

## بررسی اثربخشی آموزش درمان مبتنی بر تعهد و پذیرش، مدل (ناظر، کاشف و مشاور-ارزش‌ها) بر شایستگی اجتماعی-هیجانی و حل مسئله اجتماعی نوجوانان دارای رفتار پرخطر

تاریخ دریافت: 1401/10/18 تاریخ پذیرش: 1402/05/10

مجید صفاری نیا<sup>1</sup>، احمد علیپور<sup>2</sup>، حسین زارع<sup>3</sup>، محسن زالی زاده<sup>4\*</sup>

مقاله پژوهشی

### چکیده

**مقدمه:** توجه به توانایی‌های هیجانی و اجتماعی نوجوانان دارای رفتارهای پرخطر، همواره مورد توجه پژوهشگران بوده است. این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش مدل (ناظر، کاشف و مشاور-ارزش‌ها) بر شایستگی هیجانی- اجتماعی و حل مسئله اجتماعی نوجوانان دارای رفتار پر خطر انجام شده است.

**روش:** این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی همراه با پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه آزمایش و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه شهر دزفول که در سال تحصیلی 1399-1400 مشغول به تحصیل بودند و به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای و براساس تکمیل پرسش‌نامه رفتار پرخطر (زاده محمدی، احمد آبادی، حیدری 1390) انتخاب شدند. از این تعداد 40 نفر به صورت تصادفی و در دو گروه گمارده شد. قبل از انجام مداخله به عنوان پیش‌آزمون هر دو گروه مورد سنجش پرسش‌نامه‌های شایستگی هیجانی- اجتماعی (زو و همکاران 2012) و حل مسئله اجتماعی (دزوریلا و همکاران 2002) قرار گرفتند. گروه آزمایش به مدت هشت جلسه در معرض آموزش مدل قرار گرفت. سپس در مرحله پس‌آزمون، هر دو گروه به پرسش‌نامه‌های پژوهش پاسخ دادند. داده‌ها نیز با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری و تک متغیره مورد تحلیل قرار گرفتند.

**یافته‌ها:** نتایج نشان داد، بین دو گروه کنترل و آزمایش (مدل ناظر، کاشف، مشاور) از نظر تأثیر بر متغیرهای شایستگی هیجانی- اجتماعی و حل مسئله اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد.

**نتیجه‌گیری:** با توجه به اثربخشی مدل ناظر، کاشف و مشاور- ارزش‌ها بر ارتقاء شایستگی هیجانی- اجتماعی و حل مسئله اجتماعی نوجوانان دارای رفتار پرخطر شایسته است که این مدل به عنوان یکی از ابزارهای جدید و کاربردی مورد توجه پژوهشگران قرار گیرد.

**کلمات کلیدی:** نوجوان، مدل (ناظر، کاشف و مشاور-ارزش‌ها)، شایستگی هیجانی- اجتماعی، حل مسئله اجتماعی

1.. استاد تمام روانشناسی، گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران [m.saffarinia@pnu.ac.ir](mailto:m.saffarinia@pnu.ac.ir)

2. استاد تمام روانشناسی، گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

3. استاد تمام روانشناسی، گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

4. کاندیدای دوره دکتری روان‌شناسی، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

\* نویسنده مسئول: [M.zalizadeh@student.pnu.ac.ir](mailto:M.zalizadeh@student.pnu.ac.ir)



## Investigation of the Effectiveness of Treatment Training Acceptance and Commitment Therapy (Observer, Discoverer, and Values Advisor) Model on Socio-emotional Competence and Social Problem Solving of High-Risk Behavior Adolescents

Received: 2023/01/08 Accepted: 2023/08/01

Majid Saffarinia<sup>1</sup>, Ahmad Alipoor<sup>2</sup>, Hossein Zare<sup>3</sup>, Mohsen Zali Zadeh<sup>4\*</sup>

### Original Article

#### Abstract

**Introduction:** Attention to the emotional and social abilities of adolescents, especially for people with high-risk behaviors has always been the focus of researchers. This study aimed to investigate the effectiveness of (observer, discoverer, and values advisor) model training on socio-emotional competence and social problem-solving of adolescents with high-risk behaviors.

**Method:** This was a quasi-experimental research with a pre-test and post-test with an experimental group and a control group. The statistical population includes all male secondary school students in Dezful who were studying in the academic year 2020-2021 and were selected by a multi-stage random sampling method based on the completion of the high-risk behavior questionnaire (Zadeh Mohammadi, Ahmadabadi, Heydari 2010) from which 40 people were randomly assigned in two groups. Before the intervention, as a pre-test, both groups were assessed with socio-emotional competence (Zou et al. 2012) and social problem solving (Dzurila et al. 2002) questionnaires. The experimental group was exposed to the model training for eight sessions. Then, in the post-test stage, both groups answered the research questionnaires. The data were analyzed using multivariate and univariate analysis of covariance.

**Results:** The results showed that there is a significant difference between the two groups; the control (without intervention) and the experimental (observer, explorer, consultant model) in terms of the effect on the variables of socio-emotional competence and social problem-solving.

**Conclusion:** Considering the effectiveness of the observer, explorer, and values advisor model on the promotion of socio-emotional competence and social problem-solving of adolescents with high-risk behavior, it is worthy that this model be considered as one of the new and practical tools by researchers and educational institutions.

**Keywords:** Adolescent, (Advisor, Discoverer and Notice-Values), Socio-Emotional Competence, Social Problem-Solving.

1. Professor In Psychology, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran ([m.saffarinia@pnu.ac.ir](mailto:m.saffarinia@pnu.ac.ir))

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

3. Professor In Psychology, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran

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

\*Corresponding Author: [M.zalizadeh@student.pnu.ac.ir](mailto:M.zalizadeh@student.pnu.ac.ir)

## مقدمه

اجتماعی شدن فرآیندی است که در دوره‌های مختلف زندگی آدمی می‌تواند پیامدهای مختلفی برای وی به همراه داشته باشد. نوجوانی به عنوان یکی از دوره‌هایی است که شکل‌گیری هویت اجتماعی را با خود یدک می‌کشد. از طرفی مجموعه متنوعی از رفتارهایی چون تجربه کردن، کنجکاوی و درگیری در فعالیت‌های پرخطر بخشی از فرآیند رشد روانی-اجتماعی سالم قلمداد می‌شود (سیاروچی و هیز<sup>1</sup>، 2020). در واقع این دوره در جهت گذار به بزرگسالی، فرصتی برای چالش و هیجان را فراهم می‌کند. رشد شناختی و اجتماعی از یک طرف با شکل‌گیری پدیده‌های روان‌شناختی چون «افسانه شخصی» و «مخاطب خیالی» و رشد هیجانی از طرف دیگر با درک شناخت دقیق‌تر نسبت به عواطف و هیجانات و همچنین افزایش میزان تحریک‌پذیری و خشم، علازم اینک بخش از رشد هنجاری نوجوان هستند، اما می‌توانند زمینه آسیب‌پذیری را نسبت به دوره‌های قبل فراهم کنند (بلاث و بلانتون<sup>2</sup>، 2015). نوجوانان به دلیل گرایش به سمت جهان اجتماعی (گرایش به همسالان، گروه‌ها و انجمن‌ها) که هم می‌تواند به عنوان فرصت و رشد از یک طرف و آسیب‌پذیری از طرف دیگر همراه باشد، شدیداً نیازمند رشد مهارت‌ها و ویژگی‌هایی هستند که ماهیت اجتماعی داشته باشند تا بتوانند تاب‌آوری آنها را در زمینه آسیب‌های این دوره افزایش دهد (سیاروچی و هیز<sup>3</sup>، 2016). چرا که اغلب مطالعات در زمینه رفتارهای پرخطر نوجوانان گویای این است بخش اعظم آسیب‌ها و خطراتی که نوجوانان را در این دوره تهدید می‌کند بیشتر ماهیت روانی-اجتماعی دارند (موگال و همکاران، 2019). برای نمونه، می‌توان به مطالعه مینا و امینی بخش (1400) و مطالعه دماوندیان، گلشنی، صفاری نیا و باغداساریانس (1401) اشاره کرد که در آن بر نقش عوامل روان‌شناختی و اجتماعی در پیش‌بینی رفتارهای پرخطر نوجوانان تاکید شده است.

دو متغیر بسیار مهم که در این زمینه می‌توانند در زمینه روانی-اجتماعی نوجوان را در مقابل خطرات و آسیب‌ها واکسینه کنند، یکی متغیر حل مسئله اجتماعی و دیگری متغیر شایستگی هیجانی-اجتماعی است. نخستین متغیر، حل مسئله اجتماعی<sup>4</sup> است که در معنای کلاسیک آن به عنوان مهارت حل مسئله شناخته می‌شود، و ناظر به فرایند شناختی بکار رفته در انتقال یک موقعیت مشخص به یک موقعیت هدف بود، اما در نتیجه تحقیقات دهه‌های اخیر الگوی حل مسئله اجتماعی بسط داده شده است (دزوربلا، نزو، مایدنو و اولیوراس<sup>5</sup>، 2004). حل مسئله اجتماعی، یک راهبرد کلی است که افراد به وسیله آن برای موقعیت‌های چالش برانگیز راه‌حلهای مقابله‌ای مؤثر پیدا می‌کنند (زارع و قربانی، 1400). دلایل مختلفی را می‌توان برای ظهور این الگوی حل مسئله بر شمرد، از جمله می‌توان اعتقاد به ناکارایی تاکید صرف بر تکنیک‌های شرطی‌سازی کلاسیک و عامل، شروع جنبش شناختی، انتقادهای زیادی که به رفتاردرمانی می‌شد (به دلیل عدم توجه به مسئولیت‌پذیری انسان و نقش خودمختاری)، تجربیات صاحب نظرانی چون دزوربلا و همکارانش (2004)، در خصوص درگیری با مشکلات دانشجویان و دانش‌آموزان ورودی جدید در سازگاری و مقابله با مشکلات، اشاره کرد. در واقع این صاحب نظران ملاحظه می‌کردند که وقتی نوجوانان و جوانان در موقعیت‌های اجتماعی هستند اغلب به لحاظ سازگاری با مشکلاتی مواجه می‌شوند؛ به همین دلیل متوجه شدند الگوی حل مسئله‌ای را باید مدنظر قرار داد که محتوای اجتماعی بیشتری داشته باشد (دزوربلا، چانگ و سانا<sup>6</sup>، 2003). البته استفاده از واژه اجتماعی به معنی محدود کردن فرآیند حل مسئله به یک موضوع خاص نیست، بلکه فقط تاکید بر این قضیه است که حل مسئله می‌تواند عملکرد سازگارانه شخص را در محیط اجتماعی تحت تاثیر قرار دهد؛ از جمله می‌توان به مشکلاتی مانند درآمد ناکافی، سرقت اموال، مشکلات فردی و بین فردی، اختلافات زناشویی، جرم و جنایت و... اشاره کرد (چانگ، دزوربلا و سانا، 2004). با این توصیف به نظر می‌رسد

1. Ciarrochi & Hayes
2. Bluth & Blanton
3. Ciarrochi & Hayes
4. Social Problem Solving
5. D'zurilla, Nezu, & Maydeu-Olivares
6. D'zurilla, Chang, & Sanna

حل مسئله اجتماعی به عنوان موضوعی جدید در ادبیات شناخت اجتماعی قابل طرح می‌شود چرا که در گذشته بیشتر حل مسئله به عنوان موضوعی صرفاً شناختی مورد بررسی واقع می‌شد. از یک طرف، نقش بسیار مهم حل مسئله اجتماعی در در ایجاد سرمایه روانی بسیار مورد توجه قرار گرفته (صفاری نیا، زالی زاده، غلامی حاجی آباد، 1399)، از طرف دیگر این مهارت به دلیل مشکلات خاصی که نوجوانان در این مرحله با آن مواجه می‌شوند، فوق‌العاده کاربردی و سازگارانه می‌باشد (مک موران و مک گواثر<sup>1</sup>، 2005). بررسی‌ها نشان می‌دهند که نوجوانان افسرده با گرایش به رفتار خودکشی، در متغیر حل مسئله اجتماعی ضعف نشان می‌دهند (اسپیکنز و هاوتون<sup>2</sup>، 2005). در یک مطالعه دیگر بر روی نوجوانان دچار افسردگی با گرایش به خودکشی نشان داده شد، که این دسته نوجوانان نسبت به گروه کنترل، حل مسئله اجتماعی ضعیف‌تری دارند (بکر ویدمن<sup>3</sup> و همکاران، 2010). مطالعه دیگری نشان می‌دهد حل مسئله اجتماعی به دلیل ارتقاء توانمندی در رفتارهای همدلانه و جامعه‌پسند می‌تواند شرایطی برای همدلی ایجاد کرده و بسیاری از رفتاری پرخطر چون پرخاشگری و خشونت‌ها را کاهش دهد (زانگ و اسکلسنیک<sup>4</sup>، 2020). بررسی دیگری حاکی از این بود نوجوانان دارای رفتارهای تکانشی در مهارت حل مسئله اجتماعی نمرات پایین‌تری کسب می‌کنند (کاسیک، بالاز، گوتی، گاسپارو زسولنای<sup>5</sup>، 2018). در داخل کشور هم پژوهش مبتنی بر پایان نامه رفاقت خواجه (1390)، بر روی نوجوانان بزهکار نتایج نشان داد این افراد در راهبردهای حل مسئله اجتماعی توانمندی‌های ضعیفی دارند. مطالعه (کاکابرای و صیدی، 1397)، نشان داد که آموزش این مهارت می‌تواند در بهبود رفتارهای دانش‌آموزان نقش موثری داشته باشد. بررسی (شیخ‌الاسلامی، اسدالهی و محمدی، 1397)، هم حاکی از این بود که نوجوانان بزهکار در راهبردهای حل مسئله اجتماعی نقص داشته و همین را می‌توان از عوامل اصلی پرخاشگری در این دسته از نوجوانان نامید. مطالعه دیگری نیز که توسط رحمتی، هوشمندی، موسوی انزهایی و دهاقین (1398)، انجام شد گویای این بود که نوجوانان دارای رفتارهای بزهکارانه و پرخطر در موقعیتهای اجتماعی از حل مسئله اجتماعی غیرسازنده بیش از سازنده استفاده می‌کنند.

دومین متغیر، شایستگی هیجانی-اجتماعی است. شایستگی هیجانی-اجتماعی<sup>6</sup> عبارت است از مجموع مهارتهای شناخت و مدیریت هیجانها، مراقبت و توجه به دیگران، ایجاد روابط مثبت، تصمیم‌گیری مسئولانه و برخورد سازنده و اخلاقی با چالش‌هاست و شامل مولفه‌های خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، روابط بین فردی، تصمیم‌گیری مسئولانه و خودمدیریتی می‌باشد (مرکز همکاری یادگیری هیجانی-اجتماعی آموزشگاهی<sup>7</sup>، 2008). البته باید خاطر نشان کرد که این مفهوم علیرغم شباهت زیاد با مفهوم هوش هیجانی، اما به دلیل تاکید بر مولفه سازگاری و عملکرد اجتماعی سازه متمایزی به شمار می‌رود (امامقلی وند، کدیور و پاشاشریفی، 1397). صورت‌بندی اولیه این مفهوم توسط یک مرکز آموزشی-تربیتی کلید خورد. مرکز همکاری یادگیری هیجانی-اجتماعی آموزشگاهی که یک موسسه تحقیقاتی در شیکاگو می‌باشد بر روی پژوهش، آموزش و کاربست مهارت‌های یادگیری در مدارس برای کودکان و نوجوانان فعالیت می‌کند. این مرکز نخستین بار این مدل را مطرح کرده و سپس توسط برنامه ریزان تعلیم و تربیت سنگاپور بکارگرفته شد. زو<sup>8</sup> (2012) مفهوم شایستگی اجتماعی را مبتنی بر مبانی نظری مرکز همکاری یادگیری هیجانی-اجتماعی آموزشگاهی و در قالب یک مقیاس صورت بندی کردند. بررسی‌ها نشان می‌دهد نوجوانانی که از شایستگی هیجانی-اجتماعی بالایی برخوردارند در مدرسه بهتر عمل کرده، تاب‌آوری بالاتر، سازگاری اجتماعی و حل مسئله کارآمدتر و احتمال فارغ‌التحصیلی آنها بیشتر از دیگران است. به عبارت دیگر، کاربست این مدل به نوجوانان در پیشگیری از آسیب و حتی بهبود مهارت‌ها

1. McMurran & McGuire

2. Speckens & Hawton

3. Becker-Weidman

4. Zhang & Slensnick

5. Kasik, József Balázs, Guti, Gáspár, & Zsolnai

6. Social-Emotional Competence

7. Collaborative For Academic, Social, And Emotional Learning (CASEL)

8. Zhou

کمک شایانی می‌کند (دیویدسون<sup>1</sup> و همکاران، 2018). از آنجا که نوجوانان آسیب پذیر بدون مهارت‌های رفتار اجتماعی مناسب و مدیریت هیجان در معرض خطر بیشتری قرار داشته لذا می‌توان ضعف در مولفه‌های شایستگی اجتماعی را به عنوان یکی از اصلی ترین ویژگی نوجوانان دارای رفتار پرخطر عنوان کرد (دومیتروویچ، دورلاک، استالی و وستبرگ<sup>2</sup>، 2017). در مطالعه‌ای نشان داده شد که متغیر شایستگی اجتماعی-هیجانی در کاهش مشکلات رفتاری نوجوانان از قبیل رفتارهای تهاجمی، رفتارهای تکانشی و افزایش تعاملات اجتماعی موثر است (روسوا<sup>3</sup>، 2014)، که با ارتقاء مولفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی در نوجوانان، پرخاشگری و خشونت کاهش می‌یابد (اسپلیج، لاو، پولانین و براون<sup>4</sup>، 2015). در داخل کشور مطالعات اندکی در این زمینه صورت گرفته که به آنها اشاره‌ای می‌شود. مطالعه (احمدپورترکی، حکیم جوادی و سلطانی شال، 1397) نشان داد که نوجوانانی که مولفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی رشد یافته‌ای دارند، رفتارهای پرخاشگرانه کمتر و در مهارت حل مسئله اجتماعی توانا تر از سایر نوجوانان هستند. در مطالعه دیگری بر نقش پیشگیری کننده متغیر شایستگی هیجانی-اجتماعی در کاهش آسیب‌ها و رفتارهای پرخطر تاکید شد (ولوی، عبدالخانی، هاشمی، 1397).

باتوجه آسیب پذیری روانی-اجتماعی نوجوانان در این دوره سنی لزوم مداخلات پیشگیرانه و درمانی متنوعی در این زمینه احساس می‌شود که بتواند با ارتقاء توانایی حل مسئله اجتماعی و شایستگی هیجانی-اجتماعی در کاهش رفتارهای پرخطر نوجوانان ایفاء نقش کند. یکی از جدیدترین رویکردها در این زمینه که هم با نگاه درمانی هم پیشگیرانه تدوین شده است مدل (ناظر، کاشف و مشاور-ارزش‌ها<sup>5</sup>) می‌باشد. این مدل نخستین بار توسط هیز و سیاروچی (2015)، به صورت مدون در کتاب نوجوان کامیاب<sup>6</sup> شرح داده شد. این مدل، از ترکیب و ادغام دو رویکرد اکت و روان‌شناسی مثبت نگر بوجود آمده و ریشه در پیشرفت دهه‌های اخیر در حوزه علوم رفتاری بافتگرا می‌باشد (سیاروچی و هیز، 2016). البته این مدل با مطرح کردن انتقاداتی نسبت به روان‌شناسی مثبت غیربافتگرا، سخن از روان‌شناسی مثبتی به میان آورد که مبتنی بر بافت بوده، و نگاه مثبتی به هیجانات اعم از منفی و مثبت دارد و بر این باور است که روان‌شناسی مثبت غیربافتگرا با تاکید صرف بر هیجانات مثبت زمینه را برای اجتناب تجربی که به نوعی از عوامل اصلی اختلالات روان‌شناختی است، فراهم می‌کند (سیاروچی، اتکینز، هیز، ساهدرا و پارکر<sup>7</sup>، 2016). یکی دیگر از جنبه‌های کلیدی مدل این است برخلاف سایر مدل‌ها، یک مدل بزرگسالی جهت فهم و کاربرد برای نوجوانان نیست، بلکه بر مطالعات رشدی و تحولی نوجوانان استوار بوده و به دنبال توصیف شرایطی است که به نوجوانان در جهت رشد سالم و قوی کمک می‌کند. این مدل یک مجموعه مدون، شامل آموزش مقدماتی تا پیشرفته، درگیر کردن نوجوانان به صورت فعالانه در تمرینات از طریق شیوه‌های تجربی، تاکید بر رشد مهارت‌ها خصوصاً مهارت‌های خود-آگاهی، مدیریت خود، آگاهی اجتماعی، برقراری ارتباط و تصمیم‌گیری مسئولانه می‌باشد (لانتری و زاکرفسکی<sup>8</sup>، 2016؛ هیز و سیاروچی، 2016). این مدل سه نوع کارکرد رفتاری را توضیح می‌دهند. کارکردهای سه گانه رفتار به گونه‌ای باید مدیریت شوند که در جهت هسته اساسی این مدل یعنی ارزش‌های فرد باشند. این سه کارکرد رفتاری با بکارگیری سه عنوان استعاری معرفی شده‌اند: کاشف، ناظر و مشاور. هر سه این سطوح در خدمت ارزش‌های<sup>9</sup> فرد قرار می‌گیرند. مهارت مشاور به این موضوع اشاره دارد که چگونه صدای درونمان را در جهت شناختن و ادراک گذشته، ساخت باورها، ارزیابی خویشتن و پیش‌بینی در مورد آینده به خدمت می‌گیریم. این مهارت

1. Davidson
2. Domitrovich, Durlak, Staley, & Weissberg
3. Rosová
4. Espelage, Low, Polanin, & Brown
5. Noticer, Discoverer, Advisor-Values(DNA\_V)

۶. این کتاب با نام لاتین the thriving adolescent توسط نگارنده و همکاران ترجمه شده و در دست انتشار است.

7. Ciarrochi, Atkins, Hayes, Sahdra & Parker
8. Lantieri & Zakrzewski
9. Values

درواقع اشاره به آن بخشی از ذهن انسانی دارد که کارش تفکر و ارزیابی بوده و درمانگران اکت عمده رنج‌ها و مشکلات روانی انسان‌ها را ریشه در این بخش دانسته و از آن تحت عنوان خود متفکر یا هویت فکری نام برده‌اند (هریس<sup>1</sup>، 2011).

مهارت ناظر، که در کنار ذهن متفکر، ذهن مشاهده‌گر ما را تشکیل می‌دهد عمده فعالیتش نظاره‌گری، مشاهده و تجربه بدون قضاوت‌های رویدادهای درونی و بیرونی است (هریس، 2011). مهارت کاشف، نمادی از رفتارهایی است که با کاوش در جهان پیرامون و آزمون و خطا در ارتباطند. نوجوانان همواره به سمت خطر کردن، تجارب مهیج، جدید و حس جستجوگری کشیده می‌شوند (هیز و سیاروچی، 2016). در واقع اینها الگوهای رفتاری هستند که به نوعی لازمه رشد مثبت می‌باشند (بوترا<sup>2</sup>، 2014).

با این حال در برخی موقعیت‌ها، همین الگوهای رفتاری ممکن است با رفتارهای پرخطر و تکانش‌گری همراه باشند. هدف اصلی درمانگری که از مدل ناظر، کاشف و مشاور-ارزش‌ها استفاده می‌کند این نیست که حس کنجکاوی و ماجراجویی نوجوان را به خاطر ترس از اینکه به خود آسیب بزند، سرکوب کند، بلکه هدف اصلی او این است که به آنها کمک کند ماجراجویی و حس جستجوگری خود را به گونه‌ای مدیریت کنند که بتواند زندگی لذت بخش و معناداری برای خود بسازد (سیاروچی و هیز، 2020).

هدف نهایی از آموزش دادن به نوجوانان در این مدل، ایجاد انعطاف‌پذیری روانی یا به عبارتی توانایی انعطاف‌پذیری است. انعطاف‌پذیری روانی<sup>3</sup> در بزرگسالان عبارت است از «توانایی برقراری نوعی ارتباط به مراتب کامل‌تر با لحظه حال به عنوان یک انسان آگاه و ایجاد تغییر یا تداوم در یک رفتار معین، وقتی این عمل بتواند دستیابی به اهداف متعالی و ارزشمند را تسهیل نماید» (هیز، لوما، بوند، ماسودا و لیلیز<sup>4</sup>، 2006). در حالیکه برای نوجوانان این تعریف به این شیوه تغییر یافته است: انعطاف‌پذیری روانی در نوجوانان به توانایی به کارگیری مهارت‌های ناظر، کاشف و مشاور-ارزش‌ها به شیوه‌ای که منجر به ارتقاء، رشد و ایجاد سرزندگی و اعمال ارزشمند گردد. در مجموع این مدل در این جهت گام بر می‌دارد که نوجوانان به صورت فعال در تمرینات از طریق شیوه‌های تجربی، هر سه مهارت کاشف، ناظر و مشاور خود را بهبود بخشیده و در نهایت بتوانند مهارت‌های خود-آگاهی، مدیریت خود، آگاهی اجتماعی، برقراری ارتباط و تصمیم‌گیری مسئولانه را ارتقاء بخشند (سیاروچی و هیز، 2016). این مهارت‌ها در واقع همان مهارت‌هایی هستند که هر دو متغیر حل مسئله اجتماعی (دزوریلا، نزو، مایدئو و اولیوارس، 2004). شایستگی هیجانی-اجتماعی (دومیتروویچ، دورلاک، استالی و وستبرگ، 2017) برای ارتقاء آنها صورت‌بندی شده‌اند. لازم به ذکر است هر چند در زمینه اثربخشی مدل ناظر، کاشف و مشاور مطالعات بسیار کمی صورت گرفته، اما اثربخشی مدل کلاسیک اکت بر ارتقاء مهارت‌های شایستگی هیجانی-اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی نوجوانان در مطالعات سیاروچی، دین، ویلسون و ریکوود<sup>5</sup> (2002)، براون و هوپر<sup>6</sup> (2009)، هالیورتون و کوپر<sup>7</sup> (2015)، لیوهیم و همکاران<sup>8</sup> (2014)، سیاروچی و همکاران (2016)، گیلارد، فلکسمن و هوپر<sup>9</sup> (2018) و سلطانی زاده، حسینی و کاظمی زهرانی (1400) مورد بررسی قرار گرفته است. این مدل باتوجه به اینکه توسط پژوهشگران مطرح حوزه اکت نوجوان یعنی هیز و سیاروچی (2015) تدوین شده و همچنان در کتاب‌ها و مقالات جدیدشان (سیاروچی و هیز<sup>10</sup> 2020؛ سیاروچی و هیز، 202) در حال توسعه آن هستند بسیار قابل توجه می‌باشد. مطابق با پژوهش‌های فوق، اغلب پژوهش‌هایی که در زمینه کاربرست اکت بر بهبود رفتارهای سلامت‌محور نوجوانان انجام شده، مبتنی بر مدل‌های کلاسیک اکت بوده است. در نتیجه خلاء کاربرست مدل‌های اختصاصی مخصوص نوجوانان برای ارتقاء مهارت‌های هیجانی و اجتماعی، در

1. Harris

2. Butera

3. Psycho Flexibility

4. Hayes, Luoma, Bond, Masuda, & Lillis

5. Ciarrochi & Deane & Wilson & Rickwood

6. Brown & Hooper

7. Halliburton & Cooper

8. Livheim

9. Gillard & Flaxman & Nic Hooper

10. Ciarrochi & Hayes

ادبیات پژوهشی شدت احساس می‌شود. بنابراین هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی مدل ناظر، کاشف و مشاور-ارزش‌ها بر شایستگی هیجانی-اجتماعی و حل مسئله اجتماعی در نوجوانان دارای رفتار پرخطر می‌باشد.

### ابزارهای پژوهش

**الف) پرسش‌نامه شایستگی هیجانی-اجتماعی:** پرسش‌نامه شایستگی هیجانی-اجتماعی (SCEQ) دانش‌آموزان، پرسش‌نامه 25 سؤالی با 5 مؤلفه خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خودمدیریتی، مدیریت رابطه و تصمیم‌گیری مسئولانه (زو و همکاران، 2012) که در دانشگاه سنگاپور برای دانش‌آموزان دبیرستانی نرم گردیده است. این پرسش‌نامه برگرفته از یافته‌های مرکز همکاری یادگیری هیجانی-اجتماعی آموزشگاهی (2008) می‌باشد که دارای اعتبار بالای 70٪ می‌باشد. این پرسش‌نامه دارای توانایی شناسایی دانش‌آموزان با توانایی بالا و پایین شایستگی هیجانی-اجتماعی است. نحوه نمره‌گذاری این پرسش‌نامه بر اساس طیف لیکرت از کاملاً مخالفم، 2 مخالفم، 3 نظری ندارم، 4 موافقم، 5 کاملاً موافقم می‌باشد. این پرسش‌نامه توسط امامقلی‌وند و همکاران (1397) هنجاریابی شده است. ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش در زیرمقیاس‌های آن بین 77٪ تا 80٪ می‌باشد. اعتبار پرسش‌نامه از طریق بازآزمایی 86٪ به‌دست آمد. نتایج تحلیل عاملی با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که این پرسش‌نامه، مقیاسی چندبعدی است و پنج عامل این پرسش‌نامه 59/23 درصد واریانس سازه شایستگی هیجانی اجتماعی تبیین می‌کنند. روایی این پرسش‌نامه براساس عوامل استخراج شده هم در تعداد و هم در ترتیب و نیز در شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تاییدی، بیانگر روایی مناسب این پرسش‌نامه است.

**ب) پرسش‌نامه حل مسئله اجتماعی:** فرم کوتاه پرسش‌نامه تجدیدنظرشده حل مسئله اجتماعی (SPSI-R) (دزوربلا و همکاران، 2002) یک ابزار خودگزارشی از نوع لیکرت و دارای 25 سوال بوده و هدف آن اندازه‌گیری مهارت در حل مسئله اجتماعی می‌باشد و خرده مقیاس‌های آن (مقیاس جهت‌گیری مثبت به مسئله (PPO)، جهت‌گیری منفی به مسئله (NPO)، حل مسئله منطقی (RPS)، سبک تکانشی/بی‌احتیاط، سبک اجتنابی) است. این مقیاس پنج خرده مقیاس اصلی داشته و پنج بعد مختلف مدل حل مسئله اجتماعی دزوربلا و اولیوارس (2002)، را اندازه‌گیری می‌کند.

شماره سوالات	خرده مقیاس
14, 7, 5	مقیاس جهت‌گیری مثبت به مسئله (PPO)
13, 9, 4, 2	مقیاس جهت‌گیری منفی به مسئله (NPO)
25, 24, 21, 20, 16, 8, 2	مقیاس حل مسئله منطقی (RPS)
23, 19, 15, 11, 6	مقیاس سبک تکانشی/بی‌احتیاط
18, 17, 12, 10, 1	مقیاس سبک اجتنابی

دو مقیاس جهت‌گیری مثبت به مسئله (PPO) و حل مسئله منطقی (RPS) به عنوان خرده مقیاس حل مسئله سازنده، در نظر گرفته شده و به صورت مثبت نیز نمره‌گذاری می‌شوند. اما دیگر مقیاس‌ها که شامل سبک تکانشی/بی‌احتیاط (ICS)، سبک اجتنابی (AS) و جهت‌گیری منفی به مسئله (NPO) هستند، خرده مقیاس‌های حل مسئله ناکارآمد را تشکیل می‌دهند، که به صورت منفی (وارونه) نیز نمره‌گذاری می‌شوند. بنابراین براساس این ابزار توانایی حل مسئله اجتماعی «خوب» توسط نمرات بالا در PPO، RPS و نمرات پایین در NPO، ICS و AS مشخص می‌شود، درحالی‌که توانایی حل مسئله اجتماعی «ضعیف» توسط نمرات پایین در PPO و RPS و نمرات بالا در NPO، ICS و AS مشخص می‌شود. پایایی آزمون مجدد برای این پرسش‌نامه بین 0/68 تا 0/91 و ضریب آلفای آن بین 0/69 تا 0/95، گزارش شده است؛ روایی سازه این پرسش‌نامه نیز با استفاده از تحلیل

عاملی اکتشافی و همبستگی با دیگر مقیاس‌های حل مسئله و سازه‌های روان‌شناختی همسان، تایید شده است (دزوریلا و همکاران، 2002). در ایران توسط (مخبری، درتاج، دره کردی، 1389) ضریب آلفای 0/85 را برای پنج عامل سنجیده و ضریب پایایی بازآزمایی 0/88 را برای پرسش‌نامه حل مسئله اجتماعی کوتاه شده به دست آورده‌اند. همچنین در این تحقیق بررسی ساختار عاملی بیانگر وجود پنج عامل اشاره شده در بالا می‌باشد. همه تحلیل‌های روایی این پرسش‌نامه را به عنوان یک مقیاس حل مسئله اجتماعی تایید کرده است.

**ج) مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی:** این مقیاس شامل 38 گویه برای سنجش آسیب‌پذیری نوجوانان است که توسط (زاده محمدی، احمدآبادی، حیدری، 1390) تدوین و ویژگی‌های روانسنجی آن مورد بررسی قرار گرفته است. میزان اعتبار این مقیاس و خرده مقیاس‌های آن برای مقیاس کلی 0/94، رانندگی خطرناک 0/746، خشونت 0/784، سیگارکشیدن 0/931، مصرف مواد مخدر 0/901، مصرف الکل 0/909، رابطه و رفتار جنسی 0/876، دوستی با جنس مخالف 0/835، نمره حد وسط این مقیاس 63 است؛ یعنی افرادی که بالای 63 نمره بگیرند به عنوان نوجوانان دارای رفتار پرخطر شناخته می‌شوند. در مورد روایی این پرسش‌نامه نیز تحلیل عاملی اکتشافی با مولفه‌های اصلی نشان داد، که این مقیاس هفت بعدی است که 64/84 درصد واریانس سازه رفتارپرخطر را تبیین می‌کند.

## روش

پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر سال نهم متوسطه اول 1399-1400 شهرستان دزفول بود. به منظور اجرای تحقیق حاضر، ابتدا از بین مدارس متوسطه اول نواحی مختلف شهرستان دزفول یک ناحیه انتخاب شد. از این ناحیه 7 دبیرستان متوسطه اول انتخاب شد تا پرسش‌نامه رفتار پرخطر برای دانش‌آموزان سال نهم هر کدام اجرا شود. با کسب مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش شهر دزفول و با حضور در مدارس پسرانه هدف، هماهنگی‌های لازم جهت انجام نمونه‌گیری اتخاذ شد. از آنجا که با توجه به شرایط و دستورالعمل‌های ستاد ملی کرونا امکان آموزش حضوری فراهم نشد، کادر اجرایی مدرسه با نهایت همکاری امکان انجام پرسش‌نامه (رفتار پرخطر) جهت تعیین نوجوانان دارای رفتار پرخطر را به صورت مجازی در پیام رسان شاد فراهم کردند. بعد از دادن اطمینان از محرمانه بودن اطلاعات شخصی، از بین حدود 600 دانش‌آموزی که پرسش‌نامه را همراه با نام و نام خانوادگی خود تکمیل کردند 145 نفر از این افراد نوجوان دارای رفتار پرخطر شناسایی شدند. از این تعداد 40 نفر به صورت تصادفی و در دو گروه گمارده شد. 20 نفر تحت عنوان گروه آزمایش 20 هم به عنوان گروه گواه مشخص شدند. بعد از تعیین اعضا نمونه ضمن ارتباط با افراد هماهنگی جهت نخستین جلسه مداخله انجام شد. جهت بهبود روند کار با موافقت اعضا جلسه نخست گروه آزمایش به صورت حضوری در یک سالن بزرگ با رعایت پروتکل‌های بهداشتی برگزار شد. این جلسات به صورت 8 جلسه یکساعته برگزار شد که گاهی زمان بیشتری نیز به خود اختصاص می‌داد. آزمودنی‌های گروه کنترل هیچگونه آموزشی دریافت نکردند. بعد از انجام مداخلات فرم‌های پس‌آزمون تکمیل شد. سپس داده‌های به دست آمده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون با استفاده از نرم‌افزار SPSS و آزمون آماری مانکوا، تجزیه و تحلیل شدند.

## روش اجرا

برای گروه آزمایش در این تحقیق، آموزش مدل ناظر، کاشف و مشاور-ارزش‌ها در قالب 8 جلسه مجازی (هر هفته یک جلسه از طریق نرم‌افزار adobe connect) برگزار شد. این قالب 8 جلسه‌ای ریشه در دستورالعمل مدل‌های آموزشی اصلی اکت (هیز، 2008) و اغلب پژوهش‌های داخلی است که سعی در بررسی اثربخشی مدل اکت بر روی نوجوانان داشته‌اند (اسماعیلی، امیری،



عابدی و مولوی، 1397؛ سلطانی زاده، حسینی و کاظمی زهرانی، 1400). شرکت‌کنندگان در فرآیند اجرای برنامه موظف بودند که کاربرگ‌های خود را در طول هفته تکمیل کرده و در قالب تصویر از طریق پیام‌رسان شاد ارسال کنند) و هر جلسه به مدت 60 دقیقه به شرح زیر آموزش داده شد:

جلسه اول: به دلیل اینکه قرار بود جلسات به صورت مجازی برگزار شوند جلسه اول را جهت آشنایی و آموزش فرآیند کلی جلسات به صورت حضوری برگزار کردیم. این جلسه به ترتیب شامل معرفی و آشنایی، اجرای فرم پیش‌آزمون و لزوم استفاده از این تمرینات این مدل و همکاری در طول جلسات و همچنین تحویل کاربرگ‌های مدل بود.

جلسه دوم: مروری کوتاه بر جلسه قبل، آموزش سه مولفه اصلی (مشاور، ناظر و کاشف) به همراه مقوله ارزش‌ها و مفهوم‌سازی اینها براساس چرخه اصلی توضیح داده شده در این مدل.

جلسه سوم: مروری بر جلسه قبل، آموزش دقیق بخش مشاور ذهن، مزیت‌ها و معایب آن، مثال‌های عینی از زندگی شرکت‌کنندگان و معرفی تمرین‌های خانگی براساس کاربرگ‌ها.

جلسه چهارم: مروری بر جلسه قبل، آموزش دقیق بخش ناظر ذهن، آموزش تکنیک AND با استفاده از استعاره‌ها و تصاویر و همچنین تمرینات ذهن آگاهی، مفهوم‌سازی رفتارهای شرکت‌کنندگان در قالب تکنیک‌ها، راهنمایی جهت انجام تکالیف خانگی. جلسه پنجم: مروری بر جلسه قبل، آموزش دقیق بخش کاشف ذهن و نقشی که در آسیب‌های دوره نوجوانی دارد، آموزش تکنیک تقویت کاشف با توجه به معیار کارآمدی، تعریف ارزش‌های شخصی و شناسایی نقاط قوت براساس استعاره‌ها و تصاویر، راهنمایی جهت انجام تکالیف خانگی.

جلسه ششم: مروری بر جلسه قبل، آموزش پیوند بین مولفه‌های سه گانه ذهن (ناظر، مشاور و کاشف) و ارزش‌ها، آموزش شفاف کردن ارزش‌ها با استفاده از کارت‌های ارزش، راهنمایی جهت انجام تکالیف خانگی.

جلسه هفتم: مروری بر جلسه قبل، آموزش تکنیک BOLD<sup>1</sup>، بررسی موانع اجرای تکنیک‌ها، بازخورد گرفتن بعد از انجام تکنیک BOLD از شرکت‌کنندگان، راهنمایی جهت انجام تکالیف خانگی.

جلسه هشتم: جمع‌بندی آموزش‌ها و تکنیک‌ها، توضیحات انتهایی در خصوص اجرای آموزش‌ها، بازخورد گرفتن از شرکت‌کنندگان و برطرف کردن ابهام‌ها و اجرای فرم پس‌آزمون.

## یافته‌ها

در این پژوهش از روش‌های آمار توصیفی، یعنی میانگین و انحراف معیار و همچنین استنباطی، یعنی تحلیل کوواریانس تک متغیری (آنکوا) چند متغیری (مانکوا) برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. جدول 1، اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای حل مسئله اجتماعی و شایستگی هیجانی - اجتماعی را نشان می‌دهد.

1. برای یادگیری این تکنیک‌ها به کتاب the thriving adolescent مراجعه کنید

همان طور که در جدول 1 مشاهده می‌شود بین مؤلفه‌های حل مسئله اجتماعی و شایستگی اجتماعی در دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت وجود دارد. برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شده که سطح معناداری همه متغیرها بیشتر از 0/05، بنابراین می‌توان گفت که داده‌ها نرمال می‌باشند. با هدف بررسی پیش فرض همسانی واریانس‌های از آزمون لوین استفاده شده که سطوح معناداری آزمون نیز بیانگر همسانی واریانس‌ها در متغیرهای وابسته می‌باشد.

جدول 1. میانگین و انحراف معیار نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون مؤلفه‌های حل مسئله اجتماعی و شایستگی اجتماعی در دو گروه آزمایش و کنترل

کنترل		DNA_V		گروه	متغیر
میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	مرحله	
1/53	9/95	1/53	9/35	پیش‌آزمون	جهت‌گیری مثبت به مسئله
1/97	8/30	1/50	11/50	پس‌آزمون	
1/96	10/50	2/72	9/45	پیش‌آزمون	جهت‌گیری منفی به مسئله
1/63	10/60	2/23	9/35	پس‌آزمون	
3/31	25/35	3/02	28/30	پیش‌آزمون	حل مسئله منطقی
3/77	25/70	2/63	28/75	پس‌آزمون	
2/01	13/15	2/69	12/25	پیش‌آزمون	سبک تکانشی / بی احتیاط حل مسئله
2/99	15/01	1/65	10/70	پس‌آزمون	
2/37	15/95	2/90	15/85	پیش‌آزمون	سبک اجتنابی حل مسئله
3/34	14/35	2/82	13/75	پس‌آزمون	
2/71	22/35	3/38	22/25	پیش‌آزمون	خودآگاهی
3/17	21/90	3/10	25/90	پس‌آزمون	
4/32	20/55	3/12	19/75	پیش‌آزمون	آگاهی اجتماعی
3/51	20/65	4/56	24/60	پس‌آزمون	
4/58	18/55	4/41	20/90	پیش‌آزمون	خودمدیریتی
4/54	18/10	3/03	23/55	پس‌آزمون	
3/29	21/60	2/63	20/34	پیش‌آزمون	مدیریت رابطه
3/81	19/95	3/12	25/26	پس‌آزمون	
1/94	22/90	3/18	24/30	پیش‌آزمون	تصمیم‌گیری مسئولانه
2/08	22/60	2/58	26/35	پس‌آزمون	

جدول 2. آزمون F لوین و شاپیرو ویلک برای نرمال بودن و برابری واریانس‌های نمرات حل مسئله اجتماعی و شایستگی اجتماعی در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیرها	مراحل آزمون	آزمون لوین F	P	شاپیرو ویلک آماره	P
جهت‌گیری مثبت به مسئله	پیش‌آزمون	0/204	0/816		
	پس‌آزمون	0/282	0/755	0/106	0/967
جهت‌گیری منفی به مسئله	پیش‌آزمون	1/63	0/204		
	پس‌آزمون	1/84	0/164	0/194	0/980
حل مسئله منطقی	پیش‌آزمون	0/499	0/610		
	پس‌آزمون	0/208	0/813	0/496	0/982
تکانشی / بی احتیاط	پیش‌آزمون	0/853	0/431		
	پس‌آزمون	2/25	0/114	0/103	0/967
سبک اجتنابی	پیش‌آزمون	0/500	0/609		
	پس‌آزمون	2/70	0/075	0/103	0/972
خودآگاهی	پیش‌آزمون	0/748	0/478		
	پس‌آزمون	0/343	0/711	0/053	0/961
آگاهی اجتماعی	پیش‌آزمون	1/19	0/310		
	پس‌آزمون	1/49	0/232	0/067	0/963
خود مدیریتی	پیش‌آزمون	1/43	0/244		
	پس‌آزمون	1/56	0/263	0/479	0/979
مدیریت رابطه	پیش‌آزمون	0/104	0/301		
	پس‌آزمون	1/36	0/263	0/256	0/975
تصمیم‌گیری مسئولانه	پیش‌آزمون	2/26	0/09		
	پس‌آزمون	0/289	0/750	0/116	0/968

مفروضه دیگر تحلیل کوواریانس این فرض این است که خطوط رگرسیون برای هر گروه در پژوهش باید یکسان باشند. اگر خطوط رگرسیون ناهمگن باشند، آنگاه کوواریانس تحلیل مناسبی برای داده‌ها نخواهد بود. زمانی فرض همگنی شیبه‌ها برقرار خواهد بود که میان متغیرهای کمکی و متغیرهای وابسته در همه سطوح عامل (گروه‌های آزمایش و کنترل) برابری حاکم باشد.

جدول 3. نتایج مربوط به بررسی همگنی شیب‌گرسیونی در متغیرهای پژوهش

متغیر	F	سطح معناداری
جهت‌گیری مثبت به مسئله	0/028	0/867
جهت‌گیری منفی به مسئله	2/51	0/081
حل مسئله منطقی	2/01	0/096
تکانشی / بی احتیاط	1/46	0/106
سبک اجتنابی	0/821	0/444
خودآگاهی	1/49	0/230
آگاهی اجتماعی	1/40	0/244
خودمدیریتی	1/19	0/281
مدیریت رابطه	1/78	0/190
تصمیم‌گیری مسئولانه	1/16	0/288

در این پژوهش، میان متغیرهای کمکی و متغیرهای وابسته در همه سطوح عامل (گروه‌های آزمایش و کنترل) برابری حاکم بود ( $p > 0/05$ ). همچنین تعاملی غیرمعداار بین متغیرهای وابسته و کمکی (کووایت‌ها) مشاهده شد.

#### جدول 4. نتایج تحلیل کواریانس تک متغیره به روی میانگین نمره‌های مؤلفه‌های حل مسئله اجتماعی در گروه‌های پژوهش

شاخص‌ها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	ضریب اتا
جهت‌گیری مثبت	93/47	1	93/47	29/93	0/000	0/44
جهت‌گیری منفی	17/05	1	17/05	4/38	0/043	0/10
حل مسئله منطقی	88/29	1	88/29	8/18	0/007	0/18
سبک تکانشی/بی احتیاط	155/96	1	155/96	25/97	0/000	0/41
سبک اجتنابی	2/82	1	2/82	0/42	0/516	0/01

همان‌گونه که در جدول 4 مشاهده می‌شود، با نتایجی که برای نمرات جهت‌گیری مثبت به حل مسئله، حل مسئله منطقی، سبک تکانشی بی‌احتیاط به دست آمد، می‌توان بیان کرد که بین گروه‌های مورد پژوهش از لحاظ آماری در سطح  $P < 0/01$  و معداار تفاوت معدااری وجود دارد. همچنین در جهت‌گیری منفی به حل مسئله اجتماعی در گروه‌های پژوهش در سطح  $P < 0/05$  تفاوت معدااری وجود دارد. اما بین سبک اجتنابی حل مسئله اجتماعی بین دو گروه تفاوت معدااری مشاهده نشد.

#### جدول 5. نتایج تحلیل کواریانس چند متغیره به روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون مؤلفه‌های شایستگی هیجانی-اجتماعی

نام آزمون	مقدار	F	فرضیه df	خطا df	سطح معدااری	ضریب اتا
لامبدای ویلکز	0/358	10/41	5	29	0/0001	0/41

مندرجات جدول 5 نشان می‌دهد که بین گروه‌های آزمایش اول (DNA\_V) و گروه کنترل در میزان شایستگی هیجانی-اجتماعی در سطح  $p \leq 0/01$  تفاوت معدااری وجود دارد. بر این اساس می‌توان بیان داشت که دست کم در یکی از متغیرها، بین گروه‌های مورد پژوهش، تفاوت معدااری وجود دارد. برای تشخیص اینکه در کدام یک از متغیرها تفاوت وجود دارد از تحلیل کواریانس‌های یک‌راهه در متن مانکوا استفاده شده است که نتایج آن در جدول 6 ارائه گردیده است.

#### جدول 6. خلاصه نتایج تحلیل آنکوا بر روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون مؤلفه‌های شایستگی هیجانی-اجتماعی

شاخص‌ها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P
خودآگاهی	157/65	1	157/65	14/43	0/001
آگاهی اجتماعی	240/08	1	240/08	16/54	0/0001
خودمدیریتی	266/94	1	266/94	20/58	0/0001
مدیریت روابط	258/42	1	258/42	27/65	0/0001
تصمیم‌گیری مسئولانه	107/15	1	107/15	19/23	0/0001

همان‌گونه که در جدول 6 مشاهده می‌شود، با نتایجی که برای خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خودمدیریتی، مدیریت روابط و تصمیم‌گیری مسئولانه به دست آمد، می‌توان بیان کرد که تفاوت مؤلفه‌ها بین گروه‌های مورد پژوهش، معداار است.

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تأثیر آموزش مدل ناظر، کاشف و مشاور-ارزش‌ها بر شایستگی هیجانی-اجتماعی و حل مسئله اجتماعی نوجوانان پسر دارای رفتار پرخطر بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش این مدل بر شایستگی هیجانی-اجتماعی نوجوانان پسر دارای رفتار پرخطر تأثیر معناداری دارد. یافته‌های پژوهش حاضر، مبنی بر اثربخشی این مدل بر روی بهبود هیجانات و ارتقاء شایستگی هیجانی و مهارت‌های اجتماعی با پژوهش‌های سیاروچی، دین، ویلسون و ریکوود<sup>1</sup> (2002)، براون و هوپر<sup>2</sup> (2009)، هالیورتون و کوپر<sup>3</sup> (2015)، لیوهیم و همکاران<sup>4</sup> (2014)، سیاروچی و همکاران (2016)، گیلارد، فلکسمن و هوپر<sup>5</sup> (2018) و سلطانی زاده، حسینی و کاظمی زهرانی (1400)، همخوان می‌باشد.

در تبیین یافته حاضر می‌توان گفت که مدل ناظر، کاشف و مشاور-ارزش‌ها از آنجا که مبتنی بر اصول کلی درمان تعهد و پذیرش می‌باشد بر روی دو مولفه کلیدی تأکید دارد. از طریق ارتقاء توانایی ذهن آگاهی و ارزش‌ها با استفاده از تقویت مهارت ناظر منجر به کاهش سطح برانگیختگی هیجانی در نوجوان شده و شرایطی فراهم می‌کند تا نوجوان با ظرفیت هیجانی بیشتری وارد موقعیت‌های مختلف اجتماعی شود. از طرف دیگر با شناخت توانایی مشاور نوجوان می‌تواند درک بهتری از افکار منفی خود را داشته، همچنین یاد بگیرد کمتر تحت تأثیر آنها قرار بگیرد و به نوعی شرایط هیجانی بهتری را تجربه کند. با آگاهی نوجوان نسبت به مهارت‌های ناظر و مشاور، وی شایستگی بیشتری برای مدیریت هیجانات خود پیدا می‌کند. در دوره نوجوانی به دلیل رفتارهای پرخطر مولفه کاشف به دلیل اینکه منجر به کنجکاوی در انسان می‌شود، بیش از سایر ابعاد در خصوص رفتارهای پرخطر نوجوانان مورد اتهام می‌باشد (سیاروچی و هیز، 2016). چرا که نوجوانان اغلب رفتارهای پرخطر خود را در این دوره با چاشنی کنجکاوی و کشف به انجام می‌رسانند (والش، بارکوف، پاسگار، 2016). مدل بیان می‌کند در صورتیکه حس کنجکاوی (کاشف) نوجوان را بتوان با توجه دادن وی به سمت ارزش‌های برانگیخته کرد، شاهد رفتارهای آسیب زای کمتری خواهیم بود (سیاروچی و هیز، 2016). نوجوانان عموماً رفتارهای کنجکاوانه خود را در جهت برآوردن لذت‌های آنی انتخاب کرده و با بی توجهی نسبت به ارزش‌های درونی خود خطرات زیادی را برای خود و جامعه ایجاد می‌کنند. از آنجا که محتوای اصلی آسیب‌های دوره نوجوانی ماهیت اجتماعی دارند، ارتقاء مهارت‌های شایستگی هیجانی-اجتماعی ضمن افزایش توان هیجانی و اجتماعی فرد، تاب آوری نوجوان را در موقعیت‌های اجتماعی آسیب زا افزایش داده و می‌تواند به عنوان یک ضربه گیر روان‌شناختی در این دوره برای نوجوانان عمل کند. پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهند نوجوانی که آموزش‌های مناسبی در زمینه هیجانات و روابط خود دریافت می‌کنند وضعیت هیجانی با کیفیت‌تری را تجربه کرده، با دیگران روابط بهتری برقرار کرده، و ضمن توجه به ارزش‌های خود رفتارهای کارآمدتری را در پیش می‌گیرند (دیویدسون و همکاران، 2018).

یافته‌های دیگر پژوهش حاضر، در خصوص تأثیر مدل ناظر، کاشف و مشاور-ارزش‌ها بر ابعاد جهت‌گیری مثبت، جهت‌گیری منفی، حل مسئله منطقی و سبک تکانشی/بی‌احتیاطی از حل مسئله اجتماعی تأثیر معناداری نشان می‌دهد. این یافته با پژوهش‌های شهابی، رحمتی و خزری مقدم (2022)، شنار، گولان، والد، یاتزکار<sup>6</sup> (2017)، هیز، پیستورلو و لوین<sup>7</sup> (2014)، هوه، گارنر، چارلزورث و نات<sup>8</sup> (2011)، اکبری و زرگران (1398)، حسنی و طاهر (1398) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، آموزش‌های مبتنی بر تنظیم هیجان و ذهن آگاهی و ارزش‌ها به دلیل مهار و مدیریت هیجانات منفی نسبت به خود و

1. Ciarrochi & Deane & Wilson & Rickwood
2. BROWN & HOOPER
3. Halliburton & Cooper
4. Livheim
5. Gillard & Flaxman & Nic Hooper
6. Shenaar & Golan & Wald & Yatzkar
7. Hayes & Pistorello & Levin
8. Howe & Garner & Charlesworth & Knott

دیگران از یک طرف شرایط را برای ارتقاء توان هیجانی و تاب‌آوری فرد فراهم کرده و از طرف دیگر با پذیرش دیگران و رفتار در جهت ارزش‌های شخصی زمینه مناسبی جهت سازگاری و روابط اجتماعی مطلوب را فراهم می‌کند. نوجوانانی که از مشکلات رفتاری و هیجانی رنج می‌برند، عموماً چالش‌های زندگی روزمره و اجتماعی را به عنوان چالش و تهدید ادراک می‌کنند، در واقع جهت‌گیری منفی نسبت به مسائل زندگی نشان می‌دهند. این دسته نوجوانان رفتارهای تکانشی و ناگهانی زیادی از خود نشان می‌دهند و در مواجهه با چالش‌ها کمتر از سبک‌های منطقی استفاده کرده و اغلب سبک‌های اجتنابی و تکانشی استفاده می‌کنند (سیاروچی و هیز، 2016؛ سیاروچی و هیز، 2020). ویژگی‌های این افراد باعث می‌شود وقتی وارد موقعیتهای اجتماعی شوند نتوانند با تاب‌آوری و مدیریت هیجانات مشکلات خود را حل کنند در نتیجه به سادگی درگیر آسیب‌هایی چون پرخاشگری و خشونت، جرم، بزهکاری و... می‌شوند. با توجه به ماهیت اجتماعی اغلب مشکلات رفتاری نوجوانان می‌توان گفت فقدان مهارت‌های حل مسئله اجتماعی نقش محوری را در رفتارهای پرخطر ایفا می‌کند (موگال و همکاران، 2019). نوجوانی که در طول دوران تحولی خود از فقدان مهارت‌های حل مسئله رنج می‌برد، به عبارتی، مهم‌ترین ضربه گیر خود را در اختیار نداشته و نسبت به مشکلات رفتاری و اجتماعی شدیداً آسیب‌پذیر می‌شود. پژوهش‌ها نیز آسیب‌پذیری در حوزه توانایی حل مسئله اجتماعی نزد نوجوانان را به میزان زیادی متأثر از شرایط هیجانی و سرمایه روان‌شناختی آنها مربوط دانسته‌اند (صفاری نیا، زالی زاده، غلامی حاجی آباد 1399). ضمناً نوجوانانی که به راحتی نمی‌توانند احساسات خود را شناسایی کنند، دچار مشکلات هیجانی و ضعف در حل مسائل اجتماعی می‌شوند (سیاروچی، هیون و سوپاوادپراسیت<sup>1</sup>، 2008). این نتایج بخوبی گویای این امر است وقتی همین نوجوانان می‌آموزند چگونه هیجانات خود را با استفاده از مهارت‌های ذهن آگاهی (از اجزاء اصلی درمان مدل ناظر، کاشف و مشاور-ارزش‌ها) تعدیل کنند، در واقع آنها را نامگذاری و شناسایی کنند، ارزش‌های خود را بشناسند و تلاش کنند در جهت این ارزش‌ها گام بردارند، بخش زیادی از مشکلات اجتماعی و روان‌شناختی آنها کاهش می‌یابد (سیاروچی و هیز، 2016).

تقویت مهارت‌های ناظر، آگاهی نسبت به توصیه‌های مشاور، پذیرش هیجانات، نامگذاری آنها، استفاده از بعد کاشف وجود خود در جهت ارزش‌ها باعث می‌شود، مسئله‌های اجتماعی که در زندگی روزمره با آنها مواجه می‌شوند را کمتر به عنوان تهدید بلکه بیشتر به عنوان فرصت قلمداد کرده و در جهت حل آنها گام بردارند (افزایش جهت‌گیری مثبت به مسئله). این نوع تغییر نگرش و نگاه به مسائلی که در زندگی برای نوجوان اتفاق می‌افتد، منجر به استفاده از بعد کاشف در جهت برآوردن حس کنجکاوی اما این بار نه برای برآوردن امیال تکانشی، بلکه برای برآوردن ارزش‌های شخصی می‌شود (افزایش حل مسئله منطقی). چنین نوجوانانی کمتر تأثیرپذیر و منفعل نسبت به هیجانات و لذت‌های آنی بوده و در واقع تصمیمات مسئولانه‌تری در زندگی می‌گیرند. به عبارت دیگر نوجوان از بعد کاشف خود برای برآوردن حس کنجکاوی در جهت ارزش‌های متعالی خود استفاده می‌کند. ارزش‌هایی که وی را در جهت کامیابی و موفقیت هدایت می‌کنند (سیاروچی و هیز، 2020). نگاهی به پژوهش‌های مختلف هم گویای این است که وقتی نوجوانانی که دچار آسیب‌های روانی-اجتماعی در طول این دوره هستند و تحت مداخله و درمان جهت بهبود مهارت‌های اجتماعی و حل مسئله می‌شوند اغلب رفتارهای کارآمدتری داشته و کیفیت زندگی بالاتری را تجربه می‌کنند (زانگ، اسکلسنیک 2020؛ شیخ الاسلامی، اسدالهی، محمدی، 1396؛ رفاقت خواجه، 1390؛ زرگران 1398؛ حسنی، طاهر، 1398).

در تحلیل آماری مربوط به تأثیر مدل ناظر، کاشف و مشاور-ارزش‌ها بر حل مسئله اجتماعی مشخص شد که این مدل تأثیر معناداری بر سبک اجتنابی ندارد. این یافته برخلاف مطالعات ذکرشده پیشین در زمینه حل مسئله اجتماعی است. برای توجیه این یافته می‌توان به دو دلیل عمده اشاره کرد. نخست، از آنجا که نوجوانان دارای رفتار پرخطر، جدای از آشفتگی‌های دوره‌های تحولی خود، با مسائل هیجانی عده‌ای مواجه هستند، به نظر می‌رسد برای گریز از مسائل هیجانی خود بیشتر از گروه‌های دیگر

1. Ciarochi & Heaven, & Supavadeeprasit

از سبک اجتنابی استفاده می‌کنند. در واقع براساس این مدل که ریشه در رویکرد درمان تعهد و پذیرش دارد بخش زیادی از رفتارهای پرخطر نوجوانان چون خشونت و پرخاشگری، خودزنی، مصرف مواد و... خود نوعی از سبک مقابله اجتنابی با مسائل در زندگی اجتماعی آنهاست (سیاروچی و هیز، 2016). مطالعات مختلف هم گویای این است که شیوه مواجهه نوجوانان با هیجانات و مسائلاشان تعیین کننده، بسیاری از رفتارهای آسیب زا در این دوره می‌باشد (اسمیث<sup>1</sup>، 2015). دوم، از آنجا که آموزش‌های انجام گرفته در این پژوهش همگی به صورت مجازی انجام شدند لذا محدودیت‌های این روش آموزشی شاید بتواند عدم معناداری بر حل مسئله اجتنابی را به نوعی توجیه کند. محدودیت‌هایی که به دلیل پروتکل‌های مربوط به بیماری کرونا در مراکز رسمی مانند مدارس انجام کار پژوهشی (از انتخاب نمونه تا آموزش) به صورت حضوری را بسیار دشوار کرده بود. با توجه به این محدودیت‌ها و پژوهش‌های اندکی که در زمینه اثربخشی مدل ناظر، کاشف و مشاور-ارزش‌ها در داخل و خارج از کشور صورت گرفته می‌شود شایسته است این مدل در نمونه‌های دیگر و به صورت حضوری مورد سنجش و ارزیابی قرار گیرد. ضمناً پیشنهاد می‌شود کاربست این مدل در جامعه ایرانی به صورت برگزاری کلاس‌های آموزشی برای ارتقا شایستگی هیجانی-اجتماعی و حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان در مدارس و همچنین آموزش والدین در خصوص تنظیم شیوه فرزندپروری خصوصاً برای نوجوانان دارای رفتار پرخطر براساس این مدل باشد. درواقع می‌توان آموزش مهارت‌های زندگی در مدارس را که براساس کتاب تفکر و سبک زندگی صورت می‌گیرد با آموزش‌های این مدل تلفیق کرد تا اثربخشی این آموزش‌ها افزایش یابد. به عبارتی، از آنجا که این مدل توسط پژوهشگران سرشناسی چون جوزف سیاروچی، هیز (2015) تدوین شده است و به نوعی در حال رشد و تکامل و کاربست‌های دقیق برای نوجوانان می‌باشد پیشنهاد می‌شود نهادهای مسئول خصوصاً آموزش و پرورش برای ارتقاء کیفیت و وضعیت روان‌شناختی نوجوانان، خصوصاً نوجوانان دارای رفتارهای پرخطر از این مدل استفاده نمایند.

## تشکر و قدردانی

محققان بر خود لازم می‌دانند از همکاری و مشارکت همه دانش‌آموزان و مسئولان آموزش و پرورش شهرستان دزفول و تمام کسانی که ما را در انجام هر چه بهتر این پژوهش یاری نمودند، کمال تشکر و قدردانی را داشته باشند.

## منابع

- اسماعیلی، لیلا؛ امیری، شعله؛ عابدی، محمدرضا؛ مولوی، حسین (1397). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد با تمرکز بر شفقت، بر اضطراب اجتماعی دختران نوجوان. فصلنامه مطالعات روان‌شناسی بالینی. 8 (30)، 117-138.
- امامقلی‌وند، فاطمه؛ کدیور، پروین؛ پاشا شریفی، حسن (1397). شاخص‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه شایستگی هیجانی اجتماعی - دانش‌آموزان (SECQ). فصلنامه اندازه‌گیری‌های تربیتی. 33 (9)، 79-101.
- ترکی، احمدپور؛ جوادی، حکیم؛ شال، سلطانی (1397). تأثیر آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی بر پرخاشگری، حل مسئله، و خوشبینی دانش‌آموزان با پایگاه اجتماعی اقتصادی پایین. فصلنامه سلامت روان کودک. 2 (5)، 107-118.
- حسنی، بهاره؛ طاهر، محبوبه (1399). بررسی تاثیر آموزش تنظیم هیجان بر حل مسئله اجتماعی، دانش هیجانی و تنظیم هیجانی کودکان پیش‌دبستانی. مجله دانشکده پزشکی. 2 (63)، 1-15.
- دماوندیان، گلشنی، صفاری نیا و باغداساریانس (1401). بررسی اثربخشی درمان مبتنی بر شفقت بر پرخاشگری، رفتارهای خودآسیب رسان و خودتنظیمی هیجانی نوجوانان بزهارکار. ماهنامه علوم روان‌شناختی. 21 (112): 816-800.

<sup>1</sup> . smith

- رحمتی، صمد؛ هوشمندی، رودابه؛ سادات موسوی انزهایی، آرزو؛ دهاقین، وحیده (1398). اثربخشی آموزش گروهی تحلیل رفتار متقابل بر تحمل پریشانی و حل مسئله اجتماعی نوجوانان بزهکار. *فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*. 12 (37)، 45-65.
- رفاقت خواجه، ابراهیم (1390). *بررسی اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی در پرخاشگری نوجوانان بزهکار*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه محقق اردبیلی.
- زاده محمدی، علی؛ احمدآبادی، زهره؛ حیدری، محمود (1390). تدوین و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی. *مجله روانپزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار)*. 17 (3)، 24-46.
- سلطانی زاده، محمد؛ حسینی، فاطمه؛ کاظمی زهرانی، حمید (1400). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب امتحان. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*. 18 (41)، 17-39.
- شیخ الاسلامی، اسداله؛ محمدی، نسیم (1397). پیش‌بینی پرخاشگری نوجوانان بزهکار براساس راهبردهای حل مسئله و مهارت‌های ارتباطی. *فصلنامه سلامت اجتماعی*، 4 (3)، 209-219.
- صفاری نیا، مجید؛ زالی زاده، محسن؛ غلامی حاجی آباد، زهرا (1399). پیش‌بینی سبک‌های حل مسئله اجتماعی براساس ابعاد سرمایه روان‌شناختی. *فصل نامه روان‌شناسی اجتماعی*. 8 (57)، 101-113.
- کاکابرابی، کیوان؛ صیدی، مریم (1397). اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بین فردی بر حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان پیش‌دبستانی. *فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، 9 (4)، 159-175.
- کبری، اشرف السادات و زرگران، سعید (1399). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر قدرت حل مسئله در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه، پنجمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، محمودآباد، <https://civilica.com/doc/1152769>.
- مینا، فاطمه؛ امینی منش، سجاد (1400). پیش‌بینی کننده‌های گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان دختر: نقش بدنظمی هیجانی، تمایز یافتگی و ابزار وجود. *فصل نامه پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*. 22 (44)، 183-197.
- ولوی، پروانه؛ عبدالخانی، احمد؛ هاشمی، سیدجلال (1397). بررسی تجربه زیسته شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه (دوره اول). *مجله دست آوردهای روان‌شناختی*. 2 (4)، 39-54.
- Becker-Weidman, E. G., Jacobs, R. H., Reinecke, M. A., Silva, S. G., & March, J. S. (2010). Social problem-solving among adolescents treated for depression. *Behaviour research and therapy*, 48 (1), 11-18.
- Bluth, K., & Blanton, P. W. (2015). The influence of self-compassion on emotional well-being among early and older adolescent males and females. *The journal of positive psychology*, 10 (3), 219-230.
- Brown FJ, Hooper S. Acceptance and Commitment Therapy (ACT) with a learning-disabled young person experiencing anxious and obsessive thoughts. *J Intellect Disabil*. 2009 Sep;13 (3):195-201.
- Butera, C. (2014). Brainstorm: the power and purpose of the teenage brain by daniel j. Siegel md. *International journal of adolescent medicine and health*, 26 (3), 455-455.
- Chang, E. C., D'Zurilla, T. J., & Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving: Theory, research, and training*: American Psychological Association.
- Ciarrochi, J., & Hayes, L. (2016). Mindfulnessbased social and emotional learning: A new approach to promoting positive development in young people. *Scan: The Journal for Educators*, 35 (1), 37.
- Ciarrochi, J., & Hayes, L. Atkins, Paul WB. Sahdra, Baljinder K. Parker, Philip. (2016). Contextual positive psychology: Policy recommendations for implementing positive psychology into schools. *Frontiers in psychology*. 1561 (9), 1-15.
- Ciarrochi, J., & Hayes, (2020). *your life, your way. Using acceptance and commitment therapy to help teens manage emotions, achieve goals, and build connection: New Harbinger Publications*.
- Ciarrochi, Joseph & Deane, Frank & Wilson, Coralie & Rickwood, Debra. (2002). Adolescents who need help the most are the least likely to seek it: The relationship between low emotional competence and low intention to seek help. *British Journal of Guidance and Counselling*. 30 (2): 173-188.



- Ciarrochi, J., & Hayes, L. (2015). *The Thriving Adolescent: Using Acceptance and Commitment Therapy and Positive Psychology to Help Teens Manage Emotions, Achieve Goals, and Build Connection*: New Harbinger Publications.
- Collaborative for Academic, S., & Learning., E. (2008). SEL assessment, tools, needs and outcome assessments. In: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning Chicago, IL.
- Davidson, L. A., Crowder, M. K., Gordon, R. A., Domitrovich, C. E., Brown, R. D., & Hayes, B. I. (2018). A continuous improvement approach to social and emotional competency measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 93-106.
- D'zurilla, T. J., Chang, E. C., & Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of social and clinical psychology*, 22 (4), 424-440.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., Maydeu-Olivare, A., Olivares, A., & D'Zurilla, T. (2002). Social problem-solving inventory-Revised (SPSI-R). Manual. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88 (2), 408-416.
- Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R., & Brown, E. C. (2015). Clinical trial of Second Step© middle-school program: Impact on aggression & victimization. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 52-63.
- Gillard, D., Flaxman, P., & Hooper, N. (2018). Acceptance and commitment therapy: Applications for educational psychologists within schools. *Educational Psychology in Practice*, 34 (3), 272-281.
- Halliburton, A. E., & Cooper, L. D. (2015). Applications and adaptations of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) for adolescents. *Journal of contextual behavioral science*, 4 (1), 1-11.
- Harris, R. (2011). The happiness trap: ReadHowYouWant. com.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour research and therapy*, 44 (1), 1-25.
- Hayes, Steven, Wilson, Kelly G. (2018). Contextual behavioral science: An integrated framework for understanding, predicting, and influencing human behavior. New Harbinger Publications.
- Hayes, S.C. Pistorello, J. Levin, M.E. (2014). Acceptance and Commitment Therapy as a Unified Model of Behavior Change. *the Counseling Psychologist*, 40 (7), 976-1002.
- Howe, M. L., Garner, S. R., Charlesworth, M., & Knott, L. M. (2011). A brighter side to memory illusions: False memories prime children's and adults' insight-based problem solving. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 383-393.
- Kasik, L., József Balázs, F., Guti, K., Gáspár, C., & Zsolnai, A. (2018). Social problem-solving among disadvantaged and non-disadvantaged adolescents. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (1), 86-101.
- Lantieri, L., & Zakrzewski, V. (2016). How SEL and Mindfulness Can Work Together. Greater Good Science Center. In.
- Livheim, F., Hayes, L., Ghaderi, A., Magnusdottir, T., Högfeltd, A., Rowse, J., . . . Tengström, A. (2015). The effectiveness of acceptance and commitment therapy for adolescent mental health: Swedish and Australian pilot outcomes. *Journal of child and family studies*, 24 (4), 1016-1030.
- Livheim, Fredrik & Hayes & Louise, Ghaderi & Magnusdottir, Thora & Högfeltd, Ho, Anna & Rowse, Julie & Turner, Simone & Hayes C. Steven & Tengström, Anders. (2014). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy for Adolescent Mental Health: Swedish and Australian Pilot Outcomes. *Journal of Child and Family Studies* volume 24, 1016-1030
- McMurrin, M., & McGuire, J. (2005). *Social problem solving and offending: Evidence, evaluation and evolution* (Vol. 22): John Wiley & Sons.
- Mughal, F., Troya, M. I., Townsend, E., & Chew-Graham, C. A. (2019). Supporting young people with self-harm behaviour in primary care. *The Lancet Psychiatry*, 6 (9), 724.
- Nezu, A. M., & D'Zurilla, T. J. (2006). Problem-solving therapy: A positive approach to clinical intervention: Springer Publishing Company.

- Rosová, D. (2014). Preventive program aimed at development of social and emotional competence of first grade pupils at primary schools who suffer from behavioral disorders. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 589-595.
- Shahabi, Ailin & Rahmati, Abbas & Moghadam, Khezri Noshirvan. (2019). The Effect of Acceptance and Commitment and Problem -Solving Skills Training on Reducing Emotional Divorce. *Journal of Community Health Research*. 10 (4): 306 -315.
- Shenaar-Golan, V., Wald, N., & Yatzkar, U., Patterns of emotion regulation and emotion-related behaviors among parents of children with and without ADHD. *Psychiatry Research*, 2017; 25 (8): 494-500.
- Speckens, A. E., & Hawton, K. (2005). Social problem solving in adolescents with suicidal behavior: a systematic review. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 35 (4), 365-387.
- Smith, K. (2015). The impact of an ACT for adolescents group intervention on psychological wellbeing, [Clinical Psychology Master's Thesis], Canberra
- Walsh, S. D., Bruckauf, Z., & Gaspar, T. (2016). Adolescents at risk: Psychosomatic health complaints, low life satisfaction, excessive sugar consumption and their relationship with cumulative risks. Retrieved from
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education*, 2, 27-42.
- Zhang, J., Wu, Q., & Slensnick, N. (2020). Social Problem-Solving and Suicidal Ideation Among Homeless Youth Receiving a cognitive Therapy Intervention: A Moderated Mediation Analysis. *Behavior therapy*, elsevier .com.