

تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری فردی - اجتماعی، پرخاشگری و ابراز وجود دانش‌آموزان دختر در معرض خطر مقطع متوسطه شهر اهواز

دکتر فرح نادری^۱ - دکتر غلامرضا پاشا^۲ - فرزانه مکوندی^۳

چکیده

هدف این پژوهش تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری فردی - اجتماعی، پرخاشگری و ابراز وجود دانش‌آموزان دختر در معرض خطر مقطع متوسطه شهر اهواز بود. آزمودنی‌ها ۶۰ دانش‌آموز بودند که به صورت تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب و به دو گروه ۳۰ نفری آزمایش و گواه تقسیم شدند. ابزار اندازه‌گیری این پژوهش عبارت‌اند از آزمون شخصیتی کالیفرنیا (CPI)، پرسشنامه پرخاشگری اهواز (AGQ) و مقیاس خود ابرازی نوجوانان (ASA) که پیش‌آزمون برای هر دو گروه اجرا شد. سپس گروه آزمایش ۲۰ جلسه یک‌ساعته تحت آموزش مهارت‌های اجتماعی قرار گرفت. پس از اعمال مداخله بار دیگر از هر دو گروه آزمون به عمل آمد. نتایج

۱- استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز

۲- استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز

۳- کارشناس ارشد روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز

آزمون تحلیل واریانس چند متغیره نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی باعث افزایش سازگاری فردی - اجتماعی، کاهش پرخاشگری و افزایش ابراز وجود در دانش‌آموزان دختر در معرض خطر مقطع متوسطه شهر اهواز بود.

کلید واژه‌ها: مهارت‌های اجتماعی، سازگاری فردی و اجتماعی، پرخاشگری، ابراز وجود، دانش‌آموز در معرض خطر.

مقدمه

امروزه با وجود تغییرات عمیق فرهنگی در شیوه‌های زندگی، بسیاری از افراد در رویارویی با مسائل زندگی توانایی‌های لازم و اساسی ندارند و همین امر آنان را در مواجهه با مسائل و مشکلات زندگی روزمره و مقتضیات آن آسیب‌پذیر ساخته است (کلینکه^۱، ترجمه محمدخانی، ۱۳۸۴).

روانشناسان اخیراً در بررسی اختلالات روانی و انحرافات اجتماعی به این نتیجه رسیده‌اند که بسیاری از اختلالات و آسیب‌ها در ناتوانی افراد، ریشه در تحلیل صحیح و مناسب از خود، موقعیت خویش، عدم احساس کنترل و کفایت شخصی برای رویارویی با موقعیت‌های دشوار و عدم آمادگی برای حل مشکلات و مسائل زندگی به شیوه‌ای مناسب دارد. بنابراین با توجه به تغییرات و پیچیدگی‌های روزافزون جامعه و گسترش روابط اجتماعی، آماده‌سازی افراد به‌خصوص نسل نوجوان^۲ و جوان برای رویارویی با موقعیت‌های دشوار امری ضروری به نظر می‌رسد (طارمیان، ۱۳۷۸).

تغییرات ناگهانی و گسترده‌ای که در تمامی جنبه‌های زندگی نوجوان ایجاد می‌شود، مرحله‌ای بحرانی را ایجاد می‌کند، که طبعاً مشکلات و ناسازگاری‌هایی را به همراه خواهد داشت، بنابراین با توجه به اهمیت این دوران، شناخت اصولی و علمی این مرحله، برای پیشگیری از نابهنجاریها و مشکلات ناشی از آن از طریق ارائه اطلاعات و آگاهی‌های لازم به نوجوانان و کسب مهارت‌های لازم برای مقابله با مشکلات ناشی از این تغییرات، امری بسیار مهم و حساس تلقی می‌شود (نوری قاسم‌آبادی و محمدخانی، ۱۳۷۷).

1- Kleinike

2 - Adolescence

سالهای نوجوانی مرحله مهم و برجسته رشد و تکامل اجتماعی و روانی فرد به‌شمار می‌رود. در این دوره نیاز به تعادل هیجانی و عاطفی به‌ویژه تعادل بین عواطف و عقل، درک ارزش وجودی خویشتن، خودآگاهی (شناخت استعدادها، تواناییها و رغبت‌ها)، انتخاب هدفهای واقعی در زندگی، استقلال عاطفی از خانواده، برقراری روابط سالم با دیگران، کسب مهارت‌های اجتماعی^۱ لازم، شناخت زندگی سالم و مؤثر از مهمترین نیازهای نوجوان است. بنابراین کمک به او در رشد و گسترش مهارت‌های مورد نیاز برای زندگی بهتر، ایجاد یا افزایش اعتماد به‌نفس در برخورد با مشکلات و حل آنها و همچنین کمک به آنان در رشد و تکامل مهارت‌های اجتماعی لازم برای سازگاری^۲ موفق با محیط اجتماعی در جامعه، ضروری به نظر می‌رسد (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۷).

به‌طورکلی مهارت‌های اجتماعی به رفتارهایی گفته می‌شود که شالوده ارتباطات موفق و رو در رو را تشکیل می‌دهند (هارجی، ساندرز و دیکسون^۳، ترجمه بیگی و فیروزبخت، ۱۳۸۴).

مهارت‌های اجتماعی مجموعه‌ای از تواناییها هستند که: روابط اجتماعی مثبت و مفید را آغاز و حفظ نماید، دوستی و صمیمیت با همسالان را گسترش دهد، سازگاری رضایت‌بخشی را در مدرسه ایجاد کند، به افراد اجازه دهد که خود را با شرایط وفق دهند و تقاضاهای محیط اجتماعی را بپذیرند (گرشام، واتسون و اسکینر^۴، ۲۰۰۱).

یکی از موضوع‌های مورد بررسی در نوجوانان، شناسایی ویژگیهای سازگاری است که کمبود در این زمینه می‌تواند پیامدهای زیانباری از جمله؛ ناهنجاریها، احساس ناامنی، مشکلات شخصیتی، عاطفی و اختلالات رفتاری و بزهکاری را به دنبال داشته باشد. فهم سبک‌های سازگاری در زمینه برنامه‌ریزی آموزشی، اداره کلاسهای درس و شناخت دوران رشد نوجوانان مؤثر است (فریدنبرگ و لوئیس^۵، ۱۹۹۳).

سازگاری مفهومی عام است و به همه راهبردهایی گفته می‌شود، که فرد برای اداره کردن موقعیتهای استرس‌زای زندگی، شامل؛ تهدیدهای واقعی یا غیرواقعی به کار می‌برد (سادوک و سادوک^۶، ۲۰۰۳).

1 - Social skills

2 - Adjustment

3 - Harje, sanunders & Dickson

4 - Watson & Skinner

5 - Frydenberg & Lewis

6 - Sadock & Sadock

بر اساس رویکرد یادگیری، سازگاری مجموعه‌ای از رفتارهای آموخته شده است و ناسازگاری زمانی به وجود می‌آید که فرد مهارت‌های لازم برای تطابق با مشکلات روزمره زندگی را یاد نگرفته باشد. به‌طور کلی فرایندهای یادگیری در بروز پاسخ‌های سازگاران یا ناسازگاران نقش اساسی دارد و افراد برای سازگاری مطلوب باید مهارت‌های اجتماعی لازم را فراگیرند (فیرس^۱، ترجمه فیروزبخت، ۱۳۷۴).

برنارد^۲ (۱۹۹۱) در رابطه با تغییرات روانی دوران نوجوانی می‌نویسد: آنها در این دوران، حساس می‌شوند هیجانهای شدید، احساس عدم اطمینان، ناسازگاری و پرخاشگری^۳ در آنها ایجاد می‌شود و اجتماع از آنها می‌خواهد که مستقل باشند و روابط خود را با بزرگسالان تغییر دهند و سازگاری و آمادگی شغلی پیدا کنند.

پرخاشگری دفاع کردن از حقوق خود به شیوه‌ای خصمانه است. افراد پرخاشگر سعی می‌کنند، نیازها و خواسته‌های خود را از طریق تسلط، توهین و تحقیر دیگران برآورده کنند. آنها به حقوق و خواسته‌های دیگران اهمیت نمی‌دهند و زمانی که احساس کنند مورد تهدید یا بی‌حرمتی واقع شده‌اند به پرخاشگری متوسل می‌شوند.

یکی دیگر از مشکلاتی که گریبانگیر بسیاری از نوجوانان می‌شود نداشتن صراحت در بیان و قاطعیت در رفتار در مقابل بسیاری از خطراتی است که آنها را تهدید می‌کند و برای رفع این معضل نیاز به آموزش مهارت اجتماعی ابراز وجود^۴ در مدارس ضروری به‌نظر می‌رسد (نیسی و شهنی، ۱۳۸۰).

در دوران نوجوانی، فرد با اشتیاق به دنبال آزمودن و تجربه کردن و حتی خطر کردن است. خطرپذیری قسمتی از روند رشد است، اما مشکلات زمانی بالا می‌رود که افراد از میزان درگیر شدن با خطر ناآگاه باشند. تحقیقات نشان می‌دهد، افرادی که درگیر رفتارهای پرخطر و زیان‌آور به سلامت می‌شوند اجباراً به‌عنوان یک شیوه زندگی با آن سازش پیدا می‌کنند (خزائلی پارسا، ۱۳۸۲).

دانش‌آموزان در معرض خطر معمولاً با دو معیار ناتوانی در برقراری یا حفظ روابط بین‌فردی رضایت‌بخش با همسالان یا آموزگاران و بروز رفتار یا احساسات نامتناسب در شرایط عادی مشخص می‌شوند. (فورنس و کنایزر^۵، ۱۹۹۲؛ گرشام، ۲۰۰۲).

1- Phares

2 - Bernard

3 - Aggression

4 - Assertion

5 - Forness & Knitzer

از دیدگاه آموزش و پرورش این دانش‌آموزان با ملاک‌های زیر شناخته می‌شوند:

- ۱- یکی از اعضای درجه یک خانواده و یا دوستان آنها معتاد به مواد مخدر باشند. ۲- شیوه سرپرستی ضعیف و بی‌سر و سامانی داشته باشند. ۳- محل زندگی آنها آشفته و پرخطر باشد. ۴- تعارض و اختلاف خانوادگی بالایی داشته باشند. ۵- پیوند و تعهد به خانواده در بین آنها حاکم نباشد. ۶- دارای محرومیت شدید اقتصادی باشند. ۷- معمولاً شکست تحصیلی را تجربه کرده باشند (مدیریت پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی و مواجهه با بلایای طبیعی، ۱۳۸۴).

بورنمان و همکارانش^۱ (۲۰۰۷) معتقدند که بین روش آرامش عضلانی (مهارت کنترل خشم) با پرخاشگری در کودکانی که دچار اختلالات روحی هستند رابطه معنادار وجود دارد.

توتل و همکاران^۲ (۲۰۰۶) مهارت‌های شناختی، رفتاری خاص را با نام مهارت‌های مثبت زندگی به برنامه درسی دانش‌آموزان اضافه و تعاملات موجود میان آنان را بررسی کردند. نتایج حاصل از این پژوهش نشان‌دهنده قابلیت فوق‌العاده نوجوانان در ارتقا و انعطاف‌پذیری مثبت آنان بوده است.

دوج و بیکارت^۳ (۲۰۰۶) در مطالعات خود به «آموزش سه مهارت اجتماعی اعتماد به نفس، شیوه‌های کنترل خود و دوستیابی در کودکان پیش‌دبستانی» پرداختند. آنها معتقدند کودکانی که آموزش اعتماد به نفس ببینند علاقه‌مند و مشتاق به دانش و پرسش کردن هستند و می‌دانند که چگونه بر احساسات و عواطف خود تسلط داشته باشند. آزمودنی‌ها پس از اتمام دوره آموزش دارای مهارت‌های خوبی برای برقراری ارتباط با دیگران بودند.

گرشام، باوون و کوک^۴ (۲۰۰۶) در پژوهشی مهارت‌های اجتماعی را به‌عنوان رفتارهای جایگزین برای دانش‌آموزان در معرض خطر پیشنهاد داده‌اند. آنها این مهارت‌ها را در ۱۲ هفته به کودکان و نوجوانان پرخاشگر که اختلالات رفتاری و عاطفی داشتند تعلیم دادند. این مهارت‌ها شامل مهار خشم، دوستیابی، ابراز وجود و ارتباط مؤثر بوده است. در پایان آموزش پس از تحلیل نتایج پژوهشگران دریافتند که آموزش مهارت‌های اجتماعی بر متغیرهای یاد شده تأثیر مثبتی داشته است.

1 - Bornmann et al

2 - Tuttle et al

3 - Bickart

4 - Greshm, Baovan & Cook

ماتسودا و اوچياما^۱ (۲۰۰۶) در پژوهشی موردی با عنوان «آموزش ابراز وجود در بیماریهای روان‌تنی و اختلالات روانی» ۴ بیمار را مورد آموزش مهارت اجتماعی ابراز وجود قرار دادند. این آموزش یک پیش‌الگو برای توسعه مهارت‌های اجتماعی بوده است که از آن برای غلبه بر موقعیتهایی که حاوی فشار روانی زیادی بودند، استفاده می‌شد. آموزش‌های یاد شده شامل رفتارهای آرام‌بخش برای تسکین و التیام بخشیدن و تمدد عضلانی، مهارت‌های رفتاری و تلقینی مثبت بوده است.

دیبو و پرینز^۲ (۲۰۰۵) در پژوهشی با عنوان «عدم صلاحیت اجتماعی در کودکان با سندرم ADHD^۳ و آموزش مهارت‌های اجتماعی» معتقدند که کودکان با کمبود توجه و بیش‌فعال معمولاً در برقراری ارتباط با همسالان با مشکلاتی از قبیل عدم پذیرش و گوشه‌گیری روبه‌رو هستند. پژوهشگران پس از آموزش مهارت‌های اجتماعی به تعدادی از کودکان به این نتیجه رسیدند که این مهارت‌ها در کاهش علائم اساسی در دوره‌های عملی و نظری تأثیر داشته است.

بیلت و همکاران^۴ (۲۰۰۳) در پژوهشی با عنوان «تأثیر مهارت‌های اجتماعی بر کودکان با ناتوانیهای هوشی» ۳۶۳ کودک با ناتوانیهای هوشی پایین و ۱۴۷ کودک با ناتوانیهای هوشی متوسط را بررسی کردند. در ابتدا با استفاده از پرسشنامه‌های رفتارهای اجتماعی آنها را مورد سنجش قرار دادند و سپس به آنها مهارت‌های اجتماعی مثل برقراری ارتباط و فعالیتهای روزمره زندگی را آموزش دادند. نتایج به‌دست آمده نشان‌دهنده تأثیر این مهارت‌ها بر آزمودنی‌ها بود.

تاکاهاشی و اوزاکا^۵ (۲۰۰۳) هم آموزش مهارت‌های اجتماعی را به بیماران با اختلالات خلقی و عصبی (نوروتیک) و کسانی که دچار بی‌اشتهایی روانی بودند، پیشنهاد دادند. ۱۳۶ نفر از آنها در دوره آموزش مهارت‌های اجتماعی شرکت کردند. تعدادی که به‌طور داوطلبانه آموزش دیدند توانستند مهارت‌های لازم را در خود تقویت کنند.

کادیش و همکاران^۶ (۲۰۰۱) معتقدند که بزهکاران در مهارت‌های اجتماعی خود

1- Matsuda & uchiyama

2 - Deboo & Prins

3 - Attention-deficit \ hyperactivity disorder

4 - Bildt et al

5 - Takahashi & Kosaka

6 - Kadish et al

کمبود دارند و به آموزش نیازمندند. آنها به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌هایی مثل ارتباط مؤثر، همدلی، مسؤولیت‌پذیری و روابط بین‌فردی کفایت اجتماعی نوجوانان بزهکار را افزایش می‌دهد.

جانسون و جانسون^۱ (۲۰۰۰) در تحقیقات مختلف خود «پیامدهای سودمند آموزش مهارت‌های اجتماعی» را ۱- رشد فردی و هویتی ۲- موقعیت‌های شغلی ۳- بهبود کیفیت زندگی ۴- سلامت فیزیکی ۵- سلامت روانی ۶- توانایی رویارویی با استرس و موقعیت‌های خشم برانگیز می‌داند.

نانگل، آردلی، کارپنتر و نیومن^۲ (۲۰۰۰) در پژوهشی با عنوان «آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان و نوجوانان پرخاشگر» ۵۰ پسر سیاهپوست را بررسی کردند. این پژوهشگران معتقدند که می‌توان با ایجاد حساسیت و مسؤولیت در کودکان از طریق آموزش مهارت‌ها و فعالیت‌های اجتماعی آنها را از خطر مبتلا شدن به رفتارهای ضداجتماعی رها کنید. آنها از طریق آموزش مهارت روابط مثبت، مدیریت رفتار کودکان در معرض خطر و سرگرمی‌های اصلاحی توانستند پرخاشگری را در این آزمودنی‌ها تا حد زیادی کاهش دهند.

کوچکی (۱۳۸۴) در پژوهشی «تأثیر آموزش گروهی مهارت‌های اجتماعی را بر سازگاری فردی- اجتماعی نوجوانان بزهکار آزمایش و بررسی کرد و به این نتیجه رسید که مداخله درمانی باعث افزایش سازگاری فردی و اجتماعی بزهکاران می‌شود. ارجمندی (۱۳۸۲) در پژوهشی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر رفتار سازگارانۀ کودکان عقب‌مانده ذهنی خفیف را بررسی کرد. تحلیل داده‌ها نشان داد که گروه آزمایش پس از پایان جلسات آموزشی، بهبود معناداری در زمینه رفتار سازگارانۀ و مهارت‌های اجتماعی پیدا کردند.

جمشیدی (۱۳۸۱) در پژوهشی با عنوان «مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری و دانش‌آموزان عادی» ۳۰ دانش‌آموز دختر و پسر با اختلالات یادگیری و ۳۰ دانش‌آموز عادی را با روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب و به مقایسه مهارت‌های آنها پرداخت. نتایج تحقیق نشان

1- Johnson & Johnson

2 - Nangle, Erdley, Carpenter & Newman

داد که بین دو گروه از لحاظ الگوهای حل مسائل اجتماعی (پرخاشگری، کناره‌گیری و مسأله‌گشایی) و رفتار اجتماعی تفاوت‌های معناداری وجود دارد.

نیسی و شهنی (۱۳۸۰) هم در رابطه با تأثیر آموزش ابراز وجود بر ابراز وجود، عزت‌نفس، اضطراب اجتماعی و بهداشت روانی دانش‌آموزان پسر مضطرب اجتماعی، ۹۰ دانش‌آموز مضطرب اجتماعی را با روش تصادفی به سه گروه آزمایش، دارونما و گواه تقسیم کردند؛ به گروه آزمایش هشت جلسه مهارت ابراز وجود آموزش دادند، گروه دارونما به بحث در مورد مسائل گوناگونی که ارتباط با ابراز وجود نداشت پرداخت و گروه گواه هم هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکردند. نتایج این پژوهش مؤثر بودن آموزش ابراز وجود را در افزایش جسارت و عزت‌نفس و بهداشت روانی و کاهش اضطراب اجتماعی نشان داد.

با توجه به مطالب فوق و نقش ارزنده آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سلامت جسمانی روانی و اجتماعی افراد، به خصوص نوجوانان و با توجه به تأثیر مثبت برنامه‌های پیشگیرانه در مدارس و همچنین ضرورت بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی در دوره متوسطه و دانش‌آموزان در معرض خطر این پژوهش به بررسی تأثیر مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری‌های فردی - اجتماعی، پرخاشگری ابراز وجود دانش‌آموزان دختر در معرض خطر مقطع متوسطه شهر اهواز می‌پردازد.

با توجه به اهمیت موضوع و مطالب گفته شده، سؤال پژوهش عبارت بود از:

۱- آیا آموزش مهارت‌های اجتماعی بر میزان سازگاری فردی و اجتماعی، پرخاشگری و ابراز وجود دانش‌آموزان دختر در معرض خطر تأثیر دارد؟

فرضیه‌های پژوهش

۱- آموزش مهارت‌های اجتماعی موجب افزایش سازگاری فردی در زمینه اعتماد به نفس، درک ارزش خویش، آزادی فردی، احساس وابستگی، تمایلات واپس‌زده و نشانگان عصبی دانش‌آموزان دختر در معرض خطر می‌شود.

۲- آموزش مهارت‌های اجتماعی موجب افزایش سازگاری اجتماعی در زمینه روابط اجتماعی، روابط مدرسه‌ای، روابط خانوادگی، علائق ضد اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی و قالب‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر در معرض خطر می‌شود.

- ۳- آموزش مهارت‌های اجتماعی موجب کاهش پرخاشگری در زمینه خشم و غضب، تهاجم و توهین، لجاجت و کینه‌توزی دانش‌آموزان دختر در معرض خطر می‌شود.
- ۴- آموزش مهارت‌های اجتماعی موجب افزایش ابراز وجود دانش‌آموزان دختر در معرض خطر می‌شود.

روش

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر در معرض خطر مقطع متوسطه شهر اهواز در سال تحصیلی ۸۶ - ۱۳۸۵ می‌باشد.

آزمودنی‌های این پژوهش ۶۰ نفر از دانش‌آموزان دختر در معرض خطر مقطع متوسطه اهواز می‌باشند که با استفاده از روش تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابتدا اسامی مدارس که به‌نظر می‌رسید بیشتر در معرض خطر آسیب‌های اجتماعی است از کارشناسان مراکز مشاوره نواحی مختلف آموزش و پرورش گرفته و از بین آنها به‌طور تصادفی چهار مدرسه انتخاب و پس از بازدید از این مدارس سیاهه اسامی دانش‌آموزان در معرض خطر از مشاوران مدارس تهیه و از بین آنها ۶۰ دانش‌آموز، انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار داده شدند.

جدول ۱- توزیع آزمودنی‌ها برحسب پایه تحصیلی

| پایه تحصیلی | گروه | | | | | |
|-------------|---------|------|---------|------|---------|------|
| | آزمایش | | گواه | | کل | |
| | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد |
| اول | ۱۹ | ۶۳/۳ | ۱۹ | ۶۳/۳ | ۳۸ | ۶۳/۳ |
| دوم | ۴ | ۱۳/۳ | ۳ | ۱۰/۰ | ۷ | ۱۱/۷ |
| سوم | ۷ | ۲۳/۴ | ۸ | ۲۶/۷ | ۱۵ | ۲۵/۰ |
| کل | ۳۰ | ۱۰۰ | ۳۰ | ۱۰۰ | ۶۰ | ۱۰۰ |

همان‌طور که در جدول ۱ نشان داده شده است، در گروه آزمایش، آزمودنی‌های پایه تحصیلی اول بیشترین فراوانی را با حدود ۶۳/۳ درصد و آزمودنی‌های پایه تحصیلی دوم کمترین فراوانی را با حدود ۱۳/۳ درصد نمونه به خود اختصاص داده و در گروه گواه نیز، آزمودنی‌های پایه تحصیلی اول بیشترین فراوانی را با حدود ۶۳/۳ درصد و آزمودنی‌های پایه تحصیلی دوم کمترین فراوانی را با حدود ۱۰/۰ درصد نمونه به خود اختصاص داده‌اند.

طرح پژوهش

این پژوهش از نوع تجربی است که در آن از طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شده است. این طرح از دو گروه آزمودنی تشکیل می‌شود که هر دو گروه دو بار مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. اولین ارزیابی با اجرای پیش‌آزمون و دومین ارزیابی با اجرای پس‌آزمون صورت می‌گیرد. برای تشکیل گروهها، پژوهشگر بعد از انتخاب آزمودنی‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده نیمی از آزمودنی‌ها را در گروه آزمایش و نیمی دیگر را در گروه گواه جایگزین کرد. دو گروهی که به این ترتیب تشکیل شدند، مشابه هم بودند و اندازه‌گیری متغیر وابسته برای هر دوی آنها در یک زمان و تحت شرایط یکسان صورت گرفته است.

ابزارهای اندازه‌گیری

۱- پرسشنامه روانی کالیفرنیا^۱ (CPI)

در این پژوهش برای اندازه‌گیری سازگاری فردی-اجتماعی از آزمون شخصیت‌سنج کالیفرنیا که یک آزمون مداد - کاغذی خود اجراست^۲، استفاده شده است. کلارک و همکاران^۳ در سال ۱۹۵۳ این آزمون را به منظور سنجش سازشهای مختلف زندگی که دارای دو قطب سازگاری فردی و اجتماعی است تهیه کردند که ۱۸۰ سؤال دو گزینه‌ای (بلی یا خیر) دارد. این آزمون دارای ۱۲ خرده‌مقیاس است که نیمی از آنها برای سنجش

1- California Personality Inventory

2 - Self – Administered

3 - klarck et al

سازگاری فردی و نیمی دیگر برای سنجش سازگاری اجتماعی هستند. شافر^۱ (۱۹۸۴) در کتاب *سالنامه‌ی اندازه‌گیری‌های روانی*، در مورد آزمون شخصیتی کالیفرنیا بر پایه مطالعات انجام شده، ضرایب پایایی آن را برای مقیاس سازش فردی ۰/۸۸ تا ۰/۹۰ و برای مقیاس سازش اجتماعی ۰/۸۶ تا ۰/۹۰ و برای خرده‌مقیاس‌های آزمون در دامنه ۰/۶۰ تا ۰/۸۷ و برای کل آزمون ۰/۹۱ تا ۰/۹۳ محاسبه کرده است.

اصفهان‌ی اصل (۱۳۸۱) در تحقیقی میزان ضرایب پایایی این مقیاس را با استفاده از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف برای سازش فردی به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۸۷، سازش اجتماعی ۰/۸۰ و ۰/۷۹ و برای کل آزمون ۰/۹۰ و ۰/۹۳ به دست آورده است. در این تحقیق نیز برای تعیین پایایی پرسشنامه از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شده که به ترتیب برای سازگاری فردی ۰/۹۵ و ۰/۹۶، برای سازگاری اجتماعی ۰/۹۴ و ۰/۹۴ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۴ و ۰/۹۵ است که نشان‌دهنده ضرایب مطلوب پرسشنامه یاد شده می‌باشد. اعتبار مقیاس فوق از طریق همبستگی نمره آزمونه‌های کالیفرنیا و خودابرازی نوجوانان به ترتیب برای سازگاری فردی و اجتماعی و کل پرسشنامه ۰/۹۳، ۰/۹۰ و ۰/۹۳ در سطح معناداری ۰/۰۰۱ به دست آمد.

۲- پرسشنامه پرخاشگری اهواز^۲ (AGQ)

این پرسشنامه شامل ۳۰ سؤال در سه عامل ۱- خشم و غضب ۲- تهاجم و توهین ۳- لجاجت و کینه‌توزی است. این پرسشنامه را زاهدی‌فر و نجاریان (۱۳۷۶) در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز ساخته‌اند. بررسی حاصل از تحلیل عوامل نشان داد که ۱۴ ماده اول روی عامل خشم و غضب، ۸ ماده دوم روی عامل تهاجم و توهین و ۸ ماده آخر روی عامل لجاجت و کینه‌توزی قرار گرفته‌اند.

اعتبار این پرسشنامه را نجاریان و زاهدی‌فر در سال ۱۳۷۶ با مقیاس‌های خصومت و گناه باس و دورکی^۳ (۱۹۵۷) BDVI و MMPI^۴ ارزیابی کردند. همبستگی بین پرسشنامه پرخاشگری در کل برای تمامی افراد $r = ۰/۵۶$ و برای دختران $r = ۰/۴۹$

1- Shaffer

2 - Aggression Questionnaires

3 - Buss & Durkee

4 - Minnesota Multiphasic Personality Inventory

و برای پسران $r = 0/59$ در سطح معناداری $0/001$ گزارش شده است. ضرایب پایایی آن با روش الفای کرونباخ و روش تنصیف برای عامل خشم و غضب به ترتیب $0/80$ و $0/77$ و برای عامل تهاجم و توهین $0/74$ و $0/69$ و برای عامل لجاجت و کینه‌توزی $0/77$ و $0/73$ و برای کل پرسشنامه $0/85$ و $0/61$ می‌باشد که رضایت‌بخش است. در این تحقیق برای تعیین پایایی پرسشنامه پرخاشگری نیز از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد که برای کل پرسشنامه به ترتیب برابر با $0/88$ و $0/81$ بود که نشان‌دهنده ضرایب پایایی قابل قبولی است. اعتبار این مقیاس از طریق همبستگی نمره آزمونهای پرخاشگری و کالیفرنیا به ترتیب برای پرخاشگری، سازگاری فردی و اجتماعی و کل پرسشنامه $-0/78$ ، $-0/71$ ، $-0/73$ و $-0/73$ در سطح معناداری $0/001$ به‌دست آمد.

۳- پرسشنامه خود ابرازی نوجوانان^۱ (ASA)

پرسشنامه خود ابرازی نوجوانان را دانگ یولی، ارنستی، هالبرگ، آلن جی، سلمون و ریچارد اف هاس^۲ (۱۹۸۵) ساخته‌اند. در این مقیاس هر سؤال از سه گزینه تشکیل شده که یکی از گزینه‌ها به عنوان پاسخ مناسب خود ابرازی در نظر گرفته شده است که به آنها نمره ۱ داده می‌شود و به بقیه پاسخ‌ها نمره صفر تعلق می‌گیرد. دامنه نمره به‌دست آمده بین صفر تا ۳۳ است. لی و همکاران^۳ (۱۹۸۵) در تحقیق خود اعتبار مقیاس ابراز وجود را در حد متوسط و پایایی آن را با روش بازآزمایی $0/84$ گزارش کردند.

منصوری (۱۳۷۷) برای اعتباریابی مقیاس ابراز وجود نوجوانان به‌طور همزمان آن را با مقیاس عزت نفس کوپر اسمیت^۴ در بین دانش‌آموزان دختر دبیرستانهای شهر اهواز اجرا کردند. همبستگی بین این دو $0/16$ بود که در سطح $0/01$ معنادار است و ضرایب پایایی این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب $0/80$ و $0/73$ به‌دست آمده است.

1- Assertion Scale for Adolescents

2 - Dong yulec, Ernest T, Hallberg, Alan G, Slemon & Richard F. haas

3 - Lee et al 4 - Cooper Smith

در تحقیق حاضر پایایی پرسشنامه ابراز وجود با دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف محاسبه گردید که به ترتیب برابر با ۰/۹۴ و ۰/۹۵ بود که نشان‌دهنده ضرایب پایایی مطلوب این پرسشنامه است. در تحقیق حاضر اعتبار این مقیاس از طریق همبستگی نمره آزمونهای خود ابرازی نوجوانان و کالیفرنیا برای ابراز وجود و کل پرسشنامه سازگاری ۰/۹۳ و ۰/۹۳ در سطح معناداری ۰/۰۰۰۱ به دست آمد.

روش

پس از انتخاب نمونه‌ها و جایگزینی آنها در دو گروه آزمایش و گواه، در یک زمان مشخص با پرسشنامه‌های کالیفرنیا و پرخاشگری اهواز و خود ابرازی نوجوانان پیش‌آزمون اجرا شد. سپس برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی (متغیر مستقل) روی آزمودنی‌های گروه آزمایشی به مدت ۲۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای در ۳ ماه متوالی اجرا شد. برنامه آموزشی به کار برده شده در این پژوهش از فهرست برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی استفنز^۱ (۱۹۷۸) و هارجی می‌باشد. در این پژوهش، مهارتها به سه دسته عمده ۱- رفتارهای مربوط به خود شامل خود آگاهی، ابراز وجود، مهار خشم، ۲- مهارت‌های مربوط به رفتار با دیگران شامل ارتباط مؤثر، نظر مثبت داشتن به دیگران، مهارت گوش دادن و پرسیدن، دوستیابی، همدلی و ۳- مهارت‌های مربوط به محیط شامل مسؤولیت‌پذیری و همکاری تقسیم می‌شوند.

علاوه بر آموزش رفتارهای یاد شده، یک جلسه نیز در ابتدای کار درباره معنا و مفهوم مهارت‌های اجتماعی و ضرورت و اهداف برنامه و مقررات مربوط به کارگاه آموزشی برگزار شد. روش آموزش به این ترتیب بود که ابتدا در شروع هر جلسه با مطرح کردن سؤالات اساسی، با استفاده از روش بارش ذهنی دانش‌آموزان را درگیر موضوع آموزش کرده، بعد از آن پژوهشگر مهارت مورد نظر را به صورت الگو اجرا می‌کرد و سپس با مشارکت دانش‌آموزان به نوبت تمرین می‌شد. برای تمرین بیشتر مهارت، در هر جلسه تکالیفی به آنها ارائه می‌شد و موظف بودند که آن را انجام بدهند

1- Stephens

و در جلسه بعدی نیز نتایج تکالیف و مشکلات احتمالی را گزارش دهند تا به کمک سایر افراد گروه به طرف شوند. یک هفته پس از آخرین جلسه آموزش مهارت‌های اجتماعی (متغیر مستقل) هر دو گروه مجدداً مورد پس‌آزمون قرار گرفتند.

یافته‌های پژوهش

در این قسمت با استفاده از روش‌های آماری مناسب، داده‌ها جمع‌آوری شد و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

جدول ۲- نتایج تأثیرات بین آزمودنی‌ها از لحاظ نمرات تفاضل (پیش‌آزمون - پس‌آزمون) سازگاری فردی، سازگاری اجتماعی، پرخاشگری و ابراز وجود گروه‌های آزمایش و گواه

| متغیرها | مجموع مجدورات | میانگین مجدورات | فراوانی | سطح معناداری |
|-----------------|------------------|--------------------|---------|-----------------|
| سازگاری فردی | ۲۱۰۱۸/۸۲ | ۲۱۰۱۸/۸۲ | ۶۶۸/۵۹ | ۰/۰۰۰۱ |
| سازگاری اجتماعی | ۱۹۹۴۷/۲۷ | ۱۹۹۴۷/۲۷ | ۴۲۵/۳۳ | ۰/۰۰۰۱ |
| پرخاشگری | ۷۳۷۰/۴۲ | ۷۳۷۰/۴۲ | ۹۰/۱۴ | ۰/۰۰۰۱ |
| ابراز وجود | ۶۵۵۲/۱۵ | ۶۵۵۲/۱۵ | ۵۱۷/۴۴ | ۰/۰۰۰۱ |

۱ = درجه آزادی

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود بین دانش‌آموزان گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ سازگاری فردی تفاوت معناداری وجود دارد ($P = ۰/۰۰۰۱$) و $F=۶۶۸/۵۹$ ، بنابراین فرضیه اول تأیید می‌شود. به عبارت دیگر آموزش مهارت‌های اجتماعی با توجه به میانگین سازگاری فردی دانش‌آموزان گروه آزمایش ($-۳۶/۵۰$) نسبت به میانگین دانش‌آموزان گروه گواه ($۰/۹۳$)، موجب افزایش سازگاری فردی گروه آزمایش شده است.

بین دانش‌آموزان گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ سازگاری اجتماعی تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ($P = ۰/۰۰۰۱$ و $F = ۴۲۵/۳۳$)، بنابراین فرضیه دوم تأیید می‌گردد. به عبارت دیگر آموزش مهارت‌های اجتماعی با توجه به میانگین سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان گروه آزمایش ($۳۵/۱۳$ -)، نسبت به میانگین دانش‌آموزان گروه گواه ($۱/۳۳$)، موجب افزایش سازگاری اجتماعی گروه آزمایش شده است. لازم به توضیح است که پایین بودن نمره تفاوت در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه با توجه به نحوه نمره‌گذاری مقیاس سازگاری فردی- اجتماعی نشان‌دهنده افزایش سازگاری است.

بین دانش‌آموزان گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ پرخاشگری تفاوت معناداری وجود دارد ($P = ۰/۰۰۰۱$ و $F = ۹۰/۱۴$)، بنابراین فرضیه سوم تأیید می‌شود. به عبارت دیگر آموزش مهارت‌های اجتماعی با توجه به میانگین پرخاشگری دانش‌آموزان گروه آزمایش ($۲۲/۲۷$) نسبت به میانگین دانش‌آموزان گروه گواه ($۰/۱۰$)، موجب کاهش پرخاشگری گروه آزمایش شده است. لازم به توضیح است که بالا بودن نمره تفاوت در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه با توجه به نحوه نمره‌گذاری مقیاس پرخاشگری بیانگر کاهش پرخاشگری است.

بین دانش‌آموزان گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ ابراز وجود تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ($P = ۰/۰۰۰۱$ و $F = ۵۱۷/۴۴$)، بنابراین فرضیه چهارم تأیید می‌گردد. به عبارت دیگر آموزش مهارت‌های اجتماعی با توجه به میانگین ابراز وجود دانش‌آموزان گروه آزمایش ($۱۹/۳۷$ -) نسبت به میانگین دانش‌آموزان گروه گواه ($۱/۵۳$)، موجب افزایش ابراز وجود گروه آزمایش شده است. لازم به توضیح است که پایین بودن نمره تفاوت در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه با توجه به نحوه نمره‌گذاری مقیاس ابراز وجود بیانگر افزایش متغیر یادشده می‌باشد.

جدول ۳- نتایج اثرات بین آزمودنی‌ها از لحاظ نمرات تفاضل (پیش‌آزمون - پس‌آزمون)
مؤلفه‌های سازگاری فردی گروه‌های آزمایش و گواه

| گروه | میانگین | متغیرها | مجموع مجذورات | میانگین مجذورات | فراوانی | سطح معناداری |
|--------|---------|------------------|------------------|--------------------|---------|-----------------|
| آزمایش | -۷/۴۳ | اتکای به نفس | ۸۵۸/۸۱ | ۸۵۸/۸۱ | ۳۸۰/۷۲ | ۰/۰۰۰۱ |
| گواه | ۰/۱۳ | | | | | |
| آزمایش | -۳/۷۰ | درک ارزش خویش | ۲۲۴/۲۶ | ۲۲۴/۲۶ | ۹۵/۳۱ | ۰/۰۰۰۱ |
| گواه | ۰/۱۷ | | | | | |
| آزمایش | -۶/۰۳ | آزادی شخصی | ۵۸۲/۸۱ | ۵۸۲/۸۱ | ۱۵۲/۴۲ | ۰/۰۰۰۱ |
| گواه | ۰/۲۰ | | | | | |
| آزمایش | -۵/۹۷ | احساس وابستگی | ۵۷۶/۶۰ | ۵۷۶/۶۰ | ۱۵۱/۷۸ | ۰/۰۰۰۱ |
| گواه | ۰/۲۳ | | | | | |
| آزمایش | -۷/۷۰ | تمایلات واپس‌زده | ۹۱۲/۶۰ | ۹۱۲/۶۰ | ۳۸۰/۷۹ | ۰/۰۰۰۱ |
| گواه | ۰/۱۰ | | | | | |
| آزمایش | -۵/۶۷ | نشانگان عصبی | ۴۹۸/۸۱ | ۴۹۸/۸۱ | ۲۹۷/۱۴ | ۰/۰۰۰۱ |
| گواه | ۰/۱۰ | | | | | |

۱ = درجه آزادی

همان‌طور که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، بین دانش‌آموزان گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ کلیه مؤلفه‌های سازگاری فردی (اتکای به نفس، درک ارزش خویش، آزادی شخصی، احساس وابستگی، تمایلات واپس‌زده و نشانگان عصبی) تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر آموزش مهارت‌های اجتماعی موجب افزایش مؤلفه‌های سازگاری فردی گروه آزمایش شده است.

جدول ۴- نتایج تأثیرات بین آزمودنی‌ها از لحاظ نمرات تفاضل (پیش‌آزمون- پس‌آزمون) مؤلفه‌های سازگاری اجتماعی گروه‌های آزمایش و گواه

| گروه | میانگین | متغیرها | مجموع مجذورات | میانگین مجذورات | فراوانی | سطح معناداری |
|--------|---------|--------------------|---------------|-----------------|---------|--------------|
| آزمایش | -۳/۳۷ | قابلیت‌های اجتماعی | ۱۸۰/۲۶ | ۱۸۰/۲۶ | ۷۵/۹۵ | ۰/۰۰۰۱ |
| گواه | ۰/۱۰ | | | | | |
| آزمایش | -۴/۸۰ | مهارت‌های اجتماعی | ۳۷۵/۰۰ | ۳۷۵/۰۰ | ۱۲۳/۸۶ | ۰/۰۰۰۱ |
| گواه | ۰/۲۰ | | | | | |
| آزمایش | -۷/۳۳ | علاقه ضد اجتماعی | ۸۲۸/۸۱ | ۸۲۸/۸۱ | ۳۴۴/۹۲ | ۰/۰۰۰۱ |
| گواه | ۰/۱۰ | | | | | |
| آزمایش | -۷/۳۷ | روابط خانوادگی | ۱۰۹۲/۲۷ | ۱۰۹۲/۲۷ | ۱۳۷/۳۸ | ۰/۰۰۰۱ |
| گواه | ۱/۱۷ | | | | | |
| آزمایش | -۶/۸۷ | روابط مدرسه‌ای | ۷۹۲/۰۷ | ۷۹۲/۰۷ | ۱۴۶/۹۳ | ۰/۰۰۰۱ |
| گواه | ۰/۴۰ | | | | | |
| آزمایش | -۵/۳۰ | روابط اجتماعی | ۴۵۹/۲۷ | ۴۵۹/۲۷ | ۱۲۱/۲۶ | ۰/۰۰۰۱ |
| گواه | ۰/۲۳ | | | | | |

۱ = درجه آزادی

همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود بین دانش‌آموزان گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ کلیه مؤلفه‌های سازگاری اجتماعی (قابلیت‌های اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی، علاقه ضد اجتماعی، روابط خانوادگی، روابط مدرسه‌ای و روابط اجتماعی) تفاوت معناداری مشاهده می‌شود. به عبارت دیگر آموزش مهارت‌ها موجب افزایش مؤلفه‌های یاد شده سازگاری اجتماعی گروه آزمایش شده است.

جدول ۵- نتایج تأثیرات بین آزمودنی‌ها از لحاظ نمرات تفاضل (پیش‌آزمون - پس‌آزمون) مؤلفه‌های پرخاشگری گروههای آزمایش و گواه

| گروه | میانگین | متغیرها | مجموع مجذورات | میانگین مجذورات | فراوانی | سطح معناداری |
|-------------|----------------|-------------------|---------------|-----------------|---------|--------------|
| آزمایش گواه | ۱۱/۴۷ -۰/۷۳ | خشم و عصبیت | ۲۱۹۹/۵۹ | ۲۱۹۹/۵۹ | ۱۴۵/۴۵ | ۰/۰۰۰۱ |
| آزمایش گواه | ۴/۷۷ ۰/۰۷ | تهاجم و توهین | ۳۷۴/۹۴ | ۳۷۴/۹۴ | ۶۴/۵۱ | ۰/۰۰۰۱ |
| آزمایش گواه | ۶/۰۳ -۰/۲۵ | لجاجت و کینه‌توزی | ۵۷۱/۷۸ | ۵۷۱/۷۸ | ۷۰/۱۹ | ۰/۰۰۰۱ |

۱ = درجه آزادی

همان‌طور که در جدول ۵ نشان داده شده است بین دانش‌آموزان گروه آزمایش و گواه از لحاظ کلیه مؤلفه‌های پرخاشگری (خشم و غضب، تهاجم و توهین، لجاجت و کینه‌توزی) تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر آموزش مهارت‌های اجتماعی موجب کاهش مؤلفه‌های پرخاشگری گروه آزمایش شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به هدف پژوهش و استناد به نتایج یافته‌ها به تبیین فرضیه‌ها پرداخته می‌شود. فرضیه اول: آموزش مهارت‌های اجتماعی موجب افزایش سازگاری فردی در زمینه اتکای به‌نفس، درک ارزش خویش، آزادی شخصی، احساس وابستگی، تمایلات واپس‌زده و نشانگان عصبی گروه آزمایش می‌شود.

با توجه به یافته‌های جدول‌های ۲ و ۳ بین دانش‌آموزان گروه آزمایش و گواه از لحاظ سازگاری فردی و مؤلفه‌های آن تفاوت معناداری مشاهده شد ($P = ۰/۰۰۰۱$) و ($F = ۶۶۸/۵۹$). به عبارت دیگر آموزش مهارت‌های اجتماعی با توجه به میانگین

سازگاری فردی گروه آزمایش (۳۶/۵۰-) نسبت به گروه گواه (۰/۹۳) موجب افزایش سازگاری فردی در گروه آزمایش شده است. بنابراین فرضیه اول پژوهش تأیید گردید. نتایج حاصل از فرضیه اول و مؤلفه‌های آن با یافته‌های تحقیقات دوج و بیکارت (۲۰۰۶)، ماتسودا و اوچياما (۲۰۰۶)، تاکاهاشی و اوزاکا (۲۰۰۳)، جانسون و جانسون (۲۰۰۰)، کوچکی (۱۳۸۴)، ارجمندی (۱۳۸۲) همخوانی دارد.

فرضیه دوم: آموزش مهارت‌های اجتماعی موجب افزایش سازگاری اجتماعی در زمینه قابلیت‌های اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی، علائق ضد اجتماعی، روابط خانوادگی، روابط مدرسه‌ای و روابط اجتماعی گروه آزمایش می‌شود.

با توجه به یافته‌های جدول‌های ۲ و ۴ بین دانش‌آموزان گروه آزمایش و گواه از لحاظ سازگاری اجتماعی و مؤلفه‌های آن تفاوت معناداری مشاهده شده است ($F = ۴۲۵/۳۳$ و $P = ۰/۰۰۰۱$). یعنی آموزش مهارت‌های اجتماعی با توجه به میانگین سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان گروه آزمایش (۳۵/۱۳-) نسبت به گروه گواه (۱/۳۳) موجب افزایش سازگاری اجتماعی گروه آزمایش شده است. بنابراین فرضیه دوم هم تأیید گردید.

همچنین نتایج حاصل از فرضیه دوم و مؤلفه‌های آن با یافته‌های تحقیقات توتل و همکاران (۲۰۰۶)، گرشا، باوون و کوک (۲۰۰۶)، دیپو و پرنیز (۲۰۰۵)، بیلت و همکاران (۲۰۰۳)، کادیش و همکاران (۲۰۰۱)، سخندان (۱۳۸۰)، همخوانی دارد.

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که آموزش مهارت‌های اجتماعی به ارتقای سازگاری کودکان و نوجوانان در ابعاد مختلف زندگی کمک می‌کند و از اساسی‌ترین برنامه‌های پیشگیرانه در سطح اولیه به شمار می‌رود. افراد سازگار برای خود احترام قایل هستند و خود را با ارزش و مورد قبول دیگران می‌دانند و به این دلیل در روابط بین فردی متکی به خود هستند. آنها به راحتی می‌توانند روابط نزدیک و رضایت‌بخشی با افراد دیگر برقرار کنند و دارای شخصیت سالم و سازگار می‌باشند و هدفهای واقعی را دنبال می‌کنند و می‌توانند نیازهای خود را برآورده سازند شیوه اعمال ایشان از لحاظ اجتماعی مورد پذیرش می‌باشد. با توجه به مهارت‌های اجتماعی آموزش داده شده، دانش‌آموزان مورد تحقیق ما تا حدودی توانستند با تعمق و تأمل در ویژگیهای خود به شناخت نقاط ضعف خود پی برده و در صدد اصلاح آن و با تکیه بر نقاط مثبت سعی در بهبود افکار،

احساسات و عواطف خود با دیگران بکنند. این مهارتها به آنها کمک کرد تا در توانایی انجام رفتارهای مثبت، سازگارانه و ارزشی بتوانند استعدادهای ذاتی خویش را متبلور ساخته و به سازگاری با خود و محیط اطرافشان بپردازند.

فرضیه سوم: آموزش مهارتهای اجتماعی موجب کاهش پرخاشگری در زمینه خشم و غضب، تهاجم و توهین، لجاجت و کینه‌توزی دانش‌آموزان می‌شود.

با مراجعه به یافته‌های موجود در جدول‌های ۲ و ۵ بین دانش‌آموزان گروه آزمایش و گواه از لحاظ پرخاشگری و مؤلفه‌های آن تفاوت معناداری وجود دارد ($F = 90/14$ و $P = 0/0001$). به عبارت دیگر آموزش مهارتهای اجتماعی با توجه به میانگین پرخاشگری دانش‌آموزان گروه آزمایش (۲۲/۲۷) نسبت به گروه گواه (۰/۱۰)، موجب کاهش پرخاشگری در گروه آزمایش شده است. بنابراین فرضیه سوم هم تأیید گردید.

همچنین نتایج حاصل از این فرضیه و مؤلفه‌های آن با یافته‌های تحقیقات بورنمان و همکاران (۲۰۰۷)، گرشا، باوون و کوک (۲۰۰۶)، جانسون و جانسون (۲۰۰۰)، نانگل، آردلی، کارپنتر و نیومن (۲۰۰۰)، جمشیدی (۱۳۸۱) همخوانی دارد. تفکر در مورد پرخاشگری و علل بروز آن یک بحث جدی علمی است، ولی موضوع جدی‌تر و حساس‌تر این است که چگونه می‌توان این جریان را مهار و در واقع آن را به عنوان یک رفتار مدیریت کرد.

دانش‌آموزان این پژوهش پس از دریافت آموزشهای مختلف مهارتهای اجتماعی دریافتند که غیر از ابراز پرخاشگری، به‌عنوان یک ساز و کار برای دفاع از حقوق خود به شیوه‌ای خصمانه، می‌توانند با مهار آن و ایجاد ارتباط مؤثر مستقیم و صادقانه بدون اینکه به افکار و احساسات دیگران خدشه‌ای وارد کنند چگونگی رفتار صحیح با اطرافیان خود را بیاموزند. بنابراین آموزش صحیح و مداوم مهارتهای اجتماعی همراه با برقراری ارتباط انسانی و دوستانه با نوجوانان دانش‌آموز می‌تواند راهی برای حل مشکلات و آسیب‌هایی که در کمین آنها قرار دارد باشد.

فرضیه چهارم: آموزش مهارتهای اجتماعی موجب افزایش ابراز وجود دانش‌آموزان می‌شود.

با توجه به یافته‌های مندرج در جدول ۲ بین دانش‌آموزان گروه آزمایش و گواه از لحاظ ابراز وجود تفاوت معناداری مشاهده شده است ($F = 517/44$ و $P = 0/0001$). به عبارت دیگر آموزش مهارت‌های اجتماعی با توجه به میانگین ابراز وجود دانش‌آموزان گروه آزمایش ($19/37$ -) نسبت به میانگین گروه گواه ($1/53$) موجب افزایش ابراز وجود گروه آزمایش شده است. بنابراین فرضیه چهارم پژوهش هم تأیید گردید. نتایج حاصل از این فرضیه با یافته‌های تحقیقات پژوهشگرانی مانند ماستودا و اوچياما (2006)، گرشا، باوون و کوک (2006)، بوتوین و همکاران (1990)، نیسی و شهنی (1380)، گل‌نواز (1379) همخوانی دارد.

زندگی پر تنش امروز به گونه‌ای است که فرد مدام با موقعیتهای مختلف بین فردی و اجتماعی روبه‌رو است. در چنین موقعیتهایی همیشه این امکان وجود دارد که خواسته‌ها و حقوق مشروع فردی تحت‌الشعاع قرار گیرد یعنی آنکه فرد ناگزیر باشد که تحمیلاتی را بپذیرد. مثلاً نتواند خواسته‌های خود را آن‌طور که باید و شاید ابراز دارد. به عنوان مثال آن جایی که احساس می‌کند امری به او تحمیل می‌شود «نه» بگوید و آن جایی که تمایل به پذیرفتن دارد، با شجاعت کافی آمادگی خود را اعلام کند. در این پژوهش با دادن آموزش مهارت‌های ابراز وجود و مسئولیت‌پذیری، دانش‌آموزان تواناییهای لازم را برای رویارویی واقع‌بینانه با موقعیتهای بیرونی که ممکن است تنش‌آفرین و فشارزا باشند پیدا کرده و از این رهگذر دریافتند که می‌توانند برای خود و دیگران احترام قایل شوند، بدون اینکه اجازه سوء استفاده بدهند و از طرف دیگر به خواسته‌های خود و دیگران احترام بگذارند و به شیوه‌ای مدبرانه با آنها ارتباط برقرار کنند، چرا که ابراز وجود معادل جرأت‌ورزی، قاطعیت و پذیرش مسئولیت‌های زندگی می‌باشند.

منابع

- ارجمندی، زهرا. (۱۳۷۶)، «تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر رفتار سازگارانۀ کودکان عقب‌مانده ذهنی خفیف»، *فصلنامه اندیشه و رفتار*، سال نهم، شماره ۱.
- اصفهان‌ی اصل، مریم. (۱۳۸۱)، «مقایسه سازگاری فردی-اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال سوم نظام جدید»، رساله کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.
- ثابتی، فهیمه. (۱۳۷۷)، «تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی در کاهش ناسازگاری اجتماعی عاطفی دانش‌آموزان پسر ناسازگار اهواز»، *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، دوره سوم، سال پنجم، شماره‌های ۴ و ۳.
- جمشیدی، غفت. (۱۳۸۱)، «مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری و دانش‌آموزان عادی»، *مجله پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، سال پنجم، شماره ۱.
- خزائلی پارسا، فاطمه. (۱۳۸۲)، *ارتقای سلامت، تاریخچه و تعریف با تأکید بر ارتقای سلامت در مدرسه*، سازمان بهزیستی کشور، معاونت امور فرهنگی و پیشگیری.
- طارمیان، فرهاد. (۱۳۷۸)، «مهارت‌های زندگی، تعاریف و مبانی نظری»، *مجله ژرفای تربیت*، سال اول، شماره چهارم، تهران.
- زاهدی‌فر، شهین. بهمن نجاریان، (۱۳۷۶)، «ساخت و اعتباریابی مقیاس برای سنجش پرخاشگری و بررسی رابطه آن با افسردگی، تیپ شخصیت الف و میگرن در دانشجویان دختر و پسر دانشگاه شهید چمران»، رساله کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.
- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر. (۱۳۷۷)، *نقش فعالیتهای فوق برنامه در تربیت نوجوانان*، چاپ چهارم، تهران.
- فیرس، جری. تیموتی، جی ترال. *روان‌شناسی بالینی: مفاهیم، روشها*، ترجمه مهرداد فیروزبخت، (۱۳۸۳)، تهران، انتشارات رشد.
- کلینکه، کریس. ل. *مهارت‌های زندگی*، ترجمه شهرام محمدخانی، (۱۳۸۴)، جلد اول، چاپ ششم، تهران، انتشارات اسپند هنر.

- کوچکی، عاشور. (۱۳۸۴)، «تأثیر آموزش گروهی مهارت‌های اجتماعی در سازگاری فردی - اجتماعی نوجوانان بزهکار شهرستان گنبد کاووس»، *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران*، دوره سوم، سال دوازدهم، شماره ۳.
- گل‌نواز، وجیهه‌الله. (۱۳۷۹)، «اثربخشی آموزش مهارت‌های ابراز وجود بر خودکارآمدی گروهی از نوجوانان و جوانان مقیم شبانه‌روزی شیراز»، رساله کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.
- مدیریت پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی و مواجهه با بلایای طبیعی. (۱۳۸۴)، شناسان، وزارت آموزش و پرورش، معاونت تربیت‌بدنی و تندرستی واحد اهواز.
- منصوری، فریبا. (۱۳۷۷)، «بررسی رابطه ساده و چندگانه متغیرهای عزت‌نفس، احساس تنهایی و اضطراب اجتماعی با ابراز وجود دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های نظام جدید شهرستان اهواز»، رساله کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی.
- نوری قاسم‌آبادی، ربابه. پروانه محمدخانی. (۱۳۷۷)، *برنامه آموزشی مهارت‌های زندگی*، تهران، واحد بهداشت روان و پیشگیری از سوء مصرف مواد.
- نیسی، عبدالکاسم. منیژه شهنی. (۱۳۸۰)، «تأثیر آموزش ابراز وجود بر ابراز وجود، عزت‌نفس، اضطراب اجتماعی و بهداشت روانی دانش‌آموزان پر مضطرب اجتماعی دبیرستانی شهرستان اهواز»، *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران*، دوره سوم، سال هشتم، شماره‌های ۱ و ۲.
- هارجی، اون. کریستین ساندرز، دیوید دیکسون. *مهارت‌های اجتماعی در ارتباطات میان‌فردی*، ترجمه خشایار بیگی و مهرداد فیروزبخت، (۱۳۸۴)، چاپ سوم، تهران، انتشارات رشد.

Bernard, H. W. (1991). *Adolescent Development*. Scranfon: Intemational Text Book company.

Bildt, A. De, M. Serra, E. Luteiajn, Kraijer. D, sytema. S Minderaa R. (2003). Social skills in children with intellectual disabilities with and without autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, rolu MG 49 Part 5 . pp 317 – 328 .

- Bornmann, Barbara A. Mitelman, serge A. Beer, Douglas (2007). Psychotherapeutic relaxation: How it relates to levels of aggression in a school within inpatient child psychiatry A pilot study the Artsin psychotherapy, Retrieved, 1/4/2007, from <http://www.Elsevier>.
- Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-palmer Quaarterly*, 29,261–282.
- DeeBoo, Gerly M. Prins, Pier J.M. (2005). Social in competence in child with ADHD: Possible moderators and mediefors in social-skills training, *clinical psychology Review*, Retrieved March 3–2006, Available online at <http://www.sciencedirect.com>.
- Dodge, Diana Trister & Bickart tomos. (2006). Three key social skill, Retrieved 5/6/2006, <http://www.scholastic.com>.
- Fornes, S., & Knitzer, J. (1992). A new proposed definition and terminology to replace "serious emotional disturbance" in Individuals with Disabilities Education Act. *School psychology Review*, 21,12–20.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (1993). *Adolescent coping scale: Administor's manual*. Hawthorn, Australia: The Australian council for Educational Research.
- Grasham, F.M. (2002). Teaching social skills to high risk children and youth: Preventive and remedial strategies. In M. Walker & G. Stoner (Eds). *Interventions for academic and behavior problems 11. preventive and remedial strategies* (pp. 403–432).
- Gresham, F.M., Watson, T.S. & Skinner C.H. (2001). *Funcnional behavioral assessment: Principles, procedures, and futute directions*. *School psychology Review* 30,150–172.

- Gresham, F.M., Baovan, M., Cook, C.R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors :Remediating acquisition deficits in at-risk students. [http/www. Proquest.com](http://www.Proquest.com)
- Johnson, O., Johnson, R. (2000). Learning together and alone: cooperative competitive, and individualistic learning. Boston Allyn and Bacon.
- Kadish, T.E., Glaser. B.A., Calhoun, G.B., Ginter, E.J. (2001). Identifying the developmental strength of Jurenile offenders. *Journal of Addictions & offenden counseling* 21(2). 77 – 85 .
- Lee, D.Y., Hall bery. ET., Stemon, A.G. and Haase, R.E (1985). An Assertiveness scale for adolescent, JR. *Clinical Psychology* 41, 51 – 57 .
- Matsuda Eiko & u chiyama, kikuo (2006). Assertion traiming in coping with mental disorders with psychosomatic disease, *International series*, 276 – 278 , Retrieved April 29 – 2007 , [http//www.ics-elsevier.com](http://www.ics-elsevier.com)
- Nangle, Douglas W., Erdly, Cynthia A., Carpenfer, Erika M., Newman, Julie E. (2000). Social skills training as a treatment for aggressive children and adolexents: adevelopment-clinical integration, *Aggression and violent Behavior*, Retrieved March 15 – 2007 , from [http/ www.pergoman](http://www.pergoman).
- Sadock, B., J.sadock, V.A. (2003). *Synopsis of psychiatry Philadelphia: Lippincott williares & wilkins.*
- ShaffeR, J. (1984). A comparison of three methods for Scoring figure drawings.*Journal of personality Assessment*, 48, 245 – 254.
- Stephens, T.M. (1978). *Social skills in the classroom.* Columbus, OH: cedars press.
- Takahashi Mequmi, kosaka, Kenji. (2003). Efficacy of open system social skills traiming in patients with mood, neuroticand eating disorders. *Psychiatry and clinical Neurosiences*, 57. 295 – 302, Retrieved March 11 – 2007 , from [http/ www.Elsevierscience.com](http://www.Elsevierscience.com).

Tuttle Jane, Campbell-Heider Nancy (2006). Positive Adolescent life skills training for high-Risk teens: Results of a Group Intervention study, Journal of Pediatric Health care vol 20, Issue 3.181–197. Retrieved June 3 – 2006, <http://www.proquest.ir>.

تاریخ وصول: ۸۶/۶/۲۲

تاریخ پذیرش: ۸۶/۸/۲۲