

Effectiveness of social skills training on adaptation and self-efficacy of high school girl students

N. Fatollahzadeh¹, P. Bagheri², M. Rostami^{3*}, S. A. Darbani⁴

Received: 30 July 2016; received in revised form 12 December 2016;
accepted 14 December 2016

Abstract

Aim: This study aimed to determine the effectiveness of social skills training on the levels of compatibility and self-efficacy in high school female students. **Methods:** Research method included quasi-experimental design with experimental group, control group, pretest, posttest, and a 2 month follow-up. The statistical population consisted of 24383 high school students of the 2 educational district of Isfahan in 2015-2016 academic year. At first, using clustering, three high schools Azadi, Shahid Vaghefi 1, and Katibe were selected. Then, 4 classes from each school and among them 40 students were randomly selected to be placed in an experimental and a control group. The experimental group had 8 social skills training sessions Sadri Damirchi and Esmaili Ghazivaloii (2010) and Hargi, Saunders and Dixon (2011). Each session lasted 90 minutes. The control group were put on a waiting list. Both groups, before and after training, and after two months completed the student s adjustment inventory Sinha and Singh (2001) and general self-efficacy scale Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs & Rogers (1982). Data were analyzed using repeated measures analysis of variance. **Results:** Results indicated that social skills training had positive effect on compatibility in the posttest and follow-up ($F=12.55, P=0.001$), and the level of self-efficiency also significantly increased ($F=6.26, P=0.01$); and this effect is persisted at follow-up. **Conclusion:** Can be concluded that social skills training enhance compatibility and self-efficacy in the high school female students.

Key words: *adaptability, female students, self-efficacy, social skills*

1. M.A. in clinical psychology, Islamic Azad University, Rodehen Branch, Iran

2. M.A. in clinical psychology, Islamic Azad University, Khomein Branch, Iran

3*.Corresponding author, Ph.D. student in counseling, Islamic Azad University, Tehran, Iran, Email: ma.rostami@mail.sbu.ac.com

4. Ph.D. student in counseling, Islamic Azad University, Tehran, Iran

اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری و خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی

نوشین فتح‌اله‌زاده^۱، پریسا باقری^۲، مهدی رستمی^{۳*} و سید علی دربانی^۴

دریافت مقاله: ۹۵/۵/۰۹؛ دریافت نسخه نهایی: ۹۵/۰۹/۲۲؛ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۹/۲۴

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری و خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه انجام شد. **روش:** روش پژوهش نیمه تجربی با گروه آزمایش، گروه گواه و طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دو ماهه و جامعه آماری ۲۴۳۸۳ دانش‌آموز مقطع متوسطه ناحیه ۲ آموزش و پرورش شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ بود که در ابتدا به‌صورت خوشه‌ای دبیرستان‌های آزادی، شهید واقفی ۱ و کتیبه و سپس از هر دبیرستان ۴ کلاس و از بین آن‌ها نمونه‌ای به‌تعداد ۴۰ نفر به‌صورت تصادفی انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه کاربندی شد. افراد گروه آزمایش، ۸ جلسه آموزش مهارت‌های اجتماعی برگرفته از کتاب صدری دمیرچی و اسماعیلی قاضی‌ولویی (۱۳۸۹) و کتاب هارجی، ساندرز و دیکسون (۱۳۹۰) را هر جلسه ۹۰ دقیقه هفته‌ای ۲ بار به‌صورت گروهی دریافت کردند. هر دو گروه قبل و پایان آموزش و نیز پس از گذشت ۲ ماه در مرحله پیگیری، به مقیاس سازگاری دانش‌آموزان سینها و سینگ (۱۳۸۰) و خودکارآمدی عمومی شرر، مادوکس، مرکاندنت، پرنتبیس-دان، جاکوبز و روگرز (۱۹۸۲) پاسخ دادند. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد آموزش مهارت‌های اجتماعی در بر سازگاری ($F=12/55, P=0/01$) اثر داشته و میزان خودکارآمدی را نیز به‌طورمعناداری افزایش داده ($F=6/26, P=0/01$)؛ و این تاثیر در مرحله پیگیری پایدار مانده است. **نتیجه‌گیری:** می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های اجتماعی روشی موثر برای ارتقاء سازگاری و خودکارآمدی نوجوانان دختر است.

کلیدواژه‌ها: خودکارآمدی، دانش‌آموزان دختر، سازگاری، مهارت‌های اجتماعی

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، ایران

۲. کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خمین، ایران

۳. نویسنده مسئول، دانشجوی دکتری مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی واحد، علوم و تحقیقات، تهران، ایران

Email: ma.rostami@mail.sbu.ac.com

۴. دانشجوی دکتری مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران

مقدمه

نوجوانی به‌طور عمده دوره کاوش، انتخاب و فرایند تدریجی حرکت به‌سمت خود‌پنداره^۱ منسجم است. بهترین توصیف این دوره فرایند پیشرفت است که مشخصه آن افزایش توانایی تسلط بر چالش‌های پیچیده تکالیف تحصیلی، اجتماعی، بین‌فردی و هیجانی و در عین حال، جستجوی هویت‌های اجتماعی و علایق جدید است (سادوک، سادوک و رویز، ۲۰۰۹).

از سویی انسان موجودی اجتماعی و نیازمند برقراری ارتباط با دیگران است، به‌گونه‌ای که بسیاری از نیازهای متعالی و شکوفایی استعدادها و خلاقیت‌هایش از طریق تعامل بین فردی و ارتباط اجتماعی ارضا شده و به‌فعل درمی‌آید (بهمنی، ترابیان، رضائی‌نژاد، منطری‌توکلی و معینی‌فرد ۱۳۹۵). افزون بر این، رشد اجتماعی مهم‌ترین جنبه زندگی هر فرد است و به‌نوبه خود منجر به ارتقاء رشد هوشی و سایر جنبه‌های رشد فردی می‌شود (دانش، سلیمی‌نیا، فلاحتی، سابقی و شمشیری، ۱۳۹۳). از این‌رو، کسانی که در حوزه‌های اجتماعی شکوفا شده‌اند به سطحی از توانایی در روابط اجتماعی دست یافته‌اند که به‌راحتی می‌توانند با زندگی و مردم سازگار شوند (رودباری، شهیدی‌پور و ساداتی‌قلعه، ۲۰۱۳).

رفتار اجتماعی به مجموعه‌ای متعادل از مهارت‌های اجتماعی و رفتارهای انطباقی اکتسابی اشاره دارد که فرد را قادر می‌سازد با افراد دیگر به تعامل مطلوب بپردازد، واکنش‌های مثبت نشان دهد و از رفتارهایی که پیامدهای منفی دارند، خودداری کند. مهارت‌هایی مانند همکاری، مسئولیت‌پذیری، همدلی، خودکارآمدی و خویش‌ن‌داری به‌عنوان اجزای رشد اجتماعی و سازگاری به‌شمار می‌روند (وید، دالز، کری، مک‌مولان، کاس و همکاران، ۲۰۱۰).

سازگاری با موقعیت‌های جدید و متنوع در دورانی که عصر تنیدگی و تغییر سریع اجتماعی است، کار آسانی نیست. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که هر گونه دگرگونی در زندگی آدمی، خواه خوشایند و خواه ناخوشایند، مستلزم نوعی سازگاری مجدد است (نزو، نزو و دوزورویلا، ۲۰۱۳). علاوه بر این، قدرت سازگاری افراد در جامعه انسانی برابر نیست و این در حالی است که کنار آمدن با دیگران اولین تکلیفی است که در زندگی با آن روبه‌رو می‌شویم. سطح سازگاری اجتماعی ما، که بخشی از سبک زندگی ما است، بر روش برخورد ما با مشکلات زندگی تأثیرگذار است؛ لذا افراد باید هر یک، به‌نوعی به سازگاری رضایت‌بخش دست یابند (لارا، ایلنا، ایان و داریو، ۲۰۰۶).

از این‌رو، مهارت‌های اجتماعی مجموعه‌ای از توانایی‌ها است که قدرت سازگاری، رفتار مثبت و خودکارآمدی را افزایش می‌دهد (دانش و همکاران، ۱۳۹۳). در نتیجه شخص قادر می‌شود بدون

1. self-concept

اثر بخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری و ...

این‌که به‌خود یا دیگران صدمه بزند مسئولیت‌های مربوط به نقش اجتماعی خود را بپذیرد و با چالش‌ها و مشکلات روزمره زندگی به‌شکل مؤثر روبه‌رو شود (حاتمی و کاوسیان، ۱۳۹۲).

افزون بر آن، سازگاری به پذیرش و انجام رفتار و کردار مناسب و موافق محیط و تغییرات محیطی اشاره دارد و مفهوم متضاد آن ناسازگاری است. یعنی، نشان دادن واکنش نامناسب به محرک‌های محیط و موقعیت‌ها، به نحوی که برای خود فرد یا دیگران و یا هر دو زیان‌بخش باشد و فرد نتواند انتظارات خود و دیگران را برآورده سازد. ناسازگاری ممکن است در بافت‌ها و موقعیت‌های مختلف بروز کند و متوجه درون یا بیرون فرد باشد. به‌همین دلیل، معمولاً صفت سازگاری همراه با موصوف خود به‌کار می‌رود و در ادبیات مکتوب و محاوره‌ای از مفاهیم سازگاری شغلی، زناشویی، تحصیلی، اجتماعی، هیجانی و جز آن استفاده می‌شود (درتاج، مصائبی و اسدزاده، ۱۳۸۸).

از این‌رو، بنا بر نظر بندورا ۱۹۹۹، خودکارآمدی به باورها و قضاوت‌های افراد درباره توانایی‌های خودشان در انجام یک کار یا سازگاری با موقعیت فشارزای ویژه‌ای اطلاق می‌شود. وی ویژگی‌های فرد با خودکارآمدی بالا را در مقایسه با فرد با خودکارآمدی پایین در این می‌داند که این افراد در اعمال کنترل بر شرایط سخت زندگی و در انجام تکالیف، کوشش و پافشاری بیش‌تری از خود نشان می‌دهند و عملکرد بهتری دارند (نریمانی، خشنودی‌نیا، زاهد و ابوالقاسمی، ۱۳۹۲).

افزون بر آن، خودکارآمدی، توان سازنده‌ای است که بدان وسیله مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان برای تحقق اهداف مختلف به‌گونه‌ای اثربخش سازماندهی می‌شود (بندورا، ۲۰۱۲). بنابراین، فردی که از خودکارآمدی بالاتری برخوردار است، از اطلاعات هیجانی خود به‌نحو مطلوبی در جهت سازگاری اجتماعی بهتر و مؤثرتر بهره‌مند خواهد شد (سامرفلدت، کلوت‌سرمن، آنتونی و پارکر، ۲۰۰۶).

در مورد این‌که می‌توان خودکارآمدی را افزایش داد یا خیر، نظرهای مختلفی وجود دارد، ولی آن‌چه به صراحت می‌توان بر آن تأکید کرد این است که حتی اگر نتوان خودکارآمدی افراد را تغییر داد، شاید بتوان به افراد، مهارت‌های خودکارآمدی را آموزش داد و به دانسته‌های آن‌ها در این زمینه افزود (جوز، لئون، فرانسیسکو و لودس، ۲۰۱۱). از این‌رو، اخیراً مداخله‌هایی برای ارتقای بهبودی خودکارآمدی به‌ویژه برای کودکان، نوجوانان، مدیران و افرادی که مشکلات هیجانی دارند طراحی شده است؛ این یافته‌ها بیانگر تأثیر مداخله‌ها بر شیوه‌های مقابله با فشار روانی، ارتقا سلامت روانی افراد، افزایش خودکارآمدی در دانش‌آموزان و سازگاری اجتماعی دختران فراری است (بهمنی و همکاران، ۱۳۹۵). هم‌چنین آموزش مهارت‌های اجتماعی به کاهش مشکلات رفتاری، کاهش پرخاشگری و اضطراب، افزایش رفتارهای جرات‌مندی و باورهای مثبت در رابطه با خودکارآمدی نوجوانان فراری (لوپز، سالوی، کوته و بیرز، ۲۰۰۵) و کاهش رفتارهای پرخاشگری نوجوانان و افزایش سازگاری اجتماعی در محیط‌های شغلی منتهی می‌شود (کویدباخ و هانسن، ۲۰۰۹).

هم‌چنین روش‌های دیگری مانند آموزش مهارت‌های ده‌گانه زندگی خودکارآمدی را تقویت کرده و افزایش داده است (مرادمند و خانبانی، ۱۳۹۵). از این‌رو، در گامی فراتر می‌توان چنین مطرح کرد که در دنیای امروز یادگیری شیوه‌های مناسب برخورد با دیگران، برقراری ارتباط با سایر افراد و به‌طور کلی داشتن مهارت در ارتباط‌های بین فردی برای زندگی موفق ضروری است (کامپنگ، هایجن، پیرز، میلر، بوون و تندی، ۲۰۰۸).

در این راستا می‌توان به یافته‌های پژوهشگرانی مانند پریس و ملور (۲۰۰۹) اشاره کرد که در مطالعه‌ای با ارائه ۱۴ جلسه آموزش مهارت‌های اجتماعی به پسران ناسازگار و دارای مشکلات رفتاری، نشان دادند آموزش برنامه‌های مهارت‌های اجتماعی برای کودکان و نوجوانان دارای مشکلات رفتاری مخرب مانند نارسایی توجه/فزون‌کنشی، اختلال سلوک و تضادورزی موثر است. دنالت و دری (۲۰۱۴)

پژوهش‌هایی مداخله‌ای با تکیه بر آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان دارای مشکلات رفتاری، نتیجه گرفتند که کار گروهی و آموزش مهارت‌های اجتماعی، مشکلات رفتاری را کاهش می‌دهد. هم‌چنین مشخص شده است که آموزش کفایت اجتماعی، می‌تواند مهارت‌های خود-آگاهی، همدلی، ارتباط بین فردی، مقابله با هیجان‌ها، تصمیم‌گیری و حل مساله اجتماعی و خودکارآمدی را افزایش و میزان رفتارهای پرخاشگراانه را به‌میزان زیادی کاهش دهد. راتکلیف، ونق، دوستور و هایس (۲۰۱۴) به این نتایج دست یافتند آموزش مهارت‌های اجتماعی باعث افزایش مهارت‌های هیجانی-عاطفی و افزایش صلاحیت‌های اجتماعی و سازگاری بیش‌تر و در کل افزایش سلامت روان افراد می‌شود.

بنابراین با توجه به نقش مهارت‌های اجتماعی در سلامت روانی و اثرهای پایدار آن در افزایش سازگاری اجتماعی و بهبود خودکارآمدی و با توجه به این‌که افراد با خودکارآمدی پایین، بیش‌تر از هم‌تایان خود مشکلات سازشی و رفتاری دارند (نزو و نزو، ۲۰۱۰)، لزوم فراگیری آموزش‌های منتهی به ارتقای مهارت‌های اجتماعی پراهمیت جلوه می‌نماید. افزون براین، افراد زیادی به این عقیده اساسی پای‌بند هستند که بهترین راه برای افزایش سازگاری نوجوانان این است که مهارت‌های اجتماعی آن‌ها افزایش یابد. از این‌رو، آموزگاران و مربیان تربیتی همواره و با اشتیاق می‌گویند برای سازگار کردن دانش‌آموزان ناسازگار در محیط مدرسه و خانه باید مهارت‌های اجتماعی آن‌ها را بالا ببرید و کاری کنید آن‌ها از آن‌چه هستند احساس رضایت کنند، بعد ببینید که چه چیزهایی به‌صورت شگفت‌آوری آشکار می‌شود (حسینی‌نسب، مصرآبادی و آقاجان‌زاده، ۱۳۸۷). لذا در این پژوهش تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی به نوجوانان بر افزایش سازگاری اجتماعی و بهبود خودکارآمدی آن‌ها بررسی و دو فرضیه زیر آزمون شد.

اثر بخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری و ...

۱. آموزش مهارت‌های اجتماعی خودکارآمدی و سازگاری اجتماعی و مؤلفه‌های آن را در دختران نوجوان مقطع متوسطه افزایش می‌دهد.
۲. تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر افزایش خودکارآمدی و سازگاری اجتماعی و مؤلفه‌های آن در دخترهای نوجوان مقطع متوسطه در مرحله پیگیری پایدار می‌ماند.

روش

روش پژوهش حاضر نیمه تجربی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری دو ماهه و جامعه آماری تعداد ۲۴۳۸۳ دانش‌آموز دختر مدارس مقطع متوسطه ناحیه ۲ شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ بود. به صورت تصادفی خوشه‌ای از بین دبیرستان‌های دخترانه ناحیه ۲ سه دبیرستان آزادی، شریف واقفی ۱ و کتیبه و از هر دبیرستان ۴ کلاس، یک کلاس از اول و ۳ کلاس از دوم دبیرستان انتخاب شد. ابتدا دانش‌آموزان کلاس‌های منتخب به صورت مقدماتی مطالعه شدند و همه آن‌ها مقیاس سازگاری را پاسخ دادند. پس از تحلیل داده‌های مقدماتی ۶۶ دانش‌آموز با توجه به نمره پایین سازگاری، ناسازگار تشخیص داده شدند. از میان این دانش‌آموزان ۴۰ نفر با توجه به ملاک‌های ورود انتخاب و ۲۰ نفر در گروه آزمایش و ۲۰ نفر در گروه گواه جایگزین شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت از تحت درمان دارویی یا تحت روان‌درمانی نبودن همزمان با این پژوهش، نداشتن سابقه بیماری روانی و جسمانی، زندگی مشترک والدین، زندگی دانش‌آموز با خانواده اصلی و تمایل و رضایت مکتوب دانش‌آموز و خانواده وی برای شرکت در طرح بود.

ابزار پژوهش

۱. مقیاس سازگاری دانش‌آموزان^۱: این مقیاس توسط سینها و سینگ^۲ (۱۳۸۰) به منظور جداسازی دانش‌آموزان ۱۰ تا ۱۸ ساله با سازگاری خوب از دانش‌آموزان با سازگاری ضعیف در سه حوزه عاطفی، اجتماعی و تحصیلی تهیه شده است. در این پژوهش از نسخه نهایی ۶۰ ماده‌ای استفاده شده که گزینه‌های آن به صورت بلی و خیر است. برای نمره‌گذاری به پاسخ‌های منطبق بر سازگاری نمره صفر و به پاسخ‌های غیرمنطبق بر سازگاری نمره یک تعلق می‌گیرد. مجموع کل نمره‌ها نشان‌دهنده سازگاری فرد و مجموع نمره‌های فرد در هر یک از سه حوزه سازگاری مشخص‌کننده سازگاری فرد در آن حوزه است. نمره پایین سازگاری بالاتر و نمره بالا سازگاری پایین‌تر را نشان می‌دهد. ضریب پایایی این مقیاس را سینها و سینگ (۱۹۹۳)؛ نقل از دانش و

1. inventory adjustment of students
2. Sinha & Singh

همکاران) به روش دونیمه کردن برای کل مقیاس ۰/۹۵، خرده مقیاس عاطفی ۰/۹۴، اجتماعی ۰/۹۳ و تحصیلی ۰/۹۶ گزارش کرده‌اند. هم‌چنین بهمنی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش خود ضرایب پایایی مقیاس فوق را با استفاده از روش کودر ریچاردسون و دونیمه کردن برای کل مقیاس ۰/۸۶ و ۰/۷۹، خرده مقیاس عاطفی ۰/۸۱ و ۰/۷۸، اجتماعی ۰/۸۴ و ۰/۶۹، تحصیلی ۰/۷۸ و ۰/۷۸ به‌دست آوردند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل مقیاس برابر با ۰/۸۲ و برای خرده مقیاس عاطفی ۰/۸۰، اجتماعی ۰/۷۹ و تحصیلی ۰/۸۰ به‌دست آمد.

۲. مقیاس خودکارآمدی عمومی^۱. این مقیاس ۱۷ سوالی توسط شرر، مادوکس، مرکاندنت، پرنیتیس-دان، جاکوبز و روگرز (۱۹۸۲) برای اندازه‌گیری خودکارآمدی که اختصاص به موفقیت ویژه‌ای از رفتار نداشته باشد، ساخته شده است. به هر سوال از ۱ تا ۵ امتیاز بر اساس مقیاس لیکرت از دامنه کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم تعلق می‌گیرد. سوال‌های ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳ و ۱۵ از راست به چپ و بقیه سوال‌های به‌صورت معکوس یعنی از چپ به راست نمره‌گذاری می‌شوند. بنابراین حداکثر نمره‌ای که فرد می‌تواند از این مقیاس به‌دست آورد نمره ۸۵ و حداقل نمره ۱۷ است. در پژوهشی شرر و همکاران (۱۹۸۲) آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۷۶ گزارش کردند. اعتبار این مقیاس در پژوهش عبدی‌نیا (۱۳۷۷) ۰/۸۵ به‌دست آمد. هم‌چنین در پژوهش برای (۱۳۷۶) ضریب آلفای کرونباخ و پایایی بازآزمایی این مقیاس به‌ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۶۷ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس برابر با ۰/۸۳ به‌دست آمد.

۳. برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی. این برنامه بر اساس کتاب آموزش مهارت‌های اجتماعی صدری‌دمیرچی، نویدی و پورشنه (۱۳۸۹) و کتاب مهارت‌های اجتماعی در ارتباطات میان فردی هارجی، ساندرز و دیکسون (۱۳۹۰) تدوین شد. اعتبار این برنامه در پژوهش‌های صدری‌دمیرچی و اسماعیلی قاضی‌ولوئی (۱۳۹۵) تایید شده است. در این پژوهش برنامه مهارت‌های اجتماعی در مورد گروه آزمایش طی ۸ جلسه، هر جلسه ۹۰ دقیقه، هفته‌ای ۲ بار به شرح زیر اجرا شد.

جلسه اول. در ابتدا از شرکت‌کنندگان خواسته شد خود را معرفی کنند. سپس توضیح مختصری درباره ۸ جلسه آموزشی و قوانین و ضوابط آن داده شد. آشنایی با عناصر برنامه و پرداختن به مفهوم ارتباط از طریق تعریف روش‌های برقراری ارتباط و کارکردهای آن، صورت گرفت. با ارائه منطق درمان و مروری بر چگونگی جلسه‌ها و ارزشیابی و آموزش و ارائه فهرستی از هیجان‌های شرکت‌کنندگان و توافق در مورد اهداف درمان در چارچوب الگوی خودکارآمدی و سازگاری، با تقسیم‌بندی اولیه، فهرستی از مشکلات دانش‌آموزان تهیه شد.

1. general self-efficacy scale (GSES)

اثر بخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری و ...

جلسه دوم. مفهوم ارتباط مرور شد و آشنایی کلی با مهارت‌های مربوط به کلاس درس صورت گرفت؛ مهارت‌های گوش دادن، تفاوت بین گوش دادن و شنیدن برای دانش‌آموزان تعریف شد. سپس دانش‌آموزان با دو مقوله مهارت‌های توجه و پیگیری به‌عنوان دو قسمت از مهارت‌های گوش دادن فعال آشنا شدند. سپس درباره روابط بین فردی، نحوه ارتباطات و صحبت کردن درباره احساسات به‌صورتی مؤثر بحث شد؛ هم‌چنین تبدیل شدن به شنونده و سفال‌گری خوب، تمایز گذاشتن میان حرف و عمل دیگران و واکنش‌ها و قضاوت‌های خود نسبت به آن‌ها و ارسال پیام‌هایی که با واژه «من» شروع می‌شود به‌جای سرزنش کردن در گروه تمرین شد.

جلسه سوم. در ابتدای جلسه به‌صورت عملی آموخته‌های جلسه قبلی به‌صورت بازی نقش انجام و سپس مهارت‌های مربوط به کلاس درس مرور شد. مهارت اطاعت از دستورهای معلم تعریف، منطق زیربنایی ارائه دستور از جانب معلم تشریح، پیرامون لزوم پیروی از دستورهای شفاهی و کتبی معلم و نیز در مورد تصمیم‌گیری شخصی بحث شد. دانش‌آموزان با مراحل تصمیم‌گیری، بررسی اعمال خود و دیگران و آگاهی بر پیامدهای آن، تشخیص اندیشه یا احساسات ویژه حاکم بر تصمیمی ویژه، آشنا شدند و به‌صورت عملی این موارد را تمرین کردند.

جلسه چهارم. در ابتدای جلسه به‌صورت عملی آموخته‌های جلسه قبل مرور و سپس مهارت‌های مربوط به کلاس درس، مهارت‌های اساسی برقراری تعامل، مهارت‌های ارتباط غیرکلامی و کلامی، مهارت‌های گوش دادن و پاسخ دادن، توانایی ادامه مکالمه و رعایت نوبت و نیز پیامدهای تصمیم شخصی جمع‌بندی شد. در بخش بعدی نحوه شناخت احساسات آموزش داده شد. ارزیابی و شناخت و نام‌گذاری احساسات، تفاوت میان هیجان‌ها و احساسات، شیوه بیان احساسات و آگاهی از آن‌ها در روابط بین فردی، حالت‌های هیجانی، قبول مسئولیت درباره احساسات خود، راه‌های درست ابراز احساسات و تأثیر آن‌ها در روابط بین فردی و نهایتاً سازگاری بین فردی و در انتها به‌صورت عملی نحوه انجام تعامل بین فردی و بیان احساسات آموزش داده شد.

جلسه پنجم. ابتدا آموخته‌های جلسه‌های قبلی مرور و بازی نقش انجام شد. مهارت‌های برقراری تعامل، مهارت‌های اساسی مربوط به همراهی با دیگران و دوستان، مهارت‌های سازش با دیگران از طریق تعاریف مفهوم سازش و کارکردهای آن، منطق زیربنایی لزوم انتخاب دقیق کلمه‌ها و جمله‌ها در برقراری ارتباط مطلوب، دلایل پیروی از مقررات و پیام‌های آن، احترام گذاشتن به تفاوت‌های موجود در احساسات افراد و درک احساسات و علایق دیگران آموزش داده شد.

جلسه ششم. پس از مرور جلسه گذشته، در مورد مقابله با استرس و تأثیر استرس بر سایر جنبه‌های زندگی بحث شد. سپس درباره روش‌های مقابله و آرام‌سازی خود در مواقع فشار روانی و با مراحل بروز استرس، راهکارهای مقابله با استرس، تعیین نقش ادراک‌های خود در ایجاد استرس صحبت شد. پس از آن درباره شناسایی و تغییر باورهای ناکارآمد و تضعیف آن‌ها و ایجاد باورهای

سازگاران‌تر جدید در زمینه کنترل و تنظیم هیجان‌ها، استفاده از هیجان‌های مثبت جهت حل مشکلات، شناسایی هیجان‌های مثبت خود به‌درستی، درک آن‌چه که باعث می‌شود یک هیجان منفی احساس شود و تاثیر عوامل استرس‌زای بیرونی بر عملکرد درونی بحث شد.

جلسه هفتم، در ابتدا آموخته‌های جلسه قبلی به‌طور اجمالی مرور شد. سپس انعطاف‌پذیری در مقابل تغییرهای احتمالی، لزوم انعطاف‌پذیری در رسیدن به هدف‌های خود و سازگاری با محیط و همچنین نحوه سازگاری و انعطاف‌پذیری در مقابل تغییرها آموزش داده شد. پس از آموزش خودکارآمدی، درباره توان ایجاد هیجان‌هایی که شخص دیگری دارد، توان مدیریت هیجان‌ها، درک آن‌چه که باعث می‌شود شخص دیگری هیجانی منفی را احساس کند، ایجاد هیجان مناسب هنگامی که ایده‌های چالشی را مطرح می‌کنند بحث و تمرین شد.

جلسه هشتم، پس از مرور مطالب جلسه قبل، مهارت‌های مقابله‌ای تعریف و کارکردهای آن تشریح شد. سپس منطق زیربنایی مهارت‌های مقابله‌ای، نحوه جلوگیری از پایمال شدن حقوق خود و بیان آزادانه مواضع خود در روابط بین فردی و روش‌های متفاوت مقابله آموزش داده شد پس از آن تقسیم‌بندی کار و تنظیم وقت، برنامه‌ریزی درست زمانی برای کارها، شیوه‌های درست تنظیم وقت، نقاط قوت و ضعف در برنامه‌ریزی‌های هفتگی یا روزانه و راه‌کارهایی برای جلوگیری از اتلاف و هدر رفتن وقت و استفاده درست از آن آموزش داده شد.

شیوه اجرا. پس از انجام هماهنگی و کسب مجوز و با رعایت اصول اخلاقی و با توجه به محدودیت زمانی، جلسه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی در مرکز مشاوره آموزش و پرورش ناحیه ۲ و به‌صورت گروهی در روزهای شنبه و سه‌شنبه بین ساعت ۱۵ الی ۱۶:۳۰ برگزار شد. هر دو گروه در پایان آموزش و نیز پس از گذشت ۲ ماه در مرحله پیگیری، به مقیاس‌های پژوهش پاسخ دادند و برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری تحلیل واریانس و روش اندازه‌گیری مکرر استفاده شد.

یافته‌ها

میانگین سنی و انحراف معیار در گروه آزمایش به‌ترتیب $14/10$ و $0/71$ و در گروه گواه $14/30$ و $0/56$ بود. ۴۵ درصد گروه آزمایش در رشته تجربی، ۳۰ درصد ریاضی و ۲۵ درصد رشته علوم انسانی و ۵۰ درصد گروه گواه در رشته ریاضی، ۳۵ درصد رشته تجربی و ۱۵ درصد در رشته علوم انسانی مشغول به تحصیل بودند. ۷۵ درصد گروه آزمایش در مقطع اول دبیرستان و ۲۵ درصد در مقطع دوم دبیرستان و گروه گواه ۷۰ درصد در مقطع اول دبیرستان و ۳۰ درصد در مقطع دوم دبیرستان بودند. از نظر وضعیت اقتصادی نیز همه دانش‌آموزان در طبقه متوسط قرار داشتند.

جدول ۱. داده‌های توصیفی نمره‌های گروه آزمایش و گواه (تعداد = ۲۰ نفر در هر گروه)

شاخص‌های آماری		پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
متغیر	گروه	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خودکارآمدی	آزمایش	۵۱/۱۵	۷/۱۲	۵۸/۷۰	۸/۲۷	۵۹/۷۵	۸/۵۴
	گواه	۵۱/۵۵	۶/۱۷	۵۲/۰۰	۶/۱۲	۵۲/۶۰	۶/۴۴
نمره کل سازگاری	آزمایش	۳۲/۷۰	۴/۲۵	۳۹/۸۵	۴/۱۹	۴۰/۱۰	۴/۳۱
	گواه	۳۲/۸۰	۴/۱۲	۳۳/۰۰	۳/۹۳	۳۳/۲۰	۳/۳۹
عاطفی	آزمایش	۱۱/۹۵	۰/۸۸	۱۶/۲۵	۰/۷۸	۱۶/۵۰	۱/۰۰
	گواه	۱۲/۶۵	۱/۱۸	۱۲/۸۰	۰/۹۵	۱۳/۰۰	۱/۰۲
اجتماعی	آزمایش	۲۰/۸۰	۱/۲۳	۳۰/۴۵	۱/۶۳	۳۰/۴۵	۱/۶۳
	گواه	۲۱/۲۰	۱/۴۷	۲۱/۵۰	۱/۲۷	۲۱/۸۰	۱/۲۸
تحصیلی	آزمایش	۲۲/۰۵	۱/۱۹	۲۸/۷۵	۰/۹۱	۲۸/۹۰	۱/۱۶
	گواه	۲۱/۹۰	۱/۳۳	۲۲/۰۵	۱/۳۹	۲۲/۴۵	۱/۴۶

اطلاعات جدول ۱ حاکی از افزایش نمره‌های گروه آزمایش نسبت به گروه گواه در متغیرهای خودکارآمدی، سازگاری و خرده مقیاس‌های آن در مرحله پس‌آزمون و پیگیری است.

جدول ۲. آزمون توزیع طبیعی نمره‌ها و همگنی واریانس‌های خودکارآمدی و سازگاری

آزمون شاپیرو ویلک		آزمون لون		متغیر
درجه آزادی	آماره	درجه آزادی	آماره	
۲۰	۰/۹۱	۳۸	۰/۲۲	نمره کل خودکارآمدی
۲۰	۰/۹۵	۳۸	۰/۰۸	نمره کل سازگاری
۲۰	۰/۹۳	۳۸	۰/۳۶	خرده عاطفی
۲۰	۰/۹۳	۳۸	۱/۲۹	مقیاس‌های اجتماعی
۲۰	۰/۹۵	۳۸	۰/۴۵	سازگاری تحصیلی

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

نتایج جدول ۲ حاکی از برقراری شرط توزیع طبیعی نمره‌ها و نیز نشان‌دهنده برقراری شرط همسانی واریانس‌ها در خودکارآمدی، سازگاری و خرده مقیاس‌های آن است.

جدول ۳. نتایج آزمون کرویت موخلی برای متغیرهای خودکارآمدی و سازگاری

متغیر	W موخلی	درجه آزادی
نمره کل خودکارآمدی	۰/۹۲	۲
نمره کل سازگاری	۰/۹۸	۲
خرده عاطفی	۰/۸۷	۲
مقیاس‌های اجتماعی	۰/۸۹	۲
سازگاری تحصیلی	۰/۹۲	۲

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

در جدول ۳ نتیجه آزمون موخلی نشان می‌دهد مفروضه گرُویت برقرار است و می‌توان از نتیجه آزمون‌های درون گروهی بدون تعدیل درجه آزادی استفاده کرد.

جدول ۴. خلاصه نتایج تحلیل اندازه‌گیری مکرر در مورد تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر خودکارآمدی، نمره کل سازگاری و خرده مقیاس‌های آن در دو گروه در سه مرحله

متغیر	منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	ضریب اتا (اندازه اثر)
خودکارآمدی	اثر آموزش	۸۵۳/۳۳	۱	۸۵۳/۳۳	۶/۲۶**	۰/۱۴
	خطا	۵۱۷۸/۳۶	۳۸	۱۳۶/۲۷	-	-
نمره کل سازگاری	اثر آموزش	۶۲۱/۰۷	۱	۶۲۱/۰۷	۱۲/۵۵**	۰/۲۴
	خطا	۱۸۸۰/۱۸	۳۸	۴۹/۴۷	-	-
عاطفی	اثر آموزش	۱۳۰/۲۰	۱	۱۳۰/۲۰	۶۱/۵۵**	۰/۶۱
	خطا	۸۰/۳۸	۳۸	۲/۱۱	-	-
اجتماعی	اثر آموزش	۹۶۳/۳۳	۱	۹۶۳/۳۳	۱۹۴/۷۱**	۰/۸۳
	خطا	۱۸۸/۸۰	۳۸	۴/۹۴	-	-
تحصیلی	اثر آموزش	۵۸۹/۶۳	۱	۵۸۹/۶۳	۱۵۳/۱۱**	۰/۸۰
	خطا	۱۴۶/۳۳	۳۸	۳/۸۵	-	-

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد آموزش مهارت‌های اجتماعی در نمره‌های خودکارآمدی ($P=0.01$)، نمره کل سازگاری و خرده مقیاس‌های آن، یعنی سازگاری عاطفی، اجتماعی و تحصیلی گروه آزمایشی در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار ایجاد کرده است ($P=0.001$).

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی برای تعیین اثر مداخله مهارت‌های اجتماعی در متغیرهای خودکارآمدی، سازگاری و خرده مقیاس‌های آن در سه مرحله

شاخص‌های آماری	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	پیش‌آزمون - پیگیری	پس‌آزمون - پیگیری
تفاوت	انحراف	تفاوت	انحراف
میانگین	معیار	میانگین	معیار
خودکارآمدی	-۴/۸۲*	۰/۲۹	۴/۰۰*
نمره کل سازگاری	-۳/۶۷*	۰/۲۰	-۳/۹۰*
عاطفی	-۲/۲۲*	۰/۲۲	-۲/۴۵*
اجتماعی	-۴/۸۷*	۰/۲۵	۵/۱۲*
تحصیلی	-۳/۴۲*	۰/۲۷	۳/۷۰*

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

در جدول ۵ نتایج آزمون بن‌فرونی نشان می‌دهد تفاوت میانگین متغیر خودکارآمدی، سازگاری و خرده مقیاس‌های آن بین مراحل پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری معنادار است ($P=0.05$) اما

اثر بخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری و ...

تفاوت میانگین بین پس‌آزمون و پیگیری در هیچ‌یک از متغیرهای خودکارامدی، سازگاری و خرده مقیاس‌های آن معنادار نیست؛ که نشان می‌دهد نتایج حاصل در مرحله پیگیری بازگشت نداشته و اثر مداخله پایدار بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد آموزش مهارت‌های اجتماعی خودکارامدی و سازگاری تحصیلی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان ناسازگار گروه آزمایش افزایش داده این تاثیر تا دو ماه بعد از پایان آموزش نیز همچنان پایدار مانده است. این یافته با نتایج پژوهشگران دیگر، از جمله بهمینی و همکاران (۱۳۹۵)؛ دانش و همکاران (۱۳۹۳)؛ حاتمی و کاوسیان (۱۳۹۲)؛ و قربان‌شیرودی، خلعتبری، تودار، مبلغی و صالحی (۱۳۸۹) همسو است. همچنین با نتایج دنالت و دری (۲۰۱۴)، راتکلیف و همکاران (۲۰۱۴)، بل و دوزورویلا (۲۰۰۹)؛ نزو و نزو (۲۰۱۰)؛ ونزل، ویچلد و سیلبرسین (۲۰۰۹)؛ و بوتوین و گریفین (۲۰۰۴) همسویی دارد. همان‌طور که نتایج پژوهش‌های مذکور نشان دادند ضعف در مهارت‌های اجتماعی فرد را مستعد ناسازگاری، اضطراب، افسردگی و نهایتاً گوشه‌نشینی کرده و در نتیجه به‌جای واکنش مناسب و سازگار به رویدادهای تنیدگی‌زا، با آشفتگی و تشویش به آن‌ها واکنش نشان می‌دهد. به‌طور معمول زمانی که فرد به دلیل ضعف در مهارت‌های اجتماعی قادر به برقراری و حفظ ارتباط مطلوب نیست از لحاظ هیجانی دچار آشفتگی و خلق افسرده می‌شود؛ بنابراین و با وجود آسیب‌های روان‌شناختی مانند اضطراب، افسردگی، گوشه‌گیری و رفتارهای ناسازگار، به‌نظر می‌رسد آموزش مهارت‌های آزردهنده مانند طرد و کناره‌گیری (کریستوفر، ۲۰۰۵)، گامی مؤثر در جهت تقویت رفتارهای مطلوب، خاموش کردن رفتارهای سازش‌نیافته و نظم‌دهی هیجانی و خودکارامدی در دانش‌آموزان باشد.

افزون بر این، در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که یکی از مهم‌ترین نتایج بهبود و افزایش مهارت‌های اجتماعی کمک به سازگاری دانش‌آموزان است. طبق تعریف، سازگاری به تعامل و درگیر شدن مؤثر و سالم فرد با محیط خود اشاره دارد و همزمان دو فرایند در آن رخ می‌دهد. یکی انطباق خود با شرایط و دوم تغییر شرایط برای منطبق ساختن آن با نیازهای خود است (آویسون، ویلیام، آئنسنسل، کارول، ایسچلمن و واتون، ۲۰۱۰). بنابراین، این آموزش‌ها کمک می‌کند تا دانش‌آموزان، عواطف و احساسات خود را به‌خوبی بشناسند، آن‌ها را به‌دقت ارزیابی کنند، افکار منطقی و غیرمنطقی مرتبط با آن‌ها را دریابند و در نهایت برای آن‌ها آشکار می‌شود که افکار کارآمد و ناکارآمد است، که عواطف مثبت و منفی آن‌ها را هدایت می‌کند. هنگامی که دانش‌آموزان به این آگاهی برسند که این خود آن‌ها و تصورات‌شان است که هیجان‌ها و عواطف مثبت و منفی آن‌ها را هدایت می‌کند، می‌توانند با مهارت‌های آموخته‌شده افکار ناکارآمد خود را کنترل کنند و

از این طریق به سازگاری عاطفی برسند (دانش و همکاران، ۱۳۹۳). در مجموع می‌توان گفت سازگاری بهتر عاطفی گروه آزمایش در پس‌آزمون نتیجه موفقیت‌آمیز همین کارکرد است (یگانه، ۱۳۹۳).

قسمت دیگر یافته‌ها نشان داد آموزش‌ها به سازگاری اجتماعی بهتر آزمودنی‌های گروه آزمایش کمک کرده است. از آنجا که سازگاری اجتماعی منعکس‌کننده برخورد و تعامل سازنده و مفید فرد با اطرافیان به‌ویژه دوستان، همسالان و همکلاسی‌ها است. بنابراین می‌توان گفت آموزش مهارت‌های اجتماعی سبب می‌شود دانش‌آموزان با شفافیت بیشتری به بسیاری از ویژگی‌های روانی خود و طرف مقابل پی ببرند و آن را درک کنند و بپذیرند (حاتمی و کاوسیان، ۱۳۹۲). در فرایند آموزش مهارت‌ها، دانش‌آموزان مطلع می‌شوند که بین آن‌ها و دیگران تفاوت‌هایی وجود دارد که باید بپذیرند؛ تا بتوانند با این تفاوت‌ها و تمایزهای احتمالی در کنار هم به رابطه و دوستی و هم‌نشینی ادامه دهند. آن‌ها به مفهوم هم‌نواپی گروهی دست می‌یابند و در نهایت با کمک یادگیری مهارت‌های اجتماعی با وجود اختلاف نظرها و همراهی‌های احتمالی، زندگی مسالمت‌آمیز و سازگاری را در پیش می‌گیرند (کوک، گرشام، کرن، باررز، ثورنتن و کراوس، ۲۰۰۸). به‌نظر می‌رسد، در این پژوهش نیز دانش‌آموزان گروه آزمایش در طول زمان دریافت آموزش‌ها به ارزیابی باورها و برداشت‌های ذهنی خود اقدام کردند و با کمک این آموزش‌ها، به این آگاهی دست یافتند که می‌توانند موفقیت‌آمیزتر با محیط و دنیای درونی و بیرونی خود انطباق و سازگاری پیدا کنند. پژوهش ویسکوسی‌لاوا و پراسکو (۲۰۱۲) نیز نشان داد آزمودنی‌ها در نتیجه دریافت این مهارت‌ها توانستند استرس خود را که در هر شرایطی شدید بودن آن مضر و خطرناک بود کنترل کنند، خود را بهتر و کامل‌تر بشناسند، مسائل و مشکلات را درک کنند و راه‌حل‌های مقتضی و سازنده را موقع نیاز اتخاذ کنند و به‌این ترتیب در نهایت دارای شخصیت سالم و سازگار شوند و هدف‌های واقعی و منطقی زندگی را دنبال کنند.

علاوه بر این، در تبیین یافته‌ها همان‌طور که حاتمی و کاوسیان (۱۳۹۲) اشاره کردند؛ از آنجا که نوجوان‌های ناسازگار در مؤلفه‌های همدلی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، کنترل و مدیریت هیجان‌ها و روابط بین فردی و به‌طور کلی سازگاری و خودکارآمدی ضعیف‌تر از افراد عادی هستند، عمدتاً در موقعیت‌های اجتماعی دچار ناکامی می‌شوند. آن‌ها اکثراً در برخورد با یک مساله اجتماعی ناسازگاران عمل می‌نمایند و بیش‌تر از راهبردهای هیجان‌مدار ناکارآمد مانند فرار، رفتارهای جنسی نامشروع، اعتیاد و غیره استفاده می‌کنند.

آموزش خودکارآمدی می‌تواند با افزایش راهبردهای مساله‌مدار کارآمد و تعامل‌های اجتماعی مثبت و کاهش هراس اجتماعی، اضطراب اجتماعی را به‌دنبال داشته باشد و در نتیجه موجب سازگاری اجتماعی بیش‌تر شود. نگرش خودکارآمد بیانگر اهمیت منابع درونی برای تنظیم خود

اثر بخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری و ...

است و اعلام می‌دارد که علت این‌که بسیاری از افراد در پیگیری فعالیت‌هایشان جهت رسیدن به سلامتی ناکام می‌مانند، نبود منابع کافی است (جاگر، ۲۰۰۳). بنابراین، می‌توان با افزایش منابع آگاهی‌بخش به افزایش سازگاری اجتماعی و کاهش اضطراب اجتماعی به‌عنوان دو مؤلفه از مؤلفه‌های سلامت روان به‌ویژه به نوجوان‌ها کمک نمود. اگرچه ممکن است عوامل بسیاری در شکل‌گیری اضطراب اجتماعی و نیز سازگاری پایین اجتماعی نقش داشته باشند، اما نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که اگر نوجوان‌ها از برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی برخوردار شوند، به‌دلیل رشد قدرت شناختی قادرند در کنترل عواطف و مدیریت آن‌ها به‌ویژه سازگاری اجتماعی موفق باشند و از سویی به‌دلیل تأکید این آموزش بر مهارت‌های خودکارآمدی و خودتنظیمی بتوانند اضطراب اجتماعی خود را نیز کاهش دهند (بهمنی و همکاران، ۱۳۹۵). افزون بر این، آموزش به قشر نوجوان به‌لحاظ ویژگی‌های ویژه و قدرت فراگیری بهتری که دارند، بهتر می‌تواند در مدرسه از مهارت‌های مقابله‌ای خود استفاده کنند. لذا آموزش رسمی و یا غیررسمی اقسام خودکارآمدی و به‌ویژه خودکارآمدی هیجانی جهت افزایش سازگاری اجتماعی و کاهش اضطراب اجتماعی نوجوان‌ها و به‌دنبال آن ارتقاء سلامت روان و حتی پیشرفت تحصیلی آن‌ها مورد تأکید پژوهشگران است (چو، مک‌لود، هار و وود، ۲۰۰۹).

مهارت‌های اجتماعی ترکیب فنونی است که به دانش‌آموزان برای کسب روابط بین فردی معنادار، ارتباط درست و روشن، ارزیابی درست از خود و پاداش دادن به رفتارهای انطباقی خود کمک می‌کند (هارل، مرسر و دی‌رزیر، ۲۰۰۸). بدون تردید عدم مهارت‌های اجتماعی می‌تواند آسیب‌های آشکاری به تعادل هیجانی، عاطفی، روانی و شخصیتی وارد سازد. بنابراین نوجوان‌ها بدون یادگیری مهارت‌های اجتماعی در برقراری روابط سالم، ابراز وجود، رقابت سالم، همکاری، تصمیم‌گیری و دفاع از حقوق خود ناتوان خواهند بود. نتایج پژوهش حاضر نیز نشان داد از طریق آموزش مهارت‌های اجتماعی می‌توان به دانش‌آموزان، در فرایند سازگاری و اجتماعی شدن و ایجاد ارتباط اجتماعی مناسب با همسال‌ها، هم‌کلاسی‌ها و دیگر اعضای خانواده و در نتیجه سازگاری و خودکارآمدی بیشتر یاری رساند. هم‌چنین بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که برای پیشگیری ناسازگاری و رفتارهای ناسازگار در دانش‌آموزان، لازم است روش‌های غیرآسیب‌رسان را جایگزین روش‌های خشن و آسیب‌رسان مانند تنبیه بدنی و خشونت‌های کلامی کرد که هنوز هم در برخی از مدارس دیده می‌شود.

بنابراین با این اعتقاد که اکتساب مهارت‌های اجتماعی، محور اصلی تحول اجتماعی، شکل‌گیری روابط اجتماعی، ارتقای کیفیت تعامل‌های اجتماعی، سازش یافتگی اجتماعی و خودکارآمدی و حتی سلامت روان فرد است (تی‌آدور، کاپلر، رودریگوئز، فرایتز و هس، ۲۰۰۵)؛ می‌توان آموزش درست و مداوم مهارت‌های اجتماعی را به‌عنوان یک ضرورت تربیتی معرفی کرد. بر این اساس

انتظار می‌رود، آموزش مهارت‌های اجتماعی به‌عنوان یک جنبه مکمل برنامه‌های آموزشی مدارس در نظر گرفته شود تا به این ترتیب آموزش و پرورش بتواند زمینه‌های مناسب و مستحکمی برای اعتلای سلامت روان‌شناختی و پرورش «خودکارآمدی» در دانش‌آموزان فراهم آورد. از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به عدم انجام مصاحبه تشخیصی و عدم دسترسی به برنامه آموزشی هنجاریابی شده مهارت‌های اجتماعی بومی اشاره نمود. بر این اساس پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی ضمن انجام مصاحبه تشخیصی از برنامه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی بومی نیز استفاده شود. هم‌چنین منحصر بودن نمونه پژوهش به دانش‌آموزان دختر، طیف سنی دانش‌آموزان و استفاده از یک روی آورد در آموزش برنامه مداخله نیز از محدودیت‌های پژوهش حاضر بود که پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی با لحاظ کردن این موارد بر توان تعمیم‌پذیری و غنای اطلاعات به‌دست آمده افزوده شود.

منابع

- براتی، سیامک. (۱۳۷۶). بررسی رابطه ساده و چندگانه متغیرهای خودکارآمدی، عزت‌نفس و خودیابی با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان سال سوم نظام جدید متوسطه شهرستان اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. رشته روان‌شناسی تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه شهید چمران اهواز.
- بهمنی، بهناز، ترابیان، سحرالسادات، رضائی‌نژاد، سالار، منظری‌توکلی، وحید، و معینی‌فرد، مژگان. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش خودکارآمدی هیجانی بر سازگاری اجتماعی و اضطراب اجتماعی نوجوانان. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناسی، ۷(۲): ۸۰-۶۹.
- حسینی‌نسب، سید داوود، مصرآبادی، جواد، و آقاجان‌زاده، ناهید. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر عزت‌نفس دانش‌آموزان دختر پایه سوم مقطع متوسطه تبریز. مجله علوم تربیتی، ۳(۱۱): ۴۷-۶۴.
- حاتمی، محمد، و کاوسیان، جواد. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری فرزندان شاهد و ایثارگر. مجله روان‌شناسی مدرسه، ۲(۲): ۵۷-۴۴.
- دانش، عصمت، سلیمی‌نیا، نرگس، فلاحتی، حوا، سابقی، لیلیا، و شمشیری، مینا. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش گروهی مهارت حل‌مساله بر سازگاری دختران نوجوان ناسازگار. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۸(۲ پیاپی ۳۰): ۴۰-۲۳.
- درتاج، فریبرز، مصائبی، اسدالله، و اسدزاده، حسن. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مدیریت خشم بر پرخاشگری و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر ۱۲-۱۵ ساله. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۳(۴ پیاپی ۱۲): ۷۲-۶۲.

اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری و ...

سینها، ای. کی. پی.، و سینک، آر. پی (۱۳۸۰). *راهنمای پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی*. ترجمه ابوالفضل کرمی. انتشارات مؤسسه روان‌تجهیز. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۱۹۹۳).

صدری‌دمیرچی، اسماعیل، و اسماعیلی قاضی ولوئی، فریبا. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر تنظیم شناختی هیجان و مهارت‌های اجتماعی کودکان دارای اختلال‌های یادگیری خاص. *مجله ناتوانی یادگیری*، ۵(۴): ۵۹-۸۶.

صدری‌دمیرچی، اسماعیل، نویدی، احد و پورشنه، کامبیر. (۱۳۸۹). آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی، سازمان چاپ و انتشارات.

عبدی‌نیا، محمد. (۱۳۷۷). *بررسی روابط خودکارآمدی، جهت‌گیری‌های هدفی، یادگیری خودگردان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سوم راهنمایی در تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. رشته روان‌شناسی تربیتی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه تهران.

قربان‌شیرودی، شهره، خلعتبری، جواد، تودار، رسول، مبلغی، نفیسه، و صالحی، محمد. (۱۳۸۹). مقایسه اثربخشی روش‌های آموزش مهارت‌های ابراز وجود و حل‌مساله بر سازگاری و پرخاشگری

دانش‌آموزان دختر سال اول متوسطه. *یافته‌های نو در روان‌شناسی*، ۵(۱۵) (پیاپی ۲۶-۷). مرادمند، مهسا، و خانبنی، مهدی. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش برون‌ریزی نوشتاری هیجان‌ها بر خودکارآمدی و کنترل عواطف در دانش‌آموزان مضطرب. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۰(۱) (پیاپی ۳۷-۲۱).

نریمانی، محمد، عباسی، مسلم، ابوالقاسمی، عباس. و احدی، بتول. (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی آموزش پذیرش/تعهد با آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۳): ۱۷۶-۱۵۴.

هارجی، اون، ساندرز، کریستن، و دیکسون، دیوید. (۱۳۹۰). *مهارت‌های اجتماعی در ارتباطات میان فردی*. ترجمه مهرداد فیروزبخت و خشایار بیگی. انتشارات رشد. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۱۹۹۴).

یگانه، طیبه. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی با روی‌آورد شناختی-رفتاری در کاهش نشانه‌های اختلال‌های رفتاری در دانش‌آموزان. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۹(۱) (پیاپی ۳۳): ۲۷۰-۲۵۹.

Avison, R., Aneshensel, C. S., Schieman, S. & Wheaton, B. (2010). *Advances in the conceptualization of the stress process*. New York: Springer.

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*. 38(1): 9-44.

Bell, A., & D'Zurilla, T. J. (2009). Problem-solving therapy for depression: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29(4): 53-348.

Botvin, G. J., Griffin, K. W. (2004). Life skills training empirical finding and future directions. *The Journal of Primary Prevention*, 25(2): 211-232.

- Christopher, R.T. (2005). *Disruptive behavioral. Disorder*, In: Sadock B.J. & Sadock V.A. *Comprehensive text book of psychiatry*. Philadelphia: Williams and Wilkins.
- Chiu, A.W., McLeod, B.D., Har, K.H., & Wood, J.J. (2009). Child-therapist alliance and clinical outcomes in cognitive behavioral therapy for child anxiety. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(6): 751-8.
- Cook, C.R., Gresham, F.M., Kern, L., Barreras, R.B., Thornton, S., & Crews, S.D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders: A review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(1): 131-44.
- Cumming, T.M., Higgins, K., Pierce, T., Miller, S., Boone, R., Tandy, R. (2008). Social skills instruction for adolescents with emotional disabilities: a technology-based intervention, *Journal of Special Education Technology*, 20(3): 19-33.
- Denault, A. S., & Déry, M. (2014). Participation in organized activities and conduct problems in elementary school: the mediating effect of social skills. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19(1): 18-57.
- Harrell, A.W., Mercer, S.H. & DeRosier, M.E. (2008). Improving the social-behavioral adjustment of adolescents: the effectiveness of social skills group intervention. *Journal of Child and Family Studies*, 18(2): 378-387.
- Jose, M. Leon, P., Francisco, J. & Lourdes M. (2011). Effects of self-efficacy on objective in transactions and disputes. *International Journal of Conflict Management*, 22(2): 170-189.
- Laura, B., Ilenaa, B., Ian, F., & Dario, L. (2006). Innovations: Rehab rounds: Problem-solving skills for cognitive rehabilitation among persons with chronic psychotic disorders in Italy. *Psychiatric Services*, 57(2): 172-174.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S. & Beers, M. (2005). Emotional regulation abilities and the quality of social interaction. *J Emotion*, 5(1): 113-118.
- Nezu, A. M., & Nezu, C. M. (2010). Problem-solving therapy for relapse prevention in depression. In: S. Richards & M. G. Perri (Eds.), *Relapse prevention for depression* (pp. 99-130). Washington, DC: American Psychological Association
- Nezu, A. M., Nezu, C. M., & D Zurilla, T. J. (2013). *Problem-solving therapy: A treatment manual*. New York: Springer Publishing Co.
- Preece, S., & Mellor, D. (2009). Learning patterns in social skills training programs: an exploratory study. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 26(1): 87- 101.
- Quoidbach, J. & Hansenne, M. (2009). The impact of trait emotional intelligence on nursing team performance and cohesiveness. *Journal of Professional Nursing*, 25(1): 23-29.
- Ratcliffe, B., Wong, M., Dossetor, A. & Hayes, S. (2014). Teaching social emotional skills to school-aged children with autism spectrum disorder: A treatment versus control trial in 41 mainstream schools. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(12): 1722-1730.
- Roodbari, Z., Sahdipoor, E., & Sadati Ghale, S. H. (2013). The study of the effect of life skill training on social development, emotional and social compatibility

- among first-grade female high school in Neka city. *An Online International Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 3(3): 382-390.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(1): 663-671.
- Sadock, B. J., Sadock, V. A., Ruiz, P. (2009). *Kaplan & Sadock's comprehensive textbook of psychiatry*. 9th Edition. Copyright, Lippincott Williams & Wilkins.
- Summerfeldt, L. J., Klootserman, P. H., Antony, M. M., & Parker, J. D. A. (2006). Social anxiety, emotional intelligence, and interpersonal adjustment. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28(1): 57-68.
- Teodoro, M.L., Kappler, K.C., Rodrigues, J.L., de Freitas, P.M. & Haase, V.G. (2005). The matson evaluation of social skills with youngsters (MESSY) and its adaptation for Brazilian children and adolescents. *International Journal of Psychology*, 39(1): 239-246.
- Vyskocilova, J, Prasko, J. (2012). Social skills training in psychiatry, *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 54(1): 159-170.
- Wade, Sh. L., Walz, N. C., Carey, J., McMullen, K. M., Cass, J., Mark, E., & Yeates, K. O. (2010). Effect on behavior problems of teen online problemsolving for adolescent traumatic brain injury. *Pediatrics*, 128(4): 947-953.
- Wenzel, V., Weichold, K. & Silbereisen, R. K. (2009). The life skills program IPSY: Positive influences on school bonding and prevention of substance misuse. *Journal of Adolescence*, 1(1): 1-11.

مقیاس سازگاری دانش‌آموزان سینه‌ها و سینگ (AISS)

ردیف	سؤال‌ها	بله	خیر
۱	آیا همیشه از چیزی در مدرسه خودتان، می‌ترسید؟	۱	۲
۲	آیا از ملاقات کردن با همکلاسی‌هایتان دوری می‌کنید؟	۱	۲
۳	آیا آن‌چه را که خوانده‌اید، به‌زودی فراموش می‌کنید؟	۱	۲
۴	فرض کنید همکلاسی‌هایتان ندانسته کار غیرعاقلانهای را انجام بدهند. در این صورت آیا فوراً با آن‌ها اوقات تلخی می‌کنید؟	۱	۲
۵	آیا کم‌رو هستید؟	۱	۲
۶	آیا از امتحان می‌ترسید؟	۱	۲
۷	آیا به‌خاطر اشتباه‌هایتان، نگران سرزش معلم‌تان هستید؟	۱	۲
۸	وقتی که موضوعی را درک نمی‌کنید، آیا در سؤال کردن تردید دارید؟	۱	۲
۹	آیا فهمیدن درس‌هایی که در کلاس تدریس می‌شود، برای شما مشکل است؟	۱	۲
۱۰	آیا نسبت به دوستانی که معلم‌تان زیادی از آن‌ها قدردانی می‌کند، حسادت می‌ورزید؟	۱	۲
۱۱	زمانی که تعدادی از معلم‌های شما باهم هستند، آیا بدون هیچ ناراحتی پیش آن‌ها می‌روید؟	۱	۲
۱۲	آیا می‌توانید از درس‌هایی که در کلاس تدریس می‌شود، به‌درستی یادداشت بردارید؟	۱	۲
۱۳	آیا نسبت به همکلاسی‌هایی که فکر می‌کنید بهتر از شما هستند، غیبه می‌خورید؟	۱	۲
۱۴	آیا گاهی وقت‌ها احساس می‌کنید که گویی در مدرسه دوستی ندارید؟	۱	۲
۱۵	آیا موقع تدریس، در کلاس‌تان خمیازه می‌کشید؟	۱	۲
۱۶	وقتی متوجه می‌شوید چند دانش‌آموز باهم حرف می‌زنند، آیا فکر می‌کنید از شما بدگویی می‌کنند؟	۱	۲
۱۷	آیا به‌راحتی می‌توانید با هر شخصی دوست شوید؟	۱	۲

۲	۱	آیا از روش تدریس معلمان در مدرسه راضی هستید؟	۱۸
۲	۱	وقتی از شما نمی‌خواهند در هیچ‌یک از برنامه‌های مدرسه‌تان شرکت کنید، آیا عصبانیت خود را نسبت به دیگران اظهار می‌دارید؟	۱۹
۲	۱	وقتی تعدادی دانش‌آموز باهم حرف می‌زنند، آیا آزادانه به آن‌ها می‌پیوندید؟	۲۰
۲	۱	آیا فکر می‌کنید معلمان مدرسه توجهی به مسائل شما ندارند؟	۲۱
۲	۱	آیا در مدرسه غمگین و پریشان هستید؟	۲۲
۲	۱	آیا پیوستن به همکلاسی‌ها و کارکردن باهم را دوست دارید؟	۲۳
۲	۱	آیا از پیشرفت در تحصیل خودتان راضی هستید؟	۲۴
۲	۱	آیا احساس می‌کنید معلم‌ها، شما را مورد غفلت قرار داده‌اند؟	۲۵
۲	۱	آیا سعی می‌کنید توجه معلمان را در کلاس، به‌خود جلب کنید؟	۲۶
۲	۱	آیا برای‌تان سخت است مطلبی را مطالعه کنید؟	۲۷
۲	۱	وقتی که دانش‌آموزی از شما شکایت می‌کند، آیا برانگیخته می‌شوید و سعی می‌کنید و سعی می‌کنید به او صدمه بزنید؟	۲۸
۲	۱	آیا اغلب دوست دارید تنها باشید؟	۲۹
۲	۱	آیا معلمان شما همیشه آماده حل مشکلات تحصیلی‌تان هستند؟	۳۰
۲	۱	آیا اغلب از مدرسه‌تان ناراضی هستید؟	۳۱
۲	۱	آیا با دانش‌آموزان مدرسه ارتباط برقرار می‌سازید؟	۳۲
۲	۱	آیا در مدرسه، معلمان‌تان شما را تحسین می‌کنند؟	۳۳
۲	۱	آیا سعی می‌کنید اشتباه خود را توجیه کنید؟	۳۴
۲	۱	آیا دوست دارید در صندلی‌های جلوی کلاس بنشینید؟	۳۵
۲	۱	آیا اغلب در امتحان نمره‌های کم‌تری می‌گیرید؟	۳۶
۲	۱	وقتی معلم‌ان در کلاس شوالی از شما می‌پرسند، آیا ناراحت می‌شوید؟	۳۷
۲	۱	آیا با همکلاسی‌های خود، ارتباط‌های دوستانه دارید؟	۳۸
۲	۱	آیا انگیزه داشتن تحصیلات بیش‌تر را دوست دارید؟ [آیا برای تحصیلات بیش‌تر، انگیزه دارید؟]	۳۹
۲	۱	آیا از شوخی کردن همکلاسی‌هایتان ناراحت می‌شوید؟	۴۰
۲	۱	آیا به‌طور فعال در فعالیت‌های مدرسه شرکت می‌کنید؟	۴۱
۲	۱	آیا اغلب با همکلاسی‌هایتان بگومگو دارید؟	۴۲
۲	۱	آیا بعضی وقت‌ها قبل از تعطیل شدن مدرسه، به‌خانه می‌روید؟	۴۳
۲	۱	آیا در مسابقات ورزشی مدرسه، شرکت می‌کنید؟	۴۴
۲	۱	آیا اغلب تعدادی از معلمان شما را به‌خاطر درس و مشق، سرزنش می‌کنند؟	۴۵
۲	۱	آیا اغلب در مدرسه به‌دیگران شک دارید؟	۴۶
۲	۱	آیا خجالت می‌کشید با دانش‌آموزان کلاس‌های بالاتر مدرسه، صحبت کنید؟	۴۷
۲	۱	آیا به معلمان خودتان با دیده احترام می‌نگرید؟	۴۸
۲	۱	آیا نسبت به هدیه‌ای که توسط یکی از همکلاسی‌ها (و در جریان رفتار ناخوشایندی که با شما داشته است) داده می‌شود، بی‌تفاوتی نشان می‌دهید؟	۴۹
۲	۱	آیا در مدرسه دوستان صمیمی دارید؟	۵۰
۲	۱	آیا به درسی که در کلاس درس تدریس می‌شود، توجه دارید؟	۵۱
۲	۱	وقتی نمره کم می‌آورید، آیا فکر می‌کنید نفرت شما نسبت به معلمان‌تان افزایش می‌یابد؟	۵۲
۲	۱	آیا همیشه آمادگی دارید به هر طریقی که شده، به همکلاسی‌های خود کمک کنید؟	۵۳
۲	۱	آیا از کتابخانه مدرسه، کتاب و مجله امانت‌گرفته و مطالعه می‌کنید؟	۵۴
۲	۱	آیا از ملاقات کردن با دانش‌آموزان دیگر در مدرسه، لذت می‌برید؟	۵۵
۲	۱	آیا از جنب‌وجوش دانش‌آموزان دیگر در مدرسه، لذت می‌برید؟	۵۶
۲	۱	آیا در بحث‌ها شرکت می‌کنید؟	۵۷
۲	۱	آیا در برخورد با دانش‌آموزان کلاس‌های بالاتر، احساس ناخوشایندی دارید؟	۵۸
۲	۱	وقتی که همکلاسی‌هایتان کتاب‌ها و دفترچه‌های یادداشت شما را به امانت بگیرند، آیا کتاب‌ها و دفترچه‌هایتان را با خوشحالی به آن‌ها می‌دهید؟	۵۹
۲	۱	آیا به کارهای تخصصی علاقه‌مند هستید؟	۶۰

مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر

ردیف	عبارات	مخالص کاملاً	مخالص	تقریباً ندارم	موافقم	کاملاً موافقم
۱	وقتی طرحی می‌ریزم مطمئن هستم می‌توانم انجام دهم.	۱	۲	۳	۴	۵
۲	یکی از مشکلات من این است که نمی‌توانم تکالیفم را به خوبی انجام دهم.	۱	۲	۳	۴	۵
۳	اگر نتوانم کاری را بار اول انجام دهم به تلاشم برای انجام آن ادامه می‌دهم.	۱	۲	۳	۴	۵
۴	وقتی که اهداف مهم برای خودم تعیین می‌کنم به ندرت به آن‌ها دست می‌یابم.	۱	۲	۳	۴	۵
۵	قبل از تمام کردن کارهایم آن‌ها را می‌کنم.	۱	۲	۳	۴	۵
۶	از روبه‌رو شدن با مشکلات اجتناب می‌کنم.	۱	۲	۳	۴	۵
۷	در صورتی که کاری خیلی پیچیده به نظر رسد حتی زحمت امتحانش را به خودم نمی‌دهم.	۱	۲	۳	۴	۵
۸	نامطلوب بودن تکالیف مرا از پایداری تا انجام کامل آن‌ها باز می‌دارد.	۱	۲	۳	۴	۵
۹	وقتی تصمیم به انجام کاری گرفتم به طور جدی و دقیق روی انجام همان کار تمرکز می‌کنم.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۰	هنگامی که سعی می‌کنم چیز جدیدی بیاموزم اگر در ابتدا موفق نشوم به زودی آن‌ها را رها می‌کنم.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۱	وقتی مشکلات غیرمترقبه‌ای برایم رخ می‌دهد به خوبی از پس آن برنمی‌آیم.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۲	از یادگیری مطالب جدید هنگامی که به نظرم مشکل بیابند اجتناب می‌کنم.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۳	شکست باعث تلاش بیش‌تر من می‌شود.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۴	به توانایی خود در انجام کارها اعتماد ندارم.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۵	به خودم متکی هستم.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۶	به سادگی تسلیم می‌شوم.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۷	توانایی برخورد با اغلب مشکلات که در زندگی برایم پیش می‌آید را ندارم.	۱	۲	۳	۴	۵

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی