

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۶/۰۸
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۴/۰۸/۱۲
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۱۱/۲۸

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۳۹۵، دوره‌ی ششم، سال ۲۳
شماره‌ی ۱، صص: ۱۷۲-۱۵۳

اثربخشی بسته بهینه‌سازی جوامع‌اجتماعی-هیجانی کلاس و ویژگی‌های معلم بر جو کلاس در مدارس ابتدایی

سارا ابراهیمی*

حسین پورشهریار**

امید شکری***

چکیده

پژوهش حاضر به منظور بررسی اثربخشی بسته بهینه‌سازی جو اجتماعی-هیجانی کلاس در مدارس ابتدایی انجام شد. روش این مطالعه از نوع آزمایشی و طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه پژوهش شامل ۱۲ مدرسه ابتدایی دولتی شهر نور بود که نمونه‌ای متشکل از ۸ کلاس پایه پنجم با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس از آن انتخاب شدند. ابزارها شامل بسته محقق پژوهشگر ساخته بهینه‌سازی جو اجتماعی-هیجانی کلاس، سیستم نمره‌دهی سنجش کلاس (پایاننا، لاپارو و هامر، ۲۰۰۵، ۲۰۰۸)، مقیاس هوش هیجانی ادراک شده (براکت و مایر، ۲۰۰۳)، و سیاهه فرسودگی (مسلش، جکسون و لیتز، ۱۹۹۶) بود. یافته‌های حاصل از به‌کارگیری مدل خطی سلسله‌مراتبی نشان داد که بسته بهینه‌سازی جو اجتماعی-هیجانی کلاس تفاوت معناداری را در ابعاد مختلف جو کلاس بین کلاس‌های کنترل و آزمایش ایجاد می‌کند، و متغیرهای معلم زمانی که در معادله رگرسیون حضور دارند و کنترل می‌شوند، به‌طور معناداری تأثیر مداخله را تعدیل می‌کنند. یافته‌های این پژوهش می‌تواند به‌عنوان راهنمایی برای برنامه‌ریزان درسی و معلمان مطرح گردد تا جهت بهبود جو کلاس اهمیت بیشتری به شناخت عوامل اجتماعی و هیجانی کلاس‌ها و تقویت آن‌ها دهند. همچنین این پژوهش می‌تواند به‌عنوان پایه‌ای برای پژوهش‌های دیگر در سطح ملی و با طراحی بسته‌ای با آیت‌های دیگر باشد.

واژه‌های کلیدی: اثربخشی، بسته بهینه‌سازی، جو اجتماعی-هیجانی کلاس، فرسودگی شغلی، توانایی هیجانی ادراک شده

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید بهشتی (نویسنده مسئول)

sarah.bloodcold@gmail.com
h_pourshahriar@sbu.ac.ir
oshokri@yahoo.com

** استادیار دانشگاه شهید بهشتی
*** استادیار دانشگاه شهید بهشتی

مقدمه

مداخلات مبتنی بر مدرسه به دنبال شناسایی، ارزیابی و اعمال تغییرات مؤثر بر فرایندهای مهم کلاسی است که رشد تحصیلی و اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند (براون، جونز، لاروسو و ابر^۱، ۲۰۱۰). این فرایندها که در تعاملات معلم- دانش‌آموز تبلور می‌یابند، ویژگی‌های اجتماعی-شناختی و سبک‌های حل مسئله دانش‌آموزان، و توانایی‌های اجتماعی-هیجانی و ارزش‌های معلمان را شامل می‌شوند. این ویژگی‌ها، باهم در جو کلاس مشارکت می‌کنند (پایانتا و استالمن^۲، ۲۰۰۴؛ میهن، هوگز و کاول^۳، ۲۰۰۳). به این ترتیب، بخشی از رشد تحصیلی و اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان، به تجربیات آن‌ها در کلاس‌هایشان مرتبط می‌شود.

یکی از عوامل مؤثر در بهبود و ارتقاء تعاملات کلاسی و کیفیت کلاس، یادگیری اجتماعی-هیجانی^۴ است (براون و همکاران، ۲۰۱۰؛ زینس و الیاس^۵، ۲۰۰۶؛ دوانی، اوبرین، رزینگ، کیستر و ویسبرگ^۶، ۲۰۰۶). یادگیری اجتماعی-هیجانی فرایندی است که از طریق آن کودکان و بزرگسالان دانش، نگرش و مهارت‌هایی از قبیل تشخیص و مدیریت هیجانات، برنامه‌ریزی و انتخاب اهداف مثبت، مراقبت و توجه به دیگران، برقراری و حفظ روابط مثبت، تصمیم‌گیری‌های مسئولانه، و سازگاری شرایط بین فردی را می‌آموزند (مشارکت برای یادگیری تحصیلی، اجتماعی، و هیجانی^۷، ۲۰۰۵). پژوهش اسمیت^۸ (۲۰۰۶) نشان داده است کودکانی که سلامت رفتاری، هیجانی و اجتماعی کمتری دارند، بیشتر احتمال دارد تا طرد از سوی همسالان، روابط تنبیهی با معلمان، و تعاملات ناخوشایند خانواده و شکست در مدرسه را تجربه کنند. اگر این کودکان بدون مداخله رها شوند، بیشتر احتمال دارد که در نوجوانی بزهکاری، گرفتار باند شدن، حبس، استفاده از مواد مخدر، طلاق، و بیکاری را تجربه کنند. در واقع، مشکلات رفتاری اوایل دوران کودکی بهترین پیش‌بینی کننده برای برخی از این نتایج

1- Brown, Jones, LaRusso, & Aber

2- Pianta & Stuhlman

3- Meehan, Hughes, & Cavell

4- Social-Emotional Learning (SEL)

5- Zins & Elias

6- Devaney, O'Brien, Resnik, Keister, & Weissberg

7- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)

8- Smith

بلند مدت است (مرکز تمرین مبتنی بر شواهد: کودکان با چالش‌های رفتاری^۱، ۲۰۰۴). همچنین یادگیری اجتماعی-هیجانی مهارت‌های خاصی را در اختیار معلمان قرار می‌دهد که می‌توانند از آن برای رسیدگی مثبت به مسائل رفتاری و ایجاد جو مناسب برای یادگیری استفاده کنند. این مهارت‌ها چرخه بازخوردی را ایجاد می‌کنند که وقتی مثبت هستند، منجر به روابط مثبت‌تر با دانش‌آموزان، مدیریت ماهرانه و اثربخش کلاس، خودکارآمدی فزاینده برای نظم دهی به هیجانات و پیامدهای مثبت دانش‌آموزان می‌شوند اما وقتی منفی هستند منجر به پیامدهای منفی و اثربخشی کمتر و حتی «فرسودگی شغلی» معلم می‌شوند (بن، آکیوا، آرل و روزر^۲، ۲۰۱۲).

علیرغم این یافته‌ها، تاکنون مطالعات اندکی به بررسی برنامه‌هایی که یادگیری اجتماعی-هیجانی را با آموزش سواد هماهنگ می‌کنند و بر اشتغال همه دانش‌آموزان، نه فقط کودکان در معرض خطر تمرکز دارند، پرداخته است. در این پژوهش جو کلاس در سه حوزه حمایت هیجانی^۳، سازمان کلاس^۴، حمایت آموزشی^۵ و نیز کیفیت کلی کلاس مورد بررسی قرار می‌گیرد.

یکی دیگر از شکاف‌های اساسی موجود در ادبیات پژوهشی این است که چگونه کیفیت کلی کلاس از باورها و مهارت‌های معلمان در توجه به نیازهای اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان، علاقه و توانایی در شکل‌دهی به روابط نزدیک با آن‌ها، احساس فرسودگی شغلی و سبک‌ها و راهبردهای مدیریت کلاس تأثیر می‌پذیرد (هامر^۶ و پایانتا، ۲۰۰۴؛ لوکاسل-کروچ، کُنلد، پایانتا، هاوز، بورچینال، بریانت و باربارین^۷، ۲۰۰۷؛ سلمن^۸، ۲۰۰۳؛ ریور، جونز، لی-گرینینگ، متزگر، چامپیون و ساردین^۹، ۲۰۰۸). این مهارت‌ها شامل جهت‌گیری معلم به سوی رشد حرفه‌ای، توجه به نیازهای اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان، علاقه و توانایی در شکل‌دهی به روابط نزدیک با دانش‌آموزان، تجربه استرس مربوط به رفتار فردی دانش‌آموز و احساس

- 1- The center for evidence-based practice: young children with challenging behavior
- 2- Benn, Akiva, Arel, & Roeser
- 3- emotional support
- 4- classroom organization
- 5- instructional support
- 6- Hamre
- 7- LoCasale-Crouch, Konold, Pianta, Howes, Burchinal, Bryant, & Barbarin
- 8- Selman
- 9- Raver, Jones, Li-Grining, Metzger, Champion, & Sardin

فرسودگی شغلی، و سبک‌ها و راهبردهای مدیریت کلاس می‌شود، که می‌توانند دلالت‌هایی را برای کیفیت تعاملات میان معلم و دانش‌آموز داشته باشند، هم برای مؤثر بودن کلاس و هم مداخلات مدرسه محور، تا توانایی معلم را در رشد و حفظ تعاملات باکیفیت در کلاس ارتقا دهند (هامر و پایانتا، ۲۰۰۱؛ سلمن، ۲۰۰۳؛ ریور، و همکاران، ۲۰۰۸). در این پژوهش فرسودگی معلم^۱ و توانایی هیجانی ادراک شده^۲ وی به‌عنوان عوامل تأثیرگذار معلم بر جو اجتماعی-هیجانی کلاس مورد بررسی قرار می‌گیرد.

فرسودگی شغلی نشانگانی روان‌شناختی است که در اثر فشارهای بین فردی و محیط کار ایجاد می‌شود که مرکب از خستگی جسمی و عاطفی است و منجر به ایجاد خودپنداره و نگرش منفی نسبت به شغل و فقدان احساس ارتباط با مراجعین می‌شود (مسلش، اسکافلی و لیتز^۳، ۲۰۰۱). پژوهش‌های اخیر در مورد فرسودگی نشان داده است آن دسته از معلمان که تحت سطوح بالایی از استرس برای مدت‌زمانی قابل توجه قرار دارند، ویژگی‌های خستگی و فرسودگی در آن‌ها گسترش می‌یابد؛ نظیر عاطفه و صمیمیت کمتر با دانش‌آموزان، عدم تحمل دانش‌آموزان، شکست در آماده کردن دروس، تعهد کمتر به حرفه معلم و سلامتی ضعیف جسمی و هیجانی (بروئرز و تامیک^۴، ۲۰۰۰).

توانایی هیجانی ادراک شده عامل دیگر تأثیرگذار معلم است که در این پژوهش بر اساس هوش هیجانی سنجیده می‌شود. هوش هیجانی به‌عنوان توانایی الف) ادراک هیجان، ب) استفاده از هیجان برای تسهیل تفکر، ج) فهم هیجان و د) مدیریت هیجان تعریف می‌شود (مایر و سالووی^۵، ۱۹۹۷). اهمیت این توانایی‌ها تحت شرایط استرس و مقابله آشکارتر می‌شود؛ پژوهش‌ها در مورد هوش هیجانی نشان داده است که توانایی‌های افراد برای فهم و مدیریت هیجان‌اتشان در طول رویدادهای استرس‌زا با حفظ عملکرد سالم بعد از این رویدادها مرتبط است (گام و کلور^۶، ۲۰۰۲؛ اسکات، مالوف، سیمونک، هولاندر و مک کنلی^۷، ۲۰۰۲). بر

-
- 1- teacher burnout
 - 2- perceived emotional ability
 - 3- Maslach, Schaufeli, & Leiter
 - 4- Brouwers & Tomic
 - 5- Mayer & Salovey
 - 6- Gohm & Clore
 - 7- Schutte, Malouff, Simunek, Hollander, & McKenley

آنچه گفته شد هوش هیجانی به‌عنوان یک عامل حمایتی در برابر فشارها به‌ویژه فشارهای شغلی به شمار می‌آید. همچنین پژوهش فرامرزی، ادیب سرشکی و بهمنی (۱۳۹۰) نشان داد که آموزش هوش هیجانی با بالا بردن هوش هیجانی دانش آموزان منجر به کاهش مشکلات رفتاری آن‌ها می‌شود.

در پژوهش فلاتری، وازونی، لیائو، گو، پاول، آتا و امبرای^۱ (۲۰۰۳) که برنامه بانیان صلح^۲ (مداخله‌ای مدرسه محور جهت پیشگیری از خشونت) را طی دو سال روی دانش‌آموزان پیش‌دبستانی تا کلاس پنجم انجام دادند، یافته‌ها حاکی از شایستگی اجتماعی بیشتر در دانش‌آموزان پیش‌دبستانی تا کلاس دوم، رفتارهای منجر به آشتی در کودکان پیش‌دبستانی تا کلاس پنجم، و کاهش رفتارهای تهاجمی در کلاس‌های سوم تا پنجم در سال اول مطالعه بود. همچنین در سال دوم، بیشتر این تأثیرات از قبیل افزایش رفتارهای حامی جامعه در کودکان پیش‌دبستانی تا کلاس دوم حفظ شدند.

علیرغم مطالعاتی که به تأثیرات مثبت مداخلات مدرسه محور بر ارتقای رشد اجتماعی، هیجانی و تحصیلی استناد می‌کنند (دورلاک، ویسبرگ، دیمینکی، تایلور و شلینگر^۳، ۲۰۱۱؛ براون و همکاران، ۲۰۱۰؛ جونز، براون، هوگلاند^۴ و ابر، ۲۰۱۱؛ ژای^۵، ریور و جونز، ۲۰۱۲). با این وجود هنوز تعداد این مطالعات برای درک چگونگی ارتقای مدارس توسط مداخلات مبتنی بر فرایندها و تمرین‌های مدرسه، نسبتاً اندک است. یکی از این فرایندهای کلاسی، توانایی معلم در برقراری ارتباط گرم و صمیمی، مدیریت کلاس و نحوه آموزش است که این توانمندی‌ها همان‌طور که ذکر شد تحت تأثیر ویژگی‌های اجتماعی-هیجانی معلم از قبیل توانایی هیجانی ادراک شده و فرسودگی شغلی است.

به این ترتیب، با توجه به خلاءهای موجود در ادبیات پژوهشی این پژوهش قصد دارد با استفاده از یک طرح آزمایشی به این سؤال‌ها پاسخ دهد که آیا بسته بهینه‌سازی جوامع‌گامی-هیجانی کلاس بر کیفیت فرایندهای کلاسی تأثیرگذار است؟ و آیا عملکرد اجتماعی-هیجانی

1- Flannery, Vazsonyi, Liau, Guo, Powell, Atha, & Embry

2- Peace Builders

3- Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger

4- Hoggins

5- Zhai

معلم بر کیفیت فرایندهای کلاسی تأثیر می‌گذارد؟ و آیا عملکرد اجتماعی-هیجانی معلم رابطه بسته بهینه‌سازی و کیفیت فرایندهای کلاسی را تعدیل می‌کند. یافته‌های این پژوهش می‌تواند با توجه به این‌که بسته مداخله‌ای آن برای نخستین بار متناسب با فرهنگ ایران طراحی و اجرا می‌شود، پایه‌ای برای پژوهش‌های دیگر این حوزه و پشتیبانی برای پژوهش‌های اخیر در بررسی تغییرات ناشی از مداخله در فرایندهای اجتماعی مربوط به سطح کلاس به‌منظور رشد مثبت کودکان باشد.

روش

روش پژوهش حاضر آزمایشی است. با توجه به این‌که هدف این پژوهش بررسی اثربخشی بسته بهینه‌سازی جو کلاس و عملکردهای اجتماعی-هیجانی معلم است، لذا طرح پژوهش، پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. بر این اساس، ابتدا از گروه آزمایش و گروه کنترل پیش‌آزمون گرفته شد، سپس به گروه آزمایش یک برنامه ده جلسه‌ای که هر جلسه ۱۲۰ دقیقه به طول انجامید دروس برنامه ارائه شد، گروه کنترل هیچ برنامه مداخله‌ای را دریافت نکرد. درنهایت از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه (۱۲ مدرسه) مدارس ابتدایی شهر نور می‌باشد. نمونه پژوهش متشکل از ۸ مدرسه ابتدایی دولتی و درنهایت ۸ کلاس از پایه پنجم است که با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. در این پژوهش، به‌منظور کنترل واریانس خطا از شیوه‌های ترکیبی واگذاری تصادفی و تحلیل کوواریانس استفاده شد. داده‌های پژوهش با استفاده از ابزارهای زیر جمع‌آوری شدند:

سیستم نمره دهی سنجش کلاس^۱: این ابزار که برای سنجش جو کلاس توسط پایانتا، لاپارو^۲ و هامر (۲۰۰۵، ۲۰۰۸) ساخته شده، تنها ابزار مشاهده‌ای برای ارزیابی کیفیت کلاس از پیش‌دبستانی تا کلاس پنجم است. در واقع این ابزار، کیفیت تعاملات میان دانش‌آموزان و معلمان را در حوزه‌های حمایت هیجانی، حمایت آموزشی، سازمان کلاس، و کیفیت کلاس ارزیابی می‌کند. هر یک از این ابعاد شامل چندین زیرمقیاس است: حمایت هیجانی شامل ۴ زیرمقیاس: جو مثبت، جو منفی، حساسیت معلم و توجه به دیدگاه‌های دانش‌آموزان؛ سازمان

1- Classroom Assessment Scoring System (CLASS)

2- La paro

کلاس شامل ۳ زیرمقیاس: مدیریت رفتار، بهره‌وری و اشکال یادگیری آموزشی؛ و حمایت آموزشی که شامل ۳ زیرمقیاس: رشد مفهوم، کیفیت بازخورد و مدل‌سازی زبان است. سیستم نمره دهی سنجش کلاس توسط تیمی متشکل از تعدادی ناظر آموزش دیده برای امتیازدهی به آیتم‌های آن تکمیل می‌شود. ناظران کلاس‌ها باید رتبه‌بندی‌های این ابزار را در دامنه‌ای از ۱-۷ در ارتباط با هر یک از ۱۰ زیرمقیاس برای هر بخش مشاهده‌ای کامل کنند. سپس سازه‌های حمایت هیجانی، سازمان کلاس و حمایت آموزشی به‌عنوان میانگینی از این زیرمقیاس‌ها محاسبه می‌شوند، و از مجموع آن‌ها کیفیت کلی کلاس محاسبه می‌شود. ساختار سه‌بعدی سیستم نمره دهی سنجش کلاس از طریق تحلیل‌های عاملی تأییدی با داده‌هایی از تقریباً ۴۰۰۰ کلاس پیش‌دبستانی تا کلاس پنجم، با ارائه شواهدی قوی مبنی بر این‌که تعاملات کلاسی شامل ابعاد متمایز هیجانی، سازمانی و آموزشی است به دست آمد (هامر، پایانتا، ماشبورن و داوونر^۱، ۲۰۰۷). روایی پیش‌بین و ملاک این ابزار نیز نشان داده شده است؛ در پیش‌دبستانی، هر یک از این سه بعد به‌طور مثبت و معنی‌داری با مقیاس تجدیدنظر شده نمره دهی محیط اولیه کودکی اهمیت‌ستگي داشتند (پایانتا، لاپارو و هامر، ۲۰۰۸). همچنین ابعاد سیستم نمره دهی سنجش کلاس با رشد اجتماعی و تحصیلی کودکان در طول دوره پیش‌دبستانی (هاوز، بورچینال، پایانتا، بریانت، ارلی، کلیفورد^۲ و باریارین، ۲۰۰۸) مرتبط بوده است (روایی پیش‌بین).

همسانی درونی مقیاس برای ابعاد حمایت هیجانی ۰/۹۰، سازمان کلاس ۰/۸۳ و حمایت آموزشی ۰/۹۰ به دست آمد (براون و همکاران، ۲۰۱۰)، و برای کیفیت کلی کلاس در پژوهش (لاپارو، پایانتا و استالمن، ۲۰۰۴) ۰/۸۳ و در پژوهش حاضر ۰/۸۸ گزارش شد. گویه‌های نسخه ترجمه‌شده این مقیاس پس از ارزیابی توسط چند کارشناس متخصص، تأیید شدند که کل محتوای آزمون را در برمی‌گیرند. در این پژوهش جو کلاس به‌عنوان متغیر وابسته بررسی می‌شود.

سیاهه فرسودگی^۳: این ابزار برای سنجش فرسودگی شغلی معلم توسط مسلش، جکسون^۴

- 1- Mashburn & Downer
- 2- Early Childhood Environment Rating Scale-Revised
- 3- Early & Clifford
- 4- Maslach Burnout Inventory
- 5- Jackson

و لیترا (۱۹۹۶) ساخته شد. این متغیر با ۲۲ آیتم در ارتباط با کار معلم به عنوان مربی ارزیابی می‌شود. این ابزار برای ارزیابی ۳ جنبه از استرس و فرسودگی در میان معلم‌ها طراحی شده است: خستگی هیجانی^۱ (۹ آیتم)، مسخ شخصیت^۲ (۵ آیتم) و موفقیت یا انجام شخصی^۳ (۸ آیتم). خستگی هیجانی احساسات بسیار هیجانی و خسته بودن از کار را ارزیابی می‌کند، مسخ شخصیت دیدگاه‌های منفی و غیر دلسوزانه را نسبت به دانش‌آموزان ارزیابی می‌کند، و موفقیت یا انجام شخصی که احساس شایستگی و پیشرفت در کار یا از دست دادن احساس خود شایستگی و عدم رضایت با پیشرفت شخصی را ارزیابی می‌کند. پاسخ‌ها روی یک مقیاس ۷ گویه‌ای لیکرتی درجه‌بندی شده از ۰-۶ از هرگز تا هر روز نشان داده می‌شوند. در این پژوهش یک نمره کلی از فرسودگی معلم به عنوان یک میانگین از ۲۲ آیتم جمع می‌شود.

همسانی درونی مقیاس در پژوهش لاپارو، پایانتا و استالمن (۲۰۰۴)، (۰/۹۱-۰/۸۷) و در مطالعه مقدماتی پژوهش حاضر با نمونه ۵۰ نفری از معلمان، ۰/۷۸ به دست آمد. همچنین در این پژوهش روایی مقیاس از طریق تحلیل عاملی بررسی شد که سه زیر مقیاس و روایی عامل آن را تأیید کرد. روایی صوری نسخه ترجمه شده این مقیاس پس از ارزیابی توسط چندین متخصص در این حوزه، تأیید شد.

مقیاس هوش هیجانی ادراک شده^۴: این ابزار برای سنجش توانایی هیجانی ادراک شده معلم^۵ توسط براکت^۶ و مایر (۲۰۰۳) ساخته شد. این مقیاس ۲۰ آیتمی چندین جنبه کلیدی از توانایی هیجانی از قبیل توانایی ادراک هیجان‌های دیگران، دسترسی و فهم و درک هیجانات خود و نظم دهی به هیجانات را، ارزیابی می‌کند. پاسخ‌ها بر روی یک مقیاس ۵ گویه‌ای لیکرتی درجه‌بندی شده از ۱-۵ از بسیار نادرست تا بسیار درست نشان داده می‌شوند.

همسانی درونی این مقیاس در پژوهش لاپارو، پایانتا و استالمن (۲۰۰۴) به طور کلی بین (۰/۸۷-۰/۸۵) و در پایلوت پژوهش حاضر ۰/۸۳ به دست آمد. همچنین روایی صوری نسخه ترجمه شده این مقیاس پس از ارزیابی توسط چندین متخصص در این حوزه، مورد تأیید قرار

-
- 1- emotional exhaustion
 - 2- depersonalization
 - 3- personal accomplishment
 - 4- Perceived Emotional Intelligence Scale
 - 5- Teachers' perceived emotional ability
 - 6- Brackett

گرفت. در این پژوهش فرسودگی شغلی معلم و توانایی هیجانی ادراک شده معلم به‌عنوان متغیر مستقل و تعدیل‌کننده بررسی می‌شود.

بسته بهینه‌سازی جو اجتماعی-هیجانی کلاس: در این پژوهش ضمن استفاده از بخش‌های ساختن اجتماع، درک احساسات و گوش کردن برنامه 4Rs^۱ به‌عنوان چهارچوب طراحی بسته پژوهشی، سعی شد، از داستان‌های ملی و بین‌المللی جهت آموزش بخش‌های مختلف بسته استفاده شود. این داستان‌ها متناسب بارده سنی ۱۱ سال و مرتبط با عنوان آموزشی هر بخش انتخاب شدند. روایی محتوای این داستان‌ها توسط متخصصان حوزه داستان‌های کودک تأیید شد. بسته بهینه‌سازی جو اجتماعی-هیجانی کلاس دو عنصر اصلی دارد: ۱- ۳ بخش جامع (ساختن اجتماع، احساسات، گوش کردن) مشتمل بر ۹-۱۲ درس در خصوص یادگیری اجتماعی-هیجانی و حل تعارض. مثلاً در بخش گوش کردن ابتدا ویژگی‌های یک گوش کردن خوب تعریف می‌شود. سپس موانع ارتباطی شناسایی و تعدادی سیاهه معرفی می‌شوند، از قبیل سیاهه حل تعارض، که خود شامل چندین درس است که در هر درس قدم‌های لازم برای گوش کردن فعال نظیر خوب توجه کردن، و تشویق ملایم و لطیف آمده است؛ و ۲- ۱۰ ساعت آموزش مربیگری معلمان برای حمایت از آن‌ها در اجرای برنامه و درنهایت ارائه برنامه درسی توسط معلمان.

برنامه 4Rs یا برنامه خواندن، نوشتن، احترام و حل تعارض، توسط مؤسسه صبحگاهی برای تدریس مسئولیت اجتماعی^۲ در سطح کشور آمریکا (۲۰۰۵) تدوین شد. برنامه 4Rs به‌عنوان یک مداخله جهانی، برنامه‌ای مبتنی بر کلاس است که یادگیری اجتماعی و هیجانی را با برنامه‌های درسی برای مدارس پیش‌دبستانی تا متوسطه هماهنگ و یکپارچه می‌کند. این برنامه از ادبیات باکیفیت بالای کودکان و درگیر شدن در فعالیت‌های تعاملی برای توسعه مهارت‌های دانش‌آموزان و درک در هفت حوزه استفاده می‌کند: ساختن اجتماع، درک و کنار آمدن با احساسات، گوش کردن، ابراز وجود، حل مسئله، خوب کنار آمدن با تنوع و همکاری. برنامه 4Rs با تمرکز بر مسائل اساسی بشر نظیر تضادها، احساسات، روابط و جامعه، مفاهیم اجتماعی و هیجانی را به آموزش سختگیرانه سواد می‌افزاید و رابطه‌ای منطقی بین تدریس حل

1- Reading, Writing, Respect, & Resolution

2- Morningside Center for Teaching Social Responsibility

تضاد و تدریس مهارت‌های اساسی تحصیلی برقرار می‌کند (جونز، براون و ابر، ۲۰۱۱)، و به این ترتیب، برای معلمان و دانش‌آموزان ابزاری را برای ایجاد جوی ایمن، حمایتی و محترمانه برای یادگیری در کلاس درس فراهم می‌آورد (مؤسسه صبحگاهی برای تدریس مسئولیت اجتماعی، ۲۰۰۵). در پژوهشی که براون و همکاران (۲۰۱۰) در هجده مدرسه ابتدایی دولتی شهر نیویورک انجام دادند، پس از دو سال از اجرای 4Rs، کودکان مدارس آزمایش، سطوح پایین‌تر خشونت، تمایل کمتر به انگیزه‌های خصمانه نسبت به دیگران در موقعیت‌های اجتماعی مبهم، علایم کمتری از افسردگی، علایم کمتری از مشکلات توجه و بیش‌فعالی، و به‌طور معنی‌داری افزایش شایستگی اجتماعی، بهبود بیشتر برای حضور در مدرسه، مهارت‌های علمی، و نمرات خواندن و آزمون‌های پیشرفت ریاضی را نشان دادند.

داده‌های مربوط به جو کلاس و عملکرد اجتماعی-هیجانی معلم یک‌بار پیش از مداخله و بار دیگر پس از مداخله جمع‌آوری شدند. اجرای برنامه مداخله دارای دو جزء اصلی است: آموزش معلمان و مربیگری، و ارائه برنامه درسی، که به‌طور نظام‌مندی طی یک‌ترم تحصیلی ردیابی و نظارت شدند. آموزش به معلمان طی ۱ ماه به هر دو شکل فردی و گروهی انجام پذیرفت. در طول هرماه از اجراء، معلمان به‌طور متوسط یک‌دوم از برنامه درسی موجود در مداخله را ارائه کردند که برای آن بین ۹ الی ۱۵ ساعت (۲ ساعت برای هر هفته) وقت صرف شد.

همچنین ناظرانی برای مشاهده کلاس آموزش داده شدند تا جو کلاس را با استفاده از ابزار مشاهده‌ای سیستم نمره دهی سنجش کلاس، ارزیابی کنند. مشاهدات توسط ۸ عضو گروه پژوهشی انجام شد که طی ۲ تا ۳ هفته در رابطه با امتیازدهی این ابزار آموزش‌دیده بودند و به‌طور مستمر طی جلساتی مورد ارزیابی قرار می‌گرفتند. مشاهدات در بلوک‌های ۲ ساعته در طول زمان آموزشی عادی برنامه‌ریزی شدند. به این ترتیب ناظران ۴ بخش مشاهده‌ای ۲۰ دقیقه‌ای و بعد از آن ۱۰ دقیقه فرصت برای نوشتن موارد لازم را داشتند. لازم به ذکر است که مشاهدات فقط زمان آموزش و نیز زمانی که ترکیب کلاس معمولی است- زمانی که تعداد زیادی از بچه‌ها غیبت نکرده باشند- انجام می‌شود، در غیر این صورت مشاهده باید دوباره صورت گیرد. در این پژوهش از مدل خطی سلسله مراتبی برای بررسی تأثیر برنامه مداخله‌ای و عملکرد اجتماعی-هیجانی معلم بر جو کلاس و نیز بررسی این‌که آیا تأثیر مداخله توسط

این پیش‌بینی‌کننده‌های عملکرد معلم تعدیل می‌شود، استفاده شد.

یافته‌ها

در این پژوهش ۸ کلاس پایه پنجم ابتدایی از ۸ مدرسه دولتی (۴ کلاس آزمایش و ۴ کلاس کنترل) شرکت داشتند. جوان‌ترین معلم شرکت‌کننده ۳۵ سال و مسن‌ترین ۵۲ سال سن داشت. میانگین سن معلم‌های گروه آزمایش و کنترل به ترتیب ۳۹/۲۵ و ۳۹/۷۵ سال بود و میانگین سنی کل معلم‌های شرکت‌کننده ۳۹/۵۰ سال با انحراف معیار ۰/۷۱ بود. در این قسمت قبل از پرداختن به تحلیل آماری داده‌ها برای اطلاع بیشتر مشخصه‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ و ۲ ارائه می‌شود.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار ابعاد جو کلاس و متغیرهای معلم در گروه‌های کنترل و آزمایشی

آزمایشی		کنترل		شاخص‌ها
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	متغیرها
۱۴/۹۷	۷۳/۷۵	۲۱/۰۰	۶۲/۲۵	حمایت هیجانی
۲۵/۱	۶۶/۵	۲۶/۱	۵۴/۷۵	سازمان کلاس
۲۵/۹۰	۷۷/۷۵	۲۹/۱	۶۶/۷۵	حمایت آموزشی
۶۵/۷۴	۲/۱۸	۷۵/۹۴	۱/۸۳	کیفیت کلی کلاس
۱۰/۹۲	۶۰/۰۰	۹/۱۷	۵۹/۲۵	فرسودگی شغلی
۳/۰۰	۷۴/۵۰	۴/۰۳	۷۴/۷۵	توانایی هیجانی ادراک شده

جدول ۲. همبستگی‌های متقابل متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
حمایت هیجانی	۱					
سازمان کلاس	۰/۹۷	۱				
حمایت آموزشی	۰/۹۷	۰/۹۸	۱			
کیفیت کلی کلاس	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۱		
فرسودگی شغلی	-۰/۷۳	-۰/۷۹	-۰/۷۵	-۰/۷۷	۱	
توانایی هیجانی ادراک شده	۰/۰۱	-۰/۰۷	-۰/۰۷	-۰/۰۴	-۰/۱۶	۱

** P<۰/۰۱

به منظور بررسی تأثیر بسته بهینه‌سازی جو اجتماعی-هیجانی کلاس و متغیرهای معلم و نیز اثر تعدیل‌کنندگی این متغیرها از مدل خطی سلسله مراتبی استفاده شد. نتایج این تحلیل در جدول‌های ۳ تا ۶ گزارش شده‌اند.

جدول ۳. ضرایب مدل خطی سلسله مراتبی مربوط به سهم مداخله و متغیرهای معلم بر حمایت هیجانی

متغیر	برآورد	خطای میانگین	درجه آزادی	t	معناداری
مدل A					
مداخله	-۱/۱۶	۳/۹	۳	-۲/۹۷	۰/۰۳
فرسودگی شغلی	-۱/۴۵	۰/۴۷	۷	-۳/۰۹	۰/۰۲
توانایی هیجانی ادراک شده	۰/۰۷	۲/۲۲	۷	۰/۰۳	N.S
مدل B					
مداخله×فرسودگی شغلی	۰/۳۷	۰/۰۶	۶	-۵/۹۴	۰/۰۰
مداخله×توانایی هیجانی ادراک شده	۰/۱۸	۰/۰۵	۶	۳/۵۹	۰/۰۲

$P < ۰/۰۵^*$

نتایج جدول (۳) مدل A حاکی از این است که به جز توانایی هیجانی ادراک شده، بین مداخله و فرسودگی شغلی معلم با حمایت هیجانی رابطه معنی‌داری وجود دارد (-۳/۰۹) و $(P < ۰/۰۵, t = -۲/۹۷)$. به این ترتیب، و رای تأثیر متغیرهای اجتماعی-هیجانی معلم، در کلاس‌های مداخله به طور معناداری سطوح بیشتری از حمایت هیجانی وجود دارد. با توجه به مدل B، هر دو متغیر فرسودگی شغلی و توانایی هیجانی ادراک شده به طور معناداری رابطه مداخله با حمایت هیجانی را تعدیل می‌کنند (۳/۵۹ و -۵/۹۴، $P < ۰/۰۵, t =$).

همان‌طور که در جدول (۴) مدل A مشاهده می‌شود مداخله بین کلاس‌های آزمایش و کنترل تفاوت‌هایی را در سازمان کلاس ایجاد کرده است ($P < ۰/۰۵, t = -۲/۷۲$)، و متغیرهای معلم به جز توانایی هیجانی ادراک شده به طور معنی‌داری با سازمان کلاس در ارتباط است ($P < ۰/۰۵, t = -۳/۴۵$). همچنین مدل B حاکی از آن است که هر دو متغیر اجتماعی-هیجانی معلم بر رابطه مداخله و سازمان کلاس اثر تعدیل‌کنندگی دارند (۴/۳۴ و -۷/۱۹، $P < ۰/۰۵, t =$).

جدول ۴. ضرایب مدل خطی سلسله مراتبی مربوط به سهم مداخله و متغیرهای معلم بر سازمان کلاس

متغیر	برآورد	خطای میانگین	درجه آزادی	t	معناداری
مدل A					
مداخله	-۱/۵۲	۵/۶	۳	-۲/۷۲	۰/۰۳
فرسودگی شغلی	-۲/۱۱	۰/۶۱	۷	-۳/۴۵	۰/۰۱
توانایی هیجانی ادراک شده	-۰/۵۱	۳/۰۳	۷	-۰/۱۷	N.S
مدل B					
مداخله×فرسودگی شغلی	-۰/۵۹	۰/۰۸	۶	-۷/۱۹	۰/۰۰
مداخله×توانایی هیجانی ادراک شده	۰/۳۳	۰/۰۷	۶	۴/۳۴	۰/۰۱

* $P < 0/05$

جدول ۵. ضرایب مدل خطی سلسله مراتبی مربوط به سهم مداخله و متغیرهای معلم بر حمایت آموزشی

متغیر	برآورد	خطای میانگین	درجه آزادی	t	معناداری
مدل A					
مداخله	-۱/۸۲	۴/۹۷	۳	-۳/۶۶	۰/۰۱
فرسودگی شغلی	-۲/۱۳	۰/۷۳	۷	-۲/۹	۰/۰۳
توانایی هیجانی ادراک شده	-۰/۵۸	۳/۲۳	۷	-۰/۱۸	N.S
مدل B					
مداخله×فرسودگی شغلی	-۰/۵۲	۰/۰۶	۶	-۷/۵۵	۰/۰۰
مداخله×توانایی هیجانی ادراک شده	۰/۲۳	۰/۰۶	۶	۳/۶۲	۰/۰۲

* $P < 0/05$

جدول (۵) مدل A، ضمن نمایش رابطه فرسودگی شغلی معلم با حمایت آموزشی (۵) نشان می‌دهد که تفاوت‌های ناشی از مداخله در سطوح حمایت آموزشی بیانگر سطوح بالاتر حمایت آموزشی در کلاس‌های مداخله نسبت به کلاس‌های کنترل، و رای هرگونه تأثیر متغیرهای معلم است ($P < 0/05, t = -3/66$). همچنین با توجه به مدل B، هر دو متغیر اجتماعی-هیجانی معلم رابطه مداخله با حمایت آموزشی را تعدیل می‌کنند ($P < 0/05, t = -7/55$ و $3/62$).

جدول ۶. ضرایب مدل خطی سلسله مراتبی مربوط به سهم مداخله و متغیرهای معلم بر کیفیت کلی کلاس

متغیر	برآورد	خطای میانگین	درجه آزادی	t	معناداری
مدل A					
مداخله	-۴/۵	۱/۴۳	۳	-۳/۱۴	۰/۰۲
فرسودگی شغلی	-۵/۷	۱/۷۹	۷	-۳/۱۸	۰/۰۲
توانایی هیجانی ادراک شده	-۱/۰۱	۸/۴۵	۷	-۰/۱۲	N.S
مدل B					
مداخله×فرسودگی شغلی	-۱/۴۹	۰/۱۹	۶	-۷/۵۳	۰/۰۰
مداخله×توانایی هیجانی ادراک شده	۰/۷۶	۰/۱۸	۶	۴/۱	۰/۰۰

$P < ۰/۰۵^*$

در نهایت، جدول (۶) نیز بیانگر رابطه معنی‌دار مداخله و فرسودگی شغلی معلم با کیفیت کلی کلاس (-۳/۱۸ و $t = -۳/۱۴$ ، $P < ۰/۰۵$)، و نیز تأثیر تعدیل‌کنندگی متغیرهای اجتماعی-هیجانی معلم بر رابطه مداخله با کیفیت کلی کلاس است ($t = ۴/۱$ و $t = -۷/۵۳$ ، $P < ۰/۰۵$).

بحث و نتیجه‌گیری

اگرچه مطالعات پیشین، بیانگر ارتباط بین عملکرد روان‌شناختی و ویژگی‌های دموگرافیک معلم‌ها و کیفیت مداخلاتشان با بچه‌ها در کلاس‌های پیش‌دبستانی بودند (هامر و پایانتا، ۲۰۰۴؛ لوکاسل-کروچ و همکاران، ۲۰۰۷)؛ این مطالعه بر اساس شواهد نظری و روش‌شناختی در حوزه علوم کلاس به دنبال شناخت این موضوع است که چطور فرایندهای هیجانی، سازمانی و آموزشی کلاسی در مدارس ابتدایی توسط مداخلات مبتنی بر مدرسه و عملکردهای اجتماعی-هیجانی معلم نظیر فرسودگی شغلی و توانایی هیجانی ادراک شده متأثر می‌شوند. در پژوهش حاضر، اگرچه مدل خطی سلسله مراتبی حاکی از رابطه معنی‌دار بین توانایی هیجانی ادراک شده معلم با هیچ‌یک از ابعاد جو اجتماعی-هیجانی کلاس نبود، ولیکن رابطه مداخله همسو با پژوهش‌های (ریور و همکاران، ۲۰۰۸؛ براون و همکاران، ۲۰۱۰) و فرسودگی شغلی معلم مطابق با یافته‌های (بروئرز و تامیک، ۲۰۰۰) با تمامی ابعاد جو کلاس معنی‌دار به دست آمد. همچنین به‌مانند یافته‌های (براون و همکاران، ۲۰۱۰، جونز، براون و ابر، ۲۰۱۱) متغیرهای

اجتماعی-هیجانی معلم در تمامی ابعاد، تأثیر مداخله را تعدیل می‌کردند. بر این اساس، به نظر می‌رسد معلم‌هایی که فرسودگی شغلی کمتری دارند و بسته بهینه‌سازی جو اجتماعی-هیجانی در کلاس‌های آن‌ها اجرا می‌شود، توانایی بیشتری برای مدیریت هیجانات کلاس برای سازمان‌دهی مؤثرتر کلاس، اشتغال بیشتر با دانش‌آموزان و به حداکثر رساندن زمان مولد و باکیفیت یادگیری دارند. همچنین اگرچه توانایی هیجانی ادراک شده معلم، رابطه معنی‌داری با ابعاد جو کلاس نداشت، اما مطابق با یافته‌های (براکت و مایر، ۲۰۰۳؛ براون و همکاران ۲۰۱۰؛ جونز، براون و ابر، ۲۰۱۱) اثر تعدیل‌کنندگی آن بر رابطه مداخله و ابعاد جو کلاس معنی‌دار شد؛ این بدان معنی است که توانایی هیجانی ادراک شده، توان معلم‌ها را در اجرای بخش‌های مختلف مداخله تحت تأثیر قرار می‌دهد، که خود این مداخله همان‌طور که مشاهده شد به‌نوبه خود رابطه معنی‌داری را با ابعاد اجتماعی-هیجانی جو کلاس دارد.

علاوه بر این، یافته‌های این پژوهش همسو با نتایج پژوهش (فرامرزی و همکاران، ۱۳۹۰) نشان می‌دهد که آموزش هوش هیجانی به دانش‌آموزان با بالا بردن هوش هیجانی باعث کاهش مشکلات رفتاری آن‌ها می‌شود، و به این ترتیب آموزش بسته بهینه‌سازی جو اجتماعی-هیجانی کلاس به معلمان و اجرای آن توسط آن‌ها در کلاس، با تحت تأثیر قرار دادن رفتار معلم و دانش‌آموزان، منجر به بهینه‌سازی جو کلاس می‌گردد.

پژوهش حاضر علیرغم نقاط قوت آن با محدودیت‌هایی مواجه است. اگرچه همه کلاس‌های پایه پنجم در ۸ مدرسه شرکت‌کننده در نیمسال تحصیلی مورد تحلیل قرار گرفتند، با این حال نمونه کوچک کلاس‌ها، توان تحلیل داده‌ها و تعمیم یافته‌ها را محدود می‌سازد و نیز امکان کنترل و برآورد هم‌زمان تأثیرات تعدیل‌گر دیگر ویژگی‌های مهم کلاسی مثل اندازه کلاس، سطوح خشونت کلاسی و خطرات رفتاری و تحصیلی دانش‌آموز و ویژگی‌های معلم نظیر سال‌های تجربه معلم را بر کیفیت فعالیت‌های کلاسی فراهم نمی‌کند.

علیرغم این محدودیت‌ها، با توجه به یافته‌هایی که پژوهش حاضر به دست آورده است، ارائه راهبردهایی برای کاهش فرسودگی شغلی معلمان و افزایش توانایی هیجانی ادراک شده آن‌ها در طراحی مداخلات مبتنی بر مدرسه برای تأثیرگذاری بیشتر بر ابعاد مختلف جو کلاس، ضروری به نظر می‌رسد. یافته‌های این پژوهش منجر به شناخت بیشتر نسبت به عوامل مؤثر مداخله و معلم بر فرایندهای شناخته‌شده کلاسی مدارس ابتدایی برای تأثیر بر رشد تحصیلی و

اجتماعی-هیجانی می‌شود. همچنین ضمن بسط پژوهش‌های پیشین که حاکی از ارتباط بین کیفیت تعاملات معلم- دانش‌آموز و ویژگی‌های روان‌شناختی و دموگرافیک معلم هستند (هامر و پایانتا، ۲۰۰۴؛ لوکاسل-کروچ و همکاران، ۲۰۰۷)؛ ادراکات معلم از توانایی‌های هیجانی‌شان را به‌عنوان منبع مهم تأثیر بر کیفیت تعاملات کلاسی که بیانگر فرایندهای آموزشی و سازمانی هستند، معرفی می‌کند. با توجه به این‌که، معلمان درباره مهارت‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی عمدتاً آموزش اندکی را دریافت می‌کنند و آموزش قبل از خدمت معلمان نیز به این موضوعات و راهبردهای اساسی مدیریت رفتار کمترین توجه را دارد، این مطالعه، شواهد آزمایشی قوی‌ای را برای این امر ارائه می‌کند که آموزش معلمان و حمایت از آن‌ها در یکپارچه‌سازی یادگیری اجتماعی-هیجانی و مداخلات سواد می‌تواند به‌طور مثبتی بر فرایندهای اجتماعی و اختصاصاً بر فرایندهای هیجانی و آموزشی و سازمانی کلاس تأثیر بگذارد. اگرچه این پژوهش مطابق با یافته‌های (پایانتا، لاپارو و هامر، ۲۰۰۵؛ براون و همکاران، ۲۰۱۰) نشان داد که رابطه معنی‌داری بین کیفیت کلاس و عملکردهای اجتماعی-هیجانی معلم‌ها وجود دارد، با این حال، مطالعات بعدی می‌توانند با بهره‌گیری از چارچوب بسته پژوهش حاضر و استفاده از آیت‌های دیگر یادگیری اجتماعی-هیجانی، ضمن فراهم ساختن پشتیبانی بیشتر برای تأثیر مهارت‌های اجتماعی-هیجانی معلم و مداخلات یادگیری اجتماعی-هیجانی در کیفیت کلاس، به آموزش و پرورش و مدارس در توجه به دلالت‌های این یافته‌ها و ارتقای این مهارت‌ها در آموزش فرایندها به معلم‌ها و همچنین گزینش آن‌ها کمک کنند.

توصیه می‌شود پژوهش‌های آتی تأثیر مداخله بر فرایندهای کلاسی را طی دو تا سه سال مطالعه که در آن فرایندهای کلاسی در تمامی پایه‌های ابتدایی و با افزایش اندازه نمونه مشاهده و امتیازدهی می‌شوند و با در نظر گرفتن تأثیر جنس، بررسی کنند. زیرا حوزه موردپژوهش حوزه جدیدی است و برای تعمیم و استفاده از نتایج هنوز به پژوهش‌های زیادی احتیاج است. همچنین پیشنهاد می‌شود از رویکردهای نوین یادگیری اجتماعی-هیجانی نظیر راهبردهای ارتقای تفکر جایگزین^۱، رویکرد کلاس‌های پاسخگو^۲، رویکرد تشخیص، فهم، طبقه‌بندی، ابراز و نظم‌دهی هیجان^۳، رویکرد خواندن، نوشتن، احترام و حل

1- Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)

2- Responsive Classroom (RC)

3- Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, Regulating (RULER)

تعارض^۱، برنامه مراقبتی اجتماع مدرسه^۲، برنامه دومین گام^۳ و برنامه تصمیم‌گیری^۴ استفاده شود.

منابع

فرامرزی، عذرا؛ ادیب سرشکی، نرگس؛ بهمنی، بهمن (۱۳۹۰). تأثیر آموزش هوش هیجانی بر کاهش مشکلات درون نمود نوجوانان نارساخوان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۳(۱۹): ۵۶-۷۰.

Benn, R., Akiva, T., Arel, S., & Roeser, R. W. (2012). Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs. *Developmental Psychology*, 48(5), 1476-1487.

Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.

Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Aber, L. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4Rs program. American Psychological Association. *Journal of Educational Psychology*, 102 (1), 153-167.

Center for Evidence-Based Practice: Young Children with Challenging Behaviors. (2004). Facts about Young Children with Challenging Behaviors. Tampa, Florida: University of South Florida, *Center for Evidence-Based Practice: Young Children with Challenging Behavior*. www.challengingbehavior.org.

1- Reading, Writing, Respect, & Resolution (4Rs)

2- The Caring School Community (CSC)

3- The Second Step Program (SS)

4- MindUp (MU)

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). Safe and sound: An education leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs. Retrieved from http://www.casel.org/downloads/Safe%20and%20Sound/1A_Safe_&_Sound.pdf.
- Devaney, E., O'Brien, M.U., Resnik, H., Keister, S., & Weissberg, R.P. (2006). *Sustainable schoolwide social and emotional learning: Implementation guide and toolkit*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). The effects of social and emotional learning on the behavior and academic performance of school children. *Child Development*, 82 (1), 405-32.
- Flannery, D. J., Vazsonyi, A. T., Liau, A. K., Guo, S., Powell, K. E., Atha, H., ... Embry, D. (2003). Initial behavior outcomes for the PeaceBuilders universal school-based violence prevention program. *Developmental Psychology*, 39 (2), 292-308.
- Gohm, C. L., & Clore, G. L. (2002). Four latent traits of emotional experience and their involvement in well-being, coping, and attributional style. *Cognition and Emotion*, 16, 495-518.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72 (2), 625-638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: Prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 19 (2), 297-318.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2007). Building a science of classrooms: Applications of the CLASS Framework in over 4,000 U.S. *early childhood and elementary classrooms*. Retrieved from Foundation for Child Development website: http://www.fcd-us.org/usr_doc/BuildingAScienceOfClassroomsPiantaHamre.pdf.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D. M., Clifford, R., & Barbarin, O. A. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27-50.
- Jones, S. M., Brown J. L., Hoggund, W., & Aber, J. L. (2011). Impacts of an integrated school-based social-emotional learning and literacy intervention on third-grade social-emotional and academic outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78 (6), 829-42.

- Jones, S. M., Brown, J. L., & Aber, J. L. (2011). The longitudinal impact of a universal school-based socialemotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development*, 82(2), 533-554.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the prekindergarten year. *Elementary School Journal*, 104(5), 409-426.
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., & Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 3-17.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual (3rd ed.)*. Mountain View, California: CPP, Inc.
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Schaufeli, W. (2001). *Manual of the Maslach Burnout Inventory (2nd Ed)*. Palo Alto: consulting psychologists Press Inc.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. In S. T. Fiske, D. L. Schacter, & C. Zahn-Waxler (Eds.), *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145-1157.
- Morningside center for teaching social responsibility. (2005). *4Rs research study*. Retrieved from <http://www.morningsidecenter.org/4rs-research-study>.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Conceptualizing risk in relational terms: Associations among the quality of child-adult relationships prior to school entry and children's developmental outcomes in first grade. *Educational and Child Psychology*, 21, 32-45.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2005). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Unpublished measure, University of Virginia, Charlottesville.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual, K-3*. Baltimore, MD: Brookes.

- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C.P., Metzger, M., Champion, K. M., & Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 10-26.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., Hollander, S., & McKenley, J. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16, 769-786.
- Selman, R. L. (2003). *The promotion of social awareness: Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Smith, B. J. (2006). Recommended Practices: Linking Social Development and Behavior to School Readiness. Tampa, Florida: University of South Florida, Center for Evidence-Based Practice: Young Children with Challenging Behavior. *Child Development*, 75, 346-353.
- Zhai, F., Raver, C., & Jones, S. M. (2012). Academic performance of subsequent schools and impacts of early interventions: Evidence from a randomized controlled trial in Head Start settings. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 946-954.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). *Social and emotional learning*. In G.G.Bear & K.M. Minke (eds.) *Children's Needs III*, 1-13. National Association of School Psychologists.