

Research Paper

Effectiveness of Social-emotional Learning vs Mindfulness Training in Increasing Positive Orientation Towards School



Maliheh Ahmadi¹ , *Kianoosh Hashemian² , Fariborz Dortaj³ , Khadijeh Abolmaali¹

1. Department of Psychology, Faculty of Psychology and Social Sciences, Islamic Azad University, Roudehen Branch, Tehran, Iran.
2. Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran.
3. Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.



Citation: Ahmadi, M., Hashemian, K., Dortaj, F., & Abolmaali, Kh. (2021). [Effectiveness of Social-emotional Learning vs Mindfulness Training in Increasing Positive Orientation Towards School (Persian)]. *Journal of School Psychologist and Institutions*, 9(4), 120-133. <https://doi.org/10.32598/JSPI.9.4.10>

<https://doi.org/10.32598/JSPI.9.4.10>



Article Info:

Received: 21 Nov 2017

Accepted: 16 Aug 2018

Available Online: 01 Jan 2021

Key words:

Organizational justice, Norms, Well-being, Teacher

ABSTRACT

Objective The purpose of this study was to investigate the effect of perceived justice and organizational norms on teachers' psychological well-being.

Methods In 2017-2018, from high school graduates in Varamin County, 120 teachers were selected by simple random sampling and randomly assigned to eight groups. The instruments included the Holland vignette aimed to manipulate justice and organizational norms and psychological well-being questionnaire. The data were analyzed by multivariate covariance analysis.

Results The results indicated that perceived justice and organizational norms based on confirmation of positive behaviors and disapproval of negative behaviors affect admission, positive relationship, and teachers' psychological well-being growth.

Conclusion Regarding this finding, it seems necessary to pay attention to justice and reinforcement of positive organizational norms to improve teachers' psychological well-being.

Extended Abstract

1. Introduction

Adolescence is accompanied by many challenges, such as physical, biological, and psychological challenges and social changes (Tofani, Hashemi, & Vahedi, 2016). Education experts have found that society needs more skills in the areas of emotional awareness, decision making, social interaction, and conflict resolution (Richen and Tiana, 2003, as cited in Karimzadeh, 2014). Jessor et al. used the phrase "positive orientation to school" to measure students' attitudes and motivations toward school and

learning. These researchers studied student attitudes, such as how they felt about going to school and the extent to which they valued academic achievement (Libbey, 2004).

Schools play an essential role in preparing our children to become knowledgeable, responsible, and caring adults. When schools systematically attend to students' social and emotional skills, students become the productive, responsible, and contributing members of society that we all want (Elias et al., 2003). Teaching children how to manage and regulate their emotions and share them with others engenders the awareness of themselves and empathy for others (Rogers, 2015). According to Kabat-Zinn, mindfulness means paying attention in a

* Corresponding Author:

Kianoosh Hashemian

Address: Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran.

Tel: +98 (912) 1481976

E-mail: p_sabahi@semnan.ac.ir

specific way that is goal-oriented, in the present, and without judgment. In mindfulness, people learn to be always aware of their mental states and focus their attention on different mental modes (Taghvaei, 2017).

Social-emotional learning and mindfulness are two separate educational methods that considerably overlap with each other. Many mindfulness programs include the explicit aspects of social-emotional education. Moreover, mindfulness promotes self-regulation that directly supports the first two skills of self-awareness and self-management of social-emotional education.

2. Materials and Methods

Participants and research plan

This was an experimental study with the pretest-posttest design and a control group. The statistical population comprised all girl students in the first grade of high school in Zanjan City. A sample of 45 students was selected using the cluster multistage sampling method, then, the participants were randomly assigned into the experimental and control groups.

Tools

Positive orientation to school questionnaire: This is a researcher-made questionnaire that includes 43 items and measures the four dimensions of school satisfaction, belonging to school, academic effort, and attitudes toward

classmates, based on a 5-point Likert scale (very high [5], high [4], neutral [3], low [2], and very low [1]).

3. Results

According to Table 3, the difference between the effect of two independent variables of social-emotional learning and mindfulness on the attitude toward classmates ($P < 0.05$, $F_{1,116} = 6.998$) and the effect of the independent variable of social-emotional learning in comparison with the control group on that component ($P < 0.01$, $F_{1,306} = 25.358$) are significant at the level of 0.01. But the effect of the independent variable of mindfulness in comparison with the control group on attitudes toward classmates ($P > 0.05$, $F_{1,072} = 1.288$) is not significant at the level of 0.05 (Table 1, 2 & 3).

4. Discussion and Conclusion

The results of the present study showed that social-emotional learning and mindfulness education increased positive orientation towards school and improved school satisfaction, the sense of belonging to the school, academic effort, and attitude towards classmates, in students. Also, social-emotional learning can directly impact learning, knowledge attainment, and academic achievement. The classroom that creates a suitable psychological environment and social-emotional learning provides deeper and more enjoyable learning (Rogers, 2015). Social-emotional learning is designed in the areas of child and adolescent development, health promotion, educational principles, emo-

Table 1. The Mauchly test of sphericity

Within Subject Effect	Mauchly W	χ^2	df	P
School satisfaction	0.172	21.882	9	0.010
Belonging to school	0.092	29.562	9	0.001
Educational effort	0.338	13.455	9	0.146
Attitude towards classmates	0.018	49.644	9	0.001

Journal of School Psycholoh and Institutions

Table 2. Results of the 2-way combination analysis

Dependent Variable	SS	df	MS	MSE	F	Partial η^2
School satisfaction	895.066	2.506	357.102	41.845	8.534	0.379
Belonging to school	187.530	2.095	89.509	23.405	3.824	0.215
Educational effort	95.660	4	38.392	9.432	4.063	0.225
Attitude towards classmates	310.491	1.589	195.407	19.440	10.052	0.418

Journal of School Psycholoh and Institutions

Table 3. Results of the 1-way combination analysis

Dependent Variable		SS	df	MS	MSE	F	Partial η^2
School satisfaction	Group 1-group 2	587.480	1.616	363.600	39.118	9.295	0.399
	Group 1-group 3	645.749	1.184	533.001	45.577	12.133	0.464
	Group 2-group 3	100.370	1.543	65.046	26.23	2.500	0.151
Belonging to school	Group 1-group 2	60.433	1.173	51.520	27.902	1.846	0.117
	Group 1-group 3	164.364	1.347	121.994	18.289	6.670	0.323
	Group 2-group 3	56.499	1.413	39.983	11.453	3.491	0.200
Educational effort	Group 1-group 2	11.284	2	5.642	6.616	0.853	0.057
	Group 1-group 3	50.965	2	25.483	4.348	5.861	0.295
	Group 2-group 3	81.241	2	40.620	6.694	6.064	0.302
Attitude towards classmates	Group 1-group 2	177.124	1.116	158.736	22.681	6.998	0.333
	Group 1-group 3	275.523	1.306	210.969	8.320	25.358	0.644
	Group 2-group 3	13.089	1.072	12.206	9.475	1.288	0.084

Journal of
School Psychologist and Institutions

tional neuroscience, positive psychology, cognitive therapy, behavioral theories, and the application and science of prevention (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). On the other hand, mindfulness is associated with well-being indicators, including optimism, positive emotions, and self-fulfillment, and related to the reduced rates of mental and emotional disorders, such as negative emotions, depression, and anxiety (Brown & Ryan, 2003, 2014). In schools, the use of mindfulness-based practices is a means of fostering academic, social, and emotional development in young people. Many of the lessons learned from the development of social-emotional education can be applied through the use of mindfulness-based methods in schools and the context of social-emotional education (Davani et al., 2006).

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information and were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

Funding

This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions

All authors equally contributed to preparing this article.

Conflicts of interest

The authors declared no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

مقایسه اثربخشی آموزش اجتماعی عاطفی و آموزش ذهن آگاهی بر افزایش جهت گیری مثبت نسبت به مدرسه

ملیحه احمدی^۱، *کیانوش هاشمیان^۲، فریبرز درتاج^۲، خدیجه ابوالعالی^۱

۱. گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، تهران، ایران.
۲. گروه روان شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.
۳. گروه روان شناسی تربیتی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

چکیده

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۲۱ آبان ۱۳۹۶

تاریخ پذیرش: ۲۵ مرداد ۱۳۹۷

تاریخ انتشار: ۱۲ دی ۱۳۹۹

هدف پژوهش مقایسه اثربخشی آموزش اجتماعی عاطفی و آموزش ذهن آگاهی بر افزایش جهت گیری مثبت به مدرسه بود.

روش ها روش پژوهش آزمایشی با طرح پیش آزمون پس آزمون با گروه کنترل و پیگیری یک ماهه بود. جامعه آماری شامل دانش آموزان دختر پایه اول دوره اول متوسطه شهر زنجان در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ بود. ۳۳۹ دانش آموز به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و پرسش‌نامه جهت گیری مثبت به مدرسه را تکمیل کردند. از میان ایشان ۴۵ نفر انتخاب و به طور تصادفی در گروه‌های کنترل و آزمایشی گمارده شدند. گروه اول دوازده جلسه آموزش اجتماعی عاطفی و گروه دوم هشت جلسه آموزش ذهن آگاهی دریافت کردند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از طرح ترکیبی دوره‌ای استفاده شد.

یافته ها 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. اثر نتایج در طول زمان تداوم داشت.

نتیجه گیری آموزش اجتماعی عاطفی و آموزش ذهن آگاهی می‌تواند به عنوان یک روش مداخله‌ای در افزایش جهت گیری مثبت به مدرسه در دانش آموزان استفاده شود.

کلیدواژه‌ها:

آموزش اجتماعی عاطفی، آموزش ذهن آگاهی، جهت گیری مثبت نسبت به مدرسه

مقدمه

جهت گیری مثبت نسبت به مدرسه یک عامل اساسی در ایجاد ارتباط و احساس تعلق به مدرسه^۱ است که توسط جسر و همکاران (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 جهت گیری مثبت نسبت به مدرسه^۲ استفاده می‌کنند تا نگرش‌ها و انگیزه‌های دانش آموزان را نسبت به مدرسه و یادگیری اندازه گیری کنند. آن‌ها از طریق ساختارهایی مانند اینکه در مورد رفتن به مدرسه چه احساسی دارند و میزان موفقیت تحصیلی، نگرش دانش آموزان نسبت به مدرسه را ارزیابی کردند (لیبی، ۲۰۰۴).

نوجوانی دوره‌ای بین کودکی و بزرگسالی است که با تغییرات مربوط به رشد در زمینه‌های زیست‌شناختی، روان‌شناسی و اجتماعی مشخص می‌شود. نوجوانی چالش‌های بسیاری نظیر چالش‌های جسمانی، زیستی و روان‌شناختی را به همراه دارد و از طرفی در این دوره 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. بر این اساس، آموزش به منزله سرمایه‌گذاری کلیدی و به عبارت دیگر به مثابه دارایی فرد در جامعه در نظر گرفته شده است (ریچن و تینا، ۲۰۰۳؛ به نقل از کریم‌زاده، ۱۳۹۳).

1. Belonging to school
2. Positive attitude towards school

* نویسنده مسئول:

کیانوش هاشمیان

نشانی: تهران، دانشگاه الزهراء، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی

تلفن: ۱۴۸۱۹۷۶ (۹۱۲) ۹۸+

پست الکترونیکی: hashmian.k@gmail.com

تجربه مصرف الکل و سیگار را داشته‌اند (محمدخانی، ۱۳۹۰؛ به نقل از **حدوست و همکاران، ۱۳۹۳**). طی پژوهش انجام شده در دانش‌آموزان شهرستان شیراز شیوع مصرف مواد حداقل یک‌بار در طول زندگی ۳۰/۲۳ درصد گزارش شده و حدود ۱۳/۸۶ درصد دانش‌آموزان به طور رایج مواد مصرف می‌کردند (**وکیلی، شفیع، بهاریه، و میرزایی، ۱۳۹۵**).

همه می‌دانند که مدارس نقش مهمی در آماده‌سازی فرزندان ما برای تبدیل شدن به بزرگسالان آگاه، مسئول و دل‌سوز دارند. هریک از عناصر این چالش را می‌توان با توجه متفکرانه، پایدار و سیستماتیک توسط یادگیری اجتماعی و عاطفی^۶ افزایش داد. وقتی که مدارس به طور سیستماتیک به مهارت‌های اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان توجه کنند، پیشرفت تحصیلی کودکان افزایش می‌یابد، بروز رفتارهای مشکل‌ساز کاهش می‌یابد و کیفیت روابط محیطی هر کودک را بهبود می‌بخشد و دانش‌آموزان به اعضای مسئول و اهل مشارکتی که همه ما می‌خواهیم، تبدیل می‌شوند (الیاس و همکاران، ۲۰۰۳).

آموزش دانش‌آموزان با نحوه مدیریت و تنظیم احساسات خود و اشتراک‌گذاری آن‌ها با دیگران، باعث آگاهی از خود و همدلی با دیگران می‌شود. با ایجاد فرصت‌هایی کودکان می‌توانند از طریق مراقبه، یوگا، یا گذراندن وقت در طبیعت، از حالت‌های عاطفی و افکار خود آگاه شوند و ما زمانی را برای ذهن آگاهی^۷ برایشان فراهم کرده‌ایم. کلاس‌های آموزشی باید مکان عاطفی امن و سالمی برای کودکان باشد (**راجرز، ۲۰۱۵**). به منظور ارتقای سلامتی در مدارس، علاقه زیادی نسبت به کاربرد روش‌های مبتنی بر ذهن آگاهی^۸ وجود دارد (مایکل جون و همکاران، ۲۰۱۲؛ شابرلین و کافلر، ۲۰۰۵). مدرسه محیطی منطقی است که دانش‌آموزان می‌توانند در آن مهارت‌هایی را بیاموزند و یاد بگیرند که انعطاف‌پذیر باشند. شواهدی وجود دارد که شیوه‌های ذهن آگاهی می‌تواند در رسیدن به این هدف مفید باشد (مایکل جون و همکاران، ۲۰۱۲؛ به نقل از گادتر، ۲۰۱۶). چنانچه کابلات زین می‌گوید ذهن آگاهی به معنی توجه کردن به شیوه خاص، معطوف به هدف، در زمان حال و بدون داوری است. به نظر کابلات 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 (گل‌پور چمرکوهی و محمدامینی، ۱۳۹۱؛ به نقل از **تقوایی، ۲۰۱۷**). ذهن آگاهی به ما این توانایی را می‌دهد تا آسیب‌پذیری‌های فراگیر در انسان را ببینیم و با آن روبه‌رو شویم و آن‌ها را که بخشی از وجود ذاتی و درونی انسان‌ها هستند، به چالش بکشیم (گروسمان و همکاران، ۲۰۰۴؛ کابلات زین، ۲۰۰۳؛ به نقل از **مهرایی، ۲۰۱۵**).

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 (**استرن، ۲۰۱۲**). بررسی پژوهش‌های گوناگون نشان می‌دهد که تفاوت‌های زیادی در رهیافت‌ها، تعریف‌ها و شیوه عملیاتی کردن و سنجش احساس‌ها، نگرش‌ها و ارزیابی‌های دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و نیز رفتارها، عملکردها و مشارکت آنان در مدرسه وجود دارد (جیمرسون و همکاران، ۲۰۰۳). این مفاهیم در چارچوب عناوینی چون پیوند، ارتباط، تعلق، التزام، اتصال و پیوستگی با مدرسه مطرح شده‌اند، اما آنچه در همه 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 ناهمخوانی رایج در این سنین بوده و از سوی دیگر بهبود شرایط زندگی و به دست آوردن فرصت‌ها، موفقیت‌ها و در کل ارتقای کیفیت زندگی نوجوانان مورد توجه بوده است (**وارلا، ۲۰۰۴؛ به نقل از پناغی، احمدآبادی، زاده‌محمدی، 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، 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 ۲۱^۳، ۲۰۰۸)، بلکه مهارت‌های اجتماعی و عاطفی که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد نیز ضروری هستند (دارلیک و همکاران، ۲۰۱۱؛ **نریمانی، پرزور، و بشرپور، ۱۳۹۴**) و به عنوان قطعه گم‌شده^۴ در موفقیت تحصیلی در نظر گرفته می‌شود (**الیاس، ۲۰۰۶**). بر اساس مطالعات اخیر ۳۱ درصد از دانش‌آموزان پایه هشتم سابقه مصرف الکل و ۱۹/۶ درصد سابقه مصرف مواد دارند. طبق گزارش دفتر پیشگیری از مصرف مواد و جرم سازمان ملل متحد در سال ۲۰۰۷، کشور ایران دارای بیشترین تعداد سوءمصرف مواد با ۲/۸ درصد بین افراد ایرانی است (**پارسیان، ۱۳۹۳**). در پژوهشی مشخص شد که شیوع مصرف الکل در بین نوجوانان و جوانان درصد بالایی را به خود اختصاص داده است (حمدیه و همکاران، ۱۳۸۷). همچنین در پژوهشی مشخص شد که در مجموع ۱۸/۸ درصد از دانش‌آموزان ۱۸-۱۳ سال در طول زندگی خود حداقل یک بار

6. Social emotional learning (SEL)
7. Mindfulness
8. Mindfulness Based Practices (MBP)

3. Partnership for 21st century schools
4. Missing piece
5. Elias

تحلیل عاملی اکتشافی تأیید شده است. پایایی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ به دست آمد. ضریب آلفای کرونباخ چهار مؤلفه استخراج شده از پرسش نامه جهت گیری 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 همکلاسی ها ۰/۵۲۳ است و گویه های مؤلفه ها همسانی درونی قابل قبولی دارند.

روش مداخله: در ابتدا برای گروه آزمایشی جلسه توجیهی برگزار شد و در مورد رویکرد آموزشی مورد نظر و محرمانه بودن اطلاعات ارائه شده توسط دانش آموزان توضیحاتی داده شد. بعد از جلسه توجیهی دانش آموزان و خانواده آن ها نسخه رضایت نامه را تکمیل کرده و سپس از دو گروه پیش آزمون گرفته شد. گروه آزمایشی اول طی دوازده جلسه ۹۰ دقیقه ای (در مجموع ۱۸ ساعت) آموزش اجتماعی عاطفی دیدند و گروه آزمایشی دوم طی هشت جلسه ۲ ساعته (در مجموع ۱۶ ساعت) آموزش ذهن آگاهی فرا گرفتند؛ گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکرد. پس از اتمام آموزش گروه ها مجدداً پرسش نامه را تکمیل کردند (پس آزمون) و پس از گذشت یک ماه از پس آزمون یک بار دیگر پرسش نامه را تکمیل کردند (پیگیری). پس از انجام نمره گذاری پرسش نامه ها، نمرات به نرم افزار SPSS منتقل شد. برای تحلیل داده ها از طرح ترکیبی دو راهه استفاده شد.

نتایج

در این پژوهش ۴۵ دانش آموز دوره اول متوسطه (دختر) در سه گروه (سی نفر در دو گروه آزمایش و پانزده نفر در گروه کنترل) قرار داده شدند. **جدول شماره 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 شماره ۳ نشان می دهد که توزیع نمرات مربوط به مؤلفه های رضایت از مدرسه ($F=0/825, P=0/01$) در گروه آموزش عاطفی اجتماعی و تلاش تحصیلی ($F=0/715, P=0/01$) در گروه کنترل در مرحله پس آزمون نرمال نیست. به همین دلیل ارزیابی نمودار باکس پلات دو مؤلفه نشان داد که اطلاعات مربوط به شرکت کننده ۶ و ۱۲ به ترتیب برای مؤلفه های رضایت از مدرسه و تلاش تحصیلی پرت بوده، بنابراین داده های مزبور ابتدا حذف و سپس با استفاده از روش «بیشینه انتظار»^{۱۰} 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 معنادار نبودند. استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیری نشان داد که میانگین مؤلفه های جهت گیری مثبت نسبت

در حقیقت آموزش اجتماعی عاطفی و ذهن آگاهی دو بخش جدا از هم هستند که در 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 مهارت های تدریس استفاده می کند و از طرف دیگر ذهن آگاهی از درون به بیرون کار می کند و این فرض را بر عهده می گیرد که هر شخص ظرفیت ذاتی برای ویژگی های ایجاد روابطی مانند همدلی و مهربانی دارد (**لانتیری و زاکروسکی، ۲۰۱۵**). این دو روش آموزشی دارای هم پوشانی چشمگیری هستند و بسیاری از برنامه های ذهن آگاهی شامل جنبه های آشکاری از آموزش اجتماعی عاطفی اند. ذهن آگاهی باعث توسعه خودتنظیمی می شود که مستقیماً از دو مهارت اول خود آگاهی و خودمدیریتی آموزش اجتماعی عاطفی حمایت می کند. رشد خودکارآمدی در ذهن آگاهی احتمالاً در ایجاد روابط سودمند است که مهارت های بین فردی و تصمیم گیری را نیز در بر می گیرد. به همین دلیل در این پژوهش این دو روش آموزشی برای مقایسه در افزایش جهت گیری مثبت نسبت به مدرسه انتخاب شدند. در این پژوهش سؤال کلی این بود که: آیا کاربندی روش های آموزش عاطفی اجتماعی همکارانه و آموزش ذهن آگاهی، در تعامل با زمان های سه گانه (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) تأثیرات متفاوتی در جهت گیری مثبت دانش آموزان نسبت به مدرسه دارند؟

روش پژوهش

این پژوهش از نوع آزمایشی و با طرح پیش آزمون پس آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود.

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری: جامعه آماری پژوهش تمام دختران پایه اول دوره اول متوسطه شهر زنجان (۲۹۰۳ نفر) بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. از بین آن ها ۴۵ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. در این پژوهش نمونه گیری به صورت خوشه ای چند مرحله ای و طی مراحل زیر انجام شد: ابتدا از بین مدارس متوسطه شهرستان زنجان، سه دبیرستان و از بین کلاس های پایه اول آن ها، سه کلاس انتخاب شد که دانش آموزان این کلاس ها به صورت تصادفی در گروه های آزمایش و کنترل جای گرفتند. برای جمع آوری داده ها از ابزار زیر استفاده شد:

پرسش نامه جهت گیری مثبت نسبت به مدرسه^{۱۱}: این پرسش نامه محقق ساخته بوده، دارای ۴۳ گویه است و چهار بعد رضایت از مدرسه، احساس تعلق به مدرسه، تلاش تحصیلی و نگرش نسبت به همکلاسی ها را بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه ای اندازه گیری می کند. روایی سازه این پرسش نامه با استفاده از

10. Expectation Maximization imputation (EM)

9. Positive Orientation to School questionnaire (POSQ)

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. آرام‌گرفتن ذهن سرگردان با تمرین تنفس و مرور بدن
پنجم	بررسی تکلیف 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 احساسات‌ها 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 ۳. ایجاد آرامش عمیق
هشتم	جمع‌بندی آموخته‌ها، بازنگری تکلیف خانگی، بازنگری آنچه انجام گرفت و بحث در مورد تکنیک و تمرین‌ها	۱. حفظ تعادل در زندگی ۲. برنامه‌ریزی و انجام اعمال خاص و استفاده از فنون ذهن آگاهی در زندگی

فصلنامه پژوهشی
روانشناسی مدرسه و آموزشگاه

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

فصلنامه پژوهشی
روانشناسی مدرسه و آموزشگاه

جدول ۳. میانگین، انحراف استاندارد و شاخص شاپیرو ویلک مؤلفه‌های جهت‌گیری مثبت نسبت به مدرسه در دو گروه آزمایش و کنترل در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

مهارت‌های حل مسئله اجتماعی	شاخص آماری	زمان	
		پیش‌آزمون	پس‌آزمون
رضایت از مدرسه	آموزش ذهن‌آگاهی	۵۰/۹۷±۶/۵۱	۶۲/۲۷±۸/۸۹
	شاپیرو ویلک	۰/۹۴۱ (NS)	۰/۹۳۵ (NS)
	میانگین ± انحراف معیار	۵۰/۰۰±۵/۸۶	۵۵/۲۰±۸/۵۶
احساس تعلق به مدرسه	آموزش عاطفی اجتماعی	۰/۹۶۱ (NS)	۰/۸۲۹ (P=۰/۰۰۹)
	شاپیرو ویلک	۰/۹۶۱ (NS)	۰/۸۲۹ (P=۰/۰۰۹)
	میانگین ± انحراف معیار	۴۷/۳۳±۶/۱۶	۴۸/۸۰±۵/۰۹
تلاش تحصیلی	کنترل	۰/۹۰۳ (NS)	۰/۸۹۴ (NS)
	شاپیرو ویلک	۰/۹۰۳ (NS)	۰/۸۹۴ (NS)
	میانگین ± انحراف معیار	۴۰/۷۱±۲/۷۹	۴۴/۷۳±۶/۶۴
نگرش نسبت به همکلاسی	آموزش ذهن‌آگاهی	۰/۹۴۹ (NS)	۰/۹۵۸ (NS)
	شاپیرو ویلک	۰/۹۴۹ (NS)	۰/۹۵۸ (NS)
	میانگین ± انحراف معیار	۳۶/۹۶±۵/۱۰	۳۷/۲۰±۵/۲۸
رضایت از مدرسه	آموزش عاطفی اجتماعی	۰/۹۷۱ (NS)	۰/۹۴۵ (NS)
	شاپیرو ویلک	۰/۹۷۱ (NS)	۰/۹۴۵ (NS)
	میانگین ± انحراف معیار	۳۸/۷۳±۷/۱۱	۳۸/۶۷±۶/۵۴
تلاش تحصیلی	کنترل	۰/۹۳۳ (NS)	۰/۹۶۰ (NS)
	شاپیرو ویلک	۰/۹۳۳ (NS)	۰/۹۶۰ (NS)
	میانگین ± انحراف معیار	۲۸/۹۴±۴/۰۸	۲۸/۲۸±۵/۷۸
نگرش نسبت به همکلاسی	آموزش ذهن‌آگاهی	۰/۹۷۳ (NS)	۰/۹۱۱ (NS)
	شاپیرو ویلک	۰/۹۷۳ (NS)	۰/۹۱۱ (NS)
	میانگین ± انحراف معیار	۲۶/۶۳±۲/۷۳	۲۷/۶۰±۳/۵۸
رضایت از مدرسه	آموزش عاطفی اجتماعی	۰/۹۱۴ (NS)	۰/۹۵۹ (NS)
	شاپیرو ویلک	۰/۹۱۴ (NS)	۰/۹۵۹ (NS)
	میانگین ± انحراف معیار	۲۸/۳۹±۴/۹۱	۲۹/۴۸±۱۱/۱۴
نگرش نسبت به همکلاسی	کنترل	۰/۹۱۶ (NS)	۰/۷۱۵ (P=۰/۰۰۱)
	شاپیرو ویلک	۰/۹۱۶ (NS)	۰/۷۱۵ (P=۰/۰۰۱)
	میانگین ± انحراف معیار	۲۴/۹۸±۴/۷۹	۳۱/۵۳±۵/۶۰
رضایت از مدرسه	آموزش ذهن‌آگاهی	۰/۹۶۷ (NS)	۰/۹۷۶ (NS)
	شاپیرو ویلک	۰/۹۶۷ (NS)	۰/۹۷۶ (NS)
	میانگین ± انحراف معیار	۲۵/۳۳±۴/۸۳	۲۵/۹۳±۴/۷۴
نگرش نسبت به همکلاسی	آموزش عاطفی اجتماعی	۰/۹۱۱ (NS)	۰/۹۷۹ (NS)
	شاپیرو ویلک	۰/۹۱۱ (NS)	۰/۹۷۹ (NS)
	میانگین ± انحراف معیار	۲۴/۱۳±۵/۱۹	۲۳/۷۳±۶/۲۳
رضایت از مدرسه	کنترل	۰/۹۵۳ (NS)	۰/۹۵۵ (NS)
	شاپیرو ویلک	۰/۹۵۳ (NS)	۰/۹۵۵ (NS)
	میانگین ± انحراف معیار	۲۴/۰۷±۶/۰۰	۲۴/۰۷±۶/۰۰

فصلنامه پژوهشی

روانشناسی مدرسه و آموزشگاه

حاضر برقرار است. در ادامه به منظور بررسی شرط کرویت یا برابری ماتریس واریانس خطا از شاخص موشلی^{۱۱} استفاده شد.

نتایج جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که شاخص‌های موشلی مربوط به اثر تعاملی مربوط به شرایط × زمان مؤلفه‌های رضایت از

به مدرسه، در مرحله پیش‌آزمون در بین سه گروه آزمایش و کنترل معنادار نیست ($F_{(۸, ۷۸)} = ۱/۲۲۸, P > ۰/۰۵$). بر این 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 متغیر پیش‌آزمون از متغیر عضویت گروهی در بین داده‌های پژوهش

11. Mauchly

جدول ۴. تست کرویت موشلی در آزمون برابری ماتریس خطاهای کوواریانس در مؤلفه‌های جهت‌گیری مثبت نسبت به مدرسه

متغیر	شاخص موشلی	χ^2	df	P
رضایت از مدرسه	-/۱۷۲	۲۱/۸۸۲	۹	./۰۱۰
احساس تعلق به مدرسه	-/۰۹۲	۲۹/۵۶۲	۹	./۰۰۱
تلاش تحصیلی	-/۳۳۸	۱۳/۴۵۵	۹	./۱۴۶
نگرش نسبت به همکلاسی‌ها	-/۰۱۸	۳۹/۶۴۴	۹	./۰۰۱

فصلنامه پژوهشی
روانشناسی مدرسه و آموزشگاهجدول ۵. نتایج تحلیل ترکیبی دوره‌ها در آزمون اثر تعاملی شرایط \times زمان برای هریک از مؤلفه‌های جهت‌گیری 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	۳/۸۳۴	۰/۲۱۵
تلاش تحصیلی	۹۵/۶۶۰	۴	۲۳/۳۹۲	۹/۴۳۲	۴/۰۶۳	۰/۲۲۵
نگرش نسبت به همکلاسی‌ها	۳۱۰/۴۹۱	۱/۵۸۹	۱۹۵/۴۰۷	۱۹/۴۴۰	۱۰/۰۵۲	۰/۴۱۸

فصلنامه پژوهشی
روانشناسی مدرسه و آموزشگاه

سطح ۰/۰۵ غیرمعنادار 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 شماره ۴ نشان می‌دهد که تفاوت اثر دو متغیر مستقل آموزش عاطفی اجتماعی و ذهن‌آگاهی بر مؤلفه تلاش تحصیلی در سطح ۰/۰۵ غیرمعنادار است، در مقابل اثر متغیر آموزش عاطفی اجتماعی و آموزش ذهن‌آگاهی در مقایسه با گروه کنترل بر مؤلفه تلاش تحصیلی در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. در نهایت جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که تفاوت اثر دو متغیر مستقل آموزش عاطفی اجتماعی و ذهن‌آگاهی بر مؤلفه نگرش نسبت به همکلاسی‌ها وجود داشت، لذا به منظور تعیین اثرات متغیرها بر متغیرهای وابسته طرح ترکیبی یک‌راهه به کار گرفته شد که نتایج آن در جدول شماره ۶ دیده می‌شود.

بر اساس نتایج جدول شماره ۶ تفاوت اثر دو متغیر مستقل آموزش عاطفی اجتماعی (گروه اول) و ذهن‌آگاهی (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 ذهن‌آگاهی در مقایسه با گروه کنترل بر آن مؤلفه در سطح ۰/۰۵ معنادار نبود. همچنین منطبق بر نتایج جدول شماره ۴ تفاوت اثر دو متغیر مستقل آموزش عاطفی اجتماعی و ذهن‌آگاهی و اثر آموزش ذهن‌آگاهی در مقایسه با گروه کنترل بر مؤلفه احساس تعلق به مدرسه و نگرش نسبت به همکلاسی‌ها نشده است. بین اثر آموزش عاطفی اجتماعی و ذهن‌آگاهی و بین گروه آموزش ذهن‌آگاهی 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. در دو گروه آموزش

مدرسه، احساس تعلق به مدرسه و نگرش نسبت به همکلاسی‌ها در سطح ۰/۰۱ معنادار بوده، بنابراین درجات آزادی برای سه مؤلفه مزبور با استفاده از روش گرینهوس گیسر اصلاح شد.

بر اساس نتایج جدول شماره ۵ استفاده از روش آماری طرح ترکیبی دو راهه نشان داد که مؤلفه‌های رضایت از مدرسه و نگرش مثبت نسبت به مدرسه^{۱۲} در سطح ۰/۰۱ و مؤلفه‌های احساس تعلق به مدرسه^{۱۳} و تلاش تحصیلی در سطح معناداری ۰/۰۵ تحت تأثیر اجرای متغیرهای مستقل قرار گرفته‌اند. 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 یک‌راهه به کار گرفته شد که نتایج آن در جدول شماره ۶ دیده می‌شود.

بر اساس نتایج جدول شماره ۶ تفاوت اثر دو متغیر مستقل آموزش عاطفی اجتماعی (گروه اول) و ذهن‌آگاهی (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 ذهن‌آگاهی در مقایسه با گروه کنترل بر آن مؤلفه در سطح ۰/۰۵ معنادار نبود. همچنین منطبق بر نتایج جدول شماره ۴ تفاوت اثر دو متغیر مستقل آموزش عاطفی اجتماعی و ذهن‌آگاهی و اثر آموزش ذهن‌آگاهی در مقایسه با گروه کنترل بر مؤلفه احساس تعلق به مدرسه در

12. Positive attitude towards school
13. Belonging to school

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

متغیر وابسته	SS	df	MS	MSE	F	Partial η^2
اول دوم	۵۸۷/۴۸۰	۱/۶۱۶	۳۶۳/۶۰۰	۳۹/۱۱۸	۹/۲۹۵	۰/۳۹۹
رضایت از مدرسه	۶۴۵/۷۴۹	۱/۱۸۴	۵۵۳/۰۰۱	۴۵/۵۷۷	۱۲/۱۳۳	۰/۴۶۴
اول سوم	۱۰۰/۳۷۰	۱/۵۴۳	۶۵/۰۴۶	۲۶/۰۲۳	۲/۵۰۰	۰/۱۵۱
دوم سوم	۶۰/۴۳۳	۱/۱۷۳	۵۱/۵۲۰	۲۷/۹۰۲	۱/۸۴۶	۰/۱۱۷
احساس تعلق به مدرسه	۱۶۴/۳۶۴	۱/۳۴۷	۱۲۱/۹۹۴	۱۸/۲۸۹	۶/۶۷۰	۰/۳۳۳
اول سوم	۵۶/۴۹۹	۱/۴۱۳	۳۹/۹۸۳	۱۱/۴۵۳	۳/۴۹۱	۰/۲۰۰
دوم سوم	۱۱/۲۸۴	۲	۵/۶۴۲	۶/۶۱۶	۰/۸۵۲	۰/۰۵۷
تلاش تحصیلی	۵۰/۹۶۵	۲	۲۵/۴۸۳	۴/۳۴۸	۵/۸۶۱	۰/۲۹۵
اول سوم	۸۱/۲۴۱	۲	۴۰/۶۲۰	۶/۶۹۴	۶/۰۶۴	۰/۳۰۲
دوم سوم	۱۷۷/۱۳۴	۱/۱۱۶	۱۵۸/۷۳۶	۲۲/۶۸۱	۶/۹۹۸	۰/۳۳۳
نگرش نسبت به همکلاسی‌ها	۲۷۵/۵۲۳	۱/۳۰۶	۲۱۰/۹۶۹	۸/۳۲۰	۲۵/۳۵۸	۰/۶۴۴
اول سوم	۱۳/۰۸۹	۱/۰۷۲	۱۲/۲۰۶	۹/۴۷۵	۱/۲۸۸	۰/۰۸۴
دوم سوم						

فصلنامه پژوهشی

روانشناسی مدرسه و آموزشگاه

توجه، برنامه‌ریزی، حافظه‌کاری، استدلال کلامی، حل مسئله و خودمدیریتی اشاره دارد. آموزش اجتماعی عاطفی و ذهن‌آگاهی، 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 لذت‌بخش‌تر را به وجود می‌آورد (راجرز، ۲۰۱۵). در حال حاضر، تحقیقاتی که بتواند به شیوه‌ای عواطف مثبت در کودکان و نوجوانان را ارتقا دهد، هنوز در مرحله تولد است. شواهد ضروری نشان می‌دهند که خودتنظیمی، مانند توانایی کنترل توجه و جلوگیری از واکنش پرخاشگرانه نقش حیاتی در موفقیت کودکان در مدرسه و دیگر شایستگی‌های اجتماعی عاطفی آن‌ها بازی می‌کند. یادگیری اجتماعی و عاطفی در زمینه‌های رشد کودک و نوجوان، ارتقای سلامت، اصول آموزشی، علوم اعصاب عاطفی، روان‌شناسی مثبت، درمان شناختی، نظریه‌های رفتاری و کاربرد و علم پیشگیری طراحی می‌شود (زینس و همکاران، ۲۰۰۴). درون ساختار ایده‌آل یادگیری اجتماعی و عاطفی، مهارت‌های اجتماعی و عاطفی به شیوه‌ای هماهنگ در طول دوره تحصیلی دانش‌آموزان (یعنی پیش‌دستانی تا دبیرستان) با استفاده از برنامه‌ریزی استراتژیک و ارزیابی منظم، برای ارزیابی

عاطفی اجتماعی و ذهن‌آگاهی به لحاظ تلاش تحصیلی، تفاوتی دیده نمی‌شود، اما اجرای آن دو منجر به افزایش تلاش تحصیلی در دو گروه در مقایسه با گروه کنترل شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، مقایسه اثربخشی آموزش اجتماعی عاطفی و آموزش ذهن‌آگاهی بر افزایش جهت‌گیری مثبت نسبت به مدرسه بود. بر اساس یافته‌های این پژوهش، آموزش عاطفی اجتماعی و آموزش ذهن‌آگاهی 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 (۲۰۱۵)، بلک‌بورن (۲۰۱۵)، لاولر (۲۰۱۶)، گراوستین و همکاران (۲۰۱۳) به طور ضمنی همسو بوده و این آموزش‌ها روی گروهی دیگر و متغیرهایی دیگر اثربخش بوده است.

مدارس به طور آشکار علاقه‌مند به یادگیری و شناخت هستند و بررسی‌های گسترده نشان می‌دهد که کار با کودکان و جوانان برای افزایش رفاه و یادگیری اجتماعی عاطفی می‌تواند تأثیر مستقیمی بر یادگیری، کسب دانش و پیشرفت تحصیلی داشته باشد. بسیاری از مداخلات ذهن‌آگاهی به این دلیل مفید است که تغییرات شگرف و قابل توجهی در عملکرد اجرایی کودکان ایجاد می‌کند. عملکرد اجرایی به فرآیندهای شناختی شامل

نتایج و پشتیبانی از اجرای مستمر آموزش داده می‌شود.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

ذهن‌آگاهی با شاخص‌های رفاه از جمله خوش‌بینی، احساسات مثبت و خودشکوفایی همراه است و با کاهش نرخ اختلالات روانی و عاطفی مانند احساسات منفی، افسردگی و اضطراب ارتباط دارد (پورعبدل و همکاران، 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 ذهن‌آگاهی می‌تواند در بزرگسالان کنترل شناختی را بهبود بخشد که ویژگی مهمی از توجه و خودتنظیمی است (بدری گرگری، نعمتی، و خانی صلوات، ۱۳۹۹). استفاده از شیوه‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی در مدارس وسیله‌ای برای تقویت رشد آکادمیک، اجتماعی و عاطفی در جوانان امروزی است. بسیاری از دروسی که از توسعه و پالایش آموزش اجتماعی عاطفی به دست می‌آید، برای استفاده از شیوه‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی در مدارس و در چارچوب آموزش اجتماعی عاطفی قابل استفاده است (دوانی و همکاران، ۲۰۰۶).

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

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی تماماً در این مقاله رعایت شده است. شرکت‌کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. همچنین همه شرکت‌کنندگان در جریان روند پژوهش بودند. اطلاعات آن‌ها محرمانه نگه داشته شد.

حامی مالی

این تحقیق هیچ‌گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرد.

منابع فارسی

- بدری گرگری، ر.، نعمتی، ش.، و خانی صلوات، ز. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر ظرفیت حافظه‌کاری دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۰(۱)، ۳۲-۴۷.
- پارسیان، م.، هاشمیان، ک.، ابوالمعالی، خ.، و میرهاشمی، م. (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*، ۵۱(۲)، ۱۹۸-۲۰۶.
- پناغی، ل.، احمدآبادی، ز.، زاده‌محمدی، ع.، و پشت‌مشهدی، م. (۱۳۸۹). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه ارتباط با مدرسه. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۶۱(۱)، ۶۴-۵۵.
- تقوایی، د. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش تکنیک‌های ذهن‌آگاهی بر سلامت عمومی دختران مقطع راهنمایی شهر اراک. *پژوهش‌های روانشناسی بالینی و مشاوره*، ۱۷(۱)، ۶۷-۷۶.
- حقدوست، ع. ا.، امامی، م.، اسماعیلی، م.، صابری‌نیا، ا.، نژادقادی، م.، و مهرالחסنی، م. ح. (۱۳۹۳). بررسی وضعیت و علل مصرف مشروبات الکلی: مطالعه موردی همه‌گیری مسمومیت مصرف الکل در رفسنجان: سال ۲۹۳۱. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۳۱(۱۰)، ۹۹۱-۱۰۰۶.
- کریم‌زاده، م. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی در بهبود سامت روان معلمان مقطع ابتدایی. *فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی*، ۴۱(۳۵)، ۴۹-۱۳۱.
- گل‌پور چمرکوهی، ر.، و محمدامینی، ز. (۱۳۹۱). اثربخشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر بهبود ذهن‌آگاهی و افزایش ابراز وجود در دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۳-۸۲، ۱۰۰.
- مهرایی، م. ح. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش روش‌های ذهن‌آگاهی بر بهبود کارکردهای توجه، ذهن‌آگاهی و کاهش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان پسر تیزهوش دبیرستان شهرستان ارومیه. [پایان‌نامه دکتری]. ارومیه: دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه.
- نریمانی، م.، پرزور، پ.، و بشرپور، س. (۱۳۹۱). مقایسه‌ی حساسیت بین فردی و تعادل عاطفی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۵(۱)، ۴۱-۱۲۵.
- وکیلی، م.، شفیع، م.، بهاریه، ا. ح.، و میرزایی، م. (۱۳۹۵). بررسی وضعیت سوءمصرف مواد در دانش‌آموزان شهر یزد. *مجله تحقیقات سلامت*، ۵(۴)، ۲۳۴-۹.

References

- BadriGargari, R., Nemati, SH., & Khani Salavat, Z. (2020). [The effectiveness of mindfulness training on span of working memory in children with specific learning disability (Persian)]. *Journal of Learning Disabilities*, 10(1), 32-47. [DOI:10.22098/JLD.2020.1043]
- Çelik, I. (2015). Social emotional learning skills and educational stress. *Educational Research and Reviews*, 10(7), 799-803. [DOI:10.5897/ERR2015.2114]
- 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. https://us.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/8299_Ch_1.pdf
- 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), 531-47. [DOI:10.1002/pits.21695]
- Golpour Chamarkoh, R., & Mohammadamini, Z. (2012). [The efficacy of mindfulness based stress reduction on mindfulness and assertiveness of students with test anxiety (Persian)]. *Journal of School Psychology*, 1(3), 82-100. http://jsp.uma.ac.ir/article_36.html
- Gravessteijn, C., Dickstra, 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, 1005-14. [DOI:10.15405/ejbs.75]
- Gueldner, B. A., & Feuerborn, L. L. (2016). Integrating mindfulness-based practices into social and emotional learning: A case application. *Mindfulness*, 7(1), 164-75. [DOI:10.1007/s12671-015-0423-6]
- Haghdoošt, A. A., Emami, M., Esmaili, M., Soberinia, A., NezhadGhaderi, M., & Mehrolhassani, M. H. (2015). [Survey the status and causes of alcohol consumption: A case study of the epidemic alcohol poisoning in Rafsanjan in 2013 (Persian)]. *Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences*, 13(10), 991-1006. <http://journal.rums.ac.ir/article-1-2069-en.html>
- Karimzadeh, M. (2014). [The effect of social-emotional skills training to enhance general health in the teachers in primary schools (Persian)]. *Social Welfare*, 14(53), 131-49. <http://refahj.uswr.ac.ir/article-1-1642-fa.pdf>
- Lantieri, L., & Zakrzewski, V. (2015). How SEL and mindfulness can work together [Internet]. Retrieve from: https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_social_emotional_learning_and_mindfulness_can_work_together
- Lawlor, M. S. (2016). *Mindfulness and Social Emotional Learning (SEL): A conceptual framework*. Springer. [DOI:10.1007/978-1-4939-3506-2_5]
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-83. [DOI:10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x] [PMID]
- 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 (Persian)]. [PhD. dissertation]. Urmia: Islamic Azad University of Urmia.
- 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 (Persian)]. *Journal of Learning Disabilities*, 5(1), 125-41. http://jld.uma.ac.ir/article_367.html
- Panaghi, L., Ahmadabadi, Z., Zadeh Mohammadi, A., & Posht Mashhadi, M. (2010). [Developing and Validation of School Connection Questionnaire (Persian)]. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 16(1), 46-55. <http://ijpcp.iums.ac.ir/article-1-918-en.html>
- 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 (Persian)]. *Journal of Ardebil University of Medical Sciences*, 15(2), 198-206. <http://jarums.arums.ac.ir/article-1-855-fa.html>
- Pourabdol, S., Sobhi gharamaleki, N., Sajjadpour, S., & Farzaneh, S. (2021). [The Study on Cognitive-Executive Functions of Frontal-pareital Lobes in Students with Specific Learning Disorder and Normal students]. *Journal of Research in Psychopathology*, 1(2), 19-24. http://jrp.uma.ac.ir/article_1084.html
- Rogers, J. L. (2015). *Social Emotional Learning and Mindfulness: Learning to be Human*. [MA. thesis]. San Francisco: The University of San Francisco. <https://repository.usfca.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1224&context=capstone>
- Sherretz, C. E. (2011). Mindfulness in education: Case studies of mindful teachers and their teaching practices. *Journal of Thought*, 46 (3/4), 79. [DOI:10.2307/jthought.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. [DOI:10.1007/978-1-4614-3427-6_2]
- Taghvaei, D. (2017). [The effectiveness of mindfulness education on the general health of girls at the guidance schools of Arak (Persian)]. *Journal of Research in Clinical Psychology and Counselling*, 7(1), 67-76. <http://ensani.ir/file/download/article/20180319115038-9941-112.pdf>
- 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*. Washington, D.C.: 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. [DOI:10.1016/j.concog.2010.03.014] [PMID]
- 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.

This Page Intentionally Left Blank