

Timely Interventions in Social and Emotional Learning in Elementary School Students: A Systematic Review

Shahrooz Nemati*

Mohammad Bardel**

Abstract

The current study seeks to provide a systematic review of timely interventions in learning social and emotional skills among elementary school students. Through a systematic review and searching specific keywords related to the research subject in specialized databases in Iran and the world (including Pubmed, Springer, ProQuest, Scopus, Elsevier, Science Direct, Google Scholar, and Magiran) during the years of 2007-2019, the data obtained were examined in accordance with the research objective. Data analysis were carried out using PRISMA. Among a number of 18 research studies, the most were conducted on subjects aged 10 to 11 years old at grades 4 and 5 in normal elementary schools (n=14). The type of experimental design was used in most studies (f=16). The findings of timely interventions of learning social and emotional skills among elementary school students have been evaluated for the components of self-control, self-awareness, social awareness, social relations, responsible decision-making and self-regulation, observed in 17, 13, 13, 15, 10 and 6 studies, respectively. The results indicate the improvement of social and emotional competencies (self-control, self-awareness and self-regulation) and the lack of effectiveness in the components of social competencies (social awareness, social relations and responsible decision-making).

Keywords: Social and Emotional Skills, Elementary School Students, Systematic Review, PRISMA.

*Associate Professor of Psychology and Education of Exceptional Children, Department of Psychology and Educational Sciences, University of Tabriz, Iran (Corresponding Author), Sh.nemati@tabrizu.ac.ir

** Ph. D. Student in Educational Psychology, University of Tabriz, Iran, bardel_m@tabrizu.ac.ir

Date received: 07/02/2020, Date of acceptance: 24/05/2020

Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

مداخلات به‌هنگام آموزش اجتماعی - هیجانی در کودکان دبستانی

مطالعه مروری نظام‌مند

شهرروز نعمتی*

محمد باردل**

چکیده

هدف مطالعه حاضر بررسی مروری نظام‌مند مداخلات به‌هنگام آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی در کودکان دبستانی بود. در پژوهش حاضر از طریق پژوهش مروری نظام‌مند و جست‌وجوی کلیدواژه‌های تخصصی در ارتباط با آموزش مهارت‌های هیجانی - اجتماعی در کودکان دبستانی در پایگاه‌های اطلاعاتی تخصصی ایران و جهان شامل «Pupmed, Springer, ProQuest, Scopus, Elsevier, Science direct, Google Scholar, Magiran» در سال‌های ۲۰۰۷-۲۰۱۹ و سال‌های ۱۳۹۰-۱۳۹۵ یافته‌ها و داده‌های موردنظر برای دستیابی به هدف پژوهش حاضر بررسی شد. داده‌ها با استفاده از روش پریسما تحلیل شد. از ۱۸ پژوهش انجام‌شده، بیش‌تر پژوهش‌ها (۱۴ پژوهش) بر روی آزمودنی‌های دارای کودکان عادی دبستانی از سن ۱۰ تا ۱۱ و در پایه ۴-۵ انجام شده است. اغلب پژوهش‌های انجام‌شده از نوع مطالعات آزمایشی‌اند (با فراوانی ۱۶ پژوهش). نتایج مداخلات به‌هنگام آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی در کودکان دبستانی در مؤلفه‌های کنترل خود، خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی، تصمیم‌گیری مسئولانه و خودتنظیمی برابر با ۶، ۱۰، ۱۵، ۱۳، ۱۳، ۱۷ مطالعه ارزیابی شده است. نتایج این پژوهش‌ها نشان می‌دهد در بهبود شایستگی‌های آموزش اجتماعی - هیجانی

* دانشیار روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران
(نویسنده مسئول)، Sh.nemati@tabrizu.ac.ir

** دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران، bardel_m@tabrizu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۱/۱۸، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۳/۰۴

Copyright © 2018, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose

(کنترل خود، خودآگاهی، و خودتنظیمی) و عدم تأثیرگذاری در مؤلفه‌های شایستگی‌های اجتماعی (آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی، و تصمیم‌گیری مسئولانه) نمایان است.

کلیدواژه‌ها: مهارت‌های اجتماعی - هیجانی، کودکان دبستان، مطالعه‌ی مروری نظام‌مند، الگوی پریشما.

۱. مقدمه

در برنامه‌ی آموزشی مدارس به دلیل وجود مشکلات رفتاری و آسیب‌های روانی می‌توان بیان کرد که نظام آموزشی نتوانسته است در تربیت متربی و جنبه‌های غیرشناختی و غیرتحصیلی موفق مورد رضایت باشد، زیرا توجه اصلی مدارس به رشد شناختی دانش‌آموزان است (Page and Page 2011) و اگرچه توجه به مهارت‌های شناختی لازم است، اما کافی نیست. صاحب‌نظران حوزه‌ی تعلیم و تربیت به این نتیجه رسیدند که تمرکز زیاد از اندازه بر شناخت باعث رشد یک‌بعدی و نادیده‌گرفتن سایر ابعاد وجودی متربی می‌شود و ناتوان از این است که زندگی مفید، تأثیرگذار، و موفق اجتماعی او را در حال و آینده تضمین کند (Hyson 2004). ابعاد غیرشناختی مانند عوامل هیجانی و انگیزشی مهم‌تر از ابعاد شناختی‌اند (Capsada 2016) و بهتر می‌توانند موفقیت متربیان را پیش‌بینی کنند (Goleman 2011).

یادگیری آموزش اجتماعی - هیجانی یکی از اهداف اساسی سیستم آموزشی در کل جهان است و هدف آن ارتقای موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و انسجام اجتماعی برای رشد و بهبود تعاملات اجتماعی بین هم‌تایان و افزایش خودکنترلی هیجانی است (Capsada 2016). سازمان بهداشت جهانی شایستگی اجتماعی - هیجانی را توانایی فرد در مقابله مؤثر با درخواست‌ها و چالش‌های روزمره‌ی زندگی تعریف کرده است. در واقع توانایی فرد در ادامه‌دادن حالت به‌زیستی روانی و بیان‌گر این امر در اعمال انطباقی و مثبت‌حین تعامل با دیگران در زمینه‌ی فرهنگی و اجتماعی است (Bhat and Aminabhavi 2011).

یادگیری اجتماعی - هیجانی فاکتور بسیار مهم جهانی است که در مدارس صورت می‌گیرد، زیرا این ساختار الف) با پی‌آمدهای اجتماعی، هیجانی، و تحصیلی که برای رشد سالم اهمیت دارند مرتبط است؛ ب) نتایج و عواقب مهم زندگی در بزرگسالی را تبیین می‌کند؛ ج) می‌توان آن را با مداخلات عملی و کم‌هزینه بهبود داد؛ و د) نقش بسیار مهمی در شکل‌گیری رفتار ایفا می‌کند (Domitrovich et al. 2017).

یادگیری آموزش اجتماعی - هیجانی فرایندی آموزشی است که افراد توانایی‌های درون‌فردی و بین‌فردی و مهارت‌های تاب‌آوری در بعد اجتماعی، هیجانی، و تحصیلی را به‌وسیلهٔ مواد درسی تهیه‌شده، ارتباطی، و رفتاری به‌دست می‌آورند. این تعریف بر شناخت، فهم، و مدیریت خود و دیگران به‌وسیلهٔ شایستگی‌های اجتماعی، هیجانی، و شناختی دلالت دارد. این موضوع شامل درک خود و دیگران، نظم‌بخشی هیجان‌ها، و گسترش هیجان‌های سالم مثبت، رشد ارتباطات سالم و مراقب، تصمیم‌گیری خوب و مسئولانه، بهره‌گیری از توان‌مندی‌های خود و مواجهه با مشکلات و تفاوت‌ها در عملکردها و امور اجتماعی و تحصیلی می‌شود. آموزش اجتماعی و هیجانی از نظر ماهوی گسترده و چندبعدی به تدریس و یادگیری مربوط می‌شود که جنبه‌های زیستی، هیجانی، شناختی، و اجتماعی را شامل می‌شود (Cefai and Cavioni 2014). نقطهٔ نهایی آموزش‌های یادگیری اجتماعی - هیجانی کمک‌کردن به دانش‌آموزان است تا متربی خود را بهتر بشناسند و این‌که این آگاهی، روش تعامل، کار و زندگی با دوستان، معلمان، خانواده و محیط بیرونی را بهبود می‌بخشد (Capsada 2016). امروزه برنامه‌های مختلفی جهت آموزش مهارت‌های یادگیری اجتماعی هیجانی در کشورهای متفاوت تدوین و برگزار شده است، مانند برنامهٔ تفکر جای‌گزین ((Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)) (Arda and Ocka 2012)، تفکر، احساس، رفتار (thinking, feeling, behaving)، مدارس امن و مراقبتی: مهارت‌های مدرسه و مهارت‌های زندگی، اجتماع مراقبتی مدرسه (caring school community)، من می‌توانم مشکل را حل کنم! (Merrell et al. 2007).

زینز و دیگران (Zinse et al. 2004) شایستگی اجتماعی - هیجانی را شامل مؤلفه‌های هیجانی، شناختی، و رفتاری می‌دانند که دربرگیرندهٔ خودآگاهی (self-awareness)، آگاهی اجتماعی (social awareness)، تصمیم‌گیری مسئولانه (responsible decision making)، مدیریت خود (self-management)، و مهارت‌های ارتباطی (relationship skills) است که به تعریف آمده است: خودآگاهی وسیله‌ای برای سنجش دقیق عواطف، علاقه‌ها، ارزش‌ها، توانایی‌ها، و داشتن حس خوب اعتمادبه‌نفس است. مدیریت خود وسیلهٔ نظم‌بخشی هیجان‌ها برای کنترل استرس، کنترل تکانه، استمرار در غلبه بر موانع، هدف‌گذاری و نظارت بر پیشرفت خود برای رسیدن به هدف‌های شخصی و تحصیلی، و اعلام صحیح و مناسب هیجان‌ها تعریف شده است. آگاهی اجتماعی یعنی مهارت دیدگاه‌گیری و هم‌دلی با دیگران، تشخیص و تحسین شباهت‌ها و تفاوت‌های فردی و گروهی، و تشخیص و استفاده از منابع خانوادگی، مدرسه، و جامعه. شایستگی‌های ارتباطی شامل ایجاد و استمرار

روابط سالم و سودمند برای همکاری، مقاومت در برابر فشار نامناسب اجتماعی، پیش‌گیری، مدیریت و حل مشکلات بین‌فردی و جست‌وجوی دریافت کمک در صورت لزوم است. تصمیم‌گیری مسئولانه به مفهوم اتخاذ تصمیم باتوجه‌به شرایط و استانداردهای اخلاقی، امنیتی، باید و نبایدهای اجتماعی، احترام به دیگران، نتیجه‌های احتمالی رفتارهای مختلف، به‌دست‌آوردن مهارت‌های تصمیم‌گیری در موقعیت‌های تحصیلی و اجتماعی، و تساعی و هم‌یاری در به‌زیستی مدرسه و جامعه است.

برنامه‌های آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی را وسیله‌ی ارائه‌ی ساختاری منظم در کلاس درس معین دانسته‌اند که ظرفیت فراگیر را برای مشخص کردن و مدیریت هیجانانگیزان، درک دیدگاه‌های دیگران، ایجاد رفتارهای مطلوب اجتماعی، و حل مسئله بهبود می‌بخشد و افزایش می‌دهد. برنامه‌های آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی برای موفقیت، رشد و توسعه‌ی سلامتی، ارتباطات مثبت و انگیزش جهت بهبود وضعیت اجتماعی به‌وجود آمده‌اند (Payton et al. 2008). در حال حاضر، پیشینه‌ی پژوهشی وجود دارد که مهارت‌های اجتماعی - هیجانی یکی از مورد‌های ملزوم در موفقیت و پیشرفت تحصیلی هستند. در فراتحلیلی که از ۲۰۷ مطالعه در مورد برنامه‌های یادگیری اجتماعی - هیجانی به‌دست آمد فراگیرانی که در برنامه‌های یادگیری اجتماعی - هیجانی شرکت می‌کنند در مهارت‌های اجتماعی - هیجانی و نگرش نسبت به خود، دیگران، و مدرسه ارتقای قابل توجهی یافته‌اند، رفتارهای مطلوب اجتماعی نشان داده‌اند، و پرخاش‌گری‌شان کاهش یافته است و هم‌چنین افسردگی کم‌تری را بیان نموده‌اند (Durlak et al. 2008). پژوهش‌ها در زمینه‌ی فواید برنامه‌های آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی بیان‌گر افزایش موفقیت کاری و آموزشی، بهبود رفتار، بهبود یادگیری، و بهبود سلامت روان است. دانش‌آموزان به‌کمک برنامه‌های آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی پیروزی‌های بیش‌تری را در مدرسه و زندگی روزانه دارند. زمانی که بتوانند خودشان را مدیریت کنند، دیدگاه‌های دیگران را درک کنند و ارتباط تأثیرگذار با آن‌ها داشته باشند (Jones et al. 2015)، انتخاب‌های درست و منطقی را در تصمیم‌گیری‌های شخصی و اجتماعی دارند، نگرش مثبتی را به خود، دیگران، و وظایف و تکالیف مدرسه دارند که در جهت ارتقا و بهبود خودکارآمدی، عزت‌نفس، پشت‌کار، هم‌دلی، ارتباط و تعهد به مدرسه، و انتخاب هدف با ملاک‌های صحیح و منطقی است. علاوه‌بر موارد بالا مزایای یادگیری اجتماعی - هیجانی در کوتاه‌مدت دربرگیرنده‌ی موارد زیر نیز است:

دانش‌آموزان رفتارهای سالم و مثبت اجتماعی بیش‌تری دارند و روابط سالمی را با هم‌سالان و بزرگ‌ترها دارند. تعارضات ارتباطی و هم‌چنین اعمال در معرض خطر خود را

کاهش می‌دهند. ناراحتی‌های عاطفی خود را به‌صورت معنی‌داری می‌کاهند. در آزمون‌های کلاسی مدرسه پیشرفت می‌کنند و حضوری منظم و مؤثر دارند. آموزش مدیریت هیجانات به یادگیری کمک می‌کند. شواهدی وجود دارد که بیان می‌کند فرایندهای شناختی به شایستگی هیجانی نیاز دارند. هیجان‌اتی شبیه خشم و اندوه می‌توانند مانع یادگیری شوند، درحالی‌که هیجانات دیگری از جمله تن‌درستی و احساس امنیت و ارزش باعث ارتقای یادگیری می‌شود (Welford 2010).

برنامه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی در طولانی‌مدت باعث ترفیع مؤلفه‌های اجتماعی - هیجانی می‌شود که به افزایش احتمال فارغ‌التحصیلی با ارزش بالا از دبیرستان، آمادگی مناسب برای ورود به دانشگاه، موفقیت کاری، ارتباطات مثبت در روابط خانوادگی و محیط کاری، کاهش رفتار خصمانه و شهروند فعال و مفید بودن کمک می‌کند (Jones et al. 2015). توسعه و تحول شایستگی‌های اجتماعی - هیجانی برای دانش‌آموزان در کلاس‌های درس شامل آموزش و ارائه مدل و الگویی در این حیطه است. در ادامه باید فرصت‌های مناسبی را برای تقویت و به‌کارگیری مهارت‌ها در موقعیت‌های متفاوت ایجاد کرد. یکی از مهم‌ترین دیدگاه‌های یادگیری اجتماعی - هیجانی شامل آموزش متریبان با ارائه سرفصل‌های روشن جهت آموزش این مهارت‌ها به دانش‌آموزان و یادگیرندگان است. به‌تناسب آن، هم‌چنان‌که در بالا یادآور شدیم، باید فرصت‌های خوبی را برای دانش‌آموزان برای تقویت و عملی کردن آموخته‌هایشان در طول روز به‌کار گرفت.

معلمان می‌توانند به‌طور طبیعی باعث رشد و توسعه مهارت‌ها در دانش‌آموزان به‌وسیله آموزش ارتباطات بین‌فردی و سبک یادگیری دانش‌آموزمحور در کلاس درس شوند. آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی پشتیبانی لازم را از تعاملات جوانان و هم‌چنین تعامل مثبت بین معلم و دانش‌آموز فراهم می‌کند. این رویکرد معلمان را توانا می‌سازد که سیستمی برای مؤلفه‌های اجتماعی - هیجانی حتی در کلاس‌های درس خود ارائه کنند و باعث اشتیاق دانش‌آموزان به درگیری در فعالیت‌های کلاسی و آموزشی شوند. شیوه‌های معلمان که هم‌راه با حمایت‌های عاطفی و مهیاکردن فرصت‌هایی برای انتخاب و تصمیم‌گیری، افزایش خودمختاری، اضافه‌کردن تجربه‌های موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در فرایندهای آموزش باشد می‌تواند منجر به توسعه مهارت‌های اجتماعی، هیجانی، و تحصیلی در یادگیرندگان شود. به‌تازگی گفت‌وگوها در بین یادگیرندگان در زمینه رشد یادگیری اجتماعی - هیجانی در مدارس زیاد شده و به‌موجب آن نیاز اساسی و شدیدی به برنامه‌های کلاس‌محوری، استراتژی‌ها، و شیوه‌های یادگیری اجتماعی - هیجانی در بین دانش‌آموزان احساس شده است.

(Mayer et al. 2015). رویکرد وسیع مدرسه‌محور که بیش‌تر رویکردی کل‌نگر شناخته می‌شود همه بخش‌های تعاملی سیستم آموزشی مدرسه را به‌عنوان واحدی از تغییر تعریف و توصیف می‌کند. هدف این رویکرد اضافه‌کردن یادگیری اجتماعی - هیجانی به ارتباطات و روش‌های روزانه دانش‌آموزان در سطح زمینه‌های زیاد در مدارس است.

مدافعان این رویکرد اعتقاد دارند که به این امر می‌توان دست یافت که از تلاش‌های مجموعه‌ای استفاده کرد که شامل کارمندان، معلمان، خانواده‌ها، و دانش‌آموزان می‌شود (Jones and Kahn 2017). این رویکرد نظام‌مند با ایجاد زمینه‌ای حمایت‌کننده باری قابل توجهی را برای همه دانش‌آموزان، از بابت آشنایی و حضور منظم و تأثیرگذار برای یادگیری برنامه‌های اجتماعی - هیجانی مهیا می‌کند و به‌طور آهسته و گام‌به‌گام دانش‌آموزان را از یادگیری آموزش‌های اجتماعی - هیجانی به مرحله‌ای سوق می‌دهند که آموزش‌ها را به‌طور هماهنگ هم‌درونی و هم‌اجرا می‌کنند (Greenberg et al. 2003). به‌اجرا آوردن یادگیری آموزش اجتماعی - هیجانی وسیع در سطح مدرسه‌محور به نظام آموزشی حمایت‌کننده‌ای نیاز دارد که به‌دست‌آوردن شایستگی‌های اجتماعی - هیجانی دانش‌آموزان را در اولویت برنامه‌ها قرار دهد و سازوکار لازم را برای توسعه این مهارت‌ها باکیفیت بالا مهیا کند (Marchesi and Cook 2014). راه‌نمای کیسیل (CASEL Guide) چهار معیار اصلی را برای مدارس که مهارت‌های اجتماعی، هیجانی، و تحصیلی را آموزش می‌دهند نام می‌برد: این مدارس دارای برنامه و اهدافی هستند که در کنار آموزش تحصیلی، مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی - هیجانی، آموزش و درونی‌کردن ارزش‌ها و هنجارهای موردپذیرش اکثریت جامعه، آموزش تصمیم‌گیری مسئولانه و رشد ویژگی‌های شخصیتی از جمله صادقانه‌بودن را در یادگیرندگان توسعه می‌دهند.

این مدارس آموزش‌های صریح و آشکاری را به‌دست می‌آورند که باعث توسعه و تقویت شایستگی‌های جمعی و مشارکتی در دانش‌آموزان شود. علاوه‌بر آن مدارس آموزش‌هایی را در برنامه‌های خود مشخص و اجرا می‌کنند که برای بهبود سلامت روان و پیش‌گیری از اختلالات روانی و تعارضات رفتاری است. یکی دیگر از ویژگی‌های این مدارس این است که به آموزش مهارت‌های مقابله‌ای در دانش‌آموزان می‌پردازند که این مهارت‌ها را برای حل و فصل بحران‌ها و تضادهای توسعه‌ای، اجتماعی، تحصیلی، و فردی در یادگیرندگان فراهم می‌کند.

باتوجه به پیشینه پژوهشی مرتبط با مداخلات به‌هنگام آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی در حوزه کودکان دبستانی و ابتدایی مطالعه مروری نظام‌مند این رویکرد شناسایی آن به‌عنوان خلأ پژوهشی و ضرورت انجام آن را میسر می‌کند. پس این مقاله

مداخلات به‌هنگام آموزش اجتماعی - هیجانی در کودکان دبستانی ... (شهرزاد نعمتی و محمد باردل) ۲۷۷

تلاشی برای معرفی یافته‌های مبتنی بر شواهد از مداخله به‌هنگام آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی در کودکان دبستانی و مشخص کردن وضعیت فواید مداخله‌ای آن به جامعه علمی ایران و آشکارساختن ماهیت نظری و شیوه اجرای آن است.

۲. روش

مطالعه حاضر از نوع پژوهش مروری نظام‌مند (systematic review study) است که به‌وسیله الگوی پریسما (PRISMA) یافته‌های پژوهشی مرتبط با متغیرهای آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی در دانش‌آموزان دبستانی را بررسی کرده است.

۱.۲ راه‌بردهای جست‌وجو

در پژوهش حاضر، با استفاده از جست‌وجوی کلیدواژه‌های تخصصی social emotional learning, SEL, SEL intervention, elementary school, social and emotional Competencies, ProQuest, Scopus, Springer, Pupmed شامل پایگاه‌های اطلاعاتی شامل Google Scholar, Magiran, Science direct, Elsevier, دست‌یابی به هدف پژوهش که شامل معرفی ماهیت و ویژگی‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی در کودکان دبستانی است بررسی شد.

۲.۲ معیارهای ورود و خروج

معیارهای ورود به پژوهش شامل مقالات موجود در مورد ویژگی‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی در کودکان دبستانی به‌زبان انگلیسی و فارسی بودند. معیارهای خروج نیز مطالعات ارائه‌شده در تنها یک متغیر از دو متغیر بالا بود. مجموعه این موارد در بین سال‌های ۲۰۰۷ تا ۲۰۱۸ و ۱۳۹۰ تا ۱۳۹۵ انجام شده بود.

۳.۲ ارزیابی کیفیت مقالات

همه مقالات با استفاده از کلیدواژه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی در کودکان دبستانی توسط پژوهش‌گران حاضر بررسی شد. جهت بهبود کیفیت اکثر مقالات، بعد از حذف مقالات نامرتب با اهداف پژوهش و انتخاب مقالات اصلی، برای بالابردن اطمینان از معرفی و بررسی مقالات موجود، منابع مقالات انتخاب‌شده نیز ارزیابی شد. دو مؤلف

به طور جداگانه محتوای هریک از ۱۸ مقاله را تجزیه و تحلیل کردند. هر کدام از محققان مقاله را با دقت مطالعه کردند و پس از آن اطلاعات مربوط به هر مقاله را به جدول تحلیل محتوا وارد ساختند. در جهت به دست آوردن پایایی درونی (interrater reliability) بین محققان، سه (۳۳ درصد مقالات) مقاله به صورت تصادفی انتخاب و برای محاسبه آن استفاده شد. این فرمول شامل تعداد توافقاتها تقسیم بر مجموع تعداد توافقاتها و عدم توافقاتها و تقسیم نتیجه حاصل بر ۱۰۰ است. میزان پایایی درونی مقالات از ۰/۰ ۸۳/۰۸ تا ۰/۰ ۸۶/۷۳ و با میانگین ۰/۰ ۸۵/۱۴ به دست آمد.

۴.۲ استخراج اطلاعات

از ۴۱۲ مقاله موجود در مورد آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی و کودکان دبستانی، بعد از حذف مقالاتی که ارتباطی با اهداف مطالعه نداشتند، در نهایت ۱۸ مقاله مرتبط وارد پژوهش شد (شکل ۱، درخت تصمیم‌گیری). ۱۸ مقاله در مجلات علمی - پژوهشی انگلیسی‌زبان و فارسی‌زبان چاپ شده بود. جدول تحلیل (جدول ۱) ایجاد شد تا مختصری از هر مقاله فراهم شود. این جدول تحلیل شامل: نویسنده (نویسندگان)، سال، سن آزمودنی‌ها، پایه تحصیلی، متغیر(های) مستقل، متغیر(های) وابسته، نوع مخاطبان، طرح پژوهش، و نتایج تحقیق بود. در ادامه، مجموعه یافته‌ها در جدول ۱ خلاصه و تحلیل شدند. برای رسم نمودارها از نرم‌افزار Excel 2013 استفاده شد.



شکل ۱. فرایند بررسی و انتخاب مقالات (درخت تصمیم‌گیری)

جدول ۱. مقالات موجود

ردیف	نویسنده (نویسندگان)، سال انتشار	محتوای مقاله
۱	باتل و دیگران (Bethell et al. 2017)	سن آزمودنی‌ها (۱۰-۱۲)، پایه تحصیلی (۴-۵)، متغیر(های) مستقل (آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی)، متغیر(های) وابسته (خودآگاهی، کنترل خود، آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی، تصمیم‌گیری مسئولانه)، نوع مخاطبان (دانش‌آموزان عادی)، طرح پژوهش (نیمه‌آزمایشی: گروه مقایسه با گروه کنترل)، نتایج (تأثیر معنی‌دار در خودآگاهی و کنترل خود داشت اما در آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی، و تصمیم‌گیری مسئولانه تأثیر معنی‌دار نداشت).
۲	بریتون و دیگران (Britton et al. 2014)	سن آزمودنی‌ها (۱۱-۱۲)، پایه تحصیلی (۶)، متغیر(های) مستقل (آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی)، متغیر(های) وابسته (کنترل خود و خودتنظیمی، آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی)، نوع مخاطبان (دانش‌آموزان عادی)، طرح پژوهش (نیمه‌آزمایشی: گروه مقایسه با گروه کنترل)، نتایج (تأثیر معنی‌دار در کنترل خود و خودتنظیمی داشت، اما در آگاهی اجتماعی و روابط اجتماعی تأثیر معنی‌دار نداشت).
۳	بوزگار و دیگران (Buzgar et al. 2013))	سن آزمودنی‌ها (۹-۱۱)، پایه تحصیلی (۳-۴)، متغیر(های) مستقل (آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی)، متغیر(های) وابسته (کنترل خود، آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی)، نوع مخاطبان (دانش‌آموزان عادی)، طرح پژوهش (نیمه‌آزمایشی: گروه مقایسه با گروه کنترل)، نتایج (تأثیر معنی‌دار در روابط اجتماعی و کنترل خود داشت، اما در آگاهی اجتماعی تأثیر معنی‌دار نداشت).
۴	دول (Doll 2014)	سن آزمودنی‌ها (۱۲)، پایه تحصیلی (۶) متغیر(های) مستقل (آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی)، متغیر(های) وابسته (خودآگاهی، کنترل خود، آگاهی اجتماعی و ذهن‌آگاهی، روابط اجتماعی)، نوع مخاطبان (دانش‌آموزان عادی)، طرح پژوهش (نیمه‌آزمایشی: گروه مقایسه با گروه کنترل)، نتایج (تأثیر معنی‌دار در ذهن‌آگاهی و خودآگاهی و هم‌چنین کنترل خود داشت، اما در آگاهی اجتماعی و روابط اجتماعی تأثیر معنی‌دار نداشت).
۵	دانکیو (Danciu 2010)	سن آزمودنی‌ها (۹-۱۲)، پایه تحصیلی (۳-۵)، متغیر(های) مستقل (آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی)، متغیر(های) وابسته (خودآگاهی، کنترل خود، روابط اجتماعی، تصمیم‌گیری مسئولانه)، نوع مخاطبان (دانش‌آموزان عادی)، طرح پژوهش (نیمه‌آزمایشی: گروه مقایسه با گروه کنترل)، نتایج (تأثیر معنی‌دار در خودآگاهی، کنترل خود، و روابط اجتماعی داشت، اما در تصمیم‌گیری مسئولانه تأثیر معنی‌دار نداشت).
۶	دراسینسکی (Dracinschi 2012)	سن آزمودنی‌ها (۱۲)، پایه تحصیلی (۵)، متغیر(های) مستقل (آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی)، متغیر(های) وابسته (خودآگاهی، کنترل خود، آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی)، نوع مخاطبان (دانش‌آموزان عادی)، طرح پژوهش (نیمه‌آزمایشی: گروه مقایسه با گروه کنترل)، نتایج (تأثیر معنی‌دار در همه متغیرها شامل خودآگاهی، کنترل خود، آگاهی اجتماعی، و روابط اجتماعی داشت).
۷	هنسی (Hennessey 2007)	سن آزمودنی‌ها (۱۰-۱۱)، پایه تحصیلی (۳-۴)، متغیر(های) مستقل (آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی)، متغیر(های) وابسته (خودآگاهی، کنترل خود و خودتنظیمی، آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی، تصمیم‌گیری مسئولانه و شایستگی‌های اجتماعی)، نوع مخاطبان (دانش‌آموزان عادی)، طرح پژوهش (نیمه‌آزمایشی: گروه مقایسه با گروه کنترل)، نتایج (تأثیر معنی‌دار در خودآگاهی، کنترل خود و خودتنظیمی، شایستگی‌های اجتماعی و روابط اجتماعی داشت، اما در آگاهی اجتماعی و تصمیم‌گیری مسئولانه تأثیر معنی‌دار نداشت).

ردیف	نویسنده (نویسندگان)، سال انتشار	محتوای مقاله
۸	درای و دیگران (Dray et al. 2009)	سن آزمودنی‌ها (۱۱) پایه تحصیلی (۵)، متغیرها (رابطه بین آگاهی اجتماعی و مهارت‌های نوشتن)، نوع مخاطبان (دانش‌آموزان عادی)، طرح پژوهش (هم‌بستگی)، نتایج (بین آگاهی اجتماعی و مهارت‌های نوشتن و استفاده از کلمات رابطه مثبت معنی‌دار وجود داشت).
۹	هانسن و لگراد (Hansenne and Legrand 2012)	سن آزمودنی‌ها (۹-۱۲)، پایه تحصیلی (۳-۶)، متغیر (رابطه بین مهارت‌های اجتماعی هیجانی و عملکرد تحصیلی) نوع مخاطبان (دانش‌آموزان عادی)، طرح پژوهش (هم‌بستگی)، نتایج (بین مهارت‌ها و شایستگی‌های اجتماعی هیجانی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد).
۱۰	جنسون و دیگران (Jenson et al. 2018)	سن آزمودنی‌ها (۱۰-۱۲)، پایه تحصیلی (۳-۵)، متغیر(های) مستقل (آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی)، متغیر(های) وابسته (خودآگاهی، کنترل خود و خودتنظیمی، روابط اجتماعی، حل مشکلات اجتماعی)، نوع مخاطبان (دانش‌آموزان عادی)، طرح پژوهش (نیمه‌آزمایشی: گروه مقایسه با گروه کنترل)، نتایج (تأثیر معنی‌دار در خودآگاهی، کنترل خود و خودتنظیمی، روابط اجتماعی، و حل تعارضات اجتماعی داشت).
۱۱	جنون و دیگران (Jeon et al. 2019)	سن آزمودنی‌ها (۱۰-۱۱)، پایه تحصیلی (۳-۴)، متغیر(های) مستقل (آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی)، متغیر(های) وابسته (خودآگاهی، کنترل خود و خودتنظیمی، استرس)، نوع مخاطبان (دانش‌آموزان عادی)، طرح پژوهش (نیمه‌آزمایشی: گروه مقایسه با گروه کنترل)، نتایج (تأثیر معنی‌دار در خودآگاهی، کنترل خود و خودتنظیمی و استرس داشت).
۱۲	نوفلوک و دیگران (Norfolk et al. 2013)	سن آزمودنی‌ها (۱۰)، پایه تحصیلی (۳) متغیر(های) مستقل (آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی)، متغیر(های) وابسته (کنترل خود و خودتنظیمی، روابط اجتماعی و حل مشکلات اجتماعی)، نوع مخاطبان (دانش‌آموزان عادی)، طرح پژوهش (نیمه‌آزمایشی: گروه مقایسه با گروه کنترل)، نتایج (تأثیر معنی‌دار در کنترل خود و خودتنظیمی داشت، اما در روابط اجتماعی و حل مشکلات اجتماعی تأثیر معنی‌دار نداشت).
۱۳	اسچیمیت و دیگران (Schmitt et al. 2015)	سن آزمودنی‌ها (۱۰-۱۲)، پایه تحصیلی (۴-۵)، متغیر(های) مستقل (آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی)، متغیر(های) وابسته (خودآگاهی، کنترل خود، آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی، تصمیم‌گیری مسئولانه)، نوع مخاطبان (دانش‌آموزان عادی)، طرح پژوهش (نیمه‌آزمایشی: گروه مقایسه با گروه کنترل)، نتایج (تأثیر معنی‌دار در خودآگاهی و کنترل خود و روابط اجتماعی داشت، اما در آگاهی اجتماعی و تصمیم‌گیری مسئولانه تأثیر معنی‌دار نداشت).
۱۴	استان (Stan 2012)	سن آزمودنی‌ها (۱۰)، پایه تحصیلی (۳)، متغیر(های) مستقل (آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی)، متغیر(های) وابسته (خودآگاهی، کنترل خود، آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی، تصمیم‌گیری مسئولانه)، نوع مخاطبان (دانش‌آموزان عادی)، طرح پژوهش (نیمه‌آزمایشی: گروه مقایسه با گروه کنترل)، نتایج (تأثیر معنی‌دار در خودآگاهی و کنترل خود و بهبود روابط اجتماعی داشت، اما در آگاهی اجتماعی و تصمیم‌گیری مسئولانه تأثیر معنی‌دار نداشت).
۱۵	ژیا و دیگران (Zhai et al. 2015)	سن آزمودنی‌ها (۱۰-۱۱)، پایه تحصیلی (۳-۴)، متغیر(های) مستقل (آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی)، متغیر(های) وابسته (خودآگاهی، کنترل خود، آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی، تصمیم‌گیری مسئولانه)، نوع مخاطبان (دانش‌آموزان عادی)، طرح پژوهش (نیمه‌آزمایشی: گروه مقایسه با گروه کنترل)، نتایج (تأثیر معنی‌دار در خودآگاهی و کنترل خود داشت، اما در آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی، و تصمیم‌گیری مسئولانه تأثیر معنی‌دار نداشت).

ردیف	نویسنده (نویسندگان)، سال انتشار	محتوای مقاله
۱۶	سبزواری و دیگران (۱۳۹۷)	سن آزمودنی‌ها (۱۰-۱۲)، پایه تحصیلی (۴-۵)، متغیر(های) مستقل (آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی)، متغیر(های) وابسته (خودآگاهی، کنترل خود، آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی، تصمیم‌گیری مسئولانه و مدارس با کیف و بدون کیف)، نوع مخاطبان (دانش‌آموزان عادی)، طرح پژوهش (نیمه‌آزمایشی: گروه مقایسه با گروه کنترل)، نتایج (تأثیر معنی‌دار در خودآگاهی و کنترل خود و مدارس بدون کیف داشت، اما در آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی، و تصمیم‌گیری مسئولانه تأثیر معنی‌دار نداشت).
۱۷	ابراهیمی و دیگران (۱۳۹۵)	سن آزمودنی‌ها (۱۰-۱۱)، پایه تحصیلی (۳-۴)، متغیر(های) مستقل (آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی)، متغیر(های) وابسته (خودآگاهی، کنترل خود، آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی، تصمیم‌گیری مسئولانه و ویژگی‌های جو کلاسی)، نوع مخاطبان (دانش‌آموزان عادی)، طرح پژوهش (نیمه‌آزمایشی: گروه مقایسه با گروه کنترل)، نتایج (تأثیر معنی‌دار در خودآگاهی و کنترل خود و جو مثبت کلاسی داشت اما در آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی و تصمیم‌گیری مسئولانه تأثیر معنی‌دار نداشت).
۱۸	بدری و دیگران (۱۳۹۵)	سن آزمودنی‌ها (۱۰-۱۲)، پایه تحصیلی (۴-۵)، متغیر(های) مستقل (آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی)، متغیر(های) وابسته (خودآگاهی، کنترل خود، آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی، تصمیم‌گیری مسئولانه)، نوع مخاطبان (دانش‌آموزان عادی)، طرح پژوهش (نیمه‌آزمایشی: گروه مقایسه با گروه کنترل)، نتایج (تأثیر معنی‌دار در خودآگاهی و کنترل خود داشت، اما در آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی، و تصمیم‌گیری مسئولانه تأثیر معنی‌دار نداشت).

۳. یافته‌ها

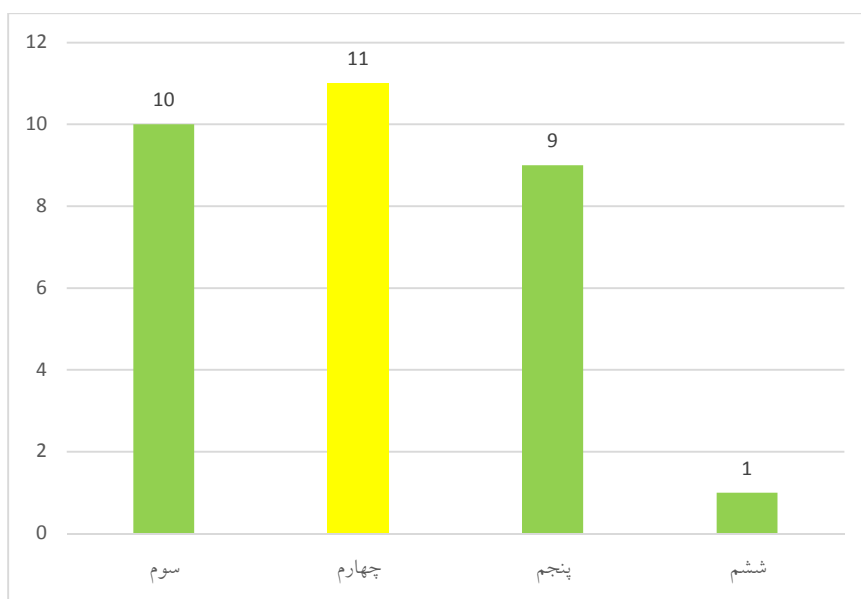
نتایج تحلیل‌های انجام‌شده مرتبط با ویژگی‌های آزمودنی‌ها، متغیرهای وابسته، تعداد و نوع طرح پژوهش به‌کاررفته، نتایج مداخلات به‌هنگام آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی در کودکان دبستانی آورده شده است.

الف) ویژگی‌های آزمودنی‌ها: تحلیل داده‌ها براساس سن و پایه تحصیلی و نوع مخاطبان به‌شرح زیر است:

- سطح پایه تحصیلی و سن آزمودنی‌ها: ۳ مطالعه (۱۷ درصد) شامل آزمودنی‌های در سن ۹ سالگی، ۱۴ مطالعه (۷۲.۲۲ درصد) شامل آزمودنی‌های در میانگین سنی ۱۰، ۱۴ مطالعه (۷۲.۲۲ درصد) شامل آزمودنی‌های در میانگین سنی ۱۱ و ۱۰ مطالعه (۵۵.۵۶ درصد) شامل آزمودنی‌های در سن ۱۲ است. مطالعه‌ای شامل آزمودنی‌های ۱۲ سال به بالا و آزمودنی‌های کم‌تر از ۹ ساله وجود ندارد. ۱۰ مطالعه (۵۵.۵۶ درصد) شامل آزمودنی‌های پایه سوم ابتدایی، ۱۱ مطالعه (۶۱.۱۲ درصد) شامل آزمودنی‌های پایه چهارم، ۹ مطالعه (۵۰ درصد) شامل پایه پنجم و ۳ مطالعه (۱۶.۶۷

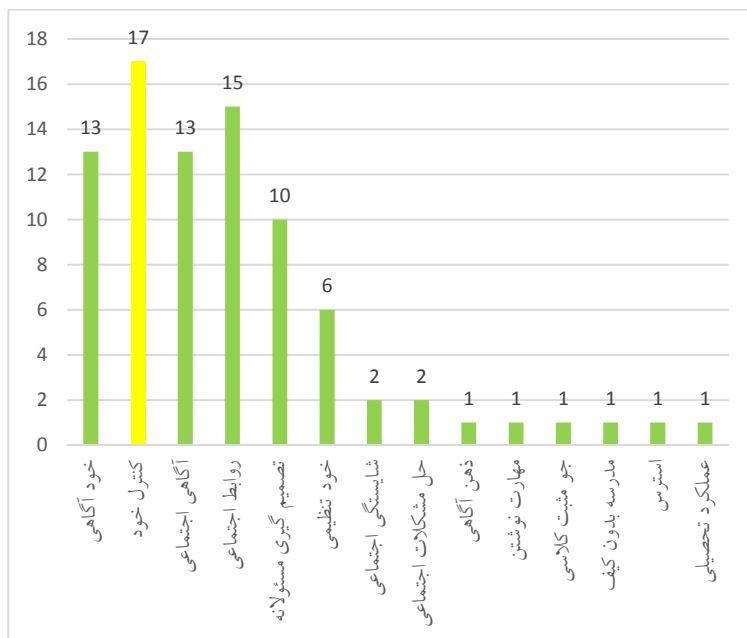
درصد) شامل آزمودنی‌های پایه ششم است. مطالعه‌ای وجود نداشت که شامل آزمودنی‌های پایه اول و دوم و آزمودنی‌های پیش‌دبستانی باشد. مجموع این درصدها بیش از ۱۰۰ است، زیرا چندین مطالعه شامل طبقه‌بندی‌هایی بود که چندین پایه تحصیلی و سن را در نظر می‌گرفت (نمودار ۱).

– نوع مخاطبان: ۱۸ مطالعه (۱۰۰ درصد) شامل آزمودنی‌های عادی است.



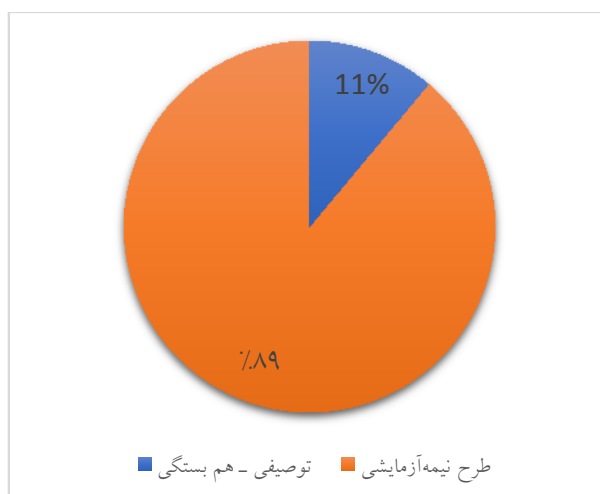
نمودار ۱. تعداد پژوهش‌های مداخلات به‌هنگام آموزش مهارت‌های اجتماعی – هیجانی در کودکان دبستانی با توجه به پایه تحصیلی

ب) متغیرهای وابسته: براساس نمودار ۲، سنجش مهارت‌های آموزشی اجتماعی – هیجانی در هر ۱۸ پژوهش انجام‌شده ارزیابی شده است و سنجش متغیرهای وابسته خودآگاهی، کنترل خود، آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی، تصمیم‌گیری مسئولانه، خودتنظیمی، ذهن آگاهی، شایستگی اجتماعی، مهارت‌های نوشتن، جو مثبت کلاسی، استرس، حل مشکلات اجتماعی، و عملکرد تحصیلی انجام شده است.



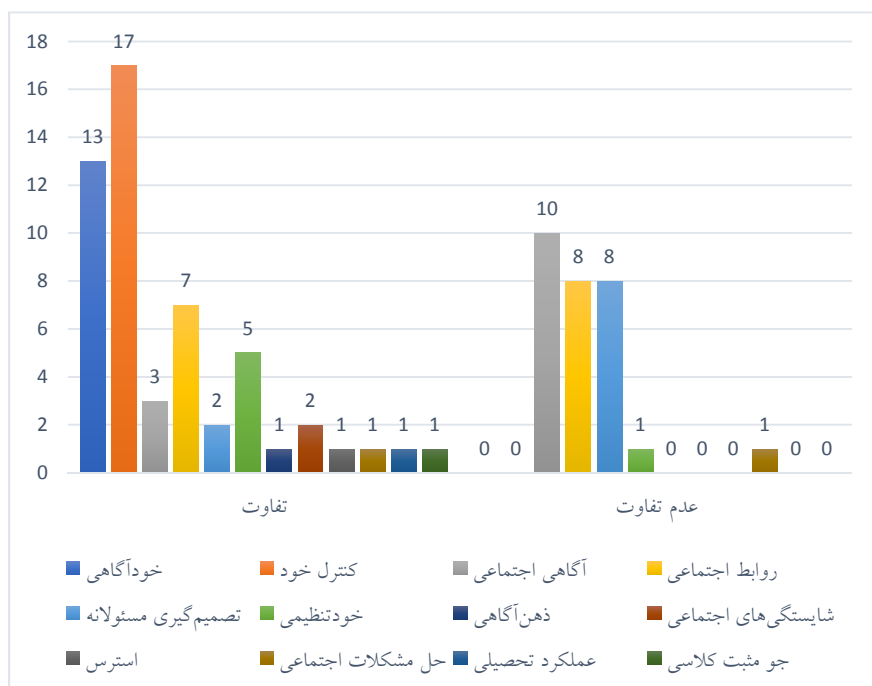
نمودار ۲. متغیرهای وابسته

ج) طرح‌های پژوهش: براساس نمودار ۳، تعداد ۱۶ مطالعه (۸۹ درصد) به‌شیوه نیمه‌آزمایشی با گروه کنترل و ۲ مطالعه (۱۱ درصد) به‌صورت توصیفی - هم‌بستگی انجام شده است.



نمودار ۳. نوع و تعداد طرح پژوهش به‌کاررفته

د) نتایج مداخلات به‌هنگام آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی در کودکان دبستانی: نمودار ۴ وجود تفاوت و عدم تفاوت را در متغیرهای وابسته آموزش اجتماعی - هیجانی نشان می‌دهد.



نمودار ۴. نتایج پژوهش‌های انجام‌شده درمورد مداخلات به‌هنگام آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی در کودکان دبستانی

۴. بحث و نتیجه‌گیری

هدف مطالعه حاضر پژوهش مروری نظام‌مند مداخلات به‌هنگام آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی در کودکان دبستانی بود. نتایج مطالعه حاضر نشان داد مداخلات به‌هنگام آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی در مؤلفه‌های خودآگاهی، کنترل خود، و تنظیم خود کودکان دبستانی مؤثر است و در مؤلفه‌های تصمیم‌گیری مسئولانه، آگاهی اجتماعی، و روابط اجتماعی تفاوتی مشاهده نشد و نتایج حاصل با پژوهش‌های (Bethell et al. 2017; Britton et al. 2014; Doll 2017; Dracinschi 2012; Hennessey 2007; Jenson et al. 2018; Jeon et al. 2019; Stan 2012; سبزواری و دیگران ۱۳۹۷؛ ابراهیمی و دیگران ۱۳۹۵؛ بدری و

دیگران (۱۳۹۵) هم‌سوست. بدری گرگری و دیگران (۱۳۹۵) نشان دادند که برنامه تلفیقی یادگیری اجتماعی - هیجانی بر شایستگی اجتماعی - هیجانی دانش‌آموزان ابتدایی پایه پنجم و ششم مؤثر است. تیلور و دیگران (Taylor et al. 2017) در فراتحلیلی به بررسی ۸۲ مداخله یادگیری اجتماعی - هیجانی جهانی مبتنی بر مدرسه (یادگیری اجتماعی - هیجانی) اقدام کردند. آزمودنی‌های گروه آزمایش نسبت به افراد گروه کنترل به‌طور معنی‌داری در مهارت‌های اجتماعی - هیجانی، نگرش‌ها، و شاخص‌های به‌زیستی بهبود عملکرد داشتند. نتایج فراتحلیل دورلاک و دیگران (Durlak et al. 2011) نیز تأییدکننده این مطلب است.

هدف یادگیری آموزش‌های اجتماعی - هیجانی بهبود موفقیت تحصیلی، یک‌پارچگی اجتماعی، رشد و بهبود تعاملات اجتماعی میان هم‌سالان، و افزایش خودکنترلی احساسات است. نقطه‌نهایی چنین برنامه‌هایی به افراد برای بهتر شناختن خود یاری می‌رساند و این موارد به آن‌ها کمک می‌کند زندگی جمعی و کارکردن با هم‌سالان، معلمان، خانواده، و جامعه خود را ارتقا بخشند. مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی - هیجانی شامل خودآگاهی، کنترل خود، آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی، و تصمیم‌گیری مسئولانه را می‌توان مهم‌ترین مؤلفه‌ها نامید که هم در انجام وظایف یادگیری و هم ارتباطات اجتماعی به انسان یاری می‌رساند و تقویت آن‌ها باعث افزایش توانایی شناسایی و مدیریت هیجانات می‌شود و درکل کفایت اجتماعی را افزایش می‌دهد (Brackett and Rivers 2014). دانش‌آموزان ابتدایی بدون داشتن مهارت‌های اجتماعی و هیجانی وارد مدرسه می‌شوند. یادگیری بعضی شایستگی‌ها بسیار دشوار است و آن‌ها در ارتباطات اجتماعی نیز با مشکل روبه‌رو می‌شوند (Gilmore 2015). در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که آموزش یادگیری مهارت‌های اجتماعی - هیجانی برنامه‌ای به‌حساب می‌آید و دانش‌آموزان به‌کمک آن به پایداری عاطفی و هیجانی و کفایت اجتماعی می‌رسند و توانایی به‌موقع باعث سلامت فکری و جسمانی و روانی می‌شود. به‌عبارت‌دیگر، دانش‌آموزان مقطع ابتدایی به‌دلیل استفاده از هیجان‌های منفی قبل از مدرسه زندگی اجتماعی و تحصیلی خود را با خطر روبه‌رو می‌کنند و آموزش این برنامه به دانش‌آموزان و شناخت هیجانات و ابراز احساسات در موقعیت‌های زندگی باعث می‌شود که میزان سازگاری آن‌ها در حیطه‌های اجتماعی، هیجانی، و تحصیلی بهبود پیدا کند (Martin 2012).

از آن‌جاکه در شایستگی‌های خودآگاهی، کنترل خود، و خودتنظیمی در مؤلفه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی در مداخلات سنین دبستانی تأثیرگذار بود، در تبیین این نتیجه می‌توان بیان کرد که پیشرفت دانش‌آموز در قرن بیست‌ویکم به محیط امن و دل‌سوز و هم‌چنین مداخلات آموزشی وابسته است. ریشه این مطالب نظریه سیستم‌های

بوم‌شناختی برونفن برنر (۱۹۷۹) است که رشد افراد را محیطی که در آن حضور دارند تشکیل می‌دهد. پس مداخلات به‌هنگام آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی در زمینه بهبود شایستگی‌های اجتماعی - هیجانی شامل خودآگاهی، کنترل خود، و خودتنظیمی مؤثر است. باتوجه‌به این‌که یادگیری اجتماعی هیجانی باعث بهبود تلاش‌های آگاهانه مراقبت از خود، افراد خانواده‌ها، و جوامع در جهت مسئولیت در ارتقای بهداشت و حفظ سلامت است، پس با یادگیری اجتماعی هیجانی می‌توان اختلالات روانی و رفتاری را کاهش داد (Azagba and Asbridge 2013). اختلالات رفتاری نیز مواردی هستند که فرد به‌وسیله آن‌ها حقوق دیگران را نادیده می‌گیرد و رعایت نمی‌کند و قوانین و ملاحظات اجتماعی را زیر پا می‌گذارد. باتوجه‌به این‌که خودآگاهی، توانایی شناخت خود، و آگاهی از خصوصیات، نقاط ضعف و قوت، توانایی‌ها و ناتوانایی‌ها است، این مؤلفه‌ها یکی از کاربردی‌ترین مؤلفه‌هایی است که هر فرد باید به آن مجهز باشد (Benard 2013). خودآگاهی به ما امکان شناخت هیجان‌های خوب و بد را می‌دهد و باعث می‌شود که بتوانیم در موقعیت‌های مختلف خودارزیابی کنیم. خودآگاهی توانایی شناخت خود و آگاهی از خصوصیات و نقاط ضعف و قوت است. توصیف ویژگی‌های اخلاقی و رفتاری خود و دیگران کار سختی است و یادگیری اجتماعی - هیجانی پاسخ‌گوی روش‌های مناسب و انعطاف‌پذیر در شرایط اجتماعی و ارزیابی درست شخص از جایگاه اجتماعی خود است که براساس ادراک شخص از ارتباطات اجتماعی در گذشته شکل می‌گیرد (Cohen 2010). کنترل خود محور اعتمادبه‌نفس در کودکان است. کودکان خویشتن‌دار حق انتخاب دارند و قادرند رفتار خود را کنترل کنند. این فرایند حاکی از آن است که محیط آموزشی علاوه‌بر ایمن بودن به‌طور عاقلانه و منطقی‌تر عمل می‌کند و این‌چنین محیطی ناشی از شرایط محیط آموزش اجتماعی - هیجانی است (Elias 2010).

در مؤلفه خودتنظیمی می‌توان بیان کرد که فرد خودتنظیم‌گر استراتژی‌های فراشناختی را برای برنامه‌ریزی، نظارت، و شناخت خود به‌کار می‌برد و این سه مؤلفه جزء معیارهای کلیدی برنامه‌های آموزشی اجتماعی - هیجانی در سنین کودکان دبستانی است. بنابراین می‌توان بیان کرد که این مؤلفه‌ها برای داشتن مهارت‌های مناسب اجتماعی و برقرارکننده رابطه مؤثر و سازنده با دیگران مؤثر است، پس انتظار می‌رود دانش‌آموزانی که مهارت‌های اجتماعی و هیجانی مناسبی دارند تعاملات بهتری با سایر افراد داشته باشند (Fong 2011). آموزش این مهارت‌ها با مهیا کردن فرصت‌ها و تجربه‌هایی که ارتباطات را افزایش می‌دهد موجب می‌شود کودکان بتوانند مهارت‌های اجتماعی را تمرین کنند.

آگاهی اجتماعی نیز مؤید این توانایی است که درک دیدگاه و هم‌دلی با دیگران براساس سابقه‌های مختلف فرهنگی به فهم هنجارهای اجتماعی و اخلاقی، شناسایی و بهره‌گیری از پشتیبانی‌های خانوادگی، مدرسه، و جامعه منجر می‌شود (Garbarino 2014). در حیطه روابط اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی تفاوتی مشاهده نشد. از آن‌جاکه این مؤلفه توانایی ایجاد و تداوم روابط سالم با افراد و گروه‌های مختلف شامل گوش دادن فعال، همکاری، ایستادگی در برابر فشار اجتماعی نامناسب، رفع سازنده تعارضات و اختلافات، درخواست و ارائه کمک در صورت لزوم است، می‌توان بیان کرد که ارتباط با هم‌سالان و برقراری رابطه اجتماعی افراد برای رسیدن به قصد و اهداف خاصی به برقراری ارتباط منجر می‌شود. باتوجه به این‌که در این سن دوستی‌ها در گروه‌های کوچک رخ می‌دهد، پس نتایج معنی‌دار در مؤلفه روابط اجتماعی مشاهده نشد. مؤلفه تصمیم‌گیری مسئولانه که بیان‌کننده این است که فرد توانایی ایجاد و انتخاب سازنده در مورد رفتار شخصی و تعاملات اجتماعی بر مبنای معیارهای اخلاقی، هنجارهای اجتماعی، ارزیابی درست نتایج هر عمل، و توجه به سلامتی و به‌زیستی خود و دیگران را داشته باشد. از آن‌جاکه کودکان در سنین دبستانی خود را ملزم به معیارها و نرم‌های اجتماعی نمی‌کنند و در روابط اجتماعی نیز در گروه‌های خصوصی و کوچک اعلام وجود می‌کنند، پس نیاز به تصمیم‌گیری‌های مسئولانه ندارند و در این شایستگی نیز آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی با وجود برنامه خاص نتوانست مؤثر واقع شود (Ghimbulu 2012).

اگرچه یافتن اثرهای مثبت در مداخلات دل‌گرم‌کننده است، اما یافته‌های برخی مداخلات بیان‌گر آن است که هنوز فعالیت‌های زیادی برای انجام‌دادن در زمینه مهارت‌های اجتماعی - هیجانی داریم. همچنین مطالعات زیادی نشان داده‌اند کودکانی که مهارت‌های اجتماعی - هیجانی بالایی دارند مهارت‌های تحصیلی بالاتری دارند. درنهایت، ما به بررسی اثرهای بلندمدت و اثربخشی مداخلات در دوران اولیه کودکی نیاز داریم. مهارت‌های اجتماعی - هیجانی مجموعه‌ای از مهارت‌های گوناگون است که از طریق آموزش و تمرین در هر سنی قابل یادگیری است. به دلیل اهمیت مهارت اجتماعی - هیجانی، افزایش این مهارت می‌تواند یکی از اهداف مهم برنامه‌های آموزش مدارس محسوب شود و باید با انواع دیگر یادگیری‌های آموزشی که در مدیریت هیجانی و برقراری ارتباط مشکل‌دارند ادغام شود. بنابراین پرورش این مهارت در دانش‌آموزان می‌تواند رشد مؤثر آن‌ها را در تمامی ابعاد شناختی هیجانی - اجتماعی و تحصیلی و بهبود شرایط یادگیری تضمین کند.

کتابنامه

- ابراهیمی، س، ح پورشهریار، و اشکری (۱۳۹۵)، «اثر بخشی بسته بهینه سازی جو اجتماعی – هیجانی کلاس و ویژگی های معلم در مدارس ابتدایی»، فصل نامه علوم تربیتی، س ۱، ش ۲۳.
- بدری گرگری، ر و دیگران (۱۳۹۵)، «تأثیر برنامه تلفیقی یادگیری اجتماعی – هیجانی بر شایستگی های روانی – اجتماعی دانش آموزان»، فصل نامه علمی – پژوهشی پژوهش نامه تربیتی، س ۴۸، ش ۱۱.
- سبزواری، م، م لیاقت دار، و ا عابدی (۱۳۹۴)، «مقایسه ابعاد مهارت های اجتماعی دانش آموزان ابتدایی مدارس غیردولتی بدون کیف و دولتی شهر اصفهان»، رویکردهای نوین آموزشی، س ۱۰، ش ۱.
- Agostino A., J. Johnson, and J. Pascual-Leone (2010), "Executive Functions Underlying Multiplicative Reasoning: Problem Type Matters", *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 105, no. 4.
- Arda T. B. and S. Ocak, (2012), "Social Competence and Promoting Alternative Thinking Strategies –PATHS Preschool Curriculum", *Educational Science: Theory and Practice*, vol. 12, no. 4.
- Azagba, S. and M. Asbridge (2013), "School Connectedness and Susceptibility to Smoking among Adolescents in Canada", *Nicotine and Tobacco Research*, vol. 15, no. 8.
- Benard, B. (2013), "Turning in around for all Youth: From Risk to Resilience", Launceston, Tasmania Resiliency Associates and Global Learning Communities, Young Children, New York: Teachers College Press.
- Bethell, C. D. et al. (2017), "Prioritizing Possibilities for Child and Family Health: An Agenda to Address Adverse Childhood Experiences and Foster the Social and Emotional Roots of Well-being in Pediatrics", *Academic Pediatrics*, vol. 17, Issue 7.
- Bhat, A. and V. Aminabhavi (2011), "Home Environment and Psychosocial Competence of Adolescents", *Journal of Psychology*, vol. 2, Issue 1.
- Brackett, M. A. and S. E. Rivers (2014), "Transforming Students' Lives with Social and Emotional Learning", In: Alexander, Patricia A., Reinhard Pekrun, and Lisa Linnenbrink-Garcia (eds.), *International Handbook of Emotions in Education*, New York: Routledge.
- Britton, W. B. et al. (2014), "A Randomized Controlled Pilot Trial of Classroom-based Mindfulness Meditation Compared to an Active Control Condition in Sixth-grade Children", *Journal of School Psychology*, vol. 52, issue 3.
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge: Harvard University Press.
- Buzgar, R., D. Dumulescu, and A. Opre (2013), "Emotional and Social Problems in Primary School Children: A National Screening Program", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 78.
- Capsada, Q. (2016), "Are Social and Emotional Learning Programs Effective Tools to Improve Student's Skills? What Words in Education, Using Evidence to Improve Education Series", *Fundacio Jaume Bofill III VALUA*, vol 5, 4-ISBN9788494587078.

- CASEL Guide, (2013), "Effective Social and Emotional Learning: Programs, Preschool and Elementary School Edition", Editorial Assistance and Design: JSA on the Line P & L us Communications Como rnc Retrieved (9 March 2017) Available from: www.casel.org/WP-content/uploads/2016/01/2013-Casle-guide. PDF.
- Cefai, C. and V. Cavioni (2014), *Social and Emotional Education in Primary School: Integrating Theory and Research into Practice*, New York: Springer Science+Business Media.
- Cohen, J. (2010), "Social and Emotional Education: Core Concepts and Practices", *Caring Classrooms Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young Children*, New York: Teachers College Press
- Danciu, E. L. (2010), "Methods of Developing Children's Emotional Intelligence", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 5.
- Doll, B. (2014), *Populations at Special Health Risk: Children, Children's Mental Health Services*.
- Domitrovich C. E. et al. (2017), "Social-emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children", *Child Development*, vol. 88, no. 2, <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/cdev.12739>>.
- Dracinschi, M. C. (2012), "The Development of Social and Emotional Abilities of Primary School Children", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 55.
- Dray, A. J., R. L. Selman, and L. H. Schultz (2009), "Communicating with Intent: A Study of Social Awareness and Children's Writing", *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 30, issue 2.
- Durlak J. A. et al. (2011), "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-analysis of School-based Universal Interventions", *Child Development*, vol. 82, no. 1. <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>>.
- Elias, M. J. (2010), "Prepare Children for the Test of Life, not a Life of Tests", *Education Week*, vol. 21, Issue 4.
- Fong, C. J. (2011), *The Relationship between Academic Resilience and Sources of Self-efficacy: Investigation, Intervention and Evaluation*, Master Thesis in Educational Psychology, The University of Texas, Austin.
- Garbarino, J. (2014), "Ecological Perspective on Child Well-being", *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective*, Springer Reference.
- Ghimbulu O (2012) *Utilizarea educatiei rational emotiviva comportamentala in dezvoltarea rezilientei la adulti tineri*, PhD Thesis Abstract.
- Gilmore, D. M. J. (2015), *Dimensions of Impact: Implications of Social-Emotional Learning (SEL) In Elementary Education*, Master Of Education In Educational Leadership, Vancouver Island University.
- Goleman, D. (2011), *The Brain and Emotional Intelligence: New Insights*, Notrhampton: More Than Sound LLC.
- Greenberg, M. T. et al. (2003), "Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning", *American Psychologist*, vol. 58, no. 6-7.

- Hansenne, M. and J. Legrand (2012), "Creativity, Emotional Intelligence, and School Performance in Children", *International Journal of Educational Research*, vol. 53, Issue 1.
- Hennessey, B. A. (2007), "Promoting Social Competence in School-aged Children: The Effects of the Open Circle Program", *Journal of School Psychology*, vol. 45, Issue 3.
- Hyson, M. (2004), *The Emotional Development of Young Children: Building and Emotion-Centred Curriculum*, New York: Teachers College Press.
- Jeon, L. et al. (2019), "Early Childhood Teachers' Stress and Children's Social, Emotional, and Behavioral Functioning", *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 61.
- Jenson, J. M. et al. (2018), "Effects of an Afterschool Program on the Academic Outcomes of Children and Youth Residing in Public Housing Neighborhoods: A quasi-experimental Study", *Children and Youth Services Review*, vol. 88.
- Jones, D. E., M. Greenberg, and M. Crowley (2015), "Early Social-emotional Functioning and Public Health: The Relationship between Kindergarten Social Competence and Future Wellness", *American Journal of Public Health*, vol. 105, Issue 11, e1–e8, <<https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>>.
- Jones, S. M. and J. Kahn (2017), *The Evidence Base for How We Learn Supporting a Student's Social Emotional and Academic Development*, National Commission on Social, Emotional and Academic Development, Aspen institute, retrieved (15 Mars 2018) from: <<https://www.district287.org>>.
- Marchesi, A. G. and K. Cook (2014), "Social and Emotional Learning as a Catalyst for Academic Excellence", ICF International.
- Martin, R. A. (2012), "Social and Emotional Learning Research: Intervention Studies for Supporting Adolescents in Turkey", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 69
- Mayer, J. D., D. R. Caruso, and P. Salovey (2015), "Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence", *Intelligence*, vol. 27, Issue 4.
- Merrell K. W. et al. (2007), *Strong kids-E: A Social and Emotional Learning Curriculum for Students in grades 3–5*, Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Norfolk, J. et al. (2013), "The Body Smart Detective Agency—Engaging Young Children in Lifestyle Education and Behaviour Change Theory", *Obesity Research & Clinical Practice*, vol. 7.
- Page, R. M. and T. S. Page (2011), *Fostering Emotional well-being in the Classroom*, Massachusetts: Jones and Bartlett publishers, Inc.
- Payton, J. et al. (2008), *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-grade Students: Findings from Three Scientific Reviews*, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
- Schmitt, S. A. et al. (2015), "Strengthening School Readiness for Head Start Children: Evaluation of a Self-Regulation Intervention", *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 30.
- Stan, M. M. (2012), "The Role of Parental Styles the Socio-emotional Competence of Children at the Beginning of School Years", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 33.
- Taylor, R. D. et al. (2017), "Promoting Positive Youth Development through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects", *Child Development*, vol. 88, no. 4.

مداخلات به‌هنگام آموزش اجتماعی - هیجانی در کودکان دبستانی ... (شهبروز نعمتی و محمد باردل) ۳۹۱

Zhai, F., C. C. Raver, and S. M. Jones (2015), "Social and Emotional Learning Services and Child Outcomes in Third Grade: Evidence from a Cohort of Head Start participants", *Children and Youth Services Review*, vol. 56.

Zins, J. E. et al. (eds.) (2004), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the Research say?*, New York: Teacher's College Press.

Welford, R. (2010), "Guide to Social and Emotional Learning in Queensland State Schools", *Social Behavior and Personality*, vol. 40.