

## بررسی تاثیر آموزش مهارت های جرات مندی با افسردگی معلمان مدارس ابتدایی

خدانظر شهنازی<sup>۱\*</sup>، سیمین اصغری نژاد<sup>۲</sup>

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۰۷ مهر ۱۳۹۹

تاریخ پذیرش: ۲۰ دی ۱۳۹۹

### چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر به منظور اثر آموزش مهارت جرات مندی بر افسردگی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان چابهار انجام پذیرفت. **روش:** روش پژوهش حاضر با توجه به ماهیت، هدف و فرضیه های آن، نیمه آزمایشی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر تمامی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان چابهار بودند که نمونه مورد مطالعه ۳۰ نفر از معلمان مدارس ابتدایی شهرستان چابهار بودند که بصورت نمونه گیری تصادفی انتخاب و در ۱۰ جلسه آموزش در دو ماه مورد آموزش مهارت های جرات مندی قرار گرفتند و به منظور گردآوری داده ها در این پژوهش از دوره های آموزشی و پرسشنامه افسردگی استفاده شد. پایایی پرسشنامه ها به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۷ محاسبه شد. برای تحلیل آماری داده ها از روش آزمون T برای مقایسه میانگین های گروه های آزمایش و گواه استفاده شد. فرضیه تحقیق به اثربخشی آموزش مهارت جرات مندی بر افسردگی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان چابهار متمرکز می باشد. **یافته ها:** بنابر نتایج پژوهش مشخص شد که اجرای برنامه آموزشی مهارت های جرات مندی می تواند میزان افسردگی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان چابهار را تحت تاثیر قرار دهد. **نتیجه گیری:** در نتیجه میتوانست موجب کنترل افسردگی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان چابهار شده و سطح سلامت عمومی آنها را ارتقاء دهد.

**واژگان کلیدی:** مهارت جرات مندی، افسردگی، معلمان ابتدایی

<sup>۱</sup> دکتری تخصصی، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، مامور آموزشی دانشگاه فرهنگیان، سیستان و بلوچستان، ایران (نویسنده مسئول). rahmat.4127@yahoo.com  
<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، حق التدریس دانشگاه فرهنگیان، سیستان و بلوچستان، ایران.

## مقدمه

تعامل اجتماعی می‌تواند از سوی گروه‌های مختلف به عنوان منبعی برای دستیابی به منابع سودمند و موفقیت جهت دستیابی به اهداف به کارگرفته شود. در واقع در دنیای امروز سازمان‌ها و حکومت‌ها تنها زمانی می‌توانند جامعه را به صورت موفقیت‌آمیز مدیریت کرده و بلندنگاه دارند که از تعامل اجتماعی نیرومندی برخوردار باشند. تنها با تعامل اجتماعی است که یک شهروند به سازمان یا حکومت اعتماد می‌کند. افزون بر آن تعامل اجتماعی، افزایش گروه‌های اجتماعی را امکانپذیر ساخته و همین امر موجب همکاری گروه‌ها و اعتماد بین آنها می‌شود. تعامل اجتماعی می‌تواند روی سایر سرمایه‌ها مانند سرمایه‌های اقتصادی، فرهنگی و سیاسی و... تاثیر گذار باشد بدین صورت که هم باعث تشکیل شبکه‌هایی از دوستان، همکاران و همسایگان می‌شود که به درک‌های متقابلی در خصوص شیوه‌های مورد توافق و اعتماد اجتماعی دست یافته‌اند و هم موجب بهتر شدن وضعیت اجتماع جهت همکاری، همیاری، تعاون و مشارکت کارکنان سازمان می‌شود، این امر هم باعث ایجاد منافع خصوصی و هم منافع عمومی می‌شود. تعامل اجتماعی موجب تسهیل در کسب نتایج عمومی و ایجاد خوی همکاری می‌گردد. آنچه روشن است اینکه بهره‌جویی از تعامل اجتماعی افراد را قادر می‌سازد تا برای رسیدن به اهداف مشترک، با یکدیگر همکاری نمایند و در راستای پیشگیری از جرایم و آسیب‌های امنیتی بکوشند (زرگر، ۱۳۹۱).

خشم هم یکی از هیجان‌های پیچیده انسان و واکنشی متداول نسبت به ناکامی و بدرفتاری است. همه ما در طول زندگی با موقعیت‌های خشم برانگیز روبه‌رو شده‌ایم. اشکال خشم این است که اگرچه بخشی از زندگی است؛ ولی ما را از رسیدن به اهداف خود بازمی‌دارد و علت این که افراد درباره خشم دچار تعارض و تضاد هستند، همین نکته است. از یک طرف پرخاشگری پاسخ طبیعی انسان است و از طرف دیگر می‌تواند روابط بین فردی را مختل کند و ما را از رسیدن به اهداف باز دارد. در حقیقت پرخاشگری هیجان شایعی است که بیشتر نسبت به دوستان و نزدیکانی که نتوانسته‌اند انتظارات و خواسته‌های ما را برآورده سازند، تجربه می‌شود. هیجان‌هایی که بیشتر با پرخاشگری همراه است عبارتند از: عصبانیت، خشونت، خصومت، کینه توزی، غضب، تنفر، تحریک، حسادت، رنجش، غرض‌ورزی، تحقیر و ناراحتی. بیشتر افراد، ابراز خشم خود را حالتی ناخوشایند می‌دانند. بیشترین واکنش افراد به ابراز خشم خود عبارت است از احساس تحریک‌پذیری، خصومت، عصبانیت، افسردگی، ناراحتی و غمگینی، احساس شرمندگی و گناه، احساس آرامش، رضایت و خشنودی، احساس خوشحالی، سرحالی، احساس پیروزمندی، اعتماد و تسلط. از سوی دیگر خشم مضراتی همانند استرس، ناراحتی‌های بدنی، احساس درماندگی، تنهایی و انزوا دارد (نعمتی، ۱۳۹۴).

عوامل مختلفی در کنترل افسردگی افراد وجود دارد که از جمله این عوامل می‌توان به آموزش مهارت جرات‌مندی اشاره کرد. منظور از آموزش مهارت جرات‌مندی این است که در آن شخص بدون اضطراب و بدون ضایع کردن حقوق دیگران به هدف خود می‌رسد. در رابطه با به کارگیری آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی به عنوان یک روش آموزشی، پژوهش‌های متعددی صورت گرفته است. هارچی و دیکسون (۲۰۰۸) در پژوهشی به تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی بر افزایش رفتارهای جرات‌مندانه زنان پرداختند. نتایج این پژوهش حاکی از آن داشت که آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی باعث افزایش رفتارهای جرات‌مندانه در روابط بین فردی و درون فردی آزمودنی‌های گروه آزمایش در موقعیت‌های بحرانی شده است، ولی در گروه شاهد از لحاظ آماری تغییرات معناداری یافت نشد. همچنین، ایوت و گراملینگ (۲۰۰۸) در پژوهشی به این نتیجه رسیده‌اند دانش‌آموزانی که آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی دریافت می‌کنند، از توانایی حمایت اجتماعی بالاتری در شرایط تنش‌زا برخوردار هستند. در خصوص اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های جرات‌ورزی بر خودکارآمدی، رامسی و پترسون (۲۰۱۰) در پژوهشی روی ۲۰ دانش‌آموز دختر پایه پنجم ابتدایی، افزایش معناداری را در خودکارآمدی دانش‌آموزان گزارش دادند. آنان نتیجه‌گیری کردند آموزش جرات‌ورزی توانسته است تأثیر به‌سزایی در افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان داشته باشد. حجت، شاکری، اکابری، کاظمی و نوروزی (۱۳۹۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده‌اند که آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی به صورت اثربخشی، میزان رفتار جرات‌مندانه نوجوانان دختر را افزایش داد و در نتیجه شادکامی آنان نیز افزایش یافت.

بنا به گفته محققین جرات‌مندی را می‌توان آموزش داد و در این زمینه به روش ایجاد چالش و بحث اشاره می‌کنند. در این روش به افراد آموزش داده می‌شود که با خودشان به عنوان افرادی غیر از خود به بحث، مجادله کنند و به چالش بکشند. این کار موجب

می شود بدون اضطراب و ضایع کردن حقوق دیگران پیش بروند. با توجه به مباحث فوق پژوهشگر به دنبال این پرسش است که آیا آموزش مهارت جرات مندی بر افسردگی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان چابهار اثر معناداری دارد؟

#### اهمیت و ضرورت انجام تحقیق

از جمله عواملی که باید سازمان های امروزی خصوصا سازمان های خدماتی برای افزایش بالندگی در سازمان و همگام شدن با تغییرات مدنظر قرار دهند عوامل تعامل اجتماعی و ایجاد آرامش در محیط کار است. ثروت واقعی سازمان ها، جذب و بهره برداری از نیروی انسانی متخصص و برتر، دانش و مهارت های این افراد، فرایندها و رویه های داخلی، فرهنگ درون سازمانی، شهرت و خوشنامی در نزد مشتریان و ذی نفعان، و به بیان دیگر دارایی های نامشهود یعنی تعامل اجتماعی است. مدیریت تعامل های اجتماعی کارکنان سازمان، سازمان ها را به موفقیت های بیشتری در افق های آینده خواهد رساند، مفاهیم تعامل اجتماعی به عنوان ضرورتی در اثربخشی و بالندگی سازمان ها و در سطح گسترده تر راهبری توسعه کشورها تبدیل شده است (مرادقلی، ۱۳۸۹).

همان طور که افراد شاغل در هر سازمان با استرس ها، فشارها و مشکلات مختلفی روبرو هستند و از عوارض آن رنج می برند، کارکنان سازمان اوقاف نیز با استرس های مختلفی مواجه هستند یکی از نتایج این استرس ها بروز تنیدگی و پرخاشگری است. حل مسئله یکی از مهم ترین فرایندهای تفکر است که در سلامت روانی و اجتماعی افراد نقش مهمی بازی می کند و به آن ها کمک می کند تا به مقابله مؤثری با مشکلات و چالش های زندگی داشته باشند انسان ها برای مقابله سازگارانة موقعیت های تنش زا و کشمکش های زندگی و تعارض های به وجود آمده که نیازمند آموختن برخی مهارت ها هستند هدف از ارائه حل مسئله کمک به افراد در جهت شناخت هر چه بهتر خود برقراری روابط بین فردی مناسب و مؤثر کنترل هیجانات مدیریت داشتن و شرایط تنش زا و حل کردن مسائل و مشکلات افراد است در سایه تأمین چنین هدفی توانایی های روانی اجتماعی افراد افزایش پیدا می کند چنانچه افراد توانایی حل مسئله را کسب نکنند ممکن است به ایجاد و بروز رفتارهای ناسازگارانه منجر شود (شور، ۱، ۲۰۰۱).

یکی از مهارت های زندگی که می تواند نگرش افراد را تحت تأثیر قرار دهد و بر جنبه های مختلف زندگی افراد تأثیر گذار باشد، مهارت جرأت ورزی و رفتار جرأت مندانه است. در بین مهارت های زندگی، قاطعیت، جرأت ورزی یا ابراز وجود به معنی دفاع از حقوق خود و بیان افکار و احساسات به شیوه مستقیم، صادقانه و مناسب است. افراد قاطع در عین حال که منفعل نبوده و به خود احترام قائلند و اجازه نمی دهند دیگران از آنها سوءاستفاده نمایند، به خواسته ها و نیازهای دیگران نیز احترام گذاشته و به شیوه ای مدبرانه با آنها ارتباط برقرار می کنند. در دنیای معاصر جرأت ورزی در ارتباطات بین فردی و تعاملات اجتماعی دارای نقش مؤثری است و از آنجا که به عنوان جزء اساسی از روابط انسانی، سودمندی های بسیاری برای کارکنان سازمان دارد. رفتار جرات ورزانه می تواند زمینه ساز رفتارهای مناسب در افراد باشد، لذا افرادی که از مهارت جرات ورزی و سایر شاخص های مرتبط که از ملزومات سازگاری، موفقیت های شغلی و اجتماعی تلقی گردیده محروم باشند، می توانند برای مسؤولان و همکاران خود مشکلات و هزینه های سنگینی ایجاد نمایند و از سویی با توجه به حساسیت مشاغل در شکل گیری و تداوم رفتارهای جرات ورزانه و با عنایت به تفاوت های جنسیتی و فرهنگی درگیر در این مسائل و عدم وجود مطالعات گسترده و نقص تحقیقاتی موجود در ایران، بررسی اثر آموزش مهارت جرات مندی بر پرخاشگری معلمان مدارس ابتدایی شهرستان چابهار می تواند زمینه ساز تحقیقات مهمی باشد و جنبه های مهمی از رفتار اجتماعی را در بین کارکنان آشکار نماید.

#### پیشینه تحقیق

- نیک روان مفرد و همکاران (۱۳۹۸) پژوهشی با عنوان «رابطه مهارت های حل مسئله و جرأت ورزی دستیاران جراحی پلاستیک دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی» انجام دادند. این مطالعه از نوع توصیفی مقطعی بود. جامعه آماری پژوهش، ۴۶ نفر از دستیاران جراحی پلاستیک دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی بودند که در بیمارستان ۱۵ خرداد و شهید مدرس فعالیت می کردند. روش نمونه گیری به صورت سرشماری بود. در این پژوهش از پرسشنامه Heppner and Peterson استفاده گردید. داده ها نیز با نرم افزار SPSS V. ۲۲ و با استفاده از آزمون آنووا و ضریب همبستگی پیرسون، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. براساس نتایج

تفاوت معناداری در مهارت حل مسئله و جرأت ورزی دستیاران جراحی پلاستیک دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی در دو بیمارستان مدرس و ۱۵ خرداد مشاهده نشد. همچنین بین مهارت حل مسئله و مهارت جرأت ورزی همبستگی نسبتاً قوی وجود دارد.

- بخشی مشهد لو (۱۳۹۷) پژوهشی با هدف مقایسه کردن تاثیر آموزش حل مسئله اجتماعی و جرأت ورزی بر روی بالا بردن مقدار تطبیق پذیری و رضایتمندی زناشویی زوج های ناسازگار انجام داد. این مطالعه به صورت آزمایشی به صورت پیش آزمون و پس آزمون همراه با گروه گواه انجام گرفت. جامعه آماری این مطالعه را ۱۸۷ زوج در بازه سنی ۲۶ تا ۵۵ ساله مراجعه کننده به مراکز مشاوره شهر اردبیل تشکیل دادند که در سه ماهه ی اول سال ۱۳۹۷ به این مرکز آمده بودند. روش نمونه گیری مطالعه تصادفی در دسترس بود. برای انجام پژوهش ۱۸ زوج که نمره ی پایین تری را از پرسشنامه رضایت زناشویی و انطباق پذیری به دست آورده بودند. انتخاب شده، و در گروه های ۶ نفره ی آموزش حل مسئله، آموزش جرأت ورزی و گروه گواه به صورت کاملاً تصادفی قرار داده شدند. سپس ۸ جلسه آموزش برای گروه آزمایش ارائه شد. اطلاعات مطالعه به وسیله، پرسشنامه جمعیت شناختی، پرسشنامه انطباق پذیری و پیوستگی خانوادگی (۳-FACES) اولسون و مقیاس رضایت مندی زناشویی انریچ گردآوری شد. طبق نتایج به دست آمده آموزش حل مسئله اجتماعی و جرأت ورزی باعث بالا رفتن انطباق پذیری و رضایت زناشویی در زوجین ناسازگاری می شود.

- نجف زاده اردکانی (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «بررسی تاثیر آموزش جرأت ورزی به شیوه قصه گویی بر مبنای قصه های دینی بر اعتماد به نفس و شیوه های مقابله در کودکان دختر پیش دبستانی شهرستان اردکان» انجام دادند. این پژوهش یک مطالعه نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه گواه بود. تمامی کودکان دختر پیش دبستانی شهرستان اردکان در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ به تعداد ۶۱۷ نفر جامعه آماری پژوهش را تشکیل می دادند. نمونه گیری به شیوه ی در دسترس به تعداد ۴۰ نفر انتخاب شد. و به حالت تصادفی در گروه های آزمایش (۲۰ نفر) و گواه (۲۰ نفر) قرار داده شدند. پیش آزمون از هر دو گروه گرفته شد. بعد از آن ۸ جلسه آموزش جرأت ورزی به شیوه قصه گویی بر اساس قصه های دینی (زمان جلسه ۳۰ دقیقه برای گروه آزمایش اجرا شد. اما گروه کنترل آموزشی دریافت نکردند. پس از آن از هر دو گروه پس آزمون به عمل آمد. طبق نتایج به دست آمده نمره اعتماد به نفس و خرده مقیاس های آن شایستگی در مدرسه، پذیرش اجتماعی، شایستگی در ورزش، ظاهر فیزیکی و عملکردهای رفتاری و نیز شیوه های مقابله و خرده مقیاس های آن iv انحراف از مشکل، کنار آمدن با مشکل و بهبود حل مسئله، کنار آمدن و در جرأت ورزی با تاثیر پذیری از قصه گویی بالاتر از گروه گواه بوده است. در نتیجه آموزش جرأت ورزی به شیوه قصه گویی باعث افزایش اعتماد به نفس کودکان و شیوه های مقابله در آنان شود.

- رهبری و همکاران (۱۳۹۷) پژوهشی با عنوان «اثربخشی آموزش مهارت های حل مسئله و جرأت ورزی بر تغییر نگرش نوجوانان دختر نسبت به سوء مصرف مواد» انجام دادند. روش پژوهش تجربی و از نوع پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش آموزان دختر دبیرستانی شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود. نمونه پژوهش ۳۰ نفر دانش آموز بود که به روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای تصادفی انتخاب شده و به صورت تصادفی نیمی از آن ها در گروه با آزمایش و نیم دیگر در گروه کنترل جایگزین شدند. گروه آزمایش آموزش دریافت کرد. نتایج نشان داد که آموزش مهارت های حل مسئله و جرأت ورزی می تواند نگرش نوجوانان نسبت به مصرف مواد را بهبود دهد.

- بارون (۲۰۱۸) روش جرأت آموزی را که شامل رشد مهارت های اجتماعی، مثل بیان احساسات مثبت و منفی، بیان خواسته ها، امیال و عصبیه ها در اشخاص بود را بر گروهی از دانش آموزان خجالتی و ماکت آرمود و نتایج اثر بخش از نوع درمان را نشان داد.

- الیس (۲۰۱۷) جرأت آموزی را در درمان امتناع از مدرسه و گوشه گیری اجتماعی به کار برد و نتایج مثبتی را مشاهده کرد.

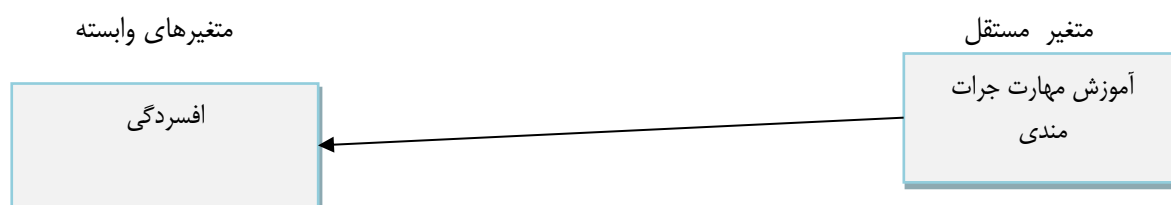
- ریسمان (۲۰۱۶) در مطالعات تعیننی خود جرأت ورزی را که توسط آموزگاران بوده ی دانش آموزان مدرسه ای در ونزوئلا انجام شد مورد ارزیابی قرار داد و نتایج پیشرفت معناداری را نشان داد.

- ولپ (۲۰۱۴) در مورد ترس از توجه، تحت نظر و دقت دیگران قرار گرفتن جرأت ورزی را به کار برد و نتایج ثبت درمان را مشاهده کرد.

- میلر و همکارانش (۲۰۱۴) گزارش دادند که آموزش مهارت های جرات ورزی موجب کاهش معناداری افسردگی شده و تاثیر آن پس از ۶ ماه ادامه داشته است. این برنامه شامل تقریباً ۳۰ جلسه درمان بوده است که برای بیماران بستری به طور روزانه تشکیل شده و پس مرخص کردن از بیمارستان و طی دوره درمان سرپایی به عطور هفتگی به مدت ۲ هفته ادامه یافت.

- هارپر (۲۰۱۱) در مطالعات تحقیقی جهت تعیین تاثیر مهارت های جرات ورزی برای اصلاح حالت هیجان پذیری و افسردگی در نوجوانان با اختلال کمبود توجه همراه با بیش فعالی از یک الگوی درمانی (رفتاری - شناختی) استفاده نمود.

#### مدل نظری تحقیق



شکل ۱. مدل مفهومی تحقیق، منبع: تحقیقات محقق، (۱۴۰۱)

#### اهداف تحقیق

اثر آموزش مهارت جرات مندی بر افسردگی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان چابهار

#### فرضیه های تحقیق

##### فرضیه اصلی

آموزش مهارت جرات مندی بر افسردگی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان چابهار اثرگذار است.

#### روش

پژوهش حاضر با توجه به ماهیت، هدف و فرضیه های آن، با روش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون پس آزمون و گروه گواه انجام شده است. در این پژوهش، آزمودنی ها به شیوه تصادفی از جامعه آماری تعریف شده انتخاب به همان شیوه در دو گروه گمارده شدند. آنگاه ارزیابی پیش از مداخله آموزشی یا پیش آزمون از آزمودنی های هر دو گروه به عمل آمد. سپس، گروه های آزمایش و گواه به طور تصادفی مشخص شد و بعد از آن برنامه آموزش مهارت های خوش بینی و مثبت نگری به عنوان متغیر مستقل بر گروه آزمایش اعمال شد. در حالی که گروه گواه به امید دریافت برنامه مورد نظر در لیست انتظار مانده و به برنامه های عادی خود ادامه داد. پس از اجرای ۱۰ جلسه برنامه آموزش مهارت های جرات مندی در طول دو ماه و نیم، ارزیابی بعد از مداخله آموزشی یا پس آزمون با فاصله ۲ ماه از پیش آزمون برای هر دو گروه انجام شده و در نهایت، بر اساس فرضیه های تحقیق و ماهیت داده های جمع آوری شده از روش های آماری مناسب برای تلخیص و تحلیل داده ها استفاده شد. در نهایت تاثیر این مداخلات بر روی خشم ارزیابی شد.

#### جامعه آماری

در پژوهش حاضر جامعه آماری ۳۰ نفر از معلمان مدارس ابتدایی شهرستان چابهار می باشند که بصورت نمونه گیری تصادفی (در دو گروه آزمایش و گواه) انتخاب و در ۱۰ جلسه آموزش در یک ماه مورد آموزش مهارت های جرات مندی قرار گرفتند.

#### حجم نمونه و روش نمونه گیری

در پژوهش حاضر برای نمونه گیری معلمان مدارس ابتدایی شهرستان چابهار از روش تصادفی ساده استفاده شد.

## ابزار گردآوری داده‌ها

در پژوهش حاضر ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه استاندارد به شرح زیر می‌باشد: پرسشنامه افسردگی: این پرسشنامه توسط باس و پری (۲۰۰۲) تهیه شده و شامل ۲۹ سوال می‌باشد که براساس طیف پنج درجه ای لیکرت (کاملاً شبیه من نیست تا کاملاً شبیه من است) طراحی شده است و میزان پرخاشگری و برانگیختگی افراد را می‌سنجد.

## روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در پژوهش حاضر برای تجزیه و تحلیل فرضیات از نرم افزار Spss نسخه ۲۳ استفاده شده است. در بخش آمار توصیفی با استفاده از جداول فراوانی و نمودارهای ستونی، توصیفی از ویژگی‌های دموگرافیک نمونه آماری ارائه شد. در بخش آمار استنباطی با توجه به طرح تحقیق و برقرار بودن شرایط برای مفروضه‌های اساسی آزمون‌های پارامتری (فاصله ای بودن مقیاس اندازه گیری متغیرهای وابسته، برابر بودن واریانس‌ها و برابر بودن آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و گواه) از آزمون T برای مقایسه میانگین‌های گروه‌های آزمایش و گواه استفاده شد. برای انجام این کار، محاسبات مورد نیاز توسط نرم افزار انجام شده و اختلافات نمره‌های پیش آزمون و پس آزمون برای هر یک از آزمودنی‌ها در هر یک از مقیاس‌ها و خرده مقیاس‌های ناظر بر متغیرهای وابسته تعیین شد. برای کاهش اثر پیش آزمون از تحلیل کواریانس استفاده شد.

## یافته‌ها

در ابتدا ویژگی‌های جمعیت شناختی موردبررسی قرار می‌گیرند. سپس، مفروضه‌های آزمون پارامتریک موردبررسی قرار گرفت و بر اساس آن هر یک از فرضیه‌های پژوهش مورد آزمون قرار گرفتند.

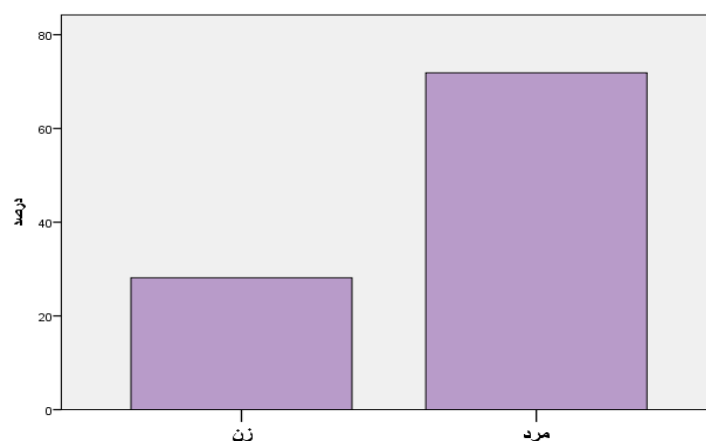
### آمار توصیفی

-توزیع فراوانی جنسیت پاسخگویان مورد بررسی

با توجه به تجزیه و تحلیل داده‌ها، جدول شماره (۴-۱) توزیع جنسیت معلمان مدارس ابتدایی شهرستان چابهار را نشان می‌دهد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود از مجموع پاسخگویان (۲۸/۱) درصد زن و (۷۱/۹) درصد مرد می‌باشند.

جدول ۱. توزیع پاسخگویان به تفکیک جنسیت

طبقات	فراوانی	درصد
زن	۸	۲۸/۱
مرد	۲۲	۷۱/۹
جمع	۳۰	۱۰۰



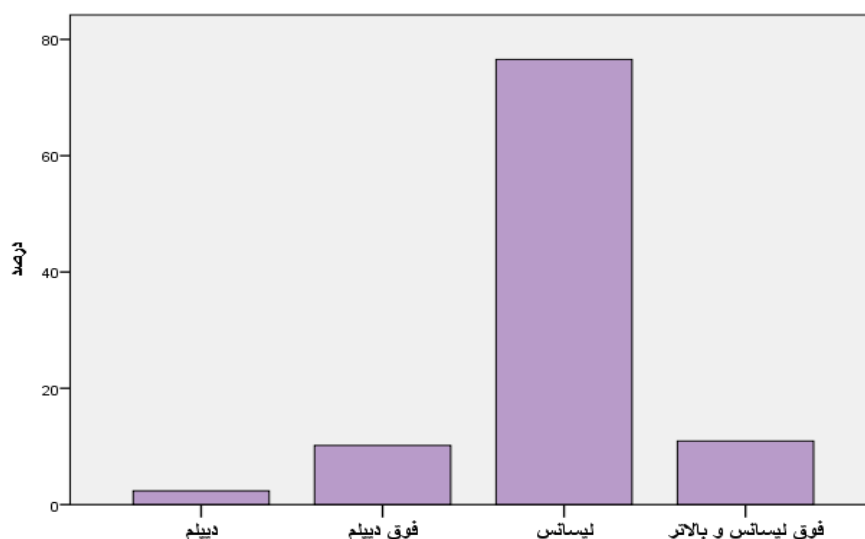
نمودار ۱. توزیع پاسخگویان به تفکیک جنسیت

توزیع فراوانی میزان تحصیلات پاسخگویان مورد بررسی

با توجه به تجزیه و تحلیل داده ها، توزیع میزان تحصیلات پاسخگویان براساس جدول و نمودار (۲-۴) بدین گونه است که (۳/۳) درصد از پاسخگویان دارای مدرک دیپلم، (۱۰/۲) درصد از پاسخگویان دارای مدرک فوق دیپلم (۷۵/۶) درصد دارای مدرک لیسانس و (۱۰/۹) درصد از پاسخگویان دارای مدرک فوق لیسانس و بالاتر بودند. بنابر این بیشتر پاسخ گویان دارای مدرک لیسانس می باشند.

جدول ۲. توزیع پاسخگویان بر حسب میزان تحصیلات

طبقات	فراوانی	درصد
دیپلم	۱	۳/۳
فوق دیپلم	۳	۱۰/۲
لیسانس	۲۳	۷۵/۶
فوق لیسانس و بالاتر	۳	۱۰/۹
جمع	۳۰	۱۰۰



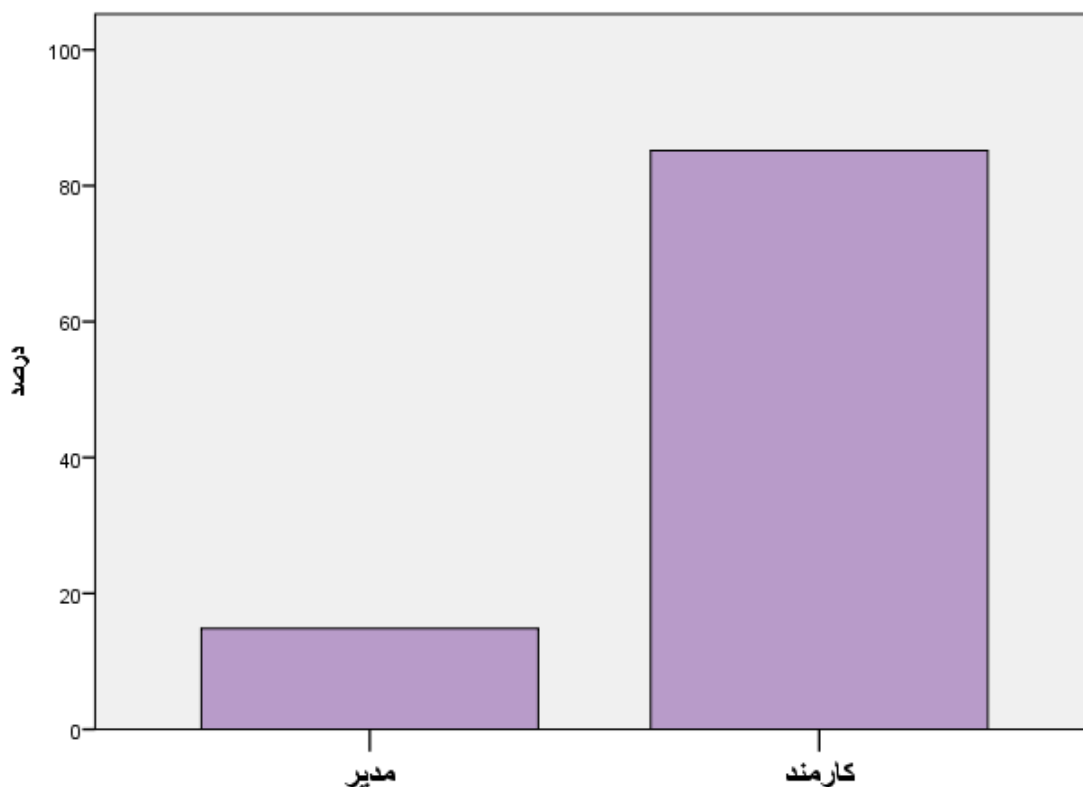
نمودار ۲. توزیع پاسخگویان بر حسب میزان تحصیلات

توزیع فراوانی پست سازمانی پاسخگویان مورد بررسی

با توجه به تجزیه و تحلیل داده ها براساس جدول و نمودار (۳-۴) توزیع پست سازمانی نشان داد که (۱۴/۸) درصد از پاسخگویان دارای پست سازمانی مدیریت و (۸۵/۲) درصد از پاسخگویان کارمند بودند.

جدول ۴. توزیع پاسخگویان بر حسب پست سازمانی

طبقات	فراوانی	درصد
مدیر	۴	۱۴/۸
کارمند	۲۶	۸۵/۲
جمع	۳۰	۱۰۰



نمودار ۳. توزیع پاسخگویان بر حسب پست سازمانی

جدول ۴. میانگین و انحراف استاندارد افسردگی

گروه		گواه		مرحله	متغیر
جرات مندی	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین		
انحراف استاندارد	۱۱/۵۷	۱/۶۵	۱۰/۸۷	پیش‌آزمون	افسردگی
۲/۰۴	۱۲/۰۷	۱/۴۰	۱۱/۰۲	پس‌آزمون	

جدول ۴-۴، میانگین و انحراف استاندارد افسردگی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان چابهار برای دو گروه را نشان می‌دهد. به منظور بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش و انتخاب آزمون آماری مناسب، از آزمون کالموگروف-اسمیرنف استفاده شد.

جدول ۵. آزمون کالموگروف-اسمیرنف برای پرخاشگری معلمان مدارس ابتدایی شهرستان چابهار

وضعیت نرمال بودن	Sig (2-tailed)	مقدار Z	متغیرها
نرمال	۰/۱۹۵	۰/۰۴۹	افسردگی



همان گونه که در جدول مربوط به آزمون کالموگروف-اسمیرنف مشاهده می شود، مقدار Sig بزرگ تر از سطح خطای ۰/۰۵ می باشد، بنابراین، با ۹۵ درصد اطمینان می توان گفت که متغیرهای پژوهش دارای توزیع نرمال می باشند. به این ترتیب، برای بررسی ارتباط بین این متغیرها می توان از آزمون های پارامتریک استفاده کرد.

آمار استنباطی

فرضیه: آموزش مهارت جرات مندی بر افسردگی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان چابهار اثرگذار است.

جدول ۶. نتایج آزمون لون

متغیر	F	Sig
افسردگی	۱/۳۷۵	۰/۲۵۷

با توجه به جدول ۴-۱۰ نتایج آزمون لون مشخص کرد که فرض همگن بودن واریانس ها رعایت شده است ( $P > 0.05$ ).

جدول ۷. نتایج آزمون ام باکس

ام باکس	F	Sig
۱۹/۹۶۷	۱/۵۳۳	۰/۱۰۰

با توجه به جدول ۴-۱۲، در آزمون ام باکس سطح معناداری بالاتر ۰/۰۵ به دست آمد. بنابراین، پیش فرض همگنی ماتریس های واریانس-کواریانس رعایت شد.

جدول ۸. تحلیل کواریانس چندمتغیره روی نمرات افسردگی در گروه های آزمایش و گواه

اثر	مقدار	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	ضریب اتا
آزمون اثر پیلایی ۱	۰/۷۶۹	۱۱/۱۰۲	۶	۱۰۶	۰/۰۰۱	۰/۳۸۳
آزمون لامبدای ویلکس ۲	۰/۲۵۹	۱۶/۵۴۷	۶	۱۰۴	۰/۰۰۱	۰/۴۸۵
آزمون اثر هتلینگ ۳	۲/۶۹۰	۲/۸۸۵	۶	۱۰۲	۰/۰۰۱	۰/۵۷۱
آزمون بزرگتری ریشه ی روی ۴	۲/۶۴۱	۴۶/۷۱۰	۶	۵۳	۰/۰۰۱	۰/۷۲۳

جدول ۴-۱۳ نشان می دهد که اثر اصلی آموزش مهارت جرات مندی معنادار بوده است ( $P < 0.001$ ). معنادار شدن اثر اصلی آموزش مهارت جرات مندی به این معنا است که بین ۲ گروه حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنادار آماری وجود دارد. بر اساس شاخص لامبدای ویلکس، مجذور اتای سهمی یا ضریب تاثیر ۰/۴۸ است. این به این معنا است که ۴۸ درصد واریانس نمرات افسردگی مربوط به تاثیر مهارت جرات مندی می باشد.

جدول ۹. نتایج فرض همگنی شیب رگرسیون برای افسردگی

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اتا
افسردگی	اثر تعامل گروه و پیش آزمون	۸۲۵/۷۷	۳	۸/۶۰۰	۲/۵۶۳	۰/۰۶۲	۰/۱۳۰

۱. Pillai's Trace
۲. Wilks' Lambda
۳. Hotelling's Trace
۴. Roy's Largest Root

با توجه به جدول ۴-۱۴ اثر تعامل گروه و پیش‌آزمون در عامل افسردگی معنادار نبوده، بنابراین داده‌ها از فرضیه همگنی شیب‌های رگرسیون پشتیبانی کردند.

جدول ۱۰. نتایج تحلیل کواریانس بر روی نمرات افسردگی گروه‌های آزمایش و گواه

متغیر وابسته	مدل	مجموع مجذورات	df	میانگین مربعات	F	Sig.	اتا
افسردگی	گروه	۲۵۰/۲۲۷	۲	۱۲۵/۱۱۲	۳۶/۷۵۰	۰/۰۰۱	۰/۵۷۳
	خطا	۱۸۳/۸۲۲	۵۴	۳/۴۰۱			

نتایج تحلیل کواریانس نشان می‌دهد که بین گروه‌های گواه و آزمایش‌ها از لحاظ افسردگی تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < 0/001$ ). بر اساس نتایج به دست آمده، آموزش مهارت جرات‌مندی بر پرخاشگری موثر بوده است.

### نتیجه‌گیری

فرضیه‌های پژوهش هر یک در پرتو یافته‌های حاصل از نتایج آزمون‌های آماری تحلیل شد که در این فصل به بحث و نتیجه‌گیری درخصوص فرضیه‌های پژوهش پرداخته است.

فرضیه: آموزش مهارت جرات‌مندی بر افسردگی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان چابهار اثرگذار است.

در فرضیه مشخص شد که اجرای برنامه آموزشی مهارت‌های جرات‌مندی با رویکرد شناختی-رفتاری به شیوه گروهی می‌تواند میزان افسردگی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان چابهار را، چنان‌که به وسیله پرسشنامه باس و پری (۲۰۰۲) سنجیده می‌شود، تحت تاثیر قرار دهد و موجب کنترل افسردگی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان چابهار شده و سطح سلامت عمومی آنها را ارتقاء دهد. نتایج تحلیل کواریانس نشان می‌دهد که بین گروه‌های گواه و آزمایش‌ها از لحاظ افسردگی تفاوت معناداری وجود دارد. این نتیجه مطابق با گزارش‌های مطالعات و پژوهش‌های رهبری و همکاران (۱۳۹۷)، مرتضوی و باقر پور (۱۳۹۵)، مفیدی و همکاران (۱۳۹۵)، خاکپور و همکاران (۱۳۹۵)، ولپ (۲۰۱۴)، میلر و همکارانش (۲۰۱۴) و هارپر (۲۰۱۱) می‌باشد. در گزارش پژوهش‌های فوق‌الذکر نشان داده شده است که جرات‌مندی عموماً با میزان آسیب‌شناختی رایج خصوصاً با افسردگی همبستگی منفی دارد و جرات‌مندی سلامت روانشناختی را پیش‌بینی می‌کند. پاسخ‌های مثبت به مداخله‌های پزشکی، بهزیستی و سلامت روانی، خلق مثبت و تمامی رفتارهای بوجود آورنده و تشویق‌کننده سلامت روان ناشی از جرات‌مندی است. افکار روانشناختی مثبت (خصوصاً معنا، کنترل، خوش‌بینی) به عنوان منبعی که احتمالاً پرخاشگری را کم می‌کند، عمل می‌نماید. افراد جرات‌مند از استرس‌ها، ترس‌ها، هیجانات منفی، تردیدها و خشم کمتری در زندگی برخوردارند و در مقایسه با افراد مطیع مشکلات روانشناختی کمتری دارند.

برنامه‌ی آموزش مهارت جرات‌مندی به عنوان یکی از مهارت‌های زندگی برای بهبود باورها و رفتار جرات‌مندانانه فرد طراحی شده است که می‌تواند به فرد کمک کند که چگونگی دیدش نسبت به خود را عوض کند و به اعتماد به نفس و ارتباطات بین‌فردی و بهزیستی فردی دست یابد. در این پژوهش با آموزش مهارت جرات‌مندی به کارکنان تلاش شد تا آنها با نحوه برقراری ارتباط جرات‌مندانانه آشنا شوند و نقاط ضعف خود در سبک ارتباطیشان را بشناسند و با رفع آنها اضطرابشان و پرخاشگریشان کاهش یافته و در نتیجه احساس توانمندی و خودباوری و تعامل اجتماعی بیشتری کنند. زراعت و غفوریان (۲۰۰۹) در یک پژوهش شبه‌آزمایشی با استفاده از دو گروه آزمایش و کنترل که بر روی ۳۰ نفر از دانشجویان رشته مهندسی کامپیوتر انجام شد نشان دادند که آموزش مهارت حل مسئله به دانشجویان باعث توانمندی و ارتقای مفهوم خودپنداره تحصیلی دانشجویان می‌شود. سپهریان و سعادت‌مند (۲۰۱۵) نیز عنوان کردند که آموزش مهارت‌های زندگی در دانش‌آموزان موجب تغییر مثبت توانایی تصمیم‌گیری و نگرش مثبت در توانایی احساس مسوولیت فردی در آنها می‌شود و خودپنداره تحصیلی انگیزش پیشرفت و سلامت روان دانش‌آموزان پس از مداخله، بهبود و افزایش معناداری داشته است. در مطالعه اکبری و همکاران (۲۰۱۲) نیز آموزش جرات‌مندی بر اعتماد به نفس و خودکارآمدی دانشجویان دختر تاثیر مثبت داشت. به طور کلی مطالعات در زمینه جرات‌مندی از تاثیر مثبت آن بر عزت نفس و خودپنداره حمایت

می کنند. بم (۱۹۶۷) اظهار داشت که وقتی فردی شروع به استفاده از یک رفتار جدید میکند خودپنداره اش تغییر میکند. بسیاری از دوره های آموزش جرات مندی تغییرات مثبتی از جمله افزایش سلامت روان گزارش شده است. در برخی مطالعات نشان داده شده است که آموزش جرات مندی میتواند منجر به تغییر در نگرش نسبت به خود و افزایش عزت نفس شود، اما برخی مطالعات از جمله مطالعه دوکانهای فرد (۲۰۰۷) و گلساه سرت (۲۰۰۳) چنین نتیجه ای را تایید نکردند. در مطالعه دوکانه ای فرد هر چند آموزش مهارتهای زندگی سبب کاهش کمرویی شده بود ولی بر عزت نفس تاثیر چشمگیری نداشت از نظر گلساه آموزش جرات مندی میتواند یک جزء ضروری در زندگی اجتماعی کودکان و رفتارهای جرات مندانه آنها در موقعیتهای خاصی باشد اما ممکن است برای تاثیر در جنبه های مختلف عزت نفس مفید نباشد. برای ایجاد تغییرات پایدار توجه به محیط اجتماعی نیز ضروری است. وقتی تغییراتی در جرات مندی روی میدهد مهم است که از واکنشهای احتمالی به رفتار جرات مندانه کسب شده آگاه باشیم تا در این رفتارهای جرات مندانه تحت تاثیر واکنش اطرافیان قرار میگیرد و واکنش منفی اطرافیان میتواند بر عزت نفس موثر باشد.

از نظر راجرز خودپنداره آن تصویر کلی است که فرد از خود دارد که این تصویر از طریق روابط اجتماعی کسب می شود در واقع به عقیده راجرز فرد با تعامل هایی که با اطرافیان در محیط دارد و ارزیابی هایی که سایرین در مورد او میکنند به مفهومی از خویشتن می رسد که همان خودپنداره است. وقتی فرد می آموزد که جرات مندانه رفتار کند و تاثیر مثبت این رفتار را بر خودش و دیگران مشاهده می کند دیدگاهش نسبت به خودش بهتر شده و به خودپنداره مثبت تری دست می یابد.

هر چند که برخی منابع تاکید بر آموزش های طولانی مدت دارند و اظهار میدارند که برای ایجاد تغییر موثر در رفتار آموزش مهارتهای زندگی به مدت حداقل سه سال لازم است و مداخلات کوتاه تر میتوانند صرفا در نگرش ها تاثیر بگذارند، ولی به نظر میرسد که آموزش مهارت جرات مندی در کوتاه مدت نیز توانسته است موثر باشد. هرچند که توصیه می شود که در مطالعات بعدی ارزیابی هایی در ماه ها و یا حتی سال ها بعد در مورد پایایی تاثیر انجام گیرد و همچنین پرسشنامه هایی مورد استفاده قرار گیرد یا طراحی شود که بیشتر بر رفتارهای انجام شده توسط فرد تاکید گردد تا نگرش های او. با توجه به تاثیر مثبت آموزش مهارت جرات مندی بر تعامل اجتماعی و پرخاشگری و این که آموزش مهارتهای زندگی کوتاه مدت را به آسانی میتوان در مدارس، دانشگاه ها و ادارات اجرا نمود توصیه می گردد که آموزش مهارت جرات مندی بیشتر از قبل. مد نظر مسوولان و سیاستگزاران قرار گیرد و برنامه آموزشی مدون در برنامه های ارگان ها گنجانده شده و با مشارکت مشاوران و روانشناسان اجرا گردد.

## References

- Albert, S., Ratelle, C. F., & Feng, B. (1999). Psychological need satisfaction and achievement goals: Exploring indirect effects of academic and social adaptation following the transition to secondary school. *The Journal of Early Adolescence*, 37(9), 1280-1308.
- Albert, S., Yildiz, A., Erol, S. (1991). The effect of peer bullying education on adolescents' knowledge attitudes and behaviors towards bullying. *Social and behavior sciences*, 46, 4620-4625
- Alberti R, Emmons M. (2017). *Your perfect right: Assertiveness and equality in your life and relationships*. 10th edition. London: Impact;
- Ames, D. R. (2009). The unseen costs of mismanaged conflict: How poor leaders get interpersonal assertiveness wrong ... and who notices. Unpublished manuscript.
- Andler, A., & Parker, R. (1990). A study of adjustment level of adolescents from foster home and biological families. *Studies on Home and Community Science*, 7(1), 7-12.
- Ayzenk, O. (2000). A prospective correlational analysis of achievement goals as mediating constructs linking distal motivational dispositions to intrinsic motivation and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 50, 30-41.
- Ball, Tillian. Mitchel, Philip. Ashleigh, Gin Malhi & wagswith, skillecorn. (2003). Schema focused cognitive the rapy for Bipolar Disorder: Reducing vulnerability to Relapse Thorough. *Attitndinal change. Australian & New Zealand journal of psychiatry*, 37, 41-47.
- Baron, R. A, & Richardson, D. R, (2018), *Human aggression*. New York: Plenum press.
- Brannon. L., & Feist, J. (1997). *Health Psychology: an Introduction to Behavior and Health*. Mexico. City Brooks /Cole.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-28.
- Byrd, E., Bosley, H., Dronberger, M., (2009), "Comparisons of stakeholder perceptions of tourism impacts in rural eastern North Carolina", *Tourism Management*, 30 (1): 693-703.
- Cassidy, T., & Long, C. (1996). Problem solving style, stress and psychological illness: Development of a multifactorial. *British journal of clinical psychology*. 35, 256-277
- Chen, C. J. (2007). Knowledge Management and Innovativeness, the Role of Organizational Climate and Structure. *Manpower*, Volume 8, pp. 848-870.
- Cohen, J. R., viliam, S. J., (2001). Accepting a scholarly identity: Gifted students, academic crowd membership, and identification with school. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(1), 23-48.
- Cohen, S., & Williamson, G. M. (1991). Stress and Infections Disease in Humans. *Psychological Bulletin*, 109 , 5-23.
- Corsini, R. J. (1999). *The Dictionary of Psychology*. Philadelphia: Branner/Mazel
- D zorila, M. J., & Nezo, C. (1999). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710. doi: 10.1037/0022-0663.89.4.710.
- D'Zurilla, T. J., and Nezu, A. M. (2007). *Problem-solving therapy: A positive approach to clinical intervention* (3rd ed.). New York: Springer.
- Davidson, G. C., & Neal, J. M. (1990). *Abnormal Psychology* (5 th ED). New York: Wiley.
- Deyzorila, R. W., & B. Sana, B. (2004). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189.
- Dohrenwend, B. P. (1961). Hassles in the conceptulization and measuremet of life stress variables. *American Psychologist*, 40 , 780 - 785.
- Drumheler L. Gender differences in stress and coping styles. *Radford University* 2005; 66:78.
- Elliot, TR, Gramling, SE, (2008). Personal assertiveness and the effects of social support among female high school students. *Journal of counseling Psychology*, 37(4), 427-436.
- Ellis, A . ( 2017 ) *Anger How to live with and without it* . U.S .A : Jaico publishing Housc.

- Emmons, R. A., & Paloutzian R. F. (2003). The psychology of religion. *Annual Review of psychology* , 54, 377 -402.
- Eysenck, M.W. (2000). *Psychology* , UK: Psychology press Ltd.
- Feindler, E. L., Marriott, S. A., & Iwata, M. (1984). Group anger control training for junior high school delinquents. *Cognitive therapy and research*, 8(3), 299-311.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1988). Ways of ways of coping questionnaire web permission set: test booklet and scoring key. Consultant psychologists press.
- Fromm, E. (1976). *To have or to be ?* NY : pocket Books.
- Frydenberg E, Lewis R. A replication study of the structure of the adolescent coping scale: Multiple forms and application of a selfreport inventory in a counseling and research context. *European Journal of Psychological Assessment* 1996;12:224-235.
- Goldbery, S. (1981). Psychological Response to stress and Survival. *Psychological Medicine*, 21 , 43-49.
- Gomez, R. (1998). Locus of control and avoidant coping: Direct, interactional and meditational effects on maladjustment in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 24, 325-334.
- Hargie O, Dickson D, Mallett J, Stringer M. (2008). Communicating social identity a study of Catholics and Protestants in Northern Ireland. *Communication Research*, 35(6), 792-821.
- Hizz, E. C., Martin, A. J., & Collie, R. J. (1983). Growth goal setting in positive education: The role of personal best (PB) goal setting in promoting student well-being and academic success. In: R. Stokoe (Ed). *Global perspectives in positive education*. Melton, UK: John Catt Educational.
- Holohan CJ, Moos RH, Holohan CK, Brebbab PL. Social support, coping and depressive symptoms in a late middle-aged sample of patients reporting cardiac illness. *Health Psychology* 1995;14:152- 163.
- Janis, M. P. (1988). *Individual Differences, Stress, and Health Psychology* . New York: Springer - Verlega.
- Jiang.dand diel,h(2013) Effect of psychological drug aggressionhn a prison setting . *The Canadian journal of psychiatry* . 72-4669
- Kamboukos,D.(2009). Bullying and victimization among boys and girls in middle school: The influence of perceived family and school contexts. *Early Adolescence*, 29(4), 571-609.
- Kartren, T. H., & Phillips, L. J. (1993). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research and Development*, 35(2), 201–216.
- Kobasa, S. C., & Maddi, S. R. (1994). Hardiness and mental Health. *Journal of Personality assessment*, 63 (2), 262- 274.
- Kombasa, A.J. (2017). Positive education in Asia and beyond. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25, 493-498. doi: 10.1007/s40299-016-0291-4.
- Kutash, E. C. (1985). Growth goal setting in positive education: The role of personal best (PB) goal setting in promoting student well-being and academic success. In: R. Stokoe (Ed). *Global perspectives in positive education*. Melton, UK: John Catt Educational.
- Kutash, J.L. (1985). *Handbook of Stress and Anxiety* . Jossey Buss Pub. Kutash, J.L. & Schlesinger, L.B. (1981). *Fantasies and Criminal Behavior* . New York University Education Quarterly, in Press.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S.(1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: springer publishing company.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping* . New York: Springer.
- Lazarus, R.S. (1982). Puzzles in The Study of Daily Hassles. *J. Behavioral Medicine*, 7 , 375 - 389.

- Lazarus, S.R. (1993). Coping Theory and Research: Past, Present, Future, *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-244
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Stress Appraisal and Coping*. New York, Springer, Pub. Company.
- Lefcourt, H. M. (1992). Durability and impact of the locus of control construct. *Psychological Bulletin*, 112, 411-441.
- Lemos, M. S. (1999). "Students' goals and self-regulation in the classroom". *International Journal of Educational Research*, 31: 471-485.
- Lemos, S. L. (1999). Students goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31, 471-485.
- Lewis R, Frydenberg E. Adolescents least able to cope: How do they respond to their stresses? *British Journal of Guidance and Counselling* 2004;32(1):25-37.
- Loevinger, J. (1967). *Ego development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. New York: plenum press.
- Moos, R.H., & Schaefer, J. A. (1993). *Coping Resources and Processes: Current Concept and Measures*. In L.
- Nezo, K. D., Sheldon, K. M., Hilpert, J. C., & Easter, M. A. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination
- Pargament, K et al (1992); God help me (II). *Journal for scientific study of religion*. 37 (4) 504 – 513.
- Park C. L & Cohen, L.H (1990); Religious and nonreligious coping with the death of friend. *Journal of cognitive therapy and research*. 17.
- Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (1996). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press.
- Philips, T., & McGrath, H. (2013). PROSPER: A new framework for positive education. *Psychology of Well-Being*, 5(1), 2. Doi 10.1186/s13612-015-0030-2.
- Phipps WJ, Cassmeyer VI, Sands J, et al. (2013). *Medical surgical nursing and clinical practice*. New York: Mosby Co.; P:113.
- Piko B. Gender differences and similarities in adolescents ways of coping. *Psychological Record* 2001;51:223-236.
- Pilar matud M. Gender Differences in stress and Coping styles. *Personality Differences* 2004; 37(7):1401-15.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Ramsey E, Patterson G. (2007). Generalization of the antisocial trait from to school setting. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11(4), 209-223.
- Ramsey E, Patterson G. (2007). Generalization of the antisocial trait from to school setting. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11(4), 209-223.
- Rasmussen, A. F. JR, Speacer, E.T., & Marsh, J.T. (1963). Emotions and Immunity. *Annals of The New York Academy of Science*, 164, 458-461.
- Reisman, J. M. (2016). Sacral: Toward the meaning and measurement of friendliness. *Journal of Personality Assessment*, 47, 405-413.
- Rosenman, R. H. & Seligman. (1989), Multivariate Prediction of Coronary Heart Disease During 805 Year Followup in The Western Collaborative Group Study. *American J. Cardiology*, 57, 23-130.
- Sameri A, Laalifase A, Askari A. An investigation on supportive resources and coping styles with stressors in university students. *The Quarterly Journal Fundamental of Mental Health* 2006; 8(31, 32):97-107. [Persian]

- Schroeder, C., Gordon, B. N. (2002). Assessment and treatment of childhood problems A clinician's Guide. (2nd ed.). The Guilford press.
- Schun k, D. H. & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self regulatory competence. Educational Psychologist, 32, 195-208.6.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. Educational Psychologist, 26, 207-231.
- Selye, H. (1950). The physiology and pathology of exposure to stress. Montreal: ACTA.
- Selye. H., Sign, N., Roher, W., & Stewart, C. (1936). History of the stress conception, American J. community Psychology, 13 , 733 - 742.
- Shaffer, M. (1982). Life after Stress . New York & London : Plenum Press.
- Sharifi, F. (2011). The Relationship between perception of students of Parenting Styles with Self-regulation Learning and religious Orientation on High Schools level in kerman . M.A thesis of educational of psychology, ferdowsi university of mashhad. [Persian].
- Shefer, E. L.,. (1982). The "what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268.
- Shure M.B. (2001). I can problem solve: An interpersonal cognitive problem solving program (2nd Ed.). Champaign, IL: Research Press.
- Shure M.B. (2001). I can problem solve: An interpersonal cognitive problem solving program (2nd Ed.). Champaign, IL: Research Press.
- Shure, M. B., & Spivac, G. (1988). Interpersonal cognitive problem solving (ICPS). In R. H. Price, E. L. Cowen, R. P. Lorion, & J. Ramos-McKay (Eds), Fourteen ounces of prevention: A casebook for practitioners (pp. 69-82). Washington, DC: American Psychological Association.
- Siegel JM. (1986). The Multidimensional Anger Inventory. J Pers Soc Psychol; 51(1): 191-200.
- Solomon,I, Thoresen,S, Wentzel-Larsen,T, Dyb,G. (2000).Violence, bullying and academic achievement: a study of 15-year-old adolescents and their school environment. Chil abuse & neglect, 37, 243-251.
- Steptoe, A. (1997). Stress management. In A. Baum, S. Newman, J. Weinman, R. West, & C. McManus (Eds.),Cambridge handbook of psychology, health, and medicine . Cambridge: Cambridge university press.
- Strongman, K. T. (2006). Applying psychology to Everyday life A Beginners Guide. John Wiley and sons ltd
- Strongman, K. T. (2006). Applying psychology to Everyday life A Beginners Guide. John Wiley and sons ltd.
- Tavakolizadeh, J., Ebrahimi Qavam, S., Farrokhi,N. A., Golzari, M. (2011). "A study on the efficacy of teaching self-regulated learning strategies on mental health in boys studying in second grade of junior high school in Mashhad". Journal of Fundamentals ofMental Health, 13(3): 250-259. [Persian].
- Wolpe, J. (1986). Psychotherapy by reciprocal inhibition. Stanford: Stanford University Press.
- Wolpe, J. (2014). Psychotherapy by reciprocal inhibition. Stanford: Stanford University Press.
- Wong, J., & Wong, J. (2006). The effects of strength coaching program based on positive psychology on self-efficacy, career decisionmaking types, and career decision levels for college students. International Journal of Psychology, 51, 491-492.
- Wong, P. T. (1990). Measuring Life stress. Stress Medicine , 6, 69 - 70.
- Wong, T. P., & Wong, C. J. (2006). Handbook of multicultural perspective on stress and coping . U. S. A.: springe Yalom , I. D. (1981). Existential psychotherapy . NY : Basic books.
- Zegans, L. S. (1988). Stress and Development of somatic disorder, in goldberg & breznitz (Eds.), Hand book of stress , the free press.

- Zeidner, M. (2007). Anxiety and coping with community disasters: The Israeli experience. *Journal of Research in Personality*, 41, 213-220.
- Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of academic learning: Construction of knowledge*. 105-125. New York: Academic Press
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons., (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*. 80.



## Investigating the Effect of Teaching Courage Skills on the Depression of Primary School Teachers

Khodanazar Shahnayazi<sup>1\*</sup>  
Simin Asgharinejad<sup>2</sup>

### Abstract

**Purpose:** The present study was conducted to investigate the effect of courage skill training on depression among elementary school teachers in Chabahar city.

**Methodology:** The method of this research was semi-experimental according to its nature, purpose and hypotheses. The statistical population of the present study was all the teachers of primary schools in Chabahar city, and the sample of study was 30 teachers of primary schools in Chabahar city, who were selected by random sampling and were taught boldness skills in 10 training sessions in two months, and in order to collect In this research, data from training courses and depression questionnaire were used. The reliability of the questionnaires was calculated using Cronbach's alpha method of 0.77. For the statistical analysis of the data, the T test method was used to compare the averages of the test and control groups. The research hypothesis is focused on the effectiveness of courage skill training on the depression of primary school teachers in Chabahar city.

**Findings:** According to the results of the research, it was found that the implementation of the courage skills training program can affect the level of depression of primary school teachers in Chabahar city.

**Conclusion:** As a result, they can control the depression of primary school teachers in Chabahar city and improve their general health level.

**Keywords:** Courage Skill, Depression, Elementary Teachers

---

<sup>1</sup> PhD, Department of Philosophy of Education, Education Officer, Farhangian University, Sistan and Baluchestan, Iran. (corresponding author). rahmat.4127@yahoo.com

<sup>2</sup> PhD student, Department of Educational Management, Farhangian University, Sistan and Baluchistan, Iran.