

Comparison of the effectiveness of spiritual skills and cognitive-social skills training on school orientation in elementary school students

Azam Keshavarzi 

PhD Student in Educational Psychology,
Roudehen Branch, Islamic Azad
University, Roudehen, Iran.

**Khadijeh Abolmaali
Alhosseini** *

Associate Professor, Department of
Psychology, Roudehen Branch, Islamic
Azad University, Roudehen, Iran.

Kianoosh Hashemian 

Associate Professor, Department of
Psychology, Roudehen Branch, Islamic
Azad University, Roudehen, Iran.

Abstract

This study aimed to comparison of the effectiveness of spiritual skills training and cognitive-social skills on school orientation in elementary school students. The method of the present study was a quasi-experimental pre-test-post-test-follow-up design with a control group. The statistical population of the present study included all fifth and sixth-grade female students of an elementary school in District 2 of Tehran who were studying in the academic year of 2019-2020 with a total of 234,356. Fifty-one students based on the proposal of Delavar (2011) were selected by multi-stage random cluster sampling method and randomly assigned to 3 groups. The research instrument included Positive Orientation toward School Questionnaire by Ahmadi (2017). In the present study, the first experimental group underwent 12 sessions of 90 minutes of cognitive-social skills training; The second experimental group underwent 12 sessions of 90 minutes of spiritual skills training and the control group did not receive any intervention. The Analysis of variance with repeated measures with mixed method was used to analyze the data. The results of the present study

* Corresponding Author: keshavarzi.azam@yahoo.com


How to Cite: Keshavarzi, A, Abolmaali Alhosseini, K., Hashemian, K. (2021). Comparison of the effectiveness of spiritual skills and cognitive-social skills training on school orientation in elementary school students, *Journal of Educational Psychology*, 17(60), 137-167.

showed that the difference between the effect of spiritual skills training and cognitive-social skills training was significant only in the component of the sense of belonging to school ($P < 0.01$, $F = 8.51$) of orientation to school at the level of 0.01. Based on the results of the present study, it is suggested that students be taught cognitive-social skills and spiritual therapy as a course during the school year.


Keywords: cognitive-social skills, school orientation, spiritual skills.

مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های معنوی و مهارت‌های شناختی - اجتماعی بر جهت‌گیری نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان دوره ابتدایی


دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

اعظم کشاورزی 

دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

خدیدجه ابوالمعالی الحسینی * 

دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

کیانوش هاشمیان 

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه بین اثربخشی آموزش مهارت‌های معنوی و مهارت‌های شناختی - اجتماعی بر جهت‌گیری نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان دوره ابتدایی بود. روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی از نوع طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون - پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمام دختران دانش‌آموز پایه پنجم و ششم دوره ابتدایی منطقه ۲ آموزش و پرورش شهر تهران به تعداد ۲۳۴۳۵۶ نفر بود که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. ۵۱ دانش‌آموز براساس پیشنهاد دلاور (۱۳۹۰) به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد و به صورت تصادفی در ۳ گروه (هر گروه ۱۷ نفر) جایگزین شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه جهت‌گیری مثبت نسبت به مدرسه احمدی (۱۳۹۶) بود. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر با طرح آمیخته استفاده شد. در پژوهش حاضر گروه آزمایشی اول، تحت ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش مهارت شناختی - اجتماعی؛ گروه دوم آزمایشی، تحت ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش مهارت معنوی قرار گرفتند و گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد تفاوت اثر آموزش مهارت‌های معنوی و آموزش مهارت‌های شناختی - اجتماعی تنها در مؤلفه احساس تعلق به مدرسه ($F = ۸/۵۱, P < ۰/۰۱$) جهت‌گیری به مدرسه در سطح

* نویسنده مسئول: keshavarzi.azam@yahoo.com

۱۴۰ | فصلنامه روان‌شناسی تربیتی | سال هفدهم | شماره ۶۰ | تابستان ۱۴۰۰

۰/۰۱ معنادار بود. براساس نتایج حاصل از پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی و معنویت درمانی در طول سال تحصیلی به‌عنوان یک واحد درسی به دانش‌آموزان تدریس شود.

کلیدواژه‌ها: جهت‌گیری نسبت به مدرسه، مهارت‌های شناختی-اجتماعی، مهارت‌های معنوی.

مقدمه

در میان اعضای یک جامعه، کودک و نوجوان به‌عنوان فردی که دارای حساسیت و احساس‌های طبیعی و ویژگی‌های شناختی برای یادگیری است به نظارت بعد از مراقبت شخصی نیاز دارد. پیشرفت یک جامعه صرفاً با رشد کودکان آن جامعه یعنی کودکانی که از لحاظ جسمانی و روانی اجتماعی قوی هستند، امکان‌پذیر است (کمالی ایگلی و ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۵). حساسیت تعلیم و تربیت از یک سو و پیچیدگی جهان امروز از سوی دیگر دانش‌آموزهای آگاه‌تری را می‌طلبد تا زمینه پیشرفت بشری را فراهم سازند (قیرگا^۱ و همکاران، ۲۰۱۳؛ مالتایس^۲ و همکارانم، ۲۰۱۷). از جمله سرمایه‌گذاری‌هایی که هر کشوری برای نسل آینده انجام می‌دهد، می‌توان به فعالیت‌های آموزشی آن کشور اشاره کرد که هدف آن تربیت نیروهای انسانی در بافت اجتماع و جامعه است (لویس^۳، ۲۰۲۰). از وظایف اصلی نظام‌های آموزشی در هر کشور انتقال میراث فرهنگی جامعه، پرورش استعدادها و دانش‌آموختگان و آماده کردن آنان برای شرکت فعال و مؤثر در جامعه است؛ بنابراین، موفقیت دانش‌آموزان هر جامعه نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی آن جامعه در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است. امروزه پژوهشگران بر ضرورت توجه به پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت تحصیلی تأکیدی خاص دارند، آن‌چنان‌که در سه دهه اخیر، مطالعه عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی بیش‌ازپیش مورد توجه نظام‌های آموزشی قرار گرفته است (محمدی کرکانی و همکاران، ۱۳۹۸).

عوامل بی‌شماری در این میان بر روند تحصیل و یادگیری نوجوانان تأثیر می‌گذارند. بالا بردن درک دانش‌آموزان از امنیت و تعلق داشتن به مدرسه از امور مهم و حیاتی در مدرسه است. گرایش مثبت نسبت به مدرسه^۴ از جمله عوامل اثرگذار بر وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان است که برای آن دو بُعد تعریف شده است: میزان گزارش دانش‌آموزان در

1. Positive Attitude Towards School

2. Maltais, C.

3. Lewis, N.

4. Cognitive Interaction

موردعلاقه به مدرسه و دامنه‌ای که دانش‌آموزان با آن دستاوردهای تحصیلی را ارزش‌گذاری می‌کنند. به‌طور اخص، دانش‌آموزانی که نسبت به مدرسه نوعی شیفتگی نشان می‌دهند. این دانش‌آموزان به قوانین مدرسه احترام می‌گذارند و اهداف فردی‌شان همسو با اهداف مدرسه است. دانش‌آموزانی با گرایش مثبت نسبت به مدرسه با ایمانشان به این‌که دستاوردهای تحصیلی و یادگیری با زندگی و/یا موفقیتشان به‌عنوان یک فرد بالغ در ارتباط است مشخص می‌شوند (فرنودیان و همکاران، ۱۳۹۸). در این میان رضایت تحصیلی یک فرایند داوری است که در آن افراد کیفیت زندگی خود را براساس ملاک‌های منحصر به فرد خود ارزیابی می‌کنند (روحانی و اشراقی، ۱۳۹۷). در این میان دانش‌آموزانی که پیوند محکمی به مدرسه دارند، به‌احتمال زیادی در زمینه‌های تحصیلی برانگیخته و موفق هستند و احساس رضایت دارند (هاشمی و همکاران، ۱۳۹۴). پیوند و احساس تعلق با مدرسه که میزانی که دانش‌آموزان احساس می‌کنند متعلق به مدرسه هستند یا هویت خود را به‌واسطه پیوستگی با مدرسه شکل می‌دهند، پیوند به مدرسه تعریف شده (اسمیت^۱ و همکاران، ۲۰۲۱) که در مشارکت فعال دانش‌آموزان، نه‌تنها در شاخص‌های رفتاری، مانند مشارکت در کارهای علمی (تعامل رفتاری^۲)، بلکه در عواطف احساسی و شناختی، مانند حس پیوستگی دانش‌آموزان با مدرسه خود (مشارکت عاطفی^۳) و علاقه دانش‌آموز به مواد یادگیری در مدارس (تعامل شناختی) تظاهر می‌یابد که نتیجه آن پیشرفت تحصیلی و عدم ترک تحصیل است (استفانسون^۴ و همکاران، ۲۰۱۸). پیشرفت و موفقیت تحصیلی مستلزم تلاش، انگیزه، پیگیری و انجام مجدانه تکالیف و هدف‌گذاری دانش‌آموزان است که این عناصر در مفهوم تلاش تحصیلی نمود دارند. صاحب‌نظران در پی تلاش برای مواجهه با بی‌رمقی و کاهلی دانش‌آموزان، بی‌انگیزگی در امورات تحصیلی، بهبود سطح پیشرفت و به‌طور کل بهبود روابط بین مدرسه و دانش‌آموز تلاش‌های تحصیلی دانش‌آموزان را مدنظر قرار می‌دهند (صادقی و همکاران، ۱۳۹۸). از طرف دیگر، افت تحصیلی یکی از مشکلات

-
1. Smith, T. J.
 2. Behavioral Interaction
 3. Emotional Participation
 4. Stefansson, K. K.

اساسی در نظام آموزش و پرورش هر کشور محسوب می‌شود. افت تحصیلی باعث هدر رفتن منابع مادی و عدم کارایی منابع انسانی می‌گردد. همچنین شکست تحصیلی موجب دلزدگی دانش‌آموزان از تحصیل و تضعیف روحیه آنان و یا ترک تحصیل می‌شود. عوامل متعددی در امر شکست تحصیلی دخیل هستند (پورمحمد و اسماعیل پور، ۱۳۹۴).

تجربه هر فرد در زندگی و مهارت‌هایی که کسب می‌نماید، مربوط به شرایط محیطی و محصول تأثیر متقابل میان آن فرد و محیطی است که در آن زندگی می‌کند، فعالیت به‌عنوان عامل اصلی رشد و یادگیری فرایندی است که در ارتباط با فضا و محیط فرد، رشد همه‌جانبه او را موجب می‌گردد و محیط با ایجاد فرصت تحریک و تشویق در رفتار او تأثیر می‌گذارد، از این رو محیط بایستی حمایت کافی برای رشد مطلوب فرد به عمل آورد (موسوی و ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۶). یکی از مداخلاتی که می‌تواند در جهت‌گیری دانش‌آموزان نسبت به مدرسه اثرگذار باشد، آموزش مهارت‌های اجتماعی - شناختی است. مهارت‌های اجتماعی حوزه مهمی از رشد فردی است و کمبود آن در درازمدت ضربه شدیدی به کودک وارد می‌کند و همچنین کسب مهارت‌های شناختی - اجتماعی، از جمله روش‌هایی است که کودک اطلاعات را در ارتباط با دیگران، تبادل، دریافت و پردازش می‌کند. این روش‌ها شامل برخی فرایندهای شناختی کلی مانند ارتباطات و دیدگاه یادگیری است (محمملو و همکاران، ۱۳۹۴). توجه به مهارت‌های اجتماعی و عاطفی و تقویت آن می‌تواند راهگشایی جهت بهبود یادگیری و فعالیت‌های آموزشی در مدارس باشد (کریستووانو^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). چراکه مهارت اجتماعی، رفتارهای آموخته‌شده‌ای است که فرد را قادر می‌سازد با دیگران رابطه اثربخش داشته باشد. مهارت‌های اجتماعی اغلب به‌عنوان مجموعه‌ی پیچیده‌ای از رفتارها در نظر گرفته می‌شوند در این میان می‌توان به همدلی^۲، ارتباط^۳، حل مسئله^۴ و تصمیم‌گیری^۵، جرأت‌آموزی^۱، مصاحبت با دوستان^۲ و

1. Cristóvão, A. M.

2. Sympathy

3. Relationship

4. Problem Solving

5. Decision Making

خودمدیریتی^۳ اشاره کرد (گراور^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). مؤلفه‌های آموزش مهارت اجتماعی عبارت‌اند از خودآگاهی^۵، خودمدیریتی^۶، آگاهی اجتماعی^۷، مهارت‌های ارتباطی^۸ و تصمیم‌گیری اجتماعی^۹ (محمدی کرکانی و همکاران، ۱۳۹۸). خودآگاهی که به معنی ظرفیت پردازش اطلاعات مرتبط به خود به شیوه‌ای عینی است (بانگ^{۱۰}، ۲۰۱۴)، شامل سوءگیری‌های نگرشی، خودپنداره، مهارت‌های خود انگیزشی، انعطاف‌پذیری عاطفی و توانایی پذیرش خود و توانایی دستیابی به اهداف می‌شود (برکوویچ-اوهانو^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۹). خودآگاهی اجتماعی شامل توانمندی برقراری ارتباط با دیگران و سخت‌رویی در روابط است. خودمدیریتی شامل هدف‌گذاری، مدیریت زمان، تکنیک‌های حل مسئله و آزمون حل مسئله است. مهارت‌های ارتباطی شامل راه‌های ایجاد و حفظ ارتباط با دیگران است. تصمیم‌گیری اجتماعی نیز شامل آشنایی با قوانین اجتماعی و روند انتخاب اجتماعی است (محمدی کرکانی و همکاران، ۱۳۹۸). در این راستا، شریعت باقری و نیک پور (۱۳۹۷) چنین نتیجه گرفتند که آموزش مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی به‌طور معناداری، باعث افزایش مسئولیت‌پذیری و سازگاری با مدرسه در دانش‌آموزان می‌شود. به عبارت بهتر با شرکت در جلسات آموزش مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی، سطوح مسئولیت‌پذیری و سازگاری با مدرسه در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. رادمنش و سعدی پور (۱۳۹۶) چنین نتیجه گرفتند که می‌توان برای بهبود پیشرفت تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان از آموزش مهارت‌های اجتماعی استفاده کرد. هو^{۱۲} و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی نشان

-
1. Courage
 2. Meet Friends
 3. Self-Management
 4. Grover, R. L.
 5. Self-Awareness
 6. Self-Management
 7. Social Awareness
 8. Communication Skills
 9. Social Decision Making
 10. Young, G. B.
 11. Berkovich-Ohana, A.
 12. Hu, B. Y.

دادند ساختاربندی کلاس توسط معلم عاملی اثرگذار در پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان است. وو^۱ و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهش خود چنین نتیجه گرفتند که مهارت‌های اجتماعی کودکان عاملی مؤثر در ارتباط کودک با معلم و کلاس درس است. در سال‌های اخیر نقش معنویت و دین در بیماری و سلامت مورد توجه قرار گرفته و برخی معتقدند که معنویت بخشی از مدل زیستی- روانی- اجتماعی است (غلامی، ۱۳۹۳). تعاریف مدرن، معنویت را یک ساختار ذهنی یا روان‌شناختی مرتبط با اعتقاد به ماورالطبیعه یا جستجوی معنی در زندگی دانسته‌اند (جست^۲ و همکاران، ۲۰۲۱). معنویت درمانی به استفاده از ایمان قلبی فرد برای مسلط شدن بر مسائل خلقی، روحی و روانی گفته می‌شود (هوج و گریگوری^۳، ۲۰۱۷). معنویت، بعدی از انسان است که ارتباط و یکپارچگی او را با عالم هستی نشان می‌دهد. ارتباط و یکپارچگی به انسان امید و معنا می‌دهد و او را از محدوده زمان و مکان و علایق مادی فراتر می‌برد. رویکردهای معنویت درمانی، درمانگران را تشویق می‌کند که در درمان مسائل مهم معنوی درمان جویان را در زمان مناسب مورد خطاب قرار دهند و در راستای استفاده از قدرت بالقوه ایمان و معنویت درمان جویان در درمان و بهبودی، از زبان و مداخله‌هایی استفاده کنند که بیانگر احترام و ارزش قائل شدن درمانگر نسبت به مسائل معنوی درمانجو باشد (پوراکیهان و همکاران، ۱۳۹۷). در این راستا، برزگر بفرویی (۱۳۹۳) در پژوهشی با هدف بررسی تأثیر آموزش معنویت درمانی از دیدگاه اسلام بر بهزیستی روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهرستان یزد نشان داد که آموزش معنویت درمانی در افزایش بهزیستی روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش تأثیر معناداری داشت و چنین پیشنهاد کرد که می‌توان از معنویت درمانی در ارتقاء بهزیستی روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بهره برد. عظیمی و همکاران (۱۳۹۷) چنین نتیجه گرفتند که معنویت درمانی اسلامی، در کاهش میزان تعلل ورزی تحصیلی و همچنین افزایش میزان اشتیاق تحصیلی

1. Wu, Z.

2. Jeste, D. V.

3. Hodge, D. R. & Gregory, J. D.

مؤثر بوده است.

از آنجا که احساس تعلق به مدرسه، معلمان و همکلاسی‌ها حائز اهمیت است و در کنار تلاش برای پیشرفت تحصیلی موجب رضایت دانش‌آموزان از مدرسه می‌شود؛ بررسی رویکردهای مؤثر در این زمینه نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و آنچه بیش از هر امری به ضرورت انجام پژوهش حاضر می‌افزاید شناسایی مداخلاتی است که بیش از دیگر مداخلات بر جهت‌گیری دانش‌آموزان نسبت به مدرسه اثرگذار هستند. در این میان آموزش مهارت شناختی-اجتماعی و معنویت درمانی هر دو رویکردهای اثربخشی به نظر می‌رسند، از این جهت هدف پژوهش حاضر پاسخگویی به سؤال زیر بود:

آیا بین اثربخشی آموزش مهارت‌های معنوی و مهارت‌های شناختی-اجتماعی بر جهت‌گیری نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان دوره ابتدایی تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی از نوع طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری ۱ ماهه با گروه کنترل و هدف پژوهش کاربردی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمام دختران دانش‌آموز پایه پنجم و ششم دوره ابتدایی منطقه ۲ آموزش و پرورش شهر تهران به تعداد ۲۳۴۳۵۶ نفر بود که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. با توجه به این که برای پژوهش‌های نیمه آزمایشی از نمونه‌های بزرگ استفاده نمی‌شود و با توجه به جامعه آماری پژوهش، با استفاده از جدول کوهن و در نظر گرفتن اندازه اثر متوسط ۰/۵ و توان آزمون ۰/۸۲ تعداد ۱۷ نفر برای هر گروه به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ابتدا از میان مناطق آموزش و پرورش شهر تهران، منطقه ۲ آموزش و پرورش به شیوه تصادفی انتخاب شده و سپس از میان مدارس دولتی منطقه ۳ مدرسه ابتدایی دخترانه به طور تصادفی انتخاب شده و در نهایت با مراجعه به مدارس منتخب، تعداد کلاس‌های پنجم و ششم مشخص شده و از دانش‌آموزان همه کلاس‌های مورد نظر پیش‌آزمون گرفته شد و در نهایت ۵۱ نفر براساس پیشنهاد دلاور (۱۳۹۰) که حداقل حجم نمونه را برای هر گروه ۱۵ نفر پیشنهاد کرده است و با در نظر گرفتن احتمال ریزش نمونه، از دانش‌آموزانی که در

پرسشنامه جهت‌گیری نسبت به مدرسه نمره ۱ انحراف معیار پایین‌تر از میانگین کسب کردند انتخاب شدند. دانش‌آموزان به‌صورت تصادفی در ۳ گروه جایگزین شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عدم وجود بیماری خاص جسمی و روانی، عدم شرکت در برنامه‌های آموزشی و درمانی دیگر به‌صورت هم‌زمان، رضایت والدین، عدم غیبت در کلاس تا پایان دوره درمان و مرحله پیگیری بود.

پرسشنامه جهت‌گیری مثبت نسبت به مدرسه. پرسشنامه جهت‌گیری مثبت نسبت به مدرسه توسط احمدی (۱۳۹۶) جهت سنجش احساسات، نگرش‌ها و رفتارهای دانش‌آموزان نسبت به مدرسه ساخته شده که شامل ۴۳ گویه است و ۴ خرده‌مقیاس ۱- رضایت از مدرسه^۱، ۲- احساس تعلق به مدرسه^۲، ۳- تلاش تحصیلی^۳ و ۴- نگرش نسبت به همکلاسی‌ها^۴ را در یک طیف لیکرت از خیلی زیاد=۵، زیاد=۴، نظری ندارم=۳، کم=۲ تا خیلی کم=۱ مورد ارزیابی قرار می‌دهد. در این پرسشنامه کسب نمره بالاتر به معنای جهت‌گیری هر چه مثبت‌تر نسبت به مدرسه است. در پژوهش احمدی (۱۳۹۶) روایی سازه این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی تأیید شده است. ضریب آلفای کرونباخ چهار مؤلفه استخراج شده از پرسشنامه جهت‌گیری مثبت به مدرسه، به ترتیب برابر با رضایت از مدرسه (۰/۸۹۲)، احساس تعلق به مدرسه (۰/۸۷۵)، تلاش تحصیلی (۰/۶۴۶) و نگرش نسبت به همکلاسی‌ها (۰/۶۳۴) بود و گویه‌های مؤلفه‌ها از همسانی درونی قابل‌قبولی برخوردار بودند.

هر یک از گروه‌های آزمایشی در یک مدرسه جداگانه مستقر شده و گروه‌ها کاملاً مستقل از هم تحت آموزش قرار گرفتند. گروه آزمایشی اول، تحت ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش مهارت شناختی-اجتماعی؛ گروه دوم آزمایشی، تحت ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش مهارت معنوی قرار گرفتند و گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد. پس از اتمام

1. School Satisfaction
2. Feeling of Belonging to School
3. Educational Effort
4. Attitude Towards Classmates

آموزش‌ها گروه‌ها مجدد پرسشنامه‌ها را تکمیل (پس‌آزمون) و پس از گذشت یک ماه بعد از پس‌آزمون، یک‌بار دیگر پرسشنامه‌ها در اختیار آن‌ها قرار گرفت و دانش‌آموزان پرسشنامه‌ها را تکمیل (پیگیری) کردند.

جدول ۱. محتوای جلسات آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی (موسی زاده و ابوالمعالی الحسینی، ۱۴۰۰)

جلسات	موضوع	هدف
جلسه اول	جلب رضایت و همکاری دانش‌آموزان	ایجاد رابطه مثبت با دانش‌آموزان
جلسه دوم	آگاهی از هیجان‌ها، پذیرش آنچه اتفاق افتاده است، ملامت خود، تفکر به موضوعات آرامش‌بخش، انجام تمرینات مربوطه.	۱- آشنایی با مفهوم هیجان و نظم‌بخشی شناختی آن. ۲- آشنایی با راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان
جلسه سوم	نشخوار ذهنی (صرف وقت زیاد برای فکر کردن درباره یک تجربه و واقعه منفی)، برنامه‌ریزی (تمرکز بر برنامه‌ریزی برای کنار آمدن با یک تجربه منفی)، فاجعه‌پنداری، ارزیابی مثبت یک واقعه، انجام تمرینات مربوطه	۳- آشنایی با راهبردهای ناسازگارانه تنظیم شناختی هیجان ۴- ایجاد علاقه و انگیزه برای به‌کارگیری راهبردهای مثبت تنظیم هیجان‌ها ۵- ایجاد آمادگی به‌منظور اجتناب از راهبردهای منفی تنظیم هیجان‌ها
جلسه چهارم	مقصر پنداشتن دیگران، خود را جای دیگران گذاشتن، توانایی ارتباط با هیجان‌ها و مدیریت آن‌ها، انجام تمرینات مربوطه	۶- به‌کارگیری راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان و کاهش راهبردهای تنظیم شناختی ناسازگارانه هیجان در موقعیت‌های زندگی روزمره و کلاس درس
جلسه پنجم	تقویت شناختی در زمینه انواع خودآگاهی، آشنایی با نقش‌ها و وظایف مختلف، کمیت و کیفیت ارتباط اجتماعی، بررسی وضعیت خودپنداره (شامل نگرش‌ها، احساسات و دانش هر فرد درباره توانایی‌ها، مهارت‌ها و قابلیت پذیرش اجتماعی)، انجام تمرینات مربوطه	۱- آشنایی با نقاط قوت و ضعف درونی و فرصت‌ها و تهدیدهای بیرونی. ۲- آشنایی با انواع خودآگاهی به‌منظور شناخت ابعاد مختلف وجودی خود. ۳- آشنایی با کاربردهای مهارت خودآگاهی در حل مسائل شخصی و تحصیلی. ۴- آشنایی با نقاط قوت و ضعف خود در امور شخصی و تحصیلی.
جلسه	آشنایی با اهداف و نیازهای واقعی خود،	

جلسات	موضوع	هدف
ششم	یادگیری پیام من بازخوردی را در دانش‌آموزان تسهیل کنید (به جای تمرکز بر رفتار دیگری، بر احساس و نتیجه آن رفتار بر خودش متمرکز شود. همچنین به شناسایی انواع احساسات خود می‌پردازد)، توجه به رشد شناختی و مهارت‌های تحصیلی، آشنایی دانش‌آموزان با ویژگی‌های افراد خودآگاه، انجام تمرینات مربوطه	۵- ایجاد علاقه و انگیزه در دانش‌آموزان برای کسب مهارت خودآگاهی. ۶- تقویت انگیزه و تمایل به ارتقاء سطح اعتمادبه‌نفس و عزت‌نفس خود. ۷- تقویت نگرش مثبت به برطرف کردن نقاط ضعف در امور تحصیلی. ۸- ایجاد رغبت در دانش‌آموزان در استفاده از مهارت‌های کلامی و غیرکلامی ارتباطی. ۹- تقویت توانمندی به‌منظور کاربرد مهارت خودآگاهی در زندگی فردی و اجتماعی. ۱۰- کاربرد مهارت خودآگاهی برای مواجهه با مسائل زندگی و مقابله با آسیب‌های اجتماعی. ۱۱- تقویت مهارت در به‌کارگیری پیام من بازخوردی.
جلسه هفتم	آشنایی با مفهوم مدیریت خود، عوامل مؤثر بر مدیریت خود، هدفمند کردن دانش‌آموزان، آگاهی و یادگیری مدیریت زمان، انجام تمرینات مربوطه	۱- آشنایی با مفهوم مدیریت خود و مؤلفه‌های آن ۲- آشنایی با ویژگی‌های افراد دارای مدیریت خود ۳- آشنایی با تکنیک‌ها و راهکارهای تقویت مدیریت خود
جلسه هشتم	یادگیری مدیریت تغییر، مدیریت انواع هیجانات، آشنایی با مهارت قاطعیت‌ورزی، انجام تمرینات مربوطه	۴- ایجاد علاقه و انگیزه برای کسب مهارت مدیریت خود ۵- تقویت مهارت‌های خودتنظیمی، خودکنترلی و خودانگیزشی به‌منظور توسعه عملکرد تحصیلی ۶- تقویت انگیزه و تمایل به ارتقاء سطح عملکرد بر اساس مؤلفه‌های مهارت مدیریت خود ۷- افزایش رغبت به مشاهده عملکرد خود و استفاده از مهارت‌های خود تشویقی و خودتویخی ۸- تقویت انعطاف‌پذیری نسبت به پذیرش و کاربست مدیریت تغییر در زندگی ۹- کاربرد مهارت مدیریت خود برای مواجهه با مسائل و مقابله با مشکلات فردی و تحصیلی
جلسه نهم	آشنایی با مهارت خودانگیزشی، مهارت خودکنترلی و مهارت خودتنظیمی، انجام تمرینات مربوطه	
جلسه	استرس چیست؟ مهارت‌های مقابله با	۱- آشنایی با مفهوم استرس، عوامل ایجادکننده و

جلسات	موضوع	هدف
دهم	استرس، آشنایی با راهبردهای مقابله شناختی، راهبردهای رفتاری برای مقابله با استرس	علت‌های آن ۲- آشنایی با راهکارهای مقابله با استرس ۳- ایجاد آمادگی و انگیزه به‌منظور به‌کارگیری راهکارهای مقابله با استرس
جلسه یازدهم	آشنایی با مهارت جرات‌ورزی (ابراز وجود)، مهارت انتقادپذیری، راهکارهای مقابله اجتماعی، مقابله معنوی و مذهبی	۴- توانمندسازی در به‌کارگیری راهکارهای مقابله با استرس در موقعیت کلاس درس ۵- توانمندسازی در به‌کارگیری راهکارهای مقابله با استرس در موقعیت‌های زندگی روزمره
جلسه دوازدهم	جمع‌بندی و بحث در مورد مهارت‌های ایجادشده در دانش‌آموزان	۱- ارزیابی دانش‌آموزان از توانایی‌های خود ۲- ارزیابی از نقاط قوت و ضعف روش آموزشی

جدول ۲. محتوای جلسات آموزشی مهارت معنوی (موسی زاده و ابوالمعالی الحسینی، ۱۴۰۰)

جلسات	موضوع	هدف
جلسه اول	جلب رضایت و همکاری دانش‌آموزان	ایجاد رابطه مثبت با دانش‌آموزان
جلسه دوم	ارائه داستانی درباره بخشایشگری، تصمیم‌گیری، تغییر، بخشایشگری چیست؟ بخشایشگری چه چیزی نیست؟ خشم و عصبانیت، تعریف همدلی، انجام تمرینات هر بخش	۱- توانایی در درک ارزش ذاتی انسان‌ها و اینکه یک شخص صرف‌نظر از این‌که چه کاری انجام داده است، انسان است. ۲- انعطاف‌پذیری در دیدن اعمال خوب در فردی که از او رنجیده (عدم تثبیت‌شدگی). ۳- توانایی در عدم برجسب زدن به افراد و رفتار فرد را به مقام صفات و یا اسم رساندن. ۴- گذشت فرد نسبت به فرد رنجاننده و تغییر نگرش منفی به نگرش مثبت در مورد فرد.
جلسه سوم	ارزش ذاتی انسان‌ها و احترام، مهربانی و سخاوتمندی، عمل به بخشایشگری، مزیت‌های بخشایشگری، من هم به بخشش نیاز دارم، انجام تمرینات هر بخش	۵- توانایی در دیدن فرد خاطی بدون در نظر گرفتن تقصیراتش و بدون شرط او را پذیرفتن. ۶- همدلی و داشتن توانایی احساس کردن همان‌طوری که فرد رنجاننده احساس می‌کند؛ و این‌که فرد خودش را جای فرد رنجاننده بگذارد و ببیند او چه طور فکر می‌کند. ۷- اعتقاد به اینکه افراد دارای میزانی از ارزش درونی هستند که بایستی به همه آن‌ها احترام گذاشت؛ احترام به

جلسات	موضوع	هدف
		افراد نه به خاطر آنچه انجام داده‌اند بلکه به خاطر خودشان. ۸- تمایل فرد به بروز رفتار موردپسند و دوستانه به جای رفتار خصمانه با فرد رنجاننده. ۹- تمایل فرد به ابراز دوستی با فرد خاطی. ۱۰- تمایل فرد به دوری از بدگویی، تحقیر، اجتناب و بی‌اعتنایی نسبت به فرد خاطی.
جلسه چهارم	ارائه داستان در مورد صبر، صبر در برابر آزار و اذیت‌های دیگران، صبر در برابر تعریف و تمجیدهای دروغین دیگران و فریب نخوردن، انجام تمرینات هر بخش	۱- توانایی در حفظ آرامش و به دست آوردن رفتارهای صبورانه. ۲- تأخیر انداختن ارضای نیازها و پرهیز از شتاب‌زدگی. ۳- استقامت و پایداری در انجام تکالیف و تلاش و مداومت برای دستیابی به خواسته‌های خود.
جلسه پنجم	مهار خشم و عصبانیت، پشتکار و مداومت در انجام کارها، مقاومت در برابر وسوسه‌ها، انجام تمرینات هر بخش	۴- گرایش به احتیاط، شناخت و واکنش‌های زبانی و نه فیزیکی. ۵- نیازها، خواست‌ها و امیال اطرافیان و دوستان را در نظر گرفتن.
جلسه ششم	پیشامدهای غیرقابل‌پیش‌بینی که دوست ندارید، پرهیز از شتاب‌زدگی و عجله در انجام کارها، قضاوت عجولانه، انجام تمرینات هر بخش	۶- توانایی صبر و تحمل در برابر ناکامی. ۷- پاسخ‌های زبانی برای کنترل موقعیت در زمان مواجه شدن با موقعیت‌ها یا وقایع ناراحت‌کننده نه درگیرانه، تجاوزکارانه و فیزیکی ۸- به دست آوردن مهارت مذاکره، گفتگو و برقراری ارتباط مؤثر
جلسه هفتم	ارائه داستان در مورد اعتماد و آگاهی دادن در مورد آن، جستجوی ارتباط، آگاهی در مورد پناهگاه مطمئن، پایگاه ایمن، انجام تمرینات هر بخش	۱- توانایی در آگاهی یافتن در مورد افراد مورد اعتماد زندگی‌شان ۲- توانایی در درک ارزش خانواده ۳- آگاهی در مورد احساسات نسبت به والدین
جلسه هشتم	آگاهی در مورد دانایی، در دسترس بودن، پاسخگو بودن، انجام تمرینات هر بخش	۴- توانایی درک در مورد اعتماد و نحوه ارتباط با خانواده و چرایی آن

جلسات	موضوع	هدف
جلسه نهم	بخشش و شفقت خداوند چگونه است؟ به چه کسی می‌توان اعتماد کرد؟ فواید اعتماد، انجام تمرینات هر بخش	۵- توانایی ابراز احساسات در مورد کسانی که دوستشان دارند ۶- توانایی در دیدن پدر به‌عنوان قدرتمندترین فرد زندگی‌شان و پذیرش او به همه توانایی‌هایش ۷- توانایی درک در مورد موقعیت‌های مکانی و زمانی افراد و آگاهی در مورد دسترس‌پذیر بودن آن‌ها در زمان نیاز ۸- توانایی درک اینکه خانواده تا چه حد باید پاسخگوی نیازهای فرزندان باشد. ۹- درک احساسات در مورد اعمالی که انجام می‌دهیم و اعتقاد به اینکه خداوند نظاره‌گر اعمال ما است و وجود این اعتقاد سبب انجام دادن یا ندادن برخی کارها شود.
جلسه دهم	حل مسئله چیست، ایجاد آمادگی، تعیین هدف، تشخیص و تعریف مسئله، تولید راه‌حل‌ها، ارائه داستان، انجام تمرینات هر بخش	۱- اعتقاد به اینکه خداوند دعای ما را می‌شنود و بی‌تردید در حل مشکلات به ما کمک می‌کند. ۲- باور به اینکه خداوند توان لازم برای حل مسائل را در اختیار ما گذاشته و در حل کردن آن‌ها، به وسیله اسباب بیرونی و یا آمادگی‌های درونی و بینش دادن ناگهانی، راه‌حل مسئله را به ما نشان خواهد داد.
جلسه یازدهم	ارزیابی و انتخاب راه‌حل‌ها، اجرا کردن راه‌حل انتخاب‌شده، ارزیابی نتیجه، ارائه داستان‌ها، انجام تمرینات مربوطه	۳- اعتقاد به اینکه خداوند در هر لحظه با من در ارتباط است و لحظه‌ای از من جدا نمی‌شود؛ بنابراین نحوه حل مسئله را به یاد من خواهد انداخت. ۴- در نظر گرفتن خیر و صلاح دیگران و طبیعت هنگام مشخص کردن اهداف. ۵- در نظر گرفتن سود و زیان دیگران هنگام انتخاب راه‌حل‌ها و اجرای آن‌ها. ۶- شهامت و اعتماد به نفس در رویارویی با مسئله. ۷- انتظار مثبت در حل مسئله.
جلسه دوازدهم	جمع‌بندی و بحث در مورد مهارت‌های ایجادشده در دانش‌آموزان	۱- ارزیابی دانش‌آموزان از توانایی‌های خود ۲- ارزیابی از نقاط قوت و ضعف روش آموزشی

یافته‌ها

شرکت کنندگان این پژوهش دانش آموزان دختر پایه پنجم و ششم ابتدایی بودند. میانگین و انحراف استاندارد سن شرکت کنندگان در گروه آموزش مهارت‌های معنوی به ترتیب برابر با $۱۱/۸۳ \pm ۰/۸۱$ ، در گروه آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی برابر با $۱۱/۵۹ \pm ۰/۵۷$ و در گروه کنترل برابر با $۱۱/۵۳ \pm ۰/۹۴$ بود. استفاده از روش تحلیل واریانس یک‌راهه نشان داد که به لحاظ سن بین گروه‌ها تفاوت معنادار وجود ندارد. جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های جهت‌گیری نسبت به مدرسه (رضایت از مدرسه، احساس تعلق به مدرسه، تلاش تحصیلی و نگرش به همکلاسی) در شرکت کنندگان گروه‌های آزمایش و کنترل، در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری را نشان می‌دهد.

جدول ۳. میانگین \pm انحراف استاندارد مؤلفه‌های جهت‌گیری نسبت به مدرسه

متغیر	گروه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
رضایت از مدرسه	مهارت‌های معنوی	$۹/۳۱ \pm ۵۷/۷۱$	$۱۰/۱۳ \pm ۷۰/۶۴$	$۸/۶۲ \pm ۷۰/۴۷$
	مهارت‌های شناختی-اجتماعی	$۱۰/۵۰ \pm ۵۵/۷۰$	$۱۰/۴۴ \pm ۶۴/۱۷$	$۱۱/۱۸ \pm ۶۳/۵۲$
	کنترل	$۱۱/۰۶ \pm ۵۵/۰۰$	$۱۱/۲۴ \pm ۵۲/۸۲$	$۱۱/۱۷ \pm ۵۲/۸۷$
احساس تعلق به مدرسه	مهارت‌های معنوی	$۸/۶۷ \pm ۳۷/۵۲$	$۴/۵۷ \pm ۴۷/۲۹$	$۴/۸۰ \pm ۴۶/۴۷$
	مهارت‌های شناختی-اجتماعی	$۶/۹۷ \pm ۳۴/۵۰$	$۵/۱۴ \pm ۳۶/۴۷$	$۴/۶۵ \pm ۳۶/۵۸$
	کنترل	$۸/۲۳ \pm ۳۶/۱۷$	$۶/۱۲ \pm ۳۴/۷۰$	$۵/۷۶ \pm ۳۴/۴۱$
تلاش تحصیلی	مهارت‌های معنوی	$۳/۸۶ \pm ۱۸/۳۵$	$۲/۳۴ \pm ۲۲/۵۳$	$۲/۴۰ \pm ۲۲/۶۷$
	مهارت‌های شناختی-اجتماعی	$۲/۸۹ \pm ۱۸/۸۸$	$۲/۴۲ \pm ۲۱/۳۴$	$۲/۶۹ \pm ۲۱/۴۲$
	کنترل	$۴/۰۷ \pm ۱۸/۱۱$	$۲/۲۳ \pm ۱۸/۱۱$	$۲/۱۸ \pm ۱۸/۵۲$
نگرش به همکلاسی	مهارت‌های معنوی	$۳/۶۲ \pm ۱۳/۴۷$	$۳/۳۷ \pm ۱۵/۱۲$	$۳/۴۱ \pm ۱۵/۱۸$
	مهارت‌های شناختی-اجتماعی	$۳/۰۰ \pm ۱۲/۵۹$	$۲/۰۱ \pm ۱۳/۱۸$	$۲/۰۹ \pm ۱۳/۴۱$
	کنترل	$۲/۹۲ \pm ۱۲/۲۳$	$۲/۶۷ \pm ۱۱/۸۲$	$۲/۶۳ \pm ۱۱/۷۹$

بررسی شاخص‌های شاپیرو- ویلک مربوط به مؤلفه‌های جهت‌گیری به مدرسه نشان داد که شاخص مزبور برای مؤلفه رضایت از مدرسه در گروه آموزش مهارت‌های معنوی در سطح ۰/۰۵ معنادار است. اگرچه این مطلب بیانگر عدم توزیع نرمال داده‌های مربوط به آن مؤلفه است، باوجوداین با توجه به سطح معناداری شاخص شاپیرو- ویلک، برابری حجم نمونه در گروه‌ها و مقاومت آزمون‌های آماری خانواده تحلیل واریانس در مقابل انحراف از مفروضه‌ها، می‌توان انتظار داشت که این موضوع نتایج تحلیل را تحت تأثیر قرار ندهد. نتایج آزمون لون نیز نشان داد که تفاوت واریانس نمرات مربوط به هر چهار مؤلفه جهت‌گیری به مدرسه در گروه‌ها و در سه مرحله در سطح ۰/۰۵ غیرمعنادار و بنابراین مفروضه همگنی واریانس‌ها برقرار بود. درنهایت استفاده از روش تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که ارزش F در مقایسه پیش‌آزمون مؤلفه‌های جهت‌گیری به مدرسه در سه گروه در سطح ۰/۰۵ غیر معنادار است ($F(۸۰ و ۹۰) = ۰/۴۶۱, P > ۰/۰۵$). این یافته نشان می‌دهد که مفروضه استقلال متغیر وابسته در مرحله پیش‌آزمون از عضویت گروهی برای مؤلفه‌های جهت‌گیری به مدرسه برقرار است. جدول ۲ نتایج تحلیل چند متغیری در مقایسه اثر اجرای متغیرهای مستقل بر جهت‌گیری به مدرسه را نشان می‌دهد.

جدول ۴. نتایج تحلیل چند متغیری در مقایسه اثر اجرای متغیرهای مستقل بر مؤلفه‌های جهت‌گیری

نسبت به مدرسه

جهت‌گیری به مدرسه	لامبدای ویلکز	F	درجات آزادی	سطح معناداری	η^2
رضایت از مدرسه	۰/۶۲۶	۶/۱۴	۴ و ۹۴	۰/۰۰۱	۰/۲۰۷
احساس تعلق به مدرسه	۰/۶۹۶	۴/۶۰	۴ و ۹۴	۰/۰۰۲	۰/۱۶۴
تلاش تحصیلی	۰/۷۶۱	۳/۴۳	۴ و ۹۴	۰/۰۱۲	۰/۱۲۷
نگرش به همکلاسی	۰/۸۸۱	۱/۵۴	۴ و ۹۴	۰/۱۹۸	۰/۰۶۱

براساس نتایج جدول فوق نتیجه تحلیل چند متغیری نشان می‌دهد که اثر تعاملی گروه \times زمان بر مؤلفه‌های رضایت از مدرسه ($\lambda = ۰/۶۲۶$ لامبدای ویلکز، $\eta^2 = ۰/۲۰۷$) $P = ۰/۰۰۱$ ، $F(۶ و ۹۴) = ۶/۱۴$ و احساس تعلق به مدرسه ($\lambda = ۰/۶۹۶$ لامبدای ویلکز، $\eta^2 = ۰/۱۶۴$) $P = ۰/۰۰۲$ ، $F(۶ و ۹۴) = ۴/۶۰$ در سطح ۰/۰۱ و بر مؤلفه تلاش تحصیلی ($\lambda = ۰/۷۶۱$)

مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های معنوی و مهارت‌های ...؛ کشاورزی و همکاران | ۱۵۵

لامبدای ویلکز، $(\chi^2 = 0/127)$ ، $P = 0/012$ ، $3/43 = (F(6 و 94))$ جهت‌گیری به مدرسه در سطح $0/05$ معنادار است. جدول ۳ نتیجه آزمون برابری ماتریس خطاهای کوواریانس برای مؤلفه‌های جهت‌گیری به مدرسه را نشان می‌دهد.

جدول ۵. آزمون موخلی برای آزمون برابری ماتریس خطاهای کوواریانس

جهت‌گیری به مدرسه	شاخص موخلی	χ^2	درجه آزادی	سطح معناداری
رضایت از مدرسه	۰/۴۲۵	۳۳/۱۲	۲	۰/۰۰۱
احساس تعلق به مدرسه	۰/۳۴۹	۴۹/۵۰	۲	۰/۰۰۱
تلاش تحصیلی	۰/۷۱۸	۱۵/۶۰	۲	۰/۰۰۱
نگرش به همکلاسی	۰/۴۳۱	۳۲/۴۶	۲	۰/۰۰۱

همسو با نتایج جدول ۵ آزمون موخلی نشان می‌دهد که ارزش مجذور کای مربوط به رضایت از مدرسه ($p < 0/01$ ، $w = 0/425$ ، $(\chi^2(2) = 33/12)$)، احساس تعلق به مدرسه ($p < 0/01$ ، $w = 0/349$ ، $(\chi^2(2) = 49/50)$)، تلاش تحصیلی ($p < 0/01$ ، $w = 0/718$)، و نگرش به همکلاسی ($p < 0/01$ ، $w = 0/431$ ، $(\chi^2(2) = 32/46)$) در سطح $0/01$ معنادار است. این یافته بیانگر آن است که مفروضه کروییت برای هیچ‌یک از مؤلفه‌های جهت‌گیری به مدرسه برقرار نیست و به همین دلیل درجات آزادی مربوط به همه مؤلفه‌ها به روش گرینهوس - گیسر اصلاح شد. جدول ۴ نتایج تحلیل طرح آمیخته در تبیین اثر متغیرهای مستقل بر مؤلفه‌های جهت‌گیری به مدرسه را نشان می‌دهد.

جدول ۶. نتایج تحلیل آمیخته در تبیین اثر متغیرهای مستقل بر جهت‌گیری به مدرسه

جهت‌گیری به مدرسه	مجموع مجذورات	مجموع مجذورات خطا	درجه آزادی	F	سطح معناداری	η^2
رضایت از مدرسه	۱۳۴۱/۵۲	۲۵۲۰/۰۰	۲/۱۲ و ۵۰/۹۸	۱۲/۷۳	۰/۰۰۱	۰/۳۴۷
احساس تعلق به مدرسه	۷۱۲/۱۴	۱۹۰۰/۳۱	۲/۴۰ و ۵۸/۱۵	۸/۹۹	۰/۰۰۱	۰/۲۷۳
تلاش تحصیلی	۹۳/۲۰	۳۹۴/۴۷	۳/۱۲ و ۷۴/۸۶	۵/۶۷	۰/۰۰۱	۰/۱۹۱
نگرش به همکلاسی	۲۵/۰۱	۳۵۹/۴۱	۲/۰۷ و ۴۹/۰۵	۱/۶۷	۰/۱۹۸	۰/۰۶۵

جدول ۶ نشان می‌دهد که اثر تعاملی گروه × زمان بر مؤلفه‌های رضایت از مدرسه $(\eta^2 = 0/343)$ ، $(F(2/12 \text{ و } 50/98) = 12/73, P = 0/001)$ ، احساس تعلق به مدرسه $(\eta^2 = 0/273)$ ، $(F(2/12 \text{ و } 50/98) = 12/73, P = 0/001)$ ، تلاش تحصیلی $(\eta^2 = 0/191)$ ، $(F(2/40 \text{ و } 58/15) = 8/99, P = 0/001)$ و تلاش تحصیلی $(\eta^2 = 0/191)$ ، $(F(2/40 \text{ و } 58/15) = 8/99, P = 0/001)$ جهت‌گیری به مدرسه در سطح ۰/۰۱ معنادار است. گفتنی است که اثر تعاملی گروه × زمان بر مؤلفه نگرش به همکلاسی‌ها در سطح ۰/۰۵ معنادار نبود؛ بنابراین چنین نتیجه‌گیری شد که اجرای آموزش مهارت‌های معنوی و مهارت‌های شناختی-اجتماعی منجر به تغییر معنادار در مؤلفه نگرش به همکلاسی‌های متغیر جهت‌گیری به مدرسه نمی‌شود. در ادامه برای مقایسه اثرات متغیرهای مستقل با یکدیگر و با گروه و کنترل آزمون‌های تعقیبی به کار گرفته شد که نتیجه آن در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۷. مقایسه معناداری اثر تعاملی گروه × زمان به صورت دو گروهی بر جهت‌گیری نسبت به

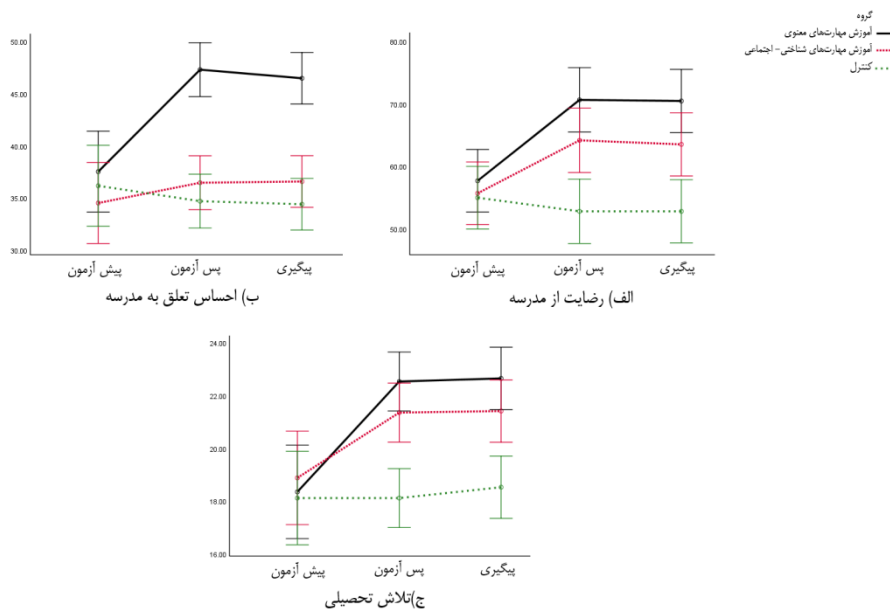
مدرسه

η^2	سطح معناداری	F	درجه آزادی	مجموع مجذورات خطا	مجموع مجذورات	گروه‌های مورد مقایسه	
						گروه اول- گروه دوم	گروه اول- گروه سوم
۰/۰۴۹	۰/۲۰۹	۱/۶۴	۳۴/۰۴ و ۱/۰۶	۲۴۶۰/۳۵	۱۲۶/۴۳	گروه اول- گروه دوم	رضایت از مدرسه
۰/۴۳۹	۰/۰۰۱	۲۵/۰۳	۳۳/۶۵ و ۱/۰۵	۱۶۳۶/۴۷	۱۲۸۰/۱۴	گروه اول- گروه سوم	
۰/۳۸۶	۰/۰۰۱	۲۰/۱۲	۳۳/۹۵ و ۱/۰۶	۹۶۳/۱۸	۶۰۵/۷۱	گروه دو- گروه سوم	
۰/۲۱۰	۰/۰۰۵	۸/۵۱	۳۵/۲۲ و ۱/۱۰	۱۱۶۶/۰۴	۳۱۰/۱۴	گروه اول- گروه دوم	احساس تعلق به مدرسه
۰/۳۲۲	۰/۰۰۱	۱۵/۲۲	۳۹/۵۰ و ۱/۲۳	۱۴۳۶/۴۳	۶۸۳/۲۰	گروه اول- گروه سوم	
۰/۰۵۹	۰/۱۶۲	۲/۰۳	۴۰/۲۵ و ۱/۲۶	۱۱۹۸/۱۶	۷۴/۸۸	گروه دو- گروه سوم	
۰/۰۵۷	۰/۱۶۳	۱/۹۴	۵۰/۹۷ و ۱/۵۹	۲۸۲/۳۹	۱۷/۰۸	گروه اول- گروه دوم	تلاش تحصیلی
۰/۲۲۹	۰/۰۰۱	۹/۴۹	۵۰/۹۱ و ۱/۰۶	۳۱۱/۳۳	۹۲/۳۷	گروه اول- گروه دوم	

η^2	سطح معناداری	F	درجه آزادی	مجموع مجذورات خطا	مجموع مجذورات	گروه‌های مورد مقایسه
			۱/۵۹			گروه سوم
۰/۱۳۵	۰/۰۱۹	۴/۹۸	۴۶/۴۰ و ۱/۴۵	۱۹۵/۲۲	۳۰/۳۵	گروه دو - گروه سوم

جدول ۷ نشان می‌دهد که اثر آموزش مهارت‌های معنوی در مقایسه با گروه کنترل بر مؤلفه‌های رضایت از مدرسه ($P < ۰/۰۱$)، $F(۱/۰۵) = ۲۵/۰۳$ و $F(۳۳/۶۵) = ۲۵/۰۳$ ، احساس تعلق به مدرسه ($P < ۰/۰۱$)، $F(۱/۲۳) = ۱۵/۲۲$ و $F(۳۹/۵۰) = ۱۵/۲۲$ ، تلاش تحصیلی ($P < ۰/۰۱$)، $F(۱/۴۹) = ۹/۴۹$ و $F(۵۰/۹۱) = ۵۰/۹۱$ جهت‌گیری به مدرسه در سطح ۰/۰۱ معنادار است. نمودار شکل ۱ نیز نشان می‌دهد که میانگین سه مؤلفه جهت‌گیری مثبت به مدرسه در گروه آموزش مهارت‌های معنوی در مقایسه با گروه کنترل در مراحل پس‌آزمون و پیگیری افزایش یافته است و این در حالی است که تغییرات معناداری در گروه کنترل در مراحل سه‌گانه مشاهده نمی‌شود. جدول فوق نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی در مقایسه با گروه کنترل مؤلفه‌های رضایت از مدرسه ($P < ۰/۰۱$)، $F(۱/۱۲) = ۲۰/۱۲$ و $F(۳۳/۹۵) = ۲۰/۱۲$ و تلاش تحصیلی ($P < ۰/۰۵$)، $F(۱/۴۵) = ۴۶/۴۰$ جهت‌گیری به مدرسه را به ترتیب در سطوح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ افزایش داده است. همسو با مطالب فوق نمودارهای الف) و ج) در شکل ۱ نشان می‌دهد که در گروه آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی میانگین دو مؤلفه رضایت از مدرسه و تلاش تحصیلی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری در مقایسه با مرحله پیش‌آزمون افزایش یافته است. این در حالی است که در گروه کنترل چنین تغییراتی ملاحظه نمی‌شود. منطبق بر نتایج جدول ۷ تفاوت اثر آموزش مهارت‌های معنوی و آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی تنها در مؤلفه احساس تعلق به مدرسه ($P < ۰/۰۱$)، $F(۱/۵۱) = ۸/۵۱$ و $F(۳۵/۲۲) = ۳۵/۲۲$ جهت‌گیری به مدرسه در سطح ۰/۰۱ معنادار است. نمودار شکل ۱ نیز نشان می‌دهد که روش آموزش مهارت‌های معنوی در مقایسه با آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی در افزایش احساس تعلق به مدرسه موفق‌تر عمل نموده است. شکل ۱ نمودارهای مؤلفه‌های احساس تعلق به مدرسه، احساس رضایت از مدرسه و تلاش تحصیلی

در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در سه گروه پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۱. نمودارهای مربوط به تغییرات مؤلفه‌های احساس تعلق به مدرسه، احساس رضایت از مدرسه و تلاش تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در سه گروه پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه بین اثربخشی آموزش مهارت‌های معنوی و مهارت‌های شناختی-اجتماعی بر جهت‌گیری نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان دوره ابتدایی بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد مداخله معنویت‌درمانی بر مؤلفه‌های رضایت از مدرسه، احساس تعلق به مدرسه و تلاش تحصیلی اثربخش بود. این نتایج با نتایج حاصل از پژوهش‌های برزگر برویی (۱۳۹۳) و عظیمی و همکاران (۱۳۹۷) همسو بود. نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی بر رضایت از مدرسه و تلاش تحصیلی اثربخش بود. این نتایج با نتایج حاصل از پژوهش‌های شریعت باقری و نیک پور (۱۳۹۷)؛ رادمش و سعدی پور (۱۳۹۶)؛ هو و همکاران (۲۰۲۰)؛ وو و همکاران (۲۰۱۸) همسو بود. در نهایت نتایج پژوهش حاضر نشان داد روش آموزش مهارت‌های معنوی در

مقایسه با آموزش مهارت‌های شناختی - اجتماعی در افزایش احساس تعلق اثربخش تر بود. در بررسی‌های به عمل آمده پیشینه‌های همسو و ناهمسو جهت مقایسه با نتایج پژوهش حاضر یافت نشد.

در عصر کنونی تغییرات فرهنگی مختلفی در جوامع به وجود آمده است. از جمله، ارتباطات شخصی نسبت به گذشته ارزش بیشتری یافته و به صورت یک منبع اصلی خود ارزشمندی و رضایت از زندگی در آمده است. همچنین، دامنه رفتار قابل قبول اجتماعی به طور قابل توجهی گسترش یافته است. در چارچوب این زمینه فرهنگی، علاقه به مهارت‌های شناختی - اجتماعی، نه به صورت یک حالت زودگذر بلکه در حکم یک شیوه مؤثر دائمی احساس می‌شود (کینجری^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). مهارت‌های شناختی - اجتماعی برخی از نیازهای فرهنگی یادگیرنده را پوشش می‌دهد و باعث کسب نگرش‌های مثبت نسبت به همکلاسی‌ها، معلمان و مدرسه و تحصیل و سازگاری دانش‌آموزان می‌شود (کامپر - دی مارکو^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). رشد ویژگی‌های عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان از قبیل پاسخ مناسب به تجربیات عاطفی، ارتباط مؤثر با عواطف فردی و درک عواطف دیگران در تعاملات مستمر فرد با محیط اتفاق می‌افتند. این فرایند تحت تأثیر تجربیات مختلف اجتماعی شدن و آموزش‌های مستقیم و غیرمستقیم و ویژگی‌های خود فرد است (هبرلی^۳ و همکاران، ۲۰۲۰). برنامه‌های مداخلاتی از قبیل مداخله اجتماعی - شناختی با تسهیل رشد مطلوب و تأکید بر رشد صلاحیت‌های عاطفی فرد از طریق آگاه شدن از آنچه فرد در حال حاضر احساس می‌کند اثرات مثبتی بر ارتباطات اجتماعی و بهزیستی روانی دارند. مداخله اجتماعی - شناختی با واداشتن فرد به تلاش بیشتر و ناامید نشدن انگیزه وی را بالا می‌برد. در کنار این‌ها، با هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی به فرد کمک می‌کند تمام توانایی‌ها و تلاش‌هایش را برای رسیدن این هدف دنبال کند و به فرد یادآوری می‌کند که او می‌تواند با افزایش تلاشش در جهت مناسب، پیامد رفتارش را پیش‌بینی و کنترل نماید. علاوه بر این، برنامه آموزشی مداخله اجتماعی - شناختی انگیزش دانش‌آموزان را از انگیزه‌های بیرونی به

1. Kingery, J. N.

2. Kamper-DeMarco, K. E.

3. Heberle, A. E.

سمت انگیزه‌های درونی سوق می‌دهد. به‌نحوی که آن‌ها از رسیدن به هدف‌هایشان لذت بیشتری می‌برند و بدین طریق، در طولانی‌مدت اثر تشویقی آن باقی می‌ماند (محمدی کرکانی و همکاران، ۱۳۹۸).

به‌طور کلی می‌توان گفت یکی از مسائلی که در مقطع ابتدایی و دیگر مقاطع از اهمیت بالایی برخوردار است، داشتن مهارت‌های شناختی اجتماعی است که باعث می‌شود فرد از لحاظ اجتماعی رفتار معقول داشته باشد. فقر مهارت‌های شناختی- اجتماعی موجب انزوا و طرد فرد از جانب گروه همسالان می‌شود و به‌این ترتیب موقعیت‌هایی را که فراهم‌کننده مهارت‌های شناختی - اجتماعی و اخلاقی هستند، از دست می‌دهند. هدف اساسی آموزش مهارت‌های شناختی- اجتماعی هدایت مستقیم و آموزش فراگیر مهارت‌های اجتماعی از دوران کودکی به‌ویژه آماده ساختن آن‌ها برای ورود به مقاطع بالاتر است که باعث پذیرش اجتماعی فرد در مراحل بالاتر و همچنین می‌شود. برخورداری کودکان از مهارت‌های شناختی- اجتماعی، موجب برتری‌های قابل توجهی در زندگی روزمره آن‌ها و در رابطه با مدرسه می‌شود. این مداخله نه‌تنها آن‌ها را قادر به برقراری رابطه مثبت با همکلاسی‌ها، همسالان و معلمان می‌کند، بلکه موجب احساس تعلق و عملکرد مطلوب‌تر آن‌ها در مدرسه می‌شود به‌طوری که این دانش‌آموزان تصویر بهتری از خود خواهند داشت. همچنین، این مداخله این کودکان را قادر می‌سازد که با استرس‌های تحصیلی مقابله کنند و در برابر چالش‌های اجتناب‌ناپذیر زندگی مقاوم‌تر خواهند بود.

از سوئی در تبیین اثربخشی معنویت درمانی می‌توان گفت مسائل اعتقادی و باورهای دینی در هر زمان اهمیت فوق‌العاده‌ای داشته و جزء اصلی‌ترین مباحث انسان به شمار رفته است (عسکری و همکاران، ۱۳۹۳). رشد و آگاهی معنوی، فعالیت، تمایل و تلاش افراد برای ایجاد یا تکمیل درک آن‌ها از معنا، اهمیت و هدف در زندگی در راستای رشد شناختی آن‌قدر مهم است که اختلال در آن آشفتگی را به همراه دارد (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۸). معنویت یک مسیر و یک فرایند رشد با هدف رسیدن به تعالی و شناخت هر چه بیش‌تر خداوند و نزدیک شدن به او، به شمار می‌آید که زمینه‌ساز نیاز برای قرار گرفتن در این فرایند به‌صورت گرایش‌های بالقوه در وجود انسان نهاده شده و اولین مرحله پس از توجه به این گرایش‌ها، دست یافتن به باورهای معنوی و در مرحله بعد، عمل و

رفتار بر اساس این باورها است (روزمارین^۱ و همکاران، ۲۰۱۶). معنویت مجموعه‌ای از کلمات و چارچوب‌ها را ارائه می‌دهد که از راه آن‌ها، انسان می‌تواند معنا و مفهوم زندگی خود را درک کند. به نظر می‌رسد که نیازهای معنوی یک ارزش و معنای درونی و یک ارزش و معنای خارجی داشته باشد (محمدکریمی و شریعت‌نیا، ۱۳۹۵). مسائل غیرمادی بخش مهمی از زندگی اغلب افراد در گستره عمرشان است. به‌علاوه این مطالعات نشان داده‌اند که ماهیت درگیری‌های انسان در امور غیرمادی در طول زندگی تغییر می‌کند (طبائیان و همکاران، ۱۳۹۶). دانش‌آموزانی که از معنویت بالایی برخوردارند رخدادهای زندگی‌شان را ناشی از کنترل عوامل بیرونی نظیر شانس و تقدیر نمی‌دانند (سوادکوهی، ۱۳۹۶) و با احساس شایستگی در یافتن معنا برای زندگی خود سعی دارند تلاش‌هایشان را جهت بهبودی شرایط افزایش دهند (گروس^۲ و همکاران، ۲۰۱۹). علاوه بر این، معنویت نه تنها باعث تخلیه هیجان‌ها می‌شود، بلکه موجب هویت‌یابی فرد و اجتماع می‌گردد (عسکری و همکاران، ۱۳۹۳). شفقت به خود و دیگران که در مداخله معنویت درمانی به دانش‌آموزان آموخته شد با افزایش تحمل شکست‌ها و اشتباهات، امکان بخشایش دیگران را فراهم می‌سازد. بخشودگی یکی از مهم‌ترین ارزش‌های اخلاقی پدیده‌ای چندوجهی شامل اجزای شناختی، عاطفی، رفتاری، تصمیم‌گیری و بین‌فردی است (لیچتنفلد^۳ و همکاران، ۲۰۱۵). از آنجا که شفقت خود و بخشودگی، هر دو نیازمند تشخیص این امر هستند که انسان‌ها موجودات کاملی نیستند و بنابراین شایسته درک و پذیرش‌اند، انتظار می‌رود که شفقت خود به‌طور معناداری با تمایل کلی به بخشایشگری دیگران برای خطاهایشان مرتبط باشد. هنگامی که افراد خود را شبیه فرد خاطی دانسته و یا می‌دانند که ممکن است خودشان نیز همان خطا را داشته باشند، فرد خطاکار را بیشتر می‌بخشند. بنابراین چون شفقت خود با احساس همبستگی و مشابهت بیشتر و جدایی کمتر از دیگران همراه است افرادی که از شفقت خود بیشتری برخوردارند، میل بیشتری نیز به بخشودگی دیگران نشان می‌دهند (یعقوبی و اکرمی، ۱۳۹۵).

1. Rosmarin, D. H.

2. Groth, N.


3. Lichtenfeld, S.

بدین ترتیب، از آنجا که بخشودگی عملی است تقدیر آمیز که از تمرکز بر حال و نه مشکلات گذشته و عدم قضاوت‌گری و شفقت نسبت به خود، توانایی‌های فرد به‌ویژه توانایی تجزیه و تحلیل موقعیت، تصمیم‌گیری درست و مناسب و خودتنظیمی در مهار هیجان‌های منفی حکایت دارد که به لحاظ انگیزشی فرد را برای نشان دادن رفتار و تصمیمی مناسب و مطلوب با انگیزه می‌کند. بدین صورت بخشودگی در موقعیت‌های اجتماعی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است به طوری که فرد متألم از دیدگاه دیگران فردی با کفایت و توانمند برداشت می‌شود که به لحاظ رفتاری و هیجانی به تعادل رسیده و قادر است در موقعیت‌های بین فردی از خود بخشودگی و شایستگی اجتماعی نشان دهد. بخشودگی که از معنویت درمانی در دانش‌آموزان حاصل می‌شود موجب کاهش عواطف منفی نسبت به مدرسه و افزایش عواطف مثبت نسبت به مدرسه و اشخاص و احساس تعلق به مدرسه می‌شود. به طور کلی می‌توان گفت آنچه به شکلی محسوس در مداخلات تحصیلی قابل مشاهده است، عدم توجه و بهره‌گیری از دین و معنویت به‌عنوان عاملی که بسیاری از دانش‌آموزان تجربه‌های فراوانی از آن دارند در روند مداخلات است.

از جمله محدودیت‌های پژوهش می‌توان به استفاده از ابزار خودگزارشی در دانش‌آموزان اشاره کرد که ممکن است سوگیری مطلوبیت اجتماعی در شرکت‌کنندگان به نحوه پاسخگویی آنان اثر گذاشته باشد. پژوهش حاضر محدود به دختران دانش‌آموز شهر تهران بود، براین اساس پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی تفاوت‌های جنسیتی نیز بررسی گردند. براساس نتایج حاصل از پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی و معنویت درمانی در طول سال تحصیلی به‌عنوان یک واحد درسی به دانش‌آموزان تدریس شود.

ORCID

Azam Keshavarzi


 <http://orcid.org/>

Khadijeh Abolmaali

 <http://orcid.org/0000-0002-9714-1816>

Alhosseini

Kianoosh Hashemian

 <http://orcid.org/>

منابع

- ابراهیمی، محمداسماعیل. شیری‌پور، امید. زمانی، نرگس. و صاحبی، علی. (۱۳۹۸). پیش‌بینی گرایش به خودکشی دانشجویان. براساس معنویت و ارضای نیازهای اساسی و طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه. *نشریه اسلام و سلامت*، ۴(۱)، ۱۹-۱.
- برزگر فروری، کاظم. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش معنویت درمانی از دیدگاه اسلام بر بهزیستی روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *اخلاق*، ۴(۳۸).
- پوراکبران، الهه. محمدی قره قوزلو، رقیه. و موسوی، سیدمحمدرضا. (۱۳۹۷). بررسی اثربخشی معنویت درمانی گروهی بر تنظیم شناختی هیجان در زنان مبتلا به سرطان پستان. *مجله دانشکده پزشکی*، ۶۱(۴)، ۱۱۳۶-۱۱۲۲.
- پورمحمد، ژیلا. و اسماعیل‌پور، خلیل. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر هنرستانی تبریز. *آموزش و ارزشیابی*، ۱۸(۳۱)، ۹۳-۱۰۲.
- دلاور، علی. (۱۳۹۰). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. رشد، چاپ نهم.
- رادمنش، عصمت. و سعدی‌پور، اسماعیل. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تهران. *روانشناسی مدرسه*، ۶(۲)، ۶۳-۴۴.
- روحانی، عباس. و اشراقی، حمید. (۱۳۹۷). اثربخشی استعاره درمانی گروهی بر رضایت از مدرسه و تاب‌آوری دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۳۳، ۴۹-۷۴.
- سوادکوهی، رعنا. (۱۳۹۶). *اثربخشی آموزش مؤلفه‌های هوش معنوی بر ارتقاء هوش معنوی و مکان کنترل درونی و باورهای غیرمنطقی در زنان*. کنفرانس پژوهش‌های نوین ایران و جهان در روان‌شناسی و علوم تربیتی حقوق و علوم اجتماعی.
- شریعت باقری، محمد مهدی. و نیک‌پور، فاطمه. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی - ارتباطی بر مسئولیت‌پذیری و سازگاری دانش‌آموزان. *مجله روش‌های و مدل‌های روان‌شناسی*، ۹(۳۲)، ۲۲۳-۲۰۷.
- صادقی، درنا. امین فلاح، زهرا. و مؤمنی، حسن. (۱۳۹۸). پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس سرمایه‌های روان‌شناختی و اجتماعی. *آموزش و ارزشیابی*، ۱۲(۴۷)، ۱۱۷-۱۴۰.

عسکری، فرشته. میرگل، احمد. و میرشکار، حبیب‌الله. (۱۳۹۳). بررسی و تبیین نقش باورهای دینی و معنویت در روان‌درمانی با تکیه بر دیدگاه اسلامی. دومین همایش ملی پژوهش و درمان در روان‌شناسی بالینی.

عظیمی، داریوش. و شریعتمدار، آسیه. و محمدامین زاده، دانا. (۱۳۹۷). اثربخشی معنویت درمانی اسلامی بر تعلل ورزی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان پرستاری. راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی، ۵(۲)، ۹۷-۱۰۸.

غلامی، فریده. (۱۳۹۳). روان‌شناسی دین: معنویت درمانی. مشاوره مدرسه، ۳۸، ۴-۷.

فرنودیان، پریسا. ابوالمعالی الحسینی، خدیجه. و هاشمیان، کیانوش. (۱۳۹۸). پیش‌بینی جهت‌گیری مثبت نسبت به مدرسه بر اساس یادگیری اجتماعی-هیجانی و رابطه والد-فرزند با میانجیگری ساختار انگیزشی. فصلنامه تعالی مشاوره و روان‌درمانی، ۱(۸)، ۷۳-۵۵.

کمالی ایگلی، سمیه. و ابوالمعالی الحسینی، خدیجه. (۱۳۹۵). تبیین راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر اساس فرایندهای ارتباطی خانواده و کمال‌گرایی در نوجوانان دختر. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۱۰(۳۹)، ۲۹۱-۳۱۰.

محمدکریمی، محسن. و شریعت‌نیا، کاظم. (۱۳۹۶). اثربخشی معنویت درمانی بر کیفیت زندگی زنان مبتلا به سرطان سینه در شهر تهران. مجله دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه، ۱۵(۹۱)، ۱۰۷-۱۱۸.

محمملو، هادی. قربانیان، الهام. و خانبانی، مهدی. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی بر کاهش نشانه‌های اختلال نافرمانی مقابله‌ای دانش‌آموزان. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۹(۳۵)، ۹۹-۱۱۳.

محمدی کرکانی، آذر. درتاج، فریبرز. و کیامنش، علیرضا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-عاطفی بر روی مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر. آموزش و ارزشیابی، ۱۲(۴۵)، ۱۳۳-۱۵۰.

موسوی، سیده شایسته. و ابوالمعالی الحسینی، خدیجه. (۱۳۹۶). نقش میانجی‌گر هیجان‌های تحصیلی در رابطه بین محیط یادگیری سازگار و شایستگی تحصیلی در دختران دوره دوم متوسطه شهر تهران. پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۱(۲)، ۷۹-۹۵.

موسی زاده، زهره. و ابوالمعالی الحسینی، خدیجه. (۱۴۰۰). بسته‌های ارتقایی خودمدیریتی. نظام

مراقبت اجتماعی دانش‌آموزان (طرح‌نماد): انتشارات مدرسه.

هاشمی، تورج. واحدی، شهرام. و محبی، مینا. (۱۳۹۴). رابطه ساختاری پیوند با مدرسه و والدین

با رضایت تحصیلی و کنترل تحصیلی: نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی. دو

فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۳(۵)، ۲۰-۱.

یعقوبی، سهیلا. و اکرمی، ناهید. (۱۳۹۵). نقش شفقت خود در پیش‌بینی بخشایشگری و همدلی در

جوانان. پژوهشنامه روان‌شناسی مثبت، ۲(۳)، ۴۸-۳۵.

- Berkovich-Ohana, A. Jennings, P. A. & Lavy, S. (2019). Chapter 15 - Contemplative neuroscience, self-awareness, and education. In N. Srinivasan (Ed.), *Progress in Brain Research* (Vol. 244, pp. 355-385). Elsevier. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2018.10.015>
- Cristóvão, A. M. Candeias, A. A. & Verdasca, J. L. (2020). Development of Socio-Emotional and Creative Skills in Primary Education: Teachers' Perceptions about the Gulbenkian XXI School Learning Communities Project [Original Research]. *Frontiers in Education*, 4(160).
- Groth, N. Schnyder, N. Kaess, M. Markovic, A. Rietschel, L. Moser, S. Moser, S. Michel, C. Schultze-Lutter, F. & Schmidt, S. J. (2019). Coping as a mediator between locus of control, competence beliefs, and mental health: A systematic review and structural equation modelling meta-analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 121, 103442.
- Grover, R. L. Nangle, D. W. Buffie, M. & Andrews, L. A. (2020). Chapter 1 - Defining social skills. In D. W. Nangle, C. A. Erdley, & R. A. Schwartz-Mette (Eds.), *Social Skills Across the Life Span* (pp. 3-24). Academic Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817752-5.00001-9>
- Heberle, A. E. Thomann, C. R. B. & Carter, A. S. (2020). Social and Emotional Development Theories☆. In J. B. Benson (Ed.), *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development (Second Edition)* (pp. 173-182). Elsevier. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.23633-X>
- Hodge, D. R. & Gregory, J. D. (2017). Spirituality. In *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*. Elsevier. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.06278-7>
- Hu, B. Y. Li, Y. Wang, C. Wu, H. & Vitiello, G. (2021). Preschool teachers' self-efficacy, classroom process quality, and children's social skills: A multilevel mediation analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 242-251.
- Jeste, D. V. Thomas, M. L. Liu, J. Daly, R. E. Tu, X. M. Treichler, E. B. H.

- Palmer, B. W. & Lee, E. E. (2021). Is spirituality a component of wisdom? Study of 1,786 adults using expanded San Diego Wisdom Scale (Jeste-Thomas Wisdom Index). *Journal of Psychiatric Research*, 132, 174-181.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2020.09.033>
- Kamper-DeMarco, K. E. Shankman, J. Fearey, E. Lawrence, H. R. & Schwartz-Mette, R. A. (2020). Chapter 3 - Linking social skills and adjustment. In D. W. Nangle, C. A. Erdley, & R. A. Schwartz-Mette (Eds.), *Social Skills Across the Life Span* (pp. 47-66). Academic Press.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817752-5.00003-2>
- Kingery, J. N. Erdley, C. A. & Scarpulla, E. (2020). Chapter 2 - Developing social skills. In D. W. Nangle, C. A. Erdley, & R. A. Schwartz-Mette (Eds.), *Social Skills Across the Life Span* (pp. 25-45). Academic Press.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817752-5.00002-0>
- Lewis, N. (2020). Education. In A. Kobayashi (Ed.), *International Encyclopedia of Human Geography (Second Edition)* (pp. 69-76). Elsevier.
- Lichtenfeld, S. Buechner, V. L. Maier, M. A. & Fernández-Capo, M. (2015). Forgive and Forget: Differences between Decisional and Emotional Forgiveness. *PloS one*, 10(5), e0125561.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0125561>
- Maltais, C. Duchesne, S. Ratelle, C. F. & Feng, B. (2015). Attachment to the mother and achievement goal orientations at the beginning of middle school: The mediating role of academic competence and anxiety. *Learning and Individual Differences*, 39, 39-48.
- Quiroga, C. V. Janosz, M. Bisset, S. & Morin, A. J. S. (2013). Early Adolescent Depression Symptoms and School Dropout: Mediating Processes Involving Self-Reported Academic Competence and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 552-560.
- Rosmarin, D. H. Alper, D. A. & Pargament, K. I. (2016). Religion, Spirituality, and Mental Health. In H. S. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of Mental Health* (Second Edition) (pp. 23-27). Oxford: Academic Press.
- Smith, T. J. Walker, D. A. Chen, H.T. Hong, Z.R. & Lin, H.s. (2021). School belonging and math attitudes among high school students in advanced math. *International Journal of Educational Development*, 80, 102297.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102297>
- Stefansson, K. K. Gestsdottir, S. Birgisdottir, F. & Lerner, R. M. (2018). School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 64, 23-33.
- Wu, Z. Hu, B. Y. Fan, X. Zhang, X. & Zhang, J. (2018). The associations

between social skills and teacher-child relationships: A longitudinal study among Chinese preschool children. *Children and Youth Services Review*, 88, 582-590.

Young, G. B. (2014). Self-Awareness. In M. J. Aminoff & R. B. Daroff (Eds.), *Encyclopedia of the Neurological Sciences (Second Edition)* (pp. 123). Academic Press.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-12-385157-4.00340-7>

استناد به این مقاله: کشاورزی، اعظم، ابوالمعالی الحسینی، خدیجه، هاشمیان، کیانوش. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های معنوی و مهارت‌های شناختی-اجتماعی بر جهت‌گیری نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان دوره ابتدایی، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۷(۶۰)، ۱۳۷-۱۶۷.

DOI: 10.22054/JEP.2022.56986.3205



Educational Psychology is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

