

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).

*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.

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



مداخلات به هنگام آموزش اجتماعی - هیجانی در کودکان دبستانی:

مطالعه مروری نظامند

شهرزاد نعمتی*

محمد باردل**

چکیده

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

* 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

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

کلیدواژه‌ها: مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، کودکان دبستان، مطالعه مروری نظامند، الگوی پریسما

۱. مقدمه

در برنامه‌ی آموزشی مدارس بدلیل وجود مشکلات رفتاری و آسیب‌های روانی می‌توان بیان کرد که نظام آموزشی نتوانسته‌است در تربیت متربی و جنبه‌های غیر شناختی و غیر تحصیلی موفق مورد رضایت باشد، زیرا توجه اصلی مدارس به رشد شناختی دانش‌آموزان است (Page & Page, 2011). لیکن توجه بر مهارت‌های شناختی اگرچه لازم است اما کافی نیست. صاحب نظران حوزه تعلیم و تربیت به این نتیجه رسیدند که تمرکز زیاد از اندازه بر شناخت، باعث رشد یک‌بعدی و نادیده گرفتن سایر ابعاد وجودی متربی می‌شود و ناتوان از این است که زندگی مفید، تأثیر گذار و موفق اجتماعی او را در حال و آینده تضمین کند (Hyson, 2004). ابعاد غیر شناختی مانند عوامل هیجانی و انگیزشی مهم‌تر از ابعاد شناختی است (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 می‌باشد و هدف آن ارتقا موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و انسجام اجتماعی، بخاطر 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 روزمره زندگی تعریف کرده است. در واقع توانایی فرد در ادامه دادن حالت بهزیستی روانی و بیانگر این امر در اعمال انطباقی و مثبت حین تعامل با دیگران در زمینه فرهنگی و اجتماعی است (Bhat & Aminabhavi, 2011). یادگیری اجتماعی-هیجانی فاکتور بسیار مهم جهانی است که در مدارس صورت می‌گیرد. زیرا این ساختار (الف) با پیامدهای اجتماعی، هیجانی و تحصیلی که برای رشد سالم اهمیت دارند، مرتبط می‌باشند؛ (ب) نتایج و عواقب مهم زندگی در بزرگسالی را تبیین می‌کند؛ (ج) می‌توان آن را با مداخلات عملی و کم هزینه بهبود داد؛ و (د) نقش بسیار مهمی در شکل‌گیری رفتار ایفا می‌کنند (Domitrovich, Durlak, Staley & Weissberg, 2017).

یادگیری آموزش اجتماعی-هیجانی فرایند آموزشی است که افراد توانایی‌های درون فردی و بین فردی و مهارت‌های تاب‌آوری در بعد اجتماعی، هیجانی و تحصیلی را بوسیله مواد درسی تهیه‌شده، ارتباطی و رفتاری بدست می‌آورند. این تعریف بر شناخت، فهم و مدیریت خود و دیگران بوسیله‌ی شایستگی‌های اجتماعی، هیجانی و شناختی دلالت دارد. این موضوع شامل درک خود و دیگران، نظم بخشی 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 تدریس و یادگیری مربوط می‌شود که جنبه‌های زیستی، هیجانی، شناختی و اجتماعی را در شامل می‌شود (Cefai & Cavioni, 2014). نقطه‌نهایی آموزش‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی کمک کردن 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 برنامه تفکر جایگزین (Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)) (Arda & 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 مشکلم را حل کنم! (Merrell, Carrizales, Feuerborn & Gueldner, 2007).

زینز، ویسبرگ، و وانگ و والبرگ (Zinse, Weissberg, Wang & Walberg, 2004) شایستگی اجتماعی-هیجانی را شامل پنج مؤلفه هیجانی، شناختی و رفتاری می‌داند که در برگیرنده 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 اعتماد به نفس است. مدیریت خود وسیله‌ی نظم بخشی هیجان‌ها برای کنترل استرس، کنترل تکانه و 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 است. شایستگی‌های ارتباطی شامل ایجاد و استمرار روابط سالم و سودمند برای همکاری، مقاومت در برابر فشار نامناسب اجتماعی، پیشگیری، مدیریت و حل مشکلات بین فردی و جستجوی دریافت کمک در صورت لزوم است. تصمیم‌گیری مسئولانه به مفهوم اتخاذ تصمیم با توجه به شرایط و استانداردهای اخلاقی، امنیتی، باید و نباید‌های اجتماعی، احترام به دیگران و نتیجه‌های احتمالی رفتارهای مختلف، به دست آوردن مهارت‌های تصمیم‌گیری در موقعیت‌های تحصیلی و اجتماعی و تساعی و همیاری در بهزیستی مدرسه و جامعه است.

برنامه‌های آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی را وسیله‌ی ارائه یک ساختار منظم در کلاس درس معین کرده‌اند که ظرفیت فراگیر را برای مشخص کردن و مدیریت هیجان‌اتشان، درک دیدگاه‌های دیگران، ایجاد رفتارهای مطلوب اجتماعی و حل مسئله را بهبود می‌بخشد و افزایش می‌دهد. برنامه‌های آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی کمکی به موفقیت، رشد و توسعه سلامتی، ارتباطات مثبت و انگیزش جهت بهبود وضعیت اجتماعی به وجود آمده‌اند (Payton, Wissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2008). در حال حاضر پیشینه 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 بدست آمد که فراگیرانی که در برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی شرکت می‌کنند؛ به‌طور زیادی در مهارت‌های اجتماعی-هیجانی و نگرش نسبت به خود، دیگران و مدرسه ارتقا قابل توجهی یافته، رفتارهای مطلوب اجتماعی را نشان داده و پرخاشگریشان کاهش یافته است؛ و همچنین افسردگی کمتری را بیان نموده‌اند (Durlak, Wissberg, Dymnicki, & Taylor, 2008). پژوهش‌ها در زمینه فواید برنامه‌های آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی بیانگر آن است که افزایش موفقیت کاری و آموزشی، بهبود رفتار، بهبود یادگیری و بهبود سلامت روان می‌باشند. از طریق برنامه‌های آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان پیروزی‌های بیشتری را در مدرسه و زندگی روزانه دارند، زمانی که بدانند و بتوانند خودشان را مدیریت کنند. دیدگاه‌های دیگران را درک می‌کنند و ارتباط تاثیرگذار با آن‌ها داشته باشند (Jones, Greenberg & Crowley, 2015). انتخاب‌های درست و منطقی را در تصمیم‌گیری‌های شخصی و اجتماعی دارند. نگرش مثبتی را به خود، دیگران، وظایف و تکالیف مدرسه دارند که در سوی ارتقا و بهبود خودکارآمدی،

عزت نفس، پشتکار، همدلی، ارتباط و تعهد به مدرسه و انتخاب هدف با ملاک های صحیح و منطقی است. علاوه بر موارد بالا مزایای یادگیری اجتماعی-هیجانی در کوتاه مدت در برگیرنده موارد زیر نیز است:

دانش آموزان دارای رفتارهای سالم و مثبت اجتماعی بیشتری هستند و روابط سالمی را با همسالان و بزرگ ترها دارند. تعارضات ارتباطی و همچنین اعمال در معرض خطر خود را کاهش می دهند. ناراحتی های عاطفی خود را به صورت معناداری می کاهش دهند. پیشرفشان در آزمون های کلاسی مدرسه را بهبود می دهند و حضوری منظم و مؤثر دارند. آموزش مدیریت هیجانات به یادگیری کمک می کند. شواهدی وجود دارد که بیان می کند فرایندهای شناختی به شایستگی هیجانی نیاز دارند. هیجاناتی شبیه خشم و اندوه می توانند مانع یادگیری شوند، در حالی که هیجانات دیگری از جمله تندرستی و احساس امنیت و ارزش باعث ارتقا یادگیری می شود (Welford, 2010).

برنامه های آموزش مهارت های اجتماعی-هیجانی در طولانی مدت باعث ترفیع مولفه های اجتماعی-هیجانی می گردد، که به افزایش احتمال فارغ التحصیلی 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 می گردد (Jones, 2015). توسعه و تحول شایستگی های اجتماعی-هیجانی برای دانش آموزان در کلاس های درس شامل آموزش، ارائه مدل و الگویی در این حیطه است. در ادامه باید فرصت های مناسبی را برای تقویت و به کارگیری مهارت ها در موقعیت های متفاوت ایجاد شود. یکی از مهم ترین دیدگاه های یادگیری اجتماعی-هیجانی، شامل آموزش متریبان با ارائه سرفصل های روشن جهت آموزش این مهارت ها به دانش آموزان و یادگیرندگان است. به تناسب آن همچنان که در بالا یادآور شده است باید فرصت های خوبی را برای دانش آموزان جهت تقویت و عملی کردن آموخته هایشان در طول روز، بکار گرفت.

معلمان می توانند به طور طبیعی باعث رشد و توسعه مهارت ها در دانش آموزان بوسیله ی آموزش ارتباطات بین فردی و سبک یادگیری دانش آموز محور در کلاس درس گردند. آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی پشتیبانی لازم را از تعاملات جوانان و همچنین تعامل مثبت بین معلم و دانش آموز را فراهم می نماید. این رویکرد معلم را توانا می سازد که به ارائه سیستمی برای مولفه های اجتماعی-هیجانی حتی در کلاس های درس خود ارائه نمایند و باعث اشتیاق دانش آموزان به درگیری در فعالیت های کلاسی و آموزشی گردند. شیوه های

معلم‌ان که همراه با حمایت‌های عاطفی و مهیا کردن فرصت‌هایی برای انتخاب و تصمیم‌گیری، افزایش خودمختاری، اضافه کردن تجربه‌های موفقیت آمیز دانش‌آموزان در فرایندهای آموزش باشد می‌تواند منجر به توسعه مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و تحصیلی در یادگیرندگان گردد. به تازگی گفتگوها در بین یادگیرندگان در زمینه رشد یادگیری اجتماعی-هیجانی در مدارس زیاد شده است که با توجه به این نیاز اساسی و شدید به برنامه‌های کلاس محوری، استراتژی‌ها و شیوه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی در بین دانش‌آموزان احساس شده است (Salovey, 2015 Mayer, Caruso). رویکرد وسیع مدرسه محور که بیشتر یک رویکرد کل‌نگر شناخته می‌شود. همه‌ی بخش‌های تعاملی سیستم آموزشی مدرسه را به‌عنوان واحدی از تغییر، تعریف و توصیف می‌کند، که هدف این رویکرد اضافه کردن 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 دست‌یافت که از تلاش‌های مجموعه‌ای که شامل کارمندان، معلم‌ان، خانواده‌ها و دانش‌آموزان می‌شود؛ استفاده کرد (Jones & Kahn, 2017). این رویکرد سیستماتیک با وجود آوردن یک زمینه‌ی حمایت‌کننده‌ای، یاری قابل توجهی را برای همه‌ی دانش‌آموزان، از بابت آشنایی و حضور منظم و تاثیر گذار 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 می‌کنند و هم اجرا می‌کنند (Greenberg, Elias, 2003 Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik). به اجرا درآوردن یادگیری آموزش اجتماعی-هیجانی وسیع در سطح مدرسه محور نیاز به نظام آموزشی حمایت‌کننده‌ای دارد که به دست آوردن به شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان را در اولویت برنامه‌ها قرار دهد و سازوکار لازم را برای توسعه این مهارت‌ها باکیفیت بالا مهیا می‌کند (Cook, 2014 Marchesi). راهنمای کیسیل (CASEL Guide) چهار معیار اصلی را برای مدرسی 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 درونی کردن ارزش‌ها و هنجارهای موردپذیرش اکثریت جامعه، آموزش تصمیم‌گیری مسئولانه و رشد ویژگی‌های شخصیتی از جمله صادقانه بودن را در یادگیرندگان توسعه می‌دهند.

این مدارس، آموزش‌های صریح و آشکاری را که باعث توسعه و تقویت شایستگی‌های جمعی و مشارکتی در دانش‌آموزان گردد؛ بدست می‌آورند. علاوه بر آن مدارس آموزش‌هایی را در برنامه‌های خود مشخص و اجرا می‌کنند که در راستای 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 می‌نماید.

با توجه به پیشینه‌ی پژوهشی مرتبط با مداخلات به هنگام آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی در حوزه کودکان دبستانی و ابتدایی مطالعه مروری نظامند این رویکرد برای شناسایی آن به‌عنوان خنثی پژوهشی و ضرورت انجام آن را میسر می‌کند. پس این مقاله تلاشی برای معرفی یافته‌های مبتنی بر شواهد از مداخله‌ی به هنگام آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی در کودکان دبستانی و مشخص کردن وضعیت فواید مداخله-ای آن به جامعه علمی ایران و آشکار ساختن ماهیت نظری و شیوه اجرای آن.

۲. روش

مطالعه حاضر از نوع پژوهش مروری نظامند (systematic review study) است که بوسیله‌ی الگوی پریسما (PRISMA) یافته‌های پژوهشی مرتبط با متغیرهای آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی در دانش‌آموزان دبستانی قرار داده است.

۱.۲ راهبردهای جستجو

در پژوهش حاضر، با استفاده از جستجوی کلیدواژه‌های تخصصی Social emotional learning, SEL, SEL Intervention, Elementary School, Social and Emotional Competencies, SEL Programs در پایگاه‌های اطلاعاتی شامل Scopus, Springer, Pubmed, Google Scholar, Magiran, Science direct, Elsevier, ProQuest جهت دستیابی به هدف پژوهش که شامل معرفی ماهیت، ویژگی‌های آموزش مهارت‌های اجتماع-هیجانی در کودکان دبستانی مورد بررسی قرار گرفت.

۲.۲ معیارهای ورود و خروج

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

۳.۲ ارزیابی کیفیت مقالات

همه ی مقالات با استفاده از کلیدواژه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی در کودکان دبستانی، توسط پژوهشگران حاضر مورد بررسی قرار گرفت. به جهت بهبود کیفیت اکثر مقالات، بعد از حذف مقالات نامرتب با اهداف پژوهش و انتخاب مقالات اصلی، دوباره برای بالا بردن اطمینان از معرفی و بررسی مقالات موجود، منابع مقالات انتخاب‌شده نیز ارزیابی گردید. دو مولف به‌طور جداگانه محتوای هر یک از ۱۸ مقاله را تجزیه و تحلیل کرده‌اند. هر کدام از محققان مقاله را با دقت مطالعه نمودند و پس از آن اطلاعات مربوط به هر مقاله را به جدول تحلیل محتوا وارد ساختند. در جهت بدست آوردن پایایی درونی (interrater reliability) بین محققان، سه (۳۳ درصد مقالات) مقاله به‌صورت تصادفی انتخاب شد و برای محاسبه آن استفاده شد. این فرمول شامل تعداد توافقاتها تقسیم‌بر مجموع تعداد توافقاتها و عدم توافقاتها و تقسیم نتیجه حاصله 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 ارتباط با آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی و کودکان دبستانی، بعد از حذف مقالاتی که ارتباطی با اهداف مطالعه نداشتند، در نهایت ۱۸ مقاله مرتبط وارد پژوهش گردید (شکل ۱، درخت تصمیم‌گیری). ۱۸ مقاله در مجلات علمی-پژوهشی انگلیسی زبان و فارسی زبان چاپ شده بود. جدول تحلیل (جدول ۱) ایجاد شد تا مختصری از هر مقاله فراهم گردد. این جدول تحلیل شامل: نویسنده (گان)/سال، سن آزمودنی‌ها، پایه تحصیلی، متغیر (های) مستقل، متغیر (های) وابسته، نوع مخاطبان، طرح پژوهش و

مداخلات به هنگام آموزش اجتماعی - هیجانی در کودکان ... (شهرزاد نعمتی و محمد باردل) ۲۹۳

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 (گان) / سال انتشار | محتوای مقاله |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ۱ | باتل، سولوی، گیونوسو، هاسینک، سیرواستاو، فورد و سیمپسون Bethell, Solloway, Guinosso, Hassink, Srivastav, Ford, & Simpson (۲۰۱۷) | سن آزمودنی‌ها (۱۲-۱۰)، پایه تحصیلی (۵-۴)، 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 (نیمه آزمایشی: 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). |

- سن آزمودنی‌ها (۱۱-۱۲)، پایه تحصیلی (۵-۶)، متغیر (های) مستقل (آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی)، متغیر (های) وابسته (کنترل خود و خودتنظیمی، آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی)، نوع مخاطبان (دانش‌آموزان عادی)، طرح پژوهش (نیمه آزمایشی: گروه مقایسه با گروه کنترل)، نتایج (تأثیر معنی‌دار در کنترل خود و خودتنظیمی داشت اما در آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی تأثیر معنی‌دار نداشت).
- بریتون، لپ، نیلز، روچا، فیشر و گلد
Britton, Lepp, Niles, Rocha, Fisher & Gold
(۲۰۱۴)
- ۲
- 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 (نیمه آزمایشی: گروه مقایسه با گروه کنترل)، نتایج (تأثیر معنی‌دار در روابط اجتماعی و کنترل خود داشت اما در آگاهی اجتماعی تأثیر معنی‌دار نداشت).
- بوزگار، دومولسکو و اپر
Buzgar, Dumulescu & Opre
(۲۰۱۳)
- ۳
- سن آزمودنی‌ها (۱۲)، پایه تحصیلی (۶) متغیر (های) مستقل (آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی)، متغیر (های) وابسته (خودآگاهی، کنترل خود، آگاهی اجتماعی و ذهن آگاهی، روابط اجتماعی)، نوع مخاطبان (دانش‌آموزان عادی)، طرح پژوهش (نیمه آزمایشی: گروه مقایسه با گروه کنترل)، نتایج (تأثیر معنی‌دار در ذهن آگاهی و خودآگاهی و همچنین کنترل خود داشت اما در آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی تأثیر معنی‌دار نداشت).
- دول (Doll) (۲۰۱۴)
- ۴
- 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 (نیمه آزمایشی: گروه مقایسه با گروه کنترل)، نتایج (تأثیر معنی‌دار در خودآگاهی، کنترل خود و روابط اجتماعی داشت اما در تصمیم‌گیری مسئولانه تأثیر معنی‌دار نداشت).
- دانکیو
Danciu
(۲۰۱۰)
- ۵

- 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 (نیمه آزمایشی: گروه مقایسه با گروه کنترل)، نتایج (تأثیر معنی‌دار در همه‌ی متغیرها شامل خودآگاهی، کنترل خود، آگاهی اجتماعی و روابط اجتماعی داشت).
- سن آزمودنی‌ها (۱۱-۱۰)، پایه تحصیلی (۴-۳)، 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 (نیمه آزمایشی: 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).
- سن آزمودنی‌ها (۱۱) پایه تحصیلی (۵)، متغیرها (رابطه‌ی بین آگاهی اجتماعی و مهارت‌های نوشتن)، نوع مخاطبان (دانش‌آموزان عادی)، طرح پژوهش (همبستگی)، نتایج (بین آگاهی اجتماعی و مهارت‌های نوشتن و استفاده از کلمات رابطه‌ی مثبت معنی‌دار وجود داشت).
- سن آزمودنی‌ها (۱۲-۹)، پایه تحصیلی (۶-۳)، 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 رابطه‌ی مثبت و معنی‌دار وجود دارد).
- سن آزمودنی‌ها (۱۲-۱۰)، پایه تحصیلی (۵-۳)، 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 (نیمه آزمایشی: گروه مقایسه با گروه کنترل)، نتایج (تأثیر معنی‌دار در خودآگاهی، کنترل خود و خودتنظیمی، روابط اجتماعی و حل تعارضات اجتماعی داشت).
- سن آزمودنی‌ها (۱۱-۱۰)، پایه تحصیلی (۴-۳)، متغیر (های) مستقل (آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی)، متغیر (های) وابسته (خودآگاهی، کنترل خود و
- ۶ دراسینسکی
Dracinski (۲۰۱۲)
- ۷ هنسی Hennessey
(۲۰۰۷)
- ۸ درای، سلمن و اسکولتز Dray,
Selman, & Schultz
(۲۰۰۹)
- ۹ هانسن و لگراد
Hansenne &
Legrand (۲۰۱۲)
- ۱۰ جنسون، وه، آنیون، ماری، کالهن، تجادا و لجوقا پنا
Jenson,
Veeh, Anyon, Y.,
Mary,
Calhoun, Tejada &
Lechuga-Peña
(۲۰۱۸)
- ۱۱ جئون، بیوتنر، گرانت و لانگ
Jeon,

- Buettner, Grant & Lang (۲۰۱۹)
- خودتنظیمی، استرس)، نوع مخاطبان (دانش آموزان عادی)، طرح پژوهش (نیمه آزمایشی: گروه مقایسه با گروه کنترل)، نتایج (تأثیر معنی دار در خودآگاهی، کنترل خود و خودتنظیمی و استرس داشت).
- 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 (دانش آموزان عادی)، طرح پژوهش (نیمه آزمایشی: گروه مقایسه با گروه کنترل)، نتایج (تأثیر معنی دار در کنترل خود و خودتنظیمی داشت اما در روابط اجتماعی و حل مشکلات اجتماعی تأثیر معنی دار نداشت).
- نوفلوک، کوران، بل، پریس، آلن، مسینا و روسل Norfolk, Curran, Bell, Price, Allen, Messina, & Russell (۲۰۱۳)
- ۱۲
- 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 (دانش آموزان عادی)، طرح پژوهش (نیمه آزمایشی: گروه مقایسه با گروه کنترل)، نتایج (تأثیر معنی دار در خودآگاهی و کنترل خود و روابط اجتماعی داشت اما در آگاهی اجتماعی و تصمیم‌گیری مسئولانه تأثیر معنی دار نداشت).
- اسچیمیت، مک کلند، تومینی و آکوک Schmitt, McClelland, Tominey, & Acock (۲۰۱۵)
- ۱۳
- 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 (دانش آموزان عادی)، طرح پژوهش (نیمه آزمایشی: گروه مقایسه با گروه کنترل)، نتایج (تأثیر معنی دار در خودآگاهی و بهبود روابط اجتماعی داشت اما در آگاهی اجتماعی و تصمیم‌گیری مسئولانه تأثیر معنی دار نداشت).
- استان Stan (۲۰۱۲)
- ۱۴
- 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 (دانش آموزان عادی)، طرح پژوهش (نیمه آزمایشی: گروه مقایسه با گروه کنترل)، نتایج (تأثیر معنی دار در خودآگاهی و کنترل خود و بهبود روابط اجتماعی داشت اما در آگاهی اجتماعی و تصمیم‌گیری مسئولانه تأثیر معنی دار نداشت).
- ژیا، راور و جونز & Zhai, Raver & Jones (۲۰۱۵)
- ۱۵
- 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 تأثیر معنی دار نداشت).
- سبزوار، لیاقتدار، عابدی (۱۳۹۷)
- ۱۶

آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی، تصمیم‌گیری مسئولانه و مدارس با کیف و بدون کیف)، نوع مخاطبان (دانش‌آموزان عادی)، طرح پژوهش (نیمه آزمایشی: 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).

سن آزمودنی‌ها (۱۱-۱۰)، پایه تحصیلی (۴-۳)، 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 (نیمه آزمایشی: 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).

۱۷ ابراهیمی، پورشهریار و شکری (۱۳۹۵)

سن آزمودنی‌ها (۱۲-۱۰)، پایه تحصیلی (۵-۴)، 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 (نیمه آزمایشی: 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).

۱۸ بدری، فتحی آذر، میر نسب و احراری (۱۳۹۵)

۳. یافته‌ها

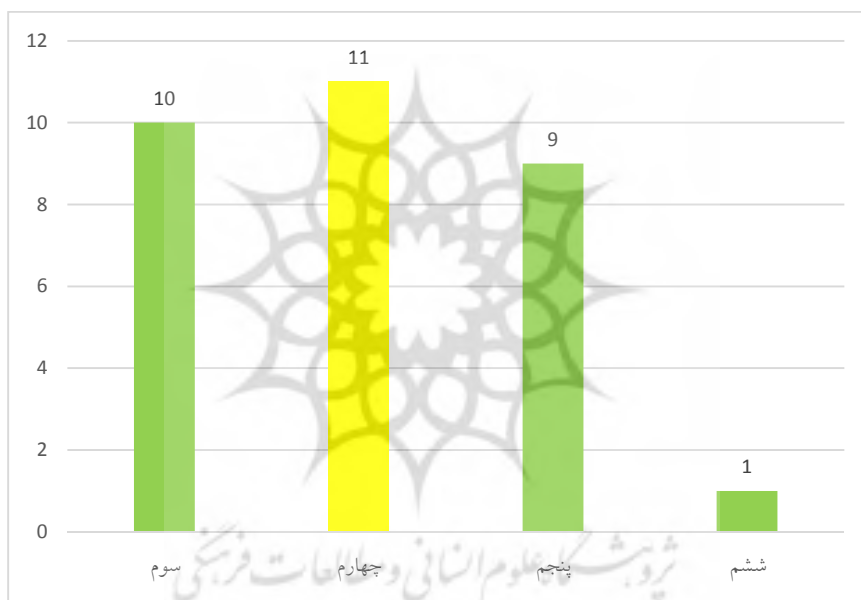
نتایج تحلیل‌های انجام‌شده مرتبط با ویژگی‌های آزمودنی‌ها، متغیرهای وابسته، تعداد و نوع طرح پژوهش به‌کاررفته، نتایج مداخلات به هنگام آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی در کودکان دبستانی آورده شده است.

الف- ویژگی‌های آزمودنی‌ها: تحلیل داده‌ها بر اساس سن و پایه تحصیلی و نوع مخاطبان به شرح 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 می‌باشد. مطالعه‌ای شامل

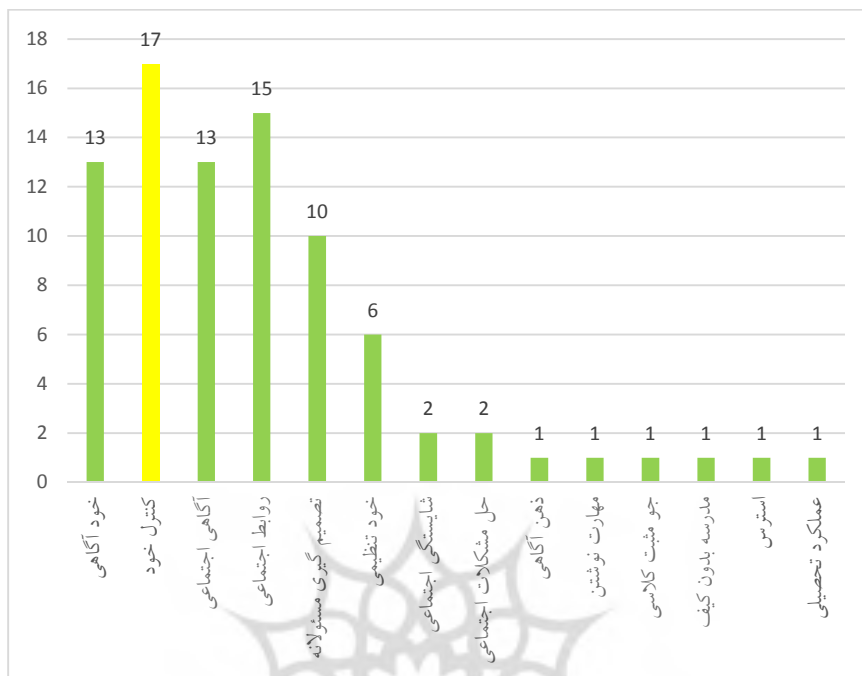
آزمودنی‌های ۱۲ سن به بالا و آزمودنی‌های کمتر از ۹ ساله وجود ندارد. ۱۰ مطالعه (۵۵.۵۶ درصد) شامل آزمودنی‌های پایه سوم ابتدایی، ۱۱ مطالعه (۶۱.۱۲ درصد) شامل آزمودنی‌های پایه چهارم، ۹ مطالعه (۵۰ درصد) شامل پایه پنجم و ۳ مطالعه (۱۶.۶۷ درصد) شامل آزمودنی‌های پایه اول و دوم و آزمودنی‌های پیش‌دبستانی باشد. مطالعه‌ای که شامل 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 می‌باشد.



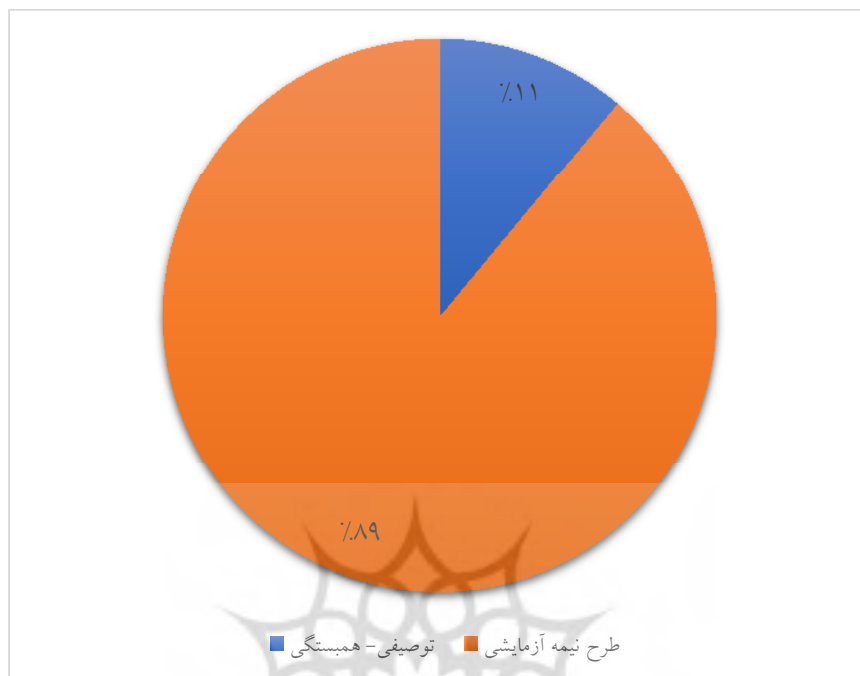
نمودار ۱- تعداد پژوهش‌های مداخلات به هنگام آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی در کودکان دبستانی با توجه به پایه تحصیلی

ب- متغیرهای وابسته: بر اساس نمودار ۲، سنجش مهارت‌های آموزشی اجتماعی-هیجانی در هر ۱۸ پژوهش انجام شده مورد ارزیابی قرار گرفته 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 گرفته است.



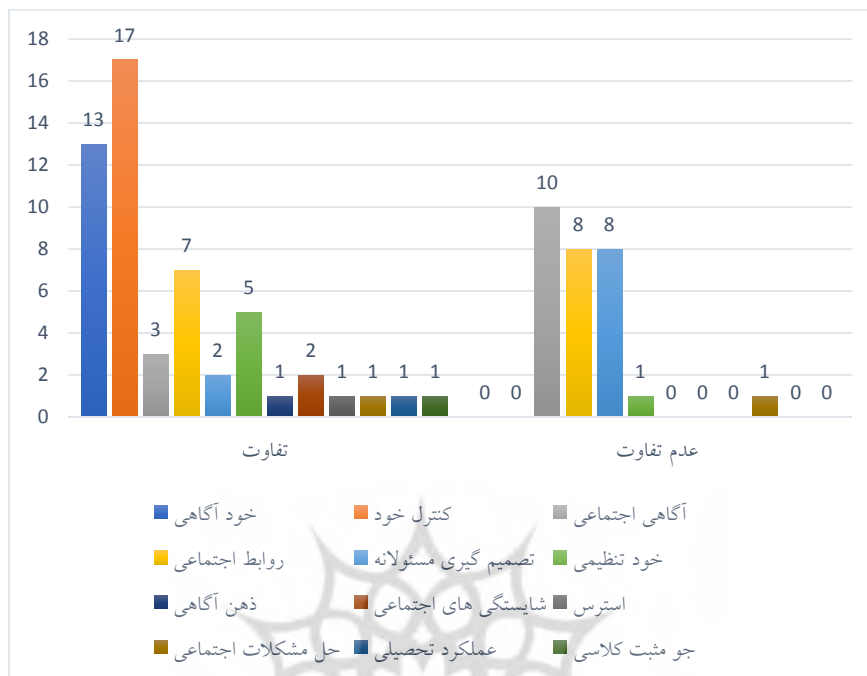
نمودار ۲- متغیرهای وابسته

ج- طرح های پژوهش: بر اساس نمودار ۳، تعداد ۱۶ مطالعه (۸۹ درصد) به شیوه ی نیمه آزمایشی با گروه کنترل و ۲ مطالعه (۱۱ درصد) به صورت توصیفی-همبستگی انجام شده است.



نمودار ۳- نوع و تعداد طرح پژوهش به کاررفته

د- نتایج مداخلات به هنگام آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی در کودکان دبستانی: نمودار ۴ به وجود تفاوت و عدم تفاوت در متغیرهای وابسته‌ی آموزش اجتماعی-هیجانی نشان می‌دهد.



نمودار ۴- نتایج پژوهش های انجام شده در ارتباط با مداخلات به هنگام آموزش مهارت های اجتماعی - هیجانی در کودکان دبستانی

۴. بحث و نتیجه گیری

هدف مطالعه حاضر پژوهش مروری نظامند مداخلات به هنگام آموزش مهارت های اجتماعی-هیجانی در کودکان دبستانی بود. نتایج مطالعه حاضر نشان داد، مداخلات به هنگام آموزش مهارت های اجتماعی-هیجانی در مؤلفه های خودآگاهی، کنترل خود و تنظیم خود کودکان دبستانی مؤثر است و در مؤلفه های تصمیم گیری مسئولانه، آگاهی اجتماعی و روابط اجتماعی تفاوتی مشاهده نشد و نتایج حاصل با پژوهش های (باتل و همکاران، ۲۰۱۷؛ بریتون و همکاران، ۲۰۱۴؛ دول، ۲۰۱۷؛ دراسینیسکی، ۲۰۱۲؛ هنسی، ۲۰۰۷؛ جنسون و همکاران، ۲۰۱۸؛ جئون، بیوتنر، گرانت و لانگ، ۲۰۱۹؛ استان، ۲۰۱۲؛ سبزواری، لیاقتدار و عابدی، ۱۳۹۷؛ ابراهیمی، پورشهریار و شکری، ۱۳۹۵؛ بدری، فتحی آذر، میرنسب و احراری، ۱۳۹۵) همسو است. بدری گرگری، فتحی آذر، میرنسب و احراری (۱۳۹۵) نشان دادند که برنامه تلفیقی یادگیری اجتماعی-هیجانی بر شایستگی اجتماعی-هیجانی دانش آموزان

ابتدایی پایه پنجم و ششم موثر است. تیلور، اوبرل، دورلاک و ویسبرگ (۲۰۱۷) در فراتحلیلی به بررسی ۸۲ مداخله یادگیری اجتماعی-هیجانی جهانی مبتنی بر مدرسه (یادگیری اجتماعی-هیجانی) اقدام کردند. آزمودنی ها گروه آزمایش نسبت به افراد گروه کنترل به طور معنی داری در مهارت های اجتماعی-هیجانی، نگرش ها و شاخص های بهزیستی بهبود عملکرد داشتند. نتایج فراتحلیل دورلاک، ویسبرگ، دیمینیکی، تایلر، اشلینگر (۲۰۱۱) نیز تایید کننده این مطلب است.

هدف یادگیری آموزش های اجتماعی-هیجانی، بهبود موفقیت تحصیلی، یکپارچگی اجتماعی، رشد و بهبود تعاملات اجتماعی میان همسالان و افزایش خودکنترلی احساسات است. نقطه نهایی چنین برنامه ها به افراد برای بهتر شناختن خود یاری می رسانند و این موارد به آن ها کمک می کند زندگی جمعی و کار کردن با همسالان، معلمان، خانواده و جامعه خود را ارتقا بخشد. آموزش مؤلفه های مهارت های اجتماعی-هیجانی شامل خودآگاهی، کنترل خود، آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی و تصمیم گیری مسئولانه پذیر را می توان مهم ترین مؤلفه ها نامید که هم در انجام وظایف یادگیری و هم ارتباطات اجتماعی به انسان یاری می رساند و باعث افزایش توانایی شناسایی و مدیریت هیجانات می شود و در کل کفایت اجتماعی را افزایش می دهد (براکت و ریورز، ۲۰۱۴). دانش آموزان ابتدایی با عدم مهارت های اجتماعی و هیجانی وارد مدرسه می شوند، یادگیری بعضی شایستگی ها بسیار دشوار است و در ارتباطات اجتماعی نیز با مشکل روبرو می شوند (گیلمور، ۲۰۱۵). در تبیین این یافته های می توان گفت که آموزش یادگیری مهارت های اجتماعی-هیجانی برنامه ای به حساب می آید که دانش آموزان به پایداری عاطفی و هیجانی و کفایت اجتماعی می رسد و توانایی به موقع باعث سلامت فکری و جسمانی و روانی می شود. بعبارت دیگر دانش آموزان مقطع ابتدایی به دلیل استفاده از هیجان های منفی قبل از مدرسه، زندگی اجتماعی و تحصیلی خود را با خطر روبرو می کنند و با آموزش این برنامه دانش آموز با شناخت از هیجانات و ابراز احساسات در موقعیت های زندگی باعث میزان سازگاری آن ها در حیطه های اجتماعی، هیجانی و تحصیلی بهبود پیدا کند (مارتین، ۲۰۱۲).

از آنجایی که در شایستگی های خودآگاهی، کنترل خود و خودتنظیمی در مؤلفه های آموزش مهارت های اجتماعی-هیجانی در مداخلات سنین دبستانی تاثیر گذار بود. در تبیین این نتیجه می توان بیان کرد که پیشرفت دانش آموز در قرن ۲۱ ام به محیط امن و دلسوز و همچنین مداخلات آموزشی وابسته است. ریشه ی این مطالب نظریه سیستم های بوم شناختی

برونفن برنر (۱۹۷۹) است که رشد افراد را محیطی که در آن حضور دارند تشکیل می دهند. پس مداخلات به هنگام آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی در زمینه بهبود شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی شامل خودآگاهی، کنترل خود و خودتنظیمی مؤثر است. با توجه به اینکه یادگیری اجتماعی هیجانی، باعث بهبود تلاش‌های آگاهانه مراقبت از خود، افراد خانواده‌ها و جوامع در جهت سئولیت در ارتقای بهداشت و حفظ سلامت است، پس با یادگیری اجتماعی هیجانی می‌توان اختلالات روانی و رفتاری را کاهش داد (آزاباگا و اسپیرگ، ۲۰۱۳). اختلالات رفتاری نیز مواردی هستند که فرد به وسیله آن‌ها حقوق دیگران را نادیده می‌گیرد و رعایت نمی‌کند و قوانین و ملاحظات اجتماعی را زیر پا می‌گذارد. تلاش می‌کنند تا رفتاری مطلوب از دیدگاه جامعه پیدا کنند. با توجه به اینکه خودآگاهی، توانایی شناخت خود و آگاهی از خصوصیات، نقاط ضعف و قوت، توانایی‌ها و ناتوانایی‌ها است، این مولفه‌ها یکی از کاربردی‌ترین مولفه‌هایی است که هر فرد باید به آن مجهز باشد (بنارد، ۲۰۱۳). خودآگاهی به ما امکان شناخت هیجان‌های خوب و بد را می‌دهد، باعث می‌شود که بتوانیم در موقعیت‌های مختلف خودارزیابی کنیم، خودآگاهی توانایی شناخت خود و آگاهی از خصوصیات نقاط ضعف و قوت است. توصیف ویژگی‌های اخلاقی و رفتاری خود و دیگران کار سختی است و یادگیری اجتماعی-هیجانی می‌تواند پاسخگوی روش‌های مناسب و انعطاف‌پذیر در شرایط اجتماعی و ارزیابی درست شخص از جایگاه اجتماعی خود است که بر اساس ادراک شخص از ارتباطات اجتماعی در گذشته شکل می‌گیرد (کوهن، ۲۰۱۰). کنترل خود، محور اعتماد به نفس در کودکان است. کودکان خویشتن‌دار با توجه به اینکه حق انتخاب دارند و قادر هستند رفتار خود را کنترل کنند. این فرآیند حاکی از آن است که محیط آموزشی علاوه بر ایمن بودن به طور عاقلانه و منطقی‌تر عمل می‌کند و این چنین محیطی ناشی از شرایط محیط آموزش اجتماعی-هیجانی می‌باشد (الیاس، ۲۰۱۰).

در مؤلفه‌ی خودتنظیمی می‌توان بیان کرد که فرد خودتنظیم از استراتژی‌های فراشناختی است که فرد برای برنامه‌ریزی، نظارت و شناخت خود به کار می‌برد و این سه مؤلفه جز معیارهای کلیدی برنامه‌های آموزشی اجتماعی-هیجانی در سنین کودکان دبستانی است. بنابراین می‌توان بیان کرد این مؤلفه‌ها برای داشتن مهارت‌های مناسب اجتماعی و برقرارکننده یک رابطه مؤثر و سازنده با دیگران است پس انتظار می‌رود دانش‌آموزانی که مهارت‌های اجتماعی و هیجانی مناسبی دارند تعاملات بهتری با سایر افراد داشته باشند)

فونگ، ۲۰۱۱). 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 موید این توانایی است که درک دیدگاه و همدلی با دیگران بر اساس سابقه‌های مختلف فرهنگی، فهم هنجارهای اجتماعی و اخلاقی، شناسایی و بهره‌گیری از پشتیبانی‌های خانوادگی، مدرسه و جامعه منجر می‌شود (گاربارینو، ۲۰۱۴). در حیطه‌ی روابط اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی تفاوتی مشاهده نشد از آنجایی که این مؤلفه به 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. با توجه به اینکه در این سن دوستی‌ها در گروه‌های کوچک رخ می‌دهد پس نتایج معنی‌دار در مؤلفه‌ی روابط اجتماعی مشاهده نشد. مؤلفه‌ی 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 آنجایی که کودکان در سنین دبستانی خود را ملزم به معیارها و نرم‌های اجتماعی نمی‌کنند و در روابط اجتماعی نیز خود را در گروه‌های خصوصی و کوچک اعلام وجود می‌کنند پس نیاز به تصمیم‌گیری‌های مسئولانه پذیر ندارند و در این شایستگی نیز آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی با وجود برنامه‌ی خاص، نتوانست مؤثر واقع شود (گیمبلو، ۲۰۱۲).

اگرچه یافتن اثرات مثبت در مداخلات دلگرم‌کننده است اما یافته‌های برخی مداخلات بیانگر آن است که هنوز فعالیت‌های زیادی برای انجام دادن در زمینه مهارت‌های اجتماعی-هیجانی داریم. همچنین مطالعات زیادی نشان داده‌اند کودکانی که مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بالایی دارند مهارت‌های تحصیلی بالاتری دارند. درنهایت، ما نیاز به بررسی اثرات 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 بایستی با انواع دیگر یادگیری‌های آموزشی که در مدیریت هیجانی و برقراری ارتباط مشکل دارند، ادغام شوند؛

مداخلات به هنگام آموزش اجتماعی - هیجانی در کودکان ... (شهرزاد نعمتی و محمد باردل) ۳۰۵

بنابراین پرورش این مهارت در دانش‌آموزان می‌تواند رشد موثر آن‌ها را در تمامی ابعاد شناختی هیجانی-اجتماعی و تحصیلی و بهبود شرایط یادگیری تضمین نماید.

کتابنامه

- ابراهیمی، س، پورشهریار، ح و شکری، ا. (۱۳۹۵). اثربخشی بسته بهینه‌سازی جوا اجتماعی-هیجانی کلاس و ویژگی‌های معلم در مدارس ابتدایی. فصلنامه علوم تربیتی. (۱)۲۳، ۱۷۲-۱۵۳.
- بدری گرگری، ر، فتحی آذر، ا، میرنسب، م.م و احمراری، غ. (۱۳۹۵). تأثیر برنامه تلفیقی یادگیری اجتماعی - هیجانی بر شایستگی‌های روانی - اجتماعی دانش‌آموزان. فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهشنامه تربیتی. (۴۸)۱۱، ۲۰-۱.
- سبزواری، م، لیاقتدار، م و عابدی، ا. (۱۳۹۴). مقایسه ابعاد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی مدارس غیردولتی بدون کیف و دولتی شهر اصفهان. رویکردهای نوین آموزشی. (۱)۱۰، ۱۲۰-۱۰۵.
- Agostino A, Johnson J, Pascual-Leone J. (2010). Executive functions underlying multiplicative reasoning: Problem type matters. *J Exp Child Psychol*. 105(4): 286-305.
- Arda T B Ocak S (2012). Social competence and promoting alternative thinking strategies – PATHS preschool curriculum. *Educational science: Theory & practice*, 12(4), 2691- 2698.
- Azagba, S., & Asbridge, M. (2013). School connectedness and susceptibility to smoking among adolescents in Canada. *Nicotine & tobacco research*, 15(8), 1458-1463.
- 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., Solloway, M. R., Guinosso, S., Hassink, S., Srivastav, A., Ford, D., & Simpson, L. A. (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*, 17(7), S36-S50
- Bhat, A. & Aminabhavi, V. (2011). Home Environment and Psychosocial Competence of Adolescents, *Journal of Psychology*, 2(1): 57-63.
- Brackett, M. A. & Rivers, S. E. (2014). Transforming Students' Lives with Social and Emotional Learning, In: Alexander, Patricia A., Pekrun, Reinhard and Linnenbrink-Garcia, Lisa (Eds.) *International Handbook of Emotions in Education*, New York, NY10017, Taylor & Francis Group, Routledge, USA
- Britton, W. B., Lepp, N. E., Niles, H. F., Rocha, T., Fisher, N. E., & Gold, J. S. (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*, 52(3), 263-278.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buzgar, R., Dumulescu, D., & Opre, A. (2013). Emotional and social problems in primary school children: A national screening program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 250-254.
- 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 IIVALUA, N.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 mc retrieved (9 March 2017) available from: www.casel.org/ WP-content/uploads/2016/01 /2013- Casle-guide. PDF.*
- Cefai, C. & Cavioni, V. (2014). *Social and Emotional in primary School: Integrating Theory and Research into practice*, Springer Science+Business Media, New York.
- 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*, 5, 2227-2233.
- Doll, B. (2014). *Populations at Special Health Risk: Children*. Children's Mental Health Services.
- Domitrovich CE, Durlak JA, Staley KC, Weissberg RP. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2): 408-416. <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*, 55, 618-627.
- Dray, A. J., Selman, R. L., & Schultz, L. H. (2009). Communicating with intent: A study of social awareness and children's writing. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(2), 116-128.
- Durlak JA, Weissberg RP, Dymnicki AB, Taylor RD, Schellinger KB. (2011). the impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1): 405-432. <https://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*, 21(4):40-70.
- 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*, 1365-1384

- Ghimbulu O (2012) Utilizarea educatiei rational emotivita 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, More Than Sound LLC, Notrhampton MA.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredercks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning, *American Psychologist*, 58(6/7), 466-474
- Hansenne, M., & Legrand, J. (2012). Creativity, emotional intelligence, and school performance in children. *International Journal of Educational Research*, 53, 264-268.
- Hennessey, B. A. (2007). Promoting social competence in school-aged children: The effects of the open circle program. *Journal of School Psychology*, 45(3), 349-360.
- Hyson, M. (2004). The emotional development of young children: building and emotion-Centred curriculum, 2nd Ed., New York: teachers College press.
- Jeon, L., Buettner, C. K., Grant, A. A., & Lang, S. N. (2019). Early childhood teachers' stress and children's social, emotional, and behavioral functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 61, 21-32.
- Jenson, J. M., Veeh, C., Anyon, Y., Mary, J. S., Calhoun, M., Tejada, J., & Lechuga-Peña, S. (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*, 88, 211-217.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, e1-e8. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Jones, S. M. & Kahn, J. (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/.../ Jones_educators_social_and_emotional_article_\(1\).pdf](https://www.district287.org/.../ Jones_educators_social_and_emotional_article_(1).pdf)
- Marchesi, A., & Cook, K. (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* 69, 1469 – 1476
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2015). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence, *Intelligence*, 27(4): 267-298.
- Merrell K, W, Carrizales D, C, Feuerborn L, Gueldner B, A, Tran O, K. (2007). Strong kids-E: A social and emotional learning curriculum for students in grades 3-5. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

- Norfolk, J., Curran, J. A., Bell, L. M., Price, L. P., Allen, A., Messina, D., & Russell, L. (2013). The Bodysmart Detective Agency—Engaging young children in lifestyle education and behaviour change theory. *Obesity Research & Clinical Practice*, (7), e105-e106.
- Page, R.M. & Page, T.S. (2011). *Fostering emotional well-being in the classroom*, Jones and Bartlett publishers, Inc.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students:
- Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 20-31.
- 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*, 33, 811-815.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4): 1156–1171
- Zhai, F., Raver, C. C., & Jones, S. M. (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*, 56, 42-51.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (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*, 40, 1330-1348.