

تأثیر آموزش شایستگی هیجانی - اجتماعی بر پرخاشگری، حل مسئله، و خوش بینی دانش آموزان با پایگاه اجتماعی اقتصادی پایین

زهرا احمدپورترکی*^۱، منصور حکیم جوادی^۲، رضا سلطانی شال^۳

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 دریافت: ۹۶/۰۷/۲۸

تاریخ پذیرش: ۹۶/۱۲/۰۶

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 خوش بینی دانش آموزان مربوط به پایگاه اجتماعی اقتصادی پایین بود.

روش: روش پژوهش نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان 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 خوشه‌ای از مدارس مناطق کم‌برخوردار انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه جایدهی شدند (هر گروه ۱۵ نفر). برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های پرخاشگری باس و پری (۱۹۹۲)، حل مسئله اجتماعی (دی زوریلا و همکاران، ۲۰۰۲) و آزمون جهت‌گیری زندگی برای سنجش خوش‌بینی (شی یو 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 تک‌متغیره و چندمتغیره نشان داد که بین نمره پرخاشگری، حل مسئله اجتماعی، و خوش‌بینی در دانش آموزان 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 دانش آموزان درباره شناسایی، بیان و تنظیم هیجان، باعث کاهش رفتارهای پرخاشگرانه و افزایش حل مسئله شده است.

کلیدواژه‌ها: شایستگی هیجانی - اجتماعی، حل مسئله، پرخاشگری، خوش بینی

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

تلفن: ۰۱۳-۳۳۶۹۰۲۷۴

ایمیل: Zahmadpour3@gmail.com

مقدمه

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 به دلیل نابرابری درآمد در حال افزایش است (۲). سایر پژوهش ها بر روی کودکان و جوانان نشان داده است که نابرابری درآمد ملی و منطقه ای با خودارزیابی ضعیف سلامت (۳)، قلدری در مدرسه (۴)، حملات فیزیکی (۵) و بدرفتاری کودک (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 نسبی (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، نارسایی در پردازش اطلاعات شناختی اجتماعی توانایی 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 چندگانه 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. نارسایی در این فعالیت های شناختی اجتماعی ممکن است در پردازش خطا ایجاد کند که احتمال به کار

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

حل مسئله به عنوان یک فرایند شناختی خودهدایتی 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 خوش بینی است که به عنوان اعتقاد به قابل حل بودن مسائل تعریف می شود (۱۲). اسپینوال و تیلور (۱۲) دریافتند که دانش آموزان خوش بین راه حل های مقابله ای فعال تری مانند حل مسئله دارند (۱۴). هیجان مثبت خوش بینی رابطه قوی با بهزیستی روانی مانند روش های مقابله مثبت، بهبود حل مسئله و تاب آوری دارد (۱۵). سلیگمن خوش بینی را اعتقاد به اینکه اتفاق های خوبی رخ خواهد داد که می توان آن ها را به عوامل ثابت و کلی نسبت داد و اتفاق های بدی رخ خواهد داد که می توان آن ها 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 خوش بینی مفاهیم مرتبطی هستند که اثرات متقابلی بر هم دارند (۱۶). چانگ و همکارانش (۱۷) دریافتند که جوانان با خوش بینی حل مسئله و امیدواری بالا، نسبت به افراد با امیدواری پایین، تفکر خودکشی کمتری دارند. همچنین در تحقیق مشابه دیگری توسط چانگ و همکاران (۱۷) ارتباط معنادار خوش بینی و امیدواری با توجه به پیش بینی علائم افسردگی یافت شد.

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

بیشتر استفاده می کنند. 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 مشکلات رفتاری درون‌نمود^۱ و برون‌نمود^۲، و سلامت رفتاری می شود (۲۸). بدین ترتیب به منظور فراهم آوردن پشتوانه 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 خوش بینی دانش‌آموزان مربوط به پایگاه اجتماعی اقتصادی پایین مؤثر است یا خیر؟

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت کنندگان: پژوهش حاضر کاربردی از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر مقطع اول متوسطه (هفتم، هشتم، نهم) شهرستان بابل در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود. نمونه آماری عبارت بود از ۳۰ نفر از دانش‌آموزان دختر دارای پایگاه اجتماعی - اقتصادی پایین که از طریق نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای از مدارس کم‌برخوردار (وضعیت اجتماعی اقتصادی پایین، امکانات آموزشی پایین، حاشیه شهرنشینی، سطح پایین تحصیلات والدین، و شغل کم‌درآمد 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 می‌شود. شایستگی هیجانی و حل مسئله اجتماعی دو ساختار روان‌شناختی مثبت هستند که از دو مؤلفه هیجان و شناختی - رفتاری ترکیب شده‌اند و شالوده‌ای برای افراد به وجود می‌آورند که برای خودشکوفایی و بهزیستی تلاش کنند (۲۱).

از دیگر سو، اندریوا (۱۹۹۶) شایستگی در برقراری ارتباط را مجموعه‌ای از دانش روان‌شناختی در مورد خود و دیگران، مهارت‌های ارتباطی و راهبردهای رفتاری در موقعیت‌های اجتماعی می‌داند که به فرد اجازه ایجاد ارتباط مؤثر در روابط بین فردی را می‌دهد (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 (مهارت 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 دانش‌آموزان 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 جست‌وجوی حمایت است

2. Externalizing

1. Internalizing

بازآزمایی برای چهار خرده‌مقیاس (با فاصله ۹ هفته) ۰/۸۰ تا ۰/۷۲ و همبستگی زیرمقیاس‌های 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 زیرمقیاس‌ها 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: شی یو و کارور برای ارزیابی خوش‌بینی سرشستی، آزمون جهت‌گیری زندگی ۳ را تدوین کرده و بعدها مورد تجدیدنظر قرار دادند. نسخه تجدیدنظر شده آزمون جهت‌گیری زندگی شامل ۶ گویه است، ۳ گویه نشان‌دهنده تلقی خوش‌بینانه و ۳ گویه نشان‌دهنده تلقی بدبینانه است. 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: برنامه‌ی 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^۱: نسخه کوتاه پرسشنامه تجدیدنظر شده حل مسئله اجتماعی (۱۱) ابزاری خود گزارشی از نوع لیکرت پنج‌گزینه‌ای و دارای ۲۵ سؤال است. این پرسشنامه دارای پنج خرده‌مقیاس هست که پنج بعد مدل حل مسئله اجتماعی دی زوریل 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 همپوش، تأیید شده است (۱۱). در ایران مخبری، درتاج 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 به‌عنوان یک مقیاس مطلوب و مناسب حل مسئله اجتماعی تأیید کرده‌اند (۳۰).

۲. پرسشنامه پرخاشگری باس و پری^۲: نسخه جدید پرسشنامه پرخاشگری که نسخه قبلی آن تحت عنوان پرسشنامه خصومت 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

1. Revised social problem solving

2. Buss and Perry's Aggression Questionnaire

یادگیری اجتماعی، فرآیند پردازش اطلاعات، و درمان شناختی رفتاری طراحی شده است (۳۷). این برنامه جهت تقویت مهارت‌های هیجانی اجتماعی دانش آموزان برای موفقیت در مدرسه و زندگی است (۳۸).

جدول ۱: محتوای جلسات آموزش شایستگی هیجانی اجتماعی

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

مراحل مداخله آگاه 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 محرمانه 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-ویلک برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها در گروه‌ها گزارش شده است. با توجه به این جدول آماره شاپیرو-ویلک برای تمامی متغیرها معنی‌دار نیست بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توزیع این متغیرها نرمال است ($p > 0/05$).

د) روش اجرا: با هماهنگی کارشناس آموزش و پرورش شهرستان بابل، یک مدرسه را از بین مدارس کم برخوردار در مناطق محروم انتخاب کرده و با مراجعه به مدرسه مورد نظر ۳۰ نفر از دانش آموزان انتخاب شدند پس از اجرای پیش‌آزمون و انتخاب نمونه مورد نظر و جای‌دهی آن‌ها در گروه آزمایش و گروه گواه، برای گروه آزمایش برنامه‌ی آموزش شایستگی هیجانی اجتماعی بر اساس برنامه آموزشی گام دوم انجمن کودکان سیاتل (۳۵ و ۳۶) به تعداد ۹ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای اجرا شد. در گروه گواه هیچ‌گونه 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 دانش‌آموزان رضایت آنها و دانش‌آموزان برای شرکت در پژوهش اخذ شد و از تمامی

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

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

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 ($M=2/33$ باکس، $F=0/71$ ، $P=0/54$) در سطح معناداری $P>0/05$ رعایت شد. داده‌های مربوط به تحلیل کوواریانس تک‌متغیره در جدول ۲ ارائه شده است. با توجه به نتایج مندرج در جدول می‌توان نتیجه گرفت تفاوت مشاهده‌شده در بین میانگین نمرات پرخاشگری در گروه آزمایش و گواه ($F=25/41$ ، $P=0/000$) معنادار است. به‌علاوه اندازه اثر نشان می‌دهد ۴۸ درصد تغییرات مشاهده‌شده در نمرات پس‌آزمون به دلیل دریافت آموزش شایستگی هیجانی اجتماعی بوده است. این تفاوت در متغیر خوش‌بینی در مرحله پس‌آزمون هم ($F=7/68$ ، $P=0/01$) معنادار است و ۲۲ درصد تغییرات مشاهده‌شده 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 شیب رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرها در گروه آزمایش و گواه نشان داد که شیب رگرسیون در هر دو گروه برابر است ($F=0/07$ ، $P=0/78$)، خوش‌بینی ($F=0/01$ ، $P=0/90$)، حل مسئله اجتماعی ($F=1/46$)، برای بررسی وجود ارتباط خطی بین متغیر کوواریانس و متغیر وابسته و نیز وجود همگنی رگرسیون از نمودارهای پراکنده‌گی استفاده شد و نمودارها نشان دادند نوعی رابطه خطی بین متغیرهای هم‌تغییر و متغیر وابسته وجود دارد و شیب خط رگرسیون موازی است. برای بررسی خطای واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد. سطح معناداری و میزان F برای پرخاشگری ($F=1/11$ ، $P=0/30$)، خوش‌بینی ($F=0/17$ ، $P=0/89$) و حل مسئله اجتماعی (مثبت: $F=0/73$ ، $P=0/39$ ؛ منفی: $F=1/12$ ، $P=0/29$) به دست آمد. چون سطح معناداری برای هر کدام از متغیرها بیشتر از ۰/۰۵ است، داده‌ها

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

متغیر	منبع	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	آماره F	P	اندازه اثر
پر خاشگری	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
خوش بینی	خطا	۱۹۰۲/۴۹	۲۷	۷۰/۴۶			
	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			

شایستگی 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 مؤلفه های حل مسئله اجتماعی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجدورات	df	میانگین مجدورات	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	۳۲۲/۱۸	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	۴۴۱/۰۵	۳۰				

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

آزمون لامبدای ویلکز نشان داد که رابطه خطی میان متغیرهای وابسته در بین دو گروه معنادار است ($P=0/02$ ، $F=7/73$ ، $F=0/61$ = لامبدای ویلکز). همچنین نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای هر یک از مؤلفه های حل مسئله اجتماعی نشان داد که در هر دو مؤلفه حل مسئله اجتماعی مثبت ($F=5/55$ ، $P=0/026$) و منفی ($F=15/08$ ، $P=0/001$) 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 ۳۶

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش شایستگی هیجانی اجتماعی بر پرخاشگری، خوش بینی 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 یافته های حصارسرخي و همکاران (۲۷)،

نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که شایستگی هیجانی موجب افزایش اثرات محافظت کننده خوش بینی بر نشانه‌های افسردگی می‌شود. بر مبنای نتایج حاصل از این پژوهش در راستای تبیین یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت شایستگی هیجانی به‌عنوان میانجی در ارتباط بین خوش بینی 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، تاب‌آوری 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 تاب‌آوری 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 مهارت‌تکانه و حل مسئله معادل شایستگی هیجانی است (۲۰). از این رو مشکل در بیان هیجان با افسردگی، ناامیدی 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 (۲۴) همسو بوده است. در راستای همین نتایج یافته‌های پژوهش حصارسرخ 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 (۲۴) 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 تغییر 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 کار بردن ارتباط‌های مؤثر و راهبردهای حل مسئله جلوگیری می‌کند (۴۱). همچنین همدلی را می‌توان به‌عنوان 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 بازاری کننده بر پرخاشگری دارد (۴۲). تحقیقات نشان دادند که مهارت‌های همدلی و دیدگاه‌گیری با کاهش قلدری (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 نمونه گیری تصادفی انجام شود. با توجه به مؤثر بودن آموزش مهارت های شایستگی هیجانی اجتماعی بر افزایش مهارت های دانش آموزان در حل مسئله اجتماعی و خوش بینی و کاهش پرخاشگری پیشنهاد می شود روانشناسان و مشاوران در مراکز خدماتی و درمانی از این بسته آموزشی در جهت افزایش مهارت های کودکان و نوجوانان استفاده کنند. همچنین استفاده از این آموزش در مدارس برای افزایش عملکرد اجتماعی هیجانی دانش آموزان توصیه می شود. مراکز سلامت روان و کمیته امداد با توجه به گروه هدف این پژوهش که دارای پایگاه اجتماعی اقتصادی پایین بودند نیز می توانند برای بهداشت روان مددجویان استفاده کنند.

تشکر و قدردانی: این مقاله برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد خانم زهره احمدپور ترکی با راهنمایی آقای دکتر منصور حکیم جوادی در دانشگاه گیلان با کد ۱۰۱۵۹ در سال ۱۳۹۵ است. بدین وسیله از تمامی کسانی که در این پژوهش شرکت کرده و ما را در انجام آن یاری رساندند تشکر و قدردانی می شود.

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

تکرار شونده و رضایت بخش کمتری دریافت می کنند. بازداری هیجانی در مقابل با بیان هیجان باعث (۱) نیازمندی شناختی، (۲) تنش زدایی، و (۳) مانع در توانایی های فرد در حل مسائل می شود (۴۶). حل مسئله مؤثر از طریق حمایت اجتماعی موجب کاهش ناامیدی و افزایش رضایت از زندگی می شود. افرادی که حل مسئله خوبی دارند، بهره زیادی از حمایت اجتماعی می برند که این یافته به این دلیل می تواند باشد که آنها بهتر می توانند از این حمایت ها استفاده کنند یا به این دلیل که آنها در اطراف خود افرادی را دارند که برای حل مسئله به آنها کمک می کنند. همچنین مطالعات نشان می دهد تنظیم نامناسب هیجان از به کار بردن ارتباطات مؤثر و راهبردهای حل مسئله جلوگیری می کند (۴۱)؛ بنابراین شایستگی هیجانی که مجموعه ای از مهارت ها در زمینه شناسایی، بیان و تنظیم هیجان است موجب افزایش توانایی حل مسئله اجتماعی کودکان می شود.

پژوهش حاضر دارای محدودیت هایی است که در نتیجه گیری و تعمیم نتایج باید به آن توجه داشت. اول اینکه نمونه این مطالعه به دختران سنین ۱۳-۱۵ سال مقطع متوسطه محدود بود، بنابراین در تعمیم دهی نتایج باید به این نکته توجه داشت. عدم رعایت تمامی مراحل تصادفی در انتخاب نمونه از دیگر محدودیت های عمده این مطالعه بود. بدین ترتیب برای بهبود نتایج این تحقیق پیشنهاد می شود این برنامه مداخله ای بر

References

1. Houweling TA, Kunst AE, Looman 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. [\[link\]](#)
2. Elgar FJ, Pfortner 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. [\[link\]](#)
3. Rözer JJ, Volker B. Does income inequality have lasting effects on health and trust? *Soc Sci Med.* 2016; 149:37-45. [\[link\]](#)
4. 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. [\[link\]](#)
5. 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. [\[link\]](#)
6. Eckenrode J, Smith EG, McCarthy ME, Dineen M. Income inequality and child maltreatment in the United States. *Pediatrics.* 2014; 133(3): 454-461. [\[link\]](#)
7. 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. [\[link\]](#)
8. 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. [\[link\]](#)
9. 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. [\[link\]](#)
10. 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. [\[link\]](#)
11. D'Zurilla, TJ, Nezu AM, Maydeu-Olivares A. Manual for the social problem-solving inventory-revised. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems; 2002. [\[link\]](#)
12. 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. [\[link\]](#)
13. 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. [\[link\]](#)
14. Seligman ME, Csikszentmihalyi M. Positive psychology: An introduction. *Am Psychol.* 2000; 55(1): 5-14. [\[link\]](#)
15. 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. [\[link\]](#)
16. Dumain 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. [\[link\]](#)
17. 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. [\[link\]](#)
18. 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. [\[link\]](#)
19. 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