

اثر بخشی آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی بر اهمال کاری تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان

نرگس برزآبادی فراهانی^۱

سوزان امامی پور^۲

مژگان سپاه منصور^۳

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۸/۰۵

تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۰/۰۳

چکیده

هدف پژوهش تعیین تأثیر آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی (SEL) بر اهمال کاری تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان است. جامعه آماری دانش‌آموزان دختر پایه هشتم یکی از دبیرستان‌های منطقه ۱۴ تهران در سال تحصیلی ۹۸ - ۱۳۹۷ به تعداد ۱۸۰ نفر و تعداد نمونه ۳۰ نفر بود که به شیوه نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب و به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. گروه آزمایش ۱۲ جلسه تحت آموزش SEL قرار گرفتند. روش پژوهش نیمه آزمایشی به شیوه پیش آزمون - پس آزمون با گروه آزمایش و کنترل با دوره پیگیری و ابزارگردآوری داده‌ها پرسشنامه اهمال کاری سولمون و رابلموم (۱۹۸۴) و مهارت‌های ارتباطی کوپین دام (۲۰۰۴) بود. یافته‌های پژوهش با استفاده از آزمون‌های تحلیل کواریانس یک متغیری و چند متغیری و t وابسته باکمک نرم افزار SPSS 25 موردتجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج تحلیل نشان داد تفاوت معنی داری بین میانگین دو گروه آزمایش و کنترل در نمره‌های اهمال کاری تحصیلی وجود داشت. نتایج آزمون t وابسته نشان داد تفاوت معنی داری بین نمرات پس آزمون و پیگیری اهمال کاری تحصیلی وجود ندارد. به عبارت دیگر آموزش SEL بر اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر تأثیر معنادار و پایداری دارد. نتایج همچنین نشان داد تفاوت معنی داری بین میانگین دو گروه آزمایش و کنترل در نمره‌های مهارت‌های ارتباطی وجود نداشت. به عبارت دیگر آموزش SEL بر مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان دختر اثر معناداری ندارد.

کلید واژه‌ها: یادگیری اجتماعی - هیجانی، اهمال کاری تحصیلی، مهارت‌های ارتباطی

۱ گروه روان شناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۲ دانشیار گروه روان شناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول) emamipursd@yahoo.com

۳ دانشیار گروه روان شناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

مقدمه

آموزش و پرورش نهادی اجتماعی است که می‌تواند در رشد و بالندگی افراد نقش بسیار مهمی ایفا کند. هرساله تعدادی از دانش‌آموزان از رشد بالقوه خود باز می‌مانند و سنواتی بر سنوات آموزشی آنها افزوده می‌شود و این مسأله هزینه‌های گزافی را بر اقتصاد خانواده‌ها و آموزش و پرورش تحمیل می‌کند. علاوه بر هزینه‌های مالی، اثرات منفی که بر سلامت روانی - اجتماعی و جسمی آنها می‌گذارد، قابل اقباض نیست (ولی زاده و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۰۷). یکی از مسائل تأثیر گذار بر رشد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، اهمال کاری^۱ و تعلل در انجام تکالیف است که از دیر باز مورد توجه پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. تعویق می‌تواند در مدرسه، محل کار، فعالیت‌های روزانه، تعهدات، خانواده و مشارکت، و همچنین در ارتباطات اجتماعی رخ دهد (کلینگ سیک^۲، ۲۰۱۳: ۲۵). تعلل و اهمال کاری تحصیلی مسائل بحث برانگیزی است و تا حدودی مربوط به این واقعیت است که دانش‌آموزان یک برنامه مطالعه ندارند و نمی‌دانند که چگونه می‌توانند به یادگیرندگان مستقل تبدیل شوند (ساراسالوقلو^۳ و همکاران، ۲۰۱۸: ۱۷۵). اهمال کاری یکی از رفتارهای معمول است که تقریباً همه افراد گاهی اوقات در زندگی خود با کنار گذاشتن مسئولیت‌های خود و یا وظایفی که باید در یک زمان مشخص تکمیل شوند، تجربه می‌کنند (اوزر و یتکین^۴، ۲۰۱۸: ۸۹)؛ و در معنای عام به معنای به تعویق انداختن نادرست یا غیرواقع بینانه کارها و روند تکمیل آنها و به فردا واگذار کردن آنها است (کاندمیر و پالانسی^۵، ۲۰۱۴). ساراسال اوغلو و گوکتاس^۶ (۲۰۱۶) نیز عقیده دارند که اهمال کاری تحصیلی ترک تکالیف منزل، آماده سازی امتحان، یا شاید یک مقاله ترم است که باید در پایان ترم تا آخرین لحظه تحویل داده شود. تحقیقات نشان داده اند بیش از ۵۰ درصد تحصیل کنندگان در مدارس در انجام امور تحصیلی و نارسایی در به پایان رساندن فعالیت‌های تحصیلی خود دچار اهمال کاری هستند (بورنام و همکاران^۷، ۲۰۱۴). در ایران توکلی (۱۳۹۲) دریافت که ۱۴ درصد دانش‌آموزان دارای اهمال کاری شدید و ۷۰/۸ درصد دانش‌آموزان دارای اهمال کاری متوسط هستند (میر عرب رضی و جعفری، ۱۳۹۴: ۵۶). فراری و تاپس^۸ نشان دادند که دانش‌آموزان دختر به خاطر ترس از شکست و تنبلی، اهمال کاری بیشتری

۱ procrastination

۲ Klingsieck

۳ Saracaloğlu

۴ Özer & Yetkin

۵ Kandemir, & Palancı

۶ Saracaloğlu & Göktaş

۷ Burnam,

۸ Ferrari, & Tice

را نسبت به دانش‌آموزان پسر گزارش کردند (غلامزاده، ۱۳۹۵: ۷). عطادخت و همکاران (۱۳۹۴) نشان دادند میانگین نمره اهمال کاری تحصیلی و اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی دانش‌آموزان دختر بیشتر از دانش‌آموزان پسر است.

در تعلل تحصیلی، رفتار تعللی در فعالیت‌های تحصیلی چون حاضر شدن برای امتحان، انجام تکالیف خانگی، و نوشتن مقاله‌های درسی صورت می‌گیرد. اهمال کاری تحصیلی عاملی تعیین‌کننده در پیشرفت تحصیلی و موفقیت دانش‌آموزان محسوب می‌گردد و از سویی دیگر بر روی سلامت و بهداشت روانی و رضایت از زندگی تأثیر منفی دارد (عطادخت و همکاران، ۱۳۹۴: ۵۷). البته همانگونه که کیم و سئو در فراتحلیلی از ۳۳ مطالعه که ۳۸۵۲۹ نفر در مجموع در آن شرکت کرده بودند، نشان دادند رابطه اهمال کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، رابطه منفی معنادار است (رسولی خورشیدی و همکاران، ۱۳۹۸: ۸۶). عبدی زرین و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش خود نشان دادند که اهمال کاری در آماده‌سازی تکالیف درسی با موفقیت تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارد. با در نظر گرفتن این حقیقت که اهمال کاری تحصیلی، تهدیدی جدی برای پیشرفت تحصیلی در تمامی مقاطع تحصیلی محسوب می‌شود و با نظر به اینکه شیوع آن بسیار بالا است. داشتن نگاهی جامع، گسترده و دید باز برای درک و حل این مسئله لازم است. (منادی و اسمعیلی، ۱۳۹۵: ۲۵).

یکی دیگر از چالش‌های مهم قرن بیست و یک برای مدارس، خانواده‌ها و جوامع، آن است که بتوانند دانش‌آموزانی آگاه، باهوش و مسئولیت‌پذیر تربیت نمایند که قادر باشند با افراد دارای زمینه‌های مختلف اجتماعی، هیجانی و احساسی همکاری و تعامل داشته باشند (آیدمن و پریس^۱، ۲۰۱۸: ۲۶). ارتباط یک فرایند روان‌شناختی مبتنی بر خواسته‌های متقابل حداقل دو نفر برای به اشتراک گذاشتن احساسات، ایده‌ها و تجربیات خود از طریق کانال‌های مختلف است (اردم^۲، ۲۰۱۸: ۱۲۰). به میزانی که فرد بتواند در تعاملات اجتماعی خود با دیگران، ارتباطی سازنده و مؤثر برقرار نماید، به همان میزان بر ضریب موفقیت خود افزوده است. داشتن مهارت‌های ارتباطی از عوامل مهم در دوست‌یابی و ارتباط مؤثر با دیگران است (هرنکول و همکاران^۳، ۲۰۰۷). منظور از مهارت‌های ارتباطی نیز آن دسته از مهارت‌هایی است که به واسطه آن‌ها، افراد می‌توانند درگیر تعامل‌های بین

۱ Aidman, Price

۲ Erdem

۳ Herrenkohl et al

فردی و فرایند ارتباط شوند؛ فرایندی که افراد در طی آن، اطلاعات، افکار و احساسات خود را به صورت کلامی و غیر کلامی با یکدیگر درمیان می‌گذارند (احمدی، ۱۳۹۳: ۱۴).

اگر چه بسیاری از افراد به راحتی با دیگران ارتباط برقرار می‌کنند، اما قادر نیستند از مهارت‌های ارتباطی در شرایط مناسب استفاده نمایند، در صورتی که می‌توان با آموزش مهارت‌های ارتباطی افراد را برای مقابله با مشکلات و تنش‌ها آماده نمود (واینر، رنالد و میلر^۱، ۲۰۰۳). آموزش مهارت‌های ارتباطی موجب بهبود عزت نفس و سلامت روانی دانش‌آموزان می‌شود (احمدی، ۱۳۹۳: ۱۳). در نظریه مزلو^۲ نیز مطرح شده است که نیازهای مربوط به تعلق، میل به داشتن روابط عاطفی و مراقبتی یعنی دریافت محبت و حمایت شخصی از ناحیه دیگران از جمله نیازهای اساسی هر انسانی است. مهارت فرد در بر طرف کردن این نیاز می‌تواند به تعمیق روابط بیانجامد (مهدوی و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۳۳)؛ در حالی که پژوهش‌ها بیانگر آن هستند که دختران محبت و حمایت و انعکاس احساسات کمتری را نسبت به پسران دریافت می‌نمایند (خسروی و شاهی صدر آبادی، ۱۳۹۷). با نگاه و تاملی دقیق و عمیق بر واقعیت‌های اجتماعی جامعه به این موضوع پی می‌بریم که در عرصه ناهنجاری‌های اجتماعی، دختران جوان در مقایسه با جنس مخالف با هزینه‌ها و دشواری‌های عمیق تری مواجه می‌شوند. یکی از تفاوت‌های جدی و عمیق میان دختران و پسران جوان به روحیه عاطفی تر و احساسی دختران و زنان معطوف می‌شود که به واقع این موضوع، پاشنه آشیل و زمینه ساز بسیاری از آسیب‌ها و چالش‌های مرتبط با این حوزه محسوب می‌شود (شوکتی، ۱۳۹۵). بر این اساس، بسیاری از دختران نوجوان در رویارویی با مسایل زندگی، فاقد توانایی‌های لازم و اساسی هستند و همین امر آنان را در مواجهه با مسایل و مشکلات زندگی روزمره و مقتضیات آن آسیب پذیر نموده است. کودکانی که مهارت اجتماعی کسب کرده اند، در ایجاد ارتباط با همسالان و یادگیری در محیط آموزشی، موفق تر از کودکانی هستند، که فاقد این مهارت هستند (مرادی، ۱۳۹۴: ۴). کادیش و همکاران^۳ (۲۰۰۷) نیز نقص مهارت اجتماعی را عامل پرخاشگری و بزهکاری نوجوانان می‌دانند و عقیده دارند که کسب این مهارت‌ها مستقیماً در کاهش تعاملات مشکل زا با دیگران مؤثر است. آنها در تحقیق خود با آموزش مهارت‌هایی مثل ارتباط مؤثر، همدلی،

^۱ Weiner, Reynolds , Miller

^۲ Maslow

^۳ Kadish et al

مسئولیت‌پذیری و تعاملات بین فردی توانستند کیفیت اجتماعی نوجوانان را در حد زیاد افزایش دهند و در نهایت، میزان پرخاشگری در نمونه مورد نظرشان کاسته شد.

به منظور کاهش اهمال کاری تحصیلی پژوهش‌های بسیاری انجام شده است. نصیری (۱۳۹۵) اثر بخشی آموزش گروهی فنون شناختی رفتاری را بررسی نمود و دریافت که آموزش شناختی رفتاری با اصلاح تفکر دانش‌آموزان و آموزش روش صحیح مهارت‌های تحصیلی بر کاهش اهمال کاری موثر است. غلامزاده (۱۳۹۵) اثر بخشی آموزش خود تنظیمی تحصیلی و آموزش منطقی هیجانی الیس را با یکدیگر مقایسه نمود و به این نتیجه رسید که هر دو روش در کاهش اهمال کاری دانش‌آموزان مؤثر است اما تفاوت معناداری بین اثر بخشی دو روش مشاهده نکرد. نیکبخت و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهش خود نشان دادند مداخله با واقعیت درمانی به شیوه گروهی به طور معناداری موجب کاهش اهمال کاری تحصیلی می‌گردد. فتحی (۱۳۹۲) نیز نشان داد آموزش راهبردهای خود مدیریتی در کاهش اهمال کاری مؤثر می‌باشد. اثر بخشی آموزش برنامه ریزی، تنظیم اهداف، خودکنترلی و پرهیز از افکار منفی، خود ارزشیابی و مدیریت زمان نیز توسط نریمانی و همکارانش (۱۳۹۴) بررسی و تأیید گردید. توکر و آوسی^۱ (۲۰۱۵) نیز در پژوهش خود نشان دادند که آموزش شناختی رفتاری برای طولانی مدت بر کاهش اهمال کاری مؤثر می‌باشد. وانگ^۲ و همکارانش (۲۰۱۵) با مقایسه دو روش درمانی تعهد و پذیرش (ACT)^۳ و درمان شناختی رفتاری (CBT)^۴ دریافتند که هر دو روش در کاهش اهمال کاری مفید است اما روش (ACT) در زمان کمتری جواب می‌دهد. با توجه به بررسی‌های پژوهشگر در خصوص اثر بخشی SEL (آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی) بر اهمال کاری تحصیلی پژوهشی انجام نگرفته است.

یادگیری اجتماعی و هیجانی بر پایه به کار بستن روش‌ها و تکنیک‌های شناختی و رفتاری است که متمرکز بر خودکنترلی دانش‌آموزان، کفایت‌های اجتماعی، همدردی و خودانگیزی است (دهقانی، ۱۳۹۵: ۴۲). برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی^۵ اولین بار توسط انجمن تحصیلی یادگیری اجتماعی هیجانی^۶ (CASEL) اجرا گردید. این موسسه پیشرو در یادگیری‌های اجتماعی - هیجانی است.

^۱ Toker & Avci

^۲ Wang

^۳ Acceptance and commitment therapy

^۴ Cognitive Behavioral Therapy

^۵ Social Emotional Learning program (SEL)

^۶ Collaborative for Academic and Emotional Learning (CASEL)

یادگیری اجتماعی - هیجانی با بسیاری از نام‌ها مترادف است: هوش هیجانی، بهره هیجانی، هوش اجتماعی و شایستگی اجتماعی - هیجانی؛ اما به هر نامی که خوانده شود به عنوان یک مقوله جدی و بخشی از رشد فردی در اواخر قرن بیستم می‌باشد (کرین، ۱۳۹۴). روانشناسان تعلیم و تربیت اعتقاد دارند، موفقیت افراد تنها وابسته به مهارت‌های شناختی نبوده و مهارت‌های اجتماعی - هیجانی نیز در پیش بینی موفقیت افراد تأثیر دارند.

انجمن تحقیقاتی گانیکوپر^۱ (۲۰۱۳) در تعریفی کاملاً جامع، یادگیری اجتماعی و هیجانی را شامل فرایند اکتساب و به کارگیری مؤثر دانش و مهارت‌های ضروری جهت تشخیص و اداره هیجان‌ها، رشد مراقبت و ارتباط با دیگران، تصمیم‌گیری مسئولانه، بوجود آوردن ارتباطات مثبت و گسترش توانایی‌های اجتماعی و هیجانی اساسی در فرد می‌داند. همچنین این انجمن مولفه‌های مهارت‌های اجتماعی و هیجانی را به شرح ذیل بیان می‌کند:

۱- تصمیم‌گیری مسئولانه: توانایی کسب انتخاب‌های سازنده و مودبانه در جهت رفتار شخصی و تعاملات اجتماعی (دهقانی، ۱۳۹۵: ۴۶).

۲- خودآگاهی: آگاهی از هر آنچه در هر لحظه احساس می‌کنیم، همراه با ارزیابی واقع بینانه از توانایی‌ها و اعتماد به نفس.

۳- مدیریت خود: اداره هیجان‌ها و احساسات و مسئول بودن و خویشتن‌داری برای دستیابی به هدف‌ها و پافشاری در جبران شکست‌ها و ناکامی‌ها

۴- آگاهی اجتماعی یا همدلی: درک احساسات دیگران و توانایی در نظر گرفتن دیدگاه‌های دیگران با وجود تفاوت‌هایی که با دیدگاه فرد دارند.

۵- مهارت‌های ارتباطی: اداره‌ی مؤثر هیجان‌ها در روابط با دیگران، ایجاد و حفظ روابط سالم مبتنی بر همکاری و مساعدت و درخواست کمک از دیگران هنگام نیاز (جمالی و همکاران، ۱۳۹۲: ۶۱). برنامه‌های کاربردی و شیوه‌های یادگیری اجتماعی (SEL) در سال‌های اخیر توجه بیشتری را به خود جلب کرده‌اند (ایکلاند^۲ و همکاران، ۲۰۱۸: ۳۱۶).

از مزایای کوتاه مدت و درازمدت برنامه‌های یادگیری اجتماعی و هیجانی این است که این دانش‌آموزان موفقیت‌های بیشتری را در مدرسه و زندگی روزانه دارند. دارای رفتارهای مثبت اجتماعی

^۱ Guny Cooper Research Associates

^۲ Eklund, Kilpatrick, Kilgus, Haider

بیشتری هستند و ارتباط سالمی را با همسالان و بزرگسالان دارند و مشکلات ارتباطی و همچنین رفتارهای در معرض خطر خود را کاهش می‌دهند. آنان ناراحتی‌های هیجانی خود را به صورت معناداری کاهش می‌دهند و نمرات خود را در آزمونهای مدرسه بهبود می‌دهند و حضوری منظم و موثر در مدرسه دارند. برنامه‌های مهارت‌های اجتماعی و هیجانی در درازمدت نیز، سبب ترفیع شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی می‌گردد، که منجر به افزایش احتمال فارغ التحصیلی با کیفیت بالا از دبیرستان، آمادگی جهت ورود به دانشگاه، موفقیت شغلی، ارتباطات مثبت در روابط خانوادگی و محیط کاری، کاهش رفتار مجرمانه و شهروند فعال و مفید بودن؛ می‌گردد (جونز، گرینبرگ و کراولی^۱، ۲۰۱۵؛ به نقل از دهقانی، ۱۳۹۵). پیگیری نتایج به دست آمده از اجرای برنامه SEL در دوره‌های مختلف بیانگر اثر بخشی و اجرایی بودن این برنامه در زمینه‌های مختلف آموزشی در بسیاری از کشورهای جهان بوده است (ماهونی و همکاران^۲، ۲۰۱۹: ۱۸). در ایران نیز ابراهیمی اورنگ و همکاران (۱۳۹۷) اثر بخشی SEL را بر خودآگاهی دانش‌جو معلمان تأیید نمودند. تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان (رهبرکرباسدهی و همکاران، ۱۳۹۷: ۳۹) و شایستگی‌های روانی - اجتماعی دانش‌آموزان (احراری، ۱۳۹۷) نیز مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. SEL بر تنظیم شناختی هیجان و مهارت‌های اجتماعی کودکان نیز مؤثر است (صدری دمیچی و اسماعیلی قاضی ولوئی، ۱۳۹۵: ۵۹). این نتایج پیشنهادها مهمی در جهت به کارگیری آموزش این مهارت‌ها به عنوان یک روش مداخله ای در مدارس و مراکز درمانی دارد. بنابراین می‌توان گفت از مؤثرترین اقداماتی که مدارس می‌توانند در جهت افزایش پیشرفت تحصیلی، عملکرد تحصیلی، خودکارآمدی، خودآگاهی، باورهای انگیزشی، رابطه با همسالان، راهبردهای حل مسأله، راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و کاهش مشکلات تحصیلی، رفتاری، هیجانی و اضطرابی دانش‌آموزان انجام دهند، اجرای مداخلات مبتنی بر یادگیری اجتماعی و هیجانی است. بر اساس نتایج جستجوی محقق، در ایران تحقیقاتی که تأثیر SEL را بر متغیرهای مهارت‌های ارتباطی و اهمال کاری تحصیلی بررسی و مطالعه کرده باشد مشاهده نشد. بنابراین، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که آیا آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی بر مهارت‌های ارتباطی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر مؤثر است؟

^۱ Jones, Greenberg & Crowley

^۲ Mahoney, Durlak, Weissberg

فرضیه‌های پژوهش حاضر به شرح زیر می‌باشد:

- ۱-۱- آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی بر اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر مؤثر است.
- ۲-۱- آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی بر اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر تأثیر پایدار دارد.
- ۲- آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی بر مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان دختر مؤثر است.

روش شناسی

پژوهش از نظر هدف کاربردی، با طرح پژوهشی نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه آزمایش و کنترل با دوره پیگیری است. در این پژوهش یادگیری اجتماعی - هیجانی به عنوان متغیر مستقل و متغیرهای مهارت‌های ارتباطی و اهمال کاری تحصیلی به عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شده است. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر پایه هشتم یکی از دبیرستان‌های منطقه ۱۴ تهران در سال تحصیلی ۹۸ - ۱۳۹۷ به تعداد ۱۸۰ نفر بود که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی ساده تعداد ۳۰ نفر به عنوان نمونه، انتخاب و به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. ابتدا پیش‌آزمون برای هر دو گروه اجرا گردید. سپس گروه آزمایش ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی قرار گرفتند. بعد از انجام مداخله، پس‌آزمون برای هر دو گروه انجام شد. یک ماه بعد از اجرای پس‌آزمون، مجدداً هر دو گروه به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند (مرحله پیگیری). در این پژوهش برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر و پروتکل یادگیری اجتماعی - هیجانی استفاده شده است:

الف) پرسشنامه اهمال کاری سولمون و راثلوم (۱۹۸۴): این پرسشنامه ۲۷ گویه با مقیاس ۴ درجه‌ای دارد که ۳ مؤلفه اصلی آماده شدن برای امتحان، آماده شدن برای تکالیف درسی، آماده شدن برای تکالیف پایان ترم را مورد بررسی قرار می‌دهد. این پرسشنامه را (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶) به فارسی ترجمه نموده و به منظور تعیین روایی از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل استفاده کرده‌اند. در بررسی مقدماتی برای انجام تحلیل عاملی، مقدار KMO برابر ۰/۸۸ و همبستگی گویه‌ها با نمره کل آزمون در سطحی مطلوب و معنادار گزارش شده است. در پژوهش (غلامزاده، ۱۳۹۵) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و روایی مقیاس در بعد آمادگی برای امتحان ۰/۸۵، بعد آمادگی برای

تکلیف ۰/۸۶ و آمادگی برای تکالیف پایان ترم ۰/۸۹ گزارش داده است. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۵ محاسبه شد.

ب) پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی کویین دام^۱ (۲۰۰۴): این آزمون ۳۴ گویه با مقیاس ۵ درجه ای دارد. محققان برای سنجش پایایی آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ پایایی کل آزمون را برابر ۰/۶۹ گزارش کرده اند که حاکی از همسانی درونی قابل قبول این آزمون اس (رضائیان و همکاران، ۱۳۹۴). همچنین در مطالعه ای دیگر به منظور بررسی روایی سازه ای آزمون مهارت‌های ارتباطی و نیز ساختار عوامل مهارت‌های ارتباطی، با استفاده از شیوه آماری تحلیل عاملی از نوع تاییدی و به روش مولفه ای اصلی، مقدار عددی شاخص KMO برابر با ۰/۷۱ و ضریب پایایی برابر ۰/۶۶ گزارش شده است (حسین چاری و فداکار، ۱۳۸۴). در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۶۴ محاسبه شد.

ج) پروتکل آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی: این پروتکل آموزشی برگرفته از پژوهش رهبر کرباسدهی، حسین خانزاده و رهبر کرباسدهی (۱۳۹۶)؛ صدری دمیرچی و اسماعیلی قاضی ولوئی (۱۳۹۵)؛ و برنامه آموزش مهارت‌های زندگی محمد خانی و همکاران (۱۳۹۶) و برنامه آموزش مهارت‌های زندگی عطاپوری (۱۳۹۴) می باشد. مباحث مطرح شده در این جلسات در جدول (۱) ارائه شده است:

جدول ۱- جلسات مداخله یادگیری اجتماعی - هیجانی

جلسات	عناوین
۱	بحث و بررسی در خصوص اهمیت آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی، معرفی و آشنایی اعضا با یکدیگر و مدرس دوره، مطرح کردن قوانین و مقررات گروهی
۲	خودآگاهی: شامل شناخت نقاط ضعف و قوت خود، شناخت ارزش‌ها و احساسات خود، بیان احساسات در قالب کلمات، آگاه شدن از ارتباط میان افکار، احساسات و واکنش‌ها
۳	کنترل احساسات: شناخت احساسات و نام گذاری آن‌ها، شناخت تفاوت میان هیجان‌ها و احساسات، راه‌های صحیح ابراز احساسات و تأثیر آنها در روابط بین فردی
۴	روابط بین فردی (ارتباطات): ابراز احساسات، نیازها و نقطه نظرهای فردی به صورت کلامی و غیر کلامی، عناصر اصلی ارتباط، توصیه‌هایی برای بهتر کردن ارتباط کلامی و غیر کلامی، شنونده فعال بودن، آشنایی با موانع ارتباط
۵	ابراز وجود: آشنایی با سبک‌های ارتباطی، تفاوت ابراز وجود و رفتار پرخاشگرانه، شناسایی رفتارهای نشان دهنده ابراز وجود، مهارت‌های افزایش توانایی ابراز وجود، آموزش مهارت نه گفتن

۶	همدلی: درک احساسات و علایق دیگران و مدنظر قرار دادن دورنمای ذهنی آنان، اصول همدلی، موانع همدلی
۷	مدیریت زمان: شیوه‌های صحیح تنظیم وقت، روش‌های ذهنی برنامه ریزی، راهکارهای جلوگیری از اتلاف وقت، تشخیص تفاوت کارهای ضروری و کارهای مهم، اولویت بندی مناسب کارها
۸	تصمیم گیری مسئولانه: آشنایی با مراحل تصمیم گیری، روش‌های معمول در تصمیم گیری، راهکارهای تصمیم گیری درست
۹	حل مسئله: مراحل حل مسئله، برنامه ریزی در حل مسائل زندگی، رابطه حل مسأله و تصمیم گیری درست، آگاهی از نحوه دریافت کمک در حل مسائل اساسی زندگی، پیش بینی عواقب و پیامدهای هر راه حل
۱۰	انعطاف پذیری و تاب آوری: لزوم انعطاف پذیری در رسیدن به هدف‌های خود و سازگاری با محیط و تغییرات، ویژگی‌های افراد تاب آور، راه‌های افزایش تاب آوری و انعطاف پذیری در برابر مشکلات
۱۱	مدیریت استرس: تأثیر استرس بر سایر جنبه‌های زندگی، آشنایی با مراحل بروز استرس، آموزش روش‌های مقابله و آرام سازی خود در مواقع فشار روانی
۱۲	کنترل هیجان‌ها: نقش کنترل هیجان‌ها در عملکرد افراد، کنترل هیجان‌ها به شیوه مؤثر، علائم و نشانه‌های ابراز خشم، روش‌های ابراز خشم در افراد، روشهای مؤثر کنترل خشم و ابراز صحیح آن

یافته‌های پژوهش با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و آزمون‌های تحلیل کواریانس یک متغیری و چند متغیری و آزمون t وابسته باکمک نرم افزار SPSS 25 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی در مراحل مختلف ارزیابی به تفکیک گروه‌های آزمایش و کنترل در جدول (۲) و (۳) نشان داده شده است.

جدول ۲- فراوانی و درصد معدل نیمسال اول دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل

گروه	تعداد	کمتر از ۱۴	۱۴ تا ۱۶	۱۶ تا ۱۸	۱۸ تا ۲۰
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
آزمایش	۱۵	-	۴	۵	۶
کنترل	۱۵	۱	۳	۵	۶

با توجه به نتایج جدول (۲) بیشترین فراوانی معدل نیمسال اول دانش‌آموزان، مربوط به معدل ۱۸ تا ۲۰ با فراوانی ۶ نفر می‌باشد که در هر دو گروه آزمایش و کنترل مساوی است. معدل ۱۶ تا ۱۸ نیز با فراوانی ۵ در هر دو گروه به یک میزان بوده و در مرتبه بعد قرار می‌گیرد.

جدول ۳- شاخص‌های توصیفی متغیرهای اصلی پژوهش

متغیر	شاخص	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری
-------	------	-----------	----------	--------

انحراف	میانگین	انحراف	میانگین	انحراف	میانگین	تعداد	گروه	
معیار		معیار		معیار				
۱۰/۰۲	۴۵/۲۶	۹/۹۶	۴۴/۵۳	۷/۷۲	۵۱/۹۳	۱۵	آزمایش	اهمال کاری
۱۰/۱۰	۴۵/۷۳	۱۰/۵۵	۴۶/۲۶	۵/۱۴	۴۲/۰۰	۱۵	کنترل	تحصیلی
۹/۸۵	۱۱۵/۷۳	۱۴/۴۰	۱۱۴/۰۰	۱۶/۴۹	۱۰۶/۴۰	۱۵	آزمایش	مهارت‌های
۱۰/۷۲	۱۱۱/۴۶	۱۰/۶۴	۱۱۴/۶۶	۹/۰۱	۱۱۱/۰۶	۱۵	کنترل	ارتباطی

همانگونه که در جدول (۳) مشاهده می‌شود میانگین نمرات اهمال کاری تحصیلی در گروه آزمایش در مرحله پس آزمون کاهش یافته و این کاهش در مرحله پیگیری همچنان پابرجاست. در گروه کنترل میانگین نمرات اهمال کاری تحصیلی در مرحله پس آزمون افزایش پیدا کرده که در مرحله پیگیری نیز این افزایش همچنان پابرجاست. میانگین نمرات مهارت‌های ارتباطی گروه آزمایش در مرحله پس آزمون افزایش داشته و این افزایش در مرحله پیگیری نیز ادامه داشته است. اما گروه کنترل با وجود افزایش نسبی میانگین نمرات در مرحله پس آزمون، در مرحله پیگیری، مجدداً با کاهش میانگین نمرات روبرو بوده و میانگین نمرات به مرحله پیش آزمون بازگشت نموده است. میانگین و انحراف استاندارد خرده مقیاس‌های هر کدام از متغیرها نیز به صورت جداگانه مورد بررسی قرار گرفته و نتایج آن در جدول (۴) و (۵) ارائه شده است.

جدول ۴- شاخص‌های توصیفی خرده مقیاس‌های اهمال کاری تحصیلی

متغیر		شاخص		پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
اهمال کاری تحصیلی در آمادگی برای امتحان	آزمایش	۱۵	۱۴/۷۳	۲/۸۶	۱۳/۸۶	۳/۳۷	۱۳/۲۰	۳/۸۳	
	کنترل	۱۵	۱۴/۱۳	۲/۸۹	۱۴/۴۶	۴/۱۸	۱۵/۰۶	۳/۵۷	
اهمال کاری تحصیلی در آمادگی برای انجام تکلیف	آزمایش	۱۵	۲۲/۳۳	۳/۸۲	۱۸/۴۰	۴/۶۴	۱۹/۴۶	۴/۱۳	
	کنترل	۱۵	۱۶/۴۶	۲/۱۳	۱۷/۸۰	۴/۷۰	۱۷/۸۶	۴/۸۶	
اهمال کاری تحصیلی در آمادگی برای تکالیف پایان ترم	آزمایش	۱۵	۱۴/۸۶	۴/۴۰	۱۲/۲۶	۳/۸۴	۱۲/۶۰	۳/۷۷	
	کنترل	۱۵	۱۱/۴۰	۲/۳۵	۱۴/۰۰	۳/۳۱	۱۲/۸۰	۲/۹۳	

با توجه به جدول (۴) میانگین اهمال کاری تحصیلی گروه آزمایش در هر ۳ خرده مقیاس بعد از مداخله کاهش یافته و این کاهش میانگین در مرحله پیگیری نیز ادامه داشته است. میانگین اهمال کاری تحصیلی گروه کنترل در هر ۳ خرده مقیاس افزایش یافته و این افزایش میانگین در مرحله پیگیری نیز ادامه داشته است.

جدول ۵- شاخص‌های توصیفی خرده مقیاس‌های مهارت‌های ارتباطی

متغیر	شاخص	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری
		تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
توانایی دریافت و	آزمایش	۱۵	۲۸/۲۰	۵/۸۷	۲۸/۸۶	۵/۷۶
ارسال پیام	کنترل	۱۵	۲۸/۰۰	۳/۹۸	۲۸/۸۰	۴/۳۴
کنترل عواطف	آزمایش	۱۵	۲۳/۴۶	۴/۳۵	۲۶/۴۰	۴/۴۵
	کنترل	۱۵	۲۵/۱۳	۵/۰۹	۲۶/۱۳	۳/۹۰
مهارت گوش دادن	آزمایش	۱۵	۲۵/۰۶	۵/۸۳	۲۷/۰۰	۳/۶۴
	کنترل	۱۵	۲۵/۰۰	۳/۲۵	۲۷/۱۳	۳/۳۱
بینش نسبت به	آزمایش	۱۵	۱۵/۲۶	۴/۳۳	۱۵/۸۰	۲/۴۵
فرایند ارتباط	کنترل	۱۵	۱۶/۶۰	۱/۹۱	۱۶/۳۳	۲/۱۹
ارتباط توأم با	آزمایش	۱۵	۱۴/۴۰	۳/۴۵	۱۵/۹۳	۳/۶۹
قاطعیت	کنترل	۱۵	۱۶/۳۳	۲/۵۸	۱۶/۲۶	۱/۹۰

با توجه به جدول (۵) میانگین تمام خرده مقیاس‌های مهارت‌های ارتباطی در گروه آزمایش، بعد از مداخله یادگیری اجتماعی - هیجانی افزایش یافته و این افزایش میانگین در مرحله پیگیری نیز ادامه یافته است. در گروه کنترل میانگین خرده مقیاس‌های توانایی دریافت و ارسال پیام و کنترل عواطف در مرحله پس آزمون افزایش یافته اما در مرحله پیگیری حتی از میانگین مرحله پیش آزمون نیز کمتر شده است. میانگین خرده مقیاس مهارت گوش دادن گروه کنترل، در مرحله پس آزمون افزایش یافته اما در مرحله پیگیری مجددا کاهش یافته است. میانگین بینش نسبت به فرایند ارتباط و ارتباط توأم با قاطعیت نیز در مرحله پس آزمون کاهش یافته است.

در راستای تحلیل داده‌ها و به منظور پاسخ به فرضیه‌های پژوهش، از آزمون‌های تحلیل کواریانس یک متغیری و چند متغیری و آزمون t وابسته استفاده گردید. برای انجام تحلیل کواریانس و آزمون t وابسته می‌بایست پیش فرض‌های این آزمون‌ها مانند نرمال بودن، همگنی واریانس‌ها و همگنی شیب رگرسیون رعایت شود. برای سنجش نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون شاپیرو ویلک استفاده شده که نتایج آن در جدول (۶) ارائه شده است.

جدول ۶- نتایج آزمون شاپیروویلک

متغیر	شاخص	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری
		آماره	سطح معناداری	آماره	سطح معناداری	
مهارت‌های ارتباطی	گروه	درجه	آماره	سطح معناداری	آماره	سطح معناداری
	آزمایش	۱۵	۰/۹۷	۰/۸۷	۰/۹۳	۰/۲۲
	کنترل	۱۵	۰/۹۲	۰/۱۹	۰/۹۱	۰/۷۹
	آزمایش	۱۵	۰/۹۵	۰/۶۶	۰/۹۵	۰/۳۴
اهمال کاری تحصیلی	گروه	درجه	آماره	سطح معناداری	آماره	سطح معناداری
	کنترل	۱۵	۰/۹۴	۰/۴۱	۰/۹۰	۰/۴۶

با توجه به جدول (۶) در تمام موارد سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ بوده، بنابراین توزیع داده‌ها نرمال می‌باشد. جهت بررسی همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شده که نتایج این آزمون در جدول (۷) ارائه گردیده است.

جدول ۷- نتایج آزمون لوین

متغیر	شاخص	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری
		آماره	سطح معناداری	آماره	سطح معناداری	
مهارت‌های ارتباطی	درجه	۲۸	۳/۹۱	۰/۸۵	۰/۳۶	۰/۸۶
	آزادی ۱	۱	۲۸	۰/۰۲	۰/۸۷	۰/۹۸
اهمال کاری تحصیلی	درجه	۲۸	۲/۰۵	۰/۱۶	۰/۸۷	۰/۹۸
	آزادی ۲	۱	۲۸	۰/۰۲	۰/۸۷	۰/۹۸

همانطور که مشاهده می‌گردد سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد بنابراین همگنی واریانس‌ها تأیید شده است. برای بررسی همگنی شیب رگرسیون باید مقدار F تعامل بین متغیر همپراش و مستقل در همه گروه‌ها حساب شود اگر این شاخص معنادار نباشد (سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵) این پیش فرض نیز رعایت شده است. نتایج این بررسی در جدول (۸) ارائه شده است.

جدول ۸- بررسی همگنی شیب رگرسیون (مرحله پس آزمون)

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات	F	سطح معناداری
مهارت‌های ارتباطی	پیش آزمون * گروه	۹۱/۶۵	۱	۹۱/۶۵	۰/۸۰	۰/۳۷
	خطا	۲۹۴۵/۵۶	۲۶	۱۱۳/۲۹		
اهمال کاری تحصیلی	پیش آزمون	۸۲۷/۰۵	۱	۸۲۷/۰۵	۱۰/۲۰	۰/۰۰
	پیش آزمون * گروه	۲۱۸/۳۵	۱	۲۱۸/۳۵	۲/۶۹	۰/۱۱
	خطا	۲۱۰۷/۷۰	۲۶	۸۱/۰۶		

همانطور که در جدول (۸) مشاهده می‌شود تعامل مهارت‌های ارتباطی و گروه (F = ۰/۸۰، P = ۰/۳۷) و تعامل اهمال کاری تحصیلی و گروه (F = ۲/۶۹، P = ۰/۱۱) معنادار نیست. بنابراین پیش فرض همگنی شیب رگرسیون نیز رعایت شده است.

فرضیه ۱: آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی بر اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر مؤثر است.

به منظور پاسخ به فرضیه ۱ پژوهش، از آزمون‌های تحلیل کواریانس یک متغیری و تحلیل کواریانس چند متغیری استفاده گردید. با توجه به اینکه پیش فرض‌های تحلیل کواریانس رعایت شده، می‌توانیم برای بررسی فرضیه ۱ از تحلیل کواریانس استفاده نماییم. نتایج این بررسی در جدول (۹) نشان داده شده است.

جدول ۹- خلاصه نتایج تحلیل کواریانس اهمال کاری تحصیلی در مرحله پس آزمون

متغیر	منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجزورات	F	سطح معناداری	مجزور اتا
پیش آزمون		۶۲۴/۶۱	۱	۶۲۴/۶۱	۷/۲۵	۰/۰۱	۰/۲۱۲
اهمال کاری تحصیلی	گروه	۳۶۶/۸۱	۱	۳۶۶/۸۱	۴/۲۵	۰/۰۴	۰/۱۳۶
	خطا	۲۳۲۶/۰۵	۲۷	۸۶/۱۵			

با توجه به نتایج جدول بالا، پس از تعدیل نمره‌های پیش از مداخله، تفاوت معنی داری بین میانگین دو گروه آزمایش ($M = ۴۰/۹۵$) و کنترل ($M = ۴۹/۸۴$) در نمره‌های اهمال کاری تحصیلی وجود داشت ($F_{(۱, ۲۷)} = ۴/۲۵$; $P = ۰/۰۴$; $F_{(۱, ۲۷)} = ۰/۱۳۶$ ؛ مجذور اتای تفکیکی) و مداخله انجام شده قادر به تبیین ۱۳/۶ درصد واریانس اهمال کاری تحصیلی می‌باشد. نتایج همچنین نشان داد رابطه قوی بین نمره‌های اهمال کاری تحصیلی پیش از مداخله و پس از مداخله وجود داشت که با مقدار مجذور اتای تفکیکی برابر ۰/۲۱۲ نشان داده شد. به عبارت دیگر متغیر هم پراش (پیش آزمون) ۲۱/۲ درصد از واریانس متغیر وابسته (پس آزمون) را تبیین کرده است. بنابراین فرضیه ۱ تأیید می‌گردد. به عبارت دیگر آموزش SEL بر اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر اثر معناداری دارد.

با توجه به معنادار بودن تفاوت بین دو گروه آزمایش و کنترل در نمره‌های اهمال کاری تحصیلی، آزمون تکمیلی جهت بررسی اثر بخشی آموزش SEL بر خرده مقیاس‌های اهمال کاری تحصیلی انجام گرفت. بدین منظور آزمون تحلیل کواریانس چند متغیری استفاده شد که خلاصه نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری در جدول (۱۰) ارائه شده است.

جدول ۱۰- نتایج تحلیل کواریانس خرده مقیاس‌های اهمال کاری تحصیلی در مرحله پس آزمون

متغیر	منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجزورات	F	سطح معناداری	مجزور اتا
اهمال کاری تحصیلی در آمادگی برای امتحان	پیش آزمون	۳۰/۳۵	۱	۳۰/۳۵	۲/۲۶	۰/۱۴	۰/۰۸۳
	گروه	۲۲/۷۸	۱	۲۲/۷۸	۱/۶۹	۰/۲۰	۰/۰۶۴
	خطا	۳۳۵/۶۱	۲۵	۱۳/۴۲			
اهمال کاری تحصیلی در آمادگی برای انجام تکلیف	پیش آزمون	۶۵/۷۶	۱	۶۵/۷۶	۳/۳۹	۰/۰۷	۰/۱۲۰
	گروه	۳۱/۴۹	۱	۳۱/۴۹	۱/۶۲	۰/۲۱	۰/۰۶۱
	خطا	۴۸۴/۱۶	۲۵	۱۹/۳۶			

اهمال کاری تحصیلی در	پیش آزمون	۵۹/۷۱	۱	۵۹/۷۱	۵۹/۷۱	۵/۹۵	-۰/۰۲	۰/۱۹۲
آمادگی برای تکالیف پایان	گروه	۸۲/۴۹	۱	۸۲/۴۹	۸۲/۴۹	۸/۲۳	-۰/۰۰	۰/۲۴۸
ترم	خطا	۲۵۰/۵۲	۲۵	۲۵۰/۵۲	۱۰/۰۲			

با توجه به نتایج جدول فوق، پس از تعدیل نمره‌های پیش از مداخله، تفاوت معنی داری بین میانگین دو گروه آزمایش ($M = ۱۰/۷۸$) و کنترل ($M = ۱۵/۴۷$) در نمره‌های اهمال کاری تحصیلی در آمادگی برای تکالیف پایان ترم ($F(۱ و ۲۵) = ۸/۲۳$)؛ $P = ۰/۰۰$ ؛ $F = ۰/۲۴۸$ = مجذور اتای تفکیکی) وجود داشت و مداخله انجام شده قادر به تبیین ۲۴/۸ درصد واریانس اهمال کاری تحصیلی در آمادگی برای تکالیف پایان ترم می‌باشد.

فرضیه ۲: آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی بر اهمال کاری تحصیلی

دانش‌آموزان دختر تأثیر پایدار دارد.

با توجه به معنادار بودن اثر آموزش SEL بر اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر و به منظور ارزیابی تأثیر پایدار آموزش SEL بر این متغیرها از آزمون t وابسته استفاده شد که نتایج آن در جدول (۱۱) ارائه شده است.

جدول ۱۱- آزمون t وابسته نمرات پس آزمون و پیگیری اهمال کاری تحصیلی و خرده مقیاس‌ها در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیر	گروه	پس آزمون		پیگیری آزمون		تفاوت میانگین	درجه آزادی	سطح معنی داری
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار			
اهمال کاری	آزمایش	۴۴/۵۳	۹/۹۶	۴۵/۲۶	۱۰/۰۲	۰/۷۳	۱۴	۰/۴۹
تحصیلی	کنترل	۴۶/۲۶	۱۰/۵۵	۴۵/۷۳	۱۰/۱۰	-۰/۵۳	۱۴	۰/۸۱
اهمال کاری	آزمایش	۱۳/۸۶	۳/۳۷	۱۳/۲۰	۳/۸۳	-۰/۶۶	۱۴	۰/۲۷
تحصیلی در آمادگی برای امتحان	کنترل	۱۴/۴۶	۴/۱۸	۱۵/۰۶	۳/۵۷	۰/۶۰	۱۴	۰/۵۹
اهمال کاری	آزمایش	۱۸/۴۰	۴/۶۴	۱۹/۴۶	۴/۱۳	۱/۰۶	۱۴	۰/۱۵
آمادگی برای انجام تکلیف	کنترل	۱۷/۸۰	۴/۷۰	۱۷/۸۶	۴/۸۶	۰/۰۶	۱۴	۰/۹۶
اهمال کاری در	آزمایش	۱۲/۲۶	۳/۸۴	۱۲/۶۰	۳/۷۷	۰/۳۳	۱۴	۰/۶۰
آمادگی برای تکالیف پایان ترم	کنترل	۱۴/۰۰	۳/۳۱	۱۲/۸۰	۲/۹۳	-۱/۲۰	۱۴	۰/۰۸

همانطور که در جدول (۱۱) مشاهده می‌شود تفاوت معنی داری بین نمرات پس آزمون و پیگیری وجود ندارد (سطح معنی داری در تمام موارد بیشتر از ۰/۰۵ است). بنابراین فرضیه ۱-۲ تأیید می‌گردد. به عبارت دیگر آموزش SEL بر اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر تأثیر پایدار دارد.

فرضیه ۳: آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی بر مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان

دختر مؤثر است.

با توجه به اینکه پیش فرض‌های تحلیل کوواریانس رعایت شده، می‌توانیم برای بررسی فرضیه ۳ از تحلیل کوواریانس استفاده نماییم. نتایج این بررسی در جدول (۱۲) نشان داده شده است.

جدول ۱۲- خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس مهارت‌های ارتباطی (مرحله پس آزمون)

متغیر	منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجزورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا
مهارت‌های ارتباطی	پیش آزمون	۱۴۵۶/۱۱	۱	۱۴۵۶/۱۱	۱۲/۹۴	۰/۰۰	۰/۳۲۴
	گروه	۲۵/۲۴	۱	۲۵/۲۴	۰/۲۲	۰/۶۳	۰/۰۰۸
	خطا	۳۰۳۷/۲۱	۲۷	۱۱۲/۴۸			

با توجه به نتایج جدول بالا، پس از تعدیل نمره‌های پیش از مداخله، تفاوت معنی داری بین میانگین دو گروه آزمایش ($M = ۱۱۵/۲۶$) و کنترل ($M = ۱۱۳/۴۰$) در نمره‌های مهارت‌های ارتباطی وجود نداشت ($F_{(۱, ۲۷)} = ۰/۲۲$ ؛ $P = ۰/۶۳$ ؛ $F = ۰/۰۰۸$ ؛ $P = ۰/۰۰۸$) تفکیکی). بنابراین فرضیه ۳ تأیید نگردید. به عبارت دیگر آموزش SEL بر مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان دختر اثر معناداری ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

متداول‌ترین شکل اهمال کاری، اهمال کاری تحصیلی است. اهمال کاری تحصیلی به تأخیر انداختن وظایف تحصیلی است که ذاتاً انجام آن بسیار مهم است (تمنائی فر و قاسمی، ۱۳۹۵). این عمل همیشه با اضطراب و استرس همراه است (سپهریان، ۱۳۹۰: ۹) و پیامد آن این است که دانش‌آموزان نمی‌توانند از عملکرد واقعی‌اشان در فرایند یادگیری استفاده کنند و بنابراین شکست می‌خورند. از اینرو پرداختن به این مسأله و بررسی راه‌های کاهش آن ضروری می‌باشد. پژوهش حاضر با هدف تعیین تأثیر آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی بر اهمال کاری تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان دختر انجام شد و در این راستا فرضیه‌های زیر مورد بررسی قرار گرفت.

در ارتباط با فرضیه ۱ پژوهش، نتایج نشان داد پس از تعدیل نمره‌های پیش از مداخله، تفاوت معنی داری بین میانگین دو گروه آزمایش و کنترل در نمره‌های اهمال کاری تحصیلی و خرده مقیاس اهمال کاری تحصیلی در آمادگی برای تکالیف پایان ترم وجود داشت. به عبارت دیگر آموزش SEL بر اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر اثر معناداری دارد. در ارتباط با فرضیه ۲ پژوهش، نتایج نشان داد تفاوت معنی داری بین نمرات پس آزمون و پیگیری وجود ندارد و فرضیه ۱-۲ تأیید گردید. به عبارت دیگر آموزش SEL بر اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر تأثیر پایداری دارد. با توجه به بررسی‌های انجام شده توسط پژوهشگر، پژوهش داخلی یا خارجی که مستقیماً تأثیر یادگیری اجتماعی - هیجانی را بر اهمال کاری تحصیلی بسنجد مشاهده نگردید. در تبیین نتایج پژوهش حاضر می‌توان به نتایج پژوهش‌های انجام شده در زمینه تحصیلی اشاره نمود. با توجه به اینکه

آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی بر افزایش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی دانش‌آموزان تأثیر دارد (رهبر کرباسدهی، ابوالقاسمی و رهبر کرباسدهی، ۱۳۹۷: ۳۹؛ ذنالت و دری، ۲۰۱۵، هاشمی رزینی و همکاران، ۱۳۹۷) به هر میزان که خود تنظیمی دانش‌آموز بیشتر باشد از میزان اهمال کاری تحصیلی کاسته می‌شود. پیرانی (۱۳۹۵) نیز در پژوهش خود نشان داد که آموزش مهارت‌های شناختی - هیجانی باعث کاهش مشکلات تحصیلی می‌گردد بنابر این می‌توان نتیجه گرفت که آموزش SEL در کاهش اهمال کاری تحصیلی مؤثر است.

پژوهش‌های متعدد همچنین نشان داده اند که عدم توانایی فرد برای مدیریت زمان یکی از دلایل تمایل به اهمال کاری تحصیلی است (اردمیر، ۲۰۱۹: ۳) و بین مدیریت زمان و اهمال کاری تحصیلی همبستگی منفی وجود داد (تمنائی فر و قاسمی، ۱۳۹۶: ۲۲۳) لذا با آموزش مهارت‌های مدیریت زمان می‌توان اهمال کاری تحصیلی را کاهش داد (بابایی، عبدی و ستاری، ۱۳۹۶). پژوهش هافنر، استوک و اوپرست^۳ (۲۰۱۵) همچنین نشان داد که آموزش مدیریت زمان موجب افزایش درک کنترل زمان و کاهش احساس استرس می‌شود و همان گونه که پیری هدی و همکاران (۲۰۱۸) بیان نموده اند، استرس پیش بینی کننده اهمال کاری است لذا کاهش استرس نیز موجب کاهش اهمال کاری می‌گردد. بنابر این برنامه آموزشی SEL که در آن مدیریت استرس و مدیریت زمان نیز آموزش داده می‌شود در کاهش اهمال کاری دانش‌آموزان مؤثر می‌باشد.

در ارتباط با فرضیه ۳ پژوهش، نتایج نشان داد که پس از تعدیل نمره‌های پیش از مداخله، تفاوت معنی داری بین میانگین دو گروه آزمایش و کنترل در نمره‌های مهارت‌های ارتباطی وجود نداشت. به عبارت دیگر آموزش SEL بر مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان دختر اثر معناداری ندارد.

با توجه به بررسی‌های انجام شده توسط پژوهشگر، پژوهشی که مستقیماً تأثیر آموزش SEL را بر مهارت‌های ارتباطی بسنجد مشاهده نگردیداما به تحقیقات مشابه می‌توان اشاره نمود، از جمله سن و دوناه^۴ (۲۰۱۸) بیان می‌کنند که SEL می‌تواند به دانشجویان در زمینه‌های عاطفی، بین فردی، ارتباطی و دانشگاهی کمک کند. گرین و همکاران (۲۰۱۹) نیز در پژوهش خود بیان نمودند که SEL بهبود در مهارت‌های دوستی را نشان می‌دهد. دورلاک و همکارانش با بررسی ۲۱۳ مداخله SEL دریافتند که

۱ Denault & Dery

۲ Erdemir

۳ Hafner, Stock & Oberst

۴ San & Donna

این مداخلات موجب مهارت‌های اجتماعی بالاتر و روابط مثبت بیشتر دانش‌آموزان با معلمان و همسالان خود می‌شود (یانگ و همکاران، ۲۰۱۸: ۴۷). احراری (۱۳۹۷) نیز نشان داد که گروه آزمایش در روابط اجتماعی تفاوت معناداری با گروه کنترل داشتند. بنابراین، نتایج پژوهش حاضر با نتایج این پژوهش‌ها همسو نمی‌باشد. در تبیین این مسأله می‌توان بیان نمود که مرحله پیگیری این پژوهش در خرداد ماه همزمان با برگزاری امتحانات پایان سال دانش‌آموزان بوده و بعد از ساعت برگزاری امتحانات انجام شده است، از طرفی سوالات مربوط به پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی آخرین پرسشنامه ای بوده که دانش‌آموزان پاسخ دادند و به دلیل عجله و شتاب دانش‌آموزان در پاسخگویی به سوالات، نتایج تحت تأثیر قرار گرفته است. از طرف دیگر همان گونه که بیان شد پژوهش‌های انجام شده مستقیماً مهارت‌های ارتباطی را مورد سنجش قرار نداده اند، علت دیگر نیز شاید به دلیل استفاده از ابزارهای متفاوت سنجش مهارت‌های ارتباطی باشد.

یکی از مهم ترین هدف‌های تربیت دختران، آشنا نمودن آنان با فنون و شیوه‌های زندگی مانند نقش آفرینی در عرصه‌های گوناگون زندگی می‌باشد. برای نقش آفرینی اثر بخش، دختران می‌بایست دارای مهارت غلبه بر تعلل ورزیدن و اهمال کاری در زندگی باشند؛ چرا که آنان مادران و مربیان آینده جامعه هستند و بیش از دیگران به این مهارت نیاز دارند تا در آینده بتوانند خود و همسر و فرزندان‌شان را از اهمال کاری و به تعویق انداختن کارها رهایی بخشند. از طرف دیگر شرایط زندگی در عصر حاضر، به گونه ای است که حضور زنان و دختران در همه امور اجتماعی اجتناب‌ناپذیر شده است و زنان و دختران، نزدیک به نیمی از نیروهای فعال و کارآمد جامعه را تشکیل می‌دهند. در این شرایط داشتن مهارت مواجهه صحیح با اهمال کاری در کنار نقش‌های متعدد (خانه داری، همسر داری، مادری، شغلی و اجتماعی) امری ضروری بوده و موجبات رشد، بالندگی و امنیت جامعه را در پی خواهد داشت. با توجه به یافته‌های پژوهش، اجرای برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی به عنوان مداخلات زود هنگام آموزشی در سنین دبستان و متوسطه برای کاهش اهمال کاری تحصیلی و ارتقاء مهارت‌های ارتباطی پیشنهاد می‌شود. به پژوهشگران پیشنهاد می‌گردد با مشاهده دانش‌آموزان در کلاس درس و موقعیت‌های خارج از کلاس، مصاحبه با والدین و تهیه چک لیست رفتارها به ارزیابی دقیق مهارت‌های ارتباطی و رفتارهای اجتماعی دانش‌آموزان بپردازند. به مسئولان نظام آموزشی نیز پیشنهاد می‌گردد جلسات آموزشی به تفکیک برای دانش‌آموزان، اولیاء و دبیران در نظر گرفته شود.

اثر بخشی آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی بر اهمال کاری تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان دختر ۵۱

برگزاری کارگاه‌هایی در خصوص تکنیک‌های ارتباط موثر، روابط بین فردی و مدیریت زمان می‌تواند در بهبود مهارت‌های ارتباطی و کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان بسیار مفید واقع شود.

کتابنامه

- ابراهیمی اورنگ، اکبر؛ حسینی نسب، سیدداود؛ بدری گرگری، رحیم. (۱۳۹۷). تاثیر آموزش برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی جامع بر خودآگاهی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان آذربایجان شرقی. *دوفصلنامه علمی- پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی دانشگاه فرهنگیان*. سال ۷، شماره ۱۸. ۱۷۹-۱۶۵.
- احراری، غفور. (۱۳۹۷). *تأثیر برنامه تلفیقی یادگیری اجتماعی-هیجانی بر شایستگی‌های روانی-اجتماعی دانش آموزان*. رساله دکتری چاپ نشده، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز.
- احمدی، محمد سعید. (۱۳۹۳). تاثیر مهارت‌های ارتباطی با رویکرد دینی بر عزت نفس و سلامت روانی دانش آموزان. *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی زنجان*، ۲۲(۹۰)، ۱۳-۲۲.
- بابایی، کریم؛ عبدی، حنا؛ و ستاری، مرضیه. (۱۳۹۶). اثر بخشی آموزش مهارت‌های مدیریت زمان بر اهمال کاری، خودکارآمدی و مدیریت زمان تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه. چهارمین کنفرانس بین المللی نوآوری‌های اخیر در روانشناسی، مشاوره و علوم رفتاری. تاریخ آخرین بازدید ۱۳۹۷/۱۲/۸ قابل دسترسی از طریق <https://elmnnet.ir/article/20745388-91431>
- پیرانی، ذبیح. (۱۳۹۵). مداخله ای در کارکردهای شناختی و هیجانی دانش آموزان نارسانا خوان: اثر بخشی و کارآمدی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی. *ناتوانی‌های یادگیری*، دوره ۵ شماره ۳، ۵۳-۲۸.
- تمنائی فر، محمد رضا؛ قاسمی، المیرا. (۱۳۹۵). رابطه مهارت مدیریت زمان با اهمال کاری تحصیلی. سومین کنفرانس بین المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی. تاریخ آخرین بازدید ۱۳۹۷/۱۰/۸ قابل دسترسی از طریق https://www.civilica.com/Paper-ICPE03-ICPE03_408.html
- تمنائی فر، محمد رضا؛ قاسمی، المیرا. (۱۳۹۶). تبیین اهمال کاری تحصیلی براساس صفات شخصیت و مهارت مدیریت زمان. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، سال ۵، شماره ۸، ۲۴۴-۲۲۳.
- جمالی پاقلعه، سمیه؛ عابدی، احمد؛ نظری بدیع، مرضیه؛ و میرزایی راد، رضا. (۱۳۹۲). مقایسه اثر بخشی برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی و آموزش حل مسئله اجتماعی بر کاهش نشانه‌های اختلال نافرمانی مقابله ای (ارزیابی والدین). *فصلنامه روان شناسی بالینی*، شماره ۱۲ سال ۳، ۷۰-۴۳.
- جوکار، بهرام، و دلاورپور، محمد آقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *مجله نوین تربیتی*. دوره ۳ شماره ۳. ۸۰-۶۱.
- حسین چاری، مسعود؛ فداکار، محمد مهدی. (۱۳۸۴). بررسی تاثیر دانشگاه بر مهارت‌های ارتباطی بر اساس مقایسه دانش آموزان و دانشجویان. *علمی پژوهشی دانشور رفتار*. دانشگاه شاهد. سال ۱۲ شماره ۱۵. ۲۱-۳۲.

خسروی، زهره و شاهی صدر آبادی، فاطمه. (۱۳۹۷). *زنان و آسیب‌های روانی*. تاریخ آخرین بازدید ۹۷/۱۰/۱۰ قابل دسترسی در <http://www.imam-khomeini.ir/fa>

دهقانی، صفرعلی. (۱۳۹۵). تاثیر آموزش مهارت‌های هیجانی و اجتماعی بر کاهش اعتیاد پذیری دانش‌آموزان دوره متوسط. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز. رسولی خورشیدی، فاطمه؛ صرامی، غلامرضا؛ نادری، حبیب اله؛ و شجاعی، علی اصغر. (۱۳۹۸). الگویابی انگیزش در ارتباط بین اضطراب امتحان و اهمال کاری تحصیلی با پیشرفت. *نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، دوره ۱۲، شماره ۱، ۹۱ - ۸۴.

رضائیان، محسن؛ زارع بیدکی، محمد؛ باختر، مرضیه؛ کارگر، سمیه. (۱۳۹۴). بررسی مهارت‌های ارتباطی اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان در سال ۱۳۹۲. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، دوره ۱۴، ۴۱۷-۴۲۶.

رهبر کرباسدهی، فاطمه؛ ابوالقاسمی، عباس؛ و رهبر کرباسدهی، ابراهیم. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، سال ۶ شماره ۱۰، ۵۵ - ۳۹.

رهبر کرباسدهی، فاطمه؛ حسین خانزاده، عباسعلی و رهبر کرباسدهی، ابراهیم. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر خودتوانمند سازی اجتماعی و ناگویی هیجانی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری ویژه. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۷(۲): ۱۲ - ۵.

سپهریان، فیروزه. (۱۳۹۰). اهمال کاری تحصیلی و عوامل پیش بینی کننده آن. *مطالعات روانشناختی*. ۷(۴): ۲۶-۹.

شوکتی، مریم. (۱۳۹۵). آسیب پذیری زنان ودختران در فضای مجازی. تاریخ آخرین بازدید ۱۳۹۸/۸/۲۸ قابل دسترسی از طریق <https://www.iranhoshdar.ir>

صدری دمیرچی، اسماعیل، و اسماعیلی قاضی ولوئی، فریبا. (۱۳۹۵). اثر بخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی بر تنظیم شناختی هیجان و مهارت‌های اجتماعی کودکان دارای اختلال یادگیری خاص. *ناتوانی‌های یادگیری*، دوره ۵ شماره ۴، ۸۶-۵۹.

عبدی زرین، سهراب؛ نوری، طاهره؛ و قاسمی، نظام الدین. (۱۳۹۸). موفقیت تحصیلی: نقش سبک‌های مقابله با تنیدگی و اهمال کاری تحصیلی. *پژوهشنامه تربیتی*، دوره ۱۴، شماره ۵۹، ۱-۱۰. عطا پوری، رسول. (۱۳۹۴). *مهارت‌های زندگی (سبک زندگی)*. تهران: نشر گاهان.

عطادخت، اکبر؛ محمدی، عیسی؛ و بشر پور، سجاد. (۱۳۹۴). بررسی اهمال کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای جمعیت شناختی و رابطه ی آن با انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی. *مجله روان شناسی مدرسه*، ۴(۲): ۶۸ - ۵۵.

غلامزاده، پریسا. (۱۳۹۵). *مقایسه اثربخشی آموزش خودتنظیمی تحصیلی و منطقی-هیجانی الیس بر کاهش خود ناتوان سازی و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان*. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه مشهد.

فتحی، سارا. (۱۳۹۲). *بررسی اثر بخشی آموزش راهبردهای خود مدیریتی در کاهش تعلل ورزی دانشجویان دانشگاه تبریز*. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز.

کرین، ویلیام. (۱۳۹۴). *ترجمه غلامرضا خوی نژاد و علیرضا رجایی*. تهران: انتشارات رشد. محمد خانی، شهرام؛ موسوی چلک، حسن؛ نوری، ربابه و موتابی، فرشته. (۱۳۹۶). *مهارت‌های زندگی*. تهران: طلوع دانش.

مرادی، مرضیه. (۱۳۹۴). *بررسی اثربخشی آموزش مهارت جرات ورزی بر خودکارآمدی و اهمال کاری دانش آموزان*. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده. دانشکده روانشناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

منادی، مرتضی؛ اسمعیلی، نیلوفر. (۱۳۹۵). *شناسایی علل اهمالکاری تحصیلی از دیدگاه دانش آموزان دختر مقطع دبیرستان*. دومین کنفرانس بین المللی رویکردهای نوین در علوم انسانی. ایران، تهران.

مهدوی، سمیه سادات؛ عقیلی، سید وحید؛ هاشم زهی، نوروز؛ و فرهنگی، علی اکبر. (۱۳۹۷). *نقش مهارت‌های ارتباطی مدیران در توسعه کسب و کار با تأکید بر مشتری مداری*. *مجله مطالعات توسعه اجتماعی ایران*، سال ۱۰ شماره ۲، ۱۵۲ - ۱۲۷.

میرعرب رضی، رضا و جعفری، علی. (۱۳۹۴). *پیش بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس مهارت‌های ارتباطی و سبک‌های هویت دانش آموزان*. راهبردهای شناختی در یادگیری. ۳(۴): ۶۹-۵۵.

نریمانی، محمد؛ محمدمامینی، زرار؛ زاهد، عادل؛ ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۴). *مقایسه ی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان اهمال کار*. *مجله روان شناسی مدرسه*، دوره ۴ شماره ۱، صص ۱۵۵ - ۱۳۹.

نصیری، زهرا. (۱۳۹۵). *اثر بخشی آموزش گروهی فنون شناختی رفتاری بر افزایش انگیزش درونی و کاهش اهمال کاری در دانش آموزان*. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

نیکبخت، الهام؛ عبد خدایی، محمد سعید؛ و حسن آبادی، حسین. (۱۳۹۲). اثر بخشی واقعیت درمانی گروهی بر افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان. *پژوهش‌های روانشناسی بالینی و مشاوره دانشگاه فردوسی مشهد*، ۳(۲): ۹۴ - ۸۱.

ولی زاده، زهرا؛ احدی، حسن؛ حیدری، محمود؛ مظاهری، محمد مهدی؛ کجباف، محمد باقر. (۱۳۹۲). بررسی اثر بخشی بسته آموزشی "کاهش اهمال کاری" بر افزایش پیشرفت تحصیلی و کاهش اهمال کاری تحصیلی دختران دانشجوی دوره کارشناسی. *فصلنامه علمی - پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*. ۲(۷): ۱۲۸ - ۱۰۵.

هاشمی رزینی، هادی؛ موسوی پناه، سید مسلم؛ شیرینی، مریم. (۱۳۹۷). رابطه جهت گیری اهداف پیشرفت و باورهای انگیزشی با اهمال کاری و خودناتوان سازی تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی - پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*. ۳(۱۱): ۷۹ - ۶۷.

Aidman, Barry., & Price, Peter. (2018). Social and Emotional Learning at the Middle Level: One School's Journey. *Middle School Journal*, v49 n3 p26-35.

Burnam, Abigail.; Komarraju, Meera.; Hamel, Rachel. and Nadler, Dustin.R. (2014). "Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination". *Learning and Individual Differences*, 36: 165-172.

Denalt , Anne.Sophie. ,& Dery , Michele. (2015). Participation in organized activities and conduct problems in elementary school: The mediating effect of social skills. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* , 23 (3) : 167 – 179

Eklund, Katie. , Kilpatrick, Kayla D., Kilgus, Stephen P.,& Haider, Aqdas. (2018). A Systematic Review of State-Level Social-Emotional Learning Standards: Implications for Practice and Research. *School Psychology Review*, 47(3): 316--326.

Erdem, Ilhan. (2018). The Correlation between Speech Self-Efficacy and Communication Skills of Pre-Service Turkish Teachers. *International Journal of Progressive Education*, 14(5): 119-129.

Erdemir, Naki.(2019). Determining the effect of reducing procrastination tendency on the academic achievement in physics course. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*. Vol.11(1), pp. 1-11.

Green, Jennifer. H., Passarelli, Rebecca.E., Smith-Millman, Mills. K., Wagers, Keshia., Kalomiris, Anne. E.,& Scott, Madeline. N.(2019).A Study of an Adapted Social-Emotional Learning: Small Group Curriculum in a School Setting. *Psychology in the Schools*, 56(1): 109-125.

Hafner, Alexander., Stock, Armin.,& Oberst, Verena. (2015). "Decreasing students' stress through time management training: an intervention study". *European Journal of Psychology of Education*, 30: 81-94.

Herrenkohl ,Todd.I., McMorris, Barbara.J., Catalano, Richard. F., AbbottR. D. , Hemphill , S. A.,& Toumbourou , J.W. (2007). Risk Factors for Violence and Relational Aggression in Adolescence, *Journal of Interpersonal Violence*, 22 (4): 386-405.

Kadish, T.E., Glasser B. A.,& Ginter, E. J. (2007). Identification The developmental Strengths of Juvenile offerens: Assessing for life Skills. *Journal of Addictions and offender counseling*, 21(2): 11-85.

Kandemir, Mehmet. & Palancı, Mehmet. (2014). Academic Functional Procrastination: Validity and Reliability Study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152: 194-198.

Klingsieck, Katrin. B. (2013). Procrastination: When Good Things Don't Come to Those Who Wait. *European Psychologist*, 18, 24-34. <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>.

Mahoney, Joseph L., Durlak, Joseph A.,& Weissberg, Roger P. (2019). An Update on Social and Emotional Learning Outcome Research. *Phi Delta Kappan*, 100(4):18-23

Özer, Zekiye., & Yetkin, Ramazan. (2018). Walking through different paths: Academic self-efficacy and academic procrastination behaviors of pre-service teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2): 89-99.

Prihadi Kususanto,et al. (2018). Mediation Role of Locus of Control on the Relationship of Learned-helplessness and Academic Procrastination. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*. 7(2):87-93.

Queendom.(2004).Cimunication Skills Test-Revised.Available online by Internet: <http://www.queendom.com/cgi-bin/tests/transfer.cgi>

San , Antonio.,& Donna ,M. (2018). Collaborative Action Research to Implement Social-Emotional Learning in a Rural Elementary School: Helping Students Become "Little Kids with Big Words". *Canadian Journal of Action Research*, 19(2): 26-47

Saracaloğlu, Asuman Seda., Dinçer, Beste., & Gerçeker, Ceren Saygı. (2018). The Relationship between Music Teacher Candidates' Academic and General Procrastination Tendencies and Test Anxiety. *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), 174-183.

Saracaloğlu, Asuman Seda., & Gökdaş, İbrahim. (2016). Variables that predict academic procrastination behavior in prospective primary school teachers. *Journal of Educational Science Research*, 6(1), 43-61.

Solomon , Laura J; Rothblum , Esther.D. (1984). Academic procrastination Frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*; 31(4): 290-305.

Toker. Betül., & Avci, Rasit.(2015). Effect of Cognitive-Behavioral-Theorybased Skill Training on Academic Procrastination Behaviors of University Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 15(5). 1157-1168

Wang, Shuo. , Zhou, Ya. , Yu, Shi. , Ran, L-W.,& Liu, X- p. (2015). Acceptance and commitment therapy and cognitive- behavioral therapy as treatment for academic procrastination: A Randomized controlled group session, *Sage Journals: Social Work Reactive*.

Weiner, Irving.B., Reynolds, W.M.,& Miller ,G.E.(2003). *Handbook of psychology and educational psychology*. 2th ed. New Jersey: John Wiley & Sons publisher, 1.

Yang , Chunyan., Bear , George. G. ,& May, Henry.(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.