

تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر اضطراب اجتماعی و خشم نوجوانان

بدسرپرست و بی‌سرپرست شهرستان تهران

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۹/۱۷

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۶/۵

محمود برجلی^{۱*}

عرفان برهانی^۲

مقاله پژوهشی

چکیده

مقدمه: همه انسان‌ها برای دستیابی به زندگی بهتر به آموختن مهارت‌های ارتباطی نیاز دارند. هدف پژوهش حاضر تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر اضطراب اجتماعی و خشم نوجوانان بدسرپرست و بی‌سرپرست شهر تهران می‌باشد.

روش: روش پژوهش کاربردی، شبه آزمایشی، از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. جامعه آماری شامل کلیه نوجوانان بدسرپرست و بی‌سرپرست شهر تهران بود. تعداد ۱۶ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند و در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی به دو گروه ۸ نفره کنترل و آزمایش تقسیم شدند. برای گروه آزمایش آموزش مهارت‌های ارتباطی در ۹ جلسه‌ی نود دقیقه‌ای برگزار گردید. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه‌های اضطراب اجتماعی لاجرکا (۱۹۹۹) و خشم اسپیلبرگر (۱۹۹۹) بود. پس از تحلیل داده‌ها و نمرات، برای آزمون فرضیه‌ها از تحلیل کواریانس استفاده گردید.

یافته‌ها: نتایج نشان داد، آموزش مهارت‌های ارتباطی بر اضطراب اجتماعی ($F < 0.05$) و خشم نوجوانان ($0/02$) با توجه به سطح معناداری ($0/05$) تأثیرگذار بوده است.

نتیجه‌گیری: فقدان مهارت‌های ارتباطی باعث افزایش اضطراب اجتماعی و خشم بین نوجوانان بدسرپرست و بی‌سرپرست می‌گردد و مشکلات اجتماعی زیادی به بار می‌آورد، توصیه می‌شود؛ مهارت‌های ارتباطی در مراکز نگهداری شبانه‌روزی و نیمه‌متمركز کودکان و نوجوانان دارای آسیب‌های اجتماعی استفاده شود تا آن‌ها مهمترین اصل زیستن، یعنی باور داشتن خودشان را بیاموزند.

کلمات کلیدی: مهارت‌های ارتباطی، اضطراب اجتماعی، خشم، بدسرپرست، بی‌سرپرست

۱. استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

* نویسنده مسئول: m.borjali@khu.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی تهران غرب، تهران، ایران

* این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد عرفان برهانی است.

The effect of communication skills training on social anxiety and anger of abused and neglected adolescents in Tehran

Mahmoud Borjali*¹
Erfan Borhani²

Original Article

Abstract

Introduction: Everyone needs to learn communication skills to achieve a better life. This study aimed to investigate the effect of communication skills training on social anxiety and anger of abused and neglected adolescents in Tehran.

Method: The applied research method is quasi-experimental, pre-test-post-test with a control group. The statistical population includes all abused and unaccompanied adolescents in Tehran. A total of 16 people were selected by purposive, available sampling and randomly divided into two groups of 8 controls and experiments. Communication skills training was held for the experimental group in 9 sessions of 90 minutes. Data collection tools were Lajerka Social Anxiety (1999) and Spielberger Anger (1999) Questionnaire. After analyzing the scores, the analysis of covariance was used to test the hypotheses.

Results: The results showed that communication skills training affected social anxiety ($F < 0.05$) and adolescent anger (0.02) concerning the significance level (0.05).

Conclusion: Lack of communication skills increases social anxiety and anger among abused and orphaned adolescents and causes many social problems. It is recommended that communication skills in daycare centers and semi-centralized children and adolescents with injuries be used socially so that they learn the most important principle of living, which is to believe in themselves.

Keywords: communication skills, social anxiety, anger, abusive, unsupervised

1. Assistant Professor, Department of Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran
(Corresponding Author: m.borjali@khu.ac.ir)

2. Master of Clinical Psychology, Islamic Azad University of West Tehran, Tehran, Iran

مقدمه

نوجوانان بی‌سرپرست یا بدسرپرست به کسانی گفته می‌شوند که والدین خود را بر اثر حوادثی همچون تصادفات رانندگی یا مرگ از دست داده‌اند یا دارای والدینی هستند که به دلایل مختلف از جمله اعتیاد، وارد نمودن آسیب و آزارهای جسمی یا روانی به فرزندان، فاقد صلاحیت لازم اجتماعی، اخلاقی و رفتاری برای نگهداری فرزند می‌باشند (اسلامی و همکاران، ۱۳۹۲). طبق گزارش یونیسف (۲۰۱۶) حدوداً ۱۴۳ میلیون کودک بدون سرپرست زیر ۱۸ سال در ۱۹ کشور در حال توسعه و دیگر کشورها وجود دارند و طبق گزارش ایسنا، وحید قبادی‌دانا رئیس سازمان بهزیستی کشور بیان کرد در ۹ سال اخیر بیش از ۱۰ هزار فرزند به عنوان فرزندخوانده به خانواده‌های ذی صلاح واگذار شده است. به گفته وی این در حالیست که حدود ۲۶ هزار فرزند بی‌سرپرست، بدسرپرست و دارای سرپرست غیرمؤثر تحت پوشش سازمان مذکور است که ۱۰ هزار نفر آن‌ها در مراکز شبه خانواده و شیرخوارگاه‌ها نگهداری می‌شوند و حدود ۱۶ هزار نفر نیز در خانواده‌های جایگزین زندگی می‌کنند (خبرگزاری ایسنا، ۸ بهمن ۱۳۹۹). نوجوانانی که در خانه‌های تک والدینی زندگی می‌کنند و نیز نوجوانان بی‌سرپرست یا بدسرپرست، بیش از سایر نوجوانان در معرض خطر رفتارهای غیر انطباقی قرار دارند (دریسکل^۱ و همکاران، ۲۰۰۸؛ اکروودو^۲، ۲۰۱۰). از آنجا که بهترین محیط برای پرورش کودک، محیط خانواده است، مراکز شبانه‌روزی به‌رغم صرف هزینه و وقت بسیار در مقایسه با نهاد خانواده کارکرد ضعیف‌تری دارند (صالحی و همکاران، ۱۳۹۹). محرومیت این کودکان از والدین و خانواده و زندگی در مؤسسات شبانه‌روزی آن‌ها را با طیف وسیعی از مشکلات از جمله: پایین بودن اعتمادبه‌نفس، بالا رفتن خطر آسیب‌های جسمی و روانی به خصوص اختلال افسردگی و نظایر آن‌ها روبرو خواهد کرد (فیاض و کیانی، ۱۳۹۰). در حقیقت بی‌سرپرستی و بدسرپرستی موجب افزایش خطر ابتلا به مشکلات روانی عصبی در نوجوانان است که به صورت اضطراب، افسردگی، احساس گناه، ناامیدی، ترس، خشم و به صورت کلی افت کیفیت زندگی نمود می‌یابد (اکروودو، ۲۰۱۰). از طرفی اضطراب اجتماعی که اغلب در دوران نوجوانی آغاز می‌شود، با ترس‌های اجتماعی پیوسته‌ای مشخص می‌شود که آسیب در کارکردهای شغلی، تحصیلی و اجتماعی افراد را در پی دارد که این بچه‌ها را باید به مواجهه فعال با تجارب ذهنی هراس‌انگیز خود به همراه تغییر رفتار و ایجاد هدف و انگیزه برای تعهد به سبک زندگی اجتماعی تر تشویق کرد (فولادی، عابدی، بوستان، ۱۳۹۹). اضطراب اجتماعی، یک اختلال شایع و ناتوان کننده است و تأثیر قابل توجهی بر کیفیت زندگی مبتلایان به این اختلال دارد. افراد مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی از امکان ارزیابی منفی دیگران نگرانی شدیدی دارند و هر قدر احساس آسیب‌پذیری آن‌ها بیشتر باشد، سطح اضطرابشان بیشتر می‌گردد. این گونه افراد قرار گرفتن در موقعیت‌های اجتماعی را آزردهنده می‌دانند و تا جایی که بتوانند از این موقعیت‌ها اجتناب می‌نمایند (آستانه و همکاران، ۱۳۹۹). در واقع اضطراب اجتماعی با ترس از ارزیابی شدن توسط دیگران یا ترس از آزرده خاطر کردن دیگران

1. Driscoll

2. Okrodu

همراه است و میزان شیوع و ماندگاری آن در طول زندگی به ترتیب ۴ و ۶۰ درصد است. سیر این اختلال مزمن است بنابراین می‌تواند تأثیرات پایدار بر زندگی شخصی، حرفه‌ای، تحصیلی و خانوادگی نوجوانان داشته باشد (اسماعیلیان، محمدخانی، حسنی، ۱۴۰۰). جهانبخشی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی تأثیر درمان‌های روان‌شناختی بر کاهش اضطراب اجتماعی در کودکان و نوجوانان را نشان دادند. همچنین یکی از مشکلات اصلی در اختلال اضطراب اجتماعی، اجتناب تجربی است. گرچه این اجتناب تجربی موقتاً موجب کاهش اضطراب و علائم آن می‌شود ولی تداوم آن تأثیرات منفی اجتماعی، روانی و حتی جسمانی بلندمدت‌تری را به بار می‌آورد (فولادی و همکاران، ۱۳۹۹). نتایج مطالعات نشان می‌دهد که ناتوانی در مدیریت خشم و هیجانات منفی از جمله مشکلات کودکان و نوجوانان بدسرپرست و بی‌سرپرست می‌باشد (پورگابادی، آقامحمدیان، شعرباف و اصغری نکاح، ۱۳۹۰). خشم پاسخی هیجانی است که شخص برای دفاع از خود در مقابل ناکامی، آسیب و یا ترس از خود بروز می‌دهد (لارسن، ۲۰۱۰). پس اگر بی‌پذیریم که هیجان‌ها، نوعی واکنش شناختی به پدیده‌های عاطفی هستند که در موقعیت و بافت خاص رخ می‌دهند، ممکن است خشنودی یا ناخشنودی فردی را به همراه داشته باشند و پذیرفتنی است که خشم و سایر هیجان‌ها از تعامل سیستم‌های عصبی و پیوندهای مغز انسان انگیخته می‌شوند (کلاتتری خاندانی و همکاران، ۱۴۰۰). خشم نیز جدا از موقعیت هر انسانی یک هیجان طبیعی است اما خشم کنترل نشده روابط بین فردی را مختل می‌کند و فرد را از رسیدن به هدف باز می‌دارد (پوتگال، ۲۰۱۰). خشم سه جنبه جسمی، شناختی و رفتاری دارد. افزایش تنش عضلانی، درهم‌رفتگی ابروها، گر گرفتگی صورت و عرق کردن، برخی از علائم فیزیولوژیک خشم هستند. جنبه شناختی خشم شامل ارزش‌گذاری، گفتگوی شخصی، تخیل و شبیه‌سازی و حافظه می‌باشد. جنبه رفتاری یا حرکتی خشم به شکل تمایل فزاینده برای انجام رفتارهای کلامی یا حرکتی که از لحاظ فرهنگی ناپسند است مشخص می‌شود (پوترافرون، ۲۰۱۵). در واقع احساس خشم یک واکنش فطری به موقعیت‌های جنگ و گریز است و افراد در پاسخ به ترس یا تهدید، از آن استفاده می‌کنند (الهای، یوزگرینگ، یلدریم، القریب، آلفنان، ۲۰۱۹). بنابراین خشم، احساس مهم و ارزشمندی است که کارکرد اجتماعی دارد، اما عدم داشتن مهارت لازم در بیان و مدیریت آن می‌تواند برای فرد مشکل‌ساز شود (لیندوبام^۵ و همکاران، ۲۰۱۵). آنچه باعث توجه محققان به رفتار پرخاشگرانه شده است، آثار نامطلوب آن بر حالات درون فردی و پیرو آن بر رفتار بین فردی افراد است و نیز یکی از علل ایجاد تصویر منفی در میان همسالان و آموزگاران، طرد از سوی همسالان، افت تحصیلی، مصرف مواد و بزهکاری، پرخاشگری است (اشرفی، منجزی، ۱۳۹۲). همانطور که در مبحث قبلی نیز اشاره شد، افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی هم از موقعیت‌هایی مانند شرکت در گروه، انجام کار تحت نظارت فرد یا افراد دیگر،

1. larsen

2. Potegal

3. Potter-Efron

4. Elhai. Rozgonjuk. Yildirim. Alghraibeh. Alafnan

5. Lindebaum

صحبت یا سخنرانی در جمع واهمه دارند و همچنین از طیف وسیعی از تعاملات اجتماعی مانند مکالمه با افراد غریبه و پیوستن به گروه‌ها می‌ترسند. این تظاهرات اغلب در طول زمان بسیار مزمن بوده و با طیف گسترده‌ای از مشکلات روانی از جمله چالش‌ها در روابط با همسالان و موضوعات مربوط به مدرسه و شرکت در اجتماع مرتبط هستند (آستانه و همکاران، ۱۳۹۹). به رغم تأیید اثربخشی برخی درمان‌ها از جمله درمان شناختی-رفتاری، همچنان درمان تضمین شده‌ای که مورد تأیید همگان باشد، برای این اختلال وجود ندارد. علاوه بر این، اختلال اضطراب اجتماعی معمولاً سیر مزمنی به همراه دارد (وونگ^۱ و راپ^۲، ۲۰۱۶). به نظر می‌رسد آموزش مهارت‌های ارتباطی در کاهش خشم و اضطراب اجتماعی تأثیر داشته باشد. برقراری ارتباط میان‌فردی، زمانی صورت می‌گیرد که افراد با هم تعامل (ارتباط متقابل) داشته باشند. هر ارتباطی یک تبادل است و حداقل دو نفر باید در آن شرکت داشته باشند. افراد به طرق گوناگون با یکدیگر صحبت می‌کنند، گوش می‌دهند، مشاهده می‌کنند و نسبت به هم واکنش نشان می‌دهند و اطلاعات بسیاری ردوبدل می‌کنند و این همان شیوه‌ی زندگی اجتماعی است (کایوند، شفیع آبادی، سودانی، ۱۳۸۸). مهارت‌های ارتباطی به منزله آن دسته از مهارت‌هایی هستند که به واسطه آن افراد می‌توانند درگیر تعامل‌های بین فردی و فرایند ارتباط شوند؛ یعنی فرایندی که افراد در طی آن، اطلاعات، افکار و احساس‌های خود را از طریق مبادله کلامی و غیر کلامی با یکدیگر در میان می‌گذارند (باوزین و همکاران، ۱۳۹۶). مهارت‌های ارتباطی در زندگی انسان بسیار مهم هستند. هیچ‌یک از توانمندی‌های بالقوه انسان جز در سایه روابط بین‌فردی رشد نمی‌کند (سبزی، ۱۳۹۳). فراگیری روابط بین‌فردی صحیح و مهارت‌های ارتباطی اهمیت بسزایی در خودشکوفایی به خصوص برای کودکان بدسرپرست و بی‌سرپرست دارد. کودکانی که از مهارت‌های ارتباطی ضعیف‌تری برخوردارند کمتر از سوی اطرافیان خود پذیرفته می‌شوند و با مشکلات کوتاه‌مدت و بلندمدت زیادی رو به رو هستند (اسپیترزبرگ^۳، ۲۰۰۳). پیامد چنین ارتباطی در بیشتر موارد تنهایی، مشکلات خانوادگی و تحصیلی، نداشتن صلاحیت و شادکامی، فشار روانی، بیماری جسمی و خشم خواهد بود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بسیاری از کودکان و نوجوانانی که در برقراری روابط اجتماعی مشکل دارند و یا گروه همسال آنان را نمی‌پذیرد، در معرض ابتلا به انواع نابهنجاری‌های رفتاری و عاطفی قرار دارند (باوزین و همکاران، ۱۳۹۷). پس می‌بینیم که مهارت‌های ارتباطی مقوله‌ای مهم است که باید به فکر ارتقاء آن بود. پژوهش‌هایی در این زمینه نیز صورت گرفته است که نشان داده آموزش مهارت‌های ارتباطی باعث کاهش اضطراب اجتماعی و مؤلفه‌های آن شده است (کایوند و همکاران، ۱۳۸۸). همچنین پژوهش استراهان^۴ نشان داد، بهبود مهارت‌های ارتباطی می‌تواند بر کاهش علائم افسردگی همچون خودکارآمدی پایین و هراس اجتماعی تأثیر معنی‌داری داشته باشد (استراهان، ۲۰۰۳). آلان^۵ (۲۰۱۸)

1. Wong
2. Rapee
3. Spitzberg
4. Strahan
5. Alan

نشان داد که بعد نگرانی‌های اجتماعی به شدت با ترس از ارزیابی منفی و در نتیجه اضطراب اجتماعی مرتبط است. همچنین، گریکو و موریس بیان می‌دارند که مضطربین اجتماعی مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی لازم را ندارند و تحقیقات نشان می‌دهد که از دوران کودکی کمبود این مهارت‌ها را داشته اند (گریکو و موریس، ۲۰۰۵). البته پژوهش‌های اخیر در زمینه اختلالات اضطرابی نشان داده است که مشکل در هیجان‌ها نیز یکی از عوامل مهم در بروز اختلال اضطراب اجتماعی است (ساکي پامر^۲ و همکاران، ۲۰۱۹). اسماعیلیان (۱۴۰۰) نیز نشان داد رابطه معناداری بین حساسیت اضطرابی، ذهن‌آگاهی و اضطراب اجتماعی وجود دارد. براساس مطالب و پژوهش‌های فوق و با توجه به اهمیت و ارزش آموزش مهارت‌های ارتباطی با اهداف پیشگیرانه، می‌توان گفت فقدان این مهارت‌ها باعث می‌شود که فرد در برابر فشارها و استرس‌ها به رفتارهای غیرمؤثر و پرخاشگرانه روی آورد. لذا کسب مهارت‌های ارتباطی برای برقراری ارتباط مؤثر با دیگران را می‌توان به عنوان عاملی تأثیرگذار بر شناخت کودکان و نوجوانان از شایستگی‌های خود در نظر گرفت. هرچند در سال‌های اخیر در مورد تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی مطالعات متعددی انجام پذیرفته و در این زمینه پیشرفت‌های چشمگیری حاصل گردیده است، با این حال، تحقیقات در زمینه تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر نوجوانان بی‌سرپرست و بدسرپرست بسیار اندک است. پس پژوهش حاضر در صدد این است تا قدمی کوچک در راه پر کردن این خلاء پژوهشی بردارد و به این سؤال پاسخ دهد که آیا آموزش مهارت‌های ارتباطی می‌تواند بطور معناداری بر اضطراب اجتماعی و خشم نوجوانان بدسرپرست و بی‌سرپرست اثر بگذارد؟

روش

طرح پژوهش نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی نوجوانان پسر بدسرپرست و بی‌سرپرست شهرستان تهران در سال ۱۴۰۰ بود. پس از اخذ مجوز از دانشگاه و هماهنگی با بهزیستی، مؤسسه زنجیره مهر ماندگار به صورت در دسترس معرفی و انتخاب شد. از بین کل جامعه هدف که ۲۵ نفر بودند به روش نمونه‌گیری هدفمند تعداد ۱۶ نفر برای شرکت در آموزش مهارت‌های ارتباطی انتخاب و به صورت گمارش تصادفی در دو گروه آزمایش ($n=8$) و گواه ($n=8$) قرار گرفتند. ملاک‌های ورود شرکت‌کنندگان به مطالعه شامل: نوجوانان پسر، دامنه سنی ۱۳ تا ۱۵ سال، سطح تحصیلات پایه تحصیلی پنجم به بالا، بی‌سرپرست یا بدسرپرست بودن، نداشتن بیماری روانپزشکی و پزشکی مستلزم دارو بود. همچنین معیارهای خروج شامل حضور نامنظم در جلسات، عدم همکاری در تکمیل پرسشنامه‌ها در دو مرحله‌ی پیش‌آزمون و پس‌آزمون، علایم بیماری کرونا و داشتن بیماری بود. در این مطالعه ملاحظاتی اخلاقی نیز به شرح زیر رعایت گردید: (۱) رضایت آگاهانه آزمودنی‌ها، (۲) امکان خروج از مطالعه، (۳) احترام به حقوق و شخصیت آزمودنی‌ها، (۴) رازداری و امانت‌داری از سوی پژوهشگر

و ۵) جبران خطرات احتمالی در فرایند مطالعه از سوی پژوهشگر. از نوجوانان انتخاب شده ثبت‌نام به عمل آمد و اطلاعات جمعیت شناختی آن‌ها ثبت شد و اطلاعاتی در مورد فرایند پژوهش (تعداد جلسات، مدت هر جلسه، قوانین جلسات و ...)، محرمانه بودن اطلاعات و حق خروج از پژوهش داده شد و پس از جلب رضایت از مربیان و آزمودنی‌ها مداخله اجرا شد.

ابزارهای پژوهش

الف) پرسشنامه اضطراب اجتماعی نوجوانان لاجرکا: این پرسشنامه توسط لاجرکا^۱ در سال ۱۹۹۹ تدوین شد که شامل 18 گویه و سه بعد ترس از ارزیابی منفی، اجتناب اجتماعی و اندوه درموقعیت‌های جدید، اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی است. این مقیاس بر اساس لیکرت ۵ گزینه‌ای نمره‌گذاری می‌شود و حد پایین نمرات ۱۸ و حد بالا ۹۰ می‌باشد. استوار و رضویه (۱۳۸۲) ضریب آلفا برای زیر مقیاس‌های ترس از ارزیابی منفی، اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت‌های جدید و اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی به ترتیب: ۰/۸۴، ۰/۷۴، ۰/۷۷ گزارش کرده‌اند. همچنین ساختار سه عاملی این مقیاس را روی نمونه‌ای از نوجوانان ایرانی مورد تأیید قرار دادند و روایی آن را مطلوب گزارش کردند و ضریب پایایی این مقیاس را به روش بازآزمایی با فواصل زمانی از یک تا چهار هفته ۰/۸۸ به دست آورده‌اند. در پژوهش حاضر نیز پایایی توسط آلفای کرونباخ ۰/۸۴۱ بدست آمده است.

ب) پرسشنامه خشم اسپیلبرگر (STAXI-2): این پرسشنامه توسط اسپیلبرگر^۲ (۱۹۹۹) ساخته شد که دارای ۵۷ سوال و ۳ بخش حالت خشم، صفت خشم و شیوه‌های بیان و کنترل خشم می‌باشد. پرسشنامه بر اساس لیکرت ۴ گزینه‌ای نمره‌گذاری می‌شود که حد پایین نمرات ۵۷ و حد بالا ۲۲۸ می‌باشد. ضرایب آلفا برای مقیاس‌ها و خرده مقیاس‌های ناظر بر حالت خشم و صفت خشم برابر با ۰/۸۴ یا بالاتر (به طور متوسط $r = 0/88$) و برای مقیاس‌های ناظر بر بیان خشم، کنترل خشم و شاخص کلی بیان خشم، برابر ۰/۷۳ یا بالاتر (به طور متوسط $r = 0/82$) بوده است. همچنین نویدی (۱۳۸۵) این پرسشنامه را به همراه پرسشنامه سازگاری و سلامت عمومی (GHQ) مورد تجزیه و تحلیل قرار داد. نتایج مطالعه وی نشان داد که همبستگی اندازه‌های مقیاس‌های حالت، صفت و بیان خشم پرسشنامه حاضر با اندازه‌های مربوط به ناسازگاری و نیز اندازه‌های مربوط به نشانه‌های اختلال در سلامت عمومی، مثبت و معنادار است. ضریب پایایی بدست آمده در این پژوهش توسط آلفای کرونباخ نیز ۰/۷۶۲ می‌باشد.

برنامه مداخله

1. lagerca
2. spelberger

با توجه به اینکه نوجوانان همه حداقل سطح ابتدایی را دارا هستند، از آنها خواسته شد تا پرسشنامه‌های فوق را تکمیل کنند. سپس یک گروه به عنوان کنترل در نظر گرفته شد و گروه آزمایش با تشکیل ۹ جلسه در معرض متغیر مستقل (آموزش مهارت‌های ارتباطی) به مدت ۹ هفته، هفته‌ای ۱ جلسه به مدت نود دقیقه قرار گرفتند و به گروه کنترل آموزشی ارائه نگردید. در نهایت از هر دو گروه آزمایش و کنترل همان نوع پرسشنامه‌ها بصورت پس آزمون اجرا شد و تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر اضطراب اجتماعی و خشم نوجوانان بدسرپرست و بی‌سرپرست مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

آموزش مهارت‌های ارتباطی (آموزش روابط بین فردی مؤثر، فرشته موتابی و لادن فتی، ۱۳۹۱) طی ۹ جلسه‌ی دو ساعته به صورت ذیل برگزار گردید.

جدول ۱. خلاصه محتوای جلسات برنامه آموزش مهارت‌های ارتباطی

جلسه	شرح جلسات
اول	آشنایی و معارفه، آشنایی با اهداف جلسات، تعریف ارتباط و ضرورت آن
دوم	اهمیت روابط بین فردی مؤثر، آشنایی با دنیای درون خود و دیگران تکالیف: بر اساس مبحث خودآگاهی خودشان را در چند جمله معرفی کنند و بگویند دوست دارند طرف مقابلشان چه ویژگی‌هایی داشته باشد.
سوم	آشنایی با مفاهیم همدلی، پذیرش و حمایت یکدیگر و ایجاد اعتماد تکالیف: با توجه به فعالیت جلسه قبل و مبحث همدلی تا چه اندازه آنچه که نوشته اید واقع بینانه است؟ آیا آدمهایی که با هم ارتباط نزدیک دارند باید ضرورتاً شبیه به یکدیگر باشند؟
چهارم	تعریف ارتباط کلامی و غیرکلامی، اهمیت تماس چشمی تکالیف: سعی کنید مطلبی را بکبار با استفاده از کلام مناسب و یکبار بدون کلام و زبان بدن و چشمی به دوستان برسانید؟ کدام مؤثرتر است؟
پنجم	آشنایی با موانع ارتباط کلامی (اختلاف، تهدید، هشدار دادن و نصیحت) و حل آنها با ایفای نقش تکالیف: برای هر کدام از موانع بالا دو مثال بزنید و چرا این پیام‌ها غلط هستند؟
ششم	تمرین ایفای نقش مهارت گوش دادن فعال به عنوان شنونده و ابزار احساسات و افکار با به کاربردن جملات با ضمیر «من» به عنوان گوینده تکالیف: چند جمله یا داستان کوچک می‌گوییم و از نمونه‌ها می‌پرسیم چه فهمیدی؟ هدف از گوش دادن فعال این است که به فرد مقابل نشان بدهیم که ما مایلیم حرفهای او را گوش داده و نظر او را بدانیم. و وقتی جملات شما با "من" شروع می‌شوند، شما دارید از احساسات و افکار خودتان صحبت می‌کنید و فرد مقابل ضرورتی برای دفاع از خود احساس نمی‌کند.
هفتم	اختلاف نظر و حل اختلاف از طریق ایفای نقش تکالیف: پنج اختلاف عمده ای را که در طی سالهای گذشته با اطرافیان داشته اید به خاطر بیاورید. آنها را روی کاغذ یادداشت کنید. از چه راههایی برای حل این اختلافات استفاده کردید؟
هشتم	مدیریت تعارض و مشکلات موجود در رابطه به شیوه ای سازنده تکالیف: با دوستانتان برای حل تعارض تمرین کنید. یک موضوع مورد اختلاف نظر را انتخاب کنید. سعی کنید درباره ی موضوع به توافق برسید.
نهم	جمع بندی و مرور مهارت‌های جلسات گذشته

داده‌ها با استفاده از آزمون‌های کولموگروف-اسمیرنوف، لون و کواریانس تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی

در این پژوهش، تعداد ۱۶ نفر آزمودنی انتخاب گردیدند که هر ۱۶ نفر از پسران ۱۳ تا ۱۵ ساله بودند که در دو گروه ۸ نفره کنترل و آزمایش قرار گرفتند. جدول ۲ اطلاعات مربوط به آمار توصیفی را نشان می‌دهد:

جدول ۲. آماره‌های توصیفی مربوط به متغیرهای اضطراب اجتماعی و خشم به تفکیک گروه آزمایش و کنترل

متغیرهای پژوهش	شرایط	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
خشم	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۱۷/۲۵	۱۷/۴
		کنترل	۱۱۵	۲۲/۴
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۱۲/۵	۱۱/۳
		کنترل	۱۱۹/۵	۲۷/۶
اضطراب اجتماعی	پیش‌آزمون	آزمایش	۴۱/۲۵	۴/۴
		کنترل	۳۸	۱۲/۵
	پس‌آزمون	آزمایش	۴۶/۷۵	۵/۴
		کنترل	۴۳/۲۵	۲۰/۲۰

همانطور که یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد مقدار فراوانی متغیر خشم در گروه کنترل قبل و بعد از انجام مداخلات تفاوت محسوسی نداشته است، در صورتی که مقدار فراوانی متغیر خشم در گروه آزمایش بعد از انجام مداخلات کاهش یافته است. همچنین مقدار فراوانی متغیر اضطراب اجتماعی در گروه کنترل قبل و بعد از انجام مداخلات اندکی افزایش یافته است، در صورتی که مقدار فراوانی متغیر اضطراب اجتماعی در گروه آزمایش بعد از انجام مداخلات کاهش یافته است. جدول زیر ضریب آلفای کرونباخ برای محاسبه پایایی شاخص‌های پرسشنامه نشان می‌دهد:

جدول ۳. ضریب آلفای کرونباخ برای محاسبه پایایی شاخص‌های پرسشنامه (تدوین پژوهشگر)

ابعاد	آلفای کرونباخ
اضطراب اجتماعی	۰/۸۴۱
خشم	۰/۷۶۲

با توجه به نتایج مندرج در جدول بالا، می‌توان گفت ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه و شاخص‌های آن از ۰/۷ بیشتر بوده و لذا پایایی بالای پرسشنامه تأیید می‌گردد.

یافته‌های استنباطی

فرضیه‌های این پژوهش، میزان متغیرهای پژوهش را در دو موقعیت پیش‌آزمون و پس‌آزمون مورد مطالعه قرار می‌دهد. این بررسی در دو گروه کنترل و آزمایش انجام گرفته است. با توجه به مقیاس متغیرهای اندازه‌گیری شده و فرضیه‌ها، برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از تحلیل کواریانس استفاده شده است. تحلیل کواریانس روشی آماری است که اجازه می‌دهد اثر یک متغیر مستقل بر متغیر وابسته مورد بررسی قرار گیرد در حالی که اثر متغیر دیگری را حذف کرده و یا از بین می‌برد. بهترین حالت استفاده از تحلیل کواریانس وقتی است که آزمودنی‌ها به طور تصادفی در یکی از سطوح متغیر مستقل قرار داده شوند و متغیر تصادفی کمکی پیش از استفاده از تحلیل اندازه‌گیری شود. از تحلیل کواریانس معمولاً در طرح‌های پیش‌آزمون-پس‌آزمون استفاده می‌شود. در این طرح‌ها قبل از این که آزمودنی‌ها در شرایط آزمایشی قرار گیرند، یک آزمون بر روی آن‌ها انجام می‌شود و سپس بعد از قرار گرفتن در شرایط آزمایشی همان آزمون بر روی آن‌ها انجام می‌شود. برای انجام تحلیل کواریانس، احتیاج به بررسی پیش‌فرض‌هایی می‌باشد که در اینجا به بررسی پیش‌فرض‌ها و سپس تحلیل کواریانس پرداخته می‌شود. پیش‌فرض اول، مربوط به نرمال بودن توزیع نمرات می‌باشد، بدین منظور از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده می‌گردد. نتایج آزمون $K-S$ برای همه متغیرها نشان می‌دهد که مقدارهای سطح معناداری در این آزمون از $0/05$ بزرگتر است. فرضیه صفر در آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، پیروی داده‌ها از توزیع مورد نظر (که در اینجا توزیع نرمال است) می‌باشد. فرضیه مقابل آن عبارت است از عدم پیروی داده‌ها از توزیع مورد نظر (که در اینجا توزیع نرمال است)، با توجه به مقدار سطح معناداری و عدم رد فرضیه صفر، توزیع داده‌ها منطبق بر توزیع نرمال قلمداد می‌گردد. پیش‌فرض دوم مربوط به همگونی واریانس‌ها می‌باشد که با استفاده از آزمون لون (*Levene's Test*) می‌توان همگونی واریانس را در گروه‌های آزمایشی بررسی نمود. اگر سطح معناداری برای همه متغیرهای پژوهش در آزمون لون بیشتر از $0/05$ باشد، می‌توان گفت واریانس گروه‌ها از تجانس برخوردار است. فرض صفر (پوچ) در این آزمون این است که واریانس دو گروه دارای تجانس است، با توجه به سطح معناداری جدول که از $0/05$ بیشتر است، فرض مقابل رد و فرض صفر قبول می‌شود.

پیش‌فرض بعدی در انجام تحلیل کواریانس، همگونی شیب رگرسیون می‌باشد که برای اثبات آن باید مقدار F تعامل بین متغیر همپراش و مستقل در همه گروه‌ها حساب شود، اگر این شاخص معنادار نباشد (سطح معناداری بزرگتر از $0/05$ باشد)، این پیش‌فرض رعایت شده است. نتایج به‌دست‌آمده برای بررسی این پیش‌فرض مقدار F تعامل متغیر مستقل و همپراش بالاتر از 5 درصد می‌باشد که معنادار نیست، (سطح معناداری بزرگتر از $0/05$)؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که فرضیه صفر (همگونی شیب رگرسیون) مورد قبول و فرضیه مقابل رد شده و پیش‌فرض همگونی شیب رگرسیون رعایت شده است.

پیش‌فرض آخر، خطی‌بودن همبستگی متغیر همپراش و متغیر مستقل می‌باشد که این پیش‌فرض هنگام اجرای دستور تحلیل کواریانس بررسی خواهد شد زیرا شاخص آن، بخشی از خروجی اصلی این تحلیل است.

فرضیه اول: آموزش مهارت‌های ارتباطی بر اضطراب اجتماعی کودکان بدسرپرست و بی‌سرپرست دارد.

نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل کواریانس برای فرضیه اول در جدول زیر آمده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کواریانس مربوط به آموزش مهارت‌های ارتباطی بر اضطراب اجتماعی کودکان بدسرپرست و بی‌سرپرست

منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معناداری
مدل تصحیح‌شده	۲۲۱۲/۷۱۶	۳	۷۳۷/۵۷۲	۹/۷	۰/۰۰۲
عرض از مبدا	۳۸۶/۷۴۹	۱	۳۸۶/۷۴۹	۵/۱	۰/۰۴۳
متغیر اضطراب اجتماعی پیش‌آزمون	۳۱/۸۲۵	۱	۰/۴۲۳	۰/۴۲۳	۰/۰۵
ترس از ارزیابی منفی (پیش‌آزمون)	۱۶۰۵/۹۵	۱	۱۶۰۵/۹۵	۱۴/۲۸	۰/۰۰۲
اندوه در موقعیت‌های جدید (پیش‌آزمون)	۶۴۸/۱۲۲	۱	۶۴۸/۱۲۲	۳/۴	۰/۰۰۸
اندوه عمومی (پیش‌آزمون)	۱۶۰۸/۱۳۷	۱	۱۶۰۸/۱۳۷	۱۴/۳۳۰	۰/۰۰۲
گروه	۵۸۹/۴۰۵	۱	۵۸۹/۴۰۵	۷/۸۳۰	۰/۰۱۶
خطا	۹۰۳/۲۸۴	۱۲	۷۵/۲۷		
جمع	۳۵۵۱۶	۱۶			
جمع تصحیح‌شده	۳۱۱۶	۱۵			

در جدول بالا ردیف سوم مقدار F تأثیر متغیر همپراش را نشان می‌دهد (۰/۰۵). این مقدار F معنادار است (سطح معناداری کوچکتر مساوی از ۰/۰۵)، بنابراین می‌توان گفت که پیش‌فرض همبستگی متغیر همپراش و مستقل، رعایت شده است. ردیف گروه خروجی اصلی تحلیل کواریانس است. مقدار F تأثیر متغیر مستقل معنادار است، یعنی پس از خارج کردن تأثیر پیش‌آزمون، اختلاف معناداری بین میانگین نمرات دو گروه در پس‌آزمون وجود دارد؛ بنابراین فرضیه صفر معنادار بودن اختلاف میانگین دو گروه در پس‌آزمون، پس از حذف اثر احتمالی پیش‌آزمون رد نمی‌شود. بنابراین اختلاف میانگین دو گروه از نظر متغیر اضطراب اجتماعی معنادار است و می‌توان گفت که فرضیه‌ی اول پژوهش پذیرفته می‌شود. در رابطه با مؤلفه‌های اضطراب اجتماعی نیز با توجه به اینکه سطح معناداری کمتر از ۵ درصد است مشخص می‌شود که اختلاف میانگین دو گروه از نظر مؤلفه‌های متغیر اضطراب اجتماعی نیز معنادار است و می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر مؤلفه‌های اضطراب اجتماعی کودکان بدسرپرست و بی‌سرپرست نیز تأثیر دارد.

فرضیه دوم: آموزش مهارت‌های ارتباطی بر خشم نوجوانان بدسرپرست و بی سرپرست تأثیر دارد. نتایج به دست آمده از تحلیل کواریانس برای فرضیه دوم در جدول زیر آمده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل کواریانس مربوط به آموزش مهارت‌های ارتباطی بر خشم کودکان

بدسرپرست و بی سرپرست

منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معناداری
مدل تصحیح شده	۴۰۹۵/۰۰۵	۲	۲۰۴۷/۵۰۳	۱۱/۳۹۰	۰/۰۰۱
عرض از مبدا	۱۵۶/۳۵۱	۱	۱۵۶/۳۵۱	۰/۸۷۰	۰/۰۳۶۸
متغیر خشم پیش آزمون	۳۸۹۹/۰۰۵	۱	۳۸۹۹/۰۰۵	۲۱/۶۸۹	۰/۰۲
مقیاس حالت خشم	۲۴۱۴/۶۷	۱	۲۴۱۴/۶۷	۸/۲۱	۰/۰۱۳
مقیاس صفت خشم	۸۵۹/۴۰۴	۱	۸۵۹/۴۰۴	۲/۰۷۸	۰/۰۱
مقیاس بیان خشم و کنترل خشم	۲۹۲۷/۷۸۰	۱	۲۹۲۷/۷۸۰	۱۱/۵۰۵	۰/۰۰۵
گروه	۳۱۳/۴۸۱	۱	۳۱۳/۴۸	۱/۷	۰/۰۲
خطا	۲۳۳۶/۹۹۵	۱۳	۱۷۹/۷۶	۲۱/۶۸	۰/۰۰۰
جمع	۲۲۱۷۲۸	۱۶			
جمع تصحیح شده	۶۴۳۲	۱۵			

ردیف سوم مقدار F تأثیر متغیر همپراش را نشان می‌دهد، (۰/۰۲). این مقدار F معنادار است (سطح معناداری کوچکتر از ۰/۰۵)، بنابراین می‌توان گفت که پیش فرض همبستگی متغیر همپراش و مستقل، رعایت شده است. ردیف گروه خروجی اصلی تحلیل کواریانس است. مقدار F تأثیر متغیر مستقل معنادار است، یعنی پس از خارج کردن تأثیر پیش آزمون، اختلاف معناداری بین میانگین نمرات دو گروه در پس آزمون وجود دارد؛ بنابراین فرضیه صفر معنادار بودن اختلاف میانگین دو گروه در پس آزمون، پس از حذف اثر احتمالی پیش آزمون رد نمی‌شود. بنابراین اختلاف میانگین دو گروه از نظر متغیر خشم معنادار است و می‌توان گفت که فرضیه‌ی دوم پژوهش پذیرفته می‌شود. در رابطه با مؤلفه‌های خشم نیز با توجه به اینکه سطح معناداری کمتر از ۵ درصد است مشخص می‌شود که اختلاف میانگین دو گروه از نظر مؤلفه‌های متغیر خشم نیز معنادار است و می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر مؤلفه‌های خشم کودکان بدسرپرست و بی سرپرست نیز تأثیر دارد.

بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش بررسی اثر بخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر اضطراب اجتماعی و خشم نوجوانان بدسرپرست و بی سرپرست شهر تهران می‌باشد. با توجه به نتایج بدست آمده فرضیه اول تایید شد ($F=0.05$ و $P<0.05$) و مهارت‌های ارتباطی بر اضطراب اجتماعی نوجوانان

بدرسرپرست و بی‌سرپرست تأثیر داشته و باعث کاهش آن شده است. در رابطه با همسویی با فرضیه اول می‌توان به پژوهش کایوند، شفیع آبادی و سودانی (۱۳۸۸) با عنوان اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان پسر سال اول متوسطه اشاره کرد. آن‌ها عنوان کردند نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داده که آموزش مهارت‌های ارتباطی باعث کاهش اضطراب اجتماعی (و مؤلفه‌های آن، یعنی اجتناب و پریشانی اجتماعی و ترس از ارزیابی منفی) در دانش‌آموزان گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه شده است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت: تعداد روزافزون افرادی که با دیگران مشکل دارند، افرادی که دستخوش ترس از برخوردهای اجتماعی و کمرویی‌اند، نوجوانانی که هنگام ورود به جمع نمی‌دانند چه بگویند و چگونه رفتار کنند و احساس ناتوانی برای گفت‌وگو با مردم و عدم همکاری با آن‌ها دارند و نیز قادر به تصمیم‌گیری برای مسائل روزمره خود نیستند، همه باعث شیوع انواع اختلالات اضطرابی در نوجوانان می‌شود. افراد از ابتدا کمرو و یا اجتماعی متولد نمی‌شوند بلکه آن‌ها در طی زندگی باید آموزش‌های لازم را ببینند (کایوند و همکاران، ۱۳۸۸). اختلال اضطراب اجتماعی اغلب در دوران نوجوانی آغاز می‌شود و با ترس‌های اجتماعی پیوسته‌ای مشخص می‌شود که آسیب در کارکردهای شغلی، تحصیلی و اجتماعی افراد را در پی دارد که این بچه‌ها باید به مواجهه فعال با تجارب ذهنی هراس‌انگیز خود به همراه تغییر رفتار و ایجاد هدف و انگیزه برای تعهد به سبک زندگی اجتماعی‌تر تشویق کرد (اسماعیلیان، ۱۴۰۰). نوجوانانی که در خانه‌های تک والدینی زندگی می‌کنند و به اصطلاح نوجوانان بی‌سرپرست یا بدرسرپرست نامیده می‌شوند به علت محرومیت‌های عاطفی که تجربه کرده‌اند، بیش از سایر نوجوانان در معرض خطر رفتارهای غیر انطباقی قرار دارند و محرومیت این افراد از والدین و خانواده و زندگی در مؤسسات شبانه‌روزی آن‌ها را با طیف وسیعی از مشکلات رفتاری و اضطرابی روبرو خواهد کرد (حصار سرخی و همکاران، ۱۳۹۵). تبیین احتمالی پژوهشگر این است که اضطراب اجتماعی و ترس از ارتباط را که در طول زندگی یاد گرفته شده است را می‌توان با آموزش مهارت‌های ارتباطی مؤثر، مانند مهارت‌های همدلی، ایجاد اعتماد، آموزش مهارت‌های کلامی، غیرکلامی و ارتباط چشمی در جهت رفع موانع ارتباط مؤثر و بهبود یک ارتباط اثربخش، طی یک برنامه منظم کاهش داد. چون کودکان و نوجوانان بدرسرپرست و بی‌سرپرست از موقعیت‌هایی مانند شرکت در گروه، انجام کار تحت نظارت فرد یا افراد دیگر، صحبت یا سخنرانی در جمع واهمه دارند و با توجه به شرایط بحرانی که دارند و همچنین شیوع کووید-۱۹ که از جمله پدیده‌های هزاره سوم است و دنیا را احاطه کرده است، ابعاد مختلف حیات اجتماعی را به شدت تحت تأثیر قرار داده و تأثیرات منفی آن در بین نوجوانان بدرسرپرست و بی‌سرپرست بیشتر هویدا کرده است. این نوجوانان به نوعی دچار رهاشدگی شده‌اند و به هر حال چون از دوستان و خانواده‌های‌شان جدا شده‌اند و به اندازه کافی احساس تنهایی می‌کنند و حالا با اپیدمی شدن کرونا و تلاش برای جلوگیری از شیوع بیشتر آن و اعمال محدودیت‌ها، باعث رقم خوردن جدایی بیشترشان از جامعه و درپی آن افزایش اضطراب اجتماعی آن‌ها شده است. از

طرفی به علت همان مشکلاتی که عنوان شد، دوره‌ها و آموزش‌هایی برای این نوجوانان در مراکز انجام نمی‌گیرد. مهارت‌های ارتباطی مجموعه‌ای از توانایی‌هایی است که قدرت سازگاری و رفتار مثبت و کارآمد را بین نوجوانان بدسرپرست و بی‌سرپرست افزایش داده و باعث می‌شود که افراد مسئولیت‌های مربوط به نقش اجتماعی خود را پذیرفته و بدون صدمه زدن به خود و دیگران با چالش‌ها و مشکلات زندگی روبه‌رو شده و انتخاب‌ها و رفتارهای سالمی در سرتاسر زندگی داشته باشند. پس با آموزش مهارت‌های ارتباطی که یکی از پیش‌نیازهای لازم در زندگی اجتماعی است، می‌توان به کمتر شدن آسیب‌های اجتماعی و اضطراب اجتماعی این نوجوانان کمک کرد. مهارت‌های ارتباطی در زندگی انسان بسیار مهم هستند و هیچ‌یک از توانمندی‌های بالقوه انسان جز در سایه روابط بین‌فردی رشد نمی‌کند.

با توجه به نتایج بدست آمده فرضیه دوم نیز تایید شد ($P < 0.05$ و $F = 0.02$) و مهارت‌های ارتباطی بر خشم نوجوانان بدسرپرست و بی‌سرپرست تأثیر داشته و باعث کاهش آن شده است. در رابطه با همسویی با فرضیه دوم می‌توان به پژوهش اشرفی، منجزی (۱۳۹۲) اشاره کرد. آن‌ها در پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر میزان پرخاشگری دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه بیان کردند آموزش مهارت‌های ارتباطی بر کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه در پس‌آزمون و پیگیری مؤثر بوده است. نتایج درباره زیر مقیاس‌های پرخاشگری نشان داد که آموزش مهارت‌های ارتباطی در ابعاد خشم و عصبیت، تهاجم و توهین و لجاجت و کینه‌ورزی نیز مؤثر بوده است. در تبیین یافته‌های فوق می‌توان عنوان کرد، فراگیری روابط بین‌فردی صحیح و مهارت‌های ارتباطی اهمیت بسزایی در خودشکوفایی به‌خصوص برای نوجوانان بدسرپرست و بی‌سرپرست دارد. نوجوانانی که از مهارت‌های ارتباطی ضعیف‌تری برخوردارند کمتر از سوی اطرافیان خود پذیرفته می‌شوند و با مشکلات کوتاه‌مدت و بلندمدت زیادی روبه‌رو هستند. در واقع همه ما انسان‌ها گهگاهی در مواجهه با موقعیت‌هایی نامعلوم، ترسناک یا چالش‌برانگیز دچار خشم می‌شویم. خشم نیز احساس مهم و ارزشمندی است که کارکرد اجتماعی دارد و یک حس بسیار طبیعی در انسان است که برای محافظت از ما در برابر تهدیدهای احتمالی طراحی شده است، اما عدم داشتن مهارت لازم در بیان و مدیریت آن می‌تواند برای فرد مشکل ساز شود. البته پرخاشگری یک مشکل جهانی در بین همه‌ی نوجوانان است و مختص یک فرهنگ یا جامعه نیست (اشرفی، منجزی، ۱۳۹۲). در تبیین احتمالی پژوهشگر نیز می‌توان گفت: یکی از علل ناتوانی در تصمیم‌گیری و عدم ارتباط مؤثر با همسالان خشم می‌باشد. کودکان پرخاشگر در معرض اختلالات رفتاری و عاطفی قرار دارند. آن‌ها با آموزش مهارت‌های اجتماعی مانند: مهارت‌های کنترل خشم و مدیریت تعارض، حل اختلاف‌نظر از طریق ایفای نقش و ارتباط مؤثر میزان خشم را در نوجوانان بدسرپرست و بی‌سرپرست کاهش داد. به‌خصوص این نوجوانان که در سایه پر مهر خانواده آموزش‌های لازم برای کنترل خشم را ندیده‌اند و امروزه به علت محدودیت‌های مرتبط با بحران کرونا، فشارهای روانی و خشم

شدیدتری در میان همه‌ی افراد به شدت افزایش یافته است که البته نوجوانانی که پناه روحی، عاطفی و جسمی ندارند و دچار خلاء عاطفی هستند، بیشتر از این بحران متأثر گردیده‌اند. همه‌گیری کووید-۱۹ مجموعه جدیدی از چالش‌ها را با خود به همراه آورده است و برای این نوجوانان که خود را تنها و بی‌پناه می‌پندارند و اکثراً فشار اقتصادی سنگینی را نیز متحمل می‌شوند، خطر ابراز خشم کنترل نشده، که باعث وقوع خسارت‌های جبران‌ناپذیری خواهد شد را افزایش می‌دهد. در کل نوجوانان بدسرپرست و بی‌سرپرست به علت تغییرات در وضع خانواده، محرومیت عاطفی و تجربیات جدید این احساس خشم و عدم توانایی در کنترل آن ممکن است به نظرشان غیرقابل تحمل و طاقت فرسا بیاید. پس برقراری ارتباطات میان‌فردی مؤثر، یکی از اجزای مهم و حیاتی زندگی انسان به شمار می‌آید. آموزش چنین مهارت‌هایی در کودکان احساس کفایت، توانایی مؤثر بودن، غلبه بر مشکل، افزایش و بهبود خودپنداره، توانایی برنامه‌ریزی و رفتار هدفمند و متناسب با مشکل را به وجود می‌آورد. به عبارتی تغییرات سریع اجتماعی و فرهنگی که حاصل تکامل طبیعی فرهنگی‌ها، رشد و پیشرفت تکنولوژی، دسترسی به انواع اطلاعات (مفید و غیرمفید) و فروریختن مرزهای فرهنگی و اجتماعی است، زندگی نوجوانان را با چالش‌های فراوانی روبه‌رو ساخته است؛ چون آموزش ندیده‌اند که چگونه با این مسایل روبرو شوند. در واقع آموزش و تربیت این نوجوانان به نحو فزاینده‌ای به نهادهای آموزشی سپرده می‌شود و این در حالی است که همواره جهت‌گیری آموزشی این نهادها بر ارائه اطلاعات و دانش معطوف بوده است و به همین دلیل این نوجوانان از یادگیری مهارت‌هایی که در زندگی روزمره به آنها نیاز دارند، محروم می‌مانند. لذا کسب مهارت‌های ارتباطی برای برقراری ارتباط مؤثر با دیگران را می‌توان به عنوان عاملی تأثیرگذار بر شناخت نوجوانان بدسرپرست و بی‌سرپرست از شایستگی‌های خود در نظر گرفت. چون همین نوجوانان آینده‌سازان ایران هستند و به زودی باید وارد چرخه اقتصاد و آبادی کشور شوند. از محدودیت‌های پژوهش می‌توان به شرایط اپیدمی و ویروس کرونا که باعث کم‌شدن تعداد نمونه‌ها و عدم دسترسی به آن‌ها شد اشاره کرد. همچنین یکی از محدودیت‌های دیگر، ابزار اندازه‌گیری بود. برای اندازه‌گیری میزان خشم و اضطراب نوجوانان بدسرپرست و بی‌سرپرست فقط از پرسشنامه استفاده گردید و از آنجایی که افراد تمایل دارند خود را کامل‌تر از آنچه هستند نشان دهند، این امکان وجود دارد که به طور قطعی نتوان اندازه‌گیری دقیق را تعیین نمود. لذا پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده از سایر روش‌های جمع‌آوری داده‌ها نظیر مصاحبه و... استفاده گردد و پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی متغیرهای بدسرپرست و بی‌سرپرست به صورت مجزا و در شهرستان‌های دیگر نیز مورد بررسی قرار بگیرند. همچنین پیشنهاد می‌گردد برنامه‌ای مدون برای آموزش مهارت‌های ارتباطی به صورت کارگاه‌های آموزشی و همچنین، تدوین کتاب‌های متعددی در این زمینه برای مقاطع مختلف تحصیلی، توسط آموزش و پرورش در نظر گرفته شود.

منابع

- آستانه، ر، میرزائیان، ب، حسن زاده، ر (۱۳۹۹). اثربخشی مهارت آموزی مبتنی بر رفتار درمانی دیالکتیکی بر تنظیم هیجانی، پریشانی و اجتناب اجتماعی نوجوانان مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی. مجله دانشگاه علوم پزشکی تربت حیدریه، ۸(۳)، ۵۰-۵۹.
- اسلامی، ر، هاشمیان، پ، جراحی، لی، مدرس غروی، ا (۱۳۹۲). اثربخشی رویکرد واقعیت درمانی گروهی بر شادکامی و کیفیت زندگی نوجوانان بدسرپرست مشهد، مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد، ۵۶(۵)، ۳۰۶-۳۰۰.
- اسماعیلیان، م، محمدخانی، ش، حسنی، ج (۱۴۰۰). الگوی معادالت ساختاری مهارتهای ذهن آگاهی، تنظیم هیجان و حساسیت اضطرابی با اضطراب اجتماعی نوجوانان، دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۱(۲۲)، ۸۳-۱۲۱، ۱۳۴.
- باوزین، ف، سپهوندی، م، غضنفری، ف (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارتهای ارتباطی بر مسئولیت پذیری اجتماعی دختران نوجوان افسرده، نشریه آموزش پرستاری، ۷(۱)، ۴۷-۵۳.
- باوزین، ف، سپهوندی، م، غضنفری، ف (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارتهای ارتباطی بر خودکارآمدی تحصیلی و ترس اجتماعی در دختران نوجوان افسرده، نشریه روان پرستاری، ۶(۳)، ۲۴-۱۸.
- پورگنابادی، ا، آقامحمدیان شعریاف، ح، اصغری نکاح، س (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی گروه درمانی منطقی هیجانی در مدیریت خشم کودکان بی سرپرست و بدسرپرست. چهارمین همایش بین المللی روان پزشکی کودک و نوجوان، ۲۷-۳۷.
- سبزی، ن، یوسفی، ف (۱۳۹۳). بررسی الگوی علی هوش اجتماعی، خودکارآمدی عاطفی و مهارت های ارتباطی. مجله روانشناسی، ۱۸ (۲)، ۲۲۵-۲۰۹.
- صالحی، ح، رضایی، ف، باقری مطلق، ن (۱۳۹۹). نقش سازمان بهزیستی در فرآیند سرپرستی از کودکان و نوجوانان بی سرپرست یا بدسرپرست. فقه و حقوق خانواده (ندای صادق)، ۲۵(۷۲)، ۷۳-۹۱.
- فولادی، م، عابدی، ا، بوستان، ا (۱۳۹۹). درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد روانشناختی بر اضطراب اجتماعی دانش آموزان دختر دبیرستان. علوم اسلامی انسانی، ۶(۲۲)، ۲۲-۳۱.
- فیاض، الف، کیانی، ژ (۱۳۹۰). بررسی سلامت روانی نوجوانان پرورشگاه شهید دستغیب و نمازی شهر شیراز، فصلنامه روان شناسی افراد استثنایی، ۲(۱)، ۴۸-۱۹.
- کایوند، ف، شفیع آبادی، ع، سودانی، م (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش مهارت های ارتباطی بر اضطراب اجتماعی دانش آموزان پسر سال اول متوسطه ناحیه ۴ آموزش و پرورش شهر اهواز، دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی، ۱۱(۴۲)، ۱-۲۲.

- کلانتری خاندانی، ع، محمدی نیا، م، اکبری زاده، م (۱۴۰۰). بررسی استعاره‌های مفهومی خشم در قران کریم: نظریه‌های عصب-زیستی و کنش مفهومی. زبان پژوهی (علوم انسانی)، ۱۳(۳۸)، ۶۴-۳۵.
- نویدی، ا (۱۳۸۵). آزمون تأثیر آموزش مدیریت خشم بر مهارت‌های خودنظم‌دهی خشم، سازگاری و سلامت عمومی پسران دوره متوسطه شهر تهران. پایان نامه دکترا، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- Allan, N. P., Cooper, D., Oglesby, M. E., Short, N. A., Saulnier, K. G., & Schmidt, N. B. (2018). Lower-order anxiety sensitivity and intolerance of uncertainty dimensions operate as specific vulnerabilities for social anxiety and depression within a hierarchical model. *Journal of Anxiety Disorders*, 53, 91-99.
- Driscoll, A, Russell, S, Crockett, L. (2008). Parenting styles and youth well-being across immigrant generations. *J Family Issues*, Vol 29, 185-209.
- Elhai, J. D., Rozgonjuk, D., Yildirim, C., Alghraibeh, A. M., & Alafnan, A. A. (2019). Worry and anger are associated with latent classes of problematic smartphone use severity among college students. *Journal of Affective Disorders*, 246, 209-216.
- Greco LA, Morris TL. (2005). Factors influencing the link between social anxiety and peer acceptance: Contributions of social skills and close friendships during middle childhood. *Behav Ther.* 2005;36(2):197-205. doi: 10.1016/s0005-7894(05)80068-1
- Larson, J., Lochman, J. E., & Meichenbaum, D. (2010). *Helping Schoolchildren Cope with Anger: A Cognitive-Behavioral Intervention*. The Guilford Press.
- Lindebaum, D., & Geddes, D. (2015). The place and role of (moral) anger in organizational behavior studies. *Journal of Organizational Behavior*, 37, 738-757.
- Okrodudu, G. (2010). Influence of parenting styles on adolescent delinquency in Delta Central Senatorial District. *EDO J Counseling*, Vol. 3, 58-86.
- Potegal, M., Stemmler, G., & Spielberger, C. (2010). *International Handbook of Anger: Constituent and Concomitant Biological, Psychological, and Social Processes [1st Edition]* New York: Springer-Verlag.
- Potter-Efron, R. T. (2015). *Handbook of Anger Management and Domestic Violence Offender Treatment [2 ed.]* Routledge.
- Ackl-Pammer, P., Jahn, R., Özlü-Erkilic, Z. et al. (2019). Social anxiety disorder and emotion regulation problems in adolescents. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health* 13, 37.
- Spitzberg B. (2003). *Methods of interpersonal skills assessment*. In J.O. Greene & B.R. Burlison (Eds), *Handbook of communication and social interaction Skills*. Mahwah, NJ: Erlbaum; 2003.

- **Strahan EY.** *The effects of social anxiety and social skills on academic performance.* *Pers Individ Dif.* 2003;34(2):347-66. doi: 10.1016/s0191-8869(02)00049-1
- **Wong QJ, Rapee RM(2016).** *The aetiology and maintenance of social anxiety disorder: A synthesis of complementary theoretical models and formulation of a new integrated model.* *Journal of Affective Disorders;* 203(3): 84-100.