

تاثیر آموزش برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی جامع بر خودآگاهی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان آذربایجان شرقی^۱

اکبر ابراهیمی اورنگ^۲

سید داود حسینی نسب^{۳*}

رحیم بدری گرگری^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۲/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۶/۱۰

چکیده

هدف این تحقیق، تعیین تأثیر برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی جامع بر خودآگاهی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان آذربایجان شرقی است. در این پژوهش از روش تحقیق نیمه تجربی استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانشجومعلمان دختر (۶۸۶ نفر) و پسر (۷۵۴ نفر) دانشگاه فرهنگیان (پردیس‌های علامه امینی و فاطمه‌الزهرا آذربایجان شرقی) است. با توجه به نوع روش تحقیق، ۴ کلاس به تعداد ۱۴۰ نفر دانشجو (دو گروه آزمایش و دو گروه کنترل) از طریق روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، برای نمونه انتخاب شدند. گروه‌های آزمایش طی ۵ جلسه ۱/۵ ساعته با برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی جامع آموزش دیدند و گروه‌های کنترل آموزشی دریافت نکردند. برای جمع‌آوری اطلاعات از بعد خودآگاهی پرسشنامه کفایت اجتماعی-روانی تام استفاده شد. تحلیل نتایج با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس یک‌راهه انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان می‌دهد بین گروه‌های مطالعه‌شده تفاوت معنی‌داری وجود دارد. گروه‌های آزمایش دختران و پسران در مقایسه با گروه‌های کنترل وضعیت بهتری داشتند؛ اما بین گروه آزمایش و بین گروه‌های کنترل پسران و دختران تفاوت معنی‌داری نبود. نتایج این تحقیق اثربخشی آموزش برنامه یادگیری هیجانی-اجتماعی جامع بر خودآگاهی دانشجویان را تأیید می‌کند.

کلیدواژه‌ها: یادگیری اجتماعی-هیجانی جامع، خودآگاهی، دانشجومعلمان

۱. این مقاله از رساله دکتری تخصصی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز استخراج شده است.

۲. دانشجوی دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز، ایران.

۳. استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز، ایران.

۴. استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

مقدمه

معلمان، صاحب نظران و دست‌اندرکاران حوزه تعلیم و تربیت دریافته‌اند که موفقیت دانش‌آموزان در زندگی نیازمند چیزی بیش از گذراندن واحدهای درسی و کسب دانش تحصیلی و ارتقای مدرک است. تعلیم و تربیت باید مهارت‌های اجتماعی و هیجانی را نیز شامل شود تا به فراگیران امکان دهد به طور مؤثر با چالش‌های پیش رو در زندگی روبه‌رو شوند (باچنان و همکاران^۱، ۲۰۰۹). از جمله عواملی که موفقیت دانش‌آموزان را تا حد زیادی پیش‌بینی می‌کند توانایی‌ها و شایستگی‌های اجتماعی-روانی است.

یکی از مهم‌ترین شایستگی‌های اجتماعی-روانی، خودآگاهی است. به طور کلی، دانشجویان دارای مشکلات آموزشی و یادگیری غالباً در ادراک خویشتن مشکل دارند و قادر به پرسیدن سؤالات روشن و بیان کردن مشکلاتشان نیستند که این خود باعث مشکلات میان‌فردی در پیدا کردن دوستان، کارکردن در گروه‌ها و کنترل خود می‌شود (بندر و وال^۲، ۱۹۹۴). در آموزش و پرورش ویژه این دانشجویان نیاز مبرمی به مداخلات پیشگیرانه مبتنی بر شواهد برای کاهش رشد رفتارهای ناسازگارانه و افزایش رشد شایستگی اجتماعی و هیجانی وجود دارد (فارمر^۳، ۲۰۰۰).

مفهوم خویشتن، شامل تصورات فرد از ویژگی‌های خاص و توانایی‌ها، تعامل او با مردم و محیط و ارزش‌های آن که در ارتباط با تجربیات او عیان بوده و همین‌طور اهداف و آرمان‌های اوست (لیف^۴، ۱۹۹۱). مورین^۵ (۲۰۰۴) خودآگاهی را ظرفیت فرد برای توجه به خود تعریف کرده است. خودآگاهی زمانی حاصل می‌شود که توجه فرد نه تنها بر محیط خارجی، بلکه بر درون خود معطوف شود. لری^۶ و باترمور^۷ (۲۰۰۳) خودآگاهی را توانایی تفکر هشیارانه درباره «خود» توصیف کرده‌اند. این مفهوم یک هدف مطلوب در حوزه دین، فلسفه و روان‌درمانی در نظر گرفته شده است. از نظر سینگ^۸ (۲۰۰۶) خودآگاهی ادراک درست و واقع‌بینانه از علایق، ارزش‌ها، مهارت‌ها و محدودیت‌ها و رجحان‌های زندگی شخص است.

1. Buchanan, Gueldner, Tran, & Merrell

2. Bender & Wall

3. Farmer

4. Morin

5. Larry

6. Buttermore

7. Lif

8. Singh

خودآگاهی و شناخت و محاسبه نفس به انسان کمک می‌کند که انرژی‌ها و استعدادها و امکانات را از دست ندهد و سرمایه منحصر به فرد حیات را که هرگز حتی یک لحظه از آن تکرار نخواهد شد، از دست ندهد و آن را در راه کمال و رشد حیات شخصی و تصفیه حیات کمالی اجتماع به کار اندازد. روشات^۱ (۲۰۰۳) می‌گوید که انسان طی فرایند رشد و تحول شخصیت، درباره ویژگی‌ها و حالت‌های خود به آگاهی دست می‌یابد. افزون بر این، به تدریج در می‌یابد که دیگران نیز به او آگاه هستند. همراه با این آگاهی دوسویه، احساس‌ها و عواطفی شکل می‌گیرند که ممکن است خوشایند یا ناخوشایند باشند. برای فراهم کردن زمینه‌های رشد استعدادهای بالقوه و رسیدن به خودشکوفایی دستیابی به خودآگاهی نیز عامل مهمی محسوب می‌شود (شیندر و همکاران، ۲۰۰۸). انسان وقتی به خویشتن آگاهی دارد می‌تواند خود را متحول و دگرگون کند. انسان ناآگاه از خویشتن هرگز نمی‌تواند اختیار خویشتن را داشته باشد. انسانی که خود را نمی‌شناسد یک انسان نابالغ است و عوامل خارج او را به این سو و آن سوی می‌کشاند (پتری^۲، ۲۰۰۰). تا زمانی که فرد از استعدادهای و ظرفیت‌های وجودی و نقاط قوت و ضعف خود و همچنین از ویژگی‌های درون‌فردی و شخصیتی خود آگاهی لازم را کسب نکرده باشد، به ارزش‌های وجودی خود پی نمی‌برد و تلاشی برای شکوفاسازی این ارزش‌ها و استعدادهای نخواهد داشت. خودآگاهی عبارت است از آگاه‌بودن فرد از انگیزه‌ها، ترجیح‌ها شخصیت و دانستن این موضوع که چطور این عوامل بر قضاوت‌ها، تصمیم‌ها و تعامل‌های فرد با دیگران تأثیر می‌گذارد (اشنایدرا^۳، ۲۰۰۸).

آموزش اجتماعی و هیجانی فرایندی آموزشی تعریف می‌شود که افراد شایستگی‌های درون‌فردی و بین‌فردی و مهارت‌های تاب‌آوری در حوزه اجتماعی، هیجانی و تحصیلی را از طریق رویکردهای درسی برنامه‌ریزی شده کسب می‌کنند. این تعریف بر آگاهی، درک و مدیریت خود و دیگران از طریق فرایندهای اجتماعی، هیجانی و شناختی دلالت دارد. این امر شامل درک خود و دیگران، تنظیم هیجان‌ها و گسترش هیجان‌های مثبت، رشد ارتباطات سالم و مراقب، تصمیم‌گیری خوب و مسئولانه، استفاده از توانمندی‌های خود و غلبه بر مشکلات و تفاوت‌ها، در عملکردها و وظایف اجتماعی و تحصیلی می‌شود.

1. Rochat

2. Petri

3. Schneider

آموزش اجتماعی و هیجانی به ماهیت وسیع و چند بعدی تدریس و یادگیری مربوط می‌شود که جنبه‌های زیستی، هیجانی، شناختی و اجتماعی را دربر می‌گیرد (سفایی و کاویونی^۱)، (۲۰۱۴).

اصطلاح یادگیری اجتماعی و هیجانی را گروهی از محققان پیشگیری، مربیان و حامیان کودک در گردهمایی مؤسسه فیتزر^۲ در سال ۱۹۹۴ با هدف تحرک و ارتقای رو به جلو حوزه پیشگیری و سلامت روانی ابداع کردند. برخی از افراد این گروه به بازیگران کلیدی ایجاد مؤسسه کیسل^۳ تبدیل شدند که تا امروز اثرگذارترین سازمان در ارتقای اهداف یادگیری هیجانی- اجتماعی^۴ بوده است (مرل و گولدنر^۵، ۲۰۱۰). در سراسر دنیا افرادی در این زمینه به همکاری، تحقیق و مطالعه با موسسه کیسل می‌پردازند که تلاش دارد با انتشار مطالب و بروشورهایی در زمینه تشویق دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت به تلفیق آموزش‌های شناختی با جنبه‌های اجتماعی و هیجانی جهت رشد همه‌جانبه کودکان و نوجوانان در عرصه آموزش و زندگی بپردازد.

یودو و یوکپونک^۶ (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای تأثیر فراوان خود آگاهی و آگاهی اجتماعی در عملکرد تحصیلی دانشجویان را نشان دادند و براین اساس توصیه می‌کنند در آموزش دانشجویان باید ترکیبی متعادل از راهبردهای عاطفی و شناختی استفاده شود؛ این امر تشخیص، بازشناسی و توسعه مهارت‌های هیجانی آن‌ها را تسهیل خواهد کرد و همچنین به موفقیت شخصی، تحصیلی و شغلی آنها کمک می‌کند.

نتایج مطالعه واحدی و فتحی آذر (۱۳۸۵) نشان داد آموزش کفایت اجتماعی مهارت‌های خودآگاهی، همدلی، ارتباط بین فردی، مقابله با هیجانات کودکان را به شدت افزایش می‌دهد. پژوهش‌های زیادی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی را بررسی کرده است؛ برای مثال تأثیر آن را بر کاهش استرس و اختلالات روانی و تطابق و سازگاری (پارکر^۷، ۲۰۰۱)، ارتقای سازگاری اجتماعی (لوپز^۸، ۲۰۰۳). کاهش پرخاشگری و تقویت رفتارهای

1. Cefai and Cavioni

2. Fetzer Institute

3. Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL)

4. social emotional learning

5. Merrell and Gueldner

6. & Ukpong

7. Parker

8. Lopes

اجتماعی دوستانه (سالووی، ۲۰۰۲). بهبود سلامت روان معلمان (کریم‌زاده، ۱۳۹۳) بر شایستگی‌های روانی-اجتماعی دانش‌آموزان (بدری و همکاران، ۱۳۹۵)، خودتوانمندسازی اجتماعی و ناگویی هیجانی (رهبر و همکاران، ۱۳۹۶) را بررسی و تأیید کرده‌اند. اما کمتر پژوهشی تأثیر آن را بر متغیر خودآگاهی بررسی و مطالعه کرده است. دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در آینده آموزش و یادگیری دانش‌آموزان را برعهده خواهند گرفت. در این زمینه، ارتقای خودآگاهی در آنها می‌تواند در تربیت نسل‌های بعدی مؤثر واقع شود. بنابراین مسئله اصلی این تحقیق این است که آیا آموزش برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی بر خودآگاهی دانش‌جو معلمان دختر و پسر دانشگاه فرهنگیان تأثیر دارد؟

روش تحقیق

در این پژوهش با توجه به موضوع و هدف پژوهش از روش نیمه‌تجربی استفاده شده است که در آن برنامه آموزشی اجتماعی-هیجانی را پژوهشگر در ۵ جلسه ۱/۵ ساعته آموزش می‌داد و نتایج بر روی آزمودنی‌ها (دانش‌جو معلمان) به صورت پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و آزمایش برای دو گروه دختر و پسر انجام گرفت. از جامعه آماری دانش‌جو معلمان پردیس‌های دختران و پسران دانشگاه فرهنگیان آذربایجان شرقی، در هر پردیس ۲ کلاس (۱ کلاس برای گروه آزمایش و ۱ کلاس برای گروه کنترل) انتخاب شدند و تعداد ۳۵ نفر در هر گروه بررسی شد. برای انجام پژوهش رضایت آگاهانه آزمودنی‌ها جلب شد.

پرسشنامه شایستگی اجتماعی-هیجانی دانش‌جو معلمان تام: برای ارزیابی خودآگاهی بعد خودآگاهی پرسشنامه کفایت اجتماعی-روانی تام (۲۰۱۲) استفاده شد که ابعاد پنج‌گانه خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، مدیریت خود، مدیریت ارتباط و تصمیم‌گیری مسئولانه را می‌سنجد. این پرسشنامه با اقتباس از ابزارهای مختلف موجود مانند مقیاس سرمایه‌های اجتماعی هیجانی مریل، سیستم درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی گرشن الیوت، مقیاس خودآگاهی موقعیتی گرون و مارش ساخته شده است که در یک مقیاس شش‌درجه‌ای لیکرت کاملاً موافقم (۶) تا کاملاً مخالفم (۱) اندازه‌گیری می‌کند. بررسی تام (۲۰۱۲) روایی ابزار را تأیید کرد و نشان داد که پایایی مؤلفه خودآگاهی ابزار با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ است. در تحقیق دیگری همسانی درونی مقیاس به وسیله آلفای کرونباخ نیز بررسی

شد که میزان ۰/۷۱ به دست آمد (ژوو ای^۱، ۲۰۱۲). در این تحقیق ابتدا آزمون تام به صورت ترجمه و بازترجمه (از انگلیسی به فارسی و از فارسی به انگلیسی و دوباره از انگلیسی به فارسی) ترجمه شد و پژوهشگر آن را با مفاهیم اهداف آموزشی و برنامه درسی دانشجو معلمان مطابقت داد. در این تحقیق نیز برای بررسی روایی و پایایی روی سیصد نفر از دانشجویان دختر و پسر آزمون شایستگی هیجانی اجتماعی تام بررسی شد و همچنین برای بررسی روایی ملاکی از پرسشنامه شایستگی اجتماعی فلنر (نقل از پرندین، ۱۳۸۵) استفاده شد و روایی و پایایی ابزار تأیید شد. در این پژوهش، برای تعیین میزان پایایی پرسشنامه از یک نمونه ۳۰۰ نفری از آزمودنی‌ها و از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب ۰/۷۴ به دست آمد.

برای مداخله از بسته آموزشی بخش خودآگاهی برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی فرای و همکاران (۲۰۰۹) استفاده شد. شیوه زندگی، آموزش خاص و رشد نشان داده است که بیشتر مهارت‌های اجتماعی به کمک کاربرد تکنیک‌ها و برنامه‌های خاص شکل می‌گیرند (کاروسو و سالوی^۲، نقل از پیسویشس، ۲۰۰۸). تجزیه و تحلیل اطلاعات با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس یک‌راهه انجام شده است. جدول ۱ خلاصه‌ای از مهارت‌ها و تکنیک‌های برنامه خودآگاهی یادگیری اجتماعی-هیجانی را نشان می‌دهد.

جدول ۱. خلاصه‌ای از مهارت‌ها و تکنیک‌های برنامه خودآگاهی یادگیری اجتماعی-هیجانی

جلسه	موضوعات و مهارت‌هایی که ارائه شد.
اول	تعریف هیجان، بیان خلاصه‌ای از عملکرد هیجان‌ها و نقش آنها در زندگی، منشاء فیزیولوژی هیجان و نظریات مربوط به آن
دوم	آگاهی از حالات، اولویت‌ها، توانایی‌ها و احساسات خود
سوم	تکنیک استرانگ جهت کاهش هیجان‌های منفی، احساس سنج برای نشان دادن شدت هیجان‌ها
چهارم	(شناخت قوت‌ها و ضعف‌های خود) تمرین و تکنیک‌های مربوط به شناخت هیجان‌ها و نام‌گذاری هیجان‌ها
پنجم	(شناخت قوت‌ها و ضعف‌های خود) تمرین و تکنیک‌های مربوط به شناخت هیجان‌ها در چهره

1. Zhou & Ee

2. Caruso & Solovey

یافته‌های پژوهش

جدول ۲ آماره‌های توصیفی متغیر خودآگاهی را در پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه آزمایشی و کنترل نشان می‌دهد. چنان‌که مشاهده می‌شود میانگین پیش‌آزمون‌های گروه‌های آزمایش و کنترل تقریباً نزدیک به هم هستند؛ اما میانگین در پس‌آزمون‌های گروه‌ها متفاوت شده است.

جدول ۲. آماره‌های توصیفی گروه‌های پژوهش در متغیر خودآگاهی

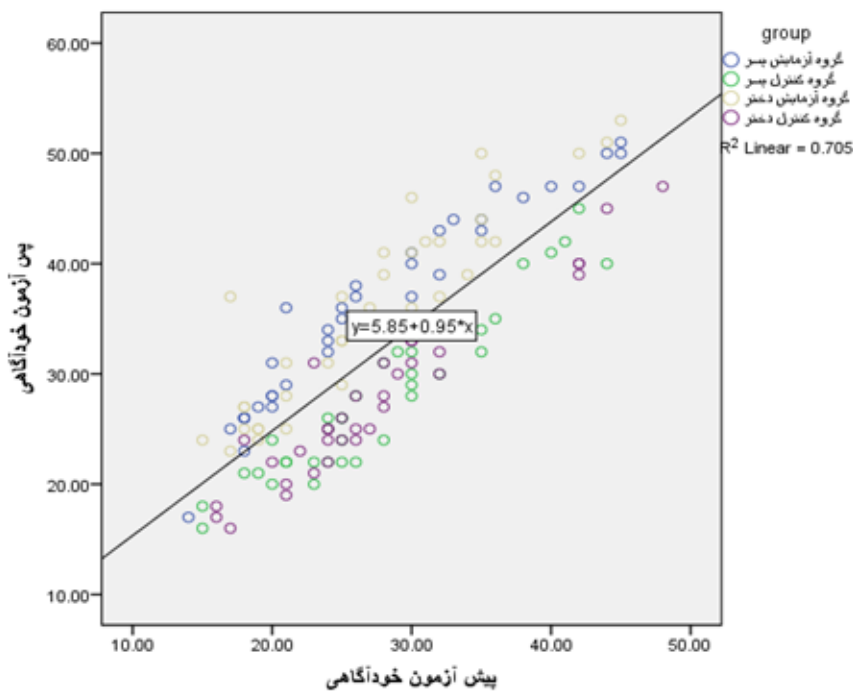
گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش پسر	پیش‌آزمون	۲۷/۵۷	۸/۹۵
	پس‌آزمون	۳۶/۰۸	۸/۹۲
کنترل پسر	پیش‌آزمون	۲۷/۶۲	۷/۵۵
	پس‌آزمون	۲۷/۷۷	۷/۳۶
آزمایش دختر	پیش‌آزمون	۲۷/۳۴	۸/۱۲
	پس‌آزمون	۳۶/۰۸	۸/۹۳
کنترل دختر	پیش‌آزمون	۲۷/۶۰	۷/۹۷
	پس‌آزمون	۲۷/۹۷	۷/۵۸

فرضیه‌ای که در این پژوهش بررسی شد این بود که آموزش برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی بر خودآگاهی دانشجویان دختر و پسر تأثیر دارد. برای تحلیل این فرضیه از تحلیل کوواریانس یک‌راهه یا آنکوا استفاده شد. برای این منظور ابتدا پیش‌فرض‌های آزمون بررسی شد که نتایج در جدول زیر مشاهده می‌شود.

جدول ۳. نتایج آزمون همگنی‌های واریانس لون بین متغیر تحقیق

F مقدار	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	معنی‌داری
۲/۲۰۸	۳	۱۳۶	۰/۰۹۰

نتایج مندرج در جدول ۳ نشان می‌دهد که آزمون لون در متغیر پس‌آزمون ($F = ۲/۲۰۸$) = F و $p = ۰/۰۹۰$)، به طور معنی‌داری متفاوت نیستند و فرض همگنی واریانس‌ها تأیید می‌شود.



نمودار ۱. خطی بودن پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیر خودآگاهی در گروه‌های تحقیق

نمودار ۱ پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیر خودآگاهی در گروه‌های تحقیق را از نظر خطی بودن بررسی کرده است. چنان‌که از نمودار برمی‌آید این رابطه خطی است.

جدول ۴. بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
گروه	۱۱۹/۸۳	۳	۳۹/۹۴	۵/۵۲	۰/۰۰۱
پیش‌آزمون	۸۱۰۵/۷۲	۱	۸۱۰۵/۷۲	۱۱۲۱/۹۸	۰/۰۰۱
گروه* پیش‌آزمون	۱۳/۰۷۵	۳	۴/۳۵۸	۰/۶۰۳	۰/۶۱۴
خطا	۹۵۳/۶۲	۱۳۲	۷/۲۲۴		
کل	۱۵۴۷۵۳	۱۴۰			

با توجه به نتایج جدول ۴ برای بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون می‌توان گفت که تعامل معنی‌داری بین پیش‌آزمون خودآگاهی و گروه‌های آزمایشی وجود ندارد. به عبارت دیگر اثر تعاملی پیش‌آزمون و گروه معنی‌دار نیست؛ در نتیجه همگنی شیب رگرسیون تأیید می‌شود.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه بین آزمودنی‌ها در متغیر خودآگاهی در گروه آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
پیش‌آزمون خودآگاهی	۸۲۵۵/۹۲۶	۱	۸۲۵۵/۹۲۶	۱۱۵۲/۹۴	۰/۰۰۱	۰/۸۳
گروه	۲۴۵۰/۰۸۸	۳	۸۱۵/۶۹۶	۱۱۴/۰۵۲	۰/۰۰۱	۰/۴۷
خطا	۹۶۶/۷۰۳	۱۳۵	۷/۱۶۱			
کل	۱۵۴۷۵۳	۱۴۰				

جدول ۵ نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه بین آزمودنی‌ها در گروه آزمایش و کنترل را نشان می‌دهد که مقدار F به دست آمده در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است و می‌توان گفت که متغیر مستقل در گروه آزمایشی تأثیرگذار بوده و باعث تفاوت بین میانگین گروه‌های آزمایشی و گروه‌های کنترل شده است.

جدول ۶. نتایج مقایسه جفتی روی نمره‌های متغیرها در گروه‌های آزمایشی و کنترل

گروه اول	گروه دوم	اختلاف میانگین گروه‌ها	خطای انحراف استاندارد	معنی‌داری
آزمایش پسر	کنترل پسر	۸/۳۶	۰/۶۴۰	۰/۰۰۱
	آزمایش دختر	-۲/۱۸	۰/۶۴۰	۰/۷۳۴
	کنترل دختر	۸/۱۴۲	۰/۶۴۰	۰/۰۰۱
کنترل پسر	آزمایش پسر	-۸/۳۶۹	۰/۶۴۰	۰/۰۰۱
	آزمایش دختر	-۸/۵۸۷	۰/۶۴۰	۰/۰۰۱
	کنترل دختر	-۲/۲۷	۰/۶۴۰	۰/۷۲۳
آزمایش دختر	آزمایش پسر	۰/۲۱۸	۰/۶۴۰	۰/۷۳۴
	کنترل پسر	۸/۵۸۷	۰/۶۴۰	۰/۰۰۱
	کنترل دختر	۸/۳۶۰	۰/۶۴۰	۰/۰۰۱
کنترل دختر	آزمایش پسر	-۸/۱۴۲	۰/۶۴۰	۰/۰۰۱
	کنترل پسر	۰/۲۲۷	۰/۶۴۰	۰/۷۲۳
	آزمایش دختر	-۸/۳۶۰	۰/۶۴۰	۰/۰۰۱

جدول ۶ مقایسه جفتی روی نمره‌های متغیرها در گروه‌های آزمایشی و کنترل را نشان می‌دهد. نتایج گویای این است که گروه‌های کنترل دختر و پسر با هم تفاوت معنی‌دار ندارند و گروه‌های آزمایش دختر و پسر نیز باهم تفاوت معنی‌داری ندارند و بقیه گروه‌ها با هم تفاوت معنی‌داری دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان گفت که آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی بر خودآگاهی دانشجویان پسر و دختر گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل تأثیر داشته است و این نتیجه با یافته‌های ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۹۰)، بنی‌اسدی و باقری (۱۳۹۰)، پزشکی (۱۳۸۲)، میکائیلی (۱۳۹۰)، واحدی و فتحی‌آذر (۱۳۸۵)، زاهد بابلان و همکاران (۱۳۹۰)، براون و وگن^۱ (۲۰۰۹) و صحراییان و همکاران (۱۳۹۱) همسوئی دارد.

هدف آموزش‌های اجتماعی-هیجانی، ارتقای موفقیت تحصیلی، یکپارچگی اجتماعی، توسعه و بهبود تعاملات اجتماعی میان همسالان و افزایش خودکنترلی هیجانات است. هدف نهایی چنین برنامه‌هایی است که به افراد برای بهتر شناختن خود کمک کنند و این واقعیت به آنها کمک می‌کند تا باهم زندگی کردن و کارکردن با همسالان، معلمان، خانواده و جامعه خود را بهبود بخشد. نتایج مطالعه مشخص کرد که خودآگاهی شرکت‌کنندگان در این پژوهش افزایش یافته است. در تبیین یافته‌های تحقیق می‌توان گفت با توجه به اینکه یادگیری اجتماعی هیجانی، ارتقای تلاش‌های آگاهانه مراقبت از خود، افراد خانواده‌ها و جوامع در راستای گرفتن مسئولیت در ارتقای بهداشت و حفظ سلامت است، پس با یادگیری اجتماعی هیجانی می‌توان اختلالات روانی و رفتاری را کاهش داد. اختلالات رفتاری نیز مواردی هستند که فرد به وسیله آن‌ها حقوق دیگران را نقض می‌کند و قواعد اجتماعی را زیر پا می‌گذارد. این اختلال بیشتر در دوران کودکی یا نوجوانی روی می‌دهد و در پسران بیشتر از دختران دیده می‌شود. بیمارانی که دچار اختلال رفتاری هستند، تلاش می‌کنند تا رفتاری پسندیده از منظر جامعه پیدا کنند؛ به عنوان مثال برای برطرف کردن عامل ناکامی و ایجاد مقاومت در فرد برخورد منطقی با مشکلات دارند. از آنجایی که هیچ نوجوانی ذاتاً طغیانگر و پرخاشگر نیست، راهنمایی که در این زمینه باید بدان توجه شود، مهر و محبت، تذکر دادن، نادیده گرفتن بعضی از رفتارهای پرخاشگرانه و موارد مشابه دیگر است (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۷).

از آنجا که خودآگاهی، توانایی شناخت خود و آگاهی از خصوصیات، نقاط ضعف و قوت، توانایی‌ها و ناتوانایی‌هاست، این مهارت یکی از کاربردی‌ترین مهارت‌هایی است که هر فرد باید به آن مجهز باشد. خودآگاهی به ما امکان شناسایی هیجان‌های خوب

1. Brown, Vaughan

و بد را می‌دهد، باعث می‌شود که بتوانیم در موقعیت‌های مختلف خودارزیابی کنیم، خودآگاهی توانایی شناخت خود و آگاهی از خصوصیات نقاط ضعف و قوت، خواسته‌ها، ترس‌ها و انزجارهاست. برای بیشتر ما توصیف ویژگی‌های اخلاقی و رفتاری خود و دیگران کار سخت و دشواری است و یادگیری اجتماعی-هیجانی توانایی پاسخ‌دادن به شیوه‌ای مناسب و انعطاف‌پذیر در شرایط اجتماعی و ارزیابی درست شخص از جایگاه اجتماعی خود است که براساس ادراک شخص از تعامل‌های اجتماعی در گذشته شکل می‌گیرد. شایستگی اجتماعی-روانی به توانایی‌های فرد برای ایجاد و حفظ روابط مؤثر و مثبت با خانواده و دیگران اشاره دارد و اساس آن مهارت‌های کلیدی مانند مهارت‌های خودتنظیمی، مهارت‌های شناخت اجتماعی و رفتارهای ارتباطی مثبت است؛ بنابراین در تبیین رابطه همبستگی مستقیم و معنی‌داری در بین خودآگاهی و یادگیری اجتماعی و هیجانی می‌توان گفت این دو مؤلفه در برخی ابعاد باهمدیگر همپوشی کارکردی دارند.

از آنجا که مهارت خودآگاهی شامل ارزیابی صحیح احساسات، علایق، ارزش‌ها و قوت‌های خود، حس اعتماد به خود، حس خودکارآمدی، تشخیص هیجان‌ها، تعیین و نام‌گذاری احساسات خود، تشخیص توانمندی‌ها، شناخت و پرورش توانمندی‌ها و ویژگی‌های مثبت، ادراک صحیح از خود و خودکارآمدی است، پس نظریه یادگیری اجتماعی هیجانی بیان می‌کند که افراد مهارت‌های ارتباطی را از خانواده می‌آموزند و در مواجهه با موقعیت‌های جدید از آنها استفاده می‌کنند (ساب و تیمنزا، ۲۰۰۳).

در موقعیت کنونی، توجه زیادی به سمت موضوع‌های مربوط به بهداشت روانی و اجتماعی، اکتساب مهارت‌های متناسب با سن و پرورش قابلیت‌های موجود در افراد با هدف کسب توانایی لازم برای طی کردن موفقیت‌آمیز دوره‌های مختلف رشد می‌شود. ناآگاهی و نداشتن مهارت برای زندگی فردی و اجتماعی و نداشتن آگاهی برای تصمیم‌گیری مناسب در موقعیت مختلف و تناقضات ارزش‌های خانواده و جامعه در این عصر، باعث بروز ناهنجاری‌های اجتماعی زیادی شده است که این خود ناشی از نداشتن مهارت لازم برای رویارویی با موقعیت‌های مختلف و ناتوانایی تصمیم‌گیری مناسب است (دینر و کیم^۲، ۲۰۰۴).

تحقیق براکت و همکاران^۳ (۲۰۱۰) مربوط به یک برنامه سی‌هفته‌ای یادگیری اجتماعی

1. Sub & Teymense

2. Diener & Kim

3. Brackett, Rivers, Reyes & Salovey y

و هیجانی با رویکرد برنامه الفاظ هیجانی و تأثیرات آنها بر عملکرد تحصیلی و کفایت اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان است و حاکی از آن است که کودکان تحت برنامه آموزشی در مقایسه با کودکان گروه گواه نمرات آخر سال بهتر و شایستگی اجتماعی و هیجانی بیشتری (بر مبنای سنجش معلمان) داشته‌اند. مهارت‌هایی از قبیل رهبری، مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های مطالعه از جمله مواردی بودند که پیشرفت‌نمایانی در این گروه از دانش‌آموزان داشته‌اند.

برخی از محدودیت‌ها در زمینه نمونه و اندازه‌گیری‌ها در مطالعه حاضر وجود دارد. از آنجایی که نمونه این مطالعه شامل دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان بود، تعمیم‌پذیری نتایج به دیگر جوامع آماری باید با احتیاط بیشتری صورت گیرد. سنجش خودآگاهی شرکت‌کنندگان نیز تنها بر اساس یک پرسشنامه خودگزارشی بود. علیرغم انتخاب تصادفی ۴ کلاس و انتخاب تصادفی فرارگرفتن کلاس‌ها در گروه‌های آزمایش و کنترل، ممکن است متغیرهای دیگری که کنترل نشده‌اند، روی گروه‌های نمونه مؤثر بوده باشند.

بر اساس نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود تحقیقات مشابه در دیگر دانشگاه‌های کشور انجام گیرد. با توجه به اینکه این دانشجویان بورسیه آموزش و پرورش هستند و بعد از اتمام تحصیل به کار آموزش و تدریس مشغول خواهند شد، باید به نقش خودآگاهی در این دانشجویان توجه بیشتری شود؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی باید از بدو ورود دانشجویان به دانشگاه تا مراحل اشتغال آنها در مدارس در دانشگاه، توجه دست‌اندرکاران دانشگاه فرهنگیان را به خود جلب کند. در مجموع، این مطالعه تأثیر آموزش برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی را بر خودآگاهی دانشجو معلمان ارزیابی کرده است. به نظر می‌رسد نتایج به دست آمده امیدوارکننده بوده و می‌توان آموزش‌های این برنامه مداخله‌ای را بر متغیر خودآگاهی و در محیط‌های دانشگاهی روی دانشجویان به کار بست.

منابع

- ابوالقاسمی عباس؛ رضایی جمالویی حسن؛ نریمانی، محمد و زاهدبابلان عادل (۱۳۹۰). «مقایسه شایستگی اجتماعی و مولفه های آن در دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری و دانش آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط و بالا». *ناتوانی های یادگیری، پاییز و زمستان، دوره ۱، شماره ۱، صص ۶-۲۳*.
- بدری گرگری، رحیم؛ فتحی آذر، اسکندر؛ میرنسب، میرمحمود و احراری، غفور (۱۳۹۵). «تأثیر برنامه تلفیقی یادگیری اجتماعی-هیجانی بر شایستگی های روانی-اجتماعی دانش آموزان، پژوهش نامه تربیتی، ۱۱ (۴۸)، ۱-۲۰».
- بنی اسدی، حسن و باقری، مسعود (۱۳۹۰). «دانش ارتباط غیر کلامی و شایستگی اجتماعی». *اندیشه و رفتار، دوره پنجم، شماره ۲۰، صص ۴۷-۵۶*.
- پرندین، شیمیا (۱۳۸۵). *ساخت پرسشنامه کفایت اجتماعی و هنجاریابی آن در نوجوانان شهر تهران*. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- پزشک، شعله (۱۳۸۲). *بررسی میزان اثربخشی راهبردهای مداخله ای شناختی و رفتاری، بر اساس مدل چهاربعدی کفایت اجتماعی فلنر در رفتار سازشی ناتوانان ذهنی خفیف ۱۰ تا ۱۸ ساله منطقه غرب تهران*. رساله دکتری روان شناسی عمومی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- رهر کرباسدهی، فاطمه؛ حسین خانزاده، عباسعلی و رهر کرباسدهی، ابراهیم (۱۳۹۶). «تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر خودتوانمندسازی اجتماعی و ناگویی هیجانی دانش آموزان با ناتوانی های یادگیری ویژه». *تعلیم و تربیت استثنایی، ۲، ۱۴۵، ۵-۱۲*.
- زاهد بابلان؛ عادل، قاسم پور، عبدالله و حسن زاده، شهناز (۱۳۹۰). «بررسی نقش واسطه ای سرسختی روان شناختی در رابطه بین گذشت و شو طبعی با امید در ورزشکاران». *رفتار حرکتی و روان شناسی ورزشی، شماره ۸، ۱۱۵-۱۳۰*.
- شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۸۷). *فلسفه آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- صحرا بیان، مریم؛ صلحی، مهناز و حقانی، حمید (۱۳۹۱). «تأثیر مدل توانمندسازی بلوم در ارتقای مهارت های زندگی دانش آموزان دختر پایه سوم دبیرستان جهرم». *نشریه پژوهش و سلامت، دوره ۲، شماره ۱، ۵۹-۷۱*.
- کریم زاده، منصوره (۱۳۹۳). «تأثیر آموزش مهارت های هیجانی-اجتماعی در بهبود سلامت روان معلمان مقطع ابتدایی». *فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی، سال چهاردهم، شماره ۵۳، صص ۱۳۱-۱۴۹*.
- میکائیلی منبع، فرزانه؛ عیسی زادگان، علی و نقوی هرزند، ملیحه (۱۳۹۰). «بررسی اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر مدل کفایت اجتماعی فلنر بر بهبود رشد و مهارت های اجتماعی

- دختران کم‌توان ذهنی». فصلنامه پژوهش نوین روان‌شناسی، سال ششم، شماره ۲۴، ۹۸-۱۱۳.
- واحدی، شهرام و فتوحی آذر، اسکندر (۱۳۸۵). «آموزش کفایت اجتماعی و هوش هیجانی در کاهش پرخاشگری پسران پیش دبستانی، گزارش ۶ مورد». فصلنامه یافته‌های نو در روانشناسی. سال هشتم، صص ۹۳-۱۰۲.
- Bender, W. N. & Wall, M. E. (1994). Social-emotional development of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disability Quarterly*, 17, 323-336
- Brackett, M. A.; Rivers, S. E.; Reyes, M. R. & Salovey, P. (2010). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Journal of learning individual Difference*, 22, 218-224.
- Brown, S. & Vaughan, C. (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. New York, NY: Penguin
- Buchanan, R.; Gueldner, B. A.; Tran, O. & Merrell, K. W. (2009). Social and emotional learning in classrooms: A survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 25, 187-203.
- Cefai, V. Cavioni (2014). *Social and Emotional Education in Primary School*, New York: Springer Science + Business Media
- Diener, M. L. & Kim, D. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of applied developmental psychology*; 25(1): 13-24.
- Farmer, S. M. (2000), an examination of leadership and employee creativity: The relevance of traits and relationships. *Personal Psychology*, 52(3), 591-620.
- Leary, M. R. & Buttermore, N. R. (2003). The Evolution of the Human Self Tracing the Natural History of Self-Awareness. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 33, 365-404.
- Lif, P. (1991). *Self-consistency: A theory of personality*. New York: Island Press.
- Lopes, P.N. & Salovey, P. (2004). *Toward a broader education: social, emotional, and practical skills*, In J. E. Zins, R. P. Weissberg, and H. Walberg (Eds.), *Social and emotional learning and school success*, (pp. 76-93). New York: Teachers College Press
- Merrell, K. W. & Gueldner, B. A. (2010). *Social and Emotional Learning in The Classroom: Promoting Mental Health and Academic Success*, New

York: Guilford Press.

- Morin, A. (2004). A Neurocognitive and Socioecological Model of Self-Awareness. *Genetic Social and General Psychology Monographs* 130 (3):197-222.
- Parker, J. D. A.; Taylor, G. J. & Baghy, R.M. (2001). Relationship between alexithymia and Emotional Intelligence. *Personality and individual differences*, 30, 107-115.
- Petri, H. (2000). *Motivation: Theory and research*. Belmont, Calif 71-90.
- Pisouyshece, R. (2008). *Emotion: A Psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper and Rom.
- Rochat, P. (2003). Five levels of self-awareness as they unfold early in life. *Consciousness and Cognition*, 12, 717-731.
- Salovay, P.; Mayer, J. D. & Caruso. D. (2002). *The positive psychology of emotional intelligence*. In C. R. Snyder and S. J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 159-171). New York: Oxford University Press.
- Schneider, K. J. (ED) (2008). *Existential-integrative psychotherapy*. New York: Routledge.
- Singh, D. (2006). *Emotional intelligence at work: A professional guide*. New Delhi: Sage
- Sub, D. & Teymense, N. (2003). Psychological characteristics of compulsive internet use: A preliminary analysis, *Cyber Psychology & Behavior*, 5, 403-412.
- Tom, K. M. (2012). *Measurement of Teachers' Social-Emotional Competence: Development of The Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale*, A Dissertation Presented to the Department of Special Education and Clinical Sciences and the Graduate School of the University of Oregon in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.
- Udo, S. D.; Ukpong, O. U. (2016). Influence of self and social awareness on Business Education students' academic performance in Federal Universities in South-South, Nigeria. *International Journal of Education, Learning and Development*, 4(6), 1-8.
- Zhou, M. & Ee, J. (2012) Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ), *The International Journal of Emotional Education*, 4 (2) pp: 27-42