ISSN: 2717-3216 *Volume 12, Issue 1 (2025), 135-148* https://www.ijfpjournal.ir/

Iranian Journal of Family Psychology

Research Paper

https://doi.org/10.22034/ijfp.2025.2070682.1433

The Effect of Social-Emotional Competency Training on Worry and Academic Resilience in Students with Military Parents

Mohammad Abbasi[1*], Samira Siahmansour[2], Mohammad Hojati[3]

1. Associate Professor, Department of Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran
2. MA student in Educational Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran.
3. Ph. D in Educational Psychology., Lorestan University, Khorramabad, Iran

Article Info.

Received: 27 March 2025

Revised: 16 May 2025

Accepted: 10 June 2025

Keywords:

Academic resilience,

military parent, social-emotional

competence

student,

worry

Abstract

Abstract

Military families, due to the occupational nature of their parents, face unique conditions such as frequent relocations, long-term deployments, and specific demands of military life. These conditions can provide opportunities for the development of discipline, responsibility, and resilience in children, while also potentially giving rise to certain psychological and academic challenges. The present study aimed to investigate the effect of social-emotional competency training on worry and academic resilience among students with military parents. This research was conducted using a quasi-experimental design with a pretest–posttest and control group. The statistical population consisted of all seventh- to ninth-grade students with mimitary parents in Harsin during the 2024–2025 academic year. From among them, 30 students were selected via convenience sampling method and were randomly assigned to experimental and control groups (15 students each). Data were collected using the Penn State Worry Questionnaire (PSWQ) and the Academic Resilience Inventory (ARI). The experimental group received eight sessions of social-emotional competency training. Data were analyzed using multivariate analysis of covariance (MANCOVA) in SPSS. The results indicated that social-emotional competency training significantly increased academic resilience ($F = 142.46$, $p < 0.001$) and decreased worry ($F = 53/02$, $p < 0.001$) in the experimental group compared to the control group. These findings highlight the effectiveness of educational interventions based on social-emotional competencies in promoting mental health and academic performance among students with unique life circumstances.

***Corresponding author**
Email: abasi.mo@lu.ac.ir

How to Cite:
Abbasi, M., Siahmansour, S., Hojati, M. (2025). The Effect of Social-Emotional Competency Training on Worry and Academic Resilience in Students with Military Parents. *Journal of Family Psychology. 12*(1), 135-148.

©The Author(s). Published by Family Psychology Association of Iran.
This article is an open access article licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

ISSN: 2717-3216 https://www.ijfpjournal.ir/

روانشناسی خانواده
دوره دوازدهم، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۴۰۴



مقاله پژوهشی

تأثیر آموزش شایستگی اجتماعی هیجانی بر نگرانی و تاب‌آوری تحصیلی دانش آموزان دارای والد نظامی

محمد عباسی[۱*]، سمیرا سیاه منصور[۲]، محمد حجتی[۳]

۱. دانشیار، گروه روان شناسی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران.
۲. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران.
۳. دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران.

اطلاعات مقاله

دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۰۸

بازنگری: ۱۴۰۴/۰۲/۲۶

پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۲۰

کلیدواژه‌ها:

دانش‌آموز،

شایستگی اجتماعی-هیجانی،

تاب‌آوری تحصیلی،

نگرانی،

والد نظامی

چکیده

خانواده‌های نظامی به دلیل ماهیت شغلی والدین، با شرایط ویژه‌ای همچون جابه‌جایی‌های مکرر، مأموریت‌های طولانی‌مدت و الزامات خاص زندگی نظامی مواجه هستند. این شرایط می‌تواند هم فرصت‌هایی برای رشد انضباط، مسئولیت‌پذیری و پایداری در فرزندان ایجاد کند و هم زمینه‌ساز بروز برخی چالش‌های روانی و تحصیلی باشد. هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش شایستگی‌های اجتماعی–هیجانی بر نگرانی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دارای والد نظامی بود. این مطالعه به شیوه‌ی نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون–پس‌آزمون همراه با گروه کنترل صورت گرفت. جامعه‌ی آماری شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان پایه‌ی هفتم تا نهم شهر هرسین در سال تحصیلی ۱۴۰۳–۱۴۰۴ بود که دارای والد نظامی بودند. از میان آنان، ۳۰ نفر به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر کدام ۱۵ نفر) گمارده شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌ی نگرانی پنسیلوانیا (PSWQ) و پرسشنامه‌ی تاب‌آوری تحصیلی (ARI) بود. گروه آزمایش طی ۸ جلسه تحت آموزش برنامه‌ی شایستگی‌های اجتماعی–هیجانی قرار گرفتند. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری در نرم‌افزار SPSS تحلیل شدند. نتایج نشان داد که آموزش شایستگی‌های اجتماعی–هیجانی به‌طور معناداری موجب افزایش تاب‌آوری ($F=۱۴۲/۴۶$ ،$p<۰/۰۰۱$) و کاهش نگرانی ($F=۵۳/۰۲$ ،$p<۰/۰۰۱$) گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شد. این یافته‌ها بیانگر اثربخشی مداخلات آموزشی مبتنی بر شایستگی‌های اجتماعی–هیجانی در ارتقای سلامت روان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با شرایط ویژه است.

***نویسنده مسئول:**
پست الکترونیکی: abasi.mo@lu.ac.ir

استناد به این مقاله:
عباسی، محمد، سیاه منصور، سمیرا، حجتی، محمد (۱۴۰۴). تأثیر آموزش شایستگی اجتماعی هیجانی بر نگرانی و تاب‌آوری تحصیلی دانش آموزان دارای والد نظامی. *روانشناسی خانواده*، ۱۲(۱)، ۱۳۵-۱۴۸.

مقدمه

خانواده‌ی نظامی به خانواده‌ای اطلاق می‌شود که حداقل یکی از اعضای آن به‌صورت رسمی در یک نهاد نظامی مشغول به خدمت است و نظامی‌گری حرفه‌ی اصلی او به شمار می‌رود. این سبک زندگی انتظارات خاصی را در اعضای خانواده ایجاد می‌کند که از جمله‌ی آن‌ها می‌توان به مقید بودن به نظم، وفاداری، رازداری، مسئولیت‌پذیری و انضباط اشاره کرد (Nasibi et al., 2023). گفتنی است که این خانواده ها در مقایسه با خانواده‌های غیرنظامی تفاوت‌های مختلفی دارند (Crouch et al., 2024). البته تحقیقات نشان می‌دهد که بزرگ‌شدن در خانواده‌ی نظامی، دارای مزایا و آسیب‌های خاص خود می‌باشد. از جمله‌ی مزایا می‌توان به افزایش تاب‌آوری کودکان، وجود الگوی مثبت و برخورداری از امنیت مالی اشاره کرد. در مقابل، کودکانی که والد آن‌ها در خدمت نظامی است، در مقایسه با همتایان غیرنظامی خود آسیب‌پذیری بیشتری در برابر پیامدهای روانی–اجتماعی، همچون مشکلات روانی برون‌ریزی‌شده و درون‌ریزی‌شده، نشان می‌دهند (Opie et al., 2024). به‌همین‌دلیل می‌توان گفت که شرایط ناپایداری مانند اعزام‌های نظامی می‌تواند خانواده‌های نظامی را به سمت آسیب‌پذیری سوق دهد یا زمینه‌ساز تقویت پایداری و شکل‌گیری تاب‌آوری در آن‌ها شود (Reed, 2025). با این حال، علی‌رغم رشد روزافزون شواهد جهانی درباره‌ی برنامه‌های تقویت تاب‌آوری، هنوز اطلاعات کافی درباره‌ی تأثیر این برنامه‌ها بر میزان تاب‌آوری خانواده‌های نظامی در دسترس نیست (Hébert et al., 2024).

تاب‌آوری در روانشناسی به شیوه‌هایی اشاره دارد که افراد برای واکنش در برابر موقعیت‌های دشوار بر می‌گزینند (Shengyao et al., 2024). گفتنی است که این ویژگی در تحصیل نیز به کار می‌رود و تاب‌آوری تحصیلی به توانایی دانش‌آموزان در مقابله مؤثر با مشکلات، فشارها و چالش‌های آموزشی اشاره دارد، به‌گونه‌ای که علی‌رغم شرایط نامطلوب بتوانند عملکرد و سلامت روانی خود را حفظ کنند (Srem-Sai et al., 2025). همچنین، بر اساس برخی تعاریف دیگر، تاب‌آوری تحصیلی به توانایی فرد برای دستیابی به موفقیت تحصیلی بالاتر از حد انتظار پس از مواجهه با رویدادهای منفی یا شرایط دشوار اطلاق می‌شود. این مفهوم بیانگر فرایند و توانمندی افراد در کسب موفقیت تحصیلی، حتی در حضور موانع، است؛ در حالی که بسیاری دیگر با همان پیش‌زمینه دچار شکست می‌شوند (Latif & Amirullah, 2024). به عبارتی دیگر دانش‌آموزان تاب‌آور کسانی هستند که در مواجهه با وظایف سنگین و طاقت‌فرسای تحصیلی، دوباره تلاش می‌کنند و دست از کوشش نمی‌کشند. این ویژگی با پیامدهای مثبتی همچون لذت بردن از مدرسه، مشارکت در کلاس و عزت‌نفس[1] کلی همراه می باشد (Romano et al., 2021).

در این میان، مطالعه بر روی تاب‌آوری دانش‌آموزان نشان می‌دهد که چگونه یادگیرندگان می‌توانند با بهره‌گیری از ویژگی‌های فردی مثبت خود، مانند خودکنترلی و همدلی، و نیز با استفاده از حمایت‌های زمینه‌ای، شامل حمایت‌های درون‌خانواده‌ای و برون‌خانواده‌ای، بر چالش‌ها و ناکامی‌ها غلبه کنند. این ویژگی‌ها و حمایت‌ها به‌عنوان عوامل محافظتی و مؤلفه‌های کلیدی در پرورش تاب‌آوری دانش‌آموزان تلقی می‌شوند (Duan et al., 2024). به همین دلیل، پژوهشگرانی که به دنبال شناسایی روش‌های دستیابی به موفقیت تحصیلی[2] در دانش‌آموزان هستند و فرآیندهای شناختی و هیجانی آنان را به‌طور دقیق بررسی کرده و بر تاب‌آوری تمرکز می‌کنند (Yang & Wang, 2022). به‌گونه‌ای که از زمان مطرح‌شدن مفهوم تاب‌آوری، این رویکرد به‌عنوان یکی از پایه‌های برنامه‌های نظامی نیز موردتوجه بوده است (Knobloch et al., 2025). چراکه شناسایی عوامل تاب‌آوری در میان نوجوانان خانواده‌های نظامی نقش مهمی در طراحی مداخلات مؤثر دارد، به‌ویژه برای آن دسته از نوجوانانی که استرس‌های نظامی بیشتری را تجربه کرده‌اند (Tannenbaum, McMaster, 2024).

در مورد عوامل ایجادکننده ظرفیت تاب‌آوری در دانش‌آموزان می‌توان گفت که این ویژگی از تعامل میان متغیرهای فردی، خانوادگی و مدرسه‌ای ناشی می‌شود. علاوه بر این، تاب‌آوری با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموز نیز ارتباط نزدیکی دارد؛ که

1 . self-esteem
2 . educational achievement

از جمله آن ها می توان به متغیرهای اجتماعی-هیجانی[۳]، خودانگاره[۴]، انتظارات تحصیلی[۵]، نسبت دادن‌های علّی[۶]، و اعتماد به توانایی‌های[۷] خود اشاره کرد (García-Crespo et al., 2021).

همچنین، برخی مطالعات نشان داده‌اند که تاب‌آوری روان‌شناختی نقش مهمی در توانایی دانش آموزان برای مقابله با نگرانی‌های مرتبط با آینده دارد، به‌ویژه زمانی که تصمیمات و انتخاب‌های مهم برای آینده اتخاذ می‌شود و نگرانی‌ها هم‌زمان شکل می‌گیرند (Dalmış et al., 2025). به‌ویژه آن که در سال‌های اخیر، کشمکش‌های نظامی منجر به افزایش استرس و نگرانی در میان نظامیان و خانواده‌های آن‌ها شده است (Hagi Aghanjad & Zare Nistanak, 2021). علاوه بر این، نوجوانان معمولا به مجموعه‌ای از نگرانی‌های روزمره فکر می‌کنند که از مهم ترین آنها می‌توان مسائل مربوط به مدرسه، مشکلات بین‌فردی و اجتماعی، روابط عاطفی، موفقیت، پذیرش اجتماعی، بهزیستی روانی، امتحانات، ظاهر، آینده، تغییرات اقلیمی، رویدادهای پراسترس پیش‌رو و مشکلات را نام برد (Stewart et al., 2025). با این حال، باید در نظر داشت که نگرانی یک پاسخ شناختی اجتنابی نسبت به تهدیدهای درونی و بیرونی درک‌شده است که در واقع برای سرکوب ناراحتی‌های هیجانی به کار می‌رود، اما می‌تواند موجب افزایش و تداوم هیجانات منفی شود (Gil et al., 2023). به عبارتی دیگر، نگرانی یک تجربه‌ی هیجانی پیچیده است که با ترس و اضطراب مرتبط بوده و شامل مؤلفه‌های شناختی و هیجانی می‌شود. این احساس معمولاً با تفکر مکرر درباره‌ی رویدادهای آینده، به‌ویژه محرک‌های ناخوشایند، همراه است و نسبت به اضطراب عمومی، جنبه‌های شناختی بیشتری دارد. فرایندهای فکری تکرارشونده و ماندگار، مانند نگرانی، به‌طور قابل توجهی با بروز افسردگی[۸]، اضطراب[۹] و اختلال در سلامت جسمانی[۱۰] ارتباط دارند (Garfin et al., 2024).

بسیاری از صاحب‌نظران بر این باورند که نگرانی تا حدی در همه‌ی افراد به ویژه افراد دارای اختلال اضطرابی وجود دارد. به‌عنوان مثال، نوجوانی که دچار اختلال اضطراب اجتماعی[۱۱] است، ممکن است نسبت به موقعیت‌های اجتماعی آینده نگران باشد، و کودکی که به اختلال اضطراب جدایی[۱۲] مبتلاست، ممکن است درباره‌ی زمان جدایی از والدین خود دچار نگرانی شود. ز این منظر، بررسی نگرانی به‌عنوان سازه‌ای مشترک در اختلالات اضطرابی می‌تواند به شناسایی ویژگی‌های مشترک و متمایز میان الگوهای نشانه‌شناختی مختلف کمک کند. چنین رویکردی دست‌کم در بهبود تشخیص اختلالات هیجانی و ارتقای اثربخشی درمان آن‌ها نقش دارد. همچنین، درک عمیق‌تر زمان و چگونگی بروز نگرانی می‌تواند مسیر پژوهش‌های مربوط به علل پیدایش، مکانیسم‌های عصبی زیربنایی و نشانگرهای زیستی مرتبط با اختلالات هیجانی را تسهیل کند (Rabner et al., 2017). با این‌حال، فرزندان نظامی اغلب با شرایط و چالش‌های ویژه‌ای مواجه هستند که آنان را از همسالان خود متمایز می‌کند. این چالش‌ها شامل جابه‌جایی‌های مکرر است که می‌تواند مشکلات تحصیلی و اجتماعی به‌همراه داشته باشد و نیز غیبت طولانی‌مدت والدین به‌دلیل اعزام‌های نظامی. در بسیاری موارد، این اعزام‌ها با نگرانی درباره ایمنی والدین همراه بوده و احتمال بروز مشکلات روانی و عاطفی را در فرزندان افزایش می‌دهد (Frederick & Siebler, 2022). البته باید توجه داشت که نگرانی ارتباط نزدیکی با اضطراب و استرس دارد، اما تحقیقات نشان داده‌اند که نگرانی مفهومی مستقل از اضطراب و استرس است؛ به‌طوری که یک فرد می‌تواند بدون تجربه‌ی اضطراب دچار نگرانی باشد یا بدون نگرانی، دچار اضطراب شود (Davey et al., 2022).

---

3 . social-emotional
4 . self-image
5 . academic expectations
6 . causal attribution
7 . confidence in one's abilities
8 . depression
9 . anxiety
10 . physical health Impairment
11 . social anxiety disorder
12 . separation anxiety disorder

بدیهی است که صرف برخورداری از دانش و مهارت‌های تحصیلی برای مقابله با چالش‌ها، مدیریت استرس و برقراری روابط سالم کافی نیست. ازاین‌رو، پژوهش‌ها نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که مهارت‌های اجتماعی–هیجانی در آن‌ها رشد یافته است، از نظر تحصیلی و اجتماعی موفق‌تر بوده و از لحاظ روانی نیز از سطح بالاتری از تاب‌آوری برخوردارند (Önal & Özdemir, 2025). جالب توجه است که شایستگی های اجتماعی هیجانی و تاب آوری با یکدیگر ارتباط تعاملی دارند. به عنوان مثال، Martinsone et al. (2020) در پژوهش خود دریافتند که بین این دو مؤلفه همبستگی وجود دارد و تاب‌آوری روان‌شناختی به رشد شایستگی اجتماعی-هیجانی کمک می‌کند. به بیان دیگر، نوجوانانی که از تاب‌آوری روان‌شناختی بالاتری برخوردارند، شایستگی اجتماعی-هیجانی بیشتری از خود نشان می‌دهند (Fang et al., 2024).گفتنی است که شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی به عنوان مجموعه‌ای از مهارت‌ها اعم از شناخت[۱۳] و مدیریت احساسات خود، دلسوزی[۱۴]، توجه به دیگران[۱۵]، ایجاد روابط مثبت[۱۶]، تصمیم‌گیری مسئولانه[۱۷]، برخورد سازنده[۱۸] و اخلاقی با موقعیت‌های چالش‌برانگیز تعریف می‌شود. بدین ترتیب، افرادی که از نظر اجتماعی-هیجانی شایسته هستند، احساسات خود را به‌درستی تشخیص داده و آن‌ها را به طور مؤثر در ارتباط با دیگران مدیریت می‌کنند و می‌توانند خود را با پیچیدگی موقعیت‌های اجتماعی تطبیق دهند (Negru & Paloș, 2023). باید توجه داشت که شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی[۱۹] در پنج نوع شایستگی سازمان‌دهی می شوند که عبارتند از خودآگاهی[۲۰]، آگاهی اجتماعی[۲۱]، خودمدیریتی[۲۲]، مهارت‌های ارتباطی[۲۳]، و تصمیم‌گیری مسئولانه[۲۴]. برنامه‌هایی که توسعه‌ی این شایستگی‌ها را هدف قرار می‌دهند، با بهبود مجموعه‌ای از متغیرهای سازگاری دانش‌آموزان در مدرسه همراه بوده‌اند؛ از جمله کاهش نگرانی و اضطراب، ارتقای سازگاری با محیط آموزشی، شکل‌گیری نگرش‌های مثبت نسبت به خود، دیگران و مدرسه، بهبود کیفیت روابط، کاهش رفتارهای مختل‌کننده و تقویت خودتنظیمی (Chen et al., 2025). این امر به تأثیرات مثبتی مانند بهبود روابط میان دانش‌آموز و معلم، شکل‌گیری انتظارات مثبت‌تر و واقع‌بینانه‌تر از سوی معلم و پیشرفت تحصیلی بهتر منجر می‌شود. در مقابل، معلمانی که در زمینه شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی با مشکل مواجه‌اند، ممکن است، خواه به‌طور غیرمستقیم از طریق ایجاد فضای نامطلوب در کلاس و خواه به‌طور مستقیم از طریق عملکرد تحصیلی ضعیف، باعث بروز مشکلات رفتاری بیشتر، کاهش رضایت تحصیلی و پایین آمدن خودپنداره دانش‌آموزان شوند. همچنین، روابط ضعیف میان معلم و دانش‌آموز می‌تواند به کاهش انگیزه، افزایش نرخ ترک تحصیل و حتی افزایش استرس و اضطراب در دانش‌آموزان منجر شود (Martín-Antón et al., 2024).

شایان ذکر است که پژوهش‌ها درباره‌ی تأثیر برنامه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی–هیجانی نتایج متفاوتی ارائه کرده‌اند. با این حال، این برنامه‌ها به‌طور معناداری مهارت‌های اجتماعی، رفتارهای اجتماعی مثبت و پیشرفت تحصیلی بیش از یک میلیون دانش‌آموز را ارتقا داده و همچنین به‌طور چشمگیری ناراحتی‌های هیجانی و مشکلات رفتاری آنان را کاهش داده‌اند (Min et al., 2024). از آنجا که هیجان‌های مثبت و تنظیم هیجان از عوامل مهم مرتبط با تاب‌آوری محسوب می‌شوند، شایستگی‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی می‌توانند تاب‌آوری را افزایش دهند. در این بین، مدرسه‌ها به‌عنوان نهادهایی مهم در رشد مثبت

13 . cognition
14 . compassion
15 . consideration for others
16 . building positive relationships
17. responsible decision-mak
18. constructive response
19 . social and emotional competencies
20 . self-awareness
21 . social awareness
22. self-management
23. communication skills
24. responsible decision-making

دانش‌آموزان نقش اساسی دارند. تجربه‌های مثبت روان‌شناختی، اجتماعی و هیجانی در مدرسه می‌تواند به شکل‌گیری احساسات مثبت نسبت به مدرسه کمک کرده و استرس تحصیلی را کاهش دهد. در همین راستا، می‌توان این‌گونه برداشت کرد که فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در مدارس و تقویت این شایستگی‌ها می‌توانند تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهند (Turan, 2024).

از این‌رو، انجام این مطالعه ضروری است تا خلأ موجود در ادبیات پژوهشی پر شود، دانش نظری درباره اینکه آیا آموزش شایستگی‌های اجتماعی–هیجانی بر نگرانی و تاب‌آوری تحصیلی این گروه از دانش‌آموزان مؤثر است یا خیر افزایش یابد و زمینه ارائه راهکارهای عملی برای بهبود سلامت روان و موفقیت تحصیلی آنان فراهم گردد. بر همین اساس، مطالعه حاضر با هدف تأثیر آموزش شایستگی اجتماعی-هیجانی بر نگرانی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دارای والد نظامی انجام شده است.

روش

پژوهش حاضر با طرح نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون–پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد تا امکان مقایسه دقیق تغییرات دو گروه و کنترل متغیرهای مزاحم فراهم شود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول (پایه‌های هفتم تا نهم) شهر هرسین در سال تحصیلی ۱۴۰۴–۱۴۰۳ بود که حداقل یکی از والدین آنان در نیروهای مسلح شاغل بودند. از میان این جامعه، ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و سپس با روش تصادفی قرعه کشی در دو گروه آزمایش و کنترل، هر کدام شامل ۱۵ نفر، گمارده شدند. دامنه سنی شرکت‌کنندگان بین ۱۲ تا ۱۵ سال بود و میانگین سنی آن‌ها ۱۳/۶ سال با انحراف معیار ۱/۱ به دست آمد که نشان‌دهنده همگنی نسبی گروه‌ها از نظر سن بود.

معیارهای ورود شامل داشتن والد نظامی، اشتغال به تحصیل در پایه‌های هفتم تا نهم، نداشتن سابقه آموزش روان‌شناختی مشابه در شش ماه گذشته و ارائه رضایت‌نامه کتبی والدین بود. معیارهای خروج عبارت بودند از: غیبت در بیش از دو جلسه آموزشی، بروز شرایط خاص جسمی یا روانی در طول دوره که مانع ادامه همکاری شود، انصراف داوطلبانه دانش‌آموز یا والدین و تکمیل نکردن پیش‌آزمون یا پس‌آزمون. برای پیشگیری از ریزش نمونه و افزایش دقت نتایج، قبل از آغاز مطالعه به شرکت‌کنندگان و والدین آنان اهمیت حضور کامل در جلسات و همکاری در تکمیل آزمون‌ها توضیح داده شد و در نهایت هیچ ریزش نمونه‌ای رخ نداد.

مداخله آموزشی در قالب جلسات گروهی و در محیط مدرسه برگزار شد. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه در برنامه آموزشی شرکت کرد و گروه کنترل در این مدت هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. تمامی جلسات در زمان مقرر و با حضور کامل پژوهشگر اجرا شد تا شرایط مشابه برای همه شرکت‌کنندگان فراهم گردد. پس از پایان پژوهش، خلاصه‌ای از محتوای آموزش‌ها در اختیار گروه کنترل قرار گرفت تا ملاحظات اخلاقی رعایت شود.

ابزار سنجش

پرسشنامه نگرانی پنسیلوانیا[25] (PSWQ): این پرسشنامه در سال ۱۹۹۷ توسط Meyer et al., (1990) ساخته شد. پرسشنامه در نسخه اصلی شامل ۱۶ گویه است که با طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» نمره‌گذاری می‌شود و دامنه نمره کل بین ۱۶ تا ۸۰ قرار دارد. مطالعات اولیه روایی سازه این ابزار را با تحلیل عاملی تأییدی تأیید کرده و پایایی آن را مطلوب گزارش کرده‌اند؛ ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۸۸ تا ۰/۹۵ و پایایی بازآزمایی با فاصله دو هفته‌ای ۰/۹۲ گزارش شده است که نشان‌دهنده ثبات درونی و زمانی بالای ابزار است. علاوه بر این، همبستگی معنادار این پرسشنامه با سایر ابزارهای اضطراب

25 Penn State Worry Questionnaire

و نگرانی (مانند مقیاس اضطراب حالت – صفت اشپیلبرگر) بیانگر روایی همگرا و واگرا در نسخه اصلی است. نسخه مورد استفاده در پژوهش حاضر، نسخه فارسی هنجاریابی‌شده برای کودکان و نوجوانان توسط Moghadasin et al. (2019) بود. این نسخه شامل ۱۴ گویه است که روند نگرانی غیرطبیعی را در گروه سنی ۸ تا ۱۸ سال می‌سنجد و به‌صورت چهاردرجه‌ای از ۰ (هرگز درست نیست) تا ۳ (همیشه درست است) نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمره کل بین ۰ تا ۴۲ قرار دارد و نمرات بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتر نگرانی مزمن است. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی در نمونه ایرانی مدل یک‌عاملی را تأیید کردند و شاخص‌های برازش از مطلوبیت بالایی برخوردار بودند. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۲ و پایایی بازآزمایی با فاصله دو هفته‌ای ۰/۷۸ گزارش شد. پنج متخصص روان‌شناسی کودک و نوجوان روایی محتوایی پرسشنامه را بررسی کرده و میزان توافق آن‌ها بالای ۸۰٪ گزارش گردید که بیانگر روایی محتوایی مناسب ابزار است. این نتایج نشان می‌دهد نسخه فارسی PSWQ از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار بوده و قابلیت استفاده در پژوهش‌ها و ارزیابی‌های بالینی کودکان و نوجوانان ایرانی را دارد.

پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی[۲۶] (ARI): این پرسشنامه نخستین‌بار توسط Samuels and Woo (2009) طراحی شد و شامل ۶۷ گویه است که ابعاد مختلف تاب‌آوری تحصیلی از جمله خلق‌وخو، روابط اجتماعی، تعاملات خانوادگی و انگیزه برای پیشرفت تحصیلی را ارزیابی می‌کند. پاسخ‌دهی به گویه‌ها بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» (نمره ۱) تا «کاملاً موافقم» (نمره ۵) صورت می‌گیرد و نمره کل بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتری از تاب‌آوری تحصیلی است. مطالعات اولیه روایی سازه این پرسشنامه را با تحلیل عاملی تأییدی تأیید کرده‌اند و ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۱ گزارش شده است که بیانگر پایایی مطلوب ابزار است. همچنین، همبستگی مثبت معنادار این پرسشنامه با شاخص‌های عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی نشان‌دهنده روایی ملاکی و همگرای آن در نمونه‌های مختلف دانش‌آموزی و دانشجویی است. نسخه مورد استفاده در پژوهش حاضر، نسخه فارسی هنجاریابی‌شده توسط Soltaninejad et al. (2014) است که روایی و پایایی آن در جامعه ایرانی بررسی و تأیید شده است. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی با روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس سه عامل اصلی تاب‌آوری تحصیلی را شناسایی و مدل عاملی تأییدی نیز ساختار سه‌عاملی پرسشنامه را تأیید کرد. ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌ها در نمونه دانش‌آموزی بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ و در نمونه دانشجویی بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۶ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب مقیاس در هر دو گروه است. نتایج این مطالعه همچنین روایی سازه مناسب و روایی محتوایی قابل قبول این ابزار را در جمعیت دانش‌آموزان ایرانی گزارش کرده است و به‌این‌ترتیب می‌توان از این پرسشنامه به‌عنوان ابزاری معتبر و قابل اعتماد برای سنجش تاب‌آوری تحصیلی در پژوهش‌های بومی استفاده کرد.

برنامه آموزش شایستگی های اجتماعی هیجانی: دوره‌ی آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی به دوره‌ای گفته می‌شود که در آن کودکان و نوجوانان مهارت‌ها و دانش‌های لازم برای حضور در اجتماع را به‌دست می‌آورند. در این تحقیق، گروه آزمایش که ۱۵ نفر را شامل می‌شد، این آموزش‌ها را دریافت کردند. برای این منظور، از برنامه آموزشی مهارت‌های اجتماعی-هیجانی تدوین‌شده توسط Sadri-Demirchi and Esmaeili Ghazi-Volouei (2016) استفاده شد. این برنامه آموزشی به‌صورت ۸ جلسه گروهی و در محیط مدرسه برگزار شد و هر جلسه شامل فعالیت‌های عملی، بحث گروهی و تمرین مهارت‌ها بود تا شرکت‌کنندگان بتوانند مهارت‌های اجتماعی-هیجانی را در موقعیت‌های واقعی زندگی خود به‌کار بگیرند. اجرای جلسات توسط پژوهشگر و با رعایت استانداردهای آموزشی و هماهنگی کامل با مدرسه انجام شد تا شرایط مشابه و پایدار برای همه شرکت‌کنندگان فراهم گردد.

26 Academic Resilience Questionnaire

جدول ۱: جلسات آموزش شایستگی اجتماعی-هیجانی

جلسه	عنوان جلسه	هدف و محتوای آموزشی
جلسه اول	معارفه	معارفه و آشنایی با اعضای گروه، بیان مقررات گروه، بحث در مورد اهمیت مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، و بازخورد افراد در مورد نحوه‌ی معارفه.
جلسه دوم	خودآگاهی	مشاهده و شناخت احساسات و نام‌گذاری آن‌ها، شناخت تفاوت میان هیجان‌ها و احساسات، آگاه‌شدن از ارتباط بین افکار، احساسات و واکنش‌ها، یافتن واژگانی برای بیان احساسات.
جلسه سوم	شناخت احساسات	شناخت شیوه بیان احساسات و آگاهی از آنها در روابط بین فردی ارزیابی و شناخت حالات هیجانی. قبول مسئولیت درباره احساسات خود.
جلسه چهارم	روابط بین فردی (ارتباطات)	صحبت کردن درباره احساسات به صورتی مؤثر تبدیل شدن به شنونده خوب. تمایز گذاشتن بین حرف و عمل دیگران. واکنش‌ها و قضاوت‌های خود نسبت به آن‌ها، ارسال پیام‌هایی که با «من» شروع می‌شود به‌جای سرزنش.
جلسه پنجم	همدلی	درک احساسات و علایق دیگران و مدنظر قراردادن دورنمای ذهنی آن‌ها، احترام‌گذاشتن به تفاوت‌های موجود در افراد نسبت به پدیده‌های مختلف، مقابله با استرس و فشار روانی، بررسی تأثیر استرس بر سایر جنبه‌های زندگی، آموزش روش‌های مقابله و آرام‌سازیِ خود در مواقع فشار روانی، آشنایی با مراحل بروز استرس، و تعیین نقش ادراکات خود در ایجاد استرس.
جلسه ششم	انعطاف پذیری در مقابل تغییر	انعطاف‌پذیری در مقابل تغییر. لزوم انعطاف‌پذیری در رسیدن به هدف‌های خود و سازگاری با محیط و تغییرات. نحوه سازگاری و انعطاف‌پذیری در مقابل تغییرات.
جلسه هفتم	کنترلِ هیجان‌ها	کنترل هیجان‌ها. نقش کنترل هیجان‌ها در عملکرد افراد. کنترل هیجان‌ها به شیوه مؤثر. علائم و نشانه‌های ابراز خشم. روش‌های ابراز خشم در افراد. روش‌های مؤثر ابراز خشم و ابراز صحیح آن.
جلسه هشتم	ابراز وجود	وجود تفاوت بین ابراز وجود و رفتار پرخاشگرانه. شناسایی رفتارهای نشان‌دهنده ابراز وجود. مهارت‌های افزایش توانایی ابراز وجود. ارائه خلاصه‌ای از مطالب، جمع‌بندی و پس‌آزمون.

یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار نمرات نگرانی و تاب‌آوری تحصیلی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای هر دو گروه در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات نگرانی و تاب‌آوری تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل

گروه	متغیر	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
گروه آزمایش	تاب‌آوری تحصیلی	۱۲۲/۴۶	۱/۴۵	۱۳۴/۴۶	۴/۲۷
	نگرانی	۲۶/۸۶	۳/۲۹	۲۰/۱۳	۲/۵۵
گروه کنترل	تاب‌آوری تحصیلی	۱۲۲/۴۰	۱/۵۴	۱۲۲/۲۶	۱/۵۳
	نگرانی	۲۶/۶۰	۴/۱۳	۲۶/۰۶	۳/۵۹

جدول ۲ نشان می‌دهد که در گروه آزمایش میانگین و انحراف معیار پیش آزمون تاب‌آوری تحصیلی به ترتیب برابر با ۱۲۲/۴۶ و ۱/۴۵، میانگین و انحراف معیار پس آزمون تاب‌آوری تحصیلی به ترتیب برابر با ۱۳۴/۴۶ و ۴/۲۷ و در گروه کنترل میانگین و انحراف معیار پیش آزمون تاب آوری تحصیلی به ترتیب برابر با ۱۲۲/۴۰ و ۱/۵۴ و میانگین و انحراف معیار پس آزمون تاب‌آوری تحصیلی به ترتیب برابر با ۱۲۲/۲۶ و ۱/۵۳ گزارش شده است. همچنین جدول ۲ نشان می‌دهد که در گروه آزمایش میانگین و

انحراف معیار پیش آزمون نگرانی به ترتیب برابر با ۲۶/۸۶ و ۳/۲۹، میانگین و انحراف معیار پس آزمون نگرانی به ترتیب برابر با ۲۰/۱۳ و ۲/۵۵ و در گروه کنترل میانگین و انحراف معیار پیش آزمون نگرانی به ترتیب برابر با ۲۶/۶۰ و ۴/۱۳ و میانگین و انحراف معیار پس آزمون نگرانی به ترتیب برابر با ۲۶/۰۶ و ۳/۵۹ گزارش شده است.

قبل از اجرای تحلیل کوواریانس پیش فرض‌های آن بررسی شد. نتایج مربوط به شاخص های کجی و کشیدگی نشان داد که مقادیر آن در دامنه ۲ و ۲- قرار دارد و بیانگر نرمال بودن توزیع داده‌ها است. نتایج مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون نشان داد که F مربوط به اثر متغیر کمکی (پیش آزمون) و متغیر مستقل (گروه‌ها) با سطح معنی‌داری بیشتر از ۰/۰۵ است و همگنی شیب‌های رگرسیون تأیید شد. نتایج آزمون لوین[27] نیز نشان داد که سطح معناداری آن بیشتر از ۰/۰۵ است و مفروضه همگنی واریانس‌ها تأیید شد. همچنین سطح معناداری آزمون ام باکس[28] نیز بیشتر از ۰/۰۵ گزارش شد و بیانگر همگنی ماتریس‌های واریانس – کوواریانس است. بر اساس نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری میزان f مشاهده شده آزمون‌های اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگترین ریشه روی برابر با ۷۵/۷۹ و معنادار گزارش شد (p<۰/۰۰۱ و F= ۷۵/۷۹) که بدین معنی است بین دو گروه آزمایش و کنترل حداقل در حداقل یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد. جدول ۳، نتایج تحلیل کواریانس تک متغیره در متن تحلیل کواریانس چند متغیره را گزارش می‌دهد.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس

متغیر	منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا
تاب‌آوری تحصیلی	پیش آزمون	۲/۸۴	۱	۲/۸۴	۰/۳۷	۰/۵۴	۰/۰۱
	گروه	۱۰۸۹/۳۰	۱	۱۰۸۹/۳۰	۱۴۲/۴۶	۰/۰۰۱	۰/۸۴
	خطا	۱۹۸/۸۰	۲۶	۷/۶۴			
نگرانی	پیش آزمون	۱۳۶/۸۰	۱	۱۳۶/۸۰	۲۶/۲۱	۰/۰۰۱	۰/۵۰
	گروه	۲۷۶/۶۹	۱	۲۷۶/۶۹	۵۳/۰۲	۰/۰۰۱	۰/۶۷
	خطا	۱۳۵/۶۸	۲۶	۵/۲۱			

جدول ۳ نشان می‌دهد که با کنترل اثر پیش‌آزمون در تاب آوری تحصیلی (P<۰/۰۱، F= ۱۴۲/۴۶) و نگرانی (P<۰/۰۱، ۵۳/۰۲ =F) تفاوت معناداری بین گروه آزمایش و کنترل وجود دارد؛ به‌صورتی که حدود ۸۴ درصد از نمرات تاب آوری و حدود ۶۷ درصد از نمرات نگرانی تحت تأثیر آموزش شایستگی اجتماعی-هیجانی قرار دارد که بیانگر آن است آموزش شایستگی اجتماعی-هیجانی موجب افزایش تاب آوری تحصیلی و کاهش نگرانی شده است.

بحث

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش شایستگی‌های اجتماعی–هیجانی بر نگرانی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دارای والد نظامی بود. نتایج این پژوهش نشان داد که برنامه آموزش شایستگی‌های اجتماعی–هیجانی توانست تغییرات مثبت و معناداری در دو متغیر اصلی پژوهش ایجاد کند.

در ارتباط با فرضیه اول مبنی بر اینکه آموزش شایستگی اجتماعی-هیجانی بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دارای والد نظامی تأثیر مثبت دارد، نتایج حاکی از آن بود که دانش‌آموزان شرکت‌کننده در مداخله، پس از دوره آموزش توانستند مهارت‌های مقابله‌ای

27 . Levene's Test
28 . Box's M Test

و انعطاف‌پذیری بیشتری از خود نشان دهند و این امر با یافته‌های (Duan et al., 2024; García-Crespo et al., 2021; Negru & Fang et al., 2024; Turan, 2024) Paloș, 2023; Min et al., 2024; هم‌جهت بود. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که بر اساس مطالعات انجام‌شده، ارتباط مثبت و معناداری بین مهارت‌های اجتماعی-هیجانی و مهارت‌های تاب‌آوری وجود دارد. یعنی مهارت‌های اجتماعی-هیجانی می‌توانند مشکلات برونی‌سازی‌شده و رفتارهای اجتماعی مثبت را تبیین کنند و مهارت‌های تاب‌آوری نیز مشکلات درونی‌سازی‌شده و برونی‌سازی‌شده را توجیه کنند (Martinsone et al., 2022). به عبارت دیگر، چه تاب‌آوری را به‌عنوان یک مهارت در نظر بگیریم و چه به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی، به نظر می‌رسد که عوامل درونی و بیرونی آن در تعامل با مهارت‌های اجتماعی-هیجانی در کاهش مشکلات درونی‌سازی نقش دارند. به همین منوال، برنامه‌های تقویت تاب‌آوری در ارتقای سلامت روان مثبت، بهبود عملکردهای شناختی، هیجانی و رفتاری و همچنین توانمندی‌های اجرایی در گروه‌های پرخطر و کم‌خطر مؤثر هستند (Colomeischi et al., 2022).

نکته دیگر آنکه، یکی از مولفه‌های مداخلات اجتماعی-هیجانی، افزایش انعطاف‌پذیری در مقابل تغییر می‌باشد. انعطاف‌پذیری روانی یعنی توانایی فرد برای تجربه افکار و احساسات دشوار بدون حواس‌پرتی و در عین حال انتخاب رفتارهایی که او را به سمت اهداف و ارزش‌های مهم زندگی هدایت می‌کنند و یکی از مکانیسم‌هایی است که از طریق آن تاب‌آوری افزایش می‌یابد (Cherry et al., 2024). افرادی که تاب‌آوری بالاتری دارند، شرایط منفی را واقع‌بینانه‌تر و با دیدی منعطف‌تر نسبت به افرادی با تاب‌آوری کمتر می‌بینند (Nakhostin-Khayyat et al., 2024). نکته دیگری که در برنامه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی به‌طور غیرمستقیم آموزش داده می‌شود، قدرت حل مسئله است. در همین راستا Werner and Smith (1992) بیان کرده‌اند که تاب‌آوری را می‌توان با افزایش مهارت‌های حل مسئله بین‌فردی بهبود بخشید. حل مسئله بین‌فردی یک فرایند شناختی، هیجانی و رفتاری است. با انجام رفتارهای هدفمند، آگاهانه و عقلانی، افراد بهتر با موقعیت‌های استرس‌زا سازگار می‌شوند و عملکرد خود را در روابط بین‌فردی که شامل حل مسئله، ارتباط، نقش‌ها، پاسخ هیجانی و کنترل رفتار است، تقویت می‌کنند (Yari & Samouei, 2024). علاوه بر این، مشخص شده است که رابطه مثبتی بین ذهن آگاهی که یکی از مولفه های شایستگی‌های اجتماعی هیجانی است با تاب آوری وجود دارد. بدین مفهوم که تمرین ذهن‌آگاهی می‌تواند با افزایش پذیرش، بازشناسی و درک ناپایداری (بی‌دوامی امور) به ارتقای آرامش درونی کمک کند (Liao et al.; 2023).

نظر به فرضیه دوم در خصوص اینکه آموزش شایستگی اجتماعی-هیجانی موجب کاهش نگرانی دانش‌آموزان دارای والد نظامی می‌شود، یافته‌های این تحقیق نشان داد که این مداخله توانست سطح نگرانی را در شرکت‌کنندگان گروه آزمایش بهبود بخشد. این نتایج با یافته‌های (Chen et al., 2025; Önal & Özdemir, 2025) همسو می‌باشد. در تبیین آن باید گفت که در واقع برنامه‌های آموزش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی می‌توانند به دانش‌آموزانی که دچار مشکلات درونی سلامت روان، مانند افسردگی، اضطراب و نگرانی، استرس یا کناره‌گیری اجتماعی هستند، نیز کمک کنند و به بهبود پیامدهای سلامت روان آن‌ها منجر شوند (Chowkase, 2023). این مهارت‌ها در مدارس هم می‌توانند نقش مهمی ایفا نمایند، چراکه پژوهش‌ها نشان می‌دهد مربیانی که از شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی بالاتری برخوردارند، روابط مثبت‌تری با دانش‌آموزان برقرار کرده و کلاس را مؤثرتر مدیریت می‌کنند. همچنین، این مربیان توانایی بیشتری برای آموزش و الگوسازی مهارت‌های اجتماعی-هیجانی و حمایت از دانش‌آموزان در مواجهه با چالش‌های هیجانی دارند (Fitzgerald et al., 2022). گفتنی است که گرچه نگرانی یک فعالیت شناختی است که برخی افراد آن را در حل مسئله و مقابله با تهدیدها و چالش‌های آینده مفید می‌دانند، اما برای بسیاری از افراد دیگر می‌تواند به یک حالت آسیب‌زا تبدیل شود. این ماهیت آسیب‌زننده با ویژگی‌های خاصی مشخص می‌شود، مثل اینکه نگرانی غیرقابل‌کنترل به نظر می‌رسد (Davey et al., 2022) و در صورت رفع‌نشدن تهدید، می‌تواند منجر به ناراحتی روانی شود. علاوه بر این، نگرانی از نوع فاجعه‌انگارانه ممکن است مانع از واکنش مثبت شده و باعث کاهش ظرفیت شناختی فرد برای مقابله با موقعیت گردد (Ward, 2024). به‌عنوان

مثال، یکی از مشکلات خانواده‌های نظامی تحرکات بالای آن‌ها است و این امر می‌تواند با پیامدهایی همچون دشواری در برقراری ارتباط و ایجاد روابط با همسالان، مشکلات یادگیری در کلاس، اضطراب و نگرانی، غم، خشم و انزوا اجتماعی همراه باشد. با این حال، مدارس می‌توانند به‌عنوان محیط‌هایی حمایتی و پاسخگو عمل کنند و به فرزندان نظامی کمک کنند تا با فشارها و چالش‌هایی مانند اعزام والدین کنار بیایند (Frederick et al., 2022).

با توجه به یافته‌های فوق می‌توان نتیجه گرفت که آموزش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی تأثیر قابل‌توجهی بر کاهش نگرانی و افزایش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان پسر دارای والد نظامی داشته است. این مداخلات آموزشی توانسته‌اند مهارت‌های ضروری برای مدیریت هیجانات، بهبود روابط اجتماعی و تقویت انعطاف‌پذیری روانی را در دانش‌آموزان ارتقاء دهند، که به نوبه خود موجب بهبود عملکرد تحصیلی و سلامت روانی آن‌ها شده است. این یافته‌ها بر اهمیت توجه ویژه به نیازهای روانی-اجتماعی دانش‌آموزان با شرایط ویژه تأکید می‌کند و ضرورت گسترش برنامه‌های آموزشی مبتنی بر شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی را در مدارس بیش از پیش نمایان می‌سازد.

این پژوهش بر روی پسران انجام شد و با توجه به تأثیر مثبت و معنادار این نوع آموزش‌ها، پیشنهاد می‌شود که نهادهای آموزشی و روان‌شناسی به‌منظور ارتقاء کیفیت زندگی تحصیلی و کاهش مشکلات هیجان دانش‌آموزان، آن را به‌صورت گسترده‌تر و هدفمندتری بر روی دختران نیز اجرا کنند، به‌ویژه آن‌هایی که در معرض استرس‌های خاص مانند داشتن والد نظامی هستند. پژوهش‌های آتی می‌توانند به بررسی اثرات بلندمدت این مداخلات و نقش متغیرهای محیطی و فردی در تقویت تاب‌آوری و کاهش نگرانی بپردازند تا بتوانند راهکارهای جامع‌تری برای حمایت از این گروه حساس ارائه کنند.

تشکر و سپاسگزاری

پژوهشگران از شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر تشکر و قدردانی می‌نمایند.

تعارض منافع

در پژوهش حاضر هیچ تعارض منافعی وجود ندارد.

References

Chen, L., Chen, F., Bai, S., Xu, Z., & Ding, Y. (2025). Social-emotional competence among adolescents: A network approach to model relationships among social-emotional competence, emotion regulation, and anxiety. *Personality and Individual Differences*, *236*, 113023. https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.113023

Cherry, J., Singh, G., & Buck, M. (2024). Psychological flexibility as a mediator in the relationship between resilience and academic burnout among Doctor of Physical Therapy students: A structural equation modeling study. *Health Science Reports*, *7*(11), e2291. https://doi.org/10.1002/hsr2.2291

Chowkase, A. A. (2023). Social and emotional learning for the greater good: Expanding the circle of human concern. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, *1*, 100003. https://doi.org/10.1016/j.sel.2023.100003

Colomeischi, A. A., Ursu, A., Bogdan, I., Ionescu-Corbu, A., Bondor, R., & Conte, E. (2022). Social and emotional learning and internalizing problems among adolescents: The mediating role of resilience. *Children, 9*(9), 1326. https://doi.org/10.3390/children9091326

Crouch, E., Andersen, T. S., & Smith, H. P. (2024). Adverse childhood experiences and positive childhood experiences among United States military children. *Military medicine*, *189*(5-6), e1072-e1079. https://doi.org/10.1093/milmed/usad416

Dalmış, A. B., Büyükatak, E., & Sürücü, L. (2025). Psychological resilience and future anxiety among university students: the mediating role of subjective well-being. *Behavioral Sciences*, *15*(3), 244. https://doi.org/10.3390/bs15030244

Davey, G. C., Meeten, F., & Field, A. P. (2022). What's worrying our students? Increasing worry levels over two decades and a new measure of student worry frequency and domains. *Cognitive Therapy and Research*, *46*(2), 406-419. https://doi.org/10.1007/s10608-021-10270-0

Duan, S., Han, X., Li, X., & Liu, H. (2024). Unveiling student academic resilience in language learning: a structural equation modelling approach. *BMC psychology*, *12*(1), 177. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01665-1

Fang, Z., Fu, Y., Liu, D., & Chen, C. (2025). The impact of school climate on college students' socio-emotional competence: the mediating role of psychological resilience and emotion regulation. *BMC psychology, 13*(1), 682. https://doi.org/10.1186/s40359-025-03019-x

Fitzgerald, M. M., Shipman, K., Pauletic, M., Ellesworth, K., & Dymnicki, A. (2022). Promoting educator social emotional competence, well-being, and student–educator relationships: A pilot study. *Mental Health & Prevention, 26*, 200234. https://doi.org/10.1016/j.mhp.2022.200234

Frederick, J., & Siebler, P. (2022). Military children: unique risks for mental health and wellbeing and implications for school-based social work support. *Smith College Studies in Social Work*, *92*(4), 219-239. https://doi.org/10.1080/00377317.2023.2189469

García-Crespo, F. J., Fernández-Alonso, R., & Muñiz, J. (2021). Academic resilience in European countries: The role of teachers, families, and student profiles. *Plos one*, *16*(7), e0253409. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253409

Garfin, D. R., Zernick, M. V., & Wong-Parodi, G. (2024). Emotions, worry, efficacy, and climate change–related sustainability behaviors among a representative sample of Texas and Florida residents. *Climatic Change, 177*(3), 54. https://doi.org/10.1007/s10584-023-03658-2

Gil, T. C., Obando, D., Garcia-Martin, M. B., & Sandoval-Reyes, J. (2023). Perfectionism, academic stress, rumination and worry: A predictive model for anxiety and depressive symptoms in university students from Colombia. *Emerging Adulthood, 11*(5), 1091-1105. https://doi.org/10.1177/21676968231188759

Hagi Aghanjad, Y., & Zare Nistanak, M. (2021). The Effectiveness of Family Resilience Training on Social Adjustment of Military Families. *Military Caring Sciences, 8*(3), 254-263. https://doi.org/10.22034/qjmst.2022.535331.1569 [In persian]

Hébert, M. L., Tippe, J. M., Aquin, C., Maximos, M., Brémault-Phillips, S., & Sevigny, P. R. (2024). Military family-centred resilience-building programming across the deployment cycle: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *21*(10), 1378. https://doi.org/10.3390/ijerph21101378

Knobloch, S. G., Volk, F., Gopaul, M., & Murch, H. (2025). Religious coping, resilience, and military spouse mental health. *Military Medicine*, *190*(7-8), e1340-e1346. https://doi.org/10.1093/milmed/usae368

Latif, S., & Amirullah, M. (2024). Students' academic resilience profiles based on gender and cohort. *Jurnal Kajian Bimbingan dan Konseling, 5*(4), 13. https://doi.org/10.17977/um001v5i42020p175

Liao, Y. C., Huang, T. Y., Lin, S. H., Wu, C. H., Chang, K. T., Hsieh, S., ... & Yang, C. T. (2023). Mediating role of resilience in the relationships of physical activity and mindful self-awareness with peace of mind among college students. *Scientific reports*, *13*(1), 10386. https://www.nature.com/articles/s41598-023-37416-2

Martín-Antón, L. J., Valdivieso, J. A., García-Alonso, J. C., Carbonero-Martín, M. A., & Saíz-Manzanares, M. C. (2024). Situational evaluation of teachers' social-emotional competence: Spanish version of the Test of Regulation in and Understanding of Social situations in Teaching (TRUST). *Social Psychology of Education, 27*(5), 2857-2882. https://doi.org/10.1007/s11218-024-09927-x

Martinsone, B., Stokenberga, I., Damberga, I., Supe, I., Simões, C., Lebre, P., ... & Camilleri, L. (2022). Adolescent social emotional skills, resilience and behavioral problems during the COVID-19 pandemic: A longitudinal study in three European countries. *Frontiers in Psychiatry, 13*, 942692. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.942692

Meyer, T. J., Miller, M. L., Metzger, R. L., & Borkovec, T. D. (1990). Development and validation of the Penn State Worry Questionnaire. *Behaviour Research and Therapy, 28*(6), 487–495. https://doi.org/10.1016/0005-7967(90)90135-6

Min, H. J., Park, S. H., Lee, S. H., Lee, B. H., Kang, M., Kwon, M. J., ... & Won, S. (2024). Building resilience and social–emotional competencies in elementary school students through a short-term intervention program based on the SEE learning curriculum. *Behavioral Sciences, 14*(6), 458. https://doi.org/10.3390/bs14060458

Moghadasin, M. , Arjmand, F. & Mohammadkhani, S. M. (2019). Psychometric Properties and the Standardization of the Penn State Worry Questionnaire in 8–18-Year-Old Children and Adolescent. *Journal of Applied Psychological Research, 10*(3), 1-26. https://doi.org/10.22059/japr.2019.276899.643193 [In Persian]

Nakhostin-Khayyat, M., Borjali, M., Zeinali, M., Fardi, D., & Montazeri, A. (2024). The relationship between self-regulation, cognitive flexibility, and resilience among students: a structural equation modeling. *BMC psychology*, *12*(1), 337. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01843-1

Nasibi, M. M., Kolivand, F., & Khazaei, S. (2023). The Mediating Role of Coping Strategies in the Relationship between Work-Family Conflict and Marital Adjustment of Military Families. *Military Psychology, 14*(2), 11-24. https://doi.org/20.1001.1.25885162.1402.14.2.1.8 [In Persian]

Negru, I. A., & Paloș, R. (2023). Tools for assessing students' socio-emotional competencies. A systematic literature review. *In Journal of Educational Sciences*, *47* (1), pp. 113–127. Universitatea Vest din Timisoara. https://doi.org/10.35923/JES.2023.1.07

Önal, G., & Özdemir, T. E. (2025). Resilience and Social–Emotional Expertise as Predictors of Problematic Internet Use Among University Students. *Behavioral Sciences*, *15*(5), 650. https://doi.org/10.3390/bs15050650

Opie, J. E., Hameed, M., Vuong, A., Painter, F., Booth, A. T., Jiang, H., ... & McIntosh, J. E. (2024). Children's Social, Emotional, and Behavioral Outcomes in Military Families: A Rapid Review. *Journal of Child and Family Studies, 33*(6), 1949-1967. https://doi.org/10.1007/s10826-024-02856-5

Rabner, J., Mian, N. D., Langer, D. A., Comer, J. S., & Pincus, D. (2017). The relationship between worry and dimensions of anxiety symptoms in children and adolescents. *Behavioural and cognitive psychotherapy, 45*(2), 124-138. https://doi.org/10.1017/S1352465816000448

Reed, H. L. *(2025). Raised military: A phenomenological study on military upbringing and recommended military parental practices* [Doctoral dissertation, Liberty University]. Liberty University Digital Commons. https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/6649

Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021). Academic resilience and engagement in high school students: The mediating role of perceived teacher emotional support. *European journal of investigation in health, psychology and education, 11*(2), 334-344. https://doi.org/10.3390/ejihpe11020025

Sadri-Demirchi, E., & Esmaeili Ghazi-Volouei, F. (2016). The effectiveness of social-emotional skills training on cognitive emotion regulation and social skills of children with specific learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly, 5*(4), 59–86. https://journal.uma.ac.ir/article_433.html [in persian]

Samuels, W. E., & Woo, A. (2009). Creation and Initial Validation of an Instrument to Measure Academic Resilience. https://www.researchgate.net/publication/267255462

Shengyao, Y., Salarzadeh Jenatabadi, H., Mengshi, Y., Minqin, C., Xuefen, L., & Mustafa, Z. (2024). Academic resilience, self-efficacy, and motivation: the role of parenting style. *Scientific reports, 14*(1), 5571. https://doi.org/10.1038/s41598-024-55530-7

Soltaninejad, M. , Asiabi, M. , Ahmadi, B., & Tavanaiee Yosefian, S. (2014). A Study of the Psychometric Properties of the Academic Resilience Inventory (ARI). *Quarterly of Educational Measurement, 5*(15), 17-35. https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1071004 [In prsian]

Srem-Sai, M., Arthur, F., Salifu, I., Amoadu, M., Obeng, P., Agormedah, E. K., Hagan, J. E., Jnr, & Schack, T. (2025). Modelling the associations between students' academic resilience, learning motivation, self-regulated learning and academic well-being in Ghana. *Acta psychologica, 258*, 105278. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105278

Stewart, S., Houghton, S. J., Glasgow, K., & Macqueen, L. (2025). Worry and depressive symptoms in adolescents with neurodevelopmental disorders. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 22*(2), 185. https://doi.org/10.3390/ijerph22020185

Tannenbaum, K., & McMaster, H. S. (2024). The Study of Adolescent Resilience (SOAR): a research protocol. *Frontiers in child and adolescent psychiatry*, *3*, 1346726. https://doi.org/10.3389/frcha.2024.1346726

Turan, M. E. (2021). The Relationship between Social Emotional Learning Competencies and Life Satisfaction in Adolescents: Mediating Role of Academic Resilience. *International Online Journal of Educational Sciences, 13*(4). https://doi.org/10.15345/iojes.2021.04.012

Ward, L. (2024). Worry-YING & Worry-YANG: a critical feminist study with women who worry. *Issues in mental health nursing, 45*(7), 715-723. https://doi.org/10.1080/01612840.2024.2346591

Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood. Cornell University Press. Retrieved from https://archive.org/details/overcomingoddshi0000wern

Yang, S., & Wang, W. (2022). The role of academic resilience, motivational intensity and their relationship in EFL learners' academic achievement. *Frontiers in Psychology, 12*, 823537. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.823537

Yari, Z., & Samouei, R. (2024). Predicting the level of resilience of adults aged 25–65 relation to the elderly according to their interpersonal problem-solving methods. *Journal of Education and Health Promotion, 13*(1), 179. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp