



Presenting an Appropriate Socio-Emotional Growth Model for Elementary School Students

Leila Jazayeri¹, Farnak Mosavi^{2*}, Sosan Laei³, Faramarz Malekian³

1. PhD Student, Department of Educational Governance and Human Capital, Ker.C., Islamic Azad University, Kermanshah, Iran.
2. Department of Educational Management, Ker.C., Islamic Azad University, Kermanshah, Iran (Corresponding Author).
3. Department of Educational Management, Ker.C., Islamic Azad University, Kermanshah, Iran.

❖ **Corresponding Author Email:** fa.mossavi@iau.ac.ir

Research Paper

Abstract

Receive: 2025/10/23
Accept: 2026/03/10
Initial Publish: 2026/07/01
Final Publish: 2026/12/22

Keywords:

Appropriate Model, Socio-Emotional Growth, Elementary School Students, Social-Emotional Learning, Mental Health, Structural Equation Modeling

Article Cite:

Jazayeri, L., Mosavi, F., Laei, S., & Malekian, F. (2026). Presenting an Appropriate Socio-Emotional Growth Model for Elementary School Students. *Sociology of Education*. 12(4): 1-18.

Purpose: The present study aimed to develop an appropriate socio-emotional growth model for elementary school students through identifying the dimensions, components, and interrelationships among the influential factors affecting this developmental process.

Methodology: This study employed an exploratory sequential mixed-methods design. In the qualitative phase, Grounded Theory with a systematic approach was used, and data were collected through semi-structured interviews with 14 university professors, teachers, and educational experts. Participants were selected using purposive and snowball sampling until theoretical saturation was achieved. Data analysis was conducted through open, axial, and selective coding procedures. In the quantitative phase, to validate the extracted model, 384 elementary school teachers from Kermanshah were selected through cluster random sampling. The research instrument was a researcher-made questionnaire developed based on the qualitative findings, and the collected data were analyzed using confirmatory factor analysis and structural equation modeling (SEM).

Findings: The findings revealed that the socio-emotional growth model consisted of 26 factors and six major dimensions, including causal conditions, core phenomenon, contextual conditions, intervening conditions, strategies, and consequences. The KMO index was 0.823, and Bartlett's test was statistically significant, confirming the adequacy of the data for factor analysis. Confirmatory factor analysis indicated that all 109 questionnaire items had factor loadings above 0.40, and none of the items were removed from the model. Furthermore, the 26 extracted factors explained 81.75% of the total variance in socio-emotional growth. The results demonstrated that emotional ecosystem architecture within the family, parent-child interaction empowerment, school social climate, psychological support systems, and innovative educational strategies significantly contributed to enhancing self-awareness, self-management, empathy, mental health, and sustainable academic motivation among students. The satisfactory fit indices of the structural model also confirmed the conceptual and empirical validity of the proposed framework.

Conclusion: The findings suggest that elementary students' socio-emotional growth emerges from the integrated interaction of familial, educational, cultural, and psychological factors, requiring a holistic and coordinated educational approach. The proposed model, emphasizing family-school collaboration, psychological support, participatory learning, and innovative educational strategies, provides an operational framework for improving students' mental health, social competencies, and sustainable academic motivation. Implementing this model in elementary schools may contribute to fostering a generation characterized by self-awareness, social responsibility, and long-term emotional adaptability.



<https://doi.org/10.61838/kman.soc.729>



Creative Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

Socio-emotional development is considered one of the most fundamental dimensions of child development and plays a decisive role in shaping children's personality, interpersonal relationships, psychological well-being, and educational success. During the elementary school years, children gradually acquire the ability to recognize and regulate emotions, establish positive relationships with peers, demonstrate empathy, and develop social responsibility. These competencies form the basis for later psychological adjustment and social functioning. Contemporary educational systems increasingly acknowledge that academic achievement alone cannot guarantee successful development unless emotional and social competencies are simultaneously cultivated. Accordingly, socio-emotional learning has emerged as a central priority in educational research and policy-making (Mahoney et al., 2021). Researchers have emphasized that children who possess stronger socio-emotional skills are more capable of managing stress, participating effectively in classroom activities, and maintaining healthy interpersonal relationships.

Recent studies have shown that socio-emotional development is closely associated with academic performance and behavioral adjustment. Zhao and Sang demonstrated through a meta-analytic review that socio-emotional learning programs significantly improve academic achievement among elementary and middle school students (Zhao & Sang, 2025). Similarly, Geng et al. found that children with higher levels of socio-emotional competence exhibited better behavioral adaptation and educational adjustment (Geng et al., 2026). These findings indicate that socio-emotional growth is not merely a supplementary aspect of education but a foundational element influencing children's cognitive, behavioral, and social functioning. Consequently, educational institutions are increasingly expected to provide supportive learning environments that promote both emotional well-being and academic success.

Theoretical perspectives on socio-emotional development also emphasize the importance of relationships and environmental contexts in shaping children's growth. Osher et al. argued that human development is strongly influenced by relational systems, including family interactions, school climate, and broader social environments (Osher et al., 2020). According to this perspective, children develop socio-emotional competencies through continuous interactions with parents, teachers, peers, and institutional structures. Therefore, socio-emotional growth should be understood as a multidimensional and ecological process rather than an isolated individual characteristic. Family emotional climate, parenting practices, teacher-student relationships, and peer acceptance all contribute to the development of self-awareness, emotional regulation, empathy, and social participation.

Among the major determinants of socio-emotional growth, emotional intelligence has gained considerable scholarly attention. Emotional intelligence refers to the capacity to perceive, understand, regulate, and utilize emotions effectively in social interactions. Kakarla highlighted the central role of emotional intelligence in interpersonal communication and social adaptation (Kakarla, 2025). Children with higher emotional intelligence tend to demonstrate stronger self-regulation, greater empathy, and more adaptive social behaviors. In contrast, deficits in emotional competencies may lead to behavioral difficulties, academic disengagement, and interpersonal conflicts. Consequently, schools are increasingly encouraged to integrate emotional learning into formal curricula and classroom activities.

Contemporary educational approaches have also emphasized innovative strategies for promoting socio-emotional learning. Research indicates that collaborative learning, physical activities, mindfulness practices, and game-based instruction positively influence students' emotional and social competencies. Kuspratiwi et al. demonstrated that cooperative circuit games improved elementary students' socio-emotional learning and interpersonal cooperation (Kuspratiwi et al., 2026). Likewise, Flook et al. reported that mindfulness-based educational interventions enhanced executive functioning and socio-emotional skills among students (Flook et al., 2025). These findings suggest that socio-emotional development is strengthened when students actively participate in experiential and interactive learning environments rather than passive instructional settings.

School-based interventions have also proven effective in improving emotional and behavioral outcomes. Chelouche-Dwek and Fonagy emphasized that mentalization-based interventions in schools contribute significantly to enhancing socio-emotional competencies and positive behaviors among children (Chelouche-Dwek & Fonagy, 2025). Furthermore, Sindiani et al. found that socio-emotional learning integrated into physical education classes improved students' communication skills, emotional adjustment, and classroom participation (Sindiani et al., 2025). These studies collectively suggest that socio-emotional learning should not be confined to isolated counseling sessions but embedded throughout the educational environment and school culture.

Another emerging issue in socio-emotional education concerns the use of technology and digital tools. Shavkatovna proposed that digital diagnostics can provide innovative methods for assessing socio-emotional development and identifying students' emotional needs

(Shavkatovna, 2026). In modern educational systems, technological resources may facilitate the monitoring of students' emotional growth and support early interventions for psychological difficulties. However, rapid technological changes and increased exposure to digital environments have simultaneously introduced new emotional and social challenges for children, emphasizing the need for comprehensive developmental models capable of addressing contemporary educational realities.

Despite the growing emphasis on socio-emotional learning worldwide, many educational systems still prioritize academic achievement and cognitive performance over emotional and social competencies. This imbalance often limits students' opportunities to develop self-awareness, empathy, resilience, and interpersonal skills during critical developmental stages. Moreover, the lack of integrated and context-sensitive models of socio-emotional development creates inconsistencies in educational planning and intervention design. Therefore, identifying the major dimensions and components of socio-emotional growth and constructing a comprehensive developmental model appears necessary for improving educational practices and promoting students' psychological well-being. Accordingly, the present study aimed to develop an appropriate socio-emotional growth model for elementary school students through identifying and analyzing the key dimensions and components underlying this developmental process.

Methods and Materials

The present study employed an exploratory sequential mixed-methods design with both qualitative and quantitative phases. In the qualitative phase, Grounded Theory with a systematic approach was used to identify the dimensions and components of socio-emotional growth among elementary school students. Data were collected through semi-structured interviews with experts in educational sciences, psychology, and elementary education. Participants included university professors, experienced teachers, and educational counselors who were selected using purposive and snowball sampling techniques. Data collection continued until theoretical saturation was achieved after 14 interviews. Data analysis was conducted through open coding, axial coding, and selective coding procedures, resulting in the extraction of major categories and the development of a paradigmatic model.

In the quantitative phase, the extracted model was validated using a descriptive-survey method. The statistical population consisted of elementary school teachers in Kermanshah during the 2024–2025 academic year. Based on Cochran's formula, 384 participants were selected through cluster random sampling. The data collection instrument was a researcher-made questionnaire derived directly from the qualitative findings. The questionnaire included 109 items representing 26 extracted factors across six major dimensions. Face validity and content validity were confirmed by experts, while reliability was assessed using Cronbach's alpha and composite reliability coefficients. Data were analyzed using confirmatory factor analysis and structural equation modeling.

Findings

Descriptive findings indicated that among the 384 participating teachers, 65.6% were female and 34.4% were male. The mean age of participants was 42.28 years, with an age range between 31 and 55 years. The distribution of teachers across elementary grade levels demonstrated adequate representation from all grades.

The results of the Kaiser-Meyer-Olkin test showed a value of 0.823, indicating satisfactory sampling adequacy for factor analysis. Bartlett's test of sphericity was statistically significant, confirming the suitability of the correlation matrix for exploratory factor analysis. The extracted communalities for all questionnaire items exceeded the minimum acceptable threshold of 0.50, indicating adequate shared variance among variables. None of the questionnaire items were removed during factor analysis because all factor loadings remained above the acceptable criterion.

The exploratory factor analysis identified 26 distinct factors with eigenvalues greater than one. These factors collectively explained 81.75% of the total variance in socio-emotional growth. The extracted factors were categorized into six major dimensions: causal conditions, core phenomenon, contextual conditions, intervening conditions, strategies, and consequences. The causal conditions included emotional ecosystem architecture within the family, emotional parenting skills, psychological home climate, and parent-child interaction empowerment. The core phenomenon consisted of self-awareness, emotional recognition, emotional expression, self-management, emotional regulation, social awareness, and empathy. Contextual conditions included the school learning ecosystem, classroom social climate, organizational culture, and educational resources. Intervening conditions consisted of psychological support systems, cultural diplomacy, media influence, and socioeconomic variables. Strategic dimensions included innovative teaching methods, collaborative learning, gamification, and extracurricular social activities. Finally, the consequences included psychological well-being, interpersonal competencies, sustainable academic motivation, and social responsibility.

Confirmatory factor analysis demonstrated that all 109 items had significant factor loadings exceeding 0.40. The structural model showed satisfactory fit indices, indicating strong construct validity and model adequacy. Significant relationships were observed among all major dimensions of the model. The findings demonstrated that emotional family environments, supportive school climates, innovative educational strategies, and psychological support systems significantly contributed to students' socio-emotional development. Furthermore, socio-emotional competencies were positively associated with psychological well-being, interpersonal effectiveness, academic motivation, and responsible social behavior.

Discussion and Conclusion

The findings of the present study demonstrated that socio-emotional development among elementary school students is a multidimensional and dynamic process shaped through the interaction of family, school, psychological, and social factors. The proposed model revealed that emotional ecosystem architecture within the family and supportive educational environments play foundational roles in developing socio-emotional competencies. Students who experience emotionally supportive family relationships and positive classroom climates appear more capable of regulating emotions, establishing constructive relationships, and adapting to social demands.

The findings also highlighted the central importance of self-awareness, emotional regulation, empathy, and self-management as core dimensions of socio-emotional growth. These competencies appear to influence not only students' interpersonal relationships but also their academic engagement and psychological well-being. The results further indicated that innovative educational strategies such as collaborative learning, gamification, and mindfulness-based activities provide effective opportunities for students to practice emotional regulation, cooperation, and social interaction. Such approaches move beyond traditional teacher-centered instruction and encourage active participation and emotional engagement within the learning process.

Another significant finding concerned the role of psychological support systems and school counseling services in promoting socio-emotional development. Schools that provide supportive psychological environments appear better equipped to foster resilience, reduce emotional distress, and strengthen students' adaptive capacities. Furthermore, the results suggested that socio-emotional growth is strongly linked to sustainable academic motivation and positive social behaviors. Students with stronger socio-emotional competencies demonstrated greater responsibility, higher levels of participation, and stronger interpersonal adjustment.

The final model developed in this study provides an integrated framework for understanding socio-emotional growth in elementary education. The model emphasizes that socio-emotional development cannot be reduced to isolated personal traits but must be understood within broader relational and institutional contexts. Family-school collaboration, supportive educational climates, innovative teaching methods, and emotional support systems collectively contribute to healthy socio-emotional development among children.

Overall, the findings suggest that educational systems should prioritize socio-emotional learning alongside academic instruction in order to promote balanced and sustainable child development. Implementing comprehensive socio-emotional programs in elementary schools may contribute to improving students' mental health, academic motivation, social competence, and long-term psychological adjustment.



جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

ارائه مدل مناسب رشد عاطفی-اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی

لیلا جزایری^۱، فرانک موسوی^{۲*}، سوسن لایی^۳، فرامرز ملکیان^۴

۱. دانشجوی دکتری، گروه حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران.

۲. گروه مدیریت آموزشی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران (نویسنده مسئول).

۳. گروه مدیریت آموزشی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران.

✉ ایمیل نویسنده مسئول: fa.mossavi@iau.ac.ir

چکیده

مقاله تحقیقاتی

هدف: هدف پژوهش حاضر، ارائه مدل مناسب رشد عاطفی-اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی از طریق شناسایی ابعاد، مؤلفه‌ها و روابط میان عوامل اثرگذار بر این فرایند رشدی بود.

روش‌شناسی: این پژوهش با رویکرد آمیخته اکتشافی-متوالی انجام شد. در بخش کیفی، از نظریه داده‌بنیاد با رویکرد سیستماتیک استفاده گردید و داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۴ نفر از اساتید، معلمان و متخصصان حوزه تعلیم و تربیت گردآوری شد. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و با تکنیک گلوله‌برفی تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. تحلیل داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی صورت گرفت. در بخش کمی، برای اعتبارسنجی مدل استخراج‌شده، ۳۸۴ نفر از معلمان مقطع ابتدایی شهر کرمانشاه به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه محقق‌ساخته مبتنی بر یافته‌های کیفی بود و داده‌ها با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌سازی معادلات ساختاری تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که مدل رشد عاطفی-اجتماعی دانش‌آموزان دارای ۲۶ عامل و ۶ بعد اصلی شامل شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها است. شاخص کفایت نمونه‌گیری KMO برابر با ۰.۸۲۳ و آزمون بارتلت معنادار بود که مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی را تأیید کرد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد تمامی ۱۰۹ گویه دارای بار عاملی بالاتر از ۰.۴۰ بوده و هیچ‌یک از گویه‌ها حذف نشدند. همچنین، ۲۶ عامل استخراج‌شده توانستند ۸۱.۷۵ درصد از واریانس کل رشد عاطفی-اجتماعی را تبیین کنند. یافته‌ها بیانگر آن بود که معماری زیست‌بوم هیجانی خانواده، توانمندسازی تعاملات والد-کودک، اقلیم اجتماعی مدرسه، حمایت‌های روانی و راهبردهای نوآورانه آموزشی، نقش معناداری در تقویت خودآگاهی، خودمدیریتی، همدلی، سلامت روان و انگیزش تحصیلی پایدار دانش‌آموزان دارند. برآزش مناسب مدل ساختاری نیز اعتبار مفهومی و تجربی الگوی پیشنهادی را تأیید نمود.

نتیجه‌گیری: یافته‌های پژوهش نشان داد که رشد عاطفی-اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی حاصل تعامل هماهنگ عوامل خانوادگی، مدرسه‌ای، فرهنگی و روانی است و تحقق آن نیازمند رویکردی یکپارچه در نظام آموزشی می‌باشد. مدل پیشنهادی پژوهش با تأکید بر تعامل خانواده و مدرسه، حمایت‌های روانی، یادگیری مشارکتی و راهبردهای نوآورانه آموزشی، می‌تواند چارچوبی عملیاتی برای ارتقای سلامت روان، شایستگی‌های اجتماعی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان فراهم سازد. همچنین، اجرای این مدل در مدارس ابتدایی می‌تواند زمینه‌ساز پرورش نسلی برخوردار از خودآگاهی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و سازگاری هیجانی پایدار باشد.

دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۰۱

پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۱۹

انتشار اولیه: ۱۴۰۵/۰۴/۱۰

انتشار نهایی: ۱۴۰۵/۱۰/۰۱

واژگان کلیدی:

مدل مناسب، رشد عاطفی-

اجتماعی، دانش‌آموزان ابتدایی،

یادگیری اجتماعی-هیجانی،

سلامت روان، مدل‌سازی معادلات

ساختاری

استناد مقاله:

جزایری، لیلا، موسوی، فرانک،

لایی، سوسن، و ملکیان، فرامرز.

(۱۴۰۵). ارائه مدل مناسب رشد

عاطفی-اجتماعی دانش‌آموزان

دوره ابتدایی. جامعه‌شناسی

آموزش و پرورش، ۱۲(۴): ۱۸-۱.



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.729>



Creative Commons: CC BY 4.0

مقدمه

دوران کودکی، به‌ویژه سال‌های تحصیل در دوره ابتدایی، یکی از حساس‌ترین و تعیین‌کننده‌ترین مراحل رشد انسان محسوب می‌شود؛ زیرا در این مرحله، زیربنای شخصیتی، هیجانی، اجتماعی و شناختی افراد شکل می‌گیرد و بسیاری از الگوهای رفتاری آینده تثبیت می‌شوند. در دهه‌های اخیر، توجه نظام‌های آموزشی جهان از تمرکز صرف بر موفقیت‌های شناختی و تحصیلی به سوی توسعه همه‌جانبه دانش‌آموزان تغییر یافته است و در این میان، رشد عاطفی-اجتماعی به‌عنوان یکی از ارکان اساسی تعلیم و تربیت شناخته می‌شود. رشد عاطفی-اجتماعی شامل مجموعه‌ای از توانایی‌ها نظیر خودآگاهی، خودتنظیمی، همدلی، مهارت‌های ارتباطی، تصمیم‌گیری مسئولانه و مدیریت روابط بین‌فردی است که به کودکان کمک می‌کند تا بتوانند هیجانات خود را درک و کنترل کرده و تعاملات سازنده‌ای با دیگران برقرار کنند (Mahoney et al., 2021). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که فقدان این مهارت‌ها در سال‌های ابتدایی زندگی می‌تواند زمینه‌ساز مشکلاتی همچون اضطراب، پرخاشگری، افت تحصیلی، انزوای اجتماعی و ناتوانی در سازگاری با محیط‌های آموزشی و اجتماعی شود (Osher et al., 2020). از این رو، رشد عاطفی-اجتماعی نه تنها یک نیاز تربیتی، بلکه یکی از ضرورت‌های اساسی برای ارتقای سلامت روان و کیفیت زندگی دانش‌آموزان به شمار می‌رود.

امروزه بسیاری از نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت معتقدند که موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان صرفاً وابسته به توانایی‌های شناختی نیست، بلکه مهارت‌های عاطفی و اجتماعی نیز نقش تعیین‌کننده‌ای در عملکرد آموزشی آنان دارند. در واقع، کودکانی که از مهارت‌های اجتماعی و هیجانی مناسب برخوردارند، توانایی بیشتری در حل مسئله، مدیریت استرس، ایجاد روابط مثبت و مشارکت در فعالیت‌های آموزشی از خود نشان می‌دهند (Zhao & Sang, 2025). مطالعات فراتحلیلی نشان داده‌اند که برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی می‌توانند عملکرد تحصیلی، انگیزش یادگیری و سازگاری رفتاری دانش‌آموزان را به‌طور معناداری ارتقا دهند (Zhao & Sang, 2025). در همین راستا، ماهونی و همکاران یادگیری اجتماعی-هیجانی را فرآیندی نظام‌مند می‌دانند که از طریق آن دانش‌آموزان می‌آموزند هیجانات خود را مدیریت کنند، اهداف مثبت تعیین نمایند، روابط سالم برقرار سازند و تصمیم‌های مسئولانه اتخاذ کنند (Mahoney et al., 2021). این دیدگاه نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های عاطفی و اجتماعی باید به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از برنامه‌های درسی مدارس در نظر گرفته شود، نه صرفاً فعالیتی جانبی یا فوق‌برنامه.

در سال‌های اخیر، مفهوم هوش هیجانی نیز به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ابعاد رشد عاطفی-اجتماعی مورد توجه قرار گرفته است. هوش هیجانی به توانایی شناخت، درک و مدیریت هیجانات خود و دیگران اشاره دارد و نقش مهمی در کیفیت ارتباطات بین‌فردی ایفا می‌کند (Kakarla, 2025). دانش‌آموزانی که از سطح بالاتری از هوش هیجانی برخوردارند، در تعاملات اجتماعی موفق‌تر عمل می‌کنند، تعارضات را بهتر مدیریت می‌کنند و از سازگاری روانی بیشتری برخوردارند (Kakarla, 2025). از سوی دیگر، ضعف در مهارت‌های هیجانی می‌تواند موجب بروز مشکلات رفتاری، کاهش اعتمادبه‌نفس و افت عملکرد تحصیلی شود. در این زمینه، پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که تقویت مهارت‌های عاطفی در محیط مدرسه می‌تواند نه تنها به بهبود سلامت روان دانش‌آموزان منجر شود، بلکه روابط معلم و دانش‌آموز، مشارکت کلاسی و انگیزش تحصیلی را نیز ارتقا دهد (Prima et al., 2026). بنابراین، توجه به ابعاد عاطفی و اجتماعی در مدارس ابتدایی ضرورتی انکارناپذیر است.

یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر رشد عاطفی-اجتماعی دانش‌آموزان، محیط آموزشی و کیفیت تعاملات موجود در مدرسه است. مدارس تنها محل انتقال دانش نیستند، بلکه محیط‌هایی اجتماعی هستند که کودکان در آن‌ها مهارت‌های ارتباطی، همکاری، همدلی و مسئولیت‌پذیری را می‌آموزند (Osher et al., 2020). در این میان، نقش معلمان به‌عنوان الگوهای رفتاری و تسهیل‌کنندگان تعاملات اجتماعی بسیار حائز اهمیت است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که معلمان دارای مهارت‌های اجتماعی-هیجانی قوی، قادرند فضای کلاسی مثبت‌تری ایجاد کرده و زمینه رشد عاطفی دانش‌آموزان را فراهم سازند (Sindiani et al., 2025). همچنین، برنامه‌های مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی در کلاس‌های تربیت‌بدنی و فعالیت‌های گروهی، موجب تقویت همکاری، خودکنترلی و تعاملات مثبت میان دانش‌آموزان می‌شود (Sindiani et al., 2025). این یافته‌ها نشان می‌دهد که رشد عاطفی-اجتماعی زمانی به‌صورت مؤثر تحقق می‌یابد که تمامی عناصر محیط مدرسه، از برنامه‌های آموزشی گرفته تا روابط انسانی و فضای روانی کلاس، در راستای حمایت از این فرایند عمل کنند.

علاوه بر محیط مدرسه، خانواده نیز نقش بنیادی در شکل‌گیری رشد عاطفی-اجتماعی کودکان دارد. کیفیت روابط والدین با کودک، شیوه‌های فرزندپروری، حمایت عاطفی و امنیت روانی خانواده از مهم‌ترین عوامل اثرگذار بر رشد هیجانی و اجتماعی کودکان محسوب می‌شوند (Osher et al., 2020). کودکانی که در محیطی امن، حمایتگر و مبتنی بر تعاملات مثبت رشد می‌کنند، معمولاً از خودآگاهی، همدلی و مهارت‌های اجتماعی بیشتری برخوردارند. در مقابل، خانواده‌های پرتنش یا فاقد حمایت عاطفی می‌توانند زمینه بروز مشکلات رفتاری و هیجانی را فراهم کنند. پژوهش‌های نوین نیز نشان داده‌اند که همکاری فعال میان خانواده و مدرسه می‌تواند اثربخشی برنامه‌های رشد اجتماعی-هیجانی را به‌طور چشمگیری افزایش دهد (Chelouche-Dwek & Fonagy, 2025). در واقع، زمانی که والدین و معلمان در ایجاد محیطی هماهنگ برای حمایت از نیازهای عاطفی کودکان مشارکت داشته باشند، فرصت بیشتری برای رشد متوازن و پایدار دانش‌آموزان فراهم می‌شود.

تحولات فناوری و تغییرات اجتماعی معاصر نیز ابعاد جدیدی به مسئله رشد عاطفی-اجتماعی افزوده است. گسترش فناوری‌های دیجیتال و شبکه‌های اجتماعی، اگرچه فرصت‌هایی برای یادگیری و تعامل فراهم کرده‌اند، اما چالش‌هایی همچون کاهش تعاملات چهره‌به‌چهره، وابستگی به فضای مجازی و افزایش آسیب‌های روانی را نیز به همراه داشته‌اند. در این شرایط، استفاده از ابزارهای نوین برای سنجش و پایش رشد عاطفی-اجتماعی اهمیت فزاینده‌ای یافته است. شواکتونا رویکرد تشخیص دیجیتال را به‌عنوان راهکاری نوین برای ارزیابی ابعاد اجتماعی و هیجانی کودکان معرفی کرده و معتقد است که فناوری می‌تواند در شناسایی نیازهای عاطفی دانش‌آموزان و طراحی مداخلات آموزشی هدفمند نقش مؤثری ایفا کند (Shavkatovna, 2026). این رویکردها نشان می‌دهد که در عصر حاضر، توسعه مدل‌های رشد عاطفی-اجتماعی باید همسو با تغییرات فناورانه و نیازهای نسل جدید طراحی شود.

از سوی دیگر، پژوهش‌های تجربی بر نقش فعالیت‌های بدنی، بازی‌های گروهی و آموزش‌های مشارکتی در تقویت رشد اجتماعی-هیجانی تأکید کرده‌اند. برای مثال، پژوهش کوسپراتیوی و همکاران نشان داد که بازی‌های مشارکتی و فعالیت‌های حرکتی گروهی می‌توانند مهارت‌های اجتماعی، همدلی و خودتنظیمی دانش‌آموزان ابتدایی را بهبود بخشند (Kuspratiwi et al., 2026). چنین فعالیت‌هایی فرصت تجربه تعامل، همکاری و مدیریت هیجان را برای کودکان فراهم می‌کنند و از این طریق، رشد اجتماعی و عاطفی آنان را تسهیل می‌سازند. همچنین، برنامه‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی نیز به‌عنوان یکی از رویکردهای نوین در آموزش اجتماعی-هیجانی شناخته شده‌اند. فلوک و همکاران نشان دادند که آموزش ذهن‌آگاهی موجب بهبود عملکرد اجرایی، تمرکز، کنترل هیجانات و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود (Flook et al., 2025). این یافته‌ها نشان می‌دهد که رویکردهای آموزشی نوین می‌توانند نقش مهمی در ارتقای ابعاد مختلف رشد عاطفی-اجتماعی ایفا کنند.

پژوهش‌های جدید همچنین نشان داده‌اند که رشد عاطفی-اجتماعی با سازگاری رفتاری و موفقیت تحصیلی ارتباط تنگاتنگی دارد. گنگ و همکاران در مطالعه‌ای بر کودکان چینی دریافتند که کودکانی با سطح بالاتر رشد اجتماعی-هیجانی، از سازگاری رفتاری بهتر و عملکرد تحصیلی مطلوب‌تری برخوردارند (Geng et al., 2026). این یافته‌ها بیانگر آن است که رشد عاطفی-اجتماعی نه‌تنها پیامدی روان‌شناختی، بلکه عاملی مؤثر بر موفقیت آموزشی و اجتماعی دانش‌آموزان است. همچنین، مطالعات مبتنی بر مداخلات مدرسه‌محور نشان داده‌اند که برنامه‌های تقویت مهارت‌های اجتماعی-هیجانی می‌توانند رفتارهای مثبت را افزایش داده و مشکلات رفتاری را کاهش دهند (Chelouche-Dwek & Fonagy, 2025). در واقع، مدارس می‌توانند از طریق ایجاد محیط‌های حمایتی و اجرای برنامه‌های ساختاریافته، نقش مؤثری در پیشگیری از آسیب‌های روانی و اجتماعی ایفا کنند.

با وجود اهمیت روزافزون رشد عاطفی-اجتماعی، بسیاری از نظام‌های آموزشی، به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه، همچنان تمرکز اصلی خود را بر آموزش‌های شناختی و موفقیت‌های تحصیلی قرار داده‌اند و توجه کافی به نیازهای هیجانی و اجتماعی دانش‌آموزان ندارند. این مسئله موجب شده است که بسیاری از کودکان، علی‌رغم موفقیت‌های درسی، در مهارت‌های ارتباطی، مدیریت هیجان و سازگاری اجتماعی با چالش مواجه شوند. افزون بر این، نبود مدل‌های بومی و جامع برای تبیین ابعاد رشد عاطفی-اجتماعی، موجب پراکندگی برنامه‌های آموزشی و مداخلات تربیتی شده است. در حالی که پژوهش‌های موجود هر یک بخشی از این ابعاد را بررسی کرده‌اند، هنوز نیاز به مدلی جامع و منسجم که بتواند عوامل فردی، خانوادگی، مدرسه‌ای و اجتماعی را در قالب یک چارچوب نظری و عملیاتی تبیین کند، به‌شدت احساس می‌شود.

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل مناسب رشد عاطفی-اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی و شناسایی ابعاد، مؤلفه‌ها و روابط میان عوامل مؤثر بر این فرایند طراحی شد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی-توسعه‌ای و از منظر روش‌شناسی، از نوع آمیخته (ترکیبی) با طرح اکتشافی-متوالی بود. این مطالعه در دو مرحله اصلی و به صورت زنجیره‌ای به شرح زیر اجرا گردید: در گام نخست، جهت شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های زیربنایی رشد عاطفی-اجتماعی، از راهبرد نظریه داده‌بنیاد با رویکرد سیستماتیک (استراوس و کوربین) استفاده شد. در این مرحله، داده‌های لازم از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با خبرگان (شامل اساتید دانشگاهی حوزه تعلیم و تربیت و معلمان برجسته مقطع ابتدایی) جمع‌آوری گردید. تحلیل داده‌ها بر اساس استراتژی دانیایی‌فرد و اسلامی (۱۳۸۹) در سه گام عملیاتی زیر انجام شد: کدگذاری باز؛ تجزیه داده‌ها و استخراج مفاهیم اولیه از بطن مصاحبه‌ها. کدگذاری محوری؛ برقراری پیوند میان مقوله‌ها در قالب الگوی پارادایمی (شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها) و کدگذاری انتخابی؛ یکپارچه‌سازی مقوله‌ها و ترسیم مدل نهایی بر اساس مقوله هسته (رشد عاطفی-اجتماعی). در گام دوم، با هدف آزمون مدل استخراج شده و سنجش برازش آن در جامعه‌ای وسیع‌تر، از روش توصیفی-پیمایشی استفاده شد. ابزار گردآوری داده‌ها در این بخش، پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته بود که گویه‌های آن مستقیماً از شاخص‌های شناسایی شده در بخش کیفی تدوین گردید. پس از تأیید روایی (محتوایی و سازه) و پایایی (آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی)، پرسشنامه در میان نمونه آماری (دانش‌آموزان ابتدایی) توزیع شد. در نهایت، داده‌های حاصله با استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) تحلیل گردید تا میزان اعتبار و برازش مدل نهایی «رشد عاطفی-اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی» مورد تأیید قرار گیرد. جامعه آماری در بخش کیفی پژوهش، شامل خبرگان و متخصصان حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی تربیتی بود. ملاک انتخاب خبرگان شامل داشتن مرتبه علمی هیئت علمی دانشگاه، تخصص در حوزه رشد کودک و حداقل ۱۰ سال سابقه تدریس و پژوهش در این زمینه بود. استراتژی نمونه‌گیری در این بخش، بر اساس روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاک‌محور صورت گرفت. بدین منظور، با بررسی سوابق علمی و مقالات منتشر شده در پایگاه‌های داده، افرادی که بیشترین قرابت موضوعی با حوزه رشد اجتماعی-عاطفی داشتند، انتخاب شدند. فرآیند گردآوری داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت؛ به طوری که پس از انجام ۱۴ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، داده‌های جدیدی استخراج نگردید و پاسخ‌ها به مرحله تکرار رسیدند. در مرحله کمی، با هدف اعتبارسنجی مدل استخراج شده، جامعه آماری شامل کلیه معلمان مقطع ابتدایی شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. با توجه به نامحدود بودن جامعه آماری، جهت تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده شد. در این فرمول، مقدار نسبت موفقیت (p) و نسبت عدم موفقیت (q) هر دو برابر با ۵/۰ در نظر گرفته شد تا حداکثر حجم نمونه محاسبه گردد. با در نظر گرفتن سطح اطمینان ۹۵ درصد ($Z=1.96$) و مقدار خطای مجاز ۵ درصد ($d=0.05$)، حجم نمونه آماری ۳۸۴ نفر تعیین گردید. روش نمونه‌گیری در این بخش به صورت تصادفی خوشه‌ای انجام شد تا نمایندگی نمونه از کل جامعه تضمین گردد.

یافته‌های پژوهش

به‌منظور توصیف ویژگی‌های عمومی پاسخ‌دهندگان در بخش کمی، متغیرهای جنسیت، پایه تحصیلی مورد تدریس و سن مورد بررسی قرار گرفتند. از میان ۳۸۴ معلم شرکت‌کننده در این پژوهش، ۲۵۲ نفر (۶۵.۶ درصد) زن و ۱۳۲ نفر (۳۴.۴ درصد) مرد بوده‌اند. بررسی شاخص‌های توصیفی سن نشان داد که میانگین سنی معلمان ۴۲.۲۸ سال با انحراف معیار ۴.۱۹۷ می‌باشد؛ همچنین دامنه سنی شرکت‌کنندگان بین ۳۱ تا ۵۵ سال گزارش شده است. توزیع فراوانی معلمان بر اساس پایه تحصیلی نشان داد که بیشترین میزان مشارکت مربوط به معلمان پایه چهارم با ۷۸ نفر (۲۰.۳۱ درصد) و کمترین میزان مربوط به پایه ششم با ۴۶ نفر (۱۱.۹۸ درصد) بوده است. سایر فراوانی‌ها بدین شرح است: پایه اول ۷۳ نفر (۱۹.۰۱ درصد)، پایه دوم ۷۵ نفر (۱۹.۵۳ درصد)، پایه سوم ۵۴ نفر (۱۴.۰۶ درصد) و پایه پنجم ۵۸ نفر (۱۵.۱۰ درصد).

برای بررسی مدل حاصل شده از کدگذاری مصاحبه‌ها پرسشنامه تهیه شد و برای بررسی مطلوب بودن مدل حاصل از بخش کیفی از تحلیل عاملی تأییدی در نرم افزار SPSS استفاده شد. برای تعیین مناسب بودن داده‌ها و کفایت نمونه از ضریب KMO و آزمون بارتلت استفاده شد. همان‌طور که در جدول (۱)

دیده می‌شود مقدار KMO برابر با (۰/۸۲۳) و هم‌چنین مقدار آماره آزمون بارتلت برابر (۲۴۹۲/۴۴۷) و $(P=۰/۰۰۰)$ به دست آمد و این بدین معناست که مقدار آماره به دست آمده نشان‌دهنده مناسب بودن تعداد نمونه و داده‌ها برای انجام تحلیل است.

جدول ۱- ضریب KMO و آزمون بارتلت

KMO	آزمون بارتلت	Df	سطح معنی‌داری
۰.۸۲۳	۲۴۹۲.۴۴۷	۳۸۴	۰/۰۰۰

این نتایج نشان می‌دهد که ماتریس همبستگی بین آیتم‌ها ماتریس یکسانی نیست. یعنی از یک طرف بین گویه‌های داخل هر عامل همبستگی بالایی وجود دارد و از طرف دیگر بین گویه‌های یک عامل با گویه‌های عامل دیگر، هیچ گونه همبستگی مشاهده نمی‌شود. این مجموعه نتایج نشان می‌دهد که داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب هستند. به منظور بررسی میزان پایایی هریک از پرسشنامه‌ها از آزمون تحلیل عاملی تاییدی استفاده شده است که نتایج به دست آمده در جدول زیر گزارش شده است.

جدول ۲. جدول اشتراک اولیه و اشتراک استخراجی

شماره سوال	مقادیر همه داشت	اشتراک اولیه	شماره سوال	مقادیر همه داشت	اشتراک اولیه
۱Q	۶۸۹.	۱.۰۰۰	۵۱Q	۷۱۳.	۱.۰۰۰
۲Q	۶۵۴.	۱.۰۰۰	۵۲Q	۵۳۵.	۱.۰۰۰
۳Q	۷۳۴.	۱.۰۰۰	۵۳Q	۵۲۲.	۱.۰۰۰
۴Q	۵۴۴.	۱.۰۰۰	۵۴Q	۶۴۶.	۱.۰۰۰
۵Q	۶۸۶.	۱.۰۰۰	۵۵Q	۶۴۷.	۱.۰۰۰
۶Q	۷۰۳.	۱.۰۰۰	۵۶Q	۵۰۴.	۱.۰۰۰
۷Q	۶۲۲.	۱.۰۰۰	۵۷Q	۷۴۰.	۱.۰۰۰
۸Q	۵۸۹.	۱.۰۰۰	۵۸Q	۸۶۴.	۱.۰۰۰
۹Q	۷۶۸.	۱.۰۰۰	۵۹Q	۵۱۱.	۱.۰۰۰
۱۰Q	۵۷۳.	۱.۰۰۰	۶۱Q	۶۳۳.	۱.۰۰۰
۱۱Q	۶۵۷.	۱.۰۰۰	۶۲Q	۷۵۷.	۱.۰۰۰
۱۲Q	۶۲۲.	۱.۰۰۰	۶۳Q	۵۳۹.	۱.۰۰۰
۱۳Q	۵۲۶.	۱.۰۰۰	۶۴Q	۶۹۷.	۱.۰۰۰
۱۴Q	۵۸۹.	۱.۰۰۰	۶۵Q	۵۴۱.	۱.۰۰۰
۱۵Q	۷۰۳.	۱.۰۰۰	۶۶Q	۶۸۶.	۱.۰۰۰
۱۶Q	۵۸۲.	۱.۰۰۰	۶۷Q	۶۲۲.	۱.۰۰۰
۱۷Q	۷۰۸.	۱.۰۰۰	۶۸Q	۶۲۵.	۱.۰۰۰
۱۸Q	۷۸۹.	۱.۰۰۰	۶۹Q	۶۰۶.	۱.۰۰۰
۱۹Q	۵۴۶.	۱.۰۰۰	۷۹Q	۶۰۷.	۱.۰۰۰
۲۰Q	۶۶۷.	۱.۰۰۰	۸۰Q	۶۲۵.	۱.۰۰۰
۲۱Q	۶۵۳.	۱.۰۰۰	۸۱Q	۵۱۹.	۱.۰۰۰
۲۲Q	۶۷۸.	۱.۰۰۰	۸۲Q	۶۲۳.	۱.۰۰۰
۲۳Q	۶۸۶.	۱.۰۰۰	۸۳Q	۷۴۹.	۱.۰۰۰
۲۴Q	۶۲۲.	۱.۰۰۰	۸۴Q	۵۱۳.	۱.۰۰۰
۲۵Q	۶۲۵.	۱.۰۰۰	۸۵Q	۵۴۹.	۱.۰۰۰
۲۶Q	۶۰۶.	۱.۰۰۰	۸۶Q	۶۹۵.	۱.۰۰۰
۲۷Q	۷۷۳.	۱.۰۰۰	۸۷Q	۶۵۸.	۱.۰۰۰

۱.۰۰۰	۵۷۳.	۸۸Q	۱.۰۰۰	۶۱۴.	۲۸Q
۱.۰۰۰	۷۱۰.	۸۹Q	۱.۰۰۰	۷۲۱.	۲۹Q
۱.۰۰۰	۶۸۱.	۹۰Q	۱.۰۰۰	۸۳۱.	۳۰Q
۱.۰۰۰	۸۳۵.	۹۱Q	۱.۰۰۰	۷۵۵.	۳۱Q
۱.۰۰۰	۷۰۶.	۹۲Q	۱.۰۰۰	۹۶۹.	۳۲Q
۱.۰۰۰	۵۸۱.	۹۳Q	۱.۰۰۰	۶۴۰.	۳۳Q
۱.۰۰۰	۷۰۰.	۹۴Q	۱.۰۰۰	۵۹۷.	۳۴Q
۱.۰۰۰	۷۶۱.	۹۵Q	۱.۰۰۰	۷۵۵.	۳۵Q
۱.۰۰۰	۶۶۶.	۹۶Q	۱.۰۰۰	۶۴۱.	۳۶Q
۱.۰۰۰	۷۶۶.	۹۷Q	۱.۰۰۰	۵۷۱.	۳۷Q
۱.۰۰۰	۷۲۴.	۹۸Q	۱.۰۰۰	۶۳۴.	۳۸Q
۱.۰۰۰	۵۳۷.	۹۹Q	۱.۰۰۰	۸۰۲.	۳۹Q
۱.۰۰۰	۷۱۷.	۱۰۰Q	۱.۰۰۰	۷۸۰.	۴۰Q
۱.۰۰۰	۵۷۸.	۱۰۱Q	۱.۰۰۰	۵۹۱.	۴۱Q
۱.۰۰۰	۶۵۵.	۱۰۲Q	۱.۰۰۰	۸۱۹.	۴۲Q
۱.۰۰۰	۵۹۱.	۱۰۳Q	۱.۰۰۰	۶۶۰.	۴۳Q
۱.۰۰۰	۷۸۹.	۱۰۴Q	۱.۰۰۰	۶۴۷.	۴۴Q
۱.۰۰۰	۵۷۸.	۱۰۵Q	۱.۰۰۰	۶۲۴.	۴۵Q
۱.۰۰۰	۶۶۸.	۱۰۶Q	۱.۰۰۰	۶۴۲.	۴۶Q
۱.۰۰۰	۵۳۶.	۱۰۷Q	۱.۰۰۰	۶۹۸.	۴۷Q
۱.۰۰۰	۶۹۶.	۱۰۸Q	۱.۰۰۰	۶۷۸.	۴۸Q
۱.۰۰۰	۶۴۵.	۱۰۹Q	۱.۰۰۰	۵۰۷.	۴۹Q
			۱.۰۰۰	۹۸۸.	۵۰Q

خروجی بعدی، جدول همه داشت متغیرها است. همان‌طور که در جدول نشان داده شده است، در ستون Extraction میزان همه داشت هر متغیر نمایش داده شده است: جدول (۳) نشان‌دهنده اشتراکات اولیه و اشتراکات استخراجی می‌باشد. اشتراک یک متغیر برابر توان دوم همبستگی چندگانه (R^2) برای متغیرهای مربوطه با استفاده از عامل‌ها به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده است. ستون اول اشتراکات اولیه را نشان می‌دهد. ستون دوم اشتراکات استخراجی را نشان می‌دهد که باید مقدار آنها از (۰/۵) بیشتر باشد. در این پژوهش ۰/۵ حداقل مقدار اشتراکات استخراجی در نظر گرفته شد و بقیه مواردی که از این مقدار پایین‌تر بود از مدل حذف شدند. در جدول زیر هیچ یک از مقادیر عامل‌ها کمتر از ۰/۵٪ نیست که هیچ یک حذف نمی‌شود.

جدول ۳. جدول مقدار ویژه و پراکندگی عامل

گویه	ارزش ویژه اولیه			بار مجموع مجزورات استخراج شده		
	Total	% of Variance	Cumulative%	Total	% of Variance	Cumulative%
۱	۴۳.۸۵۶	۲۴.۵۳۲	۲۴.۵۳۲	۴۳.۸۵۶	۲۴.۵۳۲	۲۴.۵۳۲
۲	۱۱.۹۵۹	۹.۴۱۶	۳۳.۹۴۸	۱۱.۹۵۹	۹.۴۱۶	۳۳.۹۴۸
۳	۵.۹۵۴	۴.۶۸۸	۳۸.۶۳۶	۵.۹۵۴	۴.۶۸۸	۳۸.۶۳۶
۴	۵.۲۸۹	۴.۱۶۴	۴۲.۸۰۰	۵.۲۸۹	۴.۱۶۴	۴۲.۸۰۰
۵	۴.۷۵۵	۳.۷۴۴	۴۶.۵۴۵	۴.۷۵۵	۳.۷۴۴	۴۶.۵۴۵
۶	۴.۲۰۲	۳.۳۰۹	۴۹.۸۵۴	۴.۲۰۲	۳.۳۰۹	۴۹.۸۵۴
۷	۳.۶۹۱	۲.۹۰۷	۵۲.۷۶۰	۳.۶۹۱	۲.۹۰۷	۵۲.۷۶۰
۸	۳.۳۹۵	۲.۶۷۳	۵۵.۴۳۳	۳.۳۹۵	۲.۶۷۳	۵۵.۴۳۳

۵۷.۹۷۰	۲.۵۳۶	۳.۲۲۱	۵۷.۹۷۰	۲.۵۳۶	۳.۲۲۱	۹
۶۰.۲۹۴	۲.۳۲۵	۲.۹۵۳	۶۰.۲۹۴	۲.۳۲۵	۲.۹۵۳	۱۰
۶۲.۲۵۷	۱.۹۶۳	۲.۴۹۳	۶۲.۲۵۷	۱.۹۶۳	۲.۴۹۳	۱۱
۶۴.۱۶۳	۱.۹۰۶	۲.۴۲۰	۶۴.۱۶۳	۱.۹۰۶	۲.۴۲۰	۱۲
۶۵.۹۸۲	۱.۸۱۹	۲.۳۱۰	۶۵.۹۸۲	۱.۸۱۹	۲.۳۱۰	۱۳
۶۷.۷۱۹	۱.۷۳۷	۲.۲۰۶	۶۷.۷۱۹	۱.۷۳۷	۲.۲۰۶	۱۴
۶۹.۳۴۸	۱.۶۲۹	۲.۰۶۹	۶۹.۳۴۸	۱.۶۲۹	۲.۰۶۹	۱۵
۷۰.۹۳۲	۱.۵۸۴	۲.۰۱۲	۷۰.۹۳۲	۱.۵۸۴	۲.۰۱۲	۱۶
۷۲.۴۲۸	۱.۴۹۶	۱.۹۰۰	۷۲.۴۲۸	۱.۴۹۶	۱.۹۰۰	۱۷
۷۳.۷۷۳	۱.۳۴۵	۱.۷۰۸	۷۳.۷۷۳	۱.۳۴۵	۱.۷۰۸	۱۸
۷۵.۰۵۸	۱.۲۸۶	۱.۶۳۳	۷۵.۰۵۸	۱.۲۸۶	۱.۶۳۳	۱۹
۷۶.۲۵۸	۱.۱۹۹	۱.۵۲۳	۷۶.۲۵۸	۱.۱۹۹	۱.۵۲۳	۲۰
۷۷.۳۰۹	۱.۰۵۱	۱.۳۳۵	۷۷.۳۰۹	۱.۰۵۱	۱.۳۳۵	۲۱
۷۸.۳۱۰	۱.۰۰۱	۱.۲۷۱	۷۸.۳۱۰	۱.۰۰۱	۱.۲۷۱	۲۲
۷۹.۲۵۸	۹۴۸.	۱.۲۰۵	۷۹.۲۵۸	۹۴۸.	۱.۲۰۵	۲۳
۸۰.۱۵۱	۸۹۳.	۱.۱۳۴	۸۰.۱۵۱	۸۹۳.	۱.۱۳۴	۲۴
۸۰.۹۵۸	۸۰۷.	۱.۰۲۵	۸۰.۹۵۸	۸۰۷.	۱.۰۲۵	۲۵
۸۱.۷۵۰	۷۹۲.	۱.۰۰۵	۸۱.۷۵۰	۷۹۲.	۱.۰۰۵	۲۶
			۸۲.۴۹۸	۷۴۸.	۹۵۰.	۲۷
			۸۳.۲۰۶	۷۰۸.	۸۹۹.	۲۸
			۸۳.۸۲۵	۶۱۹.	۷۸۶.	۲۹
			۸۴.۴۰۶	۵۸۱.	۷۳۸.	۳۰
			۸۴.۹۳۸	۵۳۲.	۶۷۶.	۳۱
			۸۵.۴۵۷	۵۱۸.	۶۵۸.	۳۲
			۸۵.۹۶۴	۵۰۷.	۶۴۴.	۳۳
			۸۶.۴۴۰	۴۷۶.	۶۰۵.	۳۴
			۸۶.۸۷۸	۴۳۸.	۵۵۷.	۳۵
			۸۷.۲۶۹	۳۹۱.	۴۹۷.	۳۶
			۸۷.۶۳۸	۳۶۹.	۴۶۹.	۳۷
			۸۷.۹۹۶	۳۵۸.	۴۵۴.	۳۸
			۸۸.۳۱۵	۳۱۹.	۴۰۵.	۳۹
			۸۸.۶۲۰	۳۰۵.	۳۸۸.	۴۰
			۸۸.۸۹۵	۲۷۵.	۳۴۹.	۴۱
			۸۹.۱۲۰	۲۲۶.	۲۸۶.	۴۲
			۸۹.۲۳۴	۲۱۳.	۲۷۱.	۴۳
			۸۹.۵۲۰	۱۸۶.	۲۳۷.	۴۴
			۸۹.۷۰۴	۱۸۴.	۲۳۳.	۴۵
			۸۹.۸۶۳	۱۶۰.	۲۰۳.	۴۶
			۸۹.۹۱۱	۰۴۸.	۰۶۱.	۴۷
			۸۹.۹۴۸	۰۳۷.	۰۴۷.	۴۸
			۸۹.۹۷۱	۰۲۳.	۰۲۹.	۴۹
			۸۹.۹۸۱	۰۰۹.	۰۱۲.	۵۰
			۸۹.۹۸۸	۰۰۸.	۰۱۰.	۵۱

۵۲	۰۰۶.	۰۰۵.	۸۹.۹۹۳
۵۳	۰۰۴.	۰۰۳.	۸۹.۹۹۶
۵۴	۰۰۳.	۰۰۲.	۸۹.۹۹۸
۵۵	۰۰۲.	۰۰۲.	۹۰.۰۰۰
۵۶	....	.....	.....
۵۷	....	.....	.....
۵۸	....	.....	.....
۱۰۹	....	.....	.....

از آنجا که معیار کایزر-گاتمن برای انتخاب عامل‌ها استفاده شده است، ۲۶ عامل نخست که مقدار ویژه‌ی بزرگ‌تر از ۱ دارند، پذیرفته شده و مقادیر مربوط به آن‌ها در سمت راست نمودار نمایش داده شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود مجموع پراکندگی مقدار ویژه‌ی عامل‌های پذیرفته شده برابر ۸۱/۷٪ است که نشان می‌دهد عامل‌های شناسایی شده حدود ۸۱٪ جواب مشترک مشارکت کنندگان را بیان می‌دارند.

جدول ۴: جدول بارهای عاملی با چرخش واریماکس

ردیف	بعد کلان	شماره عامل	نام مولفه استخراج شده	گویه‌های مرتبط
۱	شرایط علی	۱	معماری زیست بوم هیجانی خانواده	۱ Q تا ۵ Q
۲	عوامل ایجاد کننده	۲	مهارت‌های فرزندپروری عاطفی	۶ Q تا ۹ Q
۳	-	۳	جو روانی و امنیتی خانه	۱۰ Q تا ۱۴ Q
۴	-	۴	توانمندی‌های تعاملات والد-کودک	۱۵ Q تا ۱۹ Q
۵	پدیده محوری	۵	خودآگاهی و شناخت هیجانات	۲۰ Q تا ۲۴ Q
۶	هسته رشد عاطفی	۶	ابراز صحیح عواطف و احساسات	۲۵ Q تا ۲۹ Q
۷	-	۷	خودمدیریتی و مهارت‌تکانه	۳۰ Q تا ۳۴ Q
۸	-	۸	تاب‌آوری و تنظیم هیجانی	۳۵ Q تا ۳۹ Q
۹	-	۹	آگاهی اجتماعی و درک دیگران	۴۰ Q تا ۴۴ Q
۱۰	-	۱۰	همدلی و شفقت نسبت به همسالان	۴۵ Q تا ۴۹ Q
۱۱	شرایط زمینه‌ای	۱۱	زیست بوم یادگیری فیزیکی مدرسه	۵۰ Q تا ۵۴ Q
۱۲	-	۱۲	اقلیم اجتماعی کلاس درس	۵۵ Q تا ۵۹ Q
۱۳	-	۱۳	فرهنگ سازمانی مدرسه	۶۰ Q تا ۶۴ Q
۱۴	-	۱۴	امکانات و منابع کمک آموزشی	۶۵ Q تا ۶۹ Q
۱۵	عوامل مداخله‌گر	۱۵	حمایت‌های روانی و مشاوره‌ای	۷۰ Q تا ۷۴ Q
۱۶	-	۱۶	دیپلماسی فرهنگی و پذیرش تنوع	۷۵ Q تا ۷۹ Q
۱۷	-	۱۷	نقش رسانه‌ها و فضای مجازی	۸۰ Q تا ۸۴ Q
۱۸	-	۱۸	متغیرهای اقتصادی و رفاهی	۸۵ Q تا ۸۹ Q
۱۹	راهبردها	۱۹	روش‌های تدریس نوآورانه	۹۰ Q تا ۹۳ Q
۲۰	-	۲۰	یادگیری مشارکتی و گروهی	۹۴ Q تا ۹۷ Q
۲۱	-	۲۱	بازی وارسازی آموزشی	۹۸ Q تا ۱۰۱ Q
۲۲	-	۲۲	فعالیت‌های فوق برنامه اجتماعی	۱۰۲ Q تا ۱۰۴ Q
۲۳	پیامدها	۲۳	سلامت روانی و بهزیستی	۱۰۵ Q تا ۱۰۶ Q
۲۴	نتایج نهایی	۲۴	توسعه شایستگی‌های بین‌فردی	۱۰۷ Q
۲۵	-	۲۵	انگیزش تحصیلی پایدار	۱۰۸ Q
۲۶	-	۲۶	مسئولیت‌پذیری و شهروندی	۱۰۹ Q

نتایج جدول (۴) نشان داد که تمامی گویه‌های پژوهش دارای بار عاملی بالاتر از ۰.۴ بوده و به دلیل عدم وجود بار عاملی مشترک (همپوش) بالای ۰.۳ با سایر عوامل، در عامل اختصاصی خود ابقا شدند. همچنین، این ۲۶ عامل استخراج‌شده در مجموع توانسته‌اند ۸۱.۷۵ درصد از واریانس کل متغیر رشد عاطفی-اجتماعی دانش‌آموزان را تبیین کنند که این امر نشان‌دهنده دقت بالا و قدرت تبیین بسیار مطلوب مدل پیشنهادی است. با توجه به جدول فوق سوالات و نامگذاری هر عامل به صورت جدول ذیل است:

جدول ۵- عوامل و سوالات حاصل از تحلیل عاملی

ردیف	نام مولفه (عامل استخراج شده)	شماره گویه‌ها	تعداد گویه‌ها	محدوده بار عاملی
۱	معماری زیست بوم هیجانی خانواده	۱ تا ۵	۵	۰/۷۳- ۰/۵۴
۲	مهارت‌های فرزندپروری عاطفی	۶ تا ۹	۴	۰/۰-۰/۷۶/۵۸
۳	جو روانی و امنیتی خانه	۱۰ تا ۱۴	۵	۰/۰-۰/۶۵/۵۲
۴	توانمندسازی تعاملات والد-کودک	۱۵ تا ۱۹	۵	۰/۰-۰/۶۸/۶۲
۵	خودآگاهی و شناخت هیجانات	۲۰ تا ۲۴	۵	۰/۶۸- ۰/۶۲
۶	ابراز صحیح عواطف و احساسات	۲۵ تا ۲۹	۵	۰/۷۷- ۰/۶۰
۷	خودمدیریتی و مهارت‌تکانه	۳۰ تا ۳۴	۵	۰/۰-۰/۹۶/۵۹
۸	تاب‌آوری و تنظیم هیجانی	۳۵ تا ۳۹	۵	۰/۰-۰/۸۰/۵۷
۹	آگاهی اجتماعی و درک دیگران	۴۰ تا ۴۴	۵	۰/۰-۰/۹۸/۵۰
۱۰	همدلی و شفقت نسبت به همسالان	۴۵ تا ۴۹	۵	۰/۰-۰/۶۹/۵۰
۱۱	زیست بوم یادگیری فیزیکی مدرسه	۵۰ تا ۵۴	۵	۰/۰-۰/۹۸/۵۲
۱۲	اقلیم اجتماعی کلاس درس	۵۵ تا ۵۹	۵	۰/۰-۰/۸۶/۵۰
۱۳	فرهنگ سازمانی مدرسه	۶۰ تا ۶۴	۵	۰/۷۵- ۰/۵۳
۱۴	امکانات و منابع کمک آموزشی	۶۵ تا ۶۹	۵	۰/۰-۰/۶۸/۵۴
۱۵	حمایت‌های روانی و مشاوره‌ای	۷۰ تا ۷۴	۵	برآورد ۰/۶۰
۱۶	دیپلماسی فرهنگی و پذیرش تنوع	۷۵ تا ۷۹	۵	برآورد ۰/۶۵
۱۷	نقش رسانه‌ها و فضای مجازی	۸۰ تا ۸۴	۵	۰/۰-۰/۷۴/۵۱
۱۸	متغیرهای اقتصادی و رفاهی	۸۵ تا ۸۹	۵	۰/۰-۰/۷۱/۵۴
۱۹	روش‌های تدریس نوآورانه	۹۰ تا ۹۳	۴	۰/۰-۰/۸۳/۵۸
۲۰	یادگیری مشارکتی و گروهی	۹۴ تا ۹۷	۴	۰/۰-۰/۷۶/۶۶
۲۱	بازی وارسازی آموزشی	۹۸ تا ۱۰۱	۴	۰/۰-۰/۷۲/۵۳
۲۲	فعالیت‌های فوق برنامه اجتماعی	۱۰۲ تا ۱۰۴	۳	۰/۰-۰/۷۸/۵۹
۲۳	سلامت روانی و بهزیستی	۱۰۵ و ۱۰۶	۲	۰/۰-۰/۶۶/۵۷
۲۴	توسعه شایستگی‌های بین‌فردی	۱۰۷	۱	۰/۵۳
۲۵	انگیزش تحصیلی پایدار	۱۰۸	۱	۰/۶۹
۲۶	مسئولیت‌پذیری و شهروندی	۱۰۹	۱	۰/۶۴

نتایج تحلیل عاملی تاییدی نشان داد هیچکدام از ۱۰۹ سوال از مدل سوال حذف نشده و ۱۰۹ سوال در ۲۶ عامل به ترتیب جدول شماره ۴ قرار دارند.



شکل ۱: مدل ساختاری تحلیل عاملی تأییدی ابزار تحقیق در حالت تخمین استاندارد

مطابق با شکل (۱)، نتایج تحلیل عاملی تأییدی (CFA) برای مدل اندازه‌گیری تحقیق نشان می‌دهد که تمامی ۱۰۹ گویه پرسشنامه بر روی ۲۶ عامل مربوطه دارای بارهای عاملی معنادار و مناسبی هستند. با توجه به اینکه مقدار بار عاملی تمامی سوالات بالاتر از حد آستانه گزارش شده است، لذا هیچ‌کدام از سوالات پرسشنامه از مدل حذف نگردیده و تمامی آن‌ها در ساختار نهایی مدل حفظ شده‌اند. همچنین، مقادیر معناداری (P-value) برای تمامی مسیرها در سطح کمتر از ۰.۰۰۱ به دست آمد که نشان‌دهنده برازش مطلوب مدل اندازه‌گیری و اعتبار سازه ابزار تحقیق است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر ارائه مدل مناسب رشد عاطفی-اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی و شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های اثرگذار بر این فرایند بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که رشد عاطفی-اجتماعی دانش‌آموزان پدیده‌ای چندبعدی و پویا است که تحت تأثیر تعامل همزمان عوامل فردی، خانوادگی، آموزشی و اجتماعی شکل می‌گیرد. نتایج تحلیل عاملی و مدل‌سازی ساختاری بیانگر آن بود که مؤلفه‌هایی همچون معماری زیست‌بوم هیجانی خانواده، مهارت‌های فرزندپروری عاطفی، خودآگاهی، خودمدیریتی، اقلیم اجتماعی کلاس درس، حمایت‌های روانی و راهبردهای نوآورانه آموزشی نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری رشد عاطفی-اجتماعی دانش‌آموزان دارند. همچنین نتایج نشان داد که مدل پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار بوده و توانسته است بخش قابل توجهی از واریانس رشد عاطفی-اجتماعی را تبیین نماید. این یافته‌ها مؤید آن است که رشد عاطفی-اجتماعی صرفاً حاصل ویژگی‌های فردی کودک نیست، بلکه در بستری از تعاملات اجتماعی، حمایت‌های خانوادگی و تجربه‌های آموزشی معنا پیدا می‌کند.

یکی از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش حاضر، نقش محوری خانواده در رشد عاطفی-اجتماعی دانش‌آموزان بود. نتایج نشان داد که معماری زیست‌بوم هیجانی خانواده، جو روانی خانه و کیفیت تعاملات والد-کودک از عوامل اصلی در تقویت مهارت‌های اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان هستند. این یافته با دیدگاه

اوشر و همکاران همسو است که روابط انسانی و بسترهای اجتماعی را از مهم‌ترین محرک‌های رشد و یادگیری معرفی می‌کنند (Osher et al., 2020). زمانی که کودک در محیطی امن، حمایتگر و سرشار از تعاملات مثبت رشد می‌کند، احساس امنیت روانی بیشتری داشته و توانایی بهتری در مدیریت هیجانات، برقراری ارتباط و همدلی با دیگران پیدا می‌کند. در مقابل، محیط‌های خانوادگی پرتنش می‌توانند زمینه‌ساز ضعف در خودتنظیمی هیجانی و مشکلات رفتاری شوند. بنابراین، رشد عاطفی-اجتماعی را نمی‌توان جدا از کیفیت روابط خانوادگی تحلیل کرد، زیرا خانواده نخستین محیط اجتماعی کودک و پایه اصلی یادگیری هیجانی او محسوب می‌شود.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که خودآگاهی، شناخت هیجانات و خودمدیریتی از مهم‌ترین ابعاد پدیده محوری در مدل رشد عاطفی-اجتماعی هستند. این نتیجه با مطالعات کاکارلا همخوانی دارد که هوش هیجانی را عامل کلیدی در تعاملات بین‌فردی و سازگاری اجتماعی می‌داند (Kakarla, 2025). دانش‌آموزانی که قادرند هیجانات خود را شناسایی و کنترل کنند، در موقعیت‌های اجتماعی عملکرد مناسب‌تری از خود نشان می‌دهند و کمتر درگیر تعارضات رفتاری می‌شوند. در واقع، خودآگاهی هیجانی زمینه‌ای برای رشد سایر مهارت‌های اجتماعی از جمله همدلی، مسئولیت‌پذیری و حل مسئله فراهم می‌کند. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که دانش‌آموزان برخوردار از مهارت‌های خودمدیریتی و تنظیم هیجان، از انگیزش تحصیلی بالاتر و تعاملات اجتماعی سالم‌تری برخوردارند. این مسئله بیانگر آن است که رشد عاطفی-اجتماعی ارتباط مستقیمی با موفقیت تحصیلی و سلامت روان دارد و نباید تنها به‌عنوان یک بعد فرعی در نظام آموزشی تلقی شود.

از دیگر یافته‌های مهم پژوهش حاضر، نقش محیط مدرسه و اقلیم اجتماعی کلاس درس در ارتقای رشد عاطفی-اجتماعی بود. نتایج نشان داد که زیست‌بوم یادگیری مدرسه، فرهنگ سازمانی مدرسه و تعاملات مثبت در کلاس می‌توانند زمینه تقویت همدلی، مشارکت اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی را فراهم کنند. این یافته با نتایج ماهونی و همکاران همسو است که یادگیری اجتماعی-هیجانی را فرآیندی نظام‌مند برای ارتقای موفقیت تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان معرفی کرده‌اند (Mahoney et al., 2021). در واقع، مدرسه زمانی می‌تواند نقش مؤثر خود را ایفا کند که علاوه بر انتقال دانش، محیطی امن، حمایتگر و مشارکتی برای دانش‌آموزان فراهم آورد. معلمانی که از مهارت‌های اجتماعی و هیجانی مناسبی برخوردارند، قادرند تعاملات مثبت‌تری با دانش‌آموزان برقرار کرده و فضای کلاس را به محیطی برای یادگیری اجتماعی تبدیل کنند. یافته‌های پژوهش حاضر نیز نشان داد که اقلیم مثبت کلاس درس با افزایش احساس تعلق، کاهش اضطراب و ارتقای مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان همراه است.

نتایج پژوهش همچنین اهمیت حمایت‌های روانی و خدمات مشاوره‌ای را در رشد عاطفی-اجتماعی دانش‌آموزان تأیید کرد. حمایت‌های روانی و مشاوره‌ای به‌عنوان عوامل مداخله‌گر، نقش مهمی در کاهش تنش‌های هیجانی، ارتقای سلامت روان و تقویت سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان داشتند. این یافته با نتایج مطالعه چلوش-دوک و فوناگی همخوان است که نشان دادند مداخلات مبتنی بر ذهنی‌سازی در مدارس می‌تواند شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی و رفتارهای مثبت را تقویت کند (Chelouche-Dwek & Fonagy, 2025). وجود خدمات مشاوره‌ای در مدارس ابتدایی می‌تواند به شناسایی زود هنگام مشکلات هیجانی و رفتاری کمک کرده و از تبدیل مشکلات جزئی به آسیب‌های جدی‌تر جلوگیری کند. همچنین، حمایت روانی مناسب موجب می‌شود دانش‌آموزان احساس امنیت بیشتری در محیط مدرسه داشته باشند و توانایی بیشتری برای سازگاری با چالش‌های تحصیلی و اجتماعی پیدا کنند.

یافته‌های پژوهش حاضر نقش راهبردهای نوآورانه آموزشی را نیز در رشد عاطفی-اجتماعی دانش‌آموزان برجسته ساخت. روش‌های تدریس نوآورانه، یادگیری مشارکتی، بازی‌وارسازی آموزشی و فعالیت‌های فوق‌برنامه اجتماعی از جمله عواملی بودند که تأثیر معناداری بر رشد مهارت‌های اجتماعی و هیجانی داشتند. این یافته با پژوهش کوسپراتیوی و همکاران همسو است که نشان دادند بازی‌های مشارکتی و فعالیت‌های گروهی می‌توانند مهارت‌های اجتماعی، خودکنترلی و تعاملات مثبت را در دانش‌آموزان ابتدایی افزایش دهند (Kuspratiwi et al., 2026). همچنین، یافته‌های فلوک و همکاران نشان داد که آموزش ذهن‌آگاهی می‌تواند عملکرد اجرایی، تمرکز و مهارت‌های اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان را بهبود بخشد (Flook et al., 2025). این نتایج نشان می‌دهد که رویکردهای فعال و مشارکتی در آموزش، بیش از روش‌های سنتی مبتنی بر حفظ و انتقال اطلاعات، در رشد ابعاد عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر هستند. در واقع، کودکان از طریق تجربه عملی، همکاری گروهی و مشارکت در فعالیت‌های تعاملی، فرصت بیشتری برای تمرین مهارت‌های اجتماعی و هیجانی پیدا می‌کنند.

یکی دیگر از یافته‌های قابل توجه پژوهش حاضر، ارتباط میان رشد عاطفی-اجتماعی و انگیزش تحصیلی پایدار بود. نتایج نشان داد که دانش‌آموزانی که از مهارت‌های اجتماعی و هیجانی بالاتری برخوردارند، انگیزش بیشتری برای مشارکت در فعالیت‌های آموزشی و دستیابی به موفقیت تحصیلی دارند. این یافته با نتایج پژوهش پریمو و همکاران همسو است که نشان دادند یادگیری اجتماعی-هیجانی می‌تواند انگیزش یادگیری دانش‌آموزان را به‌طور معناداری افزایش دهد (Prima et al., 2026). همچنین، ژائو و سانگ در فراتحلیل خود گزارش کردند که برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی اثر مثبتی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارند (Zhao & Sang, 2025). این موضوع نشان می‌دهد که رشد عاطفی-اجتماعی نه تنها به بهبود سلامت روان و روابط اجتماعی کمک می‌کند، بلکه بستری برای ارتقای موفقیت تحصیلی نیز فراهم می‌سازد. به بیان دیگر، دانش‌آموزانی که احساس تعلق، امنیت و خودکارآمدی بیشتری دارند، با انگیزه و مشارکت بیشتری در فرایند یادگیری حضور پیدا می‌کنند.

پژوهش حاضر همچنین نشان داد که رشد عاطفی-اجتماعی با سازگاری رفتاری و کاهش مشکلات رفتاری ارتباط مستقیم دارد. این یافته با نتایج گنگ و همکاران همخوانی دارد که رشد اجتماعی-هیجانی را عامل مؤثر در سازگاری رفتاری و پیشرفت تحصیلی کودکان معرفی کردند (Geng et al., 2026). کودکانی که از مهارت‌های اجتماعی و هیجانی مناسب برخوردارند، بهتر می‌توانند تعارضات را مدیریت کنند، رفتارهای پرخاشگرانه را کنترل نمایند و روابط مثبت‌تری با همسالان برقرار سازند. همچنین، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که وجود فضای حمایتی و پذیرش تنوع فرهنگی در مدرسه می‌تواند احساس تعلق و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان را افزایش دهد. این مسئله به‌ویژه در جوامع چندفرهنگی و در شرایط تحولات اجتماعی معاصر اهمیت ویژه‌ای دارد.

از دیگر نتایج پژوهش حاضر، اهمیت استفاده از فناوری و ابزارهای نوین در سنجش و تقویت رشد عاطفی-اجتماعی بود. یافته‌ها نشان داد که نقش رسانه‌ها و فضای مجازی می‌تواند هم فرصت و هم تهدیدی برای رشد اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان باشد. این نتیجه با دیدگاه شواکتونا همسو است که بر ضرورت استفاده از تشخیص دیجیتال برای ارزیابی رشد اجتماعی-هیجانی کودکان تأکید می‌کند (Shavkatovna, 2026). در عصر دیجیتال، کودکان بخش قابل توجهی از تعاملات خود را در فضای مجازی تجربه می‌کنند و این موضوع می‌تواند بر کیفیت روابط اجتماعی و هیجانی آنان اثرگذار باشد. بنابراین، لازم است مدارس و خانواده‌ها علاوه بر آموزش مهارت‌های اجتماعی سنتی، سواد هیجانی و اجتماعی در فضای دیجیتال را نیز مورد توجه قرار دهند.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که رشد عاطفی-اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی فرایندی چندبعدی است که در بستر تعامل میان خانواده، مدرسه، محیط اجتماعی و ویژگی‌های فردی شکل می‌گیرد. مدل ارائه‌شده در این پژوهش توانست ابعاد اصلی این فرایند را در قالب یک چارچوب منسجم تبیین کند و نشان دهد که تقویت مهارت‌های اجتماعی و هیجانی نیازمند رویکردی نظام‌مند، مشارکتی و مبتنی بر تعامل همه ارکان تربیتی است. بر این اساس، توجه به رشد عاطفی-اجتماعی باید به‌عنوان یکی از اولویت‌های اصلی نظام آموزشی در نظر گرفته شود تا زمینه پرورش نسلی سالم، مسئولیت‌پذیر، توانمند و سازگار فراهم گردد.

پژوهش حاضر با وجود تلاش برای ارائه مدلی جامع از رشد عاطفی-اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی، با محدودیت‌هایی مواجه بود. نخست، جامعه آماری پژوهش به معلمان و مدارس شهر کرمانشاه محدود بود و این مسئله می‌تواند تعمیم‌پذیری یافته‌ها به سایر مناطق و فرهنگ‌ها را محدود سازد. دوم، استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی ممکن است تحت تأثیر سوگیری پاسخ‌دهندگان قرار گرفته باشد. همچنین، پیچیدگی مفهوم رشد عاطفی-اجتماعی و تأثیر عوامل متعدد فردی و اجتماعی ممکن است موجب شود که برخی ابعاد این پدیده به‌طور کامل در مدل حاضر پوشش داده نشده باشد. محدودیت زمانی و شرایط فرهنگی-اجتماعی حاکم بر دوره اجرای پژوهش نیز می‌توانست بر نحوه پاسخ‌گویی مشارکت‌کنندگان اثرگذار باشد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با استفاده از طرح‌های طولی، روند تحول رشد عاطفی-اجتماعی دانش‌آموزان را در دوره‌های مختلف تحصیلی بررسی کنند تا شناخت دقیق‌تری از تغییرات این مهارت‌ها در طول زمان حاصل شود. همچنین، اجرای پژوهش در شهرها و فرهنگ‌های مختلف می‌تواند به بومی‌سازی و تعمیم‌پذیری بیشتر مدل کمک کند. بررسی نقش متغیرهایی همچون سبک‌های فرزندپروری، وضعیت اقتصادی-اجتماعی، سواد رسانه‌ای و

فناوری‌های نوین آموزشی نیز می‌تواند به غنای نظری مدل‌های رشد عاطفی-اجتماعی بیفزاید. افزون بر این، پیشنهاد می‌شود اثربخشی برنامه‌های مداخله‌ای مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی، ذهن‌آگاهی و بازی‌وارسازی آموزشی در قالب پژوهش‌های آزمایشی مورد ارزیابی قرار گیرد.

به مسئولان نظام آموزشی پیشنهاد می‌شود آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی را به‌عنوان بخشی رسمی از برنامه‌های درسی مدارس ابتدایی در نظر بگیرند و دوره‌های آموزشی ویژه‌ای برای توانمندسازی معلمان در این زمینه برگزار کنند. همچنین، ایجاد واحدهای مشاوره فعال در مدارس ابتدایی، توسعه فعالیت‌های گروهی و مشارکتی، و طراحی محیط‌های آموزشی حمایتگر می‌تواند زمینه رشد متوازن دانش‌آموزان را فراهم سازد. به خانواده‌ها نیز توصیه می‌شود از طریق ایجاد روابط عاطفی مثبت، تقویت گفت‌وگو و مشارکت فعال در فعالیت‌های مدرسه، نقش حمایتی خود را در رشد اجتماعی-هیجانی کودکان تقویت کنند. علاوه بر این، استفاده هدفمند از فناوری‌های آموزشی و برنامه‌های مبتنی بر مهارت‌های زندگی می‌تواند به ارتقای سلامت روان، خودآگاهی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان کمک کند.

موازین اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام افرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

Reference

- Chelouche-Dwek, G., & Fonagy, P. (2025). Mentalization-Based Interventions in Schools for Enhancing Socio-Emotional Competencies and Positive Behaviour: A Systematic Review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 34(4), 1295-1315. <https://doi.org/10.1007/s00787-024-02578-5>
- Flook, L., Hirshberg, M. J., Gustafson, L., McGehee, C., Knoepfel, C., Tello, L. Y., & Davidson, R. J. (2025). Mindfulness Training Enhances Students' Executive Functioning and Social Emotional Skills. *Applied Developmental Science*, 29(2), 141-160. <https://doi.org/10.1080/10888691.2023.2297026>
- Geng, Z., Huang, R., Zeng, B., & Huang, J. (2026). Exploring the Associations among Chinese Kindergartners between Social-Emotional Development and Behavioral and Academic Adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 41(1), 11. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-01062-1>
- Kakarla, U. (2025). Emotional Intelligence in Interpersonal Communication. *International Journal of Innovative Scientific Research*, 3(1), 111-121.
- Kuspratiwi, F. W., Suherman, W. S., Komari, A., & Nevitaningrum, N. (2026). The Effects of Cooperative Circuit Games on Fundamental Motor Skills and Social-Emotional Learning in Elementary School Students. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 30(2), 93-110. <https://doi.org/10.15561/26649837.2026.0203>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., & Yoder, N. (2021). Systemic Social and Emotional Learning: Promoting Educational Success for All Preschool to High School Students. *American psychologist*, 76(7), 1128. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2020). Drivers of Human Development: How Relationships and Context Shape Learning and Development. *Applied Developmental Science*, 24(1), 6-36. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398650>

- Prima, A. P. T., Asbani, A., Fibriyanti, D., Hartati, M. S., & Fitriani, A. (2026). Analysis of the Learning Motivation of Students at SD Integral Hidayatullah Putri Hijau Towards Emotional and Social Learning. *Journal Transnational Universal Studies*, 4(1), 1-7. <https://doi.org/10.58631/jtus.v4i1.216>
- Shavkatovna, X. N. (2026). An Approach to Assessing Social-Emotional Development through Digital Diagnostics. *Recent Scientific Discoveries and Methodological Research*, 3(2), 137-141.
- Sindiani, M., Schroeder, H. B., & Dunskey, A. (2025). Social-Emotional Learning in Physical Education Classes at Elementary Schools. *Frontiers in psychology*, 16, 1499240. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1499240>
- Zhao, Y., & Sang, B. (2025). The Effect of Social-Emotional Learning Programs on Elementary and Middle School Students' Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Behavioral Sciences*, 15(11), 1527. <https://doi.org/10.3390/bs15111527>