

Research Paper

Comparing the Effectiveness of Social-Emotional Learning Curriculum of Strong Kids on Sense of Belonging to School among Primary School Children of Affluent and Deprived areas of Hamedan



Rahim Badri Gargari*¹, Yosef Adib¹, Touraj Hashemi¹, Elham Erfani Adab⁴

1. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tabriz University, Iran
2. Ph.D. Student of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tabriz University, Iran Iran

Citation: Badri Gargari R, Adib Y, Hashemi T, Erfani Adab E. Comparing the effectiveness of social-emotional learning curriculum of strong kids on sense of belonging to school among primary school children of affluent and deprived areas of hamedan. Quarterly Journal of Child Mental Health. 2020; 6(4): 179-193.

<http://dx.doi.org/10.29252/jcmh.6.4.17>

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:

Sense of belonging to school, social-emotional learning program, strong kids, affluent, deprived

Background and Purpose: Sense of connectedness with school is defined as individuals' attitudes that enhance their affinity with school environment and is improved through social-emotional Learning. The current research aimed to assess the effectiveness of strong kids' social-emotional learning program in the sense of belonging to school of primary school students in Hamedan's affluent and deprived districts.

Method: The study was carried out by following quasi-experimental unequal groups design. To choose the sample from the statistical population of male five graders in the academic year of 2017-2018, the researcher selected four five-grade classes, purposively chosen from deprived (2 classes and 51 subjects) and affluent (2 classes and 45 subjects) districts and randomly assigned as control and experimental groups. As a pre-test, sense of belonging to school questionnaire (Brew, Beatty, Watt, 2004) was administered, followed by the treatment which included 12 instructional sessions (each continuing for 60 minutes in a 3-month period) and covered strong kids' social-emotional learning program for the experimental groups. Finally, the same questionnaire was administered as a post-test across the four groups.

Results: The results indicated that sense of connectedness with school and its constituent components (teacher support, engagement in the broader community, the observation of fairness and respect at school, relatedness of self with school, academic engagement, positive sense to school) are higher in experimental groups than those of control groups ($p < .05$). In addition, it was found that strong kids' social-emotional instruction influenced sense of connectedness with school and its constituent components (teacher support, engagement in the broader community, fairness and safety, relatedness of self with school, academic engagement, and positive sense to school) equally benefitted the students in deprived and affluent district's students.

Conclusion: The staff who provide an environment that allows students to grow emotionally, socially, mentally, and educationally, reinforce the sense of belonging to school. If the students feel to be cared and supported by the school, they will have better educational progress and show a decrease in risky behaviors.

Received: 13 May 2018

Accepted: 20 Sep 2018

Available: 4 Mar 2020

* **Corresponding author:** Rahim Badri Gargari, Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tabriz University, Iran.

E-mail addresses: Badri_rahim@yahoo.com

2476-5740/ © 2019 The Authors. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>).

مقاله پژوهشی

اثربخشی آموزش برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان مقطع ابتدایی مناطق برخوردار و محروم شهر همدان

رحیم بدری گرگری*، یوسف ادیب^۱، تورج هاشمی^۱، الهام عرفانی آداب^۲

۱. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، ایران

۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، ایران

چکیده

مشخصات مقاله

زمینه و هدف: احساس تعلق به مدرسه به‌عنوان دیدگاه افراد تعریف می‌شود که از طریق یادگیری اجتماعی-هیجانی بهبود می‌یابد و باعث افزایش پیوند آنها با محیط مدرسه می‌شود. هدف از انجام این پژوهش ارزیابی اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان ابتدایی مناطق محروم و برخوردار شهر همدان بود.

روش: این پژوهش به روش نیمه‌آزمایشی و طرح مقایسه گروه‌های نابرابر انجام شد. جامعه آماری شامل دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی مناطق محروم و برخوردار شهر همدان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند که از بین آنها ۲ کلاس از مناطق محروم (۵۱ دانش آموز) و ۲ کلاس از مناطق برخوردار (۴۵ دانش آموز) به‌صورت هدفمند انتخاب، و در هر منطقه یک کلاس درس در گروه آزمایش و یک کلاس درس در گروه گواه به‌صورت تصادفی جایدهی شد. آموزش برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی کودکان قوی در گروه‌های آزمایش طی ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای در طی ۳ ماه اجرا شد. برای جمع‌آوری داده‌ها در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون از پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه بری، بتی و وات (۲۰۰۴) استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج تحلیل کوواریانس عاملی نشان داد احساس تعلق به مدرسه و مؤلفه‌های حمایت معلم، مشارکت در اجتماع، رعایت عدالت و احترام در مدرسه، احساس مثبت نسبت به مدرسه، ارتباط فرد با مدرسه، و مشارکت علمی دانش آموزان گروه آزمایش بیشتر از احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان گروه گواه است ($F_{(6,81)}=9/05$ و $P<0/05$). همچنین نتایج نشان داد که تأثیر آموزش برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر احساس تعلق به مدرسه و مؤلفه‌های آن، در مناطق محروم و برخوردار، به یک میزان است ($F_{(6,87)}=1/10$ و $P>0/05$).

نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌های مطالعه حاضر می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد در صورتی که شرایط لازم برای رشد هیجانی، اجتماعی، روانی، و تحصیلی دانش آموزان فراهم شود، باعث بهبود احساس تعلق به مدرسه در آنها خواهد شد همچنین دانش آموزان اگر مورد مراقبت و حمایت از طرف مدرسه قرار گیرند، پیشرفت تحصیلی بالاتر و رفتارهای پرخطر کمتری خواهند داشت.

کلیدواژه‌ها:

برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی،
کودکان قوی،
احساس تعلق به مدرسه،
محروم،
برخوردار

دریافت شده: ۹۷/۰۲/۲۳

پذیرفته شده: ۹۷/۰۶/۲۹

منتشر شده: ۹۸/۱۲/۱۴

* نویسنده مسئول: رحیم بدری گرگری، استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، ایران.

رایانامه: Badri_rahim@yahoo.com

تلفن تماس: ۰۴۱-۳۳۳۴۰۰۸۱

مقدمه

احساس تعلق به مدرسه^۱ به عنوان نوع رابطه دانش آموزان با مدرسه تعریف شده است که برای پیشرفت آنان ضرورت دارد (۱). همچنین احساس تعلق به مدرسه به عنوان کیفیت ارتباط و احساس همبستگی دانش آموزان با همکلاسی‌ها و معلمان تعریف می‌شود که به طور غیرمستقیم با موفقیت تحصیلی دانش آموزان ارتباط دارد (۲). این مفهوم به این موضوع اشاره دارد که دانش آموزان چه احساسی نسبت به مدرسه خود دارند و تعلقی که با همسالان، معلمان، و کادر آموزشی مدرسه برقرار می‌کنند، چگونه است (۳). معلمان مهم‌ترین نقش را در جهت افزایش تعلق به مدرسه دانش آموزان ایفا می‌کنند. آنها با خلق موقعیت‌ها و فرصت‌هایی به منظور کمک به دانش آموزان برای تجربه احساس تعلق بیشتر به مدرسه، همکلاسی‌ها، و دیگر معلمان، وظیفه خطیری را عهده‌دار هستند (۴). بررسی‌های صورت گرفته روی پژوهش‌ها و مقالات بین‌المللی حاکی از این است که کودکان دارای احساس تعلق پایین به مدرسه، در مدارس احساس بیگانگی می‌کنند (۵). این مسئله به نوبه خود منجر به پیامدهای منفی دیگری مانند پیشرفت تحصیلی ضعیف و در نهایت ترک تحصیل می‌شود. در مقابل، حس تعلق بالا به مدرسه می‌تواند به انگیزش و پایه‌های تحصیلی بالاتری منجر شود (۶). احساس تعلق به مدرسه عامل مهمی در سلامت روانی دانش آموزان است؛ به طوری که پایین بودن احساس تعلق به مدرسه با علائم اضطراب، افسردگی، و حتی پیش‌بینی افسردگی در یک سال بعدی نیز مرتبط است (۷). بیشتر پژوهش‌ها نشان دادند که هر چقدر احساس تعلق به مدرسه در فردی بالاتر باشد، مشکلات رفتاری وی کمتر خواهد بود (۸). احساس تعلق به مدرسه با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ارتباط دارد و از طرفی با استفاده از یادگیری اجتماعی - هیجانی بهبود می‌یابد (۹). نتایج پژوهش‌های مختلف نیز مؤید تأثیر برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی بر بهبود احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان بود (۹-۱۲). نتایج پژوهش کولیه، شاپکا و پری نیز مؤید این مطلب است (۱۳).

نتایج فراتحلیل تیلور، اوپل، دورلاک و وایسبرگ که به بررسی ۸۲ مداخله یادگیری اجتماعی - هیجانی جهانی مبتنی بر مدرسه پرداختند، نشان داد شرکت کنندگان نسبت به افراد گروه گواه به طور معنی‌داری در مهارت‌های اجتماعی - هیجانی، نگرش‌ها، و شاخص‌های بهزیستی بهتر بودند (۱۴). افراد با شایستگی اجتماعی - هیجانی^۲ ضعیف، در معرض مشکلات درون‌نمود^۳ (افسردگی، اضطراب اجتماعی، تنهایی) و برون‌نمود^۴ (پرخاشگری، اعتیاد، بزهکاری) قرار دارند (۱۵) و از سوی دیگر پیشرفت تحصیلی پایین‌تری دارند (۱۶).

بنا بر نظر زینز، وایسبرگ، و ونگ و والبرگ مهارت‌های اجتماعی - هیجانی شامل پنج مولفه خودآگاهی^۵، آگاهی اجتماعی^۶، تصمیم‌گیری مسئولانه^۷، خودمدیریتی^۸، و مهارت‌های ارتباطی^۹ است (۱۷). کاسل^{۱۰} مفهوم یادگیری اجتماعی - هیجانی را به عنوان فرآیند پرورش و بسط پنج دسته از توانمندی‌های اصلی در محیط امن، مدیریتی، آکادمیک، و محیط‌های آموزش مشارکتی توصیف می‌کند (۱۸). طبق تعریف کاسل این پنج مهارت عبارت‌اند از: خودآگاهی (توانایی در ارزیابی صحیح احساسات، علائق، ارزش‌ها و نقاط ضعف، حفظ حس اعتماد به خود و تعادل)، آگاهی اجتماعی (توانایی در کسب نقطه نظرات دیگران و همدلی با آنها، تشخیص و درک تشابهات و تفاوت‌های فردی و گروهی، تشخیص و به کارگیری از منابع خانواده، مدرسه و جامعه)، مدیریت خود (توانایی در تنظیم هیجان‌ها و عواطف فرد جهت مهارت‌تندگی و تکانه‌ها، پایداری بر مشکلات و موانع، ایجاد اهداف شخصی و نظارت بر پیشرفت‌های آن، و توصیف احساسات به طور مؤثر)، مهارت‌های ارتباطی (توانایی در ایجاد روابط سالم و حفظ آن بر اساس اصل همکاری، مقابله با فشارهای نامناسب اجتماعی، مدیریت و حل کشمکش‌های میان فردی، درخواست کمک در صورت ضرورت و نیاز)، و تصمیم‌گیری مسئولانه (تصمیم‌گیری با در نظر گرفتن دلایل، استانداردهای اخلاقی، الزامات امنیتی، هنجارهای اجتماعی، احترام به خود و دیگران، و نتایج احتمالی عملکردهای مختلف) (۱۸).

6. Social awareness
7. Responsible decision making
8. Self-management
9. Relationship skills
10. Casel

1. Sense of belonging to school
2. Social-emotional competence
3. Internalizing
4. Externalizing
5. Self-awareness

بلندمدت، احتمال آمادگی برای ورود به دانشگاه، موفق بودن در حرفه، داشتن روابط مثبت و سلامت روانی بهتر، و تبدیل شدن به شهروندان بهتر، بیشتر می شود (۲۲). انتظار می رود که ترویج مؤثر این سرمایه های اجتماعی-هیجانی (افزایش مهارت ها و بهبود نگرش ها) به پیامدهای قابل توجهی منجر شود که عبارت اند از: نگرش مثبت نسبت به مدرسه و بهبود پیوند با مدرسه (۱۰ و ۲۳)، رفتار جامعه پذیر بیشتر، تاب آوری بیشتر، احساس تعلق به مدرسه بالاتر، افزایش عملکرد تحصیلی، مشکلات رفتاری کمتر، پریشانی هیجانی پایین تر، و کاهش مصرف مواد مخدر (۲۴ و ۲۵).

یادگیری اجتماعی-هیجانی عاملی بسیار مهم برای هدف قرار دادن با مداخلات پیشگیرانه جهانی است که در مدارس صورت می گیرند، زیرا این ساختار: (الف) با پیامدهای اجتماعی، هیجانی، و تحصیلی که برای رشد سالم حائز اهمیت اند، مرتبط است؛ (ب) پیامدهای مهم زندگی در بزرگسالی را پیش بینی می کند؛ (ج) می توان آن را با مداخلات عملی و مقرون به صرفه بهبود داد؛ و (د) نقش بسیار مهمی در روند تغییر رفتار، ایفا می کند (۲۶) علاوه بر این، یادگیری اجتماعی-هیجانی در میان بسیاری از مهارت ها و شایستگی های مورد نیاز دانش آموزان جهت آماده شدن برای دانشگاه و شغل جای گرفته است (۲۷). تمرکز استانداردهای آمادگی دانشگاهی و شغلی تنها بر روی محتوای تحصیلی یادگیری دانش آموزان نیست، بلکه همچنین بر توسعه مهارت های مورد نیاز برای موفقیت در دانشگاه و روند شغلی فرد نیز تمرکز می شود. در نهایت، تأکید پژوهشگران بر یادگیری اجتماعی-هیجانی به عنوان هدف مدارس در درجه اول به خاطر پتانسیل آن در جلوگیری از بروز کام نایافتگی در مدرسه است (۲۱). بهبود پیشرفت تحصیلی زمانی حاصل می شود که دانش آموزان در شیوه های تدریسی که باعث ارتقای شایستگی اجتماعی-هیجانی می شود، شرکت کنند. پژوهش های انجام شده در خارج از کشور نشان داده است که شرکت کردن دانش آموزان در فعالیت هایی که به طور مستقیم آموزش داده می شوند و به آنها امکان استفاده از مهارت های اجتماعی-هیجانی را می دهد، موجب بهبود یادگیری دانش آموزان می شود (۲۸)؛ بنابراین تهیه برنامه ای که باعث ارتقای

یادگیری اجتماعی-هیجانی یکی از اهداف اساسی آموزش و پرورش در سراسر جهان است و برنامه های مختلفی جهت آموزش آن در کشورهای مختلف تدوین و اجرا شده است، اما در ایران کمتر به این مهم توجه شده است. تاکنون برنامه های زیادی در کشورهای مختلف جهت یادگیری اجتماعی-هیجانی طراحی و تدوین شده است که یکی از آنها برنامه مجموعه محتوای درسی کودکان قوی^۱ (۱۹) است که مورد توجه این پژوهش است. یکی از برنامه های مجموعه محتوای درسی کودکان قوی، برنامه آموزش کودکان قوی (پایه سوم تا پنجم)^۲ است. این برنامه در درجه اول به این دلیل انتخاب می شود که به عنوان یک مداخله پیشگیرانه جهانی برای گنجاندن در یک برنامه آموزشی طراحی شده بود (۱۹). علاوه بر این، طراحی آن به صورتی است که کم هزینه بوده و دارای فن آوری سطح پایین و قابلیت اجرا و تدریس راحت توسط معلمان کلاس باشد. هدف از تدوین برنامه کودکان قوی، ارتقای تاب آوری و افزایش شایستگی های اجتماعی-هیجانی در دانش آموزان است. مرل نشان داد هر چند برنامه کودکان قوی می تواند برای ارتقای تاب آوری در کودکان در معرض خطر مورد استفاده قرار گیرد، اما می توان از آن به عنوان یک پیشگیری مقدماتی جهانی استفاده کرد که به بهداشت روانی همه کودکان کمک می کند (۲۰). مدرسه ای که در آن اصول یادگیری اجتماعی-هیجانی به صورت مدرسه گستر آموزش داده می شود و معلمان و مدیران مطابق با این اصول رفتار می کنند، احتمال بیشتری وجود دارد که از ویژگی های کلیدی پرورش دهندگی، پاسخگویی و قابل پیش بینی بودن مدرسه - که به گفته ورنر^۳ برای پرورش تاب آوری در دانش آموزان لازم است - برخوردار باشند (۲۱). همچنین طراحی این برنامه تحصیلی برای استفاده، کوتاه، مقرون به صرفه و آسان است.

اجرای مؤثر برنامه های یادگیری اجتماعی-هیجانی منجر به بهبودهای قابل توجه و بالقوه درازمدتی در بسیاری از زمینه های زندگی کودکان می شود. این برنامه ها در کوتاه مدت می توانند موجب افزایش اعتماد به خود کودکان، افزایش مشارکت آنها در مدرسه، پیشرفت تحصیلی و کاهش مشکلات رفتاری ضمن ارتقای رفتارهای مطلوب آنها شود. در

3. Werner

1. Strong kids curriculum series
2. Strong Kids (grads 3-5)

با توجه به حجم نمونه مکفی ۱۵ تا ۳۰ نفر برای هر گروه در تحقیقات آزمایشی و نیمه آزمایشی، نمونه آماری پژوهش شامل ۹۶ دانش آموز پسر با میانگین سنی ۱۱ سال بود که ۵۲ نفر از دانش آموزان در گروه آزمایش (۲۳ نفر از منطقه محروم و ۲۹ نفر از منطقه برخوردار) و ۴۴ نفر در گروه گواه (۲۸ نفر از منطقه محروم و ۱۶ نفر از منطقه برخوردار) جای داشتند. معیارهای ورود شرکت کنندگان به پژوهش جنسیت پسر، تحصیل در پایه پنجم ابتدایی، و عدم ابتلا به نارسایی های ذهنی بود. معیارهای خروج از پژوهش نیز شامل انصراف هر یک از دانش آموزان از ادامه شرکت در برنامه و غیبت بیش از ۲ جلسه بود.

در این پژوهش، آموزش برنامه اجتماعی-هیجانی متغیر مستقل، احساس تعلق به مدرسه متغیر وابسته، پایه تحصیلی و جنسیت دانش آموزان متغیرهای کنترل، و منطقه آموزشی (محروم یا برخوردار) متغیر تعدیل کننده بودند. دانش آموزان هر چهار گروه از نظر پیشرفت تحصیلی در حد متوسط و عالی بودند. دانش آموزان گروه آزمایش و گواه در هر منطقه (محروم و برخوردار) از نظر طبقه اقتصادی-اجتماعی، مشکلات درون نمود و برون نمود، و چگونگی روابط با همسالان، همسان بودند. مثلاً در منطقه آموزشی محروم دانش آموزان هر دو گروه گواه و آزمایش، از مدارسی که در حاشیه شهر بودند، احتمالاً بیشتر در معرض خطرات اجتماع بودند، و طبقه اقتصادی-اجتماعی (تحصیلات والدین، شغل والدین، درآمد ماهانه، و محل سکونت) خانواده آنها پایین تر از متوسط بود، انتخاب شدند. جهت انتخاب مدارس آزمایش و گواه مناطق برخوردار نیز از مدارسی که از نظر امکانات مدرسه کاملاً قوی بوده و خانواده این دانش آموزان از نظر طبقه اقتصادی-اجتماعی (تحصیلات والدین، شغل والدین، درآمد ماهانه و محل سکونت) بالاتر از متوسط بودند، انتخاب شدند. دانش آموزان منطقه محروم حاشیه شهر بنا بر گزارش رتبه بندی معلمان، از مشکلات درون نمود و برون نمود بیشتری برخوردار بوده و با همسالان روابط ضعیف تری داشتند؛ اما در منطقه برخوردار، عکس این موضوع صادق بود.

(ب) ابزار: برای جمع آوری اطلاعات در این پژوهش از پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه بری، بتی و وات (۲۰۰۴) استفاده شد. این ابزار که در ۲۵ سؤال بر اساس طیف لیکرت (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) طراحی

مهارت های اجتماعی-هیجانی دانش آموزان شود، بسیار حائز اهمیت است.

پژوهش حاضر با توجه به موضوع و اهداف در نظر گرفته شده، علاوه بر جنبه های کاربردی که ذکر شد از جنبه نظری نیز دارای اهمیت است. در این راستا این مطالعه در پی آن است که در تکوین نظریه یادگیری اجتماعی-هیجانی (با استفاده از پژوهش های متمرکز بر داخل کشور) تلاش کند، زیرا در ایران ضعف پژوهش های علمی در این زمینه به خصوص در سطح نظریه پردازی، بسیار زیاد است. بنابراین با توجه به اهمیت دوران کودکی و نیاز اساسی به مداخلات پیشگیرانه به منظور جلوگیری از مشکلات اساسی در دوران بعدی زندگی کودکان و رشد رفتارهای تنظیم هیجان در آنها؛ کمبود یا عدم وجود یک برنامه نظام دار جامع و پژوهش محور برای ارتقاء مهارت های اساسی (همچون مهارت های اجتماعی-هیجانی در دوره دبستان)؛ نتایج پیشینه پژوهشی مبنی بر اثربخشی برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی به عنوان یک برنامه امیدبخش (با هدف بهبود احساس تعلق به مدرسه و توانمندسازی کودک در مواجهه با کشاکش ها)؛ و همچنین از آنجایی که برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی از ابتدا برای کودکان در معرض خطر تدوین شده است (۲۹-۳۱)؛ بنابراین پژوهش حاضر در نظر دارد به دو سؤال اصلی پاسخ دهد: آیا برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان ابتدایی تأثیر دارد؟ و آیا اثربخشی برنامه در مناطق محروم و برخوردار تفاوت معناداری با هم دارند؟

روش پژوهش

(الف) طرح پژوهش و شرکت کنندگان: در این پژوهش برای دستیابی به اهداف پژوهش از روش نیمه آزمایشی و طرح مقایسه گروه های نابرابر استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی مناطق محروم و برخوردار شهر همدان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود که با روش نمونه گیری خوشه ای انتخاب شدند. به این صورت که از بین مدارس مناطق محروم، دو کلاس درس از دو مدرسه، و از مناطق برخوردار نیز دو کلاس درس از دو مدرسه به طور تصادفی انتخاب شدند و به طور تصادفی در هر منطقه، یکی از کلاس ها به عنوان گروه گواه و یک از کلاس ها به عنوان گروه آزمایش، نام گذاری شدند.

دانشگاه علامه طباطبائی تأیید شد. نتایج مربوط به روایی سازه مقیاس احساس تعلق با مدرسه با روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی وجود شش عامل حمایت معلم، مشارکت در اجتماع، احساس رعایت عدالت و احترام در مدرسه، احساس مثبت نسبت به مدرسه، ارتباط فرد با مدرسه، و مشارکت علمی را تأیید کرد. این شش عامل توانستند ۵۲ درصد از واریانس کل را تبیین کنند (۳۳). روایی همگرا و واگرایی مقیاس احساس تعلق به مدرسه از طریق اجرای هم‌زمان مقیاس فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت هرنس محاسبه شد. نتایج نشانگر این بود که ضریب همبستگی بین مقیاس احساس تعلق به مدرسه و فرسودگی تحصیلی برابر ۰/۵۶۷- است که روایی واگرایی مقیاس احساس تعلق به مدرسه را تأیید می‌کند. ضریب همبستگی بین نمره کل پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه و مقیاس انگیزش پیشرفت برابر ۰/۴۴۱ است که روایی همگرایی مقیاس احساس تعلق به مدرسه را تأیید می‌کند (۳۳).

در این پژوهش نیز به منظور بررسی اعتبار پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برای کل پرسشنامه ۰/۸۸ به دست آمد و برای مؤلفه‌های احساس تعلق به همسالان ۰/۶۹، حمایت معلم ۰/۷۹، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه ۰/۸۱، مشارکت کردن در جامعه ۰/۷۳، ارتباط فرد با مدرسه ۰/۷۹، و مشارکت علمی ۰/۸۵ به دست آمد.

نظر شامل ۱۲ درس است که طی ۱۲ جلسه ۵۰ تا ۶۰ دقیقه‌ای (هر هفته یک جلسه) در طول ۳ ماه (زمستان ۱۳۹۶) اجرا شد و بعد از آموزش هر درس، در طول هفته نیز مرور و تأکید می‌شد. آموزش‌ها به صورت گروهی و در روزهای اول هفته در ساعات کلاس درس رسمی مدارس ارائه شد و شیوه ارائه به روش‌های مختلف سخنرانی، بحث گروهی، ایفای نقش، و پخش تصاویر و کلیپ‌های مرتبط بود. در منطقه محروم برنامه مورد نظر توسط معلم کلاس درس اجرا شد، اما در منطقه برخوردار برنامه مورد نظر توسط معلمی دیگر (بیرون از مدرسه) اجرا شد اما معلم کلاس نیز حضور داشت و در صورت لزوم در مواردی که نیاز به توضیح اضافی یا کمک بیشتر بود، دخالت می‌کرد. از طرفی از درس ششم تا درس یازدهم به دلیل زیاد بودن حجم مطالب و طولانی بودن دروس و

شده است، دارای ۶ خرده‌مقیاس احساس تعلق به همسالان^۱، حمایت معلم^۲، احساس رعایت احترام و عدالت^۳ در مدرسه، مشارکت در اجتماع^۴، ارتباط فرد با مدرسه^۵، و مشارکت علمی^۶ است. سؤالات ۱۵-۲۰-۲۱-۲۳-۲۴-۲۵-۲۶-۲۷-۲۸-۲۹-۳۰-۳۱-۳۲-۳۳ مربوط به زیرمقیاس حمایت معلم، سؤالات ۱-۱۱-۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷-۱۸-۱۹-۲۰-۲۱-۲۲-۲۳-۲۴-۲۵-۲۶-۲۷-۲۸-۲۹-۳۰-۳۱-۳۲-۳۳ مربوط به زیرمقیاس مشارکت در اجتماع، سؤالات ۳-۴-۵-۶-۷-۸-۹-۱۰-۱۱-۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷-۱۸-۱۹-۲۰-۲۱-۲۲-۲۳-۲۴-۲۵-۲۶-۲۷-۲۸-۲۹-۳۰-۳۱-۳۲-۳۳ مربوط به زیرمقیاس رعایت عدالت و احترام در مدرسه، سؤالات ۱-۱۱-۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷-۱۸-۱۹-۲۰-۲۱-۲۲-۲۳-۲۴-۲۵-۲۶-۲۷-۲۸-۲۹-۳۰-۳۱-۳۲-۳۳ مربوط به زیرمقیاس احساس مثبت نسبت به مدرسه، سؤالات ۱۷-۲۴-۲۲ مربوط به زیرمقیاس ارتباط فرد با مدرسه، و سؤالات ۱۴-۸-۶ مربوط به زیرمقیاس مشارکت علمی هستند. ضریب اعتبار پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۵ و برای مؤلفه‌های احساس تعلق به همسالان ۰/۷۳، حمایت معلم ۰/۸۹، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه ۰/۷۵، مشارکت کردن در جامعه ۰/۸۴، ارتباط فرد با مدرسه ۰/۶۹، و مشارکت علمی ۰/۷۸ گزارش شده است (۳۲).

در ایران نیز مکیان و کلاتر کوشه به بررسی روایی و پایایی این پرسشنامه بر روی ۳۵۰ نفر از دانش آموزان دبیرستانی دختر و پسر شهر تهران (۲۰۰ دانش آموز پسر و ۱۵۰ دانش آموز دختر) پرداختند (۳۳). مکیان و کلاتر کوشه پرسشنامه را به فارسی ترجمه کردند و روایی صوری آن توسط چند تن از استادان دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی (ج) **برنامه مداخله:** برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی کودکان قوی برنامه‌ای است که توسط مرل و همکاران تهیه شد (۱۹) و بعداً توسط کاریزالز-انگلمن و همکاران مورد بازنگری و اصلاح قرار گرفت (۳۴). این برنامه در بسیاری از مدارس ایالات متحده آمریکا و استرالیا در غالب دروس رسمی مدارس تدریس می‌شود و اثر بخشی آن بارها توسط پژوهشگران مختلف مورد ارزیابی قرار گرفته است (۹، ۱۴، ۲۲، ۲۶ - ۲۸). بعد از ترجمه کتاب به فارسی و اعتبارسنجی برنامه و اطمینان از تطابق برنامه با فرهنگ بومی ایرانی بر اساس دیدگاه کارشناسان روان‌شناسی تربیتی و صاحب‌نظران، ابتدا در حجم نمونه محدود سه نفر از دانش آموزان پسر پنجم ابتدایی به صورت مقدماتی اجرا شد و در نهایت پس از تغییراتی در برنامه، در نمونه اصلی اجرا شد. برنامه مورد

4. Engagement in the broader community
5. Relatedness of self with school
6. Academic engagement

1. Students' Sense of Belonging With Peers
2. Teacher support
3. Fairness and safety

هیجانی و این برنامه آموزشی داشتند. هر دو گروه معلمان گزارش کردند که اجرای دروس در دوره کلاسی تعیین شده بیش از حد طولانی بود و برای اجرای بعضی دروس، بیشتر از زمان مقرر وقت گذاشتند. ادراکات کلی معلمان از این برنامه آموزشی این بود که به اندازه کافی امکان پذیر، آسان، مناسب، و معتبر بود که تصمیم به ادامه استفاده از برنامه کودکان قوی در کلاس های درسی خود گرفتند. معلمان هر دو گروه، درباره این موضوع که بهتر است این برنامه جزو دروس رسمی مدارس باشد، هم نظر بودند. آنها معتقد بودند که اگر این برنامه مانند سایر دروس رسمی (که در مدارس اجرا می شود و در طول هفته، زمانی برای آنها در نظر گرفته شده و ارزشیابی از آنها به عمل می آید) اجرا بشود، نتایج اثربخش تر خواهد بود؛ زیرا در این صورت هم مدیران و هم والدین کودکان همکاری بیشتری می کنند و والدین در منزل نیز برای پیگیری نتایج و اثربخشی محتوا پیگیری می کنند. همچنین به منظور تبدیل قضاوت کیفی متخصصان به کمیت درباره روایی محتوای بسته آموزشی، از روش لاوشه^۱ که به ضریب روایی محتوایی نیز معروف است (۳۶) استفاده شد. به منظور به دست آوردن ضریب روایی بسته آموزشی، از ۸ نفر از متخصصان خواسته شد تا محتوای برنامه طراحی شده را با توجه به مقیاس سه درجه ای ضروری (۲)، مفید (۱)، و غیر ضروری (۰)، درجه بندی کنند که مقدار آن ۰/۷۵ به دست آمد که نشان دهنده ضریب محتوای بالا و مناسب است. در جدول ۱ اهداف و محتوای برنامه اجتماعی- هیجانی کودکان قوی به طور خلاصه ارائه شده است.

نداشتن آمادگی پیشین دانش آموزان، ارائه دروس طی دو جلسه در هفته برگزار شد. همچنین معلمان جهت تشویق دانش آموزان به انجام تکالیف در منزل و به کار بردن مطالب آموزشی در سایر موقعیت ها مانند منزل، زنگ تفریح و ... برای آنها پاداش هایی در نظر می گرفتند. در پایان برنامه نیز از تمامی معلمان و دانش آموزان گروه آزمایش با هدایایی تقدیر شد. برای بررسی روایی برنامه یادگیری اجتماعی- هیجانی کودکان قوی از روایی اجتماعی با استفاده از مقیاس رتبه بندی معلمان ویت کمب استفاده شد (۳۵). این مقیاس شامل ۲۷ سؤال بسته پاسخ با طیف لیکرت پنج درجه ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم و ۵ سؤال باز پاسخ بود. سؤالات در زمینه ضرورت آموزش برنامه اجتماعی- هیجانی در مدارس و امکان سنجی آن بود. سؤالات باز پاسخ عبارت بودند از:

- چه مشکلاتی در اجرای این برنامه تحصیلی داشتید؟
- آیا روش تدریس این دروس را تغییر دادید؟ چگونه؟
- چه تغییراتی در محتوای این برنامه تحصیلی ایجاد شد؟
- چه تغییراتی در دانش آموزان خود مشاهده کردید؟

نتایج بررسی روایی نشان داد برنامه از روایی کافی برخوردار بوده است، زیرا معلمانی که برنامه را اجرا کردند معتقد بودند این برنامه راهی برای معلمان و دانش آموزان جهت صحبت کردن در مورد احساسات و راهی برای دانش آموزان جهت درخواست کمک ارائه کرد. همچنین معلمان این برنامه را به مریمان دیگر توصیه خواهند کرد. معلمان هر دو منطقه برخوردار و محروم، نگرش مثبتی نسبت به یادگیری اجتماعی-

جدول ۱: اهداف و محتوای برنامه اجتماعی- هیجانی کودکان قوی

محتوا	اهداف	دروس
- معرفی و توضیح انواع هیجانها با نشان دادن تصویر و ارائه مثالهایی از هر هیجان - اجرای پیش آزمون	خود آگاهی، تصمیم گیری مسئولانه	یکم: تمرین قدرت هیجانی
- آموزش علائم و نشانه های جسمانی که با هر هیجان تجربه می شود - توضیح در مورد تجربه هیجانها به صورت طیفی از خوشایند تا ناخوشایند - آموزش اندازه گیری شدت هیجانها با استفاده از دماسنج هیجانها	خود آگاهی، آگاهی اجتماعی	دوم: فهم هیجانها ۱
- شناسایی افکار و هیجانها با ارائه مثالها و موقعیت های مختلف - آموزش تشخیص رفتارهای مفید یا غیر مفید، محرمانه یا بی ادبانه، مسئولانه یا غیر مسئولانه - آموزش واکنش مناسب به هیجانها	خود آگاهی، آگاهی اجتماعی، تصمیم گیری مسئولانه، مدیریت خود	سوم: فهم هیجانها ۲

<p>- آموزش گوش دادن فعال و نمایش همدلی - آموزش شناسایی و مدل سازی هیجانات - آموزش حدس زدن هیجانات - آموزش نگاه کردن از دیدگاه شخصی دیگر</p>	<p>آگاهی اجتماعی، مهارت های ارتباطی</p>	<p>چهارم: فهم هیجانات دیگران</p>
<p>- واکنش های نه چندان خوب در موقعیت های ایجاد کننده خشم - مراحل توسعه خشم - انواع واکنش ها در هنگام بروز خشم و عواقب هر واکنش - معرفی راهبردهای مطلوب</p>	<p>خود آگاهی، تصمیم گیری مسئولانه، مدیریت خود، آگاهی اجتماعی، مهارت های ارتباطی</p>	<p>پنجم: مقابله با خشم</p>
<p>- شناسایی انواع تله های فکری (خطاهای شناختی) - ارائه مثال ها و موقعیت هایی که افراد در انواع تله های فکری گیر افتاده اند - استفاده از شواهد برای پیدا کردن و تغییر دیدگاه نسبت به تله های فکری - چگونگی پیدا کردن شواهد (شواهد تأیید کننده، رد کننده) - تغییر دیدگاه نسبت به تله های فکری</p>	<p>خود آگاهی، مدیریت خود خود آگاهی، مدیریت خود، آگاهی اجتماعی، تصمیم گیری مسئولانه، خود آگاهی، مدیریت خود، آگاهی اجتماعی، تصمیم گیری مسئولانه، خود آگاهی، مدیریت خود، آگاهی اجتماعی، تصمیم گیری مسئولانه، مهارت های ارتباطی</p>	<p>ششم: تفکر شفاف ۱ هفتم: تفکر شفاف ۲</p>
<p>- حفظ نگرش مسئولانه و محترمانه حین منازعه - آموزش گوش دادن مشتاقانه - محترم، مسئول و آگاهی نسبت به رویکرد خود در برقراری ارتباط و گوش دادن - معرفی راه های مختلف حل منازعه و بحث در مورد هر راه حل و زمان استفاده از هر کدام - معرفی و توضیح مدل چهار مرحله ای حل مشکل - تأثیر تنیدگی بر بدن، هیجانات، و رفتار - علائم تنیدگی و راهبردهای سالم و ناسالم مقابله با آن و پیامدهای هر راهبرد - راه های مختلف مدیریت تنیدگی - تکنیک های تمدد اعصاب برای مدیریت تنیدگی - تمرین تمدد اعصاب (تنفس شکمی یا شل کردن عضلات) - فهرستی از عادت های سالم و عادت های روزهای کاری و عادت های آخر هفته - فهرست بعضی از فعالیت ها یا کارهایی که حس خوبی می دهند - آیا فعالیت مورد نظر اثر بلندمدت دارد یا کوتاه مدت - ارائه فهرستی از مثال ها و پیشنهادهایی از قسمت های مختلف زندگی که می توانند بر سلامت عمومی تأثیر بگذارند - دیدن انتخاب های سالم در زندگی روزمره - راه های تعیین هدف که به خوبی کار می کنند و راه هایی که به خوبی کار نمی کنند - ارائه مثال ها و نقیض های تعیین هدف - تعیین اهداف خاص، قابل سنجش، قابل دست یابی، مرتبط و به جا (هوشمندانه) - مراحل تعیین و دست یابی به اهداف - ارائه مثال هایی از اهداف غیر هوشمندانه</p>	<p>خود آگاهی، مدیریت خود، تصمیم گیری مسئولانه خود آگاهی، مدیریت خود، تصمیم گیری مسئولانه خود آگاهی، مدیریت خود، تصمیم گیری مسئولانه خود آگاهی، مدیریت خود، تصمیم گیری مسئولانه، آگاهی اجتماعی، مهارت های ارتباطی</p>	<p>هشتم: حل مشکلات دیگران نهم: رهایی از تنیدگی دهم: مثبت زندگی کردن</p>
<p>- مرور بر درس های قبل - اجرای پس آزمون</p>	<p>خود آگاهی، مدیریت خود، تصمیم گیری مسئولانه، آگاهی اجتماعی، مهارت های ارتباطی</p>	<p>یازدهم: ایجاد اهداف مستحکم و هوشمندانه دوازدهم: پایان</p>

نفر از استادان روان شناسی تربیتی و معلمان دوره ابتدایی نسبت به ارزیابی اثر بخشی آن کمک گرفته شد. در این راستا، پس از هماهنگی های لازم

(د روش اجرا: بعد از ترجمه و آماده شدن کتاب یادگیری اجتماعی-هیجانی کودکان قوی در ۲۸۰ صفحه جهت بررسی روایی آن، از چند

آن و محرمانه ماندن اطلاعات، و اینکه هیچ خطری کودکان آنها را تهدید نمی کند، به صورت کتبی رضایت خود را اعلام کردند. همچنین بعد از پایان دوره، برای دانش آموزان و معلمان هدایایی به عنوان پاداش در نظر گرفته شد و نیز گواهی گذراندن دوره کودکان قوی، به دانش آموزان داده شد.

یافته ها

در جدول ۲ آماره های توصیفی احساس تعلق به مدرسه و مؤلفه های آن به تفکیک گروه ها در پیش آزمون و پس آزمون و همچنین آماره کالمونگروف-اسمیرنف جهت بررسی نرمال بودن ارائه شده است.

با مسئولین آموزش و پرورش استان همدان، از هر کدام از مناطق محروم و برخوردار دو مدرسه پسرانه به صورت تصادفی انتخاب شدند و بعد از رایزنی با مدیریت مدارس، کلاس هایی از پایه پنجم انتخاب شد و بعد از مطالعه کتاب توسط معلمان و ارائه توضیحاتی به معلم، مداخله آموزشی به گروه های آزمایش، طی ۱۲ جلسه ۵۰ تا ۶۰ دقیقه ای به صورت یک جلسه در هفته، در طول ۳ ماه زمستان ۱۳۹۶، ارائه شد. گروه گواه، آموزشی دریافت نکردند و به روال عادی خود در کلاس های درس مدرسه شرکت کردند. دانش آموزان ۴ گروه پس از گذشته ۳ ماه، مجدداً مورد آزمون قرار گرفتند. جهت رعایت موازین اخلاقی، توضیحاتی درباره برنامه مذکور به والدین داده شد و آنها بعد از اطمینان از مزایای

جدول ۲: میانگین، انحراف معیار و آماره کالمونگروف-اسمیرنف متغیر احساس تعلق به مدرسه و مؤلفه های آن

متغیر	زمان	گروه آزمایش		گروه کنترل		سطح معناداری
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
حمایت معلم	پیش آزمون	۲/۷۵	۰/۴۸	۳/۲۳	۰/۶۸	۰/۱۶
	پس آزمون	۳/۳۸	۰/۴۴	۳/۲۹	۰/۵۰	۰/۱۵
مشارکت در اجتماع	پیش آزمون	۲/۶۳	۰/۷۳	۲/۸۲	۰/۹۸	۰/۱۰
	پس آزمون	۲/۹۸	۰/۹۵	۲/۰۳	۰/۵۱	۰/۱۳
رعایت عدالت و احترام در مدرسه	پیش آزمون	۲/۱۱	۰/۵۳	۳/۲۳	۰/۸۵	۰/۰۸
	پس آزمون	۳/۴۵	۰/۵۷	۳/۲۸	۰/۶۸	۰/۰۷
احساس مثبت به مدرسه	پیش آزمون	۲/۵۲	۰/۳۶	۳/۲۵	۰/۶۵	۰/۱۱
	پس آزمون	۳/۱۶	۰/۴۱	۳/۳۹	۰/۵۳	۰/۳۲
ارتباط با مدرسه	پیش آزمون	۲/۶۹	۰/۵۱	۳/۰۳	۰/۶۸	۰/۲۳
	پس آزمون	۳/۴۴	۰/۴۸	۳/۱۸	۰/۵۶	۰/۴۳
مشارکت علمی	پیش آزمون	۲/۵۸	۰/۶۶	۲/۸۲	۰/۹۸	۰/۲۱
	پس آزمون	۳/۵۰	۰/۴۴	۳/۳۶	۰/۵۳	۰/۴۲
احساس تعلق به مدرسه (نمره کل)	پیش آزمون	۲/۵۵	۰/۳۶	۳/۰۶	۰/۶۵	۰/۵۳
	پس آزمون	۳/۳۲	۰/۳۹	۳/۲۷	۰/۴۵	۰/۳۵

به دلیل رعایت پیش فرض های اساسی تحلیل کوواریانس از جمله همگنی شیب های رگرسیون و همگنی اثرات تعاملی از تحلیل کوواریانس و از آنجا که متغیر مستقل در این پژوهش دو نوع است که یکی متغیر بلوکی دو سطحی (هویتی) و یکی متغیر مداخله ای دو سطحی (۲*۲) است از تحلیل کوواریانس عاملی یک متغیره و چند متغیره انجام شد. نتایج آزمون ام باکس نشان داد، ماتریس واریانس-کوواریانس در گروه های مورد مطالعه همگن است ($F_{(۶۳, ۱۳۰۵/۴۱)}=۲/۱۱$ و $P>۰/۰۱$).

مندرجات جدول ۲ نشان می دهد که میانگین نمرات پس آزمون متغیر احساس تعلق به مدرسه و مؤلفه های آن در گروه آزمایش بیشتر از میانگین نمرات پیش آزمون است؛ به عبارت دیگر نمرات پس آزمون گروه آزمایش نسبت به پیش آزمون افزایش یافته است. همچنین نتایج آماره کالمونگروف-اسمیرنف نشان داد متغیر احساس تعلق به مدرسه و مؤلفه های آن دارای توزیع نرمال هستند.

فوق در شرایط مختلف مقایسه در مناطق آموزشی «محروم و برخوردار»
 $(F_{(6,81)}=1/10)$ و در تعامل «گروه و منطقه آموزشی»
 $(F_{(6,81)}=0/98)$ معنادار نیست $(P>0/05)$.

جهت بررسی این نکته که آیا آموزش برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر هر یک از مؤلفه های حمایت معلم، مشارکت در اجتماع، رعایت عدالت و احترام در مدرسه، احساس مثبت نسبت به مدرسه، ارتباط فرد با مدرسه، و مشارکت علمی در دانش آموزان تأثیر معناداری دارد یا نه از تحلیل کوواریانس یک متغیره استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

نتایج آزمون لون نیز در همه مؤلفه های احساس تعلق به مدرسه حاکی از این مطلب بود که واریانس خطا در گروه های مورد مطالعه همگن است $(P>0/05)$. نتایج بررسی خطی بودن با استفاده از نمودار هم پراکنش نیز نشان دهنده برقراری این مفروضه بود. نتایج آماره اثر پیلایی نشان داد ترکیب خطی نمرات مؤلفه های حمایت معلم، مشارکت در اجتماع، رعایت عدالت و احترام در مدرسه، احساس مثبت نسبت به مدرسه، ارتباط فرد با مدرسه، و مشارکت علمی در گروه های «آزمایش و گواه» معنادار است $(F_{(6,81)}=9/05)$ و $(P<0/05)$. از نظر آماری تفاوت معناداری در متغیرهای وابسته ترکیبی نمرات مؤلفه های احساس تعلق به مدرسه بین دو گروه «آزمایش و گواه» وجود دارد؛ اما نمرات ترکیبی مؤلفه های

جدول ۳: نتایج تحلیل کوواریانس یک متغیره جهت مقایسه نمرات مؤلفه های احساس تعلق به مدرسه در دو گروه «آزمایش و گواه»

متغیر	منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا	توان
حمایت معلم	گروه	۱/۴۵	۱	۱/۴۵	۸/۹۲	۰/۰۰۴	۰/۷۴	۰/۸۴
	خطا	۱۳/۹۸	۸۶	۰/۱۶				
مشارکت در اجتماع	گروه	۱۰/۳۶	۱	۱۰/۳۶	۱۶/۶۷	۰/۰۰۰	۰/۳۶	۰/۹۸
	خطا	۵۳/۴۶	۸۶	۰/۶۲				
رعایت عدالت و احترام در مدرسه	گروه	۷/۸۳	۱	۷/۸۳	۲۹/۴۴	۰/۰۰۰	۰/۳۶	۰/۹۹
	خطا	۲۲/۸۶	۸۶	۰/۲۷				
احساس مثبت نسبت به مدرسه	گروه	۳/۶۵	۱	۳/۶۵	۱۱/۳۳	۰/۰۰۱	۰/۳۲	۰/۹۱
	خطا	۲۷/۷۴	۸۶	۰/۳۲				
ارتباط با مدرسه	گروه	۱/۰۹	۱	۱/۰۹	۴/۷۲	۰/۰۳۳	۰/۵۲	۰/۵۸
	خطا	۱۹/۹۶	۸۶	۰/۲۳				
مشارکت علمی	گروه	۲/۳۱	۱	۲/۳۱	۱۱/۳۳	۰/۰۰۱	۰/۴۳	۰/۹۱
	خطا	۱۷/۵۱	۸۶	۰/۲۰				
احساس تعلق به مدرسه	گروه	۴/۷۶	۱	۴/۷۶	۵۰/۸۹	۰/۰۰۰	۰/۳۶	۰/۹۱
	خطا	۸/۵۱	۹۱	۰/۰۹				

درصد از تغییرات احساس مثبت نسبت به مدرسه، ۵۲ درصد از تغییرات ارتباط فرد با مدرسه، ۴۳ درصد از تغییرات مشارکت علمی، و ۳۶ درصد از تغییرات احساس تعلق به مدرسه را تعیین کند.

با توجه به میانگین های اصلاح شده دو گروه در مؤلفه های حمایت معلم، مشارکت در اجتماع، رعایت عدالت و احترام در مدرسه، احساس مثبت نسبت به مدرسه، ارتباط فرد با مدرسه، و مشارکت علمی می توان استنباط کرد که نمرات مؤلفه های احساس تعلق به مدرسه در گروه آزمایش بیشتر از گروه گواه است.

نتایج مندرج در جدول ۳ نشان می دهد که آموزش برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر نمرات مؤلفه های حمایت معلم، مشارکت در اجتماع، رعایت عدالت و احترام در مدرسه، احساس مثبت نسبت به مدرسه، ارتباط فرد با مدرسه، و مشارکت علمی تأثیر دارد؛ زیرا مقدار F در سطح پنج صدم معنادار است $(P<0/05)$. همچنین نتایج ضریب اتا نشان می دهد آموزش برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی قادر است ۷۴ درصد از تغییرات حمایت معلم، ۳۶ درصد از تغییرات مشارکت در اجتماع، ۳۶ درصد از تغییرات رعایت عدالت و احترام در مدرسه، ۳۲

با توجه به اینکه آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی در ترکیب خطی نمرات مؤلفه‌های احساس تعلق به مدرسه در منطقه «محروم و برخوردار» و تعامل «گروه و منطقه آموزشی» معنادار نبود، نتایج مربوط به تحلیل کوواریانس یک متغیره به صورت جداگانه گزارش نمی‌شود.

بحث و نتیجه گیری

هدف از انجام این پژوهش ارزیابی اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان ابتدایی مناطق محروم و برخوردار شهر همدان بود. نتایج این پژوهش نشان داد احساس تعلق به مدرسه و مؤلفه‌های حمایت معلم، مشارکت در اجتماع، رعایت عدالت و احترام در مدرسه، احساس مثبت نسبت به مدرسه، ارتباط فرد با مدرسه، و مشارکت علمی دانش آموزان گروه آزمایش بیشتر از احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان گروه گواه است. همچنین نتایج نشان داد احساس تعلق به مدرسه و مؤلفه‌های حمایت معلم، مشارکت در اجتماع، رعایت عدالت و احترام در مدرسه، احساس مثبت نسبت به مدرسه، ارتباط فرد با مدرسه، و مشارکت علمی دانش آموزان منطقه محروم و منطقه برخوردار به یک میزان است. همچنین نتایج نشان داد اثربخشی آموزش برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر احساس تعلق به مدرسه و مؤلفه‌های حمایت معلم، مشارکت در اجتماع، رعایت عدالت و احترام در مدرسه، احساس مثبت نسبت به مدرسه، ارتباط فرد با مدرسه، و مشارکت علمی در دانش آموزان منطقه محروم و دانش آموزان منطقه برخوردار، به یک میزان است. نتیجه این که می‌توان گفت این برنامه برای دانش آموزان هر دو منطقه آموزشی مؤثر است.

این یافته پژوهشی مبنی بر تأثیر برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان گروه آزمایش با یافته اولیو و (۹)، احراری (۱۰) و فایرکلات و هام (۱۱) که پژوهش‌های مشابهی انجام دادند، همسو و همخوان است. نتایج پژوهش اولیو و نشان داد آموزش برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی سازش یافته با فرهنگ بر احساس تعلق به مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مهاجر لاتین دوره متوسطه تأثیر مثبت دارد (۹). احراری نیز نشان داد که برنامه تلفیقی یادگیری اجتماعی-هیجانی-که محتوای دروس تقریباً مشترکی با محتوای دروس برنامه کودکان قوی داشت- بر نگرش مثبت نسبت به مدرسه

دانش آموزان ابتدایی پایه پنجم و ششم تأثیر دارد (۱۰). فایرکلات و هام در بررسی نقش ارتباط معلم-شاگرد در پیش‌بینی احساس تعلق به مدرسه نشان داده‌اند، کیفیت رابطه بین معلم و شاگرد با ادراک مثبت شاگرد از کلاس، میزان مشارکت تحصیلی، تعهد او به فعالیت‌های مدرسه، و به‌طور کلی با احساس تعلق به مدرسه رابطه دارد (۱۱). ادراک دانش آموز از میزان مشارکت، حمایت‌گری و توجه معلم باعث افزایش احساس شایستگی تحصیلی و دل‌بستگی به مدرسه می‌شود و می‌تواند پیش‌بینی کننده قوی برای پیوند دانش آموز با مدرسه باشد.

احساس تعلق به مدرسه هنگامی به وجود می‌آید که دانش آموز باور کند مسئولین مدرسه زمینه‌های یادگیری را برای آنها فراهم ساخته و به آنها به‌عنوان انسان احترام می‌گذارند و از آنها حمایت می‌کنند. دانش آموزان در محیط مدرسه وقتی مشاهده می‌کنند که کارکنان مدرسه و معلمان وقت، علاقه، توجه، و حمایت هیجانی‌شان را به آنها اختصاص می‌دهند، احساس حمایت و مراقبت می‌کنند. کارکنان مدارس می‌دهند، دانش آموزان اهمیت می‌دهند و شرایطی را به وجود می‌آورند که دانش آموزان از لحاظ هیجانی، اجتماعی، روانی و تحصیلی رشد کنند؛ مسئولین متعددی که دانش آموزان را در یادگیری مشارکت می‌دهند، احترام و مراقبت متقابل را پرورش می‌دهند، و نیازهای یادگیری شخصی هر یک از دانش آموزان را برآورده می‌کنند، باعث بهبود احساس تعلق به مدرسه در دانش آموزان خواهند شد.

حالت در یک پژوهش تأثیر راهنمایی و مشاوره دانش آموزان توسط کارکنان مدرسه را بر احساس تعلق به مدرسه و مشارکت تحصیلی مورد بررسی قرار داد. او پس از ۵ ماه مداخله در دانش آموزان کلاس نهم نشان داد مداخلات راهنمایی و مشاوره اثر مثبت و معناداری بر ادراک از حمایت‌گری معلم، احساس تعلق به مدرسه، و تصمیم‌گیری و پایبندی دانش آموزان به نظم مدرسه دارد (۱۲). سلهاف در مطالعه‌ای نشان داد شرکت دانش آموزان در فعالیت‌های مدرسه باعث افزایش پیوند آنان به مدرسه می‌شود. دانش آموزانی که ساختار مدرسه آنها به صورت مشارکتی و گروهی اداره می‌شود از پیوند بیشتری به مدرسه برخوردارند و کمتر به سمت اختلالات رفتاری و بزهکاری کشیده می‌شوند (۲۳). اهمیت عضویت در گروه در کارهای دیوبی نیز مشاهده می‌شود. این فیلسوف معتقد است تعلیم و تربیت یک فرایند اجتماعی است نه یک

فرایند خصوصی؛ و دانش آموزان باید در گروه‌های اجتماعی فعالیت کنند. باید توجه داشت که مقدار زمان مشارکت دانش آموزان در فعالیت‌های مدرسه به خصوص فعالیت‌های گروهی یک پتانسیل در ایجاد احساس تعلق به مدرسه است و با موفقیت‌های تحصیلی و ساعات تلاش تحصیلی یعنی مشارکت تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت دارد (۱۱). همچنین مشارکت در مدرسه و داشتن احساس تعلق به گروه‌های مشارکتی، روابط بین معلم و شاگرد را محکم می‌کند. ایجاد احساس تعلق به مدرسه در دانش آموزان جزء مسئولیت‌های معلم و مدرسه است، به طوری که با طراحی فعالیت‌های گروهی، شرایط شرکت همه دانش آموزان در فعالیت‌های گروهی فراهم می‌شود و تلاش آنها برای یادگیری بیشتر می‌شود. تمرکز بر جنبه‌های غیرشناختی می‌تواند بر احساس تعلق دانش آموزان نسبت به مدرسه نیز تأثیر بگذارد. بدیهی است اگر دانش آموزان احساس کنند خود و دیگر دانش آموزان مورد مراقبت و حمایت از طرف مدرسه هستند پیشرفت تحصیلی بالاتر و رفتارهای پرخطر کمتری خواهند داشت.

دو سرمایه اصلی اجتماعی - هیجانی که هدف مداخلات یادگیری اجتماعی - هیجانی هستند عبارت‌اند از: مهارت‌های اجتماعی - هیجانی در حوزه‌های شایستگی و نگرش مثبت نسبت به خود، دیگران و مدرسه و یا به طور کلی آموزش و پرورش (به عنوان مثال، احساس ارتباط با معلمان)؛ بنابراین انتظار می‌رود که ترویج مؤثر این سرمایه‌های اجتماعی - هیجانی (افزایش مهارت‌ها و بهبود نگرش‌ها) به پیامدهای تحولی کوتاه مدت و بلندمدت بهتری منجر می‌شود که عبارت‌اند از: رفتار جامعه‌پذیر بیشتر، تاب‌آوری بیشتر، احساس تعلق به مدرسه بالاتر، افزایش عملکرد تحصیلی، مشکلات رفتاری کمتر، پریشانی هیجانی پایین‌تر، و کاهش مصرف مواد مخدر (۲۴ و ۲۵). همچنین یافته پژوهشی مبنی بر یکسان بودن تأثیر برنامه اجتماعی - هیجانی کودکان قوی بر احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان هر دو منطقه آموزشی برخوردار و محروم با یافته کوتو، گوررو، سگیمارو، ژووالوس (۲۹) و کلینتون، ادسترام، میلدون و دوپلا (۳۱) همسو و همخوان؛ و با یافته‌های فایرکلات و هام (۱۱) و ویلمز (۳۰)، ناهمخوان است. کلینتون و همکاران در پژوهشی به مقایسه آگاهی‌های اجتماعی - هیجانی بر مهارت‌های فردی دو گروه از افراد ثروتمند و افراد متعلق به طبقه اقتصادی و اجتماعی پایین پرداختند و

یافته‌ها تأثیر معنادار آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی را در هر دو گروه نشان داد. این پژوهشگران در پاسخ به یکی از فرضیه‌های پژوهش خود که آیا پایگاه اقتصادی و اجتماعی فرد به عنوان یک متغیر تعدیل‌کننده، تأثیری بر آموزش برنامه‌های پیشگیرانه مدرسه محور دارد، نشان دادند که بین گروه‌ها هیچ تفاوت معناداری وجود ندارد (۳۱). نتایج پژوهش کوتو و همکاران نیز نشان داد وضعیت اجتماعی - اقتصادی اثر مستقیمی بر احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان نداشت، اما اثر آن از طریق پیشرفت تحصیلی غیرمستقیم بود. دانش آموزان دوره متوسطه روستایی حس تعلق بیشتری نسبت به هم‌تایان شهری خود داشتند؛ احتمالاً به دلیل اینکه کودکان روستایی در مقایسه با مدارس ابتدایی نسبتاً کوچک خود، دبیرستان‌های بزرگ‌تر و مجهزتری را می‌بینند (۲۹)؛ این در حالی است که در مطالعه ویلمز بین حس تعلق به مدرسه و وضعیت اجتماعی - اقتصادی ارتباط مثبتی وجود داشت (۳۰). همچنین فایرکلات و هام مشاهده کردند که حس تعلق مدرسه در گروه‌های قومی مختلف دانش آموزان پایه نهم تا دوازدهم متفاوت است (۱۱). و بالاخره پیتون و همکاران در مطالعه فراتحلیلی دریافتند که مداخلات اجتماعی - هیجانی بر نگرش نسبت به خود و دیگران و نگرش نسبت به مدرسه، در مناطق شهری و روستایی، برای دانش آموزان دارای تنوع نژادی و قومی و با همه طبقات اقتصادی - اجتماعی تأثیر دارد (۱۶). از محدودیت‌های این مطالعه، امکان‌پذیر نبودن انتخاب تصادفی بود. یکی دیگر از محدودیت‌های این مطالعه تکیه بر تنها یک منبع اطلاعاتی یعنی خودسنجی، برای اندازه‌گیری تغییرات رفتاری دانش آموزان بود. از دیگر محدودیت‌های این پژوهش عدم امکان اجرای آزمون تعقیبی پس از گذشت ۶ ماه و نیز کنترل متغیر جنسیت نام برد؛ بنابراین با توجه به این محدودیت‌ها پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی متغیرهای کنترل شده در پژوهش حاضر را در محیط آزمایش وارد کنند و با اجرای آزمون پیگیری از درستی نتایج به دست آمده پس از طی گذشت حداقل ۶ ماه اطمینان بیشتری حاصل کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهشگران، مطالعه را در شرایط انتخاب و انتساب تصادفی آزمودنی‌ها انجام دهند و برای جمع‌آوری داده‌ها، از چند روش از جمله مشاهده، مصاحبه با معلمان، دانش آموزان، و والدین استفاده کنند. در سطح کاربردی نیز پیشنهاد می‌شود مسئولین آموزش و پرورش جهت آموزش یادگیری

۱۳۹۶/۱۰/۰۷ در شورای تحصیلات تکمیلی با راهنمایی دکتر رحیم بدری گرگری و مشاورت دکتر یوسف ادیب و دکتر تورج هاشمی نصرت آباد است. همچنین مجوز اجرای این پژوهش بر روی دانش آموزان پایه پنجم از سوی سازمان آموزش و پرورش شهر همدان با شماره نامه ۵۵۰۰/۵۰۲۵/۶۰۲ صادر شده است. بدین وسیله از استادان راهنما و مشاور، معلمان، مدیران مدارس، دانش آموزان، و والدین آنها که به نوعی در انجام این پژوهش کمک رسان بودند، صمیمانه سپاسگزاری می شود.

تضاد منافع: این پژوهش برای نویسندگان هیچ گونه تضاد منافی نداشته است.

اجتماعی - هیجانی در مدارس، اقداماتی از جمله تلفیق آن در برنامه درسی مدارس را انجام دهند تا بدین وسیله بر بهبود احساس همبستگی مثبت دانش آموزان با مدرسه تأثیر گذارند. از سویی دیگر به معلمان نیز پیشنهاد می شود تا در زمان تدریس و آموزش به دانش آموزان، از هر فرصتی جهت انتقال یادگیری اجتماعی - هیجانی به دانش آموزان استفاده کنند.

تشکر و قدردانی: این مقاله برگرفته از رساله دوره دکترای روان شناسی تربیتی خانم الهام عرفانی آداب از دانشگاه تبریز با کد ۱۳۹۰۶۷۴ مصوب تاریخ

References

1. Kurniawan IN, Dewi WAK. Emotional awareness and school connectedness: a preliminary study among students in Indonesia. *Procedia Soc Behav Sci*. 2016; 217: 622–625. [Link]
2. Hakimzadeh R, Abolghasemi M, Nejati F. Comparing school connectedness, academic motivation and academic achievement between smart school students and traditional school students in Esfahan. *Journal of Educational Sciences*. 2012; 19(1): 151–170. [Persian]. [Link]
3. Yuen M, Lau PSY, Lee QAY, Gysbers NC, Chan RMC, Fong RW, et al. Factors influencing school connectedness: Chinese adolescents' perspectives. *Asia Pacific Educ Rev*. 2012; 13(1): 55–63. [Link]
4. Ito A. Enhancing school connectedness in Japan: The role of homeroom teachers in establishing a positive classroom climate. *Asian Journal of Counselling*. 2011; 18(1): 41–62. [Link]
5. Juvonen J. Sense of belonging, social bonds, and school functioning. In: Alexander PA, Winne PH, editor. *Handbook of educational psychology*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2006, pp: 655–74. [Link]
6. Cueto S, Guerrero G, Sugimaru S, Zevallos AM. Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *Int J Educ Dev*. 2010; 30(3): 277–287. [Link]
7. Shochet IM, Dadds MR, Ham D, Montague R. School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: results of a community prediction study. *J Clin Child Adolesc Psychol*. 2006; 35(2): 170–179. [Link]
8. Chapman RL, Buckley L, Sheehan MC, Shochet IM, Romaniuk M. The impact of school connectedness on violent behavior, transport risk-taking behavior, and associated injuries in adolescence. *J Sch Psychol*. 2011; 49(4): 399–410. [Link]
9. Olivo SMC. The effects of a culturally-adapted social-emotional learning curriculum on social-emotional and academic outcomes of Latino immigrant high school students [PhD Thesis]. [Oregon, United States]: College of Education and the Graduate School, University of Oregon; 2007, p: 54. [Link]
10. Ahrari G. The effectiveness of social-emotional learning curriculum on social-emotional competence [PhD Thesis]. [Tabriz, Iran]: Faculty of Education and Psychology, Tabriz University; 2018. [Persian].
11. Faircloth BS, Hamm JV. Sense of belonging among high school students representing 4 ethnic groups. *J Youth Adolescence*. 2005; 34(4): 293–309. [Link]
12. Holt KD. Bowling together or bowling alone: continuation high school students tell their stories [PhD Thesis]. [California, United States]: University of California, San Diego California State University, San Marco; 2008, pp: 1-129. [Link]
13. Collie RJ, Shapka JD, Perry NE. School climate and social-emotional learning: predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology*. 2012; 104(4): 1189-1204. [Link]
14. Taylor RD, Oberle E, Durlak JA, Weissberg RP. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis off follow-up effects. *Child Dev*. 2017; 88(4): 1156–1171. [Link]
15. Kramer TJ. Evaluating a social and emotional learning curriculum, strong kids, implemented school-wide. [PhD Thesis]. [Utah, United States]: Department of Counseling Psychology and Special Education, Brigham Young University; 2013, pp: 48-49. [Link]
16. Payton J, Weissberg RP, Durlak JA, Dymnicki AB, Taylor RD, Schellinger KB, et al. The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: findings from three scientific reviews. Technical report. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning; 2008, p: 26. [Link]
17. Zins JE, Weissberg RP, Wang MC, Walberg HJ. Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? New York, NY, US: Teachers College Press; 2004. [Link]
18. Axelrod J. Collaborative for academic, social and emotional learning (CASEL). In: Clauss-Ehlers CS, editor. *Encyclopedia of cross-cultural school psychology*. Boston, MA: Springer US; 2010, pp: 232–233. [Link]
19. Merrell KW, Carrizales D, Feuerborn L, Gueldner BA, Tran OK. Strong kids-Grades 6-8: a social and emotional learning curriculum. Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing; 2007, pp: 69-346. [Link]
20. Merrell KW. Linking prevention science and social and emotional learning: the Oregon resiliency project. *Psychol Sch*. 2010; 47(1): 55-70. [Link]
21. Stoiber KC. Translating knowledge of social-emotional learning and evidence-based practice into

- responsive school innovations. *J Educ Psychol Consult.* 2011; 21(1): 46–55. [\[Link\]](#)
22. Greenberg MT, Domitrovich CE, Weissberg RP, Durlak JA. Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *Future Child.* 2017; 27(1): 13–32. [\[Link\]](#)
 23. Saelhof J. Examining the promotion of school connectedness through extracurricular participation [Master Thesis]. [Saskatoon, Canada]: Department of Educational Psychology and Special Education, University of Saskatchewan; 2009. [\[Link\]](#)
 24. Zins JE, Elias MJ. Social and emotional learning: promoting the development of all students. *J Educ Psychol Consult.* 2007; 17(2–3): 233–255. [\[Link\]](#)
 25. Zins JE, Weissberg RP, Wang MC, Walberg HJ. Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? New York, NY, US: Teachers College Press; 2004. [\[Link\]](#)
 26. Domitrovich CE, Durlak JA, Staley KC, Weissberg RP. Social-emotional competence: an essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Dev.* 2017; 88(2): 408–416. [\[Link\]](#)
 27. Dymnicki A, Sambolt M, Kidron Y. Improving college and career readiness by incorporating social and emotional learning. College and Career Readiness and Success Center; 2013. [\[Link\]](#)
 28. Durlak JA, Weissberg RP, Dymnicki AB, Taylor RD, Schellinger KB. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Dev.* 2011; 82(1): 405–432. [\[Link\]](#)
 29. Cueto S, Guerrero G, Sugimaru C, Zevallos AM. Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *Int J Educ Dev.* 2010; 30(3): 277–287. [\[Link\]](#)
 30. Willms JD. Student engagement at school: a sense of belonging and participation. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development; 2003, pp: 1-79. [\[Link\]](#)
 31. Clinton AB, Edstrom L, Mildon HA, Davila L. Social emotional learning in a Guatemalan preschool sample: Does socioeconomic status moderate the effects of a school-based prevention program? *Sch Psychol Int.* 2015; 36(1): 18-35. [\[Link\]](#)
 32. Brew C, Beatty B, Watt AP. Measuring students' sense of connectedness with school. In: Australian Association for Research in Education Annual Conference, Melbourne, Australia; 2004, pp: 1–22. [\[Link\]](#)
 33. Makian RS, Kalantar kushe SM. Normalizing sense of belonging to school questionnaire and its relationship with academic burnout and achievement motivation among Persian students. *Quarterly of Educational Measurement.* 2015; 5(20): 119–138. [Persian]. [\[Link\]](#)
 34. Carrizales-Engelmann D, Feuerborn L, Gueldner B, Tran O, Merrell K. Merrell's strong kids, grades 6-8: a social and emotional learning curriculum. Baltimore, MD: Brookes Publishing; 2016. [\[Link\]](#)
 35. Whitcomb SA. Strong start: impact of direct teaching of a social emotional learning curriculum and infusion of skills on emotion knowledge of first grade students [PhD Thesis]. [Oregon, United States]: The Office of Research, Innovation and Graduate Education, Oregon University; 2009, p: 117. [\[Link\]](#)
 36. Shultz KS, Whitney DJ, Zickar MJ. Measurement theory in action : case studies and exercises. Second edition. New York: Routledge; 2013. [\[Link\]](#)