

اثربخشی آموزش شایستگی اجتماعی-هیجانی بر پرتلاقی روانی، همدلی و تعلق به مدرسه در دانش آموزان دختر دارای رفتارهای ضداجتماعی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۹/۱۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۱/۱۴

سمیرا سیاه منصور^۱، محمد عباسی^{۲*}، عزت اله قدم پور^۳

مقاله پژوهشی

چکیده مبسوط

مقدمه: رفتار ضداجتماعی به اعمالی گفته می‌شود که با هنجارهای پذیرفته‌شده مغایرت دارند و در نتیجه، به کاهش بهزیستی دیگران منجر می‌شوند (ساکالا و همکاران، ۲۰۲۳). در این میان، گرچه ممکن است تصور شود که رفتارهای ضداجتماعی در بین دختران کمتر دیده می‌شود، اما حقیقت این است که جرایم ارتكابی توسط دختران در حال افزایش است و این خود مستلزم سرمایه‌گذاری علمی بیشتر در مطالعه رفتار ضداجتماعی دختران و زنان است (کوئلیو و همکاران، ۲۰۲۰). با توجه به آنکه مدارس یکی از اصلی‌ترین جایگاه‌ها برای رشد فکری و سلامت روان دانش آموزان به شمار می‌رود، تعلق به مدرسه می‌تواند در بهبود چنین رفتارهایی بسیار موثر باشد. تعلق به مدرسه یعنی اینکه دانش‌آموزان احساس کنند همسالان و بزرگسالان مدرسه برای یادگیری و رشد فردی آن‌ها ارزش قائل‌اند. بر این اساس، مدرسی که حس تعلق را در فضای خود تقویت می‌کند، معمولاً ویژگی‌هایی همچون انتظارات آموزشی بالا، حمایت مؤثر معلمان، روابط مثبت و محترمانه میان دانش‌آموزان و بزرگ‌ترها، و محیطی ایمن از نظر جسمی و روانی دارند. در این بین، پیوند میان عزت‌نفس، انگیزه و موفقیت تحصیلی با حس تعلق به مدرسه در دختران قوی‌تر از پسران است؛ چرا که روابط و احساس تعلق در رشد مثبت دختران نقش پررنگ‌تری ایفا می‌کند (کالو و همکاران، ۲۰۲۰). علاوه بر تعلق به مدرسه، داشتن همدلی نیز یکی از ارکان موثر در کاهش رفتارهای ضداجتماعی می‌باشد. چرا که همدلی دربردارنده فرایندی چندمرحله‌ای، از جمله پذیرش دیدگاه، احساس، عمل، معنا، درک و انگاشت دیگران است. این امر در واقع انسان‌ها را قادر می‌سازد تا احساسات دیگران را درک کرده و جهان را بدون قضاوت از دید آن‌ها ببینند (سرینیواسان و همکاران، ۲۰۲۲). با این حال، حقیقت این است که افراد برای دستیابی به موفقیت در زمینه‌های مختلف با چالش‌ها و مشکلات متفاوتی مواجه می‌شوند. به‌عنوان مثال، دانش‌آموزان تحت فشار روانی زیادی برای موفقیت تحصیلی قرار دارند و این استرس می‌تواند باعث مشکلاتی مانند تشویش و اضطراب شود و عملکرد آن‌ها را تضعیف کند. این پدیده‌ها اهمیت داشتن پرتلاقی روانی را برجسته می‌کند. پرتلاقی روانی که تحت‌عنوان توانایی شخصی برای حفظ سطوح بالا و ثابت از رضایت درونی به‌رغم چالش‌ها، استرس‌ها و مشکلات روزمره و دشواری‌ها تعریف می‌شود (بنجامین و جان، ۲۰۲۱). در این میان، شایستگی‌های اجتماعی هیجانی یکی از روش‌های موثر برای افزایش پرتلاقی روانی شناخته شده است. شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی شامل مهارت‌هایی است که شناخت و مدیریت احساسات، دلسوزی، توجه به دیگران، برقراری روابط مثبت، تصمیم‌گیری مسئولانه و

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. Siahmansour.sa@fh.lu.ir

۲. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

* (نویسنده مسئول). abasi.mo@lu.ac.ir

۳. استاد، گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. Ghadamppure@lu.ac.ir



برخورد اخلاقی و سازنده با موقعیت‌های چالش‌برانگیز را در بر می‌گیرد. افرادی که از شایستگی اجتماعی-هیجانی برخوردارند، می‌توانند احساسات خود را به‌درستی شناسایی کنند، در تعامل با دیگران به‌طور مؤثر مدیریت نمایند و خود را با پیچیدگی‌های موقعیت‌های اجتماعی سازگار سازند (نگرو و همکاران، ۲۰۲۳). در همین راستا پژوهش حاضر در نظر دارد تا به این پرسش پاسخ دهد که آیا آموزش شایستگی اجتماعی-هیجانی بر پرتاقتی روانی، همدلی و تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان دختر دارای رفتارهای ضداجتماعی اثر دارد یا خیر؟

روش: این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری آن شامل دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر خرم‌آباد سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. فرآیند نمونه‌گیری به صورت هدفمند بود و به همین منظور پرسش‌نامه رفتارهای ضداجتماعی دونلان و برت (۲۰۰۹) در میان تمامی دانش‌آموزان این مدارس توزیع شد و ۳۰ دانش‌آموزی که بالاترین نمرات را در ابعاد پرخاشگری فیزیکی، پرخاشگری اجتماعی و قانون‌شکنی کسب کرده بودند، به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. این دانش‌آموزان به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند (۱۵ نفر در هر گروه). گروه آزمایش تحت آموزش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در ۱۰ جلسه قرار گرفت تا اثر آن بر پرتاقتی روانی، همدلی و تعلق به مدرسه بررسی شود، در حالی که گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. ابزارهای پژوهش شامل نسخه کوتاه پرسش‌نامه پرتاقتی روانی پایاگئورگیو و همکاران (MTQ)، پرسش‌نامه همدلی-کودکان و نوجوانان (CA-EmQue)، و پرسش‌نامه احساس تعلق به مدرسه براون و ایوانز (BESBQ) بود.

یافته‌ها: یافته‌های توصیفی نشان داد میانگین نمرات پرتاقتی روانی، همدلی و احساس تعلق به مدرسه در گروه آزمایش از پیش‌آزمون به پس‌آزمون افزایش محسوسی داشت، در حالی که در گروه کنترل تغییرات اندک بود. نتایج آزمون‌های شاپیرو-ویلک، لوین، ام‌باکس و همگنی شیب‌های رگرسیون نشان داد مفروضه‌های لازم برای اجرای تحلیل کوواریانس برقرار است ($P < 0.05$) نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نیز وجود تفاوت معنادار بین دو گروه را در حداقل یکی از متغیرهای وابسته تأیید کرد ($p < 0.001$ و $F = 24/319$). تحلیل کوواریانس تک‌متغیری نشان داد آموزش شایستگی اجتماعی-هیجانی با کنترل اثر پیش‌آزمون، ($F = 69/214$ ، $P < 0.001$)، همدلی ($F = 99/305$ ، $P < 0.001$) و احساس تعلق به مدرسه ($F = 21/892$ ، $P < 0.001$) تفاوت معناداری بین گروه آزمایش و کنترل وجود دارد. بر اساس اندازه اثر، بیشترین تأثیر مداخله بر همدلی، سپس پرتاقتی روانی و در نهایت احساس تعلق به مدرسه مشاهده شد. همچنین، میانگین‌های تعدیل‌شده پس‌آزمون نشان داد گروه آزمایش در هر سه متغیر نمرات بالاتری نسبت به گروه کنترل کسب کرده است. در مجموع، آموزش شایستگی اجتماعی-هیجانی موجب بهبود معنادار پرتاقتی روانی، همدلی و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان دختر دارای رفتارهای ضداجتماعی شد.

بحث و نتیجه‌گیری: یافته‌های پژوهش نشان داد که هر سه فرضیه پژوهش تأیید شدند و مداخله آموزشی توانست در بهبود متغیرهای وابسته نقش معناداری ایفا کند. در ارتباط با فرضیه نخست مبنی بر این که آموزش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی موجب افزایش تعلق به مدرسه می‌شود. در تبیین این یافته‌ها باید خاطرنشان کرد که شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی بر ابعاد مختلف زندگی از قبیل رشد شناختی، عملکرد تحصیلی، اخلاق زندگی و سازگاری در سطوح فردی و اجتماعی اثرگذارند (لاوریچ و سوپونارو، ۲۰۲۳)؛ از این رو، این مهارت‌ها از طریق تنظیم هیجانی، تعامل سازنده با دانش‌آموزان و مدیریت فضای کلاس، بستری امن و حمایت‌گر برای یادگیری فراهم می‌آورند (اکتارینا و کورنیواواتی، ۲۰۲۵). فرضیه دوم مبنی بر تأثیر آموزش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی بر افزایش همدلی نیز تأیید شد. تبیین این یافته را می‌توان در چارچوب نقش بنیادین همدلی در روابط اجتماعی و تنظیم هیجان‌ها بررسی کرد؛ از آنجا که همدلی شامل دو مؤلفه شناختی و هیجانی است، آموزش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی با تقویت توانایی درک دیدگاه دیگران از یک سو و بازتاب احساسات آنان از سوی دیگر، بستر مناسبی را برای رشد این مهارت فراهم می‌آورد (آردنقی و همکاران، ۲۰۲۳). همچنین، یافته‌های ویلافورته دیاز و همکاران

(۲۰۲۴) نیز نشان داده‌اند که آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی از طریق ارتقای توانایی‌هایی همچون ارتباط مؤثر، کنترل هیجانی و همدلی، زمینه را برای کاهش تعارضات میان فردی و تقویت پیوند دانش‌آموزان با مدرسه فراهم می‌سازد. در ارتباط با فرضیه سوم، نتایج نشان داد که آموزش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی منجر به افزایش پرتلاقی روانی در دانش‌آموزان دختر دارای رفتارهای ضداجتماعی شد. از منظر تبیینی می‌توان گفت دانش‌آموزانی که از دانش عاطفی و هیجانی کافی برای مقابله برخوردارند، قادر خواهند بود تا احساسات خود را بشناسند، روابط مثبت و سازنده ایجاد کنند، تصمیمات پیچیده اتخاذ نموده و قدرت مدیریت تعارض‌ها را بهبود ببخشند (قدیری، ۱۳۹۸). همچنین مطالعات گذشته نشان داده‌اند که نوجوانان دارای سطوح بالاتر پرتلاقی روانی، از عملکرد تحصیلی بهتر، روابط مثبت‌تر با همسالان و اضطراب و افسردگی کمتری برخوردارند (سنت کلا و همکاران، ۲۰۲۴؛ گروبلر و همکاران، ۲۰۲۱).

چکیده

مقدمه: هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی بر پرتلاقی روانی، همدلی و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان دختر دارای رفتارهای ضداجتماعی بود.

روش: پژوهش از نظر هدف کاربردی و نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم دارای رفتارهای ضداجتماعی در شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. نمونه‌ای ۳۰ نفری به شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۵ نفر) جایگزین شدند. گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی قرار گرفت. ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل پرسش‌نامه رفتار ضد اجتماعی برت و دونلان (۲۰۰۹)، پرسش‌نامه همدلی-کودکان و نوجوانان ریف (۲۰۱۰)، نسخه کوتاه پرسش‌نامه پرتلاقی روانی پاپاگنورگیو و همکاران (۲۰۱۹) و پرسش‌نامه احساس تعلق به مدرسه براون و ایوانز (۲۰۰۲) بود. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها: نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش شایستگی اجتماعی-هیجانی موجب افزایش معنادار پرتلاقی روانی ($P < 0/001$)، همدلی ($P < 0/001$)، و تعلق به مدرسه ($P < 0/001$) در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل گردید.

نتیجه‌گیری: یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که آموزش شایستگی اجتماعی-هیجانی می‌تواند به عنوان رویکردی مؤثر در بهبود سلامت روان و کاهش رفتارهای ضداجتماعی دانش‌آموزان دختر مورد استفاده قرار گیرد. بر اساس نتایج به دست آمده، پیشنهاد می‌شود این آموزش در برنامه‌های پیشگیرانه و مداخلاتی مدارس گنجانده شود.

کلمات کلیدی: شایستگی اجتماعی-هیجانی، پرتلاقی روانی، همدلی، تعلق به مدرسه، رفتارهای ضداجتماعی.

The Effectiveness of Social-Emotional Competence Training on Mental Toughness, Empathy, and School Belonging in Female Students with Antisocial Behaviors

Received: 2025/12/6 Accepted: 2026/4/3

Samira Siahmansour¹, Mohammad Abassi^{2*}, Ezatollah Ghadampour³

Original Article

Abstract

Introduction: The present study aimed to investigate the effectiveness of social-emotional competence training on mental toughness, empathy, and school belonging among female students with antisocial behaviors.

Method: This research employed a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group. The statistical population consisted of all female high school students in Khorramabad with antisocial behaviors during the 2024–2025 academic year. A sample of 30 students was selected through purposive sampling and randomly assigned to experimental and control groups (15 participants per group). The experimental group received social-emotional competence training across ten 90-minute sessions. Data collection instruments included the Antisocial Behavior Questionnaire (Burt & Donnellan, 2009), the Basic Empathy Scale for Children and Adolescents (2010), the Short Version of the Mental Toughness Questionnaire (Papageorgiou et al., 2019), and the School Belonging Scale (Brown & Evans, 2002). Data were analyzed using analysis of covariance (ANCOVA) in SPSS version 26.

Results: The ANCOVA results indicated that social-emotional competence training led to a significant increase in mental toughness ($p < .001$), empathy ($p < .001$), and school belonging ($p < .001$) in the experimental group compared to the control group.

Conclusion: The findings suggest that social-emotional competence training can serve as an effective approach for enhancing mental health and reducing antisocial behaviors among female students. Based on these results, it is recommended that such training be integrated into preventive and intervention programs within schools.

Keywords: Social-Emotional Competence, Mental Toughness, Empathy, School Belonging, Antisocial Behaviors.

1. M.A. in Educational Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran. Siahmansour.sa@fh.lu.ac.ir

2. Associate Professor, Department of Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran.

*Corresponding Author :abasi.mo@lu.ac.ir

3. Professor, Department of Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran. Ghadampoure@lu.ac.ir

مقدمه

نوجوانی دوره‌ای اساسی در رشد به شمار می‌رود که با تغییرات جسمانی، چالش‌های تحصیلی و شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی همراه است. در این مرحله، نوجوانان با فشارها و استرس‌های متعددی، به‌ویژه در زمینه عملکرد تحصیلی و روابط بین‌فردی، مواجه می‌شوند؛ امری که می‌تواند به انباشت هیجان‌های منفی و بروز رفتارهایی همچون تکانشگری و زودرنجی منجر شود (سوئی، گائو، ژائو و یانگ^۱، ۲۰۲۵). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که این رفتارها بیشتر در سنین ۱۰ تا ۱۴ سالگی دیده می‌شوند و شامل تخلفاتی با شدت‌های متفاوت هستند، اما شدت و میزان بروز آن‌ها در ۱۶ تا ۱۷ سالگی افزایش یافته و به‌تدریج می‌تواند به رفتارهای ضد اجتماعی و حتی جرایم خشونت‌آمیز منجر شود (سیمونس^۲ و همکاران، ۲۰۲۴). گفتنی است، رفتار ضداجتماعی به اعمالی گفته می‌شود که با هنجارهای پذیرفته‌شده مغایرت دارند و در نتیجه، به کاهش بهزیستی دیگران منجر می‌شوند (ساکالا^۳ و همکاران، ۲۰۲۳). البته این نکته را باید در نظر داشت که نوع و میزان تکرار رفتارهای آزاردهنده در تعریف و شناخت رفتارهای ضداجتماعی تأثیرگذار است. به‌عنوان مثال، اغلب کودکان در مقطعی از زندگی خود دروغ می‌گویند یا دیگران را هل می‌دهند؛ اما تعداد نسبتاً کمی از آن‌ها مرتکب طیف گسترده‌ای از رفتارهای ضداجتماعی می‌شوند یا آن‌ها را مکرراً انجام می‌دهند (برت^۴، ۲۰۲۲).

با این حال، در یک تعریف کلی می‌توان گفت که رفتارهای ضداجتماعی دامنه‌ای وسیع از تشخیص‌های بالینی گرفته تا موارد حقوقی و قضایی را در بر می‌گیرد. این گستردگی نشان می‌دهد که افراد با رفتارهای ضداجتماعی یک گروه یکنواخت نیستند، بلکه مجموعه‌ای ناهمگن را تشکیل می‌دهند (ون گوزن، لانگلی و هابسون^۵، ۲۰۲۲). در این میان، گرچه ممکن است تصور شود که رفتارهای ضداجتماعی در بین دختران کمتر دیده می‌شود، اما حقیقت این است که جرایم ارتكابی توسط دختران در حال افزایش است و این خود مستلزم سرمایه‌گذاری علمی بیشتر در مطالعه رفتار ضداجتماعی دختران و زنان است (کوئلیو، نوس و کاریداد^۶، ۲۰۲۰). شایان ذکر است که این رفتارها به‌طور کلی با شیوع حدود ۱۰ تا ۲۰ درصدی، به‌عنوان یکی از شایع‌ترین مشکلات رفتاری در نوجوانان شناخته می‌شوند و حداقل در کوتاه‌مدت باعث بروز مسائل جدی خواهند شد. همچنین، این موارد بخش عمده‌ای از مراجعات نوجوانان به مراکز روان‌شناختی و روان‌پزشکی را تشکیل می‌دهند (بیلمن، آرنولد و هرچر^۷، ۲۰۲۳). با این حال، وجود فضای مثبت در مدرسه می‌تواند اثرات منفی مواجهه با خشونت را کاهش دهد. در واقع، مدرسه نه تنها محیطی برای یادگیری است، بلکه بستری مهم برای رشد نوجوانان نیز به شمار می‌رود و فرصت‌های ارزشمندی برای اجتماعی‌شدن و شکل‌گیری مهارت‌های اخلاقی فراهم می‌کند (ویلافورته دیاز، آبات، مورنو، راموس^۸، ۲۰۲۴). پیوند و تعلق به مدرسه باعث کاهش رفتارهای دردرساز در دانش‌آموزان می‌شود، مشروط بر اینکه مدارس به همه دانش‌آموزان احترام بگذارند، موفقیت تحصیلی را ترویج دهند و به‌خوبی سازمان‌دهی شده باشند (ناساسکو، زیچ، اورتگا-روئیز، فارینگتون و لیورنت^۹، ۲۰۲۱). به عبارتی، احساس تعلق به مدرسه^{۱۰} پیامدهای مثبت بسیاری برای نوجوانان دارد و به‌عنوان یک عامل میانجی در خنثی‌سازی رفتارهای ضد اجتماعی عمل می‌کند (پورتر، مک‌درموت، دنیلز و اینگرام^{۱۱}، ۲۰۲۱).

1. Yang

2. Simões

6. Sakala

4. Burt

5. Van Goozen, Langley & Hobson

6. Coelho, Neves & Caridade

7. Beelmann, Arnold & Hercher

8. Villafuerte-Díaz, Abate, Moreno & Ramos

9. Nasaescu, Zych, Ortega-Ruiz, Farrington & Llorent

10. School belonging

11. Porter, McDermott, Daniels & Ingram

منظور از تعلق به مدرسه^۱ این است که دانش‌آموزان احساس کنند همسالان و بزرگسالان مدرسه برای یادگیری و رشد فردی آن‌ها ارزش قائل‌اند. بر این اساس، مدرسی که حس تعلق را در فضای خود تقویت می‌کند، معمولاً ویژگی‌هایی همچون انتظارات آموزشی بالا، حمایت مؤثر معلمان، روابط مثبت و محترمانه میان دانش‌آموزان و بزرگ‌ترها، و محیطی ایمن از نظر جسمی و روانی دارند. در این بین، پیوند میان عزت‌نفس، انگیزه و موفقیت تحصیلی با حس تعلق به مدرسه در دختران قوی‌تر از پسران است؛ چرا که روابط و احساس تعلق در رشد مثبت دختران نقش پررنگ‌تری ایفا می‌کند (کالو، منون و کوین^۲، ۲۰۲۰). همچنین، شواهد نشان می‌دهد که احساس تعلق به مدرسه در دوران نوجوانی با پیامدهای مثبت در حوزه سلامت، از جمله کاهش پریشانی عاطفی، بهبود سلامت روان، و کاهش افکار خودکشی و رفتارهای پرخطر، همراه است (ویلکینز^۳ و همکاران، ۲۰۲۳). از سوی دیگر، می‌توان گفت که این ویژگی یکی از شاخص‌های مهم سلامت روان اجتماعی نوجوانان است و تحت‌تأثیر کیفیت روابط بین‌فردی، احساس پذیرش، امنیت روانی و میزان مشارکت آن‌ها در محیط مدرسه قرار دارد. از آنجا که دانش‌آموزان بخش زیادی از دوران نوجوانی خود را در مدرسه سپری می‌کنند، داشتن چنین احساسی نه تنها بر زندگی شخصی آن‌ها اثر می‌گذارد، بلکه می‌تواند پیشرفت تحصیلی و جنبه‌های فردی‌شان را نیز تحت تأثیر قرار دهد (صمیمی، جهان‌دیده و آسکار، ۱۴۰۲). البته با وجود فواید بسیار بالای تعلق به مدرسه، بسیاری از دانش‌آموزان فاقد این احساس هستند. به همین دلیل، پژوهشگران مختلف تلاش کرده‌اند با اجرای مداخلات گوناگون، این حس را در نوجوانان تقویت کنند. یکی از مرورهای پژوهشی اخیر نشان داد که مداخلات موفق معمولاً بر تقویت نقاط قوت دانش‌آموزان و ترویج تعاملات مثبت، چه میان خود دانش‌آموزان و چه بین دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه، تمرکز داشته‌اند. بر این اساس، یکی از راه‌های مؤثر برای ایجاد این نقاط قوت و تعاملات مثبت، پرورش توانایی همدلی در میان دانش‌آموزان است (ولدین و کوزینا^۴، ۲۰۲۲).

همدلی عبارت است از توانایی درک و به‌اشتراک گذاشتن احساسات و عواطف دیگران و انتقال این درک در مدت تعامل (بهاتیا و شتی^۵، ۲۰۲۲). در تعاریف که توسط فلاسفه قدیمی و پیشین ارائه شده است، همدلی تحت عنوان مکانیزمی برای دستیابی به ذهن دیگران و، متعاقباً، فهم و درک آن‌ها تعریف می‌شود (شرام^۶، ۲۰۲۴). امروزه نیز بر این باورند که همدلی دربردارنده فرایندی چندمرحله‌ای، از جمله پذیرش دیدگاه، احساس، عمل، معنا، درک و انگاشت دیگران است. این امر در واقع انسان‌ها را قادر می‌سازد تا احساسات دیگران را درک کرده و جهان را بدون قضاوت از دید آن‌ها ببینند (سرینیواسان و گونزالس^۷، ۲۰۲۲). چراکه حالات عاطفی دو یا چند نفر را به هم پیوند می‌دهد و برای تقویت ارتباطات ضروری است (لاوریک و سوپونارو^۸، ۲۰۲۳). مطالعات زیادی نشان داده‌اند که همدلی، شفقت و نوع‌دوستی ارتباط قوی با یکدیگر دارند و این امر به بهبود یکپارچگی، کارکرد شناختی و سلامت عمومی کمک می‌کند (کاپل مایر، سزار، ترسکا، دآدامو، و لوزادا^۹، ۲۰۲۲). همچنین مشخص شده است که همدلی برای افرادی که آن را ابراز می‌کنند نیز مزایای شخصی به همراه دارد؛ زیرا مشارکت در روابط همدلانه موجب افزایش رضایت شغلی و کاهش احساس فرسودگی کاری در آن‌ها می‌شود (هاویک^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۸). محققان دیگر در پژوهش‌های خود دریافتند که، علاوه بر آنکه رشد مهارت‌های همدلی به‌شدت با محیط آموزشی مرتبط است، با گرایش‌های فردی مانند سبک‌های دلبستگی،

1. School belonging
2. Kalu, Menon & Quinn
3. Wilkins
4. Veldin & Kozina
5. Bhatia & Shetty
6. Schramme
7. Srinivasan
8. Lavric & Soponaru
9. Kappelmayer, M., Czar, A., Tresca, M., D'Adamo, P., & Lozada
10. Howick

هوش هیجانی، ارزش‌های شخصی، ویژگی‌های شخصیتی، ذهن‌آگاهی و تنظیم هیجانی نیز ارتباط دارد (آردنقی، روسو، بانی، رامپولدی، و استرپاروا^۱، ۲۰۲۳).

با این حال، حقیقت این است که افراد برای دستیابی به موفقیت در زمینه‌های مختلف با چالش‌ها و مشکلات متفاوتی مواجه می‌شوند. به‌عنوان مثال، دانش‌آموزان تحت فشار روانی زیادی برای موفقیت تحصیلی قرار دارند و این استرس می‌تواند باعث مشکلاتی مانند تشویش و اضطراب شود و عملکرد آن‌ها را تضعیف کند. این پدیده‌ها اهمیت داشتن پرتاقتی روانی را برجسته می‌کند. پرتاقتی روانی که تحت‌عنوان توانایی شخصی برای حفظ سطوح بالا و ثابت از رضایت درونی به‌رغم چالش‌ها، استرس‌ها و مشکلات روزمره و دشواری‌ها تعریف می‌شود (بنجامین و جان^۲، ۲۰۲۱). البته پژوهش‌های مرتبط با پرتاقتی روانی نخست در حوزه روان‌شناسی ورزشی شکل گرفت؛ چراکه این ویژگی عاملی مهم در توانایی ورزشکاران برای مدیریت فشار ناشی از تمرینات فشرده و رقابت‌های ورزشی شناخته شده است. با این حال، در سال‌های اخیر این امر در حوزه‌های دیگری از جمله آموزش، محیط کار، سلامت روان و رفاه نیز مورد پژوهش قرار گرفته است. گفتنی است که پرتاقتی روانی مفهومی نسبتاً جدید در این حوزه محسوب می‌شود و بنابراین پژوهش‌های بیشتری برای درک بهتر نقش و ویژگی‌های منحصر به فرد آن مورد نیاز است (سنت کلا تامپسون و لاندن^۳، ۲۰۲۴). به عبارتی دیگر، این مفهوم به‌عنوان توانایی فردی در تحمل سختی‌ها و غلبه بر موقعیت‌های دشوار و دوران‌های سخت با استفاده از ویژگی‌های شخصی برای دستیابی به اهداف فردی اشاره دارد (سوئندارتی^۴، ۲۰۲۲). تحقیقات قبلی نشان دادند که افراد دارای پرتاقتی روانی که از جهت‌گیری وظیفه-هدف خوبی نیز برخوردارند، دارای عملکرد بهتری هستند (آلوارز، واکر، و کاستیلو^۵، ۲۰۱۸).

به‌طور کلی می‌توان این‌گونه بیان کرد که نوجوانانی که از پرتاقتی روانی بیشتری برخوردارند، در مدرسه نمرات بالاتری کسب می‌کنند، رفتار بهتری در کلاس نشان می‌دهند و روابط مناسب‌تری با همسالان خود دارند (سنت کلا، ۲۰۲۴). همچنین، چندین مطالعه طولی، ارتباط بین افزایش پرتاقتی روانی و سطوح پایین‌تر اضطراب و افسردگی را نشان داده‌اند (گروبلر، پلوی، کروگرو ایس^۶، ۲۰۲۱). به عبارتی، این ویژگی موجب دیدن مشکلات به‌عنوان فرصت یا چالش، برخورداری از سطح بالایی از خودباوری و اعتماد به نفس، تعهد به انجام وظایف، و اعتقاد به خودکنترلی می‌شود (نادن، شپمن، بیلتن، و رادوی^۷، ۲۰۲۳). علاوه بر این، پرتاقتی روانی می‌تواند به‌عنوان قدرت بازیابی خود و ظرفیت مثبت روانی در مواجهه با اتفاقات منفی مانند شکست، کشمکش و افزایش مسئولیت بیان شود (یسار و تورگوت^۸، ۲۰۲۰).

در این میان، مدارس می‌توانند از طریق رویکردهای مبتنی بر مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، پرتاقتی روانی نوجوانان را تقویت کنند تا بدین‌ترتیب ارتباط آن‌ها با مدرسه بهبود یابد. این امر دلیلی بر اهمیت درک تفاوت‌های موجود در مهارت‌های اجتماعی-هیجانی نوجوانان و پیامدهای آن برای آموزش است (هاتون، اپادیایا و سالملا آرو^۹، ۲۰۲۵). یادگیری اجتماعی هیجانی، به‌عنوان یکی از ارکان اساسی توسعه‌ی جامع دانش‌آموزان، همدلی، تاب‌آوری، مهارت‌های بین‌فردی و قابلیت‌های یادگیری مادام‌العمر آن‌ها را تقویت می‌کند. این فرایند، علاوه بر حمایت از رشد تحصیلی و روان‌شناختی، به ایجاد جوامعی امن، سالم و عادلانه نیز کمک می‌کند. پرورش این مهارت‌ها در دوران نوجوانی، زمینه‌ساز بهزیستی آینده و دستاوردهای مثبت در

1. Kappelmayer, Czar, Tresca, Adamo & Lozada
2. Benjamin & John
3. St Clair-Thompso & London
2. Suendarti
5. Álvarez, Walker & Castillo
6. Grobler, Plooy, Kruger & Ellis
7. Naden, Schepman, Bilton & Rodway
8. Yasar & Turgut
9. Huttunen, Upadyaya & Salmela-Aro

زندگی خواهد بود (لیو و وانگ^۱، ۲۰۲۴). به‌همین دلیل، در دهه‌های گذشته توجه فزاینده‌ای به این مهارت‌ها در نظام آموزش و پرورش شده است (دی فروت و شیرلینکس^۲، ۲۰۲۵). اگرچه تعریف واحدی از شایستگی اجتماعی-هیجانی وجود ندارد، اما این مفهوم معمولاً به مجموعه‌ای از توانایی‌های هیجانی، شناختی و رفتاری اشاره دارد که به بهزیستی و عملکرد درون فردی و بین فردی کمک می‌کنند (لی و جانسون^۳، ۲۰۲۴). شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی شامل مهارت‌هایی است که شناخت و مدیریت احساسات، دلسوزی، توجه به دیگران، برقراری روابط مثبت، تصمیم‌گیری مسئولانه و برخورد اخلاقی و سازنده با موقعیت‌های چالش‌برانگیز را در بر می‌گیرد. افرادی که از شایستگی اجتماعی-هیجانی برخوردارند، می‌توانند احساسات خود را به‌درستی شناسایی کنند، در تعامل با دیگران به‌طور مؤثر مدیریت نمایند و خود را با پیچیدگی‌های موقعیت‌های اجتماعی سازگار سازند (نگرو^۴ و همکاران، ۲۰۲۳).

والدین، رشد تنظیم هیجانی فرزندان را از طریق نظارت بر پاسخ‌های عاطفی، تسهیل تنظیم هیجان فرزندان و بهره‌گیری از شیوه‌های صحیح فرزندپروری کنترل می‌کنند (انگلند-میسون، اندروز، اتکینسون و گونزالس^۵، ۲۰۲۳). همچنین، مشخص شده است که ترویج شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی در مدارس می‌تواند منجر به کاهش رفتارهای مختلف ضداجتماعی و ارتقای رشد سالم و اجتماعی مناسب شود. دلیل تأثیر این شایستگی‌ها بر کاهش رفتارهای ضداجتماعی و پرخطر این است که این مهارت‌ها ارتباط مستقیمی با توانایی ابراز صحیح هیجانات (مانند شادی، غم، اضطراب و عصبانیت) دارند و به نوجوانان کمک می‌کنند تا بدانند در هر یک از این حالات چگونه باید رفتار نمایند. علاوه بر این، آن‌ها از این طریق احساسات خود را شناسایی کرده و می‌آموزند که چگونه باید با همسالان خود رفتار کنند (الزهرانی، الحربی و العدوانی^۶، ۲۰۱۹). در کنار این موضوع، معلمانی که دارای شایستگی‌های اجتماعی مطلوبی هستند، با پیوند دادن ابعاد آموزشی و هیجانی، به موفقیت‌های آتی دانش‌آموزان کمک می‌کنند (اکتارینا و کورنیواتی^۷، ۲۰۲۵).

بر اساس تحقیقات صورت‌گرفته، دانش‌آموزانی که بر این شایستگی‌ها تسلط دارند، با احتمال بیشتری به یادگیری می‌پردازند و در مواجهه با مشکلات، انعطاف‌پذیر می‌مانند (اریکسون و برو^۸، ۲۰۲۲)، را که مهارت‌های مذکور مفاهیمی همچون خودکنترلی، همدلی، انگیزش و خودآگاهی را تقویت می‌کنند (قدیری، عالی و محمدیان شهرباف، ۱۳۹۸) و برای ایجاد رابطه مثبت با مدرسه، دوستان و معلمان ضروری هستند (ملا^۹ و همکاران، ۲۰۲۱). با توجه به اهمیت نقش پرتاقتی روانی و همدلی در ارتقای سلامت روان و پیشگیری از بروز رفتارهای ضداجتماعی در محیط‌های آموزشی، و با در نظر گرفتن این واقعیت که بسیاری از پژوهش‌های پیشین به‌طور مستقل به هریک از این متغیرها پرداخته‌اند، اما کمتر مطالعه‌ای به بررسی همزمان آن‌ها در قالب یک برنامه آموزشی متمرکز بر شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در میان دانش‌آموزان دارای رفتارهای ضداجتماعی پرداخته است، انجام پژوهش حاضر ضروری به نظر می‌رسد. بنابراین، هدف از این مطالعه بررسی اثربخشی آموزش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی بر افزایش پرتاقتی روانی و همدلی در دانش‌آموزان دختر دارای رفتارهای ضداجتماعی است؛ چرا که شناسایی و به‌کارگیری مداخلات مؤثر در این زمینه می‌تواند گامی مهم در راستای پیشگیری از آسیب‌های روانی-اجتماعی و بهبود کیفیت تعاملات در محیط‌های

1. Liu & Wang

2. De Fruyt & Scheirlinckx

3. Lee & Junus

4. Negru

5. England-Mason, Andrews, Atkinson, & Gonzalez

6. Alzahrani, Alharbi & Alodwani

7. Oktarina & Kurniawati

8. Enrikse & Bru

9. Mella

آموزشی باشد. در همین راستا پژوهش حاضر در نظر دارد تا به این پرسش پاسخ دهد که آیا آموزش شایستگی اجتماعی-هیجانی بر پرتلاقی روانی، همدلی و تعلق به مدرسه در دانش آموزان دختر دارای رفتارهای ضداجتماعی اثر دارد یا خیر؟

روش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری^۱ آن شامل دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر خرم‌آباد سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. فرآیند نمونه‌گیری به صورت هدفمند بود. بدین طریق که در مرحله نخست یکی از مدارس مقطع متوسطه دوم ناحیه یک شهر خرم‌آباد انتخاب و سپس پرسش‌نامه رفتارهای ضداجتماعی دونلان و برت^۲ (۲۰۰۹) در میان تمامی دانش‌آموزان این مدارس توزیع شد و ۳۰ دانش‌آموزی که بالاترین نمرات را در ابعاد پرخاشگری فیزیکی، پرخاشگری اجتماعی و قانون‌شکنی کسب کرده بودند، به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. این دانش‌آموزان به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند (۱۵ نفر در هر گروه). گروه آزمایش تحت آموزش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در ۱۰ جلسه قرار گرفت تا اثر آن بر پرتلاقی روانی، همدلی و تعلق به مدرسه بررسی شود، در حالی که گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد و نتایج آن با گروه آزمایش مقایسه شد. معیارهای ورود شامل جنسیت دختر، رضایت شرکت‌کنندگان و والدین، و کسب نمره حدنصاب در پرسش‌نامه رفتارهای ضداجتماعی بود، و معیارهای خروج شامل غیبت بیش از دو جلسه، عدم همکاری یا انجام تکالیف و انصراف از ادامه پژوهش بود. این پژوهش با رعایت کامل اصول اخلاقی، از جمله اخذ رضایت‌نامه کتبی از والدین و دانش‌آموزان، حفظ کامل محرمانگی هویت شرکت‌کنندگان و تضمین حق انصراف بدون پیامد، انجام شده است. داده‌ها پس از جمع‌آوری با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS و آزمون‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون و تحلیل کوواریانس تحلیل شدند.

ابزارهای پژوهش

الف) پرسش‌نامه رفتار ضد اجتماعی دونلان و برت (STAB): پرسش‌نامه رفتار ضد اجتماعی توسط دونلان و برت^۳ در سال ۲۰۰۹ طراحی و در نمونه‌های مختلف شامل نوجوانان و بزرگسالان مورد بررسی قرار گرفته است. این ابزار ۳۲ گویه‌ای است که برای ارزیابی رفتارهای ضداجتماعی طراحی شده و سه بعد اصلی پرخاشگری فیزیکی، پرخاشگری اجتماعی و قانون‌شکنی را در برمی‌گیرد. پاسخ‌دهی به هر سؤال بر اساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از «هرگز» (۱) تا «همیشه» (۵) نمره‌گذاری می‌شود. حداقل نمره کل پرسش‌نامه ۳۲ و حداکثر آن ۱۶۰ می‌باشد، به‌گونه‌ای که کسب نمرات بالاتر بیانگر فراوانی و شدت بیشتر بروز رفتارهای ضداجتماعی و نمرات پایین‌تر نشان‌دهنده سطح پایین‌تر این رفتارها می‌باشد. پایایی این پرسش‌نامه در فرم خارجی با ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۷۱ تا ۰/۹۱ گزارش شده است. همچنین، خرده‌مقیاس‌های این پرسش‌نامه با مقیاس‌های متناظر رفتارهای برون‌ریزی همبستگی بالا (۰/۶۷) و با سازه‌های نامرتبب همبستگی پایین (۰/۱۵) دارد که نشان‌دهنده روایی همگرا و واگرا می‌باشد (دونلان و برت، ۲۰۰۹). در ایران نیز طراویان و همکاران (۱۴۰۳) برای بررسی پایایی این مقیاس از آلفای کرونباخ، تنصیف و بازآزمایی (به فاصله ۳ هفته) استفاده شد. پایایی برای مولفه‌ها و نمره کل در بازه ۰/۸۱ تا ۰/۹۴ قرار داشت. همچنین، جهت تایید روایی واگرا و همگرا این مقیاس نیز مقدار همبستگی آن با مقیاس‌های انتقام و هویت اخلاقی به ترتیب

1. statistical population

2. Burt & Dunnellan

3. Dunnellan & Burt

۰/۲۷- و ۰/۵۳ بود که روایی مطلوب و معناداری (۰/۰۱) را نشان می‌دهد. پایایی این پرسش‌نامه در پژوهش حاضر به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ محاسبه گردید.

ب) نسخه کوتاه پرسش‌نامه پرتاقتی روانی پاپاگئورگیو و همکاران ۲۰۱۹ (MTQ): پرسش‌نامه پرتاقتی روانی نخستین بار توسط کلاگ، ایرلی و سوال (۲۰۰۲) با ۴۸ گویه تدوین شد و به تدریج فرم‌های کوتاه‌تری از آن توسعه یافت. یکی از مهم‌ترین نسخه‌ها، فرم ۱۰ گویه‌ای (MTQ-10) است که توسط پاپاگئورگیو و همکاران (۲۰۱۹) طراحی و اعتبارسنجی شد. در مطالعه این محققان، پایایی درونی (آلفای کرونباخ) برای نسخه ۱۰ گویه‌ای ۰/۸۴ دست آمد و شاخص‌های روایی سازه و همگرایی آن مطلوب گزارش شد. با این حال، در ایران رحیمی و همکاران (۱۴۰۲) با توجه به شرایط فرهنگی و به منظور افزایش دقت سنجش با مطالعه بر روی ۳۰۰ نفر، فرم ۱۲ گویه‌ای از این پرسش‌نامه را به کار گرفتند که از نظر روایی و پایایی در نمونه نوجوانان ایرانی تأیید شد. لازم به ذکر است که در نسخه اصلی ۱۰ سؤالی، تحلیل‌ها نشان داده‌اند که ابزار بیشتر به عنوان مقیاسی یک‌بعدی عمل می‌کند، در حالی که نسخه ۱۲ سؤالی در ایران توانسته است برازش بهتری را نشان دهد. نمونه سؤالات این ابزار شامل مواردی همچون «تلاش برای انجام تکالیف جدید و چالش برانگیز من را خوشحال می‌کند» است. شیوه نمره‌گذاری پرسش‌نامه بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (از «کاملاً مخالفم» = ۱ تا «کاملاً موافقم» = ۵) انجام می‌شود و نمره کل از مجموع گویه‌ها به دست می‌آید که بالاتر بودن نمره بیانگر سطح بالاتر پرتاقتی روانی است. نتایج تحلیل عاملی تأییدی که با استفاده از نرم‌افزار AMOS انجام شد، همسو با یافته‌های پژوهش‌های پیشین، ساختار تک‌عاملی نسخه کوتاه پرسش‌نامه پرتاقتی روانی را تأیید کرد. در مدل مفروض، تمامی گویه‌ها دارای ضرایب مسیر معنادار بودند که در دامنه ۰/۶۵ تا ۰/۹۴ قرار داشت. ضریب آلفای کرونباخ برای نمره عامل کلی پرتاقتی روانی برابر با ۰/۹۴ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی بسیار مطلوب ابزار است. همچنین، روایی ملاکی نسخه کوتاه این پرسش‌نامه از طریق بررسی همبستگی آن با نمرات رفتارهای تسهیل‌گر و بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور تأیید شد. در پژوهش حاضر نیز به دلیل بومی‌سازی و پایایی بالاتر، از نسخه ۱۲ گویه‌ای این پرسش‌نامه استفاده شد.

ج) پرسش‌نامه همدلی- کودکان و نوجوانان (CA-EmQue): پرسش‌نامه همدلی- کودکان و نوجوانان (CA-EmQue) در سال ۲۰۱۰ توسط ریف، کتار و ویفرنیک طراحی شد و در سال ۲۰۱۷ توسط اورگار و همکاران بازبینی گردید. هدف این پرسش‌نامه سنجش همدلی در کودکان و نوجوانان است. این ابزار شامل ۲۱ سؤال است که به سه خرده‌مقیاس تقسیم می‌شوند: همدلی عاطفی (درک و تجربه احساسات دیگران)، همدلی شناختی (فهم منطقی و شناختی احساسات دیگران) و همدلی جامعه‌یار^۱ (تمایل به کمک و حمایت از دیگران در موقعیت‌های اجتماعی). تمام آیتم‌ها بر اساس مقیاس لیکرت سه‌درجه‌ای ارزیابی می‌شوند که گزینه‌های آن شامل: صحیح نیست (۰)، گاهی اوقات صحیح است (۱) و بیشتر اوقات صحیح است (۲) است. حداقل نمره کل قابل کسب در پرسش‌نامه صفر و حداکثر نمره ۴۲ است و نمره هر خرده‌مقیاس بر اساس جمع نمرات آیتم‌های مربوطه محاسبه می‌شود. نمرات بالاتر نشان‌دهنده داشتن همدلی بیشتر است. روایی پرسش‌نامه توسط چند کارشناس خبره بررسی شده و مشخص شد که آیتم‌ها حوزه محتوایی همدلی را به طور جامع منعکس می‌کنند، بنابراین پرسش‌نامه از روایی محتوایی بالایی برخوردار است. علاوه بر این، پایایی ابزار نیز با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شده است که برای نمره کل ۰/۸۳، همدلی عاطفی ۰/۶۶، همدلی شناختی ۰/۶۸ و همدلی جامعه‌یار ۰/۷۸ گزارش شده و نشان‌دهنده پایایی قابل قبول تا بالا است. در ایران نیز روایی و پایایی این پرسش‌نامه توسط خسروی لاریجانی و همکاران (۱۳۹۹) مورد آزمون قرار گرفت. یافته‌های پژوهش مذکور با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و تحلیل عاملی اکتشافی، ساختار چندبعدی پرسش‌نامه همدلی را مورد سنجش قرار داد. نتایج حاصل از تحلیل عاملی، استخراج سه خرده‌مقیاس مجزا همدلی جامعه‌یار، همدلی شناختی و همدلی عاطفی را پشتیبانی کرد.

1. Community Empathy

شاخص‌های برازش مدل CFA، انطباق مطلوب مدل سه‌عاملی با داده‌ها را تأیید نمودند. این مدل توانست ۰/۴۸/۸۱ از کل واریانس مربوط به سازه همدلی در جامعه مورد مطالعه (کودکان و نوجوانان) را تبیین کند. ضریب پایایی کل ابزار، با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۷۲ محاسبه شد که نشان‌دهنده پایایی مناسب پرسش‌نامه است. در مجموع، شواهد حاصل از این مطالعه، روایی و پایایی نسخه فارسی پرسش‌نامه همدلی را تأیید می‌کند.

د) پرسش‌نامه احساس تعلق به مدرسه براون و ایوانز (BESBQ): این مقیاس جهت سنجش میزان احساس تعلق دانش‌آموزان به مدرسه توسط براون و ایوانز^۱ (۲۰۰۲) تهیه شده و شامل ۱۶ گویه است. پاسخ‌دهی به گویه‌ها بر اساس یک مقیاس پنج‌درجه‌ای از «کاملاً مخالفم (۱)» تا «کاملاً موافقم (۵)» انجام می‌شود. نمره‌های بالاتر نشان‌دهنده احساس قوی‌تر تعلق به مدرسه هستند. براون و ایوانز روایی این مقیاس را با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی کردند. همچنین نتایج نشان داد که همه گویه‌ها دارای بار عاملی معنادار بوده‌اند و ضرایب عاملی همه بالاتر از ۰/۴۰ ($P < 0.000$) بود. پایایی این ابزار نیز با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۶ گزارش شد. در پژوهش حاضر نیز پایایی این مقیاس از طریق آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار آن ۰/۸۲ به دست آمد.

برنامه آموزشی شایستگی هیجانی اجتماعی: دوره آموزش شایستگی هیجانی اجتماعی به دوره ای می‌گویند که در آن نوجوانان مهارت‌ها و دانش‌های لازم برای حضور در اجتماع را به دست می‌آورند. در این تحقیق گروه آزمایش که ۱۵ نفر را شامل میشد این آموزش‌ها را دریافت کردند. برای این منظور از برنامه آموزشی مهارت‌های اجتماعی هیجانی صدری دمیرچی، نویدی و پورشنه (۱۳۸۹) استفاده شد. این برنامه در طی ۱۰ جلسه اجرا شده و در آن مولفه‌هایی مانند روابط بین فردی، تصمیم‌گیری شخصی، شناخت احساسات، مقابله با استرس، انعطاف‌پذیری، حل مسئله، هیجان، مدیریت زمان و ... آموزش داده شد. خلاصه این جلسات در جدول زیر آمده است.

جدول ۱. جلسات آموزش شایستگی اجتماعی-هیجانی

جلسه	عنوان جلسه	محتوای آموزشی	تکالیف جلسه
جلسه اول	معارفه	در این جلسه ضمن آنکه افراد خود را معرفی می‌کنند، با اهداف و نحوه انجام اهداف آشنا شدند.	نوشتن یک معرفی کوتاه از خود شامل نام، علاقه‌ها و یک هدف شخصی برای دوره. آماده شدن برای ارائه آن در جلسه بعد.
جلسه دوم	خودآگاهی	شرکت کنندگان با احساسات، نقاط قوت و ضعف خود آشنا شده و واژگان مناسبی برای بیان احساسات، ارتباط با دیگران، احساسات و واکنش‌ها یاد می‌گیرند.	ثبت روزانه سه احساس مختلف خود و موقعیتی که باعث آن شده است؛ نوشتن یک جمله درباره نقاط قوت خود و یک جمله درباره چیزی که می‌خواهند بهبود دهند.
جلسه سوم	روابط بین فردی	صحبت کردن موثر درباره احساسات، تبدیل شدن به یک شنونده خوب، تمایز قائل شدن بین احساسات خود و دیگران، واکنش‌ها و قضاوت در این جلسه آموزش داده می‌شود.	تمرین گوش دادن فعال با یک دوست یا خانواده و نوشتن گزارشی کوتاه از آنچه شنیده‌اند و احساس خود در برابر آن.
جلسه چهارم	تصمیم‌گیری شخصی	در این مرحله تصمیم‌گیری، بررسی اعمال از خود و دیگران، ابراز صحیح احساسات، تشخیص تصمیمات خاص ارائه شد.	انتخاب یک تصمیم کوچک روزمره، نوشتن گزینه‌ها و عواقب آن‌ها و ثبت تصمیم نهایی و احساس پس از آن.
جلسه پنجم	شناخت احساسات	تشخیص روابط بین فردی، شناخت حالات هیجانی، پذیرفتن مسئولیت احساسات خود و تاثیر آن‌ها بر رابطه‌های بین فردی در این جلسه مورد هدف بود.	نگارش یک نمونه تجربه بین فردی که در آن احساسات خود را شناسایی و مسئولیت آن‌ها را پذیرفته‌اند؛ بررسی تاثیر آن بر رابطه با دیگران.

جلسه ششم (فشار روانی)	مقابله با استرس	استرس‌های مربوط به جنبه‌های زندگی، شیوه‌های مقابله و آرام‌سازی در موقعیت‌های فشار، مراحل بروز استرس، راهکارهای مقابله با استرس، مشخص کردن نقش ادراکات خود در هنگام بروز استرس مورد بررسی قرار گرفت.	تمرین تکنیک آرام‌سازی (مثلاً تنفس عمیق یا مدیتیشن کوتاه) و ثبت تجربه، همراه با نوشتن یک موقعیت استرس‌زا و راه مقابله‌ای که استفاده کردند.
جلسه هفتم	انعطاف پذیری برنامه در مقابل تغییر	ضرورت داشتن انعطاف‌پذیری برای رسیدن به اهداف خود، سازگاری با محیط و تغییرات آن، سازگاری و منعطف بودن در زمان مواجهه با تغییرات آموزش داده شد.	نوشتن یک تجربه تغییر غیرمنتظره و واکنشی که نشان دادند؛ تحلیل رفتار و ارائه راهکار جایگزین انعطاف‌پذیرانه.
جلسه هشتم	حل مسئله	تشریح مراحل حل مسئله، موانع حل مسئله، آگاهی از برنامه ریزی برای حل مسئله، روش دریافت برای حل مسائل ارائه شد.	انتخاب یک مشکل روزمره، نوشتن مراحل حل مسئله طبق آموزش و اجرای آن، سپس بررسی نتیجه و یادگیری حاصل.
جلسه نهم	کنترل هیجان‌ها	روش‌های کنترل هیجان در رفتار فرد، کنترل هیجان‌ها به شیوه تمرین، نشانه‌های ابراز خشم در افراد، شیوه‌های کنترل و بیان خشم مورد بررسی قرار گرفت.	تمرین شناسایی و ثبت هیجان‌ات روزانه، به ویژه خشم، و نوشتن شیوه کنترل یا مدیریت آن در موقعیت واقعی.
جلسه دهم	مدیریت زمان	زمان‌بندی و تنظیم وقت، برنامه ریزی برای انجام کارها، روش‌های درست تنظیم زمان، روش‌های جلوگیری از اتلاف وقت و استفاده درست از زمان مدیریت نیز آموزش داده شد.	تهیه یک برنامه روزانه یا هفتگی با زمان‌بندی دقیق برای کارها، ثبت میزان موفقیت و چالش‌های مواجهه شده در اجرای آن.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر در گروه آزمایش ۳ نفر در پایه تحصیلی دهم، ۷ نفر در پایه تحصیلی یازدهم و ۵ نفر در پایه تحصیلی دوازدهم و در گروه کنترل ۴ نفر در پایه تحصیلی دهم، ۵ نفر در پایه تحصیلی یازدهم و ۶ نفر در پایه تحصیلی دوازدهم مشغول به تحصیل بودند و بین گروه‌های آزمایش و کنترل از نظر پایه تحصیلی تفاوت معنی‌داری گزارش نشد ($p > 0.05$). جدول ۲ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی به متغیرها

گروه	متغیر	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
		میانگین	انحراف استاندارد
گروه آزمایش	پرتلاقی روانی	۴۰/۳۲	۳/۷۷۳
	همدلی	۲۶/۱۳	۳۴/۹۶
	احساس تعلق به مدرسه	۳۶/۸۸	۴۲/۹۳
گروه کنترل	پرتلاقی روانی	۳۹/۲۸	۴۰/۶۷
	همدلی	۲۵/۸۶	۲۵/۳۷
	احساس تعلق به مدرسه	۳۷/۴۴	۳۸/۰۴

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات پرتلاقی روانی، همدلی و احساس تعلق به مدرسه برای گروه آزمایش در مرحله‌ی پیش‌آزمون به ترتیب برابر با ۴۰/۳۲، ۲۶/۱۳ و ۳۶/۸۸ و در مرحله‌ی پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۴۹/۶۲، ۳۴/۹۶ و ۴۲/۹۳ گزارش شد؛ همچنین این مقادیر برای گروه کنترل در مرحله‌ی پیش‌آزمون به ترتیب برابر با ۳۹/۲۸، ۲۵/۸۶ و ۳۷/۴۴ است و در مرحله‌ی پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۴۰/۶۷، ۲۵/۳۷ و ۳۸/۰۴ گزارش شد. آزمون شاپیرو-ویلک نشان داد که آماره متغیرهای پرتلاقی روانی، همدلی و احساس تعلق به مدرسه در پیش‌آزمون به ترتیب برابر با ۰/۰۸۹، ۰/۱۰۸ و ۰/۱۰۸ و

۰/۰۷۷ و در پس آزمون به ترتیب برابر با ۰/۱۹۳، ۰/۱۴۱ و ۰/۱۲۹ با سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ گزارش شد که بیانگر توزیع نرمال نمرات است. همچنین نتایج مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون نشان داد که F مربوط به اثر متقابل متغیر پیش‌بین (گروه‌ها) و پیش‌آزمون پرطاقی روانی، همدلی و احساس تعلق به مدرسه به ترتیب برابر با ۰/۶۹۰، ۱/۴۵۱ و ۱/۸۹۴ با سطح معنی‌داری بیشتر از ۰/۰۵ است و همگنی شیب‌های رگرسیون تأیید شد. نتایج آزمون لوین نیز نشان داد که سطح معناداری آن بیشتر از ۰/۰۵ است و مفروضه همگنی واریانس‌ها تأیید شد. همچنین سطح معناداری آزمون ام باکس نیز بیشتر از ۰/۰۵ گزارش شد و بیانگر همگنی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس است. بر اساس نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری میزان f مشاهده شده آزمون‌های اثر پیلای، لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگترین ریشه روی برابر با ۲۴/۳۱۹ و معنادار گزارش شد ($p < 0/001$) و $F=24/319$) که بدین معنی است بین دو گروه آزمایش و کنترل، حداقل در یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد. جدول ۳، نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره در متن تحلیل کوواریانس چند متغیره را گزارش می‌دهد.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس

متغیر	منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری (p)	مجذور اتا
پرطاقی روانی	پیش آزمون	۱۵۲/۳۷۲	۱	۱۵۲/۳۷۲	۱۹۴/۶۳۲	۰/۰۰۱	۰/۶۷۲
	گروه	۴۵/۲۶۳	۱	۴۵/۲۶۳	۶۹/۲۱۴	۰/۰۰۱	۰/۵۶۱
	خطا	۲۹/۴۵۳	۲۷	۰/۵۳۶			
همدلی	پیش آزمون	۱۱/۰۵۴	۱	۱۱/۰۵۴	۰/۴۹۶	۰/۵۳۸	۰/۰۱۷
	گروه	۱۶۱۲/۰۱۸	۱	۱۶۱۲/۰۱۸	۹۹/۳۰۵	۰/۰۰۱	۰/۷۹۷
	خطا	۴۵۳/۶۶۴	۲۷	۱۸/۴۳۵			
احساس تعلق به مدرسه	پیش آزمون	۷/۱۸۷	۱	۷/۱۸۷	۰/۴۴۶	۰/۵۳۹	۰/۰۱۳
	گروه	۲۷۸/۶۰۷	۱	۲۷۸/۶۰۷	۲۱/۸۹۲	۰/۰۰۱	۰/۴۴۱
	خطا	۲۷۹/۸۶۶	۲۷	۱۰/۳۱۹			

جدول ۳ نشان می‌دهد که با کنترل اثر پیش‌آزمون در پرطاقی روانی ($F=69/214$ ، $P<0/001$)، همدلی ($P<0/001$)، به‌صورتی که حدود ۵۶ درصد از نمرات پرطاقی روانی، حدود ۷۹ درصد از نمرات همدلی و حدود ۴۴ درصد از نمرات احساس تعلق به مدرسه تحت تأثیر آموزش شایستگی اجتماعی-هیجانی قرار دارد که بیانگر آن است آموزش شایستگی اجتماعی-هیجانی بر متغیرهای وابسته تأثیر معناداری داشت. جدول ۴، میانگین‌های تعدیل‌شده در مرحله پس آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۴. میانگین‌های تعدیل‌شده

متغیر	گروه	میانگین	خطای استاندارد
پرطاقی روانی	گروه آزمایش	۴۹/۸۹۲	۰/۹۰۵
	گروه کنترل	۴۰/۰۱۲	۰/۹۰۵
همدلی	گروه آزمایش	۳۵/۰۰۶	۰/۶۸۸
	گروه کنترل	۲۵/۱۰۵	۰/۶۸۸
احساس تعلق به مدرسه	گروه آزمایش	۴۳/۱۰۹	۱/۰۰۶
	گروه کنترل	۳۸/۲۱۲	۱/۰۰۶

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، میانگین تعدیل‌شده نمرات پرتلاقی روانی گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون برابر با ۴۹/۸۹۲ و در گروه کنترل برابر با ۴۰/۰۱۲، نمرات همدلی گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون برابر با ۳۵/۰۰۶ و در گروه کنترل برابر با ۲۵/۱۰۵ و نمرات احساس‌تعلق به مدرسه گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون برابر با ۴۳/۱۰۹ و در گروه کنترل برابر با ۳۸/۲۱۲ گزارش شده است؛ لذا می‌توان نتیجه گرفت که آموزش شایستگی اجتماعی-هیجانی موجب افزایش پرتلاقی روانی، همدلی و احساس‌تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان دختر دارای رفتار ضد اجتماعی شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی بر پرتلاقی روانی، همدلی و تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان دختر دارای رفتارهای ضد اجتماعی انجام شد. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که هر سه فرضیه پژوهش تأیید شدند و مداخله آموزشی توانست در بهبود متغیرهای وابسته نقش معناداری ایفا کند. در ارتباط با فرضیه نخست مبنی بر این‌که آموزش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی موجب افزایش تعلق به مدرسه می‌شود، نتایج نشان داد که گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، افزایش معناداری در این متغیر داشت. این یافته با پژوهش ناساسکو و همکاران (۲۰۲۱)، پورتر و همکاران (۲۰۲۱)، کالو و همکاران (۲۰۲۰)، ولدین و همکاران (۲۰۲۲)، صمیمی و همکاران (۱۴۰۲) همسو است. در تبیین این یافته‌ها باید خاطر نشان کرد که شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی بر ابعاد مختلف زندگی از قبیل رشد شناختی، عملکرد تحصیلی، اخلاق زندگی و سازگاری در سطوح فردی و اجتماعی اثرگذارند (لاوریچ و سوپونارو، ۲۰۲۳)؛ از این رو، این مهارت‌ها از طریق تنظیم هیجانی، تعامل سازنده با دانش‌آموزان و مدیریت فضای کلاس، بستری امن و حمایت‌گر برای یادگیری فراهم می‌آوردند (اکتارینا و کورنیوا، ۲۰۲۵). همچنین، این شایستگی‌ها در بهبود سازگاری با مدرسه، داشتن نگرش مثبت‌تر نسبت به خود و محیط آموزشی، ایجاد فضای یادگیری حمایتی، کاهش اضطراب و در نتیجه افزایش تعلق به مدرسه، نقش تعیین‌کننده‌ای دارند (متا و همکاران، ۲۰۲۱). در نهایت، لازم به ذکر است که روش‌های همکاری میان مدرسه و خانواده بر شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان نیز باید مورد توجه و بررسی قرار گیرد (زانگ^۱ و همکاران، ۲۰۲۴).

در ارتباط با فرضیه دوم که بر تأثیر آموزش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی بر افزایش همدلی تأکید داشت، نتایج نشان داد که این مداخله موجب ارتقای معنادار سطح همدلی در گروه آزمایش شده است. این یافته با پژوهش‌های اکلوند (۲۰۲۱)، حجت (۲۰۲۲) و لی (۲۰۲۴) همخوانی دارد که همدلی را محصول تعامل پیچیده عوامل رشدی، ژنتیکی و محیطی دانسته‌اند. همچنین، مطالعه کیلمایر (۲۰۲۲) نشان داد که همدلی ارتباط نزدیکی با شفقت و نوع‌دوستی داشته و می‌تواند یکپارچگی شناختی و سلامت عمومی را بهبود بخشد. تبیین این یافته را می‌توان در چارچوب نقش بنیادین همدلی در روابط اجتماعی و تنظیم هیجان‌ها بررسی کرد؛ از آنجا که همدلی شامل دو مؤلفه شناختی و هیجانی است، آموزش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی با تقویت توانایی درک دیدگاه دیگران از یک سو و بازتاب احساسات آنان از سوی دیگر، بستر مناسبی را برای رشد این مهارت فراهم می‌آورد. بنابراین، به نظر می‌رسد اثرگذاری برنامه حاضر بر افزایش همدلی، ناشی از فراهم آوردن فرصت‌هایی برای تمرین مهارت‌های ارتباطی، توجه به احساسات دیگران و تجربه نقش‌آفرینی اجتماعی بوده است که در نهایت، زمینه‌ساز افزایش رفتارهای جامعه‌پسند و کاهش رفتارهای پرخطر گردیده است (آردنقی و همکاران، ۲۰۲۳). علاوه بر این، چنانچه شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس ادغام شوند، دانش‌آموزان می‌توانند مهارت‌هایی نظیر احترام متقابل، پذیرش دیدگاه‌های مختلف و رعایت نوبت را نیز تمرین کنند و ضمن حمایت از همسالان، مهارت‌های همدلی خود را تقویت نمایند (دی فروت و شیرلینکس، ۲۰۲۵). همچنین، یافته‌های ویلافورته دیاز و همکاران (۲۰۲۴) و مرور پژوهشی ولدین و همکاران (۲۰۲۲) نیز نشان

1. Zhang

داده‌اند که آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی از طریق ارتقای توانایی‌هایی همچون ارتباط مؤثر، کنترل هیجانی و همدلی، زمینه را برای کاهش تعارضات میان‌فردی و تقویت پیوند دانش‌آموزان با مدرسه فراهم می‌سازد.

در ارتباط با فرضیه سوم، نتایج نشان داد که آموزش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی منجر به افزایش پرتاقتی روانی در دانش‌آموزان دختر دارای رفتارهای ضداجتماعی شد. این یافته با تحقیقات پیشین اعم از بنجامین و همکاران (۲۰۲۱)، سوئندارتی و همکاران (۲۰۲۲)، هاتون و همکاران (۲۰۲۵) همسو است که پرتاقتی روانی را توانایی فردی برای حفظ ثبات روانی و مقابله سازگانه با فشارها و ناملایمات می‌دانند. از منظر تبیینی می‌توان گفت دانش‌آموزانی که از دانش عاطفی و هیجانی کافی برای مقابله برخوردارند، قادر خواهند بود تا احساسات خود را بشناسند، روابط مثبت و سازنده ایجاد کنند، تصمیمات پیچیده اتخاذ نموده و قدرت مدیریت تعارض‌ها را بهبود ببخشند (قدیری، ۱۳۹۸). همچنین مطالعات گذشته نشان داده‌اند که نوجوانان دارای سطوح بالاتر پرتاقتی روانی، از عملکرد تحصیلی بهتر، روابط مثبت‌تر با همسالان و اضطراب و افسردگی کمتری برخوردارند (سنت کلر و همکاران، ۲۰۲۴؛ گروبلر و همکاران، ۲۰۲۱). بعلاوه، پرتاقتی روانی سازه‌ای چندبعدی است که از ارزش‌ها، نگرش‌ها و هیجانات شکل می‌گیرد و به فرد امکان می‌دهد شرایط دشوار را نه تهدید، بلکه فرصتی برای رشد ادراک کند (بنجامین و همکاران، ۲۰۲۱). بنابراین، یافته حاضر در امتداد این شواهد علمی قرار می‌گیرد و نقش تقویت مهارت‌های اجتماعی-هیجانی را در رشد پرتاقتی روانی تأیید می‌کند.

در جمع‌بندی، نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی می‌تواند به‌طور معناداری موجب بهبود پرتاقتی روانی، همدلی و تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان دختر دارای رفتارهای ضداجتماعی شود. این یافته‌ها ضمن تأیید بخش قابل توجهی از پژوهش‌های پیشین، اهمیت به‌کارگیری مداخلات اجتماعی-هیجانی در مدارس را برجسته می‌سازد. محدودیت‌های این پژوهش شامل اندازه نمونه نسبتاً کوچک و انجام مطالعه در یک منطقه جغرافیایی مشخص بود که ممکن است تعمیم نتایج به سایر مناطق و جمعیت‌های متفاوت را محدود کند. همچنین، طراحی پژوهش به‌صورت پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل، هرچند رویکردی مناسب برای بررسی اثرات مداخله است، محدودیت‌هایی در کنترل کامل متغیرهای مزاحم و تغییرات بلندمدت دارد. از سوی دیگر، پایش طولانی‌مدت اثرات آموزش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی صورت نگرفت و مشخص نیست که نتایج در دوره‌های زمانی طولانی حفظ شوند. در بخش پیشنهادات، توصیه می‌شود پژوهش‌های آتی با نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر، شامل گروه‌های سنی و فرهنگی مختلف، انجام شود و اثرات مداخله به‌صورت طولی و با پیگیری‌های چندمرحله‌ای بررسی گردد. علاوه بر این، ترکیب آموزش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی با سایر رویکردهای روانشناختی و تربیتی می‌تواند کارایی مداخلات را افزایش دهد. همچنین، به‌کارگیری روش‌های کمی و کیفی به‌طور همزمان، بینش دقیق‌تری از فرآیندهای تغییر رفتاری و هیجانی دانش‌آموزان فراهم می‌آورد. در نهایت، توصیه می‌شود معلمان و مدیران مدارس با بهره‌گیری از یافته‌های این پژوهش، برنامه‌های آموزشی عملی و قابل پیاده‌سازی طراحی کنند تا اثرات مثبت آموزش‌های اجتماعی-هیجانی در محیط واقعی مدرسه به‌طور پایدار حفظ شود.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

تشکر و قدردانی

نویسندگان این مقاله از تمامی افرادی که در مطالعه شرکت کردند، صمیمانه تشکر می‌کنند.

منابع

- خسروی لاریجانی، ماجده؛ محمدپناه اردکان، عذرا؛ چوب فروش‌زاده، آزاده و دهقانی اشکذری. (۲۰۲۱). تعیین روایی و پایایی نسخه فارسی پرسش‌نامه همدلی کودک و نوجوان (EmQue-CA). فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۱۱(۴)، ۲۶۳-۲۸۰. <https://doi.org/10.22059/japr.2021.304312.643543>
- رحیمی، رضا و خدایی، علی. (۱۴۰۲). ساختار عاملی، پایایی و روایی ملاکی نسخه کوتاه پرسش‌نامه پرطلاقتی روانی. روانشناسی بالینی و شخصیت، ۲۱(۱)، ۱۸۱-۱۹۴. <https://doi.org/10.22070/cpap.2023.16687.1272.194-181>
- صمیمی، زبیر، جهان‌دیده، جواد و آسکانی، ساجد. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر سرزندگی تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۲۲(۵۷)، ۲۷۵-۲۵۵. <https://doi.org/0.22111/jeps.2024.47880.5653>
- قدیری، فاطمه؛ عالی، شهریانو؛ و آقامحمدیان شعریاف، حمیدرضا. (۲۰۲۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر تاب‌آوری و سازگاری نوجوانان پسر دانش‌آموز مدارس شبانه روزی، ۲(۷۷)، ۷۱-۸۷. <http://frooyesh.ir/article-1-3318-fa.html>
- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., & De Fruyt, F. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological Assessment*, 31(4), 460. <https://doi.org/10.1037/pas0000591>
- Álvarez, O., Walker, B., & Castillo, I. (2018). Examining motivational correlates of mental toughness in Spanish athletes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(1), 141-150.
- Alzahrani, M., Alharbi, M., & Alodwani, A. (2019). The effect of social-emotional competence on children academic achievement and behavioral development. *International Education Studies*, 12(12), 141-149. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n12p141>
- Ardenghi, S., Russo, S., Bani, M., Rampoldi, G., & Strepparava, M. G. (2023). Supporting students with empathy: the association between empathy and coping strategies in pre-clinical medical students. *Current Psychology*, 43(2), 1879-1889. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04397-4>
- Beelmann, A., Arnold, L. S., & Hercher, J. (2023). Parent training programs for preventing and treating antisocial behavior in children and adolescents: A comprehensive meta-analysis of international studies. *Aggression and Violent Behavior*, 68, 101798. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101798>
- Benjamin, L. J. M., & John, W. C. K. (2021). Examining the moderation and mediation effects of mental toughness on perceived stress and anxiety amongst athletes and non-athletes. *Asian Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1(2-3), 89-97. <https://doi.org/10.1016/j.ajsep.2021.09.001>
- Bhatia, G., & Shetty, J. V. (2022). Trends of change in empathy among Indian Medical students: A Two-Year Follow-Up Study. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 45(2), 162-167. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-072220-015507>
- Burt, S. A. (2022). The genetic, environmental, and cultural forces influencing youth antisocial behavior are tightly intertwined. *Annual review of clinical psychology*, 18(1), 155-178. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-072220-015507>
- Coelho, I. C., Neves, A. C., & Caridade, S. (2020). Risk factors for antisocial behavior in children: comparison between boys and girls. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, e190027. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e190027>
- De Fruyt, F., & Scheirlinckx, J. (2025). Challenges and opportunities for the assessment of social-emotional skills. *ECNU Review of Education*, 20965311251319355. <https://doi.org/10.1177/20965311251319355>
- England-Mason, G., Andrews, K., Atkinson, L., & Gonzalez, A. (2023). Emotion socialization parenting interventions targeting emotional competence in young children: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Clinical Psychology Review*, 100, 102252. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2023.102252>
- Eriksen, E. V., & Bru, E. (2023). Investigating the links of social-emotional competencies: emotional well-being and academic engagement among adolescents. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(3), 391-405. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021441>

- Grobler, H., du Plooy, K., Kruger, P., & Ellis, S. (2022). The prevalence of common mental disorders and its relationship with mental toughness in professional South African rugby players. *South African Journal of Psychology*, 52(1), 61-72.
- Howick, J., Moscrop, A., Mebius, A., Fanshawe, T. R., Lewith, G., Bishop, F. L., Mistiaen, P., Roberts, N. W., Dieninytė, E., Hu, X., Aveyard, P., & Onakpoya, I. J. (2018). Effects of empathic and positive communication in healthcare consultations: a systematic review and meta-analysis. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 111(7), 240–252.
- Huttunen, I., Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (2025). Adolescents' social-emotional skills profiles, relationships at school, school anxiety, and educational aspirations. *European Journal of Psychology of Education*, 40(2), 57. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-00954-6>
- Kalu, S. R., Menon, S. E., & Quinn, C. R. (2020). The relationship between externalizing behavior and school and familial attachments among girls from diverse backgrounds. *Children and Youth Services Review*, 116, 105170. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105170>
- Kappelmayer, M., Czar, A., Tresca, M., D'Adamo, P., & Lozada, M. (2022). A school intervention promotes compassion, empathy and social relationships in children. *School Psychology International*, 44(5), 515–53
- Lavric, M., & Soponaru, C. (2023). Art therapy and social emotional development in students with special educational needs: effects on anxiety, empathy, and prosocial behaviour. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(1), 606-621. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/714>
- Lee, J., & Junus, A. (2024). Differences and similarities in youth social-emotional competence measurement between North American and East Asian countries: Exploratory graph analysis using the OECD survey on social and emotional skills data. *Child Indicators Research*, 17(1), 57-79. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101311>
- Liu, X. Q., & Wang, X. (2024). Adolescent suicide risk factors and the integration of social-emotional skills in school-based prevention programs. *World journal of psychiatry*, 14(4), 494. <https://dx.doi.org/10.5498/wjp.v14.i4.494>
- Mella, N., Pansu, P., Batruch, A., Bressan, M., Bressoux, P., Brown, G., ... & Desrichard, O. (2021). Socio-emotional competencies and school performance in adolescence: What role for school adjustment?. *Frontiers in Psychology*, 12, 640661. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.640661>
- Naden, E., Schepman, A., Bilton, G., & Rodway, P. (2023). Resilience and mental toughness as predictors of anxiety, depression, and mental well-being. *Mental Wellness*, 1. Nair, T. K., Waslin, S. M., Rodrigues, G. A., Datta, S., Moore, M. T., & Brumariu, L. E. (2024). A meta-analytic review of the relations between anxiety and empathy. *Journal of Anxiety Disorders*, 101, 102795. <https://doi.org/10.4081/mw.2023.2>
- Nasaescu, E., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Farrington, D. P., & Llorent, V. J. (2021). Longitudinal Patterns of Antisocial Behaviors in Early Adolescence: A Latent class and Latent transition analysis. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12(2), 85–92. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2020a10>
- Negru, I. A. (2023). Tools for Assessing Students' Socio-Emotional Competencies. A Systematic Literature Review. *Journal of Educational Sciences*, 20, 113-127. <https://doi.org/110.35923/JES.2023.1.07>
- Oktarina, N., & Kurniawati, F. (2025). Assessing teachers' social emotional competence: A systematic review. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 9(1), 285-294.
- Porter, J., McDermott, T., Daniels, H., & Ingram, J. (2021). Feeling part of the school and feeling safe: Further development of a tool for investigating school belonging. *Educational Studies*, 50(3), 382–398.
- Sakala, K., Katus, U., Kiive, E., Veidebaum, T., & Harro, J. (2023). Is low platelet MAO activity associated with antisocial behavior? Evidence from representative samples of longitudinally observed birth cohorts. *Brain Research*, 1804, 148249. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2023.148249>
- Schramme, T. (2024). Empathy as a means to understand people. *Philosophical Explorations*, 27(2), 157-170.
- Simões, M., Teixeira, A., Sani, A. I., Monteiro, A. P., Martins, J. S., & Relva, I. C. (2024). Interparental violence and development of antisocial behaviors in Portuguese adolescents. *Children and Youth Services Review*, 163, 107706. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107706>
- Srinivasan, R., & González, B. S. M. (2022). The role of empathy for artificial intelligence accountability. *Journal of Responsible Technology*, 9, 100021. <https://doi.org/10.1016/j.jrt.2021.100021>

- St Clair-Thompson, H., & London, J. (2024). Does mental toughness predict happiness over and above resilience, self-efficacy and grit?. *New Ideas in Psychology*, 74, 101093. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2024.101093>
- Suendarti, M. (2022). A Model of Critical Consideration of Environmental Education: Concepts, Contexts, and Competencies. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 22(2). <https://doi.org/10.12738/jestp.2022.2.0005>
- Sui, W., Gao, Y., Zhao, L., Yang, Y., Chen, L., Hu, Y., ... & Ma, S. (2025). Analysis of the significance and gender differences in the factors influencing antisocial behaviors among adolescents. *Scientific Reports*, 15(1), 14933. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-99212-4>
- Van Goozen, S. H., Langley, K., & Hobson, C. W. (2022). Childhood antisocial behavior: a neurodevelopmental problem. *Annual review of psychology*, 73(1), 353-377. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-052621-045243>
- Veldin, M., & Kozina, A. (2022). Adolescents sense of belonging at school: the role of empathy and individual characteristics. *Age*, 15(1.232), 0-024. <https://doi.org/10.36315/2022inpact041>
- Villafuerte-Díaz, A., Abate, M., Moreno, C., & Ramos, P. (2024). Antisocial behaviors at school: Analysis of normative and at-risk groups. *Children and Youth Services Review*, 166, 107918. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2024.107918>
- Wilkins, N. J., Krause, K. H., Verlenden, J. V., Szucs, L. E., Ussery, E. N., Allen, C. T., Stinson, J., Michael, S. L., & Ethier, K. A. (2023). School connectedness and Risk Behaviors and Experiences among high school students — Youth Risk Behavior Survey, United States, 2021. *MMWR Supplements*, 72 (1), 13–21.
- Yasar, O. M., & Turgut, M. (2020). Mental toughness of elite judo athletes. *Acta Med*, 36(2), 995-998. https://doi.org/10.19193/0393-6384_2020_2_157

