

فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز

سال اول شماره ۴ زمستان ۱۳۸۵

تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان (مدل فلنر)

دکتر منصور بیرامی - استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه تبریز

دکتر علیرضا مرادی - دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه تربیت معلم تهران

چکیده

هدف این پژوهش بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کفایت اجتماعی در قالب مدل چهار بعدی کفایت اجتماعی فلنر بود. ۴۰ دانش‌آموز ضعیف در عملکرد تحصیلی (معدل تحصیلی زیر ۱۲) در دو گروه مساوی آزمایشی و کنترل قرار گرفتند. ابتدا از هر گروه پیش‌آزمون به عمل آمد. سپس به گروه آزمایشی مهارت‌های اجتماعی در ۱۲ جلسه آموزش داده شد و در پایان از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. دو ماه بعد از هر دو گروه آزمون پیگیری به عمل آمد. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی، نگرش، جرأت‌مندی، مدیریت استرس و خودکارآمدی دانش‌آموزان را بهبود بخشیده است و این تغییر در طول زمان خود را حفظ کرده است. در نتیجه آموزش مهارت‌های اجتماعی کفایت اجتماعی را ارتقا بخشیده است.

واژه‌های کلیدی: مهارت‌های اجتماعی، کفایت اجتماعی، نگرش، جرأت‌مندی، مدیریت استرس، خودکارآمدی.

مهارت اجتماعی فرایند مرکبی است که فرد را قادر می‌سازد به گونه‌ای رفتار کند که دیگران او را با کفایت تلقی کنند. مهارت‌ها، توانایی‌های لازم برای انجام رفتارهای هدفمند و موفقیت‌آمیز هستند (اشلات و مک فال^۱، ۱۹۸۵). مک گوایر و پریستلی^۲ (۱۹۸۱)، به نقل از منبع قبلی) معتقدند «مهارت‌های اجتماعی به رفتارهایی گفته می‌شود که شالوده ارتباط موفق رو در رو را تشکیل می‌دهند. هارجی^۳ (۱۹۸۶) با مرور تعاریف مختلف به جنبه‌های مختلف مهارت اجتماعی تأکید کرده و می‌گوید مهارت اجتماعی عبارت است از: «مجموعه‌ای از رفتارهای هدفمند، به هم مرتبط و متناسب با وضعیت که آموختنی بوده و تحت کنترل فرد می‌باشند. آموزش این مهارت‌ها، از دهه‌های قبل برای تغییر رفتار مطرح بود؛ ولی این آموزش‌ها با مهارت‌های اجتماعی نظامدار مطرح در برنامه‌های سازمان بهداشت جهانی همخوان نبود؛ بلکه معمولاً یک مهارت به صورت جداگانه به کار می‌رفت. مثلاً سالتر (۱۹۴۹)، به نقل از آمالی و همکاران، (۱۳۷۴)، به افراد غیرجرات‌مند، آموزش ابراز عقیده مخالف، پذیرش تحسین نسبت به خود و استفاده از ضمیر من را ارائه می‌داد. این روش به عنوان یک تکنیک تغییر رفتار در اواسط دهه ۷۰ به اوج خود رسید و در دهه ۸۰ در برنامه‌های پژوهشی جایگزین حساسیت‌زدایی تدریجی گردید؛ تا جایی که راکز^۴ (۱۹۹۱) آموزش مهارت‌های اجتماعی را یک مداخله اولیه و اصلی برای سازگاری با دنیای جدید و مطابق با نیازهای مردم در محیط پر هرج و مرج امروزی می‌داند.

از طرف دیگر سال‌هاست که سازمان بهداشت جهانی و یونیسف رویکرد مهارت‌های زندگی را مطرح کرده‌اند (منگ روکار^۵ و همکاران، ۲۰۰۱). در این رویکرد مهارت‌های زندگی در ۱۰ مهارت گنجانده شده‌اند که هر کدام مولفه‌هایی دارند (پیشین).

براساس این رویکرد و تحقیقات مرتبط با نظریه‌های رشدی انسان، این مهارت‌ها در

1- Schlundt & McFall

3- Hargie

5- Managrukar

2- Mc Guire & Priestley

4- Rakos

سه طبقه از مهارت‌های اصلی با عناوین اجتماعی، شناختی و مقابله هیجانی قرار می‌گیرند (لاد^۱ و همکاران، ۲۰۰۳). در قالب مطالعات مختلف تأثیر آموزش مهارت‌های مربوط به هر کدام از این سه طبقه اصلی بر مولفه خاصی از بهداشت روانی انسان مورد بررسی قرار گرفته است. لکن پژوهش‌های مبنی بر مدل‌های نظری کارآمد بسیار اندک است؛ و به همین دلیل کمتر تلاش شده است تا چهارچوب نظام‌مندی برای سازماندهی ابعاد و مولفه‌های چندگانه مهارت‌های اجتماعی و همین‌طور روابط آنها با سازه‌های مختلف بهداشت روانی انسان به عمل آید. هدف اصلی این پژوهش پرداختن به بخشی از خلاء موجود بود. در این راستا تلاش شد تا تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی (یک طبقه از سه طبقه اصلی مهارت‌های زندگی) در قالب یک سال نظری (مدل چهار بعدی کفایت اجتماعی فلنر) به کفایت اجتماعی دانش‌آموزان به عنوان یک سازه اصلی بهداشت روانی آنها، مورد بررسی قرار گیرد.

پژوهشگران تا حدود زیادی توانایی‌ها و سازه‌های مربوط به کفایت اجتماعی را با اصطلاح‌های محدود و منحصر به تکلیف (برای مثال، مهارت‌های حل تعارض با همسالان) تعریف کرده‌اند. هر چند این رویکرد به وضوح محاسن و مزایایی دارد، کمتر ما را به تعریفی عموماً کاربردی‌پذیر از مهارت‌ها و کفایت‌هایی که محور کفایت اجتماعی هستند رهنمون می‌سازد. فلنر و همکاران (۱۹۹۰) با گذر از چندین سطح تحلیل درصدد برآمدند مقوله‌های فراگیر یا بنیادی کفایت‌هایی را که عناصر ذاتی رشد همه انسانها هستند، تعیین کنند. در مدل چهار بعدی کفایت اجتماعی ارائه شده توسط آنها، کفایت اجتماعی یکی از سازه‌های اصلی بهداشت روانی تلقی شده است که در بررسی آن، باید تبادلهای شخص‌محیط با نظم‌ها و ترتیبات فرهنگی و بوم‌شناختی زمینه‌های رشدی را در نظر گرفت. همین‌طور، این سازه خود مرکب از چهار دسته از مهارت‌های شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی است. هر کدام از این مهارت‌ها، معرف مجموعه‌ای

1- Ladd

از مولفه‌ها یا عناصر هستند. مهارت‌های شناختی شامل خزانه اطلاعات و مهارت‌های پردازش و اکتساب اطلاعات (انجمن کارنگی^۱ دربارهٔ رشد انسان، ۱۹۸۹)، توانایی تصمیم‌گیری (کندال و برازول، ۱۹۹۳)، باورهای کارآمد و ناکارآمد (بک، ۱۹۹۱) و سبک‌های اسنادی است.

مهارت‌های رفتاری به عنوان دومین طبقهٔ عمده از کفایت اجتماعی مشخص می‌کنند که وقتی شخص برای رسیدن به یک نتیجه دلخواه رفتاری را بر می‌گزیند باید آن رفتار در دسترس باشد اگر چه، مجموعه مهارت‌های رفتاری مفید، اصولاً نامحدودند، چندین آمایه گسترده از رفتارها وجود دارند که چارچوب نظامداری را مهیا می‌کنند. مذاکره^۲، ایفای نقش یا اتخاذ دیدگاه، جرأت‌مندی، اکتساب حمایت و اطلاعات، مهارت‌های محاوره‌ای برای شروع و تداوم تعامل‌های اجتماعی، مهارت‌های فراگیری/یادگیری دانش و رفتار مهربانانه با دیگران، عناصر یا مولفه‌های اصلی مهارت‌های رفتاری تلقی گردیده‌اند (فلنر و همکاران، زیر چاپ). ظرفیت عاطفی برای برقراری روابط مثبت با دیگران، ایجاد و گسترش اعتماد و روابط حمایتی دوجانبه، شناسایی و پاسخ‌دهی مناسب به علائم هیجانی در تعامل‌های اجتماعی یا مدیریت استرس، عناصر و مولفه‌های اصلی مهارت‌های انگیزشی تصور شده‌اند. مهارت‌های انگیزشی به عنوان بعد چهارم کفایت اجتماعی، ساختار ارزشی فرد، سطح رشد اخلاقی و احساس اثربخشی و کنترل فرد و در نهایت احساس خودکارآمدی او را در احاطه خود دارد (فلنر و همکاران ۱۹۹۰).

تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر یکی از ابعاد چهارگانه کفایت اجتماعی و یا مولفه‌هایی از آن ابعاد در پژوهش‌های مختلفی مورد بررسی قرار گرفته است (سیاروچی^۳ و همکاران، ۲۰۰۳)، پاچارس و شانک (۲۰۰۵)، پویرازلی (۲۰۰۳)، وایت لاف و همکاران (۲۰۰۰) و مارش (۱۹۹۰) تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر

1- Carengie
3- Ciarrochi

2- negotiation

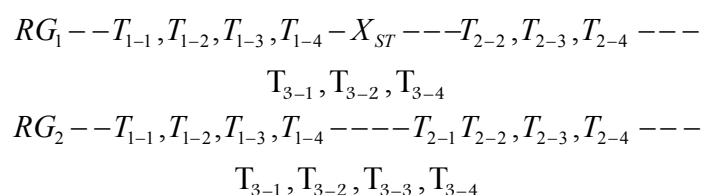
نگرش‌ها و یا رابطه آنها تأیید شده است. همین‌طور در پژوهش‌های لین و همکاران (۲۰۰۴)، آلبرتی و ایمونز (۲۰۰۱) و گیلمارتین (۲۰۰۰) و مطالعات متعدد دیگر به تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کفایت‌های هیجانی به ویژه مدیریت و کنترل استرس و یا رابطه مهارت‌های اجتماعی با توانایی کنترل استرس نیز در مطالعات متعددی تأیید شده است (دانیر و کیم، ۲۰۰۴، رام و راس، ۲۰۰۱). همین‌طور در مطالعات مختلفی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کفایت‌های انگیزشی به ویژه خودکارآمدی تأیید شده است (برای مثال، پاجارس و شانک، ۲۰۰۵، و زلدین و پاجارس ۲۰۰۰). نگاهی ظریف و انتقادی به این مطالعات بیانگر این است که اغلب آنها بر مدل خاصی استناد نکرده و فقط بخش بسیار کوچکی از تأثیر و یا ارتباط مزبور را مورد بررسی قرار داده‌اند. در این پژوهش مبتنی بر مدل نظری چهار بعدی کفایت اجتماعی فلنر، از هر بعد یک مولفه انتخاب و تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر آن مولفه‌ها مورد بررسی قرار گرفت. سوال اصلی این بود که آیا آموزش مهارت‌های اجتماعی کفایت اجتماعی دانش‌آموزان را ارتقاء می‌بخشد. در این راستا چهار سوال فرعی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی به نگرش، جرأت‌مندی، مدیریت استرس و خودکارآمدی دانش‌آموزان را پیگیری نمود. در واقع تأیید این سوال‌ها شواهد بیشتری را درباره تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان براساس مدل چهار بعدی کفایت اجتماعی فلنر فراهم می‌نمایند.

روش

طرح تحقیق

در این مطالعه مبتنی بر اهداف و سوال‌های پژوهشی از روش آزمایشی (تجربی) استفاده شد. با استفاده از این طرح، متغیر آزمایش «آموزش مهارت‌های اجتماعی» برای تعیین اثرهای بر روی متغیرهای وابسته نگرش، جرأت‌مندی، مدیریت استرس و خودکارآمدی ۱۲ جلسه بر روی گروه آزمایشی اجرا گردید. در واقع این پژوهش از نوع

تجربی و با پیش آزمون، پس آزمون و آزمون پیگیری، همراه با گروه کنترل و با استفاده از انتخاب و جایگزینی تصادفی آزمودنی‌ها در گروه‌های آزمایشی و کنترل بود که در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱ - طرح تجربی پژوهش

جامعه و نمونه آماری

آزمودنی‌های این پژوهش را ۴۰ دانش‌آموز دبیرستانی پایه دوم که معدل تحصیلی آنها زیر ۱۲ بود تشکیل می‌دادند. از جامعه مورد مطالعه (۵ ناحیه آموزش و پرورش شهر تبریز) یک ناحیه به طور تصادفی انتخاب شد. از بین دبیرستان‌های پسرانه این ناحیه ۴ دبیرستان انتخاب گردید. در این مدارس، دانش‌آموزانی که معدل آنها زیر ۱۲ بود مشخص گردید و سپس از بین آنها ۴۰ نفر به طور تصادفی انتخاب و در گروه‌های برابر آزمایشی و کنترل جایگزین شدند (۲۰ نفر در گروه آزمایشی و ۲۰ نفر در گروه کنترل). پس از جایگزینی آزمودنی‌ها در این دو گروه، هماهنگی با مدارس و خانواده آنها و توجیه مقدماتی آزمودنی‌ها، در رابطه با چهار متغیر وابسته پژوهش، از هر دو گروه پیش آزمون به عمل آمد، سپس بدون دستکاری گروه کنترل، در یک دوره تقریباً طولانی مدت (حدود ۳ ماه) به گروه آزمایش مهارت‌های اجتماعی به مدت ۱۲ جلسه آموزش داده شد. بعد بلافاصله از هر دو گروه پس آزمون متغیرهای چهارگانه وابسته به عمل آمد و در نهایت ۲ ماه بعد، از هر دو گروه آزمون پیگیری متغیرهای مزبور گرفته شد. نتایج حاصل با روش آماری تحلیل واریانس چندگانه با اندازه‌گیری‌های مکرر مورد بررسی قرار گرفت.

ابزارهای اندازه‌گیری

مقیاس نگرش‌های ناکارآمد

ایمبر و همکاران (۱۹۹۰ به نقل از غرایبی، ۱۳۷۲) از راه تحلیل عامل، که در آن از ۲۵۰ بیمار افسرده بالینی استفاده کردند، دو عامل قوی از مقیاس‌های نگرش ناکارآمد استخراج کردند. آنها آن دو عامل را جهت ایجاد فهم روان‌شناختی، کمال‌گرایی ($a=0/1$) و برای تأییدخواهی ($a=0/82$) بود. DAS کمال‌گرایی دارای ۱۵ ماده و DAS تأییدخواهی دارای ۱۱ ماده است. همسانی درونی آزمون در این پژوهش از طریق آلفای کرونباخ $0/88$ به دست آمد. نمره‌گذاری براساس مقیاس لیکرت از ۱ تا ۷ برای هر سوال و در مجموع حداقل ۲۶ و حداکثر ۱۸۲ برای کل آزمون می‌باشد.

پرسشنامه خودگزارشی ابراز وجود

پرسشنامه (ASRI) دارای ۲۵ ماده است. آزمودنی به هر یک از ماده‌ها به صورت صحیح - غلط جواب می‌دهد. این پرسشنامه توسط هرزبرگر، شان و کتز ساخته شد و ضریب پایایی آن با روش بازآزمایی $r = 0/81$ گزارش شد (معمدین، ۱۳۸۴). در این پژوهش همسانی درونی آزمون از طریق آلفای کرونباخ $0/74$ به دست آمد.

آزمون مدیریت استرس

این آزمون توسط الیوت (۱۹۹۴) ابداع شده است. آزمون ۲۰ سوال دارد. برای ارزیابی مدیریت و کنترل استرس افراد ساخته شده است. سوال‌ها براساس مقیاس لیکرت از ۱ تا ۴ نمره‌گذاری می‌شوند و از هرگز تا همیشه تغییر می‌یابند. امتیاز سوال‌ها را با هم جمع می‌بندند. امتیاز ۲۹-۲۰ نشانگر درجه بالای کنترل استرس توسط آزمودنی است. امتیاز ۴۹-۳۰ بیانگر مدیریت معمولی زندگی، امتیاز ۶۹-۵۰ بیانگر کنترل ضعیف استرسورها و ۸۰-۷۰ بیانگر فقدان مدیریت و وجود بحران روانی در زندگی است. همسانی درونی این آزمون در این پژوهش بر روی یک نمونه ۶۰ نفری از طریق آلفای کرونباخ $0/93$ به دست آمد.

مقیاس سنجش خودکارآمدی

در این پژوهش از پرسشنامه خودکارآمدی عمومی (GSE) شرز و همکاران استفاده شد. این پرسشنامه در مقیاس لیکرت و با ۱۷ سوال تدوین شده است که در مقابل هر سوال ۵ گزینه از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم وجود دارد و نمرات آنها از ۱ تا ۵ تغییر می‌کنند. پایین‌ترین نمره ۱۷ و بالاترین نمره ۸۵ می‌باشد. در پژوهش ضریب پایایی این آزمون ۰/۷۴ و در پژوهش دیگر ۰/۸۴ گزارش نشده است (روشن و شعیری، ۱۳۸۳). همسانی درونی آزمون در این پژوهش از طریق آزمون آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد.

یافته‌ها

ابتدا شاخص‌های توصیفی مربوط به هر چهار سوال پژوهشی در جدول شماره ۱ گردآوری شده و به عنوان اطلاعات منبع به کار گرفته شد.

جدول شماره ۱ - شاخص‌های توصیفی مربوط به هر چهار سوال پژوهش برحسب زمان آزمون و گروه‌های پژوهشی

n	خودکارآمدی		مدیریت استرس		جرأت‌مندی		نگرش		گروه	آزمون‌های سه‌گانه
	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین		
۲۰	۱۱/۹۴	۵۳/۷۵	۱۲/۳۳	۵۶/۹۰	۲/۸۹	۱۰/۷۰	۲۲/۷۹	۱۱۹/۷۰	آزمایش	پیش آزمون
۲۰	۱۱/۵۸	۵۳/۷۵	۱۱/۷۶	۵۶/۹۰	۲/۷۱	۱۰/۷۵	۲۲/۶۸	۱۱۹/۸۵	کنترل	
۲۰	۹/۲۹	۶۸/۸۰	۱۱/۱۰	۴۲/۸۰	۲/۹۶	۱۵/۹۵	۱۵/۴۲	۹۷/۱۰	آزمایش	پس آزمون
۲۰	۱۰/۶۴	۵۲/۹۰	۱۲/۱۷	۵۶/۹۰	۲/۹۲	۱۰/۹۰	۲۳/۱۲	۱۲۰/۰۵	کنترل	
۲۰	۸/۹۹	۶۷/۶۰	۸/۰۹	۴۱/۹۰	۲/۸۰	۱۵/۶۰	۱۵/۴۵	۹۶/۵۵	آزمایش	آزمون پیگیری
۲۰	۱۱/۱۲	۵۴/۵۵	۱۱/۹۷	۵۶/۷۰	۳/۳۲	۱۰/۸۰	۲۲/۵۲	۱۱۹/۹۰	کنترل	

قبل از بررسی تحلیلی نتایج در رابطه با هر چهار سوال پژوهش، از برابری کوواریانس در آزمون‌های سه‌گانه توسط آزمون باکس (BOX)، برابری واریانس‌های متغیر وابسته

در گروه‌های مورد مطالعه توسط آزمون لون (Levene)، تناسب کوواریانس‌ها با ماتریس واحد توسط آزمون موشلی (Mauchly)، به عنوان سه پیش فرض لازم برای استفاده از تحلیل واریانس برای اندازه‌گیری‌های مکرر اطمینان حاصل شد.

سوال ۱: آیا آموزش مهارت‌های اجتماعی در تعامل با زمان‌های سه‌گانه آزمون تأثیر متفاوت معنی‌داری بر تغییرات نگرش‌های دانش‌آموزان دارد؟

برای بررسی این سوال از روش تحلیل واریانس برای اندازه‌گیری‌های مکرر استفاده شد که نتایج حاصل در جدول شماره ۲ درج شده است. چون $(F=58/76)$ گروه و اثر متقابل آنها با $F=60/03$ در سطح $p=0/001$ معنی‌دار بود برای مشخص کردن معنی‌داری نقش سطوح این اثرات از روش مقایسه‌های دوگانه سطوح چندگانه متغیر آزمون استفاده شد (جدول شماره ۳) که تفاوت میانگین‌های نتایج پیش آزمون با پس آزمون و حتی آزمون پیگیری در سطح $p=0/001$ معنی‌دار است. در حالی که تفاوت میانگین پس آزمون با آزمون پیگیری معنی‌دار نیست. همه این شواهد تأیید می‌نمایند که آموزش مهارت‌های اجتماعی در تعامل با زمان‌های سه‌گانه آزمون در حد معنی‌دار نگرش‌های دانش‌آموزان را تغییر داده است.

جدول ۲ - تحلیل واریانس برای اندازه‌گیری‌های مکرر مربوط به متغیر نگرش‌ها

منبع تغییر	مجموع مجدورات	df	میانگین مجدورات	F	سطح معنی‌داری
درون آزمودنی‌ها					
ستون‌ها (آزمون)	۳۴۵۲/۸۷	۲	۱۷۲۶/۴۳	۵۸/۷۶	۰/۰۰۱
گروه×آزمون (R×C)	۳۵۲۷/۴۷	۲	۱۷۶۳/۷۳	۶۰/۰۳	۰/۰۰۱
خطا (C×S×R)	۲۲۳۳	۷۶	۲۹/۲۸	-	-
بین آزمودنی‌ها					
سطرها (گروه)	۲۳۹۷/۳۴	۱	۲۳۹۷/۳۴	۵/۹۱	۰/۰۲۰
خطا (S/R)	۱۵۴۲۲/۴۲	۳۸	۴۰۵/۸۵	-	-

◀ تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان (مدل فلتر)
 ▶ دکتر منصور بیرامی - دکتر علیرضا مرادی

جدول ۳ - مقایسه‌های دوگانه سطوح چندگانه متغیر آزمون نگرش‌ها

فاصله اطمینان ۹۵ برای تفاوت‌ها	سطح معنی‌داری	خطای استاندارد میانگین	تفاوت میانگین سطوح	سطوح عامل ۱	
				(زمان آزمون)	(زمان آزمون)
۱۴/۲۲	۰/۰۰۱	۱/۴۹	۱۱/۲۰	۲	۱
۱۴/۵۰	۰/۰۰۰۱	۱/۴۵	۱۱/۵۵	۳	۱
-۸/۱۸	۰/۰۰۱	۱/۴۹	-۱۱/۲۰	۱	۲
۰/۸۵	۰/۱۷۱	۰/۲۵۱	۰/۳۵	۳	۲
-۸/۶۰	۰/۰۰۱	۱/۴۵	-۱۱/۵۵	۱	۳
۰/۱۵	۰/۱۷۱	۰/۲۵۱	۰/۳۵	۲	۳

سوال ۲: آیا آموزش مهارت‌های اجتماعی در تعامل با زمان‌های سه‌گانه آزمون تأثیر متفاوت و معنی‌دار بر تغییرات جرأت‌مندی دارد؟

جدول ۴ نشان می‌دهد که نتایج حاصل از تحلیل واریانس برای اندازه‌گیری‌های مکرر به F‌های معنی‌دار ختم شده است. جدول ۵ اثرات هر یک از سطوح منابع تغییر مربوط به این متغیر وابسته (جرأت‌مندی) را روشن می‌سازد. تفاوت بین میانگین‌های پیش‌آزمون با پس‌آزمون و آزمون پیگیری معنی‌دار است؛ ولی تفاوت بین میانگین‌های پس‌آزمون و آزمون پیگیری معنی‌دار نیست. همه این نتایج سوال ۲ پژوهش را تأیید می‌نمایند.

جدول ۴ - تحلیل واریانس برای اندازه‌گیری‌های مکرر مربوط به جرأت‌مندی

منبع تغییر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
درون آزمودنی‌ها					
ستون‌ها (آزمون)	۱۷۹/۵۵	۲	۹۸/۷۷	۷۳/۷۸	۰/۰۰۱
گروه×آزمون (R×C)	۱۶۵/۳۱	۲	۸۲/۶۶	۶۷/۹۳	۰/۰۰۱
خطا (C×S/R)	۹۲/۴۶	۷۶	۱/۲۲	-	-
بین آزمودنی‌ها	۱۸۳۷۶/۸۷	۱	۱۸۳۷۶/۸۷	۷۶۰/۶۶	۰/۰۰۱
سطرها (گروه)	۲۹۱/۴۱	۱	۲۹۱/۴۱	۱۲/۰۶	۰/۰۲۰
خطا (S/R)	۹۱۸/۰۵	۳۸		-	-

- فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز
 سال اول شماره ۴، زمستان ۱۳۸۵

جدول ۵- مقایسه‌های دوگانه سطوح چندگانه متغیر آزمون جرأت‌مندی

فاصله اطمینان ۹۵ برای تفاوت‌ها		سطح معنی‌داری	خطای استاندارد میانگین	تفاوت میانگین سطوح	سطوح عامل ۱ (زمان آزمون)	سطوح عامل ۱ (زمان آزمون)
حد بالا	حد پایین					
-۲/۱۵	-۳/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۲۷	-۲/۷۰	۲	۱
-۱/۸۹	-۳/۰۶	۰/۰۰۱	۰/۲۹	-۲/۴۷	۳	۱
۳/۲۵	۲/۱۵	۰/۰۰۱	۰/۲۷	۰/۷۰	۱	۲
۰/۵۵	-۰/۰۹	۰/۱۶	۰/۱۶	۰/۲۲	۳	۲
۳/۰۶	۱/۸۹	۰/۰۰۱	۰/۲۹	۲/۴۷	۱	۳
۰/۰۹	-۰/۵۵	۰/۱۶	۰/۱۶	-۰/۲۲	۲	۳

سوال ۳: آیا آموزش مهارت‌های اجتماعی در تعامل با زمان‌های سه‌گانه آزمون تأثیر متفاوت و معنی‌دار بر تغییرات خودکارآمدی دارد؟
 جدول ۶ نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر مربوط به مدیریت استرس را با Fهای معنی‌دار نشان می‌دهد و جدول ۷ اثرات هر یک از سطوح منابع تغییر مربوط به مدیریت استرس را مشخص می‌سازد. تفاوت بین میانگین‌های پیش‌آزمون با پس‌آزمون و آزمون پیگیری معنی‌دار است. در عین حال، تفاوت میانگین پس‌آزمون با میانگین آزمون پیگیری معنی‌دار نیست. این نتایج مفروضه‌های سؤال ۳ را تأیید می‌نمایند.

جدول ۶- تحلیل واریانس برای اندازه‌گیری‌های مکرر مربوط به مدیریت استرس

منبع تغییر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
درون آزمودنی‌ها					
ستون‌ها (آزمون)	۱۴۳۶/۸۷	۲	۷۱۸/۴۳	۴۷/۲۶	۰/۰۰۱
گروه × آزمون (R×C)	۱۳۹۴/۴۷	۲	۶۹۷/۲۳	۴۵/۸۶	۰/۰۰۱
خطا (C×S/R)	۱۱۵۵/۳۳	۷۶	۱۵/۲۰۲	-	-
بین آزمودنی‌ها					
سطرها (گروه)	۳۲۴۶۸۸/۰۳	۱	۳۲۴۶۸۸/۰۳	۹۱۴/۸۰	۰/۰۰۱
خطا (S/R)	۲۷۸۴/۰۳	۱	۲۷۸۴/۰۳	۷/۸۴	۰/۰۰۸
خطا (S/R)	۱۳۴۸۷/۲۷	۳۸	۳۵۴/۹۳	-	-

◀ تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان (مدل فلتر)

◀ دکتر منصور بیرامی - دکتر علیرضا مرادی

جدول ۶ نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر مربوط به خودکارآمدی را با Fهای معنی‌دار نشان می‌دهد و جدول ۹ اثرات هر یک از سطوح منابع تغییر مربوط به متغیر خودکارآمدی را نشان می‌دهد. میانگین‌های پیش‌آزمون با پس‌آزمون و آزمون پیگیری معنی‌دار بوده و میانگین پس‌آزمون با میانگین آزمون پیگیری معنی‌دار نیست؛ فلذا جواب آماری سوال ۳ نیز مثبت می‌باشد.

جدول ۷- مقایسه‌های دوگانه سطوح چندگانه متغیر آزمون مدیریت استرس

فاصله اطمینان ۹۵ برای تفاوت‌ها		سطح معنی‌داری	خطای استاندارد میانگین	تفاوت میانگین سطوح	سطوح عامل ۱ (زمان آزمون)	سطوح عامل ۱ (زمان آزمون)
حدپایین	حدبالا					
۹/۱۰	۴/۹۹	۰/۰۰۱	۱/۰۱۴	۷/۰۵*	۲	۱
۹/۳۸	۵/۸۲	۰/۰۰۱	۰/۸۸	۷/۶۰*	۳	۱
-۴/۹۹	-۹/۱۰	۰/۰۰۱	۱/۰۱۴	-۷/۰۵*	۱	۲
۱/۹۵	-۰/۸۵	۰/۴۳	۰/۶۹	۰/۵۵	۳	۲
-۵/۸۲	-۹/۳۸	۰/۰۰۱	۰/۸۸	-۷/۶۰*	۱	۳
۰/۸۵	-۱/۹۵	۰/۴۳	۰/۶۹	-۰/۵۵	۲	۳

* سطوح معنی‌داری در سطح $P < 0.05$

سوال ۴: آیا آموزش مهارت‌های اجتماعی در تعامل با زمان‌های سه‌گانه آزمون تأثیر متفاوت و معنی‌دار بر تغییرات خودکارآمدی دارد؟

جدول ۸ نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر مربوط به خودکارآمدی را با Fهای معنی‌دار نشان می‌دهد و جدول ۹ اثرات هر یک از سطوح منابع تغییر مربوط به متغیر خودکارآمدی را نشان می‌دهد. میانگین‌های پیش‌آزمون با پس‌آزمون و آزمون پیگیری معنی‌دار بوده و میانگین پس‌آزمون با میانگین آزمون پیگیری معنی‌دار نیست؛ فلذا جواب آماری سوال ۴ نیز مثبت می‌باشد.

- فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز
 سال اول شماره ۴، زمستان ۱۳۸۵

جدول ۸- تحلیل واریانس برای اندازه‌گیری‌های مکرر و مربوط به خودکارآمدی

منبع تغییر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
درون آزمودنی‌ها					
ستون‌ها(آزمون)	۱۴۸۶/۵۵	۲	۷۴۳/۲۷	۱۱۳/۳۵	۰/۰۰۱
گروه × آزمون (R.C)	۱۳۱۹/۱۲	۲	۶۵۹/۵۵	۱۰۰/۵۸	۰/۰۰۱
خطا (C×S/R)	۳۳۴۹۸	۷۶	۶/۵۶	-	-
بین آزمودنی‌ها	۴۱۳۸۳۵/۰۷	۱	۴۱۳۸۳۵/۰۷	۱۲۶۲/۷۱	۰/۰۰۱
سطرها(گروه)	۲۶۰۴/۰۰	۱	۲۶۰۴/۰۰	۷/۹۴	۰/۰۰۸
خطا(S/R)	۱۲۴۵۳/۹۲	۳۸	۳۲۷/۷۳	-	-

جدول ۹- مقایسه‌های دوگانه سطوح چندگانه متغیر آزمون خودکارآمدی

فاصله اطمینان ۰/۹۵ برای تفاوت‌ها	سطح معنی داری		خطای استاندارد میانگین	تفاوت میانگین سطوح	سطوح عامل ۱ (زمان آزمون)	سطوح عامل ۲ (زمان آزمون)
	حد پایین	حد بالا				
-۶/۱۹	-۹/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۶۹	-۷/۶۰*	۲	۱
-۵/۹۳	-۸/۷۱	۰/۰۰۰۱	۰/۶۸	-۷/۳۲*	۳	۱
۹/۰۰	۶/۲۰	۰/۰۰۱	۰/۶۹	۷/۶۰*	۱	۲
۰/۶۳	-۰/۰۸	۰/۱۳	۰/۱۸	۰/۲۷	۳	۲
۸/۷۲	۵/۹۳	۰/۰۰۱	۰/۶۸	۷/۳۲*	۱	۳
۰/۰۸	-۰/۶۳	۰/۱۳	۰/۱۸	-۰/۲۷	۲	۳

* سطوح معنی داری در سطح $P < 0.05$

بحث و نتیجه‌گیری

براساس نتایج سوال ۱ مداخله آموزشی (آموزش مهارت‌های اجتماعی) نگرش‌های دانش‌آموزان را در حد معنی داری کارآمدتر کرده است. این نتیجه با مدل فلنر و همکاران (۱۹۹۰ و زیر چاپ) قابل تبیین است. براین اساس طرحواره‌ها و نگرش‌های

منفی اغلب با زمینه‌های رشدی و تربیتی منفی و تجاربی مانند سوء استفاده و ناکارآمدی ارتباط دارد و اکتساب مهارت‌های اجتماعی، زمینه‌های رشدی و تربیتی مثبت فراهم ساخته و توانمندی حاصل از این اکتساب، موجب کسب تجارب مثبت مانند موفقیت در عملکردهای تحصیلی، روابط بین فردی با همسالان و موقعیت‌های جدید می‌گردد. نتیجه نهایی ارتقای ظرفیت‌های شناختی و کارآمدتر شدن نگرش‌هاست. براساس مطالعه انجمن کارنگی درباره رشد نوجوانان (۱۹۸۹) و مطالعه ویلسون (۱۹۸۷) در رابطه با فقدان نقش انطباقی مدل‌ها در زمینه‌های خانوادگی و همسالان، هم محیط‌های آموزشگاهی بدون امکانات و نامتناسب از لحاظ رشدی و هم فقدان نقش انطباقی مدل‌ها، از فراگیری اطلاعات و دانش توسط کودکان و نوجوانان جلوگیری کرده و نگرش‌های آنها را ناکارآمد می‌نمایند. متقابلاً آموزش مهارت‌های اجتماعی، محیط‌های خانوادگی و آموزشگاهی را از لحاظ رشدی متناسب کرده و هم مدل‌هایی برای نقش‌های انطباقی فراهم می‌آورند (یوشر و پاچارس، ۲۰۰۵). مطالعات متعدد دیگری، با نتیجه سوال یک همخوان بوده و به این نتیجه رسیده‌اند که نگرش‌ها با عملکردهای افراد در موقعیت‌های اجتماعی در تعاملند و همین‌طور آموزش مهارت‌های اجتماعی، نگرش‌های افراد را متأثر ساخته و بر کارآمدی آنها می‌افزایند (برای مثال، کابه و تیمینز، ۲۰۰۳؛ ییپ و مارتین، زیر چاپ و مارش، ۱۹۹۰).

نگاه اجمالی به نظریه‌های مرتبط و پیشینه پژوهشی موید آن است که آموزش مهارت‌های اجتماعی ترکیبی است از یک سلسله رویه، که مهارت‌های رفتاری را ارتقاء می‌بخشد (هارجی، ۱۹۸۶).

در قالب مدل چهار بعدی کفایت اجتماعی فلنر و همکاران (۱۹۹۰ و زیر چاپ) یکی از مولفه‌های اصلی مهارت‌های رفتاری، جرأت‌مندی است؛ و براساس نتایج مربوط به سوال ۲، آموزش مهارت‌های اجتماعی جرأت‌مندی دانش‌آموزان را افزایش داده است. قابل تأمل است که ضمن همخوان بودن این نتایج با پیشینه پژوهشی، افزایش جرأت‌مندی به واسطه آموزش مهارت‌های اجتماعی در بعد دوم (مهارت‌های رفتاری)

مدل فلنر قرار می‌گیرد. از دیدگاه رفتاری اکثر افرادی که در ابراز رفتارهای جرأت‌مند مشکل دارند، تاریخچه‌ای از آموزش در اولویت قرار دادن حقوق دیگران بر حقوق فردی و تأکید زیاد بر ضرورت‌های اجتماعی دارند (ولپی، ۱۹۹۰) و آموزش مهارت‌های اجتماعی (به ویژه آموزش جرأت‌مندی) موجب می‌شود که فرد با حقوق خود آشنا شده و به موقع با مناسب‌ترین شیوه ابراز وجود نماید. مک فال (۱۹۷۶)، به نقل از لین و همکاران، (۲۰۰۴) زیربنای رفتار غیرجرأت‌مند را نقص مهارت می‌داند و معتقد است با استفاده از مدل‌سازی، هدایت، تمرین و فیدبک می‌توان مهارت‌های اجتماعی را آموزش داده و به نتایج موثری دست یافت. این نتیجه یعنی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر جرأت‌مندی در مطالعات لی (۲۰۰۲)، رودیکز (۲۰۰۱)، و گیلمارتین (۲۰۰۰) و مطالعات متعدد دیگری نیز به دست آمده است.

منطبق با نتایج سوال ۳ در جدول‌های ۶ و ۷، آموزش مهارت‌های اجتماعی، توانمندی مدیریت استرس افراد را افزایش می‌دهد. مراجعه به مباحث مطرح در مقدمه نشان می‌دهد که مدیریت استرس به عنوان یک مولفه اصلی در بعد کفایت اجتماعی مدل چهاربعدی کفایت اجتماعی فلنر (۱۹۹۰) و زیرچاپ) تلقی شده است. بر این اساس، فرد برای عملکرد موثر در موقعیت‌های اجتماعی باید ظرفیت کنترل بر انگیزتگی هیجانی را داشته باشد که از موقعیت‌های استرس‌زا، اضطراب‌زا و خشم‌ساز ناشی می‌شود. نوجوانانی که خود را قادر به تعدیل پاسخ‌های عاطفی در چنین موقعیت‌هایی نمی‌بینند، نمی‌توانند راهبردهای حل مسأله را که قبلاً کسب کرده‌اند به شیوه انطباقی انجام دهند و لذا قادر به مدیریت استرس نمی‌شوند. در این شرایط آنها به صورت تکانشی عمل می‌کنند. آموزش مهارت‌های اجتماعی موجب می‌شود که آنها قبل از انجام تکانشی پاسخ در مورد آنچه که درصدد انجام آن هستند تأمل نمایند و این تأمل، فرصت مراجعه به راهبردهای حل مسأله قبلاً آموخته شده را مهیا می‌سازد و نتیجه تولید مناسب‌ترین پاسخ است (بلچمن و همکاران، ۱۹۹۵). و این فرایند خود ساز و کار کنترل و مدیریت استرس را تبیین می‌نماید. در مدل رابینز (۱۹۹۶) منابع بالقوه

استرس در سه حوزه محیطی، سازمانی و فردی پیش‌بینی شده است. تفاوت‌های فردی با منابع ادراک، تجربه، حمایت اجتماعی، باور در موضع کنترلی و خصومت بر استرس ایجاد شده مداخله‌گر است. تعامل منابع بالقوه سه‌گانه استرس با منابع تفاوت‌های فردی، نشانه‌های سه‌گانه فیزیولوژیکی (مثل سردرد)، روانی (مثل اضطراب) و رفتاری (مثل شانس تصادف) را تولید می‌کند. آموزش مهارت‌ها در هر نقطه‌ای از این مدل مداخله‌گر بوده و در نهایت بر عملکرد فرد در مدیریت استرس اثربخش می‌گردد (رابینز، ۱۹۹۶).

نگاهی ژرف به نتیجه‌ی حاصل از تحلیل اطلاعات مربوط به سوال سوم پژوهشی، نشان می‌دهد که این نتایج با همین سازوکار قابل تبیین است. همین‌طور، مهارت‌های اجتماعی منجر به کسب حمایت اجتماعی می‌گردد؛ و حمایت اجتماعی نقش ضربه‌گیری استرس ناشی از عوامل فشارزای درونی و بیرونی را برعهده دارد؛ بنابراین، برای مدیریت استرس، آموزش مهارت‌های اجتماعی ضرورت دارد. این نتیجه، در پژوهش‌های متعددی از جمله ییپ و مارتین (زیر چاپ)، رنک و فارس (۲۰۰۴)، سیاروچی و همکاران (۲۰۰۳) و دیویس (۲۰۰۲) نیز به دست آمده است.

ساختار ارزشی فرد، سطح رشد اخلاقی او و احساس اثربخشی و یا خودکارآمدی سه حوزه جداگانه کفایت انگیزشی فرد در مدل چهاربعدی کفایت اجتماعی فلنر (۱۹۹۰ و زیرچاپ) است. مفهوم ضمنی بعد انگیزشی، این است که حتی موقعی که فرد توانایی شناختی حل مسأله را دارد تا رفتارهای معینی برگزیند و ظرفیت نشان دادن رفتارهای برگزیده را نیز دارد و می‌تواند برانگیختگی هیجانی را نظم ببخشد، با این همه اگر اعمال مزبور خوشایند به نظر نرسند و یا چنین تلقی شوند که به نتایج ارزشمند نمی‌انجامند فرد در انجام آنها با شکست مواجه می‌گردد (فلنر و همکاران، ۱۹۹۰).

در این مدل چنین استدلال می‌شود که فرد باید احساس بسنده‌ای از خودکارآمدی و کنترل درونی را داشته باشد تا برای رفتارهای دلخواه و مطلوب تلاش کند. حجم گسترده‌ای از ادبیات مربوط به نقش خودکارآمدی و احساس تسلط در شکل‌دهی رفتار

و اقدامات انطباقی حکایت از آن دارد که نارسایی در احساس شخصی از توانایی برای انجام اعمالی که برای رفتار با کفایت از نظر اجتماعی اهمیت دارند می‌تواند اقدامات انطباقی را نقش بر آب کند (لی، ۲۰۰۲) حتی موقعی که عناصر محوری دیگر در سطح لازم قرار دارند. این تبیین فرصتی برای تأیید نتایج مربوط به سوال چهارم فراهم می‌کند. باید شیوه‌هایی به کار گرفت که خودکارآمدی افراد جهت ارتقاء اقدامات انطباقی را افزایش دهد (هارجی، ۱۹۸۶). منطبق با نتایج حاصل از سوال ۴، آموزش مهارت‌های اجتماعی یکی از بهترین شیوه‌های ارتقای خودکارآمدی است. این ادعا به واسطه نظریه شناختی - اجتماعی نیز قابل استدلال است.

خودکارآمدی، توانایی ادراک شده فرد در انطباق با موقعیت‌های مشخص است (بندورا، ۱۹۹۷). آموزش مهارت‌های اجتماعی موجب می‌گردند که عناصر اصلی فرایندهای انگیزشی به ویژه، خودکارآمدی و عناصر اصلی آن بهبود یابند. بندورا (۱۹۹۷)، تجارب موفق قلبی، تجارب جانیشینی، ترغیب‌های کلامی و حالت‌های فیزیولوژیک را منابع اصلی خودکارآمدی معرفی می‌نماید. آموزش مهارت‌های اجتماعی با سه منبع تجارب موفق، تجارب جانیشینی و ترغیب‌های کلامی رابطه مستقیم دارد (لی، ۲۰۰۲). نتایج حاصل از سوال ۴ و تبیین‌های فوق‌الذکر، در مطالعات متعددی از جمله بوشر و پاچارس، (۲۰۰۵)، لی (۲۰۰۲)، زلدین و پاچارس (۲۰۰۰) و زیمرمن (۲۰۰۰) تأیید شده‌اند.

نتیجه کلی این که، با این پیش فرض که، مولفه‌های ابعاد چهارگانه کفایت اجتماعی، نگرش مثبت، جرأت‌مندی، مدیریت استرس و خودکارآمدی‌اند و آموزش مهارت‌های اجتماعی هر کدام از آن را ارتقاء بخشیده است بنابراین، آموزش مهارت‌های اجتماعی کفایت اجتماعی افراد را منطبق با مدل چهاربعدی کفایت اجتماعی فلنر ارتقاء می‌بخشد؛ و این پیشنهاد منطقی است که پژوهش‌های دیگری با انتخاب مولفه‌های دیگر ابعاد چهارگانه کفایت اجتماعی در نمونه‌های بزرگتری برای توسعه این مدل انجام پذیرند.

References

منابع

- آملی، شهره؛ مهریار، هوشنگ، و بوالهبری، جعفر (۱۳۷۴). مقایسه جرأت‌آموزی و جرأت‌آموزی توأم با بازسازی شناختی در کاهش اضطراب اجتماعی، فصلنامه اندیشه و رفتار، ۳، ۲۹-۱۸.
- روشن، رسول؛ شعیری، محمدرضا (۱۳۸۳). بررسی سطوح و انواع تنیدگی و راهبردهای مقابله‌ای در دانشجویان و مقایسه آنها در دانشجویان شاهد و غیرشاهد، ماهنامه دانشور، ویژه مقالات روان‌شناسی، ۲، ۶۰-۴۹.
- غرایبی، بنفشه، (۱۳۷۲). بررسی پاره‌ای از الگوهای شناختی در بیماران مبتلا به همبودی اضطراب و افسردگی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. انستیتو روان‌پزشکی تهران.
- Alberti, RE., Ernons, M.L. (2001). Your Perfect Eright: Assertiveness and Equality in Your Life and Relationships, Eight ed. *Atascadero, USA: Impact Publishers.*
- Bandura, A, (1997), Self-efficacy: The Exercise of Control. *New Yourk: Freeman.*
- Blechman, E. A., Prinz, R. J., and Dumas, J.E. (1995). Coping Competence, and Aggression Prevention: Part1. *Developmental Model. Applied and Preventive Psychology. 4, 211-232.*
- Cabe, C.M., and Timmins, F. (2003). Teaching Assertiveness to Undergraduate Nursing Students. *Nurse Education in Practice. 3, 30-45.*
- Carengie Council on Adolescent Development (1989). *Turning Points: Preparing American Youth for the 21st Century.* New York: Author.
- Ciarrochi, J., Scott, G., Deane, F. P., Patrick, C.L., (2003). Relations Between Social and Emotional Competence and Mental Health: a Construct Validation Study. *Personality and Individual Differences, 35, 1947-1963.*
- Davis, H. A. (2002). *Measuring Relational Schemas for Teachers in Elementary and Middle School Students.* <File:///A: 2002 CRIFGrant. htm>.

- Diener, M. L., and Kim, D. (2004). Maternal and Child Predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 3-24.
- Eliot, R. S. (1994). *From Stress to Strength: How to Lighten Your Load and Save Your Life*. New York: Bantam.
- Felner, R.D., Lease, A.M., and Phillips, R.C. (1990). *Social Competence and the Language of Adequacy as a Subject Matter for Psychology: A Quadripartite Trieval Framework*. In T.P. Gullotta, G.R. Adams, & R Montemayor (Eds), *The Development of Social Competence* (pp. 245-264). Beverly Hills: Sage.
- Felner, R.D., Silverman, M. M., and Felner, T.Y. (in press). *Primary Prevention: Conceptual and Methodological Issues in the Development of a Science in Mental Health and Social Intervention*. In J. Rappaport and E. Seidman (Eds), *Handbook of Community Psychology*. New Yourk: Plenum Press.
- Gilmartin, J. (2000). Psychodynamic Sources of Resistance Among Student Nurses. *Journal of Advanced Nursing* 32, 1533-1541.
- Hargie, O. (1986). Communicatin as Skilled Behavior. In O. Hargie (Ed), *A Handbook of Communication skills*. Croom Helm, London: New York University Press.
- Kendall, P. C., and Braswel, L. (1993). *Cognitive - Behavior Oral Therapy for Impulsive Children* (2nd ed). New York: Guilford Press.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., and Troop, W. (2006). Children's Interpersonal Skills and Relationships in School Setting. In P. K. Smith and C. H. Hart (Eds.), *Childhood Social Development*. London: Blackwell Publishing.
- Lee C. (2002). Self Efficacy and Behavior as Predictors of Subsequent Bahavior an Assertiveness Training Programe. *Behavior Research and Thrapy*, 21, 225-235.
- Lin, Y. R., Shiah, I.S., change, Y. C., Lai, T.J., Wang, K. Y, and Choux,K. R. (2004). Evaluation of an Assertiveness Training Program on Nursing and Interpersonal Communication Satisfaction. *New Education Today*, 24, 656-665.
- Mangrukar, L., Whitman, C. V., and Posner, M. (2001). *Life Skills Approach to Child and Adolescent Healthy Human Development*. Washington, DC: *Pan American Healthy Organization*.

- Marsh, H. W. (1990). Causal Ordering of Academic Self - Concept and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Pajares, F., Schunk, D. H. (2005). Self - Efficacy and Self - Concept Beliefs. *International Advances in Self Research*, 2, 95-121.
- Poyrazli, S. (2002). Relation Between Assertiveness, Academic Self Efficacy, and Psychological Adjustment Among International Graduate Students. *Journal of College Student Development. Find Articles*.
- Rakos, R.F. (1991). *Assertive Behavior Therapy Research and Training London*: Rutledge.
- Ram, A., Ross, H. S. (2001). Problem - Solving, Contention, and Struggle. *Child Development* 72, 1710-1722.
- Renk, K, & Phares, V. (2004). Cross - Informant Ratings of Social Competence in Children and Adolescents. *Clinical Psychology Review*, 24, 239-254.
- Robbins, S.P., (1996). Organizational Behavior: Concepts - Controversies-Applications. *New Jersey: Prentice – Hall International*.
- Rodriguez, G. (2001). Significant Variables Associated With Assertiveness Among Hispanic College Woman. *Journal of Instructional Psychology*, 23, 1-6.
- Schlundt, D., and Mcfall, RT. (1985). *New Directions in the Assessment of Social Competence and Social Skills*, In L.L. Abate and M. Milan (Eds.). Handbook of Social Skills Training and Research. New York. Wiley.
- Weitlauf, J.C., smith, R.E., and Cervone, D.(2000). Generalization Effects of Coping - Skills Training: Influence of Self - Defense Training on Women's Efficacy Beliefs, Assertiveness and Aggression. *Journal of Applied Psychology*, 85, 625-633.
- Wilson, W. J. (1987). *The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass, and Public Policy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wolps, J.(1990). *The Practice of Behavior Therapy*, Fourth Edition. Pergamon Press, USA.
- Yip, J.A., and Martin, R.A. (In press). Sense of Humer, Emotional Intelligence, And Social Competence. *Journal of Research in Personality*.

- ▶ فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز
 - ▶ سال اول شماره ۴، زمستان ۱۳۸۵
-

- Zeldin, A.L., and Pajares, F. (2000). Self Efficacy Beliefs of Women in Mathematical, Scientific, and Technological Careers. *American Educational Research Journal*. 37, 215-246.
- Zimmerman, B.J. (2000). *Attaining Self Regulation: A Social Cognitive Perspective*. San Diego: Academic Press.