

بررسی مولفه‌های هوش هیجانی در برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی با تاکید بر رویکرد مساله‌محوری

سودابه خلیلی^۱

رضا معصومی نژاد^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۲۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۵/۰۸

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی شاخصه‌های هوش هیجانی در برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی با تاکید بر رویکرد مساله‌محوری انجام شد. رویکرد پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش اجرا، کیفی از نوع تحلیل محتوای استقرایی بود. جامعه پژوهش شامل کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی (پایه سوم تا ششم) در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که با توجه به ماهیت موضوع کتب همه پایه‌ها به عنوان نمونه انتخاب شدند. جهت اعتباربخشی به دقت و صحت داده‌ها از روش خود بازمینی محقق و توصیف غنی داده‌ها و برای پایایی داده‌ها از بررسی همزمان استفاده شد. همچنین برای جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها از فهرست و ارسای تحلیل محتوا به شیوه کدگذاری استفاده شد. یافته‌های این تحقیق ۵ مقوله اصلی، ۲۰ مقوله فرعی و ۲۰۹ کد اولیه را دربرگرفت که مقوله‌های اصلی مهارت‌های اجتماعی (نوع دوستی، مشارکت‌پذیری، حقوق شهروندی، دوست شناسی، کنش‌گرایی)، خودآگاهی (معنویت‌گرایی، ماهیت شناسی، خلاقیت‌پروری)، خودتنظیمی (تصمیم‌گیری، مدیریت‌گری، مهارت‌پروری، تفکر‌گرایی، رهبری)، همدلی (ارزش‌مداری، ادراک‌پذیری، اصیل‌سازی رفتاری، الگوپذیری) و انگیزه بخشی (هدفمندی، معناگرایی، دانش‌افزایی) در آن شناسایی گردید. نتایج نشان داد که کاربرد مفاهیم و فعالیت‌های مربوط به هوش هیجانی در راستای نهادینه‌سازی عملکردهای مطلوب در زندگی شخصی دانش‌آموزان و گسترش آن به فعالیت‌هایی باشد که افراد جامعه از پیامدهای آن ذینفع هستند.

کلید واژه‌ها: برنامه‌درسی، دوره ابتدایی، مساله‌محوری، مطالعات اجتماعی، هوش هیجانی

مقدمه

همه ما در طول روز احساسات بسیاری مانند شادی، درد، بی‌قراری و عصبانیت را هم در زندگی روزمره و هم در زندگی کاری خود تجربه می‌کنیم. به همین دلیل است که کنترل احساسات جایگاه مهمی در زندگی ما دارد. شناخت احساسات در مرحله شکل‌گیری، تسلط بر آنها و حل آنها قبل از تبدیل شدن به مشکلات بزرگ، بسیار مهم است. زندگی اجتماعی روز به روز پیچیده‌تر می‌شود. ما در دنیایی زندگی می‌کنیم که تکنولوژی به سرعت در حال تغییر است، هر روز اختراعات جدیدی پیدا می‌شود، استانداردهای زندگی بهتر می‌شود و ما به عنوان انسان از یکدیگر بیگانه شده ایم (آیدین؛ ۲۰۱۷؛ به نقل از بایراکتار، یالکین کایا و آحمت؛ ۲۰۲۱: ۲۲۲۹). افرادی که می‌توانند احساسات خود را تشخیص دهند و کنترل کنند، می‌توانند راه حل‌های بهتری در زندگی خود بیابند. در حقیقت، افراد دارای هوش هیجانی^۳ بالا در زندگی خود شادتر و بهره‌ورتر هستند (یولکو؛ ۲۰۱۹). بررسی محتوای برنامه‌های درسی در دوره آموزش ابتدایی نشان می‌دهد که در این برنامه‌ها، فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان در راستای اهداف مختلفی برای کسب مهارت‌های زندگی پیش‌بینی و تدوین شده است. ولی آنچه که باید بیش‌تر مورد توجه برنامه‌ریزان درسی قرار گیرد، توجه به دانش‌آموزان و توسعه قابلیت‌های هیجانی آنها در زندگی شخصی و اجتماعی در ابعاد مختلف شخصیتی است تا بتوانند مسیر درستی را با موفقیت طی کنند و در برخورد با مسائل زندگی، سعه صدر لازم را داشته و به صورت پایدار و مستمر با آنها روبرو شوند. در برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، پرداختن به این حوزه باید با استفاده از تجارب آموزشی متنوع فراهم شود، و صرف پرداختن به آنها و آشنایی دانش‌آموزان با این مولفه‌ها، کافی نیست. در واقع به دلیل این که مخاطبان آموزش ابتدایی به طور مداوم با مسائل و معضلات زندگی مواجه می‌شوند و پاسخگویی مطلوب نسبت به آنها مستلزم درک درست مساله، تسلط به خود و همکاری با دیگران است، برنامه‌های درسی باید بکوشند این توانایی‌ها و استعدادها را در دانش‌آموزان پرورش دهند. به عبارتی برنامه درسی باید به دنبال پرورش قابلیت‌های هیجانی و کاربرد آن در رفع مسائل فردی و اجتماعی دانش‌آموزان باشد. هوش هیجانی یکی از نسبت‌های ضروری در بین دانش‌آموزان مدارس امروزی است. براین اساس، تعیین و عادی‌سازی اقدامات برای بررسی و شناخت ابعاد این ماهیت هوشی به معلمان کمک می‌کند تا مداخله موفق‌تری در ارتقای سطح پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشند (القادری و ژائو؛ ۲۰۲۱: ۳۶۰). هوش هیجانی الگوی جدیدی ارائه می‌دهد که می‌تواند به مریبان برای درک بهتر همبستگی بین موفقیت و

1- Aydın

2 - Bayraktar, Yalcinkaya & Ahmet

3- Emotional Intelligence

4- Yolcu

5- AL- Qadri & Zhao

محیط آموزشی کمک کند (کوسکون و اوکسوز؛ ۲۰۱۸). پیشرفت یادگیری موضوعی است که نه تنها توسط دست اندرکاران و محققین آموزش و پرورش بلکه توسط محققان در سایر حوزه‌ها نیز همواره مورد بحث قرار می‌گیرد. عوامل مختلفی بر پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (مور؛ ۲۰۱۹). آنها معمولاً به دو عنصر، یعنی عوامل درونی مانند روانی و فیزیکی (مارتینز، یوسف-مورگان، چمبل و مارکز-پینتو؛ ۲۰۱۹) و عوامل خارجی مانند فرهنگی-اجتماعی، والدین، مدرسه و معلم تقسیم می‌شوند (سویتو، ساوولاینن، لاپالینن و لامبرت؛ ۲۰۱۷). بنابراین، هوش هیجانی، نقشی حیاتی در دستیابی به اهداف تعیین شده بشر و ارتقای نتایج یادگیری دارد. برای اولین بار روانشناسانی مانند مایر و سالوی اصطلاح "هوش هیجانی" را ابداع و استفاده کردند و آن را به عنوان ظرفیت یا توانایی یک فرد برای درک، پردازش، دانستن و تنظیم دقیق اطلاعات هیجانی به شیوه‌ای موثر که شامل توانایی‌های درونی و بیرونی می‌شود، تعریف کردند (میهر، بارال و بانکیرا؛ ۲۰۲۱: ۱۰۸). هوش هیجانی یک توانایی آموخته شده است که می‌تواند احساسات و تصمیم‌گیری را برای کمک به بهبود نتایج شرکت‌کنندگان در برنامه توسعه پیوند دهد. از آنجایی که تصمیم‌گیری تنها بر اساس اطلاعات و حقایق نیست، هوش هیجانی این قدرت را دارد که نحوه تفکر، برنامه ریزی و اجرای تغییرات رفتاری افراد و همچنین تصمیم‌گیری آگاهانه را تغییر دهد (راسل، آندرس، بارنهارت و آندرس؛ ۲۰۲۰: ۱). برنامه درسی مبتنی بر هوش فرآیندهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی را با توسعه هوش ادغام می‌کند و در نتیجه فرآیندهای یکپارچه و معنادار را به همراه دارد (فوغارتی و استوهر؛ ۲۰۰۸: به نقل از دیاز-پوسادا، وارا-لندونو و رودریگز-بورگوس؛ ۲۰۱۷: ۷۰). می‌توان گفت که فعالیت دانش‌آموزان در برنامه‌دستی تأثیر بهتری بر یادگیری دارد، چرا که آنها را در حل مشکلات زندگی فعال، خلاق و نوآور به بار می‌آورد (زین‌الدین و ایستیونو؛ ۲۰۱۹: ۸۰۲). در حقیقت، افراد با ویژگی‌های هوش هیجانی بالا، برای کارآمد و مؤثر کردن تلاش‌های خود، از انجام کارهای چالش برانگیز و مقابله با مشکلاتی که با آن روبه‌رو هستند دریغ نمی‌کنند (اسین، ۲۰۲۱: ۲۶). هدف آموزش در علوم اجتماعی تربیت دانش‌آموزانی است که بتوانند از اطلاعات به دست آمده با استفاده از ویژگی‌های خود برای حل مشکلاتی که در زندگی روزمره با آن مواجه می‌شوند استفاده کنند و روش‌های دانش‌آموزان نیز برای درک و پردازش اطلاعات با یکدیگر متفاوت است (کسکین، اوزی کوزه و گل اوغلو؛ ۲۰۲۱:

1- Coskun & Oksuz

2 - Moore

3 - Martinez, Youssef-Morgan, Chambel & Marques-Pinto

4 - Sointu, Savolainen, Lappalainen & Lambert

5- Meher, Baral & Bankira

6- Russell, Andres, Bamhart & Andres

7 - Fogarty & Stoehr

8- Diaz-Posada, Varela-Londono & Rodriguez-Burgos

9 - Zainudin & Istiyono

1 - Keskin, Ozay Kose & Guloglu ⁰

۹۳). فعالیت اجتماعی عملکردی است که باید به طور مستمر به دنبال تولید دانش باشد تا بتواند پاسخگوی نیازهای افراد در سطوح خرد و کلان باشد و توسعه حرفه ای و ارتقای هویت علمی آنها را فراهم سازد. غنی‌سازی این عملکردها که دارای پایه آکادمیک و انضباط درونی است، در گرو همین تداوم است (تکیندال، اچ و اریم؛ ۲۰۱۹: ۷۹۷). هدف فعالیت های اجتماعی پاسخگویی به مشکلات و نیازهای برآورده نشده گروه‌های مختلف جامعه و فراهم کردن شرایط زندگی متنوع و هم چنین تلاش برای ارتقای استانداردهای زندگی اشخاص است (کرم‌ماز و اوزبسلر؛ ۲۰۲۰: ۱۲۵۱). در واقع، آموزش مطالعات اجتماعی، یادگیری مبتنی بر مهارت را در اولویت قرار می دهد، که مستقیماً بر زندگی اجتماعی فراگیران تأثیر می گذارد و شایستگی های فردی را با عناصر واقعی زندگی افزایش می دهد. گاهی اوقات، آموزش مسائل اجتماعی انتزاعی به دانش آموزان به شیوه‌ای عمیق و کاربردی از طریق شبیه سازی های اجتماعی امکان پذیر خواهد بود. از طرفی، مهارت‌های حل مسئله، یکی از ضروری‌ترین مهارت‌های قرن بیست و یکم، در برنامه مطالعات اجتماعی نیز در نقطه‌ای بسیار مهم قرار دارد (اوزون و اویگون، ۲۰۲۲: ۳۰). در این زمینه، رویکردهای مسئله‌محور به یادگیری به عنوان یک پاسخ آموزشی نوآورانه ظاهر شده‌اند، پاسخی که با این اولویت‌های خط‌مشی، همسو و اجرا می‌شود (آکتون؛ ۲۰۱۹: ۱). در حالی که طیفی از ساختارهای مبتنی بر مساله وجود دارد و از کانون‌های متفاوتی در رابطه با توسعه دانش، تأکید بر یادگیری و روش تسهیل آن دارد، همه با یک سناریوی مساله ساز برای بهبود یادگیری و تحریک بسط دانش آغاز می شوند (ساوین - بادین؛ ۲۰۱۷). باید گفت که فرآیند یادگیری در کلاس نیاز به یک مدل یادگیری دارد که تسلط دانش آموزان بر دانش مفهومی و سواد محیطی را بهینه کند. مدل یادگیری مناسبی که باید به کار گرفته شود، مدلی است که مبتنی بر رویکرد ساخت‌گرایانه است (سیمانجنتک و همکاران؛ ۲۰۲۱). این مدل یادگیری مبتنی بر مسئله است (سیو و همکاران؛ ۲۰۱۵). یادگیری مبتنی بر مسئله در مدارس به کار می رود زیرا دانش آموزان را تشویق می کند تا به طور فعال یک تجربه مبتنی بر دانش ایجاد کنند و توانایی خود را برای تنظیم سؤالات بهبود بخشند (مصطفی و هدایه؛ ۲۰۲۰). ابی و همکاران (۲۰۱۶) پیشنهاد می کند که یادگیری مبتنی بر مشکل نگرش های مثبت و نگرش های اجتماعی را ایجاد می کند و به دانش آموزان کمک می کند تا دانش و مهارت های ارزشمندی کسب کنند. به گفته ریزکیتا و همکاران (۲۰۱۶) دانش آموزان رابطه قوی بین مفاهیم و حقایق آموخته شده برقرار می کنند. این

1 - Tekindal, Ege & Erim

2 - Korkmaz & Ozbesler

3 - Acton

4 - Savin-Badin

5 - Simanjuntak et al

6 - Siew et al

7 - Mustofa & Hidayah

8 - Abbey et al

9 - Rizkita et al

نشان دهنده همکاری فعال دانش‌آموزان برای یافتن اطلاعات است، نه تنها به عنوان یادگیرندگان منفعل که فقط اطلاعات را دریافت می‌کنند. بنابراین، نقطه شروع برای انتخاب و تعیین یک مساله همان چیزی است که اندرسن و کیلدسن (۲۰۱۵) آن را ترکیبی از ارتباط شخصی، اجتماعی و مطالعه محور می‌دانند (۲۴). در چارچوب مساله، معیار ارتباط شخصی انگیزه و مشارکت را تضمین می‌کند، معیار مرتبط با مطالعه تضمین می‌کند که مطالعات با الزامات برنامه درسی مطابقت دارند، و معیار ارتباط اجتماعی تضمین می‌کند که مطالعات به سمت مشکلات اجتماعی موجود و دنیای واقعی متمایل است (RUC، ۲۰۱۷). در حقیقت، حل مساله فرایند رفتاری-شناختی آشکاری است که پاسخ‌های بالقوه موثر برای موقعیت دشوار را فراهم می‌سازد و احتمال انتخاب موثرترین پاسخ را از بین پاسخ‌های متعدد افزایش می‌دهد (سانگ، ۲۰۱۷؛ به نقل از موسی زاده و هاشمیان نژاد، ۱۳۹۹: ۹۹). از آنجایی که امروزه یکی از دغدغه‌های برنامه‌ریزان و مولفان آموزشی، همخوانی محتوا و سطح خوانایی آن با ویژگی‌های دانش‌آموزان و هم‌چنین تقویت مهارت‌های اجتماعی برای حضور موثر در جامعه می‌باشد، باید به دنبال راهی بود تا مشخص کرد که آیا مطالب ارائه شده را می‌توان مثبت ارزیابی کرد و آن را متناسب با سطح درک دانش‌آموزان دانست یا خیر (فهندژ سعدی و افلاکی فرد، ۱۴۰۱: ۹۹). می‌توان گفت به طور کلی هدف از آموزش مطالعات اجتماعی آماده ساختن دانش‌آموزان در این راستا است که به ارزش‌های دموکراتیک اساسی مجهز باشند، به حقوق بشر احترام بگذارند و نسبت به محیط خود حساس باشند، اطلاعات را بر اساس تجربیات خود تفسیر، خلق و استفاده کنند، اطلاعات را در یک زمینه اجتماعی و فرهنگی سازماندهی کنند، از مهارت‌های مشارکت اجتماعی پیشرفته برخوردار باشند، در زندگی اجتماعی فعال و سازنده باشند و حقوق و مسئولیت‌های خود را بشناسند (کوچ اوغلو، ۲۰۱۴، به نقل از آیدمیر و اولو کالین، ۲۰۲۱: ۴۱۲). پژوهش‌های صورت گرفته در این حوزه عبارتند از: نتایج پژوهش افتخاری، افتخاری، سماوی و شمشیری (۱۴۰۰) نشان می‌دهد که میزان توجه برنامه مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی به مؤلفه‌های به‌زیستی (پذیرش خود، زندگی هدفمند، خودمختاری، تسلط بر محیط، روابط مثبت با دیگران و رشد شخصی) در حد پایین‌تر از متوسط (ضریب درگیری پایین‌تر از ۱) بوده و برنامه درسی مطالعات اجتماعی پایه سوم و ششم به ترتیب کم‌ترین (۰/۵۲) و بیش‌ترین (۰/۸۳) ضریب درگیری را به خود اختصاص داده‌اند. میزان توجه کتاب‌ها به مؤلفه‌ها به صورت متوازن نبوده و مؤلفه‌ی روابط مثبت با دیگران بیشترین فراوانی و خودمختاری کم‌ترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند. نتایج پژوهش دهقان منشادی و شاهرخی (۱۴۰۰) نشان می‌دهد که برنامه درسی مطالعات اجتماعی پایه سوم

1- Andersen & Kjeldsen

2- Sung

3- Kocoglu

4- Aydemir & Ulu Kalin

ابتدایی در سه حوزه متن، تصاویر و فعالیت‌ها دانش آموزان را درگیر یادگیری و مباحث به شیوه فعال کرده و سبب تقویت مهارت‌های هوش هیجانی می‌شود. یافته‌های مطالعه رحیمی، وحدت و کیهان (۱۳۹۸) نشان می‌دهد که برنامه درسی مطالعات اجتماعی پایه ششم دارای مضامینی مانند درک و فهم مسائل جامعه (مشارکت اجتماعی، حقوق اجتماعی) و مسئولیت‌پذیری در قبال خود (حقوق فردی، برنامه‌ریزی روزانه، داشتن نظم در انجام کارها، رعایت معیارهای انتخاب دوست، رعایت معیارهای تصمیم‌گیری درست) است. نتایج پژوهش عبدی و بابایی (۱۳۹۲) نشان داد که متداول‌ترین مولفه‌ی هوش هیجانی در متن کتاب مطالعات اجتماعی، مولفه‌ی آگاهی اجتماعی، در تمرین‌ها، مولفه‌ی خودمدیریتی و در تصویرها، مولفه‌ی مهارت اجتماعی می‌باشد. بیشترین میزان توجه در متن کتاب اجتماعی سال اول شامل مولفه‌ی خودمدیریتی و در سال دوم و سوم، مولفه‌ی آگاهی اجتماعی، در تمرین‌های کتاب اجتماعی هر سه سال، مولفه‌ی خودمدیریتی و در تصویرهای کتاب اجتماعی هر سه سال شامل مولفه‌ی مهارت اجتماعی بوده است. هم‌چنین مولفه‌های هوش هیجانی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی به‌طور منطقی و از یک پایه به پایه‌ی دیگر مرتب نشده است. یافته‌های مطالعه بریلینگر و سوروکو (۲۰۲۲) نشان می‌دهد که برنامه درسی مطالعات اجتماعی به بررسی چالش فقر به‌عنوان یکی از مسائل اجتماعی می‌پردازد که در آن شناسایی عوامل و تحلیل سطوح ساختاری این معضل در راستای ایجاد شناخت برای داشتن تعهد برای کاستن از میزان گستره آن مورد تأکید است. نتایج یافته‌های شیمشک و سچکین (۲۰۲۱) نشان می‌دهد که شایستگی‌های اجتماعی و مدنی مانند آگاهی و بیان فرهنگی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی به‌طور نابرابر در حوزه‌های یادگیری توزیع شده است. یافته‌های مطالعه اِروِل (۲۰۲۱) بیانگر این است که مهارت‌های برنامه درسی مطالعات اجتماعی در قرن بیست و یکم شامل خلاقیت و نوآوری، سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات، مهارت‌های اجتماعی و چندفرهنگی، انعطاف‌پذیری و سازگاری، بهره‌وری و مسئولیت‌پذیری، مهارت‌های رهبری و مسئولیت، سواد سیاسی، سواد نقشه و سواد زیست محیطی است که نشان دهنده‌ی رویکرد و فلسفه اساسی این نوع برنامه درسی است. یافته‌های مطالعه میندز و نیومن (۲۰۲۱) نشان می‌دهد کتاب مطالعات اجتماعی در راستای پرورش مهارت‌ها و ایده‌های شهروندی دانش‌آموزان به توسعه خودپنداره و قابلیت‌های اجتماعی مرتبط با فرهنگ خودی می‌پردازند. بنابراین ضروری است که در برنامه‌های درسی مانند مطالعات اجتماعی که به این بعد از مهارت‌های هوش هیجانی پرداخته می‌شود، چارچوب سازماندهی شده‌ای برای دستیابی به شاخصه‌های این ماهیت هوشی طراحی شود تا بتواند معضلاتی که در حوزه فردی و اجتماعی برای

¹- Brillinger & Soroko

²- Simsek & Secgin

³- Erol

⁴- Mindes & Newman

دانش‌آموزان پیش می‌آید، حل نماید. می‌توان گفت که هوش هیجانی با خود، دیگران و محیط سروکار دارد. بنابراین باید سازگاری بیشتری با شرایط متغیر داشته باشد تا در برآوردن خواسته‌های محیطی موفق تر باشد. افرادی که عملکرد بالایی در هوش هیجانی دارند، تمایل به درک بهتر احساسات خود و برقراری ارتباط مناسب با آنها دارند (القادری و ژائو، ۲۰۲۱). به عبارتی، هوش عاطفی عامل مهمی در آگاهی انسان و دیگران از احساسات، سلامتی و شادی افراد در زندگی اجتماعی و یافتن راهی سالم برای حل مشکلات تلقی می‌شود و افراد با سطح هوش هیجانی بالا می‌توانند ارتباط مناسبی با محیط اطراف برقرار کنند و بدون تسلیم شدن در برابر مشکلات بجنگند و راه حل‌های متفاوت و موثری بیابند. در این صورت، هوش هیجانی را می‌توان در تمام سطوح زندگی آموزش و توسعه داد. به ویژه این که توسعه هوش هیجانی اهمیت محیط‌های آموزشی را افزایش می‌دهد (آکیول و ایلف، ۲۰۱۹: ۱۳۲). در نتیجه توسعه قابلیت‌های اساسی دانش‌آموزان از طریق فعالیت‌های آموزشی مستلزم تحقق آن با استفاده از فعالیت‌های یادگیری معنادار از دوره ابتدایی است، چرا که آنها پتانسیل قوی برای رشد و بالندگی دارند (آگوستین، پوسپیتا، اینتن و ستیادی، ۲۰۲۱: ۸۷۴). پژوهش حاضر نیز به دنبال پاسخگویی به این سوال است که در برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی مولفه‌های هوش هیجانی دارای چه ویژگی‌های رفتاری هستند و چگونه این ویژگی‌ها در روند شناسایی مسائل و حل آن تاثیر می‌گذارند؟ در این راستا دو فرضیه زیر مطرح می‌گردد:

برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بر روند رشد مولفه‌های هوش هیجانی تاثیرگذار است.
در برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، مولفه‌های هوش هیجانی بر فرایند شناسایی مسائل تاثیرگذار است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف در زمره‌ی پژوهش‌های کاربردی، و به لحاظ رویکرد از نوع پژوهش کیفی با ماهیت اکتشافی است. در این پژوهش برای دستیابی بهتر به هدف مورد نظر از روش تحلیل محتوا از نوع استقرایی استفاده شده است. جامعه مورد نظر تحقیق شامل کتب مطالعات اجتماعی دوره آموزش ابتدایی در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که به دلیل اهمیت نقش آنها در شکل‌گیری و توسعه ابعاد مختلف فعالیت‌های هوش هیجانی دانش‌آموزان، تمامی کتاب‌های دوره ابتدایی از پایه سوم تا ششم به عنوان نمونه مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت. در روند بررسی محتوای کتاب‌های

¹-AL-Qadri & Zhao

²-Akyol & Elif

³- Agustín, Puspita, Inten & Setiyadi

درسی، عبارات و جملاتی که آموزش آنها می‌تواند منجر به افزایش شناخت با مسائل زندگی و کنش های موثرتر برخورد با آنها بشود، به عنوان واحد تحلیل در پایه‌های مختلف انتخاب شده و در لیست‌های جداگانه‌ای یادداشت گردید. در تمامی پایه‌ها کدهای اولیه بر اساس ارتباطبخشی بین عناصر جمله یا عبارت، مفهوم‌سازی و استخراج گردیده و در جدول کدگذاری همان پایه قرار داده شد و پس از حذف کدهای نامربوط و تکراری و تکمیل فرایند کدگذاری، تمامی کدهای اولیه با عناوین مناسب طبقه‌بندی شده و سپس در یک جدول کدگذاری کلی نوشته شد. در مرحله بعد کدهای طبقه‌بندی شده در مرحله قبل ادغام و همچنین متناسب با آن، کدهای اولیه مشابه و هم‌معنا کنار گذاشته شد و جدولی از کدهای اولیه و کدهای محوری مربوط به برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی در دوره ابتدایی ترسیم شد و همزمان با قرار دادن کدهای محوری با قرابت معنایی در یک دسته و در کنار هم، مفاهیم مناسبی برای عناوین دسته‌ها به عنوان درون‌مایه انتخاب شد. به طور کلی در شیوه کدگذاری ۵ مقوله اصلی، ۲۰ مقوله فرعی و ۲۰۹ کد اولیه به دست آمد. برای اطمینان از صحت و سقم یافته‌های به دست‌آمده و اعتبارپذیری داده‌های به دست آمده، کدهای استخراج شده از متن کتب درسی، ابتدا توسط دو نفر از خود پژوهشگران در چندین نوبت بررسی، تحلیل و مضمون‌آفرینی شد. همچنین متن عبارات انتخاب شده به طور همزمان در طول اجرای جمع‌آوری داده‌ها مورد بررسی و توصیف عمیق تری قرار گرفت تا مفاهیم و معنای واقعی تری به دست آید. به عبارتی جهت اطمینان و اعتباربخشی به دقت و صحت داده‌ها از روش خود‌بازبینی محقق و روش توصیف غنی داده‌ها استفاده شد. برای تعیین ثبات و پایایی داده‌های به دست‌آمده نیز سه نفر همزمان و به طور موازی به کدگذاری و تحلیل داده‌ها پرداخته و حاصل کار کدگذاری مقایسه و مناسب‌ترین مفاهیم انتخاب شدند. در این تحقیق برای جمع‌آوری داده‌ها از کتب مطالعات اجتماعی، از فهرست‌وارسی تحلیل محتوا استفاده شد. برای تهیه این فهرست، مولفه‌های هوش هیجانی برگرفته از اهداف کلی درس، مبانی نظری، توصیف خصوصیات و ویژگی‌های رفتار هوشمندانه مشخص و مصادیق این مولفه‌ها در کتاب‌های درسی بر اساس عبارات درسی به عنوان واحد تحلیل انتخاب شده و مورد تحلیل قرار گرفت. برای تعیین روایی فهرست‌وارسی تحلیل محتوا، از روش روایی محتوایی و نظر متخصصان استفاده شد و میزان روایی محتوایی ۰/۸۲ به دست آمد. برای تعیین پایایی ابزار اندازه‌گیری از روش ویلیام اسکات (۲۰۱۹) استفاده شد. بدین صورت که فرم تحلیل محتوا در اختیار ۳ نفر از صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی قرار گرفت که ضریب توافق آنها بر اساس داده‌های ذیل ۸۸ درصد به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از الگوی ۴ مرحله‌ای نوربان (۱۳۹۹) که شامل تعیین واحدهای معنایی (۲) کدگذاری واحدهای معنایی (۳) طبقه‌بندی کدها و (۴) تعیین درون‌مایه‌ها است، استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

۱. مهارت‌های اجتماعی

جدول شماره ۱: مفاهیم استخراج شده از مفهوم مهارت‌های اجتماعی

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
نوع دوستی	نیاز به هم نوع، اهمیت دوستی، دوست‌گزینی، تاثیر متقابل دوستی، لذت دوستی، ضرورت دوستی، رابطه عاطفی با دوستان، ارتباط پذیری، همفکری با دوستان، نیاز به کمک هم نوع، فایده دوستی با دیگران، نیاز به معاشرت با دیگران، حفظ رابطه دوستی، بخشش در خطا، احوال‌پرسی	
مشارکت‌پذیری	هم‌نشینی با دوستان عاقل، ضرورت هم‌نشینی با دیگران، مشارکت در نظافت محله، بازدید از محله، آشنایی با موقعیت محله، انجام کارهای گروهی، همکاری در نظافت منزل، عضویت در گروه، مشارکت در انجمن‌های مردم‌نهاد	
مهارت‌های اجتماعی	حقوق شهروندی	چارچوب‌شناسی رفتار اجتماعی، رعایت مقررات بوستان، عدم ناسازگاری، آداب همسایه‌داری، عیادت از همسایگان، حمایت از همسایگان سالمند، اخلاق‌داری با همسایگان، رعایت حقوق همسایگان، عدم خودبینی، حد و مرز‌شناسی، لزوم وجود مقررات در محله، عدم ایجاد سر و صدا در محله، رعایت پاکیزگی محله، عمومیت داشتن مکان‌های عمومی، رعایت مقررات عمومی، رعایت نوبت، عدم تمسخر دیگران، رعایت مقررات گروه، کاربردهای بوستان، جامعه‌شناسی
دوست‌شناسی	معیارسنجی، خصلت‌پذیری، اثرات هم‌نشینی، ظرفیت‌پذیری دوستان، حدکمال‌گرایی، تعادل عملکردی، حقوق‌شناسی ارتباط، کنش‌های عقلانی، خلیات، آداب انتخاب دوست، ویژگی دوست خوب، اجتناب از نادوستی، معیار‌پذیری در دوستی، دقت در انتخاب دوست	
کنش‌گرایی	جرات‌نه‌گفتن، فعالیت اجتماعی، کنج‌کاوی، دغدغه‌مندی، واقعیت‌بینی اجتماعی، ابراز دیدگاه، توجیه‌پذیری رفتار، برخورد محترمانه، حفاظت از اموال عمومی، حفظ نظم اجتماعی، همکاری با قانون، حفاظت از فضای سبز، انداختن زباله در سطل آشغال، ابراز عقاید، رعایت ادب در گفتگو	

بررسی یافته های این مفهوم نشان می دهد که دانش آموزان برای حفظ و تداوم زندگی اجتماعی نیازمند تعامل چند جانبه با محیط انسانی هستند، بدین صورت که دستیابی به قابلیت های اجتماعی مبتنی بر قرار داشتن جایگاه دانش آموز در بین جامعه و معنابخشی به نقش خود در ازای وظایف مورد انتظار از اوست تا بتواند زمینه شناخت مسائل و توانایی حل مناسب وظایف محول شده را به دست آورد. می توان گفت که دانش آموزان برای توانمندسازی این بعد از زندگی باید در گام اول توانایی برقراری ارتباط مناسب و مطلوب با چالش های دیگران را داشته باشند، به عبارتی آنها بتوانند رفتارهای فردی خود را در قبال کارکردی که از خود نشان می دهند، سازماندهی بخشند و متناسب با شناخت واقعی از محیط، عکس العمل نشان دهند. فعالیت دانش آموزان منوط به درک نیازهای خود از ایجاد روابط دوستانه با دیگران و پذیرش این اصل است که وجود دوستان در زندگی، ارتقا دهنده مهارت های انسانی و تاثیرپذیری مثبت گرایانه و تسهیل کننده اقدامات دانش آموزان برای رسیدن به اهداف اجتماعی زندگی در زمینه دغدغه هاست، به طوری که آنها باید با آگاهی از ویژگی های ارتباطات دوستانه، میزان کیفیت دوستی، حدودپذیری ارتباط با دوستان و تاکید بر چارچوب پذیری روابط دوستی به عنوان یک جامعه تعامل گرا، ماهیت و چگونگی حل مسائل اجتماعی را تعریف کنند. از طرفی آگاهی از چالش های اجتماع گرایانه، به عنوان مهارتی است که در بطن جامعه، دانش آموزان را به عنوان طرفدار حقوق اجتماعی معرفی می کند و این رفتار دانش آموز قابلیت تعمیم به همه زمینه های اجتماعی از محل زندگی گرفته تا شهر و کشوری که در آن زندگی می کند، دارد و شامل تمامی پدیده ها و موضوعات جمعی می شود که رعایت آنها زینت بخش دوام زندگی اجتماعی در حد مطلوب است. در حقیقت، این شرایط باعث فعالیت دانش آموزان و تمایل درست آنها نسبت به مشارکت در امور اجتماعی ضروری می شود و آنها را در قبال رخدادهای اجتماعی، دغدغه مند به بار می آورد. بنابراین می توان گفت که مهارت های اجتماعی مستلزم داشتن خلاقیت در ارائه راهکار برای مشکلات پیش بینی نشده و شناخت از اصول جامعه گرایی و شرایط آن در راستای پرورش خود به عنوان یک کنشگر فعال نسبت به محیط پیرامون جامعه است.

۲. خودآگاهی

جدول شماره ۲: مفاهیم استخراج شده از مفهوم خودآگاهی

مضمون	کدهای	کدهای اولیه
اصلی	محوری	
شخصیت پذیری روحانی، معرفت یابی اخلاقی، نماز خوانی، دعاخوانی، قرآن خوانی، اخلاق مداری، آموزش دینی، انس با قرآن، ورزیدگی روحی، معرفت اهل بیت (ع)، حضور در مسجد، حل مشکلات در مسجد، جایگاه شناسی مسجد، دعای رفع غم، معنویت گرایی		

استعانت از خدواند به هنگام ترس، حکمت‌شناسی رفتارها

خودآگاهی

ماهیت‌شناسی خودسازی، نقش‌شناسی، شناخت حریم شخصی، احساسات، شباهت انسان‌ها در رفتار، شناخت قابلیت‌ها، کارکردپذیری، عملکرد فردی، حفظ حریم شخصی در ارتباط

خلاقیت فعالیت‌های نوآورانه، تمایلات فردی، استعدادآفرینی، ایده‌آموزی، بازهای فکری، تنوع پروری

روش‌شناسی، ارتباط غیر کلامی

یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که درک خود و استدلال فردی دانش‌آموزان باعث کشف حقیقت خود و قابلیت‌ها و اندیشه‌های برخاسته از آن می‌شود. در این صورت مواجهه فرد با شایستگی‌ها، تمایلات، اندیشه‌ها و رفتارهای فردی، موقعیتی را ایجاد می‌کند که در آن ترکیب این شاخصه‌ها، آگاهی دانش‌آموزان از خود را تعیین می‌کند و او را نسبت به شناسایی مسائل اجتماعی و رفع آنها، مصمم‌تر می‌سازد. می‌توان گفت که تحقق خودآگاهی در مرحله اول از طریق شناخت ویژگی‌ها و نگرش‌های افراد در برخورد با مسائل، تفکرات و ایده‌های به کارگرفته شده در عمل، حس بودن و تاثیرگذاری بر روند انجام فعالیت‌ها و چگونگی توسعه استعدادها، صورت می‌گیرد. از طرفی خود درون‌نگری مستلزم شناسایی توانایی‌های درونی در نوع رفتار با پدیده‌های چالش‌انگیز محیطی است که بسته به کیفیت وجودی آن، راهبردها و رویکردهای نوآفرینانه‌ای را ارائه می‌دهد. در واقع پرداختن به درون، همان درگیری با ساختار شناختی موجود و تلاش برای تغییر الگوی مفهومی آن و ترکیب و ارائه شکل دیگری از رفتارها و در ارتباط با سوژه‌های اجتماعی است که شیوه برخورد دانش‌آموزان را با این پدیده‌ها مشخص می‌کند. هم‌چنین تفکر در درون خود، پرداختن به شهود است که به عنوان یک اصل در ارائه راه‌حل‌های مختلف مطرح می‌شود. به عبارتی، آنچه که می‌تواند راهگشای حل مسائل محیطی باشد، درک مفاهیم به صورت سلسله وار در یک زمینه خاص است که در آن ارتباط بین پدیده‌ها و نقش آنها در ایجاد مسائل مختلف روشن می‌شود. هم‌چنین تحقق این مولفه از هوش هیجانی، مستلزم شناخت عوامل روحانی تاثیرگذار بر رفتار فردی است که می‌تواند امیدبخش و جهت‌دهنده رفتارها در بطن زندگی باشد و افراد را با اطمینان بیش‌تری به سوی حل مسائل متمایل سازد و آنها را نسبت به قدرت اثرگذاری شان باورمند سازد.

۳. خود تنظیمی

جدول شماره ۳: مفاهیم استخراج شده از مفهوم خودتنظیمی

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
	تصمیم‌گیری	گزینه‌یابی، بررسی راه‌های مختلف، اولویت دهی، درک موقعیت، فرایند محور بودن تصمیمات، ارزیابی اهمیت کارها، میزان اثرگذاری تصمیمات، پیامدسنجی، آینده‌سازی، چندجانبی بودن، تدریجی بودن تصمیم‌گیری، شناخت فراگیر، مقایسه نتایج
خودتنظیمی	مدیریت‌گری	انعطاف رفتاری، سبک عملکردی، مشورت‌پذیری، استفاده از تجارب برتر، کنترل احساسات، عدم تاثیرپذیری، روان‌شناسی، فعالیت به موقع، برنامه‌پذیری، تقسیم کار، تخصیص زمان، بهینه‌سازی فرصت‌ها، شناخت امکانات موقعیت
	مهارت‌پروری	قابلیت‌سازی، ورزیدگی جسمی، تطابق با مقتضیات زندگی، دقت و توجه در گفتگو، صعه صدر در تعاملات، معذرت‌خواهی در قبال اشتباه
	تفکرگرایی	عقلانیت محوری، راه‌حل‌شناسی، انتخاب بهترین راه‌حل، سنجش اقدامات، شناسایی فعالیت‌های روزانه، توسعه فعالیت‌های ذهنی
	رهبری	شناسایی فرصت‌ها، مثبت‌اندیشی، اثربخشی فعالیت‌ها، باور به عملکرد شخصی، تعادل‌سازی فعالیت‌ها، عدم افراط و تفریط در زندگی، تقویت روحیه کاری

بررسی یافته‌های این مولفه نشان می‌دهد که هماهنگی روحیات و افکار فرد برای نشان دادن رفتار مناسب، مستلزم نیازسنجی‌ها، تعیین اولویت‌ها، و عمل به آن مطابق با قابلیت‌هاست. به عبارتی، متوازن‌سازی عملکردها، از طریق مشخص کردن معیارها و سازگاری با شرایط آن معیارهاست، چرا که رفتارها باید پایبند به اصول و اعتقادات فردی باشد تا میزان فعالیت خود را در برخورد با آنها مشخص کند. می‌توان گفت که در این مولفه اندیشیدن در جهت درک پدیده‌ها و عکس‌العمل نسبت به موقعیت وجودی آنها، موضع منطقی دانش‌آموزان را در قبال پذیرش آنها نمایان می‌سازد. در واقع، سنجش همه‌جانبه پدیده‌ها و موضوعات زندگی روزانه، از طریق مطابقت آنها با استانداردهای ذهنی قابل‌تعریف فرد انجام می‌شود. هم‌چنین ارزیابی عمیق موضوعات، این مهارت را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند که توانایی سازگاری با مسائل پیش‌بینی‌نشده را در خود رشد دهند

و خود را مهیای مواجهه با مسائل بکنند. از طرفی کسب تجارب و درگیری با مسائل، قدرت کنترل و جهت دهی و هدایت آنها را میسر می‌سازد، بدین صورت که دانش آموزان با آگاهی از فرصت‌های موجود، به تحلیل هزینه - فایده نتایج مورد انتظار و برنامه ریزی برای نوع فعالیتی که بیش‌ترین تاثیر را دارد، می‌پردازند و در اجرای وظایف متناسب با آن چیزی که برایشان مشخص شده، حرکت می‌کنند و تحت تاثیر عوامل روانی و فیزیکی و زمینه ای آنها قرار می‌گیرند تا بتوانند در یک موقعیت مشخص و مبتنی بر نیازهای اصلی، به تصمیم‌گیری بپردازند. به طور کلی خود تنظیمی قرار دادن خود در یک وضعیت دیسپلینی و با استانداردهای مشخص است تا دانش آموزان به سازگاری خود با آن شرایط پرداخته و قدرت انعطاف لازم را متناسب با نیازهای مطرح شده داشته باشند تا بتوانند تعامل خوبی بین توانایی‌های خود و انتظارات خواسته شده داشته باشند.

۴. همدلی

جدول شماره ۴: مفاهیم استخراج شده از مفهوم همدلی

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
ارزش‌مداری	وفاداری، امر به معروف، محبت به اعضای خانواده، کمک کردن به مادر بزرگ، نیکی به والدین، کمک به اعضای کوچک خانواده، همراهی حس غم و شادی دیگران، تلاش برای رفع اندوه، تنوع احساسات	
ادراک‌پذیری	وقت‌گذاری برای نزدیکان، دگربینی، دگرزبستی، تصویرسازی ذهنی رفتارها، حس خوشحالی، خود دلداری	
اصیل‌سازی رفتاری	واقعیت‌بینی، تجربه‌نگری، نسبت احساسات با موقعیت، حس شناسی، نقش‌پذیری نهادی، عملی‌سازی ایده‌ها، تعادل ذهن و جسم، صداقت‌پذیری	
الگوپذیری	گرایش‌مداری، اعتماد‌پذیری، تفکیک عملکردها، چارچوب‌گزینی، انطباق شخصیتی، محرک‌سازی، کمال‌گرایی، تمرکز رفتاری، راکندزایی رفتاری، خود‌تیبینی، مدیریت رفتاری	

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که یکی شدن با جریان‌ات اجتماعی و احساس تعلق خاطر به آنها، قابلیت است که منجر به یک صدایی با نیازها و تقاضاهای جمعی می‌شود. به عبارتی، واکنش سریع نسبت به دغدغه‌های مردمی و تلاش برای درک آنها از زاویه خود و حس هم‌گروه شدن با مردم باعث قوت قلب و احساس عدم تنهایی افراد می‌شود. می‌توان گفت که همدلی در برنامه‌دستی مطالعات اجتماعی به دنبال توجه و درک الزامات مورد نیاز جامعه در سطح ملی و محلی

است که برنامه ریزی برای آن و تاکید بر استخراج و برجسته سازی اولویت های ضروری بر اساس خواسته های درونی صورت می گیرد. به عبارتی بررسی مسائل محیطی جامعه و اختصاص دادن زمان برای حل آنها، به عنوان یک اصل ارزشی مطرح است که حس وفاداری را نسبت به انجام فعالیت ها به عنوان یک تکلیف در آنها رشد می دهد و تعهدپذیری بر مبنای کارکرد اخلاقی آن تعریف می نماید. از طرفی پیشنهاد برای چگونگی حل مسائل از طریق درک کافی ابعاد مساله و تلاش برای تغییر نگرش ها و رفتارهای خود برای هماهنگی بیش تر با سوژه های مورد نظر جامعه، یک ارتباط متقابل از درک مفهوم دیدگاه های افراد و انتظارات آنها ایجاد می کند و باعث می شود دانش آموزان با توجه به واقعیت موجود و نه خیال پردازی های خود، رفتار کنند و تاکید بر این است که محیط مشاهده شده دارای این میزان بازدهی و بهره وری در حل مسائل است، بنابراین رفتار آنها بر محوریت ایده هایی است که قابلیت تبیین یافته اند و جهت گیری آنها را متناسب با ویژگی های شخصیتی تعیین می کنند. به طور کلی همدلی نشانگر شناسایی چالش های اصلی محیط جامعه مخاطب، درک ویژگی ها و خصوصیات آن برای هم ترازی رفتاری و مبتنی بر شواهد و دلایل آنهاست که می تواند قدرت هضم و درک مسائل را برای خود دانش آموزان ملموس تر سازد.

۵. انگیزه بخشی

جدول شماره ۵: مفاهیم استخراج شده از مفهوم انگیزه بخشی

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
هدفمندی	درونی سازی خواسته ها، ایجاد حس شادی، پرسش گرایی، توجه به احساس درست، رویارویی با موقعیت های ناپایدار، شناخت رفتارهای اجنماعی، نهادینه سازی	
معناگرایی	ذهنیت سازی، چالش زدایی، تعهدگرایی، مراقبت از یکدیگر، خانواده محوری، کانالیزه سازی رفتار، تنوع رفتاری، سازماندهی رفتارهای انسانی	
انگیزه بخشی	دانش افزایی	مطالعه مفهومی، کاربردی ساختن دانش، هم نشینی با اهل علم، دانش نیاز محور، شرکت در جلسات علمی، تنوع مطالعات، عضویت در انجمن های علمی، نتیجه بخشی دانش، دقت به ابعاد مختلف موضوع مورد مطالعه، یادگیری مشارکتی

بررسی یافته‌های این مولفه نشان می‌دهد که دلایل و چرایی ظهور رفتار و نیز اندیشه و تفکرات زایشی، منبعث از یک سلسله عواملی است که به عنوان محرک سعی در پیشبرد آنها دارد. به عبارتی وجود یک وضعیت قوی در درون انسان که آرامش دهنده و مشخص کننده فعالیت‌های دانش‌آموزان است، هم به اجرا و هم به تحقق برنامه‌ها کمک کرده و رویارویی با مشکلات و مسائل را به عنوان یک فرصت برای بازآزمایی قابلیت‌ها قرار می‌دهد و آنها را تشویق به حل مسائل می‌نماید. می‌توان گفت که این مولفه اصلی با درک فلسفه فعالیت‌های زندگی روزانه در ابعاد اجتماعی و فردی و معنادارسازی آنها در زمینه تقاضاهای محیطی در راستای توجه به پیاده‌سازی آنها در زندگی عملی، ذهنیت قوی تری برای قرار گرفتن در آن موقعیت به وجود می‌آورد و تعهدات دانش‌آموزان را نسبت به تکامل و به بارنشاندن عملکردها افزایش می‌دهد، بدین صورت چالش‌های جمعی و رفع آنها به عنوان یک مقصد مطلوب یک انتظار اخلاقی از خواسته‌ها ایجاد می‌کند. از طرفی قرار گرفتن در این نقش و ارزیابی آن، دانش‌آموزان را به انتخاب مناسب و درست اهداف در زندگی متمایل می‌سازد. درحقیقت، انتخاب هدف با محوریت مسئولیت‌پذیری برای جامعه مدنی مبتنی بر خواسته‌های درونی انسان است که منجر به نهادینه شدن رفتارها در راستای رسیدن به آن صورت می‌گیرد. هدف معیاری است که علاوه بر تعیین موجودیت افراد و نقش‌پذیری در زندگی، شاخصه‌ای برای بررسی و ارزیابی عملکردهای رفتاری مشخص می‌کند و قدرت تاثیرگذاری خود بر محیط را ظاهر می‌سازد. هم‌چنین در محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی انگیزه بخشی از طریق روند توسعه دانش علمی صورت می‌گیرد و دانش و ابعاد آن به عنوان قدرتی برای تغییر و اصلاح روند فعالیت‌هایی که باعث ایجاد مشکلات در زندگی گروهی می‌شود، تلقی می‌شود، به طوری که نقش خود علم در جهت بهبود و پیشرفت امور و توسعه موقعیت‌ها و تسهیل در اجرای فعالیت‌های انسانی، به عنوان رویکرد تنش‌زدا و راه حل محور تعریف می‌شود. به طور کلی مولفه انگیزه بخشی در بحث هوش هیجانی، نشان دهنده این است که محتوا با ایجاد یک ذهنیت مطلوب در جهت تعریف هدف برای دانش‌آموزان و معنابخشی به زندگی اجتماعی از طریق آن و تلاش برای به دست آوردن توانایی علمی به عنوان یک ابزار در راستای تحقق آن اهداف، طراحی و تدوین شده است.

بحث و نتیجه گیری

بررسی مطالعات صورت گرفته نشان می‌دهد که نظام آموزشی در زمینه آموزش و غنی‌سازی هوش هیجانی دانش‌آموزان و رشد قابلیت‌های مربوط به آن، رویکردهای متفاوتی را در نظر گرفته است. در پژوهش حاضر تاکید بر رویکرد مساله‌محوری برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در راستای شناسایی و حل مسائل و مشکلات اجتماعی از طریق ابعاد هوش هیجانی است که قابلیت‌ها و توانمندی‌های متعددی را برای کمک به رفع این موانع در نظر می‌گیرد. به عبارتی، هوش

هیجانی دارای مولفه های پنج گانه ای است که در محتوای درسی با آموزش مفاهیم و موضوعات مختلفی درصددآماده سازی دانش آموزان برای رویارویی با مسائل اجتماعی و شناخت موثر و حل کارآمد آنهاست. این شاخصه های پنج گانه که در ذیل به آنها پرداخته می شود، عبارتند از:

۱. مهارت های اجتماعی: مهارت های اجتماعی قابلیت هایی هستند که قدرت جذب دانش آموزان در گروه های مختلف و مشارکت و به کارگیری آنها در مقابل معضلات اجتماعی را دارند. در واقع، مهم ترین ابزار برای هم افزایی شناختی دانش آموزان نسبت به مسائل موجود، استفاده از نظرات و دیدگاه های مختلف دانش آموزان برای ارائه راهکار درست و اثربخش در یک بازه زمانی مناسب است و این مهارت ها که وجودشان شرط حضور در مشورت پذیری را فراهم می سازد، دیگران را به تعامل پایدار و چارچوب بندی شده متمایل می سازد. یافته های پژوهش حاضر بیانگر این است که اجتماعی سازی دانش آموزان از طریق شناخت قوانین موجود جامعه و نحوه تعامل با دیگران و استلزامات آن است که با محوریت رفتارهای کنشگرایانه منجر به مشارکت حداکثری در حل مسائل می شود. همسو با این یافته ها، نتایج پژوهش رحیمی، وحدت و کیهان (۱۳۹۸) نشان می دهد قرار گرفتن در بطن اجتماع مستلزم شناخت قوانین جامعه و رفتار متناسب با آن در راستای القای حس مسئولیت پذیری نسبت به ساختار جامعه از طریق برنامه درسی است. یافته های مطالعه نیکی، عزیزی محمودآباد و جمالیان زاده (۱۳۹۸) بیانگر این است که درب برنامه درسی مطالعات اجتماعی، مهارت های اجتماعی از طریق ارتباط و گروه مداری و قدرت ابراز عقاید میسر می شود. هم چنین نتایج یافته های شیمشک و سچکین (۲۰۲۱) بیانگر شایستگی های اجتماعی و مدنی در کتاب های درسی از طریق آگاهی و بیان فرهنگی توسعه می یابد. می توان گفت که برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی با تاکید بر رویکرد تماتیک در فرایند آموزش مفاهیم اجتماعی، باید زمینه را برای ایجاد فرهنگ مشارکت گروهی دانش آموزان در راستای شناسایی نیازها و خواسته های بافت محیطی و بومی فراهم سازد و درصدد ارزیابی دلایل و عوامل به وجودآورنده آن برآید. هم چنین برنامه درسی این ذهنیت را رشد دهد که در بستر زمان، مشکلات مربوط به یک بافت یا محیط جغرافیایی خاص، مستلزم همکاری گروه های مختلف، تعیین وظایف و محدوده ی کاری، تقسیم وظایف و ... است. بدین نحو که فرایند آموزش، با ارائه فرصت های یادگیری جمعی و تکالیف گروه محور که در آن هر شخص وظایفی را بر عهده داشته باشد تا شرایط برای روند گردآوری داده های مربوط به مساله و چگونگی پرداختن به آن فراهم شود. به طور کلی می توان گفت که این مولفه از هوش هیجانی در برنامه درسی دوره ابتدایی ایجاب می کند که راهبرد توسعه مهارت های اجتماعی مبتنی بر فعالیت های پژوهشی جامعه محور باشد که در آن با استفاده از فرایند نیازسنجی از تقاضاهای محیطی و تعیین مسائل اجتماعی، به تشکیل کارگروه های دانش آموزان و تعیین مشکلات و حل آنها در جامعه محلی پرداخت.

۲. خودآگاهی: خودآگاهی مرحله فهم از خود نسبت به چگونگی برخورد با چالش‌های محیط اجتماعی است. در واقع، اندیشیدن به نحوه موجودیت خود در مقابله با موجودیت مسائل و معضلات، چگونگی پذیرش قابلیت‌های خود در مواجهه با فرصت‌ها و تهدیدات اجتماعی و جایگاه و نقش خود در روند اصلاح امور است. به عبارتی داشتن این استعداد از طریق درک یکپارچه عناصر محیطی و کیفیت واکنش نسبت به ماهیت و خصوصیات آنها صورت می‌گیرد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که خودآگاهی در برنامه‌دستی مطالعات اجتماعی توجه به جنبه‌های درونی خود و تحقق خواسته‌های روانی و غیرمادی شخصیت و تلاش برای بروز این قابلیت‌ها از طریق ارائه راه‌حل‌های متنوع و پایدار در مسائل اجتماعی است. همسو با این پژوهش، یافته‌های مطالعه افتخاری، افتخاری، سماوی و شمشیری (۱۴۰۰) تاکید بر خود‌پذیری و توسعه شخصی به عنوان شاخصه‌های زندگی بهتر از طریق برنامه‌های درسی دارد. نتایج پژوهش اِروِل (۲۰۲۱) نشان می‌دهد که برنامه‌دستی به پرورش نوآوری در دانش‌آموزان و فراهم کردن فرصت برای رفتارهای سازگارانه در زندگی امروزی توجه دارد. می‌توان گفت که برنامه‌دستی مطالعات اجتماعی در دوره ابتدایی باید در راستای توسعه و غنی‌سازی قدرت و روحیات دانش‌آموزان در قبال رفتار دیگران و نوع احساس نسبت به شرایط موجود، به ارائه رویکرد گفتمان‌محور بپردازد. بدین صورت که توجه به نقش فرد و میزان نفوذپذیری او در کیفیت برخورد با معضلات انسانی و اجتماعی، مطرح شود و در قالب گفتمان ارائه شده به شناخت‌شناسی ایده‌های شخصی و میزان قدرت آنها در متعادل‌سازی رفتار و عملکرد فردی بپردازد. از طرفی برنامه‌های درسی باید نسبت به رشد موثر هشیاری از خود در پذیرش وظایف و کارکردهای اجتماعی بپردازد، و این که در اجرای فعالیت‌های مربوطه چه برداشتی می‌تواند داشته باشد. از طرفی، محتوای برنامه‌دستی می‌تواند طرح‌هایی را در قالب کارپوشه و کاربرگ‌های درسی طراحی نماید که در آن بسته به نقشی که دانش‌آموزان در تحقق اهداف دارند به سهم‌پذیری نقش خود در حل مسائل بیندیشند و تلقی خود را از چگونگی پیاده‌سازی اهداف گسترش دهند. به عبارتی از طریق آگاهی و شناخت از میزان توانایی‌های فردی به خودباوری در تعاملات اجتماعی و حل چالش‌ها برسند و نقش اعتماد، معنویت و حس یکپارچگی را فرایند درگیری‌های شناختی و واکاوانه مسائل برجسته سازند

۳. خودتنظیمی: خودتنظیمی توانایی پرداختن به هدایت و کنترل رفتارهای فردی است تا بتواند در آینده بستری برای جهت‌دهی رفتارهای دیگران در چارچوب اجتماع باشد. به عبارتی، موظف ساختن خود به معیارهای مشخص و عمل به آنها در زندگی اجتماعی است که می‌تواند تعیین‌کننده نتایج و پیامدهای برگرفته از آن باشد و دانش‌آموزان را در یک موقعیت منسجم که در آن عملکردها مبتنی بر پشتوانه فکری و عقلانی است، قرار دهد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که فعالیت‌های برنامه‌دستی در پی سازماندهی رفتاری دانش‌آموزان از طریق ایده‌های عقلانی در جهت کنترل و

مدیریت رفتار با قدرت مهارت بالا برای کارآمدی اثربخش هستند. همسو با این یافته ها، نتایج پژوهش‌عبدی و بابایی (۱۳۹۲) نشان می‌دهد محتوای برنامه های مطالعات اجتماعی بر محوریت مدیریت فردی و معرفت اجتماعی به عنوان یک ابزار در راستای تعاملات پایدار، آموزش داده می‌شود. می‌توان گفت که در برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از طریق ارائه فعالیت های یادگیری که مبتنی بر مسائل و پدیده های اجتماعی است، زمینه برنامه ریزی را توسط دانش آموزان برای اجرای بهتر آن دنبال کرد. برنامه های درسی باید شرایط اجرای فعالیت های مختلف را با محوریت سوژه های اجتماعی که به نوعی ماهیت مساله دار دارند، دنبال کنند. بدین معنا که دانش آموزان باید مساله مورد نظر را تبیین کرده و مراحل اجرای آن را در طول آموزش اجرا کنند. در واقع، در این مولفه، چالش های اجتماعی را باید در قالب موضوعات آموزشی برای دانش آموزان مطرح کرد و آنها را راهبرد پژوهشی و کاوشگرانه از مسائل، مراحل مختلف را به تدریج طی کرده و نتایج آن را از قبل پیش بینی کنند. خود تنظیمی بیش تر از آن که در ایده به کار آید، باید در موقعیت عملی خود را نشان دهد، بنابراین فرایند آموزش برنامه های درسی، دانش آموزان را در شرایطی قرار دهد که قدرت تصمیم گیری آنها به دلیل پذیرش مسئولیت فعالیت های واقعی، در عمل قابل مشاهده باشد و آنها با آسیب شناسی بافت های جامعه هدف، به بازخورد پذیری از نتایج اقدامات خود پرداخته و متناسب با وضعیتی که با آن مواجه هستند، جهت گیری فعالیت هایشان را تعیین نمایند. به طور کلی، قابلیت خود تنظیمی در برنامه درسی دوره ابتدایی این است که دانش آموزان در مواجهه با معضلات اجتماعی، هویت فردی خود را حفظ کرده و ضمن پایبندی به اصول تعریف شده اجتماعی، چگونگی درگیری با آن مسائل را مشخص کرده و قدرت تاثیرگذاری بر آنها را عاملیت بخشیده و روند نتیجه گیری آن را در جهت مطلوب هدایت کنند.

۴. همدلی: این مفهوم اشاره به پذیرش درک دیگران و به کارگیری این درک عمیق در عمل یا موقعیت واقعی است. به عبارتی این قابلیت به معنای قرار گرفتن در جایگاه واقعی دیگران و بررسی مسائل از زاویه دید آنهاست. بنابراین مطلوب این است که دانش آموزان در بررسی چالش های اجتماعی جامعه، خود را در بافت موقعیتی یا محلی همان جامعه قرار دهند و مسائل را از نگاه آنها بررسی کنند، به عبارتی، دگر نگرشی معنادار از خود نشان دهند. یافته های مطالعه نشان می‌دهد که همدلی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی با درک عمیق ارزش های موجود و تلاش برای واقعیت بخشی آنها از طریق نموده های رفتاری مشخص شده است که می‌تواند به تسهیل در رفع معضلات دیگران کمک کند. همسو با این یافته ها، نتایج مطالعه میندز و نیومن (۲۰۲۱) نشان می‌دهد که رشد نگرش مثبت به پدیده های پیرامون جامعه، به عنوان یک قابلیت در برنامه درسی مطالعات اجتماعی مطرح می‌شود. می‌توان گفت که برنامه های درسی در دوره ابتدایی باید در راستای یادگیری خودراهبر که مبتنی بر قابلیت های خود فهمی مسائل دیگران است، گام بردارند. بدین صورت که با

اصلاح خودپنداره‌های فردی و حرکت در راستای نگرش‌های خود، به بررسی چالش‌های جمعی و اثرگذاری بر روند اصلاح آنها بپردازند. هم‌چنین برنامه‌های درسی با فراهم کردن شرایطی در فرایند آموزش، بر روش‌های تدریسی مانند ایفای نقش که در آن دانش‌آموزان با رهاسازی چارچوب نقش، به ابراز احساسات درونی و بیان عقاید خود درباره مسائل درک شده دیگران بپردازند و موضع‌گیری عاطفی و تمایلات برخاسته از آن را برای دوستان و معلم نقل کنند. به طور کلی می‌توان گفت که همدلی نزدیک‌تر کردن عواطف خود به عواطف دیگران و درگیری ذهنی و روحی با مسائل اجتماعی آنهاست که فرد به روش خود اکتشافی سعی می‌کند ماهیت نیازهای جامعه را بشناسد و به طور ملموس‌تری آن‌ها را در ذهن خود تجربه کند، منتها تجربه‌ای که تبعات و پیامدهای آن، او را به واکنش حل‌گرایانه از معضلات رهنمون سازد.

۵. انگیزه بخشی: انگیزه بخشی مشخص کردن مبدا یا منشایی برای چگونه رفتار کردن در اجتماع است، به طوری که دانش‌آموزان با در نظر گرفتن آن، خطوط رفتاری خود را مشخص می‌کنند. این مولفه، چرایی عملکردها در موقعیت‌های مختلف و معنادارسازی آنها را اولویت اصلی خود قرار می‌دهد و تلاش بر این است که مجموعه‌ای از کنش‌های محیطی با نیت مشخص در راستای رسیدن به مطلوبیت با هماهنگی و ارتباط بین عناصر رفتاری، فعالیت کنند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که انگیزه بخشی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی از طریق معنادار کردن ماهیت و نوع فعالیت‌های دانش‌آموزان در راستای تحقق هدف مطلوب و توسعه شناختی و معرفتی پدیده‌های اجتماعی انجام می‌پذیرد. هم‌سو با این یافته‌ها، بریلینگر و سوروکو (۲۰۲۲) نشان می‌دهد که برنامه درسی مطالعات اجتماعی با سوژه کردن مسائل جامعه و تحلیل آن از ابعاد مختلف سعی در ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان برای رفتار مناسب برای کاستن از گستره پیامدهای آن در روند زندگی اجتماعی آنها دارد. می‌توان گفت که برنامه ریزان درسی در دوره ابتدایی باید به دنبال استفاده از طرح‌های نیازسنجی در محتوای کتاب‌های درسی برای دستیابی به نیازهای واقعی جامعه محلی باشند. به عبارتی برنامه ریزان با رویکرد کاهش تمرکز و آزادسازی تصمیمات به مدیران محلی، موضوعاتی را در فرایند آموزش قرار دهند که جز مسائل اجتماعی دانش‌آموزان در زندگی روزمره ست و اشتیاق لازم را برای پیگیری و حل آنها فراهم می‌کند. از طرفی طراحی برنامه‌های نگرشی که جنبه ذهنیت‌آفرین دارند و فعالیت‌های اجتماعی و فردی دانش‌آموزان را از طریق حل مسائل، معنادار می‌سازند، مورد توجه باشد. به نحوی که اعتبار و جایگاه آموزش مبتنی بر دغدغه افراد باشد و تمایلات مخاطبان خود را به صورت پایدار حفظ نماید.

می‌توان گفت که هوش هیجانی قابلیت‌هایی است که شکل‌گیری و تحول آن در دوره ابتدایی مستلزم استفاده از فرصت‌های یادگیری متنوعی است که هر کدام از این تجارب با توجه به اولویتی که در پایه‌های مختلف در رابطه با آنها وجود دارد، پیش‌بینی و تدارک دیده می‌شود. در واقع، می‌توان

گفت که برنامه درسی مطالعات اجتماعی و محوریت آموزش این قابلیت بر اساس محتوایی که تنظیم شده است، مطابق با اولویت های در نظر گرفته شده، پیاده سازی کند. به عبارتی، هر چند این پنج مولفه هوش هیجانی در راستای هم رشد و توسعه پیدا می کنند، ولی ارتقا کنش های انسانی از برنامه ریزی برای پرداختن به خود واقعی شروع شده و به محیط اجتماعی تسری می یابد. بنابراین روند آموزش هوش هیجانی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی با هدف بهبود قابلیت فردی به سوی قابلیت های اجتماعی صورت می گیرد.

بر اساس یافته های این پژوهش، پیشنهادات مبتنی بر یافته ها عبارتند از: - پیشنهاد می شود توسعه قابلیت اجتماعی دانش آموزان در راستای شناخت ماهیت درک مسائل جامعه باشد. - پیشنهاد می شود ارائه راهکارهای خلاقانه در جهت حل مسائل بر اساس عملکرد اقتضایی باشد. - پیشنهاد می شود هدایت و رهبری رفتارهای فردی در قبال پذیرش مسئولیت های تصمیم گیرانه درباره مسائل صورت گیرد. - پیشنهاد می شود پرورش قابلیت های همدلانه در جهت درک دغدغه های اجتماعی و محیطی و هم سوئی با نیازهای افراد باشد. - پیشنهاد می شود به ایجاد انگیزه اثربخش در راستای دستیابی به اهداف اجتماعی به عنوان یک التزام عملی پرداخته شود. پیشنهادات کاربردی عبارتند از: - پیشنهاد می شود الگوی رشد هوش هیجانی جهت تحقق اهداف آموزشی در برنامه درسی دوره ابتدایی مورد توجه قرار گیرد. - نسبت به نیازسنجی مناسب فعالیت های انگیزه بخش اجتماعی در راستای تربیت پذیری دانش آموزان اقدام شود. - تربیت هوش هیجانی در اولویت طرح های پرورشی برنامه های درسی قرار گیرد. - نسبت به فعال سازی بیش تر انجمن ها و کانون های فرهنگی در حوزه پرورش مهارت های اجتماعی و فردی اقدام شود. هم چنین پیشنهادات پژوهشی عبارتند از: - پیشنهاد می شود پژوهشی درباره نقش هوش هیجانی در توسعه قابلیت های اجتماعی دانش آموزان صورت گیرد. - پژوهشی درباره نقش مهارت های خودآگاهانه دانش آموزان در پرورش ماهیت زندگی معنوی دانش آموزان صورت گیرد. - پژوهشی درباره تبیین ماهیت هوش هیجانی در شکل گیری کنش های انتقادی دانش آموزان صورت گیرد. - پژوهشی درباره رابطه بین شاخصه های هوش هیجانی و فرایند شکل گیری رفتارهای اجتماعی دانش آموزان انجام شود. مهم ترین محدودیت پژوهش حاضر مربوط به مطابقت دادن مولفه های فهرست واریسی با محتوای درسی بود که به دلیل داشتن بار معنایی گسترده آن، فرایند کدگذاری داده ها را طولانی تر می کرد

کتابنامه

- افتخاری، جابر، افتخاری، حجت، سماوی، سید عبدالوهاب و شمشیری، بابک (۱۴۰۰). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی از مؤلفه‌های به‌زیستی ریف. اندیشه‌های نوین تربیتی، (۱) ۱۷، ۱۵۲-۱۳۱.
- دهقان منشادی، منصور و شاهرخی نیا، مریم (۱۴۰۰). تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه سوم ابتدایی بر اساس توجه به مهارت هوش هیجانی. پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی، (۱) ۳، ۴۷-۶۲.
- رحیمی، ربابه، وحدت، رقیه و کیهان، جواد (۱۳۹۸). تجارب زیسته دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی از درس مطالعات اجتماعی. پژوهش در برنامه ریزی درسی، (۶۲) ۱۶، ۱۸۹-۱۷۳.
- عبدی، علی و بابایی، بهاره (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کتابهای درسی مطالعات اجتماعی و علوم تجربی دوره راهنمایی بر اساس مولفه های هوش هیجانی. پژوهش های برنامه درسی، (۲) ۳، ۳۱-۱.
- فهندژ سعدی، پری و افلاکی فرد، حسین (۱۴۰۱). تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی ششم دبستان بر اساس مولفه مهارت های اجتماعی. پژوهشنامه تربیتی، (۷۱) ۱۷، ۹۷-۱۲۳.
- نوریان، محمد (۱۳۹۹). راهنمای عملی تحلیل محتوای کمی و کیفی کتاب های درسی دوره ابتدایی. تهران: نشر شورا. چاپ پنجم.
- نیکی، پویا، عزیزی محمودآباد، مهران و جمالیان زاده، سیدبرزو (۱۳۹۸). ارزیابی محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پنجم ابتدایی از نظر میزان توجه به مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی بر اساس تکنیک آنتروپی شانون. پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی، (۱) ۱، ۱۳۸-۱۲۷.
- موسی زاده، فاطمه و هاشمیان نژاد، فریده (۱۳۹۹). تاثیر آموزش گروهی والدگری راه حل - محور به مادران بر پرخاشگری و حل مساله کودکان پیش دبستانی. پژوهشنامه تربیتی، (۶۲) ۱۵، ۱۹۷-۲۱۲.
- Abbey, L., Dowsett, E., & Sullivan, J. (2016). Use of problem-based learning in the teaching and learning of horticultural production. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 23(1), 61-78.
- Acton, R. (2019). Mapping the Evaluation of Problem-Oriented Pedagogies in Higher Education: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 9(4), 1-23.
- Agustin, M. , Puspita, R. D. , Inten, D. N. , & Setiyadi, R. (2021). Early Detection and Stimulation of Multiple Intelligences in Kindergarten. *International Journal of Instruction*, 14(4), 873-890.
- Akyol, M. A., & Elif, A. (2019). Comparison of Emotional Intelligence Levels and Problem Solving Skills of Prospective Teachers According to Different Variables. *World Journal of Education*, 9(3), 131-141.
- AL-Qadri, A. H. , & Zhao, W. (2021). Emotional Intelligence and Students' Academic Achievement. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(3), 360-380.
- Andersen, A. S., & Kjeldsen, T. H. (2015). A Critical Review of the Key Concepts in PPL. In Andersen, A. S. & Heilesen, S. B. (Eds.) (2015), *The*

Roskilde Model: Problem-oriented Learning and Project Work (pp. 17-36). Cham, Switzerland: Springer.

Aydemir, A. , & Ulu Kalin, O.(2021). Relationship between Levels of Intercultural Sensitivity and Emotional Intelligence amongst Preservice Social Studies Teachers. *Review of International Geographical Education*, 11(2), 410-428.

Bayraktar, E. , Yalcinkaya, E. , & Ahmet, M.(2021). Examination of Emotional Intelligence and Problem-Solving Skills of Teachers Working in Secondary Education Institutions. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(4), 2228-2247.

Brillinger, M. , & Soroko, A.(2022). States of Denial: What Social Studies Curriculum Documents Don't Say about Poverty. *Social Education*, 86(1), 22-33.

Coskun, K., & Oksuz, Y. (2018). Impact of emotional literacy training on students' emotional intelligence performance in primary schools. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 36-47.

Diaz-Posada, L. E., Varela-Londono, S.P. , & Rodriguez-Burgos, L. p.(2017). Multiple Intelligences and Curriculum Implementation: Progress, Trends and Opportunities. *Revista de Psicodidactica*, 22(1), 69-81.

Erol, H.(2021). Reflections on the 21st Century Skills into the Curriculum of Social Studies Course. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(2), 90-102.

Esin, O.(2021). The Relationship between Grit and Emotional Intelligence in University Students. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(1), 25-33.

Keskin, B., Ozay Kose, E. , & Guloglu, F.(2021). The Relationship between Social Sciences High School and Science High School Students' Multiple Intelligence Levels and Learning Styles. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(3), 92-102.

Korkmaz, K., & Ozbesler, C. (2020). Sosyal Hizmet Mesleği ve Egitimi Cercevesinde Farklılıklara yaygı ve Toplumsal Cinsiyet. *Uluslararası Sosyal Arastirmalar Dergisi* 33(6) 1 s1 211 – 1258.

Martinez, I. M. , Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A.(2019). Antecedents of academic performance of university students: academic engagement and psychological capital resources. *Educ. Psychol*, 39(8), 1047-1067.

Meher, V. , Baral, R. , & Bankira, S.(2021). An Analysis of Emotional Intelligence and Academic Performance of Four-Year Integrated B.Ed. Trainees. *Shanlax International Journal of Education*, 9(2), 108-116.

Mindes, G. E. , & Newman, M. E. D.(2021). *Social Studies for Young Children: Preschool and Primary Curriculum Anchor*. Rowman & Littlefield Publishers, Third Edition.

Moore, P. J.(2019). Academic achievement. *Educ. Psychol*, 39(8), 981-983.

Mustofa, R. F., & Hidayah, Y. R. (2020). The effect of problem-based learning on lateral thinking skills. *International Journal of Instruction*, 13(1), 463-474.

Rizkita, L., Suwono, H., & Susilo, H. (2016). Pengaruh pembelajaran socio-scientific problem-based learning terhadap keterampilan metakognitif dan hasil belajar kognitif siswa kelas X SMAN kota Malang. *Journal of Education*, 1(4), 732-738.

Roskilde University (RUC) (2017). Pedagogical profile at Roskilde University. *Framekork Document for RUC's Quality Policy*. Roskilde: Roskilde University.

Russell, M. B. , Andres, S. , Barnhart, C., & Andres, D.(2020). Integrating Emotional Intelligence Principles into Extension Programming. *Journal of Extension*, 58(3), 1-6.

Savin-Badin, M.(2014). Using problem-based learning: New constellations for the 21st Century. *Journal on excellence in college teaching*,25,1-24.

Scott W. (2019). *Financial accounting theory*. Tehran: Termeh.

Siew, N. M., Chong, C.L., & ee, . N. (2000)) Fostering fifth grades' scientific creativity through problem-based learning. *Journal of Baltic Science Education*, 14(5), 655 – 669.

Simanjuntak, M. P., Hutahaean, J., Marpaung, N., & Ramadhani, D. (2021). Effectiveness of problem-based learning combined with computer simulation on students' problem-solving and creative thinking skills. *International Journal of Instruction*, 14(3), 519-534.

Simsek, A. , & Secgin, M. G.(2021). Reflection of Turkish Qualifications Framework to Social Studies Textbooks. *Journal of Education*, 18(3), 444-468.

Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K. , & Lambert, M. C.(2017). Longitudinal associations of student–teacher relationships and behavioural and emotional strengths on academic achievement. *Educ. Psychol*, 37(4), 457-467.

Tekindal, M., Ege, A., & Erim, F. (2019). Sosyal Hizmet Bilgisi Uretimi: Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi Incelemesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30 (3), 796-813.

Uzun, C., & Uygun, K.(2022). The Effect of Simulation-Based Experiential Learning Applications on Problem Solving Skills in Social Studies Education. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 28-38.

Yolcu, S. (2019). İlkokul Ogrencilerinin Duygusal Zeka Duzeyinin Problem Cozme Becerisi Uzerindeki Etkisinin Incelenmesi, (Yuksekk Lisans Tezi9, Necmettin Erbakan Universitesi/Egitim Bilimleri Enstitusu, Konya.

Zainudin, M. , & Istiyono, E.(2019). Scientific Approach to Promote Response Fluency Viewed from Social Intelligence: Is It Effective? *European Journal of Educational Research*, 8(3), 801-808.

Investigating the components of emotional intelligence in the social studies curriculum with emphasis on the problem-oriented approach

Abstract

The aim of this study was to identify the characteristics of emotional intelligence in the social studies curriculum with emphasis on the problem-oriented approach. The approach of the research was applied in terms of objective and qualitative in terms of implementation method of inductive content analysis. The research community included social studies books of elementary school (3rd to 6th grade) in the academic year of 1400-1401, which were selected as samples due to the nature of the subject of the books of all grades. To validate the accuracy of the data, the researcher's self-review method and rich data description were used, and for data reliability, a simultaneous review was used. Content analysis checklist was also used to collect and analyze data. The findings of this study included 5 main categories, 20 sub-categories, etc. The main categories of social skills (altruism, participation, citizenship rights, friendship, activism), self-awareness (spiritualism, nature, creativity), Self-regulation (decision-making, management, skills development, thinking, leadership), empathy (value-oriented, perceptible, behavioral originality, Pattern ability) and motivation (purposefulness, semantics, Enhancing knowledge) were identified. The results showed that the application of concepts and activities related to emotional intelligence in order to institutionalize desirable practices in the personal life of students and extend it to activities that benefit the community.

Keywords: curriculum, elementary school, problem-oriented, social studies, Emotional intelligence