

مقایسه ابعاد یادگیری اجتماعی - هیجانی دانش آموزان مدارس بدون کیف و مدارس دولتی

## The Comparison of the Social-emotional Learning Aspects of Students of Public and no bag Schools

دریافت مقاله: ۱۳۸۹/۴/۲۶؛ دریافت نسخه نهایی: ۱۳۸۹/۱۰/۹؛ پذیرش مقاله: ۱۳۹۰/۱/۲۰

**m. Sabzevar, (M.A)**

Sabzevar.maryam7@gmail.com

**m. javad Liaghatdar, (Ph.D)**

**A. Abedi, (Ph.D)**

**Abstract:** This study aimed to compare dimensions of social-emotional learning of students in ordinary and no bag schools. Using multi-stage cluster sampling a sample of 71 students of no bag schools and 86 students of ordinary schools was selected from among Y3 and Y4 students in Isfahan. The Karin et al. questionnaire of social-emotional learning along with some demographic questions was administered to the sample. MANOVA was used for data analysis. Results showed a significant difference between students of ordinary and no bag schools on self regulation. Also, findings showed significant difference between the two types of schools on peer group relations.

**Keywords:** social-emotional learning, no bag schools, self regulation, peer group relations

مریم سبزواری<sup>۱</sup>

دکتر جواد لیاقتدار<sup>۲</sup>

دکتر احمد عابدی<sup>۳</sup>

**چکیده:** پژوهش حاضر با هدف مقایسه ابعاد یادگیری اجتماعی - هیجانی دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دولتی با روش علی - مقایسه‌ای انجام گرفته است. جامعه آماری این پژوهش، دانش‌آموزان پایه سوم و چهارم دبستان‌های بدون کیف و دولتی شهر اصفهان بودند. بدین منظور ۷۱ نفر از دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و ۸۶ نفر از دانش‌آموزان مدارس دولتی پایه سوم و چهارم دبستان‌های شهر اصفهان به شیوه‌ی نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. در این پژوهش از پرسشنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی کرین و همکاران (۲۰۰۹) و یک پرسشنامه دموگرافیک استفاده شده است. داده‌های بدست آمده با روش آماری تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که بین یادگیری اجتماعی - هیجانی دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دولتی در بعد خودتنظیمی تفاوت معناداری وجود دارد. در ابعاد سازمندی تکلیف و روابط همسالان تفاوت معنی داری مشاهده نشد. همچنین نتایج پژوهش نشان داد بین یادگیری اجتماعی - هیجانی دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دولتی بر حسب جنسیت در بعد روابط همسالان تفاوت معناداری وجود دارد. در دیگر ابعاد تفاوت معناداری وجود نداشت.

**کلید واژه‌ها:** یادگیری اجتماعی - هیجانی، مدرسه بدون کیف، خود تنظیمی، روابط همسالان، تنظیم تکلیف

۱. نویسنده مسئول: کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

Sabzevar.maryam7@gmail.com

۲. دانشیار برنامه درسی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

۳. استادیار روان‌شناسی کودکان با نیازهای خاص دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه

## مقدمه

هیجانات تاثیر مهمی بر تصمیمات و رفتارها دارند، مایر و سالووی، مفهوم هوش هیجانی را با بیان اهمیت هیجانات گسترش دادند. آن ها هوش هیجانی را به عنوان درک هیجانات و کاربرد آن ها بمنظور حمایت از ایده ها، درک هیجانات و اطلاعات هیجانی، تنظیم هیجانات برای توسعه روانی و عاطفی تعریف کرده‌اند (عمرگلی و الوتاش<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷)

یادگیری اجتماعی- هیجانی با بسیاری از نام ها مترادف است: هوش هیجانی، بهره هیجانی، هوش اجتماعی و شایستگی اجتماعی- هیجانی. اما به هر نامی که خوانده شود بعنوان یک مقوله جدی و بخشی از رشد فردی در اواخر قرن بیستم می‌باشد. قبل از این زمان روابط اجتماعی و هیجانی مشروعیت نداشت مگر اینکه فرد در حوزه‌ای دارای کمبود می‌بود. (کرین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹)

یادگیری اجتماعی- هیجانی متشکل از سه بعد خود تنظیمی، روابط همسالان و سازماندهی تکالیف می‌باشد. روان‌شناسان تعلیم و تربیت اعتقاد دارند، موفقیت افراد تنها وابسته به مهارت‌های شناختی نبوده و مهارت‌های اجتماعی- هیجانی نیز در پیش بینی موفقیت افراد تاثیر دارند کهن<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) بیان می‌کند که هوش هیجانی ممکن است از هوش شناختی مهم‌تر باشد. زیرا، بسیاری از یادگیری‌ها نیازمند داشتن مهارت‌های اجتماعی و هیجانی می‌باشند. بنابراین این مهارت‌ها می‌توانند و باید آموزش داده شوند. یادگیری اجتماعی-هیجانی به افراد کمک می‌کند که احساس شایستگی و کارآمدی بیشتری در مسئولیت‌های روزانه و چالش‌های زندگی داشته باشند (CASEL<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳) و موجب پیشرفت افراد در مهارت‌های مدیریت فشار روانی، حل مساله و تصمیم‌گیری، حل تعارض‌ها، خودگردانی، رهبری، وظیفه شناسی و رشد رفتارهای پسندیده شود (زینس<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۴). همچنین گلمن<sup>۶</sup> (۱۹۹۴) در این رابطه بیان می‌کند که حدود ۲۰ درصد از موفقیت افراد از طریق توانایی‌های شناختی آنان پیش بینی می‌گردد و مابقی به هوش هیجانی-اجتماعی و دیگر فرصت‌های آن ها در زندگی بستگی دارد. یادگیری مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، زمینه ساز و باعث جریان رشد کفایت‌ها و قابلیت‌های اجتماعی و هیجانی در افراد است یادگیری هیجانی-اجتماعی به توانایی برای درک اداره و بیان موفقیت آمیز جنبه‌های اجتماعی و هیجانی زندگی، مانند یادگیری نحوه برقراری رابطه، حل مسئله و

1. Ulutas & Omeroglu
2. Coryn
3. Cohen
4. Cooperation for academic, social, emotional learning
5. Zins
6. Golman

مشکلات روزمره و سازگاری با تقاضاهای پیچیده رشد و نمو، اشاره دارد، این ظرفیت‌ها افراد را برای شناسایی و مدیریت هیجانات، ایجاد روابط سالم، انتخاب هدف‌های مثبت، نیازهای اجتماعی و گرفتن تصمیم مسئولانه و اخلاقی توانا می‌سازد (الیاس<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷؛ به نقل از جعفری طوسی ۱۳۸۵) یادگیری اجتماعی و هیجانی شامل فرایندی است که به موجب آن افراد توانایی‌های اجتماعی و هیجانی اساسی خود را گسترش می‌دهند، توجه و تفکر خود را نسبت به دیگران توسعه می‌دهند، ارتباطات مثبتی را به وجود می‌آورند، یاد می‌گیرند مسئولانه تصمیم بگیرد و یاد می‌گیرد که چگونه موقعیت‌های مشکل را بطور اثربخش اداره کند (الیاس، ۲۰۰۶؛ زینس و همکاران، ۲۰۰۶، جیلن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). یادگیری اجتماعی-هیجانی روی رفتارهای مطلوب اجتماعی و توانایی برای تنظیم و فهم هیجانات متمرکز می‌شود رفتارهای مطلوب اجتماعی، کمک کردن، مشارکت کردن و توجه بمنظور ایجاد و حفظ رفتارهای مثبت با همسالان می‌باشد. تنظیم و فهم هیجانات شامل توانایی در کنترل احساسات و رفتارهای آنی، شناسایی و تعدیل رفتارها و احساسات منفی و ارتقاء احساسات مثبت در راستای آسایش فرد می‌شود (پیتون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰) عدم توانایی برای تنظیم مناسب احساسات اغلب منجر به ایجاد مشکلات درون‌گرائی و برون‌گرائی می‌شود (ایزنبرگ<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۱). مشکلات رفتاری هیجانی اغلب در دو دسته تقسیم بندی می‌شوند: درون‌گرئی و برون‌گرائی (کافمن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵) مشکلات برون‌گرائی اینگونه توصیف می‌شود، نشان دادن رفتارهای که می‌تواند شامل پرخاشگری لفظی یا فیزیکی، خشم، از کوره در رفتن و دفاع است. مشکلات درون‌گرائی شامل افسردگی، اضطراب، خجالت‌زدگی، مردم‌گریزی، ناراحتی، ترس و داشتن مشکل با نیازهای که مستلزم مقبولیت اجتماعی می‌باشند. هر چند تحقیقات زیادی روی مشکلات برون‌گرائی در کودکان مدرسه‌ای متمرکز شده‌اند توجه کمی به جلوگیری و مقابله با اختلالات درون‌گرایانه مبذول شده است. (کریستنسن، یونگ<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷) برآورد می‌شود که ۲۰٪ کودکان مشکلات سلامت روان دارند و ۷۰ تا ۸۰ درصد این کودکان تحت درمان قرار نمی‌گیرند (والکر<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۰۴) از میان آن‌هایی که مورد درمان واقع می‌شوند ۷۰ تا ۸۰ درصد خدمات را در مدرسه دریافت می‌کنند (رونس و هواگوود<sup>۸</sup>، ۲۰۰۰). گرینبرگ<sup>۹</sup> و همکاران

- 
1. Elias
  2. Jelen
  3. Payton
  4. Esenberg
  5. Kauffman
  6. Christensen & Young
  7. Walker
  8. Rones & Hoagwood
  9. Greenberg

(۲۰۰۳) تصدیق می‌کنند که مدارس باید توجه خود را افزایش دهند و این افزایش توجه از طریق گنجاندن آموزش‌های SEL که مهارت‌های هیجانی و اجتماعی را گسترش می‌دهد انجام می‌شود و به فراگیران کمک می‌کند که شهروندان مفید و سالمی باشند.

شواهد بدست آمده از فراتحلیلی در مقیاس بزرگ که توسط CESL انجام شده نشان داده که برنامه‌های SEL<sup>۱</sup> تاثیرات مثبتی بر مهارت‌های اجتماعی، هیجانی، رفتارهای اجتماعی، مشکلات رفتاری، تنش‌های هیجانی، عملکردهای علمی و رفتار فرد با خودش، دیگران و در مدرسه دارد (پیتون و همکاران، ۲۰۰۸) مداخله‌های SEL در چندین شرایط مفید واقع شده‌اند (در مدرسه، بعد از مدرسه، در نواحی شهری و روستایی و برای فراگیرانی با نژادهای مختلف) نتایج بدست آمده از این تحقیق همچنین نشان می‌دهند که این اثرات در طول زمان حفظ شده‌اند هر چند قوت و شدت آن‌ها به اندازه‌ای که دقیقاً بعد از مداخله بوده، نبوده است. همچنین پیتون و همکاران بیان کردند که برنامه‌ها زمانی که توسط مدیران مدرسه اعمال می‌شوند بیش از زمانی که توسط محققان خارجی اعمال می‌شوند کارآمد واقع شدند.

براساس شواهد تحقیقاتی برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی می‌تواند تاثیر مثبتی در کاهش رفتار پرخطرگرا داشته باشد (الیاس، ۲۰۰۶؛ کسل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳). در بررسی تاثیر برنامه اجتماعی-هیجانی می‌توان این‌گونه فرض کرد که برنامه موثر باید برای فراگیران نه تنها در طول زمان برنامه درسی اجتماعی-هیجانی بلکه در طی زمان تعیین شده کلاس، زمانی که با همکلاسی‌هایش بیرون از کلاس درس است و احتمالاً در محیط‌های مختلف جامعه که همکلاسی‌ها وقتشان را با هم می‌گذرانند موثر باشد.

کرامر<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۰۹) در تحقیقی تاثیرات "شروع قوی" را بر شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در نظر گرفتند، نتیجه نشان دهنده افزایش در رفتارهای مطلوب اجتماعی و کاهش در رفتارهای درون‌گرائی بود.

مطالعات انجام شده در موسسه آموزش یادگیری‌های اجتماعی-هیجانی (CASEL) تحت عنوان برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی، اهمیت و تاثیر آموزش مهارت اجتماعی-هیجانی را نشان می‌دهد. این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که آموزش‌های انجام شده با استفاده از برنامه‌های SEL باعث افزایش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی و در نهایت افزایش هوش هیجانی فراگیران می‌شود. در مجموعه مطالعاتی که به وسیله زینس، وایسبرگ، ونگ و والبری (۲۰۰۴) در این موسسه انجام شد، این نکته روشن شد که آموزش مهارت‌های SEL به فراگیران کمک می‌کند

---

1. Social- Emotional Learning

2. Casel

3. Kramer

مقایسه ابعاد یادگیری اجتماعی-هیجانی دانش آموزان مدارس بدون کیف و مدارس دولتی

که مسائل اجتماعی را به شیوه خلاقانه ای حل کنند، ابراز وجود کنند و مسئولیت پذیر باشند. همچنین عواطف خود را شناسایی کنند و مهارت‌های شناختی و بین فردی را به شیوه‌ای مناسب بکار بندند.

نتیجه پژوهش اکبرزاده و همکاران (۱۳۸۷) در رابطه با تاثیر برنامه یادگیری مهارت‌های اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان نشان می‌دهد که یادگیری مهارت‌های اجتماعی-هیجانی در افزایش مولفه‌های هوش هیجانی دانش‌آموزان گروه آزمایش موثر بوده است.

حکیم جوادی و اژه‌ای (۱۳۸۳) در تحقیقی روابط همسالان را بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی بررسی کردند و دریافتند که دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به دانش‌آموزان عادی روابط بهتری با همسالان خود برقرار می‌کنند.

کیامنش و همکاران (۱۳۸۸) در تحقیقی به بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی به معلمین زن و مرد در رشد مهارت‌های اجتماعی-هیجانی پرداختند و به این نتیجه رسیدند که طراحی برنامه‌هایی برای آموزش معلمان می‌تواند کمک سودمندی برای رسیدن به ابعاد گوناگون هوش هیجانی-اجتماعی نماید.

تراوتوین<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۲) در پژوهشی با کنترل هوش، وضعیت اجتماعی و اقتصادی، انگیزش و نوع مدرسه، رابطه میزان تنظیم تکالیف در منزل را با پیشرفت تحصیلی بررسی کردند. آن‌ها نشان دادند که توانایی در تنظیم تکالیف رابطه مثبتی با پیشرفت تحصیلی دارد.

همچنین السون<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) در پژوهشی رابطه هوش هیجانی، عزت نفس و بهزیستی معنوی با پیشرفت تحصیلی را بررسی کرده است. یافته‌های پژوهش وی نشان می‌دهد که هوش هیجانی نسبت به دو متغیر عزت نفس و بهزیستی معنوی، پیش‌بینی‌کننده بهتری برای پیشرفت تحصیلی است.

عمرگلی و الوتاش (۲۰۰۷) در پژوهشی با هدف سنجش تاثیر آموزش هوش هیجانی بر هوش هیجانی کودکان دریافتند که برنامه آموزش هوش هیجانی کمک قبل توجهی به سطوح هوش هیجانی کودک می‌کند.

در یک مطالعه بر روی نوجوانان مستر<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۰۶) دریافتند که نوجوانان ۱۵ ساله اسپانیایی که نمرات بالای در درک و فهم هیجانات داشتند توسط دوستانشان بیشتر مورد توجه قرار گرفتند.

---

1. Trautwein

2. Olson

3. Mestre

پارکر<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۶) میزان ترک تحصیل را در دانش‌آموزان مورد مطالعه قرار دادن و مشاهده کردند که ادامه تحصیل بشکلی معنادار با میزان بالای شایستگی هیجانی و اجتماعی دانش‌آموزان در ارتباط است.

گومار و آرسینو<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) در پژوهشی با ۱۰۳ دانش‌آموز نقش توانایی‌های شناختی و عاطفی را در عملکرد و پیشرفت تحصیلی بررسی کردند. پژوهشگران نتیجه می‌گیرند که به ویژه دو متغیر تنظیم هیجانی و عاطفه تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و یا نمرات پایان دوره تحصیلی تاثیر معنادار و منحصر به فردی دارد و فراتر از توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان است.

توانمندی‌ها و شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی، از عوامل تعیین‌کننده و تاثیرگذار بر کیفیت روابط اجتماعی به شمار می‌آید (سالووی، مه‌یر و کاراسو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲) برنامه‌های مداخله‌ی مدراس که بر شایستگی هیجانی تاکید می‌کنند، مانند برنامه‌ی ارتقای راهبردهای تفکر، نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های هیجانی بر سازش اجتماعی موثر است (کاش و گرینبرگ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱).

یوسفی (۱۳۸۶) در تحقیقی، رابطه هوش هیجانی و مهارت‌های ارتباطی فراگیران را بررسی کرد و به این نتیجه رسید که هوش هیجانی با مهارت‌های ارتباطی رابطه مثبت دارد. یافته‌ها این نکته را نیز آشکار کردند که تفاوت‌های جنسی در هوش هیجانی و مهارت‌های ارتباطی معنادار نیستند.

یافته‌های پژوهشی ثمری، طهماسبی (۱۳۸۶) در بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی نشان داد که بین نمره کلی هوش هیجانی و برخی مولفه‌های آن با پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌دار در سطح ( $P < 0.05$ ) وجود دارد.

بسیاری از معلمان، والدین و سیاست‌گذاران از مدراسی که آموزش و تعالیمی را در زمینه اجتماعی و هیجانی ارائه می‌دهند، تا از مشکلات رفتاری و هیجانی بین فراگیران جلوگیری کنند حمایت می‌کنند. (گرینبرگ و همکاران) از آن جایی که بسیاری از کودکان آموزش‌های اجتماعی و هیجانی لازم را در خانه یا اجتماع دریافت نمی‌کنند مدراس می‌توانند بعنوان یک پشتیبان اضافه و نقطه آغازین کارآمدی که از طریق آن می‌تواند انعطاف‌پذیری را افزایش داد عمل کنند (دول و لیون<sup>۵</sup>، ۱۹۹۸) نقش و کارکرد مدراس در آستانه هزاره سوم میلادی تغییر و جهش چشمگیری پیدا کرده است. افزون بر ایفای نقش سنتی مدراس مبنی بر تربیت افرادی فرهیخته،

- 
1. Parker
  2. Gumora & Arsenio
  3. Salovey, Mayer & Caruso
  4. Kusche & Greenberg
  5. Doll & Lyon

مقایسه ابعاد یادگیری اجتماعی-هیجانی دانش آموزان مدارس بدون کیف و مدارس دولتی

مدارس عهده‌دار پرورش شهروندانی مسئول و رشدیافته و برخوردار از مهارت‌های اجتماعی و عاطفی نیز هستند (پلیتری و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶).

در سال‌های اخیر مدارس غیرانتفاعی، با عنوان «بدون کیف» در سطح کشور با هدف ارتقاء سطح آموزشی و پرورشی دانش‌آموزان تاسیس شده است، این نوع مدارس برای اولین بار با اصطلاح «تکلیف شب» در سال ۱۹۶۷ در ایتالیا آغاز بکار کرد. هدف از تاسیس این مدارس کمک به بهبود وضعیت تحصیلی دانش‌آموزانی بود که دچار شکست تحصیلی می‌شوند، اما کم‌کم کار آنان جنبه اجتماعی وسیعی به خود گرفت. همچنین این نوع برنامه‌ها برای کودکانی که مشکلات تحصیلی عمیقی ندارند اما به یک محیط آرام برای انجام تکالیف و نظارت و سرپرستی یک بزرگسال با صلاحیت نیازمندند بسیار مفید است. مدرسه بدون کیف یکی از آن مفاهیمی است که در کشورهای توسعه یافته به عنوان راهبردی آموزشی در حال اجراست و نیز کشورهایی که طی سال‌های اخیر چرخش چرخ‌های توسعه را شتابی مضاعف بخشیده‌اند، این سیاست کلان آموزشی را با جدیت دنبال کرده‌اند تا آنجا که اکنون کشوری مانند ترکیه، مدرسه بدون کیف را مهم‌ترین سیاست آموزشی خود در مقاطع ابتدایی و راهنمایی می‌داند. اما باید دید که آیا این مدارس توانایی ارتقاء یادگیری اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان و در نهایت بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها را دارند یا خیر.

بدین ترتیب هدف پژوهش حاضر: ۱- مقایسه خرده‌مقیاس سازماندهی تکلیف در دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دولتی. ۲- مقایسه خرده‌مقیاس روابط همسالان در دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دولتی. ۳- مقایسه خرده‌مقیاس خودتنظیمی در دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دولتی. ۴- مقایسه دو جنس در میزان دستیابی به یادگیری اجتماعی-هیجانی.

## روش تحقیق

این پژوهش، از نوع توصیفی، علی-مقایسه‌ای است. بدین صورت که ابعاد یادگیری اجتماعی-هیجانی (سازماندهی تکلیف، روابط همسالان و خودتنظیمی) دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دولتی با هم مقایسه می‌شود. جامعه مورد نظر در این تحقیق را کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌ی چهارم و پنجم دبستان‌های غیرانتفاعی (بدون کیف) و دولتی ناحیه ۳ شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹ تشکیل می‌دهند. در این پژوهش نمونه‌های مورد بررسی به روش نمونه-گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب می‌شوند. بدین صورت که از بین نواحی پنج‌گانه شهر اصفهان

ناحیه ۳ بصورت تصادفی انتخاب شد و سپس از بین دبستان های دخترانه و پسرانه بدون کیف و دولتی هر کدام ۴ کلاس به تصادف انتخاب شد و پرسش‌نامه‌ها بین همه دانش‌آموزان کلاس‌های نمونه، توزیع شد. بدین ترتیب ۸۶ نفر دانش‌آموز از مدارس دولتی و ۷۰ نفر دانش‌آموز از مدارس بدون کیف انتخاب شدند.

پرسش‌نامه یادگیری اجتماعی-هیجانی (SEL) یک وسیله خود گزارشی، ساخته شده از ۲۰ آیتم برای سنجش یادگیری اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان می‌باشد. SEL طراحی برای ورود به ۳ جنبه یادگیری هیجانی-اجتماعی است: (TA) تنظیم تکلیف، (PR) روابط همسالان، (SR) خود تنظیمی. در رابطه با دسته‌بندی‌های CASEI، تصمیم‌گیری مسئول مربوط به TA، آگاهی اجتماعی و مهارت‌های روابطی مربوط به PR و خود آگاهی و خودمدیریتی مربوط به SR می‌باشد (کرین و همکاران، ۲۰۰۹). اولین عامل TA دارای ضعیف‌ترین بارگذاری عامل از سه فاکتور است. آن شامل آیت‌هایی نظیر: «من قادرم در مورد علائق خودم با والدین و معلمانم حرف بزنم». «من می‌توانم بگویم که چه چیزهایی برای رسیدن به اهدافم نیاز دارم». آیت‌ها عموماً متمرکز بر این است که چگونه یک نفر با دیگران کار می‌کند و خود را مطرح می‌کند. دومین و سومین عامل‌ها SR و PR بسیار قوی‌تر و واضح‌تر هستند، PR شامل آیت‌هایی نظیر: «من تفاوت بین همکلاسی‌هایم را به لحاظ وضعیت اجتماعی - فرهنگی درک می‌کنم». «من روش‌های مختلف دوست‌یابی و نگهداشتن دوستانم را می‌دانم». پاسخ فراگیران به این پرسش‌ها مشخص می‌کند که چگونه یک نفر می‌تواند با دیگران کنار آمده و با همسالان خود کار کند. SR شامل آیت‌های نظیر: «من می‌دانم که مسئول اعمال و رفتارهای خودم هستم». «من درک می‌کنم که مدرسه نیاز به قوانین و مقررات دارد». آیت‌های مربوط به این که یک فرد مدیریت خویش را در موقعیت‌های مختلف چگونه ارزیابی می‌کند. ارزیابی دانش‌آموزان با توجه به این سه عامل کمک به شناسایی نقاط قوت و ضعف خاص دانش‌آموزان می‌کند که باعث تسهیل در ارائه برنامه‌ریزی مناسب یا برنامه درسی برای بهبود حالت اجتماعی-هیجانی دانش‌آموز می‌کند. کرین و همکاران روایی این پرسش‌نامه را با تحلیل عاملی و پایایی این پرسش‌نامه را به شیوه‌ی آلفای کرونباخ برای ابعاد یادگیری اجتماعی-هیجانی بترتیب، سازماندهی تکلیف (۰/۶۹)، روابط همسالان (۰/۸۰) و خود تنظیمی (۰/۸۰) گزارش کرده‌اند. پژوهش حاضر نیز

1. Task articulation
2. Peer relationships
3. Self- regulation

مقایسه ابعاد یادگیری اجتماعی-هیجانی دانش آموزان مدارس بدون کیف و مدارس دولتی

پایایی پرسشنامه را به شیوه‌ی ضرایب آلفای کرونباخ به ترتیب برای ابعاد سازماندهی تکلیف (۰/۷۴)، روابط همسالان (۰/۷۲) و خود تنظیمی (۰/۷۶) محاسبه کرده است. پرسشنامه دموگرافیک: این پرسشنامه نیز نوع مدرسه، پایه، جنس دانش‌آموزان را در برمیگیرد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از میانگین و انحراف معیار و جهت آزمودن فرضیه‌ها از روش تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا) استفاده شده است.

## یافته‌ها

جدول ۱. مقایسه میانگین و انحراف معیار نمرات ابعاد یادگیری اجتماعی-هیجانی در دو گروه

بدون کیف		دولتی		ابعاد یادگیری اجتماعی-هیجانی
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۳/۳۹	۲۵/۱۱	۳/۱۱	۲۴/۴۸	سازماندهی تکلیف
۳/۹۲	۲۷/۹۴	۴/۲۵	۲۷/۳۵	روابط همسالان
۳/۶۴	۲۹/۳۹	۴/۶۵	۲۷/۷۳	خود تنظیمی

اطلاعات جدول ۱ میانگین و انحراف معیار نمرات ابعاد یادگیری اجتماعی-هیجانی را در دو گروه دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دولتی نشان می‌دهد. بر اساس این اطلاعات میانگین ابعاد سازماندهی تکلیف، روابط همسالان و خود تنظیمی دانش‌آموزان مدارس بدون کیف بیشتر از دانش‌آموزان مدارس دولتی است.

جدول ۲. خلاصه نتایج تحلیل واریانس دو گروه در یادگیری اجتماعی-هیجانی

Power	Eta	Sig	لامبدا ویلکز	شاخص آماری منبع تغییر
۰/۵۲	۰/۳۲	۰/۰۴	۰/۹۶۱	نوع مدرسه

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که بین یادگیری اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دولتی تفاوت معناداری در سطح  $(P \leq 0.05)$  وجود دارد.

جدول ۳. خلاصه نتایج تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا) مقایسه میانگین نمرات ابعاد یادگیری اجتماعی-هیجانی در دو گروه

توان آزمون	Eta	سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	شاخص آماری منابع تغییرات	
							سازماندهی تکلیف	نوع مدرسه
۰/۲۳۲	۰/۱۰	۰/۲۱۹	۱/۵۲	۱۵/۴۸	۱	۱۵/۴۸	سازماندهی تکلیف	نوع مدرسه
۰/۱۵۴	۰/۰۰۶	۰/۳۴۹	۰/۸۸۱	۹/۰۴	۱	۹/۰۴	روابط همسالان	
۰/۶۸۳	۰/۰۳۷	۰/۰۱۵	۶/۰۱	۱۱۲/۰۳	۱	۱۱۲/۰۳	خود تنظیمی	
۰/۰۷۶	۰/۰۰۱	۶۳۴	۰/۲۲۷	۲/۲۰	۱	۲/۲۰	سازماندهی تکلیف	جنسیت
۰/۶۱۴	۰/۰۳۲	۰/۰۲۵	۵/۱۲	۸۴/۲۷	۱	۸۴/۲۷	روابط همسالان	
۰/۰۵۶	۰/۰۰۰	۰/۸۱۷	۰/۰۵۴	۰/۹۵۸	۱	۰/۹۵۸	خود تنظیمی	

اطلاعات جدول ۳ نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری (مانوا) تفاوت دو گروه دانش-آموزان مدارس بدون کیف و دولتی را نشان می‌دهد. براساس این نتایج بین این دو گروه در مولفه خود تنظیمی تفاوت معناداری وجود دارد همچنین نتایج نشان می‌دهد در مولفه روابط همسالان بین دو گروه دختر و پسر تفاوت وجود دارد.

### بحث و نتیجه گیری

در سال‌های اخیر در کشور ما، مدارس غیرانتفاعی به منظور تبلیغ فعالیت‌های آموزشی خود مدارس را تحت نام‌های مدارس بدون کیف، هوشمند، الکترونیکی تاسیس نموده‌اند و هزینه‌های سنگینی از والدین دریافت می‌کنند. پژوهش حاضر با هدف مقایسه ابعاد یادگیری اجتماعی-هیجانی بین دانش‌آموزان پایه چهارم و پنجم مدارس بدون کیف و دولتی انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد بین دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دولتی در بعد خود تنظیمی تفاوت معناداری وجود داشت. بدین معنی که دانش‌آموزان مدارس بدون کیف در بعد خود تنظیمی

مقایسه ابعاد یادگیری اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و مدارس دولتی

نمرات بالاتری داشته‌اند. از نتیجه پژوهش حاضر چنین استنباط می‌شود که دانش‌آموزان مدارس بدون کیف بدلیل این‌که تکالیفشان را در مدرسه انجام می‌دهند و برای انجام تکالیف به والدین خود وابسته نیستند، این عدم وابستگی موجب می‌شود که دانش‌آموز مدیریت کارهای خود را برعهده گرفته و سعی کنند تا بطور مستقل وظایف مربوط به مدرسه را انجام دهند، همچنین به علت توجه به دانش‌آموز محوری در این مدارس تلاش می‌شود تا ۱- دانش‌آموز در تعیین وظایف آموزشی با راهنمایی معلم خود اهداف را شکل دهد. ۲- در تعیین اهداف آموزشی به پیشنهاد معلم وظایف توسط دانش‌آموز تعیین گردد. ۳- در انتخاب منابع، دانش‌آموز منابع خود را در نظر بگیرد و از معلم در مورد آن‌ها نظر بخواهد.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که بین دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دانش‌آموزان مدارس دولتی در بعد روابط همسالان تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. حکیم جوادی و اژه‌ای (۱۳۸۳) در تحقیقی روابط همسالان را بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی بررسی کردند و دریافتند که دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به دانش‌آموزان عادی روابط بهتری با همسالان خود برقرار می‌کنند.

از نتایج دیگر این پژوهش این است که بین دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دانش‌آموزان مدارس دولتی در بعد سازماندهی تکلیف تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد. تراتوین و همکاران (۲۰۰۲) در پژوهشی با کنترل هوش، وضعیت اجتماعی و اقتصادی، انگیزش و نوع مدرسه، رابطه میزان تنظیم تکالیف در منزل را با پیشرفت تحصیلی بررسی کردند. آن‌ها نشان دادند که توانایی در تنظیم تکالیف رابطه مثبتی با پیشرفت تحصیلی دارد.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد بین یادگیری اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان مدارس بدون کیف و دولتی بر جنسیت در بعد روابط همسالان تفاوت معناداری وجود داشت. بدین معنی که دانش‌آموزان دختر در بعد روابط همسالان نمرات بالاتری نسبت به دانش‌آموزان پسرکسب کرده‌اند، در دیگر ابعاد یادگیری اجتماعی-هیجانی تفاوت معناداری مشاهده نشد. یافته‌های حاصل از این پژوهش با یافته‌های گلمن (۲۰۰۳) و الیاس (۲۰۰۶) همسو می‌باشد پژوهش این پژوهشگران نشان داد که دختران نسبت به پسران از هیجانات خودآگاهی، مهارت‌های بین‌فردی قوی‌تر و سازگاری بالاتری برخوردارند همچنین این پژوهش با یافته‌های سیادت و همکاران (۱۳۸۶) و ثمری و طهماسبی (۱۳۸۶) ناهمسو بوده است، در پژوهش سیادت و همکاران پسران در سه حیطة کنترل احساسات و عواطف، روابط همسالان و خوش‌بینی میانگین بالاتری نسبت به دختران داشتند.

بطور کلی نتایج این پژوهش نشان داد که مدارس بدون کیف به لحاظ یکی از اهداف نظام آموزشی یعنی پرورش یا رشد اجتماعی و هیجانی فراگیران تفاوت چندانی با مدارس دولتی

نداشت (تفاوت آن ها در دو بعد روابط همسالان و سازماندهی تکالیف معنی دار نبود). در تبیین این نتایج می توان گفت: ۱- مدارس بدون کیف باعث دوری کودکان از خانواده می شود. ۲- خانواده ها بر چگونگی انجام تکالیف فرزند خود نظارت ندارند. ۳- موجب افزایش رقابت در فراگیران و در نتیجه دوری آن ها از هم می شود. ولی همانطور که ملاحظه شد در بعد خود تنظیمی تفاوت معنی داری بین این دو مدرسه وجود داشت وجود داشت در تبیین این نتیجه نیز می توان به موارد زیر اشاره کرد: ۱- مدارس بدون کیف برای دانش آموزانی که به علت مشکلات خانوادگی از محیط آرام و نظارت اولیاء خود در انجام تکالیف درسی محرومند و در بسیاری از موارد از عهده انجام آن بر نمی آیند محل مناسبی برای انجام تکالیف تحت راهنمایی معلم می باشد. ۲- موجب افزایش استقلال دانش آموز در انجام کارهای مربوط به خود می شود. لذا، از کاربردهای نتایج پژوهش حاضر می توان به این موضوع اشاره کرد که والدین می توانند با استفاده از نتایج این پژوهش درباره انتخاب مدرسه مناسب برای فرزندانشان تصمیم گیری کنند. در پایان، باید خاطر نشان شود که با توجه به اینکه این پژوهش برای اولین بار صورت گرفته است انجام پژوهش های بیشتر ی در این زمینه پیشنهاد می شود.

## منابع

- ثمری، علی اکبر؛ طهماسبی، فهیمه (۱۳۸۶). بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه اصول بهداشت روانی*، سال نهم، شماره ۳۵ و ۳۶، صص ۱۲۸-۱۲۱.
- جعفری طوسی، سیده زهرا (۱۳۸۵). *بررسی تاثیر آموزش مهارت های اجتماعی- هیجانی بر سازگاری اجتماعی دانش آموزان مقطع ابتدایی تهران*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء. صص ۸-۱۲.
- حکیم جوادی، منصور؛ اژه ای، جواد (۱۳۸۳). بررسی رابطه کیفیت دلبستگی و هوش هیجانی در دانش آموزان تیز هوش و عادی. *فصلنامه روانشناسی*، شماره ۳۰، صص ۱۷۳-۱۵۸.
- سیادت، علی؛ مولوی، حسین؛ شاوران، حمیدرضا؛ خسروی، حمیدرضا (۱۳۸۶). مقایسه هوش هیجانی دانشجویان مصرف کننده قرص اکستازی و دانشجویان عادی. *فصلنامه پژوهش های تربیتی و روان شناختی*، شماره ۲، صص ۱۰۴-۹۱.
- صدری، اسماعیل؛ اکبرزاده، نسرین؛ پوشنه، کامبیز (۱۳۸۷). تاثیر برنامه آموزش مهارت های اجتماعی- هیجانی بر هوش هیجانی دانش آموزان. *پژوهش های روان شناسی*، سال یازدهم، شماره ۳ و ۴، صص ۷۰-۵۵.
- کریم زاده، منصوره؛ اخوان تفتی، مهناز؛ کیامنش، علیرضا؛ اکبرزاده، نسرین (۱۳۸۸). تاثیر آموزش مهارت های هیجانی- اجتماعی در رشد این مهارت ها. *مجله علوم رفتاری*، شماره ۲، صص ۱۴۹-۱۴۳
- یوسفی، فریده (۱۳۸۶). رابطه هوش هیجانی و مهارت های ارتباطی در دانشجویان. *مجله روان شناسان*
- دو فصلنامه مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی / دوره ۳ / شماره ۶ / بهار و تابستان ۱۳۹۰

- Caldarella, P. Christensen, L. Kramer, T., J. Kronmiller, K. (2009). Promoting social and emotional learning in second grade students: A study of the strong start curriculum. *Early Childhood Educ.* N, 37. PP, 51-56.
- Caldarella, P. Christensen, L. Kramer, T., J. Kronmiller, K. (2009). Social and emotional learning in the kindergarten classroom evaluation of the strong start curriculum. *Early Childhood Educ.* N, 37. PP, 303-309.
- Chris L. S. Coryn., & Jessaca K. Spybrook., & Stephanie D. H. Evergreen (2009). Development and evaluation of the social- Emotional learning scale. *Journal of Psychoeducational Assessment.* N, 6. pp, 1-13
- Christensen, L., Young, K. R., & Marchant, M. (2007). Behavioral intervention planning: Increasing appropriate behavior of a socially withdrawn student. *Education & Treatment of Children.* N, 9. PP, 81-103
- Cohen, J. (2001). *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children.* NEW YORK.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2003). *Safe and sound: an educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs.* Chicago.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2008). *Background on social and emotional learning.* Retrieved July 30.
- Doll, B., & Lyon, M. A. (1998). Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in schools. *School Psychology Review.* N, 27. PP, 348-363.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., et al. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development.* N, 72. PP, 1112-1134.
- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. *Journal of clinical child psychology.* N, 4. pp, 4- 14.
- Golman, D. (1994). *Emotional Intelligence: Why it matters more than IQ.* New York: Bantam Book.
- Greenberg, M. T., weissberg, R. P., Obrien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist.* N, 58. PP. 466-474.
- Gumora, G., & Arsenio, E. (2002). "Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children". *Journal of on school psychology.* N, 40. PP, 395-413.
- Jelen, M. (2008) *Examining the effect of a social and emotional learning program on proactive and reactive aggression in children.* University of Alberta.
- Kauffman, J. M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth (8th ed.).* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall/Pearson.
- Kusche, C. A., & Greenberg, M. T. (2001). PATHS in your classroom: Promoting emotional literacy and alleviating emotional distress. Inj. Cohen (Ed), social-

- emotional learning and the elementary school child: A Guid For Educators (PP. 140-161). New York: Teacher College Press.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., Gil\_ Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*. N, 18. PP, 112-117.
- Olson, L. (2008). CapellaUniversiy, Emotional intelligence: Conceptualization psycholojy: *Interpersonal process*. Londen: N, 12. pp. 279-307
- Parker, J. D., Hogan, M. J., Eastabrook, J. M., Oke, A., Wood. L. M. (2006). Emotional intelligence and student retention: predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*. N, 41. PP, 1329-1336.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., et al. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*. N, 70. PP, 179–185.
- Pellitteri, J., Stern, R., Shelton, C., Muller-Ackerman, B. (2006). *Emotionally intelligent school counseling*. New Jersey lawrence Erlbaum.
- Rones, M., & Hoagwood, K. (2000). School-based mental health services: A research review. *Clinical Child and Family Psychology Review*. N, 3. PP, 223–241.
- Salovey, P., Mayer. J. D., & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. *Handbook of positive Psychology*. N, 3PP. 159-171. Oxford: Oxford University Press.
- Trautwein, U., Koller, O., Schmitz, B., & Baumert, j. (2002). "Do homework assingments enhance achievment? A multilevel analysis in 7 garde mathematics" contemporary educational psychology. N, 27. PP. 26-50.
- Ulutas, I. Omeroglu, E. (2007). The effects of an emotionl intelligence education program on the emotionl intelligence of children. *Social behavior and personality*. N, 35. PP, 1365-1372.
- Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Zins, J. E. & Elias, M. J. (2006). *Social and Emotional learning*. ING. Bear& K. Mink (Eds) , childeran needs III: development, prevention, and intervention. Bethesda, MD: NASP. N, 9. PP, 28-41
- Zins, J. E., Weissberg, R. D., Wang, M. C. & Walbrey, H. J. (2004). *Building academic succes on social and emotional learning: What dose the research say?* New York: Teachers' College Press.
- Zins. A. E. Bloodworth. M. R, Wissberg. R. P, Walberg. H. J. (2004). *The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success*. Chapter 1. copyright 2004 by teachers college, Columbia University.