Journal of Counseling and Psychotherapy Culture
Vol. 18, No.71, Fall 2027; P 99-119
qccpc.atu.ac.ir
DOI: 10.22054/qccpc.2026.91748.3617

ATU PRESS

Original Research
Accepted: 29/09/2026
Revised: 26/09/2026
Received: 21/02/2026
ISSN: 2345-6051
eISSN: 2476-6178

The Effect of Social Competence Training on Emotional Self-Awareness and Social Competence of Aggressive Junior High School Students

Kamran Eidipour *
Department of Physical Education, Instruction, University of Farhangian, Tehran,, Iran

Yadollah Azadi
Department of Physical Education Instruction, University of Farhangian, Tehran, Iran

Extended Abstract:

1. Introduction

Identifying effective ways to reduce problems such as student aggression calls for new research aimed at preventing behavioral problems among students. This need is especially pressing in schools, given the frequent peer interaction and physical contact and the inherent potential for aggressive behavior. A review of the theoretical and empirical literature indicates that social competence is important for students and strongly influences their social and emotional behaviors, areas in which students often face challenges. Because students will shape the future and skill development matters at this stage, addressing social competence to improve their social and emotional behaviors is necessary so that they avoid behavioral problems when they later take on important roles in society. It appears that no domestic research has yet been conducted on social competencies and their impact on students' social competence and emotional self-awareness, a gap that the present study addresses.

Research Question

Consequently, this research sought to answer the following question: Does social competence training affect the social competence and emotional self-awareness of junior high school students?

* Corresponding Author: k.eidipoor@cfu.ac.ir
How to Cite: Eidipour, K., Azadi, Y. (2027). The Effect of Social Competence Training on Emotional Self-Awareness and Social Competence of Aggressive Junior High School Students, *Journal of Counseling and Psychotherapy Culture*, 18(71), 99-119. DOI: 10.22054/qccpc.2026.91748.3617

2. Literature Review

Theoretical and empirical evidence supports the effect of social competence on students' social and emotional empowerment (Valente et al., 2020; Mérida-López et al., 2022).

D'Urso et al. (2022) found that social competencies are inversely related to students' behavioral problems. Students who possessed higher levels of social and emotional competence exhibited lower levels of bullying behavior, hyperactivity, and behavioral problems.

Asghari and Mianabadi (2026) found that there was a significant difference between the effectiveness of social competence training and socio-emotional competence training regarding students' expectation-related stress and academic self-sabotaging behaviors.

3. Methodology

The research method was quasi-experimental. The statistical population consisted of male junior high school students in Isfahan in the 2024–2025 academic year, of whom 48 were selected as the research sample through convenience sampling and assigned to experimental and control groups. Eight sessions of social competence training were planned based on the Felner model. The research instruments were standardized questionnaires measuring social competence and emotional self-awareness. The social competence questionnaire was developed by Zhou and Ee (2012) and contains 25 items with five response options that measure five components. The Emotional Self-Awareness Questionnaire was developed by Rieffe et al. (2008) and contains 30 five-choice items that measure seven components. These two questionnaires have been used in Iran and in various studies of students, and their validity and reliability have been confirmed. In the present study, the content validity of the questionnaire was confirmed by eight professors of Farhangian University, and its construct validity was also analyzed by confirmatory factor analysis. The reliability of the questionnaires, determined with Cronbach's alpha, was .84 and .87, respectively. Data analysis was performed using a mixed analysis of variance.

4. Results

Table 1. Results of the Mixed Analysis of Variance for Test Sessions and Groups

Variable	Source of variation	*F*	*p*	Partial eta squared
Social competence	Group	5.85	.03	.29
	Test sessions	71.03	.01	.47
	Group × test sessions	1.02	.11	.03
Emotional self-awareness	Group	0.03	.25	.43

Variable	Source of variation	*F*	*p*	Partial eta squared
	Test sessions	1.43	.04	.21
	Group × test sessions	0.87	.16	.01

The results of the mixed analysis of variance regarding social competence showed that the main effect of group was significant (p = .03). Therefore, the type of intervention had an effect on the level of social competence of students. In addition, the main effect of sessions (p = .01) was significant. The interaction effect between test sessions and group was not significant (p = .11). The partial eta squared showed that 47% of the changes in students' social competence were due to the training sessions. Regarding the emotional self-awareness variable, the main effect of group was significant (p = .03). Therefore, the type of intervention affected the level of students' emotional self-awareness. In addition, the main effect of sessions (p = .04) was significant. The interaction effect between test sessions and group was not significant (p = .16). The partial eta squared showed that 21% of the changes in students' emotional self-awareness were due to the training sessions.

5. Discussion

The results of the data analysis showed a significant difference between the experimental and control groups in students' social competence and emotional self-awareness. Therefore, social competence training has an effect on students' social competence and emotional self-awareness, and part of the variance of the difference between the experimental and control groups was due to the interactive effect of social competence training. Based on the results and considering the value of the squared eta, 47% of the changes in social competence and 21% of the changes in emotional self-awareness were attributable to the independent variable, namely social competence training.

6. Conclusion

Due to prevailing conditions in many of the country's schools, various behavioral issues such as aggression arise among students; these stem from underlying circumstances as well as a lack of knowledge regarding social interaction and emotional regulation. While some of these behavioral problems can be attributed to inadequate school environments, others may stem from the personality traits of certain students, who require instruction in social interaction and emotional control. By developing social competence, students strive to build qualities such as responsibility, commitment, and self-confidence; this enables them to adapt to the aforementioned challenges within the school setting and ultimately exhibit improved social and emotional behavior. These findings can be explained as

follows: social competence training increases students' ability to deal effectively with the challenges and problems of daily life, to strive to improve their social and psychological behavior, and to express it as adaptive and appropriate behavior in interacting with individuals, others, culture, and the surrounding environment. Educational officials and planners should include social competence education in school curricula as far as possible and give it more attention.

Keywords: Educational Intervention, Social Competence Training, Emotional Self-Awareness, Social Competence.

مقاله پژوهشی
تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۱۲/۲
تاریخ ویرایش: ۱۴۰۵/۷/۴
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۷/۷
ISSN: 2345-6051
eISSN: 2476-6178

فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی
سال هجدهم، شمارهٔ ۷۱، پاییز ۱۴۰۶، ص ۹۹ تا ۱۱۹
www.qccpc.atu.ac.ir
DOI: 10.22054/qccpc.2026.91748.3617

تأثیر آموزش کفایت اجتماعی بر خودآگاهی هیجانی و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان پرخاشگر

کامران عیدی پور * گروه آموزش تربیت بدنی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

یداله آزادی گروه آموزش تربیت بدنی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

چکیده

هدف از انجام این تحقیق، تأثیر آموزش کفایت اجتماعی بر خودآگاهی هیجانی و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان پرخاشگر، بود. روش تحقیق به‌صورت نیمه‌آزمایشی بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پسر متوسطه اول شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که تعداد ۴۸ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس با گروه‌بندی آزمایش و کنترل به‌عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. ۸ جلسه آموزش کفایت اجتماعی براساس مدل فلنر در نظر گرفته شد و درنهایت با استفاده از پرسشنامه شایستگی اجتماعی زو و جی (۲۰۱۲) و خودآگاهی هیجانی ریفی (۲۰۰۷)، داده‌ها جمع‌آوری شد. تحلیل داده‌ها با آزمون تحلیل واریانس ترکیبی انجام شد. نتایج اتای سهمی نشان داد که بخش قابل‌توجهی از تغییرات شایستگی اجتماعی و تغییرات خودآگاهی هیجانی دانش‌آموزان، متأثر از اثر آموزش جلسات آموزشی بوده است. درنتیجه، با آموزش کفایت‌های اجتماعی، دانش‌آموز تلاش می‌کند تا ویژگی‌هایی مانند: مسئولیت‌پذیری و اعتمادبه‌نفس را در خود پرورش دهد تا درنهایت شایستگی اجتماعی و خودآگاهی هیجانی بهتری داشته باشد.

کلیدواژه‌ها: مداخله آموزشی، آموزش کفایت اجتماعی، خودآگاهی هیجانی، شایستگی اجتماعی.

* نویسنده مسئول: k.eidipoor@cfu.ac.ir

مقدمه

یکی از مشکلات امروزی که اکثر دانش‌آموزان پرخاشگر با آن مواجه هستند، ضعف در شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی می‌باشد. رشد شخصیت اجتماعی افراد، مجموعه متوازنی است از توانایی‌های اجتماعی و رفتارهای قابل انطباق فراگرفته شده که افراد را توانا می‌نماید تا با دیگران ارتباط متقابل متناسب برقرار نماید، کنش درست و صحیح داشته باشد و از کردارهایی که پیامدهای نامناسب درپی دارند، دوری کنند (کارنوال و همکاران[1]، ۲۰۲۰). کیفیت روابط عاطفی و اجتماعی نقش تعیین‌کننده‌ای در رشد هیجانی و اجتماعی نوجوانان دارد، به‌گونه‌ای که تجربه حمایت، پذیرش و امنیت روانی و اجتماعی، می‌تواند زمینه‌ساز شکل‌گیری عزت نفس، احساس کفایت و سازگاری اجتماعی در آنان شود، درحالی‌که فقدان چنین تجربه‌هایی یا قرار گرفتن در محیط‌های فاقد حمایت عاطفی و اجتماعی می‌تواند روند طبیعی رشد هویت و مهارت‌های اجتماعی را با چالش‌های جدی مواجه سازد و احتمال بروز مشکلات هیجانی و بین فردی را افزایش دهد (عظیمی و همکاران، ۲۰۲۶). امروزه پرخاشگری در دانش‌آموزان سبب نگرانی والدین شده است، زیرا مشکلات اجتماعی، روحی، رفتاری و آموزشی آینده را در پی خواهد داشت. طبق گزارش سازمان جهانی بهداشت، درصد ابتلا به اختلالات روانی در کشورهای مختلف در جمعیت زیر ۱۶ سال از ۱۲ تا ۲۴ درصد متغیر است. نگاهی به نتایج تحقیقاتی که اخیراً در زمینه رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزان صورت گرفته است، نشان می‌دهد احتمال این‌که فردی رفتار پرخاشگرانه یا خشونت‌آمیز از خود نشان دهد، در دوران دانش‌آموزی آشکار می‌شود (لی و همکاران[2]، ۲۰۱۹). کم‌توجهی در رسیدگی به پرخاشگری، به کیفیت زندگی دانش‌آموزان لطمه می‌زند و باعث عوارضی مانند: فرار از مدرسه، افت تحصیلی و رفتارهای ناهنجار اجتماعی می‌شود. این عوارض مانع رشد و شکوفایی ظرفیت‌ها، توانایی‌ها و جریان اجتماعی‌شدن دانش‌آموزان می‌شود (سرکشیکیان، ۱۴۰۱).

یکی از مهم‌ترین مشکلات دانش‌آموزان پرخاشگر، کمبود خودآگاهی هیجانی[3] است که این عامل منجر به عدم توانایی آنان در مدیریت و مهار هیجان‌ها می‌شود (میلر و اسچید[4]، ۲۰۲۳). خودآگاهی هیجانی در دانش‌آموزان به مفهوم توان شناخت احساسات خود و دیگران و اثر این احساسات بر رفتار و تصمیم‌گیری می‌باشد. خودآگاهی هیجانی مهارتی کلیدی جهت کنترل احساسات و بهبود عملکرد اجتماعی دانش‌آموزان

1 Carnevale, S; Di Napoli, I; Esposito, C; Arcidiacono, C; Procentese, F
2 Lei, H; Chiu, M; Cui, Y; Li, S; Lu, M
3 emotional self-awareness
4 Miller-Graff, L; Scheid, C

است (هاگینز[1]، ۲۰۲۰). خودآگاهی هیجانی باعث ارتقای مهارت‌های دانش‌آموزان جهت ادراک هیجانات خود و تأثیر آن بر رفتارشان می‌شود. به‌بیان‌دیگر، دانش‌آموزان دارای خودآگاهی هیجانی این امکان را دارند که تغییرات هیجانی را تشخیص بدهند و در رفتار و عملکردهای خود به شکل بهتری عمل نمایند (لن و اسمیت[2]، ۲۰۲۱).

از دیگر مشکلات و مسائلی که دانش‌آموزان پرخاشگر را رنج می‌دهد، ضعیف بودن در کارهای گروهی و مهارت‌های اجتماعی مطلوب است که از آن به‌عنوان شایستگی‌های اجتماعی[3] یاد می‌شود (پینکورت[4]، ۲۰۲۴). شایستگی اجتماعی به معنای مراقبه و توجه نمودن به دیگر افراد، ایجاد کردن ارتباطات مناسب، اتخاذ تصمیمات مسئولانه و برخورد کردن سازنده و اخلاقی با مشکلات و چالش‌ها می‌باشد و دربرگیرنده عوامل: ارتباطات بین‌فردی، تصمیم‌گیری همراه با مسئولیت، داشتن خودآگاهی، آگاهی اجتماعی و مهارت خودمدیریتی است (منتز و همکاران[5]، ۲۰۱۸). شایستگی اجتماعی مهارتی است که شیوه تعامل با دیگر افراد را آسان می‌نماید و در دانش‌آموزان توان برقراری رابطه و همکاری کردن را بالا می‌برد و باعث می‌شود که آنان از کردارهای نامناسب و نامطلوب اجتماعی دوری نمایند (فاکتور و همکاران[6]، ۲۰۲۲). در واقع، شایستگی‌های 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 و همکاران[7]، ۲۰۲۳). مسلماً، وجود کاستی در مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان می‌تواند بر شخصیت و سازگاری اجتماعی آنان اثر منفی داشته باشد (لئو و همکاران[8]، ۲۰۱۹). از طرف دیگر، پرورش تعاملات اجتماعی، پایداری پیوندهای اجتماعی و ایجاد روابط دلبستگی می‌تواند منجر به توسعه پیوند دلبستگی ایمن و کاهش رفتارهای نابهنجار بین کودکان و نوجوانان بشود (لاکوسا و همکاران[9]، ۲۰۲۵).

امروزه برای بهبود مسائل و مشکلات اجتماعی و روانی دانش‌آموزان، از انواع متنوع مداخلات آموزشی استفاده می‌شود. این مداخلات آموزشی می‌توانند در بهبود یافتن سطوح سلامتی روانی دانش‌آموزان بسیار

1 Huggins, C. F; Donnan, G; Cameron, I. M; Williams, J. H
2 Lane, R. D; Smith, R
3 Social Competency
4 Pinquart, M
5 Mantz, L. S; Bear, G. G; Yang, C; Harris, A
6 Factor, R. S; Rea, H. M; Dahiya, A. V; Albright, J; Ollendick, T. H; Laugeson, E. A; Scarpa, A
7 Jennings, P. A; Doyleb, S. b; Rasheed, D; Frank, J; Brownc, J. L.
8 Liu, J; Bowker, J. C; Coplan, R. J; Yang, P; Li, D; Chen, X
9 Lacasa, S, F; Rodado-Martínez, M. J; Sadurní-Brugué, M; Folch-Naya, B; Fernández-Mayoralas, I

اثرگذار باشند (بورن و هاکمن[1]، ۲۰۲۳). ازجمله این مداخلات اثرگذار برای دانش‌آموزان، آموزش‌دادن مدل‌های کفایت اجتماعی و هیجانی است. درنتیجه، توسعه و ارتقاء برنامه‌های مداخلاتی متناسب با این بخش از کفایت‌ها و توانایی‌ها اهمیت بسزایی دارد (جنینگز و همکاران، ۲۰۱۹). پیکسوتو و همکاران[2] (۲۰۲۲) کفایت اجتماعی را شامل: فرایند کسب و به کارگرفتن اثربخش دانش و مهارت‌های موردنیاز برای تشخیص دادن و اداره کردن هیجانات، رشد کردن ارتباط با دیگران، گرفتن تصمیمات مسئولانه و ایجاد ارتباطات درست و مناسب و بسط توانایی‌های هیجانی و اجتماعی اساسی در افراد تعریف کرده‌اند. درواقع، کفایت اجتماعی به توانمندی افراد در ایجاد رابطه و تعاملات موفقیت‌آمیز با افراد دیگر در موقعیت‌های اجتماعی متفاوت اشاره می‌کند. این توانمندی دربرگیرنده مهارت‌ها و رفتارهای ویژه‌ای است که افراد را قادر می‌کند تا ارتباطات سالم و سازنده‌ای را ایجاد و حفظ نمایند و در جامعه به شکل اثربخشی عمل کنند (گراهام[3]، ۲۰۲۰). این مهارت‌ها در پنج احساس معناداربودن، احساس شایستگی یا خودکارآمدی، احساس تأثر، احساس خودمختاری و احساس اعتماد خلاصه می‌شوند (جورکیس و همکاران، ۲۰۲۳). به‌عبارت‌دیگر، کفایت‌های اجتماعی به این معنا می‌باشد که افراد بتوانند با اعتمادبه‌نفس و به شکل مناسبی در موقعیت‌های اجتماعی متفاوت ظاهر شوند و ارتباط و تعامل موفقی با دیگر افراد برقرار نمایند (هادار و همکاران[4]، ۲۰۲۰).

شواهد نظری و عملی از اثر کفایت اجتماعی بر ایدۀ توانمندسازی اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان حمایت کرده‌اند (والنت و همکاران[5]، ۲۰۲۰؛ مریدا و همکاران[6]، ۲۰۲۲). پولو و همکاران[7] (۲۰۲۲) نشان دادند که کمک به گسترش کفایت اجتماعی مانند: خوش‌بینی، انعطاف داشتن، خودتعیین‌گری، هیجان‌های مثبت، تصمیمات مسئولانه، رفتار مقابله‌ای، داشتن عزت نفس، تحمل کردن ابهام و حمایت اجتماعی، بهبود رفتارهای اجتماعی را به دنبال خواهد داشت. دورسو و همکاران[8] (۲۰۲۲) در تحقیقی به این نتیجه رسیدند که کفایت‌های اجتماعی با مشکلات رفتاری همسالان دانش‌آموز ارتباط معکوس دارد. دانش‌آموزانی که از کفایت‌های اجتماعی و عاطفی بیشتری برخوردار بودند، ازنظر رفتار قلدرانه، بیش‌فعالی و مشکلات رفتاری در سطح پایینی بودند. کفایت

1 Born, S; Baker, C
2 Peixoto, C; Coelho, V; Machado, F
3 Graham, S
4 Hadar, L. L; Ergas, O; Alpert, B; Ariav, T
5 Valente, S; Lourenço, A. A; Alves, P; Dominguez-Lara, S
6 Mérida-López, S; Quintana-Orts, C; Extremera, N
7 Poulou, M. S; Garner, P. W; Bassett, H. H
8 D'Urso, G; Symonds, J; Sloan, S; Devine, D

اجتماعی، تأثیر مهمی در ارتقاء مهارت‌های تنظیم هیجان (والندر و همکاران[1]، ۲۰۲۰)، کنترل نمودن خشم و ایجاد انگیزش پیشرفت (کولی[2]، ۲۰۲۲)، خودتعیین‌گری (گوای[3]، ۲۰۲۲) برای فراگیران دارد. اولیویرا و همکاران[4] (۲۰۲۱) تأثیر مداخلات مربوط به ارتقاء کفایت اجتماعی بر بهزیستی، سلامت روان‌شناختی و نوع عملکرد دانش‌آموزان را انجام دادند. نتیجه نشان داد که برنامه طراحی‌شده کفایت اجتماعی در کاهش یافتن مشکلات درونی مانند: خستگی عاطفی، استرس داشتن، اضطراب و استرس، افسرده شدن، داشتن سلامت ذهنی، رفتاری و فیزیولوژیکی اثر بسزایی دارد. رودریگز و همکاران[5] (۲۰۲۰) در تحقیقی نشان دادند که جهت بالابردن خودکارآمدی دانش‌آموزان، لازم است در مکان‌های آموزشی به بحث آموزش اجتماعی و هیجانی توجه اساسی بشود. اصغری و میان‌آبادی (۲۰۲۶) نشان دادند که بین اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی و شایستگی اجتماعی ـ هیجانی بر استرس انتظارات و رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان تفاوت معنادار وجود دارد.

می‌توان گفت که خودآگاهی هیجانی ضعیف منجر به مهارت‌های اجتماعی ناکافی می‌شود و از مشکلات و چالش‌های اصلی دانش‌آموزان است. دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری در مدرسه و محیط‌های محدود آموزشی، فرصت‌های کمتری برای کشف ماهیت بین فردی روابط اجتماعی دارند و در برقراری ارتباط با دیگران با مشکل مواجه هستند (سجادی و همکاران، ۲۰۲۶). دراین‌بین، معلمان مدارس در رشد و توسعه شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان تأثیر زیادی دارند. مدرسه در منتقل کردن باورها و ارزش‌های جامعه به دانش‌آموزان نقشی حیاتی را عهده‌دار است. درواقع، مدارس این توانایی را دارند که با فراهم‌کردن فرصت‌های گروهی و تعاملی جهت یاددهی مهارت‌های اجتماعی، به توسعه ارزش‌ها، هنجارها و رشد اجتماعی دانش‌آموزان کمک نماید. به‌عنوان نمونه، مدارس می‌توانند به‌وسیله طرح‌هایی همچون طراحی‌کردن و اجرای طیف وسیعی از فعالیت‌های ورزشی مناسب، انواع متنوعی از زمینه‌های رشد اجتماعی دانش‌آموزان را فراهم کنند (اسمیت[6]، ۲۰۱۰).

ضرورت و اهمیت شناخت و یافتن راه‌حل‌های مؤثر در کاهش آسیب‌هایی مانند پرخاشگری دانش‌آموزان، دلیل بر جست‌وجوی تحقیقات جدید دربارهٔ مشکلات دانش‌آموزان به‌منظور جلوگیری از مشکلات رفتاری آنان است. این ضرورت مخصوصاً در مدارس به دلیل تعامل زیاد دانش‌آموزان با همدیگر،

1 Wallender, J. L; Hiebel, A. L; Pequeen, C. V; Kain, M. A
2 Collie, R. J
3 Guay, F
4 Oliveira, S; Roberto, M. S, Pereira, N. S, Marques-Pinto, A; Veiga-Simão, A. M
5 Rodriguez, V; Solis, L; Mascio, B; Kiely Gouley, K; Jennings, P. A; Brotman, L. M
6 Smith, P. K

برخوردهای فیزیکی زیاد و وجود زمینه‌های بروز پرخاشگری؛ از اهمیت بسزایی برخوردار است (عباسی اول و همکاران، ۱۴۰۱). بررسی پیشینه نظری و عملی تحقیق نشان می‌دهد که کفایت اجتماعی برای دانش‌آموزان از اهمیت زیادی برخوردار است و می‌تواند بر رفتارهای اجتماعی و هیجانی آنان تأثیرگذار باشد که متأسفانه دانش‌آموزان در این زمینه با مشکلاتی مواجه هستند. با توجه به نقش دانش‌آموزان به‌عنوان آینده‌سازان جامعه و اهمیت شکل‌گیری مهارت‌های آنان در این مرحله، توجه به مسئله کفایت اجتماعی در راستای ارتقاء رفتارهای اجتماعی و هیجانی آن‌ها می‌تواند از اهمیت بسزایی برخوردار باشد تا در آینده که در جایگاه ویژه‌ای قرار می‌گیرند، گرفتار مشکلات رفتاری نشوند. به نظر می‌رسد که در زمینه کفایت‌های اجتماعی و تأثیر آن بر شایستگی اجتماعی و خودآگاهی هیجانی دانش‌آموزان و تاکنون تحقیقی در داخل کشور صورت نگرفته است، بنابراین انجام تحقیق حاضر می‌تواند ضرورت زیادی داشته باشد. درنتیجه باتوجه به مطالب گفته‌شده، تحقیق حاضر درصدد پاسخگویی به این سؤال است که، آیا آموزش برنامه کفایت اجتماعی بر شایستگی اجتماعی و خودآگاهی هیجانی دانش‌آموزان متوسطه اول تأثیرگذار است؟

روش

تحقیق حاضر از نوع تحقیقات نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون ـ پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند که به‌صورت در دسترس انتخاب شدند. باتوجه به اینکه در تحقیق حاضر تعداد جامعه آماری در دسترس ۴۸ نفر بود، درنتیجه تعداد نمونه به‌صورت در دسترس ۴۸ نفر انتخاب شدند و به شکل تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جای داده شدند. این دانش‌آموزان از پایه‌های هفتم، هشتم و نهم مدارس متوسطه انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به تحقیق؛ دارا بودن اختلال پرخاشگری، داشتن سلامت کامل جسمی، عدم شکستگی در اندام‌ها یا اختلال عملکردی، عدم مشکل بینایی، داشتن رضایت کامل برای شرکت در تحقیق بود. درنهایت اعضای نمونه آماری پس از کسب رضایت‌نامه کتبی وارد فرایند تحقیق شدند. لازم به ذکر است اعضایی که فاقد هرکدام از موارد ذکر شده بودند، از فرایند تحقیق خارج شدند. تعیین سطح پرخاشگری اعضای نمونه آماری براساس دو شیوه مشاهده مستقیم رفتار دانش‌آموزان و همچنین استفاده از پرسش‌نامه استاندارد میزان پرخاشگری بود. پرسش‌نامه استاندارد پرخاشگری توسط ویلیامز و همکاران (۱۹۹۶) تدوین شد که دارای ۲۶ سؤال بود و ۲ مؤلفه پرخاشگری فیزیکی- خشم و پرخاشگری کلامی- خصومت را براساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت سنجید.

ابزار مورداستفاده تحقیق، پرسش‌نامه‌های استاندارد برای سنجش شایستگی اجتماعی، خودآگاهی هیجانی و

همچنین جلسات آموزشی کفایت اجتماعی براساس مدل فلنر بود. پرسشنامه‌ی شایستگی اجتماعی توسط زو و جی (۲۰۱۲) تدوین شد و حاوی ۲۵ سؤال ۵ گزینه‌ای بود که پنج مؤلفه را سنجید. پرسشنامه‌ی خودآگاهی هیجانی نیز توسط ریفی (۲۰۰۸) تدوین شد و حاوی ۳۰ سؤال ۵ گزینه‌ای بود که هفت مؤلفه را سنجید. این دو پرسش‌نامه در داخل کشور و در تحقیقات مختلفی در جامعه دانش‌آموزان مورداستفاده واقع شدند و روایی و پایایی آن مورد تأیید قرار گرفتند. به‌عنوان مثال، پرسش‌نامه شایستگی اجتماعی در تحقیق کدیور و همکاران (۱۳۹۷) بر روی دانش‌آموزان مورد اعتبارسنجی قرار گرفته بود که ضریب پایایی آن با آلفای کرونباخ ۰/۸۵، اعتبار آن ازطریق بازآزمایی ۰/۸۶ و روایی سازه آن به‌وسیله تحلیل عاملی، مورد تأیید قرار گرفته بود. پرسش‌نامه خودآگاهی هیجانی توسط غلامرضا و صابری (۱۳۹۷) بر روی دانش‌آموزان مورد اعتبارسنجی قرار گرفته بود که ضریب پایایی آن با آلفای کرونباخ ۰/۷۸ تعیین شده بود و روایی سازه آن نیز به‌وسیله تحلیل عاملی، مورد تأیید قرار گرفته بود. در تحقیق حاضر نیز، روایی محتوایی پرسش‌نامه توسط ۸ نفر از اساتید دانشگاه فرهنگیان مورد تأیید قرار گرفت و روایی سازه آن نیز به‌وسیله تحلیل عاملی، تأیید شد. پایایی پرسش‌نامه‌ها نیز به‌وسیله آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۷ تعیین شد. جهت آموزش کفایت اجتماعی نیز، از مدل فلنر (۱۹۹۰) استفاده شد. بیرامی و همکاران (۱۳۹۵) از این مدل در تحقیق خود استفاده کرده بودند و روایی آن را تأیید کرده بودند. در تحقیق حاضر نیز روایی محتوایی مدل توسط ۹ نفر از اساتید دانشگاه فرهنگیان بررسی شد. ضریب نسبی روایی محتوایی و متوسط شاخص روایی محتوایی کل جلسات به ترتیب برابر با ۰/۸۷ و ۰/۹۱ تعیین شد که نشان‌دهنده روایی مناسب بسته آموزشی کفایت اجتماعی بود. در مجموع، هشت جلسه‌ی نود دقیقه‌ای آموزش کفایت اجتماعی به‌شیوه گروهی و در طول هفته‌های مداوم، به مدت دو ماه در گروه آزمایش به اجرا درآمد که در جدول زیر توضیحات آن ذکر شده است:

جدول ۱. جلسات آموزش کفایت اجتماعی براساس مدل فلنر (۱۹۹۰)

جلسه	هدف	محتوا	تکالیف
۱	معارفه، بیان قوانین، آشنایی با کفایت اجتماعی	توضیح در مورد تعداد جلسات، محتوای جلسات، زمان جلسات، آشنایی با تعریف کفایت اجتماعی و اهمیت ارتقای کفایت اجتماعی	شناسایی افکار ناکارآمد
۲	آموزش مهارت خودآگاهی و درک کردن	تعریف مهارت‌های خودآگاهی، شناخت توانایی و ناتوانی‌ها، آشنایی با افکار کارآمد و ناکارآمد، مدیریت اختلافات، شناسایی علل طردشدن، درک و احترام به نگاه دیگران	برچسب‌زنی بر احساسات مختلف
۳	آموزش مهارت حل مسئله و انگیزه	تعریف مهارت‌های حل‌مسئله و انواع آن، تبیین عملی مسائل مربوط به بهزیستی شغلی و نحوه مواجهه با آن از طریق مراحل حل مسئله، آگاهی از	بیان آداب مذاکره و محاوره درست

جلسه	هدف	محتوا	تکالیف
		مهارت‌های انگیزشی، خوش‌بینی و داشتن امید، رشد اخلاقی	
۴	آموزش مهارت تصمیم‌گیری و روابط بین فردی	تعریف مهارت‌های تصمیم‌گرفتن و تمرین کردن انواع و مراحل آن، تعریف هدف‌گذاری و مراحل آن، نحوه تغییر ویژگی‌های منفی، آشنایی با مهارت‌های مدیریت روابط بین فردی، آشنایی با مهارت‌های همدلانه و مسئولانه	تمرین رفتار کمک خواهی
۵	آموزش مهارت‌های رفتاری و جرئت‌مندی	آشنایی با مهارت‌های رفتاری مانند: آگاهی از آداب مذاکره و معاشرت، مطرح‌کردن عملی اشتباهات رایج در تعامل و ارتباطات اجتماعی و ارتباطی، بیان مفهوم رفتار جرئت‌مندانه و آموزش نحوۀ ابراز جرئت‌مندی به روش‌های مختلف	ابراز جرئت‌مندی به روش‌های مختلف
۶	آموزش مهارت‌های هیجانی	آشنایی با مهارت‌های هیجانی مانند: انواع هیجانات، تشخیص، تفسیر، کاربرد هیجان‌ها در شرایط مختلف، آموزش روش‌های آرام‌سازی.	تمرین راهبردهای متفاوت مقابله با استرس
۷	کنترل هیجانات منفی	آموزش مهارت‌های کنترل انواع هیجانات مختلف با تأکید نمودن بر تعهدات اخلاقی، نحوه کنترل کردن هیجان‌های خشن و منفی.	تمرین مهارت کنترل هیجان‌های منفی
۸	جمع‌بندی	جمع‌بندی و مرور کردن مطالب مطرح‌شده در جلسات قبلی همراه با پرسش و پاسخ.	

در این تحقیق، پس از پاسخ‌گویی دانش‌آموزان به سؤالات پرسش‌نامه شایستگی اجتماعی و خودآگاهی هیجانی، گروه آزمایش تحت آموزش کفایت اجتماعی قرار گرفته شد و به گروه کنترل آموزشی داده نشد. در انتهای تحقیق، مجدداً هر دو گروه آزمایش و کنترل در زمانی یکسان به سؤالات پرسش‌نامه در پس‌آزمون پاسخ دادند. قبل از شروع شدن جلسات آموزشی، با نمونه‌های گروه آزمایش رابطه مطلوبی ایجاد شد تا انگیزه لازم جهت حضور در جلسات آموزشی به دست بیاید و ملاحظات اخلاقی نیز رعایت شوند. در کلیه مراحل مطالعه، جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات بدون هیچ‌گونه سوگیری انجام شد و نتایج تحقیق در صورت درخواست گروه مورد تحقیق، در اختیار آن‌ها قرار گرفته شد. همچنین برای مشارکت‌کنندگان در مطالعه، حق اختیاری بودن شرکت در مطالعه در نظر گرفته شد و اطلاعات هویتی آن‌ها حفظ شد. درنهایت، پس از طی‌شدن مدت ۳ ماه از اجرای برنامه، آزمون پیگیری نیز گرفته شد و نمونه‌های دو گروه مجدداً پرسشنامه شایستگی اجتماعی و خودآگاهی هیجانی را پاسخ دادند و پس از جمع‌آوری اطلاعات، به تجزیه‌وتحلیل آن‌ها پرداخته شد.

در تحقیق حاضر، تحلیل داده‌ها با شیوه تحلیل واریانس ترکیبی[1] با استفاده از نرم‌افزار اس‌پی‌اس اس انجام شد. سطح معناداری آزمون‌ها کمتر از ۰/۰۱ در نظر گرفته شد. ابتدا پیش‌فرض‌های آزمون تحلیل واریانس ترکیبی شامل: پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها، همگنی ماتریس‌های واریانس- کوواریانس و برابری واریانس‌ها موردبررسی قرار گرفت و در ادامه به تجزیه‌وتحلیل اصلی داده‌های تحقیق پرداخته شد.

یافته‌ها

جدول (۲): نتایج جمعیت شناختی نمونه آماری براساس سه‌پایه تحصیلی

دسته متغیر		کنترل	آزمایش
تعداد نمونه		۲۴	۲۴
سن	۱۲-۱۳	۸	۷
	۱۳-۱۴	۹	۸
	۱۴-۱۵	۷	۹
میزان پرخاشگری		۸۷/۴۶	۸۹/۹۱

براساس جدول ۲؛ که نتایج جمعیت شناختی را نشان می‌دهد، تعداد نمونه در هر دوگروه برابر با ۲۴ نفر است. افراد نمونه به‌صورت تصادفی در سه دسته سنی قرار گرفته‌اند. میانگین پرخاشگری نیز بالاتر از مقدار میانگین متوسط است.

جدول (۳): نتایج آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس‌ها

متغیر زمان		آماره لوین	سطح معناداری
شایستگی اجتماعی	پیش‌آزمون	۱/۱۱	۰/۴۱
	پس‌آزمون	۱/۷۸	۰/۱۵
خودآگاهی هیجانی	پیش‌آزمون	۱/۳۴	۰/۲۳
	پس‌آزمون	۱/۵۱	۰/۲۰

براساس جدول ۳. برای بررسی همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شده است. باتوجه به اینکه سطح معناداری متغیر شایستگی اجتماعی و خودآگاهی هیجانی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون از سطح معناداری ۰/۰۵ بیشتر است. درنتیجه فرض همگنی واریانس‌ها تأیید می‌شود.

1 Mixed ANOVA)

جدول (٤): آزمون ام.باکس برای همگنی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس

ام باکس	F	سطح معناداری
۲۲/۸۸۴	۱/۱۰۷	۰/۳۴۸

براساس جدول ۴. برای بررسی همگنی کوواریانس‌ها از آزمون ام‌باکس استفاده شده است. چون مقدار (F=۱/۱۰۷) در سطح خطای داده‌شده (۰/۳۴) معنی‌دار نمی‌باشد، درنتیجه ماتریس‌های کوواریانس مشاهده‌شده در بین گروه‌های مختلف باهم یکسان و برابر هستند. با توجه به نتایج مفروضات بررسی‌شده، مفروضه‌های تحلیل کوواریانس رعایت شده‌اند.

جدول (۵): نتایج توصیفی متغیرهای تحقیق

متغیر	آزمایش					کنترل				
	پیش‌آزمون		پس‌آزمون			پیش‌آزمون		پس‌آزمون		
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	تعداد
شایستگی	۸۲/۱۳	۱۹/۱۶	۹۹/۸۲	۱۷/۷۶	۲۴	۸۱/۶۰	۲۲/۵۷	۸۲/۲۳	۲۴/۱۹	۲۴
شایستگی- پیگیری	-	-	۹۸/۳۱	۱۷/۱۰	۲۴	-	-	۸۱/۹۸	۱۹/۲۹	۲۴
خودآگاهی	۹۴/۱۱	۱۵/۶۳	۱۲۶/۷۸	۱۳/۲۹	۲۴	۹۵/۷۲	۱۲/۷۳	۹۵/۹۳	۱۴/۴۸	۲۴
خودآگاهی- پیگیری	-	-	۱۲۲/۶۹	۱۶/۲۴	۲۴	-	-	۹۴/۴۷	۱۵/۳۵	۲۴

براساس جدول ۵؛ که نتایج مربوط به پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری متغیرهای شایستگی اجتماعی و خودآگاهی هیجانی را نشان می‌دهد، نمرات میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌های گروه آزمایش در پس‌آزمون که آموزش کفایت اجتماعی را دریافت کرده‌اند، تفاوت با پیش‌آزمون دارد. این تفاوت نمرات میانگین و انحراف معیار پس‌آزمون با پیش‌آزمون در گروه کنترل زیاد نیست. در آزمون پیگیری نیز، این اعداد تغییرات زیادی در هردو گروه نداشته‌اند و میانگین و انحراف معیار تقریباً ثابت بوده‌اند.

جدول (٦): نتایج تحلیل واریانس ترکیبی جلسات آزمون و گروه‌ها

متغیر	منبع تغییرات	جمع مجذورات	میانگین مجذورات	F	معنی داری	مجذور اتا	میزان موچلی
شایستگی	گروه	۵۱۱/۸۱	۵۱۱/۸۱	۵/۸۵	۰/۰۳	۰/۲۹	۰/۳۷
	جلسات آزمون	۳۷۸/۷۰	۳۷۸/۷۰	۷۱/۰۳	۰/۰۱	۰/۴۷	
	گروه * جلسات آزمون	۸۴۷/۶۰	۸۴۷/۶۰	۱/۰۲	۰/۱۱	۰/۰۳	

متغیر	منبع تغییرات	جمع مجذورات	میانگین مجذورات	F	معنی داری	مجذور اتا	میزان موچلی
خودآگاهی	گروه	۵۶۲/۸۷	۵۶۲/۸۷	۷/۴۳	۰/۰۳	۰/۲۵	۰/۴۳
	جلسات آزمون	۶۵۲/۷۱	۶۵۲/۷۱	۱/۴۳	۰/۰۴	۰/۲۱	
	گروه * جلسات آزمون	۸۴۲/۶۳	۸۴۲/۶۳	۰/۸۷	۰/۱۶	۰/۰۱	

براساس جدول ۶، نتایج کرویت موچلی نشان داد که برابری واریانس‌ها در متغیرهای تحقیق رعایت شده است. نتایج آزمون تحلیل واریانس ترکیبی در رابطه با شایستگی اجتماعی نشان داد که اثر اصلی گروه معنی‌دار بود (p۰/۰۳)؛ بنابراین، نوع مداخله بر میزان شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان اثر گذاشت. علاوه براین، اثر اصلی جلسات (p۰/۰۱) معنی‌دار بود. اثر تعاملی بین جلسات آزمون و گروه معنی‌دار نبود (p۰/۱۱). نتایج اتای سهمی نشان می‌دهد که ۴۷ درصد از تغییرات شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان؛ متأثر از اثر آموزش جلسات آموزشی بوده است. درمورد متغیر خودآگاهی هیجانی، اثر اصلی گروه معنی‌دار بود (p۰/۰۳)؛ بنابراین، نوع مداخله بر میزان خودآگاهی هیجانی دانش‌آموزان اثر گذاشت. علاوه براین، اثر اصلی جلسات (p۰/۰۴) معنی‌دار بود. اثر تعاملی بین جلسات آزمون و گروه معنی‌دار نبود (p۰/۱۶). نتایج اتای سهمی نشان می‌دهد که ۲۱ درصد از تغییرات خودآگاهی هیجانی دانش‌آموزان؛ متأثر از اثر آموزش جلسات آموزشی بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی انجام تحقیق حاضر، پاسخگویی به این سؤالات بود که؛ آیا آموزش برنامه کفایت اجتماعی بر شایستگی اجتماعی و خودآگاهی هیجانی دانش‌آموزان تأثیرگذار است؟

براساس نتایج تحلیل داده‌ها، به‌طورکلی بین شایستگی اجتماعی و خودآگاهی هیجانی دانش‌آموزان دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. این نتایج نشان می‌دهد که در گروه‌های آزمایش و کنترل ازنظر متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد؛ بنابراین آموزش کفایت اجتماعی بر شایستگی اجتماعی و خودآگاهی هیجانی دانش‌آموزان تأثیر دارد و بخشی از واریانس اختلاف بین دو گروه آزمایش و کنترل به خاطر اثر تعاملی آموزش کفایت اجتماعی بوده است. براساس نتایج و با توجه به مقدار مجذور اتا، ۴۷ درصد از تغییرات شایستگی اجتماعی و ۲۱ درصد از تغییرات خودآگاهی هیجانی، متأثر از اندازه اثر متغیر مستقل یعنی آموزش کفایت اجتماعی بوده است. نتایج به‌دست‌آمده در این تحقیق با نتایج تحقیقات پولو و همکاران (۲۰۲۳) که نشان دادند کمک به بسط توانمندی‌ها و کفایت اجتماعی، مصونیت روانی و بهزیستی دانش‌آموزان را به دنبال دارد،

اولیویرا و همکاران (۲۰۲۱) که اثربخشی مداخلات مرتبط با ارتقاء کفایت اجتماعی بر سلامت روان‌شناختی و نوع عملکرد دانش‌آموزان را نشان دادند، هم‌جهت و همسو می‌باشد. این تحقیقات درمجموع نشان داده‌اند آموزش کفایت اجتماعی می‌توانند در بهبود رفتار اجتماعی و روانی دانش‌آموزان تغییر ایجاد کنند.

در تبیین این یافته‌های تحقیق می‌توان گفت که؛ آموزش کفایت‌های اجتماعی، توانایی دانش‌آموزان را جهت مقابله مفید با چالش‌ها و مسائل روزانه زندگی، کوشش جهت بهبود رفتار اجتماعی و روانی و ابراز آن به شکل رفتارهای سازگارانه و مناسب در تعامل با افراد، دیگران، فرهنگ و محیط اطرافش را بالا می‌برد. درنتیجه آموزش کفایت اجتماعی با ایجاد تمرکز بر روی درک، اصلاح و کنترل هیجان‌های نامناسب و منفی، خودکنترلی دانش‌آموزان را به همراه دارد و خودکنترلی به‌عنوان ظرفیت آن‌ها جهت غلبه و مهارکردن رفتارهای غیرقابل پذیرش و نامناسب اجتماعی و همچنین نظم‌دادن به رفتارها، افکار و هیجان‌های مثبت خود، شایستگی اجتماعی و خودآگاهی هیجانی را به همراه دارد. در این رابطه، مریدا و همکاران (۲۰۲۲) نیز معتقداند که کفایت اجتماعی در تحقق ایدهٔ توانمندسازی روانی و متعاقب آن رشد سطح کیفی استانداردهای عملکرد رفتاری افراد تاثیرگذار هستند. کولی، گوای، والندر و همکاران نیز معتقد هستند که کفایت اجتماعی برای فراگیران نقش اساسی در خودتنظیم‌گری هیجان، خودآگاهی، کنترل خشم، انگیزش پیشرفت، حل‌مسئله و برقراری ارتباطات مناسب ایفا می‌کنند.

در مدارس کشور، به دلیل شرایطی که در اغلب مدارس وجود دارد، متاسفانه مشکلات رفتاری متعددی مانند پرخاشگری، به خاطر وجود شرایط زمینه‌ای و عدم آگاهی از نحوه تعاملات اجتماعی و چگونگی کنترل هیجانات از طرف دانش‌آموزان بروز می‌کند. بخشی از بروز مشکلات رفتاری را می‌توان به شرایط نامناسب مدارس، مانند فضای کوچک مدارس، تعداد اندک کلاس‌ها، تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس درس، وجود دانش‌آموزانی از فرهنگ‌ها و قومیت‌های مختلف، عدم توجه زیاد به فعالیت‌های فوق‌برنامه و آموزش مهارت‌های زندگی در قالب این برنامه‌ها نسب داد و بخشی دیگر نیز ممکن است به خاطر ویژگی‌های شخصیتی برخی دانش‌آموزان باشد که لازم است نحوه تعاملات اجتماعی و کنترل هیجانات به آن‌ها آموزش داده شود. از طرف دیگر، وجود مشکلات اجتماعی و اقتصادی در جامعه، مانند تحریم‌ها که در سال‌های اخیر بر کشور تحمیل شده است، ازنظر روانی بر روی رفتار افراد جامعه و مخصوصاً خانواده‌ها بی‌تأثیر نبوده است که می‌تواند عاملی جهت بروز ناهنجاری‌های رفتاری، مانند پرخاشگری از طرف دانش‌آموزان در محیط مدرسه باشد. درنتیجه، با آموزش‌دادن کفایت اجتماعی به این دانش‌آموزان؛ که دربرگیرنده ایجاد روابط مناسب و سالم با دیگران، شرکت کردن فعالانه در فعالیت‌های اجتماعی،

کنترل هیجانات و دارا بودن الگوهایی زندگی سالم می‌باشد، دانش‌آموز کوشش می‌نماید تا ویژگی‌هایی از قبیل مسئولیت‌پذیری، تعهد و اعتمادبه‌نفس را در درون خود رشد و پروش دهد تا درنهایت بتواند خود را در محیط مدرسه با مشکلات مختلفی که به آن‌ها اشاره شد، تطبیق دهد و رفتار اجتماعی و هیجانی بهتری داشته باشد. درنتیجه، براساس یافته تحقیق حاضر، پیشنهاد می‌شود که آموزش کفایت اجتماعی، تلاش جهت بالابردن آن در دانش‌آموزان و گزینش روش مناسب جهت منتقل‌کردن مفاهیم اجتماعی به آن‌ها موردتوجه قرار بگیرد. به دلیل جامع و کامل‌بودن مدل آموزشی چهار بعدی کفایت اجتماعی فلنر که شامل مؤلفه‌های شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی می‌باشد، به نظر می‌رسد آموزش این مدل می‌تواند توانایی، ظرفیت و مهارت‌هایی را که جهت سازگارشدن با محیط اجتماعی اطراف لازم هستند، در دانش‌آموزان ایجاد و پرورش بدهد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود که مسئولان و برنامه‌ریزان آموزشی، آموزش کفایت اجتماعی را هرچه بیشتر در برنامه‌های آموزشی مدارس بگنجانند و بیشتر مورد تأکید و توجه قرار بدهند. دراین راستا؛ داشتن تدابیر مدیریتی، حمایت‌های ورزشی، بهبود شرایط و زمینه‌های محیطی پرداختن به فعالیت‌های بدنی و ورزشی در راستای بهبود شایستگی اجتماعی و خودآگاهی هیجانی دانش‌آموزان، می‌تواند شرایط را تا حد بسیار زیادی بهبود ببخشد.

از محدودیت‌های این تحقیق، می‌توان به عدم توانایی در کنترل متغیرهای وضعیت اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی دانش‌آموزان، استفاده مطلق از دانش‌آموزان دوره متوسطه اول، محدودیت جغرافیایی انتخاب جامعه آماری و عدم استفاده از دانش‌آموزان دختر اشاره کرد که پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده موردتوجه قرار بگیرند.

سپاسگزاری

از همه دانش‌آموزان شرکت‌کننده در تحقیق و همچنین دانشگاه فرهنگیان که در تدوین مقاله حاضر کمک نمودند، تشکر می‌شود.

تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

ORCID
Kamran Eidipour **https://orcid.org/0000-0001-7986-6699**
Yadollah Azadi **https://orcid.org/0009-0000-7112-3524**

منابع

اصغری، آرزو؛ میان‌آبادی، هانیه (۱۴۰۵). مقایسۀ اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی و شایستگی اجتماعی ـ هیجانی بر استرس انتظارات و رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان. نوآورهای آموزشی. ۲۵(۱). ۲۰۱-۲۱۷.

بیرامی، منصور؛ نصرت‌آباد، تورج؛ بدری گرگری، رحیم؛ دبیری، سلماز (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. ۷(۲۳). ۱-۲۴.

سجادی، لیلا سادات؛ اسمرود، فرامرز؛ ثابت، مهرداد؛ آقابابا، حیدر (۱۴۰۵). تدوین و اعتبار یابی بسته (بازیار نارساخوان) برای کاهش اختلالات رفتاری دانش‌آموزان نارساخوان. فرهنگ مشاوره و روان درمانی. (۶۸). ۳۳-۶۴.

سرکشیکیان، سیدمهدی؛ باباخانی، نرگس؛ باقری، نسرین (۱۴۰۱). رابطه استرس انتظارات تحصیلی و رفتارهای خودشکن تحصیلی براساس رفتارهای مغزی-رفتاری، تحمل‌ناپذیری تکلیفی و باورهای هوشی با نقش میانجی استرس انتظارات تحصیلی. پژوهش‌های تربیتی. ۹ (۴۳). ۲۱۵-۲۳۶.

عظیمی، علی؛ رضازاده، احسان؛ فداکار، فهیمه (۱۴۰۵). مطالعه تجارب مؤثر در رشد شخصی و اجتماعی نوجوانان مراکز شبه خانواده. فرهنگ مشاوره و روان درمانی. (۶۹). ۶۱-۸۹.

عباسی اول، کریم؛ بیرامی، منصور؛ پناه علی، امیر؛ هاشمی، تورج (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان و کفایت اجتماعی بر خودتنظیمی هیجانی و هیجان‌های مثبت یادگیری دانش‌آموزان پسر. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری. ۱۰ (۱۹). ۲۵-۵۹.

References

Born, S; Baker, C (2023). Play Therapy Supervision A Practical Guide to Models and Best Practices. *Routledge, Taylor and Francis Group*. 1st Edition. 266 p.

Carnevale, S; Di Napoli, I.; Esposito, C; Arcidiacono, C; Procentese, F (2020). Children witnessing domestic violence in the voice of health and social professionals dealing with contrasting gender violence. *International journal of environmental research and public health*, 17(12), 4463. https://doi.org/10.3390/ijerph17124463.

Collie, R. J (2022). Instructional support, perceived social-emotional competence, and students' behavioral and emotional well-being outcomes. *International Journal of Experimental Educational Psychology*, 42 (1), 4 -22.

D'Urso, G; Symonds, J; Sloan, S; Devine, D (2022). Bullies, victims, and meanies: the role of child and classmate social and emotional competencies. *Social Psychology of Education*, (25). 293-312. https://doi.org/10.1007/s11218-021-09684-1.

Factor, R. S; Rea, H. M; Dahiya, A. V; Albright, J; Ollendick, T. H; Laugeson, E. A; Scarpa, A (2022). An initial pilot study examining child social skills, caregiver styles, and family functioning in the PEERS® for Preschoolers program for young autistic children and their caregivers. *Research in Developmental Disabilities*, (121), 104152.

https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104152.

Foody, M; Kuldas, 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.

Graham, S (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 4(6), 10 -17.

Guay, F (2022). Applying Self-Determination Theory to Education: Regulations Types, Psychological Needs, and Autonomy Supporting Behaviors. *Special Issue: Academic Motivation*, 37(1) 75–92.

Huggins, C. F; Donnan, G; Cameron, I. M; Williams, J. H (2020). A systematic review of how emotional self-awareness is defined and measured when comparing autistic and non-autistic groups. *Research in autism spectrum disorders*, 77, 101612. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101612.

Hadar, L. L; Ergas, O; Alpert, B; Ariav, T (2020). Rethinking Teacher Education in a VUCA World: Student Teachers' Social-Emotional Competencies during the Covid-19 Crisis. *European Journal of Teacher Education*, (43), 573-586.https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513

Jennings, P. A; Doyleb, S. b; Rasheed, D; Frank, J; Brownc, J. L (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology*, (76), 186- 202.

Jurkic, A; Halliday, S; Hascher, T (2023). The relationship of language and social competence of preschooland 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

Liu, J; Bowker, J. C; Coplan, R. J; Yang, P; Li, D; Chen, X (2019). Evaluating links among shyness, peer relations, and internalizing problems in Chinese young adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 29(3), 696-709. https://doi.org/10.1111/jora.12406.

Lacasa, S, F; Rodado-Martínez, M. J; Sadurní-Brugué, M; Folch-Naya, B; Fernández-Mayoralas, I (2025). Cuidados Seguros en la Infancia Bajo Tutela: Aportaciones Desde la Teoría del Apego. Papeles del *Psicólogo/Psychologist Papers*, 46(3), 203-210. https://doi.org/10.70478/pap.psicol.2025.46.23

Lane, R. D; Smith, R (2021). First pagesettings Open Access Review Levels of Emotional Awareness: Theory and Measurement of a Socio-Emotional Skill. *Journal of Intelligence*, 9(3), 42; https://doi.org/10.3390/jintelligence9030042.

Lei, H; Chiu, M; Cui, Y; Li, S; Lu, M (2019). Changes in aggression among mainland Chinese elementary, junior high, and senior high school students across years: A cross-temporal meta-analysis, *Journal Pre-proof*. (48). 190-196. Changes in aggression among mainland Chinese elementary, junior high, and senior high school students across years_ A cross-temporal meta-analysis - ScienceDirect.html

Miller-Graff, L; Scheid, C (2023). Attentional bias to threat: Examining associations with children's emotional regulation and interactions with intimate partner violence. *Child Psychiatry & Human Development*, 54(1), 223-231. https://doi.org/10.1007/s10578-021-01238-y.

Mantz, L. S; Bear, G. G; Yang, C; Harris, A (2018). The Delaware Social-Emotional

Competency Scale (DSECS-S): Evidence of Validity and Reliability. *Child Indicators Research*, 11(1), 137-157. DOI 10.1007/s12187-016-9427-6

Mérida-López, S; Quintana-Orts, C; Extremera, N (2022). Teachers' Subjective Happiness: Testing the Importance of Emotional Intelligence Facets Beyond Perceived Stress. *Psychology Research and Behavior Management*, 22(4), 317- 326.

Oliveira, S; Roberto, M. S, Pereira, N. S, Marques-Pinto, A; Veiga-Simão, A. M (2021). Impacts of Social and Emotional Learning Interventions for Teachers on Teachers' Outcomes: A Systematic Review With Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, (32), 1-19.

Pinquart, M (2024). Social Competence. In: Maggino, F. (eds) *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research. Springer*, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-17299-1_2741

Peixoto, C; Coelho, V; Machado, F (2022). Associations between perceived maternal acceptance–rejection and social and emotional competence of preschool children. *Early Child Development*, 15(20), 44-60.

Poulou, M. S; Garner, P. W; Bassett, H. H (2022). Teachers' emotional expressiveness and classroom management practices: Associations with young students' social-emotional and behavioral competence. *Psychology in the Schools*, 59 (3), 557-573.

Rodriguez, V; Solis, L; Mascio, B; Kiely Gouley, K; Jennings, P. A; Brotman, L. M (2020): With awareness comes competency: The five awarenesses of teaching as a framework for understanding teacher social-emotional competency and well-being. Early Care and Education Professionals. *Social and Emotional Well-being*, 31(7), 940-972.

Rieffe, C; Oosterveld, P; Miers, A. C; Terwogt, M. M (2008). Emotion awareness and internalising symptoms in children and adolescents: the Emotion Awareness Questionnaire revised. *Personality & Individual Differences*, (45), 756–761

Smith, P. K (2010). "*Children and play*". Edition first published. West Sussex: Wiley-Blackwell. *Scientific Research Publishing*. 1-367.

Valente, S; Lourenço, A. A; Alves, P; Dominguez-Lara, S (2020). The role of emotional intelligence capacity for teacher's efficacy and classroom management efficacy. *Rev. CESPsico*, 13(2), 18-31.

Wallender, J. L; Hiebel, A. L; Pequeen, C. V; Kain, M. A (2020). Effects of an explicit curriculum on social- emotional competency in elementary and middle school students.The Delta-Kappa-Gamma bulletin. *international journal for professional educators*, 86(3), 32-43.

Zhou, M; Ee, J (2012). Development and validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education*, 4(2), 27–42.

References [In Persian]

Abbasi Aval, Karim, Beyrami, Mansour, Panah Ali, Amir, & Hashemi, Touraj. (2022). Comparing the effectiveness of cognitive emotion-regulation training and social competence training on emotional self-regulation and positive learning emotions among male students. *Biannual Journal of Cognitive Strategies in Learning, 10*(19), 25–59. (In Persian).

Asghari, Arezou, & Mianabadi, Hanieh. (2026). Comparing the effectiveness of social competence training and social-emotional competence training on expectation stress and academic self-handicapping behaviors among students. *Educational Innovations*, *25*(1), 201–217. (In Persian).

Azimi, Ali, Rezazadeh, Ehsan, & Fadakar, Fahimeh. (2026). A study of experiences that contribute to the personal and social development of adolescents in quasi-family care centers. *Culture of Counseling and Psychotherapy*, (69), 61–89. (In Persian).

Beyrami, Mansour, Nosratabadi, Touraj, Badri Gargari, Rahim, & Dabiri, Salmaz. (2016). The effectiveness of social competence training based on Felner's model on the social adjustment of students who are victims of bullying, considering the type of social goal orientation. *Clinical Psychology Studies*, *7*(23), 1–24. (In Persian).

Sajjadi, Leila Sadat, Asmaroud, Faramarz, Sabet, Mehrdad, & Aghababa, Heydar. (2026). Development and validation of the "Dyslexia Support" package to reduce behavioral problems among students with dyslexia. *Culture of Counseling and Psychotherapy*, (68), 33–64. (In Persian).

Sarkeshikian, Seyyed Mehdi, Babakhani, Narges, & Bagheri, Nasrin. (2022). The relationship between academic expectation stress and academic self-handicapping behaviors, based on brain-behavioral patterns, task intolerance, and intelligence beliefs, with academic expectation stress as a mediating variable. *Educational Research*, *9*(43), 215–236. (In Persian).

استناد به این مقاله: عیدی پور، کامران.، آزادی، یداله. (۱۴۰۶). تأثیر آموزش کفایت اجتماعی بر خودآگاهی هیجانی و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان پرخاشگر، *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۱۸(۷۱)، ۹۹-۱۱۹. DOI: 10.22054/qccpc.2026.91748.3617

Counseling Culture and Psychotherapy is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.