

## ارائه الگویی علی- تجربی از ارتباط بین یادگیری عاطفی- اجتماعی و موفقیت تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی

حبیب اله نصیری\*      دکتر مرتضی لطیفیان\*\*      دکتر فریده یوسفی\*\*\*  
دانشگاه شیراز

### چکیده

هدف از مطالعه حاضر، تبیین رابطه علی بین مؤلفه‌های عاطفی- اجتماعی یادگیری با موفقیت تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی و جمع آوری شواهد تجربی برای بخشی از مدل مفهومی یادگیری عاطفی- اجتماعی زینس و همکاران (۲۰۰۷) بود. برای رسیدن به این هدف، ۲۴۱ نفر (۹۷ دختر و ۱۴۴ پسر) از دانش آموزان کلاس‌های اول تا سوم دبیرستان‌های شیراز با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و به ابزارهای مورد استفاده در این مطالعه یعنی مقیاس احساس روانشناختی عضو مدرسه بودن (گودیناو، ۱۹۹۳)، مقیاس تجدید نظر شده ی ارزیابی نگرش تحصیلی (مک کاک و سیگل، ۲۰۰۳)، مقیاس فرهنگ مدرسه هیگینز- دآلساندرو و ساد (۱۹۹۷) و نسخه کوتاه مقیاس هوش عاطفی خصیصه‌ای نوجوانان (پترایدز و فارنهام، ۲۰۰۵) پاسخ دادند. یافته‌ها حاکی از روایی و پایایی مطلوب ابزارها بودند. در تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مسیر (بارون و کنی، ۱۹۸۶) برای بررسی مدل علی ارتباط بین عناصر عاطفی- اجتماعی یادگیری با موفقیت تحصیلی و از آزمون تی در گروه‌های مستقل برای بررسی

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۹/۹/۲۰

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۳۹۰/۱۱/۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۰/۱۱/۱۹

\* دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی

\*\* دانشیار بخش روانشناسی تربیتی

\*\*\* دانشیار بخش روانشناسی تربیتی

تفاوت‌های جنسیتی استفاده شد. یافته‌ها نشان دادند که جو گرم و صمیمانه مدارس به عنوان یک متغیر برونزاد می‌توانست موفقیت تحصیلی را به عنوان یک متغیر درونزاد پیش بینی نماید. توانش‌های عاطفی-اجتماعی و انگیزش، خودگردانی تحصیلی و دلبستگی به مدرسه می‌توانستند به عنوان متغیرهای میانجی این ارتباط را تحت تاثیر قرار دهند. نیمرخ الگویی پسران و دختران در برخی از روابط میان متغیرهای مورد پژوهش حاکی از تفاوت بین این دو گروه بود.

**واژه‌های کلیدی:** یادگیری عاطفی-اجتماعی، توانش‌های عاطفی-اجتماعی، دلبستگی به مدرسه، انگیزش تحصیلی، موفقیت تحصیلی نوجوانان.

#### ۱. مقدمه و مرور تحقیقات پیشین

همه والدین، معلمان، مسئولان مدارس علاقمندند تا فرزندانشان از سواد خواندن و نوشتن<sup>۱</sup> به صورت کامل برخوردار گردند، در سطح قابل پذیرشی به ادراک ریاضی<sup>۲</sup> و دیگر علوم پردازند، مسئله حل‌کنندگان<sup>۳</sup> قابل و توانایی باشند، و از تفکری انتقادی<sup>۴</sup>، دقیق و خلاقانه‌ای<sup>۵</sup> برخوردار گردند. می‌توان همه این خواسته‌ها را تحت یک عنوان عام و گسترده به نام «موفقیت تحصیلی» قرار داد. موفقیت تحصیلی دارای چه ملزومات و پیش‌نیازهایی می‌باشد؟ برای رسیدن به این هدف مطلوب و عالی باید از چه مسیری عبور کرد؟ چه عواملی می‌توانند نظام‌های آموزشی را به سمت این آرزو هدایت نمایند؟

عده‌ی زیادی از متخصصان تعلیم و تربیت و روانشناسی تربیتی مانند زینس، پایتون<sup>۶</sup>، وایزبرگ<sup>۷</sup>، اوبراین<sup>۸</sup> (۲۰۰۷) و مارشال (۲۰۰۹) اعتقاد دارند توجه به مهارت‌های عاطفی-اجتماعی و جنبه‌های عاطفی یادگیری می‌تواند مسیر نیل به این آرزو را هموار و سهل نماید. این گونه توجه به جنبه‌های عاطفی و اجتماعی یادگیری‌ها، چیزی نیست که در همین سال‌های اخیر به وجود آمده باشد، بلکه قدمتی سه هزارساله دارد. اما امروزه بیش از آن چه که تاکنون مرسوم بوده است به این جنبه از یادگیری‌ها توجه می‌شود.

در مورد این که یادگیری عاطفی-اجتماعی چگونه می‌تواند به حل این مشکلات کمک کند و دارای چه عناصر و مؤلفه‌هایی می‌باشد و چه نوع ارتباطی بین آن‌ها دیده

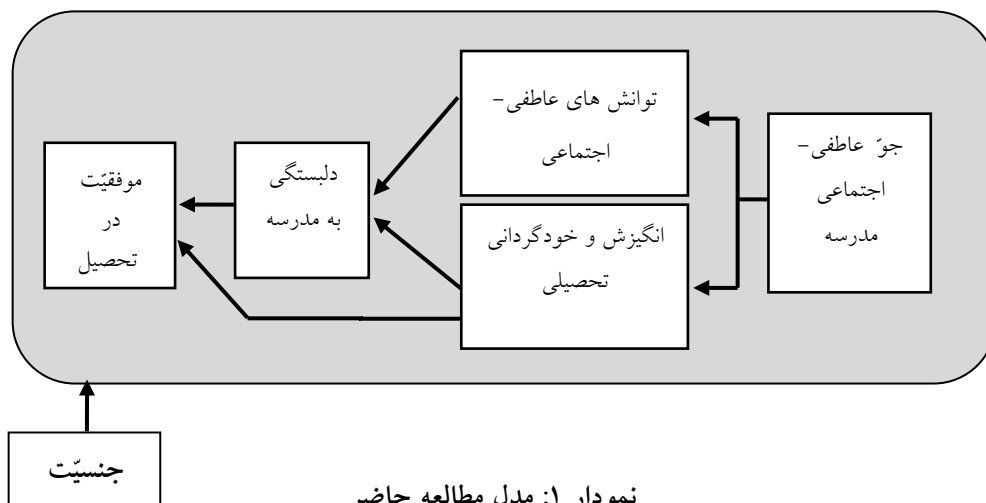
می‌شود، مدل‌های گوناگونی ارائه شده است. آخرین این مدل‌ها، مدل مفهومی یادگیری زینس و همکاران (۲۰۰۷) است. در این مدل فرض می‌شود که «محیط‌های یادگیری گرم و صمیمانه» که در آن ارتباط عاطفی گرم و همدلانه‌ای بین دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلمان وجود دارد منجر به «تقویت و پرورش توانش‌های عاطفی- اجتماعی» (مانند همدلی و برقراری روابط اجتماعی مطلوب با دیگران، شناسایی عواطف خود و دیگران) و «افزایش و تسهیل انگیزه‌ها، افزایش و پرورش هدف‌گزینی، دخالت مثبت و سازنده و رضایت از آمدن به مدرسه در دانش‌آموزان» می‌گردد. این دو متغیر یعنی توانش‌های عاطفی- اجتماعی<sup>۹</sup> و تسهیل انگیزه‌ها و هدف‌گزینی، سبب دل‌بستگی دانش‌آموزان به مدرسه می‌شوند. «دل‌بستگی به مدرسه<sup>۱۰</sup>» می‌تواند به عنوان یک متغیر میانجی ارتباط بین جو گرم و همدلانه مدارس با موفقیت‌های تحصیلی را تحت تأثیر خود قرار دهد. همه این متغیرها در تعامل با هم، شرایط موفق شدن در تحصیل و در زندگی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورند.

با بررسی‌هایی که مؤلفین مطالعه حاضر در ادبیات پژوهشی به عمل آوردند مشخص شد که این مدل تا هنگام انجام این مطالعه به صورت علی مورد مطالعه قرار نگرفته است. به همین دلیل هدف اساسی مطالعه حاضر ارائه یک مدل برای بررسی ارتباط علی بین مؤلفه‌ها و عناصر عاطفی- اجتماعی یادگیری با موفقیت در تحصیل بر اساس مدل زینس و همکاران (۲۰۰۷) است. این مدل در نمودار ۱ آورده شده است. به عبارت دیگر در این مطالعه تلاش می‌شود تا با استفاده از روش آماری تحلیل مسیر رابطه علی بین جو عاطفی- اجتماعی مدرسه به عنوان یک متغیر برونزاد با توانش‌های عاطفی- اجتماعی، انگیزش و خودگردانی تحصیلی و دل‌بستگی به مدرسه به عنوان متغیرهای واسطه‌ای با موفقیت تحصیلی به عنوان متغیر درونزاد مشخص گردد. هدف فرعی مطالعه حاضر بررسی تأثیر جنسیت بر ارتباط بین این مؤلفه‌ها بود. برای درک بهتر مدل، به صورت موجز سازه‌های مدل معرفی و ادبیات پژوهشی مربوط به آن‌ها بررسی می‌شود.

#### ۱. جو عاطفی- اجتماعی مدرسه: متغیر برونزاد مدل پیشنهادی، جو عاطفی-

اجتماعی مدرسه است. در مدل مفهومی زینس و همکاران (۲۰۰۷) متغیر پیش‌آیند موفقیت تحصیلی، محیط‌های گرم، صمیمانه و حمایت‌گراانه یادگیری است. کوهن<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۶) جو مدرسه را فرآیند انعکاس‌دهنده تجارب انتزاعی مدرسه مانند تجارب اجتماعی، عاطفی،

اخلاقی و تحصیلی دانش آموزان، والدین و پرسنل مدرسه تعریف کرده است. یافته‌های زیادی وجود دارند که نشان می‌دهند دانش آموزانی که در مدارس درس می‌خوانند که از جو عاطفی - اجتماعی بهتری برخوردارند، پیشرفت تحصیلی بهتری دارند و از نظر عاطفی - اجتماعی سالم ترند ( مثلاً برگین<sup>۱۲</sup> و برگین، ۲۰۰۹).



نمودار ۱: مدل مطالعه حاضر

۲. انگیزش و خودگردانی تحصیلی: از جمله عوامل فردی مهمی می‌باشد که پیشرفت تحصیلی و موفقیت در مدرسه را به شدت تحت تاثیر خود قرار می‌دهد (مک کاک<sup>۱۳</sup> و سیگل<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۳؛ نصیری و رضویه، ۱۳۸۷). زیمرمان<sup>۱۵</sup> و کیتسانتاس<sup>۱۶</sup> (۱۹۹۶) خودگردانی تحصیلی را فرآیند تنظیم و مدیریت آگاهانه و مستقلانه افکار، احساسات و کنش‌های خود انگیخته دانش آموزان می‌دانند که به صورت مستقیم در جهت رسیدن به اهداف هدایت شده اند. ارزشمند دانستن اهداف و پیشرفت تحصیلی را نیز به صورت مشوق‌ها یا اهدافی که افراد برای تجربه موفقیت در یک فعالیت خاص برای خود در نظر می‌گیرند و دریافت می‌دارند تعریف می‌کنند (ویگفیلد<sup>۱۷</sup>، ۱۹۹۴). بر اساس یافته‌های موجود (برای نمونه: کامینگ<sup>۱۸</sup>، هاگرتی<sup>۱۹</sup>، ۱۹۹۷؛ الیاس، برون - باتلر<sup>۲۰</sup>، بلوم<sup>۲۱</sup> و سویتلر<sup>۲۲</sup>، ۱۹۹۷؛ به نقل از الیاس، ۲۰۰۷ و گلمن، ۱۹۹۵) این متغیر همراه با توانش‌های عاطفی - اجتماعی و دلبستگی به مدرسه به عنوان متغیرهای واسطه‌ای می‌توانند بر رابطه بین جو عاطفی - روانی مدرسه و موفقیت تحصیلی اثر بگذارند و این رابطه را تعدیل نمایند.

۳. توانش‌های عاطفی - اجتماعی: اساسی‌ترین و کلیدی‌ترین مؤلفه تشکیل دهنده

یادگیری عاطفی- اجتماعی است. زینس و همکاران (۲۰۰۴) توانش‌های عاطفی- اجتماعی را به عنوان گنجایش یا توان شناسایی و مدیریت عواطف، حل مؤثر مسائل و مشکلات و برقراری ارتباط مثبت با دیگران تعریف کرده‌اند. به اعتقاد این صاحب‌نظران، این نوع توانش‌ها و محیط‌های یادگیری که از رشد آن‌ها حمایت به عمل می‌آورند می‌توانند سبب افزایش پیشرفت تحصیلی به شیوه‌ی مستقیم یا غیر مستقیم گردند. این توانش‌ها نقطه ثقل یادگیری عاطفی- اجتماعی می‌باشند و یادگیری عاطفی- اجتماعی نیز تضمین‌کننده موفقیت دانش‌آموزان در تحصیل و زندگی می‌باشد

**۴. دل‌بستگی به مدرسه:** دل‌بستگی به مدرسه و احساس روانشناختی تعلق داشتن به مدرسه و کلاس، یکی دیگر از متغیرهای مهمی است که در سال‌های اخیر مورد توجه واقع شده و یکی از کلیدی‌ترین فرآیندهای اجتماعی است که می‌تواند موفقیت در مدرسه و تحصیل و سلامت عاطفی- روانی دانش‌آموزان را تحت تأثیر خود قرار دهد. هر اندازه که دانش‌آموزان احساس کنند که در مدرسه بیشتر مورد احترام بوده و پذیرفته شده‌اند بیشتر تلاش می‌کنند، از انگیزه بالاتری برخوردار می‌گردند و رفتارهای کم‌خطرتری از خود نشان می‌دهند و در نتیجه سالم‌تر و از پیشرفت تحصیلی مناسبی برخوردار خواهند بود (گودینا و<sup>۳۳</sup>، ۱۹۹۳). مین شال<sup>۲۴</sup> (۲۰۰۷)، دل‌بستگی به مدرسه را «میزان علاقمندی دانش‌آموز به مدرسه و افرادی که در آن وجود دارند و برداشت وی از این که تا چه اندازه مسئولان مدرسه به وی علاقه دارند» تعریف کرده است. تعریف دیگری هم از دل‌بستگی به مدرسه توسط موتون<sup>۲۵</sup>، هاو کینز<sup>۲۶</sup>، مک فرسون<sup>۲۷</sup> و کاپلی<sup>۲۸</sup> (۱۹۹۶) ارائه شده است. این پژوهشگران دل‌بستگی به مدرسه را «یک حالت عاطفی مثبت که ماحصل هماهنگی و هارمونی بین مجموعه عوامل زمینه‌ای خاص از یک طرف و نیازهای فردی و انتظاراتی که در مدرسه از دانش‌آموزان می‌رود از طرف دیگر است.» تعریف کرده‌اند.

**۵. موفقیت تحصیلی:** وولفولک<sup>۲۹</sup> (۲۰۰۶) هدف از تمام فعالیت‌های تحصیلی را یادگیری و کسب مهارت‌های آکادمیک می‌داند و معتقد است هنگامی که دانش‌آموزان یاد می‌گیرند و بر مهارت‌ها، مفاهیم و دانش‌هایی که به آن‌ها آموزش داده می‌شود تسلط پیدا می‌کنند، به موفقیت تحصیلی رسیده‌اند. در باره‌ی اهمیت تحقیق در مورد موفقیت تحصیلی مطابق با آرمو<sup>۳۰</sup>، تلا<sup>۳۱</sup> و تلا<sup>۳۱</sup> (۲۰۰۸) می‌توان گفت تحقیق در زمینه پیشرفت و موفقیت تحصیلی، بدون شک تحقیق در مورد قلب روانشناسی تربیتی است. در ادبیات پژوهشی موجود، یافته‌های اندک و بعضاً متناقضی در زمینه تأثیر جنسیت بر

متغیرهای موجود در مدل مطالعه حاضر وجود دارد. برای مثال بار<sup>۳۲</sup> و هیگینز-دآلساندرو<sup>۳۳</sup> (۲۰۰۹) معتقدند که اطلاعات ناچیزی در مورد تفاوت‌های جنسیتی در ادراک دانش آموزان از فرهنگ و جوّ مدرسه وجود دارد. با این حال اعتقاد دارند که جنسیت می‌تواند ارتباطی که بین فرهنگ مدرسه و رفتارهای نوجوانان و همدمی وجود دارد را تحت تأثیر خود قرار دهد.

هم چنین به اعتقاد گودیناو (۱۹۹۳) دختران ارزیابی مثبت تری از فرهنگ و جوّ مدرسه شان به عمل می‌آورند و نسبت به پسران قضاوت بهتری در مورد جوّ مدرسه دارند. دلیل آن این است که دختران درگیری عاطفی بیشتری با مدرسه پیدا می‌کنند و به جنبه‌های بین فردی روابط با دیگران و جوّ مدرسه اهمیت بیشتری می‌دهند. این تناقض‌ها و ابهام‌ها در زمینه توانش‌های عاطفی-اجتماعی و هوش عاطفی نیز وجود دارد. برخی از یافته‌ها نشان می‌دهند که دختران از توانش‌های عاطفی-اجتماعی و هوش عاطفی بالاتری برخوردارند (مثلاً یوسفی، ۲۰۰۹؛ مایر<sup>۳۴</sup>، کاروسو<sup>۳۵</sup> و سالووی<sup>۳۶</sup>، ۱۹۹۹؛ مایر و گهر<sup>۳۷</sup>، ۱۹۹۶). برخی از محققان مانند جان<sup>۳۸</sup> (۲۰۰۳) و سیاروچی<sup>۳۹</sup>، فورگاس<sup>۴۰</sup> و مایر (۲۰۰۱) معتقدند که پسران از توانش‌های عاطفی-اجتماعی و هوش عاطفی بالاتری برخوردارند. هر چند گلمن<sup>۴۱</sup> (۱۹۹۵) بر این باور است که زنان و مردان هر کدام پروفایل خاص خودشان را از نقاط قوت و ضعف در توانش‌های عاطفی دارند. این یافته‌ها حاکی از نیازهای مطالعاتی بیشتر در این زمینه می‌باشند. به اعتقاد زینس و همکاران (۲۰۰۷) و گرینبرگ و همکاران (۲۰۰۳) بررسی رابطه علی بین متغیرهای عاطفی-اجتماعی که منجر به پیشرفت تحصیلی می‌شوند و بیان آن در قالب یک مدل علی، یکی از ضرورت‌های اساسی در روانشناسی تربیتی است و لازم است تا در مطالعاتی با استفاده از روش‌هایی مانند تحلیل مسیر این روابط مطالعه شوند.

بر اساس مدل پیشنهادی زینس و همکاران (۲۰۰۷) و یافته‌های پژوهشی موجود در پژوهش حاضر دو فرضیه زیر به آزمایش گذاشته شدند.

- ۱- جوّ عاطفی-اجتماعی مدرسه به عنوان یک متغیر برونزاد و توانش‌های عاطفی-اجتماعی، انگیزش و خودگردانی تحصیلی و دلبستگی به مدرسه به عنوان متغیرهای واسطه‌ای می‌توانند موفقیت در تحصیل در دانش آموزان دبیرستانی را پیش بینی نمایند.
- ۲- الگوی ارتباطی بین متغیرهای برونزاد، میانجی و درونزاد مدل، تحت

تأثیر تفاوت‌های جنسیتی قرار دارد.

## ۲. روش تحقیق

### ۲-۱. جامعه آماری

جامعه آماری مطالعه حاضر کلیه دانش آموزان کلاس‌های اول دبیرستان و دانش آموزان کلاس‌های دوم و سوم رشته تجربی و ریاضی- فیزیک بودند که در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۹ در دبیرستان‌های شهر شیراز تحصیل می‌کردند. از این جامعه آماری یک نمونه با حجم ۲۴۱ نفر (۹۷ نفر دختر و ۱۴۴ نفر پسر) با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شد. برای انتخاب آزمودنی‌ها، ابتدا از بین ۴ ناحیه آموزش و پرورش شیراز، یک ناحیه به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس از آن ناحیه دو مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه به صورت تصادفی انتخاب گردید (جمعاً ۴ مدرسه). بعد از آن هم به شیوه‌ی تصادفی از هر مدرسه یک کلاس در هر پایه به صورت تصادفی انتخاب گردید (کلاً ۱۲ کلاس). کل دانش آموزان ۱۲ کلاس انتخابی، به عنوان آزمودنی انتخاب و به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند.

### ۲-۲. ابزارهای پژوهش

در این مطالعه برای ارزیابی و مقایسه سازه‌های مورد مطالعه از ابزارهایی به این شرح استفاده شد:

#### ۲-۲-۱. مقیاس احساس روانشناختی عضو مدرسه بودن (گودینا، ۱۹۹۳). در این

مطالعه از این مقیاس برای ارزیابی میزان دل‌بستگی دانش آموزان به مدرسه استفاده شده است. این مقیاس یک مقیاس ۱۹ گویه‌ای خود سنجی است که برای نوجوانان ساخته شده و دارای پاسخ‌هایی با مقیاس لایکرت ۵ درجه‌ای از (۱) «هرگز» تا (۵) «همیشه» می‌باشد. هدف گودینا از ساخت این مقیاس ارزیابی میزان تعلق خاطر دانش آموزان دبیرستانی به مدرسه بوده است. نمرات هر چه بالاتر باشند نشانه تعلق خاطر بیشتر دانش آموزان به مدرسه می‌باشد. یافته‌های قبلی حاکی از پایایی درونی بالای این مقیاس بین ۰/۷۷ تا ۰/۸۹ هستند (گودینا، ۱۹۹۳). در مطالعه‌ای هم که وایت<sup>۴۲</sup> (۲۰۰۷، به نقل از مارشال، ۲۰۰۹) از این مقیاس استفاده نموده است ضریب آلفای ۰/۹۲ گزارش کرده است و معتقد است که از

روایی سازه بالایی نیز برخوردار است. در مطالعه حاضر از روش تحلیل عوامل با مؤلفه‌های اصلی برای بررسی روایی استفاده شد. ضریب KMO برای این تحلیل برابر با ۰/۸۵ و مقدار آزمون کرویت بارتلت نیز حدود ۱۵۱۶ بود که در سطح  $P < ۰/۰۰۰۱$  معنادار بود. بار عاملی گویه‌ها بین ۰/۴۳ تا ۰/۷۸ بود. یافته‌ها حاکی از روایی مطلوب این مقیاس بود. در مطالعه حاضر، نمره کل آزمون ملاک تحلیل مسیر قرار گرفت. برای احراز پایایی هم از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس استفاده شد که ضرایب آلفا برای این مقیاس در جدول ۱ آورده شده است.

۲-۲-۲. مقیاس تجدید نظر شده‌ی ارزیابی نگرش تحصیلی: این مقیاس توسط مک کاک و سیگل (۲۰۰۳) برای ارزیابی عوامل شخصی مؤثر بر کم‌آموزی تیزهوشان طراحی و ساخته شده است. از این مقیاس در مطالعه حاضر برای بررسی میزان انگیزش تحصیلی و خودگردانی تحصیلی استفاده شده است. این مقیاس حاوی ۳۵ گویه است که پاسخ‌های آن به صورت مقیاس لایکرت و دارای ۵ درجه از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) می‌باشد و در ایران توسط نصیری و رضویه (۱۳۸۷) به کار برده شده است. این پژوهشگران روایی این مقیاس را با استفاده از روش آماری تحلیل عوامل مؤلفه‌های اصلی و بکارگیری چرخش واریماکس و همسانی درونی و پایایی هم با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه کرده که ضریب آلفا برای کل مقیاس ۰/۹۴ و برای خرده مقیاس‌ها ضرایب بین ۰/۷۶ تا ۰/۹۰ گزارش کرده‌اند. در مطالعه حاضر از روش تحلیل عوامل با مؤلفه‌های اصلی برای بررسی روایی استفاده شد. ضریب KMO برای این تحلیل برابر با ۰/۹۳ و مقدار آزمون کرویت بارتلت نیز حدود ۵۷۰۷ بود که در سطح  $P < ۰/۰۰۰۱$  معنادار بود. بار عاملی گویه‌ها بین ۰/۴۴ تا ۰/۸۵ بود. در مطالعه حاضر نمره کل آزمون ملاک تحلیل مسیر قرار گرفت. یافته‌ها حاکی از روایی مطلوب این مقیاس بود. برای احراز پایایی هم از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس استفاده شد که ضرایب آلفا برای این مقیاس در جدول ۱ آورده شده است.

۲-۲-۳. مقیاس فرهنگ مدرسه هیگینز- دالساندرو و ساد<sup>۴۳</sup> (۱۹۹۷). از این مقیاس برای ارزیابی برداشت دانش‌آموزان از محیط مدرسه خود استفاده شده است. این مقیاس دارای ۲۵ گویه است و دارای چهار خرده مقیاس است که به ارزیابی ادراک دانش‌آموزان از جو و فرهنگ حاکم بر مدرسه می‌پردازد. گویه‌ها دارای پاسخ‌هایی با مقیاس لایکرت که



دامنه‌ای از ۱ (کاملاً غلط) تا ۵ (کاملاً درست) دارد می‌باشند. نمرات بالا در این مقیاس نشان دهنده نگرش مثبت نسبت به مدرسه و جو آن می‌باشد. هیگینز- دآلساندرو و ساد (۱۹۹۷) نشان داده اند که این مقیاس از ویژگی‌های روان سنجی و تکنیکی مطلوبی برخوردار است. در سال ۲۰۰۹، بار و هیگینز- دآلساندرو از آن در مطالعه‌ای بر روی نوجوانان کانادایی استفاده نموده و آلفای کرونباخ بین ۰/۸۹ تا ۰/۹۱ برای کل مقیاس و خرده مقیاس‌های آن گزارش کرده اند. در مطالعه حاضر هم برای احراز روایی از روش تحلیل عوامل با مؤلفه‌های اصلی استفاده شد. ضریب KMO برای این تحلیل برابر با ۰/۹۲ و مقدار آزمون کرویت بارتلت نیز حدود ۳۷۲۱ بود که در سطح  $P < ۰/۰۰۰۱$  معنادار بود. با در نظر گرفتن همزمان دو عامل نمودار اسکری و مقادیر ویژه بزرگتر از ۱، وجود ۴ عامل مورد تأیید قرار گرفت که گویه‌ها بر روی هر کدام از این ۴ عامل بار عاملی بین ۰/۴۵ تا ۰/۷۹ نشان دادند. در مطالعه حاضر نمره کل آزمون ملاک تحلیل مسیر قرار گرفت. برای احراز پایایی هم از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس استفاده شد که ضرایب آلفا برای این مقیاس در جدول ۱ آورده شده است.

۴-۲-۲. مقیاس هوش عاطفی خصیصه‌ای نوجوانان. نسخه کوتاه<sup>۴۴</sup>. در این مطالعه از مقیاس هوش عاطفی خصیصه‌ای (پترایدز<sup>۴۵</sup> و فارنهام<sup>۴۶</sup>، ۲۰۰۵) استفاده شد. از این مقیاس به عنوان ابزاری برای ارزیابی میزان هوش عاطفی و توانش‌های عاطفی- اجتماعی کودکان بالاتر از ۱۱ سال استفاده شده است و دارای ۳۰ گویه است. گویه‌ها دارای پاسخ‌هایی با مقیاس لایکرت که دامنه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) دارد می‌باشند. نمرات بالا در این مقیاس نشان دهنده توانش عاطفی بالا می‌باشد. ۱۵ گویه به صورت معکوس نمره گذاری می‌شود. این مقیاس به ارزیابی هوش و توانش‌های عاطفی خصیصه‌ای کلی و عام می‌پردازد و هیچ خرده مقیاسی ندارد. این مقیاس نسخه ساده و کوتاه شده مقیاس هوش عاطفی خصیصه‌ای بزرگسالان است که توسط پترایدز و فارنهام (۲۰۰۵) ساخته شده است. همسانی درونی این مقیاس توسط پترایدز، سانگوارو<sup>۴۷</sup>، فارنهام و فردریکسون<sup>۴۸</sup> (۲۰۰۹) معمولاً بالای ۰/۸۰ گزارش شده است و هرگز در هیچ مطالعه‌ای کمتر از ۰/۷۰ گزارش نشده است. در مطالعه حاضر از روش تحلیل عوامل با مؤلفه‌های اصلی برای بررسی روایی استفاده شد. ضریب KMO برای این تحلیل برابر با ۰/۹۰ و مقدار آزمون کرویت بارتلت نیز حدود ۲۸۱۶ بود که در سطح  $P < ۰/۰۰۰۱$  معنادار بود. بار

عاملی گویه‌ها بین ۰/۴۰ تا ۰/۷۸ بود. در مطالعه حاضر نمره کل آزمون ملاک تحلیل مسیر قرار گرفت.

یافته‌ها حاکی از روایی مطلوب این مقیاس بود. برای احراز پایایی هم از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس استفاده شد که ضرایب آلفا برای این مقیاس در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱: ضرایب آلفای کرونباخ برای مقیاس‌ها و خرده مقیاس‌های مورد استفاده (N=۲۴۱)

ضریب آلفا	تعداد گویه‌ها	مقیاس
۰/۹۳	۲۵	۱- مقیاس فرهنگ مدرسه
۰/۹۰	۳۰	۲- مقیاس هوش عاطفی خصیصه‌ای نوجوانان نسخه کوتاه
۰/۹۵	۳۵	۳- مقیاس ارزیابی نگرش تحصیلی
۰/۸۴	۱۹	۴- مقیاس احساس روانشناختی عضو مدرسه بودن

### ۳. یافته‌های پژوهش

برای فراهم آوردن شرایط علمی لازم برای تحلیل‌های آماری بعدی ابتدا ماتریس همبستگی مرتبه صفر بین متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش محاسبه شد که این ضرایب در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی مرتبه صفر متغیرهای مدل پیشنهادی (N=۲۴۱)

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱- جو عاطفی- اجتماعی مدرسه	-				
۲- توانش‌های عاطفی- اجتماعی	۰/۲۰***	-			
۳- دلبستگی به مدرسه	۰/۵۲***	۰/۴۲***	-		
۴- انگیزش و خودگردانی تحصیلی	۰/۵۶***	۰/۳۵***	۰/۵۸***	-	
۵- موفقیت تحصیلی	۰/۱۲*	۰/۲۰**	۰/۲۰**	۰/۱۶*	-

\*\*\*P=۰/۰۰۱    \*\*P=۰/۰۱    \*P=۰/۰۵

ضرایب ارائه شده در جدول ۲ نشان از آن دارد که پیش بینی مدل در مورد ارتباط موجود میان متغیرها با همبستگی‌های به دست آمده همخوان است. به عبارت دیگر یافته‌های موجود حاکی از ارتباط بین متغیرهای برونزاد، واسطه‌ای و درونزاد مدل است که مجوز لازم برای انجام تحلیل‌های آماری بعدی از جمله تحلیل مسیر را می‌دهد. برای بررسی درستی یا نادرستی فرضیه دوم مطالعه حاضر مبنی بر تأثیر جنسیت و مقایسه نمرات دختران و پسران در متغیرهای مورد مطالعه و موفقیت تحصیلی از آزمون تی ویژه گروه‌های مستقل استفاده شد. در جدول ۳ یافته‌های حاصل از این تحلیل آماری نشان داده شده است.

جدول ۳: میانگین و انحراف معیار نمرات متغیرهای پژوهش در دختران و پسران

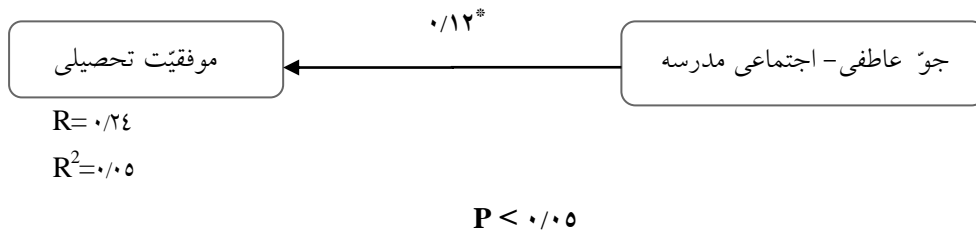
P	t	پسران (N=۱۴۴)		دختران (N=۹۷)		متغیرها
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۰۱	۲/۴۸	۱۷/۸۲	۷۹/۶۷	۱۶/۷۳	۷۴	جوّ عاطفی- اجتماعی مدرسه
۰/۰۵	۱/۹۷	۱۴/۲۴	۹۲/۲۷	۱۳/۱۲	۹۵/۷۷	توانش‌های عاطفی- اجتماعی
N.S	۰/۳۹	۱۹/۱۹	۶۴/۷۸	۲۰/۹۶	۶۵/۲۲	انگیزش و خودگردانی تحصیلی
N.S	۰/۲۳	۱۰/۱۰	۱۳۵/۲۸	۱۱/۰۴	۱۳۴/۶۸	دلبستگی به مدرسه
۰/۰۰۱	۱۲/۸۵	۴/۶۱	۱۲/۴۳	۲/۳۲	۱۶/۹۴	موفقیت تحصیلی

یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهند که در دلبستگی به مدرسه و انگیزش و خودگردانی تحصیلی بین دختران و پسران تفاوت معنادار وجود ندارد، ولی تفاوت معنادار در موفقیت تحصیلی، توانش‌های عاطفی- اجتماعی و جوّ عاطفی- اجتماعی مدرسه وجود دارد. به این معنی که نگرش پسران نسبت به جوّ عاطفی- اجتماعی مدرسه بهتر بوده است و از میانگین بالاتری برخوردار بوده و تفاوت معناداری نیز با دختران در برآورد مثبت از جوّ عاطفی- اجتماعی مدرسه دارند ( $t= 2/48, P < 0/01$ ). از طرف دیگر مطابق با انتظار دختران از موفقیت تحصیلی بالاتری برخوردار بوده و تفاوت معناداری با پسران در درس

خواندن داشته اند ( $t= ۱۲/۸۵, P < ۰/۰۰۱$ ). در توانش‌های عاطفی - اجتماعی نیز دختران از میانگین بالاتری برخوردار بوده و از پسران به صورت معناداری توانش‌های عاطفی - اجتماعی بالاتری دارند ( $t= ۱/۹۷, P < ۰/۰۵$ ).

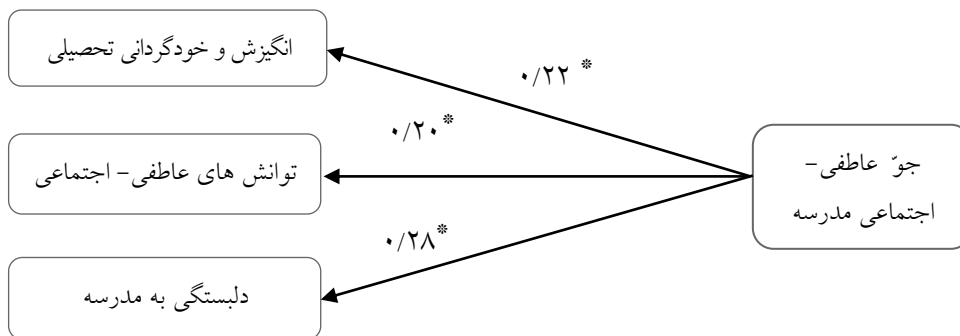
از آن جا که هدف اساسی این مطالعه پیش بینی موفقیت تحصیلی از روی یک متغیر پیش بین (جو عاطفی - روانی مدرسه) و سه متغیر واسطه‌ای (توانش‌های عاطفی - اجتماعی، انگیزش و خودگردانی تحصیلی و دلبستگی به مدرسه) بود، برای بررسی درستی فرضیه اول، یک مدل کلی برای کل آزمودنی‌ها و برای بررسی تأثیر جنسیت و درستی یا نادرستی فرضیه دوم، دو مدل جداگانه (یکی برای دختران و یکی برای پسران) پیشنهاد شد.

برای رسیدن به هدف اساسی این مطالعه و بررسی نقش واسطه‌ای توانش‌های عاطفی - اجتماعی، انگیزش و خودگردانی تحصیلی و دلبستگی به مدرسه در پیش بینی موفقیت تحصیلی از روی جو عاطفی - روانی مدرسه در قالب یک مدل و آزمون این مدل، از روش رگرسیون ساده و چندگانه همزمان بر اساس مراحل پیشنهادی بارون و کنی (۱۹۸۶) استفاده شد. بدین ترتیب که در مرحله اول رگرسیون موفقیت تحصیلی بر روی جو عاطفی - اجتماعی مدرسه و در مرحله دوم رگرسیون دلبستگی به مدرسه، توانش‌های عاطفی - اجتماعی و انگیزش و خودگردانی تحصیلی بر روی جو عاطفی - اجتماعی مدرسه به صورت همزمان محاسبه شد. در مرحله سوم رگرسیون موفقیت تحصیلی بر دلبستگی به مدرسه، انگیزش و خودگردانی تحصیلی و توانش‌های عاطفی - اجتماعی با کنترل جو عاطفی - اجتماعی محاسبه گردید. در این راستا ابتدا مقدار بتای موفقیت تحصیلی بر روی جو عاطفی - اجتماعی مدرسه مورد محاسبه قرار گرفت که ضریب حاصل معنادار بود ( $\beta = ۰/۱۲, P < ۰/۰۵$ ). یافته‌ها نشان دادند که ضریب همبستگی چندگانه برابر با  $R = ۰/۲۴$  و ضریب تعیین برابر با  $R^2 = ۰/۰۵$  بود. به این معنی که جو عاطفی - اجتماعی مدرسه می‌توانست ۵ درصد از واریانس کل موفقیت تحصیلی را پیش بینی نماید. [ $F_{(۱, ۲۴۱)} = ۲۳/۴۸, P < ۰/۰۰۴$ ]. بر اساس مدل زینس و همکاران (۲۰۰۷) و مدل پیش نهادی مطالعه حاضر این یافته قابل انتظار و قابل پیش بینی بود. جو عاطفی - اجتماعی مدارس می‌تواند به طور مستقیم موفقیت تحصیلی را پیش بینی نماید. یافته‌های این تحلیل رگرسیونی در نمودار ۲ آورده شده است.



نمودار ۲: رگرسیون موفقیت تحصیلی بر جو عاطفی- اجتماعی مدرسه

در مرحله دوم رگرسیون دل بستگی به مدرسه، توانش های عاطفی- اجتماعی و انگیزش و خودگردانی تحصیلی به عنوان متغیرهای درونزاد بر جو عاطفی- اجتماعی مدرسه به عنوان متغیر برونزاد به صورت همزمان محاسبه شد. یافته ها نشان دادند که ضریب حاصل برای انگیزش و خودگردانی تحصیلی ( $\beta = 0.22, P < 0.001$ ) و برای توانش های عاطفی- اجتماعی ( $\beta = 0.20, P < 0.004$ ) و برای دل بستگی به مدرسه ( $\beta = 0.28, P < 0.05$ ) مثبت و معنادار بود. یافته ها هم چنین نشان دادند که ضریب همبستگی چندگانه برابر با  $R = 0.29$  و ضریب تعیین برابر با  $R^2 = 0.08$  بود. به این معنی که جو عاطفی- اجتماعی مدرسه، می تواند ۸ درصد از واریانس کل دل بستگی به مدرسه، توانش های عاطفی- اجتماعی و انگیزش و خودگردانی تحصیلی را پیش بینی نماید. [ $F(3, 241) = 34.68, P < 0.004$ ]. یافته های این تحلیل رگرسیونی در نمودار ۳ آورده شده است.



$* P \leq 0.005$

نمودار ۳: رگرسیون دل بستگی به مدرسه، توانش های عاطفی- اجتماعی و انگیزش و

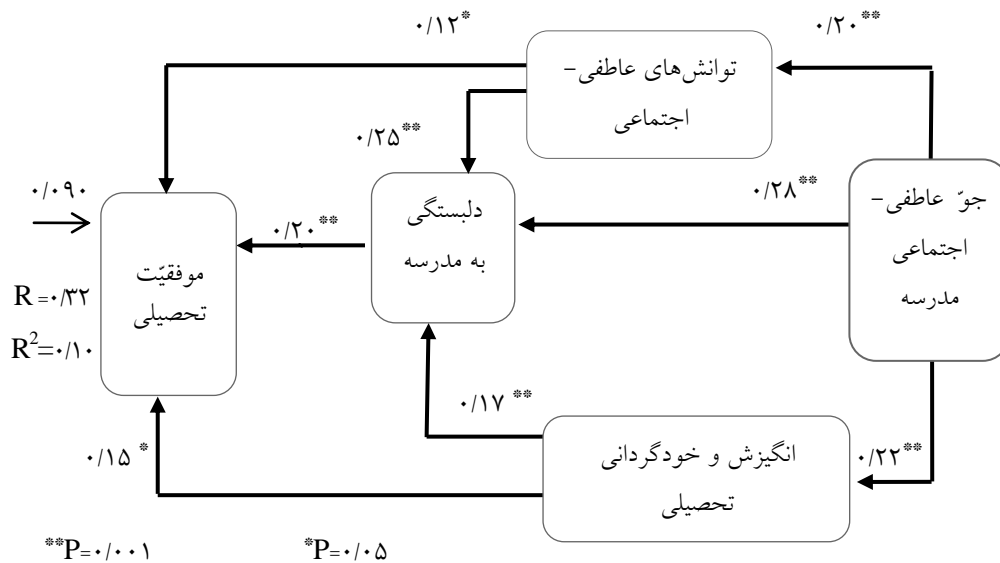
خودگردانی تحصیلی بر جو عاطفی- اجتماعی مدرسه

در مرحله سوم رگرسیون موفقیت تحصیلی به عنوان متغیر درونزاد بر دل بستگی به

مدرسه، توانش‌های عاطفی-اجتماعی و انگیزش و خودگردانی تحصیلی به عنوان متغیرهای واسطه‌ای با کنترل جوّ عاطفی-اجتماعی مدرسه محاسبه گردید.

یافته‌ها نشان دادند که ضریب استاندارد رگرسیون برای دلبستگی به مدرسه به مدرسه  $(\beta = 0/20, P < 0/01)$ ، برای توانش‌های عاطفی-اجتماعی  $(\beta = 0/12, P < 0/05)$ ، انگیزش و خودگردانی تحصیلی  $(\beta = 0/15, P < 0/05)$  بود. مطابق با انتظار و بر اساس پیشنهاد بارون و کنی (۱۹۸۶) ضریب استاندارد رگرسیون برای جوّ عاطفی-اجتماعی مدرسه به سمت صفر میل نمود و از ۰/۱۲ در مرحله اول به ۰/۰۸ در مرحله دوم کاهش یافت. یافته‌ها هم چنین نشان دادند که ضریب همبستگی چندگانه برابر با  $R = 0/32$  و ضریب تعیین برابر با  $R^2 = 0/10$  بود. به این معنی که جوّ عاطفی-اجتماعی مدرسه، دلبستگی به مدرسه، توانش‌های عاطفی-اجتماعی و انگیزش و خودگردانی تحصیلی می‌توانستند ۱۰ درصد از واریانس کل موفقیت تحصیلی را پیش بینی نمایند.  $[F(3, 241) = 34/68, P < 0/004]$

یافته‌های این سه مرحله نشان دادند که متغیرهای دلبستگی به مدرسه، توانش‌های عاطفی-اجتماعی و انگیزش و خودگردانی تحصیلی، نقش واسطه‌گری بین جوّ عاطفی-اجتماعی مدرسه و موفقیت تحصیلی ایفا می‌نمودند. داده‌های این تحلیل‌های رگرسیونی در نمودار ۴ به عنوان مدل نهایی آورده شده است.



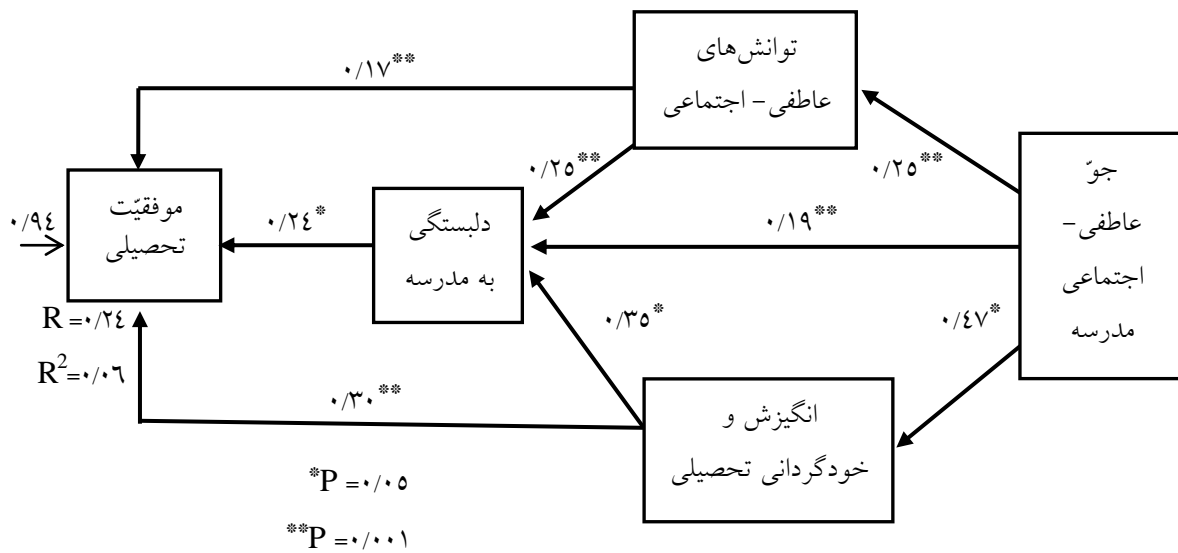
#### نمودار ۴: نتایج تحلیل مسیر برای مسیرهای موجود بین متغیرها در کل آزمودنی‌ها

براساس نتایج بدست آمده می‌توان نتیجه گرفت که بهترین پیش بینی کننده موفقیت تحصیلی در دانش آموزان، دلبستگی به مدرسه است ( $\beta = 0/20$ ) و جو عاطفی- اجتماعی مدرسه با واسطه گری دلبستگی به مدرسه، توانش‌های عاطفی- اجتماعی و انگیزش و خودگردانی تحصیلی موفقیت تحصیلی را پیش بینی می‌نماید. علاوه بر این انگیزش و خودگردانی تحصیلی ( $\beta = 0/15$ ) و توانش‌های عاطفی- اجتماعی ( $\beta = 0/12$ ) به عنوان متغیر ملاک نیز قادر به پیش بینی موفقیت در تحصیل می‌باشند. داده‌های این سه مرحله فرضیه اول مطالعه حاضر را تأیید می‌نمایند.

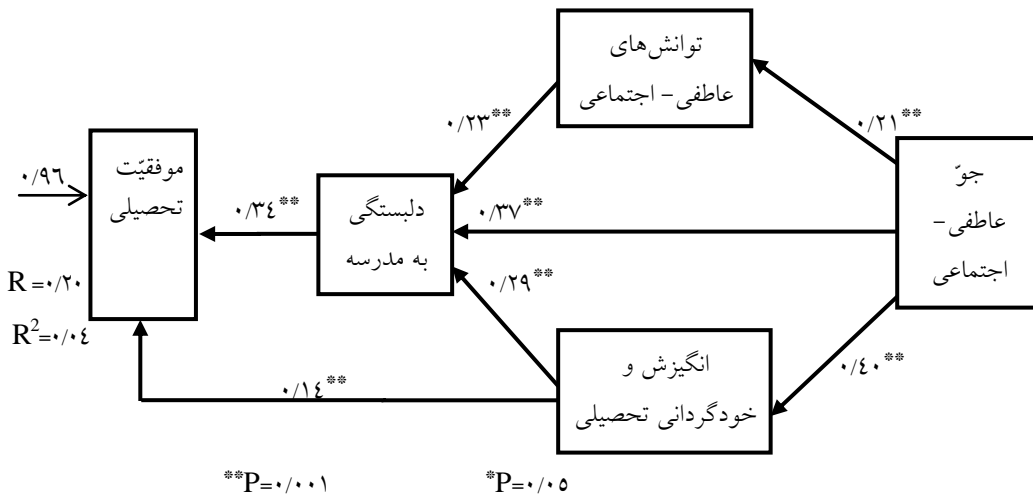
یافته‌ها هم چنین نشان دادند که جو عاطفی- اجتماعی مدرسه می‌توانست به شیوه‌ای مثبت و معنادار توانش‌های عاطفی- اجتماعی ( $\beta = 0/20$ )، انگیزش و خودگردانی تحصیلی ( $\beta = 0/22$ ) و دلبستگی به مدرسه ( $\beta = 0/28$ ) را پیش بینی نماید. دلبستگی به مدرسه نیز به شیوه‌ای مثبت و معنادار توسط توانش‌های عاطفی- اجتماعی ( $\beta = 0/25$ ) و انگیزش و خودگردانی تحصیلی ( $\beta = 0/17$ ) پیش بینی می‌شد. یافته‌ی جالب مطالعه حاضر که با مدل زینس و همکاران (۲۰۰۷) و برخی از یافته‌های دیگر همسو و همخوان است، پیش بینی مثبت و معنادار موفقیت تحصیلی به وسیله انگیزش و خودگردانی تحصیلی ( $\beta = 0/15$ ) می‌باشد. علاوه بر این توانش‌های عاطفی- اجتماعی نیز می‌توانست به صورتی مثبت و معنادار موفقیت تحصیلی ( $\beta = 0/12$ ) را پیش بینی نماید که این یافته در مدل زینس و همکاران (۲۰۰۷) مورد اشاره قرار نگرفته است.

بر اساس یافته‌های جدول ۳ و تأیید تفاوت‌های جنسیتی در متغیر ملاک و برای آزمون تأیید یا عدم تأیید فرضیه دوم مطالعه حاضر توسط داده‌ها، یعنی بررسی تاثیر جنسیت بر روابطی که بین متغیرهای موجود در مدل وجود دارد و تعیین قدرت پیش بینی کنندگی و ضرایب تعیین و همبستگی چندگانه در آزمودنی‌های دختر و پسر، از دو تحلیل مسیر جداگانه برای آزمودنی‌های دختر و پسر و بر اساس مراحل پیشنهادی بارون و کنی (۱۹۸۶) استفاده شد. جهت رعایت اصل ایجاز و اختصار و با توجه به این که مراحل اول و دوم تغییری در مسیرها ایجاد نمی‌نمود و تنها مقادیر ضریب رگرسیون تغییر می‌یافتند، مشروح یافته‌های این تحلیل رگرسیون و تحلیل مسیر در این جا آورده نشده است و تنها ضرایب استاندارد رگرسیون ( $\beta$ ) در آزمودنی‌های دختر در نمودار ۵ و آزمودنی‌های پسر در

نمودار ۶ آورده شده است.



نمودار ۵: نتایج تحلیل مسیر برای مسیرهای موجود بین متغیرها در آزمودنی‌های دختر.



نمودار ۶: نتایج تحلیل مسیر برای مسیرهای موجود بین متغیرها در آزمودنی‌های پسر.

ضرایب استاندارد به دست آمده در نمودار ۵ نشان می‌دهند که در آزمودنی‌های دختر



بهترین پیش بینی کننده موفقیت تحصیلی، انگیزش و خودگردانی تحصیلی است. بعد از آن توانش‌های عاطفی- اجتماعی می‌توانند به پیش بینی موفقیت تحصیلی دختران بپردازند یافته‌های نمایش داده شده در نمودار ۶ نشان می‌دهند که بهترین پیش بینی کننده موفقیت تحصیلی در پسران دلبستگی به مدرسه می‌باشد و بعد از آن انگیزش و خودگردانی تحصیلی. مطابق با انتظار و پیش بینی مدل زینس و همکاران (۲۰۰۷) توانش‌های عاطفی و اجتماعی در پسران نمی‌توانند پیش بینی کننده معناداری برای موفقیت تحصیلی باشند اما همانگونه که در مدل کلی مشاهده می‌شود این سازه می‌تواند همراه با سازه‌های دیگر و هنگامی که به صورت کلی وارد معادله رگرسیون می‌شوند موفقیت تحصیلی را پیش بینی نمایند.

#### ۵. بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه براساس مدل مفهومی پیشنهادی زینس و همکاران (۲۰۰۷) به بررسی تأثیر محیط‌های اجتماعی- عاطفی گرم و صمیمانه مدارس با واسطه‌گری توانش‌های عاطفی- اجتماعی، انگیزه و خودگردانی تحصیلی دانش‌آموزان و دلبستگی به مدرسه بر موفقیت تحصیلی نوجوانان دبیرستانی پرداخته است.

یافته‌ها نشان می‌دهند که جو عاطفی گرم و صمیمانه مدارس می‌تواند یکی از مهمترین عوامل بنیانی و اساسی موفقیت تحصیلی باشند و شرایط و زمینه لازم برای اثر گذاری متغیرهای مهم مؤثر بر تحصیل و پیشرفت تحصیلی مانند انگیزش تحصیلی را فراهم آورد. ارزشمند دانستن اهداف و موفقیت تحصیلی همراه با انگیزش و خودگردانی از جمله عوامل فردی مهمی هستند که پیشرفت تحصیلی و موفقیت در مدرسه را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهند. در ادبیات پژوهشی نیز شواهدی (برای نمونه مک کاک، سیگل، ۲۰۰۳ و نصیری و رضویه، ۱۳۸۷) یافت می‌شوند که در همین راستا قرار دارند و این ادعا را تأیید می‌نمایند. به عبارت دیگر یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهند که اگر مسئولان جامعه و نهادهای تربیتی و والدین، خواهان دانش‌آموزانی با انگیزه و علاقمند به درس خواندن هستند یا دانش‌آموزانی صاحب توانش‌های عاطفی- اجتماعی مانند همدلی، تصمیم‌گیری مسئولانه، غمخوار، مراقب و دلسوز خود و دیگران می‌خواهند و دوست دارند تا نوجوانان به مدرسه دلبستگی داشته باشند، باید قبل از هر چیزی محیط‌های

یادگیری را به محیطی گرم و صمیمی که دانش آموزان می‌توانند در آن با معلمان و همکلاسی‌های خود روابط دوستانه و مهربانانه‌ای داشته باشند تبدیل نمایند. روابط گرم و حمایت‌گرایانه‌ای که بین معلمان و دانش آموزان در جوّ صمیمانه عاطفی - اجتماعی مدارس وجود دارد و احساس امنیت و متصل بودن و پیوند داشتن با مدرسه، می‌تواند حمایت‌های اجتماعی و محیطی لازم برای شکفتن و بالیدن در اختیار دانش آموزان قرار دهد. بر عکس هنگامی که کودکان احساس بیگانگی و بریدگی از مدرسه دارند در خطر ارتکاب رفتارهای ضد اجتماعی و سازگاری‌های معیوب و ناقص تحصیلی می‌باشند.

هم چنین یافته‌های مطالعه حاضر نشان می‌دهند که یکی از مهمترین پیش بینی‌کننده‌های انگیزش و خودگردانی تحصیلی دانش آموزان، محیط‌های گرم و صمیمانه یادگیری است. این یافته، یافته‌ای بسیار مهم و کاربردی است که باید به دقت مورد توجه مسئولان، سیاست‌گذاران آموزشی و مدیران و معلمان مدارس قرار بگیرد. اگر مسئولان می‌خواهند دانش آموزان به فعالیت‌های تحصیلی اهمیت دهند، به صورتی خود انگیزخته درس بخوانند و به پیشرفت تحصیلی علاقه نشان دهند لازم است تا تلاش گسترده‌ای برای ایجاد محیط‌های یادگیری گرم و صمیمانه در مدارس و کلاس‌ها به خصوص در مدارس پسرانه که ارزیابی منفی تری از جوّ مدرسه خود دارند به خرج دهند.

یکی از متغیرهایی که در سال‌های اخیر در پژوهش‌های تربیتی به شدت مورد توجه واقع شده و به وفور در مورد ارتباط آن با موفقیت و عملکرد تحصیلی مطالعه شده است، توانش‌های عاطفی - اجتماعی است. یافته‌های مطالعه‌ای که در سال ۱۹۸۴ توسط کویی<sup>۴۹</sup> و کربهیل<sup>۵۰</sup> انجام شده است (به نقل از مورای و گرینبرگ، ۲۰۰۰) نشان می‌دهد که مداخلات مدرسه‌ای که منجر به افزایش مهارت‌های اجتماعی و عاطفی دانش آموزان می‌شوند می‌توانند سطح پیشرفت تحصیلی کودکان را بالا ببرند، در حالی که عکس این حالت صادق نیست (برای مثال پیشرفت تحصیلی و غنای آکادمیک نمی‌تواند سبب افزایش مسئولیت‌پذیری اجتماعی گردد). یافته‌های مطالعه حاضر نیز این ادعا را تأیید می‌نمایند. این یافته کاربرد آموزشی و تربیتی قابل ملاحظه‌ای دارد. به این معنی که برای افزایش سطح پیشرفت تحصیلی و کاهش افت تحصیلی که یکی از عمده‌ترین مشکلات نظام آموزشی جامعه ایران است باید برنامه‌هایی در مدارس به ویژه مدارس ابتدایی و حتی

ارائه الگویی علی- تجربی از ارتباط بین یادگیری عاطفی- اجتماعی و موفقیت ... ۱۵۳

پیش دبستانی‌ها اجرا نمود که هدف از آن‌ها افزایش سطح توانش‌های عاطفی- اجتماعی و بالا بردن استانداردهای عاطفی دانش آموزان باشد.

بر اساس شواهد به دست آمده از این مطالعه و مطالعات دیگر مانند مطالعه وانگ<sup>۱</sup>، هرتل<sup>۲</sup> و والبرگ<sup>۳</sup> در سال ۱۹۹۷ هم چنین مشخص می‌شود که متغیرهای عاطفی- اجتماعی از تأثیرگذارترین متغیرها و عوامل بر یادگیری دانش آموزان هستند. این مهارت‌ها در برگیرنده طیف گسترده‌ای از توانش‌ها و مهارت‌های گوناگون هستند. اما برخی از این مهارت‌ها و توانش‌ها به ویژه مهارت‌های دارای رتبه خوب و سطح بالای عاطفی- اجتماعی مانند مدیریت کلاسی، حمایت‌های والدین، تعاملات اجتماعی معلم- دانش آموز، اسناد به رفتاری‌های اجتماعی، اسنادهای انگیزشی- عاطفی و گروه همسالان، فرهنگ و جوّ مدرسه از تأثیر گذاری بالاتری برخوردارند و بهتر می‌توانند بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان اثرگذار باشند.

هم چنین یافته‌های مطالعه حاضر نشان می‌دهند که بین جوّ گرم و صمیمانه مدارس و توانش‌های عاطفی- اجتماعی ارتباط علی وجود دارد و هر چه که ارزیابی دانش آموزان از جوّ عاطفی- اجتماعی مدرسه مثبت تر باشد، از توانش‌های عاطفی- اجتماعی بالاتری برخوردارند. این توانش‌ها به صورت مستقیم در کل آزمودنی‌ها و آزمودنی‌های دختر و به صورت غیر مستقیم و از طریق دل‌بستگی به مدرسه در آزمودنی‌های پسر می‌تواند به موفقیت تحصیلی بالا در دانش آموزان منجر شود. این یافته نیز در واقع نقشه راه و مسیر برنامه ریزی و طراحی فعالیت‌های لازم برای کاهش افت تحصیلی و افزایش موفقیت تحصیلی را در اختیار مسئولان نهادهای تربیتی جامعه قرار می‌دهد. یعنی مانند آن چه که قبلاً هم گفته شد تبدیل محیط‌های یادگیری کلاسی و مدرسه‌ای به محیط‌های صمیمی، احترام آمیز و مهربانانه و آموزش مهارت‌ها و توانش‌های عاطفی- اجتماعی به دانش آموزان می‌تواند به افزایش موفقیت تحصیلی در دانش آموزان بخصوص دانش آموزان دختر که تربیت کنندگان و پرورش دهندگان نسل‌های فردا می‌باشند، گردد. به عبارت دیگر از این تغییر و تحولات دانش آموزان دختر بیشتر بهره می‌برند و موفقیت تحصیلی شان به صورت مستقیم تحت تأثیر این تحولات قرار می‌گیرد.

بر اساس یافته‌هایی از این دست، امروزه در کشورهای پیشرفته به ویژه در ایالات متحده بیش از ۲۵۰ برنامه آموزش توانش‌های عاطفی- اجتماعی وجود دارد که به کمک

آن‌ها مهارت‌ها و توانش‌های عاطفی - اجتماعی به دانش آموزان از پیش دبستانی تا دانشگاه یاد داده می‌شود (هافمن، ۲۰۰۹). فقدان این نوع برنامه‌ها در ایران و محروم بودن دانش آموزان ایرانی از فواید و محسنات این نوع آموزش‌ها به شدت احساس می‌شود. یکی از نتایج این مطالعه، نشان دادن احتیاج شدید سیستم تعلیم و تربیت فعلی ایران به این نوع برنامه‌ها و تاکید بر تاثیر اساسی و عمده‌ای است که توانش‌ها و مهارت‌های عاطفی و اجتماعی می‌توانند بر موفقیت تحصیلی و زندگی داشته باشند.

بخشی از یافته‌های مطالعه حاضر که نباید نادیده انگاشته شود، یافته‌های مربوط به رابطه علی بین متغیرهای موجود در مدل با دلبستگی به مدرسه و ارتباطی که این متغیر واسطه‌ای با موفقیت در تحصیل دارد می‌باشد.

برگین و برگین (۲۰۰۹) معتقدند که دانش آموزان به مدرسه و معلمان خود دلبسته می‌شوند، همان گونه که به والدین شان دلبسته می‌شوند و این دلبستگی به مدرسه، موفقیت‌های تحصیلی آن‌ها را تحت تاثیر خود قرار می‌دهد. دلبستگی به مدرسه با متغیرهای تحصیلی زیادی تعامل و رابطه دو جانبه دارد. از جمله این عوامل می‌توان به محیط‌های یادگیری، روابط اجتماعی موجود در مدرسه، محیط‌های گرم و صمیمانه و مشارکتی کلاسی، توانش‌های عاطفی - اجتماعی یا هوش عاطفی و سلامت عاطفی و روانی اشاره کرد. یافته‌های به دست آمده در این مطالعه دقیقاً به درستی این یافته‌ها اشاره دارند و آن را تأیید می‌نمایند.

بر اساس این یافته‌های پژوهشی و یافته‌های به دست آمده از مطالعه حاضر، به خاطر ارتباط اساسی و غیر قابل چشم پوشی‌ای که بین دلبستگی به مدرسه و موفقیت تحصیلی وجود دارد، اصلی ترین وظیفه مسئولان مدارس و معلمان این است که تلاش کنند و فرصت‌های لازم را فراهم آورند تا دانش آموزان به آن‌ها و به مدرسه دلبسته شوند و این مهم هم روی نمی‌دهد مگر این که بتوانند محیط‌های یادگیری گرم و صمیمانه‌ای در مدرسه و در کلاس‌ها فراهم آورند، با دانش آموزان روابط همدلانه‌ای برقرار نمایند، در آن‌ها انگیزه و علاقه به درس ایجاد کنند و اسباب رشد مهارت‌ها و توانش‌های عاطفی - اجتماعی را در آن‌ها فراهم آورند. در واقع این فعالیت‌ها یکی از اساسی ترین وظیفه‌های مسئولان، برنامه ریزان و تصمیم گیرندگان نظام آموزشی در سطح کلان و مدیران و معلمان مدارس در سطح خرد می‌باشد. یافته‌های این مطالعه دلیلی است بر این اهمیت.

کرک پاتریک جانسون<sup>۵۴</sup>، کرونه<sup>۵۵</sup> و الدر<sup>۵۶</sup> (۲۰۰۱) معتقدند که دلبستگی به مدرسه و درگیر شدن در فعالیت‌های آموزشی یکی از مهم‌ترین موضوعات تربیتی و آموزشی است که تاکنون به اندازه کافی مورد بررسی و پژوهش قرار نگرفته است. این پژوهشگران بر این باورند که تعلیم و تربیت دارای دو بعد اساسی و کلیدی است. یک بُعد آن، بُعد عاطفی است که همان دلبستگی به مدرسه است و بعد دیگر کنشی یا عملکردی که همان درگیر شدن و دخالت در فعالیت‌های درسی است. مطالعه حاضر در راستای همین نیاز به عمل آمده است و یافته‌های آن نیز تا حدودی نقشه راه برای مسئولان و تصمیم‌گیرندگان نظام آموزشی کشور فراهم نموده است.

مقایسه نمودارهای ۵ و ۶ مطالعه حاضر حاکی از آن هستند که در هر دو گروه آزمودنی جو عاطفی- اجتماعی مدرسه می‌تواند توانش‌های عاطفی- اجتماعی و انگیزش و خودگردانی تحصیلی را پیش‌بینی نماید اما قدرت و توان این پیش‌بینی در دختران بالاتر است. این نکته احتمالاً می‌تواند نشان‌دهنده این باشد که دختران بیش از پسران از محیط‌های گرم و صمیمانه یادگیری بهره می‌برند. به عبارت دیگر این یافته‌ها به این معنی است که اثر پذیری دخترها از جو مدرسه بیشتر است و خوب و مطلوب بودن جو عاطفی مدارس بیشتر به نفع دختران است و نامطلوب بودن جو مدرسه بیشتر به دختران آسیب می‌رساند.

مقایسه دو مدل دختران و پسران نشان می‌دهد که توانش‌های عاطفی- اجتماعی و انگیزش و خودگردانی تحصیلی می‌توانند پیش‌بینی‌کننده دلبستگی به مدرسه در هر دو جنس باشند. الگوی ارتباطی بین متغیرها در هر دو گروه شبیه به همان الگوی ارتباطی در کل آزمودنی‌ها است و تفاوت تنها در میزان ضریب استاندارد رگرسیون است که در دختران این ضرایب بالاتر از پسران و کل آزمودنی‌ها می‌باشد.

بر اساس شواهد پژوهشی، عوامل متعددی می‌توانند سازه‌هایی مانند توانش‌های عاطفی- اجتماعی، دلبستگی به مدرسه و انگیزش و خودگردانی تحصیلی را در دختران و پسران تحت تأثیر قرار دهند. برخی از این شواهد به عوامل شخصیتی اشاره می‌کنند. این عوامل شخصیتی باعث ایجاد الگوهای ارتباطی متفاوتی در بین این سازه‌ها با یکدیگر می‌گردند. به عبارت دیگر می‌توان از این یافته‌ها این گونه نتیجه گرفت که تفاوت‌های جنسیتی و خصیصه‌های شخصیتی، سبب پیامدهای رفتاری متفاوتی در دختران و پسران از

جمله توانش‌های عاطفی می‌شوند.

بر اساس یافته‌های این مطالعه، میانگین توانش‌های عاطفی دختران بالاتر از پسران است و تفاوت این دو گروه آزمودنی نیز معنادار است. موضوع تفاوت‌های جنسیتی در توانش‌های عاطفی - اجتماعی و در سطحی گسترده تر هم چون هوش عاطفی، و بالتبع موفقیت تحصیلی یکی از موضوعات مورد مناقشه در ادبیات پژوهشی می‌باشد. به اعتقاد بار و هیگینز دآلساندرو (۲۰۰۹) مطالعه تفاوت‌های جنسیتی در توانش‌های عاطفی و رفتارهای نوع دوستانه یکی از حوزه‌های روانشناسی است که مطالعات زیادی در آن به عمل نیامده است و دانش ناچیزی در باره آن وجود دارد و به تحقیقات بیشتری در این زمینه نیاز است.

تفاوت مشاهده شده در توانش‌های عاطفی - اجتماعی در مطالعه حاضر با برخی از یافته‌های تحقیقات پیشین مثلاً گلمن (۱۹۹۵)، مایر و دیگران (۱۹۹۹)، مایر و گهر (۱۹۹۶)، یوسفی (۲۰۰۹)، پترایدز و فارنهام (۲۰۰۵)، کاتیل<sup>۵۷</sup> و آواستی<sup>۵۸</sup> (۲۰۰۵) هماهنگ و هم سو، و با برخی مثلاً چان (۲۰۰۳)، سیاروچی و دیگران، (۲۰۰۱) ناهمانگ و ناهمخوان است. در مورد چرایی این ادعاهای متناقض، صاحب نظران به عوامل مختلفی که منجر به ایجاد تفاوت‌های جنسیتی در توانش‌های عاطفی - اجتماعی می‌شوند اشاره کرده اند. مثلاً تأثیر عوامل فرهنگی (چان، ۲۰۰۳ و یوسفی، ۲۰۰۹) کمتر از حد برآورد کردن توانش‌های عاطفی خود توسط دختران (سیاروچی و دیگران، ۲۰۰۱) و عوامل شخصیتی (گلمن، ۱۹۹۵) در ادبیات پژوهشی مورد اشاره واقع شده اند. به هر حال در مورد تأثیر جنسیت بر توانش‌های عاطفی - اجتماعی و تفاوت‌های جنسیتی در این زمینه، به اعتقاد ماندل<sup>۵۹</sup> و فروانی<sup>۶۰</sup> (۲۰۰۳) تحقیقات ناچیزی صورت گرفته است و لازم است تا در مطالعات جدیدی به این مهم پرداخته شود. مطالعه حاضر تا حدودی به این امر پرداخته و نتایج آن می‌تواند به رفع ابهام‌ها کمک نماید. به هر حال یافته‌های این مطالعه را می‌توان این گونه خلاصه نمود:

۱- یافته‌ها شواهد لازم برای تایید بخشی از مدل یادگیری عاطفی - اجتماعی زینس و

همکاران (۲۰۰۷) فراهم می‌آورند.

۲- بر اساس شواهد و یافته‌های به دست آمده در این مطالعه، بین جو عاطفی -

اجتماعی مدرسه و کلاس، توانش‌های عاطفی - اجتماعی، انگیزش و خودگردانی تحصیلی،

ارائه الگویی علی- تجربی از ارتباط بین یادگیری عاطفی- اجتماعی و موفقیت ... ۱۵۷

دلبستگی به مدرسه و موفقیت تحصیلی رابطه علی مطابق با ادعای زینس و همکاران (۲۰۰۷) وجود دارد.

۳- در الگوی ارتباطی بین متغیرهای موجود در مدل زینس و همکاران (۲۰۰۷) تفاوت‌های جنسیتی مشاهده می‌شود.

۴- برخی از یافته‌های مربوط به تفاوت‌های جنسیتی در ارتباط بین متغیرهای موجود در مدل نیازمند تحقیقات بیشتری می‌باشد.

مطالعات بیشتر در مورد تفاوت‌های جنسیتی در توانش‌های عاطفی، دلبستگی به مدرسه، تاثیر پذیری از جوّ مدرسه و انجام تحقیقات جدید بر روی دانش آموزان دوره‌های دیگر تحصیل مانند مدارس راهنمایی و دبستان‌ها و حتی دانشگاه‌ها از پیشنهادات پژوهشی مطالعه حاضر می‌باشد. استفاده از وسایل ارزیابی دیگر برای سنجش سازه‌های مورد مطالعه، شناسایی متغیرهای واسطه‌ای دیگر مانند توانش‌های فراشناختی از جمله موضوعات پیشنهادی برای تحقیقات بعدی می‌باشند.

#### یادداشت‌ها

- |                                 |                            |
|---------------------------------|----------------------------|
| 1. literate                     | 2. mathematical perception |
| 3. problem solver               | 4. critical thinking       |
| 5. creatively                   | 6. Payton                  |
| 7. Weisberg                     | 8. O'Brian                 |
| 9. social- emotional competency | 10. school attachment      |
| 11. Cohen                       | 12. Bergin                 |
| 13. Mc Coach                    | 14. Siege                  |
| 15. Zimmerman                   | 16. Kitsantas              |
| 17. Wigfield                    | 18. Coming                 |
| 19. Haggerty                    | 20. Brown – Battler        |
| 21. Bloom                       | 22. Subtler                |
| 23. Goodinaw                    | 24. Mensal                 |
| 25. Mouton                      | 26. Hawkins                |
| 27. McPherson                   | 28. Copley                 |
| 29. Woolfolk                    | 30. Aremo                  |
| 31. Tella                       | 32. Barr                   |
| 33. Higgins D'Alessandro        | 34. Mayer                  |
| 35. Carouso                     | 36. Salovey                |
| 37. Geher                       | 38. Chan                   |

- |               |  |
|---------------|--|
| 39. Ciarochi  | 40. Forgas   |
| 41. Goleman   | 42. Wight  |
| 43. Sadhe     | 44. Trait Emotional Intelligence<br>Questionnaire – Adolescent<br>Short Form (TEIQue-ASF). |
| 45. Petrides  | 46. Furenham   |
| 47. Sangareau | 48. Frederickson   |
| 49. Coie      | 50. Krebhiel   |
| 51. Wang      | 52. Heartel  |
| 53. Walberg   | 54. Kirckpatric Johnson  |
| 55. Cronne    | 56. Elder  |
| 57. Katyal    | 58. Awasthi  |
| 59. Mandell   | 60. Pherwani   |

#### منابع

#### الف. فارسی

نصیری، حبیب اله و رضویه، اصغر (۱۳۸۷) تاثیر عوامل فردی بر کم‌آموزی در دانش‌آموزان سرآمد مدارس استعداد‌های درخشان. *مجله استعداد‌های درخشان*، شماره ۶۵، صص: ۱۰۹-۱۲۲

#### ب. انگلیسی

- Aremu, O., A., Tella, A., & Tella, A. (2008) Relationship among Emotional Intelligence, Parental Involvement and Academic Achievement of Secondary School Students in Ibadan, Nigeria. *Addictive behaviour*, 28, 375-9. From: <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/3/cu6.html>
- Baron, R. M., & Kenny. D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Barr. J. & Higgins D'Alessandro, A. (2009) How adolescent empathy and prosocial behaviour change in the context of school culture: a two-year longitudinal study.(Case study). Available on line in: <http://www.highbeam/research>.
- Bergin,C. and Bergin, D. (2009) Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170.
- Chan, D. W. (2003) Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships with Social Coping among Gifted Adolescents in



- Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (6), 409-418.
- Ciarrochi, J., Forgas, J. P., & Mayer, J. D. (Eds.). (2001). Emotional intelligence in everyday life: a scientific inquiry. Philadelphia: Psychology Press. pp: 221-225.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for Learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76 (2), 201-237.
- Elias, M. J. (2007). Putting the places together: Improving academic and school climate, safety, and civility. Presentation at the Developing safe and civil schools Initiative, New Brunswick, NJ. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. NY: Bantam Books.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43.
- Greenberg, M. T., Kam, C., Henrichs, B., & Conduct problem prevention research group (2003). *The cumulative effects of the PATHS curriculum: Outcome at grade 3. Paper presented at annual meeting of the Society for retention research*. Washington, DC. Available on line in: <http://www.CASEL.org>
- Higgins-D'Alessandro, A., & Sath, D. (1997). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27, 7, 1-6.
- Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the united states. *Review of Educational Research*, 79 (2), 533- 556.
- Katyal, S., & Awasthi, E. (2005). Gender Differences in Emotional Intelligence among Adolescents of Chandigarh. *Journal of Human Ecology*, 17 (2), 153-155.
- Kirckpatric Johnson, M., Cronne, R., & Elder, G. Jr. (2001). students attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74, 318-340.
- Mandell, B. & Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: a gender comparison. *Journal of Business and Psychology*, 17 (3), 118-140.
- Marshal.M., L. (2009). Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences. *Centre for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management* Available on line in

<http://www.schoolsafety@gsu.edu>

- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional Intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- McCoach, D. B. & Siegle, D. (2003) Factors that differentiate underachieving gifted students from high – achieving gifted students. *Gifted child Quarterly*, 47, 144- 154.
- Minshal, C. (2007). School involvement and student attachment. Available at: <http://www.cathrynem@cisunix.unh.edu>.
- Mouton; S. G., Hawkins, J.; McPherson, R. M.; Copley, J. (1996). School Attachment: perspectives of low-attached high school students. *Educational Psychology*, 16 (3), 297 – 304.
- Murray, C. and Greenberg, M. T. (2000). Children's Relationship with Teachers and Bonds with School An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology*, 38 (5), 423–445.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2005). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21, 26-55.
- Petrides, K.V., Sangareau, Y., Furnham, A. & Fredericson, N. (2009) Trait emotional intelligence and peer relation at school. *Social Development*, 53 (6), 123-129.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Learning influences. In H. J. Walberg & G. D. Heartel (Eds.), *Psychology and educational practice* (pp. 199-211). Berkeley, CA: McCatchan.
- Wigfield, A. (1994). The role of children's achievement values in the self-regulation of their learning outcomes. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational application*. Mahwah, NJ: Erlbaum. pp. 101-124
- Woolfolk, A. (2006). *Educational Psychology*. Boston. Alyn-Bacon Publishers.
- Yousefi, F., (2009). Estimate of general and emotional intelligence for self and parents in Iran. *Psychological Reports*. 105, 57-68.
- Zimmerman, B.J., & Kitsantas, A. (1996). Self-regulated learning of a motor skill: The role of goal-setting and self-monitoring. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18, 60-67.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (

2004). *The scientific base linking social and emotional learning to school success: building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* Published by Teachers College, Columbia University. Pp: 78-85.

Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U., (2007). Social and emotional learning for successful school performance. In K. M. Minke & G. C. Bear (Eds.), *Science of emotional intelligence: known and unknown* (pp. 376-395). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists

