



بررسی روایی و اعتبار پرسشنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران

The Reability and Validity of the Socio-Emotional Learning Questionnaire in Adolescent Girls Secondary School in Tehran

Parisa Farnoodian

Khadijeh Abolmaali

Kianoosh Hashemian

پریسا فرنودیان*

خدیجه ابوالمعالی**

کیانوش هاشمیان***

Abstract

Socio-emotional learning refers to a construct that encompasses one's ability in self-awareness. Socio-emotional learning at school acts as a reassuring approach that promotes social and emotional competencies for students. The present study aimed to investigate the validity and reliability of the Social-Emotional Learning Questionnaire. The research method in this study is correlational and confirmatory factor analysis. The study population consisted of all female secondary school students in Tehran. In this study, multi-stage cluster sampling was used. Socio-Emotional Learning Questionnaire (SEL), a 25-item questionnaire based on the developed Caswell theoretical model, was administered to all participants. Exploratory and confirmatory factor analysis were used to analyze the data. Confirmatory factor analysis showed that all items in the questionnaire had a good factor load, but the fit indices were not favorable, so the model was modified. The incremental fit index (IFI) values, the adaptive fit index (CFI) and the root mean square error of approximation error (RMSEA), were 0.943, 0.943, 0.051; respectively, which indicates that the model fits well with the data. Based on exploratory factor analysis, five significant and coherent factors were identified: self-awareness, self-management, social awareness, communication management, decision-making responsibility. Overall, the extracted factors accounted for 69% of the total variance of the test. Internal consistency of the identified factors and the total score of the questionnaire were acceptable and acceptable.

Keywords: Socio-Emotional Learning, Reability, Validity

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی روایی و اعتبار پرسشنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی بود. روش پژوهش این مطالعه، همبستگی و از نوع تحلیل عاملی تأییدی است. جامعه مورد مطالعه کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران بودند. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. در این مطالعه از پرسشنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی (SEL) که مجموعه‌ای از ۲۵ آیتم براساس مدل نظری توسعه‌یافته کسل، استفاده گردید. به‌منظور تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از روش تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی استفاده شد. در تحلیل عامل تأییدی نشان داده شد که همه ماده‌های پرسشنامه از بارعاملی مناسبی برخوردارند، اما شاخص‌های برازش مدل مطلوب نبودند؛ بنابراین مدل اصلاح گردید. مقادیر شاخص برازندگی افزایشی (IFI) برابر با ۰/۹۴۳ و شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر ۰/۹۴۳ و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۰۵۱ می‌باشد که نشان‌دهنده برازش مناسب مدل با داده‌هاست. براساس تحلیل عامل اکتشافی پنج‌عامل منسجم و معنادار خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مدیریت ارتباطات، مسؤولیت تصمیم‌گیری استخراج شد. در مجموع عامل‌های استخراج گردیده، توانستند ۶۹ درصد از واریانس کل آزمون را تبیین کنند. همسانی‌درونی عامل‌های شناسایی شده و نمره کل پرسشنامه در حد مطلوب و قابل‌قبول بود.

واژه‌های کلیدی: یادگیری اجتماعی - هیجانی، روایی و پایایی

*دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، تهران، ایران

**نویسنده مسؤول: دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، تهران، ایران

***دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، تهران، ایران

مقدمه

در سال‌های اخیر، یادگیری اجتماعی - هیجانی^۱ (SEL)، به‌عنوان یک عنصر اصلی در آموزش پایه، توجه پژوهشگران زیادی را به‌خود جلب کرده است. یادگیری اجتماعی - هیجانی، روندی است که طی آن کودکان و بزرگسالان مهارت و دانش لازم را برای عملکرد مؤثر در موقعیت‌های مختلف اجتماعی کسب می‌کنند. یادگیری اجتماعی - هیجانی، پنج شایستگی اصلی کسب مهارت‌ها به‌منظور تشخیص و مدیریت هیجانات، ایجاد توجه نسبت به دیگران، گرفتن تصمیمات مسؤولانه، ایجاد روابط مثبت و مدیریت مؤثر موقعیت‌های چالش‌انگیز را در بردارد. طبق مدل وی یادگیری اجتماعی - هیجانی، مجموعه‌ای از مهارت‌ها شامل شناخت و مدیریت احساسات، مراقب دیگران بودن، ایجاد روابط مثبت، تصمیم‌گیری‌های مسؤولانه و رفتارهای چالش‌انگیز سازنده و اخلاقی است. مدل وی مهارت‌های اجتماعی - هیجانی را در دو سطح مشاهده می‌کند: سطح درون‌فردی (درک و تنظیم احساسات خود) و بین‌فردی (ارتباط با دیگران، درک احساسات دیگران و مهارت تصمیم‌گیری)، (کولهو، سوسا و فیگورا، ۲۰۱۴). یادگیری اجتماعی - هیجانی در مدرسه، به‌صورت یک رویکرد اطمینان‌بخش عمل می‌کند که منجر به ارتقای شایستگی‌های اجتماعی و عاطفی برای دانش‌آموزان می‌شود (لاوسون، مک کنزی، بکر، سلبی و هاور، ۲۰۱۹).

سه اصل مهم در یادگیری اجتماعی - هیجانی وجود دارد: اول، تغییرات عصبی و فیزیکی مشخص می‌کند که مهارت‌های یادگیری اجتماعی - هیجانی در مراحل تحول و تکامل رشدی مهم هستند (وست، فریک و پیر، ۲۰۱۸). به‌عبارت‌دیگر، مجموعه‌ای از مهارت‌ها در طول زمان گسترش می‌یابند و برخی از مهارت‌های اولیه به‌عنوان پایه‌ای برای مهارت‌های بعدی عمل می‌نمایند. دوم، کودکان با افزایش سن، محیط‌های وسیع‌تر و متنوع‌تر را تجربه می‌کنند و محیط‌های خارج از خانه بر آن‌ها تأثیرگذارتر می‌شوند. در طول سال‌های پیش‌ازدبستان، کودکان بیشتر وقت خود را در خانه با والدین، خواهر و برادر یا در مدرسه با معلمان و همکلاسی‌های خود می‌گذرانند. در دوران کودکی دوم، خانواده کمتر مرکز توجه قرار می‌گیرد؛ زیرا کودکان با معلمان و همکلاسی‌های خود روبه‌رو هستند و زمان بیشتری را با همسالان صرف می‌کنند. سوم، روش مداخله باید با سطح رشد کودک مناسب باشد. در سنین پیش‌دبستانی، برنامه‌های مبتنی بر بازی به‌نظر می‌رسد که بیشترین تأثیر را دارند. در دوران کودکی دوم، آموزش با فعالیت‌های مبتنی بر کلاس درس برای رشد مهارت‌های اجتماعی و هیجانی به‌نظر می‌رسد، بهترین روش است. در نوجوانی، مداخله باید دیدگاه نوجوانان و نیاز به استقلال و احترام آنان و انتقال به دوره بزرگسالی را در نظر بگیرد (لوب، تیپتون و واگنر، ۲۰۱۶).

چندین چارچوب برای یادگیری اجتماعی - هیجانی پیشنهاد شده است که هر کدام مؤلفه‌های مختلفی مانند فرهنگ مدرسه، جو کلاس درس و مهارت‌های آموزشی معلمان را مشخص می‌کنند که یادگیری اجتماعی هیجانی را تحت‌تأثیر قرار می‌دهند (ماهونی، دورلاک و ویسبرگ، ۲۰۱۸). هر چارچوب فعالیت‌های دانش‌آموزان مانند پیشرفت تحصیلی و بهبود مهارت‌های اجتماعی - هیجانی را مشخص می‌نماید. بسیاری از این چارچوب‌ها، سه مؤلفه متمایز و مرتبط با یکدیگر دارند که هر چارچوب باید هر سه مؤلفه را در برگیرد: الف) زمینه یادگیری: برای مؤثر بودن و پرورش مهارت‌های یادگیری اجتماعی - هیجانی، باید در یک محیط امن، مراقبتی، حمایتی،

مشارکتی و به‌خوبی مدیریت شود؛ یعنی محیطی که از رشد دانش‌آموزان پشتیبانی کند و به آن‌ها مهارت‌هایی را بیاموزد که تمرین می‌نمایند (الین و مرریت، ۲۰۱۲)؛ (ب) دانش‌آموزان: مداخله یادگیری اجتماعی- هیجانی شامل فرایندهایی است که دانش‌آموزان طی آن باید به‌طور مؤثر دانش، نگرش و مهارت‌هایی برای درک و مدیریت احساسات خود و نشان‌دادن همدلی با دیگران، ایجاد و دستیابی به اهداف مثبت، ایجاد و حفظ روابط مثبت و توانایی گرفتن تصمیمات مسؤولانه را باید به‌دست آورند (ویسبرگ و الیاس، ۲۰۱۵) و (د) معلمان: شایستگی و سلامت اجتماعی- عاطفی معلمان به‌شدت بر زمینه یادگیری و بروز یادگیری اجتماعی- هیجانی به کلاس‌های درس و مدارس تأثیر می‌گذارد (جونز، بوفارد و ویسبور، ۲۰۱۳).

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که یادگیری اجتماعی- هیجانی، عاملی برای اتفاقات مهم زندگی مانند موفقیت در مدرسه، ورود به دانشگاه و موقعیت‌های شغلی مناسب است. همچنین، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که یادگیری اجتماعی- هیجانی در مدارس قابل آموزش و رشد می‌باشد تا دانش‌آموزان توانایی خود را برای به‌کاربردن فکر، احساس و رفتار برای دستیابی به نتایج مثبت در مدرسه و زندگی افزایش دهند و موجب بالا رفتن پیشرفت تحصیلی می‌شود (جوزف، دورلاک و همکاران، ۲۰۱۶؛ بریدگلد، بروس و هاری هاران، ۲۰۱۳). رشد یادگیری اجتماعی- هیجانی، موجب بهبود توانایی خودمدیریتی و خودتنظیمی در یادگیرندگان می‌گردد. از این‌رو، طراحان برنامه‌های درمانی علاقه‌مند به طراحی مداخله با هدف رشد شایستگی اجتماعی- هیجانی می‌باشند (ویلسون، گادفرسان و ناچاکا، ۲۰۰۱؛ زینس، ویسبرگ، ونگ و والبرک، ۲۰۰۴).

بر اساس نتایج یک فراتحلیل که روی بیشتر از ۲۰۰ ارزشیابی یادگیری اجتماعی- هیجانی انجام شده و دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار می‌داد؛ این نتیجه به‌دست آمد که علاوه بر فواید مثبت توانایی اجتماعی- هیجانی، موفقیت تحصیلی دانش‌آموزانی که در برنامه یادگیری اجتماعی- هیجانی شرکت کرده بودند، رشد قابل‌ملاحظه‌ای داشته است (دورلاک، ویزبرگ، دیمینکی، تایلر و اسپلینگر، ۲۰۱۱). دانش‌آموزانی که از خودآگاهی و اعتمادبه‌نفس بیشتری نسبت به توانایی‌های یادگیری نشان دادند، در اجرای تکالیف خود عملکرد بهتری داشتند، استرس خود را بهتر مدیریت کرده و کارهای خود را به نحو مؤثرتری سازمان‌دهی می‌نمایند. همچنین، دانش‌آموزانی که تصمیمات درست درباره نحوه یادگیری‌شان گرفته بودند، دارای مهارت‌های ارتباطی بهتری برای غلبه بر مشکلات در حل مسائل هستند (زینس و الیاس، ۲۰۰۶). از این‌رو، مدیریت بهتر هیجان‌ها، در کنار توانایی معاشرت با دیگران در موقعیت‌های گوناگون، تأثیر به‌سزایی بر زندگی شخصی و تحصیلی فرد دارد (هامفری و همکاران، ۲۰۱۱).

از پرسشنامه‌های مشابه در زمینه سنجش یادگیری اجتماعی- هیجانی، می‌توان به پرسشنامه خودآگاهی هیجانی^۱ (SRIS)، پرسشنامه هوش اجتماعی ترومسو^۲ (TSIS) و پرسشنامه خودآگاهی^۳ (CSAS) اشاره کرد. جنبه نوآوری این پژوهش در این است که به‌جای آن‌که یادگیری اجتماعی و یادگیری هیجانی را در پرسشنامه‌ای جداگانه بررسی قرار دهد، تمامی سازه‌ها را به‌عنوان سازه‌ای واحد می‌سنجد. سنجش همزمان این

-
1. Self-Reflection and Insight Scale (SRIS)
 2. Tromso Social Intelligence Scale (TSIS)
 3. Cooper Self-Awareness Scale (CSAS)

متغیرها در یک پرسشنامه واحد، باعث صرفه‌جویی در زمان و هزینه می‌شود و همکاری و دقت نظر بیشتر آزمودنی‌ها را به همراه دارد. واضح است که با بهبود عملکرد معلمان در کلاس درس و بالابردن توانایی آن‌ها در بهبود یادگیری اجتماعی - هیجانی در دانش‌آموزان خود، می‌توان به ایجاد شایستگی‌های عاطفی - اجتماعی و احساسی دانش‌آموزان کمک بهینه نمود. از این رو، با توجه به اهمیت اندازه‌گیری یادگیری اجتماعی - هیجانی و نیاز به ابزاری مناسب جهت اندازه‌گیری این متغیر در مدارس، پژوهشگر بر آن شد تا در پژوهشی به بررسی روایی و پایایی پرسشنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی بپردازد. همچنین، این پژوهش با هدف رسیدن به ابزاری مناسب در جامعه دانش‌آموزان ایرانی و ایجاد بستری مناسب برای انجام دادن پژوهش روی این سازه انجام شده است.

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

روش پژوهش مطالعه حاضر، از نوع توصیفی - همبستگی است. جامعه مورد مطالعه تمامی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه مدارس دولتی شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ در مدارس این شهر مشغول به تحصیل بودند. در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ تعداد دانش‌آموزان دختر در دوره متوسطه دوم ۱/۵۸۳/۳۴۳ نفر بود. روش نمونه‌گیری در پژوهش حاضر، خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود؛ بدین صورت که ابتدا شهر تهران از لحاظ جغرافیایی به چهار حوزه (شمال، شرق، جنوب و غرب) تقسیم گردید. سپس از هر حوزه، دو منطقه به طور تصادفی انتخاب و از هر منطقه چهار مدرسه دخترانه دوره دوم متوسطه به طور تصادفی انتخاب شدند. در نهایت، از هر مدرسه تعدادی دانش‌آموز به تصادف انتخاب گردیدند و با توضیح هدف پژوهش، جلب رضایت ایشان و اطمینان دادن به آن‌ها مبنی بر محرمانه‌بودن پاسخ‌های شان، پرسش‌نامه‌های پژوهش در اختیار آن‌ها قرار داده شد. گرچه هیچ روش روشنی برای تعیین حجم نمونه در SEM وجود ندارد؛ با وجود این، تمام صاحب‌نظران حوزه SEM با این ایده موافق‌اند که یک نمونه با حجم بزرگتر بهتر از نمونه‌های با حجم کوچک می‌تواند پژوهشگر را در برآورد و تفسیر یافته‌های SEM کمک کند؛ به این خاطر که نمونه‌های با حجم بزرگتر در مقایسه با نمونه‌های با حجم کوچکتر خطای نمونه‌برداری کمتری ایجاد می‌نمایند (شوماخر و لوماکس، ۲۰۰۴). برخی از پژوهشگران، حداقل حجم نمونه را ۱۰۰ در نظر می‌گیرند و حجم نمونه ۲۰۰ یا بالاتر را مطلوب توصیف می‌کنند (مایر، گامست و گوارینو، ۲۰۰۶). در سال‌های اخیر، روش نسبت آزمودنی به پارامترهای برآورد شده به وسعت در بین پژوهشگران SEM مورد استفاده قرار گرفته است. براساس این روش نسبت ۵:۱ آزمودنی‌ها به پارامترهای برآورد شده، حجم نمونه کوچک، نسبت ۱۰:۱ حجم نمونه مناسب و نسبت ۲۰:۱ حجم نمونه مطلوب را به وجود می‌آورد.

استیون^۱ (۱۹۹۶؛ به نقل از مایر، گامست و گوارینو، ۲۰۰۶) نسبت ۱۵ آزمودنی به ازای هر متغیر مشاهده شده و میشل^۲ (۱۹۹۳؛ به نقل از مایر، گامست و گوارینو، ۲۰۰۶) نسبت ۱۰ تا ۲۰ آزمودنی به ازای هر متغیر

1. Stiven, A.
2. Michel, P.

مشاهده گردیده را توصیه می‌کنند؛ بنابراین برای تعیین حجم نمونه، با توجه به توصیه صاحب‌نظران حوزه SEM و تعداد پارامترها در مدل پژوهش حاضر (تعداد متغیرهای مشاهده‌شده، مسیرها، خطای درون‌زاد، خطای برون‌زاد و کوواریانس) که در مجموع شامل ۵۵ پارامتر است، به ازای هر پارامتر بین ۵ تا ۳۵ برابر آن آزمودنی انتخاب خواهد شد (بنتلر، ۲۰۰۴). در این مطالعه، به ازای هر پارامتر هشت برابر آزمودنی انتخاب می‌شود. در نتیجه، حجم نمونه آماری با بیش برآورد شامل ۴۸۵ نفر دانش‌آموز برآورد می‌گردد (ایزانلو، دهقانی و حبیبی عسگرآباد، ۱۳۹۳). لازم به‌ذکر است که شش پرسشنامه به‌دلیل ناکامل بودن و ۱۰ پرسشنامه به‌دلیل پرت بودن داده‌های آن‌ها، از تحلیل نهایی کنار گذاشته شد.

ابزار سنجش

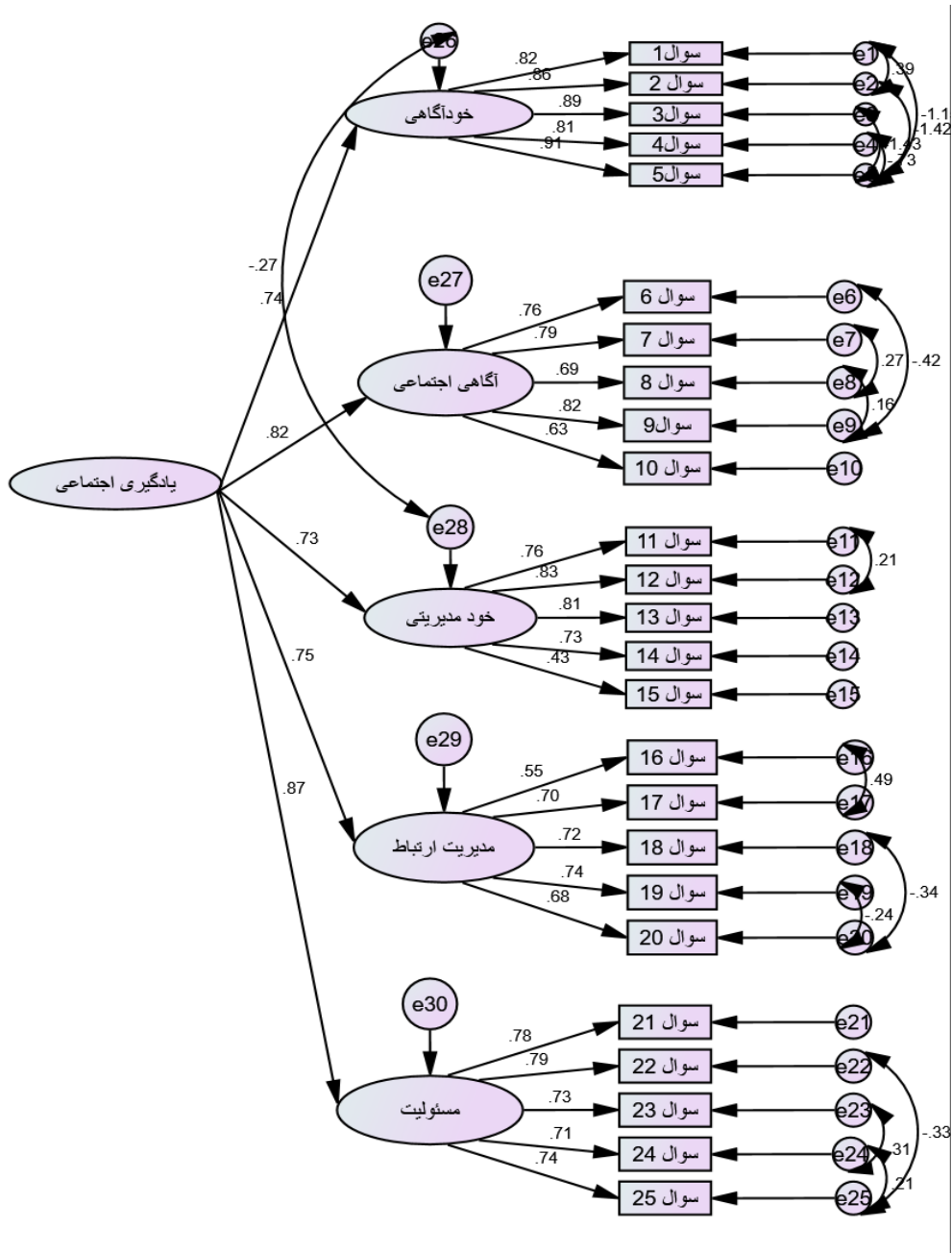
پرسشنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی^۱ (SELS): این پرسشنامه مجموعه‌ای از ۲۵ آیتم براساس مدل نظری توسعه یافته توسط کسل ساخته شد (۲۰۰۸). طراحی برای ورود به پنج جنبه یادگیری هیجانی-اجتماعی می‌باشد. ژو و ایی (۲۰۱۲) روایی این پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی مرتبه اول مورد تأیید قرار داده است. نتایج آن‌ها نشان داد که همه بارهای عاملی سؤالات هریک از خرده‌مقیاس‌ها بالای ۰/۴۰ است؛ بنابراین سؤالات از بار عاملی مناسبی برخوردار بودند. علاوه‌براین، مقادیر شاخص برازندگی افزایشی (IFI) برابر با ۰/۸۹ و شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر ۰/۸۹ و جذر میانگین مجزورات خطای تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۰۴۸ می‌باشد. همچنین، میزان نسبت مجذور کای به درجه آزادی ($\frac{\chi^2}{df}$) برابر با ۲/۰۴ می‌باشد که نشان از برازندگی مناسب مدل داشته است. آن‌ها پایایی این پرسشنامه را به شیوه آلفای کرونباخ برای ابعاد یادگیری اجتماعی-هیجانی خودآگاهی ۰/۶۲، خودمدیریتی ۰/۷۲، آگاهی اجتماعی ۰/۶۸، مدیریت ارتباطات ۰/۶۲ و مسؤولیت تصمیم‌گیری ۰/۷۲ گزارش شد. پس از ترجمه اولیه پرسشنامه، سؤالات ترجمه‌شده به تأیید متخصصان رسید. نسخه مقدماتی پرسشنامه روی ۳۰ دانش‌آموز که به شیوه در دسترس انتخاب شدند، اجرا گردید و پس از رفع ابهامات پرسشنامه نسخه اصلاح‌شده با پنج خرده‌مقیاس ذکر شده روی نمونه نهایی اجرا گردید.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر، برای محاسبه پایایی پرسشنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی از ضرایب آلفای کرونباخ استفاده شد که برای خرده‌مقیاس‌های خودآگاهی ۰/۸۶، آگاهی اجتماعی ۰/۸۶، خودمدیریتی ۰/۷۰، مدیریت ارتباطات ۰/۷۹ و مسؤولیت تصمیم‌گیری ۰/۸۷ به‌دست آمدند.

ساختار عاملی پرسشنامه یادگیری هیجانی-اجتماعی با استفاده از تحلیل عامل تأییدی بررسی شد. گزارش کامل این فرآیند در ذیل آمده است. با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی و با استفاده از نرم‌افزار مدل‌یابی معادلات ساختاری (AMOS) به بررسی روایی این پرسشنامه پرداخته شده است.

1. Social Emotional Learning Scale (SELS)



نمودار ۲- خروجی AMOS برای تحلیل عامل تأییدی مرتبه اول پرسشنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی

در تحلیل عامل تأییدی نشان داده شد که همه ماده‌های پرسشنامه از بارعاملی مناسبی برخوردارند؛ اما شاخص‌های برازش مدل مطلوب نبودند. بنابراین، برای دستیابی به برازش بهتر اصلاحاتی در مدل صورت گرفت که طی آن خطاهای برخی سؤال‌ها به هم متصل شد.

جدول ۴، شاخص‌های برازش مربوط به مقیاس یادگیری اجتماعی- هیجانی را با استفاده از تحلیل عامل تأییدی مرتبه بعد از متصل کردن خطاهای مشاهده‌شده در نمودار ۲، را نشان می‌دهد.

جدول ۴- شاخص‌های نیکویی برازش پرسشنامه یادگیری اجتماعی- هیجانی در پژوهش حاضر

شاخص‌های برازش ابزار	X^2 (شاخص مجذور خی)	df (درجه آزادی)	x^2/df (نسبت مجذور کای به درجه آزادی)	IFI (شاخص برازندگی افزایشی)	CFI (شاخص برازندگی تطبیقی)	RAMSEA (جذر میانگین مجذورات خطای تقریب)
یادگیری اجتماعی- هیجانی	۶۶۹/۱۱۶	۲۵۰	۲/۶۷۶	۰/۹۴۳	۰/۹۴۳	۰/۰۵۱

شاخص‌های نیکویی برازش مربوط به تحلیل عامل تأییدی در جدول ۴، نشان داده شده است. نتایج مندرج در جدول ۴ نشان می‌دهد، مقادیر شاخص برازندگی افزایشی (IFI) برابر با ۰/۹۴۳ و شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر ۰/۹۴۳ و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۰۵۱ می‌باشد که این امر نشان‌دهنده برازش مناسب مدل با داده‌هاست.

جدول ۵، بارهای عاملی مربوط به سؤال‌های مقیاس یادگیری هیجانی- اجتماعی به تفکیک هر خرده‌مقیاس را با استفاده از تحلیل عامل تأییدی از متصل کردن خطاهای مشاهده‌شده در نمودار ۲ را نشان می‌دهد.

جدول ۵- بارهای عاملی پرسشنامه یادگیری اجتماعی- هیجانی

سؤال	متن سؤال‌ها	بار عاملی
۱	من نسبت به آنچه فکر می‌کنم و انجام می‌دهم، آگاهی دارم.	۰/۸۲
۲	درک می‌کنم که علت انجام دادن کارهایم چیست.	۰/۸۶
۳	من حالت‌ها و احساس‌هایم را درک می‌کنم.	۰/۸۹
۴	زمان‌هایی که حال خوبی ندارم را درک می‌نمایم.	۰/۸۱
۵	عصبانیت افراد را از روی چهره آنان درک می‌کنم.	۰/۹۱
۶	با نگاه کردن به چهره مردم، می‌توانم تشخیص دهم که آن‌ها چه احساسی دارند.	۰/۷۶
۷	بهراحتی می‌توانم احساس‌های خاص افراد را نسبت به یک موضوع درک نمایم.	۰/۷۹
۸	اگر کسی غمگین، عصبانی یا خوشحال باشد، می‌دانم که او به چه چیزی فکر می‌کند.	۰/۶۹
۹	عکس‌العمل دیگران را نسبت به موضوع‌های گوناگون درک می‌نمایم.	۰/۸۲
۱۰	اگر دوستم ناراحت باشد، ایده خیلی خوبی برای کاهش ناراحتی او دارم.	۰/۶۳
۱۱	من می‌توانم در شرایط استرس‌زا آرام باشم.	۰/۷۶

1. Root Mean Squared Error of Approximation

سؤال	متن سؤال‌ها	بارعاملی
۱۲	من آرام هستم و بر اضطرابم در موقعیت‌های جدید و یا مختلف غلبه می‌کنم.	۰/۸۳
۱۳	وقتی که همه چیز اشتباه پیش می‌رود، آرام می‌مانم.	۰/۸۱
۱۴	می‌توانم احساس‌هایم را هنگام اتفاقات بد کنترل نمایم.	۰/۷۳
۱۵	وقتی از کسی عصبانی هستم، قبل از این که با او بحث نمایم، صبر می‌کنم تا عصبانیت‌م کاهش یابد.	۰/۶۶
۱۶	همیشه وقتی ناخواسته باعث ناراحتی دوستم می‌شوم از او عذرخواهی می‌کنم.	۰/۷۲
۱۷	همیشه سعی می‌کنم هنگامی که دوستانم غمگین هستند، مایه تسلی آن‌ها شوم.	۰/۷۰
۱۸	سعی می‌کنم، هنگامی که با دوستم در حال نزاع و مجادله هستیم، از او انتقاد ننمایم.	۰/۷۲
۱۹	اشتباه دوستم را تحمل می‌کنم.	۰/۷۴
۲۰	من بدون این که دیگران را پایین بکشم، روی پای خودم می‌ایستم.	۰/۶۸
۲۱	هنگام تصمیم‌گیری، عواقب اقداماتم را در نظر می‌گیرم.	۰/۷۸
۲۲	من مطمئنم که تصمیم‌هایم با نتایج مثبتی روبه‌رو می‌شود.	۰/۷۹
۲۳	قبل از تصمیم‌گیری در مورد اقدام‌هایم، نقاط قوت و ضعف آن را بررسی مینمایم.	۰/۷۳
۲۴	معیارهایی که انتخاب کرده‌ام را قبل از پیشنهاد می‌سنجم.	۰/۷۱
۲۵	نقاط قوت و ضعف روش‌های مختلف را قبل از تصمیم به استفاده از آن در نظر می‌گیرم.	۰/۷۴

مدیریت ارتباط

مسئولیت

همان‌طور که جدول ۵، نتایج تحلیل عامل تأییدی مقیاس یادگیری اجتماعی - هیجانی را نشان می‌دهد، همه ماده‌ها بارعاملی مناسبی داشته‌اند. بیشترین بارعاملی خرده‌مقیاس خودآگاهی، مربوط به ماده‌های ۵ (۰/۹۱) و کمترین آن، مربوط به ماده ۴ (۰/۸۱) است. همچنین، بیشترین بارعاملی خرده‌مقیاس آگاهی اجتماعی، مربوط به ماده‌های ۹ (۰/۸۲) و کمترین آن، مربوط به ماده ۱۰ (۰/۶۳) می‌باشد. در خرده‌مقیاس خودمدیریتی، بیشترین بارعاملی مربوط به ماده ۱۲ (۰/۸۳) و کمترین آن، متعلق به ماده ۱۵ (۰/۴۳) است. در خرده‌مقیاس مدیریت ارتباط، بیشترین بارعاملی مربوط به ماده ۱۹ (۰/۷۴) و کمترین آن، متعلق به ماده ۱۶ (۰/۵۵) می‌باشد و در آخر در خرده‌مقیاس مسئولیت، بیشترین بارعاملی مربوط به ماده ۲۲ (۰/۷۹) و کمترین آن، متعلق به ماده ۲۴ (۰/۷۱) است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف هنجاریابی پرسشنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه انجام گرفت. براساس تحلیل عامل اکتشافی، پنج‌عامل منسجم و معنادار خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مدیریت ارتباطات، مسئولیت تصمیم‌گیری استخراج شد. در مجموع عامل‌های استخراج شده توانستند ۶۹ درصد از واریانس کل آزمون را تبیین کنند. همسانی درونی عامل‌های شناسایی‌شده و نمره کل پرسشنامه در حد مطلوب و قابل‌قبول بود.

عامل اول، تحت‌عنوان «خودآگاهی» شامل مهارت‌های شناختی و شناسایی نقاط قوت و ضعف خود، احساس‌ها و عواطف و درک این که چگونه ممکن است بر عملکرد تأثیر بگذارند، می‌شود (پلند، ۲۰۰۷؛ زینس و الیاس، ۲۰۰۶). عامل دوم، خودمدیریتی است که شامل توانایی کنترل احساس‌ها و تکانه‌های خود می‌باشد.

خودتنظیمی در احساس‌های خود برای ایجاد روابط نزدیک، موفقیت در کار و حفظ روابط با دیگران مهم است. داده‌های تجربی نشان می‌دهد که کودکان می‌توانند احساس‌ها و هیجان‌های خود را مدیریت کنند و حتی در بازی‌های هیجان‌انگیز و در روابط با همسالان خود موفق‌ترند (پارکر، هوگان، استبروک، اوکه و وود ۲۰۰۶). در مقابل، کودکانی که به‌طور مرتب بدون شیوه‌های سازنده مدیریت، احساس‌های شدید را تجربه می‌کنند، اغلب درگیر رفتارهای نامناسب اجتماعی می‌شوند و در معرض خطر ارتباط با همسالان قرار می‌گیرند. در مدرسه، دانش‌آموزانی که کنترل و مدیریت هیجان‌ها و احساس‌های خود را نمی‌توانند داشته باشند، بعید به‌نظر می‌رسد که عملکرد واضح و روشنی داشته باشند (زینس و الیاس، ۲۰۰۶). خودمدیریتی، مربوط به توانایی مدیریت احساس‌های خود است. در واقع، نوعی از خودتنظیمی می‌باشد که با احساس‌ها برای توسعه روابط نزدیک، موفقیت در کار و حفظ سلامت جسمی مربوط می‌شود. عامل سوم، آگاهی اجتماعی، توانایی در دریافت نشانه‌های دیگر در افراد و درک آن و پاسخ مناسب به احساس‌های آن‌هاست. آگاهی اجتماعی، ارتباط نزدیکی با همدلی دارد. همدلی، توانایی به اشتراک‌گذاشتن حالت احساسی فرد دیگر و ارتباط بهتر با او برقرار کردن است (جلن، ۲۰۰۸). همدلی، توانایی درک دیدگاه فرد دیگر، تفسیر افکار و احساسات، نشان‌دادن آگاهی از حساسیت مسائل پیچیده و تلاش برای روشن کردن ابهامات می‌باشد که منجر به عملکرد هماهنگ بین افراد می‌گردد. پژوهش‌ها نشان داده است که کودکان همدل، دارای تمرکز و توجه بیشتر، حساسیت ادراکی، کنترل مهارکننده و رفتارهایی نوع‌دوستانه و اجتماعی هستند (الیاس، ۲۰۰۶). آگاهی اجتماعی با سؤال‌هایی همبسته می‌باشد که به توانایی خواندن نشانه‌های حالات افراد و درک آن و پاسخ مناسب به احساس‌های آن‌هاست. عامل چهارم، مدیریت ارتباطات است که نشان می‌دهد، همسالان نقش مهمی در مشارکت کودکان و مدیریت بیشتر در ارتباطات در مدرسه ایفا می‌کنند. به‌عبارت‌دیگر، به توانایی ایجاد و نگهداری روابط سالم با افراد و گروه‌های مختلف، توانایی گوش‌دادن فعال، همکاری، مقاومت در برابر فشار نامناسب اجتماعی، حل تعارض‌ها، جست‌وجوی کمک و ارائه آن در صورت لزوم اشاره می‌کند (دورلاک و همکاران، ۲۰۱۱). کودکانی که از همسالان خود طرد شده‌اند، تجربه بیشتر تنهایی و انزوای اجتماعی دارند و احتمال بیشتری دارد که ارتباطات کمتری داشته باشند، از فعالیت‌های مدرسه جدا گردند و در نهایت، از مدرسه خارج می‌شوند (سیچ و کیندرمن، ۱۹۹۹؛ ووتزل، ۱۹۹۹).

ازسوی‌دیگر، ریان (۱۹۹۴) به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان پایه‌های هفتم و هشتم که با همسالان خود احساس امنیت بیشتری دارند، احساس هویت و عزت‌نفس بیشتری می‌کنند و می‌توانند در ارتباط با همسالان خود موفق‌تر عمل نمایند. عامل پنجم، تصمیم‌گیری مسؤولانه، به توانایی در نظرگرفتن اخلاق و فرایندهای اجتماعی در تصمیم‌گیری، توانایی ایجاد و انتخاب رفتار مناسب اجتماعی در تعامل‌های اجتماعی برمی‌ناید استانداردهای اخلاقی و هنجارهای اجتماعی، ارزیابی نتایج و پیامدهای واقعی رفتارها و در نظرگرفتن سلامت و بهزیستی خود و دیگران اشاره می‌کند (کسل، ۲۰۱۳)؛ به‌طوری که افراد احساس مسؤولیت بیشتری داشته و بتوانند در موقعیت‌های تحصیلی و اجتماعی و رفاه در مدرسه و جامعه کمک نمایند (کسل، ۲۰۰۳). تصمیم‌گیری

مسئولانه نیز نیاز به آموزش دارد که بر ایجاد احساس مسؤولیت اجتماعی نسبت به دیگران تأکید می‌کند (کسل^۱، ۲۰۰۳؛ به نقل از کولهو، سوسا و فیگورا، ۲۰۱۴).

عوامل شناسایی شده در تحلیل عاملی اکتشافی، با یافته‌های پژوهش ژو و ایی (۲۰۱۲) همسوست. با توجه به نظریه هوش هیجانی که در آغاز توسط سالووی و مایر مطرح شد، آنان تفاوت‌های فردی را در چگونگی استدلال درباره احساس‌های خویش روشن ساختند و هوش هیجانی به‌عنوان توانایی عبارت است از: ظرفیت درک، ابراز، فهم، کاربرد و مدیریت هیجان‌ها در خود و دیگران. به‌عبارت‌دیگر، هوش هیجانی شامل توانایی برای تشخیص درست هیجان‌ها و عواطف دیگران و پاسخ مناسب به آن‌ها، همچنین برانگیختن آگاهی و نظم بخشیدن و کنترل پاسخ‌های هیجانی خویش می‌دانند. نظریه هوش هیجانی مایر و سالووی، جزو نظریه پردازی توانایی می‌باشد. این نظریه پیشنهاد می‌کند فهم، ادراک هیجانی را می‌توان به چهار شاخه تقسیم کرد: شناسایی عواطف در خود و دیگران، کاربرد عواطف، توانایی درک و فهم عواطف دیگران و مدیریت عواطف (مایر، سالووی و کارسو، ۲۰۰۲). همچنین، در این زمینه می‌توان نظریه یادگیری اجتماعی بندورا^۲ را مورد توجه قرار داد. زیرا بندورا، بررسی خودتنظیمی را مورد توجه قرار داده است. این اصل بر مبنای مفاهیم نظریه بندورا تبیین می‌شود و علت این تبیین تأکید زیاد این اصل بر فعال بودن انسان و نقش مؤثر او در کنترل، تنظیم و مدیریت خود و محیطش می‌باشد. در واقع، این اصل مفاهیمی را در بردارد که با پذیرفتن آن‌ها یاددهنده و یادگیرنده را در ارزیابی، کنترل و تنظیم رفتارها و عملکردهای یادگیری‌اش بیشتر فعال کرده و در نتیجه، موجب پیشرفت قابل توجهی در زمینه مورد نظر خواهد شد (بندورا، ۱۹۹۴).

به‌طور خلاصه، یافته‌ها نشان می‌دهد که این مقیاس به‌عنوان یک معیار اعتبارسنجی معتبر برای یادگیری اجتماعی - هیجانی مطرح شده توسط کسل (۲۰۰۸) است. استفاده از این مقیاس در پژوهش‌های نظری، مستلزم بررسی ماهیت، عوامل تعیین‌کننده و رشد یادگیری اجتماعی - هیجانی و اثرات آن بر سایر متغیرهای روان‌شناختی می‌باشد. ارزیابی دانش‌آموزان با توجه به این پنج‌عامل به شناسایی نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان کمک می‌کند که باعث تسهیل در ارائه برنامه‌ریزی مناسب یا برنامه درسی برای بهبود یادگیری اجتماعی - هیجانی دانش‌آموز می‌نماید. این مقیاس یک ابزار خودسنجی است که فقط نمونه‌ای از مهارت‌های اجتماعی - هیجانی را در دانش‌آموزان دوره متوسطه اندازه‌گیری می‌کند. از این رو، پیشنهاد می‌شود یادگیری اجتماعی - هیجانی همراه با روش‌های دیگر ارزیابی مانند مشاهده و مصاحبه و بررسی عملکرد مورد سنجش قرار گیرد.

1. Casel, N.
2. Bandura, A.

منابع

ایزانلو، ب.، دهقانی، م.، و حبیبی عسگرآباد، م. (۱۳۹۳). مبانی مدل‌یابی معادلات ساختاری. تهران: رشد.

References

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Beland, K. (2007). Boosting social and emotional competence. *Educational Leadership*, 64(2), 68-71.
- Bentler, P. M. (2004). EQS structural equations program manual. Encino, CA: *Multivariate software, Inc.*
- Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The Missing Piece: A National Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools* (Washington, DC: Civic Enterprises, 2013).
- Casel, G. (2013). *Effective Social and Emotional Learning: Programs Preschool and Elementary School Edition*, Editorial Assistance and Design: KSA-Plus Communications, Inc.
- Casel, N. (2003). Collaborative for Academic S, Emotional Learning CASEL guide: Effective social and emotional learning programs— Preschool and elementary school edition Chicago, IL2012 [2/5/2017]. Available from: <https://static.squarespace.com/static/.../t/.../1382687245993/2013-casel-guide.pdf>
- Casel, N. (2008). Collaborative for Academic S, Emotional Learning CASEL guide: Effective social and emotional learning programs— -Preschool and elementary school edition Chicago, IL2012 [2/5/2017]. Available from: <https://static.squarespace.com/static/.../t/.../1382687245993/2013-casel-guide.pdf>
- Casel, G. (2013). *Effective Social and Emotional Learning: Programs Preschool and Elementary School Edition*, Editorial Assistance and Design: KSA-Plus Communications, Inc.
- Coelho, V., Sousa, V., & Figueira, A. P. (2014). The impact of a school-based social and emotional learning program on the self-concept of middle school students. *Psicodidactica*, 19(2), 347-365.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B., (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(2), 405-432.
- Eileen, G., & Merritt, N. (2012). The Contribution of Teachers' Emotional Support to Children's Social Behaviors and Self-Regulatory Skills in First Grade," *School Psychology Review*, 41(3), 141-159.
- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. *Journal of Clinical Child Psychology*, 53(4), 4-14.
- Hamphry, Sc. (2011). Family structure, parental involvement, and academic motivation in Latino adolescents. *Journal of Divorce Remarriage*, 52(36), 370-390.

- Humphrey., & et al. (2011). "Measures of Social and Emotional Skills for Children and Young People: A Systematic Review,". *Educational and Psychological Measurement*. 71(2011), 617-637.
- Jelen, M. (2008). Examining the effect of a social and emotional learning program on proactive and reactive aggression in children. University of Alberta.
- Jones, S., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *PDK*. 1(4), 1-10.
- Joseph, A., & Durlak, J. A. (2019). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (New York: Guilford Press, 2015); David Osher et al., "Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning: Looking Back and Moving Forward," *Review of Research in Education*.. 40(2016), 644-681.
- Lawson, G. M., McKenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L., & Hoover, S. A. (2019). The core components of evidence-based social emotional learning programs. *Prev Sci*. 20(4), 457-467.
- Loeb, P., Tipton, S., & Wagner, E. (2016). *Social and emotional learning: Feedback and communications insights from the field*. New York: The Wallace Founction.
- Mahoney, J., Durlak, J., & Weissberg, R. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*. 100(4), 18-23.
- Mayer, J. D., Gamest, P., & Govaino, D. (2006). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*. 79(2), 306-20.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*. 79(2), 14-29.
- Parker, J. D., Hogan, M. J., Eastabrook, J. M., Oke, A., & Wood. L. M. (2006). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 58(5), 844-54.
- Ryan, J. A. (1994). *Handbook of classroom Management that Works*(1994 Alexandria, VA: ASCD)22311_1714 USA.ISBN-13
- Sage, N. A., & Kindermann, T. A. (1999). Peer networks, behavior contingencies, and children's engagement in the classroom. *Merrill-Palmer Quarterly*. 45(2), 143-171.
- Schomacher, E. S. (2004). The Impact parental attachment on adolescent perception of the school connectedness. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, Car Saline Qld*. 40(1), 68-79.
- Weissberg, R. P., & Elias, M. J. (2015). Enhancing young people's social competence and health behavior: An important challenge for educators, scientists, policymakers, and funders. *Applied and Preventive Psychology*. 53(2), 179-190.
- Wensel, D. B. (1999). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*. 17(3), 247-272.
- West, R., Fricke, H., & Pier, L. (2018). Trends in Student Social-Emotional Learning: Evidence From the CORE Districts. PEAC Policy Analysis for California Education. Stanford Graduate School of Education 520 Galvez Mall, CERAS 401 Stanford, CA 94305-3001.

- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17(5), 247-272.
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education*, 4(2), 27-42.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* NY: Teachers College Press.

