



(DOI): 10.22059/japr.2022.311915.643669

تأثیر آموزش مهارت‌های آموزشی، اجتماعی و هیجانی همکارانه (CASEL) بر مشکلات عاطفی-رفتاری درونی و برونی‌سازی شده و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر ابتدایی

Effectiveness of Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) on Internalizing and Externalizing Emotional and Behavioral Problems and Academic Performance of Male Elementary School Students

Faezeh Pourghorban Gourabi
Narges Babakhani
Farah Lotfi Kashani

فانزه پورقربان گورابی*
نرگس باباخانی**
فرح لطفی کاشانی***

Abstract

The present study was conducted to examine the effectiveness of collaboration for academic, social and emotional learning on internalized and externalized emotional and behavioral problems and academic performance of male elementary school students. The research method was quasi-experimental with pre-test-post-test and follow-up with control group. The statistical population includes all fifth grade elementary school students who were educated in the city of Pishva during the 2017-2018 school year. Students were assessed using the Achenbach Checklist (CBCL) (Achenbach & Rescorla, 2001). Students with a T-score greater than 63 were classified into a clinical area and randomly divided into an experimental and a control group of 24 members. The experimental group participated in 12 sessions of collaborative social and emotional learning. Post-tests were conducted after the training sessions and a follow-up test was conducted after 3 months to assess the stability of the training. The Achenbach Emotional Behavioral Problems Questionnaire (CBCL & TRF) and the Academic Performance Test (APT) were used to collect data. Data analysis was performed by multivariate analysis of covariance (MANCOVA) and one-way analysis of covariance (ANCOVA) using SPSS software version 24. The results of the data analysis showed that there was a significant difference between the experimental and control groups in the mean scores of internalized and externalized behavioral problems and academic performance ($P = 0.001$). Thus, collaborative for academic, social and emotional learning (CASEL) with activities and engaging students with various exercises in the educational process resulted in improved academic performance and reduced emotional and behavioral problems. It is recommended that educational agencies utilize these skills due to the impact of CASEL on reducing internalized and externalized emotional and behavioral problems and improving academic achievement of elementary students.

Keywords: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), Internalizing and Externalizing Emotional and Behavioral Problems, Academic Performance.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های آموزشی، اجتماعی و هیجانی همکارانه بر مشکلات عاطفی-رفتاری درونی و برونی‌سازی شده و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر ابتدایی انجام شده است. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری با گروه گواه است. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی است که در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ در شهرستان پیشوا مشغول به تحصیل بودند و از طریق آزمون مشکلات عاطفی-رفتاری آخنباخ شامل سیاهه رفتاری کودکان (CBCL) و نسخه معلم (TRF) غربال شدند؛ یعنی دانش‌آموزانی که نمره T بیشتر از ۶۳ داشتند، در محدوده بالینی قرار گرفتند و به شکل تصادفی در دو گروه ۲۴ نفره گواه و آزمایش جایگزین شدند. گروه آزمایش تحت ۱۲ جلسه یادگیری مهارت‌های آموزشی، اجتماعی و هیجانی همکارانه قرار گرفت. پس از برگزاری جلسات آموزشی، پرسشنامه مشکلات عاطفی-رفتاری و آزمون عملکرد تحصیلی به عنوان پس‌آزمون اجرا شد و پس از ۳ ماه نیز آزمون پیگیری به عمل آمد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه مشکلات عاطفی-رفتاری آخنباخ و آزمون عملکرد تحصیلی استفاده شد. تحلیل داده‌ها به روش آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA)، تحلیل کوواریانس یک‌راهه (ANCOVA) و استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ انجام شد. نتیجه تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد تفاوت معناداری بین گروه آزمایشی و گواه در میانگین مشکلات رفتاری درونی‌سازی و برونی‌سازی شده و عملکرد تحصیلی وجود دارد ($P=0/001$)؛ بنابراین آموزش مهارت‌های آموزشی، اجتماعی و هیجانی همکارانه با انجام فعالیت‌ها و مواجه کردن دانش‌آموزان با تمرین‌های متنوع در فرایند آموزش به بهبود عملکرد تحصیلی و کاهش مشکلات عاطفی رفتاری منجر شد. با توجه به تأثیر آموزش مهارت‌های آموزشی، اجتماعی و هیجانی همکارانه بر کاهش مشکلات عاطفی-رفتاری درونی و برونی‌سازی شده و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی، به متصدیان امور آموزشی توصیه می‌شود از آموزش این مهارت‌ها برای بهبود مشکلات عاطفی-رفتاری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی بهره ببرند.

واژه‌های کلیدی: آموزش مهارت‌های آموزشی، اجتماعی و هیجانی همکارانه (CASEL)، مشکلات عاطفی-رفتاری درونی و برونی‌سازی شده، عملکرد تحصیلی.

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

** نویسنده مسئول: استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

*** دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

مقدمه

در دو دهه گذشته، در میان محققان اتفاق نظر وجود داشته است که آموزش و پرورش باید بین دستاوردهای تحصیلی، مانند سواد خواندن، نوشتن و محاسبات و توجه به «نیازهای عاطفی»^۱ کودکان تعادل ایجاد کند (موس و همکاران، ۲۰۱۶). امروزه مدرسه باید مهارت‌های اجتماعی-عاطفی دانش‌آموزان، شخصیت، سلامت و مشارکت مدنی را تقویت کند (گرینبرگ و همکاران، ۲۰۰۳). آموزش این مهارت‌ها به ساختن خودپنداره، عزت‌نفس و خودکارآمدی کمک کرده و آن‌ها را قادر می‌کند دانش و نگرش را به توانایی‌های واقعی تبدیل کنند و از این طریق کیفیت زندگی خود را بهبود بخشند (دهینگرا و کرتی، ۲۰۱۷).

شایستگی اجتماعی یا توانایی انتخاب و استفاده مناسب از رفتارها و مهارت‌های اجتماعی برای انجام وظایف اجتماعی، به‌منظور موفقیت در مدرسه و زندگی ضروری است (گرشام، ۲۰۱۵). دانش‌آموزان مبتلا به مشکلات عاطفی-رفتاری^۲ در ایجاد و حفظ روابط بین‌فردی با همسالان و معلمان مشکلاتی دارند. همچنین هنگام پاسخ‌گویی در بیشتر موارد تکانشی هستند، از احساسات و دیدگاه‌های خود و دیگران آگاهی ندارند و به دلیل نقص در مهارت حل مسئله اجتماعی طیف گسترده‌ای از رفتارهای مشکل‌ساز در آن‌ها مشاهده می‌شود (مریل، اسمیت، کامینگ و دونیج، ۲۰۱۶).

طبقه‌بندی مشکلات عاطفی-رفتاری دوران کودکی در قالب مشکلات درونی‌سازی^۳ و برونی‌سازی شده^۴ از گسترده‌ترین و پرکاربردترین طبقه‌بندی‌های اختلالات دوران کودکی است (آخنباخ و رسکورلا، ۲۰۰۱). مشکلات درونی‌سازی شده، افسردگی، اضطراب، تنهایی، خجالت، گوشه‌گیری، هراس، شکایت فیزیکی، نگرانی، خیال‌پردازی و حساسیت بیش‌ازحد به خود را شامل می‌شود (برن اشتاین، ۲۰۱۰). مشکلات برونی‌سازی شده به مشکلات رفتاری اطلاق می‌شود که بیشتر متوجه دیگران است تا خود فرد. این رفتارها دامنه‌ای از پرخاشگری، قلدری، رفتارهای بزهکارانه، دزدی، دروغ‌گویی، نافرمانی، دعوکردن، بیش‌فعالی و... را شامل می‌شوند. مشکلات برونی‌سازی شده با ضعف در کنترل تعریف می‌شوند؛ درحالی‌که مشکلات درونی‌سازی شده با کنترل آشکار احساسات و رفتار پیوند می‌خورند (برکینگ و ووپرمن، ۲۰۱۲؛ ایزنبرگ، هرناندز و اسپینارد، ۲۰۰۱).

بیشتر کودکان و نوجوانان دارای مشکلات رفتاری، احساسات منفی دارند و با دیگران بدررفتاری می‌کنند. در بیشتر موارد، معلمان و همکلاسی‌ها آن‌ها را طرد می‌کنند و نتیجه فرصت‌های آموزشی آن‌ان، کاهش می‌یابد (براون و پرسی، ۲۰۰۷)؛ بنابراین مشکلات رفتاری می‌تواند عملکرد تحصیلی^۵ را نیز مختل کند. عملکرد تحصیلی شامل ثبت فعالیت‌های شناختی محصل است که با یک سیستم درجه‌بندی مورد توافق با

-
1. emotional needs
 2. emotional and behavioral problems
 3. internalizing emotional and behavioral problems
 4. externalizing emotional and behavioral problems
 5. academic performance

توجه به سطوح مختلف فعالیت‌های هیجانی و آموزشی و جدول زمانی سنجیده و به‌عنوان فرایند پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته می‌شود (نومی، اینس، کریستینا و پاستارانا، ۲۰۱۷).

دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری در مدرسه و محیط‌های محدود آموزشی فرصت‌های کمتری برای کشف ماهیت بین‌فردی روابط اجتماعی دارند. به‌علاوه هنگام پاسخ‌گویی اغلب تکانشی عمل می‌کنند، از احساسات و دیدگاه‌های خود و دیگران آگاه نیستند و صلاحیت اجتماعی ندارند (بروندبو و همکاران، ۲۰۱۱). امروزه علاوه بر عملکرد تحصیلی که نتیجه کمی فرایند یادگیری و براساس ارزیابی‌های انجام‌شده توسط معلمان از طریق آزمون‌های عینی است، نیاز است فاکتورهایی مانند هوش هیجانی و سایر مهارت‌ها و همچنین ویژگی‌های فردی که این عملکرد را تحت تأثیر قرار می‌دهند نیز مدنظر قرار بگیرند (هانتر، چینر و گرشام، ۲۰۱۷).

توسعه و اجرای برنامه مهارت‌های اجتماعی عاطفی، نوعی مداخله پیشگیرانه مبتنی بر مدرسه است که به‌طور صریح برای تقویت مهارت‌های علمی کودکان با حمایت از رشد اجتماعی-عاطفی و رفتاری آن‌ها طراحی شده است (دوراک، دایمنیکی، تایلور و شلینگیر، ۲۰۱۱). یادگیری مهارت‌های آموزشی، اجتماعی و عاطفی همکارانه^۱ (CASEL) (۲۰۱۲) پنج مهارت کلیدی را به‌عنوان هدف مستقیم خود دارد. این پنج مهارت عبارت‌اند از: خودآگاهی (شناخت احساسات، اهداف و ارزش‌های شخصی، ارزیابی دقیق قوت و ضعف‌های خود، داشتن حس اعتمادبه‌نفس و خوش‌بینی)، مدیریت خود (توانایی تنظیم احساسات و رفتارها، مدیریت استرس، کنترل تکانه‌ها و تلاش برای دستیابی به اهداف شخصی و تحصیلی)، آگاهی اجتماعی (شامل مهارت درک دیدگاه دیگران، شناسایی قوت‌های دیگران، نشان‌دادن همدلی و شفقت و شناخت هنجارهای اجتماعی)، مهارت‌های ارتباطی (برقراری ارتباط مؤثر، گوش‌دادن فعال، گفت‌وگوی سازنده و حل تعارض)، تصمیم‌گیری مسئولانه (ایجاد راه‌حل مؤثر برای حل مشکلات فردی و اجتماعی، مهارت تفکر انتقادی و قضاوت مستدل) (کسل، ۲۰۱۳).

از دیدگاه جنینگز (۲۰۱۵) کاهش استرس معلمان و بهزیستی عمومی با تمرکز بر شایستگی‌های اجتماعی و عاطفی و با استفاده از روش ذهن‌آگاهی بهبود می‌یابد که این امر نه‌تنها بر سلامتی معلمان، بلکه بر محیط یادگیری کلاس آن‌ها تأثیر می‌گذارد (جنینگز، ۲۰۱۵). همچنین در مطالعه‌ای از رابطه مهارت‌های اجتماعی-عاطفی و نتایج مثبت تحصیلی پشتیبانی شده است (مک‌کان، روسو پونساران، الن، جانسون و وارن خات، ۲۰۱۶). مجموعه گسترده‌ای از تئوری‌ها و تحقیقات نیز از روابط طولی بین شایستگی‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری در دوران کودک پشتیبانی می‌کنند (شفر، لیندیم، کلکو و ترنتاکوستا، ۲۰۱۳)؛ برای مثال مسمن، بونجرز و کوت (۲۰۰۱) به نقل از کوردور، آنا، میریام و آلیسیا (۲۰۱۷) روابط بین صلاحیت‌های اجتماعی و انواع مشکلات رفتاری را یافتند.

هاکلنبرگ، سراپ و ترج (۲۰۱۹) در یک فراتحلیل به بررسی رابطه مشکلات رفتاری و شایستگی‌های

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

اجتماعی پرداختند و نتیجه گرفتند که بین مشکلات رفتاری و شایستگی اجتماعی ارتباط کلی وجود دارد (هاکلنبرگ، سراپ و ترج، ۲۰۱۹). براکت، بایلی، هافمن و سایمونز (۲۰۱۹) نیز بیان کردند، یادگیری اجتماعی و عاطفی فرایند ادغام شناخت، احساسات و رفتار در زندگی ماست و مهارت‌های عاطفی پیشرفته‌تر موجب بهبود وضعیت کلاس درس، کاهش استرس و فرسودگی معلمان و عملکرد تحصیلی بهتر می‌شود. همچنین در تحقیقی دیگر، رابطه بین مشکلات رفتاری با هوش هیجانی و مهارت‌های اجتماعی نشان داد که چگونه این سازه‌ها در ارتباط هستند و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان با توجه به هوش هیجانی و مهارت‌های اجتماعی متفاوت است (سالورا، انتونانزاس، تروئل و لوچا، ۲۰۱۹). در پژوهشی دیگر با ارزیابی ارتباط بین تنظیم احساسات و مشکلات رفتاری و بررسی روابط بین سطوح مختلف تنظیم احساسات و رفتارهای مشاهده‌شده مشخص شد بین تنظیم احساسات و مشکلات رفتاری درونی‌سازی و برونی‌سازی‌شده مشاهده شده همبستگی معناداری وجود دارد (میپیکا، نواکا، باسیکب و ال نیکسک، ۲۰۱۶).

بنابر آنچه گفته شد آموزش مهارت‌هایی مانند خودآگاهی، مدیریت هیجان‌ها، آگاهی اجتماعی و همدلی، تصمیم‌گیری و مهارت‌های ارتباطی می‌تواند راهکاری مناسب برای کاهش این آسیب‌ها باشد و کمک شایانی به یافتن راه حل مناسب در برنامه‌ریزی‌های استان و در صورت امکان کل کشور کند. همچنین با توجه به آسیب‌پذیری بالای این نسل که در معرض خطر روزافزون مشکلاتی مانند افسردگی، اضطراب، خودکشی و انحرافات از قبیل بزهکاری و سوءمصرف مواد قرار دارند، همچنین شیوع بالای مشکلات رفتاری در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران (غباری بناب، متولی پور، حکیمی راد و حبیبی عسگرآبادی، ۱۳۸۸) و از سوی دیگر ارتباط مشکلات رفتاری با کمبود مهارت‌های شناختی، اجتماعی و هیجانی (هونگ و همکاران، ۲۰۱۳)، نیاز به این آموزش بیشتر احساس می‌شود؛ بنابراین هدف از انجام این پژوهش تعیین تأثیر برنامه آموزش مهارت‌های آموزشی، اجتماعی و هیجانی همکارانه بر مشکلات عاطفی-رفتاری درونی و برونی‌سازی‌شده و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی است و به دنبال بررسی سه فرضیه زیر است:

آموزش مهارت‌های آموزشی، اجتماعی و هیجانی همکارانه بر مشکلات عاطفی-رفتاری درونی‌سازی‌شده دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر دارد.

آموزش مهارت‌های آموزشی، اجتماعی و هیجانی همکارانه بر مشکلات عاطفی-رفتاری برونی‌سازی‌شده دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر دارد.

آموزش مهارت‌های آموزشی، اجتماعی و هیجانی همکارانه بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر دارد.

روش

جامعه، نمونه و روش اجرای پژوهش

این پژوهش از نوع کمی و کاربردی است. روش پژوهش، نیز نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون-

پیگیری با گروه گواه بوده است. جامعه آماری شامل ۶۰۰ دانش‌آموز پسر پایه پنجم ابتدایی است که در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ در شهرستان پیشوا مشغول به تحصیل بودند. این دانش‌آموزان به کمک سیاهه رفتاری کودکان^۱ (CBCL) نسخه معلم^۲ (TRF) غربال شدند. دانش‌آموزانی که نمره T آن‌ها بیشتر از ۶۳ بود و معدل آن‌ها در سه درس ریاضی، فارسی و علوم بین ۱۰ تا ۱۵ قرار داشت، به صورت تصادفی و به روش نمونه‌گیری کوهن به عنوان نمونه مطالعاتی انتخاب شدند و به شکل تصادفی در گروه آزمایش و گروه گواه- هر گروه شامل ۱۲ نفر- قرار گرفتند. پیش از ورود به پژوهش با رضایت آگاهانه و کسب رضایت از آزمودنی‌ها و مسئول مدرسه پژوهشگر متعهد شد اطلاعات شخصی هر آزمودنی را محرمانه نگه دارد. تشخیص براساس پرسشنامه و قرارگرفتن در محدوده بالینی (T بیشتر از ۶۳)، معدل، سن و جنسیت جزء معیارهای ورودی و حداکثر دو جلسه شرکت‌نکردن در جلسات آموزشی، جزء معیارهای خروجی در نظر گرفته شد. گروه آزمایش براساس پروتکل آموزشی مهارت‌های اجتماعی هیجانی همکارانه ۱۲ جلسه تحت آموزش قرار گرفت؛ درحالی که گروه گواه هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکرد.

شرط لازم برای تکمیل فرم گزارش معلم این است که معلم باید به مدت حداقل ۲ ماه با دانش‌آموز آشنایی داشته باشد؛ بنابراین تکمیل فرم‌ها از ۲۰ آذرماه (تقریباً ۳ ماه پس از شروع سال تحصیلی) آغاز شد. برای این منظور پس از هماهنگی‌های لازم با مسئولان سازمان آموزش و پرورش شهرستان پیشوا و دریافت مجوز حضور در مدارس برای غربالگری و مشخص کردن نمونه‌ها، به مدارس منتخب مراجعه شد.

پس از برگزاری جلسات توجیهی با والدین و اولیای مدرسه، جلب رضایت و همکاری آن‌ها و توضیح درباره آموزش مهارت‌ها، از معلم تقاضا شد فرم گزارش معلم مربوط به دانش‌آموزان موردنظر را تکمیل کند. این فرم‌ها معمولاً در ۲۵ - ۲۰ دقیقه تکمیل می‌شوند. در صورت کمبود وقت می‌توان از پاسخ‌دهندگان درخواست کرد تا تنها بخش‌هایی از فرم را تکمیل کنند که شایستگی‌ها و کارکرد انطباقی را اندازه می‌گیرند، یا تنها بخش‌هایی را تکمیل کنند که مشکلات عاطفی-رفتاری را درجه‌بندی می‌کنند. با این حال، برای به‌دست‌آوردن تصویر کاملی از کارکرد کودک باید همه سؤالات توسط معلم تکمیل شود. سپس دانش‌آموزانی که در فرم گزارش معلم و معدل پیشرفت تحصیلی نمره پایین‌تر داشتند، در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند.

آزمون عملکرد تحصیلی نیز توسط دانش‌آموزان در بازه زمانی ۴۵-۳۰ دقیقه در کلاس اجرا و توسط محقق جمع‌آوری شد. گروه نمونه شامل ۳۰ نفر بود که در حین اجرای آزمایش با افت آزمودنی در پس‌آزمون در مجموع ۲۴ نفر تجزیه و تحلیل شدند (۱۲ نفر گروه آزمایش و ۱۲ نفر گروه گواه). گروه آزمایش، آموزش را توسط خود محقق در محیط مدرسه و بعد از اتمام کار مدرسه (ساعت ۱۴-۱۳) روزهای شنبه و دوشنبه (هفته‌ای دو جلسه) دریافت کردند. پس از اتمام دوره آموزش مهارت‌های آموزشی، اجتماعی و عاطفی همکارانه، پرسشنامه مشکلات عاطفی رفتاری و آزمون عملکرد تحصیلی به‌عنوان پس‌آزمون اجرا شد.

1. Child Behavior Checklist (CBCL)

2. Teacher's Report Form (TRF)

پس از سپری شدن سه ماه، برای بررسی میزان پایداری آموزش آزمون پیگیری صورت گرفت و بار دیگر پرسشنامه مشکلات عاطفی-رفتاری توسط معلم و آزمون عملکرد تحصیلی توسط دانش‌آموز تکمیل شد. گفتنی است شرایط اجرا براساس دستورالعمل آزمون‌ها در سه زمان پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری کاملاً یکسان بود. از جمله ملاحظات اخلاقی رعایت‌شده در پژوهش دریافت مجوز از اداره آموزش و پرورش برای هماهنگی با شئون اسلامی، فرهنگی و آموزشی، کسب رضایت آگاهانه و داوطلبانه از دانش‌آموزان، والدین و معلمان از طریق جمع‌آوری موافقت‌نامه‌های کتبی، رازداری و ایجاد اطمینان درباره حفظ محرمانه اطلاعات جمع‌آوری‌شده و استفاده نکردن از این اطلاعات در سایر روابط کاری، تلاش برای ایجاد جوی عاری از هرگونه اضطراب، کسالت و سایر مشکلات برای دانش‌آموزان، برقراری عدالت میان شرکت‌کنندگان و جلوگیری از هرگونه ارتباط با آزمودنی‌ها خارج از فضای آموزشی مدرسه، سعی بر اینکه تأثیرگذاری شخصیتی و ایجاد وابستگی در دانش‌آموزان به وجود نیاید، انجام فعالیت‌ها تنها در چارچوب پروتکل آموزش مهارت‌ها، استفاده از مشوق‌ها برای تشویق مشارکت شرکت‌کنندگان بود.

پروتکل آموزش یادگیری آموزشی، اجتماعی و هیجانی همکارانه (CASEL)

دستورالعمل برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی همکارانه براساس راهنمای کسل (۲۰۱۳) تنظیم شد. علاوه بر این از کتاب رشد مهارت‌های اجتماعی، رفتاری و هیجانی کودکان (کتی، ۱۳۹۳)، کتاب آموزش مهارت‌های زندگی (محمدخانی، نوری و موتابی، ۱۳۹۶)، کتاب ۱۰۱ روش برای آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان (شاپیرو، ۱۳۹۶)، کتاب مهارت‌های حل مسئله اجتماعی در کودکان (فریزر، جیمز و گالینسکی، ۱۳۹۴)، مجموعه کامل مهارت‌های زندگی (کلینکه، ۱۳۹۷) و سایر کتب مرتبط در این زمینه برای تدوین برنامه آموزشی استفاده شد. آموزش پروتکل مهارت‌های اجتماعی هیجانی همکارانه در ۱۲ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای به شرح زیر صورت گرفت.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش مهارت‌های آموزشی، اجتماعی و هیجانی همکارانه (CASEL)

| جلسات | توضیحات |
|--------------------|---|
| جلسه اول | معرفه و ایجاد ارتباط با اعضای گروه، معرفه و آشنایی با اهداف برنامه، گروه‌بندی و ارائه قوانین گروه توافق با شرکت‌کنندگان برای شرکت در جلسات |
| جلسات دوم و سوم | مهارت خودآگاهی: شناسایی احساسات خود، به‌دست آوردن درک دقیق و مثبت از خود، شناسایی نقاط قوت فردی، تجربه احساس خودکارآمدی (خودبودن یا ارزش است). انجام فعالیت‌های عملی و کاربرگ‌های مربوط به هر فعالیت |
| جلسات چهارم و پنجم | مهارت آگاهی اجتماعی: انسان‌ها احساسات مشابهی دارند (شناخت احساس مشابه خود و دیگران) شناخت و فهم احساسات و علائم احساسی دیگران، (چگونه همدلی‌ام را نشان دهم؟)، تعیین تکلیف |
| جلسات ششم و هفتم | مهارت‌های ارتباطی: آشنایی با نحوه صحبت کردن (تناسب حالت چهره و زبان بدن و رعایت نوبت در حرف‌زدن)، آشنایی با موانع و عوامل ایجاد ارتباط مؤثر، (حل تعارض‌ها و درخواست کمک)، داشتن اختلاف طبیعی است، آشنایی با روش‌های حل اختلاف‌نظر، انجام بازی و تعیین تکلیف |
| جلسات هشتم و نهم | مهارت تصمیم‌گیری مسئولانه: آشنایی با مهارت تصمیم‌گیری و انواع مختلف تصمیم‌گیری‌ها، آشنایی با مراحل تصمیم‌گیری مسئولانه و کاربرد آن در موقعیت‌های مختلف، انجام فعالیت‌های عملی و تعیین تکلیف |
| جلسات دهم و یازدهم | مهارت مدیریت خود: آشنایی با روش‌های شناخت و مدیریت احساسات، مدیریت احساسات (نزدبان یا پله ترس)، آشنایی دانش‌آموزان با گام‌هایی برای مواجهه با ترس و اضطراب، انجام بازی و کاربرگ‌های مربوط به هر فعالیت، تعیین تکلیف |
| جلسه دوازدهم | مرور و تمرین مهارت‌های آموخته‌شده از طریق انجام بازی نقش، قصه‌گویی و نمایش خلاق |

ابزار سنجش

سیاهه رفتاری کودکان^۱ (CBCL) نسخه معلم^۲ (TRF)

این پرسشنامه را آخباخ و رسکورا (۲۰۰۱) برای سنجش مشکلات رفتاری کودکان و نوجوانان ساخته‌اند. در این پژوهش برای اندازه‌گیری مشکلات عاطفی رفتاری از نظام سنجش مبتنی بر تجربه آخباخ فرم گزارش معلم استفاده شد. نسخه معلم را که برای سنین ۱۸-۱۱ ساله به کار می‌رود، معلم یا سایر کارکنان مدرسه مانند مشاوران، مدیر یا معاون، دستیار معلم و مربی ویژه که با عملکرد کودک در مدرسه آشناست تکمیل می‌کنند. در بخش اول این فرم که از ۱۲ سؤال تشکیل شده است، شایستگی‌ها، ناتوانی‌ها و بیماری‌های کودک سنجیده شد. همچنین عمده‌ترین نگرانی پاسخ‌دهنده در ارتباط با کودک و نظر او به بهترین ویژگی‌ها و خصوصیات کودک مدنظر قرار گرفت. بخش دوم این فرم ۱۱۳ سؤال دارد. از پاسخ‌دهنده خواسته شد مشکلات رفتاری، عاطفی و اجتماعی را با نمرات صفر = نادرست، ۱ = تاحدی یا گاهی درست و ۲ = کاملاً یا غالباً درست درجه‌بندی کند. با این حال، از پاسخ‌دهنده خواسته شد پایه و اساس درجه‌بندی‌هایش را وضعیت دانش‌آموز در طول دو ماه گذشته قرار دهد. دلیل انتخاب این دوره زمانی کوتاه، این واقعیت است که در بیشتر موارد لازم است معلمان، دانش‌آموزان را در فواصل زمانی نسبتاً کوتاه بسنجند و ممکن است در طول سال تحصیلی لازم باشد آن‌ها را به صورت دوره‌ای و در فواصل زمانی نسبتاً کوتاه بار دیگر بسنجند.

بر اساس تحلیل‌های آخباخ و رسکورا (۲۰۰۱) بر مقیاس‌های مبتنی بر تجربه هر فرم، آن‌ها به دو گروه کلی تقسیم شدند: یکی از این گروه‌بندی‌ها که درونی‌سازی نام دارد، سه مقیاس سندرم یا اضطراب/افسردگی، گوشه‌گیری/افسردگی و شکایات جسمانی را دربرمی‌گیرد. دلیل نام‌گذاری این گروه‌بندی این است که مشکلاتی را دربرمی‌گیرد که اساساً درون خود فرد قرار دارند. گروه‌بندی دوم که برونی‌سازی نامیده می‌شود، دو مقیاس نشانگان رفتار قانون‌شکنی و رفتار پرخاشگرانه را شامل می‌شود. دلیل نام‌گذاری این نشانگان این است که مشکلاتی را شامل می‌شود که اساساً مستلزم تعارض با دیگران و با انتظارات دیگران از کودک است.

خرده‌مقیاس اضطراب/افسردگی (سوالات ۵۰، ۷۱، ۳۰، ۳۵، ۳۲، ۱۱۲، ۳۱، ۴۵، ۱۴، ۵۲، ۲۹، ۹۱، ۳۳)، گوشه‌گیری/افسردگی (سوالات ۱۰۲، ۶۵، ۴۲، ۱۱۱، ۷۵، ۵، ۱۰۳، ۶۹)، شکایات بدنی (سوالات: ۵۶ ج، ۵۶ چ، ۵۶ ت، ۵۶ ب، ۵۶ الف، ۵۶ پ، ۵۶ ث، ۵۴، ۵۱، ۴۷)، مشکلات تفکر (سوالات ۴۶، ۱۰۰، ۴۰، ۹، ۵۸، ۷۰، ۶۶، ۸۴، ۸۳، ۷۶، ۸۵، ۱۸)، مشکلات توجه (سوالات: ۱۰، ۱۳، ۱، ۴۱، ۴، ۷۸، ۸، ۶۱، ۱۷)، رفتار قانون‌شکنانه (سوالات ۹۹، ۴۳، ۱۰۵، ۶۷، ۲۶، ۶۳، ۳۹، ۸۲، ۸۱، ۷۲، ۱۰، ۱۰۱، ۲، ۹۶، ۲۸)، رفتار پرخاشگرانه (سوالات ۸۹، ۱۹، ۱۶، ۱۰۴، ۳۷، ۲۲، ۲۳، ۲۱، ۸۶، ۶۸، ۵۷، ۸۷، ۳، ۹۷، ۹۵، ۹۴، ۲۰)، سایر مشکلات (سوالات ۱۱۰، ۵۳، ۹۳، ۲۴، ۷۷، ۸۰، ۸۸، ۵۵، ۱۰۷، ۱۰۸)، مشکلات اجتماعی (سوالات ۲۵، ۶۴، ۱۱، ۳۶، ۳۴، ۲۷، ۷۹، ۳۸، ۶۲،

1. Child Behavior Checklist (CBCL)

2. Teacher's Report Form (TRF)

۱۲، ۴۸) را پوشش می‌دهند.

به‌منظور بررسی اعتبار فرم گزارش معلم از روش‌های همسانی درونی، بازآزمایی و توافق میان پاسخ‌دهندگان استفاده شد. آخنیخ (۱۹۹۱) با کاربرد آلفای کرونباخ ۰/۹۶ و ۰/۴۶ و با همبستگی با دو مقیاس درجه‌بندی کانرز^۱ (CBRS) (۱۹۹۰) و سیاهه تجدیدنظرشده مشکل رفتاری کوای-پیترسون^۲ (Q-PRBPC) اعتبار ۰/۵۲ و ۰/۸۸ را گزارش کرده است (کوای و پیترسون، ۱۹۸۳). این ابزار به بیش از هفتاد زبان ترجمه شده و در بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده روی رفتار کودکان در اروپا، آمریکا و آسیا به کار رفته است. اسلوبودسکایا (۱۹۹۹) نیز آن را برای ارزیابی مهارت‌ها و مشکلات رفتاری ۲۵۶ دختر و پسر ۱۳ تا ۱۷ ساله از نظرگاه پدر و مادر، معلم و خود کودکان در روسیه به کار بردند و پایایی ۰/۹۴-۰/۳۰ را گزارش کردند (اسلوبودسکایا، ۱۹۹۹). این سیاهه رفتاری در سال ۱۳۸۴ توسط سازمان آموزش و پرورش کودکان استثنایی ایران، به کوشش مینایی (۱۳۸۵) هنجاریابی شده است. ضریب همسانی درونی برای خرده‌مقیاس مشکلات عاطفی ۰/۷۷، مشکلات اضطرابی ۰/۸۲، مشکلات نافرمانی مقابله‌ای ۰/۸۲، مشکلات بی‌فعالی ۰/۷۲، مشکلات جسمانی شکل ۰/۸۳ و مشکلات سلوک ۰/۷۲ گزارش شده است. در پژوهش مینایی مقدار آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۹۳ به‌دست آمده است (مینایی، ۱۳۸۵).

در پژوهش حاضر پایایی ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ برای مشکلات درونی‌سازی، ۰/۸۲ و مشکلات برونی‌سازی ۰/۸۴ و روایی ابزار برای مشکلات درونی‌سازی نیز ۰/۷۱ و مشکلات برونی‌سازی ۰/۷۵ گزارش شد. بیشترین و کمترین نمره در مقیاس مشکلات رفتاری برونی‌سازی در پیش‌آزمون ۱۱۲ و ۶۳ و در مقیاس مشکلات رفتاری درونی‌سازی ۱۱۲ و ۶۳، در پس‌آزمون ۴۵ و ۱۵، ۳۵ و ۱۳ و در پیگیری ۶۳ و ۴۱ و ۶۵ و ۴۱ بود. در آزمون عملکرد تحصیلی نیز بیشترین و کمترین نمره در پیش‌آزمون ۵۳ و ۳۲، پس‌آزمون ۴۵ و ۶۱ و پیگیری ۴۵ و ۶۰ بود.

آزمون عملکرد تحصیلی^۵ (APT)

آزمون مذکور ۲۰ سؤال در سه درس ریاضی، فارسی و علوم دارد و به‌وسیله محقق از کارگروه‌های آموزش و پرورش منطقه تهیه شد. برای محاسبه شاخص نسبت روایی محتوایی^۳ (CVR) از نظرات کارشناسان متخصص در زمینه محتوای آزمون موردنظر استفاده شد. همچنین با توضیح اهداف آزمون و ارائه تعاریف عملیاتی مربوط به محتوای سؤالات به آن‌ها خواسته شد هر یک از سؤالات را براساس طیف سه‌بخشی لیکرت «گویه ضروری است»، «گویه مفید است، ولی ضروری نیست» و «گویه ضرورتی ندارد» طبقه‌بندی کنند. برای بررسی روایی محتوا از شاخص روایی محتوایی^۴ (CVI) استفاده شد. بدین‌صورت که متخصصان

1. Conners Comprehensive Behavior Rating Scales (CBRS)
2. Quay- Peterson Revised Behavior Problem Checklist (Q-PRBPC)
3. Content Validity Ratio (CVR)
4. Content Validity Index (CVI)
5. Academic Performance Test (APT)

«مربوط بودن»، «واضح بودن» و «ساده بودن» هر گویه را براساس یک طیف لیکرتی چهارقسمتی مشخص کردند.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش ابتدا از روش آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA) استفاده شد و در صورت معناداری برای هر کدام از مؤلفه‌ها از تحلیل‌های کوواریانس یک‌راهه (ANCOVA) استفاده شد. برای استفاده از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری ابتدا سه مفروضه اساسی این روش آماری، یعنی همسانی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس، تجانس واریانس‌ها و همگنی ضرایب رگرسیون بررسی شد.

یافته‌ها

الف) توصیف جمعیت‌شناختی نمونه

نمونه‌های پژوهش حاضر به تعداد ۲۴ نفر از دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهرستان پیشوا در یک گروه آزمایش و یک گروه گواه - هر گروه شامل ۱۲ نفر - قرار گرفتن و طی سه مرحله پیش‌آزمون - پس‌آزمون - پیگیری آزموده شدند. جدول ۲ میانگین انحراف معیار شرکت‌کنندگان را در مرحله پیش‌آزمون - پس‌آزمون - پیگیری نشان می‌دهد.

ب) توصیف شاخص‌ها

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار شرکت‌کنندگان در متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون - پس‌آزمون - پیگیری

| متغیر | پیش‌آزمون | | پس‌آزمون | | پیگیری | |
|-----------------------|-----------|---------|--------------|--------|---------|--------------|
| | گروه | میانگین | انحراف معیار | گروه | میانگین | انحراف معیار |
| مشکلات عاطفی - رفتاری | آزمایش | ۷۷ | ۱۴/۰۷ | آزمایش | ۲۸ | ۱۰/۴۶ |
| | گواه | ۸۴/۱۶ | ۸/۴۰ | گواه | ۸۴/۱۶ | ۸/۴۰ |
| مشکلات عاطفی - رفتاری | آزمایش | ۹۱/۹۱ | ۱۶/۵۹ | آزمایش | ۲۴/۷۵ | ۶/۱۵ |
| | گواه | ۸۸/۵۸ | ۸/۶۹ | گواه | ۸۸/۵۸ | ۸/۶۹ |
| عملکرد تحصیلی | آزمایش | ۴۳/۰۸ | ۷/۱۶ | آزمایش | ۵۲/۶۶ | ۴/۳۵ |
| | گواه | ۴۳/۴۱ | ۵/۵۰ | گواه | ۴۳/۴۱ | ۵/۳۳ |

تحلیل استنباطی پژوهش

برای استفاده از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری ابتدا سه مفروضه اساسی این روش آماری، یعنی همسانی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس، تجانس واریانس‌ها و همگنی ضرایب رگرسیون بررسی شد.

الف) مفروضه همسانی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس

یکی از مفروضه‌های آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری، بررسی همسانی ماتریس‌های کوواریانس بودند که بدین منظور از آزمون ام‌باکس استفاده شد که نتیجه آن در جدول ۳ آمده است:

ج) آزمون نرمال شاخص‌ها

جدول ۳. نتیجه آزمون همسانی ماتریس کوواریانس‌ها (ام‌باکس)

| آزمون ام‌باکس | مقدار F | درجه آزادی ۱ | درجه آزادی ۲ | سطح معناداری |
|---------------|---------|--------------|--------------|--------------|
| ۱۲/۱۰ | ۱/۷۱ | ۶ | ۳۵/۰۷ | ۰/۱۱ |

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده شد، میزان معناداری آزمون ام‌باکس برابر ۰/۱۱ است که چون این مقدار از ۰/۰۵ بیشتر بود، مشخص شد ماتریس‌های واریانس-کوواریانس همگن هستند.

ب) مفروضه تجانس واریانس‌ها

یکی دیگر از مفروضه‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیری، همگنی واریانس‌ها بود که بدین‌منظور از آزمون لوین بهره برده شد که در جدول ۴ نتایج آن ارائه شده است.

جدول ۴. آزمون F لوین برای بررسی مفروضه یکسانی واریانس‌های خطا

| متغیرها | شاخص‌های آماری | | |
|--------------------------|----------------|--------------|------|
| | درجه آزادی ۱ | درجه آزادی ۲ | F |
| مشکلات رفتاری درونی‌سازی | ۱ | ۲۲ | ۰/۱۳ |
| مشکلات رفتاری برون‌سازی | ۱ | ۲۲ | ۱/۸۳ |
| عملکرد تحصیلی | ۱ | ۲۲ | ۰/۱۹ |

در جدول ۴ نتیجه آزمون لوین برای بررسی مفروضه همگنی واریانس‌های خطا آورده شد. براساس نتایج مندرج، مفروضه همگنی واریانس‌ها در متغیر مشکلات عاطفی-رفتاری (درونی و برون‌سازی‌شده) و عملکرد تحصیلی با سطح معناداری $P > 0/05$ تأیید شد.

ج) شیب رگرسیون

پیش‌فرض بررسی‌شده بعدی که برای بررسی خطای واریانس گروه‌ها انجام شد، شیب رگرسیون بود که در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. آزمون واریانس برای بررسی شیب رگرسیون در متغیر مشکلات عاطفی-رفتاری درونی و برونی‌سازی‌شده و عملکرد تحصیلی

| منبع تغییرات | متغیر | مجموع مجزورات | درجه آزادی | F | سطح معناداری |
|--------------|------------------------------------|---------------|------------|--------|--------------|
| گروه | مشکلات عاطفی-رفتاری درونی‌سازی‌شده | ۸۰۸۰/۵۳ | ۱ | ۱۰۷/۰۷ | ۰/۳۵ |
| | مشکلات عاطفی-رفتاری برونی‌سازی‌شده | ۱۴۸۹/۳۱ | ۱ | ۱۴۲/۹۶ | ۰/۵۱ |
| پیش‌آزمون | عملکرد تحصیلی | ۳۶۲۱/۹۸ | ۱ | ۶/۸۴ | ۰/۲ |

مندرجات جدول ۵ نشان می‌دهد خطای واریانس گروه‌های مورد مطالعه برابر است. همچنین شیب رگرسیون گروه‌های آزمایش و گواه همگن بود. با توجه به اینکه مهم‌ترین پیش‌فرض‌های استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس رعایت شده بود، پس این آزمون اجرا شد.

د) آزمون فرضیه‌ها

برای بررسی اثر مداخله‌های آزمایشی، تحلیل کوواریانس چندراهه (MANCOVA) و تحلیل کوواریانس یک‌راهه (ANOVA) روی نمره‌های پس‌آزمون گروه‌ها، با کنترل پیش‌آزمون‌های متغیرهای وابسته پژوهش، متغیر مشکلات عاطفی-رفتاری (درونی‌سازی‌شده و برونی‌سازی‌شده) و عملکرد تحصیلی انجام شد. در این بخش به بررسی نتایج تحلیل فرضیه‌ها پرداخته می‌شود.

جدول ۶ نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری را روی نمره‌های پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون متغیرهای مشکلات عاطفی-رفتاری درونی‌سازی‌شده و برونی‌سازی‌شده و عملکرد تحصیلی نشان می‌دهد.

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مقایسه نمره‌های پس‌آزمون متغیرهای مشکلات عاطفی رفتاری درونی و برونی‌سازی‌شده و عملکرد تحصیلی گروه آزمایش و گواه

| اثر | آزمون | ارزش | نسبت F | df فرضیه | df خطا | سطح معناداری (p) | اندازه اثر |
|---------|---------------------------------|-------|--------|----------|--------|------------------|------------|
| گروه‌ها | اثر پیلای ^۱ | ۱/۲۱ | ۱۰/۳۷ | ۶ | ۴۰ | ۰/۰۰۱ | ۰/۶۰ |
| | لمبدای ویلکز ^۲ | ۰/۰۲ | ۳۶/۶۰ | ۶ | ۳۸ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۵ |
| | اثر هتلینگ ^۳ | ۳۲/۹۶ | ۱۰۱/۹۰ | ۶ | ۳۶ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۴ |
| | بزرگ‌ترین ریشه روی ^۴ | ۳۲/۶۴ | ۲۲۴/۴۳ | ۳ | ۲۰ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۷ |

1. pillai's trace
2. wilks' lambda
3. hoteling's trace
4. roy's largest root

مندرجات جدول ۶ نشان می‌دهد بین گروه آزمایشی و گروه گواه از لحاظ حداقل یکی از متغیرهای وابسته مشکلات عاطفی-رفتاری (درونی‌سازی شده و برونی‌سازی شده) و عملکرد تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. جدول ۷ نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه را روی نمره‌های پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون متغیرهای وابسته پژوهش نشان می‌دهد.

جدول ۷. نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه برای مقایسه نمره‌های پس‌آزمون متغیرهای مشکلات عاطفی-رفتاری درونی‌سازی و برونی‌سازی شده و عملکرد تحصیلی گروه آزمایش و گواه

| متغیر وابسته | مجموع مجذورات | Df | میانگین مجذورات | F | سطح معناداری | اندازه اثر |
|------------------------------------|---------------|----|-----------------|--------|--------------|------------|
| مشکلات عاطفی-رفتاری درونی‌سازی شده | ۱۹۰۴۲/۴۰ | ۲ | ۹۵۲۱/۲۰ | ۱۰۷/۰۷ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۱ |
| مشکلات عاطفی-رفتاری برونی‌سازی شده | ۲۳۹۳۷/۲۶ | ۲ | ۱۱۹۶۸/۶۳ | ۱۴۲/۹۶ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۳ |
| عملکرد تحصیلی | ۴۰۸/۴۳ | ۲ | ۲۰۴/۲۱ | ۶/۸۴ | ۰/۰۰۵ | ۰/۳۹ |

نتایج مندرج در جدول ۷ نشان می‌دهد تحلیل کوواریانس یک‌راهه برای مشکلات عاطفی رفتاری درونی‌سازی شده ($F=107/07$ و $P=0/001$) معنادار است. با توجه به نتایج مندرج در جدول ۲ میانگین پس‌آزمون نمره متغیر مشکلات عاطفی-رفتاری درونی‌سازی شده در گروه آزمایشی ۲۸ و گروه گواه ۸۴/۱۶ است که نشان می‌دهد با کنترل پیش‌آزمون، مشکلات عاطفی-رفتاری درونی‌سازی شده گروه آزمایشی در پس‌آزمون با گروه گواه تفاوت معناداری دارد؛ بنابراین فرضیه اول پژوهش مبنی بر تأثیر آموزش مهارت‌های آموزشی، اجتماعی و هیجانی همکارانه بر مشکلات عاطفی-رفتاری درونی‌سازی شده دانش‌آموزان ابتدایی تأیید شد.

نتایج مندرج در جدول ۷ نشان می‌دهد تحلیل کوواریانس یک‌راهه برای مشکلات عاطفی-رفتاری برونی‌سازی شده ($F=142/96$ و $P=0/001$) معنادار است. با توجه به نتایج مندرج در جدول ۲ میانگین پس‌آزمون نمره کل مشکلات عاطفی-رفتاری برونی‌سازی شده در گروه آزمایشی ۲۴/۷۵ و گروه گواه ۸۸/۵۸ است که نشان می‌دهد با کنترل پیش‌آزمون، مشکلات عاطفی-رفتاری برونی‌سازی شده گروه آزمایشی در پس‌آزمون با گروه گواه تفاوت معناداری دارد؛ بنابراین، فرضیه دوم پژوهش مبنی بر تأثیر آموزش مهارت‌های آموزشی، اجتماعی و هیجانی همکارانه بر مشکلات عاطفی رفتاری برونی‌سازی شده دانش‌آموزان ابتدایی تأیید شد. همچنین تحلیل کوواریانس یک‌راهه برای عملکرد تحصیلی ($F=6/84$ و $P=0/005$) معنادار بود. با توجه به نتایج مندرج در جدول ۲، میانگین پس‌آزمون نمره عملکرد تحصیلی در گروه آزمایشی ۵۲/۶۶ و گروه گواه ۴۳/۴۱ است که نشان می‌دهد با کنترل پیش‌آزمون، عملکرد تحصیلی گروه آزمایشی در پس‌آزمون با گروه گواه تفاوت معنی‌داری دارد؛ بنابراین فرضیه ۳ پژوهش مبنی بر تأثیر آموزش مهارت‌های آموزشی، اجتماعی و هیجانی همکارانه بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی تأیید شد.

پس از سپری شدن ۳ ماه، برای بررسی میزان پایداری آموزش آزمون پیگیری به عمل آمد. جدول ۸ نتایج

تحلیل کوواریانس چندمتغیری را روی نمره‌های پیگیری با کنترل پیش‌آزمون‌های متغیرهای مشکلات عاطفی-رفتاری (درونی و برونی‌سازی شده) و عملکرد تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول ۸. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مقایسه نمره‌های پیگیری متغیرهای مشکلات عاطفی-رفتاری درونی و برونی‌سازی شده و عملکرد تحصیلی گروه‌های آزمایش و گواه

| اثر | آزمون | ارزش | نسبت F | df فرضیه | df خطا | سطح معنی‌داری (p) | اندازه اثر |
|---------|--------------------|-------|--------|----------|--------|-------------------|------------|
| | اثر پیلابی | ۱/۴۱ | ۱۶/۳۰ | ۶ | ۴۰ | ۰/۰۰۱ | ۰/۷۱ |
| گروه‌ها | لمبدای ویلکز | -۰/۰۳ | ۲۹/۳۹ | ۶ | ۳۸ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۲ |
| | اثر هتلینگ | ۱۶/۴۷ | ۴۹/۴۳ | ۶ | ۳۶ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۹ |
| | بزرگ‌ترین ریشه روی | ۱۵/۵۵ | ۱۰۳/۷۴ | ۳ | ۲۰ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۴ |

مندرجات جدول ۸ نشان می‌دهد در آزمون پیگیری بین گروه‌های آزمایشی و گروه گواه از لحاظ حداقل یکی از متغیرهای وابسته مشکلات عاطفی-رفتاری درونی و برونی‌سازی شده و عملکرد تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. جدول ۹ نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه را روی نمره‌های پیگیری با کنترل پیش‌آزمون متغیرهای وابسته پژوهش نشان می‌دهد.

جدول ۹. نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه برای مقایسه نمره‌های پیگیری متغیرهای مشکلات عاطفی-رفتاری درونی و برونی‌سازی شده و عملکرد تحصیلی گروه‌های آزمایش و گواه

| متغیر وابسته | مجموع مجذورات | Df | میانگین مجذورات | F | سطح معناداری | اندازه اثر |
|------------------------------|---------------|----|-----------------|--------|--------------|------------|
| مشکلات رفتاری درونی‌سازی شده | ۴۵۴۸/۵۹ | ۲ | ۲۲۷۴/۲۹ | ۶۱/۹۹ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۵ |
| مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده | ۵۱۳۰/۳۱ | ۲ | ۲۶۶۵/۱۵ | ۱۰۹/۸۹ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۱ |
| عملکرد تحصیلی | ۴۲۰/۷۰ | ۲ | ۲۱۰/۳۵ | ۶/۵۶ | ۰/۰۰۱ | ۰/۳۸ |

نتایج مندرج در جدول ۹ نشان می‌دهد تحلیل کوواریانس یک‌راهه برای مشکلات عاطفی رفتاری درونی‌سازی شده ($F=۶۱/۹۹$ و $P=۰/۰۰۱$)، مشکلات عاطفی رفتاری برونی‌سازی شده ($F=۱۰۹/۸۹$ و $P=۰/۰۰۱$) و عملکرد تحصیلی ($F=۶/۵۶$ و $P=۰/۰۰۱$) معنادار است. همچنین در مرحله پیگیری میانگین گروه آزمایش در مشکلات عاطفی-رفتاری درونی‌سازی شده $۵۰/۹۱$ و گروه گواه $۷۸/۵۰$ است. در مشکلات برونی‌سازی شده نیز میانگین گروه پیگیری $۵۱/۶۶$ و گروه گواه $۷۸/۸۳$ بود. میانگین عملکرد تحصیلی گروه آزمایشی $۵۳/۱۶$ و گروه گواه $۴۳/۵۸$ بود.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تعیین تأثیر یادگیری مهارت‌های آموزشی، اجتماعی و هیجانی همکارانه بر مشکلات

عاطفی-رفتاری درونی و برونی‌سازی شده و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی انجام شد. نتایج نشان می‌دهد آموزش یادگیری مهارت‌های آموزشی، اجتماعی و هیجانی همکارانه بر مشکلات عاطفی-رفتاری درونی‌سازی شده تأثیر مثبت دارد که بر این اساس فرضیه اول پژوهش تأیید شده است.

این یافته با نتایج پژوهش‌های زیر همسویی دارد: سالورا و همکاران (۲۰۱۹) مبنی بر رابطه مشکلات درونی‌سازی شده با مهارت‌های اجتماعی، هاکلبرگ، کلس، اودن و همستر (۲۰۱۹) با هدف بررسی رابطه مشکلات رفتاری و شایستگی اجتماعی، برکت، بایلی، هافمن، سایمونز (۲۰۱۹) با هدف آموزش مهارت‌های عاطفی پیشرفته‌تر و بهبود وضعیت کلاس درس و عملکرد تحصیلی، میهیکا و همکاران (۲۰۱۶) با بیان رابطه مثبت تنظیم احساسات و مشکلات رفتاری. کودکان دارای مشکلات اولیه اجتماعی، چه به دلیل اضطراب اجتماعی، کناره‌گیری از اجتماع یا قرارنگرفتن در معرض موقعیت‌های اجتماعی ممکن است در تشخیص صحیح و درک سرنخ‌های هیجانی با مشکل روبه‌رو شوند. با گذشت زمان، این نقصان درک احساسات سبب تشدید ضعف‌های اجتماعی، افزایش فراوانی و شدت هیجان منفی و در نهایت مشکلات روان‌شناختی درونی‌سازی شده منجر می‌شود. گارسیا، ماراندی و میکامی (۲۰۱۹) دریافتند، کودکانی که علائم خفیف تا شدید افسردگی را در کلاس‌های دوم و سوم نشان می‌دهند، شش برابر بیشتر از کودکانی که علائم ندارند، دچار نقص مهارت مانند مشکلات در مهارت‌های اجتماعی یا تحصیلی هستند.

برنامه یادگیری مهارت‌های آموزشی، اجتماعی و هیجانی همکارانه بر مهارت‌هایی تأکید می‌کند که می‌تواند به مشکلات درونی مانند اضطراب و افسردگی بپردازد. محتوای دروس بر مهارت‌هایی از قبیل شناخت و درک احساسات خود و دیگران، فعال‌سازی رفتاری، مدیریت استرس و عصبانیت و درگیری و مقابله با هیجان‌ها، درک دیدگاه دیگران (برای مثال همدلی) و حل مسئله، اصلاح مجدد شناختی، شناسایی تعلقات شخصی و تعیین هدف تمرکز دارد. هر بخش آموزش شامل یک بخش سخن با مربی، فعالیت تمرکز مبتنی بر ذهن‌آگاهی اختیاری، ادبیات کودکان برای تقویت یادگیری و پیشنهادهای مربوط به گنجاندن مطالب درسی و تمرین مهارت در طول روز است. همچنین این برنامه در صورت استفاده از روش آموزش گام به گام و متوالی، استفاده از اشکال فعال یادگیری، زمان کافی بر پیشرفت مهارت و داشتن اهداف یادگیری صریح به احتمال زیاد مؤثرتر خواهد بود (دورلاک و همکاران، ۲۰۱۱). آموزش این مهارت سبب می‌شود افراد خودآگاهی بیشتری داشته باشند و قوت‌ها و ضعف‌های خود را بشناسند و برای اصلاح ضعف‌ها و تقویت قدرت خود عمل کنند. ایجاد آگاهی از قوت‌ها و ضعف‌ها به فرد کمک می‌کند تا با مشکلات بهتر مواجه شود و در نتیجه اضطراب خود را کاهش دهد.

همچنین نتایج نشان می‌دهد آموزش یادگیری مهارت‌های آموزشی، اجتماعی و هیجانی همکارانه بر مشکلات عاطفی-رفتاری برونی‌سازی شده تأثیر مثبتی دارد (فرضیه دوم). این یافته با نتایج تحقیقات زیر همسویی دارد: کیمیایی، رفتار و سلطانی فر (۱۳۹۰) مبتنی بر آموزش هوش هیجانی و اثربخشی آن بر کاهش پرخاشگری نوجوانان پرخاشجوی، میهیکا و همکاران (۲۰۱۶) با هدف ارتقای شایستگی‌های اجتماعی و عاطفی کودکان و کاهش احتمال بروز مشکلات رفتاری و روابط منفی با همسالان و معلمان، حصار سرخی،

طبیعی، اصغری نکاح و باقری (۱۳۹۵) مبتنی بر تأثیر آموزش شایستگی هیجانی بر افزایش دانش هیجانی، تنظیم هیجانی و کاهش پرخاشگری کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست.

با توجه به اینکه در مشکلات برونی‌سازی شده احساسات تحت کنترل نیستند و دانش‌آموز نمی‌تواند با آن‌ها مقابله کند، این مشکلات را به‌صورت پرخاشگری کلامی و بدنی یا اعمال بزهکارانه، قانون‌شکنی، مزاحمت، نافرمانی، رفتار تکانشی، سوء‌مصرف مواد به سمت بیرون هدایت می‌کند؛ بنابراین در برنامه آموزشی ما این مشکلات، با آموزش مهارت خودآگاهی، مدیریت خود و مهارت مقابله با هیجان‌ها و همدلی کاهش یافت. با توجه به تعاریف مشکلات رفتاری در کودکان می‌توان دریافت کودکانی که رفتارهای پرخاشگرانه و آزاردهنده دارند و در برقراری ارتباط با همسالان دچار مشکل هستند، مهارت‌های اجتماعی لازم را ندارند (هان، لی و سو، ۲۰۱۷). اگر کودکان از صلاحیت‌های اجتماعی و عاطفی لازم برای کمک به دیگران، رعایت نوبت و به اشتراک گذاشتن و همچنین توانایی جلوگیری از پرخاشگری فیزیکی هنگام ناراحتی برخوردار باشند، به احتمال زیاد رابطه‌ای مثبت با سایر بچه‌ها و معلمان خود در کلاس‌های درس دارند (کولاهان، فنتوزو، مندیز و مک‌درموت^۱، ۲۰۰۰ به نقل از میهیکا و همکاران، ۲۰۱۶)؛ بنابراین در برنامه یادگیری اجتماعی - عاطفی آموزش دانش، نگرش و مهارت‌های لازم برای درک و مدیریت احساسات، تنظیم و دستیابی به اهداف مثبت، نشان‌دادن احساس به دیگران و همدلی با آنان، برقراری و حفظ روابط مثبت و تصمیم‌گیری مسئولانه در کاهش مشکلات برونی‌سازی شده مؤثر بوده است.

نتایج نشان می‌دهد آموزش یادگیری مهارت‌های آموزشی، اجتماعی و هیجانی همکارانه بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبتی دارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش فریس‌آبادی، خسروی و صباحی (۱۳۹۴) درباره اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بین‌فردی و حل مسئله اجتماعی بر بهبود سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی همسویی دارد. همچنین می‌توان به پژوهش مک‌کورمیک و همکاران (۲۰۱۵) با هدف بررسی نقش برنامه یادگیری آموزشی، اجتماعی و هیجانی در افزایش رشد سلامت دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی و پژوهش دیویس، سولبرگ، بکا و گور (۲۰۱۴) با هدف استفاده از مهارت‌های یادگیری اجتماعی عاطفی برای پیش‌بینی موفقیت تحصیلی آینده و پیشرفت به سمت فارغ‌التحصیلی اشاره کرد. اسمیت و لاو (۲۰۱۳) نیز پژوهشی با هدف آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی برای کاهش رفتارهای مشکل‌ساز و افزایش پیشرفت تحصیلی انجام دادند. تحقیق میهیکا و همکاران (۲۰۱۶) با هدف تأثیر ارتقای مهارت‌های اجتماعی - عاطفی کودکان در مهدکودک بر عملکرد تحصیلی و رفتاری آن‌ها در پیش‌دبستان و پژوهش گوستاوسن (۲۰۱۷) با هدف بررسی رابطه طولی بین مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی، با نتایج این پژوهش همسویی دارد.

به‌طور کلی، کودکانی که بیشتر به وظایف توجه دارند، رفتارهای تکانشی را مهار می‌کنند و ارتباط مناسب با بزرگسالان و همسالان دارند، بیشتر از فرصت‌های یادگیری در کلاس بهره می‌گیرند؛ بنابراین راحت‌تر بر

1. Coolahan, Fantuzzo, Mendez & McDermott

مفاهیم خواندن و ریاضیات تسلط پیدا می‌کنند. شواهد زیادی وجود دارد که نشان می‌دهد ویژگی‌های رفتار اجتماعی کودکان در سازگاری با مدرسه و عملکرد تحصیلی‌شان نقش دارد. معلمان گزارش می‌کنند کودکان با سطوح مختلفی از مهارت‌های اجتماعی وارد مدرسه می‌شوند که این مهارت‌ها نقش حساس و بحرانی در موفقیت‌های اولیه آن‌ها دارد. کودکانی که با رفتار اجتماعی و ضعیف وارد مدرسه می‌شوند، با مشکلاتی مانند طرد هم‌تاهای، مشکلات رفتاری و سطح پایین موفقیت تحصیلی روبه‌رو می‌شوند (جافی، استریت و ادگرز، ۲۰۱۲). همچنین بین قابلیت‌های اجتماعی کودک مانند رفتارهای جامعه‌پسند، ارتباط با همسالان و رفتار متناسب در کلاس درس و موفقیت و انطباق و عملکرد بهتر با مدرسه روابط معناداری وجود دارد (مک‌کلی‌لند، موریسون و هولمز، ۲۰۰۰).

بنابراین تقویت این قابلیت‌ها بر عملکرد تحصیلی تأثیرگذار است. محققان بیان می‌کنند حمایت‌های بین فردی، تحصیلی و محیطی در برنامه‌های اجتماعی عاطفی همکارانه سبب عملکرد تحصیلی بهتر، ایجاد یادگیری مشارکتی و محیط‌های امن و برنامه‌ریزی شده، تشویق و تقویت مثبت کلاسی، بهبود روابط معلم و دانش‌آموز و ایجاد تعهد و پیوند با مدرسه می‌شود (زینس، ویزنبرگ، وانگ و ولبرگ، ۲۰۰۴).

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به محدودیت‌های زمانی موجود در کلاس درس، فشار بودجه‌بندی و حجم بالای دروس، اطلاع اندک برخی معلمان از نیازهای نسل جوان و تأکید افراطی بر آموزش در چارچوب کتاب درسی، الزام‌نداشتن به اجرای مهارت‌های اجتماعی هیجانی و حل مسئله اجتماعی از سوی نهاد آموزش و پرورش، برخلاف اثربخشی برنامه و نبود انگیزه کافی در معلمان ابتدایی برای اجرای کامل برنامه و گنجاندن آن در برنامه هفتگی کلاس اشاره کرد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بعدی به بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های آموزشی، اجتماعی و هیجانی همکارانه به معلمان ابتدایی و والدین و بررسی تأثیر آن در انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان، آموزش مهارت اجتماعی عاطفی همکارانه در جامعه دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه بپردازند.

در سطح کاربردی نیز توصیه می‌شود، یادگیری مهارت‌های آموزشی، اجتماعی و هیجانی همکارانه به‌عنوان بخشی از ساعات کلاسی یا یک ماده درسی در برنامه درسی مدارس گنجانده شود. شناسایی دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری - عاطفی و آموزش مهارت‌های آموزشی، اجتماعی و هیجانی همکارانه به‌عنوان برنامه درمانی، برگزاری کارگاه‌های آموزشی و تداوم آموزش‌ها در پایه‌های بعدی و ارائه روش‌های آموزشی و کاربرگ در حوزه آموزش این مهارت‌ها به دانش‌آموزان با هدف پیشگیری نیز به بهبود و پیشرفت تحصیلی آن‌ها کمک می‌کند؛ چراکه نتیجه پژوهش حاضر تأیید کرد آموزش مهارت‌هایی مانند خودآگاهی، مدیریت خود، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی، همدلی و تصمیم‌گیری مسئولانه به افراد کمک می‌کند مثبت عمل کنند، خودشان و جامعه را از آسیب‌های روانی - اجتماعی حفظ کنند و سطح بهداشت خویش و جامعه را ارتقا بخشند. این مهارت‌ها عامل محافظتی در برابر رفتارهای ریسک‌پذیری مانند مصرف مواد مخدر، الکل و خشونت است و به افراد کمک می‌کند با موفقیت بیشتری به فرصت‌های آموزشی دست یابند، از مهارت و دانش علمی استفاده کنند، احساسات خود را مدیریت کرده و روابط سالم ایجاد کنند. همچنین

توصیه می‌شود آموزش و پرورش به برگزاری دوره‌های ضمن خدمت یا تعیین سرگروه‌هایی از میان معلمان مدارس با عنوان «سفیران آموزش مهارت اجتماعی عاطفی همکارانه» برای آموزش به سایر معلمان و کادر مدارس اهتمام ورزد.

منابع

- حصارسرخ، ر.، طیبی، ز.، و اصغری نکاح، س. م.، و باقری، ن. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش شایستگی هیجانی بر افزایش دانش هیجانی، تنظیم هیجانی و کاهش پرخاشگری کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست. *مجله روان‌شناسی بالینی*. ۳۷-۴۸، (۳۱).
- شاپیرو، ل. (۱۳۹۶). ۱۰۱ روش برای آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان. ترجمه اعظم فاضلی. تهران: ارجمند.
- غباری بناب، ب.، متولی‌پور، ع.، حکیمی‌راد، ا.، و حبیبی عسگرآبادی، م. (۱۳۸۸). رابطه اضطراب و افسردگی با میزان معنویت در دانشجویان دانشگاه تهران. *روان‌شناسی کاربردی*. ۱۱۰-۱۲۳، (۲)۳.
- فریزر، د. م.، جیمز، ک. ن.، و گالینسکی، م. ج. (۱۳۹۴). مهارت‌های حل مسئله اجتماعی در کودکان. ترجمه امید شکری و پیمان رحیمی‌نژاد. تهران: روان‌شناسی و هنر.
- فریس‌آبادی، ل.، خسروی، م.، و صباحی، پ. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بین فردی و حل مسئله اجتماعی بر بهبود رفتار سازگارانه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر با کم‌توانی ذهنی. *روان‌شناسی افراد استثنایی*. ۱۰۲-۱۲۱، (۱۸)۵.
- کتی، م. (۱۳۹۳). رشد مهارت‌های اجتماعی و رفتاری و هیجانی کودکان. ترجمه مژگان حیاتی. تهران: دانژه.
- کلینکه، ک. (۱۳۹۷). مجموعه کامل مهارت‌های زندگی. ترجمه شهرام محمدخانی. تهران: رسانه تخصصی.
- کیمیایی، س. ع.، رفتار، م.، و سلطانی‌فر، ع. (۱۳۹۰). آموزش هوش هیجانی و اثربخشی آن بر کاهش پرخاشگری نوجوانان پرخاشجوی. *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*. ۱۵۳-۱۶۶، (۱)۱.
- محمدخانی، ش.، نوری، ر.، و موتابی، ف. (۱۳۹۶). مهارت‌های زندگی (مهارت‌های رفتاری-ویژه دانش‌آموزان). تهران: طلوع دانش.
- مینایی، ا. (۱۳۸۵). انطباق و هنجاریابی سیاهه رفتاری کودک آخنباخ، پرسشنامه خودسنجی و فرم گزارش معلم. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*. ۵۲۹-۵۵۸، (۱)۶.

References

- Achenbach, T.M. (1991). Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF Profiles. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *ASEBA school age forms profiles*. Burlington: University of Vermont, research center for children, youth & families.
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). Ruler: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Journal of Educational Psychologist*. 54(3), 144-161.
- Berking, M., & Wupperman, P. (2012). Emotion regulation and mental health: Recent findings, current challenges, and future directions. *Current Opinion in Psychiatry*. 25(2), 128-134.
- Brown I., & Percy, M. (2007). *A comprehensive guide to intellectual and*

- developmental*. London: Brookes Publishing Company.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717-735.
- Brøndbo, P. H., Mathiassen, B., Martinussen, M., Heiervang, E., Eriksen, M., Moe, T. F., & Kvernmo, S. (2011). The strengths and difficulties questionnaire as a screening instrument for Norwegian child and adolescent mental health services, application of UK scoring algorithms. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 5(1), 1-10.
- Corredor, G. A., Ana J. A., Miriam R. L., & Alicia B. N. (2017). Longitudinal study of the effects of social competence on behavioral problems. *Sustainability*, 9(8), 479-485.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2013). *effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: Author. Retrieved from <https://casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide>
- Davis, A., Solberg, V. S., de Baca, C., & Gore, T. H. (2014). Use of social emotional learning skills to predict future academic success and progress toward graduation. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 19(3-4), 169-182.
- Dhingraa, R., & Kirti S. C. (2017). Assessment of life-skills of adolescents in relation to selected variables. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(8), 201-212.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Eisenberg N., Hernández M. M., & Spinrad T. L. (2001). The relation of self-regulation to children's externalizing and internalizing problems. *Child Development* 72 (4), 1112-1134.
- García, F. J., Marande, G., & Amori Y. M. (2019). Evaluation of a multi-component and multi-agent intervention to improve classroom social relationships among early elementary school-age children. *Journal of School Psychology*, 77, 124-138.
- Gresham, F. (2015). Evidence-based social skills interventions for students at risk for EBD. *Remedial and Special Education*, 36(2), 100-104.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, 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*, 58(6-7), 466-474.
- Gustavsen, A. M. (2017). Longitudinal relationship between social skills and academic achievement in a gender perspective. *Cogent Education*, 4(1), 1-16.
- Hunter, K. K., Chenier, J. S., & Gresham, F. M. (2017). Evaluation of check in/check out for students with internalizing behavior problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(3), 135-148.

- Hukkelberg, S., Serap, K., & Terje, O. (2019). The relation between behavioral problems and social competence: A correlational Meta-analysis. *BMC Psychiatry*. 19(1), 1-14.
- Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T., & Hammerstrøm, K. (2019). The relation between behavioral problems and social competence: A correlational Meta-analysis. *BMC Psychiatry*. 19(1), 354.
- Huang, H. L., Kuo, L. M., Chen, Y. S., Liang, J., Huang, H. L., Chiu, Y. C., ..., & Shyu, Y. I. (2013). A home-based training program improves caregivers' skills and dementia patients' aggressive behaviors: A randomized controlled trial. *American Journal of Geriatric Psychiatry*. 21(11), 1060-1070.
- Han, Y., Lee, Y., & Suh, J. H. (2017). Effects of a sandplay therapy program at a childcare center on children with externalizing behavioral problems. *Journal of Thearts in Psychotherapy*. 52, 24-31.
- Jaffee, S. R., Strait, L. B., & Odgers, C. L. (2012). From correlates to causes: Can quasi-experimental studies and statistical innovations bring us closer to identifying the causes of antisocial behavior? *Psychological Bulletin*. 138(2), 272-295.
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' wellbeing, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*. 6(4), 732-743.
- Mihica, J., Novaka, M., Basicb, J., & LNixc, R. (2016). Promoting social and emotional competencies among young children in Croatia with preschool PATHS. *International Journal of Emotional Education*. 8(2), 45-59.
- Merrill, K. L., Smith, S. W., Cumming, M. M., & Daunic, A. P. (2016). A review of social problem-solving interventions. *Review of Educational Research*. 87(1), 71-102.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*. 15(3), 307-329.
- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E., & McClowry, S. G. (2015). Social-emotional learning and academic achievement: Using causal methods to explore classroom-level mechanisms. *Aera Open*, 1(3), 2332858415603959.
- McKown, C., Russo-Ponsaran, N. M., Allen, A., Johnson, J. K., & Warren-Khot, H. K. (2016). Social-emotional factors and academic outcomes among elementary-aged children. *Journal of Infant Child*. 25(2), 119-136.
- Mesman, J., Bongers, I. L., & Koot, H. M. (2001). Preschool developmental pathways to preadolescent internalizing and externalizing problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 42(5), 679-689.
- Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., May, H., Pence, A., ..., & Vandenbroeck, M. (2016). The organization for economic co-operation and development's international early learning study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 17(3), 343-351.
- Noemy M, S., Inés, G. R., Cristina, G. I., & Pastrana, P. A. (2017). Exploring academic performance: Looking beyond numerical grades. *Universal Journal of Educational Research*. 5(7), 1105-1112.

- Quay, H., & Peterson, D. R. (1983). *Interior manual for the Revised Behavior Problem Checklist*. Coral Gables, FL: University of Miami, Applied Social Sciences.
- Shaffer, A., Lindhiem, O., Kolko, D., & Trentacosta, C. J. (2013). Bidirectional effects between parenting practices and child externalizing behavior: A cross-lagged panel analysis in the context of a psychosocial treatment and 3-year follow-up. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *41*(2), 199-210.
- Salavera, C., Usán, P., Antoñanzas, J., Teruel, P., & Lucha, O. (2019). The relationship of internalizing problems with emotional intelligence and social skills in secondary education students: gender differences. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *32*(4), 1-9.
- Smith, B. H., & Low, S. (2013). The role of social-emotional learning in bullying prevention efforts. *Theory into Practice*, *52*(4), 280-287.
- Slobodskaya, H. R. (1999). Competence, emotional and behavioral problems in Russian adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, *8*(3), 173-180.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. & Walberg, H. J (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning what does the research say?* New York: Teachers College Press.