

Curriculum on Four to Six Years Old Children's Emotional Intelligence in Isfahan

L. Soltani, Ph.D. Student in Curriculum, Department of Education, University of Isfahan, Isfahan, Iran

S.E.Mirshahjafari*, Professor of Curriculum, faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

jafari@edu.ui.ac.ir

M.R.Abedi, Professor of Counseling, faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Abstract

The present study aimed to investigating the effect of the early childhood emotional curriculum on Isfahanian children's emotional intelligence. For this purpose, unequal group scheme of sub- experimental research methods was used. A total of 30 children were recruited to participate in the study and were assigned to two groups: an experimental group (n=15) that received training and a control group (n=15) that participated in normal day care center activities. A pre-test–post-test intervention design with a control group was used to evaluate the efficacy of the curriculum (pre- intervention baseline and post intervention after six months and a post-hoc test three months after the program was over). The data for the study were collected through the Isfahanian preschool children's emotional intelligence test. In order to analyze the data and investigate statistical hypotheses repeated measures test was utilized. The results revealed that this curriculum improved children's emotional intelligence ($p < 0.05$) and highlighted the efficacy of implementing of emotional curriculums in early educational contexts and other educational levels.

Keywords: Early childhood curriculum; Emotional development; Emotional intelligence.

* Corresponding Author

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال سیزدهم، شماره ۱، شماره پیاپی ۲۷، بهار و تابستان ۱۳۹۷

ص ۱۰۸-۱۲۴ تاریخ دریافت: ۹۶/۷/۱۷ تاریخ پذیرش: ۹۶/۱۲/۲۶

شناسه دیجیتال (DOI): 10.22108/nea.2018.107127.1143

بررسی اثربخشی برنامه درسی هیجان‌محور پیش‌دبستانی بر هوش هیجانی کودکان چهار تا شش ساله اصفهان

لیلا سلطانی، دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

سید ابراهیم میرشاه جعفری*، استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

jafari@edu.ui.ac.ir

محمدرضا عابدی، استاد گروه مشاوره، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی تأثیر برنامه درسی هیجان‌محور پیش از دبستان بر هوش هیجانی کودکان چهار تا شش ساله شهرستان اصفهان است. برای تحقق این هدف، از طرح گروه گواه نامعادل، از نوع طرح‌های شبه‌آزمایشی استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش شامل تمام کودکان چهار تا شش ساله شهر اصفهان و نمونه این تحقیق شامل ۳۰ کودک از جامعه مذکور است که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، انتخاب و به دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و گواه به صورت تصادفی تقسیم شدند. برای هر دو گروه، پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری انجام شد (پس‌آزمون پس از گذشت ۶ ماه از اجرای برنامه و آزمون پیگیری پس از گذشت سه ماه از اجرای پس‌آزمون). ابزار گردآوری داده‌ها، آزمون سنجش هوش هیجانی کودکان پیش از دبستان بوده است. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها و بررسی پیش‌فرض‌های آماری، از آزمون اندازه‌های مکرر استفاده شده است. نتایج نشان می‌دهد اجرای برنامه بر افزایش نمره کل هوش هیجانی کودکان مؤثر بوده است ($P < 0.05$). در سنجش مهارت خودآگاهی و همدلی، با اختلاف زیاد و در مهارت اجتماعی با اختلاف کم، گروه آزمایش نسبت تفاوت معناداری را نشان می‌دهد و در دو مهارت انگیزش و خودتنظیمی، تفاوت معناداری میان دو گروه مشاهده نمی‌شود. نتایج این تحقیق بر اهمیت توجه به ابعاد عاطفی و هیجانی در برنامه‌های آموزشی و لزوم تدوین و اجرای برنامه‌های مشابه برای دیگر مقاطع تحصیلی تأکید دارد.

* نویسنده مسئول

Copyright©2018, University of Isfahan. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they cannot change it in any way or use it commercially.

واژه‌های کلیدی: برنامه درسی پیش‌دبستانی، رشد هیجانی، هوش هیجانی.

مقدمه

سال‌های آغاز کودکی زمانی است که کودکان شایستگی‌های هیجانی را یاد می‌گیرند. این شایستگی‌ها شامل توانایی کنترل هیجانات، ایجاد سیستم ارزشی، اعتماد به نفس و مهارت‌های هیجانی می‌شود (برک^۱، ۲۰۱۰). کودکی دوره رشدی مهمی است که مهارت‌های ضروری برای موفقیت تحصیلی و اجتماعی در آن کسب می‌شود. رشد شایستگی هیجانی مرحله‌ای برجسته در دوران کودکی است. پرورش شایستگی‌های هیجانی در کودکان، استرس‌های آینده و چالش‌هایی را کاهش می‌دهد که کودکان در سال‌های مدرسه با آن روبه‌رو می‌شوند (برنستاین^۲ و همکاران، ۲۰۱۰؛ روس-کراسنر و دینهام^۳، ۲۰۰۹).

هوش هیجانی در واقع مفهومی است که به یادگیری هیجانی اشاره دارد. مدل هوش هیجانی بار-آن^۴، مدلی است که در این پژوهش از آن استفاده شده است. بار-آن (۱۹۹۷) معتقد است هوش هیجانی مجموعه‌ای از توانایی‌ها و مهارت‌هایی است که فرد را برای سازگاری با محیط و کسب موفقیت تجهیز می‌کند. مدل هوش هیجانی بار-آن شامل ۱۵ مؤلفه است. این ۱۵ مؤلفه عبارت‌اند از: خودآگاهی هیجانی^۵، قاطعیت^۶، حرمت نفس^۷، خودشکوفایی^۸، استقلال^۹، همدلی^{۱۰}، روابط میان‌فردی^{۱۱}، مسئولیت‌پذیری^{۱۲}، حل مسئله^{۱۳}، واقعیت‌سنجی^{۱۴}، انعطاف‌پذیری^{۱۵}، تحمل فشار^{۱۶}، کنترل تکانه^{۱۷}، خرسندی^{۱۸} و خوش‌بینی^{۱۹}.

به طور کلی تحقیقات انجام‌شده درباره ارتباط هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی، نشان‌دهنده نقش معنادار هوش هیجانی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی است (بار-آن، ۱۹۹۷؛ الیاس^{۲۰} و

- 1- Berk
- 2- Bornstein
- 3- Rose-Krasnor & Denham
- 4- Bar_un
- 5- emotional self-awareness
- 6- assertiveness
- 7- self- regard
- 8- self- actualization
- 9- independence
- 10- empathy
- 11- interpersonal relationship
- 12- responsibility
- 13- problem solving
- 14- reality testing
- 15- flexibility
- 16- stress tolerance
- 17- impulse control
- 18- happiness
- 19- optimism
- 20- Elias

همکاران، ۲۰۰۳؛ براکت و سالووی^۱، ۲۰۰۴، به نقل از دهشیری، ۱۳۸۴). در سال‌های اخیر در سرتاسر جهان پژوهش‌های زیادی درباره اهمیت تدوین برنامه‌های درسی با محوریت رشد عاطفی و اجتماعی کودکان انجام شده که همگی بر تأثیرات مثبت این آموزش‌ها تأکید داشته‌اند؛ به طور مثال، تحقیق گرک و گرگدسکا^۲ (۲۰۱۵)، ودالی^۳ (۲۰۱۴)، اسکالتز^۴ و همکاران (۲۰۱۱)، اسکرنت-ریکل^۵ و همکاران (۲۰۱۱)، براکت^۶ و کاتالاک^۷ (۲۰۱۲)، رز، گرینبرگ دمیتروویچ^۸ دمیتروویچ^۹ (۲۰۰۹) و السید، همیلتون و بریدسی^۹ (۲۰۱۳) هر یک به نوعی بر اهمیت و لزوم اجرای اجرای برنامه‌هایی برای رشد اجتماعی و عاطفی کودکان تأکید کرده‌اند.

در ایران نیز پژوهش‌های معدودی درباره آموزش مهارت‌های هوش هیجانی به کودکان انجام گرفته است. به طور مثال، دهشیری (۱۳۸۴) در زمینه بررسی رابطه هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی و امیدی ارجنکی (۱۳۹۲) به بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر هوش هیجانی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی پرداخته‌اند. همچنین پوشنه (۱۳۸۷) نشان می‌دهد آموزش‌های مهارت‌های اجتماعی و هیجانی به دانش‌آموزان دبیرستانی بر تقویت هوش هیجانی آنها مؤثر است و اجرای این برنامه بر مؤلفه‌های گوناگون هوش هیجانی، تأثیر مثبتی داشته است.

از طرفی، توجه به ابعاد مختلف رشد کودکان در نظام‌های آموزشی از اولویت‌ها و به نوعی از اهداف غایی هر نظام محسوب می‌شود؛ اما آنچه کمتر توجه دست‌اندرکاران آموزش و پرورش و تهیه‌کنندگان برنامه‌های درسی را برانگیخته، ابعاد عاطفی و اجتماعی رشد کودکان و تدوین برنامه‌هایی برای این جنبه‌های اساسی رشد است.

الیاس و همکاران^{۱۱} (۲۰۰۳) معتقدند آموزش اجتماعی و هیجانی، تکه گمشده پازل مدرسه‌ای و برنامه درسی است؛ در حالی که رشد اجتماعی و رشد عاطفی دو موضوع بسیار مهم بوده و این دو جنبه از رشد به اندازه رشد هوشی بسیار مهم است و نمی‌توان آنها را نادیده گرفت (سیاروچی^{۱۱}، ۲۰۰۷). بنابراین توجه به اهمیت شایستگی‌های هیجانی در پیش‌بینی پیامدهای روانی،

1- Berakett & Salovey

2- Grec & Gorgdewska

3- Vudali

4- Schultz

5- Schonert-Reichl

6- Brackett

7- katulak

8- Rhoades, greenberg & Domitrovich

9- Al Said, Hamilton & Birdsey

10 -Elias, M.J. & Gara, M. & Schuyere, B

11 -Ciarrochi

اجتماعی و تحصیلی مثبت، رشد مهارت‌های هیجانی در سال‌های کودکی بسیار مهم است (مک‌کب و التامورا^۱، ۲۰۱۱).

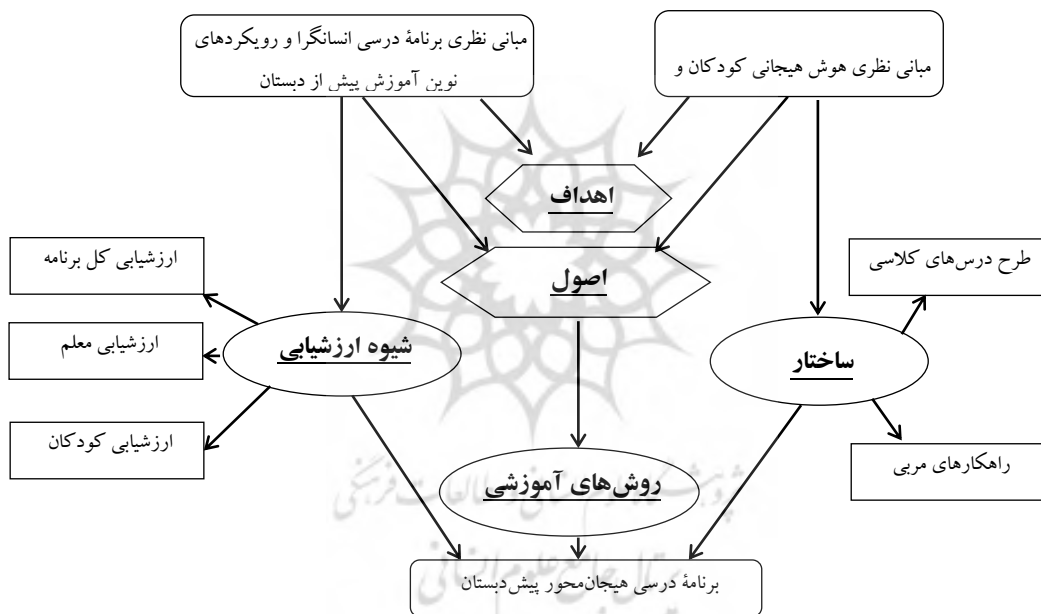
در نظام آموزش و پرورش ایران، در هیچ‌یک از مقاطع تحصیلی برنامه‌دستی مجزایی برای آموزش مهارت‌های عاطفی و اجتماعی تدوین نشده است. برنامه‌دستی حاضر به منظور پرکردن خلاء موجود در زمینه برنامه‌های تقویت شایستگی‌های عاطفی و اجتماعی کشور، با در نظر گرفتن شرایط بومی و محلی و امکانات مالی موجود در مراکز، به شکل جامع و کامل تدوین شده است. بی‌شک، اجرای چنین پژوهش‌هایی از نظر غنی‌سازی مبانی نظری و متون موجود در کشور در زمینه آموزش‌های دوران کودکی به‌ویژه حلقه‌گمشده هوش هیجانی در همه مقاطع تحصیلی کشور تأثیرگذار خواهد بود. با توجه به مقدمات ارائه‌شده، فرضیه‌های پژوهش به صورت زیر مطرح می‌شود:

- ۱- اجرای برنامه‌دستی هیجان‌محور پیش از دبستان بر ارتقای نمره کل هوش هیجانی کودکان چهار تا شش‌ساله مؤثر خواهد بود.
 - ۲- اجرای برنامه‌دستی هیجان‌محور پیش از دبستان بر ارتقای ابعاد مختلف هوش هیجانی کودکان چهار تا شش‌ساله مؤثر خواهد بود.
- ابعاد مختلف هوش هیجانی کودکان که در این تحقیق به تفکیک بررسی می‌شوند، شامل مهارت‌های خودآگاهی، خودنظم‌دهی، انگیزش، همدلی و مهارت اجتماعی کودکان است.

روش تحقیق

پژوهش حاضر طرح گروه گواه نامعادل و از نوع طرح‌های شبه‌آزمایشی است. متداول‌ترین طرح شبه‌آزمایشی در پژوهش‌های تربیتی طرح گروه گواه نامعادل است. در این طرح، دسته‌بندی شرکت‌کنندگان در پژوهش به گروه‌های آزمایش و گواه تصادفی نیست و هر دو گروه دارای پیش‌آزمون و پس‌آزمون هستند. تنها تفاوت این گونه طرح‌ها با طرح‌های آزمایشی تخصیص‌ندادن تصادفی آزمودنی‌هاست (گال و همکاران، ۱۳۹۱). این پژوهش سعی دارد با استفاده از این طرح، اثربخشی اجرای برنامه‌دستی هیجان‌محور پیش از دبستان را بر افزایش هوش هیجانی کودکان ۴ تا ۶ ساله شهر اصفهان بررسی کند. در این تحقیق، متغیر مستقل شامل برنامه‌دستی هیجان‌محور پیش از دبستان و متغیر وابسته، هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن است.

شیوه تدوین و اجرای برنامه درسی هیجان‌محور پیش از دبستان: برنامه درسی هیجان‌محور پیش از دبستان، برنامه‌ای جامع و خاص دوره پیش‌دبستانی است که نگارندگان آن را طراحی کرده‌اند. برای طراحی و تنظیم این برنامه درسی، از روش پژوهش تلفیقی^۱ استفاده شده و ساختار برنامه بدون برنامه درسی تقویت هوش هیجانی پیش از دبستان بر مبنای ترکیب‌بندی منابع اطلاعاتی متنوع در ابعاد گوناگون تدوین شده است. اجرای این برنامه با حضور یکی از محققان به مدت شش ماه در مرکز پیش‌دبستانی منتخب برای اجرای پژوهش انجام یافته است. محققان نیز اعتبارسنجی برنامه را انجام داده‌اند. خلاصه ساختار کلی برنامه و عناصر تشکیل‌دهنده آن در شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱: ساختار برنامه درسی هیجان‌محور پیش از دبستان بر اساس عناصر برنامه درسی در معنای حداکثری آن،

اقتباس از پوسنر (۲۰۰۴)

برای برنامه حاضر، ۲۰ اصل بر اساس مبانی نظری برنامه تنظیم شده است که این اصول را باید مدیر، مربی، والدین و سایر افراد مرتبط در اجرای برنامه درک شده بپذیرند و افراد با علم به این

اصول، به اجرای دقیق برنامه متعهد شوند. همچنین درباره اجرای دقیق برنامه، ملزوماتی تنظیم شده است که رعایت آنها ضمانت ارتقای مهارت‌های عاطفی کودکان و دستیابی به اهداف برنامه است و در سه قسمت الزامات مربوط به فضا و تجهیزات، الزامات والدین و مربیان طراحی شده‌اند.

اهداف برنامه درسی، محتوای برنامه درسی با روش‌های متنوع، شامل حدود ۵۰ طرح درس جلسه‌ای، فعالیت‌های مکمل شامل پوسترها، کاربرگ‌ها و ابزارهای آموزشی طراحی شده است. طرح درس‌های برنامه بر اساس ده مؤلفه منتخب از پانزده مهارت هوش هیجانی بار-آن طراحی شده‌اند که با توجه به سنین پیش‌دبستانی مناسب بودند. ارزشیابی از برنامه نیز با روش‌های مختلف در سه سطح ارزشیابی از کل برنامه، ارزشیابی از عملکرد مربی و ارزشیابی از نتایج برنامه بر رشد عاطفی و هیجانی کودکان تنظیم شده است.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه کودکان ۴ تا ۶ ساله شهر اصفهان است و نمونه این تحقیق مشتمل بر ۳۰ کودک از جامعه است که برای انتخاب آنها از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شده است؛ سپس به دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و گواه تقسیم شدن و در هر دو گروه آزمون سنجش هوش هیجانی کودکان برای پیش‌آزمون اجرا شد. پس از آن به مدت ۶ ماه برنامه درسی مدوئی روی کودکان گروه آزمایش اجرا شد و پس از اتمام برنامه آموزشی از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد. برای تکمیل کار، پس از گذشت سه ماه از اجرای پس‌آزمون، آزمون پیگیری نیز در هر دو گروه اجرا شد.

ابزار گرد آوری اطلاعات: ابزار گردآوری داده‌ها، مقیاس سنجش هوش هیجانی کودکان پیش‌دبستانی (مرویها، ۱۳۹۳) است که پرسشنامه‌ای چندگزینه‌ای است که اطلاعات مربوط به هوش هیجانی کودکان را از والدین گردآوری می‌کند. هنجاریابی این ابزار در سال ۹۲-۹۳ در اصفهان انجام گرفته است. این مقیاس شامل چهار و سه ماده است که نمره‌گذاری آنها به صورت طیف لیکرت از عدد صفر تا عدد سه است. این مقیاس بر اساس پنج حیطه هوش هیجانی ساخته شده است که بر این اساس این فهرست شامل پنج خرده‌مقیاس خودآگاهی، خودنظم‌دهی، انگیزش، همدلی و مهارت اجتماعی است. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر ۰/۷۷ و در هر یک از خرده‌مقیاس‌های این مقیاس به قرار زیر است:

در خرده‌مقیاس مهارت اجتماعی با تعداد ۹ سؤال، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹۹ است. در خرده‌مقیاس همدلی با تعداد ۶ سؤال، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸۰ است. در خرده‌مقیاس انگیزش با تعداد ۵ سؤال، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۳۲ است. در خرده‌مقیاس خودنظم‌دهی با تعداد ۱۲ سؤال، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳۸ است. در خرده‌مقیاس خودآگاهی با تعداد ۱۱ سؤال، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰۲ است (مرویها، ۱۳۹۳).

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، علاوه بر آمار توصیفی، برای بررسی پیش‌فرض‌های آماری از آزمون اندازه‌های مکرر استفاده شد. همچنین آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع نمره‌های گروه نمونه در جامعه و آزمون لوین برای بررسی تساوی واریانس‌ها و آزمون ام-باکس برای تساوی ماتریس واریانس-کواریانس انجام شد.

نتایج تحقیق

در این بخش نخست آمار توصیفی نمونه آماری مطالعه شده به تفکیک پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برای دو گروه آزمایش و گواه بررسی شده است. بدین منظور میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای مهارت خودآگاهی، مهارت انگیزش، مهارت همدلی و مهارت اجتماعی در دو گروه آزمایشی و کنترل در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای پژوهش

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	
خودآگاهی	آزمایش	۱/۱۷	۰/۴۷	۲/۲۸	۰/۲۹	۲/۳۶
	کنترل	۱/۰۱	۰/۴۳	۱/۲۴	۰/۵۷	۱/۰۵
همدلی	گروه	۱/۳۷	۰/۲۶	۲/۱۹	۰/۳۱	۲/۴۵
	کنترل	۱/۴۹	۰/۳۸	۱/۳۷	۰/۳۷	۱/۲۱
خودنظم‌دهی	آزمایش	۲/۰۶	۰/۴۱	۲/۱۲	۰/۵۰	۲/۱۰
	کنترل	۱/۹۹	۰/۲۹	۲/۰۶	۰/۲۹	۲/۰۷
انگیزش	آزمایش	۲/۲۹	۰/۳۱	۲/۴۰	۰/۴۴	۲/۳۳
	کنترل	۲/۲۸	۰/۳۸	۲/۴۳	۰/۳۹	۲/۲۹
مهارت اجتماعی	آزمایش	۱/۷۱	۰/۲۳	۲/۲۷	۰/۵۹	۲/۰۷
	کنترل	۱/۷۷	۰/۲۱	۱/۷۵	۰/۵۳	۱/۸۰

نمره کل	آزمایش	۱/۸۹	۰/۲۷	۲/۲۹	۰/۲۰	۲/۴۱	۰/۲۲
کنترل		۱/۸۷	۰/۲۶	۱/۹۰	۰/۳۰	۱/۷۸	۰/۵۶

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود در گروه آزمایش مؤلفه مهارت خودآگاهی، همدلی و مهارت اجتماعی و نمره کل مهارت‌ها در مرحله پس‌آزمون و پیگیری افزایش یافته و این در حالی است که در گروه آزمایش مؤلفه مهارت خودنظم‌دهی و مهارت اجتماعی و نمره کل، در مرحله پس‌آزمون افزایش داشته، ولی در مرحله پیگیری کاهش داشته است و مؤلفه مهارت انگیزش در مرحله پس‌آزمون افزایش و در مرحله پیگیری کاهش یافته است. در گروه کنترل، مؤلفه مهارت خودآگاهی در مرحله پس‌آزمون و مرحله پیگیری نسبت به پیش‌آزمون افزایش یافته است. در گروه کنترل، مؤلفه مهارت همدلی و خودنظم‌دهی و انگیزش در مرحله پس‌آزمون و پیگیری کاهش یافته است.

فرضیه نخست پژوهش به این صورت مطرح شد که اجرای برنامه درسی هیجان‌محور پیش از دبستان بر ارتقای نمره کل هوش هیجانی کودکان چهار تا شش ساله مؤثر خواهد بود. برای بررسی این فرضیه و تجزیه و تحلیل داده‌های هریک، نخست آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر با عامل درون‌موردی اندازه‌گیری شد و نمره کل هوش هیجانی کودکان در سه دوره پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری و عامل بین‌موردی گروه انجام شد. جدول ۲، نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری با اندازه‌گیری‌های مکرر برای اثرات بین‌گروهی و تعامل در متغیرهای بررسی‌شده را ارائه می‌دهد.

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری با اندازه‌گیری‌های مکرر برای اثرات بین‌گروهی

و تعامل در متغیرهای بررسی‌شده

متغیر مستقل	مقدار	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	آزمون F	سطح معناداری	توان آماری	مجذور اتا
نمره کل	۰/۲۷۴	۲	۲۷	۵/۱۰	۰/۰۱۳	۰/۷۸	۰/۲۷
	۰/۳۷۳	۲	۲۷	۸/۰۳	۰/۰۰۲	۰/۹۳	۰/۳۷
مهارت‌های خودآگاهی	۰/۵۴۷	۲	۲۷	۱۶/۲۶۹	<۰/۰۰۰۱	۰/۹۹	۰/۵۵
	۰/۴۴۶	۲	۲۷	۱۰/۸۵۲	<۰/۰۰۰۱	۰/۹۸	۰/۴۵
مهارت‌های خودنظم‌دهی	۰/۱۰۶	۲	۲۷	۱/۶۰۸	۰/۲۱۹	۰/۳۱	۰/۱۱
	۰/۰۲۹	۲	۲۷	۰/۴۰۶	۰/۶۷	۰/۱۱	۰/۰۳
مهارت انگیزش	۰/۱۷۸	۲	۲۷	۲/۹۲۴	۰/۰۷۱	۰/۵۲	۰/۱۸
	۰/۰۱۲	۲	۲۷	۰/۱۶۹	۰/۸۴۵	۰/۰۷۴	۰/۰۱۲
مهارت‌های همدلی	۰/۴۶۶	۲	۲۷	۱۱/۷۷۱	<۰/۰۰۰۱	۰/۹۹	۰/۴۷
	۰/۶۸۳	۲	۲۷	۲۹/۰۸۳	<۰/۰۰۰۱	۱/۰	۰/۶۸

۰/۲۵	۰/۷۳	۰/۰۱۹	۴/۶۰۹	۲۷	۲	۰/۲۵۵	عامل اجتماعی	مهارت‌های اجتماعی
۰/۲۸	۰/۷۸	۰/۰۱۲	۵/۲۰۸	۲۷	۲	۰/۲۷۸	تعامل اجتماعی و گروه	اجتماعی

با توجه به جدول ۳، نتایج آزمون، وجود تفاوت معنادار آماری بین سه بار اندازه‌گیری را تأیید می‌کنند ($p < ۰/۰۵$)، بین نمره‌های عامل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) و گروه نمره کل تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ($p < ۰/۰۵$). همچنین بین گروه آزمایش و کنترل در نمره کل تفاوت معنادار وجود دارد ($p < ۰/۰۰۱$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت به طور کلی بین میانگین‌های متغیر نمره کل دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنادار وجود دارد و در همه مراحل اندازه‌گیری (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) بین دو گروه تفاوت معنادار هست. این نتایج نشان می‌دهد مداخله برنامه درسی هیجان‌محور پیش از دبستان در افزایش نمره کل اثربخش است. همچنین برای بررسی تأثیر عامل زمان از آزمون بنفرونی استفاده شد. نتایج این بررسی در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی برای متغیرهای پژوهش

سطح معناداری	اختلاف میانگین‌ها	گروه		
$< ۰/۰۰۰۱$	-۰/۶۷۳	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	مهارت خودآگاهی
$< ۰/۰۰۰۱$	-۰/۶۲۱	پیگیری	پیش‌آزمون	
۰/۹۹۹	۰/۰۵۲	پیگیری	پس‌آزمون	
۰/۰۰۱	-۰/۳۴۶	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	مهارت همدلی
۰/۰۰۱	-۰/۴۰۱	پیگیری	پیش‌آزمون	
۰/۹۹۹	-۰/۰۵۵	پیگیری	پس‌آزمون	
۰/۵۰۵	-۰/۰۶۷	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	مهارت خودنظم‌دهی
۰/۸۲۳	۰/۰۵۵	پیگیری	پیش‌آزمون	
۰/۸۷۲	۰/۰۱۲	پیگیری	پس‌آزمون	
۰/۱۴۸	-۰/۱۲۳	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	مهارت انگیزش
۰/۹۹	-۰/۰۲۳	پیگیری	پیش‌آزمون	
۰/۲۶	۰/۱۰	پیگیری	پس‌آزمون	
۰/۲۰	-۰/۲۷۲	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	مهارت اجتماعی
۰/۷۴۱	-۰/۱۱۲	پیگیری	پیش‌آزمون	
۰/۱۴۹	۰/۱۶	پیگیری	پس‌آزمون	
۰/۰۱۱	-۰/۲۱۶	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	نمره کل
۰/۲۳۷	-۰/۱۷۰	پیگیری	پیش‌آزمون	
۰/۹۹۹	۰/۰۴۷	پیگیری	پس‌آزمون	

در افزایش نمره کل در اجرای برنامه درسی، عامل زمان از پیش‌آزمون به پیگیری اثر داشته است و این به دلیل آن است که با توجه به آزمون بنفرونی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معنادار وجود دارد و بین پیش‌آزمون و پیگیری و بین پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری نیست. فرضیه دوم پژوهش به این صورت مطرح شد که اجرای برنامه درسی هیجان‌محور پیش از دبستان بر ارتقای ابعاد مختلف هوش هیجانی کودکان چهار تا شش‌ساله مؤثر خواهد بود. برای بررسی این فرضیه نیز مانند فرضیه قبل، از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر با عامل درون‌موردی اندازه‌گیری نمره هر مهارت آگاهی در هر سه مرحله سنجش استفاده شد. نتایج این بررسی در جدول ۴ ارائه شده است.

مهارت خودآگاهی: با توجه به جدول ۴، نتایج آزمون، وجود تفاوت معنادار آماری بین سه بار اندازه‌گیری را تأیید می‌کند ($p < 0/001$). بین نمره‌های عامل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) و گروه در مهارت خودآگاهی تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ($p < 0/001$)؛ همچنین بین گروه آزمایش و کنترل در مهارت خودآگاهی تفاوت معنادار وجود دارد ($p < 0/001$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت به‌طور کلی بین میانگین‌های متغیر مهارت خودآگاهی دو گروه آزمایش و گواه و در همه مراحل اندازه‌گیری (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) بین دو گروه تفاوت معنادار وجود دارد. این نتایج نشان می‌دهد مداخله برنامه درسی هیجان‌محور پیش از دبستان در افزایش مهارت خودآگاهی اثربخش است. همچنین، در افزایش مهارت خودآگاهی این برنامه درسی، عامل زمان از پیش‌آزمون به پیگیری اثر داشته است؛ به دلیل این که با توجه به آزمون بنفرونی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون و همچنین بین پیش‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار وجود دارد و بین پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار وجود ندارد (تکراری).

مهارت همدلی: با توجه به جدول ۴، نتایج آزمون، وجود تفاوت معنادار آماری بین سه بار اندازه‌گیری را تأیید می‌کند ($p < 0/001$). بین نمره‌های عامل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) و گروه در مهارت همدلی تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ($p < 0/001$)؛ همچنین بین گروه آزمایش و گواه در مهارت همدلی، تفاوت معنادار وجود دارد ($p < 0/001$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت به‌طور کلی بین میانگین‌های متغیر مهارت همدلی دو گروه آزمایش و گواه و همچنین در همه مراحل اندازه‌گیری (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) بین دو گروه تفاوت معنادار وجود دارد. این نتایج نشان می‌دهد مداخله برنامه درسی هیجان‌محور پیش از دبستان در افزایش مهارت

همدلی اثربخش است. همچنین در افزایش مهارت همدلی اجرای این برنامه درسی، عامل زمان از پیش‌آزمون به پیگیری اثر داشته است؛ به دلیل این که با توجه به آزمون بنفرونی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون و بین پیش‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار وجود دارد، ولی بین پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار وجود ندارد.

مهارت خودنظم‌دهی: با توجه به جدول ۴، نتایج آزمون وجود تفاوت معنادار آماری بین سه بار اندازه‌گیری را تأیید نمی‌کند. بین نمره‌های عامل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) و گروه در مهارت خودنظم‌دهی تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود؛ همچنین بین گروه آزمایش و کنترل در مهارت خودنظم‌دهی تفاوت معنادار وجود ندارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت به طور کلی بین میانگین‌های متغیر مهارت خودنظم‌دهی دو گروه آزمایش و گواه و در همه مراحل اندازه‌گیری (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) بین دو گروه تفاوت معنادار وجود ندارد. این نتایج نشان می‌دهد مداخله برنامه درسی هیجان‌محور پیش از دبستان در افزایش مهارت خودنظم‌دهی اثربخش نیست. همچنین، در افزایش مهارت خودنظم‌دهی اجرای این برنامه درسی، عامل زمان از پیش‌آزمون به پیگیری، پیش‌آزمون و پس‌آزمون و بین پیش‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار وجود ندارد.

مهارت انگیزش: با توجه به جدول ۴، نتایج آزمون، وجود تفاوت معنادار آماری بین سه بار اندازه‌گیری را تأیید نمی‌کند. بین نمره‌های عامل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) و گروه در مهارت انگیزش تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود؛ همچنین بین گروه آزمایش و کنترل در مهارت انگیزش تفاوت معنادار وجود ندارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت به طور کلی بین میانگین‌های متغیر مهارت انگیزش دو گروه آزمایش و گواه و هم‌این‌طور در همه مراحل اندازه‌گیری (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) بین دو گروه تفاوت معنادار وجود ندارد. این نتایج نشان می‌دهد مداخله برنامه درسی هیجان‌محور پیش از دبستان در افزایش مهارت انگیزش اثربخش نیست. همچنین، در نمره مهارت انگیزش اجرای این برنامه درسی، عامل زمان از پیش‌آزمون به پیگیری، بین پیش‌آزمون و پیگیری و بین پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار وجود ندارد.

مهارت اجتماعی: با توجه به جدول ۴، نتایج آزمون، وجود تفاوت معنادار آماری بین سه بار اندازه‌گیری را تأیید می‌کند ($p < 0/05$). بین نمره‌های عامل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) و

گروه‌ها در مهارت اجتماعی تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ($p < 0/01$)؛ همچنین بین گروه آزمایش و گواه در مهارت اجتماعی تفاوت معنادار وجود دارد ($p < 0/001$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت به طور کلی بین میانگین‌های متغیر مهارت اجتماعی دو گروه آزمایش و گواه و همچنین در همه مراحل اندازه‌گیری (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) بین دو گروه تفاوت معنادار وجود دارد. این نتایج نشان می‌دهد مداخله برنامه درسی هیجان‌محور پیش از دبستان در افزایش مهارت اجتماعی اثربخش است. به علاوه، در افزایش مهارت اجتماعی در اثر اجرای این برنامه درسی، عامل زمان، از پیش‌آزمون به پیگیری اثر داشته است؛ به دلیل این که با توجه به آزمون بنفرونی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معنادار وجود دارد ($p < 0/05$) و بین پیش‌آزمون و پیگیری و بین پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان می‌دهد اجرای برنامه درسی هیجان‌محور پیش از دبستان، به طور کلی بر رشد هیجانی کودکان مؤثر بوده است. نتایج این تحقیق با نتایج دیگر تحقیقات مشابه همسوست. از مهم‌ترین آنها تحقیق براکت و کاتالاک (۲۰۰۹) است. آنها پس از انجام فراتحلیل روی ۳۰۰ مطالعه نشان دادند که برنامه‌هایی که برای افزایش یادگیری هیجانی و اجتماعی طراحی شده‌اند، به طور معناداری شایستگی هیجانی و اجتماعی و همچنین عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. سایر تحقیقات نیز تأثیر مثبت اجرای برنامه‌های مرتبط با هوش هیجانی را نشان داده‌اند (امیدی ارجنکی، ۱۳۹۲ و پوشنه، ۱۳۸۷).

از بین پنج خرده‌مقیاس آزمون در سه مورد: خودآگاهی، همدلی (با اختلاف زیاد) و مهارت اجتماعی (با اختلاف کم)، تفاوت معناداری میان دو گروه آزمایش و گواه وجود داشت و در دو مورد مهارت انگیزش و خودتنظیمی تفاوتی مشاهده نشد. درباره دلیل این تفاوت در معناداری خرده‌مقیاس‌های آزمون می‌توان چنین استدلال کرد که برنامه به طور چشمگیری در فعالیت‌های مدون پیش‌بینی‌شده، با تمرکز بر مفاهیم و مهارت‌های خودآگاهی، یعنی همان توانایی آگاهی و فهم عواطف خود، تنظیم شده است و این تراکم فعالیت‌ها و تمرکز برنامه درباره مهارت انگیزش و خودتنظیمی چندان برجسته نیست. این امر به دلیل کمبود وجود منابعی در زمینه تقویت این مهارت‌ها و نیز دشواری آموزش مباحث مربوط به این دو مهارت در سنین چهار تا شش سال است. در واقع مهارت خودتنظیمی شامل مهارت‌های کنترل خود، قابل اعتماد بودن، هشیاری، نوآوری و

توان سازگاری است و مهارت انگیزش شامل انگیزه پیشرفت، ابتکار، خوش‌بینی و تعهد است که چنان‌که ملاحظه می‌شود، اغلب مفاهیم و مهارت‌های زیرمجموعه این دو مهارت، سنگین و دشوار از نظر امکان آموزش به کودکان در این سنین هستند. هرچند در این رابطه برنامه‌های آموزشی در حد امکان با پوشش نسبتاً خوب تنظیم شده است، در دستیابی به نتیجه مطلوب در این رابطه کمی با دشواری مواجه بوده‌ایم. همچنین درباره مهارت همدلی که در واقع توانایی و درک احساسات دیگران و ارزش دادن به آنهاست و در دو بعد شناختی، شامل شناسایی و نامگذاری احساس و بعد عاطفی شامل نشان‌دادن پاسخ عاطفی مناسب است. چنانچه بررسی دقیق باشد، حجم زیادی از فعالیت‌ها و نیز اکثر راهکارهای مربی در زمینه فرصت‌های برآمده از موقعیت به نوعی با این مهارت در ارتباط است و قطعاً می‌تواند دلیل تقویت این مهارت در کودکان باشد.

درباره مهارت اجتماعی که با اختلاف کم از گروه گواه به سطح معناداری رسیده است، می‌توان چنین تصور کرد که در هر حال، حضور کودکان در مراکز پیش‌دبستانی و همکاری و مشارکت با کودکان در همه مراکز در رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان مؤثر است. با وجود این، با توجه به تمرکز برنامه درسی هیجان‌محور پیش از دبستان بر مشارکت و همکاری و رشد شایستگی‌های اجتماعی کودکان، این مسئله بر رشد چنین مهارت‌هایی در کودکان تأثیر بیشتری داشته و نتایج را معنادار ساخته است.

در واقع ضرورت توجه به همه ابعاد رشد، رشد شناختی، حرکتی، عاطفی و اجتماعی برای متخصصان عرصه آموزش و پرورش پوشیده نیست و پژوهش‌های بی‌شماری تأثیرات مثبت اجرای برنامه‌هایی با تأکید بر این ابعاد رشد را نمایان ساخته‌اند. در این میان آنچه تکه گمشده پازل مدرسه‌ای یا حلقه فراموش شده آموزش از آن یاد می‌شود، رشد عاطفی و اجتماعی کودکان است. در واقع توجه به رشد هوشی کودکان و آموزش مفاهیم ریاضی و علوم در سیستم‌های آموزشی مختلف در دنیا، برای مدت‌ها در رأس توجه و اولویت قرار داشته‌اند؛ در حالی که بحث پرورش هوش هیجانی در کودکان، حیطه‌ای نوپاست که با پشتوانه پژوهشی قوی با به عرصه آموزش گذاشته و به‌ویژه در کشورهایی مانند ایران، متخصصان کوشیده‌اند جایگاه آن را در برنامه آموزشی به اثبات برسانند. در واقع دستاوردهای علمی و پژوهشی در این زمینه در دیگر کشورها و فاصله‌ای که با متون پژوهشی و برنامه‌های درسی در کشور ما دارند، اهمیت تحقیق و پژوهش در این زمینه را بیشتر نمایان می‌کند.

همچنین لزوم توجه به آموزش‌های سال‌های اولیه کودکی یا سنین پیش‌دبستانی که آن را دوران حساس رشد می‌دانند و کاستی‌های موجود در این حیطه، موجب شد که پژوهش حاضر به تدوین برنامه درسی جامعی مخصوص دوره پیش‌دبستانی و با محتوای تقویت هوش هیجانی کودکان پردازد.

امید است نتایج این پژوهش و اثبات تأثیرگذاری اجرای این برنامه‌ها بر رشد اجتماعی و عاطفی کودکان بر لزوم گنجاندن برنامه‌های رشد عاطفی و اجتماعی در کنار برنامه‌های آموزشی دیگر، در مقطع آموزش پیش از دبستان و سایر مقاطع مؤثر باشد.

شایسته است کارشناسان، متخصصان و دست‌اندرکاران آموزش، کمبود و نقص در برنامه‌های مدون موجود در سیستم آموزشی کشور در زمینه رشد اجتماعی و عاطفی را به طور جدی بررسی کنند و برای رفع این نقصان تلاش جدی انجام شود؛ زیرا کودکان هر جامعه، سرمایه‌های ارزشمند آن جامعه هستند که در صورت تقویت آنان به مهارت‌های لازم برای زندگی شایسته، می‌توانند ضامن سعادت و خوشبختی آن جامعه نیز باشند.

محدودیت اصلی پژوهش امکان‌پذیر نبودن انتخاب تصادفی گروه آزمایش بود. این امر به این دلیل انجام شد که برای اجرای اصول و بایسته‌های برنامه باید مرکزی تأسیس می‌شد که تمام اصول مهم برنامه از جمله انتخاب مربی و همکاری مدیریت و خانواده‌ها را امکان‌پذیر کند و گروه آزمایش تنها باید از این مرکز انتخاب می‌شد.

منابع

امیدی ارجنکی، صدیقه. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش هوش هیجانی بر تقویت هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر آموزش ابتدایی. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*.

۱- ۱۳-۵.

دهشیری، غلامرضا. (۱۳۸۴) بررسی رابطه هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره*. ۱۰، ۱۰۶-۹۷.

پوشنه، کامبیز. (۱۳۸۷). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر دانش‌آموزان. *پژوهش‌های روان‌شناختی*. (۱۱)، ۸۳-۶۹.

گال، مردیت؛ والتر، بورگ و گال، جويس. (۲۰۰۱)، *روش تحقیق در علوم تربیتی و روان‌شناسی*. ترجمه احمدرضا نصر اصفهانی و دیگران (۱۳۸۶). تهران: سمت.

مرویها، مریم. (۱۳۹۲). **هنجاریابی آزمون سنجش هوش هیجانی کودکان پیش‌دبستانی،** پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره، دانشگاه آزاد خمینی شهر.

- Al Said, Tagharid Bint Turki, Hamilton, I. S. & Birdsey, N.(2013).Effectiveness of an intervention program for increasing emotional intelligence and decreasing emotional and behavioural problems of fourth grade pupils in the sultanate of oman. ***Educational Psychology***, 4 (8), 153-181.
- Bar-on, R. (2005). The Bar-on model of emotional- social intelligence. ***Psicothema***, 17, 140-157.
- Brackett, Mark A. & Katulak, Nicole A. (2009). The emotionally intelligent classroom: Skill-based training for teachers and students. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), ***Improving emotional intelligence: A practitioner's guide***. New York: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Berk, Laura E. (2010). ***Development through the lifespan*** (5th ed.). Boston, MA: Pearson, Allyn & Bacon Publishers.
- Bornstein, Marc. H., Hahn, Chun Sh., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. ***Development and Psychopathology***, 22, 717° 735.
- Ciarrochi, J. (2007). ***Applying emotional intelligence***. New York: Psychology Press.
- Elias, Maurice J., Gara, MMichael A. & Schuyere, Thomas F. (2003). The promotion of social competence: Longitudinal study of preventive school-based program. ***American Journal of Orthopsychiatry***, (16), 409-417.
- Grec- Jarczewska, E. & Gorgdewska, A. (2015). Imagine the emotion: the use of mental simulations in supporting the development of emotional skills of preschool children. ***Early Child Development and Care***, 8, 185-195.
- McCabe, Paul C. & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children, ***Psychology in the School***. 45, 50-63.
- Rhoades, Brottany L., Greenberg, Mark T. & Domitrovich Celene E. (2009). The contribution of inhibitory control to pre-schoolers' social-emotional competence. ***J Appl Dev Psychol***,

- Krasnor, Rose L., & Denham, Susanne Ayers (2009). *Social-emotional competence in early childhood*. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press, 162-179.
- Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A. & Hertzman, C. (2011). Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the Roots of Empathy program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health*. Advance online publication. DOI: 10.1007/s12310-011-9064-7.
- Schultz, B., Richardson, R. C., Barber, C. & Wilcox, D. (2011). A preschool pilot study of connecting with others: Lessons for teaching social and emotional competence. *Early Childhood Education journal*, 39(2), 143-148. DOI: 10.1007/s10643-011-0450-4.
- Vudali, V. (2014). *The impact of emotional education on pre-schoolers' behaviors*. Thesis (M.S.), Eastern Mediterranean University, Institute of Graduate Studies and Research, Dept. of Psychology, Famagusta: North Cyprus.

