

شناخت، رفتار، یادگیری

ملاک‌ها و نشانگرهای سنجش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه: مطالعه کیفی داده‌بنیاد

نادیا خوشخوی^۱، کیوان صالحی^{۲*}، علی مقدم زاده^۳، ابراهیم خدائی^۴

۱. دانشجوی دکتری، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۲. دانشیار، گروه روشها و برنامه ریزی آموزشی و درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

۳. استاد، گروه روشها و برنامه ریزی آموزشی و درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: keyvansalehi@ut.ac.ir

تاریخ چاپ: ۱۴۰۶/۰۴/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۷/۰۹

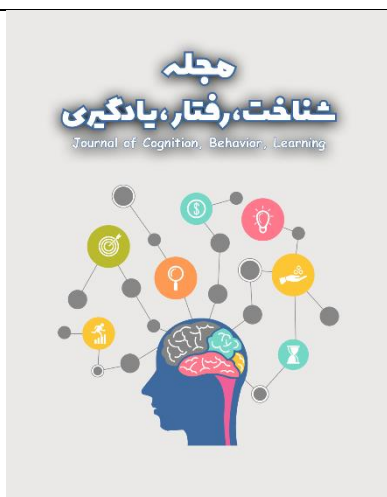
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۶/۱۵

تاریخ ارسال: ۱۴۰۵/۰۲/۲۷

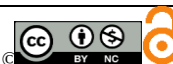
چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تبیین ملاک‌ها، مقوله‌های فرعی و نشانگرهای رفتاری سنجش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت شهر زاهدان انجام شد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر رویکرد، کیفی بود و با استفاده از نظریه‌پردازی داده‌بنیاد ساخت‌گرایانه انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۷ نفر از متخصصان تعلیم و تربیت شاغل در مدارس دخترانه و پسرانه دوره اول متوسطه شهر زاهدان بودند که ابتدا به روش نمونه‌گیری هدفمند و سپس بر اساس منطق نمونه‌گیری نظری انتخاب شدند. نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق فردی و بدون ساختار گردآوری و هم‌زمان با گردآوری داده‌ها، بر اساس روش مقایسه مستمر و طی مراحل کدگذاری ابتدایی، کانونی و نظری تحلیل شدند. برای مدیریت داده‌ها از نرم‌افزار MAXQDA استفاده شد و اعتبار یافته‌ها بر اساس معیارهای اعتبارپذیری، تأییدپذیری، وابستگی و انتقال‌پذیری مورد بررسی قرار گرفت. تحلیل داده‌ها به استخراج ۱۴۸ کد جدید و در نهایت شناسایی شش مقوله اصلی، ۱۵ مقوله فرعی و ۳۱ نشانگر رفتاری عینی و مشاهده‌پذیر منجر شد. مقوله‌های اصلی شامل خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی، تصمیم‌گیری مسئولانه و جهت‌گیری ارزشی و فرهنگی بودند. تحلیل نظری نشان داد که جهت‌گیری ارزشی و فرهنگی صرفاً یک بعد موازی با سایر ابعاد نیست، بلکه به‌عنوان بستری چتری و معنابخش، پنج بعد کارکردی دیگر را هدایت می‌کند و رفتارهای اجتماعی-هیجانی را در چارچوب ارزش‌ها، هویت فرهنگی و الزامات اخلاقی جامعه ایرانی معنا می‌بخشد. چارچوب شش‌بعدی استخراج شده نشان می‌دهد سنجش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در دانش‌آموزان دوره اول متوسطه باید افزون بر ابعاد عمومی و شناخته شده این سازه، به مؤلفه‌های ارزشی و فرهنگی نیز توجه کند. این چارچوب می‌تواند مبنایی برای طراحی مقیاس‌های بومی مشاهده‌محور، چک‌لیست‌های ارزشیابی تکوینی و برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای متناسب با ویژگی‌های تحولی و فرهنگی دانش‌آموزان ایرانی فراهم آورد.

کلیدواژه‌گان: شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی، ملاک‌های رفتاری، نشانگرهای رفتاری، دانش‌آموزان دوره اول متوسطه، نظریه داده‌بنیاد، ساخت‌گرا، جهت‌گیری ارزشی و فرهنگی



شیوه استناددهی: خوشخوی، نادیا، صالحی، کیوان، مقدم زاده، علی، و خدائی، ابراهیم. (۱۴۰۶). ملاک‌ها و نشانگرهای سنجش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه: مطالعه کیفی داده‌بنیاد. *شناخت، رفتار، یادگیری*، ۴(۴)، ۲۱-۱.



Criteria and Indicators for Assessing the Social-Emotional Competencies of Junior High School Students: A Qualitative Grounded Theory Study

Nadia Khoshkhooy¹, Keyvan Salehi^{2*}, Ali Moghadamzadeh², Ebrahim Khodaie³

1. PhD Candidate, University of Tehran, Tehran, Iran.

2. Associate Professor, Department of Educational Methods and Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.

3. Professor, Department of Educational Methods and Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.

*Corresponding Author's Email: keyvansalehi@ut.ac.ir

Submit Date: 2026-05-17

Revise Date: 2026-09-06

Accept Date: 2026-10-01

Publish Date: 2027-06-22

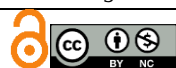
Abstract

This study aimed to identify and explain the criteria, subcategories, and behavioral indicators for assessing the social-emotional competencies of junior high school students from the perspective of education specialists in Zahedan. This applied qualitative study was conducted using a constructivist grounded theory approach. The participants were 17 education specialists working in boys' and girls' junior high schools in Zahedan. Participants were initially selected through purposive sampling, followed by theoretical sampling, and recruitment continued until theoretical saturation was achieved. Data were collected through in-depth, individual, unstructured interviews and analyzed concurrently with data collection using the constant comparative method. The analytical process involved initial, focused, and theoretical coding. MAXQDA software was used to organize and manage the qualitative data. The rigor and trustworthiness of the findings were established through credibility, confirmability, dependability, and transferability procedures. The analysis yielded 148 new codes and ultimately resulted in six main categories, 15 subcategories, and 31 objective and observable behavioral indicators. The six main categories were self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, responsible decision-making, and value-cultural orientation. Theoretical analysis further demonstrated that value-cultural orientation did not function merely as a parallel dimension alongside the other competencies. Instead, it emerged as an overarching and meaning-giving framework that guided the other five functional dimensions and situated social-emotional behaviors within the ethical values, cultural identity, and normative expectations of Iranian society. The extracted six-dimensional framework indicates that the assessment of social-emotional competencies among junior high school students should incorporate both broadly recognized functional competencies and culturally grounded value-related dimensions. This framework can provide a context-sensitive foundation for developing indigenous observation-based assessment scales, formative assessment checklists, and educational and counseling interventions appropriate to the developmental and cultural characteristics of Iranian adolescents.

Keywords: *Social-Emotional Competencies, Behavioral Criteria, Behavioral Indicators, Junior High School Students, Constructivist Grounded Theory, Value-Cultural Orientation*



How to cite: Khoshkhooy, N., Salehi, K., Moghadamzadeh, A., Khodaie, E. (2027). Criteria and Indicators for Assessing the Social-Emotional Competencies of Junior High School Students: A Qualitative Grounded Theory Study. *Cognition, Behavior, Learning*, 4(4), 1-21.



مقدمه

دوره نوجوانی، به‌ویژه سال‌های آغازین آن که با دوره اول متوسطه هم‌زمان است، یکی از حساس‌ترین مراحل تحول انسان محسوب می‌شود؛ مرحله‌ای که در آن دگرگونی‌های سریع زیستی، شناختی، هیجانی و اجتماعی، نوجوان را با مجموعه‌ای از مطالبات تازه در زمینه هویت‌یابی، تنظیم هیجان، استقلال‌طلبی، تعامل با همسالان و سازگاری با محیط مدرسه مواجه می‌سازد. در این دوره، نوجوان افزون بر مواجهه با تغییرات جسمانی و روان‌شناختی ناشی از بلوغ، باید توانایی خود را برای مدیریت فشارهای تحصیلی، ایجاد روابط سازنده، اتخاذ تصمیم‌های مسئولانه و فهم هیجانات خود و دیگران توسعه دهد. از این منظر، رشد مطلوب نوجوان صرفاً به پیشرفت تحصیلی محدود نمی‌شود، بلکه به مجموعه‌ای از ظرفیت‌های درون‌فردی و بین‌فردی وابسته است که در ادبیات معاصر تعلیم و تربیت با عنوان شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی شناخته می‌شوند. رویکرد تحول مثبت نوجوانی نیز تأکید می‌کند که سیاست‌ها و برنامه‌های تربیتی باید به‌جای تمرکز انحصاری بر مشکلات، آسیب‌ها و رفتارهای پرخطر، بر شناسایی و تقویت سرمایه‌ها، توانایی‌ها و ظرفیت‌های مثبت نوجوانان متمرکز شوند؛ زیرا پرورش این ظرفیت‌ها می‌تواند مسیر رشد فرد را به‌سوی سازگاری، مشارکت اجتماعی و عملکرد موفق در بزرگسالی هدایت کند (Lerner et al., 2011).

شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی مجموعه‌ای درهم‌تنیده از دانش، نگرش‌ها، مهارت‌ها و ظرفیت‌هایی هستند که فرد را قادر می‌سازند هیجان‌های خود را بشناسد و مدیریت کند، اهداف واقع‌بینانه تعیین نماید، دیدگاه دیگران را درک کند، روابط مثبت برقرار سازد و در موقعیت‌های فردی و اجتماعی تصمیم‌های مسئولانه اتخاذ کند. اهمیت این شایستگی‌ها در محیط مدرسه از آن جهت دوچندان است که مدرسه یکی از اصلی‌ترین بسترهای اجتماعی‌شدن نوجوان و محل تجربه روزمره همکاری، رقابت، تعارض، پذیرش یا طرد اجتماعی و مواجهه با قواعد و هنجارهای جمعی است. شواهد نشان داده‌اند که برخورداری از شایستگی اجتماعی-هیجانی، یکی از عوامل بنیادی در سازگاری مثبت دانش‌آموزان است و می‌تواند در کاهش مشکلات رفتاری، هیجانی و تحصیلی و افزایش بهزیستی و عملکرد سازگارانه آنان نقش ایفا کند (Domitrovich et al., 2017). همچنین، در میان نوجوانان، تحول این مهارت‌ها با ظرفیت بهتر برای مدیریت نشانه‌های روان‌شناختی و سازگاری با فشارهای پیچیده دوره بلوغ ارتباط دارد و عواملی مانند انعطاف‌پذیری شناختی می‌توانند در تعامل با شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی، شدت برخی نشانه‌های آسیب‌شناختی را تعدیل کنند (Rodrigo, 2024).

اهمیت شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی تنها به سلامت روان یا روابط بین‌فردی محدود نیست، بلکه با پیامدهای تحصیلی، انگیزشی و آینده حرفه‌ای دانش‌آموزان نیز ارتباط دارد. برای نمونه، یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که سطوح بالاتر شایستگی اجتماعی-هیجانی می‌تواند با پشتکار تحصیلی و استمرار تلاش در مواجهه با تکالیف دشوار همراه باشد؛ موضوعی که نقش این شایستگی‌ها را در تقویت فرایندهای انگیزشی و موفقیت تحصیلی برجسته می‌سازد (Barrientos, 2025). افزون بر این، آثار این مهارت‌ها می‌تواند تا مراحل بعدی زندگی ادامه یابد، به‌گونه‌ای که شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی در دانشجویان نیز با آمادگی برای ورود به محیط حرفه‌ای و برخورداری از ظرفیت‌های لازم برای سازگاری شغلی ارتباط نشان داده‌اند (McDonnell et al., 2024). حتی در محیط‌هایی فراتر از مدرسه و دانشگاه، مانند ورزش حرفه‌ای، شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی به‌عنوان یکی از ابعاد مؤثر بر عملکرد پایدار، تعامل اجتماعی و سازگاری فردی شناخته شده‌اند؛ امری که نشان‌دهنده گستره کارکرد این ظرفیت‌ها در موقعیت‌های متنوع اجتماعی و عملکردی است (Marín-González et al., 2024).

در سطح بین‌المللی، پژوهش‌های گسترده‌ای اثربخشی مداخلات مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی را تأیید کرده‌اند. فراتحلیل تیلور و همکاران نشان داد پیامدهای مثبت مداخلات مدرسه‌محور اجتماعی-هیجانی تنها به دوره اجرای برنامه محدود نمی‌شوند، بلکه می‌توانند در پیگیری‌های بعدی نیز تداوم یابند و پیامدهایی مانند بهبود مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، نگرش‌های مثبت، رفتار سازگارانه و موفقیت تحصیلی را تقویت کنند (Taylor et al., 2017). در ادامه این شواهد، فراتحلیل معاصر سیپریانو و همکاران نیز با بررسی طیف وسیعی از برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی مدرسه‌محور نشان داد که این مداخلات می‌توانند آثار مثبتی بر مهارت‌ها، نگرش‌ها، رفتار، روابط همسالان، جو مدرسه و عملکرد تحصیلی داشته باشند (Cipriano et al., 2023). در سال‌های اخیر، مداخلات مبتنی بر ذهنی‌سازی نیز به‌عنوان رویکردی

برای ارتقای ظرفیت فهم حالات ذهنی خود و دیگران و بهبود رفتار اجتماعی در مدارس مورد توجه قرار گرفته‌اند و مرورهای نظام‌مند حاکی از ظرفیت این مداخلات برای تقویت شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی و رفتارهای مثبت دانش‌آموزان است (Chelouche-Dwek & Fonagy, 2025). همچنین، پیوند شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی با تربیت شهروندی، دموکراسی، صلح و تعامل سازنده اجتماعی مورد تأکید قرار گرفته و نشان داده شده است که این شایستگی‌ها می‌توانند بستری برای پذیرش تفاوت‌ها، مشارکت مسئولانه و حل مسالمت‌آمیز تعارض‌ها فراهم کنند (Nevado-Luna et al., 2025).

یکی از چارچوب‌های مهم در تبیین این حوزه، گزارش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی درباره مهارت‌های اجتماعی و هیجانی است که این مهارت‌ها را به‌عنوان مجموعه‌ای از ظرفیت‌های قابل آموزش و قابل سنجش معرفی می‌کند و بر ارتباط آن‌ها با پیامدهای تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی، روابط اجتماعی و سازگاری فردی تأکید دارد (Organization for Economic & Development, 2021). این رویکرد نشان می‌دهد که نظام‌های آموزشی نمی‌توانند ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان را صرفاً بر نمرات درسی یا توانایی‌های شناختی استوار سازند، بلکه لازم است ابعاد اجتماعی، عاطفی و رفتاری نیز به‌صورت نظام‌مند در فرایندهای سنجش و آموزش وارد شوند. با این حال، انتقال مستقیم چارچوب‌های بین‌المللی به محیط‌های آموزشی متفاوت، بدون توجه به زمینه فرهنگی و ارزش‌های اجتماعی، می‌تواند به محدودشدن روایی مفهومی و کاربردی ابزارهای سنجش منجر شود. شایستگی‌هایی مانند خودابرازی، استقلال، تنظیم روابط یا شیوه مدیریت تعارض ممکن است در فرهنگ‌های مختلف واجد نمونه‌های رفتاری متفاوتی باشند؛ بنابراین، سنجش معتبر این سازه‌ها باید نسبت به بافت اجتماعی و فرهنگی حساس باشد.

در همین راستا، رویکرد آموزش اجتماعی-هیجانی تحول‌آفرین، نگاه صرفاً مهارت‌محور به این حوزه را گسترش داده و بر ضرورت ادغام مؤلفه‌هایی مانند هویت، عاملیت، تعلق، عدالت اجتماعی و زمینه فرهنگی در مفهوم شایستگی اجتماعی-هیجانی تأکید کرده است (Jagers et al., 2019). بر مبنای این دیدگاه، رفتار اجتماعی مطلوب را نمی‌توان مستقل از نظام‌های ارزشی، الگوهای فرهنگی و روابط قدرت موجود در محیط مدرسه تحلیل کرد. این موضوع در بافت ایران نیز اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا اهداف تربیتی مدرسه علاوه بر رشد شناختی و اجتماعی، دربردارنده مؤلفه‌های اخلاقی، هویتی و فرهنگی است. مطالعات داخلی نیز نشان داده‌اند که شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی نوجوانان ایرانی در یک زمینه فرهنگی-تربیتی خاص شکل می‌گیرند و تفسیر این شایستگی‌ها بدون در نظر گرفتن ارزش‌ها، هنجارها و الگوهای روابط اجتماعی حاکم بر جامعه، تصویری ناقص ارائه می‌دهد (Tirgari et al., 2023). از این رو، توسعه ملاک‌های بومی و زمینه‌مند برای سنجش رفتارهای اجتماعی-هیجانی، به‌ویژه در مناطق دارای تنوع فرهنگی، ضرورت بیشتری پیدا می‌کند.

یکی دیگر از چالش‌های مهم در این حوزه، نحوه تبدیل مفاهیم کلی اجتماعی-هیجانی به شاخص‌ها و رفتارهای قابل مشاهده و قابل ارزیابی است. مفاهیمی مانند خودآگاهی، همدلی یا مسئولیت‌پذیری، تا زمانی که به نشانگرهای رفتاری دقیق تبدیل نشوند، برای معلم، مشاور یا ارزیاب مدرسه از قابلیت سنجش کافی برخوردار نیستند. در حوزه آموزش و سنجش، تأکید شده است که تعریف روشن عملکرد مورد انتظار و تبدیل سازه‌های انتزاعی به رفتارهای عینی، پیش‌شرط طراحی ارزیابی‌های آموزشی معتبر و استفاده عملی از یافته‌های ارزیابی در تصمیم‌گیری تربیتی است (Kauffman et al., 2021). این مسئله در دوره نوجوانی اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا سنجش صرفاً مبتنی بر خودگزارشی ممکن است تحت تأثیر محدودیت خودآگاهی، نوسان هیجانی، گرایش به مطلوبیت اجتماعی یا برداشت ناپایدار نوجوان از خود قرار گیرد.

در این زمینه، مک‌کون بر چالش‌ها و در عین حال ظرفیت‌های سنجش مستقیم درک اجتماعی-هیجانی کودکان و نوجوانان تأکید کرده و نشان داده است که ارزیابی مستقیم، در صورت طراحی مناسب، می‌تواند اطلاعات دقیق‌تری درباره نحوه درک موقعیت‌های اجتماعی، هیجانات و پاسخ‌های رفتاری افراد فراهم آورد (McKown, 2014). در ادامه، وی بر این نکته تأکید می‌کند که سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری آموزشی در حوزه یادگیری اجتماعی-هیجانی نیازمند نظام‌های ارزیابی‌ای است که نه تنها از اعتبار روان‌سنجی برخوردار باشند، بلکه بتوانند عملکرد واقعی دانش‌آموز را در بافت‌های معنادار منعکس کنند (McKown, 2017). بنابراین، یکی از خلأهای اساسی در سنجش شایستگی‌های

اجتماعی-هیجانی، نبود مجموعه‌ای دقیق از ملاک‌ها و نشانگرهای رفتاری است که بتوانند به‌عنوان پل میان مفاهیم نظری و رفتار واقعی دانش‌آموزان در محیط مدرسه عمل کنند.

این مسئله هنگامی پیچیده‌تر می‌شود که ویژگی‌های تحولی نوجوانان دوره اول متوسطه در نظر گرفته شود. دانش‌آموزان این دوره در مرحله گذار از کودکی به نوجوانی قرار دارند و تغییرات سریع در روابط با والدین، همسالان و معلمان، همراه با افزایش حساسیت به ارزیابی اجتماعی و تلاش برای کسب استقلال، الگوهای رفتاری آنان را به‌شدت متغیر می‌کند. از این رو، ملاک‌هایی که برای کودکان دبستانی یا نوجوانان بزرگ‌تر تدوین شده‌اند، الزاماً برای دانش‌آموزان ۱۲ تا ۱۵ سال مناسب نیستند. همچنین، سنجش مبتنی بر رفتار باید بتواند نمودهای واقعی تنظیم هیجان، همکاری، حل تعارض، مسئولیت‌پذیری و سازگاری اجتماعی را در محیط‌های طبیعی مدرسه تشخیص دهد، نه آنکه صرفاً به پاسخ‌های خودگزارشی یا ارزیابی‌های کلی متکی باشد. چنین رویکردی امکان آن را فراهم می‌کند که معلمان و مشاوران، نقاط قوت و نیازهای دانش‌آموزان را دقیق‌تر شناسایی و مداخلات تربیتی متناسب‌تری طراحی کنند.

علاوه بر جنبه‌های سنجشی، رویکردهای معاصر نشان می‌دهند که شایستگی اجتماعی-هیجانی باید به‌صورت زمینه‌مند و در ارتباط با تجارب واقعی مدرسه مطالعه شود. از این منظر، استفاده از روش‌های کیفی می‌تواند امکان دسترسی به معانی، تفسیرها و تجربیات کنشگران آموزشی را فراهم سازد و ابعاد پنهانی را آشکار کند که در چارچوب‌های استاندارد و پرسشنامه‌های ازپیش‌ساخته قابل شناسایی نیستند. پژوهش کیفی بر این فرض استوار است که واقعیت اجتماعی چندلایه و وابسته به تجربه و زمینه است و برای فهم آن، باید به تفسیر مشارکت‌کنندگان و نحوه معنا دادن آنان به پدیده مورد مطالعه توجه کرد (Petty et al., 2012). نظریه‌پردازی داده‌بنیاد نیز در پژوهش‌های رفتاری به پژوهشگر اجازه می‌دهد که به‌جای تحمیل یک چارچوب مفهومی ازپیش‌تعیین‌شده، مقولات و روابط میان آن‌ها را به‌صورت استقرایی از داده‌های واقعی استخراج کند (Zarafshani & Khaledi, 2021). در مطالعات آموزشی نیز این رویکرد برای تبیین فرایندها و تجربه‌های پیچیده‌ای که در تعامل میان فرد و محیط شکل می‌گیرند، به کار گرفته شده است (Rashidi & Ferasatkah, 2018).

از سوی دیگر، کیفیت مطالعات کیفی به نحوه نمونه‌گیری و دستیابی به کفایت مفهومی داده‌ها وابسته است. مفهوم اشباع در این نوع پژوهش‌ها بیانگر مرحله‌ای است که گردآوری داده‌های بیشتر، اطلاعات یا ابعاد مفهومی تازه‌ای به ساختار نظری پژوهش اضافه نمی‌کند و مقولات اصلی از غنای کافی برخوردار شده‌اند. با این حال، اشباع مفهومی نباید صرفاً به تعداد مصاحبه‌ها تقلیل داده شود، بلکه باید در ارتباط با هدف مطالعه، تنوع مشارکت‌کنندگان، عمق داده‌ها و پیچیدگی پدیده مورد بررسی تفسیر شود (Saunders et al., 2018). در مطالعه شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی نیز بهره‌گیری از دیدگاه متخصصان و کارکنانی که به‌طور مستقیم با دانش‌آموزان در تعامل‌اند، امکان شناسایی رفتارهایی را فراهم می‌کند که در تجربه روزمره مدرسه به‌عنوان نشانه‌های واقعی این شایستگی‌ها تلقی می‌شوند.

در مجموع، اگرچه ادبیات موجود بر اهمیت بنیادی شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی برای سازگاری، سلامت روان، عملکرد تحصیلی، پشتکار، تعامل اجتماعی، آمادگی حرفه‌ای و رشد مثبت نوجوانان تأکید دارد، هنوز در زمینه عملیاتی‌سازی این سازه‌ها در قالب ملاک‌ها و نشانگرهای رفتاری متناسب با سن و فرهنگ، خلأهای قابل توجهی وجود دارد. چارچوب‌های بین‌المللی بنیان مفهومی ارزشمندی برای شناخت این شایستگی‌ها فراهم کرده‌اند، اما کاربرد آن‌ها در محیط آموزشی ایران مستلزم توجه به ارزش‌های فرهنگی، هنجارهای اجتماعی، ساختار روابط مدرسه و انتظارات تربیتی بومی است. افزون بر این، پیچیدگی و چندبعدی بودن شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی ایجاب می‌کند که به‌جای اتکای صرف بر ابزارهای استاندارد ترجمه‌شده، تجربه متخصصان تربیتی در محیط واقعی مدرسه به‌عنوان یکی از منابع اصلی تولید دانش مورد استفاده قرار گیرد. چنین رویکردی می‌تواند به شناسایی نشانگرهای رفتاری دقیق‌تر، طراحی ابزارهای مشاهده‌محور معتبرتر و توسعه مداخلاتی منجر شود که با واقعیت زندگی نوجوانان و مقتضیات نظام تعلیم و تربیت ایران هماهنگی بیشتری دارند.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر شناسایی و تبیین ملاک‌ها، مقوله‌های فرعی و نشانگرهای رفتاری سنجش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت شهر زاهدان بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از حیث هدف در زمره مطالعات کاربردی و از منظر پارادایمی در قلمرو پژوهش‌های کیفی قرار می‌گیرد که با اتکا به راهبرد نظریه‌پردازی داده‌بنیاد با رویکرد ساخت‌گرایانه چارمز و برایت (۲۰۱۰) سامان یافته است. نظریه داده‌بنیاد با کثرت و تنوع همزاد بوده و مفهوم برپایه بودن در آن، بر برآمدن نظریه از دل مجموعه‌ای از داده‌های اصیل و انضمامی دلالت دارد. مبنای نسخه ساخت‌گرا بر پذیرش واقعیت‌های چندگانه در بستر پارادایم تفسیری استوار است؛ پارادایمی که در آن فرض می‌شود کنشگران، درک خود از جهان را از مسیری که در آن زندگی می‌کنند بازمی‌یابند و فرایند معنابخشی محصول آفرینش مداوم خود افراد در کنش‌های روزمره است (فراستخواه، ۱۳۹۵). از منظر هستی‌شناختی، در این چارچوب، واقعیت پدیده‌ای برساخته و اجتماعی قلمداد می‌شود که کشف آن از طریق روش‌های ثابت و ایستا در علوم طبیعی ناممکن است؛ از منظر معرفت‌شناختی نیز، تولید دانش نیازمند فهم دیالکتیکی دیدگاه‌های چندوجهی مشارکت‌کنندگان در موقعیت‌های خاص است (پتی و همکاران، ۲۰۱۲). بر این پایه، پژوهشگر در این مطالعه نقشی میانجی‌گرانه و بازتابنده را بر عهده داشت تا فرایند معنابخشی جاری در ذهن کنشگران آموزشی پیرامون شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی را از زاویه دید دست‌اول خود آنان صورت‌بندی نماید (چارمز، ۲۰۱۴).

میدان پژوهش، مدارس دوره متوسطه اول دخترانه و پسرانه شهر زاهدان در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. مشارکت‌کنندگان از میان افراد دارای تجربه و شناخت عمیق در حوزه تعلیم و تربیت، شامل مدیران مدارس، مشاوران، دبیران درس تفکر و سبک زندگی، معاونان و مربیان پرورشی و دبیران جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی انتخاب شدند که به سبب ارتباط مستقیم با دانش‌آموزان این مقطع و برخورداری از تجربه زیسته حرفه‌ای، واجد غنی‌ترین اطلاعات بودند. با توجه به شرایط خاص حاکم بر زمان اجرای مطالعه و بروز بحران‌های محیطی که به تعطیلی مدارس و محدودیت ارتباط حضوری انجامید، فرایند انتخاب مشارکت‌کنندگان در گام نخست به شیوه نمونه‌گیری هدفمند^۱ مبتنی بر ملاک آغاز گردید تا کنشگرانی که واجد بیشترین تجربه و غنای اطلاعاتی پیرامون موضوع بوده و امکان دسترسی به آنان فراهم بود، وارد مطالعه شوند. با آغاز کدگذاری‌ها و صورت‌بندی مقولات اولیه، هدایت مصاحبه‌ها بلافاصله منطبق بر اصول نمونه‌گیری نظری پی گرفته شد؛ بدین معنا که مشارکت‌کنندگان بعدی نه بر اساس معیارهای ثابت اولیه، بلکه دقیقاً متناسب با نیازهای مفهومی، جهت آزمودن ویژگی‌های طبقات نوظهور، رفع ابهامات تحلیلی و بسط نظری داده‌ها گزینش شدند (دروکر و همکاران، ۲۰۱۷). این فرایند رفت‌وبرگشتی تا دستیابی به اشباع نظری^۲ تداوم یافت؛ به‌طوری که پس از انجام مصاحبه با ۱۷ متخصص (شامل ۱۱ زن و ۶ مرد با میانگین سابقه ۲/۱۲ سال)، داده‌های جدید هیچ مؤلفه یا ویژگی نظری نوینی به مقولات استخراج‌شده اضافه نکردند.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، مصاحبه‌های عمیق بدون ساختار به صورت تلفنی بود. انتخاب شیوه بدون ساختار با سرشت تفسیری پژوهش همخوانی کامل داشت؛ چراکه این روش به مصاحبه‌شوندگان آزادی عمل می‌داد تا روایت‌ها، تجربه‌ها و دریافت‌های خود را بدون سوگیری مطرح ساخته و به پژوهشگر امکان می‌داد مسیر گفتگو را بر اساس پاسخ‌های آنان هدایت کند (رشیدی و فراستخواه، ۱۳۹۷). در پرتو محدودیت‌های فیزیکی ناشی از بحران‌های محیطی زمان پژوهش، گفتگوهای صوتی متمرکز (با میانگین زمانی ۱۹ دقیقه) به اجرا درآمد. در ابتدای هر مصاحبه، ضمن تشریح اهداف، از مشارکت‌کنندگان خواسته شد درک خود از بازنمایی‌های عینی شایستگی‌های هیجانی، رفتارهای مقابله با تنش و الگوهای تعامل در مدرسه را بازگو کنند و پرسش‌های تکمیلی متناسب با پاسخ‌ها طرح شد. در طول گفتگوها، پژوهشگر با

¹ Charmaz & Bryant² Interpretivist paradigm³ Petty, Thomson & Stew⁴ Purposive sampling⁵ Drucker, Francis & Mills⁶ Theoretical saturation

پرهیز از تحمیل پیش‌فرض‌های نظری کوشید مفاهیم صرفاً از بطن زیسته مشارکت‌کنندگان استخراج گردند که این شیوه با مبانی نظریه ساخت‌گرا کاملاً انطباق دارد (چارمز و بریانت، ۲۰۱۰؛ فراستخواه، ۱۳۹۵). محتوای مصاحبه‌ها هم‌زمان با روند اجرا، واژه‌به‌واژه پیاده‌سازی و به‌منظور تدوین سؤالات پیگیرانه برای جلسات بعدی مورد تحلیل قرار گرفت.

تحلیل داده‌ها به‌صورت هم‌زمان، چرخه‌ای و در پیوند مداوم با گردآوری میدانی بر پایه روش مقایسه مستمر انجام شد. برای سامان‌دهی، مستندسازی، کدگذاری و بازبینی حجم فشرده داده‌های متنی، از نرم‌افزار تحلیل داده‌های کیفی^۱ استفاده شد؛ با این تأکید که این نرم‌افزار صرفاً ابزار تسهیل مدیریت داده‌ها بود و فرایندهای اندیشه‌ورزی، ادراک، انتزاع و تصمیم‌گیری درباره مقولات منحصراً توسط پژوهشگر انجام پذیرفت. مراحل تحلیل در سه گام متوالی پیاده شد:

در مرحله کدگذاری ابتدایی، متن مصاحبه‌ها به‌صورت کلمه‌به‌کلمه، سطر به‌سطر و واقعه‌به‌واقعه واکاوی شد و کدهای باز تا حد امکان منطبق بر عبارات مشارکت‌کنندگان و در قالب کدهای زنده استخراج گردید تا از پیش‌داوری اجتناب شود. در مرحله کدگذاری کانونی، کدهای ابتدایی مورد بازبینی و مقایسه قرار گرفتند؛ کدهای هم‌پوشان ادغام شده و کدهایی که از بیشترین ظرفیت مفهومی و تبیینی برخوردار بودند، به‌عنوان کدهای کانونی گزینش و در قالب مفاهیم و مقولات انتزاعی‌تر دسته‌بندی شدند. در مرحله کدگذاری نظری، پیوندهای شبکه‌ای و روابط مفهومی میان مقولات کانونی بررسی شد تا چارچوب منسجمی از نحوه اتصال ابعاد، ملاک‌ها و نشانه‌های رفتاری صورت‌بندی شود. در تمامی مراحل تحلیل، مقایسه مستمر داده‌ها با داده‌ها، داده‌ها با کدها و کدها با مقولات انجام گرفت. همچنین، خودنگاشت‌ها و یادداشت‌های تحلیلی پژوهشگر به‌طور مرتب نگاشته شدند تا ایده‌های نوظهور، پرسش‌های تکمیلی و بازاندیشی پیرامون نقش و تفاسیر پژوهشگر ثبت و مهار گردد (چارمز و بریانت، ۲۰۱۰؛ فراستخواه، ۱۳۹۵).

جهت اعتبارسنجی و تضمین کیفیت پژوهش، از معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا^۲ (۱۹۸۵) به نقل از پتی و همکاران (۲۰۱۲) استفاده گردید: اعتمادپذیری از طریق تعامل مستمر با داده‌ها، مقایسه مداوم، غوطه‌وری در متن و بازبینی اعضا محقق شد؛ بدین ترتیب که نتایج و چارچوب مفهومی به ۵ نفر از مشارکت‌کنندگان بازگردانده شد و صحت بازنمایی دیدگاه‌هایشان به تأیید رسید. تأییدپذیری از مسیر مستندسازی دقیق مراحل، ثبت ردپای حسابرسی و ممیزی فرایند کدگذاری در مکس کیودا و تکیه بر خودنگاشت‌های بازتابی پژوهشگر برای رصد پیش‌فرض‌ها تثبیت شد. وثوق با تمرکز بر حفظ تناسب منطقی میان داده‌های خام، کدهای اولیه، کدهای کانونی و مقولات نهایی دنبال شد تا اطمینان حاصل شود که معانی در جریان تفسیر دچار تغییر یا تحریف نشده‌اند. علاوه بر این، فرایند انتزاع در معرض بازبینی دو تن از صاحب‌نظران حوزه روش‌شناسی کیفی و علوم تربیتی قرار گرفت تا استحکام تحلیل مسجل شود. انتقال‌پذیری نیز با ارائه توصیفی غنی از بستر مدارس زاهدان، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه و روند جزئی تحلیل تأمین گردید تا امکان قضاوت درباره کاربست‌پذیری یافته‌ها در موقعیت‌های آموزشی مشابه برای دیگر پژوهشگران فراهم شود.

در حوزه اخلاق پژوهش، پیش از هر مصاحبه، اهداف طرح برای مشارکت‌کنندگان روشن و رضایت آگاهانه شفاهی آنان اخذ شد. محرمانگی کامل مشخصات فردی و نام مدارس به آنان تضمین گردید و یادآوری شد که شرکت در مطالعه اختیاری است. در نهایت، با پالایش تمام نشانه‌های شناسایی و تخصیص شناسه‌های مستعار عددی (پ ۱ تا پ ۱۷)، اصل گمنامی شرکت‌کنندگان به‌طور کامل رعایت شد.

یافته‌ها

مشارکت‌کنندگان پژوهش متشکل از طیف متنوعی از نیروهای تخصصی شاغل در مدارس دوره اول متوسطه شامل مدیران، معاونان، مشاوران و دبیران بودند. در جدول ۱ مشخصات دموگرافیک مشارکت‌کنندگان منعکس گردیده است.

^۱ MAXQDA

^۲ Lincoln & Guba

جدول ۱: ویژگی‌های توصیفی شرکت‌کنندگان (متخصصان تعلیم و تربیت)

کد	جنسیت	مدرک	رشته تحصیلی	سمت	سابقه	مصاحبه
۱	زن	دکتری	الهیات	معاون پرورشی	۷ سال	۱۹ دقیقه، تلفنی
۲	مرد	ارشد	جامعه‌شناسی	دبیر مطالعات اجتماعی	۱۱ سال	۱۵ دقیقه، پیام صوتی
۳	زن	دکتری	روان‌شناسی تربیتی	مشاور (۸ ساعت تدریس تفکر و سبک زندگی)	۹ سال	۲۳ دقیقه، تلفنی
۴	زن	ارشد	مدیریت آموزشی	معاون آموزشی	۶ سال	۲۷ دقیقه، تلفنی
۵	مرد	کارشناسی	راهنمایی و مشاوره (پرورشی)	مشاور (۱۲ ساعت تدریس تفکر و سبک زندگی)	۱۳ سال	۱۴ دقیقه، پیام صوتی
۶	زن	ارشد	مدیریت آموزشی	معاون اجرایی	۱۱ سال	۱۸ دقیقه، تلفنی
۷	زن	کارشناسی	دبیری علوم اجتماعی	دبیر مطالعات اجتماعی	۱۹ سال	۱۹ دقیقه، تلفنی
۸	زن	ارشد	روان‌شناسی عمومی	مری پرورشی	۱۵ سال	۱۱ دقیقه، پیام صوتی
۹	مرد	کارشناسی	دبیری علوم اجتماعی	دبیر مطالعات اجتماعی (۶ ساعت تفکر و سبک زندگی)	۱۴ سال	۱۷ دقیقه، تلفنی
۱۰	زن	کارشناسی	راهنمایی و مشاوره (پرورشی)	مدیر	۱۴ سال	۱۴ دقیقه، تلفنی
۱۱	مرد	ارشد	تحقیقات آموزشی	مدیر	۱۷ سال	۲۹ دقیقه، تلفنی
۱۲	مرد	کارشناسی	دبیری علوم تجربی	معاون اجرایی	۱۹ سال	۱۷ دقیقه، تلفنی
۱۳	زن	ارشد	مشاوره خانواده	مدیر	۷ سال	۲۳ دقیقه، تلفنی
۱۴	زن	ارشد	تحقیقات آموزشی	مدیر	۱۱ سال	۱۳ دقیقه، پیام صوتی
۱۵	زن	ارشد	روان‌شناسی تربیتی	مشاور مدرسه	۷ سال	۱۸ دقیقه، تلفنی
۱۶	مرد	ارشد	روان‌شناسی بالینی	معاون پرورشی	۹ سال	۲۷ دقیقه، تلفنی
۱۷	زن	کارشناسی	مدیریت آموزشی	مدیر	۱۰ سال	۱۶ دقیقه، پیام صوتی

بر اساس داده‌های مندرج در جدول ۱، ترکیب جنسیتی مشارکت‌کنندگان شامل ۱۱ نفر زن (۷/۶۴ درصد) و ۶ نفر مرد (۳/۳۵ درصد) بوده است. از منظر توزیع مدارک دانشگاهی، ۲ نفر (۸/۱۱ درصد) دارای مدرک دکتری تخصصی، ۹ نفر (۹/۵۲ درصد) کارشناسی ارشد و ۶ نفر (۳/۳۵ درصد) دارای مدرک کارشناسی در رشته‌های تخصصی مرتبط با علوم رفتاری، تربیتی و اجتماعی بودند. همچنین، میانگین سابقه کار تخصصی مشارکت‌کنندگان ۲/۱۲ سال با دامنه تغییرات بین ۶ تا ۱۹ سال ثبت گردید که بیانگر درگیری عملی، زیسته و تجارب میدانی غنی آنان در رویارویی با رفتارهای نوجوانان دوره متوسطه اول است.

تحلیل نظام‌مند داده‌های حاصل از مصاحبه‌های عمیق با ۱۷ تن از متخصصان تعلیم و تربیت مدارس متوسطه اول شهر زاهدان، طی سه مرحله کدگذاری ابتدایی، کانونی و نظری بر پایه رویکرد ساخت‌گرایانه، بستر استخراج ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه و تکوین ماتریس جامع ملاک‌ها و نشانگرهای رفتاری شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی را فراهم ساخت که فرآیند اشباع نظری داده‌ها در جدول ۲ قابل مشاهده است.

جدول ۲. فرآیند اشباع نظری داده‌ها

شماره مصاحبه	تعداد استخراج شده	کدهای کل (مشترک)	کدهای تکراری	کدهای جدید پدیدار شده	مجموع کدهای جدید	انباشته وضعیت اشباع
مصاحبه ۱	۳۸	۰	۳۸	۳۸	۳۸	شروع فرایند اکتشاف
مصاحبه ۲	۴۲	۱۴	۲۸	۲۸	۶۶	—
مصاحبه ۳	۳۵	۱۵	۲۰	۲۰	۸۶	—
مصاحبه ۴	۳۹	۲۱	۱۸	۱۸	۱۰۴	—
مصاحبه ۵	۳۱	۱۹	۱۲	۱۲	۱۱۶	—
مصاحبه ۶	۳۶	۲۷	۹	۹	۱۲۵	—
مصاحبه ۷	۲۸	۲۱	۷	۷	۱۳۲	—
مصاحبه ۸	۳۳	۲۸	۵	۵	۱۳۷	—
مصاحبه ۹	۲۹	۲۵	۴	۴	۱۴۱	—
مصاحبه ۱۰	۳۴	۳۱	۳	۳	۱۴۴	—

مصاحبه ۱۱	۲۷	۲۵	۲	۱۴۶	—
مصاحبه ۱۲	۳۰	۲۹	۱	۱۴۷	—
مصاحبه ۱۳	۲۶	۲۵	۱	۱۴۸	—
مصاحبه ۱۴	۳۱	۳۱	۰	۱۴۸	نقطه اشباع نظری اولیه
مصاحبه ۱۵					
مصاحبه ۱۶	۲۸	۲۸	۰	۱۴۸	تثبیت اشباع
مصاحبه ۱۷	۲۵	۲۵	۰	۱۴۸	تثبیت اشباع
مجموع	۲۲	۲۲	۰	۱۴۸	تثبیت نهایی اشباع
	۵۱۴	۳۶۶	۱۴۸	—	اشباع کامل

همان گونه که در جدول شماره ۲ مشاهده می شود، فرآیند نمونه گیری نظری و تحلیل هم زمان داده ها تا مصاحبه شماره ۱۴ ادامه یافت؛ جایی که زایش کدهای اولیه جدید به صفر رسید و هیچ مفهوم یا بعد ناشناخته جدیدی از داده ها پدیدار نشد. به منظور اطمینان از کفایت و غنای مفهومی، سه مصاحبه دیگر (مصاحبه های ۱۵ تا ۱۷) نیز انجام و تحلیل شد که عدم تولید کد جدید در آن ها، تحقق کامل اشباع نظری را بر اساس معیارهای نظریه پردازی داده بنیاد ساخت گرایانه چارمز و برایتان تأیید نمود.

فرایند تحلیل استقرایی^۱ متون مصاحبه ها در نرم افزار تحلیل داده های کیفی^۲ پس از ادغام کدهای باز و استخراج مفاهیم محوری، به شناسایی ۶ مقوله اصلی (ملاک کلان)، ۱۵ مقوله فرعی و ۳۱ نشانگر رفتاری عینی و مشاهده پذیر منتهی شد. ماتریس^۳ تفصیلی این ابعاد در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳: ماتریس ملاک ها، مقوله های فرعی و نشانگرهای رفتاری سنجش شایستگی های اجتماعی-هیجانی

مقوله اصلی (ملاک)	مقوله فرعی	تبیین مفهومی	نشانگرهای رفتاری و عملیاتی
۱. خودآگاهی	خودشناسی هیجانی	بازشناسی و نام گذاری حالات درونی	تشخیص هیجانات (خشم، شادی، ترس) در لحظه وقوع
	خودآزمایی	سنجش توانمندی ها و محدودیت های شخصی	شناخت نقاط قوت و ضعف در تعاملات اجتماعی
	خودکارآمدی	باور به توانایی خود برای انجام تکالیف و رسیدن به اهداف	تلاش مجدد پس از شکست؛ اعتماد به نفس در کارهای جدید
۲. خودمدیریتی	تنظیم هیجان	مدیریت و تعدیل پاسخ های هیجانی شدید	کنترل تکان ها؛ عدم واکنش تند به محرک ها
	مدیریت استرس	حفظ تعادل روانی در شرایط بحرانی یا فشار	استفاده از راهبردهای آرام سازی؛ تاب آوری در برابر چالش ها
	هدف گذاری و خودانضباطی	تعیین مسیر و کنترل رفتار برای رسیدن به مقصد	برنامه ریزی برای مطالعه؛ مدیریت زمان؛ کنترل وسوسه ها
۳. آگاهی اجتماعی	همدلی	درک و تجربه کردن احساسات دیگران	درک موقعیت روانی همکلاسی ها؛ پاسخ همدلانه به رنج دیگران
	احترام به تفاوت ها	پذیرش تنوع فردی و فرهنگی در محیط آموزشی	مدارا با تفاوت های مذهبی، فرهنگی یا فیزیکی
	آگاهی از بافت اجتماعی	درک قواعد نانوشته و هنجارهای حاکم بر مدرسه	دانستن زمان مناسب برای صحبت در کلاس؛ درک سلسله مراتب
۴. مهارت های ارتباطی	همکاری	مشارکت فعال در فعالیت های گروهی	تقسیم کار عادلانه؛ کمک به پیشبرد هدف جمعی
	حل تعارض	مدیریت اختلافات به روش های سازنده	گفتگو به جای درگیری؛ یافتن راه حل های برد-برد
	گوش دادن فعال	دریافت درست پیام ها و نشانه های غیرکلامی دیگران	حفظ تماس چشمی؛ پاسخ مرتبط به صحبت طرف مقابل

¹ Charmaz and Bryant's constructivist grounded theory

² Inductive analysis

³ MAXQDA

⁴ Matrix

۵. تصمیم‌گیری مسئولانه	قضاوت اخلاقی	سنجش رفتار بر اساس اصول درست و نادرست	تمایز میان عمل صحیح و غلط؛ توجه به عدالت در انتخاب
مسئولیت‌پذیری اجتماعی	درک اثرگذاری فرد بر ساختار مدرسه و جامعه	حساسیت به مسائل اجتماعی؛ پذیرش پیامد اعمال خود	
۶. جهت‌گیری ارزشی و پایبندی به ارزش‌ها	پیوند میان باورهای دینی/اخلاقی و رفتار عملی	تجلی اخلاق دینی در رفتار؛ پایبندی به اصول اخلاقی فرهنگی	
همبستگی و تعلق	حفظ انسجام و پیوند با بافت اجتماعی	تقویت روحیه همبستگی؛ احساس تعلق به گروه و مدرسه	

برای بازنمایی عمیق فرایند مفهوم‌سازی و نشان دادن ریشه‌های کدهای انتزاعی در داده‌های اصیل مشارکت‌کنندگان، شواهد روایی هر یک از ابعاد شش‌گانه در ادامه تشریح می‌شود:

۱. ملاک خودآگاهی^۱

متخصصان تأکید داشتند که خودآگاهی در سنین بلوغ باید از حالت انتزاعی خارج شده و به‌صورت نام‌گذاری حالات درونی و باور به توان جبران کاستی‌ها بروز کند.

مشارکت‌کننده پ۱۵ (مشاور مدرسه) در تبیین خودشناسی هیجانی اظهار داشت: «بزرگ‌ترین مشکل بچه‌ها در پایه هفتم و هشتم این است که وقتی درونشان طوفان می‌شود، نمی‌دانند چه حس دارند؛ خشم را با خجالت یا اندوه اشتباه می‌گیرند. نشانگر عینی خودآگاهی برای من این است که وقتی دانش‌آموز وارد اتاق مشاوره می‌شود بتواند بگوید «خانم من الان حسودیم شده» یا «به شدت احساس ناامیدی می‌کنم»، نه اینکه فقط در را بکوبد یا بگوید «اصلاً حالم از همه به هم می‌خورد». این کلامی‌سازی احساسات، مبنای خودآگاهی است.»

همچنین مشارکت‌کننده پ۴ (معاون آموزشی) درباره مؤلفه خودکارآمدی و تاب‌آوری تحصیلی بیان کرد: «در دوره اول متوسطه به خاطر افت ناگهانی نمرات در تغییر مقطع، خیلی‌ها خودشان را می‌بازند. دانش‌آموز دارای شایستگی خودآگاهی، کسی است که بعد از گرفتن اولین نمره ۱۰ در امتحان ریاضی، نگوید «من کلاً کودنم»، بلکه با خودارزیابی واقع‌بینانه بگوید «روش مطالعه‌ام غلط بوده و باید جبران کنم» و برای جبران دست به کار شود.»

۲. ملاک خودمدیریتی^۲

تحلیل داده‌ها نشان داد که تنظیم هیجان و مهار استرس به‌ویژه در رویارویی با رفتارهای تکانه‌ای دوران نوجوانی، شاخص‌ترین نماد خودمدیریتی است.

مشارکت‌کننده پ۳ (روانشناس تربیتی و مشاور) در این باره تصریح کرد: «دانش‌آموز این سن به شدت تحت تأثیر نوسانات بلوغ است. نشانگر واقعی خودتنظیمی برای ما این نیست که بچه‌ای اصلاً عصبانی نشود، بلکه این است که وقتی رقیقش به او تنه می‌زند یا نمره پایینی می‌گیرد، روی میز نکوبد، داد نزند و بتواند چند ثانیه جلوتر جلوی زبانش را بگیرد. ما دانش‌آموزی را دارای شایستگی می‌دانیم که فرآیند خشمش را کلامی و بازداري کند، نه فیزیکی و تکانه‌ای.»

علاوه بر این، مشارکت‌کننده پ۱۶ (روانشناس بالینی و معاون پرورشی) پیرامون مدیریت اضطراب و خودانضباطی گفت: «بارها در سالن امتحانات دیده‌ام دانش‌آموزی که مهارت خودمدیریتی دارد، وقتی برگه‌ها پخش می‌شود و دچار تپش قلب می‌گردد، چشم‌هایش را می‌بندد، نفس عمیق می‌کشد و با خودگویی مثبت خودش را جمع‌وجور می‌کند؛ در حالی که دانش‌آموز فاقد این مهارت، برگه را خط‌خطی می‌کند یا از جلسه فرار می‌کند.»

¹ Self-awareness

² Self-management

۳. ملاک آگاهی اجتماعی^۱

در میدان پژوهش (شهر زاهدان) که با تنوع فرهنگی، زبانی و مذهبی همراه است، آگاهی اجتماعی از چارچوب‌های شناختی صرف فراتر رفته و به شکل پذیرش تفاوت‌ها متجلی می‌شود.

مشارکت‌کننده پ ۷ (دبیر مطالعات اجتماعی با ۱۹ سال سابقه) در اشاره به احترام به تفاوت‌ها بیان داشت: «در زاهدان که بافت قومیتی و مذهبی متنوعی دارد، نشانگر عینی آگاهی اجتماعی این است که دانش‌آموز بتواند کنار دستی‌اش را که از قومیت یا مذهب دیگری است بدون تعصب بپذیرد، در گروه با او همکاری کند و به خاطر تفاوت‌های ظاهری یا گویشی او را مسخره نکند. این دقیقاً همان نقطه پیوند شایستگی اجتماعی با واقعیت زندگی این بچه‌هاست».

مشارکت‌کننده پ ۲ (دبیر مطالعات اجتماعی و کارشناس ارشد جامعه‌شناسی) نیز در خصوص درک قواعد بافتار اظهار داشت: «دانش‌آموزی که آگاهی اجتماعی دارد، موقعیت‌ها را وزن‌کشی می‌کند. می‌داند لحنی که با همکلاسی در زنگ تفریح دارد را نباید در دفتر معاونت یا سر کلاس درس استفاده کند. او قواعد نانوشته مدرسه و مرزهای حرمت معلم را می‌شناسد و پایبند است».

۴. ملاک مهارت‌های ارتباطی^۲

مهارت‌های ارتباطی از دید مشارکت‌کنندگان، عرصه عینی سنجش حل تعارضات بدون خشونت و هنر گوش دادن بود.

مشارکت‌کننده پ ۹ (دبیر مطالعات اجتماعی) در این خصوص خاطرنشان ساخت: «وقتی در مسابقات ورزشی یا سر صف بین بچه‌ها درگیری لفظی پیش می‌آید، عیار شایستگی ارتباطی معلوم می‌شود. نشانگر عینی، بچه‌ای است که به جای یارکشی برای دعوای فیزیکی، طرف مقابل را کنار می‌کشد و می‌گوید «بیا بنشینیم ببینیم دعوایمان سر چیست؟». این قدرت مذاکره و حل تعارض، بزرگ‌ترین کمبود نوجوانان امروز ماست».

مشارکت‌کننده پ ۶ (معاون اجرایی) در تشریح گوش دادن فعال افزود: «بارها دیده‌ایم که وقتی معلم با دانش‌آموز صحبت می‌کند، او به در و دیوار نگاه می‌کند یا کلام معلم را قطع می‌کند. نشانگر رفتاری بچه‌ای که گوش دادن فعال دارد، حفظ ارتباط چشمی توأم با احترام، شنیدن کامل صحبت بدون پیش‌داوری و پاسخ‌دادن دقیق به محور کلام است».

۵. ملاک تصمیم‌گیری مسئولانه^۳

این مؤلفه از دید مربیان بر مسئولیت‌پذیری در قبال خطاها و پایبندی به قضاوت‌های اخلاقی و حفظ سرمایه‌های مدرسه استوار است.

مشارکت‌کننده پ ۱۱ (مدیر مدرسه با ۱۷ سال سابقه) اظهار کرد: «بسیاری از بچه‌ها وقتی شیشه کلاسی می‌شکند یا خسارتی وارد می‌شود، فوراً به دروغ یا مقصر جلوه دادن دیگری پناه می‌برند. اما نشانگر رفتاری تصمیم‌گیری مسئولانه را زمانی دیدم که دانش‌آموز خودش آمد دفتر و گفت: «آقا من حواسم نبود با توپ شیشه را شکستم؛ این هزینه خسارت است یا اجازه بدهید فردا پدرم بیاید درست کند». شجاعت پذیرش پیامد تصمیمات، گوهر ناب مسئولیت‌پذیری است».

مشارکت‌کننده پ ۵ (مشاور مدرسه) نیز در زمینه قضاوت اخلاقی تأکید کرد: «نشانگر تصمیم‌گیری مسئولانه این است که وقتی کل کلاس تصمیم می‌گیرند دسته‌جمعی غیبت کنند یا علیه یک معلم جوسازی راه بیندازند، دانش‌آموز با تکیه بر وجدان اخلاقی‌اش بگوید «این کار اشتباه است و من همراهی نمی‌کنم»؛ یعنی هویت مستقل اخلاقی خود را فدای فشار ناشی از گروه همسالان نکند».

۶. ملاک جهت‌گیری ارزشی و فرهنگی^۴

یکی از بدیع‌ترین یافته‌های این پژوهش، استخراج بعد «جهت‌گیری ارزشی و فرهنگی» بود که کنش‌های رفتاری را از قالب مهارت‌های فردگرایانه غربی متمایز ساخته و در بستر زیست‌بوم اخلاقی-اعتقادی مدارس ایران غنا می‌بخشد.

¹ Social awareness

² Communication skills

³ Responsible decision-making

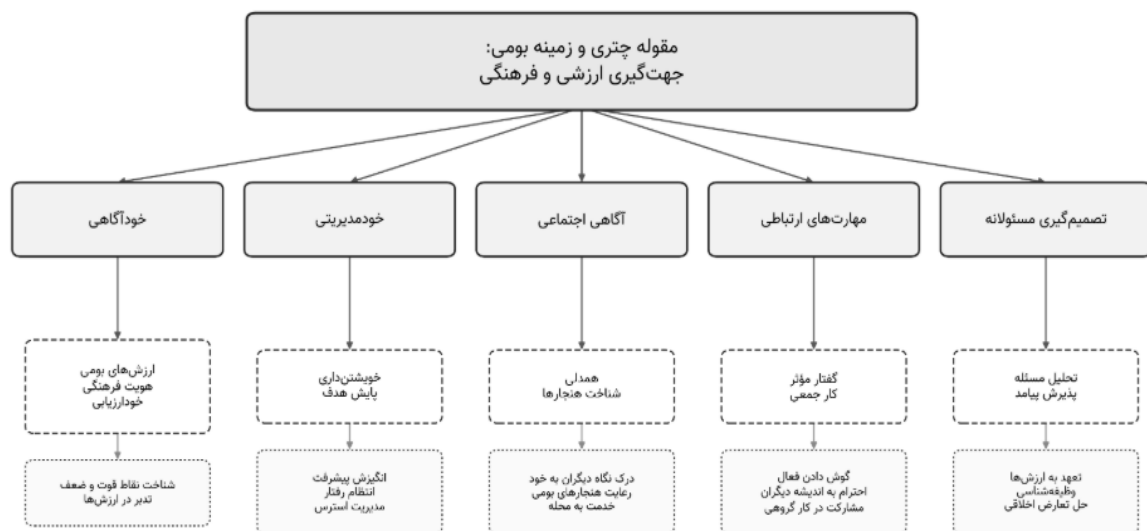
⁴ Value and cultural orientation

مشارکت‌کننده پ ۱ (معاون پرورشی) بر این شاخص تأکید کرد: «در فرهنگ ما، شایستگی اجتماعی بدون حیا، ادب تعاملی و صداقت معنا ندارد. ما نمی‌توانیم فقط الگوهای غربی مهارت ارتباطی را کپی کنیم. نشانگر رفتاری مهم در مدارس ما این است که دانش‌آموز وقتی با معلم یا بزرگتر صحبت می‌کند، لحن و ادب کلامی‌اش حفظ شود و اصول اخلاقی و اعتقادی را نه فقط در حرف، بلکه در رفاقت‌ها و رفتارهای روزمره‌اش نشان دهد».

همچنین، مشارکت‌کننده پ ۱۰ (مدیر مدرسه) با تأکید بر بعد همبستگی، انسجام و تعلق اجتماعی ابراز داشت: «شایستگی در خلأ شکل نمی‌گیرد؛ دانش‌آموزی که خودش را جزئی از کل مدرسه می‌داند، در پاکیزگی کلاس، در چیدن سفره‌های مناسبی، در برنامه‌های خیریه برای بچه‌های نیازمند بومی پیش‌قدم می‌شود. این احساس پیوند و مسئولیت در قبال جامعه خود، روح زنده شایستگی اجتماعی-هیجانی در فرهنگ ماست».

تحلیل نظری و تبیین مدل مفهومی مستخرج

سازمان‌بندی مفهومی ابعاد، مقوله‌های فرعی و نحوه جهت‌بخشی مقوله چتری بر کارکردهای پنج‌گانه شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در شکل ۱ بازنمایی شده است.



شکل ۱. مدل نهایی پژوهش

در مرحله کدگذاری نظری، تحلیل نحوه پیوند و ارتباط متقابل میان مقولات کانونی آشکار ساخت که مقوله «جهت‌گیری ارزشی و فرهنگی» جایگاهی موازی با سایر ابعاد ندارد؛ بلکه همچون یک بستر معنابخش و چتر هدایت‌گر مفهومی، پنج بعد کارکردی دیگر (خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری مسئولانه) را تغذیه و جهت‌دهی می‌کند. به بیان دیگر، در ساختار مستخرج، رفتار مشاهده‌پذیری که در چارچوب‌های رایج بین‌المللی نظیر مدل پنج‌بعدی کسل (۲۰۲۰) صرفاً تحت عناوینی تکنیکی همچون «تنظیم شناختی هیجان» یا «حل مسئله بین‌فردی» شناخته می‌شود، در زیست‌بوم بومی آموزش‌وپرورش ایران با این پرسش بنیادین توأم است که: «این کنش در خدمت چه هدفی، با چه مبنای اخلاقی و در چارچوب چه نظامی از معنا اعمال می‌گردد؟» ازاین‌رو، بعد جهت‌گیری ارزشی و فرهنگی، رفتارهای ارتباطی و هیجانی را از تکنیک‌های مکانیکی فردمحور، به کنش‌های اخلاقی، مسئولانه و زمینه‌مند ارتقا می‌دهد و خلأ ناشی از نادیده‌گرفتن ابعاد هویتی، معنوی و بومی را در ابزارهای متداول سنجش پوشش می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تبیین ملاک‌ها و نشانگرهای رفتاری سنجش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه انجام شد. تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با متخصصان تعلیم و تربیت نشان داد که شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان را می‌توان در قالب شش مقوله اصلی شامل خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی، تصمیم‌گیری مسئولانه و جهت‌گیری ارزشی و فرهنگی صورت‌بندی کرد. این شش مقوله در مجموع مشتمل بر ۱۵ مقوله فرعی و ۳۱ نشانگر رفتاری عینی و مشاهده‌پذیر بودند. از سوی دیگر، تحلیل نظری نشان داد که «جهت‌گیری ارزشی و فرهنگی» صرفاً یکی از ابعاد هم‌عرض با سایر مؤلفه‌ها نیست، بلکه به‌عنوان یک بستر معنابخش، پنج بعد دیگر را جهت‌دهی می‌کند و مشخص می‌سازد که خودتنظیمی، تعامل اجتماعی، قضاوت اخلاقی و تصمیم‌گیری دانش‌آموز در چه چارچوب ارزشی و فرهنگی معنا پیدا می‌کند. این ساختار نشان می‌دهد که شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در بافت مدرسه ایرانی صرفاً مجموعه‌ای از مهارت‌های روان‌شناختی مستقل نیستند، بلکه در شبکه‌ای از ارزش‌های اخلاقی، هنجارهای جمعی و انتظارات فرهنگی شکل می‌گیرند.

نخستین یافته پژوهش، شناسایی «خودآگاهی» به‌عنوان یکی از ابعاد اساسی شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی بود. در این مطالعه، خودآگاهی در قالب خودشناسی هیجانی، خودارزیابی و خودکارآمدی بازنمایی شد و نشانگرهایی مانند توانایی تشخیص و نام‌گذاری هیجانات، شناخت نقاط قوت و ضعف و تلاش مجدد پس از شکست را دربر گرفت. این یافته با دیدگاه‌های موجود در ادبیات تحول مثبت نوجوانی همسو است؛ زیرا خودآگاهی یکی از پیش‌نیازهای اصلی برای هدایت رفتار هدفمند، تنظیم هیجان و انتخاب پاسخ‌های سازگارانه در موقعیت‌های دشوار تلقی می‌شود (Lerner et al., 2011). همچنین، نتایج این پژوهش با شواهدی هم‌راستا است که نشان می‌دهند شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی، زیربنای سازگاری مطلوب و کاهش آسیب‌پذیری دانش‌آموزان هستند (Domitrovich et al., 2017). در دوره نوجوانی، که تصویر فرد از خود و ارزیابی او از توانایی‌هایش هنوز در حال شکل‌گیری است، توانایی تشخیص هیجان و بازشناسی واقع‌بینانه نقاط قوت و ضعف می‌تواند مانع شکل‌گیری قضاوت‌های افراطی درباره خود شود. از این منظر، خودآگاهی به نوجوان کمک می‌کند میان یک تجربه منفی موقتی و یک قضاوت کلی درباره ارزش یا توانایی خویش تمایز قائل شود.

یافته دوم پژوهش به «خودمدیریتی» مربوط بود که شامل تنظیم هیجان، مدیریت استرس و هدف‌گذاری و خودانضباطی بود. مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که کنترل تکانه، پرهیز از واکنش‌های شدید، استفاده از راهبردهای آرام‌سازی، برنامه‌ریزی و مدیریت زمان، از نشانه‌های رفتاری مهم این شایستگی هستند. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های پیشین مطابقت دارد. گزارش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی نیز مهارت‌های هیجانی، کنترل رفتار و توانایی مقابله با فشار را از جمله ظرفیت‌های مهم مرتبط با بهزیستی و عملکرد دانش‌آموزان معرفی کرده است (Organization for Economic & Development, 2021). همچنین، یافته‌های Rodrigo نشان داده است که شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی و انعطاف‌پذیری شناختی می‌توانند با نشانه‌های روان‌شناختی در نوجوانی ارتباط داشته باشند و در سازگاری بهتر فرد با فشارهای دوره نوجوانی نقش ایفا کنند (Rodrigo, 2024). بنابراین، خودمدیریتی را می‌توان حلقه واسط میان تجربه هیجان و انتخاب رفتار دانست؛ به‌گونه‌ای که نوجوان دارای خودمدیریتی مطلوب، الزاماً فاقد خشم، اضطراب یا ناکامی نیست، بلکه قادر است این حالات را به شیوه‌ای مهار و مدیریت کند که موجب آسیب به خود، دیگران یا فرایند یادگیری نشود.

سومین بعد شناسایی‌شده، «آگاهی اجتماعی» بود که از همدلی، احترام به تفاوت‌ها و آگاهی از بافت اجتماعی تشکیل می‌شد. این یافته از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، زیرا محیط مدرسه به‌عنوان یک فضای اجتماعی متکثر، دانش‌آموز را مستمراً با دیدگاه‌ها، نیازها و هویت‌های متفاوت مواجه می‌سازد. در بافت فرهنگی و اجتماعی شهر زاهدان، که تنوع قومی، مذهبی و فرهنگی از ویژگی‌های مهم آن است، توانایی پذیرش تفاوت‌ها و پرهیز از رفتار تبعیض‌آمیز یا تمسخرآمیز به‌عنوان نمود عینی آگاهی اجتماعی شناسایی شد. این یافته با رویکرد آموزش اجتماعی-هیجانی تحول‌آفرین مطابقت دارد که بر هویت، تعلق، عاملیت و عدالت در کنار مهارت‌های فردی تأکید می‌کند (Jagers et al., 2019). همچنین، یافته‌های Nevado-Luna و همکاران نشان می‌دهد که توسعه شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی می‌تواند بستری برای

تقویت تعامل دموکراتیک، صلح، پذیرش دیگری و حل غیرخوشونت‌آمیز تعارض‌ها فراهم آورد (Nevado-Luna et al., 2025). از این رو، آگاهی اجتماعی صرفاً به همدلی عاطفی محدود نیست، بلکه شامل درک قواعد تعامل، احترام به تفاوت‌ها و توانایی تنظیم رفتار با توجه به اقتضائات موقعیتی نیز می‌شود.

چهارمین یافته پژوهش به «مهارت‌های ارتباطی» مربوط بود. همکاری، حل تعارض و گوش دادن فعال به‌عنوان سه زیرمقوله اصلی این بعد شناسایی شدند. مشارکت‌کنندگان رفتارهایی مانند تقسیم منصفانه کار، مشارکت در فعالیت‌های گروهی، گفتگو به‌جای درگیری، تلاش برای یافتن راه‌حل مشترک و توجه واقعی به سخنان دیگران را نشانگر شایستگی ارتباطی دانستند. این یافته با نتایج فراتحلیل Cipriano و همکاران همسو است که نشان داد برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی می‌توانند روابط همسالان، رفتار اجتماعی، مشارکت و جو مدرسه را بهبود بخشند (Cipriano et al., 2023). همچنین، مرور نظام‌مند Chelouche-Dwek و Fonagy حاکی از آن است که مداخلات مدرسه‌محور با تمرکز بر درک حالات ذهنی خود و دیگران می‌توانند به ارتقای رفتار مثبت و تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان کمک کنند (Chelouche-Dwek & Fonagy, 2025). یافته حاضر همچنین با این دیدگاه هماهنگ است که مهارت‌های اجتماعی-هیجانی صرفاً ویژگی‌های درونی فرد نیستند، بلکه در کیفیت تعاملات واقعی، توانایی همکاری و نحوه مدیریت تعارض‌های روزمره آشکار می‌شوند.

پنجمین بعد استخراج‌شده، «تصمیم‌گیری مسئولانه» بود که در قالب قضاوت اخلاقی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی صورت‌بندی شد. در این مطالعه، پذیرش پیامد رفتار، تمایز عمل درست از نادرست، توجه به عدالت و مقاومت در برابر فشار گروه همسالان از جمله نشانگرهای رفتاری این بعد بودند. این نتیجه با چارچوب‌های نظری یادگیری اجتماعی-هیجانی و پژوهش‌هایی که بر نقش این شایستگی‌ها در کاهش رفتارهای پرخطر و تقویت سازگاری مثبت تأکید کرده‌اند هم‌راستا است (Domitrovich et al., 2017). همچنین، شواهد حاصل از پژوهش Barrientos نشان می‌دهد که برخورداری از شایستگی اجتماعی-هیجانی با پشیمانی و پایداری تحصیلی ارتباط دارد (Barrientos, 2025). می‌توان چنین تبیین کرد که دانش‌آموزی که پیامد تصمیم خود را ارزیابی می‌کند و مسئولیت رفتار خویش را می‌پذیرد، در موقعیت‌های تحصیلی نیز احتمال بیشتری دارد که در برابر دشواری‌ها از راهبردهای مسئولانه استفاده کرده و به‌جای اجتناب یا سرزنش دیگران، بر اصلاح رفتار و ادامه تلاش تمرکز کند.

مهم‌ترین یافته متمایز پژوهش حاضر، استخراج بعد «جهت‌گیری ارزشی و فرهنگی» بود که شامل پایبندی به ارزش‌ها و همبستگی و تعلق اجتماعی است. در مدل نهایی پژوهش، این مؤلفه نقش چتری و معنابخش برای سایر ابعاد پیدا کرد؛ به این معنا که تنظیم هیجان، همکاری، همدلی یا تصمیم‌گیری زمانی در بافت آموزشی ایران به‌عنوان شایستگی مطلوب تلقی می‌شوند که با معیارهای اخلاقی، هویت فرهنگی و مسئولیت جمعی پیوند داشته باشند. این یافته با نتایج Tigrari و همکاران درباره ضرورت تبیین شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی نوجوانان در بستر فرهنگی-آموزشی ایران همسو است (Tigrari et al., 2023). همچنین، با دیدگاه Jagers و همکاران مطابقت دارد که تأکید می‌کنند یادگیری اجتماعی-هیجانی نمی‌تواند از هویت، زمینه اجتماعی و ارزش‌های فرهنگی جدا باشد (Jagers et al., 2019). بنابراین، مدل حاضر از رویکردی فراتر از انتقال مستقیم چارچوب‌های وارداتی حمایت می‌کند و نشان می‌دهد که تعریف رفتار شایسته باید با اقتضائات فرهنگی جامعه‌ای که دانش‌آموز در آن رشد می‌کند هماهنگ باشد.

یافته‌های پژوهش همچنین اهمیت حرکت از تعاریف کلی و انتزاعی به سمت نشانگرهای رفتاری عینی را برجسته کرد. یکی از دستاوردهای مطالعه، تبدیل ابعاد کلی شایستگی اجتماعی-هیجانی به مجموعه‌ای از رفتارهای قابل مشاهده در محیط مدرسه بود. این رویکرد با دیدگاه Kauffman و همکاران همخوان است که بر ضرورت تعریف عملیاتی و مشاهده‌پذیر رفتار در فرایندهای سنجش و مداخله آموزشی تأکید دارند (Kauffman et al., 2021). همچنین McKown تأکید کرده است که سنجش مستقیم شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی می‌تواند در مقایسه با اتکای صرف بر پرسشنامه‌های خودگزارشی، امکان بررسی دقیق‌تر عملکرد واقعی کودک و نوجوان را فراهم کند (McKown, 2014). در ادامه، وی بر اهمیت پیوند میان ارزیابی، عملکرد و تصمیم‌گیری آموزشی تأکید کرده و نشان داده است که ابزارهای سنجش باید

بتوانند اطلاعات قابل استفاده برای برنامه‌ریزی تربیتی فراهم آورند (McKown, 2017). از این منظر، نشانگرهایی مانند کنترل تکانه، تلاش مجدد پس از شکست، گوش دادن فعال و پذیرش پیامد رفتار، ظرفیت بالایی برای استفاده در چک‌لیست‌های مشاهده‌ای و ارزیابی‌های تکوینی مدرسه دارند.

نتایج حاضر همچنین با شواهد مربوط به پیامدهای بلندمدت یادگیری اجتماعی-هیجانی مطابقت دارد. فراتحلیل Taylor و همکاران نشان داد آثار برنامه‌های مدرسه‌محور اجتماعی-هیجانی می‌توانند در طول زمان پایدار بمانند و پیامدهای مثبتی در ابعاد مختلف رشد دانش‌آموز ایجاد کنند (Taylor et al., 2017). همچنین، فراتحلیل Cipriano و همکاران بر اثرگذاری گسترده برنامه‌های اجتماعی-هیجانی بر مهارت‌ها، نگرش‌ها، رفتار، روابط همسالان و عملکرد تحصیلی تأکید کرده است (Cipriano et al., 2023). اهمیت این موضوع زمانی روشن‌تر می‌شود که آثار این شایستگی‌ها در دوره‌های بعدی زندگی نیز در نظر گرفته شود؛ برای مثال، ارتباط شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی با آمادگی شغلی دانشجویان نشان می‌دهد که این توانایی‌ها محدود به دوره مدرسه نیستند (McDonnell et al., 2024). همچنین، مطالعه Marín-González و همکاران نقش این شایستگی‌ها را در سازگاری و عملکرد پایدار در محیط‌های رقابتی و پیچیده نشان داده است (Marín-González et al., 2024). بنابراین، سنجش و تقویت این توانایی‌ها در دوره اول متوسطه را می‌توان نوعی سرمایه‌گذاری تحولی برای مراحل بعدی زندگی تلقی کرد.

از نظر روش‌شناختی نیز استخراج ابعاد و نشانگرهای مطالعه حاضر از تجربه متخصصان مدرسه، با منطق پژوهش کیفی و نظریه‌پردازی داده‌بنیاد سازگار است. پژوهش کیفی امکان مطالعه پدیده‌های پیچیده و وابسته به زمینه را از طریق فهم تجربه و معنای ساخته‌شده توسط مشارکت‌کنندگان فراهم می‌کند (Petty et al., 2012). در نظریه داده‌بنیاد نیز مقولات باید تا حد امکان از داده‌های واقعی برآیند و روابط میان آن‌ها طی فرایند مقایسه مستمر توسعه یابد (Zarafshani & Khaledi, 2021). استفاده از این رویکرد در پژوهش‌های آموزشی نیز برای کشف فرایندها و ساختارهای مفهومی پنهان سودمند گزارش شده است (Rashidi & Ferasatkah, 2018). در پژوهش حاضر نیز نمونه‌گیری و تحلیل تا مرحله‌ای ادامه یافت که در مصاحبه‌های پایانی کد جدیدی تولید نشد و اشباع نظری تثبیت شد. این وضعیت با مفهوم‌پردازی Saunders و همکاران درباره اشباع در پژوهش کیفی همخوان است که اشباع را نقطه‌ای می‌دانند که داده‌های بیشتر ارزش مفهومی تازه‌ای به تحلیل اضافه نمی‌کنند (Saunders et al., 2018).

در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه ساختاری چندبعدی و زمینه‌مند دارند و ارزیابی آن‌ها مستلزم توجه هم‌زمان به ابعاد فردی، هیجانی، بین‌فردی، اخلاقی و فرهنگی است. هم‌راستایی پنج بعد نخست با چارچوب‌های بین‌المللی بیانگر وجود عناصر مشترک و بنیادین در رشد اجتماعی-هیجانی است، در حالی که ظهور جهت‌گیری ارزشی و فرهنگی نشان می‌دهد این شایستگی‌ها در سطح رفتار واقعی به‌شدت تحت تأثیر محیط فرهنگی و نظام معنایی جامعه قرار دارند. از این رو، مهم‌ترین دلالت پژوهش حاضر آن است که سنجش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در مدارس ایران باید از ترجمه مستقیم ابزارهای خارجی فراتر رود و به سمت طراحی ابزارهایی مبتنی بر رفتارهای واقعی، قابل مشاهده و متناسب با محیط فرهنگی و تربیتی حرکت کند.

پژوهش حاضر با چند محدودیت همراه بود که باید در تفسیر و تعمیم یافته‌ها مورد توجه قرار گیرد. نخست، مطالعه در مدارس دوره اول متوسطه شهر زاهدان انجام شد و به دلیل ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و قومی خاص این منطقه، تعمیم مستقیم نتایج به تمام دانش‌آموزان کشور باید با احتیاط صورت گیرد. دوم، داده‌ها از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت گردآوری شد و تجربه مستقیم دانش‌آموزان، والدین و سایر کنشگران آموزشی به‌صورت مستقل بررسی نشد. سوم، به دلیل شرایط اجرایی پژوهش، بخش مهمی از مصاحبه‌ها به‌صورت تلفنی یا از طریق پیام صوتی انجام شد که ممکن است امکان مشاهده نشانه‌های غیرکلامی و تعامل عمیق‌تر چهره‌به‌چهره را کاهش داده باشد. همچنین، ماهیت کیفی مطالعه سبب می‌شود یافته‌ها بیشتر برای تبیین مفهومی و طراحی چارچوب مناسب باشند و هنوز برای تعیین ویژگی‌های روان‌سنجی و میزان تعمیم‌پذیری آماری نشانگرهای استخراج‌شده به مطالعات تکمیلی نیاز باشد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده چارچوب شش‌بعدی استخراج‌شده در نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر از دانش‌آموزان مناطق مختلف کشور بررسی و اعتبارسنجی شود. استفاده از طرح‌های آمیخته می‌تواند زمینه تبدیل مقوله‌ها و نشانگرهای کیفی به گوپه‌های استاندارد و سپس بررسی روایی سازه، روایی همگرا و واگرا و پایایی ابزار را فراهم سازد. همچنین پیشنهاد می‌شود دیدگاه دانش‌آموزان، والدین، معلمان و مشاوران به‌صورت هم‌زمان بررسی شود تا امکان مقایسه میان برداشت گروه‌های مختلف فراهم آید. انجام مطالعات طولی نیز می‌تواند مشخص سازد که شایستگی‌های شناسایی‌شده در طول دوره نوجوانی چه تغییراتی پیدا می‌کنند و کدام نشانگرها بیشترین قدرت پیش‌بینی عملکرد تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی، سازگاری اجتماعی و کاهش رفتارهای پرخطر را دارند. افزون بر این، بررسی مدل در گروه‌های سنی دیگر و مقایسه مناطق فرهنگی متفاوت کشور می‌تواند میزان ثبات یا زمینه‌مندی بعد جهت‌گیری ارزشی و فرهنگی را روشن‌تر سازد.

در سطح کاربردی، پیشنهاد می‌شود از ملاک‌ها و نشانگرهای استخراج‌شده برای تدوین چک‌لیست‌های مشاهده‌ای و ابزارهای ارزشیابی تکوینی ویژه معلمان، مشاوران و مربیان مدارس دوره اول متوسطه استفاده شود. برنامه‌های آموزش اجتماعی-هیجانی مدارس می‌توانند بر اساس شش بعد شناسایی‌شده طراحی شوند و به‌جای آموزش نظری، بر تمرین رفتارهای قابل مشاهده مانند نام‌گذاری هیجان، مهار تکانه، مدیریت استرس، گوش دادن فعال، حل تعارض، همکاری، پذیرش تفاوت‌ها و مسئولیت‌پذیری تمرکز کنند. همچنین ضروری است مدیران و مشاوران مدارس، بعد جهت‌گیری ارزشی و فرهنگی را در طراحی برنامه‌ها مورد توجه قرار دهند تا آموزش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی با هویت فرهنگی، اخلاقی و اجتماعی دانش‌آموزان هماهنگ باشد. آموزش معلمان برای استفاده صحیح از نشانگرهای رفتاری نیز می‌تواند به کاهش قضاوت‌های ذهنی و افزایش دقت در شناسایی نیازهای اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان کمک کند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

Social-emotional competencies constitute a fundamental set of psychological, interpersonal, and behavioral capacities that enable individuals to understand and regulate their emotions, establish constructive relationships, recognize the perspectives and feelings of others, make responsible decisions, and adapt effectively to social demands. These competencies are particularly important during early adolescence, when students experience rapid cognitive, emotional, social, and identity-related changes. The junior high school years represent a developmental period in which increasing autonomy, sensitivity to peer evaluation, academic expectations, emotional fluctuations, and the reorganization of social relationships simultaneously create opportunities for growth and vulnerability. From the perspective of positive youth development, educational systems should therefore move beyond a deficit-oriented emphasis on behavioral problems and psychological difficulties and focus on strengthening adolescents' developmental assets and psychosocial competencies (Lerner et al., 2011).

Social-emotional competence has been recognized as a critical factor in promoting positive adjustment, psychological well-being, academic functioning, and adaptive behavior while reducing the likelihood of emotional and behavioral problems among school-aged children and adolescents (Domitrovich et al., 2017). Contemporary evidence further demonstrates that social-emotional competencies are associated with students' ability to cope with developmental challenges and psychological symptoms during adolescence (Rodrigo, 2024). Their significance also extends to motivational and academic outcomes. Higher levels of socio-emotional competence have been associated with academic grit and persistence in demanding educational

situations (Barrientos, 2025). Moreover, the developmental relevance of these competencies extends beyond secondary education, as emotional and social capacities have been linked with career readiness among university students (McDonnell et al., 2024) and with adaptive and sustainable performance in other complex achievement settings (Marín-González et al., 2024).

A growing body of international research has demonstrated the effectiveness of school-based social and emotional learning programs. Longitudinal meta-analytic evidence indicates that the beneficial effects of such interventions can persist beyond the immediate intervention period and contribute to subsequent improvements in social-emotional skills, attitudes, behavioral adjustment, and academic functioning (Taylor et al., 2017). More recent comprehensive evidence similarly indicates that universal school-based social and emotional learning interventions can positively influence students' skills, attitudes, behaviors, peer relationships, school climate, and academic performance (Cipriano et al., 2023). Mentalization-based school interventions have also received attention as potentially effective approaches for promoting socio-emotional competence and positive behavior by strengthening students' capacity to understand their own and others' mental states (Chelouche-Dwek & Fonagy, 2025). Furthermore, social-emotional competencies have increasingly been connected with broader educational goals involving democracy, peace, constructive social participation, and nonviolent management of interpersonal differences (Nevado-Luna et al., 2025).

International frameworks similarly emphasize that social and emotional skills should be regarded as measurable and developable educational outcomes rather than secondary attributes of academic learning. Evidence from the Organisation for Economic Co-operation and Development highlights their relationships with educational performance, psychological well-being, social functioning, and students' broader adjustment (Organization for Economic & Development, 2021). Nevertheless, the assessment of these competencies remains challenging. Abstract constructs such as self-awareness, empathy, emotional regulation, and responsible decision-making must be translated into clear, observable, and contextually meaningful behaviors if they are to be useful for educational assessment and intervention. Operational definitions and behavioral indicators are therefore essential for reliable educational evaluation and targeted support (Kauffman et al., 2021). Direct assessment approaches have similarly been proposed as a means of obtaining more meaningful information about children's social-emotional understanding and functioning (McKown, 2014), while assessment systems should ultimately provide actionable information for educational practice and policy rather than merely numerical scores (McKown, 2017).

An additional challenge concerns cultural validity. Social-emotional competencies are manifested within specific normative, cultural, and relational environments. Transformative approaches to social and emotional learning emphasize identity, belonging, agency, equity, and cultural context rather than conceptualizing social-emotional functioning as a culturally neutral collection of individual skills (Jagers et al., 2019). Iranian research has likewise emphasized the importance of understanding adolescents' social-emotional competencies within their specific cultural and educational context (Tirgari et al., 2023). Consequently, applying assessment frameworks developed in other cultural environments without examining their behavioral meaning within Iranian schools may overlook locally salient ethical, cultural, and relational dimensions.

A qualitative approach is particularly suitable for identifying such context-sensitive dimensions because it allows researchers to explore how educational actors interpret and experience complex phenomena within real-life settings (Petty et al., 2012). Grounded theory provides a systematic framework for generating categories from empirical data rather than imposing predetermined structures on participants' experiences (Zarafshani & Khaledi, 2021), and its usefulness has been demonstrated in educational investigations concerned with complex experiential processes (Rashidi & Ferasatkah, 2018). Theoretical saturation further provides an important criterion for determining when additional qualitative data no longer contribute substantively new conceptual information (Saunders et al., 2018). Accordingly, the present study aimed to identify and explain

the criteria, subcategories, and observable behavioral indicators for assessing the social-emotional competencies of junior high school students from the perspective of education specialists in Zahedan.

Methods and Materials

This applied study employed a qualitative research design based on constructivist grounded theory. The study was conducted in boys' and girls' junior high schools in Zahedan during the 2025–2026 academic year. Participants consisted of education specialists with substantial direct experience of junior high school students, including school principals, educational and executive vice-principals, school counselors, educational counselors, teachers of Thinking and Lifestyle, and social studies teachers.

Participants were initially recruited through criterion-based purposive sampling to ensure access to individuals possessing relevant professional knowledge and extensive experience of adolescents' emotional, behavioral, and interpersonal functioning. As coding and category development progressed, theoretical sampling was used to select subsequent participants according to emerging conceptual needs. Sampling continued until theoretical saturation was achieved. Seventeen specialists ultimately participated in the study.

Data were collected through in-depth, unstructured individual interviews conducted primarily by telephone, with some contributions obtained through recorded voice messages. Interviews explored participants' perceptions and professional experiences concerning observable manifestations of emotional awareness, emotional regulation, coping with stress, peer relationships, social interaction, conflict management, responsibility, and culturally appropriate behavior among junior high school students. Interviews were transcribed verbatim, and analysis proceeded concurrently with data collection.

The constant comparative method guided data analysis. Initial coding involved detailed line-by-line examination of interview transcripts and the generation of codes closely grounded in participants' expressions. During focused coding, conceptually similar codes were compared, integrated, and organized into more abstract categories. Theoretical coding was then used to examine relationships among the major categories and develop the final conceptual structure. MAXQDA was used for data organization, coding, retrieval, and documentation. Trustworthiness was addressed through prolonged engagement with the data, constant comparison, member checking, an audit trail, reflexive memo-writing, expert review, and detailed contextual description. Ethical principles included informed consent, voluntary participation, confidentiality, and anonymization of participants and schools.

Findings

Analysis of the 17 interviews generated 514 coding instances, of which 366 were recurring codes and 148 represented newly identified codes. The number of newly emerging codes progressively declined across interviews. No new codes emerged from Interview 14 onward, and three additional interviews confirmed the stability of theoretical saturation.

The final analysis identified six main categories, 15 subcategories, and 31 objective and observable behavioral indicators. The first main category, **self-awareness**, comprised emotional self-knowledge, self-evaluation, and self-efficacy. Relevant behavioral indicators included recognizing and naming emotions when they occurred, identifying personal strengths and limitations in social interactions, maintaining confidence in unfamiliar tasks, and making renewed efforts after failure.

The second category, **self-management**, consisted of emotion regulation, stress management, and goal setting and self-discipline. Behavioral indicators included impulse control, refraining from intense reactive responses, using calming strategies, maintaining resilience under pressure, planning study activities, managing time, and controlling immediate temptations.

The third category, **social awareness**, included empathy, respect for differences, and awareness of the social context. Observable indicators included understanding classmates' emotional situations, responding

empathically to others' distress, accepting religious, cultural, or physical differences, and recognizing the implicit norms and situational expectations governing school interactions.

The fourth category, **relationship skills**, comprised cooperation, conflict resolution, and active listening. Its behavioral manifestations included fair division of responsibilities, contribution to collective goals, dialogue instead of physical or verbal confrontation, seeking mutually acceptable solutions, attentive listening, and providing responses relevant to the other person's communication.

The fifth category, **responsible decision-making**, consisted of moral judgment and social responsibility. Indicators included distinguishing appropriate from inappropriate behavior, considering fairness during decision-making, accepting the consequences of one's actions, and demonstrating sensitivity toward broader social responsibilities.

The sixth category, **value-cultural orientation**, comprised adherence to values and solidarity and belonging. Relevant indicators included translating ethical and religious principles into everyday conduct, maintaining ethical standards in interpersonal relationships, demonstrating solidarity, developing a sense of belonging to the school community, and participating responsibly in collective activities.

Theoretical coding further demonstrated that value-cultural orientation was not simply parallel to the other five dimensions. Instead, it functioned as an overarching meaning-giving framework that shaped and directed self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making. Thus, the final model represented social-emotional competence as the interaction of five functional dimensions situated within a broader ethical and cultural orientation.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that social-emotional competencies among junior high school students constitute a multidimensional and culturally embedded structure. Five of the identified dimensions—self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making—represent fundamental functional capacities required for successful adolescent adjustment. Their emergence from the participants' accounts demonstrates that adolescents' social-emotional functioning is manifested not as abstract psychological knowledge but through concrete behaviors such as identifying emotions, regulating impulses, tolerating stress, cooperating with others, resolving conflicts constructively, and accepting responsibility for behavioral consequences.

The emergence of value-cultural orientation as the sixth and overarching dimension constitutes an important feature of the model. The findings suggest that in the Iranian educational context, social-emotional competence cannot be interpreted independently of ethical standards, cultural identity, interpersonal respect, collective belonging, and responsibility toward the school community. A technically effective behavior does not necessarily constitute competent behavior unless its purpose and enactment are also consistent with the normative expectations of the relevant social environment. Value-cultural orientation therefore provides a meaning structure through which the other competencies are expressed.

The study also highlights the importance of moving from broad theoretical constructs toward observable behavioral indicators. The 31 indicators identified in the analysis provide an empirical bridge between conceptual definitions and actual school behavior. Rather than assessing students exclusively through generalized self-report judgments, these indicators potentially allow teachers, counselors, and educational professionals to observe how competencies are expressed during classroom interactions, stressful situations, peer conflicts, collaborative activities, and everyday decision-making.

Overall, the study developed a six-dimensional, context-sensitive framework comprising 15 subcategories and 31 behavioral indicators for assessing social-emotional competencies among junior high school students. The framework integrates broadly applicable developmental competencies with a culturally grounded value dimension and therefore provides a conceptual foundation for developing indigenous observation-based

assessment instruments and formative evaluation checklists. It may also inform school counseling, curriculum development, teacher training, and social-emotional interventions that are developmentally appropriate for early adolescents and responsive to the cultural and educational characteristics of Iranian schools.

References

- Barrientos, P. L. M. (2025). Socio-Emotional Competence and Academic Grit Among Grade Ten Students of the Largest Comprehensive High School. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, IX(V), 4947-4957. <https://doi.org/10.47772/ijriss.2025.905000382>
- Chelouche-Dwek, Y., & Fonagy, P. (2025). Mentalization-Based Interventions in Schools for Enhancing Socio-Emotional Competencies and Positive Behaviour: A Systematic Review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 34, 1295-1315. <https://doi.org/10.1007/s00787-024-02578-5>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M. A., Wood, M., Farley, K., McCarthy, M., & Sehgal, K. (2023). The State of Evidence for Social and Emotional Learning: A Contemporary Meta-Analysis of Universal School-Based Interventions. *Child development*, 94(5), 1181-1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in Service of Educational Equity and Excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162-184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., Pullen, P. C., & Badar, J. (2021). *Special Education: What It Is and Why We Need It* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003043874>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Schmid, K. L., & Napolitano, C. M. (2011). Positive Youth Development: Processes, Programs, and Problematics. *Journal of Youth Development*, 6(3), 38-62. <https://doi.org/10.5195/jyd.2011.174>
- Marín-González, F. H., Gómez-Balbuena, L., & Ortiz, A. (2024). Analysis of Socio-Emotional Competencies as a Key Dimension for Sustainability in Colombian Elite Athletes. *Sustainability*, 16(5), 2066. <https://doi.org/10.3390/su16052066>
- McDonnell, M., Yang, Y., & Zadhan, Z. (2024). Linking Emotional and Social Competencies to Career Readiness Among Senior Undergraduates [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(1), 198-204. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.1.19>
- McKown, C. (2014). Challenges and Opportunities in the Direct Assessment of Children's Social-Emotional Comprehension. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (2nd ed., pp. 320-335). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203106525>
- McKown, C. (2017). Social-Emotional Assessment, Performance, and Policy. In C. A. Maher & S. G. Forman (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (pp. 324-341). Guilford Press.
- Nevado-Luna, J. M., Del Valle Díaz, S., Sánchez Sánchez, F., & Hernandez Molano, A. (2025). Development of Socioemotional Competencies to Work on Democracy and Peace. *International Journal of Education for Social Justice*, 14(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2025.14.1.013>
- Organization for Economic, C.-o., & Development. (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey on Social and Emotional Skills*.
- Petty, N. J., Thomson, O. P., & Stew, G. (2012). Ready for a Paradigm Shift? Part 2: Introducing Qualitative Research Methodologies and Methods. *Manual Therapy*, 17(5), 378-384. <https://doi.org/10.1016/j.math.2012.03.004>
- Rashidi, Z., & Ferasatkhah, M. (2018). Learning Process in Doctoral Education: A Grounded Theory. *Research in Medical Education*, 10(1), 53-64. <http://rme.gums.ac.ir/article-1-628-en.html>
- Rodrigo, J. L. S. (2024). Cognitive flexibility and socioemotional competences as a modulating factor of psychopathological symptoms in adolescence. *Journal of Affective Disorders Reports*, 16, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2024.100752>
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2018). Saturation in Qualitative Research: Exploring Its Conceptualization and Operationalization. *Quality & Quantity*, 52(4), 1893-1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Tirgari, A., Ahmadi, F., & Farahmand, F. (2023). Explaining Social-Emotional Competencies in the Cultural-Educational Context of Iranian Adolescents. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 19(68), 45-62. <https://doi.org/10.22054/jep.2023.69541.3698>

Zarafshani, K., & Khaledi, K. (2021). Grounded Theory in Behavioral Studies: Methodological Considerations. *Qualitative Research in Behavioral Sciences*, 1(1), 15-28. https://qrbs.birjand.ac.ir/article_2969.html?lang=en