

اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی بر ابراز وجود، کیفیت زندگی و خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه آزاد همدان

Effectiveness of Social - Emotional Learning Program on Assertiveness, Quality of Life And Self-Efficacy of Students of Hamadan Azad University

Saber Beiramloei (Corresponding author)

Ph.D. Student of General Psychology, Arak Branch,

Islamic Azad University, Arak, Iran.

Email: saberbeiramloei@gmail.com

Leila Orvati Movafagh

Professor of Psychology, Hamadan Branch, Islamic Azad University, Hamedan, Iran.

صابر بیراملوئی (نویسنده مسئول)

دانشجو دکترای تخصصی روانشناسی عمومی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی،

اراک، ایران.

Email: saberbeiramloei@gmail.com

لیلا عروتی موفق

استاد گروه روانشناسی، واحد همدان، دانشگاه آزاد اسلامی، همدان، ایران.

Abstract

Aim: The aim of this study was to determine the effectiveness of social-emotional learning program on assertiveness, quality of life and self-efficacy. **Method:** This was a quasi-experimental study with a pretest-posttest design with a control group. The statistical population of the study consisted of all male students of Hamadan Azad University. The samples were randomly selected and then randomly assigned to the experimental and control groups. 150 questionnaires were distributed among the students Those who got a score of -90 in the assertiveness test and a score of 50 or less in the quality of life test and a score between 17 and 34 in the self-efficacy test were selected by 30 people and randomly divided into experimental and control groups Each group (15 people) were divided. The experimental group was trained in social-emotional learning for 10 sessions, but the intervention was not performed for the control group. The research tools of the social learning program were Sadri Demirci et al. (2010), Ratus (1984) Expression Questionnaire, Weir and Sherborn's Quality of Life (1992) and the self-efficacy of Scherer and Maddox et al. (1982). Multivariate and univariate analysis of covariance was used to analyze the data and test the research hypotheses. **Results:** The results showed social-emotional learning program was effective in increasing quality of life and assertiveness, but this program did not have a significant effect on increasing self-efficacy. **Conclusion:** Therefore, to increase and improve the quality of life and self-efficacy of students, a social emotional learning program can be used.

Keywords: Social-emotional learning program on assertiveness, quality of life and self-efficacy.

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی بر ابراز وجود، کیفیت زندگی و خودکارآمدی انجام شد. روش: پژوهش نیمه آزمایشی، با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش را همه دانشجویان مرد دانشگاه آزاد همدان تشکیل دادند. نمونه‌ها به صورت تصادفی هدفمند انتخاب و سپس به صورت تصادفی ساده در گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. ۱۵۰ پرسشنامه بین دانشجویان پخش شد آنهایی که نمره ۹۰- در آزمون ابراز وجود و نمره ۵۰ و کمتر در آزمون کیفیت زندگی و نمره بین ۱۷ تا ۳۴ در آزمون خودکارآمدی کسب کردند، ۳۰ نفر انتخاب و به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۵ نفر) تقسیم شدند. گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه تحت آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی قرار گرفت اما مداخله برای گروه کنترل اجرا نگردید. ابزار پژوهش برنامه یادگیری اجتماعی صدری دمیرچی و همکاران (۱۳۸۹)، پرسشنامه ابراز وجود راتوس (۱۹۸۴)، کیفیت زندگی ویر و شربورن (۱۹۹۲) و خودکارآمدی شرر و مادوکس و همکاران (۱۹۸۲) بود. جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات و بررسی فرضیه‌های پژوهش از تحلیل کوواریانس چند متغیره و تک متغیره استفاده شد. یافته‌ها: نتایج نشان داد که برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی در افزایش کیفیت زندگی و ابراز وجود مؤثر بوده اما این برنامه بر افزایش خودکارآمدی تأثیر معناداری نداشت. نتیجه-گیری: بنابراین برای افزایش و بهبود کیفیت زندگی و خودکارآمدی دانشجویان می- توان برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی را مورد استفاده قرار داد.

کلمات کلیدی: برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی، ابراز وجود، کیفیت زندگی، خودکارآمدی.

مقدمه

انسان موجودی اجتماعی و نیازمند برقراری ارتباط با دیگران است، به گونه‌ای که بسیاری از نیازهای متعالی و شکوفایی استعدادها و خلاقیت‌هایش از طریق تعامل بین فردی و ارتباط اجتماعی ارضا شده و به فعل در می‌آید (بهمنی، ترابیان، رضایی‌نژاد، منظری توکلی و معینی‌فرد، ۱۳۹۵). برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی^۱ اولین بار توسط انجمن تحصیلی یادگیری اجتماعی هیجانی^۲ اجرا گردید. یادگیری اجتماعی - هیجانی با بسیاری از نام‌ها مترادف است: هوش هیجانی^۳، هوش اجتماعی^۴ و شایستگی اجتماعی - هیجانی^۵. (کرین، ۲۰۱۵^۶؛ ترجمه خوی‌نژاد و رجایی، ۱۳۹۴). بار - ان^۷ (۲۰۱۵) معتقد بود هوش هیجانی توانایی ما را در کنار آمدن موفقیت‌آمیز با دیگران، توأم با احساسات درونی منعکس می‌سازد. (کاپور و روات^۸، ۲۰۱۶). به عقیده آرایتنو^۹ (۲۰۲۰) حدود ۸۰ درصد دلیل موفقیت‌ها را می‌توان به یادگیری اجتماعی - هیجانی نسبت داد. یادگیری اجتماعی - هیجانی دارای دو بُعد است: رویارویی با هیجان‌ات خود و رویارویی با هیجان‌ات دیگران (پکار، باکر، دن در لیدن و بورن^{۱۰}، ۲۰۱۸).

یادگیری اجتماعی - هیجانی مجموعه‌ای از توانایی‌های کلامی و غیرکلامی است که افراد را قادر می‌سازد تا به ایجاد، تشخیص، بیان، فهم و ارزشیابی احساسات خود و دیگران بپردازند به نحوی که بتوانند به طور منطقی فکر کنند و فعالیت‌هایشان را مطابق با تقاضا و فشارهای محیطی انجام دهند (جعفری‌سیریزی، اسماعیلی، خدایاری‌زرنق، عربول و فرجی، ۱۳۹۸).

یکی از مؤلفه‌های مرتبط با ارتباط سازنده با اجتماع، ابراز وجود^{۱۱} است، ابراز وجود یکی از مؤلفه‌های توانمندی اجتماعی است که به افراد کمک می‌کند تا بتوانند با دشواری‌های زندگی روزمره مقابله کرده و با موقعیت‌های مسأله‌زا کنار آیند (آلبرتی و ایمونز، ۲۰۱۷). امورا، مگیوری، لوت - جونز و استون^{۱۲} (۲۰۱۷) ابراز وجود را این گونه می‌گویند که شکلی از رفتار بین فردی به صورت روش فعالانه‌ای در پاسخ به کشمکش‌های بین فردی، همراه با بیان احساسات، نیازها و اولویت به شیوه‌ای غیر تهدید کننده و غیر تنبیهی و بدون نقض حقوق دیگران است. رفتار جرأت‌مندانه یک اظهار بیان مناسب هیجان‌ات و احساسات (به جز اضطراب) نسبت به دیگری می‌باشد (ولپی^{۱۳}، ۲۰۰۲؛ به نقل از نویدفر، شریفی‌درآمدی و محبوبی، ۱۳۹۱).

یکی دیگر از مؤلفه‌های مرتبط با ارتباط سازنده با اجتماع، خودکارآمدی^{۱۴} است، مفهوم خودکارآمدی پیوند نزدیکی با مراقبت از خود دارد و به معنی ایمانی است که شخص به خود دارد که رفتاری خاص را با موفقیت اجرا کند و انتظار

¹ . social-emotional program

² . emotional social learning education association

³ . emotional intelligence

⁴ . social intelligence

⁵ . social competence - emotional

⁶ . Crane

⁷ . Bar-on

⁸ . Kapur & Rawat

⁹ . Aryanto

¹⁰ . Pekaar, Bakker, Van der Linden & Born

¹¹ . assertiveness

¹² . Omura, Maguire, Levett-Jones & Stone

¹³ . Welpi

¹⁴ . self-efficacy

نتایج حاصل از آن را داشته باشد. در واقع درک فرد از توانایی خود، باعث به کار بردن رفتارهای خود مراقبتی در جهت رسیدن به نتایج دلخواه می‌شود (فاس، کوری، کسابری و کوت^۱، ۲۰۱۸). افرادی که خودکارآمدی پایین دارند، به آسانی در رویارویی با مشکلات متقاعد می‌شوند که رفتار آنها بی‌فایده است و سریع دست از تلاش بر می‌دارند. در حالی که افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند، موانع را به وسیله بهبود مهارت‌های خود مدیریتی و پشتکار برداشته‌اند و نااطمینانی کمتری را تجربه می‌کنند (لاینبور و لاینبور^۲، ۲۰۱۸). باندورا (۲۰۰۱) معتقد است داشتن حس خودکارآمدی در سطح بالا می‌تواند باعث شود تا فرد بر مسائل چالش‌انگیز غلبه و در نهایت به لذت و خشنودی برسد (ابوالقاسمی، فلاحی، بابئی و حجت، ۱۳۹۱).

در مورد کیفیت زندگی^۳ و دیگر عامل تأثیر گذار بر ارتباط مثبت و سازنده، با اجتماع می‌توان گفت، کیفیت زندگی به صورت ادراک فرد از وضعیت زندگی‌اش با توجه به بافت فرهنگی و سیستم‌های ارزشی که در آن زندگی می‌کند و در ارتباط با اهداف، استانداردها و نگرانی‌های وی تعریف شده است. پایین بودن کیفیت زندگی با وضعیت سلامتی ضعیف‌تر، علایم افسردگی و اضطراب، مشکلات شخصیتی، رفتارهای نامناسب بهداشتی و وضعیت ضعیف اجتماعی همبسته است (چراغی، اسکندری، بزرگمهر، زنجری و چراغی، ۱۳۹۸). کیفیت زندگی در نتیجه کنش متقابل بین شخصیت و افراد و پیوستگی رویدادهای زندگی تعریف می‌شود (آپته و خوانداگلی^۴، ۲۰۱۶). کیفیت زندگی گسترده‌تری و انبساط امید و آرزو است (نریمانی، یوسفی و کاظمی، ۱۳۹۳). کیفیت زندگی مرتبط با سلامت، اطلاعات ذهنی قابل توجهی را در مورد درک فرد از سلامت روحی و جسمی خود در زندگی روزمره ارائه می‌دهد (گیمیری، پرادهانانگا، بارال و شرستها^۵، ۲۰۱۷). متخصصین کیفیت زندگی در دهه اول قرن حاضر دریافته‌اند که کیفیت زندگی فراتر از فرد و احساسات، یک مفهوم ترکیبی است که ابعاد مختلف را شامل می‌شود. در این دهه کیفیت زندگی به حد بالایی گسترش یافته که نه تنها محدود به قلمروهای خاصی نشده بلکه حوزه‌های مختلفی از علم را در بر گرفته است بهزیستی و شادی افراد، هدف نهایی بهبود کیفیت زندگی است (مدین‌سه و مک‌سری^۶، ۲۰۱۶).

به نظر می‌رسد یکی از برنامه‌های آموزشی که می‌تواند در ابراز وجود، کیفیت زندگی و خودکارآمدی سودمند باشد، آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی است، یادگیری اجتماعی - هیجانی بخش مهمی از حوزه رشد فردی است و کمبود آن در درازمدت ضربه شدیدی به فرد وارد می‌کند (ماهان و ریوت^۷، ۲۰۱۰؛ نقل از قرایی و فتح‌آبادی، ۱۳۹۲). مهارت‌های شناختی - اجتماعی، از جمله روش‌هایی است که فرد اطلاعات را در ارتباط با دیگران تبادل، دریافت و پردازش می‌کند. با توجه به مطالب فوق و خلاء پژوهشی در این زمینه سؤال اساسی پژوهش حاضر این است که آیا برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی بر ابراز وجود، کیفیت زندگی و خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه آزاد همدان تأثیر دارد؟

1. Fass, Khoury-Kassabri & Koot

2. Linnebur & Linnebur

3. Quality of Life

4. Apte & Khandagle

5. Ghimire, Pradhananga, Baral & Shrestha

6. Maidinsah & Mak Sari

7. Mahan & Riot

روش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل بود و جامعه آماری را همه دانشجویان مرد دانشگاه آزاد همدان تشکیل داد. روش نمونه‌گیری تصادفی هدفمند بود. بدین منظور ۱۵۰ پرسشنامه ابراز وجود، کیفیت زندگی و خودکارآمدی به صورت تصادفی بین دانشجویان مرد دانشگاه آزاد همدان توزیع شد و سپس بر اساس نمرات دانشجویان از بین آنهایی که نمره ۹۰- در آزمون ابراز وجود و نمره ۵۰ و کمتر در آزمون کیفیت زندگی و نمره بین ۱۷ تا ۳۴ در آزمون خودکارآمدی کسب کردند، ۳۰ نفر انتخاب و به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۵ نفر) تقسیم شدند. آنگاه گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه آموزشی (یک جلسه در هفته) به مدت ۶۰ دقیقه تحت جلسات آموزش یادگیری اجتماعی قرار گرفت اما مداخله برای گروه کنترل اجرا نگردید. سپس از هر دو گروه به وسیله پرسشنامه‌های مذکور پس‌آزمون به عمل آمد. (ملاک ورود به پژوهش کسب نمره حد نصاب در سه آزمون و رده سنی ۲۰ تا ۴۵ سال بود و ملاک خروج از پژوهش، دو جلسه غیبت از جلسات آموزشی بود).

ابزار

پرسشنامه ابراز وجود: پرسشنامه ابراز وجود راتوس در سال (۱۹۸۴) توسط مک کورمیک^۱ ساخته شده است. این مقیاس بر اساس مقیاس اصلی ابراز وجود راتوس تهیه شده است. در عبارات ۳۰-۲۶-۲۴-۲۳-۱۹-۱۷-۱۶-۱۵-۱۴-۱۳-۱۲-۱۱-۹-۵-۲-۱ نمره‌گذاری به صورت معکوس انجام می‌شود. نمره کل از جمع نمرات همه ۳۰ عبارت به دست می‌آید. روایی و پایایی این پرسشنامه در داخل کشور توسط سیدفاطمی، مشیرآبادی، بریم‌نژاد و حقانی (۱۳۹۲) مورد تأیید قرار گرفته است.

پرسشنامه کیفیت زندگی: این پرسشنامه خودگزارشی که عمدتاً جهت بررسی کیفیت زندگی و سلامت استفاده می‌شود توسط ویر و شربورن^۲ (۱۹۹۲) ساخته شد و دارای ۳۶ عبارت است و ۸ قلمرو عملکرد جسمی، عملکرد اجتماعی، ایفای نقش جسمی، ایفای نقش هیجانی، سلامت روانی، سرزندگی، درد بدنی و سلامت عمومی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. گذشته از این، پرسشنامه دو سنجش کلی را نیز از کارکرد فراهم می‌آورد، نمره کلی مؤلفه فیزیکی که آن نیز بُعد فیزیکی سلامت را مورد سنجش قرار می‌دهد و نمره کلی مؤلفه روانی که این مورد هم بُعد روانی اجتماعی سلامت را ارزشیابی می‌نماید. نمره آزمودنی در هر یک از این قلمروها بین ۰ تا ۱۰۰ متغیر است و نمره بالاتر به منزله کیفیت زندگی بهتر است.

پرسشنامه خودکارآمدی عمومی: این پرسشنامه در سال (۱۹۸۲) توسط شرر، مادوکس، میرکاندیت، پرنیتیک- دان، جاکوبز و راجرز^۳ با هدف تعیین سطوح مختلف خودکارآمدی عمومی افراد ساخته شد. نسخه اصلی آزمون شامل ۳۶ سؤال بود که سازندگان آن پس از انجام آزمون‌های اعتبارسنجی بر اساس تحلیل‌های انجام شده، سؤال‌هایی را نگه داشتند که بار عاملی ۰/۰۴ را در هر یک از عوامل اجتماعی و عمومی را داشتند بر این اساس ۱۳ سؤال که دارای این

^۱. Mc Cormick

^۲. Ware & Sherbourne

^۳. Sherer, M., Maddux, J.E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B. & Rogers

ویژگی نبودند حذف و آزمون به ۲۳ سؤال کاهش یافت. از این ۲۳ سؤال ۱۷ سؤال خودکارآمدی عمومی را با میانگین ۹۹/۵ و انحراف معیار ۸/۱۲ می‌سنجد. که هر سؤال شامل ۵ گزینه در مقیاس لیکرت است. در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۱۷ تا ۳۴ باشد میزان خودکارآمدی در جامعه مد نظر ضعیف است و در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۳۵ تا ۵۱ باشد، میزان خودکارآمدی در جامعه مد نظر متوسط است و در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۵۲ تا ۸۵ باشد میزان خودکارآمدی در جامعه مد نظر بالا است. وودروف و کاشمن^۱ (۱۹۹۳) در بررسی مقیاس مذکور، روایی و اعتبار این مقیاس را تأیید کرده‌اند و برای بررسی روایی سازه از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده کرده و وجود سه عامل را در این مقیاس تأیید کردند. بررسی بوچر و اسمیت^۲ (۱۹۹۸) نیز با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی صورت گرفته است، حاکی از وجود سه عامل نهفته و همبسته و یک عامل سطح بالاتر (یعنی خودکارآمدی عمومی) در این مقیاس می‌باشد. همچنین ضرایب پایایی همسانی درونی مقیاس نیز از طریق ضریب آلفای کرونباخ را در دامنه از ۰/۸۴ تا ۰/۸۶ گزارش شد. آموزش برنامه یادگیری اجتماعی بر اساس کتاب آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی صدری دمیچچی، نویدی و پورشنه (۱۳۸۹) بود.

جدول ۱: خلاصه جلسات برنامه آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی (صدری دمیچچی و همکاران، ۱۳۸۹)

جلسات	محتوای جلسات
جلسه اول	بحث و بررسی اهمیت آموزش مهارت اجتماعی، معرفی و آشنایی اعضا با یکدیگر و رهبر گروه، مطرح کردن قوانین و مقررات گروهی.
جلسه دوم	خودآگاهی، شامل مشاهده و شناخت احساسات خود، شناخت نقاط ضعف و قوت خود، یافتن واژگانی برای بیان احساسات، آگاه شدن از ارتباطات میان افکار، احساسات و واکنش‌ها.
جلسه سوم	روابط بین فردی (ارتباطات) صحبت کردن درباره احساسات به صورتی مؤثر، تبدیل شدن به شنونده خوب، تمایز گذاشتن میان حرف و عمل دیگران، واکنش‌ها و قضاوت‌های خود نسبت به آنها.
جلسه چهارم	تصمیم‌گیری شخصی، آشنایی با مراحل تصمیم‌گیری، بررسی اعمال خود و دیگران و آگاهی بر پیامدهای آنها، تشخیص آنکه رفتاری خاص، بر اندیشه یا احساسات خاصی حاکم است.
جلسه پنجم	شناخت احساسات، شناخت احساسات و نامگذاری، شناخت تفاوت میان هیجان‌ها و احساسات، شناخت شیوه بیان احساسات و آگاهی از آنها در روابط بین فردی، راه‌های صحیح ابراز احساسات.
جلسه ششم	درک احساسات و علائق دیگران و مد نظر قرار دادن دورنمای ذهنی آنها، احترام گذاشتن به تفاوت‌های موجود در احساسات افراد، نسبت به پدیده‌های مختلف.
جلسه هفتم	مقابله با استرس (فشار روانی)، تأثیر استرس بر سایر جنبه‌های زندگی، آموزش روش‌های مقابله و آرام‌سازی خود در مواقع فشار روانی، آشنایی با مراحل بروز استرس، آموزش راهکارهای مقابله با استرس.
جلسه هشتم	انعطاف‌پذیری در مقابل تغییر، لزوم انعطاف‌پذیری در رسیدن به هدف‌های خود و سازگاری با محیط و تغییرات.
جلسه نهم	حل مسأله، مراحل حل مسأله، برنامه‌ریزی در حل مسایل زندگی.
جلسه دهم	موانع حل مسأله، آگاهی از نحوه دریافت کمک در حل مسایل اساسی زندگی.
جلسه یازدهم	مدیریت زمان، برنامه‌ریزی صحیح زمانی برای کارها، شیوه‌های صحیح تنظیم وقت.
جلسه دوازدهم	جمع‌بندی و اجرای پس آزمون.

روش اجرا: آزمون‌های مذکور در یک بازه زمانی به صورت مجازی و در اختیار قرار دادن پرسشنامه‌ها به صورت آنلاین در اختیار آزمودنی برگزار شد. پس از کسب مجوز از مسئولین دانشگاه جهت انجام کار پژوهشی، پرسشنامه

^۱ . Woodruff & Cashman

^۲ . Bosscher & Smit

الکترونیک اجرا شد. سپس بر حسب نمرات کسب شده دانشجویان جداسازی شدند و سپس به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۵ نفر)، گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه آموزشی (یک جلسه در هفته) به مدت ۶۰ دقیقه تحت جلسات آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی قرار گرفتند. آموزش به صورت مجازی انجام شد. همچنین در این مدت گروه کنترل آموزشی دریافت نکردند. سپس از هر دو گروه به وسیله پرسشنامه‌های مذکور پس از آزمون به عمل آمد. در نهایت با گردآوری داده‌های مورد نیاز از طریق پرسشنامه، داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. جهت رعایت کردن ملاحظات اخلاقی، ابتدا توضیحاتی در خصوص اهداف پژوهش و نیز دریافت رضایت آگاهانه از افراد پژوهش به عمل آمد. همچنین اطمینان دادن به دانشجویان در خصوص محرمانه بودن اطلاعات و کسب رضایت و رعایت کردن امانت‌داری و صداقت در بررسی متون و تجزیه و تحلیل اطلاعات از موارد اخلاقی بود که رعایت شد همچنین داشتن آزادی کامل در شرکت در برنامه آموزشی و تکمیل پرسشنامه و در نهایت به منظور رعایت حریم خصوصی نام و نام خانوادگی شرکت کنندگان ثبت نشد.

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل اطلاعات حاصل از پرسشنامه از دو روش آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. به منظور توصیف داده‌ها از جدول توزیع فراوانی، شاخص مرکزی میانگین و شاخص پراکندگی انحراف استاندارد استفاده شد. در بخش آمار استنباطی بعد از اطمینان از رعایت پیش فرض‌های آماری از تحلیل کوواریانس چند متغیره و تک متغیره استفاده شد. نرم‌افزار مورد استفاده در این پژوهش نرم‌افزار SPSS ۲۵ بود.

یافته‌ها

نتایج آمار توصیفی در جدول ۲ نمایش داده شده است. همانگونه که از نتایج جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات در متغیر ابراز وجود در پیش آزمون و پس آزمون برای گروه آزمایش به ترتیب ۹۲/۸۳، ۲۶/۳۳ و برای گروه گواه ۸۴/۸۳، ۹۳/۶۰ بود و در متغیر کیفیت زندگی در پیش آزمون و پس آزمون برای گروه آزمایش به ترتیب ۱۵/۴۰، ۲۹/۲۰ و برای گروه گواه ۲۴/۴۰، ۲۴/۹۳ و در متغیر خودکارآمدی ۲۸/۲۵، ۳۳/۳۳ و برای گروه گواه ۲۳/۸۶، ۲۴/۸۰ می‌باشد.

جدول ۲: آمار توصیفی دو گروه آزمایش و گواه در طرح پیش آزمون - پس آزمون

متغیر	زمان	گروه گواه		گروه آزمایش	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
ابراز وجود	پیش آزمون	۸۳/۶۰	۷/۶۵	۸۳/۳۳	۷/۶۶
	پس آزمون	۸۴/۹۳	۱۱/۹۹	۹۲/۲۶	۱۰/۲۳
کیفیت زندگی	پیش آزمون	۲۴/۴۰	۷/۳۰	۱۵/۴۰	۴/۹۹
	پس آزمون	۲۴/۹۳	۶/۲۳	۲۹/۲۰	۶/۱۸
خودکارآمدی	پیش آزمون	۲۳/۸۶	۴/۲۷	۲۵/۳۳	۵/۴۷
	پس آزمون	۲۴/۸۰	۴/۴۲	۲۸/۳۳	۴/۶۳

نرمال بودن توزیع متغیر وابسته: برای بررسی مفروضه، آماره کولموگروف اسمیرنوف مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۳: آزمون کولموگروف اسمیرنف جهت بررسی نرمال بودن

متغیر	آماره	معناداری
ابراز وجود	۰/۱۳	۰/۰۷
کیفیت زندگی	۰/۰۴	۰/۵۷
خودکارآمدی	۰/۱۱	۰/۰۸

داده‌های جدول ۳- نشان می‌دهد که توزیع متغیرهای پژوهش نرمال می‌باشد. زیرا Z محاسبه شده در سطح $p < 0.05$ معنادار نیست. بنابراین پیش فرض نرمال بودن متغیر وابسته رعایت شده است.

-همگنی واریانس‌ها: این مفروضه به بررسی ارتباط متغیرهای وابسته در گروه‌های مورد مطالعه می‌پردازد که بایستی همگن باشد. جهت بررسی این مفروضه از آزمون لون استفاده شد که در زیر ارائه شده است.

جدول ۴: بررسی مفروضه همگنی واریانس‌ها

متغیر	f آماره	Df1	Df2	سطح معناداری
ابراز وجود	۱/۰۰۵	۱	۲۸	۰/۳۲
کیفیت زندگی	۰/۵۵	۱	۲۸	۰/۴۷
خودکارآمدی	۲/۳۸	۱	۲۸	۰/۰۷

همانطور که مندرجات جدول ۴ نشان می‌دهد مقدار آزمون لون در گروه‌های مورد مطالعه همگن می‌باشد. مقدار آماره f در سطح $p > 0.05$ معنادار نیست.

-_شیب رگرسیون: بررسی این مفروضه از طریق تعامل پیش آزمون و گروه‌ها بررسی گردید که با استفاده از آزمون تحلیل واریانس انجام شد.

جدول ۵: بررسی مفروضه شیب رگرسیون

منابع	مجموع مجذورات	Df	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
گروه*پیش آزمون ابراز وجود	۱۱۰/۵۱	۲	۵۵/۲۵	۰/۴۶	۰/۶۳
گروه*پیش آزمون کیفیت زندگی	۶۷۴/۱۲	۲	۳۳۷/۰۶	۲/۰۴	۰/۱۵
گروه*پیش آزمون خودکارآمدی	۷۸/۰۰۵	۲	۳۹/۰۰۲	۰/۷۱	۰/۵۰

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که مفروضه همگنی اثرات تعاملی رعایت شده است. زیرا مقدار f در تعامل‌ها در سطح $p < 0.05$ معنادار نیست. بنابراین مفروضه همگنی اثرات تعاملی رعایت شده است. به دلیل رعایت پیش فرض‌های اساسی تحلیل کوواریانس از جمله همگنی اثرات تعاملی از تحلیل کوواریانس چند متغیره و یک متغیره جهت بررسی فرضیه‌ها استفاده می‌شود.

جهت ارزیابی آموزشی برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی از تحلیل کوواریانس استفاده شد. پس از تأیید پیش فرض‌های تحلیل واریانس، برای اثربخش بودن مداخله بر روی نمونه‌های پژوهش انجام شد. نتایج تحلیل واریانس در جدول ۶ نمایش داده شده است. همان طور که از اطلاعات جدول ۶ مشاهده می‌گردد، می‌توان گفت آماره لامبدای ویلکز معنادار است. داده‌های این جدول نشان می‌دهد که فرضیه پژوهش اول مبنی بر وجود تأثیر برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی بر ابراز وجود، کیفیت زندگی و خودکارآمدی را می‌توان تأیید کرد. از نظر آماری تفاوت معناداری بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون در متغیرهای وابسته ترکیبی وجود دارد.

جدول ۶: نتایج آزمون لامبدای ویلکز بر روی نمرات ابراز وجود، کیفیت زندگی و خودکارآمدی

متغیر	آزمون	مقدار	F	df فرضیه	df خطا	سطح معناداری
گروه	لامبدای ویلکز	۰/۸۱	۴/۷۵	۳	۲۳	۰/۰۲

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد اثرات مداخله آزمایشی برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی بر کیفیت زندگی و ابراز وجود پس از حذف اثر پیش آزمون از پس آزمون، در گروه آزمایش با احتمال ۹۹ درصد معنادار می‌باشد و با توجه به جدول این تفاوت به نفع گروه آزمایش می‌باشد. یعنی برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی باعث می‌شود کیفیت زندگی و ابراز وجود دانشجویان مرد افزایش پیدا کند. همچنین نتایج نشان می‌دهد برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی قادر است ۱۷ درصد از تغییرات کیفیت زندگی و ۱۴ درصد از تغییرات ابراز وجود را در دانشجویان مرد تبیین کند. اما برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی نتوانست خودکارآمدی را در نمونه به میزان معناداری افزایش دهد.

جدول ۷: نتایج آزمون اثرات بین گروهی تحلیل کواریانس نمرات ابراز وجود، کیفیت زندگی و خودکارآمدی

منابع تغییر	متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
اثرات مداخله	ابراز وجود	۱۳/۴۷	۱	۱۳/۴۷	۳/۱۸	۰/۰۴	۰/۱۴
	کیفیت زندگی	۱۸۷/۲۲	۱	۱۸۷/۲۲	۵/۲۴	۰/۰۳	۰/۱۷
	خودکارآمدی	۰/۶۵	۱	۰/۶۵	۰/۰۴	۰/۸۵	۰/۰۰۲

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی بر ابراز وجود، کیفیت زندگی و خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه آزاد همدان انجام شد، یافته اول پژوهش نشان داد برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی باعث می‌شود کیفیت زندگی و ابراز وجود دانشجویان مرد افزایش پیدا کند. نتیجه این یافته با یافته‌های عاشوری، بدری، واحدی و محبی (۱۳۹۹)، ابراهیمی‌اورنگ، حسنی‌نسب و بدری‌گرگری (۱۳۹۷)، خدری (۱۳۹۷)، ویلسون و سالکوفسکی^۱ (۲۰۱۸)، گیو، جی، یو و هانگ^۲ (۲۰۱۷)، دنالت و دری^۳ (۲۰۱۴)، ایسن‌اوقلو، اوزبی و کیسیس‌اوقلو^۴ (۲۰۱۲)، دورلاک، ویزبرگ، اسکینلنر، دوموینیکی و تایلر^۵ (۲۰۱۱)، نزو و نزو^۶ (۲۰۱۰) همخوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، هوش هیجانی توانایی عاطفی افراد را بالا می‌برد، این توانایی عاطفی سبب می‌شود که افراد در مقابل فشارها و تکان‌ها عمل و ناملایماتی که در پیش رو دارند، مقاوم و ایمن شوند. کسانی که هوش هیجانی خود را به کار می‌گیرند، با محیط اطراف خود، سازگاری بیشتری دارند، اعتماد به نفس بالایی دارند و از توانایی خود آگاهند. اعتماد به نفس بالا، قاعدتاً سبب ابراز وجود به طرز صحیح خواهد شد. در سایه اعتماد به نفس است که فرد احساسی از ایمنان قوی دارد، اعتماد به نفس برای انسان احساس راحتی، خود‌پذیری، شایستگی، کفایت، تحسین به ارمغان

1. Wilson & Saklofske

2. Guo, Ji, You & Huang

3. Denault & Déry

4. Alisanoglu, Ozbey & Ksicioglu

5. Durlak, Weissberg, Schellinger, Dymnicki & Taylor

6. Nezu & Nezu

خواهد آورد، پس بی دلیل نیست که فردی که از اعتماد به نفس بالایی برخوردار است، می تواند به راحتی ابراز وجود کند. هوش هیجانی مجموعه ای از آمادگی ها و تمایلات رفتاری را در فرد ایجاد می کند و افرادی که دارای هوش هیجانی بالاتری هستند آمادگی هیجانی و رفتاری بالاتری برای غلبه بر هیجانات منفی برخوردارند. بنابراین این یافته را می توان این گونه مطرح ساخت که افراد دارای هوش هیجانی بالاتر برون گراتر هستند و هیجانات مثبت بالاتر از جمله احساس انرژی بالا، پذیرش، احساس تسلط بر محیط خود، لذت، اشتیاق، صمیمیت، اعتماد به نفس بالاتری را تجربه می کنند در مقابل هوش هیجانی پایین تر با تجربه کسالت، بی احساسی، عدم علاقه، عدم اشتیاق و لذت همراه است بنابراین با این نوع گرایشات در افراد دارای هوش هیجانی پیشرفت و به دنبال آن ابراز وجود قابل توجهی می باشد. آموزش مهارت های هوش هیجانی از طریق دستکاری ویژگی های شناختی و رفتاری دانشجویان موجب ارتقای قدرت ابراز وجود آنان می شود، آموزش مهارت های هوش هیجانی، با ترکیبی از یک سلسله رویه به دانشجویان یاد می دهد که چگونه روابط میان فردی معناداری داشته باشند و بتوانند با دیگران به درستی و بدون مشکل ارتباط برقرار کنند و توانایی های خود را ارزیابی کنند و این پدیده ای کاملاً مرتبط با ابراز وجود آنها است. در آموزش هوش هیجانی با تغییر انتظارات و خود گویی های منفی به مثبت ابزار وجود بهبود پیدا می کند. به نظر محققان زیربنای عدم ابراز وجود را نقص مهارت می دانند. این افراد هرگز تجاربی نداشته اند که آنها را قادر به یادگیری توانایی انجام رفتارهای توأم با ابراز وجود کند، لذا آموزش مهارت های هوش هیجانی رفتارهای توأم با ابراز وجود را خلق می کند.

همچنین آموزش برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی بر کیفیت زندگی معنادار می باشد، در تبیین این یافته می توان گفت، با آموزش هوش هیجانی آزمودنی یاد گرفت که انگیزه خود را حفظ نماید، در مقابل ناملایمات پایداری کند، تکانش های خود را کنترل کرده، کامیابی خود را به تعویق بیندازد و با دیگران همدلی کند و امیدوار باشد همه یان عوامل سبب تغییر و به سمت مثبت گرایش کردن کیفیت زندگی شود. همچنین آموزش هوش هیجانی سبب می شود فرد پایداری افراد را در مواجهه با ناکامی ها تقویت کند، حالات خُلقی خود را تنظیم کند و توانایی تسلط را بر خویش را افزایش دهد و همچنین ارضا نیازهای زودگذر را به تعویق انداخته و از غرق شدن در مسایل ناراحت کننده اجتناب کرد، این نکته هم دلیلی دیگر بر نقش آموزش هوش هیجانی بر ارتقاء کیفیت زندگی. بعد از آموزش، به دلیل افزایش در هوش هیجانی، آزمودنی ها یاد گرفتند که به طور عمیقی منطقی ببیند و به جای اینکه واکنش ناگهانی نشان دهند، می توانند گوش کنند و خواسته هایشان را به طور شکل مناسب اظهار نمایند و به جای سرکوب احساسات، آنها را با روش سازنده اظهار نمایند، لذا می توانند خود را کنترل کرده و از این طریق کارکرد اجتماعی و روابط بین فردی خود را بهبود بخشند. به طور کلی افراد دارای هوش هیجانی بالا، احساسات خود را به روش غیر خصمانه بروز می دهند، از احساساتی که در افراد دیگر به وجود آمده آگاهانند و از ارتباطات بین فردی رضایت بخش لذت می برند اما افراد فاقد هوش هیجانی یا هوش هیجانی پایین، نمی توانند با حوادث فشارزا و ناخوشایند سازگار شوند، بیشتر دچار ناامیدی می شوند، تکانشی عمل می کنند و در ارتباطات اجتماعی دچار مشکل می گردند، در نتیجه کیفیت زندگی آنها تحت تأثیر قرار می گیرد. برنامه آموزش هوش هیجان سبب شد که آزمودنی به خود آگاهی برسد، افرادی که درباره هیجان های خود آگاهی بیشتر دارند، مهارت های بیشتری در مدیریت مشکلات هیجانی دارند و در مقایسه با افرادی که

مهارت‌های کمتری دارند، احساس رضایت بیشتری را تجربه می‌کنند. به این ترتیب، افرادی که می‌توانند در یک موقعیت استرس برانگیز هیجان ویژه‌ای را در خود تشخیص دهند، زمان کمتری را صرف توجه به واکنش‌های هیجانی خود می‌کنند و منابع شناختی کمتری را به کار می‌گیرند. این امر به آنها امکان بررسی واکنش‌های دیگران را می‌دهد و باعث می‌شود که افکار خود را متوجه تکالیف دیگر کنند یا راهبردهای انطباقی سازگارانه‌ای بیشتری را به کار گیرند، همه این عوامل نقش مؤثری در کیفیت زندگی دارند. افراد حایز هوش هیجانی پایین به دلیل ضعف در توانایی انطباق با محیط در مواجهه با استرس‌های زندگی بیشتر در معرض پیامدهای منفی زندگی قرار خواهند گرفت. این افراد به احتمال بیشتری تحت تأثیر عوامل محیطی قرار می‌گیرند، مسلم است که این فرد از کیفیت زندگی پایینی برخوردار خواهد شد. با اندکی تأمل می‌توان دریافت که کاربرد این مؤلفه‌ها کیفیت زندگی را ارتقاء خواهد داد.

نهایت اینکه برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی بر خودکارآمدی معنادار نمی‌باشد. نتیجه این یافته با یافته‌های فتح-اله‌زاده، باقری، رستمی و دربانی (۱۳۹۵)، موسوی، پروین، فرید، بحرینیان و اصغرنژاد فرید (۱۳۹۵)، اسمعیل‌پور و آل-یاسین (۱۳۹۵)، کرامر، کالدارولا، کریستین و اسپاترز^۱ (۲۰۱۰) و مک‌کون، گوکبیرن، روسو و لیتون^۲ (۲۰۱۰) ناهمخوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، حجم گسترده‌ای از ادبیات مربوط به نقش هوش هیجانی در خودکارآمدی حمایت از آن دارد که رشد هوش هیجانی، از طریق شکل‌دهی اقدامات انطباقی، منجر به شناسایی عوامل منتهی به خودکارآمدی شده و فرد را برای تغییر خودکارآمدی در جهت مثبت هدایت می‌کند. هوش هیجانی نوعی فرا توانایی است که مشخص می‌کند چگونه بتوانیم از سایر مهارت‌های خود از جمله ضریب هوشی به بهترین وجه استفاده کنیم، این پدیده از مسیر تغییر مثبت در خودکارآمدی امکان‌پذیر است (سلاسکی و کارت‌رایت^۳، ۲۰۰۲). هوش هیجانی آموزش‌پذیر است و وقتی آموخته شد باعث ارتقای شناخت احساسات خویش و دیگران، بهبود خودکارآمدی، افزایش کنترل هیجانان، توانایی اداره مطلوب خلق و خو و افزایش توان حل مسأله و انعطاف‌پذیری می‌گردد. آموزش هوش هیجانی، توانایی‌هایی را به همراه دارد، از جمله توانایی برای انگیزندگی خود به پایداری در مواقع شکست، توانایی کنترل انگیزه‌های ناگهانی، توانایی کارآمدی و حتی به تأخیر انداختن ارضای تمایلات، توانایی نظم بخشیدن به حالت‌های روانی و توانایی اصرار ورزیدن به امیدواری را برای فرد فراهم می‌کند. اما دلایل احتمالی اثربخش نبودن آموزش را در این پژوهش می‌توان به شرایط اجرای برنامه، که به دلیل شیوع بیماری، به صورت اینترنتی اجرا شد، تعداد سؤال‌ها و نحوه پاسخگویی به پرسشنامه‌ها، کم بودن ساعات اجرای برنامه، زمان و مکان اجرای برنامه، دقت و انجام تکالیف مربوط به برنامه، تسلط محقق به روش اجرای برنامه ارتباط دارد.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به مواردی اشاره نمود: ۱- از آنجا که ابزار سنجش متغیرها از نوع ابزار خود گزارش‌دهی است، تکمیل پرسشنامه‌ها تا حد زیادی تحت تأثیر علائق افراد به معرفی خود یا خودنمایی است. ۲- کنترل متغیرهای مداخله‌کننده در مطالعات رفتاری کاری دشوار می‌باشد در این پژوهش نیز متغیرهایی چون سطح اجتماعی - اقتصادی که در نتیجه پژوهش تأثیرگذار است مورد کنترل واقع نشد. ۳- به دلیل شرایط حاکم بر

^۱. Kramer, Caldarella, Christensen & Shatzer

^۲. Alisinanoglo, Ozbey & Ksicioglu

^۳. Slaski & Cartwright

جامعه به دلیل شیوع ویروس کرونا آموزش به صورت آنلاین برگزار شد که با وجود دقت در شرایط اجرا، آموزش مجازی شرایط پیش‌بینی نشده‌ای را به همراه داشت. لذا پیشنهاد می‌شود، ۱- با توجه به اینکه هوش هیجانی قابل یادگیری است و با آموزش آن می‌توان کیفیت زندگی و ابزار وجود افراد را ارتقاء داد، لذا جهت استفاده بهتر از نتیجه در رابطه با موضوع پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود دوره آموزش هوش هیجانی برای افراد انجام شود تا موجبات ارتقاء کیفیت زندگی و ابراز وجود فراهم آید. ۲- همچنین با توجه به اهمیت هوش هیجانی در زندگی افراد، که به گفته برخی محققین از هوش ذاتی انسان نیز مؤثرتر است، پیشنهاد می‌گردد آموزش هوش هیجانی به عنوان یک مهارت پایه از سنین پایین‌تر در آموزش و پرورش مورد توجه قرار گیرد.

تشکر و قدردانی: تشکر و قدردانی: از همه افرادی که با سعه صدر در این پژوهش، پژوهشگران را یاری نمودند صمیمانه تشکر و قدردانی می‌نمایم.

منابع

- ابراهیمی اورنگ، اکبر؛ حسنی نسب، سید داوود و بدری گرگری، رحیم. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی بر خودآگاهی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان آذربایجان شرقی. دو فصلنامه علمی - پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۸(۷)، ۱۶۵-۱۷۹.
- ابوالقاسمی، شهنام؛ فلاحی، سوما؛ بابئی، طاهره و حجت، سید کاوه. (۱۳۹۱). مقایسه اثربخشی آموزش دلگرم‌سازی و مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی همسران معنادان. مجله دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی، ۴(۳)، ۲۹۳-۳۰۰.
- اسمعیل‌پور، بنفشه و آلیاسین، سیدعلی. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر اضطراب و کیفیت زندگی بیماران مبتلا به نشانگان سندرم روده تحریک‌پذیر. سومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی. مشهد.
- بهمنی، بهناز؛ ترابیان، سحرالسادات؛ رضایی‌نژاد، سالار؛ منطری‌توکلی، وحید و معینی‌فرد، مژگان. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش خودکارآمدی هیجانی بر سازگاری و اضطراب اجتماعی نوجوانان. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناسی، ۷(۲)، ۸۰-۶۹.
- جعفری‌سیریزی، مهدی؛ اسماعیلی، انور؛ خدایاری زرنق، رحیم؛ عربول، جلال و فرجی، عبد... (۱۳۹۸). ارتباط هوش هیجانی و رفتار شهروندی سازمانی با گرایش به رفتارهای کاری انحرافی در کارکنان بیمارستان‌های منتخب شهر تهران: فصلنامه بیمارستان، ۱۸(۲)، ۲۱-۲۸.
- چراغی، پروین؛ اسکندری، زهرا؛ بزرگمهر، شیوا؛ زنجری، نسیم و چراغی، زهرا. (۱۳۹۸). کیفیت زندگی و عوامل مرتبط با آن در بین سالمندان. مجله آموزش و سلامت جامعه، ۳(۶)، ۱۴۴-۱۵۱.
- خداری، لیلا. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر افزایش خودکارآمدی پرسنل نیروی انتظامی شهرستان مسحد سلیمان. فصلنامه دانش انتظامی خوزستان. دفتر تحقیقات کاربردی فرماندهی انتظامی استان خوزستان. ۷(۲۴)، ۱۰۰-۶۷.
- سیدفاطمی، نعیمه؛ مشیرآبادی، زینب؛ بریم‌نژاد، لیلی و حقانی، حمید. (۱۳۹۲). بررسی همبستگی درک از توانایی حل مسئله با مهارت قاطعیت در دانشجویان پرستاری. مجله دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی تهران، حیات، ۱۹(۳)، ۷۱-۸۰.
- صدری‌دمیرچی، اسماعیل؛ نویدی، احد و پورشنه، کامبیز. (۱۳۸۹). آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی. سازمان چاپ و انتشارات.
- عاشوری، مجتبی؛ بدری، رحیم؛ واحدی، شهرام و محبی، مینا. (۱۳۹۹). اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی بر انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی. روانشناسی تحولی، روان‌شناسان ایرانی، ۱۶(۶۴)، ۴۳۷-۴۴۷.
- فتح‌اله‌زاده، نوشین؛ باقری، پریسا؛ رستمی، مهدی و دربانی، سیدعلی. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری و خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دبیرستان. فصلنامه روانشناسی کاربردی، ۱۰(۳)، ۲۷۱-۲۸۹.
- قزایی، نفیسه و فتح‌آبادی، جلیل. (۱۳۹۲). اثربخشی بازی درمانی عروسکی بر ارتقای مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش دبستانی دچار نشانگان داون. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۷(۲)، ۴۰-۲۵.
- کرین، ویلیام. (۲۰۱۵). نظریه‌های رشد. ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد و علیرضا رجایی (۱۳۹۴). تهران: انتشارات رشد.

- موسوی، محمدرضا؛ پروین، سمیه؛ فرید، فاطمه؛ بحرینیان، عبدالمجید و اصغرنژاد فرید، علی‌اصغر. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر بهبود کیفیت زندگی، کاهش علائم اضطراب و افسردگی در سالمندان ساکن سرای سالمندان شهر تهران. مجله اصول بهداشت روانی. ویژه‌نامه سومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۵۲۰-۵۲۶.
- نریمانی، محمد؛ یوسفی، فاطمه و کاظمی، رضا. (۱۳۹۳). نقش سبک‌های دلبستگی و کیفیت زندگی در پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی نوجوانان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری. ناتوانی یادگیری، ۳(۴)، ۱۴۲-۱۲۴.
- نویسفر، بختیار؛ شریفی درآمدی، پرویز و محبوبی، کمال. (۱۳۹۱). بررسی اثربخشی برنامه جرأت‌آموزی گروهی بر افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دبستانی با آسیب‌های شنوایی در شهر بوکان. تعلیم و تربیت استثنایی، ۱۱۲، ۷-۱۷.
- Alberti, R., & Emmons, M. (2017). *Your perfect right: Assertiveness and equality in your life and relationships*. Atascadero, CA: Impact Publishers, Inc.
- Alisinanoglo, F., Ozbey, S., & Ksicioglu, O.S. (2012). Impact of social skill and problem behavior training program on children attending preschool. *A Surv Academic Research International*; 2(2): 300-321.
- Apte, S. & Khandagle, A. (2016). Assess the Relation between Emotional Intelligence and Quality of Life among the Nursing Faculties, *The International Journal of Indian Psychology*, 4: 133-140.
- Aryanto, I. (2020). Correlational study between students' emotional intelligence and reading comprehension in the English department at Unisma. *Jurnal Penelitian, Pendidikan, dan Pembelajaran*, 15(17), 1-11.
- Bandura, A. (2001). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science*. 9 (3), 75-78.
- Bar-on, R. (2015). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ -I), In Bar-on, R & Parkrr, D.A. (Eds). *The hand book of emotional intelligence*, San Francisco, California, jossey baass.
- Denault, A. S., & Dery, M. (2014). Participation in organized activities and conduct problems in elementary school: the mediating effect of social skills. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19(1): 18-57.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Schellinger, K. B., Dymnicki, A. B., & Taylor, R. D. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82: 1, 405-432.
- Fass, M. N., Khoury-Kassabri, M., & Koot, H. M. (2018). Associations between arab mothers' self-efficacy and parenting attitudes and their children's externalizing and internalizing behaviors: Gender differences and the mediating role of corporal punishment. *Child Indicators Research*, 11(4), 1369-1387.
- Ghimire, S., Pradhananga, P., Baral, B. K., & Shrestha, N. (2017). Factors associated with health-related quality of life among hypertensive patients in Kathmandu, Nepal. *Frontiers in cardiovascular medicine*, 4 (69), 1-8.
- Guo, Y., Ji, M., You, X., & Huang, J. (2017). Protective Effects of Emotional Intelligence and Proactive Coping on Civil Pilots' Mental Health. *Aerospace Medicine and Human Performance*, 88(9):858-865.
- Kapur, N. & Rawat, V. (2016). Professional Dance in Relation to Quality of Life, Emotional Intelligence and Self Concept, *The International Journal of Indian Psychology*, 3: 90-98.
- Kramer, T. J, Caldarella, P., Christensen, L., & Shatzer, R. H (2010). Social and Emotional Learning in the Kindergarten Classroom: Evaluation of the Strong Start Curriculum. *Early Childhood Educ J*, 37:303-309.
- Linnebur, L. A., & Linnebur, S. A. (2018). Self-administered assessment of health literacy in adolescents using the newest vital sign. *Health promotion practice*, 19(1), 119-124.
- Maidinsah, H. & Mak Sari, M. (2016). Students' quality of university life in a public university in Malaysia, *International Journal of Education and Research*, 4: 493-506.
- McKown, C, Gumbiner, L. M, Russo, N. M., & Lipton, M (2010). Social-Emotional Learning Skill, Self-Regulation, and Social Competence, in Typically Developing and Clinic- Referred Children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38: 6, 858 - 871.
- Nezu, A. M., & Nezu, C. M. (2010). Problem-solving therapy for relapse prevention in depression. In: S. Richards & M. G. Perri (Eds.), *Relapse prevention for depression (99-130)*. Washington, DC: American Psychological Association .
- Omura, M., Maguire, J., Levett-Jones, T., & Stone, T. E. (2017). The effectiveness of assertiveness communication training programs for healthcare professionals and students: A systematic review. *International journal of nursing studies*, 76, 120-128.
- Pekaar, K.A., Bakker, A. B., Van der Linden, D., & Born, M.P. (2018). Self-and other-focused emotional intelligence: Development and validation of the Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS). *Personality and Individual Differences*, 120(1), 222-233.
- Rathus, S.A. (1984). A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behav Ther*, 4, 3, 398-406.
- Sherer, M., Maddux, J.E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B. & Rogers, R.W. (1982). The self-efficacy scale : Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.

- Ware, J.E., & Sherbourne, C.D. (1992) The MOS 36-Item Short-Form Health Survey (SF-36). I. Conceptual framework and item selection. *Med Care*. 30: 473-83.
- Wilson, C. A., & Saklofske, D. H. (2018). The relationship between trait emotional intelligence, resiliency, and mental health in older adults: the mediating role of savouring. *Journal Aging & Mental Health*. 22(5):646-654.
- Wilson, I. R., & Cleary, P. D. (1995). Linking Clinical Variables with health-related Quality of life: a conceptual model of patients' outcomes. *JAMA*, 273:59-65.
- Woodruff, S., & Cashman, J. (1993). Task, domain, and general efficacy: A reexamination of the self_efficacy scale. *Psychological Reports*, 72, 423_432.

