

بررسی تأثیر جرأت‌آموزی گروهی به شیوه‌های شناختی - رفتاری و رفتاری بر رفتار جرأت‌مندان دانش‌آموزان کم‌جرأت پسر دبیرستانی

مهدی جلالی

کارشناس ارشد مشاوره

دکتر سید احمد احمدی

عضو هیأت علمی دانشگاه اصفهان: گروه مشاوره.

دکتر حسین مولوی

عضو هیأت علمی دانشگاه اصفهان: گروه روانشناسی.

چکیده

این پژوهش به بررسی تأثیر جرأت‌آموزی به شیوه شناختی - رفتاری در مقایسه با شیوه رفتاری بر رفتار جرأت‌مندان دانش‌آموزان پرداخت. آزمودنیها ۲۷ دانش‌آموز کم‌جرأت پسر دبیرستانی شهرستان بیرجند بودند که به وسیله آزمونهای مقیاس ترس از ارزیابی منفی و پرسشنامه جرأت‌ورزی (درجه ناراحتی، نرخ بروز رفتار) مورد ارزیابی قرار گرفته و به طور تصادفی در دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل جایگزین شدند. و تعداد ۶ جلسه دو ساعته جرأت‌آموزی گروهی به شیوه رفتاری برای گروه آزمایش یک و تعداد ۶ جلسه جرأت‌آموزی گروهی به شیوه شناختی - رفتاری برای گروه آزمایش ۲ برگزار شد. بلافاصله پس از درمان و یک ماه پس از آن ارزیابی‌های مرحله دوم و مرحله سوم با استفاده از همان آزمونها انجام شد. و سرانجام با استفاده از تحلیل مانوا و آزمون پیگیری LSD با استفاده از نرم‌افزار کامپیوتری SPSS نتایج تحلیل شد.

براساس فرضیه‌های تحقیق جرأت‌آموزی گروهی به شیوه‌های شناختی - رفتاری و رفتاری نمرات آزمودنیها را در مقیاس‌های ترس از ارزیابی منفی، و پرسشنامه جرأت‌ورزی (درجه ناراحتی و نرخ بروز رفتار) در پس آزمون و آزمون پیگیری کاهش می‌دهد. نتایج نشان داد که به استثنای مورد ترس از ارزیابی منفی در سایر موارد تفاوت بین گروه کنترل و دو گروه آموزشی معنی‌دار بود. ($P < 0/05$) بین گروه رفتاری و شناختی - رفتاری فقط در خرده مقیاس نرخ بروز رفتار در آزمون پیگیری تفاوت معنی‌دار وجود داشت.

بسیاری از مشاوران مخصوصاً مشاوران مدارس در طی کار با مراجعانی روبرو می‌شوند که رفتاری منفعلانه دارند، نمی‌توانند از حقوقشان دفاع کنند. به هر طریق از تعارض بپرهیزند، در واقع کسانی هستند که خود، احساسات و خواسته‌هایشان در بسیاری از مواقع نادیده گرفته می‌شود. دیگران معمولاً این افراد را کمرو و فاقد اطمینان به خود یا کسانی که دارای احساس حقارت هستند و خود را کمتر از دیگران می‌بینند می‌دانند، از نقطه نظر روان درمانی این قبیل رفتارها به عنوان رفتارهای غیرجرأت‌مندانه شناخته شده‌اند و حدود نیم قرن است که درباره علل آن و نحوه برطرف کردن آن و نیز اینکه بهتر است چه رفتاری جایگزین آن شود نظریه پردازی شده است.

برخی آن را به تفاوت‌های ژنتیکی افراد نسبت می‌دهند چنانچه گفته می‌شود نوزادانی که در سالهای اولیه زندگی در حضور غریبه‌ها رفتار بازدارندگی دارند بیشتر احتمال دارد که بعداً دچار رفتارهای غیرجرأت‌مندانه شوند یعنی این آمادگی را به ارث برده‌اند، برخی نیز به طیف بین سلطه جویی و سلطه پذیری که در قلمرو حیوانات مشاهده می‌شود اشاره کرده‌اند، مثلاً افراد سلطه جو ممکن است موقع راه رفتن سر خود را بالا گرفته و تماس چشمی برقرار کنند، در حالیکه افراد سلطه پذیر سر خود را پایین انداخته و از تماس چشمی بپرهیزند. (کاپلان؛ به نقل از پورافکاری، ۱۳۷۵) سالتزر که از کارهای پاولوف متأثر بود اعتقاد داشت که این افراد دارای رفتارهای بازدارندگی بیشتری هستند و کمک به مراجع جهت افزایش رفتارهای تحریکی سبب برطرف شدن این حالت می‌گردد. پس از وی ولپی این نظریه را مطرح کرد که افراد کم‌جرأت از طریق شرطی شدن کلاسیک یاد گرفته‌اند که در موقعیتهایی که مستلزم ابراز احساسات و خواسته‌ها است به جای رفتار جرأت‌مندانه، مضطرب شوند. به نظر او علت این

اضطراب این است که در کودکی این افراد آموخته‌اند که حقوق دیگران از حقوق خودشان مهم‌تر است و فرد نباید خواستها و نظراتش را فوق دیگران قرار دهد (ولپی ۱۹۵۸، ۱۹۶۹، ۱۹۷۳، ۱۹۸۳؛ ولپی و لازاروس، ۱۹۶۶، به نقل از ماستر و همکاران).

از دیگر نظریه پردازان این مبحث مک‌فال^(۱) بود که تحقیقات او سهم نقص‌های مهارتی را در ایجاد رفتار غیر جراتمندانه نشان دادند (مک‌فال، ۱۹۷۱؛ مک‌فال و ماسترن، ۱۹۷۰؛ به نقل از بهرامی، ۱۳۷۴). پس از آن بندورا با مطرح کردن مفاهیم خودکارآمدی^(۲) و انتظار خودکارآمدی^(۳) باب تازه‌ای در زمینه شناخت و آموزش رفتار جراتمندانه گشود. خودکارآمدی اطمینان فرد از توانایی‌اش برای انجام فعالیتهای روزمره زندگی است و انتظار خودکارآمدی یعنی اعتقاد فرد مبنی بر آنکه می‌تواند جریانی از رفتارهای مورد انتظار در یک موقعیت را به نحو موفقیت‌آمیزی به انجام رساند (بندورا، ۱۹۸۶؛ به نقل از جلالی، ۱۳۷۷). از نظر بندورا به کارآمدی بر اعتماد به نفس و جرات‌ورزی می‌افزاید؛ به نظر او انتظار خودکارآمدی چگونگی رویارویی را تعیین می‌کند، ترسها و بازداریها را کاهش می‌دهد و بر میزان تلاش برای سازگاری با موقعیت‌ها می‌افزاید؛ هر قدر انتظار کارآمدی بیشتر باشد میزان تداوم فعالیتهای و مقابله با موانع بیشتر می‌شود. (بندورا^(۴)، ۱۹۷۷؛ به نقل از جلالی) هسته اساسی درمانی در این نظریه افزایش خودکارآمدی بود.

با مطرح شدن نقش افکار در رفتار منجمله نظریه عقلانی - رفتاری عاطفی الیس، نقش باورهای غیرعقلانی که در ارتباط با طرد شدن، کفایت شخصی و عدالت هستند در ایجاد رفتار غیرجراتمندانه مورد توجه قرار گرفت (جاکوبسکی و لانگ، ۱۹۷۶؛ لانگ، ۱۹۷۷؛ به نقل از الیس^(۵) و گریگر^(۶)، ۱۹۷۷). در این راستا نظریه شناختی دیگر نظریه مایکن‌بام^(۷) بود که بر آنچه شخص به خودش می‌گوید یا آنچه نمی‌تواند به خود بگوید در ایجاد رفتار

۱. Mc fall.

۲. self efficacy.

۳. self efficacy expectations.

۴. Bandura.

۵. Ellis.

۶. Griger.

۷. Meichenbaum.

غیرجرأت‌مندانه تأکید داشت (موهنی، ۱۹۷۴؛ مایکن بام، ۱۹۷۴، به نقل از بهرامی، ۱۳۷۴). نظریه‌های شناختی با نظریه ولپی هم راستا هستند اما به جای تأکید بر جنبه‌های عاطفی بر جنبه‌های شناختی تأکید دارند و بر این عقیده‌اند که افراد غیرجرأت‌مندانه از انتظارات و خودگویی‌های منفی‌ای رنج می‌برند که سبب می‌شود رفتارهای جرأت‌مندانه را منع کنند (هولون و بک^(۱)، ۱۹۸۶؛ به نقل از ماستر و همکاران، ۱۹۸۷). پس از آن با روشن شدن نقش خطاهای شناختی در افسردگی و عواطف منفی حاصل از آن (بک، ۱۹۷۶؛ تسدال^(۲)، ۱۹۶۵) توجه به فرضهای ناکارآمد و خطاهای شناختی در روابط اجتماعی و رفتار غیرجرأت‌مندانه معطوف شد. آلدن (۱۹۸۴؛ به نقل از هابکو و همکاران، ۲۰۰۱) عنوان می‌کند که حالت شناختی افراد غیرجرأت‌مند شبیه حالت شناختی افراد افسرده است و افراد غیرجرأت‌مند دارای خطاهای شناختی‌اند. تحقیقات بعدی نشان داد که این افراد گمان می‌کنند استانداردهای رفتاری قابل قبول دیگران بالاتر از آن است که رفتارهای اجتماعی آنها مورد پذیرش واقع شود (لاری و کوالکس^(۳)، ۱۹۵۵) جنبه‌های منفی رفتار خود را زیاد برآورد می‌کنند و جنبه‌های مثبت رفتارشان را اندک ارزیابی می‌کنند (والاس و آلدن^(۴)، ۱۹۷۷) و عموماً عملکرد اجتماعی‌شان را پایین‌تر از دیگران می‌بینند (پاپه و لیم^(۵)، ۱۹۹۲) تا جایی که با استاد به این موارد می‌توان این مبحث را پیش کشید که بسندگی اجتماعی ممکن است بیشتر معلول ادراکات باشد تا معلول رشد مهارت‌ها اجتماعی شخص (هابکو^(۶) و همکاران، ۲۰۰۱). چون آموزش جرأت‌ورزی ابتدا توسط رفتارگرایان مطرح شد در چند دهه اولیه قرن اخیر عموماً به صورت فردی و با استفاده از تکنیک‌های رفتاری انجام می‌شد که هدف این تکنیک‌ها کاهش اضطراب در روابط اجتماعی و افزایش مهارت‌های اجتماعی بودند (ماستر و همکاران، ۱۹۸۷). با مطرح شدن نظریه‌هایی که بر جنبه‌های شناختی تأکید داشتند منجمله بندورا، ایلس و مایکن بام به موازات روشهای رفتاری، روشهای متفاوتی برای آموزش

۱. Beck.

۲. Teasdal.

۳. Lary & Kowlask.

۴. Wallace & Alden.

۵. Papee & Lim.

۶. Hopko.

جرات و ورزشی مطرح شدند که هدف آنها افزایش خودکارآمدی، آشنا کردن افراد با حقوق خود و دیگران، تمایز رفتارهای جراتمندانه از رفتارهای پرخاشگرانه و غیر جراتمندانه، تصحیح باورهای غیر منطقی فرد در موقعیتهای معین بر اساس نظریه RET و آموزشهای شناختی جهت کاهش استرس مثل تصحیح دیالوگهای درونی و آموزش خودآزمایی، مهارت مسأله گشایی و سایر مهارتهای مقابله با استرس بود (لانگ و جاکوبسکی، ۱۹۷۶؛ ماستر و همکاران، ۱۹۸۷).

از این رو عمده شیوه‌هایی که روش شناختی - رفتاری جرات آموزی بکار رفته‌اند، با تأکید بر نظریه‌های فوق و مفاهیم آنها بوده‌اند.

نظریه دیگری که بر اهمیت شناخت در مشکلات روانی تأکید دارد نظریه بک است این نظریه که بر اهمیت خطاهای شناختی یا شناختهای ناسازگارانه تأکید دارد علت اساسی پریشانی هیجانی را تحریف‌های شناختی می‌داند. هدف درمان کمک به افراد است تا مفهوم‌سازی‌های ناسازگارانه و طرح‌حوارهای نامناسب را تعیین کرده و در مورد آنها به آزمایش واقعیت بپردازند و تصحیح کنند. (درایدن^(۱)، ۱۹۸۴؛ شارف^(۲)، ۱۹۶۶) بر مبنای این نظریه برنز^(۳) شیوه‌ای شناختی - رفتاری را جهت رفع رفتارهای نابهنجار بکار گرفته است. در این شیوه بر افکار اتوماتیک و تصحیح خطاهای شناختی آنها تأکید می‌شود. افکار اتوماتیک، افکاری هستند که در ارتباط با یک رویداد به صورت خودکار به ذهن می‌آیند و احساسات معینی را برمی‌انگیزند. احساساتی که با واقعیت ارتباط و هماهنگی ندارند و در نتیجه به جای اینکه سبب سازگاری فرد با واقعیت شوند سبب اختلال هیجانی و عدم توانایی ارائه رفتار انطباقی می‌شوند (برنز، ۱۳۷). در این راستا وی تعداد ده نوع خطاهای شناختی را مطرح می‌کند که اکثر آنها همان خطاهای شناختی مطرح شده توسط بک هستند و همانند شیوه بک به مراجع آموخته می‌شود که به نقش افکار اتوماتیک در برانگیخته شدن احساسات و رفتار پی ببرد و خطاهای شناختی و فرضیه‌های ناکارآمد را اصلاح کند و از این طریق احساسات رفتار را

۱. Dryden.

۲. Sharf.

۳. Burns.

تغییر دهد.

با توجه به نقش اساسی فرض‌های ناکارآمد و خطاهای شناختی در مهارت، عملکرد و متغیرهای فیزیولوژیک ناشی از اضطراب جاداشت، میزان اثربخشی روش شناختی - رفتاری که در تبدیل رفتار نابهنجار به تصحیح این جنبه از ابعاد شخصیتی می‌پردازد در زمینه ایجاد رفتار جرأت‌مندانه مورد بررسی قرار گرفته و اثربخشی آن با روشهای آزموده و کارآمد گذشته مورد مقایسه قرار گیرد.

چون جرأت‌آموزی به شیوه رفتاری یکی از رایج‌ترین و عمده‌ترین شیوه‌های جرأت‌آموزی است که اثربخشی آن تاکنون بارها و بارها به اثبات رسیده است (ماستر و همکاران، ۱۹۸۷) بنابراین شیوه مناسبی است که کارایی شیوه شناختی - رفتاری، با تأکید بر بازسازی شناختی با آن مقایسه شود. لذا در این تحقیق کارایی شیوه شناختی - رفتاری در جرأت‌آموزی با تأکید بر تصحیح فرضهای ناکارآمد در مقایسه با شیوه رفتاری مورد بررسی قرار گرفته است.

فرضیه‌های تحقیق عبارت بودند از:

- ۱- بین کاهش نمرات پس‌آزمون ترس از ارزیابی منفی در سه گروه شناختی - رفتاری، رفتاری و کنترل تفاوت وجود دارد.
- ۲- بین کاهش نمرات پس‌آزمون نرخ بروز رفتار در سه گروه شناختی - رفتاری، رفتاری و کنترل تفاوت وجود دارد.
- ۳- بین کاهش نمرات پس‌آزمون درجه ناراحتی در سه گروه شناختی - رفتاری، رفتاری و کنترل تفاوت وجود دارد.
- ۴- بین کاهش نمرات پس‌آزمون پیگیری ترس از ارزیابی منفی در سه گروه شناختی - رفتاری، رفتاری و کنترل تفاوت وجود دارد.
- ۵- بین کاهش نمرات پس‌آزمون پیگیری نرخ بروز رفتار در سه گروه شناختی - رفتاری، رفتاری و کنترل تفاوت وجود دارد.
- ۶- بین کاهش نمرات پس‌آزمون پیگیری درجه ناراحتی در سه گروه شناختی - رفتاری، رفتاری و کنترل تفاوت وجود دارد.

روش تحقیق:

این پژوهش تأثیر دو روش شناختی - رفتاری و رفتاری جرأت‌آموزی را بررسی نموده و از روش تجربی استفاده کرده است.

گروه تجربی دو گروه ۹ نفره از دانش‌آموزان کم جرأت پسر دبیرستانی شهرستان بیرجند بودند که در معرض جرأت‌آموزی گروهی قرار گرفتند، گروه کنترل یک گروه ۹ نفره از دانش‌آموزان کم جرأت پسر دبیرستانی بودند که در معرض جرأت‌آموزی گروهی قرار نگرفتند.

جامعه آماری:

جامعه آماری این تحقیق عبارت از دانش‌آموزان کم جرأت پسر دبیرستانی شهرستان بیرجند در سال تحصیلی ۷۹۸۰ بود.

نمونه و شیوه نمونه‌گیری:

نمونه این تحقیق تعداد ۲۷ نفر از دانش‌آموزان کم جرأت پسر دبیرستانی بودند. شیوه نمونه‌گیری تصادفی مرحله‌ای و به این صورت بود که ابتدا از بین دبیرستانهای شهرستان بیرجند تعداد ۳ دبیرستان به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند و از دبیرستانهای انتخاب شده ابتدا از طریق مصاحبه نیمه سازمان یافته براساس معیارهای تشخیصی و بالینی (غیرکلامی و ویژگیهای رفتاری) با اولیای مدرسه، مشاور و معلم پرورشی و با خود دانش‌آموزان، دانش‌آموزان کم جرأت مشخص گردیدند و سپس از بین دانش‌آموزان کم جرأتی که به روش فوق شناسایی شده بودند از هر دبیرستان ۹ نفر به صورت تصادفی ساده انتخاب شده و در گروههای آزمایش و کنترل قرار گرفتند.

برای اینکه دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل و نیز دانش‌آموزان گروههای آزمایش ۱ و ۲ با یکدیگر ارتباط نداشته باشند. کلیه ۹ نفر دانش‌آموزان هر دبیرستان در یکی از گروهها قرار گرفتند.

ابزار تحقیق:

الف: مصاحبه نیمه سازمان یافته

در مصاحبه نیمه سازمان یافته دو دسته از رفتارها مد نظر بوده‌اند.

۱- رفتارهای غیرکلامی از قبیل تماس چشمی، تن صدا، ژست بدنی، مدت نهمتگی پاسخ و حالت چهره که در دانش‌آموزان کم جرأت از ویژگیهای بخصوصی برخوردار است (هارجی و ساندرز، ۱۹۹۴؛ به نقل از بیگی و فیروزبخت، ۱۳۷۷؛ جاکوسکی و لانگ، ۱۹۷۶؛ گوریا و کوتلر، ۱۹۷۶).

ب: آزمونها

۱- پرسشنامه جرأت‌ورزی:

این پرسشنامه براساس پرسشنامه جرأت‌ورزی گمبریل و ریچی (۱۹۷۵) تهیه شده است. این آزمون از دو قسمت تشکیل شده است و دارای ۴۰ ماده است که هر ماده آن یک موقعیت را که مستلزم رفتار جرأت‌ورزی است نشان می‌دهد. در قسمت اول از آزمودنی خواسته می‌شود که شدت ناراحتی خود را در هنگام مواجه شدن با این موقعیت‌ها برحسب یک مقیاس درجه بندی ۵ گزینه‌ای بیان کند (درجه ناراحتی)، و در قسمت دوم آزمودنی باید برحسب یک مقیاس درجه بندی ۵ گزینه‌ای مشخص کند چقدر احتمال دارد در آن موقعیت‌ها رفتار توصیه شده را انجام دهد (نرخ بروز رفتار). این آزمون دارای چند دسته سؤال است: الف - رد کردن تقاضا - بیان کردن محدودیت‌های خود مثل قبول اینکه برخی چیزها را نمی‌داند. پ - تقاضا کردن ت - پیشقدم شدن در آغاز یک برخورد اجتماعی ث - احساسات مثبت ج - کنار آمدن و قبول انتقاد چ - قبول تفاوت داشتن با دیگران خ - ابراز وجود در موقعیت‌هایی که باید کمک کرد، د - دادن پسخوراند منفی. دامنه نمره این آزمون در هر قسمت بین ۴۰ تا ۲۰۰ است و هر چه نمره آزمودنی در هر قسمت بیشتر باشد حاکی از این است که رفتار جرأت‌مندانه او کمتر است.

اعتبار عاملی ماده‌های مختلف آزمون بین ۰/۳۹ تا ۰/۷۰ گزارش شده است. همچنین همبستگی نمره‌های آزمون با نتایج ارزیابی افرادی که ایفای نقش آزمودنی‌ها را مشاهده کرده بودند ۰/۴۶ بود. ضریب پایایی این آزمون توسط گمبریل و ریچی ۰/۸۱ بدست آمده است.

(بهرامی، ۱۳۷۴). ضریب پایایی بدست آمده توسط بهرامی (۱۳۷۴) از طریق بازآزمایی در مورد درجه ناراحتی ۰/۷۱ و در مورد نرخ بروز رفتار ۰/۸۸ است.
 ۲- مقیاس ترس از ارزیابی منفی (FNE)^(۱):

این مقیاس توسط واتسون و فرند (۱۹۶۹) ساخته شده است. این مقیاس ۳۰ ماده دارد که ۱۷ ماده پاسخ مثبت و ۱۳ ماده پاسخ منفی دارند. دامنه نمره بین صفر تا ۳۰ است. نمره ۱۸ به بالا نشان دهنده افرادی است که ترس زیادی از ارزیابی منفی دارند و نمره ۹ به پایین مخصوص افرادی است که ترس کمی از ارزیابی منفی دارند. در مطالعه‌ای از روش بازآزمایی با فاصله یک ماه ضریب پایایی آن ۰/۷۸ و در مطالعه دیگری توسط واتسون و فرند ضریب پایایی آن ۰/۹۴ بدست آمده است.

ضریب پایایی فرم ترجمه شده آن از طریق بازآزمایی ۰/۶۹ بدست آمده است (بهرامی، ۱۳۷۴)

متغیر مستقل:

متغیر مستقل جرأت‌آموزی گروهی (به شیوه‌های رفتاری و شناختی - رفتاری) بود. دخالت تجربی در گروه آزمایش ۱ و آزمایش ۲ انجام گرفت و گروه کنترل آموزشی دریافت نکردند. عناوین جلسات برنامه جرأت‌آموزی گروهی به شیوه‌های شناختی - رفتاری و رفتاری در جداول ۱ و ۲ آمده است.

جدول ۱- جدول عناوین جلسات جرأت‌آموزی به شیوه رفتاری.

ردیف	عنوان
۱	کلیات و مقدمات درمان
۲	تمرین رفتارهای غیرکلامی جرأت و تمرین تقاضا کردن
۳	تمرین رد تقاضا و ابراز احساسات

۱. Fear of Negative Evaluation.

۴	تمرین ابراز احساسات مهارت‌های ارتباطی
۵	تمرین مهارت‌های ارتباطی
۶	تمرین اصرار بر حقوق خود و احترام خود

جدول ۲- جدول عناوین جلسات جرأت‌آموزی به شیوه شناختی - رفتاری.

ردیف	عنوان
۱	کلیات و مقدمات درمان
۲	توانایی شناسایی افکار اتوماتیک ایجاد کننده رفتار غیرجرأت‌مندانه
۳	توانایی یافتن خطاهای شناختی موجود در افکار
۴	توانایی جایگزینی افکار منطقی
۵	بکارگیری مهارت‌ها و روش‌های سالم‌اندیشی در زمینه روابط اجتماعی
۶	کامل کردن روش‌های سالم‌اندیشی و پرداختن به فرض‌های زیربنایی برانگیزنده رفتار غیرجرأت‌مندانه

نحوه اجرا:

پس از ارائه پیش‌آزمون به گروه‌ها، تعداد ۶ جلسه آموزش گروهی برای گروه‌های تجربی اعمال شد و در گروه کنترل هیچ مداخله‌ای صورت نگرفت. از مجموع ۹ نفری که در هر یک از این گروه‌ها بودند، دو نفر از گروه رفتاری و ۲ نفر از گروه شناختی - رفتاری به دلیل اینکه نتوانستند به صورت منظم و کامل در هر جلسه آموزش حضور پیدا کنند، حذف شدند و پرسشنامه جرأت‌ورزی یکی از اعضای گروه کنترل نیز ناقص بود و در نتیجه از گروه کنترل حذف گردید.

شیوه تجزیه و تحلیل آماری:

در این تحقیق برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل مانوا و با استفاده از نرم‌افزار کامپیوتری SPSS^{۱۰} انجام شد. در این تحلیل تأثیر متغیرهای پیش‌آزمون و همگام از روی نمرات پیش‌آزمون‌ها برداشته شده و سپس گروه‌ها با توجه به نمرات باقیمانده مقایسه

گردیدند. برای کنترل متغیرهای همگام این متغیرها کدگذاری شده‌اند.

یافته‌های توصیفی:

میانگین و انحراف استاندارد نمرات گروه‌های شناختی - رفتاری، رفتاری و رفتاری و کنترل در مقیاس ترس از ارزیابی‌های منفی و پرسشنامه جرأت‌ورزی (نرخ بروز رفتار و درجه ناراحتی) قبل از کنترل متغیرهای همگام در جدول (۳) ارائه شده است. جدول ۳- میانگین و انحراف استاندارد نمرات گروه‌های شناختی - رفتاری، رفتاری و کنترل در مقیاس ترس از ارزیابی‌های منفی و پرسشنامه جرأت‌ورزی (نرخ بروز رفتار و درجه ناراحتی)، قبل از کنترل متغیرهای همگام.

گروه کنترل N = ۷		شیوه شناختی رفتاری N = ۷		شیوه رفتاری N = ۷		آزمونها
SD	X	SD	X	SD	X	
۲/۷	۱۸/۸۵	۳/۳۰	۱۸/۲۸	۳/۱۹	۱۵/۱۷	مقیاس ترس از ارزیابی منفی (پس آزمون)
۳/۱	۱۸/۷	۳/۳	۱۸	۲/۹۸	۱۵/۱۷	مقیاس ترس از ارزیابی منفی (پیگیری)
						نرخ بروز رفتار (پس آزمون)
۱۳/۹	۱۳۷/۵	۱۵/۸۲	۱۱۷/۴	۱۶/۶۹	۱۰۲/۵۷	
						نرخ بروز رفتار (آزمون پیگیری)
۱۲/۹	۱۳۳/۸	۱۲/۵۰	۱۱۷/۵	۱۶/۱۱	۱۰۰/۴۴	
۱۱/۴	۱۱۵/۸۵	۱۲/۵	۱۰۵/۱۴	۱۴/۸	۹۶/۵۸	درجه ناراحتی (پس آزمون)
۱۱/۶۴	۱۱۷/۲۸	۱۱/۷	۱۰۴/۵۷	۱۴/۲۱	۹۵/۱۴	درجه ناراحتی (آزمون پیگیری)

یافته‌های استنباطی:

در تحلیل مقدماتی نتایج، پیش فرض تساوی واریانس‌های سه گروه شناختی - رفتاری و

کنترل در مقیاس ترس از ارزیابی منفی تأیید نشد. لذا یک نفر به طور تصادفی از گروه کنترل حذف گردید تا حجم گروه‌های نمونه با یکدیگر برابر گردند. نتایج تحلیل مانوای تأثیر عضویت گروهی (شیوه شناختی - رفتاری، شیوه رفتاری و گروه کنترل) بر نمرات پس آزمون و آزمون پیگیری مقیاس ترس از ارزیابی منفی، نرخ بروز رفتار و درجه ناراحتی در جدول (۴) ارائه گردیده است:

جدول ۴- نتایج تحلیل مانوای تأثیر عضویت گروهی (آموزش شناختی - رفتاری و گروه کنترل) بر نمرات پس آزمون و آزمون پیگیری ترس از ارزیابی منفی و پرسشنامه جرأت ورزی (درجه ناراحتی و نرخ بروز رفتار).

توان آماری	توان آماری	معنی دار بودن sig	F	میانگین مجذورات	df	df	تأثیر عضویت گروهی بر متغیرهای وابسته
۰/۴۵۵	۰/۴۹	۰/۰۹۲	۳/۴	۲۱/۷	۲	۴۳/۵	ترس از ارزیابی منفی (پس آزمون)
۰/۹۹۷	۰/۸۵	۰/۰۰۱	۲۱/۳	۸۰۱/۷	۲	۱۶۰۳/۴	نرخ بروز رفتار (پس آزمون)
۰/۸۲۹	۰/۷۰	۰/۰۱۵	۸/۲	۵۶۲/۱	۲	۱۱۲۴/۳۵	درجه ناراحتی (پس آزمون)
۰/۹۲۹	۰/۷۶	۰/۰۰۶	۱۱/۳	۲۶/۹	۲	۵۳/۹	ترس از ارزیابی منفی (پیگیری)
۱	۰/۹۶	۰/۰۰	۸۵/۱	۹۲۲/۶	۲	۱۸۴۵/۳	نرخ بروز رفتار (پیگیری)
۰/۹۹۱	۰/۸۳	۰/۰۰۲	۱۷/۷	۴۴۸/۰۹	۲	۸۹۶/۱۸	درجه ناراحتی (پیگیری)

چنانچه در جدول ۲ مشاهده می‌شود بجز مقیاس ترس از ارزیابی منفی که بین میانگین سه گروه شناختی - رفتاری، رفتاری و کنترل در پس آزمون تفاوتی مشاهده نمی‌شود ($P = 0/09$) در دو خرده آزمون دیگر (نرخ بروز رفتار و درجه ناراحتی)، بین میانگین‌های سه گروه تفاوت وجود دارد ($P = 0/001$) و ($P = 0/015$) و این تفاوت نه تنها در آزمون پیگیری تداوم یافته ($P = 0/00$) و ($P = 0/002$) بلکه در آزمون ترس از ارزیابی منفی نیز که در پیش آزمون بین میانگین گروه‌ها، تفاوتی مشاهده نشده بود، در اینجا تفاوت مشاهده می‌شود ($P = 0/006$).

چون در این تحلیل اثر پیش آزمونها (مقیاس ترس از ارزیابی منفی و پرسشنامه جرات ورزی (نرخ بروز رفتار و درجه ناراحتی) و متغیرهای سن، تحصیلات پدر، تحصیلات مادر، شغل پدر، معدل، ترتیب تولد، تعداد فرزندان و کلاس کنترل شده‌اند می‌توان گفت که تفاوت‌های مشاهده شده بین نمرات گروه‌ها، ناشی از اثرات متغیر مستقل بوده است.

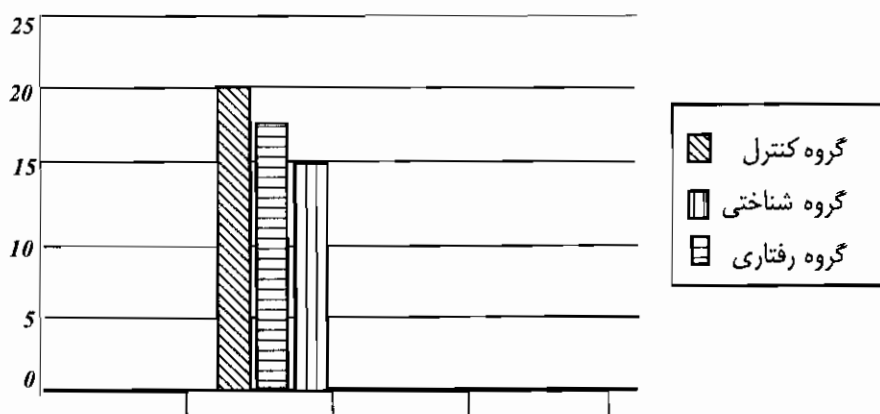
میزان تأثیر جرات‌آموزی گروهی در پس آزمونها مقیاس ترس از ارزیابی منفی، نرخ بروز رفتار و درجه ناراحتی و آزمونها پیگیری مقیاس ترس از ارزیابی منفی، نرخ بروز رفتار و درجه ناراحتی به ترتیب $0/49$ ، $0/85$ ، $0/70$ ، $0/76$ ، $0/69$ و $0/83$ بوده است. میزان تأثیر نمایانگر درصد واریانسی از نمرات باقی مانده در پس آزمون است که در اثر آموزش ایجاد شده است.

چون در تحلیل‌های بین ۳ گروه یا بیشتر امکان دارد تفاوت‌های گروهی بطور کلی ظاهر نشود ولی در مقایسه‌های زوجی و پیگیری ممکن است بعضی تفاوتها معنی دار باشد. لذا مقایسه‌های زوجی با استفاده از آزمونها پیگیری LSD صورت گرفته است. جدول ۵ و نمودارهای ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ و ۶ مقایسه‌های زوجی نمرات ترس از ارزیابی منفی و پرسشنامه جرات‌ورزی (درجه ناراحتی و نرخ بروز رفتار) سه گروه شناختی - رفتاری، رفتاری و کنترل در پس آزمون و آزمون پیگیری.

معنی دار بودن	میانگین نمرات			مقایسه	آزمون
	میانگین محروم کنترل	میانگین گروه شناختی - رفتاری	میانگین گروه رفتاری		
۰/۳۳۴	—	۱۷/۴۳	۱۵/۰۷	رفتاری با شناختی - رفتاری	پس آزمون ترس
۰/۰۳۵	۲۰/۳۵	—	۱۵/۰۷	رفتاری با کنترل	از ارزیابی منفی
۰/۲۳	۲۰/۳۵	۱۷/۴۳	—	شناختی - رفتاری با کنترل	
۰/۰۹۶	—	۱۱۵/۷۴	۱۰۵/۰۹	رفتاری با شناختی - رفتاری	پس آزمون پرسشنامه
۰/۰۰	۱۳۶/۷۲	—	۱۰۵/۰۹	رفتاری با کنترل	جرات‌ورزی
۰/۰۰۷	۱۳۶/۷۲	۱۱۵/۷۴	—	شناختی - رفتاری با کنترل	(نرخ بروز رفتار)
۰/۲۵	—	۱۰۳/۳۳	۹۳/۹	رفتاری با شناختی - رفتاری	پس آزمون پرسشنامه
۰/۰۰۵	۱۲۰/۵۳	—	۹۳/۹	رفتاری با کنترل	جرات‌ورزی
۰/۰۵	۱۲۰/۵۳	۱۰۳/۳۳	—	شناختی - رفتاری با کنترل	(درجه ناراحتی)
۰/۳۸	—	۱۶/۴۵	۱۵/۵۱	رفتاری با شناختی - رفتاری	آزمون پیگیری ترس
۰/۰۰۳	۲۰/۸۲	—	۱۵/۵۱	رفتاری با کنترل	از ارزیابی منفی
۰/۰۱۶	۲۰/۸۲	۱۶/۴۵	—	شناختی - رفتاری با کنترل	
۰/۰۰۱	—	۱۱۶/۲۵	۱۰۰/۶	رفتاری با شناختی - رفتاری	آزمون پیگیری
۰/۰۰	۱۳۴/۹۹	—	۱۰۰/۶	رفتاری با کنترل	پرسشنامه جرات‌ورزی
۰/۰۰	۱۳۴/۹۹	۱۱۶/۲۵	—	شناختی - رفتاری با کنترل	(نرخ بروز رفتار)
۰/۲۵	—	۱۰۱/۷۲	۹۶/۰۳	رفتاری با شناختی - رفتاری	آزمون پیگیری
۰/۰۰۱	۱۱۹/۲۳	—	۹۶/۰۳	رفتاری با کنترل	پرسشنامه جرات‌ورزی
۰/۰۰۶	۱۱۹/۲۳	۱۰۱/۷۲	—	شناختی - رفتاری با کنترل	(درجه ناراحتی)

۱- بین کاهش نمرات پس آزمون ترس از ارزیابی منفی در سه گروه شناختی - رفتاری، رفتاری، و کنترل تفاوت وجود دارد.

چنانچه در جدول ۵ مشاهده می شود تفاوت بین گروه شناختی - رفتاری و گروه کنترل معنی دار نمی باشد ($P = ۰/۲۳$) اما تفاوت بین گروه رفتاری و گروه کنترل معنی دار است ($P = ۰/۰۳۵$). تفاوت بین دو شیوه شناختی - رفتاری و رفتاری نیز معنی دار نیست ($P = ۰/۲۳۴$) (نمودار ۱).

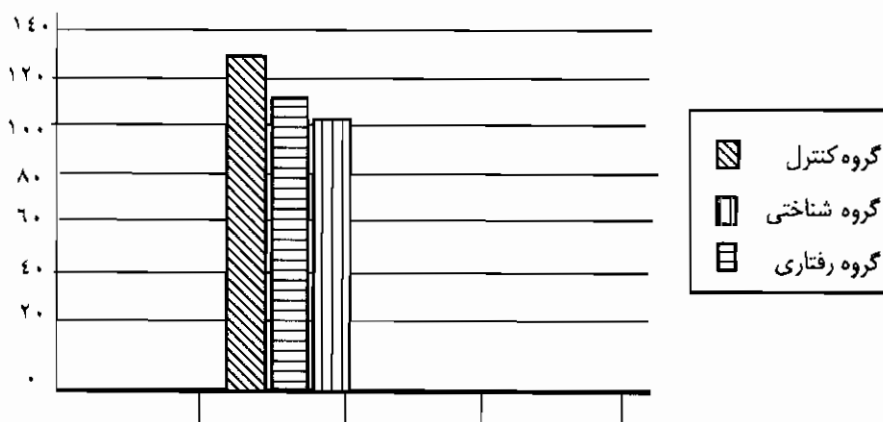


نمودار ۱- میانگین‌های برآوردشده ترس از ارزیابی منفی گروه‌ها در پس آزمون. فقط تفاوت بین گروه کنترل و رفتاری معنی دار است.

۲- بین کاهش نمرات پس آزمون نرخ بروز رفتار در سه گروه شناختی - رفتاری، رفتاری و کنترل تفاوت وجود دارد.

چنانچه در جدول ۵ مشاهده می شود تفاوت بین گروه شناختی - رفتاری و گروه کنترل معنی دار است ($P = ۰/۰۰۷$)، تفاوت بین گروه رفتاری و گروه کنترل معنی دار می باشد

($P = 0/00$). اما تفاوت بین دو گروه آزمایش (شناختی - رفتاری و رفتاری) معنی‌دار نمی‌باشد ($P = 0/096$)، (نمودار ۲).



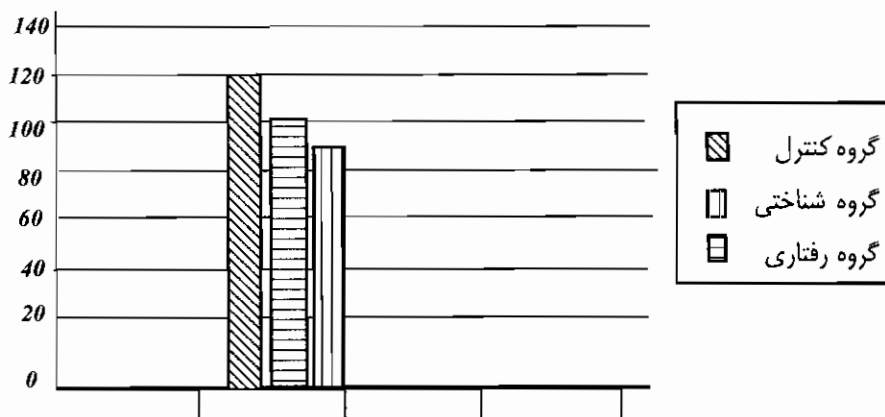
نمودار ۲- میانگین‌های برآوردشده نرخ بروز رفتار گروه‌ها در پس آزمون.

تفاوت بین گروه‌های شناختی - رفتاری و رفتاری با گروه کنترل معنی‌دار است اما تفاوت بین دو گروه آزمایش معنی‌دار نیست.

۳- بین کاهش نمرات پس آزمون درجه ناراحتی در سه گروه شناختی - رفتاری، رفتاری و کنترل تفاوت وجود دارد.

چنانچه در جدول ۵ مشاهده می‌شود تفاوت بین گروه شناختی - رفتاری و گروه کنترل معنی‌دار است ($P = 0/05$). تفاوت بین گروه رفتاری و گروه کنترل معنی‌دار می‌باشد ($P = 0/005$)، اما تفاوت بین دو گروه آزمایش (شناختی - رفتاری و رفتاری) معنی‌دار

نمی‌باشد ($P = 0/25$)، (نمودار ۳).



نمودار ۳- میانگین‌های برآوردشده درجه ناراحتی گروه‌ها در پس آزمون.

تفاوت گروه‌های شناختی - رفتاری و رفتاری با گروه کنترل معنی‌دار است اما تفاوت بین

دو گروه آزمایش معنی‌دار نیست.

۴- بین کاهش نمرات آزمون پیگیری ترس از ارزیابی منفی در سه گروه شناختی -

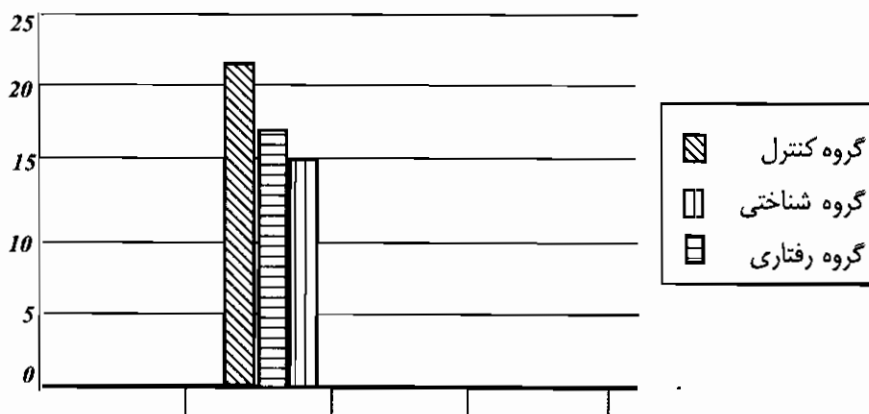
رفتاری، رفتاری و کنترل تفاوت وجود دارد.

چنانچه در جدول ۵ مشاهده می‌شود تفاوت بین گروه شناختی - رفتاری و گروه کنترل

معنی‌دار است ($P = 0/016$). تفاوت بین گروه رفتاری و گروه کنترل نیز معنی‌دار می‌باشد

($P = 0/003$)، اما تفاوت بین دو گروه آزمایش (شناختی - رفتاری و رفتاری) معنی‌دار

نمی‌باشد ($P = 0/38$)، (نمودار ۴).



نمودار ۴- میانگین‌های برآورده‌شده ترس از ارزیابی منفی در آزمون پیگیری.

تفاوت بین دو گروه شناختی - رفتاری و رفتاری با گروه کنترل معنی‌دار است اما بین دو

گروه آزمایش تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

۵- بین کاهش نمرات آزمون پیگیری نرخ بروز رفتار در سه گروه شناختی - رفتاری،

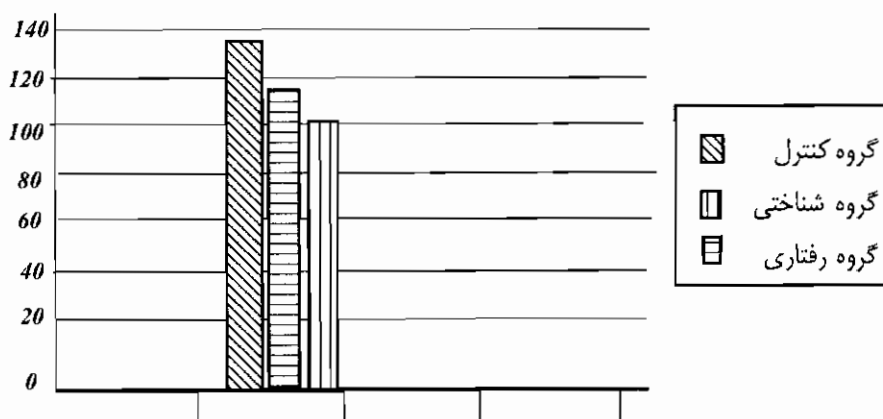
رفتاری و کنترل تفاوت وجود دارد.

چنانچه در جدول ۵ مشاهده می‌شود تفاوت بین گروه شناختی - رفتاری و گروه کنترل

معنی‌دار است ($P = 0/00$). تفاوت بین گروه رفتاری و گروه کنترل نیز معنی‌دار می‌باشد

($P = 0/00$)، تفاوت بین دو گروه آزمایش (شناختی - رفتاری و رفتاری) معنی‌دار می‌باشد

($P = 0/00$)، (نمودار ۵).



نمودار ۵- میانگین‌های برآوردشده نرخ بروز رفتار در گروه‌ها در آزمون پیگیری.

تفاوت بین دو گروه شناختی - رفتاری و رفتاری با گروه کنترل معنی‌دار است. بین دو

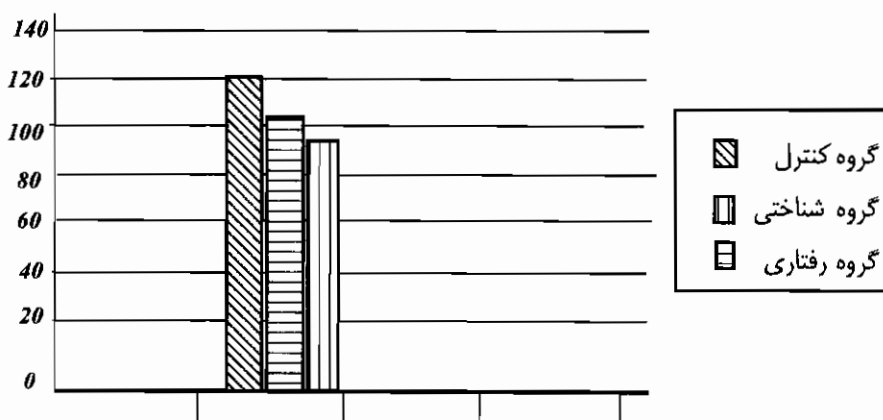
گروه شناختی - رفتاری و رفتاری نیز تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

۶- بین کاهش نمرات آزمون پیگیری درجه ناراحتی در سه گروه شناختی - رفتاری،

رفتاری و کنترل تفاوت وجود دارد.

چنانچه در جدول ۵ مشاهده می‌شود تفاوت بین گروه شناختی - رفتاری و گروه کنترل

معنی‌دار است ($P = 0/00$). تفاوت بین گروه رفتاری و گروه کنترل نیز معنی‌دار می‌باشد ($P = 0/00$)، اما تفاوت بین دو گروه آزمایش (شناختی - رفتاری و رفتاری) معنی‌دار نمی‌باشد ($P = 0/25$)، (نمودار ۶).



نمودار ۶- میانگین‌های برآوردشده درجه ناراحتی گروه‌ها در آزمون پیگیری.

تفاوت بین دو گروه شناختی - رفتاری و رفتاری با گروه کنترل معنی‌دار است اما بین دو

گروه شناختی - رفتاری و رفتاری تفاوت معنی‌دار وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری:

هم شیوه شناختی - رفتاری و هم شیوه رفتاری جرأت‌آموزی بر افزایش جرأت‌مندانانه دانش‌آموزان از طریق کاهش درجه ناراحتی و افزایش نرخ بروز رفتار مؤثرند. و تأثیر آنها در پیگیری نیز باقی مانده است، شیوه شناختی - رفتاری جرأت‌آموزی در کاهش ترس از

ارزیابی منفی دانش آموزان مؤثر نیست اما شیوه رفتاری جرأت آموزی ترس از ارزیابی منفی دانش آموزان را نیز کاهش می دهد و به این طریق نیز به افزایش رفتار جرأت مندانه دانش آموزان کمک می کند. تفاوت بین دو شیوه شناختی - رفتاری و رفتاری جرأت آموزی در زمینه افزایش نرخ بروز رفتار و کاهش درجه ناراحتی در پس آزمون تفاوت معنی داری نیست. اما در زمینه افزایش نرخ بروز رفتار در پیگیری تفاوت بین دو شیوه شناختی - رفتاری و رفتاری معنی دار است و از این نظر شیوه رفتاری در افزایش نرخ بروز رفتار تأثیر بیشتری داشته است. اینکه در پژوهش حاضر اثر بخشی شیوه شناختی - رفتاری در کاهش ترس از ارزیابی منفی در پس آزمون ثابت نشده است برخلاف نتایج پیشین در زمینه اثر بخشی شیوه بازسازی شناختی در کاهش ترس از ارزیابی منفی در روابط اجتماعی (همبرگ و همکاران، ۱۹۹۳؛ همبرگ و هوپ، ۱۹۹۳؛ آلبانو و همکاران، ۱۹۹۵؛ های وارد و همکاران ۲۰۰۰) است شاید این تفاوت به دلیل عدم استفاده از تکنیک مواجهه سازی ۱۸ در تحقیق حاضر بوده است. تکنیکی که در مطالعات فوق مورد استفاده قرار گرفته بود ولی در تحقیق حاضر گنجانده نشده بود.

اما اینکه هر دو شیوه شناختی - رفتاری و رفتاری در زمینه افزایش احتمال بروز رفتار و کاهش درجه ناراحتی مؤثر بوده اند تأیید کننده تحقیقات پیشین است که جرأت آموزی سبب افزایش رفتارهای جرأت مندانه می شود و در این راستا شیوه های شناختی - رفتاری نیز شیوه های مناسبی برای جرأت آموزی می باشند (گلدفرد و همکاران ۱۹۷۹؛ هامن و همکاران، ۱۹۸۰؛ والرئوواستون، ۱۹۸۲؛ دیچمن، ۱۹۸۰).

پیشنهادات:

- ۱- افزودن تکنیک مواجهه سازی به تکنیک های بازسازی شناختی در صورت استفاده از شیوه شناختی - رفتاری در درمان مشکلات مربوط به جرأت دانش آموزان.
- ۲- چون مشکلات مربوط به جرأت در دانش آموزان زیاد است و این مشکلات نیز می تواند اثرات نامطلوبی برای دانش آموز در زمان حال و آینده به بار آورد پیشنهاد می شود برای این قبیل دانش آموزان در مدارس برنامه های جرأت آموزی گروهی برگزار شود و

باتوجه به اینکه شیوه رفتاری مناسب‌تر است توصیه می‌شود از این روش در آموزش دانش‌آموزان استفاده شود.

۳- پیشنهاد می‌شود که دوره‌های آموزشی طولانی‌تر باشد تا مهارت‌های اجتماعی دیگر منجمله نحوه مواجهه با انتقاد و تعارض در روابط بین فردی به دانش‌آموزان آموزش داده شود.

۴- برنامه جرأت‌آموزی برای متخصصین حرفه‌ای از قبیل پرستاران، مدیران و کسانی که روابط اجتماعی نقش مهمی در حرفه آنها دارد برگزار شود.

۵- چون آموزش جرأت‌ورزی عامل مهمی در زمینه کاهش پرخاشگری و بهبود روابط بین فردی است پیشنهاد می‌شود در زندانها و مراکز بازپروری چنین گروه‌هایی برگزار شود.

۶- هنگامی که از جرأت‌آموزی گروهی برای درمان اختلالات بالینی استفاده می‌شود پیشنهاد می‌شود از شیوه رفتاری آن باتوجه به مزیت‌های آن استفاده گردد.

۷- این برنامه به عنوان بخشی از برنامه آموزشی مهارت‌های زندگی می‌تواند بر سایر اقشار جامعه آموزش داده شود.

منابع فارسی:

برنز، د. (۱۳۷۵). از حال بد به حال خوب. ترجمه مهدی قراچه داغی. تهران: نشر البرز. بهرامی، ف. (۱۳۷۵). مقایسه روشهای جرأت‌آموزی به دانش‌آموزان کم جرأت دختر دبیرستانی با شیوه‌های مشاوره گروهی و مشاوره فردی در شهر اصفهان. سال تحصیلی ۷۴-۷۵. پایان نامه جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد. (چاپ نشده) دانشگاه علامه طباطبائی.

جلالی، م. (۱۳۷۷). بررسی اثر روشهای درمانی و آموزش سرمشق‌پذیری و آرمیدگی عضلانی در درمان رفتار غیرجرأت‌ورزی و جرأت‌ورزی. دانشگاه تربیت مدرس، پایان‌نامه دکتری. (چاپ نشده).

کاپلان، ه؛ سادوک، ب؛ گرب، ج. (۱۳۷۵). خلاصه روانپزشکی (جلد دوم) ترجمه نصرت‌الله پورافکاری. تهران: انتشارات شهر آب.

هارجی، ساندرز، ک و دیکسون، د. (۱۳۷۷).
مهارتهای اجتماعی در ارتباطات میان فردی ترجمه: خ. بیگی، م. فیروزبخت. تهران:
انتشارات رشد.
هرسن، م و بلاک، آ. (۱۳۷۸). فرهنگ شیوه‌های رفتاردرمانی. ترجمه: ف. ماهر و س.
ایزدی. تهران: انتشارات رشد.

منابع انگلیسی:

- Clark, A. M. and Fairburn, C. G. (۱۹۹۷). *Science and practice of cognitive Behavior Therapy*. New york: oxford university press.
- Dryden, W. (۱۹۸۴). *Rational-emotive therapy fundamentals and innovations*. London: croomhelm.
- Ellis, A. (۱۹۹۸). *Anger how to live with and without it*. U.S.A: Jaico publishing house.
- Hapko, D.R. and et al. (۲۰۰۱). The relation between anxiety and skill in performance-based anxiety disorder: a behavioral formulation, of social phobia *Behavior Therapy*. ۳۲. ۱۸۵-۲۰۷.
- Master, j. c. Burish. T. G. Holion, S. D; Rim, D.C. (۱۹۸۷).
- Shart, R. S. (۱۹۹۶). *Therapy of counseling and psychotherapy*. New york Gilford press.
- Teasdale, J. D. (۱۹۹۵). The relationship between cognition and emotion: The mind-in-place in mood disorders in clark, A.M. and Fairburn, C. G., *science and practice of cognitive behavior Therapy*. New york: oxford university press.