رویش روان شناسی، سال ۸، شماره۷، شماره پیاپی ۴۰، مهر ۱۳۹۸
Rooyesh-e-Ravanshenasi, 8(7), 2019

رویکردهای تربیتی به یادگیری اجتماعی-هیجانی در مدارس

Educational approaches to social-emotional learning in schools

دکتر سارا ابراهیمی
دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

چکیده

مداخلات مدرسه محور به دنبال شناسایی و اعمال تغییرات مؤثر بر عوامل مهم فرایندهای کلاسی است که رشد تحصیلی و اجتماعی-هیجانی دانش-آموزان را پیش‌بینی می‌کند. یکی از این عوامل مؤثر در بهبود و ارتقای تعاملات کلاسی و کیفیت کلاس، یادگیری اجتماعی-هیجانی است. یادگیری اجتماعی-هیجانی فرایندی است که به یکپارچه‌سازی تفکر، احساس و رفتار به منظور آگاهی از خود و دیگران، تصمیم‌گیری‌های مسئولانه و مدیریت رفتارهای خود و دیگران اشاره دارد. برنامه‌های مداخله‌ای یادگیری اجتماعی-هیجانی برای تسهیل این فرایند به شیوه‌های نظام‌مند و جامع در مدارس طراحی می‌شوند. در پژوهش حاضر، با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی، مشخصه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی و برنا-مه‌های مداخله‌ای یادگیری اجتماعی-هیجانی مدارس و به ویژه فعالیت-های کازل شناسایی و معرفی شد که برای ارتقای سلامت روان در کودکان و نوجوانان بر اساس یادگیری اجتماعی-هیجانی، دستورالعمل‌ها و برنامه-هایی را با رویکردهای دقیق تدوین کرده است. ویژگی این رویکردها، یکپارچه‌سازی و ادغام مهارت‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی با سوادآموزی و تمرین‌های مرتبط با کلاس و مدرسه است. در میان بسیاری از رویکردها، به راهبردهای ارتقای تفکر جایگزین، کلاس‌های پاسخ‌گو، تشخیص، فهم، طبقه‌بندی، ابراز و نظم‌دهی هیجان، جامعه مراقبتی مدرسه، تصمیم‌گیری، دومین گام، خواندن، نوشتن، احترام و حل تعارض، تصمیم‌گیری اجتماعی/حل مسایل اجتماعی و والدگری هوش هیجانی پرداخته شد. یافته‌های این پژوهش ضمن ارایه مدل‌های مداخله‌ای متعدد برای مدارس و مشارکت خانواده‌ها، نشان داد زمانی که مدارس نقش اساسی مهارت‌های اجتماعی و هیجانی را در یادگیری و زندگی موفق روشن می‌سازند و برنامه‌های جامع، هماهنگ و دقیق را اجرا می‌کنند، احتمالاً بر شایستگی‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به طور مثبت تأثیرگذار خواهند بود. نتایج این مطالعه می‌تواند به عنوان راهنمایی برای برنامه‌ریزان درسی و مدارس مطرح گردد تا در تصمیم‌گیری‌های ارتقای جو کلاس اهمیت بیشتری به شناسایی عوامل اجتماعی و هیجانی کلاس‌ها و تقویت آن‌ها از طریق برنامه‌های مداخله‌ای دهند.

واژگان کلیدی : رویکردهای تربیتی، یادگیری اجتماعی-هیجانی، ارتقای جو کلاس

نوع مقاله : تحلیلی **دریافت :** اردیبهشت ۹۷ **پذیرش:** تیر ۹۷ **ویرایش نهایی** : مهر ۹۸

Dr. Sara Ebrahimi
PhD in Educational Psychology, Shahid Beheshti University

Abstract

The School-based interventions seek to identify and administrate the affecting changes on important factors of classroom processes that predict student's academic and social-emotional development. One of the affecting factors contributing to the improvement of the classroom quality and interactions is social-emotional learning. Social-emotional learning is process for integrating of thought, feeling and behavior to an awareness of self and others, responsible decisions and managing their behavior and others. Social-emotional learning intervention programs are designed systematic and comprehensive way in schools to facilitate this process. At this study, we specified the characteristics of social-emotional learning and introduced schools social-emotional learning interventions especially CASEL activities with use of descriptive-analytic method that CASEL detailed guidelines and developed programs with accurate approaches and based on social and emotional learning for improving mental health in children and adolescents. The features of these programs are integration of social-emotional learning skills with literacy and practice education associated with class and school. Among many approaches to social and emotional learning, these are mentioned: Promoting Alternative Thinking Strategies, Responsive Classroom, Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, Regulating, The Caring School Community, MindUp, The Second Step Program, Reading, Writing, Respect & Resolution, Social Decision Making or Social Problem Solving & Emotionally Intelligent Parenting. The findings of this study, in addition to presenting various interventional models for schools and the participation of families, showed that when schools highlight the essential role of social and emotional skills in learning and successful life, and implement the comprehensive, coherent and accurate plans, will likely have a positive impact on students' social competence and academic performance. These findings can be used as a guide for curriculum designers and schools to give more importance to identify and strengthen the social and emotional classroom factors by intervention programs in order to improve classroom climate.

Key words: emotional approaches, social-emotional learning, enhance classroom climate

مقدمه

یکی از وظایف مهم متخصصان علوم‌تربیتی و روان‌شناسی این است که همگام با تحولات روزافزون و سریع علم و تکنولوژی، با شناسایی عوامل مؤثر در یادگیری و عملکرد تحصیلی و راه‌های بهبود آن به ایجاد انگیزه پایدار، پرورش استعدادها و در مجموع به آماده‌سازی

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.5.4.8]

انسان‌هایی بپردازند که از لحاظ هیجانی قادرند خود را با این پیشرفت فراینده علم، سازگار و هماهنگ سازند. اهمیت جوکلاس برای انگیزش از آن‌جا ناشی‌می‌شود که تدریس، نوعی رهبری است و هدف آن تحت‌تأثیر قراردادن رفتار کلاس است. پس برای آموزش و یادگیری لازم است که جو مناسبی در کلاس‌ها برقرار باشد. یکی از عوامل مؤثر در ارتقای تعاملات کلاسی و جو کلاس، یادگیری اجتماعی-هیجانی است (براون، جونز، لاروسو و اِبر[1] ۲۰۱۰). یادگیری اجتماعی-هیجانی فرایندی است که از طریق آن کودکان و بزرگسالان دانش، نگرش و مهارت‌هایی را از قبیل شناسایی و مدیریت هیجانات، برنامه‌ریزی و انتخاب اهداف مثبت، مراقبت و توجه به دیگران، برقراری و حفظ روابط مثبت، تصمیم‌گیری‌های مسئولانه و سازگاری شرایط بین فردی می‌آموزند (کازل،[2] ۲۰۰۵). بر این اساس، کازل به عنوان مؤسسه‌ای که به حمایت و هدایت برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی با استانداردهای بالای یادگیری می‌پردازد، پنج مهارت اصلی را برای یادگیری اجتماعی-هیجانی بر می‌شمارد: خودآگاهی،[3] خودمدیریتی،[4] آگاهی اجتماعی،[5] مهارت‌های ارتباطی[6] و تصمیم‌گیری‌های مسئولانه[7](کازل، ۲۰۱۴).

این مهارت‌ها پایه و اساس برنامه‌های مدرسه محور برای پرورش یادگیری اجتماعی-هیجانی و چارچوبی یکپارچه و ارزشمند برای پیشگیری اولیه است؛ زمانی‌که دانش‌آموزان خویشتن و توانمندی‌هایشان را به طور واقعی تشویق می‌کنند و به احساسات و رفتارهایشان به گونه مناسبی نظم می‌بخشند، احتمالاً قادر خواهند بود به طور مؤثری با دیگران ارتباط برقرار کنند، نشانه‌ها و سرنخ‌های اجتماعی را به دقت هماهنگ و یکپارچه سازند، تضادهای بین فردی را به طور مؤثری حل کنند، تصمیم‌های درستی درباره چالش‌های روزانه بگیرند و به موقعیت‌های دشوار به‌شیوه‌ای اندیشمندانه، مسئولانه و سالم پاسخ دهند؛ بنابراین هدف کوتاه‌مدت برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی ارتقای مهارت‌های اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان و نگرش‌های مثبت آن‌ها است، که به نوبه خود باید به سازگاری بیشتر و عملکرد تحصیلی بهتر منجر شود، همان‌طور که در رفتارهای مثبت‌تر اجتماعی، مشکلات کمتر، پریشانی‌های هیجانی کمتر و نمرات بهتر در تست‌های پیشرفت انعکاس می‌یابد (زینس و الیاس،[8] ۲۰۰۶)؛ به‌عبارتی دیگر، یادگیری اجتماعی-هیجانی فرایندی است که از طریق آن بر هوش هیجانی افزوده می‌شود (زینس، ویسبرگ، وانگ و والبرگ،[9] ۲۰۰۴؛ جونز، براون و اِبر، ۲۰۰۸).

مطالعات انجام شده در این حوزه حاکی از این است که یادگیری اجتماعی-هیجانی با کیفیت بالا تأثیر مثبتی بر رفتار کودکان، شایستگی اجتماعی و هیجانی و عملکرد تحصیلی آن‌ها دارد (اسمیت،[10] ۲۰۰۶؛ پایتون، ویسبرگ، دورلاک، دیمنیکی، تیلور و اسکلینگر،[11] ۲۰۰۸؛ گریگوری و فرگاس،[12] ۲۰۱۷). علیرغم این یافته‌ها، تاکنون تعداد کمی مطالعه روی برنامه‌هایی که یادگیری اجتماعی-هیجانی را با یک موضوع هسته‌ای تحصیلی مانند آموزش سواد هماهنگ می‌کنند، انجام شده است و نیز مطالعاتی که بر درگیری و اشتغال همه دانش‌آموزان، نه فقط آن‌هایی که در معرض خطر هستند، تمرکز کرده باشد.

ماهیت یادگیری مدرسه مبتنی بر ارتباط است و چارچوب صحیح ارتقای مهارت‌های اجتماعی و هیجانی به مدارس اجازه اجرای کامل مأموریت‌های آموزشی را می‌دهد؛ در عین حال که یادگیری اجتماعی-هیجانی در راستای جلوگیری از خشونت، رفتارهای جنسی زودرس، عدم پذیرش و ترک مدرسه و سایر موانع یادگیری تلاش می‌کند، مهارت‌های مرتبط با آن به برقراری روابط یادگیری، که پایه‌ای برای موفقیت تحصیلی، کلاس‌های ایمن و متمدن است، کمک می‌کند (جونز، براون و اِبر، ۲۰۱۱).

کازل (۲۰۰۶) عناصر مورد نیاز برای ایجاد و ارتقای مهارت‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی در کلاس و مدرسه را در قالب دستورالعمل برای معلمان معرفی کرده است. این دستورالعمل متشکل از یافته‌های طرح‌های پژوهشی بلندمدت و بیانگر همکاری پژوهشگران و مربیان با تجربه در برنامه‌های پیشگیری از مشکلات و ارتقای شایستگی است. بر اساس بند نخست این دستورالعمل، مربیان مقطع ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان برای کمک به دانش، مسئولیت‌پذیری و توجه دانش‌آموزان به برنامه‌های مداخله‌ای نیاز دارند. برنامه‌ها باید مبتنی بر

---

1. Brown, Jones, LaRusso & Aber
2. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)
3. self-awareness
4. self-management
5. social awareness
6. relationship skills
7. responsible decision making
8. Zins & Elias
9. Zins, Weissberg, Wang & Walberg
10. Smith
11. Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor & Schellinger
12. Gregory & Fergus

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.5.4.8]

جدیدترین یافته‌های مربوط به شیوه‌های مؤثر تدریس مهارت‌ها به دانش‌آموزان و چگونگی ایجاد محیط‌هایی که این مهارت‌ها را تقویت و گسترش می‌دهند، باشد و نیز ضروری است بین این تدابیر پیشگیرانه اولیه، پروتکل‌های مداخله‌ای و سطوح مختلف مداخله در مدرسه ارتباط وجود داشته باشد. به این منظور، درس‌ها باید بر چهار عامل مهم تمرکز کنند: مهارت‌های زندگی و توانایی‌های اجتماعی، ارتقای سلامت و مهارت‌های پیشگیری از مشکلات، مهارت‌های مقابله، حل تعارض و حمایت اجتماعی برای گذارها و بحران و خدمات مثبت و مشارکتی (کازل، ۲۰۱۴).

رویکردهای یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر برنامه درسی، از قبیل فرصت‌های ساختاری برای آموزش و تمرین مهارت‌ها، به لحاظ تجربی مورد پشتیبانی قرار گرفته است (جونز و همکاران، ۲۰۰۸؛ پایتون و همکاران، ۲۰۰۸). این فرصت‌ها عبارتند از: ۱) شناسایی مهارت و ایجاد آن و بحث در مورد دلیل استفاده از آن در زندگی کودکان، ۲) اجزای مدل تدریس مهارت و انعطاف آن‌ها، ۳) فراهم‌کردن فرصت فعالیت بر تمرین‌ها و فرصت بازخورد برای دانش‌آموزان و ۴) تشویق و ارایه نشانه‌هایی که می‌تواند به دانش‌آموزان در استفاده از مهارت‌ها در خارج از محیط آموزشی کمک کند. این نشانه‌ها در به‌کارگیری مهارت‌ها در شرایط واقعی زندگی و یا پیش از انتخاب‌های دشوار و تعارض‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند. هدف از برقراری این فرصت‌ها، ایجاد توانمندی خودنظارتی و نظم‌دهی به واکنش‌های هیجانی در دانش‌آموزان است. مطالب درسی باید مبتنی بر چنین مهارت‌هایی باشند. علاوه بر این، برنامه‌های ارتقای مهارت به عنوان درسی مهم مطرح است. بدون این عنصر آموزش کاهش می‌یابد؛ زبان مشترک خارج از مدرسه عاملی اساسی در ارتقای مهارت‌های مختلف در موقعیت‌های متعدد است. گروه‌های یادگیری مشارکتی فرصت‌های بسیاری را برای تمرین فراهم می‌آورند. در حوزه محتوای علمی، دانش-آموزان تصمیمات شخصی را در حوادث تاریخی و ادبیات تحلیل می‌کنند و چگونگی استفاده از مهارت‌ها را برای پیشرفت در زمینه‌های ورزشی، هنرهای نمایشی یا سایر زمینه‌های ارایه شده یاد بگیرند (جونز و همکاران، ۲۰۱۱).

بر اساس بند ۱۹ دستورالعمل کازل (۲۰۰۶)، برنامه‌ها و فعالیت‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی باید با برنامه‌های درسی، کلاس‌ها و رویدادهای زندگی هماهنگ شوند. هماهنگی و ادغام احتمالاً بر منطق و به‌کارگیری آن‌ها توسط دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. بر این اساس، راهبرد یادگیری اجتماعی-هیجانی می‌تواند در برنامه‌های درسی اجرا شود و بسیاری از موضوعات را نیز به هم مرتبط سازد. ادغام مفاهیم و مهارت‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی با موضوعات درسی، با فراهم آوردن فرصت روابط تعاملی و خلاقانه که نشانه‌های مهمی را برای حافظه و استفاده از اطلاعات در آینده ایجاد می‌کنند، منجر به کیفیت‌بخشی به تدریس معلم‌ها می‌شود (کازل، ۲۰۱۴).

در طراحی برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی، درنظرگرفتن بستر گسترده‌تر روابط همسالان، کلاس، مدرسه، خانواده و جامعه ضروری است. ترکیبی از این عناصر پیامدهای مثبتی را برای دانش‌آموزان در بر دارند و تغییرات رفتاری معناداری را ایجاد می‌کنند. مهارت‌های اجتماعی و هیجانی را نمی‌توان به‌خاطر آموزش کلاسی کنار گذاشت یا نمی‌توان انتظار داشت که این مهارت‌ها در غیاب تمرین‌ها و بازخوردهای مستمر و فرصت‌های ارتقا منجر به رشد، تمایز و یکپارچگی شوند. به عبارت دیگر، کودکان نیاز به چهار سی[1]دارند: اعتماد به نفس، شایستگی، شانس و مراقبت. آن‌ها به بزرگسالان اطراف خود نیاز دارند تا با اعتماد و اطمینان یاد بگیرند، به انجام تکالیف بپردازند و با موفقیت با موقعیت‌های مختلف تعامل کنند. آن‌ها به یادگیری و به‌کارگیری مهارت‌ها در محیط حمایتی و نظارت شده مدرسه نیاز دارند تا در دنیای واقعی کمتر در معرض خطر قرار گیرند؛ همه این فرایند باید تحت روابط مراقبتی رخ دهد به این معنی که کودکان توجه واقعی بزرگسالان را برای نیازها، پیشرفت‌ها و رفاه جسمی و روانی خود درک کنند (دِوانی، اوبرین، رزینگ، کیستر و ویسبرگ،[2] ۲۰۰۶).

جامعه یادگیرندگان جامعه‌ای است که در آن دانش‌آموزان بتوانند با اطمینان خاطر خود را ابراز کنند، اشتباهاتی را مرتکب شوند و احساس خجالت را به عنوان یک ویژگی دفاعی کنار بگذارند. معلم‌ها می‌توانند با ایجاد حریم‌های ایمن و مدل‌سازی تعاملات احترام‌آمیز و حمایتی، این جامعه را خلق کنند. در چنین محیطی، معلمان انتظار دارند که دانش‌آموزان احترام‌آمیز و حمایتی رفتار کنند و تجربیات یادگیری خاصی را که پرورش دهنده این اجتماع است، برای یکدیگر فراهم سازند؛ دانش‌آموزانی که احساس اضطراب، خشم و ناراحتی می‌کنند، توانایی حل مشکل و تمرکز بر یادگیری را از دست می‌دهند. معلمانی که در تدریس مراقب هستند، دانش‌آموزانشان انگیزه بیشتری برای آشنایی و برقراری ارتباط با آن‌ها به دست می‌آورند؛ این دلبستگی هیجانی به معلم‌ها و مدارس، پیوندی اساسی با موفقیت تحصیلی دارد (پایتون، والددرو، گراسیک، بلادورث، تامپست و ویسبرگ،[3] ۲۰۰۰). بر این اساس، کلاس‌ها و مدارس مراقبتی به جوامعی[4]

---

1. confidence, competencies, chances & caring
2. Devaney, O'Brien, Resnik, Keister & Weissberg
3. Payton , Wardlaw , Gracyzk , Bloodworth , Tompsett & Weissberg
4. microcosms

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.5.4.8]

تبدیل می‌شوند که به دانش‌آموزان فرصت بررسی و ارتقای مهارت‌های مراقبتی و حمایتی را می‌دهند؛ هنگامی که دانش‌آموزان یکدیگر را به‌خاطر ابراز وجود، استعدادهای فیزیکی و یا شایستگی‌های ذهنی مورد اذیت قرار می‌دهند، مداخله معلم و یا سایر همسالان می‌تواند بسیار اثربخش باشد.

مهم‌ترین دستورالعمل کازل، ارتقای مجموعه‌ای خاص از مهارت‌های اجتماعی و هیجانی در استفاده از فنون فعال یادگیری است که با یکدیگر هماهنگ و یکپارچه هستند (کازل، ۲۰۰۶). علاوه بر این، حمایت‌هایی که برنامه‌های با کیفیت یادگیری اجتماعی-هیجانی نیاز دارند، عبارت است از: رویکردی نظام‌مند و جامع و برنامه‌ای که همه مشارکت‌کنندگان در آموزش دانش‌آموزان را درگیر کند (دِوانی و همکاران، ۲۰۰۶). با توجه به تعریف، ویژگی اصلی برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی، یکپارچه‌سازی هیجانات به شیوه‌های مختلف نظیر کمک به شناسایی دانش‌آموزان، گفت‌وگو و نظم‌دهی به هیجانات است.

علیرغم مطالعاتی که با طراحی و اجرای برنامه‌های مداخله‌ای مدرسه‌محور به تأثیرات مثبت این مداخلات بر پیامدهای مربوط به سطح دانش‌آموز، به ویژه ارتقای رشد اجتماعی، هیجانی و تحصیلی استناد می‌کنند (فلانری، وازونی، لیائو، گو، پاول، آتا و همکاران، ۲۰۰۳؛ براون و همکاران، ۲۰۱۰؛ جونز، براون، هوگلاند و اِبر، ۲۰۱۰؛ ژای، ریور و جونز، ۲۰۱۲؛ دورلاک، دومیتروویچ، ویسبرگ و گالوتا[1] ۲۰۱۵)، با این وجود هنوز تعداد این مطالعات نسبتاً اندک است برای این‌که دریابیم چطور کلاس‌ها و مدارس می‌توانند با کمک مداخلاتی که به طور مستقیم و فردی کودکان را هدف قرار نمی‌دهند بلکه از فرایندها و تمرین‌های مرتبط با شرایط کلاس و مدرسه استفاده می‌کنند، مداخلاتی که برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی را با آموزش سواد هماهنگ می‌کنند و بر اشتغال همه دانش‌آموزان، نه فقط آن‌هایی که در معرض خطر هستند می‌پردازند، بر رشد اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان تأثیر بگذارند (تیسنگ و سِیدمن، ۲۰۰۷). در ادامه برخی از برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی، که فرصت مهارت‌سازی هیجان را برای دانش‌آموزان فراهم می‌سازند، معرفی می‌شوند.

برنامه راهبردهای ارتقای تفکر جایگزین[2]

«پس» یک برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی است که برای افزایش شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی، پیشگیری از خشونت، تهاجم و دیگر مشکلات رفتاری، ارتقای مهارت‌های تفکر خلاق و بهبود جو کلاس در سطح مدارس پیش‌دبستانی و دبستان طراحی شده است (گرین‌برگ، کوشه و میهالیک[3] ۱۹۹۸). «پس» از مدل پویا و اثربخش رفتاری-شناختی (ABCD) ناشی می‌شود که بر اساس آن، زمانی می‌توان به شایستگی‌های اجتماعی نایل شد که عاطفه، رفتار و شناخت با هم عمل کنند (گرین‌برگ، کوشه و ریگز، ۲۰۰۴). این شبکه همکاری سیستم‌های عاطفی، رفتاری و شناختی در طول زمینه‌های رشدی در قالب واکنش‌های عاطفی ابراز و به لحاظ شناختی پردازش می‌شود تا جایی‌که رفتار می‌تواند کنترل گردد. معلمان آموزش‌دیده بر اساس «پس» دروس را بر اساس خودکنترلی، حل مشکلات اجتماعی و آگاهی و فهم هیجانی آموزش می‌دهند. علاوه بر این، دروسی را نیز بر اساس سطح‌بندی و ابراز احساسات -استفاده از ترسیم‌های صورت در ابراز احساسات متفاوت و مکالمه درباره احساسات- دربرمی‌گیرد (گرین‌برگ، کوشه، کوک و کواما[4] ۱۹۹۵). معلمان در استفاده از «پس» عمدتاً دروس را در هر هفته ۳ مرتبه و هر بار ۲۰-۳۰ دقیقه آموزش می‌دهند.

پژوهش‌های «پس» در سطح ابتدایی یافته‌های زیر را همراه داشته است: رشد لغات و یا اصطلاحات احساسات کودکان، فهم احساسات خود و دیگران، افزایش کنترل کودکان، روانی و سلاست گفتاری و کاهش مشکلات رفتاری (ریگز، گرین‌برگ، کوشه و پنتز[5] ۲۰۰۶). «پس» در میان کودکان در معرض خطر بالا، تأثیرات مثبتی را بر مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و تحصیلی از قبیل تعاملات همسالان و درگیری در رفتارهای مشکل داشته است (گروه پژوهشی پیشگیری از مشکلات رفتاری[6] ۱۹۹۹). یافته‌های پژوهشی «پس» در پیش دبستانی، افزایش شایستگی‌های اجتماعی و کاهش انزوای اجتماعی را نشان داده است (دومیتروویچ، کورتِس[7] و گرین‌برگ، ۲۰۰۷).

برنامه کلاس‌های پاسخ‌گو[8]

برنامه کلاس‌های پاسخ‌گو شیوه‌ای آموزشی است که نیازهای اجتماعی، هیجانی و تحصیلی کودکان را یکپارچه می‌کند. کلاس‌های پاسخ‌گو شامل تمرین‌های ده کلاس طراحی شده برای یادگیری مطلوب و ایجاد کلاسی است که دانش‌آموزان در آن احساس ایمنی، چالش

---

1. Durlak, Domitrovich, Weissberg & Gullotta
2. Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)
3. Mihalic
4. Greenberg, Kusche, Cook & Quamma
5. Pentz
6. Conduct Problems Prevention Research Group (CPPRG)
7. Cortes
8. Responsive Classroom (RC)

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.5.4.8]

و لذت می‌کنند (دورلاک و همکاران، ۲۰۱۵). مواردی از تمرین‌های کلاسی عبارت است از: ملاقات صبحگاهی که در آن معلمان و دانش‌آموزان با یکدیگر سلام و احوالپرسی می‌کنند، خبرهای روزانه را با هم به اشتراک می‌گذارند و برای روز پیش‌رو آماده می‌شوند و ۲) استفاده از راهبردهای مشارکتی حل مشکل با رهبری معلم نظیر ایفای نقش و کنفرانس. تأکید بر یادگیری اجتماعی و تحصیلی و نیز ایجاد محیطی که به لحاظ تحصیلی در چالش با مهارت‌های اجتماعی هستند عاملی اساسی برای این تمرین‌های کلاسی است (ریم-کافمن، فن، چیو و یو[1] ۲۰۰۷). کلاس‌های پاسخ‌گو به دنبال حمایت‌های پژوهشی و آموزشی برای کمک به اجرا و تداوم در آن هستند. زمانی که تمرین‌های کلاسی اجرا شوند، به مدارس و اجتماع خانوادگی بزرگتر گسترش می‌یابند (ریم-کافمن و همکاران، ۲۰۰۷).

شواهد بیانگر آن است که کلاس‌های پاسخ‌گو بر جو اجتماعی-هیجانی کلاس و نیز پیامدهای دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. دانش‌آموزان در کلاس‌های پایه سوم تا پنجم که از کلاس‌های پاسخ‌گو پیروی می‌کنند، علاقه بیشتر به مدرسه و احساسات مثبت‌تر به یادگیری، معلمان و همکلاسی‌هایشان گزارش می‌کنند (بروک، نیشیدا، چیونگ، گریم و ریم-کافمن[2] ۲۰۰۸). نتایج مطالعات شبه‌آزمایشی بعد از چندین سال استفاده از رویکرد کلاس‌های پاسخ‌گو، افزایش نمرات خواندن و ریاضیات، روابط نزدیک‌تر با معلمان، مهارت‌های اجتماعی‌تر، رفتارهای مثبت‌تر و ترس کمتر را در میان دانش‌آموزانی که برنامه کلاس پاسخ‌گو در کلاس‌هایشان اجرا می‌شد، نشان داده است (ریم-کافمن و چیو، ۲۰۰۷). معلمان نیز در استفاده از رویکرد کلاس‌های پاسخ‌گو، همکاری و مشارکت بیشتر با معلمان دیگر و داشتن ادراکات مثبت‌تر نسبت به مدرسه را گزارش کرده‌اند (ساویر[3] و ریم-کافمن، ۲۰۰۷).

برنامه تشخیص، فهم، طبقه‌بندی، ابراز و نظم‌دهی هیجان[4]

«رولر» مبتنی بر مدل رشد سواد هیجانی است، که بیان می‌کند کسب و ارزش‌گذاری به دانش و مهارت‌های تشخیص، درک، برچسب زدن، ابراز و نظم‌دهی به هیجانات برای رشد کودکان، مدیریت تحصیلی و پیشرفت و موفقیت در زندگی اساسی است (ریورز و براکت، ۲۰۱۱). علاوه بر این، مدل پایدار «رولر» رشد حرفه‌ای سیستماتیک را برای بزرگسالان درگیر در آموزش کودکان، از قبیل معلمان، کارکنان حمایتی، مدارس و مدیران منطقه و والدین شامل می‌شود. «رولر» فرصت‌هایی را برای بزرگسالان و دانش‌آموزان برای تمرین و مدل‌سازی مهارت‌های فهم، طبقه‌بندی، ابراز و نظم‌دهی هیجان ارائه می‌کند به گونه‌ای که هیجان را برای یادگیری و آموزش فراهم می‌سازد. این مهارت‌ها برای تدریس و یادگیری مؤثر، تصمیم‌گیری و به طور کلی رشد مثبت در دانش‌آموزان و معلمان اساسی هستند (مایر، روبرتس و برساد[5] ۲۰۰۸؛ ریورز و براکت، ۲۰۱۱). در این برنامه، ابزارهای یادگیری و دروس در برنامه‌های تحصیلی استاندارد از پیش‌دبستانی تا دبیرستان یکپارچه می‌شوند و هدف آن کمک به دانش‌آموزان در رشد: ۱) مهارت‌های «رولر»، ۲) مهارت‌های حل مسأله خلاق و ۳) مهارت‌های تفکر انتقادی. با استفاده از تمرین‌های برنامه دانش‌آموزان می‌توانند نقاط قوت خود را بشناسند و در این حوزه‌ها با هم به رقابت بپردازند، اهداف شخصی را بنا کنند و مهارت‌های جدید را برای افزایش رفاه، تلاش‌های، روابط، عملکرد تحصیلی و پیگیری آن‌ها ورای دبیرستان به کار بگیرند (براکت و پتی[6] ۲۰۱۶). پژوهش ریورز، براکت، رِیس و سالووی (۲۰۱۲) حاکی از صمیمیت و ارتباط بیشتر بین معلم و دانش‌آموزان، استقلال و رهبری بیشتر در میان دانش‌آموزان، توجه بیشتر معلمان به علایق و انگیزش دانش‌آموزان و به طور کلی ارتقای رفاه و یادگیری اجتماعی-هیجانی در کلاس‌های مدارسی که برنامه «رولر» در آن‌ها اجرا می‌شد، بود.

برنامه جامعه مراقبتی مدرسه[7]

برنامه جامعه مراقبتی مدرسه (که نام نخست آن پروژه رشد کودک بود) توسط پژوهشگران مرکز مطالعات رشدی[8] که مؤسسه‌ای غیرانتفاعی با تمرکز بر طراحی و انتشار برنامه‌هایی است که رشد اجتماعی، هیجانی و تحصیلی را ارتقا می‌دهد، به وجود آمده است. این برنامه برای کودکان پیش‌دبستانی تا پایه ششم طراحی شده است و به معلم‌ها به‌کارگیری تمرین‌های آموزشی مشارکتی نظیر گروه‌های یادگیری مشارکتی، تدریس ماهرانه و فعالیت‌های تجربی را، که یادگیری کلاسی متناسب و تعاملی را ارتقا می‌دهند، آموزش می‌دهد. هدف این برنامه ارتقای ارزش‌های اساسی و رفتارهای اجتماعی و درک جامعه در سطح مدرسه است که چهار عنصر اساسی را دربرمی‌گیرد: ۱)

---

1. Rimm-Kaufman, Fan, Chiu & You
2. Brock, Nishida, Chiong, Grimm & Rimm-Kaufman
3. Sawyer
4. Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, Regulating (RULER)
5. Mayer, Roberts & Barsade
6. Patti
7. The Caring School Community (CSC)
8. Developmental Studies Center

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.5.4.8]

جلسات هم‌اندیشی برای ارتقای مکالمه میان دانش‌آموزان، ۲) برنامه دوستان هم‌سن[1]که دانش‌آموزان را در کلاس برای ایجاد ارتباط و اعتماد جفت می‌کند، ۳) فعالیت‌های معطوف به خانه[2]که درگیری خانواده را افزایش می‌دهد و آگاهی والدین را از فعالیت‌های مدرسه با ارائه فرصت‌هایی برای مشارکت افزایش می‌دهد، ۴) فعالیت‌های ساخت جامعه در سطح مدرسه[3]که مدرسه، خانه و اجتماع را درگیر می‌سازد. دروس کلاسی محیطی را برای معلم و دانش‌آموزان به‌منظور فهم یکدیگر، صحبت راجع به مباحث کلاسی، شناسایی و حل مشکلات به صورت مشارکتی و تصمیم‌گیری‌های مشارکتی که بر زندگی کلاسی تأثیر می‌گذارد، فراهم می‌کند. برنامه جامعه مراقبتی مدرسه برنامه‌ای خاص هم برای تلاش‌های گسترده سطح کلاس و هم تلاش‌های گسترده سطح مدرسه برای ایجاد احساس هدف و تعهد مشترک نسبت به هنجارها و ارزش‌های اجتماعی نظیر مراقبت، عدالت، مسئولیت و یادگیری است. این تلاش‌ها در راستای افزایش جامعه مراقبتی یادگیرندگان شکل می‌گیرد. مدرسه و دانش‌آموزان باید در مدارسی که این برنامه در آن اجرا می‌شود، به این ارزش‌ها و برنامه‌های رشدی سه ساله مدرسه متعهد بمانند (براون، کوریگان و هیگینز-دی‌آلساندرو[4]، ۲۰۱۲). یکی دیگر از اهداف این برنامه عبارت است از رشد دانش‌آموزانی که به لحاظ اخلاقی تصمیم گیرندگانی خبره و افرادی مراقب محسوب می‌شوند (کوهن، ۲۰۰۶). بزرگسالان نقش مدل را ایفا می‌کنند و راهنمایی را فراهم می‌کنند که به کودکان در فهم تأثیر اعمالشان بر یکدیگر کمک می‌کند. پژوهش باتیستیچ، اسکاپس و ویلسون[5](۲۰۰۴) نشان داد دانش‌آموزان مدارسی که برنامه جامعه مراقبتی مدرسه در آن‌ها اجرا می‌شود از رفتارهای اجتماعی بیشتر، رفتارهای تهاجمی کمتر و نیز پیامدهای تحصیلی و انگیزشی مثبتی برخوردار بودند.

برنامه تصمیم‌گیری[6]

برنامه تصمیم‌گیری برنامه کلاس‌محور جامعی برای کودکان پیش‌دبستانی تا پایه هشتم است که به دنبال پرورش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی، رفاه روان‌شناختی و خودنظم‌دهی است در حالی‌که بروز احساسات بد[7]و رفتارهای تهاجمی را کاهش می‌دهد. این برنامه برای افزایش خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، تمرکز توجه، خودنظم‌دهی، حل مسأله، رفتارهای اجتماعی و ظرفیت‌های مثبتی نظیر شادی، خوش-بینی و نوع‌دوستی طراحی شده است. این برنامه به لحاظ تئوریک از پژوهش‌های پیشین در حوزه علوم اعصاب شناختی، کاهش استرس مبتنی بر تمرکز حواس، یادگیری اجتماعی-هیجانی و روان‌شناسی مثبت‌نگر ناشی می‌شود (سلیگمن و سیکزِنتمیهالی[8]، ۲۰۰۰).

برنامه تصمیم‌گیری به عنوان رویکردی برای تدریس به وجود آمده است. به عبارت دیگر، این برنامه در تضاد و یا رقابت با برنامه‌های درسی به وجود نیامده بلکه به وضوح و به سهولت با آن یکپارچه و هماهنگ می‌شود. در متن برنامه برای افزایش خودآگاهی، تمرکز توجه، خودنظم‌دهی و کاهش استرس، فعالیت‌های روزانه تنفس عمیق شکمی و گوش کردن با دقت به تک صداها وجود دارد. این برنامه شامل پنجاه درس و چهار بخش می‌شود. پژوهش‌های اسکونرت-ریچل، اوبرل، لاولُر، آبوت، تامسون، اوبرلاندر و همکاران[9](۲۰۱۵) و اسکونرت-ریچل (۲۰۱۷) در مورد اثربخشی برنامه تصمیم‌گیری نشان داد که کودکانی برنامه را دریافت می‌کردند بهبود معناداری در توجه به معلم، مهارت‌های اجتماعی، خوش‌بینی (در مواجهه با چالش‌ها)، تمرکز توجه، کنترل هیجان و خودپنداره و کاهش رفتارهای تهاجمی و بی‌نظمی داشتند. همچنین معلم‌ها نیز همراه با دانش‌آموزان بهبود معناداری را در احساس صمیمیت، رفتارهای اجتماعی بیشتر، تمرکز توجه، نظم‌دهی هیجانی و به طور کلی توجه بیشتر به مدرسه و یادگیری را نشان دادند.

برنامه دومین گام[10]

برنامه دومین گام برنامه‌ای کلاس محور و جهانی است که برای ارتقای مهارت‌های اجتماعی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان پیش-دبستانی تا راهنمایی طراحی شده است. دروس این برنامه ۲۵ تا ۴۰ دقیقه توسط معلمان با استفاده از متن‌های پیشنهادی، کارت‌های تصویری و داستان‌های ضبط شده بر روی ویدئو و معرفی مفاهیم کلیدی، از طریق سؤالاتی که منجر به ارتقای دیدگاه و خود و دیگرآگاهی می شوند، ارائه می‌شود. فعالیت‌های کلاسی و ایفای نقش فرصت‌هایی را برای تمرین راهبردهای خودنظم‌دهی و مهارت‌های رفتاری در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد. همچنین برنامه شامل راهبردهایی برای معلمان به منظور سرنخ‌دهی، مربی‌گری و آشنایی با رفتارهای

---

1. cross-age buddies
2. home side activities
3. school wide community-building activities
4. Brown, Corrigan & Higgins-D'Alessandro
5. Battistich, Schaps & Wilson
6. MindUp (MU)
7. acting-out behaviors
8. Seligman & Csikszentmihalyi
9. Oberle, Steward Lawlor, Abbott, Thomson, Oberlander & Diamond
10. The Second Step Program (SS)

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.5.4.8]

هدف و نیز یکپارچه‌سازی محتویات برنامه با برنامه تحصیلی است (براون و همکاران، ۲۰۱۲). برنامه دومین گام شامل سه بخش است: ۱) پرورش صمیمیت، برانگیختن کنترل و ۳) حل مسأله و مدیریت عصبانیت. به این ترتیب، این بخش‌ها مهارت‌های اساسی اجتماعی-هیجانی را در ارتباط با تدریس مهارت‌های رفتاری خاص و کاهش عادات رفتاری توأم با خشونت، هدف قرار می‌دهند (وان اسکویاک-اداستروم، فرِی و بلاند[1] ۲۰۰۲).

پژوهش‌های وان و همکاران (۲۰۰۲) و فرِی، نولن[2] وان اسکویاک-اداستروم و هیرش استِین[3](۲۰۰۵) حاکی از کاهش خشونت‌های جسمی، کاهش تحمل خشونت کلامی و جسمی و محرومیت اجتماعی و نیز افزایش رفتارهای اجتماعی، صمیمیت و همدردی، استفاده از اهداف اجتماعی و صمیمانه در مذاکره با همسالان، دانش اجتماعی و خودکارآمدی اجتماعی بیشتر بوده است.

برنامه خواندن، نوشتن، احترام و حل تعارض[4]

«فورآرز» برنامه‌ای مبتنی بر سواد و دربرگیرنده دروس حل تعارض، تفاوت‌های فرهنگی، همکاری و مشارکت است که به معلمان برای استفاده از آن آموزش می‌دهد (جونز و همکاران، ۲۰۰۸). این برنامه برای ترکیب فنون آموزشی خاص، مهارت‌سازی و مدل‌سازی هنجارهای اجتماعی مثبت توسط مؤسسه صبحگاهی برای تدریس مسئولیت اجتماعی در سطح کشور امریکا[5](۲۰۰۵) طراحی و تدوین شده است . این برنامه به عنوان یک مداخله جهانی، برنامه‌ای مبتنی بر کلاس است که یادگیری اجتماعی-هیجانی را با برنامه‌های درسی برای مدارس پیش‌دبستانی تا متوسطه هماهنگ و یکپارچه می‌کند (مؤسسه مدیسین[6] ۱۹۹۴). این برنامه از ادبیات با کیفیت بالای کودکان و درگیرشدن در فعالیت‌های تعاملی برای توسعه مهارت‌های دانش‌آموزان و درک در هفت حوزه استفاده می‌کند: ساختن اجتماع، درک و کنارآمدن با احساسات، گوش‌کردن، ابراز وجود، حل مسأله، کنار آمدن با تنوع و همکاری. برنامه «فورآرز» یادگیری اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان را ارتقا می‌دهد و به آن‌ها در توسعه مهارت‌هایی که می‌توانند برای بقیه زندگی خود از آن استفاده کنند، کمک می‌کند. همچنین برای معلمان و دانش‌آموزان ابزاری را برای ایجاد یک جو ایمن، حمایتی و محترمانه برای یادگیری در کلاس درس فراهم می‌آورد (مؤسسه صبحگاهی برای تدریس مسئولیت اجتماعی، ۲۰۰۵). در واقع برنامه «فورآرز» با تمرکز بر مسایل اساسی بشر نظیر تضادها، احساسات، روابط و جامعه، معنا و عمق اجتماعی و هیجانی را به آموزش سخت‌گیرانه سواد می‌افزاید و رابطه‌ای منطقی بین تدریس حل تضاد و تدریس مهارت‌های اساسی تحصیلی برقرار می‌کند؛ چرا که این مهارت‌ها یعنی خواندن و نوشتن ابزارهای مناسبی برای شناخت تعارض‌ها و احساسات و حل مسأله هستند (جونز و همکاران، ۲۰۱۱).

تئوری زیربنایی برنامه «فورآرز» تئوری تغییر است که بر اهمیت آشنا ساختن معلمان با مجموعه‌ای از مفاهیم و مهارت‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی و حمایت از آن‌ها در استفاده از این مفاهیم و مهارت‌ها در تعاملات روزانه با یکدیگر، با مسئولان مدارس و دانش‌آموزان در کلاس تأکید می‌کند (فولان[7] ۲۰۰۶). تئوری‌های تغییر برنامه «فورآرز» شامل تئوری‌های رشدی سیستم‌های بوم‌شناختی (برون‌فن‌برنر و موریس، ۱۹۹۸) و سیستم‌های تبادلی (سامروف، ۲۰۱۰) است؛ بر اساس تئوری‌های رشدی، رشد فرایندی است که در مجموعه‌ای تو در تو و تعاملی از زمینه‌ها اتفاق می‌افتد و عملکرد خوب در تکالیف رشدی زمینه‌ای را فراهم می‌آورد که موفقیت‌های آتی بر روی آن ساخته می‌شود (وُئر پلِچر[8] ۲۰۰۸).

برنامه تصمیم‌گیری اجتماعی/حل مسایل اجتماعی[9]

برنامه تصمیم‌گیری اجتماعی یا حل مسایل اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان را با هدف جلوگیری از خشونت، سوءمصرف مواد و رفتارهای مربوط به آن ارتقا می‌دهد. در چارچوب مهارت‌های تصمیم‌گیری اجتماعی، برنامه‌های مداخله‌ای بسیاری از قبیل مداخلات برای جوانان پرخطر و افرادی که از خدمات تربیتی خاص بهره‌مند هستند، وجود دارد. این برنامه به دو هدف آموزش اهمیت می‌دهد: آماده‌سازی دانش‌آموزان برای شهروندی مسئولیت‌پذیر و دستیابی به مدارسی ایمن، منظم و فارغ از هر گونه خشونت. برنامه درسی در رویکرد تصمیم‌گیری اجتماعی شامل آمادگی و آموزش است؛ آمادگی: آمادگی خودکنترلی و مهارت‌های خودآرام‌سازی (گوش دادن،

---

1. Van Schoiack-Edstrom, Frey & Beland
2. Nolen
3. Hirschstein
4. Reading, Writing, Respect & Resolution (4Rs)
5. Morningside Center for Teaching Social Responsibility
6. Institute of Medicine
7. Fullan
8. Woehr Pletcher
9. Social Decision Making or Social Problem Solving (SDM/SPS)

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.5.4.8]

جهت‌یابی، مقاومت در برابر تحریک، اجتناب از تحریک دیگران) و مهارت‌های مشارکت گروهی و آگاهی اجتماعی (چگونگی مراقبت و یا انتخاب دوستان) را هدف قرار می‌دهد. آموزش: دانش‌آموزان راهبردهای تصمیم‌گیری اجتماعی را در شرایط مختلف، متناسب با رشد و برجسته یاد می‌گیرند و تمرین می‌کنند و زمانی که تحت فشار نیستند یا تحت نظارت بزرگسالان قرار ندارند، از مهارت‌های آمادگی خود استفاده می‌کنند. فرایند تصمیم‌گیری از ۸ گام تشکیل شده است: ۱) توجه به احساسات در خود و دیگران؛ ۲) شناسایی مسایل یا مشکلات؛ ۳) تعیین و انتخاب اهداف؛ ۴) ایجاد راه‌حل‌های جایگزین؛ ۵) پیش‌بینی عواقب احتمالی؛ ۶) انتخاب بهترین راه‌حل‌ها؛ ۷) برنامه‌ریزی اعمال و بررسی نهایی موانع و ۸) توجه به رویدادها و استفاده از اطلاعات برای تصمیم‌گیری‌های آینده و حل مشکلات (کلارک، مورال، فیلد، حسین و باری[1] ۲۰۱۵).

برنامه والدگری هوش هیجانی[2]

زمانی که کودکان با مشکلات تحصیلی، هیجانی یا رفتاری مواجه می‌شوند، برخورد والدین می‌تواند در غلبه بر آن‌ها مؤثر باشد. با توجه به چالش‌های پیش روی والدین در گذار کودکان به نقش بزرگسالی و نگرانی آن‌ها در ارایه مهارت‌های مورد نیاز برای موفقیت نه فقط در زمینه تحصیلی بلکه در همه زمینه‌های زندگی، وجود مدارسی که در این زمینه به آن‌ها کمک کند، ضروری به نظر می‌رسد. برنامه والدگری هوش هیجانی به والدین استفاده از قانون طلایی را پیشنهاد می‌کند: آیا شما به فرزندانتان احترام می‌گذارید؟ چرا که دیگران هم متناسب با همین رفتار با فرزندانتان برخورد می‌کنند. اصول کلیدی دیگر شامل موارد زیر است: تنظیم اهداف خانواده و برنامه‌ریزی، حمایت از نقاط قوت کودکان، کاهش استرس و افزایش شوخ طبعی در خانه، ایجاد همدلی و اتخاذ دیدگاه و عذرخواهی هنگام از دست دادن کنترل هیجانی. در این برنامه، والدین برای اتخاذ این اصول و هماهنگ ساختن آن‌ها با والدگری و تشویق کودکان در خانه و مدرسه تشویق می‌شوند. این فنون خاص و ساده، که دلالت بر نظریه هوش هیجانی و پیشرفت‌های مهم در فهم چگونگی کارکرد مغز و نقش هیجان در یادگیری دارد، در امور روزمره خانه و در روابط والد-کودک جای داده می‌شوند. یکی دیگر از اهداف والدگری هوش هیجانی تقویت ارتباطات خانه-مدرسه است. مدارسی که برای پاسخ‌گویی به نیازهای اجتماعی و هیجانی کودکان تلاش می‌کنند، هنگام همکاری با والدین کارآمدتراند. این برنامه به والدین نیز هنگام ملاقات با معلم‌ها، برای مشارکت در حل مسایل متقابل، تنظیم تکالیف و ایجاد نقاط قوت و حس غرور از انجام آن‌ها، کمک می‌کند (کلارک و همکاران، ۲۰۱۵).

اگرچه برنامه‌های مذکور به لحاظ محدوده متفاوت هستند، به طور کلی، هدف همه آن‌ها آموزش به دانش‌آموزان است تا: هیجانات را به خوبی مدیریت کنند، آرام باشند و بر یادگیری تمرکز کنند، از رفتارهای منفی اجتناب نمایند، تصمیم‌های مثبتی بگیرند، با مشارکت هم به حل مشکلات بپردازند، دیگران را درک کرده و همدردی و مراقبت را تمرین کنند. به این ترتیب، برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی به دانش‌آموزان در ایجاد و رشد روابط قوی و مثبت با همسالان و بزرگسالان کمک می‌کند و از زمانی‌که کودکان به طور مؤثری درمی‌یابند که دیگران از آن‌ها مراقبت و حمایت می‌کنند، یادگیری اجتماعی-هیجانی می‌تواند تأثیری مثبت بر درگیری تحصیلی آن‌ها داشته باشد (کازل، ۲۰۰۵).

بحث و نتیجه‌گیری

از یک سو با توجه به افزایش نرخ مشکلات یادگیری دانش‌آموزان نمی‌توان نیازهای اجتماعی-هیجانی آن‌ها را نادیده گرفت و از سوی دیگر دانشی که کاربرد سازنده ندارد باید مورد بازنگری قرار گیرد، چرا که امروزه مدارس دانش‌آموزان را به زنندگان برتر تست‌ها بدل کرده‌اند، در حالی‌که از مهارت‌های اساسی اجتماعی بی‌بهره‌اند و نمی‌توانند به نقش‌های اجتماعی مولد دست یابند. با توجه به شیوه‌های روا و معتبری که اخیراً در جهان برای ارزیابی فرایندهای مهم اجتماعی کلاس در حال ایجاد و گسترش است، لازم است شیوه‌های مرتبط با فرهنگ ایران نیز در این زمینه تهیه شود تا جامعه پژوهشی بتواند از آن استفاده نماید. پژوهش حاضر نشان داد مدل‌های مداخله‌ای متعددی برای مدارس و همکاری‌های فزاینده با والدین وجود دارد و شواهد پژوهشی نیز سودمندی یادگیری اجتماعی-هیجانی و برنامه‌های مداخله‌ای را در کنار برنامه‌های درسی و هماهنگ با آن نشان داده‌اند. همچنین این پژوهش، مهارت‌های هیجانی معلم را به عنوان منبع مهم تأثیرگذار بر فرایندهای هیجانی، آموزشی و سازمانی کلاس معرفی می‌کند به گونه‌ای که آموزش معلم و حمایت از وی در اجرای مداخله‌ای که یادگیری اجتماعی-هیجانی را با سوادآموزی هماهنگ می‌سازد، می‌تواند تأثیر مثبتی بر فرایندهای اجتماعی کلاس داشته باشد. مدارس می‌توانند ضمن همکاری در تدوین برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی متناسب با دانش‌آموزان خود، با شرط تعهد به

---

[1]. Clarke, Morreale, Field, Hussein & Barry
[2]. Emotionally Intelligent Parenting (EIP)

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.5.4.8]

برنامه و کسب ظرفیت برای آموزش مجریان، آن را اجرا نمایند. یافته‌های این پژوهش می‌تواند به عنوان راهنمایی برای برنامه‌ریزان درسی و معلمان مطرح گردد تا برای بهبود جو کلاس اهمیت بیشتری به شناخت عوامل اجتماعی و هیجانی کلاس‌ها و تقویت آن‌ها از طریق برنامه‌های مداخله‌ای دهند. بر این اساس، آشنایی با رویکردها و نحوه طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی توسط معلمان و نیز شیوه‌های ارزیابی اثربخشی برنامه‌ها ضروری به‌نظر می‌رسد.

منابع

Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' 'connectedness' to school and social adjustment during middle school. *Journal of Primary Prevention*, 24, 243-262.

Brackett, M. A., & Patti, J. A. (2016). *Training in social and emotional learning skills begins with educators*. School Administrator.

Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology*, 46(2), 129–149.

Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Aber, L. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4Rs program. American Psychological Association. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 153-167.

Brown, Ph. M., Corrigan, M. W., & Higgins-D'Alessandro, A. (2012). *Prosocial Education. Handbook*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc. V 2.

CASEL. (2006). *CASEL practice rubric for schoolwide SEL implementation.* Retrieved from http://casel.org/publications/practice-rubric-for-schoolwide-implementation.

Clarke, A. M., Morreale, S., Field, C. A., Hussein, Y. & Barry, M. M. (2015). *What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK*. A report produced by the World Health Organization Collaborating Centre for Health Promotion Research, National University of Ireland Galway.

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and sound: An education leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Retrieved from http://www.casel org/downloads/Safe%20and%20Sound/1A_Safe_&_Sound. pdf.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2014). *CASEL's SEL core competencies*. Chicago, IL: CASEL.

Conduct Problems Prevention Research Group (CPPRG). (1999). Initial impact of the Fast Track Prevention Trial for Conduct Problems: I. The high-risk sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 631-647.

Devaney, E., O'Brien, M.U., Resnik, H., Keister, S., & Weissberg, R.P. (2006). *Sustainable schoolwide social and emotional learning: Implementation guide and toolkit*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

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. *Journal of Primary Prevention*, 28, 67-91.

Durlak, G. A., Domitrovich, ,.C. E Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice.* The Guilford Press.

Flannery, D. J., Vazsonyi, A. T., Liau, A. K., Guo, S., Powell, K. E., Atha, H., . . . Embry, D. (2003). Initial behavior outcomes for the PeaceBuilders universal school-based violence prevention program. *Developmental Psychology*, 39(2), 292–308.

Frey, K.S., Nolen, S.B., Van Schoiack-Edstrom, L. and Hirschstein, M.K. (2005) `Effects of a School-Based Social-Emotional Competence Program: Linking Children's Goals, Attributions, and Behaviour. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 26, 171—200.

Fullan, M. (2006). *Change theory: A force for school improvement*. Centre for Strategic Education Seminar Series. Victoria, 157.

Greenberg, M. T. (2006). Promoting resilience in children and youth: Preventive interventions and their interface with neuroscience. *Annals of New York Academy of Sciences*,1094, 139-150.

Greenberg, M. T., Kusche, C. A., & Mihalic, S. F. (1998). *Promoting alternative thinking strategies (PATHS)*.

Greenberg, M. T., Kusche, C. A., & Riggs, N. (2004). The PATHS curriculum: Theory and research on neurocognitive development and school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (170-188). New York, NY: Teachers College Press.

Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in schoolaged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.

Institute of Medicine. (1994). *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research.* Washington, DC: National Academy Press.

Gregory, A. & Fergus E., (2017). Social-Emotional Learning and Equity in School Discipline. In S. M. Jones, E. Doolittle, & S. McLanahan (Eds.) *The Future of Children, 27, special issue on Social-Emotional Learning*, 117-136.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.5.4.8]

Jones, S. M., Brown, J. L., & Aber, J. L. (2008). Classroom settings as targets of intervention and research. In H. Yoshikawa & B. Shinn (Eds.), Toward positive youth development: Transforming schools and community programs (pp. 58–77). New York: Oxford University Press.

Jones, S. M., Brown, J. L., & Aber, J. L. (2011). The longitudinal impact of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development*, 82(2), 533-554.

Jones, S. M., Brown, J. L., Hoglund, W., & Aber, J. L. (2010). Impacts of an integrated school-based social– emotional learning and literacy intervention on third-grade social– emotional and academic outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(6), 829-842.

Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.

Morningside center for teaching social responsibility. (2005). *4Rs research study*. Retrieved from http://www.morningsidecenter.org/4rs-research-study.

Payton J, Wardlaw D, Gracyzk P, Bloodworth M, Tompsett C, & Weissberg R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for quality school-based prevention programs. *J Sch Health*, 70(5) 179-185.

Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., et al. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusché, C. A., & Pentz, M. A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 7(1), 91–102.

Rimm-Kaufman, S. E., Fan, X., Chiu, Y.-J., & You, W. (2007). The contribution of the Responsive Classroom Approach on children's academic achievement: Results from a three year longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 45, 401-421.

Rimm-Kaufman, S., & Chiu, Y. (2007). Promoting social and academic competence in the classroom: An intervention study examining the contribution of the Responsive Classroom approach. *Psychology in the Schools*, 44, 397–413.

Rivers, S. E., & Brackett, M. A. (2011). Achieving standards in the English language arts (and more) using The RULER Approach to social and emotional learning. *Reading & Writing Quarterly*, 27, 75-100.

Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing The RULER Approach. *Prevention Science.*

Sawyer, L. B. E., & Rimm-Kaufman, S. E. (2007). Teacher collaboration in the context of the Responsive Classroom approach. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 211-245.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27 (1), 137-155.

Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Steward Lawlor, M., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51, 52-66.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

Smith, B.J. (2006). Recommended Practices: Linking Social Development and Behavior to School Readiness. Tampa, Florida: University of South Florida, Center for Evidence-Based Practice: Young Children with Challenging Behavior. www.challengingbehavior.org. socioeconomic contexts. *Child Development*, 75, 346-353.

Tseng, V., & Seidman, E. (2007). A systems framework for understanding social settings. *American Journal of Community Psychology*, 39(3– 4), 217–228.

Van Schoiack-Edstrom, L., Frey, K.S. & Beland, K. (2002) `Changing Adoles-Cents' Attitudes About Relational and Physical Aggression: An Early Evaluation of a School-Based Intervention. *School Psychology Review*, 31, 201-216.

Woehr Pletcher, S. M. (2008). *The Impact of Perceived Family Cohesiveness and Future Orientation on Internalizing and Externalizing Symptoms of Latino/a Youth Offenders: A Moderator Model*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Santa Barbara.

Zhai, F., Raver, C., & Jones, S. M. (2012). Academic performance of subsequent schools and impacts of early interventions: Evidence from a randomized controlled trial in Head Start settings. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 946-954.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, R. P. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Zins, J.E., & Elias, M.J. (2006). Social and emotional learning. In G.G.Bear & K.M. Minke (eds.) *Children's Needs III*, 1-13. National Association of School Psychologists.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.5.4.8]