

The Effect of Social-Emotional Learning Program on Saqqez's Fifth Graders Male Students' Psychosocial Competencies and School Satisfaction

Hamid Badri Gargari ¹, Ghafoor Ahrari ^{2,*}, Eskandar Fathi Azar ³, Mir Mahmood Mirnasab ¹

¹ Associate Professor, Educational Sciences, Education Sciences and Psychology, Tabriz University, Iran

² PhD Candidates, Educational Sciences, Education Sciences and Psychology, Tabriz University, Iran

³ Professor, Educational Sciences, Education Sciences and Psychology, Tabriz University, Iran

Received: 26 Nov 2017

Accepted: 28 Jan 2018

Keywords:

Psycho-Social
Competencies
Social-Emotional Learning
Program
School Satisfaction
Elementary students

© 2018 Baqiatallah
University of Medical
Sciences

Abstract

Introduction: The aim of this study was to explore the effects of Social and Emotional Learning Program on elementary school kids' five inter-related Psycho-Social Competencies suggested by CASEL and school satisfaction.

Methods: Fifth grade elementary school kids at Saqqez were chosen by cluster sampling method, based on Quasi-Experimental design and whole school approach method, as control (n = 32) and experimental (n = 35) intact groups. The psycho-social competencies were delivered over 10 sessions (45 minutes) in the classroom. Social-Emotional Questionnaire (SEQ) and Huebner's Multidimensional Life Satisfaction Survey (MLSS) were used as pre-posttest scales to probe the results.

Results: Multivariate analysis of Covariance (MANCOVA) results showed significant differences in self-awareness and self-control between the control and experimental groups, but there were no significant differences in social awareness, social relationships, and responsible decision-making. Analysis of Covariance (ANCOVA) showed significant results between the groups in students' school satisfaction.

Conclusions: This study showed that students' Psycho-social Competencies and School Satisfaction can be improved as a result of this intervention. Based on these findings and with regard to mental health, whole child development and the students' well-being, counselors and educators should integrate these competencies with classroom activities at schools.

تأثیر برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی بر شایستگی‌های روانی-اجتماعی و رضایت از مدرسه دانش آموزان پسر پنجم ابتدایی شهرستان سقز

رحیم بدری گرگری^۱، غفور احراری^{۲*}، اسکندر فتحی آذر^۳، میرمحمد میرنسب^۱

^۱ دانشیار، علوم تربیتی، علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، ایران

^۲ دانشجوی دکترا، روان‌شناسی تربیتی، علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، ایران

^۳ استاد، علوم تربیتی، علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، ایران

چکیده

مقدمه: هدف از این مطالعه بررسی اثرات برنامه مداخله‌ی یادگیری اجتماعی-هیجانی بر شایستگی‌های روانی-اجتماعی پیشنهادی کیسل و رضایت از مدرسه‌ی دانش آموزان پسر پایه پنجم دبستان بود.
روش کار: برای این منظور کودکان پایه پنجم به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب و در گروه‌های کنترل (۳۲ نفر) و آزمایش (۳۵ نفر) به صورت شبه آزمایشی با پیش‌آزمون-پس‌آزمون و در طی ۱۰ جلسه مورد مداخله و آزمون قرار گرفتند. نتیجه مداخله با پرسش‌نامه شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی و زیرمقیاس رضایت از مدرسه از مقیاس رضایت از زندگی دانش آموزان هیونبر مورد ارزیابی قرار گرفت.
یافته‌ها: تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا) نشان داد که دانش آموزان در خود آگاهی و کنترل خود تفاوت معناداری داشتند، اما در مؤلفه‌های دیگر آن یعنی آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی و تصمیم‌گیری مسئولانه، این تفاوت‌ها معنادار نبودند. همچنین بررسی رضایت از مدرسه دو گروه با تحلیل کوواریانس (انکوا) تفاوت معناداری بین گروه‌های کنترل و آزمایش نشان داد.
نتیجه‌گیری: این مطالعه نشان داد که برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی می‌تواند شایستگی‌ها و رضایت دانش آموزان را بهبود بخشد. بر این اساس مشاوران و متخصصان نظام تعلیم و تربیت باید بر مبنای این یافته‌ها و با توجه به اهمیت سلامت روانی دانش آموزان و رشد کلی آنان و نیز بهزیستی در مدارس، توجه خود را به این مهارت‌ها در برنامه‌های درسی معطوف دارند.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۱/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۲/۳۰

واژگان کلیدی:

شایستگی‌های روانی-اجتماعی

برنامه یادگیری اجتماعی-

هیجانی

رضایت از مدرسه

دانش آموزان ابتدایی

تمامی حقوق نشر برای

دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله

(عج) محفوظ است.

مقدمه

این در حالی است که مدارس برای مواجه نمودن دانش آموزان با واقعیت‌های عصر حاضر، طراحی نشده‌اند [۱۸]. مدارس باید علاوه بر توجه به آموزش مهارت‌های لازم برای رویارویی با چالش‌های هزاره جدید، سلامت روانی و بهزیستی دانش آموزان را در اولویت برنامه‌های کاری خود قرار دهند [۱۹]. زیرا داشتن سلامت روان برای موفقیت و بهزیستی در مدرسه و زندگی ضروری است، اما علیرغم این واقعیت سلامت روانی، اجتماعی و هیجانی آنان نادیده گرفته شده و یا این که بیشتر بر پیامدهای منفی سلامت روان تمرکز شده است [۲۰-۲۲]. مسئله دیگر توجه زیاد مدارس بر توانایی‌ها و مهارت‌های شناختی است. دانش آموزان برای موفقیت در مدرسه، کار و زندگی باید علاوه بر یادگیری خواندن، ریاضیات و علم، مهارت‌های اجتماعی و هیجانی را نیز بیاموزند [۲۳]. Cohen بر این باور است که دانش آموزان باید علاوه بر درک حروف و کلمات در خواندن و نوشتن، بتوانند علائم و نشانه‌های هیجانی را نیز در تعاملات اجتماعی درک نمایند [۲]. در واقع تمرکز اصلی مدارس باید نه بر آمادگی دانش آموزان برای گذراندن امتحان، بلکه برای گذراندن آزمون زندگی باشد [۲، ۳، ۲۴]. چرا که

در گذشته در حوزه سلامت روان بیشتر بر رفع نواقص، کمبودها و اختلالات و در حوزه تعلیم و تربیت نیز غالباً بر رشد شناختی و گذراندن واحدهای درسی اکتفا می‌شد [۱، ۲]. اما شیوع مشکلات روانی در بین دانش آموزان و اهمیت سلامت روان آنان، ویژگی‌های عصر جدید و لزوم آماده سازی و انطباق با خواسته‌های آن و تبدیل دانش آموزان به یادگیرندگان مادام‌العمر، شهروندانی جهانی و تاب آور، این دیدگاه را مجبور به انطباق و تغییر کرده است [۲-۱۴].

همان طور که سلامت سازه‌ای چند بعدی است و ابعاد جسمانی، اجتماعی و روانی را شامل می‌گردد و طبق تعریف سازمان بهداشت جهانی حالت بهزیستی جسمی و روان شناختی است و نه صرفاً فقدان نشانه‌های آسیب شناختی [۱۵]. یادگیری نیز مفهومی چند بعدی است و تنها با ایجاد تعادل در همه زمینه‌های آن است که می‌توان رشدی هماهنگ را در فراگیران تضمین نمود. از جمله ابعاد مهم و مؤثر در روند یادگیری توجه به جنبه‌های هیجانی و اجتماعی می‌باشد [۱۶]. توجه متعادل به این ابعاد در آموزش و آماده کردن افراد برای زندگی و کار به ویژه در هزاره جدید بیش از هر زمانی احساس می‌شود [۱۷].

* نویسنده مسئول: دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی، روان‌شناسی تربیتی، علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، ایران.

تلفن: +۹۸-۹۰۲۱۸۰۰۹۶، ایمیل: Aweendar@gmail.com

این رویکرد بر این اساس که سنجش‌های سنتی هوش-که عمدتاً توانایی‌های ریاضی و مهارت‌های کلامی را می‌سنجند- نمی‌توانند استعداد‌های مهم حیطه‌های غیر تحصیلی را بسنجند و بر اساس کار برجسته Goleman یعنی هوش هیجانی که در واقع ترکیبی از دو نوع توانایی‌های هوشی گاردنر یعنی درون فردی (intra-personal) و بین فردی (inter-personal) پیشنهادی Salovey and Mayer بود، شکل گرفته است [۴۲-۴۰]. از این رویکرد به عنوان قطعه گم شده‌ی آموزش و اولویت ملی یاد می‌شود [۴۳، ۴۴].

در این مطالعه از چارچوب رویکرد پیشنهادی کیسل با توجه به مبنای پژوهشی آن، ارتباط بیشتر آن با حوزه‌ی آموزش و یادگیری و انسجام رویکردهای مختلف ارتقای شایستگی‌ها استفاده می‌گردد [۴۳]. که اهداف زیر را مد نظر دارد: الف) رشد مهارت‌های خود-آگاهی و کنترل خود جهت دستیابی به موفقیت در مدرسه و زندگی، ب) کاربرد مهارت‌های آگاهی اجتماعی و روابط اجتماعی جهت ایجاد و نگهداری ارتباطات مثبت و ج) داشتن مهارت‌های تصمیم‌گیری و رفتارهای مسئولانه در بافت‌های شخصی، مدرسه و اجتماع [۱۹]. اگر چه این شایستگی‌ها به طور مجزا نیز قابل بررسی هستند اما با توجه به ارتباط قوی که با هم دارند تحت عنوان شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی مورد بررسی قرار می‌گیرند [۴۵، ۴۶].

Saarni شایستگی هیجانی را آگاهی فرد و عکس‌العمل نسبت به هیجانات خود و دیگران، توانایی تنظیم هیجانی و کارآمدی در تعامل با دیگران تعریف می‌کند [۴۷]. شایستگی اجتماعی هم به معنای اثرمندی فردی در تعاملات اجتماعی است که همکاری، رفتارهای مفید اجتماعی، کار گروهی، توانایی ایجاد و تداوم روابط مثبت و حل تعارضات را در بر می‌گیرد [۴۶]. شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در مجموع به ادراک، مدیریت و اظهار جنبه‌های اجتماعی و هیجانی افراد اطلاق می‌گردد که فرد را قادر می‌سازد تا وظایف و عملکردهای زندگی خود همچون یادگیری، ارتباط، حل مسئله، مقابله با نیازهای پیچیده و رشد شخصی را در دست بگیرد [۴۸]. به طور خلاصه اهدافی چون رفتارهای مثبت اجتماعی، مشکلات رفتاری و استرس‌های هیجانی کم‌تر و بهبود عملکرد تحصیلی و نمرات درسی برای این رویکرد در نظر گرفته شده است [۴۹].

مؤسسه کیسل پس از بررسی برنامه‌ها و تحقیقات مختلف، پنج بعد را برای شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی جهت آموزش در مدارس در نظر می‌گیرد:

خود آگاهی (Self-awareness): یعنی توانایی تشخیص درست هیجان‌ها، افکار و اثرات آنها بر رفتار خود، ارزیابی توانایی‌ها، محدودیت‌ها و ایجاد حس قوی اعتماد و خوش بینی

کنترل یا مدیریت خود (Self-control or management): یعنی توانایی تنظیم و مدیریت هیجان‌ها، افکار و رفتار در مواقع مشکل، توانایی مدیریت استرس، کنترل تکانه و خود انگیزشی، توانایی ایجاد و اتمام اهداف شخصی و تحصیلی

آگاهی اجتماعی (Social awareness): یعنی توانایی درک دیدگاه دیگران و همدلی بر مبنای پیش زمینه‌ی تفاوت‌های فرهنگی، درک هنجارهای اجتماعی و اخلاقی، تشخیص و استفاده از منابع حمایتی خانواده، مدرسه و جامعه

توجه بیش از حد به کسب نمرات درسی و پیشرفت تحصیلی، نه تنها پیامد مطلوب تعلیم و تربیت نیست بلکه موجب رشد یک جانبه دانش آموزان می‌شود، که این امر به زیان نادیده گرفتن مهارت‌های غیر شناختی (non-cognitive) و غیر تحصیلی (non-academic) منجر می‌گردد. در حالی که سواد فقط یک جنبه از شناخت و شناخت تنها بخشی از وجود انسان است، حتی خود تست‌های استاندارد بخش کوچکی از مهارت‌های مهم و دانش فراگیران را می‌سنجد [۱۲، ۲۵-۲۸].

بر این اساس و با ترکیب دیدگاه‌های مختلف، لزوم شکل‌گیری پارادایمی نو و شیوه‌های جدید آموزش و یادگیری جهت رشد شایستگی‌ها و مهارت‌های ضروری با تکیه بر رشد هماهنگ و کلی کودکان و آماده ساختن آنان جهت رویارویی با چالش‌های مختلف جهان امروز و فردا ضروری به نظر می‌رسد [۲۹، ۳۰]. این توانایی‌ها تحت عناوین مختلفی چون مهارت‌ها و شایستگی‌های قرن ۲۱ (21st century competences)، شایستگی‌های روانی-اجتماعی (psycho-social competences)، مهارت‌های اجتماعی-هیجانی (social-emotional skills)، آموزش منش (character education)، ویژگی‌های غیر شناختی، مهارت‌های نرم (soft skills) و ... بازتاب یافته‌اند، که درصدد هستند تا فراگیران را برای چالش‌های هزاره جدید با تاکید بیشتر بر شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی در جهان تغییرات سریع، آماده نماید [۳۱، ۳۲].

Green اصطلاح شایستگی را بر مهارت ترجیح می‌دهد که عمدتاً سه حوزه شناختی، بین فردی و درون فردی را در بر می‌گیرد [۳۳، ۱۰]. اصطلاح گسترده‌ی شایستگی‌های روانی-اجتماعی به معنای توانایی فرد در مقابله مؤثر با مطالبات و چالش‌های روزمره زندگی است، که در تداوم حالت بهزیستی و رفتار مثبت و انطباقی در تعامل با دیگران، فرهنگ و محیط بروز می‌یابد و افراد را ترغیب می‌نماید تا زندگی شادی را در هماهنگی با محیط خود سپری نمایند [۳۴، ۳۵]. یکی از رویکردهایی که در تلاش است تا این تعادل را در رشد هماهنگ و ارتقای سلامت روان و شایستگی‌های فراگیران بر اساس شرایط قرن حاضر به واقعیت تبدیل نماید یادگیری اجتماعی-هیجانی (social-emotional learning) است، که در طول دو دهه پیش با هدف ارتقای شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی و نیز مهارت‌های شناختی جهت آماده نمودن دانش آموزان برای تعامل مناسب با هم‌تایان و کسب فرصت‌های شغلی شکل گرفته است [۳، ۳۶] که عمدتاً به وسیله مؤسسه همکاری برای یادگیری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی، یعنی؛ CASEL هدایت می‌شود [۳۷]. علیرغم تشابهات و همپوشانی که یادگیری اجتماعی-هیجانی با اصطلاحات دیگری چون برنامه درسی پنهان (hidden curriculum)، هوش اجتماعی (social intelligence)، هوش هیجانی (emotional intelligence)، ذهن آگاهی (mindfulness) و رفتارهای مفید اجتماعی (pro-social behaviour) دارد، هر کدام از این اصطلاحات مبانی و کاربردهای خاص خود را دارند [۳۸]. همچنین اصطلاحات دیگری نیز برای توصیف یادگیری اجتماعی-هیجانی به کار برده می‌شود که از آن جمله می‌توان به رشد شخصی و اجتماعی (personal and social growth)، سواد هیجانی (emotional literacy)، شایستگی اجتماعی-هیجانی و مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری اشاره کرد [۳۹].

شادکامی، بهزیستی و رضایت از زندگی، گاهی مترادف هم به کار می‌روند اما در این جا تلاش می‌شود بیشتر به موضوعات رضایت از زندگی (life satisfaction) و به ویژه رضایت از مدرسه (school satisfaction) پرداخته شود [۶۳]. رضایت از مدرسه به عنوان ارزیابی شناختی-عاطفی رضایت کلی از تجارب مدرسه و جنبه‌ی مهمی از بهزیستی فردی و کیفیت زندگی نوجوانان، نگرش و بهزیستی ذهنی مثبت نسبت به مدرسه و ارزیابی ذهنی و شناختی فرد از ادراک کیفیت زندگی محسوب می‌شود [۶۰، ۶۴]. این ارزیابی، اهداف و استانداردهای مربوط به حوزه‌های خاص زندگی در مدرسه یعنی؛ یادگیری تحصیلی، روابط معلم- شاگرد، تجربه هیجانی زندگی در مدرسه و ارزش دوره و تجارب زندگی در برنامه یادگیری را شامل می‌گردد [۶۵، ۶۶].

برنامه‌های مختلفی برای ارتقای شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی طراحی شده‌اند که اثربندی آن‌ها نیز در تحقیقات مختلف کشورهای پیشرفته تأیید شده است [۴۳]. خلاصه‌ی مهم‌ترین نتایج آنها در فراتحلیل‌های صورت گرفته بیان می‌شود. Durlak et al. در مطالعه فراتحلیلی خود دریافتند که دانش آموزان مورد مداخله علاوه بر فواید متعدد روانی و اجتماعی، ۱۱ درصد در آزمون‌های استاندارد نیز پیشرفت داشته‌اند [۶۷]. Payton et al. نیز در فراتحلیل خود نشان دادند که دانش آموزان ادراک مثبتی نسبت به خود، دیگران و مدرسه پیدا کرده و رفتارهای مثبت اجتماعی را در خود بهبود داده‌اند [۶۸]. Martin نیز با بررسی ۱۲ برنامه مشابه در ترکیه نشان داد که حل سازنده تعارض، کنترل خشم و اعتماد به خود در افراد افزایش یافته است [۶۹]. همچنین محققان در تلاش برای رشد شایستگی‌های اجتماعی افراد، تفاوت‌های معناداری در مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، سلامت روان، رشد شایستگی‌های اجتماعی، سازگاری اجتماعی، همکاری و جرات ورزی، مهارت‌های اجتماعی و کاهش اختلال نافرمانی مقابله‌ای به دست آوردند [۷۰-۸۱].

رضایت از مدرسه نیز در تحقیقات مختلف و به شیوه‌های متفاوتی مورد بررسی قرار گرفته است. تحقیقات تجربی با آموزش مدیریت شناختی- رفتاری استرس و ابزار وجود موجب افزایش رضایت از مدرسه شده‌اند [۸۲، ۸۳].

از طرف دیگر پایین بودن شایستگی‌ها و رضایت و کارآمدی موجب تجارب مکرر وقایع منفی زندگی شده و حس کنترل درونی و ادراک کیفیت زندگی دانش آموزان دوره‌ی متوسطه را کاهش می‌دهد [۸۴]. سطح پایین رضایت از زندگی باعث از دست دادن تمرکز در کلاس گشته و عملکرد کلاسی و عملکرد تحصیلی را پایین می‌آورد [۸۵، ۸۶]. نوجوانانی که احساس خوبی در مورد خود دارند و از مدرسه راضی هستند و اغلب مشکلات رفتاری کمتری دارند [۸۷].

شرایط دنیای کنونی و آینده و مشکلات روانی دانش آموزان و لزوم آماده کردن آنان برای کار و زندگی مستلزم آموزش‌هایی فراتر از دانش پایه و مهارت‌های خواندن و نوشتن است. تأکید عمده مدارس بر بعد شناختی، افزایش مشکلات رفتاری و روانی، تغییر رویکرد آموزش در جهت ارتقای سلامت روان دانش آموزان، توجه به رشد همه جانبه و کلی فرد که در نتیجه رشد حس شایستگی و کارآمدی حاصل می‌شود، اهمیت شایستگی‌های روانی-اجتماعی را دو چندان می‌کند. با توجه به مباحث ارائه شده لازم است مدارس ضمن توجه به رشد شناختی و یادگیری تحصیلی فراگیران، از رشد جنبه‌های مثبت و سلامت روانی

مهارت‌های روابط اجتماعی (Social relationship skills): یعنی توانایی ایجاد و نگهداری روابط سالم با افراد و گروه‌های مختلف، توانایی گوش دادن فعال، همکاری، مقاومت در برابر فشار نامناسب اجتماعی، حل تعارضات، جستجوی کمک و ارائه کمک در صورت لزوم تصمیم‌گیری مسئولانه (Responsible decision-making): یعنی توانایی ایجاد و انتخاب رفتار مناسب اجتماعی در تعاملات اجتماعی بر مبنای استانداردهای اخلاقی و هنجارهای اجتماعی، ارزیابی نتایج و پیامدهای واقعی رفتارها و در نظر گرفتن سلامت و بهزیستی خود و دیگران [۴۲].

شایستگی‌های روانی-اجتماعی به صورت نظری در متون و نظریات مختلف بازتاب یافته‌اند Pasi. از اصطلاح جامع یادگیری اجتماعی-هیجانی-تحصیلی (social-emotional and academic learning) استفاده می‌کند و Cefaei and Cooper اصطلاح تعلیم و تربیت هیجانی (emotional education) را به کار می‌برند [۲۴، ۵۰]. چنین روندی در نظریات نظام‌های بوم شناختی Bronfenbrenner، خود تعیین گری Deci and Ryan و شناخت اجتماعی Bandura بازتاب یافته است [۵۱-۵۳].

نظریه سیستم‌های بوم شناختی (ecological systems theory) بیان می‌دارد که محیط‌هایی همچون مدرسه بر رشد دانش آموزان اثر می‌گذارند [۵۱]. نظریه خود تعیین گری (self-determination theory) بیان می‌دارد که بافت‌هایی که نیازهای هیجانی و اجتماعی همچون روابط معنادار، اعتماد به توانایی‌های خود و استقلال افراد به عنوان نیازهای روان شناختی پایه را برآورده می‌سازد، نقش مهمی در شکوفایی آنان دارد [۵۲]. مدارس به عنوان چنین محیط‌هایی نقش مهمی در ارتقای سلامت روان شناختی و رشد اجتماعی و هیجانی-و نه صرفاً شناختی-دانش آموزان دارند [۵۴]. ثابت شده است که موفقیت دانش آموزان در مدرسه و فراتر از آن نه فقط به یادگیری تحصیلی بلکه به رشد کلی و انعطاف پذیری آنان در مواجهه با چالش‌های فردی و بین فردی و در یک کلام ارتقای شایستگی‌ها وابسته است [۵۵، ۵۶].

توجه به رشد شایستگی‌ها و بالا بردن توانمندی‌ها با رویکرد روان شناسی مثبت (positive psychology) انطباق می‌یابد. با ظهور این رویکرد در چند دهه اخیر توجه به رشد توانایی‌ها و بهزیستی دانش آموزان و رشد مثبت نوجوانان و کیفیت زندگی آنان مورد توجه قرار گرفته است [۲۵، ۵۷، ۵۸]. Fredrickson در مدل گسترش و ساخت (broaden-and-build theory) خود بر این باور است که هیجان‌های مثبت تأثیر عمده‌ای بر شکوفایی دارند و نیروی بهزیستی بهینه را فراهم می‌نمایند [۵۹]. تأکید بر رشد مثبت کودکان سنین مدرسه در اصطلاحاتی چون تاب آوری (resilience)، یادگیری اجتماعی-هیجانی و بهزیستی ذهنی (subjective well-being) منعکس شده است. این اصطلاحات علیرغم تفاوت‌هایی که در عنوان یا میزان تأکید دارند، در کل بیان می‌دارند کودکانی که به خوبی رشد کرده‌اند دارای متغیرهای مشترکی چون سرمایه‌ها و شایستگی‌های مناسب شخصی و کسب تربیت و حمایت مؤثر از محیط اجتماعی هستند. این منابع به رشد مثبت آنان کمک کرده و آنها را از استرس و کارکرد نادرست حفظ می‌نماید [۶۰]. رضایت از زندگی و مدرسه به عنوان یکی از مؤلفه‌های بهزیستی روانی فردی جایگاه ویژه‌ای در روان شناسی مثبت دارد [۶۱، ۶۲]. اگر چه در ادبیات موجود اصطلاحات

می‌رسد. علاوه بر کسب رضایت از اولیای دانش آموزان، به آنان اطمینان داده شد که نتایج داده‌ها به صورت کاملاً محرمانه باقی خواهد ماند. برای بررسی شایستگی اجتماعی-هیجانی پیشنهادی مؤسسه کیسل، از پرسشنامه شایستگی اجتماعی-هیجانی (Social Emotional Competence Questionnaire) ژو و ای (Zhou and Ee) که ابعاد پنج گانه خودآگاهی، مدیریت خود، آگاهی اجتماعی، مدیریت ارتباط و تصمیم‌گیری مسئولانه-هر کدام ۵ گویه-را به صورت طیف لیکرتی می‌سازد، استفاده شد [۹۳]. آن‌ها روایی این پرسش‌نامه را با اجرای آن بر روی ۴۴۴ نفر دانش آموز پایه چهارم با تحلیل عامل تاییدی مورد بررسی قرار دادند و برازش قابل قبول فراهم گردید (۱/۶۰) و $ECVI = ۰/۸۹$ و $IFI = ۰/۸۹$ و $CFI = ۰/۸۹$ و $RMSEA = ۰/۰۴۸$ و $X^2/df = ۲/۰۴$. این مقیاس به وسیله محققان به فارسی ترجمه و تأیید شده و با اجرای مقدماتی بر روی ۶۷ نفر دانش آموز و بررسی پایایی آن با آلفای کرانباخ، میزان قابل قبول ۰/۷۹ به دست آمد.

برای بررسی رضایت از مدرسه از مقیاس چند بعدی رضایت از زندگی دانش آموزان هیوبنر (Huebner's Multidimensional Life Satisfaction Survey) استفاده شد [۹۴]. این پرسشنامه ۴۰ گویه دارد که پنج حوزه مختلف خانواده، دوستان، مدرسه، محیط زندگی و خود و نیز ارزیابی کلی رضایت از زندگی دانش آموزان را در بر می‌گیرد. تمام پاسخ‌ها در یک مقیاس لیکرتی ۶ گزینه‌ای داده می‌شود. میزان ثبات درونی آن با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ در دامنه ۷۰ تا ۸۰ قرار داشتند [۹۵]. محققان مختلف اعتبار و پایایی مطلوبی را برای این مقیاس گزارش نموده‌اند [۹۶، ۹۷]. در این پژوهش تنها به نمرات به دست آمده از زیر مقیاس رضایت از مدرسه اکتفا شد، که ۸ گویه را شامل می‌شود و ثبات درونی آن بر مبنای آلفای کرانباخ ۰/۷۹ شد. برنامه‌های مختلفی برای رشد شایستگی‌ها ارائه شده‌اند که غالباً تجاری بوده و هر کدام بخشی از این شایستگی‌ها را هدف قرار داده‌اند، محقق ناچار شد خود به تهیه و طراحی برنامه بر مبنای شایستگی‌های پیشنهادی مؤسسه کیسل اقدام نماید. این مداخله در طی ۱۰ جلسه در کلاس درس اجرا گردید. خلاصه‌ای از فعالیت‌های هر جلسه در جدول ۱ آمده است.

آنها که زمینه‌ای برای یادگیری محسوب می‌شوند، غفلت نمایند. بر این اساس برنامه‌های مربوط به یادگیری اجتماعی-هیجانی به منظور پیش‌گیری و ارتقای سلامت روانی در مدارس طراحی شده‌اند [۶۸-۸۸]. بحث رضایت از مدرسه به عنوان یکی از شاخص‌های بهداشت روانی که بر بهزیستی روانی دانش آموزان تأثیر می‌گذارد نیز غالباً نادیده گرفته شده است [۸۹، ۹۰]. با توجه به اهمیت بهبود شایستگی‌های روانی-اجتماعی و رضایت از مدرسه دانش آموزان به عنوان مؤلفه‌های سلامت و شکوفایی، و با توجه به این که غالب تحقیقات مربوط به یادگیری اجتماعی-هیجانی در کشورهای غربی انجام گرفته، پژوهش حاضر تلاش می‌نماید تا با کمک برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی که توسط محقق طراحی و ارائه شده است، شایستگی‌های روانی-اجتماعی شامل خودآگاهی، مدیریت خود، آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی و تصمیم‌گیری مسئولانه، و نیز رضایت از مدرسه دانش آموزان را که در این جا به عنوان مؤلفه‌ی بهزیستی مطرح شده است، افزایش می‌دهد.

روش کار

این مطالعه به صورت شبه تجربی (quasi-experimental) انجام گرفت که در آن برنامه یادگیری اجتماعی و هیجانی به وسیله محقق طراحی و در طی ۱۰ جلسه بر اساس مدل پیش‌گیری عمومی اولیه (Universal prevention) و رویکرد کل مدرسه اکل کودک (whole child/whole school) در کلاس درس توسط نویسندگان مسئول ارائه گردید [۹۱، ۹۲]. همه دانش آموزان پسر پایه پنجم مدارس شهرستان سقز جمعیت این مداخله را تشکیل می‌دادند. از بین آنها به شیوه‌ی نمونه‌گیری خوشه‌ای و با تقسیم شهر به شش بخش و انتخاب یک بخش و یک مدرسه در آن و سپس دو کلاس با تخصیص تصادفی به گروه‌های کنترل (۳۲ نفر) و آزمایش (۳۵ نفر)-که بخشی از مجموعه بزرگتر نمونه‌ی رساله بودند-انتخاب شدند. دانش آموزان پایه‌ی پنجم قادر هستند دستورالعمل‌ها و فعالیت‌ها را به خوبی درک کرده و تمرین نمایند، همچنین در ابتدای ورود به سن بلوغ قرار گرفته‌اند که آشنایی با چنین مهارت‌هایی برای آن‌ها ضروری به نظر

جدول ۱: خلاصه‌ای از برنامه مداخلاتی شایستگی‌های روانی-اجتماعی

جلسه	خلاصه‌ای از مطالبی که ارائه شد
اول	خودآگاهی: شناخت هیجان‌ها، عملکرد آنها، تشخیص هیجان‌های مختلف در چهره و تصاویر، حل پازل کلمات
دوم	خودآگاهی: شناخت توانایی‌های و علایق، ضعف‌ها و محدودیت‌ها، روش‌های افزایش توانمندی‌ها
سوم	مدیریت خود: تمرین ذهن آگاهی و تن آرامی
چهارم	مدیریت خود: مهارت‌های کنترل خشم با استفاده از تکنیک چراغ راهنمایی و لاک پشت
پنجم	آگاهی اجتماعی: شناخت دیدگاه‌های دیگران با بررسی اتفاقاتی که در داستان برایشان افتاده است، دیدگاه‌گیری
ششم	آگاهی اجتماعی: تمرین همدلی با دیگران و همکاری
هفتم	روابط اجتماعی: کمک خواهی و استفاده از توانایی‌های دیگران و همکاری با آنان در دستیابی به اهداف
هشتم	روابط اجتماعی: حل تعارض و اختلافات به شیوه سازنده، بازنویسی داستان بر مبنای تصاویر دو الاغ
نهم	تصمیم‌گیری مسئولانه: آموزش مهارت نه گفتن به خود و دیگران، جرات ورزی
دهم	تصمیم‌گیری مسئولانه: توضیح رویکرد حل مسئله و تصمیم‌گیری با در نظر داشتن پیامدها، منافع و مضرات آن برای خود و دیگران

یافته‌ها

به شایستگی‌ها از تحلیل کوواریانس چند متغیره (multivariate analysis of covariance) و برای بررسی رضایت از مدرسه از تحلیل کوواریانس (analysis of covariance) به دلیل انتخاب غیر تصادفی

جهت تحلیل نتایج به دست آمده از مداخله بر مبنای شایستگی‌های روانی-اجتماعی و نیز رضایت از مدرسه، ابتدا یافته‌های مربوط به آمار توصیفی بیان گردید. سپس برای بررسی میزان اثربندی مداخله مربوط

اطلاعات توصیفی متغیرها در جدول ۲ آمده است.

بودن گروه‌ها و کنترل آماری تفاوت‌های پیشین استفاده شد. همچنین پیش فرض‌های مربوط به هر دو نوع تحلیل بررسی و تأیید گردید.

جدول ۲: اطلاعات توصیفی متغیرها

میانگین	انحراف معیار	حد پایین	حد بالا
خود آگاهی			
آزمایش	۲۵/۵۳	۴/۶	۲۶/۸۹
کنترل	۲۱/۹۳	۵/۱۵	۲۳/۵۰
مدیریت خود			
آزمایش	۲۰/۹۲	۶/۰۷	۲۲/۹۲
کنترل	۱۶/۷۰	۵/۳۵	۱۸/۳۳
آگاهی اجتماعی			
آزمایش	۲۰/۸۹	۶/۲۴	۲۲/۹۵
کنترل	۱۹/۸۴	۶/۱۴	۲۱/۷۱
روابط اجتماعی			
آزمایش	۲۲/۹۲	۴/۷۵	۲۴/۴۸
کنترل	۲۱/۳۰	۳/۶۹	۲۲/۴۲
تصمیم گیری مسئولانه			
آزمایش	۲۴/۲۱	۴/۲۹	۲۵/۶۲
کنترل	۲۱/۸۰	۵/۶۸	۲۳/۵۲
رضایت از مدرسه			
آزمایش	۳۳/۶۲	۷/۱۱	۳۵/۹۳
کنترل	۳۰/۵۷	۴/۸۰	۳۲/۶۸

جدول ۳: نتایج آزمون لون جهت بررسی همگنی واریانس‌ها

نسبت F	درجه آزادی صورت	درجه آزادی مخرج	معنی داری
۲/۴۶۰	۱	۶۵	۰/۱۲۲
۱/۶۰۵	۱	۶۵	۰/۲۱۰
۰/۱۷۲۸	۱	۶۵	۰/۳۹۷
۳/۵۵۶	۱	۶۵	۰/۰۶۴
۰/۷۹۳	۱	۶۵	۰/۳۷۶
۱/۵۱۵	۱	۵۸	۰/۲۲۳

$(F_{(1,60)} = ۴/۰۴۵, P = ۰/۰۴۹, \eta^2 = ۰/۰۶۳)$ تفاوت معناداری داشتند، اما در سایر مؤلفه‌ها یعنی آگاهی اجتماعی $(F_{(1,60)} = ۰/۰۸۷)$ ، روابط اجتماعی $(F_{(1,60)} = ۰/۶۶۸)$ و تصمیم گیری مسئولانه $(F_{(1,60)} = ۰/۰۰۳)$ تفاوت‌ها معنادار نبودند.

یکی دیگر از فرضیات این پژوهش تعیین تأثیر برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی بر رضایت از مدرسه به عنوان بخشی از بهزیستی دانش آموزان بود که برای بررسی آن از تحلیل کوواریانس (ANCOVA) استفاده شد. بررسی پیش فرض‌های این آزمون به ویژه همگنی شیب رگرسیون نشان داد که انجام تحلیل کوواریانس بلامانع است. نتایج تحلیل کوواریانس (جدول ۵) نشان داد که برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی می‌تواند رضایت از مدرسه دانش آموزان را افزایش دهد.

نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که بین رضایت از مدرسه‌ی دانش آموزان قبل و بعد از مداخله تفاوت معناداری وجود دارد $(P = ۰/۰۴۱)$ ، $(F_{(1,57)} = ۳۵۱/۴)$ به عبارت دیگر برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی می‌تواند رضایت دانش آموزان از مدرسه را به طور معناداری افزایش دهد.

پیش از انجام تحلیل مانکوا و آنکوا کلیه پیش فرض‌های مربوطه بر آورده شده است. تنها مورد استثنا آزمون M باکس است $(P = ۰/۰۰۰, F_{(2,713)} = ۴۴/۳۸۷, M \text{ Box} = ۴۴/۳۸۷)$ که نشان می‌دهد ماتریس‌های واریانس-کوواریانس همگن نیستند. در چنین شرایطی و با توجه به تساوی تقریبی گروه‌ها این امر می‌تواند نادیده انگاشته شود [۹۹]. جدول ۳ همگنی واریانس‌ها را در مؤلفه‌های شایستگی روانی-اجتماعی و رضایت از مدرسه نشان می‌دهد.

پس از تأیید پیش فرض‌ها، تحلیل کوواریانس چند متغیره (MANCOVA) برای ترکیب خطی متغیرها و کاستن از میزان خطا به سبب به کارگیری غیر تصادفی گروه‌ها، انجام گرفت. لامدای ویلکز $(\lambda = ۰/۸۱۶, F_{(1,60)} = ۲/۵۲۵, F = ۰/۰۳۹, \eta^2 = ۰/۱۸۴)$ که آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی می‌تواند اثر معناداری بر رشد شایستگی‌های روانی-اجتماعی داشته باشد. آزمون‌های تعقیبی با بررسی تفاوت میانگین‌ها در پس آزمون برای هر کدام از مؤلفه‌ها اجرا گردید که نتایج آن در جدول ۴ نشان داده شده است.

همان طور که در جدول ۴ نشان داده شده است گروه‌ها در مؤلفه خود آگاهی $(\eta^2 = ۰/۱۰۸, P = ۰/۰۰۹, F_{(1,60)} = ۷/۲۴۱)$ و مدیریت خود

جدول ۴: نتایج تفاوت گروه‌ها در شایستگی‌های پنج گانه روانی-اجتماعی

Power	Eta	Sig	ضریب F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	
۰/۷۵۴	۰/۱۰۸	۰/۰۰۹	۷/۳۴۱				خود آگاهی
				۱۱۸/۷۶۴	۱	۱۱۸/۷۶۴	مقایسه
				۱۶/۴۰۲	۶۰	۹۸۴/۱۲۷	خطا
۰/۵۰۸	۰/۰۶۳	۰/۰۴۹	۴/۰۴۵				مدیریت خود
				۸۷/۸۴۶	۱	۸۷/۸۴۶	مقایسه
				۲۱/۷۲۰	۶۰	۱۳۰۳/۱۸۹	خطا
۰/۰۶۰	۰/۰۰۱	۰/۷۷۰	۰/۰۸۷				آگاهی اجتماعی
				۲/۸۸۲	۱	۲/۸۸۲	مقایسه
				۳۳/۴۳۸	۶۰	۲۰۰۶/۲۵۷	خطا
۰/۱۲۷	۰/۰۱۱	۰/۴۱۷	۰/۶۶۸				روابط اجتماعی
				۹/۲۶۵	۱	۹/۲۵۶	مقایسه
				۱۳/۸۷۳	۶۰	۸۳۲/۳۵۹	خطا
۰/۰۵۰	۰۰۰	۰/۹۵۴	۰/۰۰۳				تصمیم‌گیری مسئولانه
				۰/۰۵۵	۱	۰/۰۵۵	مقایسه
				۱۶/۵۹۳	۶۰	۹۹۵/۵۷۳	خطا

جدول ۵: تحلیل کوواریانس گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر رضایت از مدرسه

Power	eta	Sig	ضریب F	میانگین مربعات	df	مجموع مربعات	گروه‌ها
۰/۵۳۶	۰/۰۷۱	۰/۰۴۱	۴/۳۵۱	۱۵۴/۵۱۲	۱	۱۵۴/۵۱۲	گروه‌ها
۰/۲۱۲	۰/۰۲۴	۰/۲۴۴	۱/۳۸۴	۴۹/۱۵۸	۱	۴۹/۱۵۸	پیش‌آزمون
				۳۵/۵۱۳	۵۷	۲۰۲۴/۲۳۹	خطا

بحث

هدف از این مطالعه بررسی تأثیر برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی بر شایستگی‌های روانی-اجتماعی و رضایت از مدرسه دانش‌آموزان بود. نتایج تحلیل آماری در بخش اول مربوط به شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی نشان داد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل در مؤلفه‌های مربوط به بعد شایستگی‌های هیجانی یعنی خود آگاهی و کنترل خود، که به خود فرد مربوط می‌شود، تفاوت معناداری به دست آمد. این یافته بدین معنا است که برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی می‌تواند شایستگی‌های فردی و به ویژه هیجانی دانش‌آموزان را ارتقا دهد. این نتیجه با یافته‌های تحقیقات مشابه قبلی به ویژه فراتحلیل‌های Dracinschi, Martin, et al. Payton, Durlak et al., مطالعه Dracinschi, Karimzadeh et al. و Shokoohi-Yekta et al. که مداخلاتی را برای ارتقای شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی انجام داده بودند [۶۷-۷۴]، همسو می‌باشد.

در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که ارائه چنین مهارت‌هایی موجب افزایش حس شایستگی می‌گردد که با توجه به دیدگاه دسی و ریان می‌تواند مبنایی برای ارتقای نیازهای روان‌شناختی پایه قلمداد گردد [۵۲]. این امر مستلزم ایجاد جوی سرشار از مراقبت، حمایت، امنیت و تقویت است. بر مبنای نظریات Bronfenbrenner و یادگیری اجتماعی Bandura مدارس که چنین فضایی را ایجاد می‌کنند، شایستگی‌ها و خودکارآمدی کودکان را ارتقا می‌بخشند [۵۱، ۵۳]. Seligman and Csikszentmihalyi معتقدند که توانایی‌های انسانی به عنوان سپری در برابر بیماری‌های روانی عمل می‌نمایند. این امر به ویژه با توجه به مؤسسات مثبت‌در این جا مدارس سه‌عنوان یکی از ارکان روان‌شناسی مثبت، حائز اهمیت می‌باشد [۱]. چارچوب مفهومی برنامه‌های پیشگیری، ارتقای مهارت‌ها و ویژگی‌های مثبت و

رفتارهایی است که مانع و حفاظی در برابر رشد رفتارهای مشکل ساز در افراد است. بنابراین چارچوب پیشگیری نه تنها تلاش برای جلوگیری از رفتارهای مشکل ساز است بلکه تلاش فعالانه در جهت افزایش رفتارها و قابلیت‌هایی است که مانع از مشکلات بالقوه می‌شود [۹۸]. محققین در بخش مربوط به شایستگی‌های اجتماعی یعنی آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی و تصمیم‌گیری مسئولانه نتوانستند تفاوت معناداری بین گروه‌های کنترل و آزمایش به دست آورند. مطالعات پیشین به طور مستقیم به بررسی مهارت‌های این حیطه نپرداخته بودند، با این حال این نتایج با یافته‌های Bairami and Moradi, et al. Tabaeian, et al. Behpazhoh, Ahadi et al., Shikhmohammadi, Yeganeh and Hossainkhanzadeh, et al. Jamali, et al. که صرفاً بر ارتقای مهارت‌های اجتماعی متمرکز بودند، همسو نبود [۷۵-۸۱]. دلایل این امر شاید به گستردگی مهارت‌های مورد نظر و کمبود زمان کافی برای آموزش این مهارت‌ها، همکاری بیشتر عوامل مدرسه و مربیان و شیوه ارائه مهارت‌ها به صورت گروهی مربوط باشد.

کیسل راهنمایی را برای مدیران و معلمان مدارس نگاشته است در این راهنما آمده است برای اثربندی بهتر در ارائه این مهارت‌ها تمام عوامل مدرسه باید همکاری نموده و برنامه در دراز مدت پیاده شود [۴۳]. همچنین برای تأثیر بهتر، برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی باید مداوم (Sequenced)، فعال (Active)، متمرکز (Focus) و صریح (Explicit) باشد [۶۷].

شناخت خود و کنترل تکانه‌ها و نیز رشد آگاهی‌های اجتماعی و توانایی درک دیدگاه دیگران و تصمیم‌گیری درست کودکان را قادر می‌سازد با خودکارآمدی و اعتماد به نفس بیشتر با محیط خود تعامل نمایند. در

مجموع و با توجه به هدف اصلی این پژوهش می‌توان چنین استنباط نمود که ارائه مهارت‌های مرتبط با شایستگی‌های روانی و اجتماعی، می‌تواند خزانه رفتاری مناسب و عکس‌العمل مطلوب کودکان را در تعامل با محیط گسترش دهد و موجب افزایش بهزیستی و سلامت روان آنها گردد. این مطالعه می‌تواند بر اهمیت رشد شایستگی‌های غیر شناختی و بهزیستی دانش‌آموزان صحنه بگذارد. اگر اهمیت مهارت‌های غیر شناختی بیش‌تر از مهارت‌های شناختی نباشد، از آنها کم‌تر نیست و می‌طلبد که نقش مهم‌تری را در برنامه ریزی درسی داشته باشند [99]. شاید بهتر باشد حداقل به همان میزانی که بر رشد ابعاد شناختی در دانش‌آموزان تاکید می‌شود، بر ارتقای مهارت‌ها و شایستگی‌های روانی-اجتماعی نیز تاکید گردد [۱۰۰].

در این مطالعه مشخص شد که برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی می‌تواند تفاوت معناداری در رضایت از مدرسه گروه‌های کنترل و آزمایش ایجاد نماید. نتیجه این بخش از تحقیق نیز با مطالعات تجربی Hosaini و Ghadiri Bahramabadi and Mikaeili Monee and Khalili که به ارتقای بهزیستی و رضایت افراد پرداخته بودند [۸۲، ۸۳]، همسو بودند.

در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که رضایت از زندگی به ویژه زمانی که افراد تجارب مثبتی را در جو مثبت مدرسه دارند، با سلامت روانی ارتباط داشته و آن را تسهیل می‌نماید. رضایت از زندگی زمانی به بهترین شیوه نمود می‌یابد که تجارب مدرسه‌ای دانش‌آموزان مثبت باشد Noddings. استدلال می‌نماید که رضایت مثبت از مدرسه و تعلیم و تربیت ارتباط درهم تنیده‌ای با هم دارند [۱۰۱]. او همچنین بیان می‌دارد که: "کودکان زمانی به بهترین شیوه یاد می‌گیرند که شاد باشند" و "افراد شاد به ندرت بدجنس، بی‌رحم و خشن هستند". طبق دیدگاه Fredrickson دانش‌آموزانی که از مدرسه راضی هستند رفتارهای مقابله‌ای بیشتری داشته و منابع و پاداش‌های تحصیلی و بین فردی فزاینده‌ای به دست می‌آورند، که به نوبه خود مارپیچ بالارونده موفقیت تحصیلی و در نهایت رضایت بیشتر از زندگی را به دنبال خواهد داشت [۲۵، ۵۹].

نتیجه‌گیری

رضایت از مدرسه و رضایت از زندگی تحت تأثیر افراد مهمی که از استقلال و خودکفایی دانش‌آموزان حمایت می‌نمایند، قرار می‌گیرد که خود تائیدی بر دیدگاه سیستم‌های بوم شناختی برون‌فون برتر و نظریه خود تعیین‌گری دسی و ریان است [۵۱، ۵۲]. به نظر می‌رسد آموزش راهبردهای مقابله‌ای و شایستگی‌ها می‌تواند رضایت بیشتری را برای شاگردان فراهم نماید، چرا که احتمال بیشتری دارد بر چالش‌های محیط مدرسه غلبه نمایند [۱۰۲].

دانش‌آموزان در گذر از کودکی و نوجوانی در معرض خطرات و مشکلات مختلف قرار می‌گیرند که غالباً در هم تنیده هستند. بنابراین برنامه‌های پیشگیری جامع که از مشکلات رفتاری و روانی کاسته و بر توانایی‌ها و شایستگی‌های آنان بیفزاید، ضروری به نظر می‌رسند [۹۸]. اگر چه وظیفه اصلی تعلیم و تربیت عمدتاً بر عهده نظام آموزشی هر کشور است، لازم است خانواده، جامعه و همه نهاد‌های اجتماعی در جهت رشد مهارت‌های روانی-اجتماعی و سلامت و بهزیستی روانی کودکان تلاش نمایند. با توجه به اهمیت رشد شایستگی‌ها و بهزیستی روانی دانش‌آموزان، بهتر است این روند در برنامه درسی و فعالیت‌های کلاسی-به صورت مستقیم و غیر مستقیم-در تمام سطوح مدرسه ادغام گردد.

سپاسگزاری

محققان از همکاری صمیمانه مدیران، معلمان، دانش آموزان و نیز مدیریت آموزش و پرورش شهرستان سقز کمال قدردانی و تشکر را دارند.

تأییدیه اخلاقی

در کمیته اخلاق دانشگاه تبریز تصویب شده است، که بر مبنای آن هیچ گونه آسیب روانی و جسمانی متوجه شرکت کنندگان نگردد. مجوز آموزش و پرورش و نیز رضایت از اولیای دانش آموزان در ابتدای فرایند تحقیق اخذ گردید. همچنین به شرکت کنندگان 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

- Seligman MEP, Csikszentmihalyi M. Positive psychology: An introduction. USA: American Psychological Association; 2000.
- Cohen J. Caring Classrooms/Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young Children. Series on Social Emotional Learning. Santa Barbara, California: ERIC; 2001.
- Zins JE, Elias MJ. Social and emotional learning: Promoting the development of all students. J Educ Psychol Consult. 2007;17(2-3):233-55. doi: 10.1080/10474410701413152
- Hosaini SH, Khaliluyan A, Vahedi A. [Screening psychopathology of high school students based on SL-90R at educational year 2003-2004]. J Mazandaran Univ Med Sci. 2004;14(44):60-7.
- Sepehrmanesh Z, Ahmadvand A, Yawari P, Saei R. [Adolescents' mental health of Kashan high school at 2004]. Iran J Epidemiol. 2008;4(2):43-9.
- Acosta F, Nogueira S. Rethinking Public Education Systems in the 21st Century Scenario: New and Renovated Challenges Between Policies and Practices. Germany: Springer; 2017.
- Kodrzycki YK, editor Education in the 21st century: Meeting the challenges of a changing world. Confrence Series-Federal Reserve Bank OF Boston; 2002; Boston: Federal Reserve Bank of Boston; 1998.
- Forum WE, editor New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology 2016; Geneva, Switzerland: World Economic Forum Geneva, Switzerland.
- Cable Impacts Foundation. Building Your Roadmap to 21st Century Learning Environments 2015 [cited 2/5/2017]. Available from: www.roadmap21.org/.../Creating-Your-Roadmap-to-21st-Century-Learning-Environ.
- National Research Council. Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. Washington, D.C., United States: National Academies Press; 2013.
- Curriculum for Excellence. Building curriculum for excellence through positive relationships and behavior 2009 [2/5/2017]. Available from: www.scotland.gov.uk.
- Dede C. [Comparing Frameworks for 21 st Century Skills] 2009 [2/10/2016]. Available from: www.watertown.k12.ma.us/dept/ed_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf.
- Massachusetts Board of Elementary and Secondary Education. School Reform in the New Millennium: Preparing All Children for 21st Century Success 2008 [9/17/2017]. Available from: www.north-reading.k12.ma.us/sites/northreadingps/files/.../21st_century_skills_0.pdf.
- Queensland Curriculum and Assessment Authority. 21st Century Skills for Senior Education: An Analysis of Educational Trends 2015 [2/5/2017]. Available from: www.qcaa.qld.edu.au.
- Csikszentmihalyi M, Csikszentmihalyi IS. A life worth living: Contributions to positive psychology. UK: Oxford University Press; 2006.
- Elbertson NA, Brackett MA, Weissberg RP. School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. In: Hargreaves A, Lieberman A, Fullan M, Hopkins D, editors. Second international handbook of educational change. Germany: Springer; 2010. p. 1017-32.
- Barbara L. The learner-centered psychological principles: A framework for balancing academic achievement and social-emotional learning outcomes. In: Zins JE, Weissberg RP, Wang MC, Walberg HJ, editors. Building academic success on social and emotional learning: What does the research say. 232004.
- Egnor GP. A Case Study of 21st Century Skills in High Achieving Elementary Schools in Pennsylvania. Pennsylvania: University of Pennsylvania; 2013.
- Youngblood S. Teachers' Perspectives on Implementing Social-Emotional Learning Standards. USA: Walden University; 2015.
- Guyn Cooper Research Associates. Social and Emotional Learning in Canada 2013 [8/6/2015]. Available from: www.maxbell.org/sites/default/files/SELIssueBrief.pdf.
- Katherine W. Promoting mental, emotional and social health: A whole school approach. London: Routledge Falmer; 2000.
- Zea MC, Jarama SL, Bianchi FT. Social support and psychosocial competence: Explaining the adaptation to college of ethnically diverse students. Am J Commun Psychol. 1995;23(4):509-31. doi: 10.1007/BF02506966
- Committee for Children. Why Social and Emotional Learning and Employability Skills Should Be Prioritized in Education 2016 [2/5/2017]. Available from: www.cfchildren.org/wp-content/uploads/policy.../sel-employability-brief.pdf.
- Cefai C, Cooper P. Promoting emotional education: Engaging children and young people with social, emotional and behavioural difficulties. London: Jessica Kingsley Publishers; 2009.
- Elmore GM, Huebner ES. Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. Psychol Sch. 2010;47(6):525-37. doi: 10.1002/pits.20488

26. Farrington CA, Roderick M, Allensworth E, Nagaoka J, Keyes TS, Johnson DW, et al. Teaching Adolescents to Become Learners: The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance--A Critical Literature Review. Chicago: ERIC; 2012.
27. Cohen J, Sandy S. The social, emotional and academic education of children: Theories, goals, methods and assessments. In: Bar-On R, Maree JG, Elias MJ, editors. Educating people to be emotionally intelligent 2007. p. 63-78.
28. Hyson M. The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum. 2nd ed. NY: Teachers College Press; 2004.
29. Ozdas F, Akpınar B, Batdı V, Karahan O, Yıldırım B, editors. The whole human being paradigm and holistic curriculum approach. New perspectives in science education; 2014.
30. Tom K. Measurement of teachers' social-emotional competence: Development of the social-emotional competence teacher rating scale. USA: University of Oregon; 2012.
31. Kamenetz A. Social and Emotional Skills: Everybody Loves Them, But Still Can't Define Them 2017 [2/5/2017]. Available from: <http://www.npr.org/sections/ed/2017/08/14/542070550/social-and-emotional-skills-everybody-loves-them-but-still-cant-define-them>.
32. Matula LL. Character Education and Social-Emotional Learning: Why We Must Teach the Whole Child? 2013 [2/5/2017]. Available from: <https://www.unav.edu/.../Character.../9c4508db-2f77-4be2-bac1-af805c10b48a>.
33. Green F. What is Skill? An Inter-Disciplinary Synthesis published by the Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economics and Societies 2011 [2/5/2017]. Available from: <http://www.llakes.org>.
34. World Health Organization. Life Skills Education and Adolescents in Schools: Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes: WHO; 1997 [2/5/2017]. Available from: www.who.int/hq/1994/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf.
35. Manjunatha N, Saddichha S. Universal mental health program: An extension of life skills education to promote child mental health. Indian J Psychiatry. 2011;53(1):77-8. doi: 10.4103/0019-5545.75548 pmid: 21431015
36. Elias M. Sustainability of social-emotional learning and related programs: Lessons from a field study. The International Journal of Emotional Education. 2010;2(1):17-33.
37. CASEL. Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs 2003 [2/5/2017]. Available from: www.indiana.edu/~pbisin/pdf/Safe_and_Sound.pdf.
38. Desjardins K. A Fine Balance: Social Emotional Learning and Academic Rigour in Schools. USA: City University of Seattle; 2015.
39. Rennie Center for Education Research and Policy. Social and Emotional Learning: Opportunities for Massachusetts, Lessons for the Nation 2015 [2/5/2017]. Available from: www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/policy/SEL_PolicyBrief_Final_11-16-15.pdf.
40. Stavsky S. Measuring social and emotional learning with the Survey of Academic and Youth Outcomes (SAYO) 2015. Available from: <https://www.nios.org/pdf/MeasuringSELwithSAYO.pdf>.
41. Goleman D. Emotional Intelligence. NY, editor: 1995.
42. Salovey P, Mayer JD. Emotional Intelligence. USA: Baywood Publishing Co; 1990.
43. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. 2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition Chicago, IL 2012 [2/5/2017]. Available from: <https://static.squarespace.com/static/.../t/.../1382687245993/2013-casel-guide.pdf>.
44. Weissberg RP, Cascarino J. Academic learning+ social-emotional learning= national priority. Phi Delta Kappan. 2013;95(2):8-13. doi: 10.1177/003172171309500203
45. Zsolnai A. Social and emotional competence. Hungar Educ Res J. 2015;1(5):1-10. doi: 10.14413/herj.2015.01.01
46. Denham SA, Wyatt TM, Bassett HH, Echeverria D, Knox SS. Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. J Epidemiol Community Health. 2009;63 Suppl 1:i37-52. doi: 10.1136/jech.2007.070797 pmid: 19098138
47. Saarni C. The development of emotional competence. Odessa: Guilford Press; 1999.
48. Elias MJ, Zins JE, Weissberg RP, Frey KS, Greenberg MT, Haynes NM, et al. Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria, Virginia: Ascd; 1997.
49. Greenberg MT, Weissberg RP, O'Brien MU, Zins JE, Fredericks L, Resnik H, et al. Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. Am Psychol. 2003;58(6-7):466-74. pmid: 12971193
50. Pasi RJ. Higher expectations: Promoting social emotional learning and academic achievement in your school. Columbia Teachers College Press; 2001.
51. Bronfenbrenner U. The ecology of human development. USA: Harvard university press; 1979.
52. Deci E, Ryan RM. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Germany: Springer Science & Business Media; 1985.
53. Bandura A. Self-efficacy in changing societies. UK: Cambridge university press; 1995.
54. Morgan M, Espey K. Whole-school implementation of Incredible Years: An Action Research Study 2012 [9/2/2016]. Available from: www.youngballymun.org/fileadmin/user.../pdf/Full_report_Final_web_ready.pdf.
55. Mosley J. Circle time and socio-emotional competence in children and young people. In: Cefai C, Cooper P, editors. Promoting emotional education: Engaging children and young people with social, emotional and behavioural difficulties. London: Jessica Kingsley Publishers; 2009. p. 119-30.
56. Lopes PN, Salovey P. Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. In: Zins JE, Weissberg RP, Wang MC, Walberg HJ, editors. Building academic success on social and emotional learning: What does the research say. NY: Teachers College Press; 2004. p. 76-93.
57. Huebner ES, Gilman R. Toward a focus on positive psychology in school psychology. Sch Psychol Q. 2003;1:99-102.
58. Zullig KJ, Huebner ES, Patton JM. Relationships among school climate domains and school satisfaction. Psychol Sch. 2011;48(2):133-45. doi: 10.1002/pits.20532
59. Fredrickson BL. The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. Am Psychol. 2001;56(3):218-26. pmid: 11315248
60. Baker JA, Dilly LJ, Aupperlee JL, Patil SA. The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. Sch Psychol Q. 2003;18(2):206. doi: 10.1521/scpq.18.2.206.21861
61. Huebner ES, Drane W, Valois RF. Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. Sch Psychol Q. 2000;21(3):281-92. doi: 10.1177/0143034300213005
62. Diener E. Assessing well-being: The collected works of Ed Diener. Germany: Springer Science & Business Media; 2009.
63. Anari A, Mazaheri MA, Tahmasian K. [Family Factors with Adolescent Girls Life Satisfaction]. Cult Strategy. 2015;30:7-33.
64. Takakura M, Wake N, Kobayashi M. The contextual effect of school satisfaction on health-risk behaviors in Japanese high school students. J Sch Health. 2010;80(11):544-51. doi: 10.1111/j.1746-1561.2010.00540.x pmid: 21039553
65. Tian L, Chen H, Huebner ES. The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. Soci Indic Res. 2014;119(1):353-72. doi: 10.1007/s11205-013-0495-4

66. Kirmizi O. The influence of learner readiness on student satisfaction and academic achievement in an online program at higher education. *Turk Online J Educ Tech.* 2015;14(1):133-42.
67. 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):405-32. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x pmid: 21291449
68. 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 Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning; 2008 [9/2/2016].
69. Martin RA. Social and emotional learning research: Intervention studies for supporting adolescents in Turkey. *Proced Soci Behav Sci.* 2012;69:1469-76. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.087
70. Dracinschi MC. The development of social and emotional abilities of primary school children. *Proced Soci Behav Sci.* 2012;55:618-27. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.09.544
71. Karimzadeh M, Akhawan Tafti M, Kiamanesh AR, Akbarzade N. [Effect of teaching the social-emotional skills on developing these skills]. *J Behav Sci.* 2009;3(2):143-9.
72. Karimzadeh M. [The effect of Teaching Emotional- Social Skills on promoting elementary teachers' mental health]. *J Soci Welf.* 2014;14(53):131-49
73. Karimzadeh M, Goodarzi A, Rezaei S. The effect of social emotional skills training to enhance general health& Emotional Intelligence in the primary teachers. *Proced Soci Behav Sci.* 2012;46:57-64. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.068
74. Shokoohi-Yekta M, Akbari-Zardkhaneh S, Pooran F. [Effectiveness of psycho-social skill training packages for drivers on their emotional management and mental health]. *J Behav Sci.* 2015;9(2):103-9.
75. Bairami M, Moradi A. [The effects of social skills on students' social adequacy based on Felner's model]. *Tabriz Univ Q J Psychol.* 2006;1(4):47-67.
76. Tabaeian R, Kalantari M, Amiri S, Neshatdoost HT, Mawlawi H. [The effects of social skills on ADHD students' social competency]. *J Psychol.* 2009;13(4):362-76.
77. Ahadi B, Mirzaei P, arimani M, Abolghasemi A. [The Effects of Social Problem Solving on Shy Students' Social Adjustment and Academic Achievement]. *Res Except Child.* 2009;9(3):193-202.
78. Behpazhoh A, Solaimani M, Afroz G, Lawasani G. [The effects of social skills on unaptd students' social adjustment and academic performance]. *QJ Educ Innovat.* 2010;33(9):163-86.
79. Shikhmohammadi A, Arjomandnya A, Hassanzadeh S, Rezaei A. [The effects of social competency based program on LD students' social skills]. *QJ Exception Child.* 2014;14(3):19-30.
80. Yeganeh T, Hossainkhanzadeh A. [The effects of Walker's skills curriculum based on cognitive-behaviour on aggressive students' social skills]. *J Exception Educ.* 2014;14(5):5-15.
81. Jamali S, Abedi A, Nazari M, Mirzaeirad R. [Comparing the effects of SEL and social problem solving on Oppositional Defiant Disorder (ODD)]. *Q Clin Psychol.* 2013;12(3):43-70.
82. Ghadiri Bahramabadi F, Mikaeili Monee F. [The Effectiveness of Cognitive-Behavioral Stress Management Training on Psychological Well-being and School Satisfaction on Teenage Girls]. *Armaghane-Danesh Yasuj Univ Med Sci J.* 2015;20(5):433-43.
83. Hosaini S, Khalili A. [Effectiveness of Assertiveness on 10-12 aged Students' Well-being and School Satisfaction. In the 3rd International Conference of Psychology]. *Educ Sci Life Style.* 2016.
84. Ash C, Huebner ES. Environmental events and life satisfaction reports of adolescents: A test of cognitive mediation. *Sch Psychol Int.* 2001;22(3):320-36. doi: 10.1177/0143034301223008
85. Rode JC, Arthaud-Day ML, Mooney CH, Near JP, Baldwin TT, Bommer WH, et al. Life satisfaction and student performance. *Acad Manage Learn Educ.* 2005;4(4):421-33. doi: 10.5465/amle.2005.19086784
86. Martirosyan NM, Saxon DP, Wanjohi R. Student satisfaction and academic performance in Armenian higher education. *Am Int J Contem Res.* 2014;4(2):1-5.
87. Telef BB, Arslan G, Mert A, Kalafat S. The mediation effect of school satisfaction in the relationship between teacher support, positive affect and life satisfaction in adolescents. *Educ Res Rev.* 2015;10(12):1633-40. doi: 10.5897/ERR2015.2282
88. Devine JF, Cohen J. Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning. Columbia: Teachers College; 2007.
89. Shamsaei F, Oshotorani F, Oshotorani E. [Comparing blind and deaf students' life satisfaction with normal students at Hamedan in 2011]. *J Pazhohan.* 2012;13(1):52-60.
90. Verkuyten M, Thijs J. School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Soci Indicat Res.* 2002;59(2):203-28. doi: 10.1023/A:1016279602893
91. Kolaitis G, Tsiantis J. The Mental Health Europe projects and the Greek perspective. In: Dwivedi KN, Harper PB, editors. Promoting the emotional well-being of children and adolescents and preventing their mental health2004. p. 267-77.
92. Kidron Y, Osher D. The Social-Emotional Learning Component of City Year's Whole School, Whole Child Service Model: A Focus on the Middle Grades 2010 [9/2/2016]. Available from: www.socialimpactexchange.org/files/Osher%20white%20paper%20SEL%20Middle%20Research_0.pdf.
93. Zhou M, Ee J. Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *Int J Emotion Educ.* 2012;2:27-42.
94. Huebner ES, Laughlin JE, Ash C, Gilman R. Further validation of the multidimensional students' life satisfaction scale. *J Psychoeducat Assess.* 1998;16(2):118-34. doi: 10.1177/073428299801600202
95. Youngblom R, Houlihan D, Nolan J. An Assessment of resiliency and life satisfaction in high school-aged students in Belize. *Int J Psychol Stud.* 2014;6(4):115.
96. Zakki MA. [Validity of Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale]. *J Iran Psychiatr Clin Psychol.* 2007;13(1):49-57.
97. Sadati Firoozabadi S. [Investigating the factor analysis, reliability, and validity of the multidimensional student's life satisfaction scale]. *J Behav Sci.* 2015;9(1):71-5.
98. Romano JL. Prevention psychology: Enhancing personal and social well-being. USA: American Psychological Association; 2015.
99. Lipnevich AA, Preckel F, Roberts RD. Psychosocial Constructs: Knowns, Unknowns, and Where do we go From Here? In: Lipnevich AA, Preckel F, Roberts RD, editors. Psychosocial Skills and School Systems in the 21st Century. Switzerland: Theory, Research, and Practice, Springer International Publishing 2016. p. 375-94.
100. Burrus J, Brennenman M. Psychosocial Skills: Essential Components of Development and Achievement in K-12. In: Lipnevich AA, Preckel F, Roberts RD, editors. Psychosocial Skills and School Systems in the 21st Century. Switzerland: Theory, Research, and Practice, Springer International Publishing Switzerland; 2016. p. 3-28.
101. Noddings N. Happiness and education. UK: Cambridge University Press; 2003.
102. Lund J. The Effects of Positive Emotions on School Satisfaction Among Adolescents. Skovde: University of Skovde; 2011.
103. Waajid B, Garner PW, Owen JE. Infusing Social Emotional Learning into the Teacher Education Curriculum. *Int J Emotion Educ.* 2013;5(2):31-48.
104. Lam SF, Jimerson S, Wong BP, Kikas E, Shin H, Veiga FH, et al. Understanding and measuring student engagement in school: the results of an international study from 12 countries. *Sch Psychol Q.* 2014;29(2):213-32. doi: 10.1037/spq0000057 pmid: 24933218
105. Johnson U. A Step in the Right Direction: Development of the Computerized Assessment for Preschool Social Emotional

- Learning (CAPSEL). *J Appl Res Child Inform Policy Child Risk*. 2012;3(2):12.
106. Elias M. Academic and Social-Emotional Learning Brussels, Belgium: International Academy of Education (IAE); 2003 [2/5/2017]. Available from: <http://www.ibe.unesco.org>.
107. Johnson AN, Neagley MW. *Educating from the Heart: Theoretical and Practical Approaches to Transforming Education*. USA: Rowman & Littlefield Publishers, Inc; 2011.
108. Bertling JP, Borgonovi F, Almonte DE. Psychosocial Skills in Large-Scale Assessments: Trends, Challenges, and Policy Implications. In: Lipnevich AA, Preckel F, Roberts RD, editors. *Psychosocial Skills and School Systems in the 21st Century*. Switzerland: Theory, Research, and Practice, Springer International Publishing 2016. p. 347-72.
109. Larson RW, Tran SP. Invited commentary: Positive youth development and human complexity. *J Youth Adolesc*. 2014;43(6):1012-7. doi: 10.1007/s10964-014-0124-9 pmid: 24777648
110. Basu A, Mermillod M. Emotional Intelligence and Social-Emotional Learning: An Overview. *Online Sub*. 2011;1(3):182-5.
111. Spath LM. *Using Social Emotional Skills in Cooperative Groups to Improve Student Performance*. New York: John Fisher College; 2009.

