

## بررسی اثربخشی آموزش ابراز وجود بر شادکامی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه دوم رشته علوم تجربی دبیرستان‌های تهران

مریم پاییزی\*

کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

مهرناز شهرآرای

دانشیار دانشگاه تربیت معلم

ولی الله فرزاد

استادیار دانشگاه تربیت معلم

پریوش صفایی

کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی

### چکیده

هدف این پژوهش، تعیین میزان اثربخشی آموزش ابراز وجود بر شادکامی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه دوم رشته علوم تجربی بوده است. نمونه، ۳۰ دانش آموز دختر بودند که به صورت تصادفی انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. ابزار این پژوهش، شامل پرسشنامه ابراز وجود گمبریل و ریکی، شادکامی آکسفورد و دو آزمون محقق ساخته ریاضی بود. پژوهش حاضر در ۵ مرحله اجرای مقدماتی، پیش‌آزمون، آموزش ابراز وجود، پس‌آزمون و پیگیری انجام شد. داده‌های به دست آمده با استفاده از نرم‌افزار کامپیوتری SPSS از طریق آزمون نمرات افزوده و t آماری گروه‌های مستقل مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تفاوت معناداری را بین نمره شادکامی پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش نشان داد. همچنین، آموزش ابراز وجود، میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی گروه آزمایش را نسبت به پیش‌آزمون افزایش داده بود، ولی تفاوت معنادار نبود، اما در مرحله پیگیری، تفاوت معناداری بین نمره پیشرفت تحصیلی نشان داده شد. لذا الگوی مداخله‌ای به کار رفته در این پژوهش می‌تواند به عنوان برنامه تغییر رفتار در سطح دبیرستان‌های دخترانه مورد استفاده قرار گیرد.

**کلید واژگان:** آموزش ابراز وجود، شادکامی، پیشرفت تحصیلی، دانش آموز، دختر، علوم تجربی.

## مقدمه

پیشرفت تحصیلی<sup>۱</sup> دانش‌آموزان، یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی آموزش و پرورش است و تمام کوشش‌ها و کوشش‌های این نظام، در واقع برای پوشاندن جامه عمل به این امر است. به عبارتی، جامعه و به طور ویژه آموزش و پرورش، نسبت به سرنوشت فرد، رشد و تکامل موفقیت‌آمیز وی و جایگاه او در جامعه، علاقه‌مند و نگران است و انتظار دارد فرد در جوانب گوناگون اعم از ابعاد شناختی و کسب مهارت و توانایی و نیز در ابعاد شخصیتی، عاطفی و رفتاری، آنچنان که باید، پیشرفت و تعالی یابد (فراهانی<sup>۲</sup>، ۱۹۹۴).

با توجه به این که میزان پیشرفت و افت تحصیلی یکی از ملاک‌های کارایی نظام آموزشی است، کشف و بررسی متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی، به شناخت بهتر و پیش‌بینی متغیرهای مؤثر در مدرسه می‌انجامد. بنابراین بررسی متغیرهایی که با پیشرفت تحصیلی در دروس مختلف رابطه دارد، یکی از موضوعات اساسی تحقیق در نظام آموزش و پرورش است (همان منبع).

یکی از متغیرهای مهم که با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد، شادکامی می‌باشد. فریتز<sup>۳</sup> (۱۹۸۴) (به نقل از نیسی و شهنی بیلاق، ۱۳۸۰)، دریافت نوجوانانی که احساس شادکامی<sup>۴</sup> و بهزیستی<sup>۵</sup> بالایی دارند، در عملکرد تحصیلی فعال‌ترند و پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند. اسکات، شانن و کارولین<sup>۶</sup> (۲۰۰۴) نشان دادند دانش‌آموزانی که رضامندی بالایی از زندگی دارند، بیشتر با تکالیف درگیر می‌شوند و بهتر تکالیف درسی خود را انجام می‌دهند. در انجام تکالیف، بیشتر به توانایی‌های شخصی خود می‌اندیشند تا به شانس و عوامل بیرونی. آنان می‌توانند با فشارهای روانی بهتر و سازنده‌تر مقابله کنند. این دانش‌آموزان در ارتباط و همکاری و برقراری روابط اجتماعی با دیگر افراد، معلمین و همسالان خود توانمندند. آنان توسط معلمین خود، خیلی خوب ارزیابی می‌شوند و راه‌حل‌های بهتری را برای حل مسائل خلق می‌کنند. دانش‌آموزانی که شادکامی بالایی دارند به راحتی می‌توانند از معلمین خود درخواست کنند و در برخورد با مشکلات در دروس از آنان کمک بخواهند.

1- academic achievement

2- Farahany, F. M. N.

3- Fritz, G. H.

4- happiness

5- subjective well-being

6- Scott, Shannon & Corolin

متغیر تأثیرگذار مهم دیگر بر پیشرفت تحصیلی، ابراز وجود<sup>۱</sup> می‌باشد. در این مورد، دلوتی<sup>۲</sup> (۱۹۸۱)، به این نتیجه رسید که دانش‌آموزانی که آموزش ابراز وجود دریافت کرده بودند، پیشرفت تحصیلی بهتری را نشان دادند و محبوبیت آنها نیز افزایش یافت. همچنین گود و برافی<sup>۳</sup> (۱۹۹۱)، ۱۸ رفتار متفاوت معلمان را که با پیشرفت تحصیلی بالا در دانش‌آموزان ارتباط داشت، فهرست کردند. این رفتارها شامل بکارگیری تمجید و تحسین، فراهم آوردن نشانه‌های اضافی در پاسخ دادن، زمان بیشتری برای تأمل و رفتارهای غیرکلامی مثبت (که از مؤلفه‌های رفتار ابراز‌مندانه می‌باشند) و نظایر آن بود.

بیشتر مطالعات روان‌شناسان قرن بیستم بر اختلالاتی نظیر افسردگی، اضطراب و اختلالات عاطفی تمرکز یافته است تا بر هیجانات مثبتی نظیر شادی و بهزیستی. انگیزه مطالعات روان‌شناختی بیشتر آن بوده که بیماری‌های روانی را مورد بحث و گفتگو قرار دهد و پژوهش‌های کم‌تری را نیز به این مقوله اختصاص داده‌اند. با این وجود در سال‌های اخیر به نظر می‌رسد که مطالعات شادکامی افزایش چشمگیری را داشته است (چامورو - پرمیوزیک، بنت و فارنهام<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷).

شادکامی، نام علمی ارزیابی افراد از زندگی‌شان می‌باشد. افراد می‌توانند زندگی‌شان را به صورت قضاوت کلی (مانند رضامندی از زندگی یا احساس خرسندی) یا به صورت ارزیابی از حیطه‌های خاص زندگی‌شان (مانند ازدواج یا کار) یا احساسات هیجانی اخیر خود در رابطه با آنچه برای‌شان رخ داده است (هیجانات خوشایند، که از ارزیابی‌های مثبت تجربیات فردی ناشی می‌شود و سطوح پایین احساسات ناخوشایند که از ارزیابی‌های منفی تجربیات فردی ناشی می‌شود)، مورد بررسی و ارزیابی قرار دهند (داینر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵).

ونهون<sup>۶</sup> (۱۹۹۷؛ نقل از کاشدان<sup>۷</sup>، ۲۰۰۴) شادکامی را به عنوان مجموعه‌ای از عواطف و ارزیابی شناختی از زندگی تعریف کرده است و آن را درجه‌ای از کیفیت زندگی افراد می‌داند که به طور کلی مثبت ارزیابی می‌کنند (رجاس<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷). شادکامی یک مفهوم

1- assertiveness

2- Deluty

3- Good & Brophy

4- Chamorro- Premuzic, Bennett & Furnham

5- Diener

6- Veenhoven

7- Kashdan

8- Rojas

سلسله مراتبی و چندبعدی است (فیوهرر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶؛ کروز<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸؛ نقل از هامپتون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴) و از اجزاء شناختی، عاطفی، هیجانی و اجتماعی تشکیل شده است (داینر، سا و ایشی<sup>۴</sup>، ۱۹۹۷).

شادکامی، زمانی پیچیده‌تر می‌گردد که این موضوع را وارد یک چارچوب فرهنگی کنیم. از میان عوامل گوناگون و نقش آنها در شادی و بهزیستی، نقش فرهنگ قابل توجه است. شادکامی به گونه‌های مختلف در هر فرهنگ (فردگرا و جمع‌گرا) مفهوم سازی شده است و همبسته‌های آنان نیز متفاوت می‌باشد. در جوامع فردگرا، فرد آزاد است ولی در جوامع جمع‌گرا تأکید بیشتر روی اهمیت گروه و روابط اجتماعی می‌باشد (کرمی نوری و مکرری، ۱۳۸۱).

همچنین به اعتقاد پاول<sup>۵</sup> (۱۹۹۵؛ نقل از میرز و داینر<sup>۶</sup>، ۱۹۹۷) افراد زمانی احساسات شادتری دارند، که با دیگران هستند. اینچنین روابط اجتماعی سالم و دوستانه با دیگران که منجر به شادکامی و رضامندی در افراد می‌گردد، مستلزم داشتن مهارت‌های اجتماعی می‌باشد.

یکی از مؤلفه‌های مهم روابط و مهارت‌های اجتماعی ابراز وجود می‌باشد. به طور کلی به نظر می‌رسد که جامعه‌ای که افراد آن از مهارت‌های اجتماعی مطلوب برخوردارند و با داشتن مهارت ابراز وجود می‌توانند، احساسات واقعی خود را صادقانه و مستقیم ابراز کنند و با توجه نمودن به حقوق دیگران، به دنبال احقاق حق خود باشند؛ در مقابل انواع مشکلات و مسائل زندگی، فشارهای روانی، تهدیدها و حوادث ناگوار مقاوم‌تر و پایدارتر خواهند بود (نیسی و شهنی بیلاق، ۱۳۸۰). این امر بخصوص در شرایطی که جامعه نیز ابراز وجود را در ارتباط با شادکامی، مثبت تلقی کرده و شرایط لازم و کافی را برای بیان آن فراهم آورد، بیشتر قابل انتظار است. برعکس، چنانچه جامعه ابراز وجود را، به گونه‌ای منفی تعبیر و تفسیر کرده و به جای ادراک آن به عنوان یک خصوصیت مثبت و سازنده، آن را نوعی گستاخی یا بی‌ادبی تلقی نماید، آن گاه انتظار می‌رود که افراد کم‌تر تمایل به

1- Fuhrere

2- Krause

3- Hampton

4- Dienre, suh &amp; oishi

5- Pavot

6- Myers &amp; Diener

ابراز وجود داشته باشند و شادکامی خود را از طریق شیوه‌هایی که جامعه آن را مناسب دانسته است، ابراز دارند (داینر، سا و ایشی، ۱۹۹۷).

لذا ابراز وجود نیز یک سازه فرهنگی است و بر اساس بافت فرهنگی هر جامعه باید به آن نگرینست و آن را مورد توجه قرار داد. با توجه به این موضوع که مهارت ابراز وجود در فرد توانایی لازم را برای رویاروی واقع‌بینانه با شرایط بیرونی، که می‌توانند تنش‌آفرین و فشارزا باشند، ایجاد می‌کند و از این رهگذر به بهبودی عزت نفس و خشنودی فرد از زندگی کمک می‌کند، لازم است که ابراز وجود مورد بررسی قرار گیرد (نیسی و شهنی بیلاق، ۱۳۸۰).

ابراز وجود به معنی توانایی ابراز خویشتن به صورت صحیح، صریح و مستقیم و ارج نهادن به احساسات و فکر خود و شناخت نقاط قوت و ضعف خویش است (همان منبع). ابراز وجود، رفتاری است که شخص را قادر می‌سازد به نفع خود عمل کند؛ روی پای خود بایستد؛ احساسات واقعی خود را صادقانه ابراز کند و با توجه نمودن به حقوق دیگران، حق خود را بگیرد (آلبرتی و امونز<sup>۱</sup>، ۱۹۸۲).

بر اساس نظریه ابراز وجود؛ مهارت ابراز وجود می‌تواند توسعه داده شود؛ چنانچه راکوس<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) نقل از هارجی و دیکسون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴) به این نکته اشاره می‌کند که ابراز وجود یک مهارت آموخته شده است نه یک صفت که یک فرد یا دارای آن است، یا از آن بهره‌مند نیست. لذا یک برنامه صحیح آموزشی ابراز وجود برای افزایش دادن باورها و رفتارهای ابرازمندانۀ افراد طراحی شده، که می‌تواند دید افراد را نسبت به خودشان تغییر دهد؛ اعتماد به خود را در آنها تقویت کند؛ روابط بین فردی را بهبود بخشد (لین و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴).

با توجه به آنچه مطرح شد و تحقیقاتی که در رابطه با متغیرهای پژوهش انجام شده است، ضرورت آموزش ابراز وجود برای افزایش شادکامی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر در جوامع فردگرا مشخص شده است (هارجی و دیکسون، ۲۰۰۴؛ فریتز، ۱۹۸۴؛ اسکات و همکاران، ۲۰۰۴؛ دلوتی، ۱۹۸۱). بنابراین ضرورت انجام پژوهش حاضر علاوه بر موارد ذکر شده، شرایطی را فراهم خواهد آورد تا ابراز وجود در فرهنگی متفاوت

1- Alberty & Emmons

2- Rakos

3- Hargie & Dickson

4- Lin & et al

که در حال حرکت از سنت (جمع‌گرایی) به تجدد (فردگرایی) است (منطقی، ۱۳۸۳)، مورد بررسی و ارزیابی قرار گیرد.

با توجه به مطالب مطرح‌شده؛ هدف اصلی این پژوهش تعیین میزان اثربخشی آموزش ابراز وجود بر شادکامی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم رشته علوم تجربی دبیرستان‌های تهران می‌باشد. بر این اساس فرضیه‌های زیر به محک آزمایش گذاشته شدند:

آموزش ابراز وجود شادکامی دانش‌آموزان دختر پایه دوم رشته علوم تجربی را افزایش می‌دهد.

آموزش ابراز وجود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم رشته علوم تجربی را افزایش می‌دهد.

### روش پژوهش

از آن جا که در پژوهش حاضر، هدف تعیین میزان اثربخشی آموزش ابراز وجود بر شادکامی و پیشرفت تحصیلی است و چنین پژوهشی مستلزم مداخلات آزمایشی و ترتیب دادن گروه‌های آزمایشی و گواه می‌باشد، لذا طرح پژوهشی مذکور، از نوع طرح‌های نیمه تجربی است. در این پژوهش، از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شده است و دانش‌آموزان به شیوه تصادفی انتخاب و در گروه‌های آزمایش و گواه جایگزین شدند.

برای انتخاب نمونه پژوهش حاضر ابتدا از بین مناطق آموزشی منطقه ۱۱ به طور تصادفی انتخاب و سپس از آن منطقه سه دبیرستان نیز به صورت تصادفی برگزیده شد. نمونه مورد نیاز از بین دانش‌آموزان دبیرستان‌های منتخب به شیوه تصادفی انتخاب گردیدند. پرسشنامه‌های ابراز وجود و شادکامی آکسفورد روی این نمونه‌ها که شامل ۹۴ نفر بودند، اجرا شد. از بین این نمونه تعداد ۳۵ نفر از دانش‌آموزان که نمرات ابراز وجود آنها پایین‌تر از میانگین ۱۴۳/۹۲ و انحراف معیار ۱۳۳ بود، به عنوان نمونه اصلی در نظر گرفته شدند. با توجه به این که در پژوهش‌های نیمه تجربی، مهم‌ترین نکته هم‌تاسازی دو گروه است، گروه‌ها بر اساس سن، وضعیت اقتصادی، میزان تحصیلات پدر و مادر، نمره ابراز وجود و محل سکونت هم‌تا شدند. ۱۵ نفر از دانش‌آموزان در گروه آزمایش و ۱۵ نفر دیگر در گروه گواه جایگزین شدند و ۵ نفر به علت هم‌تا نشدن با گروه‌ها از پژوهش کنار رفتند.

### ابزارهای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش

با توجه به این که متغیرهای این پژوهش عبارت بودند از: ۱- ابراز وجود، ۲- شادکامی و ۳- پیشرفت تحصیلی، برای اندازه‌گیری هر یک از متغیرهای مذکور ابزارهای جداگانه‌ای استفاده شد که در زیر به شرح آنها پرداخته می‌شود.

**پرسشنامه ابراز وجود (AI)؛<sup>۱</sup>** این پرسشنامه توسط گمبریل و ریچی<sup>۲</sup> (۱۹۷۵) ساخته شده است و دارای چهار سؤال است. هر سؤال، بیان‌کننده یک موقعیت است که آزمودنی می‌بایست درجه نگرانی و احتمال پاسخ خود را در قبال هر سؤال مشخص سازد. درجه ناراحتی ذهنی به میزان و شدت اضطراب و ناراحتی آزمودنی در مواجهه با این موقعیت‌ها اشاره دارد و نرخ بروز رفتار به امکان بروز چنین رفتارهایی اشاره می‌کند. هر سؤال دارای ۵ گزینه می‌باشد که به ترتیب به صورت خیلی زیاد = ۵، زیاد = ۴، متوسط = ۳، کم = ۲ و خیلی کم = ۱، نمره‌گذاری می‌شود.

پرسشنامه ابراز وجود گمبریل و ریچی برخلاف سایر پرسشنامه‌های ابراز وجود، برای افراد خاصی ساخته نشده است و سؤالات آن، محدوده وسیعی از موقعیت‌های مختلف را در بر می‌گیرد.

پرسشنامه، به گونه‌ای طراحی شده است که طبقات مختلف پاسخ‌ها را از طریق تحلیل عوامل می‌توان جدا کرد.

پایایی آزمون ۰/۸۱ به روش پیش‌آزمون - پس‌آزمون به دست آمده است (گمبریل و ریچی، ۱۹۷۵). پیری (۱۳۸۳)، پایایی پرسشنامه ابراز وجود را پس از محاسبه شاخص‌های مربوط به همسانی درونی به میزان ۰/۸۵ با حذف سؤالات ناهمگون (۳۸، ۳۵، ۳۴، ۲۷، ۶) به دست آورده است و با تحلیل عاملی برای تعیین روایی سازه پرسشنامه ابراز وجود دو عامل به دست آورد، که اعتبار عامل اول ۰/۸۲ و عامل دوم ۰/۷۵ برآورده شد و مطابق با دیدگاه‌های موجود برای دو عامل کلی پرسشنامه ابراز وجود، اسامی مناسبی انتخاب شد. محتوای عامل اول پرسشنامه ابراز وجود (که با سؤالات ۴۰، ۳۹، ۳۶، ۳۳، ۳۲، ۳۱، ۲۶، ۲۵، ۲۴، ۲۳، ۲۰، ۱۹، ۱۴، ۱۳، ۱۰، ۸، ۷، ۴ سنجیده می‌شود)، بر اساس دیدگاه لنگ و جاکوبسکی (۱۹۷۶) با ابراز وجود بنیادی همخوان است و بر اساس دیدگاه کلی (۱۹۷۸) عامل دوم پرسشنامه ابراز وجود، ابراز وجود مقابله‌ای (که با سؤالات ۳۷، ۳۲، ۳۰، ۲۹، ۲۸، ۲۲، ۲۱، ۱۸، ۱۷، ۱۶، ۱۵، ۱۲، ۱۱، ۹، ۵ سنجیده می‌شود) نامیده شد.

1- Assertiveness Inventory (AI)

2- Gambrill & Richy

در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه ابراز وجود به روش آلفای کرونباخ به منظور بررسی همسانی درونی به میزان ۰/۹۲ به دست آمد.

**پرسشنامه شادکامی آکسفورد (OHI):** این ابزار در سال ۱۹۹۰ توسط آرچیل و لو<sup>۲</sup> تهیه شده است، آرچیل پس از رایزنی با «بک»، جملات مقیاس افسردگی او را معکوس کرد و بدین ترتیب ۲۱ ماده تهیه شد و ۱۱ ماده دیگر نیز به آنها افزود، تا سایر جنبه‌های شادکامی را در بر گیرد. سپس این مقیاس را در مورد تعدادی از دانشجویان اجرا نمودند و با توجه به روایی صوری پرسش‌ها و حذف چند ماده، در نهایت، فرم نهایی ۲۹ سؤالی پرسشنامه آماده گردید.

پرسشنامه شادکامی آکسفورد توسط علی‌پور و نوربالا (۱۳۷۸) به فارسی ترجمه شده و درستی برگردان آن توسط ۸ متخصص (روان‌شناس و روان‌پزشک) تأیید گردیده است. سپس به صورت مقدماتی در مورد تعدادی دانشجو اجرا و اصلاحاتی بر روی آن انجام گرفته است.

با اجرای فرم نهایی آزمون، شاخص‌های آماری از جمله همسانی درونی و آلفای کرونباخ آن محاسبه گردیده که برابر با ۰/۹۳ می‌باشد. با روش دو نیمه کردن به روش اسپیرمن براون مقدار ۰/۹۲ و به روش گوتمن ۰/۹۱ گزارش شده است. برای بررسی روایی صوری پرسشنامه، از ۱۰ متخصص (روان‌شناس و روان‌پزشک) نظرخواهی شده که همگی، آن را تأیید کرده‌اند. به منظور بررسی روایی عاملی، از روش تحلیل عوامل استفاده شده و با بهره‌گیری از روش استخراج مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس ۵ عامل خشنودی از زندگی، خلق مثبت، سلامتی، کارآمدی و عزت نفس مشخص گردیده است. عوامل پنجگانه توانسته‌اند ۰/۵۷ واریانس کل را تبیین کنند. آلفای کرونباخ گزارش شده برای عوامل پنجگانه عبارتند از: ۰/۸۹، ۰/۸۴، ۰/۸۱، ۰/۶۸ و ۰/۵۸ (علی‌پور و نوربالا، ۱۳۷۸).

در این پژوهش، پایایی پرسشنامه شادکامی آکسفورد به روش آلفای کرونباخ به منظور بررسی همسانی درونی به میزان ۰/۹۱ به دست آمد.

**آزمون محقق ساخته ریاضی** این آزمون توسط پژوهشگر با توجه به سرفصل‌های مطالعه‌شده دانش‌آموزان در دو مرحله ساخته شد. در مرحله اول، با در نظر گرفتن میزان قسمت‌های مطالعه‌شده درس ریاضی و در مرحله دوم قسمت‌هایی از ریاضی

1- Oxford Happiness Questionnaire

2- Argyle & Luo

3- Beck



که دوباره در طی یک ماه آموزش ابزار وجود، آموزش داده شده بود به آزمون مرحله اول اضافه شد. بدین ترتیب دو آزمون محقق ساخته ریاضی تهیه شد که یکی در مرحله پیش آزمون و دیگری در مرحله پس آزمون و پیگیری مورد استفاده قرار گرفت.

این پرسشنامه‌ها توسط ۴ داور مورد تأیید قرار گرفت که معلمان ریاضی ۴ مدرسه بودند. **شیوه اجرای پژوهش؛** پژوهش حاضر در ۵ مرحله انجام شد: ۱- مرحله اجرای مقدماتی ۲- مرحله پیش آزمون ۳- مرحله آموزش ابزار وجود ۴- مرحله پس آزمون ۵- مرحله پیگیری.

**مرحله اجرای مقدماتی؛** در این مرحله، ابتدا با مدیر سه مدرسه هماهنگی‌های لازم صورت گرفت و سپس با تعیین وقت قبلی و هماهنگی با مدارس، پرسشنامه ابزار وجود و شادکامی در اختیار ۱۰ دانش آموز قرار گرفت. ۱۰ دانش آموز به صورت تصادفی از بین کلاس دوم تجربی یکی از مدارس انتخاب شده بودند. پس از توضیحات لازم از این دانش آموزان خواسته شد تا با دقت مواد پرسشنامه‌ها را بخوانند و هر سؤال که برای‌شان مبهم بود را با پژوهشگر مطرح کنند. هدف از این مرحله رفع هر گونه ابهام در محتوای پرسشنامه‌ها بود.

**مرحله پیش آزمون؛** پس از اطمینان از درک درست دانش آموزان از محتوای پرسشنامه‌ها، در مرحله پیش آزمون، از دانش آموزان نمونه خواسته شد با توجه به زمان در نظر گرفته شده برای هر پرسشنامه که ۱۵ دقیقه بود، به پرسشنامه‌ها پاسخ دهند. ابتدا پرسشنامه ابزار وجود و سپس پرسشنامه شادکامی آکسفورد در اختیار دانش آموزان قرار گرفت. در حین اجرای پرسشنامه‌ها، به سؤالات دانش آموزان پاسخ داده شد و در پایان، شماره تلفن پژوهشگر در اختیار دانش آموزان و مدیران مدارس قرار گرفت، تا در صورت تمایل از نتایج پژوهش تماس حاصل کنند.

**مرحله آموزش ابزار وجود به روش ایفای نقش<sup>۱</sup>؛** آموزش ابزار وجود با استفاده از روش ایفای نقش در ده جلسه به مدت یک ساعت و نیم در مورد گروه آزمایشی، اعمال شد. یک جلسه نیز به منظور معارفه و آشنایی قبل از آموزش برگزار شد. هر جلسه آموزش، به یک محور خاص، اختصاص داشت. موضوعات جلسه آموزشی شامل؛ جلسه اول، معارفه، مصاحبه در رابطه با علل عدم ابزار وجود و تعریف و بیان ضرورت ابزار وجود و فواید آن در

۱- برنامه آموزشی ابزار وجود را پژوهشگر برپایه دریافت آموزش‌های لازم و تجربیات فراوان و نظارت مستقیم اساتید فن در ۱۰ جلسه با موضوعات متفاوت گردآوری کرده است. در انتهای هر جلسه نیز تکالیف خانگی جهت تمرین و تکرار مهارت آموخته شده به شرکت‌کنندگان ارائه می‌شد.

زندگی انسان، جلسه دوم، مهارت‌های درخواست کردن، علل عدم درخواست و پی‌آمدهای آن، جلسه سوم «بله گفتن»، دلایل علل دشواری در بله گفتن و چگونگی بله گفتن، جلسه چهارم و پنجم به رد کردن درخواست‌های غیرمنطقی و نه گفتن و دلایل، علل دشواری در نه گفتن و چگونگی نه گفتن، جلسه ششم به ابراز احساسات مثبت، علل دشواری در ابراز احساسات مثبت و چگونگی بروز آن و جلسه هفتم و هشتم به بیان احساسات منفی، دلایلی که مانع از بروز احساسات منفی می‌شود و چگونگی ابراز احساسات منفی، جلسه نهم به انتقاد سازنده، دلایل انتقاد، چگونگی برخورد با انتقاد و چگونگی انتقاد کردن مربوط می‌شد و جلسه دهم به ایفای نقش به صورت گروه‌های دونفره در رابطه با مهارت‌های آموخته‌شده در جلسات قبل اختصاص داشت که هدف از آن تمرین مهارت‌ها و رفع هر گونه ابهام بوده است.

در ابتدای هر جلسه، بر اساس محور مربوط، توضیحاتی در مورد علل و پی‌آمدهای و نحوه ابراز وجود در مورد موضوعات مورد بحث (درخواست کردن، بله گفتن، نه گفتن، ابراز احساسات مثبت، ابراز احساسات منفی و انتقاد) به گروه ارائه می‌شد. سپس موضوعاتی بر اساس تجربیات واقعی پژوهشگر و شرکت‌کنندگان، برای ایفای نقش، توسط پژوهشگر به گروه ارائه می‌شد. نحوه انتخاب موضوعات ایفای نقش، طوری بوده است که با تمامی افراد گروه‌های اجتماعی که دانش‌آموزان با آنها سر و کار داشتند، از خانواده گرفته تا اقوام و آشنایان، همسایگان، جامعه مدرسه و همسالان تعامل داشت.

در هر جلسه تعدادی از اعضا، نقش اصلی را در ایفای نقش اجرا می‌کردند و اگر لازم بود بنا به موضوع تمرین، از سایر اعضای گروه به عنوان همبازی استفاده می‌شد. ولی در هر حال، همه اعضای گروه موظف بودند با دقت به ایفای نقش و تمرین رفتاری هم گروه خود دقت کنند و در پایان هر ایفای نقش یا تمرین رفتاری، نظرات خود را به گروه منتقل کنند. پژوهشگر به تماس چشمی، مهارت‌های کلامی (طرز بیان، تن صدا و ...) و مهارت‌های غیرکلامی (حالات چهره، حالت بدن و ...) هر بازیگر دقت می‌کرد تا تذکرات لازم را پس از پایان هر تمرین اعلام کند. پس از هر ایفای نقش، همه اعضای گروه به همراه پژوهشگر به نقد و بررسی نحوه ایفای نقش و تمرین بازیگر می‌پرداختند و پس از آن بازیگران مجدداً به اجرای همان نقش می‌پرداختند. معمولاً در بار دوم راحت‌تر و با مهارت بیشتر می‌توانستند به ایفای نقش بپردازند.

**اجرای پس‌آزمون؛** یک ماه پس از اتمام دوره آموزش، پرسشنامه ابراز وجود، شادکامی آکسفورد و آزمون محقق ساخته ریاضی دوم به همان ترتیب پیش‌آزمون اجرا شد.

**اجرای آزمون پیگیری؛** پس از گذشت ۶۰ روز، از آخرین جلسه آموزش، پرسشنامه ابراز وجود، شادکامی آکسفورد و آزمون محقق ساخته ریاضی دوم به صورت معکوس اجرا شد. بدین صورت که برعکس پیش آزمون و پس آزمون، در مرحله پیگیری ابتدا پرسشنامه شادکامی آکسفورد و سپس پرسشنامه ابراز وجود و در آخر آزمون محقق ساخته ریاضی دوم بر شرکت کنندگان اجرا شد و علت بکارگیری این شیوه، کاهش اثر تداعی سوالات بود.

**روش تجزیه و تحلیل اطلاعات؛** برای تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از دو روش آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شد. در بخش آمار توصیفی بر اساس شاخص‌های تمایل مرکزی از قبیل میانگین، میانه، نما و شاخص‌های پراکندگی از قبیل انحراف استاندارد، واریانس و دامنه تغییرات به توصیف ویژگی‌های فردی و روان‌شناختی شرکت‌کنندگان پرداخته شد. برای درک استنباط‌های دقیق در خصوص نقش متغیر آزمایشی بر متغیر وابسته از روش تحلیل داده‌ها با نمره افزوده<sup>۱</sup> (تفاوت نمره) صورت گرفت که در نتیجه دو آزمون t (آزمون t برای بررسی اثر آموزش و آزمون t برای بررسی اثر آموزش در طی زمان) گزارش شد.

### نتایج

**فرضیه اول:** آموزش ابراز وجود شادکامی دانش‌آموزان دختر پایه دوم دبیرستان رشته علوم تجربی را افزایش می‌دهد.

جدول ۱- تعداد، میانگین، انحراف استاندارد و t گروه‌های مستقل برای بررسی معناداری نمرات افزوده شرکت‌کنندگان در مقیاس شادکامی در مراحل پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیش‌آزمون - پیگیری

سطح معناداری	درجه آزادی	نسبت t	آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس‌ها		انحراف استاندارد	میانگین	گروه	نمرات افزوده در پیش‌آزمون و پس‌آزمون
			نسبت F	سطح معناداری				
... < / ۰۰۱	۲۸	۴/۱۲	۰/۸۵	۰/۰۳۳	۱۰/۱۱	۱۵/۶	آزمایش	افزوده در
					۲/۵۷	۰/۴۶	کنترل	
... < / ۰۰۴	۲۸	۳/۱	۰/۶۲	۰/۳۴	۱۰/۶۴	۱۶/۴۶	آزمایش	افزوده در
					۱۳/۲	۲/۸۶	کنترل	

داده‌های جدول ۱، حاکی از آن است که میانگین گروه آزمایش هم در مرحله پیش‌آزمون - پس‌آزمون و هم پیش‌آزمون - پیگیری نسبت به گروه گواه تفاوت قابل ملاحظه‌ای داشته است و گروه آزمایش در هر دو مرحله میانگین بالاتری از گروه گواه داشته است. برای بررسی معناداری تفاوت میانگین‌ها، از آزمون  $t$  گروه‌های مستقل استفاده شد که نتایج نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین نمرات افزوده شرکت‌کنندگان در مراحل پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیش‌آزمون - پیگیری وجود دارد و نشانگر آن است که آموزش ابراز وجود در گروه آزمایش تأثیر داشته است.

**فرضیه دوم:** آموزش ابراز وجود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم دبیرستان رشته علوم تجربی را افزایش می‌دهد.

**جدول ۲- تعداد، میانگین، انحراف استاندارد و  $t$  گروه‌های مستقل برای بررسی معناداری نمرات افزوده شرکت‌کنندگان در مقیاس پیشرفت تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیش‌آزمون - پیگیری**

سطح معناداری	درجه آزادی	نسبت $t$	آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس‌ها		انحراف استاندارد	میانگین	گروه	نمرات افزوده در پیش‌آزمون و پس‌آزمون
			نسبت $F$	سطح معناداری				
۰/۵۷	۲۸	۱/۸۱	۰/۶۳	۶/۳۳	۱/۲۸	۹/۹	آزمایش	
					۲/۷۷	۸/۷۶	کنترل	
...</۰۰۱	۲۸	۴/۴۳	۰/۸۹	۰/۰۱۷	۱/۳۷	۱۰/۳۳	آزمایش	نمرات افزوده در پیش‌آزمون و پیگیری
					۲/۷۳	۶/۸۳	کنترل	

همان‌طور که جدول ۲، نشان می‌دهد، میانگین گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل هم در مرحله پیش‌آزمون - پس‌آزمون و هم پیش‌آزمون - پیگیری، تفاوت چشمگیری داشته است و میانگین گروه آزمایش در هر دو مرحله بالاتر از میانگین گروه کنترل می‌باشد. برای بررسی معناداری تفاوت میانگین‌ها، از آزمون  $t$  گروه‌های مستقل استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین نمرات افزوده شرکت‌کنندگان در مرحله پیش‌آزمون - پس‌آزمون وجود نداشته و این در حالی است که بین نمرات شرکت‌کنندگان گروه آزمایش و کنترل در پیشرفت تحصیلی در مرحله پیگیری تفاوت معناداری وجود دارد.

## بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، تأثیر آموزش ابزار وجود بر شادکامی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم رشته علوم تجربی بررسی شد. یافته‌ها نشان داد که آموزش مهارت‌های ابزار وجود (درخواست کردن، بله گفتن، نه گفتن، ابزار احساسات مثبت، ابزار احساسات منفی و انتقاد سازنده) باعث افزایش شادکامی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم دبیرستان می‌شود.

در رابطه با فرضیه اول؛ آموزش ابزار وجود شادکامی دانش‌آموزان را در مرحله پس‌آزمون و پیگیری (۶۰ روز پس از آموزش) افزایش داده است. نتایج این پژوهش در راستای نتایج تحقیقات آرچیل و لو (۱۹۹۰)، هرینگر<sup>۱</sup> (۱۹۹۷)، پرزل و ترینگر<sup>۲</sup> (۱۹۹۸)، بری و ویلینگهام<sup>۳</sup> (۱۹۹۷؛ نقل از اسکات و همکاران، ۲۰۰۴) و راویکز<sup>۴</sup> (۱۹۹۸؛ نقل از ناتویگ<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۳) می‌باشد.

در تبیین نتیجه مذکور باید اشاره نمود که، ابزار وجود می‌تواند بر شادی و بهزیستی اثر داشته باشد. دانش‌آموزان پس از آموزش مهارت‌های ابزار وجود، نگرش و ارزیابی مثبتی نسبت به خود و در خصوص زندگی گذشته خود پیدا می‌کنند. آنان با بکارگیری مهارت‌های ابزار وجود، توانایی و ظرفیت اداره و کنترل تقاضاهای پیچیده زندگی روزمره را دارا می‌شوند و بر این اساس می‌توان حدس زد که پیوندهای بین فردی آنان کیفیت بالایی پیدا می‌کند.

آنان به آینده، خوش‌بین می‌شوند، زیرا رفتار ابرازمند به آنان کمک می‌کند تا از زندگی و روابط با دیگران لذت ببرند و در مقابل هیجانات منفی از قبیل غم و خشم و نگرانی و فشارهای روانی به طور سازنده مقابله کنند. آنان برای زندگی خود هدف‌هایی را در نظر می‌گیرند و برنامه‌های زندگی‌شان را بر پایه آن اهداف تدوین می‌کنند و در راستای رسیدن به آن، چالش‌ها را می‌پذیرند و به کار و فعالیت علاقه‌مند می‌شوند (آلبرتی و امونز، ۱۹۸۲).

دانش‌آموزانی که تحت آموزش مهارت‌های ابزار وجود قرار می‌گیرند، با اعتماد به دیگران و بکارگیری درخواست‌های به موقع و مناسب از تعاملات اجتماعی لذت می‌برند.

- 1- Heringer
- 2- Perczel & tringer
- 3- Berry & Willingham
- 4- Rvicz, S.
- 5- Natvig

آموزش مهارت‌های ابراز وجود از جمله رفتارهای کلامی و غیرکلامی باعث می‌شود ارتباطات لذت‌بخش‌تر گردد. زیرا آنان پس از دریافت آموزش مهارت‌های ابراز وجود، راحت‌تر می‌توانند درخواست‌های خود را به صورت کلامی و عبارات مناسب مطرح کنند، به موقعیت‌ها با صراحت بیشتری، « بله و نه »، بگویند. دانش‌آموزانی که این آموزش‌ها را دریافت کرده‌اند، روش درست ابراز احساسات مثبت و منفی را می‌آموزند و چه به صورت عبارات و کلمات مناسب و چه به صورت غیرکلامی و عملی در مقابل انتقادات بهتر و سازنده‌تر مقابله می‌کنند (همان منبع).

انان بهتر می‌توانند به مدیریت ارتباطشان بپردازند. با ابراز احساسات مثبت احتمالاً دوستان بیشتری پیدا می‌کنند، به دلیل داشتن مهارت‌های ابراز وجود، از جمله ابراز احساسات منفی و انتقاد سازنده و نه گفتن به موقع و مناسب به طور سازنده و به راحتی و با شناخت بیشتر قادر می‌شوند با تعارضات کنار بیایند و این عوامل می‌تواند باعث ارتباطات صمیمانه‌تر و در نتیجه به شادکامی در افراد منجر گردد. بخصوص در سن نوجوانی که دوستان نقش مهمی را در زندگی فرد بازی می‌کنند، این افراد به دوستان و نزدیکان خود علاقه‌مندتر می‌شوند و احساسات صمیمانه‌ای را نسبت به آنان بروز می‌دهند و به راحتی می‌توانند روی دیگران تأثیر خوبی بگذارند (دلوتی، ۱۹۸۱). بنابراین درک چگونگی روابط با اطرافیان می‌تواند به روابط سالم‌تر و در نتیجه زندگی شادتر منجر گردد.

با توجه به آنچه مطرح شد تغییرات ایجادشده در نمرات پرسشنامه شادکامی را می‌توان در نتیجه آموزش ابراز وجود دانست.

چنانچه پیشتر عنوان شد، فرضیه دوم این بود که « آموزش ابراز وجود، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم رشته تجربی را افزایش می‌دهد ». برآیند مداخله به دست آمده (آموزش ابراز وجود) در گروه آزمایشی در پس‌آزمون، حاکی از آن بود که تغییرات مثبتی در پیشرفت تحصیلی گروه مذکور در مقایسه با گروه کنترل ایجادشده، ولی این تغییرات در حدی نبودند که بتوان نتیجه گرفت متغیر مستقل تأثیر معناداری در متغیر وابسته (پیشرفت تحصیلی) داشته است؛ اما با گذشت ۶۰ روز از آموزش ابراز وجود، آزمون پیگیری در حوزه پیشرفت تحصیلی نشان داد که متغیر مستقل توانسته است تأثیر مثبت و معناداری در متغیر وابسته به وجود آورد و مقایسه دو گروه (آزمایش و گواه) نیز معنادار بودن تفاوت‌های آنها را در پیشرفت تحصیلی نشان داد.

در تبیین نتیجه به دست آمده می‌توان خاطر نشان ساخت که پیشرفت تحصیلی در گرو عوامل بیشماری از جمله عوامل فردی (شخصی) و محیطی می‌باشد. عوامل فردی، شامل هوش، سبک‌های شناختی، عوامل شخصیتی، نگرش‌ها و انگیزه پیشرفت، ...

می‌باشد. برای مثال دانش‌آموزی که از مهارت‌های ابزار وجود از جمله درخواست کردن، « بله گفتن » و « نه گفتن » برخوردار است، در برقراری ارتباطات با دوستان، معلمان و خانواده خود توانایی بیشتری کسب می‌کند و این امر می‌تواند باعث افزایش عزت نفس او گردد. دانش‌آموز، خود را توانا می‌بیند و در می‌یابد که قادر است حق خود را با در نظر گرفتن حقوق دیگران مطالبه کند. این توانایی می‌تواند باعث ایجاد اسنادهای درونی و مناسب در او گردد. از طرفی، دانش‌آموزان ناموفق به دلیل نداشتن تجارب ارتباطی کافی، توانایی‌ها و استعدادهای خود را منفی ارزیابی می‌کنند و میزان عزت نفس در چنین دانش‌آموزانی بسیار پایین است (کمپل و فر، ۱۹۹۰).

دانش‌آموز در می‌یابد که با بکارگیری مهارت‌های ابزار وجود بخصوص « احساسات مثبت»، « احساسات منفی » و « انتقاد سازنده » می‌تواند بر محیط خود کنترل داشته باشد و خود به صورت فعالانه در محیط، دخل و تصرف نماید. بنابراین با بکارگیری رفتار ابرازمند و دوری از رفتارهای پرخاشگرانه و منفعلانه، خود را خوب ارزیابی می‌کند و احتمال این که خودپنداره نیرومندی پیدا کند، افزایش می‌یابد. نگرش او نسبت به آینده مثبت و خوش‌بین می‌گردد. او در می‌یابد که با بکارگیری مهارت « انتقاد سازنده » و « احساسات منفی » بهتر و سازنده‌تر می‌تواند با دیگران برخورد کند، بدون آن که احساس گناهی داشته باشد (ناتویگ و همکاران، ۲۰۰۳).

عوامل محیطی نیز شامل محیط خانوادگی، موضوع مورد مطالعه، روش آموزش، شیوه‌های ارزیابی، نقش معلم و نحوه ارتباط وی با دانش‌آموزان، محتوای کتاب‌ها، مدیر و کادر مدرسه و بسیاری از عوامل دیگر می‌باشد. با توجه به این عوامل تأثیرگذار، اگر حتی آموزش ابزار وجود توانسته باشد بر عوامل شخصی (برای مثال بر شخصیت، اسنادها، نگرش‌ها و ...) دانش‌آموزان تأثیر بگذارد، به رغم تعامل عوامل فردی و محیطی نتوانسته است در کوتاه‌مدت تأثیر بسزایی بر شرایط محیطی (معلمان، دوستان، خانواده و ...) بگذارد. بخصوص، هنگام مصاحبه با دانش‌آموزان در رابطه با علل عدم ابراز وجودشان، آنها به مرجع قدرت اشاره بیشتری داشتند و طی درخواست‌های مکرر خواهان آن بودند که ابراز وجود را به خانواده‌های آنان و معلمین و کادر مدرسه نیز آموزش دهیم تا آنها با درک بیشتر و روشن‌تر از ابزار وجود و مزایای آن، اجازه چنین رفتاری را به آنها بدهند.

علاوه بر این، ابراز وجود مهارتی است که نیاز به تمرین و تکرار دارد تا به صورت رفتار عادی در آید. به نظر می‌رسد دانش‌آموزان طی زمان سپری‌شده تا پس‌آزمون (۳۰ روز

پس از آموزش ابراز وجود) نتوانسته‌اند مهارت ابراز وجود را در ارتباط با معلمان و کادر مدرسه و در کل محیط آموزشی، درونی کنند و این در حالی است که مهارت‌های ابراز وجود که دانش‌آموزان طی جلسات آموزشی فرا گرفته بودند در طول ۶۰ روز با تکرار و تمرین بیشتر درونی شده و ترس از مرجع قدرت نیز بنا به اظهارات خود دانش‌آموزان کاهش یافته است. به عبارتی آنان طی مرحله پس‌آزمون قادر نبوده‌اند با بکارگیری مهارت‌های آموخته‌شده، تأثیر لازم را بر معلمان و کادر آموزشی بگذارند، زیرا بنا به اظهارات خود دانش‌آموزان، معلمان آنان به درخواست‌های‌شان در توضیح مجدد سؤالات درسی، پاسخ‌های پرخاشگرانه و توهین‌آمیز می‌دادند و اگر با انتقاد سازنده‌ای از طرف دانش‌آموزان روبه‌رو می‌شدند، تحمل شنیدن آن را نداشتند و تمام اشتباهات را ناشی از بی‌توجهی دانش‌آموزان می‌دانستند. با این وجود، همان‌طور که در جدول شماره ۴ دیده می‌شود، در مرحله پیگیری، تأثیر ابراز وجود بر پیشرفت تحصیلی معنادار بوده است.

طبق بازخوردهایی که دانش‌آموزان طی هر جلسه آموزش می‌دادند و اذعان می‌داشتند که مهارت‌های آموخته‌شده هر جلسه آموزش را در ارتباط معلمان و دوستان و کادر مدرسه نیز به کار می‌برند، به نظر می‌رسد، دانش‌آموزان با بکارگیری پیاپی مهارت‌های ابراز وجود، توانسته‌اند، این مهارت‌ها را به معلمان خود و کادر مدرسه نیز منتقل کنند. خود نیز با بکارگیری مداوم، این مهارت‌ها را به صورت رفتار عادی در آورده‌اند.

نتایج این پژوهش در راستای نتایج تحقیقات دلوتی (۱۹۸۱)، هالاست، بلاک و هرسن<sup>۱</sup> (۱۹۸۴؛ نقل از ناتویگ و همکاران، ۲۰۰۳) و کنو، لینتونن و اوتیو<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) می‌باشد.

با توجه به محدودیت‌های این پژوهش از جمله عواملی، مانند اضطراب و افسردگی، تیپ شخصیتی، سبک فرزندپروری والدین و بسیاری متغیرهای دیگر که بر ابراز وجود و بهزیستی و پیشرفت تحصیلی مؤثرند و اضطراب حاصل از نزدیک شدن امتحانات ترم اول و به طور کلی شرایط تنش‌زای امتحان، محدودیت‌های فرهنگی - اجتماعی که دانش‌آموزان در تبادل ابراز وجود با آن روبه‌رو بودند و محدودیت زمانی (دوره آموزش ۱۰ جلسه یک ساعت و نیم) در آموزش ابراز وجود، پیشنهاد می‌شود، آزمون‌های متناسب با فرهنگ ایران برای سنجش ابراز وجود و شادکامی تدوین شود که در ساخت پرسشنامه‌ها

1- Halasselt, V & Bellack, A & Hersen, M.

2- Konu, Lintnen & Autio



از مصاحبه با نوجوانان نیز استفاده شود. همچنین با توجه به این که تأثیر آموزش ابزار وجود، تدریجی است، پیشنهاد می‌شود در تحقیقات بعدی، برنامه آموزش در طولانی‌مدت اجرا شود. علاوه بر این، آموزش و پرورش نیز می‌تواند با ایجاد کارگاه‌های آموزشی این مهارت‌ها را به کارکنان مدارس و والدین آموزش دهد. همچنین با گردآوری کتابچه‌های آموزشی با مهارت‌های ابزار وجود، دسترسی به آموزش را برای دیگر افراد آسان‌تر سازد. صدا و سیما نیز می‌توانند با دعوت متخصصان و کادرهای آموزشی و کمک خود دانش‌آموزان به صورت ایفای نقش این مهارت‌ها را به صورت همگانی آموزش دهند. با توجه به آنچه مطرح شد تغییرات ایجادشده در دانش‌آموزان را می‌توان بر اثر آموزش ابزار وجود دانست و این روش‌ها را می‌توان در پژوهش‌های دیگر نیز به کار برد.



## منابع

پیری، لیلیا و شهرآرای، مهرناز. (۱۳۸۴). بررسی رابطه میان سبک‌های هویت، ابراز وجود، و سبک‌های مقابله. *مطالعات روان‌شناختی*، دوره ۱، شماره ۲ و ۳. صفحات ۳۹ - ۵۴.

علیپور، احمد. و نوربالا، احمد علی (۱۳۷۸). بررسی مقدماتی پایانی و روایی پرسشنامه شادکامی آکسفورد در دانشجویان دانشگاه‌های تهران. *اندیشه و رفتار*، سال پنجم، شماره ۱ و ۲.

کرمی نوری، رضا و مکری، آذرخش (۱۳۸۱). مطالعه عوامل مؤثر بر احساس شادی و بهزیستی در دانشجویان دانشگاه تهران. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، سال سی و دوم، شماره ۱، صفحات ۳ - ۴۱.

منطقی، مرتضی. (۱۳۸۳). *روان‌شناسی جوان در دهه سوم و چهارم انقلاب اسلامی*. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی. چاپ اول.

نیسی، عبدالکاسم. و شهنی ییلاق، منیجه. (۱۳۸۰). تأثیر آموزش ابراز وجود بر ابراز وجود، عزت نفس، اضطراب اجتماعی و بهداشت روانی دانش‌آموزان پسر مضطرب اجتماعی دبیرستانی شهرستان اهواز. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*. دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، سال هشتم، شماره‌های ۱ و ۲. صص ۳۰ - ۱۱.

Argyle, M. & Lu, L. (1990). "Happiness and social skills". *Personality and Individual Differences*. Volume 11, Issue 12, Pages 1255-1261.

Alberti, R. & Emmons, M. (1982). *Your perfect right: a guide for assertive living* (4th eds). Impact, Luis Obispo, California.

Campbell, J. D. & Fehr, B. (1990). Self-esteem and perceptions of conveyed impressions: is negative affectivity associated with greater realism? *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(1), 122-133.

Chamorro-Premuzic, T. Bennett, E. & Furnham, A. (2007). The happy personality: Mediation role of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*. Volum 42, Pages 1633-1639.

Deluty, R. H. (1981). Assertiveness in children: some research considerations. *Journal of clinical child psychology*, 10, 149-159.

Diener, E. Suh, E. & Oishi, S. (1997). "Recent findings on subjective well-being". *Journal of clinical Psychology*. Volum 61, Issue 820, pages 27-56.

- Diener, E. (2005). "Frequently asked questions about subjective well-being (Happiness and Life satisfaction)". Aprimer for reporters and newcomers. <http://www.psych.uiuc.ediener/faq.html>
- Farahany, F. M. N. (1994). *The relationship of locus of control, Extravertion, Neuroticism with the academic achievement of Iranian students*. For the degree of Doctor of Philosophy the university of New soutwales Australia.
- Gambril, E. D. & Richey, C. A. (1975). An assertion inventory for use in assessment and research. *Behaviour Therapy*, 6, 55-61.
- Good, T. & Brophy, J. (1991). *Looking in classrooms*. New York: Harper Collins.
- Hargie, O. & Dickson, D. (2004). "Skilled Interpersonal Communication". Book.
- Hampton, N. (2004). "Subjective well-being among people with spinal cord injuries: The role self- efficacy, perceived social support, and pereived health". *Rehabilitation Counseling Bulletin*. : 1 PP. 31-37.
- Herringer, L. G. (1997). "Facets of extraversion related to life satisfaction". *Journal of Personality and Individual Differences*. Volume 24. Issue 5. Pages 731-733.
- Kashdan, T. (2004). "The assessment of subjective well-being (issues raised by the Oxford Happiness Questionnaive)". *Journal of Personality and Individual Differences*. Volume 36, Pages 1225-1232.
- Konu, A. Lintonen, T. & Autio, V. (2002). "Evaluation of well-being in schools-A multilevel analysis of general subjective well-being". *Journal of School Effectiveness and School Improvement*. Volume 13, Issue 2, Pages 187-200.
- Lin, Y. Shiah, S. Chang, Y. C. Lai, T. Wang, K. Y. & Chou, K. R. (2004). "Evaluation of an assertiveness training program on nursing and medical student's assertiveness, Self-esteem, and interpersonal communication satifaction". *Nurse Education Today*. Volume 24, Pages 656-665.
- Myers, D. G. & Diener, E. (1997). "The science of happiness". The psychological science. Volume 31, Issue 5, Pages 1.
- Natvig, K. Albrektsen, G. & Qvarnstron, U. (2003). "Associations between Psychosocial factors and happiness among school adolescents". *International Journal of Nursing Practice*. Volume 9, Pages 166-175.
- Perczel, D. & Tringer, L. (1998). Introducing assertiveness training in Hungary. *Scandinavian Journal of Behaviour Therapy*, Vol. 27(3), 124-129.
- Rojas, M. (2007). Heterogeneity in the relationship between income and happiness: A conceptual-referent-therapy explanation. *Journal of Economic Psychology*. Volum 28, pages 1-14.
- Scott, H. Shannon, L. & Curoline, L. (2004). "Life satisfaction in Children and youth emperical foundtion and implications for school Psychologist". *Psychology in the schools*. Volume 41, Issue 1, Pages 81-130



شروېشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی