

Designing And Validating The Curriculum Model of The Elementary School With An Emphasis on Emotional Intelligence

Gholam Reza Shakeri*¹, Effat Abbasi², Masoud Geramipour³

پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۰/۲۴

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۵/۰۹

Accepted Date: 2023/01/14

Received Date: 2022/07/31

Abstract

This research was conducted with the aim of designing and validating the emotional intelligence curriculum model in two stages.

In the first stage, two methods of research synthesis and phenomenology have been used. In the phenomenological method, the information was obtained through semi-structured interviews with experts in emotional intelligence who were selected by snowball sampling. The results showed that at the most general level, the necessity of developing students' emotional intelligence can be defended with two reasons: the effect of emotional intelligence on mental health and the effect of emotional intelligence on Academic progress of students because the increase in emotional intelligence improves the mental health of students and the increase in emotional intelligence causes the academic progress of students. It was also concluded that the best curriculum approach based on emotional intelligence is a comprehensive, multidimensional, holistic and integrated approach. At the end, a model was presented that has three dimensions of subject curriculum, integrated curriculum, environment and school space (outside the classroom). The first two dimensions of this model are related to the classroom and the main audience are the students. In this research, the elements of Klein's curriculum (goal, content, learning activities, teaching-learning process, learning materials and resources, grouping, space, time, etc.) have been used as a theoretical basis for the subject curriculum model.

In the section on the goals of self-awareness, self-management, social awareness and social management of students, we chose the four main goals of the emotional intelligence curriculum for elementary students.

In the content section, the content should be presented in multiple formats and should not be used only in its written form. Based on this, in teaching emotional intelligence, it is necessary to use other content formats such as photos and images, as well as learning activities as a form of content. In the teaching-learning process, collaborative

1. Lecturer at Farhangian University, Amirkabir Campus, Karaj, Iran.

* Responsible Author:

2. Faculty of Khwarazmi University, Tehran, Iran.

3. Faculty of Khwarazmi University, Tehran, Iran.

Email: shakeri.reza@chmail.ir

learning, role-playing, brainstorming, storytelling, group games, and integrated methods should be used.

In the learning opportunities section, there should be many and diverse learning opportunities based on the ability, needs and interests of students, activities should be designed for home and family, activities should cause cooperation and participation of parents in planning, compiling and implementing education.

In the grouping section, the grouping should be based on the interests of the students and the teachers should be flexible in the layout of the class. Depending on the situational requirements, different group strategies, small groups, two-person groups and individual groups should be used. And the combination of groups as well. It should vary depending on the goals of the activity and the skill level of the students. In the time section, teachers of the first, second and third grades of primary school should allocate a 45-minute session and the teachers of the fourth, fifth and sixth grades should allocate 50 minutes of each week to emotional intelligence training in their timetables.

In terms of space, creating a warm and friendly environment in the classroom, creating a sense of closeness and interest, mistakes are part of the learning process, adherence to the principles by the teacher, gentle and flexible teaching process, teaching with passion and excitement by the teacher. It is considered important. The materials and resources component prioritizes the use of multiple educational materials, the use of up-to-date and timely multimedia and technological educational tools. In the evaluation section, assessment should be a process and appropriate feedback, self-assessment and checklists should be used.

The second part of the integrated curriculum

In this section, the capacities of art, physical education, social studies, and literature courses are used to develop emotional intelligence.

This method is based on the belief that the creative process used in art helps people to solve conflicts and problems and develops interpersonal skills, leading to better behavior management, anxiety reduction, increased self-esteem and self-awareness. Painting is one of these methods.

In addition to physical health, exercise can also be effective in improving mental health. In explaining this, it can be said that physical exercises are effective in two direct ways in improving the mood and increasing the mental health of people, one of them is the release of endorphins. And the other is the reduction of cortisol levels. The main goal of social studies education in elementary school is for students to acquire the necessary ability to perform duties in front of family, friends and neighbors, to respect teachers and parents of the school, to be able to adhere to school regulations, by following the rules and Regulations should respond to daily needs, pay more attention to the development of social skills, and increase interest in the land and living environment in them. Let's read the book is one of the books that includes many types

of stories. This book can effectively strengthen the emotional intelligence of students and even solve their problems and treat their emotional disorders.

The environment and atmosphere of the school (outside the classroom)

A) The environment and physical space of the school

The physical environment is an essential component in the development of students' emotional intelligence, it is necessary to make sure that the messages sent by the layout, quality, appearance, sound, smell and other sensory messages transmitted by the physical environment are appropriate and aligned. It should be with the messages that we are trying to convey in other parts of the space and other features of the school.

b) The social and psychological environment of the school

This section is best linked to school-wide activities, including morning programs, student-led activities, newsletters, exhibitions, posters, and displays of student work. With these methods, the skills taught are constantly reminded to the students. In the validation phase of the model, it was validated by Delphi method by experts in curriculum planning and emotional intelligence, who were selected by snowball sampling method, and their agreement with the model was estimated at 91.16%.

Keyword: Emotional Intelligence, Curriculum Design, Elementary Course

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی دوره ابتدایی با تأکید بر هوش هیجانی

غلامرضا شاکری*^۱، عفت عباسی^۲، مسعود گرامی پور^۳

چکیده

این پژوهش با هدف طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی هوش هیجانی در دو مرحله انجام شد. در مرحله اول که طراحی الگو بود از دو روش استفاده شد. روش اول سنتز پژوهی و روش دوم از پدیدارشناسی استفاده شد و اطلاعات آن از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته با متخصصان هوش هیجانی که با روش نمونه‌گیری گلوله برفی انتخاب شدند به دست آمد. داده‌های بدست آمده از دو روش با رهیافت کدگذاری نظام‌مند تحلیل و الگوی مورد نظر استخراج شد، نتایج نشان داد در کلی‌ترین سطح با دو دلیل می‌توان از ضرورت پرورش هوش هیجانی دانش‌آموزان دفاع کرد: تأثیر هوش هیجانی بر سلامت روانی و تأثیر هوش هیجانی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. همچنین این نتیجه حاصل شد که بهترین رویکرد برنامه درسی مبتنی بر هوش هیجانی رویکرد جامع، چندبعدی، کل‌نگر و تلفیقی است. در پایان الگویی ارائه شد که دارای سه بعد برنامه درسی موضوعی یا منظم، برنامه درسی تلفیقی و محیط و فضای مدرسه (خارج از کلاس درس) می‌باشد. دو بعد اول این الگو مربوط به کلاس درس می‌باشد و مخاطب اصلی آن دانش‌آموزان می‌باشند. بعد سوم آن مربوط به محیط فیزیکی و روانی مدرسه و خارج از کلاس درس می‌باشد که مخاطب اصلی آن را کارکنان مدرسه تشکیل می‌دهند. در مرحله دوم که بررسی اعتبار الگو با استفاده از روش دلفی بود میزان توافق متخصصان برنامه‌ریزی درسی و هوش هیجانی که با روش نمونه‌گیری گلوله برفی انتخاب شدند ۹۱،۱۶ درصد برآورد شد.

کلیدواژه‌ها: هوش هیجانی، برنامه درسی، دوره ابتدایی، سلامت روانی، دانش‌آموزان

۱. استاد دانشگاه فرهنگیان، پردیس امیر کبیر، کرج، ایران.

*نویسنده مسئول:

۲. هیات علمی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

۳. هیات علمی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

مقدمه و بیان مسئله

هوش دارای انواع مختلفی است که از آن جمله می‌توان به هوش هیجانی^۱ و شناختی^۲ اشاره نمود. پرسش اساسی که نظام‌های تعلیم و تربیت با آن روبه‌رو هستند این است که کدام تصور یا برداشت از هوش انسانی باید راهنما و هادی برنامه‌های درسی و جریان آموزش باشد (Mehr Mohammadi, 2006). با این حال، پیوند بین هیجانات، شناخت و تصمیم‌گیری، ضرورت تلفیق آن‌ها را در برنامه درسی و آموزش، بیش از پیش برجسته ساخته است. اهمیت هیجانات در یادگیری و پیوند تنگاتنگ آن با کارکردهای شناختی به پیدایش مفهوم تازه‌ای به‌عنوان "تفکر هیجانی" منجر شده است (Searochi et al., 2014). که به نقش حیاتی هیجانات بر توجه، حافظه، یادگیری، یادآوری و معناسازی و تصمیم‌گیری اشاره دارد. به‌عبارت‌دیگر، هیجان بخش عمده‌ای از پرورش تفکر است که همواره یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های مربیان بوده است (Searochi et al., 2014). بر این اساس تأثیر هوش هیجانی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (Sánchez-Álvarez, Extremera, & Fernández-Berrocal, 2016; Balasubramanian & Al-Mahrooqi, 2015; Durlak, Weissberg, Pachan, 2010; Fridman & Jensen, 2008; Kohen, 2006) و به روشنی قابل تبیین می‌باشد. (Kanhai, 2014) یک پژوهش مروری، تأثیرات هوش هیجانی را در حوزه تحصیلی و غیر تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار داد. نتایج این مطالعه نشان که هوش هیجانی بر خلاقیت، یادگیری ریاضی، روابط اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد. (Vostanis, 2014) پژوهش‌ها تأثیر تلفیق هوش هیجانی را در نگرش دانش‌آموزان نسبت به درس ریاضی مورد بررسی قرار دادند، نتایج نشان داد نگرش نسبت به ریاضی به‌طور معناداری در دانش‌آموزان گروه آزمایش افزایش یافته است. به‌علاوه، پژوهش‌ها نشان دادند که تجربه هیجان مثبت می‌تواند توانایی حل مسئله را در دانش‌آموزان تقویت کند، به خاطر آوری اطلاعات خنثی و مثبت را تسهیل بخشد و قدرت تصمیم‌گیری را تقویت کند (Gardner, 2010). تمرکز و حفظ توجه در کلاس درس، رشد مهارت‌های زبانی و سازگاری بهتر با مدرسه، از دیگر پیامدهای مثبت هوش هیجانی در دانش‌آموزان است (Gardner, 2010). هوش هیجانی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مجموعه هیجانات خود را بشناسند و به جای احساس کنترل شدن، احساس مورد مراقبت واقع شدن را داشته باشند (Abraham, 1999).

هوش هیجانی را می‌توان در یک مفهوم گسترده به‌عنوان توانایی استفاده از اطلاعات عاطفی در یک شیوه و روش سازنده و سازگار تعریف کرد. اطلاعات عاطفی متشکل از واکنش‌های عاطفی ذهنی فردی و اطلاعات ابلاغ شده از واکنش‌های عاطفی دیگران (Bar-On, R & Parker, J.D.A, 2000)، می‌باشد. با رجوع به ادبیات نظری در زمینه هوش هیجانی می‌توان ملاحظه نمود که محققان مختلف (Goleman,

1. Emotional Intelligence

2. Cognitive Intelligence

Goldenberg & Van Rooy) هر کدام اجزای هوش هیجانی را به صورتی متفاوت بیان کرده‌اند. با این وجود، رویکردهایی که در تحقیقات و تعاریف هوش هیجانی به کار می‌روند در چند طبقه کلی، مدل توانایی‌های (Salovey & Mayer, 1997) مدل غیرشناختی یا عوامل انسانی (Bar-On, R, 1997) مدل (Higgs & Dulewicz, 1999) و مدل شایستگی‌های (Goleman, 1998) دسته‌بندی شده است (Pace, 2011). این الگوها اگر چه به لحاظ نظری چارچوب‌های متنوعی دارند اما در تضاد با یکدیگر نیستند و تنها، چشم اندازه‌های نسبتاً متفاوتی دارند (Jokar, 2007) موسسه نظرسنجی گالوپ در سال ۲۰۱۳ تحقیقی با عنوان آگاهی از هیجان‌ات را در بین کشورهای دنیا برگزار نمود در این تحقیق مردم کشور فیلیپین در بین ۱۵۱ کشور دنیا رتبه نخست را کسب کردند اما کشور ایران رتبه ۷۴ را در بین کشورهای دنیا کسب کرد (Bradberry, 2013) با توجه به جایگاه ایران در این رده‌بندی لزوم توجه به هوش هیجانی بیش از پیش احساس می‌شود. در همین راستا، به اعتقاد گل‌من مدارس اولین مکان‌های اجتماعی هستند که می‌تواند نقص‌ها و کمبودهای کودکان را در زمینه عواطف و رقابت‌ها و تعامل‌های اجتماعی اصلاح و ترمیم نمایند (Goleman, 1995). بنابراین تعجبی ندارد که بخواهیم مدارس را به‌عنوان اولین مراکز و پایگاه‌های پرورش هوش هیجانی به حساب آوریم، و به دلیل پیامدهای متعدد و مثبت هوش هیجانی، صاحب‌نظران بر این عقیده‌اند که طراحان برنامه درسی باید بر نقش حیاتی هوش هیجانی در برنامه درسی مدارس توجه ویژه‌ای داشته باشند تا بدین شکل، جنبه‌های کیفی و کمی فعالیت‌های دانش‌آموزان را ارتقاء بخشند (Leasaa, Corebima, & Suwono, 2017). با توجه به پژوهش‌های علمی به ویژه در مورد کارکرد مغز، شکل‌گیری مهارت‌های هیجانی در سنین پایین‌تر (کودکان و نوجوانان) به مراتب آسان‌تر است (Nazohori Pahrabad et al., 2013). لذا طراحی، بهبود و حفظ یک نوع برنامه آموزشی در مدارس ابتدایی که برای دانش‌آموزان و مربیان آن‌ها ایمن، مناسب، جذاب و حمایت‌کننده باشد، بسیار حیاتی و مهم است (Cardillo, Freiberg, & Pickeral, 2013). در این دوره کودکان به لحاظ تحولی دارای ویژگی‌ها خاصی می‌باشند که متفاوت از دوره‌های بعدی است (انجمن ملی آموزش کودکان خردسال^۱، ۲۰۱۳). در این بین، توجه به هوش هیجانی کودکان این دوره، یکی از مهم‌ترین وظایف مراکز آموزشی است. پژوهش‌های انجام شده در این زمینه نشان دادند که آن دسته از مراکز آموزشی که به تحول هیجانی توجه داشته‌اند، دانش‌آموزان آن‌ها پرخاشگری و تعارضات حل نشده^۲ کمتری را نشان داده‌اند (Ulloa, 2011). با توجه به جایگاه هوش هیجانی کشورهای مختلف آموزش آن را در برنامه رسمی مدارس گنجانده‌اند تا آنجا که بنیاد (Botín, 2007) با استفاده از کارشناسان خود وضعیت هوش هیجانی و اجتماعی را در مدارس نقاط مختلف جهان بررسی کرده و در گزارش سالانه خود از کشورهای دانمارک، مالت، مکزیک، نیوزیلند و سوئیس به‌عنوان کشورهایی که توانسته‌اند به رسالت این بنیاد دست یابند نام برده است (Clouder, 2015). با توجه به اهمیت هوش هیجانی لزوم طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر هوش هیجانی ضرورت می‌یابد.

1. National Association for the Education of Young Children (NAEYC)

2. Unresolved Conflict

اگرچه الگوهای برنامه درسی در فرضیه‌های زیربنایی خود باهم تفاوت دارند، ولی همه آن‌ها چارچوبی به‌خوبی تعریف‌شده برای هدایت اجرا و ارزشیابی برنامه فراهم می‌کنند (Gafin, 2001) نقل از قاسم تبار، ۱۳۹۵). الگوی مفهومی که در واقع الگوی مورد نظر در مطالعه حاضر است به این سؤال پاسخ می‌دهد که عناصر برنامه‌های درسی مبتنی بر هوش هیجانی چه چیزهایی هستند و چه ارتباطی با یکدیگر دارند. از طرفی، هر الگوی برنامه درسی نیازمند آن است تا قبل از اینکه به مرحله تدوین و یا اجرا گذاشته شود، از سوی متخصصان مورد ارزیابی و اعتبارسنجی قرار گیرد. اعتبارسنجی برنامه درسی^۱ عبارت است از سنجش انتقادی آبرنامه درسی از طریق کارشناسان موضوع. به سخن دیگر اعتبارسنجی، ارزشیابی^۳ یا سنجش^۴ و ارزیابی^۵ برنامه درسی است (Downey, 2014). در ادامه به چند نمونه از برنامه‌های هوش هیجانی می‌پردازیم.

علیرغم پژوهش‌های گسترده‌ای که در خصوص هوش هیجانی دانش‌آموزان صورت گرفته است، در هیچ‌یک از این مطالعات، الگویی برای برنامه درسی مبتنی بر هوش هیجانی، طراحی و ارائه نشده است و تنها در چند کشور به‌صورت مداخلات مقطعی و کلینیکی مورد توجه قرار گرفته و به‌صورت برنامه‌ریزی شده به آن پرداخته نشده و چون برنامه‌های درسی مهم‌ترین و شاید اساسی‌ترین مؤلفه نظام آموزشی است (Diba Vajari et al., 2011) به واقع، برنامه درسی محور هرگونه عمل تربیتی است (Eisner, 2000) و بدون آن نمی‌توان شاهد اثربخشی آموزش بود (Shakeri, 2018). از این رو، مطالعه حاضر، اولین پژوهشی است که نگاه متفاوتی را در حوزه آموزش هوش هیجانی مطرح می‌سازد و قصد طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر هوش هیجانی را دارد؛ چرا که تبیین و تشریح ضروریات و الزامات پرورش هوش هیجانی و ارائه یک الگوی مناسب برنامه درسی برای دوره ابتدایی با رویکرد آموزش هوش هیجانی بسیار می‌تواند در بهبود فرایند آموزش مؤثر واقع گردد.

سوالات پژوهش:

- ۱- ضرورت و الزامات پرورش هوش هیجانی دانش‌آموزان به چه صورت قابل تبیین می‌باشد؟
- ۲- الگوی برنامه درسی دوره ابتدایی با تأکید بر هوش هیجانی به چه صورت قابل تعریف است؟
- ۳- ویژگی‌های الگوی برنامه درسی با تأکید بر هوش هیجانی کدام‌اند؟
- ۴- آیا الگوی پیشنهادی از اعتبار لازم برخوردار است؟

روش پژوهش

در مطالعه حاضر ابتدا بر اساس دو روش کیفی یعنی سنتز پژوهی و پدیدارشناسی^۶ الگوی مطلوب برنامه درسی هوش هیجانی طراحی شد و در مرحله بعد با کمک روش دلفی الگوی پیشنهادی اعتبارسنجی گردید.

1. Curriculum Validation
 2. Critical Assessment
 3. Evaluation
 4. Assessment
 5. Approval
 6. Phenomenological research

الف) روش‌شناسی پژوهش در بخش طراحی الگو

پژوهش حاضر از نظر هدف در زمره پژوهش‌های کاربردی و از منظر شیوه جمع‌آوری اطلاعات در زمره پژوهش‌های توصیفی - تحلیلی قرار دارد. رویکرد زیربنایی این پژوهش رویکرد کیفی است. برای دستیابی به سؤال اول و دوم از دو روش سنتز پژوهی و پدیدارشناسی استفاده شد. جامعه پژوهش در روش سنتز پژوهی تمامی منابع نوشتاری (چاپی/الکترونیکی) و همچنین غیر نوشتاری (شنیداری/دیداری) ملی و بین‌المللی در حوزه رویکردها، نظریه‌ها و الگوهای هوش هیجانی و یا آموزش آن بود. روش نمونه‌گیری برای انتخاب نمونه از بین منابع و اسناد موجود از روش نمونه‌برداری نظری^۱ تا حد اشباع استفاده شد. جامعه در روش پدیدارشناسی، متخصصان هوش هیجانی بودند که با روش گلوله برفی انتخاب شدند و تا زمانی که اطلاعات به حد اشباع رسید نمونه‌گیری ادامه داشت. ابزار پژوهش در این بخش شامل مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. برای پاسخ به سؤال دوم پژوهش از روش دلفی استفاده شد. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه محقق ساخته بود که پایایی روایی آن مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. برای تحلیل داده‌ها نیز از آمار توصیفی شامل میانگین و درصد فراوانی بهره گرفته شد.

یافته‌های پژوهش:

برنامه‌ریزان درسی با توجه به نگرشی که نسبت به ماهیت برنامه درسی و تعلیم و تربیت دارند، در مورد عناصر برنامه درسی تصمیم‌گیری می‌کنند و در هر یک از این عناصر، اصول و جهت‌گیری برنامه درسی را تعیین می‌نمایند (Maleki, 2015) درباره عناصر یا اجزای برنامه درسی میان صاحب‌نظران برنامه-ریزی اتفاق نظر و اجماع وجود ندارد و دامنه وسیعی از یک تا نه عنصر را در بر می‌گیرد (Nowruzadeh, 2008) & Fathi Vajargah در پژوهش حاضر برای الگوی برنامه درسی هوش هیجانی از عناصر برنامه درسی کلان (هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، فرایند یاددهی-یادگیری، ارزشیابی، مواد و منابع یادگیری، گروه‌بندی، فضا و زمان)، به‌عنوان مبنای نظری استفاده شده است. دلیل این انتخاب جامعیت عناصری است که کلان در طراحی یک برنامه درسی به آن‌ها توجه داشته است (Nowruzadeh et al., 2008). در ادامه به معرفی و بیان ویژگی‌ها هر یک از آن‌ها پرداخته شده است.

برای تعیین ویژگی‌ها و مشخصه‌های هر یک از این عناصر از دو روش سنتز پژوهی و پدیدارشناسی کمک گرفته شد. بر این اساس ابتدا یافته‌های بدست آمده از سنتز مطالعات پیشین و همچنین مصاحبه از صاحب‌نظران حوزه آموزش هوش هیجانی، برای هر یک از عناصر برنامه درسی در قالب جدول ارائه خواهد شد و در نهایت بر اساس این یافته‌ها، ویژگی‌های نهایی هر یک از این عناصر ارائه می‌شود.

سؤال اول: ضرورت و الزامات پرورش هوش هیجانی دانش‌آموزان دوره ابتدایی چیست؟

ضرورت پرورش هوش هیجانی:	
۱-	افزایش هوش هیجانی موجب بهبود سلامت روانی دانش‌آموزان می‌گردد.
۲-	افزایش هوش هیجانی موجب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد.

در دفاع از آموزش هوش هیجانی دانش‌آموزان در مدارس، پژوهش‌های متنوع و متعددی انجام شده است. نشان داده شد که هوش هیجانی می‌تواند بر بسیاری از متغیرهای روان‌شناختی و تحصیلی تأثیرات مثبت داشته باشد. این تأثیرات از سوی عده‌ای از پژوهشگران (Garaigordobil & AinizePeña-Sarrionandia, 2015; Extremera & Fernández-Berrocal, 2006; Vira, 2004) به شکل‌های متعدد دسته‌بندی شد. بر اساس نتایج سنتز پژوهی و پدیدارشناسی (مصاحبه نیمه ساختاریافته از متخصصان)، توجیهات ارائه شده را می‌توان در دو دسته قرار داد:

تأثیر هوش هیجانی بر سلامت روانی دانش‌آموزان:

هوش هیجانی به خاطر مزایایی مانند افزایش اعتمادبه‌نفس، انعطاف‌پذیری، همدلی و هم‌سازی با دیگران، هدایت صحیح رفتار و ... باید مورد توجه و تأکید قرار گیرد. آموزش جنبه‌های هوش هیجانی برای دانش‌آموزان به‌منظور تغییر در علایق، تمایلات، ارزش‌ها، پیدا کردن معنای انسانی، افزایش عملکرد کیفی و به‌روزرسانی شخصیت دانش‌آموزانی است که به آن‌ها به‌عنوان افرادی که دارای اعتمادبه‌نفس هستند نگریسته می‌شود. همه دانش‌آموزان باید یاد بگیرند که آن‌ها برای هم‌کلاسی‌هایشان با ارزش هستند و در حل مشکلات کمکشان می‌کنند (Seifneraghi et al., 2013). مطالعات فرا تحلیلی که توسط (Schutte, et all, 2007) ، (Martins, et all, 2010) ، (Sanchez-، & Fernandez-Berrocal, 2015) انجام شده است نشان می‌دهد که هوش هیجانی با ایجاد توانایی سازگاری در دانش‌آموزان در برابر محیط‌های استرس‌زا، یک عامل مشخص و مهمی است که منجر به ایجاد نتایج مثبت می‌شود (Di Fabio, 2010) A, Blustein DL,

تأثیر هوش هیجانی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان:

هیجان به استدلال کمک می‌کند تا ذهن را متمرکز و اولویت‌ها را تعیین کند. امروزه بسیاری از محققان بر این باورند که هیجان و استدلال در تقابل با یکدیگر نیستند. برای مثال جنبه منطقی ذهن ما می‌گوید "یک هدف تعیین کن!"؛ اما تنها هیجانات هستند که آن قدر ما را احساساتی می‌کنند تا به آن هدف اهمیت دهیم و در راه رسیدن به آن گام برداریم، (Jensen, 2005). لذا، نمی‌توان شناخت و هیجان (تفکر و احساس) را از یکدیگر جدا نمود بلکه این دو مفهوم وابسته به یکدیگرند. (Shafler, 2009) و (Vagner, 1990) برای باطل ساختن این نگاه اشتباه، به جای شناخت-هیجان (یا تفکر-احساس) از اصطلاح "هیجان شناختی" و "احساس آگاه" استفاده می‌کنند.

سؤال دوم: الگوی برنامه درسی هوش هیجانی دوره ابتدایی مبتنی بر چه رویکردی است؟

بر اساس نتایج سنتز پژوهی و مصاحبه از صاحب‌نظران باید گفت که برای آموزش هوش هیجانی به دانش‌آموزان باید از یک رویکرد جامع و چندبعدی استفاده نمود بدین معنا که در این الگو، رشد و پرورش هوش هیجانی دانش‌آموزان از طریق سه بعد صورت می‌پذیرد:

(۱) برنامه درسی موضوعی (دیسپلینی)

(۲) برنامه درسی تلفیقی

1. Cognitive Emotion

2. Mindful Feeling

۳) محیط و فضای مدرسه (خارج از کلاس درس)

بین این ابعاد ارتباط چند سویه وجود دارد و کارکرد هر یک متأثر از دو بعد دیگر می‌باشد. از این رو، بی‌توجهی به یکی از آن‌ها، کل برنامه را متأثر ساخته و در نتیجه منجر به شکست برنامه درسی می‌گردد. در ادامه به بیان ویژگی‌های هر یک از این ابعاد پرداخته می‌شود.

دو بعد این الگو مربوط به کلاس درس می‌باشد و مخاطب اصلی آن دانش‌آموزان می‌باشند. هیچ‌یک از روش‌های موضوعی و یا تلفیقی برای آموزش و در نهایت پرورش هوش هیجانی دانش‌آموزان دوره ابتدایی به‌تنهایی کافی نیستند و آموزش اثربخش و موفقیت هوش هیجانی نیازمند توجه و به‌کارگیری هر دو روش می‌باشد (Shakeri, 2018). لذا علاوه بر آموزش مستقل هوش هیجانی در قالب یک موضوع مجزا، ضروری است تا در آموزش سایر دروس و به شکل تلفیقی نیز به پرورش هوش هیجانی دانش‌آموزان بپردازیم (Ofsted, 2007; Grinberg, 2010; Dolark et all, 2011; veir & Nayend, 2011). اما علیرغم اهمیت و لزوم آموزش در کلاس درس و توجه به دانش‌آموزان، بدون توجه به نقش محیط روانی و فیزیکی مدرسه و متغیرهای خارج از کلاس درس، نمی‌توان شاهد رشد و پرورش هوش هیجانی دانش‌آموزان بود. لذا بعد سوم الگوی پیشنهادی برای پرورش هوش هیجانی دانش‌آموزان مربوط به محیط فیزیکی و روانی مدرسه و خارج از کلاس درس می‌باشد (Adi et all, 2007; Veir & Nayend, 2011, Farrington and Ttofi 2009). در این الگو محیط مدرسه به رسانه‌ای جامع برای ارتقاء آموزش هیجانی در کل مدرسه تبدیل می‌شود (Wells et all, 2003, Payton et all, 2008, Veiyer, 2010).

سؤال سوم: ویژگی‌های الگوی برنامه درسی با تأکید بر هوش هیجانی کدام‌اند؟

چنانچه پیش از این و در پاسخ به سؤال دوم پژوهش به آن اشاره شد، الگوی حاضر یک الگوی چندبعدی است که نخست به بعد اول یعنی برنامه درسی موضوعی هوش هیجانی در اینجا پرداخته می‌شود.

بعد اول: برنامه درسی موضوعی (منظم و ساختاریافته)

برنامه ریزان درسی با توجه به نگرشی که نسبت به ماهیت برنامه درسی و تعلیم و تربیت دارند، در مورد عناصر برنامه درسی تصمیم‌گیری می‌کنند و در هر یک از این عناصر، اصول و جهت‌گیری برنامه درسی را تعیین می‌نمایند (ملکی، ۱۳۸۵، ص ۸۱). در پژوهش حاضر برای الگوی برنامه درسی مبتنی بر هوش هیجانی از عناصر برنامه درسی کلاین (هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، فرایند یاددهی-یادگیری، ارزشیابی، مواد و منابع یادگیری، گروه‌بندی، فضا و زمان)، به‌عنوان مبنای نظری استفاده می‌شود. دلیل این انتخاب جامعیت عناصری است که کلاین در طراحی یک برنامه درسی به آن‌ها توجه داشته است (Nowruzzadeh, & Fathi Vajargah, 2008) برای تعیین ویژگی‌ها و مشخصه‌های هر یک از این عناصر از دو روش سنتز پژوهی و پدیدارشناسی کمک گرفته شد.

اهداف برنامه درسی هوش هیجانی

بر اساس یافته‌های سنتز پژوهی و همچنین نتایج مطالعه پدیدارشناسی و مصاحبه از صاحب‌نظران می‌توان رشد خودآگاهی^۱، خود مدیریتی^۲، آگاهی اجتماعی^۳ و مدیریت اجتماعی^۴ دانش‌آموزان را به‌عنوان چهار هدف اصلی برنامه درسی هوش هیجانی دانش‌آموزان ابتدایی تعریف نمود. چنانچه پیداست این چهار بعد در واقع بیان دیگری از چهار بعد هوش هیجانی گلمن (Boyatzis, Goleman, Rhee, 2000) می‌باشد. به نگاه مؤلف، از بین دیدگاه‌های موجود درباره هوش هیجانی، می‌توان دیدگاه و تعریف گلمن از هوش هیجانی را به سبب جامعیت عناصر و مؤلفه‌های آن، توجه به نقش خود (فرد) و دیگری (اجتماع) و از همه مهم‌تر تأکید بر اکتسابی بودن هوش هیجانی و در نتیجه تأکید بر اهمیت آموزش آن، نسبت به سایر دیدگاه‌ها ارجح دانست. دلیل انتخاب این چهار هدف این است که آن‌ها زیربنای مهارت‌هایی است که کودکان برای به حداکثر رساندن ظرفیت‌های یادگیری خود به آن‌ها نیاز پیدا می‌کنند (Shokohi, 2008).

<p>۱- رشد خودآگاهی در دانش‌آموزان</p> <p>آگاهی از اینکه چه کسی است و نقطه قوت‌ها و محدودیت‌هایش کدام‌اند. هیجان‌اتش را تشخیص دهد، علایق و ارزش‌هایش را توصیف کند. یک احساس اعتمادبه‌نفس و خود کارآمدی، عاملیت و خود حمایتی قوی داشته باشد.</p>	اهداف تدریس پژوهی
<p>۲- رشد خود مدیریتی در دانش‌آموزان</p> <p>قادر شود که هیجان‌ات خود را به شیوه‌های مؤثر و سازنده‌ای تنظیم کند. مشکلات را به‌طور اثربخش حل کند و تصمیمات خوبی بگیرد. تفکرات، هیجان‌ات، رفتار و استرس خود را مدیریت کند، در غلبه با موانع، ناکامی‌ها و شکست‌ها، پشتکار داشته باشد و خود گویی‌های مثبت انجام دهد. در انواع شرایط مختلف هیجان‌ات مثبت و منفی خود را به‌خوبی ابراز کند. میزان پیشرفت خود به سوی دستیابی به اهداف شخصی و تحصیلی را تعیین و مورد نظارت قرار دهد. در مورد تفکرات و فرایند یادگیری خود فکر و تأمل کند. تصمیمات خوب و آگاهانه‌ای بگیرد، مشکلات را به‌طور مؤثر حل کند</p>	
<p>۳. رشد آگاهی اجتماعی در دانش‌آموزان</p> <p>دیگران را درک کرده و با آن‌ها همدلی کند. نسبت به دیگران دیدگاه روشن پیدا کرده و شباهت‌ها و تفاوت‌ها، تنوع و شمول اجتماعی را تشخیص داده و درک کند. یک احساس پیوستگی و تعلق نسبت به جامعه داشته باشد. نگرش‌ها و رفتارهای نوع دوستانه از خود نشان دهد. به بهزیستی مدرسه و جامعه محلی کمک کند.</p>	
<p>۴. رشد مدیریت اجتماعی در دانش‌آموزان</p> <p>در برقراری روابط سازنده با دیگران مسئولیت‌پذیر باشد. مهارت‌های رابطه‌ای خوبی داشته باشد، قادر باشد روابط سالم بر اساس مشارکت و همکاری شکل داده و حفظ کند و در برابر فشارهای اجتماعی نادرست مقاومت کند. به‌طور سازنده‌ای از تعارضات بین فردی پیشگیری کند، آن‌ها را مدیریت و حل می‌کند و هر زمان که نیاز داشته باشد از دیگران کمک بطلبد. در بافت‌های مختلف رفتارهای اخلاقی و تصمیم‌گیری مسئولانه‌ای را از خود نشان دهد و نیازها و حقوق دیگران را در رفتارها و تصمیمات خود در نظر گیرد.</p>	

1. Self-Awareness
2. Self-Management
3. Social Awareness
4. Social Management

محتوای برنامه درسی هوش هیجانی

نتایج سنتز پژوهی و مصاحبه نیمه ساختاریافته (پدیدارشناسی) مربوط به محتوای آموزش هوش هیجانی در دوره ابتدایی مشخص کرد که برنامه‌هایی که برای آموزش و پرورش هوش هیجانی کودکان طراحی شده‌اند، متناسب و همسو با اهداف خود دست به تعریف و تعیین محتوا زدند که عبارتند از: محتوا در برنامه فلورتایم^۱ شامل خودکنترلی و خودتنظیمی، ارتباط و مشارکت، روابط دو سویه، حل مسئله اجتماعی، بیان دیدگاه‌ها، تفکر هیجانی، درک از واقعیت و منطق، تفکر چندضلعی و مثلثی و درک احساسات خود، بوده است (Greenspan, S. I., & Weider, 1998). برنامه جامعه حمایتی مدرسه^۲ که محتوای آن شامل: مهارت در برقراری روابط، مسئولیت‌پذیری و آموزش احترام به یکدیگر بوده است (Solomon et al., 2000). برنامه "کودکان قوی: برنامه درسی یادگیری اجتماعی و هیجانی"^۳ که محتوای خود را در دو دسته قرار داده است: مهارت‌های هیجانی- اجتماعی و مهارت‌های تاب‌آوری (Merrell, Carrizales, Feuerborn, & Tran, 2007) برنامه تصمیم‌گیری اجتماعی- حل مسئله اجتماعی^۴ که متناسب با هشت هدف برنامه وده، هشت حوزه محتوایی را به ترتیب به دانش‌آموزان آموزش می‌داد. این هشت حوزه محتوایی عبارت بودند از: شناسایی احساسات، شناسایی مشکل، تنظیم هدف، درک راه‌حل‌ها، پیش‌بینی پیامدها، انتخاب بهترین راه‌حل، برنامه‌ریزی و آزمون، توجه به رخدادهای (Elias & Bruene Butler, 2005) برنامه‌های تصمیم‌گیری اجتماعی (SDM)^۵: دارای سه حوزه محتوایی: خود مهارگری، خود آگاهی اجتماعی و حل مسئله بود. محتوای برنامه آموزشی PATHS^۶: عبارت بودند از خودآگاهی، مدیریت احساسات، تصمیم‌گیری فردی، مدیریت استرس، همدلی، مسئولیت‌پذیری فردی و حل تعارض (Greenberg, Kusche, & Riggs, 2004) در مصاحبه انجام شده با صاحب‌نظران در خصوص محتوای برنامه هوش هیجانی عموماً به معیارهای انتخاب محتوا در هوش هیجانی اشاره شده اینکه باید تلاش شود تا محتوا با اهدافی که برای برنامه هوش هیجانی تعریف شده است، هماهنگ و مرتبط باشد، اینکه محتوای انتخاب شده باید بر علائق دانش‌آموزان توجه ویژه داشته باشد چرا که عدم توجه به این معیار یعنی نادیده گرفتن اصل و ماهیت هوش هیجانی، اما مهم‌ترین نکته اشاره شده از سوی تعدادی از مصاحبه‌شوندگان به آن اشاره شد، وجود تنوع در اشکال ارائه محتوا بوده است: اینکه برای افزایش اثربخشی برنامه‌های آموزش هیجانی، محتوا باید در قالب و اشکال متعدد ارائه شود و نباید تنها از شکل مکتوب آن استفاده نمود. بر این اساس در آموزش هوش هیجانی استفاده از دیگر قالب‌های محتوایی مانند عکس‌ها و تصاویر، و نیز فعالیت‌های یادگیری به‌عنوان یک شکل از محتوا (Maleki, 2015) ضروری است. و علاوه بر این بنا به نظر متخصصان چون خودآگاهی و مدیریت اجتماعی در آموزش هوش هیجانی پایه و اصل می‌باشد باید در تدوین محتوای به این دو حوزه توجه

-
1. Floor Time
 2. Caring School Community
 3. Strong Kids: A Social And Emotional Learning Curriculum
 4. Social Decision Making/Social Problem Solving
 5. Wood
 6. Social Decision Making
 7. Pramoting Ahernutive Thinking Strategies

بیشتری نمود. و همین‌طور تدوین محتوای، باید بر اساس چهار هدف اساسی فوق و بر اساس اصول تنظیم محتوا باید تدوین گردد.

فرایند یاددهی-یادگیری برنامه درسی هوش هیجانی

تعریف جامع از فرایندهای یاددهی - یادگیری، آن‌ها را به‌عنوان مکانیسم‌های کنترل می‌داند که موجب هدایت و پردازش اطلاعات افراد، تسهیل در کسب، ذخیره و بازیابی اطلاعات می‌شوند (Bahamon- Muneton et al., 2012). به‌عبارت‌دیگر فرایند یاددهی - یادگیری مجموعه فعالیت‌هایی است که برای تسهیل یادگیری، سرعت بخشیدن به فرایند اطلاعات و فعال کردن عوامل درونی طراحی می‌شود (Shapiro, 2006). برای آموزش هوش هیجانی به دانش‌آموزان می‌بایست از فرایندهای یاددهی یادگیری مناسب استفاده نمود، یافته‌های پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بین هوش هیجانی دانش‌آموزان و فرایندهای یاددهی - یادگیری رابطه معناداری وجود دارد. ضرورت توجه به کاربرد روش‌های متفاوت و متنوع از این حقیقت ناشی می‌شود که شیوه‌های یادگیری دانش‌آموزان متفاوت است و نسبت به انجام وظایف گوناگون رویه‌ای خاص دارند (Abdoli et al., 2015). گرچه عوامل متعددی در اثربخشی فرایند یاددهی - یادگیری نقش ایفا می‌کنند، اما نقش روش‌های تدریس بسیار مهم است (Abdoli et al., 2015). لذا بر اساس یافته‌های سنتز پژوهی و همچنین نتایج مطالعه پدیدارشناسی و مصاحبه از صاحب‌نظران، روش یاددهی یادگیری مناسب برای پرورش هوش هیجانی شناسایی شد که عبارتند از: روش ایفای نقش، بارش مغزی، بحث گروهی، داستان‌گویی، روش بازی، روش تلفیق، روش‌های مشارکتی و یادگیری مبتنی بر پروژه.

فرصت‌های یادگیری برنامه درسی هوش هیجانی

ایجاد فرصت‌های یادگیری به‌منزله خلق یک برنامه درسی است. این فرصت‌ها می‌تواند به شکل زمینه‌ها و فعالیت‌های یادگیری توسط معلم و دانش‌آموز در کلاس درس با ایجاد یک محیط محرک و جذاب، خانواده در محیط خانه و نیز ارگان‌های فرهنگی در جامعه و محیط اجتماعی، به وجود آید (شرفی سلسبیلی، ۱۳۸۹).

بر اساس یافته‌های سنتز پژوهی و همچنین نتایج مطالعه پدیدارشناسی و مصاحبه از صاحب‌نظران که در جدول فوق به آن‌ها پرداخته شد، می‌توان گفت در فرصت‌های یاددهی-یادگیری برای پرورش هوش هیجانی باید به چند اصل توجه داشت:

۱- باید فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود تا نه‌تنها در طول جلسات آموزشی هوش هیجانی، بلکه در دیگر فعالیت‌های تحصیلی و اجتماعی در کلاس، در طول زمان بازی و همچنین در خارج از مدرسه و در خانه، مهارت‌های آموخته شده خود را تمرین کنند.

۲- فرصت‌های یادگیری دانش‌آموزان باید متعدد و متنوع و بر اساس توانایی و نیاز و علائق دانش‌آموزان باشد

۳- فرصت‌های یاددهی یادگیری در آموزش هوش هیجانی باید شامل فعالیت‌های بسط یافته و فعالیت‌های برای خانه و خانواده باشند: فعالیت‌هایی خانوادگی محسوب می‌شوند که در آن‌ها کودک با

والدین و مراقبین خود فعالیت انجام می‌دهد تا مهارت‌های آموخته شده در مدرسه با تمرین در دیگر بافت‌ها تقویت و تشویق شوند.

۴- ضروری است تا مدرسه زمان، تلاش و منابعی را سرمایه‌گذاری کند تا بتواند همکاری و مشارکت والدین در طرح‌ریزی، تدوین و اجرای آموزش اجتماعی و هیجانی در مدرسه و در خانه را جلب کرده، و با مقاومت احتمالی والدین مقابله کنند

۵- محتوای برنامه درسی هوش هیجانی باید در دیگر موضوعات درسی تلفیق شود. به عبارت دیگر ضروری است که اولاً آموزش سایر موضوعات درسی که در دوره ابتدایی تدریس می‌شوند، در جهت پرورش و رشد هوش هیجانی دانش‌آموزان باشند و نه مانع آن. دوماً، باید از پتانسیل‌های سایر موضوعات درسی برای تقویت هوش هیجانی دانش‌آموزان استفاده شود. (به این موضوع در بخش تلفیق یعنی بعد دوم الگوی برنامه درسی هوش هیجانی پرداخته شده است).

لذا با توجه به این اصول و همچنین بر اساس اهداف برنامه درسی هوش هیجانی (رشد هوش هیجانی دانش‌آموزان در پنج بعد) فرصت‌های یادگیری زیر برای برنامه درسی هوش هیجانی دوره ابتدایی پیشنهاد می‌شود:

<p>فعالیت‌های افزایش خودآگاهی دانش‌آموزان</p> <p>بررسی خودانگاره، توسعه خزانه لغات هیجانی، تأیید احساسات با بحث آزاد، تعیین علل و پیامدهای هیجانات آن‌ها</p>
<p>فعالیت‌های تقویت خویشتن‌داری (خود مدیریتی) در دانش‌آموزان</p> <p>شناسایی احساسات خشم، تأیید احساسات از طریق بحث آزاد، بحث و تبادل نظر دانش‌آموزان درباره راهبردهای که از آن‌ها برای مدیریت خشم استفاده می‌کنند، بررسی راهبردهای نوین مدیریت خشم، بررسی علل بروز هیجانات خشم، الگودهی مدیریت خشم</p>
<p>فعالیت‌های تقویت همدلی (آگاهی اجتماعی) در دانش‌آموزان</p> <p>جلب توجه دانش‌آموزان به خودشان، تشکیل اجتماعی از دانش‌آموزان، تمرین تجسم یا درک دیدگاه‌های دیگران، مواجهه با محرک‌های هیجان برانگیز، الگودهی رفتار همدلانه، جلب توجه دانش‌آموزان به خودشان، تشکیل اجتماعی از دانش‌آموزان</p>
<p>فعالیت‌های تقویت مهارت‌های ارتباطی (مدیریت اجتماعی) دانش‌آموزان</p> <p>فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم آورید تا با یکدیگر به‌عنوان اعضای یک گروه ارتباط برقرار کنند، نقش‌های گروهی را الگودهی کنید، فرصت‌های را برای دانش‌آموزان فراهم آورید تا بتوانند مهارت‌های جرأت‌ورزی خود را تقویت کنند، به‌طور مرتب جلسات حل مسئله برگزار کنید، فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم آورید تا با یکدیگر به‌عنوان اعضای یک گروه ارتباط برقرار کنند.</p>
<p>فرصت‌های یادگیری برای والدین</p> <p>اپستاین و همکاران (۲۰۰۲) شش شیوه مشارکت والدین با مدرسه را شناسایی کرده‌اند. این شش نوع مشارکت شامل این موارد می‌شوند، ارتباط مدرسه-خانه در مورد برنامه‌های مدرسه و پیشرفت دانش‌آموزان، کمک و حمایت والدین برای برنامه‌های مدرسه و فعالیت‌های دانش‌آموزان، فراهم کردن اطلاعات برای والدین/مراقبین در مورد اینکه چطور می‌توان در منزل به دانش‌آموزان در انجام فعالیت‌های یادگیری کمک کرد، شرکت دادن والدین/مراقبین در تصمیم‌گیری‌های مدرسه، و همکاری با جامعه محلی در استفاده از منابع و خدمات جامعه برای مدرسه و همچنین خانواده‌ها.</p>

گروه‌بندی در برنامه درسی هوش هیجانی

گروه‌بندی‌ها برحسب راهبردهای تدریس و یادگیری متفاوت است و تحت تأثیر محتوای درسی قرار می‌گیرد (Nowruzzadeh, & Fathi Vajargah, 2007) از مهم‌ترین اشکال گروه‌بندی می‌توان به: گروه‌بندی بر اساس علائق، توانایی‌ها و نیازهای دانش‌آموزان، گروه‌بندی منعطف و تغییر ترکیب گروه‌ها در فعالیت‌های مختلف، گروه‌بندی توأمان بر اساس توجه به دانش‌آموزان، معلم و ماهیت فعالیت‌ها، گروه‌بندی بر اساس ماهیت فعالیت‌ها (مثلاً گروه‌بندی بر اساس فعالیت‌های مشترک)، حضور دانش‌آموزان با توانمندی‌های متفاوت در هر گروه، گروه‌بندی دانش‌آموزان بر اساس تشخیص متولیان مدرسه به ویژه معلمان، گروه‌بندی ثابت و عدم تغییر گروه‌ها در هر نوع فعالیت (Naderi, 2013) اشاره داشت. در بحث گروهی یکی از شیوه‌ها برای چیدمان کلاس درس تشکیل گروه‌ها، "آرایش شبکه‌های ارتباطی" است آرایش شبکه‌های ارتباطی، معمولاً به دو صورت متمرکز و غیرمتمرکز صورت می‌گیرد. در شبکه ارتباطی متمرکز، یک فرد محور و مرکز ارتباط است، این روش زمانی که موضوع مورد توافق همه هست کاربرد بیشتری دارد (Shabani, 2011) چون در مقطع ابتدایی دانش‌آموزان توان کافی برای اداره بحث را ندارند و احتمال دارد بحث از کنترل خارج شود روش متمرکز مناسب‌تر است. روش نیم‌دایره‌ای شبکه ارتباطی است که در آن ضمن تمرکز، منعی برای ارتباط متقابل و چندکانالی وجود ندارد. طرز آرایش این شبکه ارتباطی به شکل نیم‌دایره است. افراد همه در خط نیم‌دایره استقرار می‌یابند، بجز ناظر گروه در خارج از نیم‌دایره قرار دارد و هیچ‌گونه دخالتی در جریان بحث ندارد. برقراری ارتباط بین اعضا و رهبر گروه به‌طور یکسان صورت می‌گیرد و همه افراد فرصت و زمان مساوی دارند. قاعدتاً رهبر یا معلم کمتر از سایر اعضا صحبت می‌کند ولی وقتی که تشخیص بدهد بحث از موضوع اصلی خود دور می‌شود موظف است آن را هدایت کنند، همچنین باید همه افراد را به شرکت در بحث و گفتگو تشویق کند (Shabani, 2011). در این روش به این دلیل که هم فواید گروه‌بندی متمرکز را دارد و ضمن تمرکز، منعی برای ارتباط متقابل ندارد این روش گروه‌بندی مناسب‌تر است. گروه‌بندی دانش‌آموزان در روش‌های مشارکتی در جدول ذیل مشخص شده است (Shekari, 2012).

گروه‌بندی دانش‌آموزان در روش‌های مشارکتی

نام روش	تعداد افراد گروه	همگن یا غیر همگن
گروه‌های پیشرفت تیمی دانش‌آموزان STAD ^۱	۴ الی ۵ نفره	غیر همگن
روش بازی - مسابقه TGT ^۲	۴ الی ۵ نفره	غیر همگن
یادگیری انفرادی با یاری گرفتن از تیم TAI ^۳	۴ نفره	غیر همگن
قرانت و نگارش تلفیقی مشارکتی CIRC ^۴	۴ نفره	غیر همگن
روش یادگیری مشارکتی جیگ ساو یک ^۵	۶ نفره	غیر همگن
روش یادگیری مشارکتی جیگ ساو دو ^۶	۴ الی ۵ نفره	غیر همگن
روش آموختن با هم	۴ الی ۵ نفره	غیر همگن
روش پژوهش گروهی	۲ الی ۶ نفره	غیر همگن

زمان در برنامه درسی هوش هیجانی

برای رشد شایستگی‌ها و توانایی‌های دانش‌آموزان در حوزه هیجان، ضروری است که آموزش هیجانی به یک جایگاه محوری در برنامه درسی دست یابد تا از طریق جلسات منظم، هفتگی و ساختارمند به آن پرداخته شود. بر اساس یافته‌های سنتز پژوهی و همچنین نتایج مطالعه پدیدارشناسی و مصاحبه از صاحب‌نظران که در جدول فوق به آن‌ها پرداخته شد، در الگوی حاضر پیشنهاد می‌شود که معلمان کلاس‌های اول، دوم و سوم دبستان، یک جلسه ۴۵ دقیقه‌ای (یعنی یک زنگ) از هفته و معلمان کلاس‌های چهارم، پنجم و ششم ۵۰ دقیقه (یعنی یک زنگ) از هر هفته را در جدول زمان‌بندی خود به آموزش هوش هیجانی اختصاص دهند. این جلسات می‌توانند زمان‌های متفاوتی داشته باشند و به شکل شناور باشند، بدین معنا که (۱) معلم می‌تواند روزها و ساعت‌های آموزش را تغییر دهد (۲) مدت زمان اختصاصی می‌تواند با توجه به علائق و خواسته‌های دانش‌آموزان متغیر باشد. لذا ممکن است مدت زمان آموزش هوش هیجانی در جلسه، ۳۰ دقیقه و در جلسه‌ای دیگر، ۶۰ دقیقه باشد. همچنین زمان در برنامه آموزش هوش هیجانی تنها محدود به زمان رسمی کلاسی نیست. لذا باید از زمان‌های رسمی غیر کلاسی و زمان‌های غیررسمی نیز استفاده کرد. این بخش اخیر مربوط به بعد دوم برنامه درسی هوش هیجانی یعنی بعد تلفیقی است.

فضای (محیط) کلاس درس در برنامه درسی هوش هیجانی

یکی از مهم‌ترین عوامل در ارتقاء آموزش هیجانی، یک فضای کلاسی مثبت است که دانش‌آموزان در آن احساس امنیت و حمایت می‌کنند، و این فرصت را دارند که مهارت‌های هیجانی آموخته شده را تمرین کنند. یک محیط کلاسی مناسب برای پرورش هوش هیجانی، محیطی است که دارای شاخص‌های زیر

1. Student Team-Achievement Division
2. Team-Game -Tournaments
3. Team assigned individualization
4. Cooperative integrated reading and composition
5. Jigsaw I
6. Jigsaw II

باشد: ۱) ایمنی: دانش‌آموزان از محیط توأم با خشونت فیزیکی یا قلدری و همین‌طور مواردی مانند تهدید، دست‌کاری، خجالت، یا احساس استرس در امان باشند. ۲) انتخاب: دانش‌آموزان بتوانند در یادگیری هیجان‌ات و همین‌طور مطالب علمی خود یک انتخاب واقعی داشته باشند. ۳) احترام: دانش‌آموزان به احساسات خود و دیگران احترام نشان دهند. ۴) انگیزه: دانش‌آموزان در فعالیت‌هایی شرکت می‌کنند که هیجان‌انگیز و تحریک‌کننده هستند و ۵) دانش مناسب: دانش‌آموزان با درس‌هایی که در اختیار آن‌ها قرار می‌گیرد می‌توانند ارتباطات شخصی معنی‌دار با دنیای واقعی داشته باشند (Doty, 2001).

بر اساس یافته‌های سنتز پژوهی و همچنین نتایج مطالعه پدیدارشناسی می‌توان ویژگی‌های یک محیط روانی-اجتماعی-هیجانی مثبت را شامل موارد زیر دانست:

- ایجاد محیط گرم و صمیمانه در کلاس درس: دانش‌آموزان پاسخ بهتر به معلمانی می‌دهند که از نظر ایجاد روابط گرم با دانش‌آموزان در سطح بالای طیف قرار دارند. به بیان دیگر معلمانی که روابط دوستانه، حمایتی و نزدیک با دانش‌آموزان دارند، کلاس را بدون زور و اعمال مقررات خشک و طاقت‌فرسا کنترل می‌کنند

- ایجاد حس نزدیکی و علاقه: به دانش‌آموزان نزدیک شده و به آن‌ها اجازه دهیم که معلم را به‌عنوان شخصی که برای آن‌ها ارزش قائل است، بپذیرند. در این صورت به معلم اطمینان کرده و درباره مشکلاتشان با او صحبت می‌کنند

- اشتباه جزئی از فرایند یادگیری است: اگر به دانش‌آموزان بیاموزیم که اشتباه جزئی از فرایند یادگیری است، دیگر از سؤال پرسیدن نترسیده و به دانش‌آموزی فعال تبدیل می‌شود.

- پای‌بندی به اصول: معلم باید به قوانین و اصولی که با مشارکت دانش‌آموزان وضع کردیم پایبند باشد.

- روند ملایم و انعطاف‌پذیر آموزش: معلم با در نظر گرفتن ویژگی‌های تک‌تک دانش‌آموزان برای آموزش برنامه‌ریزی می‌کند تا روند آموزش برای دانش‌آموزان کسل‌کننده نباشد.

- مشتاق و علاقه‌مند بودن (تدریس با اشتیاق و هیجان): یکی از فاکتورهای مهم دیگر در ایجاد جو روانی اجتماعی مثبت در کلاس درس، مشتاق و علاقه‌مند بودن معلم است. دانش‌آموزان هیچ‌گاه با معلمی که خودش مشتاق و علاقه‌مند به کلاس و آموزش نیست راحت نیستند و برای یادگیری از خود اشتیاق نشان نمی‌دهند.

- انتظارات سطح بالا داشتن: تحقیقات نشان داده دانش‌آموزان معلمانی که از آن‌ها انتظارات بیشتری داشتند و در برآورده شدن این انتظارات آن‌ها را حمایت می‌کردند در یادگیری بسیار موفق‌تر از دانش‌آموزانی بودند که معلمان آن‌ها سطح انتظار بالایی نداشتند. انتظارات سطح پایین موجب می‌شود که دانش‌آموزان سؤالات کمتری پرسیده و بدین ترتیب فرایند یادگیری به‌خوبی پیشرفت نمی‌کند

- روش رهبری معلم از نوع دموکرات باشد در این روش رابطه معلم با دانش‌آموزان طوری است که نیازهای تعلق، وابستگی و دوست داشتن به رسمیت شناخته می‌شوند و ارزش و استقلال دانش‌آموزان حفظ می‌گردد. و همین عوامل باعث رضایت آنان شده و بر سعی و تلاششان می‌افزاید.

مواد و منابع یادگیری در برنامه درسی هوش هیجانی

هر منبع یادگیری واقعی از لحاظ کیفیت مستلزم داشتن حداقل سه شرط است: باید به راحتی قابل دسترس باشد، باید امکان یادگیری خود گام را برای فراگیران فراهم سازد، باید نیازهای شخصی فراگیران را برطرف نماید. دانش آموز در محیط چندرسانه‌ای به طور فعال در فرایند آموزش قرار می‌گیرد و از حالت غیرفعال و گیرنده خارج می‌شود. یکی دیگر از دلایل استفاده از چندرسانه‌ای توجه به تفاوت‌های فردی است. زیرا هر فراگیر نسبت به خودش و برنامه مقایسه می‌شود فرصت کافی برای انجام امور را دارد. توجه به تفاوت‌های فردی در روانشناسی تربیتی از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است، یادگیری از طریق چندرسانه‌ای های آموزشی لذت‌بخش‌تر و جذاب‌تر است. از جمله مزیت‌های استفاده از چندرسانه‌ای می‌توان به بالا بردن انگیزه دانش‌آموزان برای مشارکت، افزایش مهارت‌های همکاری، تعامل درست‌تر دانش‌آموزان و معلم.

به کارگیری مواد و منابع آموزشی چندرسانه‌ای و فناوریانه می‌توانند، خودآگاهی که یکی از مؤلفه‌های اصلی هوش هیجانی است را در دانش‌آموزان پرورش دهند. اگر خود آگاهی را به توانایی خود اندیشی و توانایی شناخت خود به عنوان فردی مجزا از محیط و افراد، تعریف کنیم، آموزش از طریق رایانه‌ها و ابزارهای دیجیتال، تأثیر شگرفی بر خود آگاهی دانش‌آموزان خواهند داشت (Furjer, 2001). از طرفی، انعطاف‌پذیری رسانه‌ها و ابزارهای دیجیتال بدون شک سکویی برای خلاقیت - که خود یکی از مهم‌ترین عامل خودآگاهی است - می‌باشند (Furjer, 2001). از نظر (Sylwester, 1998)، نیروی رسانه‌های الکترونیکی بیشتر از هر چیزی در محتوای هیجانی آنان نهفته است، رسانه‌های ارتباطی در بردارنده عناصر هیجانی هستند که دانش‌آموزان را وادار به توجه می‌کنند. طراحان رسانه‌های ارتباطی با قرار دادن عناصر هیجانی قوی در برنامه‌های خود، توجه استفاده‌کنندگان را جلب می‌کنند. بالاتر بودن سطح هوش هیجانی دانش‌آموزان مدارس هوشمند نسبت به دانش‌آموزان مدارس را می‌توان ناشی از استفاده مدارس هوشمند از مواد و منابع یادگیری غنی و گسترده و نیز استفاده از فناوری‌ها و ابزارهای چندرسانه‌ای در آموزش، نسبت داد. شاید یکی از دلایل قانع‌کننده گنجاندن چندرسانه‌ای در کلاس درس شور و هیجانات مثبتی است که این برنامه‌ها به وجود می‌آورند.

بر اساس یافته‌های سنتز پژوهی و همچنین نتایج مطالعه پدیدارشناسی و مصاحبه از صاحب‌نظران که در جدول فوق به آن‌ها پرداخته شد، می‌توان ویژگی‌های مواد و منابع یادگیری مناسب برای پرورش هوش هیجانی را شامل موارد زیر دانست:

۱- یک کلاس درس مناسب و پرورش دهنده هوش هیجانی دانش‌آموزان، کلاسی است که دارای مواد و منابع یادگیری متعدد باشد. استفاده از مواد آموزشی متعدد، ضمن توجه نمودن به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، فرصتی برای خودآگاهی آنان فراهم می‌سازد.

۲- یک کلاس درس مناسب و پرورش دهنده هوش هیجانی دانش‌آموزان، کلاسی است که استفاده از ابزارهای آموزشی چندرسانه‌ای و فناوریانه را در اولویت قرار دهد. هر ترکیبی از متن، گرافیک، صدا،

انیمیشن و تصاویر ویدئویی که از طریق کامپیوتر یا سایر تجهیزات الکترونیکی در اختیار کاربر قرار می‌گیرد، چندرسانه‌ای نامیده می‌شود.

۳- معلم باید انواع فعالیت‌های یادگیری را که انجام آن‌ها را برای دانش‌آموزان ضروری تشخیص می‌دهد در طرح درس پیش‌بینی کند و برای آن مواد و منابع آموزشی مناسب فراهم سازد.

۴- ابزارهای آموزشی همواره در حال تغییر و دگرگونی هستند و به اصطلاح «روز آمد و بهنگام» می‌شوند، معلمان فکور و خلاق علاوه بر استفاده از ابزارهای آموزشی به‌روز و بهنگام، ابزارسازی و ابزار آفرینی می‌کنند.

ارزشیابی در برنامه درسی هوش هیجانی

دلایل مهمی برای گنجاندن سنجش در برنامه درسی و آموزش هوش هیجانی به کودکان وجود دارد، دلایلی که باعث می‌شوند از گیر افتادن در سنجش‌های تحصیلی سنتی اجتناب کنیم. اول اینکه، معلمان و دانش‌آموزان نیاز پیدا می‌کنند که در مورد پیشرفت به‌دست آمده و مهارت‌های آموخته شده، بازخورد دریافت کنند. این کار، اطلاعات ارزشمندی در مورد نقطه قوت‌هایی که باید تشویق شوند، و حیطه‌هایی که به رشد بیشتری نیاز دارند، به دست می‌دهد دوم اینکه، سنجش به جای اینکه تراکمی-هنجاری^۱ باشد، ماهیتی تکوینی-تحویلی^۲ پیدا می‌کند. و بازخوردهایی در رابطه با پیشرفت دانش‌آموزان و اهدافی برای بهبود در هر استاندارد یادگیری، برای معلم و دانش‌آموزان فراهم می‌کند. در ارزشیابی فرایندی، تحلیل عملکرد یادگیرنده کمک خواهد کرد تا یادگیرنده و معلم، مشکلات آموزش و یادگیری را شناسایی نموده و برای رفع آن‌ها اقدام کند. این نوع ارزشیابی به شیوه‌های گفتاری، نوشتاری، و عملکردی، یا استفاده از انواع ابزارهای اندازه‌گیری و سنجش مانند بحث و گفتگو، ارائه گزارش، پاسخ دادن به پرسش‌های کتبی، اجرای پروژه‌های پژوهشی و ... مورد استفاده قرار می‌گیرد این نوع ارزشیابی را می‌توان "ارزشیابی فرایندی یا فرآیندمدار"^۳ نام نهاد.

بر اساس یافته‌های سنتز پژوهی و همچنین نتایج مطالعه پدیدارشناسی نکات و اصول زیر درباره عنصر ارزشیابی در برنامه درسی هوش هیجانی مطرح می‌شود:

۱. سنجش باید فرایندی باشد: ارزشیابی فرایندی صرفاً به ارزشیابی از جانب معلم محدود نمی‌شود، بلکه یادگیرنده در کنار ارزشیابی معلم، به خود ارزشیابی فردی، گروهی و کلاسی می‌پردازد و از این طریق نقاط قوت و ضعف خویش، گروه و کلاسی که در آن عضویت دارد روشن می‌سازد. نتایج این نوع ارزشیابی، میزان تحقق هدف‌ها را در هر مرحله از آموزش و یادگیری نشان می‌دهد و بازخورد آن زمینه‌ی اصلاحات لازم در برنامه‌ریزی درسی، مواد آموزشی، رسانه‌ها، روش‌های تدریس و فرایند ارزشیابی را فراهم می‌نماید.

1. Summative-Normative

2. Formative-Developmental

3. Process-Oriented Evaluation

۲. استفاده از بازخورد در سنجش ضروری است. به عبارت دیگر، سنجش باید بازخوردی باشد. بازخوردهای معلم چهار نوع است: ۱- بازخورد عملکردی ۲- بازخورد انگیزشی ۳- بازخورد اسنادی ۴- بازخورد راهبردی.

۳. استفاده از "خودسنجی" یا "سنجش از خود". خودسنجی عبارت است از ارزش‌یابی فرد از عملکرد و فعالیت‌های یادگیری خودش به منظور افزایش مراقبت از یادگیری (Zareei et al., 2013).

۴. الگوی پیشنهادی حاضر، سنجش تکوینی-تحویلی^۱ از آموزش هیجانی را پیشنهاد می‌دهد که در آن از ترکیبی از روش‌های سنجش از جمله چک لیست درجه‌بندی معلم بر اساس مشاهده مستقیم، خودگزارشی دانش‌آموزان، بحث چرخشی^۲ و دفتر یادداشت روزانه دانش‌آموزان، که شامل تکالیف عملی و تکنیک‌های تشریحی^۳ است، استفاده می‌شود.

۵. توصیه می‌شود که در سال‌های اول دوره دبستان (کلاس‌های اول، دوم و سوم)، چک لیست به صورت گروهی اجرا شود و معلم هر استاندارد یادگیری را بخواند، توضیح دهد و تشریح کند و سپس دانش‌آموزان به صورت فردی زیر پاسخ صحیح علامت بگذارند. معلم همچنین می‌تواند فعالیت‌های بصری و عملی‌تری را طراحی کند تا در انجام این تمرین خودارزیابی به آن‌ها کمک کند، مثلاً می‌تواند از نقاشی، بازی نقش، و بحث‌های گروهی^۴ استفاده کند.

بعد دوم: برنامه درسی تلفیقی

بخش عمده‌ای از آموزش‌های هوش هیجانی به صورت موضوع محور است. با این حال، مطالعات تکمیلی از زندگی کودکان نشان می‌دهد که یادگیری هیجانی آن‌ها به طور ضمنی یا غیرمستقیم، از طریق مشاهده، مدل‌سازی، تقویت و صحبت‌های گاه‌به‌گاه اتفاق می‌افتد. در حقیقت، در جایی که معلمان از شیوه‌های موضوع محور استفاده می‌کنند، اغلب "تدریس" کمتر مؤثر است. بر اساس یافته‌های سنتز پژوهی و همچنین نتایج مطالعه پدیدارشناسی و مصاحبه از صاحب‌نظران که در جدول فوق به آن‌ها پرداخته شد، در الگوی حاضر، از ظرفیت‌های سایر موضوعات درسی برای پرورش هوش هیجانی دانش‌آموزان استفاده می‌شود. به سخن دیگر، و به تعبیر (Mehr Mohammadi, 2013)، در الگوی حاضر، سایر موضوعات درسی به عنوان "خادم" و در راستای اهداف مربوط به برنامه درسی هوش هیجانی ایفای نقش می‌کنند. با توجه به نقش و کارکرد سایر موضوعات درسی در پرورش هوش هیجانی دانش‌آموزان، در اینجا به شکل خلاصه به معرفی دروس تربیت هنر، تربیت بدنی، مطالعات اجتماعی، ادبیات، و نقش و رابطه آن‌ها با هوش هیجانی می‌پردازیم.

درس هنر:

هنر شیوه‌ای ظریف برای آزادسازی عواطف خاموش و سرپوشیده کودکانی است که از بیان مستقیم آن‌ها ترس دارند، از هنر برای رفع طیف گسترده‌ای از مشکلات اجتماعی استفاده می‌شود که این آموزش

1. Formative-Developmental Assessment

2. Circle Time Discussion

3. Illuminative

4. Circle Time Disc

می‌تواند به صورت فردی یا گروهی در مورد کودکان اجرا گردد. این روش بر اساس این باور پایه‌گذاری شده است که فرایند خلاق به کار گرفته شده در هنر به افراد کمک می‌کند که تعارضات و مشکلات را حل کنند و مهارت‌های بین فردی را گسترش داده، موجب مدیریت بهتر رفتار، کاهش اضطراب، افزایش عزت‌نفس و خودآگاهی شده و از این طریق به بینش دست می‌یابند. از جمله شاخه‌های هنر، نقاشی است. نقاشی عبارت از ترسیم خودانگیزته تصاویر که فرصت‌هایی برای ارتباط و بیان غیرکلامی فراهم می‌کند (Hamel, 2013) در نقاشی، خطوط ترسیمی انعکاسی از دنیای عاطفی و هیجانی اوست و نقاشی به منزله جهانی است که به موازات افزایش هوشیاری و دگرگونی‌های کودک متحول می‌گردد.

همچنین در پژوهش (Rezaei et al., 2015) مشخص شد که نقاشی در بهبود اضطراب کودکان و پرخاشگری دانش‌آموزان پسر که دارای اختلالات برونی‌سازی شده هستند مؤثر بوده است. نتایج پژوهش (Radin & Mihammadi, 2017) نشان داد که هنر درمانی بر پایه نقاشی باعث کاهش اضطراب و پرخاشگری در کودکان می‌شود، در تبیین این یافته می‌توان گفت که شاخصی که باعث تأثیرگذاری هنر درمانی بر پایه نقاشی بر روی کودکان می‌شود تأکید آن بر آموزش مهارت‌های مواجهه، بالا بردن خودکنترلی و خودآگاهی در فرد است، مشارکت فعال کودکان در کشف احساسات و عقاید خود در هنگام نقاشی یکی از ویژگی‌های کلیدی درمان است.

درس تربیت‌بدنی:

در زمینه رابطه ورزش و سلامت روانی قبلاً تصور عموم مردم بر این بود که فعالیت‌های ورزشی برای سلامت جسمانی مفید است. امروزه به این امر توجه شده که ورزش علاوه بر سلامت جسمانی می‌تواند در ارتقای سلامت روانی نیز مؤثر باشد (Lander, 2005). نتایج پژوهش‌های (Palmer, et all, 2002; Jain, 2007; Sinha, 2005; Austin et all, 2005; Schutte et all, 2007) نشان داد ورزش با سلامت روان‌شناختی همبستگی مثبتی دارد، در تبیین این مسئله می‌توان گفت که تمرینات بدنی از دو راه مستقیم در اصلاح خلق‌وخو و افزایش سلامت روانی افراد اثرگذار است، یکی از آن‌ها ترشح آندروفین‌ها (ایجاد کننده احساسات خوشایند) است و دیگری کاهش سطح کورتیزول (هورمونی که با فشار عصبی در خون ترشح می‌شود) می‌باشد. آندروفین‌ها، داروهای طبیعی کاهش درد هستند و تمرینات بدنی باعث افزایش سطح آن و به وجود آمدن احساسات خوشایند می‌شود در یک جمع‌بندی کلی می‌توان مطرح نمود که تمرین و فعالیت‌های بدنی تأثیر به‌سزایی در سلامت روانی و شادکامی افراد درگیر در این‌گونه فعالیت‌ها دارد. همان‌طور که پژوهش (Akbari & Jokar, 2013) نشان داد ورزش تأثیر مثبت و مؤثری بر چگونگی ابراز هیجانات و رفتار افراد دارد. به این ترتیب که کسانی که ورزش می‌کنند، از میزان هوش هیجانی بیشتری برای برخوردارند.

مطالعات اجتماعی:

در نظام تربیت رسمی و عمومی دوره ابتدایی ایران برنامه درسی مطالعات اجتماعی برای پایه‌های سوم تا ششم تدوین شده است. برای این پایه‌ها چهار کتاب درسی تدوین شده است. این کتاب‌ها به سبب ماهیت موضوع و ارتباط با مباحث اجتماعی، هنجارها و ارزش‌های اجتماعی می‌توانند سهم فراوانی در

فراگیری ارزش‌های اخلاقی داشته باشند (Vejdani & Hasani, 2017) هدف اصلی آموزش مطالعات اجتماعی در دوره ابتدایی این است که دانش‌آموزان توانایی لازم را برای انجام دادن وظایف در مقابل خانواده، دوستان و همسایگان به دست آورند، به آموزگاران و اولیای مدرسه احترام بگذارند، بتوانند به مقررات مدرسه، پایبند باشند، با رعایت قوانین و مقررات به نیازهای روزمره پاسخ دهند، به پرورش مهارت‌های اجتماعی توجه بیشتری داشته باشند و علاقه به سرزمین و محیط زندگی در آن‌ها افزایش یابد (دفتر تألیف و برنامه‌ریزی کتاب‌های درسی، ۱۳۸۷). نتایج پژوهش (Khademi et al., 2015) نشان داد که برنامه درسی مطالعات اجتماعی با تقسیم‌بندی مهارت‌های خود به پنج حوزه، تلاش نموده تا در هر پایه تحصیلی، مهارت‌ها را در این حوزه‌ها تقویت کند و به تدریج به سطوح بالاتری از آن مهارت‌ها دست یابد. این مهارت‌ها شامل مهارت بررسی و کاوش، مهارت مشارکت، مهارت خلاقیت، مهارت الهامات و استنباطات و مهارت واکنش شخصی یا اظهارنظر می‌باشد (راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی برای دوره آموزش عمومی، ۱۳۸۵). با توجه به نظر متخصصان در این حوزه‌های مهارتی، حوزه‌های مشارکت، برقراری ارتباط و واکنش شخصی یا اظهارنظر به اهدافی می‌پردازد که توسط آن‌ها می‌توان مهارت‌های هوش هیجانی را در دانش‌آموزان تقویت نمود.

فعالیت‌های مشخص شده در هر مهارت که می‌تواند زمینه آموزش و تقویت هوش هیجانی قرار بگیرد. (راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی برای دوره آموزش عمومی، ۱۳۸۵).

<p>مهارت مشارکت :</p> <p>تفاوت‌های فردی و اشتراکات با دیگران را فهرست کنند . سرود جمهوری اسلامی را به صورت گروهی بخوانند . از طریق ایفای نقش یا بازی گروهی مقررات عبور و مرور را نشان دهند.</p>
<p>مهارت برقرار ارتباط :</p> <p>خود را در حضور جمع با توجه به ویژگی‌های فردی و شناسنامه‌ای معرفی کنند . جنبه‌های از فرهنگ محلی و بومی خود را معرفی کنند .</p> <p>خاطره‌ای از یک روز خود تعریف کنند . در موقع بروز مشکلات به اولیاء مدرسه مراجعه کنند.</p>
<p>مهارت واکنش شخصی یا اظهارنظر :</p> <p>تصویر یا نمادی از خود بکشند و خود را با آن تصویر معرفی کنند. احساس و نگرش درباره مسئولیت نسبت به اعضای خانواده و به‌ویژه مراقب سایر بچه‌ها بودن به طرق گوناگون ، احساس و نگرش خود را درباره دفاع از میهن اسلامی بیان کنند ، احساس و نگرش خود را درباره همکلاسی‌هایی که در برخی زمینه ناتوان هستند و به کمک نیاز دارند بیان کنند ، احساس خود را نسبت به پیامبر گرامی (ص) به طریق هنری (شعر ، متن ، نقاشی و خط) بیان کنند ، احساس و آرزوی خود را درباره آینده کشور بیان کنند.</p>

درس فارسی:

کتاب بخوانیم دوره ابتدایی از جمله کتاب‌هایی است که دربرگیرنده مجموعه‌ی بسیاری از انواع داستان‌ها و قصه‌ها است. این کتاب می‌تواند به‌گونه‌ای مؤثر در لایه‌لای اهداف خود، به تقویت هوش هیجانی دانش‌آموزان و یا حتی حل مشکلات و درمان اختلالات عاطفی آنان بپردازد، کودکان همچنان که روند کلی داستان‌ها و قصه‌ها را پی می‌گیرند، به شخصیت‌پردازی، تخیل، تفکر پیرامون

تبادلات کلامی و عاطفی عناصر داستانی نیز می‌پردازند (Moon, 2010). داستان‌ها و قصه‌هایی که برای کودکان بیان می‌شوند، با توجه به ادبیات غنی زبان فارسی و وجود مضامین عمیقی از ارزش‌های انسانی و آمیختگی آن با ارزش‌های والای انسانی، همچون همدلی، مسئولیت اجتماعی، روابط میان فردی و غیره نشان دهنده آن است که این مؤلفه‌ها جزء لاینفک ادبیات این مرز و بوم می‌باشد (Hasani et al., 2013). و به همین دلیل، شعرها، قصه‌ها و داستان‌های کتب فارسی دوره ابتدایی می‌توانند به‌عنوان ابزاری برای پرورش هوش هیجانی دانش‌آموزان مدنظر قرار گیرند (Mafini & Bahman, 2003). در راهنمای برنامه درسی کتاب بخوانیم دوره ابتدایی، ارج‌گذاری به احساسات و عواطف و افکار دیگران و همین‌طور بیان مناسب و مؤثر احساسات، عواطف و افکار خود، مورد تأکید قرار گرفته شده است (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۸۸). علاوه بر موارد بالا در کتاب فارسی بخوانیم کودکان با یادگیری کلمات و معنا و مفهوم آن‌ها خزانه لغات خود را توسعه می‌دهند که همین امر به کودکان کمک می‌کند تا بتوانند هیجانات و احساسات خود را بهتر بیان نمایند (Durlak, et al., 2010)

بُعد سوم: محیط و فضای مدرسه (خارج از کلاس درس)

فضای فیزیکی به‌عنوان یکی از اجزای محیط یادگیری بر کیفیت آموزش و همچنین میزان یادگیری تأثیر بسزایی دارد و از عوامل مهم و مؤثر بر یادگیری و جزء جدایی‌ناپذیر فرایند تدریس محسوب می‌شود. در تأمین محیط فیزیکی باید کلیه وجوه این محیط از جمله درجه‌ی حرارت، میزان روشنایی، تهویه مناسب، طرز چینش صندلی‌ها و مساحت و همچنین نیازهای گروه هدف در نظر گرفته شود. اندازه و مساحت کلاس فضای آموزشی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین اجزای محیط فیزیکی است که در یک محیط آموزشی نیازمند بررسی می‌باشد (Haghani et al., 2008). کیفیت مطلوب آموزش وابسته به شیوه‌ی صحیح آن و نیز داشتن فضاهای آموزشی مناسب است (Shojaei, 2002). فضای کالبدی مدارس به دلیل اینکه دانش‌آموزان وقت زیادی در آن صرف می‌کنند، بر کیفیت آموزش تأثیر مستقیم دارد و قادر است فرایند یادگیری را متأثر نماید (De Gregori, 2007) تحقیقات نشان می‌دهد که جدا از روش‌های تعلیم و تربیت، محیط و شرایط فیزیکی مدارس نیز بر میزان یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار است (Evans, 2006). کیفیت صدای هر محیط تعیین می‌کند که وقتی در آنجا هستیم چه احساسی پیدا کنیم. مدارس اغلب پر از صداهای بلند و ناهنجار هستند، به ویژه مدارس ابتدایی در زمان استراحت بین کلاسی پر از صدا هستند که با صدای ناهنجار زنگ مدرسه نیز تشدید می‌شود. این حجم صدا برای بسیاری از کودکان و کارکنان استرس‌آور یا تحریک‌کننده پرخاشگری است (Zandavanian et al., 2013).

در مدرسه شش جو اصلی در قالب عناوینی چون جو باز، جو بسته، جو خود مختار، جو پدران، جو کنترل شده و جو آشنا وجود دارد که هر کدام شرایط روانی ویژه‌ای را حکایت می‌کند (Halpin & croft, 1963) نقل از اقدسی، ثمری و باقری، (۱۳۸۷). توانایی و شایستگی کارکنان نیز در کمک به پرورش هوش هیجانی کودکان و همچنین شایستگی‌ها و توانایی‌های اجتماعی و هیجانی خودشان، نه تنها بر کیفیت آموزش هیجانی تأثیر می‌گذارد، بلکه بر نگرش‌ها، روش کار و روابط آن‌ها در مدرسه نیز اثر می‌گذارد. نداشتن نگرش‌ها، دانش و مهارت‌های مثبت در آموزش هوش هیجانی نه تنها باعث می‌شود کارکنان تعهد و اشتیاق خود را از دست بدهند و آموزش هوش هیجانی را به‌عنوان برنامه‌ای جانبی در تعلیم و تربیت تلقی کنند، بلکه همچنین باعث افت و پاره‌پاره شدن آموزش‌ها و افت کیفیت اجرای برنامه نیز می‌شود (Askell-Williams et al., 2012; Humphrey et al., 2008; Grinberg, 2010; Lendrum, Humphrey & Wigeslworth, 2013).

بر اساس یافته‌های سنتز پژوهی و همچنین نتایج مطالعه پدیدارشناسی می‌توان یافته‌های زیر را در خصوص محیط و فضای مدرسه (خارج از کلاس درس) برای پرورش هوش هیجانی ارائه داد:

الف) محیط و فضای فیزیکی مدرسه

محیط فیزیکی یک مؤلفه اساسی در پرورش هوش هیجانی دانش‌آموزان است، نیاز است که اطمینان یابیم تا پیام‌هایی که از طرف چیدمان، کیفیت، ظاهر، صدا، بو و پیام‌های حسی دیگری که از طرف محیط فیزیکی انتقال داده می‌شوند، متناسب و همسو با پیام‌هایی باشد که تلاش داریم در دیگر بخش‌های موجود در فضا و ویژگی‌های دیگر مدرسه منتقل کنیم (Zandavanian et al., 2013).

رنگ‌ها باید متناسب باشند: در برخی نواحی محرک و در برخی نواحی دیگر آرامش‌بخش باشند. در فضای بیرون هم، زمین‌های بازی و باغچه‌ها باید طوری تزئین شده باشند تا هم فرصت برای بازی‌های فعال‌تر وجود داشته باشد و هم نواحی آرام‌تری وجود داشته باشد که بچه‌هایی که می‌خواهند بازی‌های آرام‌تر انجام دهند نیز فضای ویژه خود را داشته باشند یا بتوانند در گروه‌های کوچک جمع شده و باهم حرف بزنند. راهروی ورودی مدرسه، هم "ویتترین" مدرسه برای ملاقات‌کنندگان است و هم فضایی برای خوشامدگویی به کارکنان، کودکان و والدین است و باید فضای دل‌نشینی داشته باشد (De Gregori, 2007) باید دستورالعمل‌ها و علائم راهنمایی وجود داشته باشد تا اگر در آنجا غریبه هستید بتوانید راه خود را پیدا کنید، همچنین اطلاعات مفیدی برای والدین وجود داشته باشد، و همچنین نمایشگاه‌هایی قرار داده شود که دائماً در حال تغییر بوده و آثار کل جامعه مدرسه را به نمایش بگذارند، طوری که باعث شوند کارکنان، کودکان و والدین احساس کنند که مدرسه متعلق به خودشان است (Vira, 2004).

دیگر جنبه‌های نادیده اما مؤثر محیط فیزیکی نیز شامل بو، دما و نورپردازی می‌شوند. بو مستقیماً با مغز میانی^۱ ارتباط برقرار کرده و در نتیجه خلق‌و‌خو و حافظه بلندمدت ما را تحت تأثیر قرار می‌دهد. نشان داده شده است که برخی بوها، مانند بوی گل به میزان زیادی یادگیری را بهبود می‌دهند. دما نیز تأثیری کلیدی دارد، و اگرچه سرد بودن هوا بهتر از گرم بودن آن است، اما بهتر است که هوا نه سرد باشد و نه گرم. روشنایی نیز تأثیری کلیدی بر خلق‌و‌خو دارد: ممکن است برخی کودکان و کارکنان از اختلال عاطفی

فصلی رنج برده و با کمبود نور در طول روزهای زمستان دچار افسردگی شوند: مدارس می‌توانند اطمینان یابند که در طول زمستان همه به اندازه کافی در هوای باز قرار گیرند یا اینکه می‌توانند نورپردازی با طیف گسترده داشته باشد که تأثیری معنادار بر روی این مسئله دارد (Vira, 2004).

ب) محیط اجتماعی و روانی مدرسه

علاوه بر محیط فیزیکی، محیط و فضای روانی و نوع ارتباط و تعامل کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان نیز، نقش مهمی در پرورش هوش هیجانی دانش‌آموزان دارد.

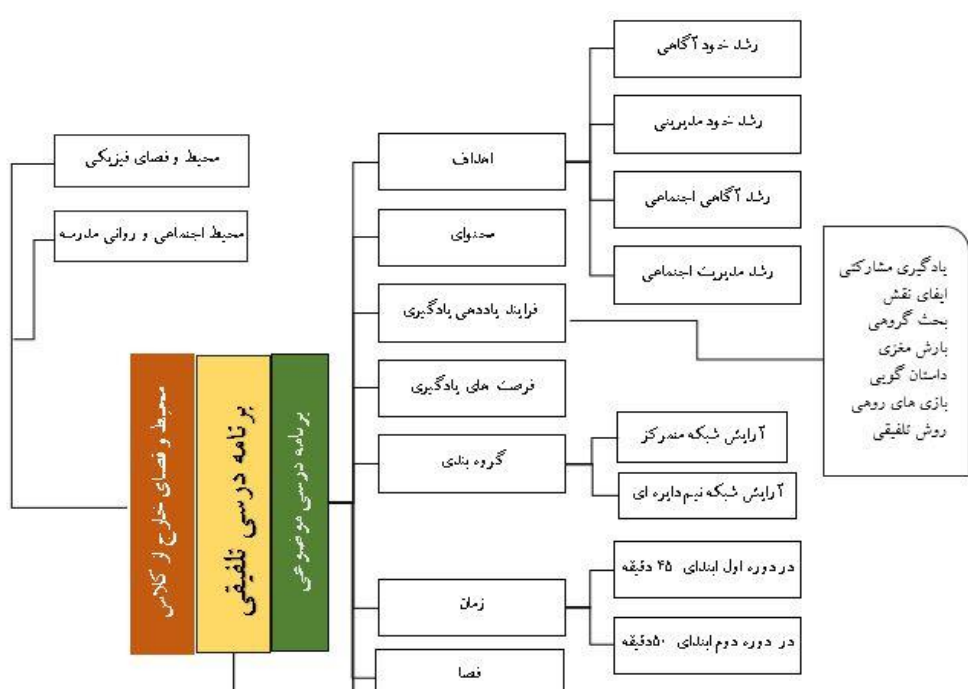
برای پرورش و بهبود هوش هیجانی دانش‌آموزان ضروری است تا آموزش هیجانی به فعالیت‌های کلی مدرسه پیوند داده شوند، از جمله در برنامه‌های صبحگاهی، فعالیت‌های هدایت شده توسط دانش‌آموزان، خبرنگارها، نمایشگاه‌ها، پوسترها و هنگام نمایش آثار دانش‌آموزان. بدین شیوه، به‌طور دائمی شایستگی‌های آموزش داده شده به دانش‌آموزان یادآوری می‌شوند و فرصت‌های بیشتری برای آن‌ها فراهم می‌شود تا آن‌ها را در راهروها و حیاط مدرسه تمرین کنند. این سطح از مداخله همچنین کل مدرسه را رشد می‌دهد؛ باعث ارتقاء یادگیری هیجانی شده، و همچنین در فرایندهای کلاسی انعکاس پیدا می‌کند. نیاز است که کارکنان، اهمیت آموزش هیجانی به‌عنوان یک قابلیت محوری در برنامه درسی را درک کرده، و در اجرای آموزش‌های هیجانی در سطح کلاسی و کل مدرسه، شایستگی و اعتمادبه‌نفس لازم را به دست آورند.

اعتبارسنجی الگوی پیشنهادی:

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش که میزان اعتبار الگوی برنامه درسی هوش هیجانی دوره ابتدایی را مورد پرسش قرار داده است، الگوی به دست آمده به متخصصان حوزه هوش هیجانی و همین‌طور برنامه‌ریزان درسی ارائه شد و بعد از یک فرصت چند روزه نظرات آن‌ها از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته جمع‌آوری شد. اگر چه قاعده کلی در روش دلفی این است که نظرات مصاحبه‌شوندگان و تغییراتی که در نتیجه این نظرات در الگو حاصل می‌شود مجدداً به سمع و نظر همه آن‌ها رسانده شود و نظرات جمع‌آوری شود تا به یک توافق نسبی دست پیدا کنیم. در این مرحله با توجه به این که قبل از مرحله اعتبارسنجی با شماری از صاحب‌نظران در خصوص الگوی تدوین شده بحث و هم‌فکری صورت گرفت و اشکالات موجود تا حد زیادی برطرف شده بود، اغلب مصاحبه‌شوندگان در مرحله اعتبارسنجی موافق با چارچوب و محتوای الگوی ارائه شده بوده‌اند و نظرات تغییرات جدی و اساسی در الگو ایجاد نکرد. از این رو بعد از اطمینان از توافق نسبی صاحب‌نظران، پرسشنامه محقق ساخته با مقیاس لیکرت در اختیار آن‌ها قرار گرفت تا الگو را در طیف ۵ درجه‌ای رتبه‌بندی کنند. یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها در جدول شماره (۹) ارائه شده است.

ردیف	معیار	میانگین توافق	درصد توافق
۱	جامع بودن	۴,۳	۸۶
۲	مانع بودن	۴,۶	۹۲
۳	وضوح و روشنی الگو	۴,۵	۹۰
۴	مطلوبیت ارتباط اجزاء و عناصر	۴,۳	۸۶
۵	هماهنگی و همسویی قسمت‌های مختلف الگو	۴,۸	۹۶
۶	تناسب الگو با برنامه درسی دوره ابتدایی	۴,۴	۸۸
۷	تناسب الگو با نظام آموزشی ایران	۴,۳۲	۸۶,۴
۸	قابلیت اجرایی الگو در نظام آموزشی ایران	۴,۶۱	۹۲,۲
۹	انطباق و جامعیت عنصر هدف برای گروه هدف	۴,۵۴	۹۰,۸
۱۰	انطباق و جامعیت عنصر محتوا برای گروه هدف	۴,۸	۹۶
۱۱	انطباق و جامعیت عنصر فرایندهای یاددهی- یادگیری برای گروه هدف	۴,۴۲	۸۸,۴
۱۲	فرصت‌های یادگیری برنامه درسی هوش هیجانی	۴,۵	۹۰
۱۳	گروه‌بندی آموزشی برای گروه هدف	۴,۴۱	۸۸,۲
۱۴	مواد و منابع یادگیری در برنامه درسی آموزش هوش هیجانی	۴,۹	۹۸
۱۵	انطباق و جامعیت عنصر فضای آموزشی برای گروه هدف	۴,۷	۹۴
۱۶	انطباق و جامعیت عنصر زمان آموزش برای گروه هدف	۴,۳	۸۶
۱۷	انطباق و جامعیت عنصر ارزیابی برای گروه هدف	۴,۷۱	۹۴,۲
۱۸	انطباق و جامعیت برنامه درسی تلفیقی هوش هیجانی	۴,۵	۹۰
۱۹	انطباق و جامعیت بعد سوم الگو، محیط و فضای خارج از کلاس	۴,۷۲	۹۴,۴
۲۰	توجه توأمان به عناصر برنامه درسی	۴,۸۳	۹۶,۶
	اعتبار کلی الگو	۴,۵۵	۹۱,۱۶

الگوی جامع و چندبعدی برنامه درسی مبتنی بر هوش هیجانی



بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر پس از نشان دادن پیامدهای مثبت و بلندمدت پرورش هوش هیجانی دانش‌آموزان، الگویی برای برنامه درسی و پرورش هوش هیجانی دانش‌آموزان دوره ابتدایی ارائه داده است. پژوهش‌های نظری و تجربی که در سنتز پژوهی حاضر از آن‌ها استفاده شد محدود به پژوهش‌های فارسی و انگلیسی زبان بوده است که لزوم احتیاط در تفسیر و تعمیم‌دهی نتایج را مطرح می‌سازد چرا که سنتز نمودن پژوهش‌هایی که به زبان‌های غیر انگلیسی و یا فارسی نگاشته شده‌اند، ممکن است منجر به نتایجی متفاوت گردد. همچنین باید توجه داشت که پژوهش حاضر یک "الگو برنامه درسی مبتنی بر هوش هیجانی" است اما در بطن این الگو آموزش هوش هیجانی به صورت ساختاریافته نیز معرفی شده است، چون رویکردهای ناظر به آموزش هوش هیجانی شامل رویکردهای همگانی و عمومی (کل مدرسه) و هدفمند (برنامه درسی موضوع محور و تلفیقی) جایگاه خود را دارند و باعث اثربخشی بیشتری می‌شوند (Adi et al., 2007; Grinberg, 2010; Vier & Nayted, 2011). در این مقاله به هر دو مورد پرداخته شد. در پاسخ به سؤال اول تحقیق که بدین صورت مطرح گردیده بود: ضرورت و الزامات پرورش هوش هیجانی دانش‌آموزان دوره ابتدایی چیست؟ این نتایج حاصل گردید. افزایش هوش هیجانی موجب بهبود سلامت روانی دانش‌آموزان می‌گردد و افزایش هوش هیجانی موجب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد. در دفاع از آموزش هوش هیجانی دانش‌آموزان در مدارس، پژوهش‌های متنوع و متعددی انجام شده است. نشان داده شد که هوش هیجان می‌تواند بر بسیاری از متغیرهای روان‌شناختی و تحصیلی تأثیرات مثبت داشته باشد. این تأثیرات از سوی عده‌ای از پژوهشگران برای مثال (Garaigordobil & AinizePeña-Sarrionandia, 2015; Fernández-Berrocal, 2006, Vira, 2004) به شکل‌های متعدد دسته‌بندی شد. در پاسخ به سؤال دوم پژوهش: الگوی برنامه درسی هوش هیجانی دوره ابتدایی مبتنی بر چه رویکردی است؟ بر اساس نتایج سنتز پژوهی و مصاحبه از صاحب‌نظران باید گفت که برای آموزش هوش هیجانی به دانش‌آموزان باید از یک رویکرد جامع و چندبعدی استفاده نمود بدین معنا که در این الگو، رشد و پرورش هوش هیجانی دانش‌آموزان از طریق سه بعد صورت می‌پذیرد: برنامه درسی موضوعی (ساختاریافته)، برنامه درسی تلفیقی و محیط و فضای مدرسه (خارج از کلاس درس). بین این ابعاد ارتباط چند سویه وجود دارد و کارکرد هر یک متأثر از دو بعد دیگر می‌باشد. از این رو، بی‌توجهی به یکی از آن‌ها، کل برنامه را متأثر ساخته و در نتیجه منجر به شکست برنامه درسی می‌گردد. علاوه بر آموزش مستقل هوش هیجانی در قالب یک موضوع مجزا، ضروری است تا در آموزش سایر دروس و به شکل تلفیقی نیز به پرورش هوش هیجانی دانش‌آموزان بپردازیم (Ofsted, 2007; Grinberg, 2010; Dolark et al., 2011, Vier & Nayted, 2011). اما علیرغم اهمیت و لزوم آموزش در کلاس درس و توجه به دانش‌آموزان، بدون توجه به نقش محیط روانی و فیزیکی مدرسه و متغیرهای خارج از کلاس درس، نمی‌توان شاهد رشد و پرورش هوش هیجانی دانش‌آموزان بود. لذا بعد سوم الگوی پیشنهادی برای پرورش هوش هیجانی دانش‌آموزان مربوط به محیط فیزیکی و روانی مدرسه و خارج از کلاس درس می‌باشد (Adi et al., 2007; Vier & Nayted, 2011, Farrington & Ttofi, 2009). در این الگو محیط مدرسه به رسانه‌ای جامع برای ارتقاء آموزش هیجانی در کل مدرسه تبدیل می‌شود

(Wells et al., 2003; Payton et al., 2008). سؤال سوم تحقیق: ویژگی‌های الگوی برنامه درسی با تأکید بر هوش هیجانی کدام‌اند؟ این‌گونه پاسخ داده شد که چنانچه پیش از این و در پاسخ به سؤال دوم پژوهش به آن اشاره شد، الگوی ارائه شده یک الگوی چندبعدی است که بعد اول یعنی برنامه درسی موضوعی هوش هیجانی و بعد دوم آن برنامه درسی تلفیقی می‌باشد. لذا بر اساس یافته‌های سنتز پژوهی و همچنین نتایج مطالعه پدیدارشناسی و مصاحبه از صاحب‌نظران در الگوی حاضر، از ظرفیت‌های سایر موضوعات درسی برای پرورش هوش هیجانی دانش‌آموزان استفاده می‌شود. به سخن دیگر، و به تعبیر (Mehr Mohammadi, 2013)، در الگوی حاضر، سایر موضوعات درسی به‌عنوان "خادم" و در راستای اهداف مربوط به برنامه درسی هوش هیجانی ایفای نقش می‌کنند. با توجه به نقش و کارکرد سایر موضوعات درسی در پرورش هوش هیجانی دانش‌آموزان، در این تحقیق به شکل خلاصه به معرفی دروس تربیت هنر، تربیت بدنی، مطالعات اجتماعی، ادبیات، و نقش و رابطه آن‌ها با هوش هیجانی پرداخته شد.

محققین در پژوهش‌های آتی می‌توانند برای تبیین ضرورت‌ها و الزامات پرورش هوش هیجانی دانش‌آموزان، به سنتز مطالعات غیر فارسی و انگلیسی زبان بپردازند و یافته‌های بدست آمده را با نتیجه مطالعه حاضر مورد مقایسه قرار داده و به تحلیل و بررسی عدم همسویی/ همسویی این دو پژوهش بپردازند. همچنین الگوی حاضر تنها برای دبستان طراحی شده است. لذا مطالعات آتی می‌توانند قابلیت کاربرد این الگو را در دوره‌های بعدی (دوره متوسطه اول و دوم)، مورد مطالعه قرار دهند و در صورت نامناسب بودن این الگو، الگوی جدیدی را برای آن دوره‌ها پیشنهاد دهند.

مطالعه حاضر نشان داد که پرورش هوش هیجانی دانش‌آموزان، پیامدهای مثبت و بلندمدت بی‌شماری را به دنبال دارد. لذا ضروری است مسئولین و تصمیم‌گیرندگان نهاد آموزش و پرورش، ضمن توجه به پیامدهای نامطلوب عدم پرورش هوش هیجانی در زندگی حال و آینده کودکان، درباره برنامه درسی دوره دبستان، به بازاندیشی بپردازند. با توجه به اینکه پیش از این (تا قبل از پژوهش حاضر) هیچ‌گونه الگویی برای برنامه درسی هوش هیجانی برای مدارس ابتدایی وجود نداشته است، استفاده از الگوی حاضر می‌تواند راهنمای بسیار خوبی برای سازندگان برنامه درسی این دوره باشد چرا که در این الگو به طول مفصل به عناصر مهم در پرورش هوش هیجانی پرداخته شد.

References

- Abbaspour, Reyhaneh. (2015). "Investigating the effect of collaborative learning on the social competence of male and female secondary school students in Bonab city. Thesis . Government - Ministry of Science, Research, and Technology - Mohaghegh Ardabili University - Faculty of Literature and Humanities". 2015. Masters. (In Persian).
- Abdoli, A., Mirshah Jafari, E., & Liaqhat Dar, M.J. (2014). "Pathology of teaching methods in the teaching and learning process from the perspective of teachers and students of high schools in Isfahan city. Research in curriculum planning", twelfth year, 2, 20 (consecutive 47) 2014, 117-132. (In Persian).
- Abraham, R. (1999). Emotional intelligence in organizations: A conceptualization. Genetic, Social & General Psychology Monographs, 125(2), 209-225.
- Adi, Y., Killoran, A., Janmohamed, K., & Stewart-Brown, S. (2007). Systematic review of the effectiveness of interventions to promote mental well-being in primary schools:

Universal approaches which do not focus on violence or bullying. London: National Institute for Clinical Excellence.

Aghdasi, A., Samari, S., & Bagheri, S. (2008). "The relationship between organizational climate and the performance of elementary school principals". *Educational Science*. (1) 1, 38-7. (In Persian).

Akbarzadeh, N. (2005). *EMotional Intelligence*, Tehran: farabi. (In Persian).

Askill-Williams, H., Dix, K. L., Lawson, M. J., & Slee, P. T. (2012). Quality of implementation of a school mental health initiative and changes over time in students' social and emotional competencies. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*.

Bahrul Uloom, H., & Sasani Moghadam, S. (2008). "Comparison of emotional intelligence of athlete and non-athlete female students of Shahrood University of Technology". *Research in sports science*. 23, 2018. 43-60. (In Persian).

Balasubramanian, C., & Al-Mahrooqi, R. (2015). Emotional Intelligence in Language Instruction in Oman: The Missing Link?. Article first published online: May 26, 2016; Issue published: August 1, 2016. <https://doi.org/10.1177/0033688216645471>

Bar-On, R., & Parker, J.D.A. (2000) Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual. New York: Multi-Health Systems Inc.

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

Bernard, M. E. (2012b). You can do it! Education: A social-emotional learning program for increasing the achievement and well-being of children and adolescent. Melbourne: A Bernard Group Publication.

Borman, G., Slavin, R. E., Cheung, A., Chamberlain, A., Madden, N. A., & Chambers, B. (2007). Final reading outcomes of the national randomized field trial of Success for All. *American Educational Research Journal*, 44(3), 701–731.

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)s. In R.

Bradberry, T. (2013). The Most and Least Emotionally Aware Countries. Retrieved 15 May, 2017 From <https://www.forbes.com/sites/travisbradberry/2013/08/17/the-most-and-least-emotionally-aware-countries>

Brown, H., & Douglas. (2011). Principles of language learning and teaching. (Translated by Mansoor Fahim). Tehran; guide

Calaktar Qureshi, Munir (2011). The effect of the integrated teaching method of cooperative learning and mastery learning on self-efficacy, self-esteem and academic progress. *Research Quarterly in Educational Systems*, 5 (125), 107-89. (In Persian).

Cardillo, R., Freiberg, J. A., & Pickeral, T. (2013). School climate and engaging students in the early grades. Retrieved 1 Nev, 2016. From: <https://www.schoolclimate.org/publications/documents/sc-brief-engaging-students.pdf>

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Annals of the American Psychological Society*, 591, 98–124.

Cavioni, V. (2013). "Analisi degli effete a breve e a lungo termine di un programma universal di apprendimento socio-emotivo. Unpublished PhD, Department of Psychology", University of Pavia, Italy

Cefai, C. (2015) Social and Emotional Education in Malta. In Funcacion Botin (ed) Social and Emotional Education. An International Analysis. Fundacion Botin Report 2015. Santander: Fundacion Botin.

Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). From neurasthenia to eudaimonia: teachers' well-being and resilience. In C. Cefai, & V. Cavioni (Eds.), Social and emotional education in primary school: Integrating theory and research into practice (pp. 133e148). New York: Springer Science Business Media.

Ciarucci, J., Forgas, J., & Mayer, J. (2014). Emotional intelligence in everyday life. Translated by Asghar Nouri Imamzadai and Habib Ansiri, Isfahan: Written Publications.

Clouder, C. (2015). Social and Emotional Education An International Analysis. Retrieved 20 May, 2017 From: <https://www.centrobotin.org/en/investigacion/social-and-emotional-education-an-international-analysis-2015/>. ISBN: 978-84-15469-44-5

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

Coleman, J., & Hagell, A. (2007). Adolescence, risk and resilience: A conclusion. In J. Coleman & A. Hagell (Eds.), *Adolescence, risk and resilience*. London: Wiley.

Cooper, P., & Jacobs, B. (2011). *From inclusion to engagement: Helping students engage with schooling through policy and practice*. Chichester: Wiley-Blackwell.

De Gregori, A. (2007). *Learning environments: Redefining the discourse on school architecture* (PHD dissertateion). Institute of technology, New Jersey.

Dehghani, M., & Amin Khandaghi, M. (2008). "Analysis of the content of elementary social education books based on social skills according to the teachers' point of view and Educational Innovations Quarterly", 8 (31) on the current status of education curriculum design, 121-148. (In Persian).

Denham, S A., Wyatt, T M., Bassett, H H., Echeverria, D., & Knox, S. (2008). "Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective". *J Epidemiol Community Health* 2009; 63; i37-i52. doi:10.1136/jech.2007.070797

Diba Wajari, T., Yamini Dozi Sorkhabi, M.A, & Mehboobe Fardanesh, H. (2010). Conceptualization of curriculum planning patterns in higher education (experiences and achievements). *Research in curriculum planning*. Eighth year, 2, 30, 2019

Dinapoli, R. (2009). Using Dramatic Role-Play to Develop Emotional Aptitude. *International Journal of English Studies*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Murcia. All rights reserved. IJES. 9 (2), 2009. 97-110

Doty, G. (2001). *Fostering emotional intelligence in k-8 students: Simple strategies and ready-to-use activities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Downey, C., & Williams, C. (2010). "Family SEAL—a home-school collaborative programme focusing on the development of children's social and emotional skills. *Advances in School Mental Health Promotion*", 3, 30–41.

Downey, L. A., Lomas, J., Billings, C., Hansen, K., & Stough, C. (2014). Scholastic success: fluid intelligence, personality, and emotional intelligence. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(1), 40-53.

Dorodian, Zahra. (2011). The effect of role-playing method on the social adaptation and academic progress of elementary school math students in the academic year of 2017-2018 in Tehran province. *Quarterly journal of psychology of exceptional people*, 2, 1, 1990. (In Persian).

Dujmovic, M. (2006). *Storytelling As A Method of Efl Teaching*. High School of Teacher Education, Pula. UDK: 371.3:811.111–26

- Dulewicz, V., & Higgs, M. (1999) "Can emotional intelligence be measured and developed?", *Leadership & Organization Development Journal*, 20: 5, 242-253, <https://doi.org/10.1108/01437739910287117>.
- 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, 405-432.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). "The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions". *Child Development*, 82, 474-501.
- Educational research and planning organization. (2008). Guide to the curriculum of the book Bekhwanim for the elementary school. Gudarzi, Mahmoud. Hamayat Talab, Rasul (2008). Comparison of factors related to happiness between individual and team sportsmen of Tehran University, *Research in Sports Sciences*. 15, 57-66
- Elahdosti, Parisa. (2010). "Investigating the effectiveness of the role-playing teaching method on social skills and moral development of second grade female students of the 15th education district of Tehran. (Master's thesis)". Tehran: Allameh Tabatabai University. Faculty of Education and Psychology. (In Persian).
- Elias, M. J., & Bruene Butler, L. (2005). "Social decision making/social problem solving for middle school students": Skills and activities for academic, social, and emotional success. Champaign, IL: Research Press
- Elias, M., & Synder, D. (2008). Developing safe and civil schools: A coordinated approach to
- Eslamian, H., Saeidi Rezvani, M., & Fatehi, Y. (2012) Comparing the effectiveness of teaching methods of group discussion and lecture on the level of learning and students' satisfaction with teaching, religion and life lessons. *Research in 10th year curriculum planning*. 2, 11, consecutive (38), 2013, 13-23. (In Persian).
- Eslami, F., Yar Ali, J., Shawakhi, A., & Arizi. (2007). Examining communication and social skills in social education textbooks of middle school. *Education Quarterly*, 24 (1), 191-221. (In Persian).
- Evans, G. W. (2006). Child development and the physical environment. *Annu. Rev. Psychol.*, 57, 423-451.
- Farahani, Mehdi. (2004). An introduction to the qualitative evaluation of learners' learning (with an emphasis on performance measurement and case evaluation) *Manadi Tarbiat*. (In Persian).
- Fazlikhani, M., & Mohammad Mirzaei, A. (2005). Evaluation of quality processes in educational middle schools. Tehran: Azmon Novin. (In Persian).
- Gardner, H., Kornhaber, M., & Wake, W. (2010) *Intelligence: Multiple Perspectives*. London: Harcourt Brace College Publishers.
- Garita, Ann., & Evaldsson, William, C. (1998). Play and games in the peer culture of preschool and preadolescent children An Interpretative Approach. *Journal of Child Research*. 5, 377.
- Ghasemi, E., & Majidiparast, S. (2014). Content analysis of social skills categories in the social studies textbook of the first year of middle school. *Research in curriculum planning*, 11 (16), 83-74. (In Persian).
- Ghods, N., Sahif-Abadi, A., & Soudani, M. (2012). The impact of storytelling based on Kelile and Demne on promoting female fourth grade primary-school. *Cultural and Educational Quarterly of Women and Family*, 19, 57- 78. (In Persian).
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence Why it can matter more than IQ*, New York, Bantam Books.

Greenberg, M. (2011). Promoting well-being in schools: Current status and future challenges. Keynote address at the Third ENSEC Conference, Manchester, UK, 29th June—3rd July 2011.

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

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.

Greenspan, S. I., & Weider, S. (1998). The child with special needs: Encouraging intellectual and emotional growth. Reading, MA: Addison-Wesley.

Hamel, N. (2013). "Children's understanding and experience of anger within their peer groups". MA, school of graduate and Postdoctoral Studies, Western University, London, Ontario.

Haqqani, F., Molabashi, R., Jamshidian, S., & Memarzadeh, M. (2007), the condition of the physical environment of educational clinics of Isfahan University of Medical Sciences hospitals. *Iranian Journal of Education in Medical Sciences*, (2) 8, 245-239. (In Persian).

Hassanzadeh Fakhri, Mozhgan. (2001). "Investigating the relationship between exercise and social adjustment and self-confidence of female high school students, master's thesis in psychology", Al-Zahra University. (In Persian).

Haywood, Kathleen M. (1998). "Movement growth and development across the lifespan. Translation": Namazizadeh, Mehdi. Aslankhani, Mohammad Ali. Printing and Publishing Organization of the Ministry of Culture and Islamic Guidance. (Date of publication in the original language, 1993.

Hemayattalab, R., Barzan, S., & Lahmi, R. (2012). "Comparison of the level of happiness and mental health of athlete and non-athlete female students of Tehran and Payam Noor universities, Harak Magazine", 18. 130-140. (In Persian).

Hosseini, Nesab, D., & Dehghani, M. (2017). "Analysis of the content of middle school textbooks based on social skills and the evaluation of the views of this course about the content of the books of the upper secondary school, Education Quarterly", 24 (2), 79-98. (In Persian).

Humphrey, N., Kalambouka, A., Bolton, J., Lendrum, A., Wigelsworth, M., Lennie, C., & Farrell, P. (2008). Primary Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) Evaluation of Small Group Work. Nottingham: Department for Children, Schools and Families.

Humphrey, N., Lendrum, N., & Wigelsworth, M. (2010). Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme in secondary schools: national evaluation. London: Department for Education.

Jafari, Alireza. (2011). "Investigating the effect of traditional educational games on the academic progress of elementary school students in Tehran". PhD thesis. National University of Tajikistan. (In Persian).

Jokar, Bahram. (1386). The mediating role of resilience in the relationship between emotional intelligence and general intelligence with life satisfaction. *Journal of Contemporary Psychology*, 2, 2.

Khadar, MG., Babapour, J., & Sabouri, MH. (2013). "The effect of art therapy based on painting therapy in reducing symptoms of oppositional defiant disorder (ODD) in elementary School Boys". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*; 84, 1872-1878.

Khaliq Khah, A., Rezaei Sh., Zahid Bablan, A., & Hashemi, Z. (2014). Investigating the effectiveness of collaborative learning of the jigsaw type on self-regulation and academic motivation of elementary school students. *Journal of Education and Learning Studies*, 7th, 2nd, 2014, 1/69, 154-182. (In Persian).

Lander, D.M. (2005). "The influence of exercise on mental health". Retrieved 1 March, 2016. From: <http://www.fitness.gov/mentalhealth.htm>.

Leasaa, M., Corebima, A., & Suwono, H. (2017). Emotional intelligence among auditory, reading, and kinesthetic learning styles of elementary school students in AmbonIndonesia. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2017, 10, 1

Lendrum, A., Humphrey, N., & Wigeslworth, M. (2013). Social and emotional aspects of learning (SEAL) for secondary schools: Implementation difficulties and their implications for schoolbased mental health promotion. *Journal of Child and Adolescent Health*, 18 (3), 158-164.

Lowenthal, P. R. (2008). Online faculty development and storytelling: An unlikely solution to improving teacher quality. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 4(3), 349-356.

Maria, V. (2017). Combine teaching styles and strategies for effective instruction. *Teaching Physical Education for Lifelong Fitness*, Third Edition. Retrieved 17 December. 2017.

Mehr Mohammadi, Mahmoud. (2006). "The theory of multiple intelligences and its implications for curriculum and education: Education Quarterly" (Education), 2015 88. (In Persian).

Mehr Mohammadi, Mahmoud. (2012). "teacher training curriculum and its collaborative implementation model"; Transformational strategy for Mikailo, Gholamhossein, and Vahedi, Shahram. (2015). "An integrated approach to the curriculum. Research approaches in social sciences", (2), 5, 1-20. (In Persian).

Merrell, K. W., Carrizales, D. C., Feuerborn, L., Guedner, B. A., & Tran, O. K. (2007a). "Strong Kids—Grades 3–5: A Social-Emotional Learning Curriculum. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing".

Mikailo, Gh., & Vahedi, Sh. (2015). "An integrated approach to the curriculum. Research approaches in social sciences", (2), 5, 1-20. (In Persian).

MindMatters. (2012). Whole School Matters. Commonwealth of Australia. http://www.mindmatters.edu.au/verve/_resources/Whole_School_Matters_2012_draft_2.pdf. Accessed 30 Dec 2012.

Moon, Jennifer A. (2010). "Using story: in higher education and professional development, published in the USA and Canada by Routledge, New York, 1st ed".

Morales, R. (2008). Empowering your pupils through role-play. New York: Routledge. Baumgartner, J. (2001). Team Role play. Retrieved 15 March, 2016. From: <http://www.jpb.com/creative/index.htm/>

Mostafazadeh, F. (2010). Storytelling: A new clinical education method. *Research in Medical Teaching*, 2(2), 53-58. (In Persian).

Mousavi Gilani, R., Kianpour, M., & Sadeghi Khorashad, M. (2008). Comparison of mental health of athletic and non-athletic male students, *Tabib Sharq*, 4, 1. 44-50. (In Persian).

Musapour Nemat A. (1999). "The trend of changes in the element of time in the curriculum of the elementary level of Iran" (1288-1377 A.H.), *Education and Tarbiat Quarterly*. 57. 98. (In Persian).

Musapour, Nemat A. (2008). "Education Time", National Education Document of the Theoretical Studies Committee of Curriculum Planning and Educational Technology Subsystem. Tehran. (In Persian).

Musapour, Nematullah. (2006). "Basics of secondary education planning". Tehran: To publish. (In Persian).

Naderi, F., & Ansari Asl, Z. (2018). "The effect of art therapy on the self-concept of seeking approval and happiness of children referring to counseling and treatment centers in Ahvaz city. New discoveries in psychologie". 6. 18. 2019. (In Persian).

Narimani, M., Arianpour, S., & Sadeghieh Ahri, S. (2006). Comparison of self-esteem and general health in group and individual athletes and non-athletes, Paish Quarterly, 6, 3. 179-184. (In Persian).

Nazohori Pahrabad, R., Posneh, K., Osareh, A., & Rasouli, S. (2012). Comparison of the effect of active and passive teaching methods on emotional intelligence of students. *Educational Technology Scientific Research Journal*, 8, 1, 2012. (In Persian).

Noble, T., & McGrath, H. (2008). "The positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologists in promoting pupil well-being". *Educational & Child Psychology*, 25, 2:119–134.

Noddings, N. (2012). The Caring Relation in Teaching. *Oxford Review of Education*, 38, 6:771–781.

Nowruzzadeh, R., & Fathi Vajargah, K. (2007). "An introduction to university curriculum planning. Tehran: Higher Education Research and Planning Institute". (In Persian).

Ogden, T., & Sorlie, M. A. (2009). 'Implementing and evaluating empirically based family and school programmes for children with conduct problems in Norway', *International Journal of Emotional Education*, 1 (1), 96–107.

Pace, S. (2011). Primary School Teachers' Perception of Emotional Intelligence in Children's Education. Unpublished Masters dissertation. Faculty of Education, University of Malta, Malta.

Panju, Marzieh. (2015). "A guide to increasing students' emotional intelligence": seven strategies for success in increasing students' emotional intelligence in the classroom. Translated by Nahid Shafi'i. Tehran: Roshd.

Plante, T.G., & Robin, J. (1994), Physical Fitness and Enhanced Psychological, Health, *Current Psychological Research and Review*, 21, 36-39.

Radin, A., & Mohammadi, A. (2016). "Effectiveness of art therapy based on painting on reducing depression, anxiety and aggression in preschool children".

Robertson, S., & Alice, B. (2003).teaching in the 21st century adapting writing pedagogies to the college curriculum. Published in the Taylor & Francis e-Library.

Roffey, S. (2010). Content and context for learning relationships: A cohesive framework for individual and whole school development. *Educational and Child Psychology*, 27(1), 156–167.

Ryan V., Edge A., The role of play themes in non-directive play therapy. *Clin Child Psychol Psychiatry*. 2012; 17(3):354–369. <http://dx.doi.org/10.1177/13591045111414265> .

Rye N. Play therapy as a mental health intervention for children and adolescents. *J Fam Health Care*. 2008; 18(1):17–19.

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.

Salleh, Z., & Negah, R. (2015). Emotional intelligence and entrepreneurs' innovativeness towards entrepreneurial success: a preliminary study, *American journal of economics*, 5(2), 285-290.

Salovey P., Mayer JD., Goldman S., et al. Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. In J.W. Penne baker (Ed.). *Emotion, disclosure and health*, Washington, DC: American Psychological Association; 1995. P. 125–154.

Sanchez-Alvarez, N., Extremera, N., & Fernandez-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 11(3), 276-285

Sedaghati, J., Ghasemi, A., & Shujaei, M (2015). The effect of competitive and non-competitive sports activities on the social development of elementary school students. *Socio-Cultural Development Studies Quarterly*, 5, 3, 1995, 113-121. (In Persian).

Seligman, M. E. P., Gillham, J., Reivich, K., Linkins, M., & Ernst, R. (2009). Positive education. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.

Sergiovanni, T. J. (1994). *Building school communities*. San Francisco: Jossey-Bass.

seyf Naraghi, Maryam. Daneshmand, Badrolsadat. Shariatmadari, Ali. Naderi, Ezatollah. (2013). Strategy of curriculum based on emotional intelligence and its denotations in education and training. *Journal of American Science* 2013; 9(5)

Shakeri, Gholamreza. (2017). "Design and validation of the elementary school curriculum model with an emphasis on emotional intelligence". (Doctoral Thesis). Tehran: Khwarazmi University. Faculty of Education and Psychology. (In Persian).

Shapiro, L. E. (2012). *How to Raise a Child with a High EQ: A Parents' Guide to Emotional Intelligence (Inteligenta emotionala a copiilor. Jocuri si recomandari pentru un EQ ridicat)*. Iasi: Polirom

Shapiro, N. H. (2006). "Promotion and Tenure and the Scholarship of Teaching – Learning". New Rochelle, Heldref Publications, 38. Change: *The Magazine of Higher Learning*, Retrieved 13 March, 2016. From: <http://www.heldref.org>.

Sharifi, H., & Selesbili, N. (2010). The effectiveness of learning opportunities in the interaction of theory and practice of curriculum and art education. *Culture and communication studies (former cultural research letter)* 11th, 11

Shekari, Abbas. (2011). The effect of cooperative learning on the development of students' social skills. *Education Strategies Quarterly*, 5, 2013, 31-37. (In Persian).

Shokohi, Gholamhossein. (2008). "Education and training and its stages". Mashhad: To be published. (In Persian).

Shucksmith, J., Summerbell, C., Jones, S., & Whittaker, V. (2007). *Mental well-being of children in primary education (targeted/indicated activities)*. London: National Institute of Clinical Excellence.

Sobhi Gharamalki, Nasser. (2011). Motivational prediction of academic progress based on students' emotional intelligence. *School Psychology Journal*, 2013, 1, 3/62-49. (In Persian).

Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., & Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the Child Development Project. *Social Psychology of Education*, 4, 3-51.

Soltani, M., Arian, K., & Angaji, L. (2013). The impact of group storytelling on female second grade primary-school self-esteem. *Quarterly of Educational Psychology*, 29(9), 95-108. (In Persian).

Stone S., & Stark M. (2013). Structured Play Therapy Groups for Preschoolers: facilitating the emergence of social competence. *Int J Group Psychother.* ; 63(1):25–50. <http://dx.doi.org/10.1521/ijgp.2013.63.1.25>.

Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J., Lengua, L., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 17–29.

Stormshak, E. A., Dishion, T. J., Light, J., & Yasui, M. (2005). Implementing family-centered interventions within the public middle school: Linking service delivery to change in problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 723–733.

TUNCAY, H. (2002). Emotional Intelligence (EQ) in ELT/EFL Curriculum, *Journal of İstaY'dul Kültür UYİlversity*, *İoluwe* 6, 2, 2002,. 21-34.

Ulloa, M. L. (2011). Emotionally intelligent teachers support preschool children's emotional competence. Unpublished PhD Thesis, Wellington University.

Van Rooy, D. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*. 65, 1, 2004, 71-95

Vejdani, F., & Hassani, M. (2016). Qualitative content analysis of elementary school social studies books from the perspective of moral education. *Two scientific-research quarterly journals of Islamic education*. Q12, No. 25, 2016, 29-54. (In Persian).

Vostanis, P., Humphrey, N., Fitzgerald, N., Deighton, J., & Wolpert, M. (2013). How do schools promote emotional well-being among their pupils? Findings from a national scoping survey of mental health provision in English schools. *Journal of Child and Adolescent Health*, 18(3), 151–157.

Weare, K., & Gray, G. (2003). What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing? London: Department for Education and Skills (research report no. 456). [accessed 20 March 2008].

Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(S1), i29-i69.

Wells, J., Barlow, J., & Stewart-Brown, S. (2003) "A systematic review of universal approaches to mental health promotion in schools", *Health Education*, (4), in press.

Willard, H. (2013). "Emotional Intelligence and Play Therapy Review". Retrieved 2 December, 2017 from <http://utahplaytherapy.org/emotional-intelligence-and-play-therapy-review>

Yaghoubi, H., & Baradaran, M. (2018). "Correlates of mental health: happiness, exercise and emotional intelligence. *New Psychological Research Quarterly*". 6, 23, 2019. (In Persian).

Zandavanian, A., Daryapour, A., & Jabarifar, T. (2012). The relationship between school climate and bullying among high school students in Yazd city. *Ahvaz Shahid Chamran Journal of Educational Sciences*. (20) 2, 62-45. (In Persian).

Zarei, H., Maleki, H., & Sabzipour, A. (2013). "The role of self-evaluation in the process of learning and teaching students. *Education strategies in medical sciences*". (2) 5, 136-131. (In Persian).

Zarei, K., Parand, Z., Seyedfatemi, N., Khoshbakht, F., Haghani, H., & Zarei, M. (2013). The impact of storytelling on physiologic anxiety, anxiety and social anxiety of school-age hospitalized patients. *Mediacl Surgical Nursing Journal*, 2(3- 4), 115-121. (In Persian).