



بررسی یادگیری اجتماعی و عاطفی (SEL) در محیط های تحصیلی

یاسر عارف زاده^{۱*}، جاسم آسال^۲، فریده شاهین^۳، میلاد عبدالمحمدی^۴، زهرا ضیائی^۵

^{۱*} کارشناسی ارشد، زیست شناسی گیاهی سیستماتیک و بوم شناسی، دانشگاه ایلام

اداره آموزش و پرورش شهرستان مهران

Yasserarefzade1@gmail.com

09189447930

^۲ کارشناسی، تاریخ، دانشگاه پیام نور واحد مهران

اداره آموزش و پرورش شهرستان مهران

^۳ دانشجوی کارشناسی ارشد، مدیریت آموزشی، دانشگاه غیرانتفاعی باختر ایلام

اداره آموزش و پرورش شهرستان مهران

^۴ کارشناسی، مشاوره تربیتی، دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه

اداره آموزش و پرورش شهرستان مهران

^۵ کارشناسی، تاریخ، دانشگاه اصفهان

چکیده:

در سال های اخیر، اهمیت یادگیری اجتماعی و عاطفی (SEL) در محیط های تحصیلی، توجه روزافزونی جلب کرده است. هدف این مقاله ارائه یک نمای کلی مختصر از اجزا کلیدی، مزایا و پیامدهای SEL در محیط های آموزشی است. SEL شامل مجموعه ای از توانایی ها و مهارت ها است که برای افزایش آگاهی اجتماعی، مدیریت خود، ساخت روابط و توانایی های تصمیم گیری مسئولانه دانش آموزان طراحی شده است. این فرآیند شامل مداخلات سازمان دهی شده، برنامه های آموزشی و راهبردهای آموزشی است که محیط های یادگیری پشتیبان دهنده برای بهبود روانشناختی، آرامش عاطفی و تعامل اجتماعی مثبت ایجاد می کند. تحقیقات نشان می دهد که یکپارچه سازی SEL در برنامه های آموزشی تحصیلی، منجر به مزایای شناختی، تحصیلی و اجتماعی زیادی برای دانش آموزان می شود. مداخلات SEL سبب بهبود عملکرد تحصیلی، تقویت روابط همتا، کاهش مشکلات رفتاری و افزایش انسجام عاطفی دانش آموزان می شود. علاوه بر این، برنامه های SEL برای پیاده سازی نیازمند تلاش های همکاری بین مربیان، مدیران، سیاست گذاران و والدین هستند. برنامه های توسعه حرفه ای و آموزشی نقش حیاتی در تجهیز مربیان با دانش و مهارت های لازم برای اجرای موفق روش های SEL در کلاس هایشان دارند. با وجود تشخیص روز افزون اهمیت SEL، چالش هایی در گسترده شدن به کارگیری آن وجود دارد. محدودیت منابع، محدودیت زمانی و نیاز به هماهنگی با چارچوب های آموزشی موجود، موانعی را برای پیاده سازی موفق SEL پیش رو قرار می دهد.

واژگان کلیدی: یادگیری، محیط تحصیلی، SEL، عاطفی.

مقدمه

تدریس و یادگیری در مدارس دارای اجزا قوی اجتماعی، عاطفی و تحصیلی هستند. دانش آموزان به طور معمول به تنهایی یاد نمی گیرند، بلکه با همکاری معلمان خود، در همراهی همسالان خود و با تشویق خانواده هایشان یاد می گیرند. احساسات می توانند درگیری تحصیلی، اخلاق کاری، تعهد و در نهایت موفقیت مدرسه ای کودکان را تسهیل یا مانع شوند. زیرا روابط و فرآیندهای عاطفی تأثیری بر روی چگونگی و چه چیزی یاد می گیریم دارند، مدارس و خانواده ها باید به طور موثر به این جنبه های فرآیند آموزشی پرداخته و برای بهره مندی همه دانش آموزان از آن ها مراقبت کنند. (Portelli and McMahon, ۲۰۰۴; Alster, Brackett, et al, ۲۰۰۷).

یکی از چالش های اصلی مدارس قرن ۲۱، خدمت رسانی به دانش آموزانی با فرهنگ ها، توانمندی ها و انگیزه های یادگیری متفاوت است. تفاوت های فرهنگی نتیجه ی درک های بنیادی متفاوت از خود هستند که تحت تأثیر روش های خاصی از جذب و ارتباط اجتماعی شکل می گیرند. بنابراین، در



توسعه و اجرای برنامه‌های SEL برای دانش‌آموزان محروم، بسیار مهم است تفاوت‌های فرهنگی را در نظر بگیریم (Seaton and Marsh, ۲۰۱۵).

نویسندگان آموزش تأکید می‌کنند که "همه برنامه‌های آموزشی و روش‌های تدریس مبتنی بر فرهنگ هستند. سوال واقعی این است که دانش و عملکردهای فرهنگی بر روی چه کسانی مبتنی شده‌اند؟". بررسی‌های فرهنگی درباره یادگیری امکان مشاهده مکانیزم‌های آموزشی به عنوان یک فضای تعامل اجتماعی پر از باورها و معانی متمایز فرهنگی، و روابط قدرت را می‌دهد. به نظر می‌رسد کمک به دانش‌آموزان برای توسعه مهارت‌های اجتماعی و عاطفی یک راه مفید برای مقابله با برخی از اثرات مدل‌های نقص آموزشی است، بسیاری از برنامه‌های SEL به صورت آموزش دادن ارائه می‌شوند که الگوها و خاطراتی را تقویت می‌کنند که توسط فرهنگ غالب در نظر گرفته شده است تا به چالش بکشند (Bell, ۲۰۱۳, Li, ۲۰۱۱). مدارس نقش مهمی در بالا بردن سطح کودکان با ایجاد توسعه شناختی و همچنین توسعه اجتماعی و عاطفی آن‌ها دارند. با این حال، مدارس منابع محدودی برای پرداختن به تمام این حوزه‌ها دارند و به فشارهای شدیدی برای افزایش عملکرد تحصیلی دچارند. با توجه به محدودیت زمان و فشارهای رقابتی، مدرسين باید اولویت‌های خود را مشخص کرده و رویکردهای مبتنی بر شواهد را که منجر به فواید چندگانه می‌شود، به طور موثر پیاده‌سازی کنند (Sousa, ۲۰۰۶, Archibald and Odden, ۲۰۰۹).

جیستی یادگیری اجتماعی و عاطفی

رویکرد SEL چارچوب‌های ترویج کارایی و توسعه جوانان را برای کاهش عوامل خطر و تقویت مکانیزم‌های محافظتی برای تنظیم مثبت ترکیب می‌کند. پژوهشگران و طراحان برنامه SEL از توصیف واترز و سروف (۱۹۸۳) از افراد ماهر به عنوان کسانی که توانایی‌های "تولید و هماهنگی پاسخ‌های انعطاف‌پذیر و سازگار به درخواست‌ها و تولید و بهره‌برداری از فرصت‌ها در محیط" را دارند، استفاده می‌کنند. الیاس و همکاران (۱۹۹۷) یادگیری اجتماعی و عاطفی را به عنوان فرآیندی برای کسب مهارت‌های اصلی در شناخت و مدیریت احساسات، تعیین و دستیابی به اهداف مثبت، ارزیابی دیدگاه دیگران، برقراری و حفظ روابط مثبت، تصمیم‌گیری مسئولانه و مدیریت سازگار با موقعیت‌های بین فردی تعریف کردند. هدف نزدیک SEL برنامه‌ها، ترویج توسعه پنج مجموعه مرتبط از کارایی‌های شناختی، عاطفی و رفتاری است: شناخت خود، مدیریت خود، شناخت اجتماعی، مهارت‌های روابط، و تصمیم‌گیری مسئولانه. این کارایی‌ها، در نتیجه، باید به عنوان پایه‌ای برای بهبود تنظیم و عملکرد تحصیلی باعث شود که در رفتارهای اجتماعی مثبت‌تر، کمترین مشکلات رفتاری، کمترین استرس عاطفی و بهبود نمرات و امتحانات نشان داده می‌شود. در طول زمان، مسلط شدن به کارایی‌های SEL به پیشرفت توسعه‌ای منجر می‌شود که باعث تغییر از کنترل بیشتر توسط عوامل خارجی به عملکرد بیشتر با باورها و ارزش‌های درونی، مراقبت و توجه به دیگران، تصمیم‌گیری خوب و پذیرفتن مسئولیت برای انتخاب‌ها و رفتارهای خود می‌شود (Elias, ۱۹۹۷, Payton, al et Wardlaw, ۲۰۰۰, al et Schmidt, Bagwell, ۲۰۰۱, Miller, ۲۰۱۵).

در زمینه‌های مدرسه‌ای، برنامه‌های آموزشی SEL دو مجموعه هماهنگ از استراتژی‌های آموزشی را برای بهبود عملکرد مدرسه و توسعه جوانان شامل می‌شود. مجموعه اول شامل آموزش در پردازش، یکپارچه‌سازی و انتخابی از مهارت‌های اجتماعی و عاطفی به شیوه‌های مناسب توسعه‌ای، محیطی و فرهنگی است. از طریق آموزش سیستماتیک، مهارت‌های SEL می‌توانند آموزش داده، نمونه‌گیری، تمرین و در شرایط مختلفی به کار گرفته شوند تا دانش‌آموزان آن‌ها را به عنوان بخشی از رپرتوار روزانه خود به کار بگیرند، علاوه بر این، بسیاری از برنامه‌ها به دانش‌آموزان در جلوگیری از رفتارهای مشکل‌ساز خاصی مانند استفاده از مواد مخدر، خشونت بین فردی، آزار و اذیت و شکست مدرسه کمک می‌کنند. آموزش SEL با کیفیت نیز به دانش‌آموزان فرصت ارائه می‌دهد تا به کلاس، مدرسه و جامعه خود کمک کنند و از این مشارکت‌ها رضایت، احساس تعلق و انگیزه افزایش یافته که از این مشارکت‌ها به دست می‌آید. مجموعه دوم، برنامه‌های SEL را از طریق برقراری محیط‌های یادگیری ایمن و مهربان با ابتکارات هم‌سن و هم‌رده و خانواده، بهبود مدیریت کلاس و روش‌های آموزشی و فعالیت‌های سازنده جامعه مدرسه، برای توسعه اجتماعی-عاطفی دانش‌آموزان ترویج می‌دهد. با هم، این مولفه‌ها منابع شخصی و محیطی را ترویج می‌دهند تا دانش‌آموزان ارزش‌گذاری شوند، احساس انگیزه داخلی برای دستیابی به موفقیت کنند و مجموعه‌ای گسترده از شایستگی‌های اجتماعی-عاطفی را توسعه دهند که عملکرد تحصیلی بهتر، رفتارهای حفظ سلامت و شهروندی را تسهیل می‌کنند (Schonert and Sauve, ۲۰۱۶, Harshbarger, ۲۰۰۹, al et Brackett, Elbertson, ۲۰۱۹, Reichl, al et T ritchenkoH, Azarenkov, ۲۰۲۳).

بحث درباره یافته‌ها



در سال‌های اخیر، بررسی‌های ترکیبی اطلاعاتی متعددی از برنامه‌های پیشگیری و ترویج مدرسه‌ای انجام شده است. این بررسی‌ها به طور معمول شامل بررسی‌هایی از برنامه‌های SEL یکپارچه مدرسه‌ای همراه با مجموعه‌ای از مداخلات دیگری هستند که به دنبال دستیابی به نتایج زیر هستند: عملکرد تحصیلی، رفتارهای ضداجتماعی و خشونت‌آمیز، علائم افسردگی، مصرف مواد مخدر، سلامت روانی، رفتارهای مشکل‌ساز و یا توسعه مثبت جوانان هستند. با این حال، این گزارش‌ها در مورد استراتژی‌های مداخله، جمعیت دانش‌آموزی و نتایج رفتاری که مورد بررسی قرار می‌گیرند، تفاوت‌های قابل توجهی دارند، اما به نتیجه مشابهی رسیده‌اند که برنامه‌های یکپارچه مدرسه‌ای به طور کلی موثر هستند. با این حال، هیچ بررسی تاکنون به بررسی انحصاری برنامه‌های SEL برای بررسی تأثیر آن‌ها بر نتایج متنوع دانش‌آموزان تمرکز نکرده است (Greenberg, al et Weissberg, ۲۰۰۳, al et Adolfsen, mØStr, ۲۰۱۴).

تلاش‌های مدارس جهت ترویج یادگیری اجتماعی و عاطفی (SEL) دانش‌آموزان، به عنوان یک رویکرد امیدوارکننده برای افزایش موفقیت کودکان در مدرسه و زندگی، مطرح شده است. تحقیقات توسعه‌ای گسترده نشان می‌دهد که مسلط شدن به رقابت‌های اجتماعی-عاطفی موثر با بهبود رفاه بیشتر و عملکرد بهتر در مدرسه همراه است، در حالی که عدم دستیابی به کارایی در این حوزه‌ها می‌تواند منجر به مشکلات شخصی، اجتماعی و تحصیلی متعددی شود. یافته‌های مطالعات بالینی، پیشگیری و توسعه جوانان، به ایجاد بسیاری از مداخلات مدارس برای ترویج SEL جوانان منجر شده است (al et Greenberg, ۲۰۰۳).

یک استراتژی آموزشی موثر برای بسیاری از جوانان، تأکید بر اهمیت شیوه‌های فعال یادگیری است که نیازمند عمل جوانان بر روی مواد است. شناخته شده است که تمرین شرط ضروری برای کسب مهارت است. همچنین برای یادگیری، باید زمان و توجه کافی به هر کار اختصاص داده شود. بنابراین، برای توسعه مهارت، باید برای مدتی زمان اختصاص داده شود. در نهایت، اهداف یادگیری صریح و مشخص بر علیه اهداف کلی تر ترجیح داده می‌شوند، زیرا مهم است که جوانان بدانند چه چیزی از آن‌ها انتظار می‌رود. در نهایت، تشخیص داده شده است که اجرای موثر، بر نتایج برنامه تأثیر می‌گذارد و مشکلاتی که در طول اجرای برنامه بوجود می‌آیند، می‌توانند محدودیت‌هایی را برای بهره‌مندی شرکت‌کنندگان از مداخله ایجاد کنند. بنابراین برنامه‌های SEL که در طول اجرای برنامه با مشکلات مواجه شده‌اند، کمتر موفق خواهند بود نسبت به کسانی که چنین مشکلاتی را گزارش نکرده‌اند (Frye, Cook, ۲۰۱۴, Thomas and Thomas, ۲۰۱۱, al et Weissberg, Durlak, ۲۰۰۱, errorF, al et Weissberg, ۲۰۱۵).

در چند دهه گذشته، روشن شده است که هر دو ویژگی دانش‌آموز و عوامل اکولوژیک بر توسعه‌ی بهبود روان‌شناختی و روان‌پریشی تأثیرگذارند. برهمکنش متقابل فرایندهای دانش‌آموز و فضاهای اکولوژیکی، دلیلی است برای درک نقش عوامل خطر و محافظت‌کننده و توسعه‌ی مداخلات پیشگیری. به عنوان مثال، نتایج نامناسب بیشتر در میان کودکانی رخ می‌دهد که هم از عوامل خطری فردی (رفتار معتدل ابتدایی، سابقه شخصیت سخت‌گیر، ضریب هوش پایین) رخداده و هم تجربه شرایط خانوادگی استرس‌زا (وضعیت اقتصادی-اجتماعی پایین، خشونت خانوادگی کودکانی که با سطوح بالایی از مشکلات رفتاری خطرناک و با حضور در مدارس با منابع کمتر که درصد بالایی از دانش‌آموزان محروم را خدمت می‌دهند وارد مدرسه می‌شوند، احتمالاً نتایج نامناسب‌تری نسبت به کودکانی دارند که در مدارس با منابع بیشتر و جمعیت دانش‌آموزی با اقتصادی متنوع شرکت می‌کنند. هم ویژگی‌های فردی و هم ویژگی‌های مدرسه ممکن است بر کارآمدی مداخلات پیشگیری مدرسه‌ای تأثیرگذار باشند. (Kam, al et Greenberg, ۲۰۰۳, Seidman and Pedersen, ۲۰۰۵, Fanti, al et Colins, ۲۰۱۷).

نتیجه‌گیری

یکی از تأثیرات مهم این پژوهش، این است که برنامه‌های آموزشی چندساله اجتماعی-عاطفی که با کیفیت اجرا شوند، توانایی ایجاد تأثیرات پیشگیرانه نهادینه و معنادار در دامن وابستگی جمعیتی در زمینه‌های شایستگی اجتماعی و درگیری تحصیلی در دوران مدرسه ابتدایی را دارا هستند. اگرچه بسیاری SEL را به عنوان قطعه گمشده در آموزش میبینند زیرا جنبه‌های مهمی از یادگیری دانش‌آموز را آدرس میدهد و مهارت‌های قابل توجهی برای مسیریابی در جهانهای پیچیده ارائه میکند. ما معتقدیم که مهم است که تشخیص دهیم هر برنامه SEL که فرهنگ را به عنوان چارچوب مرکزی از طریق آن یادگیری رخ میدهد، احتمالاً برنامه‌های ناعادلانه را دنبال میکند. برنامه‌های SEL نیاز به توجه به این نکته دارند که چگونه چشم اندازهای تاریخی-اجتماعی پیچیده به یادگیری و پیاده‌سازی SEL تأثیر می‌گذارد.

منابع

- Azarenkov, V., L. O. Hritchenko T, A. Khilya, H. Khrebtii, T. Yarnykh, O. Rukhmakova, S. Oliinyk, V. Pul-Luzan, M. Buryak and N. Yurko (2023). Modern teaching methods in pedagogy and philology, International Science Group.
- Bagwell, C. L., M. E. Schmidt, A .F. Newcomb and W. M. Bukowski (2001). "Friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment." New directions for child and adolescent development**2001**(91): 25.
- Bell, N. (2013). "Just do it: Anishinaabe culture-based education." Canadian Journal of Native Education**36**(۱)
- Brackett, M. A., B. Alster, C. Wolfe, N. Katulak and E. Fale (2007). "Creating an emotionally intelligent school district: A skill-based approach." Educating people to be emotionally intelligent: 123-137.
- Cook, C. R., M. Frye ,T. Slemrod, A. R. Lyon, T. L. Renshaw and Y. Zhang (2015). "An integrated approach to universal prevention: Independent and combined effects of PBIS and SEL on youths' mental health." School Psychology Quarterly**30**(2): 166.
- Corcoran, R. P., A. C. Cheung ,E. Kim and C. Xie (2018). "Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research." Educational Research Review**25**: 56-72.
- Durlak, J. A ,R. P. Weissberg, A. B. Dymnicki, R. D. Taylor and K. B. Schellinger (2011). "The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta□analysis of school□based universal interventions." Child development**82**(1): 405-432.
- Elbertson, N. A., M .A. Brackett and R. P. Weissberg (2009). "School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives." Second international handbook of educational change: 1017-1032.
- Elias, M. J. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators, Ascd.
- Fanti, K. A., O. F. Colins, H. Andershed and M. Sikki (2017). "Stability and change in callous-unemotional traits: Longitudinal associations with potential individual and contextual risk and protective factors." American Journal of Orthopsychiatry**87**(1): 62.
- Ferraro, P. J. (2001). "Global habitat protection: limitations of development interventions and a role for conservation performance payments." Conservation biology**15**(4): 990-1000.
- Greenberg, M. T., R. P. Weissberg, M. U .O'Brien, J. E. Zins, L. Fredericks, H. Resnik and M. J. Elias (2003). "Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning." American psychologist**58**(6-7): 466.
- Harmin, M. and M. Toth .(۲۰۰۶) Inspiring active learning: A complete handbook for today's teachers, ASCD.
- Harshbarger, R. (2016). "Learning in the 21st century: A study addressing educational trends and implications".
- Kam, C.-M., M. T. Greenberg and C. T. Walls (2003). "Examining therole of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum." Prevention science**4**: 55-63.



- Li, G. (2011). The role of culture in literacy, learning, and teaching. Handbook of Reading Research, Volume IV, Routledge: 515-538.
- Marsh ,H. W. and M. Seaton (2015). The big-fish–little-pond effect, competence self-perceptions, and relativity: Substantive advances and methodological innovation. Advances in motivation science, Elsevier. **2**: 127-184.
- McMahon, B. and J. P. Portelli (2004). "Engagement for what? Beyond popular discourses of student engagement." Leadership and policy in schools**3**(1): 59-76.
- Miller, D. D. D. (2015). "CHIRONIAN".
- Odden, A. R. and S. J. Archibald (2009). Doubling student performance:... and finding the resources to do it, Corwin Press.
- Payton, J. W., D. M. Wardlaw, P. A. Graczyk, M. R. Bloodworth, C. J. Tompsett and R. P. Weissberg (2000). "Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth." Journal of school health**70**(5): 179-185.
- Pedersen, S. and E. Seidman (2005). "Contexts and correlates of out-of-school activity participation among low-income urban adolescents." Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs: 85-109.
- Sauve, J. A. and K. A. Schonert-Reichl (2019). Creating caring classroom and school communities: Lessons learned from social and emotional learning programs and practices. Handbook of student engagement interventions, Elsevier: 279-295.
- Sousa, D. A. (2006). "How the arts develop the young brain: Neuroscience research is revealing the impressive impact of arts instruction on students' cognitive, social, and emotional development." School Administrator**63**(11): 26-3.۲
- Strøm, H. K., F. Adolfsen, S. Fossum, S. Kaiser and M. Martinussen (2014). "Effectiveness of school-based preventive interventions on adolescent alcohol use: a meta-analysis of randomized controlled trials." Substance abuse treatment, prevention, and policy**9**(1): 1-11.
- Thomas, D. R. and Y. L. N. Thomas (2014). "Interventions to reduce injuries when transferring patients: a critical appraisal of reviews and a realist synthesis." International journal of nursing studies**51**(10): 1381-1394.
- Wilson, S. J. and M. W. Lipsey (2007). "School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis." American journal of preventive medicine**33**(2): S130-S143.