



اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی بر ساختار انگیزشی دانش‌آموزان با گرایش به رفتارهای پرخطر

The Effectiveness of Social Cognitive Skills on the Motivational Structure of Students with a Propensity to Engage in Risky Behavior

Zahra Lavasani
Khadijeh Abolmaali Alhoseini
Soozan Emamipoor

زهرا لواسانی*
خدیجه ابوالعالی الحسینی**
سوزان امامی پور***

Abstract

The purpose of this study was to determine the effectiveness of social cognitive skills on the motivational structure of students with a tendency toward risky behavior. The research method was applied in terms of purpose and the design of the present research was quasi-experimental with pretest-posttest and follow-up with a control group. The statistical population consisted of female second-year secondary school students in the 7th district of Tehran in the academic year 2017-2018, of which 24 female students were selected based on the cut-off of Iranian Adolescents Risk-Taking Scale (IARTS) and randomly assigned to the control and experimental groups. Both groups answered the Personal Concerns Inventory (PCI) before the test, after the test, and at follow-up. After 12 sessions of social cognitive skills training, the present data were analyzed using analysis of variance with mixed design and SPSS-24 software. In the present study, the interaction effect of time*group for the components of inclination ($P=0.001$, $F=11.03$), control ($P=0.006$, $F=5.70$), information ($P=0.008$, $F=5.41$), effort ($P=0.002$, $F=7.55$), satisfaction ($P=0.001$, $F=11.03$), and engagement ($P=0.002$, $F=6.91$) was significant at the 0.05 level. Cognitive-social skills training improved the motivational structure of students with risky behaviors. Therefore, it is suggested that students and teachers should be taught cognitive-social skills to improve students' adaptive motivational structure.

Keywords: High Risk Behavior, Motivational Structure, Cognitive-Social Skills.

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی بر ساختار انگیزشی دانش‌آموزان با گرایش به رفتارهای پرخطر بود. روش پژوهش به لحاظ هدف کاربردی و طرح پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دختران دانش‌آموز دوره دوم متوسطه در آموزش و پرورش منطقه ۷ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷ بود که از میان آن‌ها ۲۴ دختر دانش‌آموز براساس خط‌برش مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی (IARTS) انتخاب و به‌صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل جای گرفتند. هر دو گروه به‌منظور پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به پرسشنامه اهداف فردی (PCI) پاسخ دادند. بعد از ۱۲ جلسه آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی، تحلیل داده‌های حاضر با استفاده از روش تحلیل واریانس با طرح آمیخته و نرم‌افزار SPSS 24 انجام شد. در پژوهش حاضر اثر تعاملی گروه × زمان برای مؤلفه‌های تمایل ($F=11.03$, $P=0.001$)، کنترل ($F=5.70$, $P=0.006$)، اطلاعات ($F=5.41$, $P=0.008$)، تلاش ($F=7.55$, $P=0.002$) و تمهد ($F=6.91$, $P=0.002$) در سطح ۰/۰۵ معنادار بود. آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی موجب بهبود ساختار انگیزشی دانش‌آموزان با رفتار پرخطر شد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود مهارت‌های شناختی-اجتماعی به دانش‌آموزان و معلمان با هدف کمک به افزایش ساختار انگیزشی انطباقی دانش‌آموزان آموزش داده شود.

واژه‌های کلیدی: رفتار پرخطر، ساختار انگیزشی، مهارت‌های شناختی-اجتماعی.

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
** نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
*** دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

مقدمه

دوره نوجوانی یکی از مهم‌ترین دوره‌های رشدی انسان به‌شمار می‌آید که حساسیت‌هایی بسیاری دارد و چه‌بسا موجب بحران‌هایی برای نوجوان و خانواده وی می‌شود (کیتینگ، دمیدنکو و کلی، ۲۰۱۹). تغییرات سریع و برجسته‌ای که به لحاظ شناختی، هیجانی-اجتماعی و جسمانی در نوجوانان در دوره بلوغ رخ می‌دهد، چالش‌های فراوانی را پیش روی او می‌گذارد (پاگ و کوتلیبر، ۲۰۱۸). دوره نوجوانی دوره هویت‌یابی و دستیابی به استقلال است؛ براین‌اساس نوجوانان تا زمان دسترسی به هویت مشخص و ثابت به لحاظ روانی چندان باثبات نیستند (کلیمسترا و ون دوئسلار، ۲۰۱۷). در این دوره که مشکلات رفتاری بسیاری در نوجوانان پدیدار می‌شود، فشارهای محیطی علاوه‌بر مشکلات رفتاری و هیجانی موجب افزایش ناسازگاری و تعارض‌های آنان در حیطه‌های مختلف می‌شود (جاجداند و نایک، ۲۰۱۴). در دوره نوجوانی نوجوان برای اینکه بتواند هویت خود را به خانواده، دوستان و جامعه اثبات کند، ممکن است به رفتارهای مخرب و پرخطر^۱ روی بیاورد (زین، ۲۰۱۹). از دیدگاه متخصصان بهداشت و سلامت روان، رفتارهای پرخطر یکی از مشکلات مهم و اساسی سلامت جسمانی و روانی-اجتماعی برای فرد و جامعه است. این رفتارها به رفتارهای مخربی اطلاق می‌شود که به‌صورت ارادی یا بدون در نظر گرفتن پیامد رخ می‌دهند و موجب پیامدهای نامطلوبی برای فرد و جامعه می‌شوند (ملکی گلندوز و سرداری، ۱۳۹۹). همچنین طیف متنوعی از رفتارها را شامل می‌شوند که از آن جمله می‌توان به روابط جنسی زود هنگام و نامشروع، رانندگی پرخطر، تخریب اموال، دزدی، خشونت و سوء‌مصرف سیگار، مواد و الکل اشاره کرد (بسکین سامرز و سامرز، ۲۰۰۶).

در ریشه‌یابی رفتارهای پرخطر عوامل انگیزشی نیز مدنظر قرار گرفته است. ساختار انگیزشی به‌صورت فرایندهای روان‌شناختی تعریف و توصیف شده است که موجب «هدایت، جهت‌گیری و تداوم رفتارهای فرد» می‌شود (لیانگ، چانگ، پنگ و لیانگ، ۲۰۱۶). در الگوی انگیزشی کاکس و کلینگر (۲۰۱۱) انگیزش به‌صورت فرایندهایی تعریف شده است که مسیرهای دستیابی به اهداف را تسهیل می‌کنند؛ بدین ترتیب ساختار انگیزشی افراد عوامل اثرگذار مهمی در رفتارهای معطوف به هدف هستند (سپهری شاملو و کاکس، ۲۰۱۰). در الگوی انگیزشی دو نوع ساختار انگیزشی انطباقی و غیرانطباقی را مطرح کرده‌اند (سلن، مک‌موران، تتودوسی، کاکس و کلینگر، ۲۰۰۹). افراد با سبک انگیزشی غیرانطباقی و ناسالم بیشتر تمایل دارند هیجان‌های خود را با متوسل شدن به شیوه‌های ناسالم ابراز کنند. درمقابل افرادی که سبک انگیزشی آن‌ها انطباقی و سالم است، منابع خود را صرف جست‌وجوی اهداف سازگارانه می‌کنند (کاکس، کلینگر و فداردی، ۲۰۱۵). براساس نظر ابراهیمی و ابوالعالی الحسینی (۱۳۹۶) افرادی که ساختار انگیزشی غیرانطباقی دارند، در گزینش اهداف خود با مشکل روبه‌رو هستند و با تعارض‌های بالایی برای انتخاب اهدافشان مواجه می‌شوند. همچنین تلاش‌های آن‌ها برای دستیابی به اهدافشان کافی نیست و بیشتر به

1. risky behaviors

رفتارهای پرخطر روی می‌آورند.

یکی از مداخلات اثرگذار بر ساختار انگیزشی دانش‌آموزان آموزش مهارت‌های اجتماعی-شناختی است. از دیدگاه اسپانک و دینتیدو (۲۰۱۹) مهارت‌های اجتماعی حوزه مهمی از رشد فردی است و کمبود آن در درازمدت ضربه شدیدی به کودک وارد می‌کند. همچنین کسب مهارت‌های شناختی-اجتماعی، از جمله روش‌هایی است که کودک و نوجوان اطلاعات را درباره دیگران، تبادل، دریافت و پردازش می‌کند. این روش‌ها شامل برخی فرایندهای شناختی کلی مانند ارتباطات و دیدگاه یادگیری است (محمملو، قربانیان و خانبانی، ۱۳۹۴). توجه به مهارت‌های اجتماعی و عاطفی و تقویت آن می‌تواند راهگشایی برای بهبود یادگیری و فعالیت‌های آموزشی در مدارس باشد؛ زیرا مهارت اجتماعی، رفتارهای آموخته‌شده‌ای است که به فرد کمک می‌کند با دیگران رابطه اثربخش داشته باشد و از واکنش‌های نامعقول اجتماعی خودداری کند. مهارت‌های اجتماعی در بیشتر موارد مجموعه پیچیده‌ای از رفتارها در نظر گرفته می‌شوند. در این میان می‌توان به همدلی، ارتباط، حل مسئله و تصمیم‌گیری، جرئت‌آموزی، مصاحبت با دوستان و خودمدیریتی اشاره کرد. این رفتارها هدفمند، مرتبط با یکدیگر و متناسب با وضعیت هستند و نقشی اساسی در تداوم زندگی جمعی انسان‌ها دارند. مؤلفه‌های آموزش مهارت اجتماعی عبارت‌اند از خودآگاهی^۱، خودمدیریتی^۲، آگاهی اجتماعی^۳، مهارت‌های ارتباطی^۴ و تصمیم‌گیری اجتماعی^۵. خودآگاهی شامل نحوه نگرش، اعتمادبه‌نفس داشتن، شادزیستی، مهارت خودانگیزی، پایداری، انعطاف‌پذیری عاطفی و توانایی پذیرش از خود، ریسک‌پذیری و توانایی دستیابی به استقلال است.

خودآگاهی اجتماعی شامل توانمندی برقراری ارتباط با دیگران و سخت‌رویی در روابط است. خودمدیریتی شامل هدف‌گذاری، مدیریت زمان، تکنیک‌های حل مسئله و آزمون حل مسئله است. مهارت‌های ارتباطی شامل راه‌های ایجاد و حفظ ارتباط با دیگران است. تصمیم‌گیری اجتماعی نیز آشنایی با قوانین اجتماعی و روند انتخاب اجتماعی را شامل می‌شود (محمدی کرکانی، درتاج و کیامنش، ۱۳۹۸). در این باره، شریعت‌باقری و نیک‌پور (۱۳۹۷) نتیجه گرفتند آموزش مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی به‌طور معناداری سبب افزایش مسئولیت‌پذیری و سازگاری با مدرسه در دانش‌آموزان می‌شود. به عبارت دیگر با شرکت در جلسات آموزش مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی، سطوح مسئولیت‌پذیری و سازگاری با مدرسه در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. شیشه‌فر، عطاریان، کارگربرزی، درویش نارنج بن و محملو (۱۳۹۶) آموزش مهارت‌های شناختی اجتماعی را در کاهش اختلال‌های رفتاری کودکان مؤثر دانستند. یگانه، حسین خان‌زاده و زربخش (۱۳۹۲) آموزش مهارت‌های اجتماعی با شیوه شناختی-رفتاری را روش مؤثری در کاهش نشانه‌های اختلال‌های رفتاری برون‌ریزی‌شده مطرح کردند. فینسترا، رویتر و کوک (۲۰۱۰) عوامل

-
1. self-awareness
 2. self-management
 3. social-awareness
 4. communication skills
 5. social decision making

شناختی-اجتماعی مانند خودکارآمدی را در بروز رفتارهای پرخطر در نوجوانان مؤثر دانسته‌اند. از دیدگاه سیموس، موتاس و سوشیال (۲۰۱۲) عنوان عوامل فردی، شخصیتی و اجتماعی مانند خودکارآمدی، همدلی و مشارکت در بروز رفتارهای پرخطر مؤثر هستند. کالرو و روزو (۲۰۱۶) عنوان داشته‌اند آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی در کاهش رفتارهای پرخطر مؤثر است. شیوع نسبتاً فراوان رفتارهای پرخطر در میان نوجوانان و نقش ساختارهای انگیزشی در سوق دادن آنان به این ناپهنجاری‌های رفتاری آشکارا بیان‌کننده مسئله‌ای اساسی است. ساختار انگیزشی مسیرهای دسترسی به اهداف را برای هر فردی مشخص می‌کند. در این میان، به نظر می‌رسد نوجوانان با رفتارهای پرخطر در عوض ساختار انگیزشی سازگارانه، ساختار انگیزشی ناسازگارانه دارند؛ بدین ترتیب مسیرهای ناسالمی را برای ابراز افکار و احساسات و هیجان‌های خود انتخاب می‌کنند که به شکل رفتارهای پرخطر بروز می‌کند. با توجه به آنچه مرور شد، به نظر می‌رسد آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی، نوجوانان را برای رفتار به شیوه‌ای معقول و سالم در زندگی فرد و اجتماعی باانگیزه می‌کند و ساختار انگیزشی انطباقی و سازگارانه‌ای را برای خودابرازی آنها فراهم می‌آورد؛ از این رو آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی می‌تواند در تغییر ساختارهای انگیزشی نوجوانان نقشی اساسی داشته باشد، اما در این زمینه خلأ پژوهشی مشاهده می‌شود؛ بدین ترتیب هدف پژوهش حاضر پاسخ‌گویی به این سؤال بود که آیا آموزش مهارت‌های شناختی اجتماعی بر بهبود ساختار انگیزشی دانش‌آموزانی که به رفتارهای پرخطر گرایش دارند، اثربخش است.

روش

جامعه، نمونه و روش اجرای پژوهش

روش پژوهش به لحاظ هدف کاربردی، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل دختران دانش‌آموز دوره دوم متوسطه در آموزش و پرورش منطقه ۷ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷ بود. نمونه پژوهش حاضر با استفاده از جدول کوهن^۱ با اندازه اثر ۰/۰۶، توان آزمون ۰/۸۸ و آلفای ۰/۰۵ در هر گروه معادل ۱۲ نفر برآورد شد. برای انتخاب نمونه به روش نمونه‌گیری دومرحله‌ای تصادفی، از میان مناطق ۲۲ گانه تهران، در مرحله اول منطقه ۷ و از میان مدارس دخترانه دوره دوم متوسطه (پایه‌های دهم و یازدهم) منطقه ۷ شهر تهران، سه مدرسه دخترانه ندای آزادی، زهره بنیانیان و شهید محراب به صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی روی همه دانش‌آموزان سه مدرسه به تعداد تقریبی ۱۸۰۰ نفر اجرا شد. نمونه مورد مطالعه نیز با غربالگری و به صورت غیرتصادفی انتخاب شد و سپس در دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل به تصادف قرار گرفت. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل نمره بالاتر از خط برش در مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی و رضایت آگاهانه دانش‌آموز و والدینش برای شرکت در پژوهش بود. ملاک‌های خروج نیز عبارت

بود از: نداشتن زندگی مشترک با هر دو والد، وجود نمرهٔ مردودی در کارنامهٔ دانش‌آموز، ابتلا به بیماری‌های جسمانی مزمن و اختلال‌های روان‌پزشکی مانند بیش‌فعالی/ نقص توجه با مراجعه و بررسی پروندهٔ دانش‌آموزان و دریافت دارودرمانی و روان‌درمانی در طول یک سال گذشته در پژوهش.

شیوهٔ اجرای پژوهش

ابتدا به‌منظور دعوت از دانش‌آموزان برای شرکت در این پژوهش، به‌دنبال هماهنگی با مدارس دعوت صورت گرفت و پرسشنامه‌ها ارائه شد. اطلاعات جمعیت‌شناختی آن‌ها نیز برای بررسی ملاک‌های ورود ثبت‌شده پس از انتخاب افراد واجد شرایط، اطلاعات اولیه دربارهٔ قوانین شرکت در گروه و موازین اخلاقی مانند رازداری، محرمانه‌ماندن اطلاعات آن‌ها و نیز رایگان‌بودن منابع بیان و رعایت شد. سپس برگهٔ رضایت‌نامه میان شرکت‌کننده‌ها دو گروه برای تکمیل آن به همراه والدین توزیع شد. همچنین آزمون‌های پژوهش در مرحلهٔ پیش‌آزمون اجرا و نتایج اولیهٔ هر آزمودنی در قالب یک پرونده ثبت شد. بستهٔ آموزشی به‌دقت براساس برنامهٔ زمانی موجود در آن و به‌صورت گروهی هر هفته (به مدت ۱۲ هفته) در گروه آزمایشی در قالب ۱۲ جلسه درمان ۹۰ دقیقه‌ای در مدارس اجرا و سپس آزمون‌ها دربارهٔ هر دو گروه در مرحلهٔ پس‌آزمون و پیگیری اجرا شد.

ابزار سنجش

مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی^۱ (IARTS)

این مقیاس را زاده‌محمدی، احمدآبادی، پناغی و حیدری (۱۳۹۰) طراحی کردند که شامل ۳۸ گویه است. در این ابزار خرده‌مقیاس‌های رانندگی خطرناک با شماره سؤال‌های ۶-۱، خشونت با شماره سؤال‌های ۱۱-۷، سیگارکشیدن با شماره سؤال‌های ۱۶-۱۲، مصرف مواد مخدر با شماره سؤال‌های ۲۴-۱۷، مصرف الکل با شماره سؤال‌های ۳۰-۲۵، دوستی با جنس مخالف با شماره سؤال‌های ۳۴-۳۱ و رابطه و رفتارهای جنسی با شماره سؤال‌های ۳۸-۳۵ را در یک طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف ارزیابی می‌شود. زاده‌محمدی و همکاران (۱۳۹۰) برای این ابزار ضریب آلفای کرونباخ $0/93$ را گزارش کردند. در مطالعهٔ آن‌ها آزمون کفایت نمونه‌گیری کایرز-میر-اولکین^۲ $0/928$ به‌دست آمد که نشان‌دهندهٔ همبستگی میان گویه‌ها مناسب بود. همچنین آزمون کرویت بارتلت به لحاظ آماری معنادار بود ($P=0/001$). یافته‌های تحلیل عاملی تأییدی نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی را مبنی بر شش عاملی بودن این مقیاس تأیید کرد و مدل به‌دست‌آمده با داده‌های پژوهش برازش داشت (AGFI، GFI و $CFI < 0/90$).

1. Iranian Adolescents Risk-Taking Scale (IARTS)

2. Kaiser-Meyer-Olkin Measure of sampling adequacy

پرسشنامه اهداف فردی^۱ (PCI)

این پرسشنامه ده‌گویه‌ای را کاکس و کلینگر (۲۰۰۴) به منظور ارزیابی ساختار انگیزشی طراحی کرده‌اند که تکمیل آن در سه مرحله انجام می‌شود. شرکت‌کننده‌ها باید درجه‌بندی را براساس مقیاسی از ۱۰-۰ دربارهٔ یک نگرانی خاص در هشت حوزهٔ زندگی انجام دهند که شامل گویه‌های زیر است: گویهٔ ۱ تمایل: میزان گرایش برای رسیدن به هدف، گویهٔ ۲ کنترل: میزان کنترل آن هدف، گویهٔ ۳ میزان اطلاعات دربارهٔ نحوه دستیابی به اهداف، گویهٔ ۴ احتمال موفقیت در صورت تلاش، گویهٔ ۵ شانس: اعتقاد شرکت‌کننده به شانس برای دستیابی به اهداف بدون تلاش، گویهٔ ۶ خشنودی در صورت رسیدن که انتظار می‌رود با دستیابی به اهداف حاصل شود، گویهٔ ۷ تعهد: میزان مصمم بودن برای رسیدن به هدف و گویهٔ ۸ مدت‌زمان احتمالی مورد نیاز برای دستیابی به اهداف. گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۶ و ۷ ساختار انگیزشی انطباقی و گویه‌های ۵ و ۸ ساختار انگیزشی غیرانطباقی را تشکیل می‌دهند. حداقل نمره در این ابزار ۰ و حداکثر ۸۰۰ است.

تحلیل عاملی پرسشنامه در مطالعهٔ کاکس و کلینگر (۲۰۰۴) نشان‌دهندهٔ دو عامل ساختار انگیزشی انطباقی عبارت‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۶ و ۷ و غیرانطباقی عبارت‌های ۵ و ۸ بود. کاکس و کلینگر (۲۰۰۴) برای این ابزار ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۷۷ و ۰/۷۵ را گزارش کردند. در هنجاریابی این ابزار در مطالعهٔ ابراهیمی، ابوالمعالی الحسینی و هاشمیان (۱۳۹۶) نتایج از ساختاری هشت‌گویه‌ای و دو عاملی انگیزشی انطباقی و غیرانطباقی حمایت و ضریب آلفای کرونباخ برای ساختار انگیزشی انطباقی و غیرانطباقی به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۷۷ به دست آمده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای ساختار انگیزشی انطباقی و غیرانطباقی به ترتیب ۰/۷۲ و ۰/۷۵ است.

مهارت‌های شناختی-اجتماعی

این مهارت‌ها برگرفته از طرح نماد (نظام مراقبت اجتماعی دانش‌آموزان) (ابوالمعالی الحسینی و موسی‌زاده، ۱۳۹۸) در ۱۲ جلسهٔ ۴۵ دقیقه‌ای برای یکی از گروه‌های پژوهش اجرا شد که خلاصهٔ آن در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. خلاصهٔ جلسات آموزشی مهارت‌های شناختی-اجتماعی در حوزه‌های راهکارهای مقابله با استرس و

مدیریت خود، برگرفته از طرح نماد (نظام مراقبت اجتماعی دانش‌آموزان)

جلسه	هدف	محتوای جلسه	تکالیف
۱	آشنایی با دانش‌آموزان و فضای موجود و شناسایی توانایی آن‌ها	آشنایی با افراد و بیان توضیحات لازم دربارهٔ جلسات، نحوه و زمان برگزاری آن‌ها	دانش‌آموزان دربارهٔ میزان اختیار خود در رفتارهایشان فکر کنند.
۲	آشنایی با مهارت مدیریت خود	معرفی نظریهٔ شناختی اجتماعی و توضیحاتی دربارهٔ مهارت مدیریت خود و مشتقات آن	فکر کردن به ویژگی‌ها، ارزش‌ها و اهداف خود و شرایط موجود و شرایط مطلوب در زندگی
۳	آشنایی با مهارت هدفمندی	آموزش مهارت تقویت هدفمندی به کمک برنامه‌ریزی هدف‌های واقع‌بینانه	نوشتن اهداف به صورت واقع‌بینانه و عملیاتی

ادامه جدول ۱. خلاصه جلسات آموزشی مهارت‌های شناختی-اجتماعی در حوزه‌های ...

جلسه	هدف	محتوای جلسه	تکالیف
۴	آشنایی با مهارت مدیریت زمان	آموزش مهارت مدیریت زمان در برنامه‌ریزی درسی	تنظیم جدول هدف‌گذاری براساس اولویت‌بندی و اهمیت اهداف
۵	آشنایی با مهارت مدیریت تغییر	آموزش مهارت مدیریت تغییر و یافتن مواردی که برای راه‌یابی به هدف نیاز به تغییر دارد.	تکمیل فهرستی از انتظارات، ملاک‌ها و معیارهای کسب موفقیت و نوشتن تغییرات عمده زندگی خود در جدول
۶	آشنایی با مهارت مدیریت هیجان	آموزش مهارت مدیریت هیجان‌ها از جمله خشم و پرخاشگری ناشی از آن	تکمیل جدول موقعیت خشم (علت، علامت، واکنش)
۷	آشنایی با مهارت و روش قاطعیت‌ورزی	آموزش مهارت قاطعیت‌ورزی	شناسایی ویژگی‌های مثبت و منفی خود و تمرین انجام کار گروهی و اعمال نظر
۸	آشنایی با روش کنترل خود	آموزش مهارت خودکنترلی و خودتنظیمی براساس نسبت‌دادن رفتارها به علل درونی یا بیرونی	بررسی رفتارهای خود و تفکر درباره علت آن‌ها (کنترل درونی یا بیرونی) و تشویق یا توبیخ خود در صورت بروز رفتار مطلوب یا نامطلوب
۹	آشنایی با استرس و علائم آن	توضیحاتی درباره مهارت مقابله با استرس و مشتقات آن تعریف استرس و علائم آن	شناسایی علائم جسمی یا روانی استرس در خود
۱۰	آشنایی با روش‌های آرامش‌بخشی	آموزش مهارت و فنون آرام‌بخشی و تنفس صحیح برای کنترل استرس	انجام روزانه تمرین‌های تنفسی و آرامشی
۱۱	آشنایی با روش‌های حل مسئله	آموزش مهارت حل مسئله، شناخت مشکل و یافتن روش‌های حل آن	تمرین تصویرسازی ذهنی در حل مسئله مشخص شده
۱۲	جمع‌بندی و اجرای پرسشنامه‌ها	نتیجه‌گیری گروه از جلسات و موضوعات پایانی مربوط به ختم جلسه و جمع‌بندی	یادداشت کردن موارد انجام‌شده و برنامه‌ریزی برای تمرین آن‌ها

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

در پژوهش حاضر تحلیل داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی صورت گرفت. به‌منظور تجزیه و تحلیل ویژگی‌های جمعیت‌شناختی گروه‌های آزمایش و گواه از روش‌های آمار توصیفی شامل شاخص‌های مرکزی (میانگین) و شاخص‌های پراکندگی (انحراف معیار) استفاده شد. همچنین به‌منظور بررسی اثر متغیر مستقل برای تحلیل داده‌ها، در صورت برقراربودن مفروضه‌های اساسی از روش تحلیل آمیخته و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ استفاده شد.

یافته‌ها

در این پژوهش شش نفر از شرکت‌کنندگان گروه آموزش مهارت‌های شناختی اجتماعی در پایه تحصیلی دهم و شش نفر دیگر در پایه یازدهم مشغول به تحصیل بودند. در گروه کنترل هفت نفر از شرکت‌کنندگان در پایه دهم و پنج نفر در پایه یازدهم مشغول به تحصیل بودند. میانگین و انحراف استاندارد سن شرکت‌کنندگان گروه آموزش مهارت‌های شناختی اجتماعی $۱۶/۲۵ \pm ۰/۵۱$ و گروه کنترل $۱۶/۵۸ \pm ۰/۶۸$ بود. میزان تحصیلات پدر ۸ نفر از شرکت‌کنندگان در هر گروه آزمایشی دیپلم و ۴ نفر لیسانس بود. در گروه کنترل میزان تحصیلات پدر ۱ نفر از شرکت‌کنندگان زیر دیپلم، ۸ نفر دیپلم و ۳ نفر لیسانس بود. در نهایت میزان تحصیلات مادر ۱ نفر از شرکت‌کنندگان در گروه آموزش مهارت‌های شناختی اجتماعی زیر دیپلم، ۷ نفر دیپلم و ۴ نفر لیسانس بود. در گروه کنترل میزان تحصیلات مادر ۲ نفر از شرکت‌کنندگان

زیردیپلم، ۷ نفر دیپلم و ۳ نفر لیسانس بود. جدول ۲ میانگین، انحراف استاندارد و شاخص شاپیرو-ویلک ساختار انگیزشی (تمایل، کنترل، اطلاعات، تلاش، شانس، خشنودی، تعهد و زمان لازم) در شرکت‌کنندگان گروه‌های آزمایش و کنترل را در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.

جدول ۲. یافته‌های توصیفی مربوط به ساختار انگیزشی شرکت‌کنندگان در گروه‌های آزمایش و کنترل

مؤلفه	زمان	گروه	SD ±M	S-W	مؤلفه	SD ±M	S-W
پیش‌آزمون	گروه آزمایش	گروه آزمایش	۱/۳۶ ± ۵/۱۰	۰/۹۱۸ (p=۰/۲۷۱)	تلاش	۱/۷۷ ± ۵/۷۱	۰/۹۴۴ (p=۰/۵۵۳)
		گروه کنترل	۱/۱۲ ± ۵/۵۶	۰/۹۲۴ (p=۰/۳۲۵)		۱/۶۳ ± ۵/۸۱	۰/۹۵۱ (p=۰/۶۴۹)
پس‌آزمون	گروه آزمایش	گروه آزمایش	۱/۵۵ ± ۷/۳۱	۰/۹۰۳ (p=۰/۱۷۵)	تلاش	۰/۹۸ ± ۵/۶۷	۰/۸۵۳ (p=۰/۰۴۰)
		گروه کنترل	۱/۰۴ ± ۵/۳۴	۰/۹۲۳ (p=۰/۳۰۹)		۱/۳۶ ± ۵/۸۶	۰/۹۴۲ (p=۰/۵۲۰)
پیگیری	گروه آزمایش	گروه آزمایش	۱/۶۲ ± ۷/۲۶	۰/۸۹۰ (p=۰/۱۱۶)	تلاش	۱/۰۳ ± ۵/۴۲	۰/۹۴۰ (p=۰/۴۹۳)
		گروه کنترل	۱/۲۲ ± ۵/۳۲	۰/۹۰۴ (p=۰/۱۷۹)		۱/۶۸ ± ۵/۵۶	۰/۹۵۲ (p=۰/۶۶۱)
پیش‌آزمون	گروه آزمایش	گروه آزمایش	۰/۹۸ ± ۵/۳۹	۰/۹۳۴ (p=۰/۴۲۶)	تلاش	۰/۸۸ ± ۵/۸۳	۰/۸۹۳ (p=۰/۱۲۷)
		گروه کنترل	۱/۱۵ ± ۵/۴۸	۰/۹۰۳ (p=۰/۱۷۶)		۱/۰۰ ± ۶/۱۳	۰/۹۰۵ (p=۰/۱۸۱)
پس‌آزمون	گروه آزمایش	گروه آزمایش	۰/۷۲ ± ۶/۸۹	۰/۹۵۲ (p=۰/۶۷۰)	تلاش	۱/۳۳ ± ۷/۷۱	۰/۹۲۸ (p=۰/۳۵۹)
		گروه کنترل	۱/۲۰ ± ۵/۲۹	۰/۹۲۷ (p=۰/۳۵۲)		۱/۰۵ ± ۵/۵۷	۰/۹۶۳ (p=۰/۸۲۰)
پیگیری	گروه آزمایش	گروه آزمایش	۰/۷۲ ± ۶/۸۰	۰/۹۲۲ (p=۰/۹۲۹)	تلاش	۱/۱۸ ± ۷/۷۱	۰/۸۹۵ (p=۰/۱۲۸)
		گروه کنترل	۰/۸۸ ± ۵/۳۷	۰/۹۲۲ (p=۰/۳۰۱)		۱/۴۲ ± ۵/۶۲	۰/۹۳۹ (p=۰/۴۸۷)
پیش‌آزمون	گروه آزمایش	گروه آزمایش	۱/۴۴ ± ۵/۰۳	۰/۹۵۶ (p=۰/۷۲۱)	تلاش	۱/۰۹ ± ۵/۲۵	۰/۹۲۱ (p=۰/۲۹۳)
		گروه کنترل	۱/۱۹ ± ۵/۴۸	۰/۹۲۴ (p=۰/۳۲۰)		۱/۲۵ ± ۵/۶۳	۰/۸۹۸ (p=۰/۱۵۱)
پس‌آزمون	گروه آزمایش	گروه آزمایش	۱/۱۶ ± ۶/۶۵	۰/۹۷۰ (p=۰/۹۰۶)	تلاش	۱/۲۴ ± ۷/۷۲	۰/۸۵۰ (p=۰/۰۲۷)
		گروه کنترل	۱/۰۴ ± ۵/۲۸	۰/۹۷۴ (p=۰/۹۵۰)		۱/۰۳ ± ۵/۷۶	۰/۹۵۸ (p=۰/۷۵۷)
پیگیری	گروه آزمایش	گروه آزمایش	۱/۲۱ ± ۶/۶۵	۰/۹۵۶ (p=۰/۷۲۲)	تلاش	۱/۰۸ ± ۷/۳۲	۰/۹۲۰ (p=۰/۲۹۵)
		گروه کنترل	۱/۲۷ ± ۵/۲۵	۰/۸۶۸ (p=۰/۰۶۱)		۱/۰۱ ± ۵/۸۶	۰/۹۶۹ (p=۰/۸۹۶)
پیش‌آزمون	گروه آزمایش	گروه آزمایش	۱/۰۲ ± ۵/۴۵	۰/۹۳۹ (p=۰/۴۸۷)	تلاش	۱/۷۱ ± ۷/۳۳	۰/۹۲۲ (p=۰/۳۰۵)
		گروه کنترل	۰/۸۳ ± ۵/۴۷	۰/۹۷۹ (p=۰/۹۷۷)		۱/۴۳ ± ۷/۵۸	۰/۹۱۹ (p=۰/۲۷۴)
پس‌آزمون	گروه آزمایش	گروه آزمایش	۱/۱۳ ± ۷/۳۲	۰/۹۷۰ (p=۰/۹۱۵)	تلاش	۱/۵۸ ± ۶/۹۳	۰/۹۴۸ (p=۰/۶۰۵)
		گروه کنترل	۱/۲۶ ± ۵/۱۸	۰/۸۷۹ (p=۰/۰۸۴)		۱/۱۳ ± ۷/۵۱	۰/۹۳۵ (p=۰/۴۲۷)
پیگیری	گروه آزمایش	گروه آزمایش	۱/۳۸ ± ۷/۱۵	۰/۹۵۴ (p=۰/۷۰۲)	تلاش	۱/۵۲ ± ۷/۰۷	۰/۹۳۶ (p=۰/۴۵۳)
		گروه کنترل	۰/۷۹ ± ۵/۴۲	۰/۹۷۶ (p=۰/۹۶۶)		۱/۰۴ ± ۷/۴۹	۰/۹۲۶ (p=۰/۴۵۳)

نکته: M؛ میانگین، SD؛ انحراف استاندارد، K-S؛ شاپیرو-ویلک

براساس نتایج جدول ۲ آزمون شاپیرو-ویلک^۱ مربوط به مؤلفه‌های شانس و تعهد برای گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون در سطح ۰/۰۵ معنادار است. اگرچه این مطلب بیانگر آن است که توزیع داده‌های آن مؤلفه‌ها در گروه مزبور و در مراحل یادشده نرمال نیست، با توجه به سطح معناداری شاخص شاپیرو-ویلک،

1. Shapiro-Wilk Test

برابری حجم نمونه‌ها در گروه‌ها و مقاومت آزمون‌های آماری خانواده تحلیل واریانس در برابر انحراف از مفروضه‌ها می‌توان انتظار داشت که این میزان انحراف از مفروضه بر نتایج تحقیق تأثیر نگذارد (فایلد، ۲۰۰۹). گفتنی است استفاده از آزمون لون^۱ نشان می‌دهد تفاوت واریانس خطای مؤلفه‌های ساختار انگیزش انگیزش در میان گروه‌ها در سه مرحله اجرا در سطح ۰/۰۵ غیرمعنادار است؛ بنابراین مفروضه همگنی واریانس‌ها در میان داده‌های پژوهش حاضر برقرار بود. همچنین استفاده از روش تحلیل واریانس چندمتغیری^۲ نشان می‌دهد پیش از اجرای متغیر مستقل میان گروه‌ها به لحاظ ساختار انگیزش تفاوت معنادار وجود ندارد ($F(۸ و ۱۵) = ۰/۳۷۹, P > ۰/۰۵$)؛ بنابراین می‌توان گفت مفروضه استقلال پیش‌آزمون از متغیر عضویت گروهی نیز در میان داده‌ها برقرار بود. جدول ۳ نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری در مقایسه اثر اجرای متغیر مستقل بر مؤلفه‌های ساختار انگیزشی را نشان می‌دهد.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری تبیین اثر اجرای متغیر مستقل بر مؤلفه‌های ساختار انگیزشی

مؤلفه	لامبدای ویلکز	F	درجات آزادی	مقدار احتمال	η^2
تمایل	۰/۶۱۶	۶/۵۳۲	۲ و ۲۱	۰/۰۰۶	۰/۳۸۴
کنترل	۰/۷۲۳	۴/۰۲۱	۲ و ۲۱	۰/۰۳۳	۰/۲۷۷
اطلاعات	۰/۶۶۸	۵/۲۳۰	۲ و ۲۱	۰/۰۱۴	۰/۳۳۲
تلاش	۰/۶۲۲	۶/۳۷۵	۲ و ۲۱	۰/۰۰۷	۰/۳۷۸
شانس	۰/۹۹۸	۰/۰۲۰	۲ و ۲۱	۰/۹۸۰	۰/۰۰۲
خشنودی	۰/۵۰۷	۱۰/۲۱۹	۲ و ۲۱	۰/۰۰۱	۰/۴۹۳
تعهد	۰/۶۴۸	۵/۶۹۹	۲ و ۲۱	۰/۰۱۱	۰/۳۵۲
زمان لازم	۰/۹۲۹	۰/۷۹۹	۲ و ۲۱	۰/۴۶۳	۰/۰۷۱

براساس جدول ۳ نتیجه تحلیل واریانس چندمتغیری نشان می‌دهد که اثرات تعاملی گروه \times زمان بر مؤلفه‌های تمایل ($۰/۶۱۶ =$ لامبدای ویلکز، $\eta^2 = ۰/۳۸۴$ ، $P = ۰/۰۰۶$ ، $F(۲ و ۲۱) = ۶/۵۳۲$)، تلاش ($۰/۶۲۲ =$ لامبدای ویلکز، $\eta^2 = ۰/۳۷۸$ ، $P = ۰/۰۰۷$ ، $F(۲ و ۲۱) = ۶/۳۷۵$)، خشنودی ($۰/۵۰۷ =$ لامبدای ویلکز، $\eta^2 = ۰/۴۹۳$ ، $P = ۰/۰۰۱$ ، $F(۲ و ۲۱) = ۱۰/۲۱۹$)، کنترل ($۰/۷۲۳ =$ لامبدای ویلکز، $\eta^2 = ۰/۲۷۷$ ، $P = ۰/۰۳۳$ ، $F(۲ و ۲۱) = ۴/۰۲۱$)، اطلاعات ($۰/۶۶۸ =$ لامبدای ویلکز، $\eta^2 = ۰/۳۳۲$ ، $P = ۰/۰۱۴$ ، $F(۲ و ۲۱) = ۵/۲۳۰$)، تعهد ($۰/۶۴۸ =$ لامبدای ویلکز، $\eta^2 = ۰/۳۵۲$ ، $P = ۰/۰۱۱$ ، $F(۲ و ۲۱) = ۵/۶۹۹$) در سطح ۰/۰۵ معنادار است. در ادامه جدول ۴ نتیجه آزمون برابری ماتریس خطاهای کوواریانس^۴ برای مؤلفه‌های ساختار انگیزش را نشان می‌دهد.

1. Levene's Test
2. Multivariate Analysis of Variance
3. Wilks Lambda
4. Error Covariance Matrix

جدول ۴. آزمون موخلی برای آزمون برابری ماتریس خطاهای کوواریانس

مؤلفه	شاخص موخلی	χ^2	درجه آزادی	مقدار احتمال
تمایل	۰/۶۲۲	۹/۹۸	۲	۰/۰۰۷
کنترل	۰/۷۸۴	۵/۱۰	۲	۰/۰۷۸
اطلاعات	۰/۹۹۶	۰/۰۸	۲	۰/۹۶۰
تلاش	۰/۹۵۶	۰/۹۴	۲	۰/۶۲۵
شانس	۰/۶۵۴	۸/۹۱	۲	۰/۰۱۲
خشنودی	۰/۹۶۰	۰/۸۶	۲	۰/۶۴۹
تعهد	۰/۹۵۸	۰/۸۹	۲	۰/۶۴۰
زمان لازم	۰/۰۹۱	۵۰/۴۴	۲	۰/۰۰۱

با توجه به جدول ۴، استفاده از آزمون موخلی^۱ نشان می‌دهد مفروضه کرویت یا برابری ماتریس کواریانس خطا برای مؤلفه‌های تمایل، شانس و زمان لازم ساختار انگیزش برقرار نیست و به همین دلیل درجه آزادی مربوط به آن مؤلفه‌ها با استفاده از روش برآورد گرینهوس-گیسر^۲ اصلاح شد. جدول ۵ نتایج تحلیل واریانس مختلط با اندازه‌گیری مکرر در تبیین اثر متغیر مستقل بر مؤلفه‌های ساختار انگیزش را نشان می‌دهد.

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس مختلط با اندازه‌گیری مکرر در تبیین اثر متغیر مستقل بر مؤلفه‌های ساختار انگیزش

مؤلفه‌های ساختار انگیزشی	مجموع مجذورات	مجموع مجذورات خطا	درجه آزادی	F	مقدار احتمال η^2
تمایل	۲۳/۲۸	۴۶/۴۵	۳۱/۹۲ و ۱/۴۵	۱۱/۰۳	۰/۰۰۱
کنترل	۱۰/۳۹	۴۰/۰۶	۴۴ و ۲	۵/۷۰	۰/۰۰۶
اطلاعات	۱۱/۶۸	۴۷/۵۲	۴۴ و ۲	۵/۴۱	۰/۰۰۸
تلاش	۱۵/۹۱	۴۶/۳۶	۴۴ و ۲	۷/۵۵	۰/۰۰۲
شانس	۰/۰۳۰	۴۴/۴۹	۳۲/۷۰ و ۱/۴۹	۰/۰۱	۰/۹۶۶
خشنودی	۲۳/۳۷	۴۶/۶۳	۴۴ و ۲	۱۱/۰۳	۰/۰۰۱
تعهد	۱۳/۹۵	۴۴/۴۵	۴۴ و ۲	۶/۹۱	۰/۰۰۲
زمان لازم	۰/۰۷	۳۸/۱۶	۲۳/۰۴ و ۱/۰۵	۰/۴۰	۰/۸۵۵

جدول ۵ نشان می‌دهد اثر تعاملی گروه \times زمان بر مؤلفه‌های تمایل ($\eta^2 = ۰/۳۳۴$)، $P = ۰/۰۰۱$ ، $F(۳۱/۹۲) = ۱۱/۰۳$ ، کنترل ($\eta^2 = ۰/۲۰۷$)، $F(۱/۴۵) = ۵/۷۰$ ، $P = ۰/۰۰۶$ ، اطلاعات ($F(۲ و ۴۴) = ۵/۴۱$)، $P = ۰/۰۰۸$ ، تلاش ($F(۲ و ۴۴) = ۷/۵۵$)، $P = ۰/۰۰۲$ ، $\eta^2 = ۰/۲۵۵$ ، خشنودی

1. Mauchly

2. Greenhouse-Geisser

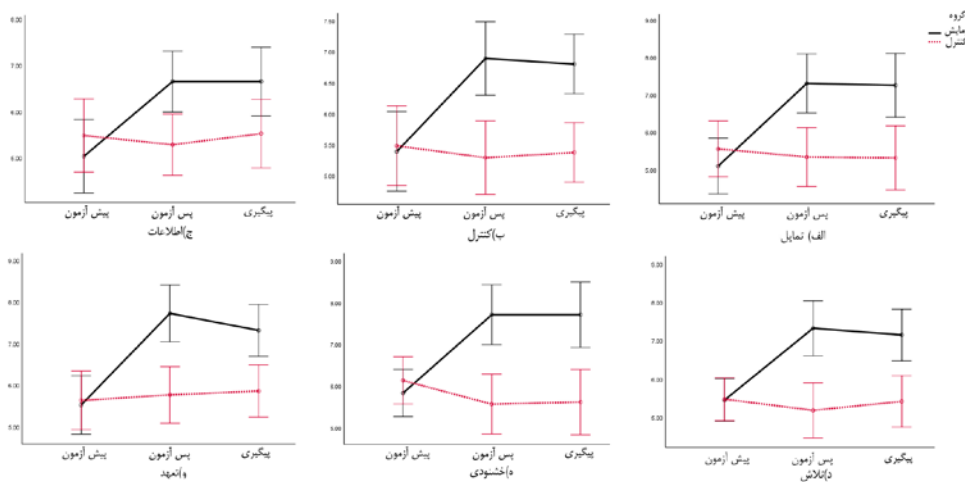
($F(2, 44) = 11/03, P = 0/001, \eta^2 = 0/334$) و تعهد ($F(2, 44) = 6/91, P = 0/002, \eta^2 = 0/239$) و ساختار انگیزش در سطح $0/05$ معنادار است. شکل ۱ نمودارهای مربوط به اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی اجتماعی بر مؤلفه‌های ساختار انگیزش دانش‌آموزانی را نشان می‌دهد که به رفتارهای پرخطر گرایش دارند.

جدول ۶. نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی برای مقایسه‌های زوجی اثر گروه‌ها و زمان‌ها

مؤلفه‌های ساختار انگیزشی	تفاوت میانگین	خطای معیار	مقدار احتمال
پیش‌آزمون	۰/۹۹	-۰/۳۴	۰/۰۲۲
پس‌آزمون	۰/۹۶	-۰/۳۴	۰/۰۳۱
پیش‌آزمون	۰/۰۴	-۰/۱۸	۱/۰۰۰
پس‌آزمون	۰/۶۶	-۰/۲۳	۰/۰۲۷
پیش‌آزمون	۰/۶۵	-۰/۲۱	۰/۰۱۲
پس‌آزمون	۰/۰۱	-۰/۲۰	۱/۰۰۰
پیش‌آزمون	۰/۷۱	-۰/۲۴	۰/۰۱۸
پس‌آزمون	۰/۸۳	-۰/۲۷	۰/۰۱۴
پیش‌آزمون	۰/۱۲	-۰/۲۶	۱/۰۰۰
پس‌آزمون	۰/۷۹	-۰/۲۹	۰/۰۳۸
پیش‌آزمون	۰/۸۲	-۰/۲۵	۰/۰۰۹
پس‌آزمون	۰/۰۳	-۰/۲۸	۱/۰۰۰
پیش‌آزمون	۰/۶۵	-۰/۲۲	۰/۰۱۹
پس‌آزمون	۰/۶۸	-۰/۲۵	۰/۰۳۷
پیش‌آزمون	۰/۰۳	-۰/۲۳	۱/۰۰۰
پس‌آزمون	۱/۱۷	-۰/۳۰	۰/۰۰۱
پیش‌آزمون	۱/۰۱	-۰/۳۱	۰/۰۱۰
پس‌آزمون	۰/۱۶	-۰/۲۶	۱/۰۰۰
مؤلفه‌های ساختار انگیزشی	تفاوت گروه‌ها	خطای معیار	مقدار احتمال
تمایل	آزمایش	۰/۴۲	۰/۰۱۲
کنترل	آزمایش	۰/۲۳	۰/۰۰۱
اطلاعات	آزمایش	۰/۳۱	۰/۰۲۸
تلاش	آزمایش	۰/۲۹	۰/۰۰۱
خشنودی	آزمایش	۰/۳۳	۰/۰۰۱
تعهد	آزمایش	۰/۳۱	۰/۰۰۲

جدول ۶ نشان می‌دهد نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی حاکی از تفاوت معنادار میانگین‌های مرحله پیش‌آزمون با پس‌آزمون برای مؤلفه‌های تمایل ($P=0/022$)، کنترل ($P=0/027$)، اطلاعات ($P=0/018$)، تلاش ($P=0/038$)، خشنودی ($P=0/019$) و تعهد ($P=0/001$) و پیش‌آزمون با پیگیری برای مؤلفه‌های

تمایل ($P=0/031$)، کنترل ($P=0/012$)، اطلاعات ($P=0/014$)، تلاش ($P=0/009$)، خشنودی ($P=0/037$) و تعهد ($P=0/010$) در گروه آزمایش و ماندگاری این تأثیر در مرحله پیگیری ($P=1/000$) بود. همچنین براساس جدول ۶ میانگین نمرات مؤلفه‌های تمایل ($P=0/012$)، کنترل ($P=0/001$)، اطلاعات ($P=0/028$)، تلاش ($P=0/001$)، خشنودی ($P=0/001$) و تعهد ($P=0/002$) در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل افزایش یافته است.



شکل ۱. نمودار مربوط به اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی اجتماعی بر مؤلفه‌های ساختار انگیزش دانش‌آموزان با گرایش به رفتارهای پرخطر

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی بر ساختار انگیزشی دانش‌آموزان با گرایش به رفتارهای پرخطر بود. در پژوهش حاضر چنین نتیجه‌گیری شد که آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی مؤلفه‌های ساختار انگیزش را در دانش‌آموزان با گرایش به رفتارهای پرخطر به صورت پایدار بهبود می‌بخشد. نتایج حاصل از این پژوهش با نتایج حاصل از پژوهش‌های شریعت‌باقری و نیک‌پور (۱۳۹۷)، شیشه‌فر و همکاران (۱۳۹۶)، یگانه و همکاران (۱۳۹۲)، اسپانک و دینتیدو (۲۰۱۹)، سیموس، ماتوس و سوشیال (۲۰۱۲)، فینسترا رویتر و کوک (۲۰۱۰) و کالرو و روزو (۲۰۱۶) همسو است. در تبیین یافته‌های حاضر می‌توان گفت در عصر کنونی تغییرات فرهنگی مختلفی در جوامع به وجود آمده است. از جمله ارتباطات شخصی در مقایسه با گذشته ارزش بیشتری یافته و به صورت یک منبع اصلی خودارزشمندی و رضایت از زندگی درآمد است. همچنین دامنه رفتار پذیرفته اجتماعی به میزان فراوانی گسترش یافته است. در چارچوب این زمینه فرهنگی، علاقه به مهارت‌های شناختی-اجتماعی، نه به صورت

یک حالت زودگذر، بلکه در حکم یک شیوه مؤثر دائمی احساس می‌شود (کینجری، اردلی و اسکارپولا، ۲۰۲۰). مهارت‌های شناختی-اجتماعی برخی از نیازهای فرهنگی یادگیرنده را پوشش می‌دهد و سبب کسب نگرش‌های مثبت به همکلاسی‌ها، معلمان، مدرسه و تحصیل و همچنین سازگاری دانش‌آموزان می‌شود (کامپری دی مارکو، شانکمن، فیاری، لاورنس و اسپووارتز میت، ۲۰۲۰). نوجوانان در محیط خانواده و در طول دوره رشد شیوه خاصی را برای ابراز تعارض‌های خود و مدیریت خشم انتخاب می‌کنند که در این میان نحوه تعامل میان اعضای خانواده می‌تواند بر این شیوه حل تعارض اثرگذار باشد. نوجوانانی که در خانواده از مهارت‌های ارتباطی خوبی در کنار انسجام و احترام برخوردارند، ارزیابی مثبت و دیدی وسیع‌تر به جنبه‌های مختلف موضوع ناسازگارانه ایجاد شده دارند. همچنین در برخورد با مسائل و مشکلات در بیشتر موارد از راهکارهای مسئله‌مدارانه استفاده می‌کنند و از سوی دیگر نوجوانانی که در خانواده خود مهارت‌های ارتباطی لازم و شیوه حل مسئله را به‌طور نظام‌مند کسب نکرده باشند، بیشتر در مواقع تنیدگی‌زا و چالش‌برانگیز برای حل تعارض از شیوه‌های ناکارآمد بهره می‌گیرند (کمالی ایگلی و ابوالعالی الحسینی، ۱۳۹۵). رشد ویژگی‌های عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان از قبیل پاسخ مناسب به تجربه‌های عاطفی، ارتباط مؤثر با عواطف فردی و درک عواطف دیگران در تعاملات مستمر فرد با محیط رخ می‌دهد. این فرایند تحت تأثیر تجربه‌های مختلف اجتماعی‌شدن، آموزش‌های مستقیم و غیرمستقیم و ویژگی‌های خود فرد است (هبرلی، تامان و کارتر، ۲۰۲۰).

برنامه‌های مداخلاتی از قبیل مداخله اجتماعی-شناختی با تسهیل رشد مطلوب و تأکید بر رشد صلاحیت‌های عاطفی فرد از طریق آگاه‌شدن از آنچه فرد در حال حاضر احساس می‌کند، اثرات مثبتی بر ارتباطات اجتماعی و بهزیستی روانی دارند. مداخله اجتماعی-شناختی با واداشتن فرد به تلاش بیشتر و ناامیدنشدن انگیزه وی را بالا می‌برد. در کنار این‌ها، با هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی به فرد کمک می‌کند تمام توانایی‌ها و تلاش‌هایش را برای رسیدن به این هدف دنبال کند. همچنین به او یادآوری می‌کند که می‌تواند با افزایش تلاش در راه مناسب، پیامد رفتارش را پیش‌بینی و کنترل کند. علاوه بر این، برنامه آموزشی مداخله اجتماعی-شناختی انگیزش دانش‌آموزان را از انگیزه‌های بیرونی به سمت انگیزه‌های درونی سوق می‌دهد؛ به نحوی که آن‌ها از رسیدن به هدف‌هایشان لذت بیشتری می‌برند و بدین ترتیب در طولانی‌مدت اثر تشویقی آن‌ها باقی می‌ماند (محمدی کرکانی، درتاج و کیامنش، ۱۳۹۸).

نوجوانان در دوره نوجوانی بیش از هر سن دیگری از خانه فاصله می‌گیرند و بیشتر با گروه همسالان روبه‌رو می‌شوند. همچنین به دلیل اینکه پختگی لازم را برای مقابله با فشارهای گروه به قصد هم‌رنگی ندارند، ممکن است با فشارهای مزبور به‌صورت منفی برخورد کنند و از رفتارهای مدگرایانه، منفی و آسیب‌زای گروه قرار بگیرند؛ بنابراین نوجوان و جوان از یک سو به دلیل فضای روانی سرد حاکم بر خانواده برای جلب حمایت و محبت گرایش به همسالان پیدا می‌کند و از سوی دیگر به دلیل تجهیزنشدن به سبک‌های ارتباطی مثبت در کودکی، توانایی مقابله مؤثر در مقابل پیشنهادی دوستان را کسب نمی‌کنند و در برابر رفتارهای پرخطر آسیب‌پذیرتر می‌شود (سلامی، حاتمی و نوری، ۱۳۹۷). آموزش مهارت ابراز

وجود که قسمتی از آموزش مهارت مدیریت استرس محسوب می‌شود، روشی است که در آن رفتارهای مناسب اجتماعی برای ابراز وجود، بیان احساسات، نگرش‌ها، آرزوها، نقطه نظرات و علائق به فرد آموزش داده می‌شود تا بتواند به راحتی و بدون پرخاشگری، ترس و نگرانی، عقاید، باورها، احساس‌ها و عواطف خود را بیان کند (نیکل، ۲۰۲۰).

فرض اساسی در مداخله شناختی-اجتماعی این بود که شناخت‌واره‌های نوجوان اثری کنترل‌کننده بر هیجان‌ها و رفتار او دارند و چگونگی عملکرد یا رفتار نوجوان در الگوهای فکری و هیجان‌های فرد بسیار مؤثر است (رایت، بسکو و تیز، ۲۰۰۹).

بسیاری از افکاری که در ذهن افراد شکل می‌گیرند، درحقیقت باورهایی هستند که افراد درباره خودشان، دیگران یا دنیا دارند. بخشی از کمک به افراد برای آنکه احساس و عملکرد بهتری در زندگی روزانه داشته باشند، به کمک آموزش‌دهی به آنان و تغییر افکار منفی و غیرمنطقی صورت می‌گیرد. تفکر تحریف‌شده یا ناکارآمد (که بر خلق و رفتار تأثیر می‌گذارد) وجه مشترک تمامی آشفتگی‌های روان‌شناختی است. ارزشیابی واقع‌بینانه و تغییر واقع‌گرایانه تفکر به بهبود خلق و رفتار در نوجوانان منجر می‌شود (ارجمندینا، وطنی و حسن‌زاده، ۱۳۹۵). در این رویکرد اعتقاد بر این است که نوجوانان با بازسازی افکار می‌توانند با استرس مقابله کنند. درواقع در این رویکرد نوجوانان تشویق می‌شوند تا توجه به افکار خودآیند منفی و شناسایی تحریف‌های شناختی و به‌چالش کشیدن آن‌ها و در ادامه با بازسازی افکار، احساسات بهتری داشته باشند و رفتارهای مناسب‌تری از خود بروز دهند (باند و درایدن، ۱۳۹۳). در این رویکرد تأکید بر تکنیک‌هایی بود که نوجوانان به کمک آن‌ها بتوانند افکار درونی خود را بازیابی کنند و آن‌ها را تغییر دهند؛ به‌ویژه افکاری که با نشانه‌های هیجانی و عاطفی مانند افسردگی و خشم ارتباط داشتند. بدین ترتیب نوجوانان توانستند مدیریت خشم را بیاموزند. درمان شناختی-رفتاری به بیمار می‌آموزد درباره تفکر خود بیندیشد. هدف از این کار، این است که بیمار شناخت‌واره‌های خود را به سطح وقوف و کنترل آگاهانه دربیآورد (رایت، بسکو و تیز، ۲۰۰۹). در این رویکرد هدف عمده عبارت بود از کمک به نوجوان، به نحوی که بتواند تغییراتی مطلوب در زندگی خود پدید آورد؛ بنابراین تأکید در آموزش، متوجه فراهم‌آوردن فرصتی برای یادگیری‌های انطباقی جدید و نیز ایجاد تغییراتی در فضای بیرونی از حیطه آموزش می‌شود.

در این میان، حل مسئله جزء مهم لاینفک آموزش را تشکیل می‌داد. در این رویکرد آموزش‌گر و نوجوان سعی می‌کنند راهبردهایی را برای مقابله با مسائل دقیقاً مشخص‌شده با هم وضع کنند (هاوتون، سالکووس کیس، کیرک و کلارک، ۱۳۹۷). از دیگر مواردی که در مطالعه حاضر برای نوجوانان به‌منظور کاهش و پیشگیری از قلدری مدنظر قرار گرفت، آموزش خودکنترل‌گری بود؛ یعنی اینکه فرد کنترل رفتارها، احساس‌ها و غرایز خود را با وجود برانگیختن برای عمل داشته باشد. یک کودک یا نوجوان با خودکنترلی زمانی را صرف فکرکردن به انتخاب‌ها و نتایج احتمالی می‌کند و سپس بهترین را برمی‌گزیند (سیمیاریان،

سیمیریان و ابراهیمی قوام‌آبادی، ۱۳۹۰). اصطلاح خودکنترلی رفتار به اجرای روش‌های خودنظارتی^۱، خودارزیابی^۲ و خودتقویتی^۳ اشاره دارد. منظور از خودنظارتی حفظ توجه فعال به رخداد افکار و رفتارهای هدفمند خاص است (حاتمی، ۱۳۹۰). از جمله فواید کنترل و تنظیم هیجان‌ها نیز کنترل سطوح برانگیختگی برای به حداکثر رساندن عملکرد، پشتکار داشتن، با وجود دلسردی و وسوسه، جلوگیری از واکنش مخرب در مقابل تحریک و عملکرد صحیح با وجود فشارهای واردشده است (سیمیریان، سیمیریان و ابراهیمی قوام‌آبادی، ۱۳۹۰). هدف از درمان‌ها و مداخله‌های کنترل خشم، کاهش احساسات هیجانی و برانگیختگی ناشی از خشم، افزایش آگاهی فرد از خشم و آموزش شیوه‌ها و راهبردهای مؤثر به منظور کنترل آن‌هاست (برغندان، ترخان و قائمی خمایی، ۱۳۹۱).

به‌طور کلی می‌توان گفت آموزش مهارت‌های شناختی اجتماعی برای دانش‌آموزان با رفتارهای پرخطر که آموزش‌هایی مانند خودکنترلی و مدیریت خود، مدیریت زمان، استرس و حل مسئله را در بردارد، موجب می‌شود نوجوان واکنش‌های هیجانی و رفتاری ناکارآمد خود را که در پاسخ به فشارهای روانی محیطی و خانوادگی رخ می‌دهد، شناسایی کند و خشم خود را در چنین مواقعی مدیریت کند. این امر به حل مسئله، راهبردهای سازگارانه حل تعارض و مقابله مؤثر منجر می‌شود. یکی از مسائلی که در مقطع ابتدایی و دیگر مقاطع اهمیت بسیاری دارد، داشتن مهارت‌های شناختی-اجتماعی است که سبب می‌شود فرد از لحاظ اجتماعی رفتار معقول داشته باشد. فقر این مهارت‌ها موجب انزوا و طرد فرد از جانب گروه همسالان می‌شود و به این ترتیب موقعیت‌هایی را که فراهم‌کننده مهارت‌های شناختی-اجتماعی و اخلاقی هستند، از دست می‌دهند. هدف اساسی آموزش این مهارت‌ها هدایت مستقیم و آموزش فراگیر مهارت‌های اجتماعی از دوران کودکی، به‌ویژه آماده‌کردن آن‌ها برای ورود به مقاطع بالاتر است که سبب پذیرش اجتماعی فرد در مراحل بالاتر می‌شود. برخورداری کودکان از مهارت‌های شناختی-اجتماعی، موجب برتری‌های فراوانی در زندگی روزمره آن‌ها و در ارتباط با مدرسه می‌شود. این مداخله نه تنها به آن‌ها کمک می‌کند رابطه مثبتی با همکلاسی‌ها، همسالان و معلمان داشته باشند، بلکه موجب احساس تعلق و عملکرد مطلوب‌تر آن‌ها در مدرسه می‌شود؛ به‌طوری‌که این دانش‌آموزان تصویر بهتری از خود خواهند داشت. همچنین این مداخله به کودکان کمک می‌کند با استرس‌های تحصیلی مقابله کنند و در برابر چالش‌های اجتناب‌ناپذیر زندگی مقاوم تر باشند.

به‌طور کلی در تبیین نتایج حاصل از پژوهش حاضر می‌توان گفت آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی موجب می‌شود نوجوانان برای رسیدن به اهدافشان از خود تمایل نشان دهند. همچنین اهدافی انطباقی را برای خود تدوین و با جست‌وجوی اطلاعات برای رسیدن به آن تلاش کنند، به اهداف خود متعهد باشند و در محیط خود احساس کنترل داشته باشند. خشنودی ناشی از دسترسی به اهداف به

-
1. self-supervision
 2. self-assessment
 3. self-reinforcement

شیوه‌های سالم موجب می‌شود زمانی که نوجوانان مهارت‌های اجتماعی انطباقی را برای ابراز احساسات و هیجان‌های خود آموختند، رفتارهای سالم‌تر و سازگارانه‌تر را که از ساختار انگیزشی انطباقی آن‌ها نشئت می‌گیرد، از خود نشان دادند. در پژوهش حاضر آموزش شناختی-اجتماعی بر مؤلفه‌های شانس و مدت‌زمان لازم برای دستیابی به اهداف اثرگذار نبود که در تبیین آن می‌توان گفت شانس عامل محیطی به‌شمار می‌آید که به‌شدت تحت تأثیر باورهای فرهنگی افراد قرار دارد و تغییر آن‌ها به‌سختی صورت می‌گیرد؛ از این‌رو به‌نظر می‌رسد نیرومندی این عامل در این دانش‌آموزان موجب ناتوانی آن‌ها از برآورد مدت‌زمان لازم برای نیل به اهدافشان شده باشد. آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی موجب احساس کنترل بر محیط در این دانش‌آموزان می‌شود که دلیل آن ارتقای ویژگی‌های فردی مثبت در آن‌هاست؛ با این حال از آنجا که در جامعه امروز دست‌یافتن به اهداف ممکن است تا حدودی به عوامل بیرونی بسیاری بستگی داشته باشد که از کنترل نوجوان خارج است، شاید این افراد از تخمین مدت‌زمان احتمالی برای دستیابی به اهدافشان درمانده بودند.

ازجمله محدودیت‌های پژوهش می‌توان به استفاده از ابزار خودگزارشی اشاره کرد که ممکن است سوگیری مطلوبیت اجتماعی در شرکت‌کنندگان به نحوه پاسخگویی آنان اثر گذاشته باشد. تلویحات کاربردی پژوهش حاضر این است که مطالعه و بررسی بافتی که رفتارهای پرخطر در آن رخ می‌دهد، به متولیان سلامت اجتماعی و نهادهایی مانند آموزش و پرورش کمک می‌کند تا با شناسایی رفتارهای پرخطر از بروز و ظهور سایر رفتارها در دانش‌آموزان پیشگیری کنند. براساس نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود در کنار آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی به دانش‌آموزان، این آموزش برای آشنایی معلمان با دانش‌آموزان و حمایت از آن‌ها و کمک به افزایش سطح انگیزش درونی دانش‌آموزان به آن‌ها داده شود. به‌نظر می‌رسد این کار موجب تأثیرگذاری بیشتر آموزش فوق به دانش‌آموزان می‌شود. پیشنهاد می‌شود آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی در طول سال تحصیلی به‌منزله یک واحد درسی به دانش‌آموزان تدریس شود.

منابع

- ابراهیمی، ع.، ابوالمعالی الحسینی، خ.، و هاشمیان، ک. (۱۳۹۶). ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه ساختار انگیزشی در نوجوانان دختر و پسر مقطع متوسطه دوم. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۳(۲)، ۳۳۳-۳۱۷.
- ابراهیمی، ع.، و ابوالمعالی الحسینی، خ. (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای ساختار انگیزشی در رابطه بین توانایی‌های شناختی با رفتارهای پرخطر در نوجوانان. *روان‌شناسی تربیتی (روان‌شناسی و علوم تربیتی)*، ۱۳(۴۶)، ۱۹۰-۱۷۱.
- ابوالمعالی الحسینی، خ.، و موسی‌زاده، ز. (۱۳۹۸). *بسته‌های ارتقای طرح‌نماد*. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- ارجمندنی، ع.، وطنی، ص.، و حسن‌زاده، س. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مهارت مثبت‌نگری بر شادکامی و باورهای غیرمنطقی دانش‌آموزان نابینا. *پژوهشنامه روان‌شناسی مثبت*، ۲(۳)، ۳۴-۲۱.
- باند، ف. د.، و درایدن، و. (۱۳۹۳). *رفتاردرمانی شناختی (رویکرد کوتاه‌مدت)*. ترجمه علی حسینیانی و حسن حمیدپور.

تهران: ارجمند.

برغندان، س.، ترخان، م.، و قائمی خمایی، ن. (۱۳۹۱). تعیین اثربخشی آموزش مدیریت خشم بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان شهر رشت. *مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۲(۸)، ۱۶۵-۱۴۰.

حاتمی، ز. (۱۳۹۰). راهبردهای روان‌شناختی / راهبردهای خودکنترلی رفتار. *مشاوره مدرسه*، ۴(۴)، ۵۵-۵۲.

رایت، ج.، بسکو، م.، و تیز، م. (۲۰۰۹). *آموزش درمان شناختی رفتاری*. ترجمه حبیب‌الله قاسم‌زاده و حسن حمیدپور.

تهران: ارجمند.

زاده‌محمدی، ع.، احمدآبادی، ز.، پناغی، ل.، و حیدری، م. (۱۳۹۰). ساخت و هنجاریابی مقیاس خطرپذیری نوجوانان. *مجله روان‌شناسی*، ۱۵(۲)، ۱۲۹-۱۴۶.

سلامی، ف.، و حاتمی، ح.، و نوری، ر. (۱۳۹۷). الگوی ساختاری گرایش به مصرف مواد در نوجوانان بر مبنای فضای روان‌شناختی خانواده و پیشینه اعتیاد اعضای خانواده با میانجی‌گری گروه همسالان. *روان‌شناسی کاربردی*، ۱۲(۴۶)، ۲۸۴-۲۶۵.

سیمپاریان، ک.، سیمپاریان، ق.، و ابراهیمی قوام‌آبادی، ص. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی آموزش خودکنترلی بر کاهش سهل‌انگاری نوجوانان دختر پایه دوم متوسطه شهر تهران. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۱(۳)، ۳۵-۱۹.

شریعت باقری، م.، و نیک‌پور، ف. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی بر مسئولیت‌پذیری و سازگاری دانش‌آموزان. *مجله روش‌های و مدل‌های روان‌شناسی*، ۹(۳۲)، ۲۲۳-۲۰۷.

شیشه‌فر، س.، عطاریان، ف.، کارگربرزی، ح.، درویش نارنج‌بن، س.، و محمدلو، ه. (۱۳۹۶). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی اجتماعی با بازی درمانی شناختی-رفتاری بر مهارت‌های اجتماعی و مقبولیت اجتماعی کودکان با اختلالات رفتار ایدایی. *کودکان استثنایی (پژوهش در حیطه کودکان استثنایی)*، ۱۷(۴)، ۹۳-۱۰۶.

کمالی ایگلی، س.، و ابوالمعالی الحسینی، خ. (۱۳۹۵). تبیین راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر اساس فرایندهای ارتباطی خانواده و کمال‌گرایی در نوجوانان دختر. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۰(۳۹)، ۳۱۰-۲۹۱.

محمدلو، ه.، قربانیان، ا.، و خانبانی، م. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی بر کاهش نشانه‌های اختلال نافرمانی مقابله‌ای دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۹(۳۵)، ۱۱۳-۹۹.

محمدی کرکانی، آ.، درتاج، ف.، و کیامنش، ع. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-عاطفی بر روی مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *آموزش و ارزشیابی*، ۱۲(۴۵)، ۱۵۰-۱۳۳.

ملکی گلندوز، پ.، و سرداری، ب. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش روان‌شناسی مثبت‌گرا با تأکید بر آموزه‌های دینی بر کاهش رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان دارای افکار خودکشی. *پژوهشنامه روان‌شناسی مثبت*، ۶(۲۳)، ۶۸-۵۱.

هاوتون، ک.، کیس، پ. م. س.، کرک، ج.، و کلارک، د. م. (۱۳۹۷). *رفتاردرمانی شناختی: راهنمای کاربردی در درمان اختلال‌های روانی*. ترجمه حبیب‌الله قاسم‌زاده. تهران: ارجمند.

یگانه، ط.، حسین خانزاده، ع.، و زربخش، م. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی به شیوه شناختی-رفتاری بر کاهش نشانه‌های اختلال‌های رفتاری برون‌نمود در دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۳(۱۱)، ۶۳-۴۱.

References

- Baskin-Sommers, A., & Sommers, I. (2006). The co-occurrence of substance use and high-risk behaviors. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 38(5), 609–611.
- Calero, C., & Roza, S. V. (2016). The effects of youth training on risk behavior: the role of non-cognitive skills. *IZA Journal of Labor & Development*, 5(12), 1-27.
- Cox, W. M., & Klinger, E. (2004). Measuring Motivation: The Motivational Structure Questionnaire and Personal Concerns Inventory. In W. M. Cox & E. Klinger (Eds.), *Handbook of motivational counseling: Concepts, approaches, and assessment* (pp. 141-174). New York, NY, US: John Wiley & Sons Ltd.
- Cox, W. M., & Klinger, E. (2011). *Handbook of motivational counseling: Goal-based approaches to assessment and intervention with addiction and other problems* (2nd Ed.). New Jersey, United States: Wiley-Blackwell.
- Cox, W. M., Klinger, E., & Fardadi, J. S. (2015). The motivational basis of cognitive determinants of addictive behaviors. *Addictive Behaviors*, 44(1), 16-22.
- Feenstra, H., Ruiter, R. A., & Kok, G. (2010). Social-cognitive correlates of risky adolescent cycling behavior. *BMC public health*, 10(408), 1-7.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS* (3rd Ed.). Sage
- Heberle, A. E., Thomann, C. R. B., & Carter, A. S. (2020). Social and Emotional Development gi *Development (Second Edition)* (pp. 173-182). Amsterdam, Netherlands: Elsevier.
- Jogdand, S. S., & Naik, J. (2014). Study of family factors in association with behavior problems amongst children of 6-18 years age group. *International Journal of Applied & Basic Medical Research*, 4(2), 86–89.
- Kamper-DeMarco, K. E., Shankman, J., Fearey, E., Lawrence, H. R., & Schwartz-Mette, R. A. (2020). Chapter 3 - Linking social skills and adjustment. In D. W. Nangle, C. A. Erdley, & R. A. Schwartz-Mette (Eds.), *Social Skills Across the Life Span* (pp. 47-66). Massachusetts, United States: Academic Press.
- Keating, D. P., I. Demidenko, M., & Kelly, D. (2019). Cognitive and Neurocognitive Development in Adolescence. In *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*. Elsevier.
- Kingery, J. N., Erdley, C. A., & Scarpulla, E. (2020). Chapter 2 - Developing social skills. In D. W. Nangle, C. A. Erdley, & R. A. Schwartz-Mette (Eds.), *Social Skills Across the Life Span* (pp. 25-45). Massachusetts, United States: Academic Press.
- Klimstra, T. A., & van Doeselaar, L. (2017). 18 - Identity formation in adolescence and young adulthood. In J. Specht (Ed.), *Personality Development across the Lifespan* (pp. 293-308). Massachusetts, United States: Academic Press.
- Liang, C. T., Chang, C.-C., Peng, L. P., & Liang, C. (2016). The moderating effect of intrinsic motivation on rural practice: a case study from Taiwan. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(3), 294-303.
- Nikel, Ł. (2020). Submissiveness, assertiveness and aggressiveness in school-age children: The role of self-efficacy and the Big Five. *Children and Youth Services Review*, 110(4), 104746.

- Page, C. E., & Coutellier, L. (2018). Adolescent Stress Disrupts the Maturation of Anxiety-related Behaviors and Alters the Developmental Trajectory of the Prefrontal Cortex in a Sex- and Age-specific Manner. *Neuroscience*, *390(1)*, 265–277.
- Schunk, D., & Dibenedetto, M. (2019). Motivation and Social Cognitive Theory. *Contemporary Educational Psychology*, *60(1)*, 101832.
- Sellen, J. L., McMurrin, M., Theodosi, E., Cox, M., & Klinger, E. (2009). Validity of the offender version of the Personal Concerns Inventory with adult male prisoners. *Psychology, Crime & Law*, *15(5)*, 451-468.
- Sepehri-Shamloo, Z., & Cox, M. (2010). The relationship between personality subtypes and motivational structure among alcohol abusers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *5(1)*, 1922-1926.
- Simões, C., Matos, M., & Social, E. d. P. A. (2012). Risk behaviors in Adolescents with Special Needs: Are Social and Emotional Competences Important? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *69(1)*, 2219-2227.
- Zinn, J. O. (2019). The meaning of risk-taking – key concepts and dimensions. *Journal of Risk Research*, *22(1)*, 1-15.