

اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر اضطراب اجتماعی دختران دوره متوسطه دوم شهرستان اهواز

نسرتین خبازیان^۱
پرویز عسگری^{۲*}

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر اضطراب اجتماعی دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهرستان اهواز بود. طرح پژوهشی از نوع آزمایشی به صورت پیش‌آزمون پس‌آزمون و پیگیری بود. به همین منظور تعداد ۴۰ نفر به روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای خوشه‌ای انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه اضطراب اجتماعی واتسون و فرند (۱۹۶۹) بود. در این پژوهش پس از پیش‌آزمون مداخله آغاز و طی ۱۰ جلسه آموزش مهارت‌های اجتماعی برای این شرکت‌کنندگان اجرا شد و سپس پیگیری پس از یک ماه به عمل آمد. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کواریانس (مانکوا) استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد، آموزش مهارت‌های اجتماعی باعث کاهش اضطراب اجتماعی در دختران نوجوانان گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه شده است.

واژه‌های کلیدی: مهارت‌های اجتماعی، اضطراب اجتماعی، دختران دوره متوسطه

۱. گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران
۲. گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران (نویسنده مسئول، ایمیل: askary47@yahoo.com)

مقدمه

همگام با پیشرفت و توسعه علوم و فناوری شاهد دگرگونی‌هایی در فلسفه محتوی و روشهای آموزش هستیم. رویکردهای سنتی و تصور انتقال دانش توسط معلم به مخاطبان، جای خود را به رویکردهای نوینی نظیر ساختارگرایی^۱ (ساختن دانش و ایجاد یادگیری معنادار توسط خود یادگیرنده) داده است با این وجود هنوز شیوه ارائه محتوی در بیشتر مدارس ایران همان انتقال یک سری مفاهیم از سوی معلم به ذهن فراگیر است و محتوای برنامه درسی ایران شباهت زیادی به سایر کشورها دارد. اما به نظر می‌رسد که ضعف عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ما در مقایسه با همسالان خود در کشورهای دیگر، بطور عمده به علت کاربست روشهای نا کارآمد یاددهی - یادگیری است (حاتمی، میرزایی و عباسی، ۱۳۸۸). در این دیدگاه یادگیری فرآیندی پویا و درونی است که در طی آن دانش‌آموزان به شکلی فعال و با ارتباط دادن اطلاعات جدید به آنچه که در پیش‌آموخته‌اند به شناخت دانش اقدام می‌کنند. چنین تصور می‌شود که دانش وابسته به یادگیرنده است. روش آموزش مبتنی بر سازنده‌گرایی روش دانش‌آموز محور است که در آن بر شرکت فعال یادگیرنده در کسب دانش تاکید می‌شود (نواک، ۲۰۰۳). در آموزش مبتنی بر نظریه ساختارگرایی که یک آموزش فرآیند-محور است بیشتر فرآیندهای یادگیری و تفکر مورد توجه است، تا فرآورده‌های آن در ساختارگرایی بر اهمیت ساختار دانش از راه ارتباط دادن پیش‌آموخته‌ها با آموخته‌های جدید تاکید می‌شود. در این دیدگاه ارتباطی بین یادگیری پیشین و جدید جست و جو می‌شود. پس افراد شخصا طرحواره‌ها یا نقشه‌های ذهنی خود را می‌سازند و در یادگیرنده‌های جدید این نقشه‌های ذهنی، بازنگری، گسترده و بازسازی می‌شوند (عباسی، ۱۳۸۷). این ایده بر اساس روانشناسی دیوید آزوبل طراحی شده بود. ایده اصلی در روانشناسی دیوید آزوبل این است که یادگیری با برقراری ارتباط بین مفاهیم و موضوعات جدید و مفاهیم موجود نگهداری شده در ساختار مفهومی یادگیرنده، اتفاق می‌افتد. از این رو ضرورت یافتن یک راه بهتر جهت ارائه درک ذهنی بچه‌ها، ایده ارائه دانش فراگیران به شکل نقشه‌های مفهومی را پدیدار کرد. بطوری که یک ابزار جدید، نه تنها برای استفاده در تحقیق، بلکه برای بسیاری از استفاده‌های دیگر در آینده متولد شد (رحمانی، ۱۳۸۴). افزون بر این با نگاهی به پیشینه پژوهشی ادبیات مهارت‌های اجتماعی متوجه می‌شویم که کاربرد آن در زمینه مسایل تربیتی اغلب پیامدهای مثبتی نیز داشته است. هارتون و همکاران در فرا تحلیل ۱۹ مطالعه کیفی به این نتیجه رسیدند که در کل، مهارت‌های اجتماعی اثرهای مثبتی هم بر پیشرفت تحصیلی و هم بر نگرش افراد دارد. به طور کلی علاوه بر اثرات مثبت استفاده از نقشه‌های مفهومی بر ویژگی‌های شناختی فراگیران مانند یادداری و بازیابی اطلاعات (هال^۲ و او دائل^۳، ۱۹۹۶) درک (پاتله و روئیت^۴، ۲۰۰۳)، حل مساله (اکبو کالا، ۱۹۹۰)، خلاقیت (شرتون^۵، ۲۰۰۲)، استفاده از آنها تاثیر مثبتی نیز بر شاخص‌های عاطفی (جگده و الایمولا، ۱۹۹۰) فراگیران دارد.

از این رو طبق پیش‌بینی نواک (۱۹۹۱) امروزه در اغلب حوزه‌های تعلیم و تربیت از برنامه‌ریزی درسی گرفته تا ارزشیابی آموزشی، مهارت‌های اجتماعی به شیوه‌های مختلف مورد استفاده قرار می‌گیرند. پس با توجه به مطالب ذکر شده می‌توان نتیجه گرفت که: در حال حاضر با وجود معضلات

-
1. Constructivism
 2. Hall
 3. Odonnell
 4. Rouet
 5. Sheraton

فراوان تحصیلی، انحرافات اجتماعی، فکری و همچنین فقدان انگیزه‌های لازم برای ادامه‌ی تحصیل نقشه‌های مفهومی می‌تواند تا حدودی این مشکلات و خلاءهای آموزشی را پر کند. اما بایستی در نظر داشت که همچون غالب روش‌ها نیاپوستی این‌گونه فرض کرد که با استفاده از مهارت‌های اجنماعی تمام مشکلات آموزشی حل می‌شود. در واقع مهارت‌های اجنماعی نمی‌تواند ابزار یا راه‌حلی جادویی باشد. اولین کار در هرگونه اقتباس از یک نوآوری، بومی‌سازی آن است (مصرآبادی، ۱۳۸۹). دوره نوجوانی که از آن به نام دوران بحران و فشار روانی یاد شده است، یکی از دوره‌های پرفشار روانی زندگی هر فردی است. نوجوان در این دوره از یک طرف با گذر از دوره کودکی به بزرگسالی با تغییرات سریع جسمانی و رشد شناختی روبرو بوده و از طرفی دیگر با مسائلی همچون رشد هویت، دستیابی به استقلال از خانواده در عین حفظ ارتباط با آن، پذیرفتن نقش‌های اجتماعی در ارتباط با گروه همسالان و تصمیم‌گیری در مورد زندگی آینده و شغل روبروست (کلینکه، ۱۹۹۸). نوجوانی به عنوان یکی از دوره‌های حساس تکامل؛ دوره انتقال، تغییر و اوج آسیب‌پذیری است (دوسل، ۲۰۰۳). این گروه باید به در خواست‌های روز افزون جهانی، که خواستار تصمیم‌گیری آن‌ها در مسائلی مانند شغل، شیوه زندگی، دوستان، خانواده، مذهب و سیاست است، کنار بیایند و انتظارات خانواده، معلمان، دوستان، و دیگر گروه‌ها را برآورده کنند (پیلاری، ۱۹۹۸). دوران نوجوانی از حیث عزت نفس و ابراز وجود از بحرانی‌ترین دوره‌های زندگی است در این دوره شخص نیاز دارد، هویت ثابتی از خود بدست آورد و خودش را به عنوان فردی بی‌همتا و جدا از دیگران بشناسد توانایی‌ها و استعدادهای خود را بشناسد و به عنوان فردی که در زندگی هدفی دارد، احساس ارزشمند بودن کند و بین تصویری که او از خود و انتظاری که دیگران از او دارند هماهنگی ایجاد کند (معدمدین، ۱۳۸۷). رفتارهای غیر جرأت‌ورزانه؛ بازدارنده و اجتنابی هستند و همبستگی مثبت و بالایی با ترس‌ها، هراس‌ها، و اضطراب اجتماعی و انواع پرخاشگری‌های درونی دارد و از آنجایی که عزت نفس و ابراز وجود با سازگاری روانی هم رابطه دارند افراد با عزت نفس پایین و ناتوان در ابراز وجود غالباً نشانه‌هایی از مشکلات و بیماری‌های روانی از جمله اضطراب و تجربه تنش شدید استرس را تجربه می‌کنند (کلین، ۲۰۱۰). مهارت اجتماعی سازه وسیعی است که در خود انواع مختلفی از ابعاد میان فردی مانند دوستانه بودن، گرمی، همدلی روانی و سهولت در محاوره را در بر می‌گیرد. هر یک از ابعاد در بر گیرنده‌ی مجموعه وسیعی از توانایی‌های پاسخ‌دهی کلامی و غیر کلامی می‌باشند. این مهارت‌ها موجب افزایش ثبات فرد، عزت نفس و توانایی فرد در مقابله با تعارضات زندگی می‌شوند.

واقعیت این است که است که انسان می‌تواند فکر کند، حرف بزند، ارتباط برقرار کند و این ویژگی‌ها او را از موجودات دیگر متمایز می‌کند. از این رو کیفیت روابط انسان به وسیله‌ی خودش و محیطش تعیین می‌شود که با مهارت‌هایی که او به کار می‌برد مرتبط هستند. مهارت‌های اجتماعی یکی از ابزارهایی هستند که موجب سازگاری می‌شوند و ارتباطات اجتماعی را ایجاد می‌کنند، ارتباطات ایجاد شده را در فرآیند رشد اجتماعی نگه می‌دارند و موجب تأثیرات بلند مدت و کوتاه مدت در زندگی افراد می‌شوند. بنابراین بهبود مهارت‌های اجتماعی افراد به این علت که تعیین کننده کیفیت زندگی و سازگاری آن‌هاست، اهمیت دارد (اکسویو باران، ۲۰۱۰). در اواخر دهه‌ی ۱۹۷۰ مهارت‌های اجتماعی با اصطلاحاتی همچون پذیرش همسالان و رفتار شایسته تعریف می‌شد. در دهه ۱۹۸۰ به عنوان رفتارهای بین فردی که به فرد اجازه می‌دادند تا به طور موفقیت‌آمیزی با دیگران تعامل کند در نظر گرفته می‌شدند؛ این تعریف دربرگیرنده رفتارهای کلامی و غیر کلامی که یک محیط را تقویت کننده و لذت بخش می‌کردند، بود. در دهه ۱۹۹۰ مهارت‌های اجتماعی به عنوان رفتارهای مختص محیط،

که عملکرد اجتماعی فرد را تقویت می‌کنند و رضایتمندی اجتماعی و شخصی ایجاد می‌کنند، در نظر گرفته می‌شدند. این تعریف حمایت از سوی همسالان را در محیط‌های مختلف و کاهش تنبیه را در برداشت. تا این که گرشام (۲۰۰۱) این تعریف را با تمرکز بر همبسته‌های رفتار اجتماعی و کفایت اجتماعی گسترش دادند. بعد از این تعریف مهارت‌های اجتماعی با مشاهده‌ی واقعی رفتار تعریف می‌شدند. آن‌ها مدعی بودن که مهارت‌های اجتماعی باید آموخته شده و از سوی فرد نمایش داده شوند، تا یک فرد از نظر اجتماعی با کفایت تلقی شود (سوریا و همکاران، ۲۰۱۵). مهارت‌های اجتماعی قسمتی از سازگاری اجتماعی هستند که پرداختن به آن‌ها موجب پذیرفته شدن در گروه و تعاملات می‌شود. این فرایند نقش اساسی در فرایند رشد اجتماعی بازی می‌کنند که موجب سازگاری اجتماعی می‌شوند (لیبرمن، ۲۰۱۰، ترجمه طاهرخانی و جلالی، ۱۳۹۳). مهارت اجتماعی سازه وسیعی است که در خود انواع مختلفی از ابعاد میان فردی مانند دوستانه بودن، گرمی، همدلی روانی و سهولت در محاوره را در بر می‌گیرد. هر یک از ابعاد در بر گیرنده‌ی مجموعه وسیعی از توانایی‌های پاسخ‌دهی کلامی و غیر کلامی می‌باشند. این مهارت‌ها موجب افزایش ثبات فرد، عزت نفس و توانایی فرد در مقابله با تعارضات زندگی می‌شوند. مهارت‌های اجتماعی در کارکردهای انطباقی، تحصیلی و کیفیت زندگی تأثیر شگرفی دارند که فرد را قادر می‌سازند تا در رابطه با محیط، سازگارانه رفتار کنند (والثال و همکاران، ۲۰۰۵). اختلال اضطراب اجتماعی سومین اختلال شایع روانپزشکی بعد از افسردگی عمده و وابستگی به الکل در ایالات متحده امریکا است. مبتلایان به این اختلال بسیار تلاش می‌کنند تا از موقعیت‌هایی که باعث فشار روانی می‌شود، اجتناب کنند و یا ممکن است آشفتگی‌های روانشناختی و بازتاب‌های جسمی، نظیر عرق کردن و نامنظم شدن ضربان قلب، را از خود نشان دهند. اختلال اضطراب اجتماعی می‌تواند به واسطه یک تاریخچه‌ی دقیق تشخیص داده شود و به طور موفقیت‌آمیزی با دارو درمانی و مداخله‌های روانشناختی درمان می‌شود (موزینا و سایق، ۲۰۰۱). شاید بتوان گفت نخستین توصیف یک فرد مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی توسط بقراط، در قرن چهارم قبل از میلاد، بیان شده باشد: در همه جا دیده نمی‌شود، زندگی در تاریکی را دوست دارد و نمی‌تواند روشنایی را تحمل کند، یا در مکان‌های روشن بنشیند، کلاه او چشمانش را پوشانده است، نه می‌بیند، نه دیده می‌شود. او از ترس اینکه مبادا در حرکات و گفتار مورد سوءاستفاده قرار گیرد، معضوب شود، پذیرفته نشود، یا مریض شود، با کسی معاشرت نمی‌کند ص ۳۱۴. (روزنهان و سلیگمن، ۱۹۹۹، به نقل از سیدمحمدی، ۱۳۷۹، ص ۳۱۴). مطابق با تعریف لیتنبرگ (۱۹۹۰)، اضطراب اجتماعی عبارت است از احساس ترس، کم‌رویی و آشفتگی هیجانی در موقعیت‌های تحت ارزیابی اجتماعی، به شکلی واقعی یا مورد انتظار. چنین اضطرابی در موقعیت‌هایی روی می‌دهد که فرد قصد برداشت مطلوبی نزد دیگران داشته باشد، اما در مورد توانایی‌هایش جهت انجام این کار مردد است. چنین افرادی معتقدند که در این موقعیت‌ها مورد ارزیابی دیگران واقع می‌شوند و احتمالاً به شکل منفی مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. به علاوه، این افراد از اینکه از سوی دیگران مورد بی‌مهری، طرد و آسیب قرار بگیرند، بیمناک هستند. لیتنبرگ (۱۹۹۰) خاطر نشان می‌سازد که اضطراب اجتماعی تحت اشکال مختلف از جمله کم‌رویی، اضطراب عملکرد، هراس اجتماعی، کناره‌گیری اجتماعی، اضطراب سخن گفتن در جمع اضطراب قرار ملاقات و بازداری اجتماعی مورد مطالعه قرار گرفته است. ذکر این نکته نیز ضروری به نظر می‌رسد که ترس‌هایی که اضطراب اجتماعی را مشخص می‌کنند، لزوماً واقعی نیستند، بلکه در حقیقت پیامدهای

1. Muzina, & Sayegh
2. Rozenhan, & Seligman

فاجعه‌باری هستند که اغلب توسط افراد مضطرب اجتماعی تخیل شده و به ندرت یا اصلاً به وقوع نمی‌پیوندند. هم‌چنین، اشنایدر^۱ (به نقل از دیویسون، نیل و کرینگ، ۲۰۰۰، ترجمه دهستانی، ۱۳۸۳) معتقدند که هراس اجتماعی عبارت است از ترس غیرمنطقی و مستمری که غالباً به خاطر دیگران به وجود می‌آید. این ترس می‌تواند بسیار زیاد و شدید باشد به صورتی که نرخ خودکشی در میان افراد مبتلا به این اختلال اساساً بالاتر از افراد مبتلا به سایر اختلال‌های اضطرابی است.

پرویز شریفی در آمدی (۱۳۹۰) در تحقیق خودبه بررسی تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری بر سازگاری دانش آموزان نابینا پرداخت و به این نتایج که آموزش مهارت‌های اجتماعی در بهبود سازگاری دانش آموزان پسر نابینا در گروه آزمایش به طور معناداری موثر بوده است ($P > 0.01$). آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری می‌چن بام (۱۹۷۷) سبب افزایش سازگاری دانش آموزان نابینا شده و کاهش نشانه‌های نقص مهارت‌های اجتماعی در آنها گردیده است، رسید.

سؤال پژوهش: آیا آموزش مهارت‌های اجتماعی بر اضطراب اجتماعی دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهرستان اهواز تاثیر دارد؟

روش

جامعه آماری: شامل کلیه دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهر اهواز در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ مشغول به تحصیل بودند. نمونه این تحقیق مشتمل بر ۴۰ دانش آموز از جامعه مذکور بود که برای انتخاب آنها از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد. بدین صورت که ابتدا از بین ۵ منطقه شهر اهواز ۱ منطقه به صورت تصادفی انتخاب شد سپس از بین مدارس متوسطه دوم دخترانه منطقه ۳، ۱ مدرسه انتخاب شدند. از مدرسه انتخاب شده ۲ کلاس به صورت تصادفی از بین ۶ کلاس انتخاب شدند و دوباره از این ۲ کلاس به صورت تصادفی ۱ کلاس برای گروه آزمایش و ۱ کلاس برای گروه گواه در نظر گرفته شدند.

ابزار اندازه‌گیری

ابزارهای اندازه‌گیری عبارت بودند از:

- پرسشنامه اضطراب اجتماعی واتسون و فرند: این پرسشنامه توسط واتسون و فرند (۱۹۶۹) منظور تشخیص و ارزیابی اضطراب اجتماعی ساخته شده است که دارای دو خرده‌مقیاس اجتناب و پریشانی اجتماعی (SAD) و ترس از ارزیابی منفی (FNE) است. اضطراب اجتماعی به اضطراب یا تجربه هراس که در موقعیت‌های میان فردی یا عملکردی ایجاد می‌شود اطلاق می‌گردد. افراد دارای اضطراب اجتماعی بالا از ارزیابی منفی دیگران نسبت به خود و یا انجام عملی که باعث شرمندگی شود بیمناک‌اند. تحقیقات حاکی از آن هستند که اضطراب اجتماعی با گرایش به اختصاص توجه به اطلاعات تهدیدآمیز اجتماعی از جمله اضطراب مرتبط با احساسات و رفتارها و نشانه‌های عدم رضایت دیگران همراه است. تئوری‌های شناختی در زمینه اضطراب حاکی از آن هستند که توجه انتخابی به تهدیدها، اضطراب را شدیدتر کرده و قضاوت در زمینه رویدادهای اجتماعی را به انحراف می‌کشاند. در پژوهش واتسون و فرند (۱۹۶۹) ضریب پایایی خرده‌مقیاس‌های پرسش‌نامه به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۹۴ به دست آمد. توسط نیسی و شهنی (۱۳۸۰) ضریب پایایی مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۸۶ گزارش شده است. در تحقیق هرمزی نژاد (۱۳۸۰) ضرایب اعتبار برای خرده‌مقیاس اجتناب و پریشانی اجتماعی و خرده‌مقیاس ترس از ارزیابی منفی و کل

مقیاس به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۷۰ و ۰/۷۷ به دست آمد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ نیز برای خرده مقیاس اجتناب اجتماعی ۰/۹۴ و برای خرده مقیاس ترس از ارزشیابی منفی ۰/۹۰ به دست آمد و تأیید شد.

- طرح پژوهش:

در این پژوهش از طرح تحقیق تجربی با استفاده از روش پیش‌آزمون - پس‌آزمون - پیگیری با دو گروه آزمایش و گواه استفاده شده است. گروه‌های آزمایش و گواه به روش تصادفی معادل شدند و قبل از اعمال مداخله‌های تجربی در مورد این دو گروه، پیش‌آزمونی درباره‌ی آنها اجرا شد و پس‌آزمونی نیز در پایان مداخله اجرا گردید. تفاوت بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر گروه از نظر معنی‌دار بودن آماري مورد بررسی قرار گرفت. یک ماه بعد نیز آزمون پیگیری انجام گرفت. بدین صورت اثر بخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی به عنوان متغیر مستقل اعمال گردید تا تأثیر آن بر اضطراب اجتماعی آموزان دختر مقطع دبیرستان به عنوان متغیر وابسته مشخص گردد. طرح پژوهش حاضر، آزمایشی و از نوع طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون - پیگیری با گروه گواه است. پس از اجرای پیش‌آزمون، انتخاب گروه نمونه و جایگزینی تصادفی آزمودنی‌ها در دو گروه آزمایش و گواه، برای گروه آزمایش یک دوره آموزش مهارت‌های اجتماعی طی ۱۰ جلسه ۴۵ ساعته ارائه شد و گروه گواه آموزشی دریافت نکردند. هر دو گروه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری ۱/۵ ماهه، در متغیر وابسته اضطراب اجتماعی مورد اندازه‌گیری واقع شدند برای کنترل ویژگی‌های ناشی از معلم مانند توانایی‌های تدریس، روش‌های ایجاد انگیزه و میزان رغبت به همکاری و متغیرهای دیگر مداخله‌های آزمایشی تحت شرایط یکسان و توسط یک معلم واحد به هر دو گروه آزمایش و گواه داده شد.

- خلاصه جلسات آموزشی مهارت‌های اجتماعی:

جلسه اول: معارفه، بیان قواعد، بیان اهداف، آماده‌سازی گروه. اجرای پیش‌آزمون، بحث در مورد حق و حقوق طبیعی و قانونی هر فرد و آشنا کردن گروه با حق و حقوق خود، اهمیت و تعریف مهارت جرات‌مندی و فواید آن در زندگی روزمره. دادن تکلیف (در مورد تجسم موقعیتی که فرد در آن غیر جرات‌مندانه عمل کرده و ثبت کلیه حالات جسمی و شناختی خود).

جلسه دوم: بحث در مورد تکلیف جلسه قبل و ارائه گزارش از طرف گروه. آموزش سبک‌های رایج ارتباطی (پرخاشگرانه، جرات‌مندانه، منفعلانه) و پیامدهای هر کدام. دادن تکلیف (ارائه یک موقعیت که در آن جرات‌مندانه عمل کرده و گزارش آن در گروه).

جلسه سوم: بررسی و بحث در مورد تمرین جلسه قبل و ارائه گزارش تکلیف. تشریح و بیان اجزای مهارت جرات‌مندی در موقعیت‌های مختلف. کار گروهی و ایفای نقش بوسیله اعضای گروه. دادن تکلیف (انجام یک رفتار جرات‌مندانه در محیط و ارائه در کلاس).

جلسه چهارم: بحث گروهی در مورد تکلیف روز قبل و جرات‌مندی مضاعف. بحث در مورد رفتارهای ابراز وجود و رفتارهای جایگزین و انواع روش‌های کنا آمدن با تغییرات با تکیه بر کاهش رفتارهای پرخاشگرانه و منفعلانه. دادن تکلیف در خصوص شناسایی انواع رفتارهای فرهنگی و بومی مغایر با ابراز وجود و پرخاشگرانه یا منفعلانه.

جلسه پنجم: بحث در مورد تکلیف جلسه قبل و ارائه کار گروهی. بررسی رفتارهای بومی و فرهنگی مغایر با ابراز وجود و مهارت جرات‌مندی، بحث در مورد علل بله گفتن به جای نه گفتن، دادن تکلیف در خصوص هر دو مورد فوق.

جلسه ششم: بحث در مورد تأثیر رفتار جرات‌مندانه بر درازمدت، بحث در مورد چگونگی بیان احساسات

و تاثیر آن بر روابط اجتماعی، بحث در مورد شناسایی راه‌های ابراز وجود و تاثیر آن بر روابط درازمدت. دادن تکلیف در مورد هر کدام از موارد فوق
جلسه هفتم: مرور کلی بر مهارت جرات مندی و شیوه‌های افزایش آن، مرور کلی بر توانایی ابراز وجود و راه‌های تقویت آن. مرور کلی بر سبک‌های ارتباطی افراد. اجرای پس‌آزمون.

یافته‌ها

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد متغیر اضطراب اجتماعی و مقیاس‌های آن در گروه آزمایش

متغیر	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
اضطراب اجتماعی	۲۷/۹۰	۹/۴۹	۱۷/۵۵	۶/۶۶	۱۴/۰۵	۶/۱۲
مقیاس اجتناب اجتماعی	۱۲/۳۰	۴/۵۶	۸/۵۰	۳/۳۴	۷/۵۵	۳/۵۰
مقیاس ترس از ارزیابی منفی	۱۵/۱۵	۴/۷۳	۹/۰۵	۳/۳۶	۶/۵۰	۳/۱۷

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد متغیر اضطراب اجتماعی و مقیاس‌های آن در گروه گواه

متغیر	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
اضطراب اجتماعی	۲۰/۶۸	۵/۵۸	۲۴/۸۰	۷/۳۸	۲۴/۱۰	۸/۶۸
مقیاس اجتناب اجتماعی	۸/۶۳	۳/۰۴	۱۱/۶۵	۳/۶۴	۱۲/۱۰	۴/۲۲
مقیاس ترس از ارزیابی منفی	۱۱/۸۴	۲/۹۲	۱۳/۱۵	۴/۱۵	۱۲	۴/۷۱

جدول ۳: نتایج تحلیل کوواریانس یک راه در متن مانکوا بر روی میانگین نمرات پس‌آزمون متغیرهای اضطراب اجتماعی، اجتناب و آشفتگی اجتماعی و ترس از ارزیابی منفی

متغیر	گروه	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	Sig	مجدور Eta
اجتناب و آشفتگی اجتماعی	پیش‌آزمون	۰/۰۰۴	۱	۰/۰۰۴	۰/۰۰۱	۰/۹۷۹	۰/۰۰۱
	گروه	۲۶۰/۵۹۴	۱	۲۶۰/۵۹۴	۵۲/۸۹۸	۰/۰۰۰	۰/۶۰۹
	خطا	۱۶۷/۴۹۵	۳۴	۴/۹۲۶			
ترس از ارزیابی منفی	پیش‌آزمون	۱/۲۳۱	۱	۱/۲۳۱	۰/۱۶۳	۰/۶۸۹	۰/۰۰۵
	گروه	۳۵۳/۹۹۶	۱	۳۵۳/۹۹۶	۴۶/۷۸۲	۰/۰۰۰	۰/۵۷۹
	خطا	۲۵۷/۲۷۷	۳۴	۷/۵۶۷			
اضطراب اجتماعی	پیش‌آزمون	۰/۰۰۴	۱	۰/۰۰۴	۰/۰۰۰	۰/۹۸۹	۰/۰۰۱
	گروه	۱۲۲۲/۰۴۰	۱	۱۲۲۲/۰۴۰	۵۷/۴۱۱	۰/۰۰۰	۰/۶۲۸
	خطا	۷۲۳/۷۱۹	۳۴	۲۱/۲۸۶			

همان طوری که در جدول‌های فوق مشاهده می‌شود با کنترل پیش‌آزمون بین دختران گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ اضطراب اجتماعی، اجتناب و آشفتگی اجتماعی و ترس از ارزیابی منفی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به عبارت دیگر، آموزش مهارت‌های اجتماعی با توجه به میانگین

اضطراب اجتماعی دختران گروه آزمایش نسبت به میانگین گروه گواه، موجب کاهش اضطراب اجتماعی گروه آزمایش شده است. میزان تاثیر یا تفاوت برابر با $0/۶۲$ می باشد، به عبارت دیگر، $0/۶۲$ تفاوت های فردی در نمرات پس آزمون اضطراب اجتماعی مربوط به تاثیر آموزش مهارت های اجتماعی می باشد. به عبارت دیگر، آموزش مهارت های اجتماعی با توجه به میانگین ترس از ارزیابی منفی دختران گروه آزمایش نسبت به میانگین گروه گواه، موجب کاهش ترس از ارزیابی منفی گروه آزمایش شده است. میزان تاثیر یا تفاوت برابر با $0/۵۷$ می باشد، به عبارت دیگر، $0/۵۷$ تفاوت های فردی در نمرات پس آزمون ترس از ارزیابی منفی مربوط به تاثیر آموزش مهارت های اجتماعی می باشد. به عبارت دیگر، آموزش مهارت های اجتماعی با توجه به میانگین اجتناب و آشفتگی اجتماعی دختران گروه آزمایش نسبت به میانگین گروه گواه، موجب کاهش اجتناب و آشفتگی اجتماعی گروه آزمایش شده است. میزان تاثیر یا تفاوت برابر با $0/۶۰$ می باشد، به عبارت دیگر، $0/۶۰$ تفاوت های فردی در نمرات پس آزمون اجتناب و آشفتگی اجتماعی مربوط به تاثیر آموزش مهارت های اجتماعی می باشد.

بحث و نتیجه گیری

در پژوهش حاضر با نشان دادن زمینه‌های نظری مهارت‌های اجتماعی و اهمیت آموزش این مهارت به روش سعی در آموزش دادن این رفتار و تاثیر این مداخله‌ی عملی بر رفتار گروه آزمایش، در متغیرهای اضطراب اجتماعی، اجتناب و آشفتگی اجتماعی و ترس از ارزیابی منفی شد. با توجه به آنچه در خصوص نتایج پژوهش‌های انجام شده مورد بررسی قرار گرفت و نتایج به دست آمده در این پژوهش، چنین استنباط می‌شود که در اثر آموزش مهارت‌های اجتماعی کاهش محسوس و معنی‌داری در کاهش اضطراب اجتماعی افراد شرکت کننده در کارگاه آموزشی مهارت‌های اجتماعی، تأثیر مناسبی داشته است، که با کمک تحلیل آماری و آزمون تحلیل واریانس چند متغیره و تحلیل واریانس یک‌راهه، مقایسه‌ی نمرات گروه‌های آزمایشی و گواه انجام شد. نتایج تحلیل های کوواریانس چند متغیری و یک راهه نشان داد که بین میانگین پس آزمون های اضطراب اجتماعی در گروه های آزمایشی و گواه تفاوت معنی دار وجود دارد. بنابراین، فرضیه مبنی بر اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر اضطراب اجتماعی مورد تأیید قرار گرفتند. نتایج به دست آمده از آزمون این فرضیه ها با نتایج پژوهش های لین و همکاران (۲۰۰۴)، شهنی ییلاق و نجاریان (۱۳۷۹)، نیسی و شهنی ییلاق (۱۳۸۰)، فالون (۱۹۸۱)، واکرمن (۱۹۸۴)، کیخای فرزانه (۱۳۹۰)، رینگولد و همکاران، (۲۰۰۳)، مهرابی زاده هنرمند و همکاران (۱۳۸۸)، ترکمن ملایری (۱۳۸۲)، وهر و کافمن (۱۹۸۷) و دیلک و بوند (۱۹۹۶) همسو است. مطابق با تعریف لیتنبرگ (۱۹۹۰)، اضطراب اجتماعی عبارت است از احساس ترس، کم‌رویی و آشفتگی هیجانی در موقعیت‌های تحت ارزیابی اجتماعی، به شکلی واقعی یا مورد انتظار. چنین اضطرابی در موقعیت‌هایی روی می‌دهد که فرد قصد دارد برداشت مطلوبی نزد دیگران داشته باشد، اما در مورد توانایی‌هایش جهت انجام این کار مردد است. چنین افرادی معتقدند که در این موقعیت‌ها مورد ارزیابی دیگران واقع می‌شوند و احتمالاً به شکل منفی مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. به علاوه، این افراد از اینکه از سوی دیگران مورد بی‌مهری، طرد و آسیب قرار بگیرند، بیمناک هستند. ذکر این نکته نیز ضروری به نظر می‌رسد که ترس‌هایی که اضطراب اجتماعی را مشخص می‌کنند، لزوماً واقعی نیستند، بلکه در حقیقت پیامدهای فاجعه‌باری هستند که اغلب توسط افراد مضطرب اجتماعی تخیل شده و به ندرت یا اصلاً به وقوع نمی‌پیوندند. آموزش مهارت جرات مندی به فرد در بیان و دفاع از عقاید، علاقمندی‌ها و احساسات خود به نحوی شایسته و بدون اضطراب کمک می‌کند (ولپی، ۱۹۷۳؛ نقل از لیزاریچ

وهمکاران (۲۰۰۷). نکته ای که در اینجا باید به آن اشاره کرد آن است که دانش آموزشی که در مهارت‌های اجتماعی خود دچار مشکل هستند در بسیاری از مواقع دچار سرخوردگی و شکست می‌شوند و این مسایل باعث کاهش عزت نفس در آنها و افزایش روز افزون اضطراب برای حضور آنان در محیط‌های اجتماعی مثل دوستان، فامیل و یا آشنایان می‌گردد. در نوجوانی، زمان کسب رفتارهای جدید در افراد مختلف متفاوت است و یک تنوع به هنجار در این زمینه وجود دارد. به طور کلی با اینکه نوجوانان در این مرحله دوستان جدیدی پیدا می‌کنند و تصویر خود نزد جامعه را تغییر می‌دهند، اما اکثر آنها پیوند مثبت با اعضای خانواده، دوستان قبلی و ارزش‌های خانواده را حفظ می‌کنند و داشتن الگوهای آموزشی مناسب می‌تواند علاوه بر این که به نوجوانان کمک می‌نماید که رفتار متعادل‌تری داشته باشند و در فعالیت‌های متنوعی شرکت کنند زمینه را برای ابراز عقاید و استفاده‌ی درست و منطقی از حقوق‌شان در میان افراد جامعه، خانواده و دوستان فراهم می‌سازد. بنابراین با آموزش به موقع مهارت‌هایی اجتماعی در سنین نوجوانی می‌توان آنها را در مقابل اینگونه چرخه‌های نامعقول رفتاری و عاطفی تا میزان قابل قبولی ایمن ساخت. علاوه بر تاثیرات مثبت مهارت‌های اجتماعی بعنوان یک راهبرد شناختی، مهارت‌های اجتماعی را می‌توان یک راهبرد فراشناختی نیز محسوب کرد (رایس و همکاران، ۱۹۹۸). استفاده از مهارت‌های اجتماعی به فرد این امکان را می‌دهد که سطح فعلی دانش خود را نشان دهد، از این جهت هوای (۱۹۹۷) بیان می‌کند که نقشه‌های مفهومی به عنوان یک جام شیشه‌ای شناختی عمل می‌کنند که می‌توان از طریق آن‌ها به مدل شناختی شخص نگریست. در فرایند ساختن نقشه‌های مفهومی، یادگیرنده نه تنها می‌تواند دانش خود و شکاف‌های آن و بلکه به راهبردهای شناختی‌اش نیز توجه کند. در طی این فرایند، یادگیرنده از رویه‌های نامناسب آگاهی می‌یابد و این امر به او این امکان را می‌دهد که آنها را با شیوه‌های موثرتری عوض کند. در ادامه می‌توان چنین مطرح کرد که تمرکز صرف بر یادگیری مطالب و عدم توجه به آموزش مهارت‌های فراشناختی همچون مهارت‌های اجتماعی که بیشتر درگیر نحوه و فرایند یادگیری هستند تا موضوع یادگیری، اگرچه می‌تواند به یادگیری مطلب ختم شود ولی این یادگیری الزاماً به افزایش مهارت‌های شناختی فرد منجر نمی‌شود. از ترکیب آموزش مهارت‌های اجتماعی با روش یاددهی - یادگیری مهارت‌های اجتماعی می‌توان به نتایج بسیار مطلوب در تاثیر گذاری تکنیک‌های رفتاری مناسب در روابط اجتماعی رسید که منجر به کاهش اضطراب اجتماعی در نوجوانان دختر گردیده است.

منابع:

- آقایی؛ ملک پور و عجمی (۱۳۸۲). تاثیر آموزش ابراز وجود بر خود ابرازی دانش آموزان مقطع دبیرستان شهرستان نائین، مجله دانش و پژوهش در روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان شماره ۱۶، ص ۱۷.
- حاتمی، جواد، میرزائی، عبدالله و عباسی، جواد (۱۳۸۸) بهبود کیفیت آموزش مفاهیم درس شیمی به کمک نقشه‌های مفهومی، نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش - سال سوم، جلد ۳، شماره ۴.
- دیویسون، جرالده سی، نیل، جان ام. و کرینگ، آن. ام. (۱۳۸۳). آسیب شناسی روانی. (ترجمه مهدی دهستانی). انتشارات نشر ویرایش. (۲۰۰۰)
- رحمانی، آزاد (۱۳۸۴). تاثیر آموزشی بر مبنای مهارت‌های اجتماعی در یادگیری درسی فرآیند پرستاری دانشجویان ترم دوم پرستاری پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده دانشگاه علوم پزشکی تبریز.
- روزنهان، دیودیال، سلیگمن، مارتین ای. پی. (۱۳۷۹). روان‌شناسی ناپهنجاری. (ترجمه یحیی سید

محمدی). تهران: انتشارات نشرساوالان.

عباسی، جواد (۱۳۸۷). بهبود کیفیت آموزش مفاهیم درس شیمی به کمک نقشه‌های مفهومی، فناوری آموزش ۳ (۴) ۲۸۱-۲۹۶.

مارزینو، رابرت جی و همکاران (۱۹۸۹)، ابعاد تفکر در برنامه ریزی و تدریس، مترجم: قدس احقری (۱۳۸۰). تهران: انتشارات

مصرآبادی، جواد، استوار، نگار (۱۳۸۸). اثربخشی مهارت‌های اجنماعی به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در دروس زیست‌شناسی، روان‌شناسی و فیزیک، اندیشه‌های نوین تربیتی، دانشگاه تربیت معلم آذربایجان.

مصرآبادی، جواد. (۱۳۹۰). بررسی روایی و پایایی شیوه‌های نمره‌گذاری آزمون مبتنی بر نقشه مفهومی، اندیشه‌های نوین تربیتی دانشگاه تربیت معلم آذربایجان.

معتمدین، مختار و بدری، رحیم (۱۳۸۴). مقایسه اثربخشی دو روش آموزش ابراز وجود (ایفای نقش و بروشور بر بهداشت روانی، اضطراب اجتماعی، ابراز وجود و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پایه اول تحصیلی استان آذربایجان شرقی. پژوهشکده کاربرد آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی).

- Berk, L. E. (2002). *Child development* (5th ed.). USA: Cole Publishing Company.
- Chularut, P., & DeBacker, T.K. (2003). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self-efficacy in students of English as a second language. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 248-263.
- Coleman, E.B. (1998). Using Explanatory Knowledge During Collaborative Conflict in Collaborative Concept Mapping. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20, 124-132.
- Durand, V.M., & Barlow, D.H. (2000). *Abnormal psychology: An introduction* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Harper & Row.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. (2nd ed.) New York: Harper & Row.
- Goodstein, L. D., Lanyon, R. I. (1975). *Adjustment, behavior, and personality*. Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Hall, R. H & O'Donnell, A. M, (1996). Cognitive and affective outcomes of learning from knowledge maps, *Contemporary Psychologist*, 21, 94-101.
- Hall, R.H. & O'Donnell, A.M. (1996). Cognitive and affective outcomes of learning from knowledge maps. *Contemporary Psychologist*, 21, 94-101.
- Kelinke, c. (1998). *Coping with life challenges*. pacific grove, CA: Brooks/cole.
- Kilic, G.B. (2003). Concept maps and language: a Turkish experience. *International Journal of Science Education*, 25, 1299-1311.
- Klasen, H ; Goodman, R (2009). Parents and Gpsatcross purposes over hyperactivity; AQ ualitative study. Of possible baryiers to treatment. *British Journal of General Paractice*. 506,199
- Lawrence P(2002). *Personality Psychology* - translated by M J Javadi and Alderman p. Tehran: Ayeshe. [Text in Persian].
- Lizarrage, L.S. Ugrate, D.Cardeelle Elawar, M. Iriarte,D.B.T.(2007).Enhacement of Self –regulation, assertiveness, and empathy.Learning and Instruction Volume 13, page 423.
- Muzina, David, J., Sayegy, Samar El. (2001). Recognizing and treating social anxiety disorder. *Cleveland clinic Journal of Medicine*, 68, 7, 649-659.
- Novak J. D., & Musonda, D. (1991). A twelve-year longitudinal study of science concept learning. *American Educational Research Journal*, 28(1), 117-153.

- Novak, J. D. (1990). Concept Maps and Vee Diagrams: Two Metacognitive
- Novak, J. D. (1991). Clarify with Concept Maps. *The Science Teacher*, 58(7), 45-49.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Concept mapping for meaningful learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Novak, J.D. (1990). Concept maps: A useful tool for science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 937-949.
- Novak, J.D. (1993). How do we learn our lesson? Taking students through the recess. *The Science Teacher*, 60, 50-55.
- Okebukola, P.A. (1990). Attaining Meaningful Learning of Concepts in Genetics and Ecology: An Examining Technique. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 493-504.
- Rice, D.C., Ryan, J. M. & Samson, S. M. (1998). Using Concept Mapping to Assess Student Learning in the Science Classroom: Must Different Methods Compete? *Journal of Research in Science Teaching*, 35(10), 1103-1127.
- Shavelson, R.J., Ruiz-Primo, M., & Wiley, E. (2005). Windows into the mind. *Higher Education*, 49, 413-430

نقش فشار شغلی، جهت گیری مذهبی و جهت گیری اجتماعی در پیش بینی کیفیت زندگی مددکاران اجتماعی

آمنه شاهنده^۱
زهرا معمري^۲
حمید حمیدفر^۳
صدرا علی پور^۴
ثمینه بهادری جهرمی^{۵*}
سهیلا پایان^۶

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی نقش فشار شغلی، جهت گیری مذهبی و جهت گیری اجتماعی در پیش بینی کیفیت زندگی مددکاران اجتماعی کمیته امداد امام خمینی (ره) استان خراسان رضوی در سال ۱۳۹۶ انجام شد. به همین منظور از میان آنها ۱۶۰ نفر با روش نمونه گیری خوشه ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهشی عبارت بودند از پرسشنامه های فشار شغلی (اسپیو، ۱۹۸۷)، جهت گیری مذهبی (آلپورت و راس، ۱۹۶۷)، جهت گیری اجتماعی (هریسون، ۲۰۰۱) و کیفیت زندگی (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۰۴). طرح پژوهشی از نوع همبستگی بوده و جهت تجزیه و تحلیل داده ها ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیر هدر سطح ۰/۰۵ استفاده شد. نتایج نشان داد بین فشار شغلی با کیفیت زندگی مددکاران اجتماعی رابطه منفی و معنادار و بین جهت گیری مذهبی درونی و جهت گیری اجتماعی با کیفیت زندگی مددکاران اجتماعی رابطه مثبت و معنادار وجود داشت، اما بین جهت گیری مذهبی بیرونی با کیفیت زندگی مددکاران اجتماعی رابطه معناداری وجود نداشت. همچنین متغیرهای پیش بین به طور معناداری توانستند ۲۴/۱ درصد از تغییرات کیفیت زندگی مددکاران اجتماعی را پیش بینی کنند.

واژه های کلیدی: فشار شغلی، جهت گیری مذهبی، جهت گیری اجتماعی، کیفیت زندگی، مددکاران اجتماعی

۱. مربی، گروه معارف اسلامی، دانشگاه پیام نور، آذربایجان غربی، ایران
۲. کارشناس ارشد مشاوره، کارشناس مددکاری اجتماعی کمیته امداد امام خمینی (ره) قوچان، خراسان رضوی، ایران
۳. کارشناس ارشد جامعه شناسی ارتباطات، معاون توسعه مشارکت های مردمی کمیته امداد امام خمینی (ره) قوچان، خراسان رضوی، ایران
۴. استادیار، گروه معارف اسلامی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران
۵. استادیار، گروه جامعه شناسی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران (نویسنده مسئول) sanazbahadori.jahrom@yahoo.com
۶. استادیار، گروه معارف اسلامی، واحد کازرون، دانشگاه آزاد اسلامی، کازرون، ایران