

## تأثیر آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی بر بهبود روابط بین همسالان و حرمت خود دانش‌آموزان دیرآموز

عباسعلی حسین‌خانزاده<sup>۱</sup>، الیاس رحیمی<sup>۲</sup>، الهه استوی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۹۵/۶/۱۵

تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۰/۲

### چکیده

جرات‌ورزی عنوان عامل مهمی در ارتقاء حرمت‌خود و روابط بین فردی، محسوب می‌شود. نتایج پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانش‌آموزان دیرآموز از نظر اعتماد به خود و برقراری روابط بین فردی مشکل دارند. هدف این پژوهش تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی بر بهبود روابط بین همسالان و حرمت خود دانش‌آموزان دیرآموز بود. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی و طرح آن پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. ۲۴ دانش‌آموز پسر پایه سوم تا ششم ابتدایی شهرستان رودبار که هوش مرزی داشتند بر حسب شرایط ورود به پژوهش انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه دوازده نفره آزمایش و گواه جایدهی شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه روابط بین همسالان والتز هادسون و پرسشنامه حرمت‌خود کوپراسمیت استفاده شد. به افراد گروه آزمایش طی ۸ جلسه‌ی یک ساعته مهارت‌های جرات‌ورزی آموزش داده شد، در حالی که شرکت‌کنندگان گروه گواه آموزشی دریافت نکردند. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس یک‌راهه نشان داد آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی موجب بهبود روابط بین همسالان در دانش‌آموزان دیرآموز شده و نمره کل حرمت‌خود را در آنان افزایش داده است. بر اساس این نتایج می‌توان گفت که از آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی می‌توان به‌عنوان برنامه مداخله‌ای جهت ارتقاء روابط با همسالان و حرمت‌خود دانش‌آموزان دیرآموز استفاده کرد.

**واژگان کلیدی:** مهارت‌های جرات‌ورزی، روابط بین همسالان، حرمت‌خود، دانش‌آموزان

دیرآموز.

۱. دانشیار روانشناسی دانشگاه گیلان [abbaskhanzade@gmail.com](mailto:abbaskhanzade@gmail.com)

۲. کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات گیلان

[eliasrahimi5759@gmail.com](mailto:eliasrahimi5759@gmail.com)

۳. کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی دانشگاه گیلان (نویسنده مسئول) [elahe.o267@gmail.com](mailto:elahe.o267@gmail.com)

## مقدمه

در بیشتر کلاس‌های عادی دانش‌آموزانی هستند که نمی‌توانند با دیگر همکلاسی‌های خود رقابت کنند و در نتیجه در پایان سال تحصیلی مردود می‌شوند و ناموفق می‌گردند. این گروه از افراد که دانش‌آموزان دیرآموز<sup>۱</sup> نام دارند به علت کمی رشد ذهنی، همانند افراد عادی و همسن و سال خود قادر به فراگیری مطالب و حل مسائل نیستند. بهره‌های هوشی این گروه از افراد توسط بیشتر پژوهشگران و متخصصان بالینی در وضعیت بهنجار هوشی در نظر گرفته شده است (شاو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵؛ لِف<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸). بنابراین جایگاه آموزشی دانش‌آموزان دیرآموز، در کنار سایر همسن و سال‌هایشان در مدارس عادی است. دانش‌آموزان دیرآموز کسانی هستند که هوش‌بهر آنها بین ۷۰ تا ۸۵ است. این گروه بر اساس برآوردهای توزیع بهنجار هوش ۱۳/۵۹ درصد از جمعیت را به خود اختصاص می‌دهند. این دانش‌آموزان در مدرسه به‌سختی درس می‌خوانند و هنوز اجازه استفاده از خدمات آموزش ویژه را نیافته‌اند و از طرفی دیگر آنان به‌آسانی با سیستم‌های آموزشی ویژه کنار نمی‌آیند (سیف‌نراقی و فریقی، ۱۳۹۲). همین امر نیاز به خدمات ویژه در این گروه از دانش‌آموزان برای موفقیت و باقی ماندن در مدارس عادی و ادامه تحصیل را هر چه بیشتر نشان می‌دهد. مفهوم دیرآموزی به این معنا نیست که دانش‌آموزان دیرآموز نمی‌توانند یاد بگیرند. بیشتر آنها در مهارت‌های اجتماعی نارسایی دارند و از انگیزه‌ی کمی برخوردارند. خدمات آموزشی مدرسه برای این گروه از دانش‌آموزان کافی و مناسب نیست و برای تضمین موفقیت آنها به اصلاحاتی در کلاس نیاز است (ولز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳).

دانش‌آموزان دیرآموز برخلاف دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری که از هوش عادی یا بالاتر از عادی برخوردارند، هوش متوسط تا مرزی دارند. علاوه بر کاهش نمره هوشی، دانش‌آموزان دیرآموز دارای کنش‌های شناختی پایین و ضعیف در کلیه دروس نسبت به دانش‌آموزان هم سن و سال خود هستند؛ در حالی که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری دارای کنش‌های شناختی متوسط یا بالاتر بوده و معمولاً در یک یا دو درس مشکل دارند.

- 
1. Slow learner
  2. Shaw
  3. Leff
  4. Wells

شاو، گریمز و بلمن<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) معتقدند این دانش‌آموزان با سرخوردگی تحصیلی، مشکلات اجتماعی و سلامت روانی مواجه می‌شوند. دانش‌آموزان دیرآموز کمترین آموزش را برای کار دریافت می‌کنند و آینده شغلی مبهمی دارند. دیرآموزان بیشتر از افراد کم‌توان ذهنی در معرض سوء استفاده و انحرافات اجتماعی هستند؛ شاید به این دلیل که افراد با کم‌توانی ذهنی یا دانش‌آموزان با نارسایی‌های یادگیری ویژه، کمک‌های اضافی حمایتی از طرف آموزش ویژه دریافت می‌کنند (کریشناکومار، گیتا و پالات<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). وقتی کودکان دیرآموز با بحران‌های شخصی روبرو می‌شوند سازوکارهای ناکارآمد را برای مقابله با مشکلات در پیش می‌گیرند. همچنین، دیرآموزان به دلیل نارسایی‌هایی که در مهارت‌ها دارند، در معرض خطر بیشتری برای ابتلا به مشکلات روانی قرار دارند. در مورد مشکلات رفتاری دانش‌آموزان دیرآموز برخی از متخصصان روان‌شناسی تأثیرات کم‌هوشی همانند مهارت‌های ضعیف مقابله با مشکلات، مهارت‌های اجتماعی ضعیف، تجربه‌های مکرر شکست و عوامل مخاطره‌آمیزی که با فقر رابطه دارند را نادیده می‌گیرند؛ در عوض همه مشکلات رفتاری و عاطفی را به آسیب‌شناسی روانی نسبت می‌دهند. این کودکان به دلیل روابط بین فردی رشدنا یافته (شاو، ۲۰۰۵) در برقراری و حفظ ارتباط با همسالان، افراد خانواده و کارکنان مدرسه با مشکلاتی روبرو هستند و اغلب در مهارت‌های اجتماعی، توجه، مهارت‌های زبانی و گفتگو و پیشرفت در مدرسه نارسایی دارند (شاو، ۲۰۰۸). همچنین، در مهارت‌های اجتماعی پیچیده و پردازش اطلاعات اجتماعی در مقایسه با همسالان‌شان مشکلات بیشتری را تجربه می‌کنند (نیوهیوجزن، ورینز، اسچپ ماکر، اسمیت و پورتون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱).

دانش‌آموزان دیرآموز حتی قبل از ورود به مدرسه شکست را تجربه می‌کنند که باعث می‌شود اعتمادبه‌نفس آنها ضعیف شود. فقدان موفقیت تحصیلی مستمر، طرد شدن توسط همسالان، آموزش نامناسب و اشتباه و مدیریت نامناسب والدین منجر به اختلال‌های عاطفی این افراد می‌شود و موجب شکست و عدم موفقیت آنها شود (چوهان<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱) که نتیجه آن چیزی جز درماندگی آموخته‌شده، ناامیدی، پایین آمدن انگیزه و ضعف حرمت‌خود در

1. Grimes & Bulman

2. Kirishna, Gita & palat

3. Nieuwenhuijzen, Vriens, Scheepmaker, Smit, & Porton

4. Chauhan

آنان خواهد شد. با توجه به مطالب ارائه شده، دانش‌آموزان دیرآموز به علت محدودیت‌های هوشی و عدم دریافت خدمات و توجه ویژه با نارسایی‌هایی در زمینه‌های تحصیلی (چوهان، ۲۰۱۱؛ کاراند، کانچن و کولکارنی، ۲۰۰۸؛ شاو، ۲۰۰۵)، مهارت‌های اجتماعی (نیوهیوجزن و همکاران، ۲۰۱۱؛ شاو، ۲۰۰۸) و شخصیتی و رفتاری (یون‌وین و دب، ۲۰۱۱؛ مامی و آرایش، ۲۰۱۰؛ او، ۲۰۰۳) روبرو هستند.

مهارت‌های ارتباطی، فردی، میان فردی، مهارت گروهی، سازوکار اجتماعی‌شدن انسان، دیدگاه کنش متقابل نمادی، مهارت ارتباط جهانی نمونه‌ای از مهارت‌های روابط بین فردی به شمار می‌رود (سلیمانی، به‌پژوه، افروز و لواسانی، ۱۳۸۸). مهارت‌های اجتماعی اغلب به‌عنوان مجموعه پیچیده‌ای از مهارت‌ها در نظر گرفته شده است که ارتباط، حل مسئله و تصمیم‌گیری، جرات‌ورزی، تعاملات با همسالان و خودمدیریتی را شامل می‌شود (کالب و هانلی - مکسول<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳ به نقل از حسین‌خانزاده، ۱۳۸۹). جرات‌ورزی قلب رفتار میان فردی و کلید روابط انسانی است (لین، شا، چانگ، لای، وانگ و چو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴) به‌طوری‌که البرتی و امونز<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) جرات‌ورزی را مهارت در برقراری ارتباط بین فردی تعریف می‌کنند.

جرات‌ورزی یکی از مهمترین مهارت‌های اجتماعی است که طی آن فرد افکار و احساسات خود را به‌طور مثبت و با رعایت حقوق دیگران بیان می‌کند. بدین ترتیب فرد حقوق خود را در روابط بین فردی با در نظر گرفتن حقوق دیگران به دست می‌آورد (آلبرتی و امونز، ۲۰۰۱). برنامه آموزشی جرات‌ورزی بدین منظور طرح‌ریزی می‌شود تا عقاید و رفتارهای جرات‌مدانه‌ی افراد را بهبود بخشد؛ به‌طوری‌که آنها بتوانند با دیدی بهتر به خود نگرسته، به خوداعتمادی برسند، به‌طور مناسب عواطف و تفکرات فردی خود را نشان دهند و در نتیجه روابط بین فردی مؤثرتری را با دیگران داشته باشند. اهمیت مهارت جرات‌ورزی در روابط اجتماعی به اندازه‌ای است که می‌توان کم‌جراتی را یک معلولیت اجتماعی دانست (افروز، ۱۳۸۱). آنچه به اهمیت آموزش مهارت جرات‌ورزی می‌افزاید این است که در سطح فردی منجر به ارتقاء قابلیت‌های فردی و افزایش ظرفیت روانی - اجتماعی افراد شده و در سطح اجتماعی آنان را به‌عنوان افرادی مسئول، فعال و انتخاب‌گر

1. Kolb & Hanley-Maxwell

2. Lin, shia, change, Lai, Wang, & Chou

3. Alberti & Emmons

پرورش می‌دهد و به همین دلیل است که آموزش مهارت جرات‌ورزی در چند سال اخیر مورد توجه نظام‌های تعلیم و تربیت سراسر دنیا قرار گرفته و بخشی از برنامه‌های آموزشی آنان را به خود اختصاص داده است. نداشتن مهارت جرات‌ورزی پیامدهایی چون عدم کارآیی، بیزاری از فضای درس و تحصیل، تمایل مکرر به تغییر رشته، عدم موفقیت در امور تحصیلی و در نهایتاً ترک تحصیل را به همراه دارد (وکیلان و کرباسی، ۱۳۸۸).

یافته‌های پژوهشی اثربخشی آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی در بهبود روابط بین همسالان<sup>۱</sup> و افزایش حرمت‌خود را نشان داده‌اند. ابوترابی و بیات (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان «اثربخشی آموزش جرات‌ورزی بر حرمت‌خود و ابراز وجود دانش‌آموزان دختر» نتیجه گرفتند که آموزش جرات‌ورزی موجب افزایش حرمت‌خود و ابراز وجود در دانش‌آموزان می‌شود. آنان به‌طور کلی به این نتیجه رسیدند که آموزش جرات‌ورزی روش مؤثری برای افزایش جرات‌ورزی و حرمت‌خود در دانش‌آموزان دارای جرات‌ورزی کم است. پژوهش غباری بناب و حجازی (۱۳۹۲) بر روی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دانش‌آموزان سال اول متوسطه شهر زنجان نشانگر رابطه جرات‌ورزی و حرمت‌خود با پیشرفت تحصیلی بود. به‌طوری که دانش‌آموزان تیزهوش به میزان بیشتری از متغیرهای جرات‌ورزی، حرمت‌خود و پیشرفت تحصیلی برخوردارند و متغیرهای جرات‌ورزی و حرمت‌خود قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هستند. همچنین، رزان و سسن<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) نشان دادند که برنامه آموزش جرات‌ورزی بر ابراز وجود دانش‌آموزان مؤثر بوده است. بررسی شواهد پژوهشی نشان‌دهنده غفلت پژوهشگران درباره تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی بر بهبود روابط بین همسالان و حرمت‌خود دانش‌آموزان دیرآموز بوده است. بیشتر پژوهش‌های انجام شده در ایران بر بررسی وضعیت تحصیلی و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان دیرآموز متمرکز بوده و کمتر به بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر روی این گروه افراد پرداخته‌اند. بنابراین، با توجه به پژوهش‌های مختلف مبنی بر مشکلات این کودکان در مهارت‌های اجتماعی، ابراز وجود و روابط با همسالان، پژوهش حاضر با هدف تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی بر افزایش روابط با همسالان و حرمت‌خود در دانش‌آموزان دیرآموز انجام شد. بر این اساس پژوهش

---

1. Peer Relations

2. Rezan & Cecen

حاضر به دنبال پاسخگویی به این مسئله اساسی بود که آیا آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی در ارتقاء تعاملات بین فردی دانش‌آموزان دیرآموز و توانمندی روانشناختی آنها مؤثر است؟

### روش پژوهش

روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی و طرح آن پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دیرآموز دارای بهره‌هوشی ۷۰ تا ۸۵ (برای ارزیابی هوش از بهره‌هوشی که در پرونده دانش‌آموزان موجود بود استفاده شد و برای دانش‌آموزانی که بهره‌هوشی آنها در پرونده ذکر نشده بود از آزمون هوشی وکسلر استفاده شد) دبستان‌های شهرستان رودبار (پایه‌های سوم تا ششم) در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ که در مدارس عادی تحصیل می‌کردند بود. شرایط ورود به پژوهش شامل این موارد بود: تحصیل در مقطع دبستان، میزان هوش‌شهر در دامنه ۷۰ تا ۸۵ و جنسیت پسر. تعداد ۲۴ دانش‌آموز برحسب شرایط ورود به پژوهش انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه ۱۲ نفره آزمایش و گواه قرار گرفتند.

ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه روابط بین همسالان و پرسشنامه حرمت خود بود که در ادامه هر یک از این ابزارها معرفی می‌شوند.

پرسشنامه روابط بین همسالان: این پرسشنامه شامل ۲۵ ماده است که توسط هادسون<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) ساخته شد و برای اندازه‌گیری وسعت، شدت و بزرگی یک مشکل که آزمودنی با گروه همسالان خود دارد طراحی شده است. این ابزار می‌تواند به‌عنوان سنجش کلی مشکلات ارتباطی با همسالان استفاده شود. این مقیاس دارای دو نقطه برش است. پاسخ‌های پرسشنامه بر روی یک مقیاس ۷ درجه‌ای در طیف لیکرت تنظیم شده است. نقطه برش اول نمره ۳۰ ( $\pm 5$ ) است که نمرات پایین‌تر از آن نشانگر عدم وجود یک مشکل بالینی قابل توجه در این حیطة می‌باشد. نمرات بالاتر از ۳۰ نشانگر وجود یک مشکل بالینی قابل توجه است. نقطه برش دوم نمره ۷۰ است که نشانگر تجربه‌ی شدید و احتمال دست زدن به برخی از انواع خشونت برای برخورد با مشکلات است که لازم است متخصصین امر نسبت به این مطلب آگاه باشند. ضریب آلفای این مقیاس برابر با ۰/۹۴ است که نشانگر

1. Hudson
2. Hargie & Dickson

انسجام و هماهنگی درونی بالا و خطای استاندارد پایین در حدود ۰/۴۴ است. سلطانی‌فر، کیمیایی و رفتار (۱۳۹۰) در پژوهش خود میزان اعتبار و روایی آن را ۰/۸۶ به دست آورده است.

پرسشنامه حرمت‌خود: این پرسشنامه در سال ۱۹۶۷ توسط کوپر اسمیت ساخته شده است. پرسشنامه حرمت‌خود ۵۸ سوال دارد که احساسات، عقاید یا واکنش‌های فرد را توصیف می‌کند و فرد پاسخ‌دهنده باید با این مواد با علامت‌گذاری در چهارخانه «به من شبیه است (بلی)» یا «به من شبیه نیست (خیر)» پاسخ دهد. ۸ گویه آن به دروغ‌سنج اختصاص داده شده و ۵۰ ماده دیگر آن ۴ خرده‌مقیاس حرمت‌خود عمومی (۲۶ گویه)، حرمت‌خود اجتماعی (۸ گویه)، حرمت‌خود خانوادگی (۸ گویه) و حرمت‌خود تحصیلی (۸ گویه) را ارزیابی می‌کند. دامنه نمرات این پرسشنامه بین صفر و تا پنجاه است. ضریب روایی آزمون توسط ثابت (۱۳۷۵) و نائبی‌فرد (۱۳۸۲) به ترتیب ۰/۸ و ۰/۷۸ گزارش شده است (فتحی‌آشتیانی، ۱۳۹۲). جلالی و نظری (۱۳۸۸) اعتبار این پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۱ و با روش تنصیف بر اساس سوال‌های زوج و فرد، همبستگی دو نیمه را ۰/۷۳ گزارش کرده‌اند (سیدنوری، ۱۳۹۳).

شیوه اجرا به این صورت بود که پس از جایگزینی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در دو گروه آزمایش و گواه و بعد از اجرای پیش‌آزمون، به افراد گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای مهارت‌های جرات‌ورزی بر اساس بسته آموزشی معتمدین (۱۳۸۷) آموزش داده شد. شرکت‌کنندگان گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای در این زمینه دریافت نکردند. لازم به ذکر است که کودکان دیرآموز با توجه به بهره‌هوشی ۷۰ تا ۸۵ توانستند به‌درستی و در مواردی با کمک معلم خود به پرسشنامه‌ها پاسخ دهند. آموزش مهارت‌ها در هر جلسه با استفاده از الگودهی، ایفای نقش، بازخورد دادن و تمرین و تکرار اجرا شد. در پایان هر جلسه متناسب با مباحث آموزش داده شده تکالیفی برای خارج از محیط جلسه ارائه می‌شد. برای تهیه این بسته از منابع مختلفی مانند شفیع‌آبادی و ناصری (۱۳۸۷)، بولتون، ۲۰۰۱؛ ترجمه سهرابی و حیات‌روشنایی (۱۳۸۱)، هارجی و دیکسون (۲۰۰۴)، لین و همکاران (۲۰۰۴) و لیزارج، یوگارت، گرادل، دلاوار و ایرارت<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) استفاده شده است. خلاصه جلسات آموزش به شرح زیر است:

1. Lizarrage, Ugarte, Gradelle, Delaware, & Iriarte

جلسه اول: این جلسه شامل معارفه، تعریف و بیان ضرورت جرات‌ورزی و فواید آن در زندگی روزمره، دادن تکلیف در مورد به‌یاد آوردن موقعیت‌هایی که فرد در آن به‌صورت غیر جرات‌ورزانه عمل می‌نموده است و عکس‌العمل‌های او در آن موقعیت‌ها.

جلسه دوم: ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و دادن بازخورد، بحث در خصوص حقوق افراد و آشنا کردن دانش‌آموزان با حقوق خود (به‌عنوان مثال، حق ابراز وجود یا عدم ابراز وجود، حق آزادی انتخاب، حق ابراز عقیده و نظر و حق داشتن اطلاعات). دادن تکلیف، در مورد مواجه شدن با موقعیت‌های جدید و عکس‌العمل نسبت به آن موقعیت‌ها.

جلسه سوم: ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و دادن بازخورد، بحث در خصوص رفتارهای مبتنی بر جرات‌ورزی و رفتارهای جایگزین (برای مثال، بحث در خصوص انواع مختلف رفتار و روش‌های خاص کنار آمدن با تغییر)، دادن تکلیف در خصوص تشخیص رفتار جرات‌ورزانه و غیر جرات‌ورزانه.

جلسه چهارم: ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و دادن بازخورد، بحث در خصوص چرا خشمگین می‌شویم؟ آیا خشم مفید است؟ آیا خشم می‌تواند یک هیجان بسیار مخرب باشد؟ برخی علائم خشم پنهانی و اینکه چه وقت خشم خود را ابراز کنیم؟ تکلیفی در خصوص حفظ آرامش و کنترل خشم در موقعیت‌های مختلف.

جلسه پنجم: ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و دادن بازخورد، بحث در خصوص فواید و مضرات خشم. برای مثال، تخلیه فشار روانی، رها کردن احساسات و دستیابی به اهداف، افزایش صمیمیت (فواید) و ایجاد تعارض، ابقاء خشم، حصول افکار غیرمنطقی و مضرات، شیوه‌های کنار آمدن با خشم و رهنمودهایی برای ابراز خشم. تکلیف در زمینه کنار آمدن با خشم.

جلسه ششم: ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و دادن بازخورد، بحث در خصوص درخواست کردن و «بله» و «نه» گفتن، علل ناتوانی «نه» گفتن و «بله» گفتن، دادن تکلیف برای بحث در جلسه بعد.

جلسه هفتم: ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و دادن بازخورد، بحث در خصوص اینکه چرا باید انتقاد کنیم؟ برخورد مناسب و مؤثر با انتقاد، کنار آمدن با انتقاد، فواید و مضرات انتقاد، دادن تکلیف در خصوص کنار آمدن با انتقاد.



جلسه هشتم: ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و دادن بازخورد، مروری بر مطالب ارائه شده در هفت جلسه قبل، تأکید بر ابراز عقاید و نظرات، درخواست کردن، بله و نه گفتن، کنار آمدن با خشم و برخورد با انتقاد.

### یافته‌های پژوهش

در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد نمره روابط بین همسالان و حرمت خود برای گروه‌های آزمایش و گواه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش برای گروه‌های آزمایش و گواه

| متغیر                | وضعیت     | گروه   | میانگین | انحراف استاندارد |
|----------------------|-----------|--------|---------|------------------|
| روابط بین همسالان    | پیش‌آزمون | آزمایش | ۳۵/۷۴   | ۱۱/۱۲            |
|                      |           | گواه   | ۳۵/۱۱   | ۱۰/۸۷            |
|                      | پس‌آزمون  | آزمایش | ۲۸/۲۵   | ۷/۴۹             |
|                      |           | گواه   | ۳۵/۳۰   | ۹/۷۷             |
| حرمت خود کل          | پیش‌آزمون | آزمایش | ۲۰/۷۵   | ۱/۹۶             |
|                      |           | گواه   | ۲۱/۵۸   | ۲/۷۱             |
|                      | پس‌آزمون  | آزمایش | ۳۰/۴۲   | ۲/۷۷             |
|                      |           | گواه   | ۲۱/۴۲   | ۱/۹۲             |
| حرمت خود خانوادگی    | پیش‌آزمون | آزمایش | ۳/۶۷    | ۰/۷۷             |
|                      |           | گواه   | ۳/۴۲    | ۰/۷۹             |
|                      | پس‌آزمون  | آزمایش | ۴/۹۲    | ۰/۷۹             |
|                      |           | گواه   | ۳/۲۵    | ۰/۷۵             |
| حرمت خود اجتماعی     | پیش‌آزمون | آزمایش | ۲/۹۲    | ۰/۹۰             |
|                      |           | گواه   | ۳       | ۰/۷۳             |
|                      | پس‌آزمون  | آزمایش | ۴/۰۸    | ۰/۶۶             |
|                      |           | گواه   | ۲/۶۷    | ۰/۴۹             |
| حرمت خود شغلی/تحصیلی | پیش‌آزمون | آزمایش | ۲/۵۸    | ۰/۵۱             |
|                      |           | گواه   | ۲/۵۸    | ۰/۷۹             |
|                      | پس‌آزمون  | آزمایش | ۳/۹۲    | ۰/۹۰             |
|                      |           | گواه   | ۲/۴۲    | ۰/۵۱             |
| حرمت خود عمومی       | پیش‌آزمون | گواه   | ۱۲/۵۸   | ۱/۵۶             |
|                      | پس‌آزمون  | آزمایش | ۱۷/۶۷   | ۲/۱۸             |

| متغیر | وضعیت | گروه | میانگین | انحراف استاندارد |
|-------|-------|------|---------|------------------|
|       |       | گواه | ۱۳/۰۸   | ۱/۵۶             |

با توجه به این یافته می‌توان از آزمون‌های پارامتریک مانند تحلیل کوواریانس استفاده کرد. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس یک‌راهه استفاده شد. به این منظور ابتدا مفروضه‌های آزمون تحلیل کوواریانس یک‌راهه یعنی پیش‌فرض طبیعی بودن توزیع با استفاده از آزمون کالموگروف - اسمیرنوف ( $p < .80$ ) و فرض همگنی شیب‌ها (۰/۴۳)  $f =$  روابط بین همسالان) بررسی و تأیید شد. بنابراین، شرایط لازم برای استفاده از تحلیل کوواریانس یک‌راهه برقرار است. نتایج این آزمون در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه تفاوت گروه آزمایش و گواه در روابط بین همسالان

| SS آزمایشی | SS خطا | MS آزمایشی | MS خطا | F     | p     | اندازه اثر | توان آماری |
|------------|--------|------------|--------|-------|-------|------------|------------|
| ۳۳۸/۲۳     | ۲۵۵/۵۸ | ۳۳۸/۲۳     | ۱۲/۱۷  | ۲۷/۷۹ | ۰/۰۰۱ | ۰/۵۷       | ۱          |

با توجه به جدول ۲ آماره F متغیر روابط بین همسالان در پس‌آزمون (۲۷/۷۹) در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است و این نشان می‌دهد که بین دو گروه در میزان روابط بین همسالان تفاوت معناداری وجود دارد. برای بررسی اینکه میانگین کدام‌یک از گروه‌ها در پس‌آزمون روابط بین همسالان پس از تعدیل و کنترل نمرات پیش‌آزمون بیشتر است در جدول ۳ میانگین‌های تصحیح شده گزارش شده است. لازم به ذکر است که برای برآورد میانگین‌های نهایی از تصحیح بنفرونی استفاده شد. همچنین، با توجه به جدول ۲ اندازه اثر نشان می‌دهد که عضویت گروهی ۵۷ درصد از تغییرات روابط بین همسالان را تبیین می‌کند. توان آزمون نیز با توجه به جدول ۲، یک می‌باشد که نشانگر کافی بودن حجم نمونه است.

جدول ۳. میانگین‌های برآورد شده نهایی روابط بین همسالان در گروه‌ها

| گروه   | میانگین | خطای استاندارد |
|--------|---------|----------------|
| آزمایش | ۲۸/۰۲   | ۱/۰۱           |
| گواه   | ۳۵/۵۳   | ۱/۰۱           |

با توجه به جدول ۳ میانگین گروه آزمایش در روابط بین همسالان (۲۸/۰۲) کمتر از میانگین گروه گواه در این متغیر با میانگین (۳۵/۵۳) است که با توجه به آزمون F در

جدول ۲ معنی‌دار است. بنابراین، با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی موجب بهبود روابط بین همسالان دانش‌آموزان دیرآموز می‌شود. برای تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی بر نمره کل حرمت خود دانش‌آموزان دیرآموز از تحلیل کوواریانس یک‌راهه استفاده شد. قبل از ارائه نتایج این آزمون فرض همگنی شیب‌ها ( $f=0/91$ ) حرمت خود) بررسی و تأیید شد. در جدول ۴ نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه برای بررسی تفاوت گروه آزمایش و گواه در پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون گزارش شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه تفاوت گروه آزمایش و گواه در نمره کل حرمت خود

| SS آزمایشی | خطا SS | MS آزمایشی | خطا MS | F      | P     | اندازه اثر | توان آماری |
|------------|--------|------------|--------|--------|-------|------------|------------|
| ۵۲۹/۳۴     | ۷۲/۱۲  | ۵۲۹/۳۴     | ۳/۴۳   | ۱۵۴/۱۲ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۸       | ۱          |

با توجه به جدول ۴ آماره F نمره کل حرمت خود در پس‌آزمون (۱۵۴/۱۲) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است و این نشان می‌دهد که بین دو گروه در میزان حرمت خود تفاوت معناداری وجود دارد. برای بررسی اینکه میانگین کدام‌یک از گروه‌ها در پس‌آزمون حرمت خود پس از تعدیل و کنترل نمرات پیش‌آزمون بیشتر است در جدول ۵ میانگین‌های تصحیح شده گزارش شده است. همچنین با توجه به جدول ۴ اندازه اثر نشان می‌دهد که عضویت گروهی ۸۸ درصد از تغییرات حرمت خود کل را تبیین می‌کند. توان آزمون نیز با توجه به این جدول برابر با یک است که کافی بودن حجم نمونه را نشان می‌دهد.

جدول ۵. میانگین‌های برآورد شده نهایی حرمت خود در گروه‌ها

| گروه   | میانگین | خطای استاندارد |
|--------|---------|----------------|
| آزمایش | ۳۰/۶۹   | ۰/۵۴           |
| گواه   | ۲۱/۱۴   | ۰/۵۴           |

با توجه به جدول ۵ میانگین گروه آزمایش در حرمت خود (۳۰/۶۹) بیشتر از میانگین گروه گواه در این متغیر با میانگین (۲۱/۱۴) است. با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی می‌تواند نمره کل حرمت خود دانش‌آموزان دیرآموز را افزایش دهد.

برای بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی بر مؤلفه‌های حرمت خود دانش‌آموزان دیرآموز از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. قبل از ارائه نتایج این

آزمون مفروضه همگنی شیب رگرسیون پیش آزمون و پس آزمون مؤلفه‌های حرمت خود در گروه آزمایش و گواه  $p < 1/84$  بررسی و تأیید شد. در جدول ۶ نتایج آزمون ام باکس برای بررسی برابری ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در بین گروه آزمایش و گواه گزارش شده است.

با توجه به نتایج آماره F آزمون ام باکس (۱/۳۰) معنادار نیست. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته یعنی مؤلفه‌های حرمت خود در دو گروه برابر است. در جدول ۷ نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره گزارش شده است.

جدول ۶. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره مربوط به مؤلفه‌های حرمت خود در گروه گواه و آزمایش

| آزمون              | مقدار | F     | Df1 | Df2 | p     | اندازه اثر | توان آماری |
|--------------------|-------|-------|-----|-----|-------|------------|------------|
| اثر پیلای          | ۰/۹۳  | ۶۲/۰۴ | ۴   | ۱۸  | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۳       | ۱          |
| لامدای ویکلز       | ۰/۰۷  | ۶۲/۰۴ | ۴   | ۱۸  | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۳       | ۱          |
| اثر هوتلینگ        | ۱۳/۷۸ | ۶۲/۰۴ | ۴   | ۱۸  | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۳       | ۱          |
| بزرگ‌ترین ریشه روی | ۱۳/۷۸ | ۶۲/۰۴ | ۴   | ۱۸  | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۳       | ۱          |

با توجه به جدول ۶، آماره F تحلیل کوواریانس چندمتغیره بررسی تفاوت گروه آزمایش و گواه در مؤلفه‌های حرمت خود (۶۲/۰۴) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. بنابراین می‌توان گفت که بین گروه آزمایش و گواه از لحاظ مؤلفه‌های حرمت خود در پس آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. برای بررسی اینکه گروه آزمایش و گواه در کدام یک از مؤلفه‌های حرمت خود با یکدیگر تفاوت دارند در جدول ۸ نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه گزارش شده است. همچنین، با توجه به جدول ۷ اندازه اثر نشان می‌دهد که عضویت گروهی ۹۳ درصد از تغییرات متغیرهای وابسته را تبیین می‌کند. همچنین توان آماری ۱ است که کافی بودن حجم نمونه را نشان می‌دهد.

جدول ۷. نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه تفاوت گروه آزمایش و گواه در مؤلفه‌های حرمت خود

| مؤلفه    | SS آزمایشی | SS خطا | MS آزمایشی | MS خطا | F     | p     | اندازه اثر | توان آماری |
|----------|------------|--------|------------|--------|-------|-------|------------|------------|
| خانوادگی | ۱۸/۲۸      | ۱۱/۰۸  | ۱۸/۲۸      | ۰/۵۲   | ۳۴/۶۲ | ۰/۰۰۱ | ۰/۶۲       | ۱          |
| اجتماعی  | ۱۳/۰۹      | ۶/۲۹   | ۱۳/۰۹      | ۰/۳۰   | ۴۳/۶۴ | ۰/۰۰۱ | ۰/۶۷       | ۱          |

|        |        |       |        |      |       |       |      |   |
|--------|--------|-------|--------|------|-------|-------|------|---|
| تحصیلی | ۱۳/۲۷  | ۱۱/۸۰ | ۱۳/۲۷  | ۰/۵۶ | ۲۳/۶۱ | ۰/۰۰۱ | ۰/۵۲ | ۱ |
| عمومی  | ۱۳۸/۸۱ | ۶۲/۸۳ | ۱۳۸/۸۱ | ۲/۹۹ | ۴۶/۳۹ | ۰/۰۰۱ | ۰/۶۸ | ۱ |

با توجه به جدول ۷ آماره F برای مؤلفه‌های حرمت خود خانوادگی (۳۴/۶۲)، اجتماعی (۴۳/۶۴)، شغلی / تحصیلی (۲۳/۶۱) و عمومی (۴۶/۳۹)، در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است. این یافته‌ها نشانگر آن هستند که بین گروه‌ها در این مولفه‌ها تفاوت معناداری وجود دارد. برای بررسی اینکه میانگین کدام‌یک از گروه‌ها در پس‌آزمون هر یک از مؤلفه‌های حرمت خود بیشتر است در جدول ۸ میانگین‌های تصحیح شده گزارش شده است. همچنین اندازه اثر در جدول ۷ نشان می‌دهد که عضویت گروهی ۶۲ درصد از تغییرات حرمت خود خانوادگی، ۶۷ درصد اجتماعی و ۵۲ درصد از واریانس حرمت خود شغلی / تحصیلی و همچنین ۶۸ درصد از واریانس حرمت خود عمومی را تبیین می‌کند. توان آماری نیز بالاتر از ۰/۷۰ بوده که نشانگر کفایت حجم نمونه می‌باشد.

جدول ۸. میانگین‌های برآورد شده نهایی مؤلفه‌های حرمت خود در گروه‌ها

| مؤلفه         | گروه   | میانگین | خطای استاندارد |
|---------------|--------|---------|----------------|
| خانوادگی      | آزمایش | ۴/۹۷    | ۰/۲۱           |
|               | گواه   | ۳/۲۰    | ۰/۲۱           |
| اجتماعی       | آزمایش | ۴/۱۳    | ۰/۱۵           |
|               | گواه   | ۲/۶۲    | ۰/۱۵           |
| شغلی / تحصیلی | آزمایش | ۳/۹۲    | ۰/۲۱           |
|               | گواه   | ۲/۴۱    | ۰/۲۱           |
| عمومی         | آزمایش | ۱۷/۸۲   | ۰/۵۰           |
|               | گواه   | ۱۲/۹۳   | ۰/۵۰           |

با توجه به جدول ۸ میانگین گروه آزمایش در حرمت خود خانوادگی (۴/۹۷)، اجتماعی (۴/۱۳)، شغلی / تحصیلی (۳/۹۲) و عمومی (۱۷/۸۲) بیشتر از میانگین گروه گواه در این مولفه‌ها به ترتیب با میانگین (۳/۲۰)، (۲/۶۲)، (۲/۴۱) و (۱۲/۹۳) است. بنابراین با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی مؤلفه‌های حرمت خود دانش‌آموزان دیرآموز (خانوادگی، اجتماعی، شغلی / تحصیلی و عمومی) را افزایش داده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به اهمیت روابط بین همسالان و حرمت خود دانش‌آموزان دیرآموز و همچنین شیوع روزافزون این کودکان در مدارس، پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی بر بهبود روابط بین همسالان و حرمت خود در این گروه از دانش‌آموزان انجام شد. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس یک‌راهه نشان داد که آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی می‌تواند منجر به بهبود روابط بین همسالان در دانش‌آموزان دیرآموز شود. نتایج پژوهش گراملینگ و البرت<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) مبنی بر اثربخشی آموزش جرات‌ورزی بر ارتباط بین فردی، با نتایج پژوهش حاضر همسو است. همچنین نتایج پژوهش‌های هانسون و لندبلند<sup>۲</sup> (۲۰۰۸)، لین (۲۰۰۴)، سیسیلی و بگلی<sup>۳</sup> (۲۰۰۴)، استنلی و مارکمن<sup>۴</sup> (۲۰۰۳)، نیسی و شهنی‌یلاق (۱۳۸۰)، پرزل و ترینگر<sup>۵</sup> (۱۹۹۸)، بایبرشات<sup>۶</sup> (۱۹۹۱) نیز همسو با نتایج پژوهش حاضر بر اثربخشی آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی بر بهبود روابط بین فردی تاکید دارند.

در این رابطه پژوهش رشیدزاده، فتحی‌آذر و هاشمی (۱۳۹۰) نشان داد که آموزش جرات‌ورزی تأثیر مثبت و معناداری بر مهارت‌های اجتماعی مناسب دانش‌آموزان دارد و موجب افزایش حرمت خود، افزایش رابطه با همسالان و موجب کاهش مهارت‌های اجتماعی نامناسب و رفتارهای تکانشی و پرخاشگری دانش‌آموزان می‌شود. همچنین پژوهش مالیک<sup>۷</sup> (۲۰۱۲) نشان داد اثربخشی مداخلات آموزشی بر مهارت‌های تکاملی در بالا بردن مهارت‌های سازگاری، ارتباطی و شناختی دانش‌آموزان دیرآموز موثر است. سلیمانی و همکاران (۱۳۸۸) نیز در پژوهشی نشان دادند که دانش‌آموزان دیرآموزی که به‌خوبی مهارت‌های اجتماعی را به دست می‌آورند می‌توانند در ورود به گروه همسالان و دوست‌یابی موفق باشند، در روابط خود با همسالان تعامل مثبت داشته باشند، از نظر اجتماعی رفتارهای مطلوب‌تری از خود نشان دهند، مفهوم خود مثبت‌تری دارند. این امر

1. Geraming & Albert
2. Hansson & Landbland
3. Cecily & Begley
4. Stanley & Markman
5. Perzel & Tringer
6. Bieber-Shut.
7. Malik

موجب می‌شود محدودیت‌ها و توانایی‌های خود را به شیوه صحیح‌تری ارزیابی، درک و پذیرش کنند. همچنین آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی به افراد باعث بهبود تعاملات بین فردی، افزایش حرمت خود (نوتا و سورسی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳؛ پترسون، گرین، باسون و راس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲؛ لنت، براون و هکت<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰) و افزایش سازش‌یافتگی فردی و اجتماعی (اردلان و حسین‌چاری، ۱۳۹۰؛ رحیمیان‌بوگر، شاره، عسگرآبادی و بشارت، ۱۳۸۶) شده است (به نقل از کمری، ۱۳۹۱).

در تبیین نتایج پژوهش حاضر می‌توان گفت که علت اصلی بهبود روابط بین همسالان دانش‌آموزان دیرآموز به نقش کلیدی و محوری مهارت‌های جرات‌ورزی مربوط است. افراد پس از آموزش ابراز وجود، نگرش مثبتی درباره خود و زندگی گذشته خویش پیدا می‌کنند. آنان با به‌کارگیری مهارت‌های ابراز وجود، توانایی و ظرفیت اداره و کنترل مقتضیات پیچیده زندگی روزمره را به‌دست می‌آورند و بر این اساس، می‌توان حدس زد که پیوندهای بین فردی آنان کیفیت بالایی پیدا می‌کند. آنان به آینده خوش‌بین می‌شوند؛ زیرا رفتار جرات‌ورزانه به آنان کمک می‌کند تا از زندگی و روابط خود با دیگران لذت ببرند و با هیجان‌های منفی از قبیل غم، خشم، نگرانی و فشارهای روانی به‌گونه‌ای سازگارانه مقابله کنند. آنان برای زندگی خود هدف‌هایی را در نظر می‌گیرند، برنامه‌های زندگی‌شان را بر پایه آن اهداف تدوین می‌کنند، در راستای رسیدن به آن هدف‌ها، چالش‌ها را می‌پذیرند و به کار و فعالیت علاقه‌مند می‌شوند. بنابراین، شرکت در برنامه‌ی آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی به دانش‌آموزان دیرآموز کمک می‌کند تا به خودشناسی لازم برسند و رفتارهای جرات‌مندانه را در موقعیت‌های تعاملی با دیگران به‌طور واقعی و طبیعی به کار برند و کمبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزانی را که با مشکلات بی‌شمار در سازش با محیط کلاس درس همراه‌اند، رفع می‌نماید و در نتیجه سازش‌یافتگی اجتماعی آنها را افزایش می‌دهد. افزون بر این، بهبود برقراری ارتباط مؤثر و سازنده در روابط بین‌فردی از پیامدهای مطلوب آموزش جرات‌ورزی است که منجر به بروز رفتارهای سازش‌یافته می‌شود.

---

1. Nota & Sorsi

2. Piterson, Green, Basson & Ross

3. Lent, Brown, & Hackett

همچنین، نتایج حاکی از این بود که آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی می‌تواند حرمت‌خود عمومی، حرمت‌خود خانوادگی، حرمت‌خود اجتماعی و حرمت‌خود تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز را به‌طور معناداری ارتقاء دهد. نتایج پژوهش‌های وهر و کافمن<sup>۱</sup> (۲۰۱۴)، غباری‌بناب و حجازی (۱۳۹۲)، رضاپور میرصالح، ابوترابی کاشانی و ابراهیمی‌قوام (۱۳۹۱)، مهرآرا (۱۳۹۰)، رامسی و پترسون (۲۰۱۰)، مهرابی‌زاده هنرمند، تقوی و عطاری (۱۳۸۸)، ساجدی (۱۳۸۷)، لین و همکاران (۲۰۰۴)، آلبرتین، کپ و گرونوالد<sup>۲</sup> (۲۰۰۱)، با نتیجه پژوهش حاضر مبنی بر اثربخشی آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی بر افزایش حرمت‌خود همسو است.

نتایج پژوهش آذری‌جهرمی (۱۳۹۰) مبنی بر اثربخشی آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی بر حرمت‌خود دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دختر و پسر نشان داد که آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی بر افزایش حرمت‌خود کل و تمام ابعاد حرمت‌خود (عمومی، تحصیلی، خانوادگی و اجتماعی) در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی گروه آزمایش تأثیر مثبت معنادار داشته که با نتایج پژوهش حاضر همسو است. همچنین، نتایج پژوهش سیدنوری (۱۳۹۳) نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی بر حرمت‌خود کلی، حرمت‌خود عمومی، حرمت‌خود تحصیلی و حرمت‌خود اجتماعی تأثیر مثبت و معناداری دارد. ین، شین، یو، چانگ، کوآ و کوئی<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) نیز در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که آموزش برنامه جرات‌ورزی به میزان زیادی در حرمت‌خود و جرات‌مندی دانشجویان نیز تأثیر معناداری داشته است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که علت افزایش حرمت‌خود دانش‌آموزان دیرآموز را احتمالاً می‌توان به شرکت آنان در برنامه‌های آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی نسبت داد. زیرا دانش‌آموزان در برنامه آموزشی مهارت‌های جرات‌ورزی نسبت به احساسات و عواطف خود آگاهی یافته و شیوه روبه‌روشدن با انتقاد، شیوه بیان ناراضی‌تی، شیوه امتناع و عدم پذیرش یک پیشنهاد یا یک تقاضا، تعریف کردن از رفتارهای مطلوب دیگران و مشارکت کردن در امور گروهی را یاد گرفته و تمرین کرده‌اند (لیزاراگ و همکاران، ۲۰۰۳).

1. Wehr, & Kaufman
2. Albertyn, Kapp, & Groenewald
3. Yen, Shin, Yue, Chang, Kwua, Kuei



دانش‌آموز در می‌یابد که با به‌کارگیری مهارت‌های جرات‌ورزی، به‌خصوص احساسات مثبت، احساسات منفی و انتقاد سازنده می‌تواند بر محیط خود کنترل داشته باشد و خود به‌صورت فعالانه در محیط، دخل و تصرف نماید. بنابراین، با به‌کارگیری رفتار جرات‌مند و دوری از رفتارهای پرخاشگرانه و منفعلانه، خود را خوب ارزیابی می‌کند و احتمال اینکه خودپندارهٔ نیرومندی پیدا کند، افزایش می‌یابد و نگرش او نسبت به آینده مثبت و خوش‌بین می‌گردد. او درمی‌یابد که با به‌کارگیری مهارت انتقاد سازنده و احساسات منفی بهتر و سازنده‌تر می‌تواند با دیگران برخورد کند، بدون آنکه احساس گناه داشته باشد (ناتویگ، البرکتسن و کوارنسترن، ۲۰۰۳). افرادی که تحت آموزش جرات‌ورزی قرار می‌گیرند، با اعتماد به دیگران و به‌کارگیری درخواست‌های به موقع و مناسب، از تعاملات اجتماعی لذت می‌برند. آموزش مهارت‌های ابراز وجود، از جمله رفتارهای کلامی و غیرکلامی آن، باعث می‌شود ارتباطات افراد لذت‌بخش‌تر گردد؛ زیرا افراد پس از دریافت آموزش مهارت ابراز وجود، راحت‌تر می‌توانند درخواست‌های خود را به‌صورت کلمات و عبارات مناسب مطرح کنند و به موقعیت‌ها با صراحت بیشتری "بله" یا "نه" بگویند. افرادی که این آموزش‌ها را دریافت کرده‌اند، روش درست ابراز احساسات منفی و مثبت را می‌آموزند و هم به‌صورت کلامی و هم غیرکلامی و عملی، با انتقادات بهتر و سازنده‌تر مقابله می‌کنند.

باید یادآوری کرد که این پژوهش با محدودیت‌هایی روبرو بوده است. از جمله این محدودیت‌ها، محدود بودن جامعه پژوهش به پسران به علت عدم دسترسی به دانش‌آموزان دختر و عدم استفاده از آزمون پیگیری است. پیشنهاد می‌شود با توجه به کارآمد بودن برنامه آموزشی استفاده شده در این پژوهش، روش‌های آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به معلمان در دوره‌های ضمن خدمت آموزش داده شود. همچنین به والدین دانش‌آموزان دیرآموز در قالب جلسات آموزش خانواده، روش‌های آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی به این افراد را آموزش داد.

## منابع

- آذری جهرمی، م. (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی بر عزت‌نفس دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دختر و پسر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت.
- افروز، غ. (۱۳۸۱). روان‌شناسی توان‌بخشی کودکان آهسته گام. تهران: دانشگاه تهران.
- براندن، ن. (۱۹۹۴). روان‌شناسی عزت‌نفس. ترجمه مهدی قراچه داغی (۱۳۸۰). تهران: نشر نخستین.
- بولتون، ر. (۲۰۰۱). روانشناسی روابط انسانی (مهارت‌های مردمی) ترجمه حمیدرضا سهرابی و افسانه حیات روشنایی. (۱۳۹۱). تهران: رشد، چاپ ششم.
- حسین‌خانزاده، ع. (۱۳۸۹). آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان و نوجوانان (چاپ دوم)، تهران: رشد فرهنگ.
- رشیدزاده، ع؛ فتحی‌آذر، ا؛ و هاشمی، ت. (۱۳۹۰). بررسی تأثیر آموزش ابراز وجود بر مولفه‌های مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع پیش‌دانشگاهی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۷۴، ۱۳-۵۸.
- رضاپور میرصالح، ی؛ ابوترابی کاشانی، پ؛ و ابراهیمی‌قوام، ص. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش مهارت‌های ابراز وجود در افزایش جرات‌ورزی و افزایش حرمت خود دانش‌آموزان کم جرات دختر پایه سوم تا پنجم ابتدایی شهر تهران. *ماهنامه علمی- پژوهشی دانش‌ور رفتار*، دانشگاه شاهد، ۷، ۹۰-۷۷.
- ساجدی، س. (۱۳۸۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر روابط بین فردی، ابراز وجود و حرمت خود دختران نابینای مجتمع فاطمه‌الزهرا (س). پایان‌نامه کارشناسی ارشد. اصفهان: دانشگاه آزاد واحد خوراسگان.
- سلیمان‌زاده، ع. (۱۳۸۸). بررسی رابطه مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهرستان ملکان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی تبریز.
- سلطانی‌فر، ع؛ کیمیایی، س. ع؛ و رفتار، م. ر. (۱۳۹۰). آموزش هوش هیجانی و اثربخشی آن بر کاهش پرخاشگری نوجوانان پرخاشجوی. پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، (۱)۱، ۱۶۶-۱۵۳.

- سلیمانی، م؛ به پژوه، ا؛ افروز، غ؛ لواسانی، م، غ. (۱۳۸۸). تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۵ و ۱۶، ۹-۲۲.
- سیدنوری، س. ز. (۱۳۹۳). تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر حرمت‌خود و خودپنداشت دانش‌آموزان نارساخوان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه گیلان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
- سیف نراقی، م؛ و فریقی، س. (۱۳۸۹). تک بررسی وضعیت تحصیلی و عاطفی دانش‌آموز دیرآموز. *تحقیقات روانشناختی*، ۲، ۱۰۳-۹۱.
- سیف نراقی، م؛ و فریقی، س. (۱۳۹۲). بررسی چگونگی تعامل اولیا، معلمان، دانش‌آموزان عادی و دیرآموز و رابطه آن با افت تحصیلی دیرآموزان در مدارس عادی. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۵، ۲۳-۱۴.
- شفیع‌آبادی، ع؛ و ناصری، غ. (۱۳۸۷). *نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- غباری بناب و حجازی (۱۳۹۲) رابطه جرات‌ورزی و عزت‌نفس با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دانش‌آموزان سال اول متوسطه شهر زنجان، طرح پژوهش‌های وزارت آموزش و پرورش.
- فتحی آشتیانی، ع؛ و داستانی، م. (۱۳۹۲). *آزمون‌های روان‌شناختی: ارزشیابی شخصیت و سلامت روان*، تهران: بعثت.
- کمری، ف. (۱۳۹۱). *بررسی اثر آموزش مهارت جرات‌ورزی بر پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه خوارزمی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- معمدین، م. (۱۳۸۷). *آموزش ابراز وجود*. تبریز: فروزش.
- مهرابی‌زاده‌هنرمند، م؛ تقوی، ف؛ و عطاری، ی. (۱۳۸۸). تاثیر آموزش جرات‌ورزی بر مهارت‌های اجتماعی، اضطراب اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *مجله علوم رفتاری*، ۳، ۶۴-۵۹.

مهرآرا، م. (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های جرات‌ورزی بر ابراز وجود و عزت‌نفس دانش‌آموزان پسر سوم راهنمایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علوم بهزیستی و توان‌بخشی.

نیسی، ع؛ و شهینی‌بیلاق، م. (۱۳۸۰). تاثیر آموزش ابراز وجود بر ابراز وجود، عزت‌نفس، اضطراب اجتماعی و بهداشت روانی دانش‌آموزان پسر مضطرب اجتماعی دبیرستانی شهرستان اهواز. علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۲، ۳۰-۱۱. و کیلیان، م؛ کرباسی، م. (۱۳۸۸). مقدمات راهنمایی و مشاوره. تهران: دانشگاه پیام نور.

- Abootorabi Kashani, P., & Bayat, M. (2010). The effect of social skills training (assertiveness) on assertiveness and self-esteem increase of 9 to 11 year-old female students in Tehran, Iran. *World Applied Sciences Journal*, 9, 1028-1032.
- Alberti, R. E., Emmons, M. L. (2001). *Your perfect right: Assertiveness and Equality in your Life and Relationships*. Eighth ed. Impact publishers, Atascadero, CA, USA.
- Albertyn, R. M., Kapp, C. A., & Groenewald, C. G. (2001). Patterns of empowerment in individuals through the course of a life skills program. *Journal of studies in the Education of Adults*, 33, 21-180.
- Bieber-Shut. R. (1991). The use of drama to help visually impaired adolescents acquire social skills. *Journal of Impairment and Blindness*, 85, 340-410.
- Cecily M. Begley, M.G. (2004). Irish students changing levels of assertiveness. *Education today*, 24, 501-510.
- Chauhan, S. (2011). Slow learners: Their Psychology and Educational programs. *Journal of Multidisciplinary Research*. 1(8). 279-289.
- Eva, B. (2003). School Adjustment of Borderline Intelligence Pupils. *Summary of Doctoral Thesis*. University of Cluj-Napoca. Faculty of Psychology and Education Sciences.
- Geraming & Albert, W. (2013). *Self-esteem enhancement with children and adolescent*, New York: Pergamum press.
- Hansson, K. & Landbland, A. (2008). Couple therapy: Effectiveness of treatment and long term follow up. *Journal of family therapy*, 32, 405-517.
- Hargie, o. & Dickson, D. (2004). The effect of an assertiveness training mudbug skills on the behavior assertiveness training female. *Procedia social and behavioral sciences journal*. 3, 421-436.
- Hudson, W.W. (1997). The WALMYR Assessment Scales Scoring Manual. Tallahassee, FT: *WALMYR Publishing Company*.
- Karande, S., Kanchan, S., Kulkarni, M. (2008). Clinical and Psycho educational Profile of Children with Borderline Intellectual Functioning. *Indian Journal of Pediatric*. 75 (8), 795-800.

- Krishnakumar, P. Geeta, M. G., & Palat, R. (2006). Effectiveness of individualized educational program for slow learners. *Indian Journal of Pediatrics*, 73, 135-137.
- Leff, R. (2008). Staff development for teaching slow learners.
- Lin, Y. shia, s. change, Y.C.Lai, T. Wang, K. Y. & Chou, K. R. (2004). Evaluation of an assertiveness training program on nursing and medical student assertiveness, self-esteem, and interpersonal communication satisfaction. *Nurse Educational Today*. 24, 656-665.
- Lizarrage, L.S., Ugarte, D., Grabelle, A., Delaware, M. & Iriarte, D.B.T. (2003) Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. *Learning and Instruction*, 3, 423-439.
- Malik, I. (2012). Effect of Academic Interventions on the Developmental Skills of Slow Learners. *Pakistan Journal of Psychological Research*. 27, 135-151
- Mami, S., Arayesh, B. (2010). Comparative study of educational status and behavioral disorder between slow-learner and normal students of Ilam province (2007-2008). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 221-225.
- Natvig, K., Albrektsen, G., & Qvarnstron, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9, 166-175
- Nieuwenhuijzen, M. V., Vriens, A., Scheepmaker, M., Smit, M. Porton, E. (2011). The development of a diagnostic instrument to measure social information processing in children with mild to borderline intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 358-370.
- Perzel, D., & Tringer, L. (1998). Introducing assertiveness training in Hungary. *Scandinavian Journal of Behavior Therapy*, 27(3), 124-129.
- Ramsey E, Patterson G. (2010). The effect of an assertiveness training on the self-efficacy level of 5th grade children. *Journal of child Psychology*. 14, 25-61.
- Rezan, A. Cecen, R. (2014). Assertive behavior, therapy. *Research and training Rutledge*, London/New York.
- Shaw, S. R. (2005). *Slow learners and mental health issues* (update). Retrieved from <http://www.TheGuidanceChannelZine>.
- Shaw, S, R. (2008). An Educational Programming Framework for a Subset of Students With Diverse Learning Needs: *Borderline Intellectual Functioning. Intervention in school and clinic*. 43. 291-299.
- Shaw, S. R., Grimes, D., & Bulman, J. (2005). Educating slow learners: Are charter schools the last, best hope for their educational success? *The Charter Schools Resource Journal*, 1, 10-19.
- Stanley, SM. & Markman, HJ. (2003). *Facts about marital distress and divorce*. Denver: University of Denver, 111, 91-95.
- Unwin, J, L., Deb, S. (2011). Efficacy of atypical antipsychotic medication in the management of behavior problems in children with intellectual disabilities and borderline intelligence: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*. 32. 2121-2133.

- Wehr, & Kaufman, G. (2014) self –esteem within the work and organizational content: a review of the organization-based self–esteem literature. *Journal of management*, 30,591.
- Wells. B. (2003). Slow learner in the classroom, psychological services Quarterly newsletter Fulton county schools.
- Yen, R., Shin, Sh., Yue, C. u., Chang, T., Kwua, Y., Kuei, R. (2004). Evaluation of an assertiveness training program on nursing and medical students' assertiveness, self-esteem, and interpersonal communication satisfaction. *Nurse Education Today*, 24, 656-665.