

رویکردهای نوین آموزشی
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان
سال دهم، شماره ۲، شماره پیاپی ۲۲، پائیز و زمستان ۱۳۹۴
ص ۱۱۶-۱۰۱

تأثیر آموزش رفتار جراتمندانانه بر کیفیت زندگی در مدرسه و اضطراب اجتماعی دانش آموزان دختر

زهرا نادری نویندگانی*، دانشجوی دکتری مشاوره، دانشگاه شهید چمران اهواز، خوزستان، ایران
z_naderi23@yahoo.com
مهر آور مؤمنی جاوید، دانشجوی دکتری مشاوره، دانشگاه شهید چمران اهواز، خوزستان، ایران
سیمین حسینیان، استاد دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

چکیده

این پژوهش به منظور بررسی تأثیر آموزش رفتار جراتمندانانه بر افزایش کیفیت زندگی در مدرسه و کاهش اضطراب اجتماعی دانش آموزان دختر انجام شد. روش پژوهش حاضر نیمه تجربی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون و جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر پایه اول دبیرستان شهر اهواز در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ بود. برای این منظور، ۱۰۰ دانش آموز پرسشنامه‌های پژوهش را پر کردند و از این بین، ۳۰ نفر که نمره‌های بالایی در اضطراب اجتماعی داشتند، انتخاب و به تصادف در دو گروه گذاشته شدند و سپس به تصادف برای یکی از این گروه‌ها آموزش ارائه شد. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش مقیاس اضطراب اجتماعی واتسون و فرند (۱۹۶۹) و مقیاس کیفیت زندگی در مدرسه اندرسون و بروک (۲۰۰۰) بود. طرح این پژوهش آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. پس از انجام مداخله آزمایشی که طی هشت جلسه صورت گرفت، دوباره میزان اضطراب اجتماعی و کیفیت زندگی در مدرسه سنجیده شد. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری و نیز میانگین‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه آزمایش و کنترل حاکی از تفاوت معنی‌دار بین این دو گروه در متغیرهای پژوهش بود. می‌توان گفت که آموزش رفتار جراتمندانانه موجب افزایش کیفیت زندگی در مدرسه ($p < 0/000$) و کاهش اضطراب اجتماعی ($p < 0/001$) شده است.

واژه‌های کلیدی: کیفیت زندگی در مدرسه، اضطراب اجتماعی.

* نویسنده مسؤول

Copyright©2015, University of Isfahan. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they cannot change it in any way or use it commercially.

مقدمه

نوجوانی به عنوان دوره‌ای تعریف شده است که در طول آن از نظر فیزیکی، روانی، اجتماعی و عاطفی بیشترین تغییرات به وقوع می‌پیوندد (سسن-ارگول و زنگل^۱، ۲۰۰۹). در فرهنگ‌هایی که خود جمعی بر خود فردی غلبه دارد، معمولاً شیوه‌های تربیتی بر اساس روش‌های تنبیهی قرار دارند و از پذیرش، حمایت و خودمختاری فرزندان در آن‌ها خبری نیست. در این فرهنگ‌ها والدین بیشتر بر اعمال قدرت و انضباط اجباری تأکید دارند و با فرزندان خود کمتر گرم و صمیمی هستند (باوم ریند^۲، ۱۹۷۳؛ به نقل از انتایی و لمپ^۳، ۲۰۰۹). پاره‌ای از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که فراوان‌ترین نوع نگرانی در دوره‌های کودکی و نوجوانی ماهیتی اجتماعی دارند. در این بین، نگرانی در مورد پذیرش یا رد توسط همکلاسی‌ها، نگرانی در مورد حمایت و وفاداری دوستان و نگرانی از تمسخر دوستان و یا هول شدن در حضور آن‌ها از شیوع بیشتری برخوردار است (خدایی، شکری، پاکلک^۴، گراوند و طولابی، ۱۳۹۰). امروزه به‌طور گسترده‌ای این فرض مطرح می‌شود که مردم از اضطراب اجتماعی^۵ که ناشی از کمبود برخی از مهارت‌های اجتماعی است، رنج می‌برند (کارترایت-هاتن، تشرنیتز و گامرسال^۶، ۲۰۰۵). اضطراب اجتماعی، ترس و اضطراب از ارزیابی قبلی و قضاوت منفی توسط دیگران است که به احساسات شرم و حقارت و افسردگی، و عدم کفایت منجر می‌شود (لیری^۷، ۱۹۹۱؛ به نقل از بهادری خسروشاهی و هاشمی، ۱۳۹۱).

برور و راجر^۸ (۱۹۸۴) معتقدند جرأت نه تنها موجب کم شدن اضطراب می‌شود؛ بلکه هنگامی که در قالب آموزش کنترل موقعیت اجتماعی باعث نتایج مثبت می‌شود، آموزش رفتار جرأت‌مندانه شیوه مداخله ساخت‌یافته‌ای است که برای بهبود اثربخشی روابط اجتماعی، درمان اختلال اضطرابی و ترس‌های مرضی در بچه‌ها، نوجوانان و بزرگسالان نیز استفاده می‌شود (رحیمی، حقیقی، هنرمند، و بشلیده، ۱۳۸۵). در زمینه آموزش جرأت‌ورزی بر اضطراب اجتماعی تحقیقات زیادی انجام گرفته است؛ اما نتایج تحقیقات متفاوت است. برای نمونه، نتایج تحقیق مهرابی‌زاده (۱۳۸۸)، رحیمی و

1- Çeçen Eroglu, & Zengel

2- Baumrind

3- Ontai & Lamp

4 - Puklek

5- social anxiety

6- Cartwright-Hatton, Tschernitz, & Gomersall

7 - Leary

8- Brower & Roger

همکاران (۱۳۸۵)، محبی، شفیعی راد، شاه سیاه، بطلانی، مطلبی^۱ و همکاران (۲۰۱۲) نشان داد که آموزش جرات‌ورزی تأثیر مثبتی بر کاهش اضطراب اجتماعی دارد. از سوی دیگر، مطالعه استفانس^۲ (۱۹۹۷)؛ به نقل از محبی و همکاران، (۲۰۱۲) نشان داده است که آموزش جرات‌ورزی نمی‌تواند باعث کاهش اضطراب شود. همچنین، گرکو و موریس^۳ (۲۰۰۵) در تحقیق خود به این نتیجه دست یافتند که بین مهارت‌های ارتباطی و اضطراب اجتماعی رابطه وجود دارد. تحقیق بوگل و ونکن^۴ (۲۰۰۸) نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کاهش اختلال اضطراب تأثیر دارد. از سوی دیگر، اخیراً سازمان بهداشت جهانی (۲۰۰۷)؛ به نقل از سلطانی شال، کارشکی، آقامحمدیان، عبدخدایی و بافنده، (۱۳۹۰) به دلیل اهمیت کیفیت زندگی^۵ کودکان و نوجوانان در مدرسه، مسأله نیاز کشورها به ارتقا و بهبود رفتار مدرسه و افزایش بهبود دانش‌آموزان در قالب افزایش کیفیت زندگی در مدرسه را مطرح ساخته است. کیفیت زندگی در مدرسه که به عنوان رفاه عمومی نگریسته می‌شود، می‌تواند به عنوان بهزیستی کلی ناشی از درگیری دانش‌آموزان در زندگی مدرسه‌ای و اشتغال آن‌ها در محیط مدرسه تعریف شود (کاراتزیاس، پاپادیوتی، آساناسیوس، پاور و سوانسون^۶، ۲۰۰۱). اپستین و مک پارتلند (۱۹۷۶) کیفیت زندگی در مدرسه را سازه‌ای می‌دانند که از دو جنبه رسمی و غیررسمی مدرسه متأثر می‌شود؛ تجربه اجتماعی و تجربه مربوط به وظایف و روابط با چهره‌های اقتدار و همسالان (سین و رازک^۷، ۲۰۱۲). یافته مک و فلائین^۸ (۱۹۹۸)؛ به نقل از ساری^۹، (۲۰۱۲) نشان می‌دهد که کیفیت زندگی در مدرسه ۲۰ درصد واریانس کل پیشرفت دانشگاهی فرد را تبیین می‌کند. مفهوم کیفیت زندگی در مدرسه نخستین بار توسط اپستین و مک پارتلند^{۱۰} (۱۹۷۶)؛ به نقل از کانگ^{۱۱}، (۲۰۰۸) پیشنهاد شده بود. در مدل اولیه آن‌ها، کیفیت زندگی در مدرسه به عنوان سه بعد واکنش دانش‌آموز: ۱- نگرش‌ها نسبت به معلمان؛ ۲- تعهد به کار مدرسه و ۳- رضایت از مدرسه به‌طور کلی تعریف شده بود. نگرش‌ها نسبت به معلمان به ماهیت روابط دانش

1 - Mohebi, Sharifirad, Shahsiah, Botlani, Matlabi

2- Stephens

3- Cerco & morris

4 - Bögels & Voncken

5- life quality

6 - Karatzias, Papadioti Athanasious, Power, & Swanson

7- Thien & Razak

8 - Mok & Flynn's

9- Sari

10 - Epstine & MCpartland

11- Kong

آموز-معلم مربوط است و تعهد به کار مدرسه، به سطح علاقه دانش آموزان در کار مدرسه می‌پردازد و رضایت از مدرسه به‌طور کلی احساسات همگانی به مدرسه را اندازه می‌گیرد (کانگ، ۲۰۰۸). والدین، معلمان و دست‌اندرکاران مدرسه و غالب دانش‌آموزان در این دیدگاه که مدرسه باید مکانی باشد که دانش‌آموزان حداکثر یادگیری را در آن داشته باشند و احساس شادی و امنیت کنند، از معلمشان راضی باشند و از یادگیری لذت ببرند، متحد هستند. محیط مدرسه شاد باید پیشرفت آکادمیک را تسهیل کند (مارکس^۱، ۱۹۹۸). همچنین، تحقیقات نشان داده‌اند که سطوح پایین‌تر رضایت از مدرسه با مسائل رفتاری، پیشرفت ضعیف‌تر در مدرسه، بیزاری از مدرسه و رشد رفتارهای ناسالم در مدرسه پیوند دارد (کاراتزیاس و همکاران، ۲۰۰۱). نتایج تحقیق سلطانی شال، آقامحمدیان، کارشکی و بافنده (۱۳۹۱) در ایران نشان داد که ۶/۹ درصد از دانش‌آموزان دارای کیفیت زندگی در مدرسه خیلی مطلوب، ۲۶ درصد مطلوب، ۴۶/۲ درصد متوسط، ۱۸/۱ درصد نامطلوب و ۲/۷ درصد نیز کیفیت زندگی در مدرسه خیلی نامطلوب بودند. همچنین، این محققان نشان دادند در ابعاد فرصت، ماجراجویی و پیشرفت، رضایت عمومی و عواطف منفی در بین دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت‌های معنی‌داری وجود ندارد.

یکی از مشکلات عمده که تأثیر بازدارنده‌ای بر کارآمدی و پویایی نوجوانان دارد و از شکل‌گیری سالم هویت و نیز شکوفایی استعدادها و قوای فکری و عاطفی آنها جلوگیری می‌کند، مشکل برقراری ارتباط اجتماعی و نداشتن مهارت‌های لازم اجتماعی است. برخی از تحقیقات در زمینه رفتار جراتمندانه نیز نشان می‌دهد که آموزش این نوع رفتار و مهارت‌های ارتباطی می‌تواند موجب کم شدن اضطراب و در نهایت تجربه‌ای احساسات بهتر در محیط‌های اجتماعی و از جمله مدرسه شود. نداشتن جرأت در ابراز احساسات، افکار و نظرات شخصی؛ از جمله این مشکلات است. افراد بی‌جرأت به کرات بیان می‌کنند که نمی‌توانند از حقوق خود دفاع کنند و غالباً مردم سلطه‌گر از آنها سوء استفاده می‌کنند. آنها عزت نفس پایینی دارند و در اوضاع و احوال جمعی ناراحت و مضطرب هستند (احمدی، ۱۳۸۳). به نظر لازاروس^۲ (۱۹۷۱) رفتار جراتمندانه^۳ روشی برای احقاق حق است و با آن می‌توان روابط نامناسب افراد را اصلاح کرد. لازاروس اعتقاد داشت

1- Marks
2- Lazarus
3- assertive behavior

که چهار نوع پاسخ را به مراجعان باید آموزش داد: ۱- ردّ تقاضاها؛ ۲- جلب محبت دیگران و مطرح کردن درخواست‌های خود؛ ۳- ابراز احساسات مثبت و منفی؛ ۴- شروع، ادامه و خاتمه دادن به گفتگو (هارجی، ساندرز و دیکسون^۱، ۱۹۹۴؛ ترجمه: بیگی و فیروز بخت، ۱۳۷۷). تحقیقات نشان داده است که استفاده از آموزش جرات‌ورزی به‌عنوان بخشی از برنامه افزایش مهارت‌های اجتماعی، فواید مهمی برای خود مفهومی نوجوانان دارد (سسن-ارگول و زنگل، ۲۰۰۹).

سیسیلی و به گلی^۲ (۲۰۰۴) نشان دادند که آموزش ابراز وجود در دانش‌آموزان با ابراز وجود پایین باعث خودآگاهی بیشتر آن‌ها در مورد رفتارشان شده، آن‌ها را قادر می‌سازد تا واکنش‌های رفتاری مناسب‌تری در قبال اطرافیان خود داشته باشند. دانش‌آموزانی که در زمینه قاطعیت و ابراز وجود، با استفاده از برنامه‌های رشد فردی آموزش دیده بودند، رفتار مؤثرتری از خود نشان دادند؛ زیرا از طریق آموزش ابراز وجود، فرایند رویارویی با مسائل، مساله‌گشایی و حل مسأله را به خوبی فرا گرفته بودند. فودر^۳ (۲۰۰۵) با تحقیقی بر روی میزان ابراز وجود نوجوانان دارای مشکلات عاطفی و رفتاری (مانند عزت نفس پایین) نشان داد که آموزش رفتار جراتمندانه با ایجاد خودپنداره و عزت نفس ارتباط بسیار دارد.

با توجه به همه این شواهد و نیز اینکه تاکنون به صورت مستقیم مطالعه‌ای در زمینه اثربخشی رفتار جراتمندانه بر کیفیت زندگی مدرسه‌ای صورت نگرفته است، و نیز با توجه با اینکه تحقیقات در زمینه اثربخشی آموزش رفتار جراتمندانه بر کاهش اضطراب اجتماعی نتایج متفاوتی دربرداشته است؛ لذا مطالعه حاضر درصدد است به بررسی اثربخشی آموزش رفتار جراتمندانه بر افزایش کیفیت زندگی در مدرسه و کاهش اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دختر بپردازد. بنابراین، برای دستیابی به این مهم فرضیه‌های زیر مطرح می‌شود:

۱. آموزش ابراز وجود بر افزایش کیفیت زندگی در مدرسه دانش‌آموزان دختر تأثیر دارد.

۲. آموزش ابراز وجود بر کاهش اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دختر تأثیر دارد.

1- Owen Saunders, & Dickson

2- Cicily & Begly

3- Foder

روش

طرح پژوهش به کار رفته، پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه است. بنابراین، تحقیق حاضر از نوع نیمه‌تجربی بود که در آن ضمن اعمال آموزش رفتار جراتمندانانه از پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان شهر اهواز بودند که در سال ۱۳۹۱-۱۳۹۰ در این شهر به تحصیل اشتغال داشتند. به این منظور ۱۰۰ دانش‌آموز دختر پایه اول دبیرستان، پرسشنامه پژوهش را پر کردند و در نهایت، از بین آن‌ها ۳۰ دانش‌آموز که نمره اضطراب اجتماعی شان بالا بود، برگزیده شدند و به روش تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گواه (۱۵ نفر) قرار گرفتند. سپس به تصادف برای یکی از این دو گروه (گروه آزمایش) طی هشت جلسه آموزش رفتار جراتمندانانه برگزار شد؛ در صورتی که برای گروه کنترل هیچ جلسه‌ای برگزار نشد. در پایان دوره درمان آزمودنی‌های هر دو گروه مورد پس‌آزمون قرار گرفتند؛ ضمن اینکه همه جلسات آموزشی در دبیرستان فروغ دانش برگزار شد. پس از اجرای پژوهش، به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح آمار توصیفی از شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد و در سطح آمار استنباطی از آزمون تحلیل کوواریانس و تحلیل کوواریانس چند متغیره با بهره‌گیری از نرم‌افزار spss19 استفاده شد.

ابزارهای اندازه‌گیری: در پژوهش حاضر دو پرسشنامه استفاده شد که در ادامه توضیحاتی درباره هر کدام ارائه می‌شود:

پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه: پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه^۱ برای نخستین بار توسط ویلیامز و باتن^۲ (۱۹۸۱) ساخته شد و مطالعات زیادی روایی و پایایی آن را تأیید کرد (سلطانی شال و همکاران، ۱۳۹۰). در مطالعه حاضر از پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه که نخستین بار توسط اندرسون و بروک^۳ (۲۰۰۰)؛ به نقل از سلطانی شال و همکاران، (۱۳۹۰) مورد تجدید نظر قرار گرفته، استفاده شده است. این مقیاس ۳۹ سؤال دارد. به سؤال‌های این پرسشنامه در یک لیکرت چهارگزینه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۴ (کاملاً موافقم) پاسخ داده می‌شود و شامل خرده مقیاس‌های رضایت عمومی، عواطف منفی، رابطه با معلم، فرصت، پیشرفت، ماجراجویی، و انسجام اجتماعی

1- Quality of Life in School Questionnaire

2- Williams, & Batten

3- Anderson and Broock

است. همچنین، سؤال‌های ۵، ۱۴، ۱۸، ۲۸، و ۳۷ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند؛ برای نمونه آیتم ۱ پرسشنامه این است که " واقعاً دوست دارم هر روز به مدرسه بروم" و آیتم ۱۳ این است که " از یادگیری در مدرسه لذت می‌برم و برایم جالب است". بررسی‌های انجام شده نشان می‌دهد که این پرسشنامه دارای روایی و پایایی است. سلطانی شال و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۸۵ گزارش کردند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۹ به دست آمد.

مقیاس اضطراب اجتماعی: در این تحقیق برای اندازه‌گیری اضطراب اجتماعی از مقیاس اضطراب اجتماعی^۱ واتسون و فرند^۲ (۱۹۶۹) استفاده شده است. این آزمون دارای دو خرده مقیاس اجتناب اجتماعی و ترس از ارزشیابی منفی است. ابزار مذکور دارای ۵۸ ماده است که ۲۸ ماده مربوط به اجتناب اجتماعی و ۳۰ ماده مربوط به ترس از ارزشیابی منفی است (شفیعی نژاد، ۱۳۸۲). برای نمونه، آیتم ۷ این پرسشنامه این است: "اغلب می‌ترسم مبادا مضحک به نظر آیم و کار ابلهانه‌ای از من سر بزند"، یا آیتم ۱۳ می‌گوید: "نگرانم کسی مرا تأیید نکند". در پژوهش واتسون و فرند (۱۹۶۹) ضریب پایایی بازآزمایی خرده مقیاس اجتناب و پریشانی اجتماعی برابر با ۰/۷۹ و ضریب پایایی خرده مقیاس ترس از ارزشیابی منفی برابر با ۰/۹۴ است. کاپوند، شفیع آبادی و سودانی (۱۳۸۸) برای تعیین پایایی مقیاس اضطراب اجتماعی از دو روش آلفای کرونباخ (۰/۸۲) و تنصیف (۰/۹۱) استفاده کردند. نیسی و شهنی (۱۳۸۰) در تحقیق خود ضریب پایایی خرده مقیاس‌های این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۸۶ گزارش کردند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ کل این مقیاس ۰/۸۱ به دست آمد.

شیوه اجرای پژوهش: موضوع‌هایی که در هر جلسه مورد بحث قرار گرفت، به صورت خلاصه در ادامه آورده می‌شود:

جلسه اول: آشنایی با دانش آموزان، توضیح در مورد هدف پژوهش، و تعریف رفتار جراتمندانه. دادن تکلیف برای شناخت رفتارهای غیر جراتمندانه در زندگی‌شان و احساساتشان در آن موقعیت‌ها؛

1- Social Anxiety Scale
2- Watson & friend

جلسه دوم: ارائه گزارش در باره تکلیف جلسه قبل، بازخورد به آن‌ها در این زمینه و بحث در باره انواع مختلف حقوق انسان و دادن تکلیف در مورد شناخت موقعیت‌های کنونی زندگی؛ جلسه سوم: بحث در باره تکلیف جلسه قبل و بازخورد در مورد آن، توضیح در مورد انواع واکنش‌های رفتاری (پرخاشگری، انفعالی، جرأت‌ورزی)، دادن تکلیف در مورد شناخت رفتارهای خود و گنجاندن آن‌ها در این طبقه‌ها؛

جلسه چهارم: ارائه گزارش در مورد تکلیف جلسه قبل و بازخورد در مورد آن، صحبت در مورد دلایل رفتار غیرجراتمندانه و پیامدهای آن و دادن تکلیف در مورد شناخت احساسات خود در موقعیت‌های همراه با رفتار غیرجراتمندانه؛

جلسه پنجم: بحث در باره تکلیف جلسه قبل و بازخورد در مورد آن، و نیز صحبت در باره مزایای رفتار جراتمندانه و آموزش نحوه رفتار جراتمندانه و دادن تکلیف در زمینه اجرای رفتار جراتمندانه؛

جلسه ششم: بحث در مورد تکلیف جلسه قبل و بازخورد در مورد آن، صحبت در مورد موقعیت‌های نیازمند ابراز وجود مثل رد تقاضاهای نامعقول دیگران، بیان تقاضای خود و بیان احساسات خود و دادن تکلیف برای شناخت این موقعیت‌ها؛

جلسه هفتم: آموزش روش‌های مختلف ابراز وجود مانند خلع سلاح، عوض کردن بحث، استفاده از شوخی و دادن تکلیف برای اجرای این فنون؛

جلسه هشتم: بحث در باره تکلیف جلسه قبل و بازخورد در مورد آن، و نتیجه‌گیری در مورد جلسات قبل و تأکید بر لزوم نشان دادن رفتار جراتمندانه برای موفقیت در موقعیت‌های مختلف زندگی، و تشکر و قدردانی از دانش‌آموزان برای شرکت در جلسات.

یافته‌های پژوهش

در این قسمت، ابتدا یافته‌های توصیفی و سپس یافته‌های مربوط به فرضیه‌ها ارائه می‌شود. جدول ۱ یافته‌های مربوط به میانگین و انحراف معیارهای پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون کیفیت زندگی در مدرسه و اضطراب اجتماعی در دو گروه کنترل و آزمایش

متغیر	گروه	فراوانی	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
			انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
کیفیت زندگی در مدرسه	آزمایش	۱۵	۱۱۵/۷۳۳۳	۱۵/۸۵۸۶۰	۱۲۸/۴۰۰۰	۶/۸۰۱۲۶
	کنترل	۱۵	۱۱۷/۶۶۶۷	۱۶/۹۲۲۷۹	۱۰۷/۴۶۶۷	۱۲/۶۴۸۳۶
اضطراب اجتماعی	کنترل	۱۵	۸۴/۹۳۳۳	۱۰/۰۸۱۵۷	۹۱/۲۰۰۰	۷/۸۳۹۴۶
	آزمایش	۱۵	۸۵/۱۳۳۳	۵/۱۹۴۳۲	۷۹/۲۰۰۰	۷/۰۳۲۵۸

همان‌طور که نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد، در متغیر کیفیت زندگی در مدرسه نیز میانگین پس‌آزمون گروه آزمایش ($\bar{x} = 128/4000$) افزایش چشمگیری داشته و بیشتر از پیش‌آزمون ($\bar{x} = 115/7333$) شده است. همچنین، نتایج حاکی از آن است که میانگین پس‌آزمون گروه آزمایش ($\bar{x} = 79/2000$) در متغیر اضطراب اجتماعی کاهش یافته و از پیش‌آزمون کمتر ($\bar{x} = 85/1333$) شده است.

به منظور مقایسه میانگین‌ها و کنترل اثر پیش‌آزمون از روش تحلیل کوواریانس استفاده و نتایج آن در جدول زیر ارائه شده است. پیش از بررسی و تحلیل نتایج، در رابطه با پیش‌فرض‌های لازم برای استفاده از مدل آماری تحلیل کوواریانس اطمینان حاصل شد. در تمامی متغیرهای این پژوهش، با استفاده از آزمون لوین، واریانس گروه آزمایش و گروه گواه در سطح $0/05$ معنادار نبود؛ لذا استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس مشکلی ندارد.

فرضیه اول پژوهش این بود که آموزش رفتار جراتمندانه بر کیفیت زندگی در مدرسه تأثیر دارد.

جدول ۲: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس آموزش رفتار جراتمندانه بر کیفیت زندگی در مدرسه

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	مقدار احتمال	اندازه اثر (η^2)	توان آماری
پیش‌آزمون	۶/۵۳۲	۱	۶/۵۳۲	۰/۰۶۱	۰/۸۰۶	۰/۰۰۲	۰/۰۵۷
گروه	۲۸۹۸/۸۴۰	۱	۲۸۹۸/۸۴۰	۲۷/۱۶۹	۰/۰۰۰	۰/۵۰۲	۰/۹۹۹
خطا	۲۸۸۰/۸۰۲	۲۷					
کل	۴۲۳۴۲۲/۰۰۰	۳۰					

با توجه به نتایج مندرج در جدول ۲، مقدار F مربوط به اثر گروه (متغیر مستقل) برابر با ۲۷/۱۶۹ و از لحاظ آماری معنادار است ($p < 0/000$)؛ یعنی آموزش رفتار جراتمندان بر کیفیت زندگی اثر داشته و باعث افزایش آن شده است. پس اولین فرضیه پژوهش تأیید می‌شود.

فرضیه دوم پژوهش این بود که آموزش رفتار جراتمندان بر اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر دارد.

جدول ۳: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس آموزش رفتار جراتمندان بر اضطراب اجتماعی

منبع	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	مقدار احتمال	اندازه اثر (η^2)	توان آماری
پیش آزمون	۴/۰۷۷	۱	۴/۰۷۷	۰/۰۷۱	۰/۷۹۲	۰/۰۰۳	۰/۰۵۸
گروه	۸۷۱/۰۹۰	۱	۸۷۱/۰۹۰	۱۵/۱۸۶	۰/۰۰۱	۰/۳۶۰	۰/۹۶۴
خطا	۱۵۴۸/۷۲۳	۲۷					
کل	۲۲۰۴/۰۰۰	۳۰					

نتایج مندرج در جدول ۳، مقدار F مربوط به اثر گروه (متغیر مستقل) برابر با ۱۵/۱۸۶ و از لحاظ آماری معنادار است ($p < 0/001$)؛ یعنی آموزش رفتار جراتمندان بر اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان اثر داشته و باعث کاهش آن شده است. بنابراین، دومین فرضیه پژوهش نیز تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر نشان داد که آموزش رفتار جراتمندان بر اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر دارد و باعث کم شدن اضطراب اجتماعی می‌شود. این یافته با نتایج تحقیق مهرابی‌زاده (۱۳۸۸)، رحیمی و همکاران (۱۳۸۵)، محبی و همکاران (۲۰۱۲) که نشان دادند آموزش جرات‌ورزی تأثیر مثبتی بر کاهش اضطراب اجتماعی دارد، هماهنگ و با یافته استفانس^۱ (۱۹۹۷)؛ به نقل از محبی و همکاران، (۲۰۱۲) که نشان داد آموزش جرات‌ورزی نمی‌تواند باعث کاهش اضطراب گردد، ناهماهنگ است. همچنین، تحقیقات گرکو و موریس (۲۰۰۵) که پی بردند بین

1- Stephens

مهارت‌های ارتباطی و اضطراب اجتماعی رابطه وجود دارد و نیز تحقیق بوگل و ونکن^۱ (۲۰۰۸) که نشان دادند آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کاهش اختلال اضطراب تأثیر دارد، در این راستا هستند. در تبیین این یافته می‌توان گفت جرأت‌ورزی محور رفتارهای بین فردی، و نیز اصل مهمی در برقراری رابطه انسانی با دیگران است. به نظر می‌رسد افرادی که در رفتار جرأت‌مندانه دچار نقص هستند نمی‌توانند با اطرافیان خود به صورت مثبت تعامل داشته باشند و در روابط اجتماعی خود با دیگران احساسات گناه، بی‌اعتمادی و سلطه‌پذیری را تجربه می‌کنند و از خود ترس، اضطراب و افسردگی نشان می‌دهند. آن‌ها تمایل ندارند به راحتی احساسات، افکار و رفتار خود را نشان دهند که می‌توان دلیل آن را ترس ناخود آگاه از این موضوع دانست که ممکن است سایرین رفتار و احساسات آن‌ها را تأیید نکنند و حتی اگر رفتار، افکار و احساسات خود را بروز دهند نیز واقعیت آن‌ها را آشکار نمایند؛ بلکه تنها به دنبال جلب تأیید دیگران هستند. این موضوع می‌تواند مشکلات دیگری؛ از قبیل: ناتوانی در برقراری ارتباط مناسب با دیگران، ناتوانی در تصمیم‌گیری و ناتوانی در بروز احساسات را ناشی گردد (هارجی و همکاران ۱۹۹۴؛ ترجمه: بیگی و فیروزبخت، ۱۳۷۷). در مقابل، از نظر تورنند^۲ (۱۹۹۱؛ به نقل از به‌پژوه و حجازی، ۱۳۸۶) فرد جرأت‌ورز، مسئولیت رفتارها و انتخاب‌های خود را می‌پذیرد، دارای عزت نفس کافی است، احساس، افکار و نگرشی مثبت نسبت به خود و دیگران دارد و رفتارش با خود و دیگران صریح و صادقانه است. بنابراین، آموزش تکنیک‌های مربوط به این نوع رفتار و نیز تکرار و تمرین آن‌ها می‌تواند باعث بهبود تعاملات اجتماعی و در نتیجه، سلامت روان در فرد غیر جرأت‌مند شود. به عبارتی، فرد می‌تواند احساسات خود را بیان کند و در این بین، احساسات دیگران را نیز در نظر داشته باشد؛ ضمن اینکه سیسلی و به گلی (۲۰۰۴) بر این باورند که آموزش ابراز وجود در دانش آموزان با ابراز وجود پایین، باعث خود آگاهی بیشتر آن‌ها در مورد رفتارشان شده و آن‌ها را قادر می‌سازد واکنش‌های رفتاری مناسب‌تری در قبال اطرافیان خود داشته باشند. در نهایت اینکه یادگیری رفتار جرأت‌مندانه، فرد را به ابزارهای مناسب تعامل اجتماعی تجهیز می‌کند و از میزان اضطراب ناشی از ابراز صادقانه احساسات یا رد تقاضاهای نامعقول دیگران می‌کاهد.

1- Bögels & Voncken

2- Townend

یافته دیگر پژوهش حاضر این است که آموزش رفتار جراتمندانانه بر کیفیت زندگی در مدرسه تأثیر دارد. این یافته با تحقیق پاییزی، شهرآرای، فرزاد و صفایی (۱۳۸۶) که نشان دادند آموزش ابراز وجود بر شادکامی دانش آموزان تأثیر دارد و تحقیق صدر محمدی، کلانتری و مولوی (۱۳۹۰) که نشان داد آموزش مهارت‌های زندگی و از جمله ابراز وجود بر سلامت ذهنی دختران نوجوان تأثیر دارد، همسو و هماهنگ است. همچنین، مهرابی‌زاده هنرمند (۱۳۸۸) و کیخای‌فرزانه (۱۳۹۰)، عاشوری، ترکمن ملایری و فدایی (۱۳۸۷) در پژوهش‌های خود نشان دادند آموزش ابراز وجود می‌تواند پیشرفت تحصیلی را که یکی از مؤلفه‌های کیفیت زندگی در مدرسه است، تسهیل کند. در تأیید این یافته، نتایج تحقیق جلالی و پوراحمدی (۱۳۸۹) نیز نشان داد آموزش ابراز وجود بر سلامت روان شناختی نوجوانان؛ از جمله کاهش افسردگی و اضطراب آن‌ها تأثیر دارد.

به طور کلی، در تبیین این یافته می‌توان گفت که عدم ابراز وجود در مدرسه می‌تواند انگیزه‌های فرد برای پیشرفت و بودن در این محیط را کم کند. بنابراین، آموزش رفتار جراتمندانانه می‌تواند باعث به‌وجود آمدن علاقه، انگیزه و پیشرفت تحصیلی بالاتر در مدرسه شود، احساساتی نظیر گناه، خشم و نیز ترس را کم کند و موجب افزایش رضایت از بودن در مدرسه و نهایتاً افزایش کیفیت زندگی در مدرسه شود. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود در دوره‌های مختلف تحصیلی بر آموزش مهارت‌های ارتباطی و از جمله ابراز وجود برای دانش آموزان توسط سیستم آموزش و پرورش تأکید شود و در این راستا توسط سیاستگذاران این سیستم برنامه‌ریزی‌های لازم انجام گیرد. نکته مهم دیگر اینکه طی انجام این تحقیق، گردآوردن گروه آزمایشی از کلاس‌های مختلف درسی، موجب ایجاد محدودیت‌هایی برای محقق و سیستم مدرسه شد؛ ضمن اینکه به دلیل شرایط بعضی از خانواده‌ها برگزاری کلاس‌ها خارج از زمان مدرسه امکانپذیر نبود.

منابع

- احمدی، احمد. (۱۳۸۳). مقدمه‌ای بر مشاوره و روان درمانی. چاپ سوم، اصفهان: انتشارات دانشگاه اصفهان.
- بهادری خسروشاهی، جعفر و هاشمی نصرت‌آباد، تورج. (۱۳۹۱). رابطه اضطراب اجتماعی، خوش‌بینی و خودکارآمدی با بهزیستی روان‌شناختی در دانشجویان. *مجله علوم پزشکی ارومیه*، ۲۳ (۲)، ۱۱۵-۱۲۲.
- به‌پژوه، احمد و حجازی، مسعود. (۱۳۸۶). تأثیر برنامه جرأت‌آموزی گروهی در افزایش میزان جرأت‌ورزی و عزت‌نفس دانش‌آموزان کم‌جرأت. *فصل‌نامه تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره*، ۶ (۲۳)، ۴۱-۵۶.
- خدایی، علی؛ شکر، امید؛ پاک‌کلک، ملیتا؛ گراوند، فریبرز و طولابی، فرید. (۱۳۹۰). ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس اضطراب اجتماعی نوجوانان. *مجله علوم رفتاری*، ۳ (۵)، ۲۱۶-۲۰۹.
- رحیمی، جعفر؛ حقیقی، جمال؛ مهربانی‌زاده هنرمند، مهناز و بشلیده، کیومرث. (۱۳۸۵). بررسی تأثیر آموزش جرأت‌ورزی بر مهارت‌های اجتماعی، اضطراب اجتماعی و ابراز وجود در دانش‌آموزان پسر سال اول مقطع متوسطه. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۳ (۱۳)، ۱۱۱-۱۲۴.
- سلطانی شال، رضا؛ کارشکی، حسین؛ آقامحمدیان شَعباف، حمیدرضا، عبدخدایی، محمدسعید و بافنده، حسین. (۱۳۹۰). بررسی روایی و پایایی پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه در مدارس شهر مشهد، *مجله دانشگاه علوم پزشکی کرمان*، ۱۹ (۱)، ۷۹-۹۳.
- سلطانی شال، رضا؛ آقامحمدیان شَعباف، کارشکی، حسین و بافنده، حسین. (۱۳۹۱). نوجوان و کیفیت زندگی در مدرسه، *مشهد: چهارمین همایش بین‌المللی روان‌پزشکی کودک و نوجوان*.
- شفیعی نژاد، رؤیا. (۱۳۸۲). رابطه پیشایندهای مهم خودناتوان‌سازی تحصیلی با این متغیر در ارتباط خودناتوان‌سازی تحصیلی با عملکرد تحصیلی، اضطراب اجتماعی و آموزشی دانش‌آموزان پسر پایه اول راهنمایی شهرستان اهواز، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز*.

صدر محمدی، رضوان؛ کلانتری، مهرداد و مولوی، حسین. (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت ذهنی دختران نوجوان: گزارش کوتاه. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۱۰ (۱)، ۱۰۳-۱۰۸.

عاشوری، احمد؛ ترکمن ملایری؛ مهدی و فدایی، زهرا. (۱۳۸۷). اثربخشی گروه‌درمانی متمرکز بر ابراز وجود در کاهش پرخاشگری و بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. *مجله روانپزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، (۴) ۱۴، ۵-۱.

کیخای فرزانه، محمدمجتبی. (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش گروهی ابراز وجود بر اضطراب اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان، *فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱ (۲)، ۱۱۶-۱۰۳.

غباری بناب، باقر و حجازی، مسعود. (۱۳۸۶). رابطه جرات‌ورزی و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۳ (۷)، ۳۱۶-۲۱۹. کایوند، فریدون؛ شفیق آبادی، عبدالله و سودانی، منصور. (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان پسر سال اول متوسطه ناحیه ۴ آموزش و پرورش شهر اهواز. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*. دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان اصفهان، ۴۲، ۲۴-۱.

نیسی، عبدالکازم و شهنی بیلاق، منیجه. (۱۳۸۰). تأثیر آموزش ابراز وجود بر ابراز وجود، عزت نفس، اضطراب اجتماعی و بهداشت روانی دانش‌آموزان پسر مضطرب اجتماعی دبیرستانی شهرستان اهواز، *دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۸ (۱)، ۱۱-۳۰.

هارجی، اون، ساندرز، کریستین و دیکسون، دیوید. (۱۹۹۴). *مهارت‌های اجتماعی در ارتباط میان فردی*. ترجمه: خشایار بیگی و مهرداد فیروز بخت (۱۳۷۷)، تهران: انتشارات رشد.

Bögels, S. M., & Voncken, M. (2008). Social skills training versus cognitive therapy for social anxiety disorder characterized by fear of blushing, trembling, or sweating. *International Journal of Cognitive Therapy*, 1(2), 138-150.

Brower, H. T., Roger G, D. (1984). The effects of assertiveness training on the nontraditional role assumption of geriatric nurse practitioners. *Sex Roles*, 11, (9/10), 911-921.

- Cartwright-Hatton, S., Tschernitz, N., & Gomersall, H. (2005). Social anxiety in children: Social skills deficit, or cognitive distortion?. *Behaviour Research and Therapy*, 43(1), 131-141.
- Çeçen-Eroğul, A. R., & Zengel, M. (2009). The effectiveness of an assertiveness training program on adolescents' assertiveness level. *İlköğretim Online*, 8(2), 485-492.
- Cecily M. Begley, M. G. (2004). Irish students changing levels of assertiveness. *Education Today*, 24, 501-510.
- Fodor, E. M., Wick, D. P., & Hartsen, K. M. (2006). The power motive and affective response to assertiveness. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 598-610.
- Greco, L. A., & Morris, T. L. (2005). Factors influencing the link between social anxiety and peer acceptance: Contributions of social skills and close friendships during middle childhood. *Behavior Therapy*, 36 (2), 197-205.
- Karatzias, A. Papadioti, V. Athanasiou, K. Power, G, Swanson V (2001). Quality of school life. A cross-cultural study of Greek and Scottish secondary school pupils. *European Journal of Economics*, 1(36), 91-105.
- Kong, C. K. (2008). Classroom learning experiences and students' erceptions of quality of school life. *Learning Environments Research*, 11(2), 111-129.
- Marks, G. (1998). Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school. *Longitudinal Surveys of Australian Youth (LSAY)*, 62, 1-17.
- Mohebi, S., Sharifirad, G. H., Shahsiah, M., Botlani, S., Matlabi, M., & Rezaeian, M. (2012). The effect of assertiveness training on student's academic anxiety. *J Pak Med Assoc*, 62 (3 Suppl 2), S37-41.
- Ontai, L., C. Lamp, et al. (2009). An integrative approach: Inclusion of parenting information in nutrition education programs. *5th Biennial Childhood Obesity Conference*. Los Angeles, CA, 99.
- Sari, M. (2012). Assessment of school life: Reliability and validity of quality of school life scale. *H. U. Journal of Education*, (42), 344-355.
- Thien, L. M., & Razak, N. A. (2013). Academic coping, friendship quality, and student engagement associated with student quality of school life: A partial least square analysis. *Social Indicators Research*, 112 (3), 679-708., 1-30.

Ilkhchi, S. V., Poursharifi, H., & Alilo, M. M. (2011). The effectiveness of cognitive-behavioral group therapy on self-efficacy and assertiveness among anxious female students of high schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2586-2591.

Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33 (4), 448-456.

Archive of SID