



Effect of cognitive social skills training on positive relationships with others and adjustment of students

Leila Kabiri^{1*} , Omid Shokri², Hossein Pourshahriar³

1. MA in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Education, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

2. Assistant Professor in Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Education, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

3. Assistant Professor in Psychology, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Education, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Abstract

Received: 4 Oct. 2018

Revised: 8 Jan. 2019

Accepted: 23 Jan. 2019

Keywords


Interpersonal relationship skills
Adjustment
Social cognition skills
Social competence

Corresponding author

Leila Kabiri, MA in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Education, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Email: L.kabiri.2525@gmail.com



 doi.org/10.30699/icss.21.3.105

Introduction: Psychologists and behavioral science experts have always tried to increase the level of adjustment of individuals in different age groups by various developing educational programs. Therefore, the review of the results of studies in the field of social cognition illustrates that a significant part of the cognitive social maltreatment of adolescents is related to the deficiency of their skill treasury. Hence, the purpose of this study was to examine the effectiveness of cognitive social skills training in positive relationships with others and adjustment of adolescents.

Methods: In this quasi-experimental research with pretest-posttest nonequivalent-group design with two month follow-up, a population of 148 female students of the 8th grade, 58 students were selected by convenience sampling method and then divided into two groups. All the participants in the two groups responded to the Scale of Positive Relationships with Others and Student Adjustment Inventory for School Students before and after the experiment. The students of the experimental group received cognitive social skills training for 10 weeks, (2 hours per week). Finally, the obtained results were analyzed by univariate and multivariate covariance analysis using SPSS software.

Results: The results of the multivariate covariance analysis for determining the effect of the group on student's adjustment was significant in the post-test and follow up ($P < 0.05$). As well as the results of univariate covariance analysis to determine the effect of the group on the level of positive relationships with others in the post-test and follow up was statistically significant ($P < 0.05$). Also, the findings indicated that the intervention effect on the variables in the follow up stage was invariant.

Conclusion: The results of this study indicated that the cognitive social skills training program was experimentally effective in cognitive restructuring, cognitive impairment and causal bias, as well as the enhancement of interpersonal skills in enhancing the skills of the students.

Citation: Kabiri L, Shokri O, Pourshahriar H. Effect of cognitive social skills training on positive relationships with others and adjustment of students. *Advances in Cognitive Sciences*. 2019;21(3):105-119.



تأثیر آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی بر روابط مثبت با دیگران و سازگاری دانش‌آموزان

لیلا کبیری^{۱*}، امید شکری^۲، حسین پورشهریار^۳

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران
 ۲. استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران
 ۳. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

چکیده

مقدمه: روان‌شناسان و متخصصان علوم رفتاری همواره سعی داشته‌اند با توسعه برنامه‌های آموزشی گوناگون، سطح سازگاری افراد را در گروه‌های سنی مختلف افزایش دهند. بر این اساس، مرور نتایج مطالعات در حوزه شناختی-اجتماعی، نشان می‌دهد که بخش قابل‌ملاحظه‌ای از کنش‌وری نامناسب نوجوانان، به نقص در خزانه مهارتی آنها مربوط می‌شود. بنابراین مطالعه حاضر با هدف اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی بر روابط مثبت با دیگران و سازگاری نوجوانان انجام شد.

روش کار: در این پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و همراه با پیگیری دو ماهه، از جامعه آماری ۱۴۸ نفری دانش‌آموزان دختر پایه هشتم، ۵۸ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و سپس به صورت تصادفی در گروه‌ها جایگزین شدند. دانش‌آموزان دو گروه، در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون به مقیاس روابط مثبت با دیگران و مقیاس سازگاری، پاسخ دادند. برای دانش‌آموزان گروه آزمایش به مدت ۱۰ هفته و هر هفته حدود ۲ ساعت، برنامه آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی ارائه گردید. نتایج با آزمون‌های تحلیل کواریانس تک متغیری و چند متغیری و با استفاده از نرم افزار SPSS-18 تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر گروه بر سازگاری دانش‌آموزان در مرحله پس‌آزمون و پیگیری معنادار بود ($P < 0/05$). همچنین، نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری برای تعیین اثر گروه بر میزان روابط مثبت با دیگران در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نیز معنادار بود ($P < 0/05$). از طرفی یافته‌ها نشان دادند که اثر مداخله بر متغیرها در مرحله پیگیری ثابت بوده است.

نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد که برنامه آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی از طریق بازسازی شناختی، اصلاح اسنادهای علی و تحریف‌های شناختی و همچنین پربارسازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی در تقویت خزانه مهارتی فراگیران به طور تجربی مؤثر بود.

دریافت: ۱۳۹۷/۰۷/۱۲

اصلاح نهایی: ۱۳۹۷/۱۰/۱۸

پذیرش: ۱۳۹۷/۱۱/۰۳

واژه‌های کلیدی

مهارت‌های رابطه بین فردی

سازگاری

مهارت‌های شناختی-اجتماعی

کفایت اجتماعی

نویسنده مسئول

لیلا کبیری، کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

ایمیل: L.kabiri.2525@gmail.com



doi.org/10.30699/icss.21.3.105

مقدمه

آنها به موازات فراهم‌سازی بستر اطلاعاتی مناسب برای رشدیافتگی شناختی فراگیران، همواره در کانون توجه محققان مختلف بوده است (۱-۴). بر این اساس، نتایج برخی مطالعات نشان داده‌اند که هر گونه تلاش نظام‌دار با هدف کمک به یادگیری صرف هر چه بیشتر مطالب درسی، بدون توجه کافی به نیمرخ مشخصه‌های هیجانی-اجتماعی آنها

مرور تلاش‌های تحقیقاتی روان‌شناسان در سال‌های اخیر نشان می‌دهد دامنه معنایی مفهوم یادگیری در موقعیت‌های پیشرفت وسعت یافته است. بنابراین، با افزودن مولفه‌های هیجانی-اجتماعی به بدنه معنایی مفهوم یادگیری، دغدغه بهبود نشان‌گرهای کیفی زندگی تحصیلی فراگیران به کمک تقویت خزانه مهارت‌های هیجانی و اجتماعی در

بهزیستی روان‌شناختی مثبت آدمی تلقی می‌شود (۱۸). Ryff تأکید می‌کند که در غالب صورت‌بندی‌های به عمل آمده از بهزیستی مثبت، بر اهمیت روابط بین فردی گرم و قابل اعتماد تأکید می‌شود و توانایی عشق ورزیدن به عنوان یک مؤلفه اصلی سلامت روانی تلقی شده است. افراد خودشکوکا به عنوان افرادی که احساسات مبتنی بر همدلی و عاطفه نسبت به دیگران از خود نشان می‌دهند و همچنین قادر به برقراری روابط عمیق‌تر با دیگران هستند، توصیف شده‌اند. روابط مثبت با دیگران به کمک ویژگی‌هایی از قبیل برقراری روابط گرم، رضایت بخش و قابل اعتماد با دیگران، حساسیت نسبت به رفاه دیگران، قابلیت همدلی بالا و صمیمیت بین فردی مشخص می‌گردد (۲۰، ۲۱). بر اساس شواهد نظری و تجربی موجود، یکی از قلمروهای مفهومی توضیح دهنده میزان کفایت اجتماعی کودکان و نوجوانان با رجوع به سطح سازش‌یافتگی اجتماعی، هیجانی و تحصیلی آنها مشخص می‌شود (۱۶، ۱۷). یکی از ابعاد سازگاری، سازگاری عاطفی است که به مجموعه‌ای از حالات روان‌شناختی مانند سلامت روانی مطلوب، رضایت از زندگی فردی، و تطابق میان احساسات، فعالیت‌ها و افکار اطلاق می‌شود. بر این اساس، سازگاری عاطفی را می‌توان سازوکاری تلقی کرد که فرد از طریق آن به ثبات عاطفی دست می‌یابد. سازگاری عاطفی نیازمند شناخت خود آگاهی از توانایی‌های خود و پذیرش کاستی‌های فردی می‌باشد. افرادی که از سازگاری عاطفی پایینی برخوردار هستند در شناخت خود و خودآگاهی دچار نقص می‌باشند و این حالت موجب کاهش اعتماد به نفس آنها شده و در نهایت، سبب می‌شود که فرد نتواند به نیازهای خود به صورت مثبت پاسخ دهد. نوع دیگر سازگاری، سازگاری اجتماعی است که به توانایی سازش و انطباق فرد با محیط اجتماعی یا تغییر محیط با هدف تطابق با ویژگی‌های فردی اشاره دارد. بنابراین، هدف سازگاری اجتماعی، که از توانایی لازم برای تأثیرگذاری بر تمامی مؤلفه‌های زندگی برخوردار است، ایجاد تعادل میان خواست‌های فرد و اجتماع است (۲۲، ۲۳). Tanyi تأکید می‌کند که سازگاری تحصیلی بیانگر توانایی فرد برای کنار آمدن با تقاضاهای تحصیلی و فعالیت‌های مدرسه و سازگاری هیجانی فرایند سازگاری فرد با احساسات و عواطف خود است (۲۴). با توجه به ضرورت تقویت سرمایه روان‌شناختی و تجهیز خزانه مهارتی نوجوانان با هدف تأمین مصونیت روانی آنها در مواجهه با مطالبه‌گری‌های چندگانه در موقعیت‌های مختلف تحصیلی و بین فردی محققان مختلف تلاش نمودند با استفاده از برنامه‌های آموزشی متفاوتی مانند برنامه گام دوم (۲۵)، برنامه ارتقای مهارت‌های تفکر جایگزین (۲۶) (۲۸)، برنامه تصمیم‌گیری و انتخاب (۲۹)، برنامه آموزش حل مسئله و

می‌تواند مسیر دستیابی به نشانگرهای کمی اثربخشی زندگی تحصیلی را نیز برای آنها بسیار ناهموار جلوه دهد (۵، ۶). بنابراین، در شرایط فعلی، تنوع یافتن مطالبات فراروی فراگیران در موقعیت‌های مختلف تحصیلی و خانوادگی و نابسندگی ظرفیت‌های شناختی صرف در مواجهه با این تجارب انگیزاننده، غیرقابل انکار است. بر این اساس، تجهیز روان‌شناختی دانش‌آموزان به کمک بسط منابع مقابله‌ای آنها و تأمین مصونیت روانی یادگیرندگان در رویارویی با مطالبات رو به رشد زندگی تحصیلی، بیش از پیش مورد تأکید قرار گرفته است (۷-۱۲). برخی مدل‌های نظری زیربنایی مانند نظریه پردازش شناختی اطلاعات اجتماعی با فرصت آفرینی برای تمرکز بر نقش تفسیری برخی ساختارهای مفهومی مکنون نظیر ارزیابی‌های شناختی، راهبردهای نظم‌بخشی هیجانی، اسنادهای علی و هدف‌گزینی‌های اجتماعی، بستر معنایی مناسبی را برای تبیین عملکردهای نامناسب هیجانی-اجتماعی کودکان و نوجوانان فراهم می‌آورد (۱۳). همسو با تعداد زیادی از شواهد تجربی، الگوی تجدید نظر شده پردازش شناختی اطلاعات اجتماعی از طریق تأکید بر ساز و کارهای اصلی پردازش اطلاعات اجتماعی از مرحله رویارویی با یک تعامل اجتماعی تا مرحله پاسخ‌دهی به آن موقعیت بین فردی، در درک بهینه سازگاری اجتماعی و الگوی کیفی تعاملات اجتماعی کودکان و نوجوانان به طور موثری ایفای نقش می‌کند (۱۴-۱۶). الگوی پردازش اطلاعات اجتماعی Dodge و Crick بر بازشناسی روابط غیر خطی بین مراحل مختلف پردازش اطلاعات در فرایند یک تعامل اجتماعی تأکید می‌کند. این الگو دارای ماهیتی چرخه‌ای می‌باشد و در بردارنده حلقه‌های بازخوردی می‌باشد که مسیرهای موازی و اعمال همزمان فرایندهای مشخص را شامل می‌شود. علاوه بر این، در این الگو فرض می‌شود که افراد با بهره‌گیری از یک پایگاه اطلاعاتی معین که مشتمل بر دانش مبتنی بر تجارب پیشین، نقش‌های اجتماعی و طرحواره‌های اجتماعی است، به درون یک موقعیت اجتماعی قدم می‌نهند. این پایگاه اطلاعاتی مشتمل بر ساختارهای ذهنی مکنونی است که از خاطرات تجارب بین فردی پیشین و دانش اجتماعی فرد تشکیل شده است (۱۴). طبق این دیدگاه محتوای این پایگاه اطلاعاتی با تغییر در سن و تجارب فرد تغییر می‌کند. این پایگاه اطلاعاتی بر هر یک از وجوه پردازش اطلاعات اجتماعی اثرگذار واقع می‌شود و از هر یک از مراحل چندگانه پردازش شامل رمزگردانی نشانه‌ها، تفسیر نشانه‌ها، تعیین اهداف، دسترسی یا ساخت پاسخ، تصمیم‌گیری درباره پاسخ و در نهایت اجرای رفتاری تأثیر می‌پذیرد (۱۶، ۱۷). طبق دیدگاه Ryff (۱۸) و Lopes و همکاران (۱۹)، ادراک از کیفیت روابط اجتماعی و به ویژه ادراک از روابط مثبت با دیگران یک مؤلفه اصلی

ترکیبی در افزایش برخی کیفیت‌های روان‌شناختی در کودکان مانند پاسخ‌دهی همدلانه، نظم‌بخشی هیجانی، تماس اجتماعی، تمرکز شناختی، کاهش پرخاشگری ارتباطی و پذیرش اقتدار منطقی در آنها موثر بود (۳۳). در مطالعه Fraser و همکاران شواهد تجربی مضاعفی در دفاع از اثربخشی برنامه‌تصمیم‌گیری و انتخاب برای کمک به تحول یافتگی شناختی-اجتماعی کودکان به دست آمد (۳۴).

در مجموع، با وجود تعدد منابع اطلاعاتی درباره‌ی آزمون اثربخشی برنامه‌های آموزشی مختلف بر عملکرد یادگیرندگان در موقعیت‌های پیشرفت، در بین محققان مختلف، مرور دقیق شواهد تجربی مختلف نشان می‌دهد که مهمترین محدودیت غیر قابل انکار این قلمرو مطالعاتی این است که تلاش برای توسعه‌ی برنامه‌های مداخله‌ای بر آموزه‌های مفهومی بر آمده از یک مدل نظری مشخص، استوار نبوده است. به بیان دیگر، فقدان جهت‌دهی یک منطبق نظری مشخص برای محتوای برنامه مداخله‌ای منتخب سبب شده که چنین مطالعاتی ظرفیت آزمون تجربی توان تبیینی یک یا حتی بیش از یک مدل نظری زیربنایی را در آن قلمرو مطالعاتی از دست بدهند. با توجه به آنچه گفته شد محققان در مطالعه حاضر سعی بر آن داشته‌اند ضمن تدوین یک بسته آموزشی مهارت‌های شناختی-اجتماعی، اثربخشی آن را با تمرکز بر قلمروهای مفهومی مدل CIPP در افزایش روابط مثبت با دیگران و سطح سازگاری هیجانی، اجتماعی و تحصیلی آنها نیز موثر واقع شوند. بنابراین، هدف پژوهش حاضر این بود که تاثیر آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی را بر سازگاری هیجانی، اجتماعی، تحصیلی و روابط مثبت با دیگران در گروهی از دختران نوجوان را مورد بررسی قرار دهد.

روش کار

پژوهش حاضر از نوع مطالعات نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه غیر معادل و همراه با پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش‌آموزان پایه هشتم دوره متوسطه اول مدرسه شاهد کوثر در شهر قزوین با میانگین سنی حدود ۱۳ سال بودند. در این مطالعه نمونه آماری شامل ۵۸ دانش‌آموز دختر (۲۹ دانش‌آموز در گروه آزمایشی و ۲۹ دانش‌آموز در گروه گواه) بود و دانش‌آموزان با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. در این مطالعه با فرض آنکه $(\alpha=0/05)$ و اندازه اثر برابر با $0/60$ است برای دستیابی به توان آزمون آماری برابر با $0/90$ ، برای هر یک از دو گروه آزمایش و گواه، نمونه‌ای حدود ۳۰ دانش‌آموز انتخاب شدند. در مطالعه حاضر، پس از گفتگو با مدیریت مدرسه و ارائه توضیحاتی پیرامون بسته آموزشی و منطق زیربنایی آن، در گام بعد، با هدف کسب

مهارت‌های اجتماعی (۳۰) و برنامه جامع آموزش مهارت‌های بین فردی (PREPaRE) (۳۱)، ضمن ارتقای منابع مقابله‌ای کودکان و نوجوانان در تحقق ایده‌ایمن‌سازی روانی آنها گام‌های استواری بردارند. در مطالعه حاضر با قبول این ایده که تکامل و بقا نوع آدمی اساساً با توانایی وی برای شروع، توسعه و حفظ روابط خود با دیگران پیوند خورده است و همه اعضای جامعه به میزان قابل ملاحظه‌ای به هم وابسته هستند، بر اهمیت مهارت‌آموزی برای ایجاد و تداوم روابط با دیگران تاکید می‌شود. مهارت‌های بین فردی مورد نیاز شامل عزت نفس، خودآگاهی فزونی یافته، مهارت‌های تفکر منطقی، واقع‌گرا، منعطف، خلاق، فعالانه، مثبت و همچنین هوش هیجانی-اجتماعی است. به بیان دیگر، اهم مهارت‌های رابطه بین فردی شامل بهم وابستگی در روابط، ادراک مثبت از دیگران، احساسات مثبت برای دیگران، هدف‌های بردسرد در روابط، مهارت‌های مدیریت مبتنی بر تشریک مساعی موقعیت‌های متعارض و مهارت‌های تعامل بین فردی است.

در مطالعه Bergeron و همکاران که با هدف آزمون اثربخشی برنامه جامع آموزش مهارت‌های بین فردی بر بهبود سطح کیفی تعاملات بین فردی فراگیران در معرض خطر و متعلق به خانواده‌های با طبقه اقتصادی-اجتماعی پایین انجام شد، نتایج نشان داد که برنامه آموزش مهارت‌های بین فردی بر افزایش سطح تعاملات بین فردی فراگیران در معرض خطر موثر بود (۳۱). در مطالعه Patterson و همکاران که با هدف آموزش مهارت‌های اجتماعی بر افزایش خود کنترل‌گری دانش‌آموزان انجام شد، نتایج نشان داد که برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی بر افزایش خود کنترل‌گری دانش‌آموزان مؤثر بود. در این مطالعه، مؤلفه‌های اصلی آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان شامل روابط با همسالان، خودمدیریتی، مهارت‌های تحصیلی، مهارت‌های توافق و مهارت‌های خوداظهاری بود (۳۲). Webster-Stratton و همکاران از برنامه آموزش حل مسئله و مهارت‌های اجتماعی فراگیران در کلاس درس برای هدف تقویت کفایت هیجانی و اجتماعی دانش‌آموزان استفاده کردند. نتایج مطالعه آنان نشان داد که برنامه آموزش حل مسئله و مهارت‌های اجتماعی فراگیران در کلاس شامل راهبردهایی برای افزایش سواد هیجانی، همدلی، دیدگاه‌گیری، دوستی و مهارت‌های تعامل، مدیریت خشم، حل مسائل بین فردی و چگونگی حصول موفقیت در مدرسه، برای گروهی از فراگیران با اختلال نافرمانی مقابله‌ای در افزایش کفایت هیجانی و اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری آنها در کلاس درس موثر واقع شد (۳۰). علاوه بر این، در مطالعه دیگری Fraser و همکاران با افزودن برنامه آموزشی مهارت‌های والدینی به برنامه تصمیم‌گیری و انتخاب، ضمن توسعه برنامه Strong family، دریافتند که این برنامه

بعد سازگاری تحصیلی از طریق ماده‌های ۳، ۶، ۹، ۱۲، ۱۵، ۱۸، ۲۱، ۲۴، ۲۷، ۳۰، ۳۳، ۳۶، ۳۹، ۴۲، ۴۵، ۴۸، ۵۱، ۵۴، ۵۷ و ۶۰ اندازه‌گیری می‌شود. در این سیاهه، به منظور نمره‌گذاری هر یک از مقیاس‌ها، به پاسخ‌های مبتنی بر سازگاری نمره صفر و به پاسخ‌های غیرمنطبق با سازگاری، نمره یک تعلق می‌گیرد. بنابراین، در این سیاهه، نمره پایین‌تر بر سازگاری بالاتر و نمره بیشتر، بر سازگاری پایین‌تر دلالت دارد. Sinha و Singh ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های سازگاری هیجانی، سازگاری اجتماعی و سازگاری تحصیلی را در نسخه اصلی سیاهه سازگاری فراگیران با مدرسه به ترتیب برابر با ۰/۹۶، ۰/۹۰ و ۰/۹۳ گزارش کردند. همچنین ضریب پایایی این مقیاس به روش دو نیمه کردن برای کل سیاهه ۰/۹۵، مقیاس عاطفی ۰/۹۴، مقیاس اجتماعی ۰/۹۳ و مقیاس تحصیلی ۰/۹۶ بود (۳۷). نخستین بار کرمی (۳۸) سیاهه سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه را به فارسی ترجمه کرد. نتایج مطالعات مختلف از ویژگی‌های روایی و پایایی سیاهه سازگاری فراگیران با مدرسه حمایت کرده‌اند (۳۹، ۴۰). در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی سازگاری هیجانی، اجتماعی و تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۹۰ و ۰/۸۵ به دست آمد.

در این مطالعه، از «برنامه غنی‌سازی مهارت‌های شناختی-اجتماعی» مبتنی بر مدل تجدیدنظر شده Dodge و Crick (۱۴)، استفاده شد. پس از انتخاب دانش‌آموزان و جایگزینی تصادفی آنها به گروه‌های گواه و آزمایش، در مرحله پیش‌آزمون به منظور کنترل آماری تفاوت‌های فردی آنها در اندازه‌های مربوط به مقیاس روابط مثبت با دیگران، سازگاری هیجانی، تحصیلی و اجتماعی، قبل از ارائه بسته آموزشی برای گروه آزمایشی، دانش‌آموزان در هر دو گروه به ابزارهای سنجش مختلف پاسخ دادند. سپس، برای دانش‌آموزان گروه آزمایش به مدت ۱۰ هفته و هر هفته حدود ۲ ساعت، مهارت‌های مختلف «برنامه غنی‌سازی مهارت‌های شناختی-اجتماعی» ارائه شد (جدول ۱). این برنامه به وسیله یکی از نویسندگان مقاله که دارای گواهی رسمی تسلط بر دوره‌های آموزشی مختلف مانند برنامه رفتار درمانی شناختی بودند و تحت نظارت مستقیم یکی از اساتید همراه پروژه ارائه شد. بر اساس هماهنگی به عمل آمده با مدیریت مدرسه، تمامی جلسات دوره آموزشی در محل مدرسه انجام گرفت. پس از اتمام جلسات، اندازه‌های پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و گواه جمع‌آوری شد. در نهایت، پس از گذشت ۲ ماه، به منظور بررسی پایداری اثر برنامه آموزشی، مجدد در مرحله پیگیری از دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد در پایان، با هدف کمک به تأمین اخلاق پژوهش، پس از گردآوری داده‌ها در مرحله پیگیری، محتوای برنامه آموزشی منتخب

رضایت آگاهانه والدین، از آنها تقاضا شد تا در یک جلسه رسمی برای آشنایی با بسته آموزشی حاضر شوند. در پایان جلسه تمامی مادران رسماً رضایت خود را درباره مشارکت فرزندانشان در طرح به مدیریت مدرسه اعلام نمودند. در این بخش، محققان با هدف کمک به کنترل منابع تغییرپذیری خطا فقط از یادگیرندگانی برای همکاری در پژوهش دعوت کردند که سابقه دریافت خدمات روان‌شناختی و یا استفاده از داروهای تجویز شده توسط روان‌پزشکان را نداشته‌اند. علاوه بر این، مقرر شد که در صورت عدم حضور در دو جلسه آموزشی، داده‌های مشارکت-کنندگان در تحلیل نهایی استفاده نشود. علاوه بر این، برای محققان عدم مشارکت فعالانه نوجوانان در انجام تکالیف ضمن آموزش و تکالیف خانگی نیز به عنوان یکی دیگر از ملاک‌های خروج انتخاب شد. در این مطالعه، به منظور تعیین اثر گروه بر اندازه‌های پس‌آزمون و پیگیری، پس از تفکیک سهم اندازه‌های جمع‌آوری شده پیش‌آزمون برای ابعاد سازگاری روان‌شناختی و روابط مثبت با دیگران در دانش‌آموزان در کوتاه‌مدت و بلندمدت از یک طرح تحلیل کواریانس چند متغیری و دو طرح تحلیل کواریانس تک متغیری استفاده شد.

مقیاس روابط مثبت با دیگران (Scale of Positive Relationships with Others): در این مطالعه، همسو با پژوهش Lopes و همکاران (۱۹)، به منظور تحلیل سیستمیک ادراک از کیفیت روابط اجتماعی در نوجوانان، از مقیاس روابط مثبت با دیگران در الگوی نظری بهزیستی مثبت Ryff استفاده شد (۱۸). در این مقیاس، مشارکت‌کنندگان به هر یک از ۱۴ ماده مقیاس بر روی یک طیف ۶ درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۶) پاسخ می‌دهند. در پژوهش‌های Van Dierendonck (۳۵) و شکری و همکاران (۳۶)، ضرایب آلفای کرانباخ برای مقیاس روابط مثبت با دیگران به ترتیب برابر با ۰/۷۷ و ۰/۷۴ به دست آمد. در مطالعه حاضر، ضریب همسانی درونی روابط مثبت با دیگران برابر با ۰/۷۸ یافت شد.

سیاهه سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه (Adjustment Inventory for School Students): Singh و Sinha با هدف تمییز دانش‌آموزان گروه سنی ۱۴ تا ۱۸ سال دارای سازگاری و فراگیران فاقد سازگاری در سه حوزه سازگاری هیجانی، اجتماعی و تحصیلی، سیاهه سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه را توسعه دادند (۳۷). این سیاهه شامل ۶۰ ماده است و فراگیران به هر ماده به صورت بلی یا خیر پاسخ می‌دهند. در نسخه ۶۰ ماده‌ای، بعد سازگاری عاطفی از طریق ماده‌های ۱، ۴، ۷، ۱۰، ۱۳، ۱۶، ۱۹، ۲۲، ۲۵، ۲۸، ۳۱، ۳۴، ۳۷، ۴۰، ۴۳، ۴۶، ۴۹، ۵۲، ۵۵ و ۵۸ و بعد سازگاری اجتماعی از طریق ماده‌های ۲، ۵، ۸، ۱۱، ۱۴، ۱۷، ۲۰، ۲۳، ۲۶، ۲۹، ۳۲، ۳۵، ۳۸، ۴۱، ۴۴، ۴۷، ۴۷، ۵۰، ۵۳، ۵۶ و ۵۹ در نهایت،

در ده جلسه به دانش‌آموزان گروه گواه که در فهرست انتظار به سر می‌برند، نیز ارائه شد. در این مطالعه، برای هیچ یک از گروه‌های آزمایشی، بر حسب ضوابط و ملاک‌های از قبل پیش‌بینی شده، محققان با ریزش مشارکت‌کنندگان روبرو نشدند.

جدول ۱. فهرست محتوایی برنامه آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی به تفکیک هدف‌ها و فعالیت‌ها

جلسه	هدف	فعالیت‌ها
جلسه اول	آشنایی اعضا با یکدیگر و مدرس و تشریح برنامه آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی	اجرای پیش‌آزمون، مرور مجمل زیربنای نظری برنامه آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی با تأکید بر مدل تجدید نظر شده Dodge و Crick
جلسه دوم	آموزش الگوی رابطه بین حالات هیجانی متعاقب روبرویی با رخدادهای منفی با نظام باورهای فرد بر اساس مدل الیس و ارزیابی الگوی اسنادی افراد در مواجهه با رویدادهای ناخوشایند	ارائه چندین سناریوی دربردارنده یک اتفاق ناراحت‌کننده، پیامدهای مواجهه با این رویدادها و باورهای زیربنایی این پیامدها. همچنین، تعریف مفهوم اسناد خوش‌بینی در برابر بدبینی، تبیین رویدادها بر اساس الگوی الیس (مدل تفکر ABCDE).
جلسه سوم	مجادله و مقابله با بازخوردها و باورهای فاجعه‌پندارانه	مشارکت‌کنندگان به کمک چهار اصل: ۱- گردآوری شواهد ۲- مطرح کردن تفسیرهای جایگزین ۳- اجتناب از فاجعه‌پنداری ۴- تدوین نقشه‌ی حمله، فن مجادله با افکار منفی را می‌آموزند.
جلسه چهارم	آموزش مهارت رابطه بین فردی بهم وابستگی در روابط	غنی‌سازی روابط بین‌فردی با تأکید بر دو عنصر مفهومی «انسجام» یا پیوند هیجانی دو فرد با یکدیگر و «سازش‌یافتگی یا تطبیق‌یافتگی» یا توانایی افراد برای تغییر در پاسخ خود نسبت به دیگری برای دستیابی به تعادل.
جلسه پنجم	آموزش مهارت دستیابی ادراکات مثبت نسبت به دیگران	غنی‌سازی روابط بین‌فردی با تأکید بر «ادراک برابرنگرانه»، «بازشناسی نیرومندها»، «پذیرش و احترام» و درنهایت «تصدیق تفاوت‌ها».
جلسه ششم	آموزش مهارت دستیابی احساسات مثبت نسبت به دیگران	غنی‌سازی روابط بین‌فردی نیازمند آن است که احساسات افراد نسبت به دیگران به کمک ویژگی‌هایی مانند «گرم بودن»، «انسانی بودن» و «همدلی» مشخص شود.
جلسه هفتم	آموزش انتخاب اهداف برد-برد در روابط	غنی‌سازی روابط بین‌فردی با تأکید بر تمایز در تبعات انتخاب یکی از سه گزینه هدف برد-باخت، هدف باخت-برد و در نهایت هدف برد-برد.
جلسه هشتم	آموزش مهارت‌های مدیریت تعارض همیارانه	غنی‌سازی روابط بین‌فردی با تأکید بر پیامدهای متفاوت راهبردهای منتخب برای حل موقعیت‌های متعارض شامل راهبردهای همیارانه، اجتنابی و پرخاشگرانه.
جلسه نهم	آموزش مهارت‌های حل مسئله	برای دستیابی به حل موفقیت‌آمیز مسائل پنج مرحله: ۱- درنگ کردن و اندیشیدن ۲- از دیدگاه دیگران به امور نگریستن ۳- تعیین اهداف ۴- انتخاب شیوه‌ای برای عمل پس از تعیین موارد مثبت و منفی ۵- آزمون اثربخشی راه حل انتخابی.
جلسه دهم	آموزش مهارت‌های تعامل بین فردی (جرأت‌ورزی و مذاکره)	آموزش جرأت‌ورزی با تأکید بر ۱- توصیف وقایع عینی ۲- بیان احساسات ۳- خواستار تغییر اختصاصی و مختصر ۴- بررسی تأثیر تغییر بر نحوه احساس و آموزش مذاکره با تأکید بر ۱- مشخص‌سازی یک خواست منطقی و دست‌نیافتنی ۲- به زبان آوردن خواست منطقی ۳- توجه به خواست‌های طرف مقابل ۴- تلاش برای رسیدن به توافق ۵- تداوم مذاکره تا دستیابی به توافق. اجرای پس‌آزمون.

یافته‌ها

قبل از به کارگیری تحلیل کواریانس، برای طرح‌های تحلیل کواریانس تک متغیری، مفروضه‌های خطی بودن رابطه بین کواریانس و متغیر برآمد و همگنی شیب‌های رگرسیونی آزمون و تایید شدند. علاوه بر این، قبل از به کارگیری طرح تحلیل کواریانس چندمتغیری، مفروضه‌های آزمون Levene's و Box's آزمون و تایید شدند.

جدول ۲ میانگین و انحراف استاندارد مربوط به ابعاد مختلف سازگاری شامل سازگاری هیجانی، اجتماعی و تحصیلی و روابط مثبت با دیگران را در گروه‌های آزمایش و کنترل در مقاطع زمانی پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	مرحله	گروه	میانگین \pm انحراف استاندارد
سازگاری هیجانی	پیش آزمون	آزمایش	۳/۳۶ \pm ۶/۳۴
		کنترل	۳/۵۵ \pm ۶/۴۸
	پس آزمون	آزمایش	۳/۴۲ \pm ۵/۱۰
		کنترل	۳/۴۷ \pm ۶/۵۵
سازگاری اجتماعی	پیش آزمون	آزمایش	۳/۳۸ \pm ۵/۴۰
		کنترل	۳/۳۴ \pm ۶/۸۰
	پس آزمون	آزمایش	۳/۳۴ \pm ۷/۴۸
		کنترل	۳/۳۱ \pm ۷/۵۸
سازگاری تحصیلی	پیش آزمون	آزمایش	۳/۶۵ \pm ۶/۴۸
		کنترل	۳/۵۸ \pm ۷/۶۷
	پس آزمون	آزمایش	۳/۶۱ \pm ۵/۹۶
		کنترل	۳/۵۷ \pm ۶/۸۹
سازگاری هیجانی	پیش آزمون	آزمایش	۳/۵۹ \pm ۷/۲۱
		کنترل	۳/۴۵ \pm ۷/۵۶
	پس آزمون	آزمایش	۳/۳۴ \pm ۶/۲۰
		کنترل	۳/۲۳ \pm ۷/۴۰
پیگیری	آزمایش	۳/۴۷ \pm ۵/۶۸	
	کنترل	۳/۵۱ \pm ۷/۴۴	

ادامه جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	مرحله	گروه	میانگین \pm انحراف استاندارد
نمره کلی سازگاری	پیش‌آزمون	آزمایش	۷/۶۱ \pm ۲۰/۲۱
		کنترل	۷/۵۵ \pm ۲۰/۵۶
	پس‌آزمون	آزمایش	۷/۲۳ \pm ۱۷/۷۹
		کنترل	۷/۴۵ \pm ۲۱/۲۰
روابط مثبت با دیگران	پیش‌آزمون	آزمایش	۷/۵۰ \pm ۱۶/۵۲
		کنترل	۷/۵۱ \pm ۲۰/۵۹
	پس‌آزمون	آزمایش	۷/۵۹ \pm ۵۴/۲۱
		کنترل	۷/۴۵ \pm ۵۴/۵۶
پیگیری	پیش‌آزمون	آزمایش	۷/۱۹ \pm ۵۶/۶۹
		کنترل	۶/۹۴ \pm ۵۴/۲۱
	پس‌آزمون	آزمایش	۷/۴۴ \pm ۵۵/۱۷
		کنترل	۷/۶۷ \pm ۵۳/۴۴

آزمون اثر نتایج مربوط به آزمون Levene's برای نمره کلی سازگاری روان‌شناختی دختران در پس‌آزمون [$F(1, 54) = 0.75, P = 0.39$] و پیگیری [$F(1, 56) = 0.40, P = 0.53$] نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌های خطا در هر دو مقطع زمانی برقرار بود. علاوه بر این، نتایج مربوط به آزمون Levene's در پس‌آزمون اول برای هر یک از ابعاد مختلف سازگاری روان‌شناختی شامل سازگاری هیجانی ($P = 0.59$)، سازگاری اجتماعی ($P = 0.91$) و سازگاری تحصیلی ($P = 0.45$) و در پیگیری برای هر یک از ابعاد مختلف سازگاری روان‌شناختی شامل سازگاری هیجانی ($P = 0.92$)، سازگاری اجتماعی ($P = 0.64$) و سازگاری تحصیلی ($P = 0.43$) نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌های خطا برقرار است. همچنین، نتایج آزمون Levene's برای تعیین همگنی ماتریس‌های کواریانس نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس‌های کواریانس در پس‌آزمون ($P = 0.94$) و پیگیری برقرار است ($P = 0.66$).

در این بخش، ابتدا مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیونی با هدف آزمون تاثیر عامل گروه بر سازگاری کلی پس از تفکیک اندازه‌های پیش‌آزمون از اثرات خطا، محاسبه شد. نتایج مربوط به عدم معناداری اثر تعاملی عامل گروه و پیش‌آزمون در توضیح پراکندگی نمرات متغیر سازگاری کلی، شواهدی تجربی در دفاع از مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیونی در پیش‌آزمون [$F(1, 54) = 1.96, P = 0.17$] و پیگیری [$F(1, 54) = 2.47, P = 0.12$] فراهم آورد. همچنین، نتایج مربوط به عدم معناداری اثر تعاملی عامل گروه و پیش‌آزمون در توضیح پراکندگی نمرات متغیر روابط مثبت با دیگران، شواهدی تجربی در دفاع از مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیونی در پیش‌آزمون [$F(1, 56) = 0.19, P = 0.66$] و پیگیری [$F(1, 56) = 0.05, P = 0.82$] فراهم آورد. نتایج مربوط به همگنی شیب‌های رگرسیونی به عنوان یکی از مفروضه‌های روش آماری تحلیل کواریانس چند متغیری با هدف

نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری نشان می‌دهد که سازگاری هیجانی $[F(1)=8/09, P<0/001, \eta^2=0/13]$ ، سازگاری اجتماعی $[\eta^2=0/10, P<0/001, F(1)=6/01, P<0/001]$ و سازگاری تحصیلی $[F(1)=5/88, P<0/001, \eta^2=0/13]$ در پس‌آزمون و همچنین، هیجان سازگاری هیجانی $[F(1)=7/81, P<0/001, \eta^2=0/13]$ ، سازگاری اجتماعی $[F(1)=6/25, P<0/001, \eta^2=0/10]$ و سازگاری تحصیلی $[F(1)=6/33, P<0/001, \eta^2=0/10]$ در پیگیری، به‌طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند (جدول ۳).

در بخش پایانی، نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری برای تعیین اثر عامل گروه بر روابط مثبت با دیگران در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نشان داد که اثر عامل گروه بر متوسط نمره روابط مثبت با دیگران نوجوانان دختر در پس‌آزمون $[F(1, 55)=5/83, P<0/05, \eta^2=0/10]$ و پیگیری $[F(1, 55)=6/25, P<0/05, \eta^2=0/11]$ از لحاظ آماری معنادار بود.

در نهایت، نتایج مربوط به آزمون Levene's برای نمره کلی روابط مثبت با دیگران در پس‌آزمون $(P=0/70)$ و پیگیری $(P=0/56)$ نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌های خطا در هر دو مقطع زمانی برقرار بود.

در بخش اول، نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری برای تعیین اثر عامل گروه بر نمره کلی سازگاری روان‌شناختی دختران در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نشان داد که اثر عامل گروه بر متوسط نمره کلی سازگاری روان‌شناختی نوجوانان دختر در پس‌آزمون $[F(1, 55)=13/06, P<0/05, \eta^2=0/19]$ و پیگیری $[F(1, 55)=12/39, P>0/05, \eta^2=0/18]$ از لحاظ آماری معنادار بود. در بخش دوم، نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری برای تعیین اثر عامل گروه بر ترکیب خطی سازگاری تحصیلی، سازگاری هیجانی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر در پس‌آزمون $[\eta^2=0/20, P<0/05, F(3, 51)=4/78, \lambda=0/81, P<0/05]$ ، پیگیری $[F(3, 51)=10/57, \lambda=0/57, P<0/05]$ از لحاظ آماری معنادار بود. در ادامه،

جدول ۳. نتایج اثرات بین‌گروهی ابعاد سازگاری روان‌شناختی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری

مرحله	متغیر	F(df)	P	η^2
پس‌آزمون	سازگاری هیجانی	8/09 (1)	*0/01	0/13
	سازگاری اجتماعی	6/01 (1)	*0/01	0/10
	سازگاری تحصیلی	5/88 (1)	*0/01	0/10
پیگیری	سازگاری هیجانی	7/81 (1)	*0/01	0/13
	سازگاری اجتماعی	6/25 (1)	*0/01	0/11
	سازگاری تحصیلی	6/33 (1)	*0/01	0/11

بحث

(۴۸)، تمنایی فر (۴۹)، Collie و همکاران (۵)، Jaffee و همکاران (۵۰)، Mercer و DeRosier (۵۱)، Heaven و همکاران (۵۲) و Buhs (۵۳)، از نقش تعیین‌کننده تلاش‌های آموزشی-مداخله‌ای مختلف با هدف تعمیق منابع مقابله‌ای دانش‌آموزان و کمک به تحقق مصونیت روانی در آنها به‌طور تجربی حمایت کرد. طبق دیدگاه Li و همکاران با تأسی از منطق فکری حاکم بر مدل پردازشگری شناختی اطلاعات اجتماعی نشان داد که تحقق مصونیت روانی دانش‌آموزان در مواجهه با مطالبه‌گری‌های موقعیت‌های متعارض بین فردی، نیازمند تجهیزشدگی خزانه مهارت‌های مقابله‌ای یا سرمایه روان‌شناختی آنها

مطالعه حاضر با هدف تعیین اثربخشی برنامه آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی بر روابط مثبت با دیگران و سازگاری در گروهی از دانش‌آموزان دختر انجام گرفت. نتایج نشان داد که در مراحل پس‌آزمون و پیگیری برنامه آموزشی مهارت‌های شناختی-اجتماعی در افزایش کیفیت روابط بین فردی و نیز ارتقاء سطح سازگاری دانش‌آموزان دختر مؤثر بود. نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های Khalifa (۴۱)، Fraser و همکاران (۳۴)، Arsenio و Lemerise (۴۲)، Gaitoani (۴۳)، Pianta و Stuhlman (۴۴)، Baker (۴۵)، Lent و همکاران (۴۶)، Cazan و همکاران (۴۷)، پوررضوی و همکار

خودگویی‌های مثبت. با توجه به انکارناپذیری کاستی‌های انگیزی-هیجانی متعاقب خودگویی‌های منفی در رویارویی با موقعیت‌های متعارض، شناسایی و کاهش خودگویی منفی نیز در تصریح ظرفیت تفسیری بسته منتخب با هدف کمک به تجهیز سرمایه روان‌شناختی افراد از نقش غیر قابل انکاری برخوردار است. پنجم، مهارت‌آموزی، در مطالعه حاضر نه تنها پالایش شناختی افراد که تلاش بیش از پیش برای گستراندن گزینه‌های رفتاری قابل انتخاب در خزانه مهارتی افراد در مواجهه با موقعیت‌های انگیزاننده مانند آموزش فن مذاکره، آموزش مهارت حل مسئله اجتماعی، آموزش مهارت جرأت‌ورزی و همچنین آموزش مهارت حل همیارانه موقعیت‌های متعارض نیز در شناساندن توان تبیینی برنامه منتخب از نقش غیر قابل انکاری برخوردار است. ششم، هدف‌گزینی‌های اجتماعی جایگزین، در این بخش همسو با شواهد تجربی موجود تلاش شد به هدف افزایش سطح سازش‌یافتگی اجتماعی مشارکت‌کنندگان بر ضرورت جایگزینی جهت‌گیری‌های هدفی متمرکز بر حفظ رابطه به جای موضع‌گیری‌های هدفی مبتنی بر نمایش قدرت و همچنین، التزام به بهره‌جستن از اهداف برد-برد نیز بخشی از ظرفیت بسته آموزشی را در توانمندسازی شناختی-اجتماعی مشارکت‌کنندگان به تصویر می‌کشد (۵۶).

نتایج مطالعه Dincyurek و Civelek نشان می‌دهد که در فرایند آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی، تلاش برای تأکید بر مختصات کنشی مثبت مواجهه با تجارب متعارض مانند افزایش شناخت و درک فرد از خویشتن و دیگران، ترغیب و تشویق تغییر، افزایش انرژی و یافتن انگیزه مکفی برای حل موفقیت‌آمیز مسائل بین فردی، در غنی‌سازی خزانه مهارتی نوجوانان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (۵۷). Morrison و همکاران دریافتند که اغلب برنامه‌های آموزش مهارت‌های رابطه بین فردی مانند برنامه کمک به افزایش صلح، عمدتاً از طریق تشویق دانش‌آموزان به استفاده از پاسخ‌های سازنده به تعارضات بین فردی و نهادینه کردن رویه مساله‌مدارانه در آنها نسبت به تجارب متعارض بین فردی در تقویت ذخایر مهارتی نوجوانان موثر واقع می‌شوند (۵۸). بر این اساس، نوجوانانی که در این برنامه‌های آموزشی شرکت می‌کنند از یک سو، نگرش مثبتی نسبت به توانایی خویشتن برای تغییر در خود و محیط اطراف کسب می‌کنند و از دیگر سو، می‌آموزند که در قلب هر تعارضی می‌توان رگه‌هایی از سوء تفاهم‌ها و ادراکات، خواسته‌ها و نیازهای متفاوت را جستجو کرد؛ بنابراین، تعارض به مثابه فرصتی برای کمک به رشد فردی ارزیابی می‌شود (۵۸). Bush و Folger نیز تأکید کردند که جهت‌گیری فرد نسبت به تعارض بر چگونگی مدیریت تجارب متعارض و نتایج مرتبط بر

است (۵۴). به بیان دیگر، نتایج مطالعه حاضر نشان می‌دهد فقر در ذخایر مربوط به منابع مقابله‌ای فراگیران، که اساساً از طریق سلطه‌گری ارزیابی‌های شناختی سازش‌نیافته مانند ارزیابی مبتنی بر تهدید در مواجهه با مطالبات چالش‌انگیز محیط‌های پیشرفت اجتماعی در برابر ارزیابی‌های چالشی، تفاسیر شناختی خود ناتوان‌ساز در مقابل تفاسیر خودتوانمندساز، راهبردهای مقابله غیرانطباقی در مقابل راهبردهای مقابله انطباقی، اسنادهای علی منفی (بدبینانه) در مقابل اسنادهای علی مثبت (خوش‌بینانه) و عدم تاب‌آوری روان‌شناختی در برابر تاب‌آوری روان‌شناختی مشخص می‌شود. ضمن محدود کردن الگوی پاسخ کیفیت‌مدارانه به مطالبه‌گری‌های کمی، در کاهش سطح سازگاری نوجوانان مؤثر واقع می‌شوند (۵۵). بنابراین، همسو با ایده زیربنایی مدل پردازشگری شناختی اطلاعات اجتماعی، گستره معنایی مفهوم «سازگاری»، فقط به بُعد رشد یافتگی کمی و تجهیز بیش از پیش خزانه دانش ارتباطی نوجوانان در قلمروهای مختلف محدود نمی‌شود. به بیان دیگر، ضرورت اندیشیدن به ابعاد غیر کمی تحقق سازگاری در بافت تعاملات بین فردی و تمرکز بیش از پیش بر برخی ردیف‌های مفهومی مانند «تقویت هیجانات مثبت»، «پربارسازی یا غنی‌سازی مهارت‌های تعاملات بین فردی» و «تعمیق خزانه منابع مقابله‌ای» زمینه وسعت یافتگی معنایی مفهوم سازگاری را سبب شده است.

علاوه بر این، با توجه به این که محتوای منتخب برای توسعه بسته آموزشی مطالعه حاضر با رئوس کلی قابل انتخاب برای برنامه‌های آموزش مقابله کارآمد با مطالبات انگیزاننده فراروی تناسب و تطبیق یافتگی نشان می‌دهد، بر این اساس، تمرکز بر نقش تفسیری عناصر مفهومی انتخاب شده برای بسته آموزشی در تصریح ظرفیت تبیینی تلاش آموزشی مطالعه حاضر با هدف توانمندسازی نوجوانان از اهمیت زیادی برخوردار است (۱۶، ۳۴). اول، شناسایی موقعیت‌های تنش‌گر و به دنبال آن واکنش‌های جسمانی، هیجانی و رفتاری متعاقب رویارویی افراد به چنین شرایطی (در بافت پاسخ به مطالبات متعاقب مواجهه با موقعیت‌های متعارض بین فردی). در ابتدای این بخش، با هدف کمک به فهم تفاوت‌های فردی در پاسخ‌های احتمالی به موقعیت‌های متعارض، همسو با آموزه‌های برآمده از مدل پردازشگری شناختی اطلاعات اجتماعی، بر نقش ارزیابی‌های شناختی تأکید شد. دوم، نظارت بر موقعیت‌های تنیدگی‌زا و تلاش برای شناسایی پاسخ‌های غیرمتعارف و متعاقب رویارویی با شرایط چالش‌انگیز. سوم، شناسایی عناصر پیشاینندی شکل‌دهنده و زمینه‌ساز تجارب تنیدگی‌زا در بافت تعاملات بین فردی (برای مثال تأکید بر نقش تفسیری اسنادهای ارتباطی یا سوگیری‌های اسنادی خصمانه)، چهارم، اجتناب از خودگویی‌های منفی و تأکید بر

رفتارهای مناسب، پیشگیری از رفتارهای مخرب، ایجاد محیط‌های اجتماعی مثبت برای همه فراگیران و آموزش مهارت‌های حل مسأله اجتماعی در کلاس‌های درس، از طریق نقش‌آفرینی نظام آموزش رسمی و در قلب آن معلم خواهد شد. از سوی دیگر، Heckenlaible-Gotto و Roggow (۶۱) و Laursen (۶۲) با تاکید بر نابسندگی توان تفسیری، برنامه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی با تمرکز صرف بر مشارکت بزرگسالان، استفاده از برنامه‌های هدایت شده به وسیله گروه‌های همسال را ضروری دانستند. در این برنامه‌ها، فرض می‌شود که مشارکت همسالان و احساس مسئولیت آنها در قبال کمک به یکدیگر روند یادگیری مهارت‌ها را تسریع می‌کند. فرض اساسی در استفاده از این برنامه‌ها این است که نه تنها همه فراگیران از توانایی لازم برای حل مشکلات خود برخوردارند بلکه آنها می‌توانند راه‌حل‌هایی را نیز به همسالان خود ارائه کنند (۶۳). چهارم، با وجود آن که در مطالعه حاضر برنامه آموزش شناختی-اجتماعی در مدت ۱۰ هفته و هر هفته ۲ ساعت انجام شد، اما طبق دیدگاه برخی محققان تخصیص این زمان برای تضمین اثرات بلندمدت برنامه آموزشی ناکافی است. بر این اساس، Gresham و همکاران (۶۴) تاکید می‌کنند که تخصیص حدود ۳۰ ساعت زمان در طول ۱۰ هفته و هر هفته ۳ ساعت برای تغییر و حفظ مهارت‌های اجتماعی جدید در بین کودکان و نوجوانان با دشواری‌های هیجانی و رفتاری کاملاً ناکافی است. چنین فراگیری‌هایی به طور حتم به زمان بسیار بیشتری برای بهبود در تراز مهارت‌های اجتماعی خود نیازمند می‌باشند. Gresham و همکاران دریافته‌اند که تخصیص حداقل ۶۰ ساعت زمان و تدارک فرصت‌هایی برای استفاده از مهارت‌های جدید در کلاس‌های درس در پیش‌بینی ماندگاری اثرات مداخله بسیار اثرگذار است (۶۴). علاوه بر این، با توجه به کثرت برنامه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی برای کودکان و نوجوانان یکی دیگر از اولویت‌های پژوهشی با اهمیت در این قلمرو مطالعاتی با تاکید بر مدل‌های نظری رقیب بر مقایسه اثربخشی برنامه آموزش شناختی-اجتماعی مدرسه محور با برنامه نخستین گام برای موفقیت (۶۵)، برنامه پرورش مهارت‌ها (۶۶)، پروژه اثر سریع (۶۵) برنامه انباشت مهارت‌ها (۶۷، ۶۸) مبتنی است. به طور کلی، نتایج مطالعه حاضر ضمن فراهم آوردن شواهدی تجربی در دفاع از بضاعه فکری مدل پردازشگری اطلاعات اجتماعی در توضیح تمایز در الگوی سازش‌یافتگی هیجانی-اجتماعی در نوجوانان نشان می‌دهد که تکامل و بقا نوع آدمی اساساً با توانایی وی برای شروع، توسعه و حفظ روابط خود با دیگران پیوند خورده است (۶۹). همه اعضای جامعه به میزان قابل ملاحظه‌ای به هم وابسته‌اند و بنابراین،

انتخاب‌های رفتاری در مواجهه با موقعیت‌های متعارض موثر است. به بیان دیگر، جهت‌گیری فردی نسبت به تعارض با تاثیرگذاری اقتضانات تجارب متعارض، در شکل‌دهی به روش ارجح جستجوی راه‌حل برای موقعیت‌های متعارض موثر واقع می‌شود (۵۹). بنابراین، عمده تاکید برنامه‌های آموزشی-مداخله‌ای متمرکز بر پرارسازی مهارت‌های رابطه بین فردی بر ویژگی‌های کارکردی آن گروه از روش‌های مدیریت تجارب متعارض مبتنی است که نتایج زیادی را برای طرفین رابطه موجب می‌شود (۶۰).

با وجود مزیت‌های غیر قابل انکار پژوهش حاضر در توسعه یک برنامه آموزش مهارت‌های حل همیارانه تعارضات بین فردی با هدف کاهش دشواری‌های رفتاری-هیجانی در فراگیران، اما پژوهش حاضر چند محدودیت نیز دارد. اول، در مطالعه حاضر، عدم توجه به نقش تفسیری متغیر جمعیت‌شناختی جنس در فرایند آزمون اثربخشی بسته آموزشی منتخب با هدف مهار کردن واریانس ناشی از عامل خطای جنس سبب می‌شود که ظرفیت تفسیری این عامل جمعیت‌شناختی در بافت مطالعاتی تغذیه خزانه مهارتی دانش‌آموزان از نظر دور افتد؛ بنابراین، توصیه می‌شود که در مطالعات بعدی، تغییرپذیری منتسب به این عامل نیز در کانون توجه محققان علاقه‌مند به قلمرو مطالعاتی آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی به دانش‌آموزان قرار گیرد. دوم، در مطالعه حاضر، واحدهای آزمایشی از جامعه آماری به طور تصادفی انتخاب نشدند؛ فرایندی که اغلب در محدوده تلاش‌های محققان علوم رفتاری، تحقق آن به آسانی ممکن نیست؛ بنابراین، نمونه منتخب نمی‌تواند به طور کامل معرف جامعه زیربنایی خود باشد و البته این مهم، تلویحاتی برای تعمیم‌پذیری یافته‌های تحقیق حاضر در بر دارد. سوم، با وجود تلاش فراوان برای بسترسازی جهت مشارکت همزمان والدین و معلمان در فرایند مدیریت دشواری‌های رفتاری-هیجانی فراگیران، اما همچنان پژوهش حاضر در توسعه برنامه آموزشی و آزمون اثربخشی آن تعلق خاطر بیشتری به رویکرد تک نظامی دارد که در آن عمده مسئولیت برای محقق کردن هدف متوجه فراگیران بود. این در حالی است که مداخلات مبتنی بر استفاده از رویکرد نظام‌های چندگانه که بر محیط مدرسه و خانه به صورت همزمان متمرکز است در تبیین اثربخشی برنامه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کاهش دشواری‌های رفتاری-هیجانی فراگیران نقش مهمی را ایفا می‌کنند. محققان دریافته‌اند که استفاده از رویکرد نظام‌های چندگانه در تنظیم برنامه‌های مداخله‌ای از طریق تقویت گسترده دغدغه‌مندی از مرزهای خانه به مدرسه سبب تسهیل دسترسی به راهبردهایی مانند توجه و تشویق دانش‌آموزان، تقویت

نتیجه‌گیری

نتایج مطالعه حاضر نشان داد که تلاش برای پربارسازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی در مشارکت‌کنندگان از طریق کمک به بسط سرمایه روان‌شناختی و منابع روانی-اجتماعی آنها مانند خوش‌بینی، رفتارهای مقابله‌ای، تاب‌آوری، مهارگری روان‌شناختی، حرمت خود، تحمل ابهام و حمایت اجتماعی و متعاقب آن توانمندسازی افراد برای کاستن از تجارب متعارض، سازش‌یافتگی با رخدادها و واقعیات منفی، حفظ خودپنداشت مثبت، حفظ تعادل هیجانی و تداوم روابط رضایت‌بخش با دیگران، مصونیت روانی دانش‌آموزان دختر را موجب می‌شود.

تشکر و قدردانی

مقاله حاضر بر گرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول است. از مدیریت محترم دبیرستان دوره اول متوسطه شاهد کوثر شهرستان قزوین و همه دانش‌آموزانی که باورمندانه و صبورانه از ابتدای پژوهش تا انتها محقق را یاری کردند، کمال تشکر و قدردانی را دارم.

مهارت‌آموزی برای ایجاد و تداوم روابط با دیگران از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. مهارت‌های بین‌فردی مورد نیاز شامل عزت نفس و خودآگاهی فزونی یافته، مهارت‌های تفکر منطقی، واقع‌گرا، منعطف، خلاق، فعالانه و مثبت و همچنین هوش هیجانی-اجتماعی است. به بیان دیگر، اهم مهارت‌های رابطه بین‌فردی شامل به هم وابستگی در روابط، ادراک مثبت از دیگران، احساسات مثبت برای دیگران، هدف‌های برد-برد در روابط، مهارت‌های مدیریت مبتنی بر تشریک مساعی موقعیت‌های متعارض و مهارت‌های تعامل بین‌فردی است. علاوه بر این، هر گونه بی‌توجهی به توانمندسازی کودکان و نوجوانان به ویژه کودکان و نوجوانانی که استعداد نمایش گسترده‌تری از رفتارهای ناسازگارانه را در تعامل با همسالان خود نشان می‌دهند، زمینه را برای ظهور اشکال پیچیده‌تری از رفتارهای بزهکارانه‌آتی را سبب خواهد شد. بنابراین، توسعه بیش از پیش تلاش‌های آموزشی-ملاخه‌ای برای کودکان با هدف کاهش رفتارهای ناسازگارانه در آنها بدون شک در پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی متعاقب نقش مهمی را ایفا می‌کند.

References

1. Labrague LJ, McEnroe-Petitte DM. An integrative review on conflict management styles among nursing students: Implications for nurse education. *Nurse Education Today*. 2017;59:45-52.
2. Waithaka AG, Moore-Austin S, Gitimu PN. Influence of conflict resolution training on conflict handling styles of college students. *Research in Higher Education Journal*. 2015;28:1-17.
3. Ayas T, Deniz M, Kağan M, Kenç MF. An investigation of conflict resolution strategies of adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2010;2(2):3545-3551.
4. Branje SJ, Van Doorn M, van der Valk I, Meeus W. Parent-adolescent conflicts, conflict resolution types, and adolescent adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2009;30(2):195-204.
5. Collie RJ, Martin AJ, Papworth B, Ginns P. Students' interpersonal relationships, personal best (PB) goals, and academic engagement. *Learning and Individual Differences*. 2016;45:65-76.
6. Ryan AM, Shim SS. An exploration of young adolescents' social achievement goals and social adjustment in middle school. *Journal of Educational Psychology*. 2008;100(3):672-678.
7. Pajkic I. Impact of parent-adolescent conflict on adolescents' well-being [PhD Dissertation]. Melbourne:RMIT University;2013.
8. Şahin FS, Serin NB, Serin O. Effect of conflict resolution and peer mediation training on empathy skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2011;15:2324-2328.
9. Turnuklu A, Kacmaz T, Sunbul D, Ergul H. Does peer-mediation really work? effects of conflict resolution and peer-mediation training on high school students' conflicts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2009;1(1):630-638.
10. Colman M, Wulfert E. Conflict resolution style as an indicator of adolescents' substance use and other problem behaviors. *Addictive Behaviors*. 2002;27(4):633-648.
11. Illeris K. The three dimensions of learning. Malabar:Krieger Publishing Company;2002.
12. Illeris K. Towards a contemporary and comprehensive the-

- ory of learning. *International Journal of Lifelong Education*. 2003;22(4):296-406.
13. Halperin E, Tagar MR. Emotions in conflicts: Understanding emotional processes sheds light on the nature and potential resolution of intractable conflicts. *Current Opinion in Psychology*. 2017;17:94-98.
14. Crick NR, Dodge KA. A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*. 1994;115(1):74-101.
15. Dodge KA. Translational science in action: Hostile attributional style and the development of aggressive behavior problems. *Development and Psychopathology*. 2006;18(3):791-814.
16. Dodge KA, Coie JD, Lynam D. Aggression and antisocial behavior in youth. In: *Handbook of Child Psychology*. Hoboken NJ:John Wiley & Sons, Inc;2007.
17. Dodge KA, Pettit GS. A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*. 2003;39(2):349-371.
18. Ryff CD. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998;57(6):1069-1081.
19. Lopes PN, Salovey P, Straus R. Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*. 2003;35(3):641-658.
20. Springer KW, Hauser RM, Freese J. Bad news indeed for Ryff's six-factor model of well-being. *Social Science Research*. 2006;35(4):1120-1131.
21. Ryff CD, Singer B. Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research*. 2006;35(4):1103-1119.
22. Campbell RJ. *Campbell's psychiatric dictionary*. Oxford:Oxford University Press;2009.
23. Karimifar M, Dinparvar E, Rouholamini MS, Besharat MA. The effectiveness of teaching emotion regulation based on gross model on the amount of social and emotional adaptation among young men. *Advances in Cognitive Sciences*. 2017;19(1):25-37. (Persian)
24. Tanyi ME. The student's adjustment inventory manual. *IFE Psychologia: An International Journal*. 2002;10(1):1-14.
25. Schick A, Cierpka M. Faustlos: Evaluation of a curriculum to prevent violence in elementary schools. *Applied and Preventive Psychology*. 2005;11(3):157-165.
26. Kam CM, Greenberg MT, Kusché CA. Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 2004;12(2):66-78.
27. Domitrovich CE, Cortes RC, Greenberg MT. Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*. 2007;28(2):67-91.
28. Crean HF, Johnson DB. Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) and elementary school aged children's aggression: Results from a cluster randomized trial. *American Journal of Community Psychology*. 2013;52(1-2):56-72.
29. Fraser MW, Thompson AM, Day SH, Macy RJ. The Making Choices program: Impact of social-emotional skills training on the risk status of third graders. *The Elementary School Journal*. 2014;114(3):354-379.
30. Webster-Stratton C, Reid J. Strengthening social and emotional competence in young children-the Foundation for early school readiness and success. *Infants and Young Children*. 2004;17(2):96-113.
31. Bergeron JL, Nolan RF, Dai Y, White B. Interpersonal skills training with at-risk high school students. *National Forum of Applied Educational Research Journal*. 2013;26(3):1-10.
32. Patterson DS, Jolivette K, Crosby S. Social skills training for students who demonstrate poor self-control. *Beyond Behavior*. 2006;15(3):23-27.
33. Fraser MW, Day SH, Galinsky MJ, Hodges VG, Smokowski PR. Conduct problems and peer rejection in childhood: A randomized trial of the making choices and strong families programs. *Research on Social Work Practice*. 2004;14(5):313-324.
34. Fraser MW, Lee JS, Kupper LL, Day SH. A controlled trial of the Making Choices program: Six-month follow-up. *Research on Social Work Practice*. 2011;21(2):165-176.

35. Van Dierendonck D. The construct validity of Ryff's Scales of Psychological Well-being and its extension with spiritual well-being. *Personality and Individual Differences*. 2004;36(3):629-643.
36. Shokri O, Kadivar P, Farzad V, Daneshvarpour Z, Dastjerdi R, Paezi M. A study of factor structure of 3, 9 and 14-item Persian versions of Ryff's Scales Psychological Well-being in university students. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*. 2008;14(2):152-161. (Persian)
37. Sinha A, Singh R. The adjustment Inventory for school students (AISS). Agra (India): National Psychological Corporation;1993.
38. Karami A. High School Student Adaptation Questionnaire Guide. Tehran:Sinai Institute of Psychiatry;1998. (Persian)
39. Golestan Jahromi F, Shahani Yeylagh M, Behrozi N, Omidian M. The effect of bullying prevention program training on bullying, adjustment and empathy among middle school female students. *Journal of Cognitive Strategies of Learning*. 2017;5(8):183-204. (Persian)
40. Bagherzade S, Hosseini Tabaghdehi L, Hafezian M. Relationship of self-awareness and self-regulated learning to social adjustment among girl high school students. *Journal of Educational Psychology Studies*. 2018;15(30):29-50. (Persian)
41. Khalifa WAS. The effectiveness of a training program based on Dodge's Social Information Processing Model on social competence of children with ADHD. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*. 2013;2(1):126-137.
42. Arsenio WF, Lemerise EA. Emotions, aggression, and morality in children: Bridging development and psychopathology. Washington:American Psychological Association;2010.
43. Gaitoani M. Children and adolescent maladjustment. (Bazargan Z, Trans). Tehran:Sokhan;2013. (Persian)
44. Pianta RC, Stuhlman MW. Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*. 2004;33(3):444-358.
45. Baker JA. Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*. 2006;44(3):211-229.
46. Lent RW, Taveira MC, Sheu H-B, Singley D. Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*. 2009;74(2):190-198.
47. Cazan AM. Self-regulated learning strategies-predictors of academic adjustment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2012;33:104-108.
48. Pourrazvi SS, Hafezian M. The effectiveness of teaching positive thinking skills on social, emotional, and academic adjustment of high school students. *Journal of School Psychology*. 2017;6(1):26-48. (Persian)
49. Tamannaefar MR, Mansourinik A. The relationship between personality characteristics, social support and life satisfaction with university students' academic performance. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*. 2014;20(1):149-166. (Persian)
50. Jaffee SR, Caspi A, Moffitt TE, Polo-Tomas M, Price TS, Taylor A. The limits of child effects: Evidence for genetically mediated child effects on corporal punishment but not on physical maltreatment. *Developmental Psychology*. 2004;40(6):1047-1058.
51. Mercer SH, DeRosier ME. Teacher preference, peer rejection, and student aggression: A prospective study of transactional influence and independent contributions to emotional adjustment and grades. *Journal of School Psychology*. 2008;46(6):661-685.
52. Heaven PC, Ciarrochi J, Vialle W. Self-nominated peer crowds, school achievement, and psychological adjustment in adolescents: Longitudinal analysis. *Personality and Individual Differences*. 2008;44(4):977-988.
53. Buhs ES. Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*. 2005;43(5):407-424.
54. Li J, Fraser MW, Wike TL. Promoting social competence and preventing childhood aggression: A framework for apply-

- ing social information processing theory in intervention research. *Aggression and Violent Behavior*. 2013;18(3):357-364.
55. Dawood R. Positive psychology and child mental health; A premature application in school-based psychological intervention. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014;113(7):44-53.
56. Desai M. A rights-based preventative approach for psychosocial well-being in childhood: Children's well-being. Indicators and Research: Mumbai Springer; 2010.
57. Dincyurek S, Civelek AH. The determination of the conflict resolution strategies of university students that they use when they have conflicts with people. *Behavior Analyst Today*. 2008;9(3-4):215-233.
58. Morrison M, Shaw Austad C, Cota K. Help increase the peace, a youth-focused program in peace education. *Journal of Peace Education*. 2011;8(2):177-191.
59. Bush RA, Folger JP. The promise of mediation: Responding to conflict through empowerment and recognition. San Francisco: Jossey-Bass; 1994.
60. Simerly RG. Managing conflict for productive results: A critical leadership skill. *The Journal of Continuing Higher Education*. 1998;46(2):2-11.
61. Heckenlaible-Gotto MJ, Roggow L. Supporting peers lives and solving hassles: The SPLASH program. *Reclaiming Children and Youth*. 2007;15(4):220-226.
62. Laursen EK. Rather than fixing kids-build positive peer cultures. *Reclaiming Children and Youth*. 2005;14(3):137-142.
63. Opp G, Unger N, Teichmann J. Together, not alone: Positive peer culture in a German school. *Reclaiming Children and Youth*. 2007;15(4):234-242.
64. Gresham FM, Van MB, Cook CR. Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders*. 2006;31(4):363-377.
65. Conroy MA, Hendrickson JM, Hester PP. Early identification and prevention of emotional and behavioral disorders. In Rutherford Jr R, Quinn MM, Mathur SR, editors. Handbook of research in emotional and behavioral disorders. New York: The Guilford Press; 2004. pp. 199-215.
66. Vespo IE, Capece D, Behforooz B. Effects of the nurturing curriculum on social, emotional, and academic behaviors in kindergarten classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*. 2006;20(4):275-285.
67. Johns B, Crowley EP, Guetzloe E. The central role of teaching social skills. *Focus on Exceptional Children*. 2005;37(8):1-8.
68. Kavale KA., Mathur SR, Mostert MP. Social skills training and teaching social behavior to students with emotional and behavioral disorders. In Rutherford Jr R, Quinn MM, Mathur SR, editors. Handbook of research in emotional and behavioral disorders. New York: The Guilford Press; 2004. pp. 446-461
69. Kheradmand S, Jalal M, Shamsesfandabad H. Comparison cognitive empathy and emotional empathy in assertive individuals and individuals with antisocial personality style. *Advances in Cognitive Sciences*. 2018;20(3):114-126. (Persian)