

مقایسه اثربخشی آموزش اجتماعی-عاطفی و آموزش ذهن آگاهی بر افزایش جهت‌گیری مثبت نسبت به مدرسه

ملیحه احمدی^۱، کیانوش هاشمیان^۲، فریبرز درتاج^۳ و خدیجه ابوالعالی^۴

چکیده

هدف پژوهش مقایسه اثربخشی آموزش اجتماعی عاطفی و آموزش ذهن آگاهی بر افزایش جهت‌گیری مثبت به مدرسه بود. روش پژوهش، آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و پیگیری یک ماهه بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره اول متوسطه شهر زنجان در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بود. ۳۳۹ دانش‌آموز به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و پرسشنامه جهت‌گیری مثبت به مدرسه را تکمیل کردند و ۴۵ نفر انتخاب و بطور تصادفی در گروه‌های کنترل و آزمایشی گمارده شدند. گروه اول، ۱۲ جلسه آموزش اجتماعی-عاطفی و گروه دوم ۸ جلسه آموزش ذهن آگاهی دریافت کردند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از طرح ترکیبی دو راهه استفاده شد. نتایج نشان داد آموزش عاطفی اجتماعی در مقایسه با آموزش ذهن آگاهی و گروه کنترل منجر به بهبود رضایت از مدرسه و نگرش نسبت به همکلاسی‌ها شده است ($P < 0/01$)، اما در احساس تعلق به مدرسه و تلاش تحصیلی تفاوتی دیده نشد و اثر آنها در طول زمان تداوم داشت. بنابراین، آموزش اجتماعی عاطفی و آموزش ذهن آگاهی می‌تواند به عنوان یک روش مداخله‌ای در افزایش جهت‌گیری مثبت به مدرسه در دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: آموزش اجتماعی عاطفی، آموزش ذهن آگاهی، جهت‌گیری مثبت نسبت به مدرسه

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی

۲. نویسنده رابط: دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا (hashmian.k@gmail.com)

۳. استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی

۴. دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۸/۲۱

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۵/۲۵

مقدمه

نوجوانی دوره‌ای بین کودکی و بزرگسالی است که با تغییرات مربوط به رشد در زمینه‌های زیست شناختی، روانشناسی و اجتماعی مشخص می‌شود. نوجوانی چالش‌های بسیاری، نظیر چالش‌های جسمانی، زیستی و روانشناختی را به همراه دارد و تغییرات اجتماعی نیز پیش‌رو هستند (طوفانی، واحدی و هاشمی، ۱۳۹۵). امروزه متخصصان آموزش و پرورش دریافته‌اند که جامعه نیازمند مهارت‌های بیشتری در حیطه‌های آگاهی هیجانی، تصمیم‌گیری، تعامل اجتماعی و حل تعارض است. براین اساس، آموزش به منزله سرمایه‌گذاری کلیدی و به عبارت دیگر به مثابه دارایی فرد در جامعه در نظر گرفته شده است (ریچن و تیانا^۱، ۲۰۰۳؛ به نقل از کریم‌زاده، ۱۳۹۳).

جهت‌گیری مثبت نسبت به مدرسه یک عامل اساسی در ایجاد ارتباط و احساس تعلق به مدرسه^۲ است که توسط جسیب، ون دن بوس، واندرین، کاستا و توربین^۳ (۱۹۹۵) مفهوم‌سازی شده است و در اصل یک سری عوامل محافظتی را بررسی می‌کند که با پیشگیری از رفتارهای مشکل ساز مانند زودرسی جنسی، مصرف مواد مخدر و بزهکاری مرتبط است. جسر و همکاران (۱۹۹۵) از عبارت جهت‌گیری مثبت نسبت به مدرسه^۴ استفاده می‌کنند، تا نگرش‌ها و انگیزه‌های دانش‌آموزان را نسبت به مدرسه و یادگیری، اندازه‌گیری کنند. آنها از طریق ساختارهایی مانند اینکه، در مورد رفتن به مدرسه، چه احساسی دارند و میزان موفقیت تحصیلی، نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه را ارزیابی کردند (لیبی^۵، ۲۰۰۴). دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری مثبت نسبت به مدرسه، به قوانین مدرسه احترام می‌گذارند و اهداف شخصی آنها با اهداف مدرسه مطابقت دارد، آنها اعتقاد دارند که پیشرفت تحصیلی و یادگیری با زندگی و موفقیت آنها در بزرگسالی ارتباط دارد، این دانش‌آموزان همچنین روابط مثبت بیشتری با معلمان و بزرگسالان برقرار می‌کنند

-
1. Richen & Tiana
 2. belonging to school
 3. Jessor, Van Den Bos, Vanderryn, Costa & Turbin
 4. Positive attitude towards school
 5. Libbey

(استرن^۱، ۲۰۱۲). بررسی پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که تفاوت‌های زیادی در رهیافت‌ها، تعریف‌ها و شیوه‌ی عملیاتی کردن و سنجش احساسها، نگرشها و ارزیابی‌های دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و نیز رفتارها، عملکردها و مشارکت آنان در مدرسه وجود دارد (جیمرسون، کامپوس و گریف^۲، ۲۰۰۳). این مفاهیم در چارچوب عناوینی چون پیوند، ارتباط، تعلق، التزام، اتصال و پیوستگی با مدرسه مطرح شده‌اند. اما آنچه در همه‌ی این عناوین مشخص است، از یک سو نقش پیشگیرانه آنها در حفاظت نوجوانان از شکستها، ناکارآمدی‌ها، کزروی‌ها، خطرپذیری‌ها و مشکلات روانی و اجتماعی ناشی از سوءرفتار و ناهمنوایی رایج در این سنین بوده و از سوی دیگر بهبود شرایط زندگی و به دست آوردن فرصت‌ها، موفقیت‌ها و درکل ارتقاء کیفیت زندگی نوجوانان مورد توجه بوده است (وارلا^۳، ۲۰۰۴؛ به نقل از پناغی، احمدآبادی، طوزاده‌محمدی و پشت‌مشهدی، ۱۳۸۹). در این رابطه برای اولویت‌بندی و آماده‌سازی دانش‌آموزان با مهارت‌های قرن ۲۱ و به منظور دستیابی به معیارهای علمی مناسب و انجام تکالیف، تقاضا و حمایت فراوانی برای تغییر سیاست‌ها و شیوه‌های آموزشی، وجود دارد. مهارت‌های شناختی، بین‌فردی و درون‌فردی، برای ایجاد این مهارت‌ها ضروری است (پلگرینو و هیلتون^۴، ۲۰۱۳). شواهد نشان می‌دهند نه تنها مهارت‌هایی مانند تفکر انتقادی، حل مسئله، خلاقیت، ارتباطات و تفکر مسئولانه در یک جامعه جهانی لازم هستند (مشارکت مدارس قرن ۲۱، ۲۰۰۸)، بلکه مهارت‌های اجتماعی و عاطفی که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد نیز ضروری هستند (دارلیک^۵ و همکاران، ۲۰۱۱؛ نریمانی، پرزور و بشرپور، ۱۳۹۴) و به عنوان قطعه گم‌شده^۶ در موفقیت تحصیلی

1. Stern
2. Jemerson, Campos & Gref
3. Varela
4. Pellegrino & Hilton
5. partnership for 21st century schools
6. Durlak
7. missing piece

در نظر گرفته می شود (الیاس^۱، ۲۰۰۶). براساس مطالعات اخیر، ۳۱ درصد از دانش آموزان پایه هشتم سابقه مصرف الکل و ۱۹/۶ درصد سابقه مصرف مواد داشتند. طبق گزارش دفتر پیشگیری از مصرف مواد و جرم سازمان ملل متحد در سال ۲۰۰۷، کشور ایران دارای بیشترین تعداد سوء مصرف مواد با ۲/۸ درصد بین افراد ایرانی است (پارسیان، ۱۳۹۳). در پژوهشی حاصل شد که شیوع مصرف الکل در بین نوجوانان و جوانان درصد بالایی را به خود اختصاص داده است (حمدیه و همکاران، ۱۳۸۷). همچنین، در پژوهش مشخص شد که در مجموع ۱۸/۸ درصد از دانش آموزان ۱۳-۱۸ ساله در طول زندگی خود حداقل یک بار تجربه مصرف الکل و سیگار را داشته اند (محمدخانی، ۱۳۹۰؛ به نقل از حقدوست، امامی، اسماعیلی، صابری نیا، نژادقادی و همکاران، ۱۳۹۳). طی پژوهش انجام شده در دانش آموزان شهرستان شیراز، شیوع مصرف مواد حداقل یک بار در طول زندگی ۳۰/۲۳ درصد گزارش شده و حدود ۱۳/۸۶ درصد دانش آموزان به طور رایج مواد مصرف می کردند (وکیلی، شفیعی، بهاریه و میرزایی، ۱۳۹۵).

همه می دانند که مدارس نقش مهمی در آماده سازی فرزندان ما برای تبدیل شدن به بزرگسالان آگاه، مسئول و دلسوز، بازی می کنند. هر یک از عناصر این چالش را می توان با توجه متفکرانه، پایدار و سیستماتیک توسط یادگیری اجتماعی و عاطفی^۲ (SEL) افزایش داد. وقتی که مدارس به طور سیستماتیک به مهارت های اجتماعی و عاطفی دانش آموزان توجه کنند، پیشرفت تحصیلی کودکان افزایش می یابد، بروز رفتارهای مشکل کاهش می یابد و کیفیت روابط محیطی هر کودک را بهبود می بخشد و دانش آموزان به اعضای مسئول و مشارکتی که همه ما می خواهیم، تبدیل می شوند (الیاس، زینس، ویزبرگ، فری، گرینبرگ^۳ و همکاران، ۲۰۰۳).

آموزش دانش آموزان با نحوه مدیریت و تنظیم احساسات خود و اشتراک گذاری آنها با دیگران، باعث آگاهی از خود و همدلی با دیگران می شود. با ایجاد فرصتهایی، کودکان می توانند

1. Elias
2. social emotional learning
3. Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg

از طریق مراقبه، یوگا، یا گذراندن وقت در طبیعت، از حالت‌های عاطفی و افکار خود آگاه شوند و زمانی را برای ذهن آگاهی^۱ فراهم کرد. کلاس‌های آموزشی باید مکان عاطفی امن و سالمی برای کودکان باشد (راجرز^۲، ۲۰۱۵). به منظور ارتقاء سلامتی در مدارس، علاقه زیادی نسبت به کاربرد روش‌های مبتنی بر ذهن آگاهی^۳ (MBP) وجود دارد (مایکل‌جون^۴ و همکاران، ۲۰۱۲؛ شابرلین و کافلر^۵، ۲۰۰۵). مدرسه محیطی منطقی است که دانش‌آموزان می‌توانند در آن، مهارت‌هایی را بیاموزند و یادگیرند که بتوانند انعطاف‌پذیر باشند و شواهدی وجود دارد که شیوه‌های ذهن آگاهی می‌تواند در رسیدن به این هدف مفید باشد (مایکل‌جون و همکاران، ۲۰۱۲؛ به نقل از گادنر^۶، ۲۰۱۶). چنانچه کابات-زین^۷ می‌گوید ذهن آگاهی به معنی توجه کردن به شیوه خاص، معطوف به هدف، در زمان حال و بدون داوری است. به نظر کابات-زین (۲۰۰۳) آموزش کنترل توجه در جهت روشن بودن و روشن دیدن است که به صورت غیرعادت یافته و متعالی عمل می‌کند. توجه فراگیر به این معنی است که ما در همه لحظات به صورت گسترده متوجه باشیم که چه کسی هستیم، چه کاری انجام می‌دهیم و چرا آن کار را انجام می‌دهیم (گل‌پورچمرکوهی و محمدامینی، ۱۳۹۱؛ به نقل از تقوایی، ۱۳۹۶). ذهن آگاهی به ما این توانایی را می‌دهد تا آسیب‌پذیری‌های فراگیر در انسان را ببینیم و با آن روبرو شویم و آنها را که بخشی از وجود ذاتی و درونی انسانها هستند، به چالش بکشیم (گروسمن، نیمن، اشمیت و والاچ^۸، ۲۰۰۴؛ کابات-زین، ۲۰۰۳؛ به نقل از مهرایی، ۱۳۹۴).

در حقیقت، آموزش اجتماعی-عاطفی و ذهن آگاهی دو بخش جدا از هم هستند که در

1. mindfulness
2. Rogers
3. mindfulness based practices
4. Meiklejohn
5. Schoeberlein & Koffler
6. Gueldner
7. Kabat-Zinn
8. Grossman, Nyman, Schmidt & Walach

هنگام تدریس و یادگیری با هم بسیار کارایی دارند. بنابراین، انتخاب یکی بر دیگری ممکن است واقعاً بهترین انتخاب نباشد. آموزش اجتماعی-عاطفی از رویکرد بیرونی با تمرکز بر مهارت‌های تدریس استفاده می‌کند و از طرف دیگر ذهن آگاهی، از درون به بیرون کار می‌کند و این فرض را بر عهده می‌گیرد که هر شخص ظرفیت ذاتی برای ویژگی‌های ایجاد روابطی مانند همدلی و مهربانی دارد (لانتیری و زاکروسکی، ۲۰۱۵). این دو روش آموزشی دارای همپوشانی قابل ملاحظه‌ای هستند و بسیاری از برنامه‌های ذهن آگاهی شامل جنبه‌های آشکاری از آموزش اجتماعی عاطفی است. ذهن آگاهی باعث توسعه خودتنظیمی می‌شود که مستقیماً از دو مهارت اول خودآگاهی و خودمدیریتی آموزش اجتماعی عاطفی حمایت می‌کند. رشد خودکارآمدی در ذهن آگاهی احتمالاً در ایجاد روابط سودمند است که مهارت‌های بین فردی و تصمیم‌گیری را نیز دربرمی‌گیرد. به همین دلیل در این پژوهش این دو روش آموزشی جهت مقایسه در افزایش جهت گیری مثبت نسبت به مدرسه انتخاب شدند. در این پژوهش سؤال کلی این بود که: آیا کاربندی روش‌های آموزش عاطفی-اجتماعی همکارانه و آموزش ذهن آگاهی، در تعامل با زمان‌های سه گانه (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) تأثیرات متفاوتی در جهت گیری مثبت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه دارند؟

روش

این پژوهش از نوع آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری، با گروه کنترل بود. جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش تمام دختران پایه اول دوره اول متوسطه شهر زنجان (۲۹۰۳ نفر) بود که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. از بین آنها ۴۵ نفر به عنوان نمونه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. در این پژوهش نمونه‌گیری به صورت خوشه‌ای چند مرحله‌ای و طی مراحل زیر انجام

گردید: ابتدا از بین مدارس متوسطه شهرستان زنجان ۳ دبیرستان و از بین کلاسهای پایه اول آنها ۳ کلاس انتخاب گردید که دانش‌آموزان این کلاسها به صورت تصادفی در گروههای آزمایش و کنترل جای گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزار زیر استفاده شد:

پرسشنامه جهت‌گیری مثبت نسبت به مدرسه: این پرسشنامه توسط محقق ساخته و دارای ۴۳ گویه است و چهار بعد رضایت از مدرسه، احساس تعلق به مدرسه، تلاش تحصیلی و نگرش نسبت به همکلاسی‌ها را بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای اندازه‌گیری می‌کند. روایی سازه این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی تأیید شده است. پایایی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ به دست آمد. ضریب آلفای کرونباخ چهار مؤلفه استخراج شده از پرسشنامه جهت‌گیری مثبت به مدرسه، به ترتیب برابر با، رضایت از مدرسه ۰/۸۹۲، احساس تعلق به مدرسه ۰/۸۷۵، تلاش تحصیلی ۰/۶۴۶ و نگرش نسبت به همکلاسی‌ها ۰/۵۲۳ می‌باشد و گویه‌های مؤلفه‌ها از همسانی درونی قابل قبولی برخوردارند.

روش مداخله: در ابتدا برای گروه آزمایشی جلسه توجیهی برگزار شد و در مورد رویکرد آموزشی موردنظر و محرمانه بودن اطلاعات ارائه شده توسط دانش‌آموزان، توضیحاتی داده شد. بعد از جلسه توجیهی نسخه رضایت‌نامه توسط دانش‌آموزان و خانواده آنها تکمیل و سپس از دو گروه پیش‌آزمون گرفته شد. گروه آزمایشی اول طی ۱۲ جلسه یک و نیم ساعته (در مجموع ۱۸ ساعت) تحت آموزش اجتماعی عاطفی و گروه آزمایشی دوم طی ۸ جلسه ۲ ساعته (در مجموع ۱۶ ساعت) تحت آموزش ذهن‌آگاهی قرار گرفتند و گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکرد. پس از اتمام آموزش، گروه‌ها مجدد پرسشنامه را تکمیل (پس‌آزمون) و پس از گذشت یکماه بعد از پس‌آزمون یکبار دیگر پرسشنامه را تکمیل (پیگیری) کردند. پس از انجام نمره‌گذاری پرسشنامه‌ها، نمرات به نرم‌افزار SPSS منتقل گردید. برای تحلیل داده‌ها از طرح ترکیبی دو راهه استفاده شد.

1. Positive Orientation to School questionnaire(POSQ)

مقایسه اثربخشی آموزش اجتماعی-عاطفی و آموزش ذهن آگاهی بر افزایش جهت گیری مثبت نسبت ...

جدول ۱. محتوای جلسات آموزشی ذهن آگاهی

جلسات	موضوع	هدف
اول	معرفی اجمالی آموزش ذهن آگاهی، برقراری ارتباط، لزوم استفاده از ذهن آگاهی، آموزش تنفس ذهن آگاهانه.	۱- افزایش آگاهی از عادت نفس کشیدن ۲- بالا بردن مهارت‌های فردی و رسیدن به آرامش در شرایط گوناگون
دوم	مرور تکلیف جلسه قبل، آموزش تمرین توجه بر شیء این تکنیک شامل توجه به ظاهر، بافت، بو و مشاهده احساس فرد است.	۱- آگاهی از احساسات و تجربیات ۲- درک واقعی تجربیات
سوم	مرور تکلیف جلسه قبل، تمرین واریسی بدن، دادن بازخورد و بحث در مورد تمرین واریسی بدن.	۱- مشاهده حسهای بدنی ۲- توجه به احساسات، افکار و گسترش و پذیرش افکار احساسات ناخوشایند
چهارم	مرور تکلیف خانگی، آموزش تمرین مراقبه نشسته (آگاهی از تنفس، بدن، صداها، افکار)	۱- تمرین توجه به بدن، احساس جسمی و فیزیکی و توجه به تنفس ۲- آرام گرفتن ذهن سرگردان با تمرین تنفس و مرور بدن
پنجم	بررسی تکالیف گذشته، آموزش تکنیک فضا سازی	۱- پذیرش افکار و هیجانات ذهن آگاهانه
ششم	مرور تکلیف جلسه قبل و تنفس ذهن آگاهانه،	۱- آگاهی کامل از افکار و احساسات و پذیرفتن آنها ۲- هوشیاری نسبت به تجربیات
هفتم	یوگای هوشیارانه و مراقبه راه رفتن	۱- احساس تغییرات وزن و تعادل ۲- توجه به منحرف شدن ذهن ۴- ایجاد آرامش عمیق
هشتم	جمع بندی آموخته ها، بازنگری تکالیف خانگی، بازنگری آنچه انجام گرفت و بحث در مورد تکنیک و تمرین ها	۱- حفظ تعادل در زندگی ۲- برنامه ریزی و انجام اعمال خاص و استفاده از فنون ذهن آگاهی در زندگی

جدول ۲. محتوای جلسات آموزشی اجتماعی عاطفی

جلسات	موضوع	هدف
اول	جلب رضایت و همکاری دانش آموزان	ایجاد رابطه مثبت با دانش آموزان
دوم	تعریف خودآگاهی (من هستم): تشخیص اینکه من چه کسی هستم و چگونه جهان اطرافم را احساس می کنم.	۱- دانش آموزان نشان دهند که از احساسات خود آگاه هستند. ۲- دانش آموزان نشان دهند که از ویژگی های شخصی خود آگاهی دارند

Vol.9, No.4/7-26

دوره‌ی ۹، شماره‌ی ۴-۷

- | | | |
|---|--|--------|
| ۳- دانش‌آموزان نشان دهند که از حمایت دیگران نسبت به خود آگاهی دارند. | توانایی تشخیص دقیق احساسات و افکار و تأثیر آنها بر رفتار. | سوم |
| ۴- دانش‌آموزان احساس مسئولیت شخصی دارند | تعریف خودمدیریتی (من می‌توانم): مدیریت رفتار به روش‌های موثر و سازنده. | چهارم |
| ۱- دانش‌آموزان توانایی مدیریت احساسات خود را به صورت سازنده نشان دهند | توانایی تنظیم احساسات فردی، افکار و رفتارهای موثر در موقعیت‌های مختلف. | پنجم |
| ۲- دانش‌آموزان صداقت و درستی خود را نشان دهند | تعریف آگاهی اجتماعی (من دلسوزم): نشان دادن آگاهی داشتن نسبت به ارزش دیگران در جامعه | ششم |
| ۳- دانش‌آموزان از مهارت‌های تصمیم‌گیری موثر استفاده می‌کنند | توانایی توجه به دیدگاه و همدردی با کسانی که پیشینه و فرهنگ متنوع دارند، درک هنجارهای اجتماعی و اخلاقی | هفتم |
| ۴- دانش‌آموزان نشان دهند که توانایی تعیین و دستیابی به اهداف را دارند. | مدیریت ارتباطات (من می‌خواهم): تعامل مولد با دیگران. | هشتم |
| ۱- دانش‌آموزان آگاهی نسبت به احساسات و دیدگاه‌های دیگران را نشان دهند ۲- دانش‌آموزان نشان دهند که به دیگران توجه می‌کنند و برای کمک به آنها تمایل زیادی دارند | توانایی ایجاد و حفظ روابط سالم و مفید با افراد و گروه‌های مختلف. | نهم |
| ۳- دانش‌آموزان آگاهی از مسائل فرهنگی و احترام به انسان و تفاوت‌ها را نشان دهند | تصمیم‌گیری مسئولانه (من می‌خواهم): تصمیم‌گیری بر استانداردهای اخلاقی، ارتباطات سالم، هنجارهای اجتماعی مناسب. | دهم |
| ۴- دانش‌آموزان بتوانند نشانه‌های اجتماعی را تفسیر کنند. | تسهیل بحث؛ صحبت کردن و نوشتن. | یازدهم |
| ۱- دانش‌آموزان از مهارت‌های اجتماعی برای ارتباط موثر با دیگران استفاده کنند | | |
| ۲- دانش‌آموزان روابط سازنده را توسعه دهند | | |
| ۳- دانش‌آموزان توانایی پیشگیری، مدیریت و حل اختلافات شخصی را به شیوه‌های سازنده نشان دهند | | |
| ۴- مهارت‌های ارتباطی را، از طریق مدیریت تعارض بین فردی توسعه دهند. | | |
| ۱- دانش‌آموزان بتوانند قواعد اجتماعی را به منظور افزایش آگاهی فیزیکی و کلامی بیاموزند. | | |
| ۲- استراتژی‌هایی برای حفظ روابط مثبت تعیین کنند | | |
| ۴- احترام به دیگران و ابراز نظرات خود | | |
| ۵- از مهارت‌های تصمیم‌گیری در شرایط تحصیلی و | | |

مقایسه اثربخشی آموزش اجتماعی-عاطفی و آموزش ذهن آگاهی بر افزایش جهت گیری مثبت نسبت ...

اجتماعی استفاده کنند.

جمع بندی و بحث در مورد مهارت های ایجاد شده ۱- ارزیابی دانش آموزان از توانایی های خود و نقاط قوت خود و ضعف روش آموزشی

دوازدهم

در دانش آموزان

نتایج

در این پژوهش تعداد ۴۵ دانش آموز دوره اول متوسطه (دختر) در سه گروه (۳۰ نفر در دو گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه کنترل) قرار داده شدند. جدول ۳ میانگین، انحراف استاندارد و شاخص شاپیرو - ویلک مؤلفه های جهت گیری مثبت به مدرسه (رضایت از مدرسه، احساس تعلق به مدرسه، تلاش تحصیلی و نگرش نسبت به همکلاسی ها) را در دو گروه آزمایش و کنترل و در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری نشان می دهد.

جدول ۳. میانگین، انحراف استاندارد و شاخص شاپیرو - ویلک مؤلفه های جهت گیری مثبت نسبت به مدرسه در دو گروه آزمایش و کنترل در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

مهارت های حل مسئله اجتماعی			شاخص آماری	زمان
پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری		
۵۰/۹۷ ± ۶/۵۱	۶۲/۲۷ ± ۸/۸۹	۶۵/۶۰ ± ۷/۹۳	M±S	آموزش ذهن آگاهی
۰/۹۴۱(NS)	۰/۹۳۵(NS)	۰/۹۴۲(NS)	شاپیرو-ویلک	
۵۰/۱۰۰ ± ۵/۸۶	۵۲/۲۰ ± ۸/۴۸	۵۵/۲۰ ± ۸/۵۶	M±S	آموزش عاطفی اجتماعی
۰/۹۶۱(NS)	۰/۸۲۹(p=۰/۰۰۹)	۰/۹۴۳(NS)	شاپیرو-ویلک	
۴۷/۳۳ ± ۶/۱۶	۴۸/۸۰ ± ۵/۰۹	۴۹/۴۰ ± ۵/۲۵	M±S	کنترل
۰/۹۰۳(NS)	۰/۸۹۴(NS)	۰/۹۵۱(NS)	شاپیرو-ویلک	
۴۰/۷۱ ± ۲/۷۹	۴۴/۷۳ ± ۶/۶۴	۴۷/۰۰ ± ۶/۴۵	M±S	آموزش ذهن آگاهی
۰/۹۴۹(NS)	۰/۹۵۸(NS)	۰/۹۶۶(NS)	شاپیرو-ویلک	
۳۶/۹۶ ± ۵/۱۰	۳۷/۲۰ ± ۷/۳۸	۴۰/۲۰ ± ۶/۳۸	M±S	آموزش عاطفی اجتماعی
۰/۹۷۱(NS)	۰/۹۴۵(NS)	۰/۹۳۷(NS)	شاپیرو-ویلک	
۳۸/۷۳ ± ۷/۱۱	۳۸/۶۷ ± ۶/۵۴	۳۸/۴۷ ± ۷/۱۹	M±S	کنترل
۰/۹۳۳(NS)	۰/۹۶۰(NS)	۰/۹۶۳(NS)	شاپیرو-ویلک	

رضایت از مدرسه

احساس تعلق به مدرسه

Vol.9, No.4/7-26			دوره‌ی ۹، شماره‌ی ۴-۲۶-۷		
۲۹/۴۰ ± ۴/۲۲	۲۸/۲۸ ± ۵/۷۸	۲۸/۹۴ ± ۴/۰۸	M±S	آموزش ذهن آگاهی	تلاش تحصیلی
۰/۹۷۱(NS)	۰/۹۱۱(NS)	۰/۹۷۳(NS)	شاپیرو-ویلک		
۲۸/۴۰ ± ۳/۵۸	۲۷/۶۰ ± ۳/۵۸	۲۶/۶۲ ± ۲/۷۳	M±S	آموزش عاطفی اجتماعی	
۰/۹۶۰(NS)	۰/۹۵۹(NS)	۰/۹۱۴(NS)	شاپیرو-ویلک		
۲۵/۵۳ ± ۴/۶۹	۲۹/۴۸ ± ۱۱/۱۴	۲۸/۳۹ ± ۴/۹۱	M±S	کنترل	
۰/۹۶۹(NS)	۰/۷۱۵(p=۰/۰۰۱)	۰/۹۱۶(NS)	شاپیرو-ویلک		
۳۲/۷۳ ± ۶/۰۹	۳۱/۵۳ ± ۵/۶۰	۲۴/۹۸ ± ۴/۷۹	M±S	آموزش ذهن آگاهی	تلاش نسبت به همکلاسی
۰/۹۷۹(NS)	۰/۹۷۶(NS)	۰/۹۶۷(NS)	شاپیرو-ویلک		
۲۷/۱۳ ± ۴/۸۴	۲۵/۹۳ ± ۴/۷۴	۲۵/۳۳ ± ۴/۸۳	M±S	آموزش عاطفی اجتماعی	
۰/۹۵۷(NS)	۰/۹۷۹(NS)	۰/۹۱۱(NS)	شاپیرو-ویلک		
۲۴/۰۷ ± ۶/۰۰	۲۳/۷۳ ± ۶/۲۳	۲۴/۱۳ ± ۵/۱۹	M±S	کنترل	
۰/۹۶۷(NS)	۰/۹۵۵(NS)	۰/۹۵۳(NS)	شاپیرو-ویلک		

جدول ۳ نشان می‌دهد که توزیع نمرات مربوط به مؤلفه‌های رضایت از مدرسه ($p=۰/۰۱$)، در گروه آموزش عاطفی اجتماعی و تلاش تحصیلی ($F=۰/۷۱۵$ ، $p=۰/۰۱$) در گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون نرمال نیست. به همین دلیل ارزیابی نمودار باکس پلات دو مؤلفه نشان داد که اطلاعات مربوط به شرکت‌کننده ۶ و ۱۲ به ترتیب برای مؤلفه‌های رضایت از مدرسه و تلاش تحصیلی پرت بوده، بنابراین داده‌های مزبور ابتدا حذف و سپس با استفاده از روش «بیشینه انتظار» (EM) برآورد شد. با این عمل شاخص شاپیرو-ویلک دو متغیر در دو گروه مزبور به ترتیب به ۰/۹۱۹ و ۰/۸۹۳ افزایش یافت که در سطح ۰/۰۵ غیر معنادار بودند. استفاده از تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که میانگین مؤلفه‌های جهت‌گیری مثبت نسبت به مدرسه، در مرحله پیش‌آزمون در بین سه گروه آزمایش و کنترل معنادار نیست ($P>۰/۰۵$ ، $F(۸ و ۷۸) = ۱/۲۲۸$). براین اساس چنین نتیجه‌گیری شد که مؤلفه‌های جهت‌گیری مثبت نسبت به مدرسه در مرحله پیش‌آزمون در بین سه گروه آزمایش و کنترل به صورت معناداری متفاوت نبوده و مفروضه استقلال

1 . Expectation Maximization imputation

مقایسه اثربخشی آموزش اجتماعی-عاطفی و آموزش ذهن آگاهی بر افزایش جهت گیری مثبت نسبت ...

متغیر پیش آزمون از متغیر عضویت گروهی در بین داده‌های پژوهش حاضر برقرار است. در ادامه به منظور بررسی شرط کرویت یا برابری ماتریس وارینانس خطا از شاخص موشلی^۱ استفاده شد. جدول ۴. تست کرویت موشلی در آزمون برابری ماتریس خطاهای کوواریانس در مؤلفه‌های جهت گیری

مثبت نسبت به مدرسه

متغیر	شاخص موشلی	χ^2	df	P
رضایت از مدرسه	۰/۱۷۲	۲۱/۸۸۲	۹	۰/۰۱۰
احساس تعلق به مدرسه	۰/۰۹۲	۲۹/۵۶۲	۹	۰/۰۰۱
تلاش تحصیلی	۰/۳۳۸	۱۳/۴۵۵	۹	۰/۱۴۶
نگرش نسبت به همکلاسی‌ها	۰/۰۱۸	۴۹/۶۴۴	۹	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که شاخص‌های موشلی مربوط به اثر تعاملی مربوط به شرایط* زمان مؤلفه‌های رضایت از مدرسه، احساس تعلق به مدرسه و نگرش نسبت به همکلاسی‌ها در سطح ۰/۰۱ معنادار بوده، لذا درجات آزادی برای سه مؤلفه مزبور با استفاده از روش گرینیهوس-گیسر اصلاح شد.

جدول ۵. نتایج تحلیل ترکیبی دو راهه در آزمون اثر تعاملی شرایط* زمان برای هر یک از مؤلفه‌های

جهت گیری مثبت نسبت به مدرسه

متغیر وابسته	SS	df	MS	MSE	F	partial η^2
رضایت از مدرسه	۸۹۵/۰۶۶	۲/۵۰۶	۳۵۷/۱۰۲	۴۱/۸۴۵	۸/۵۳۴**	۰/۳۷۹
احساس تعلق به مدرسه	۱۸۷/۵۳۰	۲/۰۹۵	۸۹/۵۰۹	۲۳/۴۰۵	۳/۸۲۴*	۰/۲۱۵
تلاش تحصیلی	۹۵/۶۶۰	۴	۲۸/۳۹۲	۹/۴۳۲	۴/۰۶۳*	۰/۲۲۵
نگرش نسبت به همکلاسی‌ها	۳۱۰/۴۹۱	۱/۵۸۹	۱۹۵/۴۰۷	۱۹/۴۴۰	۱۰/۰۵۲**	۰/۴۱۸

براساس نتایج جدول ۵ استفاده از روش آماری طرح ترکیبی دو راهه نشان داد که مؤلفه‌های رضایت از مدرسه و نگرش مثبت نسبت به مدرسه^۲ در سطح ۰/۰۱ و مؤلفه‌های احساس تعلق به

1 . Mauchly

2. Positive attitude towards school

مدرسه^۱ و تلاش تحصیلی در سطح معناداری ۰/۰۵ تحت تاثیر اجرای متغیرهای مستقل قرار گرفته اند. با توجه به این که در پژوهش حاضر دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل وجود داشت، لذا به منظور تعیین اثرات متغیرها بر متغیرهای وابسته طرح ترکیبی یک راهه به کار گرفته شد که نتایج آن در جدول ۶ قابل ملاحظه است.

جدول ۶. نتایج تحلیل ترکیبی یک راهه در آزمون معناداری اثر تعاملی شرایط * زمان برای هر یک از مؤلفه‌های جهت‌گیری مثبت نسبت به مدرسه در مقایسه‌های زوجی

متغیر وابسته	SS	df	MS	MSE	F	partial η^2
رضایت از مدرسه	اول-دوم	۱/۶۱۶	۳۶۳/۶۰۰	۳۹/۱۱۸	۹/۲۹۵**	۰/۳۹۹
	اول-سوم	۱/۱۸۴	۵۵۳/۰۰۱	۴۵/۵۷۷	۱۲/۱۳۳**	۰/۴۶۴
احساس تعلق به مدرسه	اول-دوم	۱/۱۷۳	۵۱/۵۲۰	۲۷/۹۰۲	۱/۸۴۶	۰/۱۱۷
	اول-سوم	۱/۳۴۷	۱۲۱/۹۹۴	۱۸/۲۸۹	۶/۶۷۰*	۰/۳۲۳
تلاش تحصیلی	اول-دوم	۱/۴۱۳	۳۹/۹۸۳	۱۱/۴۵۳	۳/۴۹۱	۰/۲۰۰
	اول-سوم	۲	۵/۶۴۲	۶/۶۱۶	۰/۸۵۳	۰/۰۵۷
نگرش نسبت به همکلاسی‌ها	اول-دوم	۲	۲۵/۴۸۳	۴/۳۴۸	۵/۸۶۱**	۰/۲۹۵
	اول-سوم	۲	۴۰/۶۲۰	۶/۶۹۴	۶/۰۶۴**	۰/۳۰۲
اجتماعی-عاطفی	اول-دوم	۱/۱۱۶	۱۵۸/۷۳۶	۲۲/۶۸۱	۶/۹۹۸*	۰/۳۳۳
	اول-سوم	۱/۳۰۶	۲۱۰/۹۶۹	۸/۳۲۰	۲۵/۳۵۸**	۰/۶۴۴
اجتماعی-عاطفی	اول-دوم	۱/۰۷۲	۱۲/۲۰۶	۹/۴۷۵	۱/۲۸۸	۰/۰۸۴
	اول-سوم	۱۳/۰۸۹	۱۳۰/۵۲۳	۲۷۵/۵۲۳	۲۵/۳۵۸**	۰/۶۴۴

براساس نتایج جدول ۶ تفاوت اثر دو متغیر مستقل آموزش عاطفی-اجتماعی (گروه اول) و ذهن آگاهی (گروه دوم) و اثر متغیر مستقل آموزش عاطفی-اجتماعی در مقایسه با گروه کنترل گروه سوم بر مؤلفه رضایت از مدرسه در سطح ۰/۰۱ معنادار است، اما اثر متغیر مستقل ذهن آگاهی در مقایسه با گروه کنترل بر آن مؤلفه در سطح ۰/۰۵ معنادار نبود. همچنین منطبق بر نتایج جدول ۴ تفاوت اثر دو متغیر مستقل آموزش عاطفی-اجتماعی و ذهن آگاهی و اثر آموزش ذهن

1. belonging to school

آگاهی در مقایسه با گروه کنترل بر مؤلفه احساس تعلق به مدرسه در سطح ۰/۰۵ غیر معنادار است. در مقابل اثر متغیر آموزش عاطفی-اجتماعی در مقایسه با گروه کنترل بر مؤلفه احساس تعلق به مدرسه در سطح ۰/۰۵ معنادار بود. نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که تفاوت اثر دو متغیر مستقل آموزش عاطفی-اجتماعی و ذهن آگاهی بر مؤلفه تلاش تحصیلی در سطح ۰/۰۵ غیر معنادار است، در مقابل اثر متغیر آموزش عاطفی-اجتماعی و آموزش ذهن آگاهی در مقایسه با گروه کنترل بر مؤلفه تلاش تحصیلی در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. در نهایت جدول ۴ نشان می‌دهد که تفاوت اثر دو متغیر مستقل آموزش عاطفی-اجتماعی و ذهن آگاهی بر مؤلفه نگرش نسبت به همکلاسی‌ها و اثر متغیر مستقل آموزش عاطفی-اجتماعی در مقایسه با گروه کنترل بر آن مؤلفه در سطح ۰/۰۱ معنادار است، اما اثر متغیر مستقل ذهن آگاهی در مقایسه با گروه کنترل بر نگرش نسبت به همکلاسی‌ها در سطح ۰/۰۵ معنادار نبود.

ارزیابی نشان می‌دهد که آموزش عاطفی اجتماعی در مقایسه با آموزش ذهن آگاهی و گروه کنترل به صورت قابل توجهی منجر به بهبود رضایت از مدرسه و نگرش نسبت به همکلاسی‌ها شده است، اما آموزش ذهن آگاهی در مقایسه با گروه کنترل منجر به تفاوت چشمگیر در مؤلفه‌های رضایت از مدرسه و نگرش نسبت به همکلاسی‌ها نشده است. بین اثر آموزش عاطفی اجتماعی و ذهن آگاهی و بین گروه آموزش ذهن آگاهی و گروه کنترل در مؤلفه احساس تعلق به مدرسه تفاوتی دیده نمی‌شود، اما گروه آموزش عاطفی-اجتماعی در مقایسه با گروه کنترل در مؤلفه مزبور بهبودی چشمگیر نشان می‌دهد. دو گروه آموزش عاطفی-اجتماعی و ذهن آگاهی به لحاظ تلاش تحصیلی تفاوتی ملاحظه نمی‌شود، اما اجرای آن دو منجر به افزایش تلاش تحصیلی در دو گروه در مقایسه با گروه کنترل شده است.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر، مقایسه اثربخشی آموزش اجتماعی عاطفی و آموزش ذهن آگاهی بر افزایش جهت گیری مثبت نسبت به مدرسه بود. بر اساس یافته‌های این پژوهش، آموزش عاطفی

اجتماعی و آموزش ذهن آگاهی، جهت‌گیری مثبت نسبت به مدرسه را افزایش داده و رضایت از مدرسه، احساس تعلق به مدرسه، تلاش تحصیلی و نگرش نسبت به همکلاسی‌ها را در دانش‌آموزان بهبود می‌بخشند. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش‌های موی‌رام^۱ (۲۰۱۵)، چلیک^۲ (۲۰۱۵)، بلک‌بورن^۳ (۲۰۱۵)، گادنر و فیوبورن^۴ (۲۰۰۷)، فلور^۵ و همکاران (۲۰۱۳)، لاولر^۶ (۲۰۱۶)، گراوستین^۷ و همکاران (۲۰۱۳) به طور ضمنی همسو بوده و روی گروهی دیگر و متغیرهایی دیگر این آموزش‌ها اثربخش بوده است.

مدارس به‌طور آشکار علاقه‌مند به یادگیری و شناخت بوده و بررسی‌های گسترده نشان می‌دهد که کار با کودکان و جوانان برای افزایش رفاه و یادگیری اجتماعی عاطفی، می‌تواند تاثیر مستقیمی بر یادگیری، کسب دانش و پیشرفت تحصیلی داشته باشد. بسیاری از مداخلات ذهن آگاهی به این دلیل مفید است که، تغییرات شگرف و قابل توجهی در عملکرد اجرایی کودکان ایجاد می‌کنند. عملکرد اجرایی به فرآیندهای شناختی شامل توجه، برنامه‌ریزی، حافظه کاری، استدلال کلامی، حل مسئله و خودمدیریتی اشاره دارد. آموزش اجتماعی عاطفی و ذهن آگاهی، به ایجاد روابط قوی بین دانش‌آموزان و معلمان کمک می‌کنند. ایجاد ارتباط با دانش‌آموزان، برای رشد و یادگیری دانش‌آموزان ضروری است. تحقیقات نشان داده است که دانش‌آموزانی که با یکی از معلمان خود ارتباط خوبی دارند، انگیزه بیشتری برای یادگیری دارند و از این طریق از مدرسه بیشتر لذت می‌برند و موفقیت تحصیلی بیشتری را نشان می‌دهند. کلاسی که محیط ذهنی و آموزش اجتماعی و عاطفی را ایجاد می‌کند، آموزش‌های عمیق‌تر و لذت بخش‌تر را به وجود می‌آورد (راجرز، ۲۰۱۵). در حال حاضر، تحقیقاتی که بتواند به شیوه‌ای عواطف مثبت در کودکان و

1. Moy-Rome
2. ÇELİK
3. Moy-Rome
4. Gueldner & Feuerborn
5. Felver
6. Lawlor
7. Gravesteijn

نوجوانان را ارتقا دهد، هنوز در مرحله تولد است. شواهد ضروری نشان می دهند که خودتنظیمی، مانند توانایی کنترل توجه و جلوگیری از واکنش پرخاشگرانه، نقش حیاتی در موفقیت کودکان در مدرسه و دیگر شایستگی های اجتماعی عاطفی آنها بازی می کند. یادگیری اجتماعی و عاطفی، در زمینه های رشد کودک و نوجوان، ارتقاء سلامت، اصول آموزشی، علوم اعصاب عاطفی، روانشناسی مثبت، درمان شناختی، نظریه های رفتاری و کاربرد و علم پیشگیری طراحی می شود (زینس و همکاران، ۲۰۰۴). درون ساختار ایده آل یادگیری اجتماعی و عاطفی، مهارت های اجتماعی و عاطفی به شیوه ای هماهنگ در طول دوره تحصیلی دانش آموزان (یعنی پیش دبستانی تا دبیرستان) با استفاده از برنامه ریزی استراتژیک و ارزیابی منظم، به منظور ارزیابی نتایج و پشتیبانی از اجرای مستمر، آموزش داده می شود.

ذهن آگاهی با شاخص های رفاه، از جمله خوش بینی، احساسات مثبت و خودشکوفایی همراه است و با کاهش نرخ اختلالات روانی و عاطفی، مانند احساسات منفی، افسردگی و اضطراب ارتباط دارد (براون و رایان، ۲۰۰۳؛ لاولر، شانرت-ریچل، گادرمان و زامبو، ۲۰۱۴؛ پورعبدل، صبحی قراملکی، سجادپور و فرزانه، ۲۰۲۱). تحقیقات اخیر، بهبود افسردگی، اختلالات اضطرابی، درمان درد مزمن و طیف وسیعی از افزایش سلامت روانی و شرایط پزشکی را نشان داده است. آموزش ذهن آگاهی می تواند در بزرگسالان، کنترل شناختی را بهبود می بخشد که ویژگی مهمی از توجه و خودتنظیمی است (بدری گرگری، نعمتی و خانی صلوات، ۱۳۹۹). استفاده از شیوه های مبتنی بر ذهن آگاهی در مدارس، وسیله ای برای تقویت رشد آکادمیک، اجتماعی و عاطفی در جوانان امروزی است. بسیاری از دروسی که از توسعه و پالایش آموزش اجتماعی عاطفی، به دست می آید، برای استفاده از شیوه های مبتنی بر ذهن آگاهی در مدارس و در چارچوب آموزش اجتماعی - عاطفی، قابل استفاده است (دوانی و همکاران، ۲۰۰۶).

-
1. Brown & Ryan
 2. Lawlor, Schonert-Reichl, Gadermann & Zumbo
 3. Devaney et al

در انتها به عنوان محدودیت پژوهش حاضر، ذکر این مطلب لازم است که در این از پرسشنامه برای گردآوری داده‌ها، استفاده شده است و ممکن است سوگیری مطلوبیت اجتماعی در نحوه پاسخدهی شرکت‌کنندگان اثر گذاشته باشد، بنابراین در تعمیم یافته‌ها لازم است احتیاط لازم صورت گیرد. همچنین امکان انتخاب تصادفی میسر نشد و فقط جایگزینی به تصادف صورت گرفت. این مسئله ممکن است بر روایی پژوهش اثر گذاشته باشد. بنابراین می‌توان در پژوهش‌های آینده تحقیق روی دانش‌آموزان پسر نیز اجرا گردد. برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای دیگری مانند مصاحبه ساختار یافته نیز استفاده شود و به دلیل اینکه پژوهش بسیار اندکی در مورد روش آموزش اجتماعی عاطفی و روش ذهن‌آگاهی انجام شده است، می‌توان در پژوهش‌های آینده بیشتر روی این روش‌ها سرمایه‌گذاری کرد.

منابع

- بدری گرگری، رحیم؛ نعمتی، شهرزاد و خانی صلوات، زهرا. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر ظرفیت حافظه کاری دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص. *مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۱۰(۱)*، ۳۲-۴۷.
- پارسیان، منیره؛ هاشمیان، کیانوش؛ ابوالمعالی، خدیجه و میرهاشمی، مالک (۲۰۱۵). پیش‌بینی نگرش به مصرف مواد مخدر در نوجوانان بر اساس عوامل خطر ساز تربیتی خانوادگی به منظور سلامت روانی نوجوانان در جامعه: طراحی مدلی برای پیشگیری از اعتیاد. *دانشگاه علوم پزشکی اردبیل، ۱۵(۲)*، ۱۹۸-۲۰۶.
- پناغی، لیلی؛ احمدآبادی، زهره؛ زاده‌محمدی، علی و پشت‌مشهدی، مرجان (۱۳۸۹). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه ارتباط با مدرسه. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۱۶(۱)*، ۴۶-۵۵.
- تقوایی، داود. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش تکنیک‌های ذهن‌آگاهی بر سلامت عمومی دختران مقطع راهنمایی شهر اراک. *پژوهش‌های روانشناسی بالینی و مشاوره، ۷(۱)*، ۶۷-۷۶.

حقدوست، علی اکبر؛ امامی، مژگان؛ اسماعیلی، مریم؛ صابری نیا، امین؛ نژادقادری، محسن و مهرالحسنی، محمدحسین (۱۳۹۳). بررسی وضعیت و علل مصرف مشروبات الکلی: مطالعه موردی همه گیری مسمومیت مصرف الکل در رفسنجان: سال ۱۳۹۲. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۱۳(۱۰)، ۹۹۱-۱۰۰۶.

طوفانی، فاطمه؛ هاشمی، تورج و واحدی، شهرام (۱۳۹۵). اثربخشی برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش اضطراب دانش آموزان دختر مدارس شبانه روزی. *کنفرانس بین المللی روانشناسی، علوم تربیتی و رفتاری*، ۱.

کریمزاده، منصوره (۱۳۹۳). تأثیر آموزش مهارت های هیجانی- اجتماعی در بهبود سلامت روان معلمان مقطع ابتدایی. *فصلنامه علمی- پژوهشی رفاه اجتماعی*، ۱۴(۵۳)، ۱۳۱-۱۴۹.

گل پور چمرکوهی، رضا و محمدامینی، زرار (۱۳۹۱). اثربخشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهبود ذهن آگاهی و افزایش ابراز وجود در دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان. *مجله روان شناسی مدرسه*، ۳، ۸۲-۱۰۰.

مهرایی، محمدحسن (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش روش های ذهن آگاهی بر بهبود کارکردهای توجه، ذهن آگاهی و کاهش اضطراب امتحان در دانش آموزان پسر تیزهوش دبیرستان شهرستان ارومیه. *پایان نامه جهت دریافت درجه دکتری. دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه*.

نریمانی، محمد؛ پرزور، پرویز و بشرپور، سجاد. (۱۳۹۴). مقایسه حساسیت بین فردی و تعادل عاطفی در دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. *مجله ناتوانی های یادگیری*، ۱۵(۱)، ۱۲۵-۱۴۱.

وکیلی، محمود؛ شفیعی، محمد؛ بهاریه، امیرحسین و میرزایی، محسن (۱۳۹۵). بررسی وضعیت سوء مصرف مواد در دانش آموزان شهر یزد. *مجله تحقیقات سلامت*، ۵(۴)، ۲۳۴-۲۳۹.

BadriGargari, R., Nemati, SH., & Khani Salavat, Z. (2020). The effectiveness of mindfulness training on span of working memory in children with specific learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 10(1), 32-47. (Persian)

Blackburn, K. F. (2015). The effects of classroom-based mindfulness meditation on MBA student mindfulness. *Boston College*.

Çelik, I. (2015). Social emotional learning skills and educational stress. *Educational Research and Reviews*, 10(7), 799- 803.

Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement*, 1, 4-14.

- Elias, M. J. Zins, J. E. Weissberg, R. P. Frey, K. S. Greenberg, M. T. Haynes, N. M. Kessler, R. Schwab-Stone, M. E. & Shriver, T. P. (2003). Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for educators. *Ascd*.
- Felver, J. C. Doerner, E. Jones, J. Kaye, N. C. & Merrell, K. W. (2013). Mindfulness in school psychology: applications for intervention and professional practice. *Psychology in the Schools*, 50 (6), 531–547.
- Golpour chamarkohi, R. & Mohammadamini, Z. (2012). The efficacy of mindfulness based stress reduction on mindfulness and assertiveness of students with test anxiety. *Journal of School Psychology*, 1(3), 82-100.(Persian)
- Gravesteyn, C. Diekstra, R. & Petterson, D. C. (2013). The effects of a Social Emotional Learning Program on bullying and parents' perspectives. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 75, 1005–1014.
- Gueldner, B. A. & Feuerborn, L. L. (2016). Integrating mindfulness-based practices into social and emotional learning: a case application. *Mindfulness*, 7(1), 164–175.
- Gueldner, B. A. (2007). The Effectiveness of a Social-emotional Learning Program with Middle School Students in a General Education Setting and the Impact of Consultation Support Using Performance Methods. *University of Oregon*.
- Haghdooost A A, Emami M, Esmaili M, Soberinia A, Nezhad Ghaderi M, Mehrolihasani M H. (2015). Survey the Status and Causes of Alcohol Consumption: A Case Study of the Epidemic Alcohol Poisoning in Rafsanjan in 2013. *JRUMS*, 13 (10), 991-1006.
- karimzadeh M. (2014). The effect of social-emotional skills training to enhance general health in the teachers in Primary Schools. *Social Welfare*, 14(53), 131-149.(Persian)
- Lantieri, L. & Zakrzewski, V. (2015). How SEL and mindfulness can work together. *Greater Good Magazine Science-Based Insights for a Meaningful Life*.
- Lawlor, M. S. (2016). Mindfulness and social emotional learning (SEL): A conceptual framework. *Handbook of mindfulness in education*, 65–80.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of school health*, 74(7), 274–283.
- Mehraei, M. H. (2015). Effectiveness of mindfulness training on Improvement of attention functions, Mindfulness and reduction of students test anxiety in high school students of Urmia city. (Doctoral dissertation), *Islamic Azad University of Urmia*. (Persian)
- Moy-Rome, E. (2015). Mindfulness and children. *New York : Bank Street College of Education*. Retrieved from <https://educate.bankstreet.edu/independent-studies/38,1-108>.
- Narimani, M., Porzoor, P., & Basharpour, B. (2015). Comparison of interpersonal sensitivity and emotional balance in students with and without specific learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 5(1), 125-141. (Persian)
- Panaghi, L. Ahmadabadi, Z. Zadeh Mohammadi, A. & Posht Mashhadi, M. (2010). Developing and Validation of School Connection Questionnaire. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 16(1), 46-55. (Persian)
- Parsian, M. Hashemian, K. Abolmaali, K. & Mirhashemi, M. (2015). Prediction of drug attitude in adolescents based on family training risk factors for mental health in society:

- designing a model for prevention of addiction. *Journal of Ardabil University of Medical Sciences*, 15(2), 198-206. (Persian)
- Pourabdol, S., Sobhi gharamaleki, N., Sajjadpour, S., & Farzaneh, S. (2021). The Study on Cognitive-Executive Functions of Frontal-parietal Lobes in Students with Specific Learning Disorder and Normal students. *Journal of Research in Psychopathology*, 1(2), 19-24.
- Rogers, J. L. (2015). Social Emotional Learning and Mindfulness: Learning to be Human. *The University of San Francisco*, 1-50.
- Sherretz, C. E. (2011). Mindfulness in education: Case studies of mindful teachers and their teaching practices. *Journal of Thought*, 46 (3/4), 79.
- Stern, M. (2012). Review of research exploring school attitude and related constructs. *Evaluating and Promoting Positive School Attitude in Adolescents*, 19-28.
- Taghvaei, D. (2017). The Effectiveness of Mindfulness Education on the General Health of Girls at the Guidance Schools of Arak. *Journal of Research in Clinical Psychology and Counselings*, 7(1), 67-76. (Persian)
- Tofani, F. Vahedi, S. & Hashemi, T. (2016). The effectiveness of mindfulness- based stress reduction program in the reduction on anxiety of female students in boarding schools. *International Conference on Psychology, Educational and Behavioral Sciences*, 1. (Persian)
- Varela, A. D. Kelcey, J. Reyes, J. Gould, M. & Sklar, J. (2013). Learning and resilience: The crucial role of social and emotional well-being in contexts of adversity (No. 83259, pp. 1-8). *The World Bank*.
- Zeidan, F. Johnson, S. K. Diamond, B. J. David, Z. Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training. *Consciousness and Cognition*, 19(2), 597-605.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). Building school success through social and emotional learning. *New York: Teachers College Pres.*

A comparison of the effectiveness of social-emotional learning and mindfulness training on increasing positive orientation towards School

M. Ahmadi¹, K. Hashemian², F. Dortaj³ & Kh. Abolmaali⁴

Abstract

The purpose of this study was to compare the effectiveness of mindfulness training and social-emotional learning on increasing positive orientation toward school. The research method was quasi-experimental design with pre-test, post-test with experimental group and control group and one-month follow-up. The population included all female students in the first grade of high school in the academic year 2016-2017. 339 students completed a researcher-made questionnaire with a positive attitude towards school and among whom 45 subjects were selected and were assigned into the experimental groups and a control group. The first experimental group received 16 sessions of combined training. The second experimental received 8 sessions of mindfulness training. The two-way mixed design (ANOVA) was used in order to analyze the data. The results indicated that social emotional learning compared with mindfulness training and control group resulted in improved school satisfaction and attitude toward classmates ($p < 0.01$), but there was no difference in the sense of belonging to the school and educational effort, and their effects continued over time.

Keywords: Mindfulness, positive orientation towards school, social-emotional learning

1. PhD student of educational psychology, Roodehen Branch, Islamic Azad University

2. Corresponding author: Associate professor, Department of Psychology, Al-Zahra University (hashmian.k@gmail.com)

3. Professor, Department of Educational Psychology, Allameh Tabatabai University

4. Associate professor, Department of Psychology, Roodehen Branch, Islamic Azad University