رویش روان شناسی، سال۱۱، شماره۲، شماره پیاپی ۷۱، اردیبهشت ۱۴۰۱
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),11(2), 2022

اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر بهبود هیجانات تحصیلی و تاب آوری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر

The effectiveness of social-emotional skills training on improving academic resilience and academic excitement in female students

فاطمه جولانی
دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.
دکتر تورج هاشمی نصرت آباد(نویسنده مسئول)
استاد، گروه روان‌شناسی دانشگاه تبریز و استاد مدعو گروه روانشناسی واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.
دکتر سمیه تکلوی
استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.
دکتر منصور بیرامی
استاد، گروه روان‌شناسی دانشگاه تبریز و استاد مدعو گروه روانشناسی واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

Fatemeh Jolani
Ph.D Student in Psychology, Department of Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.
Dr. Touraj Hashemi Nosratabad*
Professor, Department of Psychology, University of Tabriz and Visiting Professor, Department of Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.
tourajhashemi@yahoo.com
Dr. Somayyeh Taklavi
Assistant Professor, Department of Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.
Dr. Mansour Beyrami
Professor, Department of Psychology, University of Tabriz and Visiting Professor, Department of Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.

چکیده

هدف از این مطالعه تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر بهبود هیجانات تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر بود. روش مطالعه حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون– پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر متوسطه‌ی دوره دوم شهر اردبیل در سال‌تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند. نمونه پژوهشی شامل ۴۰ نفر بودند که به روش نمونه‌گیری دردسترس انتخاب و در دو گروه ۲۰ نفری (گروه آزمایش و گروه گواه) به صورت تصادفی ساده جایگذاری شدند. برای گروه آزمایش آموزش برنامه مهارت‌های اجتماعی-هیجانی در ۱۰ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای (به صورت ۱ جلسه در هفته) برگزار گردید. برای گروه گواه هیچ مداخله‌ای صورت نگرفت. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی (ARI) ساموئلز (۲۰۰۴) و هیجان‌های تحصیلی (AEQ) پکران و همکاران (۲۰۰۵) استفاده شد. برای تحلیل داده‌های از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) با بهره‌گیری از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۲ استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی تأثیر معناداری بر افزایش هیجانات تحصیلی (p<۰/۰۱) و تاب‌آوری‌تحصیلی (p<۰/۰۱) در دانش آموزان گروه آزمایش‌داشت. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر بهبود تاب آوری تحصیلی و هیجانات تحصیلی در دانش‌آموزان مؤثر است؛ لذا مشاوران و روانشناسان مدارس می‌توانند از این روش آموزشی به منظور بهبود هیجانات تحصیلی و تاب آوری تحصیلی استفاده نمایند.

واژه‌های کلیدی: *آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، هیجانات تحصیلی، تاب آوری تحصیلی*

Abstract

The aim of this study was to determine the effectiveness of socio-emotional skills training in improving academic excitement and academic resilience in female students. The method of the present study was quasi-experimental with a pretest-posttest design with the control group. The statistical population of the study included all-female high school students in the second year of Ardabil in the academic year 2020-2021. The research sample consisted of 40 people who were selected by the available sampling method and placed in two groups of 20 people (experimental group and control group) by simple random sampling. For the experimental group, a social-emotional skills training program was held in 10 sessions of 75 minutes (1 session per week). No intervention was performed for the control group .The Academic Resilience Questionnaire (ARI) by Samuels (2004) and the Academic Excitement Questionnaire (AEQ) by Pekran et al. (2005) were used to collect data. Multivariate analysis of covariance (MANCOVA) test was used to analyze the collected data using SPSS software version 22. research findings showed that social-emotional skills training had a significant effect on increasing educational *excitement* ($p<0.01$) and *academic resilience* ($p<0.01$) in students in the experimental group. According to the research results, teaching social-emotional skills is effective in improving academic resilience and academic excitement in students; Therefore, school counselors and psychologists can use this educational method to improve academic excitement and academic resilience.

Keywords: *social-emotional skills training, academic excitement, academic resilience*

نوع مقاله : پژوهشی | **دریافت : آبان ۱۴۰۰** | **پذیرش: دی ۱۴۰۰** | **ویرایش نهایی: اردیبهشت ۱۴۰۱**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.5.4]

مقدمه

دوران نوجوانی از حساس‌ترین مراحل رشد انسان می‌باشد و یکی از موقعیت‌های چالش برانگیز و پرهیجان برای نوجوانان در حوزه‌ی تحصیل است (پابلیک[1] ۲۰۱۹). دانش‌آموزان در موقعیت‌های تحصیلی هیجان‌های مختلفی را تجربه می‌کنند. هیجان‌ها همیشه در محیط-های آموزشی و بالینی حضور دارند. این هیجان‌ها، به احتمال زیاد برآمادگی، انگیزه برای مقابله با مشکلات و تلاش‌های فراگیران و حتی راهبردهای مورد استفاده آنها برای درک مطالب تاثیر می‌گذارد (یو[2] و همکاران، ۲۰۲۰). هیجان‌ها با انگیزش، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی، خودگردانی یادگیری، و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه داشته و بر سلامت‌روان شناختی و جسمانی آنان اثرگذار هستند (شفایت[3] و همکاران، ۲۰۲۱). با وجود این، هیجان‌ها در پژوهش‌های انگیزشی و یا تربیتی کمتر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته‌اند (نیکدل و همکاران، ۱۳۹۲). هیجان به عنوان یک حالت ذهنی مفهوم‌سازی شده است که با واکنش‌های فیزیولوژیکی و پاسخ های ارزیابانه به برخی از اعمال، شرایط یا حوادث همراه است (کوکورادا[4] ۲۰۱۶). در همین رابطه پکران[5] (۲۰۰۶) اظهار می‌کند که هیجان‌هایی که مستقیماً با فعالیت‌ها یا پیامدهای تحصیلی رابطه دارند، به عنوان هیجانات تحصیلی[6] تعریف می‌شوند. این تعریف دلالت بر این دارد که هیجان‌های وابسته به فعالیت‌های مرتبط با تحصیل نیز هیجان‌های تحصیلی تلقی می‌شوند. لذت ناشی از یادگیری، خستگی ناشی از آموزش‌های کلاسی و ناکامی‌ها و عصبانیت‌های ناشی از تکالیف دشوار، نمونه‌هایی از هیجان‌های مرتبط با فعالیت‌های تحصیلی هستند (پکران، ۲۰۰۶).

اصطلاح هیجانات تحصیلی اولین بار توسط پکران (۲۰۰۲) در زمینه آموزش بکار گرفته شد و می‌توانند به صورت مثبت (بطور مثال، افتخار، لذت، امید) یا منفی (خستگی، خشم، اضطراب)، فعال (لذت، افتخار یا خشم) یا غیرفعال (شرم) باشند (تان[7] و همکاران، ۲۰۲۱)، که در تمامی موقعیت‌های تحصیلی (قبل، حین و بعد از حضور در کلاس، مطالعه و آزمون) تجربه می‌شوند (پکران و همکاران، ۲۰۰۹). براساس الگوی پکران (۲۰۰۶) اثر هیجان‌ها بر یادگیری و پیشرفت به وسیله تعدادی مکانیسم میانجی شناختی و انگیزشی ایجاد می‌شود که شامل انگیزش برای یادگیری، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی و خودگردانی یادگیری است. در نظریه کنترل ارزش در هیجانات[8] پکران و همکاران (۲۰۰۶)، ساختار اهداف دانش‌آموزان را از جمله مهمترین پیشایندهای فردی در شکل‌گیری ارزیابی‌های کنترل و ارزش و در نتیجه هیجان‌های تحصیلی آنان می‌داند. پکران و همکاران (۲۰۰۲) فرض می‌کنند اهداف پیشرفت، ارزیابی‌های مربوط به کنترل و ارزش زیربنای هیجان‌های پیشرفت را تسهیل می‌کنند. سطوح اهداف و انگیزش در حیطه تحصیلی یکی از متغیرهای مهم در خصوص تاب‌آوری تحصیلی[9] دانش‌آموزان می‌باشد. به طوری که در این خصوص آلوا[10] (۲۰۰۷) معتقد است که تاب‌آوری تحصیلی اشاره به سطوح بالای انگیزه پیشرفت و عملکرد، به‌رغم رویدادها و شرایط تنیدگی‌زایی دارد که دانش‌آموزان در مدرسه با آن مواجه هستند. براساس نظر آلوا (۲۰۰۷) دانش‌آموزان تاب‌آور، سطح بالایی از حمایت آموزشی معلمان و دوستان را دارند و آنها به احتمال زیاد شوق بیشتری دارند که وارد دانشگاه شوند و مدارج عالی را طی کنند. این دانش‌آموزان از آمدن به مدرسه لذت می‌برند؛ با فعالیت‌های آموزشی سرگرم می‌شوند؛ و مشکلات و تعارض‌های کمتری در روابط بین گروهی با دیگر دانش‌آموزان دارند. همچنین کلوز و سولبرگ[11] (۲۰۰۷) تاب‌آوری تحصیلی را توانایی موفقیت در مدرسه به رغم شرایط محرومیت تعریف می‌کنند که دربرگیرنده شایستگی‌هایی از قبیل اعتماد، بهزیستی، انگیزش، هدفگزینی، ارتباط قوی و مدیریت تنیدگی است. نتایج مطالعات نشان می‌دهند که عدم توجه به هیجانات تحصیلی در دانش‌آموزان می‌تواند زمینه ساز بروز مشکلاتی مانند افت تحصیلی، کاهش انگیزی تحصیلی، دوری از مدرسه و مشکلات تحصیلی دیگری گردد (گاتمن و

1. Public
2. Yu
3. Shafait
4. Cocorada
5. Pekrun
6. academic excitement
7. Tan
8. Control-value theory of achievement emotion
9. academic resilience
10. Alva
11. Close & Solberg

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.5.4]

شیان،[1] ۲۰۱۳؛ سپاه منصور و همکاران، ۲۰۱۵). براین اساس توجه به هیجانات تحصیلی و متغیرهای مرتبط با آن مانند تاب آوری تحصیلی (کولیا و مارتین،[2] ۲۰۱۷)، می‌تواند گامی مهم در پیشگیری و کاهش این مشکلات باشد. افزون براین، با توجه به جایگاه تاب‌آوری تحصیلی در کارکردهای تحصیلی دانش‌آموزان و نیز نتایج مطالعاتی که نشان می‌دهند قریب به ۴۹ درصد دانش‌آموزان از تحصیلی تاب‌آور پایینی برخوردارند (سایتو و اوکایوس،[3] ۲۰۱۴)؛ ارائه آموزش‌های به منظور افزایش این متغیر بسیار مهم و با اهمیت می باشد. چرا که افزایش تاب آوری دانش‌آموزان می‌تواند موجب کاهش بسیار از مشکلات تحصیلی (لکی و همکاران، ۱۳۹۸؛ حیات[4] و همکاران، ۲۰۲۱) و نیز رفتاری/ اجتماعی در آنان گردد (حضریان و همکاران، ۲۰۲۱؛ رومانو[5] و همکاران، ۲۰۲۱). لذا در این راستا، در دهه‌های اخیر برنامه‌های آموزشی در قالب آموزش مهارت‌های زندگی تحصیلی[6] برای دانش‌آموزان به منظور کاهش مشکلات تحصیلی مانند هیجانات منفی تحصیلی و بهبود تاب‌آوری تحصیلی تدوین شده است. که در این راستا آموزش مهارت‌های هیجانی- اجتماعی یکی از این برنامه‌ها است. برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی–هیجانی (SEL[7]) اولین بار توسط انجمن تحصیلی‌یادگیری اجتماعی هیجانی (CASEL[8]) اجرا گردید (خوی‌نژاد و رجایی، ۱۳۹۴). منظور از مهارت‌های هیجانی- اجتماعی آن است که دانش‌آموز بر رفتارهایی که سبب شکل‌گیری تعامل‌های اجتماعی بین او و دنیای بیرونی می‌شود (مانند شروع و حفظ روابط دوستانه با همسالان و بزرگسالان، رفتارهای تعاونی و همکاری) و نیز مدیریت هیجان‌ها و احساس‌های خود (مانند مدیریت پرخاشگری و تعارض، نظم‌جویی و واکنش پذیری) تسلط یابد و به تحول حس مهارت و ارزش خود دست یابد (دمیترویچ[9] و همکاران، ۲۰۱۷). اجتماعی، اغلب به عنوان مجموعه پیچیده‌ای از مهارت‌ها در نظر گرفته شده است که شامل ارتباط، حل مسئله و تصمیم‌گیری، جرأت ورزی، تعامل با همسالان و گروه و خودمدیریتی می‌شود (داو و تایرنی،[10] ۲۰۰۸). بعلاوه اینکه این مهارت‌های آموزشی به سبب تاکید بر جنبه‌های هیجانی فردی و تاکید بر جنبه‌های رفتاری، تلاش بر این دارد که توانایی فرد را در عوامل چالش برانگیز تحصیلی افزایش دهد که از این طریق تاب‌آوری تحصیلی آنان را نیز تحت تاثیر قرار می‌دهد (فورستر،[11] ۲۰۰۹). به بیانی دیگر یادگیری اجتماعی-هیجانی به توانایی برای درک، اداره و بیان موفقیت‌آمیز جنبه‌های اجتماعی و هیجانی زندگی، مانند یادگیری نحوه برقراری رابطه، حل مسائل و مشکلات روزمره و سازگاری با تقاضاهای پیچیده رشد و نمو، اشاره دارد (الیاس،[12] ۲۰۰۶). این ظرفیت‌ها افراد را برای شناسایی و مدیریت هیجانات، ایجاد روابط سالم، انتخاب هدف‌های مثبت، نیازهای‌اجتماعی و گرفتن تصمیم مسئولانه و اخلاقی توانا می‌سازد (الیاس، ۲۰۰۶).

یادگیری اجتماعی-هیجانی به افراد کمک می‌کند که احساس شایستگی و کارآمدی بیشتری در مسئولیت‌های روزانه و چالش‌های زندگی داشته باشند (انجمن تحصیلی یادگیری اجتماعی-هیجانی،[13] ۲۰۱۳) و موجب پیشرفت افراد در مهارت‌های مدیریت فشار روانی، حل‌مسأله و تصمیم‌گیری، حل تعارض‌ها، خودگردانی، رهبری، وظیفه‌شناسی و رشد رفتارهای پسندیده شود (زینس[14] و همکاران، ۲۰۰۴). چنانچه در این راستا دورلاک[15] و همکاران (۲۰۱۴) در نتایج فراتحلیلی در خصوص بررسی اثربخشی برای دانش‌آموزان، دریافتند که دانش‌آموزان دریافت کننده آموزش مهارت‌های هیجانی- اجتماعی علاوه بر فواید متعدد روانی و اجتماعی، ۱۱ درصد در آزمون‌های استاندارد تحصیلی نیز پیشرفت داشته‌اند. همچنین نتایج تحقیق بدری‌گرگری و همکاران (۱۳۹۷) نشان داد که آموزش برنامه یادگیری اجتماعی–هیجانی موجب بهبود رضایت از مدرسه و کنترل خود دانش‌آموزان شده بود. بعلاوه نتایج مطالعه قدیری، عالی و شعرباف (۱۳۹۸) حاکی از تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی- هیجانی بر تاب‌آوری و سازگاری دانش‌آموزان بود. همچنین مطالعه فتح‌الله‌زاده و همکاران (۱۳۹۵) نیز نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی تاثیر معناداری بر بهبود سازگاری و خودکارآمدی دانش‌آموزان داشت. بعلاوه تاثیر

1. Gutmann & Shean
2. Collie & Martin
3. Saito & Okayasu
4. Hayat
5. Romano
6. life skills training educational
7. social, and emotional learning
8. collaborative for academic social and emotional learning (CASEL)
9. Domitrovich
10. Dowd & Tierney
11. Forrester
12. Elias
13. collaborative for academic, social, and emotional learning
14. Zins
15. Durlak

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.5.4]

آموزش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی بر بهبود هیجانات منفی و مثبت تحصیلی در مطالعه گاو[1] و همکاران (۲۰۱۹)؛ بهبود سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی در مطالعه برقی ایرانی و همکاران (۱۳۹۶) و سازگاری تحصیلی، عملکرد تحصیلی و کفایت اجتماعی در مطالعه صدیق‌کرکج و اقدسی (۱۳۹۶) گزارش شده است.

با استناد به نتایج مطالعات مبنی بر ارتباط بین تاب‌آوری تحصیلی و هیجانات تحصیلی با عملکردهای تحصیلی و نیز اهمیت این موضوع که عدم توجه به هیجانات تحصیلی و تاب آوری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌تواند علاوه بر مشکلات تحصیلی، زمینه ساز بروز فردی و اجتماعی نیز گردد، انجام مداخلات روانشناختی برای افزایش و تصحیح این متغیرها بسیار مهم و با اهمیت می‌باشد. به ویژه اینکه مداخلات مبتنی بر مهارت‌های اجتماعی-هیجانی کمتر از سوی پژوهشگران مورد توجه واقع شده و خلاء پژوهشی در این خصوص نمایان است. افزون براین با توجه به گستره‌آموزشی این مداخله در زمینه‌های اجتماعی-هیجانی علاوه بر اینکه می‌تواند بر تاب آوری و هیجانات تحصیلی و به طور کلی کارکردهای تحصیلی تأثیرگذار باشد، می‌تواند زمینه افزایش رفتارهای اجتماعی و فردی را نیز به همراه داشته باشد. براین اساس هدف از انجام پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر بهبود تاب‌آوری تحصیلی و هیجانات-تحصیلی در دانش‌آموزان دختر شهر اردبیل بود.

روش

این پژوهش به لحاظ نوع روش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر متوسطه‌ی دوره دوم شهر اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند. که از میان آنها ۴۰ شرکت کننده به روش نمونه‌گیری دردسترس انتخاب و در دو گروه ۲۰ نفری (گروه آزمایش و گروه گواه) به صورت تصادفی ساده جایگذاری شدند. ملاک ورود شرکت‌کنندگان به پژوهش عدم ابتلاء به مشکلات روانشناختی حاد (براساس اظهار خود نمونه‌ها)، داشتن رضایت برای شرکت در پژوهش بود و ملاک خروج شرکت‌کنندگان از پژوهش انصراف از ادامه شرکت در برنامه آموزشی و شرکت در برنامه آموزشی/درمانی دیگر در خصوص هیجانات مربوط به تحصیل (مانند اضطراب امتحان، بی انگیزگی تحصیلی و غیره) در نظر گرفته شد. افراد گروه‌های آزمایش و گواه براساس سن و شرایط تحصیلی همسان سازی نسبی شدند. گروه آزمایش تحت ۱۰ جلسه آموزشی ۷۵ دقیقه‌ای، به صورت هفته‌ای یک جلسه براساس کتاب آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی صدری دمیرچی (۱۳۸۹) قرار گرفت و گروه گواه بدون هیچ مداخله‌ای باقی ماند. انجام جلسات مداخله‌ای در یکی مراکز مشاوره و رواندرمانی شهر اردبیل و با رعایت پروتکل‌های بهداشتی شامل رعایت فاصلهٔ صندلی‌ها، توزیع ماسک و سایر موارد بهداشتی صورت گرفت. ملاحظات اخلاقی در پژوهش حاضر شامل تکمیل فرم رضایت‌نامه کتبی شرکت در پژوهش، محرمانه ماندن اطلاعات افراد گروه‌ها، در جریان قرار دادن والدین دانش‌آموزان از برنامه مداخله‌ای از طریق مکاتبه تلفنی بود. همچنین بعد از اتمام جلسات آموزشی، آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی به صورت فشرده برای گروه کنترل نیز اجرا گردید. پرسشنامه‌های پژوهش برای هر دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به صورت گروهی اجرا شد. برای تحلیل داده‌های روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) با بهره‌گیری از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۲ در سطح معناداری ۰/۰۱ استفاده شد.

ابزار سنجش

پرسشنامه تاب آوری تحصیلی(ARI[2]): این پرسشنامه توسط ساموئلز[3](۲۰۰۴) ساخته شد و در دو مطالعه مناسب بودن آن تایید شد. سپس با گسترش مطالعه در سال ۲۰۰۹ با همکاری وو[4] به چاپ رسید. نسخه نهایی این پرسشنامه ۴۰ گویه است که از شرکت کنندگان خواسته می‌شود تا میزان تاب‌آوری تحصیلی خود را بر روی یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از کاملا مخالفم (۱) تا کاملا موافقم (۵) درجه‌بندی کنند (ساموئلز و وو، ۲۰۰۹). پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ توسط سازندگان آن برابر ۰/۷۳ و روایی آن با روش تحلیل عاملی تأییدی محاسبه شده که شاخص برازندگی تطبیق (CFI=۰/۹۵)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI=۰/۹۵) و شاخص جذر مجذورات خطای تقریب مطلوب (RMSEA=۰/۰۰۵) گزارش شده است (ساموئلز و وو، ۲۰۰۹). این پرسشنامه در ایران

1. Gao
2. Academic Resilience Questionnaire
3. Samuels
4. Woo

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.5.4]

توسط سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳) از ۴۰ سوال به ۲۹ سوال کاهش یافت که شامل سه مولفه مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده، و مسئله محور/مثبت‌نگر می‌باشد. سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳) ضرایب آلفای کرونباخ برای دانش‌آموزان و برای نمونه دانشجویی برای مولفه مهارت‌های ارتباطی به ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۷۶؛ جهت‌گیری آینده ۰/۶۸ و ۰/۶۵ و مسئله محور/مثبت‌نگر ۰/۶۳ و ۰/۶۲ گزارش کردند. همچنین شاخص‌های نیکویی برازش شامل شاخص نرم شده برازندگی برای نمونه‌های دانش‌آموز ۰/۷۶ و دانشجویی ۰/۷۶ و شاخص برازندگی فزاینده برای نمونه‌های دانش‌آموز ۰/۹۱ و دانشجویی ۰/۸۵ و شاخص برازندگی تطبیقی برای نمونه‌های دانش‌آموز ۰/۹۰ و دانشجویی ۰/۸۵ گزارش کردند که همگی حاکی از روایی اکتشافی این پرسشنامه می‌باشد (سلطانی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۳). در این مطالعه نمره کل مورد بررسی قرار گرفت و پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۸ به دست آمد.

پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی(AEQ)[1]: این ابزار به منظور اندازه‌گیری هیجانات تحصیلی دانش‌آموزان توسط پکران و همکاران (۲۰۰۵) ساخته شده است. این پرسشنامه از نوع خودگزارشی و مداد-کاغذی دارای ۵۵ گویه و سه قسمت است که شامل بخش هیجان‌های مربوط به کلاس، هیجان‌های مربوط به یادگیری و هیجان‌های مربوط به امتحان است که در یک طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می شود. پکران و همکاران (۲۰۰۵) پایایی این پرسشنامه را براساس ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۵ تا ۰/۹۵ گزارش کردند. همچنین روایی همزمان این پرسشنامه با پرسشنامه بهزیستی ذهنی (r=۰/۴۱) و بهزیستی روان شناختی (r=۰/۱۷) بود. همچنین روایی اکتشافی این پرسشنامه حاکی از این بود که در مجموع ۱۲/۵۴ در صد از واریانس کل از طریق عامل‌ها تبیین می‌شوند (پکران و همکاران، ۲۰۰۵). در ایران نیز کدیور و همکاران (۱۳۸۸) به روانسنجی این مقیاس بر روی دانش‌آموزان پرداختند و پایایی این آزمون بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ را گزارش کردند. بعلاوه شاخص‌های نیکویی برازش مربوط به تحلیل عامل تأییدی این پرسشنامه نیز ۰/۸۲ گزارش شده است (کدیور و همکاران، ۱۳۸۸) که حاکی از روایی تأییدی بالای این مقیاس بود. در مطالعه حاضر پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه برای نمره کل ۰/۷۵ به دست آمد.

برنامه آموزش مهارت های اجتماعی-هیجانی: آموزش برنامه مهارت‌های اجتماعی-هیجانی شامل ۱۰ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای (به صورت ۱ جلسه در هفته) است که براساس کتاب آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی صدری دمیرچی (۱۳۸۹) می‌باشد. آموزش این مهارت ها برگرفته از الگوی نظری بار- آن (۲۰۰۰) و اصول پیشنهادی برنامه یادگیری هیجانی-اجتماعی CASEL (۲۰۰۳) می‌باشد که به صورت منسجم صورت بندی و ارائه شد که در جدول زیر خلاصه جلسات آموزشی ارائه شده است:

جدول ۱. خلاصه برنامه آموزشی مهارت‌های اجتماعی-هیجانی

جلسه	عنوان جلسه	محتوای آموزشی
اول	معارفه	آشنایی اعضای گروه با همدیگر، با مشاور، توضیح در مورد روش کار با افراد.
دوم	خودآگاهی	شامل مشاهده و شناخت احساسات خود؛ شناخت نقاط ضعف و قوت خود، یافتن واژگانی برای بیان احساسات، آگاه شدن از ارتباط میان افکار، احساسات و واکنش‌ها
سوم	روابط بین فردی (ارتباطات)	صحبت کردن درباره احساسات به صورتی مؤثر؛ تبدیل شدن به شنونده خوب تمایز گذاشتن میان حرف و عمل دیگران، واکنش‌ها و قضاوت‌های خود نسبت به آنها، ارسال پیام‌هایی که با من شروع می‌شود به جای سرزنش.
چهارم	تصمیم‌گیری شخصی	آشنایی با مراحل تصمیم گیری، بررسی اعمال خود و دیگران و آگاهی بر پیامدهای آنها، تشخیص آنکه بر تصمیمی خاص، اندیشه یا احساسات خامی حاکم است.
پنجم	شناخت احساسات	شناخت احساسات و نام‌گذاری، شناخت تفاوت میان هیجان‌ها و احساسات، شناخت شیوه بیان احساسات و آگاهی از آنها در روابط بین فردی، ارزیابی و شناخت حالات هیجانی، قبول مسئولیت درباره احساسات خود، راه‌های صحیح ابراز احساسات و تأثیر آنها در روابط بین فردی
ششم	مقابله با استرس (فشار روانی)	تأثیر استرس بر سایر جنبه‌ها زندگی، آموزش روش‌های مقابله و آرام سازی خود در مواقع فشار روانی، آشنایی با مراحل بروز استرس، آموزش راهکارهای مقابله با استرس، تعیین نقش ادراکات خود در ایجاد استرس
هفتم	انعطاف‌پذیری در مقابل تغییر	لزوم انعطاف‌پذیری در رسیدن به هدف‌های خود و سازگاری با محیط و تغییرات، نحوه سازگاری و انعطاف‌پذیری در مقابل تغییرات
هشتم	حل مسئله	مراحل حل مسئله، برنامه‌ریزی در حل مسائل زندگی، موانع حل مسئله، آگاهی از نحوه دریافت کمک در حل مسائل اساسی زندگی

1. Academic Excitement Questionnaire

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.5.4]

نهم	کنترل هیجان‌ها	نقش کنترل هیجان‌ها در عملکرد افراد، کنترل هیجان‌ها به شیوه مؤثر، علائم و نشانه‌های ابراز خشم، روش‌های ابراز خشم در افراد، روش‌های مؤثر کنترل خشم و ابراز صحیح آن.
دهم	مدیریت زمان	تقسیم‌بندی و تنظیم وقت، برنامه‌ریزی صحیح زمانی برای کارها، نقاط قوت و ضعف در برنامه‌ریزی‌های هفتگی یا روزانه، راه کارهایی برای جلوگیری از اتلاف و هدر رفتن وقت و استفاده درست از آن؛ جمع‌بندی نهایی.

یافته ها

در این مطالعه تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه در دو گروه ۱۵ نفر آزمایش و گواه مورد مطالعه قرار گرفت. براساس یافته‌ها میانگین (و انحراف استاندارد) سنی برای گروه آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی ۱۶/۸۰ (۱/۰۴) و برای گروه گواه ۱۶/۸۵ (۱/۱۲) سال بود. در ادامه یافته‌های آمار توصیفی و آزمون نرمال بودن کولموگروف- اسمیرنف ارائه شده است (جدول ۲).

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد تاب آوری تحصیلی و هیجانات تحصیلی در گروه‌های مورد مطالعه و نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنف

متغیر ها	گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار	کالموگروف-اسمیرنف (z)	
					Z	معنی داری
تاب‌آوری تحصیلی	آزمایش	پیش آزمون	۷۱/۳۱	۷/۱۴	۰/۷۷۴	۰/۷۹۷
		پس آزمون	۸۸/۴۳	۱۰/۸۱	۱/۰۹۸	۰/۲۸۸
	گواه	پیش آزمون	۷۹/۷۹	۷/۷۹	۱/۲۹۱	۰/۱۹۲
		پس آزمون	۸۰/۱۰	۷/۲۰	۱/۱۴۱	۰/۲۱۳
هیجانات تحصیلی	آزمایش	پیش آزمون	۹۱/۳۷	۸/۶۴	۱/۱۶۷	۰/۲۰۸
		پس آزمون	۱۱۰/۴۱	۱۰/۳۵	۱/۹۵۰	۰/۱۲۵
	کواه	پیش آزمون	۹۰/۸۷	۸/۶۱	۰/۹۹۴	۰/۶۸۸
		پس آزمون	۹۱/۱۵	۸/۲۹	۱/۱۵۴	۰/۲۱۲

بر اساس جدول ۲، میانگین نمرات تاب آوری تحصیلی و هیجانات تحصیلی در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون در گروه آزمایش افزایش یافته است، اما در گروه گواه تفاوت چندانی مشاهده نمی‌شود. همچنین نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنف، حاکی از نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد پژوهش در هر دو مرحله بود. بنابراین، فرض نرمال بودن توزیع متغیرها برقرار است (P>۰/۰۵). براین اساس، استفاده از تحلیل پارامتریک بلامانع است.

به‌منظور انجام تحلیل کوواریانس چندمتغیره، ابتدا پیش‌فرض همگونی شیب خط رگرسیون با آزمون F اثرات تقابلی بررسی شد. نتایج حاصل از F محاسبه شده برای متغیرهای تاب آوری تحصیلی (F=۰/۳۸۰، P>۰/۰۵) و هیجانات تحصیلی (F=۰/۲۴۵، P>۰/۰۵) حاکی از رعایت این پیش‌فرض بود. بعلاوه آزمون برابری واریانس از طریق آزمون لون (تاب آوری تحصیلی، F=۲/۱۲۴، P>۰/۰۵ و هیجانات تحصیلی، F=۱/۸۵۰، P>۰/۰۵) حاکی‌از برقرار بودن این پیش‌فرض برای متغیرهای وابسته بود. بعلاوه نتایج پیش‌فرض همگنی ماتریس های واریانس-کوواریانس نیز از طریق آزمون ام-باکس حاکی از نبود تفاوت بین واریانس ها (M-Box =۱۰/۷۰۵، F=۱/۵۵، P=۰/۱۵۸) بود؛ بنابراین، برای انجام ادامهٔ تحلیل مانعی وجود نداشت. در ادامه نتایج مربوط به مربوط به شاخص‌های اعتباری تحلیل کوواریانس چندمتغیری ارائه شده است (جدول ۳).

جدول ۳. نتایج مربوط به شاخص‌های اعتباری تحلیل کوواریانس چندمتغیری متغیرهای پژوهش

اثر	شاخص های اعتباری	مقدار	مقدار F	سطح معناداری	ضریب اتا
گروه	اثر پیلایی	۰/۷۶۶	۳۵/۹۸۰	۰/۰۰۰۱	۰/۷۶۶
	لامبدای ویلکز	۰/۲۳۴	۳۵/۹۸۰	۰/۰۰۰۱	۰/۷۶۶
	اثر هتلینگ	۳/۲۷۱	۳۵/۹۸۰	۰/۰۰۰۱	۰/۷۶۶
	بزرگترین ریشه روی	۳/۲۷۱	۳۵/۹۸۰	۰/۰۰۰۱	۰/۷۶۶

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.5.4]

با توجه به نتایج جدول ۳ با کنترل اثر پیش آزمون، سطح معناداری آزمون لامبدای ویلکز، حاکی از این ا ست که حداقل از نظر یکی از متغیرهای تاب آوری تحصیلی و هیجان تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود دارد و نشانگر آن است که ۷۶درصد از تفاوت مشاهده شده در میانگین متغیرهای تاب آوری تحصیلی و هیجان تحصیلی مربوط به تأثیر آموزش مهارتهای اجتماعی-هیجانی می باشد ($p<۰/۰۱$). در ادامه نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکوا) برای متغیرهای پژوهش ارائه شده است (جدول ۴).

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکووا) برای متغیرهای پژوهش

منبع تغییرات	متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری	ضریب اتا	توان آماری
پیش آزمون	تاب آوری تحصیلی	۱۰۰۰/۶۸	۱	۱۰۰۰/۶۸	۱۲۲/۷۱	۰/۰۰۱	۰/۷۶۸	۰/۹۷۱
	هیجانات تحصیلی	۴۱۹/۷۷	۱	۴۱۹/۷۷	۱۳۹/۵۱	۰/۰۰۱	۰/۷۹۰	۰/۹۸۲
گروه	تاب آوری تحصیلی	۴۷۹/۸۱	۱	۴۷۹/۸۱	۵۸/۸۴	۰/۰۰۱	۰/۶۱۴	۰/۹۱۰
	هیجانات تحصیلی	۲۸۳/۹۹	۱	۲۸۳/۹۹	۹۴/۳۹	۰/۰۰۱	۰/۷۱۸	۰/۹۵۰
خطا	تاب آوری تحصیلی	۳۰۱/۷۲	۳۷	۸/۱۵۵				
	هیجانات تحصیلی	۱۱۱/۳۲	۳۷	۳/۰۰۹				

براساس نتایج جدول ۴، با درنظرگرفتن نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر همپراش (کمکی)، آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر منجر به تفاوت معنادار بین گروه‌ها در متغیر تاب آوری تحصیلی ($p<۰/۰۱$) و هیجانات تحصیلی ($p<۰/۰۱$) شد؛ بدین‌معنا که بخشی از تفاوت‌های فردی در متغیرهای تاب آوری تحصیلی و هیجانات تحصیلی در دانش‌آموزان دختر به‌دلیل تفاوت در عضویت گروهی (تأثیر مداخله) بود. میزان تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر بهبود تاب‌آوری تحصیلی و هیجانات تحصیلی در دانش‌آموزان دختر به‌ترتیب برابر با ۰/۶۱ و ۰/۷۱ به‌دست آمد؛ از این‌رو می‌توان مطرح کرد که آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر بهبود تاب آوری تحصیلی و هیجانات تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مؤثر است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر بهبود تاب‌آوری تحصیلی و هیجانات تحصیلی در دانش‌آموزان دختر بود. نتایج به دست آمده نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر بهبود تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر موثر بود. این یافته با نتایج مطالعات فتح‌الله‌زاده و همکاران (۱۳۹۵)، قدیری و همکاران (۱۳۹۸)، صدیق‌کرکج و اقدسی (۱۳۹۶) و برقی ایرانی و همکاران (۱۳۹۶) همسو داشت. در تبیین نتیجه به دست آمده می‌توان بیان نمود براساس نظر پائولو (۲۰۰۷) قابل بیان است که ارتباط بین مهارت‌های اجتماعی–هیجانی و تاب آوری بهم پیوسته و مرتبط است. در این خصوص جاج (۲۰۰۵) بیان می‌دارد زمانی که دانش‌آموز، دانش و مهارت مناسبی (براساس آموزش) در خصوص مهارت‌های هیجانی و اجتماعی کسب می‌کند، زمینه یک حفاظ حمایتی تحت عنوان تاب‌آوری را ایجاد می‌کند. براین اساس ارائه آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی برای دانش‌آموزان به تبع افزایش توانایی آن در مدیریت شرایط و موقعیت‌های استرس زا مانند شرایط تحصیلی (مثل جلسه آموزشی ششم که به آموزش مقابله شرایط استرس زا مانند موقعیت‌های تحصیلی پرداخت) و نیز افزایش توانایی آن در حل مسئله (مانند جلسه هشتم که به آموزش حل مسئله پرداخت) موجب می‌شود که این دانش‌آموزان تاب‌آوری و تحمل لازم را در خود برای روبرویی با شرایط تحصیلی و حتی سایر شرایط داشته باشند.

در تبیین دیگری قابل بیان است که مالینوسکا و ویلیجا[1](۲۰۲۱) عقیده دارد آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های هیجانی– اجتماعی را می‌توان به منزله آموزش رفتارهای تعاونی و جامعه‌طلبانه شروع و حفظ روابط دوستانه با همسالان و بزرگسالان، تحول حس مهارت، ارزش خود، نظم جویی و تلاش برای رسیدن به موفقیت تعریف کرد. دانش‌آموزان واجد صلاحیت اجتماعی توانایی گسترش ارتباط‌های لازم با

1. Malinauskas & Vilija

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.5.4]

بزرگسالان و همسالان را برای موفقیت در چارچوب‌های علمی و غیرعلمی را دارند (خیرخواه، ۲۰۲۰) و از آنجایی که این مداخله در چارچوب تحصیلی صورت گرفته بود، توانست از این مهارت‌ها به افزایش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان کمک نماید.

بخش دیگر نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر بهبود هیجانات تحصیلی در دانش‌آموزان دختر موثر بود. این یافته با نتایج مطالعات دورلاک و همکاران (۲۰۱۴) و گاو و همکاران (۲۰۱۹) همسویی داشت. در تبیین نتیجه به دست آمده می‌توان بیان کرد که آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی تکنیکی است که از طریق آن افراد می‌آموزند، چگونه آرام باشند و در موقعیت‌های مختلف به طور مناسب و خوشایند رفتار کند. لذا ارائه این آموزش برای دانش‌آموزان موجب گردید تا آنان به نحوی مناسب با شرایط تحصیلی و هیجانات ناشی از تحصیل برخورد کرده و بتوانند مهارت لازم برای کنترل و تصحیح هیجانات منفی خود را کسب کنند. به طوری که ارائه جلسات آموزشی مانند جلسه پنجم که به شناخت احساسات و هیجانات و جلسه نهم که به کنترل هیجانات پرداخت، توانست تکنیک‌ها و آموزش‌های لازم برای شناخت احساسات و نام‌گذاری، شناخت تفاوت میان هیجان‌ها و احساسات، شناخت شیوه بیان احساسات و آگاهی از آنها، ارزیابی و شناخت حالات هیجانی، قبول مسئولیت درباره احساسات خود، راه‌های صحیح ابراز احساسات و نیز نقش کنترل هیجان ها در عملکرد فردی/ تحصیلی و کنترل هیجان‌ها به شیوه مؤثر را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد و بکارگیری این آموخته‌ها زمینه بهبود هیجانات تحصیلی در دانش‌آموزان را فراهم کرد.

افزون براین این، قابل بیان است که مهارت‌های اجتماعی- هیجانی شامل مجموعه‌ای از توانایی‌هایی هستند که قدرت سازگاری و رفتار مثبت و کار آمد را در افراد تحت آموزش افزایش می‌دهند که در نتیجه، شخص می‌تواند تمام مسئولیت‌های اجتماعی مربوط به جنسیت و نقش اجتماعی و تحصیلی خود را بپذیرد و با چالش‌ها و مشکلات زندگی، به شیوه‌ای موثر، عمل نماید. لذا نتیجهٔ به‌دست آمده شاید به این دلیل باشد که در تمام روند جلسات آموزشی انجام شده، مشارکت عملی و کلامی با این نوجوانان، جهت پیدا کردن راه‌حل هیجانی و اجتماعی مناسب به هر موقعیت آشکار در شرایط تحصیلی، به شدت مورد توجه قرار گرفته بود و رفتارهای مطلوب و پاسخ‌هاي مناسب تک تک آنان، تشویق می‌گردید.

در مجموع قابل بیان است که آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی هیجانات تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان تأثیر معناداری داشت. به طوری که ارائه این آموزش موجب افزایش تاب‌آوری تحصیلی و بهبود هیجانات تحصیلی در دانش‌آموزان دختر گردید. براین اساس می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر بهبود تاب آوری تحصیلی و هیجانات تحصیلی در دانش‌آموزان مؤثر است؛ لذا مشاوران و روانشناسان مدارس می‌توانند از این روش آموزشی به منظور بهبود هیجانات تحصیلی و تاب آوری تحصیلی استفاده نمایند. استفاده از روش نمونه‌گیری دردسترس و عدم کنترل ویژگی‌های‌هیجانی دانش‌آموزان که می‌تواند بر میزان هیجانات تحصیلی‌شان تاثیر گذارد، از مهم‌ترین محدودیت‌های این پژوهش بود؛ لذا پیشنهاد می‌گردد در مطالعات آتی از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی استفاده شود. همچنین ویژگی‌های هیجانی گروه‌های مورد مطالعه از طریق پرسشنامه‌ها همتاسازی نسبی گردد. بعلاوه انجام چنین پژوهشی بر روی دانش‌آموزان پسر از سوی پژوهشگران آتی می‌تواند قابلیت تعیمم نتایج را افزایش دهد.

منابع

بدری‌گرگری، ر.، احراری، غ.، فتحی آذر.، و میر نسب، م. (۱۳۹۷). تاثیر برنامه یادگیری اجتماعی– هیجانی بر شایستگی‌های‌روانی– اجتماعی و رضایت از مدرسه دانش‌آموزان پسر پنجم ابتدایی شهرستان سقز. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱ (۳)، ۱۲-۱.

برقی‌ایرانی، ز.، وفاپور، ح.، مرادی چقامارانی، آ.، جواد بگیان کوله مرز، م.، صدری، س.، اکبرزاده، ن.، و پوشنه، ک. (۱۳۸۷). تاثیر برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی- هیجانی بر هوش هیجانی دانش‌آموزان. *پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۱۱(۲۲)، ۸۳-۶۹.

سلطانی‌نژاد، م.، آسیابی، م.، ادهمی، ب.، و یوسفیان، س. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلیARI. *اندازه گیری تربیتی*، ۴(۱۵)، ۳۵-۱۷.

صدری دمیرچی، س.، و اسماعیلی، ف. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی- هیجانی بر تنظیم‌شناختی هیجان و مهارت‌های اجتماعی کودکان دارای اختلال یادگیری خاص. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۵(۴)، ۸۶-۵۹.

صدیق‌کرکج، ن.، و اقدسی، ع.ن. (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری‌تحصیلی، عملکردتحصیلی و کفایت اجتماعی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه تبریز. *فصلنامه ایده‌های نوین روانشناسی*، ۱(۴)، ۱۱-۱.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.5.4]

فتح‌اله‌زاده، ن.، باقری، پ.، رستمی، م.، و دربانی، س.ع. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری و خودکارامدی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *روانشناسی کاربردی*، ۳(۳۹)، ۶۴- ۷۱.

قدیری، ف.؛ عالی، ش.، و آقامحمدیان شعرباف، ح.ر. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی- هیجانی بر تاب‌آوری و سازگاری نوجوانان پسر دانش‌آموز مدارس شبانه‌روزی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۱ (۲)، ۸۷-۷۱.

کدیور، پ.، فرزاد، و.، کاوسیان، ج.، و نیکدل، ف. (۱۳۸۸). رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۸(۳۲)، ۷- ۳۰.

کرین، و. (۲۰۱۵). *نظریه‌های رشد*، ترجمه‌ی خوی‌نژاد،غ.ر.، و رجایی، ع.ر. (۱۳۹۴). تهران: انتشارات رشد.

لکی، د.، شکری، ا.، سپاه منصور، م.، و ابراهیمی، س. (۱۳۹۷). رابطه تاب آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خوداتوان سازی تحصیلی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت. *روانشناسی تحولی (روانشناسان ایرانی)*، ۱۴(۵۵)، ۳۴۱-۳۲۹.

نیکدل، ف.؛ کدیور، پ.؛ ولی‌اله، ف.، عرب‌زاده، م.، و کاوسیان، ج. (۱۳۹۲). بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی در ارتباط میان اهداف پیشرفت و راهبردهای خودگردانی یادگیری: ارائه الگوی ساختاری. *مطالعات یادگیری و آموزش*، ۵(۲)، ۱۳۶-۱۱۳.

Alva, S.A. (2007). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective and resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13(1), 18-34.

Artino, R., Holmboe, E.S., & Durning, S.J. (2012). Control-value theory: Using achievement emotions to improve understanding of motivation, learning, and performance in medical education. *Medical teacher*, 34(3), 148-60.

Bar-on, R. (2000). *Emotional and Social Intelligence: Insights from a Emotion Quotient Inventory*. INR .Bar-on & J .Parker (EDS), A Handbook of Emotional Intelligence .San Fransisco: Jossey - Bass.

Close, W., & Solberg, S. (2007). Predicting achievement, distress and retention among lower-income Latino youth. *Journal of Vocational Behavior*, 72(1), 31- 42.

Cocorada, E. (2016). Achievement emotions and performance among university students. Bulletin of the Transilvania University of Brasov Series VII. *Social Sciences Law*, 9(2),119-28.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2003). *Safe and sound: an educational leader's guideto evidence-based social and emotional learning programs*. Chicago

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Pro- grams, Preschool and Elementary School Edition*. Chicago: CASEL.

Collie, R. J., & Martin, A. J. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, *55*, 29–39.

Crane, R. (2009). *Mindfulness-based Cognitive Therapy*. New York: Routledge.

Domitrovich, C., Durlak, J.A., Staley, K., & Weissberg, R. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416.

Dowd, T.P., & Tierney, J. (2017). *Teaching Social Skills to Youth: A Step-by-step Guide to 182 Basic to Complex Skills plus Helpful Teaching Techniques*. Boys Town Press.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schlesinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-32.

Elias, M. J. (2006). *The connection between academic and social-emotional learning*. In M. J. Elias & H. Arnold (Eds.), The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement. Thousand Oaks: Corwin Press.

Forrester, M.A. (2009). *The development of young children's social- cognitive skills (esays in developmental psychology)*. New York: psychology press.

Gao, J.L., Wang, L.H., Yin, X.Q., Hsieh, H.F., Rost, D.H., & Zimmerman, M.A. (2019). The promotive effects of peer support and active coping in relation to negative life events and depression in Chinese adolescents at boarding schools. *Current Psychology*, 4, 1-10.

Hayat, A.A., Choupani, H., & Dehsorkhi, H.F. (2021). The mediating role of students' academic resilience in the relationship between self-efficacy and test anxiety. *Journal of Education and Health Promotion*, 10, 297- 305.

Hezarian, S., Bakhtiarpour, S., Pasha, R., Asgari, P., & Hafezi, F. (2021). The Relationship of Social Adjustment and Resilience with Attitudes Towards Drugs in High School Boy and Girl Students. *Zahedan Journal of Research in Medical Sciences*, 23(4), 106-112.

Judge, S. (2005). Resilient and vulnerable at-risk children: Protective factors affecting early school competence. *Journal of Children and Poverty*, 11(2), 149-168.

Kheirkhah, A. (2020). Investigating the Effect of Social Skills Training on Happiness, Academic Resilience and Self-Efficacy of Girl Students. *Arch Pharma Pract*, 11(1), 157-64.

Luthar, S.S., Cicchetti, D. & Baker, G. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857-885.

Malinauskas, R., & Vilija, M. (2021). Training the Social-Emotional Skills of Youth School Students in Physical Education Classes. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-8.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.5.4]

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.

Pekrun, R., Elliot, AJ., & Maier, MA. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of educational Psychology*, 101(1),115.

Pekrun, R., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2005). *Academic Emotions Questionnaire- Mathematics (AEQ-M) user's manual*. University of Munich: Department of Psychology.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R.P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.

Poulou, M. (2007). Social resilience within a social and emotional learning framework: The perceptions of teachers in Greece. *Emotional and Behavioral Difficulties*, *12*(2), 91-104.

Public, K. (2019). *Institute for Social and Economic Researc*. Understanding Society: waves 1-9, 2009-2018 and Harmonized BHPS: waves. 12th Edn. UK Data Service.

Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021). Academic Resilience and Engagement in High School Students: The Mediating Role of Perceived Teacher Emotional Support. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(2), 334-344.

Saito, K., & Okayasu, T. (2014). Effects of social skills and self-esteem on resilience in university students. *The Japanese Journal of Health Psychology*, 27(1), 12-19.

Samuels, W.E. (2004). *Development of a non-intellective measure of academic success: towards the quantification of resilience*. From www.Proquest.com

Samuels, W.E., & Woo, A. (2009). *Creation and initial validation of an instrument to measure academic resilience.* Avalible from: http:// wesamuels.org/pdfs/aera.pdf.

Shafait, Z., Khan, M.A., Sahibzada, UF., Dacko-Pikiewicz, Z., & Popp, J. (2021) An assessment of students' emotional intelligence, learning outcomes, and academic efficacy: A correlational study in higher education. *PLoS ONE* 16(8), 255-264.

Tan, J., Mao, J., Jiang, Y., & Gao, M. (2021). The Influence of Academic Emotions on Learning Effects: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 87-96.

Yu, C., Huang, C., Han, Z., He, T., & Ming, L. (2020). Investigating the Influence of Interaction on Learning Persistence in Online Settings: Moderation or Mediation of Academic Emotions? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 20-32.

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.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.5.4]