

اثربخشی آموزش مسئولیت پذیری به شیوه گلاسز بر بحران هویت یابی و مهارت های اجتماعی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر تهران

امیر رضانی علیایی^۱، مرضیه سادات رضوی^۲، پریناز بنیسی^۳

^۱ کارشناسی ارشد رشته مشاوره و راهنمایی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران غرب، دانشکده علوم انسانی، تهران، ایران.

^۲ استادیار گروه روان شناسی و مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران غرب، دانشکده علوم انسانی، تهران، ایران.

^۳ استادیار گروه روان شناسی و مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران غرب، دانشکده علوم انسانی، تهران، ایران.

نام نویسنده مسئول:

امیر رضانی علیایی

چکیده

مطالعه حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مسئولیت پذیری به شیوه ی گلاسز بر بحران هویت یابی و مهارت های اجتماعی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر تهران انجام شده است. روش این تحقیق از نظر طرح، نیمه آزمایشی و در قالب طرح پیش آزمون - پس آزمون و با یک گروه کنترل و یک گروه آزمایش است. جامعه آماری مورد مطالعه، کل دانش آموزان مقطع متوسطه ی شهر تهران بوده و روش نمونه گیری نیز به صورت تصادفی خوشه ای می باشد. به این ترتیب، تعداد ۳۰ نفر از دانش آموزان مقطع متوسطه از یکی از مدارس انتخابی از منطقه ی ۱۸ تهران به نام دبیرستان شهدای ۷ تیر خلیج فارس انتخاب شدند، ۱۵ نفر از دانش آموزان در گروه هدف و ۱۵ نفر دیگر در گروه کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایش تحت آموزش مسئولیت پذیری به شیوه ی گلاسز طی ۹ جلسه ی ۹۰ دقیقه ای در دو ماه به صورت هفته ای یک جلسه قرار گرفتند و گروه کنترل هیچ مداخله ای دریافت نکردند. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه های بحران هویت احمدی (۱۳۷۶) و مهارت های اجتماعی گرشام و الیوت (۱۹۹۰) استفاده شد و نتایج با استفاده از روش تحلیل کوواریانس و از طریق نرم افزار SPSS 20 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته ها نشان داد که آموزش مسئولیت پذیری به شیوه ی گلاسز بر بحران هویت یابی و مهارت های اجتماعی دانش آموزان تأثیرگذار بوده است و سطح مهارت های اجتماعی دانش آموزان را ارتقاء داده و باعث کاهش بحران هویت یابی در آنها شده است.

واژگان کلیدی: مسئولیت پذیری، شیوه ی گلاسز، بحران هویت یابی، مهارت های اجتماعی.

مقدمه

انسان، برای حفظ حیات خود، زندگی در گروه ها را برگزیده و با این انتخاب، مزیت ها و محدودیت های آن را نیز پذیرفته است؛ در عین حال، زندگی گروهی به شکوفایی بعضی از ظرفیت های وجودی نوع بشر کمک کرده است (جوکار، حسین چاری و مهرپور، ۱۳۹۳). در مطالعه ی شخصیت انسان هویت^۱ یک جنبه ی مفهوم ذهنی فرد از خودش می باشد و با عناوینی چون هویت شخصی، هویت اجتماعی، هویت قومی و هویت جنسی مورد استفاده قرار می گیرد (ریبر^۲، ۲۰۰۱). هویت در حوزه ی انسانی موجب شناسایی فرد و اجتماع از دیگری می شود؛ در واقع مجموعه خصائل و خصوصیات رفتاری است که از روی آن فرد به عنوان یک گروه اجتماعی شناخته می شود و از دیگران متمایز می گردد (سبحانی جو، ۱۳۹۳).

از سویی دیگر مهارت های اجتماعی نیز، رفتارهایی هستند که فرد را قادر به تعامل مؤثر و اجتناب از پاسخ های نامطلوب نموده و بیابانگر سلامت رفتاری و اجتماعی افراد هستند. این مهارت ها ریشه در بسترهای فرهنگی و اجتماعی داشته و شامل رفتارهایی نظیر پیشقدم شدن در برقراری روابط جدید، تقاضای کمک نمودن و پیشنهاد برای کمک به دیگران است. از مهم ترین اهداف آموزشی در دوران کودکی توسعه مهارت های اجتماعی بود و میزان برخورداری کودکان و بالغین از این مهارت ها بر سلامت فردی و اجتماعی آنان اثرگذار است (گرشام و الیوت^۳، ۱۹۹۰). در این راستا پاولس و الیوت^۴ (۲۰۰۱) اظهار می دارند که در فرهنگ های گوناگون مهارت های مورد نیاز افراد متفاوت است. مثلاً در فرهنگ غربی آغاز کردن گفت و گو با بزرگسالان اهمیت دارد، در صورتی که در فرهنگ بومیان آمریکایی سکوت در این شرایط پسندیده است. اصولاً هم ادب و نزاکت و هم بزهکاری یا ناهنجاری های رفتاری کودکان و نوجوانان به والدین آنها نسبت داده می شود (آقامحمدیان، ۱۳۸۴).

فراگرد رشد در دوره ی بلوغ در بردارنده ی تغییرات گسترده در زمینه های فردی و اجتماعی است که می تواند سلامت نوجوان و جوان را تهدید کند. یکی از این تهدیدها بنا به نظر اریکسون شکل گیری غلط مفهوم خود و پیامد آن یعنی بحران هویت است. اریکسون^۵ این بحران را بهنجار قلمداد می کند اما ناتوانی در برخورد و کنار آمدن با آن را ناهنجار می داند؛ زیرا فرد را از داشتن هویتی محکم محروم می سازد و اگر به طور موفقیت آمیزی حل نشود، سردرگمی در نقش، فرار از خانه، بزه کاری و بیماری های شدید روانی را در پی خواهد داشت (کاپلان و سادوک^۶، ۱۹۹۳). از لحاظ اجتماعی، تحول نوجوانان و جوانان بستگی دارد به این که در چه شرایط اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی رشد نموده باشند، زیرا محیط های اجتماعی در ساخت فکری و شخصیتی آنها تأثیرات مختلف به جای می گذارند (خدایاری، ۱۳۹۲). مفهوم هویت برخاسته از مکتب روانکاوی است ولی اولین بار اریکسون^۷ (۱۹۶۵) به موضوع هویت توجه ویژه ای کرده و اولین فردی بود که تعریف علمی از هویت ارائه داد که بعدها این تعریف توسط افراد زیادی از جمله واترمن^۸ مورد تحلیل قرار گرفت. اریکسون وحدت هویت و بحران هویت را تعارض عمده دوره نوجوانی می داند. اریکسون (۱۹۶۵) هویت را احساس نسبتاً پایدار از یگانگی خود تعریف می کند، یعنی فرد به رغم داشتن خواسته ها، علایق، نیازها و انگیزه های مشترک با دیگران، با آنها متفاوت است و نیاز به استقلال، ثبات و حس یکپارچگی در اعمال، انگیزه ها و رفتارهایش دارد (شامیر، شهرارای و فرزاد، ۱۳۹۰).

تبعات و پیامدهای عدم ثبات هویت و برخورداری از سطوح نامناسب مهارت های اجتماعی منجر به فقدان سلامت رفتاری و اجتماعی مناسب در دوران بزرگسالی خواهد بود (گرد، هلفریچ و فینلیسون^۹، ۲۰۰۴). با آموزش مسئولیت پذیری می توان انسان هایی اندیشمند، خلاق، بانشاط و سرزنده تربیت نمود؛ انسان هایی که در شناسایی و حل مشکلات موجود تلاش می کنند و اگر در موردی شکست بخورند، برای پیدا کردن راه حل مناسب می کوشند و مأیوس و دلسرد نمی شوند. آینده ی جامعه نیازمند انسان هایی بامسئولیت است؛ آنان که توانایی شناخت مشکل و انتخاب راه حل را داشته باشند و بتوانند بر اساس احتیاج خود و جامعه برنامه ریزی نموده و آن را اجرا نمایند. مسئولیت پذیری هم یکی از این ارزش های مهم و غالب اجتماعی است که باید قبول آن در دانش آموزان پذیرش و درونی شود. کلمز و بین^{۱۰} (۲۰۰۸) مسئولیت را از لحاظ لغوی، توانایی پاسخ دادن و در عرف عام به مفهوم تصمیم گیری مناسب و مؤثر دانسته اند. منظور آن

1. Identity

2. Reber

3. Gresham & Elliot

4. Powless & Elliot

5. Erickson

6. Kaplan & Sadock

7. Erickson

8. Waterman

9. Gorde, Helfrich & Finlayson

10. Clemes & Been

ها از تصمیم‌گیری مناسب این است که فرد در چارچوب هنجارهای اجتماعی و انتظاراتی که از او می‌رود، دست به انتخاب بزند که سبب ایجاد روابط انسانی مثبت، موفقیت و افزایش ایمنی خاطر می‌شود و منظور از پاسخ مؤثر پاسخی است که فرد را قادر می‌سازد تا به هدف‌هایی که باعث تقویت عزت نفسش می‌شوند، دست یابد (حسینی قمی، ۱۳۹۱). یکی از موانع عدم مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی در نوجوانان نبود آموزش‌های قواعد اخلاقی و اجتماعی جامعه‌ای است که در آن زندگی می‌کند، که باعث می‌شود نقش خود را نشناخته و دچار سردرگمی، بی‌تفاوتی و طفره رفتن نسبت به مسئولیت‌های فردی و اجتماعی شود. جامعه‌نیازمند انسان‌های مسئول و وظیفه‌شناس است. پیامدهای رفتار غیرمسئولانه هم متوجه فرد و هم متوجه جامعه است. مسئولیت‌پذیری در نوجوانان موجب شناخت فرد از توانمندی‌های خود و حیطه وظایف مربوطه می‌شود. افراد مسئول در کارهای خویش دچار سردرگمی نمی‌شوند و به راحتی می‌توانند مشکلات خود را حل کنند و برای پیشرفت و کسب موفقیت تلاش کنند، بنابراین لازم است تا با روش‌های مناسب مسئولیت‌پذیری را در نوجوانان بهبود بخشید (احمدی و رضانی، ۱۳۹۲). با توجه به اهمیت این مسأله نیز پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به این سوال اساسی است که آیا آموزش مسئولیت‌پذیری به شیوه‌ی گلاس‌ر بر بحران هویت‌یابی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تأثیرگذار است؟

روش پژوهش

طرح پژوهش شبه‌آزمایشی، با پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ تشکیل دادند. برای انتخاب آزمودنی‌ها از نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد. بدین ترتیب که از میان مناطق ۲۲ گانه شهر تهران یک منطقه انتخاب، از این منطقه انتخابی یک مدرسه در مقطع متوسطه و از این مدرسه یک کلاس با رضایت اولیاء مدرسه و دانش‌آموزان انتخاب شد. پرسشنامه‌های پژوهش روی این دانش‌آموزان اجراء و ۳۰ نفر از افرادی که در پرسشنامه بحران هویت دارای نمرات بالاتر و در پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی دارای نمرات پایین‌تری نسبت به سایر بودند به عنوان نمونه انتخاب شدند. سپس این ۳۰ نفر به صورت گمارش تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و کنترل جایگزین شدند.

ابزار اندازه‌گیری

۱- پرسشنامه بحران هویت احمدی (۱۳۷۶)

پرسشنامه بحران هویت یک مقیاس مداد-کاغذی است که دارای ۴۰ ماده می‌باشد. این پرسش‌نامه، یک مقیاس پژوهش‌گر ساخته است که توسط احمدی (۱۳۷۶) تدوین شده و میزان ابتلاء نوجوانان به بحران هویت را با تأکید بر ۱۰ بخش مجزا مورد سنجش قرار می‌دهد. در تدوین این پرسش‌نامه ابعاد مختلف تشخیصی بحران به صورت زیر دسته‌بندی شده است: ۱. اشکال در اهداف بلند مدت ۲. تردید در انتخاب شغل ۳. نداشتن الگوی مناسب برای رفاقت ۴. نامتناسب بودن رفتار جنسی ۵. اشکال در شناخت و معرفی مذهبی ۶. عدم توجه به ارزش‌های اخلاقی ۷. رعایت نکردن تعهد گروهی ۸. داشتن دید منفی نسبت به خود ۹. نداشتن روحیه تلاش و ابتکار ۱۰. اختلال در تنظیم وقت. برای هر یک از بخش‌های فوق سوالاتی طرح شده است. این سوال‌ها شامل چهار درجه می‌باشد و به صورتی تنظیم شده است که در هر مقوله، گزینه اول معرف نبود اشکال و نقصان بوده. گزینه آخر معرف شدید بودن اشکال و نقصان می‌باشد. شیوه نمره‌گذاری این پرسش‌نامه ۴۰ ماده‌ای به صورتی است که آزمودنی‌ها باید به یکی از چهار گزینه (در هر بخش) پاسخ دهند و سپس پاسخ آنها بر اساس مقادیر ۰، ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰ و ۱۱ نمره‌گذاری شود. حد اکثر نمره در این پرسشنامه ۹۰ و حداقل آن ۰ می‌باشد. هر قدر نمره آزمودنی به سوی ۹۰ گرایش یابد، می‌توان اذعان داشت که در کسب هویت، بحران بیشتری را دارا می‌باشد و برعکس، هر قدر نمره وی به سوی صفر گرایش پیدا کند، معرف توانمندی بیشتر وی در اکتساب هویتش است. به منظور سنجش اعتبار این مقیاس، می‌توان از روش‌های مختلفی (مانند محاسبه ضریب آلفای کرونباخ و روش دو نیمه کردن) بهره برد. با توجه به میزان ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده (ضریب ۰/۸۶) می‌توان نتیجه گرفت که انسجام بین سوالات این پرسش‌نامه در حد قابل‌پذیرش است. در تحقیق مهنار بوعلی داد و آرزو کمائی که در سال ۱۳۸۰ انجام گرفته است، میزان آلفای کرونباخ محاسبه شده، برابر با ضریب ۰/۸۹ می‌باشد. همچنین روش دو نیمه کردن میزان ضریب اعتبار در این پرسشنامه ۰/۹۵ می‌باشد که معرف ضریب اعتبار بسیار مقبولی است (ساعتچی، کامکاری و عسکریان، ۱۳۸۹).

۲- پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی گرشام و الیوت (۱۹۹۰)

پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی گرشام و الیوت (۱۹۹۰) دارای ۳ فرم است، که شامل فرم والدین، معلمان و دانش‌آموز می‌باشد که برای سه دوره تحصیلی پیش‌دبستانی، دبستان و راهنمایی و دبیرستان، تهیه شده است. این مقیاس، فراوانی رفتارهای مؤثر بر رشد و کفایت اجتماعی و تطابق دانش‌آموز را در خانه و مدرسه، اندازه‌گیری می‌کند و می‌تواند برای سرنوشت کردن، طبقه‌بندی کردن دانش‌آموزان و

برنامه ریزی آموزشی مهارت اجتماعی، مورد استفاده قرارگیرد (رامش، ۱۳۸۸). فرم دانش آموز دارای دو فرم مخصوص کلاسهای سوم تا ششم و کلاس هفتم تا دوازدهم است. فرم معلم و والدین دارای دو مقیاس کلی مهارتهای اجتماعی و مشکلات رفتاری است و فرم دانش آموز تنها به بررسی مهارتهای اجتماعی می پردازد. فرم والدین در مقطع راهنمایی - دبیرستان شامل دو مقیاس کلی مهارتهای اجتماعی و مشکلات رفتاری می باشد. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر، از فرم والدین برای مقطع راهنمایی - دبیرستان استفاده شده است. مقیاس SSRS بر این نظر استوار است که مشکلات رفتاری مانع رشد مهارت اجتماعی است (گرشام و الیوت، ۱۹۹۰). این نظر در درک نقایص مهارت اجتماعی اهمیت دارد. مشکلات رفتاری می تواند مانع بروز مهارتهای اجتماعی شود و یا در بروز آنها تداخل ایجاد کند (شهیم، ۱۳۷۸). این پرسشنامه شامل ۵۲ سؤال در دو بخش مهارت های اجتماعی (۴۰ سؤال) و مشکلات رفتاری (۱۲ سؤال) می باشد. سؤال های پرسشنامه بر مبنای مقیاس سه درجه ای لیکرت به شرح زیر نمره گذاری می شوند: هرگز نمره صفر، بعضی اوقات نمره ۱، اغلب اوقات نمره ۲. ۱۲ سؤال بخش مشکلات رفتاری نیز به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. این پرسشنامه در پژوهش های متعددی در خارج از کشور به کار رفته است. در ایران نیز توسط شهیم (۱۳۷۸) بر روی ۳۰۴ دختر و پسر ۶ تا ۱۲ ساله در شهر شیراز هنجاریابی شده است. پایایی این پرسشنامه، توسط گرشام و الیوت (۱۹۹۰) با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۴ گزارش شده است (شهیم، ۱۳۸۱). همچنین روایی پرسشنامه در ایران، توسط خازنده (۱۳۸۳) از طریق تحلیل عاملی با نمونه ۱۶۰ دانش آموز کم شنوا، انجام شده است. تحلیل عاملی به روش تجزیه و تحلیل به مؤلفه های اصلی و بر اساس سه عامل، از طریق چرخش واریماکس، انجام شده است و ضریب ۰/۸۶۳ به دست آمده که معنادار و رضایت بخش است (رامش، ۱۳۸۸).

بعد از انتخاب آزمودنی ها، پرسشنامه های بحران هویت و مهارت های اجتماعی در اختیار افراد قرار گرفت. با نظارتی که به عمل آمد تمام پرسشنامه ها توسط آزمودنی ها بطور کامل و بدون نقص تکمیل شد و سپس تعداد ۳۰ نفر از افرادی که نمرات پایین تری در مهارت های اجتماعی و نمرات بالاتری در بحران هویت نسبت به بقیه افراد داشتند انتخاب و به صورت گمارش تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و کنترل جایگزین شدند. گروه آزمایش در انتظار ماند و آموزش مسئولیت پذیری به شیوه گلاسار برای گروه آزمایش در ۹ جلسه به اجرا گذاشته شد. جلسات برای آزمودنی ها، هفته ای یک بار به مدت ۹۰ دقیقه اجرا شد و پس از طی ۲ ماه آموزش، بار دیگر آزمودنی های دو گروه آزمایش و کنترل، توسط پرسشنامه های مذکور مورد ارزیابی قرار گرفتند.

جدول ۱. شرح مختصر جلسات آموزش مسئولیت پذیری به شیوه گلاسار

اهداف	جلسات
شناخت هویت: هویت توفیق، و ارضاء نیازها، هویت شکست یا بحران هویت.	جلسه اول
پذیرش جنسیت خود و زمینه برای کسب هویت مثبت جنسی.	جلسه دوم
روابط سالم و مؤثر با دیگران به عنوان یک نیاز اجتماعی.	جلسه سوم
مهارت های تصمیم گیری.	جلسه چهارم
لزوم برنامه ریزی در کارها و تصمیمات گرفته شده.	جلسه پنجم
ارزیابی رفتار و قضاوت ارزشی درباره ی آن.	جلسه ششم
برنامه ریزی برای داشتن رفتار مسئولانه.	جلسه هفتم
تصمیم گیری در مورد تحصیل و انتخاب رشته ی تحصیلی.	جلسه هشتم
تصمیم گیری در مورد انتخاب شغل.	جلسه نهم

روش تجزیه و تحلیل داده ها

برای تجزیه و تحلیل داده ها در بخش آمار توصیفی، میانگین و انحراف معیار نمرات بحران هویت و مهارت های اجتماعی دانش آموزان به تفکیک گروه ها مورد بررسی قرار می گیرد. سپس با آزمون فرض های نرمال بودن توزیع داده ها از طریق آزمون کولموگروف - اسمیرنوف و آزمون همگنی واریانس گروهها، فرضیه های پژوهش مورد آزمون آماری تحلیل کوواریانس قرار می گیرند و همه این تحلیل ها نیز با استفاده از نرم افزار SPSS 24 صورت می گیرد.

جدول ۲. شاخص های آماری متغیرهای مورد بررسی به تفکیک گروه و آموزش

کمترین	بیشترین	میانگین	واریانس	انحراف معیار		
۱۷	۲۶	۲۱/۲۰	۴/۸۵۵	۲/۲۰۳	کنترل	پیش آزمون
۱۸	۲۶	۲۰/۸۳	۳/۴۵۴	۱/۸۵۹	آزمایش	
۲۰	۴۸	۳۵/۵۷	۶۵/۸۴۰	۸/۱۱۴	کنترل	
۱۶	۴۹	۳۴/۹۰	۸۶/۹۲۱	۹/۳۲۳	آزمایش	
۱۳	۲۷	۲۰/۲۳	۹/۳۵۷	۳/۰۵۹	کنترل	پس آزمون
۴	۱۴	۸/۲۷	۶/۳۴۰	۲/۵۱۸	آزمایش	
۱۶	۴۹	۳۵/۲۰	۷۹/۴۷۶	۸/۹۱۵	کنترل	
۶۵	۹۷	۷۸/۳۷	۳۹/۲۰۶	۶/۲۶۱	آزمایش	

با توجه به جدول ۲، میانگین بحران هویت گروه آزمایش در پیش آزمون (۲۰/۸۳) و در پس آزمون (۸/۲۷) بوده است؛ این میانگین ها نشان می دهد که بحران هویت گروه آزمایش پس از آموزش، کاهش یافته است. همچنین میانگین مهارت های اجتماعی گروه آزمایش در پیش آزمون (۳۴/۹۰) و در پس آزمون (۷۸/۳۷) بوده است که این نشان دهنده آن است که مهارت های اجتماعی گروه آزمایش پس از آموزش، افزایش یافته است. لازم به ذکر است که بحران هویت و مهارت های اجتماعی گروه کنترل در مراحل پیش آزمون و پس آزمون، تفاوت قابل توجهی نداشته است.

جدول ۳ نتایج مربوط به آزمون K-S (کولموگروف - اسمیرنوف) جهت بررسی توزیع داده های مربوط به متغیرهای تحقیق را نشان می دهد. همانطوری که در این جدول مشاهده می شود، با توجه به مقدار P، توزیع داده های متغیر نرمال می باشد ($P > 0.05$).

جدول ۳. نتایج آزمون K-S جهت بررسی توزیع داده های مربوط به متغیرهای تحقیق

متغیر	شاخص های آماری		نتیجه توزیع
	P	K-S	
بحران هویت	۰/۲۵۵	۰/۲۳۳	نرمال
مهارت های اجتماعی	۰/۲۱۰	۰/۱۹۲	نرمال
کل	۰/۱۲۶	۰/۱۱۶	نرمال

جدول ۴ نتایج حاصل از آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس گروه ها را نشان می دهد. همانطور که در این جدول مشاهده می شود، با توجه به مقدار P، واریانس داده های گروه های مورد مقایسه در تمامی متغیرهای مورد مطالعه همگن می باشد ($P > 0.05$).

جدول ۴. نتایج آزمون لوین جهت بررسی تجانس واریانس گروه ها

پرسشنامه	آماره لوین	شاخص		نتیجه آزمون
		درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	
۰/۳۵۶	۱	۲۸	معنی داری	همگن

جدول ۵ مربوط به آزمون فرض همگنی شیب هاست. این جدول قبل از اجرای تحلیل کوواریانس اجرا می شود تا اثر متقابل بین متغیر تصادفی کمکی (پیش آزمون بحران هویت و مهارت های اجتماعی) و متغیر گروه (یعنی عامل) در پیش بینی متغیر وابسته (پس آزمون بحران هویت و مهارت های اجتماعی) ارزیابی گردد.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس بحران هویت و مهارت های اجتماعی در گروه های آزمایش و کنترل برای آزمون اثر متقابل

منابع	متغیر وابسته	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معنی داری
گروه	بحران هویت	۶۷/۵۹	۲	۶۷/۵۹	۳/۵۰۲	۰/۲۳۴
	مهارت اجتماعی	۶۱/۰۶۷	۲	۶۱/۰۶۷	۲/۱۷۵	۰/۴۰۱
خطا	بحران هویت	۷۲۴/۴۰	۲۴	۶۲/۷۹۳		
	مهارت اجتماعی	۲۱۴/۲۰	۲۴	۱۱/۳۷۹		
کل	بحران هویت	۶۱۶۴۶	۳۰			
	مهارت اجتماعی	۱۳۱۰۷	۳۰			

با توجه به جدول ۵، اثر متقابل بین پیش آزمون بحران هویت و مهارت اجتماعی و گروه معنی دار نیست، معنی دار نبودن اثر متقابل نشان می دهد که داده ها از فرضیه همگنی شیب های رگرسیون پشتیبانی می کند. بنابراین اجرای کوواریانس صرفاً برای آزمون اثرات متغیرهای اصلی پس آزمون بحران هویت و مهارت اجتماعی و گروه صورت می گیرد. بنابراین تمام شروط برای آزمون فرضیه ها به روش تحلیل کوواریانس برقرار است.

فرضیه فرعی اول: آموزش مسئولیت پذیری به شیوه گلاسز بر بحران هویت یابی دانش آموزان مؤثر است.

جدول ۶. آزمون های اثرات متقابل فرضیه اول

منبع	مجموع مربعات نوع سوم	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	معنی داری	مربع اتای جزئی
گروه	۱۱۴۰/۸۳۳	۱	۱۱۴۰/۸۳۳	۱۹۰/۰۸۴	۰/۰۰۰	۰/۵۲۱
آموزش	۱۳۷۳/۶۳۳	۱	۱۳۷۳/۶۳۳	۲۲۸/۸۷۳	۰/۰۰۰	۰/۵۶۴
گروه * آموزش	۱۰۰۹/۲۰۰	۱	۱۰۰۹/۲۰۰	۱۶۸/۱۵۲	۰/۰۰۰	۰/۵۹۲
خطا	۶۹۶/۲۰۰	۲۷	۶/۰۰۲			
کل	۴۱۵۳۲/۰۰۰	۳۰				

با توجه به مقدار Sig. در ردیف (گروه * آموزش) که برابر است با (۰/۰۰۰)، میانگین نمرات بحران هویت نسبت به گروه و همچنین آموزش دارای تفاوت معنادار است و از ضریب مربع اتای جزئی در همین سطر (۰/۵۹۲) چنین نتیجه گیری می شود که ۵۹/۲ درصد تفاوت های نمرات تعدیل شده به وسیله ی این دو متغیر مستقل (گروه و آموزش) تبیین می شود. مدل تصحیح شده نیز در سطر اول نشان می دهد که این مدل کلی، ۶۳/۵ درصد از تفاوت های نمرات تعدیل شده را تبیین می کند بنابراین فرضیه اول تأیید شد.

فرضیه فرعی دوم: آموزش مسئولیت پذیری به شیوه گلاسز بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان مؤثر است.

جدول ۷. آزمون های اثرات متقابل فرضیه دوم

منبع	مجموع مربعات نوع سوم	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	معنی داری	مربع اتای جزئی
گروه	۱۳۵۴۶/۸۷۵	۱	۱۳۵۴۶/۸۷۵	۱۹۹/۶۲۸		
آموزش	۱۳۹۳۲/۰۷۵	۱	۱۳۹۳۲/۰۷۵	۲۰۵/۳۰۴	۰/۰۰۰	۰/۵۳۲
گروه * آموزش	۱۴۴۱۰/۲۰۸	۱	۱۴۴۱۰/۲۰۸	۲۱۲/۳۵۰	۰/۰۰۰	۰/۵۳۹
خطا	۷۸۷۱/۸۳۳	۲۷	۶۷/۸۶۱		۰/۰۰۰	۰/۵۴۷
کل	۳۰۳۷۷۳/۰۰۰	۳۰				

با توجه به مقدار Sig. در ردیف (گروه * آموزش) که برابر است با (۰/۰۰۰)، میانگین نمرات مهارت های اجتماعی نسبت به گروه و همچنین آموزش دارای تفاوت معنادار است و از ضریب مربع اتای جزئی در همین سطر (۰/۵۴۷) چنین برداشت می شود که ۵۴/۷ درصد

تفاوت های نمرات تعدیل شده به وسیله ی این دو متغیر مستقل (گروه و آموزش) تبیین می شود. مدل تصحیح شده نیز در سطر اول نشان می دهد که این مدل کلی، ۶۴/۲ درصد از تفاوت های نمرات تعدیل شده را تبیین می کند. بنابراین فرضیه دوم نیز تأیید شد.

بحث و نتیجه گیری

نتایج نشان داد که آموزش مسئولیت پذیری به شیوه گلاسز بر بحران هویت یابی دانش آموزان مؤثر است. بر این اساس آموزش مسئولیت پذیری بر بحران هویت یابی در دانش آموزان تأثیرگذار بوده و باعث کاهش این بحران در دانش آموزان شده است. یافته های جعفری و داد و شفیع (۱۳۹۴) که رابطه ی مسئولیت پذیری و هویت را مورد آزمون قرار داد و دریافت که مسئولیت پذیری بالا می تواند از بحران هویت بکاهد، همچنین حسین پور و همکاران (۱۳۹۲) که در پژوهشی مشابه بر تأثیر آموزش مسئولیت پذیری بر کاهش بحران هویت صحه گذاشتند، از میان پژوهش های خارجی نیز لیانگ و همکاران (۲۰۱۷) که در پژوهش خود تأثیر مثبت آموزش روابط اجتماعی را بر کاهش ناهنجاری های رفتاری نشان دادند همگی نتایجی همسو با نتیجه ی فرضیه اول داشتند. در میان پژوهش های انجام شده پژوهشی ناهمسو با نتیجه ی فرضیه اول یافت نشد. در تبیین این یافته می توان گفت، نوجوانان در شکل دادن به هویت خود از قابلیت انتخاب برخوردارند و می توانند تجارب مثبت و هویت موفق را از طریق رفتار مسئولانه در زندگی و مواجهه با مشکلات به دست آورند. آنها صرف نظر از تعداد شکست های گذشته و سابقه ی زندگی، می توانند به موفقیت دست یابند. برای این منظور، ابتدا باید به طریقی موفقیت را در یکی از بخش های زندگی خود تجربه کنند. با اولین تجربه ی موفقیت، عوامل منفی و آسیب رسان و بازدارنده کمرنگ می شود. مسئولیت پذیری تجربه ی جدیدی را به اعضای گروه آزمایش داده است و آنها با این نکته پی می برند که دارای توانایی ها و استعداد های فراوانی هستند و اگر بتوانند از آنها به خوبی استفاده کنند، موفقیت های زیادی کسب خواهند نمود. به عبارت دیگر، دانش آموزان از مسئولیت هایی که به عهده می گیرند تجربه می آموزند. اعضا گروه آزمایش راه حل هایی برای مشکلات زندگی خود پیدا می کنند و می توانند در جهت شکوفا ساختن استعدادها و توانمندی های خود گام بردارند.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که آموزش مسئولیت پذیری به شیوه گلاسز بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان مؤثر است. بر این اساس آموزش مسئولیت پذیری به شیوه گلاسز بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان مؤثر بوده است و باعث افزایش سطح مهارت های اجتماعی دانش آموزان شده است. نتایج پژوهش اشمان (۲۰۱۵) که رابطه ی مستقیم ارتقاء سطح مهارت های اجتماعی و ارتقاء مسئولیت پذیری افراد را نشان داد، همچنین چن و همکاران (۲۰۱۰) که در پژوهش خود بیان داشتند فعالیت های گروهی بر مهارت های اجتماعی تأثیر مثبت می گذارد با نتیجه ی فرضیه دوم همسو است و آن را تأیید می کند. لازم به ذکر است که گرماردی و وحدانی نیا (۱۳۹۲) نیز با سنجش سطح مهارت اجتماعی نوجوانان، چنین بیان داشتند که سطح مهارت اجتماعی نوجوانان پایین است و نیاز به آموزش ضرورت بسیار مهمی محسوب می شود. در تبیین این یافته می توان گفت، نتیجه ی رشد حس مسئولیت پذیری و رشد اجتماعی، همانا مهارت اجتماعی دانش آموزان است و مهارت اجتماعی استعدادی است که باعث بروز رفتارهایی می شود که به صورت مثبت یا منفی تقویت می شوند و نه رفتارهایی که مورد تنبیه واقع می شوند و توسط دیگران خاموش می شوند. این مهارت ها می توانند در روابط آدمی با دیگران نتایج مثبت و موفقیت آمیزی به وجود آورند. مهارت های اجتماعی به عبارتی مهارت در تشخیص خصوصیات گروه، مهارت در ارتباط گیری با گروه، مهارت گوش دادن، مهارت همدردی، مهارت در ارتباط غیرکلامی، مهارت در تشخیص احساس های خویش و مهارت کنترل خویش است. مسئولیت پذیری دانش آموزان یکی از ارزش های مهم و غالب اجتماعی است و زمانی عملی می شود که وجدان جمعی بیدار و پرورش یابد. وجدان جمعی عبارت است از این که در تک تک دانش آموزان احساس تعهد، مسئولیت پذیری، احساس تکلیف الهی، پاسخگو بودن و وجدان فردی شکل بگیرد و پرورش یابد و نوجوانان بتوانند کیفیت های ایجاد شده را با هم هماهنگ و تعهدات گروهی را پایه گذاری کنند تا در نهایت به تعهد اجتماعی منجر شود.

نمونه تحقیق حاضر منحصر به یک منطقه و یک مدرسه است، لذا در تعمیم نتایج به مناطق دیگر باید احتیاط شود. پیشنهاد می شود پژوهش هایی از این دست در مناطق مختلف انجام شود و نتایج مورد مقایسه و بررسی قرار گیرد. همچنین در پژوهش های آتی برای کنترل بهتر متغیرهای جنبی، اطلاعات بیشتری در حوزه جمعیت شناختی مربوط به نمونه جمع آوری شود. نتایج این پژوهش می تواند برای آموزش و پرورش، کلینیک ها و مراکز مشاوره مفید باشد.

منابع و مراجع

- [۱] احمدی، احمد؛ رضانی، علی. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش مسئولیت پذیری به شیوه گلاسز بر کاهش بحران هویت دانش آموزان متوسطه اصفهان، پژوهش های تربیتی و روان شناختی دانشگاه اصفهان، سال سوم، شماره دوم، شماره پیاپی ۸، ۳۲-۲۳.
- [۲] آقامحمدیان، حمیدرضا. (۱۳۸۴). بررسی خصوصیات روانی نوجوانان دختر دانش آموز شهرستان مشهد، مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه سیستان و بلوچستان، سال دوم، ۱۶۳-۱۴۳.
- [۳] جعفری وداد، علیرضا و شفیعی، خشایار. (۱۳۹۴). بررسی نقش هویت و بحران آن و ارتباط آن با مسئولیت پذیری در دانش آموزان. همایش بین المللی روانشناسی و فرهنگ زندگی، ۶۰-۷۸.
- [۴] جوکار، بهرام؛ حسین چاری، مسعود و مهرپور، آناهیتا. (۱۳۹۳). پیش بینی مسئولیت پذیری اجتماعی بر اساس سبک های هویت در دانشجویان دانشگاه شیراز، فرهنگ در دانشگاه اسلامی، سال چهارم، شماره اول، ۳-۲۲.
- [۵] حسین پور، محمد؛ درویشی، طیب و سودانی، منصور. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مسئولیت پذیری به شیوه واقعیت درمانی گلاسز بر کاهش بحران هویت دانش آموزان، مجله یافته های نو در روانشناسی، سال دوم، شماره پنجم.
- [۶] حسینی قمی، طاهره. (۱۳۹۱). مشاور مدرسه، فصلنامه رشد، شماره ۳۰، ۱۹-۱۶.
- [۷] خدایاری، محمد. (۱۳۹۲). مسائل نوجوانان و جوانان، تهران: واحد انتشارات، چاپ سوم.
- [۸] رامش، هادی. (۱۳۸۸). بررسی و مقایسه ی مهارت های اجتماعی دانش آموزان پسر کم شنوای دوره راهنمایی در مدارس تلفیقی و استثنایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۸-۸۷، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- [۹] ساعتچی، محمود؛ کامکاری، کامبیز و عسکریان، مهناز. (۱۳۸۹). آزمونهای روان شناختی. نشر ویرایش.
- [۱۰] سبحانی جو، حیات علی. (۱۳۹۳). هویت و بحران هویت. نشریه پیوند، شماره ۳۰۱، ۴۹-۳۸.
- [۱۱] شامیر، ابوطالب؛ شهرارای، مهرناز و فرزاد، ولی اله. (۱۳۹۰). بررسی ارتباط بین سبک های هویت و مسئولیت پذیری در دانشگاه های تهران، پژوهش های تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، شماره ۱۰، سال ۲، ۹۱-۱۱۶.
- [۱۲] شهیم، سیما. (۱۳۷۸). بررسی مهارتهای اجتماعی در گروهی از کودکان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر با استفاده از نظام درجه بندی مهارت اجتماعی. مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۴(۱)، ۳۷-۱۸.
- [۱۳] گرماردی، غلامرضا؛ وحدانی نیا، مریم سادات. (۱۳۹۲). سلامت اجتماعی؛ بررسی میزان مهارت های اجتماعی دانش آموزان، مجله پایش، دوره ۵، شماره ۲، صص ۱۴۷-۱۴۱.
- [14] Chen, S.; Snyder, S. & Magner, M. (2010). "The effects of sport participation on student-athletes' and non-athlete students' social life and identity". *Journal of Issues in Intercollegiate Athletics*, 3, 176-193.
- [15] Gorde MW, Helfrich CA, Finlayson ML. (2004). Trauma symptoms and life skill needs of domestic violence victims. *Journal of Interpersonal Violence*; 19: 691-708.
- [16] Gresham FM, Elliot SN. (1990). Social skills rating system (Manual). *American Guidance Service*. 28: 265-308.
- [17] Kaplan H, Sadock B. (1993). *Synopsis of psychiatry: Behavioral science, clinical psychiatry*. Poorafkari N. (translator). 4th ed. Tabriz: Zowghi; 23-68.
- [18] Liang L, Zhou D, Yuan C, Shao A, Bian Y. (2016). Gender differences in the relationship between internet addiction and depression: A cross-lagged study in Chinese adolescents. *Comp Hum Behav*. 63:463-70.
- [19] Reber, J. E. (2001). Identity formation, identity crisis and personality. *journal of Personality*. vol: 435, pp: 876-877.
- [20] Shechtman, Z. (2015). Impact of Life Skills Training on Teachers Perceived Environment and Self Efficiency. *Journal of Educational Research*, 98: 144-154.