

Comparing the Effectiveness of Social Competence versus Social-Emotional Competence Training on Expectation Stress and Academic Self-Defeating Behaviors in Students

■ Ārezou Asghari (PhD), Assistant Professor, Faculty of Humanities, Kosar University of Bojnord, Bojnord, Iran, (Corresponding Author).

E-mail: azasghari@gmail.com

■ Hāniye Miyān Ābādi, PhD Candidate in Psychology, Islamic Āzād University, Gorgān, Iran.

E-mail: mianabadi_haniyeh@yahoo.com

Abstract

The present study aimed to compare the effectiveness of social competence training and social-emotional competence training on expectation stress and academic self-defeating behaviors in students. Quasi-experimental research was employed, utilizing a pretest-posttest control group design with two experimental groups and one control group. The statistical population comprised all secondary school students who referred to the counseling center affiliated with the Department of Education in Gorgān, Iran, during the academic year 2023-2024. Through purposive sampling, 45 students were selected and randomly assigned to two experimental groups and one control group ($n=15$ per group). The research tools included the Academic Expectation Stress Inventory (AES-I) developed by Ang and Huan (2006) and the Academic Self-Defeating Behaviors Scale by Cunningham (2007). Data were analyzed using multivariate analysis of covariance (MANCOVA) and the Least Significant Difference (LSD) post hoc test via SPSS software (version 26). The findings revealed significant differences between the experimental and control groups regarding the effectiveness of the interventions on expectation stress and academic self-defeating behaviors ($p<0.05$). Furthermore, social-emotional competence training was more effective than social competence training in reducing both expectation stress and academic self-defeating behaviors. These results suggest that social-emotional competence training, by modifying attitudes, values, and behaviors, as well as enhancing self-esteem and social interactions, reduces expectation stress and academic self-defeating behaviors among students. Belief in one's social and emotional abilities and competencies, along with a positive appraisal of events, serves as a significant predictor of resilience against academic stressors and challenges, thereby preventing academic decline and enabling students to cope more adaptively with stress through enhanced insight.

Keywords

Expectation Stress, Academic Self-Defeating Behaviors, Social-Emotional Competence, Social Competence



پروژیکٹ: گاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقایسه اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی و شایستگی اجتماعی - هیجانی بر استرس انتظارات و رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش آموزان

■ آرزو اصغری*

■ هانیه میان‌آبادی**

چکیده:

این پژوهش با هدف مقایسه اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی و شایستگی اجتماعی - هیجانی بر استرس انتظارات و رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. طرح پژوهش نیمه‌آزمایشی به شیوه پیش‌آزمون - پس‌آزمون با دو گروه آزمایش و یک گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه مراجعه‌کننده به مرکز مشاوره وابسته به سازمان آموزش و پرورش شهر گرگان در سال ۱۴۰۲ بودند. با روش نمونه‌گیری هدفمند، ۴۵ نفر انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه جایگزین شدند. ابزارهای پژوهش پرسش‌نامه‌های استرس انتظارات تحصیلی آنگ و هوان (۲۰۰۶) و رفتارهای خودشکن تحصیلی کانینگهام (۲۰۰۷) بود. داده‌های پژوهش با تحلیل کوواریانس چندمتغیره و آزمون تعقیبی ال‌اس‌دی توسط از طریق اس‌پی‌اس‌اس نسخه ۲۶ تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد بین اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی و شایستگی اجتماعی - هیجانی بر استرس انتظارات و رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان تفاوت معنادار وجود دارد ($P < 0/05$). همچنین آموزش شایستگی اجتماعی - هیجانی به نسبت کفایت اجتماعی بر کاهش استرس انتظارات و رفتارهای خودشکن تحصیلی تأثیر بیشتری دارد. نتایج حاکی از آن است که آموزش شایستگی اجتماعی - هیجانی با تغییر نگرش‌ها، ارزش‌ها، رفتار و ارتقای سطح عزت‌نفس و تعاملات اجتماعی موجب کاهش استرس انتظارات و رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. باور به توانمندی و شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی و نیز نگرش درباره رخدادها، پیش‌بینی‌کننده خوبی برای مقاومت در برابر عوامل استرس‌زا و چالش‌ها در زمینه‌های تحصیلی است و مانع از کاهش عملکرد می‌شود و دانش‌آموز با بینش بیشتر به مقابله مطلوب با استرس می‌پردازد.

کلیدواژه‌ها:

استرس انتظارات، رفتارهای خودشکن تحصیلی، شایستگی اجتماعی - هیجانی، کفایت اجتماعی

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۱/۲۵

□ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۳/۲/۱۲

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۹/۲۸

* (نویسنده مسئول) استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کوثر بجنورد، بجنورد، ایران. E-mail: azasghari@gmail.com

** دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، گرگان، ایران. E-mail: mianabadi_haniyeh@yahoo.com

مقدمه

تحصیل اولویتی جهانی و یکی از ابزارهای توسعه انسانی و کاهش محرومیت، جهل، ظلم، فقر و جنگ شناخته می‌شود (فو^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین ارتقای بهداشت روانی در محیط تحصیلی، به‌منزله یکی از مهم‌ترین ابعاد توسعه و بهسازی منابع انسانی است و در چند دهه اخیر، توجه سازمان‌های آموزشی را در خصوص پرورش نیروهای سالم از نظر جسمی و فکری به خود جلب کرده است (هی^۲ و همکاران، ۲۰۲۳). فعالیت‌های آموزشی برای دانش‌آموزان اهمیت بسزایی دارد؛ اما انتظارات والدین، معلمان و خود دانش‌آموزان، به دلیل رقابت و برتری‌جویی تحصیلی، منبع فشار و استرس برای اغلب آن‌هاست (شریفی علون آبادی و همکاران، ۱۴۰۱) و فشارهای مرتبط با آموزش و مشکلات تحصیلی از مهم‌ترین و متعارف‌ترین منابع استرسی است که جوانان و نوجوانان در سراسر دنیا با آن مواجه‌اند (زرگرتاج و همکاران، ۱۴۰۱). برای مثال دانش‌آموزان از خود انتظار دارند که از نظر تحصیلی عالی عمل کنند تا بتوانند انتظارات والدین را برآورده و رضایت آنان را جلب کنند که همین موجب استرس می‌شود (اوبرمیر^۳ و همکاران، ۲۰۲۳). بنابراین، منابع استرس تحصیلی در دانش‌آموزان به دو بخش استرس تحصیلی ناشی از انتظارات والدین و معلمان و استرس تحصیلی ناشی از انتظارات شخصی تقسیم‌بندی می‌شود (کرمی و همکاران، ۱۴۰۱). استرس ناشی از انتظارات تحصیلی^۴، با تأثیر منفی‌ای که بر سازوکار مقابله فردی و اجتماعی شخص اعمال می‌کند، باعث کاهش مقاومت فرد می‌شود. در مطالعات متعدد، تأثیر استرس در بروز بیماری‌های جسمی و روانی و اختلال در عملکرد و قدرت سازگاری به اثبات رسیده است (کولوم^۵ و همکاران، ۲۰۲۱). به‌طور کلی، محققان توافق دارند که هر دو انتظارات بیش‌ازحد افراد مهم (والدین و معلمان) و انتظارات بیش‌ازحد دانش‌آموزان از خود، عملکرد مثبت دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (براسلر^۶ و همکاران، ۲۰۲۱؛ آذربادکان و اصغری، ۱۳۹۷). از نظر روانی، دانش‌آموزانی که استرس تحصیلی را تجربه می‌کنند خوب فکر کردن برایشان دشوار خواهد شد و ممکن است رفتارهای اخلاقی‌شان تحت تأثیر قرار بگیرد (شفیع‌پور و ترابی‌نهاد، ۱۳۹۷).

نتایج پژوهش سرکشکیان و همکاران (۱۴۰۱) نشان داد افرادی که استرس ناشی از انتظارات تحصیلی دارند و فاقد مهارت مدیریت هیجانات ناخوشایندند، برای رهایی از عوامل تنیدگی‌زا و همچنین نگرانی و ترسی که از شکست خوردن دارند، با رفتارهای گوناگون از جمله بهانه‌تراشی سعی می‌کنند هرگونه مسئولیت از جانب خود را رفع کنند و دست از تلاش و پشتکار می‌کشند و به‌نوعی دچار رفتارهای خودشکن تحصیلی^۷ می‌شوند. در رفتار خودشکن، گرچه فرد برای رسیدن به هدفی تلاش می‌کند، در دستیابی به آن هدف، راه‌هایی را انتخاب می‌کند که با اتفاقات ناگوار بسیاری همراه بوده و مانع رسیدن آن‌ها به هدف شده یا آن را دشوار می‌سازد (رن^۸ و همکاران، ۲۰۱۸). کانینگهام^۹ (۲۰۰۷) در تحقیق خود، رفتارهای خودشکن را با افزودن و تغییراتی در آن، به شش رفتار اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی، افزایش تعهد، ارزیابی نامعتبر و غیرصحیح از خود، ناتوانی در به تأخیر انداختن منابع تقویتی یا پاداش‌ها

و همچنین به تعویق انداختن تصمیم‌گیری تقسیم‌بندی و بررسی کرده است (سرکشیکیان و همکاران، ۱۴۰۰). افرادی که این اعمال را انجام می‌دهند دائماً به دنبال پیامدهای مثبت‌اند؛ درحالی‌که توجه بسیار به پیامدهای مثبت در طولانی‌مدت پیامدهای منفی را برای آنان به همراه خواهد داشت (هان^{۱۰}، ۲۰۲۰) که ازجمله آن می‌توان به رفتارهایی مانند خودآزاری، اعتیاد و رفتارهای جنسی پرخطر اشاره کرد (لfgرن^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۱). میان رفتارهای خودشکن تحصیلی و پایستگی تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد (اژدربین و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین نتایج مطالعات پیرایش (۱۳۹۸) نشان داد دشواری‌های تنظیم هیجان و افق زمانی قادر به پیش‌بینی رفتارهای خودشکن تحصیلی هستند. پژوهشگران رفتارهای خودشکن مانند اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی، افزایش تعهد، ارزیابی‌های نادرست و نامعتبر از خود و ناتوانی در به تأخیر انداختن پاداش‌ها (توجه‌تکانشی) را به نقص در خودتنظیمی معرفی کرده‌اند؛ یعنی فرد با توجه به معیارهای خود، قادر نیست افکار، هیجانات و عواطفش را کنترل کند (کاپچان^{۱۲}، ۲۰۱۹).

شواهد پژوهشی حاکی از آن است که کفایت اجتماعی باعث بهبود رفتار سازشی، مهارت ارتباطی، مهارت زندگی و مهارت اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود و به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم اشتیاق تحصیلی را افزایش می‌دهد (احمدپور و همکاران، ۱۴۰۰). داشتن کفایت اجتماعی^{۱۳} در افراد، به‌ویژه دانش‌آموزان، با هدف بهبود ویژگی‌های روان‌شناختی آن‌ها، امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر است و به‌منزله راهبردی آموزشی و اثربخش برای بهبود رفتارهای جامعه‌پسند دانش‌آموزان به کار برده می‌شود (رضایی و وثوقی، ۱۴۰۰).

کفایت اجتماعی یکی از سازه‌های اصلی بهداشت روانی و رویکردی متمرکز بر فرد است که نه‌فقط به توانمند ساختن افراد در زندگی زمان حال می‌اندیشد، بلکه بر توانمندی آنان در آینده نیز تأکید دارد (وانگ^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۳). همچنین دربرگیرنده حالت‌های مهم روانی فرد است که در پنج احساس خلاصه می‌شود: احساس معنادار بودن، احساس شایستگی یا خودکارآمدی، احساس تأثر، احساس خودمختاری و احساس اعتماد (جورکیس^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۳). در واقع، هدف نهایی کفایت اجتماعی این است که افراد مسئولیت برتری و شایستگی فردی خویش را بپذیرند. این شایستگی فردی شامل سلامت روانی، خودشکوفایی و پذیرش مسئولیت فردی است (مشهدی و همکاران، ۱۴۰۱). بنابراین، کفایت اجتماعی مطلوب نبود رفتارهای ضداجتماعی، یعنی جلوگیری از رفتارهای تکانشی و مخرب است؛ درنتیجه برای اینکه فردی از نظر اجتماعی شایسته قلمداد شود، باید از سطح بالایی از رفتارهای فرااجتماعی بهره‌مند باشد و رفتارهای ضداجتماعی پایینی را از خود نشان دهد (فلنر^{۱۶} و همکاران، ۲۰۱۹).

کفایت اجتماعی در روابط بین‌فردی از یک‌سو در عملکرد روان‌شناختی و تحصیلی تأثیرگذار است و از سوی دیگر، نقص آن با بیماری‌های روان‌شناختی گسترده‌ای مانند افسردگی ارتباط می‌یابد (علیزاده و

همکاران، ۱۳۹۹). نتایج مطالعات نشان دادند که آموزش کفایت اجتماعی بر لذت و امیدواری تحصیلی (عباسی‌اول و همکاران، ۱۴۰۱)، سازگاری و عملکرد تحصیلی (صدیق کرکچ و اقدسی، ۱۳۹۶)، اضطراب تحصیلی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است (روزنتال^{۱۷} و همکاران، ۲۰۱۸).

از دیگر متغیرهایی که به نظر می‌رسد با بحث یادگیری و تحصیل مرتبط و در آن تأثیرگذار است، شایستگی هیجانی - اجتماعی^{۱۸} است (نزاکتی و همکاران، ۱۴۰۰). شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی در کودکان و بزرگسالان، به موضوع دانش، نگرش و مهارت‌های ضروری اشاره دارد که هر فردی در ابعاد رشد هیجانی و اجتماعی خود برای پاسخ‌گویی به نیازها و انتظارات شخصی و غیرشخصی باید آن را داشته باشد (فودی^{۱۹} و همکاران، ۲۰۲۳). مفهوم شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی پنج طبقه اصلی قابلیت‌ها را تشکیل می‌دهند که عبارت‌اند از: خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی، تصمیم‌گیری مسئولانه، خودکنترلی. این شایستگی‌ها در بهزیستی روان‌شناختی افراد نقش اساسی ایفا می‌کنند و کیفیت زندگی آن‌ها را ارتقا می‌دهند (هوانگ^{۲۰} و همکاران، ۲۰۲۰).

هدف این برنامه‌ها هدایت کودکان به مسیرهایی است که در آن، هنگام بزرگسالی در حوزه‌های شخصی، بین‌فردی، شغلی و اجتماعی موفق باشند (نبی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۱). یک بررسی فراتحلیل از مطالعات در حوزه یادگیری اجتماعی - هیجانی در دانش‌آموزان، از مهدکودک تا دبیرستان، نشان داد شرکت‌کنندگان در برنامه‌هایی که هسته‌شان تقویت شایستگی هیجانی - اجتماعی است، در توانایی‌های اجتماعی و عاطفی، نگرش‌ها، رفتارهای مثبت اجتماعی، عملکرد تحصیلی و کاهش در مشکلات رفتاری و هیجانی بهبود یافتند (دورلاک^{۲۱} و همکاران، ۲۰۱۵). در این راستا، نتایج مطالعات نشان داد آموزش شایستگی هیجانی - اجتماعی بر افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان (نزاکتی و همکاران، ۱۴۰۰)، خودکارآمدی و تاب‌آوری تحصیلی (پورطالب و بدری گرگری، ۱۴۰۱)، کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و مدیریت استرس دانش‌آموزان (پورصالحی و همکاران، ۱۴۰۱)، تقویت مهارت‌های ارتباطی (برزآبادی فراهانی و همکاران، ۱۳۹۹)، احساس تعلق به مدرسه و کاهش مشکلات رفتاری در دانش‌آموزان اثربخش است (کیم^{۲۲} و همکاران، ۲۰۲۰).

آنچه باعث توجه محققان به استرس انتظارات و رفتارهای خودشکن تحصیلی شده، تأثیرات نامطلوب آن در حالت‌های درون‌فردی و بیرونی، در رفتار بین‌فردی افراد است که یکی از علل خلق تصویر منفی در میان همسالان و آموزگاران، دوری کردن همسالان از او، افت تحصیلی، مصرف مواد و بزهکاری و پرخاشگری است (سرکشیکیان و همکاران، ۱۴۰۱). از طرفی، همه انسان‌ها نیازمند رابطه و برقراری ارتباط با دیگران هستند. ضرورت و اهمیت شناخت و یافتن راه‌حل‌های مؤثر در کاهش آسیب‌هایی مانند اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی دلیل بر جست‌وجوی زمینه‌های جدید درباره مشکلات و تعارض‌های دانش‌آموزان به‌منظور جلوگیری از مشکلات روانی دانش‌آموزان است. اهمیت و ضرورت بعدی نیز به موضوع رفع خلأ دانش و اطلاعات علمی در مورد اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی و شایستگی اجتماعی - هیجانی بر استرس

انتظارات و رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان مربوط است. از آنجاکه یکی از اهداف این دو مهارت تقویت شایستگی است، در عین حال تفاوت‌هایی نیز دارند؛ هدف نهایی آموزش کفایت اجتماعی، پذیرش مسئولیت برتری و شایستگی فردی است؛ در حالی که هدف آموزش شایستگی هیجانی - اجتماعی تقویت خودآگاهی، آگاهی اجتماعی و مدیریت هیجان‌ها و بهبود مهارت‌های ارتباطی است. چنان‌که در تحقیقات داخلی و خارجی به‌خوبی مشهود است، محدودیت جدی دانش و اطلاعات علمی وجود دارد. این پژوهش مسیر رفع تدریجی خلأ دانش بیان‌شده را هموار خواهد کرد. از مهم‌ترین ضرورت‌های مطرح دیگر برای این پژوهش، گسترش درمان‌های روان‌شناختی برای دانش‌آموزان است. با توجه به آنچه بیان شد، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ‌گویی به این سؤال است که آیا میان اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی و شایستگی اجتماعی - هیجانی بر استرس انتظارات و رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان تفاوت وجود دارد؟

■ روش‌شناسی پژوهش

طرح پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی به شیوه پیش‌آزمون - پس‌آزمون با دو گروه آزمایش و یک گروه گواه بود. در این پژوهش، آموزش کفایت اجتماعی و شایستگی اجتماعی - هیجانی به‌منزله متغیرهای مستقل و استرس انتظارات و رفتارهای خودشکن تحصیلی به‌عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شدند. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه مراجعه‌کننده به مرکز مشاوره وابسته به سازمان آموزش و پرورش شهر گرگان در سال ۱۴۰۲ بودند. این جامعه، ابتدا با روش نمونه‌گیری هدفمند، دانش‌آموزانی که رفتارهای خودآسیب‌رسان مرتبط با تحصیل و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی داشتند، غربال شدند. سپس تعداد ۴۵ نفر با توجه به ملاک‌های ورود انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه جایگزین شدند. تعداد نمونه اولیه بر اساس حداقل تعداد نمونه در مطالعات تجربی یعنی حداقل پانزده نفر برای هر گروه محاسبه شد (دلاور، ۱۳۹۷).

ملاک‌های ورود به پژوهش، رضایت و موافقت کامل برای شرکت در پژوهش، تحصیل در مقطع متوسطه شهر گرگان، شرکت نکردن هم‌زمان در مداخله روان‌شناختی دیگر و نبود اختلالات یادگیری بر اساس مصاحبه بالینی و رضایت والدین برای شرکت فرزندانشان در این طرح بود و ملاک‌های خروج نیز تمایل نداشتن به شرکت در پژوهش، غیبت بیش از دو جلسه و حضور نامنظم در جلسه‌های آموزشی و همچنین وجود پرسش‌نامه‌های مخدوش بود.

روند اجرای پژوهش بدین‌صورت بود که پس از هماهنگی‌های لازم با مدیریت مرکز مشاوره آموزش و پرورش، جلسه‌ای توجیهی برای دانش‌آموزانی برگزار شد که برای دریافت خدمات مشاوره و هدایت تحصیلی مراجعه کرده بودند. با بیان اهداف پژوهش، پرسش‌نامه رفتارهای خودشکن تحصیلی و استرس انتظارات تحصیلی اجرا شد و دانش‌آموزانی که نمره بالاتر از خط برش (۵۲) در پرسش‌نامه رفتارهای خودشکن تحصیلی و نمره بالاتر از خط برش (۲۰) در استرس انتظارات تحصیلی کسب کرده

و مایل به همکاری بودند ۴۵ نفر انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه قرار گرفتند (هر گروه پانزده نفر). از دانش‌آموزان خواسته شد ضمن ارائه رضایت‌نامه آگاهانه والدین، در مرحله پیش‌آزمون، پرسش‌نامه‌ها را مطالعه کنند و به آن پاسخ دهند. گروه آزمایش ۱ کفایت اجتماعی و گروه آزمایش ۲ شایستگی اجتماعی - هیجانی را در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای دریافت کردند و گروه گواه تا پایان پژوهش هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. پس از پایان مداخلات، پرسش‌نامه‌های پژوهش به‌منزله پس‌آزمون دوباره اجرا شد. به‌منظور رعایت اصول اخلاقی در امر آموزش در پایان کار، گروه گواه جزو شرکت‌کنندگان طرح قرار گرفتند و جلسه‌های آموزشی نیز برای آنان برگزار شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره با نرم‌افزار اسپ‌اس‌اس^{۲۳} نسخه ۲۶ استفاده شد.

■ ابزارهای پژوهش

◆ پرسش‌نامه استرس انتظارات تحصیلی^{۲۴}

به‌منظور ارزیابی منابع استرس‌زای تحصیلی نوجوانان تهیه شده‌اند. این آزمون با ۱۰ سؤال دارای دو خرده‌آزمون استرس ناشی از انتظارات والدین/معلمان و استرس ناشی از انتظارات شخصی از خود است. سؤال‌ها در طیف پنج‌درجه‌ای پاسخ داده می‌شوند که به‌صورت (هرگز، به‌ندرت، گهگاه، اغلب و بیشتر وقت‌ها) است. نمره‌های بالاتر به معنای استرس بالاتر محسوب می‌شود و برعکس. آلفای کرونباخ برای این آزمون، بین ۰/۷۴ تا ۰/۹۰ و اعتبار بازآزمایی دوهفته‌ای آن بین ۰/۷۷ تا ۰/۸۵ گزارش شده است (آنگ و همکاران، ۲۰۰۹). در پژوهش سرکشیکیان و همکاران (۱۴۰۱)، پایایی پرسش‌نامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۱ گزارش شده است.

◆ پرسش‌نامه رفتارهای خودشکن تحصیلی^{۲۵}

این پرسش‌نامه را کانینگهام در سال ۲۰۰۷ طراحی کرد. پرسش‌نامه مذکور شامل ۲۱ سؤال برای ارزیابی شش نوع رفتار خودشکن (اهمال کاری، خودناتوان‌سازی، افزایش تعهد، ارزیابی نامعتبر، رفتار تکانشی، تأخیر و ناتوانی در تصمیم‌گیری) تنظیم شده است. دامنه نمره‌های کسب‌شده بین ۲۱ تا ۱۲۰ قرار دارد. کسب نمره بیشتر از ۵۲، نشان‌دهنده رفتار خودشکن بالاست. کانینگهام (۲۰۰۷) پایایی این پرسش‌نامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش کرده است. محمدی و همکاران (۱۳۹۳) ضریب آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه را برای دو خرده‌مقیاس اهمال کاری و خودناتوان‌سازی، به‌ترتیب ۰/۶۲ و ۰/۶۹ گزارش کرده‌اند. رنجبر و همکاران (۱۳۹۷) نیز ضریب مذکور را برای خرده‌مقیاس‌های افزایش تعهد (۰/۶۹)، ارزیابی نامعتبر (۰/۷۱)، رفتار تکانشی (۰/۷۳) و تأخیر در تصمیم‌گیری (۰/۶۲) محاسبه کردند. متخصصان و پژوهشگران روایی این پرسش‌نامه را در پژوهش رنجبر و همکاران (۱۳۹۷) تأیید کردند.

◆ بسته آموزشی کفایت اجتماعی

برنامه مداخله‌ای آموزش کفایت اجتماعی مبتنی بر مدل فلنر (۱۹۹۰) بود که بیرامی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش خود به کار گرفته‌اند، آموزش کفایت اجتماعی در قالب ۸ جلسه گروهی به مدت ۶۰ دقیقه در هر جلسه اجرا شد. خلاصه‌ای از جلسات در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. پروتکل آموزش «کفایت اجتماعی فلنر»

جلسه	اهداف	محتوا	تکالیف	زمان
اول	معارفه اعضا و بیان قوانین گروه	● اجرای پیش‌آزمون‌ها، معارفه گروهی، بیان اهمیت ارتقای کفایت، مهارت‌های اجتماعی و تعیین قوانین گروه	شناسایی افکار ناکارآمد	۶۰
دوم	آموزش خودآگاهی	● تعریف مهارت خودآگاهی، اهمیت شناخت توانایی‌ها و ناتوانی‌ها، کمک به آشنایی افکار ناکارآمد و جایگزینی با نوع کارآمد	برچسب‌زنی بر احساسات مختلف	۶۰
سوم	آموزش مهارت حل مسئله	● تعریف مهارت حل مسئله و مراحل آن، بیان مثال‌های فرضی و واقعی از مسائل مربوط به بی‌حوصلگی و برطرف کردن آن از طریق مراحل حل مسئله	بیان آداب مذاکره و محاوره درست	۶۰
چهارم	آموزش مهارت تصمیم‌گیری	● تعریف مهارت تصمیم‌گیری و تمرین مراحل آن، تعریف هدف‌گذاری و مراحل آن به‌منظور تغییر ویژگی‌های منفی	تمرین رفتار کمک‌خواهی	۶۰
پنجم	آموزش مهارت جرئت‌ورزی	● مهارت‌های بعد رفتاری شامل بیان مفهوم رفتار جرئتمندانه و آموزش نحوه ابراز جرئتمندی به روش‌های مختلف	ابراز جرئتمندی به روش‌های مختلف	۶۰
ششم	آموزش مهارت تنظیم هیجان ۱	● مهارت‌های بعد هیجانی شامل تعریف استرس و انواع آن، معرفی راهبردهای متفاوت مقابله با استرس (هیجان‌مدار و مسئله‌مدار) در انسان‌ها، آموزش شیوه‌های آرام‌سازی.	تمرین مهارت کنترل هیجان‌های منفی	۶۰
هفتم	آموزش مهارت تنظیم هیجان ۲	● آموزش مهارت کنترل هیجان‌های منفی	تمرین مهارت کنترل هیجان‌های منفی	۶۰
هشتم	اختتامیه	● جمع‌بندی و مرور جلسه‌های گذشته	-	۶۰

◆ بسته آموزشی شایستگی اجتماعی - هیجانی

برنامه مداخله‌ای آموزش شایستگی اجتماعی - هیجانی برگرفته از برنامه آموزشی گام دوم انجمن کودکان و نوجوانان سیاتل^{۲۶} بود (لارسون و سامدال^{۲۷}، ۲۰۰۸؛ به نقل از مکرّم و همکاران، ۱۴۰۰). آموزش شایستگی اجتماعی در قالب هشت جلسه گروهی به مدت ۶۰ دقیقه در هر جلسه اجرا شد.

جدول ۲. خلاصه جلسه‌های آموزش «شایستگی اجتماعی - هیجانی»

جلسه	اهداف	محتوا	تکالیف	زمان
اول	معارفه اعضا و بیان قوانین گروه	● معارفه، توضیحات اولیه در خصوص تعداد، محتوای کلی، زمان تشکیل جلسه‌ها و اجرای پیش‌آزمون.	مشخص کردن ضرورت شایستگی اجتماعی - هیجانی	۶۰
دوم	آموزش همدلی	● بیان تعاریف و ضرورت آموزش شایستگی اجتماعی، دادن تکالیف برای جلسه سوم درباره به یاد آوردن موقعیت‌هایی که در آن‌ها فرد بدون شایستگی عمل کرده و خود را ابراز نکرده است.	مشخص کردن موقعیت‌هایی که در آن‌ها فرد بدون شایستگی عمل کرده است.	۶۰
سوم	بیان حقوق اولیه انسان	● ارائه گزارش تکالیف جلسه قبل و دادن بازخورد؛ بحث در خصوص حقوق اولیه هر انسان؛ دادن تکالیف درباره مواجهه با موقعیت‌های جدید و بررسی واکنش‌های فرد.	مواجهه با موقعیت‌های جدید و بررسی واکنش‌های فرد	۶۰
چهارم	آموزش مهارت جرئت‌ورزی	● ارائه گزارش تکالیف و دادن بازخورد، ارائه رفتارهای جایگزین و رفتارهای جرئتمندانه، دادن تکالیف در خصوص یافتن معیارهای شناخت رفتار جرئت‌ورزانه و رفتار مبتنی بر ابراز وجود در موقعیت‌های واقعی روزمره.	تمرین خودابرازگری هیجانی در کلاس	۶۰
پنجم	آموزش مهارت مدیریت خشم	● ارائه گزارش تکالیف جلسه قبل و دادن بازخورد؛ آموزش مهارت کنترل خشم و پذیرش تفاوت‌های خود با دیگران.	تمرین تکالیف برای مهارت خشم	۶۰
ششم	آموزش مهارت نه گفتن	● ارائه گزارش و دادن بازخورد، آموزش بیان انتقاد قاطع و دور از پرخاش، آموزش مهارت نه گفتن.	تمرین تکالیف برای مهارت نه گفتن و انتقاد کردن	۶۰
هفتم	ابرازگری هیجانی	● ارائه گزارش و دادن بازخورد، آموزش بیان احساسات و هیجانات مثبت و منفی به دیگران، آموزش شنیدن احساسات منفی و مثبت دیگران.	تمرین تکالیف برای بیان احساسات و شنیدن احساسات	۶۰
هشتم	مرور مطالب و اختتامیه	● ارائه گزارش و دادن بازخورد، آموزش و تمرین صحبت برای گروه و سخنرانی در جمع، دادن تکالیف برای صحبت در جمع و سخنرانی در گروه، آموزش خودافشایی مناسب و نامناسب، عذرخواهی و توضیح دادن به دیگران، بحث و نتیجه‌گیری و اجرای پس‌آزمون.	-	۶۰

یافته‌های پژوهش

اطلاعات جمعیت‌شناختی نشان داد که میانگین و انحراف معیار سن شرکت‌کنندگان در پژوهش 21 ± 16 بود. از میان شرکت‌کنندگان در پژوهش، ۵۳ درصد دختر و ۴۷ درصد پسر بودند. همچنین $11/6$ در رشته ریاضیات، $58/2$ علوم تجربی، $30/2$ علوم انسانی مشغول به تحصیل بودند. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی گروه‌های آزمایش و گواه در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
استرس انتظارات تحصیلی	کفایت اجتماعی	۳۶/۱۸	۴/۱۵	۳۲/۲۵	۵/۳۷
	شایستگی اجتماعی - هیجانی	۳۶/۲۹	۴/۲۱	۳۰/۶۳	۵/۶۷
	گواه	۳۶/۷۵	۳/۱۴	۳۶/۸۱	۳/۴۷
رفتارهای خودشکن تحصیلی	کفایت اجتماعی	۷۵/۳۲	۴/۰۹	۷۰/۴۶	۵/۱۱
	شایستگی اجتماعی - هیجانی	۷۵/۴۱	۴/۱۵	۶۸/۵۱	۵/۳۲
	گواه	۷۵/۲۸	۴/۱۷	۷۵/۳۹	۴/۴۶

طبق یافته‌های جدول ۳، میانگین نمرات استرس انتظارات و رفتارهای خودشکن تحصیلی در گروه‌های مداخله در مرحله پس‌آزمون، کاهش را نشان می‌دهد؛ در حالی که در گروه گواه، تغییر محسوسی نداشته است. برای بررسی تأثیر مداخلات در متغیرهای وابسته، از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد که دارای پیش‌فرض‌هایی است. یکی از پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس، نرمال بودن توزیع داده‌هاست که با استفاده از آزمون شاپیرو - ویلک انجام شد.

جدول ۴. نتایج آزمون شاپیرو - ویلک

متغیر	مراحل	گروه آزمایش		گروه گواه	
		آماره	معناداری	آماره	معناداری
استرس انتظارات تحصیلی	پیش‌آزمون	۰/۹۱۹	۰/۱۸۴	۰/۹۷۰	۰/۸۵۲
	پس‌آزمون	۰/۹۴۸	۰/۴۸۶	۰/۹۷۵	۰/۹۲۶
رفتارهای خودشکن تحصیلی	پیش‌آزمون	۰/۹۵۱	۰/۵۴۳	۰/۹۴۷	۰/۴۷۱
	پس‌آزمون	۰/۹۶۱	۰/۷۰۶	۰/۹۲۴	۰/۲۲۳

بر اساس نتایج جدول ۴ و مقادیر به‌دست‌آمده $P > ۰/۰۵$ می‌توان با ۹۵ درصد اطمینان ادعا کرد که تمامی متغیرهای پژوهش از توزیعی نرمال پیروی می‌کنند؛ بنابراین برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های پارامتری استفاده می‌شود.

جدول ۵. نتایج آزمون ام‌باکس به‌منظور بررسی ماتریس واریانس - کوواریانس استرس انتظارات تحصیلی و رفتارهای خودشکن تحصیلی

متغیر	آزمون باکس	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	F	معناداری
استرس انتظارات تحصیلی	۳۵/۵۴۲	۳	۱۰	۳۷/۱۴	۰/۵۶۸
رفتارهای خودشکن تحصیلی	۲۳/۰۱۸	۳	۱۰	۴۵/۸۳	۰/۶۱۲

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، F محاسبه‌شده معنادار نبوده؛ بنابراین همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس متغیرهای پژوهش رعایت شده است.

جدول ۶. نتایج آزمون همگنی واریانس‌های نمرات متغیرهای پژوهش

متغیر	گروه	آماره لوین	درجه آزادی صورت	درجه آزادی مخرج	معناداری
استرس انتظارات تحصیلی	پیش آزمون	۰/۴۰۴	۱	۲۸	۰/۵۳۱
	پس آزمون	۰/۵۶۷	۱	۲۸	۰/۴۵۸
استرس انتظارات تحصیلی	پیش آزمون	۱/۷۰۳	۱	۲۸	۰/۴۰۸
	پس آزمون	۱/۶۸۴	۱	۲۸	۰/۲۰۶

با توجه به سطوح معناداری ارائه‌شده در جدول ۶، که به لحاظ آماری معنادار نبود، مفروضه همگنی واریانس‌ها تأیید شد. هنگامی که حجم نمونه‌ها برابرند، نقض مفروضه همگنی ماتریس کوواریانس اثر کمی بر نتایج دارد. در این حالت، برای ارزیابی معناداری اثر چندمتغیری، استفاده از ملاک پیلایی توصیه می‌شود.

جدول ۷. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره

آزمون	مقدار	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	معناداری	مجذور اتا
اثر پیلایی	۰/۶۴	۵۲/۸۳	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۶۴
لامبدای ویلک	۰/۳۵	۵۲/۸۳	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۶۴
اثر هتلینگ	۱/۸	۵۲/۸۳	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۶۴
بزرگ‌ترین ریشه‌روی	۱/۸	۵۲/۸۳	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۶۴

همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود، یافته‌های حاصل از تحلیل کوواریانس چندمتغیره بر میانگین‌های پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون نشان می‌دهد که مقدار F معنادار بوده است

($df=25$ و $F=52/83$ و $p<0/05$). همچنین سطح معناداری کوچک‌تر از $0/001$ نشان‌دهنده این است که آموزش‌های کفایت اجتماعی و شایستگی اجتماعی - هیجانی دست‌کم در یکی از متغیرهای استرس انتظارات و رفتارهای خودشکن تحصیلی تأثیر معناداری داشته است. به‌منظور تشخیص اینکه کدام روش آموزش در استرس انتظارات و رفتارهای خودشکن تحصیلی تأثیر بیشتری دارد و بررسی تفاوت‌های مشاهده‌شده، از تحلیل کوواریانس‌های یک‌راهه در متن مانکوا استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۸ گزارش شده است.

جدول ۸. خلاصه تحلیل کوواریانس تأثیرات کفایت اجتماعی و شایستگی اجتماعی - هیجانی در متغیرهای وابسته

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	مجدورات
استرس انتظارات تحصیلی	پیش‌آزمون	۱۳۶۶/۹۷	۱	۱۳۶۶/۹۷	۶۷/۳۴	۰/۰۰۱	۰/۶۸
	گروه	۱۱۷/۲۸	۱	۱۱۷/۲۸	۵/۸۶	۰/۰۲	۰/۱۹
	خطا	۵۳۲/۲۱	۲۷	۱۹/۷۱			
رفتارهای خودشکن تحصیلی	پیش‌آزمون	۳۰۳۱/۶۴۲	۱	۳۰۳۱/۶۴۲	۳۸۲۶	۰/۰۰۱	۰/۶۶
	گروه	۵۸۱/۱۶۵	۱	۵۸۱/۱۶۵	۷/۵۴	۰/۰۱	۰/۲۷
	خطا	۲۸۲/۳۴۲	۲۷	۱۰/۴۵			

یافته‌های جدول ۸ نشان می‌دهد بین میانگین نمرات استرس انتظارات ($\eta^2=0/19$, $P<0/001$) و رفتارهای خودشکن تحصیلی ($F=5/86$, $P<0/001$, $\eta^2=0/27$) و گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود دارد. به‌منظور تعیین تفاوت بین سه گروه در جدول ۵ نتایج آزمون تعقیبی ال‌اس‌دی^{۲۸} ارائه شده است.

جدول ۹. نتایج آزمون تعقیبی ال‌اس‌دی برای مقایسه میانگین نمرات استرس انتظارات و رفتارهای خودشکن تحصیلی در گروه‌های آزمایش و گواه

متغیر	گروه‌ها (I)	گروه‌ها (J)	اختلاف میانگین‌ها	تفاوت خطای استاندارد	معناداری
استرس انتظارات تحصیلی	کفایت اجتماعی	شایستگی اجتماعی - هیجانی	۱/۶۲	-۰/۳	۰/۰۰۱
	کفایت اجتماعی	گواه	-۴/۵۶	۱/۹	۰/۰۴۳
	شایستگی اجتماعی - هیجانی	گواه	-۶/۱۸	۲/۲	۰/۰۳۱

جدول ۹. (ادامه)

متغیر	گروه‌ها (I)	گروه‌ها (J)	اختلاف میانگین‌ها	تفاوت خطای استاندارد	معناداری
رفتارهای خودشکن تحصیلی	کفایت اجتماعی	شایستگی اجتماعی - هیجانی	۱/۹۵	-۰/۲۱	۰/۰۰۲
	کفایت اجتماعی	گواه	-۴/۹۳	۰/۶۵	۰/۰۱۷
	شایستگی اجتماعی - هیجانی	گواه	-۶/۸۸	۰/۸۶	۰/۰۱۵

نتایج جدول ۹ نشان می‌دهد در کاهش استرس انتظارات و رفتارهای خودشکن تحصیلی، بین دو گروه آموزش کفایت اجتماعی و شایستگی اجتماعی - هیجانی تفاوت وجود دارد و این تفاوت به نفع آموزش شایستگی اجتماعی - هیجانی بوده است. به عبارت دیگر، گروه شایستگی اجتماعی - هیجانی در مقایسه با گروه آموزش کفایت اجتماعی بهره بیشتری بردند ($P < ۰/۰۵$).

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

مطالعه حاضر با هدف مقایسه آموزش کفایت اجتماعی و شایستگی اجتماعی - هیجانی بر استرس انتظارات و رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. نتایج به‌دست‌آمده نشان داد هر دو آموزش در کاهش استرس انتظارات تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار بودند؛ اما آموزش شایستگی اجتماعی - هیجانی تأثیر بیشتری داشت. این یافته با نتایج مطالعات عباسی اول و همکاران (۱۴۰۱)، نزاکتی و همکاران (۱۴۰۰)، صدیق کرکچ و اقدسی (۱۳۹۶)، براسلر و همکاران (۲۰۲۱) و روزنتال و همکاران (۲۰۱۸) همسو بود. این یافته این‌گونه تبیین می‌شود که تقویت و یادگیری آموزش شایستگی اجتماعی - هیجانی موجب تغییر نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتار انسان و ارتقای سطح عزت‌نفس و تعاملات اجتماعی فرد می‌شود. این تغییرات به‌نوبه خود، موجب رفتارهای مثبت و سازنده می‌شود و انعطاف‌پذیری فرد را در راستای مواجهه و مقابله با مسائل و رویدادها افزایش می‌دهد؛ بدین معنا که پس از تجربه آموزش دانش‌آموز، حتی باوجود فعال شدن باورها و تحریف‌های شناختی پیشین با یک ذهنیت تغییرپذیر و پذیرش موقعیت‌ها به‌جای اجتناب، با آن‌ها مواجه شده و علی‌رغم شکست، همچنان با امیدواری و خوش‌بینی در راستای غلبه بر این مشکلات، اعم از هیجانی یا موقعیتی، تلاش می‌کند. بنابراین، دانش‌آموز با افزایش اعتمادبه‌نفس و عزت‌نفس و یافتن دیدگاه نسبتاً دقیق درباره توانمندی‌های خود، تلاش می‌کند توانایی‌های خود را بهبود بخشد و با قابلیت‌های بیشتر به سمت اهداف یادگیری

گام بردارد. بر این اساس، باور به توانمندی و شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی و نیز نگرش دربارهٔ رخدادها، پیش‌بینی‌کنندهٔ خوبی برای مقاومت در برابر عوامل استرس‌زا و چالش‌ها در زمینه‌های تحصیلی است. همچنین مانع از کاهش عملکرد می‌شود و دانش‌آموز با بینش عمیق‌تر به مقابلهٔ مطلوب با استرس می‌پردازد (نزاکی و همکاران، ۱۴۰۰).

به‌طور کلی در زمان ابراز احساسات یا بروز اضطراب، شایستگی‌های اجتماعی - هیجانی موجب به‌کارگیری راهبردهایی نظیر ارزیابی شناختی می‌شود. این راهبردها با سازگاری و تنظیم هیجان در فرد همراه است و با افزایش عزت‌نفس و خوش‌بینی دانش‌آموز، به بازنگری در انتظارات از خود منجر شده و در نوع تفسیر انتظارات دیگران نیز مؤثر واقع می‌شود. این‌گونه بازسازی و بازنگری‌های شناختی در دانش‌آموز، موجبات استفاده مؤثر از مهارت‌های مقابله‌ای را ایجاد و کاهش استرس در فرد را فراهم می‌کند (دورلاک و همکاران، ۲۰۱۵)؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت از آنجاکه آموزش شایستگی‌های اجتماعی - هیجانی با دربر گرفتن مهارت‌های جامع‌تر از قبیل آموزش همدلی، بیان حقوق اولیهٔ انسان، مهارت مدیریت خشم و در برابر کفایت اجتماعی، موجب افزایش تأثیرات محافظت‌کنندهٔ خوش‌بینی و ادراک خودکارآمدی در نشانه‌های روان‌شناختی استرس انتظارات تحصیلی می‌شود. بر این اساس، شایستگی‌های اجتماعی - هیجانی در میان خوش‌بینی و به‌عنوان میانجی عمل می‌کند و از آنجاکه دانش‌آموز هیجان‌های مثبت را تجربه می‌کند، استرس انتظارات تحصیلی‌اش کاهش می‌یابد.

یافتهٔ دیگر پژوهش نشان داد آموزش شایستگی اجتماعی - هیجانی به‌نسبت کفایت اجتماعی تأثیر بیشتری در کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این یافته با نتایج مطالعات پورطالب و بدری گرگری (۱۴۰۱)، پورصالحی و همکاران (۱۴۰۱)، نزاکی و همکاران (۱۴۰۰)، برزآبادی فراهانی و همکاران (۱۳۹۹)، کیم و همکاران (۲۰۲۰)، هان (۲۰۲۰) و روزنتال و همکاران (۲۰۱۸) همسو بود. در تبیین این یافته باید خاطر نشان کرد که آموزش شایستگی اجتماعی - هیجانی، که قبل از وقوع یک رویداد فعال می‌شوند، به تفسیر رویدادها کمک کرده و در نتیجه به کاهش پاسخ‌های هیجانی منفی در فرد منجر شده و دانش‌آموز به‌راحتی می‌تواند هیجانات خود را کنترل و تنظیم کند و در موقعیت‌های مختلف، رفتار مناسب‌تر از خود بروز دهد و با شرایط مختلف سریع‌تر سازگار شود. آموزش شایستگی اجتماعی - هیجانی به افراد کمک می‌کند احساس شایستگی و کارآمدی بیشتری در مسئولیت‌های روزانه و چالش‌های زندگی داشته باشند و موجب پیشرفت افراد در مهارت‌های مدیریت فشار روانی، حل مسئله و تصمیم‌گیری، حل تعارض‌ها، وظیفه‌شناسی و رشد رفتارهای پسندیده شود (هوانگ و همکاران، ۲۰۲۰). بنابراین، با توجه به اینکه در آموزش شایستگی اجتماعی - هیجانی آموزش رفتارهای

جرئتمندان، مسئولیت‌پذیری و استفاده دانش‌آموزان از این راهبردها، موجب ارتقای اشتیاق تحصیلی آن‌ها و کاهش رفتارهای خودناتوان‌ساز از جمله اهمال‌کاری، ارزیابی نامعتبر، رفتار تکانشی، تأخیر و ناتوانی در تصمیم‌گیری در ایشان شد (پورصالحی و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین در تبیین مقایسه دو روش مذکور می‌توان گفت با توجه به اینکه آموزش شایستگی اجتماعی - هیجانی با افزایش میزان سازگاری فرد با دیگران و محیط زندگی به کاهش فشار و تنش به بهبود مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان با والدین و همسالان منجر می‌شود. در نتیجه با تغییر انتظارات از خود و تغییر در نگرش نسبت به توانایی‌های خود، تا حدود زیادی از استرس دانش‌آموز کاسته می‌شود و این امر به نوبه خود تأثیر زیادی بر ارتقای عملکرد دانش‌آموز خواهد داشت (مشهدی و همکاران، ۱۴۰۱)؛ و با آموزش مهارت‌هایی از جمله جرئت‌ورزی، هدف‌گذاری و حل مسئله سبب افزایش انگیزش تحصیلی و در نتیجه اشتیاق تحصیلی می‌شود و با افزایش تلاش و پشتکار منجر به کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی می‌شود (عباسی اول و همکاران، ۱۴۰۱).

پژوهش حاضر، مانند هر پژوهش دیگر با محدودیت‌هایی نظیر محدود بودن نتایج پژوهش به نوجوانان و منطقه جغرافیایی خاص (شهر گرگان) و عدم کنترل متغیرهایی همچون وضعیت هوشی، اجتماعی و اقتصادی نوجوانان مواجه بود؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود که نظیر این پژوهش در جامعه آماری دیگر و سایر مناطق جغرافیایی و با کنترل متغیرهایی اثرگذار انجام شود تا سبب افزایش تعمیم یافته‌ها شود. با توجه به یافته‌های به‌دست‌آمده در این پژوهش که گویای تأثیر بیشتر آموزش شایستگی اجتماعی - هیجانی نسبت به کفایت اجتماعی بود، پیشنهاد می‌گردد این پژوهش این است که آموزگاران و والدین محترم سعی در تشویق و تقویت شایستگی‌های اجتماعی - هیجانی دانش‌آموزان داشته باشند تا آنان بتوانند نقش محوری را در مورد مواد درسی و محیط اجتماعی خود ایفا نمایند، این مهم موجب می‌شود آنان علاقه بیشتری از خود نشان دهند و زمان بیشتری را صرف امور تحصیلی نمایند که خود می‌تواند منجر به کاهش استرس انتظارات و رفتارهای خودشکن تحصیلی و افزایش انگیزه پیشرفت و خوش‌بینی آنان برای موفقیت در امور تحصیلی گردد.

تشکر و قدردانی

از تمامی دانش‌آموزان عزیز که در انجام این پژوهش مشارکت کردند و ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند صمیمانه سپاس‌گزاریم.

منابع REFERENCES

- ازدربین، بهاره، ابوالمعالی الحسینی، خدیجه، قربان جهرمی، رضا، و درتاج، فریبرز. (۱۴۰۱). ساخت، رواسازی و اعتباریابی پرسش‌نامه رفتار خودشنک تحصیلی در نوجوانان. *فصلنامه علمی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۱۳ (۴۷)، ۱۰۰-۸۱.
<https://doi.org/10.30495/jpmm.2022.28755.3467>
- آذربادکان، فاطمه، واصغری ابراهیم‌آباد، محمدجواد. (۱۳۹۷). پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس خودناتوان‌سازی و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش‌آموزان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۴ (۳)، ۱۶۶-۱۵۲.
<https://doi.org/10.22051/jontoe.2018.20585.2232>
- احمدپور، روژینا، هاشمی، نظام، نجاری، مسعود، و آرمن، محمد. (۱۴۰۰). مدل ساختاری وجدان تحصیلی بر اساس کفایت اجتماعی با نقش میانجی اشتیاق تحصیلی. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۸ (۲)، ۱۱۹-۱۰۷.
<http://childmentalhealth.ir/article-1-1119-fa.html>
- برزآبادی فراهانی، نرگس، امامی‌پور، سسوزان، و سپاه منصور، مژگان. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی بر اهمال کاری تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی پژوهش‌نامه تربیتی دانشگاه آزاد واحد بجنورد*، ۱۵ (۶۲)، ۵۶-۳۳.
<https://sanad.iau.ir/fa/Article/940153>
- بیرامی، منصور، هاشمی نصرت‌آباد، تورج، بدری گرگری، رحیم، و دبیری، سولماز. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی مبتنی بر مدل فلنر بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری با توجه به نوع جهت‌گیری اهداف اجتماعی. *مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۶ (۲۳)، ۱-۲۴.
<https://doi.org/10.22054/jcps.2016.4555>
- پیرایش، فرنازسادات. (۱۳۹۸). بررسی رابطه رفتارهای خودشنک تحصیلی با دشواری‌های تنظیم هیجان و افق زمانی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه. *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۴۳ (۲)، ۱۳۲-۱۱۷.
<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1515057>
- پورطالب، نرگس، و بدری گرگری، رحیم. (۱۴۰۱). تأثیر شایستگی اجتماعی هیجانی بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری. *مجله روان‌شناسی*، ۴ (۲۶)، ۳۵۷-۳۴۸.
<https://doi.org/10.1001/j.18808436.1401.26.4.5.8>
- پورصالحی، اصغر، ناظم، فتاح، و ابوالمعالی حسینی، خدیجه. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت‌های هیجانی - اجتماعی و مدیریت استرس بر اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. *تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۱۳ (۵۲)، ۷۶-۵۵.
<https://sanad.iau.ir/Journal/earq/Article/1113019>
- دلاور، علی. (۱۳۹۷). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. انتشارات ارسباران.
- رضایی، سعید، و وثوقی، علی. (۱۴۰۰). اثربخشی برنامه آموزش کفایت اجتماعی بر بهبود رفتارهای جامعه‌پسند تیزهوشان کم‌پیشرفت. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۱۱ (۴۳)، ۱۴۰-۱۲۳.
<https://doi.org/10.22034/spr.2021.284293.1644>
- رنجبر، سمیه، سعدی‌پور، اسماعیل، دلاور، علی، و ابراهیمی قوام، صفی. (۱۳۹۷). اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری بر هیجان‌های تحصیلی دانشجویان دارای رفتارهای خودشنک تحصیلی. *دوماهنامه علمی - پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱ (۱)، ۱۱۷-۱۰۸.
<http://edcbmj.ir/article-1-1406-fa.html>
- زرگرنجاج، سیده طاهره، آقاجانی هنجین، طهمورث، و جدیدی، محسن. (۱۴۰۱). تبیین مدل ساختاری اهمال کاری تحصیلی بر اساس نگرش به رشته تحصیلی و بی‌انگیزگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اضطراب تحصیلی. *رویش روان‌شناسی*، ۱۱ (۷)، ۱۰۸-۹۷.
<http://frooyesh.ir/article-1-3645-fa.html>
- سرکشیکیان، سیدمهدی، باباخانی، نرگس، و باقری، نسرين. (۱۴۰۱). رابطه استرس انتظارات تحصیلی و رفتارهای خودشنک تحصیلی: نقش میانجی عدم تحمل بالاتکلیفی. *رویش روان‌شناسی*، ۱۱ (۴)، ۱۸۰-۱۶۹.
<http://frooyesh.ir/article-1-3561-fa.html>
- سرکشیکیان، سیدمهدی، باباخانی، نرگس، و باقری، نسرين. (۱۴۰۰). مدل‌یابی معادلات ساختاری پیش‌بینی رفتارهای خودشنک تحصیلی بر اساس سیستم‌های مغزی - رفتاری، تحمل‌ناپذیری بالاتکلیفی و باورهای هوشی با توجه به نقش میانجی استرس انتظارات تحصیلی. *پژوهش‌های تربیتی*، ۹ (۴۳)، ۲۳۶-۲۱۵.
<http://erj.khu.ac.ir/article-1-1106-fa.html>
- شریفی علون‌آبادی، محسن، عارفی، مژگان، و آقایی، اصغر. (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی آموزش گروهی سرزندگی تحصیلی، مثبت‌نگر و چشم‌انداز زمان بر اضطراب تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۰ (۱۹)، ۱۸۹-۱۶۷.
<https://doi.org/10.22084/j.psychog.2022.25178.2386>
- شفیع‌پور مطلق، فرهاد، و ترابی‌نهاد، منیره. (۱۳۹۷). رابطه استرس تحصیلی، بی‌انگیزگی تحصیلی و خودپنداره منفی تحصیلی با احساس بی‌هویتی اجتماعی مبتنی بر واسطه‌گری ناامیدی تحصیلی. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی*، ۱۱ (۴۳)، ۶۸-۴۵.
https://journals.iau.ir/article_545732.html

صدیق کرکچ، نیر، و اقدسی، علی نقی. (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری تحصیلی، عملکرد تحصیلی و کفایت اجتماعی در دانش‌آموزان دختر تبریز. *فصل‌نامه ایده‌های نوین روان‌شناسی*، ۱(۴)، ۱۱-۱۰. <http://jnip.ir/article-1-117-fa.html>

علیزاده، سیما، راهب، غنچه، میرزائی، زهرا، و حسین‌زاده، سمانه. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی بر گرایش به رفتارهای پرخطر نوجوانان پسر مراکز شبانه‌روزی بهزیستی در شهرهای مشهد و سبزوار. *مجله توان‌بخشی*، ۲۱(۱)، ۷۳-۴۵.

<http://rehabilitationj.uswr.ac.ir/article-1-2466-fa.html>

عباسی‌اول، کریم، بیرامی، منصور، پناه‌علی، امیر، و هاشمی نصرت‌آباد، تورج. (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان و کفایت اجتماعی بر خودتنظیمی هیجانی و هیجان‌های مثبت یادگیری (دانش‌آموزان پسر). *دوفصل‌نامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۰(۱)، ۵۹-۲۵. <https://doi.org/10.22084/j.psychogv.2021.23526.2276>

کرمی، جهانگیر، مؤمنی، خدامراد، و کریمی، عرفان. (۱۴۰۱). پیش‌بینی بی‌صداقتی تحصیلی از طریق تعهد مذهبی و استرس انتظارات تحصیلی، و آزمون نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی. *دوفصل‌نامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۰(۱)، ۱۶۵-۱۳۵.

<https://doi.org/10.22084/j.psychogv.2022.25076.2380>

مشهدی، ریحانه، عرب، علی، و جنابادی، حسین. (۱۴۰۱). تأثیر آموزش مثبت‌نگری گروهی بر کفایت اجتماعی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه. *فصل‌نامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۶(۱)، ۱۳۴-۱۱۳. <https://doi.org/10.52547/apsy.2021.223217.1110>

مکرم، فاطمه، کاظمی، رضا، و تکلوی، سمیه. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی و آموزش حل مسئله اجتماعی بر شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان دختر تک‌والد دوره دوم متوسطه. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۲۰(۱۰۵)، ۱۶۶۶-۱۶۵۱.

<http://doi:10.52547/JPS.20.105.1651>

محمدی، زهره، جوکار، بهرام، و چاری، مسعودحسین. (۱۳۹۳). پیش‌بینی رفتارهای خودشکن توسط جهت‌گیری هدف: نقش واسطه‌گری احساسات شرم و گناه. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۱(۴۱)، ۳-۸۳. https://journals.iaui.ir/article_512182.html

نبی‌زاده، صفدر، کردنوقایی، رسول، یعقوبی، ابوالقاسم، و رشید، خسرو. (۱۴۰۱). نقش واسطه‌ای مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی در رابطه ذهن‌آگاهی با عملکرد تحصیلی. *فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۱۳(۱)، ۲۰-۱.

<https://doi.org/10.22059/japir.2022.320208.643778>

نزاکی، حمیده سادات، بخشی‌پور، ابوالفضل، مهدیان، حسین. مقایسه اثربخشی آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و ذهن‌آگاهی بر سرزندگی تحصیلی دختران نوجوان. *مجله خانواده درمانی کاربردی*، ۱(۲)، ۴۰۵-۳۸۵.

<https://www.noormags.ir/view/en/articlepage/1995181>

Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Academic expectations stress inventory: Development, factor analysis, reliability, and validity. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 522-539. <https://doi.org/10.1177/0013164405288246>

Ang, R. P., Klassen, R. M., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., Yeo, L. S., & Krawchuk, L. L. (2009). Cross-cultural invariance of the Academic Expectations Stress Inventory: Adolescent samples from Canada and Singapore. *Journal of Adolescence*, 32, 1225-1237. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.01.009>

Brassler, N., Grund, A., Dedic, M., Wilmer, E., & Fries, S. (2021). Interfered by unaccomplished academic tasks: The role of success expectations. *Learning and Motivation*, 76, 101-117.

<https://doi.org/10.1016/j.lmot.2021.101763>

Cunningham, C. J. (2007). *Need for recovery and ineffective self-management* [Unpublished Doctoral Dissertation, Bowling Green State University]. https://scholarworks.bgsu.edu/psychology_diss/115

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2015). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/cdev.12360>

Fu, Y., Ren, W., & Liang, Z. (2022). Perceived academic stress and depressive symptoms among Chinese adolescents: A moderated mediation analysis of overweight status. *Journal of Affective Disorders*, 296, 224-232. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.09.060>

Felner, R., Lease, A., & Philips, R. (2019). Social competence and the language of adequacy as a subject matter for psychology: A quadripartite tri-level framework. In T. P. Gullotta, G. R. Adams, & R. Montemayor (Eds.), *The development of social competence in adolescence* (pp. 245-264). Beverly Hills, CA: Sage.

<https://www.researchgate.net/>

- Foody, M., Kuldass, S., Sargioti, A., Mazzone, A., & Norman, J. (2023). Sexting behaviour among adolescents: Do friendship quality and social competence matter? *Computers in Human Behavior*, 142, 765-787. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107651>
- He, S., Guo, X., Bi, T., Zhang, T., & Luo, L. (2023). Developmental trajectories of children's educational expectations in China: Contributions of academic achievement and maternal expectations. *Contemporary Educational Psychology*, 72, 102-114. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102144>
- Han, W. H. (2020). The study on compulsive buying as self-defeating behavior: Focused on social exclusion factor. *East Asian Journal of Business Economics*, 8(2), 57-68. <https://doi.org/10.20498/eajbe.2020.8.2.57>
- Huang, C. C., Lu, S., Rios, J., Chen, Y., Stringham, M., & Cheung, S. (2020). Associations between mindfulness, executive function, social-emotional skills, and quality of life among Hispanic children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 7796-7808. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217796>
- Jurkic, A., Halliday, S., & Hascher, T. (2023). The relationship of language and social competence of preschool- and kindergarten-age single and dual language learners in Switzerland and Germany. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 72-83. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.02.003>
- Kollom, K., Tammets, K., Scheffel, M., Tsai, Y., Jivet, I., Merino, P., Marcos, P., Wainwright, A., Calleja, A., Gasevic, D., Kloos, C., Drachsler, H., & Ley, T. (2021). A four-country cross-case analysis of academic staff expectations about learning analytics in higher education. *The Internet and Higher Education*, 49, 788-800. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100788>
- Kupchan, C. A. (2019). *The causes of self-defeating behavior*. In *The vulnerability of empire* (1st ed.). Cornell University Press. <https://doi.org/10.7591/9780801481244>
- Kim, M. J., Doh, H. S., Hong, J. S., & Hoi, M. K. (2020). Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 33, 838-845. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2010.12.001>
- Lefgren, L. J., Stoddard, O. B., & Stovall, J. E. (2021). Rationalizing self-defeating behaviors: Theory and evidence. *Journal of Health Economics*, 76, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2020.102407>
- Obermeier, R., Grobe, C., Kulakow, S., Helm, C., & Hoferichter, F. (2023). Predictors of academic grades: The role of interest, effort, and stress. *Learning and Motivation*, 82, 887-896. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2023.101887>
- Renn, R., Steinbauer, R., & Biggane, J. (2018). Reconceptualizing self-defeating work behavior for management research. *Human Resource Management Review*, 28(2), 131-143. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.05.012>
- Rozental, A., Forsstrom, D., Lindner, P., Nilsson, S., Martensson, L., Rizzo, A., Andersson, G., & Carlbring, P. (2018). Treating procrastination using cognitive behavior therapy: A pragmatic randomized controlled trial comparing treatment delivered via the internet or in groups. *Behavior Therapy*, 45(9), 333-355. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.08.002>
- Wang, X., Young, G., Plechatá, A., Guckin, C., & Makransky, G. (2023). Utilizing virtual reality to assist social competence education and social support for children from under-represented backgrounds. *Computers & Education*, 201, 481-495. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104815>

پی نوشت ها

- | | | |
|---|---------------------------------|------------------------------------|
| 1. Fu | 10. Han | 20. Huang |
| 2. He | 11. Lefgren | 21. Durlak |
| 3. Obermeier | 12. Kupchan | 22. Kim |
| 4. Stress caused by academic expectations | 13. Social adequacy | 23. SPSS |
| 5. Kollom | 14. Wang | 24. Stress Questionnaire |
| 6. Brassler | 15. Jurkic | 25. Self -study questionnaire |
| 7. Self -educational behaviors | 16. Felner | 26. Seattle Children's Association |
| 8. Renn | 17. Rozental | 27. Larson & Samdal |
| 9. Cunningham | 18. Social emotional competence | 28. LSD |
| | 19. Foody | |