

مقایسه خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی در

دانش آموزان پسر با رفتارهای پرخاشگرانه و عادی

* عاطفه علامه¹، منیجه شهنی ییلاق²، علیرضا حاجی یخچالی³، مهناز مهربابی زاده هنرمند⁴

1. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز

2. استاد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز

3. استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز

4. استاد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه شهید چمران اهواز

(تاریخ وصول: 94/02/04 - تاریخ پذیرش: 94/06/10)

The Comparison of Self-efficacy in Peer Interaction and Social Competence of Male Students with Aggressive and Normal Behaviors

* Atefeh Allameh¹, Manigeh Shehni Yeilagh², Ali Reza Haji Yakhchali³, Mahnaz Mehrabizadeh Honarmand

1. Ph.D. Student of Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz*

2. Professor in Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz

3. Assistant Professor in Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz

4. Professor in General Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz

(Received: Apr. 24, 2015 - Accepted: Sep. 01, 2015)

Abstract

Introduction: One of the behavioral disorders with extremely high prevalence is aggression. Children with aggressive behaviors expose the family, school and society to various problems that make them vulnerable against mental-social disturbances in their adolescence and even adulthood. The aim of this study was comparing self-efficacy in peer interaction and social competence of male students with aggressive and normal behaviors in 5 and 6th grades of elementary school in Ahvaz city (1393-94 academic year). **Method:** The sample included 250 male student (125 aggressive students and 125 normal students) that were selected through random multistage sampling method. The research design was causal-comparative. The instruments included: Children's Self-efficacy for Peer Interaction Scale, Social Competence Scale, and Child Aggression in School Questionnaire. Data were analyzed using multivariate analysis of variance (MANOVA) method. **Results:** The results showed that there was a significant difference between the groups in self-efficacy in peer interaction and social competence. In addition, the level of self-efficacy in peer interaction and social competence of the aggressive group were lower than the normal group. **Conclusion:** According to the results of this study, deficit in self-efficacy in peer interaction and social competence can be considered as one of the significant factors in emerging aggressive behaviors.

Keywords: Aggression; Self-efficacy in Peer Interaction; Social Competence; Students.

چکیده

مقدمه: یکی از اختلالات رفتاری که شیوع آن به‌طور هشداردهنده‌ای بالا است، پرخاشگری است. کودکان دارای رفتارهای پرخاشگرانه خانواده، مدرسه و اجتماع را با مسائل گوناگونی مواجه می‌کنند که آن‌ها را در برابر آشفته‌گی‌های روانی-اجتماعی دوران نوجوانی و حتی بزرگسالی آسیب‌پذیر می‌سازد. هدف این پژوهش مقایسه خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی در دانش آموزان پسر پرخاشگر و عادی پایه‌های پنجم و ششم دوره ابتدایی شهر اهواز در سال تحصیلی 94-1393 بود. **روش:** نمونه این پژوهش شامل 250 دانش‌آموز پسر (125 دانش‌آموز پرخاشگر و 125 دانش‌آموز عادی) بود که به روش تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. طرح پژوهش، علی-مقایسه‌ای بود. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش شامل مقیاس خودکارآمدی کودکان در تعامل با همسالان، مقیاس شایستگی اجتماعی و پرسشنامه پرخاشگری کودک در مدرسه بود. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) تحلیل شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که بین دو گروه از لحاظ خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به‌علاوه، میزان خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی در گروه پرخاشگر نسبت به گروه عادی کمتر بود. **نتیجه‌گیری:** بر اساس نتایج مطالعه‌ی حاضر، نقصان در خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی می‌تواند به‌عنوان یکی از عوامل مهم در بروز رفتارهای پرخاشگرانه مورد توجه قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: پرخاشگری، خودکارآمدی در تعامل با همسالان، شایستگی اجتماعی، دانش آموزان.

مقدمه

2010). تحقیقات نشان داده است تقریباً از بین هر 10 کودک، 1 کودک به طور مزمین رفتارهای پرخاشگرانه نشان می دهد یا مورد آزار و اذیت همسالان⁸ قرار می گیرد (هوگ لوند⁹، 2014). غباری بناب و همکاران (1388) در پژوهشی شایع ترین اختلالات رفتاری در ایران را پرخاشگری و رفتار ایدایی و نسبت ابتلای دخترها به پسرها را یک به پنج گزارش کردند. در سالهای اخیر، نگرانی های گسترده ای در مورد موضوع های مربوط به پرخاشگری و مشکلات آن در کودکان و نوجوانان در بین والدین، معلمان و دیگر افرادی که با این قشر سروکار دارند، به وجود آمده است. پرخاشگری کانون اصلی پژوهش های روان شناختی طی چند دهه اخیر بوده است (ملنیکر¹⁰، 2008).

به علاوه، پرخاشگری یکی از شایع ترین مشکلات کودکان و نوجوانان و از دلایل مهم ارجاع آنان به مراکز مشاوره و روان درمانی است (اسپوزیتو¹¹، 2006). پژوهشگران مدت ها است که به اهمیت پرخاشگری در دوران کودکی در پیش بینی مشکلات سازگاری روانی - اجتماعی در آینده پی برده اند (بنابی مبارکی، 1389). آنچه باعث توجه فزاینده پژوهشگران به این موضوع شده پیامدهای منفی آن برای کودکان و نوجوانان مانند ایجاد تصویر منفی در میان همسالان و معلمان، طرد همسالان، افت تحصیلی، مصرف

کودکان و نوجوانان امیدها و سرمایه های آینده جامعه محسوب می شوند. نقش بی بدیل این قشر در روند رشد، توسعه و تعالی کشور بر هیچ کس پوشیده نیست. با توجه به اینکه تعداد بی شماری از کودکان و نوجوانان ما در مدارس مشغول تحصیل هستند، حصول به هدف های آموزشی با وجود ناسازگاری ها و مشکلات رفتاری امری مشکل و غیرممکن است. اختلالات رفتاری¹ طیف وسیعی از مشکلات، از رفتارهای پرخاشگرانه² و تکانشی³ تا رفتارهای آزاردهنده، مانند انزوا و گوشه گیری⁴ را دربر می گیرد. باید اذعان داشت که دامنه ی اختلالات رفتاری کودکان و نوجوانان که نتیجه ی اجتناب ناپذیر فقر، جهل، بی سوادی، بد رفتاری ها و ناهنجاری های خانوادگی و کاستی های آموزشی، فرهنگی و اجتماعی است وسیع است (خزایی، خزایی و خزایی، 1384). بر اساس تحقیقات انجام شده در جهان، میزان اختلالات رفتاری در کودکان دبستانی معمولاً بین 10% تا 26% گزارش شده است (آکپان، اجیناکا و اکانم⁵، 2010) و در ایران، بین 10% تا 21% برآورد شده است (غباری بناب، پرند، خانزاده فیروز جاه، موللی و نعمتی، 1388). یکی از اختلالات رفتاری که میزان شیوع آن به طور هشداردهنده ای بالا است (10% تا 67%) پرخاشگری است (لاوتو شفلید⁶، 2007، اموتسو⁷،

1. Behavioral disorders
2. Aggressive behaviors
3. Impulsive
4. Withdrawal
5. Akpan, Ojinnaka & Ekanem Lovett & Sheffield
6. Lovett & Sheffield

7. Omoteso
8. Peer victimization
9. Hoglund
10. Melniker
11. Esposito

مطالعات نشان می‌دهند که کودکان و نوجوانان پرخاشگر معمولاً توان مهار رفتار خود را ندارند و رسوم اخلاقی و اجتماعی جامعه‌ی خود را زیر پا می‌گذارند (داج،⁶ 1993؛ اسکولتز و شاو،⁷ 2003). به‌طور کلی، آن‌ها، به‌صورت فیزیکی و یا کلامی به دیگران حمله می‌کنند، به مقررات جمعی احترام نمی‌گذارند، نظرات و خواسته‌های خود را به نظرات و خواسته‌های دیگران ترجیح می‌دهند، نسبت به اطرافیان حالت جنگجویی، کج‌خلقی و بدگمانی دارند، در مقابل کوچک‌ترین مخالفتی با نظراتشان مقاومت می‌کنند، زودرنج و نسبت به کارها و وظایف محوله بی‌دقت هستند و به نظر سرکش و مقاوم می‌آیند (فرقانی رئیسی، 1387). همچنین، در زمینه کاربرد مهارت‌های اجتماعی⁸ بسیار ضعیف عمل کرده و در مشکلات بین فردی به‌ویژه در ارتباط با همسالان نمی‌توانند راه‌حل مناسبی پیدا کنند (آلبرت،⁹ 2005؛ استرو، پیلاتو کریک،¹⁰ 2006؛ نلسون شولتز،¹¹ 2009). تحقیقات فرا تحلیل نیز از این نتیجه‌گیری که مهارت‌های اجتماعی ضعیف با پرخاشگری در کودکان دبستانی ارتباط دارد، حمایت می‌کند (اسکلار،¹² 2011). نظریه یادگیری اجتماعی نیز رفتار پرخاشگری را نتیجه‌ی ضعف در یادگیری رفتارهای مطلوب اجتماعی می‌داند. از دیدگاه بندورا¹³ (1973) رفتار پرخاشگرانه به این خاطر اتفاق می‌افتد که شخص در یادگیری راه‌های

الکل و مواد و بزهکاری است (نانگل، اردلی، کارپنترو نیومن،¹ 2002؛ لف و واسدراپ،² 2013).

از طرف دیگر، قربانیان پرخاشگری تأثیرات بلند مدتی از قبیل سطوح بالای احساس ناامنی، عزت‌نفس پایین، اضطراب، افسردگی، احساس تنهایی، ناشاد بودن و دیگر نشانه‌های جسمی و روانی را تجربه می‌کنند (بارنز، اسمیت و میلر،³ 2014). بررسی‌ها نشان داده‌اند کودکان پرخاشگر تمایل به ادامه پرخاشگری در دوران بزرگسالی دارند (لی، بیلارجیون ورمونت، ووو ترمبلی،⁴ 2007). همچنین، پرخاشگری دوران کودکی در صورت عدم درمان، به مدت طولانی باقی می‌ماند و می‌تواند پیش‌بینی کننده رفتارهای پرخطر بعدی مانند بزهکاری، سوء‌مصرف مواد، افسردگی و افت تحصیلی در آینده باشد. از نظر میزان شیوع این اختلال در دو جنس، به‌طور متوسط پسرها از دخترها پرخاشگرترند و این تفاوت در بسیاری از فرهنگ‌ها وجود دارد (واحدی، 1387).

در تعریف پرخاشگری، اندرسون بوشمن⁵ (2002) معتقدند پرخاشگری عبارت است از هرگونه رفتاری که مستقیماً به قصد آسیب رساندن به فرد دیگری، از یک شخص صادر می‌شود؛ بنابراین مرتکب شونده باید باور داشته باشد که رفتارش با هدف آسیب رساندن به دیگری بوده است که پیامد آن برانگیختن رفتارهای اجتنابی در شخص مقابل است.

6. Dodge

7. Schultz & Shaw

8. Social skills

9. Albert

10. Ostrov, Pilat & Crick

11. Nelson & Schultz

12. Sklar

13. Bandura

1. Nangle, Erdley, Carpenter & Newman

2. Leff & Wassdrop Barnes

3. Barnes, Smith & Miller

4. Lee, Baillargeon, Vermunt, Wu & Tremblay

5. Anderson & Bushman

پرخاشگری و ترک تحصیل، قرار می‌گیرند (میلر - جانسون، کوی، مامرنی - گرموند، بایرمن و گروه تحقیق پیشگیری از مشکلات سلوک⁴، 2002). با این وجود، تحقیقاتی نیز وجود دارند که گزارش کرده‌اند برخی از کودکان دارای رفتارهای پرخاشگرانه، سطوح بالایی از هوش اجتماعی و توانایی تسلط و کنترل بر همسالانشان را دارند (پیتر، سیلسن و اسکالت⁵، 2010) و از نظر اجتماعی محبوب‌اند (لف و واسدراپ، 2013).

روانشناسان معتقدند که رابطه‌ی کودک با همسالانش می‌تواند سهم بسزایی در رشد و سلامت اجتماعی و عاطفی وی داشته باشد (اسکونین⁶، 2004). یکی از عوامل مهم در ایجاد رابطه‌ی مطلوب اجتماعی با همسالان، خودکارآمدی اجتماعی⁷ یا به صورت خاص‌تر، خودکارآمدی در تعامل با همسالان است. خودکارآمدی اجتماعی به معنای ادراک فرد از توانمندی خود در رسیدن به معیارها و ارتباطات اجتماعی است (موریس، اشمیت، لمبریچ و میسترز⁸، 2001) و خودکارآمدی در تعامل با همسالان به ارزیابی کودک از توانایی خود برای متقاعد کردن همسالانش به گونه‌ای که احساسات و رفتار آنها را به شیوه‌ای اجتماع پسند تحت تأثیر قرار دهد، اطلاق می‌شود (ویلر و لد⁹،

پذیرفته شده برای سروکار داشتن با توقعات در روابط بین شخصی برای مثال بیان مناسب خشم، ضعیف است (به نقل از حاجتی، اکبرزاده و خسروی، 1387، ص 37).

در مدل پردازش اطلاعات اجتماعی داج، علت اصلی ایجاد رفتارهای پرخاشگرانه نقص در یک یا چند مرحله از فرآیند پردازش اطلاعات اجتماعی است؛ به عبارت دیگر، نقص در رمزگردانی محرک‌ها، تفسیر محرک‌ها، هدف‌های انتخاب شده، تولید راهبردها و ارزیابی پاسخ‌ها که از مراحل اصلی نظام پردازش اطلاعات اجتماعی - شناختی است و می‌تواند به بروز رفتارهای پرخاشگرانه بینجامد. بر اساس این مدل، رفتار یک کودک در موقعیت اجتماعی خاص به عنوان یک بازتاب مستقیم از نحوه‌ی پردازش ذهنی او از این موقعیت است. (داج و شوارتز¹، 1997). داج و شوارتز (1997) بر این باورند که کودکان پرخاشگر معمولاً نسبت به کودکان غیر پرخاشگر، اطلاعات گرفته شده از محیط اجتماعی خود را به صورت متفاوتی پردازش می‌کنند که این باعث رفتار پرخاشگرانه آنها می‌شود. همچنین، تحقیقات نشان داده است که کودکان پرخاشگر به دلیل رفتارهای خصمانه و کنترل ضعیف خود، از سوی همسالان طرد می‌شوند (بیکر و اسکارت²، 2005). از طرفی، دانش‌آموزانی که در سنین پایین از جانب همسالان و معلم طرد می‌شوند در آینده بیشتر در معرض خطر رفتارهای برون‌ریزی ضداجتماعی³، مانند

4. Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud, Bierman & Conduct Problems Prevention Research Group (CPPRG)
5. Peeter, Cillessen & Scholte
6. Schoyen
7. Socialself-efficacy
8. Muris, Schmidt, Lambrichs & Meesters
9. Wheeler & Ladd

1. Schwartz
2. Baker & Scarth
3. Antisocial

موفق (هارجی، سندرزو دیکسون¹²، 1994، ترجمه بیگی و فیروز بخت، 1393) افزایش خود پنداره و عزت نفس (آنسی¹³، 2006)، افزایش عملکرد تحصیلی و افسردگی پایین (راسکاس، رابینو، آفن و ویلند¹⁴، 2015) است. ویلمز¹⁵ (2008) در پژوهشی با عنوان بررسی رابطه بین خودکارآمدی و پرخاشگری بر گروهی از نوجوانان دبیرستانی نشان داد بین خودکارآمدی و پرخاشگری رابطه منفی معنی داری وجود دارد. همچنین، کوکینوسو کپریستی¹⁶ (2012) در پژوهشی به بررسی رابطه بین قلدری، آزار پذیری، هوش هیجانی خصیصه‌ای، خودکارآمدی و همدلی در دانش‌آموزان پسر دوره‌ی ابتدایی پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد که خودکارآمدی پایین با رفتارهای پرخاشگرانه و قلدری مرتبط است. سیار پور، هزاه‌ای، احمدپناه، معینی و مقیم بیگی (1390) نیز در مطالعه‌ای با عنوان بررسی رابطه پرخاشگری و خودکارآمدی ادراک شده در دانش‌آموزان پسر دبیرستانی شهر همدان دریافتند که بین خودکارآمدی ادراک شده و پرخاشگری رابطه منفی معنی داری وجود دارد. همچنین، نتایج پژوهش اکبری (1393) با عنوان رابطه خودکارآمدی و سبک‌های دلبستگی با پرخاشگری در دانش‌آموزان پسر و دختر دوره راهنمایی شهر زاهدان رابطه منفی معنی داری بین خودکارآمدی اجتماعی و پرخاشگری نشان داد.

1982). پژوهش¹ (2003) خودکارآمدی را محوری‌ترین مفهوم نظریه‌ی شناختی - اجتماعی بندورا می‌داند و معتقد است که باورهای خودکارآمدی مبنای فرآیندهای مهمی، مانند انگیزش، بهزیستی روانی و علایق فردی، است. به عقیده‌ی بندورا خودکارآمدی از مهم‌ترین عوامل در رشد ارتباطات سالم و مطلوب اجتماعی است که رضایت از زندگی فرد را در پی دارد (بندورا، پاستورلی²، باربارانلی³ و کاپرارا⁴، 1999). در تأیید این عقیده لی⁵، دانگ⁶، هی⁷ و لی (2013) اعلام داشتند خودکارآمدی با ارتباطات مثبت با همسالان مانند عواطف مثبت در موقعیت‌های اجتماعی و مدیریت عواطف و هیجانات منفی مرتبط است. کاپرارا، گرینو⁸، پاسیلو⁹، گیونتا¹⁰ و پاستورلی (2010) نیز نشان دادند سطوح بالای خودکارآمدی در ارتباطات اجتماعی می‌تواند سازگاری شناختی - عاطفی در کودکان و نوجوانان را حفظ کند. همچنین، خودکارآمدی بالا با توان بیشتر مقابله با رفتارهای پرخطر برای سلامت همراه است (ما، فنگ، نائو، تانو شایو¹¹، 2006). پژوهش‌های متعددی نشانگر رابطه‌ی خودکارآمدی اجتماعی با مهارت‌های اجتماعی، پذیرش همسالان، روابط اجتماعی

1. Pajares
2. Pastorelli
3. Barbaranelli
4. Caprara
5. Li
6. Dang
7. He
8. Gerbino
9. Paciello
10. Giunta
11. Ma, Fang, Knauer, Tan & Shive

12. Harji, Sanders & Dikson
13. Annesi
14. Raskauskas, Rubino, Offen & Wayland
15. Willemse
16. Kokkinos & Kipritsi

می‌دانند که عبارت‌اند از: الف) توانایی‌ها و مهارت‌های شناختی (مانند خزانه اطلاعات، مهارت‌های پردازش و کسب اطلاعات، تصمیم‌گیری) ب) مهارت‌های رفتاری (مانند مذاکره، ایفای نقش، ابراز وجود) ج) شایستگی هیجانی (مانند توانایی برقراری ارتباط مؤثر با دیگران، تشخیص و پاسخ‌دهی مناسب به علائم هیجانی در تعاملات اجتماعی) و د) آمایه‌های انگیزشی و انتظاری (مانند ساختار ارزش‌های فردی، سطح رشد اخلاقی، احساس اثربخشی و کنترل).

پژوهش‌ها نشان داده است که کودکان پرخاشگر در تعاملات اجتماعی خود، در درک و خواندن نشانه‌های هیجانی، درک دیدگاه طرف مقابل و مدیریت خشم مشکل دارند (هودلی و همکاران⁵، 1998). هولی، لیتلو پاساپاتی⁶ (2002) نیز طی تحقیقی نشان دادند پرخاشگری به پردازش اطلاعات اجتماعی آسیب می‌زند و دارا بودن مهارت‌های اجتماعی با سطوح بالاتر شایستگی اجتماعی مرتبط است. در همین راستا، کریک⁷ و داج (1994) اظهار داشتند که کودکان پرخاشگر سطوح پایین‌تری از شایستگی اجتماعی را دارند، زیرا آنان ظرفیت‌های شناختی - اجتماعی کمتری نسبت به همسالان غیر پرخاشگر خود دارند. کودکان و نوجوانان پرخاشگر به‌طور مداوم در موقعیت‌های اجتماعی مبهم، مقاصد دیگران را به‌صورت خصومت‌آمیز استنباط می‌کنند. این کودکان و نوجوانان به نشانه‌های اجتماعی مربوط حساس نیستند. آن‌ها در مقایسه

از سوی دیگر، شایستگی اجتماعی به‌عنوان یکی از بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت تحصیلی و اجتماعی و عملکرد مطلوب فعلی و آینده در نظر گرفته می‌شود (رانتانن، اریکسون و نی‌مینن¹، 2012). بیلمانو لوسل² (2006) اظهار می‌دارند بر اساس تحقیقات انجام شده، عدم شایستگی اجتماعی به‌عنوان یکی از ویژگی‌های بارز کودکان و نوجوانان پرخاشگر و بزهکار شناخته شده است. تحقیقات نشان می‌دهند که کودکان پرخاشگر به علت نداشتن روابط اجتماعی سالم و شیوه‌های حل تعارض فردی و گروهی، به اعمال تند و خشن دست می‌زنند (به نقل از واحدی و فتحی آذر، 1385، ص 131). کودکان پرخاشگر با شایستگی اجتماعی پایین بیشتر احتمال دارد که رفتار همسالان را بدبینانه تلقی کنند و به تعارض با همسالان با رفتارهای پرخاشگرانه واکنش دهند (اسکلار، 2011).

شایستگی اجتماعی به‌عنوان توانایی رسیدن به هدف‌های فردی با حفظ روابط اجتماعی مثبت، تعریف شده است. به‌صورت دقیق‌تر، شایستگی اجتماعی مجموعه‌ای از مهارت‌های شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی است که افراد برای سازگاری روانی - اجتماعی موفق، به آن‌ها نیاز دارند که آنان را قادر می‌سازد تا با لحاظ کردن هدف‌ها و نیازهای دیگران به هدف‌های خود دست یابند و نیازهای خویش را برآورده سازند (مالتی و پرن³، 2011). فلنر، لیز و فیلیپس⁴ (1990) شایستگی اجتماعی را مشتمل بر چهار بعد

1. Rantanen, Eriksson & Nieminen
2. Beelman & Losel
3. Malti & Perren
4. Felner, Lease & Philips

5. Hudley & et al
6. Hawley, Little & Pasupathi
7. Crick

به علاوه، واحدی، فرخی و فرجیان⁵ (2012) طی مطالعه‌ای به بررسی رابطه شایستگی اجتماعی و مشکلات رفتاری در کودکان دوره‌ی پیش‌دبستانی اقدام نمودند و بین شایستگی اجتماعی و مشکلات رفتاری رابطه منفی معنی‌داری به دست آوردند. همچنین، نتایج پژوهش واحدی و فتحی آذر (1385) نشان داد که میزان رفتارهای پرخاشگرانه کودکان پرخاشگر بعد از شرکت در دوره‌های آموزش شایستگی اجتماعی به شدت کاهش و مهارت‌های کسب شده از سوی این کودکان به طور کامل به موقعیت‌های خانه و مهدکودک تعمیم یافت.

با توجه به اینکه علی‌رغم مطالعات زیادی که برای درک عوامل مؤثر بر رفتارهای پرخاشگرانه صورت گرفته، هنوز درک کاملی از مفهوم پرخاشگری، عوامل مؤثر بر آن و روش‌های پیشگیری و کاهش آن به دست نیامده است (به نقل از بنابی مبارکی، 1389، ص 14)، این پژوهش با هدف مقایسه خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی دردانش آموزان پسر دارای رفتارهای پرخاشگرانه و دانش آموزان عادی کلاس‌های پنجم و ششم دوره ابتدایی به منظور بررسی عمیق‌تر پدیده پرخاشگری در کودکان و عوامل مرتبط با آن صورت گرفته است. در واقع، پژوهش حاضر در تلاش است به این سؤال که آیا بین خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی دانش آموزان پسر با رفتارهای پرخاشگرانه و دانش آموزان عادی کلاس‌های پنجم و ششم دوره

با همسالان غیر پرخاشگر خود، پاسخ‌های ناشایسته‌تر و پرخاشگرانه‌تری نسبت به موقعیت‌های اجتماعی می‌دهند و راه‌حل‌های بسیار پرخاشگرانه‌تری را برای دستیابی به پیامدهای مثبت در پیش می‌گیرند. آن‌ها مهارت‌های رفتاری موردنیاز برای ارائه‌ی پاسخ‌های باکفایت به مسائل را ندارند (فری، هیراس چستین و گازو¹، 2000).

به علاوه، روک هیل، واندراستوپ، مک کولی و کاتن² (2009) در پژوهشی به بررسی شایستگی اجتماعی و حمایت اجتماعی به عنوان میانجی‌های بین افسردگی و مشکلات سلوک و پیامدهای عملکردی در نوجوانان پرداختند و نشان دادند بین سطوح پایین شایستگی اجتماعی با وقوع افسردگی و مشکلات سلوک رابطه‌ی معنی‌داری وجود دارد. همچنین، نتایج پژوهش نل³ (2006) که به بررسی رابطه بین پرخاشگری مستقیم و غیرمستقیم و شایستگی اجتماعی در تعدادی از دانشجویان پرداخت، رابطه‌ی منفی معنی‌داری را میان شایستگی اجتماعی و پرخاشگری نشان داد. سانگتا، شانتی و شاکونتلا⁴ (2006) نیز در پژوهش خود با عنوان رفتار اجتماعی - هیجانی و مهارت‌های حل مسئله اجتماعی در کودکان به این نتیجه دست یافتند که کودکان پرخاشگر، هیجانی و تکانشی در ارتباط با همسالان خود راهبردهای مطلوب و مناسب خیلی کمتری را در موقعیت‌های حل مسئله اجتماعی نشان می‌دهند.

1. Frey, Hirschstein & Guzzo
2. Rockhill, VanderStope, McCauley & Katon
3. Nel
4. Sangeeta, Shanti & Shakuntla

ابتدایی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟ پاسخ دهد. لذا فرضیه‌ی پژوهش حاضر عبارت است از: بین دانش آموزان پسر با رفتارهای پرخاشگرانه و دانش آموزان عادی از لحاظ خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

اجرای این پژوهش بر کودکان دوره‌ی ابتدایی، ارائه‌ی راهکار، کمک به آموزش و پرورش و ارتقاء سطح آگاهی والدین، معلمان و مشاوران از نکات برجسته‌ی این پژوهش می‌باشند.

روش

جامعه‌ی آماری در پژوهش حاضر، شامل همه دانش آموزان پسر کلاس‌های پنجم و ششم دوره ابتدایی نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر اهواز (20430 دانش‌آموز) بود که در سال تحصیلی 94-1393 مشغول به تحصیل بودند که از این جامعه نمونه‌ای به حجم 250 دانش‌آموز پسر (125 دانش‌آموز پرخاشگر و 125 دانش‌آموز عادی)، به روش تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. حجم نمونه مورد نظر، چند برابر حجم توصیه شده در کتب روش تحقیق که برای پژوهش‌های از نوع علی - مقایسه‌ای حداقل 30 نفر در هر گروه را پیشنهاد می‌کنند (به نقل از دلاور، 1385، ص 99)، در نظر گرفته شد. به این ترتیب که از 4 ناحیه آموزش و پرورش شهر اهواز 2 ناحیه و از هر ناحیه 4 مدرسه به صورت تصادفی انتخاب گردید. در هر مدرسه پس از توضیح مختصری درباره ماهیت و تعریف پرخاشگری، از تمام

معلمان پایه‌های پنجم و ششم خواسته شد تا بر اساس ملاک‌های تشخیصی پرخاشگری و با در نظر گرفتن ملاک‌های ورود به پژوهش (عدم وجود هرگونه بیماری جسمی مزمن یا اختلال روانی خاص)، دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخاشگرانه را معرفی کنند. سپس، پرسشنامه پرخاشگری کودک در مدرسه (فرم معلم) به آن‌ها داده شد تا آن را برای دانش‌آموزان معرفی شده، تکمیل نمایند. دانش‌آموزانی که نمره بالاتر از میانگین در این پرسشنامه به دست آوردند، فهرست شدند. در مرحله بعد، تعداد 138 دانش‌آموز هم بر اساس ملاک‌های تشخیصی پرخاشگری و هم بر اساس پرسشنامه پرخاشگری کودک در مدرسه (فرم معلم) دارای رفتارهای پرخاشگرانه تشخیص داده شدند که از بین آن‌ها 125 نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند. در نهایت، به تعداد دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخاشگرانه از هر کلاس دانش‌آموزان عادی به صورت تصادفی ساده از بین دانش آموزان عادی همان کلاس، انتخاب شدند. سپس از طریق مسئولین مدارس طی نامه کتبی درباره اجرای پژوهش و اهداف آن، به والدین دانش‌آموزان انتخاب شده اطلاع‌رسانی شد و رضایت ایشان جهت انجام پژوهش کسب گردید. همچنین، به آنان اطمینان داده شد که اطلاعات خواسته شده محرمانه بوده و نتایج به صورت کلی ارائه می‌گردد. در مرحله‌ی اجرای پژوهش، پس از برقراری ارتباط مطلوب با دانش‌آموزان توضیح مختصری در مورد نحوه تکمیل پرسشنامه‌ها توسط پژوهشگر به دانش

کودکان در تعامل با همسالان¹ توسط ویل رولد در سال 1982 برای کودکان کلاس‌های سوم تا پنجم دبستان ساخته شد و سپس، شریفی (1372) آن را به فارسی برگرداند. این مقیاس دارای 22 ماده است که فرد با انتخاب یکی از گزینه‌های «خیلی آسان»، «آسان»، «سخت» و «خیلی سخت» به آن پاسخ می‌دهد. برای نمره‌گذاری آن به گزینه خیلی آسان نمره 4، گزینه آسان نمره 3، گزینه سخت نمره 2 و گزینه خیلی سخت نمره 1 داده می‌شود. نمره نهایی این مقیاس، جمع نمره گزینه‌ها است. دامنه نمره از 22 تا 88 است. در این مقیاس نمره بالاتر نشان دهنده خودکارآمدی بیشتر است. این مقیاس شامل دو خرده مقیاس موقعیت‌های تعارض‌آمیز و موقعیت‌های بدون تعارض است.

هیوز² (1988)، به نقل از شریفی، (1372) ضرایب پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ 0/85 برای کل مقیاس و با روش باز آزمایی 2 هفته‌ای 0/90 برای پسرها و 0/85 برای دخترها، ذکر کرده است. شریفی در پژوهش خود بر روی گروهی از نوجوانان، ضریب پایایی این مقیاس را با روش باز آزمایی 0/82 گزارش کرده است. همچنین، حسین چاری (1386) طی پژوهشی بر دانش آموزان دوره راهنمایی، ضرایب پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، 0/87 به دست آورد. محاسبه همبستگی بین تک‌تک گویه‌ها با

آموزان داده شد و سپس پرسشنامه‌ها در اختیار آن‌ها قرار گرفت و پس از تکمیل، جمع‌آوری شد. در ضمن در حین پاسخگویی به پرسشنامه‌ها پذیرایی مختصری نیز از دانش آموزان به عمل آمد.

میانگین سنی دانش آموزان شرکت کننده در پژوهش 11 سال و 6 ماه بود. 57/6% این دانش آموزان پایه پنجم و 42/4% آن‌ها پایه ششم بودند. با توجه به اینکه در نمونه‌گیری دانش آموزان دارای رفتارهای پرخاشگرانه و دانش آموزان عادی، از یک کلاس انتخاب شدند از لحاظ سن و پایه تحصیلی هم‌تا شدند. همچنین، با توجه به اینکه دانش آموزان دارای رفتارهای پرخاشگرانه و دانش آموزان عادی هر دو از یک ناحیه، یک مدرسه و یک کلاس و به صورت تصادفی انتخاب گردیدند، دو گروه مورد مقایسه از نظر سایر عوامل تأثیرگذار بر پژوهش در وضعیت تقریباً مشابهی قرار داشتند. ابزارهای این پژوهش شامل 2 نوع ابزار است:

1) ابزارهای مربوط به اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش (2) ابزارهای مربوط به انتخاب دانش آموزان هدف (دانش آموزان دارای رفتار پرخاشگرانه).

1) ابزارهای مربوط به اندازه‌گیری متغیرهای

پژوهش

مقیاس خودکارآمدی کودکان در تعامل با همسالان (CSPIS): مقیاس خودکارآمدی

1. Children's Self-Efficacy for Peer Interaction Scale (CSPIS)

2. Hughes

مقیاس از طریق روش آلفای کرونباخ و روش باز آزمایی به ترتیب 0/88 و 0/89 گزارش شده‌اند. در پژوهش یاراحمدیان (1391) بر روی گروهی از نوجوانان دوره متوسطه شهر تهران، ضریب پایایی کل این مقیاس از طریق روش آلفای کرونباخ 0/90 گزارش شده است. کاظمی، مؤمنی و کیامرثی (1390) نیز در پژوهشی بر دانش آموزان پایه پنجم دوره ابتدایی مبتلا به اختلال ریاضی در شهر اردبیل، روایی این مقیاس را با استفاده از روش تحلیل عاملی مورد تأیید قرار دادند. همچنین، در پژوهش ابوالقاسمی و همکاران (1390) روایی صوری و منطقی مقیاس شایستگی اجتماعی از دیدگاه متخصصان روان‌شناسی و روان‌سنجی، تأیید شده است. همچنین، روایی سازه این مقیاس به وسیله تحلیل عاملی 0/83 به دست آمد. همبستگی این مقیاس با خرده مقیاس‌ها بسیار بالا و تمام ضرایب همبستگی ماده‌ها با کل مقیاس بالاتر از 0/5 گزارش شده است.

2) ابزارهای مربوط به انتخاب دانش آموزان هدف: ابزارهای انتخاب دانش آموزان هدف شامل ملاک‌های تشخیصی پرخاشگری، پرسشنامه‌ی پرخاشگری کودک در مدرسه (فرم معلم)، بودند.

ملاک‌های تشخیصی پرخاشگری:

ملاک‌های تشخیص پرخاشگری شامل 18 ملاک جهت تشخیص پرخاشگری فردی است که بر اساس تلفیقی از تعاریف و ملاک‌های طبقه‌بندی بین‌المللی بیماری‌ها² (ICD) و راهنمای

نمره کل مقیاس نیز نشان داد که 22 گویه این مقیاس به‌طور مثبت و معنی‌داری با نمره کل همبستگی داشتند. دامنه این همبستگی‌ها از 0/33 تا 0/55 بود. شریفی (1372) روایی صوری مقیاس خودکارآمدی کودکان در تعامل با همسالان را توسط اساتید روانشناسی تأیید کرد. حسین چاری (1386) نیز روایی این مقیاس را با روش تحلیل محتوا مطلوب گزارش نمود.

مقیاس شایستگی اجتماعی (SCS):

شایستگی اجتماعی¹ 47 ماده دارد و توسط فلنر و همکاران (1990) ساخته شده است. این مقیاس دارای چهار بعد توانایی‌ها و مهارت‌های شناختی، مهارت‌های رفتاری، شایستگی هیجانی، آمایه‌های انگیزشی و انتظاری است که به‌صورت یک مقیاس لیکرت 7 درجه‌ای، از کاملاً مخالفم (1) تا کاملاً موافقم (7) است (به نقل از افروز، قاسم‌زاده، تازیکی و دلگشاد، 1393، ص 12). لازم به ذکر است که ماده‌های 3، 6، 8، 9، 11، 12، 15، 16، 21، 25، 26، 28، 32، 36، 37، 38، 43، 44 و 45 به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند (پور محمدرضای تجربی، جلیل آبکنار و عاشوری، 1392). این مقیاس در پژوهش‌های متعددی در مورد کودکان و نوجوانان به کار رفته است و اعتبار و روایی آن در این جمعیت‌ها مطلوب گزارش شده است. برای نمونه در پژوهش ابوالقاسمی، رضایی جمالویی، نریمانی و زاهد بابلان (1390) بر دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری پایه‌ی دوم دوره راهنمایی شهر اردبیل، ضرایب پایایی این

2. International Classification of Diseases

1. Social Compattance Scale(SCS)

مقیاس‌های پرخاشگری عملی و پرخاشگری کلامی این پرسشنامه استفاده شد که ضریب پایایی آن‌ها، با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ 0/61، تنصیف اسپیرمن - براون 0/78 و با روش گاتمن 0/76 به دست آمد.

یافته‌ها

مطالعه حاضر با هدف مقایسه خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی بین دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخاشگرانه و دانش‌آموزان عادی صورت گرفت.

به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش، پس از بررسی پیش‌فرض‌های آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری³ (MANOVA) و احراز امکان انجام این تحلیل آماری، از روش‌های آمار توصیفی و آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری، استفاده شد. دلیل کاربرد روش تحلیل واریانس چندمتغیری این بود که در تحقیقات مقایسه‌ای که بیش از یک متغیر وابسته وجود دارد کاربرد این روش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، توصیه شده است (هومن، 1390).

جدول 1 میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره کسب شده در متغیرهای خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی را در دو گروه دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخاشگرانه و دانش‌آموزان عادی نشان می‌دهد.

تشخیصی و آماری اختلالات روانی چاپ چهارم¹ (DSM-IV) تنظیم و از کتاب «شناخت مشکلات رفتاری در کودکان و نوجوانان» تألیف فرقانی رئیسی (1387) اقتباس شده است. فردی که حداقل 4 ملاک از 18 ملاک را داشته باشد، دارای رفتار پرخاشگرانه قلمداد می‌شود.

پرسشنامه پرخاشگری کودک در مدرسه (CASQ): پرسشنامه پرخاشگری کودک در مدرسه² (فرم معلم) برای اولین بار توسط تقوی لاریجانی (1368) برای کودکان 7-11 ساله تهیه شد. این ابزار دارای 20 ماده است که توسط معلم کودک تکمیل می‌شود. نمره‌گذاری آن به‌صورت یک مقیاس از نوع لیکرت 5 درجه‌ای، از خیلی کم (0) تا خیلی زیاد (4) است و چهار حیطه رفتاری، یعنی پرخاشگری عملی، پرخاشگری کلامی، گوشه‌گیری و همکاری را می‌سنجد. لازم به ذکر است که ماده‌های 8، 13، 16، 17، 18، 19 و 20 به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. تقوی لاریجانی (1368) ضریب پایایی این پرسشنامه را از طریق روش باز آزمایی 0/80 به دست آورد که نشان‌دهنده پایا بودن این مقیاس است. روایی محتوایی این پرسشنامه با نظرخواهی از افراد متخصص در زمینه پژوهش و گروهی از روان‌شناسان عضو هیئت‌علمی دانشگاه علوم پزشکی ایران و انستیتو روان‌پزشکی تهران تأیید شده است. در این پژوهش برای تشخیص کودکان دارای رفتار پرخاشگرانه از مجموع ماده‌های خرده

3. Multivariate Analysis of Variance (MANOVA)

1. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fourth Edition)
2. Child Aggression in School Questionnaire (CASQ)

جدول 1. میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره کسب شده در متغیرهای خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخاشگرانه و دانش‌آموزان عادی

بیشترین نمره		کمترین نمره		انحراف معیار		میانگین		متغیرها
						عادی	پرخاشگر	
عادی	پرخاشگر	عادی	پرخاشگر	عادی	پرخاشگر	عادی	پرخاشگر	خودکارآمدی در تعامل با همسالان
88	87	36	30	10/62	11/73	62/97	53/72	
324	316	121	78	27/65	41/75	270/12	169/79	شایستگی اجتماعی

دانش‌آموزان عادی نشان داد که مقدار آزمون لمبدای ویلکز مربوط به متغیرهای خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی برابر $0/32$ ، مقدار F برابر $254/10$ و سطح معنی‌داری $p < 0/001$ بود که از لحاظ آماری معنی‌دار است. این یافته به این معنا است که بین دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخاشگرانه و عادی حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول 2، نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه روی هر یک از متغیرهای خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی را نشان می‌دهد.

همان‌طور که در جدول 1 ملاحظه می‌شود، میانگین و انحراف معیار مقیاس خودکارآمدی در تعامل با همسالان در گروه پرخاشگر به ترتیب $53/72$ و $11/73$ و در گروه عادی به ترتیب $62/97$ و $10/62$ است. یافته‌های جدول 1، نشان می‌دهد که دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخاشگرانه میانگین پایین‌تری در متغیرهای خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی نسبت به دانش‌آموزان عادی، به دست آوردند.

نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری مربوط به متغیرهای خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی در دو گروه دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخاشگرانه و

جدول 2. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری برای مقایسه متغیرهای خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخاشگرانه و عادی

شاخص آماری / آزمون	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر	توان آماری
گروه	خودکارآمدی در تعامل با همسالان	5345/34	1	5345/34	42/65	0/001	0/14	1
	شایستگی اجتماعی	629207/05	1	629207/05	501/78	0/001	0/66	1

با همسالان و شایستگی اجتماعی تفاوت معنی‌داری در سطح $p < 0/001$ وجود دارد، به‌طوری‌که دانش‌آموزان دارای رفتارهای

همچنان که مندرجات جدول 2 نشان می‌دهد بین دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخاشگرانه و عادی از لحاظ نمره‌های خودکارآمدی در تعامل

پرخاشگرانه نسبت به دانش آموزان عادی به طور معناداری دارای نمرات کمتری در متغیرهای خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی بودند؛ بنابراین، فرضیه‌ی پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف تحقیق حاضر بررسی نقش متغیرهای خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی در پرخاشگری دانش آموزان پسر دارای رفتارهای پرخاشگرانه بود. در این راستا دانش آموزان دارای رفتارهای پرخاشگرانه با دانش آموزان عادی از لحاظ متغیرهای خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی مقایسه گردیدند. فرضیه تحقیق بر این مبنا که بین دانش آموزان دارای رفتارهای پرخاشگرانه و عادی در این متغیرها تفاوت وجود دارد، تدوین شد. یافته‌های تحقیق فرضیه را تأیید کردند. بدین معنی که نتایج تحقیق نشان داد که میزان خودکارآمدی در تعامل با همسالان در دانش آموزان پرخاشگر کمتر از دانش آموزان عادی بود. این نتیجه با نتیجه تحقیق ویلمز (2008) با عنوان بررسی رابطه بین خودکارآمدی و پرخاشگری که نشان داد بین خودکارآمدی و پرخاشگری رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد، همسو است. همچنین، نتایج پژوهش کوکینوسو کپیریتسی (2012) که به بررسی رابطه بین قلدری، آزار پذیری، هوش هیجانی خصیصه‌ای، خودکارآمدی و همدلی در دانش آموزان پسر دوره‌ی ابتدایی پرداختند و نشان دادند خودکارآمدی پایین با رفتارهای پرخاشگرانه و

قلدرانه مرتبط است، با یافته این پژوهش هماهنگ است. سیار پور و همکاران (1390) نیز در مطالعه‌ای با عنوان بررسی رابطه پرخاشگری و خودکارآمدی ادراک شده در دانش آموزان پسر دبیرستانی شهر همدان دریافتند که بین خودکارآمدی ادراک شده و پرخاشگری رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد. همچنین، اکبری (1393) طی پژوهشی با عنوان رابطه خودکارآمدی و سبک‌های دلبستگی با پرخاشگری در دانش آموزان پسر و دختر دوره راهنمایی شهر زاهدان، رابطه منفی معنی‌داری بین خودکارآمدی اجتماعی و پرخاشگری به دست آورد که با نتیجه پژوهش حاضر همخوان است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که رفتار پرخاشگرانه به این خاطر اتفاق می‌افتد که شخص در یادگیری راه‌های پذیرفته شده برای سروکار داشتن با توقعات در روابط بین فردی ضعیف است (بندورا 1973، به نقل از حاجتی و همکاران، 1387، ص 37). از سوی دیگر، داج و شوارتز (1997) بر اساس الگوی پردازش اطلاعات اجتماعی، بر این باورند که نقص در مراحل فرآیند پردازش اطلاعات اجتماعی کودکان پرخاشگر نسبت به کودکان غیر پرخاشگر، معمولاً باعث می‌شود که آن‌ها اطلاعات گرفته شده از محیط اجتماعی خود را به صورت متفاوتی پردازش می‌کنند که این باعث بروز رفتارهای پرخاشگرانه آن‌ها می‌شود؛ بنابراین، کودکان دارای رفتارهای پرخاشگرانه اغلب به دلیل ضعف در مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی، اسناد و رفتارهای خصمانه و کنترل ضعیف خود قادر نیستند در

موقعیت‌های تعاملی به پاسخ‌های مناسب کمتری دسترسی دارند و بیشتر از رفتارهای اجتنابی و یا رفتارهای پرخاشگرانه استفاده می‌کنند.

از سوی دیگر، یافته‌های این تحقیق حاکی از این بودند که دانش‌آموزان با رفتارهای پرخاشگرانه دارای شایستگی اجتماعی کمتری نسبت به دانش‌آموزان عادی بوده‌اند. نتیجه این پژوهش با نتایج پژوهش روک هیل و همکاران (2009) که به بررسی شایستگی اجتماعی و حمایت اجتماعی به‌عنوان میانجی‌های بین افسردگی و مشکلات سلوک و پیامدهای عملکردی در نوجوانان پرداختند و نشان دادند بین سطوح پایین شایستگی اجتماعی با وقوع افسردگی و مشکلات سلوک رابطه معنی‌داری وجود دارد، همسو است. همچنین، در پژوهش Nel⁴ (2006) که با هدف بررسی رابطه بین پرخاشگری مستقیم و غیرمستقیم و شایستگی اجتماعی در گروهی از دانش‌جویان، انجام شد، بین شایستگی اجتماعی و پرخاشگری رابطه منفی معنی‌داری به دست آمد، که با نتیجه تحقیق حاضر همخوانی دارد. یافته‌های پژوهش سانگتا و همکاران (2006) با عنوان رفتار اجتماعی - هیجانی و مهارت‌های حل مسئله اجتماعی در کودکان که نشان داد کودکان پرخاشگر، هیجانی و تکانشی در ارتباط با همسالان خود راهبردهای مطلوب و مناسب خیلی کمتری را در موقعیت‌های حل مسئله اجتماعی نشان می‌دهند نیز با نتیجه تحقیق حاضر همخوان است.

ایجاد و حفظ رابطه‌ی دوستانه و تعامل با همسالان در موقعیت‌های اجتماعی به نحو مؤثری عمل کنند و اغلب با اعمال رفتارهای پرخاشگرانه به‌جای استفاده از مهارت‌های متقاعدسازی¹ به شیوه اجتماع پسند، به موقعیت‌های تعارض‌آمیز در روابط با همسالان، پاسخ می‌دهند و در نتیجه در حل و فصل تعارض‌ها در تعامل با همسالان، به‌صورت مطلوب و اجتماع پسند، ناتوان‌اند و حتی در برخی موارد، به دلیل این ناتوانایی‌ها، از سوی همسالان خویش طرد می‌شوند. این طرد شدن از سوی گروه همسال به‌عنوان تجربه‌ای فشارزا به‌ویژه در اوایل دوره ابتدایی منجر به تشدید پرخاشگری در این کودکان می‌گردد (داج و همکاران، 2009). به‌طوری‌که از بین عوامل مرتبط با پرخاشگری، طرد شدن از سوی همسالان قوی‌ترین همبستگی را با رفتارهای پرخاشگرانه نشان داده است (کارپنتر²، 2002). این تجارب منفی روی ادراک آن‌ها از توانمندی خویش در ایجاد و حفظ روابط دوستانه و مدیریت مطلوب انواع تعارضات پیش‌آمده در تعامل با همسالان، اثر گذاشته و باعث ایجاد یک تصویر منفی از خود و توانمندی‌های اجتماعی خود، در موقعیت‌های تعامل با همسالان می‌گردد. دوئک و لگت³ (1988) اظهار می‌دارند کودکانی که خودکارآمدی ادراک شده کمتری دارند از رویارویی با موقعیت‌های اجتماعی اجتناب کرده و یا قادر نیستند در تعاملات اجتماعی به‌صورت مؤثر رفتار نمایند. این کودکان برای پاسخگویی به

1. Persuasive skills
2. Carpenter
3. Dweck & Leggett

4. Nel

عادی دارند و دشواری بیشتری در فرستادن، دریافت کردن و تجربه محرک‌ها به‌طور همزمان دارند (هالبرستیدت، دنهام و دانسمور²، 2001). همچنین، در زمینه انگیزش اخلاقی و توانایی همدلی با دیگران نیز دارای مشکل است (مالتی و پرن، 2011). به‌طور خلاصه، به نظر می‌رسد که این کودکان دچار نارسایی‌هایی در تمام ابعاد شایستگی اجتماعی هستند. بنابراین، پرخاشگری تأثیر مخربی بر شایستگی اجتماعی و روابط بین فردی دارد و از شکل‌گیری هویت سالم در فرد جلوگیری می‌کند (سادوک³ و سادوک، 2007). در تبیین این یافته می‌توان اظهار داشت که کودکان پرخاشگر به دلیل ضعف در مهارت‌های ارتباطی - اجتماعی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی، اسناد و رفتارهای بدبینانه و خصومت‌آمیز، ضعف در شناخت، کنترل و مدیریت هیجانات خود در پاسخ به موقعیت‌های اجتماعی به‌طور کارآمد و شایسته عمل نمی‌کنند و در نتیجه در موقعیت‌های اجتماعی رفتارهای نامناسبی از خود بروز می‌دهند که شایستگی اجتماعی آن‌ها را به‌طور منفی تحت تأثیر قرار می‌دهد.

با توجه به نتایج این تحقیق پیشنهاد می‌شود که بخشی از فهرست عناوین آموزشی دوره‌های آموزش خانواده را که معمولاً از سوی سازمان بهزیستی، وزارت آموزش و پرورش و دیگر مراکز آموزشی برای خانواده‌ها تهیه می‌شود به علل، انواع و چگونگی کنترل رفتارهای پرخاشگرانه اختصاص دهند تا خانواده‌ها از این نابهنجاری عوارض آن و روش‌های کنترل آن آگاهی بیشتری

همان‌طور که کریک و داج (1994) اظهار داشتند کودکان پرخاشگر سطوح پایین‌تری از شایستگی اجتماعی را دارند زیرا آن‌ها ظرفیت‌های شناختی - اجتماعی کمتری نسبت به همسالان غیر پرخاشگر خود دارند. کودکان و نوجوانان پرخاشگر در موقعیت‌های اجتماعی مبهم، مقاصد دیگران را به‌صورت خصومت‌آمیز استنباط می‌کنند. به‌علاوه، این کودکان و نوجوانان به نشانه‌های اجتماعی مربوطه در تعاملات اجتماعی خویش، حساس نیستند. آن‌ها در مقایسه با همسالان غیر پرخاشگر خود، پاسخ‌های ناشایسته‌تر و پرخاشگرانه‌تری به موقعیت‌های اجتماعی می‌دهند. آن‌ها مهارت‌های رفتاری موردنیاز برای ارائه پاسخ‌های باکفایت به مسائل را ندارند (فری و همکاران، 2000). آرسنیو و لمرایز¹ (2001) نیز در مطالعه خود نشان دادند که کودکان پرخاشگر از فرایندهای قضاوت و ارزیابی معیوب که باعث افزایش نرخ تعارضات در رابطه با همسالان می‌شود، استفاده می‌کنند. همچنین، این کودکان به نظر می‌رسد دارای نواقصی در توانایی تجربه هیجانات و خودآگاهی هیجانی می‌باشند و به روشنی در شناخت، تشخیص و درک هیجاناتشان با کودکان عادی متفاوت هستند. به‌علاوه، توانایی آن‌ها در مدیریت سازمان‌یافته هیجاناتشان ضعیف است. کودکان پرخاشگر ممکن است هیجاناتشان را به‌صورت تکانشی و در زمان‌های نامناسب نشان دهند. افزون بر این، آن‌ها توانایی کمتری برای هماهنگ کردن مهارت‌های غیرکلامی خود در مقایسه با کودکان

2. Halberstadt, Denham & Dunsmor
3. Sadock

1. Arsenio & Lemerise

نتایج، تحقیقات آتی در جامعه‌ی دختران و در مقاطع و مکان‌های دیگر هم اجرا شود و گروه‌های مورد مقایسه از نظر متغیرهای جمعیت شناختی بیشتری (مانند سطح سواد والدین، طبقه اجتماعی - اقتصادی و ...) هم‌تا سازی شوند. علاوه بر این موارد، پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده به بررسی اثربخشی مداخلات روان‌شناختی بر کاهش پرخاشگری کودکان سنین مختلف پرداخته شود.

تقدیر و تشکر

از کلیه مسئولین، مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و سایر کسانی که در اجرای این پژوهش همکاری داشتند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

یابند. همچنین، وزارت آموزش و پرورش در برنامه‌ریزی دوره‌های ضمن خدمت معلمان و مشاوران به‌خصوص در مقطع ابتدایی، به این مشکل رفتاری و راه‌های پیشگیری و کاهش آن توجه نماید تا معلمان مدارس بیش از پیش با پدیده پرخاشگری و عوامل سبب‌ساز و شیوه‌های کنترل آن آشنا شوند. به‌علاوه، معلمان و مسئولان امر تعلیم و تربیت با الگوسازی مناسب در زمینه به‌کارگیری مهارت‌های ارتباطی مؤثر بستر مستعدی برای آموزش عینی‌تر دانش‌آموزان فراهم سازند. همچنین، کتب و برنامه‌های آموزشی تخصصی‌تری جهت آموزش مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی به‌ویژه در رابطه با همسالان برای دانش‌آموزان طراحی و در مدارس اجرا شود. پیشنهاد می‌گردد برای تعمیم‌پذیری بیشتر

منابع

(به‌صورت الکترونیکی، 20/ 1393/8). دریافت

شده از: http://www.civilica.com/Paper-EPSCONF01-EPSCONF01_503.html

بنایی مبارکی، ز. (1389). تأثیر آموزش در شیوه‌های کنار آمدن، کلاس - محور در کاهش خشم و پرخاشگری و افزایش مهارت‌های اجتماعی و حل مسئله دانش‌آموزان دختر دوره ابتدایی شهر اهواز. پایان‌نامه دوره دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

پور محمدرضای تجریشی، م؛ جلیل آبکنار، س؛ و عاشوری، م. (1392). «اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر خود توانمندسازی

ابوالقاسمی، ع؛ رضایی جمالویی، ح؛ نریمانی، م؛ و زاهد بابلان، ع. (1390). «مقایسه شایستگی اجتماعی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری و دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط، بالا». *مجله ناتوانایی‌های یادگیری*، 1 (1): 23-6.

اکبری، ب. (1393). «رابطه خودکارآمدی و سبک‌های دلبستگی با پرخاشگری در دانش‌آموزان دختر و پسر دوره‌ی اول متوسطه جدید شهر زاهدان». اولین اجلاس سراسری توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی

عاطفه علامه، منیجه شهنی بیلاق، علیرضا حاجی یخچالی و مهناز مهربانی زاده هنرمند: مقایسه خودکارآمدی در تعامل ...

سیار پور، م؛ هزاوه ای، م؛ احمدپناه، م؛ معینی، ب. و مقیم بیگی، ع. (1390). «بررسی رابطه پرخاشگری و خودکارآمدی ادراک شده در دانش آموزان مقطع متوسطه شهر همدان». *مجله علمی دانشکده پرستاری و مامایی همدان*، 19 (2): 16-23.

شریفی، غ. (1372). «بررسی اثربخشی روش آموزش مهارت حل مسئله در درمان علائم افسردگی نوجوانان (شاهد)». پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، انستیتو روان‌پزشکی تهران.

غباری بناب، ب؛ پرند، ا؛ خانزاده فیروز جاه، ح؛ موللی، گ. و نعمتی، ش. (1388). «میزان شیوع مشکلات رفتاری دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران». فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال نهم، شماره 3، 223-238.

فرقانی رئیسی، ش. (1387). *شناخت مشکلات رفتاری در کودکان و نوجوانان*. چاپ پنجم، تهران: مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.

کاظمی، ر؛ مؤمنی، س. و کیامرثی، آ. (1390). «بررسی اثر بخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر کفایت اجتماعی دانش آموزان مبتلا به اختلال ریاضی». *فصلنامه ناتوانایی های یادگیری*، 1 (1): 94-108.

مینایی، ا. (1384). *کتابچه راهنمای فرم‌های سن مدرسه نظام سنجش مبتنی بر تجربه آخنباخ (ASEBA)*. تهران، سازمان آموزش و

اجتماعی دانش آموزان پسر با اختلال ریاضی». *مجله روان‌شناسی بالینی*، 5 (2): 1-11.

تقوی لاریجانی، ت. (1368). «بررسی تأثیر تنبیه بدنی والدین در بروز برخی رفتارهای پرخاشگرانه در کودکان 7-11 سال در محیط مدرسه‌های دولتی شهر تهران». پایان‌نامه کارشناسی ارشد آموزش روان-پرستاری، انستیتو روان‌پزشکی تهران.

حاجتی، ف؛ اکبرزاده، ن. و خسروی، ز. (1387). «تأثیر آموزش برنامه ترکیبی درمان شناختی - رفتاری با رویکرد مثبت‌گرایی بر پیشگیری از خشونت نوجوانان شهر تهران». *فصلنامه مطالعات روان‌شناختی، دانشگاه الزهرا، تهران*، 4 (3): 35-56.

حسین چاری، م. (1386). «مقایسه خودکارآمدی ادراک شده در تعامل اجتماعی با همسالان در بین گروهی از دانش آموزان دختر و پسر دوره راهنمایی». *فصلنامه مطالعات روان‌شناختی، دانشگاه الزهرا، تهران*، 3 (4): 87-103.

خزاعی، ط؛ خزاعی، م. و خزاعی، م. (1384). «شیوع مشکلات رفتاری در کودکان شهر بیرجند». *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند*، 12 (2و1): 9-15.

دلاور، ع. (1385). *روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی*. تهران: نشر ویرایش.

- پسران پیش‌دبستانی». فصلنامه اصول بهداشت روانی، سال هشتم، 31 و 32، 131-140.
- هارجی، ا؛ سندرز، ک. و دیکسون، د. (1994). مهارت‌های اجتماعی در ارتباطات میان فردی. ترجمه خشایار بیگی و مهرداد فیروز بخت (1393). چاپ هفتم، تهران: انتشارات رشد.
- هومن، ح. (1390). تحلیل داده‌های چندمتغیری در پژوهش رفتاری. تهران: انتشارات پیک فرهنگ.
- یاراحمدیان، نسرین (1391). «ارتقای توانمندی‌های فردی - اجتماعی و سلامت عمومی نوجوانان از طریق افزایش کفایت اجتماعی آنان». مجله علوم رفتاری، دوره 6، شماره 3، 279-288.
- Achenbach, T. (2014). "Achenbach system of empirically based assessment". Retrieved from www.aseba.org/aboutus/asebaorigins.html
- Akpan, M.U.; Ojinnaka, N.C. & Ekanem, E. (2010). "Behavioral problems among school children in Nigeria". *South Africa Journal of Pediatrics*, 16(2): 50-55.
- Albert, M.M. (2005). *Examination the social skills differences among at-risk youth diagnosed with learning disability conduct disorder and serious emotional disturbance*. Unpublished Doctoral Dissertation, Boston University, Massachusetts.
- Anderson, C.A. & Bushman, B.J. (2002). "Human aggression".
- پرورش استثنایی کشور، پژوهشکده کودکان استثنایی.
- مینایی، ا. (1385). «انطباق و هنجاریابی سیاهه رفتاری کودک آخنباخ، پرسشنامه خودسنجی و فرم گزارش معلم». فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال ششم، 19(1): 529-558.
- واحدی، ش. (1387). «تأثیر روش‌های مختلف آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کاهش پرخاشگری و افزایش مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی عادی و پرخاشگر». پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز.
- واحدی، ش. و فتحی آذر، ا. (1385). «آموزش کفایت اجتماعی در کاهش پرخاشگری *Annual Review of Psychology*, 53: 27-51.
- Annesi, J.J. (2006). "Relations of physical self-concept and self-efficacy with frequency of voluntary physical activity in preadolescents: Implications for after-school care programming". *Journal of Psychosomatic Research*, 61: 515-520.
- Arsenio, W.F. & Lemerise, E.A. (2001). "Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence". *Social Development*, 10: 59-73.
- Baker, L. & Scarth, K. (2005). *Cognitive-behavioral therapy for conduct disorder*. U.S.A., New York, Guilford.

- Bandura, A.; Pastorelli, C.; Barbaranelli, C. & Caprara, G.V. (1999), "Self-efficacy Path ways to childhood Depression". *Journal of Personality and Social Psychobgy*, 76: 258-259.
- Barnes, T.N.; Smith, S.W. & Miller, D.M. (2014). "School-based cognitive-behavioral interventions in the treatment of aggression in the United States: A meta-analysis, aggression and violent behavior". Retrieved from: <http://www.researchgate.net>.
- Beelman, A. & Loesel, F. (2006). "Child school skill training in developmental crime prevention effects on antisocial behavior and social competence". *Piscothemea*, 18: 603-610.
- Caprara, G.V.; Gerbino, M.; Paciello, M.; Di Giunta, L. & Pastorelli, C. (2010). "unteracting depression and delinquency in late adolescence: The role of regulatory emotional andinterpersonal self-efficacy beliefs". *European Psychologist*, 15: 34-48.
- Carpenter, E.M. (2002). *A curriculum-based approach for social-cognitive skills training. An intervention targeting aggression in heat start preschoolers*. Unpublished Phd thesis. The University of Maine, U. S. A.
- Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1994). "A review and reformulation of social information-processing mechanism in children's social adjustment". *Psychological Bulletin*, 115: 74-101.
- Dodge, K.A. (1993). "Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression". *Annual Review of Psychology*, 44: 559-584.
- Dodge, K.A. & Schwartz, D. (1997). *Social information processing mechanisms in aggressive behavior*. In D. Stoff, J. Breiling & J. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior*, John Wiley & Sons, Inc. 171-180.
- Dodge, K.A.; Lansford, J.E.; Burks, V.S.; Bates, J.E.; Pettit, G.S.; Fontaine, R. & Price, J.M. (2009). "Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children". Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2764280/>.
- Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). "A social-cognitive approach to motivation and personality". *Psychological Review*, 95: 256-273.
- Esoposito, S.E. (2006). "Peer aggression among adolescent: Characteristics of the victims. Ph.D dissertation". Retrieved from: <http://www.ScienceDirect.com>.
- Felner, R.D.; Lease, A.M. & Philips, R.C. (1990). *Social competence and the language of adequacy as a subject matter for psycholog: A quadripartitetri-level framework*. In T. P. Gullotta, G. R. Adams, & R. Montemayor (Eds.), *The development of social competence in adolescence* (pp. 245-264). Beverly Hills, CA: Sage.
- Frey, K.S.; Hirschstein, M.K. & Guzzo, B.K. (2000). "Second step: Preventing aggression by

- promoting social competence". *Journal of Emotional and Behavioral Disorder*, 8:102-112.
- Halberstadt, A.G.; Denham, S.A. & Dunsmore, J.C. (2001). *Affective Social Competence*. Published by Blackwell Publisher.
- Hawley, P.H.; Little, T.D. & Pasupathi, M. (2002). "Winning friends and influencing peers: Strategies of peer influence in late childhood". *International Journal of Behavioral Development*, 26(5): 466-474.
- Hoglund, W.L.G. (2014). "Creating healthy relationships and settings to prevent peer bullying and victimization. Alberta Centre for Child, Family and Community Research Children's Mental Health Learning Series". Retrieved from: <http://www.research4children.com>.
- Hudley, C.; Britsch, B.; Wakefield, W.D.; Smith, T.; Demorat, M.; & Cho, S. (1998). "An attribution retraining program to reduce aggression in elementary school students". *Psychology in the Schools*, 35(3): 271-282.
- Kokkinos, C.M. & Kipritsi, E. (2012). "The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents". *Social Psychology of Education*, 15: 41-58.
- Lee, K.; Baillargeon, R.H.; Vermunt, J.K.; Wu, H. & Tremblay, R.E. (2007). "Age differences in the prevalence of physical aggression among 5-11-year-old Canadian boys and girls". *Aggressive Behavior*, 33: 26-37.
- Leff, S.S. & Wassdrop, T.E. (2013). "Effect of aggression and bullying on children and adolescents: Implications for prevention and intervention". *Current Psychiatry Reports*, 15: 343-353.
- Li, C.; Dang, J.; He, S. & Li, H. (2013). "Shyness and loneliness: The multiple mediating effects of self-efficacy". *Acta Psychologica Sinica*, 45: 1251-1260.
- Lovett, B.J. & Sheffield, R.A. (2007). "Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents". *A Critical Review*, 27:1-13.
- Ma, G.X.; Fang, C.Y.; Knauer, C.A.; Tan, T. & Shive, S.F. (2006). "Tobacco dependence, risk perceptions and self-efficacy among Korean-American smokers". *Addictive Behaviors*, 31:1776-1784.
- Malti, T. & Perren, S. (2011). "Social competence". *Encyclopedia of Adolescence*, 2:332-340.
- Melniker, R.F. (2008). "An exploration of the links between qualities of the parent-child relationship and romantic relation aggression". Ph.D dissertation. Massachusetts School of Professional Psychology.
- Miller-Johnson, S.; Coie, J.D.; Maumary-Gremaud, A.; Bierman, K. & Conduct Problems Prevention Research Group (2002). "Peer rejection and aggression and early starter models of conduct

- disorder". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(3):217-230.
- Muris, P.; Schmidt, H.; Lambrichs, R.; & Meesters, D. (2001). "Protective and vulnerability factors of depression in normal adolescents". *Behavior Research and Therapy*, 30: 555-565.
- Nangle, D.W.; Erdley, C.A.; Carpenter, E.M. & Newman, J.E. (2002). "Social skills training as a treatment for aggressive children and adolescents". *Aggression and Violent Behavior*, 7:169-199.
- Nel, A.J. (2006). *The relationship between direct and indirect aggression and social competence among three cultural groups in south Africa*. Master of Science (Psychology), Stellenbosch University.
- Nelson, W.M. & Schultz, J.R. (2009). *Managing anger and aggression in students with externalizing behavior problems: Focus on exemplary programs*. In M. J. Mayer, R. Van Acker, J. E., Lochman, & F. M. Gresham (Eds.), *Cognitive-behavioral interventions for emotional and behavioral disorders* (pp. 295-327). New York, NY: Guilford Press.
- Omotoso, B.A. (2010). "Bullying behaviour, its associated factors and psychological effects among secondary school students in Nigeria". *Journal of International Social Research*, 3(10): 498-508.
- Ostrov, J.M.; Pilat, M.M. & Crick, N.R. (2006). "Assertion strategies and aggression during early childhood: A short-term longitudinal study". *Early Childhood Research Quarterly*, 21:403-416.
- Pajares, F. (2003). "Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: A review of the literature". *Reading and Writing Quarterly*, 19: 139-158.
- Peeter, M.; Cillessen, A.H.N. & Scholte, R.H.J. (2010). "Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence". *Journal of Youth and Adolescence*, 39:1052-1041.
- Rantanen, K.; Eriksson, K. & Nieminen, P. (2010). "Social competence in children with epilepsy- a review". *Epilepsy & Behavior*: 24(3):295-303.
- Raskauskas, J.; Rubiano, S.H.; Offen, I. & Wayland, A.K. (2015). *Do social self-efficacy and self-esteem moderate the relationship between peer victimization and academic performance?*. Retrieved from: <http://link.springer.com>.
- Rockhill, C.M.; Vander Stoep, A.; McCauley, E. & Katon, W.J. (2009). "Social competence and social support as mediators between comorbid depressive and conduct problems and functional outcomes in middle school children". *Journal of Adolescence*, 32: 535-553.
- Sadoc, B.J. & Sadoc, V.A. (2007). *Kaplan and Sadock's Synopsis of Psychiatry: Behavioural Sciences (10th ed)*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Schoyen, K.J. (2004). *The impact of skills training on the friendships of children with special needs*. Master

- of Arts Thesis, Trinity Western University.
- Sangeeta, M.; Shanti, B. & Shakuntla, P. (2006). "Socio-emotional behaviors and social problem solving skills of 6-8 years old children". *Journal Soc. Scio.*, 12(1): 55-58.
- Schultz, D. & Shaw, D.S. (2003). "Boys maladaptive social information processing, family emotional climate, and pathways to early conduct problem". *Social Development*, 12: 440-460.
- Sklar, N. (2011). *Social competence as a moderator of the aggression-victimization link in elementary school children*. Master of Arts Thesis, University of Victoria.
- Vahedi, SH.; Farrokhi, F. & Farajian, F. (2012). "Social competence and behavior problems in preschool children". *Journal of Psychiatry*, 7(3): 126-134.
- Wheeler, V.A. & Ladd, G.W. (1982). "Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers". *Developmental Psychology*, 18: 795-805.
- Willemsse, M. (2008). *Exploring the relationship between self-efficacy and aggression in a group of adolescents in the Periurban Town of Worcester*. Master of Arts Thesis, University of Stellenbosch.