

بررسی رابطه اضطراب اجتماعی با شادکامی در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهر بجنورد

ملیحه عابدزاده یامی^۱، حسین مهدیان^۲

۱. کارشناس ارشد روانشناسی عمومی دانشگاه آزاد بجنورد

۲. عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی بجنورد

abedzadeh11636@yahoo.com

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی رابطه اضطراب اجتماعی با شادکامی در دانش آموزان دختر نوبت دوم متوسطه شهر بجنورد است. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی می باشد. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش آموزان دختر متوسطه دولتی شهر بجنورد به تعداد ۴۵۴۰ نفر تشکیل می دهند که از این جامعه تعداد ۴۰۰ نفر با روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای و بر اساس جدول مورگان انتخاب شدند. جهت گردآوری داده ها از پرسشنامه های شادکامی آکسفورد و اضطراب اجتماعی کانور و همکاران استفاده شد. جهت آزمون فرضیه ها از آزمون همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه با روش گام به گام و تحلیل واریانس تک متغیره استفاده شده است. نتایج نشان داد که میان اضطراب اجتماعی و ابعاد آن با شادکامی روابط منفی و معناداری در سطح کوچکتر از ۰/۰۱ وجود دارد. همچنین شادکامی، بین دانش آموزان رشته های مختلف تفاوت معناداری وجود دارد ($F=۳/۴۵$ ، $P=۰/۰۳$). مقایسه میانگین ها نشان داد که دانش آموزان انسانی بیشترین میزان شادکامی و دانش آموزان ریاضی کمترین میانگین را دارا هستند.

کلیدواژه ها: جرأت ورزی، اضطراب اجتماعی، شادکامی، مقطع متوسطه

چگونه می توان بهتر زندگی کرد؟ با چه سازو کارهایی می توان از این دنیا لذت برد؟ راز شادکامی و خوشبختی چیست؟ انسان از دیر باز به دنبال پاسخگویی به این سوالات بوده است.

شادکامی، مثبت اندیشی، رضایت از کار، از جمله این غایبات هستند که همگی در قالب روانشناسی مثبت نگر قابل تحقیق است. روانشناسی مثبت نگر در حقیقت چیزی جز مطالعه علمی نقاط قوت و کمالات معمول انسانی نیست. (سیلیگمن، ۲۰۰۰)

شادکامی دارای مولفه های عاطفی، اجتماعی و شناختی است. مولفه عاطفی باعث می شود که فرد همواره از نظر خلقی شاد و خوشحال باشد مولفه اجتماعی موجب گسترش روابط اجتماعی با دیگران و افزایش حمایت اجتماعی می شود و مولفه شناختی موجب می گردد فرد نوعی تفکر و پردازش اطلاعات ویژه داشته و وقایع روزمره را طوری تعبیر و تفسیر کند که خوشبینی وی را به دنبال داشته باشد. روابط مثبت با دیگران، هدفمند بودن زندگی، رشد شخصی، دوست داشتن دیگران از اجزای شادکامی به حساب می آیند (مایرزو دانیر، ۱۹۹۵)

شادکامی به عنوان یک عاطفه مثبت می تواند روابط بین فردی را تسهیل کرده و ایثار، نودوستی، و مهارت های گفتگو را ارتقا دهد و پیامدهای مثبت گسترده ای بر شناخت، سطح فعالیت اجتماعی و سلامت داشته باشد. همچنین شادکامی به نوعی تفکر منجر می شود که افراد را قادر می سازد که مشکلات را با خلاقیت و نو آوری حل نمایند (کار، ۲۰۰۴).

وینهن، ۱۹۸۸ معتقد است شادی به درجه یا میزانی اطلاق می‌گردد که شخص در باره مطلوبیت کل زندگی خود قضاوت می‌کند به عبارت دیگر شادی به این معناست که فرد به چه میزان زندگی خود را دوست دارد. آرگایل و همکاران، (۲۰۰۵) شادی را ترکیبی از وجود عاطفه مثبت، عدم وجود عاطفه منفی، و رضایت از زندگی می‌دانند.

با توجه به مطالب فوق و نقش ارزنده و اضطراب اجتماعی و شادکامی در پژوهش حاضر به دنبال یافتن پاسخ این سوال هستیم که: آیا بین اضطراب اجتماعی با شادکامی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان بجنورد رابطه وجود دارد؟ شادی صرفنظر از چگونگی به دست آوردن آن می‌تواند سلامت جسمانی را بهبود بخشد. افراد شاد احساس امنیت بیشتری می‌کنند، آسان تر تصمیم می‌گیرند، دارای روحیه مشارکت بیشتری هستند و نسبت به کسانی که با آنها زندگی می‌کنند بیشتر احساس رضایت می‌کنند. (مایرز، ۲۰۰۲) شادی حالتی است که با روح انسانها ارتباط دارد و با فطرت ذاتی و انسانی هم خوانی دارد. انسانی شاد و با نشاط است که با سایر افراد اجتماع می‌تواند روابط مثبت و مطلوبی برقرار کند.

اضطراب‌های اجتماعی معمولاً با پایین بودن عزت نفس و ترس از انتقاد همراه است که ممکن است به صورت شکایت از سرخی صورت به خاطر شرمساری، لرزش دست، تهوع یا نیاز مکرر به ادرار کردن متجلی شوند گاهی اوقات بیمار متقاعد می‌شود که یکی از این تظاهرات ثانویه اضطراب مشکل اصلی است. بنابراین آگاهی از عوارض اضطراب اجتماعی خصوصاً اثر اضطراب اجتماعی بر عزت نفس گامی است در جهت توجه به شناسایی دقیق تر ماهیت این اختلال و توجه به درمان آن و نکته مهمتر پیشگیری از ابتلا به آن تا از هرز رفتن قابلیت‌های عظیم افراد جامعه جلوگیری کنیم زیرا چه بسیار کسانی که علی‌رغم داشتن استعدادهای کافی به دلیل اضطراب اجتماعی و عزت نفس پایین قادر به شکوفا کردن استعداد هایشان در زندگی نیستند. چه بسیار دانش‌آموزانی که در کلاس درس علی‌رغم برخورداری از دانش کافی، خود را پنهان کرده و از ابراز عقیده خودداری می‌کنند.

اجتماعی شدن مناسب نوجوانان و آموزش مهارت‌های اجتماعی لازم به آنان، همواره به عنوان یکی از اهداف عالی نظام رسمی تعلیم و تربیت بوده است. چرا که رشد و تحول اجتماعی درسایه اجتماعی شدن حاصل شده که موجب سازگاری و برقراری ارتباط سالم و مناسب نوجوانان با اطرافیان می‌گردد و از این رهگذر آنان را قادر به شکوفایی توانایی‌های بالقوه شان می‌سازد. بنابراین برنامه ریزی قبلی، هدف گذاری دقیق و تلاش مستمر برای آموزش و تقویت آن ضروری است (درخشانی، حسینیان، یزدی، ۱۳۸۵) و نیز آموزش مهارت‌های اجتماعی بخشی از برنامه‌های تعدیل رفتار است و به منظور اصلاح رفتارهای ناسازگار به کار گرفته می‌شود (عطاری، شهینی بیلاق، کوچکی، بشلیده، ۱۳۸۴) و در این میان جرأت و رزی قلب رفتار میان فردی و کلید روابط انسانی است (لین و همکاران، ۲۰۰۴) که در شکوفایی استعدادهای و رشد خلاقیت دانش‌آموزان نقشی موثر ایفا می‌کند (حکمتی، ۱۳۸۱). مطالب فوق نتیجه می‌دهد که با افزایش مهارت‌های ارتباطی نوجوانان، مشکلات رفتاری دانش‌آموزان در مدارس کاهش خواهد یافت و همچنین می‌توان امیدوار بود مشکلات تحصیلی و افت تحصیلی دانش‌آموزان نیز بهبود یابد و همچنین در زندگی روزمره شادتر باشند.

روش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه دولتی نوبت دوم شهر بجنورد در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بوده است که تعداد آنها برابر با ۴۵۴۰ نفر می‌باشد که در ۱۳ آموزشگاه مشغول به تحصیل بوده اند. نمونه پژوهش حاضر به حجم ۳۵۱ نفر بر اساس جدول مورگان انتخاب خواهند شد که به دلیل احتمال ریزش حجم نمونه ۴۰۰ نمونه انتخاب شد. روش نمونه‌گیری چند تصادفی چند مرحله ای می‌باشد به این صورت که از بین کلیه مدارس متوسطه دولتی دخترانه نوبت دوم شهر بجنورد که تعداد آنها ۱۳ آموزشگاه می‌باشد تعداد ۵ مدرسه و از هر مدرسه ۴ کلاس و از هر کلاس ۲۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای گرد آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر استفاده گردید:

الف- پرسشنامه هراس اجتماعی کانور و همکاران (SPIN):

این پرسشنامه نخستین بار در سال ۲۰۰۰ توسط کانور و همکارانش به منظور ارزیابی اضطراب اجتماعی طراحی شد. این پرسشنامه یک مقیاس ۱۷ ماده‌ای است که دارای ۳ مقیاس فرعی: ترس عمده، اجتناب ۷ ماده، و ناراحتی فیزیولوژیکی ۴ ماده است استفاده شد پایایی به روش بازآزمایی در گروه‌هایی با تشخیص اختلال هراس اجتماعی در دامنه ۰/۷۸ تا ۰/۸۹ است. همسانی درونی با ضریب آلفا در گروهی از افراد بهنجار برای کل مقیاس برابر ۰/۹۴ و برای مقیاس‌های فرعی: ترس ۰/۸۹، اجتناب ۰/۹۱، و برای مقیاس فرعی ناراحتی فیزیولوژیکی معادل ۰/۸۰ گزارش گردیده است. ب- پرسشنامه شادکامی آکسفورد (۱۹۹۴):

این پرسشنامه اولین بار توسط آرگایل و لو، (۱۹۹۴) ساخته شد. دارای ۲۹ ماده می‌باشد که پنج عامل رضایت، خلق مثبت، سلامتی، کارآمدی و عزت نفس را دربر می‌گیرد پاسخ‌ها در یک مقیاس ۴ درجه ای از یک (اصلاً) تا چهار (زیاد)، نمره گذاری می‌شوند. در تحقیقات مختلف ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ تا ۰/۹۲، ضریب بازآزمایی ۰/۵۳ تا ۰/۹۱ در فواصل زمانی مختلف گزارش شده است. ضریب پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ، تنصیف و بازآزمایی به ترتیب برابر با ۰/۹۳، ۰/۹۲، ۰/۷۹ گزارش شده است. (به نقل از مطلب زاده، ۱۳۸۳)

نتایج

نمونه پژوهش حاضر را ۴۰۰ نفر از دانش‌آموزان متوسطه شهر بجنورد تشکیل می‌داد. توزیع نمونه بر حسب سن و پایه تحصیلی در دانش‌آموزان رشته‌های مختلف نشان دهنده آن است که میانگین سنی در کل نمونه ۱۶/۹۰ با انحراف استاندارد ۰/۷۰ و کمینه و بیشینه ۱۶ و ۱۸ سال می‌باشد. و در کل نمونه ۴۰ درصد رشته تجربی، ۲۰ درصد انسانی و ۴۰ درصد ریاضی بوده اند. میانگین و انحراف استاندارد اضطراب اجتماعی ۱۹/۱۸ و ۱۰/۷۶ و برای شادکامی ۴۴/۴۵ و ۱۴/۸۲ است. در میان ابعاد اضطراب اجتماعی اجتناب بیشترین میانگین و ناراحتی فیزیولوژیک کمترین میانگین را داراست (۷/۹۸ در برابر ۵/۱۶).

پاسخگویی به فرضیه‌ها با ضریب همبستگی پیرسون صورت گرفت. نتایج این تحلیل در (جدول ۱) آورده شده است.

جدول ۱. ضرایب همبستگی اضطراب اجتماعی و شادکامی

اضطراب اجتماعی			
متغیرها	ابعاد	ضرایب	سطح معناداری
شادکامی	ترس	-۰/۳۸	۰/۰۰۰۵
	اجتناب	-۰/۳۴	۰/۰۰۰۵
	ناراحتی فیزیولوژیک	-۰/۲۵	۰/۰۰۰۵
	نمره کل	-۰/۳۸	۰/۰۰۰۵

نتایج درج شده در (جدول ۱) نشان می‌دهد که میان اضطراب اجتماعی و ابعاد آن با شادکامی روابط منفی و معناداری در سطح کوچکتر از ۰/۰۱ وجود دارد. بیشترین همبستگی مربوط به رابطه ترس با شادکامی و کمترین آن مربوط به ناراحتی فیزیولوژیک است. بر این اساس فرضیه پژوهش حاضر تأیید می‌شود. بدین معنی که اضطراب اجتماعی با شادکامی رابطه دارند و افزایش در میزان اضطراب اجتماعی و ابعاد آن با کاهش شادکامی دانش‌آموزان همراه است.

جهت پاسخگویی به این فرضیه که اضطراب اجتماعی و شادکامی در دانش‌آموزان رشته‌های مختلف تفاوت وجود دارد. از همبستگی پیرسون، رگرسیون گام به گام و تحلیل واریانس تک متغیره استفاده شد.

برای انجام این آزمون آماری پارامتریک، علاوه بر فاصله‌ای بودن مقیاس اندازه‌گیری متغیرها، وجود مفروضات بهنجار بودن توزیع متغیرها، همگنی واریانس‌ها الزامی است. در ادامه به توضیح و ارائه نتایج بررسی هر یک از مفروضات پرداخته شده است.

۱. بهنجار بودن توزیع متغیرها: جهت بررسی بهنجار بودن توزیع متغیرها از آزمون ناپارامتری کالموگروف-اسمیرنوف تک بعدی استفاده شد. جهت تفسیر نتایج حاصل از این آزمون می‌توان به دو صورت عمل کرد: روش اول به این صورت است که به میزان Z کالموگروف-اسمیرنوف توجه می‌شود. اگر این مقدار بین $-۱/۹۶$ و $+۱/۹۶$ قرار گرفته باشد می‌توان به بهنجار بودن توزیع حکم نمود و اگر این میزان کوچکتر از $-۱/۹۶$ و یا بزرگتر از $+۱/۹۶$ باشد توزیع جامعه نابهنجار خواهد بود. روش دوم به این صورت است که سطح معناداری آزمون بر دو تقسیم می‌شود اگر میزان بدست آمده است بیشتر از $۰/۰۲۵$ باشد بهنجار بودن توزیع و اگر کوچکتر از این مقدار باشد نابهنجاری توزیع نتیجه گرفته می‌شود (حسینی، ۱۳۸۲). نتایج بررسی این مفروضه در (جدول ۲) آورده شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون کالموگروف- اسمیرنوف جهت بررسی بهنجاری توزیع متغیرها در دانش‌آموزان رشته‌های تحصیلی مختلف

رشته تجربی		رشته انسانی		رشته ریاضی		متغیرها
Z کالموگروف- اسمیرنوف	سطح معناداری	Z کالموگروف- اسمیرنوف	سطح معناداری	Z کالموگروف- اسمیرنوف	سطح معناداری	
۱/۳۰	۰/۰۷	۱/۲۸	۰/۰۸	۱/۲۸	۰/۰۹	ترس
۱/۱۰	۰/۰۶	۰/۹۷	۰/۳۰	۱/۲۴	۰/۱۲	اجتناب
۱/۳۶	۰/۱۷	۱/۰۶	۰/۲۲	۱/۲۶	۰/۱۰	ناراحتی
۱/۰۴	۰/۲۳	۱/۰۵	۰/۲۲	۱/۲۱	۰/۱۱	فیزیولوژیک نمره کل
۰/۵۳	۰/۹۴	۰/۸۵	۰/۴۶	۰/۷۷	۰/۶۰	اجتماعی شادکامی

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که توزیع متغیرها در تمامی گروه‌ها نرمال است.

۲. همگنی واریانس‌ها: جهت بررسی همگنی واریانس‌ها از آزمون برابری خطای واریانس لوین استفاده شده است. در این آزمون اگر سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ باشد، بدین معنی است که داده‌ها مفروضه تساوی خطای واریانس‌ها را زیر سؤال نبرده‌اند (بریس و همکاران، ۱۳۸۴). نتایج بررسی این مفروضه در (جدول ۳) آمده است.

جدول ۳. نتایج آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس‌ها دانش‌آموزان رشته‌های مختلف

متغیرها	مقدار F	df1	df2	سطح معناداری
ترس	۰/۰۴	۲	۳۹۷	۰/۹۶
اجتناب	۱/۷۸	۲	۳۹۷	۰/۱۷
ناراحتی فیزیولوژیک	۰/۳۷	۲	۳۹۷	۰/۶۹
نمره کل	۰/۸۶	۲	۳۹۷	۰/۴۲
شادکامی	۰/۱۳	۲	۳۹۷	۰/۸۸

نتایج درج شده در (جدول ۳) نشان می‌دهد که فرض تساوی واریانس‌ها در گروه‌ها تحقق یافته است.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس تک متغیره مقایسه متغیرهای پژوهشی در دانش‌آموزان رشته‌های مختلف

متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجات آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
ترس	بین گروهی	۱۵/۶۶	۲	۷/۸۳	۰/۴۶	۰/۶۳
	درون گروهی	۶۸۲۵/۷۰	۳۹۷	۱۷/۱۹		
	کل	۶۸۴۱/۳۶	۳۹۹			
اجتناب	بین گروهی	۴/۱۳	۲	۲/۰۷	۰/۰۹	۰/۹۱
	درون گروهی	۹۱۰۳/۷۱	۳۹۷	۲۲/۹۳		
	کل	۹۱۰۷/۸۴	۳۹۹			
ناراحتی فیزیولوژیک	بین گروهی	۱۶/۴۵	۲	۸/۲۳	۰/۷۲	۰/۴۹
	درون گروهی	۴۵۴۹/۳۱	۳۹۷	۱۱/۴۶		
	کل	۴۵۶۵/۷۶	۳۹۹			
نمره کل اضطراب اجتماعی	بین گروهی	۴/۱۴	۲	۲/۰۷	۰/۰۲	۰/۹۸
	درون گروهی	۴۶۲۱۲/۹۰	۳۹۷	۱۱۶/۴۱		
	کل	۴۶۲۱۷/۰۴	۳۹۹			
شادکامی	بین گروهی	۱۴۹۷/۳۴	۲	۷۴۸/۶۷	۳/۴۵	۰/۰۳
	درون گروهی	۸۶۱۲۹/۶۶	۳۹۷	۲۱۶/۹۵		

(جدول ۴) همچنین نشان می‌دهد که در شادکامی، بین دانش‌آموزان رشته‌های مختلف تفاوت معناداری وجود دارد ($F=۳/۴۵$, $P=۰/۰۳$). مقایسه میانگین‌ها نشان داد که دانش‌آموزان انسانی بیشترین میزان شادکامی و دانش‌آموزان ریاضی کمترین میانگین را دارا هستند.

بحث و نتیجه گیری

نتایج نشان می‌دهد که میان اضطراب اجتماعی و ابعاد آن با شادکامی روابط منفی و معناداری در سطح $۰/۰۱$ وجود دارد. بدین معنی که اضطراب اجتماعی با شادکامی رابطه دارند و افزایش در میزان اضطراب اجتماعی با کاهش شادکامی دانش‌آموزان همراه است نتایج حاصل با یافته‌های نتایج این فرضیه تحقیق با نتایج تحقیقات ارگایل (۱۹۹۰)، هیز و جوزوف (۲۰۰۲)، کن و همکاران (۲۰۰۹)، کاشدان و جلان و میریت و همکاران (۲۰۰۶) و ایز گیگ، آلوز دوگانو کوگو (۲۰۰۴) مطابقت دارد و همسو می‌باشد.

در تبیین کلی این فرضیه می‌توان گفت اضطراب یکی از شایعترین بیماری‌های قرن حاضر است که همه افراد را در جامعه‌های مختلف تحت تاثیر قرار می‌دهد طبق دیدگاه روان‌شناسان اضطراب ترسی است که فرد در خانواده در دوران کودکی آن را تجربه می‌کند و در خود درونی می‌کند و به تدریج این ترس درونی را در جامعه‌های مختلف از خود نشان می‌دهد. اضطراب در زندگی عامل ویران کننده‌ای است که هم روی جسم و روی روان فرد تاثیر منفی می‌گذارد او را از انجام هر کاری منع می‌کند. (ورزنده، ۱۳۷۸)

پس در چنین موقعیتی نمی‌توان انتظار داشت که فرد با دید مثبتی به زندگی بنگرد هر چه نگرانی و دلشوره شخص در موقعیتهای عمومی زندگی بیشتر باشد این نگرانی در موقعیتهای اجتماعی زمینه مساعدتری را برای بروز اضطراب اجتماعی ایجاد خواهد کرد.

بر پایه نظریه بندورا، (۱۹۹۷) افرادی که اضطراب اجتماعی بالایی دارند اغلب احساس می‌کنند که مهارتهای ویژه و توانایی‌های لازم برای رفتار میان فردی را ندارند و این امر سبب بروز اضطراب بیشتر و تداوم اضطراب در آنان می‌گردد بنابراین جرأت‌ورزی و ابراز وجود مانند نحوه برخورد با مردم، شیوه استفاده از امکانات محیطی و عمومی موجب افزایش تقویت‌های محیطی مثبت و کاهش تقویت منفی می‌گردد که همین امر به نوبه خود می‌تواند باعث افزایش رضایت و شادکامی در آنها گردد. (خیر و استوار، لطیفیان و همکاران ۱۳۸۷)

بنابراین با توجه به مفاهیم شادکامی، افراد شادکام از هیجانات منفی، از جمله اضطراب دوری می‌کنند و به دنبال کسب روابط مثبت و صمیمانه با دیگران هستند. احساس بی‌کفایتی و نابسندگی و شرم و تحقیر نمی‌کنند و قدرت ریسک آنها در جهت برقراری ارتباط میان فردی و یا مواجهه با یک موقعیت اجتماعی مثل مورد قضاوت دیگران قرار گرفتن، مورد توجه واقع شدن، برخورد‌های اجتماعی با افراد غریبه بالا و مستحکم می‌باشد و این کاهش هر چه آسانتر اضطراب اجتماعی را فراهم نموده و باعث افزایش شادکامی آنان می‌شود.

نتایج نشان می‌دهد شادکامی، بین دانش‌آموزان رشته‌های مختلف تفاوت معناداری وجود دارد ($F=۳/۴۵$, $P=۰/۰۳$). مقایسه میانگین‌ها نشان داد که دانش‌آموزان انسانی بیشترین میزان شادکامی و دانش‌آموزان ریاضی کمترین میانگین را دارا هستند. در تبیین کلی این فرضیه می‌توان گفت که این موضوع نشان می‌دهد ممکن است مشخصه‌های اجتماعی و ویژگیهای شخصیتی نقش مهمتری از موضوع رشته تحصیلی را در شادکامی ایفا می‌کنند. به عبارت دیگر ممکن است برتری دانش‌آموزان تجربی در دانش‌آموزان انسانی در شادکامی تحت تاثیر محیط اجتماعی و سایر متغیرهای محیطی یا ویژگیهای شخصیتی باشد از این رو در میزان شادکامی در رشته‌های مختلف تحصیلی تفاوت‌های فردی پایدار و چشمگیری دیده می‌شود. بنابراین تلاش در جهت افزایش شادکامی در دانش‌آموزان باید به صورت پایدار مورد توجه قرار بگیرد تا به عنوان یک ویژگی شخصیتی در برخورد با مشکلات به سازگاری بهتر افراد کمک کند.

در تبیین احتمالی پایین بودن شادکامی در دانش‌آموزان ریاضی می‌توان گفت که شاید یکی از دلایل آن این باشد که انتخاب رشته ریاضی به عنوان رشته تحصیلی به صورت اجباری و عدم علاقه بوده باشد و این نوع بی‌علاقگی و ترس به این رشته نشان می‌دهد که این باعث می‌شود این دانش‌آموزان طیفی از احساسات منفی از بیقراری و عدم آرامش تا سردرگمی پریشانی و وحشت را نسبت به رشته ریاضی تجربه کنند و در این رشته موفقیت کمتری را به دست آورند و این باعث کاهش شادکامی آنها میشود. دلیل دوم تبیین این فرضیه می‌تواند این باشد که سنگینی دروس رشته ریاضی باعث شده که دانش‌آموزان این رشته را بیشتر درگیر کرده و باعث محدود شدن روابط اجتماعی آنها با دیگران می‌شود و این کاهش هر چه آسانتر شادکامی را فراهم آورد.

پیشنهادات کار بردی: با توجه به تأیید فرضیه اصلی تحقیق به مسئولین محترم آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود به منظور تقویت شادکامی و کاهش اضطراب اجتماعی در بین معلمان و دانش‌آموزان مدارس، کارگاههای آموزشی مرتبط برگزار نمایند و از وجود اساتید مجرب و متخصص در این زمینه بهره مند شوند. همچنین پیشنهاد می‌شود در زمینه کاهش اضطراب اجتماعی در دانش‌آموزان نیز کلاسهای کارگاهی و همایشهای جمعی

در مدارس برگزار نمایند تا بستر لازم و مهارت‌های مورد نیاز در دانش‌آموزان ایجاد شود تا منجر به بالا رفتن سطح بهداشت روانی و شادکامی در دانش‌آموزان گردد.

محدودیت‌هایی: توجهی و بی‌دقتی برخی از پاسخگویان به مضمون سوالات و دادن پاسخ‌های انحرافی. پژوهش از نوع همبستگی بوده و تنها می‌تواند وجود یا عدم وجود رابطه و شدت آن را مورد تایید قرار دهد و کشف رابطه علت و معلولی از این تحلیل بر نمی‌آید. نبود اعتقاد راسخ و باوری محکم در برخی دانش‌آموزان به امر تحقیق و پژوهش و عدم انگیزه کافی برای درک اهمیت فعالیت‌های پژوهشی. -به دلیل این که این پژوهش بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی انجام شده است، لذا در تعمیم نتایج آن به دیگر گروه‌ها باید جانب احتیاط را رعایت کرد.

منابع

آیزنک، مایکل (۱۹۹۰). روانشناسی شادی، ترجمه فیروز بخت، مهرداد، تهران، انتشارات بدر اتکینسون، ریتا. ل؛ اتکینسون، ریچارد. س؛ هیلگارد، ارنست. ر (۱۹۸۳). زمینه روانشناسی. (براهنی، محمد تقی؛ شاملو، سعید؛ کریمی، یوسف؛ هاشمیان، کیانوش؛ گاهان، نیسان). تهران: انتشارات رشد، (۱۳۷۵)

افروز، غلامعلی. (۱۳۷۴). روانشناسی کمروبی و روش‌های درمان. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
بیابانگرد، اسماعیل، (۱۳۷۶). روش‌های افزایش عزت نفس در کودکان و نوجوانان، تهران، انتشارات انجمن و اولیا و مربیان
ساداتیان، سید اصغر. (۱۳۸۹). کمروبی، خجالت، ترسویی، اضطراب و ترس از مدرسه در کودکان و نوجوانان و بالغین. تهران: انتشارات ما و شما.
سادوک، کاپلان، (۱۹۹۸). خلاصه روانپزشکی، ترجمه، پور افکاری، نصرت الله، تهران، (۱۳۸۴)، چاپ دوم، جلد ۱.
کار، آلن، (۱۳۸۵). روانشناسی مثبت، ترجمه؛ پاشا شریفی، حسن، تهران، انتشارات سمت.

- Argyle, M. (2001). Personality, self – esteem and demographic prediction of happiness and depression. In H. Cheng & A. Farnham (Eds), *the psychology of happiness*.
- Barlow, D. H., & Hofmann, S. G. (2002). Social phobia (social anxiety disorder). In David H. Barlow (Ed). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic* (pp. 454- 477) (2nd ed.). New York: The Guilford Press. *Behavioral Sciences*, vol. 9, 137-141.
- Beidel, D. C., Turner, S., & Morris, T. L. (1999). *psychology of childhood social phobia*. *Journal of the American Academy of child and Adolescent psychiatry*, Vol. 38, PP. 643- 650.
- Bless, H., Clore, G. L., Schwarz, N., Golisano, V., Rabe, C., & Wolk, M. (1996). Mood and the use of SCRIPTS: Does a happy mood really lead to mindlessness? *Journal of Personality and social Psychology*, 71, 665 -679.
- Buss, D. (2000). The evaluation of happiness. *American Psychologist*, 55, 15- 23.
- Carr, A. (2004). *Positive Psychology: The Science of Happiness and Human Strengths*, 27 Church Road, Hove, East Sussex BN3 2FA
- Carr, Alan., (2003). *Positive Psychology. Handbook of psychology*. New York: runner– Routledge Press
- Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective wellbeing, and happiness. *Personality and Individual Difference*, 11, 1299-1306.
- Delamater, R.J., & McNamara, J.R. (2001). Perceptions of assertiveness by High- and Low-assertive Female College Students. *The Journal of Psychology*, vol. 119, No. 6, 581- 586.
- Diener, E. (2005). "frequently asked questions about subjective well-being (Happiness and life satisfaction)". *Aprimer for reporters and newcomers*.
- Diner, E. & Lucas, E.R. (2000). *Subjective emotional well-being, Hand book of emotions* (2nd Ed), New York: Guilford University Pre
- Duckworth, P. M., & Mercer, V. (2006). In J. E. Fisz., & T.o'Donohue (Eds.), *practitioner's guide to evidence-based psychotherapy*. New York: spinger.
- its relation to self-esteem and body image. *Canadian Journal of Psychiatry*, 49(9), 630-634.
- Kessler, R. C., Chiu, W. T., Daimler, O., Merikangas, K., & Walters, E. E (2005).
- Koparan, S., Ozturk, F., Ozkilig, R., & Senisik, Y. (2009). An Life and Emotion Regulation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2411;34:442-11
- Lin YR, shin IS, Change YC, etal. Evaluation of an assertiveness training program on nursing and medical student's assertiveness, self – esteem, and interpersonal communication
- Taylor, C. T & Bomyea, J., Amir, N. (2010). Attentional bias: a way from positive social information mediates: the link between social anxiety and anxiety vulnerability to social stressor. *Journal of anxiety disorders*, 24 (4): 403-408.
- Taylor, L. (1998). *Adolescent psychosocial development and perception of family environment: A comparative study of fatherless, stepfathered, and intact – family adolescent families*. Unpublished doctoral dissertation, Saint Louis University.

Taylor, C. T. , Bomyea, J. , & Amir, N. (2010). Attentional bias away from positive social information mediates: The link between social anxiety and anxiety vulnerability to a social stressor. *Journal of Anxiety Disorders*, 24 (4): 403 – 408.

