

Research Paper

The Effect of Assertiveness Training on Student's Self-Efficacy

Mahboobeh Fouladchang^{*1}, Neda Sabzi², Hajar Safari³

1. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational and Psychology Sciences, Shiraz University, Iran
2. Ph.D. Student in Educational Psychology, Faculty of Educational and Psychology Sciences, Shiraz University, Iran
3. M.A. in Educational Psychology, Faculty of Educational and Psychology Sciences, Shiraz University, Iran



Citation: Fouladchang M, Sabzi N, Safari H. The effect of assertiveness training on student's self-efficacy. Quarterly Journal of Child Mental Health. 2020; 7(1): 193-204.

<http://dx.doi.org/10.29252/jcmh.7.1.17>

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:

assertiveness,
self-efficacy,
students

Background and Purpose: The importance of self-efficacy is in its effect on many human functions. Numerous studies have shown that by teaching different communication skills, self-efficacy can be improved. Assertiveness is one of these skills. Accordingly, the purpose of the current research was to investigate the effectiveness of *assertiveness training program* on increasing the self-efficacy of students.

Method: This study was a semi-experimental research with pretest-posttest control group design. The population included all the 7th grade students of Shiraz in the academic year 2016-2017. A random sample of 80 students (40 boys and 40 girls) was selected by multi-stage clustering sampling. Then 20 students of each sex were randomly selected and assigned to either the experimental or the control group. In such a way that at the end 4 groups were formed (i.e. 20 girls in the experimental group, 20 girls in the control group, 20 boys in the experimental group, and 20 boys in the control group). The experimental groups underwent eight 90-min sessions of intervention (assertiveness training). Data were collected by General Self-Efficacy Scale (Schwarzer & Jerusalem, 1995) and Assertion Inventory (Gambrell & Richey, 1975). ANCOVA was used for analyzing the data.

Results: Findings showed that assertiveness training was effective in increasing the self-efficacy ($F=9$, $P < 0.004$) and assertiveness ($F=50.02$, $P < 0.0001$) of the experimental group. No significant difference was found between the girls and the boys in terms of self-efficacy and assertiveness.

Conclusion: The present research showed that the cognitive changes caused by assertiveness training and the exercise of "saying no" can improve students' self-efficacy and assertiveness. Research implications for the educational systems to increase the student's capabilities are discussed in this paper.

Received: 14 Jun 2018

Accepted: 18 Jan 2019

Available: 20 Jun 2020

* **Corresponding author:** Mahboobeh Fouladchang, Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational and Psychology Sciences, Shiraz University, Iran.

E-mail addresses: Foolad@shirazu.ac.ir

2476-5740/ © 2019 The Authors. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>).

تأثیر آموزش مهارت‌های جرئت‌ورزی بر احساس خودکارآمدپنداری دانش‌آموزان

محبوبه فولاد چنگ*^۱، ندا سبزی^۲، هاجر صفری^۳

۱. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، ایران
۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، ایران
۳. کارشناس ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، ایران

چکیده

مشخصات مقاله

زمینه و هدف: اهمیت باور خودکارآمدپنداری به دلیل تأثیرگذاری آن در بسیاری از عملکردهای انسانی است. پژوهش‌های بسیاری نشان داده‌اند که با آموزش مهارت‌های ارتباطی مختلف، می‌توان خودکارآمدپنداری را ارتقا داد. یکی از این مهارت‌ها، جرئت‌ورزی است. بدین ترتیب هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر برنامه آموزش مهارت جرئت‌ورزی بر افزایش خودکارآمدپنداری دانش‌آموزان بود.

روش: پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پایه هفتم شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای، ۸۰ نفر (۴۰ دختر و ۴۰ پسر) انتخاب شدند و سپس در هر جنس به طور تصادفی، ۲۰ نفر انتخاب شده و در یکی از گروه‌های آزمایش و گواه، جایدهی شدند؛ به طوری که در نهایت ۴ گروه (۲۰ نفر گروه آزمایشی دختر، ۲۰ نفر گروه گواه دختر، ۲۰ نفر گروه آزمایشی پسر، و ۲۰ نفر گروه گواه پسر) تشکیل شد. گروه‌های آزمایشی، مداخله آزمایشی (آموزش مهارت جرئت‌ورزی) را در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت کردند. در این پژوهش، برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس باورهای خودکارآمدپنداری (شوآرز و جروسالم، ۱۹۹۵) و پرسشنامه جرئت‌ورزی (گمبریل و ریچی، ۱۹۷۵) استفاده شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که آموزش مهارت‌های جرئت‌ورزی بر افزایش خودکارآمدپنداری ($F=9, P=0/004$) و جرئت‌ورزی ($F=50/02, P=0/0001$) دانش‌آموزان گروه آزمایش تأثیر دارد. همچنین بین پسران و دختران، تفاوت معناداری در پس‌آزمون خودکارآمدپنداری و جرئت‌ورزی مشاهده نشد.

کلیدواژه‌ها:

جرئت‌ورزی،
خودکارآمدپنداری،
دانش‌آموزان

نتیجه‌گیری: این پژوهش نشان داد که تغییرات شناختی ایجاد شده در اثر آموزش مهارت جرئت‌ورزی و تمرین «نه گفتن» می‌تواند باور توانمندی و جرئت‌ورزی دانش‌آموزان را بهبود بخشد. کاربردهای ضمنی نتایج این پژوهش برای سیستم‌های آموزشی و پرورشی به منظور ارتقاء توانمندی‌های دانش‌آموزان در این مقاله مورد بحث قرار گرفته است.

دریافت شده: ۹۷/۰۳/۲۴
پذیرفته شده: ۹۷/۱۰/۲۸
منتشر شده: ۹۹/۰۳/۳۱

* نویسنده مسئول: محبوبه فولاد چنگ، دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، ایران.

رایانامه: Foolad@shirazu.ac.ir

تلفن: ۰۷۱-۳۶۲۸۶۴۱۸

مقدمه

دوره نوجوانی مرحله‌ای کلیدی در تحول انسان است که زمینه تغییرات جسمانی، روان‌شناختی و اجتماعی را در فرد فراهم ساخته و به داشتن نقشی باثبات در بزرگسالی منجر می‌شود. این دوره از زندگی، نه تنها گذرگاه میان خردسالی و بزرگسالی است، که یک دوره تحول بحرانی نیز محسوب می‌شود. در این دوران، رفتارهای جدیدی شکل می‌گیرد و در زمینه‌های ارتباطی، اجتماعی-اقتصادی، و تحصیلی راه‌های نوینی گشوده می‌شود. بر این اساس، باور خودکارآمدی^۱ دانش‌آموزان به معنی ادراکی که آنها از توانمندی‌ها و شایستگی‌های خود دارند (۱) جنبه‌های مختلف زندگی آنان را تحت الشعاع قرار داده و مسیر فعالیت و جریان عملکردهای آنها را مشخص و سازماندهی می‌کند؛ زیرا افراد به تکالیفی مشغول می‌شوند که احساس می‌کنند شایستگی آن را دارند و اطمینان دارند که می‌توانند انجام دهند و در نتیجه از کارهایی که احساس می‌کنند نمی‌توانند انجام دهند یا در آن موفقیت مورد انتظار را به دست نمی‌آورند، پرهیز می‌کنند (۲).

مطابق نظریه‌های شناختی-اجتماعی، افرادی که باورهای خودکارآمدی بالاتری دارند همیشه دستیابی به موفقیت را در ذهن تصور می‌کنند. همین تصور، راهنمای مثبت و حمایت‌گرانه‌ای برای انجام بهتر عملکرد و دستیابی به موفقیت است. در مقابل، افرادی که نسبت به کارآیی خود شک دارند همیشه شکست را در ذهن مجسم می‌کنند و تمرکز روی شکست، اشتباهات آنها را در انجام تکالیف بیشتر می‌کند و در نتیجه، به خاطر تردیدی که این افراد نسبت به کارآیی خود دارند مشکل است که موفقیت را تجربه کنند (۳).

اهمیت باورهای خودکارآمدپنداری ناشی از تأثیرگذاری آن در بسیاری از عملکردهای انسانی است و شواهد پژوهشی درباره این موضوع گزارش شده است. برای مثال، نتایج مطالعات مختلف حاکی از آن است که باورهای خودکارآمدپنداری افراد بیش از سایر متغیرهای انگیزشی مانند خودپنداشت^۲ یا حرمت خود^۳ و حتی در مواردی بیش از متغیرهایی مانند توانایی یا استعداد می‌تواند پیش‌بینی‌کننده پیشرفت

1. Self-efficacy
2. Self-concept

تحصیلی، انتخاب رشته و شغل، تکمیل موفق یک حرفه، و مشارکت در فعالیت‌ها باشد (۴ و ۵).

برخی پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند که براساس نظریه شناختی اجتماعی بندورا که به منابع خودکارآمدپنداری اشاره کرده است می‌توان با راهکارهای مناسب و آموزش مهارت‌هایی که به تجربه تسلط دانش‌آموزان کمک می‌کند این باورها را افزایش داد (۶ و ۷). از جمله مهارت‌هایی که به نظر می‌رسد با احساس خودکارآمدپنداری افراد رابطه داشته باشد مهارت جرئت‌ورزی یا قاطعیت^۴ است. جرئت‌ورزی عبارت است از داشتن توانایی و مهارت بیان صریح و روشن افکار و احساسات حقیقی خود از جمله عشق و تحسین، ایستادگی برای دریافت حقوق مشروع، و امتناع از پذیرش درخواست‌های غیرمنطقی. افراد دارای مهارت جرئت‌ورزی در برابر فشارهای اجتماعی ناروا، مقاومت می‌کنند و نسبت به جلوه‌های اقتدار خودسرانه، بی‌اعتنا هستند. بر این اساس، جرئت‌ورزی را قلب رفتار میان‌فردی و کلید روابط انسانی می‌دانند که در شکوفایی استعدادها و تحول خودکارآمدپنداری افراد، نقش مؤثری را ایفا می‌کند (۸).

ولپی (۹) نخستین فردی بود که اصطلاح «رفتار جرئت‌ورزی» را به کار برد و به دلیل نقش آن در شکل‌گیری تعاملات مؤثر انسانی، آموزش آن را در راستای کار خود قرار داد. به طور کلی برنامه آموزشی جرئت‌ورزی به این منظور طرح‌ریزی شده است تا عقاید و رفتارهای جرئت‌مندانه افراد را بهبود ببخشد و به افراد کمک کند تا با دیدی بهتر به خود نگرسته، و بتوانند با اعتمادی که نسبت به خود کسب می‌کنند، به طور مناسبی عواطف و تفکرات فردی خود را بروز دهند (۱۰).

آنچه به اهمیت آموزش مهارت جرئت‌ورزی می‌افزاید این است که در سطح فردی به ارتقا قابلیت‌های فردی و افزایش ظرفیت روانی-اجتماعی افراد منجر شده و در سطح اجتماعی آنان را به عنوان افرادی مسئول، فعال و انتخاب‌گر پرورش می‌دهد و به همین دلیل است که آموزش مهارت جرئت‌آموزی 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 (۱۱).

3. Self-esteem
4. Assertiveness

یا پسران تأثیر متفاوتی دارد؟ نتیجه اینکه یکی از معضلات مهم پژوهشی، بررسی تفاوت‌های جنسیتی در زمینه مهارت جرئت‌ورزی یا احساس خودکارآمدپنداری است. در این زمینه شواهد پژوهشی بسیار متناقضی وجود دارد. در برخی از پژوهش‌ها بین دختران و پسران در زمینه جرئت‌ورزی (۱۴) یا خودکارآمدپنداری (۲۷) تفاوتی مشاهده نشده است؛ اما در برخی دیگر، مردان مهارت بیشتری در جرئت‌ورزی (۲۸) یا خودکارآمدپنداری (۲۹) نشان داده‌اند. در پژوهش‌هایی هم، دخترها دارای مهارت خودکارآمدپنداری بالاتر (۶) بوده‌اند.

پژوهش حاضر بدین دلیل واجد اهمیت است که به طور آزمایشی به نقش علی جرئت‌ورزی در خودکارآمدپنداری پرداخته است. از آنجایی که خودکارآمدپنداری به عنوان باور به توانایی خود در انجام مطلوب فعالیت‌ها، به افزایش عملکرد تحصیلی منجر می‌شود و به عنوان یکی از شاخصه‌های توانمندی روان‌شناختی^۱ در نظر گرفته شده است، صرفاً توجه به این موضوع که دانش‌آموزان دارای خودکارآمدپنداری هستند یا خیر، کافی نیست؛ بلکه انجام پژوهش‌هایی که زمینه و شرایط شناسایی عواملی که باعث ارتقا و بهبود آن می‌شود، نیز حائز اهمیت است. همان‌گونه که در ابتدا بیان شد، جرئت‌ورزی، مهارتی است که به نظر می‌رسد در جهت افزایش خودکارآمدپنداری دانش‌آموزان می‌تواند عاملی تأثیرگذار باشد.

با توجه به خلأ پژوهشی در مورد تأثیر آموزش جرئت‌ورزی بر باور خودکارآمدپنداری دانش‌آموزان و با در نظر گرفتن این که در مورد تعامل این آموزش با جنسیت کمتر پژوهشی انجام شده است، پژوهش حاضر شکل گرفته است؛ بنابراین، هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر برنامه آموزش مهارت جرئت‌ورزی بر افزایش باور خودکارآمدپنداری دانش‌آموزان است. بررسی تأثیر این برنامه بر مهارت جرئت‌ورزی دانش‌آموزان هر دو جنس و نیز بررسی تأثیر تعاملی آموزش جرئت‌ورزی با جنسیت، از دیگر اهداف این پژوهش است.

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: نوع مطالعه حاضر، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه

آموزش جرئت‌ورزی نیز همانند آموزش سایر مهارت‌های زندگی، به دو شیوه فردی و گروهی انجام می‌شود. درمان‌های گروهی یا آموزش‌های گروهی به نسبت شیوه فردی دارای مزایایی هستند، از جمله اینکه تعاملات گروهی باعث می‌شود تا مطالب به صورت عملی‌تر به کار گرفته شده و روابط بین فردی در گروه تقویت شود. از سویی در فرایند آموزش‌های گروهی، همدلی در افراد بیشتر شده و موجب احساس بهتر به خود می‌شود و به همین دلیل می‌تواند تأثیرگذاری بیشتری بر احساس خودکارآمدپنداری و توانایی جرئت‌ورزی در افراد داشته باشد (۱۲).

شواهد پژوهشی حاکی از تأثیر جرئت‌ورزی بر سازش‌یافتگی (۱۳)، پیشرفت تحصیلی و محبوبیت بیشتر (۱۴)، کاهش اضطراب اجتماعی (۱۵)، حرمت خود (۱۶) و بهبود مهارت‌های اجتماعی (۱۷) هستند. برخی یافته‌ها نیز بیانگر تأثیر جرئت‌ورزی بر افزایش خودکارآمدپنداری دانش‌آموزان یا دانشجویان هستند (۲۱-۱۸) و برخی نیز روش درمان شناختی-رفتاری را برای بهبود خودکارآمدپنداری پیشنهاد کرده‌اند (۲۲). یافته‌هایی نیز در مورد سازه‌های مشابه با خودکارآمدپنداری مانند حرمت خود گزارش شده و برخی پژوهشگران نشان داده‌اند که مهارت جرئت‌ورزی بر افزایش حرمت خود دانش‌آموزان دختر تأثیر مثبت دارد (۲۳ و ۲۴). از سوی دیگر، اثربخشی آموزش مهارت جرئت‌ورزی بر بهبود و افزایش جرئت‌ورزی دانش‌آموزان نیز در برخی پژوهش‌ها (۲۵) و (۲۶) گزارش شده است.

مرور پژوهش‌هایی که ذکر شد، نشان داد که این پژوهش‌ها یا به بررسی تأثیر آموزش جرئت‌ورزی در یک جنس (عمدتاً دختران) پرداخته‌اند و بررسی نقش مستقیم یا تعاملی جنسیت، مورد توجه آنها نبوده است (مانند ۱۸-۲۰) و یا اینکه ماهیت غیرآزمایشی داشته و در یک پژوهش با ماهیت همبستگی و از نوع مدل‌یابی، نقش جرئت‌ورزی به عنوان متغیر واسطه‌ای را مورد بررسی قرار داده‌اند (۲۱)؛ در نتیجه نمی‌توان با اطمینان در مورد تأثیرگذاری علی آموزش جرئت‌ورزی صحبت کرد. بنابراین یکی از سوالاتی که این پژوهش بدان پرداخته است مربوط به تأثیر آموزش جرئت‌ورزی بر خودکارآمدپنداری و جرئت‌ورزی دانش‌آموزان هر دو جنس و بررسی نقش تعاملی آموزش جرئت‌ورزی با جنسیت است؛ بدین معنی که آیا این برنامه برای دختران

1. Psychological empowerment

آماري این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه اول در پایه هفتم شهر شیراز بود که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. از بین آنها ۸۰ نفر (۴۰ دختر و ۴۰ پسر) به شیوه تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و سپس افراد هر گروه جنسیتی به طور مجزا و تصادفی به دو گروه آزمایش (۲۰ نفر) و گروه گواه (۲۰ نفر) تقسیم شدند؛ به طوری که در نهایت ۴ گروه (۲۰ نفر گروه آزمایشی دختر، ۲۰ نفر گروه گواه دختر، ۲۰ نفر گروه آزمایشی پسر، و ۲۰ نفر گروه گواه پسر) تشکیل شد. مشارکت کنندگان مورد مطالعه از لحاظ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دارای مشخصات زیر بودند: دامنه سنی بین ۱۲ تا ۱۳ سال، طبقه اجتماعی متوسط، تحصیل در مقطع متوسطه اول. همچنین رضایت آگاهانه، برخورداري از سلامت روانی و جسمانی کامل، عدم شرکت همزمان در سایر پژوهش‌ها، توانایی شرکت در مطالعه، عدم شرکت در کلاس‌های آموزشی و درمانی دیگر به طور همزمان، هوشیار و قادر به همکاری، و آمادگی جسمانی و روانی از ملاک‌های ورود به این مطالعه بود. همچنین ملاک خروج نیز شامل عدم رضایت فرد مورد مطالعه برای همکاری، وجود علائم بیماری جسمی و روانی، وجود افکار و سواسی، و وجود بیماری پزشکی جدی بود. قبل از مداخله هر دو گروه پرسشنامه جرئت‌ورزی و خودکارآمدپنداری را به عنوان پیش‌آزمون تکمیل کردند، سپس ۸ جلسه مداخله بر روی گروه‌های آزمایش اجرا شد و در نهایت پس‌آزمون بر روی هر دو گروه به عمل آمد.

ب) ابزار

۱. مقیاس خودکارآمدپنداری^۱: این مقیاس تک عاملی توسط شوارزر و جروسالم (۳۰) در ۱۰ گویه تدوین شده است که در مجموع بیانگر توانایی سازش‌یافتگی موفقیت‌آمیز فرد با یک موقعیت مشکل‌ساز است. دامنه سنی که برای استفاده از این مقیاس توسط پژوهشگران بیان شده است از ۱۲ سال به بالا در نظر گرفته شده است. در پژوهش حاضر نیز چون افراد سن ۱۲ تا ۱۳ را تشکیل می‌دهند از این مقیاس استفاده شد. بسیاری از پژوهش‌های داخلی و خارجی برای سنین اواخر کودکی و نوجوانی از این مقیاس استفاده کردند. مقیاس به گونه‌ای طراحی شده

است که در مقابل هر گویه چهار گزینه کاملاً مخالف من، کمی شبیه من، خیلی شبیه من، و کاملاً شبیه من قرار دارد که به هر کدام از این گزینه‌ها به ترتیب نمرات ۱ تا ۴ تعلق می‌گیرد؛ بنابراین حداقل نمره این پرسشنامه برای هر فرد ۱۰ و حداکثر آن ۴۰ است. شوارزر و همکاران (۳۰) همسانی درونی این پرسشنامه در نمونه‌های دانش‌آموزی از کشورهای آلمان، کاستاریکا، و چین را به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۱ و ۰/۹۱؛ و همبستگی مقیاس را با افسردگی ۰/۵۲-، با اضطراب ۰/۶۰-، و با سبک اسنادی خوش‌بینانه ۰/۵۵ گزارش کرده‌اند. بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس در ایران توسط رجبی (۳۱) انجام گرفت که ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۲ گزارش شد و ضریب روایی همزمان این مقیاس و مقیاس حرمت خود روزنبرگ^۲ ۰/۳۰ به دست آوردند. در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۸ محاسبه شد.

۲. مقیاس جرئت‌ورزی^۳: این مقیاس توسط گمبریل و ریچی (۳۲) تدوین شده که دارای ۴۰ گویه است. هر گویه بیان‌کننده یک موقعیت است که آزمودنی باید درجه نگرانی و احتمال پاسخ خود را در مقابل هر گویه مشخص کند. درجه ناراحتی ذهنی به میزان و شدت اضطراب و ناراحتی آزمودنی در مواجهه با این موقعیت‌ها اشاره دارد و نرخ بروز رفتار به امکان بروز چنین رفتارهایی اشاره می‌کند. هر آزمودنی میزان انطباق خود با هر گویه را در یک مقیاس پنج درجه‌ای از ۱ (خیلی کم) تا ۵ (خیلی زیاد) مشخص می‌کند؛ بنابراین کمترین نمره این مقیاس ۴۰ و بیشترین آن ۲۰۰ است. هشت طبقه از پاسخ‌های ابراز وجود در این پرسشنامه تعبیر شده است که عبارتند از: امتناع کردن از درخواست‌ها، بیان و ابراز محدودیت‌های مشخص، شروع به برقراری ارتباطات اجتماعی، ابراز احساسات مثبت، انتقاد کردن، اختلاف عقیده داشتن با دیگران، جرئت‌ورزی در موقعیت‌های خدماتی، و پاسخ منفی دادن.

گمبریل و ریچی (۳۲) برای بررسی روایی این پرسشنامه از روش تحلیل عامل استفاده کردند که بارهای عاملی گویه‌های این پرسشنامه بین ۰/۳۹ تا ۰/۷۰ به دست آمد. همچنین، پایایی این ابزار را با روش آلفای کرونباخ و دونیمه کردن، محاسبه کردند که نتایج به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۸۳

3. Assertiveness scale

1. Self-efficacy scale
2. Rosenberg

که نمونه از آن انتخاب شد، و با هماهنگی با حراست مدرسه انجام شد. به خاطر جلوگیری از خستگی شرکت‌کنندگان در مطالعه، هر جلسه مداخله ۹۰ دقیقه‌ای در یک روز انجام شد. این برنامه شامل ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای بود که طی آن برای آموزش جرئت‌ورزی از روش بحث گروهی، ایفای نقش، و همکاری استفاده شد؛ بدین‌گونه که دانش‌آموزان در قالب گروه‌های چهار نفره به بحث و بیان عقاید و تجربیات خود می‌پرداختند و گاهی نیز در قالب گروه‌های دو نفره، نقش‌های لازم را ایفا می‌کردند. لازم به ذکر است شرکت‌کنندگان گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای در این زمینه دریافت نکردند. در پایان هر جلسه متناسب با مباحث آموزش داده شده، تکالیفی برای خارج از محیط جلسه ارائه می‌شد. خلاصه هدف و محتوای جلسات آموزش در جدول ۱ ارائه شده است:

گزارش شد. در ایران، پایایی پرسشنامه جرئت‌ورزی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمده و نیز براساس تحلیل عاملی برای تعیین روایی سازه، دو عامل به دست آمده است که اعتبار عامل نخست (جرئت‌ورزی بنیادی همخوان) ۰/۸۲ و عامل دوم (جرئت‌ورزی مقابله‌ای) ۰/۷۵ برآورد شده است (۱۱). در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ که بیانگر ثبات درونی ابزار است، ۰/۷۴ محاسبه شد.

ج) برنامه مداخله‌ای: بعد از تشکیل گروه‌های آزمایشی و گواه، مقیاس‌های خودکارآمدی و جرئت‌ورزی به عنوان پیش‌آزمون اجرا شدند و پس از آن برنامه آموزش جرئت‌ورزی برای گروه آزمایش براساس بسته آموزشی لین و همکاران (۳۳) به مدت ۸ هفته توسط پژوهشگر که خود روان‌شناسی متبحر بود، اجرا شد. مداخله در یکی از کلاس‌های مدرسه‌ای

جدول ۱: محورهای کلی برنامه مداخله‌ای در هر جلسه

جلسه	هدف	محتوای هر جلسه
یکم	بیان کلیات	معارفه، تعریف و بیان ضرورت جرئت‌ورزی و فواید آن در زندگی روزمره، دادن تکلیف در مورد به یاد آوردن موقعیت‌هایی که فرد در آن به صورت غیر جرئت‌ورزانه عمل می‌کرده است و عکس‌العمل‌های او در آن موقعیت‌ها.
دوم	آشنا کردن دانش‌آموزان با حقوق خود	ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و ارائه پس‌خوراند، بحث درباره حقوق افراد و آشنا کردن دانش‌آموزان با حقوق خود، دادن تکلیف، در مورد مواجه شدن با موقعیت‌های جدید و عکس‌العمل نسبت به آن موقعیت‌ها.
سوم	آشنا کردن دانش‌آموزان با رفتارهای جرئت‌ورزانه	ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و ارائه پس‌خوراند، بحث درباره رفتارهای مبتنی بر جرئت‌ورزی و رفتارهای جایگزین، ارائه تکلیف درباره تشخیص رفتار جرئت‌ورزانه و غیر جرئت‌ورزانه.
چهارم	آشنا کردن دانش‌آموزان با روش‌های مهار خشم	ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و ارائه پس‌خوراند، بحث درباره 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 درباره حفظ آرامش و مهار خشم در موقعیت‌های مختلف.
پنجم	آشنا کردن دانش‌آموزان با فواید و مضرات خشم	ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و ارائه پس‌خوراند، بحث درباره فواید و مضرات خشم، مانند: 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.
ششم	آشنا کردن دانش‌آموزان با دلایل توانایی در "نه"	ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و ارائه پس‌خوراند، بحث درباره درخواست کردن و بله و نه گفتن، علل ناتوانی نه گفتن و بله گفتن، ارائه تکلیف برای بحث در جلسه بعد.
هفتم	آشنا کردن دانش‌آموزان با ویژگی‌های انتقاد کردن مناسب	ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و ارائه پس‌خوراند، بحث درباره 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.

شخصی جهت شرکت در پژوهش را تکمیل کردند و با رضایت آگاهانه در پژوهش شرکت کردند. همچنین به افراد نمونه این اجازه داده شده بود که در هر مرحله از پژوهش که رغبتی به ادامه نداشته باشند، می‌توانند از ادامه همکاری در اجرای این مطالعه، انصراف دهند.

لازم به ذکر است که در این مطالعه ملاک‌ها و ضوابط اخلاقی با در نظر گرفتن رعایت اصل رازداری، محرمانه ماندن اطلاعات، توضیح

د) روش اجرا: برای انتخاب آزمودنی‌ها ابتدا با داشتن معرفی‌نامه به یکی از مدارس پسرانه و یکی از مدارس دخترانه شهر شیراز مراجعه شد و سپس دانش‌آموزان منتخب به صورت تصادفی در چهار گروه ۲۰ نفره (گروه آزمایشی دختر، گروه آزمایشی پسر، گروه گواه دختر، و گروه گواه پسر) قرار گرفتند. توضیحات و توجیحات کامل مبنی بر هدف پژوهش و محرمانه ماندن اطلاعات ارائه شد و اعضای هر دو گروه فرم رضایت‌نامه

یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آزمایش و گواه در جدول ۲ ارائه شده است. همچنین در این جدول نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنف برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها در گروه‌ها گزارش شده است. با توجه به نتایج این جدول، آماره Z این آزمون برای همه متغیرها معنادار نیست؛ بدین معنی که توزیع متغیرها نرمال است.

شفاف درباره اهداف و مراحل اجرای این مطالعه، اولویت دادن به سلامت روان‌شناختی شرکت‌کنندگان، و احترام به درخواست شرکت‌کنندگان برای خروج از روند مداخله، کاملاً رعایت شده است. در پایان داده‌های به دست آمده با استفاده از روش آمار توصیفی مانند میانگین و انحراف استاندارد و روش استنباطی تحلیل کوواریانس، واریس و تحلیل شد.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون- پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش (۲۰ دختر و ۲۰ پسر) و گواه (۲۰ دختر و ۲۰ پسر)

متغیر	جنسیت	وضعیت	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	K-S Z	P
خودکارآمدپنداری	دختر	پیش‌آزمون	آزمایش	۳۵/۳۰	۵/۳۸	۰/۴۰	۰/۲
		پیش‌آزمون	گواه	۳۵/۳۵	۵/۳۴	۰/۳۵	۰/۳
		پس‌آزمون	آزمایش	۴۸/۳۵	۴/۷۰	۰/۵۲	۰/۵
	پسر	پس‌آزمون	گواه	۳۶	۴/۹۶	۰/۴۳	۰/۲
		پیش‌آزمون	آزمایش	۳۴/۶۵	۵/۱۹	۰/۳۸	۰/۳
		پیش‌آزمون	گواه	۳۵/۸۰	۵/۴۹	۰/۴۱	۰/۳
جرئت‌ورزی	دختر	پس‌آزمون	آزمایش	۴۸/۰۵	۵/۴۸	۰/۲۸	۰/۱
		پس‌آزمون	گواه	۳۶/۱۵	۵/۰۴	۰/۶۴	۰/۶
		پیش‌آزمون	آزمایش	۵۷/۹۰	۱۰/۵۳	۰/۵۲	۰/۴
	پسر	پیش‌آزمون	گواه	۵۸	۱۰/۳۶	۰/۴۲	۰/۲
		پس‌آزمون	آزمایش	۷۱/۶۳	۴/۰۱	۰/۷۷	۰/۷
		پیش‌آزمون	گواه	۵۸/۰۵	۴/۹۱	۰/۵۱	۰/۲

همگنی واریانس متغیرهای وابسته استفاده شده که با توجه به معنادار نبودن نتایج، نشان می‌دهد که واریانس خودکارآمدپنداری ($F=۰/۴۲$ ، $P>۰/۱$) و جرئت‌ورزی ($F=۰/۵۶$ ، $P>۰/۳$) در گروه‌ها برابر است و پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است. در جدول ۳ نتایج تحلیل کوواریانس گزارش شده است.

به منظور بررسی تأثیر آموزش جرئت‌ورزی بر خودکارآمدپنداری و جرئت‌ورزی با توجه به جنسیت از تحلیل کوواریانس دو راهه استفاده شد. برای این کار ابتدا مفروضه‌های استفاده از این روش بررسی شد. ابتدا همگنی شیب رگرسیون مورد بررسی قرار گرفت که نشان داد شیب رگرسیون در هر دو گروه برابر است ($F=۴/۳۱$ ، $P>۰/۱$)، در نتیجه داده‌ها از همگنی شیب رگرسیون حمایت می‌کند. آزمون لوین برای بررسی

جدول ۳: نتایج تحلیل کوواریانس برای مقایسه نمرات خودکارآمدپنداری و جرئت‌ورزی در دو گروه آزمایش و گواه با توجه به اثر تعاملی جنسیت

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
خودکارآمدپنداری	پیش‌آزمون	۵۲۶/۳۸	۱	۵۲۶/۳۸	۲۷/۸۸	۰/۰۰۱
	گروه	۱۶۹/۹۶	۱	۱۶۹/۹۶	۹	۰/۰۰۴
	جنسیت	۵/۵۳	۱	۵/۵۳	۰/۲۹	۰/۶۱
	گروه*جنسیت	۴۲/۲	۱	۴۲/۲	۲/۲۴	۰/۳۸
	خطا	۱۴۱۵	۷۵			
	کل	۱۰۵۱۷۹	۷۹			
جرئت‌ورزی	پیش‌آزمون	۳۳۲/۱۴	۱	۳۳۲/۱۴	۱۸/۱۳	۰/۰۰۱
	گروه	۷۰۵/۷۲	۱	۷۰۵/۷۲	۵۰/۰۲	۰/۰۰۱
	جنسیت	۳۱/۴۲	۱	۳۱/۴۲	۲/۲۳	۰/۴۱
	گروه*جنسیت	۰/۱۲۴	۱	۰/۱۲۴	۰/۰۰۹	۰/۵۷
	خطا	۱۰۵۸	۷۵			
	کل	۲۴۶۸۳۹	۷۹			

خودکارآمدپنداری و جرئت‌ورزی در گروه آزمایشی به جنسیت بستگی ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر برنامه آموزش مهارت جرئت‌ورزی بر باور خودکارآمدی دانش‌آموزان مقطع متوسطه (هفتم) بر اساس جنسیت بود. نتایج یافته‌های پژوهش نشان داد که بین میانگین‌های خودکارآمدپنداری گروه آزمایش و گواه در پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد؛ بدین صورت که آموزش جرئت‌ورزی موجب بهبود خودکارآمدپنداری گروه آزمایش نسبت به گروه گواه شده است. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های قبلی (۱۶ و ۲۴-۱۸) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که خودکارآمدپنداری در واقع به این موضوع اشاره دارد که فرد تا چه حد توانمندی‌های خود را قبول داشته و به خودباوری رسیده است؛ بنابراین هر چه قدر فرد در ابراز عقاید و نظرات خود در جامعه با مشکل روبرو شود و نتواند از حق خود به صورت منطقی و با رعایت حقوق دیگران دفاع کند و به طور کلی در مهارت جرئت‌ورزی ناتوان باشد، به همان میزان در تعاملات اجتماعی با مشکل روبرو خواهد شد و در نتیجه احساس ناتوانی و عجز خواهد کرد و همین موضوع باعث کاهش خودکارآمدپنداری فرد می‌شود (۳۴). بر همین اساس، برنامه‌های آموزشی جرئت‌ورزی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا نسبت به توانایی‌های خود به خودشناسی لازم رسیده و از

با توجه به جدول ۳ آماره F برای خودکارآمدپنداری (۲۷/۸۸) در سطح ۰/۰۰۱ و برای جرئت‌ورزی (۱۸/۱۳) در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که بین گروه‌ها در این متغیرها، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همچنین نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که میانگین تصحیح شده گروه آزمایش و گواه دختران در خودکارآمدپنداری به ترتیب (۴۸/۰۵ و ۳۵/۷۲) و در پسران به ترتیب (۴۸ و ۳۶/۰۲) است که در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار می‌باشد. همچنین میانگین تصحیح شده گروه آزمایش و گواه دختران در جرئت‌ورزی به ترتیب (۷۱/۵۱ و ۵۷/۷۳) و در پسران به ترتیب (۶۸/۱۰ و ۵۸/۱۲) است که در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار می‌باشد. با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت که آموزش مهارت جرئت‌ورزی موجب بهبود و ارتقاء خودکارآمدپنداری و جرئت‌ورزی در کودکان شده است. همچنین نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که با توجه به یافته‌ها به آماره F اثر اصلی جنسیت در خودکارآمدپنداری (۰/۲۹) در سطح ۰/۶۱ و جرئت‌ورزی (۲/۲۳) در سطح ۰/۴۱ معنی‌دار نبود. به علاوه اثر تعاملی گروه و جنسیت در خودکارآمدپنداری (۲/۲۴) در سطح ۰/۳۸ و جرئت‌ورزی (۰/۰۰۰۹) در سطح ۰/۵۷ معنی‌دار نبوده است. این یافته بدین معنی است که بین دختران و پسران شرکت‌کننده در گروه، تفاوت معناداری در میزان اثربخشی آموزش مهارت جرئت‌ورزی وجود ندارد. از طرفی معنادار نبودن اثر تعاملی گروه جنسیت بیانگر این است که بهبود

قاطعیت به عنوان یک ابزار برای ارتباط مؤثرتر سود ببرند و با فهم بهتر از مشکلات و دارا بودن قدرت بیان، بتوانند به راه‌حل‌های بهتری دست یابند. همین موضوع باعث می‌شود تا افراد از یک سو به توانایی‌های خود واقف شوند؛ نقاط قوت، داشته‌ها، و تلاش‌های خود را در طول زندگی بررسی کنند؛ و توانمندی‌هایی که تاکنون برای آنان کمرنگ بوده و به چشم نیامده است، پررنگ شده و در نتیجه احساس خود ارزشمندی می‌کنند. آنها در طی این روند به این باور دست می‌یابند که برای رسیدن به اهداف، توانایی‌های بالقوه‌ای دارند که می‌توانند آنها را بالفعل کرده و بارور سازند و بنابراین در مسیر دستیابی به اهداف و رویارویی با کشاکش‌های زندگی، به باور «من می‌توانم» که همان خودکارآمدپنداری است، دست یابند (۳۵). در واقع، دانش‌آموزان در می‌یابند که با قاطعیت می‌توانند بر محیط خود مهارگری بیشتری داشته باشند و به صورت فعال در محیط، دخل و تصرف کنند و با به کارگیری رفتار جرئتمندانه و به دور از رفتارهای پرخاشگرانه و منفعلانه، خود را به درستی ارزیابی کرده و احتمال شکل‌گیری خودپنداشت مثبت و باور به توانایی‌های خود را افزایش دهند (۳۵ و ۳۶).

از دیگر یافته‌های این پژوهش این بود که تحت تأثیر ارائه آموزش مهارت جرئت‌ورزی، گروه‌های آزمایشی در مقایسه با گروه‌های گواه، نمرات بالاتری در پس‌آزمون جرئت‌ورزی به دست آوردند. این نتیجه با نتایج پژوهش اسکین (۲۵ و ۲۶) همسو است. در تبیین نتیجه این یافته می‌توان این‌گونه بیان کرد که جرئت‌ورزی عبارت از ایستادگی برای حفظ حقوق خود بدون زیرپا نهادن حقوق سایرین، بروز مناسب احساسات، باورها، و عقاید خود و در نظر گرفتن احساسات دیگران است. افراد جرئتمند، قادر هستند تا در روابط اجتماعی، به نفع خود عمل کنند؛ بدون هرگونه اضطرابی روی پاهای خود بایستند؛ احساسات واقعی خود را صادقانه ابراز کنند؛ و با توجه نمودن به حقوق دیگران، حق خود را بگیرند. بر همین اساس، افراد از طریق آموختن مهارت جرئت‌ورزی، می‌توانند نقش خود را در موقعیت‌های دشوار به شکل مطلوبی بنگرند تا بتوانند در ارتباطات اجتماعی و کشاکش‌های پیش‌رو، جرئتمندانه عمل کرده و بر مشکلات و معضلات شرایط و موقعیت‌های مختلف زندگی غلبه کنند. از سویی دیگر افراد از طریق آموزش مهارت‌های جرئت‌ورزی می‌توانند این توانایی را پیدا کنند که علاوه بر ابراز مثبت احساسات به

یکدیگر، در هنگام روبرو شدن با مشکلات نیز، شجاعت رویارویی و توانایی محافظت از حریم شخصی با حفظ احترام برای دیگران را دارا باشند (۳۷). باید توجه داشت که جرئت‌ورزی یک مهارت اجتماعی تأثیرگذار در دوران تحول است و شامل ابعاد هیجانی و شناختی و رفتاری است. بر این اساس کودکان در طول برنامه آموزشی یاد می‌گیرند در روابط بین‌فردی رفتارهای خود را بدون احساس اضطراب و خشم بروز دهند. جرئت‌ورزی نیز موجب تغییرات شناختی خاص در مورد محیط اجتماعی، خود، دیگران و تعاملات با آنها می‌شود. این تغییرات شناختی ناشی از آموزش جرئت‌ورزی باعث ایجاد روان‌بنه‌های جرئتمندانه در کودکان می‌شود که در نتیجه کودک با استفاده از این روان‌بنه‌های شناختی در روابط بین‌فردی، رفتارهای قاطعانه بیشتری را بروز می‌دهد (۲۵). بر همین اساس، ارائه آموزش گروهی جرئت‌ورزی می‌تواند با فراهم ساختن محیطی از پذیرش، تشویق برای الگوگیری از همسالان، و بروز رفتارهای مبتنی بر اعتماد خود و احساس خودارزشمندی، به خوبی بر مهارت جرئت‌ورزی دانش‌آموزان بیافزاید.

یافته‌های دیگر پژوهش حاضر نشان داد که در نمرات پس‌آزمون جرئت‌ورزی یا خودکارآمدپنداری دختران و پسران نوجوان، تفاوت معناداری وجود ندارد. تأثیر تعاملی گروه و جنسیت نیز معنی‌دار نبود. این نتایج نشان می‌دهد که آموزش جرئت‌ورزی بر مهارت جرئت‌ورزی یا خودکارآمدپنداری هر دو گروه دختران و پسران تأثیر یکسانی داشته است که با نتایج برخی پژوهش‌ها همسو است (۱۴ و ۲۷). بر این اساس می‌توان به این نتیجه رسید که هر دو جنس به یکسان نیازمند آموزش هستند و به اندازه هم از آموزش‌های جرئت‌ورزی سود می‌برند.

در یک جمع‌بندی، به نظر می‌رسد که مباحث، راهکارها و تکالیف مطرح شده در برنامه آموزش گروهی جرئت‌ورزی و بحث گروهی در مورد آنها، زمینه تقویت احساس خودکارآمدپنداری و جرئت‌ورزی در هر دو جنس دانش‌آموزان را فراهم کرده است. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، نتیجه نهایی برای دست‌اندرکاران آموزش و پرورش می‌تواند بیان این نکته باشد که با در نظر گرفتن اهمیت و نقش خودکارآمدپنداری و جرئت‌ورزی، یکی از عوامل مهمی که می‌تواند زمینه ارتقا و افزایش این دو مهم را در دختران و پسران فراهم کند، آموزش مهارت جرئت‌ورزی است.

این پژوهش با محدودیت‌هایی همراه بود. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر آن بود که گروه آزمودنی‌ها در دامنه سنی ۱۲ تا ۱۳ سال قرار داشتند و بنابراین لازم است تعمیم یافته‌ها به سایر گروه‌های سنی با احتیاط انجام شود. از دیگر محدودیت‌های این مطالعه، عدم پیگیری تأثیر این برنامه در طول زمان بود؛ به عبارت دیگر، در این پژوهش مشخص نشد که آیا تأثیر آزمایش در بلندمدت پایدار می‌ماند یا خیر. به همین دلیل پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، این موضوع مورد بررسی قرار گیرد.

از دیگر محدودیت‌های این پژوهش تداخل زمان اجرای پرسشنامه با ساعات فعالیت دانش‌آموزان بود. همچنین با توجه به اینکه ابزار سنجش متغیرهای پژوهش حاضر، روش خودگزارشی بود؛ بنابراین در تعمیم نتایج این پژوهش باید جانب احتیاط را رعایت کرد. نتیجه اینکه پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های مشابه که در آینده انجام خواهد گرفت از ابزار و روش‌های مکمل دیگر استفاده شود. علاوه بر این، دوره پیگیری می‌تواند

ضمانتی برای قضاوت درباره ماندگاری نتایج پژوهش باشد. همچنین از لحاظ کاربردی پیشنهاد می‌شود تا برنامه‌ریزان و طراحان آموزشی در برنامه‌ریزی‌های آموزشی، به تدوین برنامه‌هایی جهت ارائه آموزش جرئت‌ورزی در برنامه‌های درسی دانش‌آموزان توجه ویژه‌ای داشته باشند. در نظر گرفتن تعامل آموزش جرئت‌ورزی با متغیرهای جمعیت‌شناختی یا شخصیتی نیز مطلوب خواهد بود.

تشکر و قدردانی: این پژوهش به صورت مستقل اجرا شده است و اجرای آن بر روی افراد نمونه با یاری همکاران سازمان آموزش و پرورش شهر شیراز انجام شد که از ابتدای نمونه‌گیری تا پایان اجرا مایل به همراهی و همکاری بودند. بدین وسیله از تمامی افرادی که در اجرای این پژوهش مشارکت داشتند تشکر و قدردانی می‌شود.

تضاد منافع: این مطالعه بدون حمایت مالی هیچ‌گونه سازمانی انجام شده است و تمامی یافته‌های آن به طور دقیق و شفاف ارائه شده است؛ بنابراین هیچ‌گونه تضاد منافع وجود نداشته است.

References

1. Stennis SLD. Ethnic differences in self-efficacy at Southern Adventist University. *Journal of Interdisciplinary Undergraduate Research*. 2016; 8(3): 1-26. [Link]
2. Bilge F, Tuzgol Dost M, Cetin B. Factors affecting burnout and school engagement among high school students: study habits, self- efficacy beliefs, and academic success. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 2014; 14(5): 1721-1727. [Link]
3. Baezzat F, Rezapour S, Motaghedifard M. Presenting the prediction model of academic self-efficacy based on dimensions of family communication patterns with the mediate role of personality traits of students. *Quarterly Journal of Child Mental Health*. 2017; 3(4): 3-13. [Persian]. [Link]
4. Bjørnebekk G, Diseth Å, Ulriksen R. Achievement motives, self-efficacy, achievement goals, and academic achievement at multiple stages of education: A longitudinal analysis. *Psychol Rep*. 2013; 112(3): 771-787. [Link]
5. Mohammadi N, Ramezani S, Sadri Damirchi E. The effectiveness of self-efficacy on test anxiety and academic burnout of students. *Quarterly Journal of Child Mental Health*. 2017; 3(4): 60-69. [Persian]. [Link]
6. Dogan U. Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*. 2015; 20(3): 553-561. [Link]
7. Wallace B, Kernozek T. Self-efficacy theory applied to undergraduate biomechanics instruction. *J Hosp Leis Sport Tour Educ*. 2017; 20: 10-15. [Link]
8. Gultekin A, Ozdemir AA, Budak, F. The effect of assertiveness education on communication skills given to nursing students. *International Journal of Caring Sciences*. 2018; 11(1): 395-401. [Link]
9. Wolpe J. *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford, CA: Stanford University Press; 1958, p: 239. [Link]
10. Yager Z, Gray T, Curry C, McLean SA. Body dissatisfaction, excessive exercise, and weight change strategies used by first-year undergraduate students: Comparing health and physical education and other education students. *J Eat Disord*. 2017; 5(1): 10. [Link]
11. Khalatbari J, Ghorbanshiroudi S, Mobaleghi N. Comparing the effectiveness of the self-assertiveness training and problem solving on the aggression and adaptation in students. *Journal of Educational Psychology*. 2010; 1(3): 85-101. [Persian]. [Link]
12. Hamidi F, Shirdel Z. Effectiveness of problem solving skills on academic help-seeking and self-efficacy of female high school students. *International Journal of Psychology (IPA)*. 2015; 9(2): 1-24. [Link]
13. Parmaksiz, İ. Assertiveness as the Predictor of Adjustment to University Life amongst University Students. *International Journal of Instruction*. 2019; 12(4), 131-148. [Link]
14. Abootorabi Kashani P, Bayat MR. 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 Appl Sci J*. 2010; 9(9): 1028-1032. [Link]
15. Harrell AW, Mercer SH, DeRosier ME. Improving the social-behavioral adjustment of adolescents: The effectiveness of a social skills group intervention. *J Child Fam Stud*. 2009; 18(4): 378-387. [Link]
16. Hojjat SK, Sajedi M, Rezaei M, Noruzi khalili M, Rahimi A, Ein beigi E. The effect of assertiveness skill training on self-esteem and loneliness of female students with addicted parents. *Journal of North Khorasan University of Medical Sciences*. 2017; 8(4): 675-684. [Persian]. [Link]
17. Khaniki E, Motamedi A. The impact of solution-focused group counseling on self-efficacy and social support of labor children. *Quarterly Journal of Child Mental Health*. 2017; 4(1): 109-118. [Persian]. [Link]
18. Rezaei A, Gheibat E. Effectiveness of assertiveness on decreased social anxiety and increased self-esteem and self-efficacy in female students. *Applied Research in Educational Psychology*. 2015; 2(1): 14-28. [Persian]. [Link]
19. Akbari B, Khodadady N, Moosavi SMJ, Asli SA, Rouhi balasi L. Comparison of the effect of cognitive strategies and assertiveness training on general self-efficacy of female students. *Research in Medical Education*. 2015; 7(3): 40-48. [Persian]. [Link]
20. Akbari B, Mohamadi J, Sadeghi S. Effect of assertiveness training methods on self-esteem and general self-efficacy female students of Islamic Azad University, Anzali Branch. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*. 2012; 2(3): 2265-2269. [Link]
21. Parto M. Problem solving, self-efficacy, and mental health in adolescents: Assessing the mediating role of assertiveness. *Procedia Soc Behav Sci*. 2011; 30: 644-648. [Link]
22. Vosoughi Ilkhchi S, Poursharifi H, Mahmood Alilo M. The effectiveness of cognitive-behavioral group

- therapy on self-efficacy and assertiveness among anxious female students of high schools. *Procedia Soc Behav Sci.* 2011; 30: 2586-2591. [Link]
23. Kia S, Shabani H, Ahghar G, Modanloo M. The effect of assertiveness training on first-grade school girls' self-esteem in Tehran. *Iranian Journal of Psychiatric Nursing.* 2016; 4(1): 38-46. [Persian]. [Link]
24. Muragod SS. A Study to assess effectiveness of assertiveness training program regarding assertive behaviour and self-esteem among adolescents studying in selected high schools at Bagalkot Karnataka. *International Journal of Advances in Nursing Management.* 2017; 5(3): 241-245. [Link]
25. Avşar F, Alkaya SA. The effectiveness of assertiveness training for school-aged children on bullying and assertiveness level. *J Pediatr Nurs.* 2017; 36: 186-190. [Link]
26. Kaur D, Thapar K, Kaur N. A study to assess the effectiveness of assertiveness training on level of assertiveness among staff nurses working in tertiary care hospital, Ludhiana, Punjab. *Int J Sci Res.* 2018; 7(4): 19-20. [Link]
27. Presnell K, Pells J, Stout A, Musante G. Sex differences in the relation of weight loss self-efficacy, binge eating, and depressive symptoms to weight loss success in a residential obesity treatment program. *Eat Behav.* 2008; 9(2): 170-180. [Link]
28. Kegel K. Homesickness and psychological distress in Asian international students: the potential mediating roles of social connectedness and universal-diverse orientation [PhD thesis]. [Pennsylvania, United States]: Department of Counseling Psychology, Lehigh University; 2009, pp: 67-76. [Link]
29. Pajares F, Miller MD. The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: A path analysis. *J Educ Psychol.* 1994; 86(2): 193-203. [Link]
30. Schwarzer R, Jerusalem M. Generalized self-efficacy scale. In: Wright S, Johnston M, Weinman J, editors. *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and Control Beliefs.* Windsor: NFER-Nelson; 1995, pp: 35-37. [Link]
31. Rajabi GR. Reliability and validity of the general self-efficacy beliefs scale (GSE-10) comparing the psychology students of Shahid Chamrin University and Azad University of Marvdasht. *New Thoughts on Education.* 2006; 2(1): 111-122. [Persian]. [Link]
32. Gambrill ED, Richey CA. An assertion inventory for use in assessment and research. *Behav Ther.* 1975; 6(4): 550-561. [Link]
33. Lin Y-R, Shiah I-S, Chang Y-C, Lai T-J, Wang K-Y, Chou K-R. Evaluation of an assertiveness training program on nursing and medical students' assertiveness, self-esteem, and interpersonal communication satisfaction. *Nurse Educ Today.* 2004; 24(8): 656-665. [Link]
34. Erozkan A. The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice.* 2013; 13(2): 739-745. [Link]
35. Hosseinkhanzadeh AA, Rahimi E, Ostavi E. The effectiveness of assertiveness skills training in improving self-esteem and peer relationships of slow learner students. *Psychology of Exceptional Individuals.* 2016; 6(21): 1-22. [Persian]. [Link]
36. Avşar F, Alkaya SA. The effectiveness of assertiveness training for school-aged children on bullying and assertiveness level. *Journal of pediatric nursing.* 2017; 36: 186-190. [Link]
37. Karagözoğlu Ş, Kahve E, Koç Ö, Adamişoğlu D. Self-esteem and assertiveness of final year Turkish university students. *Nurse Educ Today.* 2008; 28(5): 641-649. [Link]