



تأثیر آموزش برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی جامع بر مدیریت خود دانشجویان

دانشگاه فرهنگیان آذربایجان شرقی

اکبر ابراهیمی اورنگ<sup>۱\*</sup>

The Effect of Comprehensive Socio-Emotional Learning Program on the  
Self-Management of Student-Teachers of Farhangian University in East Azerbaijan  
Akbar Ebrahimi Orang<sup>1\*</sup>

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۶/۲۷

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۴/۱۹

Abstract

There is ample evidence for the belief that some of learners' problems are rooted in failing to attend to their learners' socio-psychological capabilities, especially their Self-Management. The purpose of the present study was determining the effect of socio-emotional learning program on the Self-Management of student-teachers of Farhangian university in East Azerbaijan. This study is a quasi-experimental research with pretest-posttest design and an unequal control group. The statistical population of this research includes all male (N=754) and female (N=686) student-teachers in Farhangian University (Allameh Amini and Al-Zahra campuses in East Azarbaijan). Based on the research method, 140 students (two experimental and two control groups) were selected through random cluster sampling. The experimental groups were trained using the comprehensive socio-emotional learning program in 5 sessions (1.5 hours each) and the control groups did not receive any intervention. In order to collect the data on the self-management of the students, socio-psychological efficiency questionnaire was used. The data was analyzed using one-way analysis of covariance. The results showed that using comprehensive socio-emotional learning program had a significant effect on the self-management of both male and female Participants and there was no significant difference between the male and female student-teachers in this regard. The results of the present study confirmed the effectiveness of socio-emotional learning program training on the self-management of the student-teachers.

**Keywords:** Comprehensive Socio-Emotional Learning, Self-Management, Student-Teachers

چکیده

شواهد نشان می‌دهد که بخشی از مشکلات فراگیران، عدم توجه به شایستگی روانی-اجتماعی به خصوص مدیریت خود آنان می‌باشد. هدف از انجام پژوهش حاضر تعیین تأثیر برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی جامع بر مدیریت خود دانشجویان دانشگاه فرهنگیان آذربایجان شرقی بود. روش پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل نابرابر بود. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر دانشگاه فرهنگیان (پردیس‌های علامه امینی و فاطمه الزهرا آذربایجان شرقی) می‌باشد که پسران به تعداد ۷۵۴ نفر و در دختران به تعداد ۶۸۶ نفر بودند. با توجه به نوع روش تحقیق، ۴ کلاس به تعداد ۱۴۰ نفر دانشجویان از طریق روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، به عنوان نمونه انتخاب شدند. گروه‌های آزمایش طی ۵ جلسه (۱/۵ ساعته) با برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی جامع آموزش دیدند و گروه‌های کنترل، آموزشی دریافت نکردند. برای جمع‌آوری داده‌ها از بعد مدیریت خود پرسش‌نامه کفایت اجتماعی-روانی تام استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس یک راهه انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی جامع بر مدیریت خود گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل تأثیر معنی‌داری داشته است و بین گروه آزمایش پسران و دختران تفاوت معنی‌داری وجود نداشت. نتایج این تحقیق، اثربخشی آموزش برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی-اجتماعی جامع بر مدیریت خود دانشجویان را مورد تأیید قرار داد.

**واژه‌های کلیدی:** یادگیری اجتماعی-هیجانی جامع، مدیریت خود، دانشجویان

1. Ph.D. in educational Psychology, Department of Psychology, Farhangian University, Tehran, Iran

۱. دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

\*Corresponding Author, Email: a.ebrahimi1349@gmail.com

\* نویسنده مسئول:

## مقدمه

شرایط در حال گذر جامعه، زندگی اجتماعی انسان را با مسائل و پیچیدگی‌های خاص خود مواجه نموده است. در این شرایط، یکی از مهمترین مهارت‌هایی که قادر است بالندگی و بهداشت روانی آنان را تقویت نماید، شایستگی اجتماعی<sup>۱</sup> است. شایستگی اجتماعی، توانایی عملکرد انسان در اجرای استقلال شخصی و مسؤلیت‌پذیری اجتماعی است. شایستگی اجتماعی یک حوزه پیچیده و چندگانه رشد است و شامل مجموعه مهارت‌هایی است که اکتساب آن‌ها سبب ارتقای آگاهی اجتماعی افراد می‌شود. آگاهی که بر توانایی درک دیگران و برقراری ارتباط مؤثر با آن‌ها، مسؤلیت‌پذیری اجتماعی، حفظ استقلال شخصی و مدیریت کردن روابط تمرکز می‌کند. به عبارت دیگر، شایستگی اجتماعی، شرایط داشتن مهارت‌های شناختی، اجتماعی، هیجانی و رفتارهایی است که برای رشد سالم و تطابق با محیط اجتماعی ضروری هستند. مدیریت خود شامل: تنظیم هیجان‌های خود جهت مقابله با استرس، کنترل تکانه‌ها، برخورد با چالش‌ها؛ اظهار به جا و درست هیجان‌ها؛ هدف‌گذاری و استمرار در حرکت در جهت اهداف شخصی و تحصیلی، انگیزش می‌باشد.

برخورداری از سلامت روان برای موفقیت در تحصیل و زندگی فرد ضروری است. به نظر می‌رسد که تأکید بیش از حد بر آموزش و آزمون موجب رشد تک بعدی فراگیران شده و بر روند سلامت روانی آنان تأثیر منفی می‌گذارد. این در حالی است که فرد با تمام وجود و در محیط اجتماعی یاد می‌گیرد. این مشکلات، صاحب‌نظران تعلیم و تربیت را به این امر واداشت تا چاره‌ای اندیشیده و در امور آموزش و یادگیری بازنگری نمایند. حدود دو دهه پیش حرکت یادگیری اجتماعی- هیجانی شکل گرفت، تا علاوه بر رشد شناختی فراگیران، آنان را با داشتن مهارت‌های اجتماعی و هیجانی، برای تعامل با هم‌تایان و انجام بهینه وظایف در محیط تحصیلی و شغلی آماده نماید.

آموزش اجتماعی و هیجانی به عنوان فرایند آموزشی تعریف می‌شود که افراد شایستگی‌های درون فردی و بین فردی و مهارت‌های تاب‌آوری در حوزه اجتماعی، هیجانی و تحصیلی را از طریق رویکردهای درسی تعبیه شده و ارتباطی کسب می‌کنند. این تعریف بر آگاهی، درک و مدیریت خود و دیگران از طریق فرایندهای اجتماعی، هیجانی و شناختی دلالت دارد. این امر شامل درک خود و دیگران، تنظیم هیجان‌ها و گسترش هیجان‌های مثبت، رشد ارتباطات سالم و مراقب، تصمیم‌گیری خوب و مسؤولانه، استفاده از توانمندی‌های خود و غلبه بر مشکلات و تفاوت‌ها، در عملکردها و وظایف اجتماعی و تحصیلی است. آموزش اجتماعی و هیجانی به ماهیت وسیع و چندبعدی تدریس و یادگیری مربوط می‌شود که جنبه‌های زیستی، هیجانی، شناختی و اجتماعی را دربر می‌گیرد (صفایی و کاویونی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴).

1. social competence

2. Cefai & Cavioni

یادگیری اجتماعی - هیجانی به افراد کمک می‌کند که احساس شایستگی و کارآمدی بیشتری در مسؤولیت‌های روزانه و چالش‌های زندگی داشته باشند (CASEL<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳) و موجب پیشرفت افراد در مهارت‌های مدیریت فشار روانی، حل مسأله و تصمیم‌گیری، حل تعارض‌ها، خودگردانی، رهبری، وظیفه‌شناسی و رشد رفتارهای پسندیده شود (زینس<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۴).

نوویکی<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) شایستگی اجتماعی را توانایی اجتماعی فرد که توسط دیگران مشاهده می‌شود و همچنین، درک فرد از مهارت‌های اجتماعی خودش تعریف کرده است. شایستگی اجتماعی به توانایی‌های فرد برای ایجاد و حفظ روابط مؤثر و مثبت با خانواده و دیگران اشاره دارد و اساس آن مهارت‌های کلیدی مانند مهارت‌های خودتنظیمی، مهارت‌های شناخت اجتماعی و رفتارهای ارتباطی مثبت می‌باشد (مندز<sup>۴</sup>، فانتوزو<sup>۵</sup> و سیچیتی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲).

معلمان و صاحب نظران و دست اندرکاران حوزه تعلیم و تربیت متوجه شده‌اند که موفقیت دانش‌آموزان در زندگی نیازمند چیزی بیش از گذراندن واحدهای درسی و کسب دانش تحصیلی و ارتقای مدرک است. تعلیم و تربیت باید مهارت‌های اجتماعی و هیجانی را نیز شامل شود تا به فراگیران امکان دهد به طور مؤثر با چالش‌های پیش رو در زندگی روبه‌رو شوند (باچنان، گولدر، تران و مرل<sup>۷</sup>، به نقل از تام<sup>۸</sup>، ۲۰۱۲). از جمله عواملی که موفقیت دانش‌آموزان را تا حد زیادی پیش‌بینی می‌کند توانایی‌ها و شایستگی‌های اجتماعی - روانی است.

دسی و ریان<sup>۹</sup> (۲۰۰۰) معتقدند که دو فرایند ادراک منبع علیت و ادراک شایستگی، انگیزش درونی را تسهیل می‌کند. ادراک منبع علیت، در یک پیوستار دو قطبی از درونی تا بیرونی قرار دارد. وقتی که فرد، موفقیت و شکست‌های خود را به شخص خود نسبت می‌دهد دارای منبع درونی کنترل است و هنگامی که موفقیت و شکست‌های خود را به عوامل محیطی بیرون از خود نسبت می‌دهد، دارای منبع کنترل بیرونی است. اشخاصی که دارای منبع درونی کنترل هستند، بر این باورند که کنترل زندگی را در دست دارند و این امر به افزایش احساس خودمختاری و انگیزش درونی منجر می‌شود؛ اما افرادی که منبع علیت را به صورت بیرونی ادراک می‌کنند، برای کوشش‌های خود چندان ارزشی قائل نیستند و بر این باورند که تلاش‌ها و رفتارهای آن‌ها بر نتایج که دریافت می‌کنند، چندان تأثیری ندارد، بنابراین، خودمختاری و انگیزش درونی کاهش می‌یابد.

1. Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL)

2. Zins

3. Nowicki

4. Mendez

5. Fantuzzo

6. Cicchetti

7. Buchanan, Gueldner, Tran, & Merrell

8. Tom

9. Deci & Ryan

دانشجویان با و بدون مشکلات رفتاری و تحصیلی در اغلب توانایی‌های اجتماعی و هیجانی مشابه هستند، اما در توانایی مدیریت استرس و نیاز به حمایت اجتماعی متفاوت هستند. این گروه از دانشجویان در مقایسه با دانشجویان عادی، از راهبردهای مقابله‌ای هیجانی بیشتری استفاده می‌کنند. ادراک بین فردی دانشجویان مشکل‌دار بسیار خودمدارانه است، کمتر از دیدگاه دیگران تأثیر می‌پذیرند و بروز برخی رفتارهای نامناسب توسط آن‌ها به دلیل فقدان درک دیگران است (کراوتز<sup>۱</sup>، فاوست<sup>۲</sup>، لپ<sup>۳</sup> و شلر<sup>۴</sup>، به نقل از تکلوی، ۱۳۹۰).

به‌طور کلی، دانشجویان دارای مشکلات آموزشی و یادگیری غالباً در ادراک خویشتن مشکل دارند و قادر به پرسیدن سؤالات روشن و بیان کردن مشکلاتشان نیستند که این خود منجر به مشکلات میان فردی در پیدا کردن دوستان، کار کردن در گروه‌ها و کنترل خود می‌شود (بندر<sup>۵</sup> و وال<sup>۶</sup>، ۱۹۹۴). در آموزش و پرورش ویژه این دانشجویان نیاز مبرمی به مداخلات پیشگیرانه مبتنی بر شواهد، برای کاهش رشد رفتارهای ناسازگارانه و افزایش رشد شایستگی اجتماعی و هیجانی وجود دارد (فارمر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۰). ویژگی‌های روان‌شناختی، مشکلات رفتاری، حالات خلقی و همبندی سایر اختلالات روانی دوران کودکی با مشکلات آموزشی و ارتباطی، لزوم توجه و انجام مداخلات به موقع و پیشگیرانه را برای این گروه از دانشجویان آشکار می‌سازد، زیرا این دانشجویان در معرض خطر بیشتری برای اختلالات درونی شده مانند اضطراب، افسردگی و همچنین رفتارهای ناسازگارانه و مخرب هستند (کازامی<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷).

کریم‌زاده، اخوان تفتی، کیامنش و اکبرزاده (۱۳۸۸) در بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های هیجانی - اجتماعی در رشد این مهارت‌ها نشان دادند که عملکرد گروه آزمایش در مهارت‌های هیجانی - اجتماعی کلی و خرده مؤلفه‌های آن نسبت به عملکرد گروه کنترل بیشتر و تفاوت بین دو گروه معنی‌دار است. این نتایج پس از ۴ ماه در مهارت‌های هیجانی - اجتماعی کلی و خرده مؤلفه‌های آن، کاهش معنی‌داری نشان نداد و می‌توان گفت طراحی برنامه‌هایی برای آموزش معلمان می‌تواند کمک بالقوه سودمندی برای رسیدن به ابعاد گوناگون هوش هیجانی - اجتماعی نماید. نخستین گام در اجرای برنامه‌های یادگیری هیجانی - اجتماعی، درگیر نمودن معلمان با این مهارت‌ها و رشد توانمندی‌های هیجانی - اجتماعی آنان است. چین، کو و وو<sup>۹</sup> (۲۰۰۷) در مطالعه خود دریافت دانش‌آموزان دارای هوش هیجانی بالا خودپنداره تحصیلی و خودکارآمدی بالاتری دارند.

1. Kravetz
2. Faust
3. Lip
4. Shalar
5. Bender
6. Wall
7. Farmer
8. Kazami
9. Chien, Ko, & Wu

مطالعات نشان می‌دهند که کودکان و نوجوانان پرخاشگر معمولاً توان مهار رفتار خود را ندارند و رسوم اخلاقی و اجتماعی جامعه خود را زیر پا می‌گذارند (داج<sup>۱</sup>، ۱۹۹۳؛ اسکولتز و شاو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳). در زمینه کاربرد مهارت‌های اجتماعی، بسیار ضعیف عمل کرده و در مشکلات بین فردی به ویژه در ارتباط با همسالان نمی‌توانند راه حل مناسبی پیدا کنند (آلبرت<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵؛ نلسون و شولتز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹). تحقیقات فرائحلیل نیز از این نتیجه‌گیری که مهارت‌های اجتماعی ضعیف با پرخاشگری در کودکان دبستانی ارتباط دارد، حمایت می‌کنند (اسکلار<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱).

یادگیری اجتماعی - هیجانی به افراد کمک می‌کند که احساس شایستگی و کارآمدی بیشتری در مسؤولیت‌های روزانه و چالش‌های زندگی داشته باشند (CASEL، ۲۰۰۳) و موجب پیشرفت افراد در مهارت‌های مدیریت فشار روانی، حل مسأله و تصمیم‌گیری، حل تعارض‌ها، خودگردانی، رهبری، وظیفه‌شناسی و رشد رفتارهای پسندیده می‌شود (زینس<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۴). تحقیقات مختلف حاکی است که آموزش مهارت‌های زندگی بر دانش حل مشکلات، مهارت خودآگاهی، خودنظارتی، مهارت‌های مقابله و مهارت سنجش واقعیت تأثیر دارد (ترنر و مک دانلد و سامرست<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸).

برادبوری و کلارک<sup>۸</sup> (۲۰۰۷) در پژوهشی تحت عنوان درمان شناختی - رفتاری به منظور مدیریت مدیریت خشم نشان دادند افرادی که این دوره را گذراندند، پیشرفت قابل ملاحظه‌ای در کنترل خشم و نیز افزایش عزت نفس نشان دادند و در پژوهش خود بر تمرین بیشتر مدیریت خشم و جلسات طولانی نیز تأکید داشتند.

زاهد، رجبی و امیدی (۱۳۹۱) پژوهشی را با عنوان مقایسه سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری و بدون ناتوانی‌های یادگیری به اجرا درآوردند. به این منظور، ۸۰ دانش‌آموز پسر ۱۴ تا ۱۶ ساله (۴۰ نفر دانش‌آموز عادی و ۴۰ نفر دارای ناتوانی‌های یادگیری) مورد پژوهش قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد که دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی، نرخ بالاتری از مشکلات سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی را نشان می‌دهند و اغلب در مدرسه نادیده گرفته می‌شوند.

بیرامی و مرادی (۱۳۸۵) پژوهشی در رابطه با تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر شایستگی اجتماعی - روانی دانش‌آموزان (مدل فلنر) با نمونه‌ای شامل ۴۰ دانش‌آموز، انجام دادند و به این نتیجه دست یافتند که آموزش مهارت‌های اجتماعی، نگرش جرأت‌مندی و مدیریت استرس و

- 
1. Dodge
  2. Schultz & Shaw
  3. Albert
  4. Nelson & Schultz
  5. Sklar
  6. Zins
  7. Turner, McDonald, Somers
  8. Bradbury & Clark

خودکارآمدی دانش‌آموزان را بهبود بخشیده است و در نتیجه، آموزش مهارت‌های اجتماعی، کفایت اجتماعی را ارتقا بخشیده است.

باتوجه به این‌که دانش‌جو معلمان دانشگاه فرهنگیان در آینده آموزش و یادگیری دانش‌آموزان را برعهده خواهند گرفت. در این راستا ارتقای شایستگی روانی - اجتماعی آنها می‌تواند در تربیت دانش‌آموزان نسل آینده، مؤثر واقع شود که در نهایت به نفع آموزش و پرورش و جامعه می‌باشد. لذا مسأله اصلی این تحقیق این است که آیا آموزش برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی بر شایستگی روانی - اجتماعی دانش‌جو معلمان دختر و پسر دانشگاه فرهنگیان تأثیر دارد؟

### روش‌شناسی

در این پژوهش با توجه به موضوع و هدف پژوهش از روش نیمه آزمایشی با طرح گروه کنترل نابر استفاده شد که در آن برنامه آموزشی اجتماعی - هیجانی توسط پژوهشگر در ۱۰ جلسه ۱/۵ ساعته آموزش داده شد. در طول پژوهش، گروه‌های کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. گردآوری داده‌ها به صورت پیش‌آزمون و پس‌آزمون در همه گروه‌ها با استفاده از پرسش‌نامه شایستگی اجتماعی - هیجانی دانش‌جو معلمان تام صورت گرفت. پس از انجام پس‌آزمون، گروه‌های کنترل آموزش کوتاه مدتی را در زمینه متغیر مستقل تحقیق دریافت داشتند. از جامعه آماری دانش‌جو معلمان دختر و پسر دانشگاه فرهنگیان (پردیس‌های علامه امینی و فاطمه‌الزهرا آذربایجان شرقی) در هر پردیس، دو کلاس (یک کلاس به عنوان گروه آزمایش و یک کلاس به عنوان گروه کنترل) انتخاب شدند و تعداد ۳۵ نفر در هر گروه مورد بررسی قرار گرفتند.

برای ارزیابی مدیریت خود از پرسش‌نامه کفایت اجتماعی - روانی تام (۲۰۱۲) استفاده شد که ابعاد پنج‌گانه خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، مدیریت خود، مدیریت ارتباط و تصمیم‌گیری مسؤولانه را می‌سنجد. این پرسش‌نامه با اقتباس از ابزارهای مختلف موجود مانند مقیاس سرمایه‌های اجتماعی هیجانی مریل، سیستم درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی گرشن الیوت مقیاس خودآگاهی موقعیتی گرون و مارش ساخته شده است که در یک مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت، کاملاً موافقم (۶) تا کاملاً مخالفم (۱) اندازه‌گیری می‌کند. بررسی تام (۲۰۱۲) روایی ابزار را مورد تأیید قرار داد و نشان داد که پایایی مؤلفه مدیریت خود ابزار با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ است در تحقیق دیگر، همسانی درونی مقیاس به وسیله آلفای کرانباخ نیز بررسی گردید که میزان ۰/۷۶ به دست آمد (زو و ای<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). در این تحقیق ابتدا آزمون تام به صورت ترجمه و باز ترجمه (از انگلیسی به فارسی و از فارسی به انگلیسی و دوباره از انگلیسی به فارسی) ترجمه گردید و توسط پژوهشگر با مفاهیم اهداف آموزشی و برنامه درسی دانش‌جو معلمان مورد مطابقت قرار گرفت. در این تحقیق نیز برای بررسی روایی و پایایی بر روی سیصد نفر از دانشجویان دختر و پسر آزمون شایستگی هیجانی اجتماعی تام

مورد بررسی قرار گرفت. همچنین برای بررسی روایی ملاکی از پرسش‌نامه شایستگی اجتماعی فلنر (به نقل از پرن‌دین، ۱۳۸۵) استفاده گردید و روایی و پایایی ابزار مورد تأیید قرار گرفت. پایایی بعد مدیریت خود پرسش‌نامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ بدست آمد.

برای مداخله از بخش مدیریت خود بسته آموزشی برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی فرای، کتریدج و مارشال<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) استفاده شد. اگر چه بسیاری از این شایستگی‌ها به وسیله ویژگی‌های شخصیتی تعیین شده و ذاتی هستند، با این حال شیوه زندگی، آموزش خاص و رشد نشان داده است که بیشتر مهارت‌های اجتماعی به کمک کاربرد تکنیک‌ها و برنامه‌های خاص شکل می‌گیرند (کاروسو و سالوی<sup>۲</sup>، به نقل از پیسویس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸). برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۸ و از آزمون تحلیل کواریانس یک‌راهه استفاده شد. جدول ۱ خلاصه‌ای از مهارت‌ها و تکنیک‌های برنامه مدیریت خود یادگیری اجتماعی - هیجانی را نشان می‌دهد.

جدول (۱) خلاصه‌ای از مهارت‌ها و تکنیک‌های برنامه مدیریت خود یادگیری اجتماعی - هیجانی

جلسه	موضوعات و مهارت‌های ارائه شده
اول	تعریف مدیریت خود، بیان خلاصه‌ای از عملکرد مدیریت خود و نقش آن‌ها در زندگی، منشأ فیزیولوژی مدیریت خود و نظریات مربوط به آن
دوم	مدیریت خود: مدیریت حالات درونی، محرک‌ها، توانایی‌ها و احساسات خود
سوم	بیان مبانی نظری خودتنظیمی هیجانی، کنترل خشم، راه‌های صحیح مقابله با آن (جرأت‌ورزی)
چهارم	مدیریت خود: (کنترل و ثبات در مواجهه با چالش)
پنجم	ارائه تمرینات و تکنیک‌های مربوط به خودتنظیمی هیجانی، میدیتیشن و ریلکسیشن

## یافته‌ها

جدول (۲) آماره‌های توصیفی گروه پژوهش در متغیر مدیریت خود

متغیر	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر	دامنه
گروه آزمایش	پیش آزمون	۳۳/۷۷	۷/۸۶	۲۲	۵۱	۲۹
پسر	پس آزمون	۴۵/۰۵	۷/۳۷	۳۳	۶۳	۳۰
گروه کنترل	پیش آزمون	۳۳/۲۸	۶/۳۶	۲۱	۴۶	۲۵
پسر	پس آزمون	۳۲/۷۴	۶/۰۶	۲۲	۴۵	۲۳
گروه آزمایش	پیش آزمون	۳۴/۶۵	۱۰/۳۱	۲۰	۵۹	۳۹
دختر	پس آزمون	۴۶/۲۰	۸/۸۱	۳۴	۶۴	۳۰

1. Fry, Ketteridge, Marshall
2. Caruso & Solovey
3. Pisouyshece

ادامه جدول (۲) آماره‌های توصیفی گروه پژوهش در متغیر مدیریت خود

متغیر	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر	دامنه
گروه کنترل	پیش‌آزمون	۳۳/۲۰	۸/۰۷	۲۰	۵۱	۳۱
دختر	پس‌آزمون	۳۳/۵۰	۷/۷۱	۱۹	۴۹	۳۰
کل	پیش‌آزمون	۳۳/۷۲	۸/۲۰	۲۰	۵۹	۳۹
	پس‌آزمون	۳۹/۱۴	۹/۹۱	۱۹	۶۴	۴۵

جدول (۲)، آماره توصیفی گروه آزمودنی‌ها بر اساس متغیر مدیریت خود را نشان می‌دهد که میانگین گروه آزمایش پسر در پیش‌آزمون و پس‌آزمون ۳۳/۷۷ و ۴۵/۰۵؛ گروه کنترل پسر در پیش‌آزمون و پس‌آزمون ۳۳/۲۸ و ۳۲/۷۴؛ میانگین گروه آزمایش دختر در پیش‌آزمون و پس‌آزمون ۳۴/۶۵ و ۴۶/۲۰؛ و گروه کنترل دختر در پیش‌آزمون و پس‌آزمون ۳۳/۲۰ و ۳۳/۵۰ می‌باشد.

جدول (۳) نتایج تحلیل کواریانس یک‌راهه در گروه‌های آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	f	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
گروه	۴۷۰/۸۵۷	۳	۱۵۶/۹۵۲	۲۵/۷۹۴	۰/۰۰۱	۰/۴۷
پیش‌آزمون	۶۳۸۰/۹۵۷	۱	۶۳۸۰/۹۵۷	۱۰۴۸/۶۵۳	۰/۰۰۱	۰/۸۳
گروه پیش‌آزمون	۲۹۰/۴۷	۳	۹/۶۸۲	۱/۵۹۱	۰/۱۹۵	
خطا	۸۰۳/۲۰۸	۱۳۲	۶/۰۸۵			
کل	۲۲۸۲۸۰	۱۴۰				

جدول (۳)، نتایج تحلیل کواریانس یک‌راهه بین آزمودنی‌ها در گروه‌های آزمایش و کنترل را نشان می‌دهد که با میانگین مجزورات ۱۵۶/۹۵۲ و با مقدار f ۲۵/۷۹۴ در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار می‌باشد و می‌توان گفت که متغیر مستقل در گروه‌های آزمایشی تأثیرگذار بوده و باعث تفاوت بین میانگین گروه‌های آزمایشی با گروه‌های کنترل شده است؛ بنابراین با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان گفت که آموزش برنامه یادگیری هیجانی-اجتماعی بر مدیریت خود دانش‌جو معلمان پسر و دختر گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، تأثیر داشته است.

### بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به نتایج می‌توان گفت که آموزش یادگیری اجتماعی هیجانی بر مدیریت خود در دانش‌آموزان دختر و پسر دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با گروه کنترل، تأثیر معنی‌دار داشته است و این یافته با نتایج جنابادی (۱۳۸۸)؛ کاظمی، مؤمنی و کیامرثی (۱۳۹۰)؛ لورن و همکاران (۲۰۰۳)؛



مارکویز، مارتین و براکت (۲۰۰۶)؛ فردریکسون، پترایدز و سیموندس (۲۰۱۲)؛ ترنر و مک‌دانلد و سامرست (۲۰۰۸)؛ و یزشک (۱۳۸۲) همسویی دارد.

در تبیین آن می‌توان گفت که برنامه یادگیری هیجانی-اجتماعی نه تنها مهارت‌های دانش‌آموزان را برای شناسایی و مدیریت هیجانات ایجاد می‌کند، بلکه به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا این مهارت‌ها را برای شناسایی رفتارهای مشکل‌آفرین به کارگیرند که ممکن است بر موفقیت‌های آن‌ها در زندگی و مدرسه تأثیر داشته باشد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی مؤثر، رفتارهای مشکل‌آفرین و آشفتگی هیجانی را کاهش می‌دهد که این مداخله در یادگیری و رشد برخی دانش‌آموزان نمایان می‌گردد (CASEL, ۲۰۰۳).

یادگیری اجتماعی و هیجانی به عنوان فرایند کسب و کاربرد مؤثر دانش، نگرش‌ها و مهارت‌های لازم جهت شناسایی و مدیریت هیجان‌ها، توسعه مراقبت و نگرانی برای دیگران، گرفتن تصمیم‌های مسؤولانه، ایجاد روابط مثبت، و مدیریت سازگارانه موقعیت‌های چالش‌زا تعریف شده است (الیاس، زینس، ویسبرگ، فری، گرینبرگ، هاینز، کسلر، شوآب-استن، و شرایور، ۱۹۹۷). گروس، مک‌نرو و شن (۲۰۰۸) با انجام پژوهشی روی ۱۳۵ دانشجوی دوره کارشناسی نشان دادند ۱۱ هفته آموزش هوش هیجانی تفاوتی معنی‌دار بین دو گروه تجربی و کنترل در مؤلفه‌های هوش هیجانی مثل درک و ابراز هیجان‌ها، آسان‌سازی تفکر، استفاده از هیجان‌ها، تشخیص هیجان‌ها و کنترل و مدیریت هیجان‌ها ایجاد می‌کند. پرکین، مایر، کاروسو و سالووی (۲۰۰۷) دریافتند جوانانی که از هوش هیجانی بالایی برخوردار هستند نسبت به جوانانی که از میزان هوش هیجانی پائینی برخوردارند، توانایی بهتری برای اداره کردن و مدیریت دارند (به نقل از سالوی و مایر، ۱۹۹۰).

پیچیده‌ترین جنبه یادگیری هیجانی-اجتماعی شامل مدیریت هیجانی می‌باشد که به معنی توانایی تنظیم هیجان‌های اجتماعی، گشودگی در برابر تجربیات هیجانی و انتخاب و کنترل هیجان‌ها می‌باشد (سپهریان آذر، ۱۳۸۵). در مدیریت هیجان، مهارت‌هایی مطرح می‌شوند که امکان برخورد گزینشی با هیجان‌ها را به افراد می‌دهند؛ به عبارت دیگر، به آن‌ها امکان می‌دهند تا هیجان‌ها را در خود و دیگران نظارت و مدیریت کنند. مهارت‌های اجتماعی شامل توانایی ما برای مدیریت روابط خود و دیگران است. افرادی که مهارت‌های اجتماعی قوی‌تری دارند به راحتی می‌توانند مسیر فکری و رفتاری دیگران را در سمتی که می‌خواهند هدایت کنند، این افراد همیشه در تلاش هستند تا چرخه وسیعی از اطلاعات را فراهم کنند و خیلی سریع جنبه‌های مشترک افراد را شناسایی کنند و بعد از آن، یک رابطه مؤثر برقرار کنند. مؤلفه مهارت‌های اجتماعی در برگیرنده توانایی افراد در حفظ صحیح و مناسب روابط خود با دیگران است. بنابراین، مدیریت روابط در برگیرنده مدیریت تضادها، کارگشایی کردن، تحمل بهتر ناکامی، کنترل هیجان‌های اجتماعی به صورتی مناسب در صحنه مناسبات اجتماعی، تشریک مساعی، کار گروهی و کنترل استرس و اضطراب اجتماعی می‌باشد (مک‌مانوس، به نقل از مکتبی، ۱۳۸۷).

تحقیق حاضر دارای محدودیت‌هایی بود از جمله اینکه اطلاعات و نتایج این پژوهش در جامعه آماری تحقیق و متناسب با ویژگی‌های دانشجویان دانشگاه فرهنگیان قابل تعمیم است، لذا برای استفاده در مناطق دیگر باید احتیاط کرد. علی‌رغم انتخاب تصادفی چهار کلاس و انتخاب تصادفی قرارگرفتن کلاس‌ها در گروه‌های آزمایش و نمونه ممکن است متغیرهای دیگری که کنترل نشده‌اند، روی گروه‌های نمونه مؤثر بوده باشند؛ بنابراین باید به نقش مدیریت خود و مسائل و چالش‌های موجود در محیط دانشگاه و در آینده در محیط مدرسه برای دانشجویان توجه بیشتری شود. با توجه به این‌که این دانشجویان به عنوان بورسیه آموزش و پرورش می‌باشند و بعد از اتمام تحصیل به کار آموزش و تدریس مشغول خواهند شد، پیشنهاد می‌شود: آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی به عنوان یک فرایند جاری از بدو ورود دانشجویان به دانشگاه تا مراحل اشتغال آنها در مدارس مورد تأکید قرار گیرد؛ این تحقیق در دیگر دانشگاه‌های کشور انجام گیرد؛ تأثیر آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی با دیگر مؤلفه‌های مهم در تدریس (مانند روش تدریس، فضا، امکانات و تجهیزات، شیوه مدیریت و کلاس‌داری و شیوه ارزشیابی) نیز مورد بررسی قرار گیرد؛ و مشابه این تحقیق با محوریت دانش‌آموزان دبیرستانی نیز اجرا شود.

#### منابع

- بیرامی، منصور؛ و مرادی، علیرضا. (۱۳۸۵). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان (مدل فلنر). *فصلنامه علمی-پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۱(۴)، ۶۷-۴۷.
- پرندین، شیما. (۱۳۸۵). *ساخت پرسش‌نامه کفایت اجتماعی و هنجاریابی آن در نوجوانان شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- پزشک، شعله. (۱۳۸۲). *بررسی میزان اثربخشی راهبردهای مداخله‌ای شناختی و رفتاری بر اساس مدل چهاربعدی کفایت اجتماعی فلنر در رفتار سازشی ناتوانان ذهنی خفیف ۱۰ تا ۱۸ ساله منطقه غرب تهران*. رساله دکتری روان‌شناسی عمومی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- تکلوی، سمیه. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش بازی درمانی مادران بر مشکلات رفتاری کودکان دارای ناتوانی‌های یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری، پاییز و زمستان*، ۱(۱)، ۵۹-۴۴.
- جنابادی، حسین. (۱۳۸۸). بررسی رابطه‌های خودآگاهی هیجانی و کنترل تکانه از مؤلفه‌های هوش هیجانی با استعداد اعتیاد دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه. *پژوهش‌نامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۶(۹)، ۲۱-۱۲.
- زاهد، عادل؛ رجبی، سعید؛ و امیدی، مسعود. (۱۳۹۱). مقایسه‌ی سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱(۲)، ۴۳-۶۲.

- سپهریان آذر، فیروزه. (۱۳۸۵). ساخت و هنجاریابی آزمون هوش هیجانی بر اساس نظریه‌های موجود و فرهنگ بومی و ارزشیابی تأثیر آموزش بر شیوه‌های مقابله بر استرس بین دانش‌آموزان دبیرستان‌های ارومیه در سال تحصیلی ۸۵-۸۴. رساله دکتری روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
- کاظمی، رضا؛ مؤمنی، سوپیل؛ و کیامرثی، آذر. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱(۱)، ۹۴-۱۰۸.
- کریم‌زاده، منصوره؛ اخوان‌تفتی، مهناز؛ کیامنش، علیرضا و اکبرزاده، نسرین. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی در رشد این مهارت‌ها. *مجله علوم رفتاری*، ۳(۲)، ۱۴۹-۱۳۱.
- مکتبی، غلامحسین. (۱۳۸۷). تأثیر آموزش هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. رساله دکتری روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- Albert, M.M. (2005). *Examination the social skills differences among atrisk youth diagnosed with learning disability conduct disorder and serious emotional disturbance*. Unpublished Doctoral Dissertation, Boston University, Massachusetts.
- Bender, W. N., & Wall, M. E. (1994). Social-emotional development of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disability Quarterly*, 17, 323-336.
- Bradbury, K. E., Clark, I. (2007). Cognitive behavioral therapy for anger management: effectiveness in adult mental health services. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*. 35(2), 201-208.
- Cefai, V., Cavioni. (2014). Social and Emotional Education in Primary School. *Springer Science & Business Media*, DOI 10.1007/978-1-4614-8752-4\_2.
- Chien, L. L., Ko, H. C., & Wu, J. Y. W. (2007). The five-factor model of personality and depressive symptoms: One-year follow-up. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 1013-1023.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: Author.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Dodge, K.A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 559-584.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., and Shriver, T. P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria, VA: *Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Farmer, S.M., (2000). an examination of leadership and employee creativity: The relevance of traits and relationships. *Personal Psychology*, 52(3), 591-620.
- Frederickson, N., Petrides, K. V., & Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socio emotional outcomes in early adolescence. *Journal of Personality and Individual Differences*, 52(3), 323-328.
- Fry, H. Ketteridge, S. Marshall, S. (2009). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education Enhancing Academic Practice*. Third edition, published by Routledge.
- Groves, K. S., McEnrue, M., Shen, W. (2008). Developing and measuring the emotional intelligence of leaders. *Journal of Management Development*, 27 (2), 225- 250.
- Kazami, S. (2007). Developing the Factors of Managers' Competency Measurement Scale. *Quarterly Journal of Management and Development Process*. 24 (3). Pp: 49-69.

- Lauren, A., Maxim, J., Stephen, J., & Nowicki, J. (2003). Developmental association between nonverbal ability and social competence. *Philosophy, Sociology and Psychology*, 2(10), 745-758.
- Marquez, P. G., Martin, R. P. & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Journal of Educational psychology*, 18, 118-123.
- Mendez, J. L., Fantuzzo, J., & Cichetti, D. (2002). Profiles of social competence among low-income African preschool children. *Journal of Child Development*, 73(4), 1085-1100.
- Nelson, W.M. & Schultz, J.R. (2009). Managing anger and aggression in students with externalizing behavior problems: Focus on exemplary programs. In M. J. Mayer, R. Van Acker, J. E. Lochman, & F. M. Gresham (Eds.), *Cognitive-behavioral interventions for emotional and behavioral disorders* (pp. 295-327). New York, NY: Guilford Press.
- Nowicki, E. A. (2003). Meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26 (3), 171-188.
- Pisouyshece, R. (2008). *Emotion: A Psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper & Rom.
- Salovey, P. & Mayer J. D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211
- Schultz, D. & Shaw, D.S. (2003). Boys maladaptive social information processing, family emotional climate, and pathways to early conduct problem. *Social Development*, 12(3), 440-460.
- Sklar, N. (2011). *Social competence as a moderator of the aggression victimization link in elementary school children*. Master of Arts Thesis, University of Victoria.
- Tom, K. M. (2012). *Measurement of Teachers' Social-Emotional Competence: Development of The Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale*. A Dissertation Presented to the Department of Special Education and Clinical Sciences and the Graduate School of the University of Oregon in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.
- Turner, N.E., MC Donald, J., Somerset, M.(2008). Life skills, Mathematical reasoning and critical thinking: A curriculum for the prevention of problem gambling. *Journal of Gambling Studies*, 24(3), 367-380.
- Zhou, M. & Ee, J. (2012). Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education*, 4 (2), 27-42
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). *The scientific base linking social and emotional learning to school success: building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* Published by Teachers College, Columbia University. 78-85.