

تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه سوم تا ششم دوره ابتدایی از لحاظ توجه به شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی بر اساس چارچوب CASEL

مرضیه معتمدی محمدآبادی* پروین روشن قیاس چرمهینی**

* (نویسنده مسئول) استادیار، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵ تهران، ایران.

E-mail: m.motamedi@cfu.ac.ir

** استادیار، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵ تهران، ایران.

E-mail: p.roshan@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۱۱/۱۹ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۴/۱۱/۲۰ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۵/۳/۵

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه سوم تا ششم دوره ابتدایی از لحاظ توجه به شایستگی‌های اجتماعی هیجانی بود. این پژوهش با روش تحلیل محتوای کمی انجام شد. جامعه آماری کلیه کتاب‌های دوره ابتدایی در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که از بین آن‌ها کتب مطالعات اجتماعی به دلیل تناسب با موضوع به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار پژوهش چک‌لیست تحلیل محتوای محقق ساخته بود که بر اساس چارچوب شایستگی‌های اجتماعی که توسط سازمان همکاری برای یادگیری تحصیلی، اجتماعی و عاطفی تدوین شده است، ساخته شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با تکنیک آنالیز شانون انجام شد. نتایج به‌دست آمده نشان داد کتاب مطالعات اجتماعی سوم ابتدایی بیشترین توجه را به شایستگی‌های اجتماعی هیجانی دارد. همچنین تمرکز اصلی محتوای آموزشی بر مولفه‌های «خودآگاهی» (۲۵/۹۸٪)، «تصمیم‌گیری مسئولانه» (۲۴/۸۳٪) و «مهارت‌های ارتباطی» (۲۴/۶۵٪) است. در مقابل مولفه‌های «آگاهی اجتماعی» با در صد فراوانی ۱۴/۷۶ و مولفه «خودمدیریتی» با سهم ۹/۷۸ درصدی، کمترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند. همچنین مولفه «تصمیم‌گیری مسئولانه» بالاترین ضریب اهمیت (۰/۲۲۵) و مولفه «خودمدیریتی» کم‌ترین ضریب اهمیت (۰/۱۷۷) را بین سایر مولفه‌ها دارد. بر اساس یافته‌های به‌دست آمده توزیع شایستگی‌های اجتماعی هیجانی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی متوازن نیست و محتوای آموزشی نیازمند بازنگری در راستای ایجاد توازن است.

کلیدواژه‌ها: تحلیل محتوا، دوره ابتدایی، شایستگی‌های اجتماعی هیجانی، مطالعات اجتماعی.

Content analysis of social studies textbooks for third to sixth grade elementary school in terms of social-emotional competencies based on the CASEL framework

Marzieh Motamedi Mohammadabadi*, Parvin Roshanghias Chermahini**

*Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran. E-mail: m.motamedi@cfu.ac.ir (Corresponding author)

** Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran. E-mail: p.roshan@cfu.ac.ir

Abstract

The purpose of this study was to analyze the content of social studies textbooks for the third to sixth grades of elementary school in terms of attention to social-emotional competencies. This research was conducted using quantitative analysis. The statistical population was all elementary school textbooks in the 2024-2025 academic year. Among them, social studies books were selected purposefully due to their greater relevance to the subject. The research tool was a researcher-made list that examines social emotional competencies. Texts, images, and activities in the books were examined using this list. Data analysis was performed using the Shannon entropy technique. The results showed that the third grade social studies book paid the most attention to the social and emotional competencies. Also, the main focus of the content was on “self-awareness” (25.98%), “responsible decision-making” (24.83%), and “relationship skills” (24.65%). But the “social awareness” (14.76%) and “self-management” (9.78%) had the lowest frequencies. Also, the “responsible decision-making” had the highest importance rate (0.225), and “self-management” had the lowest one (0.177). Based on the results, the content of elementary social studies books did not focus on social and emotional competencies in a balanced way. The content needs to be changed a bit to become more balanced.

Keywords: content analysis, elementary school, social-emotional competencies, social studies.

با افزایش روزافزون مشکلات رفتاری، عاطفی و سلامت روان در دانش‌آموزان، نقش مدارس از انتقال دانش تغییر یافته (ماهونی^۱ و همکاران، ۲۰۱۸) و انتظار می‌رود از رشد عاطفی دانش‌آموزان نیز پشتیبانی نمایند (ویگلسورث^۲، ۲۰۱۶). مدارس باید علاوه بر یادگیری و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، ارتقای سلامت روان آنان را نیز پوشش دهند (جینگز^۳ و همکاران، ۲۰۱۳). این امر اغلب از طریق اجرای برنامه‌های یادگیری اجتماعی هیجانی^۴ (SEL) انجام می‌شود که هدف آن توسعه سلامت روانی و عاطفی و جلوگیری از رفتارهای مشکل ساز است (زینس و الیاس^۵، ۲۰۰۶). یادگیری اجتماعی هیجانی به عنوان یک چارچوب اساسی، رشد همه جانبه دانش‌آموزان را در اولویت قرار داده و توسعه شناختی و عاطفی را با هم ادغام می‌کند. این تاکید دوگانه برای عبور از پیچیدگی‌های دنیای متحول امروز ضروری است و به دانش‌آموزان کمک می‌کند مهارت‌های لازم برای سازگاری، رشد و تاثیر مثبت بر جامعه را کسب کنند (فام^۶، ۲۰۲۴).

یادگیری اجتماعی هیجانی یک بخش حیاتی در آموزش است که مهارت‌های ضروری برای تنظیم عواطف، مدیریت روابط و تصمیم‌گیری اخلاقی را پرورش می‌دهد (فام، ۲۰۲۴) و باعث توسعه شخصی، بهبود روابط اجتماعی و بروز رفتارهای اخلاقی در دانش‌آموزان می‌شود (الیاس و همکاران، ۲۰۰۸). به نحوی که بتوانند به طور موثر با چالش‌های تحصیلی، شخصی و حرفه‌ای مواجه شوند و با تمرکز بر وظایف خود و مدیریت صحیح احساسات، در امور تحصیلی پیشرفت کنند (دورلاک^۷ و همکاران، ۲۰۱۱) و ارتباط مثبتی با دیگران برقرار نمایند (تیلور^۸ و همکاران، ۲۰۱۷). به علاوه یادگیری اجتماعی هیجانی به طور ویژه‌ای بر سلامت عاطفی و روانی دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد و مهارت‌های مدیریت استرس، درک عمیق‌تر احساسات خود و همدلی با دیگران را در آنان تقویت می‌کند (جونز و بوفارد^۹، ۲۰۱۲). این آموزش‌ها با توسعه تعاملات اجتماعی بین دانش‌آموزان، منجر به ایجاد احساس تعلق به مدرسه نیز می‌گردد (ایمباتلر و کوهن^{۱۰}، ۲۰۰۷). آثار و نتایج یادگیری اجتماعی هیجانی به مدرسه محدود نمی‌شود و مطالعات نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که این آموزش‌ها را دریافت کردند تاب‌آوری بیشتری در مواجهه با مشکلات در زندگی آینده از خود نشان می‌دهند (تیلور و همکاران، ۲۰۱۷).

اگرچه یادگیری اجتماعی هیجانی منشا عمل‌محور دارد، لکن به طور قابل توجهی از دو چارچوب نظری اصلی اثر پذیرفته است. یکی نظریه هوش هیجانی که رشد حیطه هیجانات را هدایت می‌کند و دیگری نظریه یادگیری اجتماعی بندورا که به آموزش مهارت‌های اجتماعی تاکید دارد و حوزه‌های خودتنظیمی و روابط بین فردی را شکل می‌دهد (ریموندو^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۴). سازمان همکاری برای یادگیری اجتماعی و عاطفی^{۱۲} (CASEL) که در زمینه یادگیری اجتماعی هیجانی پیشگام است پنج مهارت اساسی شامل خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، تصمیم‌گیری مسئولانه و مهارت‌های ارتباطی را به عنوان ابعاد یادگیری اجتماعی هیجانی

-
1. Mahoney
 2. Wigelsworth
 3. Jennings
 4. Social emotional learning
 5. Zins & Elias
 6. Pham
 7. Durlak
 8. Taylor
 9. Jones & Bouffard
 10. Im-Bolter & Cohen
 11. Raimundo
 12. Collaborative for Academic, Social, & Emotional Learning

معرفی کرده است (سازمان همکاری برای یادگیری اجتماعی و عاطفی، ۲۰۲۰). اولین مولفه خودآگاهی است که به معنای درک احساسات، نقاط قوت، ارزش‌ها و محدودیت‌های خود است و منجر به ایجاد اعتماد به نفس، نگرش منطقی نسبت به موانع و تاب‌آوری می‌گردد (دنهام و براون^۱، ۲۰۱۰). این مهارت در توسعه فراشناخت نقش اساسی داشته و به دانش‌آموز فرصت می‌دهد شناخت کافی نسبت به عواطف و هیجانات خود داشته باشد، موانع را بشناسد و بر آن غلبه کند (پوروانینگسیه^۲، ۲۰۲۴). مولفه خودمدیریتی شامل کنترل احساسات، افکار و رفتارها در شرایط گوناگون است که امکان تحمل چالش‌ها و سازگاری با موقعیت‌های مختلف را برای دانش‌آموز فراهم می‌کند (الیاس و همکاران، ۲۰۰۸). دانش‌آموزانی که مهارت خودمدیریتی دارند در موقعیت‌هایی با درجه هیجان‌پذیری بالا، عملکرد بهتری نسبت به سایرین از خود بروز می‌دهند (دمتروویچ^۳ و همکاران، ۲۰۱۷). مولفه سوم آگاهی اجتماعی است که شامل مهارت همدلی، قدردانی و درک هنجارهای فرهنگی و اجتماعی است (ماترانی^۴ و همکاران، ۲۰۲۱) این همدلی توأم با توانایی درک دیدگاه دیگران، تفسیر افکار و احساسات آنان و تلاش برای روشن کردن ابهامات، منجر به بهبود عملکرد شده و انسجام اجتماعی را افزایش می‌دهد (امامقلی‌وند و همکاران، ۱۳۹۷). مولفه دیگر تصمیم‌گیری مسئولانه است که به انتخاب‌های اخلاقی در رفتارهای شخصی و اجتماعی اشاره دارد و به فرد کمک می‌کند پیامدهای رفتار خود را ارزیابی کند و تصمیمات آگاهانه بگیرد. مولفه مهارت‌های ارتباطی نیز شامل ایجاد و حفظ روابط سالم و معنادار، همکاری و حل اختلاف است که به ارتقای همکاری و توسعه شبکه‌های ارتباطی می‌انجامد (فام، ۲۰۲۴).

وجود برنامه‌های مداخله‌ای برای آموزش شایستگی‌های اجتماعی هیجانی در بین دانش‌آموزان ضروری است. این آموزش‌ها ممکن است با استراتژی‌های مختلف مانند فعالیت‌های آموزشی در مدارس، فعالیت‌های خانگی و یا با مشارکت خانواده صورت گیرد (آکسوی و گرشام^۵، ۲۰۲۴). زمانی که مدارس مهارت‌های یادگیری اجتماعی هیجانی را آموزش می‌دهند رفتارهای منفی دانش‌آموزان کاهش یافته و از نظر تحصیلی موفق عمل می‌کنند (شونرت ریچل^۶، ۲۰۱۷). بنابراین لازم است از ظرفیت‌های برنامه درسی مدارس در این راستا استفاده شود. کتاب‌های درسی به عنوان منبع اساسی دانش و مهم‌ترین رسانه آموزشی در فرآیند تدریس و یادگیری، می‌توانند به عنوان ابزاری برای اجتماعی شدن مورد استفاده قرار گیرند (هوانگ^۷ و همکاران، ۲۰۲۲) و پتانسیل بالایی برای آموزش شایستگی‌های اجتماعی هیجانی دارند زیرا از طریق ارائه فعالیت‌ها، متون و تصاویر، بستری برای بحث درباره مسائل مربوط به خودشناسی، گفتگوی محترمانه، مواجهه چندوجهی با فرهنگ‌های دیگر و هماهنگی با دنیای جهانی فراهم می‌کنند (افرون^۸، ۲۰۲۰). از طرفی از آنجایی که آموزش یادگیری اجتماعی هیجانی در سال‌های اول مدرسه نسبت به مراحل بعد موثرتر است (جونز و کان^۹، ۲۰۱۷)، لذا نقش کتاب‌های درسی دوره ابتدایی در این خصوص پررنگ‌تر از سایر مقاطع می‌باشد.

اغلب پژوهش‌های انجام شده در خصوص یادگیری اجتماعی هیجانی به اثربخشی این شایستگی‌ها بر ابعاد مختلف رشد دانش‌آموزان اشاره دارند. مانند تاثیر یادگیری اجتماعی هیجانی بر بهبود یادگیری و پیشرفت تحصیلی (تیلور و همکاران، ۲۰۱۷؛ جاگز^{۱۰}، ۲۰۱۹؛

-
1. Denham & Brown
 2. Purwaningsih
 3. Domitrovich
 4. Mathrani
 5. Aksoy & Gresham
 6. Schonert-Reichl
 7. Huang
 8. Efron
 9. Jones, S. M., & Kahn
 10. Jagers

نبی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰؛ نزاکتی هاشمیان و همکاران، ۱۴۰۰)، بهبود همکاری، همدلی و تعامل با دیگران (ریچر^۱، ۲۰۱۰)، توسعه هدفمندی و افزایش پشتکار در مواجهه با چالش‌ها (مکنزی^۲، ۲۰۲۲)، کاهش قلدری (اوبرل^۳ و همکاران، ۲۰۲۲، عبدالله‌نژاد و همکاران، ۱۴۰۱، احمدپورترکی، ۱۳۹۷) و کاهش مشکلات روانی (افتیمیو^۴، ۲۰۲۴؛ شکری و عثمانی، ۱۳۹۷؛ بدری گرگری و همکاران، ۱۳۹۷).

در خصوص بررسی شایستگی‌های اجتماعی هیجانی در کتاب‌های درسی پژوهش‌های محدودی انجام شده است. موس‌تک^۵ (۲۰۲۳) در پژوهشی به تحلیل محتوای ۵۱ کتاب برای آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی در دوره ابتدایی پرداخت و نتایج این پژوهش نشان داد که این کتاب‌ها می‌توانند خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری مسئولانه را توسعه دهند. رایبسون^۶ (۲۰۲۲) در پژوهشی با تحلیل محتوای کتاب‌های ریاضی بر مبنای شایستگی‌های اجتماعی نشان داد که مؤلفه‌های آگاهی اجتماعی و خودآگاهی در کتاب‌های ریاضی نسبت به سایر مؤلفه‌ها نمایان‌تر هستند. کوک^۷ (۲۰۲۰) در پژوهشی به بررسی برنامه درسی ترکیه از نظر میزان توجه به شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی پرداخت و با تحلیل محتوای کتاب‌های درسی به این نتیجه رسید که مؤلفه‌های باور به موفقیت، مقاومت در برابر استرس، اعتماد و کنجکاوی در هیچ یک از برنامه‌های درسی گنجانده نشده‌اند و دستیابی به اهداف اجتماعی هیجانی در این کتاب‌ها موفقیت‌آمیز نبوده است. اوساکلی^۸ (۲۰۱۷) در مطالعه‌ای با تحلیل محتوای کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی نشان داد که این کتاب‌ها به طور محدود به مهارت‌های اجتماعی هیجانی می‌پردازند و نیاز به تقویت این مؤلفه‌ها در محتوای درسی وجود دارد.

بررسی پیشینه پژوهش حاکی از آن است که علیرغم نقش ویژه کتاب‌های درسی در آموزش شایستگی‌های اجتماعی هیجانی، پژوهش‌های اندکی به تحلیل محتوای کتب و ارزیابی میزان توجه منابع رسمی آموزشی به این شایستگی‌ها انجام شده است. این کمبود به ویژه در پژوهش‌های داخلی بیشتر به چشم می‌خورد به نحوی که هیچ پژوهشی در این خصوص در کشور ما انجام نشده است. از میان کتاب‌های درسی، کتب مطالعات اجتماعی به دلیل پرداختن به موضوعات مربوط به جامعه، فرهنگ و روابط انسانی ظرفیت بالایی برای تقویت شایستگی‌های اجتماعی هیجانی دارند. لذا پژوهش حاضر قصد دارد با استفاده از چارچوب (CASEL) به بررسی کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بپردازد و به دنبال پاسخ دادن به این سوال است: میزان توجه و اهمیت به مؤلفه‌های شایستگی‌های اجتماعی هیجانی در کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم تا ششم ابتدایی چقدر است؟

روش پژوهش

این پژوهش از نظر رویکرد، کمی و به لحاظ روش گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع تحلیل محتواست. جامعه پژوهش، کتاب‌های درسی دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که از میان آن‌ها کتاب مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم ابتدایی به صورت هدفمند به عنوان نمونه انتخاب شدند. ملاک انتخاب کتب مورد بررسی ارتباط آن‌ها با موضوع پژوهش و

-
1. Reicher
 2. McKenzie
 3. Oberle
 4. Efthymiou
 5. Mostek
 6. Robinson
 7. Koc
 8. Usakli

قابلیتشان برای دربرداشتن مولفه‌های شایستگی‌های اجتماعی هیجانی بود. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش چک لیست محقق ساخته شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی بود. برای ساخت ابزار از مدل شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی که توسط سازمان همکاری برای یادگیری تحصیلی، اجتماعی و عاطفی (CASEL) تدوین شده است استفاده شد. بر اساس این چارچوب، شایستگی‌های اجتماعی هیجانی شامل ۵ مولفه خودآگاهی، خودمدیریتی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری مسئولانه است. با مطالعه منابع مرتبط، برای هر کدام از مولفه‌های اصلی، زیرمولفه نیز شناسایی و در قالب چک لیست اولیه تهیه شد. به منظور بررسی روایی محتوایی چک‌لیست، از روایی محتوایی به دو صورت کیفی و کمی استفاده شد. در مرحله کیفی، نسخه اولیه چک‌لیست در اختیار پنج نفر از متخصصان حوزه علوم تربیتی، روان‌شناسی و روش تحقیق قرار گرفت. متخصصان میزان تناسب، شفافیت مفهومی و جامعیت مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌ها را بررسی کردند و بر اساس نظرات آنان اصلاحات لازم در نگارش و شفاف‌سازی شاخص‌ها اعمال شد. در مرحله کمی، برای سنجش میزان ضرورت هر یک از زیرمؤلفه‌ها از شاخص نسبت روایی محتوایی (CVR) استفاده شد. متخصصان هر زیرمؤلفه را بر اساس طیف سه‌درجه‌ای «ضروری است»، «مفید است ولی ضروری نیست» و «ضروری نیست» ارزیابی کردند. حداقل مقدار قابل قبول CVR برای پنج متخصص برابر با ۰/۹۹ است. نتایج نشان داد مقدار CVR تمامی زیرمؤلفه‌ها بالاتر از حد معیار بوده است؛ بنابراین هیچ‌یک از شاخص‌ها حذف نشد. برای بررسی میزان تناسب، وضوح و سادگی زیرمؤلفه‌ها از شاخص روایی محتوایی (CVI) استفاده شد. متخصصان هر زیرمؤلفه را بر اساس مقیاس چهاردرجه‌ای (نامربوط تا کاملاً مرتبط) ارزیابی کردند. شاخص تناسب در هر گویه از تقسیم تعداد امتیازهای ۳ و ۴ بر تعداد کل متخصصان محاسبه شد و مقدار CVI کل ابزار از میانگین CVI گویه‌ها به دست آمد. مقدار CVI کل چک‌لیست برابر با ۰/۸۹ محاسبه شد که نشان‌دهنده روایی محتوایی مطلوب ابزار بود. بنابراین چک لیست نهایی در قالب مولفه‌ها و زیرمولفه‌های شایستگی‌های اجتماعی هیجانی مورد تایید قرار گرفت (جدول شماره ۱). به منظور بررسی پایایی چک‌لیست، از روش توافق بین کدگذاران استفاده شد. بدین منظور حدود ۲۰ درصد از واحدهای تحلیل به صورت تصادفی انتخاب و به طور مستقل توسط دو کدگذار آشنا با موضوع پژوهش و بر اساس چک‌لیست طراحی شده کدگذاری شد. سپس میزان توافق بین دو کدگذار با استفاده از ضریب کاپای کوهن محاسبه گردید که مقدار آن برابر با ۰/۸۶ به دست آمد که بر اساس معیارهای رایج، نشان‌دهنده سطح بالای توافق بین کدگذاران و پایایی مطلوب ابزار است.

جدول ۱. چک لیست محقق ساخته (مولفه‌ها و زیرمولفه‌های شایستگی‌های اجتماعی هیجانی)

مولفه‌ها	زیر مولفه‌ها
خودآگاهی	شناخت احساسات خود
	شناخت زبان و فرهنگ خود
	شناخت هویت فردی و اجتماعی خویش
	شناخت نقاط قوت و ضعف خویش
خودمدیریتی	کنترل و مدیریت احساسات مثل خشم و استرس و...
	مهارت برنامه ریزی
	خودانضباطی و انگیزش شخصی
	هدف گذاری و پیگیری اهداف
آگاهی اجتماعی	دلسوزی و همدلی با دیگران
	قدردانی از دیگران
	درک و پذیرش دیدگاه و عقاید دیگران

شناخت هنجارهای اجتماعی عادلانه یا ناعادلانه	
کار تیمی و حل مسئله مشارکتی	مهارت‌های ارتباطی
برقراری ارتباط موثر (گفتگو، گوش دادن فعال و...)	
درخواست یا ارائه حمایت و کمک در مواقع نیاز	
حل تعارضات بین فردی	
راه حل یابی برای مسائل	تصمیم‌گیری مسئولانه
قضاوت صحیح و مسئولانه	
تفکر انتقادی	
پیش‌بینی پیامدهای تصمیم	

در این پژوهش سه نوع محتوای آموزشی شامل متن، تصاویر و فعالیت‌ها مورد تحلیل قرار گرفت. با توجه به تفاوت ماهیت این بخش‌ها، واحد تحلیل برای هر یک به طور متفاوت تعریف شد. در بخش متن، واحد تحلیل «جمله یا عبارت معنایی» در نظر گرفته شد و هر جمله‌ای که با تعریف عملیاتی یکی از شاخص‌ها انطباق داشت به عنوان یک کد ثبت گردید. در بخش تصاویر، واحد تحلیل «مضمون یا پیام اصلی تصویر» بود؛ بدین معنا که هر تصویر بر اساس مفهوم یا پیامی که منتقل می‌کرد مورد بررسی قرار گرفت و در صورت همخوانی با هر یک از شاخص‌ها کدگذاری شد. در بخش فعالیت‌ها نیز واحد تحلیل «مضمون فعالیت آموزشی» در نظر گرفته شد و هدف یا پیام اصلی فعالیت استخراج و بر اساس شاخص‌های چک‌لیست کدگذاری گردید. بنابراین ابتدا تمامی متون، تصاویر و فعالیت‌های موجود در کتاب‌های مورد مطالعه به طور کامل بررسی شدند. هر واحد تحلیل که با تعریف عملیاتی یکی از شاخص‌ها مطابقت داشت در همان طبقه کدگذاری گردید. در مواردی که یک واحد تحلیل حاوی بیش از یک مفهوم مرتبط بود، امکان اختصاص بیش از یک کد وجود داشت. همچنین در صورتی که یک شاخص در بخش‌های مختلف محتوا یا حتی در یک بخش چندین بار تکرار شده بود، تمامی موارد تکرار به طور مستقل ثبت شد تا میزان واقعی حضور هر شاخص در محتوا مشخص شود. در این پژوهش تمامی شاخص‌ها و زیرمؤلفه‌ها دارای وزن یکسان در نظر گرفته شدند؛ به این معنا که هر بار مشاهده یک شاخص در متن، تصویر یا فعالیت به عنوان یک واحد کد محسوب شد. این رویکرد به منظور جلوگیری از اعمال قضاوت ذهنی در تعیین اهمیت شاخص‌ها و همچنین با توجه به هم‌ارز در نظر گرفتن مؤلفه‌های شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در چارچوب نظری پژوهش اتخاذ شد. بنابراین وزن اولیه همه شاخص‌ها برابر در نظر گرفته شد و تفاوت اهمیت آن‌ها در مرحله تحلیل داده‌ها و با استفاده از روش آنتروپی شانون محاسبه گردید. برای افزایش اعتبار و پایایی تحلیل، پیش از شروع کدگذاری تعاریف عملیاتی شاخص‌ها تدوین و نمونه‌هایی از مصادیق آن‌ها در محتوای کتاب‌های درسی مشخص شد. برای مثال، متونی که دانش‌آموز را به بیان یا شناسایی احساسات خود تشویق می‌کنند به عنوان مصداق «شناخت احساسات خود»، فعالیت‌هایی که از دانش‌آموز می‌خواهند توانایی‌ها و ضعف‌های خود را شناسایی کند به عنوان «شناخت نقاط قوت و ضعف خود»، تصاویر یا متونی که به کمک کردن به دیگران یا همدلی با آن‌ها اشاره دارند به عنوان «همدلی با دیگران»، فعالیت‌های گروهی برای انجام یک تکلیف مشترک به عنوان «کار تیمی»، و پرسش‌ها یا فعالیت‌هایی که دانش‌آموز را به بررسی پیامدهای یک تصمیم یا رفتار هدایت می‌کنند به عنوان «پیش‌بینی پیامدهای تصمیم» کدگذاری شدند. پس از پایان مرحله کدگذاری، فراوانی مشاهده هر شاخص در کل محتوای مورد بررسی محاسبه شد. سپس برای تحلیل داده‌ها و تعیین میزان اهمیت نسبی شاخص‌ها و مؤلفه‌ها از روش آنتروپی شانون استفاده گردید.

آنتروپی شانون رویکرد نوینی در پردازش داده‌های مربوط به تحلیل محتوا است که موجب افزایش دقت و اعتبار تحلیل داده‌ها می‌شود (آذر، ۱۳۸۰). آنتروپی شانون در چهار مرحله انجام می‌شود: ۱- شمارش تعداد برای هر متغیر؛ ۲- هنجارسازی فراوانی‌ها؛ ۳- محاسبه میزان عدم اطمینان هر متغیر؛ ۴- تعیین ضریب اهمیت هر متغیر. در این روش به مولفه‌هایی که دارای فراوانی بیشتر و توزیع هدفمند می‌باشند ضریب اهمیت بالاتری تعلق می‌گیرد (قاسمی و همکاران، ۱۴۰۰). بر اساس این روش ابتدا فراوانی مولفه‌های شایستگی‌های اجتماعی هیجانی در کتب مورد بررسی محاسبه شد و در جدول مربوطه درج گردید. سپس داده‌های پژوهش در فرآیند تحلیلی آنتروپی شانون (بهنجار کردن داده‌های جدول فراوانی، محاسبه بار اطلاعاتی مقوله‌ها و به دست آوردن ضریب اهمیت آن‌ها) تجربه و تحلیل شد تا ضریب اهمیت مولفه‌های شایستگی‌های اجتماعی هیجانی مشخص گردد.

یافته‌های پژوهش

در پژوهش حاضر ابتدا متن، تصاویر و فعالیت‌های کتب درسی مطالعات اجتماعی به تفکیک هر پایه بر اساس مولفه‌های شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی تحلیل شد و فراوانی هر کدام از مولفه‌ها به دست آمد که نتایج آن در جدول ۲ آمده است. بر اساس یافته‌های جدول ۲ کتاب مطالعات اجتماعی پایه سوم دارای بیشترین فراوانی (۶۵۵ مورد) و کتاب مطالعات اجتماعی پایه چهارم دارای کم‌ترین فراوانی (۳۱۱ مورد) در مولفه‌های شایستگی‌های اجتماعی هیجانی می‌باشد. همچنین در همه پایه‌ها کم‌ترین فراوانی در مولفه‌ها به تصاویر کتاب درسی اختصاص دارد.

جدول ۲. توزیع فراوانی مولفه‌های شایستگی‌های اجتماعی هیجانی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی

مولفه‌ها	کتاب‌ها				مطالعات اجتماعی پایه سوم				مطالعات اجتماعی پایه چهارم				مطالعات اجتماعی پایه پنجم				مطالعات اجتماعی پایه ششم			
	زیر مولفه‌ها	مجموع	فعالیت	تصویر	مجموع	فعالیت	تصویر	مجموع	فعالیت	تصویر	مجموع	فعالیت	تصویر	مجموع	فعالیت	تصویر	مجموع	فعالیت	تصویر	مجموع
شناخت اجتماعی	شناخت احساسات خود	۷	۹	۸	۲۴	۲۸	۵	۰	۷	۱۱۴	۱۰	۶	۶	۲۲	۱۴	۲۰	۴۲	۴	۲	۷
	شناخت زبان و فرهنگ خود	۱۱	۱۱	۷	۲۹	۲۸	۳۸	۵	۷۱	۱۱۴	۱۴	۱۹	۱۳	۵۶	۲۴	۲۰	۳۶	۱۳	۳۶	۹۱
	شناخت هویت فردی و اجتماعی خود	۱۴	۱۷	۱۰	۴۱	۱۴	۱۶	۰	۳۰	۱۱۴	۲۴	۳	۵	۱۶	۲۴	۱۳	۲۴	۶	۱۳	۴۳
	شناخت نقاط قوت و ضعف خود	۱۶	۹	۱۱	۳۶	۶	۰	۰	۶	۱۱۴	۸	۳	۵	۱۶	۲۴	۱۳	۲۴	۴	۴	۱۲
مهارت اجتماعی	کنترل و مدیریت احساسات	۶	۹	۵	۲۰	۱۰	۰	۰	۱	۹۵	۱۲	۰	۷	۲۹	۵	۰	۷	۲	۲	۸
	مهارت برنامه ریزی	۱۰	۱۲	۱۸	۴۰	۲	۰	۱	۳	۹۵	۵	۰	۴	۹	۵	۰	۷	۳	۲	۱۲
	خودانضباطی و انگیزش شخصی	۶	۷	۶	۱۹	۱	۱	۱	۳	۹۵	۱	۰	۲	۳	۱۰	۳	۱۰	۳	۲	۱۵
	هدف گذاری و پیگیری اهداف	۲	۵	۹	۱۶	۱	۰	۱	۲	۹۵	۱	۰	۱۰	۱۱	۱۰	۰	۳	۱	۱	۶
آگاهی اجتماعی	دلسوزی و همدلی با دیگران	۸	۵	۱۰	۲۳	۳	۱	۱	۴	۶۴	۱۰	۳	۱	۱۴	۱۳	۵	۲۲	۱	۳	۴
	قدردانی از دیگران	۱۲	۶	۱۰	۲۸	۳	۰	۰	۳	۶۴	۶	۵	۱	۱۲	۱۳	۵	۲۲	۱	۱	۳
	درک و پذیرش دیدگاه دیگران	۱	۱	۴	۶	۴	۰	۲	۶	۶۴	۱۳	۵	۱	۱۹	۲۲	۵	۲۲	۱۷	۱۴	۵۳
	شناخت هنجارهای اجتماعی	۱۲	۱۲	۱۲	۳۶	۱۸	۱	۱۲	۳۱	۶۴	۱۸	۱۱	۱۰	۳۹	۱۸	۱۱	۸	۱	۱۰	۱۹

۱۰۵	۴۰	۳۱	۵	۴	۱۵۹	۴۹	۱۹	۷	۲۳	۶۷	۳۲	۱۵	۱۰	۷	۱۷۱	۳۶	۲۱	۱۵	۱۰	کار تیمی و حل مسئله مشارکتی	مهارت های ارتباطی										
	۳۲	۲۳	۴	۵		۴۷	۱۵	۹	۲۳		۱۰	۵	۴	۱		۴۹	۲۱	۱۴	۱۴	برقراری ارتباط موثر											
	۲۱	۱۲	۴	۵		۳۸	۱۷	۳	۱۸		۲۳	۹	۷	۷		۷۰	۲۶	۲۰	۲۴	درخواست یا ارائه حمایت، کمک											
	۱۲	۷	۳	۲		۲۲	۷	۱	۱۴		۲	۱	۰	۱		۱۶	۸	۷	۱	حل تعارضات بین فردی											
۱۳۴	۲۶	۱۶	۳	۷	۱۲۹	۳۹	۱۷	۵	۱۷	۷۷	۲۹	۱۴	۷	۸	۱۶۹	۵۵	۲۳	۱۳	۱۹	راه حل یابی برای مسائل	تصمیم گیری مسئولانه										
	۲۳	۱۷	۰	۶		۸	۰	۱	۷		۹	۸	۰	۱		۱۰	۹	۰	۱	قضاوت صحیح و مسئولانه											
	۴۹	۳۲	۳	۱۴		۴۲	۲۶	۲	۱۴		۳۲	۲۶	۴	۲		۵۳	۳۳	۸	۱۲	تفکر انتقادی											
	۳۶	۲۲	۲	۱۲		۳۷	۱۴	۳	۲۰		۷	۶	۰	۱		۴۸	۲۰	۱۳	۱۵	پیش بینی پیامدهای تصمیم											
مجموع مولفه ها در هر کتاب																															
۵۱۲		۲۲۱		۱۰۹		۱۸۲		۵۴۶		۱۷۶		۱۰۹		۲۷۸		۳۱۱		۱۰۵		۹۹		۱۱۰		۶۵۵		۲۷۱		۱۹۳		۲۰۱	

در ادامه مجموع فراوانی مولفه ها و درصد فراوانی آن در کتب درسی محاسبه شد که در جدول ۳ گزارش شده است. بر اساس داده های جدول ۳ بیشترین فراوانی مولفه های شایستگی های اجتماعی هیجانی در کتاب های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی به ترتیب مربوط به مولفه خود آگاهی (۲۵/۹۸ درصد)، تصمیم گیری (۲۴/۸۳ درصد)، مهارت های ارتباطی (۲۴/۶۵ درصد)، آگاهی اجتماعی (۱۴/۷۶ درصد) و خودمدیریتی (۹/۷۸ درصد) می باشد.

جدول ۳. توزیع فراوانی و درصد مولفه های شایستگی های اجتماعی هیجانی در کتاب های درسی مطالعات اجتماعی

مؤلفه ها	کتاب ها	سوم	چهارم	پنجم	ششم	مجموع	مجموع فراوانی	درصد
خود آگاهی	شناخت احساسات خود	۲۴	۷	۲۲	۷	۶۰	۵۲۶	۲۵/۹۸
	شناخت زبان و فرهنگ خود	۲۹	۷۱	۳۵	۹۱	۲۲۶		
	شناخت هویت فردی و اجتماعی خود	۴۱	۳۰	۵۶	۴۳	۱۷۰		
	شناخت نقاط قوت و ضعف خود	۳۶	۶	۱۶	۱۲	۷۰		
خودمدیریتی	کنترل و مدیریت احساسات	۲۱	۱	۲۹	۸	۵۹	۱۹۸	۹/۷۸
	مهارت برنامه ریزی	۴۰	۳	۹	۱۲	۶۴		
	خودانضباطی و انگیزش شخصی	۱۹	۳	۳	۱۵	۴۰		
	هدف گذاری و پیگیری اهداف	۱۶	۲	۱۱	۶	۳۵		
آگاهی اجتماعی	دلسوزی و همدلی با دیگران	۲۳	۴	۱۴	۴	۴۵	۲۹۹	۱۴/۷۶
	قدردانی از دیگران	۲۸	۳	۱۲	۳	۴۶		
	درک و پذیرش دیدگاه دیگران	۶	۶	۱۹	۵۳	۸۴		
	شناخت هنجارهای اجتماعی	۳۶	۳۱	۳۸	۱۹	۱۲۴		

۲۴/۶۵	۴۹۹	۱۵۷	۴۰	۴۹	۳۲	۳۶	کار تیمی و حل مسئله مشارکتی	مهارت‌های ارتباطی
		۱۳۸	۳۲	۴۷	۱۰	۴۹	برقراری ارتباط موثر	
		۱۵۲	۲۱	۳۸	۲۳	۷۰	درخواست یا ارائه حمایت، کمک	
		۵۲	۱۲	۲۲	۲	۱۶	حل تعارضات بین فردی	
۲۴/۸۳	۵۰۳	۱۴۹	۲۶	۳۹	۲۹	۵۵	راه حل یابی برای مسائل	تصمیم‌گیری مسئولانه
		۵۰	۲۳	۸	۹	۱۰	قضاوت صحیح و مسئولانه	
		۱۷۶	۴۹	۴۲	۳۲	۵۳	تفکر انتقادی	
		۱۲۸	۳۶	۳۷	۷	۴۸	پیش‌بینی پیامدهای تصمیم	
۱۰۰	۲۰۲۵	۲۰۲۵	۵۱۲	۵۴۶	۳۱۱	۶۵۵	مجموع مولفه‌ها در هر کتاب	

در ادامه برای وزن‌دهی و اولویت‌بندی میزان توجه به مؤلفه‌های شایستگی‌های اجتماعی هیجانی از تکنیک آنتروپی شانون استفاده شد. بر این اساس ابتدا فراوانی‌ها نرمال سازی و بهنجار شدند که نتایج آن در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. داده‌های بهنجار شده مولفه‌های شایستگی‌های اجتماعی هیجانی در کتب درسی مطالعات اجتماعی

ششم	پنجم	چهارم	سوم	کتاب‌ها	
				زیرمؤلفه‌ها	
۰/۱۲	۰/۳۶	۰/۱۲	۰/۴۰	شناخت احساسات خود	بودگاهی
۰/۴۰	۰/۱۵	۰/۳۲	۰/۱۳	شناخت زبان و فرهنگ خود	
۰/۲۶	۰/۳۳	۰/۱۷	۰/۲۴	شناخت هویت فردی و اجتماعی خود	
۰/۱۷	۰/۲۳	۰/۰۸	۰/۵۲	شناخت نقاط قوت و ضعف خود	
۰/۱۳	۰/۵۰	۰/۰۱	۰/۳۶	کنترل و مدیریت احساسات	خودمدیریتی
۰/۱۹	۰/۱۴	۰/۰۵	۰/۶۲	مهارت برنامه ریزی	
۰/۳۸	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۴۸	خودانضباطی و انگیزش شخصی	
۰/۱۷	۰/۳۱	۰/۰۶	۰/۴۶	هدف گذاری و پیگیری اهداف	
۰/۰۹	۰/۳۱	۰/۰۹	۰/۵۱	دلسوزی و همدلی با دیگران	آگاهی اجتماعی
۰/۰۶	۰/۲۷	۰/۰۶	۰/۶۱	قدردانی از دیگران	
۰/۶۳	۰/۲۳	۰/۰۷	۰/۰۷	درک و پذیرش دیدگاه دیگران	
۰/۱۵	۰/۳۱	۰/۲۵	۰/۲۹	شناخت هنجارهای اجتماعی	
۰/۲۶	۰/۳۱	۰/۲۰	۰/۲۳	کار تیمی و حل مسئله مشارکتی	مهارت‌های ارتباطی
۰/۲۴	۰/۳۴	۰/۰۷	۰/۳۵	برقراری ارتباط موثر	
۰/۱۴	۰/۲۵	۰/۱۵	۰/۴۶	درخواست یا ارائه حمایت، کمک	
۰/۲۳	۰/۴۲	۰/۰۴	۰/۳۱	حل تعارضات بین فردی	

۰/۱۸	۰/۲۶	۰/۱۹	۰/۳۷	راه حل یابی برای مسائل	تصمیم‌گیری مسئولانه
۰/۴۶	۰/۱۶	۰/۱۸	۰/۲۰	قضاوت صحیح و مسئولانه	
۰/۲۸	۰/۲۴	۰/۱۸	۰/۳۰	تفکر انتقادی	
۰/۲۹	۰/۲۹	۰/۰۵	۰/۳۷	پیش‌بینی پیامدهای تصمیم	

در نهایت، از داده‌های بهنجار شده (جدول ۳) برای محاسبه مقدار بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مولفه‌های شایستگی‌های اجتماعی هیجانی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ گزارش شده است. بر اساس داده‌های جدول ۵، مولفه تصمیم‌گیری مسئولانه دارای بیش‌ترین ضریب اهمیت (۰/۲۲۵) می‌باشد و کم‌ترین ضریب اهمیت مربوط به مولفه خودمدیریتی (۰/۱۷۷) است.

جدول ۵. بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مولفه‌های شایستگی‌های اجتماعی هیجانی در کتب درسی مطالعات اجتماعی

ضریب اهمیت		بار اطلاعاتی	کتاب‌ها زیرمولفه‌ها	مولفه‌ها
۰/۲۰۶	۰/۰۵۰	۰/۸۹۵۰	شناخت احساسات خود	اجتماعی
	۰/۰۵۳	۰/۹۲۳۰	شناخت زبان و فرهنگ خود	
	۰/۰۵۵	۰/۹۷۹۴	شناخت هویت فردی و اجتماعی خود	
	۰/۰۴۸	۰/۸۴۸۴	شناخت نقاط قوت و ضعف خود	
۰/۱۷۷	۰/۰۴۲	۰/۷۳۶۳	کنترل و مدیریت احساسات	خودمدیریتی
	۰/۰۴۲	۰/۷۴۷۳	مهارت برنامه ریزی	
	۰/۰۴۵	۰/۷۸۵۱	خودانضباطی و انگیزش شخصی	
	۰/۰۴۸	۰/۸۵۶۸	هدف‌گذاری و پیگیری اهداف	
۰/۱۸۴	۰/۰۴۷	۰/۸۱۸۸	دلسوزی و همدلی با دیگران	آگاهی اجتماعی
	۰/۰۴۰	۰/۷۱۲۰	قدردانی از دیگران	
	۰/۰۴۱	۰/۷۱۹۶	درک و پذیرش دیدگاه دیگران	
	۰/۰۵۷	۰/۹۷۹۲	شناخت هنجارهای اجتماعی	
۰/۲۰۸	۰/۰۵۷	۰/۹۸۸۳	کار تیمی و حل مسئله مشارکتی	مهارت‌های ارتباطی
	۰/۰۵۱	۰/۹۰۹۴	برقراری ارتباط موثر	
	۰/۰۵۲	۰/۹۱۱۵	درخواست یا ارائه حمایت، کمک	
	۰/۰۴۸	۰/۸۵۹۷	حل تعارضات بین فردی	
۰/۲۲۵	۰/۰۵۶	۰/۹۶۴۳	راه حل یابی برای مسائل	تصمیم‌گیری مسئولانه
	۰/۰۵۳	۰/۹۲۱۸	قضاوت صحیح و مسئولانه	
	۰/۰۵۷	۰/۹۸۳۱	تفکر انتقادی	
	۰/۰۵۹	۱/۰۲۹۱	پیش‌بینی پیامدهای تصمیم	

بحث و نتیجه گیری

مهارت‌های اجتماعی هیجانی شامل توانایی‌هایی مانند خودآگاهی، خودمدیریتی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری مسئولانه است که پرورش آن به بهبود سلامت روان، کاهش رفتارهای مشکل‌ساز و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمک می‌کند. به همین دلیل نظام‌های آموزشی باید به آن توجه ویژه داشته باشند. کتاب‌های درسی به ویژه کتب مطالعات اجتماعی، ظرفیت بالایی برای پرورش این مهارت‌ها دارند. لذا پژوهش حاضر با هدف بررسی کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم تا ششم از نظر میزان توجه به شایستگی‌های اجتماعی هیجانی بر اساس چارچوب CASEL انجام شد.

نتایج حاصل از بررسی توزیع فراوانی مولفه‌های شایستگی‌های اجتماعی هیجانی در کتب درسی نشان داد تمرکز اصلی محتوا بر مولفه‌های «خودآگاهی» (۲۵/۹۸ درصد)، «تصمیم‌گیری مسئولانه» (۲۴/۸۳ درصد) و «مهارت‌های ارتباطی» (۲۴/۶۵ درصد) می‌باشد. این سه مولفه بیش از ۷۵ درصد از کل داده‌های استخراج شده را به خود اختصاص داده‌اند که بیانگر اولویت محتوای کتاب‌ها در آموزش شناخت خود، ارتباط با دیگران و تصمیم‌گیری صحیح می‌باشد. در مقابل مولفه «خودمدیریتی» با درصد فراوانی ۹/۷۸ کم‌ترین میزان توجه را به خود اختصاص داده است. با توجه به اهمیت این مولفه در کنترل هیجان، نظم شخصی و هدفمندی، بازنگری در محتوای آموزشی در راستای توجه به مولفه خودمدیریتی و ایجاد توازن بین مولفه‌ها ضروری به نظر می‌رسد. بین کتاب‌های پایه‌های مختلف نیز از نظر توزیع فراوانی تفاوت محسوسی وجود دارد. کتاب مطالعات اجتماعی پایه سوم با بیشترین مجموع فراوانی (۶۵۵ مورد) غنی‌ترین محتوا از نظر مولفه‌های اجتماعی هیجانی است. علت این موضوع را می‌توان در ساختار متفاوت کتاب مطالعات اجتماعی سوم نسبت به سایر پایه‌ها تبیین کرد. چراکه در این کتاب، تقسیم‌بندی جغرافی، تاریخ و اجتماعی وجود ندارد و کلیه دروس به آموزش مفاهیم اجتماعی می‌پردازد. لذا بستر مناسبی برای ارائه شایستگی‌های اجتماعی هیجانی به حساب می‌آید. اما در سایر کتب با تفکیک بین بخش‌های اجتماعی، جغرافیا و تاریخ محتوای کمتری برای تخصیص به مفاهیم اجتماعی وجود دارد.

در ادامه میزان توجه کتب درسی اجتماعی دوره ابتدایی به هر مولفه به طور جداگانه بررسی و تحلیل می‌شود. مولفه «خودآگاهی» با مجموع فراوانی ۵۲۶ مورد (۲۵/۹۸ درصد) بیش‌ترین تکرار را در میان مولفه‌های شایستگی‌های اجتماعی هیجانی در کتب درسی مطالعات اجتماعی پایه سوم تا ششم دارد. این یافته‌ها با دیدگاه گلמן^۱ (۱۹۹۵) درباره اهمیت خودآگاهی به عنوان اساس هوش هیجانی همسو است. گلמן معتقد است بدون خودآگاهی سایر مهارت‌ها مانند مدیریت هیجانات، همدلی با دیگران و تصمیم‌گیری ممکن نیست. از بین زیرمولفه‌های خودآگاهی «شناخت زبان و فرهنگ خود» دارای بیشترین فراوانی است (۲۲۶ مورد) و پس از آن «شناخت هویت فردی و اجتماعی» با ۱۷۰ مورد فراوانی قرار دارد. این یافته‌ها نشان می‌دهد تمرکز اصلی محتوا بر رشد هویت فرهنگی و اجتماعی است که با نتایج پژوهش موسستک (۲۰۲۳) و رابینسون (۲۰۲۲) هماهنگی دارد. فراوانی بالای این زیرمولفه‌ها به دلیل وجود بخش تاریخ در کتاب‌های مطالعات اجتماعی است. هدف این بخش پرورش هویت تاریخی، زبان و فرهنگ می‌باشد به علاوه در بخش اجتماعی این کتب نیز دروس زیادی درباره آداب اجتماعی و شهروندی وجود دارد. این مسئله نشان دهنده همسویی کتاب‌ها با اسناد بالادستی همچون سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی است که بر هویت ایرانی اسلامی تأکید دارند. از طرفی زیرمولفه‌های «شناخت نقاط قوت و ضعف خود» با ۷۰ مورد و «شناخت احساسات» با ۶۰ مورد دارای کم‌ترین فراوانی در این بخش هستند که نشان می‌دهد خودآگاهی فردی و درونی در اولویت پایین‌تری نسبت به خودآگاهی اجتماعی قرار گرفته است و رویکرد هویت‌سازی فرهنگی اجتماعی بر هویت‌سازی شخصی غلبه دارد. در واقع «خود» بیشتر از جنبه اجتماعی بازنمایی شده تا از دریچه

هیجانی و درونی. این موضوع ناظر بر تقدم شکل‌گیری هویت اجتماعی بر هویت فردی است از آنجایی که فرد در آینه اجتماع به شناخت خود می‌رسد، لذا در کتاب‌های دروه ابتدایی نیز هویت اجتماعی پررنگ‌تر است و به تدریج زمینه را برای شکل‌گیری هویت فردی فراهم می‌کند.

مولفه «تصمیم‌گیری مسئولانه» با فراوانی ۵۰۳ مورد (۲۴/۸۳ درصد) دومین مولفه پرتکرار در کتاب‌های درسی است. از بین زیرمولفه‌ها «تفکر انتقادی» با ۱۷۶ مورد فراوانی بیشترین سهم را دارد و سپس «راه‌حل‌یابی برای مسائل» (۱۴۹ مورد)، «پیش‌بینی پیامدها» (۱۲۸ مورد) و در نهایت «قضاوت صحیح» ۵۰ مورد فراوانی به خود اختصاص داده‌اند. بررسی این توزیع نشان دهنده تاکید محتوا بر تفکر انتقادی و حل مسئله است که با پژوهش موستک (۲۰۲۳) هماهنگ است. اما زیرمولفه‌های «قضاوت صحیح» و «پیش‌بینی پیامدها» در حاشیه قرار گرفته‌اند. ضعف آموزش در این مولفه‌ها می‌تواند به تصمیم‌گیری سطحی در دانش‌آموز منجر شود چراکه دانش‌آموز برای مواجهه با موقعیت‌های مختلف آماده نشده و بدون در نظر گرفتن پیامدهای مسئله یا ابعاد اخلاقی آن تصمیم‌گیری خواهد کرد. از طرفی توزیع فراوانی این مولفه در پایه‌های مختلف یکسان نیست و این الگوی نامتعادل، ضعف طراحی تدریجی محتوا را نشان می‌دهد. انتظار می‌رود فراوانی مولفه‌ها از پایه سوم تا ششم متناسب با سطح رشد دانش‌آموز به تدریج افزایش یابد. به ویژه در پایه ششم که دانش‌آموز از نظر ذهنی به رشد رسیده است محتوا باید فرصتی برای بررسی چندجانبه مسائل از نظر اخلاقی و تصمیم‌گیری صحیح فراهم کند این در حالی است که فراوانی مولفه‌های مذکور در پایه سوم بیشتر از سایر پایه‌هاست. لذا فرصت رشد تدریجی برای دانش‌آموز فراهم نمی‌شود.

مولفه «مهارت‌های ارتباطی» با ۴۴۹ مورد (۲۴/۶۵ درصد) در جایگاه سوم فراوانی قرار دارد. فراوانی بالا در زیرمولفه‌های «درخواست یا ارائه حمایت و کمک» (۱۵۲ مورد) و «کارتیمی و حل مسئله مشارکتی» (۱۵۷ مورد) نشانه‌ای مثبت از تمرکز کتاب‌های درسی بر رشد روحیه همیاری و مشارکت است که با پژوهش‌های ویگلسورث (۲۰۲۲) و نزاکتی هاشمیان (۱۴۰۰) هماهنگی دارد. اما زیرمولفه «حل تعارض بین فردی» که یکی از مولفه‌های حیاتی برای مدیریت ارتباط در موقعیت‌های چالشی است با تنها ۵۲ مورد فراوانی، کم‌ترین سهم را دریافت کرده است. محتوای ارائه شده در این زمینه، محدود، سطحی و غیرتعاملی است و به فرآیند میانجی‌گری و رفع تعارضات بین فردی از طریق گفتگو اشاره‌ای نشده است. این ساده‌سازی روابط اجتماعی با واقعیت‌های زندگی دانش‌آموزان سازگار نیست و توان مدیریت ارتباطی آنان را تضعیف می‌کند. به ویژه با توجه به ورود دانش‌آموزان به دوران بلوغ و بحران‌هایی همچون انزوای اجتماعی، پرخاشگری، کشمکش و ناتوانی در برقراری ارتباط با والدین، تمرکز بر آموزش حل تعارضات ضرورت دارد. همچنین در کتاب‌های درسی مطالعات به مهارت‌های ارتباط غیر کلامی، زبان بدن، تن صدا یا چگونگی برقراری ارتباط عاطفی کمتر توجه شده است. در حالیکه این مهارت‌ها در روانشناسی اجتماعی از اجزای بنیادین ارتباط موثر محسوب می‌شوند. از طرفی باید در دوره ابتدایی آموزش مهارت‌های ارتباطی متناسب با سن دانش‌آموزان و مبتنی بر تجارب زیسته و موقعیت‌های واقعی باشد در حالیکه محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی بیشتر دربردارنده داستان‌های آموزنده و الگویی هستند و کمتر بستری برای ایجاد موقعیت‌های چالشی، تجربه محور و تامل برانگیز برای آموزش مهارت‌های ارتباطی فراهم می‌کنند.

مولفه «آگاهی اجتماعی» با مجموع فراوانی ۲۹۹ مورد (۱۴/۷۶ درصد) در رتبه چهارم قرار دارد و شامل چهار زیرمولفه اساسی است. «شناخت هنجارهای اجتماعی» با ۱۲۴ مورد فراوانی، بیشترین سهم را در بین سایر زیرمولفه‌ها دارد. پس از آن «درک و پذیرش دیدگاه دیگران» (۸۴ مورد)، «قدردانی از دیگران» (۴۶ مورد) و «دلسوزی و همدلی» (۴۵ مورد) قرار دارند. فراوانی بالای مولفه «شناخت هنجارهای اجتماعی» حاکی از آن است که کتاب‌های درسی بیشتر بر نظم اجتماعی و ارزش‌های رسمی مانند رعایت قانون و آداب اجتماعی تاکید دارند تا پرورش همدلی و روابط عاطفی مثبت. طبق نظریه نقش‌پذیری اجتماعی ویگوتسکی، آگاهی اجتماعی

نه از طریق آموزش مستقیم بلکه از راه مشارکت و برقراری تعاملات شکل می‌گیرد. لذا آموزش هنجارهای اجتماعی بدون زمینه‌سازی عاطفی و موقعیت محور تنها منجر به شکل‌گیری انضباط سطحی می‌شود. در حالی که محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی در ظاهر به مولفه‌های اجتماعی توجه دارد اما وجه عاطفی و بین فردی آن ضعیف‌تر از جنبه ساختاری و رسمی آن است. مثلاً تمرکز بر رعایت قانون بدون تمرین‌های عاطفی برای درک احساسات دیگران منجر به رشد همدلی نمی‌شود و ارزش‌ها و قوانین اجتماعی را درونی‌سازی نخواهد کرد. لذا انتظار می‌رود در کتاب‌های درسی موقعیت‌های برگرفته از زندگی واقعی گنجانده شود و با تحریک احساس همدلی، نوع دوستی و پذیرش، رعایت هنجارهای اجتماعی را لذت بخش و معنی‌دار نماید.

از بین مولفه‌های شایستگی‌های اجتماعی هیجانی، مولفه «خودمدیریتی» با مجموع فراوانی ۱۹۸ مورد (۹/۷۸ درصد) کم‌تکرارترین مولفه در کتاب‌های درسی است. این فراوانی پایین نشان دهنده یک کمبود جدی در محتوای آموزشی است. در حالیکه مهارت خودمدیریتی از توانمندی‌های اساسی برای رشد اجتماعی و سلامت روانی محسوب می‌شود، کتاب‌های درسی رویکرد حداقلی به این حوزه اتخاذ کرده‌اند. همچنین توزیع فراوانی بین پایه‌ها نشان می‌دهد که هرچه به سمت پایه‌های بالاتر می‌رویم توجه به آموزش خودمدیریتی کاهش می‌یابد. امری که با نیازهای رشدی دانش‌آموزان در تضاد است. از منظر روانشناسی رشد در اواخر دوران کودکی (پایه‌های پنجم و ششم) توانایی کنترل هیجان، برنامه‌ریزی و انگیزش افزایش می‌یابد و باید در کتاب‌های درسی آموزش مناسب برای رشد این مهارت‌ها وجود داشته باشد. مقایسه زیرمولفه‌ها نشان می‌دهد تأکید اصلی محتوا بر «مهارت برنامه‌ریزی» (۶۰ مورد) و «کنترل احساسات» (۵۹ مورد) بوده است. یعنی آموزش مدیریت فردی بر مهارت‌های بیرونی تمرکز دارد و «هدف‌گذاری» و «انضباط شخصی» که جنبه‌های درونی‌تر خودمدیریتی هستند کمتر مورد تأکید قرار گرفته‌اند. به طور کلی علیرغم نقش اساسی خودمدیریتی در پیشگیری از رفتارهای پرخطر و افزایش تاب‌آوری در موقعیت‌های چالش برانگیز، حضور این مولفه در کتاب‌های درسی به صورت سطحی و اغلب ضمنی است.

در ادامه پژوهش از شاخص ضریب اهمیت که نشان‌دهنده وزن مفهومی و بار اطلاعاتی هر مولفه در کتاب‌های درسی است استفاده شد. این ضریب به عواملی همچون تنوع حضور مولفه‌ها در متن، تصویر و فعالیت و توزیع آن در پایه‌های مختلف توجه دارد. بر اساس نتایج به دست آمده، مولفه «تصمیم‌گیری مسئولانه» با ضریب اهمیت ۰/۲۲۵ بالاترین جایگاه را در بین سایر مولفه‌ها دارد. یعنی محتوای مربوط به این مولفه تنوع و پراکندگی بیشتری نسبت به سایر مولفه‌ها در کتاب‌های درسی دارد. بالا بودن ضریب اهمیت این مولفه ناشی از تکرار موقعیت‌های مختلف برای پرورش تفکر انتقادی، راه حل‌یابی و قضاوت مسئولانه در تمامی کتاب‌ها می‌باشد. مولفه «خودمدیریتی» نیز با ضریب اهمیت ۰/۱۷۷ کم‌اهمیت‌ترین مولفه بوده که این امر نشان‌دهنده ضعفی دوگانه است چراکه این مولفه هم کم‌ترین فراوانی را بین سایر مولفه‌ها دارد و هم از نظر دامنه پوشش و تنوع موقعیتی محدودتر از بقیه بوده است.

به طور کلی تحلیل محتوای کتاب‌های درسی مطالعات دوره ابتدایی نشان داد که اگرچه در این منابع از نظر کمی به مولفه‌های شایستگی‌های اجتماعی هیجانی توجه شده است اما از نظر پراکندگی و نحوه توزیع نیاز به بازنگری دارند. عدم توزیع متوازن مولفه‌ها باعث شده کتاب‌های مطالعات اجتماعی برای پرورش شهروند اخلاقی و منضبط مناسب باشد، اما تربیت فرد خودآگاه، تاب‌آور و همدل در حاشیه قرار بگیرد. از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به کمبود پژوهش‌های انجام شده در زمینه بررسی شایستگی‌های اجتماعی هیجانی در کتاب‌های درسی اشاره کرد که مقایسه و تبیین نتایج را با محدودیت مواجه ساخت. لذا لازم است مولفه‌های شایستگی‌های اجتماعی هیجانی در دیگر کتاب‌های درسی و مقاطع تحصیلی نیز مورد بررسی قرار گیرند. در پایان پیشنهاد زیر ارائه می‌شود:

- از آنجایی که یادگیری اجتماعی هیجانی باید از طریق موقعیت‌های ملموس، چالش برانگیز و برگرفته از زندگی واقعی انجام شود لازم است محتوای کتاب‌های درسی به صورت تجربه محور و مطابق با زندگی روزمره دانش آموزان تدوین گردد.
- با توجه به غلبه هویت اجتماعی بر هویت فردی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی، ضروری است مباحث خودشناسی، شناخت احساسات فردی و نقاط قوت و ضعف خود، بیش از پیش در محتوای درسی مورد توجه قرار گیرد. این بازنگری به دانش آموز کمک می‌کند تا پیش از ورود به بحران هویت دوره نوجوانی، به درکی یکپارچه از خود فردی در کنار خود اجتماعی دست یابد.
- با توجه به ضعف محتوای کتب مطالعات اجتماعی در آموزش حل تعارضات بین فردی لازم است موقعیت‌های یادگیری مبتنی بر مراحل حل تعارض شامل شناسایی مسئله، تنظیم هیجانی و همدلی با طرف مقابل در محتوای درسی گنجانده شود تا دانش آموز برای مواجهه واقعی با بحران‌های ارتباطی آماده شود.
- از آنجا که بازنمایی شایستگی «آگاهی اجتماعی» در کتاب‌های درسی، سوی‌گیری آشکاری به سمت شناخت هنجارهای اجتماعی با جنبه تجویزی دارد و ابعاد عاطفی آن نظیر همدلی، دلسوزی و قدردانی از دیگران کمتر مورد توجه قرار گرفته است پیشنهاد می‌شود با طراحی موقعیت‌های شبیه‌سازی شده هیجانی و تاملی، آموزش هنجارهای اجتماعی با تجربه عاطفی درآمیزد تا به جای پذیرش سطحی قواعد، به درونی‌سازی و رفتار اخلاقی خودانگیخته در دانش‌آموزان منجر گردد.
- لازم است سازمان‌دهی محتوای کتب درسی مطالعات اجتماعی به گونه‌ای بازنگری شود که هر مفهوم در طول پایه‌ها به تدریج بسط یابد و با تکیه بر دانسته‌های قبلی دانش‌آموز، زمینه تعمیق و تثبیت یادگیری مفاهیم اجتماعی-هیجانی فراهم گردد.

منابع

آذر، عادل. (۱۳۸۰). بسط و توسعه روش آنتروپی شانون برای پردازش داده‌ها در تحلیل محتوا. *علوم انسانی/ الزهراء*، ۱۱ (۳۷-۳۸)، ۱-۱۸.

<https://sid.ir/paper/13863/fa>

احمدپور ترکی، زهرا. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی بر حل مسئله، پرخاشگری و خوش‌بینی نوجوانان دارای پایگاه اجتماعی-اقتصادی پایین [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه گیلان]. ایران‌داک.

امام‌قلی‌وند، فاطمه، کدیور، پروین، و پاشاشریفی، حسن. (۱۳۹۷). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان (SECQ). *اندازه‌گیری تربیتی*، ۹ (۳۳)، ۷۹-۱۰۱. <https://doi.org/10.22054/jem.2019.32968.1767>

بدری گرگری، رحیم، احراری، غفور، فتحی آذر، اسکندر، و میرنسب، میرمحمود. (۱۳۹۷). تأثیر برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی بر شایستگی‌های روانی-اجتماعی و رضایت از مدرسه دانش‌آموزان پسر پنجم ابتدایی شهرستان سقز. *راهنمای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱ (۳)، ۱-۱۲. <http://dx.doi.org/10.29252/edcbmj.11.03.01>

شکری، لیلا، و عثمانی، هلاله. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش شایستگی اجتماعی-هیجانی بر مهارت‌های اجتماعی و سرمایه‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان دارای اختلال نافرمانی مقابله‌ای. *توانمندسازی کودکان/ استثنایی*، ۹ (۴)، ۱۷-۲۷. <https://doi.org/10.22034/ceciranj.2018.91188>

عبداله‌نژاد، عاطفه، معارف‌وند، معصومه، و لطیفیان، مریم. (۱۴۰۱). شایستگی هیجانی-اجتماعی مؤثر در تجربه قلدری-قربانی مجازی در بین دانش‌آموزان متوسطه ایرانی. *مددکاری/ اجتماعی*، ۱۱ (۴)، ۴۴-۵۲. <http://socialworkmag.ir/article-1-742-fa.html>

قاسمی، حمید، ادیب، فرشته، اخگری، محمد، آذربایجانی، علی، احمدی‌آملی، خدیجه، اسماعیلیان، غلامرضا، آل‌کجباف، حسین، امینی، محمدتقی، پرهیزگار، محمدمهدی، تقی‌زاده، ابراهیم، جعفری‌گهر، منوچهر، حاجی‌زین‌العابدینی، محسن، حسینی، میرزااحسن، خسرویگی، هوشنگ، خلیلی، مسعود، درودگریان، مسعود، درویشی سلوکلائی، داود، راسخ، نازنین، طهماسبی، رجب‌زاده، ... و نیری، شهرزاد. (۱۴۰۰). مرجع پژوهش. اندیشه‌آرا.

نبی‌زاده، صفدر، کردنوقایی، رسول، یعقوبی، ابوالقاسم، و رشید، خسرو. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی و یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی و عملکرد تحصیلی. *پژوهش در یادگیری/ آموزشگاهی و مجازی*، ۹ (۱)، ۱۰۳-۱۱۷. <https://doi.org/10.30473/etl.2021.58092.3453>

نزاکتی هاشمیان، حمیده سادات، مهدیان، حسین، و بخشی‌پور، ابوالفضل. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و ذهن‌آگاهی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم. *سبک زندگی/ اسلامی با محوریت سلامت*، ۵ (ویژه‌نامه مدیریت و آموزش)، ۱۶۲-۱۷۲. https://www.islamiilife.com/article_187923.html

Aksoy, P., & Gresham, F. M. (2024). Evidence-based social-emotional learning intervention programs for preschool children: An important key to development and learning. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 11(3), 201-217. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2024.11.3.1227>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* <https://files.casel.org/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>

- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652–680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (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://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Efron, K. A. (2020). Representations of multiculturalism in Japanese elementary EFL textbooks: A critical analysis. *Intercultural Communication Education*, 3(1), 22–43. <https://doi.org/10.29140/ice.v3n1.224>
- Efthymiou, E. (2024). *Revolutionizing inclusive education: Mindfulness, neurodiversity, and executive functioning skills*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-1405-0>
- Elias, M. J., Parker, S. J., Kash, V. M., Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2008). Social and emotional learning, moral education, and character education: A comparative analysis and a view toward convergence. In L. P. Nucci & D. Narváez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 248–266). Routledge.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Huang, R., Tlili, A., Zhang, X., Sun, T., Wang, J., Sharma, R. C., Affounneh, S., Salha, S., Altinay, F., Altinay, Z., Olivier, J., Jemni, M., Wang, Y., Zhao, J., & Burgos, D. (2022). A comprehensive framework for comparing textbooks: Insights from the literature and experts. *Sustainability*, 14(11), Article 6940. <https://doi.org/10.3390/su14116940>
- Im-Bolter, N., & Cohen, N. J. (2007). Language impairment and psychiatric comorbidities. *Pediatric Clinics of North America*, 54(3), 525–542. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2007.02.008>
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162–184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374–390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1–33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development*. Aspen Institute. https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2017/09/SEAD-Research-Brief-9.12_updated-web.pdf

- Koc, E. S. (2020). Analysis of primary education curricula in terms of international social and emotional skills. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 11(4), 481–510. <https://doi.org/10.17569/tojqi.723172>
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18–23. <https://doi.org/10.1177/0031721718815668>
- Mathrani, A., Han, B., Mathrani, S., Jha, M., & Scogings, C. (2021). Interpreting academic integrity transgressions among learning communities. *International Journal for Educational Integrity*, 17, Article 5. <https://doi.org/10.1007/s40979-021-00073-x>
- McKenzie, T. A. (2022). *The impact of a growth mindset, mindfulness, and social emotional learning on teacher efficacy: The factors teachers have control over and what they do with them* (Publication No. 29391337) [Doctoral dissertation, Concordia University Irvine]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/impact-growth-mindset-mindfulness-social-emotional/docview/2729380645/se-2>
- Mostek, S. (2023). *Promoting social-emotional development in elementary children through the use of quality picture books: A content analysis* [Graduate research paper, University of Northern Iowa]. UNI Scholar Works. <https://scholarworks.uni.edu/grp/3528>
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2020). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. In C. E. Domitrovich, E. Oberle, D. C. Meyers, & R. P. Weissberg (Eds.), *Social and emotional learning: Research and practice* (pp. 6–26). Routledge.
- Pham, S. V. (2024). The influence of social and emotional learning on academic performance, emotional well-being, and implementation strategies: A literature review. *Saudi Journal of Humanities and Social Sciences*, 9(12), 381–391. <https://saudijournals.com/articles/11007/>
- Purwaningsih, E. (2024). The role of metacognition in character education: A case study on students' moral and ethical formation strategies. *Society*, 12(1), 1–13. <https://doi.org/10.33019/society.v12i1.617>
- Raimundo, R., Oliveira, S., Roberto, M. S., & Marques-Pinto, A. (2024). Effects of a social-emotional learning intervention on social-emotional competencies and behavioral problems in elementary students amid COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(9), Article 1223. <https://doi.org/10.3390/ijerph21091223>
- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: Challenges and perspectives—a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213–246. <https://doi.org/10.1080/13603110802504218>
- Robinson, S. P. (2022). *Content analysis of social and emotional learning in mathematics-related children's literature* (Publication No. 29321062) [Doctoral dissertation, Texas A&M University–Commerce]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/content-analysis-social-emotional-learning/docview/2727190609/se-2>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>

- 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. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Usakli, H. (2017). An investigation of Turkish elementary social studies textbooks in terms of social emotional learning. *Educational Research and Reviews*, 12(1), 28–35. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.3080>
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 347–376. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791>
- Wigelsworth, M., Verity, L., Mason, C., Qualter, P., & Humphrey, N. (2022). Social and emotional learning in primary schools: A review of the current state of evidence. *The British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 898–924. <https://doi.org/10.1111/bjep.12480>
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1–13). National Association of School Psychologists.