

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۳/۲۰

تاریخ تصویب مقاله: ۹۴/۱۲/۲۸

## اثر مداخله روان‌شناسی مثبت‌نگر به شیوه گروهی بر عزت نفس، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر تجدیدی پایه اول دبیرستان

گوهر آلبویه\*، دکتر سید موسی طباطبایی\*\*، خدیجه سادات طباطبایی\*\*\*

### چکیده

تجدید شدن دانش‌آموزان در یک درس یا بیشتر تجربه‌ای است بحران‌زا که در کنار بحران‌های دوره بلوغ می‌تواند بر مشکلات روانی و شخصیتی و تحصیلی این دانش‌آموزان تأثیر ماندگاری بگذارد. به همین دلیل، بررسی تأثیر مداخله‌های مختلف بر ویژگی‌های روانی و تحصیلی این دسته از دانش‌آموزان مورد توجه روان‌شناسان تربیتی قرار گرفته است. هدف پژوهش حاضر نیز بررسی اثر مداخله روان‌شناسی مثبت‌نگر بر عزت نفس، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای تجدیدی است؛ بنابراین، تعداد ۲۹ دانش‌آموز دختر پایه اول دبیرستان شهر سمنان که حداقل در یک درس در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۹۱ تجدید شده بودند، به شیوه تصادفی ساده انتخاب شدند و با انتساب تصادفی در یکی از گروه‌های آزمایشی یا کنترل قرار گرفتند. طرح پژوهشی از نوع آزمایشی بود که آزمودنی‌ها پس از

galbooyeh@yahoo.com

\* کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات سمنان

\*\* عضو هیئت علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان

\*\*\* کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی و معلم آموزش و پرورش شهرستان سمنان

مداخله به سؤالات پرسش‌نامه عزت‌نفس و خودپنداره پاسخ دادند. برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی میانگین نمرات دروس آموذنی‌ها در امتحانات خرداد ماه که در کارنامه تحصیلی آموذنی‌ها به عنوان تجدید (زیر ۱۰) قید شده بود، برای نمره پیش‌آزمون پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شد و میانگین نمرات همان دروس (دروسی که در کارنامه خرداد ماه دانش‌آموز در آنها نمره زیر ۱۰ گرفته بود) در امتحانات شهریور ماه، به عنوان نمرات پس‌آزمون پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شد. تحلیل آماری نشان داد میانگین پیشرفت تحصیلی، عزت‌نفس و بعضی از خرده مقیاس‌های خودپنداره آموذنی‌های گروه آزمایشی به گونه‌ای معنادار بالاتر از میانگین این متغیرها در آموذنی‌های گروه کنترل بود. نتیجه‌گیری می‌شود که مداخله روانشناسی مثبت‌نگر بر سلامت روان دانش‌آموزان موثر است.

**واژه‌های کلیدی:** روان‌شناسی مثبت‌نگر، افت تحصیلی، خودپنداره، عزت‌نفس، پیشرفت تحصیلی.

#### مقدمه

ناکامی دانش‌آموزان در درس‌ها و عدم احساس مسئولیت در دانش‌آموزان ضعیف و ترک تحصیل، به میزان وسیعی تحت تأثیر اعتماد و اطمینان پایین آنها نسبت به توانایی‌های خود در امر تحصیل است (میرکمالی، ۲۰۰۶). افت تحصیلی<sup>۱</sup> به کاهش عملکرد از سطحی رضایت‌بخش به سطحی نامطلوب گفته می‌شود (بیابانگرد، ۱۳۸۱). بسیاری از دانش‌آموزان دچار افت تحصیلی به عنوان افرادی با عزت‌نفس پایین، منفعل، دارای درماندگی اکتسابی و یا دارای اعتماد به نفس پایین توصیف شده‌اند (کیسنر، وایت، هاکت و رابینز، ۱۹۸۵).

امروزه ارتقای آموزش و پیشگیری از افت تحصیلی، نگرانی اصلی مدرسه‌ها و جامعه است (مارین، ۲۰۰۴). تحقیق‌های متعددی پیرامون عامل‌های مرتبط با افت تحصیلی انجام شده است و هر یک از پژوهش‌گران عامل‌های متعددی را در این زمینه مؤثر دانسته‌اند (سوهینو جینگو،

<sup>۱</sup>.academic achievement

<sup>۲</sup>.Kistner, White, Haskett& Robbins

<sup>۳</sup>.Maureen

<sup>۴</sup>.Suhyun&Jingio

(۲۰۰۶). عامل‌های فردی مانند: نداشتن آمادگی، مدیریت ضعف، بی‌علاقگی، اضطراب امتحان، پایین بودن عزت‌نفس، خودپنداره منفی، عادت‌های بد مطالعه (فولک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳) عامل‌های مربوط به آموزشگاه از جمله: ساختار انعطاف‌ناپذیر، ناکارآمدی معلم، فقدان تشویق معلمان و مشاوران (هنری<sup>۲</sup> و روست<sup>۳</sup>، ۱۹۸۵، لامب<sup>۴</sup>، ۱۹۹۵ به نقل در فرانسس و فانی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴)، مشکلات فردی و آموزشگاه (مارین، ۲۰۰۴؛ مک و ایتر، ۱۹۹۸ نقل از فرانسس و فانی، ۲۰۰۴) می‌تواند مؤثر باشد.

یکی از نیازهای اساسی انسان در تمام طبقات و درجات علمی و اخلاقی، نیاز به داشتن میزان معینی از عزت‌نفس است (کوشانو و قیعی، ۲۰۰۷). مک‌کی و فانینگ<sup>۶</sup> (۲۰۰۳) عزت‌نفس را به عنوان یک امر لازم هیجانی، مؤلفه‌ای که برای بقای روانی ضروری است، توصیف کرده‌اند. عزت‌نفس یکی از عوامل تعیین‌کننده رفتار در انسان به شمار می‌رود. در حقیقت، برداشت و قضاوتی که افراد از خود دارند، تعیین‌کننده چگونگی برخورد آنها با مسائل مختلف است. مفهوم اعتماد به نفس از یک سو تحت تأثیر شرایط محیطی و وضع زیست‌شناختی افراد و از سوی دیگر با شناخت‌ها و ویژگی‌های شخصیتی افراد مرتبط است (بیابانگرد، ۲۰۰۴). فردی که عزت-نفس پایین دارد و برای خود ارزش و احترامی قائل نیست، ممکن است دچار انزوا، گوشه‌گیری و یا پرخاش‌گری و رفتارهای ضداجتماعی شود (مکی و اسمیت<sup>۷</sup>، ۲۰۰۲). کوپر اسمیت<sup>۸</sup> خویش‌پنداری را عبارت از تصور و پنداری که فرد درباره کل وجود خود دارد می‌داند (شفیع‌آبادی، ۱۳۸۴). راجرز، خودپنداره<sup>۹</sup> را این‌گونه تعریف می‌کند: خودپنداره، خود، ساختار

---

1. Fulk

2. Henry

3. Roseth

4. Lamb

5. Frances & Funny

6. self-esteem

7. McKay & Fanning

8. Mackie & Smith

9. Cooper Smith

9. self-concept

خود، یک مجموعه سازمان‌یافته از ادراکات و ویژگی‌های من و ادراکات مربوط به روابط من با دیگران و جنبه‌های مختلف زندگی هستند که این ادراکات با خود ارزش‌هایی را به همراه دارند (شیلینگ، ۱۹۸۴). نوجوانی عمدتاً دوره‌کاوش، انتخاب و فرایند تدریجی حرکت به سمت خودپنداری منسجم است. هم‌چنین بهترین توصیف این دوره، فرایند پیشرفت است که مشخصه آن افزایش توانایی تسلط بر چالش‌های پیچیده تکالیف تحصیلی، بین‌فردی و هیجانی و در عین حال جستجوی استعدادها، هویت اجتماعی و علائق جدید است (سادوک و سادوک، ۱۳۸۷، ص ۵۷).

امروزه، تمرکز آموزش به جای ارائه برنامه‌های آموزشی یا مدیریت رفتار کلاسی، به پرورش دانش‌آموزان با انگیزه و راهبردی تغییر کرده است (پاریس و وینوگراد<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). یکی از راه‌های که می‌تواند منجر به افزایش عزت نفس و پیشرفت تحصیلی و ایجاد خودپنداره مثبت دانش‌آموزان شود، آموزش روان‌شناسی مثبت‌نگر است. روان‌شناسی مثبت‌نگر به عنوان رویکردی تازه در روان‌شناسی، بر فهم و تشریح شادمانی و احساس ذهنی بهزیستی و هم‌چنین پیش‌بینی دقیق عواملی که بر آنها مؤثرند، تمرکز دارد (فرنسس و فانی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳). این رویکرد از منظری مثبت‌گرایانه با ارتقای احساس ذهنی بهزیستی و شادمانی، در عوض نواقص و اختلالات سروکار دارد. بنابراین، روان‌شناسی مثبت‌نگر تکمیل‌کننده روان‌شناسی بالینی سنتی است (سلیگمن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). به گفته رولومی (۱۹۶۷)، به نقل از شفیع‌آبادی (۱۳۸۴) انسان‌ها به قدری سرگرم و شیفته ماشین (فناوری) شده‌اند که هویت انسانی خود را با خویشتن و نیز دیگران از دست داده‌اند (شفیع‌آبادی، ۱۳۸۴).

درچنین شرایطی آموزش روان‌شناسی مثبت‌نگر برای مردم، بویژه کودکان و نوجوانان، به‌منظور تقویت و بهبود ارتباط مثبت با خود، ارتباط مثبت با دیگران و زندگی (دنیا) و نیز

<sup>۱</sup>. Paris & Winograd

<sup>۲</sup>. Frances & Fanny

<sup>۳</sup>. Seligman

افزایش عزت نفس، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی آنان بسیار مفید و سودمند به نظر می‌رسد. آموزش این مهارت‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا خود را بهتر بشناسند و پیرامون نظر درباره‌ی خویشتن و جهان (زندگی) کنجکاوی کنند. در آموزش مثبت‌نگری، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا تجربه‌های مثبت و خوب خود را بازشناسی کنند و با این حال، توانایی شناخت جنبه‌های مثبت دیگران را کسب کنند. آنان همچنین می‌آموزند تا در جهان، موضعی فعال اتخاذ کنند و زندگی خود را شخصا شکل دهند، نه این که هر آنچه را که بر سرشان می‌آید، به‌گونه‌ای منفعل بپذیرند.

روان‌شناسی مثبت‌نگر چیزی بیش از مطالعه‌ی علمی فضیلت‌ها و توانایی‌های معمولی انسان نیست. این حیطه در چشم‌انداز علمی خود علاقه‌مند به تحقیقات علمی به‌منظور فهم کامل گستره‌ی تجارب انسان از کمبود، رنج، بیماری تا شکوفایی، سلامتی، بهزیستی و شادابی انسان است (جرف و لینلی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶)؛ پس هدف روان‌شناسی مثبت‌نگر ریشه‌کنی و از بین بردن آسیب‌شناسی نیست؛ بلکه هدف آن ساختن عواملی است که می‌دانیم در انسان قابلیت رشد و تحول دارد، بدون آنکه بخواهد ضرورت و اهمیت آسیب‌شناسی را انکار کند (دک ورس، استین و سلیگمن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵).

از جمله پژوهش‌هایی که در این زمینه انجام گردیده می‌توان به پژوهش اسمیت و تروود<sup>۳</sup> (۱۹۷۵) در زمینه انگیزه‌ی پیشرفت، پژوهش تجربی لوچمن (۱۹۹۲) به نقل از لوچمن و دان<sup>۴</sup>، (۱۹۹۳)، پیرامون تأثیر درمان‌شناختی بر خودپنداره و احساس اعتماد به نفس در نوجوانان، پژوهش ال هیندی<sup>۵</sup>، و چیلدرز<sup>۶</sup> (۱۹۹۶)، در زمینه تأثیر درمان‌شناختی (بک) بر افزایش انگیزه‌ی پیشرفت که ممکن است بر اثر عزت نفس پایین در نوجوانان به‌وجود آید، اشاره کرد. تری

1. Joseph & Linley

2. Duckworth, Steen & Seligman

3. Smith & Troth

4. Luchman & Dunn

5. El-Hindi

6. Childers



بررسی پژوهش‌های خارجی و داخلی و نتایج به‌دست آمده از آنها نشان می‌دهد که آموزش روانشناسی مثبت‌نگر می‌تواند بر افزایش اعتماد به نفس، خودپنداره، پیشرفت تحصیلی، سلامت روان مؤثر باشد؛ اما نکته مبهمی که وجود دارد این است که پژوهشی مدون در مورد تأثیر آموزش مهارت‌های مثبت‌نگری در دانش‌آموزان تجدیدی بر پیشرفت تحصیلی، عزت‌نفس و خودپنداره انجام نگرفته است. به همین دلیل، به منظور بالا بردن پیشرفت تحصیلی و همچنین با توجه به موارد ذکر شده، هدف اصلی پژوهش حاضر عبارت است از بررسی مداخله روانشناسی مثبت‌نگر بر عزت‌نفس، پیشرفت تحصیلی و خودپنداره دانش‌آموزان تجدیدی است.

### فرضیه‌های پژوهش

۱. مداخله روان‌شناسی مثبت‌نگر به شیوه گروهی بر خودپنداره دانش‌آموزان دارای تجدیدی مؤثر است.
۲. مداخله روانشناسی مثبت‌نگر به شیوه گروهی بر عزت‌نفس دانش‌آموزان دارای تجدیدی مؤثر است.
۳. مداخله روان‌شناسی مثبت‌نگر به شیوه گروهی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای تجدیدی مؤثر است.

### روش

#### طرح پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع آزمایشی با گروه کنترل و آزمایش بود.

پرتال جامع علوم انسانی

### آزمودنی‌ها

تعداد ۲۹ دانش‌آموز دختر پایه اول دبیرستان شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۳۹۰ - ۱۳۹۱ که به علت تجدید شدن حداقل در یک درس در دوره تابستانی کلاس‌های جبرانی برای دانش‌آموزان تجدیدی شهر سمنان ثبت نام نموده بودند، به شیوه تصادفی انتخاب و به تصادف به یکی از گروه‌های آزمایشی و کنترل گماشته شدند. براساس تصمیم آموزش و پرورش شهر سمنان کلاس‌های جبرانی در یک دبیرستان برگزار شد و تمامی دانش‌آموزان دختر تجدیدی شهر سمنان در آن دبیرستان در کلاس‌ها حاضر شدند؛ بنابراین، آزمودنی‌های پژوهش معرف جامعه آماری دانش‌آموزان تجدیدی سال اول دبیرستان شهر سمنان بودند. کل دانش‌آموزان سال اول دبیرستان که در این پایگاه ثبت نام کرده بودند، سه کلاس می‌شدند. در ضمن از گروه کنترل ۳ نفر و از گروه آزمایش ۲ نفر در زمان پس‌آزمون در دسترس نبودند.

### ابزار اندازه‌گیری

برای سنجش عزت نفس، از پرسش‌نامه کوپر اسمیت ۳۰ سؤالی استفاده شد و برای سنجش خودپنداره از پرسش‌نامه ۸۰ سؤالی پیرز استفاده شده است که شامل شش خرده‌مقیاس: ۱. رفتار، ۲. وضعیت عقلانی، تحصیلی، ۳. ظاهر جسمانی و نگرش، ۴. اضطراب، ۵. شهرت، ۶. شادی و رضایت است.

### پرسش‌نامه عزت نفس کوپر اسمیت

در این پژوهش از پرسش‌نامه عزت نفس کوپر اسمیت ۳۰ سؤالی استفاده شد که شامل پنج پاسخ است که تحت عنوان (همیشه)، (اغلب)، (بعضی اوقات)، (به ندرت)، (هرگز) است. کوپراسمیت و همکاران (۱۹۶۷)، به نقل از بیابانگرد، (۱۳۷۸) ضریب بازآزمایی ۸۸٪ را بعد از ۵ هفته و ضریب بازآزمایی ۷۰٪ را بعد از ۳ سال برای مقیاس عزت نفس به دست آورده‌اند.



شکرشکن و نیسی (۱۳۷۳)، در پژوهشی که بر روی دانش‌آموزان سال اول تا سوم دبیرستان‌های نجف آباد انجام دادند، ضریب پایایی بازآزمایی این مقیاس را برای دانش‌آموزان دختر و پسر به ترتیب ۰/۹۰ گزارش کرده‌اند. علامه (۱۳۸۴) نیز با اجرای این مقیاس بر روی یک نمونه دانش‌آموز پایایی این مقیاس را با روش تنصیف ۰/۸۳ و با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ برآورد کرده است. تحقیقات متعدد ضریب اعتبار مقیاس عزت نفس کوپر اسمیت را تأیید کرده‌اند، در مطالعه شکرشکن و نیسی (۱۳۷۳) ضریب اعتبار این مقیاس از طریق همبسته‌کردن نمره‌های آزمون با معدل آخر سال دانش‌آموزان محاسبه گردیده است. ضرایب به دست آمده برای پسران ۰/۶۹ و برای دختران ۰/۷۱ گزارش شده است.

### آزمون خودپنداره کودکان<sup>۱</sup>

شامل ۸۰ سؤال است که پاسخ آنها بله یا خیر خواهد بود. نسخه هندی مقیاس خودپنداره بر یک نمونه تصادفی از ۱۰۶۰ و دانش‌آموزان اوتارپراداش<sup>۲</sup> (شارما<sup>۳</sup>، ۱۹۸۴؛ به نقل از نادری و انصاری اصل، ۱۳۹۰) اجرا شد. میانگین سن این نمونه ۱۴/۵ سال بود. روش پایایی آزمون - باز آزمون و دونیمه‌کردن و دو نیمه‌کردن به عنوان یک شاخص پایایی به کار رفت که ضریب پایایی آن از طریق آزمون - باز آزمون برای دختران ۰/۸۸ و برای پسران ۰/۸۳ و از روش دو نیمه‌کردن برای دختران ۰/۷۹ و برای پسران ۰/۷۴ است. اعتبار مقیاس خودپنداره از دو طریق اعتبار صوری، همزمان به دست آمد که در اعتبار صوری روایی محتوایی مقیاس خودپنداره با «روش ترجمه - باز ترجمه مجدد» تعیین گردد. در اعتبار همزمان تمام همبستگی‌ها در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند. همبستگی درونی از ۰/۳۹۷ تا ۰/۶۲۱ است که از لحاظ آماری ورای ۰/۰۱

<sup>۱</sup>. Children self-concept scale (CSCS)

<sup>۲</sup>. Uttar Pradesh

<sup>۳</sup>. Sharma

هستند. به نظر می‌رسد که مقیاس‌های فرعی رفتار و وضعیت عقلانی و تحصیلی با بیشتر اندازه‌های دیگر خودپنداره همبستگی بالاتری دارند.

### روش اجرا

برای سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پس از انتخاب آزمودنی‌ها و گمارش تصادفی آنها به دو گروه آزمایش و گواه، آزمودنی‌ها به دو گروه تقسیم شدند و نمرات ترم دوم به عنوان پیش‌آزمون و نمرات ترم تابستان به عنوان نمره پس‌آزمون در نظر گرفته شد. با مقایسه میانگین نمرات ترم دوم و تابستان در گروه آزمایش و گروه کنترل نتیجه می‌گیریم که مداخله روان‌شناسی مثبت‌نگر مؤثر بوده است.

برای سنجش عزت نفس و خودپنداره دانش‌آموزان در ابتدا دو گروه با گمارش تصادفی انتخاب شدند و همگنی گروه‌ها رعایت شد (همه دانش‌آموزان تجدیدی بودند، سال اول دبیرستان) یک گروه به عنوان گروه آزمایش مورد مداخله قرار گرفت و گروه دیگر به عنوان گروه کنترل است. بعد از انجام مداخله در گروه آزمایش، هر دو گروه به پرسش‌نامه عزت نفس کوپر اسمیت و خودپنداره پیرز پاسخ دادند، پاسخ نتایج به دست آمده توسط آزمون t مستقل مورد بررسی قرار گرفت و با خطا ۰/۰۵ و درجه اطمینان ۰/۹۵ بین گروه آزمایش و گروه کنترل تفاوت معناداری مشاهده شد.

### نحوه ارائه مداخله

گروه آزمایش به مدت ۵ هفته و هر هفته دو بار مداخله روان‌شناسی مثبت‌نگر را دریافت نمودند. فاصله زمانی بین جلسات دو یا سه روز بود. برنامه آموزشی ارائه شده شامل سه حوزه کلی مثبت‌نگری نسبت به خود، دنیا و زندگی بود که در این جلسات در مورد معنا مفهوم خوش‌بینی و مثبت‌نگری و بیان اهداف جلسه، خودشناسی، پذیرش خود و عزت نفس، شناسایی مسئولیت‌ها، من در نگاه دیگران، خوش‌بینی و امید، مثبت‌نگری و شناخت ویژگی‌های مثبت خود

به شیوه بحث گروهی، معرفی و شناسایی افکار غیرمنطقی که سبب بدبینی و منفی‌نگری نسبت به خود، دیگران و زندگی، ویژگی افراد مثبت‌نگر و منفی‌نگر بحث و آموزش داده می‌شد. روش آموزش به این ترتیب بود که ابتدا روان‌شناس موضوع هر جلسه و هدف آن را بیان می‌کرد و به ارائه موضوع می‌پرداخت. سپس مهارت‌ها در قالب مثال بیان می‌شد و پس از آن دانش‌آموزان به انجام فعالیت‌های عملی در کلاس می‌پرداختند و بازخوردهای لازم توسط روان‌شناس به گروه داده می‌شد و در پایان جلسه تکلیفی تحت عنوان فعالیت در منزل به دانش‌آموزان داده می‌شد.

### نتایج

برای تحلیل داده‌های آماری از آزمون **T** مستقل برای متغیر پیشرفت تحصیلی و عزت نفس و **MANOVA** برای مقایسه دو گروه در متغیر خودپنداره استفاده شد که به شرح زیر است:

فرضیه یک: مداخله روان‌شناسی مثبت‌نگر بر خودپنداره دانش‌آموزان مؤثر است.

جدول ۱. آماره توصیفی برای اثر مداخله روان‌شناسی مثبت‌نگر بر خودپنداره دانش‌آموزان

متغیرها	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
رفتار خودپنداره	آزمایش	۱۳	۱۶.۶۱۵۴	۰.۶۵۰۴۴
	کنترل	۱۱	۱۴.۶۳۶۴	۱.۵۶۶۷۰
وضعیت عقلانی و تحصیلی خودپنداره	آزمایش	۱۳	۲۳.۳۰۷۷	۲.۲۱۳۰۲
	کنترل	۱۱	۲۳.۷۲۷۳	۵.۹۰۰۶۹
ظاهر و نگرش خودپنداره	آزمایش	۱۳	۱۸.۳۰۷۷	۴.۶۹۷۲۴
	کنترل	۱۱	۱۵.۲۷۲۷	۲.۴۹۳۶۳
اضطراب خودپنداره	آزمایش	۱۳	۱۳.۶۱۵۴	۰.۸۶۹۷۲
	کنترل	۱۱	۱۲.۳۶۳۶	۱.۰۲۶۹۱
شهرت خودپنداره	آزمایش	۱۳	۱۵.۴۶۱۵	۱.۱۲۶۶۰
	کنترل	۱۱	۱۳.۳۶۳۶	۱.۵۰۱۵۱
شادی و رضایت خودپنداره	آزمایش	۱۳	۱۲.۰۰۰۰	۰.۵۷۷۳۵
	کنترل	۱۱	۹.۲۷۲۷	۱.۴۲۰۶۳
خودپنداره کل	آزمایش	۱۳	۹۳.۳۰۷۷	۵.۲۶۶۰۰
	کنترل	۱۱	۸۸.۶۳۶۴	۸.۹۴۷۳۲

براساس جدول یک، میانگین گروه آزمایشی در تمامی خرده مقیاس‌های خودپنداره بالاتر از گروه کنترل است. برای این که مشخص شود در کدام خرده مقیاس‌ها این تفاوت معنادار است، از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره به شرح زیر استفاده شده است.

جدول ۲. آزمون تحلیل واریانس چند متغیره به منظور مقایسه دو گروه

اثرات	آزمون‌ها	مقادیر F	درجه آزادی	درجه آزادی	معناداری	مجذورات
گروه‌ها	لامبدای ویلکز	۰,۲۵۲	۶,۷۸۵	۷	۱۶	خطا
					۰,۰۰۱	۰,۹۹۷

با توجه به مقدار معناداری در جدول ۲ مقایسه گروه‌ها در خودپنداره معنادار است.

جدول ۳. خلاصه آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها

منابع	متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	مجذورات
گروه‌ها	رفتار خودپنداره	۲۷,۹۳۲	۱	۲۷,۹۳۳	۲۰,۰۲۲	۰,۰۰	۰,۴۶۵
	وضعیت عقلانی، تحصیلی	۰,۰۷۴	۱	۰,۰۷۴	۰,۰۰۴	۰,۹۵	۰
	خودپنداره						
	ظاهر و نگرش	۶۸,۲۷۱	۱	۶۸,۲۷۱	۴,۶۶۳	۰,۰۴۱	۰,۱۶۹
	خودپنداره						
	اضطراب	۱۱,۶۳۳	۱	۱۱,۶۳۳	۱۲,۵۴۶	۰,۰۰۲	۰,۳۵۲
	خودپنداره						
	شهرت خودپنداره	۲۸,۲۶۳	۱	۲۸,۲۶۳	۱۷,۱۵۳	۰	۰,۴۲۷
	شادی و رضایت	۵۰,۰۹۳	۱	۵۰,۰۹۳	۴۴,۸۱۹	۰	۰,۶۶۱
	خودپنداره						

براساس جدول ۳ میانگین گروه آزمایش در خرده مقیاس‌های رفتار، ظاهر و نگرش، اضطراب، شهرت، شادی و رضایت به گونه‌ای معنادار بالاتر از میانگین گروه آزمایش است. میانگین رفتار خودپنداره در گروه آزمایش (۱۶,۶۱) از میانگین رفتار خودپنداره در گروه کنترل (۱۴,۶۳) به طور معناداری بالاتر است. میانگین ظاهر جسمانی و نگرش خودپنداره در گروه آزمایش (۱۸,۳۰) از میانگین ظاهر جسمانی و نگرش خودپنداره در گروه کنترل (۱۵,۲۷) به طور معناداری بالاتر است. میانگین اضطراب خودپنداره (۱۳,۶۱) از میانگین اضطراب خودپنداره در گروه کنترل (۱۲,۳۶) به طور معناداری بالاتر است. میانگین شهرت خودپنداره در گروه کنترل (۱۵,۴۶) از میانگین شهرت در گروه کنترل (۱۳,۳۶) به طور معناداری بالاتر است. میانگین شادی و رضایت خودپنداره در گروه آزمایش (۱۲) از میانگین شادی و رضایت خودپنداره در گروه کنترل (۹,۲۷) به طور معناداری بالاتر است. همچنین میانگین خودپنداره کلی در گروه آزمایش (۹۳,۳۰) از میانگین خودپنداره کلی در گروه کنترل (۸۸,۶۳) به طور معناداری بالاتر است. در خرده مقیاس وضعیت عقلانی، تحصیلی خودپنداره در دو گروه، تفاوت معناداری وجود ندارد.

حجم اثر مداخله روان‌شناسی مثبت‌نگر بر رفتار خودپنداره (۰,۴۶۵) در حد متوسط، بر ظاهر و نگرش (۰,۱۶۹) در حد کم، بر اضطراب خودپنداره (۰,۳۵۳) متوسط به پایین، بر شهرت خودپنداره (۰,۴۲۷) در حد متوسط و بر شادی و رضایت خودپنداره (۰,۶۶۱) بالاتر از متوسط است. همچنین براساس جدول ۴، میانگین گروه آزمایشی و کنترل در نمره کل خودپنداره تفاوت معناداری وجود ندارد.

فرضیه دو: مداخله روان‌شناسی مثبت‌نگر بر عزت نفس دانش‌آموزان مؤثر است.

جدول ۴. آزمون T مستقل برای مقایسه میانگین‌های گروه آزمایشی و کنترل

متغیر	گروه	درجه آزادی	T مشاهده شده	سطح معناداری	حجم اثر	آزمایشی		کنترل	
						انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
						عزت نفس کلی	۹۹,۴۶۱۵	۷,۲۷۵۷۱	۹۱,۲۵
خودپنداره	۹۳,۳۰۷۷	۵,۲۶۶۰۰	۸۷,۶۶۶۷	۹,۱۶۸۴۶	۲۳	۱,۹۰۶	۰,۰۶۹		
نمره تفاوت بین میانگین پیشرفت تحصیلی پیش و پس از مداخله	۵,۰۵	۰,۰۷۹	۳,۱۲۵	۱,۷۷	۲۶	۳,۷۱۷	۰,۰۰۱	۲,۰۸	

براساس جدول ۴، میانگین عزت نفس گروه آزمایشی (۹۹,۴۶) به گونه‌ای معنادار از میانگین عزت نفس گروه کنترل (۹۱,۲۵) بالاتر است.

فرضیه سوم: مداخله روان‌شناسی مثبت‌نگر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. برای آزمون فرضیه بالا، چون میانگین نمرات آزمودنی‌ها در پیش و پس از ارائه مداخله به دست آمده بود، تحلیل کواریانس مناسب بود؛ ولی به خاطر فقدان مفروضه همگنی رگرسیونی، تفاوت نمره پیشرفت تحصیلی در پیش و پس از مداخله محاسبه شد و میانگین دو نمره تفاوت در دو گروه آزمایشی و کنترل از طریق آزمون T مستقل مقایسه شد که براساس جدول ۴ میانگین نمره تفاوت میانگین پیشرفت تحصیلی پیش و پس از مداخله در گروه آزمایشی (۵,۰۵) به گونه‌ای معنادار از میانگین نمره تفاوت میانگین پیشرفت تحصیلی پیش و پس از مداخله گروه کنترل (۳,۱۲) بالاتر است؛ یعنی، نمره پیشرفت تحصیلی گروه آزمایشی (که مداخله روان‌شناسی

مثبت‌نگر را دریافت نموده است) در مقایسه با نمره پیشرفت تحصیلی گروه کنترل به گونه‌ای معنادار بیشتر افزایش یافته است.

### بحث و نتیجه‌گیری

تجدید شدن در سال اول دبیرستان برای دانش‌آموز پدیده‌ای زیان‌بار است و عامل بسیار مهمی در ترک تحصیل شمرده می‌شود. دانش‌آموزانی که شکست را تجربه می‌کنند، ممکن است ترک تحصیل کنند و آن‌هایی که در مدرسه باقی می‌مانند به خاطر صرف وقت، هزینه و تلاش با عواقب نمره تحصیلی خود همیشه دست به گریبان هستند. شکست خوردن و تکرار درس با دریافت نمره پایین تفاوت دارد. تجدید شدن و تکرار درس یا دوره تحصیلی، نشانه روشنی از افت تحصیلی و به دست نیاموردن معیارهای قابل قبول برای پیشرفت است. این شکست پیامدهای زیانباری از قبیل از دست دادن فرصت‌های شغلی در آینده، کاهش انگیزه برای ورود به دانشگاه، رفاه ذهنی پایین و ثب وضعیت تحصیلی پایین در کارنامه تحصیلی در پی دارد. نشانگان افسردگی از قبیل از دست دادن انگیزه و عاطفه منفی (فرا، وستفلد<sup>۱</sup>)، مک کنل و جنکینز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱) باعث می‌شود تا فرد در باره توانایی خود در موفق شدن تردید کند و در تمرکز بر تحصیل خود دچار مشکل شود. به همین خاطر روان‌شناسان در جستجوی مداخله‌هایی هستند که به کاهش شکست تحصیلی و تکرار درس یا پایه منجر می‌شود.

یافته‌های مربوط به مداخله روان‌شناسی مثبت‌نگر بر عزت‌نفس، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نشان می‌دهد که گروه آزمایشی به طور معنی‌داری عملکرد بالاتری نسبت به گروه کنترل داشته است. با توجه به این که ۲ گروه در پژوهش شرکت داشتند؛ نشان‌دهنده

1. Furr

2. Westefeld

3. McConnell & Jenkins

این است که مداخله روانشناسی مثبت‌نگر می‌تواند عزت نفس، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی را در گروه آزمایش تغییر دهد. براساس یافته‌های پژوهش، میانگین گروه آزمایشی در خرده مقیاس‌های رفتار، ظاهر و نگرش، شهرت، اضطراب، شادی و رضایت و نمره کل خودپنداره به گونه‌ای معنادار بالاتر از میانگین گروه کنترل است. در میانگین خرده مقیاس وضعیت عقلانی و تحصیلی دو گروه آزمایشی و کنترل تفاوت معناداری به دست نیامد؛ لذا یافته‌های پژوهش‌های انجام شده در مورد اثربخشی آموزش مثبت‌نگری در زیر با پژوهش کنونی هم‌خوانی دارد.

اسودی (۱۳۷۹) در پژوهشی به این نتیجه رسید که درمان شناختی بک بر افزایش انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان مؤثر است. سلینگمن، راپویچ، کاکس و گیلهام (۱۹۹۶) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های خوش‌بینی موجب ارتقای عزت نفس و مسئله‌گشایی در کودکان و نوجوانان می‌شود و خدایاری فرد (۱۳۷۹) در پژوهشی به این نتیجه دست یافت که کاربرد مثبت‌نگری در درمان افرادی که به گونه‌ای مثبت‌تر به تشریح وضعیت خود پرداختند، از اعتماد به نفس بیشتری برخوردار شدند و افسردگی مراجعان رو به بهبودی گذاشت. برخوری (۱۳۸۷) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که مثبت‌اندیشی بر انگیزه پیشرفت و عزت-نفس دانش‌آموزان مؤثر است. دلاور (۱۳۸۹) در پژوهشی به این نتیجه رسید که آموزش مثبت‌اندیشی باعث افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌شود.

در جمع‌بندی کلی می‌توان گفت که لازم است کودکان و نوجوانان به یک نگرش مثبت و سالم مسلح شوند تا مسیر مستقیم زندگی خود را بیابند. به همین خاطر پیشنهاد می‌شود دانش‌آموزان دارای تجدیدی که به نوعی در اثر تجربه شکست از نظر خودپنداره و عزت نفس آسیب دیده‌اند، در کنار تکرار دروس افتاده مداخله‌های روانشناسی مثبت‌نگر را دریافت کنند تا ضمن ارتقاء تحصیلی، ویژگی‌های روان‌شناختی آسیب دیده آنها نیز به‌سازی شود. هنگامی که نوجوانان ارزیابی مثبت از خود، دیگران و زندگی داشته باشند، احساس ارزشمند بیشتری دارند. برای این که آنها به چنین دیدگاهی برسند، پیشنهاد می‌شود از ویژگی‌های مثبت، توانایی‌ها، زیبایی‌ها و استعدادها ویژه خود آگاه شده و به آنها احترام بگذارند و از داشتن این ویژگی‌ها



احساس رضایت کنند. گاهی نوجوانان به دلیل بازخوردهای منفی که از اطرافیان خود گرفته‌اند، خود را ضعیف و آسیب‌پذیر می‌دانند و از روبه‌رو شدن با موقعیت‌های جدید هراس دارند؛ اینجاست که نوجوان به وسیلهٔ مداخلهٔ روان‌شناسی مثبت‌نگر می‌تواند در این پندار محکم و عزت نفس نادرست خود ابتدا تغییری ظریف ایجاد کند و سپس در طول فرآیند روان‌شناسی مثبت‌نگر به کلی این پندار منفی و عزت نفس پایین را از بین ببرد، آنگاه به حس تسلط و قدرتمندی برسد.

از ویژگی‌های پژوهش حاضر این است که بررسی مداخلهٔ روان‌شناسی مثبت‌نگر بر روی دانش‌آموزان دارای تجربهٔ شکست بررسی شده است. همچنین پژوهش حاضر در زمان حضور دانش‌آموزان در مدرسه و در فضای واقعی مدرسه و کلاس درس انجام شده است و در نتیجه از امکان تعمیم بالایی برخوردار است. اگرچه برنامه‌های مداخلهٔ روان‌شناسی مثبت‌نگر در جلسات بالینی مؤثر بوده است؛ اما اجرای آن در مدارس به چند دلیل مشکل است (درسل، اسکوبر و زیگلر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). یکی از دلایل این است که پژوهش کمی در جلسات واقعی کلاس درس انجام شده است. دلیل دیگر لزوم فراهم آوردن بازخورد کافی است که برای آن به بیش از یک معلم در کلاس نیاز است (مک دوول<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). ویژگی دیگر پژوهش حاضر این است که روان‌شناسی مثبت‌نگر به موازات شرکت دانش‌آموزان در کلاس‌های جبرانی دروس افتاده‌شان ارائه شده است و لذا تفاوت بین گروه کنترل و آزمایشی از نظر متغیرهای وابسته نشانگر کافی نبودن کلاس‌های جبرانی است و تأییدی است بر ضرورت اصلاح و ترمیم عوارض روحی و شناختی شکست‌هایی که محیط آموزشی برای فرد تدارک می‌بیند.

با اینحال پژوهش حاضر محدودیت‌هایی نیز دارد؛ از جمله اینکه انجام پژوهش در جنس مؤنث از قابلیت تعمیم نتایج به جامعه‌های دیگر می‌کاهد. محدودیت دیگر به ویژگی‌های آزمودنی‌ها بر می‌گردد: آزمودنی‌های پژوهش از نظر تعداد دروس و نوع دروس تجدیدی یکسان

<sup>۱</sup>. Dresel, Schober & Ziegler

<sup>۲</sup>. McDowell

نبودند. همچنین، سطح دشواری و شیوه نمره‌گذاری برگه‌های امتحانی دروس مختلف یکسان نیست و در پژوهش حاضر چون میانگین دروس افتاده به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شده است، این موضوع وجود دارد. دیگر این که دانش‌آموزان گروه کنترل و آزمایشی از مدارس مختلف شهر آمده بودند؛ لذا، سطح دشواری و شیوه نمره‌گذاری معلمان دبیرستان‌های مختلف در پیش‌آزمون پیشرفت تحصیلی برای همه آزمودنی‌ها یکسان نبوده است. با اینحال به خاطر وجود گروه کنترل تا حدودی این محدودیت کنترل شده است.

در پژوهش حاضر اثرات فوری مداخله روان‌شناسی مثبت‌نگر بر عزت نفس، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی بررسی شده است که در پژوهش بعدی می‌توان به بررسی مداخله روان‌شناسی مثبت‌نگر که به صورت یک برنامه مدون و منظم که در طول سال تحصیلی به دانش‌آموزان ارائه شود، پرداخت. هم‌چنین اثرات مداخله روان‌شناسی مثبت‌نگر در دانش‌آموزان معمولی (بدون تجدیدی) مشخص می‌کند که آیا نتایج پژوهش قابل تعمیم به گروه‌های وسیع‌تری است یا خیر.

## منابع

۱. اسودی، مریم (۱۳۷۹). اثربخشی درمان‌شناختی بک به شیوه گروهی بر افزایش انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دختر، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
۲. برخوری، حمید (۱۳۸۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی به شیوه گروهی بر انگیزه پیشرفت و عزت نفس دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه شهر جیرفت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
۳. بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۷۸). روشهای افزایش عزت نفس در کودکان و نوجوانان. انتشارات سازمان انجمن اولیاء و مربیان.
۴. بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۱). اثربخشی درمان چند وجهی لازاروس، عقلائی-عاطفی الیس بر کاهش اضطراب امتحان دانشجویان، پایگاه‌های علمی پژوهشگاه اطلاعات و مدارک علمی ایران.
۵. تاج‌آبادی‌پور، حسین (۱۳۸۵). اثربخشی مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر رضایت شغلی کارکنان معدن مس سرچشمه کرمان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
۶. جوان‌بخش، عبدالرحمان (۱۳۸۵). بررسی اثربخشی مهارت‌ها مثبت‌اندیشی به شیوه گروهی بر منبع کنترل دانش‌آموزان دبیرستانی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
۷. خدایاری فرد، محمد (۱۳۷۹). کاربرد مثبت‌نگری در روان‌درمان‌گری با تأکید بر دیدگاه اسلامی. مجله روانشناسی و علوم تربیتی، دوره جدید، سال پنجم، شماره ۱، صص ۲۴-۱.
۸. دلاور، الهام (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی در افزایش کارآمدی دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
۹. کاپلان، هارولد؛ سادوک، بنیامین. (۲۰۰۳). خلاصه روانپزشکی بالینی. (جلد اول، دوم و سوم) ترجمه: حسن رفیعی و فرزین رضاعی. (۱۳۸۲). تهران: انتشارات ارجمند.

۱۰. سلیگمن، مارتین ای پی، راپویچ، کارن، جی کاکس، لیزا و گیلهام، جین (۱۹۹۶). کودکی خوشبین، برنامه‌ای آزموده شده برای ایمن ساختن همواره کودکان در برابر افسردگی. ترجمه فروزنده داورپناه (۱۳۸۳)، تهران: رشد چاپ اول.
۱۱. شفیع آبادی، عبدالله (۱۳۸۴). فنون و روش‌های مشاوره، تهران: انتشارات ترمه.
۱۲. شکرکن، حسین و نیسی، عبدالکاسم (۱۳۷۳). تاثیر عزت نفس بر عملکرد دانش آموزان پسر و دختر دبیرستانی. مجلات علوم تربیتی و روان شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی شهید چمران اهواز، چاپ اول، شماره اول، ۱۱-۲۷.
۱۳. شیلینگ، لوئیس (۱۹۸۴). نظریه های مشاوره. ترجمه: خدیجه آرین. (۱۳۹۱). تهران: انتشارات اطلاعات.
۱۴. علامه، عاطفه (۱۳۸۴). بررسی روابط ساده و چندگانه متغیرهای عزت نفس، اضطراب اجتماعی، کمال‌گرایی و تعلل با عملکرد تحصیلی و اضطراب امتحان در دختران دانش‌آموز سال اول دبیرستان شهر اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
۱۵. نادری، فرح و انصاری اصل، زینب (۱۳۹۰). تأثیر هنر درمانی بر خودپنداره تأییدجویی و شادکامی کودکان مراجعه کننده به مراکز مشاوره و درمان شهرستان اهواز. یافته‌های نو در روان شناسی، سال ششم، شماره ۱۸، ۱۷-۳۳.
16. Biabangard, A. (2004). [Improving of self-confidence as kills of improving self-confidence in children and teenagers] Persian. *ed. Tehran: PTA; 77-80.*
17. Duckworth, A.L., Steen, T.A., & Seligman, M.E.P. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review clinical Psychology, 1, 629-651.*
18. Dresel, M., Schober, B., & Zielgar, A. (2005). Nothing more than dimension? Evidence for asurplus meaning of specific attributions. *The Journal of Educational Research 99(1), 31-44.*

19. El-Hindi, A.E., & Childers, K.D. (1996) *Exploring Metacognitive Awareness and Perceived Attributions for Academic Success and Failure: A Study of At-Risk College Students*. Paper presented at the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA, January, 25–27.
20. Fulk, B. M. (2003). *Concerns about ninth-grade students' poor academic performance: one schools action plan*. *American Secondary Education*, 31 (2). 8-26.
21. Frances, W.L., & Fanny, M. (2003). *Young school reports: levels of influence of different systems*. *Journal of Youth Studies*, 6 (1), 89-109.
22. Furr., S.R., Westefeld, J.S., McConnell, G.N., & Jenkins, J.M. (2001) *Suicide and depression among college students: A decade later*. *Professional Psychology: Research and Practice*, 27, 97-100.
23. Joseph, S., & Linley, P. A. (2006). *Positive therapy: A meta-theoretical approach to positive psychological practice*. London: Routledge.
24. Kistner, J., White, K., Haskett, M., & Robbins, F. (1985). *Development of learning-disabled and normally achieving children's causal attributions*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 639-647.
25. Kooshan, M., & Vagheie, S. (2007). *Psycho-nursing of mental health*. Tehran: AndishehRafiePub.
26. Luchman, JE & Dunn, S.E (1993). *A description of the anger coping program*. *School Psychology Review* 22, 458-471.
27. McKay, M., & Fanning, P. (2003). *Self-esteem: A proven program of cognitive techniques for assessing, improving, and maintaining your self-esteem (3rd ed.)*. New York: Fine Communications.
28. Mackie, M.D. and Smith, R.E. (2002). *Social psychology*. (2nd, ed) U.S.A: Psychology press. 285.
29. Maureen, J. L. (2004). *Protective factors for Inner-City Adolescents at Risk of school dropout: Family factor and social support*. *Children & Schools*, 26 (4), 211-220.

30. Marsh, H.W. 1990. A multidimensional, hierarchical model of self-concept: theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2(2), 77-171.
31. Marsh, H.W. 1994. Using the national longitudinal study of 1988 to evaluate theoretical models of self-concept: the self-description questionnaire. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 439-456.
32. McDowell, J. (2009). *The impact of attribution retraining for increasing student motivation. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of master of arts in education at northern Michigan university.*
33. Mirkamali, M. (2006). [Academic success ] Persian. *ed.Tehran: Yasteroon*:: 34-38.
34. Paris, S. G., & Winograd, P. (2003). *The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles for teacher preparation. A Commissioned Paper for the U.S. Department of Education project, "Preparing Teachers to Use Contextual Teaching and Learning Strategies to Improve Student Success in and beyond School."*, Washington, DC.
35. Seligman, M.E.P. (2005). *Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. American Psychologist*, 60, 410-421.
36. Smith, R.L. & Troth, W. A (1975). *Achievement Motivation: A rational approach to Psychological education. Journal of Counseling Psychology*, 75, 500-503.
37. Suhyun, SWH., & Jingio, SUB. (2006). *Educational engagement and degree attainment among high school dropouts. Educational research Quarterly*, 29 (3). 11-20.
38. Teri, R. (2002). *Self-Esteem and self-efficacy of college student with disabilities. Journal of College Student*, 18, 1, 34-42.