اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی–عاطفی مبتنی بر گفت‌وگوی انتقادی بر سازگاری اجتماعی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه

کیمیا خرم رویی[۱]، منصوره حاج حسینی[۲]، افضل السادات حسینی[۳]

۱. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول).

۲. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۳. استاد تمام گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۴. فصلنامه راهبردهای نو در روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره هشتم، شماره سی‌ویک، پاییز ۱۴۰۵، صفحات ۲۲۲-۲۱۰

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی–عاطفی مبتنی بر گفت‌وگوی انتقادی بر سازگاری اجتماعی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم انجام گرفت. روش پژوهش حاضر از نوع آزمایشی و طرح پژوهش، از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون–پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر همدان در سال تحصیلی ۱۴۰۳–۱۴۰۴ بود. نمونه مدنظر به‌صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و سپس به‌صورت جایگزینی تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هرکدام ۱۵ نفر) گمارده شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه سازگاری اجتماعی سینها و سینگ (۱۹۹۳) و پرسشنامه فرسودگی تحصیلی سالملا-آرو و همکاران (۲۰۰۹) بودند. گروه آزمایش طی ده جلسه ۷۵ دقیقه‌ای در برنامه یادگیری اجتماعی–عاطفی مبتنی بر گفت‌وگوی انتقادی شرکت کردند و گروه کنترل آموزشی دریافت نکردند. با توجه به عدم برقراری پیش‌فرض‌های آزمون کوواریانس، برای بررسی تفاوت معنادار بین دو گروه آزمایش و کنترل، آزمون تی مستقل بر روی باقی‌مانده‌های حاصل از تفاضل نمرات پس‌آزمون و پیش‌آزمون انجام شد. یافته‌ها نشان داد که اجرای برنامه موردنظر موجب افزایش معنادار سازگاری اجتماعی ($t=-۷/۸۵$ ، $P < ۰/۰۰۱$) و کاهش فرسودگی تحصیلی ($t=-۱۱/۸۲$ ، $P < ۰/۰۰۱$) در دانش‌آموزان گروه آزمایش گردید. نتایج این پژوهش اهمیت به‌کارگیری برنامه‌های یادگیری اجتماعی–عاطفی مبتنی بر گفت‌وگوی انتقادی را در مدارس نشان می‌دهد و می‌تواند برای معلمان، مشاوران و برنامه‌ریزان آموزشی در جهت ارتقای سلامت روان و بهبود عملکرد تحصیلی نوجوانان سودمند باشد.

واژگان کلیدی: برنامه یادگیری اجتماعی–عاطفی، گفت‌وگوی انتقادی، سازگاری اجتماعی، فرسودگی تحصیلی، دانش‌آموزان.

مقدمه

دوران نوجوانی از مراحل بسیار مهم تحول شخصیت به شمار می‌رود که از دیرباز محور توجه بوده است. این دوره از حدود ۱۳ سالگی شروع و تا ۱۹ سالگی به طول می‌انجامد. نوجوانی، یکی از دشوارترین، تنش‌زاترین و درعین‌حال هیجان‌انگیزترین دوره‌های زندگی، برای نوجوان، والدین و مربیان است. در این دوره، تغییراتی در جسم و روان نوجوان رخ می‌دهد که هرکدام به‌نوعی بر او اثر می‌گذارد (خدایاری‌فرد، ۱۳۹۸). دوران بلوغ به دلیل تغییرات وسیع از نظر ابعاد جسمانی، روانی و اجتماعی دشوارترین مرحله از نظر سازگاری است و بسیاری از ناسازگاری‌های اجتماعی، هیجانی و تحصیلی در این مرحله رخ می‌دهند (احمدی و همکاران، ۱۳۹۱).

سازگاری اجتماعی[1] در نوجوانان به‌عنوان مهم‌ترین شاخص سلامت روانی آن‌ها، یکی از موضوعاتی است که در دهه‌های اخیر توجه بسیاری از جامعه‌شناسان و روان‌شناسان را به خود جلب کرده است (گراهام[2]، ۲۰۱۸). سازگاری اجتماعی به معنای تطبیق فرد با محیط اجتماعی یا تغییر محیط برای تأمین نیازها و انگیزه‌های او است (مالک[3] و همکاران، ۲۰۱۸). محیط مدرسه، یکی از محیط‌های اجتماعی است که در سازگاری دانش‌آموزان مؤثر است. مدرسه نظام اجتماعی کوچکی است که دانش‌آموزان در آن قواعد اخلاقی، عرف اجتماعی، نگرش‌ها و شیوه‌های برقراری ارتباط با دیگران را می‌آموزند. اگر دانش‌آموزان به‌خوبی هدایت شوند، توانایی سازگاری با تغییرات بیشتری خواهند داشت، معمولاً به موقعیت‌های بیشتری نائل می‌گردند و از موقعیت‌های اجتماعی و تحصیلی لذت بیشتری برده و سلامت روان آن‌ها در وضعیت مطلوبی قرار خواهد گرفت (گیتونی[4]، ۲۰۰۳).

از یک‌سو، یکی از مسائل اساسی در نظام آموزشی، توجه زیاد مدارس بر توانایی‌ها و مهارت‌های شناختی است. کوهن[5] (۲۰۰۱) بر این باور است که دانش‌آموزان باید علاوه بر درک حروف و کلمات در خواندن و نوشتن، بتوانند علائم و نشانه‌های هیجانی را نیز در تعاملات اجتماعی درک نمایند. به عبارتی هدف نظام آموزش‌وپرورش تنها آماده کردن دانش‌آموزان برای گذراندن آزمون در مدارس نیست بلکه باید فراگیران را برای گذراندن آزمون زندگی آماده نمایند (زینز و الیاس[6]، ۲۰۰۷). چرا که توجه بیش‌ازحد به کسب نمرات درسی و پیشرفت تحصیلی، نه‌تنها پیامد مطلوب تعلیم و تربیت نیست بلکه موجب رشد یک‌جانبه دانش‌آموزان می‌شود (المور و هیوبنر[7]، ۲۰۱۰).

در این سیستم آموزشی، دانش‌آموزان افزون بر رقابت با یکدیگر برای یادگیری و موفقیت در ارزشیابی‌ها، نهایت تلاش خود را به کار می‌برند و معتقدند چنانچه از سایر دانش‌آموزان برتر باشند، می‌توانند آینده بهتر و موقعیت اجتماعی بالاتری داشته باشند. در حقیقت فراگیران از یک‌سو تحت‌فشار زیاد انتظارات فرهنگی ناشی از موفقیت‌های بالای تحصیلی بوده و از سویی دیگر دغدغه‌های تحصیلات دانشگاهی و شغلی پیش رو را تحمل می‌کنند (لی[8] و همکاران،۲۰۱۰). مجموعه این عوامل باعث می‌شوند

1 . Social Adjustment
2 . Graham
3 . Malik
4 . Gaitoani
5 . Cohen
6 . Zins & Elias
7 . Elmore & Huebner
8 . Lee

که دانش‌آموزان فشار روانی شدیدی را تجربه نمایند. زمانی که دانش‌آموزان نتوانند به‌طور مؤثر با استرس تحصیلی و فشار برای پیشرفت تحصیلی کنار بیایند، فرسودگی تحصیلی را تجربه می‌کنند (پویگ[1] و همکاران، ۲۰۱۳).

بنابراین فرسودگی تحصیلی[2] به‌عنوان شرایطی تعریف می‌شود که در آن دانش‌آموزان احساس می‌کنند قادر به ارائه مطلوب خود نیستند که همین امر منجر به نگرش انتقادی منفی، کاهش خود ارزشمندی، از دست دادن علاقه و سؤالاتی در مورد ظرفیت خود برای اتمام مدرسه می‌شود (هدریش- مارتینز و کابالرو- دومینگز[3]، ۲۰۱۶). ازاین‌رو دانش‌آموزان نیازمند فراگیری مهارت‌های اجتماعی و عاطفی هستند تا بتوانند از طریق آن‌ها به درک و مدیریت احساسات خود، ارتقای آگاهی اجتماعی و تقویت مهارت‌های ارتباطی دست یابند. کسب این مهارت‌ها به آن‌ها یاری می‌دهد با فشارهای تحصیلی، خانوادگی و فرهنگی به شکل مؤثرتری مقابله کنند و درمجموع همزیستی اجتماعی را بیاموزند.

برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی-عاطفی (SEL)[4] اولین بار توسط انجمن تحصیلی یادگیری اجتماعی-عاطفی (CASEL)[5] اجرا گردید. برنامه یادگیری اجتماعی- عاطفی فرایندی است که در آن تمامی افراد دانش، مهارت‌ها و نگرش‌هایی را کسب و به کار می‌گیرند تا هویت‌های سالمی را پرورش دهند، احساسات خود را مدیریت کنند و به اهداف فردی و جمعی دست یابند، با دیگران همدلی کنند، روابط حمایتی برقرار و حفظ کنند و تصمیمات مسئولانه و دلسوزانه اتخاذ نمایند (کسل[6]، ۲۰۲۰). پنج مؤلفه‌ی کلیدی که از طریق برنامه‌های یادگیری اجتماعی-عاطفی تقویت می‌شوند عبارت‌اند از: ۱-خودآگاهی[7]: توانایی تشخیص دقیق هیجان‌ها، افکار و تأثیر آن‌ها بر رفتار، ارزیابی توانمندی‌ها، حس اعتماد و خوش‌بینی. ۲- آگاهی اجتماعی[8]: توانایی همدلی با دیگران، درک هنجار اجتماعی و استفاده از حمایت‌های خانوادگی، مدرسه و جامعه. ۳- مدیریت خود[9]: توانایی تنظیم و مدیریت هیجان‌ها، افکار، رفتار، مدیریت استرس، کنترل تکانه، خود انگیزشی و تلاش در جهت دستیابی به اهداف شخصی و تحصیلی. ۴- مهارت‌های ارتباطی[10]: توانایی ایجاد و تداوم روابط سالم با افراد و گروه‌های مختلف. ۵- تصمیم‌گیری مسئولانه[11]: توانایی ایجاد و انتخاب سازنده در مورد رفتار شخص و تعاملات اجتماعی بر مبنای استانداردهای اخلاقی، هنجار اجتماعی، ارزیابی واقعی نتایج هر عمل، تفکر انتقادی، توجه به‌سلامت و بهزیستی خود و دیگران می‌شود (کسل، ۲۰۱۳).

در این راستا یافته‌های پژوهشی نیز تائید کننده اثربخشی آموزش برنامه یادگیری اجتماعی-عاطفی برای کمک به نوجوانان است؛ و یو و چن[12] (۲۰۲۲) اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی-عاطفی (SEL) در بهبود نگرش‌ها، رفتار اجتماعی مثبت و کاهش مشکلات هیجانی دانش‌آموزان را تائید نمودند. تیلور[13] و همکاران (۲۰۱۷) ارتقای رشد مثبت نوجوانان از طریق مداخلات آموزش اجتماعی و عاطفی مبتنی بر مدرسه را نشان دادند. همچنین پژوهش کوئلیو[14] و همکاران (۲۰۱۵) تأثیر برنامه یادگیری

---

1. Puig
2. Academic Burnout
3. Hederich-Martínez & Caballero-Domínguez
4. Social-Emotional Learning Program
5. The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
6. CASEL.ORG
7. SELF-AWARENESS
8. SOCIAL AWARENESS
9. SELF-MANAGEMENT
10. RELATIONSHIP SKILLS
11. RESPONSIBLE DECISION-MAKING
12. yu & chen
13. Taylor
14. Coelho

اجتماعی-عاطفی را در افزایش آگاهی اجتماعی، خودکنترلی و همچنین کاهش اضطراب اجتماعی نوجوانان تائید نمودند. پژوهش برکت[1] و همکاران (۲۰۱۲) اثربخشی آموزش برنامه واژگان احساسی (RULER) بر ارتقای عملکرد تحصیلی و شایستگی اجتماعی-عاطفی دانش‌آموزان را نشان دادند. همچنین درلاک[2] و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهش خود نشان دادند که افزایش آموزش برنامه یادگیری اجتماعی-عاطفی منجر به بهبود مهارت‌های اجتماعی و عاطفی، نگرش‌ها، رفتارها و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. نزاکتی‌هاشمیان و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش خود نشان دادند که آموزش شایستگی عاطفی-اجتماعی و ذهن‌آگاهی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم اثربخش است. شجاعی و خلعتبری (۱۳۹۹) اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر خودکارآمدی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم مقطع متوسطه را تائید نمودند. همچنین برزآبادی فراهانی و همکاران (۱۳۹۹) اثربخشی آموزش برنامه یادگیری اجتماعی– عاطفی بر اهمال‌کاری تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان را تائید نمودند. عاشوری و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش خود به اثربخشی آموزش برنامه یادگیری اجتماعی-عاطفی بر انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی پرداختند و نشان دادند که آموزش برنامه (SEL) موجب بهبود انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

یکی از حوزه‌هایی که برنامه یادگیری اجتماعی-عاطفی با آن مرتبط است تفکر[3] وگفت‌وگوی انتقادی[4] است که در ایران نیز نوع مواجهه نظام آموزشی و مدارس با تفکر انتقادی حاکی از آن است که این حوزه فکری پراهمیت مغفول مانده و عملاً اولویتی در برنامه‌های درسی مدارس ندارد (امینی و سبکتکین، ۱۳۹۶). در این راستا، رویکرد نوین آموزش با نقد این وضعیت معتقد است، آموزش‌وپرورش باید متحول شود و به‌جای معلومات، تفکر را سرلوحه خود قرار دهد؛ زیرا سرمایه هر جامعه، به تدابیر هوشمندانه افراد آن وابسته است؛ ازاین‌رو جامعه موفق، جامعه‌ای متفکر است (فیشر[5]، ۱۳۸۵).

از منظر بروکفیلد[6] (۲۰۱۳)، شرایط جوامع امروزی دگرگون‌شده و در فضای بحرانی و سرشار از اطلاعات کنونی، مهم‌ترین نیاز فراگیران توانایی تشخیص و گزینش آگاهانه است. آن‌ها نیاز دارند خودمختار فکر کنند، با ظرافت و تیزبینی قضاوت کرده و از میان حجم عظیم داده‌ها دست به انتخاب‌های سنجیده بزنند. ازاین‌رو، تقویت مهارت‌های منطقی و استدلالی و پرورش توانایی‌های فکری برای نوجوانان ضروری است. بروکفیلد (۲۰۱۲)، تفکر انتقادی را فرایندی می‌داند که شامل تأمل، بازاندیشی و اصلاح مفروضات است و آن را بخش جدایی‌ناپذیر از آموزش و دستیابی به عمل آگاهانه و اثربخش معرفی می‌کند. او با تمرکز بر چهار مؤلفه اصلی شناسایی مفروضات پنهان در افکار و اعمال، سنجش صحت و اعتبار آن‌ها، بازنگری در الگوهای ذهنی و تصمیم‌های فردی و سازمانی از زوایای گوناگون و اقدام آگاهانه بر اساس همه‌ی آن‌ها مدلی بنیادین از تفکر انتقادی را ترسیم کرده و راهکارهایی برای تقویت آن پیشنهاد می‌دهد. یکی از رویکردهای مطرح‌شده توسط بروکفیلد «گفت‌وگوی انتقادی» است. در این نوع گفت‌وگو، فرد تشویق می‌شود نسبت به مفروضات زیربنایی رفتارهای خود آگاهی پیدا کند، بنیان آن‌ها را به چالش بکشد، از دیدگاه‌های متفاوت به مسائل نگاه کند و درنهایت درباره معنای این تعاملات بر روی افکار و رفتارهای آینده خویش بیندیشد (بروکفیلد، ۲۰۱۲).

---

1. Brackett
2. Durlak
3. Critical Thinking
4. Critical Dialogue
5. Fisher
6. Brookfield

با این توصیف، ارتقاء مهارت‌های اجتماعی-عاطفی در نوجوانان هدفی ارزشمند در فرایند یادگیری محسوب می‌شوند، چرا که این مهارت‌ها نوجوانان را قادر می‌سازد تا به‌طور مؤثر با دیگران همکاری کنند، از سلامت روانی خود مراقبت نمایند و در محیط‌های آموزشی چالش‌برانگیز امروز موفق عمل کنند (چرنیشنکو[1] و همکاران، ۲۰۱۸). با توجه به مباحث مطرح‌شده، درزمینه‌ی آموزش برنامه یادگیری اجتماعی-عاطفی مبتنی بر گفت‌وگوی انتقادی پژوهش‌های اندکی انجام‌شده و به نظر می‌رسد ضرورت دارد در این حیطه پژوهش‌های بیشتری صورت پذیرد. براین اساس پژوهش حاضر به اجرای برنامه یادگیری اجتماعی-عاطفی مبتنی بر گفت‌وگوی انتقادی بر اساس رویکرد بروکفیلد پرداخته است و با تدارک فرصت‌های آموزشی مبتنی بر بحث انتقادی برای دانش آموزان نوجوان، فرصتی اجتماعی در جهت پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی (تحلیل، بازبینی، ارزیابی و بازسازی مفروضات) فراهم ساخته و از این طریق آن‌ها را در بهبود سازگاری اجتماعی و کاهش فرسودگی تحصیلی یاری می‌رساند؛ به‌عبارت‌دیگر در این پژوهش هدف اساسی این است که اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی-عاطفی مبتنی بر گفت‌وگوی انتقادی بر بهبود سازگاری اجتماعی و کاهش فرسودگی تحصیلی دانش آموزان متوسطه بررسی شود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر به روش آزمایشی[2] و در قالب طرح نیمه آزمایشی[3] همراه با پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل انجام پذیرفت. داده‌های به‌دست‌آمده پس از گردآوری، در دو بخش آمار توصیفی و استنباطی و با بهره‌گیری از نرم‌افزارهای تحلیلی مورد پردازش قرار گرفتند. نویسندگان پژوهش با ادغام برنامه یادگیری اجتماعی-عاطفی و رویکرد بروکفیلد به تدوین پروتکل پرداخته و پس از بررسی روایی آن با نظر متخصصان به اجرای برنامه پرداختند. به‌منظور تبدیل قضاوت کیفی متخصصان به پرسشنامه‌ی کمی و قابل‌مقایسه پیرامون روایی محتوایی برنامه، روش لاشه[4] که به آن ضریب روایی محتوایی (CVR[5]) گفته می‌شود (سیف، ۱۳۹۸)، مورداستفاده قرار گرفت. ضریب روایی محاسبه‌شده در این‌روش بین ۱+ تا ۱- قرار دارد و بر این اساس مقدار بزرگ‌تر، بیانگر روایی بیشتر می‌باشد. بدین‌جهت نمرات ۵ نفر از متخصصان پیرامون برنامه‌ی ارائه‌شده با توجه به پرسشنامه سه‌درجه‌ای ضروری، مفید و غیرضروری درجه‌بندی و ضریب روایی محتوای هر جلسه (CVR) محاسبه گردید. همچنین برای محاسبه ضریب روایی کل برنامه، میانگین ضریب‌های روایی همه جلسات محاسبه شد که به آن شاخص روایی محتوایی (CVI[6]) گفته می‌شود (سیف، ۱۳۹۸). شاخص روایی محتوایی الگو (CVI) عدد ۰,۹۲ به دست آمد که این مقدار بیانگر روایی محتوایی کافی الگو می‌باشد. جامعه پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر همدان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند و نمونه‌ی پژوهش به روش در دسترس از یکی از دبیرستان‌های متوسطه دوره دوم ناحیه ۲ شهر همدان که امکان برگزاری آموزش فراهم بود، انتخاب گردید. افراد نمونه دانش‌آموزان متوسطه دوم این دبیرستان شامل (۳۰ نفر) بودند که به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (۱۵ نفر در هر گروه) قرار داده شدند. ملاک انتخاب افراد گروه نمونه سن و نداشتن بیماری خاص بود همچنین افراد گروه نمونه نباید به‌صورت هم‌زمان تحت آموزش دیگری بوده و در صورت غیبت بیش از دو جلسه از گروه تحت آموزش حذف شوند. هر دو گروه قبل و پس از اجرای برنامه آموزشی به سنجش درآمدند. برنامه یادگیری اجتماعی-عاطفی مبتنی بر گفت‌وگوی انتقادی طی

[1] . Chernyshenko
[2] . Experimental method
[3] . Quasi-experimental design
[4] .Lawshe
[5] . Content Validity Ratio
[6] . Content Validity Index

۱۰ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش اجرا شد و گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکردند. خلاصه جلسات آموزش برنامه یادگیری اجتماعی-عاطفی مبتنی بر گفت‌وگوی انتقادی در جدول شماره ۱ ارائه‌شده است.

ابزار گردآوری اطلاعات

۱-پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان سینها و سینگ[1] (۱۹۹۳): پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان توسط سینها و سینگ در سال (۱۹۹۳) به‌منظور سنجش سطوح سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی (گروه سنی ۱۴ تا ۱۸ ساله) طراحی و تدوین‌شده است. این پرسشنامه دارای ۶۰ سؤال و شامل ۳ مؤلفه سازگاری عاطفی (سؤالات ۱ تا ۲۰)، سازگاری اجتماعی (سؤالات ۲۱ تا ۴۰) و سازگاری آموزشی (سؤالات ۴۱ تا ۶۰) می‌باشد و بر اساس طیف دوگزینه‌ای (بلی-خیر) به سنجش سازگاری دانش‌آموزان می‌پردازد. دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۰ تا ۶۰ خواهد بود. نمرات این پرسشنامه به‌صورت معکوس می‌باشد به این شکل که نمرات بالا به‌منزله سازگاری پایین و کسب نمرات پایین، سازگاری مطلوب را منعکس می‌کند. در پژوهش علی‌مهدی و همکاران (۱۳۹۲) روایی محتوایی، صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی‌شده است و ضریب آلفای کرونباخ محاسبه‌شده در پژوهش نویدی (۱۳۸۸) برای سازگاری کلی برابر ۰/۸۲ و برای سازگاری تحصیلی، عاطفی و اجتماعی به ترتیب برابر ۰/۷۰، ۰/۶۸ و ۰/۶۵ برآورد شد. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد سازگاری تحصیلی، عاطفی و اجتماعی به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۶۵، ۰/۷۷ و برای کل ابزار ۰/۸۳ به دست آمد.

۲-پرسشنامه فرسودگی تحصیلی سالما- آرو و همکاران[2] (۲۰۰۹): این پرسشنامه به‌وسیله سالما -آرو و همکاران (۲۰۰۹) جهت بررسی و سنجش فرسودگی تحصیلی طراحی و تدوین‌شده است. این پرسشنامه دارای ۹ سؤال یا گویه می‌باشد که سه عامل فرسودگی تحصیلی شامل: خستگی مفرط از فعالیت‌های مدرسه (۴ گویه)، بدبینی نسبت به معنای مدرسه (۳ گویه)، احساس بی‌کفایتی در مدرسه (۲ گویه) را اندازه‌گیری می‌کند. آزمودنی‌ها به هر سؤال در پرسشنامه ۶ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (نمره ۱) تا کاملاً موافق (نمره ۶) پاسخ می‌دهند. دامنه نمرات مشارکت‌کنندگان در این پرسشنامه بین ۹ تا ۵۴ خواهد بود. امتیاز بالاتر نشان‌دهنده میزان بیشتر فرسودگی تحصیلی است و بالعکس. در ایران پرسشنامه مذکور به‌وسیله عبدالله پور و همکاران (۱۳۹۵) هنجاریابی و اعتباریابی شده است. در پژوهش عبدالله پور و همکاران (۱۳۹۵) روایی محتوایی، صوری و ملاکی این ابزار مناسب ارزیابی‌شده و ضریب آلفای کرونباخ محاسبه‌شده در این پرسشنامه برای عامل کلی فرسودگی تحصیلی، مقیاس‌های خستگی مفرط از فعالیت‌های مدرسه، بدبینی نسبت به معنای مدرسه و احساس بی‌کفایتی در مدرسه به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۵، ۰/۸۲ و ۰/۶۵ برآورد شده است. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد خستگی در مدرسه، بدگمانی به مدرسه، عدم‌کفایت در مدرسه به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۸۱، ۰/۶۳ و برای کل ابزار ۰/۸۷ به دست آمد.

جدول ۱. برنامه یادگیری اجتماعی-عاطفی مبتنی بر گفت‌وگوی انتقادی (بروکفیلد، ۲۰۱۲)

جلسات	برنامه
۱	آشنایی اولیه و خوش آمدگویی، شرح اهداف و قوانین گروه و آشنایی با مباحث پژوهش، کسب رضایت آگاهانه از اعضای گروه و انجام پیش‌آزمون.
۲	آموزش و گفت‌وگو در مورد مبحث خودآگاهی، شناسایی و درک مفهوم احساسات، درک نقاط ضعف و قوت فردی.
۳	گفت‌وگو در مورد مبحث خودآگاهی، نام‌گذاری احساسات و نحوه ابراز درست آن‌ها.
۴	آموزش و گفت‌وگو در مورد مبحث آگاهی اجتماعی، همدلی و درک احساسات دیگران.
۵	آموزش و گفت‌وگو در مورد مبحث مدیریت خود، مباحثه در مورد تعدیل و مدیریت احساسات و تکنیک‌های آرام‌سازی.
۶	آموزش و گفت‌وگو در مورد مهارت‌های ارتباطی، مباحثه در مورد تکنیک‌های ارتباط مؤثر با دیگران مانند همدلی، گوش دادن فعال، احترام متقابل.
۷	آموزش و گفت‌وگو در مورد مبحث تصمیم‌گیری مسئولانه، مباحثه در مورد تصمیم‌گیری درست و در نظر گرفتن هنجارها و منافع جامعه. مباحثه پیرامون تفکر انتقادی از دیدگاه بروکفیلد.
۸	گفت‌وگو پیرامون مفهوم «رقابت»، نکات مثبت و منفی آن، لزوم آن و جمع‌بندی مباحث گفته‌شده و نتیجه‌گیری.
۹	گفت‌وگو پیرامون مفهوم «تقلب»، چرایی انجام آن و اینکه در چه صورت انجام می‌شود. جمع‌بندی مباحث گفته‌شده و نتیجه‌گیری.
۱۰	گفت‌وگو پیرامون مفهوم «تعلق به مدرسه»، چرایی عدم احساس تعلق به مدرسه و تأکید بر نقاط مثبت و منفی مدرسه. جمع‌بندی مباحث گفته‌شده و نتیجه‌گیری. همچنین پس‌آزمون نیز در این جلسه انجام شد.

[1] . Sinha & Singh
[2] . Salmela-Aro & et al

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی ارائه می‌گردد. در سطح توصیفی شاخص مرکزی میانگین و شاخص پراکندگی انحراف معیار برای هرکدام از متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌های آزمایش و کنترل محاسبه شد. نتایج آن در جدول ۲ ارائه‌شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌ها

متغیرها	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
سازگاری اجتماعی	کنترل	۲۴/۶۷	۳/۷۹	۲۴/۹۳	۴/۰۳
	آزمایش	۲۵/۵۳	۴/۴۲	۱۷/۸۰	۱/۷۰
فرسودگی تحصیلی	کنترل	۳۹/۴۷	۱/۹۹	۴۱/۱۳	۱/۸۹
	آزمایش	۳۹/۰۰	۲/۴۵	۲۹/۰۷	۳/۰۱

همان‌طور که در جدول ۲ نشان داده‌شده است، در گروه آزمایش میانگین نمرات در سازگاری اجتماعی و فرسودگی تحصیلی در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون کاهش‌یافته و در گروه کنترل میانگین نمرات متغیرها از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون تغییر چشم‌گیری نکرده است. در سطح استنباطی، برای آزمون فرضیه تفاوت دو گروه در متغیرهای موردپژوهش، ابتدا پیش‌فرض‌های لازم برای به‌کارگیری تحلیل کوواریانس بررسی شد؛ اما با توجه به نتایج آزمون‌ها، پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون در هر دو متغیر برقرار نبود؛ ازاین‌رو امکان استفاده از تحلیل کوواریانس فراهم نشد و روش جایگزین مورداستفاده قرار گرفت.

جدول ۳. نتایج کالموگروف-اسمیرنف برای بررسی فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها

متغیرها	گروه	پیش‌آزمون			پس‌آزمون		
		آماره	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	آماره	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
سازگاری اجتماعی	کنترل	۰/۲۰۳	۱۵	۰/۰۹۶	۰/۲۱۸	۱۵	۰/۰۵۴
	آزمایش	۰/۱۹۱	۱۵	۰/۱۴۵	۰/۲۸۰	۱۵	۰/۰۰۲
فرسودگی تحصیلی	کنترل	۰/۱۷۹	۱۵	۰/۲۰۰	۰/۱۲۸	۱۵	۰/۲۰۰
	آزمایش	۰/۱۶۷	۱۵	۰/۲۰۰	۰/۱۸۰	۱۵	۰/۲۰۰

با توجه به نتایج جدول ۳ و عدم معنی‌داری مقدار آزمون کالموگروف-اسمیرنف برای هرکدام از متغیرهای وابسته، مفروضه توزیع نرمال در پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای هر دو گروه کنترل و آزمایش برقرار است ($P > ۰/۰۵$).

جدول ۴. نتایج آزمون‌های لون برای بررسی همسانی واریانس میانگین متغیرهای پژوهش

متغیرها	F (df)	سطح معنی‌داری
سازگاری اجتماعی	۰/۱۴۷ (۲۸ و ۱)	۰/۷۰۵
فرسودگی تحصیلی	۰/۰۰۷ (۲۸ و ۱)	۰/۸۰۹

ها در دو گروه به لحاظ متغیرهای موردپژوهش برقرار است.فرض برابری واریانس‌با توجه به نتایج جدول ۴، پیش

جدول ۵. نتایج آزمون همگنی شیب رگرسیون برای متغیرهای کمکی

تعامل متغیر مستقل و متغیر کمکی	F (df)	سطح معنی‌داری
فرضیه اول (سازگاری اجتماعی)	۱۰۴/۲۲۱ (۲)	<۰/۰۰۱
فرضیه دوم (فرسودگی تحصیلی)	۸۷/۲۱۹ (۲)	<۰/۰۰۱

با توجه به نتایج جدول ۵، پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون برای هر دو فرضیه برقرار نبود؛ زیرا مقدار سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۰۱ به دست آمد که نشان‌دهنده وجود تعامل معنادار بین متغیر مستقل و متغیر کمکی است. درنتیجه، پیش‌فرض همگنی شیب‌های رگرسیون نقض شد و امکان استفاده از تحلیل کوواریانس وجود نداشت. ازاین‌رو، نمرات پیش‌آزمون از پس‌آزمون کسر شد و آزمون t مستقل بر روی مقادیر باقیمانده‌ها اجرا گردید.

جدول ۶. نتایج آزمون تی مستقل برای مقایسه باقیمانده‌های پس‌آزمون منهای پیش‌آزمون بین دو گروه در دو متغیر پژوهش

متغیر	گروه	تعداد نمونه	میانگین باقیمانده	انحراف معیار	t (df)	سطح معنی‌داری
سازگاری اجتماعی	آزمایش	۱۵	-۷/۷۳	۳/۸۱	-۷/۸۵ (۲۸)	<۰/۰۰۱
	کنترل	۱۵	۰/۲۷	۱/۰۳		
فرسودگی تحصیلی	آزمایش	۱۵	-۹/۹۳	۲/۶۳	-۱۱/۸۲ (۲۸)	<۰/۰۰۱
	کنترل	۱۵	۱/۶۷	۲/۷۴		

با توجه به جدول ۶، برای مقایسه گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیرهای «سازگاری اجتماعی» و «فرسودگی تحصیلی»، پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون، آزمون t مستقل بر باقیمانده‌ها اجرا شد. نتایج نشان داد که در «سازگاری اجتماعی» میانگین باقیمانده‌های گروه آزمایش به‌طور معناداری کمتر از گروه کنترل بود ($P < ۰/۰۰۱$ ، $t=-۷/۸۵$) که نشان‌دهنده اثر مثبت مداخله بر افزایش سازگاری اجتماعی است. همچنین در «فرسودگی تحصیلی» تفاوت میان دو گروه معنادار بود ($P < ۰/۰۰۱$ ، $t=-۱۱/۸۲$) و کاهش قابل‌توجهی در فرسودگی تحصیلی گروه آزمایش مشاهده شد.

بنا بر جدول ۶ و با توجه به میانگین‌های ارائه‌شده در جدول ۲، آزمودنی‌های گروه آزمایش پس از دریافت آموزش برنامه یادگیری اجتماعی–عاطفی مبتنی بر گفت‌وگوی انتقادی، در مقایسه با گروه کنترل نمرات پایین‌تری در متغیرهای پژوهش کسب کردند. ازآنجاکه نمرات پایین‌تر در سازگاری اجتماعی و فرسودگی تحصیلی نشان‌دهنده وضعیت مطلوب‌تر است، می‌توان نتیجه گرفت که این مداخله نقش مؤثری در بهبود سازگاری اجتماعی و کاهش قابل‌توجه فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی–عاطفی مبتنی بر گفت‌وگوی انتقادی بر سازگاری اجتماعی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه را موردمطالعه قرار داده است. یافته‌های پژوهش نشانگر آن است که سازگاری اجتماعی در گروه آزمایش نسبت به قبل از دریافت آموزش، به‌طور معناداری بهبودیافته و همچنین برتری معنادار گروه آزمایشی نسبت به گروه کنترل نشانگر آن است که برنامه یادگیری اجتماعی–عاطفی مبتنی بر گفت‌وگوی انتقادی منجر به بهبود سازگاری اجتماعی در دانش‌آموزان متوسطه شده است. این نتیجه همسو با نتایج پژوهش‌های سویاتنو و هدایت[1] (۲۰۱۸) العجمی[2] (۲۰۲۰)، ادیب‌سرشکی و همکاران (۲۰۱۶)، کوئیلو[3] و همکاران (۲۰۲۳)، یو و چن (۲۰۲۲)، رایموندو[4] و همکاران (۲۰۲۴)، قدیری و همکاران (۱۳۹۸)، بدری‌گرگری و همکاران (۱۳۹۷)، محمدیانی و همایی (۲۰۱۸) و خدایاری‌فرد و همکاران (۱۳۹۰) بوده و بیانگر آن است که با آموزش مولفه‌های برنامه یادگیری اجتماعی–عاطفی مبتنی بر گفت‌وگوی انتقادی می‌توان یاری‌گر نوجوانان در شکل‌گیری و بهبود سازگاری اجتماعی بود؛ زیرا بر اساس مفهوم پویای سازگاری، سازگاری اجتماعی متأثر از تجارت اجتماعی و آموزشی است و نوجوان نمی‌تواند فارغ از تجارب و تعاملات اجتماعی، به بازسازی و توسعه سازگاری اجتماعی خود بپردازد.

یافته‌های حاصل از اجرای برنامه حاضر نشان داد که دانش‌آموزان از طریق برنامه یادگیری اجتماعی–عاطفی به سطح بالاتری از خودآگاهی عاطفی دست یافتند و مهارت‌های مرتبط با نام‌گذاری، ابراز و درک احساسات را فراگرفتند. افزون بر این، مفاهیم بنیادینی همچون آگاهی اجتماعی، همدلی، ابراز نگرانی و قدردانی نسبت به دیگران در میان آن‌ها تقویت شد. در چارچوب این

[1] . Suyatno, & Hidayat
[2] . Alajmi
[3] . Coelho
[4] . Raimundo

برنامه، دانش‌آموزان آموزش دیدند تا هیجان‌ها و عواطفی نظیر اضطراب، استرس و خشم را شناسایی کرده و به شیوه‌ای سازگارانه مدیریت کنند.

همچنین، بحث و گفت‌وگوی انتقادی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی برنامه یادگیری اجتماعی–عاطفی، فرصت مناسبی را برای تمرین مهارت‌های ارتباطی فراهم آورد. دانش‌آموزان از طریق مشارکت در گفت‌وگوهای گروهی کوچک، مهارت‌هایی همچون ارتباط مؤثر، گوش دادن فعال و برقراری ارتباط چشمی را تمرین کردند و آموختند که با احترام با دیدگاه‌های متفاوت از نظر خود مواجه شوند. این فرایند به آنان کمک کرد تا پیش‌فرض‌های فردی و جمعی خود را مورد بازبینی، ارزیابی و اصلاح قرار دهند. در همین راستا، بروکفیلد (۲۰۱۲) گفت‌وگوی انتقادی را به‌عنوان یک فرایند یادگیری اجتماعی می‌داند که در تعامل با همسالان و در گروه‌های کوچک بیشترین اثربخشی را دارد؛ چراکه فراگیران از طریق مذاکره و گفت‌وگو در موقعیت‌های تعارض و اختلاف‌نظر، مسئولیت‌پذیری نسبت به افکار و رفتارهای خود، مدیریت زمان، احترام به حریم دیگران و اصول تفکر و گفت‌وگوی انتقادی را می‌آموزند؛ مهارت‌هایی که آنان را در دستیابی به سازگاری اجتماعی مطلوب یاری می‌دهد.

یکی دیگر از مؤلفه‌های اساسی برنامه یادگیری اجتماعی–عاطفی، تصمیم‌گیری مسئولانه است که ارتباط نزدیکی با تفکر انتقادی دارد. بروکفیلد (۲۰۱۲) بر این باور است که آموزش تفکر انتقادی از طریق گفت‌وگوی انتقادی می‌تواند به تغییر مفروضات ذهنی و درنتیجه بازسازی برخی باورهای فردی منجر شود و بر نحوه تصمیم‌گیری و واکنش به موقعیت‌های اجتماعی تأثیرگذار باشد. در فرایند اجرای برنامه، تلاش شد تا دانش‌آموزان مفروضات یکدیگر را بشنوند، آن‌ها را به چالش بکشند و پیامدهای این مفروضات را در زندگی فردی و اجتماعی خود بررسی کنند. این‌روند به دانش‌آموزان کمک کرد تا با در نظر گرفتن ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و نیز منافع خود و دیگران، تصمیم‌هایی مسئولانه اتخاذ کرده و از این طریق به سازگاری مؤثرتر با محیط و شرایط پیرامون دست یابند.

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که به‌طور معناداری آموزش برنامه یادگیری اجتماعی–عاطفی مبتنی بر گفت‌وگوی انتقادی منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی شده است. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های ویگر[1] و همکاران (۲۰۲۰)، برکت و همکاران (۲۰۱۲)، درلاک و همکاران (۲۰۱۱)، گاسکز[2] و همکاران (۲۰۲۲)، نزاکتی‌هاشمیان و همکاران (۱۴۰۰)، شجاعی و خلعتبری (۱۳۹۹)، برزآبادی و همکاران (۱۳۹۹) و عاشوری و همکاران (۱۳۹۸) بوده و بیانگر آن است که با آموزش مولفه‌های برنامه یادگیری اجتماعی–عاطفی مبتنی بر گفت‌وگوی انتقادی می‌توان یاری‌گر نوجوانان در کاهش و بهبود فرسودگی تحصیلی بود؛ زیرا دانش‌آموزان نوجوان در این برنامه با خودآگاهی از احساسات، مدیریت خود، ارتباط مؤثر، بررسی مفروضات ذهنی خود و گفت‌وگوی انتقادی در مورد آن‌ها آشنا می‌شوند که در بهبود و مدیریت فرسودگی تحصیلی کمک‌کننده است.

به باور زینر و الیاس (۲۰۰۷)، آموزش‌وپرورش تنها به آماده‌سازی دانش‌آموزان برای امتحانات محدود نمی‌شود، بلکه باید آن‌ها را برای زندگی واقعی نیز آماده کند. پژوهش المور و هیوبنر (۲۰۱۰) و لی[3] و همکاران (۲۰۱۰) نشان داد که تأکید بیش‌ازحد بر نمره و موفقیت تحصیلی، رشد یک‌جانبه دانش‌آموزان را در پی دارد و همراه با فشارهای فرهنگی، انتظارات خانواده و نگرانی درباره آینده، موجب افزایش استرس تحصیلی می‌شود و اگر دانش‌آموزان توان مقابله مؤثر با این فشارها را نداشته باشند، به‌تدریج فرسودگی تحصیلی را تجربه می‌کنند (پویگ[4] و همکاران، ۲۰۱۳). در همین راستا، فرویدنبرگ[1] معتقد است که فرسودگی معمولاً

[1]. Viguer
[2]. Gázquez
[3]. Lee
[4]. Puig

حاصل یک یا دو تجربه استرس‌زای شدید نیست، بلکه نتیجه انباشت تدریجی فشارهای روانی و تنش‌های روزمره است که درگذر زمان منجر به بروز احساساتی مانند ناامیدی، خستگی مزمن و افت انرژی می‌شود (بهشتی‌پور و همکاران، ۱۳۹۵). ازاین‌رو می‌توان نتیجه گرفت که ایجاد شرایط مطلوب برای آموزش‌وپرورش مهارت‌های اجتماعی، عاطفی و شناختی برای دانش‌آموزان اهمیت اساسی دارد.

در برنامه اجراشده در پژوهش حاضر، دانش‌آموزان با ابعاد گوناگون برنامه یادگیری اجتماعی–عاطفی آشنا شدند. این ابعاد شامل آگاهی از احساسات، نحوه نام‌گذاری، ابراز و مدیریت احساسات، و به‌کارگیری راهبردهای تنظیم هیجان از جمله تکنیک‌های آرام‌سازی برای کاهش اضطراب، استرس و خشم بود. کسب این مهارت‌ها به دانش‌آموزان کمک کرد تا در مواجهه با فشارهای تحصیلی، خانوادگی و فرهنگی که می‌تواند زمینه‌ساز فرسودگی تحصیلی باشد، راهبردهای مقابله‌ای مؤثرتری به‌کارگیرند.

از دیگر مؤلفه‌های این برنامه می‌توان به آگاهی اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی اشاره کرد. این مؤلفه‌ها دانش‌آموزان را قادر ساخت تا با قرار دادن خود به‌جای دیگران، همدلی بیشتری نشان دهند و تعاملات اجتماعی سالم‌تری برقرار کنند. همچنین، آموزش مهارت ارتباط مؤثر به دانش‌آموزان کمک کرد تا گوش دادن فعال و درک پیام‌های یکدیگر را تمرین کنند؛ امری که موجب فاصله گرفتن آن‌ها از فضای استرس‌زا و رقابتی محیط آموزشی شده و درنتیجه به کاهش فرسودگی تحصیلی انجامید. در این راستا، دیدگاه بروکفیلد (۲۰۱۲) درباره گفت‌وگو و بحث انتقادی نقش مؤثری ایفا کرد؛ به‌گونه‌ای که در فرایند گفت‌وگوی انتقادی، فراگیران از طریق مذاکره و تعامل متقابل در موقعیت‌های اختلاف‌نظر، مهارت‌هایی همچون حل مسئله، ارتباط مؤثر، همکاری و احترام به حریم دیگران را تجربه کردند که این امر در بهبود فرسودگی تحصیلی آن‌ها تأثیرگذار بود. درواقع، گفت‌وگوی انتقادی این فرصت را برای دانش‌آموزان فراهم ساخت تا به‌جای درگیر شدن در رقابت‌های ناسالم، به همکاری و یادگیری جمعی روی‌آورند و فشارها و رقابت‌های تحصیلی را کاهش دهند.

یکی دیگر از ابعاد مهم برنامه یادگیری اجتماعی–عاطفی، مؤلفه تصمیم‌گیری مسئولانه است که ارتباط نزدیکی با تفکر انتقادی دارد. در این بخش، با اتکا به نظریه تفکر انتقادی بروکفیلد (۲۰۱۲)، دانش‌آموزان با بنیان‌های ذهنی و مفروضات خود، از جمله فشارهای فرهنگی، خانوادگی و تحصیلی مؤثر بر فرسودگی تحصیلی، آشنا شدند. سپس از طریق بحث و گفت‌وگو، به بررسی و به چالش کشیدن این مفروضات پرداختند و نسبت به تأثیر آن‌ها بر زندگی روزمره و رفتارهای خود آگاهی بیشتری یافتند؛ فرایندی که نقش مهمی در کاهش و بهبود فرسودگی تحصیلی ایفا می‌کند.

بر اساس نتایج این پژوهش، یادگیری و آموزش برنامه یادگیری اجتماعی–عطفی مبتنی بر گفت‌وگوی انتقادی به معلمان و مشاوران مدرسه با هدف ارتقاء ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان توصیه می‌گردد. همچنین پیشنهاد می‌شود برنامه‌ی درسی و محتوای آموزشی مدارس بر پایه‌ی برنامه‌ی یادگیری اجتماعی عاطفی با رویکرد «گفت‌وگوی انتقادی» تدوین گردد؛ رویکردی که به تقویت و تثبیت مهارت‌های شناختی، عاطفی و رفتاری می‌انجامد و درنهایت دانش‌آموزان را در ابعاد تحصیلی، فردی و اجتماعی توانمند می‌سازد. همچنین هر پژوهشی در مسیر خود با محدودیت‌هایی همراه است؛ از جمله محدودیت‌های این پژوهش این بود که آموزش برنامه یادگیری اجتماعی–عاطفی مبتنی بر گفت‌وگوی انتقادی فرایندی طولانی و مستمر است و نیاز به زمان بیشتری برای آموزش دارد. همچنین همکاری میان مدارس و مؤسسات دولتی درزمینه‌ی آموزش به دانش‌آموزان نیازمند بازنگری و تسهیل بیشتری است. این محدودیت در همکاری موجب شد نمونه به‌صورت در دسترس انتخاب شود و تعمیم نتایج باید با احتیاط صورت پذیرد.

[1] . Freudenberger

ملاحظات اخلاقی

پیش از شروع پژوهش، کد اخلاق از مراجع ذی‌صلاح دریافت شد. قبل از شروع کار، شرکت‌کنندگان در جریان روند پژوهش قرارگرفته و از آن‌ها رضایت‌نامه‌ی کتبی دریافت شد. همچنین اطلاعات آن‌ها محرمانه نگه‌داشته شد. شرکت در این پژوهش هیچ‌گونه بار مالی برای شرکت‌کنندگان نداشت. این پژوهش تحت نظر متخصصان و در محدوده‌ی صلاحیت‌های علمی و حرفه‌ای انجام‌شده است. همچنین این پژوهش با موازین دینی و فرهنگی آزمودنی‌ها مغایرتی ندارد.

حامی مالی

این تحقیق هیچ‌گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله از کلیه عزیزانی که ما را در انجام این پژوهش یاری رساندند تشکر و قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافعی ندارد.

منابع

- احمدی، محمد سعید؛ و حاتمی، حمیدرضا، و اسدزاده، حسن (۱۳۹۱). تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر زنجان. *فصلنامه پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی*، ۵، ۹۹-۱۱۵.
- برزآبادی فراهانی، نرگس؛ و امامی‌پور، سوزان، و سپاه‌منصور، مژگان (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش یادگیری اجتماعی–هیجانی بر اهمال‌کاری تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی*، ۱۵ (۶۲)، ۳۳–۵۷.
- بهشتی پور، حسین، و غفوری پورکرمانی، هنگامه، و شریف زاده یزدی، وحید (۱۳۹۵). بررسی عوامل و پیامدهای فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان .*چهارمین کنفرانس بین المللی پژوهش در علوم و تکنولوژی، روسیه*.
- بدری گرگری، رحیم، و احراری، غفور، و فتحی‌آذر، اسکندر، و میرنسب، میرمحمود (۱۳۹۷). تأثیر برنامه یادگیری اجتماعی–هیجانی بر شایستگی‌های روانی–اجتماعی و رضایت از مدرسه دانش‌آموزان پسر پنجم ابتدایی شهرستان سقز. *نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱ (۳)، ۱–۱۲.
- خدایاری‌فرد، محمد (۱۳۹۸). *مسائل نوجوانان و جوانان* (چاپ سوم). تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.
- خدایاری‌فرد، محمد، و چشمه‌نوشی، میترا، و رحیمی‌نژاد، عباس، و حجت‌الله، فراهانی (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش مولفه‌های هوش هیجانی بر سازگاری اجتماعی و صمیمیت اجتماعی. *مجله روانشناسی*، ۱۵ (۴)، ۳۵۳–۳۶۸.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۸). *روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش*. تهران: انتشارات دوران.
- سیاسی، علی اکبر (۱۳۸۹). *نظریه‌های شخصیت یا مکاتب روان‌شناسی*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- شجاعی، زهرا، و خلعتبری، جواد (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر خودکارآمدی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم مقطع متوسطه اول شهر تنکابن. *مجله سلامت اجتماعی*. ۷ (۲)، ۱۸۳-۱۹۰.
- عاشوری، مجتبی، و بدری‌گرگری، رحیم، و واحدی، شهرام، و محبی، مینا (۱۳۹۹). اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی-عاطفی بر انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۶ (۶۴)، ۴۳۷–۴۴۷.
- عبداله‌پور، محمد آزاد، و درتاج، فریبرز، و احدی، حسن (۱۳۹۵). تحلیل ویژگی‌های روان‌سنجی سیاهه فرسودگی تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۶ (۲۴)، ۲۳–۴۱.
- علی‌مهدی، منصور، و کاظمی، آمنه سادات، و فهیمی، صمد، و مجتبایی، مینا (۱۳۹۲). پیش‌بینی سازگاری عاطفی، اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس مدل زیستی شخصیت‌گری. *مجله علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی*، ۲۳ (۴)، ۲۴۰–۲۴۴.
- قدیری، فاطمه، و عالی، شهربانو، و آقا محمدیان شعرباف، حمیدرضا (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر تاب‌آوری و سازگاری نوجوانان پسردانش‌آموز مدارس شبانه‌روزی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۱ (۲)، ۷۱–۸۷.

- نزاکتی هاشمیان، حمیده سادات، و مهدیان، حسین، و بخشی‌پور، ابوالفضل (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و ذهن‌آگاهی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم. *فصلنامه علمی-پژوهشی سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت*، ۵(۴)، ۱۶۲-۱۷۲.
- نویدی، احد (۱۳۸۸). ارزشیابی اجرای آزمایشی طرح تأسیس مجتمع‌های آموزشی-تربیتی در ایران. *فصلنامه اندیشه‌های نوین در آموزش‌وپرورش*، ۵، ۲۵-۵۴.
- Abdollahpour, M. A., Dortaj, F., & Ahadi, H. (2016). Psychometric analysis of the Academic Burnout Inventory among university students. *Educational Measurement Quarterly*, *6*(24), 23–41. https://doi.org/10.22054/jem.2016.6149 [In Persian]
- Adibsereshki, N., Shaydaei, M., & Movallali, G. (2015). The effectiveness of emotional intelligence training on the adaptive behaviors of students with intellectual disability. *International Journal of Developmental Disabilities*, *62*(4), 245–252. https://doi.org/10.1179/2047387715Y.0000000014
- Ahmadi, M. S., Hatami, H. R., & Asadzadeh, H. (2012). The effect of communication skills training on social adjustment and academic achievement of secondary school students in Zanjan. *Social Psychology Research*, *2*(5), 99–115. https://www.socialpsychology.ir/article_123149.html [In Persian]
- Alajmi, M. A. A. (2020). The effectiveness of emotional intelligence-based intervention on enhancing adaptive behaviors of educable intellectual disabled children. *Elementary Education Online*, *19*(1), 442–455. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.661873
- Alimahdi, M., Kazemi, A. S., Fahimi, S., & Mojtabaei, M. (2013). Predicting students' emotional, social, and academic adjustment based on Gray's biopsychological personality model. *Medical Science Journal of Islamic Azad University*, *23*(4), 240–244. https://tmuj.iautmu.ac.ir/browse.php?a_id=728&sid=1&slc_lang=fa [In Persian]
- Amini, M., & Saboktakin, M. (2017). The weak position of critical thinking in the secondary school curricula (Study by educational connoisseurship and criticism). *Qualitative Research in Curriculum*, *3*(8), 120–148. https://doi.org/10.22054/qric.2019.33225.227 [In Persian]
- Ashouri, M., Badri-Gargari, R., Vahedi, S., & Mohebi, M. (2020). The effectiveness of a social–emotional learning program on academic motivation and self-efficacy. *Journal of Applied Psychology*, *16*(64), 437–447. https://journals.iau.ir/article_676237.html [In Persian]
- Badri-Gargari, R., Ahrari, G., Fathi-Azar, E., & Mirnasab, M. M. (2018). The impact of social–emotional learning program on psychosocial competencies and school satisfaction of fifth-grade male students in Saqez. *Strategies in Medical Education Journal*, *11*(3), 1–12. https://journals.iau.ir/article_528690.html [In Persian]
- Barzabadi Farahani, N., Emamipour, S., & Sepahmansour, M. (2020). The effectiveness of social–emotional learning training on academic procrastination and communication skills of students. *Educational Research Quarterly*, *15*(62), 33–57. https://journals.iau.ir/article_672403.html [In Persian]
- Beheshtipour, H., Ghafoori Pourkermani, H., & Sharifzadeh Yazdi, V. (2016). *Examining the factors and consequences of academic burnout among students* [Paper presentation]. The 4th International Conference on Research in Science and Technology, Saint Petersburg, Russia. https://civilica.com/doc/2174217 [In Persian]
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, *22*(2), 218–224. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2013). *Powerful techniques for teaching adults*. Jossey-Bass.
- Chen, Z. H., Ma, Y. Y., Feng, X. H., & Lin, Y. (2023). Correlation analysis of self-directed learning ability, self-efficacy and academic burnout of junior nursing college students in closed management colleges. *Nursing Open*, *10*(4), 2508–2518. https://doi.org/10.1002/nop2.1509
- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills* (OECD Education Working Papers No. 173). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en
- Coelho, V. A., Peixoto, C., Azevedo, H., Machado, F., Soares, M., & Espain, A. (2023). Effects of a Portuguese social-emotional learning program on the competencies of elementary school students. *Frontiers in Psychology*, *14*, Article 1195746. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1195746
- Coelho, V. A., Sousa, V., Raimundo, R., & Figueira, A. (2016). The impact of a Portuguese middle school social–emotional learning program. *Health Promotion International*, *31*(4), 1–9. https://doi.org/10.1093/heapro/dav064
- Cohen, J. (Ed.). (2001). *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children*. Teachers College Press. (ERIC Document Reproduction Service No. ED457932)
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (n.d.). *Our history*. Retrieved October 29, 2026, from https://casel.org/about-us/our-history/
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Elmore, G. M., & Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, *47*(6), 525–537. https://doi.org/10.1002/pits.20488
- Fisher, R. (2006). *Teaching and thinking* (F. Kianzadeh, Trans.). Rasesh Publishing. (Original work published 1988)

- Gaiotti, M. (2003). *Children and adolescent maladjustment* (Z. Bazargan, Trans.). Anjoman-e Olya va Morabiyan.
- Gázquez Linares, J. J., Molero Jurado, M. D. M., Pérez-Fuentes, M. D. C., Martos Martínez, Á., & Simón Márquez, M. D. M. (2023). Mediating role of emotional intelligence in the relationship between anxiety sensitivity and academic burnout in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(1), Article 572. https://doi.org/10.3390/ijerph20010572
- Ghadiri, F., Shabani, A., & Aghamohammadian Sharbaf, H. R. (2019). The effectiveness of social–emotional skills training on resilience and adjustment of male adolescents in boarding schools. *Journal of Education and Learning Studies*, *11*(2), 71–87. https://doi.org/10.22099/jsli.2020.35147.2992 [In Persian]
- Graham, S. (2018). Race/ethnicity and social adjustment of adolescents: How (not if) school diversity matters. *Educational Psychologist*, *53*(2), 64–77. https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1428805
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, *27*(1), 13–32. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001
- Hederich-Martínez, C., & Caballero-Domínguez, C. C. (2016). Validation of Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) in Colombian academic context. *CES Psicología*, *9*(1), 1–15. https://doi.org/10.7334/psicothema2019.373
- Khodayarifard, M. (2019). *Issues of adolescents and young adults* (3rd ed.). Parents and Teachers Association Publishing. [In Persian]
- Khodayarifard, M., Cheshmenoushi, M., Rahiminajad, A., & Farahani, H. (2011). The effectiveness of emotional intelligence components training on social adjustment and social intimacy. *Journal of Psychology*, *15*(4), 353–368. https://www.magiran.com/p975383 [In Persian]
- Lee, J., Puig, A., Kim, Y.-B., Shin, H., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2010). Academic burnout profiles in Korean adolescents. *Stress and Health*, *26*(5), 404–416. https://doi.org/10.1002/smi.1312
- Malik, S., Abd Manaf, U. K., Ahmad, N. A., & Ismail, M. (2018). Orientation and mobility training in special education curriculum for social adjustment problems of visually impaired children in Pakistan. *International Journal of Instruction*, *11*(2), 185–202. https://doi.org/10.12973/iji.2018.11213a
- Mohammadiani, S., & Homaei, R. (2018). The role of emotional intelligence, cultural intelligence and spiritual intelligence on individual-social adjustment in young students. *Social Studies Journal*, *8*(28), 21–44. https://www.academia.edu/66827817/ [In Persian]
- Navidy, A. (2009). Evaluation of the pilot implementation of the establishment plan of educational-training complexes in Iran. *Journal of New Thoughts on Education*, *5*(2), 25–54. https://doi.org/10.22051/jontoe.2009.175 [In Persian]
- Nezakati Hashemian, H. S., Mahdian, H., & Bakhshipour, A. (2021). A comparison of the effectiveness of social–emotional competence training and mindfulness on academic well-being among female high school students. *Islamic Lifestyle with a Focus on Health*, *5*(4), 162–172. https://doi.org/10.22034/aftj.2022.282461.1068 [In Persian]
- Puig, A., Lee, J., & Lee, S. M. (2013). Age-related differences in academic burnout of Korean adolescents. *Psychology in the Schools*, *50*(10), 1015–1031. https://doi.org/10.1002/pits.21723
- Raimundo, R., Oliveira, S., Roberto, M. S., & Marques-Pinto, A. (2024). Effects of a social–emotional learning intervention on social–emotional competencies and behavioral problems in elementary students amid COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *21*(9), Article 1223. https://doi.org/10.3390/ijerph21091223
- Saif, A. A. (2019). *Modern educational psychology: Psychology of learning and instruction*. Doran Publishing. [In Persian]
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, *25*(1), 48–57. https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48
- Shojaei, Z., & Khalatbari, J. (2020). The effectiveness of emotional intelligence training on self-efficacy and academic burnout among third-grade female middle school students in Tonekabon. *Community Health*, *7*(2), 183–190. https://doi.org/10.22037/ch.v7i2.25257 [In Persian]
- Sinha, A. K. P., & Singh, R. P. (1993). *The Adjustment Inventory for School Students (AISS)*. National Psychological Corporation.
- Suyatno, S., & Hidayat, K. N. (2018). Emotional intelligence affect social adjustment ability among primary school students. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *7*(4), 270–278. https://doi.org/10.11591/ijere.v7.i4.pp270-278
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, *88*(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864
- Viguer, P., Cantero, M.-J., & Bañuls, R. (2020). Effectiveness of an emotional intelligence intervention and its impact on academic performance in Spanish pre-adolescent elementary students: Results from the EDI program. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(20), Article 7621. https://doi.org/10.3390/ijerph17207621
- Yu, Y., & Chen, H. (2022). The impact of social-emotional learning: A meta-analysis in China. *Frontiers in Psychology*, *13*, Article 1040522. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1040522
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *17*(2–3), 233–255. https://doi.org/10.1080/10474410701413152