

بررسی رابطه بین فراشناخت و بهزیستی مدرسه: نقش واسطه‌های هیجانات تحصیلی و کمک‌طلبی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی

مریم شمسی بوراچالو^۱، شقایق دانشمند کشکی^۲، بیانه کدخدا^۳، مهرانوش سلیمانی گچه^۴ و فرج قاسمزاده گچه^۵

- ۱- کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه پیام نور واحد ارومیه
- ۲- کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه پیام نور واحد ارومیه
- ۳- کارشناسی روانشناسی عمومی دانشگاه پیام نور واحد مهاباد
- ۴- کارشناسی جغرافیای انسانی دانشگاه پیام نور واحد ارومیه
- ۵- کارشناسی ارشد علوم کامپیوتر دانشگاه تبریز

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای هیجانات تحصیلی و کمک‌طلبی تحصیلی در رابطه بین فراشناخت و بهزیستی مدرسه است. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری تمامی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که از میان آن‌ها با استفاده از روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای تعداد ۴۵۶ نفر انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از مقیاس نظریه تلویحی هوش عبدالفتاح ویتس، پرسشنامه باورها فراشناختی، مقیاس شرم و گناه، پرسشنامه کمک‌طلبی تحصیلی و مقیاس بهزیستی مدرسه کاپلان و ماهر استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد باور هوشی افزایشی و دانش فراشناخت با واسطه‌گری هیجانات تحصیلی اثری غیرمستقیم و مثبت بر پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی و اثری غیرمستقیم و منفی بر اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی داشت. هیجان تحصیلی امید و گناه با واسطه‌گری اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی، اثری غیرمستقیم و مثبت بر بهزیستی مدرسه داشت. در حالی که، هیجان شرم با واسطه‌گری اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی، دارای اثری غیرمستقیم و منفی بر بهزیستی مدرسه بود. همچنین باورهای هوشی و دانش فراشناخت با واسطه‌گری هیجانات تحصیلی و اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی دارای اثری غیرمستقیم بر بهزیستی مدرسه بود. با توجه به نتایج پژوهش حاضر شناخت و توجه مسئولین آموزش و پرورش نسبت به باورهای دانش‌آموزان در مورد توانایی خود، دانش فراشناختی آن‌ها، ماهیت عملکردی هیجانات و اثرگذاری رفتارهای خودتنظیمی بر بهزیستی مدرسه در جهت اتخاذ مداخلات موثر تربیتی و آموزشی از ضروریات نظام آموزشی محسوب می‌شود.

واژگان کلیدی: کمک‌طلبی تحصیلی، فراشناخت، بهزیستی مدرسه، هیجانات.

۱- مقدمه

کلاس یک مکان هیجانی است، دانش‌آموزان ساعات بی‌شماری را در کلاس به تکمیل پروژه‌ها، امتحان دادن و تشکیل روابط اجتماعی در جهت تحقق اهداف زندگی واقعی می‌پردازند (گیلیگان^۱، ۱۹۹۸). بر این اساس، موقعیت‌های آموزشی با هیجان‌ات فراوان همراه هستند، در این موقعیت‌ها، هیجان‌اتی مانند لذت از یادگیری، کنجکاوی، علاقه، امید، غرور، خشم، اضطراب، شرم، پریشانی، ناکامی و خستگی به طور فراوان، فراگیر، متنوع و شدید وجود دارد (جنتی، دانکن، ناکس، وارگاس، کلارک-کافمن و لندن^۲، ۲۰۰۴). هیجان‌اتی که در موقعیت‌های آموزشی تجربه می‌شوند به عنوان ابزارهایی برای پیشرفت تحصیلی و رشد شخصی عمل می‌کنند (فوکس شوندلن، کروگر، لودویگ و پوپووا^۳، ۲۰۲۲). به عنوان مثال، وقتی دانش‌آموز هنگام کار کردن با پروژه چالش بر انگیز، لذت را تجربه می‌کند، این تجربه هیجانی می‌تواند به دستیابی به اهداف، ارتقاء خلاقیت، انعطاف‌پذیری در حل مسئله و حمایت از خود تنظیمی کمک کند (اوون^۴، ۱۹۷۴). در سال‌های اخیر، افزایش علاقه زیادی به مفهوم سلامت روان و تأثیر آن در همه جنبه‌های زندگی انسان مشاهده می‌شود (کامبل و ورایت^۵، ۲۰۰۵). سازمان جهانی بهداشت اعلام کرده است که سلامت روانی مثبت، پایه‌ای برای بهزیستی و کنش‌وری موثر فرد و جامعه است

ماهیت و ساختار بهزیستی موضوعی است که از گذشته مورد توجه فیلسوفان و دانشمندان رشته‌های مختلف علمی قرار داشته و اخیراً نیز در کانون توجه روانشناسی مثبت‌گرا که مبتنی بر مطالعه علمی عملکردهای بهینه انسان است، قرار گرفته است (اورتنر، کوک، رز و راندولف^۶، ۲۰۰۲). بهزیستی به معنای تعادل‌یابی است، به طوری که افراد از یک سو در زندگی روزمره خود با چالش‌ها و مشکلات جسمی، اجتماعی و روان‌شناختی مواجه می‌شوند و از سویی دیگر از منابع مشخصی در حیطه جسمی، اجتماعی و روان‌شناختی برخوردار هستند (کیتگارد^۷، ۲۰۰۸). برخی اوقات بین منابع و چالش‌ها عدم تعادل ایجاد می‌شود (اوون، ۱۹۷۴). بهزیستی به انواع مختلفی از جمله بهزیستی روان‌شناختی و ذهنی تقسیم می‌شود. ریف (۱۹۹۵) بهزیستی روان‌شناختی را به عنوان تلاش برای رشد و پیشرفت در جهت تحقق بخشیدن به توانایی‌های بالقوه فرد می‌داند که عملکرد مطلوب شخص را به دنبال دارد. همچنین، وی بهزیستی روان‌شناختی را به عنوان یک مفهوم چند مؤلفه‌ای تعریف می‌کند که شامل خودپیروی، رشد شخصی، تسلط بر محیط، هدفمندی در زندگی، داشتن ارتباط مثبت با دیگران و پذیرش خود است (کامبل و ورایت، ۲۰۰۵). زمانی خودپیروی به وجود می‌آید که فرد خود را دلیل پیامدهای

1. Gilligan
2. Gennetian, Duncan, Knox, Vargas, Clark-Kauffman & London
3. Fuchs-Schündeln, Krueger, Ludwig & Popova
4. Owen
5. Campbell & Wright
6. Orthner, Cook, Rose & Randolph
7. Klitgaard

فعالیت خود بداند. رشد شخصی، یعنی آن که، افراد برای رسیدن به سطوح بالای عملکرد روانی باید به صورت پیوسته در جنبه‌های متفاوتی از زندگی رشد کنند (جورنی^۸، ۲۰۰۴). این موضوع بیانگر آن است که فرد به طور مداوم در کارها درگیر شود و مشکلات را حل کند تا به موجب آن توانایی‌هایش را بسط دهد (اوون، ۱۹۷۴). تسلط بر محیط به معنای توانایی فرد برای مدیریت زندگی است، با این توصیف، فردی که حس تسلط بر محیط دارد، می‌تواند در جنبه‌های مختلف محیط مداخله کند، آنها را تغییر دهد و ارتقا بخشد؛ هدفمندی در زندگی، به معنای توانایی پیدا کردن معنا و جهت‌گیری در زندگی است، داشتن درک روشنی از هدف و احساس جهت‌یابی، پایه سلامت روانی به شمار می‌رود (کیتگارد، ۲۰۰۸). این مولفه به کمک ویژگی‌هایی مانند احساس هدفمندی و جهت‌یابی در زندگی و تجربه احساس معنا در زندگی گذشته و حال مشخص می‌شود (جنتی و همکاران، ۲۰۰۴). وجود هدف در زندگی به طور مثبت با رضایت از زندگی و شادکامی رابطه دارد (اورتنر و همکاران، ۲۰۰۲).

بهزیستی مدرسه به کیفیت زندگی در مدرسه، رضایت درونی و تجربه شخصی غنی شده حاصل از فعالیت‌های آموزشی و یادگیری اشاره دارد (لوین^۹، ۲۰۰۸). بهزیستی مدرسه در بر گیرنده علاقه‌مندی به مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی ادراک شده و کاهش رفتار مخرب است. علاقه‌مندی به مدرسه اشاره به دوست داشتن و علاقه‌مندی فراگیر به محیط مدرسه و انجام فعالیت‌های آموزشی دارد (آفریدی^{۱۰}، ۲۰۱۰).

کمک‌طلبی از جمله راهبردهای خودتنظیمی محسوب می‌شود؛ خودتنظیمی و فرآیندهای مربوط به آن یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است. این مفهوم به واسطه نقشی که در یادگیری و پیشرفت تحصیلی دارد در نظریه‌های یادگیری و آموزش دارای اهمیت فزاینده‌ای است. خودتنظیمی فرآیندی خودهدایتی است که در تبدیل توانایی‌های شناختی به مهارت‌های تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارد. فراگیران خودتنظیم از راهبردهای مناسب برای رسیدن به موفقیت تحصیلی استفاده می‌کنند. کمک‌طلبی به عنوان یکی از راهبردهای خودتنظیمی در زندگی انسان کاربردهای فراوانی دارد (اوفورد، بایلی و جونز^{۱۱}، ۱۹۸۷). مثلاً مسافری که برای پیدا کردن مسیر حرکت خود به نقشه مراجعه می‌کند یا از دیگران درخواست کمک می‌کند، نمونه‌ای از کمک‌طلبی است. از سویی دیگر کمک‌طلبی نوعی تعامل اجتماعی افراد با یکدیگر است، به طوری که اول: فرد مشکل یا نیازی دارد که خودش نمی‌تواند آن را برطرف کند. دوم، مشکل به واسطه تلاش و استفاده از منابع دیگر حل می‌شود. سوم، فردی که نیازمند کمک است، به شیوه‌ای مستقیم از دیگری کمک می‌طلبد بر این اساس، کمک‌طلبی به عنوان یکی از ابعاد مهم خودتنظیمی مفهوم‌سازی و به طور مکرر از آن بحث می‌شود (آتولا^{۱۲}، ۲۰۱۲).

براساس نظر پینتریچ (۲۰۰۲) خودتنظیمی در چهار مرحله پیش‌اندیشی، نظارت، کنترل و انعکاس مطرح می‌شود. در هر مرحله، خودتنظیمی شامل چهار حوزه (شناختی، انگیزشی، رفتاری و محیطی) است. کمک‌طلبی به عنوان یکی از ابعاد

8. Hjerne

9. Levine

10. Afridi

11. Offord, Boyle & Jones

12. Ahtola

رفتاری خودتنظیمی یا کنترل رفتاری در نظر گرفته می‌شود (عبدالقادیروغلو، آگاروال و پاتاک^{۱۳}، ۲۰۱۷). کمک طلبی اشاره می‌کند به درخواست کمک از دیگران در محیط‌هایی که مشکلات و ابهاماتی در فرآیند یادگیری ایجاد می‌شود (ولچین، اسمیت گال و چن^{۱۴}، ۲۰۰۹)

کمک‌طلبی به عنوان یکی از سازه‌های موثر بر عملکرد، در مطالعات اخیر پژوهشگران مورد توجه قرار گرفته است، در پژوهش‌های اولیه در خصوص کمک‌طلبی، بیشتر بر معانی منفی آن تأکید می‌شد، در حالی که اکنون بر جنبه سازگاران و مثبت آن تأکید می‌شود، اگر چه کمک‌طلبی یکی از انواع راهبردهای خودتنظیمی است اما همه تلاش‌ها برای کمک‌طلبی را نمی‌توان سازگاران قلمداد کرد (ولچین و همکاران، ۲۰۰۹). بر این اساس دو نوع کمک‌طلبی انطباقی و غیرانطباقی قابل تشخیص است، وقتی فراگیر بعد از تلاش مستقلانه نتواند مشکل یا مسئله‌ای را حل نماید و از دیگران درخواست کمک کند. درخواست کمک در این مواقع، راهبرد سازگاران قلمداد شده و به عنوان کمک طلبی انطباقی از آن یاد می‌شود. اما در کمک‌طلبی غیر انطباقی فرد بدون هرگونه تلاش و کوششی از دیگران می‌خواهد که مسئله را برای او حل نمایند (عبدالقادیروغلو و همکاران، ۲۰۱۷). از ویژگی‌های متمایز کننده کمک‌طلبی انطباقی از غیرانطباقی آن است که نخست دانش‌آموزان باید در مورد زمان و چگونگی استفاده از کمک‌طلبی اطلاعات لازم را داشته باشند تا بتوانند از کمک‌طلبی به عنوان راهبردی جهت ارتقا دانش و مهارت استفاده کنند. دوم، کمک نباید به رفع نیازهای فوری فرد بپردازد، بلکه باید با تسلط یافتگی بر تکلیف به رشد خودمختاری فرد کمک کند (زلوتنیک، دی‌پانفیلیس، داینینگ و مک دموت^{۱۵}، ۲۰۰۵) در کمک‌طلبی انطباقی، دانش‌آموز، اول نیاز خود به کمک را تشخیص می‌دهد، سپس نوع کمک‌طلبی را شناسایی می‌کند و نهایتاً فرد کمک‌کننده را انتخاب می‌نماید در حالی که در کمک‌طلبی غیرانطباقی، دانش‌آموز نیازی به دریافت کمک از دیگران احساس نمی‌کند. از این رو، گرایش به دریافت کمک از دیگران ندارد (آتولا، ۲۰۱۲).

منظور از فراشناخت در این پژوهش، باورهای هوشی و دانش فراشناخت است. باورهای هوشی به باورهای فرد در مورد توانایی هوشی خود به عنوان یکی از فعالیت‌های ذهنی اشاره دارد (والین^{۱۶}، ۱۹۱۴). در واقع، انسان‌ها با الگوها یا قابلیت‌های شخصی که خود خلق می‌کنند به دنیای درونی خویش و حوادث بیرونی جهان می‌نگرند. نحوه ادراک اشخاص از رویدادها و چگونگی تفسیر آنان از پدیده‌ها، باورهای هوشی افراد را تشکیل می‌دهند (هورنی و سالجو^{۱۷}، ۲۰۰۴). باورهای هوشی افراد شامل باورهای هوشی ذاتی و باورهای هوشی افزایشی است، باورهای هوشی ذاتی (ثابت یا جوهری) بیان می‌کند که هوش یک پدیده ثابت بوده و نمی‌تواند بهبود یابد؛ چنین باورهایی با الگوهای انگیزشی ناسازگار، از قبیل درماندگی آموخته شده، اسنادهای منفی از توانایی و پرهیز از تکالیف مخاطره‌آمیز در ارتباط است (موتا روخاس، اوریوئلا، استراپینی-آستگیانو، کاخیانو-پاچون، آگوئرا-بوئندیا، مورا-مدینا و آلونسو-اسپیلسبری^{۱۸}، ۲۰۱۸). باورهای هوشی افزایشی بیانگر آن است که هوش فرد می‌تواند تغییر یابد، افراد با چنین باور هوشی معتقدند که توانایی هوشی را می‌توان به صورت معنی دار بهبود بخشید. این افراد دیدگاهی پویا از هوش داشته و همچنین قضاوت‌های منفی کمتری درباره صفات شخصی خود و دیگران دارند باورهای هوشی افزایشی بیانگر برداشت فرد از انعطاف‌پذیر بودن، قابل کنترل بودن و افزایش دادن به توانایی در طول

13. Abdulkadiroğlu, Agarwal & Pathak

14. Wulczyn, Smithgall & Chen

15. Zlotnik, DePanfilis, Daining & McDermott Lane

16. Wallin

17. Hjärne & Säljö

18. Mota-Rojas, Orihuela, Strappini-Asteggiano, Cajiao-Pachón, Agüera-Buendía, Mora-Medina & Alonso-Spilsbury

زمان است (ترویان^{۱۹}، ۲۰۱۲). فراشناخت به کنترل ارادی و هشیارانه فعالیت شناختی اطلاق می‌شود روان‌شناسان شناختی فراشناخت را به عنوان سیستم کنترل اجرایی ذهن انسان و همچنین شناخت سطح بالا تعریف می‌کنند که بر تفکر، دانش و اعمال فرد نظارت می‌کند. به عبارت ساده‌تر، فراشناخت به آگاهی و کنترلی که شخص بر تفکر خود دارد، گفته می‌شود مؤلفه دانش فراشناخت به آگاهی افراد در مورد خود و دیگران، به عنوان پردازش کننده شناختی، اشاره دارد، مانند دانش نسبت به عواملی که می‌توانند بر شناخت و عملکرد مؤثر باشند و دانش درباره آن که چه وقت و چرا از راهبردها استفاده می‌کنند (موتا روخاس و همکاران، ۲۰۱۸).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که هیجانان نقش اساسی در یادگیری، رفتار، بهزیستی روانی، سلامتی ذهنی، رشد و عملکردهای شناختی اجتماعی دارند، هیجانان در، سطوح مختلف رشدی در گستره حیات دارای کارکردهای مهمی هستند و، در دوره های مختلف تحصیلی و آموزشی اثرات گسترده و عمیقی بر یادگیری فراگیران دارد هیجانان می‌تواند از طریق تأثیرگذاری بر پردازش اطلاعات و هدایت توجه انتخابی یا افزایش انگیزش کنترل شده و کاهش انگیزش خودکار دستاوردهای تحصیلی فراگیران را تحت تأثیر قرار دهند (آلشولتر^{۲۰}، ۲۰۰۳).

از سوی دیگر، تجربه اضطراب در مورد امتحان می‌تواند مانع عملکرد، تحصیلی گردد و منجر به ترک تحصیل شود و اثرات منفی بر سلامت جسمانی و روانی وارد نماید (ترویان، ۲۰۱۲). همچنین پیامدهای ناگوار تجربیات هیجانی مانند خودکشی در محیط‌های دانشگاهی انعکاسی از پیامد منفی برخی هیجانان در محیط‌های آموزشی است (آلشولتر، ۲۰۰۳). از این رو، به دلیل اهمیت و پیچیدگی سازه هیجان در بافت آموزشی و آن که وجود آن الزامات خاصی را می‌طلبد و از سوی دیگر خود نیز از مسیرهای مختلفی بر دستاوردهای پیشرفت و یادگیری اثر می‌گذارد (کاتز^{۲۱}، ۱۹۹۷). برای شناخت این مسیرها و الزامات اثرگذار و کاهش پیچیدگی‌های مفهومی مرتبط با آن، بررسی‌های متعددی مورد نیاز است (دبو و نایت^{۲۲}، ۲۰۰۵). مبانی نظری و پژوهش‌های انجام گرفته نشان می‌دهند که عوامل انگیزشی و شناختی نقش موثری در ایجاد هیجانان تحصیلی دارند؛ در این راستا نظریه کنترل ارزش - هیجانان پیشرفت پکران ساختاری برای درک این هیجانان در بافت آموزشی فراهم می‌کند (دینهام و جکسون^{۲۳}، ۲۰۱۳).

بر اساس نظریه کنترل ارزش هیجانان پیشرفت تحت تأثیر ارزیابی‌های شناختی فرد از کنترل و ارزش فعالیت‌ها و پیامدها قرار می‌گیرند (کاتز، ۱۹۹۷).

با توجه به آن که یکی از ارزیابی‌های شناختی مهم فراگیران، باورهای آنان در مورد ماهیت هوش و توانایی است و همچنین با توجه به آن که برخی از صاحب‌نظران (گیریزمن و فودر^{۲۴}، ۱۹۸۷) معتقد هستند که باورهای هوشی افراد در شکل‌گیری افکار، احساسات و رفتارهای آن‌ها موثرند و باورهای افراد در مورد ماهیت توانایی به عنوان یک عامل انگیزشی منجر به اثرات هیجانی مختلفی می‌شود.

بنابراین، انتظار می‌رود، باورهای هوشی، هیجانان تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد. نکته مهم دیگر آن است که به عقیده دوئک و لگت (۱۹۹۹) باورهای هوشی به همراه عوامل دیگر مرتبط با موفقیت، تأثیرات پایدارتری را بر هیجانان و رفتارهای مرتبط، اعمال می‌کنند. برخی از پژوهشگران و نظریه پردازان (پینتریچ، ۲۰۰۲) معتقد هستند که باورهای هوشی به تنهایی

19. Troyan

20. Altshuler

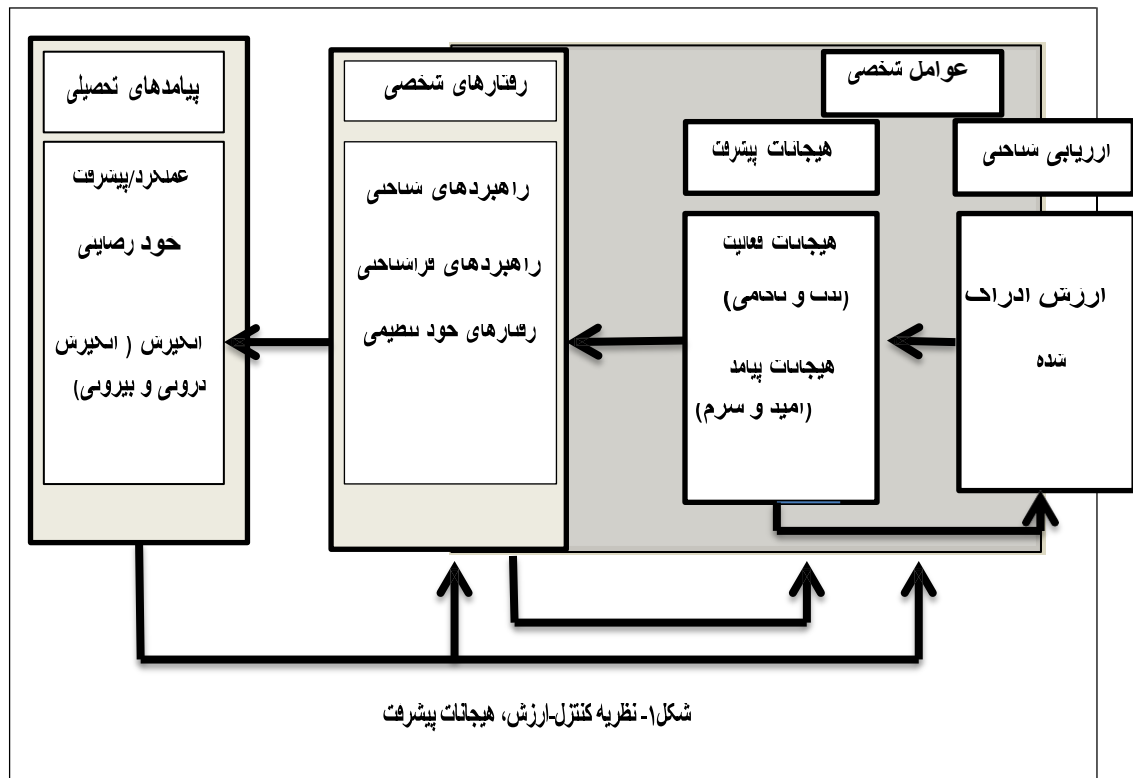
21. Katz

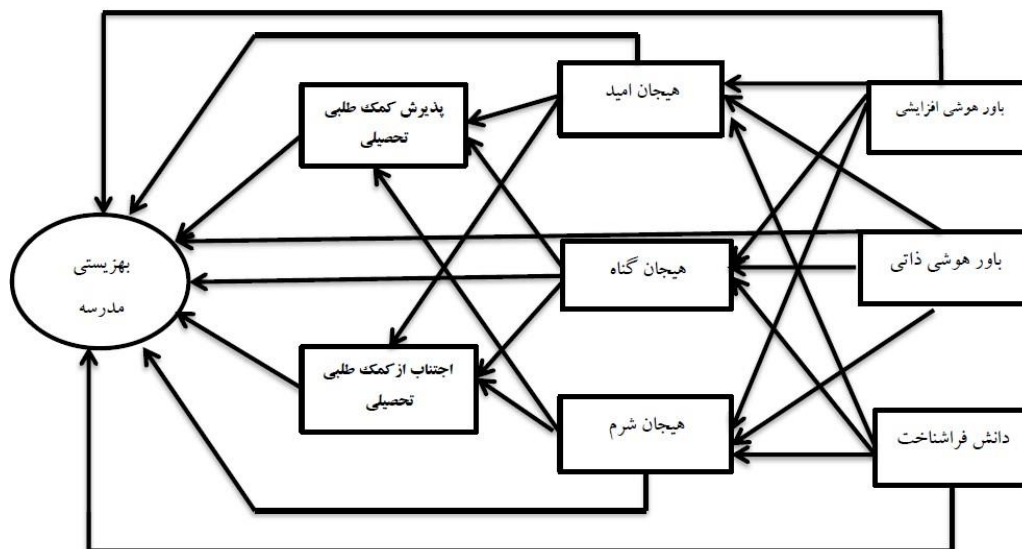
22. de Boo & Knight

23. Dinham, A., & Jackson

24. Gewirtzman & Fodor

پیش‌بینی‌کننده الگوهای سازگار و ناسازگار شناختی، هیجانی و رفتاری نیستند، بلکه به اثر تعاملی بین باورهای هوشی و عوامل فراشناختی در مورد هیجانات توجه کرده‌اند با توجه به آن که بر اساس نظر پکران (۲۰۰۲) هیجانات توسط، فرآیندهای ارزشیابی و کنترل، که زیربنای آنها ویژگی‌های شناختی هستند، شکل می‌گیرند، می‌توان این احتمال را داد که دانش فراشناخت به عنوان یک شناخت سطح بالا هیجانات را تحت تأثیر قرار دهد. با توجه به مباحث فوق، این مسئله مطرح شد که آیا باورهای هوشی و دانش فراشناخت، بر هیجانات تحصیلی اثر می‌گذارند؟ علاوه بر پیشایندهای هیجانات، توجه به پیامدهای هیجانات در شناخت آنها بسیار تأثیرگذار است (دبو و نایت، ۲۰۰۵).





شکل ۲- مدل مفهومی پژوهش

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است که در آن با استفاده از روش مدل معادلات ساختاری، روابط بین متغیرها در مدل پیشنهادی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. باورهای هوشی (ذاتی و افزایشی) و دانش فراشناخت، به عنوان متغیر برون زاد، هیجانات تحصیلی (هیجانات شرم، گناه و امید) و کمک طلبی تحصیلی (پذیرش و اجتناب) در نقش متغیرهای واسطه-ای و بهزیستی مدرسه در نقش متغیر درون زاد هستند. همه متغیرهای پژوهش به جز بهزیستی مدرسه مشاهده پذیر در نظر گرفته شده‌اند.

جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع ابتدایی متوسطه شهرستان ارومیه تشکیل داد، که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل بودند. از میان آنها ۴۵۶ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا از بین مدارس ابتدایی شهرستان ارومیه به شیوه تصادفی انتخاب شدند.

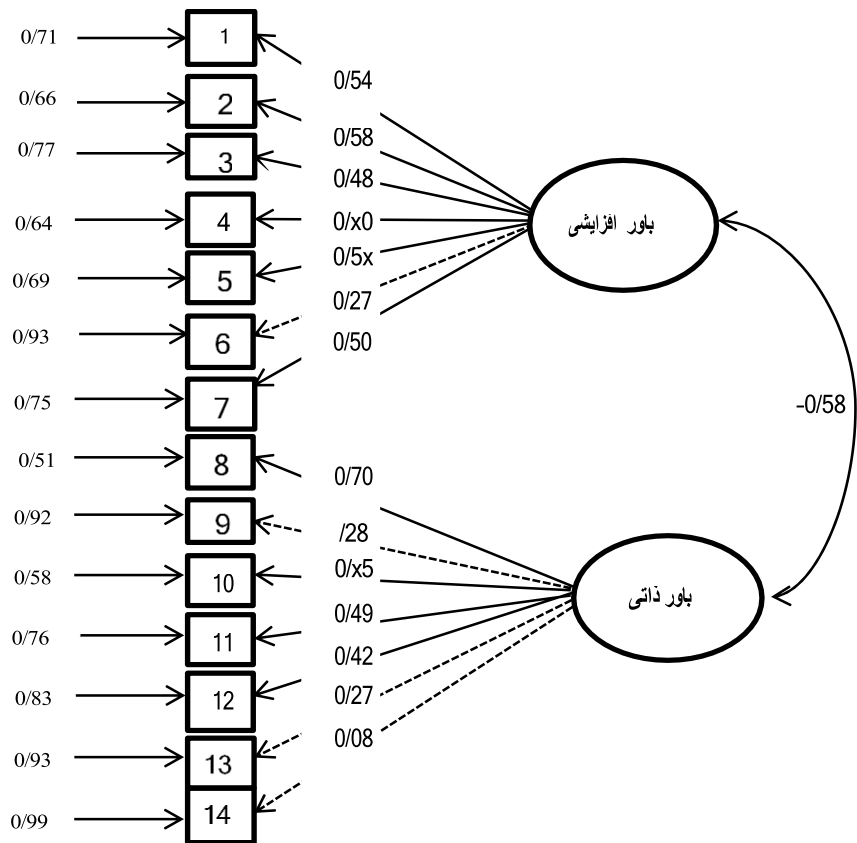
جدول ۱- توزیع گروه شرکت کنندگان بر حسب جنسیت و پایه تحصیلی

پایه تحصیلی	دختر		پسر		کل
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	
پایه اول و دوم	۲۶	۶/۳۲	۳۱	۷/۵۱	۵۷
پایه سوم و چهارم	۱۷۰	۴۱/۱۶	۱۵۲	۳۱/۸۰	۳۲۲
پایه پنجم و ششم	۲۷	۶/۵۴	۷	۱/۷۰	۳۴
کل	۲۲۳	۵۴/۵۳	۱۹۰	۴۱/۰۱	۴۱۳

ابزارهای این پژوهش شامل ابزارهایی برای سنجش باورهای هوشی، دانش فراشناخت، احساس شرم و احساس گناه، امید، کمک طلبی تحصیلی و بهزیستی مدرسه است. در ادامه هر کدام از ابزارهای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش معرفی می‌شوند.

الف: مقیاس نظریه تلویحی هوش

باورهای هوشی با استفاده از مقیاس نظریه تلویحی هوش عبدالفتاح و یتس (۲۰۰۶) سنجیده شد. مقیاس نظریه تلویحی هوش دارای ۱۶ گویه است که باور هوشی افزایشی و باور هوشی ذاتی را می‌سنجد. در این مقیاس، هر کدام از خرده مقیاس‌ها (خرده مقیاس باور هوشی افزایشی و باور هوشی ذاتی) دارای ۹ گویه است. گویه‌های ۱ تا ۹ باور هوشی افزایشی و گویه‌های ۳ تا ۱۶ باور هوشی ذاتی را می‌سنجند. در این مقیاس پاسخ‌ها به صورت طیف چهار درجه ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۶) نمره گذاری می‌شوند. حداقل و حداکثر نمرات در خرده مقیاس‌های باور افزایشی و ذاتی به ترتیب ۹ و ۳۳ است. عبدالفتاح و یتس (۲۰۰۶) با اجرای تحلیل عاملی تأییدی بر روی این مقیاس، دو عامل را به وضوح از هم تفکیک نمودند. این محققین، ضریب پایایی را به روش آلفای کرونباخ برای آلفای کرونباخ کل ۰/۸۹ گزارش کردند.



شکل ۳- نتایج تحلیل عاملی تأییدی مقیاس باورهای هوشی

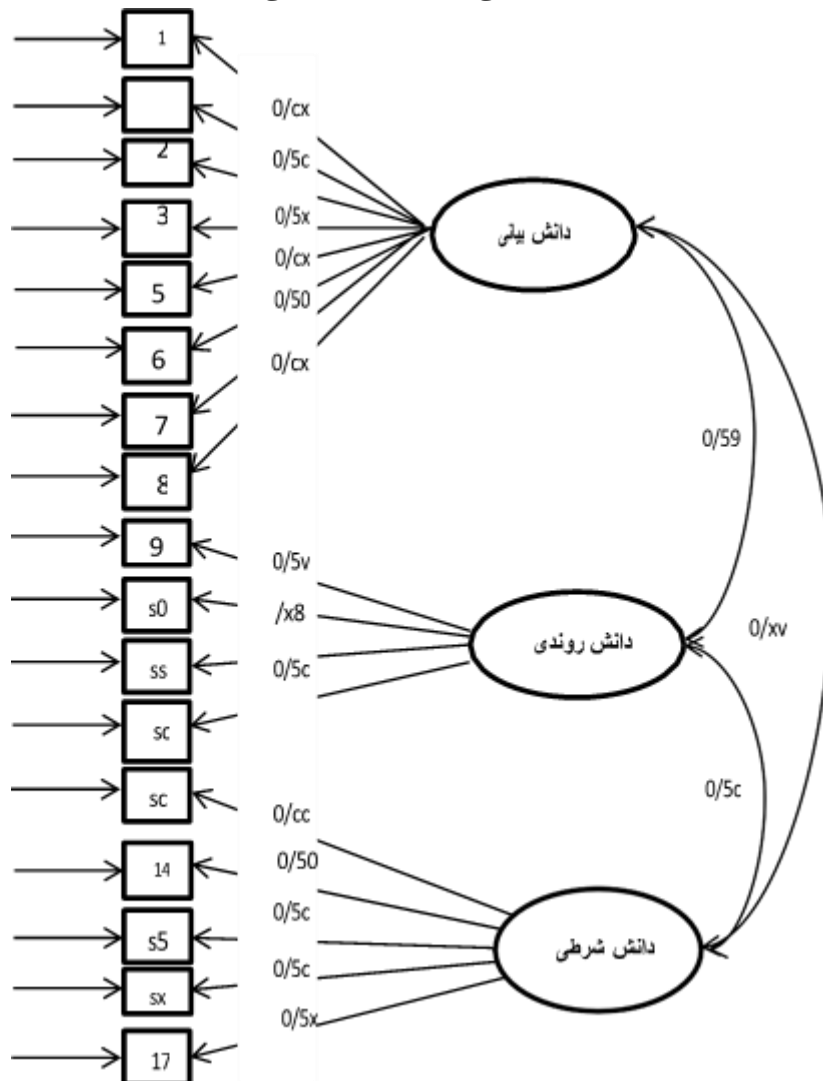
جدول ۲- شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی مقیاس باورهای هوشی

شاخص	PCLOSE	RMSEA	TLI	IFI	CFI	GFI	X ² /df
مقدار	۰/۵۵	۰/۰۴	۰/۹۱	۰/۹۳	۰/۹۳	۰/۹۶	۱/۹۳

جهت بررسی پایایی نمرات مقیاس باورهای هوشی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای باور هوشی افزایشی و باور هوشی ذاتی به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۷۹ به دست آمد. در کل، نتایج مربوط به ضریب آلفای کرونباخ، بیانگر پایایی مطلوب مقیاس باورهای هوشی است.

ب: پرسشنامه باور های فراشناختی

این پرسشنامه توسط شرا و دنیسون (۱۹۹۴) ساخته شده و دارای ۱۳ گویه است این ابزار دارای دو خرده مقیاس دانش فراشناختی و تنظیم فراشناختی است که در این پژوهش فقط از خرده مقیاس دانش فراشناختی پرسشنامه آگاهی های فراشناختی استفاده شده است. خرده مقیاس دانش فراشناختی شامل ۱۹ گویه است که دانش بیانی (گویه های ۱ تا ۳)، دانش روندی (گویه های ۷ تا ۱۳) و دانش شرطی (گویه های ۱۲ تا ۱۹) را می سنجد. این خرده مقیاس دارای یک پیوستار پنج درجه ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) است. حداقل و حداکثر نمرات در این خرده مقیاس به ترتیب ۱۹ و ۳۱ است. پایایی و روایی پرسشنامه آگاهی های فراشناختی توسط محققان مختلف مطلوب گزارش شده است مقیاس های دانش شناختی و تنظیم شناختی با نمره کل مقیاس را به ترتیب روایی سازه این پرسشنامه را از طریق تعیین ضریب همبستگی بین خرده مقیاس ها و نمره کل بررسی و ضرایب همبستگی خرده ۰/۹۱ و ۰/۸۹ گزارش شده است.



شکل ۴- نتایج تحلیل عامل تأییدی پرسشنامه باورهای فراشناختی

--

ج: مقیاس هیجان‌ناش‌ شرم و گناه

هیجان‌ناش‌ شرم و گناه با استفاده از مقیاس شرم و گناه تامپسون و همکاران (۲۰۰۸) سنجیده شد این مقیاس دارای ۱۳ سناریو برای سنجش گناه (گویه های الف) و سنجش شرم (گویه های ب) است. در این مقیاس از افراد خواسته می شود تا ضمن مطالعه هر سناریو، خود را در آن موقعیت تصور نمایند و میزان احتمال واکنش به آن موقعیت را بر روی یک طیف پنج درجه ای مشخص نمایند. حداقل و حداکثر نمرات هر خرده مقیاس به ترتیب ۱۳ و ۱۲ است. تامپسون و همکاران (۲۰۰۸) روایی و پایایی مقیاس را مورد بررسی قرار دادند. نتایج تحلیل عامل تأییدی، تناسب داده ها با ۱۳ سناریو را نشان داد، همچنین در این مطالعه پایایی آلفای گزارش شد و پایایی از طریق باز آزمایی برای شرم و گناه به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۸۴ بدست آمد.

د: پرسشنامه کمک طلبی تحصیلی

با استفاده از مقیاس کمک طلبی تحصیلی ریان و پنتریچ (۱۹۹۷) سنجیده شد این مقیاس دارای ۱۴ گویه و دو خرده مقیاس پذیرش کمک طلبی تحصیلی و و اجتناب از کمک طلبی تحصیلی است. پاسخ ها به صورت طیف پنج درجه ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم درجه بندی شده اند. حداقل و حداکثر نمرات برای هر خرده مقیاس ۹ و ۲۱ است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش شد.

ی: پرسشنامه بهزیستی مدرسه

با استفاده از مقیاس بهزیستی مرتبط با مدرسه کاپلان و ماهر (۱۹۹۹) سنجیده شد این ابزار دارای ۱۸ گویه و سه خرده مقیاس علاقه مندی به مدرسه (۷ گویه)، خودکارآمدی ادراک شده تحصیلی (۶ گویه) و رفتار مخرب (۵ گویه) است. گویه های ۱ تا ۷ علاقه مندی به مدرسه، گویه های ۸ تا ۱۳ خودکارآمدی ادراک شده تحصیلی و گویه های ۱۴ تا ۱۸ رفتار مخرب را می سنجند. لازم به ذکر است که خرده مقیاس رفتار مخرب به صورت معکوس نمره گذاری می شود. حداقل و حداکثر نمره کل به ترتیب ۱۳ و ۷۲ است. پاسخ ها بر اساس یک طیف ۵ درجه ای از نوع لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم درجه بندی شده اند

روش اجرای پژوهش

در ابتدا تمامی ابزارهای پژوهش به صورت یک مجموعه کلی تهیه شد و پرسش های مربوط به ویژگی های جمعیت شناختی آزمودنی ها در ابتدای آن آورده شد. سپس محقق به مدارسی که انتخاب شده بودند، مراجعه و با بیان اهداف کلی پژوهش و نحوه پاسخدهی به پرسشنامه ها از دانش آموزان درخواست نمود به دقت و با صداقت به سوالات پاسخ دهند. لازم به ذکر است که هیچکدام از ابزارها محدودیت زمانی نداشتند و ترتیب قرار گرفتن پرسشنامه ها به صورت تصادفی تعیین شد.

روش تجزیه و تحلیل داده ها

در این پژوهش، در ابتدا با استفاده از نرم افزار SPSS شاخص های توصیفی مانند میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات متغیره ۱ و ضریب همبستگی ساده بین آنها برای ارائه تصویری از رابطه متغیرهای پژوهش محاسبه گردید. همچنین، پیش فرض های ضروری برای انجام تحلیل های آماری مورد بررسی قرار گرفت. سپس برای آزمایش مدل، روش الگویابی معادلات ساختاری و برای بررسی روابط غیر مستقیم روش بوت استرپ با استفاده از نرم افزار Amos به کار گرفته شد.

۳. یافته‌ها

در جدول ۳- اطلاعات توصیفی پژوهش ارائه شده است.

جدول ۳- اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش

دامنه نمرات	انحراف استاندارد	میانگین	متغیرها	
۴-۱۴	۱/۶۵	۶/۸۱	باور ذاتی	باورهای هوشی
۱۲-۲۴	۳/۱۳	۲۰/۱۴	باور افزایشی	
۱۸-۴۰	۴/۲۱	۳۱/۵۱	دانش بیانی	
۸-۲۰	۳/۲۷	۱۵/۵۱	دانش روندی	دانش فراشناخت
۱۱-۲۵	۳/۷۳	۱۶/۶۷	دانش شرطی	
۱۴-۳۰	۲/۱۲	۲۷/۴۹	امید	
۳۰-۶۰	۶/۶۵	۴۷/۶۷	احساس گناه	هیجانهای تحصیلی
۱۲-۴۶	۷/۶۵	۲۳/۹۰	احساس شرم	
۱۲-۳۰	۴/۶۷	۲۵/۲۸	پذیرش کمک طلبی	کمک طلبی
۶-۲۸	۴/۲۲	۱۱/۹۹	اجتناب از کمک طلبی	تحصیلی
۸-۳۰	۴/۱۸	۲۴/۸۴	عالمندی به مدرسه	
۱۳-۳۰	۳/۳۵	۲۳/۶۸	خودکارآمدی تحصیلی ادراک شده	بهزیستی مدرسه
۳-۱۵	۲/۲۷	۱۲/۷۶	عدم رفتار مخرب	

برای بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. جدول ۴- نتایج آن را به صورت ماتریس همبستگی نشان می دهد. وجود رابطه معنادار بین متغیرها امکان انجام تحلیل های بعدی را فراهم ساخت.

جدول ۴- ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
۱	۱													
۲	-۰/۲۹**	۱												
۳	-۰/۳۵**	-۰/۱۷**	۱											
۴	-۰/۳۳**	-۰/۲۴**	-۰/۱۶**	۱										
۵	-۰/۳۵**	-۰/۱۷**	-۰/۱۶**	-۰/۵۸**	۱									
۶	-۰/۳۲**	-۰/۲۳**	-۰/۹۲**	-۰/۸۳**	-۰/۸۴**	۱								
۷	-۰/۳۷**	-۰/۱۹**	-۰/۵۸**	-۰/۵۱**	-۰/۵۳**	-۰/۶۳**	۱							
۸	-۰/۱۴**	-۰/۱۹**	-۰/۳۶**	-۰/۳۱**	-۰/۳۳**	-۰/۴۱**	-۰/۳۹**	۱						
۹	-۰/۳۲**	-۰/۱۷**	-۰/۴۳**	-۰/۴۰**	-۰/۴۸**	-۰/۴۴**	-۰/۴۹**	-۰/۴۱**	۱					
۱۰	-۰/۳۷**	-۰/۲۲**	-۰/۳۱**	-۰/۳۱**	-۰/۳۶**	-۰/۴۸**	-۰/۴۵**	-۰/۳۰**	-۰/۴۳**	۱				
۱۱	-۰/۲۳**	-۰/۲۶**	-۰/۲۲**	-۰/۲۰**	-۰/۲۷**	-۰/۳۴**	-۰/۳۷**	-۰/۳۷**	-۰/۳۷**	-۰/۶۹**	۱			
۱۲	-۰/۲۰**	-۰/۲۲**	-۰/۳۷**	-۰/۳۲**	-۰/۳۲**	-۰/۳۸**	-۰/۴۷**	-۰/۴۲**	-۰/۳۴**	-۰/۳۸**	-۰/۳۸**	۱		
۱۳	-۰/۲۹**	-۰/۱۷**	-۰/۵۳**	-۰/۴۷**	-۰/۴۴**	-۰/۵۴**	-۰/۶۰**	-۰/۱۹**	-۰/۴۸**	-۰/۳۵**	-۰/۲۸**	-۰/۳۲**	۱	
۱۴	-۰/۱۶**	-۰/۰۹	-۰/۲۳**	-۰/۲۶**	-۰/۱۸**	-۰/۳۱**	-۰/۳۲**	-۰/۲۹**	-۰/۳۶**	-۰/۳۰**	-۰/۳۸**	-۰/۳۶**	-۰/۲۷**	۱

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

متغیرها: ۱- باور افزایشی، ۲- باور ذاتی، ۳- دانش بیانی، ۴- دانش روندی، ۵- دانش شرطی، ۶- دانش فراشناخت ۷- امید، ۸- احساس شرم، ۹- احساس گناه، ۱۰- پذیرش کمک طلبی تحصیلی، ۱۱- اجتناب از کمک طلبی تحصیلی، ۱۲- علاقمندی به مدرسه، ۱۳- خودکارآمدی تحصیلی ادراک شده و ۱۴- عدم رفتار مخرب

جدول ۵- شاخص های آماره تحمل و تورم واریانس متغیرهای پیش بین

متغیرهای پیش بین	آماره تحمل	آماره تورم واریانس
باور افزایشی	۰/۷۹	۱/۲۵
باور ذاتی	۰/۸۹	۱/۱۲

۲/۲۱	۰/۴۶	دانش بیانی
۲/۱۲	۰/۵۰	دانش روندی
۲/۴۳	۰/۵۵	دانش شرطی

جدول ۵- ضرایب اثرات مستقیم متغیرهای پژوهش

P	C.R	S.E	β	b	مسیرهای مستقیم	مدل ساختاری
۰/۰۰۱	۴/۱۱	۰/۱۳	۰/۱۸	۰/۵۵	باور افزایشی به احساس گناه	
۰/۰۰۱	۴/۴۳	۰/۰۵	۰/۱۷	۰/۲۹	باور افزایشی به امید	
۰/۰۰۱	۳/۵۷	۰/۱۰	۰/۱۶	۰/۲۷	باور افزایشی به پذیرش کمک طلبی	
۰/۰۰۱	۶/۷۶	۰/۱۲	۰/۱۰	۱/۱۹	باور ذاتی به اجتناب از کمک طلبی	
۰/۰۰۱	۱/۱۲	۰/۲۹	۰/۵۵	۰/۲۴	دانش فراشناخت به امید	
۰/۰۰۱	۳/۵۶	۰/۰۳	۰/۴۱	۰/۳۱	دانش فراشناخت به احساس گناه	
۰/۰۰۱	۳/۱۷	۰/۰۹	-۰/۳۸	-۰/۳۵	دانش فراشناخت به احساس شرم	
۰/۰۰۱	۵/۸۱	۰/۰۲	۰/۲۶	۰/۰۸	دانش فراشناخت به بهزیستی مدرسه	
۰/۰۰۱	۴/۶۴	۰/۰۱۲	۰/۲۷	۰/۲۷	امید به پذیرش کمک طلبی	
۰/۰۰۱	۳/۲۳	۰/۲۳	-۰/۲۴	-۰/۲۵	امید به اجتناب از کمک طلبی	
۰/۰۰۱	۲/۷۵	۰/۰۶	-۰/۵۰	۰/۳۵	امید به بهزیستی مدرسه	
۰/۰۰۱	۶/۵۴	۰/۰۳	۰/۲۱	۰/۱۲	احساس گناه به پذیرش کمک طلبی	
۰/۰۰۱	۷/۴۳	۰/۰۶	-۰/۱۶	-۰/۱۰	احساس گناه به اجتناب از کمک طلبی	
۰/۰۰۱	۲/۲۳	۰/۰۹	۰/۲۱	۰/۰۸	احساس گناه به بهزیستی مدرسه	
۰/۰۰۱	۳/۴۵	۰/۰۲	۰/۱۵	۰/۰۹	احساس شرم به اجتناب از کمک طلبی	
۰/۰۰۱	۸/۶۵	۰/۰۳	-۰/۲۰	-۰/۱۲	اجتناب از کمک طلبی به بهزیستی مدرسه	
			۱/۲۴	۱/۰۰	بهزیستی مدرسه به علاقمندی به مدرسه	اندازه گیری مدلهای
۰/۰۰۱	۰/۷۸	۰/۸۹	۰/۸۹	۰/۹۲	بهزیستی مدرسه به خودکارآمدی تحصیلی ادراک شده	
۰/۰۰۱	۸/۱۳	۰/۰۵	۰/۴۵	۰/۳۹	بهزیستی مدرسه به عدم رفتار مخرب	

جدول ۶- خلاصه اثرات مستقیم، غیر مستقیم و اثر کل متغیرهای پژوهش

اثر کل	اثر غیر مستقیم	اثر مستقیم	مسیر	
۰/۱۷	---	۰/۱۷	باور افزایشی	بر امید
۰/۵۶	---	۰/۵۶	دانش فراشناخت	
۰/۱۸	---	۰/۱۸	باور افزایشی	بر احساس گناه
۰/۴۲	---	۰/۴۲	دانش فراشناخت	
-۰/۳۹	---	-۰/۳۹	دانش فراشناخت	بر احساس شرم
۰/۲۷	۰/۲۷	---	دانش فراشناخت	
۰/۱۰	۰/۱۰	---	باور افزایشی	بر پذیرش کمک طلبی
۰/۳۲	---	۰/۳۲	امید	
۰/۲۳	---	۰/۲۳	احساس گناه	
-۰/۰۷	-۰/۰۷	---	باور افزایشی	
-۰/۰۹	-۰/۰۹	---	دانش فراشناخت	
-۰/۲۳	---	-۰/۲۳	امید	بر اجتناب از کمک طلبی
-۰/۱۹	---	-۰/۱۹	احساس گناه	
۰/۱۷	---	۰/۱۷	احساس شرم	

۴. بحث و نتیجه گیری

نتایج بررسی فرضیه اول پژوهش مبنی بر آن که باورهای هوشی و دانش فراشناخت بهزیستی مدرسه را به طور مستقیم پیش بینی می کنند نشان داد که دانش فراشناخت به صورت مثبت و مستقیم بهزیستی مدرسه را پیش بینی می کند. این یافته با نتایج پژوهش های پیشین مبنی بر رابطه مثبت بین فراشناخت، موفقیت تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و بهزیستی روان شناختی، همسو است. دانش فراشناخت شامل دانش بیانی، روندی و شرطی است که موجب می شود فرد از

ویژگی‌های خود به عنوان یک یادگیرنده، مهارت، روش و منابع مورد نیاز برای انجام یک تکلیف آگاهی یابد، شرایط و نحوه انجام و به کارگیری مهارت‌ها، روش‌ها و چگونگی انجام یک تکلیف را بداند و موقعیت‌های مناسب برای انتخاب و انجام فعالیت‌های شناختی موثر بر تکلیف را بشناسد این شناختی که افراد از خود، تکالیف و راهبردها دارند، کیفیت زندگی تحصیلی و اشتیاق به یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد دانش فراشناخت موجب تسهیل تنظیم شناختی، فراهم نمودن بازخورد موثر، کنترل و تنظیم فعالیت‌های یادگیری می‌شود همچنین، حسی از توانمندی و اعتماد به قابلیت‌های فردی در شخص ایجاد می‌کند که باعث می‌شود فرد در سخت‌ترین موقعیت‌های آموزشی دست از تلاش برندارد و باور داشته باشد که با تلاش و کوشش بر مهارت‌ها و تکالیف آموزشی تسلط می‌یابد.

نتایج بررسی فرضیه دوم پژوهش مبنی بر آن که باورهای هوشی و دانش فراشناخت، کمک‌طلبی تحصیلی را به طور مستقیم پیش‌بینی می‌کنند نشان داد که باورهای هوشی افزایشی و ذاتی به ترتیب پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی و اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی را نحو مثبت و معنادار پیش‌بینی می‌کنند. این یافته پژوهشی با نتایج پژوهش‌های پیشین که نشان دادند باورهای هوشی نقش مهمی در کمک‌طلبی دارند، همسو است دانش آموزانی که مفهوم ضمنی آنها در مورد هوش، یک توانایی ذاتی و غیر قابل کنترل است، همواره از نحوه قضاوت دیگران در مورد عملکردشان نگران هستند و از ترس آن که مبادا از دیدگاه دیگران عملکردشان منفی ارزیابی شود، تکالیف آسان را انتخاب می‌کنند این افراد، همواره به دنبال قضاوت‌های مثبت در مورد عملکردشان هستند و از موقعیت‌هایی که احتمال قضاوت منفی وجود داشته باشد، اجتناب می‌کنند بر این اساس، دانش‌آموزان دارای باور هوشی ذاتی در موقعیت‌هایی که دریافت کمک از دیگران ضرورت دارد از دریافت آن اجتناب می‌کنند، زیرا دلهره آن‌را دارند که دوستان و همکلاسی‌ها آنها را بی‌کفایت و نالایق بخوانند.

نتایج بررسی فرضیه سوم پژوهش مبنی بر آن که باورهای هوشی و دانش فراشناخت، هیجانات تحصیلی را به طور مستقیم پیش‌بینی می‌کنند نشان داد که باور هوشی افزایشی، احساس گناه و امید را طور مثبت و معنادار پیش‌بینی می‌کند و بین باور هوشی ذاتی و هیجانات تحصیلی و همچنین باور هوشی افزایشی و احساس شرم رابطه معناداری مشاهده نشد. در تفسیر رابطه بین باور هوشی افزایشی و امید می‌توان گفت، افراد دارای باور هوشی افزایشی هوش را یک ویژگی پویا و قابل کنترل می‌دانند که از طریق تلاش و تجربه می‌توان آن را رشد داد بنابراین افراد دارای این باور، اسناد عدم ثبات و قابل کنترل برای هوش مطرح می‌کنند. بر اساس نظریه اسناد واینر، اسنادهای علی، هیجانات خاصی را به دنبال دارند. نسبت دادن پیامدها به یک علت بی‌ثبات و قابل کنترل، باعث شکل‌گیری این انتظار می‌شود که، پیامد بعدی متفاوت از پیامد قبلی خواهد بود، که خود هیجان مثبت را به دنبال دارد از این رو، دانش‌آموزان دارای باور هوشی افزایشی در مواجهه با شکست در امتحان و یا انجام تکالیف، به دلیل آن که اعتقاد دارند توانایی آنها با تلاش و تمرین قابل تغییر است، به عملکرد بهتر خود در آینده اطمینان داشته و هیجان امید را تجربه می‌کنند. همچنین، اگر دانش‌آموز دارای باور افزایشی، در انجام کاری موفق شود به دلیل آن که علت موفقیت را تحت کنترل خود می‌داند. نسبت به ارتقا سطح توانایی خود در جهت موفقیت، امیدوار است.

نتایج بررسی فرضیه چهارم پژوهش مبنی بر آن که هیجانات تحصیلی امید، احساس گناه و احساس شرم، بهزیستی مدرسه را به طور مستقیم پیش‌بینی می‌کنند نشان داد که هیجان امید و احساس گناه اثر مثبت و معنادار بر بهزیستی مدرسه دارند. احساس شرم اثر مستقیم و معناداری بر بهزیستی مدرسه نشان نداد. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین مبنی بر نقش هیجانات در سلامت ذهنی، اشتیاق به تحصیل، بهزیستی روانشناختی (به عنوان سازه‌های مشابه با بهزیستی مدرسه) همسو است. در تفسیر اثر امید بر بهزیستی مدرسه، می‌توان گفت امید یک هیجان پیامدی آینده‌نگر است که فرد را در راستای پیشرفت بر می‌انگیزاند و موفقیت را به صورت مثبت و شکست را به صورت منفی ارزش‌گذاری می‌کند.

۵. منابع:

- Abdulkadiroğlu, A., Agarwal, N., & Pathak, P. A. (2017). The welfare effects of coordinated assignment: Evidence from the New York City high school match. *American Economic Review*, 107(12), 3635-3689.
- Altshuler, S. J. (2003). From barriers to successful collaboration: Public schools and child welfare working together. *Social work*, 48(1), 52-63.
- Ahtola, A. (2012). Proactive and preventive student welfare activities in Finnish preschool and elementary school: Handling of transition to formal schooling and a national anti-bullying program as examples.
- Afridi, F. (2010). Child welfare programs and child nutrition: Evidence from a mandated school meal program in India. *Journal of development Economics*, 92(2), 152-165.
- Campbell, D., & Wright, J. (2005). Rethinking welfare school-attendance policies. *Social Service Review*, 79(1), 2-28.
- De Boo, J., & Knight, A. (2005). "Concepts in animal welfare": a syllabus in animal welfare science and ethics for veterinary schools. *Journal of veterinary medical education*, 32(4), 451-453.
- Dinham, A., & Jackson, R. (2013). Religion, welfare and education. In *Religion and change in modern Britain* (pp. 272-294). Routledge.
- Fuchs-Schündeln, N., Krueger, D., Ludwig, A., & Popova, I. (2022). The long-term distributional and welfare effects of Covid-19 school closures. *The Economic Journal*, 132(645), 1647-1683.
- Gilligan, R. (1998). The importance of schools and teachers in child welfare. *Child & Family Social Work*, 3(1), 13-25.
- Gewirtzman, R., & Fodor, I. (1987). The homeless child at school: From welfare hotel to classroom. *Child Welfare*, 237-245.
- Gennetian, L. A., Duncan, G., Knox, V., Vargas, W., Clark-Kauffman, E., & London, A. S. (2004). How welfare policies affect adolescents' school outcomes: A synthesis of evidence from experimental studies. *Journal of Research on Adolescence*, 14(4), 399-423.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2004). The pupil welfare team as a discourse community: Accounting for school problems. *Linguistics and education*, 15(4), 321-338.

- Hjorne, E. (2004). Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school.
- Katz, M. B. (1997). *Improving poor people: The welfare state, the "underclass," and urban schools as history*. Princeton University Press.
- Klitgaard, M. B. (2008). School vouchers and the new politics of the welfare state. *Governance*, 21(4), 479-498.
- Mota-Rojas, D., Orihuela, A., Strappini-Asteggiano, A., Cajiao-Pachón, M. N., Agüera-Buendía, E., Mora-Medina, P., ... & Alonso-Spilsbury, M. (2018). Teaching animal welfare in veterinary schools in Latin America. *International journal of veterinary science and medicine*, 6(2), 131-140.
- Offord, D. R., Boyle, M. H., & Jones, B. R. (1987). Psychiatric disorder and poor school performance among welfare children in Ontario. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 32(7), 518-525.
- Orthner, D. K., Cook, P. G., Rose, R. A., & Randolph, K. (2002). Welfare reform, poverty, and children's performance in school: Challenges for the school community. *Children & Schools*, 24(2), 105-121.
- Owen, J. D. (1974). School Inequality and the Welfare State.
- Troyan, P. (2012). Comparing school choice mechanisms by interim and ex-ante welfare. *Games and Economic Behavior*, 75(2), 936-947.
- Wulczyn, F., Smithgall, C., & Chen, L. (2009). Child well-being: The intersection of schools and child welfare. *Review of research in education*, 33(1), 35-62.
- Wallin, J. E. W. (1914). *The Mental Health of the School Child: The Psycho-educational Clinic in Relation to Child Welfare; Contributions to a New Science of Orthophrenics and Orthosomatics*. Yale University Press.
- Zlotnik, J. L., DePanfilis, D., Daining, C., & McDermott Lane, M. (2005). Factors influencing retention of child welfare staff: a systematic review of research: a report from the Institute for the Advancement of Social Work Research conducted in collaboration with University of Maryland School of Social Work Center for Families & Institute for Human Services Policy.