

تأثیر برنامه تلفیقی یادگیری اجتماعی-هیجانی بر شایستگی‌های روانی -

اجتماعی دانش آموزان^۱

دکتر رحیم بدری گرگری^۲

دکتر اسکندر فتحی آذر^۳

دکتر میرمحمود میرنسب^۴

غفور احراری^۵

تاریخ دریافت: ۹۵/۰۸/۲۲

تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۰/۳۰

چکیده

این پژوهش به منظور بررسی تأثیر برنامه تلفیقی یادگیری اجتماعی-هیجانی بر شایستگی‌های روانی-اجتماعی دانش آموزان ابتدایی صورت گرفت. که در این مطالعه بر پنج شایستگی پیشنهادی موسسه ی کیسل تمرکز شد. بر همین اساس تعداد ۱۵۴ دانش آموز از بین دانش آموزان پایه‌های پنجم و ششم به صورت در دسترس و با در نظر گرفتن رویکرد کل مدرسه، به عنوان گروه‌های کنترل (۶۲ نفر) و آزمایش (۹۲ نفر) انتخاب شدند. و طی ۱۴ جلسه مهارت‌های مربوط به شایستگی‌های روانی - اجتماعی ارائه گردید و برای بررسی نتیجه ی مداخله از پرسشنامه شایستگی‌های اجتماعی - هیجانی ژو وای (۲۰۱۲) استفاده شد. نتایج به دست آمده از تجزیه و تحلیل کوارینانس چند متغیره، تفاوت معناداری در مولفه‌های خودآگاهی و کنترل خود گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل به دست آمد، اما در مورد آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی و تصمیم گیری مسئولانه، تفاوت ها معنادار نبودند. با توجه به نتایج حاصل از این مطالعه، امید می‌رود که با این برنامه بتوان شایستگی‌های روانی و اجتماعی دانش آموزان را توجه به مشکلات روانی آنان و نیز با در نظر داشتن رشد همه جانبه و بهزیستی در محیط مدرسه، بهبود بخشید.

کلید واژه ها: شایستگی‌های روانی-اجتماعی، برنامه تلفیقی، یادگیری اجتماعی - هیجانی.

^۱ مقاله برگرفته از رساله دکتری روانشناسی تربیتی می باشد.

^۲ دانشیار روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران badri_rahim@yahoo.com

^۳ استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران e-fathiazar@tabrizu.ac.ir

^۴ دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران mirnasab2006@gmail.com

^۵ دانشجوی دکترا روان شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران aweendar@yahoo.com

مقدمه

برخورداری از سلامت روان برای موفقیت و بهزیستی در تحصیل و زندگی دانش آموزان ضروری است (انجمن تحقیقات گویان کوپر^۱، ۲۰۱۳). به نظر می‌رسد که تاکید بیش از حد بر آموزش و آزمون موجب رشد تک بعدی فراگیران شده و سایر ابعاد وجودی فرد (مک کامبز^۲، ۲۰۰۴) و جنبه‌های غیر شناختی^۳ (فارینگتون، رودریک، آلزورث، ناگاوکا، کیز، جانسون و بیچوم^۴، ۲۰۱۲) و غیر تحصیلی^۵ (کوهن و سندی^۶، ۲۰۰۷) نادیده گرفته می‌شود. اما سواد تنها یک بخش از شناخت است و شناخت فقط یک بخش از وجود انسان است (زیگلر^۷، به نقل از هایسون^۸، ۲۰۰۴). در حالی که عوامل عاطفی و انگیزشی بهتر از رشد شناختی موفقیت فرد را پیش بینی کنند (گلمن^۹، ۲۰۱۱). از طرف دیگر فرد با تمام وجود و در محیط اجتماعی یاد می‌گیرد (پرکینز^{۱۰}، ۲۰۱۱).

تعلیم و تربیت کنونی با چالش‌های فراوانی رو به رو است. آزمون‌های حساس^{۱۱}، سوء مصرف مواد مخدر، خودکشی، استانداردهای آموزشی، بزهکاری، تکنولوژی و رسانه‌ها، حفظ و ابقای معلمان با انگیزه در کار تعلیم و تربیت، خشونت‌های بین فردی، ترک تحصیل، تغییر در ساختار خانواده‌ها، از جمله ی این چالش‌ها محسوب می‌شوند (زینز و الیاس^{۱۲}، ۲۰۰۷). علیرغم این مشکلات، یکی از اهدافی که تا کنون به ویژه در محیط‌های آموزشی نادیده گرفته شده است توجه به سلامت روانی، هیجانی و اجتماعی افراد است (ویر^{۱۳}، ۲۰۰۰). مسئله دیگر تمرکز عمده آموزش بر رشد مهارت‌های شناختی دانش آموزان است، این مهارت‌ها اگر چه لازم اند، اما کافی نیستند. افراد لازم است مهارت‌های اجتماعی جهت تعامل و همکاری با دیگران را کسب کرده و نیز بتوانند در این روند هیجان‌های خود را نیز مدیریت نمایند. کوهن^{۱۴} (۲۰۰۱) معتقد است برای تحقق چنین امری، لازم

1. Guyn Cooper Research Associates

2. Mc Combs

3. Non-cognitive factors

4. Farrington, Roderick, Allensworth, Nagaoka, Keyes, Johnson, & Beechum

5. Non-academic

6. Jonathan Cohen and Sandra Sandy

7. Zigler

8. Hyson

9. Goleman

10. Perkins

11. High-stakes tests

12. Zins and Elias

13. Weare

14. Cohn

است علاوه بر آموزش مهارت‌های تحصیلی همچون توانایی تشخیص واج‌ها^۱ در خواندن و نوشتن به کودکان، توانایی خواندن علائم و نشانه‌های هیجان‌ها و روش‌های تعامل با جامعه‌نیز ارائه گردد. به عبارتی، کار مدارس تنها آماده کردن دانش آموزان برای گذراندن آزمون در مدرسه نیست، بلکه باید فراگیران را برای گذراندن آزمون زندگی آماده نمایند (زینز و الیاس، ۲۰۰۷).

برخی از مطالعات تجربی نیز نشان داده است که ۲۵ درصد از افراد ۱۰ تا ۱۷ ساله آمریکایی از مشکلات سازگاری در مدرسه رنج می‌برند، که در آینده جدی تری می‌شود. تحقیقات اخیر نشان داده که ۳۵ درصد از دانش آموزانی که به سن نوجوانی (۱۴ تا ۱۷) می‌رسند؛ درگیر رفتاری پرخطر هستند. بین ۱۵ تا ۲۲ درصد از جوانان آمریکایی مشکلات اجتماعی، هیجانی و مشکلات دیگر را تجربه می‌کنند که نیازمند درمان روانشناختی هستند. و حدود ۸۰ درصد از آنها خدمات لازم را دریافت نمی‌کنند (درايفوس^۲، به نقل از کوهن، ۲۰۰۱). در کشور ایران نیز وضعیت سلامت روانشناختی دانش آموزان چندان مطلوب نیست. یافته‌های مطالعات مختلف از جمله حسینی، خلیلیان و واحدی (۱۳۸۳) و سپهر منش و همکاران (۱۳۸۷) بیانگر آن است که در حدود ۱۰ درصد دانش آموزان ایرانی مبتلا به اختلالات روانی هستند. بسیاری از این مشکلات در نتیجه عدم آموزش مهارت‌های لازم برای تعامل با هم‌تایان، ناتوانی در تنظیم تکانه‌های هیجانی و عدم توجه به رشد هماهنگ و کلی دانش آموزان پیش می‌آید. عمده تاکید در فرایند تعلیم و تربیت بر اکتساب دانش بود و توجه کمی به مقوله یادگیری اجتماعی و هیجانی می‌شد (صفایی و کوپر^۳، ۲۰۰۹). به نوعی که تاکید زیاد بر کنکور و نمره گرایی، خلاقیت دانش آموزان را از بین می‌برد (افروز، ۱۳۹۴).

این مشکلات صاحب نظران تعلیم و تربیت را به این امر واداشت تا در روند امور آموزش و یادگیری بازنگری نمایند. حدود دو دهه پیش حرکت یادگیری اجتماعی - هیجانی و تحصیلی شکل گرفت (الیاس^۴، ۲۰۱۰)، تا علاوه بر رشد شناختی فراگیران، آنان را با ارتقای شایستگی‌های روانی - اجتماعی، برای تعامل با هم‌تایان و انجام بهینه وظایف در محیط تحصیلی و شغلی آماده نماید (زینز و الیاس، ۲۰۰۷).

1. Phonemes

2. Dryfoos

3. Cefai and Cooper

4. Elias

شایستگی روانی - اجتماعی^۱، توانایی فرد در مقابله موثر با مطالبات و چالش‌های روزمره زندگی است که شامل توانایی فرد در تداوم حالت بهزیستی و نمود این توانایی در رفتار مثبت و انطباقی در تعامل با دیگران، فرهنگ و محیط است (سازمان بهداشت جهانی^۲، ۱۹۹۷، به نقل از بات و امیناباوی^۳، ۲۰۱۱). شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی به توانایی درک، مدیریت و ابراز جنبه‌های اجتماعی و هیجانی زندگی فرد گفته می‌شود، به شیوه‌ای که مدیریت موفقیت آمیز در وظایف زندگی همچون یادگیری، ایجاد ارتباط، حل مسائل روزمره و سازگاری با نیازهای پیچیده رشد و توسعه را شامل شود. این شایستگی‌ها، خود آگاهی، کنترل تکانه، همکاری، و مراقبت از خود و دیگران را نیز در بر می‌گیرد (الیاس و همکاران، ۱۹۹۷). با توجه به همپوشانی شایستگی‌های روانی - اجتماعی و شایستگی‌های اجتماعی - هیجانی و نیز محدود و عملیاتی بودن مفهوم اخیر، این مقاله بر شایستگی‌های اجتماعی - هیجانی متمرکز است. شایستگی اجتماعی به معنای اثرمندی فرد در تعاملات اجتماعی است و به ویژگی‌های فردی چون همکاری، رفتار سودمند اجتماعی، همیاری، توانایی ایجاد و تداوم روابط مثبت و توانایی حل تعارضات را در بر می‌گیرد (دنهام و همکاران^۴، ۲۰۰۹). سارنی^۵ (۱۹۹۹) شایستگی هیجانی را میزان آگاهی فرد و عمل در مقابل هیجان‌های خود و دیگران و نیز توانایی تنظیم تجارب هیجانی خود و اثرمندی در تعامل با دیگران تعریف می‌کند. دنهام و همکاران (۲۰۰۹) بر این باورند که شایستگی اجتماعی و شایستگی هیجانی قویا با هم در ارتباطند، با این حال آنها مفاهیمی مستقل هستند می‌توانند به طور جداگانه بررسی شوند (زولانی^۶، ۲۰۱۵).

برای این که فراگیران امکان یابند به طور موثر با چالش‌های پیش رو در زندگی روبه رو شوند (باچنان، گولدنر، تران و مرل^۷؛ به نقل از تام^۸، ۲۰۱۲) لازم است این شایستگی‌ها در روند آموزش ترکیب شوند. موسسه کیسل^۹ (۲۰۱۵) یادگیری اجتماعی - هیجانی^{۱۰} را فرایندی می‌داند که از طریق آن کودکان و نوجوانان دانش، نگرش‌ها و مهارت‌های لازم برای درک و مدیریت هیجان‌ها،

1. psychosocial competencies

2. WHO

3. Bhat & Aminabhavi

4. Denham et al. 2009

5. Saarni

6. Zsolnai

7. Buchanan, Gueldner, Tran, & Merrell

8. Tom

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

10. Social-emotional learning

تعیین و دستیابی به اهداف، احساس و اظهار همدلی نسبت به دیگران، ایجاد و تداوم روابط مثبت و تصمیم گیری مسئولانه را کسب کرده و به طور موثر به کار می‌برند.

اصطلاح یادگیری اجتماعی - هیجانی که ریشه در هوش هیجانی گلن (۱۹۹۵) دارد، مولفه‌ی مهم تعلیم و تربیت (گیلمور^۱، ۲۰۱۵) و چارچوبی مفهومی برای بهبود عملکرد مدرسه و تحصیل (مارولاندا^۲، ۲۰۱۰) و بهزیستی اجتماعی و هیجانی دانش آموزان است، که در اواخر قرن ۲۱ شکل گرفته است (چرنیس، اکستین، گولمن و وایزبرگ^۳، ۲۰۰۶؛ به نقل از بارون^۴، ۲۰۱۳). این اصطلاح گاهی با اصطلاحات دیگری برنامه درسی پنهان^۵، هوش اجتماعی^۶، هوش هیجانی^۷، ذهن آگاهی^۸ و آگاهی^۹ و رفتارهای سودمند اجتماعی^۹ همپوشانی داشته و مترادف محسوب می‌شود، اما علیرغم تشابهاتی که دارند هر کدام کاربرد و پایه‌های متفاوتی دارند (دیسجاردینز^{۱۰}، ۲۰۱۵). مطالعات و بررسی‌های صورت گرفته در مورد مفهوم یادگیری اجتماعی - هیجانی، پنج بعد از مفاهیم وابسته به هم شایستگی‌های کلیدی را مشخص نموده (کیسل، ۲۰۱۳) که در حوزه مدارس کاربرد دارد و مبنای کار این پژوهش است. این حوزه‌ها شامل:

- ۱- خود آگاهی^{۱۱}: توانایی تشخیص دقیق هیجان‌ها، افکار و تاثیر آنها بر رفتار، همچنین ارزیابی توانمندی‌ها، محدودیت‌ها و ایجاد حس محکمی از اعتماد و خوش بینی،
- ۲- مدیریت خود^{۱۲}: توانایی تنظیم و مدیریت هیجان‌ها، افکار و رفتار در موقعیت‌های مختلف، مدیریت استرس، کنترل تکانه‌ها، خود انگیزی، تعیین و تلاش در جهت دستیابی به اهداف شخصی و تحصیلی

1. Gilmore

2. Marulanda

3. Cherniss, Extein, Goleman, & Weissberg

4. Baron

5. Hidden Curriculum

6. Social Intelligence

7. Emotional Intelligence

8. Mindfulness

9. Prosocial Behaviour

10. Desjardins

11. Self-awareness

12. Self-management

۳- آگاهی اجتماعی^۱: توانایی درک دیدگاه و همدلی با دیگران بر اساس پیش زمینه‌های مختلف فرهنگی، درک هنجارهای اجتماعی و اخلاقی رفتارها، تشخیص و استفاده از حمایت‌های خانوادگی، مدرسه و جامعه

۴- مهارت‌های ارتباطی^۲: توانایی ایجاد و تداوم روابط سالم با افراد و گروه‌های مختلف، شامل گوش‌دادن فعال، همکاری، مقاومت در برابر فشار اجتماعی نامناسب، رفع سازنده تعارضات و اختلافات، درخواست و ارائه ی کمک در صورت لزوم

۵- تصمیم‌گیری مسئولانه^۳: توانایی ایجاد و انتخاب سازنده در مورد رفتار شخصی و تعاملات اجتماعی بر مبنای استانداردهای اخلاقی، هنجارهای اجتماعی، ارزیابی واقعی نتایج هر عمل و توجه به سلامتی و بهزیستی خود و دیگران می‌باشد.

پسی^۴ (۲۰۰۱) عبارت کلی یادگیری اجتماعی، هیجانی - تحصیلی^۵ (SEAL) را به کار می‌برد و صفایی و کوپر (۲۰۰۹) اصطلاح کلی و جامع‌تر تعلیم و تربیت هیجانی^۶ را پیشنهاد می‌دهند که به زعم آنها فرایندی است که افراد از طریق آن شایستگی هیجانی خود را با فرایند یادگیری اجتماعی رشد می‌دهند. کودکی که با این رویکرد آموزش ببیند در مقابل مشکلات تاب آور بوده و رشد مثبتی خواهد داشت (همیلتون و ردمنون^۷، ۲۰۱۰). باید خاطر نشان ساخت که موفقیت در هر تلاشی برای تعلیم کلی کودک به بافتی که یادگیری مراقبتی، حمایتی، ایمن و تقویت‌کننده رخ می‌دهد (صفایی و کاویانی^۸، ۲۰۱۴)، بستگی دارد و مدارس به عنوان یک محیط نقش مهمی در افزایش سلامت دانش‌آموزان، نه صرفاً با پرورش رشد شناختی، بلکه با رشد اجتماعی و هیجانی بازی می‌کنند (مورگان و اپسی^۹، ۲۰۱۲). این قضیه در نظریه سیستم‌های بوم شناختی^{۱۰} و نظریه خودتعیین‌گری^{۱۱} انعکاس یافته است. نظریه سیستم‌های بوم شناختی برونفن برنر^{۱۲} بیان می‌دارد که محیط‌هایی که کودکان در

1. Social awareness

2. Relationship skills

3. Responsible decision making

4. Pasi

5. Social-emotional-academic learning

6. Emotional education

7. Hamilton and Redmond

8. Cefai & Cavioni

9. Morgan & Espey

10. Ecological Systems Theory

11. Self-Determination Theory

12. Bronfenbrenner

آن ساکن هستند همچون مدرسه، رشد آن ها را توسعه می دهد (به نقل از براکت و ریورز^۱، ۲۰۱۴). طبق دیدگاه خودتعیین گری دسی و ریان^۲، افراد در محیطی که نیازهای هیجانی و اجتماعی همچون همچون تجربه روابط معنی دار، داشتن اعتماد به توانایی های خود، و احساس خودمختاری (به نقل از براکت و ریورز، ۲۰۱۴) آنها را برآورده سازد، شکوفا می شوند.

شاید بهترین و مهم ترین پژوهش صورت گرفته در زمینه اثر مداخلات مربوط به آموزش اجتماعی - هیجانی فراتحلیل دورلاک و همکاران^۳ (۲۰۱۱) باشد. آنان در مطالعه خود با بررسی ۲۱۳ مورد مداخله دریافتند که شرکت کنندگان پیشرفت قابل ملاحظه ای در مهارت های اجتماعی - هیجانی، نگرش ها، رفتار، عملکرد به ویژه ۱۱ درصد در آزمون های استاندارد پیشرفت تحصیلی داشته اند. همچنین پیتون و همکاران^۴ (۲۰۰۸) نیز با بررسی مشابهی شامل ۳۱۷ مطالعه فواید متعدد این برنامه ها را نشان دادند. برنامه های یادگیری اجتماعی و هیجانی مهارت های اجتماعی - هیجانی، نگرش نسبت به خود و دیگران، ارتباط با مدرسه، رفتار مثبت اجتماعی، عملکرد تحصیلی دانش آموزان را بهبود بخشیده است. مارتین^۵ (۲۰۱۲) نیز به بررسی گزارش، روش، نمونه ها و نتایج ۱۲ مطالعه ی انتشار یافته در خصوص آموزش اجتماعی و هیجانی در ترکیه پرداخت. رشد ارزش ها، حل تعارضات، مدیریت خشم، رشد اعتماد به نفس، میانجی گری و ... موضوعات اصلی این مداخلات بودند، که از آنها نتایج مثبتی به دست آمده است.

ارتقای کفایت اجتماعی (بیرامی و مرادی، ۱۳۸۵) بهبود سازگاری و کاهش پرخاشگری (قربان شیرودی و همکاران، ۱۳۹۰)، کاهش نشانه های اختلال نافرمانی مقابله ای (جمالی پاقلعه و همکاران، ۱۳۹۲)، رشد شایستگی اجتماعی (طباطبایان و همکاران، ۱۳۸۸) بهبود کمرویی و سازش اجتماعی (احدی و همکاران، ۱۳۸۸)، بهبود سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر دیرآموز (به پژوه و همکاران، ۱۳۸۹)، افزایش میزان همکاری، قاطعیت و خویشتن داری (شیخ محمدی و همکاران، ۱۳۹۳) بهبود مهارت های اجتماعی دانش آموزان پرخاشگر دختر پایه پنجم و ششم را (یگانه و خانزاده، ۱۳۹۳)، افزایش هوش هیجانی معلمان (کریم زاده، گودرزی و رضایی^۶، ۲۰۱۲)

¹.Brackett & Rivers

².Deci& Ryan

³.Durlak et al

⁴.Payton et al

⁵.Martin

⁶.Karimzadeh,Goodarzi&Rezaei

نتیجه مداخلات آزمایشی در این زمینه به حساب می‌آیند. در مجموع می‌توان به این نتیجه رسید در مدارس بیشتر بر بعد شناختی و تحصیلی تاکید شده و سایر ابعاد وجودی آنان نادیده گرفته شده است و مشکلات روانی و رفتاری زیادی دامنگیر فراگیران شده است، از طرف دیگر ثابت شده که موفقیت دانش آموزان در مدرسه و پس از آن علاوه بر یادگیری تحصیلی، وابسته به رشد کلی و توانایی عمل انعطاف پذیر در مواجهه با چالش‌های فردی و بین فردی است (موزلی^۱، ۲۰۰۹) خوشبختانه می‌توان با روش‌های مناسب این شایستگی‌ها را در دانش آموزان ارتقا بخشید (لوپز و سالوی^۲، ۲۰۰۴). با این حال آموزش اجتماعی - هیجانی، حتی اگر مشکلی هم در کار نباشد، همه ی دانش آموزان از آن سود می‌برند (مرل و گولدنر^۳، ۲۰۱۰)، و از آن به عنوان قطعه گم شده^۴ در روند تعلیم و تربیت (کیسل، ۲۰۱۳)، اولویت ملی (وایزبرگ و کاسکارینو^۵، ۲۰۱۳) نام می‌برند. رویکرد آموزش اجتماعی - هیجانی در دو دهه اخیر شکل گرفته است و این تحقیق با توجه به اهمیت و تازگی موضوع انجام می‌گیرد. از طرفی در این رابطه تحقیقات چندانی در ایران در خصوص این موضوع صورت نگرفته است. بیشتر مطالعات انجام گرفته ی داخلی یا رابطه‌ای هستند و یا بر رشد مهارت‌های اجتماعی و یا هیجانی که فقط بخشی از شایستگی‌های روانی - اجتماعی را شامل می‌شود، متمرکز شده است. با توجه به مطالب ذکر شده انتظار می‌رود وضعیت فراگیران پس از ارائه برنامه تلفیقی یادگیری اجتماعی - هیجانی در مولفه‌های پنج گانه اجتماعی - هیجانی بهبود یابد. در نتیجه می‌توان انتظار داشت که برنامه تلفیقی یادگیری اجتماعی - هیجانی شایستگی‌های روانی اجتماعی (خودآگاهی، مدیریت خود، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم گیری مسئولانه‌ی) دانش آموزان را ارتقا بخشد.

روش شناسی

این پژوهش به صورت نیمه تجربی اجرا شد. که در آن برنامه ی تلفیقی یادگیری اجتماعی - هیجانی توسط پژوهشگر طراحی و آموزش داده شد. جامعه پژوهش تمام دانش آموزان پسر دوره ی ابتدایی پایه‌های پنجم و ششم شهرستان سفز، بودند که از بین مدارس حاشیه‌ای پسرانه این

1. Mosley

2. Lopes & Salovey

3. Merrell & Gueldner

4. missing piece

5. Weissberg, and Cascarino

شهرستان به شیوه در دسترس و هدفمند انتخاب شدند. انتخاب این پایه ها به چند دلیل صورت گرفته است. این دانش آموزان از توانایی خواندن و درک پرسشنامه ها و برگه ی تمرینات برخوردارند، تقریباً در تمام دروهی آموزش یک ساله خود تنها با یک معلم سروکار دارند و در مرحله گذار از ابتدایی به متوسطه و اوایل دوران بلوغ قرار گرفته‌اند. در پایان نتیجه کار بر روی گروه‌های آزمایش (۹۲ نفر) و کنترل (۶۲ نفر) که در واقع افراد دست نخورده^۱ پایه‌های پنجم و ششم ابتدایی مدرسه هستند، بر مبنای مدل کل مدرسه، کل کودک^۲ (کیدرون و اوشر^۳، ۲۰۱۰) بررسی شد. ابزار تحقیق عبارتند از:

الف) پرسشنامه شایستگی اجتماعی - هیجانی: با توجه به انتخاب مدل کیسل جهت ارائه بسته آموزشی، پرسشنامه شایستگی اجتماعی - هیجانی (SECQ)^۴ ژو و ای^۵ (۲۰۱۲) که ابعاد پنج گانه خودآگاهی، مدیریت خود، آگاهی اجتماعی، مدیریت ارتباط و تصمیم‌گیری مسئولانه - هر کدام ۵ گویه به صورت طیف لیکرتی از اصلا تا کاملاً در مورد من درست است- را می‌سنجد، مورد ارزیابی قرار گرفت. آنها ابتدا آن را بر روی ۴۴۴ نفر دانش آموز پایه چهارم اجرا و نتایج را با تحلیل عامل تاییدی مورد بررسی قرار دادند و برازش قابل قبول فراهم گردید (ECVI=۱/۶۰ و IFI=۰/۸۹ و CFI=۰/۸۹ و RMSEA=۰/۰۴۸ و $X^2/df=۲/۰۴$). این مقیاس به وسیله محققان به فارسی ترجمه و روایی صوری آن توسط دو تن از اساتید علوم تربیتی دانشگاه تبریز تایید شد. با اجرای مقدماتی^۶ این مقیاس بر روی ۶۷ نفر دانش آموز و بررسی پایایی آن با آلفای کرونباخ، میزان قابل قبول ۰/۷۹ به دست آمد. همچنین تحلیل عاملی تاییدی و ساختاری این مقیاس به کمک نرم افزار ایموس و با اجرا بر روی ۵۶۰ نفر دانش آموز پایه‌های پنجم و ششم، برازش قابل قبولی فراهم آورد، (IFI=۰/۸۹۷ و CFI=۰/۸۹۴ و RMSEA=۰/۰۳۸ و $X^2/df=۱/۷۹۲$ و $p<۰/۰۰۱$ و $df=۲۶۵$ و $X^2=۴۷۴/۸۴۸$).

1. Intact group

2. Whole School, Whole Child

3. Kidron and Osher

4. Social emotional competence questionnaire

5. Zhou & Ee

6. Pilot

برنامه مداخلاتی

اگر چه بسیاری از این شایستگی ها به وسیله‌ی ویژگی‌های شخصیتی تعیین شده و ذاتی هستند، با این حال شیوه‌ی زندگی، آموزش خاص و رشد، نشان داده است که بیشتر مهارت‌های اجتماعی به کمک کاربرد تکنیک‌ها و برنامه‌های خاص شکل می‌گیرند (کاروسو و سالوی^۱، به نقل از پیسویس^۲، ۲۰۰۸).

برنامه تلفیقی یادگیری اجتماعی - هیجانی (جدول ۱) بر اساس مطالعات صورت گرفته در پیشینه، توسط محقق طراحی شده است. این برنامه در تلاش است تا به دانش آموزان، تکنیک‌های عملی و مهارت‌ها را ارائه دهد. تکنیک‌های مربوط به ارتقای مهارت‌ها و شایستگی‌های روانی و اجتماعی به دانش آموزان، با رویکرد کل کودک، کل مدرسه^۳ (ویر، ۲۰۰۰)، و در یک کلمه رویکرد کلی^۴ (پرکینز، ۲۰۱۱) آموزش داده می‌شود. چرا که انسان موجودی یک بعدی نیست، بلکه ترکیبی از توانمندی‌ها، چالش‌ها، مهارت‌ها و فرایندهای رشدی است (گیلمور^۵، ۲۰۱۵). در این برنامه تلاش شد در طول ۱۴ جلسه مهارت‌های مربوط به شایستگی روانی - اجتماعی آموزش داده شود.

1. Caruso & Solovey

2. Pacevicius

3. Awhole school approach

4. Holistic approach

5. Gilmore

جدول (۱) برنامه تلفیقی یادگیری اجتماعی - هیجانی

جلسه	موضوعات و مهارت هایی که ارائه می شود
جلسه اول	کلیات: آشنایی، تشریح و توضیح روند اجرای طرح و شرح وظایف افراد، پیش آزمون (با اجرای پرسش نامه شایستگی های اجتماعی - هیجانی)
جلسه دوم	مهارت خود آگاهی: تعریف و شناخت هیجان ها بیان خلاصه ای از عملکرد هیجان ها و نقش آنها در زندگی، شناسایی هیجان ها در تصاویر، انجام پازل کلمات و یافتن رمز جدول
جلسه سوم	مهارت خود آگاهی: (شناخت قوت ها و ضعف های خود با پاسخ گویی به سئوالات مرتبط، روش های افزایش نقاط قوت و کاستن از ضعف ها با راهنمایی مربی، شناسایی پنج نقطه قوت و ضعف عمده و تلاش در جهت بهبود یا رفع آنها)
جلسه چهارم	مهارت مدیریت خود: مثبت اندیشی، توجه و تمرکز بر توانایی ها، علایق، آرزوها و داشته ها - نیمه پر لیوان - با پرسیدن سؤال هایی در مورد بهترین داشته ها و اتفاقات زندگی، تمرکز بر اهداف و آرزوها با ترسیم خود در ده سال آینده که به خواسته های خود رسیده اند
جلسه پنجم	مهارت مدیریت خود: (کنترل و ثبات در مواجهه با چالش) انجام تمرینات و تکنیک های مربوط به آرامش با راهنمایی مربی، تمرین حضور ذهن با خوردن کشمش
جلسه ششم	مهارت مدیریت خود: کنترل خشم با تکنیک چراغ راهنمایی و لاک پشت و سایر روش های دیگر، پخش کلیپ کنترل خشم
جلسه هفتم	مهارت آگاهی اجتماعی: (درک و شناخت هیجان های دیگران)، استفاده از تصویر پازل جهت ایجاد این تصور که همه ما مانند تکه های یک پازل هستیم که یکدیگر را کامل می کنیم. ارزیابی مهارت های اجتماعی دانش آموزان. پخش کلیپ خرگوش و لاکپشت
جلسه هشتم	مهارت تصمیم گیری مسئولانه: (نه گفتن بیان) به خود و دیگران، هم رنگی با جماعت، روش های نه گفتن و مقاومت در مقابل هم رنگی، پخش دو کلیپ در مورد نه گفتن
جلسه نهم	مهارت تصمیم گیری: (انتخاب های اخلاقی و ایمن) مهارت جرات ورزی در دفاع از حقوق خود و احترام به حقوق دیگران، شناخت مسئولیت ها پرسش نامه ارزیابی میزان قاطعیت، زبان بدن در قاطعیت روش های قاطعیت با استفاده از نماد حیوانات، انجام تمریناتی مربوط به قاطعیت
جلسه دهم	مهارت های ارتباطی: گوش دادن و همدلی، شناسایی نحوه ی گوش دادن فعال، توضیح معنای همدلی و انجام تمریناتی در این رابطه جهت شناخت احساسات دیگران، نشان دادن روش فعال گوش دادن از روی شکل
جلسه دوازدهم	مهارت های ارتباطی و تصمیم گیری: حل مسئله و تصمیم گیری، زندگی بدون مسئله و مشکل مساوی است با مرگ، مراحل حل مسئله با مثال، توجه به راه حل های متفاوت و غیر معمول، تصمیم گیری بر مبنای پرسیدن سؤال هایی در مورد این که برای خود و دیگران ضرر نداشته باشد. تشکر از خدا بابت مشکلات
جلسه سیزدهم	مهارت های ارتباطی: حل تعارض به شیوه ای سازنده با در نظر گرفتن دیدگاه طرفین، داستان نویسی در مورد دو الاغ، شناخت شیوه و مراحل حل اختلاف
جلسه چهاردهم	مرور فعالیت ها و تمرینات با داستان خرگوش، انجام پس آزمون (با اجرای پرسش نامه شایستگی های اجتماعی - هیجانی) و پذیرایی

ضمناً تمرین سه چیز خوب، تعریف و تمجید از دیگران و نامه قدرشناسی به عنوان تکالیف منزل به خود دانش آموزان واگذار گردید.

یافته ها

برای تحلیل داده ها و بررسی فرضیه‌ها با کمک آمار توصیفی (میانگین، میانه، واریانس و انحراف معیار) و استنباطی (آزمون فرضیه‌ها)، وبا توجه به کمی بودن مقیاس و عدم انتخاب تصادفی گروه‌های آزمایش و کنترل و نیز کنترل تفاوت‌های پیشین آزمودنی ها و نیز با توجه به ارتباط نظری متغیرهای تحقیق از تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا) استفاده می‌گردد.

جدول (۲) میانگین و انحراف استاندارد پس آزمون متغیرهای تحقیق در گروه‌های کنترل و آزمایش

متغیرها	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	کمینه	بیشینه
خود آگاهی	کنترل	۲۳/۰۱۷	۰/۵۰۶	۲۲/۰۱۶	۲۴/۰۱۷
	آزمایش	۲۴/۵۴۳	۰/۴۱۳	۲۳/۷۲۶	۲۵/۳۶۰
کنترل خود	کنترل	۱۷/۵۲۰	۰/۵۹۳	۱۶/۳۴۷	۱۸/۶۹۲
	آزمایش	۱۹/۶۰۶	۰/۴۸۵	۱۸/۶۴۹	۲۰/۵۶۴
آگاهی اجتماعی	کنترل	۲۰/۷۰۱	۰/۷۰۶	۱۹/۳۰۶	۲۲/۰۹۶
	آزمایش	۲۰/۷۱۲	۰/۵۷۷	۱۹/۵۷۳	۲۱/۸۵۲
روابط اجتماعی	کنترل	۲۳/۰۶۶	۰/۵۱۵	۲۲/۰۴۸	۲۴/۰۸۴
	آزمایش	۲۲/۴۹۹	۰/۴۲۰	۲۱/۶۶۸	۲۳/۳۳۰
تصمیم گیری	کنترل	۲۳/۷۳۹	۰/۵۰۷	۲۲/۷۳۷	۲۴/۷۴۱
مسئولانه	آزمایش	۲۳/۰۲۴	۰/۴۱۴	۲۲/۲۰۵	۲۳/۸۴۲

جدول (۲) عنوان متغیرها و میانگین و انحراف استاندارد گروه ها را پس از مداخله نشان می‌دهد.

قبل از انجام تحلیل کوواریانس چند متغیره، مهمترین مفروضه‌های مربوط به آن یعنی همبستگی متناسب بین متغیرها، که همبستگی در دامنه $r=0/129$ تا $r=0/636$ قرار داشتند و نیز همگنی واریانس ها تایید گردید. آزمون باکس ام ($F=1/49$ ، $p=0/098$ ، $Box M = 23/23$) نشان داد که ماتریس‌های واریانس - کوواریانس نیز همگن هستند که استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره تایید می‌کند. نتایج تحلیل چند متغیره ($F=4/188$ ، $df=5$ ، $p=0/001$ ، $F=0/872$) لامبدای ویلکز) نشان داد که آزمودنی هایدتر ترکیب عوامل پنجگانه یادگیری اجتماعی - هیجانی یعنی خودآگاهی، کنترل خود، آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی و تصمیم گیری مسئولانه تفاوت دارند.

برای بررسی دقیق تر این تفاوت ها و مشخص نمودن تفاوت بین گروه ها در متغیرهای منفرد، از آزمون کواریانس با تصحیح بونفرینی^۱ استفاده شد، که نتایج در جدول (۳) نشان داده شده است.

جدول (۳) نتایج تحلیل کواریانس

متغیرها	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری	اتا	توان
خودآگاهی	مقایسه	۱	۸۱/۶۸۳	۵/۳۱۲	۰/۰۲۳	۰/۳	۰/۶۲۹
	خطا	۱۴۷	۱۵/۳۳۷		۰/۵		
کنترل خود	مقایسه	۱	۱۵۲/۵۹۶	۷/۲۲۷	۰/۰۰۸	۰/۴	۰/۷۶۱
	خطا	۱۴۷	۲۱/۱۱۶		۰/۷		
آگاهی اجتماعی	مقایسه	۱	۰/۰۰۵	۰/۰۰	۰/۹۹۰	۰/۰	۰/۰۰۰
	خطا	۱۴۷	۲۹/۸۹۳		۰/۰		
روابط اجتماعی	مقایسه	۱	۱۱/۲۶۲	۰/۷۰۸	۰/۴۰۱	۰/۵	۰/۰۵۰
	خطا	۱۴۷	۱۵/۹۰۲		۰/۰		
تصمیم گیری	مقایسه	۱	۱۷/۹۵۵	۱/۱۶۵	۰/۲۸۲	۰/۰	۰/۱۸۹
	خطا	۱۴۷	۱۵/۴۱۵		۰/۸		
مسئولانه							

همان طور که در جدول (۳) مشاهده می شود بین میانگین های خودآگاهی و کنترل خود پس از حذف اثر پیش آزمون، تفاوت معناداری به چشم می خورد. به عبارتی می توان گفت که در نتیجه آموزش برنامه تلفیقی یادگیری اجتماعی - هیجانی مهارت های خودآگاهی و کنترل خود به عنوان دو تا از زیر مولفه های یادگیری اجتماعی - هیجانی یعنی خودآگاهی ($f_{(1,147)}=5/312, p=0/023$) و مدیریت خود ($f_{(1,147)}=7/227, p=0/008$) به طور معناداری افزایش داشته است. اما در سایر مولفه های مربوط به شایستگی های روانی - اجتماعی یعنی آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی و تصمیم گیری مسئولانه تفاوت ها معنی دار نبودند.

¹.Bonferroni correction

بحث و نتیجه گیری

هدف از این تحقیق بررسی تاثیر برنامه ی تلفیقی یادگیری اجتماعی - هیجانی بر جنبه‌های پنج گانه شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی دانش آموزان بود. با توجه به نتایج به دست آمده از تحلیل کوواریانس چند متغیره می‌توان گفت که تفاوت معنادار خودآگاهی و کنترل خود، که به شایستگی‌های هیجانی مربوط می‌شوند با نتایج کریم زاده، گودرزی و رضایی (۲۰۱۲)، دورلاک و همکاران (۲۰۱۱) و پیتون و همکاران (۲۰۰۸) همسو می‌باشد. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت موفقیت در هر تلاشی برای تعلیم کلی کودکان به میزانی که یادگیری در محیط مراقب، دلسوز، امن و نیروبخش رخ می‌دهد، بستگی دارد. این فرضیات ریشه در نظریه ی سیستم‌های بوم شناختی برونفن برنر و نظریه خود تعیین گری دسی و ریان دارد. نظریه سیستم‌های بوم شناختی (برونفن برنر، ۱۹۷۹) بیان می‌دارد که محیطی که افراد در آن حضور دارند مثل مدارس، رشد آنها را شکل می‌دهد. طبق نظریه خود تعیین گری دسی و ریان (۱۹۸۵) کودکان و نوجوانان زمانی احتمال شکوفا شدنشان بیشتر می‌شود که محیط نیازهای اجتماعی و هیجانی آنان را مد نظر داشته باشد. بنابراین ارائه ی تکنیک‌های تلفیقی، دانش و آگاهی دانش‌آموزان را در زمینه ی توانمندی‌ها، علایق، ناتوانی ها و شناخت و کنترل هیجانات، بهبود می‌بخشد.

پژوهشگران در رابطه با دیگر مولفه‌های شایستگی‌های اجتماعی - هیجانی یعنی آگاهی اجتماعی و روابط اجتماعی نتایج معناداری به دست نیاوردند. این نتایج با بخشی از نتایج (کریم زاده، گودرزی و رضایی، ۲۰۱۲)، دراسینچی (۲۰۱۲)، بیرامی و مرادی (۱۳۸۵)، قربان شیرودی و همکاران (۱۳۹۰)، طبائیان و همکاران (۱۳۸۸)، احدی و همکاران (۱۳۸۸)، به پژوه و همکاران (۱۳۸۹)، شیخ محمدی و همکاران (۱۳۹۳) و یگانه و خانزاده (۱۳۹۳) که به آموزش مهارت‌های اجتماعی پرداخته‌اند، ناهمسو می‌باشد. احتمال دارد چنین نتیجه‌ای به گستردگی مهارت‌های این بخش که نیازمند تخصیص زمان بیشتری برای آموزش است مربوط باشد. تبیین دیگر توجه به ماهیت مهارت‌های اجتماعی است که در تعامل با سایر افراد و نیز مشارکت با آنان بهتر آموخته می‌شود.

در این مطالعه در رابطه با مولفه تصمیم گیری مسئولانه که هم جنبه فردی و هم جنبه اجتماعی دارد، نتیجه معناداری به دست نیامد. این مولفه با این ساختار و توضیحاتی که قبلاً بیان شد، در تحقیقات بررسی نشده است لذا نمی‌توان مقایسه مستقیمی درباره آن انجام داد و در تبیین عدم معناداری نتیجه احتمالاً به همان دلایلی مربوط است که برای بخش مهارت‌های اجتماعی بیان شد.

راهنمای موسسه کیسل (۲۰۱۳) که حامی و تدوین کننده این رویکرد در آموزش و یادگیری است برای اثرگذاری بیشتر یادگیری اجتماعی - هیجانی راهکارهایی را برای مدیران و مربیان پیشنهاد داده است که به طور خلاصه عبارتند از: درگیر نمودن سهام داران حوزه تعلیم و تربیت، برنامه‌ریزی بلندمدت برای آموزش مهارت‌ها، تدوین استانداردها و ارزیابی‌های مرتبط، اتخاذ

برنامه‌هایی با رویکرد شواهد محور، طراحی و به کار گرفتن سیستم‌های حمایتی حرفه‌ای، الگودهی شایستگی‌های اجتماعی - هیجانی توسط بزرگ ترها، نظارت و بررسی فرایند و پیامدهای آموزش دانش آموزان. همچنین جانسون و جانسون^۱ (۲۰۰۴) از سه شرط اساسی اجتماع همکاری، حل تعارضات سازنده و ارزش‌های مدنی برای یادگیری اجتماعی - هیجانی نام می‌برند. زینز و الیاس (۲۰۰۷) نیز بر این باورند که دستور العمل یادگیری اجتماعی - هیجانی موثر باید منظم، مداوم، تلفیق شده با برنامه درسی، و با حمایت و همراهی مدرسه، خانواده و جامعه در محیطی مراقب و حامی باشد.

عدم انتخاب تصادفی آزمودنی‌ها، کمبود زمان آموزش این مهارت‌ها، شیوه ارائه آنها، هوش، تمرکز بر مقطع ابتدایی به دلیل گستردگی کار، همکاری بیشتر عوامل درگیر در این نوع یادگیری، از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌باشد.

با توجه به اهمیت موضوع پیشنهاد می‌شود که آموزش این مهارت‌ها در دروس روزانه ادغام شود تا علاوه بر رشد شناختی، سایر جنبه‌های وجود دانش آموزان نیز مد نظر قرار گیرد. این امر به نوبه ی خود موجب ارتقای مهارت‌های تحصیلی دانش آموزان شده و از طرف دیگر سلامت روانی آنان را بهبود می‌بخشد. بهتر است این مهارت‌ها به صورت کارگاه‌های آموزشی یا دوره‌های ضمن خدمت به معلمان هم ارائه گردد. از همه مهم تر فراهم نمودن محیط حمایت گر و مراقب در خانواده و جامعه و به ویژه در مدرسه ضروری به نظر می‌رسد.

¹.Johnson & Johnson

کتابنامه

- احدی، بتول؛ میرزایی، پری؛ نریمانی، محمد و ابوالقاسمی، عباس (۱۳۸۸). تاثیر آموزش حل مسئله اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان کمرو، پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال ۹ (۳) ۱۹۳-۲۰۲.
- افروز، غلامعلی (۱۳۹۴). کنکور و نمره گرایی، خلاقیت دانش آموزان را از بین می‌برد، برگرفته از سایت وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، <http://oerp.ir/news/2145> [۱۰/۵/۱۹۰۹۵].
- به پژوه، احمد؛ سلیمانی، منصور؛ افروز، غلامعلی و لواسانی، غلامعلی (۱۳۸۹). تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دیرآموز، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۳۳(۹) ۱۶۳-۱۸۶.
- بیرامی، منصور و مرادی، علیرضا (۱۳۸۵). تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کفایت اجتماعی دانش آموزان (مدل فلنر)، فصلنامه علمی- پژوهشی روان شناسی دانشگاه تبریز، ۱(۴) ۴۷-۶۷.
- جمالی پاقعه، سمیه؛ عابدی، احمد؛ نظری بدیع، مرضیه و میرزایی راد، رضا (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی آموزش مبتنی بر یادگیری اجتماعی هیجان و آموزش حل مسئله اجتماعی بر میزان نشانه‌های اختلال نافرمانی مقابله ای. فصلنامه روان شناسی بالینی، ۱۲ (۳)، ۴۳-۷۰.
- حسینی، سید حمزه؛ خلیلیان، علیرضا و واحدی، علی (۱۳۸۳). غربالگری آسیب شناسی روانی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر ساری بر اساس آزمون SL-90R در سال تحصیلی ۸۲-۸۱، مجله علمی پژوهشی دانشگاه پزشکی مازندران، ۱۴(۴۴) ۶۰-۶۷.
- سیهر منش، زهرا؛ احمدوند، افشین؛ یآوری، پروین و ساعی، رضوان (۱۳۸۷). سلامت روان نوجوانان دبیرستانی شهر کاشان در سال ۱۳۸۳، مجله تخصصی اپیدمیولوژی ایران، ۴(۲) ۴۹-۴۳.
- شیخ محمدی، عباس؛ ارجمند نیا، علی اکبر؛ حسن زاده، سعید و رضایی میرحساری، علی (۱۳۹۳). اثر بخشی برنامه مبتنی بر شایستگی اجتماعی در افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری، فصلنامه کودکان استثنایی، ۱۴ (۳) ۱۹-۳۰.
- قربان شیروودی، شهره؛ خلعتبری، جواد؛ تودار، رسول؛ مبلغی، نفیسه و صالحی، محمد (۱۳۹۰). مقایسه اثربخشی روش‌های آموزش مهارت ابراز وجود و حل مسئله بر سازگاری و پرخاشگری دانش آموزان دختر سال اول متوسطه، یافته‌های نو در روان شناسی، ۵(۱۵) ۲۶-۷.
- طبائیان، سیده راضیه؛ کلانتری، مهرداد؛ امیری، شعله؛ نشاط دوست، حمید طاهر؛ مولوی، حسین (۱۳۸۸). تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر شایستگی اجتماعی کودکان مبتلا به اختلال کمبود توجه / بیش فعالی، مجله روانشناسی، ۱۳(۴) ۳۶۲-۳۷۶.
- یگانه، طیبه و حسین خازنده، عباسعلی (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش برنامه درسی مهارت‌های موثر کودکان والکر به شیوه شناختی - رفتاری بر افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان پرخاشگر، تعلیم و تربیت استثنایی، ۱۴ (۵)، ۵-۱۵.

Baron, D. M. (2013) *Social and Emotional Learning: An Argument For Religious Pluralism*, A Dissertation Submitted To The Faculty Of The Graduate School In Candidacy For The Degree Of Doctor Of Philosophy,

Bhat, A. & Aminabhavi, V. (2011). Home Environment and Psychosocial Competence of Adolescents, *J Psychology*, 2 (1): 57-63

Brackett, M. A. & Rivers, S. E. (2014). Transforming Students' Lives With Social and Emotional Learning, In: Alexander, Patricia A., Pekrun, Reinhard and Linnenbrink-Garcia, Lisa (Eds.) *International Handbook of Emotions in Education*, New York, NY 10017, Taylor & Francis Group, Routledge, USA

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

CASEL Guide, (2013). *Effective Social and Emotional Learning: Programs Preschool and Elementary School Edition*, Editorial Assistance and Design: KSA-Plus Communications, Inc.

Cefai C. & Cavioni, V. (2014) *Social and Emotional Education in Primary School: Integrating Theory and Research into Practice*. Springer Science+Business Media, New York

Cefai, C. & Cooper, P. (2009). *Promoting Emotional Education: Engaging Children and Young People with Social, Emotional and Behavioural Difficulties*, London: Jessica Kingsley Publishers, N1 9JB, UK

Cohen, J. & Sandy, S. V. (2007) *The Social, Emotional and Academic Education of Children: Theories, Goals, Methods and Assessments*, In Bar-On. R., Maree J.G. and Elias, M.J. (Eds.) *Educating people to be emotionally intelligent*, (63-77) Greenwood Publishing Group, Inc.

Cohen, J. (2001). *Social and Emotional Education: Core concepts and practices, Caring Classrooms/Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young Children*, New York: Teachers College Press

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63(SUPPL.1).

Desjardins, K. A. (2015). *A Fine Balance: Social Emotional Learning and Academic Rigour in Schools*, A Paper Presented to the Gordon Albright School of Education In Partial Fulfillment of the requirements For the Degree of Master of Education EGC640 School Counselling Project

Durlak, J. A.; Weissberg, R. P.; Dymnicki, A. B.; Tylor, 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*, Vol.82, No.1, pp.405-432

Elias, M. (2010). Sustainability of Social-Emotional Learning and related programs:

Lessons from a field study, *The International Journal of Emotional Education*, 1 (2). 17-33

Elias, M. J.; Zins, Joseph E.; Weissberg, R. P.; Frey, K. S.; Greenberg, M. T.; Haynes, N. M.; Kessler, R.; Schwab –Stone, M. E. & Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines For Educators*; Alexandria, Virginia: Association For Supervision And Curriculum Development, USA

Farrington, C.A.; Roderick, M.; Allensworth, E.; Nagaoka, J.; Keyes, T.S.; Johnson, D.W., & Beechum, N.O. (2012). Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.

Gilmore, D. M. J. (2015). Dimensions of Impact: Implications of Social-Emotional Learning (SEL) In Elementary Education, Master Of Education In Educational Leadership, Vancouver Island University

Goleman, D. (2011). *The Brain and Emotional Intelligence: New Insights*, More Than Sound LLC, Northampton MA

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY England: Bantam Books, Inc.

Guyn Cooper Research Associates, Commissioned by Carthy Foundation and Max Bell Foundation (2013). Issue Brief: Social and Emotional Learning in Canada

Hamilton M. & Redmond, G. (2010). Conceptualisation of social and emotional wellbeing for children and young people, and policy implications, Australian Research Alliance for Children and Youth and Australian Institute of Health and Welfare, Canberra, from: <http://www.aracy.org.au/publications-resources/area?command=record&id=56>[9/2/2016]

Hyson, M. (2004). *The Emotional Development of Young Children: Building an Emotion-Centered Curriculum*, 2nd Ed., New York: Teachers College Press

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2004) The Three Cs of Promoting Social and Emotional Learning, In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, H.

J. Walberg (Eds.). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?(113-134) New York: Teachers College Press.

Karimzadeh, M.; Goodarzi, A. M, &Rezaei, S. (2012). The effect of social emotional skills training to enhance general health& Emotional Intelligence in the primary teachers, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46,57 – 64

Kidron, Y. &Osher, D. (2010). The Social-Emotional Learning Component of City Year'sWhole School, Whole Child Service Model:A Focus on the Middle Grades, Retrieved. from:www.socialimpactexchange.org/files/Osher%20white%20paper%20SEL%20Middle%20Research_0.pdf. [9/2/2016]

Lopes, P. N. &Salovey, P. (2004). Toward a Broader Education: Social,Emotional, and Practical Skills,In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, H. J. Walberg (Eds.). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? (76-92) New York: Teachers College Press.

Martin, R. A. (2012). Social and emotional learning research: Intervention studies for supporting adolescents in Turkey, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 69, 1469 – 1476

Marulanda, Z. K. (2010). Social and Emotional Learning Strategies to Support Students in Challenging Schools, Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Science in Education, School of Education and Counseling Psychology, Dominican University of California

Mc Combs, B. L. (2004). The Learner-Centered Psychological Principles:A Framework for Balancing Academic Achievement and Social-Emotional Learning Outcomes, In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, H. J. Walberg (Eds.). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? (23-39) New York: Teachers College Press.

Merrell, K. W. &Gueldner, B. A. (2010).Social and Emotional Learning in the Classroom: Promoting Mental Health and Academic Success,New York: Guilford Press

Morgan, M. & K. Espey (2012) Whole-school implementation of Incredible Years: An Action Research Study.www.youngballymun.org/fileadmin/user.../pdf/Full_report_Final__web_ready_.pdf. [9/2/2016]

Mosley, J. (2009) Circle Time and Socio-emotional Competence in Children and Young People,In Cefai, C. & Cooper, P. (Eds.) Promoting Emotional Education: Engaging Children and Young People with Social, Emotional and

Behavioural Difficulties, (119- 130). London: Jessica Kingsley Publishers, N1 9JB, UK

Pacevicius, J. (2008). Social – Psychological Competence of Leaders: Structure, Empirical Assessment and Formative Ways, *Social Research*, No.2 (12) 123-131

Pasi, R.J. (2001). Higher expectations : promoting social emotional learning and academic achievement in your school, Teachers College, Columbia University

Payton, J.; Weissberg, R.P.; Durlak, J.A.; Dymnicki, A.B.; Taylor, R.D.; Schellinger, K.B. and Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, www.indiana.edu/~pbisin/pdf/PosImpact-SELK-8.pdf [9/2/2016]

Perkins, P. (2011) Paying Attention to the Whole Self, In. Johnson, A. N. & Neagley, M. W (Eds.) *Educating from the Heart, Theoretical and Practical Approaches to Transforming Education*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. Odessa: Guilford Press.

Tom, K. M. (2012). Measurement of Teachers' Social-Emotional Competence: Development of The Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale, [Dissertation] University of Oregon

Weare, K. (2000). *Promoting Mental, Emotional and Social Health: A Whole School Approach*, New York: NY 10001, Routledge

Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning = national priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8-13.

Zhou, M. & Ee, J. (2012) Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ), *The International Journal of Emotional Education*, 4 (2) pp. 27-42

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(2/3), 233-255.

Zsolnai, A. (2015). Social and emotional competence. *Hungarian Educational Research Journal*, 1. (5) 1-10.