

«مقاله پژوهشی»

اثربخشی برنامه روانی آموزشی گام دوم بر ارتقای شایستگی‌های هیجانی اجتماعی دانش‌آموزان

دوره ابتدایی

احمد بایندوریان¹، رضا رحیمی³، سمانه حدادی³، شکوفه موسوی⁴، علی خدائی^{5*}

1. کارشناسی ارشد، روان‌شناسی عمومی، دانشگاه زنجان، زنجان، ایران

2. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

3. کارشناسی ارشد، روان‌شناسی عمومی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

4. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

5. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

تاریخ دریافت: 1401/03/26 تاریخ پذیرش: 1401/05/19

The Effectiveness of the Second Step Psychoeducational Program on Increasing the Emotional-Social Competence of Elementary School Students

A. Bindourian¹, R. Rahimi², S. Haddadi³, Sh. Mousavi⁴, A. Khodaei^{5*}

1. M.Sc., Department of Psychology, University of Zanjan, Zanjan, Iran

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran

3. M.Sc., Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran

4. Assistant Professor, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran

5. Assistant Professor, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran

Received: 2022/06/16 Accepted: 2022/08/10

Abstract

The aim of this study was to test the effectiveness of the second step education program on increasing the emotional social competence of elementary students. In this quasi-experimental study with pretest-posttest design and control group in company with follow up stage, 48 sixth grade male students (25 students) and (23 students) groups responded to the State-Trait Anger Expression Inventory-Child & Adolescent, the Adjustment Inventory for School Students and the Bar-On Emotional Quotient Inventory. The second step program was performed in experimental group for 6 weeks and two hours per week through the Shad system. The results of the statistical method of simple mixed analysis of variance showed that the main effect of within-subjects and between-subjects factors and the interaction effect of within-between-group factors on increasing empathy, social responsibility, impulse control and anger control were statistically significant. Also, the results showed that the effect of factors on academic adjustment were not statistically significant. The results of this study showed that the second step program as a psycho-educational intervention influenced by the conceptual logic of the cognitive processing model of social information and social learning theory, in agreement with other its language versions, was effective in strengthening the skill treasury and psychological capital of elementary students.

Keywords

Second Step Program, Social Emotional Competence, Elementary School Students

چکیده

این پژوهش با هدف آزمون اثربخشی برنامه آموزش گام دوم بر افزایش کفایت هیجانی اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی انجام شد. در این پژوهش شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه گواه و همراه با پیگیری، 48 دانش‌آموز پسر پایه ششم ابتدایی در دو گروه آزمایش (25 دانش‌آموز) و گواه (23 دانش‌آموز)، قبل و بعد از آموزش به سیاهه بیانگری خشم حالت/ صفت نسخه کودک و نوجوان (باریو، الوجا و اسپیلبرگر، 2004)، سیاهه سازگاری دانش‌آموزان (سینها و سینگ، 1993) و مقیاس هوش هیجانی بار آن (بار آن، 2004) پاسخ دادند. برنامه گام دوم طی 6 هفته و هر هفته دو ساعت، به صورت گروهی و از طریق سامانه شاد اجرا شد. نتایج روش آماری تحلیل واریانس آمیخته ساده نشان داد که اثر اصلی عامل درون‌گروهی و بین‌گروهی و اثر تعاملی عوامل درون برون‌گروهی بر افزایش همدلی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، کنترل تکانه و کنترل خشم از نظر آماری معنادار و اثر اصلی و کنش متقابل عوامل بر سازگاری تحصیلی از نظر آماری غیرمعنادار بود. نتایج این پژوهش نشان داد که برنامه آموزشی گام دوم به مثابه یک مداخله روانی آموزشی با تأثیرپذیری از منطق مفهومی مدل پردازش‌گری شناختی اطلاعات اجتماعی و نظریه یادگیری اجتماعی، موافق با دیگر نسخه‌های زبانی آن، در تعمیق خزانه مهارتی و سرمایه روانی دانش‌آموزان ابتدایی از نقش تعیین‌کننده‌ای برخوردار بود.

واژه‌های کلیدی

برنامه گام دوم، کفایت هیجانی اجتماعی، دانش‌آموزان ابتدایی

مقدمه

هیجانان، مراقبت از دیگران، اخذ تصمیمات درست، انجام رفتارهای اخلاقی و مسئولانه و توسعه روابط مثبت و همچنین اجتناب از رفتارهای منفی دلالت دارد (سیدیکیو، گارارد و سی¹³، 2019). بر اساس این تعریف جامع از یادگیری هیجانی اجتماعی، مدل نظری زیربنایی یادگیری هیجانی اجتماعی، پنج طبقه مفهومی کلان یا پنج گروه شایستگی بنیادین¹⁴ را شامل می‌شود. یکم، مفهوم خودآگاهی به توانایی بازشناسی درست هیجانان و افکار فردی و تأثیر آنها بر رفتار اشاره می‌کند. علاوه بر این، خودآگاهی ناظر بر درک دقیق نیرومندی‌ها و محدودیت‌های فردی و برخورداری از احساس اطمینان و خوشبینی است. دوم، مفهوم خودمدیریتی بر توانایی نظم‌بخشی مؤثر هیجانان، افکار و رفتارهای فردی در موقعیت‌های مختلف دلالت دارد. این طبقه مفهومی یا شایستگی پایه شامل مدیریت استرس، کنترل تکانه‌ها، خودانگیزی، وضع هدف‌های فردی و تحصیلی و تلاش برای محقق کردن آنها است. سوم، آگاهی اجتماعی به توانایی دیدگاه‌گیری و پاسخ‌دهی همدلانه نسبت به دیگران متعلق به زمینه‌ها و بافت‌های فرهنگی دیگر، درک هنجارهای اجتماعی اخلاقی رفتار کردن و همچنین، اطلاع از منابعی مانند خانواده، مدرسه و اجتماع و حمایتی که این منابع سبب می‌شوند. چهارم، مهارت‌های ارتباطی به توانایی ایجاد و تداوم روابط سالم و پاداش دهنده با افراد و گروه‌های مختلف اشاره می‌کند. این طبقه مهارت‌هایی مانند گوش دادن فعال، همکاری و تشریک مساعی، ایستادگی در برابر فشار اجتماعی، گفتگوی سازنده در موقعیت‌های متعارض، جستجوی کمک و پیشنهاد کمک به دیگران در مواقع ضرور را شامل می‌شود. پنجم، مهارت‌های تصمیم‌گیری مسئولانه بیانگر توانایی انتخاب گزینه‌های سازنده و محترمانه درباره رفتار فردی و تعاملات اجتماعی با تأکید بر هنجارهای اخلاقی و اجتماعی، ارزیابی واقع‌نگرانه پیامدهای رفتارهای مختلف و بهزیستی خود و دیگران است (ایسپیلانگی، لاو، پالانی و براون¹⁵، 2015). بر این اساس، مهارت‌های هیجانی اجتماعی از طریق درک و شناسایی

مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که اگر مدارس می‌توانند به مثابه مراکزی بنیادین و اساسی زمینه ارتقای بهزیستی دانش‌آموزان را فراهم آورند (هاوارد و گاتوارث¹، 2020)، طبق دیدگاه محققان، مدارس بنا به ماهیتی که از آن برخوردارند به عنوان یک بافت تحولی اولیه در ظهور و بروز پاره‌ای دغدغه‌ها و البته تمهید تدابیری برای فائق آمدن بر آن نگرانی‌ها می‌توانند نقش بیافرینند (لی و دیگیوسیپی²، 2018). بنابراین، علاوه بر تأکید بر آموزش دانش فنی و مهارت‌های تحصیلی به دانش‌آموزان، در شرایط فعلی، در مدارس به طور فزاینده‌ای بر اهمیت توسعه کفایت هیجانی اجتماعی دانش‌آموزان مانند خودآگاهی³ (شامل شناسایی و بازشناسی هیجانان، خودکارآمدی)، مدیریت خود⁴ (کنترل تکانه و مدیریت استرس، رفتار جستجوی کمک)، آگاهی اجتماعی⁵ (شامل همدلی، احترام گذاردن به دیگران)، مهارت‌های رابطه⁶ (شامل تعامل، برقراری رابطه) و تصمیم‌گیری مسئولانه⁷ (حل مسئله، مسئولیت‌پذیری فردی، اجتماعی و اخلاقی) اشاره می‌شود (مای و هازن⁸، 2018). برنامه‌های فراگیر یادگیری هیجانی اجتماعی⁹، از طریق تسهیل و ارتقای چنین مهارت‌هایی، چهارچوبی را برای جلوگیری از نتایج غیرانطباقی¹⁰ فراهم می‌آورد (کانر و فرایزر¹¹، 2011). از طریق اجرای برنامه‌های فراگیر یادگیری هیجانی اجتماعی، مدارس فرصتی را فراهم می‌آورند تا همه یادگیرندگان بتوانند در محیطی ایمن، حمایتی و مراقبت‌گر، مهارت‌های هیجانی اجتماعی خود را در محیط کلاس درس و خارج از آن توسعه دهند (پانایوتو، هامفری و ویگلسورث¹²، 2019).

یادگیری هیجانی اجتماعی بر فرایند حصول دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و باورها برای شناسایی و مدیریت

1. Howard & Gutworth
2. Lee & Diguseppe
3. Self-Awareness
4. Self-Management
5. Social Awareness
6. Relationship Skills
7. Responsible Decision-Making
8. Moy & Hazen
9. Universal Social and Emotional Learning Programs
10. Maladaptive Outcomes
11. Conner & Fraser
12. Panayiotou, Humphrey & Wigelsworth

13. Siddiqui, Gorard & See

14. Core Competence

15. Espelage, Low, Polanin & Brown

ترکی‌های و کردی و در آمریکای لاتین، نسخه‌های ونزوئلایی، شیلی‌یایی و گواتمالایی توسعه یافتند. در برنامه گام دوم، علاوه بر تأکید بر مهارت‌های تحصیلی و برخورداری از منطق نظری زیربنایی، استفاده از روش‌های آموزش همیارانه، مشارکتی و پروژه‌محور و تأکید بر تغذیه خزانۀ مهارت‌های هیجانی اجتماعی مشارکت‌کنندگان در زمرۀ مزیت‌های برنامه گام دوم تلقی می‌شود. در برنامه گام دوم هدف بهبود کفایت هیجانی اجتماعی کودکان از طریق توسعه مهارت‌های مشارکت‌کنندگان در بستریهایی مانند همدلی، دیدگاه‌گیری، حل مسئله، کنترل تکانه و مدیریت خشم، محقق می‌شود (مای، پلانین، مک‌فرسان و فان⁷، 2018). به طور کلی، ترکیبی از بنیادهای نظری شامل مدل شناختی رفتاری⁸، نظریه یادگیری اجتماعی⁹، مدل‌های پردازش اطلاعات اجتماعی درباره رفتار اجتماعی کودکان¹⁰ و خودنظم‌بخشی کلامی¹¹، خاستگاه مفهومی و زیربنای نظری برنامه فراگیر گام دوم را تشکیل می‌دهد (یانگ، چان و ما¹²، 2020).

مرور نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهد که محققان مختلف کوشیده‌اند برای تعیین اثربخشی برنامه فراگیر گام دوم، سه قلمرو مفهومی اصلی را هدف قرار دهند. یکم، نتایج مربوط به ضداجتماعی بودن که شامل پرخاشگری جسمانی¹³، قلدرمایی¹⁴، قربانی کردن همسالان¹⁵، تجاوزگری جنسی¹⁶ و دیگر رفتارهای ضداجتماعی (یانگ و همکاران، 2020). بر اساس شواهد موجود، رفتارهای ضداجتماعی با عدم برخورداری از برخی شایستگی‌های پایه مانند خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری رابطه نشان می‌دهد (ماهاترا و همکاران، 2021). دوم، نتایج اجتماعی مثبت که شامل مقابله¹⁷، رفتار همیارانه¹⁸،

هیجانان، دیدگاه‌گیری و توانایی پاسخ‌دهی همدلانه، تفسیر سرخ‌های اجتماعی، نظم‌بخشی انگیزشی‌های هیجانی و حل مسئله اجتماعی مشخص می‌شود (الیوت، داویس، فری، گریشام و کاپر¹، 2018؛ آریو، کالویتی و فرناندز گانزالز²، 2019).

طیف وسیعی از پژوهش‌های انجام شده در خلال دو دهۀ گذشته نشان داده‌اند که کفایت هیجانی اجتماعی برای موفقیت کودکان و نوجوانان در مدرسه و زندگی از نقش حساسی برخوردار است. کفایت هیجانی اجتماعی با شمول توانش‌های فردی و بین‌فردی بر مدیریت هیجان‌ها، دستیابی به هدف‌های مثبت، نمایش همدلی، تداوم روابط مثبت و همچنین تصمیم‌گیری مثبت، مؤثر است (کارکوران، چیونگ، کیم و اکسی³، 2018). همان‌طور که پیشتر اشاره شد، به طور کلی، به فرایند حصول این مهارت‌ها، یادگیری هیجانی اجتماعی اطلاق می‌شود. شواهد مختلف نشان دادند که یادگیری هیجانی اجتماعی به طور بالقوه می‌تواند عاملی تعیین‌کننده در تغذیه محتوایی مداخله‌های مدرسه‌محور و تلاش‌های پیشگیرانه واقع شود (جونینینی، کرن و گفرار⁴، 2015). بر این اساس، محققان مختلف کوشیده‌اند با رجوع به منطق مفهومی ایده یادگیری هیجانی اجتماعی زمینه توسعه برنامه‌های آموزشی و تلاش‌های مداخله‌های مدرسه‌محور را فراهم آورند (آپشار، هیمان و وینز گراس⁵، 2017).

یکی از شاخص‌ترین برنامه‌های مبتنی بر ایده یادگیری اجتماعی هیجانی، برنامه گام دوم نام دارد. به بیان دیگر، پراستفاده‌ترین برنامه‌های مدرسه‌محور برای ارتقای کفایت هیجانی اجتماعی، برنامه گام دوم است. اگر چه نسخه اصلی این برنامه به مثابه یک برنامه پیشگیری از جنایت در ایالت متحده آمریکا توسعه یافت، اما نسخه‌های زبانی متفاوتی از آن در کشورهای مختلف با هدف ارتقای کفایت اجتماعی کودکان و نوجوانان مورد استفاده قرار گرفته است (ماهاترا، آیلی، ژنگ و آمر⁶، 2021). در اروپا، نسخه‌های آلمانی، دانمارکی، سوئدی، گرینلندی، اسپانیایی، لیتوانیایی، فنلاندی، اسلواکیایی، نروژی، در آسیا نسخه‌های زبانی ژاپنی،

7. Moy, Polanin, Mcpherson & Phan
8. Cognitive-Behavioral Model
9. Social Learning Theory
10. Social Information Processing
11. Verbal Self-Regulation
12. Yang, Chan, Ma
13. Physical Aggression
14. Bullying
15. Peer Victimization
16. Sexual Violence
17. Coping
18. Cooperative Behavior

1. Elliott, Daviesb, Frey, Gresham & Cooper
2. Orue, Calvete & Fernández-González
3. Corcoran, Cheung, Kim & Xie
4. Jonyniene, Kern & Gfroerer
5. Upshur, Heyman & Wenz-Gross
6. Malhotra, Ayele, Zheng & Amor

مشخصه‌های هیجانی اجتماعی یادگیرندگانی که هنگام ورود به مدرسه از نقایص رفتاری برخوردار بوده‌اند، در مقایسه با یادگیرندگانی که این نقایص را نداشتند، بیشتر بوده است. در این پژوهش، قضاوت درباره تأثیر مداخله اساساً بر گزارش معلم مبتنی بود. بنابراین، رجوع به منابع داده دیگر مانند والدین، همسالان و حتی یادگیرندگان، درباره تأثیر مداخله ضرورت می‌یابد. در پژوهش دیگری، که لارسن و سمدا⁹ (2011) با هدف تحلیل اثرات آموزش برنامه فراگیر گام دوم بر معلمان انجام شد، نتایج نشان داد که استفاده از این برنامه بر راهبردهای آموزشی معلمان و رفتار اجتماعی آنها تأثیر مثبتی داشت. در این مطالعه، غالب معلمان گزارش کردند که در مقایسه با قبل تدابیر اندیشیده شده آنها در کلاس درس بیشتر دموکراتیک و یادگیرنده‌محور¹⁰ بود. علاوه بر این، آنها گزارش کردند که از نظر اجتماعی قوی‌تر شده و از نیازها و مشکلات فردی شده یادگیرندگان نیز بیشتر آگاه شدند. همچنین، معلمان یادآور شدن که همکاری آنها با والدین نیز بهبود یافت.

با توجه به فراگیری دامنه تأثیر برنامه فراگیر گام دوم و توسعه نسخه‌های زبانی آن در کشورهای مختلف و همچنین، غنای نظری زیربنایی این برنامه ارتقای کفایت هیجانی اجتماعی، محقق علاقه‌مند شد تا تأثیر برنامه آموزشی گام دوم را بر ارتقای کفایت هیجانی اجتماعی در دانش‌آموزان ابتدایی بیازماید.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل غیرمعادل و همراه با پیگیری بود. طبق دیدگاه کرک¹¹ (2009) و ریچارد¹² (2009) با توجه به عدم گمارش تصادفی مشارکت‌کنندگان در دو گروه آزمایش و کنترل، پژوهش حاضر از نوع مطالعات شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل غیرمعادل و همراه با پیگیری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی در دو مدرسه ابتدایی پسرانه در منطقه 3 آموزش پرورش شهر قم

حل تعارض¹، حل مسئله اجتماعی²، همدلی³ و کفایت اجتماعی می‌شود (کارکوران و همکاران، 2018). بر اساس شواهد موجود، نتایج اجتماعی مثبت با کفایت‌مندی در قلمروهایی مانند خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری مسئولانه رابطه نشان می‌دهد (مای و همکاران، 2018). سوم، دانش حاصل از محتوای برنامه آموزشی یا آموزش روانی⁴ که با رجوع به شواهد موجود اساساً بر مفاهیم خودآگاهی و آگاهی اجتماعی متمرکز است (سیدیکیو و همکاران، 2019).

مرور شواهد تجربی در قلمرو مطالعاتی کفایت هیجانی - اجتماعی در کودکان و نوجوانان نشان می‌دهد که محققان مختلف کوشیده‌اند با استفاده از مداخله فراگیر روانی آموزشی گام دوم، تغذیه خزانه مهارتی دانش‌آموزان و تقویت منابع مقابل‌های آنها را هدف قرار دهند (هالسن، اسمیت و فری⁵، 2008؛ لاو، کاک، اسمالکوسکی و بانتین ریکلیفس⁶، 2015). در پژوهش هالسن و همکاران (2008) که با هدف تعیین اثربخشی برنامه کفایت اجتماعی گام دوم بر روی گروهی از دانش‌آموزان ابتدایی نروژی انجام شد، نتایج روش آماری مدل‌بایی خطی آمیخته⁷ نشان داد که مداخله بر افزایش شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان دختر و پسر مؤثر بود. دانش‌آموزان دختر و پسر در مقایسه با مشارکت‌کنندگان گروه کنترل، سطح پایین‌تری از مشکلات رفتاری برونی‌ساز را نشان دادند. علاوه بر این، نتایج نشان داد که گروه‌ها از نظر مشکلات رفتاری درونی‌ساز با یکدیگر تفاوتی نداشتند. در پژوهش لاو و همکاران (2015) که با هدف آزمون اثربخشی مداخله فراگیر گام دوم بر افزایش کفایت هیجانی اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی انجام شد، نتایج مدل‌های خطی سلسله‌مراتبی⁸ نشان داد که از نقطه نظر معلمان اثرات اصلی برنامه بر شاخص‌های اجتماعی رفتاری در یادگیرندگان کم بود و مقادیر اندازه‌های اثر نیز کوچک به دست آمدند. علاوه بر این، نتایج نشان داد که تأثیرات برنامه بر نیمرخ

1. Conflict Resolution
2. Social Problem Solving
3. Empathy
4. Psycho-Education
5. Holsen, Smith & Frey
6. Low, Cook, Smolkowski & Buntain-Ricklefs
7. Learner-Centered
8. Hierarchical Linear Models

9. Larsen & Samdal

10. Student-Centered

11. Kirk

12. Reichardt

طرف بیرون و بیانگری خشم به طرف درون) و کنترل خشم است. در نسخه کودک/ نوجوان سیاهه، خشم حالتی شامل 10 گویه، خشم صفتی شامل 10 گویه، بیانگری خشم به طرف بیرون شامل 5 گویه، بیانگری خشم به طرف درون شامل 5 گویه و در نهایت، کنترل خشم نیز شامل 5 گویه است. در این سیاهه، مشارکت کنندگان به گویه‌ها بر روی یک طیف سه درجه‌ای شامل 1 (اصلاً)، 2 (کمی) و 3 (بسیار زیاد) پاسخ می‌دهند. در پژوهش حاضر فقط از پنج ماده مربوط به زیرمقیاس کنترل خشم استفاده شد. نتایج پژوهش‌های مختلف از ویژگی‌های فنی روایی و پایایی نسخه کودک/ نوجوان سیاهه بیانگری خشم حالت/صفت نسخه کودک و نوجوان، به طور تجربی حمایت کرده‌اند (برآبادی و حیدری نسب، 1392؛ باریو و همکاران، 2004؛ حیدری نسب، برآبادی و مقدسین، 1394). در پژوهش حاضر، ضریب همسانی درونی مقیاس کنترل خشم 0/79 به دست آمد.

سیاهه سازگاری دانش‌آموزان⁴ (سینها و سینگ، 1993). پرسش‌نامه سازگاری، دانش‌آموزان را از نظر میزان سازگاری عمومی در سه بُعد هیجانی، اجتماعی و تحصیلی ارزیابی می‌کند. در نمره‌گذاری این ابزار که شامل 60 گویه است، به پاسخ‌های منطبق بر سازگاری نمره صفر و به پاسخ‌های غیرمنطبق با سازگاری نمره یک تعلق می‌گیرد. مجموع نمرات فرد در هر بُعد سازگاری عاطفی، آموزشی و اجتماعی شاخص سازگاری فرد در آن بُعد است. نمره پایین نشان دهنده سازگاری بالاتر و نمره بالا نشان دهنده سازگاری پایین‌تر است. در مطالعه سینها و سینگ (1993) ضریب پایایی آن از طریق روش دومیه کردن برای سازگاری هیجانی، اجتماعی و تحصیلی به ترتیب، 0/94، 0/93 و 0/96 و از طریق روش بازآزمایی به ترتیب برابر با 0/93، 0/90، 0/96 و با روش کودر ریچاردسون به ترتیب برابر با 0/92، 0/92 و 0/96 به دست آمد. نصیری، شگری، فتح‌آبادی و شریفی (زیر چاپ) کوشیدند با هدف تأمین دغدغه افزایش دقت دانش‌آموزان در پاسخ به سوالات از نسخه کوتاه مقیاس استفاده کنند. بنابراین، بر اساس تحلیلی جزءنگر و با تأکید بر واریانس ماده‌های آزمون، از مجموع 60 ماده در نسخه اصلی، 30 ماده برای سنجش وجوه سازگاری

در سال تحصیلی 1399-1400 بودند. نمونه آماری در این پژوهش شامل 48 دانش‌آموز، 25 نفر در گروه آزمایش برابر با 52/1 درصد [(با میانگین سنی 12/31 و انحراف استاندارد 0/51)] و 23 نفر در گروه کنترل برابر با 47/9 درصد [(با میانگین 12/09 و انحراف استاندارد 0/15)] بودند. در پژوهش حاضر، از آنجا که محقق، فرصت انتخاب و گمارش تصادفی مشارکت کنندگان را نداشت و ناگزیر شد از گروه‌های از قبل شکل گرفته استفاده کند، برای انتخاب مشارکت کنندگان از روش نمونه‌گیری غیراحتمالاتی در دسترس استفاده کرد. در این مطالعه که مشتمل بر دو گروه آزمایش و کنترل بود، بر اساس منطق پیشنهادی کوهن¹ (1986؛ سرمد، بازرگان و حجازی، 1398) با فرض آن که $\alpha=0/05$ و اندازه اثر برابر با 0/60 است، برای دستیابی به توان آزمون آماری برابر با 0/80، برای هر یک از دو گروه آزمایش و کنترل، نمونه‌ای حدود 25 واحد آزمایشی انتخاب شدند. اهم ملاک‌های ورود به پژوهش برای واحدهای آزمایشی شامل رضایت آگاهانه دانش‌آموزان برای مشارکت در پژوهش، اشتغال به تحصیل در منطقه 3 آموزش و پرورش شهر قم، عدم سابقه ارجاع به روان‌شناس و یا مصرف داروهای تجویز شده به وسیله روان‌پزشکان و متخصصان سلامت و در نهایت، اشتغال به تحصیل در پایه ششم، بودند. علاوه بر این، اهم ملاک‌های خروج از مطالعه حاضر شامل شرکت همزمان در هر برنامه آموزشی مشابه دیگر، غیبت 2 جلسه از برنامه آموزشی، عدم مشارکت فعالانه در جلسات آموزشی و عدم انجام مسئولانه تمرین و تکالیف خانگی بودند. بر حسب ملاک‌های مرور شده، در پایان دوره آموزشی هیچ کدام از واحدهای آزمایشی در گروه‌های آزمایش و کنترل حذف نشدند.

ابزارهای سنجش

سیاهه بیانگری خشم حالت/صفت نسخه کودک و نوجوان² (STAXI-CA؛ باریو، آلوچا و اسپیلبرگر³، 2004). این ابزار شامل 35 گویه، سه قلمرو، 5 مقیاس و 4 زیرمقیاس است. در این سیاهه، سه قلمرو شامل هیجان (هیجان خشم حالت صفت)، بیانگری (بیانگری خشم به

1. Cohen
2. State-Trait Anger Expression Inventory-Child & Adolescent
3. Barrio, Aluja & Spielberger

4. Adjustment Inventory for School Students

شاخص روایی مقایسه‌ای مورد انتظار 18/24 به دست آمد که بر این اساس، روش آماری تحلیل عاملی تاییدی از روایی عاملی مقیاس هوش هیجانی بار آن به طور تجربی حمایت کرد. در پژوهش حاضر، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های همدلی، کنترل تکانه و مسئولیت‌پذیری اجتماعی به ترتیب برابر با 0/74، 0/75 و 0/79 به دست آمد.

برنامه فراگیر پیشگیری اولیه گام دوم (کمیته کودکان³، 1997). گام دوم یک برنامه پیشگیری از جرم است که دو هدف کاهش مشکلات رفتاری، هیجانی و اجتماعی و ارتقای چند شایستگی بنیادین را دنبال می‌کند (مای و هازن، 2018). مرور شواهد نشان می‌دهد که تا کنون نسخه‌های زبانی متفاوتی از این برنامه توسعه یافته‌اند (کانر و فرایزر، 2011؛ پانایوتا و همکاران، 2019). معلمان و مشاوران، نخستین گروه‌هایی هستند که می‌توانند از این برنامه آموزشی برای کودکان پیش‌دستانی تا دانش‌آموزان دوره راهنمایی استفاده کنند. برنامه با برخورداری از ماهیتی مدرسه‌محور، مشارکت همه دست‌اندرکاران مدرسه و والدین را برای تامین ایده‌ی خطیر استفاده از رفتارهای اجتماعی مثبت و کاستن از مشکلات رفتاری، باعث می‌شود. هدف این برنامه فراگیر، تسهیل تحول‌یافتگی مهارت‌های هیجانی اجتماعی مورد نیاز برای برخورداری از یک زندگی رضامندانه است (گیو و همکاران⁴، 2020؛ اسلان و همکاران⁵، 2020). همسو با نظریه یادگیری اجتماعی در برنامه گام دوم بر اهمیت مشاهده، خودتاملی، عملکرد و تقویت برای اکتساب و تغذیه خزانه مهارتی یادگیرندگان تأکید می‌شود. علاوه بر این، مدل پردازش شناختی اطلاعات اجتماعی و درمان شناختی رفتاری در شکل‌دهی به خاستگاه مفهومی برنامه آموزشی گام دوم، نقش می‌آفرینند. در این برنامه آموزشی فرض می‌شود که شایستگی در قلمروهایی مانند همدلی، حل مسئله اجتماعی و کنترل تکانه از دانش‌آموزان در برابر رفتارهای مشکل‌آفرین و روابط ضعیف با همسالان مراقبت می‌کند (ماهاترا و همکاران، 2021؛ مای و همکاران، 2018). در این

هیجانی، اجتماعی و تحصیلی انتخاب شدند. در مطالعه نصیری و همکاران (زیر چاپ)، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های سازگاری هیجانی، اجتماعی و تحصیلی به ترتیب برابر با 0/73، 0/70، 0/75 به دست آمد. در این پژوهش، فقط از 10 ماده مربوط به بُعد سازگاری آموزشی استفاده شد. در این پژوهش، ضریب همسانی درونی عامل سازگاری آموزشی 0/73 به دست آمد.

مقیاس هوش هیجانی بار آن¹ (بار-آن²، 2004). در این پژوهش، برای سنجش وجوه همدلی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی از ماده‌های زیرمقیاس توانش‌های بین‌فردی در سیاهه هوش هیجانی بار آن و برای سنجش وجه کنترل تکانه از زیرمقیاس مدیریت استرس در سیاهه هوش هیجانی بار آن استفاده شد. مقیاس هوش هیجانی بار آن، نخستین پرسش‌نامه معتبر فرافرهنگی برای ارزشیابی هوش هیجانی است که در سال 1997 بر اساس مدل هوش هیجانی اجتماعی توسط بار آن برای ارزیابی رفتارهای مرتبط با هوش هیجانی و اجتماعی ساخته شد. این ابزار با شمول 90 گویه، در بردارنده عباراتی است که احساس، طرز تفکر و نحوه رفتار را در موقعیت‌های گوناگون توصیف می‌کند. در نسخه 90 ماده‌های مقیاس هوش هیجانی، زیرمقیاس مسئولیت‌پذیری اجتماعی از طریق ماده‌های 13، 28، 43، 58، 73 و 88 زیرمقیاس کنترل تکانه از طریق ماده‌های 11، 26، 41، 56، 71 و 86 و در نهایت، زیرمقیاس همدلی، از طریق ماده‌های 14، 29، 44، 59، 74 و 89 اندازه‌گیری می‌شوند. مشارکت‌کنندگان به هر ماده روی یک طیف پنج‌درجه‌ای از 1 (کاملاً مخالفم) تا 5 (کاملاً موافقم) پاسخ می‌دهند. کسب امتیاز بیشتر در این آزمون و خرده‌آزمون‌های آن، بر نمره بالاتر مشارکت‌کننده در آزمون دلالت دارد. زیرمقیاس‌های همدلی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و کنترل تکانه هر کدام شامل 6 گویه هستند. نتایج مطالعات مختلف از ویژگی‌های فنی روایی و پایایی این ابزار به طور تجربی حمایت کرده‌اند (بار آن، 2004؛ نجاتی و مشکو، 1395؛ نصیری و همکاران، زیر چاپ). در پژوهش نجاتی و مشکو (1395) نتایج مربوط به اندازه نیکویی برآزش ریشه مجذور میانگین خطای برآورد 0/04 و

3. Committee for Children

4. Guo, Peng, Fraser, Sun, Wu & Day

5. Sloan, Winter, Connolly & Gildea

1. Bar-on Emotional Quotient Inventory (EQI)

2. Bar-on

جدول 1. رئوس کلی برنامه گام دوم (کمیته کودکان، 1997)

همدلی	کنترل تکانه (حل مسئله)	کنترل خشم
مقدمه‌ای بر آموزش همدلی	مقدمه‌ای بر حل مسئله	مقدمه‌ای بر کنترل خشم
شناسایی احساسات	شناسایی مسئله	انگیزاننده‌های خشم
جستجوی سرنخ‌ها	انتخاب راه‌حل	فرونشانی
شباهت‌ها و تفاوت‌ها	ارزشیابی راه‌حل	خودگویی
تغییر احساسات	آیا راه‌حل مؤثر است؟	تامل و اندیشیدن
پیش‌بینی احساسات	بی‌اعتنایی به پرت‌اندیش‌سازها	اجتناب از مبارزه کردن
انتقال احساسات	قطع کردن مودبانه	گریزناپذیری مواجهه با انگیزاننده‌های بافتاری (برای مثال طعنه زدن دیگران)
	مواجهه با تجارب انگیزاننده	

ایرانی در اختیار داشتند. با این وجود، محقق پس از مرور محتوای مفهومی تدارک دیده شده برای آموزش گام‌های برنامه در قلمروهای مهارتی مختلف، با هدف کمک به تقویت ضریب تأثیر برنامه، در طراحی سناریوهای مفروض برای آموزش گام‌های مربوط به مهارت‌های مختلف، از برخی سناریوهای استفاده شده و تکمیلی موجود در دیگر بسته‌های آموزشی ساخته شده برای کودک ایرانی با هدف کمک به تقویت مهارت‌های هیجانی اجتماعی و کاهش رجوع به رفتارهای غیرسازنده در متن روابط بین‌فردی در مشارکت کنندگان استفاده کرد.

پس از آن که سه قلمرو مفهومی مهارتی اصلی در برنامه گام دوم شامل همدلی، کنترل تکانه (حل مسئله) و کنترل خشم انتخاب شدند و محتوای مفهومی بسته ذیل هر یک از قلمروهای سه گانه با رجوع به برنامه گام دوم تهیه شد، محقق به پیشنهاد اصولی گروه پژوهشی، از یکی از دانشجویان دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید بهشتی به عنوان فردی دارای سابقه عملی ارائه مداخله‌های روانی آموزشی به دانش‌آموزان ایرانی دعوت به عمل آمد تا مسئولیت اجرای مداخله آموزشی به او محول شود. پس از موافقت دانشجو برای همکاری با پژوهش حاضر در بخش ارائه مداخله، محقق پژوهش حاضر به عنوان دستیار با مربی همکاری کرد.

بر اساس موافقت به عمل آمده با مدارس و معلمان، آزمایشگر در هر هفته دو جلسه، برای واحد درسی تفکر و پژوهش در کنار دانش‌آموزان گروه آزمایشی قرار گرفت. اگر چه در تعدادی از مطالعات متمرکز بر برنامه گام دوم، با تأکید بر وجه مدرسه‌محور آن، از معلمان تقاضا می‌شود که پس از یک دوره آموزش توجیهی، مسئولیت ارائه مداخله را بر عهده گیرند، اما در این پژوهش، تقارن اجرای برنامه با

برنامه، در کنار تأکید بر حصول شایستگی‌های بنیادین، آموزش مهارت‌های رفتاری ویژه نیز در کانون توجه قرار می‌گیرد. فرض بر این است که آموزش همزمان اشکال ویژه و غیر ویژه مهارت‌های مختلف به یادگیرندگان در پیشگیری از مشکلات روانی اجتماعی آنها مؤثر است (بانگ و همکاران، 2020). به طور کلی، با استفاده از راهبردهای دیدگاه‌گیری، حل مسئله و کنترل خشم، کودکان درباره آنچه که باید انجام دهند و چگونگی انجام آن تصمیم‌گیری می‌کنند. در این بخش، به منظور آموزش مهارت‌های رفتاری و پاسخ‌دهی انطباقی به مطالبات موقعیت‌های انگیزاننده پیرامونی، یادگیرندگان گام‌هایی را برای مذاکره و تجربه تغییرات موفقیت‌آمیز آتی تجربه می‌کنند. برخی از دیگر مهارت‌های رفتاری ویژه که دانش‌آموزان می‌آموزند، شامل درخواست کردن برای پیوستن به فعالیت‌های گروهی، عذرخواهی کردن، چگونگی قطع کردن مؤدبانه صحبت دیگران و رعایت نوبت است. رئوس کلی آموزش مهارت‌های رفتاری با تأکید بر سه قلمرو توانش بنیادین مانند همدلی، حل مسئله (کنترل تکانه)، کنترل خشم و هدف‌گزینی اجتماعی در جدول 1 گزارش شدند.

در این پژوهش، پس از تحول بسته آموزشی گام دوم، از مرکز آموزش پیش‌دبستانی و دبستان سلاله، ترجمه بخش‌های نوشتاری مربوط به شیوه استفاده از مداخله، تحت نظارت کارشناسان استادان همراه انجام شد. در این بخش، یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های تیم پژوهشی این بود که محتوای فکری فراهم شده ذیل هر قلمرو مهارتی با محتوای ارزشی فرهنگ غالب در جامعه ایرانی تطابق داشته باشد. البته محققان از قبل با توجه به اطلاع از توسعه نسخه‌های زبانی برنامه گام دوم، سرنخ‌های قابل اطمینانی درباره ناوابستگی محتوای برنامه با محتوای ارزشی جامعه

مهارت‌های اجتماعی تأکید شد. به طور خاص، سه جلسه نخست که بر آموزش روانی دربارهٔ خشم متمرکز بود، بر انگیزاننده‌ها و سرخ‌های فیزیولوژیک تجربهٔ خشم و تمارینی دربارهٔ مهارت‌های مدیریت خشم شامل تنفس عمیق¹، تصویرسازی مثبت² و آرمیجی³ متمرکز تأکید شد. در جلسات چهارم تا ششم، بازمانده‌های شناختی⁴ و مهارت‌های حل مسئله⁵ شامل شناسایی نتایج انتخاب‌های هدف‌گذاری شده در موقعیت‌های انگیزانندهٔ خشم و ساخت و توسعهٔ راه‌حل‌های جایگزین بر اساس این پیامدها، مرور شدند. در جلسات هفتم و هشتم، تمرین مهارت‌های بنیادین⁶ آموخته شده از طریق ایفای نقش در موقعیت‌های مفروض در بافت تعامل با دوستان و اعضای خانواده مرور شدند.

موافق با نقشه مفهومی پیش‌بینی شده در برنامه آموزشی گام دوم در جلسات نهم تا دوازدهم، آموزش مهارت پاسخ‌دهی همدلانه در کودکان با شمول وجوه شناختی و هیجانی، بر الگوی ترکیب شده‌ای از قلمروهای مفهومی مختلف مبتنی است. در این برنامه و به طور خاص در وجه شناختی، یکی از بسترهای زمینه‌ساز برای رویش خصیصه همدلی در کودکان بر ادراک برابرنگرانه در متن روابط با دیگران، دلالت دارد. علاوه بر این، تأکید بر شناسایی نقاط قوت دیگران در متن اشتباهات آنها، با تاسی از رویکرد توانمندمحور⁷، زمینه‌ساز غنایافتگی نیمرخ توانش هیجانی اجتماعی کودک را فراهم می‌آورد. در این بخش، بر خرده قلمرو پذیرش و احترام نیز به عنوان یکی دیگر از، بسترهای شناختی زمینه‌ساز پاسخ‌دهی همدلانه تأکید می‌شود. حتی در این بخش، بر ضرورت اطلاع کودکان از تفاوت‌های آنها از دیگران و تلاش برای فهم، پذیرش و تصدیق آگاهانهٔ آن تفاوت‌ها، تأکید می‌شود.

پاندمی بیماری کرونا و تعطیلی مدارس، مانع از آن شد که آزمایشگر بتواند موافق با دستورالعمل برنامه از حضور مسئولانه معلم و حتی دیگر عناصر بافتاری شامل شونده دانش‌آموزان مانند بافت حمایتی مدرسه، کارکنان اداری و والدین، بهره‌مند شوند. بر این اساس، با موافقت معلم گروه آزمایشی، از نیمه دوم سال تحصیلی، آزمایشگر کوشید موافق با اهم قلمروهای مهارتی موجود در برنامهٔ گام دوم، عمدهٔ تلاش خود را در دو ساحت آموزش روانی و طراحی سناریوهای مفروض برای تغذیه مهارتی دانش‌آموزان به کار گیرد. در این بخش نیز، آزمایشگر با دستیاری محقق اصلی کوشیدند با رجوع به همه راهبردهای آموزشی قابل رجوع در این برنامه آموزشی مانند مباحثه و ایفای نقش، زمینه را برای پربارسازی مهارتی دانش‌آموزان فراهم آورند.

در این پژوهش، در مرحله پیش‌آزمون به منظور کنترل آماری تفاوت‌های فردی مشارکت‌کنندگان در قلمروهای مفهومی چندگانهٔ پاسخ‌دهی همدلانه، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، کنترل تکانه (حل مسئله)، کنترل خشم و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان، قبل از شروع مداخله روانی/ آموزشی برای یادگیرندگان، در گروه آزمایشی، واحدهای آزمایشی در هر دو گروه کنترل و آزمایش به لاینک بسته سنجش که شامل سوالاتی برای سنجش چند قلمرو مهارتی مانند پاسخ‌دهی همدلانه، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، کنترل تکانه (حل مسئله)، کنترل خشم و سازگاری تحصیلی می‌شد، پاسخ دادند. سپس، برای مشارکت‌کنندگان گروه آزمایش به مدت 6 هفته و هر هفته 2 ساعت، برنامه گام دوم ارائه شد. پس از اتمام جلسات، اندازه‌های پس‌آزمون اول در دو گروه آزمایش و کنترل جمع‌آوری شد. در نهایت، پس از گذشت 1 ماه، به منظور آزمون ماندگاری اثر برنامهٔ آموزشی، مجدد در مرحلهٔ پیگیری از دو گروه اندازه‌های مربوط به متغیرهای اصلی تحقیق جمع‌آوری شد. در نهایت، با هدف تأمین اخلاق پژوهش، پس از گردآوری داده‌ها در مرحله پیگیری، برنامه با تأکید صرف بر وجه آموزش روانی در دو جلسه به مشارکت‌کنندگان گروه کنترل که در فهرست انتظار به سر می‌برند، نیز ارائه شد.

در جلسات اول تا هشتم، موافق با برنامهٔ آموزشی گام دوم با هدف پربارسازی مهارتی یادگیرندگان و بهبود توانایی مدیریت خشم در آنها بر نظم‌بخشی هیجانی، حل مسئله و

1. Deep Breathing
2. Positive Imagery
3. Relaxation
4. Cognitive Restructuring
5. Problem-Solving Skills
6. Core Skills
7. Strengths-Based Approach

یافته‌ها

جدول 2 اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد مربوط به متغیرهای پاسخ‌دهی همدلانه، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، کنترل تکانه (حل مسئله)، کنترل خشم و جدول 2. اندازه‌های میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری (n=52)

متغیر	مرحله	گروه	M	SD
همدلی	پیش‌آزمون	آزمایش	23/88	4/48
		کنترل	24/11	4/59
	پس‌آزمون	آزمایش	28/48	4/71
		کنترل	25/05	4/56
مسئولیت‌پذیری اجتماعی	پیش‌آزمون	آزمایش	29/15	4/61
		کنترل	25/56	4/48
	پس‌آزمون	آزمایش	24/30	3/64
		کنترل	24/45	3/33
کنترل تکانه	پیش‌آزمون	آزمایش	29/90	3/46
		کنترل	24/78	3/41
	پس‌آزمون	آزمایش	29/79	3/32
		کنترل	25/09	3/29
کنترل خشم	پیش‌آزمون	آزمایش	22/78	4/33
		کنترل	23/09	4/41
	پس‌آزمون	آزمایش	27/05	4/48
		کنترل	23/21	4/53
سازگاری تحصیلی	پیش‌آزمون	آزمایش	27/87	4/34
		کنترل	23/85	4/38
	پس‌آزمون	آزمایش	10/78	2/41
		کنترل	10/67	2/55
سازگاری تحصیلی	پیش‌آزمون	آزمایش	14/90	2/61
		کنترل	11/31	2/49
	پس‌آزمون	آزمایش	15/39	2/56
		کنترل	16/21	2/44
سازگاری تحصیلی	پیش‌آزمون	آزمایش	2/70	1/88
		کنترل	2/67	1/41
	پس‌آزمون	آزمایش	2/45	1/48
		کنترل	2/77	1/53
پیگیری	آزمایش	2/32	1/34	
	کنترل	2/44	1/38	

سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان را در گروه‌های آزمایش و

جدول 3. نتایج آزمون کرویت موخلی

متغیر	آماره آماری موخلی	مجدور درجه آزادی	معناداری
همدلی	0/95	2/31	2/32
مسئولیت‌پذیری اجتماعی	0/95	2/33	2/31
کنترل تکانه	0/945	2/56	2/278
کنترل خشم	0/939	2/41	2/210
سازگاری تحصیلی	0/994	0/25	2/88

کنترل در مقاطع زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.

در این بخش، به منظور آزمون اثر عامل بین آزمودنی (گروه) و عامل درون آزمونی (زمان) بر اندازه‌های جمع‌آوری شده متغیرهای پاسخ‌دهی همدلانه، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، کنترل تکانه (حل مسئله)، کنترل خشم و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان از روش آماری تحلیل واریانس مختلط ساده استفاده شد. قبل از به کارگیری فن آماری مزبور به منظور آزمون اثر عامل بین آزمودنی (گروه) و عامل درون آزمونی (زمان) بر اندازه‌های جمع‌آوری شده متغیرهای پاسخ‌دهی همدلانه، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، کنترل تکانه (حل مسئله)، کنترل خشم و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان، مفروضه کرویت موخلی با هدف تعیین همگنی واریانس‌ها و تشابه در واحد مقداری ضریب همبستگی بین زوج سطوح عامل درون آزمودنی (جدول 3) و آزمون لون برای تعیین همگنی واریانس‌های خطا، آزمون و تأیید شدند (جدول 4).

نتایج جدول 3 نشان می‌دهد که برای اثر عامل درون گروهی مفروضه کرویت موخلی برقرار است. بنابراین، نتایج این آزمون شواهدی را در دفاع همگنی واریانس‌ها و برابری ضرایب همبستگی زوج متغیری برای اثر درون گروهی فراهم می‌آورد.

جدول 4 نیز نتایج آزمون لون را نشان می‌دهد. نتایج این آزمون نیز از همگنی واریانس‌های خطا برای اندازه‌های جمع‌آوری شده پاسخ‌دهی همدلانه، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، کنترل تکانه (حل مسئله)، کنترل خشم و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان به طور تجربی دفاع می‌کند.

1. Levene's Test of Equality of Error Variance

غیرخطی (تابع غیرخطی) از نظر آماری غیرمعنادار ($P=0/05$)
 $h^2 = 3/20$ ، $P < 0/05$ ، $F(1 و 46) = 3/20$ ، برای مقادیر کنترل
 تکانه بر حسب سطوح عامل درون آزمودنی به صورت خطی
 (تابع خطی) از نظر آماری معنادار ($h^2 = 0/09$ ، $P < 0/05$ ،
 $F(1 و 46) = 4/78$) و غیرخطی (تابع غیرخطی) از نظر
 آماری غیرمعنادار ($h^2 = 0/0120$ ، $P < 0/05$ ، $F(1 و 46) = 0/22$)
 و برای مقادیر کنترل چشم بر حسب سطوح عامل
 درون آزمودنی به صورت خطی (تابع خطی) از نظر آماری
 معنادار ($h^2 = 0/22$ ، $P < 0/05$ ، $F(1 و 46) = 12/78$) و
 غیرخطی (تابع غیرخطی) از نظر آماری غیرمعنادار ($h^2 = 0/06$)

جدول 4. نتایج آزمون لوین برای همگنی واریانس خطا

متغیر	درجه		درجه آزادی 2	آماره F معناداری
	1	46		
همدلی	1	46	0/471	0/53
مسئولیت‌پذیری اجتماعی	1	46	2/10	0/14
کنترل تکانه	1	46	0/70	0/41
کنترل چشم	1	46	1/98	0/17
سازگاری تحصیلی	1	46	0/61	0/44

$h^2 = 2/96$ ، $P < 0/05$ ، $F(1 و 46) = 2/96$ و برای مقادیر
 سازگاری تحصیلی بر حسب سطوح عامل درون آزمودنی به
 صورت خطی (تابع خطی) از نظر آماری غیرمعنادار ($h^2 = 0/08$)
 $h^2 = 3/16$ ، $P < 0/05$ ، $F(1 و 46) = 3/16$ و غیرخطی (تابع
 غیرخطی) نیز از نظر آماری غیرمعنادار بودند ($h^2 = 0/01$)
 $P > 0/05$ ، $F(1 و 46) = 0/48$.

علاوه بر این، در این بخش، نتایج مربوط به روند تغییر
 نقاط داده‌ای برای مقادیر همدلی بر حسب تعامل سطوح
 عامل درون آزمودنی و بین‌آزمودنی به صورت خطی (تابع
 خطی) از نظر آماری معنادار ($h^2 = 0/08$ ، $P < 0/05$ ، $F(1 و 46) = 3/89$)
 $h^2 = 0/01$ ، $P > 0/05$ ، $F(1 و 46) = 0/21$ ، غیرخطی
 (تابع غیرخطی) از نظر آماری غیرمعنادار (تابع
 برای مقادیر مسئولیت‌پذیری اجتماعی بر حسب تعامل
 سطوح عامل درون آزمودنی و بین‌آزمودنی به صورت خطی
 (تابع خطی) از نظر آماری معنادار ($h^2 = 0/12$ ، $P < 0/05$ ،
 $F(1 و 46) = 6/30$) و غیرخطی (تابع غیرخطی) از نظر
 آماری غیرمعنادار ($h^2 = 0/05$ ، $P > 0/05$ ، $F(1 و 46) = 2/44$)
 $F(1 و 46) = 11/21$ ، $P < 0/05$ ، $h^2 = 0/20$)، برای مقادیر کنترل تکانه بر حسب تعامل سطوح
 عامل درون آزمودنی و بین‌آزمودنی به صورت خطی (تابع

در بخش اول، نتایج فن آماری تحلیل واریانس مختلط
 ساده نشان داد که اثر اصلی عامل درون گروهی (زمان) بر
 همدلی ($h^2 = 0/09$ ، $P < 0/05$ ، $F(2 و 92) = 4/72$)،
 مسئولیت‌پذیری اجتماعی ($h^2 = 0/14$ ، $P < 0/05$ ، $F(2 و 92) = 7/25$)
 $F(2 و 92) = 2/92$ ، $P < 0/05$ ، $h^2 = 0/06$)، کنترل تکانه
 $F(2 و 92) = 9/39$ و کنترل چشم ($h^2 = 0/17$ ، $P < 0/05$ ،
 $F(2 و 92) = 9/39$) از لحاظ آماری معنادار و اثر عامل
 درون گروهی (زمان) بر سازگاری تحصیلی از لحاظ آماری
 غیرمعنادار بود ($h^2 = 0/04$ ، $P < 0/05$ ، $F(2 و 92) = 1/86$)
 $F(2 و 92) = 1/86$ ، $P < 0/05$ ، $h^2 = 0/04$).

همچنین، در این بخش، نتایج مربوط به اثر تعاملی
 عوامل درون گروهی و بین گروهی نیز بر همدلی ($h^2 = 0/05$)
 $h^2 = 2/65$ ، $P < 0/05$ ، $F(2 و 92) = 2/65$ ، مسئولیت‌پذیری
 اجتماعی ($h^2 = 0/09$ ، $P < 0/05$ ، $F(2 و 92) = 4/38$)،
 کنترل تکانه ($h^2 = 0/06$ ، $P < 0/05$ ، $F(2 و 92) = 3/06$)
 $F(2 و 92) = 6/29$ ، $P < 0/05$ ، $h^2 = 0/12$) و کنترل چشم
 $F(2 و 92) = 6/29$ ، $P < 0/05$ ، $h^2 = 0/12$) و کنترل چشم
 از لحاظ آماری معنادار و اثر تعاملی عوامل درون
 گروهی و بین گروهی بر سازگاری تحصیلی از لحاظ آماری
 غیرمعنادار بود ($h^2 = 0/01$ ، $P < 0/05$ ، $F(2 و 92) = 0/49$)
 $F(2 و 92) = 0/49$ ، $P < 0/05$ ، $h^2 = 0/01$).

در ادامه، نتایج اثر اصلی عامل بین گروهی نیز بر
 همدلی ($h^2 = 0/12$ ، $P < 0/05$ ، $F(1 و 46) = 6/53$)،
 مسئولیت‌پذیری اجتماعی ($h^2 = 0/11$ ، $P < 0/05$ ، $F(1 و 46) = 5/52$)
 $F(1 و 46) = 8/75$ ، $P < 0/05$ ، $h^2 = 0/16$)، کنترل تکانه
 $F(1 و 46) = 6/82$ و کنترل چشم ($h^2 = 0/10$ ، $P < 0/05$ ،
 $F(1 و 46) = 6/82$) از نظر آماری معنادار و اثر اصلی
 عامل بین گروهی بر سازگاری تحصیلی از نظر آماری
 غیرمعنادار بود ($h^2 = 0/02$ ، $P < 0/05$ ، $F(1 و 46) = 0/70$)
 $F(1 و 46) = 0/70$ ، $P < 0/05$ ، $h^2 = 0/02$).

علاوه بر این، در این بخش، نتایج مربوط به روند تغییر
 نقاط داده‌ای برای مقادیر همدلی بر حسب سطوح عامل
 درون آزمودنی به صورت خطی (تابع خطی) از نظر آماری
 معنادار ($h^2 = 0/16$ ، $P < 0/05$ ، $F(1 و 46) = 8/57$) و
 غیرخطی (تابع غیرخطی) از نظر آماری غیرمعنادار ($h^2 = 0/01$)
 $h^2 = 0/32$ ، $P < 0/05$ ، $F(1 و 46) = 0/32$ ، برای مقادیر
 مسئولیت‌پذیری اجتماعی بر حسب سطوح عامل درون
 آزمودنی به صورت خطی (تابع خطی) از نظر آماری معنادار
 ($h^2 = 0/20$ ، $P < 0/05$ ، $F(1 و 46) = 11/21$) و

جدول 5. نتایج آزمون بنفرونی برای مقایسه‌های زوجی متوسط نمرات متغیرهای پژوهش

متغیرها	مقایسه نمرات	تفاوت میانگین	خطای معیار	معناداری
همدلی	پیش آزمون / پس آزمون	2/31	0/77	0/01
	پیش آزمون / پیگیری	2/64	0/90	0/01
	پس آزمون / پیگیری	1/73	0/94	0/21
مسئولیت‌پذیری اجتماعی	پیش آزمون / پس آزمون	2/50	0/69	0/002
	پیش آزمون / پیگیری	2/61	0/78	0/005
	پس آزمون / پیگیری	0/11	0/84	0/99
	پیش آزمون / پس آزمون	1/50	0/22	0/001
کنترل تکانه	پیش آزمون / پیگیری	2/30	0/27	0/001
	پس آزمون / پیگیری	0/79	0/81	0/98
کنترل خشم	پیش آزمون / پس آزمون	1/22	0/27	0/001
	پیش آزمون / پیگیری	1/52	0/41	0/003
	پس آزمون / پیگیری	0/30	0/39	0/99
سازگاری تحصیلی	پیش آزمون / پس آزمون	0/06	0/16	0/99
	پیش آزمون / پیگیری	0/30	0/18	0/25
	پس آزمون / پیگیری	0/24	0/17	0/46
	پس آزمون / پیگیری	4/37		

پیگیری از لحاظ آماری معنادار نبود (جدول 5). علاوه بر این، مقایسه‌های زوجی انجام شده بین سطوح عامل درون‌آزمودنی بر اساس متغیر سازگاری تحصیلی نشان داد که متوسط نمرات مشارکت‌کنندگان در پیش‌آزمون نسبت به پس‌آزمون و پیگیری و متوسط نمرات آنها در پس‌آزمون و پیگیری، از نظر آماری غیرمعنادار بود (جدول 5).

نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی برنامه آموزشی گام دوم بر افزایش کفایت هیجانی اجتماعی گروهی از دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی انجام شد. نتایج این پژوهش نشان داد که برنامه آموزشی گام دوم بر افزایش مهارت‌های رابطه بین‌فردی دانش‌آموزان شامل پاسخ‌دهی همدلانه، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، کنترل تکانه (حل مسئله) و کنترل خشم مؤثر بود. البته، در بخش دیگری نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین دو گروه آزمایش و کنترل از نظر متوسط نمرات سازگاری تحصیلی تفاوت معناداری دیده نشد.

نتایج پژوهش حاضر همسو با دیگر تلاش‌های روانی آموزشی ناظر بر تغذیه‌گری خزانه توانش‌های هیجانی اجتماعی یادگیرندگان مانند مای و هازن (2018)، هاوارد و گاتوارث (2020)، لی و دیگیوسپی (2018) و پانایوتا و

خطی) از نظر آماری معنادار ($h^2 = 0/08$ ، $P < 0/05$ ، $F(1, 46) = 4/37$) و غیرخطی (تابع غیرخطی) از نظر آماری غیرمعنادار ($h^2 = 0/01$ ، $P < 0/05$ ، $F(1, 46) = 1/08$)، برای مقادیر کنترل خشم بر حسب تعامل سطوح عامل درون‌آزمودنی و بین‌آزمودنی به صورت خطی (تابع خطی) از نظر آماری معنادار ($h^2 = 0/12$ ، $P < 0/05$ ، $F(1, 46) = 6/02$) و غیرخطی (تابع غیرخطی) از نظر آماری غیرمعنادار ($h^2 = 0/02$ ، $P > 0/05$ ، $F(1, 46) = 2/04$) و در نهایت، برای مقادیر سازگاری تحصیلی بر حسب تعامل سطوح عامل درون‌آزمودنی و بین‌آزمودنی به صورت خطی (تابع خطی) از نظر آماری معنادار ($h^2 = 0/02$ ، $P < 0/05$ ، $F(1, 46) = 0/89$) و غیرخطی (تابع غیرخطی) از نظر آماری غیرمعنادار ($h^2 = 0/01$ ، $P < 0/05$ ، $F(1, 46) = 0/29$)، از نظر آماری معنادار بودند.

در ادامه، نتایج آزمون بنفرونی که با هدف تعیین معناداری آماری مقایسه‌های زوجی سطوح عامل درون گروهی انجام شد، نشان داد که در تمامی مقایسه‌های انجام شده بر اساس متغیرهای همدلی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، کنترل تکانه و کنترل خشم، تفاوت بین متوسط نمرات مشارکت‌کنندگان در مرحله پیش‌آزمون با متوسط نمرات آنها در پس‌آزمون و پیگیری از لحاظ آماری معنادار و نتایج مربوط به مقایسه‌های زوجی متوسط نمرات پس‌آزمون و

بنابراین، نه فقط تفاوت‌ها نمی‌توانند مانعی برای فهم دیدگاه دیگران باشند، بلکه فهم هر چه کامل‌تر واقعیات پیرامونی در گرو پذیرفتن آگاهانه این تفاوت‌ها است (ترزیان و همکاران⁵، 2019). علاوه بر این، در این مرحله، مشارکت کنندگان می‌آموزند که پاسخ‌دهی همدلانه و دغدغه‌مراقبت‌گری از دیگران در متن روابط بین‌فردی، در بستر احساساتی گرم و انسانی و حتی با رجوع به زبان بدن و کلام آنها، قابل فهم است. به طور کلی، فرض بنیادین در برنامه آموزشی گام دوم این است که همدلی با دیگران مستلزم آن است که مشارکت‌کننده برای همدلی با دیگران باید بتوانند در هیجان‌ات دیگران شریک شوند. آنها باید بتوانند از چشم‌انداز دیگری به واقعیات پیرامونی بنگرند و به فهمی ذهنی از آنچه دیگران تجربه می‌کنند، دست یابند (هالسن و همکاران، 2008؛ لاو و همکاران، 2015).

در بخش دیگری، نتایج پژوهش حاضر همسو با یافته‌های مطالعات سیدیکیو و همکاران (2019)، مای و همکاران (2018) و ماهاترا و همکاران (2021) از نقش تدابیر مداخله‌های ناظر بر آموزش مسئولیت‌پذیری اجتماعی در تغذیه مهارت‌های رابطه بین‌فردی در کودکان و نوجوانان حمایت کرد. در مداخله روانی آموزشی گام دوم، با تأکید بر این ایده مفروض که تکامل و بقایافتگی نوع بشر با توانایی او برای برقراری، توسعه و حفظ روابط با دیگر افراد پیوند خورده است، ضرورت حصول مهارت‌های مورد نیاز برای ساخت و تداوم روابط بین‌فردی را بیش از پیش مورد توجه قرار می‌دهد (یانگ و همکاران، 2020). بنای فکری محتوای پیش‌بینی شده برای برنامه گام دوم بر این ایده استوار است که تحقق مسئولیت‌پذیری اجتماعی در متن حضور در روابط فی‌مابین، از طریق توسعه مهارت‌های تفکر مثبت، واقع‌نگر، خلاق، منعطف، منطقی و فعالانه تحقق می‌یابد (مای و همکاران، 2018). یکی از اساسی‌ترین معابر مفهومی انتخاب شده برای تأمین ایده مسئولیت‌پذیری اجتماعی، بر فرضیه به‌هم‌وابستگی در روابط⁶ استوار است. در این برنامه آموزشی تأکید می‌شود که تعاملات اجتماعی به‌هم‌وابسته از طریق ایجاد هم‌افزایی در روابط، در تغذیه ظرف انرژی روانی آدمی نقش مهمی ایفا می‌کند. کودکان و

همکاران (2019) نشان داد که یکی از مطمئن‌ترین مسیرهای قابل جستجو با هدف تقویت و پربرسازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی در کودکان، بر استفاده از بسته‌های مداخله‌های توسعه یافته برای غنی‌سازی خزانه مهارتی در کودکان مبتنی است. علاوه بر این، نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعات ماهاترا و همکاران (2021)، مای و همکاران (2018)، یانگ و همکاران (2020) و کارکوران و همکاران (2018) از ظرفیت تفسیری برنامه آموزشی گام دوم در ارتقای توانش‌های هیجانی اجتماعی کودکان و کاهش وجوه سازش‌نا یافته پاسخ‌دهی به مطالبه‌گری‌ها در متن روابط بین‌فردی، به طور تجربی دفاع کرد.

نتایج پژوهش حاضر همسو با یافته‌های مطالعات هالسن و همکاران (2008)، لاو و همکاران (2015) و لارسن و سمدال (2011) نشان داد که برنامه آموزشی گام دوم در افزایش پاسخ‌دهی همدلانه به عنوان یک مهارت رابطه بین‌فردی در کودکان مؤثر بود. به طور کلی، محتوای برنامه آموزشی گام دوم با شمول معابری مفهومی مانند ادراک مثبت نسبت به دیگران¹ و احساسات مثبت نسبت به دیگران² زمینه نمایش پاسخ‌دهی همدلانه را در متن روابط اجتماعی تدارک می‌بیند (وو و همکاران³، 2016). بر اساس منطق فکری هدف‌گذاری شده در برنامه گام دوم به عنوان یک تلاش مداخله‌ای روانی آموزشی ناظر بر تغذیه خزانه مهارتی کودکان، یکی از بسترهای مفهومی زمینه‌ساز برای غنی‌سازی روابط بین‌فردی، بر اخذ رویکردی برابرنگر و پرهیز از مواضع غیربرابرنگر نسبت به دیگران، مبتنی است. علاوه بر این، تلاش برای بازشناسی نیرومندی‌های دیگران، پذیرش و احترام گذاردن به آنها و همچنین، تصدیق تفاوت‌های احتمالی خود از دیگران، ذیل معبر مفهومی ادراک مثبت از دیگران، معنا می‌یابد (اسچلیسر و همکاران⁴، 2019). در برنامه آموزشی گام دوم، برای تجهیز مشارکت‌کنندگان به مهارت پاسخ‌دهی همدلانه تلاش می‌شود که آنها دریابند که واقعیت کامل، دربردارنده وجوهی است که همه آن ابعاد می‌توانند به یک اندازه اهمیت داشته باشند.

1. Positive Perception of Others

2. Positive Feelings for Others

3. Wu, Fraser, Guo, Day & Galinsky

4. Schlesier, Roden & Moschner

5. Terzian, Li, Fraser, Day & Rose

6. Interdependence in Relationships

مداخله‌ای موجود مانند برنامه آموزش شناخت اجتماعی مدرسه‌محور³ (شکری و همکاران، 1399)، برنامه آموزش مدیریت خشم⁴ (لاک و همکاران⁵، 2018)، برنامه خوش‌بینی استرالیایی⁶ (رابرتس، 2006)، برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا⁷ (شکری، شهیدی، مظاهری، رحیمی نژاد و خانجانی، 1393؛ منصوری، شکری، پورشهریار، پوراعتماد و رحیمی نژاد، 1393)، برنامه آموزش تاب‌آوری⁸ (استینه‌هارت و دالبیر⁹، 2008)، برنامه توانمندسازی خودنظم‌دهی¹⁰ (کلری، ویلاردی و اسپنایدمن¹¹، 2017) و برنامه آموزشی تقویت مهارت‌های پردازش اطلاعات اجتماعی (گیو و همکاران، 2020) برای تغذیهٔ سرمانی روانی یادگیرندگان در این بخش، مهم‌ترین معبر مفهومی هدف‌گذاری شده بر راهبرد مواجههٔ افراد با موقعیت‌های متعارض و یا انگیزاننده در متن روابط بین‌فردی است. در این بخش، یادگیرندگان می‌آموزند که کیفیت هدف‌گزینی آنها در متن روابط بین‌فردی‌شان با دیگران در شکل‌دهی به شیوهٔ ارجح پاسخ‌دهی آنها به چنین موقعیت‌هایی از نقشی حساس برخوردار است (هاوارد و گاتوارث، 2020). بر اساس شواهد موجود، آنجا که در متن روابط و بافت شرایط چالش‌زا، هدف حفظ و مراقبت از کیفیت تعاملات باشد، بدون شک، پاسخ‌دهی در بستر مهارت‌انگیزتی‌های جسمانی هیجانی انجام می‌شود. در مقابل، مشارکت کنندگان می‌آموزند که اگر در موقعیت‌های متعارض در صدد جستجوی شیوه‌ای ناسازگانه باشند، نه فقط کنترلی بر تکانه‌ها نخواهند داشت، بلکه آنها مستعد نمایش اشکال سازش نایافته‌ای از مواجهه‌ها خواهند بود (لی و دیگیوسیپی، 2018). بنابراین، در بخش قلمرو مفهومی شناخت، به عنوان یکی از زیرساخت‌های مفهومی برنامهٔ گام دوم، هدف‌گزینی اجتماعی در تصریح نیمرخ توانش‌های هیجانی اجتماعی یادگیرندگان از نقش بااهمیتی برخوردار است (دسای، 2010). در برنامهٔ گام دوم با هدف کمک به

نوجوانان در برنامهٔ آموزش گام دوم می‌آموزند که مسئولیت‌پذیری در قبال ایجاد و مراقبت از روابط، یکی از تعیین‌کننده‌ترین مسیرهای مفروض و در دسترس برای مراقبت از خود و انرژی روانی خویشتن است. بنابراین، در این برنامه آموزشی، دگرمسئولیت‌پذیری در معنایی برای خودمسئولیت‌پذیری از نقشی اساسی برخوردار است (دسای، 2010). در این بخش از برنامه تأکید می‌شود که پاسخ‌دهی سازگانه به تجارب بین‌فردی مستلزم آن است که بتواند در توجه به خود و نیازهای خویشتن و توجه به دیگری و نیازهای آنها، تعادل برقرار کند. در این بخش مشارکت کننده می‌آموزد که یکی از مهم‌ترین مصادیق تأمین‌کنندهٔ معنای مفهوم مسئولیت‌پذیری اجتماعی از طریق رجوع به مفهوم‌سازی (تطابق) تصریح می‌شود. در متن روابط بین‌فردی، سازگاری نه ناظر بر انعطاف‌ناپذیری و سرسختی در تأکید بر مواضع فردی است و نه بر مسخ‌شدگی در دیگری دلالت دارد. به بیان دیگر، سازگاری به توانایی طرفین رابطه برای تغییر خود با هدف پاسخ‌دهی بهینه به دیگری و تلاش برای تحقق تعادل در رابطه اشاره می‌کند. بنابراین، تطبیق‌یافتگی به مثابه یکی از اساسی‌ترین مصادیق معناکنندهٔ مسئولیت‌پذیری اجتماعی، بیانگر نقطه‌ای میانی در پیوستار انعطاف‌ناپذیری¹ (سرسختی) تا مسخ‌شدگی² است (شکری و همکاران، 1399). بدون شک، تأمین دغدغهٔ قابل رجوع پیرامون هر یک از مسیرهای مهارتی ناظر بر ادراک مثبت نسبت به دیگران، احساسات مثبت نسبت به دیگران و ادراک به‌هم‌وابستگی در روابط، همسو با گسترهٔ وسیعی از شواهد تجربی و مبانی نظری موجود، نیازمند تدارک زیرساخت مفهومی است که با شمول قلمروهای مفهومی متفاوتی مانند شناخت، هیجان، انگیزش و رفتار، در تحقق‌غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی در یادگیرندگان مؤثر واقع می‌شود (کبیری و همکاران، 1398).

در بخش دیگری، نتایج پژوهش حاضر همسو با گروه وسیعی از دیگر مطالعات مانند کبیری و همکاران (1398) و اسپلیسر و همکاران (2019) نشان داد که برنامهٔ آموزشی گام دوم در افزایش مهارت حل مسئله یادگیرندگان از نقش تعیین‌کننده‌ای برخوردار بود. موافق با دیگر تلاش‌های

3. School-Based Social Cognition Instructional Package
4. Anger Management Training Program
5. Lök, N., Bademli, K., & Canbaz
6. Aussie Optimism Program (AOP)
7. Pennsylvania Resilience Program (PRP)
8. Resilience Education Program
9. Steinhardt & Dolbier
10. Self-Regulation Empowerment Program
11. Cleary, T. J., Velardi, B., & Schnaidman

1. Rigid
2. Chaotic

امکان مدیریت تجارب انگیزندگی‌های هیجانی و جسمانی در آنها به تقویت خودباوری اجتماعی یادگیرندگان منجر می‌شود (استینه‌هارت و دالبیر، 2008؛ گشتاسبی، شکری، فتح آبادی و شریفی، 1396؛ محبی، شکری و پورشهریار، 1397). علاوه بر این، در فرضیه بسط نیز تأکید می‌شود که متعاقب شکل‌گیری خودباوری اجتماعی در یادگیرندگان، تلاش آنها برای تعبیه مسیرهای ارتباطی جدید، نه فقط به گستراندن منابع مقابله‌ای افراد منجر می‌شود که متعاقب تجربه چنین بسطی، فرصت رویارویی هر چه انطباقی‌تر با تجارب پیرامونی در یادگیرندگان قوت می‌یابد. بنابراین، فرض بنیادین در ایده بسط، بیانگر این است که خودباوری تقویت شده و متعاقب آن جستجوی مسیرهای ارتباطی جدید، سبب می‌شود که این تجارب ارتباطی و حمایت‌های مترتب بر آن تجارب، زمینه بسط یا گسترش منابع مقابله‌ای را برای یادگیرندگان فراهم آورد (استینه‌هارت و دالبیر، 2008؛ محبی و همکاران، 1397).

در بخش دیگری، نتایج مطالعه حاضر همسو با گستره وسیعی از شواهد تجربی نشان داد که یکی از مطمئن‌ترین مسیرهای قابل انتخاب برای افزایش توانایی مدیریت خشم در کودکان بر ارتقای نیمرخ توانش‌های هیجانی اجتماعی آنها مبتنی است (لاک و همکاران، 2018؛ گانسل³، 2005). همسو با دیگر تدابیر نظری توسعه یافته به منظور کمک به افزایش توانایی کودکان برای مدیریت خشم، در برنامه آموزشی گام دوم نیز بر ضرورت آموزش مهارت مدیریت همیارانه موقعیت‌های متعارض، تأکید شده است. بر اساس شواهد موجود یکی از مهم‌ترین عوامل زمینه‌ساز رجوع به شیوه‌های ناسازگارانه مدیریت تجارب انگیزاننده بین‌فردی بر ارزیابی‌های شناختی رخدادها و موقعیت‌های چالش‌زای بین‌فردی مبتنی است (کوشکی، قنبری، شکری و فتح‌آبادی، زیر چاپ). بر اساس دیدگاه محققان، ارزیابی از چنین تجاربی اگر تحت سیطره تفاسیر شناختی خودناتوان‌ساز⁴ انجام شود، افراد برای حل موقعیت‌های متعارض به استفاده از شیوه‌های نائطباقی و تهاجمی رجوع می‌کنند. در مقابل، با قوت‌گیری رجوع به تفاسیر انطباقی توانمندساز⁵ بر احتمال

تقویت مهارت حل مسئله یا کنترل تکانه در یادگیرندگان بر مواجهه مسئله‌محور در مقابل مواجهه هیجان‌محور تأکید می‌شود. به بیان دیگر، در این بخش مشارکت کنندگان می‌آموزند که مواجهه انطباقی و مسئله‌محور نیازمند آن است که آنها در رویارویی با موقعیت‌های متعارض، بتوانند با کنترل افکار آتشین و تفاسیر سودار، خویشتن را از نمایش رفتارهای تکانشورانه مصون دارند. بر اساس شواهد موجود، تغذیه‌ناشدگی خزانه رفتاری افراد سبب می‌شود که آنها در رویارویی با تجارب انگیزاننده، با تأثیرپذیری از افکار آتشین و تند و همچنین، بدون تأمل و دوران‌دیشی، واکنش‌های نامعقولی از خویشتن نشان دهند. علاوه بر این، در گام بعدی، پس از آن که مشارکت کنندگان توانستند میدان روانی خویش را از افکار غیرمنطقی و آتشین خالی نگه دارند، می‌توانند از چشم‌انداز دیگری به واقعیت پیرامونی بنگرند و ببینند. بنابراین، متعاقب مصونیت‌یافتگی از میدان تأثیرات افکار تند و غیرمنطقی و به دنبال آن، فرصت نگرستن به امور از منظرگاه دیگری، امکان هدف‌گزینی‌های انطباقی فراهم می‌شود. بر اساس شواهد موجود، پس از گزینش هدف‌های ناظر بر مراقبت از رابطه و اطمینان از اثربخشی آنها، فرد فرصتی می‌یابد تا به رخدادهای انگیزاننده در متن روابط بین‌فردی به روشی انطباقی پاسخ دهد. علاوه بر این، در این بخش، یافته پژوهش حاضر همسو با نظریه یادگیری اجتماعی به مثابه بخشی از خاستگاه نظری زیربنایی برنامه گام دوم، نشان می‌دهد که دو ایده مفروض «توانمندسازی¹» و «بسط²» نیز در تبیین اثر برنامه آموزشی بر کنترل تکانه در یادگیرندگان از نقش بااهمیتی برخوردار است (شکری و همکاران، 1399؛ شکری و پورشهریار، 1398). بر اساس منطق مفروض در ایده توانمندسازی، تلاش نظام‌دار برای تقویت سرمایه روانی یادگیرندگان از طریق تدارک فرصتی برای کنترل انگیزندگی‌های هیجانی و جسمانی در موقعیت‌های انگیزاننده، در تقویت باورهای خودکارآمدی اجتماعی یا همان ایده مفروض توانمندسازی روانی افراد مؤثر واقع می‌شود. بنابراین، در فرضیه توانمندسازی تأکید می‌شود که تغذیه سرمایه روانی یادگیرندگان و فراهم‌آوری

3. Gansle

4. Disempowering Interpretations

5. Empowering Interpretations

1. Enabling

2. Cultivation

توضیح دهنده تمایز در واکنش نسبت به تجارب انگیزاننده در متن روابط بین‌فردی، از طریق تمرکز بر کارکردهای تبیینی اسنادهای علی قابل مرور است. در این بخش، به طور مشخص تأکید می‌شود که چگونه با تأکید بر الگوی خاصی از ویژگی‌های اسنادهای علی، راه‌حل‌یابی برای خروج موفقیت‌آمیز از تلاطم‌های تعاملات فی‌مابین ناممکن و استفاده از شیوه‌های تهاجمی و خصمانه ممکن می‌شود. بنابراین، در بخشی از فرایند آموزش مدیریت خشم، موافق با منطق زیربنایی برنامه گام دوم، بر نقش اسنادهای علی سازگاران و اسنادگزینی‌های ناسازگارانه تأکید می‌شود (داج¹⁵، 2006؛ فرایزر، لی، کاپر و دای¹⁶، 2011؛ فرایزر، دای، گالینسکی وهاگیس و اسموکاوسکی¹⁷، 2004؛ فرایزر و همکاران¹⁸، 2005).

در بخش دیگری نتایج مطالعه حاضر نشان داد که تأثیر برنامه آموزشی گام دوم بر سازگاری تحصیلی یادگیرندگان از نظر آماری معنادار نبود. نتایج مطالعات مختلف نشان داده‌اند که تلاش برای تجهیز خزانه مهارت‌های هیجانی اجتماعی یادگیرندگان در بهبود اشکال مختلفی از کنش‌وری تحصیلی آنها مؤثر است (لاک و همکاران، 2018؛ لاراسی و همکاران¹⁹، 2019). اما در این بخش، نتایج مطالعه حاضر درباره عدم معناداری آماری متوسط نمرات سازگاری تحصیلی یادگیرندگان در دو گروه آزمایش و کنترل با یافته‌های مطالعات شکر و پورشهریار (1398) و کوکارو و همکاران²⁰ (2017) ناهمسو بود. مرور سابقه ماده‌های مربوط به خصیصه سازگاری تحصیلی بیانگر آن است که غالب این ماده‌ها بر مفاهیمی انگیزشی و متمرکز بر مطالبات تحصیلی مانند توجه، اعتماد به نفس، خودکارآمدی و رضامندی متمرکز بودند. محتوای پیش‌بینی شده برای بسته آموزشی گام دوم اگر چه بر تقویت نیمرخ توانش‌های هیجانی و اجتماعی یادگیرندگان متمرکز است، اما از شمول مهارت‌هایی که

استفاده از راهبردهای سازش‌یافته حل موقعیت‌های متعارض افزوده می‌شود (شکری، گشتاسبی، شریفی، فتح آبادی و رحیمی نژاد، 1395). بر اساس بخشی اساسی از منطق نظری زیربنایی بسته آموزشی گام دوم، که ناظر بر پردازش‌گری شناختی اطلاعات اجتماعی است، یادگیرندگان می‌آموزند که جستجوی تفاسیر شناختی معطوف بر خودسرزنش‌گری¹، دگرسرزنش‌گری²، فاجعه‌پنداری³ و نشخوارگری فکری⁴ در متن روابط بین‌فردی، بر احتمال رجوع به شیوه‌های ناطبایی خواهد افزود. در مقابل، تفاسیر شناختی معطوف بر پذیرش⁵، بازارزیایی مثبت⁶، دیدگاه‌گیری⁷ بازتمرکز مثبت⁸ و بازتمرکز بر برنامه‌ریزی⁹، زمینه رجوع به رویه‌های سازش‌یافته حل موقعیت‌های متعارض را سبب می‌شود (برنواسر، فررز و گیلهام، 2018). به طور کلی، نتایج مطالعات در این بخش نشان می‌دهد که ارزیابی‌های چالشی‌نگر¹⁰ که ریشه در غنای خزانه مهارتی افراد دارد، زمینه‌ساز رجوع به راهبردهای مواجهه انطباقی و در مقابل، ارزیابی‌های تهدیدنگر¹¹ که اساساً ریشه در فقر سرمایه روانی افراد دارد، تسهیل‌گر رجوع به انتخاب‌های رفتاری ناطبایی می‌شود (گیلهام و همکاران¹²، 2008). علاوه بر این، نتایج مطالعات دیگری مانند آنگ، برگین، بیسکانتی و والاس¹³ (2006) و کاتالی، چاپلین، گیلهام، ریویچ و سلیگمن¹⁴ (2006) نشان می‌دهد که یکی دیگر از همبسته‌های مفهومی راهبردهای منتخب برای حل موقعیت‌های متعارض بین‌فردی، از طریق اسنادگزینی‌های علی یادگیرندگان مشخص می‌شود. نتایج مطالعات مختلف همسو با منطق زیربنایی برنامه آموزشی گام دوم نشان داده‌اند که یکی از تعیین‌کننده‌ترین بسترهای اطلاعاتی

1. Self-Blame
2. Other-Blame
3. Catastrophizing
4. Rumination
5. Acceptance
6. Positive Reappraisal
7. Putting into Perspective
8. Positive Refocusing
9. Refocus on Planning
10. Challenge-Oriented
11. Threat-Oriented
12. Gillham, Brunwasser & Freres
13. Ong, Bergeman, Bisconti & Wallace
14. Cutuli, Chaplin, Gillham, Reivich & Seligman

15. Dodge

16. Fraser, Lee, Kupper & Day

17. Fraser, Day, Galinsky, Hodges & Smokowski

18. Fraser, Galinsky, Smokowski, Day, Terzian, Rose, et al

19. Larose, Ouellet-Morin, Vitaro, Geoffroy, Ahun, Tremblay & Côté

20. Cocco, Fanning, Fisher, Couture, & Lee

زیرساخت‌های لازم، دوره آموزش برنامه گام دوم فرصت ورود عناصر بافتاری مختلف را از دست داد و مداخله غیرمدرسه‌محور ارائه شد. دوم، اگر چه محتوای غالب مداخلات روانی آموزشی با هدف تشویق هر چه بیشتر مشارکت کنندگان بر طراحی فونونی برای تشویق مشارکت فعالانه و تمرین و تکرار مکرر فعالیت‌ها به وسیله اعضا استوار است، اما در پژوهش حاضر، تمامی تجارب میدانی افراد اساساً در موقعیت‌هایی جز شرایط آموزش مهارت‌ها رخ داده‌اند. بنابراین، هیچ یک از افراد در شرایط ضمن انجام تکالیف و حتی انجام سناریوهای مفروض در متن تعاملات بین‌فردی، هیچ بازخوردی از مربی دریافت نکردند. سوم، اگر چه محقق کوشید به طرق مختلفی در فرایند آموزش مهارت‌ها به صورت مجازی، فضای همدلانه‌ای را برای تشویق مشارکت کنندگان به حضور مسئولانه در جلسات فراهم آورد، اما بدون شک در مقام قیاس با شرایط آموزش مستقیم و رودررو، خلق تجارب همدلانه در شرایط آموزش مجازی با محدودیت بیشتری روبرو می‌شود. بر این اساس، پژوهش حاضر نیز از این قاعده مستثنی نبود. اگر چه نسخه‌های زبانی متفاوتی از برنامه آموزشی گام دوم در دسترس است و اگر چه در غالب مطالعات متمرکز بر این برنامه، شواهدی در دفاع از تأثیر آن بر قلمروهای متفاوتی از توانش‌های هیجانی اجتماعی نیز فراهم آورده است، نابسندگی محتوایی برنامه درباره شمول مهارت‌های ناظر بر تغییر در نیمرخ تحرکات پیشرفت‌مدارانه در موقعیت‌های آکادمیک، در زمره محدودیت‌های برنامه گام دوم تلقی می‌شود.

به طور کلی، نتایج این پژوهش نشان داد که برنامه آموزشی گام دوم به مثابه یک مداخله روانی آموزشی با تأثیرپذیری از منطق مفهومی مدل پردازش‌گری شناختی اطلاعات اجتماعی و نظریه یادگیری اجتماعی، موافق با دیگر نسخه‌های زبانی آن، در تعمیق خزانه مهارتی و سرمایه روانی دانش‌آموزان از نقش تعیین‌کننده‌ای برخوردار است. علاوه بر این، نتایج پژوهش حاضر همسو با دیگر شواهد نظری و تجربی نشان داد که برنامه گام دوم نه فقط در ارتقای نیمرخ مشخصه‌های هیجانی اجتماعی کودکان، که حتی در کاهش نرخ رجوع به شیوه‌های نائطباقی مواجهه با تجارب انگیزاننده در متن روابط بین‌فردی، نیز مؤثر بود. همچنین، نتایج پژوهش حاضر

بتواند از طریق تغییر اختصاصی در سازه‌های انگیزشی مانند توجه و دقت¹، ارتباط²، اعتماد³، رضامندی⁴، اراده⁵ و آمایه‌های ذهنی⁶، کیفیت حضورمندی یادگیرندگان را در مواجهه اختصاصی با مطالبات زندگی تحصیلی بازمانده است. اگر چه محققان مختلف همواره کوشیده‌اند با تأکید بر تداخل بالقوه دوایر مفهومی انگیزش پیشرفت تحصیلی و انگیزش پیشرفت اجتماعی بر نقش ظرفیت‌های هیجانی و اجتماعی در تعقیب و تحقق هدف‌های پیشرفت تحصیلی، متمرکز شوند، اما استقلال نسبی این دوایر می‌طلبد که در بسته‌های آموزشی ناظر بر ارتقای مهارت‌های هیجانی اجتماعی، به طور اختصاصی برای تغییر در نیمرخ سازه‌های انگیزشی یادگیرندگان نیز تدابیری اندیشیده شود. بر اساس شواهدی از این دست است که برخی از محققان می‌کوشند با استفاده از مداخلاتی مانند لازاوسکی و هالمن⁷ (2015)، سنایدر، فانگ، پینتر، بار و پاتال⁸ (2019) و اسمیت و کاپازی⁹ (2019)، در نیمرخ مشخصه‌های انگیزشی یادگیرندگان را در تعقیب هدف‌های تحصیلی و تلاش‌های پیشرفت‌مدارانه آنها در موقعیت‌های تحصیلی، تغییری ایجاد کنند.

به طور کلی، محدودیت‌های این پژوهش اساساً باید با تأکید بر تقارن پاندومی کرونا و تعطیلی مدارس با شروع دوره آموزشی برنامه گام دوم، دنبال شود. بر این سال، مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش حاضر در بستر ارائه مداخله روانی آموزشی گام دوم از طریق سامانه شاد دنبال خواهد شد. اول، اگر چه در بسیاری از دیگر نسخه‌های زبانی برنامه گام دوم، دوره آموزشی مداخله مزبور با شمول سطوح بافتاری مختلف مانند، معلمان، مدیران، والدین و دیگر پرسنل کادر آموزشی، به طور مدرسه محور انجام شده‌اند، اما در این پژوهش، با توجه بروز ناگهانی پدیده مدارس مجازی متعاقب شیوع کرونا و ویروس و عدم تأمین

1. Attention
2. Relevance
3. Confidence
4. Satisfaction
5. Volition
6. Mental Sets
7. Lazowski, R. A., & Hulleman
8. Snyder, Fong, Painter, Pittard, Barr & Patall
9. Smith & Capuzzi

طریق تغذیه‌ خزانۀ مهارتی یادگیرندگان، زمینۀ پاسخ‌دهی سازش‌یافته آنها را به مطالبات تحصیلی فراهم کند، یکی از مسیرهایی است که می‌تواند در گستراندن مرزهای شمول مفهومی عملیاتی برنامه گام دوم در کانون توجه محققان تربیتی علاقه‌مند قرار گیرد.

شکری، ا.، گشتاسبی، ز.، شریفی، م.، فتح‌آبادی، ج.، و رحیمی نژاد، پ (1395). اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان و تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان. پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت، 2(2)، 51-66.

کبیری، ل.، شکری، ا.، و پورشهریار، ح (1398). تاثیر آموزش مهارت‌های شناختی و اجتماعی بر روابط مثبت با دیگران و سازگاری دانش‌آموزان. مجله تازه‌های علوم شناختی، 21(3)، 105-119.

گشتاسبی، ز.، شکری، ا.، فتح‌آبادی، ج.، و شریفی، م (1396). تاثیر برنامه بازآموزی اسنادی بر هیجانات پیشرفت و مشغولیت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، 4(4)، 23-38.

محبی، س.، شکری، ا.، و پورشهریار، ح (1397). تاثیر برنامه آموزش تاب‌آوری بر ارزیابی‌های شناختی، مقابله و هیجان‌ها. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، 15(57)، 167-179.

منصوری، ا.، شکری، ا.، پورشهریار، ح.، پوراعتقاد، ح. ر. و رحیمی نژاد، پ (1393). اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا بر سبک‌های اسنادی و سازگاری روان شناختی دانشجویان. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، 30، 83-99.

نجاتی، ر.، و مشکوه، م (1395). روایی و پایایی پرسش‌نامه هوش هیجانی بار آن برای هوش هیجانی در انگلیسی آموزان ایرانی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، 6(1)، 131-154.

نصیری، ا.، شکری، ا.، فتح‌آبادی، ج.، و شریفی، م (زیر چاپ). رابطه هدف‌گزینی اجتماعی و سازگاری با مدرسه: نقش واسطه‌های نشخوارگری فکری، همدلی و بخشایش. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی.

نشان داد که صرف اطلاع نظری از تداخل بالقوه دواير مفهومی انگیزش اجتماعی و انگیزش تحصیلی و متعاقب آن، اخذ تدابیری به منظور تقویت مواضع انگیزش اجتماعی یادگیرندگان در بهبود کنش‌وری تحصیلی آنها بسنده نیست. بنابراین، اندیشیدن به تدابیری که بتوان از

منابع

برآبادی، ا.، و حیدری نسب، ل (1392). اعتبارسنجی مقدماتی پرسش‌نامه حالت صفت و بیان خشم کودک و نوجوان در نمون‌های از دانش‌آموزان 12 تا 17 ساله ایرانی. مجله دانشگاه علوم پزشکی سبزوار، 20(3)، 281-291.

حیدری نسب، ل.، برآبادی، ا.، و مقدسین، م (1394). بررسی ساختار عاملی نسخه فارسی پرسش‌نامه حالت صفت و بیان خشم کودک و نوجوان در جمعیت ایرانی. معاونت پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی سبزوار.

سرمد، ز.، بازرگان، ع.، و حجازی، ا (1398). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگاه.

سینها، ای. کی. بی و سینگ، آر. بی (1993). راهنمای پرسش‌نامه سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی. ترجمۀ ابوالفضل کرمی (1377). تهران: مؤسسه روان تجهیز سینا.

شکری، ا.، و پورشهریار، ح (1398). اثربخشی برنامه آموزشی غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی بر اسنادهای علی، راهبردهای حل تعارض‌های بین‌فردی، مهارت‌های مقابله شناختی و ادراک از روابط مثبت با دیگران. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، 15(59)، 308-287.

شکری، ا.، شهیدی، ش.، مظاهری، م. ع.، فتح‌آبادی، ج.، رحیمی نژاد، پ. و خانجانی، م (1393). اثربخشی برنامه ایمن‌سازی روانی دانشجویان در برابر تجارب هیجانی منفی بر اساس الگوی پیشگیری پنسیلوانیا. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، 3، 165-193.

شکری، ا.، صالحی فدردی، ج.، فتح‌آبادی، ج.، نجاتی، و.، و ذبیح‌زاده، ع (1399). ساخت و آزمون اثربخشی بسته آموزش شناخت اجتماعی مدرسه محور بر پرخاشگری فعالانه کودکان. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، 17(66)، 167-179.

- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description, and summary of psychometric properties. In G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 111–142). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Barrio, V., Aluja, A., & Spielberger, C. (2004). Anger assessment with STAXI-CA. *Personality and Individual Differences*, 37, 227-244.
- Brunwasser, S. M., Freres, D. R., & Gillham, J. E. (2018). Youth cognitive-behavioral depression prevention: Testing theory in a randomized controlled trial. *Cognitive Therapy and Research*, 42(4), 468–482.
- Cleary, T. J., Velardi, B., & Schnaidman, B. (2017). Effects of the Self-Regulation Empowerment Program (SREP) on middle school students' strategic skills, self-efficacy, and mathematics achievement. *Journal of School Psychology*, 64, 28-42.
- Coccaro, E. F., Fanning, J. R., Fisher, E., Cou-
ture, L., & Lee, R. J. (2017). Social emo-
tional information processing in adults: De-
velopment and psychometrics of a comput-
erized video assessment in healthy controls
and aggressive individuals. *Psychiatry Re-
search*, 248, 40–47.
- Committee for Children. (1997). *Second Step: A violence prevention curriculum; middle school/junior high*. Seattle, WA: Author.
- Conner, N. W., & Fraser, M. W. (2011). Pre-
school social-emotional skills training: A
controlled pilot test of the making choices
and strong families programs. *Research on
Social Work Practice*, 21(6) 699-711.
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., &
Xie, C. (2018). Effective universal school-
based social and emotional learning pro-
grams for improving academic achieve-
ment: A systematic review and meta-
analysis of 50 years of research. *Educational
Research Review*, 25, 56–72.
- Cutuli, J. J., Chaplin, T. M., Gillham, J. E.,
Reivich, K. J., & Seligman, M. R. (2006).
Preventing co-occurring depression symp-
toms in adolescents with conduct problems.
*The Penn Resilience Program. Annual New
York Academy of Sciences*, 1094, 282–286.
- Desai, M. (2010). Enrichment of interpersonal
relationship skills. A Rights-Based Preven-
tative Approach for Psychosocial Well-
Being in Childhood, *Children's Well-Being
Indicators and Research 3*, Springer Sci-
ence+Business Media B.V.
- Dodge, K. A. (2006). Translational science in
action: Hostile attributional style and the
development of aggressive behavior prob-
lems. *Development and Psychopathology*,
18, 791–814.
- Elliott, S. N., Davies, M. D., Frey, J. R.,
Gresham, F., & Cooper, G. (2018). Devel-
opment and initial validation of a social
emotional learning assessment for universal
screening. *Journal of Applied Developmen-
tal Psychology*, 55, 39–51.
- Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R., &
Brown, E. C. (2015). Clinical trial of Sec-
ond Step middle-school program: Impact on
aggression & victimization. *Journal of Ap-
plied Developmental Psychology*, 37, 52–
63.
- Fraser, M.W., Day, S. H., Galinsky, M. J.,
Hodges, V. G., & Smokowski, P. R. (2004).
Conduct problems and peer rejection in
childhood: A randomized trial of the mak-
ing choices and strong families programs.
Research on Social Work Practice, 14,
313–324.
- Fraser, M. W., Galinsky, M. J., Smokowski, P.
R., Day, S. H., Terzian, M. A., Rose, R. A.,
et al. (2005). Social information-processing
skills training to promote social competence
and prevent aggressive behavior in the third
grade. *Journal of Consulting and Clinical
Psychology*, 73, 1045–1055.
- Fraser, M. W., Lee, J. S., Kupper, L. L., &
Day, S. H. (2011). A control trail of the
Making Choices Program: Six-month fol-
low-up. *Research in Social Work and Prac-
tice*, 21 (2), 165-176.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A.
(2000). Second step: Preventing aggression
by promoting social competence. *Journal of
emotional and Behavioral Disorders*, 8 (2),
102-112.
- Gansle, K. A. (2005). The effectiveness of
school-based anger interventions and pro-
grams: A meta-analysis. *Journal of School
Psychology*, 43, 321-341.
- Gillham, J. E., Brunwasser, S. M., & Freres, D.
R. (2008). Preventing depression in early
adolescence: The Penn Resiliency Pro-
gram. In J. R. Z. Abela & B. L. Hankin
(Eds.), *Handbook of depression in children
and adolescents* (p. 309–322). The Guilford
Press.

- Guo, S., Peng, J., Fraser, M. W., Sun, X., Wu, F., & Day, S. H. (2020). Strengthening the social information processing skills of third graders in rural China. *Research on Social Work Practice*, 30(6), 597-611.
- Holsen, I., Smith, B. H., & Frey, K. S. (2008). Outcomes of the social competence program Second Step in Norwegian elementary schools. *School Psychology International*, 29(1), 71-88.
- Howard, M. C., & Gutworth, M. B. (2020). A meta-analysis of virtual reality training programs for social skill development. *Computers & Education*, 144, 103707.
- Jonyniene, J., Kern, R. M., & Gfroerer, K. P. (2015). Efficacy of Lithuanian systematic training for effective parenting (STEP) on parenting style and perception of child behavior. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 23(4), 392-406.
- Kazuka, K., & Flanders, K. (2007). Preschool children's social understanding: A pilot study of goals and strategies during conflict situation. *Psychological Reports*, 101, 547-554.
- Kirk, R. G. (2009). Experimental design. In R. E. Millsap and A. Maydeu-Olivares (eds.), *The sage handbook of quantitative methods in psychology*. SAGE Publications. pp. 23-45.
- Larose, M. P., Ouellet-Morin, I., Vitaro, F., Geoffroy, M. C., Ahun, M., Tremblay, R. R., & Côté, S. M. (2019). Impact of a social skills program on children's stress: A cluster randomized Trial. *Psychoneuroendocrinology*, 104, 115-121.
- Larsen, T., & Samdal, O. (2011). The importance of teachers' feelings of self-efficacy in developing their pupils' social and emotional learning: A Norwegian study of teachers' reactions to the Second Step program. *School Psychology International*, 33(6), 631-645.
- Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602-640.
- Lee, H. A., & DiGiuseppe, R. (2018). Anger and aggression treatments: a review of meta-analyses. *Current Opinion in Psychology*, 19, 65-74.
- Lök, N., Bademli, K., & Canbaz, M. (2018). The effects of anger management education on adolescents' manner of displaying anger and self-Esteem: A randomized controlled trial. *Archives of Psychiatric Nursing*, 32, 75-81.
- Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K., & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step. *Journal of School Psychology*, 53, 463-477.
- Malhotra, N., Ayele, Z. M., Zheng, D., & Amor, Y. B. (2021). Improving social and emotional learning for schoolgirls: An impact study of curriculum-based socio-emotional education in rural Uganda. *International Journal of Educational Research*, 108, 101778.
- Moy, G. E., & Hazen, A. (2018). A systematic review of the Second Step program. *Journal of School Psychology*, 71, 18-41.
- Moy, G., Polanin, J. R., McPherson, C., & Phan, T. V. (2018). International adoption of the Second Step program: Moderating variables in treatment effects. *School Psychology International*, 39(4), 333-359.
- Ong, A. D. O., Bergeman, C. S., Bisconti, T. L., & Wallace, K. A. W. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 730-749.
- Orue, I., Calvete, E., & Fernández-González, L. (2019). Early maladaptive schemas and social information processing in child-to-parent aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, 5, 1-25.
- Panayiotou, M., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 193-204.
- Reichardt, C. S. (2009). Quasi-experimental designs. In R. E. Millsap and A. Maydeu-Olivares (eds.), *The sage handbook of quantitative methods in psychology*. SAGE Publications. pp. 46-71.
- Schlesier, J., Roden, I., & Moschner, B. (2019). Emotion regulation in primary school children: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 100, 239-257.
- Siddiqui, N., Gorard, S., & See, B. H. (2019). Can learning beyond the classroom impact on social responsibility and academic attainment? An evaluation of the Children's University youth social action program. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 74-82.

- Sloan, S., Winter, K., Connolly, P., & Gildea, A. (2020). The effectiveness of nurture groups in improving outcomes for young children with social, emotional and behavioral difficulties in primary schools: An evaluation of Nurture Group provision in Northern Ireland. *Children and Youth Services Review*, 108, 104619.
- Smith, T. F., & Capuzzi, G. (2019). Using a mindset intervention to reduce anxiety in the statistics classroom. *Psychology Learning & Teaching*, 18(3), 326-336.
- Snyder, K. E., Fong, C. J., Painter, J. K., Pittard, C. M., Barr, S. M., & Patall, E. A. (2019). Interventions for academically underachieving students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100-110.
- Steinhardt, M. A., & Dolbier, C. L. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health*, 56(4), 445-453.
- Terzian, M. A., Li, J., Fraser, M. W., Day, S. H., & Rose, R. A. (2015). Social information-processing skills and aggression: A quasi-experimental trial of the making choices and making choices plus programs. *Research on Social Work Practice*, 25(3), 358-369.
- Upshur, C. C., Heyman, M., & Wenz-Gross, M. (2017). Efficacy trial of the Second Step Early Learning (SSEL) curriculum: Preliminary outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 50, 15-25.
- Wu, F., Fraser, M. W., Guo, S., Day, S. H., & Galinsky, M. G. (2016). Strengthening the social information-processing skills of children: A controlled test of the Let's Be Friends Program in China. *Research on Social Work Practice*, 26(5), 525-538.
- Yang, C., Chan, M. K., Ma, T. L. (2020). School-wide social emotional learning (SEL) and bullying victimization: Moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools. *Journal of School Psychology*, 82, 49-69.

COPYRIGHTS



© 2022 by the authors. Licensee PNU, Tehran, Iran. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY4.0) (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>)