

رابطه مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی - هیجانی و تعامل معلم - دانش آموز با سواد هیجانی دانش آموزان ابتدایی

سعید آریاپوران^{۱*}، هدایت الله اعتمادی زاده^۲

S. Ariapooran^{1*}, H.A. Eatemadzadeh²

پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۱۲/۱۲

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۴/۰۵

Received Date: 2019/07/27

Accepted Date: 2020/03/02

چکیده

هدف: پژوهش حاضر بررسی رابطه مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی - هیجانی معلمان و تعامل معلم - دانش آموز با سواد هیجانی دانش آموزان ابتدایی در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ انجام شد.

روش: روش تحقیق توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کل معلمان ابتدایی شهرستان ملایر بود (N=۵۴۸). حجم نمونه ۲۴۷ معلم ابتدایی بود که به روش طبقه‌ای تصادفی انتخاب شدند؛ هر معلم به صورت تصادفی، پرسشنامه‌های مربوط به ۳ دانش آموز کلاس خود را تکمیل می‌کرد. داده‌ها با استفاده از مقیاس مدیریت کلاس اجتماعی - هیجانی، مقیاس ارتباط معلم-دانش آموز و ابزار ارزیابی سواد هیجانی نسخه معلم گردآوری شد. ضریب آلفای کرونباخ مقیاس مدیریت کلاس اجتماعی - هیجانی، ارتباط نزدیک معلم-دانش آموز، تعارض معلم-دانش آموز و سواد هیجانی به ترتیب برابر با ۰/۸۹، ۰/۷۱، ۰/۷۷ و ۰/۷۹ بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیری به روش گام به گام استفاده شد.

یافته‌ها: حاکی از رابطه مثبت مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی - هیجانی و ابعاد آن با سواد هیجانی بود. همچنین بین نزدیکی معلم-دانش آموز با سواد هیجانی رابطه مثبت و بین تعارض معلم-دانش آموز با سواد هیجانی رابطه منفی وجود داشت. براساس نتایج رگرسیون سهم مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی - هیجانی و نزدیکی معلم-دانش آموز در پیش بینی سواد هیجانی مثبت و معنی دار بوده است. با توجه به یافته‌ها پیشنهاد می‌شود که مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی - هیجانی به معلمان آموزش داده شود و ارتباط معلم-دانش آموز نیز در برنامه‌های ضمن خدمت معلمان گنجانده شود.

کلیدواژه‌ها: تعامل معلم - دانش آموز، سواد هیجانی، مدیریت کلاس، یادگیری اجتماعی - هیجانی

۱. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران

* نویسنده مسئول:

مقدمه و بیان مسئله

سواد هیجانی^۱ به توانایی درک هیجان‌ها، گوش دادن به دیگران، همدردی و همدلی با هیجان‌های آن‌ها و توانایی بیان هیجان‌ها اشاره دارد؛ به عبارت دیگر، سواد هیجانی دربردارنده توانایی درک، ابراز و مدیریت هیجان‌های خود و پاسخ به هیجان‌های دیگران است (Weare, 2003). سواد هیجانی به ۵ بعد تقسیم می‌شود که عبارت‌اند از: ادراک هیجان‌ها، داشتن احساس همدلی، یادگیری مدیریت هیجان‌ها، ترمیم مشکلات هیجانی و تعامل عاطفی (Steiner and Perry, 1997). در تعریف دیگر، سواد هیجانی، به‌عنوان مدیریت هیجان‌ها، شناخت هیجان‌ها خود و بیان مناسب مهارت‌های هیجانی تعریف شده است (Steiner, 2003). علاوه بر این، سواد هیجانی به‌عنوان تعامل میان مهارت‌های تشخیص هیجان‌ها خود، مدیریت هیجان‌ها خود و دیگران و پاسخ مناسب به هیجان‌ها دیگران توصیف می‌شود (Flynn, 2010). مدل‌های مختلفی در مورد سواد هیجانی وجود دارد؛ در مدل اول سواد هیجانی شامل شناخت احساسات در خود، همدلی، تنظیم هیجان‌ها، تاب‌آوری هیجانی و ایجاد مهارت‌های ارتباط مؤثر است (Steiner, 1979; cited in Oksuz, 2016). در مدل Weare، سواد هیجانی شامل چهار مهارت است که عبارت‌اند از: خود ادراکی، درک و مدیریت هیجان‌ها، درک موقعیت‌های اجتماعی و ایجاد روابط (Weare, 2003). مدل دیگر، مدل Faupel که در پژوهش حاضر پرسشنامه وی مورد استفاده قرار گرفته است؛ در این مدل (Faupel, 2003) سواد هیجانی دارای پنج بعد خودآگاهی، خودتنظیمی، انگیزش، همدلی و مهارت‌های اجتماعی است. به‌صورت کلی می‌توان گفت که در این نظریه‌ها بحث هیجان‌ها و استفاده از آنان در تعاملات اجتماعی موردنظر است و سواد هیجانی به‌عنوان یک مهارت هیجانی در نظر گرفته شده است که موجب بهبود تعاملات اجتماعی، ایجاد روابط مثبت و ادراک هیجان‌ها خود و دیگران می‌شود. براساس پژوهش‌های قبلی این مهارت بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با محیط مدرسه سازگار شوند، موجب کاهش رفتارهای مختل دانش‌آموزان می‌شود و رشد روابط دانش‌آموز-معلم و روابط با همسالان را به دنبال دارد (Burman, 2009; Flynn, 2010; Carnwell and Baker, 2007; Gillum, 2010; Perry, Lennie and Humphrey, 2008; Tew, 2007). همچنین، از پیامدهای مثبت سواد هیجانی می‌توان به بهبود روابط، احساسات دوستی و همکاری بین افراد اشاره کرد (Steiner and Perry, 1997) و از پیامدهای سواد هیجانی پایین نیز می‌توان به روابط ضعیف، عاطفه و عزت‌نفس پایین، و خلق‌وخوی نامناسب را نام برد (Walden and Field, 1990).

معلم‌ان هنگام تدریس، با استفاده از مؤلفه‌های مختلف سعی می‌کنند محیط یادگیری اثربخش را برای دانش‌آموزان تدارک ببینند (Seraji and Paidar, 2018). چون تدریس و یادگیری دارای مؤلفه‌های قوی هیجانی، اجتماعی و تحصیلی است (Zins, Weissberg, Wang and Walberg, 2004)، بنابراین معلم‌ان نقش مهمی در هیجان‌ها دانش‌آموزان دارند و تدریس آنان بر هیجان‌ها مثبت و منفی دانش‌آموزان

1. emotional literacy

تأثیر دارد (Goetz, Sticca, Brunner, Becker, Morger and Hubbard, 2017)؛ همچنین با توجه به این که سواد هیجانی یک مهارت است، بنابراین می‌توان گفت که یادگیری این مهارت می‌تواند به متغیرهای مرتبط با تدریس معلمان در دوره ابتدایی مرتبط باشد؛ زیرا معلم دوران ابتدایی، در موقعیتی منحصر به فرد قرار دارد که رفتار وی، رشد عاطفی و اجتماعی مناسب کودکان را به دنبال دارد (Kremenitzer, 2005) و معلمان، در مهارت‌های ضروری از جمله پذیرش هیجانات منفی و روش‌های مقابله با آنان، به‌عنوان الگو برای کودکان عمل می‌کنند (De Klerk and Le Roux, 2003). علاوه بر این نشان داده شده است که شیوه تدریس معلمان نقش مهمی در سواد هیجانی دانش‌آموزان دارد (Kliuevaa and Tsagari, 2018). مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی^۱ معلمان یکی از متغیرهایی است که می‌تواند با سواد هیجانی دانش‌آموزان مرتبط باشد، اما مورد توجه پژوهشگران قرار نگرفته است. در مدیریت کلاس اجتماعی و هیجانی، معلمان از خودتنظیمی، خودنظارتی و مهارت‌های اجتماعی در محیط‌های کلاسی استفاده کنند و نشان داده شده است که این یک روش در کاهش تعاملات اجتماعی منفی کلاس و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است (Savitha and Vijayalaxmi, 2018). از طریق این روش معلمان خودتنظیمی، خودبازبینی و مهارت‌های اجتماعی را به دانش‌آموزان آموزش می‌دهند (Norris, 2003). به‌عبارت دیگر، این نوع مدیریت کلاس استفاده از یادگیری‌های اجتماعی-هیجانی و صلاحیت اجتماعی-هیجانی در کلاس درس است (Kamenetz, 2017; Matula, 2013). با توجه به اینکه از مقیاس مدیریت کلاس اجتماعی-هیجانی (Savitha and Vijayalaxmi, 2018) در این پژوهش استفاده شده است، ابعاد آن عبارت‌اند از: *احساس شایستگی* (توانایی معلمان در القای احساس شایستگی در بین دانش‌آموزان)، *احساس هویت* (ادراک معلم از نقش خود، تحقق پتانسیل‌ها و شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان)، *رفتار کلی معلمان* (درک معلمان از رفتار خود با دانش‌آموزان در کلاس)، *امنیت روان‌شناختی* (ایجاد یک کلاس دارای امنیت اجتماعی و هیجانی)، *احساس تعلق* (نقش معلمان در کمک به دانش‌آموزان در ارتباط با یکدیگر) و *رفتار هدفمند* (ایجاد اعتماد به نفس و انگیزه در دانش‌آموزان در تلاش برای دستیابی به اهداف شخصی) (Savitha and Vijayalaxmi, 2018). بسیاری از معلمان بر این باورند که یادگیری هیجانی-اجتماعی از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است؛ آن‌ها معتقد هستند که مدارس باید نقشی فعال ایفا کنند و خواسته‌های تحصیلی فعلی، فرصت یادگیری هیجانی-اجتماعی را کاهش می‌دهد (Buchanan, 2009). پژوهش نشان می‌دهد که معلمان برای ایجاد یک فضای کلاس درس از نظر هیجانی گرم و تمرین مدیریت کلاس درس هیجانی-اجتماعی، باید از نظر اجتماعی و هیجانی شایستگی داشته باشند. برخورداری از این شایستگی، موجب می‌شود که معلمان بدانند که چگونه هیجانات و رفتارهای خود و روابط خود را با دیگران مدیریت کنند؛ آن‌ها می‌توانند هیجانت

خود را به روش‌های سالم تنظیم کنند که پیامدهای مثبت کلاس را بدون به خطر انداختن سلامت آن‌ها تسهیل می‌کند. به عبارت دیگر، وقتی معلمان تسلط خود را بر این چالش‌های اجتماعی و هیجانی تجربه می‌کنند، تدریس لذت‌بخش‌تر می‌شود و تأثیرگذاری آن بیشتر خواهد شد (Goddard, Hoy, 2004 and Woolfolk Hoy, 2004). با توجه به اینکه معلمان رکن اصلی فرایند تدریس هستند (Mohammadi, Naseri Jahromi, Mokhtari, Hesampoor, Naseri Jahromi, 2020)، تعامل آنان با دانش‌آموزان می‌تواند در سواد هیجانی دانش‌آموزان نقش داشته باشد. تعامل یا ارتباط معلم-دانش‌آموز اغلب از نظر نزدیکی و تعارض معلم-دانش‌آموز مشخص می‌شود (Pianta, 1992). نزدیکی معلم-دانش‌آموز به عنوان درجه «تعامل مثبت، برقراری ارتباط و احساسات گرم بین فراگیران و معلمان» تعریف شده است (Mashburn and Pianta, 2006). تعارض معلم-دانش‌آموز به عنوان درجه «تعامل منفی و تأثیر منفی» بین آن‌ها تعریف شده است (Mashburn and Pianta, 2006). هر دو مؤلفه روابط معلم و دانش‌آموز سهم اساسی در طیف وسیعی از پیامدهای دانش‌آموز، از جمله پیشرفت تحصیلی و شایستگی اجتماعی دارند (Ewing and Taylor, 2009; Sette, Spinrad and Baumgartner, 2013). دانش‌آموزانی که با معلمان پیش‌دبستانی خود رابطه نزدیک‌تری دارند، مهارت‌های شناختی بهتری در زبان و ریاضی از پیش‌دبستانی تا کلاس‌های ابتدایی نشان داده‌اند (Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, 1999). دانش‌آموزانی که روابطشان با معلمان براساس تعارضات مشخص می‌شود، بیشتر احتمال دارد مشکلات رفتاری را نشان دهند و احتمالاً در ماه‌های بعدی شایستگی رفتاری کمتری را نشان می‌دهند (Ewing and Taylor, 2009).

در مورد ارتباط مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی با سواد هیجانی دانش‌آموزان پژوهشی انجام نشده است؛ اما پژوهش نشان داده است که آموزش مستقیم بیشترین میزان تدریس در میان معلمان است که با سطوح پایین هیجان‌ات مثبت و سطح بالای خستگی در دانش‌آموزان ارتباط دارد (Goetz et al., 2017). در پژوهش دیگر نشان داده شده است که در کلاس‌هایی که معلم تدریس فعال داشت، دانش‌آموزان تنظیم هیجانی بیشتری نسبت به دانش‌آموزان دارای معلمان با تدریس غیرفعال داشتند (Khandaghi and Farasat, 2011). همچنین در پژوهشی نشان داده شد که رویکردهای تدریس دانش‌آموزمحور بیشتر پیامد هیجان‌های مثبت معلم است، درحالی‌که رویکردهای معلم‌محور نتیجه هیجان‌های منفی معلم است (Chen, 2019). علاوه بر این، نشان داده شده است هنگامی که مدارس به‌طور مؤثر برنامه‌های هیجانی-اجتماعی را اجرا می‌کنند، می‌توانند روابط مبتنی بر همدلی را بین دانش‌آموزان برقرار کنند، به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمک کنند، مشکلات رفتاری را کاهش دهند و محیط‌های کلاسی گرم‌تری برای دانش‌آموزان فراهم کنند (Elias, 2006; cited in Esen-Aygun and Sahin-Taskin, 2017). همچنین، معلمان دارای شایستگی اجتماعی-هیجانی مناسب دانش‌آموزان را تشویق می‌کنند که اختلافات بین خود را حل کنند و به آنان کمک می‌کنند تا در کلاس‌های خود با هم همکاری داشته باشند و ارتباطات مثبتی با همدیگر برقرار کنند

(Jennings and Greenberg, 2009). برنامه‌های مبتنی بر یادگیری هیجانی-اجتماعی که هدفشان افزایش مهارت‌های مدیریت کلاس در معلمان است، مهارت‌های حل مسئله و مدیریت خشم دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشند و دستیابی به مهارت‌های اجتماعی توسط دانش‌آموزان را تسهیل می‌کنند؛ علاوه‌براین این برنامه‌ها تعامل معلم-دانش‌آموز^۱ را تسهیل می‌کنند (Jennings and Greenberg, 2009; Webster-Stratton and Reid, 2010). در یک فراتحلیل نشان داده شد که مهارت‌های مدیریت کلاس بر نتایج تحصیلی، هیجانی و رفتاری دانش‌آموزان تأثیر دارد (Korpershoek, Harms, de Boer, van Kujik and Doolaar, 2016). در جای دیگر، نشان داده شده است که یادگیری اجتماعی-هیجانی محیط کلاس بر مهارت‌های اجتماعی و هیجانی، نگرش‌ها، رفتار و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor and Schellinger, 2011). همچنین بیان شده است که مدیریت کلاس معلمان بر علائق و انگیزش دانش‌آموزان تأثیر دارد (Schiefele, 2017).

در مورد ارتباط بین تعامل معلم-دانش‌آموز با سواد هیجانی دانش‌آموزان تا زمان انجام این پژوهش، پژوهشی گزارش نشده است؛ اما پژوهش‌های مرتبط، ارتباط تعامل معلم-دانش‌آموز با هوش هیجانی دانش‌آموزان را مورد تأیید قرار داده‌اند (Pallini, Vecchio, Baiocco, Schneider and Laghi, 2019). در پژوهش دیگر نشان داده شده است که تعامل نزدیک معلم-دانش‌آموز با دوست داشتن مدرسه، مشارکت جمعی، خودجهت‌گیری و سازگاری کلی با مدرسه رابطه مثبت داشت. علاوه‌براین، بین تعارض معلم-دانش‌آموز و اجتناب از مدرسه رابطه مثبت و بین تعارض معلم-دانش‌آموز با مشارکت جمعی، خودجهت‌گیری و سازگاری مدرسه رابطه منفی مشاهده شد (Nur, Aktaş-Arnas, Abbak and Kale, 2018). علاوه‌براین، نشان داده شده است که تعارض و وابستگی معلم-دانش‌آموز با اضطراب دانش‌آموزان رابطه مثبت داشت؛ اما بین کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز با مشکلات هیجانی رابطه معنی‌دار به‌دست نیامد (Zee and Roorda, 2018). در یک پژوهش نشان داده شد که ۶۹ درصد دانش‌آموزان بیان کردند که زمانی که با معلم رابطه نزدیک دارند، در فعالیت‌های کلاسی شرکت فعال دارند و نگرش مثبت معلم نسبت به دانش‌آموزان بر رفتار خودتنظیمی (یکی از ابعاد سواد هیجانی) دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد (Mehdipour and Balaramulu, 2013). علاوه‌براین در پژوهش دیگر نشان داده شد که ارتباط معلم-دانش‌آموز با مهارت‌های اجتماعی (یک بعد سواد هیجانی) دانش‌آموزان پیش‌دبستانی ارتباط مثبت دارد (Wu, Hu, Fan, Zhang and Zhang, 2018). همچنین بیان شده است که بین ارتباط نزدیک معلم-دانش‌آموز با مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد (Mohamed, 2017). در پژوهش دیگر نشان داده شده است که رابطه بهتر و بسیار نزدیک معلم-دانش‌آموز با افزایش انگیزش (یک بعد سواد هیجانی) دانش‌آموزان مرتبط است (Yunus, Osmaa, Ishak, 2011). نتایج یک پژوهش نیز نشان داده است که تعارض معلم-دانش‌آموز در ایالات متحده و

نزدیکی معلم - دانش‌آموز در ترکیه به‌طور قابل‌توجهی با خودتنظیمی (یک بعد سواد هیجانی) دانش‌آموزان ارتباط دارد (Acar, Veziroglu-Celik, Garcia, Colgrove, Raikes, Gönen and Encinger, 2019).

فقدان شایستگی اجتماعی-هیجانی برخی از دانش‌آموزان از زمان ابتدایی تا متوسطه و دبیرستان موجب می‌شود که آن‌ها ارتباط مناسبی با مدرسه نداشته باشند و این فقدان ارتباط به‌صورت منفی بر عملکرد تحصیلی، رفتار و سلامت آن‌ها تأثیر دارد (Blum and Libbey, 2004)، از این‌رو پرداختن به متغیرهایی نظیر سبک مدیریت اجتماعی-هیجانی کلاس و تعامل معلم-دانش‌آموز و رابطه آن‌ها با متغیرهای اجتماعی-هیجانی از جمله سواد هیجانی از اهمیت ویژه برخوردار است و اهمیت تأثیر معلمان بر رشد سواد هیجانی را برجسته می‌نماید. با توجه به تأثیر مثبت سواد هیجانی بر پیشرفت تحصیلی، سازگاری با مدرسه، کاهش رفتارها مختل و رشد روابط با همسالان (Burman, 2009; Flynn, 2010; Carnwell and Baker, 2007; Gillum, 2010; Perry, Lennie and Humphrey, 2008; Tew, 2007)، بنابراین برخوردار از این مهارت مثبت در بین دانش‌آموزان ابتدایی می‌تواند تأثیرات مثبتی بر فرایند یادگیری و سازگاری با مدرسه و همچنین افزایش مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان دارد که در پژوهش‌های قبلی مورد تدیید قواغ شده است (Burman, 2009; Flynn, 2010; Carnwell and Baker, 2007; Gillum, 2010; Perry, Lennie and Humphrey, 2008; Tew, 2007). به همین دلیل، انجام پژوهش در زمینه متغیرهای مرتبط با سواد هیجانی که به معلمان مربوط هستند، از جمله مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی و رابطه مبتنی بر نزدیکی و تعارض معلم-دانش‌آموز می‌تواند موجب توجه دست‌اندرکاران امر آموزش در مدارس ابتدایی به اهمیت و نقش معلمان در ارتقای مهارت سواد هیجانی دانش‌آموزان شود. با وجود خلأ پژوهشی در زمینه رابطه مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی و تعامل معلم-دانش‌آموز با سواد هیجانی در دانش‌آموزان ابتدایی، می‌توان گفت که انجام پژوهش حاضر می‌تواند در برجسته کردن نقش متغیرهای مرتبط با معلمان که با سواد هیجانی دانش‌آموزان ارتباط دارند، مؤثر واقع خواهد شد و موجب ترغیب پژوهشگران به انجام پژوهش‌های مرتبط و تقویت ادبیات پژوهشی در این زمینه می‌شود؛ علاوه‌براین، انجام این پژوهش زمینه لازم جهت آموزش سبک مدیریت اجتماعی-هیجانی کلاس و تعامل معلم-دانش‌آموز به معلمان را جهت ارتقای سواد هیجانی دانش‌آموزان فراهم می‌کند. از این‌رو سؤال اصلی این پژوهش این است که آیا بین مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی و تعامل معلم-دانش‌آموز با سواد هیجانی دانش‌آموزان ابتدایی رابطه وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

روش این پژوهش غیرآزمایشی و طرح آن از نوع همبستگی بود؛ زیرا در این پژوهش هدف اصلی پژوهش بررسی رابطه مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی و تعامل معلم-دانش‌آموز

با سواد هیجانی دانش‌آموزان ابتدایی بود. براساس این هدف مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی و تعامل معلم-دانش‌آموز به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین و سواد هیجانی به‌عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شده است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری معلمان در این پژوهش شامل کل معلمان ابتدایی زن و مرد پایه اول تا ششم شهرستان ملایر بود که ۴۴۱ زن و ۱۰۷ مرد ($N=548$) بودند. دلیل انتخاب معلمان پایه اول تا ششم ابتدایی این بود که ابزار ارزیابی سواد هیجانی برای دانش‌آموزان ۷ تا ۱۱ سال مفید دانسته شده است (Faupe, 2003). با توجه به جدول کرجسی و مورگان برای جامعه ۵۵۰ نفری ۲۲۵ نفر حجم نمونه در نظر گرفته شده است؛ اما در این پژوهش به دلیل افت آزمودنی‌های ۲۵۰ نفر معلم به‌صورت طبقه‌ای تصادفی به‌عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا نسبت زن و مرد در جامعه مشخص شد که ۱۹/۵۲ درصد جامعه مرد و ۸۰/۴۸ درصد زن بودند. همین نسبت نیز در جمعیت ۲۵۰ نفری رعایت شد؛ به‌عبارت‌دیگر، ۸۰/۴۸ درصد از ۲۵۰ معلم برابر با ۲۰۱/۲ نفر و ۱۹/۵۲ درصد برابر با ۴۸/۸ نفر بود. درنهایت تعداد ۲۰۱ نفر زن و ۴۹ نفر مرد به‌عنوان نمونه پژوهشی انتخاب شدند. با توجه به مشخص بودن تعداد جامعه درنهایت حجم نمونه به‌صورت تصادفی و براساس فهرست معلمان در آموزش و پرورش انتخاب شد. با توجه به اینکه هر معلم انتخاب‌شده باید پرسشنامه ارتباط معلم-دانش‌آموز و سواد هیجانی را برای دانش‌آموزان تکمیل می‌کرد، سه نفر از دانش‌آموزان مربوط به کلاس هر معلم به‌صورت تصادفی و براساس دفتر شاخص حضور و غیاب انتخاب شدند و معلم با در نظر گرفتن آن‌ها، پرسشنامه‌های نسخه معلم را در مورد آن‌ها تکمیل می‌کرد. زیرا اگر معلم پرسشنامه مربوط به تمام دانش‌آموزان کلاس را تکمیل می‌کرد، به احتمال زیاد خستگی وی می‌توانست در نتایج تأثیر داشته باشد. درنهایت تعداد دانش‌آموزانی که معلم پرسشنامه مربوط به آنان را تکمیل کرده بود ۷۵۰ نفر شده بود. دلیل اینکه معلمان پرسشنامه دانش‌آموزان را پاسخ داده‌اند این است که دانش‌آموزان کلاس اول تا سوم قادر به پاسخ به پرسشنامه‌ها نیستند و در صورت استفاده از نسخه دانش‌آموز، باید دانش‌آموزان کلاس‌های اول، دوم و سوم حذف می‌شدند و نمونه نهایی بسیار کاهش می‌یافت. پس از بررسی پرسشنامه‌ها ۳ معلم (۲ نفر زن و ۱ مرد) پرسشنامه‌ها را کامل تکمیل نکرده بودند، بنابراین از نمونه نهایی حذف شدند و حجم نمونه نهایی به ۲۴۷ معلم کاهش یافت. پس‌از آن پرسشنامه‌های مربوط به دانش‌آموزان کلاس‌های این سه معلم (۹ پرسشنامه) نیز حذف گردید که درنهایت پرسشنامه‌های تکمیل‌شده معلمان برای دانش‌آموزان ۷۴۱ پرسشنامه بود.

ابزارهای گردآوری اطلاعات: ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش عبارت بودند از:

الف- مقیاس مدیریت کلاس اجتماعی- هیجانی^۱: این مقیاس دارای ۴۷ گویه است (Savitha and Vijayalaxmi, 2018)؛ شیوه پاسخدهی به گویه‌های مثبت این مقیاس براساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف=۱ تا کاملاً موافق=۵ است و برای گویه‌های منفی نمره‌گذاری برعکس است. این مقیاس ۶ خرده‌مقیاس دارد که عبارت‌اند از: احساس شایستگی (۱۲ گویه)، احساس هویت (۹ گویه)، رفتار کلی معلمان (۹ گویه)، امنیت روان‌شناختی (۷ گویه)، احساس تعلق (۵ گویه) و رفتار هدفمند (۵ گویه). مجموع این خرده‌مقیاس‌ها نمره کلی مقیاس را مشخص می‌کند. دامنه نمرات از ۴۷ تا ۲۳۵ است و نمرات بالا نشان‌دهنده مدیریت اجتماعی- هیجانی کلاس و نمرات پایین میزان پایین برخورداری معلم از مدیریت اجتماعی-هیجانی کلاس را نشان می‌دهد. ضریب آلفای کرونباخ برای همسانی درونی این مقیاس برابر با ۰/۹۷، پایایی دونیمه‌سازی اسپیرمن براون آن ۰/۸۸ و پایایی دونیمه‌سازی گاتمن آن ۰/۸۷ بوده است (Savitha and Vijayalaxmi, 2018). با توجه به عدم بررسی روایی و پایایی در جمعیت ایرانی، در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه برابر با ۰/۸۹ بود؛ پایایی دونیمه‌سازی آن ۰/۷۶ بود. نتایج روایی این پرسشنامه از طریق روایی همگرا (همبستگی بالاتر از ۰/۵۰ میان گویه‌های مربوط به یک بعد با همان بعد) نشان داد که همبستگی گویه‌های هریک از ابعاد احساس شایستگی (۰/۷۳ تا ۰/۹۴)، احساس هویت (۰/۷۱ تا ۰/۸۸)، رفتار کلی معلمان (۰/۸۲ تا ۰/۹۰)، امنیت روان‌شناختی (۰/۷۷ تا ۰/۸۹)، احساس تعلق (۰/۶۹ تا ۰/۷۸ گویه) و رفتار هدفمند (۰/۷۵ تا ۰/۸۸) قابل‌قبول بود؛ همچنین همبستگی بین ابعاد احساس شایستگی، احساس هویت، رفتار کلی معلمان، امنیت روان‌شناختی، احساس تعلق و رفتار هدفمند با کل مقیاس به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۷۷ و ۰/۸۱، ۰/۸۳ و ۰/۷۴ بود.

ب- مقیاس ارتباط معلم-دانش‌آموز: این مقیاس دارای ۱۵ گویه و سه خرده‌مقیاس نزدیکی (۸ گویه) و تعارض (۷ گویه) است (Pianta, 1992). شیوه پاسخدهی به هر گویه براساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از «قطعاً صدق نمی‌کند=۱» تا «قطعاً صدق می‌کند=۵» است. ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس بین ۰/۸۶ تا ۰/۸۹ گزارش شده است و ارتباط آن با رفتار کلاسی دانش‌آموزان، میزان حضور در مدرسه و نتایج تحصیلی مورد تأیید قرار گرفته است (Hamre and Pianta, 2001; Pianta, Steinberg and Rollins, 1995). در ایران ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس نزدیکی ۰/۷۳ و برای خرده‌مقیاس تعارض ۰/۷۶ گزارش شد؛ همچنین سایر شاخص‌های برازش از مطلوبیت برخوردار بودند و تمامی گویه‌ها دارای بار عاملی معناداری با خرده‌آزمون خود بودند (SepahMansour, Barati and Behzadi, 2016). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای دو خرده‌مقیاس نزدیکی و تعارض به ترتیب برابر با ۰/۷۱ و ۰/۷۷ بود. همچنین همبستگی بین دو خرده‌مقیاس برابر با ۰/۸۵- بود.

ابزار ارزیابی سواد هیجانی^۱: این ابزار یک فهرست^۲ است که سواد هیجانی کلی را می‌سنجد و زیرمقیاس‌هایی از جمله خودآگاهی، همدلی، انگیزش، خودتنظیمی و مهارت‌های اجتماعی را در کودکان ۷ تا ۱۱ سال می‌سنجد (Faupel, 2003). این ابزار دارای فهرست معلمان (۲۰ گویه)، والدین (۲۵ گویه) و دانش‌آموزان (۲۵ گویه) است. در این پژوهش، از فهرست سواد هیجانی نسخه معلمان استفاده شده است. شیوه پاسخ‌دهی به گویه‌های این مقیاس به صورت «اصلاً درست نیست=۱»، «واقعاً درست نیست=۲»، «تا حدودی درست است=۳» و «کاملاً درست است=۴» است. دامنه نمرات این ابزار بین ۲۰ تا ۸۰ است. در فهرست معلمان، چهار گویه برای هر یک از خرده‌مقیاس‌های خودآگاهی، همدلی، انگیزش، خودتنظیمی و مهارت‌های اجتماعی در نظر گرفته شده است. نمرات بالا نشان‌دهنده سواد هیجانی بهتر کودکان است (Faupel, 2003). با توجه به عدم بررسی روایی و پایایی در جمعیت ایرانی، در پژوهش حاضر، میزان ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس برابر با ۰/۷۹ بود. پایایی دونیمه‌سازی این مقیاس از طریق ضریب همبستگی بین گویه‌های زوج و فرد، برابر با ۰/۷۳ بود. همچنین ارتباط بین خرده‌مقیاس‌های خودآگاهی، همدلی، انگیزش، خودتنظیمی و مهارت‌های اجتماعی با کل مقیاس به ترتیب برابر با ۰/۸۲، ۰/۸۸، ۰/۷۶، ۰/۶۷ و ۰/۷۰۵ بود.

روند اجرای پژوهش: پس از تعیین حجم نمونه، پژوهشگر به مدارس ابتدایی شهرستان ملایر از توابع استان همدان مراجعه نمود. سپس با مشخص نمودن معلمان ابتدایی، تعداد ۲۴۷ معلم در پژوهش شرکت نمودند. سپس با خواندن راهنمای پرسشنامه مربوط به مدیریت اجتماعی-هیجانی کلاس برای معلمان، از آن‌ها درخواست گردید که با دقت پرسشنامه را تکمیل کنند و به همه سؤالات پاسخ دهند. معلمان به مدت تقریباً ۲۰ دقیقه این پرسشنامه را تکمیل نمودند. با توجه به اینکه معلم باید پرسشنامه مربوط به ارتباط معلم-دانش‌آموز و سواد هیجانی را باید در مورد دانش‌آموزان پر می‌کرد، از هر کلاس سه دانش‌آموز به صورت تصادفی و براساس دفتر شاخص حضور و غیاب انتخاب شدند و معلم با توجه به آن‌ها پرسشنامه‌های مربوط به آنان را به مدت ۲۵ تا ۳۵ دقیقه تکمیل می‌نمود. لازم به ذکر است که تاریخ اجرای پرسشنامه‌ها از ۹۷/۱۱/۱ تا ۹۷/۲/۳۰ بوده است. در نهایت پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، داده‌های خام با نرم‌افزار SPSS-23 و با استفاده از آزمون‌های آماری همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیری با روش ورود مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

یافته‌ای توصیفی نشان داد که در میان معلمان ۸۰/۹۷ درصد زن و ۱۹/۰۳ درصد مرد بودند؛ ۷۴/۹۰ درصد دارای مدرک کارشناسی و ۲۵/۱ درصد دارای مدرک کارشناسی ارشد بودند. از نظر وضعیت

1. Emotional Literacy Assessment Instrument
2. checklist

تأهل ۲۷/۱۳ درصد مجرد و ۷۲/۸۷ درصد متأهل بودند. میانگین سنی معلمان برابر با $38/46 \pm 6/64$ و میانگین سابقه شغلی آنان $17/08 \pm 7/39$ بود. در میان دانش‌آموزان ۵۱/۶۱ درصد دختر و ۴۸/۳۹ درصد پسر بودند. از نظر پایه تحصیلی ۲۴/۷ درصد در پایه اول، ۱۷/۰ درصد در پایه دوم، ۱۰/۹ درصد در پایه سوم، ۱۵/۸ درصد در پایه چهارم، ۱۵/۴ درصد در پایه پنجم و ۱۶/۲ درصد در پایه ششم مشغول به تحصیل بودند. میانگین سنی دانش‌آموزان $9/33 \pm 1/84$ بود. نتایج مربوط به همبستگی سن دانش‌آموزان ($p < 0/43$; $r = 0/029$) و سن معلمان ($p < 0/84$; $r = 0/013$) با سواد هیجانی معنی‌دار نبود. در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرها نشان داده شده است.

جدول (۱): میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
احساس شایستگی	۳۴/۷۶	۴/۶۴
احساس هویت	۲۷/۰۰۵	۳/۰۹
مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی - هیجانی	۲۵/۱۷	۲/۴۱
رفتار کلی معلمان	۲۳/۹۹	۲/۴۰
امنیت روان‌شناختی	۱۷/۱۰	۲/۰۷
احساس تعلق	۱۴/۷۸	۱/۶۲
رفتار هدفمند	۱۴۲/۸۱	۱۰/۵۵
مدیریت اجتماعی - هیجانی کلاس	۲۷/۸۲	۲/۴۲۹
ارتباط معلم-دانش‌آموز	۲۱/۳۶	۳/۱۶
نزدیکی معلم-دانش‌آموز	۱۳/۱۲	۲/۲۵
تعارض معلم-دانش‌آموز	۱۳/۴۲	۱/۷۷
خودآگاهی	۱۲/۵۱	۱/۶۹
همدلی	۱۱/۳۶	۱/۷۰
انگیزش	۱۱/۲۰	۲/۲۵
خودتنظیمی	۶۲/۰۸	۱۴/۶۵
مهارت‌های اجتماعی		
سواد هیجانی		

برای بررسی رابطه مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی و ارتباط معلم-دانش‌آموز با سواد هیجانی دانش‌آموزان ابتدایی از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شده است؛ قبل از اجرای آزمون همبستگی، آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای نرمال بودن توزیع متغیرها مورد استفاده قرار گرفت که نتایج آن نشان داد که توزیع مربوط به مدیریت اجتماعی-هیجانی کلاس ($p < 0/096$)؛ $0/047 = \text{آماره} \text{آزمون}$ ، ارتباط نزدیک ($p < 0/054$)؛ $0/089 = \text{آماره} \text{آزمون}$ و تعارض ($p < 0/11$)؛ $0/027 = \text{آماره} \text{آزمون}$ (معلم-دانش‌آموز و سواد هیجانی) ($p < 0/066$)؛ $0/073 = \text{آماره} \text{آزمون}$) نرمال بوده است. در جدول ۲ ارتباط متغیرهای پیش‌بین و ملاک نشان داده شده است.

جدول (۲): خلاصه نتایج آزمون همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی و ارتباط معلم-دانش آموز با سواد هیجانی دانش آموزان

متغیرهای پیش‌بین	خودآگاهی	همدلی	انگیزش	خودتنظیمی	مهارت‌های اجتماعی	سواد هیجانی
احساس شایستگی	۰/۳۹۲**	۰/۲۵۹**	۰/۱۸۵**	۰/۳۱۹**	۰/۳۸۸**	۰/۲۱۱**
احساس هویت	۰/۲۵۱**	۰/۱۹۸**	۰/۱۹۷**	۰/۳۷۵**	۰/۲۲۵**	۰/۲۱۸**
رفتار کلی معلمان	۰/۳۴۴**	۰/۲۰۹**	۰/۴۵۹**	۰/۲۳۵**	۰/۲۹۲**	۰/۱۶**
امنیت روان‌شناختی	۰/۳۶۲**	۰/۱۹۲**	۰/۴۵۵**	۰/۰۸۵*	۰/۳۰۷**	۰/۱۸۹**
احساس تعلق	۰/۲۱۸**	۰/۴۸۹**	۰/۱۲۴**	۰/۲۵**	۰/۳۲۸**	۰/۲۱۶**
رفتار هدفمند	۰/۳۲۴**	۰/۲۹۳**	۰/۲۴۹**	۰/۴۱۲**	۰/۲۹۸**	۰/۲۱۳**
مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی	۰/۴۹۹**	۰/۴۰۴**	۰/۴۱۰**	۰/۴۳۵**	۰/۴۸۳**	۰/۳۱۱**
نزدیکی معلم-دانش آموز	۰/۱۸۵**	۰/۳۳۳**	۰/۱۹۶**	۰/۴۸**	۰/۲۴۵**	۰/۲۳۸**
تعارض معلم-دانش آموز	-۰/۱۱۲*	-۰/۳۱۰**	-۰/۲۲۹**	-۰/۱۰۱*	-۰/۱۴۵**	-۰/۱۶۱**

**p<۰/۰۱؛ *p<۰/۰۵

جدول (۳): خلاصه نتایج رگرسیون چندمتغیری با روش گام به گام برای پیش بینی سواد هیجانی از طریق مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی و ارتباط نزدیکی و تعارض معلم-دانش آموز

آماره‌های هم‌خطی		p	t	ضرایب استاندارد	ضرایب غیراستاندارد		R ²	مدل
مقدار	عامل تورم			بتا	خطای	B		
واریانس	واریانس				استاندارد			
-	-	۰/۰۲۱	۳/۲۲۴	-	۱/۲۳۰	۰/۳۲۷	-	مقدار ثابت
۱/۱۸۵	۰/۸۴۵	۰/۰۰۱	۶/۸۳۵	۰/۲۵۸	۰/۰۵۲	۰/۳۵۸	۰/۰۹۷	مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی
۱/۱۷۶	۰/۸۵۰	۰/۰۰۱	۳/۶۱۱	۰/۱۳۶	۰/۲۱۱	۰/۷۶۱	۰/۱۱۳	نزدیکی معلم-دانش آموز

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، بین مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی معلمان و ابعاد آن (احساس شایستگی، احساس هویت، رفتار کلی معلمان، امنیت روان‌شناختی، احساس تعلق و رفتار هدفمند) با سواد هیجانی و ابعاد آن در دانش‌آموزان رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد؛ به این معنی که با افزایش میزان استفاده معلمان از مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی، میزان سواد هیجانی دانش‌آموزان افزایش یافته است و برعکس. همچنین نتایج نشان داد که بین نزدیکی معلم-دانش‌آموز با سواد هیجانی و ابعاد آن رابطه مثبت و بین تعارض معلم-دانش‌آموز با سواد هیجانی و ابعاد آن رابطه منفی وجود دارد؛ به این معنی که با افزایش میزان نزدیکی معلم-دانش‌آموز، سواد هیجانی دانش‌آموزان افزایش یافته است و برعکس. همچنین با افزایش میزان تعارض معلم-دانش‌آموز، میزان سواد هیجانی و ابعاد آن کاهش یافته است و برعکس. جدول ۳ خلاصه نتایج رگرسیون چندمتغیری با روش گام‌به‌گام را برای پیش‌بینی سواد هیجانی از طریق مدیریت اجتماعی-هیجانی کلاس و ارتباط نزدیک و مبتنی بر تعارض معلم-دانش‌آموز نشان داده است.

با توجه به معنی‌دار مدل رگرسیون گام‌به‌گام ($p < 0/001$; $F = 46/831$) و براساس جدول ۳، می‌توان گفت که مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی ۱۰ درصد و نزدیکی معلم-دانش‌آموز ۱۱ درصد تغییرات مربوط به سواد هیجانی دانش‌آموزان را تبیین نموده است. با توجه به مقدار بتا و سطح معنی‌داری به ترتیب مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی ($\beta = 0/258$) و نزدیکی معلم-دانش‌آموز ($\beta = 0/136$) توانسته‌اند سواد هیجانی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند؛ اما سهم تعارض معلم-دانش‌آموز در پیش‌بینی سواد هیجانی معنی‌دار نبوده است. لازم به ذکر است مقدار عامل تورم واریانس^۱ یا VIF در پژوهش‌های رگرسیون اگر کمتر از ۳ باشد و مقدار اغماض^۲ نزدیک به ۱ (پایین‌تر از یک) باشد، هم‌خطی بودن متغیرها در حد مناسب خواهد بود. به عبارت دیگر، در صورتی که مقادیر عامل تورم واریانس و اغماض در حد مناسب باشد، نشانگر این است متغیرهای پیش‌بین با متغیر ملاک رابطه خطی دارند؛ اما بین متغیرهای پیش‌بین همبستگی بسیار بالا یا رابطه هم‌خطی بالا وجود ندارد. در پژوهش حاضر مقدار VIF برای همه متغیرها کمتر از ۳ و مقدار تحمل نیز نزدیک به ۱ بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی و تعامل معلم-دانش‌آموز با سواد هیجانی دانش‌آموزان ابتدایی شهرستان ملایر بود. یافته‌ها نشان داد که بین مدیریت اجتماعی-هیجانی کلاس و ابعاد آن (احساس شایستگی، احساس هویت، رفتار کلی معلمان، امنیت

1. Variance Inflation Factor
2. Tolerance Value

روان‌شناختی، احساس تعلق و رفتار هدفمند) با سواد هیجانی رابطه مثبت معنی‌دار وجود داشت؛ براساس نتایج رگرسیون گام‌به‌گام سهم این متغیر در پیش‌بینی سواد هیجانی به صورت مثبت معنی‌دار بوده است. به این معنی که با افزایش استفاده معلمان از مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی - هیجانی، میزان سواد هیجانی دانش‌آموزان افزایش یافته است و برعکس. با توجه به خلأ پژوهشی در زمینه ارتباط مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی با سواد هیجانی دانش‌آموزان، می‌توان گفت که این یافته در راستای یافته‌های قبلی است که نشان دادند یادگیری اجتماعی-هیجانی محیط کلاس بر مهارت‌های اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد (Durlak et al., 2011). همچنین در راستای یافته‌هایی است که به نقش مهارت‌های مدیریت کلاس، بر هیجانات دانش‌آموزان اشاره نموده‌اند (Schiefele, 2017; Korpershoek et al., 2016).

در تبیین این یافته می‌توان گفت زمانی که معلمان در کلاس درس از مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی استفاده می‌کنند، در القای احساس شایستگی در بین دانش‌آموزان (احساس شایستگی) و تحقق پتانسیل‌ها و شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان (احساس هویت) نقش عمده‌ای ایفا خواهند کرد و با درک مناسب از رفتار خود با دانش‌آموزان در کلاس درس (رفتار کلی معلمان)، ایجاد یک کلاس دارای امنیت اجتماعی و عاطفی (امنیت روان‌شناختی) و همچنین ایجاد اعتمادبه‌نفس و انگیزه در دانش‌آموزان در تلاش برای دستیابی به اهداف شخصی (رفتار هدفمند) می‌توانند به افزایش میزان سواد هیجانی دانش‌آموزان کمک کنند؛ زیرا در پژوهش‌های قبلی نشان داده شده است زمانی که معلمان در کلاس از برنامه‌های هیجانی-اجتماعی استفاده می‌کنند، روابط دلسوزانه بین دانش‌آموزان برقرار و محیط‌های کلاسی گرم‌تری برای آنان فراهم می‌شود (Elias, 2006; cited in Esen-Aygun and Sahin-Taskin, 2017) و دانش‌آموزان به همکاری گروهی و ارتباط مثبت با همدیگر ترغیب می‌شوند (Jennings and Greenberg, 2009) که این امر به احتمال زیاد منجر به افزایش خودآگاهی، همدلی، انگیزش، خودتنظیمی و مهارت‌های اجتماعی (به‌طور کلی سواد هیجانی) در بین دانش‌آموزان خواهد شد. علاوه بر این، می‌توان گفت که در مدیریت کلاس درس هیجانی-اجتماعی، معلمان سعی می‌کنند هیجانات و رفتارهای خود و روابط خود را با دانش‌آموزان مدیریت کنند (Goddard, Hoy and Woolfolk Hoy, 2004)؛ از این رو، معلمان بر چاش‌های اجتماعی و هیجانی خود در کلاس درس تسلط پیدا می‌کنند و با این کار نه تنها موجب اثربخش بودن تدریس خود می‌شوند (Goddard, Hoy and Woolfolk Hoy, 2004)، بلکه با القای رفتارهای مناسب اجتماعی و هیجانی خود موجب ارتقای سطح سواد هیجانی دانش‌آموزان می‌شوند؛ زیرا دانش‌آموزان ابتدایی ممکن است از رفتارهای آنان همانندسازی کنند و نحوه مدیریت هیجانات را از آنان یاد بگیرند.

نتیجه دیگر این پژوهش این بود که بین نزدیکی معلم-دانش‌آموز با سواد هیجانی و ابعاد آن رابطه مثبت و بین تعارض معلم-دانش‌آموز با سواد هیجانی و ابعاد آن رابطه منفی وجود داشت و براساس نتایج رگرسیون سهم نزدیکی معلم-دانش‌آموز در پیش‌بینی سواد هیجانی به صورت مثبت معنی‌دار

بوده است؛ به این معنی که با افزایش میزان نزدیکی معلم-دانش‌آموز، سواد هیجانی دانش‌آموزان افزایش یافته است و برعکس؛ همچنین با افزایش میزان تعارض معلم-دانش‌آموز، میزان سواد هیجانی و ابعاد آن کاهش یافته است و برعکس. هرچند پژوهش‌ها به‌طور مستقیم به رابطه‌ی تعامل معلم-دانش‌آموز و سواد هیجانی اشاره نکرده‌اند، اما پژوهش‌های قبلی رابطه‌ی تعامل معلم-دانش‌آموز را با ابعاد سواد هیجانی از جمله خودتنظیمی (Mehdipour and Balaramulu, 2013; Acar et al., 2019)، مهارت‌های اجتماعی (Mohamed, 2017; Wu et al., 2018) و انگیزش (Yunus et al, 2011) مورد تأیید قرار داده‌اند؛ بنابراین می‌توان گفت که این نتیجه با یافته‌های این پژوهش‌ها همخوانی دارد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که ارتباط نزدیک معلم-دانش‌آموز به‌احتمال‌زیاد موجب انتقال حالات هیجانی معلم به دانش‌آموزان می‌شود و چون دانش‌آموزان نسبت به این ارتباط نزدیک احساس خوبی دارند، بنابراین سعی می‌کنند با ابراز هیجانانگیز درست در کلاس درس و بازخورد مثبت از طرف معلمی که با وی ارتباط نزدیک دارند، به ابراز و مدیریت درست هیجانانگیز خویش بپردازند که افزایش سواد هیجانی در آنان را به دنبال دارد؛ زیرا ارتباط نزدیک معلم موجب می‌شود که دانش‌آموزان با مشارکت گروهی و سهیم کردن حالات هیجانی خود با دانش‌آموزان و معلم به ارتقای خودآگاهی، خودتنظیمی، انگیزش، همدلی نسبت به دیگر دانش‌آموزان و مهارت‌های اجتماعی بپردازند؛ در برخی از پژوهش‌ها، معلم به‌عنوان چهره‌ی ثانویه‌ی دلبستگی در نظر گرفته شده است (Riley, 2011; Sierra, 2012; Verschueren and Koomen, 2012)؛ از این رو، ایجاد محیط امن و ناشی از دلبستگی در محیط مدرسه و ارتباط مبتنی بر دلبستگی دانش‌آموز-معلم می‌تواند موجب بهبود سواد هیجانی دانش‌آموزان شود. اما تعارض معلم-دانش‌آموز نه‌تنها موجب دوری دانش‌آموز و معلم از همدیگر می‌شود، بلکه ممکن است موجب ابراز و مدیریت نامناسب هیجانانگیز در دانش‌آموزان شود که به‌احتمال‌زیاد سواد هیجانی پایین در آنان را به دنبال دارد؛ زیرا در پژوهش‌های قبلی به ارتباط منفی تعارض معلم-دانش‌آموز با مشارکت گروهی و سازگاری با مدرسه اشاره شده است (Nur et al., 2018). علاوه‌براین، براساس نظریه‌ی دلبستگی، روابط مبتنی بر تعارض معلم-دانش‌آموز، می‌تواند فرزندان را به سمت ایجاد الگوهای تفکر منفی نسبت به خود و دیگران سوق دهد که موجب سطح پایین‌تری از صلاحیت اجتماعی در دانش‌آموزان می‌شود (Howes, Hamilton and Matheson, 1994) و آنان را درگیر رفتار نامناسب (Howes, 2000) خواهد کرد. از دیدگاه شناختی اجتماعی، نیز تعارضات معلم-دانش‌آموز ممکن است معلمان را به حمایت کمتری از رشد رفتاری مثبت فرزندان سوق دهد (O'Connor, Dearing and Collins, 2011) و باعث شود که آنان به فرزندان راهکارهای ناسازگار را در هنگام تعامل با محیط اجتماعی ارائه دهد (Silver, Measelle, Armstrong and Essex, 2005)؛

در مورد عدم‌پیش‌بینی سواد هیجانی از طریق بعد تعارض در رابطه‌ی معلم-دانش‌آموز، می‌توان گفت که هرچند رابطه‌ی توأم با تعارض دانش‌آموز-معلم در پژوهش‌های قبلی مورد بررسی قرار نگرفته است، اما این یافته ناهمسو با یافته‌های قبلی است که رابطه‌ی معلم-دانش‌آموز را با ابعاد سواد هیجانی از جمله

خودتنظیمی، مهارت‌های اجتماعی و انگیزش (Mehdipour and Balaramulu, 2013; Acar et al., 2019; Mohamed, 2017; Wu et al., 2018; Yunus et al., 2011) نشان داده‌اند که تعارض دانش‌آموز-معلم موجب نشان دادن مشکلات رفتاری و کاهش شایستگی رفتاری در دانش‌آموزان می‌شود (Ewing and Taylor, 2009). در پژوهش‌های قبلی (Mehdipour and Balaramulu, 2013; Acar et al., 2019; Mohamed, 2017; Wu et al., 2018; Yunus et al., 2011) رابطه دانش‌آموز-معلم به صورت کلی با ابعاد خودتنظیمی، مهارت‌های اجتماعی و انگیزش مورد تأیید قرار گرفته است و رابطه توأم با تعارض مورد بررسی قرار نگرفته است. بنابراین، در تبیین این یافته می‌توان گفت که تعارض دانش‌آموز-معلم، عدم ارتباط نزدیک معلم-دانش‌آموز و عدم گرمی رابطه بین دانش‌آموز و معلم را به دنبال دارد؛ عدم گرمی رابطه بین دانش‌آموز-معلم نه تنها موجب از بین رفتن رابطه گرم دانش‌آموز-معلم می‌شود، بلکه احتمالاً باعث می‌شود که دانش‌آموزان ابتدایی نسبت به معلمان خود احساس مثبتی نداشته باشند؛ زیرا کناره‌گیری از معلم و احساس منفی دوست داشته نشدن توسط وی، موجب بی‌تفاوتی دانش‌آموزان نسبت به رفتار معلم می‌شود؛ همین امر موجب می‌شود که تعارض و دوری بین معلم و دانش‌آموز نقشی در سواد هیجانی نداشته باشد؛ چرا که دانش‌آموزان ابتدایی ممکن است نتوانند در مقابل معلم رفتارهای نامناسب اجتماعی و هیجانات ناخوشایند را نشان دهند و با توجه به تکمیل پرسشنامه سواد هیجانی توسط معلمان این تبیین بیشتر به ذهن متبادر می‌شود. در نهایت اینکه، هرچند تعارض معلم-دانش‌آموز نتوانسته است سواد هیجانی دانش‌آموزان را پیش‌بینی نماید، می‌تواند با درگیر کردن دانش‌آموزان در رفتارهای نامناسب و همچنین حمایت پایین معلمان از رشد رفتاری مثبت دانش‌آموزان و استفاده آنان از راهکارهای ناسازگارانه موجب مشکلات هیجانی از جمله عدم استفاده درست از هیجانات و سواد هیجانی پایین در آنان شود؛ زیرا در این پژوهش رابطه ساده آن با سواد هیجانی تأیید شده است و تکرار نتایج در این زمینه لازم و ضروری است.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به ارزیابی ارتباط معلم-دانش‌آموز و سواد هیجانی دانش‌آموزان توسط معلم اشاره کرد. در خصوص این محدودیت می‌توان گفت که ارزیابی توسط معلم می‌تواند با سوگیری همراه و ممکن است در تعمیم نتایج نقش داشته باشد؛ از این رو این محدودیت در پژوهش‌های بعدی باید مورد توجه قرار بگیرد. استفاده از پرسشنامه خود گزارش‌دهی (نسخه معلم) هم می‌تواند منجر به اطلاعات همراه با سوگیری بشود؛ بنابراین، در پژوهش‌های بعدی پیشنهاد می‌شود که از سایر روش‌های جمع‌آوری اطلاعات از جمله مصاحبه یا پرسشنامه‌های مربوط به کودکان (نسخه دانش‌آموز) استفاده شود. با در نظر گرفتن این محدودیت‌ها، نتایج ارتباط مثبت مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی و ارتباط نزدیک معلم-دانش‌آموز با سواد هیجانی و ارتباط منفی تعارض معلم-دانش‌آموز با سواد هیجانی دانش‌آموزان را مورد تأیید قرار داده است؛ بنابراین آموزش مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی به معلمان ابتدایی پیشنهاد می‌شود که این امر می‌تواند

سواد هیجانی مناسب در دانش‌آموزان را به‌دنبال داشته باشد؛ همچنین پیشنهاد می‌شود که نقش ارتباط معلم-دانش‌آموز از طریق کارگاه‌های آموزشی و آموزش‌های ضمن خدمت برای معلمان تشریح شود تا آنان بتوانند با دانش‌آموزان خود ارتباط نزدیک داشته باشند و از ارتباط توأم با تعارض بپرهیزند تا بتوانند به افزایش سواد هیجانی دانش‌آموزان کمک کنند.

References:

- Acar, I. H., Veziroglu-Celik, M., Garcia, A., Colgrove, A., Raikes, H., Gönen, M., & Encinger, A. (2019). The Qualities of Teacher-Child Relationships and Self-Regulation of Children at Risk in the United States and Turkey: The Moderating Role of Gender. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 75-84.
- Blum, R. W., & Libbey, H. P. (2004). School connectedness-Strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health*, 74(7), 229-299.
- Buchanan, R. S., Gueldner, B., 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(2), 187-203.
- Burman, E. (2009). Beyond emotional literacy in feminist and educational research. *British Educational Research Journal*, 35(1), 137-155.
- Camwell, R., & Baker, S. A. (2007). A qualitative evaluation of a project to enhance pupils' emotional literacy through a student assistance program. *Pastoral Care in Education*, 25(1), 33-41.
- Kremenitzer, J. P. (2005). The emotionally intelligent early childhood educator: Self-reflective journaling. *Early Childhood Education Journal*, 33(1), 3-9.
- Chen, J. (2019). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modeling approach. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 57-74.
- De Klerk, R., & Le Roux, R. (2003). Emotional intelligence: A practical guide for parents and teachers. Cape Town: Human & Rosseau.
- 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.
- Erschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211.
- Esen-Aygun, H., & Sahin-Taskin, C. (2017). Teachers' Views of Social-Emotional Skills and Their Perspectives on Social-Emotional Learning Programs. *Journal of Education and Practice*, 8(7), 205-215.
- Ewing, A. R., & Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher-child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 92-105.
- Faupel, A. (2003). *Emotional Literacy Assessment and Intervention Ages 11-16*. Southampton: Nfer-Nelson Publishing.
- Flynn, S. J. (2010). *A Comparative and Exploratory Study of the Nfer-Nelson Emotional Literacy Scale in An Irish Context*. Unpublished Thesis Dissertation, University of Exeter.

- Gillum, J. (2010). *Using Emotional Literacy To Facilitate Organisational Change in A Primary School: A Case Study*. Ph.D. Thesis, Unpublished. Birmingham: University of Birmingham.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researchers*, 33(3), 2-13.
- Goetz, T., Sticca, F., Brunner, E., Becker, E., Morger, V., & Hubbard, K. (2017). Teaching methods and their impact on students' emotions in mathematics: an experience-sampling approach. *ZDM*, 49(3), 411-422.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Kamenetz, A. (2017). *Social and Emotional Skills: Everybody Loves Them, But Still Can't Define Them* [2/5/2017]. Available from: <http://www.npr.org/sections/ed/2017/08/14/542070550/social-and-emotional-skills-everybody-loves-them-but-still-cant-define-them>.
- Khandaghi, M. A., & Farasat, M. (2011). The effect of teacher's teaching style on students' adjustment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1391-1394.
- Kliuevaa, E., & DinaTsagari, D. (2018). Emotional literacy in EFL classes: The relationship between teachers' trait emotional intelligence level and the use of emotional literacy strategies. *System*, 78, 38-53.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86 (3), 643-680.
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education & Development*, 17(1), 151-176.
- Matula, L. L. (2013). *Character Education and Social-Emotional Learning: Why We Must Teach the Whole Child?* 2013 [2/5/2017]. Available from: <https://www.unav.edu/.../Character.../9c4508db-2f77-4be2-bac1-af805c10b48a>.
- Mehdipour, Y., & Balaramulu, D. (2013). The Influence of Teacher's Behavior on the Student's Self-Regulation. *Journal of Research & Method in Education*, 1(6), 65-71.
- Mohammadi, M., Naseri Jahromi, R., Mokhtari, Z., Hesampoor, Z., & Naseri Jahromi, R. (2020). Analyzing the Experiences of Elementary Teachers of Mindfulness during Teaching. *Journal of Research in Teaching*, 8(1), 19-37. (In Persian)
- Mohamed, A. H. H. (2017). Gender as a moderator of the association between teacher-child relationship and social skills in preschool. *Early Child Development and Care*, 188(12), 1711-1725.
- Norris, J. A. (2003). Looking at Classroom Management through a Social and Emotional Learning Lens. *Theory Into Practice*, 42(4): 313-318.
- Nur, İ., Aktaş-Arnas, Y., Abbak, B. S., & Kale, M. (2018). Mother-child and teacher-child relationships and their associations with school adjustment in pre-school. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(1), 201-220.
- Oksuz, Y. (2016). Evaluation of Emotional Literacy Activities: A Phenomenological Study. *Journal of Education and Practice*, 7(3), 34-39.

- Pallini, S., Vecchio, G. M., Baiocco, R., Schneider, B. H., & Laghi, F. (2019). Student-Teacher Relationships and Attention Problems in School-Aged Children: The Mediating Role of Emotion Regulation. *School Mental Health*, 11(2), 309-320.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Zelazo, J. (1999). *The children of the cost, quality, and outcomes study go to school: Technical report*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center.
- Perry, L., Lennie, C., & Humphrey, N. (2008). Emotional literacy in the primary classroom: teacher perceptions and practices. *Education 3-13*, 36(1), 27-37.
- Pianta, R. C. (1992). *Student-teacher relationship scale*. Charlottesville, VA: University of Virginia.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312.
- Riley P. (2011). *Attachment Theory and the Teacher-Student Relationship: A Practical Guide for Teachers, Teacher Educators and School Leaders*. Abingdon: Routledge.
- Savitha, L., & Vijayalaxmi, A. H. M. (2018). Development and Validation of Socio Emotional Classroom Management Scale for Teachers. *International Journal for Research in Applied Science & Engineering Technology*, 45(98), 1154-1163.
- Schiefele, U. (2017). Classroom management and mastery-oriented instruction as mediators of the effects of teacher motivation on student motivation. *Teaching and Teacher Education*. 4: 11-126.
- SepahMansour, M., Barati, Z., & Behzadi, S. (2016). Model for Academic Resilience Based on Academic Competence and Teacher-Student Relationship. *Methods and Models of Psychology*, 7(25), 25-44. (In Persian)
- Seraji, F., & Paidar, H. (2018). Finding out of elected teachers live experiences from teaching in senior high school. *Journal of Research in Teaching*, 6(3), 64-82. (In Persian)
- Sette, S., Spinrad, T. L., & Baumgartner, E. (2013). Links among Italian preschoolers' socioemotional competence, teacher-child relationship quality, and peer acceptance. *Early Education & Development*, 24(6), 851-864
- Sierra P. G. (2012). Attachment and preschool teacher: an opportunity to develop a secure base. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 4(1), 1-16.
- Steiner, C. (2003). *Emotional Literacy: Intelligence With A Heart*. Newyork: Personhood Press.
- Steiner, C., & Perry, P. (1997). *Achieving Emotional Literacy*. London: Bloomsbury.
- Tew, M. (2007). *School Effectiveness: Supporting Student Success through Emotional Literacy*. London: Sage.
- Walden, T.A., & Field, T.M. (1990). Preschool children's social competence and production and discrimination of affective expressions. *British Journal of Developmental psychology*, 8(1), 65-76.
- Weare, K. (2003). *Developing the emotionally literate school*. London: Paul Chapman.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2010). Parents, teachers, and therapists using child-directed play therapy and coaching skills to promote children's social and emotional competence and build positive relationships. In C. E. Schaefer (Ed.), *Play therapy for preschool children* (pp. 245-273). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Wu, Z. L., Hu, B. Y., Fan, X., Zhang, X., & Zhang, J. (2018). The associations between social skills and teacher-child relationships: A longitudinal study among Chinese preschool children. *Children and Youth Services Review*, 88, 582-590.

- Yunus, M. M., Osmaa, W. S. W., & Ishak, N. M. (2011). Teacher-student relationship factor affecting motivation and academic achievement in ESL classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 2637-2641.
- Zee, M., & Roorda, D. L. (2018). Student-teacher relationships in elementary school: The unique role of shyness, anxiety, and emotional problems. *Learning and Individual Differences*, 67, 156-166.
- 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.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191-204.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher-Child Relationship. *Child Development*, 65(1), 253-263.
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39-60.