

تأثیر آموزش شایستگی هیجانی- اجتماعی بر پرخاشگری، حل مسئله، و خوشبینی دانشآموzan با پایگاه اجتماعی اقتصادی پایین

زهرا احمدپورترکی^{*}، منصور حکیم جوادی^۱، رضا سلطانی شال^۲

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران
۲. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران
۳. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

تاریخ پذیرش: ۹۶/۱۲/۰۶

تاریخ دریافت: ۹۶/۰۷/۲۸

چکیده

زمینه و هدف: نتایج مطالعات حاکی از آن است که مجموعه‌ای از عناصر هیجانی، شناختی، رفتاری، و اجتماعی در تحول هیجانی- اجتماعی نقش ایفا می‌کنند. بدین ترتیب هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش شایستگی هیجانی- اجتماعی بر پرخاشگری، حل مسئله اجتماعی، و خوشبینی دانشآموzan مربوط به پایگاه اجتماعی اقتصادی پایین بود.

روش: روش پژوهش نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه آماری شامل تمامی دانشآموzan دختر مقطع اول متوسطه با پایگاه اجتماعی اقتصادی پایین شهرستان بابل در سال ۱۳۹۵ بود که از بین آنها ۳۰ نفر از طریق نمونه‌گیری تصادفی خوشبایی از مدارس مناطق کم‌برخوردار انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه جایدهی شدند (هر گروه ۱۵ نفر). برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های پرخاشگری پاس و پری (۱۹۹۲)، حل مسئله اجتماعی (دی زوریلا و همکاران، ۲۰۰۲) و آزمون جهت‌گیری زندگی برای سنجش خوشبینی (شی یر و کارور، ۱۹۹۴) استفاده شد. گروه آزمایش، برنامه آموزش شایستگی هیجانی اجتماعی را به مدت ۹ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت کردند ولی گروه گواه هیچ گونه مداخله‌ای را دریافت نکردند.

یافته‌ها: نتایج حاصل از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره و چندمتغیره نشان داد که بین نمره پرخاشگری، حل مسئله اجتماعی، و خوشبینی در دانشآموzan گروه آزمایش و گواه در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0.05$).

نتیجه‌گیری: بر اساس نتایج حاصل از پژوهش حاضر، آموزش شایستگی اجتماعی هیجانی با افزایش توانایی دانشآموzan درباره شناسایی، بیان و تنظیم هیجان، باعث کاهش رفتارهای پرخاشگرانه و افزایش حل مسئله شده است.

کلیدواژه‌ها: شایستگی هیجانی- اجتماعی، حل مسئله، پرخاشگری، خوشبینی

*نویسنده مسئول: زهرا احمدپورترکی، دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.

تلفن: ۰۱۲-۳۳۶۹۰۲۷۴

ایمیل: Zahmadpour3@gmail.com

مقدمه

بردن راهبردهای نامناسب حل مسئله اجتماعی و رفتارهای پرخاشگرانه را افزایش می دهد (۱۰).

حل مسئله به عنوان یک فرایند شناختی خوددهدایتی تعریف می شود که به وسیله آن شخص تلاش می کند تا راه حل هایی برای مسائل و مشکلات خاص کشف کند (۱۱). یکی از فرایندهای شناختی که در حل مسئله سازش یافته شرکت می کند خوشبینی است که به عنوان اعتقاد به قابل حل بودن مسائل تعریف می شود (۱۲). اسپینوال و تیلور (۱۲) دریافتند که دانش آموzan خوشبین راه حل های مقابله ای فعال تری مانند حل مسئله دارند (۱۴). هیجان مثبت خوشبینی رابطه قوی با بهزیستی روانی مانند روش های مقابله مثبت، بهبود حل مسئله و تاب آوری دارد (۱۵). سلیگمن خوشبینی را اعتقاد به اینکه اتفاق های خوبی رخ خواهد داد که می توان آنها را به عوامل ثابت و کلی نسبت داد و اتفاق های بدی رخ خواهد داد که می توان آنها را به عوامل جزئی و موقت نسبت داد می داند. تحقیق ها نشان دادند که امید به طور مثبت با حل مسئله و راهبردهای مقابله مرتبط است (۱۵). حل مسئله، مقابله و خوشبینی مفاهیم مرتبطی هستند که اثرات متقابلی بر هم دارند (۱۶). چانگ و همکارانش (۱۷) دریافتند که جوانان با خوشبینی حل مسئله و امیدواری بالا، نسبت به افراد با امیدواری پایین، تفکر خود کشی کمتری دارند. همچنین در تحقیق مشابه دیگری توسط چانگ و همکاران (۱۷) ارتباط معنادار خوشبینی و امیدواری با توجه به پیش بینی علائم افسردگی یافت شد.

شااستگی هیجانی اجتماعی بر خوشبینی و علائم افسردگی بر اساس مدل توسعه- ساخت هیجان مثبت نقش دارد (۱۸). فردی ریکسون اشاره کرد که هیجان های مثبت، خزانه دانش و عمل افراد را گسترش می دهد؛ بنابراین، این مزايا و یا گسترش خزانه اندیشه و عمل می تواند موجب کاردايی فردی و اجتماعی پایدار هر فرد شود تا در مواجهه با سختی تاب آوری کند (۱۹). مطالعات نشان داده اند مهارت های شناختی مانند مهار تکانه و حل مسئله معادل شایستگی هیجانی است (۲۰).

رشد فقر و حاشیه نشینی در شرایط اجتماعی اقتصادی، طول مدت زندگی را کوتاه می کند و موجب کاهش سلامت جسمی و روانی می شود (۱). اخیراً شواهد نشان داده است که تفاوت در سلامت نوجوانان دارای پایگاه اجتماعی اقتصادی متفاوت است به دلیل نابرابری در آمد در حال افزایش است (۲). سایر پژوهش ها بر روی کودکان و جوانان نشان داده است که نابرابری در آمد ملی و منطقه ای با خودارزیابی ضعیف سلامت (۳)، قلدري در مدرسه (۴)، حملات فیزیکی (۵) و بدرفتاری کودکی (۶) در ارتباط است. در یک مطالعه طولی در آمریکا (۷) بروز متفاوتی از رفتارهای اضطراب/ افسردگی، شکایت جسمانی، مشکلات فکری، رفتارهای بزهکارانه و رفتارهای پرخاشگرانه را در افراد با پایگاه های اجتماعی اقتصادی مختلف، گزارش کردند. طبق نظریه محرومیت نسی (۸) پایگاه اجتماعی اقتصادی پایین که وابسته به تفکر شخص است باعث افزایش پرخاشگری می شود. پایگاه اجتماعی اقتصادی به طور منفی با پرخاشگری در ارتباط است و بر اساس تحقیقات کروس و همکارانش (۹)، افراد دارای مربوط طبقه پایین جامعه به تهدیدها پاسخ پرخاشگرانه تری می دهند. طبق مدل های پردازش اطلاعات شناختی اجتماعی پرخاشگری ، نارسايی در پردازش اطلاعات شناختی اجتماعی توانايی کودکان و نوجوانان پرخاشگر را در مقابله موثر با مشکلات اجتماعی روزانه کاهش می دهد.

افراد در مواجهه با موقعیت اجتماعی دامنه وسیعی از اطلاعات را به عنوان پایه و اساس حل مسئله اجتماعی تولید می کنند و این اطلاعات را از طریق گام های چند گانه با به کار بردن فعالیت های شناختی اجتماعی ویژه پردازش می کنند. فرد می تواند با این اطلاعات به طور موثر و با حداقل تلاش شناختی، مقابله کند و می تواند رفتار متناسب با موقعیت را ایجاد کند. نارسايی در این فعالیت های شناختی اجتماعی ممکن است در پردازش خطای ایجاد کند که احتمال به کار

بیشتر استفاده می کند. این کودکان همچنین راهبردهای مقابله‌ای سازش یافته کمتری را نشان می دهند (۲۶). در مطالعه دیگر آموزش شایستگی هیجانی به کودکان بی سرپرست و بدسرپرست باعث کاهش پرخاشگری و خشم در آنان شد (۲۷). همچنین نتایج مطالعات نشان داد آموزش شایستگی هیجانی اجتماعی باعث افزایش دانش هیجانی، تنظیم/کاربرد هیجان و شایستگی اجتماعی، و کاهش مشکلا رفتاری درون نمود^۱ و بروزنمود^۲، و سلامت رفتاری می شود (۲۸). بدین ترتیب به منظور فراهم آوردن پشتونه پژوهشی در مورد تأثیر آموزش شایستگی هیجانی اجتماعی بر کاهش آسیب‌های رفتاری و بهبود وضعیت سلامت روان کودکان و نوجوانان، سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که آیا آموزش شایستگی هیجانی اجتماعی بر پرخاشگری، حل مسئله، و خوشبینی دانش آموzan مربوط به پایگاه اجتماعی اقتصادی پایین مؤثر است یا خیر؟

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت کنندگان: پژوهش حاضر کاربردی از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه گواه است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر مقطع اول متوسطه (هفتم، هشتم، نهم) شهرستان بابل در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۹۶ بود. نمونه آماری عبارت بود از ۳۰ نفر از دانش آموزان دختر دارای پایگاه اجتماعی- اقتصادی پایین که از طریق نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای از مدارس کم برخوردار (وضعیت اجتماعی اقتصادی پایین، امکانات آموزشی پایین، حاشیه شهرنشینی، سطح پایین تحصیلات والدین، و شغل کم درآمد والدین) انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه جایدهی شدند (هر گروه ۱۵ نفر). این تعداد نمونه بیانگر تعداد افرادی است که پس از افت آزمودنی در محاسبات آماری لحاظ شده است. ملاک تعیین حجم نمونه، برآوردهایی است که توسط محققان برای گروه

آموزش مهارت‌های شایستگی هیجانی موجب افزایش مهارت در حل مسئله اجتماعی می شود. شایستگی هیجانی و حل مسئله اجتماعی دو ساختار روان‌شناسختی مثبت هستند که از دو مؤلفه هیجان و شناختی- رفتاری ترکیب شده‌اند و شالوده‌ای برای افراد به وجود می آورند که برای خودشکوفایی و بهزیستی تلاش کنند (۲۱).

از دیگر سو، اندریوا (۱۹۹۶) شایستگی در برقراری ارتباط را مجموعه‌ای از دانش روان‌شناسختی در مورد خود و دیگران، مهارت‌های ارتباطی و راهبردهای رفتاری در موقعیت‌های اجتماعی می داند که به فرد اجازه ایجاد ارتباط مؤثر در روابط بین فردی را می دهد (۲۲). مفهوم شایستگی هیجانی اجتماعی از مؤلفه‌های خودآگاهی (شناسایی و تشخیص هیجان‌های خود و دیگران)؛ همدلی (توانایی تشخیص و درک احساس‌های دیگران، و انگیزه شروع و حفظ یک فعالیت حتی اگر سخت و همراه با تجربه شکست باشد)؛ خودتنظیمی (مهارت‌های آگاهانه بالا نسبت به تکانه‌ها و هیجانات)؛ و مهارت‌های اجتماعی (مانند توانایی تشکیل و حفظ ارتباط سالم، شرکت در فعالیت‌های اجتماعی، و تعامل مناسب با افراد) تشکیل شده است (۲۳).

پژوهشگران اثربخشی برنامه گام دوم برای تقویت شایستگی هیجانی اجتماعی بر پرخاشگری را بررسی کردند. نتایج پژوهش آن‌ها تأثیر یادگیری هیجانی اجتماعی بر کاهش پرخاشگری را نشان داد (۲۴). در پژوهشی دیگر به بررسی تحول شایستگی هیجانی اجتماعی در دانش آموزان دارای مشکلات رفتاری پرداخته شد، نتایج پژوهش افزایش تعاملات فرا اجتماعی، کاهش رفتارهای تکانه‌ای، و رفع انواع رفتارهای تهاجمی را نشان داد (۲۵). بررسی شایستگی هیجانی و اضطراب کودکان و نوجوانان نشان داد، جوانان مضطرب در بیان مؤثر هیجان، فهم و آگاهی از هیجان و پذیرش و خودکارآمدی در سطح پایینی قرار دارند و کودکان مضطرب از راهبردهای مقابله‌ای که همراه با جستجوی حمایت است

1. Internalizing

بازآزمایی برای چهار خرده مقیاس (با فاصله ۹ هفته) ۰/۸۰ تا ۰/۷۲ و همبستگی زیر مقیاس‌های این پرسشنامه با یکدیگر و با کل مقیاس که میان ۰/۳۸ تا ۰/۴۹ متغیر است، بیانگر روایی مناسب این ابزار است. جهت سنجش اعتبار درونی مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که نتایج نشانگر همسانی درونی زیر مقیاس پرخاشگری بدنی ۰/۸۲، پرخاشگری کلامی ۰/۸۱، خشم ۰/۸۳، و خشونت ۰/۸۰ بود. در ایران نیز اعتبار پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ، بازآزمایی و دونیمه کردن به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۷۸ و ۰/۷۳ به دست آمد. روایی پرسشنامه نیز با محاسبه ضریب همبستگی زیر مقیاس‌ها با هم و با کل محاسبه شد که بین ۰/۳۷ تا ۰/۷۸ به دست آمد و رضایت‌بخش و معنادار بود (۳۲).

۳. پرسشنامه خوشبینی: شییر و کارور برای ارزیابی خوشبینی سرشتی، آزمون جهت‌گیری زندگی^۳ را تدوین کرده و بعدها مورد تجدیدنظر قراردادند. نسخه تجدیدنظر شده آزمون جهت‌گیری زندگی شامل ۶ گویه است،^۳ گویه نشان‌دهنده تلقی خوشبینانه و ۳ گویه نشان‌دهنده تلقی بدینانه هست. ضریب اعتبار این پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۴ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی بالای آزمون است. همچنین ضرایب روایی همزمان بین مقیاس خوشبینی و افسردگی و خودتسلطیابی به ترتیب ۰/۴۶۹ و ۰/۷۲۵ به دست آمده است، بنابراین توان اجرایی این ابزار نیز تأیید شد (۳۳). نتایج به دست آمده در ایران بر اساس روش بازآزمایی و آلفای کرونباخ حاکی از اعتبار بالای مقیاس خوشبینی است. ضریب روایی همزمان بین مقیاس خوشبینی با افسردگی و خودتسلطیابی به ترتیب ۰/۶۴ و ۰/۷۰ گزارش شد (۳۴).

ج) برنامه مداخله‌ای: برنامه‌ای آموزش شایستگی هیجانی اجتماعی بر اساس برنامه آموزشی گام دوم انجمن کودکان سیاتل (۳۵ و ۳۶) به تعداد ۹ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای توسط پژوهشگر تدوین شد. برنامه گام دوم بر اساس یکپارچه کردن نظریه‌های

آزمایشی ذکر شده است (۲۹). شرایط ورود نمونه‌ها به این پژوهش، جنسیت دختر، دامنه سنی ۱۳ تا ۱۵ سال، رضایت کامل افراد نمونه، و پایگاه اجتماعی اقتصادی پایین خانواده (درآمد خانواده، تحصیلات پدر و مادر، شغل) بود.

ب) ابزار:

۱. پرسشنامه تجدیدنظر شده حل مسئله اجتماعی^۴: نسخه کوتاه پرسشنامه تجدیدنظر شده حل مسئله اجتماعی (۱۱) ابزاری خودگزارشی از نوع لیکرت پنج گزینه‌ای و دارای ۲۵ سؤال است. این پرسشنامه دارای پنج خرده مقیاس هست که پنج بعد مدل حل مسئله اجتماعی دی‌زوریلا و همکاران (جهت‌گیری مثبت به مسئله، جهت‌گیری منفی به مسئله، حل مسئله منطقی، سبک تکانشی بی‌احتیاط، و سبک اجتنابی) را اندازه‌گیری می‌کند. اعتبار آزمون مجدد برای این پرسشنامه بین ۰/۶۸ تا ۰/۹۱ و ضریب آلفای آن بین ۰/۶۹ تا ۰/۹۵ گزارش شده است. روایی سازه این پرسشنامه نیز با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و همبستگی با دیگر مقیاس‌های حل مسئله و سازه‌های روان‌شناختی همپوشانی تأیید شده است (۱۱). در ایران مخبری، در تاج و دره کردی، ضریب آلفای ۰/۸۵ را برای پنج عامل، و ضریب اعتبار بازآزمایی ۰/۸۸ را برای پرسشنامه حل مسئله اجتماعی کوتاه شده به دست آوردند. همه تحلیل‌های روایی، پرسشنامه تجدیدنظر شده حل مسئله اجتماعی را به عنوان یک مقیاس مطلوب و مناسب حل مسئله اجتماعی تأیید کردند (۳۰).

۲. پرسشنامه پرخاشگری باس و پری^۵: نسخه جدید پرسشنامه پرخاشگری که نسخه قبلی آن تحت عنوان پرسشنامه خصوصی بود، توسط باس و پری (۳۱) مورد بازنگری قرار گرفت. از جمله مقیاس‌های رفتاری ویژه ارزیابی رفتارهای پرخاشگرانه، پرسشنامه پرخاشگری باس و پری هست. این مقیاس، چهار گونه رفتارهای پرخاشگرانه (پرخاشگری بدنی، پرخاشگری کلامی، خشم و کینه‌ورزی) را ارزیابی می‌کند. نتایج ضریب

3. Life Orientation Test

مهارت‌های هیجانی اجتماعی دانش آموزان برای موفقیت در مدرسه و زندگی است (۳۸).

یادگیری اجتماعی، فرآیند پردازش اطلاعات، و درمان شناختی رفتاری طراحی شده است (۳۷). این برنامه جهت تقویت

جدول ۱: محتوای جلسات آموزش شایستگی هیجانی اجتماعی

جلسات	اهداف
اول (همدلی)	آموزش مهارت‌های همدلی، کارگروهی، رهبری و اتحاد
دوم (همدلی)	رسیدگی به شکایات، مذاکره و سازش، مهارت‌های جرئت‌ورزی و بازخورد سازنده و حل مسئله
سوم (جلوگیری از قدری)	تشخیص قدری در روابط دوستانه، تأثیر ناظر و نگرانی همدلنه
چهارم (جلوگیری از قدری)	تشخیص برچسب زدن، تصورات کلیشه‌ای و تعصب‌ها و آموزش مهارت‌های همدلی
پنجم (جلوگیری از قدری)	تشخیص قدری در روابط روزانه، ارزیابی خطر و اجتناب این از قدری
ششم (مدیریت هیجان)	کاهش تدریجی تنش، تأثیر هیجانات بر مغز و بدن، راهبرهای خونسرد بودن و کاهش خشم
هفتم (مدیریت هیجان)	سبک‌های شخصی و راهبردهایی جهت مقابله با استرس
هشتم (تعیین هدف)	برنامه‌ریزی کردن و ارزیابی برنامه
نهم (جلوگیری از مصرف مواد)	اثرات سوء‌صرف مواد، خودگویی مثبت و جرئت‌ورزی برای پیشگیری از مصرف

مراحل مداخله آغاز شدند. همچنین به افراد گروه گواه اطمینان داده شد که آنها نیز پس از اتمام فرایند پژوهشی این مداخلات را دریافت خواهند کرد. به هر دو گروه آزمایش و گواه اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرومانه باقی می‌ماند. برای تحلیل داده‌های به دست آمده نیز از تحلیل کوواریانس استفاده شد.

یافته‌ها

میانگین و انحراف استاندارد نمرات پیش‌آزمون – پس‌آزمون متغیرهای پژوهش دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۲ ارائه شده است. همچنین در این جدول نتایج آزمون شاپیرو-ولیک برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها در گروه‌ها گزارش شده است. با توجه به این جدول آماره شاپیرو-ولیک برای تمامی متغیرها معنی دار نیست بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توزیع این متغیرها نرمال است ($p < 0.05$).

۵) روش اجرا: با هماهنگی کارشناس آموزش‌وپرورش شهرستان بابل، یک مدرسه را از بین مدارس کم برخوردار در مناطق محروم انتخاب کرده و با مراجعه به مدرسه موردنظر ۳۰ نفر از دانش آموزان انتخاب شدند پس از اجرای پیش‌آزمون و انتخاب نمونه موردنظر و جای‌دهی آن‌ها در گروه آزمایش و گروه گواه، برای گروه آزمایش برنامه‌آموزشی گام دوم انجمن کودکان سیاتل (۳۵ و ۳۶) به تعداد ۹ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای اجرا شد. در گروه گواه هیچ گونه مداخله‌ای انجام نشد. پس از اتمام جلسات آموزش، ارزیابی‌های پس‌آزمون از هر دو گروه به عمل آمد. در هر جلسه مفاهیم و روش‌هایی که در جدول برنامه مداخله‌ای درج شده به افراد گروه آزمایش آموزش داده شد.

در این پژوهش جهت رعایت اخلاق در پژوهش با هماهنگی مدیر مدرسه با والدین دانش آموزان رضایت آنها و دانش آموزان برای شرکت در پژوهش اخذ شد و از تمامی

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون- پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و گواه (تعداد: ۳۰)

P	شاپیرو-ویلک	انحراف استاندارد	میانگین	گروه	وضعیت	متغیر
۰/۷۲	۰/۹۶	۱۳/۳۴	۱۰۵/۸۶	پیش‌آزمون	گروه آزمایش	
۰/۷۶	۰/۹۶	۱۰/۵۳	۱۰۵/۸۰	پس‌آزمون	پرخاشگری	
۰/۱۴	۰/۹۱	۱۳/۶۸	۸۹/۰۶	پیش‌آزمون	گروه گواه	
۰/۷۲	۰/۹۶	۱۰/۳۸	۱۰۴/۴۶	پس‌آزمون		
۰/۰۵	۰/۸۸	۲/۱۳	۱۰/۵۳	پیش‌آزمون	گروه آزمایش	
۰/۶۶	۰/۹۵	۱/۹۴	۱۱/۹۳	پس‌آزمون	خوشبینی	
۰/۱۲	۰/۹۰	۲/۰۵	۱۳/۷۳	پیش‌آزمون	گروه گواه	
۰/۳۲	۰/۹۳	۲/۳۸	۱۲/۶۶	پس‌آزمون		
۰/۵۸	۰/۹۵	۴/۰۶	۲۵/۶۰	پیش‌آزمون	گروه آزمایش	
۰/۸۷	۰/۹۷	۴/۸۱	۳۳/۹۳	پس‌آزمون	حل مسئله مثبت	
۰/۳۹	۰/۹۴	۵/۱۲	۳۱/۵۳	پیش‌آزمون	گروه گواه	
۰/۲۸	۰/۹۳	۵/۷۸	۳۳/۱۳	پس‌آزمون		
۰/۲۵	۰/۹۲	۶/۵۹	۴۰/۸۰	پیش‌آزمون	گروه آزمایش	
۰/۱۲	۰/۹۰	۶/۲۹	۴۰/۶۶	پس‌آزمون	حل مسئله منفی	
۰/۴۰	۰/۹۴	۵/۰۲	۳۴/۵۳	پیش‌آزمون	گروه گواه	
۰/۰۹	۰/۹۰	۶/۸۰	۴۱	پس‌آزمون		

از مفروضه تساوی خطای واریانس تخطی نکردند. همچنین مفروضه همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس برای تحلیل کوواریانس چندمتغیری مؤلفه‌های حل مسئله اجتماعی نشان داد، فرض یکسانی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس $M=۲/۳۳$ ($F=۰/۷۱$, $P=۰/۵۴$) در سطح معناداری $P<0/05$ رعایت شد. داده‌های مربوط به تحلیل کوواریانس تک متغیره در جدول ۲ ارائه شده است. با توجه به نتایج مندرج در جدول می‌توان نتیجه گرفت تفاوت مشاهده شده در بین میانگین نمرات پرخاشگری در گروه آزمایش و گواه ($F=۲۵/۴۱$, $P=۰/۰۰۰$) معنادار است. به علاوه اندازه اثر نشان می‌دهد ۴۸ درصد تغیرات مشاهده شده در نمرات پس‌آزمون به دلیل دریافت آموزش شایستگی هیجانی اجتماعی بوده است. این تفاوت در متغیر خوشبینی در مرحله پس‌آزمون هم ($F=۷/۶۸$, $P=۰/۰۱$) معنادار است و ۲۲ درصد تغیرات مشاهده شده در نمرات پس‌آزمون خوشبینی حاصل دریافت آموزش شایستگی هیجانی اجتماعی بوده است.

برای بررسی فرضیه‌ها و معنادار بودن تفاوت‌ها از روش آماری تحلیل کوواریانس استفاده شد. نتایج آزمون بررسی همگنی شبیه رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرها در گروه آزمایش و گواه نشان داد که شبیه رگرسیون در هر دو گروه برابر است ($F=۰/۰۷$, $P=۰/۷۸$), خوشبینی ($F=۰/۰۱$, $P=۰/۹۰$)، حل مسئله اجتماعی ($F=۰/۲۲$, $P=۰/۴۶$). برای بررسی وجود ارتباط خطی بین متغیر کوواریانس و متغیر وابسته و نیز وجود همگنی رگرسیون از نمودارهای پراکندگی استفاده شد و نمودارها نشان دادند نوعی رابطه خطی بین متغیرهای هم‌تغیر و متغیر وابسته وجود دارد و شبیه خط رگرسیون موازی است. برای بررسی خطای واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد. سطح معناداری و میزان F برای پرخاشگری ($F=۱/۱۱$, $P=۰/۳۰$)، خوشبینی ($F=۱/۱۱$, $P=۰/۳۰$) و حل مسئله اجتماعی (مثبت: $F=۰/۷۳$, $P=۰/۱۷$)، (منفی: $F=۱/۱۲$, $P=۰/۲۹$) به دست آمد. چون سطح معناداری برای هر کدام از متغیرها بیشتر از $0/۰۵$ است، داده‌ها

جدول ۳: نتیجه آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری برای بررسی تفاوت گروه آزمایش و گواه در دو متغیر پرخاشگری و خوشبینی

متغیر	منع	مجموع مجددرات	درجه آزادی	میانگین مجددرات	آماره F	P	اندازه اثر
پرخاشگری	پیش آزمون	۲۶۲۶/۱۶	۱	۲۶۲۶/۱۶	۳۷/۲۷	<۰/۰۰۱	۰/۵۸
	عضویت گروهی	۱۷۹۱/۱۱	۱	۱۷۹۱/۱۱	۲۵/۴۱	<۰/۰۰۱	۰/۴۸
	خطا	۱۹۰۲/۴۹	۲۷	۷۰/۴۶			
خوشبینی	پیش آزمون	۴۷/۹۵	۱	۴۷/۹۵	۱۴/۳۳	<۰/۰۰۱	۰/۳۴
	عضویت گروهی	۲۵/۶۹	۱	۲۵/۶۹	۷/۶۸	<۰/۰۱	۰/۲۲
	خطا	۹۰/۳۰	۲۷	۳/۳۴			

شاپیگی هیجانی اجتماعی از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ نشان داده شده است.

از آنجایی که حل مسئله اجتماعی دارای دو مؤلفه حل مسئله مثبت و منفی بود بنابراین برای تحلیل اثر آموزش

جدول ۴: نتیجه آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری مؤلفه‌های حل مسئله اجتماعی

متغیر	منع تغییرات	مجموع مجددرات	df	میانگین مجددرات	F	p	اندازه اثر
حل مسئله مثبت	پیش آزمون	۳۴۳/۸۷	۱	۳۴۳/۸۷	۱۹/۲۷	<۰/۰۰۱	۰/۴۲
	گروه	۹۹/۰۹	۱	۹۹/۰۹	۵/۵۵	۰/۰۲۶	۰/۱۷
	خطا	۴۶۳/۹۷	۲۶	۱۷/۸۴			
حل مسئله منفی	کل	۳۲۲۱۸	۳۰				
	پیش آزمون	۵۷۱/۷۷	۱	۵۷۱/۷۷	۳۴/۷۱	<۰/۰۰۱	۰/۵۷
	گروه	۲۴۸/۴۵	۱	۲۴۸/۴۵	۱۵/۰۸	<۰/۰۰۱	۰/۳۶
	خطا	۴۲۸/۲۰	۲۶	۱۶/۴۷۰			
	کل	۴۴۱۰۵	۳۰				

درصد تغییرات در نمرات پس آزمون حل مسئله منفی حاصل دریافت آموزش شایستگی هیجانی اجتماعی بوده است.

آزمون لامبایدی ویلکر نشان داد که رابطه خطی میان متغیرهای وابسته در بین دو گروه معنادار است ($P=0/02$, $F=7/73$, $F=0/61$ =لامبایدی ویلکر). همچنین نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای هریک از مؤلفه‌های حل مسئله اجتماعی نشان داد که در هر دو مؤلفه حل مسئله اجتماعی مثبت ($P=0/026$, $F=5/55$) و منفی ($P=0/001$, $F=15/08$) تفاوت معنادار وجود دارد. اندازه اثر نشان داد ۱۷ درصد تغییرات مشاهده شده در نمرات پس آزمون حل مسئله مثبت حاصل آموزش شایستگی هیجانی اجتماعی بوده و همچنین ۲۶

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش شایستگی هیجانی اجتماعی بر پرخاشگری، خوشبینی و حل مسئله اجتماعی نوجوانان دارای پایگاه اجتماعی اقتصادی پایین بود. نتایج نشان دادند که آموزش شایستگی هیجانی اجتماعی در کاهش پرخاشگری مؤثر است. اثربخش بودن مداخله حاضر بر کاهش پرخاشگری با یافته‌های حصارسرخی و همکاران (۲۷)،

نتایج پژوهش آنها نشان داد که شایستگی هیجانی موجب افزایش اثرات محافظت کننده خوشبینی بر نشانه‌های افسردگی می‌شود. بر مبنای نتایج حاصل از این پژوهش در راستای تبیین یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت شایستگی هیجانی به عنوان میانجی در ارتباط بین خوشبینی و نشانه‌های افسردگی بر اساس مدل توسعه- ساخت هیجانات مثبت عمل می‌کند (۱۹).

شواهد حمایت کننده از این موضوع نشان می‌دهد افرادی که هیجانات مثبت را تجربه می‌کنند، تاب آوری بیشتری در برابر اضطراب و افسردگی دارند، توانایی شناختی آنها (یادگیری، حافظه، حل مسئله) افزایش می‌یابد و موجب بهبود سلامت کلی می‌شود (۴۴)؛ بنابراین این مجموعه از دانش- عمل گسترده و مفید می‌تواند منابع اجتماعی و فردی جهت تاب آوری در برابر سختی‌ها فراهم کند (۱۸). همچنین اثربخشی آموزش شایستگی هیجانی اجتماعی بر افزایش مهارت حل مسئله اجتماعی، دیگر یافته این پژوهش بود. در این راستا یافته‌ها با تحقیقات بیرمن و همکاران (۴۵) و کوک و همکاران (۲۱) همسو است. نتایج پژوهش بیرمن و همکاران (۴۵)، تفاوت معناداری در حل مسئله اجتماعی گروهی که تحت آموزش تقویت مهارت‌های هیجانی و اجتماعی و تحصیلی قرار گرفته بودند نشان داد. همچنین وک و همکاران (۲۱) در پژوهش خود یافتند شایستگی هیجانی بر مهارت حل مسئله نقش دارد و این دو مهارت نقشی میانجی در ارتباط سوءاستفاده جسمی و افکار خودکشی دارند. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت مطالعات نشان داده‌اند مهارت‌های شناختی مانند مهار تکانه و حل مسئله معادل شایستگی هیجانی است (۲۰). از این رو مشکل در بیان هیجان با افسردگی، نامیدی و رضایت پایین در زندگی همراه است. همچنین بین سلامت اجتماعی و جهت‌گیری نسبت به مشکل رابطه قوی وجود دارد. یک توضیح مناسب برای این اثر اجتماعی این است افرادی که در بیان هیجانات خود مشکل دارند، ممکن است نیاز خود به دیگران را ندانند، بنابراین آنها حمایت

روسوا (۲۵)، اسپلاگ و همکاران (۲۶) همسو بوده است. در راستای همین نتایج یافته‌های پژوهش حصارسرخی و همکاران (۲۷) نشان داد که آموزش شایستگی هیجانی موجب کاهش پرخاشگری کودکان می‌شود. روسوا (۲۵) نشان داد کاربرد برنامه پیشگیری با هدف رشد شایستگی هیجانی- اجتماعی در دانشآموزان با مشکلات رفتاری موجب رفع اشکال مختلف رفتارهای پرخاشگرانه شد. اسپلاگ و همکاران (۲۶) اثربخشی برنامه تقویت شایستگی هیجانی اجتماعی بر پرخاشگری را بررسی کردند. نتایج پژوهش آنها تأثیر یادگیری هیجانی اجتماعی بر کاهش پرخاشگری را نشان داد. در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت آموزش شایستگی هیجانی اجتماعی می‌تواند از طریق تنظیم هیجان به کاهش پرخاشگری کمک کند. شواهد زیادی بیان می‌کنند که تنظیم هیجانی نقش کلیدی در مدیریت خشم و کاهش پرخاشگری دارد (۳۹). در این راستا تحقیقات زیادی بر نقش محوری تنظیم هیجانی در عملکرد اجتماعی و تعییر از حالت خشم و پرخاشگری به همدردی و همدلی و رفتارهای فرا اجتماعی تأکید کردند (۴۰). تنظیم نامناسب هیجان در نوجوانی شامل عملکرد تکانه‌ای می‌شود که با افزایش پرخاشگری در ارتباط است (۲۴). تنظیم نامناسب هیجان از به کاربردن ارتباط‌های مؤثر و راهبردهای حل مسئله جلوگیری می‌کند (۴۱). همچنین همدلی را می‌توان به عنوان یکی دیگر از مؤلفه‌های دخیل در اثرگذاری شایستگی هیجانی اجتماعی بر کاهش پرخاشگری در نظر گرفت. همدلی قسمت مهمی از شایستگی اجتماعی است (۲۳) که اثر بازداری کننده بر پرخاشگری دارد (۴۲). تحقیقات نشان دادند که مهارت‌های همدلی و دیدگاه گیری با کاهش قدری (۲۴) همراه است.

یافته دیگر پژوهش حاضر نشان داد، آموزش شایستگی هیجانی اجتماعی بر افزایش خوشبینی مؤثر است. این یافته‌ها با نتایج برخی تحقیقات از جمله وک و گو (۲۱) همسو بوده است. این دو پژوهشگر در مطالعه خود، نقش شایستگی هیجانی را در ارتباط بین خوشبینی و افسردگی بررسی کردند.

روی جنس پسر که دارای سطح پرخاشگری بیشتری هستند، دامنه سنی متفاوت، و در صورت امکان با روش نمونه‌گیری تصادفی انجام شود. با توجه به مؤثر بودن آموزش مهارت‌های شایستگی هیجانی اجتماعی بر افزایش مهارت‌های دانش آموزان در حل مسئله اجتماعی و خوشبینی و کاهش پرخاشگری پیشنهاد می‌شود روانشناسان و مشاوران در مراکز خدماتی و درمانی از این بسته آموزشی در جهت افزایش مهارت‌های کودکان و نوجوانان استفاده کنند. همچنین استفاده از این آموزش در مدارس برای افزایش عملکرد اجتماعی هیجانی دانش آموزان توصیه می‌شود. مراکز سلامت روان و کمیته امداد با توجه به گروه هدف این پژوهش که دارای پایگاه اجتماعی اقتصادی پایین بودند نیز می‌توانند برای بهداشت روان مددجویان استفاده کنند.

تشکر و قدردانی: این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد خانم زهرا احمدپور ترکی با راهنمایی آقای دکتر منصور حکیم جوادی در دانشگاه گیلان با کد ۱۰۱۵۹ در سال ۱۳۹۵ است. بدین‌وسیله از تمامی کسانی که در این پژوهش شرکت کرده و ما را در انجام آن یاری رساندند تشکر و قدردانی می‌شود.

تضاد منافع: این تحقیق بدون حمایت مالی سازمان یا نهاد خاصی انجام گرفته است. همچنین یافته‌های این پژوهش دقیق و شفاف ارائه شده است، بنابراین تضاد منافع ندارد.

تکرارشونده و رضایت‌بخش کمتری دریافت می‌کنند. بازداری هیجانی در مقابل با بیان هیجان باعث ۱) نیازمندی شناختی، ۲) تنفس‌زدایی، و ۳) مانع در توانایی‌های فرد در حل مسائل می‌شود (۴۶). حل مسئله مؤثر از طریق حمایت اجتماعی موجب کاهش نامیدی و افزایش رضایت از زندگی می‌شود. افرادی که حل مسئله خوبی دارند، بهره زیادی از حمایت اجتماعی می‌برند که این یافته به این دلیل می‌تواند باشد که آنها بهتر می‌توانند از این حمایت‌ها استفاده کنند یا به این دلیل که آن‌ها در اطراف خود افرادی را دارند که برای حل مسئله به آن‌ها کمک می‌کنند. همچنین مطالعات نشان می‌دهد تنظیم مسئله جلوگیری می‌کند (۴۱)؛ بنابراین شایستگی هیجانی که مجموعه‌ای از مهارت‌ها در زمینه شناسایی، بیان و تنظیم هیجان است موجب افزایش توانایی حل مسئله اجتماعی کودکان می‌شود.

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی است که در نتیجه گیری و تعمیم نتایج باید به آن توجه داشت. اول اینکه نمونه این مطالعه به دختران سنتین ۱۳-۱۵ سال مقطع متوسطه محدود بود، بنابراین در تعمیم‌دهی نتایج باید به این نکته توجه داشت. عدم رعایت تمامی مراحل تصادفی در انتخاب نمونه از دیگر محدودیت‌های عمدۀ این مطالعه بود. بدین ترتیب برای بهبود نتایج این تحقیق پیشنهاد می‌شود این برنامه مداخله‌ای بر

References

- Houweling TA, Kunst AE, Loosman CW, Mackenbach JP. Determinants of under-5 mortality among the poor and the rich: a cross-national analysis of 43 developing countries. *Int J Epidemiol.* 2005; 34(6): 1257–1265. [\[link\]](#)
- Elgar FJ, Pförtner TK, Moor I, De Clercq B, Stevens GW, Currie C. Socioeconomic inequalities in adolescent health 2002–2010: a time-series analysis of 34 countries participating in the Health Behaviour in School-aged Children study. *The Lancet.* 2015; 385(9982): 2088–2095. [\[link\]](#)
- Rözer JJ, Volker B. Does income inequality have lasting effects on health and trust? *Soc Sci Med.* 2016; 149:37-45. [\[link\]](#)
- Elgar FJ, Craig W, Boyce W, Morgan A, Vella-Zarb R. Income inequality and school bullying: multilevel study of adolescents in 37 countries. *J Adolesc Health.* 2009; 45(4): 351-359. [\[link\]](#)
- Pabayo R, Molnar BE, Kawachi I. The role of neighborhood income inequality in adolescent aggression and violence. *J Adolesc Health.* 2014; 55(4): 571-579. [\[link\]](#)
- Eckenrode J, Smith EG, McCarthy ME, Dineen M. Income inequality and child maltreatment in the United States. *Pediatrics.* 2014; 133(3): 454–461. [\[link\]](#)
- Wadsworth ME, Achenbach TM. Explaining the link between low socioeconomic status and psychopathology: testing two mechanisms of the social causation hypothesis. *J Consult Clin Psychol.* 2005; 73(6): 1146-1153. [\[link\]](#)
- Smith HJ, Pettigrew TF, Pippin GM, Bialosiewicz S. Relative deprivation: A theoretical and meta-analytic review. *Pers Soc Psychol Rev.* 2012; 16(3): 203-232. [\[link\]](#)
- Kraus MW, Horberg EJ, Goetz JL, Keltner D. Social class rank, threat vigilance, and hostile reactivity. *Pers Soc Psychol Bull.* 2011; 37(10): 1376-1388. [\[link\]](#)
- Crick NR, Dodge KA. A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychol Bull.* 1994; 115(1): 74-101. [\[link\]](#)
- D'Zurilla TJ, Nezu AM, Maydeu-Olivares A. Manual for the social problem-solving inventory-revised. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems; 2002. [\[link\]](#)
- Aspinwall LG, Taylor SE. Modeling cognitive adaptation: a longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *J Pers Soc Psychol.* 1992; 63(6): 989-1003. [\[link\]](#)
- Aspinwall LG, Richter L, Hoffman III RR. Understanding how optimism works: An examination of optimists' adaptive moderation of belief and behavior. In: Chang EC, editor. Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice. Washington, DC, US: American Psychological Association; 2001, pp: 217–238. [\[link\]](#)
- Seligman ME, Csikszentmihalyi M. Positive psychology: An introduction. *Am Psychol.* 2000; 55(1): 5-14. [\[link\]](#)
- Snyder CR, Sympson SC, Michael ST, Cheavens J. Optimism and hope constructs: Variants on a positive expectancy theme. In: Chang EC, editor. Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice. Washington, DC, US: American Psychological Association; 2001, pp: 101–125. [\[link\]](#)
- Duman K. Optimism, hope, problem solving, and runaway behavior in adolescents in the dependency system [Thesis for the degree of Doctor of Psychology]. [California, United States]: Graduate School of Education and Psychology, Pepperdine University; 2010. [\[link\]](#)
- Chang EC, Yu EA, Hirsch JK. On the confluence of optimism and hope on depressive symptoms in primary care patients: Does doubling up on bonum futurum Proffer any added benefits? *J Posit Psychol.* 2013; 8(5): 404-411. [\[link\]](#)
- Fredrickson BL, Losada MF. Positive affect and the complex dynamics of human flourishing: Correction to Fredrickson and Losada (2005). *Am Psychol.* 2013; 68(9): 822. [\[link\]](#)
- Fredrickson BL, Losada MF. Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *Am Psychol.* 2005; 60(7): 678-686. [\[link\]](#)

20. Riggs NR, Jahromi LB, Razza RP, Dillworth-Bart JE, Mueller U. Executive function and the promotion of social-emotional competence. *J Appl Dev Psychol.* 2006; 27(4): 300-309. [\[link\]](#)
21. Kwok SY, Gu M. The role of emotional competence in the association between optimism and depression among Chinese adolescents. *Child Indic Res.* 2017; 10(1): 171-185. [\[link\]](#)
22. Parhomenko K. Diagnostic methods of socio-emotional competence in children. *Procedia Soc Behav Sci.* 2014; 146: 329-333. [\[link\]](#)
23. Halberstadt AG, Denham SA, Dunsmore JC. Affective social competence. *Soc Dev.* 2001; 10(1): 79-119. [\[link\]](#)
24. Espelage DL, Low S, Polanin JR, Brown EC. Clinical trial of Second Step® middle-school program: Impact on aggression & victimization. *J Appl Dev Psychol.* 2015; 37: 52-63. [\[link\]](#)
25. Rosová D. Preventive program aimed at development of social and emotional competence of first grade pupils at primary schools who suffer from behavioral disorders. *Procedia Soc Behav Sci.* 2014; 132: 589-595. [\[link\]](#)
26. Mathews BL, Koehn AJ, Abtahi MM, Kerns KA. Emotional competence and anxiety in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Clin Child Fam Psychol Rev.* 2016; 19(2): 162-184. [\[link\]](#)
27. Hesarsorkhi R, Tabibi Z, asghari NS, Bagheri N. Effectiveness of emotional competence training on improving emotional knowledge, emotional regulation and decreasing aggression in orphans and abandoned children. *Journal of Clinical Psychology.* 2016; 8(3/31): 37-48. [Persian]. [\[link\]](#)
28. Di Maggio R, Zappulla C, Pace U, Izard CE. Adopting the emotions course in the Italian context: a pilot study to test effects on social-emotional competence in preschool children. *Child Indic Res.* 2017; 10(2): 571-590. [\[link\]](#)
29. Biabangard A. Research methods in psychology and educational sciences. Eighth edition. Tehran: Doran; 2013, Volume 1. [Persian]. [\[link\]](#)
30. Mokhberi A, Dortaj F, Dorekordi A. Questionnaire, psychometrics, and standardization of indicators of social problem solving ability. *Quarterly of Educational Measurement.* 2011; 1(4): 1–21. [Persian]. [\[link\]](#)
31. Buss AH, Perry M. The aggression questionnaire. *J Pers Soc Psychol.* 1992; 63(33): 451-459. [\[link\]](#) []
32. Mohammadi N. Preliminary Investigation of Psychometric Properties of Buss and Perry's Aggression Questionnaire. *Journal of Social Sciences and Humanities University of Shiraz.* 2006; 25(4): 135-151. [Persian]. [\[link\]](#)
33. Scheier MF, Carver CS. Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health psychology.* 1985; 4(3): 219-247. [\[link\]](#)
34. Kajbaf MB, Oeeyzi HR, Khodabakhshi M. Standardization, reliability, and validity of optimism scale in Esfahan and a survey of relationship between optimism, self-mastery, and depression. *Journal of Psychological Studies.* 2006; 2(1): 51-68. [Persian]. [\[link\]](#)
35. Larsen T, Samdal O. Implementing second step: Balancing fidelity and program adaptation. *J Educ Psychol Consult.* 2007; 17(1): 1-29. [\[link\]](#)
36. Larsen T, Samdal O. Facilitating the implementation and sustainability of second step. *Scandinavian Journal of Educational Research.* 2008; 52(2): 187-204. [\[link\]](#)
37. Bowles T, Jimerson S, Haddock A, Nolan J, Jablonski S, Czub M, et al. A review of the provision of social and emotional learning in Australia, the United States, Poland, and Portugal. *Journal of Relationships Research.* 2017; 8(16): 1-13. [\[link\]](#)
38. The Committee for Children. (2008). Second Step middle school complete review of research. Retrieved [\[link\]](#)
39. Gilliom M, Shaw DS, Beck JE, Schonberg MA, Lukon JL. Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents, and the development of self-control. *Dev Psychol.* 2002; 38(2): 222-235. [\[link\]](#)
40. Fantuzzo JW, Bulotsky-Shearer R, Fusco RA, McWayne C. An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social-emotional school readiness competencies. *Early Child Res Q.* 2005; 20(3): 259-275. [\[link\]](#)

41. Whitney J, Howe M, Shoemaker V, Li S, Sanders EM, Dijamco C, et al. Socio-emotional processing and functioning of youth at high risk for bipolar disorder. *J Affect Disord.* 2013; 148(1): 112-117. [\[link\]](#)
42. Jolliffe D, Farrington DP. Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggress Violent Behav.* 2004; 9(5): 441-476. [\[link\]](#)
43. Nickerson AB, Mele-Taylor D. Empathetic responsiveness, group norms, and prosocial affiliations in bullying roles. *Sch Psychol Q.* 2014; 29(1): 99-109. [\[link\]](#)
44. Burgdorf J, Colechio EM, Stanton P, Panksepp J. Positive emotional learning induces resilience to depression: a role for NMDA receptor-mediated synaptic plasticity. *Curr Neuropharmacol.* 2017; 15(1): 3-10. [\[link\]](#)
45. Bierman KL, Domitrovich CE, Nix RL, Gest SD, Welsh JA, Greenberg MT, et al. Promoting academic and social-emotional school readiness: the head start REDI program. *Child Dev.* 2008; 79(6): 1802-1817. [\[link\]](#)
46. Richards JM, Gross JJ. Composure at any cost? The cognitive consequences of emotion suppression. *Pers Soc Psychol Bull.* 1999; 25(8): 1033-1044. [\[link\]](#)

Effectiveness of Social-Emotional Competence Training on Problem Solving, Aggression and Optimism of Students with Low Economic Socio-Economic Status

Zahra Ahmadpour Torki^{*1}, Mansour Hakim Javadi², Reza Soltani Shal³

1. M.A. Student of General Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Universiyu of Guilan, Rasht, Iran
2. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Universiyu of Guilan, Rasht, Iran
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Universiyu of Guilan, Rasht, Iran

Received: October 20, 2017

Accepted: February 25, 2018

Abstract

Background and Purpose: The results of the studies indicate that a set of emotional, cognitive, behavioral, and social elements plays a role in the emotional-social development. Thus, the purpose of this study was to investigate the effect of social-emotional competence training on problem solving, aggression and optimism of students with low economic socio-economic status.

Method: The research method was semi-experimental with pretest-post-test design and control group. The statistical population consisted of all female high school students of low socioeconomic status in studying at Babol in 2016. Among them, 30 students were selected through cluster random sampling from less-favored schools and assigned to the experimental and control groups (15 students each group). For collecting data, *Buss and Perry's aggression questionnaire* (1992), *Social Problem Solving* (D'Zurilla & et al, 2002) and *life orientation test* (Scheier & Carver, 1994) were used. The experimental group received the social emotional competency program for 9 sessions of 90 minutes, but the control group did not receive any intervention.

Results: The results of multivariate analysis of covariance showed that there was a significant difference between the scores of aggression, social solving and optimism in the experimental and control groups ($P < 0.05$).

Conclusion: Based on the results of this study, training of emotional social competence with increasing students' ability to identify, express and regulate emotions has reduced aggressive behaviors and increased problem solving.

Keywords: Social-emotional competence, problem solving, aggression, optimism

Citation: Ahmadpour Torki Z, Hakim Javadi M, Soltani Shal R. Effectiveness of social-emotional competence training on problem solving, aggression and optimism of students with low economic socio-economic status. Quarterly Journal of Child Mental Health. 2018; 5(2): 107-118.

***Corresponding author:** Zahra Ahmadpour Torki, M.A. Student, General Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Universiyu of Guilan, Rasht, Iran.

Email: Zahmadpour3@gmail.com

Tel: (+98) 013-33690274