

بررسی تأثیر دانشگاه بر مهارت‌های ارتباطی بر اساس مقایسه دانش آموزان و دانشجویان

نویسندگان: دکتر مسعود حسین چاری^۱ و محمدمهدی فداکار^۲

۱. استادیار دانشگاه شیراز

۲. مربی دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی کرمان

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی و مقایسه مهارت‌های ارتباطی در دانش‌آموزان دبیرستانی و دانشجویان دانشگاه بود. بدین منظور، آزمون مهارت‌های ارتباطی کوئین‌دام (۲۰۰۴) به ۷۳۳ نفر، شامل ۴۸۱ دانش‌آموز (۱۹۸ پسر، ۲۸۳ دختر) و ۲۵۲ دانشجوی سال آخر دانشگاه‌های شهید باهنر و علوم پزشکی کرمان (۹۳ پسر و ۱۵۹ دختر) ارائه شد. نتایج حکایت از کارایی آزمون مذکور در سنجش مهارت‌های ارتباطی داشتند. دانشجویان از لحاظ سطح کلی مهارت‌های ارتباطی در مقایسه با دانش‌آموزان نمرات بالاتری کسب کردند، لیکن تفاوت‌های دوگروه در خرده‌مهارت‌های ارتباطی - بجز در یک مورد - معنادار نبود. همچنین، دختران در مقایسه با پسران از لحاظ سطح کلی مهارت‌های ارتباطی نمرات بالاتری کسب کردند و بجز در دو خرده‌آزمون مربوط به مهارت در تنظیم عواطف و قاطعیت در ارتباط، در سایر خرده‌آزمون‌ها هم نمرات آنها به‌طور معناداری بیش از پسران بود. یافته‌های این پژوهش در پرتو روند پژوهشی مربوطه به بحث گذاشته شده‌اند و پیشنهادهایی برای انجام پژوهش بیشتر ارائه شده است.

واژه‌های کلیدی: رشد اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی، تحصیل در دانشگاه

دوماهنامه علمی - پژوهشی

دانشگاه شاهد

سال دوازدهم - دوره جدید

شماره ۱۵

اسفند ۱۳۸۴

مقدمه

رشد اجتماعی یکی از جنبه‌های مهم رشد انسان است. ذاتی بودن زندگی جمعی در انسان‌ها ضرورت تماس با دیگران و نیز توجه به این جنبه از رشد را به‌عنوان امری گریزناپذیر جلوه می‌دهد. تربیت، تا آن زمان که محدود به خانه و خانواده است فرایند رو به تکامل جامعه‌پذیری انسان را نشان می‌دهد. از آن زمان که

فرزندان می‌توانند در مسیر تعلیم و تربیت خود با مدرسه - یا آموزش و پرورش رسمی - همراه شوند، بخش زیادی از این سیر و سفر معطوف به جنبه‌های اجتماعی زندگی بشر است. اگرچه در سطوح اولیه تعلیم و تربیت رسمی، آموزش مهارت‌های اجتماعی بیش‌تر بر جنبه‌های کلی و عام متمرکز است، اما در سطح پایانی یا دوره متوسطه، انتظار جامعه از مدرسه

یکی از چالش‌های فراروی کودکان در حال پرورش و نیز به طریق اولی از وظایف دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت است [۴].

اگرچه پرورش مهارت‌های اجتماعی و دانش‌های مربوط به آن هنوز در سالیان آغازین نشو و نما می‌گیرد، لیکن روز به روز تحقیقات بیش‌تری در این زمینه صورت می‌گیرد و به صورت یکی از ابعاد آموزش و پرورش همگانی و نیز تعلیم و تربیت ویژه درآمده است [۲].

علاوه بر انتظار مطرح شده در سطور پیشین برای تعلیم و تربیت رسمی، ورود به سطوح بالاتر تحصیلی یا آموزش عالی، مسئولیت افراد را به عنوان نیروهای نیمه‌تخصصی و تخصصی جامعه - در مقابل آنچه فرا می‌گیرند - مضاعف می‌سازد. کاربرد واژه «تحصیل کرده» در محاورات عامیانه مبین انتظاری است که پیش از این مورد اشاره قرار گرفت. علاوه بر نقش‌های آموزشی و پژوهشی که برای آموزش عالی (دانشگاه) متصور است، همه جوامع آن را از منظر نهادی که نقش ویژه در تعلیم و تربیت دارد، و نیز در فرایندهای اجتماعی و فرهنگی نقش‌آفرینی می‌کند، می‌نگرند [۵]. بنابراین، کارکرد دانشگاه منحصر به انتقال دانش نیست تا خود را محدود به آموزش کند، بلکه یکی از کارکردهای آن تربیت انسان است؛ بدین معنا، دانشگاه یک محیط تربیتی است که می‌تواند در فرهنگ‌سازی نیز مؤثر باشد [۶].

روابط اجتماعی، چگونگی برقراری و ابعاد آن، سابقه‌ای به درازای حیات جمعی بشر، یعنی به اندازه عمر انسان دارد. لیکن، پژوهش عالمانه در این زمینه را می‌توان محدود به گستره زمانی معینی دانست که رشته‌های جامعه‌شناسی و روان‌شناسی خود را به عنوان عرصه‌های علمی مطرح کردند و هر کدام بخشی از سازوکارهای زندگی جمعی و روابط بین-فردی بشر را مورد کنکاش قرار دادند. در سال‌های اخیر، توجه زیادی به موضوع مهارت‌های اجتماعی از جانب پژوهشگران شده است [۷]. به نظر سگرین (Segrin)

آن است که فرزندان یا همان نسل فردای جامعه را آماده زندگی در اجتماع، یا به عبارت دیگر، آماده ایفای نقش شهروندی کند.

انتظار کلی جامعه از مدرسه آن است که بهترین تعلیم و تربیت را برای نسل آینده فراهم آورد و این امر در واقع تعهدی است که فراروی مدرسه است. در این سازمان، که بخودی خود مرکز کارشناسی، مهارت و تخصص در تربیت تلقی می‌شود، بر قدرت درونی، توانمندی‌های بالقوه و ظرفیت‌ها و منابعی که مسئولیت‌آور است و منافع مشترک را به دنبال دارد، تأکید می‌شود. پرورش همه‌جانبه شخصیت فراگیران، به ویژه در ابعاد اخلاقی، اجتماعی، علمی، روانی و فنی و ابعاد فراوان دیگر به نحوی که روح عدالت و انصاف بر آن حاکم باشد، برخی از انتظاراتی است که مبنای شکل‌گیری مدرسه است [۱].

نهادهای اجتماعی و عملکرد آن‌ها عامل مؤثری در فرایند رشد اجتماعی و نحوه برعهده گرفتن نقش‌های حال و آینده هر فرد است. تأثیر این نهادها به تدریج و طی سنین و مراحل مختلف اعمال می‌شود. اجتماعی شدن انسان به چگونگی پیشرفت و عملکرد او در محیط‌های اجتماعی بستگی دارد. مثلاً این نکته که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه تحت تأثیر عوامل درهم تنیده خانوادگی، آموزشی و اجتماعی است روشن است، اما تحقیقات در حدی نیست که بتوان الگوی کاملاً مشخص خانوادگی، یا آموزشی یا اجتماعی در این زمینه معین کرد [۲].

به نظر الیوت و گرشام (Elliot & Gresham) مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی یکی از مهم‌ترین پیامدهای فرایند آموزش یا تعلیم و تربیت است [۳]. اگر تعلیم و تربیت به دنبال پرورش انسان‌های رشد یافته باشد - که هست - ناچار باید مسأله رشد اجتماعی را به عنوان یکی از زمینه‌های فعالیت خود مورد ملاحظه قرار دهد. توأم با رشد در سایر مهارت‌های تحصیلی، پرداختن به جنبه‌های اجتماعی زندگی و کسب آمادگی‌های لازم برای برقراری رابطه‌ای سالم با دیگران

مهارت‌های ارتباط اجتماعی را می‌توان مشتعل بر مهارت‌های فرعی (یا خرده‌مهارت‌های) متفاوتی دانست. توانایی گوش دادن فعالانه به‌عنوان یک مهارت اساسی در روابط بین‌فردی مورد توجه قرار گرفته است. گوش دادن مؤثر، عبارت است از مشارکت فعال در یک گفت و شنود؛ فعالیتی که گوینده را در انتقال منظور خویش، یاری می‌کند [۱۱ و ۱۲]، هدف از آن، تأمین این منظور است که گوش‌دهنده به آنچه گفته می‌شود، گوش دهد نه این که حدس بزند. همچنین این مهارت ارتباطی، گوینده را از مبهم‌گویی، به صراحت و رک‌گویی هدایت می‌کند. در پایان یک گفت و شنود، شنونده فعال و مؤثر کسی است که از آنچه گفته شده و آنچه از محتوای این گفت و شنود برمی‌آید، شناختی دقیق کسب کند. گوش دادن مؤثر گرچه یک مهارت اکتسابی بوده و مستلزم تلاش فراوان است، ولی در عوض، اطلاعات بیش‌تر، تفاهم متقابل و نتایج ارزنده‌ای را در پی دارد و مانند بسیاری از مهارت‌های ارتباطی یک فرایند دو طرفه (تعاملی) است؛ یعنی کافی نیست که شنونده فقط سراپا گوش باشد و تمام حواس خود را به سخنان گوینده معطوف دارد، بلکه برای اطمینان از درک مطلب باید استنباط خود را نیز به‌طور خلاصه به او منتقل کند [۱۱ و ۱۲]. برای بیان اهمیت این مقوله، ذکر همین نکته کافی به نظر می‌رسد که برخی آن را تحت عنوان «هنر خوب گوش دادن» مطرح کرده‌اند.

کنترل عواطف به‌عنوان مقوله دیگری از مهارت‌های ارتباطی، نقش مهمی در برقراری، تداوم، و سلامت روابط اجتماعی ایفا می‌کند. مفهوم هوش عاطفی (هیجانی) که طی سالیان اخیر در کانون توجه، نظریه‌پردازی، پژوهش و کاربردهای عملی از جانب پژوهشگران مختلف واقع شده است [۱۸] تا حد زیادی ناظر به اهمیت و تأثیر این جنبه از فرایند روابط اجتماعی است. این مقوله ناظر به توان ابراز احساسات و کنترل آن و نیز کنار آمدن با عواطف دیگران است.

تقریباً تمام محققان علوم اجتماعی به این موضوع علاقه نشان داده‌اند [۸] و اهمیت این حوزه پژوهشی تا بدان حد پیش رفته است که برخی آن را یکی از انواع «هوش عملی» (Practical intelligence) در انسان دانسته‌اند [۹]. مفهوم «هوش عاطفی» (Emotional intelligence) که طی دو دهه اخیر وارد ادبیات روان‌شناختی شده است [۱۰] نیز مبین اهمیت مهارت‌های اجتماعی و رفتار هوشمندانه در این حیطه است. این عرصه توجه پژوهشگران زیادی را به خود جلب کرده است [۱۱ و ۱۲].

در متون پژوهشی مربوطه، مفهوم مهارت‌های اجتماعی به‌صورت‌های مختلف تعریف شده است. برای مثال هالینگر (Hollinger) مهارت‌های اجتماعی را مشتعل بر مهارت‌هایی می‌داند که برای داشتن ارتباط مؤثر با دیگران و کسب پذیرش از جانب آن‌ها ضروری هستند [۱۳]. ماتسون (Matson) بر آن است که مهارت‌های اجتماعی، رفتارهایی هستند که بر روابط بین افراد از یک سو، و بهداشت روانی آنان و نیز عملکرد مفید و مؤثر در اجتماع از سوی دیگر، تأثیر دارد [۱۴]. این مهارت‌ها، مشتعل بر رفتارهایی هستند که متضمن توانایی شروع و تداوم ارتباط اجتماعی‌اند و احتمال دریافت تقویت اجتماعی را به بیش‌ترین حد می‌رسانند [۱۵] و دارای ماهیتی تعاملی، وابسته به موقعیت، و هدفمند هستند.

پژوهش‌ها نشان داده است که رشد اجتماعی و عاطفی کودکان تا حد زیادی متأثر از نحوه تعامل آنان با همسالان است [۱۶]. در بزرگسالان نیز کنش اجتماعی مؤثر، مستلزم توان برقراری رابطه‌ای پویا و متقابل - حداقل در سطح بین‌فردی - است. بدین‌سان، اگر فرد بتواند با فردی دیگر رابطه مؤثری برقرار کند، یا به تعبیر باندورا از خود-کارآمدی (یا خود-اثربخشی) شخصی (Self-efficacy) برخوردار باشد، معقول است که انتظار داشته باشیم در سطوح بالاتر روابط اجتماعی نیز عملکردی موفق خواهد داشت [۱۷].

مقطع متوسطه و دانشگاه مورد ارزیابی قرار دهد و پس از آن، به مقایسه این دو مقطع از لحاظ مهارت‌های ارتباطی دست یازد. بدین‌سان، تا حدی امکان بررسی تأثیر تحصیلات عالی بر فرایند اجتماعی شدن به‌طور اعم، و رشد مهارت‌های ارتباطی به‌طور اخص، فراهم خواهد بود. همچنین، و به‌عنوان هدف‌های فرعی، می‌توان به انجام مقایسه بین گروه‌های جنسیتی در مقطع متوسطه و دانشگاه هم اشاره کرد. بررسی سیر تحولی مهارت‌های ارتباطی در هر کدام از گروه‌های جنسیتی نیز می‌تواند به‌عنوان هدف دیگری برای پژوهش حاضر مطرح شود.

روش

آزمودنی‌ها

تعداد ۷۳۳ نفر شامل ۴۸۱ دانش‌آموز سال سوم دبیرستان (۱۹۸ پسر و ۲۸۳ دختر) و ۲۵۲ دانشجوی سال آخر دانشگاه‌های شهید باهنر و علوم پزشکی کرمان (۹۳ پسر و ۱۵۹ دختر) که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شده بودند، به‌عنوان آزمودنی‌های پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گرفتند.

ابزار

در پژوهش حاضر از آزمون مهارت‌های ارتباطی (Communication Skills Test- Revised) نسخه تجدید نظر شده، به‌عنوان ابزار جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد. این آزمون که توسط کوئین‌دام (Queendom) برای سنجش مهارت‌های ارتباطی در بزرگسالان ابداع شده است، دارای ۳۴ عبارت (گویه) است که مهارت‌های ارتباطی را توصیف می‌کنند. برای تکمیل آن، پاسخگو باید هر گویه را بخواند و سپس میزان انطباق وضعیت فعلی خود را با محتوای آن بر روی یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای از ۱ (برای هرگز) تا ۵ (برای همیشه) مشخص کند. مهارت‌های ارتباطی فرعی که در این مقیاس مورد بررسی قرار می‌گیرند شامل پنج مهارت گوش دادن، توانایی دریافت و ارسال پیام، بینش نسبت

توانایی دریافت و ارسال پیام‌های واضح ارتباطی، به‌عنوان یکی دیگر از مقوله‌های مربوط به مهارت‌های ارتباطی مورد توجه و امعان نظر قرار گرفته است [۱۹]. نه تنها دریافت و ارسال پیام به معنای عام، بلکه توانایی کشف معنای حقیقی پیام‌های کلامی و غیرکلامی در ارتباط اجتماعی نیز حائز اهمیت است. در همین راستا می‌توان توانایی درک چگونگی تأثیرگذاری در روابط اجتماعی و نیز توانایی فهم دیگران سخن به میان آورد که از آن تحت عنوان «بینش نسبت به فرایند ارتباط» یاد می‌شود. علاوه بر آن، قاطعیت یا فعال بودن در ارتباط نیز به مثابه یکی دیگر از مهارت‌های ارتباطی مطرح است. این مهارت که ناظر به توان ابراز عقاید و احساسات خاصی است، که علی‌رغم معقول بودن، گاهی اوقات با هنجارهای گروهی همخوانی ندارد. همچنین برخورداری از جسارت است بدان حد که فرد بتواند صرف‌نظر از واکنش عاطفی دیگران، سؤالات و ابهامات خود را بیان کند.

علاوه بر آنچه مطرح شد، توانایی دفاع از عقاید و نظرات خود و مقاومت بر دیدگاه‌های منطقی و معقول خویش را می‌توان از جمله مقوله‌هایی دانست که در زمره مهارت‌های ارتباطی می‌گنجد. همچنین برخی عادات ارتباطی خاص افراد نیز وجود دارد که برقراری، تداوم و پایان‌بخشی به ارتباط متقابل را تسهیل می‌کند و هر فرد بنا به فراخور شخصیت و حتی فرهنگ خود می‌تواند دارای چنین عاداتی باشد. پرداختن به شرح و تفصیل این گونه مهارت‌ها و عادات از حوصله مقاله حاضر خارج است.

با توجه به اهمیت مهارت‌های ارتباطی و نظر به این که در جامعه اطلاعاتی هزاره سوم، برخورداری از مهارت‌های ارتباطی، برای تمام افراد به‌طور عام، و جامعه علمی و آموزشی به‌طور خاص حائز اهمیت فوق‌العاده است و به علاوه، با عطف به رسالت نهادهای تعلیم و تربیت و دانشگاه در ایفای نقش تربیتی خود، پژوهش حاضر با این هدف انجام می‌شود که ابتدا میزان و چگونگی مهارت‌های ارتباطی را در دو

نتایج

الف) روایی آزمون مهارت‌های ارتباطی

به منظور بررسی روایی سازه‌ای آزمون مهارت‌های ارتباطی و نیز ساختار عوامل مهارت‌های ارتباطی، شیوه آماری تحلیل عاملی از نوع تأییدی (Confirmatory) و به روش مؤلفه‌های اصلی (Principal Components) مورد استفاده قرار گرفت. مقدار عددی شاخص KMO برابر با ۰/۷۱ و نیز مقدار عددی شاخص χ^2 در آزمون کرویت بارتلت برابر با ۲۳۱۸/۰۱ بود که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود و حکایت از کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای انجام تحلیل عاملی داشت.

بر اساس تحلیل عاملی انجام شده توأم با چرخش واریماکس (Varimax rotation) بر روی ۳۴ گویه آزمون مهارت‌های ارتباطی و با ملاک قراردادن مقادیر ویژه (Eigen Values) و شیب نمودار اسکری (Scree plot) پنج عامل اصلی استخراج شد که به‌عنوان عوامل نهایی برای آزمون مهارت‌های ارتباطی در نظر گرفته شدند. به منظور خلاصه‌سازی نتایج تحلیل عاملی انجام شده و در راستای بررسی چگونگی ماهیت عوامل تشکیل‌دهنده مهارت‌های ارتباطی، در جدول ۱ گویه‌های مربوط به ابعاد یا عوامل اصلی پنج‌گانه به همراه بار یا ضریب عاملی (Factor load)، مقدار عددی ارزش ویژه، و درصد واریانس تبیینی توسط هر عامل ارائه شده است.

همان‌گونه که از جدول ۱ بر می‌آید پنج عامل استخراج شده برای مهارت‌های ارتباطی، برابر با ۷۱/۶۱ درصد از واریانس کل مهارت‌های ارتباطی را تبیین می‌کنند. اگر چه ساختار کلی و عمومی عوامل اصلی در مقایسه با فرم اصلی آزمون دچار تغییرات بنیادین نشده است، لیکن در مورد برخی از گویه‌ها (به‌طور مشخص دو گویه) وجود بار عاملی تقریباً برابر در دو عامل، باعث شد که این دو گویه از فهرست گویه‌های آزمون مهارت‌های ارتباطی حذف شوند و در نتیجه این امر، نسخه نهایی آزمون مهارت‌های ارتباطی مشتمل بر ۳۲ گویه در تحلیل عاملی نهایی مورد استفاده قرار گرفت. در ادامه، ارائه و توصیف این عوامل مطرح شده و تبیین تفصیلی و نظری موضوع در قسمت بعد تحت عنوان بحث و نتیجه‌گیری ارائه شده است.

به فرایند ارتباط، کنترل عاطفی، و ارتباط توأم با قاطعیت هستند. برای هر پاسخگو در هر یک از مهارت‌های ارتباطی پیش‌گفته - که در قالب خرده آزمون‌هایی شامل تعداد متفاوتی از گویه‌ها مطرح شده‌اند) نمره جداگانه‌ای محاسبه می‌شود. علاوه بر این، حاصل جمع نمرات هر فرد در مجموع ۳۴ عبارت نیز یک نمره کلی برای او به‌دست می‌دهد که مبنی مهارت‌های ارتباطی آزمودنی است. بدین‌سان، دامنه نمره محتمل برای هر فرد بین ۳۴ تا ۱۷۰ خواهد بود. البته باید خاطر نشان شود که برخی از عبارات به دلیل ماهیت و محتوای آن‌ها، در محاسبه نمره به‌صورت وارونه نمره‌گذاری می‌شوند. بدین‌معنا که اگر انتخاب گزینه یا پاسخ «همیشه» برای سایر گویه‌ها حداکثر نمره، یعنی ۵، را برای فرد به‌دنبال داشته باشد، در گویه‌های وارونه انتخاب همین پاسخ، منتهی به کسب حداقل نمره، یعنی ۱، می‌گردد [۲۰]. فهرست کامل گویه‌های این آزمون در پیوست مقاله ارائه شده است.

ثبات اندازه‌گیری، پایایی بازآزمایی و روایی این آزمون در حد بالا و قابل قبول گزارش شده است [۲۰]. به منظور استفاده از این آزمون در فرهنگ ایرانی، ابتدا گویه‌های آن به فارسی ترجمه شدند. از متخصصان در امر ترجمه فارسی به انگلیسی خواسته شد تا متن فارسی شده را دوباره به انگلیسی برگردانند. پس از آن، با ارائه متن اصلی درخواست شد تا پیرامون انطباق محتوای متن فارسی و انگلیسی اظهار نظر کنند و بر این اساس، در موارد معدودی برخی ویرایش‌های ادبی به عمل آمد. متن فارسی شده آزمون به سه نفر از استادان رشته‌های روان‌شناسی و جامعه‌شناسی ارائه شد که روایی محتوایی گویه‌های آن را برای سنجش مهارت‌های ارتباطی در فرهنگ ایرانی مورد تأیید قرار دادند.

جدول ۱: عوامل اصلی مهارت‌های ارتباطی و بار عاملی گویه‌های مربوط به هر عامل

عوامل اصلی (مهارت‌ها)	درک پیام	تنظیم عواطف	گوش‌دادن	بینش	قاطعیت
مقدار ویژه عامل	۷/۹۷	۴/۶۳	۳/۹۱	۲/۶۸	۱/۵۳
درصد واریانس تبیینی توسط عامل	۲۷/۴	۱۷/۱۸	۱۱/۸۸	۹/۵۴	۵/۶۱
بار عاملی					
گویه‌ها					
گویه شماره ۲	۰/۷۸				
گویه شماره ۱۱	۰/۷۵				
گویه شماره ۱۲	۰/۳۹				
گویه شماره ۱۳	۰/۵۳				
گویه شماره ۱۴	۰/۶۹				
گویه شماره ۱۸	۰/۷۴				
گویه شماره ۱۹	۰/۵۵				
گویه شماره ۲۱	۰/۸۱				
گویه شماره ۲۸	۰/۷۴				
گویه شماره ۴		۰/۳۷			
گویه شماره ۹		۰/۵۳			
گویه شماره ۱۵		۰/۶۹			
گویه شماره ۱۷		۰/۷۴			
گویه شماره ۲۰		۰/۳۳			
گویه شماره ۳۰		۰/۷۹			
گویه شماره ۳۱		۰/۷۴			
گویه شماره ۵			۰/۷۶		
گویه شماره ۶			۰/۳۱		
گویه شماره ۷			۰/۷۰		
گویه شماره ۸			۰/۷۲		
گویه شماره ۲۲			۰/۶۸		
گویه شماره ۲۳			۰/۷۵		
گویه شماره ۱۶				۰/۸۰	
گویه شماره ۲۴				۰/۳۵	
گویه شماره ۲۵				۰/۵۳	
گویه شماره ۲۹				۰/۶۹	
گویه شماره ۳۴				۰/۷۴	
گویه شماره ۱					۰/۵۳
گویه شماره ۳					۰/۶۶
گویه شماره ۱۰					۰/۳۷
گویه شماره ۳۲					۰/۵۵
گویه شماره ۳۳					۰/۳۹
درصد کل واریانس تبیین شده	۷۱/۶۱				

عامل چهارم، مشتمل بر ۵ گویه و مقدار ویژه آن برابر با ۲/۶۸ بود. حداقل بار عاملی برای گویه‌های این عامل ۰/۳۵ و حداکثر ۰/۸۰ بود. با بررسی محتوای گویه‌های این عامل، عنوان «مهارت بینش نسبت به فرایند ارتباط» برای آن در نظر گرفته شد. با مقایسه تعداد گویه‌های این عامل در پژوهش حاضر و نسخه اصلی آزمون مهارت‌های ارتباطی، معلوم شد که دو گویه از این عامل در پژوهش حاضر در سایر عوامل جای گرفته‌اند.

پنجمین و آخرین عامل، با مقدار ویژه ۱/۵۳، نیز شامل ۵ گویه بود که بار عاملی گویه‌ها از ۰/۳۷ تا ۰/۶۶ در نوسان بود. با توجه به محتوای گویه‌ها، عنوان «قاطعیت در ارتباط» برای آن انتخاب شد. از گویه‌های این عامل نیز، با توجه به نسخه اصلی آزمون مهارت‌های ارتباطی، یک گویه به دلیل بار عاملی برابر در سایر عوامل حذف شد.

ب) اعتبار آزمون مهارت‌های ارتباطی

برای سنجش اعتبار آزمون مهارت‌های ارتباطی، ابتدا با استفاده از روش آلفای کرونباخ، اعتبار کل آزمون محاسبه شد که مقدار عددی آن برابر با ۰/۶۹ و حاکی از همسانی درونی قابل قبول این آزمون بود. این مقدار برای آزمودنی‌های دانشجوی ۰/۷۱ و برای دانش‌آموزان دبیرستانی برابر با ۰/۶۶ بود. همچنین ضریب اعتبار کل آزمون با استفاده از روش تنصیف برابر با ۰/۷۱ به دست آمد. برای هر کدام از خرده‌آزمون‌هایی که با توجه به تحلیل عوامل به دست آمده بودند، در کل نمونه و نیز در گروه‌های فرعی به روش‌های آلفای کرونباخ و روش تنصیف ضرایب اعتبار محاسبه شد که نتایج این محاسبات به طور خلاصه در جدول ۲ ارائه شده است.

ج) مقایسه عملکرد دانش‌آموزان و دانشجویان در آزمون مهارت‌های ارتباطی

پس از استخراج عوامل اصلی در آزمون مهارت‌های ارتباطی، برای هر کدام از آزمودنی‌ها در هر یک از

قبل از پرداختن به معرفی عوامل استخراج شده ذکر این نکته حائز اهمیت است که براساس نظرات متخصصان و از جمله تنسلی و تنسلی (Tinsely & Tinsely) در تحلیل عوامل، با عاملی ۰/۳۰ یا بیش‌تر را می‌توان به عنوان مقدار قابل قبول در نظر گرفت [۲۱] و ضرایب یا بارهای عاملی کم‌تر از این مقدار منجر به حذف گویه‌ها خواهد شد. در مورد برخی از گویه‌های پرسشنامه این پژوهش که بار عاملی پایین دارند می‌توان گفت که ماهیت این گویه‌ها به صورتی بوده است که در چند عامل ضریب داشته‌اند، لیکن فقط در عامل ارائه شده در جدول ضریب آن‌ها بیش‌تر از ۰/۳۰ بوده است و بنابر این به منظور پیشگیری از حذف گویه‌های مذکور و در نتیجه کوتاه شدن بیش از حد پرسشنامه که روایی آن را مخدوش می‌سازد این گویه‌ها که تعدادشان اندک است، در تحلیل‌ها باقی مانده‌اند.

عامل اول، با مقدار ویژه ۷/۹۷، مشتمل بر ۹ گویه بود که بار عاملی گویه‌ها از ۰/۳۹ تا ۰/۸۱ در نوسان بود. با توجه به محتوای این گویه‌ها، عنوان «مهارت درک پیام‌های کلامی و غیرکلامی» برای آن انتخاب شد. بررسی و مقایسه وضعیت گویه‌های این عامل، نسبت به نسخه اصلی آزمون مهارت‌های ارتباطی، نشان داد که این عامل در پژوهش حاضر دو گویه از سایر عوامل را در خود جای داده است.

در مورد عامل دوم، مقدار ویژه ۴/۶۳، و تعداد گویه‌ها مشتمل بر ۷ گویه بود که بار عاملی گویه‌ها بین ۰/۳۳ تا ۰/۷۹ متغیر بود. بررسی محتوای این گویه‌ها نشان داد که عنوان «مهارت تنظیم عواطف» برای آن مناسب است.

سومین عامل، با مقدار ویژه ۳/۹۱، شامل ۶ گویه بود که بار عاملی گویه‌ها از ۰/۳۱ تا ۰/۷۶ در نوسان بود. با توجه به محتوای این گویه‌ها، عنوان «گوش دادن» برای آن انتخاب شد. یکی از گویه‌های این عامل، با توجه به نسخه اصلی آزمون مهارت‌های ارتباطی، به دلیل بار عاملی برابر در سایر عوامل حذف شد.

خرده‌آزمون «مهارت در درک پیام» میانگین نمرات دانشجویان به‌طور معناداری بیش از دانش‌آموزان بوده است ($t=3/81, p<0/001$). در جدول ۴، خلاصه تحلیل مربوط به مقایسه عملکرد دختران و پسران ارائه شده است.

با توجه به جدول ۴ می‌توان گفت در کل آزمون، میانگین نمره گروه دختران بیش‌تر از پسران بوده است و تفاوت دو گروه از این لحاظ معنادار است ($t=2/92, p<0/001$). از پنج خرده‌آزمون حاصل از تحلیل عوامل، تفاوت دو گروه پسران و دختران در سه مورد معنادار و در هر سه مورد، میانگین نمرات گروه دختران بیش از پسران بوده است. در دو خرده‌آزمون تنظیم عواطف ($t=1/83, N.S.$) و قاطعیت ارتباطی ($t=1/29, N.S.$) تفاوت نمرات پسران و دختران به حد معناداری نرسیده است.

خرده‌آزمون‌ها و نیز کل مقیاس نمره‌ای محاسبه شد که بدین‌سان برای هر آزمودنی شش نمره به‌دست آمد.

به منظور حصول اهدافی که در مقدمه مقاله مطرح شد، ابتدا نمرات دانشجویان و دانش‌آموزان، و سپس نمرات پسران و دختران، با استفاده از آزمون آماری «t» مورد مقایسه قرار گرفتند. نتایج این تحلیل نیز در جدول ۳ ارائه شده است.

همان‌گونه که از جدول ۳ برمی‌آید، در کل آزمون میانگین نمره دانشجویان از دانش‌آموزان بیش‌تر بود ($t=2/92, p<0/05$). اگرچه این برتری و تفاوت از لحاظ آماری به سطح معناداری رسیده است، لکن می‌توان گفت تفاوت دو گروه در حد مرزی بوده است. به‌علاوه، در خرده‌آزمون‌های حاصل از تحلیل عوامل، بین دو گروه دانشجویان و دانش‌آموزان تفاوت معناداری مشاهده نشد. این مطلب در یک مورد (مهارت در درک پیام) صادق نیست؛ بدین‌معنا که فقط

جدول ۲: ضرایب اعتبار آزمون مهارت‌های ارتباط در گروه‌های فرعی و کل نمونه

کل نمونه (n=736)	دانش‌آموزان (n=354)		دانشجویان (n=382)		دختران (n=374)		پسران (n=362)		آزمون‌ها	آزمودنی
	آلفا	تصنیف	آلفا	تصنیف	آلفا	تصنیف	آلفا	تصنیف		
۰/۸۰	۰/۸۱	۰/۷۸	۰/۷۸	۰/۸۲	۰/۸۴	۰/۷۹	۰/۸۰	۰/۷۷	۰/۸۶	درک پیام
۰/۷۷	۰/۷۹	۰/۷۰	۰/۷۱	۰/۷۸	۰/۷۵	۰/۷۰	۰/۷۶	۰/۸۱	۰/۶۴	تنظیم عواطف
۰/۶۷	۰/۶۹	۰/۶۶	۰/۶۷	۰/۷۱	۰/۷۰	۰/۷۵	۰/۷۵	۰/۷۹	۰/۷۴	گوش‌دادن
۰/۵۵	۰/۵۹	۰/۵۰	۰/۵۲	۰/۵۶	۰/۵۷	۰/۳۳	۰/۳۴	۰/۴۹	۰/۵۵	بینش در ارتباط
۰/۴۷	۰/۵۱	۰/۵۳	۰/۵۷	۰/۵۸	۰/۶۰	۰/۳۶	۰/۳۸	۰/۴۵	۰/۴۱	قاطعیت ارتباطی
۰/۷۱	۰/۶۹	۰/۶۴	۰/۶۶	۰/۶۹	۰/۷۱	۰/۶۸	۰/۷۰	۰/۷۶	۰/۶۹	کل آزمون

جدول ۳: مقایسه عملکرد دانشجویان و دانش‌آموزان در آزمون مهارت‌های ارتباطی

سطح معناداری	مقدار «t»	دانش‌آموزان (n=354)		دانشجویان (n=382)		آزمون‌ها	آزمودنی
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۰/۰۰۰۱	۳/۸۱	۵/۳۲	۳۲/۹۹	۴/۹۶	۳۴/۶۶	درک پیام	
N.S.	۱/۵۴	۵/۴۵	۳۱/۱۹	۵/۵۷	۳۲/۴۴	تنظیم عواطف	
N.S.	۰/۶۶	۵/۶۳	۲۴/۴۲	۶/۳۴	۲۴/۰۸	گوش‌دادن	
N.S.	۱/۱۹	۳/۶۷	۲۵/۹۷	۳/۸۳	۲۶/۳۵	بینش در ارتباط	
N.S.	۰/۹۷	۳/۸۹	۲۴/۱۱	۴/۰۱	۲۴/۴۷	قاطعیت ارتباطی	
۰/۰۵	۲/۹۲	۹/۱۱	۱۲۹/۴۱	۹/۷۶	۱۳۱/۵۶	کل آزمون	

جدول ۴: مقایسه عملکرد پسران و دختران در آزمون مهارت‌های ارتباطی

سطح معناداری	مقدار «t»	دختران (n=۳۷۴)		پسران (n=۳۶۲)		آزمودنی
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	شاخص آزمون‌ها
۰/۰۰۰۱	۴/۰۹	۴/۴۳	۳۵/۵۴	۴/۳۱	۳۳/۳۲	درک پیام
N.S.	۱/۸۳	۴/۷۴	۳۰/۱۱	۴/۹۳	۲۹/۴	تنظیم عواطف
۰/۰۰۰۱	۳/۹۴	۴/۸۹	۲۹/۳۳	۶/۳۷	۲۷/۹۳	گوش دادن
۰/۰۱	۲/۸۶	۴/۰۸	۲۷/۸۱	۴/۳۷	۲۵/۶۳	بیش در ارتباط
N.S.	۱/۲۹	۴/۷۷	۲۳/۸۵	۴/۱۶	۲۲/۰۹	قاطعیت ارتباطی
۰/۰۰۱	۳/۳۱	۹/۲	۱۳۱/۱۶	۸/۴۴	۱۲۹/۳۱	کل آزمون

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی و مقایسه مهارت‌های ارتباطی در دو مقطع متوسطه و دانشگاه انجام شد تا بدین سان نگاهی به سیر تحولی مهارت‌های ارتباطی امکان‌پذیر باشد. به منظور ایجاد همسانی هر چه بیش‌تر در عملکرد گروه‌ها، از مقطع متوسطه دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان و از بین دانشجویان فقط افرادی که آخرین نیمسال تحصیلی خویش را می‌گذرانند، در پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گرفتند.

به‌طور کلی می‌توان گفت نتایج پژوهش حاضر حاکی از آنند که برای سنجش مهارت‌های ارتباطی نوجوانان و جوانان در فرهنگ ایرانی می‌توان با اطمینان به‌کارآیی آزمون فارسی شده مهارت‌های ارتباطی کوئین‌دام، آن را مورد استفاده قرار داد. یکی از مزیت‌های آزمون مورد بحث بر خورداری آن از شاخص‌های روان‌سنجی قابل اعتماد است. نقیصه طولانی بودن برخی از مقیاس‌هایی که به منظور سنجش مهارت‌های اجتماعی معرفی شده است به‌عنوان یکی از محدودیت‌ها در مورد کارآیی چنین آزمون‌هایی مطرح بوده است [۱۱]. کوتاه بودن طول آزمونی که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت، یکی از امتیازات آن بر برخی از مقیاس‌های مشابه است.

نکته قابل ذکر در مورد متوسط بودن برخی ضرایب پایایی محاسبه شده برای نمرات آزمون، آن است که

اگرچه همسانی درونی بین سؤالات آزمون بالا و در حد قابل قبول بوده است، لکن باید توجه داشت که هر کدام از سؤالات جنبه خاصی از مهارت‌های ارتباطی را پوشش می‌دهد و بنابراین، عدم همبستگی بالا با سایر جنبه‌ها حکایت از تفاوت موجود در این زمینه، و تا حد زیادی قابل انتظار است.

در بررسی تفاوت بین آزمودنی‌هایی که هنوز در واپسین سال‌های دوره متوسطه هستند و آزمودنی‌هایی که در شرف اتمام تحصیلات عالی خویش هستند، معلوم شد که از لحاظ سطح کلی نمرات، دانشجویان در مقایسه با دانش‌آموزان برتر هستند. اگرچه با توجه به مباحث مطرح شده در مقدمه مقاله، رسیدن به این نتیجه معقول و حتی قابل انتظار بوده است، اما ذکر این نکته ضروری به نظر می‌رسد که گرچه نمرات دانشجویان در آزمون مهارت‌های ارتباطی نسبت به دانش‌آموزان بیش‌تر هستند، ولی معناداری این تفاوت در سطح مرزی است و بدین‌سان، نمی‌توان با اطمینان بالا به تأثیر آموزش عالی بر رشد مهارت‌های ارتباطی حکم کرد. این تردید زمانی مضاعف می‌شود که در خرده‌آزمون‌های مربوط به مهارت‌های ارتباطی، بین دو گروه (حداقل در چهار زمینه تنظیم عواطف، مهارت گوش دادن، بیش در فرایند ارتباط اجتماعی، و قاطعیت در ارتباطات) تفاوت معناداری به‌دست نیامده است. بدین‌سان، انجام پژوهش‌های بیش‌تر ضروری به نظر

مفصل‌تر و دقیق‌تر، راهگشا باشد. به‌ویژه اگر چنین پژوهش‌هایی طیف‌های وسیعی از نوجوانان و جوانان (اعم از تحصیلکرده و افرادی که به هر دلیلی تحصیلات خود را ناتمام گذاشته‌اند یا به دانشگاه راه نیافته‌اند) را تحت پوشش خود قرار دهد. همچنین، انجام پژوهش‌هایی برای مقایسه مهارت‌های ارتباطی در دانشگاه‌های مختلف و نیز انجام مقایسه‌هایی مابین رشته‌های دانشگاهی در این زمینه، خلأ علمی موجود را برطرف خواهد کرد. امید می‌رود انجام پژوهش حاضر گامی کوچک در راستای معطوف داشتن توجه پژوهشگران به بررسی کنش‌های نه چندان آشکار فرایند تحصیل، به‌ویژه در سطح عالی آن باشد.

منابع

1. حسین چاری، مسعود (۱۳۸۲) بررسی ابعاد و عناصر فرهنگ مدرسه در دوره ابتدایی و تأثیر آن بر پیامدهای شناختی- رفتاری دانش‌آموزان. رساله منتشر نشده دکتری، شیراز: دانشگاه شیراز.
2. لطف‌آبادی، حسین (۱۳۶۹) جریان اجتماعی شدن و آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان. مقدمه‌ای بر ترجمه کتاب آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان. توسط جی کارتلج و جی اف میلبرن، ترجمه شده توسط محمدحسین نظری‌نژاد، چاپ سوم، ۱۳۷۵، مشهد: مؤسسه چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی.
3. Elliot, S., & Gresham, F.M. (1993) Social skills interventions for children. Behavior Modification, 17, 3, 287-313.
4. حسین چاری، مسعود و خیر، محمد (۱۳۸۱) بررسی کارآیی یک مقیاس برای سنجش احساس تنهایی در دانش‌آموزان دوره راهنمایی. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره نوزدهم، شماره اول، پیاپی ۳۷، صص ۴۶-۵۹.
5. حسینپور سنبلی، علیرضا و فخرایی سیروس (۱۳۷۹) رابطه بین دانشگاه و نظام ارزش‌های اجتماعی. مجموعه مقالات سمینار دانشگاه، جامعه و فرهنگ اسلامی، جلد دوم. تهران: وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری، صص ۱۹۷-۱۸۵.
6. حبیبی، نجفقلی (۱۳۷۹) ویژگی‌های دانشگاه اسلامی و مطلوب از نظر امام خمینی. مجموعه مقالات سمینار دانشگاه، جامعه و

می‌رسد. با توجه به نتایج برآمده از تحلیل‌های پژوهش حاضر می‌توان بر لزوم توجه برنامه‌ریزان درسی در آموزش و پرورش و نیز در حوزه آموزش عالی و مسئولان محلی دانشگاه‌ها به جنبه‌های اجتماعی فرایند تحصیل تأکید کرد. به‌ویژه، یافته‌های این پژوهش از لحاظ اعمال دقت و بذل توجه در برنامه‌ریزی برای دروس عمومی و نیز فعالیت‌های فوق‌برنامه حائز اهمیت است.

یکی از نکات شایان توجه در یافته‌های پژوهش حاضر برتری کلی سطح نمرات مهارت‌های ارتباطی و نیز خرده‌آزمون‌های مربوطه در گروه دختران نسبت به پسران است. این یافته با برخی از گزارش‌های پژوهشگران در خصوص برتری کلی سطوح متفاوت مهارت‌های اجتماعی در دختران نسبت به پسران همسویی دارد [۲۲]. از آن‌جا که بخش عمده ارتباطات در دوران تحصیل محدود به روابط بین همسالان - و پیش‌تر همسالان همجنس - است و با توجه به متفاوت بودن ماهیت ارتباطات دختران و پسران با همسالان [۲۳] می‌توان یافته مورد بحث در پژوهش حاضر را تبیین کرد. از سوی دیگر، نتایج پژوهش‌ها حکایت از آن دارد که ارتباط با همسالان، به‌ویژه در دوران نوجوانی، همیشه پیامدهای مؤثری از لحاظ رشد مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی در پی ندارد [۲۴]. گاهی اوقات رفتارهای نابهنجار و حتی مضر برای سلامتی جسمانی، از طریق روابط بین همسالان آموخته می‌شوند. بنابراین، پایین بودن سطح کلی نمرات پسران در مهارت‌های ارتباطی در مقایسه با دختران - علی‌رغم این‌که پسران از آزادی عمل بیشتری در عرصه روابط اجتماعی، بخصوص در فرهنگ ایرانی، برخوردارند - می‌تواند تا حد زیادی ناشی از این پدیده باشد.

انجام پژوهش‌های پیش‌تر پیرامون تفاوت‌های جنسیتی مرتبط با مهارت‌های ارتباطی در مقاطع سنی مختلف، به نحوی که بتوان تأثیرات مثبت و منفی روابط با همسالان در دوران نوجوانی و جوانی را از هم متمایز ساخت، می‌تواند ضمن فراهم آوردن اطلاعات

- therapy, practice and new directions. Remedial and Special Education, 8, 17-27.
14. Matson, J. L. (1990) Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: Manual. Worthington, OH: International Diagnostic System.
15. Merill, K. & Gimpel, G. A. (1998) Social Skills of Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, and Treatment. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, Inc.
16. Asher, S.R. & Coie, J.D. (1990) Peer rejection in childhood. New York: Cambridge University Press.
17. Bandura, A. (1997) Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman.
18. Goleman, D (1995) Emotional Intelligence. New York: Bantam.
19. Knapp, M.L. & Hall, J. (1992) Nonverbal Communication in Human Interaction, 3rd edition. New York: Holt Rinehart and Winston.
- 20- Queendom. (2004) Communication Skills Test- Revised. Available online by Internet: <http://www.queendom.com/cgi-bin/tests/transfer.cgi>
21. Tinsley, H. E. A., & Tinsley, D. J. (1987) Uses of factor analysis in counseling psychology research. Journal of Counseling Psychology, 34, 414-424.
22. Bayer, J. (1996) Social competence and social skills training for children and adolescents: A literature review. Australian Journal of Guidance and Counseling, 6, 1-13.
23. Slee, P.T. & Rigly, K. (1998) Children's Peer Relations. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
24. Peterson, K. & Peterson, S. (1993) Creating safe & caring elementary schools. School safety, Fall, 11-15.
- فرهنگ اسلامی، جلد دوم. تهران: وزارت علوم، تحقیقات و فن آوری، صص ۱۸۵-۱۵۹.
۷. هارچی، اون؛ ساندرز، کریستین؛ و دیکسون، دیوید (۱۳۷۷، ۱۹۹۴) مهارت‌های اجتماعی در ارتباطات میان‌فردی، ترجمه خشایار بیگی و مهرداد فیروزبخت. چاپ اول، تهران: انتشارات رشد.
8. Segrin, C. (1992) Specifying the nature of social skill deficits associated with depression. Human Communication Research, 19, 89-123.
9. Sternberg, R. J. (1986) The nature and scope of practical intelligence, In Sternberg and R. A. Wagner (Eds.), Practical Intelligence. (pp. 1-12). Cambridge: Cambridge University Press.
۱۰. یوسفی، فریده (۱۳۸۲) بررسی الگوی علی هوش عاطفی. رساله منتشر نشده دکتری، شیراز: دانشگاه شیراز.
۱۱. یوسفی، فریده و خیر، محمد (۱۳۸۱) بررسی پایایی و روایی مقیاس سنجش مهارت‌های اجتماعی ماتسون و مقایسه عملکرد دختران و پسران دبیرستانی در این مقیاس. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره هیجدهم، شماره دوم، پیاپی ۳۶، صص ۱۵۸-۱۴۷.
۱۲. امین چهارسوقی، حامد (۱۳۸۱) بررسی کارکرد مهارت گوش دادن مؤثر در سازمان. تدبیر، ماهنامه علمی-آموزشی در زمینه مدیریت، بهمن ۱۳۸۱، شماره ۱۳۰، سال سیزدهم. صص.
13. Hollinger, G.D. (1987) Social skills for behaviorally disordered children as preparation for mainstreaming:

پیوست

گوبه‌های آزمون مهارت‌های ارتباطی*

۱. وقتی که چیزی را برای دیگران توضیح می‌دهم، از آن‌ها می‌پرسم که آیا تا این جای حرفم را فهمیده‌اند.
۲. دیگران متوجه صحبت‌های من نمی‌شوند.
۳. سعی می‌کنم نظراتم را به روشنی بیان کنم.
۴. وقتی دیگران در جریان موضوع صحبت من نیستند، بیان عقایدم برایم دشوار می‌شود.
۵. وقتی متوجه سؤالی نمی‌شوم، درخواست می‌کنم که سؤال را روشن‌تر بیان کنند.
۶. متوجه منظور صحبت دیگران نمی‌شوم.
۷. این‌که از دید دیگران به موضوع نگاه کنم، برایم راحت است.
۸. حتی وقتی که حواسم جای دیگر است، وانمود می‌کنم که دارم گوش می‌دهم.
۹. ابراز احساسات برایم دشوار است.
۱۰. وقتی که حرفی مربوط به موضوع برای گفتن داشته باشم، قطع کردن صحبت دیگران برایم مسأله‌ای نیست.
۱۱. وقتی با دیگران حرف می‌زنم، می‌توانم از چهره آن‌ها احساساتشان را بخوانم.
۱۲. وقتی که می‌دانم دیگران قصد دارند چه مطلبی را بگویند، زودتر از این‌که تمام کنند جوابشان را می‌دهم.
۱۳. وقتی که مجبورم چیزی بگویم که از برداشت‌ها و واکنش‌های مخاطبم آگاه نیستم، به شدت به هم می‌ریزم.
۱۴. می‌توانم نقاط ضعفم را چنان مخفی کنم که بهانه‌ای به دست دیگران ندهم.
۱۵. وقتی که اشتباه کردم، از این‌که اشتباه خود را بپذیرم، نمی‌ترسم.
۱۶. بهترین راه برای این‌که به دیگران کمک کنم تا مرا درک کنند آن است که احساسات، افکار، و عقایدم را به آنان بگویم.
۱۷. وقتی صحبت‌ها احساسی می‌شوند، میل دارم موضوع را عوض کنم.
۱۸. وقتی که می‌فهمم احساسات کسی را جریحه‌دار کرده‌ام، از او معذرت‌خواهی می‌کنم.
۱۹. وقتی از من انتقاد می‌شود، ناراحت می‌شوم و مقاومت می‌کنم.
۲۰. وقتی ناراحت هستم و کسی از من می‌پرسد که «ناراحت هستی؟»، پنهان نمی‌کنم.
۲۱. دوست دارم هرچه زودتر به اصل مطلب بپردازم.
۲۲. وقتی که با کسی صحبت می‌کنم، سعی می‌کنم خودم را جای او بگذارم.
۲۳. وقتی که کسی در پیدا کردن کلمات مناسب مشکل دارد، با کمال میل آنچه که فکر می‌کنم او می‌خواهد بگوید، پیشنهاد می‌کنم.
۲۴. دیگران می‌گویند که من صدایم را بلند می‌کنم (بلند صحبت می‌کنم)، اگرچه خودم از این موضوع آگاه نیستم.
۲۵. به‌طور طبیعی چنین است که در مکالمات، من بیش‌تر صحبت می‌کنم.
۲۶. این‌طور فکر می‌کنم که با حضور من مجلس صمیمی‌تر می‌شود.
۲۷. به آنچه دیگران می‌گویند علاقه‌مند می‌شوم.
۲۸. اگر کسی با من مخالفت کند، احساس ناراحتی می‌کنم به‌ویژه این‌که آن شخص تجربه مرا هم نداشته باشد.
۲۹. وقتی از کسی انتقاد می‌کنم، مطمئنم که منظورم عمل و رفتار اوست نه خود او، مثلاً به جای این‌که بگویم: «تو دوست خوبی نیستی»، می‌گویم: «من با این برخورد تو موافق نیستم».
۳۰. من قادرم مشکلات را بدون از دست دادن کنترل عواطفم حل کنم.
۳۱. به‌هنگام صحبت با دیگران از واکنش عاطفی خودم به آنچه گفته می‌شود، آگاهم.
۳۲. تمایل دارم بحث بر سر موضوعات رنجش‌آور را به تأخیر بیاورم.
۳۳. قادرم با کسی که احساساتم را جریحه‌دار کرده است، مقابله به مثل کنم.
۳۴. از بیان مخالفتم با دیگران اجتناب می‌کنم، چون ممکن است از من ناراحت شوند.

* پاسخ به همه گوبه‌ها براساس گزینه‌های: هرگز، به‌ندرت، گه‌گاه، اکثر اوقات و همیشه انجام می‌شود.