

The effectiveness of online education of social-emotional learning based on the CASEL model on self-awareness, self-management, social awareness and management

Fatemeh bahrami¹, hasan ashayeri^{2*}, seif-allah rahmani³, hooshang jadidi⁴

1. PhD student in Educational Psychology, Faculty of Humanities, IslamicAzad University, Sanandaj Branch, Iran. f.bahrami2501@gmail.com · 0000-0001-7993-8488
2. Professor, Department of Rehabilitation Sciences, Faculty of Rehabilitation Sciences, Iran University of Medical Sciences, Tehran, Iran. ashayerih.neuroscntst@yahoo.com ·0000-0002-23486210
3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. seif_rahmani@yahoo.com
4. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Sanandaj Branch, Sanandaj, Iran jadidi86@gmail.com

Abstract

Aim: This study aimed to determine the promotion of social and emotional competency by the CASEL method with elementary school students.

Method: The research method was quasi-experimental with a Pre-test, post-test, and following up with control group. The statistical population includes all ordinary students in the second-level elementary schools of Qazvin between 1399 and 1400. Sixty students were selected by convenience sampling and randomly assigned to experimental and control groups. Measurement tools were the social and emotional competencies questionnaires for students and teachers (CASEL, 2012) and Achenbach's child behavior checklist (1991). Participants in the experimental group received twenty-eight sessions of 45 minutes of social and emotional competence training, and the control group did not receive any intervention. Then both groups completed the questionnaires again, and the experimental group filled up questionnaires after three months for the third time. Multivariate analysis of covariance (MANCOVA) was used to evaluate the program's effectiveness using the software smart PLS2.SPSS

(version22). **Results:** Findings of this study showed that there was a significant difference between the experimental and control groups during the research stages and follow up. **Conclusion:** The results showed that teaching social and emotional competence by the CASEL method can improve students' self-awareness, self-management, social awareness, and social management skills.

Keywords: *CASEL; Learning; online; Social-emotional; Strategies*

اثربخشی آموزش برخط یادگیری اجتماعی عاطفی مبتنی بر مدل کسل بر

خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی و مدیریت اجتماعی

فاطمه بهرامی^۱، حسن عشایری*^۲، سیف اله رحمانی^۳، هوشنگ جدیدی^۴.

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

f.bahrami2501@gmail.com ۰۰۰۰-۰۰۰۱-۷۹۹۳-۸۴۸۸

۲. استادتمام، گروه علوم توانبخشی، دانشکده علوم توانبخشی، دانشگاه علوم پزشکی ایران، تهران، ایران

ashayerih.neuroscntst@yahoo.com ۰۰۰۰-۰۰۰۲-۲۳۴۸۶۲۱۰

۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان کردستان، سنندج، ایران

seif_rahmani@yahoo.com

۴. استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران hjadidi86@gmail.com

چکیده:

هدف: پژوهش حاضر باهدف ارتقای شایستگی‌های اجتماعی عاطفی به روش کسل با دانش‌آموزان ابتدایی انجام شد. پژوهش از لحاظ هدف کاربردی از نظر روش: نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری با گروه آزمایش بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر عادی مشغول به تحصیل در مدارس دوره دوم ابتدایی شهر قزوین در سال ۱۴۰۰-۱۳۹۹ را شامل می‌شد که از بین آنها شصت دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. ابزار پژوهش شامل پرسش‌نامه یادگیری اجتماعی عاطفی معلم و دانش‌آموز کسل (۲۰۱۲) و سیاهه رفتاری کودک آخن باخ (۱۹۹۱) بود. گروه آزمایش آموزش شایستگی اجتماعی عاطفی را طی بیست و هشت جلسه چهل و پنج دقیقه‌ای در چهار ماه دریافت کردند و گروه گواه هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. پس از اتمام جلسات آموزشی، هر دو گروه مجدداً پرسش‌نامه‌ها را تکمیل نمودند. گروه آزمایش پس از سه ماه برای بار سوم پرسش‌نامه را تکمیل کردند. برای ارزیابی اثربخشی برنامه آموزشی از تحلیل کوواریانس چندمتغیره و نرم‌افزار اس پی اس اس نسخه ۲۲ و اسمارت پی ال اس ۲ استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج پژوهش نشان داد: بین دو گروه آزمایش و گواه در طی مراحل پژوهش و پیگیری تفاوت معناداری وجود دارد. **نتیجه‌گیری:** نتایج پژوهش نشان می‌دهد که آموزش شایستگی‌های اجتماعی عاطفی به روش کسل می‌تواند به‌عنوان الگویی جهت ارتقای مهارت‌های خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی به کار گرفته شود.

کلیدواژه‌ها: یادگیری اجتماعی عاطفی، راهبرد، برخط، کسل

مقدمه

تحولات سریع اجتماعی، اقتصادی و فناوری که امروزه در دنیای بزرگسالان بخصوص افزایش تحرک، شهرنشینی و فردگرایی اتفاق می‌افتد، کودکان را در معرض فشارها و چالش‌های بی‌سابقه‌ای قرار می‌دهد به گونه‌ای که آنان را در سنین جوانی آسیب‌پذیر می‌نماید. ارتباط و حمایت اجتماعی که کودکان از آن لذت می‌برند را کم کرده و منجر به کاهش امنیت و بهزیستی عاطفی^۱ می‌شود. تغییر ساختارهای خانوادگی، تجزیه محلات و خانواده‌های گسترده، تضعیف نهادهای جامعه، ترس از خشونت، رقابت شایع، مصرف‌گرایی بیش از حد و افزایش نابرابری اجتماعی از جمله مسائلی است که بهزیستی عاطفی و اجتماعی کودکان را تهدید می‌نماید (سفای^۲، ۲۰۱۴). رفاه‌زدگی، شکاف بین بزرگسالان و کودکان، زورگویی، بزهکاری، اضطراب و افسردگی، مشکلات اجتماعی، عاطفی و رفتاری را تشدید می‌کند (کاوایانی^۳، ۲۰۱۴). شایع‌ترین مشکلات روحی و روانی در یک سال، رفتار یا مشکلات رفتاری است که به دنبال آن اضطراب و افسردگی ایجاد می‌شود. کیدز مترز^۴، استرالیا گزارش می‌دهد که از هر هفت کودک دبستانی یکی دارای مشکلات روحی و روانی است که شایع‌ترین آنها افسردگی، اضطراب، بیش‌فعالی و پرخاشگری است. در یک مطالعه طولی کودکان دبستانی (سفای و کمیلری^۵، ۲۰۱۱) دریافتند که ۰/۱۰ از کودکان خردسال در معرض خطر ابتلا به مشکلات سلامت روان، درونی و بیرونی هستند.

کودکانی که دارای مشکلات اجتماعی، عاطفی و رفتاری از جمله پرخاشگری، عدم تبعیت و رفتار مخالف در دبستان هستند در آینده در معرض خطر بزرگی برای ناکامی تحصیلی، طرد همسالان، اختلال در رفتار، بزهکاری، ترک تحصیل و مشکلات مواد مخدر و الکل قرار دارند. آموزش مهارت‌های اجتماعی ممکن است راه‌حلی را برای مشکلاتی که جامعه و کودکان با آن روبرو هستند ارائه دهد. مطالعات متعدد در زمینه آموزش مهارت‌های اجتماعی، اثربخشی آن را در بهبود سطح تعامل اجتماعی کودکان و حل مشکلات شناخت، کاهش

¹ Emotional well-being

² Cefai

³ Cavioni

⁴ Kids maters

⁵ Cefai, Camilleri

پرخاشگری و رفتار قلدری (دی روزیر، ۲۰۱۰) کاهش رفتارهای مخرب و غیرقانونی در کودکان مبتلا به بیش‌فعالی، کم‌توجهی نشان داده است (دیویس، ۲۰۱۱).
تعاریف مختلفی از آموزش اجتماعی عاطفی وجود دارد مانند: یادگیری اجتماعی و عاطفی، سواد اجتماعی و عاطفی، بهزیستی اجتماعی و عاطفی و سلامت روان در بین دیگران، هوش هیجانی، بهره‌هیجانی، هوش اجتماعی و شایستگی هیجانی اجتماعی. کسل^۳ (۲۰۲۰) مهارت‌ها را این‌گونه تعریف می‌کند: "یادگیری اجتماعی عاطفی فرایندی است که از طریق آن کودکان و بزرگسالان احساسات را درک و مدیریت می‌کنند، اهداف مثبتی تعیین و به آنها دست می‌یابند، نسبت به دیگران همدلی نشان می‌دهند، روابط مثبت برقرار و آن را حفظ می‌کنند و تصمیمات مسئولانه می‌گیرند." برخی از اجزای اصلی چارچوب یادگیری اجتماعی عاطفی عبارت‌اند از: تصمیم‌گیری مسئولانه، آگاهی اجتماعی، خودمدیریتی، مهارت‌های ارتباطی و خودآگاهی. معلمانی که از چارچوب کسل استفاده می‌کنند، اهمیت محیط‌های یادگیری مثبت را درک می‌کنند. بهبود مهارت‌های اجتماعی و تحصیلی نکته اصلی چارچوب کسل است.

کسل شایستگی‌های اصلی موردنیاز کودکان و جوانان را در گروه یادگیری اجتماعی و عاطفی بیان می‌کند. برای مثال: مهارت در شناخت و مدیریت احساسات، نشان‌دادن مراقبت از دیگران و نگران شدن برای آنها، برقراری روابط مثبت، تصمیم‌گیری مسئولانه و مسئولیت‌پذیری. این مهارت‌ها پایه و اساس پیشرفت تحصیلی، حفظ سلامتی، تاب‌آوری و تعامل مدنی در یک جامعه را فراهم می‌آورد. گفته می‌شود این پنج صلاحیت، عناصر اصلی رشد سالم را تشکیل می‌دهند. یادگیری اجتماعی عاطفی، فرایندی است که از طریق آن کودکان مهارت اجتماعی و عاطفی را کسب می‌کنند، تا احتمال بروز پرخاشگری، مصرف مواد مخدر و سایر رفتارهای پرخطر کاهش و کنترل خود، بهبود تنظیم عاطفی، عملکرد تحصیلی و احتمال فارغ‌التحصیلی افزایش یابد (بلفید، باودن، کلاپ، لوین، شاندر و زاندر، ۲۰۱۵). تحقیقات نشان داده است که بر نامه‌های یادگیری هیجانی اجتماعی مبتنی بر مدارس به طور مؤثر باعث افزایش مشارکت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود

¹Derosier

²Davis

³ CASEL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

⁴ Belfield, Bowden, Klapp, Levin, Shand & Zander

همچنین به طور قابل توجهی رفتارهای مثبت اجتماعی دانش‌آموزان را بهبود و رفتارهای پرخطر را کاهش می‌دهد. یک محیط مثبت باعث می‌شود دانش‌آموزان احساس راحتی کنند و آنها را برای موفقیت با مهارت‌های اجتماعی مثبت آماده کند (دورلاک و دوپری، ۲۰۰۸)، (یانگ، بر و می، ۲۰۱۸)، (اوبلی، دمتروویچ، مایرز و ویسبرگ، ۲۰۱۶). یک رویکرد مثبت و کلی به یادگیری اجتماعی عاطفی بهبود در نتایج تحصیلی و رفتارهای مخرب را نشان داده است (تیلور، اوبلی، دورلاک، و ویسبرگ، ۲۰۱۷).

زمانی که مدارس مهارت‌های یادگیری اجتماعی عاطفی را آموزش می‌دهند، رفتارهای منفی دانش‌آموزان کاهش یافته و از نظر تحصیلی موفق عمل می‌کنند (شونرت و ریچی، ۲۰۱۷). هدف کسل تشویق مهارت‌های عاطفی، رفتاری و تفکر مثبت، در مواجهه با موقعیت‌های دشوار است. تحصیلات تنها شاخص موفقیت دانش‌آموزان نیست. دانش‌آموزان باید بدانند که چگونه با دیگران تعامل کنند و با چالش‌های روزمره زندگی کنار بیایند (گرینبرگ، دومتروویچ، ویسبرگ و دورلاک، ۲۰۱۷).

پیشگیری از اختلالات رفتاری و هیجانی، نقش آموزش‌های اجتماعی عاطفی در پیشگیری از این اختلالات، نبود پژوهش‌های کافی در این حوزه در مقطع ابتدایی و کارایی این آموزش‌ها در حوزه پیشگیری، در معرض خطر و درمان اختلالات رفتاری هیجانی بیانگر ضرورت پژوهش در این حوزه است. مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که آیا آموزش‌های اجتماعی عاطفی به روش کسل بر ارتقا شایستگی‌های اجتماعی عاطفی تأثیر دارد؟

روش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف کاربردی است. روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه گواه و دوره آموزشی چهارماهه و پیگیری سه‌ماهه بود. در این پژوهش جامعه آماری را دانش‌آموزان پسر عادی مشغول به تحصیل در مدارس دوره دوم ابتدایی شهر قزوین در سال ۱۳۹۹-۱۴۰۰ تعداد ۳۰۹۰۷ تشکیل می‌دادند. برای انتخاب

¹Durlak, & Dupre

² Yang, Bear, & May

³Oberle, Domitrovich, Meyers, & Weissberg

⁴Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg

⁵ Schonert-Reichl

⁶Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak

حجم نمونه از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. دلیل استفاده از این روش: تعطیلی مدارس به دلیل همه‌گیری بیماری کووید نوزده، عدم همکاری مدارس جهت اختصاص کلاس برای آموزش به دلیل کمبود وقت، مشکلات فضای مجازی و فرصت کم معلمان برای تدریس بود. ملاک‌های ورود به پژوهش: عدم وجود اختلال رفتاری (آخرن باخ^۱؛ ۱۹۹۱) (اجرای پرسش‌نامه سیاهه‌ی رفتاری کودک آخرن باخ)، داشتن سن ده تا دوازده سال، تحصیل در دوره دوم ابتدایی، رضایت دانش‌آموزان و والدینشان برای شرکت در پژوهش، نداشتن بیماری جسمی و روان‌شناختی حاد و مزمن بود. بعد از غربالگری توسط پرسش‌نامه سیاهه‌ی رفتاری کودک یا آخرن باخ تعداد چهل نفر انتخاب، و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند. بیست نفر از دانش‌آموزان در گروه آزمایشی بیست نفر در گروه گواه قرار داده شدند. دلیل انتخاب این تعداد نفر در هر گروه رجوع به منابع علمی مربوط بود. چنان‌که (دلاور، ۱۳۸۹) بیان می‌کند. در پژوهش‌های با روش نیمه‌آزمایشی تعداد پانزده نفر برای هر گروه کفایت کرده و می‌توان به تعمیم‌یافته‌ها اقدام کرد. ملاک‌های خروج از پژوهش شامل غیبت بیش از سه جلسه در کلاس آموزشی، عدم همکاری و انجام ندادن تکالیف تعیین‌شده در هر جلسه و عدم تکمیل پرسش‌نامه‌ها بود. درنهایت مداخله رفتاری هیچانی برای گروه آزمایش، مطابق با جدول محتوای آموزشی انجام شد. درحالی‌که گروه گواه به همان روش جاری و معمول آموزش می‌دید.

ابزار پژوهش: در پژوهش حاضر از ابزارهای پژوهشی زیر استفاده شده است.

۱- پرسش‌نامه سیاهه‌ی رفتاری کودک^۲ یا آخرن باخ شش تا هجده (CBCL): مقیاس سیاهه‌ی رفتاری کودک (۱۹۹۱) مشکلات کودکان و نوجوانان را در ۸ عامل اضطراب، افسردگی، شکایتهای جسمانی، مشکلات اجتماعی، مشکلات تفکر، مشکلات توجه، نادیده گرفتن قواعد، رفتار پرخاشگرانه و سه نمره پهن‌بند شامل مشکلات رفتاری درونی‌سازی شده، مشکلات برونی‌سازی شده و مشکلات کلی راجهت غربالگری ارزیابی میکند. ضرایب کلی اعتبار فرم‌ها با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۷ و با استفاده از اعتبار بازآزمایی ۰/۹۴ گزارش شده است. در پژوهش (مینایی، ۱۳۸۵) دامنه ضرایب همسانی درونی مقیاس‌ها با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ از ۰/۶۳ تا ۰/۹۵ گزارش شده است (بزدخواستی و عریضی

¹ Child Behavior Checklist

² Achenbach

سمانی، ۱۳۹۰) ضریب اعتبار آلفای کرونباخ را برای این پرسشنامه در سه فرم والدین معلم و کودک به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۹۳ و ۰/۸۲ به دست آوردند. این پرسشنامه از ۱۱۵ سؤال در رابطه با انواع حالات رفتاری کودکان تشکیل شده است. پاسخ به سؤالات این پرسشنامه به صورت لیکرت ۳ گزینه‌ای از ۰ تا ۲ می‌باشد. بدین ترتیب که نمره "۰" به مواردی تعلق می‌گیرد که هرگز در رفتار کودک وجود ندارد؛ نمره "۱" به حالات و رفتارهایی داده می‌شود که گاهی اوقات در کودک مشاهده می‌شود و نمره "۲" نیز به مواردی داده می‌شود که بیشتر مواقع یا همیشه در رفتار کودک وجود دارد. این فرم، ۸ مشکل یا سندرم عاطفی- رفتاری را اندازه می‌گیرد که عبارت است از: اضطراب/ افسردگی با ۱۴ سؤال؛ گوشه‌گیری/ افسردگی با ۸ سؤال؛ شکایات جسمانی با ۱۱ سؤال؛ مشکلات اجتماعی با ۱۱ سؤال؛ مشکلات تفکر با ۱۶ سؤال؛ مشکلات توجه با ۱۰ سؤال، رفتار قانون شکنی با ۱۷ سؤال؛ رفتار پرخاشگری با ۱۹ سؤال. اگر نمره‌ی T (T score) فرد کمتر از ۶۰ باشد در محدوده‌ی نرمال یا غیربالینی و اگر نمره‌ی T بین ۶۰-۶۳ باشد در محدوده‌ی مرزی- بالینی و اگر نمره‌ی T بزرگتر از ۶۳ باشد در محدوده‌ی بالینی قرار دارد.

۲- چک‌لیست ارزیابی معلم^۱ (منطبق بر SEL): چک‌لیست ارزیابی معلم منطبق شده با استانداردها و معیارهای SEL^۲ (کسل، ۲۰۱۲) شامل ۳۰ استاندارد یادگیری است که به ترتیب چهار هدف خودآگاهی سؤالات ۱ تا ۸، خودمدیریتی سؤالات ۹ تا ۱۸، آگاهی اجتماعی سؤالات ۱۹ تا ۲۴ و مدیریت اجتماعی سؤالات ۲۵ تا ۳۰ را شامل می‌شود. هر استاندارد یادگیری در مقیاس ۵ امتیاز از ۰ تا ۴ نمره می‌گیرد، ۰ بدین معنی است که هیچ پیشرفتی در آن استاندارد ثبت نشده است، درحالی‌که ۴ نشان می‌دهد که دانش‌آموز به مرحله پیشرفته‌ای رسیده است. برای به‌دست‌آوردن شایستگی‌ها نمره تمام سؤالات جمع می‌شود و نمره مؤلفه‌ها هم به همین شکل محاسبه می‌شود. این ابزار فرایند شایستگی‌ها را از منظر معلم می‌سنجد. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۸۱، برای خودآگاهی ۰/۹۳۶، خودمدیریتی ۰/۹۵۰، آگاهی اجتماعی ۰/۹۱۵ و مدیریت اجتماعی ۰/۹۲۸ گزارش شده است. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای همه‌ی سازه‌ها بالای ۰/۷ و پایایی مرکب نیز بالای ۰/۷ به دست آمد.

¹ teachers' assessment checklist

² Social and Emotional Learning

۳- چک‌لیست ارزیابی دانش‌آموزان (منطبق بر SEL) :

چک‌لیست ارزیابی دانش‌آموزان منطبق شده با استانداردها و معیارهای SEL (کسل، ۲۰۱۲) به همان روش چک‌لیست معلم تکمیل می‌شود، اما به جای کلید امتیازدهی ۰-۴ می‌توان از مقیاس ۴ امتیاز به شرح زیر استفاده کرد: "من در این مورد ضعیف هستم. من در این مورد خیلی خوب نیستم. من در این مورد خوبم. من در این مورد خیلی خوب هستم. برای به‌دست‌آوردن شایستگی‌ها نمره تمام سؤالات جمع می‌شود و نمره مؤلفه‌ها هم به همین شکل محاسبه می‌شود. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۳۶. برای خودآگاهی ۰/۸، خودمدیریتی ۰/۸۷۵، آگاهی اجتماعی ۰/۷۵۴ و مدیریت اجتماعی ۰/۸ گزارش شده است. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای همه‌ی سازه‌ها بالای ۰/۷ و پایایی مرکب نیز بالای ۰/۷ به دست آمد.

۴- آموزش شایستگی‌های اجتماعی عاطفی: جلسات آموزش گروهی توسط پژوهشگر طراحی و برای گروه آزمایش در بیست و هشت جلسه چهار پنج دقیقه‌ای هر روز به شرح زیر اجرا شد. برنامه مداخله‌ای برگرفته از برنامه آموزشی مدرسه ابتدایی آنکورج بود. محتوای آموزشی از سایت مدرسه معرفی شده در کتاب یادگیری اجتماعی عاطفی در مدارس ابتدایی اثر (سفای و کاویانی،^۳ ۲۰۱۴) که توسط محقق ترجمه گردید به‌دست‌آمده است. این تمرین‌ها از دو بخش تکالیف منزل و تکالیف مدرسه‌ای تشکیل شده بود.

جدول ۱: خلاصه جلسات آموزش شایستگی‌های اجتماعی عاطفی (فاطمه بهرامی -

۱۴۰۰)

جلسه اول	هدف آگاهی از احساس خوشبختی و غم دیگران فعالیت مدرسه، خواندن قسمت اول داستان تیمی، فعالیت خانه لیست کردن کلمات خوشبختی.
جلسه دوم	به اشتراک گذاشتن تکالیف مدرسه و خانه در کلاس و گفتگو
جلسه سوم	شناخت واکنش بدن به غم و شادی، فعالیت مدرسه تکمیل کاربردگ من احساس کردم فعالیت خانه، لیست کلمات غم و اندوه و ترس
جلسه چهارم	غنی‌سازی واژگان غم و شادی تکمیل کاربردگ بدن شما حرف می‌زند.

¹ pupils' assessment checklist

² Anchorage School District Social and Emotional Learning

³ Cefai, Cavioni

<p>راهکارهای مثبت برای تنظیم ترس، فعالیت مدرسه خواندن بخش دوم داستان تیمی، فعالیت خانه نوشتن راهکار در زمان ترس</p>	جلسه پنجم
<p>پیوند ترس و عصبانیت با وقایع گذشته، تکالیف مدرسه تأمل بر جنبه عاطفی و اجتماعی داستان و پاسخ به سؤالات آن، مشاهده فیلم</p>	جلسه ششم
<p>به اشتراک گذاردن تجربیات عصبانیت خود با دیگران و بیان نحوه برخورد و مقابله با آن</p>	جلسه هفتم
<p>بیان تجربیات ترس توسط دانش‌آموز درگذشته، تمرین راهکارهای مقابله با ترس</p>	جلسه هشتم
<p>تکمیل کاربرگ بزرگ‌ترین ترس من، بحث و گفت‌وگو راجع به کاربرگ‌ها و راهکارهای مقابله با ترس در فیلمی که مشاهده کردند.</p>	جلسه نهم
<p>تکمیل کاربرگ داستان نویسی درباره ترس و بحث و گفتگو در کلاس به رسمیت شناختن تفاوت‌های فردی، خواندن بخش سوم داستان تیمی</p>	جلسه دهم جلسه یازدهم
<p>پاسخ به سؤالات داستان، انجام کاربرگ راهکارهای مثبت و منفی هنگام عصبانیت</p>	جلسه دوازدهم
<p>کاربرگ دو استراتژی که در مواقع عصبانیت بیشتر استفاده می‌کنید را بنویسید و با دوستان بحث کنید و راهکارهایتان را مقایسه کنید</p>	جلسه سیزدهم
<p>گفتگو درباره فیلمی که دیده‌اید و شخصیت فیلم و عصبانیت او و نحوه غلبه بر عصبانیتش</p>	جلسه چهاردهم
<p>تکمیل کاربرگ، پاسخ به سؤالات، گفت‌وگو راجع به احساس تعلق و ارتباط با جامعه</p>	جلسه پانزدهم
<p>گفتگو راجع به ارزش‌ها و رفتارهای اخلاقی کاربرگ سه قابلیت و توانایی من</p>	جلسه شانزدهم
<p>کاربرگ بیان سه توانایی دوستم و مقایسه آن با قابلیت‌های خود و بیان وجه اشتراک</p>	جلسه هفدهم
<p>انجام کاربرگ ارزش‌های برتر من و بحث و گفتگو با دوستان و معلم هدف تقویت توانایی کمک‌کردن، کمک‌گرفتن، خواندن قسمت آخر داستان</p>	جلسه هجدهم جلسه نوزدهم
<p>کاربرگ من دوست داشتن را احساس کردم بیان تجربیات و پاسخ به سؤالات</p>	جلسه بیستم
<p>کاربرگ کلمات جادویی نوشتن تمام کلمات و عبارات برای بیان دوست داشتن کسی</p>	جلسه بیست و یکم

جلسه بیست و دوم	هدف توسعه راه حل برای حل و فصل تعارضات، انجام کاربرگ من به کمک احتیاج دارم
جلسه بیست و سوم	پیوند احساسات خود با شخصیت داستان و تأمل بر جنبه اجتماعی عاطفی داستان
جلسه بیست و چهارم	تکمیل کاربرگ من در مدرسه به کمک نیاز دارم و بحث و گفتگو با دوستان در کلاس
جلسه بیست و پنجم	تکمیل کاربرگ گام به گام حل تعارضات تلاش در جهت یادگیری تصمیم گیری مؤثر
جلسه بیست و ششم	تکمیل کاربرگ من یاری گرم نوشتن تجربیات کمک به دیگران پاسخ به سؤالات
جلسه بیست و هفتم	تکمیل کاربرگ من به کمک نیاز دارم نوشتن تجربیاتی که در خانه نیاز به کمک داشته و پاسخ به سؤالات کاربرگ
جلسه بیست و هشتم	تکمیل پرسش نامه

شیوه اجرا: پس از هماهنگی با اداره کل آموزش و پرورش، به ناحیه یک آموزش و پرورش معرفی ویکی از مدارس به عنوان پایگاه پژوهش انتخاب شد. پیش از شروع آموزش، درباره طرح پژوهش، نحوی اجرا، اهداف پژوهش، تعداد جلسات، رعایت اصول اخلاقی نظیر رازداری و محرمانه ماندن اطلاعات با والدین، معلمان در قالب دو برنامه ویدئویی توضیح داده شد. پس از تعیین اهداف پژوهش در آغاز آموزش شرکت کنندگانی که به صورت هدفمند مبتنی بر ملاک های ورود انتخاب شده بودند، پرسش نامه های پژوهش را به منظور اجرای پیش آزمون تکمیل کردند و نفرات به صورت تصادفی به دو گروه گمارده شدند. پس از آن شرکت کنندگان در گروه آزمایش بیست و هشت جلسه، ۴۵ دقیقه ای در طی چهار ماه آموزش شایستگی های اجتماعی عاطفی به روش کسل اقتباس شده از آموزش های مدرسه آنکورج از منطقه آلاسکای ایالات متحده را به شکل مجازی فراگرفتند. برای گروه گواه در این مدت هیچ گونه مداخله ای انجام نشد. در پایان جلسات شاخص هایی که در پیش آزمون ارزیابی شده بودند مجدداً ارزیابی شدند. داده ها با استفاده از نرم افزار اسپس پی اس اس نسخه ۲۲ و اسمارت پی ال اس ۲ به روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره تحلیل شد.

یافته ها

بررسی متغیر جمعیت شناختی نشان داد که میانگین سن گروه آزمایش ۱۱/۵ انحراف معیار ۰/۷۶ و میانگین سن گروه کنترل ۱۰/۹۵ با انحراف معیار ۰/۷۵ بود. در گروه آزمایش دو

نفر از والدین سیکل، هشت نفر دیپلم، دو نفر فوق دیپلم، سه نفر لیسانس، چهار نفر فوق لیسانس و یک نفر دکتری بود. در گروه کنترل سه نفر سیکل، هشت نفر دیپلم، چهار نفر فوق دیپلم، دو نفر لیسانس و سه نفر فوق لیسانس بودند.

جدول ۲: میانگین متغیرهای پیش و پس از آزمون؛ آزمون T زوجی و T مستقل (دانش آموز)

معنی داری (مستقل)	معنی داری (زوجی)	میانگین		
۰/۱۰۸	۰	۲/۹۹	آزمایش	خودآگاهی
	۰/۹۰۲	۳/۲۳	گواه	(پیش آزمون)
۰/۰۰۰	۰	۴/۳۷	آزمایش	خودآگاهی
	۰/۹۰۲	۳/۲۴	گواه	(پس آزمون)
-	۰/۰۸	۴/۱	آزمایش	خودآگاهی
	-	-	گواه	(پیگیری)
۰/۷۰۶	۰	۲/۹۳	آزمایش	خودمدیریتی
	۰/۷۸۲	۲/۹۸	گواه	(پیش آزمون)
۰/۰۰۰	۰	۴/۳	آزمایش	خودمدیریتی
	۰/۷۸۲	۳/۰۱	گواه	(پس آزمون)
-	۰/۰۹۵	۴/۰۴	آزمایش	خودمدیریتی
	-	-	گواه	(پیگیری)
۰/۸۷۲	۰	۳/۱۲	آزمایش	آگاهی اجتماعی
	۰/۴۱۰	۳/۰۹	گواه	(پیش آزمون)
۰/۰۰۰	۰	۴/۲۸	آزمایش	آگاهی اجتماعی
	۰/۴۱۰	۳/۲	گواه	(پس آزمون)
-	۰/۱۴	۴/۱	آزمایش	آگاهی اجتماعی
	-	-	گواه	(پیگیری)
۰/۹۰۴	۰	۳/۲۳	آزمایش	مدیریت اجتماعی
	۰/۷۱۹	۳/۲۱	گواه	(پیش آزمون)
۰/۰۰۰	۰	۴/۵۷	آزمایش	مدیریت اجتماعی
	۰/۷۱۹	۳/۲۵	گواه	(پس آزمون)
-	۰/۰۴۵	۴/۰۱	آزمایش	مدیریت اجتماعی
	-	-	گواه	(پیگیری)

مرحله ۱، مقایسه پیش‌آزمون گروه گواه و آزمایشی: در بررسی میانگین خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مدیریت اجتماعی مقدار سطح معنی‌داری t مستقل چون از $۰/۰۵$ بیشتر است، نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری بین دو گروه در چهار مؤلفه شایستگی‌های اجتماعی عاطفی وجود ندارد. در نتیجه؛ در مرحله پیش‌آزمون نتیجه مطلوب حاصل شده است و نمونه‌ها به خوبی به تصادف در گروه‌ها تقسیم شده‌اند.

مرحله ۲، مقایسه پیش‌آزمون و پس‌آزمون گرو آزمایشی: مقدار سطح معنی‌داری t زوجی برای مقایسه این دو $۰/۰۰۰$ است؛ چون از $۰/۰۵$ کمتر است، نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری بین پس‌آزمون و پیش‌آزمون وجود دارد که مطلوب است. نتیجه؛ در مرحله دوم هم مانند مرحله یکم نتیجه مطلوب حاصل شده است و آموزش‌ها مؤثر بوده است

مرحله ۳، مقایسه پس‌آزمون گروه آزمایشی و گواه: مقدار سطح معنی‌داری t مستقل برای مقایسه این دو گروه $۰/۰۰۰$ است؛ چون از $۰/۰۵$ کمتر است، نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری بین پس‌آزمون گروه آزمایشی و گروه گواه وجود دارد که مطلوب است. در نتیجه؛ در مرحله سوم هم مانند مرحله یکم و دوم نتیجه مطلوب حاصل شده است. با توجه به این سه مرحله، نتیجه می‌شود که آموزش‌ها در گروه آزمایشی مؤثر بوده است و در پس‌آزمون، دانش‌آموزان پیشرفت چشمگیری نسبت به پیش‌آزمون خود داشته‌اند.

پرسش‌نامه معلمان

جدول ۳: میانگین متغیرها پیش و پس‌آزمون و آزمون T زوجی برای

بررسی شایستگی‌های اجتماعی عاطفی

سطح معنی‌داری	میانگین	
۰/۰	۳/۰۹	خودآگاهی (پیش‌آزمون)
۰/۰	۴/۰۸	خودآگاهی (پس‌آزمون)
۰/۰	۳/۴۱	خودمدیریتی (پیش‌آزمون)
۰/۰	۴/۱۸	خودمدیریتی (پس‌آزمون)
۰/۰	۲/۷۵	آگاهی اجتماعی (پیش‌آزمون)
۰/۰	۴/۶۸	آگاهی اجتماعی (پس‌آزمون)
۰/۰	۳/۲۵	مدیریت اجتماعی (پیش‌آزمون)
۰/۰	۴/۵۹	مدیریت اجتماعی (پس‌آزمون)

میانگین ادراکات معلمان از متغیرهای (خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت اجتماعی) دانش‌آموزان نشان می‌دهد. چون سطح معنی‌داری برای آزمون t زوجی صفر است در اینجا کمتر از ۰/۰۵ در نتیجه تفاوت معنی‌داری با هم دارند و میزان خودآگاهی، خودمدیریتی، مدیریت اجتماعی، آگاهی اجتماعی دانش‌آموزان از نظر معلمان پس از آموزش‌ها به طور معنی‌داری افزایش یافته است.

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری

اثر	مقدار	F	سطح معنی‌داری
اثر پیلای	۰/۵۷۶	b۱۰/۵۴۸	
تداخل	لامبدا ویلکز	۰/۴۲۴	b۱۰/۵۴۸
	اثر هتلینگ	۱/۳۶۱	b۱۰/۵۴۸
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۱/۳۶۱	b۱۰/۵۴۸
خودآگاهی	اثر پیلای	۰/۱۶۵	b۱/۵۳۵
	لامبدا ویلکز	۰/۸۳۵	b۱/۵۳۵
	اثر هتلینگ	۰/۱۹۸	b۱/۵۳۵
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۱۹۸	b۱/۵۳۵
خودمدیریتی	اثر پیلای	۰/۹۲۰	b۰/۷۸۸
	لامبدا ویلکز	۰/۹۰۸	b۰/۷۸۸
	اثر هتلینگ	۰/۱۰۲	b۰/۷۸۸
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۱۰۲	b۰/۷۸۸
آگاهی اجتماعی	اثر پیلای	۰/۱۹۳	b۱/۸۵۸
	لامبدا ویلکز	۰/۸۰۷	b۱/۸۵۸
	اثر هتلینگ	۰/۲۴۰	b۱/۸۵۸
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۲۴۰	b۱/۸۵۸
مدیریت اجتماعی	اثر پیلای	۰/۱۱۸	b۱/۸۵۸
	لامبدا ویلکز	۰/۸۸۲	b۱/۰۳۷
	اثر هتلینگ	۰/۱۳۴	b۱/۰۳۷
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۱۳۴	b۱/۰۳۷
عضویت گروهی	اثر پیلای	۰/۷۳۳	b۲۱/۲۹۸
	لامبدا ویلکز	۰/۲۶۷	b۲۱/۲۹۸
	اثر هتلینگ	۲/۷۴۸	b۲۱/۲۹۸

باتوجه به نتایج آماره پیلایی و ویلکس لامبدا، و سطوح معنی‌دار می‌توان به بی‌معنی بودن اثر پیش‌آزمون (سطوح معنی‌داری بیشتر از ۰/۰۵ است) و معنی‌دار بودن عضویت گروهی «گروه آزمایشی و گروه گواه» (سطوح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ است) را نتیجه گرفت. به این معنی که پیش‌آزمون با پس‌آزمون تفاوت دارد و عضویت گروهی نیز معنی‌دار است و نتیجه کلی این است که مداخله (دوره آموزشی) بر آگاهی اجتماعی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر داشته است.

جدول ۵: تحلیل کوواریانس متغیرها

نام متغیر	منابع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معنی‌دار
آگاهی	مدل تصحیح شده	۱۲/۸	۲/۰	۶/۴	۰/۳۱	۰/۰
	ثابت مدل	۱۲/۷	۱/۰	۱۲/۰۷	۵۹/۵	۰/۰
	پیش‌آزمون	۰/۰۰۰۰۲	۱/۰	۰/۰۰۰۰۲	۰	۰/۹۹
	آزمون	۱۱/۹۵	۱/۰	۱۱/۹۵	۵۸/۹	۰/۰
	خطا	۷/۵	۳۷/۰	۰/۲۰۳	-	-
	کل	۲۰/۲	۳۹/۰	-	-	-
خودمدیریتی	مدل تصحیح شده	۱۶/۹	۲/۰	۸/۴۵	۳۴/۰	۰/۰
	ثابت مدل	۱۲/۷۶	۱/۰	۱۲/۷۶	۵۱/۵	۰/۰
	پیش‌آزمون	۰/۱۸۶	۱/۰	۰/۱۸۶	۰/۷۴۹	۰/۳۹
	آزمون	۱۶/۴۴	۱/۰	۱۶/۴۴	۶۶/۱	۰/۰
	خطا	۹/۲۱	۳۷/۰	۰/۲۴۹	-	-
	کل	۲۶/۲	۳۹/۰	-	-	-
آگاهی اجتماعی	مدل تصحیح شده	۱۱/۸	۲/۰	۵/۹	۲۳/۰	۰/۰
	ثابت مدل	۱۵/۰۳	۱/۰	۱۵/۰۳	۵۸/۵	۰/۰
	پیش‌آزمون	۰/۰۶۶	۱/۰	۰/۰۶۶	۰/۲۵۶	۰/۶۱۶
	آزمون	۱۱/۷	۱/۰	۱۱/۷	۴۵/۷	۰/۰
	خطا	۹/۵	۳۷/۰	۰/۲۵۷	-	-
	کل	۲۱/۳	۳۹/۰	-	-	-

مدل تصحیح شده	۱۷/۱	۲/۰	۸/۹۵	۴۵/۰	۰/۰
ثابت مدل	۷/۱۵	۱/۰	۷/۱۵	۳۵/۹	۰/۰
پیش‌آزمون	۰/۷۳۶	۱/۰	۰/۷۳۶	۳/۶۹	۰/۰۶
آزمون	۱۷/۰۳	۱/۰	۱۷/۰۳	۸۵/۵	۰/۰
خطا	۷/۴	۳۷/۰	۰/۱۹۹	-	-
کل	۲۵/۳	۳۹/۰	-	-	-

باتوجه به نتایج آزمون تحلیل کوواریانس در جدول بالا می‌توان گفت تفاوت دو گروه در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است. به عبارتی دیگر بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون در همه‌ی متغیرهای اجتماعی عاطفی تفاوت معنی‌داری به‌دست‌آمده است؛ بنابراین می‌توان تأیید کرد. تفاوت مهارت‌های یادگیری اجتماعی عاطفی در گروه آزمایش حاصل آموزش مهارت‌های اجتماعی عاطفی بر اساس مدل کسل است.

بحث و نتیجه‌گیری

در بررسی فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه "آموزش شایستگی‌های اجتماعی عاطفی بر ارتقا مهارت‌های اجتماعی عاطفی مؤثر است" نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی عاطفی به روش کسل بر ارتقای شایستگی‌های اجتماعی عاطفی دانش‌آموزان تأثیر معناداری داشته است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش (نایت، ۲۰۲۱)، (شرایدن، اسمیت و کیم، ۲۰۱۹)، (مینی، گارسیا، آلتو بلی، برنا و بلانک، ۲۰۱۹) مبتنی بر اینکه دانش‌آموزانی که شایستگی اجتماعی عاطفی را آموزش می‌بینند مهارت‌های اجتماعی عاطفی آن‌ها بهبود قابل توجهی یافته، نگرش بهتری در مورد خود، مدرسه و دیگران داشتند و همچنین مشکلات رفتاری از قبیل پرخاشگری، خودکشی، پریشانی عاطفی، استرس و افسردگی آن‌ها کاهش و عملکرد تحصیلی آن‌ها یازده درصد افزایش داشته، همسو است. این داده‌ها با داده‌های (ویسبرگ، دورلاک، دمتروویچ و گالوتا، ۲۰۱۵)، (تیلور و همکاران، ۲۰۱۷) مبنی بر اینکه دانش‌آموزانی که خود را می‌شناسند و می‌توانند خود را مدیریت کنند، در زندگی روزمره و مدرسه موفق‌تر هستند و می‌توانند دیدگاه دیگران را در نظر بگیرند و با آن‌ها ارتباط مستقیم برقرار نموده و در تصمیمات شخصی و اجتماعی تصمیم صحیح گرفته و همچنین نگرش مثبت‌تر به خود و دیگران، افزایش خودکارآمدی، اعتمادبه‌نفس، پایداری، همدلی، ارتباط و تعهد به مدرسه، احساس هدف و افزایش نمرات آزمون داشتند همخوانی داشت.

یافته‌های پژوهش با نتایج (برندک و حمیدی، ۱۳۸۶) در تأثیر آموزش مهارت‌های عاطفی بر خودآگاهی، همدلی، مهارت‌های ارتباط، ابراز وجود، حل مسئله، تصمیم‌گیری و درک تفاوت‌های فردی و پژوهش‌های انجام‌شده توسط (میرزایی و حیدری، ۱۳۹۵) مبتنی بر تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر ابراز وجود، همکاری، همدلی و کنترل خود در بین دانش‌آموزان ناشنوا همسو است. در تبیین یافته حاضر می‌توان گفت که مطابق با نظریه پردازان رشد مانند (بالبی، ۱۹۸۰) و (مزلو، ۱۹۹۳) اظهار داشتند که کودکان تنها در صورت رفع کافی نیازهای اساسی جسمی و عاطفی خود، می‌توانند به اعتمادبه‌نفس، خودمختاری، عزت‌نفس و سایر نیازهای بالاتر دست یابند. (سفای و کوپر ۲۰۰۹) معتقدند عملکرد اجتماعی و شناختی مؤثر در کودکان بر اساس توانایی‌های عاطفی است. یعنی درک و تنظیم احساسات و همچنین توانایی خواندن و همدلی با حالات عاطفی دیگران است. شایستگی‌های اجتماعی عاطفی مجموعه‌ای از دانش روان‌شناختی و هیجانی درباره خود و دیگران، مهارت‌های ارتباطی و راهبردهای رفتاری هیجانی است که به افراد اجازه ارتباط مؤثر رفتاری و هیجانی در روابط بین‌فردی را می‌دهد.

نتایج پژوهش نشان داد که آموزش‌ها بر خودآگاهی، مدیریت خود، آگاهی اجتماعی (همدلی، برقراری ارتباط)، مدیریت اجتماعی (تصمیم‌گیری موثر و حل تعارضات) مؤثر است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش (تیلور و همکاران، ۲۰۱۷) با دانش‌آموزان در شش حوزه: مهارت‌های اجتماعی و عاطفی، نگرش نسبت به خود و دیگران، رفتار اجتماعی مثبت، مشکلات رفتاری، پریشانی عاطفی و عملکرد تحصیلی همخوانی داشت. همین‌طور با نتایج پژوهش (صدری و اسماعیلی، ۱۳۹۵) با دانشجو معلمان در رشد خودآگاهی و نتایج پژوهش (کارول، هاتون، فارست، مک‌کارتی و اوکانر، ۲۰۲۰) مبتنی بر افزایش معنی‌داری در درک خود، رفتارهای اجتماعی مثبت، کاهش رفتارهای مشکل‌زا، پذیرش همسالان و پیشرفت تحصیلی و پژوهش (استانگ و ولز، ۲۰۲۱) مبتنی بر نگرش مثبت‌تر به مدرسه، مسئولیت‌پذیری بیشتر و کاهش میزان رفتارهای منفی (ترک کلاس، برخورد خشن، پرخاشگری، عدم انطباق با کلاس، درگیری فیزیکی و کلمات ناروا) و پژوهش (گلستانه و بهزادی، ۱۳۹۸) (جوانمرد، رجایی و خسروپور، ۱۳۹۸) مبنی بر اثرات روان‌درمانی مثبت‌نگر بر شناخت توانایی خود و دیگران و مدیریت هیجان‌های منفی و کاهش ناسازگاری و افزایش بهزیستی و سرزندگی و پژوهش

خردمند (۱۴۰۰) تأثیر معنی‌دار خوش‌بینی بر سلامت روان و پژوهش سر‌آبادانی (۱۳۹۹) تأثیر ذهن‌آگاهی و مدیریت خشم بر کنترل اضطراب، افسردگی و خشم مطابقت داشت. در تبیین یافته حاضر می‌توان گفت که مطابق با نتایج پژوهش (پارهومنکو، ۲۰۱۴) تقویت و یادگیری آموزش شایستگی اجتماعی هیجانی موجب تقویت تغییر نگرش‌ها، ارزش‌ها، رفتار و ارتقاء سطح عزت‌نفس، تعاملات اجتماعی، همدلی، حل تعارضات و تصمیم‌گیری مناسب می‌شود که این تغییرات به نوبه خود منجر به رفتارهای مثبت و سازنده در حوزه تعاملات اجتماعی عاطفی می‌شود (لو، اسمیل کووتسکی، کوک، دیس فوس، ۲۰۱۹). مطالعات طولی نشان داد مزایای مهارت‌های اجتماعی عاطفی تا پانزده سال بعد از آموزش‌ها تداوم داشته است. با توجه به نتایج حاصل از پژوهش حاضر که به تأثیر معنادار آموزش شایستگی اجتماعی عاطفی بر مهارت‌های اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان دلالت داشت. می‌توان نتیجه‌گیری کرد: به‌منظور ارتقاء خودآگاهی، مدیریت خود، آگاهی اجتماعی و مدیریت اجتماعی می‌توان از آموزش شایستگی‌های اجتماعی عاطفی به روش کسل بهره‌مند شد. نتایج پژوهش حاضر مانند هر پژوهشی دیگر با محدودیت‌هایی نظیر محدود بودن نتایج به منطقه جغرافیایی خاص، سن، جنسیت، عدم حضور فیزیکی دانش‌آموزان در مدارس باتوجه‌به شرایط بیماری همه‌گیر کرونا، آموزش‌های مجازی، مشکلات اینترنت، فضای مجازی، عدم علاقه به مشارکت در فضای مجازی، وقفه در انتقال پیام‌ها، عدم گواه متغیرهایی همچون بررسی وضعیت هوشی، اقتصادی و اجتماعی مواجه بود. محدودیت دیگر این پژوهش، مقطعی بودن آن است که موجب می‌گردد روابط علی از آن استنباط نگردد. یادگیری عاطفی از طریق یک پرسش‌نامه خودگزارشی اندازه‌گیری شد. نتایج خودگزارشی ممکن است با مطلوبیت اجتماعی و توانایی خودارزیابی دانش‌آموزان مخدوش شود. پیشنهاد می‌شود نظیر این پژوهش در کلاس‌های حضوری و ارتباط چهره‌به‌چهره معلم در تمام پایه‌ها با دانش‌آموز انجام شود. همچنین در جامعه آماری با جنسیت و مناطق دیگر هم صورت پذیرد تا منجر به تعمیم‌یافته‌ها شود. در پژوهش‌های بعدی به بررسی تأثیر این آموزش‌ها بر عملکرد تحصیلی، شغلی پرداخته شود. باتوجه‌به یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر توصیه می‌شود این روش درمانی در کلینیک‌های روان‌شناسی، مراکز مشاوره، خدمات روان‌شناختی مراکز اصلاح رفتار برای بهبود کارکردهای رفتاری، هیجانی و اجتماعی بکار گرفته شود. همچنین

می‌توان برای بررسی بیشتر، مطالعه طولی صورت گیرد. برای افزایش دقت داده‌ها از کانال‌های دیگر مانند والدین نیز برای تکمیل پرسش‌نامه استفاده شود.

موازین اخلاقی

در این پژوهش موازین اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و رازداری رعایت شد. به والدین و معلمان اطمینان داده شد که اطلاعات محرمانه می‌ماند و این امر نیز کاملاً رعایت شد.

سپاسگزاری

لازم است از مسئولان محترم اداره کل، ناحیه یک و دو آموزش و پرورش و مدرسه ادب زندگی شهر قزوین و نیز شکیبایی و همکاری تمامی دانش‌آموزان، والدین و معلمان شرکت‌کننده در پژوهش حاضر تقدیر و سپاسگزاری شود.

مشارکت نویسندگان

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه دکتر ۱۶۲۲۷۶۸۶۷ (کد رهگیری) نویسنده اول در رشته روان‌شناسی تربیتی با راهنمایی دکتر حسن عشایری و دکتر سیف‌الله رحمانی و مشاوره دکتر هوشنگ جدیدی است. همه نویسندگان این مقاله نقش یکسانی در گردآوری، طراحی، مفهوم‌سازی، روش‌شناسی، داده‌ها، تحلیل آماری داده‌ها، پیش‌نویس، ویراستاری و نهایی‌سازی نوشته داشتند.

تعارض منافع: بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

منابع

- برندک، معصومه؛ و حمیدی، منصور علی. (۱۳۸۶). مهارت‌آموزی در زمینه عاطفی اجتماعی در راستای بهبود کارکردهای شناختی: طراحی و آزمایش یک دوره آموزشی برای افزایش هوش عاطفی. *تعلیم و تربیت*، ۲۳(۴) (مسلسل ۹۲)، ۲۹-۵۲. [پیوند]
- جوانمرد، جواد؛ رجایی، علیرضا؛ و خسرو پور، فرشید. (۱۳۹۸). اثربخشی روان‌درمانی مثبت‌نگر گروهی بر سازگاری اجتماعی، عاطفی و آموزشی دانش‌آموزان پسر ناسازگار متوسطه اول. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*. ۱۳(۲) (پیاپی ۵۰) ۲۰۹-۲۲۷. [پیوند]
- خردمند، محدثه؛ زادافشار، سارا؛ عباسخانیان دونلو، فهیمه؛ و یزدخواستی، فریبا. (۱۴۰۰). تأثیر خوش‌بینی بر سلامت روان و رشد پس از آسیب پرستاران بخش کرونایی با میانجیگری تاب‌آوری و تنظیم شناختی هیجان. *مجله روان‌شناسی کاربردی*. دوره ۱۵، شماره ۴، پیاپی ۶۰، ص ۳۳-۵۰. [پیوند]

دلاور، علی. (۱۳۸۹). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. ویرایش، ۳۲، ۴. ۵۵۸. [پیوند]
آبادانی، الهه؛ مروتی، ذکر الله؛ و یوسفی افراشته، مجید. (۱۳۹۹). تأثیر ذهن‌آگاهی و مدیریت خشم
بر گواه اضطراب، افسردگی و خشم. *مجله روان‌شناسی کاربردی*. دوره ۱۱ شماره ۲: ۱۰۱-۱۲۰.
[پیوند]

صدری، اسماعیل؛ و اسماعیلی قاضی ولوئی، فریبا. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی
هیجانی بر تنظیم شناختی هیجان و مهارت‌های اجتماعی کودکان دارای اختلال یادگیری خاص.
مجله ناتوانی‌های یادگیری. دوره ۵ شماره ۴ پیاپی: (۱۹) ۸۶-۵۹. [پیوند]

عریضی سامانی، سیدحمید رضا؛ و یزدخواستی، فریبا. (۱۳۹۰). هنجاریابی سه نسخه کودک، پدر/
مادر و معلم سیاهه رفتار کودک در شهر اصفهان. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*. شماره
۱ (پیاپی ۶۴): ۶۰ تا - ۱۷۰. [پیوند]

گلستانه، سید موسی؛ و بهزادی، علی. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مداخله روان‌شناسی مثبت بر
افزایش بهزیستی، سرزندگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *فصلنامه روان‌شناسی
کاربردی*. تابستان دوره ۱۳، شماره ۲ (۵۰)، ۱۸۷-۲۰۸. [پیوند]

میرزایی، حمزه؛ و حیدری، بتول. (۱۳۹۴). تأثیر مهارت‌های اجتماعی بر پیشرفت تحصیلی در دانش-
آموزان مقطع ابتدایی ناشنوا و نابینا. شهرستان لردگان. کنفرانس بین‌المللی رویکردهای نوین در
علوم‌انسانی دوره ۲. [پیوند]

مینایی، اصغر. (۱۳۸۵). انطباق و هنجاریابی سیاهه رفتاری کودک آخنباخ، پرسشنامه خودسنجی و
فرم گزارش معلم کودکان/استثنایی، دوره ۶، شماره ۱ (پیاپی ۱۹): ۵۲۹-۵۵۸. [پیوند]

Reference

Belfield, C; Bowden, B; Klapp, A; Levin, H; Shand, R; & Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. NY: *Journal of Benefit-Cost Analysis* , Volume 6 , Issue 3 , Fall 2015, pp. 508 – 544.

[Link]

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss*. Vintage/Ebury. [Link]

Carroll, A; Houghton, S; Forrest, K; McCarthy, M; & Sanders-O'Connor, E. (2020). Who benefits most? Predicting the effectiveness of a social and emotional learning intervention according to children's emotional and behavioural difficulties: *SAGE Journal*, 41(3), 197–217. <https://doi.org/10.1177/0143034319898741>. [link]

CASEL. (2020). What is SEL? Casel.org. [link]

Cefai, C; Camilleri, L. (2011). *Building resilience in children. Risk and promotive factors amongst Maltese primary school children*. Malta:

EuroCentre for Educational Resilience and Socio-Emotional Health, University of Malta [link]

Cefai, C; & Cooper, P. (2009). *Promoting emotional education: Engaging children and young people with social, emotional and behavioural difficulties*. Jessica Kingsley Publishers.[link]

Cefai, V. Cavioni (2014). *Social and Emotional Education in Primary School*, New York: Springer Science + Business MediaCefai, V. Cavioni, Social and Emotional Education in Primary School, [link]

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). CASELGuide. Effective social and emotional learning programs preschool and elementary school edition. SEL.org/guide. Accessed 30 Dec 2012. [link]

CASEL. (2020). What Is the CASEL Framework? - CASEL. [link]

Davis, Judi,(2011). "Evaluating a social skills training protocol in a private setting: Outcomes and issues" (2011).UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones [Link]

DeRosier, M. E. (2004). Building Relationships and Combating Bullying: Effectiveness of a School-Based Social Skills Group Intervention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 21-31. [Link]

Durlak, J. A; & Dupre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*,41(3-4).327–350 [link]

Durlak, J. A; Weissberg, R. P; Dymnicki, A. B; Taylor, R. D; & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 474–501. [Link]

Greenberg, M. T; Domitrovich, C. E; Weissberg, R. P; & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *Future of Children*, 27(1), 13–32. [Link]

Knight, M. (2021). *Social Emotional Learning as a Universal Upstream Approach to Youth Suicide Prevention: A Secondary Data Analysis of a Prevention Program Evaluation*. Doctor of Philosophy .University of Nevada, Las Vegas (UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones. [Link]

Low, S; Smolkowski, K; Cook, C; & Desfosses, D. (2019). Two-year impact of a universal social-emotional learning curriculum: Group differences from developmentally sensitive trends over time.

- Developmental Psychology*, 55(2), 415–433.
<https://doi.org/10.1037/DEV0000621>. [Link]
- Maslow, A. (1971). *The further reaches of human nature*. London: Penguin. [Link]
- Minney, D; Garcia, J; Altobelli, J; Perez-Brena, N; & Blunk, E. (2019). Social-Emotional Learning and Evaluation in AftSchool Care: A Working Model. *Journal of Youth Development*14 (3), pp. 130-145. [Link]
- Oberle, E; Domitrovich, C. E; Meyers, D. C; & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277–297. [Link]
- Parhomenko, K. (2014). Diagnostic methods of socio–emotional competence in children. *Procedia SocialBehavior Science*, 146, 329-333. [Link]
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. [Link]
- Sheridan, S. M; Smith, T. E; Moorman Kim, E; Beretvas, S. N; & Park, S. (2019). A Meta-Analysis of Family-School Interventions and Children’s Social-Emotional Functioning: Moderators and Components of Efficacy: *Review of Educational Research (RER)*, 89(2), 296–33. [Link]
- Stang, L; & Wells, A. (2021). The Effects of Social-Emotional Learning Strategies on Promoting Positive Behavior on Elementary Students. Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository website. <https://sophia.stkate.edu/maed/423>. [Link]
- Taylor, R. D; Oberle, E; Durlak, J. A; & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/CDEV.12864> [Link]
- Weissberg, R. P; Durlak, J. A; Domitrovich, C. E; & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press. [link]
- Yang, C; Bear, G. G; & May, H. (2018). Multilevel Associations between School-Wide Social-Emotional Learning Approach and Student Engagement across Elementary, Middle, and High Schools. *School Psychology Review*, 47(1), 45–61. [link]

نمونه چک‌لیست سنجش معلمان (برگرفته از استاندارد و معیارهای یادگیری اجتماعی عاطفی، ASD، 2012) ۱ تا این زمان به این شناخت نرسیدم: ۲) هیچ پیشرفتی نداشته است ۳) پیشرفت کمی داشته است ۴) به سمت حرفه‌ای شدن پیش می‌رود ۵) در این کار مهارت دارد ۶) بر این کار تسلط دارد.

۱	۲	۳	۴	۵	۶	خودآگاهی
						دانش آموز نشان می‌دهد از احساساتش آگاهی دارد
						دانش آموز نشان می‌دهد از ویژگی‌های شخصی‌اش آگاهی دارد
						دانش آموز حس معنا و هدف را نشان می‌دهد.
						دانش آموز حس نمایندگی و خودمختاری کاملاً بنیادی را نشان می‌دهد
						دانش آموز احساس اعتماد به نفس و خودکارآمدی کاملاً بنیادی را نشان می‌دهد
						دانش آموز نشان می‌دهد از حقوق خود و از چگونگی دفاع از آن‌ها آگاهی دارد
						دانش آموز آگاهی از حمایت‌های خارجی خود را نشان می‌دهد.
						دانش آموز نسبت به خود به‌عنوان یادگیرنده و به‌طور کلی نسبت به زندگی خوش‌بین است.
						خودمدیریتی
						دانش آموز نشان می‌دهد توانایی مدیریت احساسات خود را به‌طور سازنده دارد.
						دانش آموز توانایی درک و لذت بردن از احساسات مثبت را نشان می‌دهد.
						دانش آموز از مهارت‌های تصمیم‌گیری مؤثر استفاده می‌کند.
						دانش آموز مهارت‌های خوب و اخلاقانه حل مسئله را نشان می‌دهد.
						دانش آموز توانایی تعیین و دستیابی به اهداف را نشان می‌دهد.
						دانش آموز نشان می‌دهد که توانایی استقامت و بهبودی در برابر عقب‌نشینی‌ها را دارد.
						دانش آموز مهارت‌های تفکر انتقادی و اخلاقانه را نشان می‌دهد
						دانش آموز توجه و آگاهی متمرکز را نشان می‌دهد.
						دانش آموز نشان می‌دهد توانایی درگیر شدن در گفتگو مثبت با خود را دارد.
						دانش آموز از طریق نقاط قوت خود به‌طور فعال در کارهای اجتماعی و مدرسه‌ای شرکت می‌کند.
						آگاهی اجتماعی
						دانش آموز نشان می‌دهد از احساسات و دیدگاه‌های دیگران آگاهی دارد.
						دانش آموز توجه و مراقبت از دیگران و تمایل به کمک مثبت به جامعه را نشان می‌دهد.
						دانش آموز نشان می‌دهد از موضوعات فرهنگی و احترام به کرامت و تفاوت‌های انسانی آگاهی دارد.

									دانش آموز می تواند نشانه های اجتماعی را بخواند.
									دانش آموز جستجوی و استفاده مناسب از خانواده، مدرسه و منابع جامعه را به روش های مناسب سن نشان می دهد.
									دانش آموز نشان می دهد قدرشناس است و از محیط فیزیکی مراقبت می کند.
									مدیریت اجتماعی
									دانش آموز از ارتباطات مثبت و مهارت های اجتماعی برای تعامل مؤثر با دیگران استفاده می کند
									دانش آموز روابط سازنده و مراقبتی ایجاد می کند.
									دانش آموز می آموزد و با همسالان همکاری می کنند.
									دانش آموز توانایی پیشگیری و حل تعارضات بین فردی را به روش های سازنده نشان می دهد.
									دانش آموز رفتار اخلاقی را در تعامل با دیگران نشان می دهد.
									دانش آموز تصمیم گیری مسئولانه را در زمینه های مختلف نشان می دهد.

نمونه چک لیست سنجش دانش آموزان (برگرفته از استانداردها و معیارهای یادگیری اجتماعی

عاطفی، ASD 2012) ۱) من در این مهارت ضعیف هستم ۲) من در این مهارت خیلی خوب نیستم ۳) من این مهارت را خوب بلدم ۴) من این مهارت را خیلی خوب بلدم

۱	۲	۳	۴	خودآگاهی
				من قادر هستم احساسم را شناسایی و با آن ارتباط برقرار کنم
				من از آنچه دوست دارم و دوست ندارم و از نقاط قوت و چالش های خودآگاه هستم
				من می دانم که می خواهم چه کاری انجام دهم و چطور آن را در زندگی به دست آورم و چگونه می توانم برای آن تلاش کنم.
				من از آنچه می توانم انجام دهم و برای رسیدن به آن چه باید انجام دهم آگاه هستم
				من به خودم و توانایی هایم در یادگیری و سایر فعالیت ها اطمینان دارم
				من از حقوق خود به عنوان یک فرد و چگونگی دفاع از آنها آگاه هستم.
				من می دانم که از کجا می توانم کمک و پشتیبانی پیدا کنم.
				من خوش بین هستم که یاد خواهم گرفت و به موفقیت خواهم رسید و هر مشکلی به فرصت تبدیل خواهد شد.
				خودمدیریتی
				من می توانم احساسات خود را به درستی بیان کنم.
				من می توانم از احساسات مثبتی مانند خوشبختی، رضایت و هیجان لذت ببرم.
				می توانم تصمیمات مناسبی بگیرم.
				من می توانم مشکلاتی را که با آن روبرو هستم حل کنم

				من می‌توانم اهدافی را تعیین کنم و به موفقیت آنها دست پیدا کنم.
				من قادر هستم در برابر مشکلات و سختی‌ها ادامه دهم.
				من می‌توانم فکر کنم و در مورد تفکر و یادگیری خود تأمل کنم.
				می‌توانم توجه خود را به افکار، احساسات و حرکت کنونی خود معطوف کنم
				می‌توانم از فکر مفیدی برای کنار آمدن با حوادث و احساسات منفی استفاده کنم.
				من می‌توانم با استفاده از نقاط قوت خود به کارهای مدرسه‌ای و اجتماعی بپردازم.
				آگاهی اجتماعی
				من از احساسات و عقاید دیگران آگاه هستم.
				من به دیگران اهمیت می‌دهم و سهم خودم را برای بهتر شدن جامعه مدرسه‌ام انجام می‌دهم
				من به تفاوت‌های فردی دیگران اهمیت می‌دهم و به آنها احترام می‌گذارم
				من از چگونگی درک دیگران و چگونگی درک آنها از خودم آگاه هستم
				من از منابع خانواده، مدرسه و جامعه اطلاع کافی دارم و از آنها استفاده می‌کنم.
				من به محیط فیزیکی اهمیت می‌دهم.
				مدیریت اجتماعی
				من با دیگران تعامل مناسب دارم.
				من روی داشتن روابط مثبت و دلسوز کار خواهم کرد.
				در یادگیری و فعالیت‌های اجتماعی با دیگران همکاری خواهم کرد.
				من یاد خواهم گرفت که منازعات را از راه‌های سازنده گواه کنم.
				من به روشی صادقانه و مسئولانه با دیگران رفتار خواهم کرد.
				هنگام تصمیم‌گیری، نیازها و حقوق دیگران را در نظر خواهم گرفت.