

## ORIGINAL ARTICLE

# Compilation and validation of motivational strategies training package and comparing the effectiveness of motivational strategies training and emotion regulation training on Adolescent Social Development

Azam Akrami <sup>1</sup>(ORCID: 0000000206162452), Ahmad Ghazanfari <sup>2</sup>, Reza Ahmadi<sup>3</sup>

1. PhD student in Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran

2. Associate Professor, Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran

3. Associate Professor, Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran

Correspondence:  
Ahmad Ghazanfari  
Email: [aghazan5@yahoo.com](mailto:aghazan5@yahoo.com)

Received: 14/Dec/2023  
Accepted: 02/Mar/2024

### How to cite:

Akrami, A., Ghazanfari, A, Ahmadi, R (2024). Compilation and validation of motivational strategies training package and comparing the effectiveness of motivational strategies training and emotion regulation training on Adolescent Social Development. *SocialCognition*, 13(25), 123-139. doi: 10.30473/sc.2025.73052.3032

## ABSTRACT

The purpose of this study was to develop and validate a training package on motivational strategies, and to compare the effectiveness of motivational strategies training and emotion regulation training on the social development of female high school students. In the development phase of the training package, appropriate content objectives were first prepared, and after receiving expert feedback, the training package was finalized. The Content Validity Index (CVI) and Content Validity Ratio (CVR) for all objectives in this training package were high. Therefore, the motivational strategies training package was developed in 8 ninety-minute sessions. In the effectiveness evaluation section, a quasi-experimental pre-test-post-test design with a control group and follow-up was used. The statistical population of this study included all female students studying in high school in Foadshahr in the academic year 1402-1403. The data collection tool was the Weissman Social Development Questionnaire. For data analysis, repeated measures ANOVA was used to examine the significant difference in means between the groups. The results showed that the mean scores of the social development variable were significantly different between the experimental and control groups ( $F=223.57$ ,  $P=0.000$ , effect size=0.732), indicating a significant difference between the two groups. Additionally, there was a significant difference between the mean scores of the variables in the experimental and control groups ( $P<0.05$ ), indicating that the effectiveness of both motivational strategies training and emotion regulation training on social development and its components was confirmed. The motivational strategies training method was significantly more effective than the emotion regulation method in promoting social development, and the sustainability of the training effect was confirmed.

## KEYWORDS

motivational strategies training - emotion regulation training - social development



## «مقاله پژوهشی»

تدوین و اعتبارسنجی بسته آموزش راهبردهای انگیزشی و مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای انگیزشی و آموزش تنظیم هیجان بر رشد اجتماعی نوجوانان

اعظم اکرم،<sup>۱</sup> (ارکید: ۲۰۶۱۶۲۴۵۲.....)، احمد غضنفری<sup>۲</sup>، رضا احمدی<sup>۳</sup>

## حکیدہ

هدف پژوهش حاضر تدوین و اعتباریابی بسته آموزش راهبردهای انگیزشی و مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای انگیزشی و آموزش تنظیم هیجان بر رشد اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه است. در بخش تدوین بسته آموزشی، نخست اهداف محتوی مناسب تهیه و در نهایت پس از اعمال نظر متخصصان این حوزه، بسته آموزشی تدوین گردید. میزان شاخص روایی (CVI) و نسبت روایی محتوا (CVR) برای تمامی هدف‌ها در این بسته آموزشی بالا بود. از این‌رو، بسته آموزشی راهبردهای انگیزشی در ۸ جلسه نود دقیقه‌ای تدوین گردید. در بخش بررسی اثربخشی روش پژوهش حاضر، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با پیگیری همراه با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دختران در حال تحصیل در دوره دوم متوسطه در شهر فولادشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود. ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسش‌نامه رشد اجتماعی وایترمن بود. در تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر طرح آمیخته برای بررسی معنی‌داری اختلاف میانگین در گروه‌ها استفاده شد. نتایج نشان داد که میانگین نمرات متغیر رشد اجتماعی به صورت ( $F=57/223$ ،  $P=0/000$ ) و میزان اثر  $0/732$  به دست آمد که بیانگر آن است که بین گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین، بین میانگین نمرات متغیرها در گروه‌های آزمایش با گواه تفاوت معناداری وجود داشته است ( $P<0/05$ )؛ به طوری که مشخص شد اثرگذاری دو روش آموزش راهبردهای انگیزشی و تنظیم هیجان را بر رشد اجتماعی و مؤلفه‌های آن تأیید می‌کند. روش آموزش راهبردهای انگیزشی در رشد اجتماعی به طور معناداری از روش تنظیم هیجان موثرتر بوده است و پایداری اثر آموزش، تأیید شد.

## واژه‌های کلیدی

آموزش، راهبردهای انگیزشی، آموزش، تنظیم هیجان، رشد اجتماعی

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران
۲. دانشیار، گروه روانشناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران
۳. دانشیار گروه روانشناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران

نویسنده مسئول:

احمد غضنفری

ایمانامہ: aghazan5@yahoo.com

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۱۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۹/۲۳

استناد به این مقاله:

اکرمی، اعظم، غضنفری، احمد، احمدی، رضا. (۱۴۰۳).  
تدوین و اعتبارسنجی بسته آموزش راهبردهای  
انگیزشی و مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای  
انگیزشی و آموزش تنظیم هیجان بر رشد اجتماعی  
نوجوانان. *شناخت اجتماعی*، ۱۳(۲۵)، ۱۳۹-۱۲۳  
doi:10.30473/sc.2025.73052.3032



## مقدمه

نوجوانی دوران رشد و بلوغ در همه حوزه‌های زندگی است. نوجوان با شناخت هویت واقعی خود، ارزش‌ها و مسیرهای زندگی اجتماعی و شخصی را به خوبی مشخص می‌کند (اسحقاق و کمال<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). نوجوانی دوره‌ای از تغییرات عمیق است. این تغییرات مشخص کننده میزان سلامت و عملکرد نوجوانان، در حیطه‌های فردی و اجتماعی است. از این رو بر شیوه تصمیم‌گیری و عملکرد آنان در امور شغلی و تحصیلی اثرگذار است (شجری و حجازی، ۱۳۹۷). دوره بین گروه سنی ۱۰ تا ۱۹ سال را نوجوانی می‌نامند. مهم‌ترین پیشرفت‌ها مانند رشد جسمی، ذهنی و اجتماعی به سرعت در این مرحله از زندگی رخ می‌دهد. عواملی که در این گروه سنی تأثیر می‌گذارند، تقریباً در تمام عمر را ادامه دارد (جابسون<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰). از این رو، رشد در نوجوانی، به جهت تأثیر آن بر دوره‌های بعدی زندگی و نقش آن در زندگی فردی و اجتماعی بزرگسالی حائز اهمیت است. از آغاز قرن بیستم که مطالعه این مرحله از تکامل آغاز شد، رویکرد غالب در نظریه‌ها و تحقیقات، رویکردی ناقص بود؛ چرا که نوجوانی را دوره طوفان و استرس، شکست، در معرض خطر بودن، اختلال رشد و بحران می‌دانستند. از دهه ۱۹۶۰ به بعد روانشناسان تحت تأثیر روان‌شناسی مثبت‌گرا، به رشد اجتماعی، شناختی و اخلاقی در این مرحله توجه کردند، در نتیجه برنامه آموزش رشد مثبت جوانان شکل گرفت (ارسلان و جنج<sup>۳</sup>، ۲۰۲۲). تصور می‌شود که رشد اجتماعی نوجوانان، برای آینده آنها نقش محوری دارد و در اغلب پژوهش‌ها بر روابط آنها با محیط و به طور گسترده‌تر با جامعه تأکید می‌کند. نوجوانی، دوره حساسی است که در آن جهش‌های شهودی بزرگی رخ می‌دهد و سبب می‌شود تا نوجوان شور و اشتیاق برای یادگیری از خود نشان دهند (ریسپاتی و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶). به موازات تغییرات هورمونی و بیولوژیکی مرتبط با بلوغ، نوجوانی دوران دگرگونی عمیق روانی و اجتماعی است. دنیای اجتماعی و تعاملات با همسالان در دوره نوجوانی، اهمیت فزاینده‌ای پیدا می‌کند.

در مقایسه با کودکان (سن کمتر از ۱۰ سال)، نوجوانان زمان بیشتری را با همسالان خود نسبت به خانواده خود می‌گذرانند و روابط پیچیده‌تری با همسالان ایجاد می‌کنند. اهمیت کسب تأیید اجتماعی همسالان افزایش می‌یابد و نفوذ همسالان در نوجوانی افزایش می‌یابد (فولکس<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). در نوجوانی، فرآیند اجتماعی شدن اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند. این مرحله یک مرحله انتقالی است که طی آن نوجوانان نه تنها تغییرات فیزیکی، شناختی و عاطفی را تجربه می‌کنند، بلکه در انتظارات اجتماعی و الگوهای رفتاری نیز تغییراتی را تجربه می‌کنند (تیریگوروس<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). رشد اجتماعی به طور گسترده شامل فرآیندهای شناختی است که برای رمزگشایی و رمزگذاری جهان اجتماعی استفاده می‌شود. کامل‌ترین توصیف رشد اجتماعی باید شامل پردازش اطلاعات در مورد همه افراد، از جمله خود، و هنجارها و رویه‌های دنیای اجتماعی باشد. این فرآیندها احتمالاً در سطوح خودکار و کنترل‌شده پردازش رخ می‌دهند و تحت تأثیر تعدادی از سوگیری‌های انگیزشی قرار خواهند گرفت. اولین جزء رشد اجتماعی شامل فرآیندهایی است که برای ادراک افراد دیگر استفاده می‌شود (بیر و اوچسن<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶). فرایند اجتماعی شدن، یکی از جنبه‌های مهم رشد انسان است. انسان ذاتاً به زندگی در جمع علاقه دارد و تماس با دیگران یک موضوع اجتناب‌ناپذیر است. رشد اجتماعی دربرگیرنده ارتباط سالم و منطبق با موقعیت در افراد است. مسئله رشد اجتماعی، یکی از زمینه‌های مهم در رشد نوجوان است، چون باعث پرورش انسانهای رشد یافته می‌گردد (شریعتی، فضیلت‌پور و حسینچاری، ۱۳۹۵).

در رشد اجتماعی، به نوجوانان توانایی برقراری ارتباط موفقیت‌آمیز با دیگران، هم در محیط مدرسه و هم در زمینه اجتماعی گسترده‌تر آموزش داده می‌شود. رشد اجتماعی مهارت‌هایی را در نوجوانان ایجاد می‌کند تا روابط را هدایت کنند، که شامل گوش دادن، درک کردن، احترام گذاشتن، کار مشترک و حل تعارض است (چستر و همکاران، ۲۰۱۹). از آنجایی که انسان‌ها اجتماعی هستند، و در طول دوره

5. Foulkes

6. Trigueros

7. Beer &amp; Ochsne

1. Ishfaq &amp; Kamal

2. Jobson

3. Arslan &amp; Genç

4. Riciputi et al.

نوجوانی رشد کرده و احساس هویت پیدا می‌کند، و این بخش مهم گذار از نوجوانی است. حتی خجالتی‌ترین نوجوان معیاری از تعامل اجتماعی را تجربه می‌کند و این موضوع بخش عادی از روند رشد است. توسعه مهارت‌های ارتباطی به تعاملات اجتماعی افراد بستگی دارد. دوستی‌هایی که ایجاد می‌کنیم، روابط عاشقانه، نحوه انطباق یا عدم تطابق ما، محبوبیت و دوری از خانواده، همگی با رشد اجتماعی مرتبط هستند (استالناکر<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). رشد اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان به روش‌های مختلفی در مدرسه ارتقا می‌یابد. رشد با احساس شخص نسبت به خود، دوستی‌ها، درک بین فردی، رشد اخلاقی و اجتماعی نشان داده می‌شود. دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی و متوسطه مهارت‌های فردی و اجتماعی را در محیطی همیشه در حال تغییر توسعه می‌دهند (آپستل<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). یوان<sup>۳</sup> (۲۰۲۲)، در پژوهش خود رشد فردی و اجتماعی را مورد بحث و بررسی قرار می‌دهد و بر انگیزه و ثبات هیجان برای رشد فردی و اجتماعی تمرکز می‌کند.

همانطور که گفته شد، نوجوانی دوره حساس و مهمی است و آینده‌سازان هر کشوری نوجوانان آن هستند، یکی از روش‌های مهم در بهبود حالات روانی می‌تواند تنظیم هیجانی باشد که به نوجوانان آموزش می‌دهد تا هیجانات خود را کنترل کنند. زیرا نوجوانی دوره‌ای است که در آن تغییرات جسمی و روانی-اجتماعی نوجوان با هیجانات شدید همراه است و بسیاری از سیستم‌های عصبی یا شناختی کنترل‌کننده هیجانات در این دوره رشد می‌کنند (پاکی و همکاران، ۲۰۲۳). نوجوانانی که دارای مهارت‌های اجتماعی مناسب هستند، ارتباطات کلامی و غیرکلامی را بهتر درک می‌کنند و در طیف وسیعی از تعاملات اجتماعی رفتار مناسبی از خود نشان می‌دهند. روانشناسان، بسیاری از این مهارت‌ها را به عنوان «خودتنظیمی شناختی» یا «خودتنظیمی هیجانی» طبقه بندی می‌کنند. افرادی که شایستگی اجتماعی دارند، می‌توانند از روابط بین فردی برای دستیابی به اهداف و نیازهای خود استفاده کنند و در عین حال نیازها و اهداف

دیگران را نیز در نظر بگیرند (یعقوب<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). نوجوانانی که از ثبات عاطفی و هیجانی برخوردارند، برای مقابله با ناملایمات مجهزتر هستند. رشد فردی و اجتماعی همگی منوط به حفظ یک وضعیت عاطفی پایدار است. سربریاکوا<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۱۶)، توضیح می‌دهند که انعطاف‌پذیری هیجانات به تنهایی کافی نیست، بلکه باید در حین انجام کار در مقابل ماهیت استرس‌زای شرایط، مقاومت کرد. در سال‌های اخیر آموزش تنظیم هیجان مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. به عنوان مثال؛ پاکی و همکاران (۱۴۰۲) از آموزش تنظیم هیجان برای تقویت پایه هویت و بهبود روابط خانوادگی در دختران نوجوان پرداختند. شیخ‌الاسلامی و همکاران (۱۳۹۹)، به بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر دانش‌آموزان پرخاشگر پرداختند. نبی‌زاده و همکاران (۱۴۰۱)، اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی را بر رفتارهای اجتماعی نوجوانان مبتلا به اختلال اضطراب جدایی بررسی کردند. طباطبایی (۱۳۹۹)، اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر راهبردهای تنظیم هیجان و صلاحیت اجتماعی نوجوانان دارای رفتارهای پرخطر بررسی کرد. برینک<sup>۶</sup> و همکاران (۲۰۲۱)، آموزش تنظیم هیجان را به عنوان یک عنصر درمانی برای مشکلات بیرونی در نوجوانی بررسی کردند.

همچنین، باتوجه به این موضوع که دانش‌آموزان برای دستیابی به عملکرد بالا، باید یاد بگیرند که چگونه عملکرد خود را تنظیم کنند و اهداف خود را با وجود مشکل بودن حفظ کنند. بنابراین موضوع خودتنظیمی با انگیزش ارتباط نزدیک دارد. انگیزش باعث می‌شود تا نوجوانانی که برای دستیابی به یک هدف برانگیخته شده‌اند، به فعالیت‌هایی که به مفید بودن آن معتقد هستند، بپردازند (منظری، ۱۳۹۹). بنابراین انگیزش غالباً به عنوان محرک درونی برای رفتار یا عمل کردن به شیوه خاصی است. از این رو استفاده از راهبردهای انگیزشی در موفقیت نوجوانان مؤثر است و فقدان انگیزه منجر به شکست می‌شود (یوک و

4. Jacob

5. Serebryakova

6. Brinke

1. Stalnaker

2. Opstoel

3. Yuan

نوجوان نسبتاً ناشناخته باقی مانده است، در حالی که برخی از پژوهش‌ها حاکی از آن است که انگیزه، بر رشد دانش‌آموزان تأثیر گذار است (اورمروود و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین محقق به هیچ مطالعه قبلی که نقش همزمان تنظیم هیجان و راهبردهای انگیزشی را بررسی کرده باشد، برخورد نکرده است. بنابراین برای پرداختن به چالش‌های رشد اجتماعی نوجوانان و تأثیر آموزش در این زمینه، بررسی تلاقی این دو آموزش در این پدیده ضروری است. با بررسی رابطه پیچیده آن‌ها، می‌توان بینش ارزشمندی در مورد اینکه چگونه معلمان می‌توانند به طور فعال نسبت به ارتقاء مسائل رشدی دانش‌آموزان عمل کنند، به دست آورد. چنین شناختی در نهایت می‌تواند درک ما را از چالش‌ها و فرصت‌های چندوجهی در زمینه آموزش تنظیم هیجان و آموزش راهبردهای انگیزشی افزایش دهد و به معلمان و دانش‌آموزان این توانایی را بخشد تا در نقش‌های خود پیشرفت کنند.

بنابراین، با توجه به گسترش تحقیقات در زمینه خودتنظیمی هیجانی و راهبردهای انگیزشی، پژوهشگر بسته آموزش راهبردهای انگیزشی را برای توسعه رشد اجتماعی در دانش‌آموزان نوجوان تدوین و سپس اثربخشی آن را با آموزش خودتنظیمی هیجانی در نوجوانان مقایسه کرد؛ بنابراین هدف این پژوهش رسیدن به پاسخ این سؤال بود که تدوین بسته آموزش راهبردهای انگیزشی چگونه است و شامل چه مؤلفه‌هایی است؟ آیا بسته آموزش راهبردهای انگیزشی بر رشد اجتماعی در دانش‌آموزان نوجوان اثرگذار است؟ آیا بین اثرگذاری و ماندگاری آموزش تنظیم هیجان و آموزش راهبردهای انگیزشی بر رشد اجتماعی در دانش‌آموزان نوجوان تفاوتی وجود دارد؟

### روش‌شناسی پژوهش

روش این پژوهش در بخش تدوین برنامه آموزش راهبردهای انگیزشی بنیادی محسوب می‌گردد و از منظر روش‌شناسی از نوع کتابخانه‌ای است. همچنین از منظر هدف مقایسه آموزش راهبردهای انگیزشی و تنظیم

کیوتیپ<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). راهبردهای انگیزشی<sup>۲</sup>، فرآیندهای درونی هستند که باعث تحریک فرد در انجام فعالیت‌ها می‌شود و هدف از آن تداوم در دستیابی به دستاوردهای خاص است (ناظمی، خوی‌نژاد و رجایی، ۱۳۹۹). انگیزه به طور گسترده‌ای با شروع و حفظ رفتارهای سالم در ارتباط است. تئوری‌های انگیزشی توضیح می‌دهد که تا چه حد رفتارها بر اساس ارضای یا سرخوردگی نیازهای اساسی روانشناختی (استقلال، شایستگی و روابط) داوطلبانه یا خود تعیین می‌شوند (وگروسولیس<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). با توجه به تعاریف ذکر شده، انگیزه و ثبات هیجان برای رشد فردی و اجتماعی لازم است. افراد با انگیزه تمایل بیشتری به صرف زمان و تلاش مورد نیاز برای دستیابی به اهداف خود دارند. همچنین برای انجام و حفظ فعالیت‌های خاص با وجود موانع و مشکلات انگیزه دارند. بنابراین دانش‌آموزان در جنبه‌های انگیزشی مانند ذهنی، عاطفی و رفتاری درگیر می‌شوند و مشارکت می‌کنند. انگیزه، بر رشد دانش‌آموزان تأثیر گذار است (اورمروود<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). بنابراین ارتقای انگیزه، یکی از دغدغه‌های کلیدی در آموزش دانش‌آموزان بوده است (مک اینتایر و بلکی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲). تحقیقات داخلی و خارجی متنوعی به بررسی راهبردهای انگیزشی (باورهای انگیزشی، انگیزش پیشرفت، هدف‌های پیشرفت، جهت‌گیری هدفی، خودکارآمدی و اضطراب امتحان پرداخته‌اند (یوکر و کیومتپ، ۲۰۲۰؛ والتا و همکاران، ۲۰۱۴؛ منطری، ۱۳۹۹؛ سلمان و همکاران، ۱۳۹۶).

در حالی که اهمیت مسائل رشد اجتماعی نوجوان همچنان قابل توجه است، تحقیقات بسیار محدودی برای بررسی تأثیر آموزش بر ابعاد و مؤلفه‌های مرتبط با آن در زمینه خودتنظیمی هیجان و راهبردهای انگیزشی انجام شده است (به عنوان مثال اورمروود و همکاران، ۲۰۱۹ یا فرجی و همکاران، ۱۳۹۹). با این حال بررسی جامعی در این مورد تاکنون صورت نگرفته و این آموزش‌ها آنچنان که شایسته است مورد توجه قرار نگرفته است. به عنوان مثال موضوع آموزش راهبردهای انگیزشی در قلمرو رشد اجتماعی

4. Ormrod

5. MacIntyre &amp; Blackie

1. Ucar, Kumtepe

2. Motivational strategies

3. Vaquero-Solis

هیجان، کاربردی و از منظر روش‌شناسی از نوع مداخله‌ای نیمه آزمایشی است. برای اجرای آن از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون-پیگیری با گروه گواه استفاده شد که در آن بر اساس اهداف تحقیق، افراد مورد مطالعه در معرض متغیرهای اثرگذار (آموزش راهبردهای انگیزشی و آموزش تنظیم هیجان) قرار گرفتند و در پایان با پس‌آزمون، چگونگی تأثیر آن‌ها بر متغیرهای اثرپذیر مورد مطالعه (رشد اخلاقی) سنجیده شد. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر فولادشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بودند. تعداد دانش‌آموزان دختر در حال تحصیل در دوره دوم متوسطه شهر فولادشهر ۱۲۰۰ نفر بود که از بین مدارس دخترانه دوره دوم متوسطه شهر فولادشهر یک مدرسه به صورت هدفمند انتخاب شد، سپس از بین دانش‌آموزان به روش گمارش تصادفی بر اساس ملاک‌های ورود و خروج تعداد ۴۵ نفر انتخاب شدند. به ۴۵ نفر انتخاب شده پرسش‌نامه داده شد و سپس به طور تصادفی به یک گروه گواه (۱۵ نفر) و ۲ گروه آزمایشی (۱۵ نفر) تقسیم می‌شوند. ملاک‌های ورود (رضایت آزمودنی و والدین او از شرکت در جلسات آموزشی، تحصیل در پایه دهم، یازدهم و دوازدهم رشته‌های نظری، انتخاب افرادی که نمره پایین‌تری در متغیر وابسته (بلوغ عاطفی) کسب کردند، عدم شرکت همزمان در دو مداخله) و ملاک‌های خروج (انجام ندادن تکالیف مشخص شده در کلاس، غیبت بیش از ۲ جلسه در جلسات آموزشی) برای پژوهش حاضر در نظر گرفته شد.

برای تدوین بسته آموزش راهبردهای انگیزشی، با مرور مفصل ادبیات، بررسی پژوهش‌ها، مقالات و مدل‌های مبتنی بر انگیزش، اهداف، ساختار و فرآیند آموزش راهبردهای انگیزشی، محتوای جلسات، تکالیف و تمرین‌ها بر مبنای

شواهد پژوهشی شناسایی شد. سپس مؤلفه‌های مؤثر بر راهبردهای انگیزشی در رشد نوجوان کشف و پروتکل آموزش راهبردهای انگیزشی بر اساس مؤلفه‌ها تدوین می‌گردد. این بسته آموزشی با توجه به پروتکل راهبردهای انگیزشی با رویکرد لیپر و هادل (۱۹۸۹) و مبتنی بر نظریه خودتعیینی دسی و رایان (دسی و رایان، ۲۰۱۲) و مقالات و پژوهش‌های ایرانی و خارجی (مارشال ریو، ترجمه سیدمحمدی، ۱۳۹۸؛ جئون و لی، ۲۰۲۳؛ ناظمی، خوی‌نژاد و رجایی، ۱۳۹۹؛ ویو<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۲؛ یگر، لی و دال<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷) برای تأثیر بر رشد اجتماعی تدوین شد. این بسته آموزشی برای گروه‌های سنی ۱۱ تا ۱۸ سال در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تنظیم شد. پس از طراحی بسته، جهت تأیید روایی نسخه‌هایی از بسته به گروهی هشت نفره از درمانگران و متخصصان این حوزه را به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و پروتکل تدوین شده، ارائه شد. به‌منظور کمی‌سازی روایی از دو سازه روایی محتوایی (CVI) و روایی محتوایی (CVR) استفاده گردید. برای تعیین این نسبت از متخصصان درخواست خواهد شد تا هر تکلیف را بر اساس طیف لیکرت سه درجه‌ای «ضروری»، «مفید ولی غیر ضروری» و «غیرضروری» بررسی کنند.

پس از بازبینی نظر اساتید و اعمال پیشنهادات مطرح شده و رفع ایرادات مطرح شده، بسته آموزشی مورد تأیید نهایی متخصصان این حوزه قرار گرفت و اعتبار محتوایی آن تأیید گردید. در این پژوهش میزان نسبت روایی محتوایی (CVR) (شاخص روایی محتوایی کل برای این پژوهش ۰/۹۴ بدست آمد) و همچنین شاخص روایی محتوا (CVI) (در این مطالعه مقدار ضریب کاپا، ۰/۹ بدست آمد) در بسته آموزشی قابل قبول است.

خلاصه جلسات به شرح ذیل می‌باشد:

#### جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش راهبردهای انگیزشی (اکرمی و همکاران، ۱۴۰۳)

|      |                                                                                                                                                                                              |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| جلسه | اجرای پیش‌آزمون، معرفی دانش‌آموزان و مربی و آشنایی با یکدیگر، تعریف راهبردهای انگیزشی، بیان مفهوم انگیزش و انواع آن و تمایز انگیزش درونی و بیرونی، بیان برتری انگیزش درونی بر انگیزش بیرونی. |
| اول  |                                                                                                                                                                                              |

|            |                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| جلسه دوم   | شناخت منابع انگیزش درونی، تعریف چالش‌های اخلاقی، معنوی، اجتماعی و عاطفی، تعریف خودمختاری و ایجاد سبک انگیزشی حمایت‌کننده به‌جای سبک کنترل‌کننده با آموزش مولفه‌های صبور بودن، با لحن خوب صحبت کردن، پذیرش عواطف منفی، گوش دادن و همدلی کردن |
| جلسه سوم   | تمرین به چالش کشیدن دانش‌آموزان، ارائه تکلیف برای جلسه بعد                                                                                                                                                                                  |
| جلسه چهارم | ایجاد سبک انگیزشی حمایت‌کننده به‌جای سبک کنترل‌کننده با آموزش طریقه درست صحبت کردن، ارائه دلایل توجیهی و امکان انتخاب، ارائه تکلیف برای جلسه بعد                                                                                            |
| جلسه پنجم  | بررسی تکالیف جلسه قبل، تعریف شایستگی، ایجاد احساس شایستگی با چالش بهینه و تحمل شکست، تکالیف برای جلسه بعد.                                                                                                                                  |
| جلسه ششم   | بررسی تکالیف جلسه قبل، تعریف ارتباط، بررسی دلایل نیاز به ارتباط، شناخت انواع ارتباط، آگاهی از ارتباطات خود و اینکه یک رابطه رضایت بخش چگونه است. ما نیاز به ارتباط با چه کسانی داریم؟ ارائه تکالیف برای جلسه بعد.                           |
| جلسه هفتم  | بررسی تکالیف جلسه قبل، شناخت خدا و دلایل نیاز به ارتباط با خدا، ارائه تکالیف برای جلسه بعد.                                                                                                                                                 |
| جلسه هشتم  | بررسی تکالیف جلسه قبل، مرور تمرین‌ها و مبانی تعریف شده در جلسات قبل، هدف‌گذاری برای اجرای مهارت‌های آموخته شده به مدت دوماه، بازخورد گرفتن از شرکت‌کنندگان در جلسات آموزشی در خصوص موضوع و کیفیت جلسات. اجرای پس‌آزمون.                     |

مشکلات هیجانی از راهبردهای ناسازگار بیشتر استفاده می‌کنند (مانند نشخوار فکری، نگرانی، اجتناب و ...). هدف از این آموزش، اصلاح یا حذف راهبردهای ناسازگار و آموزش راهبردهای سازگارانه است. خلاصه جلسات به شرح ذیل می‌باشد:

### برنامه آموزشی تنظیم هیجان

این بسته آموزشی توسط گراس و تامپسون<sup>۱</sup> (۲۰۰۷)، طراحی شده است. آموزش تنظیم هیجان گراس شامل پنج مرحله است. هر مرحله شامل یک سری راهبردهای سازگار و یک سری راهبردهای ناسازگار است افراد دارای

### جدول ۲. خلاصه جلسات آموزش تنظیم هیجان

|            |                                                                                                                                                                                                                |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| جلسه اول   | اجرای پیش‌آزمون، معرفی دانش‌آموزان و مربی و آشنایی با یکدیگر، تعریف هیجانات، بیان مفهوم تنظیم هیجان و چگونگی آن، بیان مراحل تنظیم هیجان.                                                                       |
| جلسه دوم   | ارائه آموزش هیجانی، شناخت هیجان و موقعیت‌های محرک از طریق آموزش تفاوت عملکرد انواع هیجان‌ها، معرفی ابعاد مختلف هیجان و اثرات کوتاه مدت و درازمدت هیجان‌ها.                                                     |
| جلسه سوم   | ارزیابی میزان آسیب‌پذیری و مهارت‌های هیجانی اعضا، ارائه مثال‌های واقعی در مورد عملکرد هیجان‌ها در فرآیند سازگاری انسان و فواید آنها، نقش هیجانات در برقراری مؤثر ارتباط با دیگران و چگونگی اثر گذاری بر افراد. |
| جلسه چهارم | ایجاد تغییر در موقعیت محرک هیجان؛ جلوگیری از اجتناب و انزوای اجتماعی، آموزش راهبردهای حل مسئله، آموزش مهارت‌های بین فردی (گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض).                                                       |
| جلسه پنجم  | گسترش توجه، تغییر توجه؛ آموزش توجه (متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی).                                                                                                                                          |
| جلسه ششم   | ارزیابی شناختی، تغییر ارزیابی‌های شناختی؛ شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثر آن بر حالات هیجانی.                                                                                                                    |
| جلسه هفتم  | تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان، شناسایی میزان و چگونگی استفاده از راهبردهای بازداری و آموزش تخلیه هیجانی و آرمیدگی.                                                                                 |
| جلسه هشتم  | مرور تمرین‌ها و مبانی تعریف شده در جلسات قبل، بازخورد گرفتن از شرکت‌کنندگان در جلسات آموزشی در خصوص موضوع و کیفیت جلسات. اجرای پس‌آزمون.                                                                       |

### پرسشنامه رشد اجتماعی وایتزمن

این آزمون توسط الیس وایتزمن<sup>۱</sup>، در سال ۱۹۹۰ برای تعیین رشد اجتماعی نوجوانان ۱۳ تا ۱۸ سال ساخته شد. این مقیاس دارای ۶ زیر مقیاس (همکاری، خوش خلقی و سازگاری، احترام به دیگران، مسئولیت پذیری، امیدواری، خوش بینی و صبر) می باشد. این آزمون ۲۷ گویه دارد و شامل سوالاتی است که جنبه های مختلف رشد اجتماعی را در دانش آموزان مورد سنجش قرار می دهد. نمره گذاری برای سؤال های چهارگزینه ای (الف (۴)، ب (۳)، پ (۲)، ت (۱)) و برای سوال های سه گزینه ای (الف (۴)، ب (۳)، پ (۲)) می باشد. سوالاتی که در این تست به صورت معکوس نمره گذاری می شود، عبارتست از: ۲۶ - ۲۴ - ۲۳ - ۲۲ - ۱۹ - ۱۸ - ۱۷ - ۱۰ - ۹ - ۵ - ۴. بر اساس نمره گذاری گفته شده، نمره ۲۴ یا بیشتر (درجه عالی)، نمرات بین ۱۵ تا ۲۴ (درجه متوسط) و نمرات کمتر از ۵ (ضعیف) می باشند. نمرات رشد اجتماعی در ستونی نوشته و میانگین آن گرفته می شود. از این رو رشد اجتماعی ضعیف (۰ تا ۴)، رشد اجتماعی متوسط (۵ تا ۱۴) و رشد اجتماعی قوی (۱۵ تا ۲۵) برآورد می شود. پرسشنامه رشد اجتماعی الیس وایتزمن توسط اساتید دانشگاه اصفهان از نظر روایی محتوایی مورد تایید قرار گرفته است (ایزدفرد، داریوش ۱۳۸۰). همچنین فرم اصلی پرسشنامه توسط الیس وایتزمن بر روی گروه

سنی ۱۳-۱۸ سال اجرا و روایی آن تأیید شده است. روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه تأیید شد (امیرتاش و همکاران، ۱۳۸۵). در پژوهشی پایایی آزمون را به روش آلفای کرونباخ بین ۰/۸۱ تا ۰/۸۵ گزارش کرده است (نظیری، ۱۳۸۷). امیر تاش و همکاران (۱۳۸۵) با ارزیابی ۲۴۰ دانش آموز ضریب پایایی را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ محاسبه کردند. در پژوهش دیگری پایایی پرسشنامه ۰/۹۳ محاسبه شد که اعتبار بالای ابزار را نشان می دهد (قلی زاده و امینی، ۱۳۸۱). احمدی و قاسمی (۱۳۷۸)، ضریب اعتبار پرسشنامه را از طریق دو نیم کردن ۰/۹۸ و ضریب همبستگی آن با فرمول اسپیرمن براون را ۰/۹۹ بدست آوردند. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۰۷ به دست آمد که حاکی از پایایی مناسب پرسشنامه است.

### یافته های پژوهش

در این مطالعه در ابتدا به ارائه میانگین و انحراف استاندارد نمرات کل رشد اخلاقی به تفکیک گروه های آزمایش و گواه در مراحل پیش آزمون و پس آزمون و پیگیری ارائه شده است.

نتایج جدول ۳ خلاصه آماری متغیرها را در این سه مقطع به تفکیک نوع آموزش نشان می دهد.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش به تفکیک نوع آموزش و مقطع زمانی

| گروه               | میانگین     | انحراف معیار | پیش آزمون |              | پس آزمون |              | پیگیری |
|--------------------|-------------|--------------|-----------|--------------|----------|--------------|--------|
|                    |             |              | میانگین   | انحراف معیار | میانگین  | انحراف معیار |        |
| رشد اجتماعی        | کنترل       | ۶۷/۶۰۰       | ۵/۲۴۸     | ۶۹/۳۳۳       | ۴/۸۹۱    | ۶۹/۰۰۰       | ۴/۷۲۰  |
|                    | انگیزشی     | ۶۸/۸۰۰       | ۳/۱۴۴     | ۸۶/۷۳۳       | ۴/۶۵۱    | ۸۷/۱۳۳       | ۴/۸۲۳  |
|                    | تنظیم هیجان | ۶۷/۵۲۳       | ۴/۳۰۷     | ۸۱/۰۶۶       | ۵/۷۸۷    | ۷۸/۱۳۳       | ۴/۶۷۳  |
| همکاری             | کنترل       | ۹/۶۰۰        | ۱/۲۴۲     | ۹/۶۰۰        | ۱/۲۹۸    | ۹/۶۰۰        | ۰/۹۸۵  |
|                    | تنظیم       | ۹/۸۶۶        | ۱/۳۵۵     | ۱۳/۰۶۶       | ۱/۰۹۹    | ۱۲/۹۳۳       | ۱/۲۷۹  |
|                    | انگیزشی     | ۹/۲۶۶        | ۲/۲۵۰     | ۱۱/۴۰۰       | ۱/۵۹۴    | ۱۱/۲۶۶       | ۱/۶۲۴  |
| خوش خلقی و سازگاری | کنترل       | ۱۱/۲۶۶       | ۱/۸۶۹     | ۱۱/۲۰۰       | ۱/۹۷۱    | ۱۱/۴۶۶       | ۱/۹۵۹  |
|                    | تنظیم       | ۱۰/۵۲۳       | ۱/۵۰۵     | ۱۳/۶۶۶       | ۱/۶۳۲    | ۱۳/۵۳۳       | ۱/۶۸۴  |
|                    | انگیزشی     | ۱۱/۴۰۰       | ۱/۷۶۴     | ۱۳/۸۶۶       | ۱/۴۰۷    | ۱۳/۶۶۶       | ۱/۷۱۸  |
|                    | کنترل       | ۱۲/۲۰۰       | ۱/۹۷۱     | ۱۲/۰۶۶       | ۱/۴۸۶    | ۱۱/۹۳۳       | ۱/۴۸۶  |



|       |        |       |        |       |         |         |               |
|-------|--------|-------|--------|-------|---------|---------|---------------|
| ۲/۰۳۵ | ۱۵/۰۰۰ | ۱/۸۶۹ | ۱۵/۲۶۶ | ۲/۰۱۶ | ۱۲/۲۶۶  | تنظیم   | مسئولیت       |
| ۱/۵۳۳ | ۱۴/۷۳۳ | ۱/۵۵۲ | ۱۴/۸۶۶ | ۲/۱۳۱ | ۱۲/۴۰۰  | انگیزشی | پذیری         |
| ۱/۳۳۴ | ۱۲/۷۳۳ | ۱/۲۷۹ | ۱۲/۷۳۳ | ۱/۲۳۴ | ۱۲/۶۶۶  | کنترل   | احترام به     |
| ۱/۶۶۷ | ۱۴/۹۳۳ | ۱/۴۵۷ | ۱۵/۱۳۳ | ۱/۲۳۴ | ۱۱/۶۶۶  | تنظیم   | دیگران        |
| ۱/۹۲۷ | ۱۳/۰۰۰ | ۲/۰۶۵ | ۱۳/۱۳۳ | ۱/۷۵۱ | ۱۱/۷۳۳  | انگیزشی |               |
| ۲/۳۳۶ | ۱۱/۲۰۰ | ۲/۵۵۹ | ۱۱/۱۳۳ | ۲/۳۴۴ | ۱۱/۰۶۶  | کنترل   | امیدواری      |
| ۱/۸۲۰ | ۱۴/۸۰۰ | ۱/۸۸۴ | ۱۴/۸۶۶ | ۱/۷۴۰ | ۱۱/۸۰۰  | تنظیم   |               |
| ۱/۸۶۹ | ۱۴/۰۶۶ | ۱/۸۶۹ | ۱۴/۰۶۶ | ۲/۳۶۶ | ۱۲/۲۰۰  | انگیزشی |               |
| ۲/۶۴۰ | ۱۱/۴۰۰ | ۲/۶۰۹ | ۱۱/۳۳۳ | ۲/۵۵۴ | ۱۱/۳۳۳  | کنترل   | خوش بینی و    |
| ۱/۷۰۹ | ۱۴/۹۳۳ | ۱/۷۰۹ | ۱۴/۹۳۳ | ۱/۸۴۶ | ۱۲/۱۳۳  | تنظیم   | صبر و بردباری |
| ۱/۶۹۸ | ۱۲/۸۰۰ | ۱/۶۹۸ | ۱۲/۸۰۰ | ۱/۶۷۶ | ۱۱/۳۳۳۳ | انگیزشی |               |

آمار توصیفی نمایش داده شده در جدول ۳ نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای انگیزشی و آموزش تنظیم هیجان بر مولفه‌های رشد اجتماعی پاسخ‌دهندگان تاثیر مثبت داشته است.

به منظور تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر طرح آمیخته برای بررسی معنی‌داری اختلاف میانگین در گروه‌ها استفاده شد. برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شده است. نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد براساس آزمون شاپیرو ویلک دلیلی بر رد فرض نرمال بودن متغیر رشد اجتماعی و مؤلفه‌های آن در سه گروه کنترل، آموزش راهبردهای انگیزشی و آموزش تنظیم هیجان در دوره پیش آزمون در سطح ۹۵ درصد اطمینان وجود ندارد ( $P > 0.05$ ) لذا پیش فرض نرمال بودن برقرار است.

براساس آزمون شاپیرو ویلک دلیلی بر رد فرض نرمال بودن متغیرهای رشد اخلاقی، بلوغ عاطفی، رشد معنوی و رشد اجتماعی در سه گروه کنترل، آموزش راهبردهای انگیزشی و آموزش تنظیم هیجان در دوره پیش آزمون در سطح ۹۵ درصد اطمینان وجود ندارد ( $P > 0.05$ ) لذا پیش فرض نرمال بودن متغیرها برقرار است. همچنین دلیلی بر رد فرض نرمال بودن مولفه‌های رشد اجتماعی در سه گروه کنترل، آموزش راهبردهای انگیزشی و آموزش تنظیم هیجان در سه دوره پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در سطح ۹۵ درصد اطمینان وجود ندارد ( $P > 0.05$ ). لذا فرضیه نرمال بودن متغیرها برقرار است. برای بررسی از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شده است. ابتدا قبل از ارائه نتایج

اصلی تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، پیش شرط‌های لازم برای کاربرد این آزمون بررسی شد. از جمله نتایج آزمون ام‌باکس مربوط به شرط همسانی ماتریس‌های کواریانس نمرات متغیرها ارائه شده است. نتایج آزمون ام باکس نیز نشان داد، معناداری آزمون برای متغیر رشد اجتماعی ( $P > 0.05$ ) است و فرض صفر پذیرفته می‌شود به عبارتی ماتریس‌های کواریانس میانگین نمرات با یکدیگر برابرند ( $F = 0.98$  و  $P = 0.52$ ). همچنین، سطح معنی‌داری برای مولفه‌های رشد معنی شامل همکاری، خوش خلقی و سازگاری، مسئولیت‌پذیری، احترام به دیگران، امیدواری و خوش‌بینی، صبر و بردباری بزرگ‌تر از سطح معنی‌داری پیش فرض به میزان ۰/۰۵ است و ماتریس‌های کواریانس میانگین نمرات با یکدیگر برابرند. همخطی بین متغیرهای وابسته با ضریب همبستگی بین جفت متغیرها بررسی شد. با توجه به اینکه تمامی ضرایب همبستگی بین جفت مولفه‌های رشد اجتماعی در حد متوسط (کمتر ۰/۶) است این فرضیه مورد تایید قرار گرفت. همچنین با توجه به حد متوسط ضرایب همبستگی می‌توان این نتیجه را گرفت که بین متغیرها همبستگی خطی چندگانه وجود ندارد. جدول ۵ نتایج آزمون‌های چند متغیره (آزمون اثر لامبدای ویلکز) را نشان می‌دهد.

.

جدول ۴. آزمون اثر لامبدای ویلکز بررسی اثرات زمان و تعامل زمان \* گروه مولفه‌های رشد اجتماعی

| اثر       | ویکی لاند | آماره F  | درجه فرض | درجه خطا | معناداری | ضریب اتا |
|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| ثابت      | ۰/۰۰۱     | ۶۶۸۲/۷۸۵ | ۶        | ۳۷       | <۰/۰۰۱   |          |
| بین گروه  |           |          |          |          |          |          |
| گروه      | ۰/۱۱۷     | ۱۱/۸۴۰   | ۱۲       | ۷۴       | <۰/۰۰۱   | ۰/۶۵۸    |
| زمان      | ۰/۱۰۸     | ۲۱/۳۷۵   | ۱۲       | ۳۱       | <۰/۰۰۱   | ۰/۸۹۲    |
| درون گروه |           |          |          |          |          |          |
| زمان*گروه | ۰/۲۱۶     | ۲/۹۷۷    | ۲۴       | ۶۲       | <۰/۰۰۱   | ۰/۵۳۵    |

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که برای نمرات مولفه‌های رشد اجتماعی اثرات گروه ( $F=۱۱/۸۴۰$  و  $P=۰/۰۰۰$ )، زمان ( $F=۲۱/۳۷۵$  و  $P=۰/۰۰۰$ ) و تعامل زمان\*گروه ( $F=۲/۹۷۷$  و  $P=۰/۰۰۰$ ) مقدار معناداری کوچکتر از ۰/۰۵ است که نشان می‌دهد برای مولفه‌های رشد اجتماعی اثرات گروه، زمان و تعامل زمان\*گروه معنادار بوده است.. به

عبارتی تفاوت میانگین مولفه‌های رشد اجتماعی نسبت به پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در گروه‌های کنترل، آموزش راهبردهای انگیزشی و تنظیم هیجان بر اساس آزمون لامبدای ویلکز در سطح اطمینان ۹۵ درصد مورد تایید قرار می‌گیرد. بنابراین حداقل یک اثر معنادار وجود دارد. واریانس تفاوت بین همه ترکیب‌های مربوط به گروه ها (کرویت) مورد ارزیابی قرار گرفت..

جدول ۵. آزمون کرویت موخلی برای مولفه‌های رشد اجتماعی

| آماره موخلی        | کای-اسکور | درجه آزادی | معناداری |
|--------------------|-----------|------------|----------|
| رشد اجتماعی        | ۰/۹۸۷     | ۲          | ۰/۷۶۵    |
| همکاری             | ۰/۷۵۰     | ۲          | ۰/۰۰۳    |
| خوش خلقی و سازگاری | ۰/۸۳۵     | ۲          | ۰/۰۲۵    |
| مسئولیت پذیری      | ۰/۹۸۴     | ۲          | ۰/۷۲۱    |
| احترام به دیگران   | ۰/۹۸۵     | ۲          | ۰/۷۳۷    |
| امیدواری           | ۰/۹۵۵     | ۲          | ۰/۳۸۷    |
| خوش بینی و صبر     | ۰/۹۳۵     | ۲          | ۰/۲۵۴    |

نتایج به دست آمده در آزمون موخلی جدول ۵ نشان می‌دهد که فرضیه همگنی و تشابه واریانس متغیر رشد اجتماعی ( $P=۰/۷۶۵$ ،  $MW=۰/۹۸۷$ ) در سه زمان مورد بررسی در سطح اطمینان ۹۵٪ تایید می‌شود. همچنین،

فرضیه همگنی و تشابه واریانس مولفه‌های مسئولیت-پذیری، احترام به دیگران، امیدواری و خوش بینی و صبر در سه زمان مورد بررسی پذیرفته می‌شود. بر این مبنا در واریانس‌ها با یکدیگر اختلاف معناداری ندارند. فرض همگنی و تشابه واریانس در مولفه‌های همکاری و خوش

خلقی و سازگاری با اطمینان ۹۵ درصد پذیرفته نشد از آنجا که فرض کرویت موخلی متغیرهای همکاری و خوش خلقی گرین هوس-گیسر استفاده می‌شود. و سازگاری رد شده است برای آزمون فرضیه از تصحیح

جدول ۵ آزمون پذیرش کرویت مربوط به اثرات درون آزمودنی مولفه‌های رشد اجتماعی

| منبع      | درجه آزادی | میانگین مربعات | F      | معناداری | اندازه اثر |
|-----------|------------|----------------|--------|----------|------------|
| زمان      | ۲          | ۱۶۹۲/۱۴۱       | ۶۹/۶۹۹ | <۰/۰۰۱   | ۰/۶۲۴      |
| زمان*گروه | ۴          | ۳۶۲/۷۶۳        | ۱۴/۹۴۲ | <۰/۰۰۱   | ۰/۴۱۶      |
| خطا       | ۸۴         | ۲۴/۲۷۸         |        |          |            |
| زمان      | ۱/۶۰۰      | ۳۷/۵۱۶         | ۹/۹۲۹  | <۰/۰۰۱   | ۰/۱۹۱      |
| زمان*گروه | ۳/۱۹۹      | ۱۰/۸۷۲         | ۲/۸۷۷  | ۰/۰۳۹    | ۰/۱۲۱      |
| خطا       | ۶۷/۱۸۷     | ۳/۷۷۸          |        |          |            |
| زمان      | ۱/۷۱۷      | ۷۳/۸۱۵         | ۲۷/۸۷۹ | <۰/۰۰۱   | ۰/۳۹۹      |
| زمان*گروه | ۳/۴۳۵      | ۱۴/۴۳۰         | ۵/۵۲۶  | ۰/۰۰۱    | ۰/۲۰۸      |
| خطا       | ۷۲/۱۳۱     | ۲/۶۴۸          |        |          |            |
| زمان      | ۲          | ۷۵/۴۹۶         | ۱۹/۴۵۰ | <۰/۰۰۱   | ۰/۳۱۷      |
| زمان*گروه | ۴          | ۱۶/۷۴۱         | ۴/۳۱۳  | ۰/۰۰۳    | ۰/۱۷۰      |
| خطا       | ۸۴         | ۳/۸۸۱          |        |          |            |
| زمان      | ۲          | ۴۸/۹۴۱         | ۲۱/۲۲۵ | <۰/۰۰۱   | ۰/۳۳۶      |
| زمان*گروه | ۴          | ۱۲/۲۷۴         | ۵/۳۲۳  | <۰/۰۰۱   | ۰/۲۰۲      |
| خطا       | ۸۴         | ۲/۳۰۶          |        |          |            |
| زمان      | ۲          | ۳۳/۸۰۰         | ۷/۲۴۷  | <۰/۰۰۱   | ۰/۱۴۷      |
| زمان*گروه | ۴          | ۱۷/۴۸۹         | ۳/۷۵۰  | ۰/۰۰۷    | ۰/۱۵۲      |
| خطا       | ۸۴         | ۴/۶۶۴          |        |          |            |
| زمان      | ۲          | ۵۰/۱۴۱         | ۹/۷۳۴  | <۰/۰۰۱   | ۰/۱۸۸      |
| زمان*گروه | ۴          | ۵/۵۸۵          | ۱/۰۸۴  | ۰/۳۷۰    | ۰/۰۴۹      |
| خطا       | ۸۴         | ۵/۱۵۱          |        |          |            |

( $F=۹/۹۲۹$  و  $P=۰/۰۰۰$ ) و تعامل زمان\*گروه ( $F=۲/۸۷۷$ ) و ( $P=۰/۰۳۹$ )، نمرات مولفه خوش خلقی و سازگاری اثرات زمان ( $F=۲۷/۸۷۹$  و  $P=۰/۰۰۰$ ) و تعامل زمان\*گروه ( $F=۵/۵۲۶$  و  $P=۰/۰۰۱$ )، نمرات مولفه مسئولیت‌پذیری اثرات زمان ( $F=۱۹/۴۵۰$  و  $P=۰/۰۰۰$ ) و تعامل زمان\*گروه ( $F=۴/۳۱۳$  و  $P=۰/۰۰۳$ )، نمرات مولفه احترام به دیگران اثرات زمان ( $F=۲۱/۲۲۵$  و  $P=۰/۰۰۰$ ) و تعامل زمان\*گروه ( $F=۵/۳۲۳$  و  $P=۰/۰۰۰$ )، نمرات مولفه امیدواری اثرات زمان ( $F=۷/۲۴۷$  و  $P=۰/۰۰۰$ ) و تعامل زمان\*گروه ( $F=۳/۷۵۰$  و  $P=۰/۰۰۷$ ) و نمرات مولفه خوش‌بینی و صبر و بردباری اثرات زمان ( $F=۹/۷۳۴$  و  $P=۰/۰۰۰$ ) و تعامل زمان\*گروه ( $F=۱/۰۸۴$  و  $P=۰/۰۰۰$ )، با توجه به سطح معناداری ( $P<۰/۰۵$ ) در

نتایج آزمون پذیرش کرویت نشان می‌دهد که با توجه به سطح معناداری اثر زمان و زمان\*گروه ( $P<۰/۰۵$ ) در سطح اطمینان ۹۵ درصد در متغیر رشد اجتماعی اثر معنادار در سطح اطمینان ۹۵٪ دارند. به عبارتی میانگین متغیر رشد اجتماعی نسبت به پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در گروه‌های کنترل، آموزش راهبردهای انگیزشی و تنظیم هیجان تفاوت معنی‌دار دارند. به عبارتی برای میانگین نمرات رشد اجتماعی زمان اندازه‌گیری (پیش‌آزمون، پس-آزمون و پیگیری) به صورت ( $F=۶۹/۶۹۹$ ،  $P=۰/۰۰$ ) و تعامل زمان اندازه‌گیری با گروه به صورت ( $F=۱۴/۹۴۲$ ،  $P=۰/۰۰$ ) به دست آمده که بیانگر آن است که طی زمان در میانگین نمرات رشد اجتماعی تفاوت معناداری به وجود آمده است. برای نمرات مولفه همکاری اثرات زمان

سطح اطمینان ۹۵ درصد میانگین مولفه‌های همکاری، خوش خلقی و سازگاری، مسئولیت‌پذیری، احترام به دیگران و امیدواری نسبت به پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه‌های کنترل، آموزش راهبردهای انگیزشی و تنظیم هیجان تفاوت معنی‌دار دارند. مولفه خوش بینی و صبر و بردباری نسبت به پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنی‌دار دارند. آموزش بیشترین اثر را بر خوش خلقی و سازگاری با ضریب اثر ۰/۲۰۸ و کمترین اثر معنادار را بر مولفه همکاری با ضریب اثر ۰/۱۲۱ دارد. در جدول ۶ با استفاده از آزمون بونفرونی اثر زمان روی میانگین نمرات مولفه‌های رشد اجتماعی گروه‌های مختلف پژوهش بررسی شده است.

جدول ۶. آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه میانگین پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

| متغیر                   | زمان                 | میانگین تفاضل | انحراف معیار | معناداری |
|-------------------------|----------------------|---------------|--------------|----------|
| رشد اجتماعی             | پیش‌آزمون - پس‌آزمون | -۱۱/۰۶۷       | ۰/۹۹۴        | ۰/۰۰۰    |
|                         | پس‌آزمون-پیگیری      | ۰/۹۵۶         | ۱/۰۹۳        | ۱/۰۰۰    |
| همکاری                  | پیش‌آزمون-پس‌آزمون   | -۱/۳۵۶        | ۰/۳۸۸        | ۰/۰۰۳    |
|                         | پس‌آزمون-پیگیری      | -۰/۱۱۱        | ۰/۲۶۴        | ۱/۰۰۰    |
| خوش خلقی و سازگاری      | پیش‌آزمون-پس‌آزمون   | -۲/۰۴۴        | ۰/۳۰۷        | <۰/۰۰۱   |
|                         | پس‌آزمون-پیگیری      | -۰/۰۲۲        | ۰/۳۷۳        | ۱/۰۰۰    |
| مسئولیت‌پذیری           | پیش‌آزمون-پس‌آزمون   | -۲/۰۴۴        | ۰/۴۲۴        | <۰/۰۰۱   |
|                         | پس‌آزمون-پیگیری      | -۰/۳۵۶        | ۰/۴۳۲        | ۱/۰۰۰    |
| احترام به دیگران        | پیش‌آزمون-پس‌آزمون   | -۱/۹۳۳        | ۰/۳۰۲        | <۰/۰۰۱   |
|                         | پس‌آزمون-پیگیری      | ۰/۲۸۹         | ۰/۳۲۱        | ۱/۰۰۰    |
| امیدواری                | پیش‌آزمون-پس‌آزمون   | -۱/۷۳۳        | ۰/۵۰۰        | ۰/۰۰۴    |
|                         | پس‌آزمون-پیگیری      | ۰/۸۶۷         | ۰/۴۴۳        | ۰/۱۷۱    |
| خوش بینی، صبر و بردباری | پیش‌آزمون-پس‌آزمون   | -۱/۹۵۶        | ۰/۴۶۵        | <۰/۰۰۱   |
|                         | پس‌آزمون-پیگیری      | ۰/۲۸۹         | ۰/۵۳۳        | ۱/۰۰۰    |

دست آمد و همچنین پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها برای هر مولفه برقرار است. نتایج آزمون اثرات بین گروهی میانگین نمرات مولفه‌های رشد اجتماعی نشان می‌دهد میانگین نمرات مولفه همکاری به صورت ( $F=31/523$ )، ( $P=0/000$ ) و میزان اثر ۰/۶۰۰، مولفه خوش خلقی و سازگاری به صورت ( $F=9/821$ )، ( $P=0/000$ ) و میزان اثر ۰/۳۱۹، مولفه مسئولیت‌پذیری به صورت ( $F=18/091$ )، ( $P=0/000$ ) و میزان اثر ۰/۴۶۳، مولفه احترام به دیگران به صورت ( $F=7/379$ )، ( $P=0/000$ )، میزان اثر ۰/۲۶۰ و مولفه امیدواری به صورت ( $F=20/849$ )، ( $P=0/000$ ) و میزان اثر ۰/۴۹۸ و مولفه خوش‌بینی، صبر و بردباری به صورت ( $F=9/474$ )، ( $P=0/000$ ) و میزان اثر ۰/۳۱۱ به دست آمد که بیانگر آن است که بین گروه‌های آزمایش و گواه در مولفه‌های آگاهی، پذیرش واقعی، ناامیدی،

نتایج جدول ۶ میانگین نمرات متغیرها در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون تفاوت به صورت معنی‌دار افزایش یافته است ( $P<0/05$ ) که اثرگذاری دو روش آموزش راهبردهای انگیزشی و تنظیم هیجان نسبت به گروه کنترل را بر مولفه‌های رشد اجتماعی در پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون تایید می‌کند ( $P<0/05$ ). ولی بین میانگین نمرات مرحله پس‌آزمون و پیگیری متغیر رشد اجتماعی و مولفه‌های رشد اجتماعی تفاوت معنی‌داری وجود نداشته ( $P>0/05$ )، که بیانگر آن است که این تغییر پایدار بوده است. همچنین نتایج آزمون لوین جهت سنجش برابری واریانس‌های مولفه‌های رشد اجتماعی نشان داد که در مرحله پیش‌آزمون نمرات متغیر رشد اجتماعی به صورت ( $F=3/043$ )، ( $P=0/058$ )، مرحله پس‌آزمون ( $F=0/401$ )، ( $P=0/672$ ) و مرحله پیگیری ( $F=0/028$ )، ( $P=0/973$ ) به

بزرگنمایی و مدیریت برداشت تفاوت معناداری وجود داشته است. در مولفه بی ثباتی تفاوت معناداری در سطح اطمینان ۹۵ درصد مشاهده نشد. این تفاوت‌ها در ادامه با استفاده از

آزمون یونفرنی در گروه‌های آزمایش و گواه در ۳ گروه مختلف پژوهش در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۷. نتایج آزمون یونفرنی برای بررسی اثر بین گروهی بر میانگین نمرات مولفه‌های رشد اجتماعی

| متغیر                   | گروه                          | میانگین تفاضل | انحراف معیار | معناداری |
|-------------------------|-------------------------------|---------------|--------------|----------|
| رشد اجتماعی             | کنترل-تنظیم هیجان             | -۱۲/۲۴۴       | ۰/۹۱۷        | <۰/۰۰۱   |
|                         | کنترل-راهبردهای انگیزشی       | -۶/۹۳۳        | ۰/۹۱۷        | <۰/۰۰۱   |
|                         | تنظیم هیجان-راهبردهای انگیزشی | ۵/۳۱۱         | ۰/۹۱۷        | <۰/۰۰۱   |
|                         | کنترل-راهبردهای انگیزشی       | -۲/۵۱۱        | ۰/۳۱۷        | <۰/۰۰۱   |
| همکاری                  | کنترل-تنظیم هیجان             | -۱/۱۱۱        | ۰/۳۱۷        | ۰/۰۰۳    |
|                         | راهبردهای انگیزشی-تنظیم هیجان | ۱/۴۰۰         | ۰/۳۱۷        | <۰/۰۰۱   |
|                         | کنترل-راهبردهای انگیزشی       | -۱/۴۲۲        | ۰/۴۲۱        | ۰/۰۰۵    |
|                         | کنترل-تنظیم هیجان             | -۱/۷۵۶        | ۰/۴۲۱        | <۰/۰۰۱   |
| خوش خلقی و سازگاری      | راهبردهای انگیزشی-تنظیم هیجان | -۰/۳۳۳        | ۰/۴۲۱        | ۱/۰۰۰    |
|                         | کنترل-راهبردهای انگیزشی       | -۲/۴۴۴        | ۰/۴۱۸        | <۰/۰۰۱   |
|                         | کنترل-تنظیم هیجان             | -۱/۷۳۳        | ۰/۴۱۸        | <۰/۰۰۱   |
|                         | راهبردهای انگیزشی-تنظیم هیجان | ۰/۷۱۱         | ۰/۴۱۸        | ۰/۲۸۹    |
| احترام به دیگران        | کنترل-راهبردهای انگیزشی       | -۱/۰۴۴        | ۰/۳۶۱        | ۰/۰۱۸    |
|                         | کنترل-تنظیم هیجان             | ۰/۲۶۷         | ۰/۳۶۱        | ۱/۰۰۰    |
|                         | راهبردهای انگیزشی-تنظیم هیجان | ۱/۳۱۱         | ۰/۳۶۱        | ۰/۰۰۲    |
|                         | کنترل-راهبردهای انگیزشی       | -۲/۹۷۸        | ۰/۴۷۱        | <۰/۰۰۱   |
| امیدواری                | کنترل-تنظیم هیجان             | -۲/۰۲۲        | ۰/۴۷۱        | <۰/۰۰۱   |
|                         | راهبردهای انگیزشی-تنظیم هیجان | ۰/۹۵۶         | ۰/۴۷۱        | ۰/۱۴۶    |
|                         | کنترل-راهبردهای انگیزشی       | -۱/۸۴۴        | ۰/۴۳۳        | <۰/۰۰۱   |
|                         | کنترل-تنظیم هیجان             | -۰/۵۷۸        | ۰/۴۳۳        | ۰/۵۶۹    |
| خوش بینی، صبر و بردباری | راهبردهای انگیزشی-تنظیم هیجان | ۱/۲۶۷         | ۰/۴۳۳        | ۰/۰۱۷    |

سازگاری، احترام به دیگران و خوش‌بینی، صبر و بردباری) در پیگیری نسبت به پس آزمون تغییر معنی‌داری نداشته است و بعد امیدواری در پیگیری نسبت به پس آزمون تغییر معنی‌داری داشته است لذا پایداری اثر آموزش تایید شده است.

### نتیجه‌گیری و پیشنهادها

نتایج یافته‌ها نشان داد که آموزش راهبردهای انگیزشی و آموزش تنظیم هیجان بر مولفه‌های رشد اجتماعی پاسخ-دهندگان تاثیر مثبت داشته است. به عبارتی اثر تفاوت میانگین مولفه‌های رشد اجتماعی نسبت به پیش آزمون،

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات متغیرها در گروه‌های آزمایش با گواه تفاوت معناداری وجود داشته است ( $P < 0/05$ )؛ به طوری که مشخص شد اثرگذاری دو روش آموزش راهبردهای انگیزشی و تنظیم هیجان را بر رشد اجتماعی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر فولادشهر تایید می‌کند. همچنین بر اساس این آزمون روش آموزش راهبردهای انگیزشی در رشد اجتماعی به طور معناداری از روش تنظیم هیجان موثرتر بوده است. همچنین بر اساس این آزمون اثر آموزش بر مولفه‌های رشد اجتماعی (همکاری، خوش‌خلق و

پس آزمون و پیگیری در گروه‌های کنترل، آموزش راهبردهای انگیزشی و تنظیم هیجان در سطح اطمینان ۹۵ درصد مورد تایید قرار می‌گیرد. اثرگذاری روش آموزش راهبردهای انگیزشی را بر همکاری، خوش خلقی و سازگاری، مسئولیت‌پذیری، احترام به دیگران، امیدواری و خوش بینی و صبر و بردباری همچنین روش آموزش تنظیم هیجان را بر مولفه‌های همکاری، خوش خلقی و سازگاری، مسئولیت‌پذیری و امیدواری با اطمینان ۹۵٪ تایید شد. همچنین بر اساس این آزمون تاثیرگذاری روش آموزش راهبردهای انگیزشی در همکاری به طور معناداری موثرتر از روش تنظیم هیجان می‌باشد. همچنین نتایج اثرگذاری دو روش آموزش راهبردهای انگیزشی و تنظیم هیجان نسبت به گروه کنترل را بر مولفه‌های رشد اجتماعی در پس آزمون و پیگیری نسبت به پیش آزمون تایید می‌کند.

این نتایج چنین تبیین می‌شود که همانطور که در تحقیقات نشان داده‌اند، تنظیم هیجان بر راهبردهای تنظیم هیجان و شایستگی اجتماعی نوجوانان اثر مستقیم دارد (طباطبایی، ۲۰۲۰). می‌توان چنین استنباط کرد که اگر عواطف فرد منعکس‌کننده تغییر منابع پاسخ به منظور انطباق با خواسته‌ها و محدودیت‌های زمینه‌ای و ارزش‌ها و اهداف شخصی فرد باشد، کارکرد هنجاری دارد و به فرد کمک می‌کند تا زندگی بهتری داشته باشد. اما زمانی که فرد نتواند هیجانات مثبت خود را ابراز کند و مجبور باشد آنها را سرکوب کند و به هیجانات منفی متوسل شود، در آنجاست که هیجانات عملکردی ناسازگار و مخرب خواهند داشت. بنابراین در آموزش تنظیم هیجان از طریق تغییر شناختی می‌تواند تغییری در نحوه تفکر ما در مورد توانایی بیرونی یا توانایی مقابله با خواسته‌های محیطی باشد. راهبردهای تنظیمی درک افراد از مدیریت هیجان را افزایش می‌دهد. تنظیم هیجان یک استراتژی است که برای کاهش، تقویت یا حفظ تجربیات هیجانی استفاده می‌شود. آموزش تنظیم هیجان با اصلاح ناسازگارانه در این راهبردها نقش تعیین‌کننده‌ای دارد تا فرد یاد بگیرد که به طور کامل پاسخ‌های هیجانی مثبت خود را بیان کند. چنین می‌توان بیان کرد که رشد اجتماعی و هیجانات ارتباط نزدیکی با هم

دارند. هم تنظیم هیجانی (کنترل هیجانات) و هم بیان عاطفی (ارتباط مؤثر در مورد احساسات) اجزای ضروری برای روابط بین فردی موفق و پربار هستند. علاوه بر این، رشد شناختی پیشرفته کیفیت روابط بین فردی را افزایش می‌دهد، زیرا نوجوانان را قادر می‌سازد تا خواسته‌ها، نیازها، هیجانات و انگیزه‌های دیگران را بهتر درک کنند. بنابراین، جای تعجب نیست که همانطور که افکار، هیجانات و هویت افراد در دوران نوجوانی پیچیده‌تر می‌شود، روابط اجتماعی آنها نیز پیچیده‌تر می‌شود. چون در این دوران شروع به ایجاد انواع مختلفی از روابط خواهند کرد و بسیاری از روابط آنها عمیق‌تر و از نظر عاطفی صمیمی‌تر خواهد شد. بنابراین رشد اجتماعی نوجوانان مستلزم تغییری شگرف در کمیت و کیفیت روابط اجتماعی است.

بر اساس نتایج به دست آمده از پژوهش در خصوص راهبردهای انگیزشی چنین نتیجه‌گیری می‌شود که انسان‌ها می‌توانند فعال و درگیر باشند یا به‌طور متناوب، منفعل و از خود بیگانه باشند، که عمدتاً تابعی از شرایط اجتماعی است که در آن رشد و فعالیت می‌کنند. بر این اساس، تحقیقاتی که بر اساس نظریه خود تعیینی (رایان و دسی، ۲۰۰۰) هدایت می‌شوند و بر شرایط اجتماعی - زمینه‌ای متمرکز هستند، نشان می‌دهد که فرآیندهای طبیعی خودانگیختگی و رشد روان‌شناختی سالم را تسهیل می‌کنند و یا حتی مانع از آن می‌شوند و انگیزه درونی، خودتنظیمی و بهزیستی را تضعیف می‌کنند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که زمانیکه شایستگی، خودمختاری و ارتباط ارضا شد، انگیزه شخصی و سلامت روان افزایش می‌یابد و وقتی خنثی شد منجر به کاهش انگیزه و بهزیستی می‌شود. اگر در برنامه راهبردهای انگیزشی زمینه‌های اجتماعی نوجوانان تعبیه شده باشد، نیازهای اساسی روان‌شناختی آنها را پاسخ می‌دهد و شبکه رشد مناسبی را فراهم می‌کند. دانش در مورد مؤلفه‌های ضروری برای انگیزه و تجربه مثبت و به نوبه خود برای بهبود عملکرد و بهزیستی اهمیت گسترده‌ای دارد. این موضوع برای والدین و مربیان که می‌خواهند انگیزه و تعهد مرتبط با رشد شناختی و شخصیتی را تسهیل کنند، اهمیت

- skills training on the social development of children of quasi-families under the welfare organization of Isfahan province. *Islamic Azad University Research Journal, Khorasgan branch*. First issue (autumn 2018): 21-30. [persian]
- Beer, Jennifer S., Ochsne, Kevin N. (2006). Social cognition: A multi-level analysis. *Brain research*. 1079:98-105.
- Brinke, Lysanne. W., Menting, Ankie T.A., Schuiringa, Hilde D., Dekovi, Maja, Weisz, John R., de Castro, Bram O. (2021). Emotion regulation training as a treatment element for externalizing problems in adolescence: A randomized controlled micro-trial. *Behaviour Research and Therapy*, 143: 103889.
- Chestera, K. L; Klemereaa, E; Magnussona, J; Spencerb, N. H; & Brooksb, F. M. (2019). The role of school-based health education in adolescent spiritual moral, social and cultural development. *Health Education Journal*, 78(5): 582–594.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*. 11(4): 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, pp. 416–437). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Faraji, Maherkh, Makundi, Behnam, Bakhtiarpour, Saeed, Iftikhar Saadi, Zahra and Ehtshamzadeh, Parveen (2019). The effectiveness of the emotion regulation strategies training program on the development of moral judgment, pro-social behavior and anger control in Ahvaz students. *Journal of School Psychology*, 7(3), 180-162. [persian]
- Foulkes, L, Leung, J. T, Fuhrmann, D, Knoll, L. J, Blakemore, S-J. (2018). Age differences in the prosocial influence effect. *Dev Sci*, 21: e12666
- Ishfaq, N; Kamal, A. (2018). Translation and validation of emotional maturity scale دارد. زیرا در مورد شرایطی صحبت می‌کند که همسان سازی اطلاعات و مقررات رفتاری را ترویج می‌کند.
- تعارض منافع**
- نویسندگان هیچ تضاد منافی را در این مطالعه اعلام نکردند.
- تشکر و قدردانی**
- بدینوسیله محققان از تمام نوجوانانی که در این مطالعه شرکت نمودند قدردانی می‌نمایند.
- منابع**
- Arslan, G., & Genç, E. (2022). Psychological Maltreatment and College Student Mental Wellbeing: A Uni and Multi - Dimensional Effect of Positive Perception. *Children and Youth Services Review*, 106371.
- Amir Tash, Ali Mohammad, Sobhaninejad, Mehdi and Abedi, Ahmed (2005). Comparison of the social development of athletic and non-athletic male students in middle school. *Olympic Quarterly*. 14(2): 53-61. [persian]
- Izdfar, Dariush (1380). Comparison of social development and personality characteristics of students without fathers with students with fathers in Shahrekord high schools. Master's thesis in psychology, Isfahan University. [persian]
- Naziri, Sima (1387). The book "Social Development (for Youth and Families)" by Alice Weitzman. Association of parents and teachers. to print Qolizadeh, Azar; Amini, Azam (1381). Investigating the relationship between the participation of female students of Khomeini high schools in the city in social activities with their academic progress, demographic characteristics and social growth. in the academic year 1379-1380. *Islamic Azad University Research Journal, Khorasgan branch*. 13(14): 103-120. [persian]
- Ahmadi, Seyyed Ahmad; Ghasemi, Abulqasem (1378). The effect of social

- Reeve, JohnMarshall; Seyed Mohammadi, Yahya (2018). The book of motivation and excitement. Publishing edits. The seventh edition. Tehran. [persian]
- Riciputi, S., McDonough, M. H., & Ullrich-French, S. (2016). Participant perceptions of character concepts in a physical activity-based positive youth development program. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38 (5), 481-492.
- Salmani, Mansour; Khamsan, Ahmed; Asadi Younisi, Mohammad Reza (2016). The mediating role of motivational beliefs in the relationship between the perception of class atmosphere and students' procrastination. *Educational Psychology Quarterly of Allameh Tabatabai University*, 13(43), 139-167. [persian]
- Serebryakova, T., Morozova, L., Kochneva, E., Zharova, D., Kostyleva, E., & Kolarkova, O. (2016). Emotional Stability as a Condition of Students' Adaptation to Studying in a Higher Educational Institution. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(15), 7486-7494.
- Shajari, Khadija; Hijazi, Masoud (2017). The relationship between parents' parenting styles and emotional maturity and dyslexia of teenage girls. *Educational Psychology Quarterly*. 9(2 series 34): 99-112. [persian]
- Shariati, Mehbobeh, Fazaldepour, Massoud, & Hosseinchari, Massoud. (2015). The mediating role of social self-efficacy in the relationship between attachment to peer group and parents with loneliness in high school students. *Journal of Education and Learning Studies*, 8(1), 27-49. [persian]
- Sheikhholeslami R\_Kamali F. (2018). Relation of Parent and Peer Attachment and Forgiveness: The Mediating Role of Emotional Maturation. *Iranian Journal of Culture in The Islamic University*. 8(2): 185 -204. [Persian]
- Stalnaker Ghosh, Smritikana. (2020). Emotional maturity among adolescents. *The International Journal of Indian Psychology*, 7(4), 570-573.
- on juvenile delinquents of Pakistan. *Psycho-Lingua*. 48 (2): 140-148.
- Jacob, Udemé. S, Pillay, Jace, Oluwawum, O. (2022). Social Skills Development Among Adolescents with Mild Intellectual Disability: Predictive Factor Analysis. *Interchange*, 53:457-473
- Jeon, Jaeho; Lee, Seongyong. (2023). Teachers' use of motivational strategies in the synchronous online environment: A self-determination theory perspective. *Education and Information Technologies*. 3 February 2023.
- MacIntyre, P. D., & Blackie, R. A. (2012). Action control, motivated strategies, and integrative motivation as predictors of language learning affect and the intention to continue learning French. *System*, 40(4), 533-543.
- Manzari Tavakoli, Vahid. (2019). Meta-analysis of the relationship between self-regulated learning strategies and motivational strategies with academic performance. *Educational Psychology Quarterly*, 16(58), 115-95. [persian]
- Nayebzadeh, S., Aboalghasemi, A., Kafie, M., Khosrojauid, M. (2022). The Effect Emotional Regulation Training on Adaptive Social Behaviors of Adolescent with Separation Anxiety Disorder., *Journal of Psychology of Exceptional Individuals*, 12(46), 111-138. [Persian]
- Nazimi, Mohammad Reza; Khoynnejad, Gholamreza; Rajaei, Alireza (2019). The effectiveness of educational motivational strategies training on injuries and academic success of secondary school students. *Journal of Education and Learning Studies*. 2(12 serial 79): 162-183. [persian]
- Ormrod, J., Anderman, E., & Anderman, L. (2019). *Educational Psychology: Developing Learners (10th ed.)*. Pearson.
- Paki, F., Yousefi, Z., & Golparvar, M. (2023). The effectiveness of emotion regulation training on strengthening adolescent identity base and family relationships in adolescent girls. *Jayps*, 4(4): 93-104. [Persian]



- evidence. *Developmental Psychology*. 47(4): 1090–1107.
- Yuan. Law, M. (2022). Review on Theories for Personal and Social Development in Educational Psychology. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*. 7(6): e001570.
- Tabatabaei, S. M. (2020). The Effectiveness of Emotion Regulation Training on Emotion Regulation Strategies and Social Competence of Adolescents with High-Risk Behaviors. *Clinical and Experimental Psychology*, 6(4(225)): 1-4. [persian]
- Trigueros, R.; Sanchez-Sanchez, E.; Mercader, I.; Aguilar-Parra, J.M.; López-Liria, R.; Morales-Gázquez, M.J.; Fernández-Campoy, J.M.; Rocamora, P. (2020). Relationship between Emotional Intelligence, Social Skills and Peer Harassment. A Study with High School Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 17(12): 4208.
- Ucar, H., Kumtepe, A. T. (2020). Effects of the ARCS-V-based motivational strategies on online learners' academic performance, motivation, volition, and course interest. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(3), 335- 349
- Ucar, H., Kumtepe, A. T. (2020). Effects of the ARCS-V-based motivational strategies on online learners' academic performance, motivation, volition, and course interest. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(3), 335- 349
- Valenta, N. Smith, T. & Hanter, K (2014). The influence of computer selfefficacy, meta cognitive self-regulation and self-esteem on student engagement in online learning programs: Evidence from
- Vaquero-Solís, M.; Tapia-Serrano, M.A.; Sánchez-Miguel, P.A. (2022). The Mediating Role of Motivational Regulation on the Relationship of Emotional Intelligence with Physical Activity in Spanish Schoolchildren. *Children*, 9, 1656.
- Vu, T., Magis-Weinberg, L., Jansen, B.R.J. et al. (2022). Motivation-Achievement Cycles in Learning: A Literature Review and Research Agenda. *Educ Psychol Rev*. 34: 39–71.
- Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H., Tirri, K., Nokelainen, P., & Dweck, C. S. (2011). Adolescents' implicit theories predict desire for vengeance after peer conflicts: Correlational and experimental