فصلنامه رویکردهای پژوهشی نو در علوم مدیریت

شماره ۳۸،
دوره هجدهم،
سال ششم،
تابستان ۱۴۰۴
صص ۱-۱۷

بررسی اثربخشی آموزش ارتباط مؤثر بر میزان سازگاری دانش‌آموزان دختر موردمطالعه مقطع متوسطه اول شهرستان بوشهر

فریبا شاهین زاده[1]

چکیده

هدف اصلی این پژوهش«بررسی اثربخشی آموزش ارتباط مؤثر بر میزان سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان بوشهر » می‌باشد. روش تحقیق این پژوهش تجربی (مداخله‌ای) است. جامعه آماری تحقیق کلیه دانش‌آموزان دختر شاغل به تحصیل در دختر مقطع متوسطه اول شهرستان بوشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۳ به تعداد ۲۰۱۰ نفر می‌باشد آزمودنی‌های این پژوهش شامل ۶۰ نفر از دانش آموزان دختر می‌باشد که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب گردیدند جهت تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از تحلیل کواریانس (ANCOVA) استفاده شد. یافته‌ها: به‌طور خلاصه یافته‌های تحقیق پس از کنترل اثر پیش‌آزمون به روش تحلیل کواریانس، برای گروه‌های آزمایش و گواه نشان می‌دهد که: آموزش ارتباط مؤثر بر سازگاری دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول اثر مثبت دارد ($P < 0/05 , F = 76/88$). از طرفی می‌توان گفت که آموزش ارتباط مؤثر باعث افزایش سازگاری عاطفی ($F = 92/94$)، سازگاری اجتماعی($F= 36/50$) و سازگاری آموزشی ($F = 36/21$) دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول در سطح($P = 0/05$) شده است. نتیجه‌گیری: می‌توان گفت که آموزش ارتباط مؤثر سازگاری دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول ازجمله: سازگاری عاطفی، سازگاری اجتماعی و سازگاری آموزشی اثر مثبت دارد. همچنین میزان تأثیر برای افزایش سازگاری برابر با ۵۷۴/ است که نشان می‌دهد ۵۷/۴ درصد از واریانس متغیر سازگاری دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول توسط آموزش ارتباط مؤثر قابل تبیین است.

واژگان کلیدی: سازگاری، سازگاری اجتماعی، سازگاری آموزشی، سازگاری عاطفی، مقطع متوسطه اول شهرستان بوشهر

[1] مربی پرورشی مقطع متوسطه اول اداره اموزش و پرورش بندر ریگ (نویسنده مسئول)

[Downloaded from jnraims.ir on 2026-11-21]

شماره ۳۸،
دوره هجدهم،
سال ششم،
تابستان ۱۴۰۴
صص ۱-۱۷

مقدمه

متخصصان علوم رفتاری معتقدند، یکی از مؤثرترین برنامه‌هایی که به افراد کمک می‌کند تا زندگی بهتر و سالم‌تری داشته باشند، برنامه آموزش مهارت‌های زندگی است. هدف از این برنامه کمک به افراد جهت شناخت هر چه‌بهتر خود، برقراری روابط بین فردی مناسب و مؤثر، کنترل هیجانات، مدیریت داشتن بر شرایط تنش‌زا و حل کردن هر چه‌بهتر مسائل و مشکلات افراد است. در سایه تأمین چنین هدفی، توانایی‌های روانی – اجتماعی افراد افزایش پیدا می‌کند و با ارتقای توانایی‌های روانی – اجتماعی افراد یک جامعه می‌توان سطح بهداشت روان را در آن جامعه بالا برد و از بروز آسیب‌های اجتماعی پیشگیری کرد.

اضطراب[۲] به‌طورکلی عبارت از احساسی نافذ و ناخوشایند است که با نشانه‌هایی از قبیل تنش، وحشت، دلهره و بیم و فاجعه‌ای در حال وقوع همراه است در مقابل ترس[۳] واکنشی است که نسبت به یک خطر حاضر و مشخص دیده می‌شود. اضطراب واکنشی است که نسبت به یک تهدید نامشخص و ناشناخته آشکار می‌شود و می‌تواند از کشمکش‌های درونی[۴]، احساس عدم امنیت[۵] یا تکانش‌های ممنوعه[۶] ناشی شود. در هر دو حالت ترس و اضطراب امتحان[۷] نوعی اضطراب است که همراه با ترس مربوط به عدم توانمندی در عملکرد مربوط به یک وظیفه آشکار می‌شود. این حالت نوعی از اضطراب عملکرد[۸] تلقی می‌شود و به تمایل و آمادگی به مضطرب شدن اشاره دارد که ناشی از عوامل مداخله کننده محیطی است (کریسنی، ۱۹۹۹).

اضطراب امتحان یکی از انواع اضطراب‌های موقعیتی است که رابطه تنگاتنگی با عملکرد و پیشرفت تحصیلی میلیون‌ها دانش‌آموز و دانشجو در مراکز آموزشی دارد. (هیل[۹] ، ۱۹۸٤). قدمت این موضوع به‌اندازه قدمت آزمون‌هایی است که **برای** ارزیابی عملکرد تحصیلی ساخته‌شده است. بررسی اضطراب امتحان به‌طورجدی با پژوهش ساراسون و متدلر (۱۹۵۲) آغاز شد که اکنون پژوهشگران نام‌آوری در زمینه اضطراب و یادگیری به شمار می‌روند. بررسی‌ها نشان می‌دهند که سالانه نزدیک به ۱۰ میلیون دانش‌آموزان دبیرستان و ۱۵ درصد از دانشجویان دانشگاه‌های امریکا دچار اضطراب امتحان هستند. (هیل، ۲۰۰۳) در زمینه میزان شیوع اضطراب امتحان در دانش‌آموزان ایرانی گزارش در دست نیست، اما می‌توان بر پایه برخی پژوهش‌ها مانند ابوالقاسمی ۱۳۷٤ برآورد کرد، که نزدیک به ۲۰ تا ۳۰٪ موارد افت تحصیلی به علت اضطراب امتحان است (بیابان‌گرد، ۱۳۷۸).

اضطراب امتحان، علاوه بر تأثیری که بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد. ارتباط تنگاتنگی با سازگاری اجتماعی، عاطفی و آموزشی دارد. به‌طورکلی موجود زنده برای ادامه حیات مفید خود به سازگاری با محیط پیرامون خویش نیازمند است، سازمان روانی و عملکردهای جسمانی ما به‌گونه‌ای طرح‌ریزی‌شده است که به‌خوبی قادر باشند این انطباق و سازگاری را در سایه تفکری صحیح برای ما به ارمغان بیاورند. سازگاری با موقعیت‌های جدید و متنوع در

---

1. Anxiety
2. Fear
1. Internal Conflicts
2. Insecurity Feeling
3. Forbidden Impulses
4. Test Anxiety
5. Performance Anxiety
6. Hill

[Downloaded from jnraims.ir on 2026-11-21]

شماره ۳۸،
دوره هجدهم،
سال ششم،
تابستان ۱۴۰۴
صص ۱-۱۷

دورانی که عصر تنیدگی و تغییرات سریع اجتماعی و فنی است کار آسانی نیست. آنچه اهمیت سازگاری را برجسته‌تر می‌سازد. آن است که پژوهش‌ها نشان داده‌اند، «هرگونه دگرگونی در زندگی آدمی، خواه خوشایند و خواه ناخوشایند مستلزم نوعی سازگاری مجدد است (اتکینسون و همکاران، ۱۹۹۰، به نقل از آخوندی ۱۳۸٦).

لذا هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش ارتباط مؤثر بر کاهش اضطراب امتحان و همچنین افزایش سازگاری دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان بوشهر می‌باشد. بدین منظور که محقق درصدد است تا پس از شناسایی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان آنان را در معرض آموزش‌های مهارت ارتباط مؤثر (متغیر مستقل تحقیق) قرار داده و به تعیین تأثیر آن در متغیرهای وابسته تحقیق که شامل اضطراب امتحان و سازگاری دانش‌آموزان می‌باشد، بپردازد

هدف کلی تحقیق

۱- تعیین میزان اثربخشی آموزش ارتباط مؤثر بر سازگاری دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان بوشهر

اهداف جزئی تحقیق

۱- تعیین میزان تأثیر آموزش مهارت ارتباط مؤثر برافزایش سازگاری دانش آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان بوشهر

۲- تعیین میزان تأثیر آموزش مهارت ارتباط مؤثر برافزایش سازگاری عاطفی دانش آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان بوشهر

۳- تعیین میزان تأثیر آموزش مهارت ارتباط مؤثر برافزایش سازگاری اجتماعی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان بوشهر

۴- تعیین میزان تأثیر آموزش مهارت ارتباط مؤثر برافزایش سازگاری آموزشی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان بوشهر

۵- فرضیه اصلی تحقیق

آموزش ارتباط مؤثر موجبات افزایش سازگاری در بین دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان بوشهر فراهم می‌سازد.

فرضیه‌های جزئی تحقیق

آموزش ارتباط مؤثر موجبات افزایش سازگاری عاطفی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان بوشهر فراهم می‌سازد.

آموزش ارتباط مؤثر موجبات افزایش سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان بوشهر فراهم می‌سازد.

آموزش ارتباط مؤثر موجبات افزایش سازگاری آموزشی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان بوشهر فراهم می‌سازد.

نتایج تحقیقات پیشین

تحقیقات داخلی

[Downloaded from jnraims.ir on 2026-11-21]

شماره ۳۸،
دوره هجدهم،
سال ششم،
تابستان ۱۴۰۴
صص ۱-۱۷

ناصری(۱٤۰۳) «اضطراب امتحان را در دو بعد عوامل درونی و برونی می‌توان تحلیل کرد؛ بخش درونی آن برمی‌گردد به ویژگی‌های شخصیتی افراد، وراثت و تربیت (تأثیر تربیت بر روی شخصیت فرد)، اما بخش عمده پدیده استرس امتحان را باید در عوامل بیرونی و خارج از کنترل افراد بررسی کرد». برخی معتقدند انتظارات بیش‌ازحد والدین از فرزندان خود یکی از اصلی‌ترین عوامل اضطراب انسان است. بسیاری از مادران و پدران، فرزندان خود را با دیگر همسالان مقایسه کرده و کودک خود را به دلیل ناتوانی دررسیدن به آن مرحله تحت‌فشار قرار می‌دهند.

جمشیدی(۱٤۰۲) مشکل ایجاد اضطراب در عدم موفقیت کنکور را این‌گونه بیان نمودند که این‌گونه مشکلات در خانواده‌های فرهنگی و اسلامی کمتر دیده می‌شود. مذهب، راه مقاومت در مقابل بلایا را به افراد می‌آموزد . ولی آن قشر از افراد که تنها به دنبال امکانات هستند وقتی شکست می‌خورند افسرده می‌شوند. باید به جوانان بیاموزیم که کنکور تمام زندگی نیست. علاوه بر آن لازم است وزارت علوم، شورای آموزش و برنامه‌ریزی و وزارت آموزش‌وپرورش با یک برنامه‌ریزی کلان اجتماعی، چاره‌ای برای حل معضل کنکور بیابد.

عباس‌آبادی (۱٤۰۱) در بررسی بین اضطراب و پیشرفت تحصیلی به این نتیجه رسیده بود که رابطه معنی‌دار و معکوس بین سطح اضطراب و میزان پیشرفت تحصیلی وجود دارد.

رستگاران (۱٤۰۱) که با تحقیقی پیرامون «بررسی تأثیر چگونگی روابط والدین بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی دخترانه شهر همدان»، انجام داد به این نتیجه رسید که بین عوامل خانوادگی و سازگاری اجتماعی فرزندان در مدرسه رابطه معناداری وجود دارد؛ یعنی چگونگی روابط والدین در سازگاری اجتماعی فرزندان آنان در مدرسه مؤثر است. دانش‌آموزانی که در مدرسه از سازگاری اجتماعی مطلوبی برخوردارند، دارای والدینی با روابط مبتنی بر تفاهم هستند، درحالی‌که دانش‌آموزان ناسازگار، دارای والدینی هستند که از روابط صحیح و بر اساس تفاهم بهره‌مند نیستند.

اعتمادی نودشکی(۱٤۰۰) به بررسی نقش مشاوره‌ی گروهی در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی شهر اصفهان پرداخت و نشان داد که نمره اضطراب امتحان دانش‌آموزانی که در مشاوره گروهی شرکت کرده‌اند به‌طور معناداری، کمتر از دانش‌آموزانی است که در مشاوره گروهی شرکت نکرده‌اند.

ابوالقاسمی (۱٤۰۰) در پژوهشی معتقد است درمان عقلانی – عاطفی به‌طور ویژه‌ای برای کاهش اضطراب امتحان از طریق کاهش افکار غیرمنطقی دانش‌آموزان به کار می‌رود. در جلسه‌ای سعی نمود با به چالش کشیدن افکار غیرمنطقی و جایگزین نمودن افکار منطقی اضطراب امتحان را کاهش دهد.

نتایج تحقیقات خارجی

ساراسون و ماندلر (۲۰۲٤)بر این باور بودند که در موقعیت امتحان، معلومات مرتبط با آزمون و حالات اضطرابی با آزمون موردنظر مرتبط و برخی دیگر نامرتبط هستند. اگر اضطراب برانگیخته‌شده با محتوای آزمون مرتبط باشد کارآمد افزایش می‌یابد و حالت اضطرابی نامرتبط با وظیفه‌ای محوله ، سطح کارآمدی را کاهش می‌دهند).

ساراسون (۲۰۲٤) به این نتیجه رسیده است ، اضطراب حالتی است که در تعامل والدین با کودک گسترش‌یافته، ثبات می‌یابد . او ادعا می‌کند والدین کودکان دارای اضطراب امتحان بالا، علاوه بر این نیاز به محبت و امنیت آن‌ها را نادیده می‌گیرند، در کوک‌کردن به آن‌ها نیز کارا نیستند.

[Downloaded from jnraims.ir on 2026-11-21]

شماره ۳۸،
دوره هجدهم،
سال ششم،
تابستان ۱۴۰۴
صص ۱-۱۷

وایت (۲۰۲۳)دانش‌آموزان بر اضطراب در انجام تکالیف به‌خوبی کم اضطراب عمل نمی‌کنند.
کدوارو کوپر (۲۰۲۳)گزارش می‌کنند که ۲۷ درصد بیمارانی که با علائم روانی به پزشکان عمومی خود مراجعه می‌کنند دچار حالت اضطراب هستند.
برادبورن (۲۰۲۲) نیز دریافت، معلمی که رفتاری دوستانه دارد، باعث فعال‌تر شدن دانش‌آموزان و افزایش میزان عزت‌نفس آنان شده و سازگاری اجتماعی آن‌ها افزایش می‌یابد.
وایس و میرز (۲۰۲۲) گزارش داده‌اند که بیشتر از ۸۰ درصد افراد مبتلابه اختلال اضطراب در طول زندگی اختلال هواس نیز داشته‌اند و ۳۹ درصد بیماران مبتلابه اختلال هواس دچار اختلال وحشت‌زدگی شدند. بنابراین اضطراب نیز توأم با حملات وحشت‌زدگی یا بدون این حملات یکی از شایع‌ترین حالات آسیب‌شناسی روانی محسوب می‌شود.
هاما چاک (۲۰۲۱) یکی از ویژگی‌های مهم کسانی که خود پنداره مثبت دارند را سازگاری اجتماعی و تولنایی برقراری روابط اجتماعی مطلوب می‌داند.
گیودا (۲۰۲۰) به این نتیجه رسیده است که دانش‌آموزان دارای وضعیت اقتصادی ، اجتماعی ، نمره‌های بالایی از اضطراب داشته و افت تحصیلی بیشتری را نشان می‌دهند.
مارکس و لیدر (۲۰۱۹) با بررسی مطالعات در این زمینه به این نتیجه رسیدند که تقریباً سه درصد جمعیت عمومی به حالت اضطراب دچار هستند و گزارش شده است که در بین آن‌هایی که از مراقبت‌های اولیه استفاده می‌کنند یعنی مراجعه‌کنندگان به پزشک عمومی شیوع حالت اضطراب بیشتر از افسردگی است.

روش تحقیق

این پژوهش از نوع تحقیقات آزمایشی است. آزمایش موقعیتی است که به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات درباره یک یا چند فرضیه به‌وسیله پژوهشگر طرح‌ریزی و اجرا می‌شود. آزمایش دارای ویژگی‌های عمده‌ای است که موجب تمایز این روش پژوهشی از سایر روش‌ها می‌شود (دلاور ۱۳۸۷) .روش این پژوهش ازنظر هدف کاربردی و ازنظر روش یک تحقیق آزمایشی و طرح تحقیق، طرح، پیش‌آزمون – پس‌آزمون با گروه کنترل و جایگزینی تصادفی می‌باشد.

جدول طرح تحقیق

س آزمون	متغیر مستقل	پیش آزمون	انتخاب تصادفی
T_2	X	T_1	R
T_2	-	T_1	R

طرح پیش‌آزمون و پس‌ازمون با گروه کنترل، از دو گروه ازمودنی تشکیل‌شده است. هر دو گروه، دو بار مورداندازه‌گیری قرار می‌گیرند. اولین اندازه‌گیری با اجرای یک پیش‌آزمون و دومین پس از اجرا و دست‌کاری متغیر مستقل به‌وسیله یک پس‌آزمون صورت می‌گیرد (دلاور ۱۳۸۷: ۲۲۷). به‌منظور تشکیل گروه‌ها محقق با استفاده از روش اندازه‌گیری تصادفی نیمی از آزمودنی‌ها در گروه آزمایش و نیمی دیگر را در گروه گواه جایگزین می‌کند.

جامعه آماری

[Downloaded from jnraims.ir on 2026-11-21]

شماره ۳۸،
دوره هجدهم،
سال ششم،
تابستان ۱۴۰۴
صص ۱-۱۷

جامعه آماری عبارت از کلیه دانش‌آموزان دختر شاغل به تحصیل مقطع متوسطه اول در سال تحصیلی ۱۴۰۳ در شهرستان بوشهر می‌باشد که بالغبر ۴۰۱۰ نفر می‌باشد.

نمونه آماری و روش نمونه‌گیری

تعداد نمونه در این پژوهش شامل ۶۰ نفر از دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول می‌باشد که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب از بین مدارس مقطع متوسطه اول دخترانه شهر بوشهر و با روش تصادفی ساده شش دبستان انتخاب گردید.

الف: یافته‌های توصیفی تحقیق

در این بخش متغیر سازگاری اجتماعی و ابعاد آن (عاطفی، اجتماعی و آموزشی) بین گروه گواه و آزمایش با استفاده از روش‌های آمار توصیفی مانند جداول دوبعدی توزیع فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد و نمودار توصیف و موردبررسی قرار می‌گیرد.

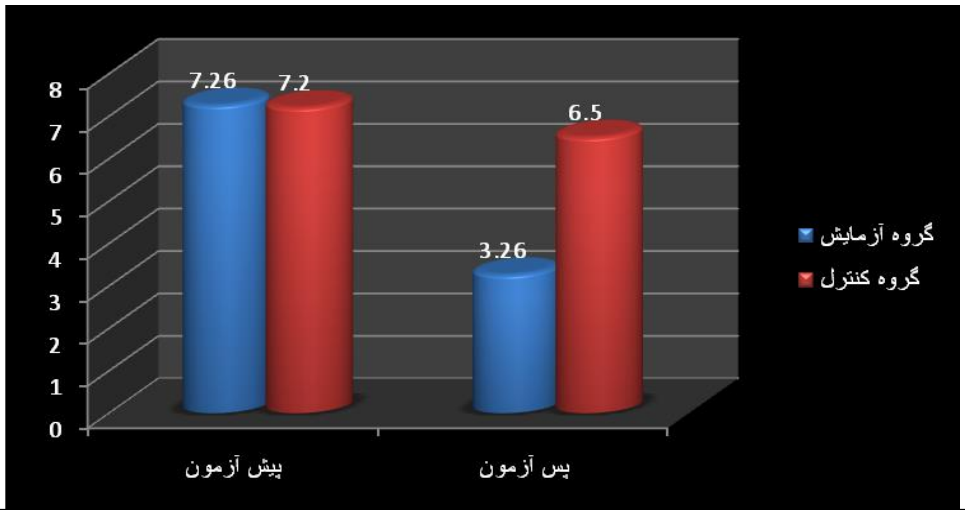
۱- شاخص‌های توصیفی مربوط به سازگاری عاطفی در آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل به تفکیک مراحل پیش و پس‌آزمون

جدول ٤-١ بیانگر شاخص‌های توصیفی سازگاری عاطفی در آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل به تفکیک پیش و پس‌آزمون می‌باشد.

جدول ٤-١: شاخص‌های توصیفی مربوط به کسب سازگاری عاطفی در آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل به تفکیک مراحل پیش و پس‌آزمون

مراحل	پیش‌آزمون			پس‌آزمون		
گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
گروه آزمایش	**۳۰**	**۷/۲٦**	**۲/٤**	**۳۰**	**۳/۲٦**	**۱/۰۸**
گروه کنترل	**۳۰**	**۷/۲**	**۲/٤٥**	**۳۰**	**٦/٥**	**۱/۸۸**

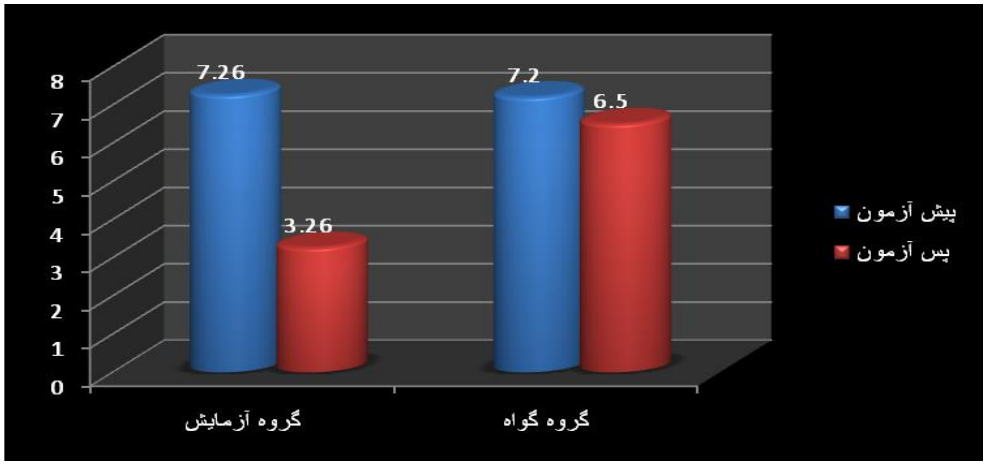
داده‌های جدول فوق نشان می‌دهد که میانگین متغیر سازگاری عاطفی در مرحله پیش‌آزمون در آزمودنی‌های گروه آزمایش ۷/۲٦ و گروه کنترل ۷/۲ است اما در مرحله پس‌آزمون میانگین نمره سازگاری عاطفی در آزمودنی‌های گروه آزمایش ۳/۲٦ و گروه کنترل ٦/٥ می‌باشد که بیانگر بهبود سازگاری عاطفی در مرحله پس‌آزمون می‌باشد.



[Downloaded from jnraims.ir on 2026-11-21]

شماره ۳۸،
دوره هجدهم،
سال ششم،
تابستان ۱۴۰۴
صص ۱-۱۷

نمودار ٤-١: مقایسه میانگین نمره سازگاری عاطفی آزمودنی‌های گروه آزمایش و گواه به تفکیک مراحل پیش و پس‌آزمون



نمودار ٤-٢: مقایسه میانگین نمره سازگاری عاطفی آزمودنی‌ها در مراحل پیش و پس‌آزمون به تفکیک گروه آزمایش و گواه

۲- شاخص‌های توصیفی مربوط به سازگاری اجتماعی در آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل به تفکیک مراحل پیش و پس‌آزمون

جدول ٤-۲ شاخص‌های توصیفی سازگاری اجتماعی را در آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل به تفکیک پیش و پس‌آزمون نشان می‌دهد.

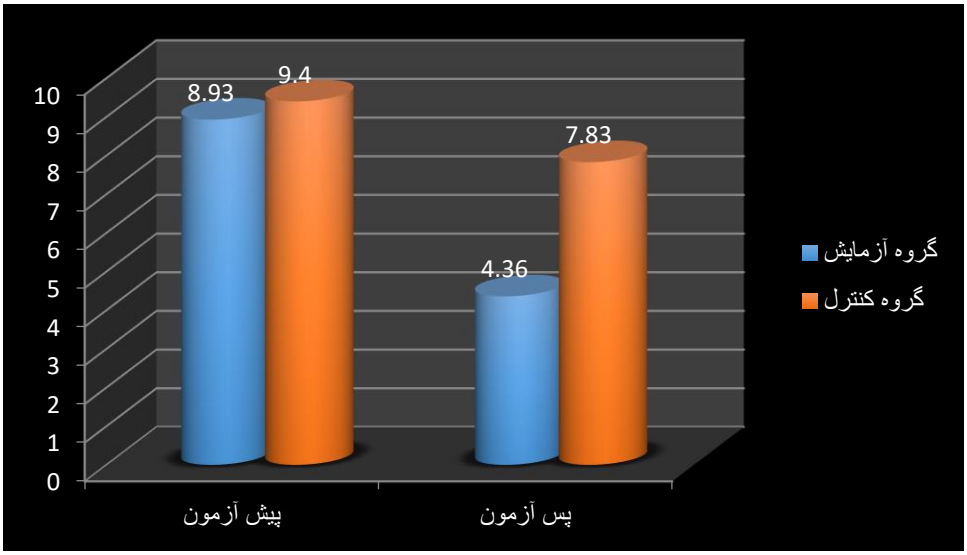
جدول ٤-۲: شاخص‌های توصیفی مربوط به سازگاری اجتماعی در آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل به تفکیک مراحل پیش و پس‌آزمون

مراحل	پیش‌آزمون			پس‌آزمون		
گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
گروه آزمایش	۳۰	۸/۹۳	۳/۵	۳۰	٤/۳٦	۱/۹۷
گروه کنترل	۳۰	۹/٤	۳/۹۲	۳۰	۷/۸۳	۲/۵٤

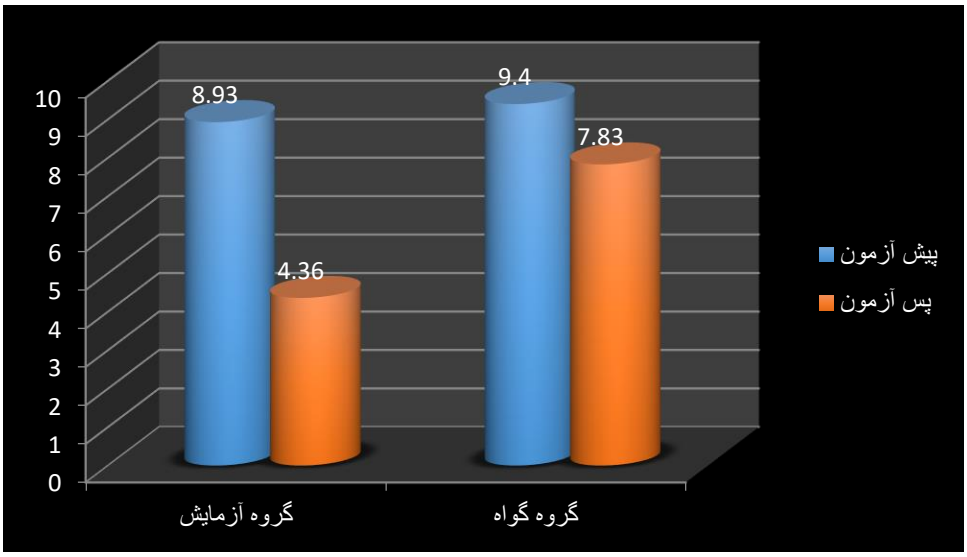
همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود میانگین نمره متغیر سازگاری اجتماعی در مرحله پیش‌آزمون در آزمودنی‌های گروه آزمایش ۸/۹۳ و گروه کنترل ۹/٤ است که در مرحله پس‌آزمون در آزمودنی‌های گروه آزمایش به ٤/۳٦ و در گروه کنترل به ۷/۸۳ کاهش‌یافته است که نشانگر ارتقاء سطح سازگاری اجتماعی آزمودنی‌ها هر دو گروه به‌ویژه گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون است.

[Downloaded from jnraims.ir on 2026-11-21]

شماره ۳۸،
دوره هجدهم،
سال ششم،
تابستان ۱۴۰۴
صص ۱-۱۷



نمودار ٤-٣: مقایسه میانگین نمره سازگاری اجتماعی آزمودنی‌های گروه آزمایش و گواه به تفکیک مراحل پیش و پس‌آزمون



نمودار ٤-٤: مقایسه میانگین نمره سازگاری اجتماعی آزمودنی‌ها در مراحل پیش و پس‌آزمون به تفکیک آزمودنی‌های گروه آزمایش و گواه

۳- شاخص‌های توصیفی مربوط به سازگاری آموزشی در آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل به تفکیک مراحل پیش و پس‌آزمون

جدول ٤-۳ بیانگر شاخص‌های توصیفی سازگاری آموزشی در آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل به تفکیک پیش و پس‌آزمون می‌باشد.

جدول ٤-۳: شاخص‌های توصیفی مربوط به سازگاری آموزشی در آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل به تفکیک مراحل پیش و پس‌آزمون

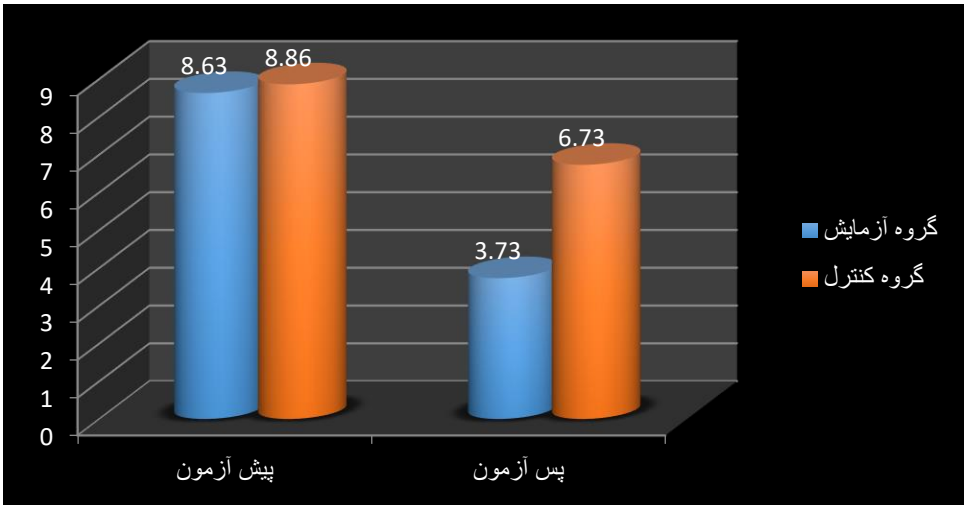
مراحل	پیش‌آزمون	پس‌آزمون

[Downloaded from jnraims.ir on 2026-11-21]

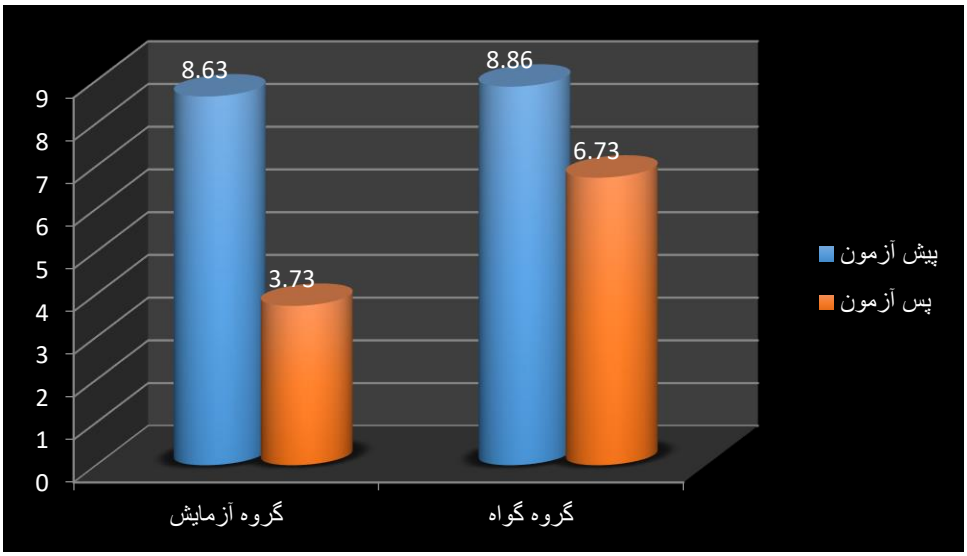
شماره ۳۸،
دوره هجدهم،
سال ششم،
تابستان ۱۴۰۴
صص ۱-۱۷

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
گروه آزمایش	۳۰	۸/۶۳	۲/۷۲	۳۰	۳/۷۳	۱/۷۶
گروه کنترل	۳۰	۸/۸۶	۲/۶۷	۳۰	۶/۷۳	۳/۰۹

بر اساس داده‌های جدول فوق می‌توان گفت که میانگین نمره متغیر سازگاری آموزشی در مرحله پیش‌آزمون در آزمودنی‌های گروه آزمایش ۸/۶۳ و گروه کنترل ۸/۸۶ است اما در مرحله پس‌آزمون میانگین نمره سازگاری آموزشی در آزمودنی‌های گروه آزمایش ۳/۷۳ و گروه کنترل ۶/۷۳ می‌باشد نشان‌دهنده بهبود سطح سازگاری آموزشی آزمودنی‌ها در مرحله پس‌آزمون در هر دو گروه می‌باشد .



نمودار ٤-٥ : مقایسه میانگین نمره سازگاری آموزشی آزمودنی‌های گروه آزمایش و گواه به تفکیک مراحل پیش و پس‌آزمون



[Downloaded from jnraims.ir on 2026-11-21]

شماره ۳۸،
دوره هجدهم،
سال ششم،
تابستان ۱۴۰۴
صص ۱-۱۷

نمودار ٤-٦: مقایسه میانگین نمره سازگاری آموزشی آزمودنی‌ها در مراحل پیش و پس‌آزمون به تفکیک آزمودنی‌های گروه آزمایش و گواه

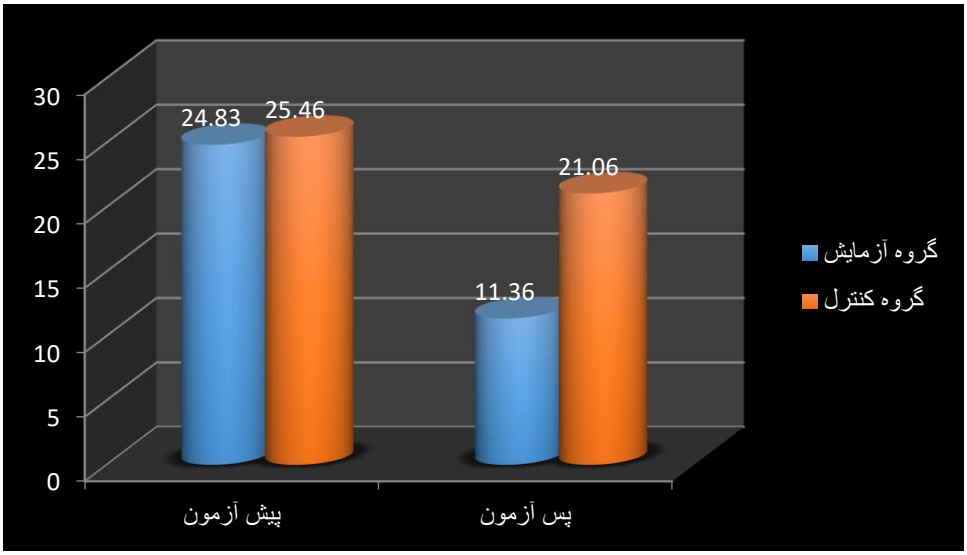
٤- شاخص‌های توصیفی مربوط به سازگاری در آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل به تفکیک مراحل پیش و پس‌آزمون

جدول ٤-٤ شاخص‌های توصیفی سازگاری را در آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل به تفکیک پیش و پس‌آزمون نشان می‌دهد.

جدول ٤-٤: شاخص‌های توصیفی مربوط به سازگاری در آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل به تفکیک مراحل پیش و پس‌آزمون

مراحل	پیش‌آزمون			پس‌آزمون		
گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
گروه آزمایش	**۳۰**	**۲٤/۸۳**	**۵/۵۲**	**۳۰**	**۱۱/۳٦**	**۲/۹۹**
گروه کنترل	**۳۰**	**۲۵/٤٦**	**۵/٦۹**	**۳۰**	**۲۱/۰٦**	**٦/۱۵**

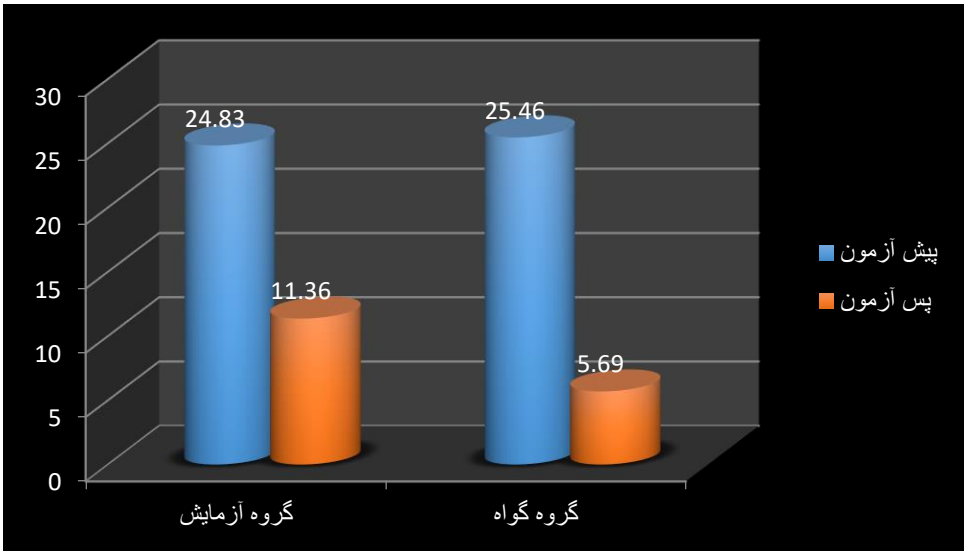
بر اساس داده‌های جدول فوق می‌توان گفت که میانگین نمره متغیر سازگاری در آزمودنی‌های گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون ۲٤/۸۳ و پس‌آزمون ۱۱/۳٦ می‌باشد درحالی‌که در آزمودنی‌های گروه گواه در مرحله پیش‌آزمون ۲۵/٤٦ و پس‌آزمون ۲۱/۰٦ می‌باشد که بیانگر ارتقاء سطح سازگاری آزمودنی‌های هر دو گروه به‌ویژه گروه آزمایش می‌باشد.



نمودار ٤-۷: مقایسه میانگین نمره سازگاری آزمودنی‌های گروه آزمایش و گواه به تفکیک مراحل پیش و پس‌آزمون

[Downloaded from jnraims.ir on 2026-11-21]

شماره ۳۸،
دوره هجدهم،
سال ششم،
تابستان ۱۴۰۴
صص ۱-۱۷



نمودار ٤-٨: مقایسه میانگین نمره سازگاری آزمودنی‌ها در مراحل پیش و پس‌آزمون به تفکیک گروه آزمایش و گواه

ب: یافته‌های مربوط به فرضیه‌های تحقیق

در این بخش هر یک از فرضیه‌های پژوهش را با استفاده از روش‌های آمار استنباطی مانند تحلیل کوواریانس یک‌طرفه موردبررسی قرار می‌دهیم.

فرضیه‌های اصلی تحقیق:

فرضیه ۱:آموزش ارتباط مؤثر موجبات افزایش سازگاری دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان بوشهر را فراهم می‌سازد.

در جدول ٤-٦، سازگاری آزمودنی‌های گروه گواه و آزمایش با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس یک‌طرفه با یکدیگر مقایسه شده است.

جدول٤-٦: نتایج تحلیل کوواریانس یک‌طرفه اثر آموزش ارتباط مؤثر بر سازگاری

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معنی‌داری
پیش‌آزمون	۳۷٦/۸٤	۱	۳۷٦/۸٤	۲۱/۸۷	/۰۰۰۱
گروه	۱۳۲٤/٥٤	۱	۱۳۲٤/٥٤	۷٦/۸۸	/۰۰۰۱
خطا	۹۸۱/۹۸	٥۷	۱۷/۲۲	-	-
کل	۱۸٥٤۹	٦۰	-	-	-

همان‌طور که در جدول فوق ملاحظه می‌شود پس از کنترل اثر پیش‌آزمون بر سازگاری به روش تحلیل کواریانس، F محاسبه‌شده برای گروه‌های آزمایش و گواه برابر با ۷٦/۸۸ در سطح($P<۰/۰٥$) معنادار است .بنابراین، می‌توان گفت که آموزش ارتباط مؤثر بر سازگاری دانش آموزان مقطع متوسطه اول اثر مثبت دارد. میزان تأثیر برابر با ٥۷٤/ است که

[Downloaded from jnraims.ir on 2026-11-21]

شماره ۳۸،
دوره هجدهم،
سال ششم،
تابستان ۱۴۰۴
صص ۱-۱۷

نشان می‌دهد ۵۷/٤ درصد از واریانس متغیر سازگاری دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول توسط آموزش ارتباط مؤثر قابل تبیین است.

فرضیه‌های فرعی یا جزئی تحقیق:

فرضیه ۱:آموزش ارتباط مؤثر موجبات افزایش سازگاری عاطفی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان بوشهر را فراهم می‌سازد.

در جدول ٤-۸، سازگاری عاطفی آزمودنی‌های گروه گواه و آزمایش با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس یک‌طرفه با یکدیگر مقایسه شده است.

جدول٤-۸: نتایج تحلیل کوواریانس یک‌طرفه اثر آموزش ارتباط مؤثر بر سازگاری عاطفی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معنی‌داری
پیش‌آزمون	۳۹/۸۵	۱	۳۹/۸۵	۲۳/۲۹	/۰۰۰۱
گروه	۱۵۸/۹۹	۱	۱۵۸/۹۹	۹۲/۹٤	/۰۰۰۱
خطا	۹۷/۵	۵۷	۱/۷۱	-	-
کل	۱۷۲۵	٦۰	-	-	-

بر اساس داده‌های جدول فوق می‌توان گفت که پس از کنترل اثر پیش‌آزمون بر سازگاری عاطفی به روش تحلیل کواریانس،F محاسبه‌شده برای گروه‌های آزمایش و گواه برابر با ۹۲/۹٤ در سطح(P<۰/۰۵) معنادار است.بنابراین، می‌توان گفت که آموزش ارتباط مؤثر باعث افزایش سازگاری عاطفی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شده است. با توجه به مقدار مجذور اتا می‌توان گفت که میزان تأثیر آموزش ارتباط مؤثر بر سازگاری عاطفی برابر با ٦۲/ است به این معنا که آموزش ارتباط مؤثر٦۲ درصد از واریانس متغیر سازگاری عاطفی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول را تبیین نموده است.

فرضیه ۲:آموزش ارتباط مؤثر موجبات افزایش سازگاری اجتماعی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان بوشهر را فراهم می‌سازد.

در جدول ٤-۹، سازگاری اجتماعی آزمودنی‌های گروه گواه و آزمایش با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس یک‌طرفه با یکدیگر مقایسه شده است.

جدول٤-۹: نتایج تحلیل کوواریانس یک‌طرفه اثر آموزش ارتباط مؤثر بر سازگاری اجتماعی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معنی‌داری
پیش‌آزمون	۳٦/۷۲	۱	۳٦/۷۲	۷/۹۱	/۰۰۷
گروه	۱٦۹/۳٤	۱	۱٦۹/۳٤	۳٦/۵	/۰۰۰۱

[Downloaded from jnraims.ir on 2026-11-21]

شماره ۳۸،
دوره هجدهم،
سال ششم،
تابستان ۱۴۰۴
صص ۱-۱۷

خطا	۲٦٤/٤	٥٧	٤/٦٣	–	–
کل	۲۷۱٤	٦۰	–	–	–

داده‌های جدول فوق نشـــان می‌دهد که پس از کنترل اثر پیش‌آزمون بر ســـازگاری اجتماعی به روش تحلیل کواریانس،F محاسبه‌شده برای گروه‌های آزمایش و گواه برابر با ۳٦/٥ در سطح(P<۰/۰٥) معنادار است. بنابراین، می‌توان گفت که آموزش ارتباط مؤثر موجب افزایش سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شده است. با توجه به مقدار مجذور لتا می‌توان گفت که میزان تأثیر آموزش ارتباط مؤثر بر ســـازگاری اجتماعی برابر با ۳۹٪ است به این معنا که آموزش ارتباط مؤثر۳۹ درصد از واریانس متغیر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول را تبیین نموده است.

فرضیه ۳:آموزش ارتباط مؤثر موجبات افزایش سازگاری آموزشی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان بوشهر را فراهم می‌سازد.

در جدول ٤-۱۰، سازگاری آموزشی آزمودنی‌های گروه گواه و آزمایش با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس یک‌طرفه با یکدیگر مقایسه شده است.

جدول٤-۱۰: نتایج تحلیل کوواریانس یک‌طرفه اثر آموزش ارتباط مؤثر بر سازگاری آموزشی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معنی‌داری
پیش‌آزمون	۱۷٦/٤۲	۱	۱۷٦/٤۲	٥۲/٥٦	/۰۰۰۱
گروه	۱۲۱/٥۳	۱	۱۲۱/٥۳	۳٦/۲۱	/۰۰۰۱
خطا	۱۹۱/۳	٥۷	۳/۳٥	–	–
کل	۲۱٤٦	٦۰	–	–	–

همان‌طور که در جدول فوق ملاحظه می‌گردد مقدار F برای گروه‌های آزمایش و گواه پس از کنترل اثر پیش‌آزمون بر سازگاری آموزشی برابر با ۳٦/۲۱ است که به روش تحلیل کواریانس در سطح(P<۰/۰٥) معنادار است .بنابراین، می‌توان گفت که آموزش ارتباط مؤثر موجب ارتقاء سازگاری آموزشی دانش آموزان مقطع متوسطه اول شده است. با توجه به مقدار مجذور اتا می‌توان گفت که میزان تأثیر آموزش ارتباط مؤثر بر سازگاری آموزشی برابر با ۳۸۸/ است به این معنا که ۳۸/۸ درصد از واریانس متغیر سازگاری آموزشی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول توسط آموزش ارتباط مؤثر قابل تبیین می‌باشد.

یافته‌های مربوط به فرضیه‌های تحقیق

فرضیه‌های اصلی تحقیق:

[Downloaded from jnraims.ir on 2026-11-21]

شماره ۳۸،
دوره هجدهم،
سال ششم،
تابستان ۱۴۰۴
صص ۱-۱۷

فرضیه ۱:آموزش ارتباط مؤثر موجبات افزایش سازگاری دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان بوشهر را فراهم می‌سازد.

پس از کنترل اثر پیش‌آزمون بر سازگاری به روش تحلیل کواریانس، F محاسبه‌شده برای گروه‌های آزمایش و گواه برابر با ۷۶/۸۸ در سطح(P<۰/۰۵) معنادار است .بنابراین، می‌توان گفت که آموزش ارتباط مؤثر بر سازگاری دانش‌آموزان دبستانی اثر مثبت دارد. میزان تأثیر برابر با ۵۷٤/ است که نشان می‌دهد ۵۷/٤ درصد از واریانس متغیر سازگاری دانش‌آموزان د دبستانی توسط آموزش ارتباط مؤثر قابل تبیین است. شوئیزر (۱۹۹۲) طی پژوهشی درباره ارتباط مفهوم خود و سازگاری در نوجوانان به این نتیجه دست‌یافت که آن دسته از نوجوانانی که دارای اختلال در سازگاری بودند، نسبت به گوردن و گرین (۱۹٦۸) با بازنگری نتایج ۲۵۰۰ مطالعه در مورد خود پنداره به این نتیجه رسیدند که این مفهوم ارتباط معناداری با بسیاری از جنبه‌های مهم رفتار انسان ازجمله سازگاری عمومی دارد. بنابراین این یافته نیز با تحقیقات فوق همخوانی دارد.

پیشنهادهای تحقیق

پیشنهادها کاربردی

۱- به‌کارگیری و استفاده از یک کمک درمانگر در حین فرایند درمان جهت سنجش دقیق و ثبت دقیق رفتارهای اعضای گروه و سنجش دقیق میزان تغییرات رفتاری اعضا.

۲- پیشنهاد می‌شود روحیه همکاری و مساعدت را در مدارس گسترش دهند؛ زیرا مشارکت دانش‌آموزان در جریان هدف‌گذاری، تصمیم‌گیری و انجام فعالیت‌های مدارس، باعث تقویت جو ارتباط مؤثر می‌شود.

۳- پیشنهاد می‌شود مدیران مدارس به تعهدات و وعده‌های خود پایبند و جامه عمل بپوشانند زیرا این کار باعث می‌گردد که آن‌ها از این طریق، از اعتبار لازم در مدارس برخوردار شوند و اعتماد دانش‌آموزان را نسبت به خود جلب کنند.

۴- پیشنهاد می‌شود مدیران و معلمان با شیوه‌های برقراری ارتباط مؤثر نیز آشنایی کامل داشته باشند. آشنایی با این شیوه‌ها موجب دسترسی آسان دانش‌آموزان به برقراری ارتباط می‌شود و این خود موجب تقویت اعتماد دانش‌آموزان می‌گردد.

۵- شایستگی و قابلیت‌های معلمان و اعتقاد آن‌ها به اهمیت شایستگی در انجام امور نیز باعث افزایش و بهبود سطح اعتماد در مدارس می‌گردد. معلمان می‌توانند به‌وسیله احترام گذاشتن و نشان دادن محبت و دلسوزی به دانش‌آموزان خود و مهارت در برقراری روابط باز و صادقانه و همچنین خوش‌رویی و گشاده‌رویی، روحیه اعتماد را در دانش‌آموزان زنده نگه‌دارند.

۶- توانمندسازی و واگذاری قدرت و اختیار نیز درصورتی‌که همراه با اعتماد باشد، می‌تواند محرکی قوی و مؤثر برای دانش‌آموزان محسوب شود، وقتی دانش‌آموز به معلم اعتماد کند، آن‌ها نیز سعی می‌کنند تصمیمات بهتر و دقیق‌تری بگیرند و دانش و معلومات خود را برای انجام وظایف توسعه بدهند.

[Downloaded from jnraims.ir on 2026-11-21]

شماره ۳۸،
دوره هجدهم،
سال ششم،
تابستان ۱۴۰۴
صص ۱-۱۷

منابع

علی محمدی، حسین، (۱۳۷۵)، **بررسی رابطه اضطراب امتحان، درون‌گرایی، برون‌گرایی دانش‌آموزان، تحصیلات و شغل والدین با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.

فلور، نیل وپسکار، سوزان(۱۳٦۸)، **شناخت روش‌های غلبه برنگرانی و ترس از امتحانات**، ترجمه‌ی پرویز حکمتی و همکاران، تهران: انتشارات علمی و فنی.

فیرس، ای. جی؛ ترال، تیموتی. جی(۲۰۰۲)، **روانشناسی بالینی، (مفاهیم، روش‌ها و حرفه)**، ترجمه‌ی مهرداد فیروز بخت، تهران: انتشارات رشد.

قاسم‌زاده، حبیب ا... (۱۳۷۸)، **شناخت و عاطفه (جنبه‌های بالینی و اجتماعی)**، تهران: انتشارات فرهنگان.

قاسم‌زاده، حبیبا... (۱۳۸۵)، **رفتاردرمانی شناختی (راهنمای کاربردی در درمان اختلالات روانی)**، تهران: ارجمند.

قرچه‌داغی، مهدی. از حال بد به حال خوب. نویسنده دیوید برنر، انتشارات آرین‌کار، ۱۳۷۱.

کوری، ماریان اشنایدر، کوری، جرالد (۱۳۸۲)، **گروه‌درمانی**، ترجمه‌ی نقش‌بندی، سیامک و همکاران، تهران: روان.

کالات، جیمز(۱۳۷٤)، **روان‌شناسی فیزیلوژیک**، ترجمه‌ی اسماعیل بیابانگرد و احمدعلی پور، تهران: انتشارات دانشگاه شاهد.

کمالوند، نورالدین، (۱۳۸۵)، **جرم و بزهکاری ـ پیشگیری** . نشریه حمایت.

کیانی، قربانی، (۱۳۸۰)، **نگاه اجمالی به مهارت‌های زندگی و روش‌های آموزش آن‌ها به دانش‌آموزان**. نشریه تربیت.

گنجی، حمزه (۱۳۸۷)**روان‌شناسی عمومی** ، چاپ ٤٦ زمستان ۱۳۸۷ ، نشریه ساوالان .

مارنات،گری گراث(۱۳۷۳)، **اصول روان‌سنجی و روان آزمایی**، ترجمه‌ی حسن پاشا شریفی،تهران: انتشارات رشد.

محمدخانی، پروانه (۱۳۸٤)، **درمان شناختی مبتنی بر حضور ذهن برای افسردگی**، تهران: انتشارات فرادید.

مک‌کی، ماتیو فانتیک، پاتریک، کیم پللک، **رابطه مؤثر مهارت‌های زناشویی**، ترجمه مهدی قراچه‌داغی، ۱۳۸۳، تهران: شباهنگ.

میلر، شراد، فیلسیس، الام ونانالی، دانیال ب. واکمن. **مهارت‌های ارتباط زناشویی: حرف زدن و گوش دادن به همدیگر**؛ ترجمه فرشاد بهاری، ۱۳۸۵، تهران: رشد.

نوری قاسم‌آبادی، ربابه (۱۳۷۷). **آیا مهارت‌های زندگی را آموخته‌ای**. نشریه ابرار.

ولی زاده ، علی زاده ، (۱۳۸۱) **آموزش مهارت‌های زندگی**. نشریه اطلاعات عمومی. اسفند ۱۳۸۱ / شماره ۵ / ص ۳٤ و ۳۵ و ۳٦.

هاوتون،کیت وسالکووس،کیس(۱۳۸۲)، **رفتاردرمانی شناختی: راهنمای کاربردی در درمان اختلال‌های روانی**، ترجمه‌ی حبیبا... قاسم‌زاده،تهران:انتشارات ارجمند

[Downloaded from jnraims.ir on 2026-11-21]

شماره ۳۸،
دوره هجدهم،
سال ششم،
تابستان ۱۴۰۴
صص ۱-۱۷

هومند، فیروز، (۱۳۷۳)، **بررسی اضطراب امتحان و متغیرهای مربوط به آن در بین دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی مدارس شهر شیراز**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.

Depreeuw, E. A., & De-Neve.H. (1992). **Test anxiety can harm your health: Some conclusion based on a student typology**. Anxiety:Recent developments in cognitive (pp.211-228).Washington: Hemisphere.

Hanson,N.B.(2003). **An evaluation of the dose-response relationship in naturalistic treatment setting using survival analysis**. Mental Health Services Research.5,1-12.

Hill, K.T & Wigfield, A.(1984). **Test Anxiety.** The Elementary School Journal,85,105-126.

Hollon,S.D., & Garber, J.(1988). **Cognitive therapy.** Social cognition and clinical psychology :A synthesis. NewYork: The Guilford Press.204-253.

Hong,E., & Karstensson,L.(2002). **Antecedents of state test anxiety**. Contemporary psychology, 27, 348-367.

Jersild,A.T.(1927). **Mental set and shift.** Archives of psychology, 14(89),81.

Kabat-Zinn,J.(1990). **Fullcatastrophe living: Using the wisdom or youre body.** New York: Hyperion.

Kabat-Zinn,J.(2003). **Mindfulness-based interventions in context:**Past, Present,and future clinical psychology:Science and practice,10,144-156.

Kumbo, L.C., & Brodie, H.K.(1982**).Modern clinical psychiatry** . Igaku shoin: Saunders International Edition.

Lehrer, P.M., & Woolfolk, R.L.(1993). **Specific effects of stress management techniques**. NewYork: Guilford.

Liebert, R.M., & Morris,L.W.(1967). **Cognitive and emotional components of test anxiety:A distinctin and some initial data**. Psychological Reports, 20, 975-978.

Ma,S.H., & Teasdale, J.D.(2004). **Mindfulness-Based Cognitive Therapy for depression.**Consulting and Clinical Psychology, 72(1), 31-40.

Martin, M.(1990). **On the induction of mood**. Clinical Psychological Review,6,664-697.

Rachman, S., & Hodgson, R.(1973). **Emotional processing.** Behavioral Research and Therapy, 18, 51-60.

Richardson, H.(2005). **Affect mindfulness on Anxiety**. Journal of clinical Psychology, 4, 123-134.

Rogers, C. (1957). Th necessary and sufficient condition of therapeutic personal in chage. journal of counsulting psychology, 21, 95-103

Sadock BJ, Sadock VA. Anxiety disorders**. Synopsis of Psychiatry. Pphiladelphia:** Lippinctt William and Wilkins; 2003.p.609

[Downloaded from jnraims.ir on 2026-11-21]

فصلنامه رویکردهای پژوهشی نو در علوم مدیریت

شماره ۳۸،
دوره هجدهم،
سال ششم،
تابستان ۱۴۰۴
صص ۱-۱۷

Examining the Effectiveness of Effective Communication Training on the Level of Adaptability among Female Students in the First Cycle of Secondary Education in Bushehr County

Fariba Shahinzadeh[10]

Abstract

The main objective of this research is to examine the effectiveness of effective communication training on the social adaptability of female students in the first cycle of secondary education in Bushehr County. The research method is experimental (interventional). The statistical population consists of all female students enrolled in the first cycle of secondary education in Bushehr County during the academic year 1403, totaling 2,010 students. The participants in this study included 60 female students selected through multi-stage random sampling. To analyze the data, ANCOVA (Analysis of Covariance) was used. Findings: In summary, the results of the study, after controlling for the pre-test effects through ANCOVA, indicate that effective communication training has a positive effect on the adaptability of first-cycle secondary students ($F = 76.88$, $P < 0.05$). Furthermore, it can be stated that effective communication training increases emotional adaptability ($F = 92.94$), social adaptability ($F = 36.50$), and educational adaptability ($F = 36.21$) of first-cycle secondary students at a significance level of $P = 0.05$. Conclusion: It can be concluded that effective communication training positively impacts the adaptability of first-cycle secondary students, including emotional adaptability, social adaptability, and educational adaptability. Additionally, the effect size for increasing adaptability is 0.574, indicating that 57.4% of the variance in the adaptability of first-cycle secondary students can be explained by effective communication training.

Keywords: Adaptability, Social Adaptability, Educational Adaptability, Emotional Adaptability, First Cycle of Secondary Education in Bushehr County.

[10] Corresponding Author: Educational Counselor, First Cycle of Secondary Education, Education Department of Bandar Rig.

[Downloaded from jnraims.ir on 2026-11-21]