

اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی یادگیری

دانش‌آموزان پسر دارای عملکرد تحصیلی پایین

محمد جواد فرهادی پور^۱، محمود نوری^۱، سمیرا زارع^۲، عفت ابراهیمی^۴

دریافت: ۱۴۰۴/۲/۸ پذیرش: ۱۴۰۴/۲/۲۱

چکیده

پژوهش حاضر باهدف اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان پسر دارای عملکرد تحصیلی پایین اجرا شد. طرح پژوهش شبه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان پسر پایه‌های دهم و یازدهم دوره دوم متوسطه مدارس شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند. از این میان ۱۰۰ نفر با روش نمونه‌گیری در دسترس و بر اساس مدارس دارای عملکرد تحصیلی پایین انتخاب شدند و پرسش‌نامه سازگاری اجتماعی (سینها و سینگ، ۱۹۹۳) و راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (پنتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰) را تکمیل کردند. سپس از ۳۰ دانش‌آموز که سازگاری و خودتنظیمی پایین‌تر از متوسط گزارش نمودند، به‌طور تصادفی ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای، تحت آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی قرار گرفتند. گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی در مؤلفه‌های سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی یادگیری منجر به افزایش معنادار عملکرد در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون گردید ($P < 0/05$)؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که مدارس با به‌کارگیری آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی می‌توانند باعث افزایش سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان شوند تا از این طریق دانش‌آموزان به موفقیت تحصیلی دست یابند.

کلید واژه‌ها: آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، سازگاری اجتماعی، خودتنظیمی یادگیری، عملکرد تحصیلی پایین.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

^۱ گروه آموزش ابتدایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران، نویسنده مسئول، noori.mahmd1022@gmail.com

^۲ گروه علوم تربیتی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران.

^۳ گروه علوم تربیتی، واحد شیراز، دانشگاه آزاد اسلامی، شیراز، ایران.

^۴ گروه آموزش ابتدایی، واحد ارسنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، ارسنجان، ایران.

مقدمه

دوران تحصیل، دوره‌ای از زندگی است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی برای دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد (رنجیس، الجورنی و پل^۱، ۲۰۲۰). یکی از چالش‌های مهم این دوره در زمینه موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، ایجاد انگیزش و مهارت‌های لازم برای دانش‌آموزان جهت مقابله با چالش‌های تحصیلی می‌باشد. بدین سان، عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده و هست (هرناندز، کاسالر و کینت^۲، ۲۰۲۰). در این راستا، هر کدام از پژوهشگران و علمای تعلیم و تربیت شاخص‌هایی را برای موفقیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان مطرح می‌نمایند. نظریه‌پردازان و محققان علوم تربیتی برای ارایه و دفاع از نظریات خود درباره پیشرفت تحصیلی، به دنبال شواهد تحقیقاتی و تجربی در مورد تأثیرگذاری عوامل، بر عملکرد تحصیلی^۳ دانش‌آموزان هستند و اعتقاد دارند عوامل اجتماعی و روان‌شناختی مختلفی با موفقیت دانش‌آموزان در ارتباط هستند (موریرا، فاریا، کونا، اینمان و روکا^۴، ۲۰۲۰؛ ژانگ و اسلسنیک^۵، ۲۰۲۰).

یکی از عوامل مرتبط با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، سازگاری اجتماعی^۶ است (فارسی جانی، بشارت و مقدم‌زاده، ۱۴۰۱؛ سیاه‌منصوری و یولداشوف، ۱۴۰۰). سازگاری اجتماعی بیانگر توانایی افراد برای تشکیل و حفظ روابط بین‌فردی مثبت و سازنده است (داجسن و راتل^۷، ۲۰۲۰). ارشی^۸ (۲۰۲۲) یکی از منابع مهم سلامت روان نوجوانان دانش‌آموز را سازگاری اجتماعی می‌داند. در روان‌شناسی، سازگاری اجتماعی فرآیندی کم و بیش آگاهانه فرض می‌شود که بر پایه آن فرد با محیط اجتماعی، طبیعی یا فرهنگی انطباق می‌یابد (آیتک، پایک و بوند^۹، ۲۰۱۹). شارما و پاندی^{۱۰} (۲۰۱۹) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که افزایش توانمندی سازگاری روان‌شناختی دانش‌آموزان از طریق افزایش سلامت روان آن‌ها به‌طور غیرمستقیم موجب بهبود عملکرد تحصیلی‌شان می‌شود. در واقع، معیار اندازه‌گیری رشد اجتماعی فرد، میزان سازگاری او با دیگران است. به عقیده کورادی و لیوریو^{۱۱} (۲۰۲۱) سازگاری اجتماعی بر موفقیت تحصیلی تأثیر مثبتی دارد. نتایج پژوهش (زو و دیگران^{۱۲}، ۲۰۲۱) نشان داد رابطه بین اجتناب اجتماعی و مشکلات سازگاری اجتماعی در بین کودکان دارای ثبات/منفی هیجانی مثبت‌تر بود، اما برای کودکان با ثبات/منفی هیجانی پایین‌تر معنی‌دار نبود. همچنین نتایج پژوهش اسکندری‌پور و سپهریان‌آذر^{۱۳} (۲۰۲۱)، نشان داد که سازگاری اجتماعی، سلامت روانی و رضایت از مدرسه در بین دختران دارای بلوغ طبیعی بیشتر است. موراگن^{۱۴} (۲۰۱۷) معتقد است تلاش در جهت دستیابی دانش‌آموزان به سازگاری روان‌شناختی از اهداف اصلی آموزش رسمی است تا دانش‌آموزان عملکرد بهتری در زندگی شخصی و تحصیلی در آینده داشته باشند. پیگیری این هدف به ویژه در خصوص دانش‌آموزان نوجوان بنا به نظر سونیتا و جروراج^{۱۵} (۲۰۱۴) کاهش بروز مشکلات احتمالی را در بزرگسالی به همراه دارد؛ بنابراین، سازگاری اجتماعی نقش مهمی در مواجهه با مسائل و چالش‌های مختلف، استفاده از راهبردهای مقابله‌ای سازگار و ارتقای سلامت و کیفیت زندگی دارد (یانگ و لی^{۱۶}، ۲۰۲۰).

یکی دیگر از مؤلفه‌های روان‌شناختی مرتبط با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، خودتنظیمی یادگیری^{۱۷} است (خوش‌رو، مهدوی، محمدعلیزاده و علی‌نژاد، ۱۳۹۵). توانایی دانش‌آموزان برای درک و کنترل یادگیری‌شان را خودتنظیمی یادگیری می‌نامند که برای موفقیت در عملکرد تحصیلی بسیار مهم است و آن‌ها را به یادگیرندگان اثربخش و کارآمد تبدیل می‌کند (ویلی، گریفن،

^۱. Ranjeeth, Latchourni, & Paul

^۲. Hernández, Cascallar, & Kyndt

^۳. academic performance

^۴. Moreira, Faria, Cunha, Inman, & Rocha

^۵. Zhang & Slesnick

^۶. social adjustment

^۷. Duchesne & Ratelle

^۸. Arshi

^۹. Aytac, Pike, & Bond

^{۱۰}. Sharma & Pandey

^{۱۱}. Corradi & Levrau

^{۱۲}. Zhu et al

^{۱۳}. Eskandaripour & Sepehrianazar

^{۱۴}. Murugan

^{۱۵}. Sunitha & Gururaj

^{۱۶}. Yang & Lee

^{۱۷}. self-regulatory learning

استیفنس و بریت^۱، (۲۰۲۰). زیمرمن^۲، (۲۰۰۰؛ به نقل از بمبوتی^۳، ۲۰۰۸) خودتنظیمی یادگیری را باورهای یادگیرندگان درباره توانایی خود برای درگیر شدن در اعمال، افکار، احساسات و پیگیری اهداف تحصیلی ارزشمند، تعریف می‌کند. همچنین پتربچ^۴ (۲۰۰۴) خودتنظیمی را یک فرایند فعال و سازمان‌یافته می‌داند که یادگیرندگان از طریق آن اهداف یادگیری خود را تنظیم کرده و تلاش می‌کنند بر شناخت و انگیزش و رفتار خود نظارت کنند. افزون بر این، خودتنظیمی یادگیری به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که با برنامه‌ریزی، سازماندهی و خودبازبینی به انجام تکالیف درسی و فعالیت‌های روزمره بپردازند. دانش‌آموزان به کمک راهبردهای خودتنظیمی می‌توانند شکست‌های متعدد خود را دوباره مورد بررسی و بازبینی قرار دهند و در نهایت یادگیری فعال در دانش‌آموزان بهبود می‌یابد. دانش‌آموزان به واسطه خودتنظیمی تحصیلی می‌توانند از مفید بودن راهبردهای خاص برای حل مسئله و یادگیری مؤثر آگاهی داشته باشند (کاماهالان^۵، ۲۰۰۶؛ ملتزر^۶، ۲۰۰۴). فقدان مهارت در تجزیه و تحلیل تکلیف، تعیین هدف و برنامه‌ریزی و سازگاری در انجام تکلیف، باعث یاس و ناامیدی دانش‌آموزان در امر یادگیری است. سازمان دادن و تنظیم فرایندهای اصلی یادگیری و فعالیت‌های مربوط به آن از طریق خودتنظیمی یادگیری صورت می‌گیرد. خودتنظیمی یادگیری باعث می‌شود دانش‌آموزان فعالانه به امر یادگیری بپردازند و آن را سازماندهی کنند (مگنو^۷، ۲۰۱۰). شکوهی و امیریان‌زاده (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان رابطه خودتنظیمی یادگیری با امید تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان به این نتیجه رسیدند که بین خودتنظیمی یادگیری و عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد و با توجه به خودتنظیمی یادگیری می‌توان عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کرد. در همین رابطه حق‌اللهی (۱۳۹۵) گزارش می‌کند که دانش‌آموزانی که عملکرد تحصیلی بالاتری دارند در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری موفق‌ترند و از راهبردهای متنوع‌تری در برخورد با موقعیت استفاده می‌کنند.

یکی از منابعی که به فرایند خودتنظیمی یادگیری و سازگاری در دوره نوجوانی و زندگی کمک می‌کند، آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی^۸ است که در اواخر قرن بیستم به عنوان یک مقوله جدی در فرایند تحول فردی مطرح شده است (کرین^۹، ۲۰۱۵/۱۳۹۶).

امروزه روان‌شناسان تعلیم و تربیت معتقدند، موفقیت افراد تنها بر اساس مهارت‌های شناختی آن‌ها پیش‌بینی نمی‌شود بلکه مهارت‌های هیجانی-اجتماعی نیز نقش بسزایی در این میان دارند (الیاس، ابرین و ویس‌برگ^{۱۰}، ۲۰۰۶) و بسیاری از یادگیری‌های شناختی نیز نیازمند داشتن مهارت‌های اجتماعی-هیجانی هستند (کوهن^{۱۱}، ۲۰۰۱). منظور از مهارت‌های اجتماعی-هیجانی آن است که نوجوان بتواند روابط صمیمانه‌ای را با همسالان و اطرافیان خود برقرار نموده، هیجانات خود را با به کارگیری راهبردهای نظم‌جویی شناختی-هیجانی مدیریت نماید و در این مسیر احساس تسلط داشته باشد (گنو و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۹).

برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، اولین بار توسط موسسه آموزش یادگیری‌های اجتماعی-هیجانی^{۱۳} اجرا گردید. در این مجموعه مهارت‌ها، به فراگیران، خودکنترلی، همدلی، انگیزش و خودآگاهی آموزش داده می‌شود. شواهد به دست آمده از فراتحلیلی که توسط این موسسه انجام شده، نشان داده که برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی تأثیر مثبتی بر مهارت‌های اجتماعی، هیجانی، رفتارهای اجتماعی، مشکلات رفتاری، تنش‌های هیجانی، عملکردهای علمی و رفتاری فرد با خودش، دیگران

^۱. Wiley, Griffin, Steffens, & Britt

^۲. Zimmerman

^۳. Bembenutty

^۴. Pintrich

^۵. Camahalan

^۶. Meltzer

^۷. Magno

^۸. social-emotional skills training

^۹. Crane

^{۱۰}. Elias, O'Brien, & Weissberg

^{۱۱}. Cohen

^{۱۲}. Gao et al

^{۱۳}. Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL)

و در مدرسه داشته است و در مجموع، آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی زمینه ساز و باعث رشد قابلیت های اجتماعی-هیجانی در افراد می شود (صدری دمیرچی و اسماعیلی قاضی ولوثی، ۱۳۹۵).

تاکنون چندین پژوهش اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی-هیجانی را بر متغیرهای روان شناختی تأیید کرده اند (برای مثال، ادیب سرشکی، حاتمی زاده، ساجدی و کاظم نژاد^۱، ۲۰۱۹؛ آرمسترانگ، گالیگان و کریچلی^۲، ۲۰۱۱؛ جباری، ۱۳۹۰؛ عیسی بخش، سیف و درتاج، ۱۳۹۷؛ قدم پور، رحیمی پور و سلیمی؛ ۱۳۹۴؛ کاصفهانو، بولانگر و شاو^۳، ۲۰۱۵). از جمله نتایج پژوهش راتکلیف، وانگ، دوستور و هایز^۴ (۲۰۱۴) نشان می دهد که آموزش مهارت های اجتماعی-هیجانی باعث افزایش مهارت های هیجانی-عاطفی و افزایش صلاحیت های اجتماعی و در کل افزایش سلامت روان افراد می شود. نتایج پژوهش های بلیر و رازا^۵ (۲۰۰۷) و برگر و کارابنیک^۶ (۲۰۰۷) نیز حاکی از هم پستگی خودتنظیمی با مهارت های اجتماعی در کودکان است. احمدی، حسینی نسب و آزموده (۱۴۰۰) در پژوهشی نشان دادند که آموزش های مبتنی بر مهارت های هیجانی-اجتماعی بر سرزندگی تحصیلی، تاب آوری و درگیری تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه دوره اول تأثیر دارد. یافته های پژوهش دنالت و دری^۷ (۲۰۱۵) نیز بیانگر اثربخشی آموزش مهارت های خود آگاهی، همدلی، ارتباط بین فردی، مقابله با هیجانات، تصمیم گیری و حل مسئله ای اجتماعی بر اختلالات رفتاری است. نتایج پژوهش های جکسوا، کالندا و گاوورا^۸ (۲۰۱۵)، پگورو و شافر^۹ (۲۰۱۵) و لدمزما، وگا، رودریگز-ویالوبوس، فرناندز، لویز-واله^{۱۰} (۲۰۱۵) نشان دادند که آموزش مهارت های اجتماعی-هیجانی بر سازگاری اجتماعی مؤثر است. قدیری، عالی و اقامحمدیان (۱۳۹۸) نتیجه گرفتند که آموزش مهارت های اجتماعی-هیجانی موجب بهبود معنادار توانمندی های تاب آوری و سازگاری دانش آموزان مدارس شبانه روزی می شود. همچنین رکنی، ارجمندنیا و فتح آبادی (۱۳۹۴) به این نتیجه رسیدند که برنامه آموزشی مبتنی بر مهارت های اجتماعی می تواند در بهبود عملکرد رفتاری دانش آموزان در مؤلفه های مهارت های اجتماعی، مشکلات رفتاری، کفایت اجتماعی و سازگاری اجتماعی مؤثر باشد. سیادت و جدیدی (۱۳۹۴) نیز در مطالعه خود دریافتند آموزش مهارت های اجتماعی بر عزت نفس و ابعاد هویت کودکان کار، مؤثر است. همچنین لویز و سالوی^{۱۱} (۲۰۰۴)، نشان دادند که آموزش مهارت های اجتماعی-هیجانی، سازگاری اجتماعی را بالا می برد، پرخاشگری را کاهش می دهد و باعث تقویت رفتارهای اجتماعی می گردد.

بنابراین با توجه به نتایج پژوهش های فوق که اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی-هیجانی را تأیید می نمایند و توجه به این مهم که یکی از اهداف عمده آموزش و پرورش، دستیابی دانش آموزان به توانمندی سازگاری و برقراری رابطه مفید و مؤثر با دیگران و پذیرش مسئولیت اجتماعی است، می توان گفت آموزش مهارت های اجتماعی-هیجانی به دانش آموزان یک امر ضروری است (به پژوه، سلیمانی، افروز و غلامعلی لواسانی، ۱۳۸۹). مهم تر آن که کمک به دانش آموزان با عملکرد تحصیلی پایین که اغلب از محیط های محروم به لحاظ تحصیلی، پرورشی، بهداشت روانی و اجتماعی برآمده اند، که به خاطر گذر از کودکی به نوجوانی، در معرض تغییرات زیاد روحی و روانی و نیز دارای مشکلات سازگاری هستند، ضرورت پژوهش حاضر را انکارناپذیر می نماید. در این پژوهش سعی شد با توجه به اهمیت سازگاری اجتماعی در ارتقاء سلامت روان، این متغیر در کنار خودتنظیمی یادگیری که همواره پژوهش ها بر اهمیت آن تأکید نموده اند، قرار بگیرد. از این رو، مسئله پژوهش حاضر بررسی این مهم است که آیا می توان با ارائه آموزش مهارت های اجتماعی-هیجانی، سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی یادگیری دانش آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین را بهبود بخشید؟ بنابراین برای رسیدن به این هدف و با توجه به پیشینه، پژوهش فرضیه های زیر تدوین شدند:

^۱. Adibsereshki, Hatamizadeh, Sajedi, & Kazemnejad

^۲. Armstrong, Galligan, & Critchley

^۳. Claro, Boulanger, & Shaw

^۴. Ratcliffe, Wong, Dossetor, & Hayes

^۵. Blair & Razza

^۶. Berger & Karabenick

^۷. Denault & Déry

^۸. Jakešová, Kalenda, & Gavora

^۹. Peguero & Shaffer

^{۱۰}. Ledezma, Vega, Rodríguez-Villalobos, Fernández, & López-Walle

^{۱۱}. Lopes & Salovey

۱- آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر مؤثر است.

۲- آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان پسر مؤثر است.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر شبه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان پسر پایه‌های دهم و یازدهم دوره دوم متوسطه مدارس شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. با توجه به در دسترس بودن آمار موجود در آموزش و پرورش شهر اصفهان که معدل سالانه تحصیلی کلیه مدارس اخذ شده بود، با این حال، امکان جمع‌آوری دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین از تمام مدارس در یک فضا به جهت مشکلات اجرایی و اخذ مجوز ممکن نبود. از این رو، مدارس که دارای کم‌ترین معدل سالانه تحصیلی بودند، مورد توجه قرار گرفت؛ بنابراین، از این میان تعداد ۱۰۰ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. سپس ۳۰ نفر که نمرات پایین‌تر از متوسط کسب نمودند با توجه به این که نیاز بیشتری به آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی داشتند و این پژوهش می‌توانست برای آن‌ها چنین فرصتی را فراهم آورد، انتخاب شدند. سپس به‌طور تصادفی از میان شرکت‌کنندگان پژوهش ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل جایگزین شدند. ملاک‌های ورود عبارت بودند از تحصیل در دوره دوم متوسطه مدارس، داشتن دامنه سنی ۱۲ تا ۱۹ سال (با توجه به حداقل و حداکثر سن مجاز برای تحصیل در مناطق روستایی). ملاک‌های خروج نیز شامل ابتلاء به اختلال عمده روان‌پزشکی براساس مصاحبه بالینی، نیاز به مصرف دارو در دوره آموزش و دریافت همزمان سایر درمان‌ها و آموزش‌های روان‌شناختی، غیبت بیش از دو جلسه و عدم تمایل به ادامه جلسات. قابل ذکر است در پژوهش حاضر موازین اخلاقی مانند محرمانه ماندن اطلاعات، رعایت تمایل آزمودنی‌ها برای شرکت در پژوهش و پاسخ‌گویی به پرسشنامه‌ها و همچنین داشتن حق انتخاب جهت ادامه یا انصراف از شرکت در جلسه‌ها، رعایت شد.

ابزارهای پژوهش

ابزار گردآوری اطلاعات شامل پرسشنامه به شرح زیر بود.

پرسشنامه سازگاری^۱ (AICS): این پرسشنامه توسط سینها و سینگ^۲ (۱۹۹۳) تدوین شده است و دانش‌آموزان را از نظر میزان سازگاری عمومی و نیز در سه بعد عاطفی، آموزشی و اجتماعی ارزیابی می‌کند. این پرسشنامه دارای ۶۰ سؤال است و به‌صورت بله و خیر طراحی گردیده است و دانش‌آموزان با سازگاری خوب را از دانش‌آموزان ضعیف جدا می‌کند. سؤالات ۲، ۵، ۸، ۱۱، ۱۴، ۱۷، ۲۰، ۲۳، ۲۶، ۲۹، ۳۲، ۳۵، ۳۸، ۴۱، ۴۴، ۴۷، ۵۰، ۵۳، ۵۶ و ۵۹ حوزه اجتماعی را می‌سنجد که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته است (دهقانی، حکمتیان فرد و کامران، ۲۰۱۹). در این پرسشنامه برای پاسخ‌های نشانگر سازگاری در هر سه حوزه نمره صفر و در غیر این صورت نمره یک منظور می‌گردد. بر اساس این روش نمره‌گذاری نمره پایین نشان‌دهنده سازگاری بالاتر و نمره بالا نشان‌دهنده سازگاری پایین‌تر است (باقرزاده نیم‌چاهی، حسینی طبقدمی و حافظیان، ۱۳۹۷). ضریب پایایی این آزمون با روش دونیمه کردن و بازآزمایی به ترتیب ۰/۹۵ و ۰/۹۳ گزارش شده است. فولادچنگ (۱۳۸۵) در پژوهش خود ضریب بازآزمایی و ضریب کودر-ریچاردسون را برای پرسشنامه به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۸۲ گزارش نموده است. اعتبار این آزمون توسط گروهی از روانشناسان مورد تأیید قرار گرفته است (به نقل از ساقی و رجایی، ۱۳۸۷). در مطالعه حاضر پایایی این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ محاسبه شد و برای بررسی روایی محتوایی نیز از متخصصان این حوزه نظرخواهی شد و مشخص گردید که هیچ کدام از گویه‌ها مبهم نیستند؛ بنابراین این ابزار از پایایی و روایی مطلوبی برخوردار است.

پرسشنامه راهبردهای خودانگیخته برای یادگیری^۳ (MSLQ): این پرسشنامه را که پنتریچ و دی‌گروت^۴ (۱۹۹۰) تهیه کرده‌اند، مقیاس باورهای انگیزشی با سه عامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان و مقیاس رفتارهای

^۱. Adjustment Inventory for College Students

^۲. Sinha & Singh

^۳. Motivated Strategies for Learning Questionnaire

^۴. Pintrich & De Groot

شناختی با دو عامل راهبردهای شناختی و خودتنظیمی را اندازه گیری می کند. نسخه نهایی این پرسشنامه شامل ۴۴ سؤال است و برای نمره گذاری آن از مقیاس پنج درجه ای لیکرت استفاده می شود. سؤالات ۲۶-۲۷-۳۷-۳۸ برعکس نمره گذاری می شود. پژوهشگران برای تعیین پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده کردند و به ترتیب ضریب های ۰/۸۷، ۰/۸۹ و ۰/۷۴ را برای سه عامل خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان به دست آوردند (پنتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰). در پژوهش پورموسی بزنجان، محمدی فر، طالع پسند و رضایی (۱۴۰۰) روایی پرسشنامه را با روش تحلیل عامل تاییدی بررسی و مطلوب گزاش کردند و ضریب های پایایی ۰/۹۱، ۰/۹۰ و ۰/۸۳ به ترتیب برای عامل های خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان به دست آمد. در پژوهش واحدی، هاشمی و شفیع سورک (۱۳۹۳) ضرایب به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۸۰ و ۰/۶۱ برای عامل های گفته شده به دست آمد. در مطالعه حاضر پایایی این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ محاسبه شد و برای بررسی روایی محتوایی نیز از متخصصان این حوزه نظرخواهی شد و مشخص گردید که هیچ کدام از گویه ها مبهم نیستند؛ بنابراین این ابزار از پایایی و روایی مطلوبی برخوردار است.

برنامه آموزش مهارت های اجتماعی- هیجانی: این برنامه بر اساس برنامه آموزش مهارت های اجتماعی- هیجانی صدری دمیچی، نویدی و پورشنه (۱۳۸۹) است. این برنامه به مدت ۸ جلسه ۱۲۰ دقیقه ای طی دو ماه توسط پژوهشگر اجرا شد. در جدول ۱ خلاصه جلسات آموزش مهارت های اجتماعی- هیجانی ارائه شده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش مهارت های اجتماعی- هیجانی

جلسات	شرح جلسات
اول	معارفه و آشنایی با اعضای گروه، بیان مقررات گروه، بحث در مورد اهمیت مهارت های اجتماعی- هیجانی، بازخورد افراد در مورد نحوه معارفه.
دوم	خودآگاهی: مشاهده و شناخت احساسات و نام گذاری آنها، شناخت تفاوت میان هیجان ها و احساسات، آگاه شدن از ارتباط بین افکار، احساسات و واکنش ها، یافتن واژگانی برای بیان احساسات.
سوم	شناخت احساسات و نام گذاری، شناخت شیوه بیان احساسات و آگاهی از آنها در روابط بین فردی، ارزیابی و شناخت حالات هیجانی، قبول مسئولیت درباره احساسات خود.
چهارم	روابط بین فردی (ارتباطات)، صحبت کردن درباره احساسات به صورتی موثر، تبدیل شدن به شنونده خوب، تمایز گذاشتن بین حرف و عمل دیگران، واکنش ها و قضاوت های خود نسبت به آنها، ارسال پیام هایی که با من شروع می شود به جای سرزنش.
پنجم	همدلی: درک احساسات و علایق دیگران، و مدنظر قرار دادن دورنمای ذهنی آنها، احترام گذاشتن به تفاوت های موجود در افراد نسبت به پدیده های مختلف. مقابله با استرس (فشار روانی)، تاثیر استرس بر سایر جنبه های زندگی، آموزش روش های مقابله و آرام سازی خود در مواقع فشار روانی، آشنایی با مراحل بروز استرس، تعیین نقش ادراکات خود در ایجاد استرس.
ششم	انعطاف پذیری در مقابل تغییر: لزوم انعطاف پذیری در رسیدن به هدف های خود و سازگاری با محیط و تغییرات، نحوه سازگاری و انعطاف پذیری در مقابل تغییرات.
هفتم	کنترل هیجان ها: نقش کنترل هیجان ها در عملکرد افراد، کنترل هیجان ها به شیوه موثر، علائم و نشانه های ابراز خشم، روش های ابراز خشم در افراد، روش های موثر ابراز خشم و ابراز صحیح آن.
هشتم	ابراز وجود: تفاوت ابراز وجود و رفتار پرخاشگرانه، شناسایی رفتارهای نشان دهنده ابراز وجود، مهارت های افزایش توانایی ابراز وجود. ارائه خلاصه ای از مطالب، جمع بندی و پس آزمون.

روش اجرا

به منظور بررسی اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی- هیجانی، نخست محتوی جلسات آموزش، اجرای پرسشنامه، زمان بندی اجرا و سایر مسائل مطرح در پژوهش تکمیل گردید. برای انجام پژوهش ابتدا مجوز اجرای پژوهش کسب شد و ۲ مدرسه معرفی شدند. پس از جلب رضایت اولیای مدرسه و دانش آموزان برای همکاری در روند اجرای پژوهش، تعداد ۱۰۰ نفر دانش آموز روستایی این مدارس، پرسشنامه سازگاری خودتنظیمی یادگیری را تکمیل کردند. سپس از میان افرادی که سازگاری و خودتنظیمی یادگیری پایین تر از متوسط گزارش نمودند، ۳۰ نفر به عنوان شرکت کنندگان پژوهش انتخاب شدند. مصاحبه

نیمه‌ساختار یافته جهت بررسی وضعیت آنان انجام شد. سپس به‌طور تصادفی از میان نمونه‌ی پژوهش ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. افراد گروه آزمایش به مدت هشت جلسه تحت آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی قرار گرفتند و در پایان جلسات مداخله، هر دو گروه به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دادند. همچنین قبل از آغاز مداخله، اطلاعاتی در مورد نوع درمان، نحوه حضور شرکت‌کنندگان در جلسه‌های آموزشی، تعداد و زمان جلسات به شرکت‌کنندگان داده شد. همچنین رازداری به عنوان اصل اساسی در درمان توضیح داده شد.

روش تحلیل داده‌ها

در این پژوهش از روش آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در آمار توصیفی از فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد، کمینه و بیشینه استفاده شد. در تحلیل استنباطی به‌منظور تأیید تأثیر متغیر مستقل (آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی) بر متغیرهای وابسته (سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی یادگیری) از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد. همچنین در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ استفاده شد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر میانگین سن شرکت‌کنندگان گروه آزمایش و کنترل به ترتیب ۱۶/۰۹ و ۱۶/۰۵ بود. همچنین میانگین و انحراف معیار معدل تحصیلی در گروه آزمایش به ترتیب برابر با ۱۸/۸۸ و ۱/۲۸ و میانگین و انحراف معیار معدل تحصیلی در گروه کنترل به ترتیب برابر با ۱۸/۳۰ و ۱/۴۸ بود. میانگین و انحراف معیار نمرات متغیرهای سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی یادگیری و ابعاد آن‌ها به تفکیک گروه‌ها در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول شماره ۲ آورده شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی یادگیری و ابعاد آنها به تفکیک گروه‌ها

متغیر	مراحل ارزیابی	گروه آزمایش		گروه کنترل	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
سازگاری اجتماعی	پیش‌آزمون	۱۴/۳۸	۳/۰۴	۱۰/۳۳	۳/۱۳
	پس‌آزمون	۱۱/۵۳	۳/۹۲	۱۰/۸۶	۳/۳۵
خودکار	پیش‌آزمون	۴۴/۰۷	۶/۷۶	۴۰/۲۶	۷/۹۸
	پس‌آزمون	۴۹/۲۳	۶/۹۵	۴۰/۳۳	۷/۳۶
آمدی	پیش‌آزمون	۴۵/۷۶	۷/۹۳	۴۳/۸۶	۶/۸۷
	پس‌آزمون	۴۹/۳۰	۸/۷۷	۴۳/۰۰	۸/۰۳
ارزش‌گذار	پیش‌آزمون	۳۹/۳۰	۵/۸۶	۳۱/۷۳	۶/۳۱
	پس‌آزمون	۳۳/۱۵	۶/۶۶	۳۱/۸۰	۶/۸۳
ی درونی	پیش‌آزمون	۵۳/۹۲	۱۰/۹۱	۵۱/۲۰	۹/۶۱
	پس‌آزمون	۵۷/۰۷	۱۱/۷۲	۴۹/۴۶	۹/۳۳
اضطراب	پیش‌آزمون	۴۵/۰۷	۱۱/۷۲	۴۴/۰۶	۵/۲۲
	پس‌آزمون	۴۶/۱۵	۷/۱۰	۴۲/۲۰	۶/۹۹
امتحان	پیش‌آزمون	۲۲۲/۰۰	۳۴/۸۹	۲۱۱/۱۳	۳۱/۴۸
	پس‌آزمون	۲۴۱/۰۷	۳۷/۴۳	۲۰۶/۸۰	۳۵/۴۶
راهبردهای شناختی	پیش‌آزمون	۴۵/۰۷	۱۱/۷۲	۴۴/۰۶	۵/۲۲
	پس‌آزمون	۴۶/۱۵	۷/۱۰	۴۲/۲۰	۶/۹۹
خودنظم‌ده ی	پیش‌آزمون	۴۵/۰۷	۱۱/۷۲	۴۴/۰۶	۵/۲۲
	پس‌آزمون	۴۶/۱۵	۷/۱۰	۴۲/۲۰	۶/۹۹
خودتنظیمی (نمره کل)	پیش‌آزمون	۲۲۲/۰۰	۳۴/۸۹	۲۱۱/۱۳	۳۱/۴۸
	پس‌آزمون	۲۴۱/۰۷	۳۷/۴۳	۲۰۶/۸۰	۳۵/۴۶

خودتنظیمی یادگیری

در ادامه جهت تحلیل داده‌ها و به‌منظور کنترل اثر پیش‌آزمون و پس‌آزمون از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری مستلزم رعایت پیش‌فرض‌های آماری می‌باشد که مورد تحلیل قرار گرفت. پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیر وابسته در گروه‌ها با استفاده از آزمون کولموگرووف - اسمیرنوف بررسی شد و آزمون کولموگرووف - اسمیرنوف برای متغیرهای سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی یادگیری به ترتیب برابر با ۰/۱۲ و ۰/۱۸ به دست آمد.

که در سطح (۰/۰۵) معنادار نیست و این به معنای آن است که توزیع این متغیرها در نمونه نرمال است. یکی از مفروضه‌های آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری، بررسی همسانی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس می‌باشد که بدین منظور از آزمون باکس استفاده شده است (پیش آزمون $P=0/134$ و $F=1/38$ و $Box's M=6/24$ ، پس آزمون $P=0/082$ و $F=0/47$ و $Box's M=3/26$). میزان معناداری آزمون باکس از ۰/۰۵ بیشتر است؛ لذا نتیجه گرفته می‌شود که ماتریس واریانس - کوواریانس‌ها همگن می‌باشند. بر اساس نتایج آزمون لوین، بین گروه آزمایش و کنترل از نظر واریانس‌های متغیرهای سازگاری اجتماعی ($P>0/05$ ، $F=1/99$) و خودتنظیمی یادگیری ($P>0/05$ ، $F=0/52$) تفاوت معناداری وجود نداشت. لذا مفروضه یکسانی واریانس‌ها نیز تأیید شد. با توجه به نتایج همگنی رگرسیون، چون F محاسبه شده ($P>0/05$ ، $F=0/431$) برای تعامل گروه و پیش آزمون در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنادار نمی‌باشد، بنابراین داده‌ها از فرضیه همگنی شیب‌های رگرسیون حمایت می‌کنند و این پیش فرض پذیرفته رعایت شده است.

پس از بررسی و تأیید پیش فرض‌ها، آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری اجرا شد که نتایج آن در جدول شماره ۳ آمده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری گروه‌ها در ابعاد سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی یادگیری

آزمون چندمتغیره	ارزش	آماره F	درجه آزادی مفروض	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
اثر پیلی	۰/۴۴	۵/۶۴	۱	۲۶	۰/۰۰۵	۰/۴۴	۰/۸۷
لامبدای ویلکز	۰/۵۵	۵/۶۴	۱	۲۶	۰/۰۰۵	۰/۴۴	۰/۸۷
اثر هتلینگ	۰/۸۰	۵/۶۴	۱	۲۶	۰/۰۰۵	۰/۴۴	۰/۸۷
بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۸۰	۵/۶۴	۱	۲۶	۰/۰۰۵	۰/۴۴	۰/۸۷
اثر پیلی	۰/۴۹	۳/۳۳	۱	۲۶	۰/۰۲۸	۰/۴۹	۰/۷۷
لامبدای ویلکز	۰/۵۰	۳/۳۳	۱	۲۶	۰/۰۲۸	۰/۴۹	۰/۷۷
اثر هتلینگ	۰/۹۸	۳/۳۳	۱	۲۶	۰/۰۲۸	۰/۴۹	۰/۷۷
بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۹۸	۳/۳۳	۱	۲۶	۰/۰۲۸	۰/۴۹	۰/۷۷

سازگاری اجتماعی

خودتنظیمی یادگیری

یافته‌های به دست آمده از جدول شماره ۳ نشان می‌دهد حداقل در یکی از ابعاد سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی یادگیری بین گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد ($P<0/05$). همچنین توان آماری برابر با ۰/۸۹ نشان‌دهنده کفایت حجم نمونه برای آزمون فرض صفر و توان آزمون در شناسایی اثر واقعی است. چون اثر چندمتغیری از نظر آماری معنادار است، می‌توانیم آزمون F تک متغیری جداگانه را برای هریک از ابعاد سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی یادگیری ادامه دهیم. نتایج این آزمون در جدول شماره ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه متغیرهای سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی یادگیری و زیرمقیاس‌های آن‌ها

متغیر	منابع تغییر شاخص	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
سازگاری اجتماعی	پیش آزمون	۱۴۲/۱۷	۱	۱۴۲/۱۷	۷۴/۵۴	۰/۰۰۱	۰/۷۱
	گروه	۳۹/۶۸	۱	۳۹/۶۸	۱۶/۰۶	۰/۰۰۱	۰/۴۱
	خطا	۴۲/۱۱۲	۲۵	۱/۶۸۴			
خودکارآمدی	پیش آزمون	۶/۱۲	۱	۶/۱۲	۰/۲۴	۰/۶۲	۰/۰۱
	گروه	۳۱۸/۰۴	۱	۳۱۸/۰۴	۱۲/۶۷	۰/۰۰۲	۰/۳۷
	خطا	۲۹۱/۷۸۶	۲۵	۱۱/۶۷۱			
ارزش‌گذاری درونی	پیش آزمون	۳۵/۰۴	۱	۳۵/۰۴	۱/۲۰	۰/۲۸	۰/۰۵

گروه	۱۳۱/۷۴	۱	۱۳۱/۷۴	۴/۵۱	۰/۰۴	۰/۱۷
خطا	۱۴۲/۳۰۴	۲۵	۵/۶۹۲			
اضطراب امتحان	۸۳/۷۶	۱	۸۳/۷۶	۶/۴۱	۰/۰۱۹	۰/۲۳
گروه	۲۰۶/۱۳	۱	۲۰۶/۱۳	۱۵/۷۸	۰/۰۰۱	۰/۴۲
خطا	۱۹۹/۶۱۲	۲۵	۷/۹۸۴			
راهبردهای شناختی	۳/۵۳	۱	۳/۵۳	۱۱/۵۴	۰/۰۰۳	۰/۳۵
گروه	۱/۸۸	۱	۱/۸۸	۵/۹۰	۰/۰۲۴	۰/۲۲
خطا	۱۴۴/۶۱۱	۲۵	۵/۷۸۴			
خودتنظیم‌دهی	۲۷۹/۲۲	۱	۲۷۹/۲۲	۱۵/۱۷	۰/۰۰۱	۰/۴۱
گروه	۵۶/۸۴	۱	۵۶/۸۴	۳/۰۸	۰/۰۹۳	۰/۱۲
خطا	۵۱/۱۹۹	۲۵	۲/۰۴۷			
خودتنظیمی (نمره کل)	۱/۵۸	۱	۱/۵۸	۱۱/۸	۰/۰۳	۰/۰
گروه	۲/۰۷	۱	۲/۰۷	۱۷/۹	۰/۰۱	۰/۱
خطا	۳۱/۲۰۱	۲۵	۱/۲۴۸			

یافته‌های به‌دست‌آمده از جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که بین میزان سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی یادگیری (نمره کل) و ابعاد سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی یادگیری در گروه آزمایش (که تحت آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی قرار گرفته‌اند) نسبت به گروه کنترل (که هیچ آموزشی دریافت نکردند) تفاوت معنادار وجود دارد. در نتیجه، آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی یادگیری (نمره کل) و ابعاد سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب امتحان مؤثر است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان پسر دارای عملکرد تحصیلی پایین انجام شد. پژوهش‌های بسیاری تاکنون اثربخشی آموزش این مهارت‌ها را بر متغیرهای روان‌شناختی تأیید نموده‌اند (ادیب‌سرشکی و همکاران، ۲۰۱۹؛ دنالت و دری، ۲۰۱۵؛ راتکلیف و همکاران، ۲۰۱۴؛ رکنی و همکاران، ۱۳۹۴؛ سیادت و جدیدی، ۱۳۹۴؛ لویز و سالووی، ۲۰۰۴). در این پژوهش برای اولین بار تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر متغیرهای مربوط به دانش‌آموزان مدارس با عملکرد تحصیلی پایین بررسی شده است. نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر دارای عملکرد تحصیلی پایین را به‌طور معنی‌داری افزایش می‌دهد؛ بنابراین، می‌توان بیان کرد آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر دارای عملکرد تحصیلی پایین امتحان مؤثر است. این یافته، با نتایج پژوهش‌های قدیمی و همکاران (۱۳۹۸)، رکنی و همکاران (۱۳۹۴)، لویز و سالووی (۲۰۰۴)، راتکلیف و همکاران (۲۰۱۴)، صدری دمیرچی و اسماعیلی قاضی ولویی (۱۳۹۵)، رکنی و

همکاران (۱۳۹۴) و نتایج فتح‌اله‌زاده، باقری، رستمی و دربانی (۱۳۹۵)، جکسوا و دیگران (۲۰۱۵)، پگورو و شافر (۲۰۱۵)، لدزما و همکاران (۲۰۱۵) همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان اذعان کرد برنامه آموزشی مهارت‌های هیجانی-اجتماعی با افزایش خودآگاهی، شناخت احساسات خود، تقویت روابط بین فردی، همدلی، انعطاف‌پذیری در مقابل تغییر، کنترل هیجانات و توانایی ابراز وجود به افراد کمک می‌کند تا با وجود رویارویی با تجارب منفی به گونه‌ای موفقیت‌آمیز با شرایط سازگار شوند. به نظر می‌رسد که داشتن مهارت‌های هیجانی-اجتماعی موجب می‌شود که دانش‌آموزان در هنگام بروز فعالیت‌های دشوار، راهکارهایی را انتخاب کنند که توانایی انجام آن را داشته باشد و از انتخاب فعالیت‌هایی که باور دارند بیش از حد توان آن‌هاست اجتناب کنند و در نتیجه آموزش‌های یادگیری هیجانی-اجتماعی، سازگاری اجتماعی آن‌ها را افزایش می‌دهد. علاوه بر این، از آن‌جا که سازگاری اجتماعی منعکس‌کننده برخورد و تعامل سازنده و مفید فرد با اطرافیان به‌ویژه دوستان، همسالان و همکلاسی‌ها است؛ بنابراین می‌توان گفت آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی سبب می‌شود دانش‌آموزان با شفافیت بیشتری به بسیاری از ویژگی‌های روانی خود و طرف مقابل پی‌برند و آن را درک کنند و بپذیرند (فتح‌اله‌زاده و همکاران، ۱۳۹۵). در فرایند آموزش مهارت‌ها، دانش‌آموزان مطلع می‌شوند که بین آن‌ها و دیگران تفاوت‌هایی وجود دارد که باید بپذیرند؛ تا بتوانند با این تفاوت‌ها و تمایزهای احتمالی در کنار هم به رابطه و دوستی و همنشینی ادامه دهند. آن‌ها به مفهوم همنوایی گروهی دست می‌یابند و در نهایت با کمک یادگیری مهارت‌های اجتماعی-هیجانی با وجود اختلاف نظرها و همراهی‌های احتمالی، زندگی مسالمت‌آمیز و سازگاری را در پیش می‌گیرند (کوک و دیگران^۱، ۲۰۰۸). به نظر می‌رسد، در این پژوهش نیز دانش‌آموزان گروه آزمایش در طول زمان دریافت آموزش‌ها به ارزیابی باورها و برداشت‌های ذهنی خود اقدام کردند و با کمک این آموزش‌ها، به این آگاهی دست یافتند که می‌توانند موفقیت‌آمیزتر با محیط و دنیای درونی و بیرونی خود انطباق و سازگاری پیدا کنند.

نتایج دیگر این پژوهش نشان می‌دهد برنامه آموزشی مهارت‌های هیجانی-اجتماعی خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان پسر دارای عملکرد تحصیلی پایین را به‌طور معنی‌داری افزایش می‌دهد ($p < 0/05$)؛ بنابراین می‌توان بیان کرد آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی بر خودتنظیمی یادگیری (نمره کل) و ابعاد خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و راهبردهای شناختی دانش‌آموزان پسر دارای عملکرد تحصیلی پایین مؤثر است.

در جهت تبیین یافته‌های حاضر می‌توان اذعان کرد با توجه به اینکه «خودکارآمدی» به توان فرد در رویارویی با مسائل برای رسیدن به اهداف و موفقیت او اشاره دارد و بیشتر از اینکه تحت تأثیر ویژگی‌های هوشی و توان یادگیری دانش‌آموز باشد، تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی از جمله باورداشتن خود، تلاش‌گر بودن و تسلیم نشدن را دارد و این عوامل حتی در برخی از دانش‌آموزان بیشتر از توان یادگیری موجب پیشرفت و موفقیت تحصیلی می‌شود و نیز از آن‌جا که دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین اغلب در رویارویی با مسائل و رسیدن به اهداف با شکست مواجه می‌شوند، در مقابل شکست تسلیم می‌شوند و سطح تلاش خود را نیز کاهش می‌دهند، در نتیجه سطح خودکارآمدی نیز در آن‌ها کاهش می‌یابد. همچنین دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین به دلیل روابط بین فردی ضعیف، بهزیستی روان‌شناختی و جسمانی پایین و ناسازگاری شخصی و هیجانی، نیازمند هرچه بیشتر آموزش مهارت‌هایی در جهت بهبود این عوامل هستند و مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، این دانش‌آموزان را از یادگیری مهارت‌های برقراری ارتباط اجتماعی، تنظیم و مدیریت هیجانات برخوردار می‌سازد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین از «ارزش‌گذاری» درونی کمتری برخوردارند، در واقع افراد دارای ارزش‌گذاری درونی برای حل مشکلات و رسیدن به موفقیت بسیار کوشا هستند. حتی پس از آن که در انجام کاری شکست خوردند، از آن دست نمی‌کشند و تا رسیدن به موفقیت به کوشش ادامه می‌دهند. دانش‌آموزان دارای ارزش‌گذاری درونی همواره می‌خواهند موفق شوند و در انتظار آن هستند و وقتی شکست می‌خورند، کوشش‌های خود را دوبرابر می‌کنند و به فعالیت ادامه می‌دهند تا موفق شوند (سیف، ۱۳۹۵). همچنین پژوهش‌های انجام‌شده نشان داده‌اند که آموزش مهارت‌های

^۱. Cook et all

اجتماعی-هیجانی می‌تواند ارزش‌گذاری درونی را در افرادی که از این ویژگی بی‌بهره‌اند، افزایش داده و موجب بهبود فعالیت‌های شناختی از جمله یادگیری شود (استپیک^۱، ۲۰۰۲).

در تبیین یافته‌های مربوط به «اضطراب امتحان» در این دانش‌آموزان می‌توان به این مسأله اشاره کرد که دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین از نظر حافظه کاری و کوتاه‌مدت و همچنین از نظر مدیریت ذهنی و برنامه‌ریزی و مرتب‌سازی اطلاعات بی‌رغبت هستند (هالاها، لوی، کافمن، ویس و مارتینز^۲، ۲۰۰۵). این دسته از دانش‌آموزان به دلیل عزت‌نفس پایین و خودکفایتی ضعیف، دارای پیشرفت تحصیلی کمتر از تواناییشان هستند و همین خودانگاره تحصیلی باعث اضطراب امتحان زیاد می‌شود (هال، اسپرویل و وبستر^۳، ۲۰۰۲). دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین به دلیل مشکلات جسمانی و روانی، در موقعیت‌های اجتماعی خود را به صورت منفی ارزشیابی می‌کنند و کمتر خود را در موقعیت‌های اجتماعی زندگی درگیر می‌کنند که آثار منفی آن می‌تواند به صورت تحصیل‌گریزی، ناسازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی ظاهر شود؛ اما آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی به آنان باعث می‌شود که از وجود هیجانات منفی و تأثیر منفی آن‌ها بر خویش، آگاهی پیدا کنند و از این طریق میزان مشکلات جسمانی، روانی، سازگاری و به طور خاص اضطرابی خویش را کاهش دهند (صدری دمیچی و اسماعیلی قاضی‌ولوئی، ۱۳۹۵).

در تبیین یافته‌های مربوط به نتایج «راهنماهای شناختی» می‌توان گفت بسیاری از دانش‌آموزانی که می‌توانند جنبه‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری عملکرد تحصیلی خود را شناسایی و کنترل کنند، به عنوان یک یادگیرنده بسیار موفق بوده‌اند و این نشان می‌دهد که استفاده از راهنماهای شناختی مناسب، پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی است (کاماها، ۲۰۰۶). راهنماهای شناختی مناسب نه تنها به فرآیند یادگیری در دانش‌آموزان کمک می‌کند، بلکه فرصت‌هایی را برای آن‌ها فراهم می‌کند تا با رد جهت‌گیری هدف‌های خود در یادگیری، انگیزه یادگیری را در خود تقویت و تسهیل کنند (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۵). به کارگیری مهارت‌های اجتماعی، تکنیکی است که از طریق آن افراد می‌آموزند چگونه در موقعیت‌های مختلف به طور مناسب و خوشایند ارتباط برقرار سازند و آموزش این مهارت‌ها به دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین، نظم‌بخشی عواطف، کنترل فشار روانی، کنترل هیجانات، خودکنترلی و برقراری ارتباط به نحو مناسب و شایسته با دیگران را در برمی‌گیرد که در نتیجه تعامل شخص با محیط، منجر به کاهش رفتارهای غیراجتماعی و پرخاشگرانه می‌شود (کارتیج و میبورن^۴، ۱۹۹۵).

همچنین در تبیین یافته‌های مربوط به «یادگیری خودتنظیمی» می‌توان گفت دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین، به دلیل این که قادر به تنظیم عملکرد و حفظ اهداف درسی خود نیستند، یادگیری خودتنظیمی پایینی دارند (بمبوتی، ۲۰۰۷). این در حالی است که توسعه مهارت‌های خودتنظیمی تحت تأثیر عوامل شناختی، مانند دانش فراشناخت، آگاهی، انگیزه و عوامل عاطفی و رفتاری قرار دارد (کلاسن^۵، ۲۰۱۰) که این موارد در دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین، ضعیف می‌باشد. در حقیقت دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین، بی‌میلی نسبت به همسالان خود به خصوص در زمینه فعالیت‌های تحصیلی نشان می‌دهند (پالتا، تروستی و گلاسگو^۶، ۲۰۰۵) از خودنظارتی و خودکارآمدی پایینی برخوردارند و مسلماً از راهنماهای فراشناختی کمتری بهره می‌برند. در واقع این دانش‌آموزان تکلیف موردنظر را به عنوان یک تهدید در نظر گرفته و استقامت و پایداری لازم را نشان نمی‌دهند. به طور کلی، یادگیری خودتنظیمی سبب می‌شود که فرد خود را لایق، خودکارآمد و مستقل تصور کند (ولترز^۷، ۲۰۰۳). حال آن که دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین به دلیل اینکه خودکارآمدی و احساس خودارزشی پایینی دارند (بیرد، اسکات، دیرنگ و حمیل^۸، ۲۰۰۹)، میزان یادگیری خودتنظیمی در آن‌ها به مراتب پایین‌تر از دانش‌آموزان عادی می‌باشد (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۵).

^۱. Stipek

^۲. AHallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss, & Martinez

^۳. Hall, Spruill, & Webster

^۴. Cartledge & Milburn

^۵. Klassen

^۶. Plata, Trusty, & Glasgow

^۷. Wolters

^۸. Baird, Scott, Dearing, & Hamill

در مجموع می‌توان گفت، برنامه آموزش مهارت‌های هیجانی- اجتماعی در ارتقاء خودتنظیمی یادگیری و افزایش میزان سازگاری دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین مؤثر است. آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، با فراهم کردن فرصت‌ها و تجربه‌هایی که تعاملات اجتماعی را افزایش می‌دهد (سزیگیل، بوکزنی و بازیسکا^۱، ۲۰۱۲)، موجب می‌شود یادگیرندگان بتوانند از وجود چنین راهبردهایی آگاه شوند و توانایی خود را برای رسیدن به اهداف مطلوب یا بخشی از اهداف مشخص شده در فعالیت یادگیری به کار گیرند؛ همچنین آنان در انجام تکلیف بشر خودشان نظارت می‌کنند و سطح فعلی پیشرفت‌شان را تفسیر کرده، راهبردهایی را انتخاب می‌کنند که به آنان در گرفتن نتیجه موفق از تکلیف کمک کند (گرانچل، اسچوینگر، استینمیر و فریس^۲، ۲۰۱۸). بنابراین مشارکت‌کننده فعال در فرایند یادگیری بوده و برای پیگیری اهداف یادگیری و، از راهبردهای یادگیری گوناگون استفاده و به‌طور مداوم پیشرفت خود را نظارت می‌کند (ابوالقاسمی، برزگر و رستم‌اوغلی، ۱۳۹۳)؛ بنابراین انتظار می‌رود دانش‌آموزانی که مهارت‌های اجتماعی-هیجانی را دریافت کردند، روابط بهتری با دیگران داشته باشند.

مهم‌ترین محدودیت‌های این پژوهش عدم آزمون پیگیری به دلیل محدودیت‌های زمانی اجرای پژوهش و تعداد زیاد سؤالات پرسش‌نامه‌ها بود که باعث کاهش دقت در پاسخ‌دهی توسط دانش‌آموزان می‌شد. همچنین این پژوهش بر روی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم انجام گرفته است. لذا قابل تعمیم‌دهی به کل دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین نیست. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی بررسی اثربخشی سایر روش‌های درمانی مانند درمان شناختی-رفتاری، ذهن‌آگاهی و... بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان انجام گیرد. همچنین با توجه به اینکه پیگیری اثربخشی آموزش، اطلاعات بیشتری در مورد فواید این آموزش می‌دهد؛ لذا پیشنهاد می‌شود اثرات درازمدت این رویکرد مورد بررسی قرار گیرد. با توجه به نتایج این پژوهش آموزش و پرورش می‌تواند در تدوین برنامه‌های آموزشی دانش‌آموزان جهت بهبود عملکرد تحصیلی استفاده کند. همچنین مشاوران، روان‌شناسان مدارس و معلم‌ها می‌توانند با به کارگیری آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، سبب افزایش سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان شوند تا از این طریق دانش‌آموزان به موفقیت تحصیلی دست یابند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

^۱. Szczygiel, Buczny, & Bazińska

^۲. Grunschel, Schwinger, Steinmayr, & Fries

منابع

- ابوالقاسمی، عباس؛ برزگر، سبجان و رستم‌اوغلی، زهرا. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۴(۲)، ۶-۲۱.
- احمدی، رحیم؛ حسینی‌نسب، سیدداود و آزموده، معصومه. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی و آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی بر سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول دارای عملکرد تحصیلی پایین ناحیه پنج تبریز. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)*، ۱۴(۵۳)، ۶۱-۹۲.
- باقراذه نیم چاهی، صفورا؛ حسینی طبقدی، سیده لیلا و حافظیان، مریم. (۱۳۹۷). رابطه خودآگاهی و یادگیری خودتنظیمی با سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵(۳۰)، ۲۹-۵۰.
- به‌پژوه، احمد، سلیمانی، منصور، افروز، و غلامعلی‌لواسانی، مسعود. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۳۳، ۱۸۶-۱۶۳.
- پورموسی بزنجانی، حسین؛ محمدی‌فر، محمدعلی؛ طالع‌پسند، سیاوش و رضایی، علی محمد. (۱۴۰۰). روابط ساختاری باورهای فراشناختی و انگیزشی با اهمال‌کاری دانشجویان براساس نقش واسطه‌ای راهبردهای یادگیری. *فصلنامه علمی پژوهشی علوم روانشناختی*، ۲۰(۱۰۸)، ۲۲۱۱-۲۲۲۴.
- جباری، محمد. (۱۳۹۰). بررسی تأثیر آموزش مهارت حل مسئله بر میزان تاب‌آوری دانش‌آموزان دبیرستانی شهر قدس در سال تحصیلی ۱۹-۸۸، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
- حق‌اللهی، مریم. (۱۳۹۵). نقش یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر بندرعباس، دومین کنفرانس ملی روان‌شناسی علوم تربیتی و اجتماعی، بابل، <https://civilica.com/doc/557927>.
- خوش‌رو، وحید؛ مهدوی، محسن؛ محمدعلیزاده بهناز و علی‌نژاد، لیلا. (۱۳۹۵). رابطه راهبردهای خودتنظیمی یادگیری با کمال‌گرایی و اضطراب امتحان (دانشجویان دانشگاه علمی-کاربردی شهرستان بندرانزلی). *ماهنامه پژوهش ملل*، ۱۲(۱)، ۶۳-۷۲.
- دهقانی، یوسف؛ حکمتیان فرد، صادق و کامران، لیلا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر بهبود سازگاری و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری. *روانشناسی کاربردی*، ۱۳(۲)، ۲۵۰-۲۲۹.
- رکنی، پریسا، ارجمندنیا، علی‌اکبر و فتح‌آبادی، جلیل. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر آموزش کفایت اجتماعی بر بهبود عملکرد رفتاری کودکان دارای ناتوانی یادگیری. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۱۵(۳)، ۴۳-۵۴.
- ساقی، محمدحسین و رجایی، علیرضا. (۱۳۸۷). رابطه‌ی ادراک نوجوانان از عملکرد خانواده با سازگاری آن‌ها. *مجله اندیشه و رفتار*، ۳(۱۰)، ۷۱-۸۲.
- سیادت، سیدمرتضی و جدیدی، محسن. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر عزت نفس و ابعاد هویت کودکان کار. *روانشناسی تربیتی (روانشناسی و علوم تربیتی)*، ۱۱(۳۷)، ۸۳-۱۰۱.
- سیاه‌منصوری، علی و یولداشوف، عمر. (۱۴۰۰). پیش‌بینی سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس سبک‌های دلبستگی به والدین. *پژوهش‌های مشاوره*، ۲۰(۸۰)، ۲۳۶-۲۶۴.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۵). *روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش)*. ویرایش هفتم، تهران: انتشارات دوران.
- سینها، ای، کی. بی و سینگ، آر. بی. (۱۳۸۰). *راهنمای پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی*. ترجمه ابوالفضل کرمی. تهران: مؤسسه روان تجهیز سینا.

شکوهی، محمدجعفر و امیریانزاده، مژگان (۱۳۹۴). رابطه یادگیری خودتنظیمی و امید تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه منطقه درودزن، اولین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی و علوم تربیتی، شیراز، <https://civilica.com/doc/۴۶۰۰۷۶>.

صدری دمیرچی، اسماعیل و اسماعیلی قاضی ولویی، فریبا. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر تنظیم شناختی هیجان و مهارت‌های اجتماعی کودکان دارای اختلال‌های یادگیری خاص. *مجله ناتوانی یادگیری*، ۵ (۴)، ۵۹-۸۶. صدری دمیرچی، اسماعیل، نویدی، احد و پورشنه، کامبیز (۱۳۸۹). *آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی*. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی، سازمان چاپ و انتشارات/مهاباد.

عیسی‌بخش، مانیا؛ سیف، علی‌اکبر و درتاج، فریبا. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش تنظیم هیجانی بر تاب آوری تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر دبیرستانی منطقه نه تهران. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲، ۶۹-۷۷. فارسی جانی، نیلوفر؛ بشارت، محمدعلی و مقدم‌زاده، علی. (۱۴۰۱). پیش‌بینی سازگاری اجتماعی بر اساس سبک‌های دلبستگی و راهبردهای نظم‌دهی شناختی هیجان. *فصلنامه علمی-پژوهشی علوم روان‌شناختی*، ۲۱ (۱۰۹)، ۷۱-۸۸. فتح‌اله‌زاده، نوشین؛ باقری، پریسا؛ رستمی، مهدی؛ درباری، سیدعلی. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری و خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۰ (۴)، ۲۷۱-۲۸۹.

فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۸۵). نقش الگوهای خانوادگی در سازگاری نوجوانان. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۲ (۷)، ۲۰۹-۲۲۱.

قدم‌پور، عزت‌الله؛ رحیمی‌پور، طاهره و سلیمی، حسین. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی رویکرد گروه درمانی معنوی بر افزایش میزان تاب آوری دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر اصفهان. *فصلنامه روان‌شناسی و دین*، ۸ (۴)، ۶۱-۸۰. قدیری، فاطمه؛ عالی، شهربانو و آقامحمدیان شهرباف، حمیدرضا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی بر تاب آوری و سازگاری نوجوانان پسر دانش‌آموز مدارس شبانه‌روزی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۱ (۲)، ۷۱-۸۷.

نریمانی، محمد؛ خشنودنیای چماچائی، بهنام؛ زاهد، عادل و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۵). «مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان پسر نارساخوان، نارسانویس، نارساحساب و عادی». *ناتوانی‌های یادگیری*، ۵ (۴)، ۸۷-۱۰۷.

واحدی، شهرام؛ هاشمی، تورج و شفیعی سورک، سینا. (۱۳۹۳). تأثیر سنوات تحصیلی، روان رنجوری و راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهی بر فرسودگی تحصیلی: آزمون یک مدل مفهومی. *مجله دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۵ (۳)، ۷۱-۸۰.

Adibsereshki, N., Hatamizadeh, N., Sajedi, F., & Kazemnejad, A. (۲۰۱۹). The effectiveness of a resilience intervention program on emotional intelligence of adolescent students with hearing loss. *Children*, 6(۳), ۴۸.

Arshi, S. (۲۰۲۲). Predicting Social Adjustment Based on the Ability to Solve Social Problems and Selfcompassion in Adolescents. *Journal of Health Sciences & Surveillance System*, 10(۲), ۲۱۶-۲۲۱.

Aytac, B., Pike, A., Bond, R. (۲۰۱۹). Parenting and child adjustment: a comparison of Turkish and English families. *Journal of Family Studies*, 25(۳), ۲۶۷-۲۸۶.

Baird, G. L., Scott, W. D., Dearing, E. Y., Hamill, S. K. (۲۰۰۹). "Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions". *Journal of Social and Clinical Psychology*, ۲۸(۷), ۸۸۱-۹۰۸.

Bembenutty, H. (۲۰۰۷). "Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students". *Journal of advanced academics*, ۱۸(۴)، ۵۸۶-۶۱۶.

Bembenutty, H. (۲۰۰۸). The first word: A letter from the guest editor on self-regulation of learning. *Journal of Advanced Academics*, ۲۰(۱), ۵-۱۶.

Berger, J. L., & Karabenick, S. A. (۲۰۱۱). Motivation and students' use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. *Learning and instruction*, ۲۱(۳), ۴۱۶-۴۲۸.

Blair, C., & Razza, R. P. (۲۰۰۷). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, ۷۸(۲), ۶۴۷-۶۶۳.

Camahalan, F. M. G. (۲۰۰۶). "Effects of self-regulated learning on mathematics achievement of selected Southeast Asian children". *Journal of Instructional Psychology*, ۳۳(۳), ۱۹۴-۲۰۶.

Cartledge, G., & Milburn, J. A. F. (۱۹۹۵). *Teaching social skills to children and youth: Innovative approaches*. Boston: Allyn and Bacon.

Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S., & Crews, S. D. (۲۰۰۸). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders: A review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, ۱۶(۱), ۱۳۱-۴۴.

Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S., & Crews, S. D. (۲۰۰۸). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders: A review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, ۱۶(۱), ۱۳۱-۴۴.

Corradi D, Levrau F. (۲۰۲۱). Social adjustment and dynamics of segregation in higher education – Scrutinising the role of open-mindedness and empathy. *International Journal of Intercultural Relations*, 84, ۱۲-۲۶.

Denault, A. S., & Déry, M. (۲۰۱۵). Participation in organized activities and conduct problems in elementary school: The mediating effect of Social Skills. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 23(۳), ۱۶۷-۱۷۹.

Duchesne, S., & Ratelle, C. F. (۲۰۲۰). Achievement goals, motivations, and social and emotional adjustment in high school: A longitudinal mediation test. *Educational Psychology*, ۴۰(۸), ۱۰۳۳-۱۰۵۱.

Eskandaripour, M., Sepehrianazar, F. (۲۰۲۱). Comparison of Social Adjustment, School Satisfaction, and Mental Health in Girls with and Without Precocious Puberty. *Journal of Patient Safety & Quality Improvement*, 9(۴), ۲۱۷-۲۲۳.

Gao, J. L., Wang, L. H., Yin, X. Q., Hsieh, H. F., Rost, D. H., Zimmerman, M. A., & Wang, J. L. (۲۰۱۹). The promotive effects of peer support and active coping in relation to negative life events and depression in Chinese adolescents at boarding schools. *Current Psychology*, ۱-۱۰.

Hall, C. W., Spruill, K. L. Y., Webster, R. E. (۲۰۰۲). "Motivational and attitudinal factors in college students with and without learning disabilities". *Learning Disability Quarterly*, ۲۵(۲), ۷۹-۸۶.

Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P. & Martinez, E. A. (۲۰۰۵). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching* (۳rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Hernández, C. F., Cascallar, E., Kyndt, E. (۲۰۲۰). "Socio-economic status and academic performance in higher education: A systematic review". *Educational Research Review*, ۲۹, ۱-۲۴.

Jakešová, J., Kalenda, J., & Gavora, P. (۲۰۱۵). Self-regulation and academic self-efficacy of Czech University students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, ۱۷۴, ۱۱۱۷-۱۱۲۳.

Klassen, R. M. (۲۰۱۰). "Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities". *Learning Disability Quarterly*, ۳۳(۱), ۱۹-۳۰.

Ledezma, Y. R., Vega, H. B., Rodríguez Villalobos, J. M., Fernández, I. C., & López Walle, J. (۲۰۱۵). Self-efficacy perceived in academic behaviors in university students of health and social Science, *Science Journal of Education*, ۱(۳), ۶-۱۰.

Magno, C. (۲۰۱۰). Assessing Academic Self-regulated learning among Filipino college students: the factor structure and item fit, *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, ۵, ۶۱-۷۶.

Meltzer, L. (۲۰۰۴). *Executive function in the classroom: Metacognitive strategies for fostering academic success and resilience*. In Learning Differences Conference, Cambridge, MA.

Moreira, P., Faria, V., Cunha, D. Inman, R. A. & Rocha, M. (۲۰۲۰). "Applying the trans theoretical model to adolescent academic performance using a person-centered approach: A latent cluster analysis". *Learning and Individual Differences*, ۷۸, ۱-۹.

Peguero, A. A., & Shaffer, K. A. (۲۰۱۵). Academic self-efficacy, dropping out, and the significance of inequality. *Sociological Spectrum*, ۳۵(۱), ۴۶-۶۴.

Pintrich, P. R. (۲۰۰۴). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, ۱۶(۴), ۳۸۵-۴۰۷.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (۱۹۹۰). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, ۸۲(۱), ۳۳.

Plata, M., Trusty, J., & Glasgow, D. (۲۰۰۵). "Adolescents with learning disabilities: Are they allowed to participate in activities?". *The Journal of Educational Research*, ۹۸(۳), ۱۳۶-۱۴۳.

Ranjeeth, S., Latchourni, T. P., Paul, V. P. (۲۰۲۰). "Role of gender on academic performance based on different parameters: Data from secondary school education". *Data in brief*, ۲۹, ۱-۱۸.

Stipek, D. (۲۰۰۲). *Motivation to learn: From theory to practice (4th edition)*, Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Szczygieł, D., Buczny, J., & Bazińska, R. (۲۰۱۲). "Emotion regulation and emotional information processing: The moderating effect of emotional awareness". *Personality and Individual differences*, ۵۲(۳), ۴۳۳-۴۳۷.

Wolters, C. A. (۲۰۰۳). "Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning". *Educational psychologist*, ۳۸(۴), ۱۸۹-۲۰۵.

Yang CC, Lee Y. (۲۰۲۰). Interactants and activities on Facebook, Instagram, and Twitter: Associations between social media use and social adjustment to college. *Applied Developmental Science*, 24(۱), ۶۲-۷۸.

Zhang, J., Slesnick, N. (۲۰۲۰). "Academic performance and delinquent and aggressive behaviors among children with substance using mothers". *Children and Youth Services Review*, ۱۰۹, ۱-۳۲.

Zhu, J., Xiao, B., Hipson, W., Yan, C., Coplan, R. J., & Li, Y. (۲۰۲۱). Social Avoidance and Social Adjustment: The Moderating Role of Emotion Regulation and Emotion Liability/Negativity Among Chinese Preschool Children. *Frontiers in psychology*, 12, ۶۱۸-۶۷۰.

Zimmerman, B. J. (۲۰۰۲). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, ۴۱(۲), ۶۴-۷۰.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی