

اثر بخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر کفایت اجتماعی دختران جوان

نسرین یاراحمدیان^۱

مهناز اخوان^۲

ملوک خادمی^۳

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر برنامه آموزش مهارت‌های زندگی بر کفایت اجتماعی دختران دانش‌آموز سال اول دبیرستان شهر تهران انجام شده است.

آزمودنی‌های پژوهش شامل دو گروه ۳۰ نفری از دانش‌آموزان دو منطقه آموزشی ۲ و ۱۴ شهر تهران بودند که به روش تصادفی، انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. برنامه آموزش مهارت‌های زندگی (شامل مهارت‌های خودآگاهی، مدیریت زمان و برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری و حل مسئله، کنترل خشم، جرئت‌ورزی، مهارت‌های ارتباط بین فردی و مدیریت فشار روانی) طی ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به گروه آزمایش آموزش داده شد، در حالی که گروه کنترل هیچ مداخله‌ای را دریافت نکرد. آزمون کفایت اجتماعی (پایایی = ۰/۸۷) معیار سنجش کفایت اجتماعی دانش‌آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون قرار گرفت. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون آماری کوواریانس نشان داد که گذراندن دوره آموزشی مهارت‌های زندگی، سبب افزایش کفایت اجتماعی و چهار مولفه شناختی، رفتاری، هیجانی، و انگیزشی آن در دانش‌آموزان گروه آزمایش شده است.

واژگان کلیدی: آموزش مهارت‌های زندگی، کفایت اجتماعی و نوجوانی

^۱ . کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه الزهرا (س) (نویسنده مسئول)

^۲ . دانشیار روانشناسی تربیتی، دانشگاه الزهرا (س)

^۳ . استادیار روانشناسی تربیتی، دانشگاه الزهرا (س)

مقدمه

نوجوانی دوره انتقالی عمده‌ای است که طی آن، تغییرات رشدی فراوانی رخ می‌دهد. قابل توجه‌ترین تغییر، رشد سریع جسمی است که با تحول و توسعه در کارکردهای شناختی، عاطفی، انگیزشی و روابط بین فردی همراه است. علاوه بر این، نوجوانی دورهٔ خطرپذیری بالا نسبت به مسائل رفتاری از قبیل مصرف و سوءمصرف مواد، بارداری‌های زودرس یا ناخواسته، بیماری‌های قابل انتقال جنسی، خطر جویبی بیش از حد، رفتارهای ضد اجتماعی خشونت آمیز و بزه‌کارانه و افزایش آسیب پذیری نسبت به مسائل بهداشت روانی نظیر افسردگی، اضطراب، ترس‌های مرضی و... نیز هست و ممکن است مشکلات و مسائل روانی، اجتماعی و رفتاری متعددی را برای نوجوانان پدید آورد. (بوتوین، گریفین^۱، ۲۰۰۴؛ راجیل، ستوپ، مک کلی و کاتون^۲، ۲۰۰۹)

چنانکه نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهند نزدیک به ۲۰ درصد از نوجوانان، آسیب‌های روانی - اجتماعی را در طول دوره تحصیلی یک ساله تجربه می‌کنند، درحالی‌که ۷۵ تا ۸۰ درصد آن‌ها مداخلات مناسب را دریافت نکرده‌اند. (دپارتمان خدمات بهداشت و بشر، ۱۹۹۹) مطابق بررسی رفتارهای مخاطره‌آمیز نوجوانان در سال ۲۰۰۱، درصد عظیمی از آنان درگیر مصرف مواد، رفتارهای جنسی پرخطر، خشونت و آسیب‌های بهداشت روانی هستند. به علاوه ۳۰ درصد از جمعیت ۱۴ تا ۱۷ ساله‌ها، درگیر رفتارهای پرخطر گوناگونی هستند که توان آن‌ها را برای داشتن یک زندگی موفق به خطر می‌اندازد. (گرین برگ، اوبرین، زینس، ویسبرگ، فردریکس، رسینک و الیاس^۳، ۲۰۰۳)

در ایران نیز حسینی (۱۳۸۲) در پژوهشی نشان داد که ۸/۹ درصد سارقین خودرو، ۹/۲ درصد معتادین، ۱۱/۲ درصد سارقین اماکن و ۴۹/۳۵ درصد فراریان از منزل که توسط پلیس دستگیر شده‌اند را نوجوانان زیر ۱۷ سال تشکیل می‌دهند. یک بررسی دیگر در ۶ ماههٔ اول سال ۱۳۸۲، رشد ۱۵ درصدی دختران فراری را نسبت به ۶ ماههٔ اول ۱۳۸۱ نشان می‌داد. (به نقل از سلطانیان و بیگدلی، ۱۳۸۷)

علاوه بر این، تعداد زیادی از دانش‌آموزان نوجوان، بنا به مشکلات بهداشت روانی و ضعف‌هایی که در کفایت اجتماعی دارند، به سختی یاد می‌گیرند و از تجربه‌های آموزشی همسالانشان دور هستند؛ چنان که آمار سال گذشته آموزش و پرورش نشان داد، ۲۳ درصد دانش‌آموزان سال اول دبیرستان در کل کشور مردود شدند که از این میان ۱۳ درصد، دانش‌آموزان شهر تهران بودند. (وزارت آموزش و پرورش، ۸۷)

با توجه به گسترده بودن آسیب‌ها در بین نوجوانان دانش‌آموز و پیامدهای روانی، اجتماعی و تحصیلی آن‌ها، اگر مداخله مناسبی صورت نگیرد، صدمات جبران‌ناپذیری هم برای دانش‌آموزان و هم برای جامعه پدید خواهند آورد. (محمدخانی، ۱۳۸۳) مستقیم‌ترین روش مداخله در این زمینه، مداخله‌هایی است که منابع

1. Botvin & Griffin

2. Rochill, Stoep, McCauley, & Katon

3. Greenberg, Obrien, Zins, Wiessberg, Fredricks, Resink & Elias

مقابله‌ای اشخاص و توانایی‌های فردی و اجتماعی آن‌ها را تقویت کند. از مداخله‌های مؤثر در این رابطه، آموزش مهارت‌های زندگی است که به عنوان مهارت‌های ضروری، برای موفقیت در حیطه‌های مختلف از قبیل مدرسه، خانه، محله و اجتماع تعریف شده‌اند. (فانرنریس، دنیش و اسکات^۱، ۲۰۰۷) آموختن این مهارت‌ها، قابلیت‌های فردی - اجتماعی را در نوجوانی رشد می‌دهند که هم برای برآوردن کفایت‌های مورد نیاز برای رشد اجتماعی و هم برای اتخاذ رفتارهای انطباقی و سازنده که نوجوانان را برای مقابله مؤثر با چالش‌های روزمره زندگی، توانمند می‌سازد، ضروری هستند. (منگ رولکار، ویتمن و پوسنر^۲، ۲۰۰۱)

در این زمینه، نظریه‌هایی درباره شیوه زندگی بشر به ویژه رشد کودکان و نوجوانان، یادگیری و رفتار آنان، بنیاد رویکرد مهارت‌های زندگی را پدید آورده‌اند. این نظریه‌ها انحصاری نیستند، به طور تقابلی در رشد و توسعه مهارت‌های زندگی مشارکت دارند و ضرورت آموزش، چگونگی آموزش و آموختن مهارت‌های زندگی را آشکار می‌سازند. نظریه‌ها و رویکردهایی که در این رابطه ارائه شده، عبارت‌اند از: رشد کودکان و نوجوانان، یادگیری اجتماعی، رفتار مسئله‌ساز، اثر اجتماعی، هوش‌های چندگانه، حفاظت و خطر و سازهایی گری. مطابق این دیدگاه‌های نظری، اکتساب مهارت‌های زندگی کودکان و نوجوانان را قادر می‌سازد تا فعالانه در فرایند رشد خود و ساختارمند کردن هنجارهای اجتماعی، مشارکت داشته باشند. هنگامی که کودکان به سوی نوجوانی حرکت می‌کنند، تعامل‌های اجتماعی‌شان کامل‌تر شده و زمان بودن با همسالان هم جنس و جنس مخالف نیز، افزایش می‌یابد. در جریان این تعامل‌ها، کودکان و نوجوانان می‌آموزند که با کفایت و توانمند باشند یا اینکه احساس حقارت کنند که این احساس، می‌تواند به پیامدهای عاطفی و روانی طولانی مدت و باثبات اجتماعی منجر شود. (سیگزنتمیهایلی و سچنیدر^۳، ۲۰۰۰؛ در منگ رولکار و همکاران، ۲۰۰۱) برای مثال، ارتباط‌های مثبت همسالان، نقش مهمی در فرایند رشد سالم عاطفی و اجتماعی آنان ایفا می‌کند؛ درحالی‌که عدم پذیرش و طرد همسالان، مسائل مختلفی از قبیل اختلالات روانی، رفتارهای ضد اجتماعی و مشکلات مربوط به مدرسه را فراهم می‌کند. (ولش و بایرمن، ۲۰۰۸)

بنابراین، آموزش دادن به نوجوانان برای اینکه چگونه تفکر کنند، تصمیم بگیرند، مسائل بین فردی را حل کنند، چگونه فعالانه با چالش‌ها و دشواری‌های روزمره زندگی مقابله کرده و نقش مؤثری در رشد و بالندگی خودشان داشته باشند، می‌تواند ما را به هدف ارتقای توانمندی‌ها و کفایت‌های فردی و اجتماعی آنان نزدیک کند.

آنچه که بر اهمیت آموزش مهارت‌های زندگی می‌افزاید، این است که در سطح فردی منجر به ارتقای قابلیت‌های فردی و افزایش ظرفیت‌های روانی - اجتماعی نوجوانان می‌شود و در سطح اجتماعی نیز، آنان را به عنوان شهروندانی فعال، مسئول و کارآمد پرورش می‌دهد. به همین دلیل است که آموزش این

1. Forneris, Danish & Scott
2. Mangrulkar, Whitman & Posner
3. Csikzentmihalyi & Schneider

مهارت‌ها، در چند سال اخیر به شدت مورد توجه نظام‌های تعلیم و تربیت سراسر دنیا قرار گرفته و بخشی از برنامه‌های آموزشی آنان را به خود اختصاص داده است. (فتحی و اجارگاه، عارفی، و اسفندیاری، ۱۳۸۷)

نتایج پژوهش‌های گرین برگ و همکاران (۲۰۰۳)، پارایلا و همکاران (۲۰۰۲)، برگمن و کمپیل (۲۰۰۳) و بوتوین و گریفین (۲۰۰۴) نیز نشان داده است که برنامه‌های پیشگیری مدرسه محور و مداخله‌های رشدی که به طور همزمان، توانمندی‌های فردی و اجتماعی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند، سودمندترین برنامه‌ها و مداخله‌ها هستند. علاوه بر این، ولش و همکاران (۲۰۰۱): نجاس و به راک وی، ۱۹۹۹: چن و همکاران، ۱۹۹۷: و نزل، ۱۹۹۱) در پژوهش‌هایی به ارتباط میان کفایت ادراک‌شده با سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی اشاره کرده‌اند. نتایج پژوهشی آن‌ها نشان داد که رفتار با کفایت و موافق اجتماع، سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی را به گونه‌ای مثبت پیش‌بینی می‌کند.

بدین ترتیب، پژوهش حاضر با این هدف انجام شد که ضرورت پرداختن به برنامه‌ی آموزش مهارت‌های زندگی و تمرکز بر ارتقای کفایت اجتماعی دانش‌آموزان را آشکار نماید و به این پرسش پاسخ دهد که آیا برنامه‌ی تدوین‌شده از سوی پژوهشگر می‌تواند کفایت اجتماعی دختران دانش‌آموز سال اول دبیرستان را ارتقا دهد؟

روش پژوهش

طرح این پژوهش، نیمه آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه پژوهشی آن شامل همه دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان شهر تهران در سال تحصیلی ۸۷-۸۸ بود که تعداد آن‌ها در مناطق ۲۰ گانه به ۴۸۸۰۸ نفر می‌رسید. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی، ابتدا دو منطقه (۲ و ۱۴) از میان مناطق ۲۰ گانه تهران و سپس دو دبیرستان ارشاد و فجر از میان دبیرستان‌های دخترانه این دو منطقه انتخاب شدند. شمار دانش‌آموزانی که از دو دبیرستان به عنوان نمونه پژوهش برگزیده شدند، ۶۰ نفر بود که در دو گروه ۳۰ نفری آزمایش و کنترل، جایگزین شدند.

ابزارهای این پژوهش عبارت بودند از:

(۱) آزمون کفایت اجتماعی:

پرسش‌نامه‌ی کفایت اجتماعی، آزمونی با ۴۷ پرسش است که آن را پرندین و کرمی (۱۳۸۵) بر پایه‌ی الگوی چهاربعدی کفایت اجتماعی فلنر و همکارانش (۱۹۹۰) ساخته‌اند. پرسش‌های آزمون، مهارت‌ها و توانمندی‌های نوجوانان را در چهار بعد شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی و بر اساس مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت از نمره یک (کاملاً مخالف) تا هفت (کاملاً موافق) می‌سنجد. همسانی درونی پرسش‌های آزمون بر حسب ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ گزارش شده است. به منظور تعیین اعتبار پرسش‌نامه، علاوه بر محاسبه همبستگی کل مقیاس با خرده مقیاس‌ها که ۰/۹۹ و بالا بوده، روش تحلیل عاملی نیز به کار گرفته شده که مقدار به دست آمده (۰/۸۲) نشان‌دهنده اعتبار خوب آن

است. (پرندین، ۱۳۸۵) در پژوهش حاضر نیز، پژوهشگر پایایی درونی کل پرسش‌نامه را بر اساس روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آورده که نشانه‌ی پایایی خوب آزمون است. (۲) برنامه آموزشی:

پژوهشگر، برنامه آموزشی خود را با توجه به نتایج پژوهش‌های نیازسنجی در زمینه مهارت‌های زندگی مورد نیاز برای دانش‌آموزان ایرانی (اذانچیلر، ۱۳۸۳؛ ادیب، ۱۳۸۵؛ فتحی‌واجارگاه و همکاران، ۱۳۸۷) و پژوهش‌ها و الگوهای خارجی مرتبط با مهارت‌های زندگی و کفایت اجتماعی (ولش و بایرمن، ۲۰۰۸؛ بوتوین و گریفین، ۲۰۰۲، ۲۰۰۴؛ یونیسف، ۲۰۰۳؛ منگ رولکار و همکاران، ۲۰۰۱؛ سازمان جهانی بهداشت، ۱۹۹۷؛ فلنر و همکاران، ۱۹۹۰) طراحی کرده است. محتوای این برنامه، ترکیبی گزینشی از میان منبع‌های داخلی (طارمیان و همکاران، ۱۳۷۸؛ آقازاده، قاسم‌زاده و هاشمیان، ۱۳۷۹؛ خیابانی، ۱۳۸۰؛ ناصری، ۱۳۸۴؛ محمدخانی، ۱۳۸۵؛ موتابی و فتی، ۱۳۸۵) است که با هدف آشنایی و توانمندسازی دانش‌آموزان در هر یک از خرده مهارت‌های خودآگاهی، مدیریت زمان، برنامه‌ریزی، حل مسئله، تصمیم‌گیری، مهارت‌های ارتباط بین فردی، کنترل هیجان‌ها و مدیریت فشار روانی در دوازده جلسه نود دقیقه‌ای تنظیم شده است.

شاخص آماری تحلیل کوواریانس، جهت مقایسه دو گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون و پس آزمون بکار گرفته شد. در تحلیل کوواریانس از اندازه‌های پیش آزمون، به عنوان متغیر کمکی استفاده شد و با حذف اثر پیش آزمون بر پس آزمون، دو گروه آزمایش و کنترل در نمره‌های پس آزمون با یکدیگر مقایسه شدند.

برای اجرای مداخله آموزشی از روش زیر استفاده شد:

از هر یک از دبیرستان‌های فجر و ارشاد، دو کلاس و از هر کلاس ۱۵ نفر به صورت تصادفی انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. پس از اجرای پیش آزمون در هر یک از گروه‌ها، دوره آموزش مهارت‌های زندگی اوایل آذرماه (یک جلسه در هفته) شروع شد و سه ماه به طول انجامید. مداخله آموزشی، شامل آموزش مهارت‌های خودآگاهی، مدیریت زمان، برنامه‌ریزی، حل مسئله، تصمیم‌گیری، کنترل خشم، جرئت‌ورزی، مدیریت فشار روانی و ارتباط مؤثر بین فردی بود که طی ۱۲ جلسه آموزشی ۹۰ دقیقه‌ای و با روش‌های تعاملی و فعال نظیر بحث آزاد کلاسی، فعالیت‌های گروهی، بارش ذهنی و ایفای نقش به دانش‌آموزان گروه آزمایش، آموزش داده شد - درحالی که گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی که با این دوره همخوان باشد را دریافت نکرد. بعد از پایان دوره آموزشی، در هر دو گروه، پس آزمون کفایت اجتماعی اجرا شد.

یافته‌های پژوهش

در این بخش، داده‌های به دست آمده از آزمون کفایت اجتماعی، با استفاده از شاخص آمار استنباطی تحلیل کوواریانس، پردازش شد. یافته‌های توصیفی و استنباطی ارائه شده در جدول‌های شماره ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ و ۶ نشانگر این است که گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، میانگین‌های بالاتری را در کفایت اجتماعی و چهار بعد شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی آن، کسب نموده‌اند.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نمره‌های کفایت اجتماعی و خرده مقیاس‌های شناختی، رفتاری، انگیزشی و هیجانی آن

در آزمودنی‌های دوگروه در دو مرحله اجرای آزمون

انحراف معیار		میانگین		متغیر گروه
پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	
۲۷/۰۸	۳۱/۰۸	۲۵۸/۴۳	۲۴۱/۹۷	آزمایش
۲/۴۴	۳/۶۲	۱۸/۶۳	۱۶	کفایت اجتماعی
۲۰/۷۳	۲۴/۲۴	۱۹۰	۱۸۲/۲۷	کفایت شناختی
۶/۱۹	۶	۳۴/۱۳	۳۰/۶۳	کفایت رفتاری
۲/۸۳	۴/۵۰	۱۵/۶۷	۱۳/۰۷	کفایت انگیزشی
				کفایت هیجانی
				کنترل
۲۲/۴۵	۳۱/۶۱	۲۳۱/۳۷	۲۲۹	کفایت اجتماعی
۳/۴۸	۳/۳۱	۱۶/۵۳	۱۶/۱۳	کفایت شناختی
۱۸/۲۷	۲۴/۴۵	۱۷۱	۱۷۰/۳۷	کفایت رفتاری
۴/۵۴	۶/۵۹	۳۰/۲۷	۳۰/۰۷	کفایت انگیزشی
۴/۱۵	۴/۳۸	۱۲/۹۷	۱۲/۴۳	کفایت هیجانی

همانطور که در جدول مشاهده می‌شود، در مرحله پس آزمون، میانگین نمره‌های گروه آزمایش نسبت به میانگین نمره‌های گروه کنترل در همه متغیرها افزایش معناداری داشته است.

جدول ۲: نتایج تحلیل کوواریانس پس آزمون کفایت اجتماعی دو گروه پس از حذف اثر پیش آزمون

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات	F	سطح معناداری
پیش آزمون	۲۱۷۹۲/۲۶	۱	۲۱۷۹۲/۲۶	۸۸/۱۰	۰/۰۰۰۱
گروه	۵۲۱۲/۶۹	۱	۵۲۱۲/۶۹	۲۱/۰۷	۰/۰۰۰۱
خطا	۱۴۰۹۸/۰۶	۵۷	۲۴۷/۲۳	-	-
کل	۳۶۴۵۴۴۰	۶۰	-	-	-

چنانکه در جدول مشاهده می‌شود، بعد از حذف اثر متغیر پیش آزمون بر پس آزمون، بین میانگین نمره‌های پس آزمون دو گروه، تفاوت معناداری وجود دارد؛ [$F(۱ و ۵۷) = ۲۱/۰۷, p < ۰/۰۰۰۱$] به این صورت که میانگین نمره‌های کفایت اجتماعی گروه آزمایش در پس آزمون، بیشتر از میانگین نمره‌های گروه کنترل است.

جدول ۳: نتایج تحلیل کوواریانس پس آزمون کفایت شناختی دو گروه پس از حذف اثر پیش آزمون

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات	F	سطح معناداری
پیش آزمون	۲۱۵/۵۷	۱	۲۱۵/۵۷	۳۹/۷۸	۰/۰۰۰۱
گروه	۷۰/۸۶	۱	۷۰/۸۶	۱۳/۰۷	۰/۰۰۰۱
خطا	۳۰۸/۸۶	۵۷	۵/۴۱	-	-
کل	۱۹۱۴۱	۶۰	-	-	-

چنانکه در جدول مشاهده می‌شود، پس از حذف اثر متغیر پیش آزمون بر پس آزمون، بین میانگین نمره‌های پس آزمون دو گروه، تفاوت معنادار وجود دارد؛ [$F(۱ و ۵۷) = ۱۳/۰۷, P < ۰/۰۰۰۱$] به این صورت که میانگین نمره‌های کفایت شناختی گروه آزمایش در پس آزمون، بیشتر از میانگین نمره‌های گروه کنترل است.

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس پس آزمون کفایت رفتاری دو گروه پس از حذف اثر پیش آزمون

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات	F	سطح معناداری
پیش آزمون	۱۴۲۹۷/۴۴	۱	۱۴۲۹۷/۴۴	۱۰۳/۶۸	۰/۰۰۰۱
گروه	۱۶۲۵/۴۵	۱	۱۶۲۵/۴۵	۱۱/۷۸	۰/۰۰۰۱
خطا	۷۸۵۹/۷۵	۵۷	۱۳۷/۸۹	-	-
کل	۱۹۸۸۵۵۴	۶۰	-	-	-

چنانکه در جدول مشاهده می‌شود، بعد از حذف اثر متغیر پیش آزمون بر پس آزمون، بین میانگین نمره‌های پس آزمون دو گروه آزمایش و کنترل، تفاوت معنادار وجود دارد؛ $[F(1 و 57) = 11/78, p < 0/001]$ به این صورت که میانگین نمره‌های کفایت رفتاری گروه آزمایش در پس آزمون، بیشتر از میانگین نمره‌های گروه کنترل است.

جدول 5: نتایج تحلیل کوواریانس پس آزمون کفایت هیجانی دو گروه پس از حذف اثر پیش آزمون

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات	F	سطح معناداری
پیش آزمون	۱۴۱/۸	۱	۱۴۱/۸	۱۳/۵۸	۰/۰۰۱
گروه	۹۱/۵۹	۱	۹۱/۵۹	۸/۰۸	۰/۰۰۴
خطا	۵۹۲/۴۵	۵۷	۱۰/۳۹	-	-
کل	۱۳۱۴۱	۶۰	-	-	-

چنانکه در جدول مشاهده می‌شود، پس از حذف اثر متغیر پیش آزمون بر پس آزمون، بین میانگین نمره‌های پس آزمون دو گروه تفاوت معنادار وجود دارد؛ $[F(1 و 57) = 8/08, P < 0/004]$ به این صورت که میانگین نمره‌های کفایت هیجانی گروه آزمایش در پس آزمون، بیشتر از میانگین نمره‌های گروه کنترل است.

جدول 6: نتایج تحلیل کوواریانس پس آزمون کفایت انگیزشی دو گروه پس از حذف اثر پیش آزمون

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات	F	سطح معناداری
پیش آزمون	۴۲۳/۹۵	۱	۴۲۳/۹۵	۱۸/۷۴	۰/۰۰۰۱
گروه	۱۹۶/۵۶	۱	۱۹۶/۵۶	۸/۶۸	۰/۰۰۵
خطا	۱۲۸۹/۳۸	۵۷	۲۲/۶۲	-	-
کل	۶۴۱۴۸	۶۰	-	-	-

چنانکه در جدول مشاهده می‌شود بعد از حذف اثر متغیر پیش آزمون بر پس آزمون، بین میانگین نمره‌های پس آزمون دو گروه، تفاوت معنادار وجود دارد؛ $[F(1 و 57) = 8/68, P < 0/005]$ به این صورت که میانگین نمره‌های کفایت انگیزشی گروه آزمایش در پس آزمون، بیشتر از میانگین نمره‌های گروه کنترل است.

بحث و نتیجه‌گیری

از مجموع نتایج به دست آمده می‌توان چنین استنباط کرد که برنامه آموزشی مهارت‌های زندگی بر افزایش کفایت اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

این یافته منطبق با اکثر نظریه‌هایی است که در چهارچوب نظری این پژوهش، مطرح شده‌اند. تمرکز عمده نظریه‌ها بر پیامدهای رفتاری و رشد و ارتقای مهارت‌های زندگی به عنوان "عوامل میانجی رشد سالم و راهی برای حرکت نوجوانان به سوی رفتارهایی که در زمینه فرهنگی و هنجارهای اجتماعی هر جامعه مورد انتظارند" می باشد.

در واقع، مجموعه مهارت‌های زندگی، یک رویکرد متمرکز بر فرد است که هدفش، کمک به افراد جهت رشد مهارت‌های خود توانمندسازی است و فرض می‌کند که اکثر افراد، ناتوانی‌ها و ضعف‌هایی در کفایت اجتماعی دارند که ناشی از، نقص در مهارت‌های زندگی آنان است. (نلسون و جونز، ۱۹۹۲؛ در آقاجانی، ۱۳۸۱)

دلیل تاکید بر کفایت اجتماعی این است که کفایت اجتماعی، شایستگی شرایط داشتن مهارت‌های شناختی، اجتماعی، هیجانی و رفتارهایی است که برای رشد سالم و تطابق با محیط اجتماعی ضروری هستند. (بوتوین و گریفین، ۲۰۰۲؛ ولش و بایرمن، ۲۰۰۸) نقص در کفایت اجتماعی، نقشی عمده در سبب‌شناسی مسائل رفتاری نوجوانان داشته و آنان را نسبت به فشارهای اجتماعی (بیرونی) و درونی که گسترش و حفظ این مسائل را موجب می‌شوند، تا حد بالایی آسیب‌پذیر می‌سازد. (همان)

مسائل رفتاری نیز می‌تواند با اکتساب مهارت‌های متناسب توسط نوجوان، تداخل داشته و منجر به شکست تحصیلی بعدی در کنار بروز رفتارهای ضد اجتماعی شود. علاوه بر این، نوجوانانی که کفایت اجتماعی خوب و رشد یافته‌ای ندارند، بیشتر در معرض طرد شدن از سوی همسالان و دریافت بازخوردهای منفی از معلمانشان قرار دارند که در نتیجه، ممکن است به اختلال‌های روانی - اجتماعی و افت تحصیلی آنان منجر شود. (باب، ۲۰۰۸)

پژوهش‌گرانی چون: بلچمن و همکاران (۱۹۸۵)، شورت و سیمنسون (۱۹۸۶)، داردن و گیتتر (۱۹۹۶)، کالمون و همکاران (۲۰۰۱) به نقل از آقاجانی (۱۳۸۱) و لک، گود، آلو، برگمن و دیگران^۱ (۲۰۰۳) به ارتباط بین بزه‌کاری و کفایت اجتماعی ضعیف، اشاره کرده و معتقدند که اغلب نوجوانان بزه‌کار، نقص‌های مهارتی عمده‌ای را در تصمیم‌گیری، روابط بین فردی، درک دیدگاه دیگران، کنترل خشم و مدیریت فشار روانی نشان می‌دهند.

در مقابل، مرور نتایج پژوهش‌های دیگر نشان می‌دهند که نوجوانان با کفایت، میزان پایین‌تری از افسردگی، بزه‌کاری، پرخاشگری و سایر مسائل رفتاری را نشان داده‌اند و برنامه‌های آموزشی که کفایت‌های فردی و اجتماعی را ارتقا می‌دهند، به شیوه مؤثرتری می‌تواند از این رفتارها، پیشگیری کنند و موفقیت تحصیلی را افزایش دهند. (دلی و دیگران، ۱۹۹۴؛ فری و دیگران، ۲۰۰۰؛ ویسبرگ و دیگران، ۱۹۹۷؛ زینس و دیگران، ۲۰۰۰؛ به نقل از بوتوین و گریفین؛ ۲۰۰۲) هنسی^۲ (۲۰۰۷) نیز در پژوهشی نشان داد

^۱. Leak, Gode, Aleva, Brugman et. al.
I. Hennessey

دانش‌آموزانی که در کلاس بر توسعه مهارت‌ها و ارتباط‌های اجتماعی از قبیل همکاری، همدلی، درک دیدگاه دیگران و حل مسئله اجتماعی تاکید دارند، کمتر از دیگران درگیر مسائل و مشکلات رفتاری می‌شوند.

به همین دلیل در سال‌های اخیر، توجه زیادی نسبت به توسعه رویکردهای پیشگیرانه برای به حداقل رساندن یا حذف آسیب‌ها و مشکلاتی که نوجوانان ممکن است در این دوران تجربه کنند، نشان داده شده است. هدف عمده این رویکردها، تسهیل رشد شناختی، عاطفی و اجتماعی نوجوانان از طریق توسعه مهارت‌هایی نظیر ارتباط بین فردی، افزایش عزت نفس و خود پنداره مثبت، تقویت راهبردهای حل مسئله و تصمیم‌گیری، توسعه دید و نظر انعطاف‌پذیرانه در زندگی، فراگیری نظام ارزش‌های فردی، مدیریت هیجان‌ها و ... به منظور پیشگیری از درگیر شدن آن‌ها در رفتارهای پرخطر و مسئله‌ساز است. (یونیسف، ۲۰۰۳؛ سازمان جهانی بهداشت، ۱۳۷۹)

به موازات نتیجه این پژوهش، کسب مهارت‌های زندگی در کنار کسب دانش به همراه تغییر متناسب نگرش‌ها، ارزش‌ها و تقویت رفتارهای مناسب، به فرد کمک می‌کند تا از ناتوانی‌ها و ضعف‌های مهارتی به سوی توانمندی‌ها و کفایت روانی-اجتماعی قوی و سازنده حرکت نماید. گرین برگ و همکاران (۲۰۰۳) نیز بر آموزش مهارت‌های زندگی به عنوان عوامل حمایتی که مشکلات رفتاری-از قبیل بدرفتاری در مدرسه، مدرسه‌گریزی، رفتار جنسی پرخطر، خشونت و پرخاشگری- را کاهش می‌دهند، تاکید می‌کنند. در نتیجه می‌توان گفت که رویکرد آموزشی مهارت‌های زندگی، هم به عنوان "عامل حمایتی در پیشگیری یا کاهش مسائل روانی-اجتماعی" و هم به عنوان "اساس و پایه‌ای برای رشد سالم کودکان و نوجوانان" به کار گرفته می‌شود و برای اجرای مداخله‌های فردی و گروهی در این زمینه نیز مناسب است.

از این‌رو، پرداختن به کارکردها و نقش مهارت‌های زندگی، در کنار کارکردهای شناختی دانش‌آموزان، در هر نظام آموزشی ضرورت دارد. به گفته زینس و همکاران (۲۰۰۴؛ به نقل از دهقان، ۱۳۸۵) «رشد و توسعه مهارت‌های اجتماعی و هیجانی در کنار توسعه علمی دانش‌آموزان، نه تنها یک وظیفه و مسئولیت اضافی برای مدارس نیست، بلکه یک نیاز ضروری، در جهت ارتقای عملکرد همه دانش‌آموزان است.»

به نظر کوالیک (۱۹۹۴) بخشی از مسئولیت مدارس، مربوط به آموزش مهارت‌های زندگی است. او معتقد است که جامعه در حال دگرگونی است، اما مدارس هنوز از زمان عقب هستند و معلمان به جای آموزش عملی تجربه‌های مرتبط با واقعیات زندگی روزمره، بر استفاده از کتب درسی مبتنی بر وقایع گذشته تاکید دارند، درحالی‌که زندگی واقعی، بهترین منبع برای برنامه درسی است.

در ایران نیز نتایج پژوهش‌های گوناگون، فقدان یا کمبود مهارت‌های زندگی را در سطوح مختلف تحصیلی تأیید می‌کند؛ چنانکه یافته‌های پژوهش ادیب نشان داد که میزان دستیابی نوجوانان به مهارت‌های زندگی در سطح پایین‌تر از شاخص متوسط ۵۰ درصد قرار دارد. علاوه بر این، نتایج پژوهش‌های رمضان

خانی و سیاری (۱۳۷۹) کیامنش (۱۳۷۹) فرزام نیا (۱۳۸۱) میرزاده (۱۳۸۱) به نقل از ادیب (۱۳۸۵) نیز مؤید این واقعیت است که نظام آموزشی کشور ما در دستیابی به هدفش که رشد و تقویت مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان است، موفق نبوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به نیاز کودکان و نوجوانان به آموختن مهارت‌های زندگی جهت رشد و توسعه، کفایت اجتماعی و افزایش قدرت سازگاری و انطباقشان با محیط، لازم است که آموزش این مهارت‌ها، جزء جدانشدنی تفکر و بینش مسئولان و برنامه‌ریزان آموزشی و از ویژگی‌های عمده رفتار معلمان و سایر دست‌اندرکاران اداری و انضباطی مدارس در برخورد با دانش‌آموزان گردد.

این پژوهش با محدودیت‌های زیر رو به رو بوده است و پیشنهاد هایی را هم به دنبال دارد:

۱- در این پژوهش، برای اندازه‌گیری متغیر وابسته از ابزار خود سنجی استفاده شد. اگر چه ابزار به‌کاربرده شده از روایی و پایایی قابل قبولی برخوردار است، اما در مجموع، روایی ابزارهای خود سنجی به رعایت صداقت و دقت آزمودنی‌ها در پاسخ‌گویی به مواد آزمون وابسته است. پس، صحت و دقت سنجش و ارزیابی کفایت اجتماعی را با استفاده از روش‌ها و ابزارهای متعدد و متنوع می‌توان افزایش داد. پیشنهاد می‌شود برای سنجش کفایت اجتماعی در مراحل مختلف پژوهش، علاوه بر پرسش‌نامه‌های خود سنجی، از منابع اطلاعاتی وسیع‌تر از قبیل مصاحبه با دانش‌آموزان، معلمان، والدین آن‌ها، رتبه‌بندی همسالان از وضعیت و جایگاه اجتماعی دانش‌آموز و مشاهده رفتارهای دانش‌آموزان در موقعیت‌های طبیعی استفاده شود.

۲- برای آزمودن تأثیر برنامه آموزشی مهارت‌های زندگی، داده‌های مربوط به متغیر وابسته در دو مرحله (قبل و بعد از مداخله) و برای دو گروه (آزمایش و کنترل) جمع‌آوری شدند و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. اطلاعات به دست آمده نشان می‌دهد که بعد از اجرای برنامه آموزشی مهارت‌های زندگی، کفایت شرکت‌کننده‌ها در زمینه مهارت‌ها افزایش یافته است؛ اما این پژوهش، درباره پایداری تأثیرات مداخله آموزشی مهارت‌های زندگی در طول زمان، چیزی به دست نمی‌دهد. در پژوهش‌های بعدی، با گنجاندن مطالعه پیگیری در طرح پژوهش، می‌توان پایداری تغییرات مثبت در شرکت‌کنندگان را ارزیابی کرد.

۳- باید گفت که تأثیرات به دست آمده از آموزش مهارت‌ها بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان، ممکن است ناشی از متغیرهای دیگری باشد که در این پژوهش به حساب نیامده‌اند. پژوهش بیشتر در این زمینه و تکرار نتایج با یک نمونه ناهمگن بزرگ‌تر - شامل پسران و دختران - علاوه بر کنترل اثرات غیر ملموس و انتظارات، در سنجیدن برنامه آموزش حاضر با دیگر گروه‌ها سودمند خواهد بود.

۴- درک دنیای اجتماعی دانش‌آموزان، یک حیطه تحقیقاتی جذاب را باقی می‌گذارد. شناخت اجتماعی دانش‌آموزان درباره موقعیت‌های چالش‌انگیز، جنسیت متفاوت و تأثیرات زمینه اجتماعی، مواردی هستند که در این پژوهش به آن‌ها پرداخته نشده است. با توجه به اینکه پاسخ‌های دانش‌آموزان به پرسشنامه ممکن است در کنار انعکاس تفاوت‌های فردی، نیازهای ضروری آن‌ها در موقعیت‌های اجتماعی مختلف را نیز مشخص کند، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده به این مسائل پرداخته شود. شایسته است که پژوهشگرانی بررسی کنند که چگونه تفاوت‌های فردی متعدد و تجربه‌های زندگی می‌تواند هم بر ساختار و هم بر سطوح متفاوت کفایت اجتماعی دانش‌آموزان اثر بگذارد و چه عوامل خطر و حفاظتی با سطوح متغیر یا باثبات کفایت اجتماعی دانش‌آموزان در طول زمان، ارتباط دارند؟

منابع

- ادیب، یوسف (۱۳۸۵) « بررسی میزان دستیابی نوجوانان ایرانی به مهارت‌های زندگی». فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز.
- آقاجانی، مریم (۱۳۸۱) « بررسی تاثیر آموزش مهارت های زندگی بر سلامت روان و منبع کنترل نوجوانان». کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه الزهرا(س).
- پرندين، شيما (۱۳۸۵) « ساخت و هنجاریابی آزمون کفایت اجتماعی در نوجوانان شهر تهران». کارشناسی ارشد سنجش و اندازه‌گیری، دانشگاه علامه طباطبائی.
- دهقان، نجمه (۱۳۸۵) « بررسی رابطه مهارت های اجتماعی با سلامت روان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه اول دبیرستان های استان یزد ». کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه الزهرا(س).
- سلطانیان، محمدعلی و بیگدلی، ایمان (۱۳۸۷) « بررسی نقش ورزش بر انحرافات اجتماعی ». مجموعه مقالات چهارمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان، شیراز.
- سازمان جهانی بهداشت (۱۹۹۴) برنامه آموزش مهارت‌های زندگی. ربابه نوری قاسم‌آبادی و پروانه محمدخانی (۱۳۷۹). تهران: نشر سازمان بهزیستی کشور
- طارمیان، فرهاد، ماهجویی، ماهیار و فتحی، طاهره (۱۳۷۸) مهارت‌های زندگی. تهران: انتشارات تربیت
- فتحی و اجاگار، کورش، عارفی، محبوبه و اسفندیاری، توران (۱۳۸۷) « شناسایی اولویت‌یابی مهارت های زندگی مورد نیاز بزرگسالان برای لحاظ کردن برنامه های درسی مدارس». فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۹۳.
- محمد خانی، شهرام (۱۳۸۳) آشنایی با مشکلات روانی و اجتماعی شایع در بین کودکان و نوجوانان. تهران: انتشارات طلوع دانش
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۷) « آمار آموزش و پرورش سال تحصیلی ۸۷-۸۶». معاونت برنامه‌ریزی و توسعه. دفتر آمار برنامه‌ریزی و بودجه.
- Brigman, G. & Campbell, C. (2003) « **Helping student improve academic achievement and school success behavior**». Professional school counseling. 7(2).

- Botvin, G. J. & Griffin, K. W. (2002) «**Life skills training as a primary prevention approach for adolescent drug abuse and other problem behaviors**». International journal of emergency mental health. 4(1).
- Botvin, G. J. & Griffin, K. W. (2004) «**Life skills training: empirical findings and future directions**». The journal of primary prevention. 25(2).
- Bub, K. L.; Maccartney, K. & Willett, J. B. (2008) «**Classroom supports for academic achievement: testing the mediating effects of social competence using latent growth modeling**». Faculty of the graduate school of education of Harvard University for the degree of doctor of education.
- Chen, X.; Rubin, K. H. & Li, D. (1997) «**Relation between academic achievement and social adjustment: evidence from Chinese children**». Developmental psychology, 33(3).
- Greenberg, M. T.; Weisberg, R. P.; O'Brien, U. M.; Zins, J. E.; Fredricks, L.; Resnik, H. & Elias, M. J. (2003) «**Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning**». American psychology association. 58(617).
- Hennessey, B. A. (2007) «**Promoting social competence in school – aged children: the effects of the open circle program**». Journal of school psychology. 45.
- Mangrulkar, L.; Whitman, Ch. V. & Posner, M. (2001) **Life skills approach to child and adolescent healthy human development**. Pan American health organization Washington, DC.
- Njus, D. M. & Brocway, J. H. (1999) «**Perception of competence and locus of control for positive and negative outcomes predicting depression and adjustment to college**». Personality and Individual Differences. 26.
- Parrila, R. K.; Ma, X.; Fleming, D. & Rinaldi, C. (2002) **Development of prosocial skills; applied Research branch , strategic policy**. Human Resources Development Canada publication center.
- Rochill, C. M.; Stoep, A. V.; McCauley, E. & Katon, W. J. (2009) «**Social competence and social support as mediators between comorbid depressive and conduct problems and functional outcomes in middle school children**». Journal of adolescence. 32.

- Unisef (2003) «**school – Based Healthy living and HIV/ AIDS prevention Education for Middle and high school** ». (Teachers Guide)
- Welsh, M.; Parke, R. D.; Widaman, K. & Oneil, B. (2001) « **Linkages Between children's Social and academic competence: A longitudinal Analysis**». Journal of school Psychology. 39, (6).
- Wentzel, K. R. (1991)« **Relations between social competence and academic achievement in early adolescence**». Child Development. 62.
 - Welsh, J. A. & Bierman, K. L. (2008) **Social Competence**. Encyclopedia of childhood and adolescence.
 - World Health Organization (1997) **Program on mental Health: life skills education for children and adolescents in school**. Geneva

Effectiveness of Life Skills Training on Social Competence of Girl Students

Nasrin Yarahmadiyan

Master degree in Psychology, alzahra University

Mahnaz Akhavan

Ph.d., Professor in Psychology, alzahra University

.Molouk Khademi

Ph.d., Assistant professor in Psychology, alzahra University

The aim of present research was to investigate the impact of life-skills training program on social competence of first grade high school girl students in Tehran city.

The sample of this experimental research consists of two groups of thirty students from 14 and 2 education zones of Tehran. Students were randomly and assigned to control and experimental groups. Experimental group took part in 12 sessions of life skills training program (90 minutes each) which consisted of: self awareness, decision making, problem solving, time management, control of aggression, assertiveness, coping with stress & interpersonal relationships skills. The research tool used in this study were social competence questionnaire ($r=0.89$) which was taken twice as the pre and post tests. Data was analyzed using covariance statistical test (ANCOVA). Results showed that experimental group benefited from life skills training program and their social competence and its components (cognitive, motivational, behavioral and emotional) improved significantly.

Key words: life skills training programs, social competence and adolescence