

اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی - عاطفی بر روی اختلالات رفتاری و

عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر

آذر محمدی گرکانی^۱، فریبرز درتاج^۲، علیرضا کیامنش^۳

چکیده

هدف: هدف از پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی- عاطفی به روش (You Can Do It) بر اختلالات رفتاری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بود.

روش: این پژوهش کاربردی و از نظر روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش را ۴۰ نفر از دانش‌آموزان دختر منطقه ۱ تهران که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در پایه هشتم تشکیل دادند. با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس برای انجام تحقیق انتخاب شد. سپس، به روش تصادفی ساده دو مدرسه از بین مدارس این منطقه انتخاب و ۴۰ نفر از دانش‌آموزان پایه هشتم که با استفاده از آزمون‌های غربالگری سیاهه مهارت اجتماعی ایندربیتزن و فوستر (1992)، فرم سیاهه رفتاری کودک (CBCL) در آزمون آخنباخ و پرسشنامه عملکرد تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۹) شناسایی شده بودند به تصادف در گروه‌های آزمایش و کنترل جایگزین شدند. به گروه آزمایشی در یازده جلسه مهارت‌های اجتماعی- عاطفی با روش YCDI آموزش داده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کواریانس در سطح معناداری ۰/۰۵ و با استفاده از نرم افزار spss21 انجام شد.

یافته‌ها: نتایج حاصل از تحلیل کواریانس نشان داد که مداخله آموزشی YCDI منجر به کاهش اختلالات رفتاری و افزایش عملکرد تحصیلی شد ($P < 0/001$). همچنین از بین مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی، آموزش مهارت‌های اجتماعی - عاطفی بر روی انگیزش بیشترین اثر و بر روی اثر هیجانی و فقدان کنترل پیامد کمترین اثر را داشت.

نتیجه‌گیری: معلمان در کنار تدریس مهارت‌های شناختی به دانش‌آموزان به آموزش مهارت‌های عاطفی-اجتماعی نیز اقدام نمایند.

کلید واژه‌ها: مهارت‌های اجتماعی-عاطفی، اختلالات رفتاری، عملکرد تحصیلی، دانش‌آموزان دختر

^۱ دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

^۲ استاد گروه روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران dortajf@gmail.com

^۳ استاد گروه روانشناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

مقدمه

یکی از مهم‌ترین دستاوردهای دوران کودکی و نوجوانی کسب مهارت اجتماعی و آماده کردن آنها برای ورود به اجتماع است. مهارت‌های اجتماعی توانایی‌های مهمی هستند که دانش‌آموزان برای موفق شدن و شاد بودن در زندگی روزمره خود، چه در مدرسه با همسالان و چه با خانواده خود، به آنها نیاز دارند. علاوه بر این، مهارت‌های اجتماعی پیشرفته به موفقیت تحصیلی و بهبود نتایج یادگیری دانش‌آموزان کمک می‌کنند (چئونگ، سیو و براون^۱، ۲۰۱۷). مهارت‌های اجتماعی مجموعه رفتارهای قابل قبولی هستند که یادگیری آنها فرد را قادر می‌سازد با دیگران رابطه‌ای مؤثر برقرار کرده و از واکنش‌های نامعقول اجتماعی خودداری کند (شکوهی یکتا و همکاران، ۱۳۹۲). این مهارت‌ها اغلب به عنوان مجموعه‌ای پیچیده از مهارت‌های مختلف شامل ارتباط، حل مسأله، تصمیم‌گیری، جرأت‌آموزی^۲، تعامل با همسالان و خودمدیریتی^۳ در نظر گرفته می‌شوند. این رفتارها همگی هدفمند بوده، مرتبط با هم، متناسب با وضعیت و شرایط، آموختنی و قابل کنترل هستند (فتح‌الهی و صحرايي، ۱۳۹۲). یادگیری این مهارت‌ها عمدتاً از طریق مشاهده، تقلید، آزمایش و کسب اطلاعات امکان‌پذیر است. اکتساب مهارت اجتماعی یک فرایند یادگیری ضروری است. به این دلیل که، کودکان و نوجوانان از طریق کسب مهارت‌هایی همچون تعامل، همکاری، سازش و دوست‌یابی به درون گروه همسالان خود راه می‌یابند و می‌توانند اساس زندگی موفق را تشکیل دهند. گستره وسیعی از پژوهش‌ها از این موضوع پشتیبانی می‌کنند که وقتی مدارس بر صلاحیت‌های خودآگاهی، تصمیم‌گیری، تنظیم اهداف، حل مسأله و حفظ روابط مثبت با دیگران تمرکز کنند نقش مهمی در آماده‌سازی دانش‌آموزان برای موفقیت‌های تحصیلی و زندگی ایفا می‌کنند (استیلمن، استیلمن، مارتینز، فریدمن، جنسن و لیت^۴، ۲۰۱۸).

شواهد زیادی وجود دارد که نشان می‌دهد ویژگی‌های رفتار اجتماعی کودکان در سازگاری با مدرسه و عملکرد تحصیلی‌شان نقش دارد. معلمان گزارش می‌کنند که کودکان با سطوح مختلفی از مهارت‌های اجتماعی وارد مدرسه می‌شوند و این مهارت‌ها نقش حساس و بحرانی در موفقیت‌های اولیه آنان دارد (نریمانی و همکاران، ۱۳۸۶). بررسی‌های متعدد (شیری، ولی‌پور، مظاهری، ۱۳۹۲؛ یگانه، ۱۳۹۲؛ مامی و آرایش، ۲۰۱۰؛ استیلمن، استیلمن، مارتینز، فریدمن، جنسن و لیت، ۲۰۱۸) نشان داده‌اند که کمبود مهارت‌های اجتماعی نه تنها می‌تواند تأثیر منفی بر کارکرد تحصیلی دانش‌آموزان بگذارد، بلکه همچنین می‌تواند مشکلات یادگیری و اختلالات رفتاری را تشدید کرده، مانع پیشرفت آنان شده و منجر به عواقب نامطلوب در دوران تحصیل گردد. کودکانی که کمبود مهارت‌های اجتماعی دارند ممکن است با مشکلات

1 Cheung, Siu & Brown

2 assertive

3 self-management

4 Stillman, Stillman, Martinez, Freedman, Jensen, Leet

متعددی از جمله: عدم مصالحه و سازش در روابط بین فردی، مشکلات و اختلالات رفتاری، تأثیرات بازدارنده بر کارآمدی و پویایی کودکان و نوجوانان، جلوگیری از شکل‌گیری سالم هویت و شکوفایی استعدادها و قوای فکری و عاطفی، و تأثیر منفی بر رشد شخصیت و سازگاری با محیط روبرو شوند. بنابراین، کاستی در مهارت‌های اجتماعی بیانگر پیش‌آیندهای بالقوه اختلالات روانشناختی است (یگانه، ۱۳۹۲). در این میان، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که گونه‌های خاصی از اختلالات رفتاری مانند اختلال سلوک^۱، اختلال نافرمانی مقابله‌ای^۲، و اختلال بیش‌فعالی و نقص توجه^۳ در میان دیگر اختلالات روانی از بیشترین فراوانی برخوردارند (کریمی، کیخاونی و محمدی، ۱۳۸۹).

از طرفی، بخش عمده‌ای از پژوهش‌های علوم تربیتی به موضوع عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و بررسی عوامل مؤثر بر آن اختصاص داده شده است. جامعه و به طور ویژه، آموزش و پرورش نسبت به سرنوشت، رشد و تکامل موفقیت‌آمیز و جایگاه دانش‌آموز در جامعه علاقمند است و انتظار دارد دانش‌آموزان در زمینه‌های گوناگون اعم از ابعاد شناختی و کسب مهارت و توانایی، و نیز در ابعاد شخصیتی، عاطفی و رفتاری، آن چنان که باید، پیشرفت کنند و تعالی یابند. امروزه، پژوهشگران بر ضرورت توجه به پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت تحصیلی تأکیدی خاص دارند. آنچنان که در سه دهه اخیر، مطالعه عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی بیش از پیش مورد توجه نظام‌های آموزشی قرار گرفته است. فریدلندر، رید، شوپاک و کرایبی^۴ (۲۰۰۷) عقیده دارند پیش‌بینی دقیق از عملکرد تحصیلی، تنها بر پایه ظرفیت‌هایی که به وسیله آزمون‌های هوش سنجیده می‌شوند صورت نمی‌گیرد، بلکه باید اطلاعاتی در خصوص ویژگی‌های شخصیتی، انگیزشی، عاطفی و شناختی که نقش میانجی بین توانایی‌ها و پیشرفت در حیطه‌ای ویژه ایفا می‌کنند در اختیار داشت. در این راستا با توجه به ارتباط شناخت، انگیزش و عاطفه در رفتار انسان متغیرهای متعددی به منظور تبیین عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در حوزه‌های متفاوت درسی شکل گرفته و به آزمون گذاشته شده‌اند.

همانطور که ذکر شد، مهارت‌های اجتماعی-عاطفی از مقوله‌های مهم در زندگی هر فرد محسوب می‌شوند؛ اما اختلالات رفتاری در فرایند یادگیری به عنوان یک مانع عمل می‌کنند. یکی از مفاهیم مهم در نوجوانان که ارتباط تنگاتنگی هم با عملکرد تحصیلی دارد، اختلالات رفتاری است (لیو، هوانگ، کائو و گائو^۵، ۲۰۱۷). اختلالات رفتاری مانع از عملکرد تحصیلی موفق شده و باعث می‌شود نوجوانان در فرایند تحصیل با مشکلاتی مواجه شوند؛ لذا وجود برنامه‌های آموزشی و مداخله‌ای در این مورد بسیار مهم و ضروری

1 Condu Disorder (CD)

2 Oppositional Defiant Disorder (ODD)

3 Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)

4 Friedlander, Reid, Shupak, & Cribbie

5 Liu, Huang, Kao, & Gau

است. در این زمینه، توجه به مهارت‌های اجتماعی و عاطفی و تقویت آن می‌تواند راهگشایی به منظور بهبود یادگیری و فعالیت‌های آموزشی در مدارس باشد. به تعبیری، می‌توان گفت داشتن مهارت‌های اجتماعی از ضرورت‌های اساسی زندگی امروز است. این ضرورت به‌ویژه برای سنین نوجوانی و جوانی که افراد را در رویارویی با موقعیت‌های متعدد قرار می‌دهد بیشتر ملموس می‌باشد. در این رابطه، نقش مدرسه و معلمان از اهمیت به‌سزایی برخوردار است. بر این اساس، با توجه به اهمیت یادگیری مهارت‌های اجتماعی در سال‌های حساس رشد لازم است ارزیابی اولیه‌ای مبنی بر میزان یاددهی این مهارت‌ها از سوی دبیران صورت گیرد (رحیمی، پیرخضرایان و فاضل، ۱۳۹۵).

براساس نظریه شناختی، مهارت‌های ضعیف اجتماعی به رفتارهای اجتماعی ضعیف مربوط می‌شود. تحقیقات انجام شده با کودکان و نوجوانان از قبیل جنابادی (۱۳۹۰)، و فرهادی و همکاران (۱۳۹۳) حاکی از آن است افرادی که چنین آموزش‌هایی را یاد گرفته باشند بهتر می‌توانند با مشکلات زندگی روزمره کنار بیایند. با افزایش پیچیدگی‌های روابط با همسالان، به ویژه، در طول دوره نوجوانی، ادامه و حفظ این روابط نیازمند مهارت‌های اجتماعی - عاطفی مناسب است. شواهدی وجود دارد مبنی بر اینکه مهارت‌های عاطفی - اجتماعی نوجوانان، پیشرفت تحصیلی بیشتر را پیش‌بینی می‌کنند (الیوت، فری و دیویس^۱، ۲۰۱۵). بنابراین، پیشرفت تحصیلی نیز می‌تواند یکی از نتایج بهبود مهارت اجتماعی است. از متغیرهای مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، باورهای خودکارآمدی است. نتایج تحقیق احمدی، حاتمی، احدی و اسدزاده (۱۳۹۲) نشان می‌دهد که رابطه معنادار مثبتی بین باورهای خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد و دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا در تکالیف و آزمون‌های نوشتن نمرات بالایی کسب می‌کنند. اما، دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی پایین خود را شکست‌خورده و ناتوان قلمداد می‌کنند و تلاش کمی برای بهبود وضعیت تحصیلی خود انجام می‌دهند. آنچه که در افزایش خودکارآمدی مهم است توانایی معلم و دانش‌آموزان در استفاده از مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی است. این مهارت‌ها از چنان اهمیتی برخوردار هستند که نارسایی آنها با احساس تنهایی، اضطراب اجتماعی، افسردگی، عزت نفس پایین و عدم موفقیت‌های تحصیلی و شغلی همراه می‌باشد (دورلاک و همکاران^۲، ۲۰۱۱).

هر جامعه‌ای برای پیشرفت و رشد در ابعاد مختلف اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی و ... نیاز به افرادی دارد که از نظر روانی و جسمانی سالم باشند. با توجه به اینکه نوجوانان امروز، صاحبان بلافصل آینده جامعه هستند سلامتی و بیماری آنان در سلامتی و بیماری جامعه فردا و نسل‌های آینده اثراتی قابل توجه خواهد داشت. بنابراین لازم است به سلامت روانی و جسمانی این قشر عظیم بیشتر توجه شود و گام‌هایی اساسی در جهت پیشگیری و درمان بیماریها و اختلالات روانی و رفتاری آنها برداشته شود. تاکنون روش‌های

1 Elliot, Frey & Davies

2 Durlak et al.

مختلفی برای آموزش مهارت‌های اجتماعی-عاطفی به کودکان و نوجوانان استفاده شده است که از آن جمله می‌توان به موارد زیر اشاره نمود: آموزش ذهن‌آگاهی (لو، هوآنگ و رایوس^۱، ۲۰۱۷)، آموزش حل مسأله و ابراز وجود (شکوهی یکتا و همکاران، ۱۳۹۲)، بازی‌درمانی (کميجانی و هاشمی‌آذر، ۱۳۸۸)، و یادگیری مشارکتی (کرامتی، ۱۳۸۶). از جمله روش‌هایی که برای ارتقاء مهارت عاطفی و اجتماعی و بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گرفته است می‌توان به YCDI^۲ اشاره نمود. این روش اولین بار توسط میشل برنارد^۳ (۲۰۰۵) معرفی شد. مؤلفه‌های این روش آموزشی عبارتند از: همراهی اجتماعی، سازمان‌دهی، پایداری، اعتماد به نفس و انعطاف‌پذیری عاطفی. آموزش این مهارت‌ها به دلیل پیچیدگی جریان اجتماعی شدن و عوامل گوناگون مؤثر بر آن باید با در نظر گرفتن همه‌ی عوامل مؤثر انجام شود. در صورت تأیید فرضیه‌های تحقیق، نتایج پژوهش حاضر می‌تواند زمینه را برای استفاده از این روش در جمعیت‌های دیگر دانش‌آموزی فراهم کند. به ویژه اینکه برنامه YCDI شامل ابعاد همراهی اجتماعی، سازمان‌دهی، پایداری، اعتماد به نفس و انعطاف‌پذیری عاطفی است و می‌تواند به عنوان یک سبک زندگی مورد استفاده افراد قرار بگیرد. این پژوهش، در مورد شرایطی که عملکرد دانش‌آموزان را در محیط مدرسه و خارج از مدرسه بهبود می‌بخشد به لحاظ کاربردی حائز اهمیت است، زیرا یک محیط آموزشی تدارک می‌بیند که در آن، امکان رشد و بالندگی دانش‌آموزان تسهیل می‌شود. اثربخشی برنامه YCDI در پژوهش‌های برنارد (۲۰۰۵ و ۲۰۰۸)، برنارد و اشتون^۴ (۲۰۱۰)، برنارد و والتون^۵ (۲۰۱۱) تأیید شده است. با وجود این، مزایای بالقوه YCDI در کاهش اختلالات رفتاری و افزایش عملکرد تحصیلی، به‌ویژه، در بین دانش‌آموزان دبیرستانی مطالعه نشده است. بنابراین، هدف از این مطالعه، بررسی این موضوع است که آیا آموزش مهارت‌های اجتماعی-عاطفی به روش YCDI منجر به کاهش اختلالات رفتاری در دانش‌آموزان دبیرستانی و در نتیجه بهبود عملکرد تحصیلی می‌شود یا خیر؟

روش

این مطالعه از نظر روش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش را ۴۰ نفر از دانش‌آموزان دختر منطقه ۱ تهران که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در پایه هشتم تشکیل دادند. بدین ترتیب که از میان تمامی مناطق ۲۲گانه تهران، منطقه ۱ تهران به صورت در دسترس انتخاب شد. سپس، از بین مدارس دخترانه متوسطه اول این منطقه، دو دبیرستان فاطمه الزهرا و حضرت

1 Lu, Huang & Rios

2 You Can Do It (YCDI)

3 Bernard

4 Ashdown

5 Walton

زینب به صورت تصادفی انتخاب شد. از طریق مشاهده و مصاحبه با معلمان و مدیران مدارس و در نهایت، والدین دانش‌آموزان، و با استفاده از مقیاس اختلالات رفتاری آخنباخ (فرم والد)، ۴۰ دانش‌آموز دارای اختلالات رفتاری شناسایی شدند. جایگزینی شرکت‌کنندگان در گروه‌ها (۱ گروه آزمایشی و ۱ گروه کنترل) به صورت تصادفی انجام شد. پس از گرفتن پیش‌آزمون (پرسشنامه‌های مهارت اجتماعی و عملکرد تحصیلی) از هر دو گروه، متغیر مستقل (آموزش مهارت‌های اجتماعی-عاطفی به روش YCDI) تنها برای گروه آزمایش در ۱۱ جلسه (جلسات ۹۰ دقیقه‌ای در دو ماه متوالی) اجرا شد. در این مدت، شرکت‌کنندگان گروه کنترل آموزشی دریافت نکردند. محتوای جلسات آموزشی YCDI در پیوست ۱ (براساس مدل کوتی^۱، ۲۰۰۹) ارائه شده است. پس از اتمام جلسات آموزشی از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. سپس داده‌های به دست آمده با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس^۲ یک متغیره مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ملاک‌های ورود عبارت بودند از داشتن مشکل رفتاری با استفاده از مقیاس تشخیصی آخنباخ و قرار داشتن در دامنه سنی ۱۳-۱۴ یا تحصیل در پایه هشتم. ملاک‌های خروج نیز شامل تشخیص اختلال عمده روانپزشکی براساس مصاحبه بالینی با تشخیص روانپزشک، مصرف دارو در زمان مداخله، دریافت همزمان مداخلات روان‌شناختی دیگر، غیبت بیش از دو جلسه از حضور در کلاس‌های آموزشی و انصراف خود دانش‌آموز از حضور در ادامه جلسات بود. در مرحله بعد، جلسه‌ای توجیهی برای مادران دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش برگزار شد و توضیحاتی در مورد مداخله داده شد. سپس از آنها درخواست شد فرم رضایت‌نامه والدین را تکمیل نمایند.

ابزارهای پژوهش شامل مقیاس اختلالات رفتاری آخنباخ^۳، سیاهه مهارت اجتماعی^۴ ایندربیتزن و فوستر^۵، پرسشنامه عملکرد تحصیلی فام و تیلور^۶ می‌باشد، که در اینجا توضیحات هر یک به تفکیک ارائه می‌شود:

(۱) مقیاس خودگزارش‌دهی اختلالات رفتاری آخنباخ: این آزمون برای کودکان و نوجوانان بین سنین ۱۱ تا ۱۸ سال می‌باشد، و شامل پرسشنامه‌ی خودسنجی^۷ و سیاهه رفتاری کودک^۸، و فرم گزارش معلم^۹ می‌باشد. پرسشنامه خودسنجی (YSR)، توسط خود کودک پر می‌شود. YSR در بخش اول از ۱۲ سؤال تشکیل شده است شایستگی‌ها، ناتوانی‌ها و بیماری‌های کودک مورد سنجش قرار می‌گیرد و همچنین عمده‌ترین نگرانی پاسخ دهنده در ارتباط با کودک و نظر او نسبت به بهترین ویژگی‌ها و خصوصیات کودک

1 Costi

2 analysis of covariance (ANCOVA)

3 Achenbach Youth Self- Report Scale

4 the Teenage Inventory of Social Skills (TISS)

5 Inderbitzen & Foster

6 Educational performance Pham-Taylor Questionnaire (EPT)

7 yourself- report (YSR)

8 child behavior checklist) CBCL)

9 teacher's report form) TRF)

مورد پرسش قرار می‌گیرد. بخش دوم شامل ۱۱۳ گویه است که توسط یک مقیاس لیکرت سه درجه ای (اغلب=۲، گاهی=۱، هیچوقت=۰) سنجیده می‌شود. پاسخ‌ها به نشانه‌ها یا مشکلاتی اشاره می‌کنند که در طول ۶ ماه گذشته تجربه شده‌اند. این پرسشنامه برای سنین ۱۱-۱۸ سال با حداقل تحصیلات در حد پایه پنجم ابتدایی در مدت زمان ۱۵ دقیقه قابل پاسخگویی است. در این پرسشنامه مشکلات رفتاری - هیجانی به سه گروه تقسیم بندی شده‌اند: اختلال درونی سازی (درب‌گیرنده رفتارهای بیش از حد مهار شده ای که معطوف به درون شده است)، اختلال بیرونی سازی (درب‌گیرنده مشکلاتی که رو به بیرون دارند و در نعارض با دیگر افراد و محیط قرار می‌گیرند). از بین هشت عامل مشکلات رفتاری-هیجانی در این مقیاس به ترتیب سه عامل گوشه‌گیری، شکایات جسمانی، اضطراب -افسردگی، به عنوان مشکلات درونی سازی شده، دو عامل رفتار قانون‌شکنی و رفتار پرخاشگرایانه به مشکلات بیرونی سازی و سه عامل مشکلات اجتماعی، مشکلات تفکر و مشکلات توجه به عنوان جزء بینابینی (نه کاملاً جزء درونی و نه جزء کاملاً برونی شده) قید شده‌اند. امتیاز این پرسشنامه به ترتیب شامل: گوشه‌گیری (۰-۱۴)، اضطراب -افسردگی (۰-۲۳)، شکایات جسمانی (۰-۱۸)، مشکلات اجتماعی (۰-۱۶)، مشکلات تفکر (۰-۱۴)، مشکلات توجه (۰-۱۸)، رفتار بزهکارانه (۰-۲۲)، رفتار پرخاشگرایانه (۰-۳۶)، نمره کلی وضعیت روانشناختی (۰-۲۲۴)، جزء درونی شده (۰-۶۴)، جزء برونی شده (۰-۵۸) و جزء بینابینی (۰-۴۸).

میانایی (۱۳۸۵) اعتبار آزمون آخنباخ را با استفاده از ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون و آزمون t برای نمونه‌های وابسته، مورد تحلیل قرار داد. کلیه ضرایب همبستگی در سطح $p < 0/05$ معنادار بودند. به عبارتی، دامنه‌ی ضرایب همسانی درونی فرم‌های سه‌گانه‌ی نظام سنجش مبتنی بر تجربه‌ی آخنباخ (CBCL، YSR و TRF) از همسانی بالایی برخوردار بود. روایی آزمون نیز، ضرایب حاصله را در سطح $P < 0/01$ از لحاظ آماری، معنادار نشان دادند. ملاک انتخاب دانش‌آموزان گزارش والدین بود. در تحقیق حاضر ضریب پایایی پرسشنامه (فرم CBCL) با استفاده از آلفای کرونباخ $0/81$ به دست آمد.

۲) سیاهه مهارت اجتماعی ایندربیتزن و فوستر (۱۹۹۲): این سیاهه حاوی ۳۹ ماده شش گزینه‌ای است که آزمودنی پاسخ خود را در مورد هر ماده، در دامنه‌ای از نمره‌های صفر = اصلاً درست نیست تا ۵ = همیشه درست است، ابراز می‌کند. نسخه اصلی این سیاهه دارای ۴۰ عبارت است که یک عبارت به دلیل عدم انطباق با فرهنگ ایرانی حذف شد (عبارت شماره ۲۲). این سیاهه رفتارهای مثبت و منفی را اندازه‌گیری می‌کند. شیوه‌های نمره‌گذاری ماده‌های منفی معکوس است. نحوه ارزیابی مهارت‌های اجتماعی هر فرد بدین صورت است که اگر فردی نمره‌اش بالاتر از میانگین باشد، دارای مهارت اجتماعی بالاست و اگر پایین‌تر از میانگین باشد، مهارت‌های اجتماعی پایین دارد. نمره ۹۸ بر اساس استاندارد آزمون به عنوان میانگین در نظر گرفته می‌شود. اعتبار پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی توسط ایندربیتزن و فوستر (۱۹۹۲) برای ماده‌های مثبت $0/90$ ، و ماده‌های منفی $0/72$ ، و ثبات درونی آن $0/88$ گزارش شده است. این

پرسشنامه توسط امینی (۱۳۷۸) در شهر تهران برای دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی اعتباریابی شده که نتایج حاکی از آن بوده است که ۲۰ ماده مثبت دارای ضریب اعتبار ۰/۷۱ و ۲۰ ماده منفی دارای ضریب اعتبار ۰/۶۸ است (شیری، ولی‌پور و مظاهری، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر ضریب پایایی به میزان ۰/۶۰ به دست آمد.

۲) پرسشنامه عملکرد تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۹): پرسشنامه‌ی سنجش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اکتباسی از پژوهش‌های فام و تیلور است که در سال ۱۹۹۹ تهیه کرده است و در حوزه عملکرد تحصیلی برای جامعه‌ی ایران اعتباریابی شده است. آزمون عملکرد تحصیلی قادر است با ۴۸ سؤال، ۵ حوزه مربوط به عملکرد تحصیلی را اندازه‌گیری نماید. بُعدها شامل خودکارآمدی (۸ گویه)، تأثیرات هیجانی (۸ گویه)، برنامه‌ریزی (۱۴ گویه)، فقدان کنترل پیامد (۴ گویه)، و انگیزش (۱۳ گویه) می‌باشد. نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است که امتیاز مربوط به هر گزینه به صورت (۱=هیچ، ۲=کم، ۳=تاحدی، ۴=زیاد، ۵=خیلی‌زیاد) است. ۳۲ ماده به صورت مستقیم و ۱۶ گویه (شامل ۴ گویه‌ی ۸، ۲۳، ۲۶ و ۳۳، ۸ گویه‌ی تأثیرات هیجانی و ۴ گویه‌ی فقدان کنترل پیامد) به صورت وارونه نمره‌گذاری می‌شوند. برای به‌دست آوردن امتیاز مربوط به هر بُعد، مجموع امتیازات تک‌تک گویه‌های مربوط به آن بُعد را با هم محاسبه می‌کنیم. لازم به ذکر است، که به گویه شماره ۷ نمره‌ای تعلق نمی‌گیرد. پایایی پرسشنامه‌ی عملکرد تحصیلی توسط سازندگان به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۰ به دست آمده است. در پژوهش در تاج (۱۳۸۳) روایی محتوایی این پرسشنامه توسط نظر اساتید مورد تأیید قرار گرفته است. همچنین، روایی سازه‌ی این مقیاس توسط روش تحلیل عاملی تأیید شده است. ضریب پایایی پرسشنامه که توسط در تاج (۱۳۸۳) گزارش شده است برای هر یک از بُعدها به این صورت است: خودکارآمدی ۰/۹۲، تأثیرات هیجانی ۰/۷۳، برنامه‌ریزی ۰/۹۳، فقدان کنترل پیامد ۰/۶۴، انگیزش ۰/۷۳ و ضریب پایایی کل به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴. آلفای کرونباخ پرسشنامه در پژوهش حاضر برای خودکارآمدی ۰/۸۲، تأثیرات هیجانی ۰/۸۲، برنامه‌ریزی ۰/۷۲، فقدان کنترل پیامد ۰/۳۷، انگیزش ۰/۷۱ و کل پرسشنامه ۰/۹۰ محاسبه شد.

یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی محاسبه شده (میانگین، انحراف معیار، دامنه تغییرات، میزان چولگی و کشیدگی) نمرات مهارت‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی (به تفکیک مؤلفه‌های آن) برای یافته‌های مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و کنترل در جداول ۱ و ۲ ارائه شده است:

جدول ۱. شاخص های توصیفی نمرات گروه های آزمایش و کنترل در متغیر اختلالات رفتاری

متغیر	آماره / گروه	آزمون	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین نمره	بیشترین نمره	چولگی	کشیدگی
اختلالات رفتاری	۲۰	پیش آزمون	۴۸/۱۰	۱۶/۹۲	۱۱	۸۴	۰/۲۳	-۰/۱۶	
		پس آزمون	۲۹/۱۰	۱۰/۶۷	۹	۴۷	۰/۱۶	-۰/۰۸	
اختلالات تحصیلی	۲۰	پیش آزمون	۵۲/۵۵	۱۳/۵۱	۲۲	۷۹	-۰/۴۶	۰/۴۶	
		پس آزمون	۵۲/۳۰	۱۲/۵۱	۲۴	۷۵	-۰/۵۰	۰/۳۱	
عملکرد تحصیلی	۲۰	پیش آزمون	۱۰۱/۷۵	۷/۴۹	۹۰	۱۱۵	۰/۴۰	-۱/۱۰	
		پس آزمون	۱۵۰/۵۵	۱۸/۶۴	۱۲۰	۱۷۸	-۰/۲۵	-۱/۳۸	
	۲۰	پیش آزمون	۱۱۰/۹۰	۹/۲۷	۹۲	۱۲۱	-۰/۷۳	-۰/۵۹	
		پس آزمون	۱۱۲/۱۵	۸/۵۰	۹۹	۱۲۳	-۰/۲۸	-۱/۶۳	

نتایج ارائه شده در جدول ۱ نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات گروه های آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون تفاوت چندانی وجود نداشت. اما در مرحله پس‌آزمون میانگین نمرات گروه آزمایش در مقایسه با میانگین نمرات گروه کنترل کاهش داشت. مقدار چولگی و کشیدگی نمرات پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل در محدوده نرمال $+2$ و -2 قرار داشت، یعنی توزیع از نظر تقارن نرمال بود. بنابراین، برای بررسی معناداری تفاوت بین میانگین‌های گروه‌های آزمایش و کنترل می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده نمود.

پیش از انجام آزمون آماری تحلیل کوواریانس مفروضه‌های اساسی برای تحلیل کوواریانس (نرمال بودن توزیع نمرات متغیر وابسته، مستقل بودن واریانس برآورد شده، همگنی واریانس، خطی بودن رگرسیون و همگنی رگرسیون) مورد بررسی قرار گرفت. براساس نتایج آزمون شاپیرو-ویلک^۱ چون سطح معناداری آماره Z آزمون برای مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی معنادار نبود (از سطح $0/05$ بزرگتر بود) بنابراین، فرض نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای وابسته در گروه‌ها برقرار بود. به منظور بررسی شرایط برقراری تساوی واریانس‌های گروه‌های آزمایش و کنترل از آزمون آماری لون^۲ استفاده شد. با توجه به اینکه مقادیر F لون ($0/96$) در سطح $\alpha = 0/05$ معنادار نبود، در نتیجه واریانس‌ها همگن بودند. برای بررسی همگنی شیب خط رگرسیون نیز تعامل بین گروه‌ها و نمرات پیش‌آزمون بررسی شد. نتیجه در جدول ۲ ارائه شده است.

1 Shapiro-Wilk

2 Levene

جدول ۲. نتایج بررسی همگنی شیب خط رگرسیون

Sig.	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منابع تغییرات
۰/۱۳	۲/۱۱	۵۷۲/۴۰	۲	۱۱۴۴/۷۹	اختلالات رفتاری
۰/۰۷	۳/۴۱	۳۹/۵۷	۲	۳۹/۵۷	خودکارآمدی
۰/۰۸	۳/۰۸	۱۰۳/۰۸	۲	۱۰۳/۰۸	اثر هیجانی
۰/۰۶	۵/۵۰	۱۴۴/۷۸	۲	۱۴۴/۷۸	برنامه‌ریزی
۰/۰۸	۷/۷۸	۳۹/۴۰	۲	۳۹/۴۰	فقدان کنترل پیامد
۰/۰۵	۶/۶۳	۸۱/۳۱	۲	۸۱/۳۱	انگیزش

تغییرات عملکرد تحصیلی

گروه و پیش‌آزمون

با توجه به اینکه تعامل بین گروه‌ها و نمرات پیش‌آزمون به لحاظ آماری معنادار نبود، تخطی از مفروضه صورت نگرفته است و می‌توان گفت فرض همگنی رگرسیون برقرار است. به منظور بررسی تأثیر بسته آموزشی YCDI بر مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی، برای ثابت نگهداشتن اثر نمرات پیش‌آزمون مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده شد. نتایج در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس اثر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی

متغیرهای وابسته	منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر (Eta2)
خودکارآمدی	پیش‌آزمون	۳۹/۵۷	۱	۳۹/۵۷	۳/۴۱	۰/۰۷	۰/۰۸
	گروه	۱۲۱۵/۵۰	۱	۱۲۱۵/۵۰	۱۰۴/۷۰	۰/۰۰۱	۰/۷۴
	خطا	۴۲۹/۵۸	۳۷	۱۱/۶۱			
	کل	۲۴۴۷/۰۰	۴۰				
اثر هیجانی	کل اصلاح شده	۱۶۴۶/۳۷	۳۹				
	پیش‌آزمون	۳۳۷/۵۶	۱	۳۳۷/۵۶	۱۳/۰۸	۰/۰۰۱	۰/۲۶
	گروه	۲۷۶/۹۵	۱	۲۷۶/۹۵	۱۰/۷۳	۰/۰۰۲	۰/۲۲
	خطا	۹۵۴/۷۴	۳۷	۲۵/۸۰			
برنامه‌ریزی	کل	۱۹۱۳۲/۰۰	۴۰				
	کل اصلاح شده	۱۴۰۷/۹۰	۳۹				
	پیش‌آزمون	۱۴۴/۷۸	۱	۱۴۴/۷۸	۵/۵۰	۰/۰۲	۰/۱۳
	گروه	۱۰۰۹/۶۸	۱	۱۰۰۹/۶۸	۳۸/۳۸	۰/۰۰۱	۰/۵۱
فقدان کنترل پیامد	خطا	۹۷۳/۴۲	۳۷	۲۶/۳۱			
	کل	۵۹۲۸۸/۰۰	۴۰				
	کل اصلاح شده	۱۹۸۳/۱۰	۳۹				
	پیش‌آزمون	۳۹/۴۰	۱	۳۹/۴۰	۷/۷۸	۰/۰۰۸	۰/۱۷
پیامد	گروه	۵۲/۵۹	۱	۵۲/۵۹	۱۰/۳۹	۰/۰۰۳	۰/۲۲

					خطا	۱۸۷/۳۰	۳۷
					کل	۴۰۰۰/۰۰	۴۰
					کل اصلاح شده	۲۷۵/۱۰	۳۹
۰/۱۵	۰/۰۱	۶/۶۳	۸۱/۳۱	۱	پیش‌آزمون	۸۱/۳۱	۱
۰/۷۷	۰/۰۰۱	۱۲۴/۷۹	۱۵۳۱/۳۹	۱	گروه	۱۵۳۱/۳۹	۱
					خطا	۴۵۴/۰۴	۳۷
					کل	۵۴۹۱۳/۰۰	۴۰
					کل اصلاح شده	۱۹۸۷/۳۷	۳۹

انگیزش

با توجه به نتایج جدول ۳، مقدار F محاسبه شده برای همه مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی پس از تعدیل نمره‌های پیش‌آزمون، تفاوت معنادار بین گروه آزمایش و کنترل را در سطح آلفای ۰/۰۱ نشان می‌دهد. از این رو، فرضیه دوم پژوهش مبنی بر تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی - عاطفی بر مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر بین گروه آزمایش و کنترل مورد تأیید قرار می‌گیرد. بنابراین، فرضیه صفر یعنی معنادار نبودن تفاوت میانگین دو گروه آزمایش و کنترل پس از حذف اثر احتمالی پیش‌آزمون رد می‌شود. همچنین، داده‌های جدول ۵ نشان می‌دهد که از بین مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی، آموزش مهارت‌های اجتماعی - عاطفی بر روی انگیزش بیشترین اثر و بر روی اثر هیجانی و فقدان کنترل پیامد کمترین اثر را داشته است.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثرات آموزش مهارت‌های اجتماعی - عاطفی بر روی اختلالات رفتاری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول تدوین گردید. یافته‌ها نشان داد که در مقایسه با دانش‌آموزان گروه کنترل، دانش‌آموزان گروه آزمایش بهتر توانستند از مهارت‌های اجتماعی - عاطفی استفاده کنند و عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشته باشند. به عبارت دیگر، آموزش مهارت‌های اجتماعی - عاطفی به روش $YCDI$ ، میزان اختلالات رفتاری را در گروه آزمایش کاهش داد و عملکرد تحصیلی را در مقایسه با گروه کنترل به طور معناداری افزایش داد. بنابراین، به دلیل آموزش مهارت‌های اجتماعی - عاطفی اختلالات رفتاری دانش‌آموزان گروه آزمایش به میزان زیادی کاهش یافته و عملکرد تحصیلی آنان بهبود یافته است که این یافته‌ها با یافته‌های پژوهشگرانی همچون فرهادی، موحدی، عزیزی، قاسمی کلی و کریمی‌نژاد (۱۳۹۳)، رکنی، ارجمندنی و فتح‌آبادی (۱۳۹۴) همسو بود.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت مهارت‌های اجتماعی با فراهم کردن شرایط بهتر برای برقراری روابط بین فردی مؤثر با دیگران به بهزیستی روانی فرد کمک می‌کنند (فرهادی، موحدی، عزیزی، قاسمی کلی و

کریمی‌نژاد، ۱۳۹۳). در مورد هیجان‌های منفی از قبیل استرس، اضطراب و افسردگی این برنامه با یاد دادن راهبردهای مقابله‌ای مؤثر برای برخورد با مشکلات تحصیلی مختلف به دانش‌آموزان کمک می‌کند که از راه‌حل‌های سودمندتری در برخورد با مشکلات کنونی و آینده‌شان استفاده کنند (کوتی، ۲۰۰۹). همچنین، این برنامه می‌تواند با کاهش پریشانی، استرس و اضطراب نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه را بهبود بخشد و رفتارهای نوع دوستانه‌ی اجتماعی مانند همدردی و شفقت و دلسوزی را افزایش دهد (دورلاک و همکاران، ۲۰۱۱). با بهبود روابط اجتماعی، زمانی که دانش‌آموزان اثربخش بودن را تجربه می‌کنند، اعتماد به نفس بیشتری در برخورد با تجارب جدید دارند و در مدیریت کردن استرس خود مجهزتر هستند (جنینگز و گرینبرگ^۱، ۲۰۰۹). تحقیقات نشان داده‌اند بهبود مهارت‌های عاطفی-اجتماعی دانش‌آموزان نه تنها بر خود دانش‌آموزان بلکه بر جو مدرسه نیز اثر می‌گذارند. در واقع، دانش‌آموز و جو مدرسه مکمل هم هستند. محیط‌های تحصیلی مثبت با فرصتهایی برای یادگیری عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان و کارکنان را قادر می‌سازند تا شایستگی عاطفی-هیجانی خود را توسعه داده و به تبع آن می‌توانند جو مدرسه را مثبت‌تر سازند (دوانی و برگ^۲، ۲۰۱۶). مدارس سالم دارای فرهنگی هستند که از شرایط یادگیری حمایت می‌کنند. محققان شواهد قدرتمندی را یافته‌اند که فاکتورهای مربوط به مدرسه از قبیل چالش علمی بالا، روابط و همکاری بین کارکنان، رهبری و امنیت مدرسه با افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط دارند (کرفت، مارینل و شن-وی^۳، ۲۰۱۶). ارزیابی جو مدرسه داده‌هایی را نشان می‌دهد که معنادار و انگیزه‌دهنده هستند و مسیری را برای پیشرفت ارائه می‌دهند (گاریبالدی، رادی، کنزیورا و آشر^۴، ۲۰۱۵).

در مورد اثر آموزش مهارت‌های اجتماعی-عاطفی به روش YCDI بر عملکرد تحصیلی، در یافته‌های پژوهش‌های مختلفی از قبیل فرناندز، کچینی، مندز، آلسنو و پریئو^۵ (۲۰۱۷)، پورطاهری، زندوانیان نائینی و رحیمی (۱۳۹۴)، شیخ‌الاسلامی، برزگر به قرویی و خداوردی (۱۳۹۲)، عسگری، کهریزی و کهریزی (۱۳۹۲)، اشتون و برنارد (۲۰۱۲)، برنارد و والتون (۲۰۱۱)، و برنارد (۲۰۰۵ و ۲۰۰۸)، اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی و عاطفی بر برخی از مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی تأیید شده است. این مطالعه نیز اهمیت آموزش روش YCDI را در افزایش عملکرد تحصیلی تأیید می‌کند. در تبیین می‌توان گفت، برنامه آموزشی YCDI انگیزش دانش‌آموزان را از انگیزه‌های بیرونی به سمت انگیزه‌های درونی سوق می‌دهد. به نحوی که آنها از رسیدن به هدف‌هایشان لذت بیشتری می‌برند و بدین طریق، در طولانی مدت اثر تشویقی آن باقی می‌ماند. معلمان می‌توانند با ارائه برنامه‌ها و تکالیفی که دانش‌آموزان بتوانند از پس آنها بریابند به

1 Jennings & Greenberg

2 Devaney & Berg

3 Kraft, Marinell & Shen-Wei Yee

4 Garibaldi, Ruddy, Kendziora, & Osher

5 Fernandez-Rio, Cecchini, Méndez-Gimenez, Mendez-Alonso & Prieto

تشکیل خودپنداره مثبت در آنها کمک کنند. تکرار موفقیت‌های بیشتر، دانش‌آموزان را به این باور می‌رساند که آنها می‌توانند از عهده کارها و تکالیفشان بریابند. در نتیجه، با انگیزه بیشتر و تلاش مضاعف می‌توانند به موفقیت دست یابند. در نتیجه، عزت نفس فرد تقویت شده و تعامل بهتری با خود و با دیگران می‌تواند ایجاد کند. علاوه بر این، با یادگیری مهارت‌های مطالعه، و سازماندهی به اصلاح نقاط ضعف خود در موارد مختلف کمک می‌کند، و این، با خودکارآمدی و افزایش اعتماد به نفس همراه خواهد بود. علاوه بر این، افزایش انگیزه‌ی درونی دانش‌آموزان برای پیشرفت باعث می‌شود که توانایی آنها در دقت و مشارکت در کارها، رضایت از یادگیری، حس تعلق و تمایل برای کار گروهی با سایر دانش‌آموزان نیز افزایش یابد (دورلاک و همکاران، ۲۰۱۱).

با توجه به محدودیت زمانی امکان انجام مطالعات پیگیری وجود نداشت. برای دستیابی به نتایج ماندگارتر پیشنهاد می‌شود مطالعات پیگیری در پژوهش‌های مشابه انجام شود. همچنین، برای تعمیم یافته‌ها انجام مطالعه برای پایه‌های تحصیلی مختلف، مناطق مختلف و دانش‌آموزان پسر نیز ضروری است. نقش مدارس بسیار بیش از آموزش مهارت‌های درسی است که با برنامه‌های مشخص و آشکار همراهند. دانش‌آموزان در مدرسه مهارت‌های مختلف دیگری همچون نظم، برنامه‌ریزی، همکاری و سازماندهی را نیز یاد می‌گیرند. این مهارت‌ها برای موفقیت در جامعه ضروری هستند. براساس یافته‌های پژوهش می‌توان گفت برنامه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی - عاطفی مقرون به صرفه، مناسب و به آسانی در دسترس مربیان، مشاوران، دانش‌آموزان و والدین هست که می‌توانند به صورت راهبردی در بالابردن نتایج مثبت دانش‌آموزان به کار گرفته شوند، زیرا شرایطی را ایجاد می‌کنند تا همه دانش‌آموزان رشد کنند. بنابراین، توصیه می‌شود برای کمک به پیشرفت و تعالی دانش‌آموزان، معلمان در کنار تدریس درس‌های مشخص شده در هر پایه به تقویت مهارت‌های عاطفی و اجتماعی نیز بپردازند.

منابع

- احمدی، م.س؛ حاتمی، م.ر؛ احدی، ح؛ اسدزاده، ح. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر باورهای خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر، نشریهٔ رهیافتی نو در مدیریت آموزشی ۴(۴): ۱۰۵-۱۱۶
- امینی، آ. (۱۳۷۸). مهارت‌های اجتماعی نوجوانان، اعتباریابی پرسشنامهٔ TISS، پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد، دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز.
- پورطاهری، ف؛ زندوانیان نائینی، ا؛ رحیمی، م. (۱۳۹۳). رابطهٔ فراحافظه با عملکرد تحصیلی کیفی و کمی دانشجویان، مجلهٔ مطالعات آموزش و یادگیری، ۶(۲): ۱۵۷-۱۳۷
- جنابآبادی، ح. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کاهش اختلالات رفتاری دانش‌آموزان استثنایی پایه ۵. فصلنامه روانشناسی کودکان استثنایی، مدرسه مختلط کوثر زاهدان، ۱(۲): ۷۳ تا ۸۳.
- حبیبی، آ. (۱۳۹۵). آموزش کاربردی نرم‌افزار SPSS، نشر الکترونیک، پایگاه اینترنتی پارس مدیر.
- درتاج، ف. (۱۳۸۳). بررسی تأثیر شبیه‌سازی ذهنی فرایندی و فرآورده‌ای بر بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان، ساخت و اعتباریابی آزمون عملکرد تحصیلی فام و تیلور، رسالهٔ دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- رحیمی، ق؛ پیرخضریان، م؛ فاضل‌ن. (۱۳۹۵). بررسی نقش بازی در رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان، هفتمین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی و علوم اجتماعی، تهران، شرکت همایشگران مهر اشراق.
- رکنی، پ؛ ارجمندنی، ع.ا.ک؛ فتح‌آبادی، ج. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر آموزش کفایت اجتماعی بر بهبود عملکرد رفتاری کودکان دارای ناتوانی یادگیری، فصلنامه‌ی کودکان استثنایی، ۱۵(۳): ۵۴-۴۳
- شکوهی یکتا، م؛ زمانی، ن؛ پورکریمی، ج. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئلهٔ بین فردی بر افزایش مهارت‌های اجتماعی و کاهش اختلالات رفتاری دانش‌آموزان دیرآموز پایهٔ اول دبستان، مجلهٔ مطالعات روانشناختی، ۱۰(۴): ۳۲-۷
- شیخ‌الاسلامی، ع؛ برزگر، ک؛ خداوردی، ت. (۱۳۹۲). نقش خودکارآمدی تحصیلی، خودنظم‌دهی فراشناختی و تفکر انتقادی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع دبیرستان، فصلنامهٔ پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۷(۲۳): ۱۱۱-۱۲۲
- شیری، ا؛ ولی‌پور، م؛ مظاهری، م.ع. (۱۳۹۲). مقایسهٔ مهارت‌های اجتماعی و مشکلات روان‌شناختی در دانش‌آموزان قلدر، قربانی و عدم درگیر، روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۰(۳۸): ۲۱۰-۲۰۱
- عسگری، س؛ کهریزی، س؛ کهریزی، م. (۱۳۹۲). نقش خودکارآمدی و رضایت از زندگی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال سوم دورهٔ متوسطه شهر کرمانشاه، مجلهٔ روان‌شناسی مدرسه، ۲(۲): ۱۲۳-۱۰۷
- فتح‌اللهی، ع؛ صحرائی، ق. (۱۳۹۲). ابعاد اجتماعی مهارت‌های زندگی از دیدگاه مولوی، پژوهش‌نامهٔ ادبیات تعلیمی (پژوهشنامهٔ زبان و ادبیات فارسی)، ۵(۱۷): ۲۱۸-۱۹۱
- فرهادی، ع؛ موحدی، ی؛ عزیزی، ا؛ قاسمی کل، ف؛ و کریمی‌نژاد، ک. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر ارتقای نظریهٔ ذهن در نوجوانان پرخاشگر، دو فصلنامهٔ علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی، ۳(۲): ۶۶-۵۵

- کرامتی، م.ر. (۱۳۸۶). تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی ریاضی، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۳۷(۱): ۳۹-۵۵
- کریمی، ف؛ کیخاونی؛ س؛ محمدی، م.ب. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر اختلالات رفتاری کودکان دبستانی، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام، ۱۸(۳): ۶۱-۶۸
- کمبجانی، ز؛ هاشمی‌آذر، ژ. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر بازی‌درمانی بر کاهش اختلالات رفتاری دانش‌آموزان آزاردیده جسمانی - هیجانی ۹-۱۲ ساله شهر تهران، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۵(۱۵): ۳۴-۲۰.
- یگانه، ط. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کنش‌ورزی سازشی و اختلال‌های هیجانی-رفتاری دانش‌آموزان، روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۰(۴۰): ۴۰۹-۴۱۹

- Ashdown, D.M., Bernard, M. E. (2012). Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-being, and Academic Achievement of Young Children? *Early Childhood Educ* 24 September .39: 397-405.
- Bernard, M. E. (2005). *You Can Do It! Education: A Social Emotional Learning Program for Increasing the Achievement and Well Being of Children and Adolescents*. University of Melbourne.
- Bernard, M. E. (2008). <http://www.asg.com.au/.you-can-do-it-education/.you-can-do-it-home>
- Bernard, M.E.; Walton, K. (2011). The effect of You Can Do It! Education in six schools on student perceptions of wellbeing, teaching, learning and relationships. *Journal of Student Wellbeing*, Vol. 5(1): 22-37.
- Cheung, Ph., Siu, A., Brown, T. (2017). Measuring social skills of children and adolescents in a Chinese population: Preliminary evidence on the reliability and validity of the translated Chinese version of the Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIS-RS-C), *Research in Developmental Disabilities* 60: 187-197
- Costi, M. (2009). *Developing Children's Social, Emotional and Behavioral Skills*, Continuum international publishing group, ISBN-10 (paperback): 1-8553-9471-5
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1): 405-432
- Elliott, S.N., Fery, J.R., Davies, M. (2015). *Handbook of Social & Emotional Learning*, Chapter: Systems for assessing and improving students' social skills to achieve academic competence. Publisher: Guilford Press, Editors: J. Durlak, R. Weissberg, T. Gullotta
- Fernandez-Rio, J., Cecchini, J. A., Méndez-Gimenez, A., Mendez-Alonso, D., Prieto, J. A. (2017). Self-regulation, cooperative learning, and academic self-efficacy: Interactions to prevent school failure. *Frontiers in psychology*, 8: 22.
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of college student development*, 48(3): 259-274.
- Garibaldi, M., Ruddy, S., Kendziora, K., Osher, D. (2015). Assessment of climate and conditions for learning. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P.

- Gullotta (Eds.), Handbook of social and emotional learning: Research and practice [Kindle iPad version]. New York, NY: Guilford Press.
- Inderbitzen, H. M., foster, S. L. (1992). The Teenage Inventory of social skill: Development, Bull-s Questionnaire. Educational Psychology, 25 (4): 353-367
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of Educational Research, 79(1):491–525. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325693>.
- Kraft, M. A., Marinell, W. H., Shen-Wei Yee, D. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. American Educational Research Journal, 53(5): 1411–1449. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831216667478>.
- Liu, C.-Y., Huang, W.-L., Kao, W.-C., Gau, S. S.-F. (2017). Influence of disruptive behavior disorders on academic performance and school functions of youths with attention-deficit/hyperactivity disorder. Child Psychiatry & Human Development, 48(6): 870-880.
- Lu, S.; Huang, Ch. & Rios. J. (2017). Mindfulness and academic performance: An example of migrant children in China. Children and Youth Services Review, doi: 10.1016/j.chilyouth.2017.09.008
- Mami, Sh., Arayesh, B. (2010). Comparative study of educational status and behavioral disorder between slow-learner and normal students of Ilam province(2007-2008, Procedia Social and Behavioral Sciences 5: 221–225
- Pham, L. B., Taylor, S. E. (1999). From Thought to Action: Effects of Process- Versus Outcome-Based Mental Simulations on Performance. Society for Personality and Social Psychology, 25(2): 250-260.
- Stillman, S.B.; Stillman, P.; Martinez, L.; Freedman, J.; Jensen, A.L.; Leet, Ch. (2017). Srenghtening social emotional learning with student, teacher, and schoolwide assessments, Journal of applied developmental psychology, [www. Elsevier.com/ .locate/ .jappdp](http://www.Elsevier.com/locate/.jappdp)

The Effectiveness of Social-Emotional Skills Training on Behavioral Disorders and Academic Performance of Female Students

Azar Mohammadi Garakani¹, Fariborz Dortaj^{*2}, Alireza Kiamenesh³

Abstract

Purpose: The purpose of the present study was to evaluate the effectiveness of YCDI (You Can Do It) socio-emotional skills training on behavioral disorders and academic performance of students.

Method: The research method was quasi-experimental with pretest-posttest design with control group. The statistical population of this study consisted of 40 female students in the 1st district of Tehran who were in the eighth grade in the academic year 2017-18. Sampling was done using available sampling method. Then, two schools were randomly selected from among the schools in this area and 40 eighth grade students who used the Social Behavioral Blackness Form (CBCL) on the Achenbach and Blackbeard tests using the social skills tests of Inderbitzen and Foster (1992). The Pham and Taylor (1999) Academic Performance Questionnaire was identified and randomly assigned to the experimental and control groups, and the experimental group was trained in eleven sessions of socio-emotional skills using the YCDI method. The analysis of covariance was performed at the significant level 0.05 using spss21 software.

Result: The results of analysis of covariance showed that YCDI educational intervention reduced behavioral disorders and increased academic performance ($P < 0.001$). Also, among the components of academic performance, socio-emotional skills training had the highest effect on motivation and the least effect on emotional effect and lack of outcome control.

Conclusion: In addition to teaching cognitive skills to teachers, students should also be trained in social-emotional skills.

Keywords: Social-emotional skills, Behavioral disorders, Academic performance, Female students

1 PhD student of Educational Psychology, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

2 Professor, Department of Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran
dortajf@gmail.com

3 Professor, Department of Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran