

نشریه علمی

پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۶، شماره ۵۸،

ص ۸۹-۱۰۱

پاییز ۱۴۰۱

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

نمایه در ISC

www.jiera.ir



نشریه علمی
پژوهش در نظام‌های آموزشی تحت قانون
بین‌المللی کپی‌رایت Creative Commons: BY-NC
می‌باشد.

نوع مقاله:

مقاله اصیل پژوهشی

✉ نویسنده مسئول:

Sh.Nemati@Tabrizu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۰۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۶/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۱۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۷/۰۱

مطالعه مروری نظام‌مند برنامه‌های پیشگیری هیجان مدار در مدرسه *

شهرزاد نعمتی ✉

دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

رحیم بدری گرگری

استاد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

علی قره‌داغی

استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

صمد ناجی بیرق

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر، مطالعه و بررسی برنامه‌های پیشگیری هیجان‌محور در بافت مدرسه به صورت مطالعه مروری نظام‌مند بود. از طریق پژوهش مروری نظام‌مند و با استفاده از کلیدواژه‌های تخصصی برنامه‌های پیشگیری محور، مدرسه محور، برنامه‌های هیجان محور، برنامه‌های پیشگیرانه هیجان محور، یادگیری اجتماعی-هیجانی مدرسه محور در پایگاه‌های اطلاعاتی تخصصی PubMed، Springer، Scopus، Elsevier، Science direct، Google Scholar، از سال‌های ۱۹۹۰ الی ۲۰۲۲ یافته‌ها و اطلاعات مورد نظر جهت دستیابی به هدف پژوهش مورد واکاوی قرار گرفت. برای شناسایی و پوشش بیشتر مقالات منتشر شده بعد از جستجوی پایگاه‌های اطلاعاتی، تعدادی مجلات معتبر نیز به صورت دستی (Hand Searching) مورد جستجو قرار گرفت. از طریق الگوی پریسما یافته‌های پژوهشی مرتبط با متغیرهای برنامه‌های پیشگیرانه هیجان محور در بافت مدرسه مورد تحلیل قرار گرفت. داده‌های بازبایی شده برای انجام تجزیه و تحلیل وارد نرم‌افزار شد و خوشه‌های شبکه هم‌رخدادی تولید شد. پس از شناسایی، تعدادی از مقالات بعد از بررسی عنوان و چکیده از روند پژوهش کنار گذاشته شدند. در نهایت تعدادی از مقالات به لحاظ ارتباط موضوع پژوهش به عنوان جامعه نهایی پژوهش انتخاب شدند. در تمام مطالعات، برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی به عنوان مداخله پیشگیرانه در سطوح کلی مدرسه مورد استفاده قرار گرفته است. بر اساس نتایج مطالعه مروری حاضر، برنامه‌های یادگیری هیجانی مدرسه محور، ضمن آموزش مستقیم مهارت‌ها، دانش‌آموزان را برای مقابله با بد تنظیمی هیجان و راهبردهای مقابله‌ای مؤثر مجهز می‌سازند. در نتیجه استفاده از برنامه‌های هیجان مدار در مدارس ابتدایی، پیشنهاد شده است.

واژه‌های کلیدی:

برنامه پیشگیری هیجان مدار، برنامه‌های مدرسه محور، یادگیری اجتماعی-هیجانی

* مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تبریز است.

استناد به این مقاله: نعمتی، ش.، بدری گرگری، ر.، قره‌داغی، ع.، و ناجی بیرق، ص. (۱۴۰۱). مطالعه مروری نظام‌مند برنامه‌های پیشگیری هیجان مدار در مدرسه. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۶(۵۸)، ۸۹-۱۰۱.

doi: 20.1001.1.23831324.1401.16.58.7.8

مقدمه

پیشگیری از فقر هیجانی^{۱۲} و رسیدن به رشد اخلاقی و علمی، موضوعات مهمی است (Sadat et al., 2020).

هیجان‌ها منبع غنی اطلاعات هستند و کارکرد آن به هنگام پیش‌بینی در مورد اتفاقات محیطی، به کودکان در چگونگی استفاده از آن کمک می‌کند (Woodard et al., 2022). مناسب‌ترین زمان برای اجرای برنامه‌های هیجان‌محور دوره ابتدایی است تا درک، تنظیم و کاربرد هیجانی را مورد هدف قرار دهد؛ زیرا ارتباط بین سیستم هیجانی و شناخت، عمل و فرآیندهای بین‌فردی به‌صورت معنی‌دار افزایش پیدا می‌کند. برای مثال توانایی مهار انگیزه‌های هیجانی باعث انعطاف‌پذیری شناختی برای فعالیت‌های تحصیلی در دوره ابتدایی می‌شود (Howse et al., 2003). یافته‌ها حاکی از اثربخشی برنامه‌های تنظیم هیجانی بر معنای تحصیلی و سازگاری تحصیلی و کیفیت زندگی در بین دانش‌آموزان است (کرمی و همکاران، ۱۴۰۰؛ آذریان و همکاران، ۱۳۹۹) چون توانایی تنظیم هیجان‌های منفی، صلاحیت کودک و رابطه او با همکلاسی‌هایش را بر اساس شایستگی اجتماعی، افزایش می‌دهد (Denham & Burton, 2003).

شیوع روزافزون افسردگی، اضطراب، اختلالات رفتاری، خشونت، سوء‌مصرف مواد، ترک تحصیل، بزهکاری و افت تحصیلی نشان می‌دهد که مدارس نتوانسته‌اند نقش مهمی در تربیت ابعاد غیرشناختی (Farrington et al., 2012) و غیر تحصیلی (Cohen & Sandy, 2007) ایفا کنند. با این وجود، عوامل هیجانی بهتر از عوامل شناختی عملکرد فرد را پیش‌بینی می‌کنند (Goleman, 2011). افراد با مشکلات هیجانی در معرض مشکلات درون‌فردی (افسردگی، اضطراب اجتماعی، تنهایی) و برون‌فردی (پرخاشگری، اعتیاد و بزهکاری) قرار دارند و پیشرفت تحصیلی پایین‌تری دارند (عرفانی آداب، ۱۳۹۸). مداخلات مدرسه‌محور به دنبال تشخیص و اعمال تغییرات بر عوامل فرآیندهای کلاسی است که رشد تحصیلی، اجتماعی و هیجانی فراگیران به‌وسیله آن پیش‌بینی می‌شود. از این‌رو استفاده از نظریه‌هایی که طی دو دهه اخیر با نام

هیجان‌ها بخش مهمی از ویژگی‌هایی هستند که اثرات مختلفی در ابعاد متفاوت تحصیلی، اجتماعی، رفتاری، انگیزشی، سلامت و بهزیستی روانی ما دارد (Preece et al., 2020). هیجان مجموعه‌ای از احساسات فیزیولوژیکی، شناختی، تغییرات ذهنی و حرکتی ناشی از ارزیابی یک محرک است و برای تعاملات اجتماعی اهمیت دارد (Magherini et al., 2022). دانش هیجانی توانایی فهم هیجان‌ها، گوش دادن به دیگران، همدلی و همدردی، ابراز هیجانی، مدیریت هیجان‌ها، بهره‌وری، بهزیستی روان‌شناختی و راهبردهای یادگیری ارتباط تنگاتنگی دارد و از افراد برای برآوردن نیازهای آموزشی و اجتماعی حمایت می‌کند (Chen & Lu, 2022). مدل‌ها و برنامه‌های مختلفی برای افزایش مهارت‌های هیجانی و اجتماعی کودکان و پیشگیری از مشکلات رفتاری در سال‌های اخیر ایجاد شده‌اند.

هدف اصلی مداخلات پیشگیرانه هیجان‌محور^۱ افزایش توانایی دانش‌آموزان در درک و تنظیم هیجان و استفاده از هیجان‌های متعادل و کاهش رفتار ناسازگار است. برنامه‌های واژگان هیجانی رولر^۲، من می‌توانم مسئله را حل کنم^۳، برنامه راهبردهای ارتقا تفکر جایگزین^۴، گام دوم^۵، برنامه ذهن آگاهی^۶، کلاس‌های پاسخگو^۷، سال‌های عالی^۸، کودکان قوی^۹، برنامه جامعه مراقبتی مدرسه^{۱۰} فقط تعدادی از این برنامه‌ها هستند که شامل فعالیت‌هایی برای نام‌گذاری هیجانی، مدیریت و تنظیم هیجان‌ها، فهم و درک هیجان‌ها، دیگران و همچنین آموزش برنامه‌های اجتماعی به‌صورت کل‌نگر است (Frye et al., 2022).

در تمام برنامه‌های ذکر شده کارکرد هیجان‌ها در یادگیری برای تحریک، تأثیر و هدایت افکار و احساسات مورد توجه متخصصان بوده و علاوه بر آن شناسایی هیجان^{۱۱} برای

7. responsive classrooms
8. incredible years
9. strong kids
10. the caring school community
11. emotion recognition
22. emotional poverty

1. Emotion based prevention (EBP)
2. recognizing, understanding, labeling, expressing and regulation
3. i can solve problem
4. promoting alternative thinking strategies
5. second step
6. mind up

موضوعی پژوهش حاضر، از پایگاه‌های اطلاعاتی شامل: PubMed, ProQuest, Scopus, Magiran, Science Direct, Google Scholar, Springer, Elsevier استفاده شده است.

در پژوهش حاضر، کلیدواژه‌های تخصصی School-based emotional program, academic health-based behavior, academic boredom, academic self-handicapping, social-emotional program, social-emotional learning program, School-based عبارت جستجو فرمول‌بندی شدند که مدارک مربوط به اثربخشی برنامه پیشگیری هیجانی مدرسه محور بر رفتارهای سلامت‌محور تحصیلی، دل‌زدگی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی را بازیابی نماید. فرمول جستجو که در بخش پیشرفته پایگاه اسکوپوس وارد گردید به شکل زیر است:

TITLE-ABS-KEY (School-based emotional program) AND ("academic health-based behavior" OR "academic boredom" OR "academic self-handicapping" OR "social-emotional program" OR "social-emotional learning program" OR "School-based")

مدارک بازیابی شده از هر کدام از پایگاه‌های مورد بررسی به‌طور مستقل استخراج شدند و نویسنده، عنوان و چکیده هر مقاله را بررسی کرده و متن کامل مقالات منتخب را برای دستیابی به اهداف پژوهش، مورد بررسی قرار داد. جستجوی اولیه (۸۵۸) مدرک را شناسایی کرد و به دلیل اینکه جستجو تعداد بالایی از نتایج را به همراه داشت، تصمیم گرفته شد از یک هم‌رخدادی یا تجزیه و تحلیل کتاب‌سنجی کلمات کلیدی برای اصلاح جستجو استفاده شود.

داده‌های بازیابی شده برای انجام تجزیه و تحلیل وارد نرم‌افزار وی.ا. اس ویور^۳ شد و شبکه هم‌رخدادی کلمات کلیدی نویسندگان تولید شد. شکل ۱ شبکه حاصل را نشان می‌دهد که دارای ۹۱ گره، ۸۴۰ یال و ۱۱ خوشه است که حداقل پنج بار رخ می‌دهد. کلمات کلیدی prevention, mental health, children, adolescents, school-based intervention, social and emotional learning و غیره، مرتبط‌ترین و برجسته‌ترین واژگان بودند.

یادگیری اجتماعی-هیجانی^۱ در بستر مدرسه منابع روان‌شناختی، هیجانی و اجتماعی و شناختی دانش‌آموزان را تجهیز می‌کند تا به رشد همه‌جانبه دست یابند، معقول و مقرون‌به‌صرفه به نظر می‌رسد و مدارس مکانی برای تقویت ظرفیت این مهارت‌ها است (Durlak, 2011; Thomas et al., 2019).

این مهارت‌ها اساس برنامه‌های هیجانی مدرسه محور برای پرورش شایستگی‌های هیجانی در خردسالی است. دانش‌آموزان با ارزش‌گذاری احساساتشان، می‌توانند با دیگران به‌صورت مؤثر ارتباط برقرار کنند، نشانه‌های اجتماعی را هماهنگ کنند، تعارضات بین‌فردی را حل کنند، تصمیم‌های خوبی در مقابل مشکلات بگیرند و به موقعیت‌ها پاسخ مسئولانه بدهند (ابراهیمی، ۱۳۹۸). تشخیص هر چه زودتر مشکلات سلامت روانی در کودکی یکی از موارد پیشگیرانه بهداشت عمومی است؛ چون الگوهای رفتاری و هیجانی در بزرگسالان دشوارتر تغییر می‌کنند. بررسی تاریخچه سلامت افرادی که در بزرگسالی مشکلات روانی دارند، نشان می‌دهد که بیشتر آن‌ها در سنین پایین‌تر با مشکلات هیجانی و رفتاری درگیر بوده‌اند (Krieger et al., 2013).

برنامه‌های درمانی هیجان‌مدار (Greenberg, 2014) از پیشینه پژوهشی نظری و تجربی بیشتری نسبت به برنامه‌های پیشگیرانه برخوردار است و اصولاً زمان‌بر هستند و نیازمند متخصصانی است که دانش موردنظر را در این زمینه دارا باشند؛ بنابراین برای طراحی مداخله‌های لازم در این زمینه ارائه نقشه مفهومی جامع از این شرایط برای بافت ایران زمین لازم است که پژوهش حاضر در این راستا انجام می‌شود تا افق‌های بالینی کاربردی را فراروی متخصصان قرار دهد.

روش

پژوهش حاضر از نوع مطالعه نظام‌مند تحلیلی است که از طریق الگوی پرینسما^۲ و تحلیل کتاب‌سنجی یافته‌های پژوهش را بررسی می‌کند. برای پیدا کردن مقالات مربوط به حوزه

3. Vos viewer

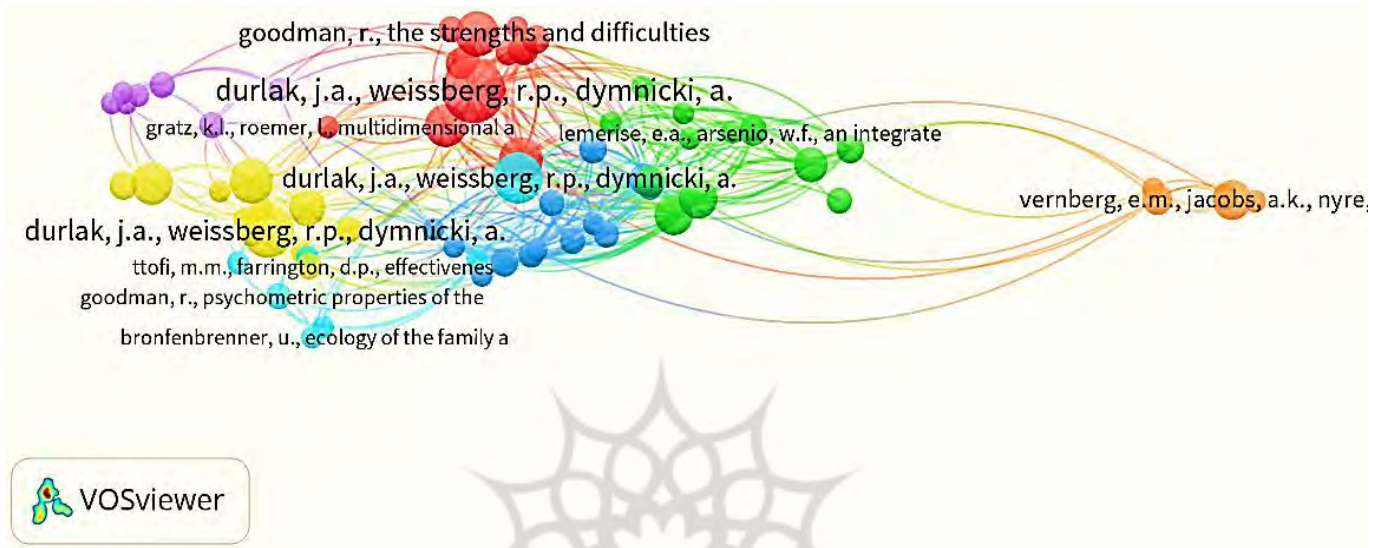
1. social- emotional learning
2. preferred reporting items for systematic review and meta-analysis (PRISMA)

نمودار در GML صادر و به Gephi وارد شد. پس از محاسبه میانگین درجه و مرکزیت بردار ویژه، مدارک مرتب‌شده و ۱۴ مدرک اثرگذار انتخاب شدند که در جدول ۲ ارائه شده است.

برای شناسایی جبهه‌های تحقیق، شبکه‌ای از اسناد برای مراجع اسناد شده حداقل پنج بار ایجاد شد. شبکه حاصل دارای ۷۱ گره، ۴۲۶ یال و ۷ خوشه است، همان‌طور که در شکل ۲ نشان داده شده است. برای تعیین تأثیرگذارترین اسناد،

شکل ۲.

شبکه استنادی از مراجع اسناد شده



جدول ۲.

اسناد با بالاترین مرکزیت بردار ویژه در شبکه مرجع ذکر شده

مدارک	عنوان	درجه	مرکزیت بردار ویژه
ولسون و همکاران	تأثیر برنامه مداخلاتی مدرسه محور بر رفتارهای پرخاشگرانه: یک فراتحلیل	۱۷	۱/۰
مستن	معجزه عادی: فرآیندهای تاب‌آوری در رشد	۱۹	۰/۹۰۲۰۶۳
ویلسون و همکاران	پیشگیری مدرسه محور رفتارهای مشکل‌آفرین: یک فراتحلیل	۱۹	۰/۸۴۷۳۹۵
ویلسون و لیپسی	مداخلات مدرسه محور برای رفتارهای پرخاشگرانه و اختلال آفرین: به‌روزرسانی یک فراتحلیل	۱۸	۰/۸۳۵۸۴۷
ورنر-سیدلر و همکاران	برنامه‌های مدرسه محور پیشگیرانه برای افسردگی و اضطراب برای جوانان: مرور نظام‌مند و فراتحلیل	۱۵	۰/۶۷۳۲۳۹
کسلر و همکاران	شیوع در سراسر زندگی و توزیع سنی اختلالات DSM5 در تکرار بررسی‌های ملی همبودی	۲۳	۰/۶۶۳۶۳۱
توفی و فارینگتون	تأثیر برنامه‌های مدرسه محور برای کاهش قلدری: یک مطالعه مروری نظام‌مند	۱۲	۰/۴۲۹۵۷۴
وی آر و نیند	ترویج سلامت روان و پیشگیری از مشکلات در مدرسه: شواهد چه می‌گویند؟	۱۰	۰/۳۶۴۹۹۶
ولز و همکاران	مرور نظام‌مند نگرش‌های جهانی به ترویج سلامت ذهنی در مدارس	۱۰	۰/۲۸۱۹۰۷
نییل و کریستنسن	کارآمدی و تأثیر پیشگیری مدرسه محور و برنامه‌های مداخلاتی زودهنگام برای اضطراب	۸	۰/۲۸۷۷۳۷
گرینبرگ و همکاران	تقویت پیشگیری مدرسه محور و رشد نوجوانان از طریق یادگیری هماهنگ اجتماعی-هیجانی و تحصیلی	۲۳	۰/۱۶۸۴۷۳
ورنبرگ و همکاران	درمان ابتکاری برای کودکان مبتلا به اختلالات هیجانی جدی: نتایج اولیه برای برنامه سلامت ذهنی مدرسه محور	۵	۰/۱۰۷۴۲۳

مدارک	عنوان	درجه	مرکزیت بردار ویژه
ردی و همکاران	اثربخشی برنامه‌های پیشگیرانه و مداخلاتی مدرسه محور برای کودکان و نوجوانان دارای اختلال هیجانی: یک فراتحلیل	۶	۰/۰۵۵۴۸۴
گرینبرگ	پیشگیری مدرسه محور: وضعیت فعلی و چالش‌های پیش رو	۱۰	۰/۰۳۵۹۹۱

پژوهش کنار گذاشته شدند. در نهایت پس از بررسی دقیق متن کامل مقالات تعداد ۱۶ مقاله به لحاظ ارتباط موضوع پژوهش به عنوان جامعه نهایی پژوهش انتخاب شدند. این مراحل از فرایند جستجو و انتخاب در شکل ۳ توضیح داده شده است.

پس از شناسایی مقالات، تعدادی از مقالات به دلیل تکراری بودن بین پایگاه‌های اطلاعاتی و عدم گزارش اطلاعات به شکل مناسب، حذف شدند. تعدادی نیز بعد از بررسی عنوان و چکیده به علت عدم تطبیق موضوعی از روند

نمودار ۱.

نمودار درخت تصمیم‌گیری مقالات جستجو شده



برنامه‌های اجتماعی-هیجانی مدرسه محور مباحثی را مطرح کرده بودند.

در ادامه، مقالات خیلی مرتبط با عنوان پژوهشی که هدف اصلی پژوهش حاضر نیز بود در جدول ۳ آورده شده است. این مقالات مستندات هستند که بیشتر در ارتباط با نقش

جدول ۳.

مقالات ترجیحی و انتخابی در ارتباط با نقش برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی در بافت مدرسه

ردیف	نویسنده (گان) / سال	خلاصه هر اثر
۱	Wong و همکاران (2014)	اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی بر روی دانش‌آموزان دوره ابتدایی که مشکل در تنظیم اجتماعی-هیجانی داشتند.
۲	Berry و همکاران (2016)	اثربخشی و تجزیه و تحلیل هزینه‌های یک برنامه اجتماعی-هیجانی مدرسه محور در بریتانیا: جهانی: کارآزمایی کنترل‌شده تصادفی
۳	Schonert-Reichl و همکاران (2015)	و افزایش رشد اجتماعی-هیجانی و شناختی از طریق برنامه مدرسه محور ذهن‌آگاهی ساده تا پیشرفته کودکان مدارس ابتدایی
۴	Cramer & Castro-Olivo (2015)	تأثیر مداخله یادگیری اجتماعی-هیجانی سازگار با فرهنگ بر روی سلامت ذهنی دانش‌آموزان
۵	Schwartz (2016)	اجرای برنامه درسی یادگیری اجتماعی-هیجانی برای دانش‌آموزان هدف: ارزیابی برنامه شروع قوی به‌عنوان مداخله سطح دو
۶	Portnow و همکاران (2018)	کاهش رفتارهای پرخطرگراانه در بستر جهانی برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی: مکانیسم‌های سطوح کلاسی و دانش‌آموز
۶	Wenz-Gross و همکاران (2018)	مسیرهایی برای آمادگی پیش‌دبستانی: نقش برنامه گام دوم یادگیری اولیه و مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، عملکرد اجرایی، مهارت‌های تکلیفی و پیش‌دبستانی
۷	Carroll و همکاران (2020)	ارزیابی تأثیر برنامه کودکان عالی: یک برنامه تعاملی یادگیری اجتماعی-هیجانی برای دانش‌آموزان ابتدایی استرالیا
۸	Gaete و همکاران (2019)	پیشگیری سلامت ذهنی گرایانه در پیش‌دبستانی‌ها: مطالعه پروتکل اجرا و پذیرش برنامه «من می‌توانم مشکل را حل کنم» در شیلی به‌صورت کنترل‌شده تصادفی
۹	Rojas & Abenavoli (2021)	دوسویه بودن تنظیم رفتاری، صلاحیت هیجانی و مهارت واژگان بیانی: تعدیل‌شده با برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی پیش‌دبستانی
۱۰	جمالی باقلعه و همکاران (۱۳۹۲)	مقایسه اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی و آموزش حل مسئله اجتماعی بر کاهش نشانه‌های اختلال نافرمانی مقابله‌ای (ارزیابی والدین)
۱۱	رنج‌خواه، یوسف (۱۳۹۵)	تأثیر برنامه الفاظ هیجانی RULER بر کفایت اجتماعی هیجانی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان
۱۲	احراری، غفور (۱۳۹۷)	تأثیر برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی بر شایستگی‌های هیجانی دانش‌آموزان پنجم و ششم
۱۳	ابراهیمی اورنگ و همکاران (۱۳۹۷)	تأثیر آموزش برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی جامع بر خودآگاهی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان آذربایجان شرقی
۱۴	عرفانی آداب، الهام (۱۳۹۷)	مقایسه اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر تاب‌آوری تحصیلی، شایستگی اجتماعی هیجانی و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مناطق برخوردار و کم‌برخوردار
۱۵	نمتمی و باردل (۱۳۹۸)	اثربخشی برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی: مطالعه مروری نظام‌مند
۱۶	کاشفی و همکاران (۱۳۹۹)	تأثیر برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی بر بهبود پیشرفت تحصیلی و کاهش اختلالات رفتاری در افراد مبتلا به اختلال سلوک

بحث و نتیجه‌گیری

دبستانی دارد. این اثربخشی در اکثر پژوهش‌ها برای نمونه در پژوهش‌های (Wong et al., 2014; Portnow et al., 2018; Wenz-Gross et al., 2018; Gaete et al., 2019; جمالی باقلعه و همکاران، ۱۳۹۲؛ رنج‌خواه زنوزق، ۱۳۹۵؛

هدف تحقیق حاضر مطالعه طراحی و ارزیابی برنامه پیشگیرانه هیجان‌مدار در بافت مدرسه بود. شواهد تحقیقی نشان از سودمندی برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی در بافت مدرسه به‌خصوص برای دانش‌آموزان دوره پیش‌دبستانی و

کودک، الهام گرفته از رویکردهای نوین بهزیستی روان‌شناختی و آموزش مثبت نگر، مدارس باز هم به حوزه‌های شناختی و بعضاً محیطی توجه دارند. این مدارس با نگاه ابزاری نسبت به یادگیری و رشد دانش‌آموزان نگاه سنتی خود را در مدارس پیش می‌برند. بیشتر دانش‌آموزان در دوران ابتدایی بدون داشتن مهارت‌های اجتماعی-هیجانی وارد مدرسه می‌شوند. یادگیری بعضی مهارت‌ها بسیار دشوار است و در روابط اجتماعی نیز با مشکلاتی مواجه می‌شوند (به نقل از نعمتی و باردل، ۱۳۹۸). اکثر پژوهشگران در گزارش نتایج پژوهشی خود یکی از دلایل مهم برای اجرای برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی در بافت مدرسه را، داشتن ارتباط سالم بین همسالان، معلمان و خانواده ذکر می‌کنند و به نظر آن‌ها تضمین‌کننده‌ی رشد سالم دانش‌آموزان ابتدایی است که از مسیر خودآگاهی هیجانی حاصل می‌شود. به همین خاطر مهم‌ترین برنامه مداخلات پیشگیرانه جهانی در مدارس در جهت یادگیری اجتماعی-هیجانی است. به کارگیری این برنامه‌ها با پیامدهای اجتماعی، هیجانی و تحصیلی مرتبط هستند؛ اتفاقات آینده فراگیران را پیش‌بینی می‌کنند؛ هزینه اجرای کمتری دارد و نهایتاً در فرآیند تغییر رفتارها نقش مؤثری دارند (Domitrovich et al., 2007). یادگیری اجتماعی هیجانی با کیفیت بالا تأثیر مثبتی بر رفتار کودکان، صلاحیت اجتماعی، هیجانی و عملکرد تحصیلی آن‌ها دارد (Gregory & Fergus, 2017). مدارس که مهارت‌های اجتماعی-هیجانی را اجرا می‌کنند، احتمالاً بر کفایت اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به‌طور مثبت تأثیرگذار خواهند بود (ابراهیمی، ۱۳۹۸)؛ زیرا افراد با صلاحیت اجتماعی-هیجانی ضعیف در معرض مشکلات درون فردی (افسردگی، اضطراب اجتماعی و تنهایی) و برون فردی (پرخاشگری، اعتیاد و بزهکاری) قرار دارند و پیشرفت تحصیلی‌شان پایین است (Guide Cacer, 2013). تمام مداخلات بررسی‌شده در این مقاله اثربخشی برنامه‌های هیجانی-اجتماعی را تأیید می‌کنند. هدف یادگیری‌های اجتماعی-هیجانی مدرسه محور افزایش درک و فهم هیجان‌ها، رسیدن به خودآگاهی هیجانی، خود را در نگاه دیگری دیدن، همدلی، کنترل خشم، تعامل با احساسات منفی

عرفانی‌آداب، ۱۳۹۷؛ احراری، ۱۳۹۷؛ کاشفی و همکاران، ۱۳۹۹) قابل مشاهده است.

در مقالات منتخب، برنامه‌های اجتماعی-هیجانی به‌عنوان بخش ضروری از برنامه درسی مدارس قلمداد شده است. در اهمیت این شرایط می‌توان گفت که خودکارآمدی و صلاحیت هیجانی عامل اساسی در نظر گرفته شده و از نظر پژوهشگران ابراز هیجانی مفید می‌تواند نقشی مهم در پیشگیری رفتارهای پرخطر ایفا کند. تقریباً در تمام مطالعات، برنامه هیجانی با مشارکت اعضای مدرسه به‌صورت کامل اجرا شده و اثربخشی آن حتی در دوره‌های پیگیری نیز قابل توجه بوده است. این برنامه‌ها باعث بهبود خودآگاهی و ادراک اجتماعی شده‌اند که بر عملکرد تحصیلی در تمام جنبه‌های آموزشی و تربیتی تأثیر معنی‌دار گذاشته است (نعمتی و باردل، ۱۳۹۸). افزون بر این، در پژوهش‌های موجود استانداردهای محکمی بر ساختار، ارزشیابی و مداخله آن‌ها در نظر گرفته می‌شود و بر انطباق با معیارهای مدل (CASEL) تأکید می‌شود (Frye et al., 2022). استانداردها و روند مداخلاتی برنامه‌ها از یک مسیر منطقی پیروی می‌کند که دانش‌آموزان در تمام سطوح زندگی می‌توانند برنامه‌ها را تمرین، مرور و بازنگری شناختی، عاطفی و هیجانی کنند.

مشکلات هیجانی و رفتاری توسط کودکان تجربه می‌شود و برای برخی منجر به ناسازگاری پایدار می‌شود و این نگرانی مسئله‌ای جهانی است (Denston et al., 2022). این شرایط سیاست‌گذاران و متخصصان تربیتی را بر آن داشته تا از رویکردهای کل‌نگر نسبت به آموزش و پرورش، شامل یادگیری اجتماعی-هیجانی در کنار رشد شناختی کودکان، حمایت کنند (OECD, 2015). رویکرد مدرسه محور یک رویکرد کلی است، قسمت‌های ارتباطی مدرسه را به‌عنوان واحدی از تغییر در نظر می‌گیرد و هدفش اشاعه یادگیری اجتماعی-هیجانی در سطوح آموزشی برای پیشبرد ارتباط سالم و تعاملات روزانه دانش‌آموزان است. این رویکرد زمانی مؤثر است که بتوان از تلاش‌های معلمان، کادر مدرسه و اولیای دانش‌آموزان در جهت پیشبرد اهداف غیرشناختی برنامه درسی بهره‌مند شد. با وجود تأکید بر نگرش کل‌محور نسبت به شخصیت و یادگیری

ورود به دانشگاه، موفقیت در شغل و حرفه، روابط مثبت سالم و سلامت روحی بهتر و تبدیل شدن به شهروندان خوب از طریق رشد شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی، بیشتر می‌شود. یادگیری اجتماعی-هیجانی مجموعه‌ای از مهارت‌های متنوع است که در هر سنی آموختنی است. به دلیل اهمیت موضوع، افزایش این مهارت‌ها می‌تواند یکی از برنامه‌های مهم غیر شناختی مدارس باشد؛ بنابراین ادغام این مهارت‌ها با برنامه‌های عادی مدارس می‌تواند رشد همه‌جانبه کودکان را در سطح کلی جامعه تضمین نمایند.

در زمینه محدودیت پژوهش حاضر، چون این پژوهش از نوع مطالعه مروری نظام‌مند است، به لحاظ ماهیت و نوع تحقیق دارای محدودیت‌هایی در طرح و روش‌شناسی است که در تعمیم نتایج حاضر بایستی احتیاط لازم را انجام داد. برای نمونه به لحاظ روش‌شناسی بسیاری از بررسی‌های سیستماتیک برای شناسایی متغیرهای فرمول‌بندی شده بر تعداد نسبتاً محدودی از پایگاه‌های اطلاعاتی متکی هستند. در نتیجه در انتخاب همه موارد جزئی متغیرها مشکلاتی به وجود می‌آید. افزون بر این در زمینه تحلیل داده‌ها، نرم‌افزار مورد استفاده کاملاً مبتنی بر داده‌های لاتین و برخی از پایگاه‌های اطلاعاتی هستند و داده‌های پژوهشی ایران‌زمین را شامل نمی‌شوند و اطلاعات پژوهشی ایرانی به صورت دستی انتخاب و گزارش می‌شوند که آن‌هم به صورت کیفی انجام می‌شود، این روش عملاً گزارش کامل داده‌ها از طریق سامانه‌های تحلیل غیرممکن می‌شود. مجموعه این شرایط، تعمیم یافته‌های حاضر را با احتیاط مواجه می‌کند. علی‌رغم این محدودیت‌ها، برای پیشنهاد‌های کاربردی، طبق یافته‌های پژوهش حاضر، برنامه‌های پیشگیری هیجان‌مدار برای دانش‌آموزان با پیامدهای مثبت تحصیلی، روانی و اجتماعی همراه است که طراحی و اجرای این مهارت‌ها برای مدارس ایران‌زمین نیز پیشنهاد می‌شود.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

همچون اضطراب و استرس و آموزش حل مسئله و راهبردهای تفکر شفاف، تصمیم‌گیری مسئولیت‌پذیر، راهبردهای حل تعارض و رشد مهارت‌های ارتباطی سالم است (نمندی و باردل، ۱۳۹۸).

مهارت‌های خودآگاهی هیجانی-اجتماعی و تصمیم‌گیری مسئولانه موجب تسهیل در مدیریت هیجان و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان و تعامل مؤثر آن‌ها با محیط می‌شود (Taylor et al., 2017). خودآگاهی هیجانی موجب می‌شود فرد نقاط قوت و ضعف خود را بشناسد؛ امکان شناسایی هیجان‌ها را داشته باشد و باعث می‌شود فرد به خودارزیابی برسد. محتوای این برنامه‌ها شامل چگونگی فکر و احساس کودکان درباره خود و دیگران است و منجر به تقویت تاب‌آوری و توانایی مدیریت چالش‌ها در کودکان می‌شود (Manning & Fleming, 2019).

برنامه‌های هیجانی رویکرد مهارتی دارند، در برنامه‌های استاندارد مدارس استفاده می‌شود و به فراگیران در چگونگی تشخیص هیجان‌ها در خود و دیگران، درک علل و پیامدهای هیجان‌ها، نام‌گذاری هیجان‌ها، بروز مناسب هیجان و نهایتاً تنظیم مؤثر هیجان‌ها کمک می‌کند (رنج‌خواه، ۱۳۹۵). همچنین این برنامه‌ها به دانش‌آموزان دوره ابتدایی کمک می‌کند در چارچوب حل مسئله فکر کنند و در زمینه حل مشکلات بین‌فردی، پرخاشگری، تحمل ناکامی و انزوای اجتماعی پیشرفت کنند (Gaete et al., 2019). هدف نهایی تمام این برنامه‌ها کمک به دانش‌آموزان است تا خود را بهتر بشناسند و این شناخت، شیوه‌ی تعامل، کار و زندگی با هم‌تایان، معلمان، خانواده و جامعه را بهبود می‌بخشد. در برنامه‌های بررسی شده مدرسه محور، مهارت‌ها حول محور موفقیت و بهزیستی به دانش‌آموزان ارائه می‌شود (احراری، ۱۳۹۷).

پیاده‌سازی مؤثر برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی در کوتاه‌مدت می‌تواند موجب افزایش تاب‌آوری و احساس تعلق به مدرسه، افزایش مشارکت آن‌ها در فعالیت‌های مدرسه، پیشرفت تحصیلی، مشکلات رفتاری کمتر همراه با ارتقای رفتارهای مطلوب شود. در بلندمدت، احتمال آمادگی برای

منابع

تحصیلی و کیفیت زندگی دانش‌آموزان در دوران همه‌گیری کووید-۱۹. نشریه علمی پژوهش در نظام‌های آموزشی. ۱۵(۵۵)، ۱۳۳-۱۴۲.

نعمتی، ش.، و باردل، م. (۱۳۹۹). مداخلات به هنگام آموزش اجتماعی-هیجانی در کودکان دبستانی: مطالعه مروری نظام‌مند. تفکر و کودک. دو فصلنامه علمی (مقاله علمی-مروری)، ۱۱(۱)، ۲۸۵-۳۰۸.

References

- Azariyan, R., Mahdian, H., & Jajarmi, M. (2020). Comparing the effectiveness of teaching academic vitality and emotion regulation on academic meaning and academic adjustment. *Journal of Research in educational systems*, 14 (special issue), 483-494. [In Persian]
- Ahrari, G. (2017). *The effect of integrated social-emotional learning program on students' psycho-social competencies*. PhD Thesis. Faculty of Education and Psychology. [In Persian]
- Berry, V., Axford, N., Blower, S., Taylor, R. S., Edwards, R. T., Tobin, K., Jones, C., & Bywater, T. (2016). The effectiveness and micro-costing analysis of a universal, school-based, social-emotional learning programme in the UK: A cluster-randomized controlled trial. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 8(2), 238-256. [https://doi.org/10.1007/s12310-015-9160-1]
- Carroll, A., McCarthy, M., Houghton, S., & Sanders O'Connor, E. (2020). Evaluating the effectiveness of KoolKIDS: An interactive social emotional learning program for Australian primary school children. *Psychology in the Schools*, 57(6), 851-867. [https://doi.org/10.1002/pits.22352]
- Chen, X., & Lu, L. (2022). How classroom management and instructional clarity relate to students' academic emotions in Hong Kong and England: A multi-group analysis based on the control-value theory. *Learning and Individual Differences*, 98, 102183.
- Cohen, J., & Sandy, S. (2007). The social, emotional and academic education of children: Theories, goals, methods and assessments. *Educating people to be emotionally intelligent*, 63-78.
- Cramer, K. M., Castro-Olivo, S. (2015). Effects of Culturally adapted social-emotional Learning intervention Program on students' mental health. *Contemp School Psychol* (2016) 20:118-129.
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). Emotion understanding and emotion regulation: Twin keys to preschool SEL. In *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers* (pp. 97-114). Springer.
- Denston, A., Martin, R., Fickel, L., & O'Toole, V. (2022). Teachers' perspectives of social-emotional learning: Informing the development of a linguistically and culturally responsive framework for social-emotional wellbeing in Aotearoa New Zealand. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103813.

- آذریان، ر.، مهدیان، ح.، و جاجرمی، م. (۲۰۲۰). مقایسه اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی و تنظیم هیجان بر معنای تحصیلی و سازگاری تحصیلی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۴(ویژه‌نامه)، ۴۸۳-۴۹۴.
- ابراهیمی اورنگ، ا.، حسینی نسب، د.، و بدری گرگری، ر. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی جامع بر خودآگاهی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان آذربایجان شرقی. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۷(۱۸)، ۱۶۶-۱۷۹.
- ابراهیمی، س. (۱۳۹۸). رویکردهای تربیتی به یادگیری اجتماعی-هیجانی در مدارس. *مجله رویش روان‌شناسی*، ۸(۴۰)، ۶۷-۷۶.
- احراری، غ. (۱۳۹۷). تأثیر برنامه تلفیقی یادگیری اجتماعی-هیجانی بر شایستگی‌های روانی-اجتماعی دانش‌آموزان. پایان‌نامه دکتری. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز. جمالی پاقلعه، س.، عابدی، ا.، نظری بدیع، م.، و میرزایی راد، ر. (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی و آموزش حل مسئله اجتماعی بر کاهش نشانه‌های اختلال نافرمانی مقابله‌ای (ارزیابی والدین). *فصلنامه روان‌شناسی بالینی*، ۱۲(۳)، ۴۴-۷۰.
- رنج خواه زنونزق، ی. (۱۳۹۵). تأثیر برنامه الفاظ هیجانی RULER بر کفایت اجتماعی و هیجانی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز.
- عرفانی آداب، ا. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی یادگیری اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر تاب‌آوری تحصیلی، شایستگی اجتماعی-هیجانی و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان پایه مقطع ابتدایی برخوردار و محروم شهر همدان، پایان‌نامه دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز.
- کاشفی ممقانی، ش.، ارشد، م.، و بدری گرگری، ر. (۱۳۹۹). بررسی تأثیر برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی بر بهبود پیشرفت تحصیلی و کاهش اختلالات رفتاری در افراد مبتلا به اختلال سلوک. *مجله روان پرستاری*، ۸(۱)، ۱۰-۱۸.
- کرمی، ا.، ذبیحی، ز.، راسخی رشخوار، م.، و طبسی، م. (۱۴۰۰). بررسی نقش تنظیم هیجان و تاب‌آوری در سازگاری

- Karami, A., Zabihi, Z., Rasekhi Roshkhar, M., Tabasi, M. (2022). Investigating the Role of Emotion Regulation and Resilience in Students' Academic Adjustment and Quality of Life during the Covid19 Pandemic. *Journal of Research in Educational Science*, 15(55), 133-142. doi: 20.1001.1.23831324.1400.15.55.11.9
- Krieger, F. V., Polanczyk, G. V., & Goodman, R. (2013). Dimensions of Oppositionality in a Brazilian Community Sample: Testing the DSM-5 Proposal and Etiological Links. *Journal Academic Child Adolescent Psychiatry*, 52(4), 389-400. [DOI: 10.1016/j.jaac.2013.01.004]
- Magherini, R., Mussi, E., Servi, M., & Volpe, Y. (2022). Emotion recognition in the times of COVID19: Coping with face masks. *Intelligent Systems with Applications*, 15, 20.۴۴۴۴
- Manning, M., & Fleming, C. (2019). *Understanding wellbeing*. In *Routledge Handbook of Indigenous Wellbeing* (pp. 3-10). Routledge.
- Nemati, Sh., Bardel, M. (2020). Timely Interventions in Social and Emotional Learning in Elementary School Students: A Systematic Review. *Thinking and Children*, Institute for Humanities and Cultural Studies (IHCS) Biannual Journal, Vol. 11, No. 1, Spring and Summer 2020, 269-291. [In Persian] [DOI: 10.30465/FABAK.2020.5700]
- OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. In: OECD Publishing Paris.
- Portnow, S., Downer, J. T., & Brown, J. (2018). Reductions in aggressive behavior within the context of a universal, social emotional learning program: Classroom-and student-level mechanisms. *Journal of School Psychology*, 68, 38-52.
- Preece, D. A., Becerra, R., Robinson, K., & Gross, J. J. (2020). The Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric Properties in General Community Samples. *Journal of personality assessment*, 102(3), 348-356. <https://doi.org/10.1080/00223891.2018.1564319>
- Ranjkhah Zonozagh, Y. (2015). *The effect of RULER emotional vocabulary program on social and emotional competence and academic performance of students*. Master's thesis. Tabriz University Faculty of Educational Sciences and Psychology. [In Persian]
- Rojas, N. M., Abenavoli, R. M. (2021). Bidirectionality in behavioral regulation, emotion competence, and social-emotional program. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 76, 101316. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101316>
- Sadat, Sama, Fathi Azar, E & Adib, Y. (2020). Understanding the experience of Ph.D. students in psychology of the emotional competences in learning. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 22(4), 257-266.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-66. <https://doi.org/10.1037/a0038454>
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of primary prevention*, 28(2), 67-91.
- Durlak, J. A. (2011). The importance of implementation for research, practice, and policy. *Child Trends*, 34, 1-10.
- Ebrahimi, S. (2019). Educational approaches to social-emotional learning in schools. *Rooyesh*. 2019; 8 (5):67-76. (Persian) URL: <http://frooyesh.ir/article-1-1187-fa.html>. [In Persian]
- Ebrahimi Orang, A., Hosseini Nesab, D, Badri Gregari, R. (2017). The effect of comprehensive social-emotional learning program training on the self-awareness of teachers of Farhangian University of East Azerbaijan. *Educational and school studies*, 7th year, 18th issue, spring and summer 97, pp. 166-179. [In Persian]
- Erfani Adab, E. (2017). *Comparison of the effectiveness of social-emotional learning of strong children on academic resilience, social-emotional competence and sense of belonging to school in privileged and disadvantaged elementary school students of Hamadan city*. PhD Thesis. Tabriz University Faculty of Educational Sciences and Psychology. [In Persian]
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2012). *Teaching Adolescents to Become Learners: The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance--A Critical Literature Review*. ERIC.
- Frye, K. E., Boss, D. L., Anthony, C. J., Du, H., & Xing, W. (2022). Content Analysis of the CASEL Framework Using K-12 State SEL Standards. *School Psychology Review*, 1-15.
- Gaete, J., Sánchez, M., Nejaz, L., & Otegui, M. (2019). Mental Health Prevention in Preschool Children: study protocol for a feasibility and acceptability randomised controlled trial of a culturally adapted version of the I Can Problem Solve (ICPS) Programme in Chile. *Trials*, 20(1), 1-14.
- Goleman, D. (2011). *The brain and emotional intelligence: New insights*. Regional Business, 94-95.
- Greenberg, L. (2014). The therapeutic relationship in emotion-focused therapy. *Psychotherapy*, 51(3), 350.
- Gregory, A., & Fergus, E. (2017). Social and emotional learning and equity in school discipline. *The Future of Children*, 117-136.
- Guide, C. (2013). *Effective Social and Emotional Learning: Programs Preschool and Elementary School Edition, Editorial Assistance and Design: KSA-Plus Communications*. In: Inc.
- Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P., & Shelton, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 14(1), 101-120.
- kashefi mamaghani S, Arshad M, Badri Gargari R. (2020). The effect of emotional social learning program on improving academic achievement and reducing behavioral disorders in people with Conduct disorder. *IJPN*. 2020; 8 (1):10-1. (Persian). URL: <http://ijpn.ir/article-1-1369-fa.html>. [In Persian]

- Roles of Second Step Early Learning Curriculum and Social Emotional, Executive Functioning, Preschool Academic and Task Behavior Skills [Original Research]. *Frontiers in psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01886>
- Wong, A. S., Li-Tsang, C. W., & Siu, A. M. (2014). Effect of a social emotional learning programme for primary school students. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 24(2), 56-63.
- Woodard, K., Zettersten, M., & Pollak, S. D. (2022). The representation of emotion knowledge across development. *Child development*, 93(3), e273-e250.
- Schwartz, M. CH. (2016). *The Implementation of a Social-emotional Learning Curriculum for targeted students: Evaluating Strong Start as their II intervention*. A DISSERTATION Presented to the Department of Special Education and Clinical Sciences and the Graduate School of the University of Oregon.
- Thomas, M. S., Crosby, S., & Vanderhaar, J. (2019). Trauma-informed practices in schools across two decades: An interdisciplinary review of research. *Review of Research in Education*, 43(1), 422-452.
- Wenz-Gross, M., Yoo, Y., Upshur, C. C., & Gambino, A. J. (2018). Pathways to Kindergarten Readiness: The

