



## Psychometric Properties of the Persian Version of the Social-Emotional Competence Questionnaire and its Relationship with Academic Buoyancy in Iranian Middle School Students<sup>1</sup>

Kamyar Azemi<sup>2\*</sup>, Manijeh Shehni Yailagh<sup>3</sup>, Mehrdad Khoshnamvand<sup>4</sup>

(Received: 2020.09.07 - Accepted: 2021.08.31)

- 1- This article is extracted from a research project and is financially supported by the Lorestan education research institute.
- 2- Ph. D. Student in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Education Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran
- \*- Corresponding Author: k-azimi@stu.scu.ac.ir
- 3- Professor in Department of Psychology, Faculty of Psychology and Education Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran
- 4- Ph. D. Student in Public Administration, Shushtar Branch, Islamic Azad University, Shushtar, Iran

### Abstract

The aim of this study was to investigate the psychometric properties of the Persian version of social-emotional competence questionnaire and determine its relationship with academic buoyancy in Iranian students. In the present study, confirmatory factor analysis, item-total correlation, Cronbach's alpha, Pearson correlation, multiple regression analysis and multivariate analysis of variance with a sample of 348 middle school students in Ahvaz (196 girls and 152 boys) which were selected by multi-stage cluster sampling method was used. The results findings of confirmatory factor analysis showed a model with a good fit for the five-factor structure of the social-emotional competence questionnaire. In addition, the findings indicated that the questionnaire had high internal consistency reliability. Also, there was a positive and significant relationship between social-emotional competence and academic buoyancy. Finally, the results of multivariate analysis of variance showed that there was a statistically significant difference between girls and boys in the dimensions of the social-emotional competence questionnaire. These findings suggest that the Persian version of the social-emotional competence questionnaire is a valid and reliable tool for assessing social-emotional competence in the population of Iranian middle school students. Practical implications, limitations, and future research needs for professionals, researchers, teachers at the classroom and school level are discussed.

**Keywords:** Social-Emotional Competence, Academic Buoyancy, Validity, Reliability, Middle School Students



## ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی و ارتباط آن با سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره اول متوسطه ایرانی<sup>۱</sup>

کامیار عظیمی<sup>۲\*</sup>، منیجه شهنی بیلاق<sup>۳</sup>، مهرداد خوشناموند<sup>۴</sup>

(دریافت: ۱۳۹۹/۰۶/۱۷ - پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۰۹)

### چکیده

این پژوهش با هدف واری‌شاخص‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی و تعیین ارتباط آن با سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی انجام گرفت. در مطالعه حاضر، تحلیل عاملی تأییدی، همبستگی هر گویه با نمره کل، آلفای کرونباخ، همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون چندگانه و تحلیل واریانس چندمتغیری با نمونه‌ای متشکل از ۳۴۸ دانش‌آموز دوره اول متوسطه شهر اهواز (۱۹۶ نفر دختر و ۱۵۲ نفر پسر) که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده بودند، مورد استفاده قرار گرفت. نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی یک مدل با برازش مطلوب را برای ساختار پنج عاملی پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی نشان داد. افزون بر این، یافته‌ها بیانگر آن بود پرسشنامه از ضریب پایایی همسانی درونی بالایی برخوردار است. همچنین، بین توانمندی اجتماعی-هیجانی و سرزندگی تحصیلی ارتباط مثبت و معنی‌داری وجود داشت. در نهایت، نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری بیانگر آن بود که بین دخترها و پسرها در ابعاد پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی از نظر آماری تفاوت معنی‌داری وجود دارد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که نسخه فارسی پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی، ابزاری معتبر و قابل اعتماد برای ارزیابی توانمندی اجتماعی-هیجانی در جمعیت دانش‌آموزان ایرانی دوره اول متوسطه است. پیامدهای کاربردی، محدودیت‌ها و نیازهای تحقیقاتی آینده برای متخصصان، محققان، معلمان در سطح کلاس و مدارس مورد بحث قرار گرفته‌اند.

**واژگان کلیدی:** توانمندی اجتماعی-هیجانی، سرزندگی تحصیلی، روایی، پایایی، دوره اول متوسطه

۱- این مقاله مستخرج از یک طرح پژوهشی و تحت حمایت مالی پژوهشکده تعلیم و تربیت استان لرستان می‌باشد.

۲- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

\*- نویسنده مسئول: k-azimi@stu.scu.ac.ir

۳- استاد گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

۴- دانشجوی دکتری مدیریت دولتی، واحد شوشتر، دانشگاه آزاد اسلامی، شوشتر، ایران

## مقدمه

آموزگاران، محققان، سیاست‌گذاران، والدین و عموم مردم عادی به طور فزاینده‌ای دنبال آن هستند که دانش‌آموزان در زندگی تحصیلی، شخصی و اجتماعی خود موفق شوند. آن‌ها می‌خواهند که دانش‌آموزان انگیزه و توانایی پیشرفت داشته باشند، روابط مثبتی با همسالان و بزرگسالان برقرار کنند، با خواسته‌های پیچیده رشد سازگار شوند، در گروه همسالان، خانواده، مدرسه و جامعه خود مشارکت کنند، تصمیماتی اتخاذ کنند که سلامتی آن‌ها را ارتقاء بخشد و از رفتارهای مخاطره‌آمیز جلوگیری کند (چن، اسکایرز، چن، وو و سی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹). با توجه به این موضوع، توانمندی اجتماعی-هیجانی<sup>۲</sup> یک عامل کلیدی و ارزشمند برای رشد دانش‌آموزان با توجه به ماهیت مهم و ارتباط تعیین‌شده آن با پیامدهای مثبت کوتاه و بلندمدت مانند پاسخگویی به چالش‌های یادگیری، بهبود موفقیت تحصیلی، پیشگیری از رفتارهای مخاطره‌آمیز، ایجاد حالت هیجانی مثبت و ارتقاء رفاه روان‌شناختی است (کتس گلد، کولمن-روبین، مفسون و کلومک<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰).

علی‌رغم سادگی ظاهری این مفهوم، به طور تاریخی، اجماع نظری کمی برای تعریف و مفهوم‌سازی توانمندی اجتماعی-هیجانی وجود داشته است (کالی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹). در میان تعاریف مختلف، مطابق با انجمن یادگیری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی<sup>۵</sup> (کسل، ۲۰۱۵) یک موضوع مشترک این است که توانمندی اجتماعی-هیجانی اصطلاحی چتری بوده که انواع مختلف مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری را در بر می‌گیرد و از طریق پنج بُعد خود-آگاهی<sup>۶</sup> (قابلیت شناخت و درک هیجان‌ها، افکار و رفتارهای خود و نیز آگاه بودن از نقاط قوت و ضعف خود)، آگاهی اجتماعی<sup>۷</sup> (قابلیت توجه کردن و همدلی با دیدگاه دیگران و درک و پیروی از هنجارهای اجتماعی)، خود-گردانی<sup>۸</sup> (توانایی مدیریت و تنظیم افکار، احساسات و رفتارها برای تسهیل انگیزش و رسیدن به اهداف خود)، مدیریت ارتباط<sup>۹</sup> (توانایی شروع و حفظ روابط مثبت مانند گوش دادن مؤثر، برقراری ارتباط واضح و تعامل محترمانه با دیگران) و تصمیم‌گیری مسئولانه<sup>۱۰</sup> (ظرفیت ایجاد انتخاب‌های آبرومند و سازنده در رابطه با رفتار و تعاملات اجتماعی فرد در موقعیت‌ها و زمینه‌های مختلف) عملیاتی می‌شود (زایچ، اورتگا-رویز، مونوز-مورالز و

1. Chen, Squires, Chen, Wu &amp; Xie

2. Social-emotional competence

3. Kats Gold, Kopelman-Rubin, Mufson &amp; Klomek

4. Collie

5. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)

6. Self-awareness

7. Social awareness

8. Self-management

9. Relationship management

10. Responsible decision making

لورنت<sup>۱</sup>، (۲۰۱۸). اساساً، توانمندی اجتماعی شامل رفتارهایی می‌شود که به فرد امکان ارتباط مثبت با دیگران را می‌دهد و توانمندی هیجانی به عنوان توانایی تنظیم هیجانات فرد برای رسیدن به هدفش در نظر گرفته می‌شود (جونز و بوفارد<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). این دو توانمندی با هم شالوده‌های پایداری از یادگیری را برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورند.

طی یک دهه گذشته، در سطح ملی و بین‌المللی علاقه زیادی به یادگیری توانمندی اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان وجود داشته است که منجر به فراخوانی افزایش خدمات آموزشی به منظور بهبود توانمندی اجتماعی-هیجانی در دانش‌آموزان شده است (رهبر کرباسدهی، ابوالقاسمی و رهبر کرباسدهی، ۱۳۹۷؛ گرشام<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). تعدادی از محققان نشان داده‌اند که توانمندی اجتماعی-هیجانی نگرش در مورد خود و دیگران، علاقه و التزام به مدرسه، رفتار اجتماعی مثبت، سازگاری اجتماعی، انگیزه یادگیری و عملکرد تحصیلی را بهبود بخشیده و با کاهش فراوانی اخراج از مدرسه و مشکلات رفتاری پرخطر مانند قلدری و فشار روانی هیجانی کمتر همراه بوده است (پانایوتیو، همفری و یگلزورث<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸). از سوی دیگر، شواهد بیانگر آن است که فقدان توانمندی اجتماعی-هیجانی و یا داشتن مشکلات اجتماعی-هیجانی در دانش‌آموزان، می‌تواند تأثیرات بلندمدتی بر بهزیستی و سلامت آن‌ها (مانند، بروز پرخاشگری، داشتن روابط ضعیف با همسالان، کاهش همکاری و تعهد به دیگر افراد جامعه، افزایش مشکلات رفتاری، کج خلقی و سوء مصرف مواد) داشته باشد (چن، اسکایرز و اسکالیز<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰). مطابق این چارچوب، با توجه به ازدیاد آگاهی از اهمیت توانمندی اجتماعی-هیجانی در طول سال‌های نوجوانی و پیشبرد شیوه‌های آموزشی و تحقیقات مربوطه در این زمینه، نیاز واضح و فزاینده‌ای به استفاده از ابزارهایی سازگار و معتبر برای شناسایی و اندازه‌گیری توانمندی اجتماعی-هیجانی نوجوانان و نیز در راستای ارتقاء و ارزشیابی نتایج برنامه‌ها و مداخلاتی که به منظور بهبود توانمندی اجتماعی-هیجانی طراحی شده‌اند، پدید آمده است.

با این حال، اگرچه توانمندی اجتماعی-هیجانی کانون اصلی صدها برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی بوده‌اند، در دسترس بودن ابزارهایی که به طور دقیق همه ابعاد توانمندی اجتماعی-هیجانی را پوشش دهند، بسیار کمیاب است. بررسی کامل راهبردها و ابزارهای سنجش توانمندی اجتماعی-هیجانی در تمام گروه‌های سنی توسط دنهام، ویات، باست، اچوریا و ناکس<sup>۶</sup> (۲۰۰۹) نشان داد که این توانمندی‌ها معمولاً به طور جداگانه ارزیابی می‌شوند. به طور خاص، نتایج دو پژوهش مهم در خصوص ابزارهای ارزیابی

1. Zych, Ortega-Ruiz, Munoz-Morales & Llorent

2. Jones & Bouffard

3. Gresham

4. Panayiotou, Humphrey & Wigelsworth

5. Scalise

6. Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria & Knox

توانمندی اجتماعی-هیجانی برای کودکان و نوجوانان، حاکی از آن بود که بسیاری از این ابزارها بر رفتارهای مشکل‌آفرین اجتماعی-هیجانی به جای رفتارهایی مثبت یا نیرومندی که توسط توانمندی اجتماعی-هیجانی حمایت می‌شوند، متمرکز بوده‌اند (کراو، بیوچامپ، کاتروپا و اندرسون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱؛ همفری، کالامبوکا، وگلزورث، لنتروم، دیتون و ولپرت<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). با وجود این، در سال‌های اخیر یکی از ابزارهایی که به لحاظ شاخص‌های روان‌سنجی فنی مستدل بوده و ابعاد توانمندی اجتماعی-هیجانی را با هم اندازه‌گیری می‌کند، پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی<sup>۳</sup> (ژائو و ایی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲) است که به طور نیرومندی با موفقیت‌های اجتماعی و تحصیلی نوجوانان ارتباط دارد.

علی‌رغم کارآمدی این پرسشنامه، مطالعات کمی شواهد روان‌سنجی آن را در بین دانش‌آموزان نوجوان ایرانی اعتباریابی کرده‌اند. بررسی‌های به عمل آمده در ایران نشان می‌دهد که فقط سه مطالعه در رابطه با ابزار ارزیابی توانمندی اجتماعی-هیجانی با ساختار ابعادی متمایز و نمونه متنوعی از دانش‌آموزان در حال رشد طی هشت سال گذشته منتشر شده است. از سه پژوهش موجود، دو مطالعه پایایی و روایی پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی ژائو و ایی (۲۰۱۲) را در نمونه‌ای متشکل از فقط دانش‌آموزان دختر آن هم در مقطع دبیرستان (دوره دوم متوسطه) گزارش کردند (امامقلی‌وند، کدیور و شریفی، ۱۳۹۷؛ فرندیان، ابوالعالی و هاشمیان، ۱۳۹۸). در پژوهش سوم جمالی پاقله، عابدی جدیدی فیقان، جمالی پاقله و آقایی (۱۳۹۲) به بررسی خصوصیات روان‌سنجی مقیاس یادگیری اجتماعی-هیجانی کورین، اسپایبروک، اورگیرن و بلینکوویچ<sup>۵</sup> (۲۰۰۹) در نمونه‌ای از دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی پرداختند. یافته‌ها بیانگر آن بود که این مقیاس سه عاملی (خود-تنظیمی، روابط همسالان و تنظیم تکلیف) از پایایی و روایی مناسبی برخوردار است.

با وجود ادبیات نوظهور فوق‌الذکر، در حال حاضر تاکنون هیچ نسخه معتبر فارسی که ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی (ژائو و ایی، ۲۰۱۲) را در جمعیت دانش‌آموزان دختر و پسر نوجوان (دوره اول متوسطه) ارزیابی کند، در دسترس نیست. این مسئله تحقیقات تجربی توانمندی اجتماعی-هیجانی را در جامعه و فرهنگ ایران محدود کرده است؛ چراکه مشخص نیست نمره‌های به دست آمده از پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی برای دانش‌آموزان دختر و پسر نوجوان معانی یکسانی دارند یا خیر. تعداد معدودی از مطالعات، تفاوت‌های جنسیتی را در توانمندی اجتماعی-هیجانی گزارش کرده‌اند (ژایچ و همکاران، ۲۰۱۸، کورین و همکاران، ۲۰۰۹). دلیل خوبی وجود دارد که باور کنیم

1. Crowe, Beauchamp, Catroppa & Anderson
2. Humphrey, Kalambouka, Wigelsworth, Lentrurn, Deighton & Wolpert
3. Social-Emotional Competence Questionnaire
4. Zhou & Ee
5. Coryn, Spybrook, Evergreen & Blinkiewicz

مسیر توانمندی اجتماعی-هیجانی با توجه به جنسیت دانش‌آموزان متفاوت باشد، اما شواهد تجربی تا به امروز محدود بوده‌اند. اوایل نوجوانی زمانی است که از نظر فرهنگی، کلیشه‌های جنسیتی به شدت افزایش یافته و تفاوت‌های بین رشد زیستی پسرها و دخترها می‌تواند در توانمندی اجتماعی-هیجانی آنان متجلی شود (کاگستن<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). برای مثال، دخترها نسبت به پسرها در دوران ابتدایی و اوایل نوجوانی گرایش به خود-گردانی بالاتری دارند (وست<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۰).

افزون بر این، اخیراً تاربتسکی، مارتین و کالی<sup>۳</sup> (۲۰۱۷) اظهار می‌دارند تمرکز بر یادگیری اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان با تأکید بر توانمندی اجتماعی-هیجانی مثبت، مرتبط با ظرفیت سرزندگی تحصیلی<sup>۴</sup> آن‌ها است. سرزندگی تحصیلی در زمینه تحصیلی به توانمندی دانش‌آموزان برای غلبه موفقیت‌آمیز بر موانع و مشکلات تحصیلی و نیز کنار آمدن مثبت با چالش‌هایی که بخشی از زندگی روزمره تحصیلی هستند (مثلاً، تجربه اضطراب شدید در یک امتحان هفتگی)، اشاره دارد (مارتین و مارش<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹). نظریه‌پردازان یادگیری اجتماعی-هیجانی اذعان می‌کنند بسته به دانش‌آموز و کنشگرهای فردی، عوامل استرس‌زا ممکن است به روش‌هایی مفید، قابل تحمل یا نامطلوب برای یادگیری و رشد کودکان و نوجوانان ترکیب شوند (میکلجون<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۲؛ شونرت-ریچل<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). از این‌رو، برای دانش‌آموزان مهم است که مشکلات و چالش‌های زندگی تحصیلی خود را هدایت کنند. با کمال تعجب، هنوز پژوهش‌هایی صورت نگرفته است که مستقیماً بر ارتباط بین توانمندی اجتماعی-هیجانی و سرزندگی تحصیلی متمرکز باشند، بلکه تنها تعداد معدودی پژوهش و آن هم به صورت غیرمستقیم وجود دارد که احتمالاً ناشی از نوپا بودن و مرحله در حال ظهور بودن ادبیات پژوهشی موجود در این زمینه است (دورلاک، وایسبرگ، دیمینسکی، تیلور و شلینگر<sup>۸</sup>، ۲۰۱۱).

بنابراین، برای پرداختن به نگرانی‌های مذکور و کمک به ادبیات موجود در زمینه توانمندی اجتماعی-هیجانی، این مطالعه پیشگام به دنبال پیشبرد تحقیقات فعلی با واری و ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی (ژائو و ایی، ۲۰۱۲) و تعیین ارتباط آن با سرزندگی تحصیلی در نمونه‌ای از دانش‌آموزان دختر و پسر نوجوان (دوره اول متوسطه) شهر اهواز است. انتظار می‌رود این اقدام حمایت‌های تجربی برای محققان و متخصصان در زمینه اندازه‌گیری وضعیت توانمندی اجتماعی-هیجانی نوجوانان و سنجش اثربخشی برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی فراهم آورد که هدفشان ترویج

1. Kagesten
2. West
3. Tarbetsky, Martin & Collie
4. academic buoyancy
5. Marsh
6. Meiklejohn
7. Schonert-Reichl
8. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger

توانمندی اجتماعی-هیجانی است. داده‌ها برای پاسخ به سؤال‌های پژوهشی ذیل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند: (۱) آیا پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی از روایی مطلوبی برخوردار است؟ (۲) آیا پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی از پایایی مطلوبی برخوردار است؟ (۳) آیا رابطه‌ای بین توانمندی اجتماعی-هیجانی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد؟ (۴) نمره‌های پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی تا چه اندازه سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند؟ (۵) کدام یک از ابعاد پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی بهترین پیش‌بین سرزندگی تحصیلی است؟ (۶) آیا بین دخترها و پسرها از لحاظ ابعاد توانمندی اجتماعی-هیجانی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

### روش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است که به منظور آزمون ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه توانمندی اجتماع-هیجانی انجام شد. جامعه آماری این مطالعه را کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره اول متوسطه شهر اهواز که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل دادند. از آنجا که پژوهش حاضر همبستگی و با روش الگویابی معادلات ساختاری<sup>۱</sup> انجام گرفت، کلان<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) پیشنهاد می‌کند که اندازه نمونه ۱۰ تا ۲۰ پاسخگو به ازای هر پارامتر تخمین زده شده در تحلیل عاملی تأییدی برای نمونه کافی است. همچنین، یک قاعده کلی در نمونه‌گیری مدل‌یابی معادلات ساختاری این است که اندازه نمونه کمتر از ۱۰۰ کوچک، بین ۱۰۰ تا ۲۰۰ متوسط و بالاتر از ۲۰۰ بزرگ در نظر گرفته می‌شود که به قانون  $N \geq 100$  معروف است (کلان، ۲۰۱۶). بدین ترتیب، از بین دانش‌آموزان ۳۴۸ نفر شامل ۱۹۶ دختر (۵۶٪/۳۰) و ۱۵۲ پسر (۴۳٪/۷۰) با میانگین سن ۱۳/۴۴ سال به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی انتخاب شدند. برای این منظور، ابتدا از بین نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر اهواز، دو ناحیه به طور تصادفی انتخاب و سپس در هر ناحیه چهار دبیرستان پسرانه و چهار دبیرستان دخترانه و از هر دبیرستان سه کلاس در هر پایه تحصیلی به شیوه تصادفی انتخاب شدند. در نهایت، تمامی دانش‌آموزان حاضر در کلاس‌های منتخب پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند.

### ابزارهای پژوهش

۱. پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی: پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی یک ابزار ۲۵ گویه‌ای است که توسط ژائو و ایی (۲۰۱۲) طراحی و توسعه یافته است. این پرسشنامه متشکل از پنج بُعد

1. Structural Equation Modeling (SEM)

2. Kline

خود-آگاهی (گویه‌های ۱، ۶، ۱۱، ۱۶ و ۲۱)، آگاهی اجتماعی (گویه‌های ۲، ۷، ۱۲، ۱۷ و ۲۲)، خودگردانی (گویه‌های ۳، ۸، ۱۳، ۱۸ و ۲۳)، مدیریت ارتباط (گویه‌های ۴، ۹، ۱۴، ۱۹ و ۲۴) و تصمیم‌گیری مسئولانه (گویه‌های ۵، ۱۰، ۱۵، ۲۰ و ۲۵) است. فهرست کامل گویه‌ها در پیوست ارائه شده است. کلیه گویه‌ها با مقیاس لیکرت شش درجه‌ای از ۱ «کاملاً نادرست» تا ۶ «کاملاً درست» ارزیابی می‌شوند. نمره کل پرسشنامه می‌تواند از دامنه ۲۵ تا ۱۵۰ متغیر باشد. روایی و پایایی پرسشنامه از سوی پژوهش‌های متعدد تأیید شده است. در مطالعه ژائو و ایی (۲۰۱۲)، نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول حاکی از آن بود که مدل پیشنهادی پنج بُعدی پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی برآزش قابل‌قبولی با داده‌ها دارد (بار عاملی هر گویه بالاتر از ۰/۳۰). همچنین، آگویلار، لویز-کوبو، کوادرادو و بنیتز<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) نشان دادند پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی از همسانی درونی مناسبی برخوردار است؛ به طوری که ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد خود-آگاهی، آگاهی اجتماعی، خود-گردانی، مدیریت ارتباط و تصمیم‌گیری مسئولانه به ترتیب برابر ۰/۷۲، ۰/۷۶، ۰/۸۱، ۰/۷۳ و ۰/۸۲ به دست آمد. در ایران، یافته‌های پژوهش فرنودیان و همکاران (۱۳۹۸) با نمونه‌ای از دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه (دبیرستان)، مؤید روایی مطلوب پرسشنامه به روش‌های تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی بود. به علاوه، مقادیر ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد خود-آگاهی، خود-گردانی، آگاهی اجتماعی، مدیریت ارتباط و تصمیم‌گیری مسئولانه به ترتیب برابر ۰/۸۶، ۰/۷۰، ۰/۸۶، ۰/۷۹ و ۰/۸۷ گزارش شده است.

**۲. مقیاس سرزندگی تحصیلی:** مقیاس سرزندگی تحصیلی<sup>۲</sup> توسط مارتین و مارش<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) طراحی شده که مشتمل بر ۴ ماده و به صورت خود-گزارش‌دهی است. پاسخ‌های شرکت‌کنندگان در مقیاس لیکرت هفت‌درجه‌ای از ۱ «کاملاً مخالفم» تا ۷ «کاملاً موافقم» نمره دهی شدند. داتو<sup>۴</sup> و یانگ (۲۰۱۹) روایی مقیاس را با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب و پایایی آن به شیوه آلفای کرونباخ را ۰/۷۴ گزارش کردند. در مطالعه حاضر، به منظور واری روایی این مقیاس، تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول با روش برآورد بیشینه درست‌نمایی<sup>۵</sup> اجرا شد. نتایج حاکی از مناسب بودن روایی بود (RMSEA = ۰/۰۲۰، NFI = ۰/۹۹۹، CFI = ۱/۰۰، GFI = ۱/۰۰، CMIN/DF = ۰/۱۳۸). برای تعیین پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آن ۰/۷۷ به دست آمد.

اجازه و موافقت لازم برای ترجمه نسخه فارسی پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی از طراحان آن (ژائو و ایی، ۲۰۱۲) به وسیله ایمیل به دست آمد. ترجمه اولیه پرسشنامه مذکور از انگلیسی به فارسی

1. Aguilar, Lopez-Cobo, Cuadrado & Benitez  
2. Academic Buoyancy Scale  
3. Martin & Marsh  
4. Datu  
5. Maximum Likelihood



توسط یک مترجم دو زبانه به طور مستقل انجام شد. پس از آن، مترجم دو زبانه دیگری که نسخه اصلی را ندیده و از مفاهیم و هدف پرسشنامه بی‌اطلاع بود، نسخه فارسی را به زبان انگلیسی مجدداً ترجمه نمود. اختلاف نظر بین دو مترجم مستقل تا زمانی که اجماع حاصل گردید، مورد بحث قرار گرفتند. این روش صحت و برابری مفهومی بین دو نسخه را تضمین می‌کند. سپس، پرسشنامه توسط ده نفر از استادان روان‌شناسی ارزیابی و بازخورد در مورد قابلیت درک آن دریافت شد. نسخه مقدماتی پرسشنامه روی ۴۰ دانش‌آموز دختر و پسر که به روش در دسترس انتخاب شدند، اجرا گردید. در نهایت، پس از مقایسه و اعمال اصلاحات، نسخه اصلاح شده با پنج بُعد مذکور در نمونه نهایی مورد استفاده قرار گرفت. پس از اخذ مجوز منطقه‌ای و مدرسه‌ای و نیز رضایت آگاهانه از شرکت‌کنندگان، پرسشنامه‌ها در ساعت‌های مدرسه در کلاس‌های منتخب اجرا شدند. محققان برای به حداقل رساندن گرایش دانش‌آموزان به پاسخ‌های مطلوب اجتماعی، دانش‌آموزان را به شکلی پراکنده تقسیم کردند تا نتوانند جواب‌های یکدیگر را ببینند. به دانش‌آموزان گفته شد که هیچ پاسخ صحیح یا غلطی وجود ندارد و در صورت عدم احساس راحتی در پاسخ دادن به یک گویه، می‌توانند از پاسخگویی به آن صرف‌نظر کنند. همچنین، دانش‌آموزان مطلع شدند که اطلاعات در این مطالعه ناشناس و محرمانه نگه داشته خواهد شد و هیچ‌کس به پاسخ‌های آن‌ها دسترسی نخواهند داشت. به طور متوسط حدود ۱۵ دقیقه طول کشید تا پرسشنامه‌ها تکمیل شوند.

آماره‌های توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی) و استنباطی (همبستگی هر گویه با نمره کل و آلفای کرونباخ، ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون چندگانه و تحلیل واریانس چندمتغیری) با استفاده از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس<sup>۱</sup> نسخه ۲۲ محاسبه شد. افزون بر این، ارزیابی روایی سازه پرسشنامه به روش تحلیل عاملی تأییدی با نسخه ۲۲ نرم‌افزار ایموس<sup>۲</sup> انجام گرفت.

## یافته‌ها

اطلاعات جمعیت شناختی مربوط به گروه نمونه از قبیل جنسیت، سن و پایه تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج بیانگر آن بود که پسرها ۴۳/۷۰ درصد (۱۵۲ نفر) و دخترها ۵۶/۳۰ درصد (۱۹۶ نفر) از شرکت‌کنندگان را به خود اختصاص دادند. شرکت‌کنندگان در دامنه سنی ۱۲ تا ۱۵ سال با میانگین ۱۳/۴۴ سال و انحراف استاندارد ۰/۹۴ قرار داشتند. به‌علاوه، یافته‌ها حاکی از آن بود که پایه تحصیلی نهم با فراوانی ۱۶۱ نفر معادل ۴۶/۳۰ درصد، پایه تحصیلی هشتم با فراوانی ۹۷ نفر معادل ۲۷/۹۰ درصد و پایه تحصیلی هفتم با فراوانی ۹۰ نفر معادل ۲۵/۹۰ درصد به ترتیب دارای بیشترین شرکت‌کننده در

1. SPSS  
2. AMOS

این مطالعه بودند. آماره‌های توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی) پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی برای کل نمونه و به تفکیک جنسیت در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: آمار توصیفی برای کل نمونه و برای دخترها و پسرها به طور جداگانه

Table 1

Descriptive statistics for the total sample and for boys and girls separately

تصمیم‌گیری مسئولانه Responsible decision-making	مدیریت ارتباط Relationship management	خود-گردانی Self- management	آگاهی اجتماعی Social awareness	خود-آگاهی Self- awareness		
25.37	25.20	21.03	21.97	26.96	دخترها Girls	
24.76	24.58	23.28	21.42	25.86	پسرها Boys	میانگین Mean
25.06	24.89	22.15	21.69	26.41	کل Total	
3.98	4.28	6.16	5.28	2.97	دخترها Girls	انحراف انحراف
4.38	4.28	5.61	5.70	3.92	پسرها Boys	استاندارد Std.
4.18	4.28	5.88	5.49	3.44	کل Total	Deviation
-1.06	-1.06	-0.44	-0.46	-1.63	دخترها Girls	
-1.08	-1.08	-0.93	-0.65	-1.69	پسرها Boys	چولگی Skewness
-1.07	-1.07	-0.68	-0.55	-1.66	کل Total	
1.68	0.65	-0.58	-0.31	1.48	دخترها Girls	
2	2.14	0.80	-0.04	1.77	پسرها Boys	کشیدگی Kurtosis
1.84	1.39	0.11	-0.18	1.62	کل Total	

روایی سازه پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی به وسیله نرم‌افزار ایموس نسخه ۲۲ با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول به شیوه برآورد بیشینه درست‌نمایی مورد سنجش قرار گرفت. تحلیل عاملی تأییدی برای آزمون یک مدل اندازه‌گیری از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده می‌کند. قبل از آزمون مدل، مفروضه‌ها با استفاده از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس نسخه ۲۲ بررسی شد. مطابق با نتایج هیچ داده از دست رفته‌ای وجود نداشت، نمره‌های فاقد داده‌های پرت چندمتغیری بودند (ملاک فاصله

مهالانیس<sup>۱</sup> در سطح  $p < 0/001$ ، داده‌ها با پیش‌فرض نرمال بودن چندمتغیری مطابقت داشتند (مقرر بودن ارزش‌های چولگی و کشیدگی در دامنه  $\pm 2$ )، پیش‌فرض خطی بودن و یکسانی پراکندگی در بین داده‌ها برقرار بود (تعیین با واری دیداری نمودار جعبه‌ای) و در نهایت داده‌ها بیانگر عدم وجود هم‌خطی چندگانه و تکین بودند (فراتر نرفتن ضریب همبستگی متغیرها از  $0/90$  یا بیشتر و مازاد نبودن متغیرها). برازش مدل با استفاده ترکیبی از شاخص‌های برازش مورد ارزیابی قرار گرفت که شامل نسبت مجذور کای بر درجه آزادی<sup>۲</sup> ( $\chi^2/df$ )، شاخص برازش تطبیقی<sup>۳</sup> (CFI)، شاخص برازش هنجار شده<sup>۴</sup> (NFI)، شاخص نیکویی برازش<sup>۵</sup> (GFI) و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب<sup>۶</sup> (RMSEA) بودند. کلاسن (۲۰۱۶) رهنمودهایی را برای ارزیابی شاخص‌های مزبور به این صورت پیشنهاد می‌کند که نسبت مجذور کای بر درجه آزادی ( $\chi^2/df$ ) برای یک مدل خوب باید کوچک باشد؛ به طوری که اندازه کمتر یا مساوی ۵ بیانگر برازش نسبتاً خوب و مقدار کمتر یا مساوی ۳ نشان‌دهنده برازش خوب است. برای شاخص برازش تطبیقی (CFI) اندازه بزرگ‌تر از  $0/90$  حاکی از برازش خوب،  $0/80$  تا  $0/89$  بیانگر برازش مناسب اما مرزی،  $0/60$  تا  $0/79$  روشن‌تر برازش ضعیف و اندازه کوچک‌تر از  $0/60$  بیان‌کننده برازش خیلی ضعیف است. در مورد شاخص برازش هنجار شده (NFI) مقادیر بین  $0/90$  تا  $0/95$  نشان‌دهنده برازش مطلوب و در خصوص شاخص نیکویی برازش (GFI) باید اندازه‌ها بزرگ‌تر یا مساوی  $0/90$  باشد تا بتواند قابل قبول بودن مدل را نشان دهد. افزون بر این، ارزش‌های کمتر از  $0/08$  برای جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) به معنای برازش خوب تلقی می‌شوند، اما اندازه‌های بیشتر از  $0/10$  اغلب غیرقابل قبول هستند. وقتی به جای استفاده مستقل از این شاخص‌ها، ترکیب آن‌ها بکار برده می‌شود، یک ارزیابی محافظه‌کارانه و قابل اعتمادتری از برازش مدل ارائه می‌دهند (براون<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵). مدل پیشنهادی با بارهای عاملی هر یک از گویه‌ها و کوواریانس‌های بین ابعاد، در نمودار ۱ نشان داده شده است.

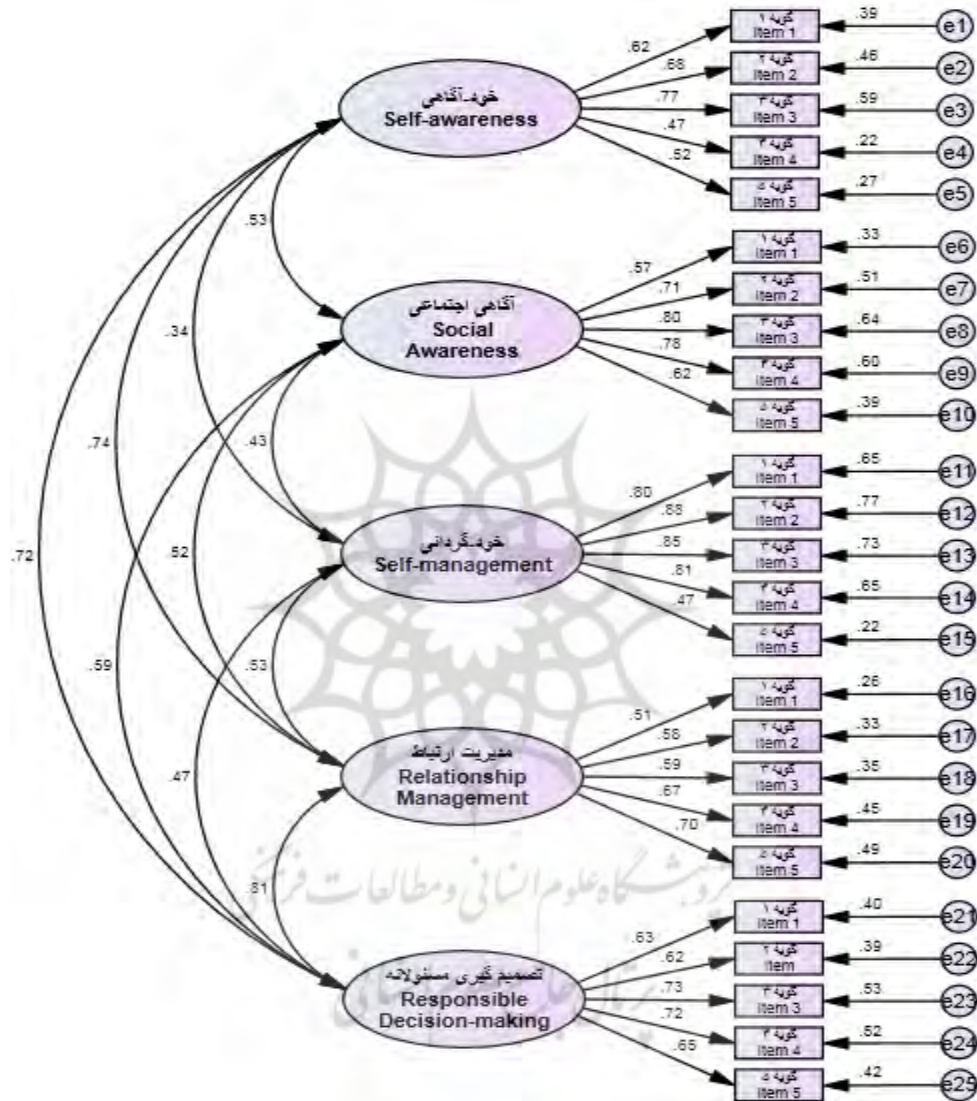
پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

1. Mahalanobis distance
2. Chi-square ratio by degrees of freedom
3. Comparative fit index
4. Normed fit index
5. Goodness-of-fit index
6. Root mean square error of approximation
7. Brown

نمودار ۱: مدل پیشنهادی نسخه فارسی پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی

Fig 1

Proposed model of the Persian version of the social-emotional competence questionnaire



ارزیابی مدل تحلیل عاملی تأییدی با بررسی شاخص‌های برازش انجام شد و نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول نسخه فارسی پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی

Table 2

Fitness indices of the first-order confirmatory factor analysis of the Persian version of the social-emotional competence questionnaire

نسبت مجدور کای بر درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )	درجه آزادی (df)	مجدور کای ( $\chi^2$ )	شاخص ها Indicators	شاخص مجدورات خطای تقریب (RMSEA)	شاخص نیکویی برازش (GFI)	شاخص برازش هنجار شده (NFI)	شاخص برازش تطبیقی (CFI)	جذر میانگین
2.115	263	556.200	مقادیر Values	0.057	0.920	0.908	0.919	

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد همه شاخص‌ها  $\chi^2/df=2/115$ ،  $CFI=0/919$ ،  $NFI=0/908$ ،  $RMSEA=0/057$ ،  $GFI=0/920$  استاندارد، آماره  $t$  و سطح معنی‌داری هر یک از گویه‌های مدل پیشنهادی در جدول ۳ گزارش شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود کلیه بارهای عاملی بیشتر از  $0/30$  و آماره  $t$  تمامی گویه‌ها در سطح  $0/001$  معنی‌دار است.

جدول ۳: ضرایب استاندارد، خطای استاندارد، آماره  $t$  و سطح معنی‌داری گویه‌های پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی

Table 3

Standardized coefficients, standard error, t-statistic and significance level of the items on the social-emotional competence questionnaire

سطح معنی‌داری Significance Level	آماره $t$ -statistic	خطای استاندارد Standard Error	ضرایب استاندارد Standardized coefficients	گویه Item	بُند	سطح معنی‌داری Significance Level	آماره $t$ -statistic	خطای استاندارد Standard Error	ضرایب استاندارد Standardized coefficients	گویه Item	بُند
0.001	7.31	0.12	0.51	گویه ۱ Item 1	مدیریت ارتباط Relationship management	0.001	10.43	0.10	0.62	گویه ۱ Item 1	خود-آگاهی Self-awareness
0.001	7.61	0.13	0.58	گویه ۲ Item 2		0.001	9.84	0.10	0.68	گویه ۲ Item 2	
0.001	7.75	0.18	0.59	گویه ۳ Item 3		0.001	10.58	0.10	0.77	گویه ۳ Item 3	
0.001	8.27	0.18	0.67	گویه ۴ Item 4		0.001	7.37	0.11	0.47	گویه ۴ Item 4	

0.001	8.45	0.16	0.70	گویه ۵ Item 5	مسئولیت تصمیم‌گیری Responsible decision-making	0.001	7.98	0.11	0.52	گویه ۵ Item 5	آگاهی اجتماعی Social awareness
0.001	10.26	0.11	0.63	گویه ۱ Item 1		0.001	7.58	0.10	0.57	گویه ۱ Item 1	
0.001	9.63	0.11	0.62	گویه ۲ Item 2		0.001	9.74	0.13	0.71	گویه ۲ Item 2	
0.001	10.80	0.11	0.73	گویه ۳ Item 3		0.001	10.39	0.16	0.80	گویه ۳ Item 3	
0.001	10.73	0.11	0.72	گویه ۴ Item 4		0.001	10.24	0.15	0.78	گویه ۴ Item 4	
0.001	9.95	0.11	0.65	گویه ۵ Item 5	0.001	8.93	0.14	0.62	گویه ۵ Item 5	خود-گردانی Self-management	
					0.001	16.86	0.06	0.80	گویه ۱ Item 1		
					0.001	18.65	0.06	0.88	گویه ۲ Item 2		
					0.001	17.98	0.06	0.85	گویه ۳ Item 3		
					0.001	16.64	0.06	0.81	گویه ۴ Item 4		
					0.001	8.68	0.07	0.47	گویه ۵ Item 5		

پایایی همسانی درونی نسخه فارسی توانمندی اجتماعی-هیجانی با استفاده از همبستگی هر گویه با نمره کل و روش آلفای کرونباخ سنجیده شد. همبستگی هر گویه با نمره کل برای ابعاد خود-آگاهی (ضریب همبستگی = ۰/۳۸ تا ۰/۶۴)، آگاهی اجتماعی (ضریب همبستگی = ۰/۵۱ تا ۰/۷۱)، خود-گردانی (ضریب همبستگی = ۰/۴۳ تا ۰/۷۹)، مدیریت ارتباط (ضریب همبستگی = ۰/۴۶ تا ۰/۵۷) و تصمیم-گیری مسئولانه (ضریب همبستگی = ۰/۳۸ تا ۰/۶۴) بود که بیانگر ارتباط معنی‌دار بین گویه‌ها و نمره کل است. به‌علاوه، جدول ۴ ضرایب آلفای کرونباخ پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی را نشان می‌دهد که برای هر یک از دخترها و پسرها محاسبه شده است.

جدول ۴: ضرایب آلفای کرونباخ نسخه فارسی پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی

Table 4  
Cronbach's alpha coefficients Persian version of the social-emotional competence questionnaire

تلفیقی Combined	پسرها Boys	دخترها Girls	ابعاد Dimensions
0.73	0.77	0.68	خود-آگاهی Self-awareness
0.82	0.83	0.82	آگاهی اجتماعی Social awareness
0.87	0.88	0.86	خود-گردانی Self-management
0.75	0.75	0.75	مدیریت ارتباط Relationship management
0.80	0.80	0.80	تصمیم‌گیری مسئولانه Responsible decision-making
0.91	0.92	0.90	نمره کل پرسشنامه Questionnaire total score

با توجه به نتایج جدول ۴، ضرایب آلفای کرونباخ پنج بُعد خود-آگاهی، آگاهی اجتماعی، خود-گردانی، مدیریت ارتباط و تصمیم‌گیری مسئولانه هر کدام با پنج گویه به ترتیب برای دخترها (۰/۶۸، ۰/۸۲، ۰/۸۶، ۰/۷۵ و ۰/۸۰) و پسرها (۰/۷۷، ۰/۸۳، ۰/۸۸، ۰/۷۵ و ۰/۸۰) با ارزش میانگین (۰/۷۳، ۰/۸۲، ۰/۸۷، ۰/۷۵ و ۰/۸۰) به دست آمد که همه مقادیر بالاتر از حداقل ملاک پذیرفته شده (۰/۷۰) هستند. افزون بر این، آلفای کرونباخ کل پرسشنامه برای دخترها و پسرها به ترتیب برابر ۰/۹۰ و ۰/۹۲ با میانگین ۰/۹۱ حاصل گردید. به طور کلی، یافته‌ها نشان می‌دهد نسخه فارسی پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی از ضرایب همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است.

رابطه بین توانمندی اجتماعی-هیجانی و سرزندگی تحصیلی با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون مورد ارزیابی قرار گرفت. مطابق با جدول ۵، یافته‌ها بیانگر آن بود که پنج بُعد خود-آگاهی ( $p < 0.01$ )، آگاهی اجتماعی ( $r = 0.32$ ,  $p < 0.01$ )، خود-گردانی ( $r = 0.50$ ,  $p < 0.01$ )، مدیریت ارتباط ( $r = 0.41$ ,  $p < 0.01$ ) و تصمیم‌گیری مسئولانه ( $r = 0.38$ ,  $p < 0.01$ ) همبستگی مثبت و معنی‌داری با مقیاس سرزندگی تحصیلی داشتند. همچنین، بین نمره کل توانمندی اجتماعی-هیجانی و سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری ( $r = 0.52$ ,  $p < 0.01$ ) به دست آمد. این نمره‌ها حاکی از آن است که دانش‌آموزان با نمره‌های بالاتر در توانمندی اجتماعی-هیجانی، تمایل به کسب نمره‌های بهتری در سرزندگی تحصیلی دارند.

جدول ۵: همبستگی پیرسون بین توانمندی اجتماعی-هیجانی و سرزندگی تحصیلی

Table 5

Pearson's correlation between social-emotional competence and academic buoyancy

متغیرها Variables	خود-آگاهی Self- awareness	آگاهی اجتماعی Social awareness	خود-گردانی Self- management	مدیریت ارتباط Relationship management	مسئولیت تصمیم‌گیری Responsible decision- making	نمره کل پرسشنامه Question naire total score
سرزندگی تحصیلی Academic buoyancy	0.31**	0.32**	0.50**	0.41**	0.38**	0.52**

\*\* p &lt; 0.01

افزون بر این، برای بررسی اینکه چه مقدار از واریانس نمره‌های سرزندگی تحصیلی را می‌توان از طریق نمره‌های ابعاد توانمندی اجتماعی-هیجانی تبیین کرد و کدام یک از ابعاد توانمندی اجتماعی-هیجانی بهترین پیش‌بین سرزندگی تحصیلی است، رگرسیون چندگانه به روش استاندارد اجرا شد. تحلیل‌های مقدماتی به منظور اطمینان از عدم تخطی از مفروضه‌های بهنجاری، خطی بودن، چندهم‌خطی بودن و یکسانی پراکندگی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. همان‌طور که جدول ۶ نشان می‌دهد، مدل رگرسیون این مطالعه قادر به تبیین ۰/۳۰ درصد واریانس در سرزندگی تحصیلی است که به صورت معنی‌داری آن را پیش‌بینی می‌کند ( $F_{(5, 342)} = 29/24, p < 0/001$ ). دو متغیر پیش‌بین به صورت معنی‌دار در مدل سهم داشتند. خود-گردانی بیشترین سهم یگانه را دارد ( $\beta = 0/36, p < 0/01$ )؛ اگرچه مدیریت ارتباط نیز از لحاظ آماری سهم معنی‌داری داشته است ( $\beta = 0/14, p < 0/01$ ).

جدول ۶: ضرایب رگرسیون چندگانه نمره‌های سرزندگی تحصیلی

Table 6

Multiple regression coefficients academic buoyancy scores

سطح معنی‌داری Significance Level	t	ضرایب استاندارد Standardized coefficients	مقدار ثابت constant	سطح معنی‌داری Significance Level	F	ضریب تعیین تعدیل شده Adjusted R Square	ضریب تعیین R Square	مدل
			6.23	0.001	29.24	0.29	0.30	Model
0.42	0.82	0.05						خود-آگاهی Self-awareness
0.24	1.17	0.06						آگاهی اجتماعی Social awareness
0.001	6.67	0.36						خود-گردانی Self-management
0.03	2.15	0.14						مدیریت ارتباط Relationship management
0.19	1.30	0.08						مسئولیت تصمیم‌گیری Responsible decision-making



در ادامه تحلیل واریانس چندمتغیری بین گروهی یک راهه برای بررسی تفاوت‌های جنسیتی (متغیر مستقل) در پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی انجام شد. پنج متغیر وابسته خود-آگاهی، آگاهی اجتماعی، خود-گردانی، مدیریت ارتباط و تصمیم‌گیری مسئولانه مورد استفاده قرار گرفت. ابتدا آزمون مفروضه‌ها برای بررسی بهنجاری، خطی بودن، داده‌های پرت تک متغیری و چندمتغیری، همگنی واریانس بین گروهی، همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس و هم‌خطی چندگانه انجام گرفت، هیچ نوع تخطی جدی مشاهده نشد. برای کنترل خطای نوع ۱، از تعدیل بن‌فرونی<sup>۱</sup> استفاده و معنی‌داری آماری در سطح  $p < 0.01$  تعیین شد (سطح معنی‌داری  $0.05$  تقسیم بر پنج متغیر وابسته). نتایج نشان داد که بین دخترها و پسرها در متغیرهای وابسته ترکیبی از نظر آماری تفاوت معنی‌داری وجود داشت ( $F(5, 342) = 7.15$ ،  $p = 0.001$ ،  $F(1, 342) = 0.91$  لامبدای ویلکز و  $0.10$  = مجذور اتای تفکیکی). هنگامی که نتایج متغیرهای وابسته به صورت جداگانه در نظر گرفته شد، تنها تفاوت‌های که با استفاده از تعدیل بن‌فرونی  $0.01$ ، به معنی‌داری آماری رسیده، خود-آگاهی ( $F(1, 342) = 8.84$ ،  $p = 0.003$  و  $0.03$  = مجذور اتای تفکیکی) و خود-گردانی ( $F(1, 342) = 12.25$ ،  $p = 0.001$ ،  $0.03$  = مجذور اتای تفکیکی) بودند. بررسی میانگین نمره‌ها نشان داد که پسرها سطوح خود-آگاهی ( $M = 26.96$ ،  $sd = 0.24$ ) نسبتاً بالاتری در مقایسه دخترها ( $M = 25.86$ ،  $sd = 0.28$ ) گزارش کرده‌اند. این در حالی است که دخترها خود-گردانی ( $M = 23.28$ ،  $sd = 0.48$ ) به میزان متوسط بیشتری نسبت به پسرها ( $M = 21.03$ ،  $sd = 0.42$ ) گزارش نمودند (جدول ۷ ملاحظه شود).

جدول ۷: نمره‌های ابعاد پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی با توجه به جنسیت

Table 7

Dimensions scores of the social-emotional competence questionnaire according to gender

تصمیم‌گیری مسئولانه	مدیریت ارتباط	خود-گردانی	آگاهی اجتماعی	خود-آگاهی	N	جنسیت
Responsible decision-making	Relationship management	Self-management	Social awareness	Self-awareness		Gender
25.37	25.20	21.03	21.97	26.96	میانگین Mean	دخترها Girls
3.98	4.28	6.16	5.28	2.97	انحراف استاندارد Std. Deviation	
24.76	24.58	23.28	21.42	25.86	میانگین Mean	پسرها Boys
4.38	4.28	5.61	5.70	3.92	انحراف استاندارد Std. Deviation	

1. Bonferroni adjustment

## بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف کنکاش در مورد ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی (ژائو و ایی، ۲۰۱۲) و ارتباط آن با سرزندگی تحصیلی در جمعیت دانش‌آموزان دختر و پسر دوره اول متوسطه ایران انجام گرفت. نتایج حاضر حاکی از آن بود که نسخه فارسی پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی از روایی سازه مطلوب و پایایی همسانی درونی قابل‌قبولی برخوردار است. همچنین، بین نمره کل پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی و ابعاد آن با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری به دست آمد. افزون بر این، داده‌ها نشان داد که بین دخترها و پسرها در برخی ابعاد پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی تفاوت آماری معنی‌داری وجود داشت. یافته‌ها به تفصیل در ذیل بحث شده است.

از نظر ساختار عاملی، نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول شواهدی برای روایی سازه (ساختار پنج عاملی خود-آگاهی، آگاهی اجتماعی، خود-گردانی، مدیریت ارتباط و تصمیم‌گیری مسئولانه) نسخه فارسی پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی در دانش‌آموزان دوره اول متوسطه ایرانی ارائه می‌دهد. به طور خاص، برازش کلی مدل با داده‌ها مناسب و بارهای عاملی گویه‌ها به شکل پایداری نیرومند بودند. همچنین، کوواریانس‌ها عموماً در حد متوسط بوده که بیانگر آن است متغیرهای پنهان در مدل با یکدیگر مرتبط اما تا اندازه‌ای متمایز هستند. این نتایج حمایت بیشتری را برای ماهیت چندبعدی توانمندی اجتماعی-هیجانی فراهم می‌کند و مطابق با مطالعات پیشین (ژائو و ایی، ۲۰۱۲؛ امامقلی‌وند و همکاران، ۱۳۹۷؛ فروردیان و همکاران، ۱۳۹۸) است که همواره یک مدل پنج عاملی را نشان داده‌اند.

از لحاظ پایایی، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که نسخه فارسی پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی از پایایی همسانی درونی بالایی برخوردار است؛ به طوری که برای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه ایران قابل اجرا است. این یافته‌ها با مطالعات قبلی از جمله، پژوهش اصلی ژائو و ایی (۲۰۱۲) سازگار است که پایایی قابل‌قبولی را برای پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی گزارش کرده‌اند.

یکی از نتایج حائز اهمیت این پژوهش، ارتباط مثبت و معنی‌دار بین توانمندی اجتماعی-هیجانی و سرزندگی تحصیلی بود. یافته‌ها با اظهارات تاربتسکی و همکاران (۲۰۱۷) همخوانی دارد. فراتر از این، نتایج بیانگر آن بود که خود-گردانی و مدیریت ارتباط به ترتیب بیشترین نقش را در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان داشتند. در تبیین نتایج مذکور، باید بیان داشت دانش‌آموزانی که از توانایی کنترل افکار و هیجانات بالاتری برای هدایت استرس و آمادگی جهت مواجهه با چالش‌ها برخوردار هستند و نیز انتخاب‌های سازنده‌ای برای غلبه بر مشکلات دارند، می‌توانند با موفقیت بیشتری موانع و تنگناهای موجود در زندگی تحصیلی‌شان را ساماندهی کنند (تاربتسکی و همکاران، ۲۰۱۷). بدین ترتیب، به نظر

می‌رسد که سرزندگی تحصیلی به وضوح با عملکرد تحصیلی و غیر تحصیلی سازگار دانش‌آموزان از جمله، پیشرفت در توانمندی اجتماعی-هیجانی آن‌ها مرتبط است.

به‌علاوه، سهم برجسته پژوهش حاضر، شناسایی و ارائه شواهدی از تفاوت‌های جنسیتی در پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی بود که همسو با اطلاعات گزارش شده در پژوهش‌های پیشین (وست و همکاران، ۲۰۲۰؛ زایچ و همکاران، ۲۰۱۸؛ کورین و همکاران، ۲۰۰۹) است. به طور خاص، پسرها نمره‌های بالاتری در بُعد خود-آگاهی گزارش کردند؛ در حالی که دخترها در بُعد خود-گردانی از نمره‌های بهتری برخوردار بودند. این تفاوت را می‌توان با تمایل بالاتر پسرها به شناخت هیجان‌ها و افکار خود و نحوه تأثیر آن‌ها بر رفتار، انگیزه داشتن، اعتمادبه‌نفس بالا، خوش‌بینی و آگاهی از نقاط قوت و محدودیت‌های خود (خود-آگاهی) و گرایش بیشتر دخترها در تنظیم و نظارت بر شناخت‌ها، رفتارها و هیجان‌ها مؤثر مانند مدیریت استرس و تکانه‌ها، ایجاد انگیزه در خود، برنامه‌ریزی، تعیین هدف و تلاش در جهت رسیدن به اهداف (خود-گردانی) توضیح داد (تاربتسکی و همکاران، ۲۰۱۷).

با توجه به اطلاعات فوق‌الذکر، نسخه فارسی پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی در موضوع پیامدهای کاربردی و مداخلات روان‌شناختی-آموزشی سهم حائز اهمیتی دارد. پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی (ژائو و ایی، ۲۰۱۲) برای متخصصان، محققان و معلمان به دلیل طول کوتاه آن و سنجش در سطح چندبعدی، مقرون به صرفه بودن و به‌کارگیری در مطالعاتی که می‌خواهند تعداد زیادی متغیر را در مدت زمان کوتاهی جمع‌آوری و پردازش کنند، به عنوان ابزاری مفید عمل می‌کند. در واقع، پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی ابعاد یادگیری اجتماعی-هیجانی را می‌سنجد که معمولاً در برنامه‌های درسی مبتنی بر شواهد و مداخلات بالینی مورد توجه قرار می‌گیرند. در حالت ایدئال، اجرای این ابزار در سطح کلاس می‌تواند به معلمان کمک کند تا اندازه‌ای که دانش‌آموزان توانمندی اجتماعی-هیجانی خود را گزارش و آشکار می‌سازند، درک نمایند. معلمان می‌توانند از گزارش دانش‌آموزان متوجه می‌شوند آن‌ها فقدان توانمندی اجتماعی-هیجانی هستند، می‌توانند افزایش یا تقویت قابل‌ملاحظه‌ای را در آموزش برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی خود مورد توجه قرار دهند. فراتر از داده‌ها در سطح کلاس، مدارس نیز باید از نمره‌های پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی استفاده کنند تا گروه‌های خاص دانش‌آموزان (برای مثال، دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری خاص) را در نظر بگیرند که سطوح پایین‌تری از توانمندی اجتماعی-هیجانی را گزارش می‌دهند و متعاقباً حمایت‌های بیشتری را برای پرورش توانمندی اجتماعی-هیجانی این دانش‌آموزان از طریق ارائه آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی در گروه‌های کوچک، افزایش تکرار دروس یادگیری اجتماعی-هیجانی و کاربست دروس ارتقاء دهنده یادگیری اجتماعی-هیجانی به ارمغان آورند. در نهایت، از لحاظ سرزندگی تحصیلی، رویکرد یادگیری

اجتماعی-هیجانی می‌تواند مؤثر باشد. برای مثال، یک راهبرد یادگیری اجتماعی-هیجانی در برنامه "درس‌های بهزیستی فردی" (بونویل، اوسین و مارتینز، ۲۰۱۶) دیده می‌شود که به چالش‌ها و تحولات اجتماعی دانش‌آموزان که اغلب در انتقال از مدرسه ابتدایی یا راهنمایی به دبیرستان با آن روبه‌رو هستند، می‌پردازد. یافته‌ها نشان می‌دهد که اتخاذ این رویکرد به افزایش توانایی دانش‌آموزان در مقابله با چالش‌ها و دشواری‌های ناشی از انتقال (سرزندگی تحصیلی) کمک می‌کند. افزون بر این، از آنجایی که پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی ابتدا در غرب توسعه یافته است، این مطالعه شواهد بیشتری درباره تعمیم‌پذیری پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی در کشورهای شرقی فراهم می‌کند.

علی‌رغم اینکه مطالعه حاضر نتایج ارزشمندی از لحاظ ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی در بین دانش‌آموزان دوره اول متوسطه ایرانی فراهم نموده، برخی محدودیت‌ها وجود دارند که به هنگام تفسیر یافته‌ها باید آن‌ها را مورد توجه قرار داد؛ زیرا فرصت‌های زیادی برای تحقیقات بیشتر در آینده ارائه می‌دهند. اول، این پژوهش یک طرح مقطعی را اتخاذ نمود که در آن داده‌ها در یک زمان جمع‌آوری شدند. بدون داده‌های طولی، برخی از ویژگی‌های روان‌سنجی مانند پایایی بازمی‌آزمایی، تغییرناپذیری طولی ساختار عاملی و روایی پیش‌بین قابل ارزیابی نیست. تحقیقات طولی در آینده برای تأیید و روا سازی بیشتر نسخه فارسی پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی لازم است. دوم، این مطالعه منحصراً بر داده‌های خود-گزارش‌دهی دانش‌آموزان متکی بود که ممکن است با گزارش‌های سوگیرانه یا نادرست آن‌ها همراه باشند (برای مثال، نشان دادن مطلوبیت اجتماعی خود یا تفسیر نادرست گویه‌ها)؛ بنابراین، به منظور پرداختن به این محدودیت و کسب بینش کامل‌تر، جمع‌آوری اطلاعات و گزارش‌های بیشتر در آینده از معلمان یا دیگر ناظران (مانند والدین و مدیران) ارزشمند خواهد بود. سوم، اگرچه نمونه پژوهش معرف جامعه مستقلی بود (دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر اهواز)، تعمیم نتایج به کل جمعیت دانش‌آموزان دوره اول متوسطه ایران باید با احتیاط صورت گیرد. تحقیقات آینده باید تکرار نتایج به دست آمده در این مطالعه، در جمعیت‌های مناطق دیگر انجام شوند.

## References

امامقلی‌وند، فاطمه، کدیور، پروین و پاشاشریفی، حسن (۱۳۹۷). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه شایستگی اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۹(۳۳)، ۷۹-۱۰۱.

۱. personal well-being lessons

۲. Boniwell, Osin & Martinez

جمالی پاقلعه، سمیه، عابدی، احمد، جدیدی فیقان، مهناز، جمالی پاقلعه، زیور و آقایی، الهام (۱۳۹۲). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس یادگیری اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان پسر پایه‌های سوم و چهارم شهر اصفهان. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۴(۱۳)، ۱۹۳-۲۱۱.

رهبر کرباسدهی، فاطمه، ابوالقاسمی، عباس و رهبر کرباسدهی، ابراهیم (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۶(۱۰)، ۳۹-۵۵.

فرنودیان، پریسا، ابوالمعالی، خدیجه و هاشمیان، کیانوش (۱۳۹۸). بررسی روایی و اعتبار پرسشنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۱۰(۳)، ۱۴۷-۱۵۹.

- Aguilar, P., Lopez-Cobo, I., Cuadrado, F., & Benitez, I. (2019). Social and emotional competences in Spain: A comparative evaluation between Spanish needs and an international framework based on the experiences of researchers, teachers, and policymakers. *Frontiers in Psychology*, 10(1):1-12.
- Boniwell, I., Osin, E. N., & Martinez, C. (2016). Teaching happiness at school: Non-randomized controlled mixed-methods feasibility study on the effectiveness of personal well-being lessons. *The Journal of Positive Psychology*, 11(1):, 85-98.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Publications.
- Chen, C. Y., Squires, J., & Scalise, K. (2020). Evaluating the dimensionality and psychometric properties of a social-emotional screening instrument for young children. *Infants & Young Children*, 33(2): 142-159.
- Chen, C. Y., Squires, J., Chen, C. I., Wu, R., & Xie, H. (2019). The adaptation and psychometric examination of a social-emotional developmental screening tool in Taiwan. *Early Education and Development*, 31(1): 27-46.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *Effective social and emotional learning programs: Middle school and high school*. Chicago, IL: Author.
- Collie, R. J. (2019). The development of social and emotional competence at school: An integrated model. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1): 76-87.
- Coryn, C. L. S., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D. H., & Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of the social-emotional learning scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(4): 283-295.
- Crowe, L. M., Beauchamp, M. H., Catroppa, C., & Anderson, V. (2011). Social function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review*, 31(5): 767-785.

- Datu, J. A. D., & Yang, W. (2019). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among Filipino high school students. *Current Psychology*, 38(3):1-8.
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 63(1): 37-52.
- 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.
- Farnoodian, P., Abolmaali, Kh., & Hashemian, K. (2019). The reability and validity of the socio-emotional learning questionnaire in adolescent girls secondary school in Tehran. *Applied Psychological Research Quarterly* 10(3): 147-159. [In Persian]
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Metallo, S., Byrd, S., Wilson, E., Erickson, M., & Altman, R. (2018). Psychometric fundamentals of the social skills improvement system: Social-emotional learning edition rating forms. *Assessment for Effective Intervention*, 45(3): 1-16.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lentrurn, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people. *Educational and Psychological Measurement*, 71(4): 617-637.
- Imamgholivand, F., Kadivar, P., & Pasha Sharifi, H. (2018). Psychometric indexes students' of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *Quarterly of Educational Measurement*, 9(33): 79-101. [In Persian]
- Jamali Paqale, S., Abedi, A., Jadidi Fiqan, M., Jamali Paqale, Z., & Aqai, E. (2013). A study of psychometric properties of social emotional learning scale in 4th and 5th grade male students in elementary schools of Isfahan. *Quarterly of Educational Measurement*, 4(13): 193-211. [In Persian]
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4): 1-22.
- Kagesten, A., Gibbs, S., Blum, R. W., Moreau, C., Chandra-Mouli, V., Herbert, A., & Amin, A. (2016). Understanding factors that shape gender attitudes in early adolescence globally: A mixedmethods systematic review. *PLOS ONE*, 11(6): 1-36.
- Kats Gold, I., Kopelman-Rubin, D., Mufson, L., & Klomek, A. B. (2020). I Can Succeed for Preschools: A Randomized Control Trial of a New Social-emotional Learning Program. *Early Education and Development*, 1-17.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: Guilford.

- Martin, A. J., & Marsh, H. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates, and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3): 353-370.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., ... & Soloway, G. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4): 291-307.
- Panayiotou, M., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 56(1): 193-204.
- Rahbar Karbasdehi, F., Abolghasemi, A., & Rahbar Karbasdehi, E. (2018). The effect of social-emotional skills training on motivational beliefs and self-regulated learning strategies in students with specific learning disorder. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 6(10): 39-55. [In Persian]
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., & Oberlander, T. F., et al. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1): 52-66.
- Tarbetsky, A. L., Martin A. J., & Collie, R. J. (2017). Social and emotional learning, social and emotional competence, and students' academic outcomes: The roles of psychological need satisfaction, adaptability, and buoyancy. In E. Frydenberg, A. J. Martin & R. J. Collie (Eds.), *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 17-39). Singapore: Springer.
- West, M. R., Pier, L., Fricke, H., Hough, H., Loeb, S., Meyer, R. H., & Rice, A. B. (2020). Trends in student social-emotional learning: Evidence from the first large-scale panel student survey. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42(2): 1-25.
- 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.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Munoz-Morales, R., & Llorent, V. J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the social and emotional competencies questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2): 98-106.

## پیوست

نسخه فارسی پرسشنامه توانمندی اجتماعی-هیجانی  
گزینه موردنظر را با علامت ☒ یا ☑ مشخص کنید.

کاملاً نادرست	نسبتاً نادرست	نادرست	درست	نسبتاً درست	کاملاً درست
۱	۲	۳	۴	۵	۶

## گویه‌ها

۱	۲	۳	۴	۵	۶	می‌دانم، به چه فکر می‌کنم و چه کاری انجام می‌دهم.
۱	۲	۳	۴	۵	۶	دلیل کاری را که انجام می‌دهم، می‌دانم.
۱	۲	۳	۴	۵	۶	خلق و خو و احساسات خودم را می‌شناسم.
۱	۲	۳	۴	۵	۶	هر موقع بداخلاق و ناراحت می‌شوم، خودم به آن پی می‌برم.
۱	۲	۳	۴	۵	۶	زمانی که افراد عصبانی هستند، می‌توانم این عصبانیت را در چهره‌شان بخوانم.
۱	۲	۳	۴	۵	۶	با نگاه کردن به حالات چهره افراد، تشخیص می‌دهم آن‌ها چه احساسی دارند.
۱	۲	۳	۴	۵	۶	به آسانی درک می‌کنم، چرا افراد آن‌طور که احساس می‌کنند، کارشان را انجام می‌دهند.
۱	۲	۳	۴	۵	۶	اگر کسی غمگین، عصبانی یا خوشحال باشد، معتقدم که می‌دانم آن‌ها به چه چیزی فکر می‌کنند.
۱	۲	۳	۴	۵	۶	دلیل اینکه چرا افراد به طور خاص عکس‌العمل نشان می‌دهند را درک می‌کنم.
۱	۲	۳	۴	۵	۶	اگر دوستم ناراحت باشد، دلیل آن را خیلی خوب می‌دانم.
۱	۲	۳	۴	۵	۶	در موقعیت‌های استرس‌زا، می‌توانم خونسردی خود را حفظ کنم.
۱	۲	۳	۴	۵	۶	در موقعیت‌های جدید یا در حال تغییر، می‌توانم خونسرد بمانم و بر اضطرابم غلبه کنم.



۶	۵	۴	۳	۲	۱	هر موقع اوضاع آشفته و خراب باشد، خونسردی خود را حفظ می‌کنم.	۱۳
۶	۵	۴	۳	۲	۱	هر زمان که اتفاق بدی رخ می‌دهد، می‌توانم احساسم را کنترل کنم.	۱۴
۶	۵	۴	۳	۲	۱	هر وقت که از دست کسی ناراحتم، قبل از اینکه درباره مشکلم با او بحث کنم، صبر می‌کنم تا زمانی که به خوبی آرام شوم.	۱۵
۶	۵	۴	۳	۲	۱	هرگاه به طور ناخواسته به دوستم آسیب می‌رسانم، از او معذرت‌خواهی می‌کنم.	۱۶
۶	۵	۴	۳	۲	۱	همیشه و هر وقت دوستانم غمگین هستند، تلاش می‌کنم به آن‌ها دلداری دهم.	۱۷
۶	۵	۴	۳	۲	۱	هر موقع دعوا و مشاجره‌ای بین من و دوستانم پیش آید، سعی می‌کنم آن‌ها را نقد و سرزنش نکنم.	۱۸
۶	۵	۴	۳	۲	۱	در برابر خطا و اشتباهات دوستانم صبور هستم.	۱۹
۶	۵	۴	۳	۲	۱	بدون اینکه دیگران را ناراحت کنم، روی پای خودم می‌ایستم.	۲۰
۶	۵	۴	۳	۲	۱	هنگام تصمیم‌گیری، عواقب کارهایم را در نظر می‌گیرم.	۲۱
۶	۵	۴	۳	۲	۱	اطمینان دارم وقتی امکان انتخاب وجود دارد، نتایج مثبت‌تری به دست می‌آید.	۲۲
۶	۵	۴	۳	۲	۱	قبل از اینکه در مورد کارم تصمیم‌گیری کنم، نقاط قوت خود را در آن موقعیت می‌سنجم.	۲۳
۶	۵	۴	۳	۲	۱	قبل از اینکه پیشنهاد یا توصیه‌ای به دیگران ارائه کنم، معیار و ملاکی را که خود فرد انتخاب کرده در نظر می‌گیرم.	۲۴
۶	۵	۴	۳	۲	۱	قبل از تصمیم‌گیری در مورد به کار بردن یک راهبرد و راهکار، نقاط قوت و ضعف‌های آن را در نظر می‌گیرم.	۲۵



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی