



«نشریه علمی آموزش و ارزشیابی»  
سال دوازدهم - شماره ۴۵ - بهار ۱۳۹۸  
ص. ص. ۸۵-۱۱۰

## ارائه الگوی برنامه درسی تربیت دینی مبتنی بر یادگیری هیجانی-اجتماعی در دوره متوسطه از دیدگاه معلمان<sup>۱</sup>

مرضیه رجبی زاده<sup>۲</sup> بدرالسادات دانشمند\*<sup>۳</sup> اصغر سلطانی<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۷/۲۴

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۸/۰۲/۲۱

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر، ارائه الگوی برنامه درسی تربیت دینی مبتنی بر یادگیری هیجانی-اجتماعی از دیدگاه معلمان زن ناحیه‌ی یک کرمان بود. این پژوهش از بعد هدف کاربردی و از نظر روش گردآوری داده‌ها توصیفی-پیمایشی است. جامعه‌ی آماری پژوهش را دبیران زن درس دینی دوره‌ی متوسطه دخترانه که در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ در مدارس ناحیه‌ی یک شهر کرمان مشغول به تدریس بوده‌اند (۱۸۸ نفر) تشکیل می‌دادند. نمونه‌ی پژوهش برابر با ۱۲۶ نفر بود که با نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای تک‌مرحله‌ای مدارس و سپس معلمان دینی زن انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه‌ی محقق ساخته بود که پایایی آن با روش کرونباخ ۰/۹۵ محاسبه شد. روایی صوری ابزار نیز با نظر متخصصان علوم تربیتی تایید شد. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش در سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی با استفاده از نرم‌افزار SPSS<sup>23</sup> و روش الگو یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS<sup>23</sup> انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که قدرت رابطه بین عامل(برنامه درسی تربیت دینی مبتنی بر یادگیری هیجانی-اجتماعی) و متغیرهای قابل مشاهده آن (اهداف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی مبتنی بر یادگیری هیجانی-اجتماعی) مطلوب است. لذا می‌توان گفت این چهار مؤلفه توانسته‌اند متغیر پنهان را به‌خوبی بسنجند. در این میان از بین چهار مؤلفه، فعالیت‌های یاددهی-یادگیری، با بیشترین ضریب مسیر (۰/۹۵) و اهداف با کمترین ضریب مسیر (۰/۵۱) تبیین‌کننده مدل است.

**واژگان کلیدی:** برنامه درسی، تربیت دینی، دوره متوسطه، یادگیری هیجانی اجتماعی، معلمان

۱. مقاله حاضر برگرفته از پایان کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شهید باهنر کرمان است.

۲. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

۳. استادیار برنامه درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

\* نویسنده مسئول daneshmand@uk.ac.ir

۴. دانشیار برنامه درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

## Emotional Learning in Secondary Education from Teachers' Points of View

Marziyeh Rajabizadeh  
Badrosaadaat Daneshmand  
Asghar Soltani

Data of receipt: 2018.10.16  
Data of acceptance: 2019.05.11

### Abstract

The aim of the present study is to provide a pattern of religious training curriculum the aim of this paper is study of attributes curriculum based on the Social-Emotional learning from the perspective of female teachers in region one in Kerman city. This study is an applied research which has been performed with descriptive-survey method. The statistical population of this study included female teachers of religion in high schools during 95-96 in Kerman (188 persons). The study samples equal to 126 persons. Schools were selected by random single-stage cluster sampling. Research tools included curriculum researcher-made questionnaire based on Social-Emotional learning that is acceptable reliability of 0.94. Validity of the instrument confirmed through experts' point of views. Research data analysis in descriptive statistic and inferential statistic level was done by using SPSS<sup>23</sup> software and structural equation modeling method was administered by using AMOS<sup>23</sup> software. The results of this study indicate that the strength of relation between factor (religious curriculum based on Social-Emotional intelligence) and perceptible variable (goals, contents, teaching-learning activities and assessment) are optimum. There fore it can be said that these four components were well capable of measuring hidden variable. Among these four components, teaching-learning activities with the highest process coefficient of 0.95 and goals with lowest process coefficient of 0.51 and among four sun-components are model explaining.

**Keywords:** Curriculum, Religious education, Secondary education, Social-emotional learning, Teachers

## مقدمه

تربیت دینی به منزله‌ی یکی از مهم‌ترین انواع و بلکه بهترین نوع تربیت، دربرگیرنده‌ی همه‌ی انواع دیگر تربیت نیز است. با توجه به مجموع تعاریف به‌عمل‌آمده از تربیت اسلامی می‌توان این‌گونه استناد کرد که تربیت اسلامی شکوفاسازی و به فعلیت رساندن جمیع استعدادها در جنبه‌های گوناگون شخصیتی یعنی ابعاد جسمانی، عقلانی، اجتماعی، عاطفی، اخلاقی است. این شکوفاسازی با موازین و ضوابط الهی میسر است و از این‌رو خلاف چنین ضوابطی شکوفاسازی محسوب نمی‌شود و بنابراین تربیت هم قلمداد نمی‌شود. لذا تربیت دینی که از وظایف آموزش و پرورش کشورها است، می‌بایست شخصیت دانش‌آموز را در سه حیطه‌ی شناختی، عاطفی، عملی با توجه به رویکرد عقلانی، عاطفی رشد دهد (فینبرگ، ۲۰۰۸). بی‌تردید دوره‌ی رسمی آموزش متوسطه یکی از مهم‌ترین و حساس‌ترین مراحل تحصیلات رسمی به شمار می‌رود، زیرا در این دوره است که بخش مهمی از استعدادهای اختصاصی نوجوانان و جوانان بروز کرده، قدرت یادگیری آن‌ها به‌حداعلای خود رسیده، کنجکاوی آن‌ها جهت معینی یافته و مسائل جدید زندگی مانند انتخاب رشته، انتخاب شغل، اداره و خانواده و مسائلی از این دست ذهن آن‌ها را به خود مشغول می‌سازد. این دوره از لحاظ مبانی فلسفی، زیستی، روانی، اجتماعی نیز دوره‌ی مهمی بشمار می‌رود (اونل و لولیاناً، ۲۰۱۵).

تعلیم و تربیت دینی به معنای آموزش عقاید، آداب و اخلاق و احکام دینی باید منجر به تربیت اخلاقی شود و همچنین موجب فراهم آوردن فرصت‌های تجربه‌ی دینی شود. تجربه‌ای که به شکل‌گیری گونه‌هایی از احساسات شخصی در مواجهه با امور معنوی منجر می‌شود. تربیت دینی و اخلاقی و همچنین تربیت اجتماعی جوانان و نوجوانان از مهم‌ترین اهداف و آرمان‌های خانواده و همچنین از مهمترین اولویت‌های نظام تعلیم و تربیت است؛ اما باید توجه داشت که تربیت اجتماعی خود تحت‌الشعاع تربیت دینی و اخلاقی نسل جوان است؛ زیرا فردی که دارای تربیت اخلاقی و دینی باشد، مسلماً نسبت به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی نیز پابندی لازم را خواهد داشت و در آن هنگام می‌توان به کاهش نابسامانی‌ها و ناهنجاری‌های اجتماعی نیز امید بست. از این‌رو هرگونه تحقیق و تلاش در جهت تربیت دینی و اخلاقی نسل نو به‌طور مستقیم بر تربیت اجتماعی آن نیز تأثیرگذار خواهد بود (چراغ چشم، ۱۳۸۶). همواره بین این که آموزش و تربیت تحت تأثیر دین است یا دین تحت تأثیر آن قرار دارد اختلاف نظر وجود دارد (کوئنزی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸) اما هنگامی که یک دانش‌آموز را در فضای دینی تربیت می‌کنیم خودبه‌خود بر اساس آموزه‌های دینی انسانی امیدوار بار می‌آید و دچار یاس و سرخوردگی نمی‌شود. برای آموزش دینی باید از عواطف آغاز کرد، چون دانش‌آموزان عاطفه‌ای نسبتاً فعلیت یافته دارند، عواطف غالباً در دانش‌آموزان نقش فعال‌تری دارند؛ بنابراین سیر تربیت را باید از عواطف آغاز کرد تا اعتقادات

1. Feinberg  
2. Ionel & Luliana  
3. Kuenzi

درونی عمیق شوند و در قلب‌های فراگیران ریشه بدواند، آنگاه با برهان‌های عقلی می‌توان عواطف را آرایش، پیرایش و تعدیل کرد. بیشتر کتاب‌های درسی دینی ما از این بعد با اشکال روبه‌روست، چون آغاز عقلانیت را سنگ بنای آموزش قرار می‌دهد و با برهان و استدلال می‌خواهند خدا را برای نوجوانان اثبات کنند، درحالی‌که از عواطف و احساسات، هیجانات روحی و تبلورهای فطرت برای جوانه زدن این باور دینی در قلب و در مرحله‌ی بعد با کمک عقل مؤثرتر خواهد بود. معلمان دینی و قرآنی باید خوش‌خلق - ترین و خوش‌خوترین معلمان باشند؛ زیرا اگر بخواهیم تعلیم و تربیت دینی جایگاه حقیقی خود را پیدا کند، باید علاوه بر تربیت مبتنی بر محبت، از صبر و حوصله نیز در این مسیر برخوردار شویم (مک نیل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). از این رو برای آموزش مفاهیم و دستورات دینی باید روشی را بکار بست که نسل جوان، خود نیز برای فهم آموزه‌ها و دستورات مذهبی تلاش کنند تا اهمیت آن‌ها را در خود بیابند. در این صورت است که می‌توان به تجلی ارزش‌های دینی و مذهبی در رفتار آن‌ها امید بست. یکی از این روش‌ها می‌تواند به کاربرد هیجان‌ها و به‌کارگیری آن‌ها در تربیت دینی باشد؛ بنابراین کاربرد هیجان‌ها در تعلیم و تربیت و تدوین یک برنامه‌ی جامع و منسجم، تعلیم و تربیت بر اساس توانایی‌های هیجانی، اجتماعی می‌تواند به کودکان و نوجوانان و جوانان در این راستا کمک کند یکی از شایع‌ترین مشکلات عاطفی و هیجانی که نوجوانان در حال حاضر با آن مواجه‌اند اضطراب است. اضطراب حاصل خطاهای شناختی و باورهای غیرمنطقی است. دانش‌آموزان مضطرب بیشتر در انتظار شکست هستند تا موفقیت، این‌گونه افراد خود را عامل شکست می‌دانند. این نوع خطاهای فکری، آسیب‌پذیری و اضطراب را افزایش می‌دهد و انگیزه‌های مربوط به تحصیل را تحت تأثیر قرار می‌دهد. همچنین ترس، کمرویی، خشم و پرخاشگری از جمله مشکلات هیجانی، اجتماعی دانش‌آموزان است که باید به آن توجه شود. افزون بر این، ضعف‌های دانش‌آموزان در مهارت‌های هیجانی - اجتماعی، با سلامت روان‌شناختی، جسمانی، خشونت، مصرف الکل، اضطراب و افسردگی ارتباط دارد (عبدالحسینی و همکاران، ۱۳۹۶).

بنابراین یادگیری اجتماعی هیجانی یک جنبه حیاتی و بسیار مهم در امر تحصیل است (الیوت<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۸) در حالی که انجمن یادگیری علمی، اجتماعی و هیجانی (CASEL) در سال ۲۰۱۲ بیان کرد که یادگیری اجتماعی و هیجانی "شامل فرآیندهای است که از طریق آن فراگیران، دانش و نگرش و مهارت‌های لازم را برای درک و مدیریت احساسات، ایجاد و دستیابی به اهداف مثبت، احساس و نشان دادن همدلی برای دیگران، ایجاد و حفظ روابط مثبت و تصمیم‌گیری مسئولانه را فراهم می‌کند (کوئلهو<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). در این راستا توجه به هیجان‌ها و کارکرد مناسب آن‌ها در روابط انسانی، درک احوال خود و دیگران، خویشن‌داری می‌تواند مهم باشد (گلمن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸). گلمن، هوش هیجانی را

---

1. Meneil  
2. Elliot  
3. Coelho  
4. Golman

این‌گونه تعریف می‌کند که مجموعه‌ی مهمی که آن را هوش هیجانی می‌نامیم شامل توانایی‌هایی است که فردی بتواند انگیزه‌ی خود را حفظ نماید، در مقابله ناملايمات پایداری نماید و تکانش‌های خود را کنترل کند و کامیابی‌ها را به تعویق بیندازد، حالات خود را تنظیم نماید و نگذارد پریشانی خاطر تفکر او را خدشه‌دار سازد (ثمری، ۱۳۸۶). الیاس<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) معتقد است یادگیری اجتماعی و هیجانی (SEL) فرآیندی است که شامل انواع مهارت‌ها و صفات غیر شناختی و اجتماعی-عاطفی می‌شود. به طور خاص، SEL فرایندی است که از طریق آن افراد تشخیص و مدیریت هیجانات، مراقبت از دیگران، تصمیم‌گیری‌های خوب، رفتار اخلاقی و مسئولانه، ایجاد روابط مثبت و جلوگیری از رفتارهای منفی را یاد می‌گیرند (چانگ و مک براید<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). که زینس<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۰۴) مولفه‌های آن را عبارتند از خودآگاهی، خود مدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری مسئولانه، شناسایی کردند (چانگ و مک براید، ۲۰۱۵).

از دیدگاه گلمن مؤلفه‌های هوش هیجانی عبارت‌اند از: ۱. خودآگاهی: توانایی شناسایی و درک عواطف، احساسات، ضعف‌ها و قوت‌های خود. ۲. خودکنترلی: توانایی تسلط بر عواطف و احساسات، تسکین دادن خود، دور کردن خود از اضطراب‌ها و انجام فکر قبل از عمل. ۳. انگیزش: داشتن انرژی و تمایل بالا برای رسیدن به هدف، فراتر از کسب پول و وجهه. ۴. همدلی: توانایی قرار دادن خود به جای دیگران و درک عواطف و احساسات آنان. ۵- مهارت اجتماعی: توانایی مدیریت روابط و ساختن شبکه، برای به دست آوردن نتایج مطلوب (پارسا، ۱۳۸۳).

به طور کلی شواهد نشان می‌دهد که بهبود یادگیری اجتماعی و هیجانی (SEL)، دانش آموزان را قادر می‌سازد تا با دیگران ارتباط برقرار کنند و به شیوه‌ای موثرتر یاد بگیرند، در نتیجه شانس موفقیت آنها را در مدرسه و بعد از آن افزایش می‌یابد. (کورکوران<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۷).

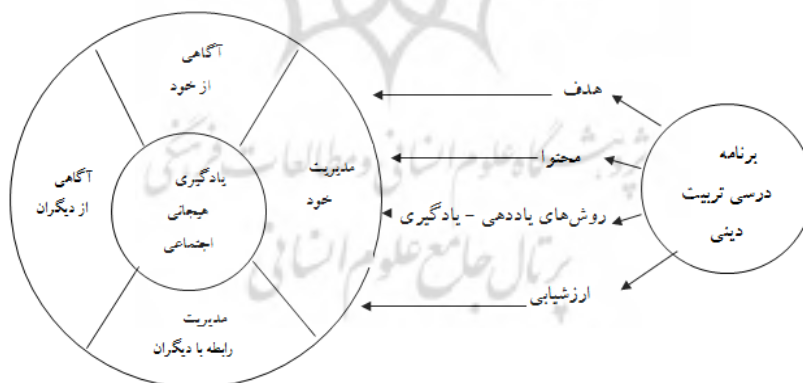
تحقیقات متعددی با موضوعات متنوع در خصوص نواقص موجود در برنامه درسی تربیت دینی و اخلاقی نظام آموزشی کشور صورت گرفته است. تعداد قابل ملاحظه‌ای از این تحقیقات با روش کیفی انجام شده‌اند (زین‌الدینی‌میمند و همکاران، ۱۳۸۹؛ آقازاده، ۱۳۹۵؛ ادريانا دینزا مانه‌ا<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴؛ ایونل‌انی، اینلیانا بارنا<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵). تعداد دیگری با روش تحلیل محتوا و فراتحلیل کتب دینی صورت گرفته (ناطقى و همکاران، ۱۳۸۷) و تعدادی از این تحقیقات با استفاده از نرم‌افزار spss (t تک نمونه‌ای، مجذور کای، همبستگی) به تحلیل نتایج پرداخته‌اند (سعیدی پور، اسلام‌پناه و محمدی، ۱۳۸۸؛ یوسف‌زاده، ۱۳۸۹؛ آقامحمدی، ۱۳۹۳؛ نوروزی، صیادی شهرکی، ۱۳۹۲؛ شرفی، ۱۳۹۳؛ رهنما و طباطبایی، ۱۳۸۶؛ پلی

---

1. Elias  
2. Chung & McBride  
3. Zins  
4. Corcoran  
5. Adriana  
8. Ionel Ene & Iuliana Barna

کارپوس و کاراموزیس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱؛ آیسم<sup>۲</sup> و فاتما<sup>۳</sup> (۲۰۱۵). تعداد معدودی از این تحقیقات با تحلیل عاملی و روش تحلیل مسیر با نرم‌افزارهایی مانند Amos و Lisrel به ارائه مدل پرداخته‌اند (حسینی و همکاران، ۱۳۹۳؛ کاظم‌پور و شاه‌بهرامی، ۱۳۹۴). علی‌رغم اهمیت نقش نهاد آموزش و پرورش در فرایند تربیت مربیان و نیز محوریت اساسی کتب درسی در جریان تعلیم و تربیت به مسئله‌ی مهمی چون تربیت اخلاقی و دینی به‌طور جدی و عملی پرداخته نشده و برای ارتباط مؤلفه‌های تربیت اخلاقی با زندگی روزمره‌ی دانش‌آموزان فعالیتی پیش‌بینی نشده است. اگر تربیت دینی در راستای رشد هیجانی-اجتماعی صورت گیرد می‌تواند بسیاری از مشکلات عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان را بهبود بخشد.

مدارس در پرورش شخصیت افراد نقش محوری به عهده‌دارند و می‌توانند با تفهیم خویش‌داری و همدلی به بچه‌ها آن‌ها را به رعایت ارزش‌های اخلاقی، دینی و اجتماعی ترغیب کنند. با توجه به مطالب و تحقیقات فوق‌برنامه‌های درسی از جمله برنامه درسی تربیت دینی که چنین وظیفه‌ای را در اهداف خود جای داده است باید جوابگوی رشد هیجانی، اجتماعی در نوجوانان و جوانان باشد (ایزنبرگ و کویزنبری<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). با توجه به اینکه در زمینه‌ی برنامه‌ی درسی تربیت دینی بر اساس توانایی هیجانی-اجتماعی دوره‌ی متوسطه تحقیقی صورت نگرفته است و این سؤال مطرح است که اهداف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی برنامه درسی تربیت دینی بر اساس توانایی هیجانی-اجتماعی کدامند؟ هدف پژوهش حاضر آن بود که الگوی برنامه درسی تربیت دینی مبتنی بر یادگیری هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان دوره متوسطه را مطابق با مدل مفهومی شکل ۱ و از دیدگاه معلمان دوره‌ی متوسطه دخترانه در مدارس ناحیه‌ی یک شهر کرمان ارائه نماید.



شکل ۱. مدل مفهومی برنامه درسی تربیت دینی مبتنی بر یادگیری هیجانی-اجتماعی

Figure 1

Conceptual model for religious education curriculum based on the social-emotional learning

1. Polikarpos
2. Aysem
3. Fatma
4. Isenberg & Quisenberry

### روش‌شناسی

**نوع پژوهش:** پژوهش حاضر از بعد هدف، کاربردی است چراکه هدف این پژوهش ارائه الگوی برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی است تا برنامه‌ریزان از آن جهت برنامه‌ریزی تربیت دینی دوره متوسطه استفاده نمایند و از نظر روش گردآوری داده‌ها، توصیفی-پیمایشی است. روش پژوهش نیز همبستگی می‌باشد.

**روش نمونه‌گیری:** جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه معلمان دینی زن ناحیه‌ی یک مقطع دبیرستان شهر کرمان است؛ که در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ در مدارس متوسطه‌ی شهر کرمان ناحیه‌ی یک آموزش و پرورش مشغول به تدریس بودند (۱۸۸ نفر) نمونه‌های شرکت‌کننده در این تحقیق در حقیقت بر اساس نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای<sup>۱</sup> یا ناحیه‌ای تک‌مرحله‌ای انتخاب شده‌اند؛ زیرا در این روش انتخاب گروهی اعضا، امکان‌پذیرتر و آسان‌تر از انتخاب اعضای جامعه است (دلاور، ۱۳۹۳). واحد نمونه‌گیری، مدرسه در نظر گرفته شد که ابتدا ۲۹ مدرسه اداره ناحیه‌ی یک شهر کرمان که معرفی شدند، انتخاب گردید (۱۲۶ نفر). برای تعیین حجم نمونه از جدول جرسی مورگان استفاده شده است.

**ابزارهای پژوهش:** داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌ی شامل، ۵۵ گویه بسته پاسخ و ۵ گزینه‌ای در مقیاس لیکرت (بسیار زیاد، زیاد، متوسط، کم و بسیار کم) چهار متغیر پژوهش یعنی؛ اهداف (گویه‌ی ۱ تا ۱۵)، محتوا (گویه‌ی ۱۶ تا ۳۲)، فعالیت‌های یاددهی یادگیری (گویه‌ی ۳۳ تا ۴۴) و ارزشیابی (گویه‌ی ۴۵ تا ۵۵)، سنجیده شد. پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ به دست آمد. روایی صوری ابزار نیز توسط کارشناسان تایید گردید. به منظور بررسی کفایت نمونه‌گیری از آزمون KMO و همچنین برای بررسی این که آیا داده‌ها توانایی عامل شدن را دارند از آزمون بارتلت استفاده گردید. برای تحلیل عاملی، از روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش متعامد واریماکس و از طریق تحلیل عاملی اکتشافی ۴ عامل اصلی برنامه درسی تربیت دینی شناسایی و از طریق تحلیل عاملی تأییدی این ۴ عامل مجدداً تأیید شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای SPSS<sup>23</sup> و AMOS<sup>23</sup> استفاده شد. همچنین روش‌های آماری به کار گرفته شده در این پژوهش شامل آمار توصیفی، تحلیل اکتشافی، تحلیل عاملی تأییدی بودند.

### یافته‌ها

قبل از پرداختن به ارائه نتایج و داده‌های پژوهش ابتدا ترسیم نمای کلی از جامعه و نمونه آماری لازم است. مشخصات و ویژگی‌های جمعیت شناختی پژوهش در جدول زیر آمده است.

جهت بررسی مفروضه توزیع بهنجار متغیرهای پژوهش، با انجام آزمون نرمالیتی در نرم افزار AMOS<sup>23</sup> کجی و کشیدگی مقیاس‌ها بررسی شد (آربوکل<sup>۱</sup>، ۱۹۹۴). تا در صورت کجی و کشیدگی زیاد، تبدیل‌های لازم انجام شود. اگر کجی و کشیدگی مقیاس‌ها کمتر از ۲ باشد، نیازی به تبدیل نبوده و ادامه‌ی روند تحلیل‌های آماری با این مقیاس‌ها خلی در نتایج ایجاد نمی‌کند (تاباچنیک و فیدل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷).

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای مکنون

Table 1

## Descriptive indices of latent variables

متغیر variables	میانگین Mean	انحراف استاندارد SD	کجی Skewness	کشیدگی kurtosis
اهداف Goals	4.43	-0.76	-0.76	-0.33
محتوا Content	4.48	0.40	0.27	-0.79
فعالیت‌های یاددهی-یادگیری Teaching-learning activities	4.41	0.48	1.17	-0.93
ارزشیابی Evaluation	4.33	0.51	-0.38	-0.64
برنامه‌درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی Religious education curriculum based on the social-emotional learning	4.41	0.38	0.21	-0.73

پس از برآورد مدل اندازه‌گیری، دومین مرحله در برآورد مدل، آزمون معناداری ضرایب مسیر فرض شده در مدل پژوهش است؛ بنابراین قبل از محاسبه ضرایب مسیر، ضریب همبستگی بین متغیرهای مدل پژوهش محاسبه شد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

Table 2

## Correlatin matrix between research variables

متغیرها Variables	۱	۲	۳	۴	۵
اهداف Goals	1				
محتوا Content	0.38**	1			
فعالیت‌های یاددهی-یادگیری Teaching-learning activities	0.50**	0.65**	1		
ارزشیابی Evaluation	0.47**	0.56**	0.60**	1	
برنامه‌درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی Religious education curriculum based on the social-emotional learning	0.75**	0.78**	0.85**	0.82**	1

P<0.05\* p<0.01\*\*

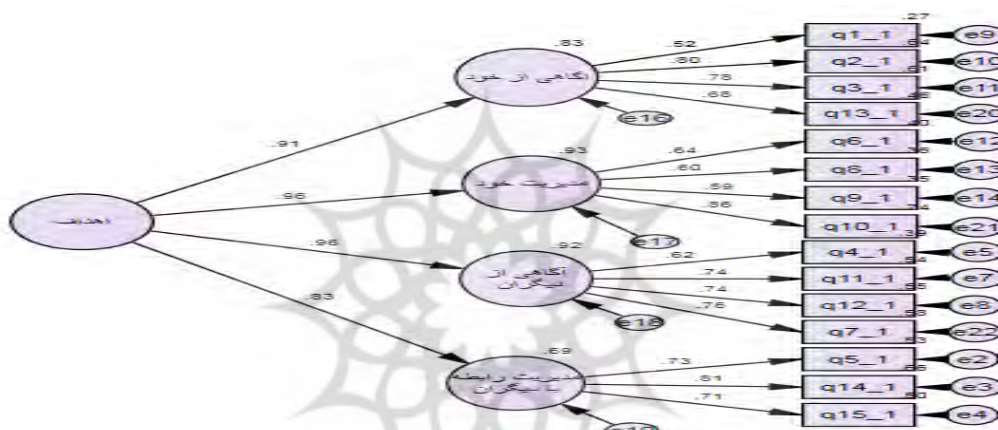
1. Arbuckle

2. Tabachnick &amp; Fidell



**برآورد مدل معادلات ساختاری و آزمون فرضیات تحقیق**

**فرضیه ۱:** اهداف برنامه درسی تربیت دینی دوره متوسطه براساس یادگیری هیجانی-اجتماعی کدامند؟ ابتدا تحلیل عاملی با نرم افزار SPSS<sup>23</sup> انجام گرفت که نتایج تحلیل عاملی، اهداف برنامه درسی تربیت دینی، نشان داد که بار عاملی ابزار موردنظر بالای ۰/۳ می باشد و در حالت مطلوبی قرار دارند و مقدار آزمون KMO برای این متغیر، برابر با ۰/۹۰ و مقدار آزمون بارتلت<sup>۱</sup>، در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود و این حاکی از کفایت حجم نمونه و متغیر وارد شده جهت انجام تحلیل عاملی است. نتایج نشان داد که شاخص‌های برازش حاصل از اجرای تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم اهداف، از اعتبار مناسب ابزار برخوردارند.



Chi-Square = 87,08 df = 74, P-Value = 0.14, RMSEA = 0.04

شکل ۲. مدل برازش شده جهت تعیین اهداف برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی

Figure 2

Fitted model for examining the goals of Religious education curriculum based on the social-emotional learning

با توجه به نتایج حاصل از جدول ۱ و در نظر گرفتن سطح معناداری  $\alpha \geq 0.05$  و مناسب بودن شاخص‌های برازندگی می‌توان از این مدل برای تعیین اهداف برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی استفاده کرد؛ بنابراین فرض صفر رد و فرض خلاف تأیید می‌شود.

جدول ۳. شاخص‌های برازندگی برای مدل برازش شده

Table 3

Fit indices for fitted model

شاخص‌های برازندگی مدل Fit indices of the model	Variables - موفه‌ها	CMIN - خی دو	DF - درجه آزادی	CMIN/DF - خی دو نسبی	P - ارزش احتمالی	GFI - نیکویی برازش	AGFI - نیکویی برازش اصلاح شده	CFI - برازش تطبیقی	RMSEA - جذر میانگین مربعات خطای برآورد
اهداف goals	87/08	74	1.18	0.14	0.92	0.87	0.98	0.04	
محتوا content	108.22	96	1.13	57	0.18	0.91	0.86	0.03	
الگوی برازش شده Fitted model									
یاددهی - یادگیری T-L	53.83	42	1.28	36	0.10	0.93	0.88	0.05	
ارزشیابی evaluation	44.53	26	1.54	37	0.03	0.94	0.87	0.07	
برنامه درسی curriculum	98.67	87	1.13	0.18	0.91	0.86	0.99	0.03	

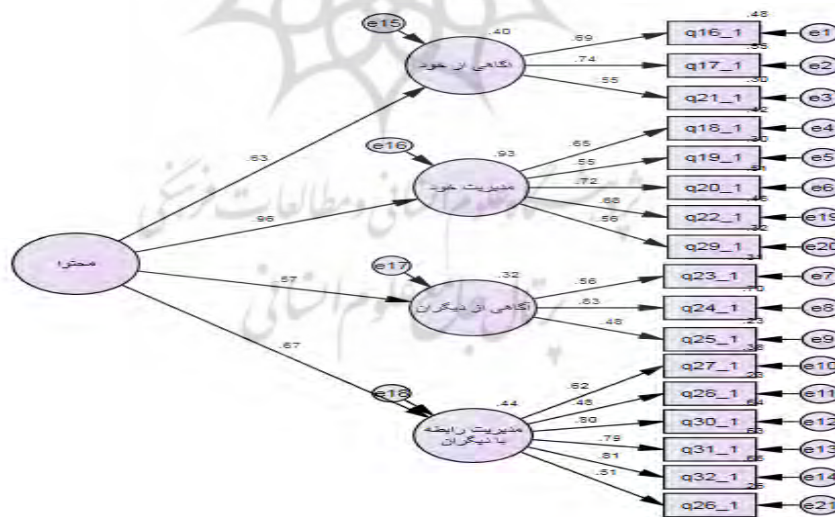
با توجه به اطلاعات جدول ۴، نتایج حاصل از تحلیل پارامترهای مدل اندازه‌گیری در اهداف برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی، خودآگاهی با چهار شاخص، مدیریت خود با چهار شاخص، آگاهی از دیگران با چهار شاخص و مدیریت رابطه با دیگران با سه شاخص، دارای ضرایب مسیر (بارهای عاملی) بالا بوده و تبیین‌کننده خوبی برای اثربخشی در سنجش آن عامل می‌باشند. مقدار  $t$  بزرگ‌تر از  $1/96$  نشان‌دهنده این است که این شاخص‌ها می‌توانند به‌عنوان بارهای عاملی تأثیرگذار، متغیر اهداف برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی را تبیین کنند.

جدول ۴. الگوی ساختاری مسیرها و ضرایب استاندارد آن‌ها در تحلیل عاملی تأییدی

Table 4  
Structural model for paths and standard coefficient in confirmatory factor analysis

سطح معناداری Sig.	T	ضرایب مسیر Path coefficient		مؤلفه‌ها Variables
		پارامتر استاندارد نشده b	پارامتر استاندارد شده $\beta$	
0.001	4.87	0.96	0.91	آگاهی از خود Self-awareness
0.001	5.66	0.94	0.96	مدیریت خود Self-management
0.001	5.61	0.84	0.96	آگاهی از دیگران Awareness of others
0.001	6.62	0.84	0.83	مدیریت رابطه با دیگران Management of relationships

**فرضیه ۲:** محتوای برنامه درسی تربیت دینی دوره متوسطه براساس یادگیری هیجانی-اجتماعی کدامند؟ نتایج تحلیل عاملی، محتوای برنامه درسی تربیت دینی، نشان داد که بار عاملی ابزار موردنظر بالای ۰/۳ می‌باشد و در حالت مطلوبی قرار دارند و مقدار آزمون KMO برای این متغیر، برابر با ۰/۸۰ و مقدار آزمون بارتلت در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود و این حاکی از کفایت حجم نمونه و متغیر وارد شده جهت انجام تحلیل عاملی است. نتایج نشان داد که شاخص‌های برازش حاصل از اجرای تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم محتوا، از اعتبار مناسب ابزار برخوردارند.



Chi-Square = 108,22 df = 96, P-Value = 0.18, RMSEA = 0.03

شکل ۳. مدل برازش شده جهت تعیین محتوای برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی

Figure 3

Fitted model for examining the content of Religious education curriculum based on the social-emotional learning

با توجه به نتایج حاصل از جدول ۳ و با توجه به سطح معناداری  $\alpha \geq 0.05$  و مناسب بودن شاخص‌های برازندگی می‌توان از این مدل برای تعیین محتوای برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی استفاده کرد؛ بنابراین فرض صفر رد و فرض خلاف تأیید می‌شود.

با توجه به اطلاعات جدول ۵، نتایج حاصل از تحلیل پارامترهای مدل اندازه‌گیری در محتوای برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی، آگاهی از خود با سه شاخص، مدیریت خود با پنج شاخص، آگاهی از دیگران با سه شاخص و مدیریت رابطه با دیگران با شش شاخص، دارای ضرایب مسیر (بارهای عاملی) بالا بوده و تبیین‌کننده خوبی برای اثربخشی در سنجش آن عامل (محتوای برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی) می‌باشند. مقدار  $t$  بزرگ‌تر از  $1/96$  نشان‌دهنده این است که این شاخص‌ها می‌توانند به‌عنوان بارهای عاملی تأثیرگذار، متغیر محتوای برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی را تبیین کنند.

جدول ۵. الگوی ساختاری مسیرها و ضرایب استاندارد آن‌ها در تحلیل عاملی مرتبه دوم

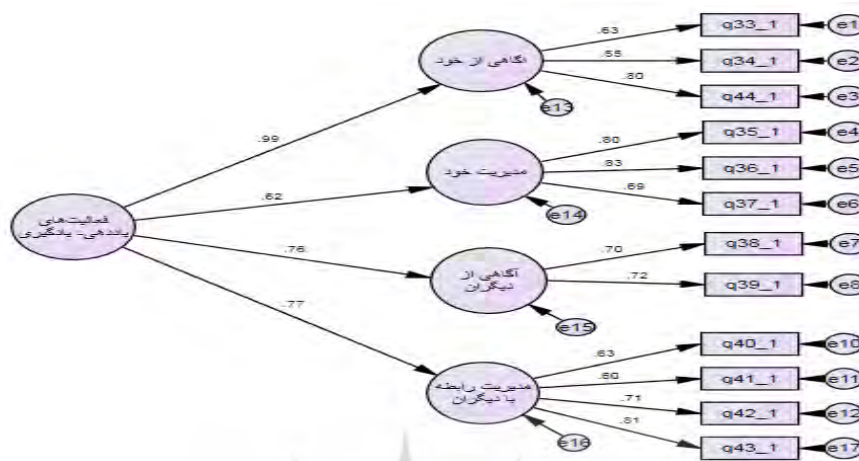
Table 5  
Structural model for paths and standard coefficient in the second order confirmatory factor analysis

سطح معناداری Sig.	T	ضرایب مسیر Path coefficient		مؤلفه‌ها Variables
		پارامتر استاندارد نشده b	پارامتر استاندارد شده $\beta$	
0.001	3.55	0.77	0.63	آگاهی از خود Self-awareness
0.001	4.01	0.99	0.96	مدیریت خود Self-management
0.001	3.20	0.56	0.57	آگاهی از دیگران Awareness of others
0.001	3.45	0.69	0.67	مدیریت رابطه با دیگران Management of relationships

**فرضیه ۳:** فعالیت‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی تربیت دینی دوره متوسطه بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی کدام‌اند؟

نتایج تحلیل عاملی، فعالیت‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی تربیت دینی، نشان داد که بار عاملی ابزار موردنظر بالای  $0/3$  می‌باشد و در حالت مطلوبی قرار دارند و مقدار آزمون  $KMO$  برای این متغیر، برابر با  $0/80$  و مقدار آزمون بارتلت در سطح  $0/001$  معنادار بود و این حاکی از کفایت حجم نمونه و متغیر واردشده جهت انجام تحلیل عاملی است.

نتایج نشان داد که شاخص‌های برازش حاصل از اجرای تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم فعالیت‌های یاددهی-یادگیری از اعتبار مناسب ابزار برخوردارند.



Chi-Square = 53,83 df = 42, P-Value = 0.10, RMSEA= 0.05

شکل ۴. مدل برازش شده جهت بررسی فعالیت‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی

Figure 4

Fitted model for examining the teaching-learning activities of religious education curriculum based on the social-emotional learning

با توجه به نتایج حاصل از جدول ۱ و با توجه به سطح معناداری  $\alpha \geq 0.05$  و مناسب بودن شاخص‌های برازندگی می‌توان از این مدل برای تعیین فعالیت‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی استفاده کرد؛ بنابراین فرض صفر رد و فرض خلاف تأیید می‌شود.

با توجه به اطلاعات جدول ۶، نتایج حاصل از تحلیل پارامترهای مدل اندازه‌گیری در فعالیت‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی، آگاهی از خود با سه شاخص، مدیریت خود با سه شاخص، آگاهی از دیگران با دو شاخص و مدیریت رابطه با دیگران با چهار شاخص، دارای ضرایب مسیر (بارهای عاملی) بالا بوده و تبیین‌کننده خوبی برای اثربخشی در سنجش آن عامل (فعالیت‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی) می‌باشند. مقدار t بزرگ‌تر از ۱/۹۶ نشان‌دهنده این است که این شاخص‌ها می‌توانند به‌عنوان بارهای عاملی تأثیرگذار، متغیر فعالیت‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی را تبیین کرده و این تأثیرگذاری در سطح  $\alpha \leq 0.05$  معنادار می‌باشد.

جدول ۶. الگوی ساختاری مسیرها و ضرایب استاندارد آن‌ها در تحلیل عاملی مرتبه دوم

Table 9

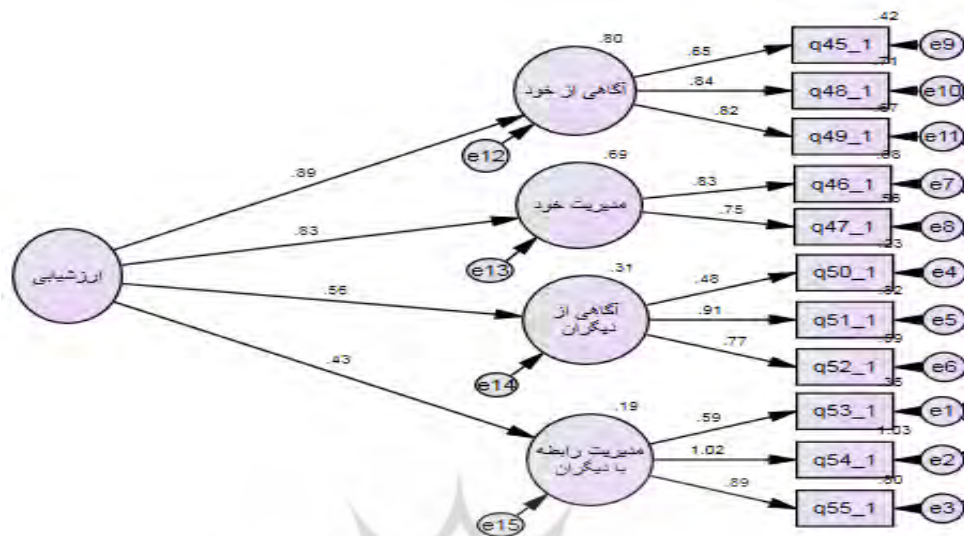
Structural model for paths and standard coefficient in the second order confirmatory factor analysis

سطح معناداری Sig.	T	ضرایب مسیر Path coefficient		مؤلفه‌ها Variables
		پارامتر استاندارد نشده b	پارامتر استاندارد شده $\beta$	
0.001	4.59	0.73	0.99	آگاهی از خود Self-awareness
0.001	4.34	0.65	0.62	مدیریت خود Self-management
0.001	4.30	0.83	0.76	آگاهی از دیگران Awareness of others
0.001	4.24	0.80	0.77	مدیریت رابطه با دیگران Management of relationships

**فرضیه ۴:** ارزشیابی برنامه درسی تربیت دینی دوره متوسطه براساس یادگیری هیجانی-اجتماعی کدام‌اند؟

نتایج تحلیل عاملی، ارزشیابی برنامه درسی تربیت دینی، نشان داد که بار عاملی ابزار موردنظر بالای ۰/۳ می‌باشد و در حالت مطلوبی قرار دارند و برای بررسی کفایت نمونه‌گیری محتوایی از آزمون کایزر-میر-اولکین (KMO) استفاده شد که مقدار این آزمون برای این متغیر، برابر با ۰/۸۰ و مقدار آزمون بارتلت برای معنی‌داری ماتریس همبستگی بین گویه‌ها در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود و این حاکی از کفایت حجم نمونه و متغیر واردشده جهت انجام تحلیل عاملی است. نتایج نشان داد که شاخص‌های برازش حاصل از اجرای تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم ارزشیابی از اعتبار مناسب ابزار برخوردارند.

پروژه‌گاه علوم انسانی و مطالعات تربیتی  
پرتال جامع علوم انسانی



Chi-Square =44,53 df = 26, P-Value = 0.03, RMSEA= 0.07

شکل ۵. مدل برازش شده جهت بررسی ویژگی‌های ارزشیابی برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی

Figure 5

Fitted model for examining evaluation of religious education curriculum based on the social-emotional learning

با توجه به نتایج حاصل از جدول ۱ و با توجه به سطح معناداری  $\alpha \geq 0.05$  و مناسب بودن شاخص‌های برازندگی می‌توان از این مدل برای تعیین ویژگی‌های ارزشیابی برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی استفاده کرد؛ بنابراین فرض صفر رد و فرض خلاف تأیید می‌شود. با توجه به اطلاعات جدول ۷، نتایج حاصل از تحلیل پارامترهای مدل اندازه‌گیری در ویژگی‌های ارزشیابی برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی، آگاهی از خود با سه شاخص، مدیریت خود با دو شاخص، آگاهی از دیگران با سه شاخص و مدیریت رابطه با دیگران با سه شاخص، دارای ضرایب مسیر (بارهای عاملی) استاندارد نشده و ضرایب استاندارد شده بالا بوده و تبیین‌کننده خوبی برای اثربخشی با توجه به ضرایب  $t$  در سنجش آن عامل (ویژگی‌های ارزشیابی برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی) می‌باشند. مقدار  $t$  بزرگ‌تر از  $1/96$  نشان‌دهنده این است که این شاخص‌ها می‌توانند به‌عنوان بارهای عاملی تأثیرگذار، متغیر ۱ ویژگی‌های ارزشیابی برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی را تبیین کرده و این تأثیرگذاری در سطح  $\alpha \leq 0.05$  معنادار می‌باشد.

جدول ۷. الگوی ساختاری مسیرها و ضرایب استاندارد آن‌ها در تحلیل عاملی مرتبه دوم

Table 7

*Structural model for paths and standard coefficient in the second order confirmatory factor analysis*

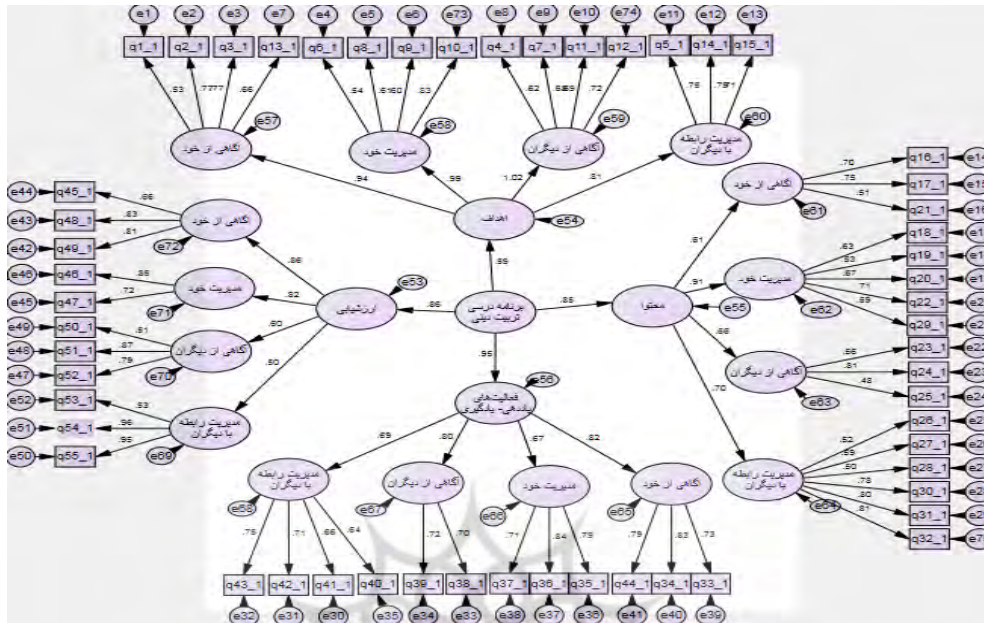
سطح معناداری Sig.	T	ضرایب مسیر Path coefficient		مؤلفه‌ها Variables
		پارامتر استاندارد نشده b	پارامتر استاندارد شده $\beta$	
0.001	3.00	0.93	0.89	آگاهی از خود Self-awareness
0.001	3.52	1.24	0.83	مدیریت خود Self-management
0.001	2.81	0.42	0.56	آگاهی از دیگران Awareness of others
0.001	4.14	0.48	0.43	مدیریت رابطه با دیگران Management of relationships

**فرضیه ۵:** الگوی برنامه درسی تربیت دینی بر اساس توانایی هیجانی، اجتماعی دانش‌آموزان دوره متوسطه چگونه است؟

جهت پاسخگویی به این سؤال تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم با نرم‌افزار AMOS<sub>23</sub> انجام شد. در شکل ۶ خروجی این نرم‌افزار در رابطه با برآورد پارامترهای غیراستاندارد مدل ساختاری تحقیق ارائه گردیده است. در جدول ۱، مقادیر شاخص‌های برازش مدل ارائه شده است. همان‌طور که مشاهده می‌گردد مدل از نظر اکثر شاخص‌ها دارای برازش مناسبی بوده و به عبارت دیگر داده‌های گردآوری شده حمایت‌کننده مدلی است که به لحاظ نظری تدوین شده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی





Chi-Square = 98,67 df = 87, P-Value = 0.18, RMSEA = 0.03

شکل ۶: مدل برازش شده جهت بررسی چگونگی برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی

با توجه به نتایج حاصل از جدول ۱، در مورد تحلیل برازش مدل با عنایت به شاخص‌های برازندگی، می‌توان گفت که مدل تحلیل عاملی برای سؤال موردنظر دارای برازش مناسبی می‌باشد. به عبارت دیگر با توجه به سطح معناداری  $\alpha \geq 0.05$  و مناسب بودن شاخص‌های برازندگی می‌توان از این مدل برای تعیین محتوای برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی استفاده کرد.

با توجه به اطلاعات جدول ۸، نتایج حاصل از تحلیل پارامترهای مدل اندازه‌گیری برنامه درسی تربیت دینی دارای ضرایب مسیر (بارهای عاملی) استاندارد نشده و ضرایب استاندارد شده بالا بوده و تبیین‌کننده خوبی برای اثربخشی در سنجش آن عامل (اهداف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی) می‌باشند. مقدار t بزرگ‌تر از ۱/۹۶ نشان‌دهنده این است که این شاخص‌ها می‌توانند به‌عنوان بارهای عاملی تأثیرگذار، متغیر برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی را تبیین کرده و این تأثیرگذاری در سطح  $\alpha \leq 0.05$  معنادار می‌باشد.

نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم نشان می‌دهد که ضرایب استاندارد میزان سنجش برنامه درسی تربیت دینی به‌وسیله اهداف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی به ترتیب برابر با ۰/۵۹، ۰/۸۵، ۰/۹۵ و ۰/۸۶ است و چون سطح معناداری برابر ۰/۰۰۱ کوچک‌تر از سطح معناداری  $\alpha = 0.05$  است؛ بنابراین قدرت رابطه بین عامل و متغیرهای قابل مشاهده خیلی مطلوب است. لذا می‌توان گفت که این چهار مؤلفه توانسته‌اند متغیر پنهان را به‌خوبی بسنجند. در این میان از بین چهار

مؤلفه، «فعالیت‌های یاددهی- یادگیری» با بیشترین ضریب مسیر (۰/۹۵) و «اهداف» با کمترین ضریب مسیر (۰/۵۹) و از بین چهار زیر مؤلفه اهداف، زیر مؤلفه «آگاهی از دیگران» با بیشترین ضریب مسیر (۱/۰۲) و «مدیریت رابطه با دیگران» با کمترین ضریب مسیر (۰/۸۱)، از بین چهار زیر مؤلفه محتوا، زیر مؤلفه «مدیریت خود» با بیشترین ضریب مسیر (۰/۹۱) و «آگاهی از خود» با کمترین ضریب مسیر (۰/۶۱)، از بین چهار زیر مؤلفه فعالیت‌های یاددهی- یادگیری، زیر مؤلفه «خودآگاهی» با بیشترین ضریب مسیر (۰/۸۲) و «مدیریت خود» با کمترین ضریب مسیر (۰/۶۱) و از بین چهار زیر مؤلفه ارزشیابی، زیر مؤلفه «خودآگاهی» با بیشترین ضریب مسیر (۰/۸۶) و «مدیریت رابطه با دیگران» با کمترین ضریب مسیر (۰/۵۰) تبیین‌کننده مدل می‌باشند.

جدول ۸. الگوی ساختاری مسیرها و ضرایب استاندارد آن‌ها در تحلیل عاملی مرتبه دوم

مسیرها	Paths	ضرایب مسیر		T	سطح معناداری Sig.
		پارامتر استاندارد شده $\beta$	پارامتر استاندارد نشده b		
برنامه درسی تربیت دینی ← اهداف Religious education curriculum → Goals		0.59	0.45	3.35	0.001
برنامه درسی تربیت دینی ← محتوا Religious education curriculum → Content		0.85	0.89	3.93	0.001
برنامه درسی تربیت دینی ← فعالیت‌های یاددهی- یادگیری Religious education curriculum → T-L activities		0.95	0.83	3.81	0.001
برنامه درسی تربیت دینی ← ارزشیابی Religious education curriculum → evaluation		0.86	0.50	3.27	0.001

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، ارائه الگوی برنامه درسی تربیت دینی مبتنی بر یادگیری هیجانی-اجتماعی در دوره متوسطه از دیدگاه معلمان بود. به عبارت دیگر، ارائه مدلی برای برنامه درسی که بر آگاهی از خود، مدیریت خود، آگاهی از دیگران، مدیریت رابطه با دیگران مبتنی باشد، هدف عمده‌ی پژوهش حاضر بود. در این راستا بر اساس مبانی نظری و تحقیقات انجام‌شده مدل مفهومی ارائه‌شده و آزمون گردید.

یافته‌های پژوهش در مورد سؤال اول پژوهش مبنی بر اینکه اهداف برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی- اجتماعی کدام‌اند؟ نشان داد که رابطه بین مؤلفه آگاهی از عواطف خود و چهار گویه (روحیه‌ی استقلال در دانش‌آموزان را تقویت کند، روحیه‌ی خودشکوفایی در دانش‌آموزان تقویت شود، روحیه‌ی خودارزیابی در دانش‌آموزان افزایش یابد و خودآگاهی را در فرد افزایش دهد) در حد خیلی

مطلوب و قابل قبول بود، رابطه بین مؤلفه مدیریت خود و چهار گویه (روحیه‌ی تفکر فردی در دانش-آموزان تقویت شود، روحیه‌ی رضایتمندی در دانش‌آموزان تقویت شود، مدیریت خود در دانش‌آموزان را تقویت کند و روحیه‌ی مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان تقویت شود) در حد خیلی مطلوب و قابل قبول بود، رابطه بین مؤلفه آگاهی از دیگران و چهار گویه: (زمینه‌ی ثبات و توازن را در دانش‌آموزان ایجاد کند، مهارت درک تفاوت‌های فردی افزایش دهد، روحیه انعطاف‌پذیری در دانش‌آموزان تقویت شود و مهارت اجتماعی بودن دانش‌آموزان تقویت شود) در حد خیلی مطلوب و قابل قبول بود و رابطه بین مؤلفه رابطه با دیگران و سه گویه: (روحیه خودباوری در دانش‌آموزان تقویت شود، تواضع و فروتنی دانش‌آموزان را افزایش دهد و مدیریت رابطه با دیگران را تقویت کند) که در حد خیلی مطلوب و قابل قبول بود. به عبارتی از نظر معلمان آگاهی از عواطف خود، مدیریت خود، آگاهی از دیگران و رابطه با دیگران؛ به‌عنوان مؤلفه‌های اهداف برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی مورد تأیید قرار گرفته‌اند. این یافته حاکی از آن است که اگر در طرح یادگیری، هدف معلوم نباشد یا معلوم باشد ولی به نحو اصولی و واضح نشده باشد هیچ‌کدام از عناصر برنامه درسی فایده و کارایی لازم را نخواهد داشت. هدف نقش اساسی و محوری در برنامه درسی دارد. به همین دلیل به نخستین چیزی که در فرایند برنامه درسی باید توجه شود همین است. اهداف درسی از فهرست نیازهای مربوط به جامعه، موضوعات درسی و فراگیران انتخاب می‌شود، یعنی در مرحله بعد همان نیازها به اهداف تبدیل می‌شوند، تفاوت نیازها با اهداف این است که اهداف همان نیازهای اولویت‌بندی شده است (قادری، ۱۳۹۳). نتایج پاسخگویی به این سؤال، همسو و در راستای تحقیقات سهرابیان و خلیلی (۱۳۷۹)، چانگ و مک براید (۲۰۱۵)، کوئلوه و همکاران (۲۰۱۵)، کورکوران و همکاران (۲۰۱۷) است، اما با پژوهش (الیس، ۱۹۸۱) ناهم‌سو است.

یافته‌های پژوهش در مورد سؤال دوم پژوهش مبنی بر اینکه محتوای برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی کدام‌اند؟ نشان داد که رابطه بین مؤلفه آگاهی از عواطف خود و سه گویه (تجارب دینی دانش‌آموزان را در نظر بگیرد، به شکوفایی فطرت توجه نماید و با توجه به شناخت نوجوان تدوین شود) در حد قابل قبول و خیلی مطلوب بود، رابطه بین مؤلفه مدیریت خود و پنج گویه: (از منابع موثق و معتبر بهره گیرد، نیازهای دینی دانش‌آموزان اهمیت داشته باشد، در میزان توجه به ارزش‌های دینی تعادل وجود داشته باشد، زمینه تمرین مدیریت خود را در فراگیر فراهم کند و در حوزه مسائل دینی چالش برانگیز باشد) در حد قابل قبول و خیلی مطلوب بود، رابطه بین مؤلفه آگاهی از دیگران و سه گویه: به نگرش انتقادی در حوزه مسائل دینی توجه داشته باشد، به همه‌ی مقوله‌های دانش دینی توجه کند و آگاهی و پذیرش با استدلال را در فراگیر گسترش دهد در حد قابل قبول و خیلی مطلوب بود و رابطه بین مؤلفه مدیریت رابطه با دیگران و شش گویه: (به هویت فرهنگی نوجوان توجه و تأکید کند،

به ذهنیت افراد از ارزش‌ها توجه کند، به همه‌ی جنبه‌های یادگیری توجه کافی داشته باشد، به معنویت براساس آموزه‌های دینی توجه کند، به سلامت روانی براساس آموزه‌های دینی توجه نماید و سلامت اجتماعی براساس آموزه‌های دینی را موردتوجه قرار دهد) که در حد قابل‌قبول و خیلی مطلوب بود. به عبارتی از نظر معلمان آگاهی از عواطف خود، مدیریت خود، آگاهی از دیگران و رابطه با دیگران؛ به‌عنوان مؤلفه‌های محتوای برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی- اجتماعی مورد تأیید قرار گرفته‌اند. این یافته حاکی از آن است که مجموعه اموری که می‌تواند زمینه‌ساز ایجاد و بروز تغییراتی در معرفت، میل و عمل فرد شود، حائز اهمیت بوده و تحقق هدف‌های برنامه‌ی تربیتی مستلزم فراهم کردن شرایط، تجارب و فعالیت‌های تربیتی است که به فرد فرصت می‌دهند تا در معرفت، میل و عمل خود دگرگونی پدید آورد؛ بنابراین آنچه تدارک می‌شود قاعدتاً باید تغییردهنده‌ی دانش، تحریک‌کننده‌ی گرایش و برانگیزاننده‌ی عمل باشد (موسی‌پور، ۱۳۸۳). نتایج پاسخگویی به این سؤال، در راستای تحقیق بیات و تلخابی (۱۳۸۸)، چانگ و مک براید (۲۰۱۵)، الیوت و همکاران (۲۰۱۸) است.

یافته‌های پژوهش در مورد سؤال سوم پژوهش مبنی بر اینکه فعالیت‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی- اجتماعی کدامند؟ نشان داد که رابطه بین مؤلفه آگاهی از خود و سه گویه: (اهمیت دادن به مهارت خود شکوفایی با استفاده از روش تدریس اکتشافی، اهمیت دادن به مهارت خودباوری با روش الگوی کشف مفهوم و اهمیت دادن به مهارت خودآگاهی با روش تدریس حل مسئله) در حد قابل‌قبول بود، رابطه بین مؤلفه مدیریت خود و سه گویه: (اهمیت دادن به مهارت خودارزیابی با الگوی کشف مفهوم، اهمیت دادن به مهارت تفکر با الگوی کشف مفهوم و اهمیت دادن به مهارت خودکنترلی با روش پروژه) در حد قابل‌قبول بود، رابطه بین مؤلفه آگاهی از دیگران و دو گویه: (اهمیت دادن به مهارت آگاهی از دیگران با روش تدریس تیمی، اهمیت دادن به مهارت خودکنترلی با روش پروژه) که در حد قابل‌قبول بود و رابطه بین مؤلفه تنظیم مدیریت رابطه با دیگران و چهار گویه: (اهمیت دادن به مهارت همکاری با استفاده از روش تدریس مشارکتی، اهمیت دادن به مهارت مسئولیت‌پذیری با استفاده از روش تدریس مشارکتی، اهمیت دادن به مهارت ارتباطی با روش تدریس گردش علمی و اهمیت دادن به مهارت اعتمادبه‌نفس با روش تدریس گردش علمی) در حد قابل‌قبول بود. به عبارتی از نظر معلمان آگاهی از عواطف خود، مدیریت خود، آگاهی از دیگران و رابطه با دیگران؛ به‌عنوان مؤلفه‌های فعالیت‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی- اجتماعی مورد تأیید قرار گرفته‌اند. این یافته حاکی از آن است که آنچه در فعالیت‌های یاددهی-یادگیری باید مدنظر قرار گیرد، آن است که روش‌های تدریس باید متناسب با اهداف انتخاب شود، چراکه مطابق با نظر تایلر اهداف مدارس باید در نظر گرفتن نیازهای روانی و علاقه‌های دانش‌آموزان به زندگی روزانه و جنبه‌هایی از مواد درسی که برای هرکسی مفید است نه فقط متخصصان در رشته‌های

علمی اتخاذ شوند (مک‌نیل، ۲۰۰۹). نتایج پاسخگویی به این سؤال، همسو و در راستای تحقیقات، کرامتی (۱۳۸۱) و کرمی (۱۳۸۴)، چانگ و مک براید (۲۰۱۵)، کورکوران و همکاران (۲۰۱۷) همخوانی داشت.

یافته‌های پژوهش در مورد سؤال چهارم پژوهش مبنی بر اینکه ویژگی‌های ارزشیابی برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی کدامند؟ نشان داد که رابطه بین مؤلفه آگاهی از خود و سه گویه: (روحیه استقلال در دانش‌آموزان را با استفاده از ارزشیابی از طریق پروژه افزایش دهد، به روحیه خودباوری دانش‌آموزان با استفاده از روش خود سنجی توجه کند و به روحیه خودشکوفایی دانش‌آموزان با استفاده از روش خود سنجی توجه کند)، در حد خیلی مطلوب و قابل قبول بود، رابطه بین مؤلفه مدیریت خود و دو گویه: (روحیه انعطاف‌پذیری در دانش‌آموزان را با استفاده از ارزشیابی گروهی تقویت کند و روحیه خودکنترلی در دانش‌آموزان را با استفاده از ارزشیابی از طریق پروژه افزایش دهد) در حد خیلی مطلوب و قابل قبول بود، رابطه بین مؤلفه آگاهی از دیگران و سه گویه: (مهارت درک دیگران را در دانش‌آموزان با استفاده از ارزشیابی گروهی تقویت نماید، بتواند علاوه بر ارزشیابی بعد شناختی بعد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان را مورد ارزیابی قرار دهد و جهت درک تفاوت‌های فردی در دانش‌آموزان از روش کارپوشه استفاده نماید) در حد خیلی مطلوب و قابل قبول بود، مؤلفه مدیریت رابطه با دیگران و سه گویه (به مشکلات موجود در روابط اجتماعی دانش‌آموزان با استفاده از ارزشیابی از راه مشاهده توجه نماید، روحیه مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان را با استفاده از ارزشیابی گروهی تقویت نماید و جهت ایجاد روحیه رضایت‌مندی در دانش‌آموزان از روش کارپوشه استفاده نماید) که در حد خیلی مطلوب و قابل قبول بود.

به عبارتی از نظر معلمان آگاهی از عواطف خود، مدیریت خود، آگاهی از دیگران و رابطه با دیگران؛ به‌عنوان مؤلفه‌های ویژگی‌های ارزشیابی برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی مورد تأیید قرار گرفته‌اند. این یافته حاکی از آن است که هدف اصلی ارزشیابی، نخست آگاهی معلمان از نقاط ضعف و قدرت خود در تدریس و دوم شناخت قوت شاگردان و ارزش‌گذاری بر آموخته‌های فراگیران است. هم آموزش فراگیر و هم آموزش توصیفی در کنار هم باعث رشد احساس قدرت، بهبود کیفیت فرایند یاددهی، یادگیری، افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی، یادگیری و غیره در دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه می‌شوند. مهارت‌های گروهی به آن‌ها آموزش داده می‌شود و به همین دلیل درک و تحمل بیشتری نسبت به قضاوت‌ها پیدا می‌کنند. عملکرد اجتماعی‌شان بهبود پیدا می‌کند و فرصت مناسبی برای آن‌ها فراهم می‌شود تا نوع کوچک‌تری از جامعه‌ی آینده را تجربه نمایند. ارزشیابی گروهی، ارزشیابی با روش خود سنجی و ارزشیابی از راه مشاهده و پروژه و غیره از راه‌هایی است که برای سنجش دانش‌آموزان می‌تواند به کار رود. ارزشیابی مبتنی بر یادگیری هیجانی-اجتماعی، علاوه بر رشد عقلانی دانش‌آموز، به جنبه‌های دیگر رشد از جمله بعد اجتماعی-عاطفی توجه می‌کند نتایج پاسخگویی به این

سؤال، همسو با تحقیق کمپ و تپروف<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) و چانگ و مک براید (۲۰۱۵)، کونلهو و همکاران (۲۰۱۵) بود.

نتایج به دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم در مورد سؤال پنجم پژوهش مبنی بر اینکه الگوی برنامه درسی تربیت دینی بر اساس یادگیری هیجانی-اجتماعی دانش آموزان دوره متوسطه کدام است؟ نشان داد که قدرت رابطه بین عامل (برنامه درسی تربیت دینی) و متغیرهای قابل مشاهده (اهداف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی) خیلی مطلوب است. به عبارتی معلمان، مؤلفه‌های یادگیری هیجانی-اجتماعی به عنوان مؤلفه‌های اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی برنامه‌ی تربیت دینی مورد تأیید قرار داده‌اند. علت آن است که تربیت دینی باید به رشد همه‌جانبه انسان بپردازد؛ بنابراین در بعد هیجانی-اجتماعی و ایجاد مهارت‌هایی مثل آگاهی از خود و دیگران، مدیریت خود و دیگران و زیر متغیرهای آن در شخص ایجاد توانمندی کند. تحقیقی مشابه این تحقیق یافت نشد؛ اما تحقیقاتی در زمینه‌ی تربیت دینی و هوش هیجانی در رابطه با هم انجام گرفته است. یافته‌های پاسخگویی به این سؤال، در راستا و همسو با نتایج پژوهش بهرامی‌مشعوف (۱۳۷۳)، عسکری و همکاران (۱۳۸۹) بوده است.

پژوهش حاضر دارای برخی محدودیت‌ها بود. از جمله جامعه آماری که محدود به دبیران زن دبیرستان‌های دخترانه ناحیه یک شهر کرمان می‌باشد. بنابراین در تعمیم نتایج به سایر جوامع آماری باید احتیاط کرد. همچنین عدم کنترل بعضی متغیرهای مداخله‌گر در انجام تحقیق، مانند عدم تمرکز و توجه دبیران در پاسخگویی به سؤالات و عدم ارائه‌ی مجوز از طرف اداره‌ی آموزش و پرورش برای توزیع پرسشنامه در دبیرستان‌های پسرانه از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر محسوب می‌شود. بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهادهای کاربردی زیر ارائه می‌شود:

۱- با توجه به نتیجه فرضیه اول، پیشنهاد می‌شود که علاوه بر اهداف شناختی، به اهداف عاطفی-اجتماعی در برنامه درسی تربیت دینی دانش آموزان توجه شود و کارگاه‌های آموزشی برای معلمان در زمینه‌ی اهمیت اهداف اجتماعی و عاطفی و همچنین مهارت‌های اجتماعی و بین فردی برای ایجاد تعاملات مناسب با دانش آموزان برگزار گردد.

۲- با توجه به نتایج فرضیه دوم پیشنهاد می‌گردد که برنامه‌ریزان برنامه درسی به چگونگی توزیع متون و محتوای آموزش در دوره متوسطه که با ویژگی‌های عاطفی-روانی فراگیران همسویی داشته باشد بیشتر توجه کنند.

۳- با توجه به نتایج فرضیه سوم، توصیه می‌شود که دبیران درس دینی، زمان، گروه سنی و توانایی دانش آموزان را مورد توجه قرار دهند و روش تدریس مناسب را که با ویژگی‌های عاطفی-روانی فراگیران همسویی داشته باشد را اتخاذ کنند.

- ۴- با توجه به نتایج فرضیه چهارم، پیشنهاد می‌گردد آیت‌های ارزشیابی به نحوی طراحی شود که بتواند نیازهای رشد هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان را برطرف کند.
- ۵- با توجه به نتایج فرضیه اصلی (پنجم)، پیشنهاد می‌گردد از الگوی برنامه درسی تربیت دینی مبتنی بر یادگیری هیجانی-اجتماعی که در این پژوهش ارائه گردیده است در برنامه درسی تربیت دینی استفاده شود.

## References

## منابع

- آقازاده، کلیدر (۱۳۹۵). مدرسه و نقش آن در تربیت دینی دانش‌آموزان. دومین همایش ملی راهکارهای توسعه و ترویج علوم تربیتی، روانشناسی، مشاوره و آموزش در ایران. تهران.
- آقامحمدی، جواد (۱۳۹۳). بررسی جایگاه تربیت دینی و مؤلفه‌های آن در برنامه‌ی درسی مدارس متوسطه از منظر دبیران. مجله مهندسی فرهنگی، ۷۸، ۹۱-۱۰۷.
- بهرامی مشعوف، عباس (۱۳۷۲). بررسی رابطه‌ی بین میزان عبادت و سلامت روان در دانشجویان پسر مرکز تربیت معلم همدان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه علوم تربیت معلم.
- بیات، یحیی و تلخایی، محمود (۱۳۸۸). بررسی میزان آگاهی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه استان زنجان از احکام دینی. طرح پژوهشی سازمان آموزش و پرورش استان زنجان.
- پارسا، محمدرضا (۱۳۸۳). زمینه‌ی نوین روانشناسی (روانشناسی عمومی). تهران: انتشارات بعثت، چراغ چشم، عباس (۱۳۸۶). آسیب‌شناسی تربیت دینی در مدارس. فصلنامه کتاب نقد، ۴۲، ۱۵۵-۱۶۸.
- حسینی لرگانی، مریم، فتحی واجارگاه، کوروش؛ عارفی، محبوبه و زرافشانی، کیومرث (۱۳۹۳). طراحی الگوی سنجش برنامه درسی زاید در نظام آموزش عالی ایران. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۸(۲۷)، ۱۴۹-۱۷۴.
- دلاور، علی (۱۳۹۳). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران، نشر ویرایش.
- رهنما، اکبر و عبدالملکی، جمال (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه شاهد. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۵(۲)، ۷۸-۵۵.
- زین‌الدینی میمند، زهرا؛ نادری، عزت‌الله؛ شریعتمداری، علی و سیف‌نراقی، مریم (۱۳۸۹). ارائه الگوی راهنمای تدوین برنامه‌درسی براساس بررسی میزان آگاهی اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان از محورهای اساسی برنامه‌ریزی درسی. رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۴، ۹۹-۱۲۸.
- سعیدی‌پور، بهمن؛ اسلام‌پناه، مریم و محمدی، سحر (۱۳۸۸). ارائه‌ی الگوی مفهومی برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات و سنجش میزان تناسب آن با نظام برنامه‌ریزی درسی. مطالعات برنامه درسی، ۱۰، ۹۳-۶۵.
- ثمری، علی‌اکبر (۱۳۸۶). بررسی رابطه‌ی هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه‌ی اصول بهداشت روانی، ۹(۳۶-۳۵)، ۱۲۸-۱۲۱.

- عبدالحسینی، احمد، نادری، عزت‌الله و سیف‌نراقی، مریم (۱۳۹۴). طراحی الگوی برنامه درسی تربیت دینی و اخلاقی برای دانش‌آموزان اول دوره‌ی متوسطه بر اساس رویکرد ترکیبی عقل و ایمان از منظر قرآن کریم. *پژوهش‌های اخلاقی* ۶(۲)، ۱۱۶-۱۰۱.
- عسکری، پرویز و همکاران (۱۳۸۹). رابطه اعتقادات مذهبی و خوش‌بینی با سلامت معنوی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز. *یافته‌های نو در روانشناسی*، ۴(۱۰)، ۳۹-۲۷.
- قادری، مصطفی (۱۳۸۳). *بسترهای فهم برنامه درسی*. تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- کازم‌پور، اسماعیل و شاه‌بهرامی، نوشین (۱۳۹۴). ارائه مدلی جهت رفع نارسایی‌های برنامه درسی تربیت‌معلم. *روانشناسی تربیتی*، ۷(۱)، ۳۶-۲۴.
- کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۱). *بررسی تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی و یادگیری درس ریاضی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی*. پایان‌نامه دکترای چاپ نشده، دانشگاه تربیت‌معلم.
- کرمی، حمید (۱۳۸۴). *بررسی اثربخشی آموزش، توجه به عملکرد ریاضی و سطح سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی*. شهر اراک. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه آزاد اراک.
- ناطق، فائزه، یوسفی، علیرضا و یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۸۷). طراحی الگوی ارزشیابی برنامه درسی شیمی دوره متوسطه ایران. *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۲۰، ۴۸-۲۱.
- Abdolhoseini, A., Naderi, E., & Seif Naraghi, M. (2015). Designing a model for religious and moral education curriculum for lower secondary students based on the blending the rational and faith from perspective of Quran. *Moral Research*, 6(2), 101-116 [In Persian].
- Adriana, D. M. (2014). Influences of religious education on the formation moral consciousness of students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 149, 518 - 523.
- Aghamohammadi, J. (2014). Examining the place of religious education and its components in the curriculum of secondary schools from teachers' point of views. *Journal of cultural engineering*, 78, 91-107 [In Persian].
- Aghazadeh, K. (2016). The school and its role in students' religious education. *The second national conference of strategies for the development and promotion of educational sciences, psychology, counseling and education in Iran*. Tehran [In Persian].
- Arbuckle, J. L. (1994). IBM SPSS Amos 21 User's Guide. *Presented at the RMD Conference on Causal Modeling*, West Lafayette, IN.
- Askari, P., & et al. (2010). Relationship between Religious beliefs and goodness with spiritual health among students of Ahvaz Islamic Azad University. *New Findings in Psychology*, 4(10), 27-39 [In Persian].
- Aysem, S., & Fatma, N. (2014). The effect of the emotional intelligence level of high school students on their study attitudes. *Prosedia- Social and Behavioral Science*, 191, 2351- 54.
- Baharami Mashouf, A. (1993). *Examining the relationship between worship and psychological health between students of teacher college of Hamedan*. Unpublished master's thesis, Teacher Education University [In Persian].



- Bayat, Y., & Talkhabi, M. (2009). *Examining the awareness of Zanjan's female and male students of religious orders*. Research project of Education Organization of Zanjan Province [In Persian].
- Cheragh Cheshm, A. (2007). The pathology of religious education in schools. *Quarterly of book of Critique*, 42, 155-168 [In Persian].
- Chung, S., & McBride, A. M. (2015). Social and emotional learning in middle school curricula: A service learning model based on positive youth development, *Children and Youth Services Review*. 53, 192-200.
- Coelho, V. A., Marchante, M., & Sousa, V. (2015). Positive attitude: A multilevel model analysis of the effectiveness of a social and emotional learning program for Portuguese middle school students. *Journal of Adolescence*, 43, 29-38.
- Corcoran, R. P., Cheng, A., Kim, E., & Xie, C. (2017). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56-72.
- Delavar, A. (2014). *Research method in psychology and educational sciences*. Tehran: Virayesh Publication [In Persian].
- Elliot, S. N., Davies, M. D., Frey, J. R., Gresham, F., & Cooper, G. (2018). Development and initial validation of a social emotional learning assessment for universal screening. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 55, 39-51.
- Ellis, A. (1981). Science religiosity, and rational Eemotive psychology, and rational emotive psychology theory, *Research & Practice*, 18, 155-150.
- Feinberg, M. (2008). *Classification as communication: Properties and design*. a dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. Washington: Unevercity of Washington.
- Fouji, A., & Naderi, F. (2016). Relationship of Social Skills and Religious Beliefs with Emotional Divorce on Client Women Referring to Ahvaz Psychological Consultant Centers. *Scientific Research Quarterly of Woman and Culture*, 8(27), 23-36 [In Persian].
- Ghaderi, M. (2004). *Contexts for curriculum understanding*. Tehran: Yadvareh Ketab [In Persian].
- Goleman, D. (2008). The secret to success: New research says social-emotional learning helps students in every way. *Greater Good Magazine/SharpBrains Guest Blog Post*. Retrieved from [http://greatergood.berkeley.edu/article/item/secret\\_success/](http://greatergood.berkeley.edu/article/item/secret_success/)
- hoseini, S., fathi, K., arefi, M., & zarafshani, K. (2015). Designing a model for assessment the scrape curriculum in Iranian higher, *Quarterly journal of Research in Educational systems* 8(27), 149-174 [In Persian].
- Ionel, E., & Luliana. B. (2015). *Religious education and teachers' role in students' formation towards social integration*. *The 6th International Conference Edu Word*, Educasion Facing contemporary Word Issues, 30-35.
- Karami, H. (2005). Examining the effectiveness of education, attention to math performance and level of social adjustment of Araks' 5th graders elementary

- students. Unpublished master's thesis, Islamic Azad University of arak [In Persian].
- Kazempour, E., & Shah Bahrami, N. (2015). Presenting a model for eliminating the disadvantages teacher education curriculum. *Educational Psychology*, 7(1), 24-36 [In Persian].
- Kemp, J., & Toperoff, D. (1998). *Guidelines for portfolio assessment in teaching English*. Retrieved from English Inspectorate. Ministry of Education. [http://www.ctni.org. Il/ Ministry Portfolio/ Default. Html](http://www.ctni.org.il/MinistryPortfolio/Default.Html).
- Kermatai, M. (2002). *Investigating the effect of collaborative learning on the development of social skills and learning the mathematical course of 5<sup>th</sup> graders elementary Students*. Unpublished doctoral Dissertation, Teacher Education University [In Persian].
- Kuenzi, M. (2018). Education, religious trust, and ethnicity: The case of Senegal. *International Journal of Educational Development*, 62, 254-263.
- Meneil, D. (2006). *Contemporary curriculum in thought and action*. Hobokaen, Nj: John Wiley & Sons, Inc.
- Nateghi, f., Yusefi, A., & Yarmohammadian, M. (2017). Designing a Model for Evaluation of Chemistry Courses in Iran High Schools. *Research in Curriculum Planning*, 1(20), 21-48 [In Persian].
- Parsa, M. (2004). *A new context of psychology (general psychology)*. Tehran: Besat Publications [In Persian].
- Polikarpov, K. (2011). Religiosity and education: The views of Greek student teachers on the religious education. *Religious Education*, 106(3), 312-331.
- Raahnamaa, A., & Abdolmaleke, J. (2009). Academic achievement as a function of emotional intelligence and creativity. *The Journal of New Thoughts on Education*, 5(2), 55-78. doi: 10.22051/jontoe.2009.176 [In Persian].
- Saideipour, B., Islampanah, M., & Mohammadi, S. (2009). Presenting a conceptual model for curriculum based on the ICT and examining its appropriateness with the curriculum development system. *Curriculum studies*, 10, 65-93 [In Persian].
- Samari, A. (2007). The study of correlation between emotional intelligence and academic achievement among university students. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 9(36), 75-80. doi: 10.22038/jfmh.2007.1782 [In Persian].
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Zeinaddini meimand, A., Naderi, E., Shariatmadari, A., & Seif Naraghi, M. (2010). Presenting a model for curriculum development based on the perspectives of faculty members of Kerman Branch of Islamic Azad University on curriculum development. *Educational Leadership and management*, 14, 128-99 [In Persian].