



Comparing the Effectiveness of Social-Emotional Learning Curriculum of Strong Kids on Social-Emotional Competence, Academic Resiliency and Sense of Belonging to School among Primary School Children of Affluent and Deprived Areas of Hamedan

Rahim Badri Gargari¹, Yosef Adib², Touraj Hashemi Nosratabad³ & Elham Erfani Adab⁴

1. Professor of Educational Psychology, Department of Educational Sciences, Tabriz University, Tabriz, Iran badri_rahim@yahoo.com
2. Professor of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran yusef_adib@yahoo.com
3. Professor of Educational Psychology, Department of Educational Sciences, Tabriz University, Tabriz, Iran tourajhashemi@yahoo.com
4. Ph.D student of Educational Psychology, Department of Educational Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran: elhamerfaniadab@gmail.com

Received: 2018/06/02

Accepted: 2018/12/17

Keywords:

Social-emotional competence, Academic resiliency, Sense of belonging to school, Social-emotional learning programme, Strong kids, Affluent district, Deprived district.

Baqiatallah
University of Medical
Sciences

Abstract

Introduction: The current research aimed to assess the effectiveness of strong kids' social-emotional learning programme in the social-emotional competence, academic resiliency and sense of belonging to school of primary school students in Hamedan province affluent and deprived districts.

Method: The study was carried out by following quasi-experimental unequal groups design. Four five-grade classes, purposively were chosen from deprived (2 classes) and affluent (2 classes) districts, and randomly assigned as control and experimental groups. As a pre-test, the social-emotional competence, academic resiliency and sense of belonging to school questionnaires were administered, followed by treatment which included 12 instructional sessions and covered strong kids' social-emotional learning programme for the experimental groups which continued for three months. Finally, the data was analyzed using factor variance analysis as the assumption of covariance analysis were not met.

Results: The results indicated that social-emotional competence, academic resiliency and sense of belonging to school are higher in experimental groups than those of control groups. In addition, it was found that strong kids' social-emotional instruction influenced social-emotional competence and academic resiliency among the deprived district's students were more than those of rich district students. However, there was not observed a meaningful difference among the subjects in the affluent and deprived areas in sense of belonging to school.

Conclusion: Whereas the strong kid's program in Iran has social validity, it is hoped that this program will be used to improve the social-emotional competence, academic resiliency and sense of belonging to school.

* Corresponding author at: Elham Erfani Adab, Ph.D student of Educational Psychology, Department of Educational Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran: elhamerfaniadab@gmail.com

مقایسه اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب آوری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان مقطع ابتدایی مناطق برخوردار و محروم شهر همدان

و محروم شهر همدان

رحیم بدری گرگری^۱، یوسف ادیب^۲، تورج هاشمی نصرت آباد^۱ و الهام عرفانی آداب^{۳*}

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

۲. استاد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

۳. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

*نویسنده مسئول: الهام عرفانی آداب، دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران، ایمیل: elhamerfaniadab@gmail.com

- این مقاله برگرفته از رساله دوره دکتری روان‌شناسی تربیتی می‌باشد.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۳/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۹/۲۶

چکیده

مقدمه: هدف از انجام این پژوهش ارزیابی اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب آوری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان ابتدایی شهر همدان می‌باشد که به مقایسه اثربخشی برنامه فوق در مناطق برخوردار و محروم نیز می‌پردازد.

روش: این پژوهش به روش نیمه آزمایشی و طرح مقایسه گروه‌های نابرابر انجام شد. چهار کلاس درس (دو کلاس از مناطق محروم و دو کلاس از مناطق برخوردار) از مدارس پایه پنجم ابتدایی شهر همدان به صورت هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در هر منطقه یک کلاس درس در گروه آزمایش و یک کلاس درس در گروه کنترل جایگزین شد. ابتدا پرسش‌نامه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب آوری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه در مرحله پیش‌آزمون اجرا و بعد از دوازده جلسه آموزش برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی کودکان قوی در گروه‌های آزمایش به مدت سه ماه در هر چهار گروه پرسش‌نامه‌های فوق مجدداً به عنوان پس‌آزمون اجرا گشت.

یافته‌ها: نتایج تحلیل واریانس عاملی نشان داد شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب آوری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان گروه آزمایش بیشتر از شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب آوری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان گروه کنترل می‌باشد. همچنین نتایج نشان داد که آموزش برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر شایستگی اجتماعی-هیجانی و تاب آوری تحصیلی و دانش آموزان منطقه محروم بیشتر از دانش آموزان منطقه برخوردار تأثیر دارد. اما در متغیر احساس تعلق به مدرسه تفاوت معناداری بین دانش آموزان منطقه برخوردار و محروم مشاهده نشد.

نتیجه‌گیری: با توجه به اینکه برنامه کودکان قوی در ایران دارای روایی اجتماعی است؛ بنابراین امید می‌رود جهت بهبود شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب آوری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان از این برنامه استفاده شود.

کلیدواژه‌ها:

برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی، کودکان قوی، شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب آوری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه، محروم، برخوردار.

تمامی حقوق نشر برای دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله (عج) محفوظ است.

مقدمه

است. افزون بر ایفای نقش سنتی مدارس مبنی بر تربیت افرادی فرهیخته، مدارس عهده‌دار پرورش شهروندانی مسئول، رشد یافته و برخوردار از مهارت‌های اجتماعی-هیجانی هستند (۴)؛ زیرا افراد با شایستگی اجتماعی-هیجانی^۱ ضعیف، در معرض مشکلات درون فردی (افسردگی، اضطراب اجتماعی، تنهایی) و برون فردی (پرخاشگری، اعتیاد، بزهکاری) قرار دارند (۵) و از سوی دیگر پیشرفت تحصیلی

شیوع روزافزون اختلالات روانی، افسردگی، اضطراب، خشونت، رفتارهای پرخطر، سوء مصرف مواد مخدر، خودکشی، بزهکاری، ترک تحصیل و افت تحصیلی نشان می‌دهد مدارس نتوانسته‌اند در تربیت جنبه‌های غیر شناختی (۱) و غیر تحصیلی (۲) موفق باشند. این در حالی است که عوامل عاطفی و انگیزشی بهتر از رشد شناختی موفقیت فرد را پیش‌بینی می‌کنند (۳)؛ بنابراین نقش و کارکرد مدارس در آستانه هزاره سوم میلادی تغییر و جهش چشم‌گیری پیدا کرده

1. social-emotional competence

پایین تری دارند (۶). کاسل^۱ (۲۰۱۳) مفهوم یادگیری اجتماعی-هیجانی را به عنوان فرآیند پرورش و بسط پنج دسته از توانمندی‌های اصلی توصیف می‌کند (۷): **خودآگاهی:** توانایی در ارزیابی صحیح احساسات، علائق، ارزش‌ها و نقاط ضعف، حفظ حس اعتماد به نفس 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 به‌کارگیری از منابع خانواده، مدرسه و جامعه. **مدیریت خود:** توانایی در تنظیم هیجانات و عواطف فرد جهت کنترل استرس و تکان‌ها، پایداری بر مشکلات و موانع، ایجاد اهداف آکادمیک و شخصی و نظارت بر پیشرفت‌های آن و توصیف احساسات به‌طور مؤثر. **مهارت‌های ارتباطی:** توانایی در ایجاد روابط سالم و تشویقی و حفظ آن بر اساس اصل همکاری، مقابله با فشارهای نامناسب اجتماعی، مدیریت و حل کشمکش‌های میان‌فردی، درخواست کمک در صورت ضرورت و نیاز. **تصمیم‌گیری مسئولانه:** توانایی در تصمیم‌گیری بر اساس تمرکز و در نظر گرفتن دلایل، استانداردهای اخلاقی، الزامات امنیتی، هنجارهای اجتماعی، احترام به خود و دیگران و نتایج احتمالی عملکردهای مختلف، استفاده از مهارت‌های تصمیم‌گیری در موقعیت‌های اجتماعی و آکادمیک، مشارکت در بهزیستی مدرسه و جامعه. نتایج پژوهش مرل^۲ (۲۰۱۰)، مارچانت، برون، کالدالرا، یانگ^۳ (۲۰۱۰)، کرامر، کالدالرا، چریستنسن شاتذر^۴ (۲۰۱۰)، مرل، جوسکلیس، ترن و بوچانان^۵ (۲۰۰۸)، ناکایاما^۶ (۲۰۰۸)، ترن^۷ (۲۰۰۷) و بدری گرگری، فتحی آذر، میرنسب و احراری (۱۳۹۵) حاکی از تأثیر برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی بر بهبود شایستگی اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان بود (۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳ و ۱۴). یکی از متغیرهایی که با مهارت‌های اجتماعی-هیجانی رابطه

8. Resiliency

9. Connor

1. CASEL

2. Merrell

3. Marchant, Brown, Caldarella, Young

4. Kramer, Caldarella, Christensenm, Shatzer

5. Merrell, Juskelis, Tran, Buchanan

6. Nakayama

7. Tran

توانایی تاب‌آوری و مقابله مؤثر در شرایط سختی و چالش‌های زندگی، چیزی است که تا حد زیادی به وسیله آموزش سیستماتیک و مؤثر در مهارت‌های مهم مورد نیاز، قابل دستیابی است (۱۶). نتایج پژوهش کرامر و الیو^۱ (۲۰۱۵)؛ کرامر^۲ (۲۰۱۳)؛ مرل^۳ (۲۰۱۰)؛ هارلاچر^۴ (۲۰۰۸) و گوئلدر^۵ (۲۰۰۶) حاکی از تأثیر برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی بر بهبود تاب‌آوری دانش‌آموزان بود (۲۱، ۲۲ و ۲۳).

احساس تعلق به مدرسه^۶ عبارت است از این که دانش‌آموزان چه احساسی نسبت به مدرسه خود دارند و تعلق که با همسالان، معلمان و کادر آموزشی مدرسه برقرار می‌کنند چگونه است (۲۴) و به طور غیر مستقیم با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط دارد (۲۵) و از طرفی با استفاده از یادگیری اجتماعی-هیجانی بهبود می‌یابد (۲۶). معلمان مهم‌ترین نقش را در جهت افزایش تعلق به مدرسه دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. آن‌ها با خلق موقعیت‌ها و فرصت‌هایی به منظور کمک به دانش‌آموزان برای تجربه احساس تعلق بیشتر به مدرسه، هم‌کلاسی‌ها و دیگر معلمان وظیفه خطیری را عهده‌دار هستند (۲۷). نتایج پژوهش الیو (۲۰۰۷) نیز مؤید تأثیر برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی بر بهبود احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان بود (۲۶). بررسی‌های صورت گرفته بر روی تحقیقات و مقالات بین‌المللی حاکی از این است که کودکان دارای احساس تعلق پایین به مدرسه، در مدارس احساس بیگانگی می‌کنند (۲۸). این مسئله به نوبه خود منجر به پیامدهای منفی دیگری مانند پیشرفت تحصیلی ضعیف و در نهایت ترک تحصیل می‌شود. در مقابل، حس تعلق به مدرسه بالا می‌تواند به انگیزش و پایه‌های تحصیلی بالاتری منجر شود (۲۹). نتایج فراتحلیل تیلور، اوبرل^۷، دورلاک و وایسبرگ^۸ (۲۰۱۷) - که به بررسی ۸۲ مداخله یادگیری اجتماعی-هیجانی جهانی مبتنی بر مدرسه پرداختند - نشان داد شرکت‌کنندگان نسبت به افراد گروه کنترل به طور معنی‌داری در مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، نگرش‌ها و شاخص‌های بهزیستی بهتر بودند (۳۰).

همان‌طور که گفته شد شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه از طریق یادگیری اجتماعی-هیجانی بهبود می‌یابد. یادگیری اجتماعی-هیجانی یکی از اهداف اساسی آموزش و پرورش در سراسر جهان است و برنامه‌های مختلفی جهت آموزش آن در کشورهای مختلف تدوین و اجرا شده است؛ اما در ایران کمتر به این مهم توجه شده است. یکی از آن‌ها برنامه مجموعه محتوای درسی کودکان قوی می‌باشد که مد نظر این پژوهش است. یکی از برنامه‌های مجموعه محتوای درسی کودکان قوی، یکی از برنامه آموزش کودکان قوی (پایه سوم تا پنجم)^۸ می‌باشد (۳۱). برنامه کودکان قوی در درجه اول به این دلیل انتخاب می‌گردد که به عنوان یک مداخله پیشگیرانه جهانی برای گنجاندن در یک برنامه آموزشی طراحی شده بود (۳۱). علاوه بر این، طراحی آن به صورتی است که کم‌هزینه بوده و دارای فن‌آوری سطح پایین و قابلیت اجرا و تدریس راحت توسط معلمان عادی کلاس می‌باشد. هدف از تدوین برنامه کودکان قوی، ارتقای تاب‌آوری و افزایش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در دانش‌آموزان است. مرل (۲۰۱۰) نشان داد هر چند برنامه کودکان قوی می‌تواند برای ارتقای تاب‌آوری در کودکان در معرض خطر مورد استفاده قرار گیرد، اما می‌توان از آن به عنوان یک پیشگیری مقدماتی جهانی استفاده نمود که به بهداشت روانی همه کودکان کمک می‌کند (۳۲). مدرسه‌ای که در آن اصول یادگیری اجتماعی-هیجانی به صورت مدرسه‌گستر آموزش داده می‌شود و معلمان و مدیران مطابق با این اصول رفتار می‌کنند، احتمال بیشتری وجود دارد که از ویژگی‌های کلیدی پرورش‌دهندگی، پاسخگویی و قابل پیش‌بینی بودن مدرسه - که به گفته ورنر^۹ برای پرورش تاب‌آوری در دانش‌آموزان لازم است - برخوردار باشند (۳۳). هم‌چنین طراحی این برنامه تحصیلی، کوتاه، مقرون به صرفه و آسان برای استفاده می‌باشد.

پیاده‌سازی مؤثر برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی (SEL) منجر به بهبودهای قابل توجه و بالقوه درازمدتی در بسیاری از زمینه‌های زندگی کودکان می‌شود. برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی در کوتاه‌مدت می‌تواند موجب افزایش اعتماد به نفس کودکان، افزایش مشارکت آن‌ها در مدرسه، پیشرفت تحصیلی، کاهش مشکلات

8. Strong Kids (grads 3-5)

9. Werner

1. Cramer & Olivo
2. Cramer
3. Merrell
4. Harlacher
5. Gueldner
6. Sense of belonging to school
7. Taylor, Oberle, Durlak, Weissberg

در صدد است که به دو سؤال اصلی پاسخ دهد. اول اینکه آیا برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر دارد؟ و دوم اینکه آیا اثربخشی برنامه در مناطق محروم و برخوردار تفاوت معناداری باهم دارند؟

روش

در این پژوهش برای دستیابی به اهداف پژوهش از طرح نیمه آزمایشی استفاده شد. به دلیل محدودیت‌هایی که محقق در انتخاب کاملاً تصادفی آزمودنی‌ها و نیز کنترل تمام متغیرهای مداخله‌گر مانند تأثیر هوش با آن‌ها مواجه بود از چنین طرحی استفاده شد. در این پژوهش از طرح مقایسه گروه‌های نابرابر استفاده شد. برای اجرای این طرح پس از انتخاب تصادفی چهار کلاس درس (دو کلاس از منطقه محروم و دو کلاس از منطقه برخوردار) هرکدام از گروه‌ها به عنوان گروه‌های کنترل و آزمایش (دو گروه کنترل و دو گروه آزمایش) نامیده شدند. سپس از هر گروه پیش‌آزمون در شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه به عمل آمد. پس از اجرای پیش‌آزمون، مداخله آموزشی طی دوازده جلسه در طول سه ماه صورت گرفت. پس از اتمام جلسات آموزشی از هر چهار گروه پس‌آزمون شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه به عمل آمد. آموزش برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی کودکان قوی یک‌بار در یکی از مدارس محروم شهر همدان و یک‌بار نیز در مدارس منطقه برخوردار شهر همدان اجرا شد.

جامعه، نمونه آماری و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی مناطق محروم و برخوردار شهر همدان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. در این بخش واحد نمونه‌گیری کلاس درس می‌باشد و نمونه آماری چهار کلاس درس از مناطق محروم و برخوردار بود که ۵۲ نفر از دانش‌آموزان در گروه آزمایش (۲۳ نفر از منطقه محروم و ۲۹ نفر از منطقه برخوردار) و ۴۴ نفر در گروه کنترل (۲۸ نفر از منطقه محروم و ۱۶ نفر از منطقه برخوردار) جای داشتند. از منطقه آموزشی محروم دو کلاس درس و از منطقه آموزشی برخوردار

رفتاری ضمن ارتقای رفتارهای مطلوب شود. در بلندمدت، احتمال آمادگی برای ورود به دانشگاه، موفق بودن در حرفه، داشتن روابط مثبت و سلامت روحی بهتر و تبدیل شدن به شهروندان بهتر، بیشتر می‌شود (۳۴).

شایستگی اجتماعی-هیجانی عاملی بسیار مهم برای هدف قرار دادن با مداخلات پیشگیرانه جهانی است که در مدارس صورت می‌گیرند؛ زیرا این ساختار (الف) با پیامدهای اجتماعی، هیجانی و تحصیلی که برای رشد سالم حائز اهمیت‌اند، مرتبط می‌باشند؛ (ب) پیامدهای مهم زندگی در بزرگسالی را پیش‌بینی می‌کند؛ (ج) می‌توان آن را با مداخلات عملی و مقرون به صرفه بهبود داد؛ و (د) نقش بسیار مهمی در روند تغییر رفتار ایفا می‌کنند (۳۵). علاوه بر این، مهارت‌های اجتماعی-هیجانی در میان بسیاری از مهارت‌ها و شایستگی‌های مورد نیاز دانش‌آموزان جهت آماده شدن برای دانشگاه و شغل جای گرفته است (۳۶). تمرکز استانداردهای آمادگی دانشگاهی و شغلی تنها بر روی محتوای تحصیلی یادگیری دانش‌آموزان نیست، بلکه شامل توسعه مهارت‌های مورد نیاز برای موفقیت در طول دانشگاه و شغل فرد نیز می‌باشد. در نهایت، تأکید محققان بر یادگیری اجتماعی-هیجانی به عنوان هدف مدارس در درجه اول به خاطر پتانسیل آن در جلوگیری از ناکامی مدرسه می‌باشد (۳۳). بهبود پیشرفت تحصیلی زمانی حاصل می‌شود که دانش‌آموزان در شیوه‌های تدریسی که باعث ارتقای شایستگی اجتماعی-هیجانی می‌شود، شرکت نمایند (۳۷). تحقیقات انجام شده در خارج از کشور نشان داده است که شرکت کردن دانش‌آموزان در فعالیت‌هایی که به طور مستقیم آموزش داده می‌شوند و به آن‌ها امکان استفاده از مهارت‌های اجتماعی-هیجانی را می‌دهد، موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان می‌شود (۳۷). بنابراین تهیه برنامه‌ای که باعث ارتقای مهارت‌های اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان شود حائز اهمیت است.

از آنجایی که برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی از ابتدا برای کودکان در معرض خطر تدوین شده (۹، ۳۲، ۳۸، ۳۹ و ۴۰) و از آنجایی که نتایج تحقیقات نشان داده مشکلات رفتاری دانش‌آموزان مدارس محروم مانند بی‌نظمی، پرخاشگری و عدم انگیزه بیشتر از مدارس برخوردار است (۴۱)؛ بنابراین این پژوهش

نیز دو کلاس درس از پایه پنجم ابتدایی به صورت هدفمند انتخاب شدند. در هر منطقه یک کلاس درس به صورت تصادفی در گروه کنترل و یک کلاس درس به صورت تصادفی در گروه آزمایش جایگزین شدند.

آنچه در این پژوهش تحت «منطقه محروم و برخوردار» می‌آید عبارت است از وجود دوگانگی در مناطق آموزشی از نظر وضعیت شاخص‌های آموزشی که بر اساس تقسیم‌بندی اداره کل آموزش و پرورش استان همدان انجام یافته است. این شاخص‌ها عبارتند از: شاخص‌های دسترسی به فرصت‌های آموزشی، شاخص‌های مالی، شاخص‌های فضای آموزشی، شاخص‌های کارآیی درونی نظام آموزش و پرورش، شاخص‌های ترکیب جمعیت دانش‌آموزی، شاخص‌های نیروی انسانی.

علاوه بر انتخاب مدارس محروم طبق تقسیم‌بندی آموزش و پرورش، به صورت هدفمند از مدارس که در ناحیه حاشیه شهر می‌باشند و احتمالاً بیشتر در معرض خطرات اجتماع هستند و طبقه اقتصادی-اجتماعی (تحصیلات والدین، شغل والدین، درآمد ماهانه و محل سکونت) خانواده آن‌ها پایین‌تر از متوسط است؛ انتخاب شدند. جهت انتخاب مدارس مناطق برخوردار نیز به صورت هدفمند از مدارس که از نظر امکانات مدرسه کاملاً قوی بوده و خانواده این دانش‌آموزان از نظر طبقه اقتصادی-اجتماعی (تحصیلات والدین، شغل والدین، درآمد ماهانه و محل سکونت) بالاتر از متوسط باشند؛ انتخاب شدند. دانش‌آموزان منطقه محروم حاشیه شهر بنا بر گزارش رتبه‌بندی معلمان از مشکلات درونی‌سازی و برونی‌سازی بیشتری برخوردار بودند و با همسالان روابط ضعیف‌تری داشتند.

مواد آموزشی

برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی کودکان قوی: برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی کودکان قوی برنامه‌ای است که توسط مرل، کاریزالز انگلن، فیوربرن، گولدرن و ترن^۱ (۲۰۰۷) تهیه شد (۳۱) و بعداً توسط کاریزالز انگلن، فیوربرن، گولدرن و ترن^۲ (۲۰۱۶) مورد بازنگری و اصلاح قرار گرفت (۱۶). بعد از ترجمه کتاب به فارسی و اعتبارسنجی برنامه و اطمینان از تطابق برنامه با فرهنگ بومی

ایرانی با توجه به نظر کارشناسان روانشناسی تربیتی و صاحب‌نظران جهت بررسی روایی برنامه و رفع مشکلات احتمالی آن ابتدا در حجم نمونه محدود سه نفر از دانش‌آموزان پنجم ابتدایی به صورت مقدماتی اجرا شد و در نهایت پس از تغییراتی در برنامه در نمونه اصلی اجرا گشت. 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 گردید؛ اما معلم کلاس نیز در کلاس حضور داشت و در صورت لزوم در مواردی که نیاز به توضیح اضافی یا کمک بیشتر بود دخالت می‌نمود. هم‌چنین قابل ذکر است در مرحله اجرا، از درس ششم تا درس یازدهم به دلیل زیاد بودن حجم مطالب و طولانی بودن دروس و نداشتن آمادگی پیشین دانش‌آموزان، ارائه دروس در هر هفته دو جلسه برگزار گردید. هم‌چنین معلمان جهت تشویق دانش‌آموزان به انجام تکالیف در منزل و به کار بردن مطالب آموزشی در سایر موقعیت‌ها مانند منزل، زنگ تفریح و ... برای آن‌ها پاداش‌هایی در نظر گرفتند.

روایی اجتماعی: روایی اجتماعی با استفاده از مقیاس رتبه‌بندی معلمان -که توسط کرامر و همکاران (۲۰۱۰) و ویت کمب^۳ (۲۰۰۹) استفاده شد- اندازه‌گیری گردید. این مقیاس شامل ۲۷ سؤال بسته‌پاسخ با لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم و پنج سؤال باز پاسخ بود. سؤالات بسته‌پاسخ در زمینه ضرورت آموزش برنامه اجتماعی-هیجانی در مدارس و امکان‌سنجی 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 کردید؟
- چه تغییراتی در دانش‌آموزان خود مشاهده نمودید؟

1. Merrell, Carrizales, Feuerborn, Gueldner & Tran

2. Carrizales-Engelmann, Feuerborn, Gueldner and Tran

3. Whitcomb

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

دروس	اهداف	محتوا
درس اول: تمرین قدرت هیجانی	خودآگاهی، تصمیم‌گیری مسئولانه	معرفی و توضیح انواع هیجانات با نشان دادن تصویر و ارائه مثال‌هایی از هر هیجان اجرای پیش‌آزمون
درس دوم: فهم هیجانات ۱	خودآگاهی، آگاهی اجتماعی	آموزش علائم و نشانه‌های جسمانی که با هر هیجان تجربه می‌شود توضیح در مورد تجربه هیجانات به صورت طیفی از خوشایند تا ناخوشایند آموزش اندازه‌گیری شدت هیجانات با استفاده از دماسنج هیجانات
درس سوم: فهم هیجانات ۲	خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، تصمیم‌گیری مسئولانه، مدیریت خود	شناسایی افکار و هیجانات با ارائه مثال‌ها و موقعیت‌های مختلف آموزش تشخیص رفتارهای مفید یا غیرمفید، محترمانه یا بی‌ادبانه، مسئولانه یا غیرمسئولانه آموزش واکنش مناسب به هیجانات
درس چهارم: فهم هیجانات دیگران	آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی	آموزش گوش دادن فعال و نمایش همدلی آموزش شناسایی و مدل‌سازی هیجانات آموزش حدس زدن هیجانات آموزش نگاه کردن از دیدگاه شخصی دیگر
درس پنجم: مقابله با خشم	خودآگاهی، تصمیم‌گیری مسئولانه، مدیریت خود، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی	واکنش‌های نه چندان خوب در موقعیت‌های ایجاد کننده خشم مراحل توسعه خشم انواع واکنش‌ها در هنگام بروز خشم و عواقب هر واکنش معرفی استراتژی‌های خوب
درس ششم: شفاف ۱	خودآگاهی، مدیریت خود	شناسایی انواع تله‌های فکری (خطاهای شناختی) ارائه مثال‌ها و موقعیت‌هایی که افراد در انواع تله‌های فکری گیر افتاده‌اند.
درس هفتم: تفکر شفاف ۲	خودآگاهی، مدیریت خود، آگاهی اجتماعی، تصمیم‌گیری مسئولانه،	استفاده از شواهد برای پیدا کردن و تغییر دیدگاه نسبت به تله‌های فکری چگونگی پیدا کردن شواهد (شواهد تأیید کننده، رد کننده) تغییر دیدگاه نسبت به تله‌های فکری
درس هشتم: حل مشکلات دیگران	خودآگاهی، مدیریت خود، آگاهی اجتماعی، تصمیم‌گیری مسئولانه، مهارت‌های ارتباطی	حفظ نگرش مسئولانه و محترمانه حین منازعه آموزش گوش دادن مشتاقانه محترم، مسئول و آگاهی نسبت به رویکرد خود بودن در برقراری ارتباط و گوش دادن معرفی راه‌های مختلف حل منازعه و بحث در مورد هر راه حل و زمان استفاده از هر کدام معرفی و توضیح مدل چهار مرحله‌ای حل مشکل
درس نهم: رهایی از استرس	خودآگاهی، مدیریت خود، تصمیم‌گیری مسئولانه	تأثیر استرس بر بدن، هیجانات و رفتار علائم استرس و استراتژی‌های سالم و ناسالم مقابله با آن و پیامدهای هر استراتژی راه‌های مختلف مدیریت استرس تکنیک‌های تمدد اعصاب برای مدیریت استرس تمرین تمدد اعصاب (تنفس شکمی یا شل کردن عضلات)
درس دهم: مثبت زندگی کردن	خودآگاهی، مدیریت خود، تصمیم‌گیری مسئولانه	فهرستی از عادت‌های سالم و عادت‌های روزهای کاری و عادت‌های آخر هفته فهرست بعضی از فعالیت‌ها یا کارهایی که حس خوبی می‌دهند آیا فعالیت مورد نظر اثر بلندمدت دارد یا کوتاه‌مدت ارائه فهرستی از مثال‌ها و پیشنهادهایی از قسمت‌های مختلف زندگی که می‌توانند بر سلامت عمومی تأثیر بگذارند دیدن انتخاب‌های سالم در زندگی روزمره
درس یازدهم: ایجاد اهداف مستحکم و هوشمندانه	خودآگاهی، مدیریت خود، تصمیم‌گیری مسئولانه	راه‌های تعیین هدف که به خوبی کار می‌کنند راه‌هایی نیز که به خوبی کار نمی‌کنند. ارائه مثال‌ها و نقیض‌های تعیین هدف تعیین اهداف خاص، قابل سنجش، قابل دست‌یابی، مرتبط و به‌جا (هوشمندانه) مراحل تعیین و دست‌یابی به اهداف ارائه مثال‌هایی از اهداف غیرهوشمندانه
درس دوازدهم: پایان	خودآگاهی، مدیریت خود، تصمیم‌گیری مسئولانه، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی	مروری بر درس‌های قبل اجرای پس‌آزمون

پرسش نامه شایستگی اجتماعی-هیجانی: پرسش نامه شایستگی اجتماعی-هیجانی (SECQ) توسط ژو و ای^۱ (۲۰۱۲) تهیه شده و ابعاد پنج گانه خود آگاهی، مدیریت خود، آگاهی اجتماعی، مهارت های ارتباطی و تصمیم گیری مسئولانه را مورد سنجش قرار می دهد. این پرسش نامه شامل ۲۵ سؤال در طیف لیکرت (از اصلاً تا کاملاً) می باشد که هر پنج سؤال آن یکی از ابعاد پنج گانه را ارزیابی می کند. سؤالات ۱ تا ۵ بعد خود آگاهی، سؤالات ۶ تا ۱۰ بعد آگاهی اجتماعی، سؤالات ۱۱ تا ۱۵ بعد مدیریت خود، سؤالات ۱۶ تا ۲۰ بعد مهارت های ارتباطی و سؤالات ۲۱ تا ۲۵ تصمیم گیری مسئولانه را مورد ارزیابی قرار می دهند (۴۲). این پرسش نامه ابتدا توسط ژو و ای (۲۰۱۲) بر روی ۴۴۴ نفر دانش آموز پایه چهارم اجرا و نتایج را با تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار دادند و برازش قابل قبولی فراهم گردید ($ECVI=1/60$ و $IFI=0/89$ و $CFI=0/89$ و $RMSEA=0/04$ و $\chi^2/df=2/04$). این مقیاس توسط بدری گرگری، فتحی آذر، میرنسب و احراری (۱۳۹۵) به فارسی ترجمه و روایی صوری آن توسط دو تن از اساتید علوم تربیتی دانشگاه تبریز تأیید شد. با اجرای مقدماتی این مقیاس بر روی ۶۷ نفر دانش آموز و بررسی پایایی آن از طریق شاخص آلفای کرونباخ، میزان ۰/۷۹ به دست آمد. هم چنین تحلیل عاملی تأییدی و ساختاری این مقیاس به کمک نرم افزار ایموس و با اجرا بر روی ۵۶۰ نفر دانش آموز پایه پنجم و ششم، برازش قابل قبولی فراهم آورد، ($ECVI=1/60$ و $IFI=0/897$ و $CFI=0/894$ و $RMSEA=0/038$ و $\chi^2/df=1/792$ و $DF=265$ و $\chi^2=474/848$) (۱۴). در این پژوهش نیز میزان آلفای کرونباخ برای ۲۵ سؤال پرسش نامه، ۰/۸۳ به دست آمد که حاکی از پایایی درونی مناسب می باشد.

پرسش نامه تاب آوری تحصیلی: مقیاس تاب آوری تحصیلی ساموئلز در سال ۲۰۰۴ ساخته شد. نسخه اصلی این پرسش نامه ۴۰ سؤال را شامل می شود. ضریب آلفای کرونباخ آن که بر روی ۳۱۵ دانشجو اجرا گردید، ۰/۸۹ به دست آمد (۴۳). در ایران این پرسش نامه توسط سلطانی نژاد، آسیایی، ادهمی و توانایی یوسفیان (۱۳۹۳) هنجاریابی شد و تعداد سؤالات این پرسش نامه به ۲۹ سؤال تقلیل یافته است. برای تعیین روایی عاملی این پرسش نامه از تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. سپس سه عامل با عناوین مهارت های ارتباطی

(۵-۷-۱۰-۱۱-۱۳-۱۵-۲۳-۲۶-۲۷-۲۸-۲۹) جهت گیری آینده (۴-۶-۸-۱۲-۱۶-۱۷-۱۸-۱۹-۲۰-۲۴) و نگرش مثبت (۱-۲-۳-۹-۱۴-۲۱-۲۲) تأیید شد. در ایران ضریب آلفای کرونباخ پرسش نامه ۲۹ سؤالی، در نمونه دانش آموزی بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ و در نمونه دانشجویی بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۶ به دست آمد (۴۴). نحوه نمره گذاری از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم صورت گرفته است. در این پرسش نامه سؤالات ۴-۷-۱۰-۱۱-۱۴-۱۵-۲۳-۲۷-۲۸-۲۹ به صورت معکوس نمره گذاری شده است. نمره ای که فرد اخذ می نماید بین ۲۹ تا ۱۴۵ می باشد. نمره بالا نشان گر تاب آوری تحصیلی بالا و نمره پایین نشان دهنده تاب آوری تحصیلی پایین فرد می باشد. در این پژوهش نیز میزان آلفای کرونباخ برای ۴۰ سؤال پرسش نامه، ۰/۸۷ به دست آمد که حاکی از پایایی درونی مناسب می باشد.

پرسش نامه احساس تعلق به مدرسه: این پرسش نامه در سال ۲۰۰۴ توسط بری، بتی و وات به صورت جملات مثبت در مقیاس لیکرت (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) طراحی شده است و بعد در سال ۲۰۰۵ نیز توسط بتی و بری مورد تجدید نظر قرار گرفته است که به طور کلی دارای شش خرده مقیاس شامل احساس تعلق به همسالان^۲، حمایت معلم^۳، احساس رعایت احترام و عدالت^۴ در مدرسه، مشارکت در اجتماع^۵، ارتباط فرد با مدرسه^۶ و مشارکت علمی^۷ می باشد. ضریب پایایی پرسش نامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل پرسش نامه ۰/۷۵ و برای مؤلفه های 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 (۴۵).

در ایران نیز مکیان و کلانتر کوشه (۱۳۹۲) به بررسی روایی و پایایی این پرسش نامه بر روی ۳۵۰ نفر از دانش آموزان دبیرستانی دختر و پسر شهر تهران (۲۰۰ دانش آموز پسر و ۱۵۰ دانش آموز دختر) پرداختند. مکیان و کلانتر کوشه (۱۳۹۲) پرسش نامه را به فارسی ترجمه و روایی صوری آن توسط چند تن از اساتید دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تأیید

2. students' Sense of Belonging With Peers
3. teacher support
4. fairness and safety
5. engagement in the broader community
6. relatedness of self with school
7. academic engagement

محاسبه شد. نتایج حاکی از این بود که ضریب همبستگی بین نمره کل پرسش‌نامه احساس تعلّق به مدرسه و مقیاس انگیزش پیشرفت برابر ۰/۴۴۱ می‌باشد؛ بنابراین همبستگی مثبت و معناداری بین دو مقیاس مذکور وجود دارد و این نتیجه روایی همگرایی مقیاس احساس تعلّق به مدرسه را تأیید می‌کند (۴۶).

به منظور بررسی پایایی پرسش‌نامه احساس تعلّق به مدرسه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار این ضریب برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۸ به دست آمد که می‌توان گفت که مقیاس مورد نظر از پایایی خوبی برخوردار است.

یافته‌ها

به دلیل عدم رعایت پیش‌فرض‌های اساسی تحلیل کوواریانس از جمله همگنی شیب‌های رگرسیون و همگنی اثرات تعاملی از تحلیل واریانس و از آنجا که متغیّر مستقل در این پژوهش دو نوع می‌باشد که یکی متغیّر بلوکی دوسطحی (هویتی) و یکی متغیّر مداخله‌ای دوسطحی (۲*۲) است؛ بعد از محاسبه تفاضل نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون، تحلیل واریانس عاملی یک متغیّر (ANOVA) و چند متغیّر (MANOVA) بر روی نمرات اختلافی انجام شد. فرضیه پژوهش: برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر بهبود شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلّق به مدرسه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مناطق محروم و برخوردار شهر همدان تأثیر دارد.

شد. نتایج مربوط به روایی سازه مقیاس احساس تعلّق با مدرسه با روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی وجود شش عامل ۱- حمایت معلم ۲- مشارکت در اجتماع ۳- احساس رعایت عدالت و احترام در مدرسه ۴- احساس مثبت نسبت به مدرسه ۵- ارتباط فرد با مدرسه ۶- مشارکت علمی را تأیید نمود. این شش عامل توانستند ۵۲ درصد از واریانس کل را تبیین کنند (تمامی سؤالات دارای بار عاملی بالای ۰/۴۰ بودند) (۴۶).

سؤالات ۱۵-۲۰-۵-۹-۱۳-۲-۷-۲۷-۱۸ مربوط به زیر مقیاس حمایت معلم، سؤالات ۲۱-۲۳-۱۱-۱۹ مربوط به زیرمقیاس مشارکت در اجتماع، سؤالات ۴-۳-۱-۱۲ مربوط به زیر مقیاس احساس رعایت عدالت و احترام در مدرسه، سؤالات ۲۵-۲۶-۱۶-۱۰ مربوط به زیر مقیاس احساس مثبت نسبت به مدرسه، سؤالات ۱۷-۲۴-۲۲ مربوط به زیر مقیاس ارتباط فرد با مدرسه و سؤالات ۱۴-۸-۶ مربوط به زیر مقیاس مشارکت علمی می‌باشد.

روایی همگرا و واگرایی مقیاس احساس تعلّق به مدرسه از طریق اجرای هم‌زمان مقیاس فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت هرمنس محاسبه شد. نتایج نشانگر این بود که ضریب همبستگی بین مقیاس احساس ارتباط با مدرسه و فرسودگی تحصیلی برابر ۰/۵۶۷- است؛ بنابراین رابطه منفی معناداری بین این دو مقیاس وجود دارد و این مسئله روایی واگرایی مقیاس احساس تعلّق به مدرسه را تأیید می‌کند. روایی هم‌گرایی مقیاس احساس تعلّق به مدرسه از طریق اجرای هم‌زمان پرسش‌نامه انگیزش پیشرفت هرمنس

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیّرهای شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلّق به مدرسه به تفکیک گروه‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیّر	زمان	گروه آزمایش		گروه کنترل	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
شایستگی اجتماعی-هیجانی	پیش‌آزمون	۳/۲۵	۰/۸۱	۳/۱۸	۰/۸۹
	پس‌آزمون	۳/۶۵	۰/۶۸	۳/۱۵	۰/۷۰
تاب‌آوری تحصیلی	پیش‌آزمون	۳/۷۱	۰/۴۳	۳/۵۵	۰/۴۳
	پس‌آزمون	۴/۰۵	۰/۴۷	۳/۶۳	۰/۴۸
احساس تعلّق به مدرسه	پیش‌آزمون	۲/۵۵	۰/۳۶	۳/۰۶	۰/۶۵
	پس‌آزمون	۳/۳۲	۰/۳۹	۳/۲۷	۰/۴۵

در گروه آزمایش میانگین نمرات پس‌آزمون بیشتر از میانگین نمرات پیش‌آزمون می‌باشد. به عبارت دیگر نمرات پس‌آزمون

مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد که در متغیّرهای شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلّق به مدرسه

گروه آزمایش نسبت به پیش‌آزمون افزایش یافته است. معناداری دارد یا نه از بین آماره‌های چهارگانه پیلایی، لامبدای ویلکز، χ^2 هتلینگ و ریشه روی، آماره لامبدای ویلکز در جدول ۳ گزارش می‌شود.

*جهت بررسی این نکته که آیا آموزش برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر ترکیب نمرات متغیرهای شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلّق به مدرسه در دانش‌آموزان تأثیر

جدول ۳. نتایج آماره لامبدای ویلکز بر ترکیب نمرات متغیرهای شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلّق به مدرسه

تأثیر	مقدار	F	Df فرضیه	Df خطا	سطح معناداری	ضریب اتا	توان آزمون
گروه	۰/۵۲	۲۸/۰۳	۳	۹۰	۰/۰۰۰	۰/۴۸	۰/۹۹
منطقه آموزشی	۰/۵۱	۲۸/۸۶	۳	۹۰	۰/۰۰۰	۰/۴۹	۰/۹۹
گروه* منطقه آموزشی	۰/۷۲	۱۱/۷۳	۳	۹۰	۰/۰۰۰	۰/۲۸	۰/۹۹

جدول ۳ نتایج آماره لامبدای ویلکز بر روی ترکیب نمرات متغیرهای شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلّق به مدرسه را ارائه می‌دهد. بر اساس جدول فوق می‌توان گفت آماره لامبدای ویلکز در ترکیب خطی نمرات متغیرهای شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلّق به مدرسه در شرایط مختلف مقایسه در گروه‌های «آزمایش و کنترل»، در مناطق آموزشی «محروم و برخوردار» و در تعامل «گروه و منطقه آموزشی» معنادار می‌باشد ($p < ۰/۰۵$). داده‌های این جدول نشان می‌دهد که پاسخ به سؤال پژوهش مبنی بر تأثیر آموزش برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر ترکیب نمرات متغیرهای شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلّق به مدرسه در دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد یا نه از تحلیل واریانس یک‌متغیره استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه می‌شود.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس یک‌متغیره جهت مقایسه نمرات متغیرهای شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلّق به مدرسه در گروه‌های «کنترل و آزمایش»

متغیر	منابع تغییر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا	توان
شایستگی اجتماعی-هیجانی	گروه	۶/۲۴	۱	۶/۲۴	۳۷/۴۰	۰/۰۰۰	۰/۲۹	۰/۹۹
	خطا	۱۵/۳۴	۹۲	۰/۱۷				
تاب‌آوری تحصیلی	گروه	۲/۳۴	۱	۲/۳۴	۱۸/۲۵	۰/۰۰۰	۰/۱۷	۰/۹۹
	خطا	۱۱/۷۸	۹۲	۰/۱۳				
احساس تعلّق به مدرسه	گروه	۷/۶۳	۱	۷/۶۳	۳۷/۲۰	۰/۰۰۰	۰/۲۹	۰/۹۹
	خطا	۱۸/۸۶	۹۲	۰/۲۱				

نتایج مندرج در جدول ۴ نشان می‌دهد که آموزش برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر نمرات متغیرهای شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلّق به مدرسه در گروه‌های «کنترل و آزمایش» تأثیر دارد؛ زیرا مقدار f در سطح $p > ۰/۰۵$ معنادار می‌باشد. هم‌چنین نتایج نشان می‌دهد آموزش برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی قادر است ۲۹ درصد از تغییرات شایستگی اجتماعی-هیجانی و ۱۷ درصد از تغییرات تاب‌آوری تحصیلی و ۲۹ درصد از تغییرات احساس تعلّق به مدرسه را تعیین

کنند. مقدار توان آزمون ($\beta > 0/99$) نشان می‌دهد این آزمون توانسته است با توان بسیار بالایی فرض صفر غلط را رد کند. با توجه به میانگین‌های اصلاح‌شده دو گروه کنترل و آزمایش در متغیرهای شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلّق به مدرسه می‌توان استنباط نمود که نمرات متغیرهای شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلّق به مدرسه

در گروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل است.

* جهت بررسی این نکته که آیا با صرف‌نظر از گروه (کنترل یا آزمایش)، منطقه آموزشی (محروم یا برخوردار) بر متغیرهای شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلّق به مدرسه دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد یا نه از تحلیل واریانس یک‌متغیره استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ ارائه می‌شود.

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس یک‌متغیره جهت مقایسه متغیرهای شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلّق به مدرسه در مناطق «محروم و برخوردار»

متغیر	منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا	توان
شایستگی اجتماعی-هیجانی	منطقه آموزشی	۹/۹۶	۱	۹/۹۶	۵۹/۷۲	۰/۰۰۰	۰/۳۹	۰/۹۹
	خطا	۱۵/۳۴	۹۲	۰/۱۷				
تاب‌آوری تحصیلی	منطقه آموزشی	۵/۷۱	۱	۵/۷۱	۴۴/۶۴	۰/۰۰۰	۰/۳۳	۰/۹۹
	خطا	۱۱/۷۸	۹۲	۰/۱۳				
احساس تعلّق به مدرسه	منطقه آموزشی	۰/۳۵	۱	۰/۳۵	۱/۶۸	۰/۱۹۸	۰/۰۲	۰/۲۵
	خطا	۱۸/۸۶	۹۲	۰/۲۱				

نتایج مندرج در جدول ۵ نشان می‌دهد که متغیرهای شایستگی اجتماعی-هیجانی و تاب‌آوری تحصیلی در دو منطقه محروم و برخوردار تفاوت معناداری باهم دارند. زیرا مقدار F در سطح $0/05 > p$ معنادار است؛ اما احساس تعلّق به مدرسه دانش‌آموزان در دو منطقه محروم و برخوردار تفاوت معناداری باهم ندارد؛ زیرا مقدار F در سطح $0/05 > p$ معنادار نیست. با توجه به میانگین‌های اصلاح‌شده دو گروه در متغیرهای شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلّق به مدرسه می‌توان استنباط نمود که نمرات متغیرهای

شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلّق به مدرسه در منطقه محروم بیشتر از منطقه برخوردار است. * جهت بررسی این نکته که آیا اثر تعاملی گروه (کنترل یا آزمایش) و منطقه آموزشی (محروم یا برخوردار)، بر متغیرهای شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلّق به مدرسه تأثیر معناداری دارد یا نه از تحلیل واریانس یک‌متغیره استفاده شد که نتایج آن در جدول ۶ ارائه می‌شود.

جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس یک‌متغیره جهت بررسی تأثیر آموزش برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر متغیرهای شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلّق به مدرسه در مناطق «محروم و برخوردار»

متغیر	منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا	توان
شایستگی اجتماعی-هیجانی	گروه*منطقه آموزشی	۴/۴۵	۱	۴/۴۵	۲۶/۶۸	۰/۰۰۰	۰/۲۳	۰/۹۹
	خطا	۱۵/۳۴	۹۲	۰/۱۷				
تاب‌آوری تحصیلی	گروه*منطقه آموزشی	۱/۸۹	۱	۱/۸۹	۱۴/۷۲	۰/۰۰۰	۰/۱۴	۰/۹۶
	خطا	۱۱/۷۸	۹۲	۰/۱۳				
احساس تعلّق به مدرسه	گروه*منطقه آموزشی	۰/۲۲	۱	۰/۲۲	۱/۰۸	۰/۳۰۲	۰/۰۲	۰/۱۸
	خطا	۱۸/۸۶	۹۲	۰/۲۱				

نتایج مندرج در جدول ۶ نشان می‌دهد که آموزش برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر متغیرهای شایستگی اجتماعی-هیجانی و تاب‌آوری تحصیلی در مناطق «محروم و برخوردار» تأثیر دارد؛ زیرا مقدار f در سطح $p > 0.05$ معنادار می‌باشد. اما آموزش برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر احساس تعلّق به مدرسه دانش‌آموزان مناطق محروم و برخوردار تأثیر ندارد؛ زیرا مقدار f در سطح $p > 0.05$ معنادار نمی‌باشد. میانگین‌های اصلاح‌شده متغیرهای شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلّق به مدرسه نشان داد که آموزش برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر متغیرهای شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی در منطقه محروم بیشتر از منطقه برخوردار تأثیر دارد. اما در متغیر احساس تعلّق به مدرسه بین دو منطقه محروم و برخوردار تفاوت معناداری مشاهده نشد. به عبارت دیگر آموزش برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر احساس تعلّق به مدرسه دانش‌آموزان مناطق محروم و برخوردار به یک میزان تأثیر دارد.

بحث

نتایج این پژوهش نشان داد تاب‌آوری تحصیلی و مؤلفه‌های مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و نگرش مثبت دانش‌آموزان گروه آزمایش بیشتر از تاب‌آوری تحصیلی و مؤلفه‌های مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و نگرش مثبت دانش‌آموزان گروه کنترل بود. همچنین نتایج نشان داد تاب‌آوری تحصیلی و مؤلفه‌های مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و نگرش مثبت دانش‌آموزان منطقه محروم بیشتر از دانش‌آموزان منطقه برخوردار بودند. یافته اصلی و مهم این پژوهش حاکی از این مطلب بود که آموزش برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و نگرش مثبت دانش‌آموزان منطقه محروم بیشتر از دانش‌آموزان منطقه برخوردار تأثیر داشت. از آنجایی که دانش‌آموزان منطقه محروم این پژوهش به صورت هدفمند از مدارس حاشیه شهر همدان انتخاب شدند که از نظر طبقه اقتصادی-اجتماعی، منطقه سکونت و امکانات مدرسه در درجه پایین‌تری نسبت به دانش‌آموزان مدارس منطقه برخوردار بودند، و همچنین دانش‌آموزان منطقه محروم حاشیه شهر بنابر گزارش رتبه‌بندی معلمان از مشکلات درونی‌سازی و برونی‌سازی بیشتری

برخوردار بودند و با همسالان روابط ضعیف‌تری داشتند. بنابراین می‌توان به‌طور ضمنی نتیجه گرفت که دانش‌آموزان منطقه محروم در معرض خطرات بیشتری می‌باشند. از طرفی برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی از ابتدا توسط مرل و همکاران برای دانش‌آموزان در معرض خطر تدوین شده بود (۲۲) که می‌توانست هم جنبه درمان و هم جنبه پیشگیری داشته باشد و نتایج تحقیقات بعدی نشان داد که آموزش این برنامه برای دانش‌آموزان مدارس عادی نیز اثربخش بوده است. نتیجه‌ای که در این پژوهش نیز به دست آمد مؤید این مطلب است که این برنامه هم بر دانش‌آموزان عادی و هم بر دانش‌آموزان در معرض خطر تأثیر دارد. اما اثرگذاری این برنامه بر دانش‌آموزان در معرض خطر -که در مدارس منطقه محروم تحصیل می‌کنند- بیشتر است. به عبارت دیگر جنبه درمانی این برنامه از جنبه پیشگیری آن بیشتر می‌باشد. در هر صورت با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت این برنامه برای دانش‌آموزان هر دو منطقه آموزشی مؤثر می‌باشد و این یافته با یافته بسیاری از پژوهشگران از جمله الیوو، مرل، هارلاچر و گوئلدنر همسو و همخوان است (۱۲)، (۱۴، ۱۵، ۲۳). تیلور، اوپل، دورلاک و وایسبرگ در یک پژوهش فراتحلیل به بررسی ۸۲ مداخله یادگیری اجتماعی-هیجانی جهانی مبتنی بر مدرسه (SEL) پرداختند که شامل ۹۷۴۰۶ دانش‌آموز پیش‌دبستانی تا دبیرستانی است. شرکت‌کنندگان نسبت به افراد گروه کنترل به طور معنی‌داری در مهارت‌های اجتماعی هیجانی، نگرش‌ها، و شاخص‌های بهزیستی بهتر می‌باشند (۳۱).

در برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی به دو ساختار عصبی مهم یعنی کورتکس قدامی و سیستم لیمبیک برای رشد کفایت‌های اجتماعی-هیجانی اشاره شده است که به صورت متقابل، پویا و به شیوه‌ای مؤثر با یکدیگر در تعامل هستند. در افراد بالغ طی یک حرکت عمودی در مغز، اطلاعات هیجانی به سرعت در مرکز هیجانی مغز یعنی سیستم لیمبیک درک می‌شود، سپس این اطلاعات به وسیله نورو-ها به بخش کورتکس قدامی جهت تفسیر و پردازش سطح بالاتر، فرستاده می‌شوند و در نهایت، مجدداً به سیستم لیمبیک برگردانده می‌شوند تا نشانه‌های هیجانی را اصلاح کند. در کودکان ارتباط عصبی بین کورتکس قدامی و سیستم لیمبیک به طور کامل شکل نگرفته است، بنابراین، آن‌ها اغلب در مواجهه با

موقعیت‌های چالش‌انگیز اجتماعی-هیجانی به صورت تکانشی عمل می‌کنند. مسیر دیگر عصبی جهت رشد کفایت‌های اجتماعی-هیجانی حرکت افقی در مغز است، که به ارتباط و تبادل اطلاعات بین نیمکره راست و چپ اشاره دارد. برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی تلاش می‌کند از طریق آموزش‌ها، تمرین‌ها و دروس ویژه (به عنوان مثال، از طریق تمرین راهبردهای هشیارانه برای افزایش خودکنترلی از طریق میانجیگری کلامی یا خودگویی، یا از طریق کمک به بچه‌ها برای شناسایی احساسات و هیجانات و نام‌گذاری آن‌ها، و یا ترغیب کودکان برای صحبت در مورد هیجانات خود و آوردن هیجانات به سطح آگاهی و تفکر در مورد آن‌ها و غیره)، به کودکان مهارت‌هایی را آموزش دهد که رشد مناسب و کنترل ارتباط و تبادل اطلاعات در مسیر عمودی و افقی در مغز را تسهیل کرده و افزایش دهد (۳۲).

فرد تاب‌آور به صورتی قابل ملاحظه، واکنش‌دهی، فعالیت، انعطاف و تطابق بیشتری را نشان می‌دهد. این ویژگی معمولاً شامل همدلی، مراقبت، مهارت‌های ارتباطی، و شوخ‌طبعی نیز می‌شود (۳۳). نه تنها مطالعات مرتبط با تاب‌آوری بر این ویژگی‌ها صحنه گذارده‌اند، بلکه مطالعات انجام شده بر روی افراد دچار مشکلاتی نظیر بزهکاری، سوء مصرف مواد و الکل و بیماری نشان می‌دهد، افراد دارای ضعیف‌ترین شایستگی و مهارت اجتماعی، بدترین پیش‌آگهی و بالاترین نرخ عود را نشان می‌دهند. از سویی، سطح شایستگی اجتماعی در کودکی، پیش‌بینی کننده شدت مشکلات روان‌پزشکی در بزرگسالی است (۳۴).

نتایج این پژوهش نشان داده است برنامه از روایی کافی برخوردار است زیرا یکی از اهداف اصلی طراحی این برنامه بهبود تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان بود که نتایج نشان داد از این نظر برنامه به هدف خود نزدیک است و بنابراین می‌توان آن را با هدف بهبود تاب‌آوری تحصیلی در جامعه دانش‌آموزان پایه پنجم مناطق محروم و برخوردار شهر همدان به کار برد. از طرفی معلمان که برنامه را اجرا کردند معتقد بودند این برنامه زبانی مشترک برای معلمان و دانش‌آموزان جهت صحبت کردن در مورد احساسات و راهی برای دانش‌آموزان جهت درخواست کمک ارائه نمود. همچنین معلمان این برنامه را به مربیان دیگر توصیه خواهند نمود. معلمان هر دو

منطقه برخوردار و محروم نگرش مثبتی نسبت به یادگیری اجتماعی-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 امکان‌پذیر، آسان، مناسب و معتبر بود که تصمیم به ادامه استفاده از برنامه کودکان قوی در کلاس‌های درسی خود گرفتند. معلمان هر دو گروه در این باره که بهتر است این برنامه جزو دروس رسمی مدارس باشد هم‌نظر بودند. آن‌ها معتقد بودند که اگر این برنامه مانند سایر دروس رسمی -که در مدارس اجرا می‌گردد و در طول هفته، زمانی برای آن در نظر گرفته شده و از آن ارزشیابی به عمل می‌آید- بود نتایج اثربخش‌تر می‌نمود. زیرا در این صورت هم مدیران و هم والدین کودکان همکاری بیشتری می‌نمودند و والدین در منزل نیز برای پیگیری نتایج و اثربخشی محتوا حمایت می‌کردند.

از محدودیت‌های بالقوه این مطالعه، امکان‌پذیر نبودن گزینش و گمارش تصادفی بود. در عوض، در این مطالعه از طرح گروه کنترل نامعادل استفاده شد. از آنجا که گمارش تصادفی در محیط مدرسه امکان‌پذیر نبود، بنابراین مشابه بودن متغیر وابسته، در گروه آزمایش و کنترل حائز اهمیت بود. هر دو مدرسه گروه کنترل و آزمایش در هر دو منطقه برخوردار و محروم به لحاظ جمعیت شناختی بسیار مشابه بوده و هیچ تفاوتی در پیش‌آزمون متغیر تاب‌آوری تحصیلی بین گروه‌ها یافت نشد.

یکی از نقاط ضعف این مطالعه تکیه بر تنها یک منبع اطلاعاتی یعنی خودسنجی، برای اندازه‌گیری تغییرات رفتاری دانش‌آموزان بود. یکی دیگر از نقاط ضعف برنامه این بود که در منطقه محروم آموزش توسط معلم رسمی کلاس انجام شد اما در منطقه برخوردار آموزش توسط معلمی خارج از مدرسه انجام گرفت و احتمال دارد تفاوت تاب‌آوری تحصیلی مناطق برخوردار و محروم به این علت باشد. زیرا معلمان عادی کلاس، آشنایی و صمیمیت بیشتری با دانش‌آموزان دارند و یک به یک آنها را به خوبی می‌شناسند و دانش‌آموزان نیز با معلم خود احساس صمیمیت و راحتی بیشتری می‌کنند. از طرفی معلم عادی کلاس در طول هفته نیز نکات آموزشی

را که در هر جلسه آموزش می‌داد به دانش‌آموزان متذکر می‌شد و هر کجا که احساس می‌نمود دانش‌آموزان در یادگیری محتوای برنامه ضعیفی دارند آنها را به کاربرد محتوای آموزش داده شده تشویق می‌کرد. اما در منطقه برخورداری این امکان وجود نداشت و معلم از جلسه‌ای تا جلسه دیگر با دانش‌آموزان ارتباطی نداشت و فقط به پیگیری و چک کردن تکالیف انجام شده در منزل اکتفا می‌کرد.

نتیجه‌گیری

در حال حاضر از کارکنان مدرسه انتظار می‌رود تا به بسیاری از مشکلات هیجانی و رفتاری دانش‌آموزان رسیدگی نمایند که از این جهت بر مدارس فشار وارد می‌شود. مدارس به سیستم ارائه بهداشت روانی اولیه به کودکان تبدیل شده‌اند. این مشکلات مستلزم توجه آموزگاران و متخصصان بهداشت روانی می‌باشند. در حال حاضر بسیاری از آموزگاران، والدین و سیاست‌گذاران، آموزش اجتماعی-هیجانی را به عنوان وسیله‌ای جهت بهبود این مسائل مورد حمایت قرار می‌دهند. برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی (یادگیری اجتماعی-هیجانی) مبتنی بر تحقیقات، به عنوان راهکارهای پیشگیری و مداخله تدوین شده و تأثیرگذاری آنها نشان داده شده است. با وجود این، سرعت مدارس در پذیرش و پیگیری چنین برنامه‌هایی و یا اجرای مؤثر آنها آهسته بوده است. در نتیجه، نتایج موفقیت‌آمیز محدود بوده یا تغییرات چندان طولانی مدت نمی‌باشند. از دیگر چالش‌هایی که آموزگاران با آن روبرو هستند این است که اغلب مشکلات هیجانی و رفتاری دانش‌آموزان تنها پس از گذراندن دوره مطلوب درمان آشکار و غامض می‌شوند. یکی از این برنامه‌ها یعنی برنامه کودکان قوی در پر کردن شکاف بین تحقیقات و اجرای مؤثر، نویدبخش بوده است. در کشورهای پیشرفته این آموزش‌ها در طول سال‌های قبل از دبستان، دوران دبستان و متوسطه و به وسیله متخصصان و مربیان کارآموده اجرا می‌گردد. از محدودیت‌های بالقوه این مطالعه، امکان‌پذیر نبودن گزینش و گمارش تصادفی بود. همچنین جهت

بررسی دقیق‌تر اثر مداخله بهتر است علاوه بر مقیاس‌های خودسنجی به مشاهده و گزارش والدین و معلمان نیز تاکید شود. عدم کنترل متغیرهای دیگری چون هوش، وضعیت تحصیلی و عدم پیگیری نتیجه مداخله در طول زمانی از جمله محدودیت‌های دیگر این مطالعه هستند که پیشنهاد می‌شود محققان بعدی آنها را در پژوهش‌های خود مد نظر قرار داده و بررسی کرده و بهترین شرایط را در مداخله جهت ارتقای شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی انتخاب نمایند.

سپاسگزاری

این مقاله برگرفته از رساله دکتری الهام عرفانی آداب از دانشگاه تبریز با کد ۱۳۹۰۶۷۴ تصویب شده در تاریخ ۱۳۹۶/۱۰/۰۷ در شورای تحصیلات تکمیلی با راهنمایی دکتر رحیم بدری گرگری و مشاورت دکتر یوسف ادیب و دکتر توحید هاشمی نصرت‌آباد می‌باشد. همچنین مجوز اجرای این پژوهش بر روی دانش‌آموزان پایه پنجم از سازمان آموزش و پرورش با شماره نامه ۵۵۰۰/۵۰۲۵/۶۰۲ صادر شده است. بدین وسیله محققان از تمامی افرادی که به نوعی در انجام این پژوهش یاری گر بوده‌اند، از جمله معلمان، مدیران مدارس، دانش‌آموزان و والدین آنها، کمال تشکر و قدردانی را دارند.

تأییدیه اخلاقی

در کمیته اخلاق دانشگاه تبریز تصویب شده است که بر مبنای آن هیچ‌گونه آسیب روانی و جسمانی متوجه شرکت‌کنندگان نگردد. مجوز آموزش و پرورش و نیز رضایت از اولیای دانش‌آموزان در ابتدای فرایند تحقیق اخذ گردید. همچنین به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات آنها کاملاً محرمانه است.

تعارض منافع

نتایج این تحقیق با منافع سازمان‌ها یا افراد تعارض ندارد.

منابع مالی

کلیه منابع مالی این پژوهش توسط نویسنده مسئول تأمین گردیده است.

References

1. Farrington, C.A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T.S., Johnson, D.W., & Beechum, N.O. Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature

review. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research. 2012, p:31.

2. Cohen, J. & Sandy, S. V. The Social, Emotional and Academic Education of Children: Theories, Goals, Methods and Assessments, In Bar-On. R., Maree J.G. and Elias,

- M.J. (Eds.) Educating people to be emotionally intelligent, Greenwood Publishing Group, Inc.2007, pp:63-77
3. Goleman, D. The Brain and Emotional Intelligence: New Insights, More Than Sound LLC, Notrhampton MA.2011.
4. Pellitteri, J., Stern, R., Shelton, C., & Muller-Ackerman, B. Emotionally intelligent school counseling. New Jersey lawrence Erlbaum.2006.
5. Tsang, W. H., & Lak, C. Social skills. Hong Kong: University,2008.
6. Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R.D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.2008.
7. CASEL Guide. Effective Social and Emotional Learning: Programs Preschool and Elementary School Edition, Editorial Assistance and Design: KSA-Plus Communications, Inc. 2013.
8. Merrell, K. W. Linking prevention science and social-emotional learning: The Oregon Resiliency Project. Psychology in the Schools, 2010, 47(1), pp: 55-70.
9. Marchant, M., Brown, M., Caldarella, P., & Young, E. Effects of Strong Kids curriculum on students with internalizing behaviors: A pilot study. Journal of Evidence-Based Practices for Schools, 2010a, 11, pp: 124-143.
10. Kramer, T.J., Caldarella, P., Christensen, L., & Shatzer, R.H.. Social and emotional learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the Strong Start curriculum. Early Childhood Education Journal, 2010, 37,pp: 303–309. doi:10.1007/s10643-009-0354-8
11. Merrell, K. W., Juskelis, M. P., Tran, O. K., & Buchanan, R. Social and emotional learning in the classroom: Impact of Strong Kids and Strong Teens on students' social-emotional knowledge and symptoms. Journal of Applied School Psychology, 2008, 24, pp: 209-224.
12. Nakayama, N. J. An investigation of the impact of the Strong Kids curriculum on social-emotional knowledge and symptoms of elementary aged students in a self-contained special education setting. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Eugene. 2008.
13. Tran, O.K. Promoting social and emotional learning in schools: An investigation of massed versus distributed practice schedules and social validity of the Strong Kids curriculum in late elementary aged students (Unpublished doctoral dissertation). University of Oregon, Eugene. 2008.
14. Badrigargari, R., Fathiazar, E., Mirasab, M., Ahrari, GH. (2017). [Effectiveness of Mixed social - emotional learning on Social-Emotional Competence among student], The Educational bulletin journal. 11(8). pp:1-20.
15. Isava, D. M. An investigation of the impact of a social-emotional learning curriculum on problem symptoms and knowledge gains among adolescents in a residential treatment center. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Eugene. 2006.
16. Carrizales-Engelmann, D, Feuerborn.LL, Gueldner. BA and Tran OK . Merrell's Strong Kids—Grades 3–5: A Social and Emotional Learning Curriculum, Second Edition. Brookest Publishing Co: Baltimore, Maryland 21285-0624 USA. 2016.
17. Wilson, J. P., & Drozdek, B. Broken spirits: The treatment of traumatized asylum seekers, refugees and war and torture victims. In: C.E. Agaibi, J.P. Wilson. Trauma, PTSD, and Resilience. A review of the literature. Trauma, Violence & Abuse, 2004, 6 (3),pp: 195- 216.
18. Connor, A. Assessment of resilience in the aftermath of trauma. Journal of Clinical Psychiatry, 2006, 67 (2), pp: 46-9.
19. Letzring, T. D., Block, J., & Funder, D. CEgo control and ego resiliency: Generalization of self report scale base on personality description from acquaintances, clinicians, and the self. Journal of Research In Personality, 2005, 29(1), pp: 395-422.
20. Izadian, N., Amiri, M., Jahromi, R., & Hamidi, S. H. A study of relationship between suicidal ideas, depression, resiliency, daily stresses and mental health among Tehran university students. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2010, 5, pp: 1515-9.
21. Cramer, K. M. & Castro-Olivo, S. Effects of a culturally adapted social-emotional learning intervention program on students' mental health. Contemporary School Psychology, 2015, 20(2), pp: 118-129. doi:10.1007/s40688-015-00
22. Harlacher, J. E. Social and emotional learning as a universal level of support: Evaluating the follow-up effect of Strong Kids on social and emotional outcomes. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Eugene. 2008.
23. Gueldner, B. A. & Feuerborn, L. L. Bridging mindfulness-based practices with social and emotional learning: A conceptual review and application. Mindfulness, 2016, 7, pp: 164-175.
24. Yuen, M. Lau, P. S. Lee, Q. A. Gysbers, N. C. Chan, R. M. Fong, R. W. et al). Factors influencing school connectedness: Chinese adolescents' perspectives. Asia Pacific Education Review, 2012. 13(1), pp: 55-63.
25. Hakimzade, R., Abolghaseminajafabadi, M., Nejati, F. [Comparing School Connectedness, Academic Motivation and Academic Achievement between Smart School Students and Traditional School Students in Esfahan]. Journal of Educational science. 2012, 6(1), pp: 151-170.
26. Olivo, S, M, C . The effects of a culturally-adapted social-emotional learning curriculum on social-emotional and academic outcome of latino immigrant high school student.

- Doctor of Philosophy. University of Oregon.US.2007.
- 27.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),pp: 41-62.
 - 28.Juvonen, J. Sense of belonging, social bonds, and school functioning. In: Alexander, P., Winne, P. (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. second ed. Macmillan, New York, 2006, pp: 655-674.
 - 29.Cueto,S., Guerrero, G., Sugimaru, Zevallos,AM. Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development*. 2010; pp: 277-287. doi:10.1016/j.ijedudev.2009.02.002.
 - 30.Taylor,RD.,Oberle,E., Durlak, JA.,Weissberg., RP. Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 2017, 88(4), pp: 1156-1171.
 - 31.Merrell, K. W., Carrizales, D. C., Feuerborn, L., Gueldner, B. A., & Tran, O. K. *Strong Kids-E: A social and emotional learning curriculum for students in grades 3-5*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing. 2007.
 - 32.Merrell, K. W. Linking prevention science and social-emotional learning: The Oregon Resiliency Project. *Psychology in the Schools*. 2010; 47(1), pp: 55-70.
 - 33.Stoiber, K. C. Translating knowledge of social-emotional learning and evidence-based practice into responsive school innovations. *Journal of Educational and Psychological Consultation*,2011. 21,pp: 46-55.
 - 34.Greenberg,MT., Domitrovich,CE., Weissberg, R P., Durlak.,J A. Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The Future of Children*. 2017;27 (1) pp: 13-32.
 - 35.Domitrovich, C E., Durlak, J A., Staley, K C., Weissberg, R P. Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*.2017;88(2), pp: 408-416
 - 36.Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 2011;82,pp: 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
 37. Dymnicki, A., Sambolt, M., & Kidron, Y. Improving college and career readiness by incorporating social and emotional learning. Washington, DC: College and Career Readiness and Success Center. educational and mental health services in schools. *School Psychology Review*,2013; 27(3), pp: 348-363.
 - 38.Williams, D. D. Effects of the Strong Kids curriculum as a targeted intervention for students at-risk for developing depressive disorders(Doctoral dissertation). University of Southern Maine. 2015.
 - 39.Kramer, T.J., Caldarella, P., Young, R., Fischer, L., & Warren, J.S. Implementing Strong Kids school-wide to reduce internalizing behaviors and increase prosocial behaviors. *Education and Treatment of Children*, 2014, 37, pp: 659-680.
 - 40.Caldarella, P., Christensen, L., Kramer, T.J., & Kronmiller, K. Promoting social and emotional learning in second grade students: A study of the Strong Start curriculum. *Early Childhood Education Journal*,2009, 37, pp: 51-56. doi:10.1007/s10643-009-0321-4.
 - 41.Ramezaninejad, R., Hemmatinejad, M; Zabihi, I. [Management problems of physical education classes in schools and sports facilities have denied]. *Journal of movement*, 2008, 34, pp: 107-140.
 - 42.Zhou, M. & Ee, J. Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ), *The International Journal of Emotional Education*,2012, 4 (2), pp: 27-42.
 - 43.Samuels, W.E. Development of a non-intellective measure of academic success: Towards the Quantification of Resilience.2004. From www.Proquest.com
 - 44.Soltaninejad, M; asiabi, M; Ahmadi B; Tavanaiee yosefian, S. [A Study of the Psychometric Properties of the Academic Resilience Inventory (ARI)]. *The journal of educational measurement*, 2015, 5 (15), pp: 14-34 .
 - 45.Brew, C. Beatty, B. & Watt, A. Measuring students' sense of connectedness with school.Paper presented at the Australian ssociation for Research in Education Annual Conference. Melbourne. 2004.
 - 46.Makian, RS., Kalantarkushe, SM. [Normalizing Sense of Belonging to School Questionnaire and its relationship with Academic Burnout and Achievement Motivation among Persian students]. *The journal of educational measurement*. 2016, 6 (20), pp: 1-20.
 - 47.Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusche, C. A . & Pentz, Maryann . The mediation role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social – emotional prevention program in elementary school student: Effects of the PATHS curriculum. *Prevention science*, 2006. 7(1), pp: 91-103.
 - 48.Werner, E. E. Risk, resilience and recovery: perspective from the Kauai longitudinal study, *Developmental and Psychopathology*, 2003, 5, pp: 503-515.
 - 49.Miller, G. *Incorporating spirituality in counseling and psychotherapy*, New York, John Wiley. 2003.
 - 50.Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. & Greenberg, M. T. Improving yong children social and emotional competence: A randomized trial of the preschool PATHS curriculum. *The journal of Primary*, 2007, 28(2), pp: 67- 92.