

اثر بخشی آموزش مهارت جرأت ورزی بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی و مهارت های اجتماعی دانش آموزان دچار اختلال یادگیری

رضا غفار زاده نمازی

کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

r.ghaffarzadeh.n@gmail.com

عقیل محسنی راد

دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی سلامت، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

Aghilhosseinlu@ut.ac.ir

1

چکیده

هدف پژوهش حاضر به منظور بررسی اثر بخشی آموزش مهارت های جرأت ورزی بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی و مهارت اجتماعی دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری صورت گرفت. مواد و روش ها: این مطالعه، پژوهشی نیمه آزمایشی (طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل) است. از جامعه دانش آموزان دچار اختلال یادگیری دهم و یازدهم انسانی با روش نمونه گیری هدفمند و در دسترس، دو گروه ۱۰ نفره بطور تصادفی در گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. برای جمع آوری داده ها از دو پرسشنامه مهارت های اجتماعی ایندربیتزن و فوستر (۱۹۹۲) و مقیاس خودکارآمدی تحصیلی مورگان- جینکز (۱۹۹۹) استفاده شد. تحلیل کوواریانس نشان داد: نمرات پیش آزمون در هیچ یک از متغیرهای پژوهشی تفاوت معناداری میان دو گروه آزمایش و کنترل وجود ندارد. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد، بین نمرات خودکارآمدی تحصیلی، همچنین، نمرات مهارت اجتماعی دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0/01$). لذا، می توان نتیجه گرفت، آموزش مهارت جرأت ورزی منجر به افزایش خودکارآمدی تحصیلی و مهارت های اجتماعی دانش آموزان دچار اختلال یادگیری می شود.

واژه گان کلیدی: جرأت ورزی، خودکارآمدی تحصیلی، مهارت اجتماعی، اختلال یادگیری

مقدمه

براساس بررسی ها و آمار های مجامع علمی و فرهنگی بین المللی، نظیر یونسکو، در حدود ۱۰ تا ۱۵ درصد از کودکان مدرسه رو (۱۸-۷ سال) در هر کشوری، نیاز به توجه خاص آموزشی دارند (افروز، ۱۳۷۹). وجود یک دانش آموز دارای اختلال یادگیری می تواند به مشکلاتی در خانواده و زندگی خانوادگی آنان منجر شود. از طرف دیگر، مسائل و مشکلات خانوادگی می تواند به تشدید مشکلات این کودکان منجر شود. بسیاری از مشکلات بهداشتی و اختلالات روانی- عاطفی دانش آموزان علاوه بر مشکلات جسمی، ریشه روانی- اجتماعی دارند (کلینکه، ۲۰۰۵؛ ترجمه محمدخانی، ۱۳۸۴).

علی رغم پیشرفت های علمی، بسیاری از افراد آموزش پذیر در رویارویی با مسائل زندگی فاقد توانایی های اجتماعی و تحصیلی اساسی و ضروری هستند، همین امر آنها را در مواجهه با مسائل و مشکلات زندگی روزمره و زندگی تحصیلی آسیب پذیر نموده است. از این رو افراد آموزش پذیر برای مقابله سازگارانه با موقعیت های متفاوت و کشمکش های زندگی به کارکرد هایی نیاز دارند که آنان را در کسب این توانایی تجهیز نماید. به همین دلیل آموزش مهارت ها برای سازگاری مؤثر افراد با چالش ها و مسائل زندگی، اخیراً مورد توجه نظام های تعلیم و تربیت در سراسر دنیا قرار گرفته است (فتحی و همکاران، ۱۳۸۵). این مهارت ها در سه طبقه اصلی با عناوین مهارت های اجتماعی، شناختی و مقابله ای- هیجانی قرار می گیرند (لاد و ترپ، ۲۰۰۵). لانگ و جاکوبوسکی (۱۹۷۶؛ به نقل از اسکین، ۲۰۰۳) مهارت جرأت ورزی را شامل گرفتن حق خود و ابراز افکار، احساسات و اعتقادات خویش به نحوی مناسب، مستقیم و صادقانه دانسته اند، به گونه ای که حقوق دیگران پایمال نشود. جرأت ورزی یکی از مباحث روانشناسی است که اخیراً توجه زیادی را به خود جلب کرده است و از آن، هم در رفتاردرمانی و هم در بهبود سازگاری فرد با محیط و طبعاً خشنودی و رضایت وی نسبت به عملکرد خویش بهره برداری می شود (ریس و گراهام، ۱۹۹۱؛ ترجمه شهینی ییلاق، رضایی، ۱۳۷۹). پژوهشهای متعدد نشان داده اند جرات ورزی با متغیر های زیادی رابطه معنادار دارد: کاهش اضطراب و بی کفایتی اجتماعی (کروزبیر، ۱۹۸۱)، مهارت های اجتماعی (پرز و ترینگر، ۱۹۹۸)، عملکرد تحصیلی (غفاریان زاده، ۱۳۸۲)، سازگاری اجتماعی (آزایس و همکاران، ۱۹۹۹)، خود کارآمدی تحصیلی (دلوتی، ۱۹۹۸؛ کیپر، ۱۹۹۲)، عزت نفس (شیمیزو و همکاران، ۲۰۰۴؛ ابوترابی کاشانی و بیات، ۲۰۱۰) و سلامت روان (پورجلی، زرنقاش، ۲۰۱۰). این یافته ها اهمیت آموزش جرأت آموزی برای دانش آموزان کم توان ذهنی را نشان می دهند. محمدخانی (۱۳۸۳) بیان کرده است بسیاری از معلمان، مدیران، مشاوران و سایر دست اندرکاران مدارس استثنایی با دانش آموزانی رو به رو می شوند که رفتاری منفعلانه و غیراجتماعی داشته و نمی توانند از حقوق خود دفاع کنند. این دانش آموزان در واقع کسانی هستند که خود، احساسات و خواسته هایشان را در بسیاری از مواقع نادیده می گیرند. دیگران معمولاً این دانش آموزان را کمرو و فاقد اطمینان به نفس یا کسانی که دارای احساس حقارت و خود کم بینی بوده و خود را کمتر از دیگران می بینند، می دانند.

از سوی دیگر ضرورت آموزش جرأت ورزی جهت افزایش مهارت های اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی زمانی روشن می شود که بدانیم مهارت های اجتماعی و احساس خودکارآمدی اکتسابی هستند و در زمان تولد ظاهر نمی شوند بلکه در نتیجه تعامل با دیگران تکامل می یابند. از آنجا که یادگیری این مهارت منجر به احساس توانمندی، کاهش استرس و نیز پیشگیری از آسیب هایی مثل اعتیاد، مصرف سیگار، انحرافات و سوء استفاده های جنسی می شود، مهارتی با اهمیت تلقی می شود (حجازی، بهادرخان، ۱۳۸۳). با توجه به پژوهشهای انجام شده می توان گفت افزایش مهارت های مختلف در کودکان دچار اختلال یادگیری از جمله مهارت های جرأت ورزی که منجر به افزایش بسیاری از مهارت های دیگر از جمله مهارت های اجتماعی و ارتباطی می شود می تواند منجر به کاهش مشکلات تحصیلی و اجتماعی دانش آموزان در مدارس شود (لیندن فیلد، ۲۰۰۱؛ ترجمه تمدن، ۱۳۸۶). علاوه بر این ها، بندورا (۱۹۹۷) نظریه پرداز حوزه شناختی- اجتماعی در میان ساز و کارهایی که نقش بنیادی در انجام تکالیف، پیشرفت تحصیلی و کسب مهارت های اجتماعی دارند، هیچ کدام را در کنترل کارکرد، پرنفوذتر از خودکارآمدی و باورهای افراد از

توانایی های خود نمی‌داند. از سویی دیگر، خود کارآمدی تنها زمانی بر کارکرد تأثیر می‌گذارد که شخص مهارت های لازم برای انجام کاری ویژه را دارا باشد و برای انجام آن کار به اندازه کافی برانگیخته شود (فراری، ۱۹۹۱؛ نقل از پاچارس و میلر، ۱۹۹۷). از این رو فرد برای افزایش خود کارآمدی خود نیاز به آموزش هایی دارد تا از طریق آن بتواند به پیشرفت تحصیلی و کسب مهارت های اجتماعی نائل شود. لذا باتوجه به شرایط خاصی که کودکان دچار اختلال یادگیری دارند از لحاظ خودکارآمدی معمولاً در سطح پایینی هستند و به دلیل ترس از شکست از پرداختن به تکالیف درسی و انجام مهارت های اجتماعی مانند برقراری ارتباط اجتناب می‌کنند. عبارت دیگر، جرأت مقابله با تکالیف نسبتاً سخت را ندارند و از لحاظ اجتماعی از برقراری روابط مثبت با دیگران می‌ترسند (آزایس و همکاران، ۱۹۹۹) از این رو آموزش مهارت جرأت ورزی به این افراد می‌تواند به حل مشکلات این کودکان کمک کند. با توجه مبانی نظری و پژوهشی مطرح شده، این مطالعه، اثر بخشی آموزش مهارت جرأت ورزی بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی و مهارتهای اجتماعی دانش آموزان دچار اختلال یادگیری را بررسی می‌کند.

مواد و روش ها

این مطالعه، پژوهشی نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل است. از جامعه دانش آموزان پسر دچار اختلال یادگیری پایه دهم و یازدهم انسانی ($N=30$)، نمونه ای با حجم ۲۰ نفر با روش نمونه گیری هدفمند و در دسترس انتخاب و در دو گروه (آزمایش و گواه) ۱۰ نفره جایگزین شدند.

دوره آموزشی از هفته اول آبان تا هفته اول بهمن ۱۴۰۲ توسط یک مربی با مدرک کارشناسی روانشناسی انجام شد. دانش آموزان پایه دهم انسانی به عنوان گروه آزمایش، طی ۱۲ جلسه (هفته ای یک جلسه، ۹۰ دقیقه) در دوره آموزش جرأت ورزی شرکت کردند و دانش آموزان پایه یازدهم انسانی در این مدت هیچ مداخله آموزشی مرتبط به جرأت ورزی دریافت نکردند. در این مدت هر دو گروه در کلاسهای درسی خود شرکت می‌کردند. پیش از اجرای دوره آموزشی، پیش آزمون در دو روز پیاپی و پس از اجرای دوره آموزشی، پس آزمون در دو روز پیاپی توسط مربی دوره اجرا گردید.

ابزار

پرسشنامه مهارت های اجتماعی ایندربیتزن و فوستر (۱۹۹۲): این پرسشنامه حاوی ۳۹ عبارت در زمینه رفتارهای مثبت و منفی است. آزمودنیها در مقیاس شش درجه ای است از اصلاً درست نیست تا همیشه درست است به هر عبارت پاسخ می‌دهند: اصلاً درست نیست (صفر)، خیلی کم درست است (یک)، کمی درست است (دو)، تا حدی درست است (سه)، بیشتر اوقات درست است (چهار) و همیشه درست است (پنج). نحوه ارزیابی مهارت های اجتماعی هر فرد توسط این پرسشنامه بدین صورت است که اگر فردی نمره اش بالاتر از میانگین باشد، دارای مهارت اجتماعی بالاست و اگر پایین تر از میانگین باشد، مهارت های اجتماعی پایین دارد. لازم به ذکر است که نمره ۹۸ براساس استاندارد تست به عنوان میانگین (نقطه برش) در نظر گرفته شده است. اعتبار این سیاهه توسط ایندربیتزن و فوستر (۱۹۹۲) ۰/۹۰ و ثبات درونی آن ۰/۸۸ گزارش شده است. روایی همگرایی پرسشنامه با مقایسه آن با اطلاعات ارزیابی خویشتن، ارزیابی همسالان و داده های جامعه سنجی و روایی تشخیصی آن، به وسیله بررسی همبستگی بین نمرات مهارت های اجتماعی و مطلوبیت اجتماعی، وضعیت اقتصادی - اجتماعی توسط ایندربیتزن و فوستر مورد ارزیابی قرار گرفت و نتایج بدست آمده، دلالت بر روایی همگرا و روایی تشخیصی قابل قبول این پرسشنامه بوده است. امینی (۱۳۷۸) پایایی این پرسشنامه را در شهر تهران برای دانش آموزان دختر پایه دوم راهنمایی، برای گزاره های مثبت ۰/۷۱ و برای گزاره های منفی ۰/۶۸ گزارش کرده است.

مقیاس خود کارآمدی تحصیلی مورگان- جینکز (MJSES): مقیاس خودکارآمدی دانش آموز مورگان- جینکز (۱۹۹۹) تهیه شد. این پرسش نامه دارای ۳۰ پرسش و ۳ خرده مقیاس است: استعداد، کوشش، بافت. آزمودنیها بر اساس مقیاس چهار درجه ای به سؤال پاسخ می‌دهند: کاملاً مخالفم (یک)، تا حدودی مخالفم (دو)، تا حدودی موافقم (سه) و کاملاً موافقم (چهار). مورگان و

جینکز (۱۹۹۹) ضریب پایایی پرسش نامه را ۰/۸۲ و ضریب پایایی هر یک از خرده مقیاس های استعداد، کوشش و بافت را به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶، ۰/۷۰ گزارش کرده اند.

یافته ها

در پژوهش حاضر از تحلیل کوواریانس استفاده شد. اما در ابتدا جهت بررسی وجود یا عدم وجود تفاوت میان دو گروه آزمایش و کنترل قبل از آموزش مهارت جرأت ورزی، از آزمون t مستقل استفاده شد. اجرای این آزمون به پژوهشگر اجازه می دهد تا تفاوت های مشاهده شده در پس آزمون میان دو گروه آزمایش و کنترل را با قاطعیت بیشتری به اجرای دوره آموزشی نسبت دهد.

جدول شماره ۱: نتایج آزمون t مستقل جهت مقایسه میانگین های دو گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون

متغیرها	t	Df	سطح معناداری
۱-استعداد	۰/۴۴	۱۸	۰/۶۶
۲-کوشش	۰/۵۴	۱۸	۰/۵۶
۳-بافت	۰/۷۱	۱۸	۰/۳۴
۴-خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۲	۱۸	۰/۷۶
۵-مهارت های اجتماعی	۰/۳۱	۱۸	۰/۸۰
۶-رفتارهای مثبت	۰/۵۱	۱۸	۰/۴۹
۷-رفتارهای منفی	۰/۱۹	۱۸	۰/۳۷

4

نتایج درج شده در جدول شماره ۱ گویای آن است که در پیش آزمون در هیچ یک از متغیرهای پژوهشی تفاوت معناداری میان دو گروه آزمایش و کنترل وجود ندارد.

جدول شماره ۲: نتایج تحلیل کوواریانس جهت تعیین معناداری خودکارآمدی تحصیلی و مهارت های اجتماعی در دو گروه آزمایش و کنترل بعد از مداخله با کنترل اثر پیش آزمون

خودکارآمدی تحصیلی	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	ضریب اتا	توان آزمون
پیش آزمون	۱۳۱۴۰/۵۰	۱	۱۳۱۴۰/۵۰	۱/۰۲	۰/۱۳	-	-
پس آزمون	۲۴۱/۲۳	۱	۲۴۱/۲۳	۸/۲۱	۰/۰۳	۰/۴۶	۱
خطا	۵۲۳۹/۱۰	۱۷	۷۷/۸۱	-	-	-	-
مهارت های اجتماعی	۱۵۵۴۰/۳۲	۱	۱۳۵۵۰/۳۲	۱/۱۷	۰/۲۴	-	-

پس آزمون	۲۲۷/۵۱	۱	۲۲۷/۵۱	۵۱/۲۰	۰/۰۰۳
خطا	۴۹۳۹/۱۲	۱۷	۷۵/۳۲	-	-

همان گونه که در جدول شماره ۲ نشان داده شده است تفاوت میانگین های تعدیل شده خودکارآمدی تحصیلی دو گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون معنادار نیست. بنابراین متغیرهای هم پراش در تحقیق حاضر معنادار نیستند و نتیجه بدست آمده تأثیر متغیر مداخله ای است. علاوه بر این نتایج نشان می دهد پس آزمون از نظر آماری معنادار است ($F = ۸/۲۱$, $P = ۰/۰۰۳$). میزان تفاوت نمرات گروه آزمایش و کنترل یا اندازه ی تأثیر روش آموزشی نیز ($F = ۰/۴۶$) ضریب اتا) است؛ بدین معنی که ۴۶ درصد واریانس نمرات کل باقی مانده، متأثر از آموزش مهارت جرات ورزی است. میزان توان آماری نیز یک است؛ بدین معنی که میزان دقت این تحلیل در کشف تفاوت های معنادار در سطح بالایی قرار دارد و همچنین بیان کننده این است که حجم نمونه برای این آزمون کافی است. نمرات پس آزمون مهارت های اجتماعی در گروه آزمایش و کنترل با حذف اثر نمرات پیش آزمون به طور معناداری ($F = ۵۱/۲۰$, $P = ۰/۰۰۳$) با هم متفاوت هستند و میزان تأثیر آموزش مهارت جرات ورزی بر افزایش مهارت های اجتماعی ۰/۴۴ می باشد. یعنی ۴۴ درصد از واریانس کل نمرات باقی مانده ناشی از آموزش مهارت های اجتماعی می باشد. میزان توان آماری نیز ۱ است؛ بدین معنی که میزان دقت این تحلیل در کشف تفاوت های معنادار در سطح بالایی قرار دارد و حجم نمونه برای این آزمون کافی است. بدین معنی که آموزش مهارت جرات ورزی بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان دچار اختلال یادگیری تأثیر مثبت معناداری دارد.

جدول شماره ۳: تحلیل واریانس چند متغیره تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل در ابعاد خودکارآمدی تحصیلی و مهارت های اجتماعی در پس آزمون

توان آزمون	Partial η^2	سطح معناداری	F	MS	df	SS	منبع تغییرات	خودکارآمدی تحصیلی
۰/۰۹	۰/۰۳	۰/۱۱	۱/۴۰	۰/۰۲	۱	۰/۰۲	استعداد	
۰/۸۱	۰/۱۸	۰/۰۰۳	۹/۲۲	۰/۱۸	۱	۰/۱۸	کوشش	
۰/۷۲	۰/۳۱	۰/۰۰۴	۱۷/۱۱	۰/۲۰	۱	۰/۲۰	بافت	
۰/۳۱	۰/۴۴	۰/۰۰۲	۳/۴۴	۰/۲۲	۱	۰/۲۱	رفتارهای مثبت	مهارت های اجتماعی
۰/۸۱	۰/۱۸	۰/۰۰۳	۹/۲۲	۰/۱۸	۱	۰/۱۸	رفتارهای منفی	

نتایج درج شده در شماره ۳ نشان می دهد که فقط در آزمون استعداد تفاوت دو گروه کنترل و آزمایش از نظر آماری معنادار نیست ($F = ۱/۴۰$, $P = ۰/۱۱$) بدین معنی که آموزش مهارت جرات ورزی بر افزایش استعداد دانش آموزان دچار اختلال یادگیری مؤثر نیست. نتایج جدول فوق در خصوص خرده متغیر کوشش و بافت آن است که تفاوت دو گروه کنترل و آزمایش از لحاظ آماری معنادار است. بدین معنی که آموزش مهارت جرات ورزی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دچار اختلال یادگیری تأثیر مثبت معناداری دارد. در مجموع می توان گفت اثربخشی آموزش مهارت جرات ورزی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دچار اختلال یادگیری تأیید می شود. تفاوت دو گروه کنترل و آزمایش از نظر آماری در هر دو خرده مؤلفه رفتار مثبت ($F = ۳/۴۴$ ،

($P=0/002$) و رفتار منفی ($F=9/22$, $P=0/003$) معنادار است. بدین معنی که آموزش مهارت جرأت‌ورزی بر افزایش رفتارهای مثبت و رفتارهای منفی دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری تأثیر مثبت معناداری دارد. بنابراین اثربخشی آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی بر افزایش رفتارهای مثبت و رفتارهای منفی دانش‌آموزان اختلال یادگیری تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف بررسی اثر بخشی آموزش مهارت جرأت‌ورزی بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری صورت گرفت. با توجه به نتایج گزارش شده، بین خودکارآمدی تحصیلی دو گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون از نظر آماری تفاوت معناداری بود ($F=21/8$, $P=0/003$). اما همچنین نتایج تحلیل واریانس چند متغیره نشان داد که فقط در آزمون استعداد میانگین دو گروه کنترل و آزمایش از نظر آماری معنادار نیست ($F=1/40$, $P=11/0$) بدین معنی که آموزش مهارت جرأت‌ورزی بر افزایش استعداد دانش‌آموزان اختلال یادگیری مؤثر نیست. نتایج در خصوص خرده‌متغیر کوشش و بافت نشان داد که میانگین دو گروه کنترل و آزمایش از لحاظ آماری معنادار است. بدین معنی که آموزش مهارت جرأت‌ورزی بر خرده‌متغیر کوشش و بافت تحصیلی این دانش‌آموزان تأثیر مثبت معناداری دارد. در مجموع اثربخشی آموزش مهارت جرأت‌ورزی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری تأیید شد. مهربانی زاده هنرمند و همکاران (۱۳۸۸) همسو با یافته‌های تحقیق حاضر در پژوهشی با عنوان «تأثیر آموزش جرأت‌ورزی بر مهارت‌های اجتماعی، اضطراب اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر» به این نتیجه رسیدند که بین دو گروه آزمایش و کنترل حداقل در یکی از متغیرهای وابسته مهارت‌های اجتماعی، اضطراب اجتماعی و عملکرد تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد و به عبارتی آموزش جرأت‌ورزی باعث کاهش اضطراب اجتماعی و افزایش مهارت‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش شده است. تحقیقات کیپر (۱۹۹۲) در زمینه تأثیر جرأت‌ورزی بر روی دانش‌آموزان نشان داد که میزان اضطراب آنها کاهش و پیشرفت تحصیلی آنان افزایش یافته است. دلوتی (۱۹۸۱) همسو با یافته‌های تحقیق حاضر، پژوهشی در زمینه تأثیر جرأت‌ورزی بر روی دانش‌آموزان خجالتی و مضطرب انجام داده است و اذعان دارد که دانش‌آموزانی که آموزش جرأت‌ورزی دریافت کرده‌اند، پیشرفت تحصیلی بهتری را نشان می‌دهند و محبوبیت آنها نیز افزایش می‌یابد. در توجیه عدم معناداری تأثیر آموزش جرأت‌ورزی بر استعداد به عنوان یکی از خرده‌مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی به نظر می‌رسد که با توجه به این که افراد مبتلا به اختلال یادگیری از مقدار توانایی ذاتی نزدیک به هم و کمی برخوردارند که به سختی هم قابل تغییر می‌باشد از این رو استعداد به تنهایی نمی‌تواند تغییر معناداری را در خودکارآمدی تحصیلی بازی کند (چیک و بووس، ۲۰۰۶). غفاریان زاده (۱۳۸۲) در یک پژوهش تجربی با عنوان «تأثیر مشاوره گروهی جرأت‌ورزی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دختران دانش‌آموز مقاطع راهنمایی و متوسطه منطقه ۱۴ تهران» تأثیر مشاوره گروهی جرأت‌آموزی را بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دختران دانش‌آموز مقاطع راهنمایی و دبیرستان منطقه ۱۴ تهران بررسی نموده است که نتایج حاصل مؤید این مطلب است که آموزش در مقطع راهنمایی تأثیر معنی‌داری بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان را نشان نداده است که شاید به علت مسئله بلوغ، کمی تجارب اجتماعی، وابستگی به خانواده و عدم درک درست از مهارت‌های اجتماعی در نمونه مورد بررسی، باشد و تأثیر آن برای دانش‌آموزان مقطع دبیرستان، بر مهارت‌های اجتماعی معنی‌دار بوده در صورتی که بر پیشرفت تحصیلی معنی‌دار نبوده است که عواملی همچون کوتاه بودن دوره آموزش و قرار گرفتن دانش‌آموزان زرنگ در گروه آزمایش می‌تواند بر نتایج فوق تأثیر گذاشته باشد. تحقیق پاییزی، شهرآرای و عبدی (۲۰۱۰) در زمینه بررسی تأثیر آموزش جرأت‌ورزی بر میزان ابراز وجود، بهزیستی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر، مؤید آن است که برنامه آموزش تأثیر مثبت معناداری بر روی ابراز وجود و بهزیستی افراد دارد حال آنکه رابطه معناداری با عملکرد دانش‌آموزان حاصل نشده است.

با توجه به نتایج گزارش شده در بخش یافته‌ها بین مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان اختلال یادگیری دو گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون از نظر آماری تفاوت معنادار بود ($P=0/003$, $F=51/20$). اما همچنین نتایج تحلیل واریانس چند متغیره نشان داد تفاوت دو گروه کنترل و آزمایش از نظر آماری در هر دو خرده‌مؤلفه رفتار مثبت ($P=0/002$, $F=3/44$) و رفتار منفی ($P=0/003$, $F=9/22$) معنادار است. بدین معنی که آموزش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان اختلال یادگیری تأثیر مثبت معناداری دارد. در مجموع اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری تأیید شد. نتایج حاصل با نتایج پژوهش انجام شده توسط پرزل و ترینگر (۱۹۹۸) که بهبودی معنی‌داری را در مهارت‌های اجتماعی افراد پس از آموزش جرأت‌ورزی گزارش نموده‌اند، همسو می‌باشد. نتایج بررسی‌های رحیمی و همکاران (۱۳۸۵) بر روی دانش‌آموزان شیرازی و یعقوبی (۱۳۷۷) بر روی دانش‌آموزان تفرشی، نتایج فوق‌تر تأیید می‌کنند. مهربانی زاده و همکاران (۱۳۸۸) و غفاریان زاده (۱۳۸۲) نیز تأثیر آموزش جرأت‌ورزی را بر مهارت‌های اجتماعی نمونه‌های مورد مطالعه خود در مقطع متوسطه، معنادار اعلام کرده‌اند که مؤید نتایج حاصل از پژوهش حاضر می‌باشند. بعضی دیگر از مزایای جرأت‌مند بودن در پژوهش‌های متعددی مورد بررسی قرار گرفته است که می‌توان به ارتقای سطح بهداشت روانی و تقویت مهارت‌های اجتماعی اشاره کرد. به عنوان نمونه پرزل و ترینگر (۱۹۹۸) معتقدند جرأت‌ورزی، تأثیر زیادی بر افزایش مهارت‌های اجتماعی دارد. از طرفی راویکز (۱۹۹۸)؛ به نقل از نیسی، شهنی بیلاق (۱۳۸۰) در مطالعات خود به این نتیجه رسید که آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی و مقابله‌ای و آموزش ابراز وجود در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر باعث کاهش فشار روانی و افزایش بهداشت روان و افزایش مهارت‌های اجتماعی می‌گردد. کلینکه (۲۰۰۵)؛ ترجمه محمدخانی (۱۳۸۴) در این راستا بیان کرده‌اند که جرأت‌ورزی بهترین روش برای دست یافتن به روابط بین‌فردی و اجتماعی رضایت‌بخش است. زیرا آموزش جرأت‌ورزی به دانش‌آموزان اختلال یادگیری کمک می‌کند تا انعطاف‌پذیر باشند و یاد بگیرند که هرچند ممکن است همیشه به تمامی خواسته‌های خود نرسند اما هم خود و هم دیگران را ارزشمند و محترم شمرده؛ برای خود و دیگران حق و حقوق مساوی در نظر بگیرند؛ احساس، خواسته، نظر و افکار خود را بدون اینکه به حق و حقوق و حریم دیگران تجاوز کند، به طور کاملاً شفاف و صریح ابراز کرده و بر حق خود بایستند. از سوی دیگر (دیویدسون و همکاران، ۲۰۰۶) معتقد است آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی به دانش‌آموزان اختلال یادگیری باعث می‌شود این افراد در روابط اجتماعی خود با دیگران شنونده خوبی بوده و دیگران را درک کنند؛ پیش‌داوری نکرده و برچسب نزنند؛ انعطاف‌پذیر، با ثبات، مصمم و خلاق باشند؛ به خود و دیگران اعتماد واقعی و منطقی داشته باشند. ساداتیان (۱۳۸۹) نیز همسو با این یافته‌ها معتقد است آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر باعث می‌شود این دانش‌آموزان واقع‌بین، منصف، صادق و مسئولیت‌پذیر دارای اعتماد به نفس و حرمت نفس خوبی بوده و به خود اجازه ندهند که برای دیگران تصمیم بگیرند و از هیچ کس توقعی نداشته مگر اینکه خودشان قول داده باشند و به جز خودشان، هیچ کس را مسئول خوشبختی و بدبختی خود ندانند.

با توجه به مطالب فوق و از آنجا که جرأت‌ورزی یکی از عمومی‌ترین مهارت‌های اجتماعی است (ابوترابی کاشانی و بیات، ۲۰۱۰) و بین مؤلفه‌های مختلف آن و مهارت‌های اجتماعی از جمله شروع گفت‌وگو، تشکر کردن، خود را معرفی کردن (مهارت اجتماعی آغازین)، تقاضای همکاری، معذرت‌خواستن (مهارت‌های اجتماعی پیشرفته)، درک احساس دیگران، آگاهی از احساس خود (مهارت‌های اجتماعی مربوط به احساس)، پافشاری بر حقوق خود (مهارت‌های اجتماعی جایگزین برای پرخاشگری) و ابراز شکایت (مهارت‌های اجتماعی مربوط به مواجهه با فشار) اشتراک وجود دارد می‌توان به این نتیجه رسید که افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان گروه آزمایش پس از آموزش جرأت‌ورزی در پژوهش حاضر، توانسته است سایر مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی را نیز تقویت نموده و در نهایت باعث ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان شود.

منابع

- افروز، غلامعلی (۱۳۷۹). برنامه های آموزشی و پرورشی کودکان آهسته گام، چاپ هشتم، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- حجازی، صغری؛ بهادرخان، جواد (۱۳۸۳). مهارت ابراز وجود. مجله راز بهزیستن. شماره ۳۰، صص ۴۷-۴۵.
- ریس، شان؛ گراهام، رودریک اس (۱۳۷۹). آموزش ابراز وجود (شهینی بیلاق، منیجه؛ رضایی، علیرضا). اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران (۱۹۹۱).
- ساداتیان، جعفر؛ حقیقی، جمال؛ مهربانی زاده هنرمند، مهناز؛ بشلیده، کیومرث (۱۳۸۹). بررسی تأثیر آموزش جرأت ورزی بر مهارت های اجتماعی، اضطراب اجتماعی و ابراز وجود در دانش آموزان پسر سال اول مقطع متوسطه. مجله علوم تربیتی و روانشناسی. دوره سوم، شماره ۱، پاییز ۱۳۸۵، صص ۱۱۱-۱۲۴.
- غفاریان زاده، سادات (۱۳۸۲). تأثیر مشاوره گروهی جرأت ورزی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت های اجتماعی دختران دانش آموز مقاطع راهنمایی و متوسطه منطقه ۱۴ تهران. فصلنامه پیام مشاور. سال پنجم، شماره ۸۰۹، بهار ۱۳۸۲، صص ۱۴۲-۱۲۴.
- فتحی، مهدی (۱۳۸۵). مهارت ابراز وجود و جرأت مندی. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- کیلنکه، کریس. ال (۱۳۸۴). مهارت های زندگی، تکنیک های مقابله با اضطراب، افسردگی، تنهایی، کم رویی، شکست و ... (محمدخانی، شهرام). تهران: انتشارات اسفند هنر.
- محمدخانی، شهرام (۱۳۸۳). مهارت جرأت مندی. تهران: انتشارات طلوع دانش.
- مهربانی زاده هنرمند، مهناز؛ تقوی، سیده فرخنده؛ عطاری، یوسف علی (۱۳۸۸). تأثیر آموزش جرأت ورزی بر مهارت های اجتماعی، اضطراب اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر. مجله علوم رفتاری. دوره ۳، شماره ۱، بهار ۱۳۸۸، صص ۶۴-۵۹.
- یعقوبی، حمید (۱۳۷۷). تأثیر جرأت آموزی به روش گروهی بر مهارت های اجتماعی و ایفای نقش دانش آموزان مقطع متوسطه شهرستان تفرش، (پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی) دانشگاه علامه طباطبائی.

8

- Abootorabi Kashani, P., & Bayat, M (2010). **The Effect of Social Skills Training (Assertiveness) in Assertiveness and Self- Esteem Increase of 9 to 11 Year-old Female Students in Tehran, Iran.** World Applied Sciences Journal, vol. 9, No.9, 1028- 1032.
- Azais, F., Granger, B., Debray, Q., & Ducroix, C (1999). **Cognitive and emotional approach to assertiveness.** *Encephala*, vol. 25, No. 4, 353-357.
- Bandura, A (1982). **Self-efficacy mechanism in human agency.** *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A (1989). **Human agency in social cognitive theory.** *American psychologist*, 44, pp: 1175_1184.
- Bandura, A (1993). **"Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning."** *Educational Psychologist* 28(2): 117—148.
- Crozier, W.R (1981). **Shyness and self-esteem.** *British journal of Social Psychology*, vol. 20, 220-222.
- Davidson, M., Amso, D., Anderson, L. & Diamond, A (2006). **Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching.** *Journal of Neuropsychologia*, 44, 2037–2078.
- Deluty, R.H (1981). **Assertiveness in children: some research considerations.** *Journal of clinical child psychology*, vol. 10, 1-149.
- Jones, M.I., & Lavalley, D (2009). **Exploring the life skills needs of British adolescent athletes.** *Psychology of sport and Exercise*, vol. 10, 159-167.
- Inderbitzen & Foster (1992). **Inderbitzen and S. L. Foster, The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability, and validity.** *Psychological Assessment* 4 (1992), pp. 451–459.
- Inderbitzen, K. S Kumar, P, Amool, R. Singh, & S. Akhtar (2009) **The role of social anxiety in adolescent peer relations: Differences among stoichiometric status groups and rejected subgroups.** *Journal of Clinical Child Psychology* 26, pp. 338–34
- Killkus, S. P (1990). **Self-assertiveness and nursing: A different voice profession.** *Nursing Outlook*, 38:143-145.
- Kipper, D.A (1992). **The effects of two kinds of role playing on self evaluating of improved assertiveness.** *Journal of Clinical Psychology*, vol. 48, No. 2, 246-250.

16th International Conference on Management & Humanistic Science Research in Iran

Archive of SID

MAY 19TH & 20TH, 2024 | TEHRAN

شانزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های مدیریت و علوم انسانی در ایران
۳۰ و ۳۱ اردیبهشت ۱۴۰۳ | تهران



ISC_{CM}
International Science Citation Center

OxfordCert
UNIVERSAL

- Lizarrage, L.S., Ugarte, D., Gradella Elawar, M., & Iriarte, D.B.T (2003). **Enhancement of self-regulation, assertiveness and empathy**. Learning and Instruction, vol. 13, 423-439.
- Morgan, B., & Leung, P (1980). **Effects of assertion training on acceptance of disability by physically disabled university student**. Journal of Counseling Psychology, 27, 209-212.
- Shimizu, T., Kubota, S., Mishima, N., & Naagaya, S (2004). **Relationship between self-esteem and assertiveness training among Japanese hospital nurses**. Journal of Occupational Health, vol. 46, 296-298.