



بررسی اثربخشی برنامه آموزش سازگاری اجتماعی بر شایستگی اجتماعی، استقلال عاطفی و ارزش های تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۳_۱۴۰۲

هاجر پیری^۱، مریم بدری رضاییه^۲، سپیده سرباز جانفدا^۳،
سمانه قره قشلاقی^۴ و سعیده احمدی گلمانخانه^۵

۱. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی

۲. کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی

۳. کارشناسی علوم اجتماعی

۴. کارشناسی مهندسی کشاورزی

۵. کارشناسی آموزش ابتدایی

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی برنامه آموزش سازگاری اجتماعی بر استقلال عاطفی و شایستگی اجتماعی و ارزش های تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان ارومیه انجام شد. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه گواه و پیگیری یک ماهه بود. جامعه آماری شامل دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان ارومیه بوده که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل بودند. در این میان، بر اساس روش نمونه گیری در دسترس و ملاک های ورود و خروج به پژوهش نهایتاً ۴۰ نفر از جامعه آماری انتخاب شدند و به طور تصادفی در دو گروه ۲۰ نفره آزمایش و کنترل گماشته شدند. ابزارهای مطالعه ی حاضر نیز پرسشنامه استقلال عاطفی استنبرگ و سیلور برگ (۱۹۸۶)، پرسشنامه شایستگی اجتماعی دانش آموزان کوهن و رسمن (۱۹۷۲) و پرسشنامه ارزش های تحصیلی مدل پینتریچ و همکاران (۱۹۹۷) بود. گروه آزمایش ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه ای پروتکل آموزشی سازگاری اجتماعی را دریافت کرد و گروه گواه هیچ مداخله ای دریافت نکرد. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از روش تحلیل واریانس آمیخته و براساس رعایت مفروضه های آن صورت گرفت. نتایج نشان داد که پروتکل آموزشی سازگاری اجتماعی بر استقلال عاطفی، شایستگی اجتماعی و ارزش های تحصیلی دانش آموزان اثربخش (P<۰/۰۰۱) است. بر این اساس می توان نتیجه گرفت که یافته های این مطالعه از اثربخشی پروتکل آموزشی سازگاری اجتماعی بر استقلال عاطفی، شایستگی اجتماعی و ارزش های تحصیلی حمایت می کند.

واژگان کلیدی: آموزش سازگاری اجتماعی، استقلال عاطفی، شایستگی اجتماعی، ارزش های تحصیلی.



۱- مقدمه :

روند حرکت جامعه امروزی در زمینه های مختلف از جمله در زمینه آموزش و پرورش با مسائل متعددی روبروست (افلاکی فرد و کوثری، ۱۴۰۱). نهاد آموزش و پرورش نهادی است که پایه های ضعف و قوت یک جامعه را پی ریزی می نماید (اکبری، ارجمندیا، افروز و کامکاری، ۱۳۹۹). آنچه در نظر صاحب نظران تعلیم و تربیت تا زمان حاضر مورد قبول واقع شده، این نکته است که آموزش و پرورش سرمایه گذاری دراز مدت است که با سایر نهادهای اجتماعی جامعه ارتباط متقابل دارد (حافظ آبادی و بافتی، ۱۳۹۶). از جمله مسایلی که آموزش و پرورش ایران با آن روبرو است کاهش انگیزه به تحصیل در دانش آموزان مقطع متوسطه می باشد، «بی انگیزه بودن نسبت به تحصیل، گذشته از افت تحصیلی و ائتلاف منابع مادی منجر به ناامیدی و دلسردی دانش آموزان شده و زمینه را برای ایجاد مشکلات روحی و انحرافی اجتماعی فراهم می کند» (امیری راد، ۱۳۹۸). آموزش و پرورش در عصر حاضر یکی از بنیادی ترین نیازهای انسانی تلقی می شود. زندگی در این جامعه پیچیده و متحول ایجاب می کند که افراد دائماً در حال یادگیری دانش و فنون جدید باشند و چند ساعت از روز را به مطالعه اختصاص بدهند. این عمل به واقعیت نخواهد پیوست مگر فرد از انگیزش درونی برای یادگیری برخوردار باشد. بنابراین بدون داشتن ارزش های تحصیلی و یادگیری امکان دستیابی به موفقیت کم رنگ تر خواهد شد. تنها انگیزه درونی عامل موفقیت محسوب نمی شود بلکه انگیزه بیرونی نظیر پاداش ها و مشوق ها باید مکمل انگیزش درونی باشد (سامانی، ۱۳۹۵). در چنین شرایطی است که انگیزش می تواند نقش عمده و با اهمیتی را در تمایل فرد به تحصیل و مطالعه ایفا نماید. به تجربه ثابت شده است که یکی از شایع ترین و بارزترین مشکلات تحصیلی دانش آموزان پایین بودن انگیزش تحصیلی است. به کارگیری نادرست روش های مختلف ایجاد انگیزش از سوی والدین و معلمان برای ایجاد انگیزش و روحیه مطالعه در دانش آموزان نه تنها مؤثر واقع نمی شود بلکه تأثیرات منفی در ارزش تحصیلی آنان می گذارد. وعده پاداش، جایزه، تهدید و حتی تنبیه از جمله روش هایی است که والدین و معلمان معمولاً به آنها متوسل می شوند. ولی هیچ یک از آنها قادر نبوده است که افراد را به مطالعه و انجام تکالیف دلگرم سازد (رحیمی، ۱۳۹۷).

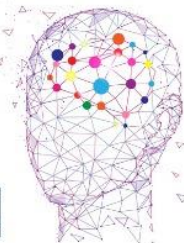
سازگاری اجتماعی مهم ترین جنبه رشد وجودی هر شخصی است و معیار رشد اجتماعی هر کس سازگاری او با دیگران است. سازگاری اجتماعی مانند رشد جسمی - عاطفی و عقلی یک کمیت پیوسته است و به تدریج به کمال می رسد و در طول زندگی به طور طبیعی و در بر خورد با تجربه حاصل می شود. سازگاری اجتماعی در دانش آموزان به عنوان مهم ترین نشانه سلامت روان آنان، از مباحثی است که در دهه های اخیر توجه بسیاری از جامعه شناسان، روان شناسان و مربیان را به خود جلب کرده است. زیرا دوره نوجوانی، دوره حساسی است و سازگاری اجتماعی دانش آموزان در این دوره دستخوش تحولات عاطفی جسمانی و ذهنی فوق العاده شدیدی است و هنوز به طور کامل رشد نیافته است. به همین علت ممکن است تأخیر در بلوغ عاطفی، به دنبال خود مشکلات جدی در روابط بین فردی در دانش آموزان و چالش های اجتماعی برای آنان پدید آورد. برنامه سازگاری فرآیندی است که طی آن فرد تلاش می کند تا با استرس، تنش ها، تعارضات و غیره مقابله کند و نیازهای خود را برآورده سازد. در این فرآیند، بر آن است تا روابطی هماهنگ با محیط برقرار کند. دو عامل مهم در سازگاری فرد و محیط هستند در مطالعه فرد مسائل مورد توجه شامل عوامل بیولوژیکی و ارثی، عوامل روانی آشنا سازند. برنامه آموزش سازگاری تحصیلی دانش آموزان توجه ویژه ای به ارزش های تحصیلی شده است. این متغیر تأثیر دوجندانی بر کارآمدی استقلال عاطفی



دانش آموزان در برابر شایستگی اجتماعی و ارزش های تحصیلی آنها برعهده دارد (یوان وداتو، ۲۰۱۸؛ کولی و همکاران، ۲۰۱۷، مارتین و مارش، ۲۰۰۸). از آنجایی که در نظام آموزشی امروز، مدارس مهم ترین منبع ارتقاء و شناسایی استعداد، کسب دانش در افراد به خصوص در دانش آموزان به شمار می روند مورد توجه متخصصان روانشناسی، مشاوره و بهداشت قرار گرفته اند (آشنائی و مستولی زاده، ۲۰۱۴). شایستگی اجتماعی یکی از ویژگی های عمده شناخت انسان محسوب می شود (شاره و اسحاقی ثانی، ۱۳۹۷). در نظریه انعطاف پذیری شناختی، سلامت روان به مثابه پذیرش محیط های بیرونی و درونی خود فرد و تعهد به فعالیت هایی در نظر گرفته می شود که از لحاظ ارزشمندی با ثبات است (فاضلی و همکاران، ۱۳۹۳). میزان ارزیابی و سنجش فرد درباره قابل کنترل بودن شرایط محیطی (زونک^۳ و همکاران، ۲۰۱۰)، توانایی تغییر نگرش های شناختی با هدف سازگاری محرک های در حال تغییر محیطی (دنيس و وندروال، ۲۰۲۱)، توانایی فرد به صورت هم زمان برای بازنمایی هر رویداد یا شیء را شایستگی اجتماعی شناختی سطح بالا از جمله توجه انتخابی باید به وسیله ی هر فرد به صورت خود انگیزه فعال شود (سیفی و همکاران، ۱۳۹۶).

سازگاری اجتماعی به عنوان عدم وجود علائم کلی ناسازگاری مانند خلق استقلال عاطفی و شایستگی اجتماعی جهانی مفهوم سازی می شود. به عقیده گانای و میر سازگاری در روانشناسی، اشاره به روند رفتاری دارد که توسط آن انسان ها و دیگر حیوانات تعادل را در میان نیازهای مختلف خود و یا بین نیازهای خود و موانع محیط اطراف حفظ می کنند. سازگاری جدید به معنای واکنش رفتاری به خواست های فردی و سازگاری اجتماعی، معمولاً در زندگی روزمره ما استفاده می شود. این به طور یکسان در روانشناسی و آموزش و پرورش رایج است (امینی، ۱۳۹۸). زندگی شامل یک سری تغییرات و چالش ها بوده و هرکس با چنین موقعیت هایی برای بقا و یا رشد خود مواجه است. افراد مختلف روش های مختلفی برای برآوردن این نیازها دارند. استراتژی استفاده شده توسط فرد برای مدیریت این موقعیت سازگاری نام دارد. گاهی اوقات، تلاش های فردی موفق و رضایت بخش هستند، پس آن یک مورد از سازگاری خوب است. اما اگر یک فرد در تلاش خود به طور مداوم دچار سرخوردگی شود، سازگاری فردی ممکن است مناسب نبوده و به تدریج ناسازگاری فردی ممکن است مناسب نبوده و بتدریج ناسازگاری به وجود آید. سازگاری هم به نوبه خود برای دانش آموزان بسیار حائز اهمیت است، چرا که تأثیر این عوامل بر سلامت روانی و پیشرفت تحصیلی آن ها به عنوان یک شاخص مهم از توانایی های سازگاری اجتماعی مورد توجه قرار گرفته است (جنابادی، ۱۳۹۶). دانش آموزان ناسازگار و ناامید معمولاً در تنظیم اهداف خود مشکل دارند و از این رو ممکن است در رسیدن به موفقیت تحصیلی ناکام بمانند. سازگاری اجتماعی به پیشرفت می انجامد و ناسازگاری موجب افت تحصیلی دانش آموزان می گردد. رفتارهای پرخطر در بین دانش آموزان ناسازگار بیشتر دیده می شود. علاوه بر پیامدهای نامطلوب رفتارهای پرخطر مانند مصرف مخدر، الکل، سیگار و رفتارهای جنسی پرخطر و ناایمن که سلامت و به زیستی خود فرد را به خطر می اندازد، رفتارهایی نیز وجود دارند که سلامت زیستی سایرین را تهدید می کنند، مانند: دزدی، پرخاشگری، گریز از مدرسه و خانه، مشکلات سازگاری کودک و نوجوان همچنین با مشکلات عاطفی و رفتاری آنان مرتبط است. پژوهش ها نشان داده اند (شیری، ولی پور و مظاهری، ۱۳۹۷). که این مشکلات رفتاری. در کودکان و نوجوانان برون ریزی مشکلات رفتاری معمولاً به صورت مشکلات مربوط به بیش فعالی و همچنین مشکلات سلوک نمایان می شود. مشکلات رفتاری بنا به نظر هینشو به طیف وسیعی از اعمال اخلاص گرانه، رفتارهای جسورانه، ضد اجتماعی و پرخاشگری اشاره دارد. درون ریزی مشکلات در فرزندان شامل مشکلات رفتاری مرتبط با

1. Yuan Vedat
2. Martin & Marsh
3. Zonk
4. Dennis Vanderwaal



اضطراب، افسردگی، کناره گیری و شکایت جسمانی می باشد. چندین مطالعات طولی نشان داده اند که کودکان مضطرب و افسرده ممکن است بعدها در دوران نوجوانی افسردگی شدید و نیز در دوران بزرگسالی اختلالات اضطراب فراگیر و افسردگی اساسی را تجربه نمایند (شکوهی یکتا، زمانی و پورکریمی، ۱۳۹۳). روانشناسان و محققان تحقیقات زیادی را صرف عوامل مرتبط با عملکرد تحصیلی و سازگاری اجتماعی کلی نوجوانان نیز نموده اند و تفاوت های فردی متعددی حائز اهمیت از جمله عزت نفس، امید صفت و سبک اسنادی مثبت مشخص شده است. کمبود مهارت ها در برقراری ارتباط و حفظ آن موجب بروز مشکل در سازگاری اجتماعی نوجوان می شود (حبیبی، ۱۳۹۷). این افراد قادر به فهم افکار و احساسات دیگران نبوده و در یافتن راه حل هایی برای مشکلات فردی خود ناتوانند. در برخی موارد نگرش خوبی نسبت به همسالان خود نداشته و به آن ها حسادت می ورزند و معتقدند که آن ها می خواهند به ایشان صدمه زده و آنان را نابود سازند. نتیجه این برداشت طرد شدگی توسط همسالان می باشد که موجب افزایش پرخاشگری و اذیت و آزار در این دسته دانش آموزان می گردد. فریدنبرگ و لوئیس در پژوهشی رابطه بین کارآمدی حل مساله و مقابله در میان نوجوانان استرالیایی را بررسی کردند (حبیبی، ۱۳۹۷). آنان در این مطالعه با نمونه ی تقریباً ۲۰۰ نوجوان ۱۲-۱۸ ساله، رابطه خودکارآمدی ادراک شده نوجوانان در حل مساله را با استفاده آن ها از سبک های مقابله با استرس مولد و غیر مولد مورد بررسی قرار دادند و مشخص شد که نتایج مربوط به نوجوانان و بزرگسالان متفاوت است. این یافته ها نشان می دهد که در ارتباط با آموزش مهارت مقابله ای که اغلب در یک بافت مشاوره ای انجام می شود، جوانان نیاز به آموزش موثر حل مساله دارند به طوری که بتواند به اندازه کافی استقلال عاطفی و شایستگی اجتماعی خود را در بزرگسالی ارتقاء دهند (احمدی، حاتمی، احدی و اسدزاده، ۱۳۹۹).

سیفچ کرنک و همکاران در پژوهشی بر روی نوجوانان کشورهای فرانسه، ایتالیا و آلمان و در بررسی چگونگی سه سبک مقابله ای دریافتند که نوجوانان آلمانی وانگلیسی میزان استرس کمتری نشان دادند. این نوجوانان غالباً راهبردهای مقابله ای فعال را به کار برده و در مورد راه حل های احتمالی فکر می کردند (جنابادی، ۱۳۹۶). اباتا و موس در پژوهشی تحت عنوان مقابله و سازگاری اجتماعی در نوجوانان سالم و مضطرب در چهارگروه از نوجوانان (کنترل سالم، نوجوانان دارای بیماری رماتیسم، نوجوانان دارای اختلال سلوک و نوجوانان افسرده) ارتباط بین پاسخ های مقابله ای و تفاوت های فردی در سازگاری اجتماعی را بررسی و دریافتند که در کل نوجوانانی که رویکردهای مقابله ای بیشتر و اجتنابی کمتری استفاده می کردند سازگاری بهتری داشتند. نتایج مطالعه شاهی و اوجی نژاد نشان داد که آموزش به شیوه رویکرد راه حل محور بر افزایش میزان سازگاری اجتماعی و حل بحران هویت نوجوانان پسر موثر است (شکوهی یکتا، زمانی، پورکریمی، ۱۳۹۸). حاتمی و کاوسیان آموزش مهارت های زندگی شامل: مهارت های ارتباط بین فردی، حل مساله و تصمیم گیری، حفظ سلامت و تندرستی، رشد هویت و هدفمندی در زندگی را موجب تقویت سازگاری (تحصیلی، عاطفی و اجتماعی) دانش آموزان گروه آزمایش دانستند (شهیم، ۱۳۹۷). نعیمی واحدپور در بررسی تأثیر مهارت های مقابله ای شناختی- رفتاری در اضطراب و سازگاری دانش آموزان مبتلا به لکنت زبان دریافتند که این مداخله در کاهش اضطراب و افزایش سازگاری اجتماعی با لکنت زبان در آزمودنی موثر بوده است. با بررسی پیشینه موضوع سازگاری اجتماعی، به آسانی می توان تأثیرات رفتارهای ناسازگارانه را بر کارکردهای شغلی، ارزش های تحصیلی و اجتماعی و استقلال عاطفی و شایستگی اجتماعی مشاهده کرد. با توجه به نقش و اهمیت سازگاری که ملاکی برای پیشرفت تحصیلی، برقراری روابط اجتماعی، کنترل هیجانات و... است، آموزش مهارت های لازم در خصوص ارتقاء آن و بررسی تأثیر پذیرنده از آن ضروری به نظر می رسد (جنابادی، ۱۳۹۶).

سازگاری اجتماعی در دانش آموزان به عنوان مهم ترین نشانه ی سلامت روان آنان، از مباحثی است که در دهه های اخیر توجه بسیاری از جامعه شناسان، روان شناسان و مربیان را به خود جلب نموده است، زیرا دوره ی نوجوانی، دوره ی حساسی است و سازگاری اجتماعی نوجوان در این دوره دستخوش تحولات استقلال عاطفی و شایستگی اجتماعی و ذهنی فوق العاده شدیدی



است و هنوز به طور کامل رشد نیافته است. به همین علت ممکن است تأخیر در بلوغ عاطفی به دنبال خود مشکلات جدی در روابط بین فردی در نوجوانان و چالش‌های اجتماعی برای آنان پدید آورد (کميجانی و هاشمی‌آذر، ۱۳۹۸). علاوه بر این، رشد اجتماعی مهم‌ترین جنبه‌ی رشد وجود هر شخصی است و معیار اندازه‌گیری رشد اجتماعی هرکس سازگاری او با دیگران است. سازگاری اجتماعی مانند رشد جسمی، عاطفی و عقلی یک کمیت پیوسته است و به تدریج به کمال می‌رسد و در طول زندگی به طور طبیعی و در برخورد با تجربه‌ها حاصل می‌شود. با سپری شدن دوران کودکی و ورود به دوران نوجوانی، رشد روانی-اجتماعی از تحول ساده به تحول عمیق و کیفی تبدیل می‌شود و نوجوان با به‌کارگیری مهارت‌های اجتماعی، می‌تواند جایگاه خود را در میان مراودات اجتماعی و ارتباط با همسالان خود و بزرگسالان پیدا کند و مورد پذیرش اجتماعی قرار گیرد (کرامتی، ۱۳۹۶). موفقیت در امر پذیرش اجتماعی به سازگاری اجتماعی منجر می‌شود و ممکن است فرد را به مرحله‌ی نفوذ و رخنه‌ی اجتماعی برساند که سطحی بالاتر از پذیرش اجتماعی است و در این مرحله می‌تواند بر اطرافیان خود تأثیرگذار باشد. رخنه‌ی اجتماعی، فرایندی است که از طریق آن روابط آدمیان از سطح دوست داشتن به سوی صمیمیت بیشتر سیر می‌کند (اتکینسون و هیلگارد؛ ۱۳۹۳). منظور از سازگاری، رابطه‌ای است که میان فرد و محیط او، به ویژه محیط اجتماعی وجود دارد و به او امکان می‌دهد تا نیازها و انگیزه‌های خود را پاسخ گوید. فرد زمانی از سازگاری بهره‌مند است که بتواند میان خود و محیط اجتماعی‌اش رابطه‌ای سالم برقرار و انگیزه‌های خود را ارضا کند، در غیر این صورت او را ناسازگار قلمداد می‌کنیم. در واقع سازگاری با محیط، مهارتی است که باید آموخته شود و کیفیت آن مانند سایر آموخته‌ها به میزان علاقه و کوشش فرد برای یادگیری بستگی دارد (اسلامی نسب، ۱۳۹۶). انجمن روان‌پزشکان آمریکا (۲۰۱۸) سازگاری اجتماعی را چنین تعریف می‌کند: هماهنگ ساختن رفتار به منظور برآورده ساختن نیازهای محیطی که غالباً مستلزم اصلاح تکانه‌ها، هیجان‌ها یا نگرش‌هاست (نقل از حجارى، ۱۳۹۴). صدیقی (۱۳۹۶) سازگاری اجتماعی را به عنوان جریانی تعریف کرده است که به‌وسیله‌ی آن روابط میان افراد، گروه‌ها و عناصر فرهنگی در وضعیتی رضایت بخش برقرار باشد. به عبارت دیگر، روابط میان افراد و گروه‌ها به‌گونه‌ای برقرار شده باشد که رضایت متقابل آنها را فراهم سازد. بدین ترتیب، سازگاری اجتماعی مکانیزم‌هایی است که توسط آنها یک فرد توانایی تعلق به یک گروه را پیدا می‌کند. به همین علت لازمه‌ی سازگاری اجتماعی، بروز تغییراتی در فرد بوده، آن نیز مستلزم یکپارچگی مکانیزم‌هایی است که توسط آنها، گروه یک عضو جدید را می‌پذیرد (یمینی‌دوزی‌سرخابی، ۱۳۹۷). سازگاری اجتماعی دارای مؤلفه‌ها و نشانه‌های خاصی است. یکی از نشانه‌های سازگار بودن با محیط و اجتماع، داشتن استقلال است. استقلال عاطفی و شایستگی اجتماعی یعنی توانایی انجام کارها بدون کمک گرفتن از دیگران، توانایی تحمل تنهایی و حتی لذت بردن از آن. مسئولیت‌پذیری نیز از نشانه‌های دیگر سازگاری اجتماعی است. آینده‌نگری و درک این امر که تصمیمات و اقدامات امروز می‌تواند بر زندگی و فردای فرد تأثیر بگذارد نیز از ویژگی‌های فرد سازگار است. توانایی تصمیم‌گیری، حفظ اعتدال و میانه‌روی در امور زندگی نیز از دیگر ویژگی‌های فردی می‌باشد که دارای سازگاری اجتماعی است. فرد دارای سازگاری اجتماعی توانایی برنامه‌ریزی برای تمام ساعات خود را دارد و تا جایی که امکان دارد، در تمام ابعاد زندگی خود جانب اعتدال را نگه می‌دارد و از افراط و تفریط خودداری می‌کند (حجارى، ۱۳۹۸) جنبه‌ای دیگر از سازگاری اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی است. مهارت‌های اجتماعی رفتارهای انطباقی فراگرفته شده است که فرد را قادر می‌سازد با افراد دیگر روابط متقابل داشته باشد، واکنش‌های مثبت بروز دهد و از رفتارهایی که پیامد منفی دارند، اجتناب ورزد. مهارت‌های اجتماعی شامل مهارت در تشخیص خصوصیات گروه، ارتباط‌گیری با گروه، گوش دادن، همدردی، ارتباط غیرکلامی، در تشخیص احساسات خویش و مهارت کنترل خویش است. شخصی که دارای مهارت اجتماعی است، می‌تواند به انتخاب و ارائه‌ی رفتار



مناسب در وضعیت معین دست بزند. الیوت و گرشام^۶ (۲۰۱۸) ضمن تعریف مهارت‌های اجتماعی به عنوان رفتارهای انطباقی یادگرفته شده که فرد را قادر می‌سازد تا با افراد دیگر رابطه‌ای متقابل داشته باشد و از خود پاسخ‌های مثبت بروز دهد، این رفتارها را به پنج رفتار جزئی‌تر تقسیم می‌کنند که هر یک از آنها می‌تواند موجب تسهیل روابط بین فردی شود. آنها شامل همکاری، گفتار مناسب، مسئولیت‌پذیری، همدلی و خویش‌داری هستند (کميجانی، هاشمی‌آذر، ۱۳۹۸). بروز مهارت‌های اجتماعی ضعیف، به عدم پذیرش فرد توسط دیگران منجر می‌شود. بسیاری از دانش‌آموزان هرگز رفتار مناسب را برای موقعیت‌های اجتماعی در تعامل با دیگران یاد نگرفته‌اند. بدیهی است رشد مهارت‌های اجتماعی به منظور سازگاری اجتماعی در روابط بین فردی نیازمند سلامت عاطفی- روانی و هوشمندی هیجانی است. بدین ترتیب، مهارت‌های اجتماعی به رفتارهای آموخته شده و مقبول جامعه اطلاق می‌شود؛ رفتارهایی که شخص می‌تواند با دیگران به گونه‌ای ارتباط متقابل برقرار کند که به بروز پاسخ‌های مثبت و پرهیز از پاسخ‌های منفی می‌انجامد (نادری، ۱۳۹۸) و موجب سازگاری اجتماعی فرد می‌شود.

ارزش ادراک شده تحصیلی عبارت است از میزان ارزش و اهمیتی که دانش‌آموزان برای انجام دادن وظایف کلاسی در راستای رسیدن به اهداف شخصی قائل هستند (میلر و بریکمن، ۲۰۱۴). بارها دانش‌آموختگانی را دیده ایم که از لحاظ توانایی و استعداد یادگیری بسیار شبیه به هم هستند، اما در پیشرفت تحصیلی تفاوت‌های زیادی با یکدیگر دارند. این تفاوت‌ها نه تنها در یادگیری درس‌های آموزشی بلکه در سایر فعالیت‌های غیر تحصیلی نیز به چشم می‌خورد. این جنبه از رفتار آدمی به حوزه انگیزش مربوط می‌شود (سامانی، رضویه، ۱۳۹۶).

کریمی بیان می‌دارد، یک کلاس ایده‌آل کلاسی است که در آن دانش‌آموزان به درس توجه کامل دارند، سوالات زیادی می‌پرسند، در بحث‌های کلاسی شرکت دارند، تکالیف تعیین شده را با دقت و به موقع انجام می‌دهند و معلم را وادار می‌کنند که به خاطر پاسخگویی به پرسش آنها به منابع اضافی مراجعه کند و اطلاعات خود را افزایش دهد. چنین کلاسی را کلاس دارای انگیزه می‌خوانند. در واقع انگیزش موتور محرک تلاش و فعالیت برای یادگیری است. دانش‌آموز بی انگیزه نه تنها رغبتی به درس خواندن و یادگیری نشان نمی‌دهد، بلکه با بی تفاوتی و بی توجهی خود چه بسا برای کار کردن دیگران در کلاس نیز مزاحمت ایجاد کند (سامانی، رضویه، ۱۳۹۶).

شناسایی مفهوم انگیزش و آگاهی از انگیزه‌های مختلف و تاثیر آنها بر فرایند یادگیری دانش‌آموزان به معلم کمک می‌کند تا در طرح و اجرای برنامه‌های آموزشی خود روش‌های بهتری را به کار ببندد. اگر چه اطلاعات ما درباره انگیزش اصولاً توصیفی است ولی از روی کارکردها و رفتارهای بعد از یادگیری پی به انگیزش افراد می‌بریم. انگیزش مبحثی بسیار وسیع است که در حوزه‌های علایق، کنجکاوی، سلايق، نیازها و حتی حیطه عاطفی را دربر می‌گیرد. گرچه عامل وراثت و محیط با هوش و غنی سازی محیط آموزشی و بهبود روش‌های تدریس تا اندازه زیادی در بهبود وضع آموزشی تاثیر دارند، ولی قلب آموزش انگیزش است.

انگیزش عامل کلی مولد رفتار به حساب می‌آید در حالی که، انگیزه را علت اختصاصی یک رفتار مشخص می‌دانند مثلاً وقتی می‌پرسیم که چرا فلان شخص رفتار خاصی را انجام می‌دهد، به دنبال انگیزه او هستیم. در واقع انگیزش حالت کلی تمایل به پیشرفت تحصیلی است و انگیزه حالت اختصاصی نسبت به درس خاص می‌باشد. انگیزش هم هدف است و هم وسیله. بعنوان هدف ما از دانش‌آموزان می‌خواهیم نسبت به موضوع‌های مختلف علمی و اجتماعی علاقه کسب کنند. از این رو تمام برنامه‌های درسی که در آن‌ها فعالیت‌های حیطه عاطفی ملحوظ شده است دارای هدف انگیزشی هستند، بعنوان وسیله انگیزش

6. Eliot , Gresham

7. Miller and Brickman



مانند آمادگی ذهنی یا رفتارهای ورودی، یک پیش نیاز یادگیری به حساب می آید و تاثیر آن بر یادگیری یکی از امور بدیهی است. اگر دانش آموزان نسبت به درس علاقه داشته باشند (دارای انگیزش سطح بالایی باشند) هم به توضیحات معلم با دقت گوش خواهند داد، هم تکالیف درسی خود را با جدیت انجام خواهند داد و هم به دنبال کسب اطلاعات بیشتری در زمینه مطالب درسی خواهند بود (سنت کلر^۸؛ ۲۰۲۰).

واژه استقلال اغلب اشاره دارد به مجموعه ای از موضوعات روانی اجتماعی که مخصوصا در دوران نوجوانی با اهمیت هستند. توضیح دقیق این مفهوم و اینکه چطور افراد مستقل می شوند و چرا بعضی مستقل نمی شوند یا بعضی فقط اندکی مستقل می-شوند - بستگی به فرضیه های اولیه در مورد مفهوم و اهمیت استقلال دارد.

نظریه پردازان رشدی گستره ای از تعاریف را بیان کرده اند. بعضی استقلال را به عنوان خصوصیت شخصی افراد تعریف می کنند مثلا فعالیت هایی که بوسیله ی خود آغاز و تنظیم می شوند (ریان^۹؛ دسی^{۱۰} و گروولنیک^{۱۱}؛ ۲۰۱۵)، در حالی که دیگران استقلال را ویژگی های رابطه ی یک شخص با دیگران با پاسخ به دیگران نامیده اند مثلا رهایی از قید و بندها و کنترل والدین؛ (آ. فروید^{۱۲}؛ ۲۰۱۴). همچنین، بعضی تعاریف بر رهایی از محدودیت های وابستگی دوران کودکی به دیگران تاکید دارند، در حالی که بعضی بر آزادی انتخاب، دنبال کردن اهداف و همانند این تاکید دارند (کولینز^{۱۳}؛ گلیسون^{۱۴} و سسما^{۱۵}؛ ۲۰۱۸؛ هیل^{۱۶} و هولمبک^{۱۷}؛ ۲۰۱۷؛ به نقل از زیمر جمبک^{۱۸} و کولینز^{۱۸}).

به طور کلی، دیدگاه های موجود چندین ویژگی این تعاریف اولیه را با هم یکی کردند با این فرض که مسئولیت و عملکرد مستقلانه ی بهینه، به حفظ رابطه با شریکان اجتماعی بستگی دارد؛ در حالی که خودتنظیمی و استقلال تدریجا افزایش می-یابد (کولینز^{۱۳}، لارسن^{۱۹}؛ مورتسن^{۲۰}؛ لوبکر^{۲۱} و فریریا^{۲۲}؛ ۲۰۱۸، گروتوانت^{۲۳} و ۲۰۱۹؛ به نقل از همان منبع). تعاریف عموما پیچیده اند، اما دو عنصر متداول در تعریف استقلال شامل این موارد است: واقعیتی که استقلال به ابعاد چند گانه فکر، عمل و هیجان اشاره دارد، و بین استقلال و دیگر کلماتی که توصیف کننده بلوغ رو به رشد است همپوشی وجود دارد.

یکی از ملزومات مهم زندگی در اجتماع رسیدن به سطحی از رشد و شایستگی اجتماعی است که فرد را قادر به سازش با محیط اجتماعی، استقلال، رفع نیازهای فردی، همکاری و تعامل با دیگران می سازد. رفتارهای اجتماعی مناسب و دیگر مهارت های سازشی، پایه های سازش یافتگی شخصی و اجتماعی را در زندگی تشکیل میدهند. شایستگی اجتماعی به عنوان یکی از

8 Snt Clair

9Ryan

10Deci

11. Grolnick

12Freud,A

13Collins

14Gleason

15Sesma

16Hill

17Holmbeck

18Zimmer-Gembeck

19Laursen

20Mortensen

21Luebker

22Ferreira

23Grotevant

24Cooper



بهترین پیش بینی کننده های موفقیت تحصیلی و اجتماعی و عملکرد مطلوب فعلی و آینده در نظر گرفته شده است (راتانن^{۲۵}، اریکسون^{۲۶} و نیمینن^{۲۷}، ۲۰۱۴).

در متون روانشناسی، شایستگی اجتماعی (که گاهی به عنوان مهارتهای اجتماعی نامیده می شود) به گونه های مختلف تعریف شده است. به طور کلی، شایستگی به عنوان توانایی موفقیت آمیز انجام یک وظیفه، عمل یا کارکرد معین، تعریف شده است و به طور خاص شایستگی اجتماعی را توانایی رسیدن به هدف های فردی با حفظ روابط اجتماعی مثبت، تعریف کرده اند. یک تعریف مشابه، ولی منسجم تر، شایستگی اجتماعی را مشتمل بر مهارتهای شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی میداند که افراد برای سازگاری روانی موفق به آن نیاز دارند تا آنها را قادر سازد با لحاظ کردن هدف ها و نیازهای دیگران به هدف های خود برسند و نیازهای خویش را برآورده سازند. ۱

براساس مطالب مطرح شده در بالا هدف اصلی پژوهش حاضر عبارتست از: بررسی تعیین اثربخشی برنامه آموزش سازگاری اجتماعی بر استقلال عاطفی و شایستگی اجتماعی و ارزش های تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان ارومیه می باشد.

۲- روش شناسی :

پژوهش حاضر از نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل و پیگیری یک ماهه می باشد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان مقطع دور دوم متوسطه شهرستان ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ تشکیل می دهند. از بین دانش آموزان مقطع دوره دوم متوسطه شهرستان ارومیه به صورت نمونه گیری در دسترس در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۲۰ نفر) انتخاب شدند.

ابزارهای گردآوری اطلاعات

پرسشنامه استقلال عاطفی استنبرگ و سیلور برگ (۱۹۸۶)

این مقیاس توسط استنبرگ و سیلوربرگ (۱۹۸۶) به منظور ارزیابی میزان استقلال در نوجوانان و بر اساس مقیاس استقلال عاطفی (EAS) ساخته شده است. این مقیاس از چهار عامل که دو عامل آن عاطفی و هیجانی (عدم وابستگی و فردیت) و دو عامل دیگر آن مربوط به بعد شناختی استقلال (غیر ایده آل بودن والدین و درک والدین به عنوان افراد عادی) تشکیل شده است. از میان این ۴ عامل، عامل «درک والدین به عنوان افراد عادی» به دلیل تحول تدریجی آن کمتر مورد عنایت محققان واقع شده است (ریان و لینچ، ۱۹۹۳). اسمیت و بیر (۲۰۰۱) نیز در مطالعه خود با استفاده از شواهد تجربی به عدم کفایت روایی سازه عامل «درک والدین به عنوان افراد عادی» اشاره می کنند، به همین دلیل در این مطالعه نیز از فرم سه عاملی مقیاس عاطفی استفاده شد. فرم سه عاملی این مقیاس شامل ۱۳ سوال مدرج چهار نمره ای است. نمره گذاری: این پرسشنامه شامل سه عامل (خرده مقیاس) زیر است که با سوالات زیر نمره گذاری می شوند: عامل فردیت: سوالات شماره ۱، ۲، ۳، ۴ و ۱۲. عامل عدم وابستگی: سوالات شماره ۵، ۶ و ۷. عامل غیر ایده آل بودن والدین: سوالات شماره ۸، ۹، ۱۰، ۱۱ و ۱۳. لازم به ذکر است که سوالات ۸، ۹، ۱۰، ۱۱ و ۱۳ به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. نتایج مطالعه سامانی (۱۳۸۱) در ایران حاکی از کفایت این مقیاس برای استفاده در ایران بود. ضریب پایایی نمره کل این مقیاس در مطالعه مقدماتی ۰/۷۰ بود؛ و ضریب اعتبار عوامل این مقیاس به شیوه بازآزمایی به ترتیب برابر با ۰/۷۶، ۰/۶۴ و ۰/۶۱ بود. در پژوهش انجام شده سید فاطمی، رحمانی، رضایی، و صداقت (۱۳۸۸) توسط ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه برابر با ۰/۸۲ تعیین شد.



پرسشنامه شایستگی اجتماعی دانش آموزان کوهن و رسمن (۱۹۷۲)

مقیاس شایستگی اجتماعی توسط کوهن و رسمن^۱ (۱۹۷۲) به دو صورت فرم ۷۳ گزینه‌ای و ۶۴ گزینه‌ای ساخته شد و گزینه‌های آن به ۴۴ سؤال تقلیل یافت. مقیاس شایستگی اجتماعی سطح کارکردهای هیجانی- اجتماعی کودک را ارزیابی می‌کند و دو عامل همکاری-تسلیم در مقابل خشم-مخالفت (برای مثال: دانش‌آموز به کار یا بازی اشتیاق نشان می‌دهد، دانش‌آموز در حضور دیگر دانش‌آموزان کناره‌گیری می‌کند) و تمایل-مشارکت در مقابل سردی-کناره‌گیری (برای مثال، دانش‌آموز نظرات سایر دانش‌آموزان را می‌پذیرد، دانش‌آموز بهانه‌گیر است) را ارزیابی می‌کند. شامل دو مولفه گزینه‌های تمایل - مشارکت در مقابل سردی-کناره‌گیری و گزینه‌های همکاری-تسلیم در مقابل خشم - مخالفت می‌باشد. نمره‌گذاری پرسشنامه:

روش نمره‌گذاری به این صورت است که به هر یک از گزینه‌ها، از گزینه‌ی همیشه تا گزینه‌ی هرگز به ترتیب نمره‌ی پنج، چهار، سه، دو و یک تعلق می‌گیرد. به این دلیل که هر سؤال دو قطب مقابل هم را ارزیابی می‌کند، بعضی سؤالات ارزش مثبت و بعضی دیگر ارزش منفی دارند. کمترین و بیشترین نمره برای عامل همکاری-تسلیم در مقابل خشم-مخالفت (۸۵-) و (۷+) و برای عامل تمایل-مشارکت در مقابل سردی-کناره‌گیری (۳۳-) و (۵۱+) می‌باشد. تعداد و شماره‌ی گویه‌های هریک از دو عامل مقیاس شایستگی اجتماعی را نشان می‌دهد. کوهن (۱۹۷۲)، به نقل از موراج، (۱۹۷۵) جهت تعیین روایی مقیاس از روش روایی ملاکی با استفاده از مقیاس کلاس درس اسپنجر^۲ استفاده کرد. همبستگی بین مقیاس کلاس درس اسپنجر و خرده مقیاس همکاری-تسلیم در مقابل خشم-مخالفت ۰/۸۰ و برای خرده مقیاس تمایل-مشارکت در مقابل سردی-کناره‌گیری ۰/۸۳ به‌دست آمده است (موراج، ۱۹۷۵). همچنین، موراج (۱۹۷۵) روایی مقیاس مذکور را با استفاده از روش همزمان با ضرایب همبستگی ۰/۷۴ و ۰/۷۱ برای خرده مقیاس اول و ۰/۷۶ و ۰/۷۷ برای خرده مقیاس دوم گزارش نمود. کوهن (۱۹۷۲)، به نقل از موراج، (۱۳۷۵) پایایی عامل تمایل- مشارکت در مقابل سردی-کناره‌گیری را ۰/۹۳ و پایایی عامل همکاری-تسلیم در مقابل خشم - مخالفت را ۰/۹۵ گزارش کرده است. پایایی بین ارزیاب‌ها برای عامل همکاری-تسلیم در مقابل خشم-مخالفت ۰/۹۵ و برای عامل تمایل مشارکت در مقابل سردی-کناره‌گیری ۰/۹۴ بود. بهرامیان (۱۳۹۲) در پژوهش خود روایی این مقیاس را با استفاده از روش تحلیل عاملی، تایید کرد و پایایی این مقیاس را با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ، تصنیف اسپیرمن- براون و گاتمن مورد بررسی قرار داد و این نتایج را به دست آورد: ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس شایستگی اجتماعی ۰/۸۰ و برای خرده مقیاس‌های همکاری-تسلیم در مقابل خشم-مخالفت و تمایل-مشارکت در مقابل سردی-کناره‌گیری به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۸۵ به‌دست آمده است. همچنین، پایایی کل مقیاس شایستگی اجتماعی به روش تصنیف (اسپیرمن-براون و گاتمن) به ترتیب (۰/۸۴ و ۰/۸۵)، برای خرده مقیاس همکاری-تسلیم در مقابل خشم-مخالفت (۰/۸۵ و ۰/۸۵) و خرده مقیاس تمایل-مشارکت در مقابل سردی-کناره‌گیری (۰/۷۷ و ۰/۷۶) به دست آمده است.

پرسشنامه ارزش‌های تحصیلی مدل پینتریچ و همکاران (۱۹۹۷)

این مقیاس از پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری پینتریچ، اسمیت، گارسیا، مک کیاچی (۱۹۹۳) گرفته شده و از ۲۴ گویه تشکیل می‌شود که شامل دو زیرمقیاس ارزش‌های تکالیف تحصیلی با ۱۲ گویه و ارزش‌های نمره‌ای با ۱۲ گویه است. نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت یک طیف لیکرتی ۵ گزینه‌ای است. محمدی و همکاران (۱۳۹۳) روایی این پرسشنامه را از طریق روایی سازه (همسانی درونی بین خرده مقیاس‌ها) برابر با ۰/۷۷ و پایایی هر یک از مقیاس‌های آن را به صورت ارزش

^۲Rosman

^۳Schfr



تکالیف ۰/۸۶ و ارزش نمره ۰/۷۸ گزارش نموده اند. ضریب همبستگی میان گویه های هر زیر مقیاس با نمره کل آن زیر مقیاس نشان داد که ضریب همبستگی برای ارزش تکالیف تحصیلی برابر با ۰/۸۳ و برای ارزش نمره برابر با ۰/۶۶ است که هر دو در سطح $P < 0.01$ معنی دار بود. نمره گذاری این مقیاس در قالب یک طیف لیکرتی ۵ گزینه ای است. بدین ترتیب که برای پاسخ کاملاً در مورد من صدق می کند نمره ۵، در مورد من صدق می کند نمره ۴، تا حدودی در مورد من صدق می کند نمره ۳، در مورد من صدق نمی کند نمره ۲ و اصلاً در مورد من صدق نمی کند نمره ۱ تعلق می گیرد. مقیاس ارزش های تحصیلی از دو خرده مقیاس ارزش تکالیف و ارزش نمره تشکیل می شود که نمره گذاری آن به این صورت هست: خرده مقیاس ارزش نمره: گویه های ۱، ۲، ۵، ۶، ۹، ۱۵، ۱۶، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۳، ۲۴. خرده مقیاس ارزش تکالیف: گویه های ۳، ۴، ۷، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۲۱، ۲۲.

شیوه ی اجرای پژوهش

برنامه آموزش سازگاری اجتماعی (نجاری، جدیدی، مرادی و کریمی، ۱۳۹۷) به مدت ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه ای (هفته ای دو جلسه) به گروه آزمایش ارائه شد و گروه گواه هیچ مداخله ای دریافت نکرد.

بسته حاضر با مطالعه یافته های پیشین نظری و تجربی در مورد متغیرهای مرتبط با سازگاری اجتماعی براساس متغیرهای تاب آوری، تفکر انتقادی و هوش هیجانی تدوین شده و پس از تدوین برنامه و پیش از اجرا جهت بررسی روایی محتوا به تأیید ده نفر از متخصصان که در زمینه روانشناسی تربیتی تخصص کافی داشتند، رسید و برنامه تأیید شده به صورت آزمایشی بر روی دانش آموزان اجرا شد و پس از اجرای آزمایشی برنامه تدوین شده ادراک از محیط مدرسه به مدت ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه ای (هفته ای دو جلسه) به گروه آزمایش ارائه شد و گروه گواه هیچ مداخله ای دریافت نکرد. روایی محتوایی در خصوص اهداف و محتوای جلسات بسته تدوین شده در پژوهش مورد تأیید واقع شد و بسته تدوین شده به صورت همه جانبه سازه موردنظر را موردسنجش قرار می دهد. فرآیند هر جلسه متشکل از:

۱- واریسی تکالیف جلسه قبل. ۲- آموزش مستقیم به روش سخنرانی. ۳- بحث گروهی. ۴- چالش فکری. ۵- جمع بندی جلسه و تکنیک هایی همچون: بازسازی شناختی، بازی نقش، بارش فکری، بررسی سود و زیان، الگوسازی، داستان گویی و ... در طول جلسات مورد استفاده قرار گرفت (نجاری و همکاران، ۱۳۹۷).

ملاک ورود و خروج پژوهش

ملاک ورود ما در این پژوهش دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان ارومیه می باشند

ملاحظات اخلاقی

کسانی که وارد مطالعه می شوند به صورت اختیاری وارد مطالعه پژوهش حاضر شدند و از نتایج و فواید مطالعه طرح پژوهش آگاهی کامل داشتند به صورت تمایل خویش در پژوهش حاضر شرکت نمودند. رضایت نامه برای هر نفر تکمیل می گردد.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

در پژوهش حاضر از روش آماری توصیفی و استنباطی برای تجزیه و تحلیل داده ها استفاده شد. در بخش آمار توصیفی نیز از شاخص هایی همچون میانگین و انحراف معیار جهت نشان دادن وضعیت داده ها استفاده شد. همچنین در قسمت آمار استنباطی از آزمون شاپیرو ویلک برای تحلیل واریانس، از آزمون لون، شیب رگرسیون برای تحلیل داده ها، آزمون موخلی و نهایتاً شاخص های چند منظوره و نتایج تحلیل واریانس آمیخته و آزمون بنفرنی جهت مقایسه میانگین ها استفاده در SPSS ۲۱ استفاده شده است.



۳- بحث درباره یافته ها

در این قسمت شاخص های آمار توصیفی مربوط به متغیرهای جمعیت شناختی آزمودنی ها (مقطع تحصیلی و سن) گزارش شده است. در ادامه یافته های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) متغیرهای پژوهش نیز گزارش شده است.

جدول ۱- توزیع فراوانی آزمودنی ها برحسب شاخص مقطع تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه

گروه	کلاس دهم		کلاس یازدهم		کلاس دوازدهم	
	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
آزمایش	۷	۰/۳۵	۶	۰/۳۰	۷	۰/۳۵
کنترل	۷	۰/۳۵	۷	۰/۳۵	۶	۰/۳۰

همانگونه که جدول ۱- نشان می دهد در گروه آزمایش و گواه ۷ نفر از مشارکت کنندگان در کلاس دهم دبیرستان مشغول به تحصیل بودند، ۶ نفر از گروه آزمایش و ۷ نفر از گروه گواه در کلاس یازدهم دبیرستان تحصیل می کردند؛ دانش آموزان دوازدهم دبیرستان نیز برای هر دو گروه آزمایش و کنترل به ترتیب ۷ و ۶ نفر بودند.

جدول ۲- توزیع فراوانی آزمودنی ها برحسب شاخص سن در دو گروه آزمایش و گواه

گروه	سن ۱۵ تا ۱۶/۵		سن ۱۶/۵ تا ۱۷/۵		سن ۱۷/۵ تا ۱۸/۵	
	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
آزمایش	۸	۰/۴۰	۵	۰/۲۵	۷	۰/۳۵
کنترل	۷	۰/۳۵	۷	۰/۳۵	۶	۰/۳۰

همانگونه که جدول ۲-۴ نشان می دهد در گروه آزمایش و کنترل به ترتیب ۸ نفر (۰/۴۰ درصد) و ۷ نفر (۰/۳۵ درصد) از مشارکت کنندگان در سن ۱۵ تا ۱۶/۵ سال قرار داشتند. این در حالی است که این مقدار برای سن ۱۶/۵ تا ۱۷/۵ به ترتیب برای گروه کنترل ۰/۳۵ درصد و برای گروه آزمایش ۰/۲۵ ثبت شده است که کمترین عدد نیز می باشد. همچنین، نهایتاً ۰/۳۵ درصد از مشارکت کنندگان گروه آزمایش سن ۱۷/۵ تا ۱۸/۵ را داشتند و این رقم برای همین سن در گروه کنترل ۰/۳۰ درصد بوده است.



جدول ۳- توصیف شاخص های آماری نمرات پیش آزمون و پس آزمون استقلال عاطفی، ارزش های تحصیلی و شایستگی اجتماعی در دو گروه آزمایش و گواه

شاخص های آماری		پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
متغیر ها	گروه	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
استقلال عاطفی	آزمایش	۲۸/۱۰	۳/۶۵	۳۵/۷۵	۲/۳۳	۳۵/۶۵	۳/۱۹
	گواه	۲۷/۵۵	۳/۲۱	۲۸/۱۰	۳/۷۸	۲۷/۷۵	۳/۴۳
ارزش های تحصیلی	آزمایش	۴۹/۸۵	۵/۲۶	۶۱/۶۰	۶/۷۹	۶۱/۲۰	۶/۴۴
	گواه	۵۱/۰۰	۴/۹۳	۵۰/۹۰	۵/۷۴	۵۱/۳۰	۵/۱۱
شایستگی اجتماعی	آزمایش	۷۱/۰۰	۶/۱۹	۱۱۴/۲۳	۱۶/۷۵	۱۰۸/۳۰	۱۹/۵۲
	گواه	۷۲/۰۵	۶/۳۶	۷۲/۵۵	۶/۵۰	۷۲/۱۰	۵/۷۵

میانگین و انحراف استاندارد نمرات شرکت کننده ها در پیش آزمون و پس آزمون استقلال عاطفی، ارزش های تحصیلی و شایستگی اجتماعی در جدول ۳- آمده است. یافته های توصیفی در جدول ۳- نشان می دهد که میانگین نمرات متغیرهای استقلال عاطفی، ارزش های تحصیلی و شایستگی اجتماعی در گروه آزمایش در مراحل پس آزمون و پیگیری نسبت به پیش آزمون تغییر یافته است، اما در گروه کنترل، تغییرات محسوسی مشاهده نمی شود.

برای بررسی نرمال بودن توزیع داده ها از آزمون کلموگراف-اسمیرنوف استفاده شد. هنگامی که سطح معنی داری این آزمون، از ۰/۰۵ بزرگتر باشد فرض نرمال بودن داده ها مورد تأیید است. در جدول ۴-۵ شاخص های آماری آزمون کلموگراف-اسمیرنوف ارائه شده است.

جدول ۴- آزمون کلموگراف-اسمیرنوف برای نرمال بودن داده ها

متغیر	مراحل	آماره	درجه آزادی	Sig
استقلال عاطفی	پیش آزمون	۰/۱۲۰	۴۰	۰/۱۴۷
	پس آزمون	۰/۹۸	۴۰	۰/۶۲۶
	پیگیری	۰/۹۳	۴۰	۰/۲۰۰
ارزش های تحصیلی	پیش آزمون	۰/۱۳۴	۴۰	۰/۱۱۲
	پس آزمون	۰/۱۱۷	۴۰	۰/۱۸۳
	پیگیری	۰/۱۲۸	۴۰	۰/۱۵۳
شایستگی اجتماعی	پیش آزمون	۰/۱۰۷	۴۰	۰/۱۹۶
	پس آزمون	۰/۱۵۳	۴۰	۰/۰۲۱
	پیگیری	۰/۱۳۵	۴۰	۰/۰۳۰

نتایج مربوط به نرمال بودن توزیع داده ها در متغیرهای مورد بررسی در جدول ۴- گزارش شده است. با توجه به نتایج جدول چون سطح معنی داری آزمون کلموگراف-اسمیرنوف در کلیه مؤلفه های پژوهش بیشتر از ۰/۰۵ است پس فرض صفر (نرمال بودن توزیع داده ها) تأیید می شود.



برابری واریانس متغیر وابسته در گروه آزمایش و کنترل از طریق آزمون لوین سنجیده می شود. هنگامی که سطح معنی داری این آزمون، بیشتر از ۰/۰۵ باشد فرض برابری واریانس گروه ها مورد تأیید است. در جدول ۵- شاخص های آماری آزمون لوین آورده شده است.

جدول ۵- نتایج آزمون لوین جهت بررسی برابری واریانس های خطا در سه بار آزمون متغیرها

متغیر	گروه	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	Sig
استقلال عاطفی	پیش آزمون	۰/۴۳۲	۱	۳۸	۰/۵۱۵
	پس آزمون	۰/۱۵۲	۱	۳۸	۰/۴۱۵
	پیگیری	۰/۰۹۱	۱	۳۸	۰/۷۶۵
ارزش های تحصیلی	پیش آزمون	۰/۲۸	۱	۳۸	۰/۸۶۷
	پس آزمون	۰/۱۹۵	۱	۳۸	۰/۶۶۱
	پیگیری	۰/۲۴۰	۱	۳۸	۰/۶۲۷
شایستگی اجتماعی	پیش آزمون	۰/۰۰۳	۱	۳۸	۰/۹۵۴
	پس آزمون	۰/۰۹۷	۱	۳۸	۰/۷۴۹
	پیگیری	۱/۳۹	۱	۳۸	۰/۲۵۱

با توجه به نتایج جدول ۵- چون سطح معنی داری آزمون لوین در مؤلفه های پژوهش بزرگتر از ۰/۰۵ است پس فرض صفر (شرط برابری واریانس ها) در این متغیرها تأیید می شود. بنابراین با ۹۵٪ اطمینان می توان نتیجه گرفت که بین واریانس متغیرهای مورد مطالعه تفاوت معنی داری وجود ندارد. مقادیر F به دست آمده برای متغیرهای استقلال عاطفی، ارزش های تحصیلی و شایستگی اجتماعی در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری و به تفکیک این سه مرحله زمانی و با درجات آزادی (۱ و ۳۸) (DF=) معنادار نیست ($P>0/05$)، در نتیجه تفاوت معناداری بین واریانس خطای گروه ها وجود ندارد و بنابراین فرض همگنی واریانس های خطا رعایت شده است و می توان از آزمون تحلیل واریانس آمیخته استفاده کرد. روش استاندارد برای ارزیابی برابری ماتریس های واریانس- کوواریانس آزمون M Box است که در آن معناداری کمتر از ۰/۰۵ شاخص ناهمگنی ماتریس واریانس- کوواریانس محسوب می شود.

جدول ۶- آزمون ام باکس در مرحله پیش آزمون

متغیر	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی داری
استقلال عاطفی	۰/۲۹۷	۶	۴۳۳۲/۰۰۰	۰/۵۸۶
ارزش های تحصیلی	۰/۰۷۹	۶	۴۳۳۲/۰۰۰	۰/۷۷۹
شایستگی اجتماعی	۰/۰۱۴	۶	۴۳۳۲/۰۰۰	۰/۹۰۷

همان گونه که در جدول ۴-۸ مشاهده می شود چون سطح معنی داری آزمون M Box پژوهش بزرگتر از ۰/۰۵ است. پس فرض برابری ماتریس واریانس- کوواریانس داده ها مورد تأیید است.



جدول ۷- خلاصه نتایج تجزیه و تحلیل داده ها و آزمون فرضیه ها

ردیف	مفروضات و فرضیه ها	آزمون	نتیجه
۱	نرمال بودن توزیع داده ها	آزمون کلموگراف-اسمیرنوف	تایید
۲	همگنی واریانس ها	لوین	تایید
	همگنی ماتریس های واریانس - کوواریانس آزمون	M Box	تایید
۳	عدم هم خطی چندگانه داده ها	تحمل واریانس، تورم واریانس	تایید
۴	فاصله ای بودن مقیاس متغیرها	-----	تایید
۵	برنامه آموزش سازگاری اجتماعی بر استقلال عاطفی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه موثر است.	تحلیل واریانس آمیخته	تأیید فرضیه پژوهش
۶	برنامه آموزش سازگاری اجتماعی بر شایستگی اجتماعی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه موثر است.	تحلیل واریانس آمیخته	تأیید فرضیه پژوهش
۸	برنامه آموزش سازگاری اجتماعی بر ارزش های تحصیلی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه موثر است.	تحلیل واریانس آمیخته	تأیید فرضیه پژوهش

۴- نتیجه گیری

فرضیه اول: برنامه آموزش سازگاری اجتماعی بر استقلال عاطفی دانش آموزان دوره دوم متوسطه موثر است. نتایج به دست آمده در پژوهش حاضر حاکی از آن است که برنامه آموزش سازگاری اجتماعی بر استقلال عاطفی دانش آموزان دوره دوم متوسطه تأثیر مثبت و معنی داری دارد. این یافته با نتایج پژوهش های ابوالقاسمی و رضایی (۱۴۰۱) و مظلوم و نیک فام بصورت مستقیم و غیر مستقیم همسو است. در تبیین این یافته مبتنی بر اثربخشی نامه آموزش سازگاری اجتماعی بر استقلال عاطفی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه در وهله اول می توان گفت که برنامه آموزش سازگاری اجتماعی بر توسعه مهارت های مختلف لازم برای استقلال عاطفی متمرکز است. این مهارت ها ممکن است شامل خودآگاهی^۳، خودتنظیمی^{۳۱}، ارتباط موثر^{۳۲}، حل مسئله^{۳۳} و تصمیم گیری^{۳۴} باشد (بیرمن و متمادی^{۳۵}، ۲۰۱۵). با کسب این مهارت ها، دانش آموزان برای مدیریت مستقل احساسات و هیجانات خود مجهزتر می شوند که منجر به افزایش استقلال عاطفی می شود. از طرف دیگر، از طریق برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی، دانش آموزان ممکن است حس اعتماد به نفس^{۳۶} و عزت نفس^{۳۷} به دست آورند. همانطور که آنها مهارت های جدید را یاد می گیرند و تمرین می کنند، در توانایی های خود برای مدیریت احساسات و هدایت موقعیت های اجتماعی اطمینان بیشتری پیدا می کنند. این افزایش اعتماد به نفس می تواند به سطوح بالاتر استقلال عاطفی کمک کند. لذا تأثیر برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی بر استقلال عاطفی از این منظر نیز امری منطقی و قابل انتظار است (اروزکان و همکاران، ۲۰۱۶).

3 . self-awareness	0
3 . self-regulation	1
3 . effective communication	2
3 . problem-solving	3
3 . decision-making	4
3 . Bierman & Motamedi	5
3 . self-confidence	6
3 . self-esteem	7
3 . Erozkhan	8



علاوه بر توضیحات بالا در تبیین یافته مذکور می توان گفت که برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی ممکن است فرصت هایی را برای دانش آموزان فراهم کند تا با همسالانی که روی استقلال عاطفی خود نیز کار می کنند، ارتباط برقرار کنند. فعالیت های گروهی، بحث ها و تمرین های مشارکتی می توانند محیطی حمایتی را ایجاد کنند که در آن دانش آموزان می توانند تجربیات خود را به اشتراک بگذارند، مشاوره ارائه دهند و به یکدیگر تشویق کنند. این شبکه حمایت اجتماعی^{۳۹} می تواند با ایجاد حس تعلق و اعتبار بر استقلال عاطفی تأثیر مثبت بگذارد (میوسیوس و چانگ، ۲۰۲۱). از طرف دیگر برنامه آموزش سازگاری اجتماعی بر توسعه مهارت های هوش هیجانی^{۴۰} دانش آموزان تمرکز کند. با هوش هیجانی بیشتر، دانش آموزان می توانند هیجانات خود را بهتر تنظیم کنند، با دیگران همدلی^{۴۱} کنند و روابط سالم تری ایجاد کنند. این جنبه های هوش هیجانی به استقلال عاطفی بیشتر کمک می کنند (ادوارد و پروبا، ۲۰۲۰).

همچنین از نکات قابل توجه دیگری که در راستای تبیین اینکه چرا برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی بر استقلال عاطفی تأثیر داشته است می توان گفت که برنامه مذکور به دانش آموزان راهبردهای مقابله ای^{۴۲} موثر برای مدیریت استرس^{۴۳}، اضطراب^{۴۴} و سایر هیجانات منفی^{۴۵} را آموزش می دهد. دانش آموزان با یادگیری روش های سالم برای مقابله با موقعیت های چالش برانگیز می توانند انعطاف پذیری و استقلال را در برخورد با احساسات خود ایجاد کنند. این دستیابی به راهبردهای مقابله ای می تواند منجر به افزایش استقلال عاطفی شود (روگوسکا^{۴۶} و همکاران، ۲۰۲۰). نهایتاً می توان گفت که برنامه آموزش سازگاری اجتماعی دانش آموزان را تشویق می کند تا در درون نگر^{۴۷} خود توجه بیشتری کنند. دانش آموزان با تأمل در عواطف، افکار و رفتارهای خود می توانند درک عمیق تری از خود و نیازهای عاطفی خود به دست آورند. این افزایش خودآگاهی رشد استقلال عاطفی را تسهیل می کند زیرا دانش آموزان بیشتر با احساسات خود هماهنگ می شوند و مسئولیت مدیریت آنها را بر عهده می گیرند (نوبوتشی، ۲۰۲۳). با در نظر گرفتن تبیین ها و توضیح چرایی های اثربخشی مذکور می توان گفت که اثربخشی نامه آموزش سازگاری اجتماعی بر استقلال عاطفی دانش آموزان امری منطقی و قابل انتظار بوده است.

فرضیه دوم: برنامه آموزش سازگاری اجتماعی بر شایستگی اجتماعی دانش آموزان دوره دوم متوسطه موثر است.

نتایج به دست آمده در پژوهش حاضر (جدول ۴-۱۲ تا ۴-۱۴) حاکی از آن است که برنامه آموزش سازگاری اجتماعی بر شایستگی اجتماعی دانش آموزان دوره دوم متوسطه موثر است. این یافته با نتایج پژوهش های نجاری و همکاران (۱۳۹۷)، اکبری و همکاران (۱۳۹۹)، نجاری و همکاران (۱۴۰۰) و احمدپور و همکاران (۱۳۹۹) بصورت مستقیم و غیر مستقیم همسو است.

در تبیین اینکه چرا و چگونه برنامه آموزش سازگاری اجتماعی بر شایستگی اجتماعی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه اثربخش بوده است، می توان بیان کرد که در وهله اول برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی بر آموزش مهارت ها و راهبردهای

3 . social support network	9
4 . Museus & Chang	0
4 . Emotional intelligence	1
4 . empathize	2
4 . Edward & Purba	3
4 . coping strategie	4
4 . managing stress	5
4 . anxiety	6
4 . negative emotions	7
4 . Rogowska	8
4 . introspection	9
5 . Nobutoshi	0



اجتماعی خاص که برای تعاملات اجتماعی مؤثر ضروری هستند، متمرکز شده است. این می تواند شامل مهارت هایی مانند گوش دادن فعال،^{۵۲} حل تعارض،^{۵۳} همدلی^{۵۴} و ارتباط غیرکلامی^{۵۵} باشد. این برنامه با ارائه فرصتی برای یادگیری و تمرین این مهارت ها به دانش آموزان، شایستگی اجتماعی آنها را افزایش داده است (هووارد و گوتورث،^{۵۶} ۲۰۲۰). در وهله دوم، این برنامه و محتوای آن، دانش آموزان را تشویق کرده است تا در مورد رفتار اجتماعی خود تأمل کنند و زمینه های بهبود را شناسایی کنند. با ارتقای خودآگاهی،^{۵۷} دانش آموزان درک بهتری از نقاط قوت و ضعف خود در موقعیت های اجتماعی پیدا می کنند. این خود بازتابی می تواند منجر به افزایش اعتماد به نفس و تمایل به تغییر و انطباق رفتار آنها شود (سمیث و وودورث،^{۵۸} ۲۰۱۳) و نهایتاً موجب شده است که شایستگی اجتماعی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه افزایش پیدا کند.

علاوه بر این، برنامه آموزش سازگاری اجتماعی این قابلیت را دارد که فرصت هایی را برای دانش آموزان فراهم کند تا با همسالان خود در یک محیط حمایتی و مشارکتی تعامل داشته باشند. از طریق فعالیت های گروهی، تمرین های ایفای نقش^{۵۹} یا بحث، دانش آموزان می توانند از تجربیات و دیدگاه های یکدیگر بیاموزند. یادگیری با همتایان و همسالان نیز می تواند به صورت ویژه ای مؤثر باشد زیرا به دانش آموزان اجازه می دهد رفتارهای اجتماعی مختلف را که توسط همسالان خود مدل شده است را ببینند و از آنها بازخورد دریافت کنند (لطیفی و همکاران، ۲۰۲۱).

همچنین می توان بیان کرد که این برنامه از تکنیک های تقویت مثبت^{۶۰} برای تشویق رفتارهای اجتماعی مطلوب استفاده می کند. با ارائه تحسین، تقدیر، یا پاداش برای تعاملات اجتماعی مناسب، دانش آموزان انگیزه پیدا می کنند تا به تمرین و به کارگیری مهارت هایی که در طول آموزش آموخته اند ادامه دهند. تقویت مثبت می تواند به تقویت رفتارهای جدید کمک کند و احتمال تکرار آنها را در آینده افزایش دهد؛ که این امر نیز نهایتاً منجر به افزایش شایستگی اجتماعی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه می شود (میشلسون و همکاران، ۲۰۱۳).

نهایتاً ذکر این نکته نیز ضروری است که برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی به دانش آموزان کمک می کند که احساس خودکارآمدی^{۶۱} را در موقعیت های اجتماعی ایجاد کنند. خودکارآمدی به باور فرد به توانایی خود برای انجام موفقیت آمیز یک کار یا رفتار خاص اشاره دارد. با ارائه دانش، مهارت و فرصت های تمرینی به دانش آموزان، این برنامه توانسته است اعتماد آنها را به توانایی آنها برای هدایت تعاملات اجتماعی^{۶۲} به طور مؤثر افزایش داده باشد. با در نظر گرفتن تبیین ها و توضیح چرایی های اثربخشی مذکور می توان گفت که اثربخشی نامه آموزش سازگاری اجتماعی بر بر شایستگی اجتماعی دانش آموزان امری منطقی و قابل انتظار بوده است.

- | | |
|---------------------------------------|---|
| 5 . active listening | 1 |
| 5 . assertiveness | 2 |
| 5 . conflict resolution | 3 |
| 5 . empathy | 4 |
| 5 . non-verbal communication | 5 |
| 5 . Howard & Gutworth | 6 |
| 5 . promoting self-awareness | 7 |
| 5 . Smith & Woodworth | 8 |
| 5 . role-playing exercises | 9 |
| 6 . Peer learning | 0 |
| 6 . Latifi | 1 |
| 6 . positive reinforcement techniques | 2 |
| 6 . Michelson | 3 |
| 6 . self-efficacy | 4 |
| 6 . social interactions | 5 |



فرضیه سوم: برنامه آموزش سازگاری اجتماعی بر ارزش های تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه موثر است.

نتایج به دست آمده در پژوهش حاضر (جداول ۴-۱۵ تا ۴-۱۷) حاکی از آن است که برنامه آموزش سازگاری اجتماعی بر ارزش های تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه موثر است. این یافته با نتایج پژوهش های پیوسته گر و محرم زاده (۱۴۰۱)، افلاکی فرد و کوثری (۱۴۰۱)، محمدگرگانی و همکاران (۱۴۰۰) و نجاری و همکاران (۱۴۰۰) بصورت مستقیم و غیر مستقیم همسو است.

در تبیین اینکه چرا و چگونه برنامه آموزش سازگاری اجتماعی بر ارزش های تحصیلی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه اثربخش بوده است، می توان بیان کرد که در وهله اول برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی بر تقویت توانایی دانش آموزان برای تعامل موثر با همسالان، معلمان و سایر اعضای جامعه مدرسه تمرکز دارد. این برنامه با ارائه استراتژی ها و تکنیک های خاص برای برقراری ارتباط موثر،^{۶۶} حل تعارض^{۶۷} و کار گروهی، به آنها کمک می کند تا مهارت های اجتماعی مهمی را توسعه دهند. این مهارت ها دانش آموزان را قادر می سازد تا روابط مثبت برقرار کنند، در صورت نیاز به دنبال کمک باشند و با دیگران همکاری کنند، که همگی می توانند بر عملکرد تحصیلی آنها و همچنین ارزش های تحصیلی شان، تأثیر مثبت بگذارند.

از دیگر سو، برنامه آموزش سازگاری اجتماعی توانسته است به یکی از هدف های مهم خودش یعنی تقویت عزت نفس و اعتماد به نفس دانش آموزان باشد، برسد. نوجوانی دوران حساسی است که در آن افراد ممکن است دچار تردید به خود^{۶۸} و اعتماد به نفس پایین شوند که می تواند مانع پیشرفت تحصیلی آنها شود. این برنامه با فراهم کردن فرصت هایی برای موفقیت در موقعیت های اجتماعی و ارائه تقویت مثبت به دانش آموزان، به ایجاد اعتماد به نفس آنها کمک می کند. افزایش عزت نفس و اعتماد به نفس می تواند منجر به نگرش مثبت تر نسبت به یادگیری، افزایش تمایل به پذیرش ارزش های تحصیلی و بهبود عملکرد تحصیلی شود (پلومر،^{۶۹} ۲۰۱۴). چیزی که با داده های پژوهشی در این مطالعه نیز تایید شده است.

علاوه بر توضیحات مذکور، برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی به دنبال افزایش انگیزه و مشارکت دانش آموزان در فعالیت های تحصیلی آنهاست. این برنامه با تقویت حس تعلق^{۷۰} و ارتباط در جامعه مدرسه، دانش آموزان را تشویق می کند تا در آموزش خود سرمایه گذاری بیشتری کنند. وقتی دانش آموزان احساس ارزشمندی^{۷۱} و حمایت می کنند، فعالانه در کلاس شرکت می کنند، تکالیف را کامل می کنند و برای موفقیت تحصیلی تلاش می کنند. لذا تاثیر برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی بر ارزش های تحصیلی دانش آموزان امری منطقی و قابل انتظار می باشد.

نهایتا می توان بیان کرد که برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی نیز به ایجاد یک محیط یادگیری حمایتی کمک می کند. این برنامه از طریق فعالیت هایی مانند تمرین های تیم سازی،^{۷۲} پروژه های یادگیری مشارکتی^{۷۳} و برنامه های مربیگری^{۷۴} به ایجاد روابط مثبت بین دانش آموزان و بین دانش آموزان و معلمان کمک می کند (واتانانوانگان^{۷۵} و همکاران، ۲۰۲۱).

6 . effective communication 6

6 . conflict resolution 7

6 . self-doubt 8

6 . Plummer 9

7 . sense of belonging 0

7 . value 1

7 . team-building exercises 2

7 . cooperative learning projects

7 . mentorship programs 4

7 . Wattana wongwan 5



بنظر می‌رسد که یک محیط یادگیری حمایتی باعث ترویج ارتباطات باز، همکاری و احترام متقابل می‌شود که می‌تواند بر ارزش‌های تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت بگذارد. دانش‌آموزان بیشتر در جستجوی کمک، پرسیدن سؤال و شرکت در بحث‌های معنادار احساس راحتی می‌کنند که همه اینها به رشد تحصیلی آنها کمک می‌کند. لذا با در نظر گرفتن تبیین‌ها و توضیح چرایی‌های اثربخشی مذکور می‌توان گفت که اثربخشی نامه آموزش سازگاری اجتماعی بر ارزش‌های تحصیلی دانش‌آموزان امری منطقی و قابل انتظار بوده است.

محدودیت‌های پژوهش

مانند تمام پژوهش‌های دیگر، مطالعه حاضر نیز محدودیت‌هایی داشت که در زیر به مهم‌ترین آنها اشاره می‌شود.

۱- در ابتدا اینکه نمی‌توان تمام بهبودهای مشاهده شده و افزایش نمرات در متغیرهای این پژوهش را ناشی از اعمال مداخله آزمایشی دانست؛ زیرا برخی از بهبود حاصله در مورد مولفه‌های مطالعه حاضر (استقلال عاطفی، شایستگی اجتماعی و ارزش‌های تحصیلی) در جامعه آماری احتمالاً ناشی از گذر زمان و افزایش سطح حمایت دریافتی در خارج از جلسات بوده است که در کنترل پژوهشگر نبوده است.

۲- انجام پژوهش فوق در میان جامعه آماری دانش‌آموزان مدارس دوره متوسطه دوم در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ شهر ارومیه بود و این یعنی محدود بودن نمونه آماری. در واقع، حجم نمونه ۴۰ شرکت‌کننده در پژوهش نمونه‌ای نسبتاً کوچک است، به همین دلیل قابلیت تعمیم‌پذیری نتایج به سایر سنین، سایر پایه‌های تحصیلی، دانش‌آموزان دختر و همچنین به سایر محیط‌ها و فرهنگ‌ها را با محدودیت مواجه می‌کند و این امر اعتبار بیرونی پژوهش را مختل می‌کند.

۳- از آنجاییکه پژوهش حاضر در منطقه‌ای کوچکی از استان آذربایجان غربی و شهر ارومیه انجام شد لذا پژوهشگر با چالش‌هایی مانند جلب رضایت مراجعین مواجه بود. از طرف دیگر این بیم نیز وجود دارد که این افراد با احتیاط بیشتری به سوالات پاسخ داده باشند، لذا این امر باعث ایجاد آگاهی و حساسیت در آزمودنی‌ها به عنوان یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش مطرح است که اعتبار درونی پژوهش را با اختلالاتی مواجه می‌کند.

پیشنهادهای پژوهشی

باتوجه به محدودیت‌های پژوهشی و نتایج حاصل شده در مطالعه‌ی حاضر پیشنهادهای زیر مطرح می‌شود:

۱- پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده مطالعه مشابهی را با حجم نمونه بزرگتر و در زمینه متفاوت انجام دهند تا از یک سو تعمیم‌پذیری یافته‌های مطالعه حاضر را بررسی کنند و از سوی دیگر نیز نتایج آن را با مطالعه ما مقایسه کنند.

۲- پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با انجام یک مطالعه طولی بررسی اثرات بلندمدت آموزش سازگاری اجتماعی بر استقلال عاطفی، شایستگی اجتماعی و ارزش‌های تحصیلی دانش‌آموزان در پایه‌ها و دیگر مقاطع تحصیلی نیز بررسی کنند.

۳- پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی یک مطالعه کیفی برای کشف تجربیات و ادراکات دانش‌آموزان از سازگاری اجتماعی و چگونگی تأثیر آن بر مولفه‌هایی مانند استقلال عاطفی، شایستگی اجتماعی و ارزش‌های تحصیلی انجام بدهند.

۴- جهت قابلیت تعمیم‌پذیری نتایج، پیشنهاد می‌شود پژوهش حاضر در سایر موقعیت‌ها و بافت‌های فرهنگی و در میان دیگر اقشار (مثلاً دانشجویان دانشگاه) تکرار شود و نتایج با یکدیگر مقایسه گردد.



منابع

- افلاکی فرد، فرهاد کوثری، مجید (۱۴۰۱) مقایسه سازگاری اجتماعی و ادراک از محیط در بین دانش آموزان ابتدایی کلاس های چند پایه و عادی در شهرستان فیروزآباد، مجله پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره، ۱۵ (۴۰)، ۴۰۹-۴۲۰
- اکبری، مریم؛ ارجمندینا، علی اکبر؛ افروز، غلامعلی؛ کامبیز، کامکاری (۱۳۹۹)، اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر سازگاری اجتماعی- عاطفی دانش آموزان با اختلال در یادگیری حساب، نشریه توانمندسازی کودکان استثنایی (پیاپی ۷۰۳)، شماره ۳.
- احمدی، محمد؛ حاتمی، مهدی؛ احدی، ولی الله؛ اسدزاده، حمید (۱۳۹۹). تأثیر آموزش مهارت های ارتباطی بر باورهای خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر، نشریه رهپویی نو در مدیریت آموزشی، ۴ (۴)، ۱۱۶-۱۰۵
- احمدپور، روژینا؛ آرمن، محمد؛ نجاری، مسعود (۱۳۹۹) اثربخشی برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی بر سرزندگی تحصیلی، هویت تحصیلی و انعطاف پذیری شناختی دانش آموزان دختر شهر بوکان، دوفصلنامه علمی روانشناسی فرهنگی، سال چهارم، شماره ۲.
- افشاری، ثنا؛ شعف، دلارا و نجاری، مسعود (۱۴۰۱) اثربخشی درمان ذهن آگاهی بر ارتقای تاب آوری و تنظیم شناختی هیجان در دختران آسیب دیده از رابطه با جنس مخالف، مجله پیشرفتهای نوین در علوم رفتاری، دوره هفتم، شماره پنجاه و پنج.
- امینی، آرش (۱۳۹۸). *مهارت های اجتماعی نوجوانان، اعتباریابی پرسشنامه TISS*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز.
- بدار، لوک، دزیز، ژوزه و لامارش، لوک (۲۰۱۸). روانشناسی اجتماعی. ترجمه ی حمزه گنجی (۱۳۹۶). ویرایش دوم، چاپ یازدهم، تهران: انتشارات ساوالان.
- برک، لورا (۲۰۲۰). روانشناسی رشد. ترجمه ییحیی سید محمدی (۱۳۹۳). ویرایش چهارم، تهران: انتشارات ارسباران.
- بهرامیان، حکیمه (۱۳۹۹). مقایسه سازگاری اجتماعی، هوش هیجانی، و شایستگی اجتماعی دانش آموزان با و بدون ناتوانیهای یادگیری پایه دوم و سوم ابتدایی شهر اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی
- توکلی، زهره (1397)، رابطه خود کنترلی و عملکرد خانواده با سازگاری اجتماعی، پایان نامه کارشناسی ارشد، روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی
- پورطاهری، فاطمه؛ زندوانیان نائینی، ارمان و رحیمی، مهرشاد (۱۳۹۷). رابطه فراحافظه با عملکرد تحصیلی کیفی و کمی دانشجویان، *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۶ (۲)، ۱۳۷-۱۵۷
- پیوسته گر، مهرانگیز و محرم زاده، سوری (۱۴۰۱) مقایسه سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کاربر اینترنت و غیر کاربر اینترنت، فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی سال ششم، شماره ۳ (پیاپی ۲۳)



دیویس، دیوید و فلنر، رابرت (۲۰۲۰). نظریه ی مدل چهاربعدی کفایت اجتماعی و کاربردهای آن در مداخله بالینی. درراینیکه، مارک، داتیلیو، فرانت و فریمن، آرتور. کتاب شناخت درمانی در کودکان و نوجوانان، ترجمه علاقبندراد، جواد و فرهی، حسن (۱۴۰۰). تهران: انتشارات بقیه.

رضایی، سعید (۱۳۹۹). کفایت اجتماعی کودکان و نوجوانان. تهران: انتشارات آوای نور.
رحیمی، رضا (۱۳۹۷). بررسی روابط ساده و چندگانه سلامت روان و بلوغ عاطفی دانش- آموزان پایه دوم دبیرستان های عادی و تیزهوشان شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید بهشتی.
زاهدی کیا، حمیده (۱۳۹۹). تأثیر آموزش ارتباط غیر کلامی بر شایستگی اجتماعی دانش آموزان دبستانی شهرستان خاتم. پایان نامه کارشناسی ارشد، روان شناسی عمومی، دانشگاه شهید باهنر کرمان.

جنابآبادی، حسن (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر کاهش اختلالات رفتاری دانش آموزان استثنایی پایه ۵. فصلنامه روانشناسی کودکان/استثنایی، مدرسه مختلط کوثر زاهدان، ۱(۲)، ۷۳ تا ۸۳.

حبیبی، افسانه (۱۳۹۷). آموزش کاربردی نرم افزار SPSS. نشر الکترونیک، پایگاه اینترنتی پارس مدیر.

حافظ آبادی، الهه؛ بافتی، نسرين (۱۳۹۶) همبستگی خانوادگی و استقلال عاطفی در دختران فراری از خانه. مجله تازه ها و پژوهش های مشاوره دوره ۱۱، شماره ۳۸، صص ۷۵-۵۵.
سالمی، صفورا (۱۳۹۹). اثربخشی روشهای شناختی رفتاری متمرکز بر تروما و نظریه ذهن بر رشد پس از سانحه، شایستگی اجتماعی و تنظیم هیجانی در کودکان آزار دیده شهر اهواز. پایان نامه دکتری تخصصی روانشناسی. دانشگاه شهید چمران اهواز.

سیمرود کلیکمن، مارگار (۲۰۱۹). کفایت اجتماعی در کودکان و نوجوانان. سعید رضانی (۱۳۹۸). تهران: آوای نور.
سامانی، سیامک (۱۳۹۵)، همبستگی خانوادگی و استقلال عاطفی در دختران فراری از خانه، مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، سال دوازدهم، شماره ۳. صص ۲۶۲-۲۵۸.

سامانی، سیامک، رضویه، اصغر، (۱۳۹۶)، رابطه همبستگی خانوادگی و استقلال عاطفی با مشکلات عاطفی، فصلنامه پژوهش در سلامت روانشناختی، دوره اول، شماره اول.

سنت کالر، مایکل. (۲۰۲۰). درآمدی بر روابط موضوعی و روانشناسی خرد. ترجمه ی علیرضا طهماسب و حامد علی آقایی (۱۳۹۹). تهران: نشر نی.

سید فاطمی، نعیمه؛ رحمانی، فرناز برادران رضایی، مهین؛ صداقت، کامران، (۱۳۹۸)، بررسی ارتباط شیوه تربیتی والدین با میزان استقلال دانش آموزان نوجوان مدارس شهر تبریز، نشریه دانشکده مامایی، دانشگاه علوم پزشکی ایران، دوره ۲۲، شماره ۶۲، صص ۸۴-۷۵.

شیخ الاسلامی، علیرضا؛ برزگر، کیوان و خداوردی، تیمور (۱۳۹۶). نقش خودکارآمدی تحصیلی، خودنظم دهی فراشناختی و تفکر انتقادی در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانش آموزان مقطع دبیرستان، فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی، ۷(۲۳)،

۱۱۱-۱۲۲



شیری، اسدالله ؛ ولی پور، وحید؛ مظاهری، علی (۱۳۹۷). مقایسه مهارت های اجتماعی و مشکلات روان شناختی در دانش آموزان قلدر، قربانی و عدم درگیر، *روان شناسی تحولی: روان شناسان ایرانی*، ۱۰(۳۸)، ۲۰۱-۲۱۰

شکوهی یکتا، مهدی ؛ زمانی، وحیده؛ پور کریمی، جواد (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بین فردی بر افزایش مهارت های اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری دانش آموزان دیرآموز پایه اول دبستان، *مجله مطالعات روانشناختی*، ۱۰(۴)، ۳۲-۷

شهیم، س (۱۳۹۷). مقایسه مهارت های اجتماعی و مشکلات رفتاری در دو گروه کودکان عادی و مبتلا به اختلالات یادگیری در خانه و مدرسه، *مجله روان شناسی و علوم تربیتی*، ۳۳(۱)، ۱۳۸-۱۲۱

عسگری، سردار؛ کهریزی، سهند و کهریزی، میرسعید (۱۳۹۷). نقش خودکارآمدی و رضایت از زندگی در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر سال سوم دوره متوسطه شهر کرمانشاه، *مجله روان شناسی مدرسه*، ۲(۲)، ۱۲۳-۱۰۷

علامه، عاطفه (۱۳۹۸). تاثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر پرخاشگری، خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی دانش آموزان پسر دوره ابتدایی دارای رفتارهای پرخاشگرانه. پایان نامه دکترای روان - شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

فتح الهی، وحید صحرایی، قهرمان (۱۳۹۶). ابعاد اجتماعی مهارت های زندگی از دیدگاه مولوی، *پژوهش نامه ادبیات تعلیمی (پژوهش نامه زبان و ادبیات فارسی)*، ۵(۱۷)، ۱۹۱-۲۱۸

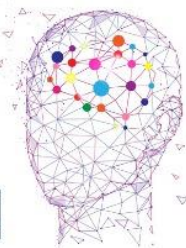
فرانکن، رابرت ای. (۲۰۲۰). انگیزش و هیجان. ترجمه ی حسن شمس اسفند آباد، غلامرضا محمودی و سوزان امامی پور (۱۳۹۲). تهران: نشر نی.

فرهادی، علی محمد؛ موحدی، یگانه؛ عزیزی، اسداله؛ قاسمی کل، فیروزه؛ و کریمی نژاد، کیانوش (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی بر ارتقای نظریه ذهن در نوجوانان پرخاشگر، *دو فصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۳(۲)، ۵۵-۶۶

کرامتی، محمدعلی (۱۳۹۶). تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی ریاضی، *مجله روان شناسی و علوم تربیتی*، ۳۷(۱)، ۳۹-۵۵

کریمی، فیروز؛ کیخاوندی، سعید و محمدی، مهرداد (۱۳۹۹). تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر اختلالات رفتاری کودکان دبستانی، *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام*، ۱۸(۳)، ۶۱-۶۸

کميجانی، وظیفه؛ هاشمی آذر، ژاله (۱۳۹۸). بررسی تأثیر بازی درمانی بر کاهش اختلالات رفتاری دانش آموزان آزار دیده جسمانی - هیجانی ۹-۱۲ ساله شهر تهران، *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۵(۱۵)، ۲۰-۳۴



مظلوم علی، نیک فام، محمدرضا (۱۴۰۱) بررسی عوامل موثر بر سازگاری اجتماعی در دانش آموزان، چهارمین کنفرانس بین المللی نوآوری های اخیر در روانشناسی، مشاوره و علوم رفتاری، دوره ۸، شماره ۲۹

محمدگرگانی، آذر؛ درتاج، فریبرز؛ کیامنش، علیرضا (۱۴۰۰) اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی - عاطفی بر روی مؤلفه های عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر، منبع: آموزش و ارزشیابی سال دوازدهم، شماره ۴۵

واعظفر، سرباز؛ محمدی فر، مظلوم و نجفی، مهدی (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش به روش سؤالات هدفمند بر عملکرد ریاضی و تفکر تأملی، مجله روانشناسی مدرسه، ۲(۳)، ۲۴۰-۲۵۲

ویسانی، مختار (۱۳۹۹). مقایسه تأثیر دو روش آموزش شایستگی اجتماعی و ارتباط کودک-والد بر نشانگان اختلال بیش عالی/نقص توجه در دانش آموزان پسر دارای اختلال بیش فعالی/نقص توجه مراجعه کننده به یک مرکز اختلالات رفتاری در شهر سنج. دانشگاه شهید چمران اهواز.

نجاری، مسعود؛ جدیدی، هوشنگ؛ مرادی، امید؛ کریمی، کیومرث (۱۳۹۷) تدوین برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی و اثربخشی آن بر میزان قلدری دانش آموزان پسر، پژوهش های روانشناختی، دوره ۸، شماره ۲۹

نجاری، مسعود؛ خضرنژاد، علی؛ خضرنژاد، اسعد؛ قادر دوست، زینب (۱۴۰۰) تعیین اثربخشی برنامه ی آموزشی سازگاری اجتماعی بر رفتارهای خودشکن تحصیلی در دانش آموزان پسر، مجله راهبردهای نو در روانشناسی و علوم تربیتی، پیاپی ۱۲.

یگانه، طاهره (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی بر کنش ورزی سازشی و اختلال های هیجانی-رفتاری دانش آموزان، روان شناسی تحولی: روان شناسان ایرانی، ۱۰(۴۰)، ۴۰۹-۴۱۹

Adelabu, D. H. (2008). Future time perspective, hope, and ethnic identity among African American adolescents. *Urban Education*, 43, 347-360.

Ardelt, M. (2003). "Development and empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale". *Research on Aging*, 25, 275-324.

Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 405-385.

Adolph, R. (20۱9) Perception and Emotion: How We Recognize Facial Expressions. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5): 222-226.

Botvin, B. I. & Kantor, L. W. (۲۰۱۹). Prevention alcohol through life skills training. *Journal of alcohol research & health*, 24(4), 25.

Botvin, G. J., Baker, E., Dusenbury, L., Botvin, E. M., & Diaz, T. (۲۰۱۴). Long-term follow-up results of a randomized drug abuse prevention trial in a white middle-class population. *Journal of the American Medical Association*, 273, 1106-1112



- Botvin, G. J., Griffin, K. W., Paul, E., & Macaulay, A. P. (2013). Preventing tobacco and alcohol use among elementary school students through Life Skills. Training. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 12, 1-18.
- Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2015). Resonant leadership: Renewing yourself and connecting with others through mindfulness, hope, and compassion: Harvard Business School.
- Bandelli, A. C., (2018), Facilitating communication and effective interpersonal relationships at work: A theoretical model of socio-affective competence, A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy Department of Psychology College of Arts and Sciences University of South Florida.
- Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). Social and emotional learning programs for preschool children. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 135-151.
- Erozkan, A., Dogan, U., & Adiguzel, A. (2016). Self-Efficacy, Self-Esteem, and Subjective Happiness of Teacher Candidates at the Pedagogical Formation Certificate Program. *Journal of Education and Training Studies*, 4(8), 72-82.
- Wattana wongwan, S., Smith, S. D., & Vannest, K. J. (2021). Cooperative learning strategies for building relationship skills in students with emotional and behavioral disorders. *Beyond Behavior*, 30(1), 32-40.
- Plummer, D. (2014). *Helping adolescents and adults to build self-esteem: A photocopiable resource book*. Jessica Kingsley Publishers.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (2013). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook*. Springer Science & Business Media.
- Latifi, S., Noroozi, O., & Talaei, E. (2021). Peer feedback or peer feedforward? Enhancing students' argumentative peer learning processes and outcomes. *British Journal of Educational Technology*, 52(2), 768-784.
- Smith, I. H., & Woodworth, W. P. (2012). Developing social entrepreneurs and social innovators: A social identity and self-efficacy approach. *Academy of Management Learning & Education*, 11(3), 390-407.
- Howard, M. C., & Gutworth, M. B. (2020). A meta-analysis of virtual reality training programs for social skill development. *Computers & Education*, 144, 103707.
- Nobutoshi, M. (2023). Metacognition and Reflective Teaching: A Synergistic Approach to Fostering Critical Thinking Skills. *Research and Advances in Education*, 2(9), 1-14.
- Rogowska, A. M., Kuśnierz, C., & Bokszczanin, A. (2020). Examining anxiety, life satisfaction, general health, stress and coping styles during COVID-19 pandemic in Polish sample of university students. *Psychology Research and Behavior Management*, 797-811.
- Museus, S. D., & Chang, T. H. (2021). The impact of campus environments on sense of belonging for first-generation college students. *Journal of College Student Development*, 62(3), 367-372.



- Edward, Y. R., & Purba, K. (2020). The effect analysis of emotional intelligence and work environment on employee performance with organizational commitment as intervening variables in PT Berkas Bima Sentana. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal) Vol, 3(3)*, 1552-1563.
- Baron, R. A. (۲۰۱۸). Cognitive mechanisms in entrepreneurship: why and when entrepreneurs think differently than other people, *Journal of Business Venturing*, 13, pp. 275-294. behavior: Development, assessment, and modification (pp.143-179), New York: Academic. children, In P. Strain, M.Guralnick, &H. Walker(Eds.), *Children's social*.
- Baron, R. A. (۲۰۱۰). Psychological perspectives on entrepreneurship: cognitive and social factors in entrepreneurs' success, *Current Directions in Psychological Science*, 9, pp.15-18.
- Brooks, J. K. (۲۰۱۲). Emotional competencies of leaders: A comparison of managers in a financial organization by performance level. Doctoral Dissertation, North Carolina State University.
- Bryan, T. (۲۰۱۰). Assessment of social cognition: Review of research in learning disabilities. In H. Swanson (Ed), *Handbook the assessment of learning disabilities*. (285-312). New York: Springer.
- Buhrmesteret, D., Furman, W., Wittenberg, M. T., & Reis, H. T., (1988), "five domains of interpersonal competence in peer relationships". *Journal of Personality and Social Psychology*, No 55: 991-1008.
- Carter, L., Murray, P., Gray, D., (۲۰۱۸), "The Relationship between Interpersonal Relational Competence and Employee Performance: A Developmental Model", the *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, No 3: 213-229.
- Connor, K. M. & Davidson, J. R.T. (۲۰۱۳). Development of new resilience scale: the Connor- Davidson, Resilience scale (CD-RISC). *Journal of Depression and Anxiety*, 18: 76- 82.
- Denham, S., Vonsalisch, M. , Olthof, T. , Kochanoff, A. , & Caverly, S. (۲۰۱۴). Emotional and social development in childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* London: Blackwell Publishing.
- Deshler, D. D., Ellis, E. S., & lenz, B. K. (۲۰۱۶). *Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods*. Denver: Love Publishing.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (۲۰۱۵). Interpereting out coms of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Journal of Exceptional Children*, 67(3), 331-344.
- Gresham, F. M., Van, M. B., & Cook , C. R. (۲۰۱۶). Social skill training for teaching replacement behaviors, remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders*, 31(4), 363-377.
- Hendrix. RJ. (۲۰۱۵). Reasons for internet use and social anxiety, Pers Individ Dif Wang W. Internet dependency and psychosocial maturity among college students, *International Journal of Human-Computer Studies*. 55: 919_938.



- Kanning, U. P., & Horenburg, M. (2014). SOCIAL COMPETENCE—AN OVERVIEW OF CONTEMPORARY RESEARCH AND PRACTICE. *Вісник Одеського національного університету. Психологія* (19, Вип. 2), 141-153.
- Little, H.M, Clark, J. (2016). Extroversion, neuroticism and self-concept: their impact on internet users in India. Department of Psychology, Women's Christian College.
- Malti, T., & Perren, S. (۲۰۱۶). Social competence. *Encyclopedia of Adolescence*, 2, 332-340.
- Malti, T., & perren, s.(۲۰۱۶). Social competence. *Encyclopedia of Adolescence*. 2, 332-340.
- McGinnis, E. (۲۰۱۷). Skillstreaming the elementary school child: A guide for teaching prosocial skills. Champaign, IL: Research Press.
- McGinnis, E., & Goldstein. A. P. (۲۰۱۷). Skillstreaming the elementary school child: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills (Rev. ed.). Champaign, IL: Research Press.
- Nangle, Douglas W. Hansen, David J. Erdley, Cynthia A. Norton, Peter J. (۲۰۱۵), "practitioner's guide to empirically based measures of social skills", Springer Science+Business Media, LLC.
- Nel, A. J. (۲۰۱۶). The relationship between direct and indirect aggression and social competence among three cultural group in south Africa. Master of Science (Psychology), Stellenbosch University.
- Nlemadim, M. C., Falaye, A., & Okoiye, O. E. (2013). Effects of self-efficacy and transactional analysis techniques in enhancing social competence among socially-isolated pupils in private primary schools in Ibadan Metropolis, Nigeria. *Journal of Research in Education and Society*, 4(2), 2141-6753.
- Ogunleye, A. J.(2012). effects of self esteem, emotional health and social competence on romantic relationship of adolescents in nigeria. *an international journal of arts and humanities*, Vol. 1 (4), November:183-201.
- Parke, R. D., Simpkins, S. D., McDowell, D. J., Kim, M., Killian, C., Dennis, J., Flyr, M. L., Wild, M., & Rah, Y. (2004). Relative contributions of families and peers to children's social development. In C. Hart & P. K. Smith (Eds.), *Handbook of social development* (pp. 156-177). London: Blackwell Publishing.
- Preusse, K. (۲۰۱۸). Fostering prosocial behavior in young children. Retrieved from <http://www.earlychildhoodnews.com>.
- Rantanen, K., Eriksson, K., Nieminen, P. (۲۰۱۵). Social competence in children with epilepsy - a review. *Epilepsy and Behavior*, 24 (3), 295-303.
- Rickheit, G. Strohner, H. (۲۰۱۸). "Handbook of Communication Competence", Mouton de Gruyter, Berlin · New York.
- Rockhill, C. M., VanderStoep, A., McCauley, E., & Katon, W. J., (2009). Social competence and social support as mediators between comorbid depressive and conduct problems and functional outcomes in middle school children. *Journal of Adolescence*, 32, 535-553.



- Saaranen, T., Vaajoki, A., Kellomäki, M., Hyvärinen, M.L. (2015), "The simulation method in learning interpersonal communication competence Experiences of masters' degree students of health sciences", Nurse Education Today, No 35: 8-13.
- Samter, W. (۲۰۱۳). Friendship interaction skills across the life span. In J. O. Green & B. R. Burleson (Eds.), Handbook of communication and social interaction skills (pp. 637-684). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Semrud-Clikeman, M. (۲۰۱۷). Social competence in children. New York, NY: Springer Science + Business Media.
- Vahedi, S. H., Farrokhi, F., & Farajian, F. (۲۰۱۷). Social competence and behavior problems in preschool children. *Journal of Psychiatry*, 7(3), 126-134.
- Vahedi, S. H., Fathiazar, E., Hosseini-Nasab, D., Moghaddam, M., & Kiani, A. (۲۰۱۷). The effect of social skills training on decreasing the aggression of pre-school children. *Iranian Journal of Psychiatry*, 2, 108-114.
- Vaughn, L. & Hoager, E. (۲۰۱۴). Adolescent and risk: Helping young people make better choice. ACT for Youth Center of Excellence: Research facts and finding. Retrieved November 20, 2007, from <http://www.actforyouth.net/documents/adolesent risk.sept07.pdf>.
- Vokić, N. P., Hernaus, T., (۲۰۱۵), "Interpersonal Relations At Work Perceived By Croatian And Worldwide Employees And By Different Age, Gender, Education, Hierarchical And Company Size Groups - Empirical Evidence", *Management*, No 1: 23-49.
- Wellman, H. M., Philips, A., Dunphy-Lelii, S., & Lalonde, N. (۲۰۱۴). Infant social attention predicts preschool social cognition. *Developmental Science*, 7, 283-288.
- Zigmond, N., & Brownlee, J. (۲۰۱۸). Social skills training for adolescents with learning disabilities. *Exceptional Education Quarterly: Special Issue on Special Education for Adolescents and Young Adults*, 1(2), 77-83.
- Miller, R. B., & Brickman, S. J. (۲۰۱۴). A Model of Future-Oriented Motivation and Self-Regulation. *Educational Psychology Review*, 16(۱), ۹-۳۳.
- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (2011). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 810 – ۸۱۳/
- Warren, E. A., Raghubar, K. P., Cirino, P. T., Child, A. E., Lupo, P. J., Grosshans, D. R., ... & Kahalley, L. S. (2022). Cognitive predictors of social adjustment in pediatric brain tumor survivors treated with photon versus proton radiation therapy. *Pediatric Blood & Cancer*, 69(6), e29645. DOI: <https://doi.org/10.1002/pbc.29645>.
- Gray, R. (20۱9). Unpacking authoritative parenting. *Journal of Marriage and the family*, 61: 574-587.
- Hatfield, A. (20۱2). Family education. Theory and practice, Sanfrancisco: Josses-Bass: 32-37.



- Johnston, M. & Vogel, C. (2013) Benefits of psychological preparation for surgery, *Journal of Meta Analysis*.
- Kiddies, A. M. (2012). Psychosocial factors associated with teenage pregnancy in Jamaica. *Adolescence*, 27(108)
- Linden, W., Stases, C., & Maurice, J. (2014) Psychological intervention for patients with coronary artery disease, London: Crown Publication.
- Moffat, A. (2017). What makes for successful and successful relationship? In changing families, challenging futures. 6th Australian Institute of family studies conferences Melbourne, 2007 Nov, 25-27.
- Russell, Daniel, Altmaire, Elizabeth and Velez, Dawn van (2011). Job-related Stress, Social support and burnout among Classroom teachers, *Journal of Applied psychology*, vol. 72:2 , pp. 169-274.
- Schulman, S. (2018). Working through the health: A transpersonal approach to family support and education. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 22, No.2.
- Smelters, Larry. (2017). The Relationship of Communication, to Work Stress, *Journal of Business Communication*, vol. 24:2, pp.47-58.