



فصلنامه خانواده‌درمانی کاربردی

مقایسه اثربخشی آموزش فرزندپروری مثبت و آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی به والدین کودکان پیش دبستانی بر رفتار انطباقی فرزندانشان

دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران
دانشیار گروه روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران
استادیار گروه روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

شیرین فلاح ^{ib}

خدیجه ابوالمعالی الحسینی* ^{ib}

مهرداد ثابت ^{ib}

abolmaali@riau.ac.ir

ایمیل نویسنده مسئول:

پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۲۹

دریافت: ۱۴۰۰/۰۲/۱۷

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش فرزند پروری مثبت و مقایسه آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی به والدین کودکان پیش دبستانی بر رفتار انطباقی فرزندانشان بود. **روش پژوهش:** روش این پژوهش شبه تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون سه گروهی دو گروه آزمایش و یک گروه گواه با پیگیری یک‌ماهه بود. جامعه آماری پژوهش را والدین کودکان مقطع پیش دبستانی به همراه کودکانشان در شهر تهران در سال ۱۳۹۸ تشکیل دادند که از بین آن‌ها، ۴۵ مادر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش (هر گروه ۱۵ نفر) و یک گروه گواه (۱۵ نفر) گمارده شدند. گروه آزمایش آموزش فرزند پروری مثبت ساندرز، ۲۰۰۵ و گروه آزمایش آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی کسل، ۲۰۰۳ به مدت هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت مداخله قرار گرفتند و گروه گواه در لیست انتظار بود. ابزار پژوهش پرسشنامه رفتار انطباقی واینلند (۱۹۶۵) بود که در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مورد سنجش قرار گرفت. داده‌ها با استفاده از واریانس اندازه‌های مکرر تجزیه و تحلیل شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که مداخله فرزند پروری مثبت و یادگیری اجتماعی-هیجانی بر استقلال فردی ($F=18/19$ و $P=0/001$)، رفتار اجتماعی ($F=4/69$ و $P=0/010$) و نمره کل رفتار انطباقی زناشویی ($F=15/39$ و $P=0/001$) مؤثر است؛ و این تأثیر در مرحله پیگیری پایدار بود. **نتیجه‌گیری:** یافته‌ها نشان داد که هر دو مداخله به‌کاررفته در این پژوهش می‌توانند به‌طور معناداری رفتار انطباقی در کودکان را بهبود بخشند؛ بنابراین می‌توان برای بهبود رفتار انطباقی در کودکان از این خدمات آموزشی در مراکز پیش دبستانی بهره جست.

کلیدواژه‌ها: فرزند پروری مثبت، یادگیری اجتماعی هیجانی، رفتار انطباقی

فصلنامه علمی پژوهشی خانواده درمانی کاربردی

شاپا (الکترونیکی) ۲۴۳۰-۲۷۱۷

<http://Aftj.ir>

دوره ۲ | شماره ۳ | پیاپی ۷ | ۲۳۶-۲۱۸

پاییز ۱۴۰۰

نوع مقاله: پژوهشی

به این مقاله به شکل زیر استناد کنید:

درون متن:

(فلاح، ابوالمعالی الحسینی و ثابت، ۱۴۰۰)

در فهرست منابع:

فلاح، شیرین، ابوالمعالی الحسینی، خدیجه، و ثابت، مهرداد. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی آموزش فرزند پروری مثبت و آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی به والدین کودکان پیش دبستانی بر رفتار انطباقی فرزندانشان. فصلنامه خانواده‌درمانی کاربردی، ۲(۳) پیاپی ۷: ۲۱۸-۲۳۶.

مقدمه

دست آوردهای علمی سال‌های اخیر کنجکاوی انسان را بیشتر کرده است. انسان هر چه بیشتر می‌آموزد، کمتر می‌داند. به‌خصوص در مسائل علوم انسانی و در این قرن انسان بیشتر به سرنوشت و آینده کودکان خود توجه می‌کند و به همین علت نیز در هیچ‌یک از زمان‌ها تا به این حد معلومات خود را ناقص نیافته است (کریمی، عاشوری و سالمی خامنه، ۱۳۹۶). توجه به کودکان و مراقبت از رشد و سلامت آنان نه تنها زندگی سالم در دوران کودکی را تضمین می‌کند، بلکه شرایط برخورداری از زندگی سالم در دوران بزرگسالی را نیز فراهم می‌کند (کوهنل، ۲۰۱۷). اهمیت محیط و ارتباط اجتماعی در زندگی کودکان موضوعی است که بسیاری از روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت به آن اشاره داشته‌اند. برای مثال (استیگلیتز و گیرن‌والد، ۲۰۱۵) همه فرایندهای روان‌شناختی را نتیجه تعامل اجتماعی و فرهنگی می‌داند. تفکر کودک اساساً از خلال تجربه‌های اجتماعی وی تحول می‌یابد و با ایجاد کارکردهای عالی ذهن، امکان برقراری روابط واقعی در وی میسر می‌شود؛ بنابراین، کودکان فاقد سطوح بالای مهارت‌های اجتماعی، نه تنها تعامل موفقیت‌آمیزی با همسالان خود ندارند، بلکه رفتارهای مشکل‌دار درونی‌سازی شده (مانند احساس غمگینی، افسردگی و تنهایی) و رفتارهای مشکل‌دار برونی‌سازی شده (مانند پرخاشگری جسمانی یا کلامی، مهار ضعیف خلق و بحث کردن با دیگران) را بیشتر تجربه می‌کنند (اینگیلیری، ۲۰۱۵). دل آرمو و تسی (۲۰۱۸) در تحقیقات خود در مورد کودکان دبستانی نشان دادند که در بین عوامل رفتار انطباقی در کودکان یک مسئله جدی و قابل‌تأمل است. موضوع ارزیابی رفتار انطباقی از زمانی موردتوجه واقع شد که ادگار دال^۱ در سال ۱۹۴۰، ریش اجتماعی را که امروزه به‌عنوان توانش رفتار انطباقی در نظر گرفته می‌شود، به‌عنوان اولین و مهم‌ترین معیار تشخیص عقب‌ماندگی ذهنی قلمداد کرد. او رفتار انطباقی را توانایی عملکرد فرد در اجرای استقلال شخصی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی تعریف کرد (به نقل از ولف، کورزر، وینگرت، کوهنت و زولنر، ۲۰۱۸). رفتار انطباقی شامل تحول مثبت در روابط میان خود و دیگران است. رفتار انطباقی نظیر سایر جنبه‌های رشد متأثر از طبیعت، آموزش و پرورش است. به‌عنوان مثال، رشد و تکامل و درک یکدیگر که ریشه آن در تولد است، بایستی در موقعیت‌های اجتماعی ساخته و تغذیه شوند. کسانی که در زمینه رفتارهای انطباقی به شکوفایی رسیده‌اند، به سطحی از مهارت در روابط اجتماعی دست یافته‌اند که می‌توانند به‌راحتی با دیگران زندگی سازگارانهای داشته باشند (پاک‌نهاد و مداحی، ۱۳۹۶). بدین ترتیب، فراهم کردن محیط مساعد و همچنین آشنایی و استفاده از روش‌های مناسب در پرورش رفتارهای انطباقی مناسب نقش بسیار بااهمیتی در کیفیت زندگی حال و آینده کودکان دارد. کودکان دارای رفتارهای انطباقی مناسب در پایداری رابطه همیاری، اطاعت از قوانین، حساس بودن نسبت به دیگران و در صورت لزوم مهار احساسات منفی خود موفق‌تر هستند. هنگامی که این کودکان بزرگ‌تر می‌شوند، می‌توانند روابط سالمی با دیگران برقرار کنند و در فعالیت‌های گروهی مشارکت نمایند، در زندگی خود شاد و موفق باشند، به حقوق و احساسات دیگران احترام بگذارند، از خواست‌های نامناسب دوری کنند و از خودکنترلی و خودکارآمدی بالایی برخوردارند (آقایی، تبریزی و تبریزی، ۱۳۹۵).

بنابراین یکی از برنامه‌هایی آموزشی که می‌تواند بر رفتارهای انطباقی کودکان تأثیر مثبتی بگذارد برنامه آموزش فرزند پروری مثبت و برنامه آموزش اجتماعی است. برنامه فرزند پروری مثبت برنامه‌ای است که در شرایط متفاوت به‌طور مؤثر قابل استفاده است (ساندرز، ۲۰۰۵)، این برنامه، برنامه‌ای تربیتی است که با راهکار پیشگیری، سرپرستی کردن و داشتن توقعات واقعی، بر مراقبت از خویشتن برای والدین تأکید دارد (ساندرز، ۱۹۹۹). یافته‌ها نشان داده این برنامه قلمرو احترام را افزایش داده است و باعث رشد خانواده شده است (ساندرز، کیربی، تلگن و دی، ۲۰۱۴). نتایج نشان داده است که آموزش برنامه فرزند پروری مثبت ارتباط خاصی با سلامت جسمی و روانی کودک (لیپولد، داویس، لاسون و مک‌هال، ۲۰۱۶)، کاهش نافرمانی، تخلف از قانون و پرخاشگری کودکان دارد (دیتمن، فاروگیا، کتون و ساندرز، ۲۰۱۶) و باعث کاهش مشکلات رفتاری درونی و برونی در فرزندان شده است (بارلو، مالنی، ناولت، گاکلیش و بیلی، ۲۰۱۵) و همچنین موجب سازگاری رفتاری هیجانی کودکان شده است (بارلو، برگمن، کرنر، وای و بننت، ۲۰۱۶). آموزش فرزند پروری مثبت در مقطع پیش‌دبستانی نسبت به مقاطع تحصیلی دیگر برای جلوگیری از بروز مشکلات رفتاری تأثیر بیشتری دارد (چانگ، لانگ و ساندرز، ۲۰۱۵). پژوهش‌ها نشان داده است، نقش والدین در مشکلات مخرب کودکان تأثیرگذار بوده است (فورهند، جانز و پارت، ۲۰۱۳) هر چه بین مراقب و کودک رفتارهای متضاد و خشن وجود داشته باشد، مشکلات رفتاری در کودکان بیشتر است (اسمیت، دیشیون، شاو، ویلسون، وینتر و پاترسون، ۲۰۱۴). برنامه آموزش اجتماعی و آموزش مهارت‌های فرزند پروری مثبت هر دو به والدگری مثبت و چگونگی رفتار والدین در برابر کودک اشاره دارند، با این تفاوت که بخشی از برنامه آموزش اجتماعی بر تعامل و هماهنگی والدین در تربیت کودک تأکید دارد.

از سوی دیگر برنامه‌های یادگیری مؤثر عاطفی، اجتماعی برای کودکان پیش‌دبستانی یک چارچوب منظم برای ارزیابی کیفیت آموزش یادگیری هیجانی-اجتماعی^۱ مبتنی بر کلاس درس فراهم می‌کند. هدف اصلی از راهنما این است که به مربیان برای انتخاب و اجرای آموزش یادگیری هیجانی-اجتماعی در مناطق و مدارس کمک کند. این راهنما، اطلاعاتی در مورد ۲۳ برنامه انتخابی فراهم می‌کند؛ چهار برنامه برای کودکان پیش‌دبستانی، ۱۶ برنامه برای کودکان در مدرسه ابتدایی و سه برنامه در خدمت هر دو (پیش‌دبستانی و ابتدایی) می‌باشد. این برنامه‌ها در این رویکرد مهارت‌های اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان را ترویج می‌دهد و همگی تأثیر بر روی رفتار و یا عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را ثبت کرده‌اند. برنامه‌های مؤثر یادگیری عاطفی، اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی به‌ویژه برای اجرای برنامه باکیفیت بالا، پنج ویژگی مهم را بررسی می‌کند، آن‌ها عبارت‌اند از: محدوده سنی مورد هدف هر برنامه، فرصت برای تمرین مهارت‌های که آموزش داده می‌شود، تنظیمات (کلاس درس، مدرسه، خانواده، جامعه) که در آن برنامه، مهارت‌ها ترویج و تقویت می‌شود، اطلاعات در مورد توسعه حرفه‌ای و پشتیبانی اجرا نیز همراه با جزئیات در مورد یافته‌های مطالعات ارزیابی برنامه‌ها ارائه شده است (حسین آبادی، ۱۳۹۷). پنج مجموع شناختی، عاطفی و شایستگی رفتاری مرتبط با CASEL شناسایی شده است که شامل خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری مسئولانه است. این پنج شایستگی حیطه درونی و بیرونی را منعکس می‌کنند. خودآگاهی و خودمدیریتی بر حوزه درونی منطبق هستند در حالی که آگاهی اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی

نشان‌دهنده حوزه بین فردی هستند و تصمیم‌گیری مسئولانه هم‌روند فردی اجتماعی است (احمد پور ترکی، ۱۳۹۶). تحقیقات اخیر نشان داده است که کیفیت تعاملات معلم، دانش‌آموز و شیوه‌های آموزشی در داخل کلاس دو برآورد مهم عملکرد تحصیلی دانش‌آموز و سازگاری اجتماعی را سبب می‌شود (لوکینوا و میاک کو، ۲۰۱۶).

با توجه به پیشرفت علم و فناوری در قرن حاضر و تبلور این نکته که شکوفایی یک کشور از بستر آموزش و پرورش بر می‌خیزد، نیاز به گسترش دوره پیش از دبستان، بیش از گذشته خود را نمایان می‌سازد. پیش‌نیاز برنامه‌ریزی و سرمایه‌گذاری در این زمینه، انجام پژوهش‌هایی است که از روش‌شناسی و مبنای نظری درستی برخوردار باشند تا با توجه به نتایج حاصل، بتوان تا حدودی نیازهای جامعه در این زمینه را برطرف کرد و گام‌هایی هرچند جزئی در زمینه بهبود وضعیت آموزشی تربیتی برداشته شوند. امروزه به علت تحولات اجتماعی، نیاز والدین به آموزش به‌وضوح دیده می‌شود. تحول اجتماعی از طرز تفکر مستبدانه به آزادی‌خواهانه و سوق یافتن به سوی تساوی اجتماعی، مبارزه‌ای را به وجود آورده که اکثر مردم و به‌خصوص والدین آمادگی برخورد با آن را ندارند؛ بنابراین لازم دیده شد که این موضوع (آموزش فرزند پروری مثبت و آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی) به‌طور خاص تمرکز شود، به‌خصوص در خانواده‌هایی که بیشتر در معرض خطر هستند و ریسک بیشتری برای داشتن فرزندان با مشکل را دارا می‌باشند؛ بنابراین پژوهشگر می‌خواهد به این مسئله بپردازد:

۱. بین اثربخشی آموزش فرزند پروری مثبت و آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی به والدین کودکان پیش‌دبستانی بر رفتار انطباقی فرزندان نشان در مرحله پس‌آزمون تفاوت وجود دارد؟
۲. بین اثربخشی آموزش فرزند پروری مثبت و آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی به والدین کودکان پیش‌دبستانی بر رفتار انطباقی فرزندان نشان در مرحله پیگیری تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر شبه تجربی و طرح مورد استفاده در این پژوهش طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون سه گروهی دو گروه آزمایش و یک گروه گواه با پیگیری یک‌ماهه بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه والدین کودکان مقطع پیش‌دبستانی به همراه کودکانشان در شهر تهران در سال ۱۳۹۸ تشکیل دادند. برای انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای انجام شد. به این صورت که ابتدا از بین مهدکودک‌های منطقه ۳ شهر تهران چهار مهدکودک به صورت خوشه‌ای انتخاب گردید و سپس از میان این مراکز نمونه‌ها به صورت در دسترس انتخاب شد. بدین صورت که از مهدکودک‌های منطقه ۳ شهر تهران چهار مهدکودک به‌طور تصادفی انتخاب شد و از هر مهد تعداد ۴۵ نفر از والدین کودکان مقطع پیش‌دبستانی با توجه به ملاک‌های ورود؛ داشتن کودک در محدوده سنی پنج سال، حداقل سطح تحصیلات دیپلم برای والدین این کودکان، عدم دریافت همزمان کودک از دیگر درمان‌های روان‌شناختی یا دارودرمانی و عدم وجود اختلال‌های وخیم روان‌شناختی در والدین بود و ملاک خروج: غیبت بیش از دو جلسه در دوره آموزشی در نظر گرفته شد انتخاب شد، سپس افراد واجد شرایط در گروه‌های جایگزین شد و صورت تصادفی در سه گروه ۱۵ نفری (گروه آزمایش اول (۱۵ نفر)، گروه آزمایش دوم (۱۵ نفر) و گروه گواه (۱۵ نفر)) جایدهی شد. گروه آزمایش اول تحت آموزش فرزند پروری مثبت (هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای) قرار

گرفت و گروه آزمایش دوم تحت آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی (هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای) قرار گرفتند و گروه گواه نیز در لیست انتظار باقی ماندند.

ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه رفتار انطباقی^۱. برای سنجش رفتارهای انطباقی کودکان از پرسشنامه واینلند استفاده شد. این مقیاس که توسط ادگارد واینلند تهیه شده است، ادراک والدین را از عملکرد فردی و اجتماعی کودک موردسنجش قرار می‌دهد. این مقیاس شامل دو بخش و متشکل از ۱۱۶ گویه است. بخش اول بر استقلال فردی تأکید دارد و به منظور ارزشیابی مهارت‌های کنار آمدن که در رابطه با استقلال فردی و مسئولیت در زندگی روزانه مهم تلقی می‌شوند، طراحی شده است. رفتارهای موجود در این بخش شامل ۱۰ حوزه اصلی است که در قسمت قبلی به آن‌ها اشاره شد. بخش دوم مقیاس مربوط به رفتار اجتماعی است. رفتارهای موجود در این بخش شامل ۸ حوزه اصلی است که عبارت‌اند از: رفتار اجتماعی، همنوایی کردن، قابل اعتماد بودن، رفتار کلیشه‌ای و بیش‌فعالی، رفتار جنسی، رفتار خودآزایی، اشتغال اجتماعی و رفتار مختل‌کننده بین فردی است. نی‌هیرا (۱۹۷۳) ضریب همسانی درونی هر حوزه را به دست آورده است که کم‌ترین میزان ضریب همسانی (۰/۸۱) مربوط به حوزه خودآزایی و بیشترین ضریب همسانی (۰/۹۸) مربوط به حوزه عملکرد مستقل می‌باشد. آن‌ها با استفاده از روش باز آزمایی، این مقیاس را روی ۴۵ نفر بافاصله زمانی دو هفته اجرا کردند. کم‌ترین ضریب پایایی ۰/۸۸ مربوط به حوزه فعالیت پیش‌شغلی-شغلی و بیشترین ضریب پایایی ۰/۹۹ مربوط به حوزه‌های عملکرد مستقل، فعالیت خانگی، قابل اعتماد بودن، خودآزایی و اشتغال اجتماعی بود (ملکشاهی، کامکاری و مکوندی، ۱۳۹۸).

۲. آموزش فرزند پروری مثبت. جلسات آموزش فرزند پروری مثبت بر اساس پروتکل ساندرز (۲۰۰۵)؛ به نقل از علی اکبری دهکردی و همکاران، (۱۳۹۳) توسط پژوهشگر در مدارس پیش‌دبستانی شهر تهران در ۸ جلسه، هفته‌ای دو جلسه دوساعته برای والدین اجرا شد.

جلسه اول. آشنایی با یکدیگر، توضیح درباره اهداف و محتوای برنامه، بررسی قوانین گروه. والدین تشویق خواهند شد به مشاهده و ارزیابی و ردیابی رفتارهای کودکان باهدف تغییر رفتار کودک
جلسه دوم. هدف این جلسه ارتقای رشد کودک است؛ آموزش استراتژی‌هایی برای ایجاد ارتباط مثبت با کودک (مانند صحبت کردن با کودک، عاطفه به خرج دادن، اختصاص دادن زمان مفید به کودک) و تمرین این استراتژی‌ها با ایفای نقش در گروه

جلسه سوم. هدف این جلسه ارتقای رشد کودک است؛ آموزش استراتژی‌هایی برای افزایش رفتارهای مثبت (تحسین توصیفی، فراهم کردن فعالیت‌های سرگرم‌کننده و غیره) و آموزش این که چه وقت و چگونه می‌توان این آموزش‌ها را به کار بست

جلسه چهارم. هدف این جلسه ارتقای رشد کودک است؛ آموزش استراتژی‌هایی همانند آموزش اتفاقی، تکنیک پرسیدن، گفتن، انجام دادن و غیره به والدین برای یاددهی رفتارها و مهارت‌های جدید به کودک

جلسه پنجم. هدف این جلسه مدیریت ناکارآمد بود؛ آموزش درباره پیامدهای منفی تنبیه و استراتژی‌هایی برای مقابله با سوء رفتار کودک. این روش‌ها شامل قانون گذاشتن، بحث مستقیم، دستور دادن مستقیم و روشن و نادیده گرفتن است.

جلسه ششم. هدف این جلسه مدیریت ناکارآمد بود؛ آموزش استراتژی‌های جایگزین تنبیه به شکل پیشرفته (شامل پیامد منطقی، محروم‌سازی و زمان ساکت) برای مقابله مؤثر با رفتارهای نامناسب. جلسه هفتم. هدف این جلسه مدیریت ناکارآمد بود؛ آموزش سه برنامه کاربردی، شامل برنامه روزانه پیروی، برنامه تصحیح رفتار و چارت رفتاری باهدف مدیریت سوء رفتار کودک توسط والدین به صورت روزانه. جلسه هشتم. هدف این جلسه برنامه‌ریزی کردن برای تغییرات است؛ آموزش شناسایی موقعیت‌های پرخطر و آموزش به‌کارگیری استراتژی‌هایی در قالب تکنیک فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده در موقعیت‌های پرخطر (در خانه و خارج از آن). همچنین رهنمودهایی برای بقا و دوام خانواده به مادران ارائه خواهد شد.

۳. آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی. بسته آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی برگرفته از نظریه کسل (۲۰۰۳) به نام راهنمای راهبری آموزش مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی خسرو تاش و همکاران (۱۳۹۶) می‌باشد که توسط کشاورزی و ابوالعالی (۱۳۹۵) اعتبارسنجی شده است؛ و بر ۵ بعد خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری مسئولانه استوار است.

جلسه اول. هدف این جلسه خودآگاهی بود به این صورت که معرفی واژه‌های احساسی (شادی، غم، عصبانیت، خشم، نفرت، شرم) با استفاده از تصاویر و نوشتن داستان‌های کوتاه درباره احساسات دیگران صورت گرفت؛ بارنومتر احساسات، یک نشانه دیداری است که کودکان را نسبت به تغییر احساسات خودآگاه می‌کنند و به کودکان کمک می‌کند به خودآگاهی برسند. کودکان بخش‌های مختلف را برای نشان دادن سطح احساساتشان رنگ‌آمیزی می‌کنند.

جلسه دوم. جلسه دوم به شناخت هیجان‌ها پرداخته شد؛ توانایی شناخت درست هیجان‌ها، چگونگی درک احساسات دیگران، ابراز مناسب هیجان‌ها با استفاده از ایفای نقش و رنگ‌آمیزی و همچنین تصویرسازی ذهنی، جمع‌آوری چهره‌های هیجانی از مجلات به صورت گروهمی جهت شناسایی صحیح هیجان‌ها به آن‌ها. جلسه سوم. جلسه سوم به شناخت هیجان‌ها پرداخته شد؛ چرخه احساسات، آموزش زبان بدن، تکنیک هیجان-علت-رفتار عینی، بحث و گفتگوی آزاد راجع به هیجان‌ها و احساسات در موارد مرتبط با نافرمانی و لجبازی.

جلسه چهارم. این جلسه به شناخت هیجان‌ها پرداخته شد؛ چرخه احساسات، آموزش زبان بدن، تکنیک هیجان-علت-رفتار عینی، بحث و گفتگوی آزاد راجع به هیجان‌ها و احساسات از دیگر برنامه‌های این جلسه بود؛ همچنین آموزش بیان هیجان، درک هیجان افراد، ابراز هیجان (بازی ایست)، احساس کنید و انجام دهید.

جلسه پنجم. آموزش روش‌های احساس و هیجان از طریق بازی و فعالیت‌هایی مانند؛ من چه احساسی دارم؟ افکار و احساساتی که باعث می‌شوند من احساس شادی کنم. افکار و فعالیت‌هایی که باعث می‌شوند من احساس خشم کنم. وقتی من احساس می‌کنم چه اتفاقی می‌افتد؟ آموزش روش‌های آرام‌سازی

جلسه ششم، این جلسه به آگاهی اجتماعی و راهبردهای مقابله‌ای پرداخته شد. در این جلسه به تکنیک چراغ‌راهنما و شناسایی راهبردهای مقابله‌ای اعضا از طریق ایفای نقش پرداخته شد و از شرکت‌کنندگان خواسته شد این تکنیک‌ها را به‌عنوان تکلیف در منزل انجام و گزارش آن را در جلسه بعد ارائه کنند. جلسه هفتم، این جلسه به مهارت‌های ارتباطی من پرداخته شد؛ در این جلسه به آشنایی با مهارت‌های گوش دادن فعال، مشاهده فعال، برقراری تماس چشمی و مهارت‌های همدلی به‌صورت ویژه همراه با تمرین عملی پرداخته شد.

جلسه هشتم، مرور جلسات قبلی به همراه مرور عملی تمرین‌ها و تکنیک‌های انجام‌شده به همراه بازخورد در مورد آموزش و در پایان انجام پس‌آزمون حسن ختام جلسات آموزشی بود. **روش اجرا.** پژوهشگر پس از طی مراحل اداری، اخذ مجوز کمیته منطقه‌ای اخلاق دانشگاه آزاد واحد رودهن، مجوز رسمی از بهزیستی کسب نمود و آن را به مسئولین مربوطه ارائه و اجازه لازم جهت انجام مطالعه را دریافت نمود. در پی اجرای پژوهش و حضور مراجعان، به انجام مصاحبه اولیه، ارزیابی و سرند افراد اقدام شد. بعد از مشخص شدن افراد گروه، در اولین جلسه فرآیند کار که شامل اهداف، زمان‌بندی، اجرای طرح، فواید حضور در جلسات درمانی و نحوه خروج در صورت تمایل تشریح شد و پرسشنامه رفتار انطباقی در اختیار گروه قرار داده شد و در مورد نحوه پاسخگویی توضیحاتی ارائه گردید، درنهایت آزمودنی‌ها به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه جایگزین شده و تاریخ شروع جلسات تعیین شد. یک هفته پس از پایان مداخله از هر دو گروه پرسشنامه مذکور گرفته شد. جلسات پیگیری نیز بعد از دو ماه اجرا شد. در ضمن جهت رعایت موازین اخلاقی برای گروه گواه نیز جلسات آموزش گذاشته شد. تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از اجرای پرسشنامه رفتار انطباقی از طریق نرم‌افزار SPSS24 در دو بخش توصیفی و استنباطی (تحلیل واریانس اندازه‌های تکراری) انجام پذیرفت.

یافته‌ها

میانگین و انحراف استاندارد سن مادران گروه فرزند پروری مثبت ۳۳/۸۴ (۳/۵۴)، مادران گروه یادگیری اجتماعی-هیجانی ۳۳/۳۹ (۳/۴۱) و مادران گروه گواه ۳۳/۷۴ (۳/۵۰) بود.

جدول ۱. شاخصه‌های توصیفی رفتار انطباقی برای گروه‌های آزمایش و گواه

متغیر	شاخص‌های آماری	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
استقلال فردی	فرزند پروری مثبت یادگیری اجتماعی-هیجانی	۳۹/۵۸	۲/۸۴	۴۴/۱۴	۳/۵۴	۴۴/۰۸
		۴۰/۴۴	۳/۰۳	۴۴/۵۴	۳/۷۶	۴۴/۳۶
رفتار اجتماعی	فرزند پروری مثبت یادگیری اجتماعی-هیجانی	۳۹/۷۸	۲/۹۱	۳۹/۱۸	۲/۴۶	۳۹/۱۵
		۴۶/۴۱	۳/۴۸	۵۱/۳۰	۴/۷۸	۵۱/۱۸
گواه	گواه	۴۶/۱۲	۳/۵۴	۵۰/۹۸	۴/۵۶	۵۰/۶۷
		۴۶/۷۸	۳/۴۰	۴۶/۱۶	۳/۳۳	۴۶/۱۰

رفتار	فرزند پروری مثبت	۹۶/۱۶	۲/۷۶	۱۲۰/۷۸	۳/۱۴	۱۲۰/۶۰	۳/۰۹
انطباقی	یادگیری اجتماعی-هیجانی	۹۶/۷۴	۲/۶۶	۱۲۰/۲۶	۳/۲۶	۱۲۰/۰۰	۳/۱۸
	گواه	۹۶/۳۵	۲/۵۴	۹۶/۷۹	۲/۴۷	۹۶/۵۶	۲/۴۱

اطلاعات جدول ۱ حاکی از بهبود نمره استقلال فردی و رفتار اجتماعی در مرحله پس‌آزمون در هر دو گروه آزمایش فرزند پروری مثبت و یادگیری اجتماعی-هیجانی نسبت به گروه گواه است؛ همچنین در نمره کل رفتار انطباقی نیز در مرحله پس‌آزمون در هر دو گروه آزمایش فرزند پروری مثبت و یادگیری اجتماعی-هیجانی نسبت به گروه گواه بهبودی مشاهده می‌شود

جدول ۲ نتایج آزمون توزیع طبیعی نمره‌ها و آزمون همگنی واریانس‌ها

متغیر	گروه	آزمون کولموگراف-اسمیرنف			آزمون لوین			شیب رگرسیون
		درجه آزادی	آماره	سطح معناداری	درجه آزادی	سطح معناداری	آماره	
استقلال فردی هیجانی گواه	فرزند پروری مثبت-اجتماعی	۱۵	۰/۲۵	۰/۱۵	۴۲	۱/۵۸	۰/۲۱	۰/۱۷
		۱۵	۰/۲۰	۰/۱۷				
		۱۵	۰/۲۴	۰/۰۹				
رفتار اجتماعی هیجانی گواه	فرزند پروری مثبت-اجتماعی	۱۵	۰/۱۸	۰/۱۹	۴۲	۰/۰۵	۰/۹۴	۰/۱۲
		۱۵	۰/۱۷	۰/۱۴				
		۱۵	۰/۱۸	۰/۱۹				
رفتار انطباقی هیجانی گواه	فرزند پروری مثبت-اجتماعی	۱۵	۰/۲۱	۰/۱۶	۴۲	۱/۰۴	۰/۴۱	۰/۰۷
		۱۵	۰/۲۲	۰/۱۷				
		۱۵	۰/۲۵	۰/۱۴				

با توجه به جدول ۲، آماره Z آزمون کولموگراف-اسمیرنف برای تمامی متغیرهای پژوهش در تمامی گروه‌ها معنادار نیست؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توزیع متغیرها نرمال است. همچنین یافته‌ها نشان داد که آماره F آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس متغیرها در گروه‌های پژوهش برای متغیرهای وابسته (استقلال فردی، رفتار اجتماعی، رفتار انطباقی) معنادار نیست. این یافته‌ها نشان می‌دهد که واریانس این متغیرها در گروه‌ها همگن است. برای بررسی مفروضه کرویت یا معناداری رابطه بین متغیرها از آزمون مجذور خی بارتلت استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که آماره مجذور خی بارتلت (۲۴/۱۰) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است؛ بنابراین بین متغیرهای پژوهش رابطه معنادار وجود دارد. در جدول ۳ نتایج آزمون تحلیل واریانس مختلط اندازه‌های تکراری گزارش شده است.

جدول ۳. تحلیل واریانس مختلط نمرات مؤلفه‌های رفتار انطباقی با معیار گرین‌هاوس گیسر

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معناداری	اندازه اثر
استقلال	درون گروهی	۱۳۶۹/۸۴	۱/۱۲	۱۲۲۶/۵۶	۲۸/۰۷	۰/۰۰۱	۰/۴۰
فردی	تعامل آزمون* گروه	۱۲۰۶/۸۷	۲/۲۳	۵۴۰/۳۲	۱۲/۳۶	۰/۰۰۱	۰/۳۷
	بین گروهی	۲۳۵۸/۴۶	۲/۰۰	۱۱۷۹/۲۳	۱۸/۱۹	۰/۰۰۱	۰/۴۶
رفتار	درون گروهی	۱۰۸۳/۰۸	۱/۳۷	۷۸۹/۶۹	۱۳/۳۸	۰/۰۰۱	۰/۲۴
اجتماعی	تعامل آزمون* گروه	۱۵۱۵/۱۴	۲/۷۴	۵۵۲/۳۶	۹/۳۶	۰/۰۰۱	۰/۳۱
	بین گروهی	۲۰۵۱/۷۹	۲/۰۰	۱۰۲۵/۹۰	۴/۶۹	۰/۰۱	۰/۱۸
رفتار	درون گروهی	۴۸۵۸/۸۴	۱/۲۲	۳۹۷۵/۲۵	۳۹/۳۶	۰/۰۰۱	۰/۴۸
انطباقی	تعامل آزمون* گروه	۵۲۲۸/۶۲	۲/۴۵	۲۱۳۸/۸۹	۲۱/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۵۰
	بین گروهی	۸۶۷۳/۶۰	۲/۰۰	۴۳۳۶/۸۰	۱۵/۳۹	۰/۰۰۱	۰/۴۲

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد در رابطه با عامل درون گروهی مقدار F محاسبه شده برای اثر مراحل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) در سطح ۰/۰۵ برای مؤلفه‌های استقلال فردی و رفتار اجتماعی و نمره کل رفتار انطباقی معنادار است ($P < 0/05$)، در نتیجه بین میانگین نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری استقلال فردی و رفتار اجتماعی و نمره کل رفتار انطباقی در مراحل سه‌گانه پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری درمانی تفاوت معنادار وجود دارد. نتایج آزمون تعقیبی بونفونی به منظور بررسی تفاوت بین میانگین‌ها در مراحل درمانی محاسبه شد نتایج نشان داد تفاوت بین استقلال فردی و رفتار اجتماعی و نمره کل رفتار انطباقی در مراحل پیش‌آزمون با پس‌آزمون، پیش‌آزمون با پیگیری تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($P < 0/05$). همچنین بین استقلال فردی و رفتار اجتماعی و نمره کل رفتار انطباقی در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیگیری تفاوت معنی‌دار وجود ندارد، به طوری که استقلال فردی و رفتار اجتماعی و نمره کل رفتار انطباقی در مرحله پیگیری نسبت به مرحله پس‌آزمون تغییر معنی‌دار نداشته است ($P > 0/05$). با توجه به نتایج جدول ۵ در رابطه با تعامل عوامل مراحل و گروه مقدار F محاسبه شده برای اثر مراحل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) بین سه گروه آموزش فرزند پروری مثبت، آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی و گواه در سطح ۰/۰۵ برای استقلال فردی و رفتار اجتماعی و نمره کل رفتار انطباقی معنادار است ($P < 0/05$)، در نتیجه بین میانگین نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری استقلال فردی و رفتار اجتماعی و نمره کل رفتار انطباقی در سه گروه تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی شفه برای مقایسه میانگین‌های نمرات در سه گروه آزمایشی

متغیر	گروه‌های مورد مقایسه	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری
استقلال	فرزند پروری مثبت - یادگیری اجتماعی	۱/۰۲	۱/۷۰	۰/۸۴
فردی	فرزند پروری مثبت - گواه	۹/۳۳	۱/۷۰	۰/۰۰۱
	یادگیری اجتماعی - گواه	۸/۳۱	۱/۷۰	۰/۰۰۱
	فرزند پروری مثبت - یادگیری اجتماعی	۱/۴۲	۳/۱۲	۰/۹۰

۰/۰۴	۳/۱۲	۷/۴۷	فرزند پروری مثبت - گواه	رفتار
۰/۰۲	۳/۱۲	۸/۸۹	یادگیری اجتماعی - گواه	اجتماعی
۰/۹۹	۳/۵۴	۰/۴۰	فرزند پروری مثبت - یادگیری اجتماعی	رفتار
۰/۰۰۱	۳/۵۴	۱۶/۸۰	فرزند پروری مثبت - گواه	انطباقی
۰/۰۰۱	۳/۵۴	۱۷/۲۰	یادگیری اجتماعی - گواه	یادگیری اجتماعی

نتایج آزمون تعقیبی شفه به منظور بررسی تفاوت بین میانگین‌ها در سه گروه نشان می‌دهد تفاوت بین نمرات مؤلفه‌های استقلال فردی و رفتار اجتماعی در گروه‌های فرزند پروری مثبت و یادگیری اجتماعی) نسبت به گروه گواه معنی‌دار است ($P < 0/05$). همچنین بین مؤلفه‌های رفتار انطباقی در دو گروه آزمایشی (فرزند پروری مثبت و یادگیری اجتماعی) تفاوت معنی‌دار وجود ندارد ($P > 0/05$). به‌طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که روش (روش‌های آموزش فرزند پروری مثبت و آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی در مقایسه با گروه گواه) بر مؤلفه‌های استقلال فردی و رفتار اجتماعی تأثیر داشته‌اند؛ همچنین با توجه به اینکه افزایش مؤلفه‌های استقلال فردی و رفتار اجتماعی در مرحله پیگیری نسبت به پیش‌آزمون نیز معنی‌دار بوده است، روند افزایش مؤلفه‌های استقلال فردی و رفتار اجتماعی در مرحله پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون ادامه داشته است و به‌طور معنی‌داری متفاوت بوده است که نشان از پایداری آموزش (روش‌های آموزش فرزند پروری مثبت و آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی) بر مؤلفه‌های استقلال فردی و رفتار اجتماعی می‌باشد. همچنین میزان افزایش در گروه مبتنی بر فرزند پروری مثبت و گروه آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی متفاوت نبوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش فرزند پروری مثبت و آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی به والدین کودکان پیش‌دبستانی بر رفتار انطباقی فرزندانشان انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که هر دو درمان فرزند پروری مثبت و آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی باعث بهبود رفتار انطباقی و مؤلفه‌های آن استقلال فردی و رفتار اجتماعی می‌شود با این تفاوت که اثربخشی آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی بیشتر از آموزش فرزند پروری مثبت است. نتایج پژوهش‌های (عبداللهی پور، ۱۳۹۶؛ احمد پور ترکی، ۱۳۹۶؛ خسروناش و همکاران، ۱۳۹۶) که از تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی بر افزایش باورهای انگیزشی و رفتار انطباقی دانش‌آموزان حمایت نموده‌اند با نتایج پژوهش حاضر همسو است. بیرد (۲۰۱۹)، پژوهشی تحت عنوان استفاده از رویکردهای آموزشی اجتماعی هیجانی در محیط مدارس در جهت حل مشکلات رفتاری در دانش‌آموزان انجام داد. نتایج نشان داد که ویژگی این رویکرد، یکپارچه‌سازی مهارت‌های یادگیری اجتماعی هیجانی و تمرین‌های مرتبط با کلاس و جو مدرسه است. این رویکرد می‌تواند شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان را افزایش دهد و باعث کاهش مشکلات رفتاری در دانش‌آموزان شود. لمبرگر، کاربونو، سلیگ و باورز (۲۰۱۸)، پژوهشی تحت عنوان نقش آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی بر رشد اجتماعی دانش‌آموزان انجام دادند. نتایج نشان داد که آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی توانسته است میزان رشد اجتماعی در دانش‌آموزان را افزایش دهد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود که این آموزش در مدارس به‌صورت

گسترده به‌کاربرده شود. بیرمن، گرینبرگ و آبناولی (۲۰۱۷)، پژوهشی تحت عنوان اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر یادگیری اجتماعی و عاطفی در کودکان مقطع پیش‌دبستانی انجام دادند. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی باعث افزایش یادگیری اجتماعی و عاطفی در کودکان مقطع پیش‌دبستانی شده است؛ بنابراین به‌کارگیری آموزش مهارت‌های اجتماعی برافزایش یادگیری اجتماعی و عاطفی کودکان مقطع پیش‌دبستانی اثرگذار است و گذر زمان اثر سوء بر این آموزش‌ها نداشته است.

آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، با فراهم کردن فرصت‌ها و تجربه‌هایی که تعاملات اجتماعی را افزایش می‌دهد (سزیگیل، بوکزی و بازینسکا، ۲۰۱۲)، موجب می‌شود کودکان بتوانند از وجود چنین راهبردهایی آگاه و توانایی خود را برای رسیدن به اهداف مطلوب یا بخشی از اهداف مشخص‌شده در فعالیت یادگیری به‌کارگیرند؛ همچنین آنان در انجام تکلیف بر خودشان نظارت می‌کنند و سطح فعلی پیشرفتشان را تفسیر کرده، راهبردهایی را انتخاب می‌کنند که به آنان در گرفتن نتیجه موفق از تکلیف کمک کند (گرانچل، اسپوینگر، استین میر و فریس، ۲۰۱۶)، بنابراین مشارکت‌کننده فعال در فرایند یادگیری بوده و برای پیگیری اهداف یادگیری خود، از راهبردهای یادگیری گوناگون استفاده و به‌طور مداوم پیشرفت خود را نظارت می‌کنند (ابوالقاسمی، برزگر و رستم اوغلی، ۱۳۹۳)؛ بنابراین انتظار می‌رود کودکانی که مهارت‌های اجتماعی-هیجانی را دریافت کردند، روابط بهتری با دیگران داشته باشند. از سوی دیگر یادگیری اجتماعی-هیجانی، مهارت‌های درون فردی، بین فردی و شناختی کودکان را تسهیل می‌کند و آن‌ها را برای پاسخگویی به چالش‌های ناگزیر در جهان امروز آماده می‌کند.

در تبیین نتایج به‌دست‌آمده می‌توان چنین بیان کرد برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی رویکردی است که توسط آن کودکان شناخت، تنظیم و بیان جنبه‌های مختلف اجتماعی و زندگی‌شان را یاد می‌گیرند، نتایج این فرضیه را می‌توان این‌گونه تبیین کرد اجرای این برنامه نشان می‌دهد که همواره در نتیجه انجام موفقیت‌آمیز چنین برنامه‌هایی و ایجاد محیطی گرم و مطلوب با درجه بالایی از همکاری، سطح هوش هیجانی و اجتماعی یادگیرندگان افزایش می‌یابد و این برنامه‌ها سبب بهبود عملکرد آنان از نظر رفتاری، تحصیلی و اجتماعی می‌شود. آموزش مبتنی بر برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی در وهله اول جهت افزایش رفتارهای انطباقی و کاهش اختلالات رفتاری مؤثر می‌باشد و در نتیجه باعث بهبود پیشرفت و رفتارهای مطلوب اجتماعی می‌شود. هم در برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی و هم در برنامه آموزش فرزند پروری مثبت به کودکان آموزش داده می‌شوند که کودکان بتوانند در موقعیت‌های متفاوت در برابر بزرگ‌ترها (والدین، معلمین، خواهر و برادرها) بر هیجانات خودکنترل داشته و بهتر بتوانند با دیگران ارتباط برقرار نموده و مشکلات خود را در مسائل اجتماعی برطرف نمایند. در هر دو رویکرد آموزشی شناخت‌ها، احساسات، ادراک و شیوه پردازش اطلاعات نقش محوری را در پیشرفت و بازسازی رفتاری و مشکلات مرتبط با رفتارهای انطباقی بازی می‌کنند.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر، نمونه موردبررسی کودکان مقطع پیش‌دبستانی شهر تهران بودند که قابلیت تعمیم نتایج آن به سایر کودکان در مقاطع دیگر محدود می‌باشد. شیوه نمونه‌گیری در دسترس از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر بوده است. پیشنهاد می‌شود که از این مداخله آموزشی در جهت ارتقا سیستم

آموزشی و بهبود روابط کودکان در برخورد با همسالانشان نیز بهره گرفته شود. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، برنامه آموزشی مهارت‌های اجتماعی-هیجانی و آموزش فرزند پروری مثبت بر سایر مقاطع تحصیلی انجام شود که می‌تواند زمینه‌ساز بستری مناسب برای مقایسه بهتر و افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج شود.

موازین اخلاقی

در این پژوهش موازین اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و رازداری رعایت شد. با توجه به شرایط و زمان تکمیل پرسشنامه ضمن تأکید به تکمیل تمامی سؤال‌ها، شرکت‌کنندگان در مورد خروج از پژوهش مختار بودند. به آن‌ها اطمینان داده شد که اطلاعات محرمانه می‌ماند و این امر نیز کاملاً رعایت شد؛ پس از اتمام پژوهش گروه گواه نیز به دو گروه تقسیم شده و گروه اول تحت مداخله فرزند پروری مثبت و گروه دوم تحت مداخله یادگیری اجتماعی-هیجانی قرار گرفتند.

سپاسگزاری

از همه شرکت‌کنندگان در پژوهش و همه کسانی که در اجرای این پژوهش همکاری داشتند؛ تشکر و قدردانی می‌شود.

مشارکت نویسندگان

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول است که توسط معاونت پژوهشی دانشگاه آزاد واحد رودهن به تصویب رسید. در تدوین این مقاله همه نویسندگان در طراحی، مفهوم‌سازی، روش‌شناسی، گردآوری و تحلیل آماری داده‌ها، پیش‌نویس، ویراستاری و نهایی‌سازی نقش یکسانی داشتند.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

منابع

ابوالقاسمی، عباس، برزگر، سبحان، و رستم اوغلی، زهرا. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی، *ناتوانی‌های یادگیری*، ۴ (۲): ۲۱-۲۶.

احمد پور ترکی، زهرا. (۱۳۹۶). *اثربخشی آموزش شایستگی هیجانی اجتماعی بر حل مسئله، پرخاشگری و خوش‌بینی نوجوانان دارای پایگاه اقتصادی پایین*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه گیلان.
آقایی، احمد، تبریزی، مریم، و تبریزی، غلامرضا. (۱۳۹۵). رشد اجتماعی در پیش از دبستان. *فصلنامه رشد آموزش پیش‌دبستانی*، ۳۰ (۱۲): ۳۰-۴۲.

- پاک‌نهاد، زهرا، و مداحی، محمدابراهیم. (۱۳۹۶). رابطه رشد اجتماعی و حمایت اجتماعی با تاب‌آوری در دانشجویان. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۲۷ (۱۱): ۶۶-۴۹.
- حسین‌آبادی، لیدا. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر آگاهی هیجانی و خودکارآمدی در تعامل با همسالان در دانش‌آموزان کم‌رو. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه گیلان.
- خسروتاش، پریسا، ابوالمعالی الحسینی، خدیجه، و هاشمیان، کیانوش. (۱۳۹۶). مقایسه اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی و آموزش اجتماعی هیجانی بر بهبود عملکرد توجه مداوم در دانش‌آموزان با اختلال ریاضی، *مجله روانشناسی استثنایی*، ۷ (۲۷): ۱۱۳-۷۹.
- عبداللهی پور، فروزان. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر افزایش کفایت اجتماعی و کاهش اختلالات رفتاری دانش‌آموزان دارای مشکلات هیجانی و رفتاری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه سمنان.
- علی‌اکبری دهکردی، مهناز، کاکاجویباری، علی‌اصغر، محتشمی، طیبه، و یکدله پور، نرگس. (۱۳۹۳). اثربخشی برنامه فرزند پروری مثبت بر تنیدگی والدینی در مادران کودکان با آسیب شنوایی. *مجله شنوایی شناسی*، ۲۳ (۶): ۷۵-۶۶.
- کریمی، مسعود، عاشوری، محمد، و سالمی خامنه، علیرضا. (۱۳۹۶). بررسی رابطه رشد اجتماعی با هوش هیجانی و سلامت روان در دانش‌آموزان آهسته‌گام. *نشریه توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۳ (۱۱۴): ۹۴-۸۵.
- ملکشاهی، حسین، کامکاری، کامبیز، و مکوندی، بهنام. (۱۳۹۸). طراحی، تدوین و استانداردسازی مقیاس ملی رفتارهای انطباقی در کودکان. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۴ (۱۰): ۱۸۳-۱۹۹.

References

- Barlow, A., Mullany, B., Neault, N., Goklish, N., Billy, T., Hastings, R., & Carter, A. (2015). Paraprofessional-delivered home-visiting intervention for American Indian teen mothers and children: 3-year outcomes from a randomized controlled trial. *American Journal of Psychiatry*, 172(2), 154-162.
- Bierman, K. L., Greenberg, M. T., & Abenavoli, R. (2017). Promoting social and emotional learning in preschool: Programs and practices that work. *State College, PA: Pennsylvania State University, Edna Bennet Pierce Prevention Research Center*.
- Byrd, H. T. (2019). Using Social-Emotional Learning to Help Behavioral Problems.
- Chung, S., Leung, C., & Sanders, M. (2015). The Triple P-Positive Parenting Programme: the effectiveness of group Triple P and brief parent discussion group in school settings in Hong Kong. *Journal of children's services*, 10(4), 339-352.
- Dell'Armo, K. A., & Tassé, M. J. (2018). The Role of Adaptive Behavior and Parent Expectations in Predicting Post-School Outcomes for Young Adults with Intellectual Disability. *Journal of autism and developmental disorders*, 1-14.
- Dittman, C. K., Farruggia, S. P., Keown, L. J., & Sanders, M. R. (2016). Dealing with disobedience: An evaluation of a brief parenting intervention for young children showing noncompliant behavior problems. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(1), 102-112.
- Forehand, R., Jones, D. J., & Parent, J. (2013). Behavioral parenting interventions for child disruptive behaviors and anxiety: What's different and what's the same. *Clinical psychology review*, 33(1), 133-145.
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170.
- Inghilleri, P. (2015). 1 Phenomenology of Positive Change: Social Growth. In *Enabling Positive Change* (pp. 6-17). Sciendo Migration.

- Kuhnle, S. (2017). The growth of social insurance programs in Scandinavia: outside influences and internal forces. In *Development of Welfare States in Europe and America* (pp. 125-150). Routledge.
- Lemberger, M. E., Carbonneau, K. J., Selig, J. P., & Bowers, H. (2018). The Role of Social-Emotional Mediators on Middle School Students' Academic Growth as Fostered by an Evidence-Based Intervention. *Journal of Counseling & Development, 96*(1), 27-40.
- Lippold, M. A., Davis, K. D., Lawson, K. M., & McHale, S. M. (2016). Day-to-day consistency in positive parent-child interactions and youth well-being. *Journal of child and family studies, 25*(12), 3584-3592.
- Lukinova, E., & Myagkov, M. (2016). Impact of short social training on prosocial behaviors: An fMRI study. *Frontiers in systems neuroscience, 10*, 60.
- Sanders, M. R. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children. *Clinical child and family psychology review, 2*(2), 71-90.
- Sanders, M. R. (2005). Triple P: A multi-level system of parenting intervention: Workshop participant notes. *The University of Queensland: Brisbane, Australia*.
- Sanders, M. R., Kirby, J. N., Tellegen, C. L., & Day, J. J. (2014). The Triple P-Positive Parenting Program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. *Clinical psychology review, 34*(4), 337-357.
- Smith, J. D., Dishion, T. J., Shaw, D. S., Wilson, M. N., Winter, C. C., & Patterson, G. R. (2014). Coercive family process and early-onset conduct problems from age 2 to school entry. *Development and psychopathology, 26*(4pt1), 917-932.
- Stiglitz, J. E., & Greenwald, B. C. (2015). *Creating a learning society: a new approach to growth, development, and social progress*. Columbia University Press.
- Szczygieł, D., Buczny, J., & Bazińska, R. (2012). Emotion regulation and emotional information processing: The moderating effect of emotional awareness. *Personality and Individual differences, 52*(3), 433-437.
- Wolf, P., Kurzer, K., Wingert, T., Kuhnt, F., & Zollner, J. M. (2018, June). Adaptive Behavior Generation for Autonomous Driving using Deep Reinforcement Learning with Compact Semantic States. In *2018 IEEE Intelligent Vehicles Symposium (IV)* (pp. 993-1000). IEEE.

پرسشنامه رفتار انطباقی

از تولد تا یک سالگی

قیل و قال می کند و می خندد.	C	۱
سرش را در حالت تعادل نگه می دارد.	SHG	۲
اشیاء نزدیک را چنگ می زند.	SHG	۳
به افراد آشنا گرایش نشان می دهد.	S	۴
می غلطد.	SHG	۵
دست خود را به طرف اشیاء نزدیک دراز می کند.	SHG	۶
بدون آنکه در کنارش باشند خود را سرگرم می کند. {بدون توجه به دیگران}	O	۷
بدون کمک می توتاند بنشیند. {مدت یک دقیقه}	SHG	۸
سعی می کند بلند شود.	SHG	۹
با خود حرف می زند، و صداها را تقلید می کند. {ادای حرف زدن در می آورد}	C	۱۰
با کمک دیگران از لیوان چیزی بنوشد. {بدون آنکه زیاد بریزد}	SHE	۱۱
روی کف اتاق دور خود حرکت می کند.	L	۱۲

با شست و انگشتان چیزها را می‌گیرد.	SHG	۱۳
سعی می‌کند توجه دیگران را جلب کند. {با صداها یا فعالیت حرکتی}	S	۱۴
بدون کمک دیگران می‌ایستد.	SHG	۱۵
آب دهانش جاری نمی‌شود.	SHG	۱۶
دستورهای صادره ی مخصوص سنش را انجام می‌دهد. {مثلا وقتی صدایش می‌کنند فاصله ی کوتاهی را طی می‌کند و به طرف منبع صدا می‌دود}	SHE	۱۷

از یک سالگی تا دو سالگی

بدون کمک دیگران در اتاق راه می‌رود. {بدون هدف بخصوصی}	L	۱
با مداد یا ماژیک یا خط می‌کشد و علامت می‌زند.	O	۲
غذا را می‌چود.	SHF	۳
جوراب های خود را در می‌آورد. {جوراب های شل و راحت-بیشتر در جوامع غربی قابل توجه است}	SHD	۴
اشیاء را با دیگران رد و بدل می‌کند.	O	۵
موانع کوچک را برمی‌دارد.	SHG	۶
اشیایی را که با آنه آشنایی دارد می‌آورد یا می‌برد.	O	۷
بدون کمک دیگران از فنجان چیزی می‌نوشد.	SHE	۸
کالسکه ی بچه ی دیگران برای او جالب نیست.	SHG	۹
با کودکان دیگر بازی می‌کند.	S	۱۰
با قاشق غذا می‌خورد.	SHE	۱۱
توی خانه یا حیاط می‌گردد.	L	۱۲
مواد قابل خوردن را تشخیص می‌دهد.	She	۱۳
نام اشیاء معمولی را بکار می‌برد.	C	۱۴
بدون کمک دیگران از پله ها بالا می‌رود.	L	۱۵
آدامس یا شکلات را از داخل جلد کاغذیشان در می‌آورد.	She	۱۶
با جمله های ساده و کوتاه حرف می‌زند.	C	۱۷

از دو سالگی تا سه سالگی

نیاز به توالیت رفتن را اعلام می‌کند.	SHG	۱
نوع سرگرمی خود را شخصا انتخاب می‌کند و خود را سرگرم می‌کند.	O	۲
کت یا لباس خود را در می‌آورد.	SHD	۳
در هنگام غذا خوردن می‌تواند از چنگال استفاده کند.	SHE	۴
بدون کمک دیگران برای خود آب می‌آورد.	SHE	۵
دستهای خود را با حوله یا دستمال خشک می‌کند.	SHD	۶
از خطرهای ساده خود را دور نگه می‌دارد. {دور شدن از آتش کنا کشیدن خود از پلکان}	SHG	۷
بدون کمک دیگران کت یا لباس خود را می‌پوشد.	SHD	۸
با قیچی چیزی را می‌برد.	O	۹
تجارب خود را به هم پیوند می‌دهد و آنها را بیان می‌کند. {مثلا خبری را به کسی می‌دهد}	C	۱۰

از سه سالگی تا چهار سالگی

از پله ها پایین می‌رود. چهار یک پله با یک قدمج	L	۱
همراه دیگر کودکان در بازیهای جمعی شرکت می‌کند.	S	۲
دکمه کت خود را می‌اندازد.	SHD	۳
در کارهای کوچک خانه کمک می‌کند. چمطل برداشتن چیزی از روی زمین}	O	۴
برای دیگران نمایش می‌دهد و سرود و آواز و شعر می‌خواند و می‌رقصد.	S	۵

بدون کمک دیگران دستهای خود را می شوید.	SHD	۶
از چهار سالگی تا پنج سالگی		
در توالی می تواند نظافت را رعایت کند.	SHG	۱
بدون کمک دیگران صورت خود را می شوید.	SHD	۲
بدون کمک دیگران در کوچه های اطراف منزل خود رفت و آمد می کند.	L	۳
شخصا تمام لباس های خود را می پوشد مگر در مواردی که مستلزم گره زدن و غیره باشد.	SHD	۴
با خودکار مداد یا ماژیک نقاشی می کند.	O	۵
در باز یهای رقابتی شرکت می کند. (توپ بازی دویدن و غیره)	S	۶
از پنج سالگی تا شش سالگی		
از اسکیت دوچرخه سورتمه ماشین بچه ها و غیره استفاده می کند.	O	۱
کلمات ساده را رو نویسی می کند.	C	۲
به بازی دور میزی ساده و بازی های دو نفره (مثل دوز بازی منج و فوبال دستی) می پردازد.	S	۳
می توان برای خرید های کوچک پول در اختیارش گذاشت.	SD	۴
در چیدن و جمع کردن سفره فعالانه کمک می کند.	L	۵
از شش سالگی تا هفت سالگی		
صبح ها بدون کمک گرفتن از دیگران برای خود لقمه می گیرد.	SHE	۱
می تواند با مداد بنویسد و شکل های مربع و لوزی بکشد.	C	۲
با کمک دیگران حمام می کند.	SHD	۳
بدون کمک دیگران به رختخواب می رود.	SHD	۴
از هفت سالگی تا هشت سالگی		
ساعت را با اختلاف ربع می فهمد.	SHG	۱
از کارد غذا خوری برای بریدن غذا یا نان استفاده می کند. (قاشق یا چنگال خیالی بودن موجوداتی مانند بابا نوروز و دیو و پری را تشخیص می دهد.	SHE	۲
در بازی های سنین قبل از نوجوانی شرکت می کند.	S	۳
موی خود را شانه می زند.	S	۴
	SHD	۵
از هشت سالگی تا نه سالگی		
از ابزار و ادوات معمولی و وسایل خانه استفاده می کند. مثل چکش و انبر.	O	۱
در کارهای روزمره خانه کمک می کند.	O	۲
با میل خود چیزهایی را می خواند.	C	۳
بدون کمک دیگران حمام می کند.	SHD	۴
از نه سالگی تا ده سالگی		
سر سفره مواظب حرکات خود می باشد و آداب غذا خوردن را رعایت می کند. (مثلا با رعایت حق دیگران نمکدان را بر می دارد و یا آن را از دیگران درخواست می کند و یا تخم مرغ را پوست می کند و می خورد)	SHE	۱
خریدهای کوچک را انجام می دهد.	SD	۲
می تواند در خیابان ها و کوچه های اطراف منزل رفت و آمد کند.	L	۳

از سن ۱۰ تا ۱۱ سالگی		
گاه‌گاهی نامه‌های کوتاه می‌نویسد.	C	۱
از تلفن استفاده می‌کند.	C	۲
می‌تواند گاهی در برابر پول کار کند.	O	۳
می‌تواند با موسساتی مثل رادیو و تلویزیون یا مجلات مکاتبه کند.	C	۴
از سن ۱۱ تا ۱۲ سالگی		
کارهای ساده‌ی خانه را انجام می‌دهد.	O	۱
می‌تواند در مراقبت از خود یا دیگران به او اطمینان دهد.	SD	۲
از خواندن کتاب، روزنامه و مجلات لذت می‌برد.	C	۳
از سن ۱۲ تا ۱۵ سالگی		
در بازی‌های پیچیده شرکت می‌کند. (بسکتبال و فوتبال و ...)	S	۱
از لباس‌های خود به نحو کامل مواظبت می‌کند.	SHD	۲
می‌تواند خرده‌ریز مثل گیره‌ی سر، جوراب، کمربند و ... برای خود بخرد.	SD	۳
در فعالیتهای گروهی نوجوانان شرکت می‌کند.	S	۴
با احساس مسئولیت کارهای عادی خانه را انجام می‌دهد.	O	۵
از سن ۱۵ تا ۱۸ سالگی		
با برنامه‌نگاری با دیگران ارتباط برقرار می‌کند.	C	۱
حوادث روزمره را دنبال می‌کند. (اتفاقات دور و اطراف و محله و ...)	C	۲
به خیابان‌ها و به جاهای نسبتاً دور از خانه رفت و آمد می‌کند.	L	۳
روزها بدون نظارت والدین با رفقای خود به گردش می‌رود.	SD	۴
برای هزینه‌های روزمره‌ی خود پول تو جیبی مشخصی دارد.	SD	۵
لباسهای خود را به سلیقه‌ی خودش انتخاب کرده و می‌خرد.	SD	۶
از سن ۱۸ تا ۲۰ سالگی		
تنها به شهرهای دیگر سفر می‌کند.	L	۱
مواظب سلامتی خود است.	SD	۲
شاغل یا مشغول تحصیل است.	O	۳
شبه‌بدون محدودیت با رفقای خود به گردش می‌رود یا تنها زندگی می‌کند.	SD	۴
هزینه‌ی اصلی خود را کنترل می‌کند. (پس‌انداز می‌کند و ...)	SD	۵
مسئولیت اعمالش را به عهده می‌گیرد.	SD	۶
از سن ۲۰ تا ۲۵ سالگی		
پول خود را روی حساب خرج می‌کند. (برای خرج کردن برنامه‌ریزی می‌کند.)	SD	۱
در برآورد احتیاجات خوددرعایت دیگران را نیز می‌کند.	S	۲
در امور عام‌المنفعه اجتماعی شرکت می‌کند. (فعالیت‌های جهادی، کمک به زلزله‌زدگان)	S	۳
برای آینده‌ی خود طرح‌ریزی می‌کند.	SD	۴

از سن ۲۵ سالگی به بالا		
کاری را که مستلزم مهارت است انجام میدهد.	O	۱
در تفریحات سالم شرکت میکند.	O	۲
کار های خود را با نظم و ترتیب انجام می دهد.	O	۳
حس اعتماد را در دیگران بر می انگیزد.	S	۴
در پیشرفت و توسعه امور اجتماعی مشارکت می کند.	S	۵
در شغلی که بر عهده دارد به کار چند نفر نظارت می کند.	O	۶
مدیریت یا سازماندهی را بر عهده می گیرد	SD	۷
کار های تخصصی را با مهارت انجام می دهد.	O	۸
دیگران به او اعتماد می کنند که برایشان خرد کند.	O	۹
مقام پر مسئولیتی مثل مدیر عاملی یا عضو هیئت مدیره ای را تقبل می کند.	S	۱۰
در شغل خود خلاقیت دارد و موقعیت های تازه ای برای خود می آفریند.	O	۱۱
به بهزیستی و خوشبختی مردم کمک می کند.	S	۱۲

The measurement of the effectiveness of positive parenting education and social and emotional learning education for parents of preschool children on their children's adaptive behavior

Shirin. Fallah¹, *Khadijeh. Abolmaali Alhosseini*^{*r} & Mehrdad. Sabet^r

Abstract

Aim: This study aimed to determine the effectiveness of positive parenting education and the social and emotional learning education of parents of preschool children on their children's adaptive behavior. **Methods:** The method of this study is quasi-experimental with a three-group pretest-posttest design of two study groups and a control group and a one-month follow-up. The statistical population of the study consisted of parents of preschool children with their children in Tehran in 2019. Accordingly, 45 mothers were selected by convenience sampling method and randomly divided into two study groups (15 people in each group) and one control group (15 people). One of the study groups received the Saunders Positive Parenting Education, 2005, and the other study group received the Kessel Social-Emotional Learning Education, 2003, for eight 90-minute sessions, and the control group was on the waiting list. The research tool included the Vineland Adaptive Behavior Scale (1965), which was assessed in three stages of pre-test, post-test, and follow-up. The repeated measures variance method was used to analyze the data. **Results:** The results indicated that the positive parenting intervention and socio-emotional learning are effective on individual independence ($F = 18.19$ and $P = 0.001$), social behavior ($F = 4.69$ and $P = 0.010$) and total score of adaptive marital behavior ($F = 15.39$ and $P = 0.001$). This result was stable at the follow-up stage. **Conclusion:** The findings revealed that both interventions employed in this study can significantly improve adaptive behavior in children. Therefore, these educational services can be used in preschool centers to improve adaptive behavior among children.

Keywords: Positive Parenting, Social and Emotional Learning, Adaptive Behavior

1. PhD Student in Educational Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran

2. *Corresponding Author: Associate Professor, Department of Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran
abolmaali@riau.ac.ir

3. Assistant Professor, Department of Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran