

Comparing the Effectiveness of Resilience Skills Training and Emotional Competence Training on Social Adaptation Change in Secondary School Students

1. Rasoul Matin[✉]: Department of Psychology, Boj.C., Islamic Azad University, Bojnord, Iran
2. Parvin Hemat Afza^{✉*}: Department of Psychology, Boj.C., Islamic Azad University, Bojnord, Iran.
3. Ebrahim Alizadeh Mousavi[✉]: Department of Psychology, Qu.C., Islamic Azad University, Quchan, Iran

*Corresponding Author's Email Address: p.hematafza@iau.ac.ir



Received: 21 January 2026

Revised: 25 May 2026

Accepted: 02 June 2026

Initial Publish: 04 July 2026

Final Publish: 22 June 2027



Copyright: © 2027 by the authors.

Published under the terms and conditions of Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0

International (CC BY-NC 4.0) License.

Abstract:

Objective: This study aimed to compare the effectiveness of resilience skills training and emotional competence training on social adaptation among male secondary school students.

Methods and Materials: This applied study was conducted using a quasi-experimental pretest–posttest–follow-up design with a control group. The statistical population consisted of male senior secondary school students in Bojnourd during the 2022–2023 academic year. From this population, 60 eligible students were selected through convenience sampling and randomly assigned to three groups of 20 participants: resilience skills training, emotional competence training, and control. Data were collected using the California Social Adjustment Questionnaire. The data were analyzed using repeated-measures analysis of variance, Mauchly's test of sphericity, Greenhouse–Geisser correction, and Bonferroni post hoc comparisons in SPSS version 24.

Findings: The repeated-measures analysis of variance showed that resilience skills training had a significant effect on students' social adaptation ($F=15.893$, $p=0.001$, $\eta^2=0.455$). Emotional competence training also produced a significant change in social adaptation ($F=8.987$, $p<0.01$, $\eta^2=0.321$). In contrast, the control group showed no statistically significant change in social adaptation over time ($F=2.091$, $p>0.05$). Bonferroni post hoc results indicated significant differences between pretest and posttest scores and between pretest and follow-up scores in both experimental groups, whereas the difference between posttest and follow-up scores was not significant.

Conclusion: Both resilience skills training and emotional competence training significantly improved social adaptation among secondary school students. However, resilience skills training demonstrated a larger effect size and was therefore more effective than emotional competence training. Accordingly, resilience-based educational interventions may be a more appropriate approach for enhancing social adaptation in male secondary school students.

Keywords: *resilience training, emotional competence training, social adaptation, secondary school students, quasi-experimental study*

How to Cite: Matin, R., Hemat Afza, P., & Alizadeh Mousavi, E. (2027). Comparing the Effectiveness of Resilience Skills Training and Emotional Competence Training on Social Adaptation Change in Secondary School Students. *Quarterly of Experimental and Cognitive Psychology*, 4(2), 1-19.

مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های تاب‌آوری و شایستگی هیجانی بر تغییر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان متوسطه دوم

۱. رسول متین^۱، گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران
۲. پروین همت افزا^۲، گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران. (نویسنده مسئول)
۳. ابراهیم علیزاده موسوی^۳، گروه روانشناسی، واحد قوچان، دانشگاه آزاد اسلامی، قوچان، ایران

*پست الکترونیک نویسنده مسئول: p.hematafza@iau.ac.ir

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های تاب‌آوری و آموزش شایستگی هیجانی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه بود.

مواد و روش: این پژوهش از نوع کاربردی و به روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری همراه با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر بجنورد در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۲۰۲۳ بود. از میان افراد واجد شرایط، ۶۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در سه گروه ۲۰ نفره شامل گروه آموزش مهارت‌های تاب‌آوری، گروه آموزش شایستگی هیجانی و گروه کنترل قرار گرفتند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه سازگاری اجتماعی کالیفرنیا بود. داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر، آزمون موخلی، اصلاح گرینهاوس-گایسر و آزمون تعقیبی بونفرونی در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر نشان داد که آموزش مهارت‌های تاب‌آوری اثر معناداری بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان داشت ($F=15.893, p=0.001, \eta^2=0.455$). همچنین، آموزش شایستگی هیجانی نیز موجب تغییر معنادار سازگاری اجتماعی شد ($F=8.987, p<0.01, \eta^2=0.321$). در گروه کنترل، تغییرات سازگاری اجتماعی معنادار نبود ($F=2.091, p>0.05$). نتایج بونفرونی نشان داد که در هر دو گروه آزمایش، تفاوت پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیش‌آزمون با پیگیری معنادار بود، اما تفاوت پس‌آزمون با پیگیری معنادار نبود.

نتیجه‌گیری: هر دو مداخله آموزشی موجب بهبود معنادار سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان شدند؛ با این حال، آموزش مهارت‌های تاب‌آوری با اندازه اثر بالاتر، اثربخشی بیشتری نسبت به آموزش شایستگی هیجانی نشان داد. بنابراین، استفاده از برنامه‌های آموزشی مبتنی بر تاب‌آوری می‌تواند رویکردی مناسب‌تر برای ارتقای سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه باشد.

کلیدواژگان: آموزش تاب‌آوری، شایستگی هیجانی، سازگاری اجتماعی، دانش‌آموزان متوسطه دوم، مطالعه نیمه‌آزمایشی

نحوه استناددهی: متین، رسول، همت افزا، پروین، و علیزاده موسوی، ابراهیم. (۱۴۰۶). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های تاب‌آوری و شایستگی هیجانی بر تغییر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان متوسطه دوم. فصلنامه روانشناسی تجربی و شناختی، ۲۴(۱)، ۱-۱۹.



تاریخ دریافت: ۱ بهمن ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۴ خرداد ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۲ خرداد ۱۴۰۵

تاریخ چاپ اولیه: ۱۳ تیر ۱۴۰۵

تاریخ چاپ نهایی: ۱ تیر ۱۴۰۶



مجوز و حق نشر: © ۱۴۰۶ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

Extended Abstract

Introduction

Social adaptation is a central developmental capacity during adolescence because it enables students to establish effective relationships, comply with social expectations, participate constructively in school life, and regulate their behavior in relation to family, peers, and educational institutions. In secondary school students, social adaptation becomes particularly important because adolescence is accompanied by rapid emotional, cognitive, interpersonal, and identity-related changes. At this stage, students face increasing academic expectations, peer comparison, sensitivity to acceptance or rejection, exposure to social media pressures, and the need to manage interpersonal conflicts. Previous studies have shown that school perceptions, bullying experiences, and peer-related stressors can influence adolescents' psychological and social functioning (Markkanen et al., 2021; Popat & Tarrant, 2023). Social adaptation is not merely passive conformity to the environment; rather, it is a dynamic process through which individuals balance personal needs with social norms and environmental demands. This process is shaped by personal, cultural, educational, and contextual factors (Grumbine & Xu, 2021; Kuhlicke et al., 2023; Rusman et al., 2023). Empirical evidence also indicates that social adaptation is associated with psychological well-being, cognitive functioning, social support, self-efficacy, and emotional health across different populations (Ambrozevich, 2024; Hong & Lv, 2024; Lian et al., 2024; Liu, 2022). Therefore, interventions that enhance students' ability to cope with stress, regulate emotions, solve interpersonal problems, and participate effectively in school relationships are essential.

Among the educational and psychological interventions proposed to improve social adaptation, resilience skills training has received considerable attention. Resilience refers to the capacity to withstand, recover from, and adapt positively to adversity, stress, and challenging life

circumstances. Developmental perspectives emphasize that resilience is not a fixed trait but a dynamic and trainable process that can be strengthened through supportive experiences and structured intervention (Masten & Barnes, 2018). Resilience training programs have been shown to improve psychological functioning and coping capacities by strengthening problem-solving, flexibility, optimism, emotional control, and use of social support (Joyce et al., 2018). Studies conducted in adolescent and student populations have also demonstrated that resilience-based interventions can improve psychological well-being, health behaviors, self-efficacy, psychological flexibility, quality of life, and academic resilience (Abdolkhalghi et al., 2023; Baroun et al., 2023; Fathalikhani et al., 2023; Khanjani et al., 2023; Rezaei Najarpour & Estadi, 2023). These capacities are closely related to social adaptation because socially adaptive students must tolerate frustration, manage conflict, maintain constructive relationships, and respond flexibly to school and family demands.

Emotional competence training is another intervention that may improve social adaptation. Emotional competence includes recognizing, understanding, expressing, and regulating emotions in oneself and others. Students with higher emotional competence are better able to manage anger, anxiety, rejection, interpersonal conflict, and social pressure. Research has shown that emotional competence can protect against internalizing symptoms, improve psychological adjustment, and support adaptive functioning in children and adolescents (Kwok & Gu, 2017; Samson et al., 2020). Emotional competence is also linked to executive functioning, inhibitory control, working memory, self-regulation, mindfulness-related processes, and academic well-being (Kaunhoven & Dorjee, 2017; Li et al., 2020; Nezakati Hashemian et al., 2021). In school settings, social-emotional competence is not limited to students; teachers' emotional functioning and classroom climate also influence students' perceptions and adjustment (Oberle et al., 2020). Moreover, broader educational approaches such as life skills

training, social problem-solving training, and self-care-oriented interventions have been associated with adjustment, assertiveness, caring capacities, and adaptive life functioning (Bordfarzam et al., 2025; DeMarchis et al., 2022; Kitson et al., 2022; Pahilanga et al., 2023; Zare Gheshlaghi, 2025). Although both resilience training and emotional competence training may enhance social adaptation, their comparative effectiveness has received less empirical attention. Resilience training may have broader effects because it addresses coping, endurance, flexibility, problem-solving, and support seeking, whereas emotional competence training primarily targets awareness and regulation of emotions. Accordingly, the present study aimed to compare the effectiveness of resilience skills training and emotional competence training on changes in social adaptation among male secondary school students.

Methods and Materials

This study was applied in purpose and quasi-experimental in design, using a pretest–posttest–follow-up structure with two experimental groups and one control group. The statistical population included all male senior secondary school students in Bojnourd during the 2022–2023 academic year. From this population, 60 eligible students who were willing to participate were selected through convenience sampling and randomly assigned to three equal groups: experimental group 1, experimental group 2, and the control group. Each group consisted of 20 students. Experimental group 1 received resilience skills training, experimental group 2 received emotional competence training, and the control group received no intervention during the study period.

The inclusion criteria were being male, being between 15 and 20 years old, studying at the senior secondary level, having no specific physical or psychological disorder according to the school counseling record, being able to attend the sessions either in person or virtually, not being infected with COVID-19 during the intervention period, having no addiction to drugs, alcohol, or psychotropic substances, and agreeing to follow group rules such as

confidentiality, punctual attendance, and completion of assigned tasks. The exclusion criteria were developing a severe illness or contagious viral disease that prevented continued participation, diagnosis of substance, alcohol, or psychotropic drug addiction at any stage of the study, and absence from more than one intervention session.

Data were collected using the California Social Adjustment Questionnaire. In the present study, only the social adjustment section of the questionnaire was used. This section includes 90 items and measures different aspects of social adaptation, including social standards, social skills, adaptive social interests, family relations, school relations, and social relations. The response format is true–false, with incorrect responses scored as zero and correct responses scored as one. Higher scores indicate higher social adaptation. The intervention programs were implemented in 10 educational sessions. The resilience training program was designed to strengthen students' coping capacity, flexibility, problem-solving ability, tolerance of adversity, constructive use of social support, and adaptive response to school and interpersonal challenges. The emotional competence training program focused on emotional awareness, recognition of positive and negative emotions, emotional expression, regulation of emotional reactions, empathy, conflict management, and adaptive use of emotions in social interactions.

Findings

Descriptive results showed that the mean total score of social adaptation in the resilience training group increased from 45.25 at pretest to 66.40 at posttest and remained relatively stable at 64.70 during follow-up. In the emotional competence training group, the mean score increased from 43.80 at pretest to 60.50 at posttest and remained stable at 59.70 during follow-up. In the control group, the mean score changed from 39.60 at pretest to 48.25 at posttest and 48.50 at follow-up. These descriptive findings indicated that both experimental groups improved over time, with a stronger increase observed in the resilience training group.

Before inferential analysis, statistical assumptions were examined. The Shapiro–Wilk test indicated that the distribution of social adaptation scores was normal across groups and measurement stages. Levene’s test showed that the assumption of homogeneity of variances was not violated. Mauchly’s test of sphericity was significant in all three groups, indicating violation of the sphericity assumption; therefore, Greenhouse–Geisser correction was used to interpret the repeated-measures analysis of variance.

The repeated-measures analysis of variance showed that changes in social adaptation were statistically significant in the resilience training group. Based on the Greenhouse–Geisser correction, the effect of time was significant in this group ($F=15.893$, $p=0.001$, $\eta^2=0.455$). This result indicated that resilience skills training significantly improved students’ social adaptation. The effect of time was also significant in the emotional competence training group ($F=8.987$, $p=0.006$, $\eta^2=0.321$), showing that emotional competence training also produced a significant improvement in social adaptation. In contrast, the effect of time was not statistically significant in the control group ($F=2.091$, $p=0.164$, $\eta^2=0.099$). Comparison of effect sizes showed that resilience training had a stronger effect than emotional competence training.

Bonferroni post hoc comparisons further clarified the pattern of change. In the resilience training group, the difference between pretest and posttest was significant, with a mean difference of -21.150 and $p=0.002$. The difference between pretest and follow-up was also significant, with a mean difference of -19.450 and $p=0.003$. However, the difference between posttest and follow-up was not significant, with a mean difference of 1.700 and $p=0.474$. In the emotional competence training group, the difference between pretest and posttest was significant, with a mean difference of -16.700 and $p=0.027$. The difference between pretest and follow-up was also significant, with a mean difference of -15.900 and $p=0.013$. The difference between posttest and follow-up was not significant, with a mean difference of 0.800 and $p=1.000$. These results indicated that

both interventions produced significant and relatively stable improvements in social adaptation, but the magnitude of improvement was greater in the resilience training group.

Discussion and Conclusion

The results of the present study demonstrated that both resilience skills training and emotional competence training were effective in improving social adaptation among male secondary school students. The significant increase from pretest to posttest in both experimental groups showed that structured psychological and educational interventions can enhance students’ capacity to interact more effectively with their social environment. The non-significant difference between posttest and follow-up in both experimental groups indicated that the intervention effects were maintained over time, at least during the follow-up period. This finding suggests that students were able to internalize and apply the skills learned during the sessions in their school, family, and peer relationships.

The stronger effect of resilience training suggests that social adaptation may depend not only on emotional awareness and regulation but also on broader adaptive capacities. Resilience training helps students tolerate frustration, manage adversity, solve problems, maintain hope, use social support, and respond flexibly to challenging situations. These skills are directly relevant to the demands of school life, where students frequently face academic pressure, peer conflict, evaluation anxiety, and social comparison. Although emotional competence training improved social adaptation by strengthening emotional recognition, expression, regulation, and empathy, resilience training appeared to influence a wider range of cognitive, behavioral, emotional, and interpersonal processes. Therefore, resilience training may provide a more comprehensive foundation for social adaptation.

The findings also highlight the importance of school-based interventions for adolescent development. Secondary schools are not only academic environments but also social contexts in which students learn cooperation, responsibility, conflict resolution, emotional regulation, and adaptive

participation. When students receive structured training in resilience and emotional competence, they may become better equipped to manage interpersonal tensions, respond constructively to stress, and maintain healthier social relationships. The results imply that educational systems should pay greater attention to preventive and developmental programs that strengthen students' psychosocial competencies before adjustment problems become severe.

In conclusion, the present study showed that resilience skills training and emotional competence training both significantly improved social adaptation in male secondary

school students, but resilience training had a stronger effect. The findings support the use of resilience-oriented educational programs as an effective approach for promoting social adaptation among adolescents. At the same time, emotional competence training remains valuable and may be especially useful when integrated with resilience-based programs. A combined intervention model that includes coping skills, emotional regulation, problem-solving, empathy, and social support may provide a more comprehensive strategy for improving students' social adaptation and psychological functioning.

مقدمه

دوره نوجوانی یکی از حساس‌ترین مراحل تحول روانی، اجتماعی و آموزشی است؛ زیرا نوجوان در این دوره با تغییرات هم‌زمان جسمانی، شناختی، هیجانی و اجتماعی روبه‌رو می‌شود و کیفیت پاسخ او به این تغییرات می‌تواند مسیر سازگاری آینده وی را تحت‌تأثیر قرار دهد. دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه، به دلیل قرار داشتن در آستانه انتخاب‌های مهم تحصیلی، شکل‌گیری هویت فردی، گسترش روابط همسالان و افزایش انتظارات خانواده و مدرسه، بیش از بسیاری از گروه‌های سنی دیگر در معرض فشارهای روانی و اجتماعی قرار دارند. در محیط مدرسه، کیفیت روابط بین‌فردی، ادراک دانش‌آموز از امنیت روانی، تجربه پذیرش یا طرد از سوی همسالان، و نحوه تعامل با معلمان می‌تواند به‌طور مستقیم بر رشد اجتماعی و سلامت روانی او اثر بگذارد. مطالعات مربوط به نوجوانان نشان داده‌اند که تجربه‌هایی مانند قلدری، فشار همسالان، نگرانی‌های ناشی از شبکه‌های اجتماعی، و دشواری در برقراری روابط سالم، از عوامل مهمی هستند که می‌توانند سازگاری اجتماعی و بهزیستی روانی دانش‌آموزان را تضعیف کنند (Markkanen et al., 2021; Popat & Tarrant, 2023). از سوی دیگر، روابط بین‌فردی مطلوب در مدرسه، رفتارهای حمایت‌گراانه و مهارت در تعامل با دیگران از مؤلفه‌هایی هستند که می‌توانند سازگاری دانش‌آموزان را تسهیل کنند و نقش مدرسه را به‌عنوان محیطی مهم برای یادگیری اجتماعی برجسته سازند (Burgueño & Medina-Casabón, 2021).

سازگاری اجتماعی مفهومی چندبعدی است که به توانایی فرد برای ایجاد تعادل میان نیازها، انتظارات، نقش‌های اجتماعی و الزامات محیط اشاره دارد. فرد سازگار کسی است که بتواند ضمن حفظ هویت و نیازهای فردی خود، با قواعد، ارزش‌ها و ساختارهای اجتماعی نیز رابطه‌ای مؤثر برقرار کند. سازگاری اجتماعی تنها به معنای انطباق منفعلانه با محیط نیست، بلکه فرایندی

پویا و دوسویه است که در آن فرد و محیط به‌طور متقابل بر یکدیگر اثر می‌گذارند. در این معنا، سازگاری اجتماعی با مفاهیمی مانند انعطاف‌پذیری، توانایی تعامل، پذیرش تفاوت‌ها، مدیریت تعارض و استفاده مناسب از منابع اجتماعی پیوند دارد. در ادبیات جدید، سازگاری در بافت‌های اجتماعی و فرهنگی مختلف به‌عنوان فرایندی پیچیده در نظر گرفته می‌شود که تحت‌تأثیر عوامل فردی، فرهنگی، خانوادگی و نهادی قرار دارد (Grumbine & Xu, 2021; Kuhllicke et al., 2023). از این منظر، ارزش‌های فرهنگی، میراث اجتماعی، هنجارهای جمعی و زمینه‌های زیست‌محیطی و اجتماعی می‌توانند شکل سازگاری افراد را تعیین کنند و مسیر درونی‌سازی رفتارهای سازگارانه را جهت دهند (Rusman et al., 2023). بنابراین، بررسی سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان بدون توجه به بافت مدرسه، خانواده و جامعه نمی‌تواند تصویری کامل از این سازه ارائه دهد.

اهمیت سازگاری اجتماعی زمانی آشکارتر می‌شود که پیامدهای ضعف در آن مورد توجه قرار گیرد. کاهش سازگاری اجتماعی می‌تواند با احساس طردشدگی، ضعف در روابط بین‌فردی، افت انگیزش تحصیلی، افزایش تعارض‌های خانوادگی و مدرسه‌ای، کاهش عزت‌نفس، و آسیب‌پذیری در برابر مشکلات هیجانی همراه باشد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که سازگاری اجتماعی در گروه‌های مختلف، از دانش‌آموزان و دانشجویان تا افراد دارای نیازهای خاص و مهاجران، نقشی تعیین‌کننده در کیفیت زندگی، سلامت روان و مشارکت اجتماعی دارد (Ambrozevich, 2024; Hong & Lv, 2024).

همچنین، مطالعات طولی نشان داده‌اند که سازگاری اجتماعی مسیری ثابت و خطی ندارد، بلکه می‌تواند تحت‌تأثیر توانایی شناختی، افسردگی، حمایت اجتماعی و شرایط زندگی در طول زمان تغییر کند (Lian et al., 2024). در میان دانشجویان نیز سازگاری اجتماعی در ارتباط با خودکارآمدی، عزت‌نفس و مشکلات خواب مورد توجه قرار گرفته است و این یافته‌ها نشان می‌دهند

که سازگاری اجتماعی تنها یک پیامد رفتاری نیست، بلکه با فرایندهای شناختی و هیجانی فرد نیز پیوند دارد (Liu, 2022). افزون بر این، پژوهش‌های مرتبط با گروه‌های آسیب‌پذیر و نوجوانان در معرض خطر نشان داده‌اند که مداخلات روان‌شناختی، تربیتی، پزشکی و اجتماعی زمانی اثربخش‌تر خواهند بود که سازگاری اجتماعی را به‌عنوان یکی از اهداف اصلی خود در نظر بگیرند (Fennig, 2021; Vorobyova et al., 2021).

با توجه به نقش سازگاری اجتماعی در سلامت روانی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، مداخلات آموزشی و روان‌شناختی مدرسه‌محور اهمیت ویژه‌ای یافته‌اند. مدارس تنها مکان انتقال دانش رسمی نیستند، بلکه یکی از مهم‌ترین بسترهای شکل‌گیری مهارت‌های زندگی، مهارت‌های ارتباطی، شایستگی‌های هیجانی و توانایی سازگاری با محیط اجتماعی محسوب می‌شوند. آموزش مهارت‌های اجتماعی و روانی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا در موقعیت‌های فشارزا، تعاملات بین‌فردی و تعارض‌های مدرسه‌ای عملکرد سازگارانه‌تری داشته باشند. در همین راستا، آموزش حل مسئله اجتماعی به‌عنوان یکی از راهبردهای مداخله‌ای در بهبود سازگاری و جرئت‌ورزی دانش‌آموزان قربانی قلدری مورد توجه قرار گرفته است (Bordfarzam et al., 2025). همچنین، آموزش مهارت‌های زندگی می‌تواند موجب بهبود سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان شود و آنان را برای مواجهه مؤثرتر با مسائل فردی و اجتماعی آماده کند (Zare Gheshlaghi, 2025). پژوهش‌های داخلی نیز نشان داده‌اند که مداخلات روان‌شناختی گروهی می‌تواند بر مؤلفه‌هایی مانند همدلی، پذیرش اجتماعی و کفایت اجتماعی اثرگذار باشد و به ارتقای تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان و نوجوانان کمک کند (Tehrani Moghadam et al., 2020).

یکی از رویکردهای مهم در بهبود سازگاری اجتماعی، آموزش مهارت‌های تاب‌آوری است. تاب‌آوری به توانایی فرد برای حفظ، بازیابی یا ارتقای کارکرد

روانی و اجتماعی در مواجهه با تنش، بحران، ناکامی یا موقعیت‌های تهدیدکننده اشاره دارد. در رویکرد تحولی، تاب‌آوری صرفاً یک ویژگی ثابت شخصیتی نیست، بلکه فرایندی پویا و قابل پرورش است که از تعامل عوامل فردی، خانوادگی و محیطی شکل می‌گیرد (Masten & Barnes, 2018). تاب‌آوری به نوجوان کمک می‌کند تا در برابر مشکلات تحصیلی، تعارض‌های خانوادگی، فشار همسالان و ناکامی‌های روزمره، واکنشی سازگارانه‌تر نشان دهد و از منابع حمایتی خود به شکل مؤثرتری استفاده کند. مرور نظام‌مند و فراتحلیل برنامه‌های آموزش تاب‌آوری نشان داده است که این نوع مداخلات می‌تواند در ارتقای سلامت روان و توان مقابله‌ای افراد مؤثر باشد (Joyce et al., 2018). در واقع، آموزش تاب‌آوری با تقویت مهارت‌هایی مانند حل مسئله، خودآگاهی، مدیریت فشار، انعطاف‌پذیری شناختی، امیدواری و جست‌وجوی حمایت اجتماعی، زمینه سازگاری اجتماعی بهتر را فراهم می‌کند.

در سال‌های اخیر، شواهد تجربی متعددی از اثربخشی آموزش تاب‌آوری بر شاخص‌های روان‌شناختی و رفتاری نوجوانان و جوانان حمایت کرده‌اند. نتایج پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تدوین و اجرای پروتکل‌های تاب‌آوری می‌تواند موجب کاهش استرس، افزایش بهزیستی روان‌شناختی و تقویت تاب‌آوری در گروه‌های مختلف شود (Khanjani et al., 2023). همچنین، آموزش تاب‌آوری بر رفتارهای سلامت و بهزیستی روان‌شناختی اثر مثبت داشته و می‌تواند ظرفیت روانی افراد را برای مواجهه با موقعیت‌های دشوار افزایش دهد (Abdolkhalghi et al., 2023). در نوجوانان دارای گرایش به رفتارهای پرخطر نیز بسته‌های آموزشی تاب‌آوری توانسته‌اند تکانشگری را کاهش داده و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی را تقویت کنند (Baroun et al., 2023). افزون بر این، آموزش تاب‌آوری در نوجوانان وابسته به مواد با بهبود کیفیت زندگی، خودکارآمدی و مهارت حل مسئله همراه بوده است

(Fathalikhani et al., 2023). در بافت تحصیلی نیز آموزش مهارت‌های

روانی - اجتماعی می‌تواند مشارکت تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی

دانش‌آموزان را افزایش دهد (Rezaei Najarpour & Estadi, 2023).

بنابراین، می‌توان انتظار داشت که آموزش تاب‌آوری با تقویت توان تحمل،

حل مسئله و انطباق فعال با محیط، بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دوره

متوسطه نیز اثرگذار باشد.

در کنار تاب‌آوری، شایستگی هیجانی یکی دیگر از سازه‌های مهم در

سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان است. شایستگی هیجانی به توانایی شناخت،

درک، بیان، تنظیم و استفاده سازگارانه از هیجان‌ها در موقعیت‌های فردی و

بین‌فردی اشاره دارد. دانش‌آموزی که از شایستگی هیجانی بالاتری برخوردار

است، می‌تواند هیجان‌های خود را بهتر تشخیص دهد، واکنش‌های هیجانی

خود را در روابط اجتماعی مدیریت کند، احساسات دیگران را درک نماید و

در موقعیت‌های تعارض‌آمیز رفتار متناسب‌تری نشان دهد. پژوهش‌ها نشان

داده‌اند که شایستگی هیجانی می‌تواند در کاهش نشانه‌های درونی‌سازی‌شده

و پیشگیری از مشکلات روان‌شناختی در کودکان و نوجوانان نقش داشته باشد

(Samson et al., 2020). همچنین، آموزش کارکردهای اجرایی می‌تواند از

طریق تقویت بازداری و حافظه کاری به بهبود شایستگی هیجانی کودکان

کمک کند و این موضوع نشان می‌دهد که شایستگی هیجانی با فرایندهای

شناختی نیز پیوند دارد (Li et al., 2020). در محیط مدرسه، حتی ادراک

دانش‌آموزان از شایستگی اجتماعی - هیجانی معلم نیز می‌تواند تحت‌تأثیر

فرسودگی معلم قرار گیرد و این امر اهمیت فضای هیجانی کلاس درس را در

رشد اجتماعی دانش‌آموزان نشان می‌دهد (Oberle et al., 2020).

شایستگی هیجانی از طریق افزایش خودآگاهی، تنظیم هیجان، همدلی و

کنترل واکنش‌های تکانشی می‌تواند زمینه تعامل اجتماعی سازگارانه را فراهم

کند. هنگامی که نوجوان بتواند هیجان‌های منفی خود را در موقعیت‌هایی مانند

تعارض با همسالان، انتقاد معلم، فشار خانواده یا شکست تحصیلی مدیریت

کند، احتمال رفتارهای ناسازگارانه کاهش می‌یابد و ظرفیت او برای گفت‌وگو،

حل مسئله و پذیرش اجتماعی افزایش پیدا می‌کند. در این زمینه، شایستگی

هیجانی در ارتباط میان خوش‌بینی و افسردگی نوجوانان نقش مهمی ایفا

می‌کند و می‌تواند به‌عنوان عاملی محافظت‌کننده در برابر مشکلات روانی عمل

کند (Kwok & Gu, 2017). افزون بر آن، پژوهش‌های مربوط به خودتنظیمی

و ذهن‌آگاهی نشان داده‌اند که فرایندهای توجه‌آگاهانه می‌توانند با تعدیل

واکنش‌های هیجانی، خودتنظیمی کودکان و پیش‌نوجوانان را تقویت کنند

(Kaunhoven & Dorjee, 2017). پژوهش‌های داخلی نیز نشان داده‌اند که

آموزش شایستگی اجتماعی - هیجانی می‌تواند بر بهزیستی تحصیلی

دانش‌آموزان اثرگذار باشد و در کنار مداخلاتی مانند ذهن‌آگاهی، نقش مهمی

در ارتقای کارکردهای روانی و تحصیلی ایفا کند (Nezakati Hashemian

et al., 2021). بنابراین، شایستگی هیجانی می‌تواند یکی از مسیرهای مهم

ارتقای سازگاری اجتماعی باشد، زیرا بسیاری از دشواری‌های اجتماعی

نوجوانان ریشه در ناتوانی در شناخت، بیان و تنظیم هیجان‌ها دارد.

با وجود همپوشانی‌هایی که میان تاب‌آوری و شایستگی هیجانی وجود

دارد، این دو سازه از نظر تأکید نظری و کارکرد مداخله‌ای تفاوت‌هایی دارند.

تاب‌آوری بیشتر بر توانایی فرد برای پایداری، بازیابی و رشد در برابر فشارها

و بحران‌ها تمرکز دارد، درحالی‌که شایستگی هیجانی عمدتاً بر شناخت و

تنظیم هیجان‌ها در موقعیت‌های فردی و اجتماعی تأکید می‌کند. از این رو، هر

دو رویکرد می‌توانند به سازگاری اجتماعی کمک کنند، اما ممکن است مسیر

اثرگذاری و شدت تأثیر آن‌ها یکسان نباشد. برخی دیدگاه‌های جدید در حوزه

مراقبت، خودمراقبتی و مهارت‌های زندگی نیز بر ضرورت تقویت ظرفیت‌های

فردی در سراسر دوره زندگی تأکید کرده‌اند و نشان داده‌اند که آموزش

مهارت‌های زندگی می‌تواند در ارتقای کیفیت تعامل فرد با خود و دیگران

مؤثر باشد (Kitson et al., 2022; Pahilanga et al., 2023). از سوی دیگر، تقویت مهارت‌های خودمراقبتی و مراقبت از خود در آموزش‌های حرفه‌ای و اجتماعی به‌عنوان مسئولیتی اخلاقی مطرح شده است؛ زیرا افراد برای ایفای نقش‌های اجتماعی مؤثر باید بتوانند از سلامت روانی و هیجانی خود مراقبت کنند (DeMarchis et al., 2022). بنابراین، مقایسه دو رویکرد تاب‌آوری و شایستگی هیجانی می‌تواند نشان دهد که کدام رویکرد در بهبود سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه اثربخش‌تر است.

مرور پیشینه نشان می‌دهد که اگرچه مطالعات مختلفی به‌طور جداگانه اثربخشی آموزش تاب‌آوری، مهارت‌های روانی-اجتماعی، شایستگی هیجانی و مداخلات مرتبط با سازگاری را بررسی کرده‌اند، اما مقایسه مستقیم آموزش مهارت‌های تاب‌آوری و آموزش شایستگی هیجانی در زمینه سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان کمتر مورد توجه قرار گرفته است. این خلأ پژوهشی از آن جهت اهمیت دارد که مدارس برای انتخاب مداخلات روان‌شناختی و تربیتی اثربخش با محدودیت زمان، منابع انسانی و امکانات اجرایی روبه‌رو هستند و شناخت رویکرد مؤثرتر می‌تواند به تصمیم‌گیری دقیق‌تر مشاوران، روان‌شناسان مدرسه و برنامه‌ریزان آموزشی کمک کند. از سوی دیگر، ویژگی‌های رشدی نوجوانان پسر دوره دوم متوسطه، فشارهای تحصیلی، تعاملات همسالان و نیاز به پذیرش اجتماعی، ضرورت طراحی و مقایسه مداخلاتی را برجسته می‌کند که بتوانند سازگاری اجتماعی آنان را به‌صورت پایدار بهبود بخشند. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های تاب‌آوری و آموزش شایستگی هیجانی بر تغییر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه بود.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر در زمره مطالعات کاربردی قرار داشت و با روش نیمه‌آزمایشی و طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری همراه با گروه کنترل

انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر بجنورد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. از میان دانش‌آموزانی که تمایل به شرکت در پژوهش داشتند، ۶۰ نفر بر اساس ملاک‌های ورود و به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و سپس به‌صورت تصادفی در سه گروه ۲۰ نفره شامل گروه آزمایش اول، گروه آزمایش دوم و گروه کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایش اول آموزش مهارت‌های تاب‌آوری و گروه آزمایش دوم آموزش شایستگی هیجانی را دریافت کرد، درحالی‌که گروه کنترل در طول اجرای پژوهش مداخله‌ای دریافت نکرد. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل جنسیت پسر، نداشتن بیماری خاص جسمی یا روانی بر اساس پرونده مشاوره مدرسه، داشتن حداقل سن ۱۵ سال و حداکثر سن ۲۰ سال، توانایی حضور در جلسات به‌صورت حضوری یا مجازی، نداشتن ابتلا به بیماری کرونا در زمان اجرای جلسات، نداشتن اعتیاد به مواد مخدر، الکل یا داروهای روان‌گردان، و تعهد به رعایت قوانین گروه از جمله رازداری، حضور به‌موقع در جلسات و انجام تکالیف محوله بود. ملاک‌های خروج نیز شامل ابتلا به بیماری صعب‌العلاج یا بیماری‌های ویروسی واگیردار مانند کرونا و آنفولانزا به‌گونه‌ای که ادامه حضور در جلسات برای فرد امکان‌پذیر نباشد، تشخیص اعتیاد به مواد مخدر، الکل یا داروهای روان‌گردان در هر مرحله از پژوهش، و غیبت بیش از یک جلسه در فرایند مداخله بود.

برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه سازگاری اجتماعی کالیفرنیا استفاده شد. این پرسشنامه نیم‌رخ سازگاری اجتماعی فرد را اندازه‌گیری می‌کند و نخستین بار توسط ثورپ، کلارک و نیکز در سال ۱۹۳۹ منتشر شد و در سال ۱۹۵۳ مورد تجدیدنظر و بازنگری قرار گرفت. آزمون دارای پنج سطح پیش‌دبستانی، دبستانی، راهنمایی، دبیرستانی و بزرگسالی است و از دو خرده‌آزمون عمده سازگاری خویشتن و سازگاری اجتماعی تشکیل شده است. هر خرده‌آزمون شش مقیاس دارد و در سطح دبیرستانی، هر مقیاس شامل ۱۵

سؤال است؛ بنابراین، نسخه کامل آزمون با احتساب ۱۲ مقیاس شامل ۱۸۰ سؤال است. در پژوهش حاضر فقط بخش سازگاری اجتماعی با ۹۰ سؤال مورد استفاده قرار گرفت. شیوه پاسخ‌دهی این آزمون به صورت صحیح و غلط است؛ به پاسخ غلط نمره صفر و به پاسخ درست نمره یک تعلق می‌گیرد و نمره کل هر آزمودنی از مجموع پاسخ‌ها به دست می‌آید. بخش سازگاری اجتماعی شامل مؤلفه‌های قالب‌های اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی، گرایش ضد اجتماعی یا علایق اجتماعی سازگاران، روابط خانوادگی، روابط مدرسه‌ای و روابط اجتماعی است. سؤال‌های آزمون بر اساس قضاوت معلمان، مدیران، واکنش دانش‌آموزان و ضرایب همبستگی نقطه‌ای انتخاب شده‌اند. هماهنگی درونی آزمون با روش دو نیمه‌کردن و فرمول اسپیرمن-براون برای خرده‌آزمون‌های سازگاری اجتماعی از ۰.۸۷ تا ۰.۹۰ گزارش شده است. همچنین، در پژوهش خدایاری فرد و همکاران، پایایی کلی پرسشنامه سازگاری اجتماعی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰.۶۹ به دست آمده و پایایی مؤلفه‌های قالب‌های اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی، علایق ضد اجتماعی، روابط خانوادگی، روابط مدرسه‌ای و روابط اجتماعی به ترتیب ۰.۶۹، ۰.۷۱، ۰.۶۷، ۰.۶۸ و ۰.۷۳ گزارش شده است.

مداخله آموزش مهارت‌های تاب‌آوری برای گروه آزمایش اول اجرا شد. محتوای این برنامه بر اساس بسته آموزشی مهارت‌های تاب‌آوری کروگر تدوین و در قالب ۱۰ جلسه آموزشی اجرا گردید. هدف اصلی این مداخله ارتقای توانایی دانش‌آموزان در مواجهه سازگاران با موقعیت‌های دشوار، افزایش تحمل روان‌شناختی، تقویت انعطاف‌پذیری در برابر فشارهای فردی و اجتماعی، و بهبود توانایی آنان در برقراری ارتباط مؤثر با محیط اجتماعی بود. در جلسات آموزشی، دانش‌آموزان با مفهوم تاب‌آوری، عوامل فردی و اجتماعی مؤثر بر آن، شیوه‌های شناسایی موقعیت‌های فشارزا، راهبردهای مقابله سازگاران، مهارت حل مسئله، کنترل واکنش‌های هیجانی در شرایط

دشوار، تقویت نگرش مثبت، استفاده از حمایت اجتماعی و شیوه‌های حفظ سازگاری در موقعیت‌های مدرسه‌ای و خانوادگی آشنا شدند. اجرای جلسات به صورت آموزشی و تمرینی انجام شد و شرکت‌کنندگان در طول دوره، تکالیفی مرتبط با موضوع هر جلسه دریافت کردند تا مهارت‌های آموخته‌شده را در موقعیت‌های واقعی زندگی و تعاملات اجتماعی خود به کار گیرند.

مداخله آموزش شایستگی هیجانی برای گروه آزمایش دوم اجرا شد. این برنامه آموزشی بر اساس رویکرد مک‌کی، وود و برنتلی تدوین و در قالب ۱۰ جلسه آموزشی اجرا گردید. هدف این مداخله افزایش توانایی دانش‌آموزان در شناخت، درک، تنظیم و ابراز مناسب هیجان‌ها و به کارگیری این توانایی‌ها در تعاملات اجتماعی و موقعیت‌های مدرسه‌ای بود. محتوای جلسات شامل آشنایی با هیجان‌ها و نقش آن‌ها در رفتار، شناسایی هیجان‌های مثبت و منفی، تشخیص نشانه‌های جسمانی و شناختی هیجان، آموزش شیوه‌های تنظیم هیجان، کنترل تکانه‌های هیجانی، بیان مناسب احساسات، افزایش آگاهی هیجانی در روابط بین‌فردی، بهبود همدلی، مدیریت تعارض‌های اجتماعی و استفاده از راهبردهای هیجانی سازگاران در موقعیت‌های فشارزا بود. در هر جلسه، مفاهیم اصلی به صورت آموزشی ارائه شد و سپس با تمرین، گفت‌وگو و تکلیف خانگی، زمینه انتقال مهارت‌ها به روابط روزمره دانش‌آموزان فراهم گردید. گروه کنترل در مدت اجرای پژوهش هیچ‌گونه آموزش یا مداخله‌ای دریافت نکرد و فقط در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مورد سنجش قرار گرفت.

برای تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی و روش‌های آمار استنباطی استفاده شد. در بخش توصیفی، میانگین، انحراف معیار، فراوانی و درصد برای توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و نمرات سازگاری اجتماعی به کار رفت. پیش از اجرای آزمون‌های استنباطی، پیش‌فرض‌های آماری بررسی شد؛ بهنجاری توزیع داده‌ها با آزمون شاپیرو-ویلک، همگنی

دوره چهارم، شماره دوم

واریانس‌ها با آزمون لوین و پیش‌فرض کرویت با آزمون موخلی ارزیابی شد. با توجه به نقض پیش‌فرض کرویت، از اصلاح گرینهاوس-گایسر برای تفسیر نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر استفاده شد. برای بررسی تغییرات سازگاری اجتماعی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری و مقایسه اثر مداخلات، از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر استفاده گردید و برای مقایسه‌های دویه‌دو از آزمون تعقیبی بونفرونی بهره گرفته شد. تمامی تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ انجام شد و سطح معناداری آزمون‌ها ۰.۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر، ۶۰ دانش‌آموز پسر دوره دوم متوسطه شرکت داشتند که به‌صورت تصادفی در سه گروه ۲۰ نفره شامل گروه آزمایش اول، گروه

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی نمره کل سازگاری اجتماعی در سه مرحله پژوهش به تفکیک گروه‌ها

گروه	مرحله	تعداد	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف معیار
آزمایش ۱؛ آموزش مهارت‌های تاب‌آوری	پیش‌آزمون	۲۰	۱۴	۷۴	۴۵.۲۵	۲۱.۲۰۵
آزمایش ۱؛ آموزش مهارت‌های تاب‌آوری	پس‌آزمون	۲۰	۴۸	۸۶	۶۶.۴۰	۱۲.۵۶۷
آزمایش ۱؛ آموزش مهارت‌های تاب‌آوری	پیگیری	۲۰	۵۳	۸۲	۶۴.۷۰	۸.۴۳۶
آزمایش ۲؛ آموزش شایستگی هیجانی	پیش‌آزمون	۲۰	۱۳	۷۳	۴۳.۸۰	۱۶.۷۹۲
آزمایش ۲؛ آموزش شایستگی هیجانی	پس‌آزمون	۲۰	۲۹	۷۷	۶۰.۵۰	۱۳.۸۸۵
آزمایش ۲؛ آموزش شایستگی هیجانی	پیگیری	۲۰	۳۶	۷۱	۵۹.۷۰	۹.۵۲۶
کنترل	پیش‌آزمون	۲۰	۱۴	۷۲	۳۹.۶۰	۱۶.۸۵۴
کنترل	پس‌آزمون	۲۰	۱۱	۸۸	۴۸.۲۵	۲۶.۱۶۵
کنترل	پیگیری	۲۰	۱۹	۷۹	۴۸.۵۰	۲۰.۰۴۱

نتایج توصیفی نشان داد که میانگین نمره کل سازگاری اجتماعی در گروه آزمایش اول از ۴۵.۲۵ در پیش‌آزمون به ۶۶.۴۰ در پس‌آزمون افزایش یافت و در مرحله پیگیری نیز با میانگین ۶۴.۷۰ تا حد زیادی حفظ شد. در گروه آزمایش دوم نیز میانگین سازگاری اجتماعی از ۴۳.۸۰ در پیش‌آزمون به ۶۰.۵۰ در پس‌آزمون افزایش یافت و در مرحله پیگیری با میانگین ۵۹.۷۰ پایدار ماند.

در گروه کنترل، اگرچه میانگین از ۳۹.۶۰ در پیش‌آزمون به ۴۸.۲۵ در پس‌آزمون و ۴۸.۵۰ در پیگیری رسید، اما این تغییرات از نظر الگوی توصیفی در مقایسه با دو گروه آزمایش کمتر و نامنظم‌تر بود. بر این اساس، بیشترین افزایش توصیفی در نمره سازگاری اجتماعی مربوط به گروه آموزش مهارت‌های تاب‌آوری بود.

پیش از انجام تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر، مفروضه‌های آماری بررسی شد. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک نشان داد که توزیع نمرات سازگاری اجتماعی در گروه‌ها و مراحل مختلف پژوهش از توزیع نرمال انحراف معناداری نداشت و مفروضه بهنجاری برقرار بود ($p>0.05$). همچنین، نتایج آزمون لوین نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌ها در هیچ‌یک از مراحل پژوهش نقض نشده است ($p>0.05$). برای بررسی مفروضه کرویت از آزمون موخلی استفاده شد. نتایج نشان داد که در گروه آزمایش اول، مقدار آماره موخلی برابر با ۰.۱۴۱، کای‌دو برابر با ۳۵.۲۸۲ و سطح معناداری برابر با ۰.۰۰۱ بود. در گروه آزمایش دوم، مقدار آماره موخلی برابر با ۰.۱۱۶، کای‌دو برابر با ۳۸.۷۷۷ و سطح معناداری برابر با ۰.۰۰۱ به دست آمد. در گروه کنترل نیز مقدار آماره موخلی برابر با ۰.۰۸۴، کای‌دو برابر با ۴۴.۶۱۱ و سطح معناداری برابر با ۰.۰۰۱ بود. بنابراین، با توجه به معنادار بودن آزمون موخلی، مفروضه کرویت در هر سه گروه نقض شد و برای تفسیر نتایج از اصلاح گرین‌هاوس-گایسر استفاده گردید.

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر برای نمره کل سازگاری اجتماعی

گروه	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
آزمایش ۱؛ آموزش مهارت‌های زمان؛ گایسر	گرین‌هاوس-	۵۵۲۳.۴۳۳	۱۰۰۷۶	۵۱۳۴.۴۶۲	۱۵۸۹۳	۰.۰۰۱	۰.۴۵۵
آزمایش ۱؛ آموزش مهارت‌های خطا		۶۶۰۳.۲۳۳	۲۰۰۴۳۹	۳۲۳.۰۶۴	—	—	—
آزمایش ۲؛ آموزش شایستگی هیجانی؛ گایسر	گرین‌هاوس-	۳۵۴۸.۹۳۳	۱۰۰۶۲	۳۳۴۳.۱۲۳	۸۰۹۸۷	۰.۰۰۶	۰.۳۲۱
آزمایش ۲؛ آموزش شایستگی هیجانی؛ خطا		۷۵۰۳.۰۶۷	۲۰۰۱۷۰	۳۷۱.۹۹۷	—	—	—
کنترل	گرین‌هاوس-	۱۰۲۷.۳۰۰	۱۰۰۴۴	۹۸۴.۲۱۶	۲۰۰۹۱	۰.۱۶۴	۰.۰۹۹
کنترل	خطا	۹۳۳۶.۷۰۰	۱۹۰۸۳۲	۴۷۰.۷۹۶	—	—	—

نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر بر اساس اصلاح گرین‌هاوس-گایسر نشان داد که اثر زمان در گروه آزمایش اول معنادار بود؛ به این معنا که آموزش مهارت‌های تاب‌آوری موجب تغییر معنادار در سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان شد ($F=15893, p=0.001, \eta^2=0.455$). همچنین، اثر زمان در گروه آزمایش دوم نیز معنادار بود و آموزش شایستگی هیجانی توانست سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان را به‌طور معنادار تغییر دهد.

جدول ۳. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه دوباره مراحل پژوهش در گروه‌های آزمایش

گروه	مقایسه مراحل	اختلاف میانگین	خطای معیار	سطح معناداری
آزمایش ۱؛ آموزش مهارت‌های تاب‌آوری	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	-۲۱.۱۵۰	۵.۱۶۴	۰.۰۰۲
آزمایش ۱؛ آموزش مهارت‌های تاب‌آوری	پیش‌آزمون - پیگیری	-۱۹.۴۵۰	۴.۹۱۲	۰.۰۰۳

دوره چهارم، شماره دوم

آزمایش ۱؛ آموزش مهارت‌های تاب‌آوری	پس‌آزمون - پیگیری	۱.۷۰۰	۱.۱۵۶	۰.۴۷۴
آزمایش ۲؛ آموزش شایستگی هیجانی	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	-۱۶.۷۰۰	۵.۷۵۵	۰.۰۲۷
آزمایش ۲؛ آموزش شایستگی هیجانی	پیش‌آزمون - پیگیری	-۱۵.۹۰۰	۴.۹۲۰	۰.۰۱۳
آزمایش ۲؛ آموزش شایستگی هیجانی	پس‌آزمون - پیگیری	۰.۸۰۰	۱.۳۸۱	۱.۰۰۰

نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی نشان داد که در گروه آزمایش اول، تفاوت بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون معنادار بود ($p=0.002$) و افزایش معنادار سازگاری اجتماعی پس از آموزش مهارت‌های تاب‌آوری را نشان داد. همچنین، تفاوت بین پیش‌آزمون و پیگیری نیز معنادار بود ($p=0.003$)، که بیانگر تداوم اثر مداخله در مرحله پیگیری است. با این حال، تفاوت بین پس‌آزمون و پیگیری معنادار نبود ($p=0.474$)، بنابراین می‌توان گفت اثر مداخله پس از پایان جلسات تا مرحله پیگیری تقریباً پایدار مانده است. در گروه آزمایش دوم نیز تفاوت بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون معنادار بود ($p=0.027$) و آموزش شایستگی هیجانی موجب بهبود سازگاری اجتماعی شد. تفاوت بین پیش‌آزمون و پیگیری نیز معنادار بود ($p=0.013$)، اما تفاوت بین پس‌آزمون و پیگیری معنادار نبود ($p=1.000$). در مجموع، نتایج نشان داد که هر دو مداخله آموزشی موجب بهبود پایدار سازگاری اجتماعی شدند، اما مقدار اختلاف میانگین و اندازه اثر در گروه آموزش مهارت‌های تاب‌آوری بیشتر بود و این مداخله اثربخشی بالاتری نسبت به آموزش شایستگی هیجانی داشت.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های تاب‌آوری و آموزش شایستگی هیجانی بر تغییر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که هر دو مداخله آموزشی توانستند سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان را در مقایسه با وضعیت پیش‌آزمون به‌طور معنادار بهبود بخشند. در گروه آموزش مهارت‌های تاب‌آوری، نتایج

تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر نشان داد که تغییرات سازگاری اجتماعی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری معنادار بود و اندازه اثر به‌دست‌آمده نیز نشان‌دهنده تأثیر قابل‌توجه این مداخله بود. همچنین، نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی نشان داد که تفاوت بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون و نیز تفاوت بین پیش‌آزمون و پیگیری در این گروه معنادار بود، درحالی‌که تفاوت بین پس‌آزمون و پیگیری معنادار نبود. این الگو بیانگر آن است که آموزش تاب‌آوری نه تنها موجب افزایش سازگاری اجتماعی در پایان مداخله شده، بلکه اثر آن در مرحله پیگیری نیز تا حد زیادی پایدار مانده است. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی همسو است که نشان داده‌اند آموزش تاب‌آوری می‌تواند توانایی افراد را برای مواجهه با فشارهای روانی، مدیریت شرایط دشوار و حفظ کارکرد روانی - اجتماعی تقویت کند (Joyce et al., 2018; Masten & Barnes, 2018). همچنین، مطالعات داخلی نیز تأیید کرده‌اند که برنامه‌های آموزش تاب‌آوری بر بهزیستی روان‌شناختی، رفتارهای سلامت، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، خودکارآمدی و مهارت حل مسئله اثر مثبت دارند (Abdolkhalghi et al., 2023; Baroun et al., 2023; Fathalikhani et al., 2023; Khanjani et al., 2023).

در تبیین اثربخشی آموزش مهارت‌های تاب‌آوری بر سازگاری اجتماعی می‌توان گفت که تاب‌آوری به دانش‌آموز کمک می‌کند تا در برابر تنش‌های تحصیلی، فشار همسالان، تعارض‌های خانوادگی، شکست‌های روزمره و ناکامی‌های اجتماعی واکنش سازگارانه‌تری نشان دهد. سازگاری اجتماعی مستلزم آن است که فرد بتواند میان نیازهای فردی و انتظارات محیط اجتماعی تعادل برقرار کند. این تعادل زمانی بهتر شکل می‌گیرد که فرد از توانایی تحمل

دانش‌آموزان اثرگذار باشد (Oberle et al., 2020). از این منظر، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که مداخلات هیجانی می‌توانند یکی از مسیرهای مهم ارتقای سازگاری اجتماعی در نوجوانان باشند.

در تبیین اثربخشی آموزش شایستگی هیجانی می‌توان گفت که بخش مهمی از ناسازگاری اجتماعی نوجوانان از ناتوانی در شناخت، تنظیم و بیان مناسب هیجان‌ها ناشی می‌شود. نوجوانی دوره‌ای است که هیجان‌ها شدت بیشتری پیدا می‌کنند و روابط همسالان، ارزیابی اجتماعی، حساسیت نسبت به پذیرش یا طرد، و واکنش به انتقاد اهمیت بیشتری می‌یابد. در چنین شرایطی، دانش‌آموزی که بتواند هیجان‌های خود را تشخیص دهد، خشم و اضطراب خود را مدیریت کند، احساسات خود را به شیوه‌ای مناسب بیان نماید و هیجان‌های دیگران را بهتر درک کند، احتمالاً در روابط مدرسه‌ای، خانوادگی و اجتماعی عملکرد سازگارانه‌تری خواهد داشت. شایستگی هیجانی با خوش‌بینی، کاهش افسردگی و بهبود سلامت روان نوجوانان ارتباط دارد و می‌تواند نقش محافظتی در برابر مشکلات روان‌شناختی ایفا کند (Kwok & Gu, 2017). همچنین، خودتنظیمی و فرایندهای توجه‌آگاهانه می‌توانند واکنش‌های هیجانی کودکان و نوجوانان را تعدیل کنند و زمینه رفتار اجتماعی مناسب‌تر را فراهم سازند (Kaunhoven & Dorjee, 2017). بنابراین، افزایش سازگاری اجتماعی در گروه آموزش شایستگی هیجانی را می‌توان ناشی از بهبود مهارت‌های شناخت هیجان، تنظیم هیجان، همدلی و مدیریت تعارض دانست.

با وجود اثربخشی هر دو مداخله، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش مهارت‌های تاب‌آوری نسبت به آموزش شایستگی هیجانی اثر قوی‌تری بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان داشت. اندازه اثر در گروه آموزش تاب‌آوری بیشتر از گروه آموزش شایستگی هیجانی بود و همچنین میزان افزایش میانگین سازگاری اجتماعی از پیش‌آزمون به پس‌آزمون و از

فشار، انعطاف‌پذیری شناختی، کنترل هیجان، امیدواری، حل مسئله و استفاده از منابع حمایت اجتماعی برخوردار باشد. آموزش تاب‌آوری دقیقاً بر همین مؤلفه‌ها تمرکز دارد و از این طریق ظرفیت دانش‌آموز را برای کنار آمدن با موقعیت‌های اجتماعی دشوار افزایش می‌دهد. بر اساس دیدگاه تحولی، تاب‌آوری فرایندی قابل پرورش است و نوجوانان می‌توانند از طریق آموزش، تمرین و تجربه‌های حمایتی، توان بیشتری برای عبور از شرایط تهدیدکننده کسب کنند (Masten & Barnes, 2018). از سوی دیگر، مرور برنامه‌های تاب‌آوری نشان داده است که این مداخلات می‌توانند به بهبود سلامت روان و تقویت عملکرد سازگارانه افراد کمک کنند (Joyce et al., 2018). بنابراین، افزایش نمره سازگاری اجتماعی در گروه آموزش تاب‌آوری را می‌توان نتیجه تقویت همین ظرفیت‌های روانی و اجتماعی دانست.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که آموزش شایستگی هیجانی نیز موجب بهبود معنادار سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان شد. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر در گروه آموزش شایستگی هیجانی معنادار بود و آزمون بونفرونی نیز نشان داد که تفاوت پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیش‌آزمون با پیگیری معنادار است، اما تفاوت پس‌آزمون با پیگیری معنادار نیست. این نتیجه نشان می‌دهد که آموزش شایستگی هیجانی توانسته است سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان را افزایش دهد و اثر آن در مرحله پیگیری نیز حفظ شده است. این یافته با مطالعاتی همسو است که نقش شایستگی هیجانی را در کاهش مشکلات درونی‌سازی‌شده، بهبود کارکردهای هیجانی، افزایش خودتنظیمی و

ارتقای بهزیستی تحصیلی گزارش کرده‌اند (Li et al., 2020; Nezakati, 2020; Hashemian et al., 2021; Samson et al., 2020). همچنین، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که شایستگی اجتماعی - هیجانی در محیط مدرسه اهمیت زیادی دارد و کیفیت فضای هیجانی کلاس و ادراک دانش‌آموزان از توانایی‌های اجتماعی - هیجانی معلمان می‌تواند در تجربه روانی و اجتماعی

همچنین، سازگاری در گروه‌های در معرض خطر نیازمند مداخلات چندبعدی روان‌شناختی، آموزشی و اجتماعی است (Fennig, 2021; Vorobyova et al., 2021). بر همین اساس، مداخله تاب‌آوری به دلیل پوشش دادن ابعاد شناختی، رفتاری، هیجانی و اجتماعی، می‌تواند با ماهیت چندبعدی سازگاری اجتماعی تناسب بیشتری داشته باشد.

نتایج پژوهش حاضر با مطالعاتی که اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی، حل مسئله اجتماعی، مهارت‌های روانی - اجتماعی و مداخلات مدرسه‌محور را بر سازگاری و کارکرد اجتماعی گزارش کرده‌اند نیز همسو است. برای مثال، آموزش حل مسئله اجتماعی توانسته است بر سازگاری و جرئت‌ورزی دانش‌آموزان قربانی قلدری اثرگذار باشد (Bordfarzam et al., 2025). آموزش مهارت‌های زندگی نیز در بهبود سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان نقش داشته است (Zare Gheshlaghi, 2025). همچنین، آموزش مهارت‌های روانی - اجتماعی بر درگیری تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان اثر مثبت داشته و می‌تواند زمینه افزایش مشارکت فعال دانش‌آموزان در محیط مدرسه را فراهم کند (Rezaei Najarpour & Estadi, 2023). از سوی دیگر، پژوهش‌هایی که به مهارت‌های زندگی در دوره جوانی پرداخته‌اند، بر اهمیت مهارت‌های فردی و اجتماعی برای مواجهه مؤثر با مسائل زندگی تأکید کرده‌اند (Pahilanga et al., 2023). بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر را می‌توان در چارچوب ادبیات وسیع‌تر مهارت‌های زندگی و مداخلات روانی - اجتماعی تفسیر کرد؛ ادبیاتی که نشان می‌دهد آموزش هدفمند مهارت‌های سازگاران می‌تواند به بهبود کیفیت تعاملات اجتماعی و افزایش توانمندی دانش‌آموزان در محیط مدرسه منجر شود.

همچنین، پایداری اثرات هر دو مداخله در مرحله پیگیری اهمیت ویژه‌ای دارد. معنادار نبودن تفاوت بین پس‌آزمون و پیگیری در هر دو گروه آزمایش نشان داد که افزایش سازگاری اجتماعی پس از پایان مداخله کاهش معناداری

پیش‌آزمون به پیگیری در گروه تاب‌آوری بیشتر مشاهده شد. این یافته نشان می‌دهد که هرچند شایستگی هیجانی در بهبود روابط و کاهش واکنش‌های هیجانی ناسازگارانه نقش دارد، اما تاب‌آوری ممکن است به دلیل ماهیت گسترده‌تر خود، سازگاری اجتماعی را به‌صورت عمیق‌تری تحت‌تأثیر قرار دهد. تاب‌آوری فقط به تنظیم هیجان محدود نیست، بلکه حل مسئله، تحمل ناکامی، سازگاری با تغییر، استفاده از حمایت اجتماعی، انعطاف‌پذیری و معنا دادن به چالش‌ها را نیز دربرمی‌گیرد. از این رو، در موقعیت‌هایی که دانش‌آموزان با مجموعه‌ای از فشارهای تحصیلی، خانوادگی، ارتباطی و اجتماعی مواجه‌اند، آموزش تاب‌آوری می‌تواند دامنه وسیع‌تری از توانمندی‌های سازگارانه را فعال کند. این تبیین با پژوهش‌هایی هماهنگ است که تاب‌آوری را با آسیب‌پذیری اجتماعی، انطباق و توانایی عبور از موقعیت‌های دشوار مرتبط دانسته‌اند (Grumbine & Xu, 2021; Kuhlicke et al., 2023).

یافته برتری نسبی آموزش تاب‌آوری را می‌توان در ارتباط با ماهیت سازگاری اجتماعی نیز توضیح داد. سازگاری اجتماعی فرایندی چندبعدی است و تنها به کنترل هیجان یا برقراری ارتباط محدود نمی‌شود، بلکه مستلزم توانایی فرد برای پذیرش قواعد اجتماعی، تعامل با دیگران، حفظ روابط خانوادگی و مدرسه‌ای، مدیریت موقعیت‌های مبهم، و هماهنگی میان نیازهای شخصی و انتظارات محیط است. در چنین فرایندی، تاب‌آوری به دانش‌آموز امکان می‌دهد تا در برابر ناکامی‌های اجتماعی، طرد همسالان، فشار تحصیلی یا تعارض‌های بین‌فردی، واکنش منفعلانه یا پرخاشگرانه نداشته باشد و به جای آن از راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه استفاده کند. پژوهش‌های مربوط به سازگاری اجتماعی در گروه‌های مختلف نشان داده‌اند که این سازه تحت‌تأثیر حمایت اجتماعی، توانایی شناختی، وضعیت روانی و شرایط محیطی قرار دارد (Ambrozevich, 2024; Hong & Lv, 2024; Lian et al., 2024).

نداشته است. این نتیجه می‌تواند بیانگر آن باشد که مهارت‌های آموخته‌شده در جریان جلسات، قابلیت انتقال به موقعیت‌های واقعی زندگی دانش‌آموزان را داشته‌اند. زمانی که دانش‌آموز مهارت‌های مقابله‌ای، هیجانی و اجتماعی را در قالب تمرین، تکلیف و تعامل گروهی می‌آموزد، احتمال استفاده از آن‌ها در روابط مدرسه‌ای و خانوادگی افزایش می‌یابد. این یافته با دیدگاه‌هایی سازگار است که بر اهمیت پرورش مهارت‌های خودمراقبتی، مراقبت از خود و توانمندی‌های زندگی در فرایندهای آموزشی و اجتماعی تأکید دارند (DeMarchis et al., 2022; Kitson et al., 2022). همچنین، پژوهش‌های مرتبط با نوجوانان نشان داده‌اند که تجربه‌های مدرسه‌ای، ادراک از محیط مدرسه و کیفیت روابط همسالان می‌توانند نقش تعیین‌کننده‌ای در سلامت اجتماعی و روانی دانش‌آموزان داشته باشند (Markkanen et al., 2021; Popat & Tarrant, 2023). بنابراین، مداخلات آموزشی زمانی مؤثرتر خواهند بود که مهارت‌های آموخته‌شده با زندگی روزمره دانش‌آموزان و موقعیت‌های واقعی مدرسه‌ای آنان پیوند داشته باشند.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که آموزش مهارت‌های تاب‌آوری و آموزش شایستگی هیجانی هر دو می‌توانند به‌عنوان مداخلات مؤثر برای بهبود سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه مورد استفاده قرار گیرند؛ با این حال، آموزش مهارت‌های تاب‌آوری اثربخشی بیشتری نشان داد. این نتیجه از نظر نظری و کاربردی اهمیت دارد، زیرا نشان می‌دهد که برای ارتقای سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان، تمرکز صرف بر هیجان‌ها کافی نیست و لازم است ظرفیت‌های گسترده‌تری مانند تحمل فشار، حل مسئله، انعطاف‌پذیری، خودکارآمدی، استفاده از حمایت اجتماعی و پایداری در برابر ناکامی‌ها نیز تقویت شود. البته این به معنای کم‌اهمیت بودن شایستگی هیجانی نیست؛ بلکه نشان می‌دهد که شایستگی هیجانی می‌تواند بخشی از یک بسته جامع‌تر برای ارتقای سازگاری اجتماعی باشد. از این منظر،

ترکیب مداخلات تاب‌آوری و شایستگی هیجانی در برنامه‌های مدرسه‌محور می‌تواند رویکردی جامع‌تر برای کمک به دانش‌آموزان در مواجهه با چالش‌های اجتماعی و تحصیلی فراهم آورد.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به استفاده از نمونه‌گیری در دسترس، محدود بودن نمونه به دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر بجنورد، و حجم نسبتاً محدود نمونه اشاره کرد. این محدودیت‌ها تعمیم نتایج به سایر گروه‌های سنی، دانش‌آموزان دختر، مناطق جغرافیایی دیگر و بافت‌های فرهنگی متفاوت را با احتیاط همراه می‌سازد. همچنین، گردآوری داده‌ها بر اساس پرسشنامه خودگزارشی انجام شد و امکان دارد پاسخ‌های شرکت‌کنندگان تحت تأثیر تمایل به پاسخ‌دهی اجتماعی یا برداشت شخصی آنان از موقعیت‌ها قرار گرفته باشد. محدودیت دیگر، مدت پیگیری نسبتاً کوتاه بود؛ بنابراین، نمی‌توان با قطعیت درباره پایداری بلندمدت اثرات مداخله‌ها اظهار نظر کرد. علاوه بر این، متغیرهایی مانند وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده، کیفیت روابط والدین و فرزند، سبک فرزندپروری، عملکرد تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان کنترل نشدند و ممکن است بر سازگاری اجتماعی تأثیرگذار بوده باشند.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، این مطالعه با حجم نمونه بزرگ‌تر، روش نمونه‌گیری تصادفی و در مناطق جغرافیایی و فرهنگی متنوع‌تر تکرار شود تا امکان تعمیم‌پذیری نتایج افزایش یابد. همچنین، انجام پژوهش‌های مشابه بر روی دانش‌آموزان دختر و مقایسه نتایج بر حسب جنسیت می‌تواند درک دقیق‌تری از اثربخشی مداخلات تاب‌آوری و شایستگی هیجانی فراهم کند. پیشنهاد می‌شود دوره‌های پیگیری طولانی‌تر، مانند سه‌ماهه، شش‌ماهه یا یک‌ساله، در طراحی پژوهش‌های آینده گنجانده شود تا پایداری اثرات مداخلات بهتر ارزیابی گردد. علاوه بر این، استفاده از روش‌های ترکیبی، مانند مصاحبه با دانش‌آموزان، والدین و مشاوران مدرسه، می‌تواند به فهم عمیق‌تر

موازن اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازن و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در طی مراحل این پژوهش یاری رساندند تشکر و قدردانی می‌گردد.

References

- Abdolkhalghi, M., Ahadi, H., & Seyrafi, M. (2023). Effectiveness of a psychological resilience training program on health behaviors and psychological well-being. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 19(76), 371-386.
- Ambrozevich, E. (2024). Social Adaptation of International Students in the Czech Republic.
- Baroun, Z., Dokanei Fard, F., & Fattahi Andabil, A. (2023). The effectiveness of a resilience training package on impulsivity and psychological flexibility in adolescents with a tendency toward addiction. *Journal of Applied Psychological Research*, 14(1), 31-47.
- Bordfarzam, S., Morovati, Z., & Yousefi Afrashteh, M. (2025). Effectiveness of Social Problem-Solving Training on Adjustment and Assertiveness in Female Elementary School Students as Victims of Bullying. *Iranian Journal of Educational Research*, 4(4), 1-19. <https://doi.org/10.22034/4.4.1>
- Burgueño, R., & Medina-Casabón, J. (2021). Validity and reliability of the interpersonal behaviors questionnaire in physical education with Spanish secondary school students. *Perceptual and Motor Skills*, 128(1), 522-545. <https://doi.org/10.1177/0031512520948286>
- DeMarchis, J., Friedman, L., & Eyrich Garg, K. (2022). An ethical responsibility to instill, cultivate, and reinforce self-care skills. *Journal of Social Work Education*, 58(2), 308-316. <https://doi.org/10.1080/10437797.2021.1895932>
- Fathalikhani, M., Shearbafechi, M., & Haji Alizadeh, K. (2023). The effectiveness of resilience training on quality of life, self-efficacy, and problem-solving skills in substance-dependent adolescents. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 4(4), 197-206.
- Fennig, M. (2021). Cultural adaptations of evidence-based mental health interventions for refugees: Implications for clinical social work. *The British Journal of Social Work*, 51(3), 964-981. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcaa024>
- Grumbine, R. E., & Xu, J. (2021). Mountain futures: Pursuing innovative adaptations in coupled social-ecological systems.

تجربه دانش‌آموزان از تغییرات اجتماعی و هیجانی کمک کند. بررسی اثر ترکیبی آموزش تاب‌آوری و شایستگی هیجانی نیز می‌تواند نشان دهد که آیا ادغام این دو رویکرد، اثربخشی بیشتری نسبت به اجرای جداگانه آن‌ها دارد یا خیر.

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود مدارس دوره دوم متوسطه از برنامه‌های آموزش مهارت‌های تاب‌آوری به‌عنوان بخشی از خدمات مشاوره‌ای، تربیتی و پیشگیرانه استفاده کنند. مشاوران مدرسه می‌توانند با برگزاری کارگاه‌های منظم، دانش‌آموزان را با مهارت‌هایی مانند حل مسئله، مدیریت فشار، تقویت امید، استفاده از حمایت اجتماعی و سازگاری با موقعیت‌های دشوار آشنا سازند. همچنین، آموزش شایستگی هیجانی نیز می‌تواند در کنار برنامه‌های تاب‌آوری برای افزایش خودآگاهی هیجانی، همدلی، کنترل خشم و مدیریت تعارض‌های بین‌فردی به کار گرفته شود. لازم است مدیران مدارس و برنامه‌ریزان آموزشی، این نوع مداخلات را به‌صورت ساختاریافته و مستمر در برنامه‌های تربیتی مدارس بگنجانند و زمینه مشارکت معلمان، والدین و مشاوران را در اجرای آن‌ها فراهم کنند. استفاده از تمرین‌های عملی، فعالیت‌های گروهی، تکالیف خانگی و پیگیری منظم می‌تواند اثربخشی این برنامه‌ها را افزایش دهد و به انتقال مهارت‌ها به زندگی واقعی دانش‌آموزان کمک کند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

حمایت مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

- Oberle, E., Gist, A., Cooray, M. S., & Pinto, J. B. (2020). Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students' perceptions of teacher social-emotional competence. *Psychology in the Schools*, 57(11), 1741-1756. <https://doi.org/10.1002/pits.22432>
- Pahilanga, L. L. V., Bual, J. M., & Madrigal, D. V. (2023). Life skills of Filipino emerging adults of a Catholic higher education institution in Central Philippines. *Indonesian Journal of Educational Research and Review*, 6(1). <https://doi.org/10.23887/ijerr.v6i1.59582>
- Popat, A., & Tarrant, C. (2023). Exploring adolescents' perspectives on social media and mental health and well-being: A qualitative literature review. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 28(1), 323-337. <https://doi.org/10.1177/13591045221092884>
- Rezaei Najarpour, F., & Estadi, S. (2023). The effectiveness of psychosocial skills training for students on their engagement and academic resilience. *Education and Evaluation*, 16(61), 13-32.
- Rusman, R., Junaidi, M., Hidayat, R., Badollahi, M. Z., & Hapsa, H. (2023). Cultural heritage and social adaptation: The internalization of Paddisengeng values by the Bugis-Bone ethnicity in Masamba Village. *SIGn Journal of Social Science*, 4(1), 52-68. <https://doi.org/10.37276/sjss.v4i1.334>
- Samson, A. C., van den Bedem, N. P., Dukes, D., & Rieffe, C. (2020). Positive aspects of emotional competence in preventing internalizing symptoms in children with and without developmental language disorder: A longitudinal approach. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(4), 1159-1171. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04336-y>
- Tehrani Moghadam, L., Mousavi Nik, M., & Malakouti, S. K. (2020). Effectiveness of Lacanian analytic group therapy on empathy, social acceptance, and social competence: With a two-month follow-up. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*, 7(4), 105-121.
- Vorobyova, K., Mishina, M., & Feoktistova, S. (2021). Complex psychological, pedagogical, medical and social adaptation of adolescents at risk as a strategy for the development of the city educational potential. *Education and City: Education and Quality of Living in the City*, <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219803010>
- Zare Gheshlaghi, S. (2025). The effect of life skills training on the social adjustment of elementary students. Second National Conference and First International Conference on Educational and Research Strategies in Education, Ahvaz.
- Frontiers in Ecology and the Environment*. <https://doi.org/10.1002/fee.2345>
- Hong, M., & Lv, S. (2024). The current situation and influencing factors of social adaptation of hearing impaired middle school students: A qualitative research. *Current Psychology*, 1-12.
- Joyce, S., Shand, F., Tighe, J., Laurent, S. J., Bryant, R. A., & Harvey, S. B. (2018). Road to resilience: A systematic review and meta-analysis of resilience training programmes and interventions. *BMJ open*, 8(6), e017858. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-017858>
- Kaunhoven, R. J., & Dorjee, D. (2017). How does mindfulness modulate self-regulation in pre-adolescent children? An integrative neurocognitive review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.01.007>
- Khanjani, S., Ameri, M. A., & Esmari Bardeh Zard, Y. (2023). Developing a preventive resilience protocol and its effectiveness on stress, psychological well-being, and resilience of officer students. *Journal of Military Medicine*, 25(4), 1929-1939.
- Kitson, A., Feo, R., Lawless, M., Arciuli, J., Clark, R., Golley, R., & Robinson, S. (2022). Towards a unifying caring life-course theory for better self-care and caring solutions: A discussion paper. *Journal of Advanced Nursing*, 78(1), e6-e20. <https://doi.org/10.1111/jan.14887>
- Kuhlicke, C., de Brito, M. M., Bartkowski, B., Botzen, W., Doğulu, C., Han, S., & Rufat, S. (2023). Spinning in circles? A systematic review on the role of theory in social vulnerability, resilience and adaptation research. *Global Environmental Change*, 80, 102672. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2023.102672>
- Kwok, S. Y., & Gu, M. (2017). The role of emotional competence in the association between optimism and depression among Chinese adolescents. *Child Indicators Research*, 10(1), 171-185. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9366-2>
- Li, Q., Liu, P., Yan, N., & Feng, T. (2020). Executive function training improves emotional competence for preschool children: The roles of inhibition control and working memory. *Frontiers in psychology*, 11, 347. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00347>
- Lian, Z., Zhang, X., Gao, C., Huang, P., & Dong, S. (2024). The nonlinear trajectory of social adaptation in older adults over eight years: The roles of cognitive ability, depression, and social support. <https://doi.org/10.2139/ssrn.5006249>
- Liu, J. (2022). Effects of college students' self-efficacy on sleep problems: Chain mediating role of self-esteem and social adaptation. *Science*, 10(2), 73-77. <https://doi.org/10.11648/j.sjph.20221002.11>
- Markkanen, I., Välimaa, R., & Kannas, L. (2021). Forms of bullying and associations between school perceptions and being bullied among Finnish secondary school students aged 13 and 15. *International Journal of Bullying Prevention*, 3(1), 24-33. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00058-y>
- Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. *Children*, 5(7), 98. <https://doi.org/10.3390/children5070098>
- Nezakati Hashemian, H. S., Mahdian, H., & Bakhshipour, A. (2021). Comparing the effectiveness of social-emotional competence training and mindfulness on academic well-being of female upper-secondary students. *Journal of Islamic Lifestyle Centered on Health*, 5(1), 162-172.