



«نشریه علمی آموزش و ارزشیابی»
سال دوازدهم - شماره ۴۵ - بهار ۱۳۹۸
ص. ص. ۱۵۰-۱۳۳

اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی - عاطفی بر روی مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر

آذر محمدی گرکانی^۱، فریبرز درتاج^۲، علیرضا کیامنش^۳

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۹/۲۴
تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۸/۰۲/۱۱

چکیده

در این مطالعه، به بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی- عاطفی بر مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی یعنی خودکارآمدی، برنامه‌ریزی، تأثیرات هیجانی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش در دانش‌آموزان پرداخته شده است. روش پژوهش، از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان دختر منطقه ۱ تهران بودند که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در پایه هشتم تحصیل می‌کردند و با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب و به روش تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل جایگزین شدند. در پیش‌آزمون و پس‌آزمون آزمودنی‌ها، با استفاده از سیاهه‌ی مهارت اجتماعی ایندربیتزن و فوستر (۱۹۹۲)، و پرسشنامه‌ی عملکرد تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۹) مورد ارزیابی قرار گرفتند. به گروه آزمایشی در یازده جلسه مهارت‌های اجتماعی- عاطفی با روش YCDI آموزش داده شد. در حالی‌که، در این مدت، گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکرد. نتایج پژوهش با استفاده از تحلیل کوواریانس نشان داد که مداخله آموزشی بر روی همه مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی (خودکارآمدی، برنامه‌ریزی، تأثیرات هیجانی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش) مؤثر است. از بین مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی، آموزش مهارت‌های اجتماعی - عاطفی بر روی مؤلفه انگیزش بیشترین اثر و بر روی مؤلفه‌های اثر هیجانی و فقدان کنترل پیامد کمترین اثر را داشته است. توصیه می‌شود معلمان در کنار آموزش مهارت‌های شناختی به دانش‌آموزان به آموزش مهارت‌های عاطفی-اجتماعی نیز اقدام نمایند.

واژگان کلیدی: مهارت‌های اجتماعی - عاطفی، خودکارآمدی، برنامه‌ریزی، تأثیرات هیجانی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران azarm88@gmail.com

۲. استاد دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول) dortaj@atu.ac.ir

۳. استاد دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران kiamanesh@khu.ac.ir

The Effectiveness of Social-Emotional Skills with YCDI on Behavioural Disorders and Academic Performance of female high school students of district 1 Tehran city

Azar Mohammadi gorgani, Fariborz Dortaj, Alireza Kiamanesh

Data of receipt: 2018.12.15
Data of acceptance: 2019.05.01

Abstract

The study aims to examine the impact of social - emotional skills training on the components of educational performance (self - efficacy, planning, emotional effects, lack of outcome control and motivation). The research method was the experimental design and the research design was pre and post-test with control group. The study population consisted of all female students of the eighth - grade school of district 1 of Tehran who studied in the 1396 - 97, and they selected by cluster sampling and replaced by random sampling in the experiment and control groups. In the pre-posttest participants, using the Teenage Inventory of Social Skills (TISS) and the Educational performance Pham-Taylor Questionnaire (EPT) was evaluated. The experimental group was taught in 11 sessions of social-emotional skills in the YCDI method. Whereas, the control group did not receive any training. The results of the study using the covariance analysis showed that educational intervention affects all components of academic performance (self - efficacy, planning, emotional effects, lack of outcome control and motivation). Among the components of academic performance, education of social - emotional skills training on motivation component has the greatest effect and emotional effects and the lack of impact control has the least effect. It is recommended that teachers provide students with cognitive skills to train emotional and social skills.

Keywords: Social - emotional skills, self - efficacy, planning, emotional effects, lack of outcome control and motivation

مقدمه

از وظایف اصلی نظام‌های آموزشی در هر کشور انتقال میراث فرهنگی جامعه، پرورش استعداد‌های دانش‌آموختگان و آماده‌کردن آنان برای شرکت فعال و مؤثر در جامعه است. بنابراین، موفقیت دانش‌آموزان هر جامعه نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی آن جامعه در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است. امروزه پژوهشگران بر ضرورت توجه به پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت تحصیلی تأکیدی خاص دارند، آن چنان که در سه دهه اخیر، مطالعه عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی بیش از پیش مورد توجه نظام‌های آموزشی قرار گرفته است (عبدالقنی و همکاران^۱، ۲۰۱۴). فریدلندر، رید، شوپاک و کرابی^۲ (۲۰۰۷) عقیده دارند پیش‌بینی دقیق از عملکرد تحصیلی، تنها بر پایه ظرفیت‌هایی که به وسیله آزمون‌های هوش سنجیده می‌شوند صورت نمی‌گیرد، بلکه باید اطلاعاتی در خصوص ویژگی‌های شخصیتی، انگیزشی، عاطفی و شناختی که نقش میانجی بین توانایی‌ها و پیشرفت در حیطه‌ای ویژه ایفا می‌کنند در اختیار داشت. در این راستا با توجه به ارتباط شناخت، انگیزش، عاطفه در رفتار انسان، متغیرهای متعددی به منظور تبیین عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در حوزه‌های متفاوت درسی شکل گرفته و به آزمایش گذاشته شده‌اند.

از متغیرهای مؤثر بر پیشرفت تحصیلی باورهای خودکارآمدی است. در محیط‌های تحصیلی، خودکارآمدی به باورهای دانش‌آموز در ارتباط با توانایی انجام وظایف درسی تعیین شده اشاره دارد. دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالایی دارند شکستشان را به تلاش پایین نسبت می‌دهند تا توانایی کم؛ در مقابل، دانش‌آموزانی که خودکارآمدی پایینی دارند شکستشان را به توانایی پایین نسبت می‌دهند. سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی به میانگین نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف یادگیری مربوط می‌شود. در نتیجه، دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند، سازگاری تحصیلی بهتری دارند و راهبردهای یادگیری سودمندتری را به کار برده و در نهایت کارکرد بهتری خواهند داشت (اسچانگ و دیندتو^۳، ۲۰۱۴)، مطالعات متعددی گویای وجود رابطه مثبت بین خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی بوده است. برای نمونه، فرناندز، کچینی، مندز، آلسنو و پریتو^۴ (۲۰۱۷) نتیجه گرفته‌اند که باورهای خودکارآمدی تحصیلی با خودنظم‌دهی و یادگیری مشارکتی رابطه دارد و خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند به مقدار زیادی عملکرد فرد را در مدرسه و محیط شغلی پیش‌بینی نماید. نتایج تحقیق احمدی، حاتمی، احدی و اسدزاده (۱۳۹۲) نیز نشان می‌دهد که رابطه معنادار مثبتی بین باورهای خودکارآمدی و

1. Abdulghani & et al.

2. Friedlander, Reid, Shupak, & Cribbie

3. Schunk & DiBenedetto

4. Fernandez-Rio, Cecchini, Méndez-Gimenez, Mendez-Alonso, & Prieto

پیشرفت تحصیلی وجود دارد و دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا در تکالیف و آزمون‌های نوشتن نمرات بالایی دارند، و دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی پایین خود را شکست خورده و ناتوان قلمداد می‌کنند و تلاش کمی برای بهبود وضعیت تحصیلی خود انجام می‌دهند. یکی از متغیرهای مهم در افزایش خودکارآمدی توانایی معلم و دانش‌آموزان در مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی است. این مهارت‌ها از چنان اهمیتی برخوردار هستند که نارسایی آنها با احساس تنهایی، اضطراب اجتماعی، افسردگی، عزت نفس پایین و عدم موفقیت‌های تحصیلی و شغلی همراه می‌باشد.

عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان یکی از شاخص‌های ارزیابی کیفیت آموزشی در نظام‌های آموزشی است. با توجه به اینکه عملکرد دانش‌آموز متأثر از عوامل مختلف شناختی، هیجانی و انگیزشی است؛ مؤلفه‌های آن طبق نظر فام و تیلور (۱۹۹۹) عبارتند از: خودکارآمدی^۱، تأثیرات هیجانی^۲، برنامه‌ریزی^۳، فقدان کنترل پیامد^۴ و انگیزش^۵. منظور از خودکارآمدی احساس اطمینان به توانایی خود در پاسخگویی به مقتضیات تحصیلی و فعالیت‌های آموزشی است. تأثیرات هیجانی به واکنش فرد در مقابل مجموعه‌ای از هیجانات از قبیل اضطراب و نگرانی مربوط است. برنامه‌ریزی یعنی توانایی سازماندهی فعالیت‌های درسی به صورت مشخص و قابل اجرا و استفاده مناسب از زمان برای انجام تکالیف آموزشی است. منظور از فقدان کنترل پیامد اعتقاد به این امر است که افزایش فعالیت‌های فرد منجر به کسب نتیجه دلخواه نمی‌شود. انگیزش نیز به نیروبخشی رفتار به منظور مطالعه بیشتر و انگیزه تحصیلی برای کسب نمره بالاتر و به دست آوردن شغل یا بهبود مهارت‌ها و دانش عمومی اشاره دارد (پورطاهری، زندوانیان نائینی و رحیمی، ۱۳۹۴). اثربخشی انواع مهارت‌های شناختی بر افزایش عملکرد تحصیلی در تحقیقات مختلف نشان داده شده است. از جمله، یافته‌های شیخ‌الاسلامی، برزگر به قروبی و خداویردی (۱۳۹۲)، و عسگری، کهریزی و کهریزی (۱۳۹۲) نشان داد که از طریق خودکارآمدی و خودنظم‌دهی می‌توان عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کرد. همچنین اثر آموزش مهارت‌های تفکر و پرسشگری در بهبود عملکرد تحصیلی توسط واعظ‌فر، محمدی‌فر و نجفی (۱۳۹۳) گزارش شده است. در تحقیق جناآبادی (۱۳۹۰) نیز مشخص شد که آموزش صحیح و مداوم مهارت‌های اجتماعی به ویژه در مؤلفه‌های همکاری، ابراز وجود و خودکنترلی می‌تواند اختلالات رفتاری کودکان استثنایی را کاهش دهد.

توجه به مهارت‌های اجتماعی و عاطفی و تقویت آن می‌تواند راهگشایی جهت بهبود یادگیری و فعالیت‌های آموزشی در مدارس باشد. چرا که مهارت اجتماعی، رفتارهای آموخته شده‌ای است که فرد را قادر می‌سازد با دیگران رابطه اثر بخش داشته و از واکنش‌های نامعقول اجتماعی خودداری کند (شکوهی

-
1. Self-efficacy
 2. Emotional effects
 3. Planning
 4. Lack of outcome control
 5. Motivation

یکتا، زمانی و پورکریمی، ۱۳۹۳). مهارت‌های اجتماعی اغلب به عنوان مجموعه‌ی پیچیده‌ای از رفتارها در نظر گرفته می‌شوند. در این میان می‌توان به همدلی، ارتباط، حل مسأله و تصمیم‌گیری، جرأت‌آموزی^۱، مصاحبت با دوستان و خودمدیریتی^۲ اشاره کرد. این رفتارها هدفمند، مرتبط با هم و متناسب با وضعیت هستند و در تداوم زندگی جمعی انسان‌ها نقش اساسی دارند (فتح‌الهی و صحرایی، ۱۳۹۲). مؤلفه‌های آموزش مهارت اجتماعی عبارتند از خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی، و تصمیم‌گیری اجتماعی. خودآگاهی شامل نحوه نگرش، اعتماد به نفس داشتن، شاد زیستی، مهارت خود انگیزشی، پایداری، انعطاف‌پذیری عاطفی و توانایی پذیرش از خود، ریسک‌پذیری و توانایی دستیابی به استقلال می‌باشد. خودآگاهی اجتماعی شامل توانمندی برقراری ارتباط با دیگران و سخت رویی در روابط است. خودمدیریتی شامل هدف‌گذاری، مدیریت زمان، تکنیک‌های حل مسأله و آزمون حل مسأله است. مهارت‌های ارتباطی شامل راه‌های ایجاد و حفظ ارتباط با دیگران است. تصمیم‌گیری اجتماعی نیز شامل آشنایی با قوانین اجتماعی و روند انتخاب اجتماعی است (کوتی^۳، ۲۰۰۹).

شواهد زیادی وجود دارد که نشان می‌دهد ویژگی‌های رفتار اجتماعی کودکان در سازگاری با مدرسه و عملکرد تحصیلی‌شان نقش دارد. معلمان گزارش می‌کنند کودکان با سطوح مختلفی از مهارت‌های اجتماعی وارد مدرسه می‌شوند که این مهارت‌ها نقش حساس و بحرانی در موفقیت‌های اولیه آنها دارد. بررسی‌های متعدد (شیری، ولی پور، و مظاهری، ۱۳۹۲؛ شهیم، ۱۳۸۲؛ یگانه، ۱۳۹۲؛ مامی و ارایش، ۲۰۱۰؛ استیلمن و همکاران^۴، ۲۰۱۷) نشان داده‌اند که کمبود مهارت‌های اجتماعی می‌تواند تأثیر منفی بر کارکرد تحصیلی دانش‌آموزان بگذارد، مشکلات یادگیری و اختلالات رفتاری را تشدید کند، مانع پیشرفت کودک شده، و موجب عواقب نامطلوب در دوران تحصیل گردد. علاوه بر این، کودکانی که کمبود مهارت‌های اجتماعی دارند ممکن است با مشکلات متعددی از جمله: عدم مصالحه و سازش در روابط بین فردی، مشکلات اختلالات رفتاری، و تأثیر منفی بر رشد شخصیت و سازگاری وی با محیط مواجه شوند. این کاستی در مهارت‌های اجتماعی بیانگر پیش‌آیندهای بالقوه اختلالات روانشناختی است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که گونه‌های خاصی از اختلالات رفتاری، مانند اختلالات سلوک، اختلال نافرمانی مقابله‌ای، و اختلال نقص توجه در میان دیگر اختلالات روانی از بیشترین فراوانی برخوردار است (کریمی، کیخاونی و محمدی، ۱۳۸۹).

1. Assertive
2. Self-management
3. Csoti
4. Stillman & et al.

روش‌های مختلفی برای آموزش مهارت‌های اجتماعی-عاطفی به کودکان و نوجوانان همچون آموزش حل مسأله و ابراز وجود (شکوهی یکتا، زمانی و پورکریمی، ۱۳۹۳)، بازی‌درمانی (کميجانی و هاشمی آذر، ۱۳۸۸)، یادگیری مشارکتی (کرامتی، ۱۳۸۶) استفاده شده است. ^۱ YCDI از جمله روش‌هایی است که برای ارتقاء مهارت‌های عاطفی-اجتماعی و بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گرفته است. این روش اولین بار توسط میشل برنارد ^۲ (۲۰۰۵) معرفی شد. مؤلفه‌های این روش آموزشی عبارتند از: همراهی اجتماعی، سازمان دهی، پایداری، اعتماد به نفس و انعطاف پذیری عاطفی. اثربخشی برنامه YCDI در پژوهش‌های برنارد (۲۰۰۵ و ۲۰۰۸)، اشتون ^۳ و برنارد (۲۰۱۲)، برنارد و والتون (۲۰۱۱) تأیید شده است. با وجود این، مزایای بالقوه YCDI در بهبود مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی (خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش) به ویژه، در بین دانش‌آموزان دبیرستانی مطالعه نشده است. با توجه به اینکه موضوع عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و بررسی عوامل مؤثر بر آن حوزه مهمی از پژوهش‌های مربوط به آموزش و پرورش را شامل می‌شود، شناسایی روش‌های مفید در پیشرفت دانش‌آموزان که بر ابعاد شخصیتی، عاطفی و رفتاری آنها مؤثر باشد از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

فرضیه‌ها و سؤال پژوهش

- ۱- آموزش مهارت‌های اجتماعی - عاطفی به روش YCDI بر روی خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر پایه هشتم اثر دارد.
- ۲- آموزش مهارت‌های اجتماعی - عاطفی به روش YCDI بر هیجانان دانش‌آموزان دختر پایه هشتم تأثیر دارد.
- ۳- آموزش مهارت‌های اجتماعی - عاطفی به روش YCDI بر برنامه‌ریزی دانش‌آموزان دختر پایه هشتم اثر دارد.
- ۴- آموزش مهارت‌های اجتماعی - عاطفی به روش YCDI بر کنترل پیامد دانش‌آموزان دختر پایه هشتم اثر دارد.
- ۵- آموزش مهارت‌های اجتماعی - عاطفی به روش YCDI بر انگیزش دانش‌آموزان دختر پایه هشتم اثر دارد.
- ۶- آیا آموزش مهارت‌های اجتماعی - عاطفی به روش YCDI منجر به عملکرد تحصیلی بهتر می‌شود؟

1. You Can Do It (YCDI)
2. Bernard
3. Ashdown

روش پژوهش

طرح پژوهشی این مطالعه یک طرح آزمایشی، با پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل است که در آن آزمودنی‌ها با انتخاب تصادفی میان گروه‌های آزمایش و کنترل (۲ گروه متشکل از ۱ گروه آزمایش و ۱ گروه کنترل) تقسیم شده‌اند. بدین ترتیب که پس از کسب مجوز از دانشگاه و اداره آموزش و پرورش برای انجام تحقیق لیست مدارس متوسطه اول دخترانه منطقه ۱ تهیه شد. سپس، از بین ۵۴ مدرسه این منطقه، دو دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس از طریق مشاهده و مصاحبه با معلمان و مدیران مدارس و در نهایت، والدین دانش‌آموزان این دبیرستان‌ها، و با استفاده از مقیاس مشکلات رفتاری آخنباخ، ۴۰ دانش‌آموز دارای مشکلات رفتاری شناسایی شدند و در دو گروه آزمایش و کنترل به طور تصادفی جایگزین شدند. از همه دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش، پیش از اجرای آزمایش (متغیر مستقل)، پیش‌آزمون در مورد متغیر وابسته (پرسشنامه عملکرد تحصیلی) گرفته شد. سیاهه مهارت‌های اجتماعی نیز به منظور مقایسه تغییر رفتارهای دانش‌آموزان در پیش و پس از مداخله از هر دو گروه گرفته شد. سپس، به آزمودنی‌های گروه آزمایشی در ۱۱ جلسه (جلسات ۹۰ دقیقه‌ای در دو ماه متوالی) بسته‌ی آموزشی مهارت اجتماعی - عاطفی آموزش ارائه شد. اما به آزمودنی‌های گروه کنترل آموزشی در این زمینه ارائه نشد. محتوای جلسات آموزشی YCDI در پیوست ۱ فهرست شده است، که براساس مدل کوتی (۲۰۰۹) تنظیم شده است. پس از اتمام جلسات آموزشی از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. سپس داده‌های به دست آمده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ملاک‌های ورود عبارت بودند از داشتن مشکل رفتاری با استفاده از مقیاس تشخیصی آخنباخ و قرار داشتن در دامنه سنی ۱۳-۱۴ یا تحصیل در پایه هشتم. ملاک‌های خروج نیز شامل تشخیص اختلال عمده روانپزشکی براساس مصاحبه بالینی با تشخیص روانپزشک، مصرف دارو در زمان مداخله و دریافت همزمان مداخلات روان‌شناختی دیگر، غیبت بیش از دو جلسه از حضور در کلاس‌های آموزشی و انصراف خود دانش‌آموز از حضور در ادامه جلسات. در مرحله بعد، جلسه‌ای توجیهی برای مادران دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش برگزار شد و توضیحاتی در مورد مداخله داده شد. سپس فرم رضایت‌نامه والدین تکمیل شد.

ابزارها

ابزارهای پژوهش شامل سیاهه‌ی مهارت اجتماعی، و پرسشنامه‌ی عملکرد تحصیلی می‌باشد، که در اینجا توضیحات هر یک به تفکیک ارائه می‌شود:

۱) سیاهه مهارت اجتماعی^۱: این سیاهه حاوی ۴۰ ماده شش گزینه‌ای است که آزمودنی پاسخ خود را در مورد هر ماده، در دامنه‌ای از نمره‌های صفر = اصلاً درست نیست تا ۵ = همیشه درست است، ابراز می‌کند. این سیاهه رفتارهای مثبت و منفی را اندازه‌گیری می‌کند. شیوه‌های نمره‌گذاری ماده‌های منفی

1. The Teenage Inventory of Social Skills (TISS)

معکوس است. نحوه ارزیابی مهارت‌های اجتماعی هر فرد بدین صورت است که اگر فردی نمره‌اش بالاتر از میانگین باشد، دارای مهارت اجتماعی بالاست و اگر پایین‌تر از میانگین باشد، مهارت‌های اجتماعی پایین دارد. نمره ۹۸ بر اساس استاندارد آزمون به عنوان میانگین در نظر گرفته می‌شود. پرسشنامه‌ی مهارت‌های اجتماعی در اصل دارای ۴۰ ماده است که توسط ایندربیتزن و فوستر (۱۹۹۲) طراحی شده و اعتبار آن برای ماده‌های مثبت ۰.۹۰، و ماده‌های منفی ۰.۷۲ و ثبات درونی آن ۰.۸۸ گزارش شده است. این پرسشنامه توسط امینی (۱۳۷۸) در شهر تهران برای دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی اعتباریابی شده که نتایج حاکی از آن بوده است که ۲۰ ماده مثبت دارای ضریب اعتبار ۰.۷۱ و ۲۰ ماده منفی دارای ضریب اعتبار ۰.۶۸ است (شیری، ولی‌پور و مظاهری، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر ضریب پایایی به میزان ۰.۶۰ به دست آمد.

۲) پرسشنامه‌ی عملکرد تحصیلی فام و تیلور^۲: پرسشنامه‌ی سنجش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اکتباسی از پژوهش‌های فام و تیلور است که در سال ۱۹۹۹ تهیه کرده است و در حوزه عملکرد تحصیلی برای جامعه‌ی ایران اعتباریابی شده است. آزمون عملکرد تحصیلی قادر است با ۴۸ سؤال، ۵ حوزه مربوط به عملکرد تحصیلی را اندازه‌گیری نماید. بعدها شامل خودکارآمدی (۸ گویه)، تأثیرات هیجانی (۸ گویه)، برنامه‌ریزی (۱۴ گویه)، فقدان کنترل پیامد (۴ گویه)، و انگیزش (۱۳ گویه) می‌باشد. نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است که امتیاز مربوط به هر گزینه به صورت (۱=هیچ، ۲=کم، ۳=تاحدی، ۴=زیاد، ۵=خیلی زیاد) است. ۳۲ ماده به صورت مستقیم و ۱۶ گویه (شامل ۴ گویه‌ی ۸، ۲۳، ۲۶ و ۳۳، ۸ گویه‌ی تأثیرات هیجانی و ۴ گویه‌ی فقدان کنترل پیامد) به صورت وارونه نمره‌گذاری می‌شوند.

جدول ۱. مؤلفه‌های پرسشنامه عملکرد تحصیلی

Table 1
Components of educational performance Questionnaire

ردیف	ابعاد	گوینها
۱	خودکارآمدی self - efficacy	29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36
۲	تأثیرات هیجانی emotional effects	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19
۳	برنامه‌ریزی planning	1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 40, 43, 44, 45, 46, 48
۴	فقدان کنترل پیامد lack of outcome control	5, 6, 37, 38
۵	انگیزش motivation	20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 39, 41, 42, 47

1. Inderbitzen & Foster

2. Educational performance Pham-Taylor Questionnaire (EPT)

برای به‌دست آوردن امتیاز مربوط به هر بُعد، مجموع امتیازات تک‌تک گویه‌های مربوط به آن بُعد را با هم محاسبه می‌کنیم. لازم به ذکر است، که به گویۀ شماره ۷ نمره‌ای تعلق نمی‌گیرد. پایایی پرسشنامه‌ی عملکرد تحصیلی توسط سازندگان به روش آلفای کرونباخ ۰.۷۰ به دست آمده است. در پژوهش در تاج (1383) روایی محتوایی این پرسشنامه توسط نظر اساتید مورد تأیید قرار گرفته است. همچنین، روایی سازه‌ی این مقیاس توسط روش تحلیل عاملی تأیید شده است. ضریب پایایی پرسشنامه که توسط در تاج (۱۳۸۳) گزارش شده است برای هر یک از بُعدها به این صورت است: خودکارآمدی ۰.۹۲، تأثیرات هیجانی ۰.۷۳، برنامه‌ریزی ۰.۹۳، فقدان کنترل پیامد ۰.۶۴، انگیزش ۰.۷۳ و ضریب پایایی کل به روش آلفای کرونباخ ۰.۷۴. آلفای کرونباخ پرسشنامه در پژوهش حاضر برای خودکارآمدی ۰.۸۲، تأثیرات هیجانی ۰.۸۲، برنامه‌ریزی ۰.۷۲، فقدان کنترل پیامد ۰.۳۷، انگیزش ۰.۷۱ و کل پرسشنامه ۰.۹۰ محاسبه شد.

یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی محاسبه شده (میانگین، انحراف معیار، دامنه تغییرات، میزان چولگی و کشیدگی) نمرات مهارت‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی (به تفکیک مؤلفه‌های آن) برای یافته‌های مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و کنترل در جداول ۲ و ۳ ارائه شده است:

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی نمرات گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر مهارت‌های اجتماعی

Table 2

Descriptive parameters of experimental and control groups in social skills

متغیر Variable	آماره parameter گروه Group	آزمون Test	تعداد N	میانگین mean	انحراف استاندارد SD	کمترین نمره Min	بیشترین نمره Max	چولگی Skewness	کشیدگی kurtosis
		پس‌آزمون posttest		107.30	12.95	85	131	0.02	-0.80
	کنترل control	پیش‌آزمون pretest	20	62.90	6.65	49	75	0.11	-0.22
		پس‌آزمون Posttest		63.70	6.36	49	75	-0.17	0.06

نتایج ارائه شده در جدول ۲ نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون تفاوت چندانی وجود ندارد. اما در مرحله پس‌آزمون میانگین نمرات گروه آزمایش در مقایسه با میانگین نمرات گروه کنترل افزایش داشته‌اند. کمترین و بیشترین نمره گروه آزمایش در مقایسه با گروه

کنترل تغییر بیشتری نشان می‌دهد. از نظر بررسی نرمال بودن توزیع متغیر مهارت‌های اجتماعی، چنانچه مقادیر چولگی و کشیدگی صفر یا نزدیک به صفر باشند، نشان‌دهنده نرمال بودن توزیع است، و مقادیر بزرگتر یا کوچکتر از $+2$ و -2 نشان‌دهنده غیرنرمال بودن توزیع است (حبیبی، ۱۳۹۵). بررسی داده‌های جدول ۲ نشان می‌دهد که مقدار چولگی و کشیدگی نمرات پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل در محدوده نرمال $+2$ و -2 قرار دارد، یعنی توزیع از نظر تقارن نرمال است. بنابراین، برای بررسی معناداری تفاوت بین میانگین‌های گروه‌های آزمایش و کنترل می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده نمود.

جدول ۳: شاخص‌های توصیفی نمرات گروه‌های آزمایش و کنترل در میزان مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی

Table 3 Descriptive parameters of experimental and control groups in components of academic performance									
کشیدگی kurtosis	چولگی skewness	بیشترین نمره Max	کمترین نمره Min	انحراف استاندارد SD	میانگین mean	آزمون Test	اجزای components	آماره parameter گروه Group	متغیر Variable
0.60	0.45	21	15	1.42	17.65	پیش‌آزمون pretest	خودکارآمدی self - efficacy	آزمایش experiment n=20	عملکرد تحصیلی academic performance
0.57	0.09	39	20	4.38	29.30	پس‌آزمون posttest			
-0.92	0.05	22	10	3.27	15.95	پیش‌آزمون pretest	اثر هیجانی emotional effects		
0.22	0.22	38	10	6.58	22.75	پس‌آزمون posttest			
-0.32	-0.15	35	24	2.88	29.30	پیش‌آزمون pretest	برنامه‌ریزی planning		
0.70	-0.82	53	25	6.85	42.50	پس‌آزمون posttest			
-0.13	-0.76	10	5	1.40	7.80	پیش‌آزمون pretest	فقدان کنترل پیامد lack of outcome control		
-1.34	-0.07	15	6	2.95	10.75	پس‌آزمون posttest			
0.60	0.66	34	25	2.24	28.75	پیش‌آزمون pretest	انگیزش Motivation		
-0.93	-0.57	49	33	4.64	42.40	پس‌آزمون posttest			
0.99	0.40	24	13	2.84	17.90	پیش‌آزمون pretest	خودکارآمدی self - efficacy		
-0.44	0.07	23	14	2.35	18.45	پس‌آزمون posttest			
-4.41	-0.21	27	11	5.50	19.35	پیش‌آزمون pretest	اثر هیجانی emotional	کنترل control n=20	

-1.45	-0.20	27	12	4.96	19.35	پس‌آزمون posttest	effects
2	-1.48	37	23	3.48	32.25	پیش‌آزمون pretest	برنامه‌ریزی Planning
-0.40	-0.26	39	26	3.4	33.20	پس‌آزمون posttest	فقدان کنترل پیامد lack of outcome control
0.13	-0.04	11	4	1.76	7.95	پیش‌آزمون pretest	انگیزش Motivation
-1.08	0.28	12	6	1.79	8.55	پس‌آزمون posttest	
0.28	0.52	37	25	3.10	30.20	پیش‌آزمون pretest	
-0.12	0.75	36	27	2.58	30.35	پس‌آزمون Posttest	

برای ارزیابی معنی‌داری آماری تفاوت‌های مشاهده شده در پس‌آزمون از روش تحلیل کوواریانس^۱ استفاده شده است. پیش از انجام آزمون آماری تحلیل کوواریانس مفروضه‌های اساسی برای تحلیل کوواریانس (نرمال بودن توزیع نمرات متغیر وابسته، مستقل بودن واریانس برآورد شده، همگنی واریانس، خطی بودن رگرسیون و همگنی رگرسیون) مورد بررسی قرار گرفت. براساس نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف^۲ چون سطح معناداری آماره Z آزمون برای مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی معنادار نبود (از سطح ۰.۰۵ بزرگتر بود) بنابراین، فرض نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای وابسته در گروه‌ها برقرار است. به منظور بررسی شرایط برقراری تساوی واریانس‌های گروه‌های آزمایش و کنترل از آزمون آماری لون^۳ استفاده شد. با توجه به اینکه مقادیر F لون (۰.۹۶) در سطح $\alpha=0.05$ معنادار نبود، در نتیجه واریانس‌ها همگن هستند. برای بررسی همگنی شیب خط رگرسیون نیز تعامل بین گروه‌ها و نمرات پیش‌آزمون بررسی شد. نتیجه در جدول ۴ ارائه شده است.

1. Analysis of covariance(ANCOVA)
2. Kolmogorov-Smirnov
3. Levene

جدول ۴. نتایج بررسی همگنی شیب خط رگرسیون

Table 4
The results of homogeneity of regression

Sig.	F	میانگین مجذورات MS	درجه آزادی df	مجموع مجذورات SS	منابع تغییرات source	
07.0	41.3	57.39	1	57.39	خودکارآمدی self - efficacy	
08.0	08.3	08.103	1	08.103	اثر هیجانی emotional effects	تعامل گروه و آزمون
06.0	50.5	78.144	1	78.144	ریزی برنامه planning	Interaction effect of the group and test
08.0	78.7	40.39	1	40.39	فقدان کنترل پیامد lack of outcome control	
05.0	63.6	31.81	1	31.81	انگیزش Motivation	

با توجه به اینکه تعامل بین گروه‌ها و نمرات پیش‌آزمون به لحاظ آماری معنادار نبود، تخطی از مفروضه صورت نگرفته است و می‌توان گفت فرض همگنی رگرسیون برقرار است. به منظور بررسی تأثیر بسته آموزشی YCDI بر مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی، برای ثابت نگهداشتن اثر نمرات پیش‌آزمون مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده شد. نتایج در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس اثر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی

Table 5

The results of covariance analysis of social skills training effects on components of academic performance

اندازه اثر (Eta2)	سطح معناداری sig.	F	میانگین مجذورات MS	درجه آزادی df	مجموع مجذورات SS	منابع تغییرات source	متغیرهای وابسته Dependent variables
0.08	0.07	3.41	39.57	1	39.57	پیش‌آزمون pretest	خودکارآمدی self - efficacy
0.74	0.001	104.70	1215.50	1	1215.50	گروه group	
			11.61	37	429.58	خطا error	
				40	24447.00	کل Total	
				39	1646.37	کل اصلاح شده Total modified	
0.26	0.001	13.08	337.56	1	337.56	پیش‌آزمون Pretest	اثر هیجانی emotional effects
0.22	0.002	10.73	276.95	1	276.95	گروه group	
			2.80	37	954.74	خطا error	

				40	19132.00	Total کل	
				39	1407.90	کل اصلاح شده Total modified	
0.13	0.02	5.50	144.78	1	144.78	پیش‌آزمون pretest	
0.51	0.001	38.38	1009.68	1	1009.68	گروه group	
			26.31	37	973.42	خطا error	برنامه‌ریزی Planning
				40	59288.00	Total کل	
				39	1983.10	کل اصلاح شده Total modified	
0.17	0.008	7.78	39.40	1	39.40	پیش‌آزمون pretest	
0.22	0.003	10.39	52.59	1	52.59	گروه group	فقدان کنترل lack of outcome control
				37	187.30	خطا error	پیامد lack of outcome control
				40	4000.00	Total کل	
				39	275.10	کل اصلاح شده Total modified	
0.15	0.01	6.63	81.31	1	81.31	پیش‌آزمون pretest	
0.77	0.001	124.79	1531.39	1	1531.39	گروه group	
				37	454.04	خطا error	انگیزش Motivation
				40	54913.00	Total کل	
				39	1987.37	کل اصلاح شده Total modified	

با توجه به نتایج جدول ۵، مقدار F محاسبه شده برای همه مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی پس از تعدیل نمره‌های پیش‌آزمون، تفاوت معنادار بین گروه آزمایش و کنترل را در سطح آلفای ۰.۰۱ نشان می‌دهد. از این رو، فرضیه‌های ۱ تا ۵ پژوهش مبنی بر تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی - عاطفی بر مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر بین گروه آزمایش و کنترل مورد تأیید قرار می‌گیرد. بنابراین، فرضیه صفر یعنی معنادار نبودن تفاوت میانگین دو گروه آزمایش و کنترل پس از حذف اثر احتمالی پیش‌آزمون رد می‌شود. همچنین، داده‌های جدول ۵ نشان می‌دهد که از بین مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی، آموزش مهارت‌های اجتماعی - عاطفی بر روی انگیزش بیشترین اثر و بر روی هیجانی و فقدان کنترل پیامد کمترین اثر را داشته است.

بحث و نتیجه گیری

هدف‌های اصلی پژوهش حاضر، شامل بررسی اثرات مهارت‌های اجتماعی - عاطفی بر خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش دانش‌آموزان دختر پایه هشتم بود. یافته‌های این مطالعه نشان داد که در مقایسه با دانش‌آموزان گروه کنترل، دانش‌آموزان گروه آزمایش بهتر توانستند از مهارت‌های اجتماعی - عاطفی استفاده کنند و عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشته باشند. به عبارت دیگر، آموزش مهارت‌های اجتماعی - عاطفی به روش YCDI، میزان عملکرد تحصیلی را در گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل به طور معناداری افزایش داد. بنابراین، به دلیل آموزش مهارت‌های اجتماعی - عاطفی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بهبود یافته است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت رشد ویژگی‌های عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان از قبیل پاسخ مناسب به تجربیات عاطفی، ارتباط مؤثر با عواطف فردی، و درک عواطف دیگران در تعاملات مستمر فرد با محیط اتفاق می‌افتند. این فرایند تحت تأثیر تجربیات مختلف اجتماعی شدن و آموزش‌های مستقیم و غیرمستقیم و ویژگی‌های خود فرد است. برنامه‌های مداخلاتی از قبیل YCDI با تسهیل رشد مطلوب و تأکید بر رشد صلاحیت‌های عاطفی فرد از طریق آگاه شدن از آنچه فرد در حال حاضر احساس می‌کند اثرات مثبتی بر ارتباطات اجتماعی و رفاه روانی دارند. YCDI از طریق تأکید بر خودکارآمدی و افزایش اعتماد به نفس شخص این باور را تقویت می‌کند که او می‌تواند از پس کارها برآید. همچنین، با واداشتن فرد به تلاش بیشتر و ناامید نشدن انگیزه وی را بالا می‌برد. در کنار اینها، با هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی به فرد کمک می‌کند تمام توانایی‌ها و تلاش‌هایش را برای رسیدن این هدف دنبال کند و به فرد یادآوری می‌کند که او می‌تواند با افزایش تلاشش در جهت مناسب، پیامد رفتارش را پیش‌بینی و کنترل نماید. علاوه بر این، برنامه آموزشی YCDI انگیزش دانش‌آموزان را از انگیزه‌های بیرونی به سمت انگیزه‌های درونی سوق می‌دهد. به نحوی که آنها از رسیدن به هدف‌هایشان لذت بیشتری می‌برند و بدین طریق، در طولانی‌مدت اثر تشویقی آن باقی می‌ماند. در مورد هیجان‌های منفی از قبیل استرس، اضطراب و افسردگی این برنامه با یاد دادن راهبردهای مقابله‌ای مؤثر برای برخورد با مشکلات تحصیلی مختلف به دانش‌آموزان کمک می‌کند که از راه‌حل‌های سودمندتری در برخورد با مشکلات کنونی و آینده‌شان استفاده کنند (کوتی، ۲۰۰۹).

در مورد اینکه چرا برنامه آموزشی مهارت‌های اجتماعی - عاطفی در پژوهش حاضر بیشترین اثر را بر انگیزش دانش‌آموزان داشته است می‌توان گفت که انگیزش نیروی محرکه دانش‌آموزان برای انواع فعالیت‌های تحصیلی و ... است و برنامه YCDI با اثر بر خودآگاهی فرد و دادن راهکار برای بهبود ساخت‌های شناختی ناکارآمد فرد را به تلاش در جهت اصلاح شیوه‌های نامناسب ارتباطی و عاطفی خود وامی‌دارد (برنارد، ۲۰۰۸) و در مورد تأثیر کم بر هیجان‌ات و کنترل پیامد می‌توان گفت شاید این عوامل

نیاز به گذشت زمان و کسب تجارب موفقیت آمیز بیشتری دارند تا با رفتار تداعی پیدا کنند. بنابراین، با مطالعات پیگیری می‌توان به بررسی این موارد پرداخت.

در یافته‌های پژوهش‌های مختلفی از قبیل فرناندز، کچینی، مندز، آلسنو و پریو (۲۰۱۷)، پورطاهری، زندوانیان نائینی و رحیمی (۱۳۹۴)، شیخ‌الاسلامی، برزگر به قرویی و خداویردی (۱۳۹۲)، عسگری، کهریزی و کهریزی (۱۳۹۲)، اشتون و برنارد (۲۰۱۲)، برنارد و والتون (۲۰۱۱)، و برنارد (۲۰۰۵ و ۲۰۰۸)، اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی و عاطفی بر برخی از مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی تأیید شده است. این مطالعه نیز اهمیت آموزش روش YCDI را در افزایش خودکارآمدی، برنامه‌ریزی، انگیزش و کنترل پیامد که از مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی هستند برجسته می‌سازد. معلمان می‌توانند با ارائه برنامه‌ها و تکالیفی که دانش‌آموزان بتوانند از پس آنها بریبایند به تشکیل خودپنداره مثبت در آنها کمک کنند. تکرار موفقیت‌های بیشتر، دانش‌آموزان را به این باور می‌رساند که آنها می‌توانند از عهده کارها و تکالیفشان بریبایند. در نتیجه، با انگیزه بیشتر و تلاش مضاعف می‌توانند به موفقیت دست یابند. می‌توان گفت که مهارت‌های اجتماعی با فراهم کردن شرایط بهتر برای برقراری روابط بین فردی مؤثر با دیگران به بهزیستی روانی فرد کمک می‌کنند (فرهادی، موحدی، عزیز، قاسمی کل و کریمی‌نژاد، ۱۳۹۳). در نتیجه، عزت نفس فرد تقویت شده و تعامل بهتری با خود و با دیگران می‌تواند ایجاد کند. علاوه بر این، با یادگیری مهارت‌های مطالعه، و سازماندهی به اصلاح نقاط ضعف خود در موارد مختلف کمک می‌کند، و این، با خودکارآمدی و افزایش اعتماد به نفس همراه خواهد بود.

با توجه به محدودیت زمانی امکان انجام مطالعات پیگیری وجود نداشت. برای دستیابی به نتایج ماندگارتر پیشنهاد می‌شود مطالعات پیگیری در پژوهش‌های مشابه انجام شود. همچنین، برای تعمیم یافته‌ها انجام مطالعه برای پایه‌های تحصیلی مختلف، مناطق مختلف و دانش‌آموزان پسر نیز ضروری است. نقش مدارس بیش از آموزش مهارت‌های درسی است که با برنامه‌های مشخص و آشکار همراهند. دانش‌آموزان در مدرسه مهارت‌های مختلف دیگری همچون نظم، برنامه‌ریزی، همکاری و سازماندهی را نیز یاد می‌گیرند. این مهارت‌ها برای موفقیت در جامعه ضروری هستند. بنابراین، توصیه می‌شود معلمان در کنار تدریس درس‌های مشخص شده در هر پایه، و والدین با تقویت مهارت‌های عاطفی و اجتماعی به پیشرفت و تعالی دانش‌آموزان نیز کمک کنند.

منابع

References

- احمدی، م.س.؛ حاتمی، م.ر.؛ احدی، ح. و اسدزاده، ح. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر باورهای خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر، *نشریه ره‌یافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۴(۴)، ۱۱۶-۱۰۵
- امینی، آ. (۱۳۷۸). *مهارت‌های اجتماعی نوجوانان، اعتباریابی پرسشنامه TISS*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز.
- پورطاهری، ف.؛ زندوانیان نائینی، ا. و رحیمی، م. (۱۳۹۳). رابطه فراحافظه با عملکرد تحصیلی کیفی و کمی دانشجویان، *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۶(۲)، ۱۵۷-۱۳۷
- جنابآبادی، ح. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کاهش اختلالات رفتاری دانش‌آموزان استثنایی پایه ۵. *فصلنامه روانشناسی کودکان استثنایی*، مدرسه مختلط کوثر زاهدان، ۱(۲)، ۷۳ تا ۸۳.
- حبیبی، آ. (۱۳۹۵). *آموزش کاربردی نرم‌افزار SPSS* نشر الکترونیک، پایگاه اینترنتی پارس مدیر.
- درتاج، ف. (۱۳۸۳). *بررسی تأثیر شبیه‌سازی ذهنی فرایندی و فرآورده‌ای بر بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان*، ساخت و اعتباریابی آزمون عملکرد تحصیلی قام و تیلور، رساله دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- شیخ‌الاسلامی، ع.؛ برزگر، ک. و خداویردی، ت. (۱۳۹۲). نقش خودکارآمدی تحصیلی، خودنظم‌دهی فراشناختی و تفکر انتقادی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع دبیرستان، *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۷(۲۳)، ۱۲۲-۱۱۱
- شیری، ا.؛ ولی‌پور، م. و مظاهری، م.ع. (۱۳۹۲). مقایسه مهارت‌های اجتماعی و مشکلات روان‌شناختی در دانش‌آموزان قلدر، قربانی و عدم درگیر، *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۰(۳۸)، ۲۱۰-۲۰۱
- شکوهی یکتا، م.؛ زمانی، ن. و پورکریمی، ج. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بین فردی بر افزایش مهارت‌های اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان دیرآموز پایه اول دبستان، *مجله مطالعات روانشناختی*، ۱۰(۴)، ۳۲-۷
- شهیم، س. (۱۳۸۲). مقایسه مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری در دو گروه کودکان عادی و مبتلا به اختلالات یادگیری در خانه و مدرسه، *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۳(۱)، ۱۳۸-۱۲۱
- عسگری، س.؛ کهریزی، س. و کهریزی، م. (۱۳۹۲). نقش خودکارآمدی و رضایت از زندگی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال سوم دوره متوسطه شهر کرمانشاه، *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۲(۲)، ۱۲۳-۱۰۷
- فتح‌الهی، ع. و صحرایی، ق. (۱۳۹۲). ابعاد اجتماعی مهارت‌های زندگی از دیدگاه مولوی، *پژوهش‌نامه ادبیات تعلیمی (پژوهشنامه زبان و ادبیات فارسی)*، ۵(۱۷)، ۲۱۸-۱۹۱

- فرهادی، ع.؛ موحدی، ی.؛ عزیزی، ا.؛ قاسمی کل، ف.؛ و کریمی‌نژاد، ک. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر ارتقای نظریه ذهن در نوجوانان پرخاشگر، *دوفصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۳(۲)، ۵۵-۶۶
- کرامتی، م.ر. (۱۳۸۶). تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی ریاضی، *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۷(۱)، ۳۹-۵۵
- کریمی، ف.؛ کیخاونی؛ س. و محمدی، م.ب. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر اختلالات رفتاری کودکان دبستانی، *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام*، ۱۸(۳)، ۶۸-۶۱
- کمیجانی، ز. و هاشمی‌آذر، ژ. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر بازی‌درمانی بر کاهش اختلالات رفتاری دانش‌آموزان آزاردیده جسمانی - هیجانی ۹-۱۲ ساله شهر تهران، *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۵(۱۵)، ۳۴-۲۰
- واعظفر، س.؛ محمدی‌فر، م.ع. و نجفی، م. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش به روش سؤالات هدفمند بر عملکرد ریاضی و تفکر تأملی، *مجله روانشناسی مدرسه*، ۲(۳)، ۲۵۲-۲۴۰
- یگانه، ط. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کنش‌ورزی سازشی و اختلال‌های هیجانی - رفتاری دانش‌آموزان، *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۰(۴۰)، ۴۱۹-۴۰۹
- Ahmadi, M. S., Hatami, M. R., Ahadi, H., & Asadzadeh, H. (2014). *The effect of communication skills training on students ' self-efficacy beliefs and educational progress of girls, the New Approaches in the Educational Administration*, publication, 4(4), 116-105 [In Persian].
- Amini, A. (1378). *The validity of questionnaire TISS*, master agreement, Faculty of psychology and social sciences, Islamic Azad University, Tehran Markaz [In Persian].
- Asgari, S., Kahrizi, S., & Kahrizi, M. (2014). *The role of self-efficacy and life satisfaction in predicting academic performance of high school girl students of the third year period the city of Kermanshah*, "Yerevan" magazine of biology school, 2(2), 123-107 [In Persian].
- Dortaj, F. (1383). *The effect of mental process and simulation on improving student performance product, build validation tests and academic performance*, Ph.d. the sis, Faculty of education and psychology, University of Allameh Tabatabaei [In Persian].
- Farhadi, A., Movahedii, E., Azizi, A., Ghasemi Kol, F., & Karimi Nejad, k. (2015). Effectiveness of social skills training on the promotion of the theory of mind in the aggressive teens. *Two chapters of the social understanding of the scientific-research*, 3(2), 66-55 [In Persian].
- Fathollahi, A., & Sahraei, Gh. (2014). Social dimensions of life skills from the perspective of Rumi. *Research of educational literature (study of Persian language and literature)*, 5(17), 218-191 [In Persian].
- Habibi, ASP (1395). *Applied training using SPSS software*, electronic publishing, PARS Manager Web site [In Persian].

- Jenna Abadi, H. (2012). The effect of social skills training on reducing Exceptional students ' behavioral disorders base 5. The journal of psychology of exceptional children, *mixed school in Zahedan KOSAR*, 1(2), 73-83 [In Persian].
- Karimi, F; Keikhavoni, S; Mohammadi, M. b. (2010). The effect of social skills training on primary school children's behavioral disorders, *Ilam University of medical sciences journal of science*. 3(18), 61-68 [In Persian].
- Keramati, M. R. (1386). The effect on the growth of collaborative learning social skills and academic achievement. *Magazine of psychology and educational sciences*, 37(1), 55-39 [In Persian].
- Komijani, Z., & Hashemi Azar, se. (2009). Effect of play therapy on decreasing students ' behavioral disorders have been physical abuse emotional-12-9-year in Tehran. *Educational psychology period*. 5(15), 34-20 [In Persian].
- Pourtaheri, F., zandoanian Naini, A., & Rahimi, M. (2014). Extra memory relations with the academic performance of students. *Quality and quantitative studies about teaching and learning*, 6(2), 157-137 [In Persian].
- Shahim, S. (2003). Comparison of behavioral problems and social skills in the two groups of children with learning disorders and normal at home and school. *The journal of psychology and educational sciences*, 33(1), 138-121 [In Persian].
- Sheikholeslami, A., Barzegar, K., & Khodaverdi; T. (2013). The role of academic self-efficacy, Metacognitive scopes and autoregulation critical thinking in predicting academic performance of high school students, *Research on the educational system*, 7(23), 122-111 [In Persian].
- Shiri, A., Valipour, M., m. p., & Mazaheri, M. A. (2013). Compare of social skills and psychological problems in the bully, the victim and the lack of students involved. *The psychology of transformation: Iranian Psychologist*. 10(38), 210-201 [In Persian].
- Shokouhi Yekta, M., Zamani, N., & Pourkarimi, G. (2015). Interpersonal problem solving skills training is a matter of effectiveness on increasing social skills and behavioural problems of students first student school officials late. *Journal of psychological studies*, 10(4), 32-7 [In Persian].
- Vaezfar, S., Mohammadifar, M. E., & Najafi, M. (2014). The effectiveness of targeted questions on the teaching of mathematical thinking and reflection performance. *Journal of school psychology*, 2(3), 252-240 [In Persian].
- Yeganeh, T. (2013). The effectiveness of social skills training on the use of emotional disorder and compromise action-students ' behavior. *Psychology of transformation: Iranian psychologist*, 10(40), 419- 409 [In Persian].