

اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر نظریه تیموتی کمپبل-کامرفورد بر خودپنداره تحصیلی و هیجانات تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای مشکلات رفتاری

رویا باغبان پور آذری^۱، شعله لیوارجانی^{۲*}، سیدداود حسینی نسب^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۸/۱۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۷/۲۴

خلاصه

مقدمه: دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری، به دلیل خودپنداره تحصیلی ضعیف، اغلب قضاوت بسیار منفی نسبت به توانایی‌ها و ارزش‌های خود دارند و هیجانات تحصیلی منفی را تجربه می‌کنند. این امر لزوم ارائه آموزش‌های روان‌شناختی به این افراد را ضروری می‌سازد. پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر نظریه-Timothy Campbell Comorford بر خودپنداره تحصیلی و هیجانات تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای مشکلات رفتاری انجام شد.

مواد و روش‌ها: جامعه آماری این پژوهش آزمایشی دربرگیرنده کلیه دانش‌آموزان دختر دوره ششم ابتدایی شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بود. تعداد ۳۰ دانش‌آموز مطابق با نمره برش در مقیاس درجه‌بندی مشکلات رفتاری Connors-فرم معلم و والدین، دارای مشکلات رفتاری تشخیص داده شدند و با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به صورت تصادفی ساده در گروه‌های آزمایش و گواه (۱۵ نفر در هر گروه) جایگزین شدند. گروه‌ها پرسش‌نامه‌های خودپنداره تحصیلی Yu و Wang (۲۰۰۵) و هیجانات تحصیلی Pekrun و همکاران (۲۰۰۲) را تکمیل کردند. پس از اتمام ۱۴ جلسه آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر نظریه Timothy Campbell-Comorford (هفته‌ای دو جلسه) در گروه آزمایش، ابزارهای مذکور توسط گروه‌ها تکمیل شد. داده‌ها با استفاده از تحلیل کواریانس چندمتغیره تحلیل شدند.

یافته‌ها: آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر نظریه Timothy Campbell-Comorford موجب افزایش معنی‌دار خودپنداره تحصیلی ($p=0/047$) گردید؛ گرچه این آموزش باعث کاهش هیجانات تحصیلی دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری شد، ولی اختلاف بین دو گروه معنی‌دار نبود.

نتیجه‌گیری: با توجه به تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر نظریه Timothy Campbell-Comorford بر افزایش خودپنداره تحصیلی استفاده از این رویکرد آموزشی توصیه می‌شود.

واژه‌های کلیدی: آموزش، مهارت‌های اجتماعی، تیموتی کمپبل-کامرفورد، خودپنداره تحصیلی، هیجانات تحصیلی، مشکلات رفتاری

۱- دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

۲- استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران. (نویسنده مسئول)
پست الکترونیکی: l.bagbanpour@gmail.com. تلفن: ۰۹۱۲۷۷۱۹۵۹۳

۳- استاد، گروه روانشناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

که به نظر می‌رسد برای دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری بسیار مفید باشد [۱۳]، زیرا شواهد تجربی اخیر نشان داده که نقص در کفایت اجتماعی نقش بسیار مهمی در تشدید و تدوام اختلالات رفتاری دانش‌آموزان دارد [۱۴]. مهارت‌های اجتماعی، مجموعه‌ای از توانایی‌ها هستند که با شروع روابط اجتماعی مثبت، باعث شکل‌گیری سازگاری رضایت‌بخشی در مدرسه می‌شوند و به دانش‌آموزان اجازه می‌دهند تقاضاهای محیط اجتماعی را بپذیرند [۱۵]. از جمله مدل‌هایی که در زمینه آموزش مهارت‌های اجتماعی تدوین شده است، مدل مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر نظریه Timothy Campbell-Comorford می‌باشد که در پی مثال‌های مثبت و منفی به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود [۱۶].

برخی از تحقیقات، کارآیی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر مشکلات رفتاری را نشان داده‌اند. به عنوان مثال، Nesayan و Asadi Gandomani به بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر مشکلات رفتاری نوجوانان با کم‌توانی ذهنی پرداختند. نتایج نشان داد که در زمینه مشکلات رفتاری بین میانگین نمرات پیش‌آزمون-پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل هم از نظر مادران و هم از نظر معلمان تفاوت وجود دارد؛ در حالی که در مشکلات رفتاری نوجوانان کم‌توان ذهنی تغییری ایجاد نشده است [۱۴]. Sadeghi و همکاران نیز تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی را بر مشکلات رفتاری و مهارت‌های اجتماعی نوجوانان دچار اختلال طیف اوتیسم با عملکرد بالا بررسی کردند. مطابق با یافته‌ها، شرکت در جلسه‌های آموزشی منجر به افزایش مهارت‌های اجتماعی شامل همکاری، جرأت‌ورزی، مسئولیت‌پذیری و خودکنترلی نوجوانان با اختلال طیف اوتیسم با عملکرد بالا شد؛ ولی این تأثیر در مرحله پیگیری یک ماهه پایدار نماند. از سوی دیگر، در کاهش مشکلات رفتار بیرونی، درونی و بیش‌فعالی آنها بهبودی حاصل نشد [۱۷]. Yahya Mahmoudi و همکاران اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر قصه‌گویی را بر مشکلات رفتاری بیرونی‌سازی‌شده (رفتارهای پرخاشگرانه و قانون‌شکنانه) کودکان نشان دادند [۱۸].

علی‌رغم وجود چنین تحقیقاتی، در خصوص بررسی کارایی آموزش مبتنی بر مدل مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر

مشکلات رفتاری (Behavioral problems) دوره کودکی به عنوان شرایطی در نظر گرفته شده است که در آن پاسخ‌های رفتاری فرد در مدرسه با هنجارهای پذیرفته شده با توجه به سن، قومیت یا فرهنگ تفاوت زیادی دارد، به گونه‌ای که بر عملکرد تحصیلی کودک تأثیر می‌گذارد [۱]. اختلال سلوک، نافرمانی مقابله‌ای و اختلال نقص توجه / بیش‌فعالی از جمله مشکلات رفتاری هستند که در دوران مدرسه بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند [۲]. برخی از مطالعات همه‌گیرشناسی شیوع مشکلات رفتاری را حدود ۵ تا ۱۰ درصد در سنین مدرسه تخمین زده‌اند [۳]؛ در حالی که سایر بررسی‌ها، شیوع این مشکل را ۲۳/۹ درصد گزارش کردند [۴]. دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری در سنین مدرسه با مشکلات متعددی در زمینه خودپنداره تحصیلی (Academic self-concept) مواجه هستند [۵]. خودپنداره تحصیلی به ادراک دانش‌آموز از شایستگی او در خصوص یادگیری آموزشگاهی اشاره دارد [۶]. دانش‌آموزانی که تصور و یا احساس مثبتی درباره توانایی‌های تحصیلی خود ندارند، صرف‌نظر از نژاد و فرهنگ به ندرت در فعالیت‌های تحصیلی و امور مربوط به زندگی خود موفق می‌شوند [۷]. دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری هیجانات تحصیلی (Academic excitement) منفی بیشتری را تجربه می‌کنند [۸] که این مسئله بر پیامدها و دستاوردهای تحصیلی یادگیرندگان تأثیر نامطلوبی برجای می‌گذارد [۹، ۱۰]. هیجانات تحصیلی می‌توانند به صورت مثبت (برای مثال، افتخار، لذت، امید) یا منفی (خستگی، خشم، اضطراب)، فعال (لذت، افتخار یا خشم) یا غیرفعال (شرم) شوند [۱۱، ۱۲].

به طور خلاصه، کودکان دارای مشکلات رفتاری از دستیابی به فرصت‌های بازی، آموزش، زندگی خانوادگی، مراقبت‌های بهداشتی کافی، کار و حقوق مشترک در زندگی اجتماعی محروم هستند و رشد در محیط‌های محروم سبب بروز مشکلات متعددی در زمینه تحصیل همچون خودپنداره تحصیلی ضعیف [۴] و هیجانات تحصیلی منفی [۸] می‌شود که این امر لزوم ارائه خدمات آموزشی به آن‌ها را ضروری می‌سازد. آموزش مهارت‌های اجتماعی یکی از خدماتی است

تعداد ۲ کلاس به صورت تصادفی ساده (بر اساس قرعه‌کشی) انتخاب شد. والدین و معلمان دانش‌آموزان این ۶ کلاس (تعداد ۱۷۰ نفر) مقیاس درجه‌بندی مشکلات رفتاری کانرز-فرم معلم و والدین را تکمیل کردند. سپس، ۴۵ دانش‌آموز که مطابق با نمره بالاتر از نمره برش ۶۸/۲۵ در پرسش‌نامه مذکور، دارای مشکلات رفتاری تشخیص داده شدند، انتخاب گردیدند و پس از اعلام فراخوان در مدارس با ارسال دعوت‌نامه، والدین شرکت‌کنندگان جهت شرکت در پژوهش دعوت شدند. از این میان، تنها ۴۰ نفر پس از دریافت فراخوان در پژوهش شرکت کردند، ۵ نفر نیز به دلیل غیبت بیش از ۲ جلسه از پژوهش کنار گذاشته شدند و ۵ نفر به دلیل دارا نبودن ملاک‌های ورود به پژوهش (دریافت مداخلات روان‌شناختی هم‌زمان) از مطالعه برکنار شدند. در نهایت، تعداد ۳۰ نفر به شکل تصادفی ساده (بر اساس قرعه‌کشی گروه آزمایش از شماره‌های زوج و گروه گواه از شماره‌های فرد انتخاب شدند)، در دو گروه مساوی جایگزین شدند.

معیارهای ورود به پژوهش عبارت بودند از تشخیص مشکلات رفتاری بر اساس نمره بالاتر از نمره برش ۶۸/۲۵ در مقیاس درجه‌بندی مشکلات رفتاری کانرز-فرم معلم و والدین، تحصیل در دوره ششم ابتدایی، عدم دریافت آموزش مهارت‌های قبل از ورود به پژوهش و یا دریافت سایر مداخلات روان‌شناختی هم‌زمان. عدم موافقت والدین برای شرکت دانش‌آموزان در پژوهش، عدم تکمیل پرسش‌نامه جهت غربالگری دانش‌آموزان قبل از شرکت در پژوهش و عدم حضور در ۲ جلسه پیاپی، معیارهای خروج از پژوهش را تشکیل می‌دادند.

به منظور انتخاب نمونه و اجرای پژوهش، پس از صدور مجوز از سوی دانشگاه آزاد تبریز و موافقت مسئولین ذی‌ربط به آموزش و پرورش شهر تبریز مراجعه شد. بعد از مشخص کردن نواحی و مدارس مربوط، متناسب با حجم نمونه با والدین دانش‌آموزانی که معیارهای ورود به پژوهش را داشتند، هماهنگی‌های لازم به عمل آمد. سپس روش و چگونگی اجرای کار برای دانش‌آموزان و والدین آنها توضیح داده شد و رضایت آن‌ها کسب گردید.

به منظور رعایت اصول اخلاقی، فرم موافقت برای همکاری

نظریه Timothy Campbell-Comorford به ویژه بر متغیرهای مرتبط با تحصیل (خودپنداره تحصیلی و هیجانات تحصیلی) در دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری در مقطع ابتدایی پژوهشی صورت نگرفته است. همچنین، شواهد متناقضی از عدم تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر مشکلات رفتاری دانش‌آموزان وجود دارد [۱۷، ۱۴]. لذا، پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر نظریه Timothy Campbell-Comorford بر خودپنداره تحصیلی و هیجانات تحصیلی دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری انجام شد.

مواد و روش‌ها

این پژوهش آزمایشی (کد اخلاق به شماره IR.IAU.TABRIZ.REC.1399.109)، با استفاده از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه انجام شد. جامعه آماری این پژوهش دربرگیرنده کلیه دانش‌آموزان دختر دوره ششم ابتدایی شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بود. جهت تعیین حجم نمونه از معادله برآورد حجم نمونه Fleiss بر اساس مطالعه Poursadeg و Azemuodeh [۱۹]، استفاده شد که در این فرمول $\sigma = 1/61$ ، $d^2 = 4/507$ ، $\alpha = 0/05$ و $\text{Power} = 0/90$ در نظر گرفته شد.

$$n = \frac{2\sigma^2(z_{1-\alpha/2} + z_{1-\beta})^2}{d^2}$$

در معادله مذکور σ انحراف معیار است که میزان پراکندگی را نشان می‌دهد. d بازه اطمینان است که میزان قابل اطمینان بودن بالاتر یا پایین‌تر میانگین نمونه از میانگین جامعه را نشان می‌دهد. براساس این معادله حجم نمونه برابر با ۱۲/۰۷ به دست آمد که برای اطمینان، در هر گروه ۱۵ دانش‌آموز با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند؛ بدین ترتیب که از بین نواحی پنجگانه آموزش و پرورش شهر تبریز، تعداد ۲ ناحیه به صورت تصادفی ساده (بر اساس قرعه‌کشی) انتخاب، و از هر ناحیه تعداد ۳ مدرسه به صورت تصادفی ساده (بر اساس قرعه‌کشی) مشخص شدند. سپس، از هر مدرسه

را در طول یک ماه تا یک سال از ۰/۷۲ تا ۰/۹۲ و فرم والدین را ۰/۷۰ گزارش کرد [۲۱]. Shahin و همکاران، به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس در ایران پرداختند و پایایی کل مقیاس را به وسیله ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کردند [۲۲]. در مطالعه حاضر، اعتبار مقیاس درجه‌بندی مشکلات رفتاری کانرز-فرم معلم و والدین توسط ۴ نفر از اساتید دانشگاه تبریز در طی دو مرحله مطالعه و تأیید گردید و پایایی کل پرسش‌نامه توسط روش همبستگی درونی با محاسبه کرونباخ ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آمد.

پرسشنامه خودپنداره تحصیلی (Academic Self-Concept Questionnaire): این پرسش‌نامه توسط Liu و Wang در سال ۲۰۰۵ برای سنجش خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان تهیه شد. از ۲۰ سؤال و دو خرده مقیاس تلاش تحصیلی و اعتماد به نفس تحصیلی تشکیل شده است که در یک طیف لیکرت چهار درجه‌ای (۱= خیر همیشه تا ۴= بله همیشه) نمره‌گذاری می‌شود. نمرات این پرسش‌نامه در دامنه ۲۰ تا ۸۰ قرار می‌گیرند. سؤالات ۲، ۴، ۷، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۱۷ و ۲۰ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند و نمرات بالاتر نشان‌دهنده خودپنداره تحصیلی بالاتر می‌باشد [۲۳].

Wang و Yu روایی خرده مقیاس‌های تلاش تحصیلی و اعتماد به نفس تحصیلی را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۶ تا ۰/۸۲ به دست آوردند [۲۳]. Barati و همکاران پایایی کل پرسشنامه را با استفاده از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ گزارش کردند [۲۴]. در پژوهش حاضر، اعتبار این پرسشنامه توسط ۴ نفر از اساتید دانشگاه تبریز در طی دو مرحله ارزیابی و تأیید گردید و پایایی کل پرسش‌نامه توسط روش همبستگی درونی با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ به دست آمد.

پرسشنامه هیجانات تحصیلی (Achievement Emotions Questionnaire): این پرسشنامه توسط Pekrun و همکاران در سال ۲۰۰۲ برای سنجش تجربه‌های هیجانی مثبت و منفی دانش‌آموزان طراحی شد [۱۰] و از ۴۳ سؤال و سه خرده مقیاس هیجانات مرتبط با کلاس، هیجانات مرتبط با یادگیری (خواندن و انجام تکالیف) و هیجانات مرتبط با امتحان تشکیل شده است که در یک طیف لیکرت پنج

در پژوهش توسط آن‌ها تکمیل شد و پژوهشگر به آن‌ها اطمینان داد که کلیه مطالب ارائه شده در جلسات آموزشی و نتایج پرسش‌نامه محرمانه خواهد بود. آموزش مهارت‌های اجتماعی در یکی از مدارس شهر تبریز اجرا شد. گروه آزمایش در معرض آموزش مهارت‌های اجتماعی قرار گرفت، در حالی که گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکرد. به منظور جلوگیری از انتقال مطالب آموزشی ارائه شده در گروه آزمایش، آموزش مذکور در شیف‌ت صبح و در یک کلاس مجزا انجام شد و گروه گواه در ارتباط با گروه آزمایش قرار نگرفت و بر عدم افشای آموزش‌های صورت گرفته توسط گروه آزمایش تأکید شد.

گروه‌های مورد بررسی طی دو مرحله پیش‌آزمون (در جلسه اول) و پس‌آزمون (در جلسه آخر) به صورت گروهی ابزارهای پژوهشی را تکمیل کردند، بدین ترتیب که معلمان و دانش‌آموزان باهم پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند.

وضعیت اقتصادی و اجتماعی شرکت‌کنندگان با مقیاس ۵ درجه‌ای (خیلی ضعیف= درآمد زیر ۲ میلیون تومان، ضعیف= ۲ تا ۴ میلیون تومان، متوسط= ۴ تا ۶ میلیون تومان، خوب= ۶ تا ۸ میلیون تومان، خیلی خوب= بیشتر از ۸ میلیون تومان) بررسی شد [۲۰]. سایر اطلاعات به وسیله ابزارهای زیر گردآوری شد.

مقیاس درجه‌بندی مشکلات رفتاری کانرز-فرم معلم والدین (Conners Behavioral Problems Scale-Teacher and parent form): این مقیاس توسط Connors در سال ۱۹۶۰ برای ارزیابی تأثیر داروهای محرک روی کودکان بیش‌فعال و جهت تمیز کودکان بیش‌فعال از کودکان عادی ساخته شده است. Connors در سال ۱۹۷۰ به وسیله روش تحلیل عاملی، ۷۳ گویه استخراج و دو فرم والدین (۴۸ سؤال) و معلم (۴۳ سؤال) را تهیه کرد. این مقیاس دربرگیرنده پنج خرده مقیاس مشکلات سلوک، سهل‌انگاری-هیجانی، بیش‌فعالی، رویاپردازی-مشکلات توجه، اضطراب-انفعال و ضد اجتماعی است که در یک طیف لیکرت چهار درجه‌ای (۰= اصلاً صحیح نیست تا ۳= کاملاً صحیح است) نمره‌گذاری می‌شود. نمرات این مقیاس در دامنه صفر تا ۲۱۹ قرار می‌گیرند و دریافت نمرات بالاتر بیانگر مشکلات رفتاری بیشتر می‌باشد [۲۱]. Connors پایایی بازآزمایی مقیاس (فرم معلم)

درجه‌ای (۱= کاملاً مخالفم تا ۵= کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. نمرات این پرسش‌نامه در دامنه ۴۳ تا ۲۱۵ قرار می‌گیرد و دریافت نمرات بالاتر نشان‌دهنده هیجانات تحصیلی بالاتر می‌باشد [۲۵]. Pekrun و همکاران ضرایب همسانی درونی پرسش‌نامه را در موقعیت‌های تحصیلی مختلف در دامنه ۰/۷۷ تا ۰/۹۳ محاسبه کردند [۲۶]. Azad و Abdollahpour و Dordaj نیز ضرایب همسانی درونی پرسش‌نامه را ۰/۷۴ تا ۰/۸۷ گزارش کردند [۲۷]. در پژوهش حاضر اعتبار این پرسش‌نامه توسط ۴ نفر از اساتید دانشگاه تبریز در طی دو مرحله مطالعه و تأیید شد و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۰ به دست آمد.

مدل دوازده‌گانه مهارت‌های اجتماعی: این مدل که بر اساس نظریه Timothy Campbell-Comorford با هدف ارتقای مهارت‌های اجتماعی تهیه شده است، به شرکت‌کنندگان گروه آزمایش طی ۱۴ جلسه ۳۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای دو جلسه به مدت ۷ هفته) به صورت گروهی (سه گروه ۵ نفره) به وسیله ۳ نفر از معلمان که توسط پژوهشگر آموزش دیده بودند، آموزش داده شد [۱۶]. این مدل دربرگیرنده دوازده مهارت است که در پی

مثال‌های مثبت و منفی به شرح زیر آموزش داده شد: ۱- پیروی از قوانین و بازی مطابق قوانین، ۲- قرض گرفتن، ۳- پیروی از دیگران (گوش دادن به حرف دیگران)، ۴- راستگویی، ۵- رابطه با همسالان، ۶- همکاری در فعالیت‌های مدرسه، ۷- رفتار در کلاس، ۸- دوستیابی، ۹- کمک خواستن، ۱۰- تفکر مثبت، ۱۱- ایجاد آرامش و ۱۲- حل اختلاف. در آموزش هر مهارت، شش هدف عمده تعریف شد که شرکت‌کنندگان باید به این اهداف نایل می‌آمدند. این اهداف شامل: ۱- دانستن درباره مهارت، ۲- فهم موقعیت استفاده از مهارت، ۳- تمایزگذاری بین ویژگی‌های مثبت و منفی مهارت، ۴- نشان دادن مهارت، ۵- ارزیابی انجام مهارت و ۶- خلق مثال‌های مثبت و منفی درباره مهارت بود. طی آموزش، مثال‌ها و بازی‌هایی در جهت نشان دادن جوانب مثبت و منفی هر مهارت انجام شد و سپس شش هدف مذکور ارزیابی شد [۱۶]. در پژوهش حاضر، اعتبار محتوای جلسات آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر نظریه Timothy Campbell Comorford توسط ۴ نفر از اساتید دانشگاه تبریز در طی دو مرحله مطالعه، و پس از انجام اصلاحات لازم تأیید گردید. خلاصه جلسات آموزشی این پروتکل در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱- پروتکل آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر نظریه Timothy Campbell-Comorford [۱۶]

جلسه	مرحله اول	مرحله دوم	مرحله سوم	مرحله چهارم	مرحله پنجم
اول	اجرای پرسش‌نامه‌های تحقیق به عنوان پیش‌آزمون				
دوم	ارائه مطالبی در زمینه مزایای پیروی از قوانین و معایب عدم پیروی از قوانین	ارائه مثال‌هایی در زمینه اثرات پیروی از قوانین و عدم پیروی از قوانین	درخواست از دانش‌آموزان جهت بازی نقش پیروی از قوانین و عدم پیروی از قوانین	مرور مفاهیم و مثال‌های پیروی از قوانین و جمع‌بندی	درخواست از دانش‌آموزان جهت نوشتن مثال‌های پیروی از قوانین و عدم پیروی از قوانین
سوم	ارائه مطالبی در زمینه مزایای قرض گرفتن و معایب دزدیدن	ارائه مثال‌هایی در زمینه اثرات قرض گرفتن و دزدیدن	درخواست از دانش‌آموزان جهت بازی نقش قرض گرفتن و دزدیدن	مرور مفاهیم و مثال‌های قرض گرفتن و جمع‌بندی	درخواست از دانش‌آموزان جهت نوشتن مثال‌های قرض گرفتن و دزدیدن
چهارم	ارائه مطالبی در زمینه مزایای پیروی از دیگران و معایب عدم پیروی از دیگران	ارائه مثال‌هایی در زمینه اثرات پیروی از دیگران و عدم پیروی از دیگران	درخواست از دانش‌آموزان جهت بازی نقش پیروی از دیگران و عدم پیروی از دیگران	مرور مفاهیم و مثال‌های پیروی از دیگران و جمع‌بندی	درخواست از دانش‌آموزان جهت نوشتن مثال‌هایی در زمینه پیروی از دیگران و عدم پیروی از دیگران
پنجم	ارائه مطالبی در زمینه مزایای راستگویی و معایب دروغگویی	ارائه مثال‌هایی در زمینه اثرات راستگویی و دروغگویی	درخواست از دانش‌آموزان جهت بازی نقش راستگویی و دروغگویی	مرور مفاهیم و مثال‌های راستگویی و جمع‌بندی	درخواست از دانش‌آموزان جهت نوشتن مثال‌های راستگویی و دروغگویی
ششم	ارائه مطالبی در زمینه مزایای رابطه با همسالان و معایب اجتناب از همسالان	ارائه مثال‌هایی در زمینه اثرات رابطه با همسالان و اجتناب از همسالان	درخواست از دانش‌آموزان جهت بازی نقش رابطه با همسالان و اجتناب از همسالان	مرور مفاهیم و مثال‌های رابطه با همسالان و جمع‌بندی	درخواست از دانش‌آموزان جهت نوشتن مثال‌هایی در رابطه با همسالان و اجتناب از همسالان
هفتم	ارائه مطالبی در زمینه مزایای همکاری و معایب عدم همکاری	ارائه مثال‌هایی در زمینه اثرات همکاری و عدم همکاری	درخواست از دانش‌آموزان جهت بازی نقش همکاری و عدم همکاری	مرور مفاهیم و مثال‌های همکاری و جمع‌بندی	درخواست از دانش‌آموزان جهت نوشتن مثال‌های همکاری و عدم همکاری

همکاری	همکاری	همکاری	همکاری	همکاری
ارائه مطالبی در زمینه مزایای رفتار در کلاس و معایب گوشه گیری	ارائه مثال‌هایی در زمینه اثرات رفتار در کلاس و گوشه‌گیری	درخواست از دانش‌آموزان جهت بازی نقش رفتار در کلاس و گوشه‌گیری	مرور مفاهیم و مثال‌های رفتار در کلاس و جمع‌بندی	درخواست از دانش‌آموزان جهت نوشتن مثال‌های رفتار در کلاس و گوشه‌گیری
ارائه مطالبی در زمینه مزایای دوستیابی و معایب انزوا	ارائه مثال‌هایی در زمینه اثرات دوستیابی و انزوا	درخواست از دانش‌آموزان جهت بازی نقش دوستیابی و انزوا	مرور مفاهیم و مثال‌های دوستیابی و جمع‌بندی	درخواست از دانش‌آموزان جهت نوشتن مثال‌های دوستیابی و انزوا
ارائه مطالبی در زمینه مزایای کمک خواستن و معایب خطر کردن	ارائه مثال‌هایی در زمینه اثرات کمک خواستن و خطر کردن	درخواست از دانش‌آموزان جهت بازی نقش کمک خواستن و خطر کردن	مرور مفاهیم و مثال‌های کمک خواستن و جمع‌بندی	درخواست از دانش‌آموزان جهت نوشتن مثال‌های کمک خواستن و خطر کردن
ارائه مطالبی در زمینه مزایای تفکر مثبت و معایب تفکر منفی	ارائه مثال‌هایی در زمینه اثرات تفکر مثبت و تفکر منفی	درخواست از دانش‌آموزان جهت بازی نقش تفکر مثبت و تفکر منفی	مرور مفاهیم و مثال‌های تفکر مثبت و جمع‌بندی	درخواست از دانش‌آموزان جهت نوشتن مثال‌های تفکر مثبت و تفکر منفی
ارائه مطالبی در زمینه مزایای ایجاد آرامش و معایب ایجاد تنش	ارائه مثال‌هایی در زمینه اثرات ایجاد آرامش و ایجاد تنش	درخواست از دانش‌آموزان جهت بازی نقش ایجاد آرامش و ایجاد تنش	مرور مفاهیم و مثال‌های ایجاد آرامش و جمع‌بندی	درخواست از دانش‌آموزان جهت نوشتن مثال‌های ایجاد آرامش و ایجاد تنش
ارائه مطالبی در زمینه مزایای حل اختلاف و معایب ایجاد دعوا	ارائه مثال‌هایی در زمینه اثرات حل اختلاف و ایجاد دعوا	درخواست از دانش‌آموزان جهت بازی نقش حل اختلاف و ایجاد دعوا	مرور مفاهیم و مثال‌های حل اختلاف و جمع‌بندی	درخواست از دانش‌آموزان جهت نوشتن مثال‌های حل اختلاف و ایجاد دعوا

اجرای پرسشنامه‌های تحقیق به عنوان پس‌آزمون

چهاردهم

دریافت‌کننده مهارت‌های اجتماعی و گواه به لحاظ وضعیت اقتصادی و اجتماعی اختلاف معنی‌داری وجود ندارد. میانگین و انحراف معیار متغیرهای خودپنداره تحصیلی و هیجانات تحصیلی در گروه‌های مورد مطالعه طی مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۲ درج شده است. چنانچه ملاحظه می‌شود پس از آموزش مهارت‌های اجتماعی، میانگین نمرات دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری در متغیر خودپنداره تحصیلی افزایش و در متغیر هیجانات تحصیلی کاهش یافت.

داده‌های این پژوهش در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ با استفاده از روش‌های آمار توصیفی (درصد، فراوانی، میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون مجذور کای و تحلیل کواریانس چندمتغیره) تجزیه و تحلیل شدند. در این پژوهش سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

در این پژوهش مشخص شد که بین گروه‌های

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار متغیرهای خودپنداره تحصیلی و هیجانات تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای مشکلات رفتاری در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های دریافت‌کننده مهارت‌های اجتماعی و گواه (تعداد در هر گروه = ۱۵)

متغیرها	گروه	پیش‌آزمون انحراف معیار \pm میانگین	پس‌آزمون انحراف معیار \pm میانگین
خودپنداره تحصیلی	آزمایش	۶۳/۰۰ \pm ۴/۲۷	۷۲/۶۶ \pm ۶/۲۵
	گواه	۶۴/۳۳ \pm ۴/۳۵	۶۴/۷۳ \pm ۴/۶۵
هیجانات تحصیلی	آزمایش	۱۰۸/۶۰ \pm ۸/۵۷	۱۰۱/۲۶ \pm ۷/۷۸
	گواه	۱۱۲/۲۶ \pm ۸/۱۰	۱۱۲/۴۶ \pm ۷/۹۰

Wilk تأیید گردید. همگنی واریانس‌های نمرات متغیرهای خودپنداره تحصیلی ($F=1/044$, $p=0/835$) و هیجانات تحصیلی ($F=3/015$, $p=0/094$) به وسیله آزمون Levene تأیید شد. همگنی ماتریس کواریانس نیز با استفاده از آزمون

به منظور آزمون این تفاوت بین گروه آزمایش و گواه از تحلیل کواریانس چندمتغیره استفاده شد. نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای خودپنداره تحصیلی ($p=0/077$) و هیجانات تحصیلی ($p=0/561$) با استفاده از آزمون‌های Shapiro-

و هیجانات تحصیلی ($p=0/050$, $F_{(27,1)}=4/191$, $F_{(27,1)}=4/368$) و ضریب لامبدای ویکلز؛ ($\eta^2=0/452$) در بین گروه‌ها بدست آمد؛ بدین معنا که آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر نظریه Timothy Campbell-Comorford موجب افزایش خودپنداره تحصیلی ($p=0/047$) گردید؛ گرچه این آموزش باعث کاهش هیجانات تحصیلی دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری شد، ولی اختلاف بین دو گروه معنی‌دار نبود. ضریب اتا به دست آمده حاکی از این است که اختلاف مشاهده شده بین گروه‌ها تا میزان ۱۵ درصد و ۴۵ درصد به ترتیب برای خودپنداره تحصیلی و هیجانات تحصیلی ناشی از اثر آموزش مهارت‌های اجتماعی است. توان آماری یک نشان‌دهنده حجم نمونه مناسب برای چنین نتیجه‌گیری می‌باشد.

ام باکس ($F=6/456$, $p=0/410$) تأیید گردید. مفروضه همگنی شیب رگرسیون با استفاده از محاسبه مقدار F تعامل بین متغیر همپراش و مستقل در متغیرهای خودپنداره تحصیلی ($F=3/300$, $p=0/552$) و هیجانات تحصیلی ($F=5/016$, $p=0/974$) تأیید شد.

با توجه محقق شدن مفروضه‌ها، از آزمون تحلیل کواریانس تک متغیره برای بررسی تفاوت متغیرهای خودپنداره تحصیلی و هیجانات تحصیلی در گروه‌های آموزش و گواه استفاده شد (جدول ۳).

پس از وارد کردن متغیرهای هم تغییر نتیجه تک‌متغیره معنی‌داری با توجه به نمره خودپنداره تحصیلی ($p=0/047$)، ($F_{(27,1)}=4/339$)، ضریب لامبدای ویکلز؛ ($\eta^2=0/154$)

جدول ۳- نتایج تحلیل کواریانس تک متغیره برای بررسی تفاوت دانش‌آموزان دختر دارای مشکلات رفتاری در متغیرهای خودپنداره تحصیلی و هیجانات تحصیلی در گروه‌های دریافت‌کننده مهارت‌های اجتماعی و گواه (تعداد در هر گروه = ۱۵)

متغیر	مراحل ارزیابی	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	P	ضریب اتا	توان آماری
خودپنداره تحصیلی	پیش آزمون	۳۹۴/۲۰۳	۱	۳۹۴/۲۰۳	۳/۵۷۲	۰/۰۷۰	۰/۱۲۶	۱
	گروه	۴۷۸/۹۴۶	۱	۴۷۸/۹۴۶	۴/۳۳۹	*۰/۰۴۷	۰/۱۵۴	۱
	خطا	۲۹۸۰/۰۶۴	۲۷	۱۱۰/۳۷۳				
	کل	۱۴۷۳۹۴	۳۰					
هیجانات تحصیلی	پیش آزمون	۲۶۵/۰۶۷	۱	۲۶۵/۰۶۷	۴/۲۵۱	*۰/۰۴۶	۰/۳۲۰	۱
	گروه	۲۶۱/۳۴۲	۱	۲۶۱/۳۴۲	۴/۱۹۱	۰/۰۵۰	۰/۴۵۲	۱
	خطا	۱۶۸۳/۴۶۷	۲۷	۶۲/۳۵۱				
	کل	۳۶۷۹۱۵	۳۰					

* $p < 0/05$ اختلاف معنی‌دار

بحث

اجتماعی باعث کاهش میانگین نمرات مشکلات رفتاری (از نظر معلم-والدین) نوجوانان با کم‌توانی ذهنی از مرحله پیش‌آزمون به پس‌آزمون شد؛ در حالی که مشکلات رفتاری آنها کاهش نیافت [۱۴]. Sadeghi و همکاران، نیز هم‌راستا با یافته‌های این پژوهش به بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر مشکلات رفتاری و مهارت‌های اجتماعی نوجوانان دچار اختلال طیف اُتیسسم با عملکرد بالا پرداختند. نتایج نشان داد شرکت در جلسه‌های آموزشی منجر به افزایش مهارت‌های اجتماعی شامل همکاری، جرأت‌ورزی، مسئولیت‌پذیری و خودکنترلی شد ولی این تأثیر در مرحله پی‌گیری یک ماهه پایدار نماند. از سوی دیگر، در تضاد با نتایج پژوهش حاضر، در کاهش مشکلات رفتار بیرونی، درونی و بیش‌فعالی آن‌ها

مطابق یافته‌های این پژوهش مشخص شد آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر نظریه Timothy Campbell-Comorford بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری تأثیر دارد؛ هر چند این روش باعث کاهش هیجانات تحصیلی دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری شد، ولی اختلاف بین دو گروه معنی‌دار نبود. با توجه به این‌که در خصوص این یافته‌ها مطالعه مشابهی در جستجویی که پژوهشگران انجام دادند، یافت نشد، ناگزیر محققان نتایج حاصل از مطالعه خود را با تحقیقات مشابه مقایسه می‌کنند. برای مثال، در تضاد با نتایج پژوهش حاضر Nesayan و Asadi Gandomani نشان دادند که آموزش مهارت‌های

بهبودی حاصل نشد [۱۷].

تناقضات موجود بین یافته‌های پژوهش حاضر و مطالعات پیشین [۱۴، ۱۷] را می‌توان به محتوای برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی به کار گرفته شده در مطالعات مذکور در مقابل مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر نظریه Timothy Campbell-Comorford که در این پژوهش آموزش داده شد و همچنین جمعیت‌های بالینی متفاوت نسبت داد (برای مثال، نوجوانان کم‌توان ذهنی [۱۴] و نوجوانان دچار اختلال طیف اوتیسم با عملکرد بالا [۱۷] در مقابل جمعیت متشکل از دانش‌آموزان دختر مقطع ابتدایی دارای مشکلات رفتاری در مطالعه حاضر). به علاوه، در مطالعات قید شده تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی مستقیماً بر روی مشکلات رفتاری ارزیابی شده بود، در حالی که در این پژوهش متغیرهای خودپنداره تحصیلی و هیجانات تحصیلی مدنظر بودند.

به‌رغم وجود این تحقیقات، Yahya Mahmoudi و همکاران هم‌راستا با نتایج پژوهش حاضر، اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر قصه‌گویی بر مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده (رفتارهای پرخاشگرانه و قانون‌شکنانه) کودکان را نشان دادند [۱۸].

دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری به دلیل خودپنداره تحصیلی ضعیف، اغلب قضاوت بسیار منفی نسبت به توانایی‌ها و ارزش‌های خود دارند [۷] و هیجانات تحصیلی منفی متعددی را تجربه می‌کنند [۸]؛ در حالی که کلیه مهارت‌هایی که طی مدل آموزشی مبتنی بر نظریه Timothy Campbell-Comorford به دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری آموزش داده می‌شود، حول پیروی از قوانین و انتظارات اجتماعی، برقراری روابط بین‌فردی مؤثر، شرکت در فعالیت‌های کلاسی در مدرسه و همچنین تفکر خلاق و حل مسئله قرار می‌گیرند لذا، آموزش مهارت‌های اجتماعی مدل مذکور دانش‌آموزان را توانمند می‌سازد تا نسبت به استعدادها و توانایی‌های تحصیلی‌شان شناخت واقع بینانه‌ای بدست آورند، کفایت فردی اجتماعی بالایی را در خود بیابند و در مورد حال و آینده خود، نگرش مثبتی داشته باشند که این موارد به نوبه خود باعث افزایش خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

در تبیین عدم تأثیر مهارت‌های اجتماعی مذکور در این

پژوهش بر هیجانات تحصیلی دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری باید اشاره کرد این مطالعه اولین مطالعه‌ای است که اثر این روش آموزشی بر هیجانات تحصیلی را بررسی کرده است. برای مشخص شدن تأثیر این روش بر هیجانات تحصیلی دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری انجام مطالعات بیشتری توصیه می‌گردد.

پژوهش حاضر همچون هر پژوهشی با محدودیت‌هایی روبه‌رو بوده است. این مطالعه تنها بر روی دانش‌آموزان دختر دوره ششم ابتدایی شهر تبریز انجام شد. لذا قدرت تعمیم یافته‌های پژوهش به سایر نمونه‌ها را کاهش می‌دهد. نداشتن دوره پی‌گیری و عدم بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی همچون میزان تحصیلات و شغل مادر و پدر نیز از محدودیت‌های اساسی این پژوهش بود. پیشنهاد می‌شود سایر محققان علاقمند به این حوزه، موضوع مورد بحث در این پژوهش را در بین دانش‌آموزان مقاطع تحصیلی بالاتر و یا پایین‌تر در سایر شهرها و بر روی نمونه‌ای متشکل از پسران انجام دهند. همچنین، تأثیر این آموزش را پی‌گیری نمایند تا میزان ثبات نتایج در طول زمان مشخص شود و همچنین در انجام مطالعه ویژگی‌های جمعیت‌شناختی بیشتری را مدنظر قرار دهند.

نتیجه‌گیری: با توجه به این‌که آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر نظریه Timothy Campbell-Comorford بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری اثرگذار بود، به دلیل شواهد پژوهشی اندک و حتی وجود شواهد تجربی متناقضی از عدم تأثیر این روش بر مشکلات رفتاری، آموزش این رویکرد با احتیاط بیشتری به عنوان یک روش آموزشی برای افزایش خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری توصیه می‌شود، با این حال، به نظر می‌رسد بایستی ضرورت یادگیری و اهمیت برگزاری این دوره آموزشی به والدین دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری توضیح داده شود و این دسته از مهارت‌ها، به متخصصان سلامت روان و مشاوران تحصیلی مدارس نیز آموزش داده شود.

تعارض منافع

در این پژوهش هیچ‌گونه تعارض منافی توسط

نویسندگان گزارش نشد.

تشکر و قدردانی

مقاله حاضر برگرفته از پژوهش مصوب شورای پژوهشی مورخ ۹۸/۹/۲ دانشگاه آزاد اسلامی تبریز با کد اخلاق به شماره IR.IAU.TABRIZ.REC.1399.109 می‌باشد. نویسندگان بر خود لازم می‌بینند از کلیه شرکت‌کنندگان در این پژوهش تقدیر و تشکر به عمل آورند.

سهم نویسندگان

امور مربوط به گردآوری داده‌ها و انجام اصلاحات مقاله به عهده رویا باغبان پور آذری و نگارش و تجزیه و تحلیل داده‌ها به عهده شعله لیوارجانی آذر بود. سید داود حسینی‌نسب به شناسایی نمونه متشکل از دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری پرداخت و پیش‌آزمون را اجرا کرد.

References

1. Philipp J, Zeiler M, Waldherr K, Truttmann S, Dür W, Karwautz AFK, et al. Prevalence of emotional and behavioral problems and subthreshold psychiatric disorders in Austrian adolescents and the need for prevention. *SPPE* 2018; 53(12):1325–37.
2. Merten EC, Cwik JC, Margraf J, Schneider S. Overdiagnosis of mental disorders in children and adolescents (in developed countries). *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health* 2017; 11(5).
3. Polanczyk GV, Salum GA, Sugaya LS, Caye A, Rohde LA. Annual research review: a meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *JCPP* 2015; 56(3):345–65.
4. Wagner G, Zeiler M, Waldherr K, Philipp J, Truttmann S, Dür W, Treasure JL, Karwautz AFK. Mental health problems in Austrian adolescents: a nationwide, two-stage epidemiological study applying DSM-5 criteria. *ESCAP* 2017; 26(12):1483–99.
5. Salehi M, Emamipour S, Haji Hassani S. Comparison of behavioral disorders and self-concept of male students in single-parent families and normal elementary families. *Psychological research* 2013; 5(20):21-6. [Persian]
6. Maarten PA, Sofie W, Franzis P, Christoph N, Bieke DF, Karine V. The formation of academic self-concept in elementary education: A unifying model for external and internal comparisons. *CEP* 2015; 41(1):124-32.
7. DabbaghGhazvini S. Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2011; 15:1034-9.
8. MutisoV, Tele A, Musyimi CH, Gitonga I, Musau A, Ndeti D. Effectiveness of life skills education and psychoeducation on emotional and behavioral problems among adolescents in institutional care in Kenya: a longitudinal study. *CAMH* 2017; 23(4):351-8.
9. Pekrun R, Hall NC, Goetz T, Perry RP. Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *JEP* 2014; 106(3):696-710
10. Pekrun R, Goetz T, Titz W, Perry RP. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist* 2002; 37(2):91-106.
11. Tyson DF, Linnenbrink-Garcia L, Hill NE. Regulating debilitating emotions in the context of performance: Achievement goal orientations, achievement-elicited emotions, and socialization contexts. *Human Development* 2009; 52(6):329-56.
12. Pekrun R, Elliot AJ, Maier MA. Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *JEP* 2009; 101(1):115-35.
13. Cocorada E. Achievement emotions and performance among university students. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov Series VII: Social Sciences Law* 2016; 9(2):119-28.
14. Nesayan A, Asadi Gandomani R. Research Paper: Effectiveness of Social Skills Training on Behavioral Problems in Adolescents with Intellectual Disability. *Rehabilitation* 2016; 17(2):158-67. [Persian]
15. Hukkelberg S, Keles S, Ogden T, Hammerstrøm K. The relation between behavioral problems and social competence: A correlational meta-analysis. *BMC Psychiatry* 2019; 19(354):1-14.
16. Campbell-Comerford, Timothy. (dissertation). A social skills curriculum designed for implementation in elementary schools. McGill University 2013:44-59.
17. Sadeghi S, Pouratemad HR, FathabadiJ. The Effectiveness of Social Skills Training on Behavioral Problems and Social Skills of Adolescents with High Performance Autism Spectrum Disorder. *Journal of Applied*

- Psychology 2016; 4(40):477-99. [Persian]
18. Yahya Mahmoudi N, Naseh A, Salehi S, Tizdast T. The Effectiveness of Group Story-Based Social Skills Training on Children Externalizing Behavior Problems. JDP 2013; 9(35):249-57. [Persian]
 19. Poursadeg Z, Azemuodeh M. The Effects of Life Skills Training on Cognitive Emotional Regulation Strategies of Pregnant mothers. JCH 2019;13(2):56-64. [Persian]
 20. Karimi Azar F, Saken Azari R, Abdoltajedini P, Azmoudeh M. Comparison of the Effectiveness of Positive Thinking Skills Training and Acceptance / Commitment Therapy on Self- Disability of Shy Female Students. JCH 2021;15(47):61-71. [Persian]
 21. Conners CK. Conner's Rating Scales Manual, Conner's Teacher Rating Scale, Conner's Parent Rating Scales, Instruments for use with Children and Adolescents.1nd ed. Toronto: Multi Health System, Inc; 1990.
 22. Shahim S, Yosefi F, Shahaeyan A. Normalization and Validation of Connors - Teacher Form. JEDUS 2007; 3(1,2):1-26. [Persian]
 23. Liu WC, Wang CKJ. Academic Self-Concept: A Cross-Sectional Study of Grade and Gender Differences in a Singapore Secondary School. APER 2005; 6(1):20-7.
 24. Barati Z, Farzad V, Salehsedghpoor B, Tajjali P. The prediction of academic self - efficacy based on self - concept and academic values considering the mediating role of achievement goals. JPS2019; 18(77):559-67. [Persian]
 25. Pekrun R, Goetz T, Titz W, Perry RP. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. Educational Psychologist 2002; 37(2):91-106.
 26. Pekran, R, Goetz T, Frenzel A, Barchfeld P, Perry P. Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire. CEP 2011; 36(1):36-48.
 27. Azad Abdollahpour M, Dortaj F. Psychometric Analysis of the Short Version of the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) among University Student. Educational Measurement 2018; 8(30):189-220. [Persian]

The Effectiveness of Social Skills Training based on Timothy Campbell-Comerford Theory on Academic Self-Concept and Academic Emotions of Students with Behavioral Problems

Baghbanpour Azari R¹, Livarjani Sh², Hosseini Nasab SD³

1 - PhD student, Dept of Educational Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

2 - Assistant Prof, Dept of Educational Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran. (Corresponding Author)

Email: l.baghbanpour@gmail.com, Tel: 09127719593

3- Professor, Dept. of Educational Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

Received: 7 November 2020 Accepted: 16 October 2021

Introduction: Due to their poor academic self-concept, students with behavioral problems often make very negative judgments about their abilities and values and experience negative academic emotions, which makes it necessary to provide them with psychological training. This study aimed to determine the effectiveness of social skills training based on Timothy Campbell-Comerford theory on academic self-concept and academic emotions of female students with behavioral problems.

Materials and Methods: The statistical population of this experimental research included all sixth-grade female students in Tabriz in the academic year 2019-2020. 30 students who were diagnosed as having behavioral problems based on the cutoff score in the Conners' Behavioral Problem Rating Scale (the parent and teacher forms) were selected by multi-stage random cluster sampling and were randomly assigned to experimental and control groups (15 people in each group). Both groups completed the Liu & Wang (2005) Academic Self-Concept Questionnaire and Pekrun et al (2002) Achievement Emotions Questionnaire. Having attended 14 sessions of social skills training based on Timothy Campbell-Comerford (two sessions a week for 7 weeks) in the experimental group, the mentioned questionnaires were completed by the two groups. The results were analyzed using a multivariate analysis of covariance.

Results: Social skills training based on Timothy Campbell-Comerford increased academic self-concept significantly ($p=0.047$). Although the training reduced the academic emotions of students with behavioral problems, the difference between the two groups was not significant ($p=0.050$).

Conclusion: Since social skills training based on Timothy Campbell-Comerford increased academic self-concept and reduced academic emotions, it is recommended that this educational approach be applied.

Keywords: Education, Social Skills, Timothy Campbell-Comerford, Academic Self-Concept, Academic Emotions, Behavioral Problems

Please cite this article as follows:

Baghbanpour Azari R, Livarjani Sh, Hosseini Nasab SD. The Effectiveness of Social Skills Training based on Timothy Campbell-Comerford Theory on Academic Self-Concept and Academic Emotions of Students with Behavioral Problems. *Community Health journal* 2022; 16 (1): 65-75.

Funding: This research received no specific grant.

Conflict of Interest: None declared.

Ethical Approval: The Ethics Committee of Tabriz University of Medical Sciences approved the study. (IR.IAU.TABRIZ.REC.1399.109)