



Identifying Teaching–Learning Methods for the Affective Education Curriculum in Primary Schools

Reza Alam¹ , Ali Asghar Bayani^{2*} , Hossein Fakourihajiyar³ , Hassan Saemi⁴ ,
Maryam Safari⁵ 

1. Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Azadshahr Branch, Azadshahr, Iran.
2. Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Azadshahr Branch, Azadshahr, Iran.
3. Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Azadshahr Branch, Azadshahr, Iran.
4. Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Azadshahr Branch, Azadshahr, Iran.
5. Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Azadshahr Branch, Azadshahr, Iran.

ARTICLE INFO

Received: 2025/12/10

Revised: 2026/06/09

Accepted: 2026/07/01

Keywords:

Affective education; Teaching–learning methods; Cooperative learning; Teacher empowerment; Primary education.

Abstract

Based on the uploaded article, this qualitative study aimed to identify and organise teaching–learning methods suitable for an affective education curriculum in Iranian primary schools. A conventional content analysis design was used. The study population comprised university faculty members and recognised experts in curriculum studies, educational management, psychology, and complementary fields (e.g., Islamic jurisprudence and literature). Participants were recruited through purposive maximum-variation sampling, and sampling continued to theoretical saturation; after the 18th interview, no substantively new codes emerged. Data were collected via semi-structured, in-depth interviews (approximately 30–40 minutes), audio-recorded with informed consent, and transcribed verbatim. An inductive analytic process was followed: repeated reading, identification of meaning units, initial coding, clustering similar codes, forming subcategories, and abstracting to main categories and a core category. Trustworthiness was strengthened using Lincoln and Guba's criteria through member checking, peer debriefing, rich description, an audit trail, and reflective notes and triangulation. Findings yielded the core category of “interactive and affective learning” and five interrelated categories: experiential learning, interactive strategies, cooperative learning, innovative and blended technology-based methods, and teacher empowerment (emotional self-awareness, emotion regulation, and facilitation skills). Overall, the results support embedding affective education as a structured component of primary curriculum through a multidimensional, culturally grounded framework and sustained teacher professional development to implement interactive and technology-enhanced practices.

Citation: Alam, R., Bayani, A. A., Fakourihajiyar, H., Saemi, H., Safari, M. (2026). Identifying Teaching–Learning Methods for the Affective Education Curriculum in Primary Schools. *Journal of Curriculum Research*, Vol.16, No.1, Ser 31. 77-102, DOI: 10.22099/JCR.2026.8749

*. Corresponding Author: E-mail– address: aliasghar.bayani@iau.ac.ir



COPYRIGHTS ©2026 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the Original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher

Extended Abstract

Introduction

Primary education is widely viewed as the foundation of children's holistic development, as it is the first formal context in which cognitive, social, and emotional competencies are systematically shaped. Yet, when curriculum priorities remain predominantly cognitive, students' learning can become fragile—particularly when emotional awareness, emotion regulation, empathy, and interpersonal skills are not intentionally cultivated. International evidence on social–emotional learning suggests that structured affective programmes can reduce behavioural difficulties, strengthen peer relations, and support mental health and academic engagement. However, importing these models into Iranian primary schools without contextual adaptation can be ineffective due to cultural, social, and value-based specificities, alongside differences in school governance and teacher preparation. In Iranian schools, both research-based reports and teachers' field experiences point to concerns such as heightened academic anxiety, behavioural issues, and weak communication skills among some pupils, while systematic teacher training and practical resources for affective education remain limited. As a result, affective practices often depend on individual teachers' interests and may be fragmented and unsustainable.

Accordingly, this study aimed to identify—through the perspectives of national experts—the most suitable teaching–learning methods for an affective education curriculum in Iranian primary schools, and to organise these methods into a coherent, implementable framework that can guide teachers, curriculum designers, and policy-makers.

Method

A qualitative design using conventional (inductive) content analysis was employed to derive teaching–learning methods directly from experts' experiences and interpretations rather than from pre-set categories. The target population consisted of university faculty members and recognised experts in curriculum studies, educational management, psychology, and complementary fields (e.g., Islamic jurisprudence and Persian literature) to ensure interdisciplinary coverage of moral–social interactions and value considerations relevant to Iranian schooling. Inclusion criteria required at least a PhD degree (or a PhD candidate actively engaged in university teaching) and demonstrated educational research/teaching

experience relevant to the topic.

Participants were selected via purposive sampling with maximum variation (e.g., disciplinary background, gender, and professional role). Sampling continued to theoretical saturation; after the 18th interview, no substantially new codes emerged and subsequent data largely repeated or refined existing themes. Data were collected through semi-structured, in-depth interviews (approximately 30–40 minutes each), recorded with informed consent, and transcribed verbatim. Guiding questions focused on identifying effective methods for affective growth, describing successful/unsuccessful classroom experiences, and clarifying the competencies teachers need to apply these methods.

Analysis followed the stages of conventional content analysis: repeated reading, identification of meaning units, initial coding, clustering, sub-category development, abstraction into main categories, and final synthesis into a core category. Trustworthiness was strengthened using Lincoln and Guba's criteria (credibility, transferability, dependability, confirmability) through strategies such as maximum-variation sampling, peer debriefing, member checking, audit trail, reflexive memos, and convergence of evidence through comparison with curriculum and policy documents.

Results

Findings converged on one core category, labelled “interactive and affective learning.” This central theme emphasises that affective education in primary schools should be realised through active, relational, and context-based experiences—not through purely verbal or didactic instruction. The core category comprised five main categories that together form a five-dimensional framework for affective teaching–learning design: (1) experiential learning, (2) interactive strategies, (3) cooperative learning, (4) innovative and blended methods, and (5) teacher empowerment.

- Experiential learning included role-play, emotional games, empathy workshops, conflict-resolution exercises, real-life emotional experiences, multisensory learning, reconstructing social situations, and emotional self-reflection.
- Interactive strategies highlighted emotional storytelling, moral dialogue, analysis of films/images, empathic conversations, arts-based expression, group reflection, narrative-based teaching, and mentoring relationships.
- Cooperative learning centred on group

projects, peer-centred activities, extra-curricular events, lesson study/collective analysis, problem-based learning, social participation, interdisciplinary projects, and structured group discussions as contexts for practising affective competencies.

- Innovative and blended methods underscored the potential of ICT, virtual and blended environments, game-based applications, virtual reality, and multimedia tools to make emotional experiences vivid, engaging, and repeatable across contexts.
- Teacher empowerment focused on sustained professional learning, teachers' emotional self-awareness and regulation skills, modelling, creating safe non-judgemental classroom climates, applying indirect methods, and developing facilitation competencies through dedicated training modules.

Discussion and Conclusion

The results suggest that effective affective education in Iranian primary schools requires a systematic, multidimensional framework rather than isolated, teacher-dependent activities. The proposed framework shifts curriculum implementation from a narrowly cognitive orientation toward a holistic, human-centred approach in which affective competencies are built through lived experience, dialogue, collaboration, and technology-enhanced learning environments. By integrating experiential and interactive activities with cooperative structures and teacher capacity-building, the framework supports students' ability to recognise, express, and regulate emotions, develop empathy, and establish constructive social relationships—while also reinforcing cognitive engagement and academic learning.

This study contributes by offering a culturally situated map of teaching–learning methods for affective education aligned with the realities of Iranian primary schooling. Practically, the findings imply: (a) embedding affective objectives and methods within national curriculum documents and school-level plans; (b) designing pre-service and in-service teacher education modules focused on emotional competence and facilitation skills; and (c) developing instructional resources and digital tools aligned with the five dimensions identified. Policy-makers and school leaders can strengthen

implementation by treating affective education as a structural component of quality schooling rather than an optional add-on. Future research may design and evaluate intervention programmes based on this framework and explore students' and parents' perspectives across diverse school contexts.

Ethical Considerations

Participation was voluntary and based on informed consent; the purpose of the study and audio-recording procedures were explained in advance. Confidentiality and anonymity were ensured by removing identifying information, and participants were informed of their right to withdraw at any stage without consequences. The research process maintained documentation (audit trail and reflexive notes) to support transparency and minimise bias. The authors reported no conflict of interest and no specific external funding, and all authors contributed to the study stages and approved the final version.

Keywords: Affective education; Teaching–learning methods; Cooperative learning; Teacher empowerment; Primary education.



بررسی و شناسایی روش‌های یاددهی - یادگیری برنامه درسی تربیت عاطفی در دوره ابتدایی

رضا علم^۱، علی اصغر بیانی^{۲*}، حسین فکوری حاجی یار^۳، حسن صائمی^۴، مریم صفری^۵

۱. گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد آزادشهر، آزادشهر، ایران.
۲. گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد آزادشهر، آزادشهر، ایران.
۳. گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد آزادشهر، آزادشهر، ایران.
۴. گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد آزادشهر، آزادشهر، ایران.
۵. گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد آزادشهر، آزادشهر، ایران.

اطلاعات مقاله:

چکیده

این پژوهش با هدف شناسایی و سازمان‌دهی روش‌های یاددهی-یادگیری مناسب برای برنامه درسی تربیت عاطفی در مدارس ابتدایی ایران انجام شد. مطالعه با رویکرد کیفی و طرح «تحلیل محتوای قراردادی» اجرا گردید. جامعه پژوهش اعضای هیئت علمی و خبرگان حوزه‌های برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی، روان‌شناسی و رشته‌های مکمل (مانند فقه و ادبیات) بودند. مشارکت‌کنندگان با نمونه‌گیری هدفمند و تنوع حداکثری انتخاب شدند و نمونه‌گیری تا اشباع نظری ادامه یافت؛ به‌گونه‌ای که پس از مصاحبه هجدهم کد جدیدی معنا‌داری تولید نشد. داده‌ها با مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق (حدود ۳۰ تا ۴۰ دقیقه) گردآوری، با رضایت آگاهانه ضبط و کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شد. تحلیل به‌صورت استقرایی و در گام‌های چندخوانی، استخراج واحدهای معنایی، کدگذاری اولیه، خوشه‌بندی کدهای مشابه، ساخت زیرمقوله‌ها و انتزاع به مقوله‌های اصلی و مقوله محوری انجام گرفت. اعتمادپذیری با معیارهای لینکلن و گوبا تقویت شد (بازبینی مشارکت‌کنندگان، هم‌اندیشی با همتایان، توصیف غنی، ردپای تحلیل و یادداشت‌های بازاندیشی و همسوسازی). یافته‌ها مقوله محوری «یادگیری تعاملی و عاطفی» را نشان داد و پنج دسته روش را معرفی کرد: یادگیری تجربه‌محور، شیوه‌های تعاملی، یادگیری مشارکتی، روش‌های نوین و ترکیبی مبتنی بر فناوری، و توانمندسازی معلم (خودآگاهی و تنظیم هیجان و تسهیل‌گری). در مجموع، نتایج بر ضرورت ادغام نظام‌مند تربیت عاطفی در برنامه درسی ابتدایی از طریق چارچوبی چندبعدی و بومی و نیز توسعه حرفه‌ای معلمان برای اجرای روش‌های تعاملی و فناوری‌پار تأکید دارد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۱۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۱۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۱۰

واژه‌های کلیدی:

تربیت عاطفی؛ یاددهی-یادگیری؛ برنامه درسی؛ آموزش ابتدایی

استناد: علم، ر.، بیانی، ع.ا.، فکوری حاجی یار، ح.، صائمی، ح.، و صفری، م. (۱۴۰۵). بررسی و شناسایی روش‌های یاددهی - یادگیری برنامه درسی تربیت عاطفی در دوره ابتدایی، مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه درسی» انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. دوره شانزدهم، شماره اول، پیاپی ۳۱، بهار و تابستان ۱۴۰۵. ۷۷-۱۰۲.

DOI: 10.22099/JCR.2026.8749

* نویسنده مسئول: aliasghar.bayani@iau.ac.ir



COPYRIGHTS ©2026 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the Original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher

مقدمه

در آموزش و پرورش هر جامعه‌ای مدارس ابتدایی از جایگاه والایی برخوردار بوده زیرا این دوره نه تنها پایه و مبنای مهم برای دوره‌های بعدی به‌شمار می‌رود بلکه بخشی عمده از تربیت کودکان در این دوره تحقق می‌یابد (Vafaeifar et al, 2022). از آنجا که شکل‌گیری شخصیت و مهارت‌های بنیادین در همین سال‌ها رخ می‌دهد، توجه به ابعاد عاطفی در مدارس ابتدایی ضرورتی انکارناپذیر است (Schonert-Reichl et al, 2015)؛ از این رو، تربیت عاطفی به‌عنوان یکی از ابعاد کلیدی رشد انسان، در دهه‌های اخیر بیش از گذشته مورد توجه پژوهشگران علوم تربیتی و روان‌شناسی قرار گرفته است (Babaei et al, 2023).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که رشد شناختی کودکان بدون توجه به ابعاد عاطفی و اجتماعی ناقص می‌ماند (Chen et al, 2021; Landlust et al, 2022) و بسیاری از ناکامی‌های تحصیلی و رفتاری ناشی از ضعف در مدیریت هیجانات (Corwin et al, 2022; Taheri & Asadzadeh, 2022) و تعاملات اجتماعی (Lin-Siegler et al, 2023; Nelson et al, 2016) است. در دوره ابتدایی، که نخستین و حساس‌ترین سال‌های آموزش رسمی به‌شمار می‌رود (Akbari et al, 2023; Sheikh Ahmadi et al, 2023)، توجه به عواطف و احساسات دانش‌آموزان ضرورتی انکارناپذیر است (Kang et al, 2024; Yazdani, 2024; Sabbagh Hassanzadeh & Daroudi, 2023). زیرا کودکان در این سنین هم‌زمان در حال یادگیری مهارت‌های پایه علمی و تجربه‌های نخستین اجتماعی هستند (Burchinal et al, 2022). بنابراین، هرگونه غفلت از این بعد مهم می‌تواند به پیامدهایی بلندمدت منجر شود (Spiller et al, 2019; Kiatipi et al, 2021).

مرور ادبیات بین‌المللی، به‌ویژه برنامه‌های یادگیری اجتماعی - هیجانی و آموزش عاطفی، به‌خوبی نشان می‌دهد که نظام‌های آموزشی موفق، به شکل نظام‌مند این بعد از تربیت را در برنامه درسی خود نهادینه کرده‌اند (Huyn et al, 2021; Guest et al, 2023; Delgado et al, 2023). نتایج پژوهش‌های طولی نشان داده که آموزش مهارت‌های عاطفی به کاهش پرخاشگری (Sharma & McClellan, 2021; Castillo-Gualda et al, 2018)، افزایش انگیزش تحصیلی (Sayed, 2024; Kordsalarzahi et al, 2025)، تقویت روابط مثبت (Díaz-Agea et al, 2023; Mercader-Rubio et al, 2022) و بهبود سلامت روان (Yamin et al, 2023; Pavarini et al, 2023) منجر می‌شود. با این حال، شواهد تجربی حاکی از آن است که توجه به عاطفه نه‌تنها به‌طور مستقیم بر رشد اجتماعی اثر دارد (Liberzon et al, 2015; Lu et al, 2025) بلکه غیرمستقیم به ارتقای یادگیری شناختی نیز کمک می‌کند (Tyng et al, 2017).

بی‌توجهی به تربیت عاطفی در مدارس ابتدایی ایران پیامدهایی نگران‌کننده به همراه داشته است (Rouhani, 2025). گزارش‌های پژوهشی داخلی و شواهد میدانی منتشرشده حاکی از افزایش اضطراب تحصیلی (Mirarab Razi et al, 2019)، بروز مشکلات رفتاری (Fathi Azar et al, 2016)، ضعف در مهارت‌های ارتباطی (Ahmadian et al, 2022) و افت تحصیلی (Baqaei et al, 2024) در بخشی از دانش‌آموزان است.

بسیاری از معلمان نیز در مصاحبه‌ها و مطالعات کیفی تأکید کرده‌اند که کودکان از توانایی کافی در مدیریت احساسات خود برخوردار نیستند و این مسئله موجب بروز تنش در روابط همسالان و حتی کاهش تمرکز بر یادگیری شده است (Ahmadian et al, 2022; Mortazavi Zadeh & Hasani, 2021; Salimi, 2019). چنین پیامدهایی به‌خوبی نشان می‌دهد که بی‌توجهی به عاطفه، تنها مسئله‌ای حاشیه‌ای نیست بلکه مستقیماً با کیفیت یادگیری و سلامت آینده نسل جدید پیوند دارد (Kamalpourkhoob et al, 2020). یافته‌های پژوهش Parmoz et al, 2024 نشان دادند که کیفیت برنامه درسی در مدارس ابتدایی به‌طور مستقیم با فرآیندهای یاددهی و یادگیری پیوند دارد و مؤلفه‌هایی همچون تسهیل فرآیند آموزش،

فعالیت‌های انگیزشی و کاربردی، و انعطاف‌پذیری برنامه نقش اساسی در ارتقای یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. در این مقاله، تربیت عاطفی به معنای فرایند آموزشی برنامه‌مند برای پرورش شایستگی‌های عاطفی و اجتماعی-هیجانی در دانش‌آموزان است؛ شایستگی‌هایی مانند شناخت و نام‌گذاری هیجان‌ها، تنظیم و مدیریت هیجان، همدلی و مراقبت از دیگران، برقراری روابط مثبت، تصمیم‌گیری مسئولانه و مواجهه سازنده با موقعیت‌های چالش‌برانگیز (UNESCO, 2024; CASEL, n.d.; Lin et al., 2024). بنابراین، تربیت عاطفی صرفاً آموزش «اطلاعات» درباره هیجان‌ها نیست بلکه رشد مهارت‌ها و نگرش‌هایی است که به بهزیستی، سازگاری و یادگیری دانش‌آموز کمک می‌کند (UNESCO, 2024; OECD, 2024).

در همین چارچوب، «روش‌های یاددهی-یادگیری» در این پژوهش به مجموعه‌ای از کنش‌های طراحی/تسهیل معلم و فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموز گفته می‌شود که در تعامل کلاس درس رخ می‌دهد (مثل ایفای نقش، بازی‌های عاطفی، گفت‌وگوی همدلانه، روایت‌گری، یادگیری مشارکتی، بازاندیشی فردی/گروهی و...) (Siraj-Blatchford et al., 2002; Zieher et al., 2024). بنابراین، تمرکز مصاحبه‌ها بر «معلم» به دلیل نقش او به عنوان طراح و تسهیل‌گر اجرای برنامه درسی بوده است، اما واحد تحلیل، «روش» به عنوان یک بسته تعاملی معلم - دانش‌آموز است و در نتایج نیز برای هر روش، مصادیق فعالیت‌های دانش‌آموزی گزارش شده است (Zieher et al., 2024; CASEL, n.d.; OECD, 2024). با وجود گسترش شواهد درباره آثار مثبت تربیت عاطفی، بخش قابل توجهی از مطالعات موجود (به‌ویژه در پژوهش‌های داخلی) بیشتر بر پیامدها و متغیرهای روان‌شناختی تمرکز داشته و کمتر به «روش‌های یاددهی - یادگیری» و چگونگی تحقق تربیت عاطفی در سطح برنامه درسی و کلاس درس پرداخته است. از سوی دیگر، در حوزه تربیت عاطفی، نیاز به شناسایی روش‌هایی که از منظر خبرگان و با اتکا به تجربه‌های میدانی برای دوره ابتدایی قابل اجرا و متناسب با بافت مدرسه ایرانی باشند، همچنان احساس می‌شود. بنابراین، این پژوهش با رویکرد کیفی می‌کوشد با تکیه بر دیدگاه خبرگان، الگوی روش‌های یاددهی-یادگیری تربیت عاطفی در دوره ابتدایی را استخراج و تبیین کند. با این حال، به کارگیری مستقیم و بدون تعدیل این الگوها در ایران، به دلیل تفاوت‌های فرهنگی، اجتماعی و نیز ملاحظات ارزشی - دینی، با محدودیت‌های جدی مواجه است. جامعه ایرانی از نظر الگوهای تعامل خانوادگی، هنجارهای اجتماعی، انتظارات تربیتی و برخی سازوکارهای مدرسه‌ای، با بسیاری از بسترهایی که این الگوها در آن تدوین شده‌اند، متفاوت است (Manafi et al., 2023). از این رو، ضرورت بومی‌سازی و انطباق زمینه‌مند روش‌های تدریس تربیت عاطفی بیش از پیش احساس می‌شود. بدیهی است طراحی یک الگو یا چارچوب آموزشی بدون توجه به زمینه‌های بومی و اقتضائات مدرسه ایرانی می‌تواند اثربخشی لازم را نداشته باشد و در پاسخ‌گویی به نیازهای واقعی مدارس ابتدایی ایران با چالش روبه‌رو شود.

ضرورت پژوهش در این حوزه زمانی پررنگ‌تر می‌شود که بدانیم کودکان ایرانی، با توجه به تنوع شرایط اجتماعی و اقتصادی و تجربه تغییرات سریع سبک زندگی، در معرض فشارهای عاطفی - اجتماعی گوناگونی قرار دارند. در این مقاله، «تربیت عاطفی» به معنای فرایند آموزشی برنامه‌مند برای پرورش شایستگی‌های عاطفی و اجتماعی - هیجانی در کودکان است؛ شایستگی‌هایی که شامل شناخت و نام‌گذاری هیجان‌ها، تنظیم و مدیریت هیجان، خودآگاهی و خودکنترلی، همدلی و مراقبت از دیگران، ارتباط مؤثر، حل تعارض، تصمیم‌گیری مسئولانه و ایجاد روابط مثبت می‌شود. از این رو، مفاهیمی مانند تاب‌آوری، خودتنظیمی و همدلی تنها بخشی از پیامدها و مؤلفه‌های تربیت عاطفی‌اند و تمامی معنای آن را پوشش نمی‌دهند. در چنین شرایطی، توجه به تربیت عاطفی در مدرسه ابتدایی نه یک انتخاب سلیقه‌ای بلکه ضرورتی

برای تقویت سازگاری، بهزیستی و سلامت روانی-اجتماعی کودکان و ارتقای کیفیت یادگیری آنان است. از سوی دیگر، شواهد نشان می‌دهد که معلمان دوره ابتدایی، با وجود نقش کلیدی‌شان در تحقق تربیت عاطفی در سطح کلاس، در بسیاری از موارد با کمبود آموزش‌های تخصصی و راهنمای عملی نظام‌مند در این حوزه مواجه‌اند (Zimmer & Causgrove Dunn, 2020؛ Graziano et al., 2024؛ Rong et al., 2025). در نتیجه، برخی معلمان ناگزیر بر پایه تجربه شخصی یا علاقه فردی اقدام به اجرای فعالیت‌های عاطفی می‌کنند؛ فعالیت‌هایی که گاه پراکنده، وابسته به موقعیت و فاقد پیوستگی برنامه‌درسی است. محدودیت دوره‌های ضمن خدمت تخصصی، کمبود منابع آموزشی و نبود بسته‌های محتوایی مدون می‌تواند موجب شود تربیت عاطفی بیش از آنکه در قالب یک برنامه رسمی و نظام‌مند دنبال شود، به تلاش‌های فردی معلمان وابسته بماند. این وضعیت، زمینه شکل‌گیری شکاف اجرایی میان اهداف تربیت عاطفی و واقعیت‌های کلاس درس را افزایش می‌دهد و ضرورت طراحی چارچوب‌های بومی و قابل اجرا را برجسته می‌سازد. در سال‌های اخیر، پژوهشگران داخلی و خارجی توجه گسترده‌ای به نقش روش‌های یاددهی-یادگیری در تقویت تربیت عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان داشته‌اند. در سطح بین‌المللی، سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD (2024) بر این نکته تأکید کرده است که مهارت‌های اجتماعی - عاطفی از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت تحصیلی، سلامت روان و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان هستند و نظام‌های آموزشی باید فراتر از آموزش‌های صرفاً شناختی حرکت کنند. همچنین، UNESCO (2024) در گزارش‌های خود، یادگیری عاطفی و اجتماعی را یکی از الزامات آموزش پایدار و انسان‌محور معرفی کرده و بر ضرورت استفاده از روش‌های تعاملی، مشارکتی و تجربه‌محور در مدارس تأکید نموده است. افزون بر این، برنامه CASEL (n.d) نیز نشان داده است که آموزش عاطفی زمانی اثربخش خواهد بود که در قالب فعالیت‌های مشارکتی، گفت‌وگوهای گروهی، ایفای نقش و تجربه‌های واقعی یادگیری اجرا شود.

در همین راستا، Delgado et al (2023) نشان دادند که استفاده از روش‌های مشارکتی و تجربه‌محور موجب تقویت همدلی، خودتنظیمی هیجانی و تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود. همچنین، Huyn et al (2021) تأکید کردند که آموزش عاطفی زمانی اثربخش خواهد بود که در بستر فعالیت‌های تعاملی، روایت‌محور و موقعیت‌های واقعی یادگیری اجرا شود (Guest et al (2022) نیز در مطالعه‌ای پیرامون آموزش عاطفی در مدارس ابتدایی بیان کردند که روش‌های مبتنی بر گفت‌وگو، بازاندیشی گروهی و حل مسئله، موجب درونی‌سازی پایدارتر مهارت‌های عاطفی در کودکان می‌شوند. یافته‌های این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که تربیت عاطفی نیازمند تغییر رویکرد از آموزش‌های سستی و حافظه‌محور به سمت یادگیری فعال، تعاملی و تجربه‌محور است.

در پژوهش‌های داخلی نیز توجه روزافزونی به تربیت عاطفی و نقش روش‌های یاددهی-یادگیری مشاهده می‌شود. Rouhani (2025) نشان داد که ضعف در برنامه‌های تربیت عاطفی با افزایش اضطراب تحصیلی، مشکلات رفتاری و کاهش تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان همراه است. Ahmadi (2023) نیز در پژوهشی درباره آموزش عاطفی در دوره ابتدایی به این نتیجه رسید که استفاده از روش‌های مشارکتی، فضای امن عاطفی و گفت‌وگوهای گروهی می‌تواند به بهبود خودآگاهی هیجانی و روابط بین‌فردی دانش‌آموزان کمک کند. همچنین، Parmoz (2022) تأکید کرد که آموزش تربیت عاطفی زمانی اثربخش خواهد بود که معلمان از روش‌های فعال و غیرمستقیم یاددهی-یادگیری استفاده کنند. Salimi (2024) نیز نشان داد که فعالیت‌های هنری، روایت‌محور و تجربه‌زیسته در مدارس ابتدایی، زمینه رشد همدلی و مهارت‌های اجتماعی را فراهم می‌سازند. افزون بر این، Mortazavi Zadeh & Hasani (2023) بیان کردند که توانمندسازی معلمان در حوزه مهارت‌های عاطفی و تعاملی، یکی از پیش‌شرط‌های اصلی اجرای موفق برنامه‌های تربیت

عاطفی در مدارس است. با وجود گسترش مطالعات مرتبط با تربیت عاطفی، بیشتر پژوهش‌های پیشین بر پیامدهای روان‌شناختی یا اثربخشی برنامه‌ها تمرکز داشته‌اند و کمتر به شناسایی و تبیین روش‌های یاددهی-یادگیری متناسب با بافت مدرسه ایرانی پرداخته‌اند. با توجه به آنچه بیان شد، نظام آموزش و پرورش ابتدایی ایران در زمینه تربیت عاطفی با خلأهای اساسی در حوزه روش‌های تدریس و یاددهی - یادگیری روبه‌روست. نبود الگوی مشخص و بومی برای هدایت معلمان در این زمینه سبب شده است که تلاش‌ها در مدارس اغلب پراکنده، غیرمنسجم و فاقد پشتوانه نظری باشد. این مسئله ضرورت انجام پژوهشی علمی و نظام‌مند را دوجندان می‌سازد تا بتوان بر اساس شواهد و دیدگاه متخصصان، رویکردی بومی و کارآمد ارائه داد. از این رو، پرسش اصلی این پژوهش چنین مطرح می‌شود: روش‌های یاددهی - یادگیری برنامه درسی تربیت عاطفی برای دوره ابتدایی نظام آموزش و پرورش ایران کدام است؟

روش پژوهش

این پژوهش با رویکرد تحلیل محتوای کیفی قراردادی و با جهت‌گیری استقرایی انجام شد. فرایند تحلیل داده‌ها بر اساس چارچوب تحلیل محتوای قراردادی (Hsieh & Shannon, 2005) و مراحل پیشنهادی (Elo & Kyngäs, 2008) صورت گرفت. در این رویکرد، مفاهیم و مقوله‌ها بدون تحمیل چارچوب نظری از پیش تعیین‌شده و صرفاً بر پایه داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها استخراج شدند. همچنین، برای تضمین کیفیت پژوهش، معیارهای اعتمادپذیری (Lincoln, 1985) و Guba & شامل اعتبار، انتقال‌پذیری، اتکاپذیری و تأییدپذیری مبنای ارزیابی قرار گرفت.

جامعه پژوهش شامل صاحب‌نظران و اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم تربیتی با محوریت برنامه‌ریزی درسی و مدیریت آموزشی، روان‌شناسی و حوزه‌های مرتبط همچون فقه و ادبیات فارسی بود تا ابعاد بین‌رشته‌ای موضوع به‌طور کامل پوشش داده شود. شرط ورود به پژوهش داشتن حداقل مدرک دکتری یا دانشجوی دکتری با گذراندن آزمون جامع، برخورداری از تجربه آموزشی و پژوهشی مرتبط در حوزه تعلیم و تربیت و اشتغال فعال در تدریس دانشگاهی بود. نمونه‌ها به‌صورت هدفمند و با راهبرد تنوع حداکثری انتخاب شدند تا دامنه‌ای متنوع از تجربه‌ها و دیدگاه‌ها حاصل شود (Campbell et al., 2020). فرایند نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت؛ به‌گونه‌ای که پس از مصاحبه هجدهم، داده جدیدی که موجب توسعه مقوله‌ها شود مشاهده نشد و داده‌ها عمدتاً در راستای تقویت و تأیید مفاهیم پیشین قرار داشتند (Hennink et al., 2022; Rahimi, 2024).

پس از انتخاب مشارکت‌کنندگان، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و حرفه‌ای آنان شامل جنسیت، رشته تحصیلی، مدرک تحصیلی و موقعیت شغلی گردآوری و به‌صورت تجمیعی گزارش شد. با توجه به تمرکز پژوهش بر ویژگی‌های مرتبط با موضوع، متغیرهای سن و سابقه خدمت در تحلیل داده‌ها منظور نشد. در مجموع، ۱۸ مشارکت‌کننده شامل ۱۲ مرد و ۶ زن در پژوهش شرکت داشتند. از نظر مدرک تحصیلی، ۱۳ نفر دارای مدرک دکتری و ۵ نفر دانشجوی دکتری بودند. از نظر رشته تخصصی، مشارکت‌کنندگان شامل برنامه‌ریزی درسی (۸ نفر)، مدیریت آموزشی (۲ نفر)، روان‌شناسی (۳ نفر)، مشاوره (۱ نفر)، فقه و حقوق اسلامی (۲ نفر)، جامعه‌شناسی (۱ نفر) و ادبیات فارسی (۱ نفر) بودند. از نظر موقعیت شغلی نیز ۱۰ نفر عضو هیئت علمی دانشگاه و ۸ نفر مدرس دانشگاهی یا معلم شاغل در آموزش عالی بودند. از مجموع مشارکت‌کنندگان، ۵ نفر دانشجوی دکتری شاغل به تدریس در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی بودند. جزئیات ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. مشخصات مشارکت کنندگان

کد مصاحبه شونده	جنسیت	مدرک	رشته	شغل
۰۱	مرد	دکتر	برنامه ریزی درسی	معلم و مدرس دانشگاه
۰۲	مرد	دکتر	مدیریت آموزشی	هیات علمی دانشگاه
۰۳	مرد	دکتر	مدیریت آموزشی	هیات علمی دانشگاه
۰۴	زن	دکتر	برنامه ریزی درسی	هیات علمی دانشگاه
۰۵	زن	دکتر	برنامه ریزی درسی	هیات علمی دانشگاه
۰۶	مرد	دکتر	روانشناسی	هیات علمی دانشگاه
۰۷	مرد	دکتر	روانشناسی	هیات علمی دانشگاه
۰۸	مرد	دانشجوی دکتر	برنامه ریزی درسی	معلم و مدرس دانشگاه
۰۹	مرد	دانشجوی دکتر	برنامه ریزی درسی	معلم و مدرس دانشگاه
۱۰	مرد	دانشجوی دکتر	برنامه ریزی درسی	معلم و مدرس دانشگاه
۱۱	زن	دانشجوی دکتر	برنامه ریزی درسی	معلم و مدرس دانشگاه
۱۲	زن	دانشجوی دکتر	برنامه ریزی درسی	معلم و مدرس دانشگاه
۱۳	زن	دکتر	روانشناسی	معلم و مدرس دانشگاه
۱۴	مرد	دکتر	مشاوره	معلم و مدرس دانشگاه
۱۵	مرد	دکتر	فقه و حقوق اسلامی	هیات علمی دانشگاه
۱۶	مرد	دکتر	فقه و حقوق اسلامی	هیات علمی دانشگاه
۱۷	زن	دکتر	جامعه شناسی	هیات علمی دانشگاه
۱۸	مرد	دکتر	ادبیات فارسی	هیات علمی دانشگاه

پاورقی: ۵ مشارکت‌کننده دانشجوی دکتری شاغل به تدریس در دانشگاهها و موسسات آموزش عالی بوده‌اند.

ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق بود. پرسش‌های مصاحبه با تمرکز بر شناسایی روش‌های مناسب تربیت عاطفی و نحوه اجرای آن‌ها در کلاس درس طراحی شد. از جمله پرسش‌ها می‌توان به مواردی مانند «کدام روش‌های تدریس می‌تواند رشد عاطفی دانش‌آموزان را تقویت کند؟»، «دانش‌آموز در این روش‌ها چه تجربه‌هایی کسب می‌کند؟» و «معلم برای اجرای مؤثر این روش‌ها به چه شایستگی‌هایی نیاز دارد؟» اشاره کرد. مصاحبه‌ها با هماهنگی قبلی و اخذ رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان انجام شد و با اجازه آنان ضبط شد. مدت زمان هر مصاحبه بین ۳۰ تا ۴۰ دقیقه بود. تمامی مصاحبه‌ها به صورت کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شدند و تحلیل هم‌زمان داده‌ها همگام با گردآوری انجام گرفت تا مسیر نمونه‌گیری و تکمیل مفاهیم هدایت شود.

تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل محتوای قراردادی و رویکرد استقرایی انجام شد. برای مدیریت و سازمان‌دهی داده‌ها از نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۲۰۲۰ استفاده شد. فرایند تحلیل در پنج مرحله شامل چندخوانی متون، استخراج واحدهای معنایی، کدگذاری اولیه، خوشه‌بندی کدهای مشابه، و تشکیل زیرمقوله‌ها و مقوله‌های اصلی انجام شد. در مجموع ۲۸۷ کد اولیه استخراج شد که پس از پالایش، ادغام و حذف موارد تکراری در ۱۹ زیرمقوله و ۵ مقوله اصلی سازمان‌دهی شدند. پس از شکل‌گیری مقوله‌های اصلی و زیرمقوله‌ها، برای اعتبارسنجی یافته‌ها، مدل نهایی استخراج‌شده (شامل ۵ مقوله اصلی و ۱۹ زیرمقوله) در اختیار مشارکت‌کنندگان پژوهش قرار گرفت تا میزان انطباق آن با تجربیات

زیسته آنان بررسی شود. مشارکت‌کنندگان ضمن تأیید کلی ساختار، برخی اصلاحات جزئی در نحوه نام‌گذاری و تبیین برخی مفاهیم ارائه کردند که در نسخه نهایی اعمال شد. این فرآیند، به‌عنوان «بازبینی مشارکت‌کنندگان» (Member Check)، موجب افزایش اعتبار و دقت تفسیر یافته‌ها شد.

به‌منظور تضمین اعتبار داده‌ها از معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا (Lincoln & Guba, 1985) استفاده شد. در بخش اعتبار (Credibility)، افزون بر تنوع مشارکت‌کنندگان و درگیری طولانی‌مدت با داده‌ها، بازبینی نتایج توسط برخی مشارکت‌کنندگان انجام شد و اصلاحات لازم اعمال شد. در بخش انتقال‌پذیری (Transferability)، توصیف غنی از زمینه پژوهش و ویژگی‌های نمونه ارائه شد. در بخش اتکاپذیری و تأییدپذیری (Dependability & Confirmability)، فرایند تحلیل توسط پژوهشگر همکار بازبینی شد و تمامی مراحل کدگذاری و تصمیم‌های تحلیلی به‌صورت مستند ثبت شد. برای سنجش پایایی کدگذاری، ۲۰ درصد از داده‌ها توسط دو کدگذار مستقل به‌صورت موازی تحلیل شد و میزان توافق با استفاده از فرمول هولستی (Holsti, 1969) محاسبه شد. بر اساس این فرمول:

$$100 \times \frac{2M}{N_1 + N_2} = PA$$

که در آن M تعداد کدهای مشترک و N_1 و N_2 تعداد کل کدهای استخراج‌شده توسط هر کدگذار است. میزان توافق بین کدگذاران ۸۲ درصد به‌دست آمد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول فرایند تحلیل داده‌ها است. در موارد اختلاف، کدها از راه بحث و اجماع اصلاح و نهایی شدند. همچنین، میزان توافق ۸۲ درصد در سطح قابل قبول و مطلوب برای مطالعات کیفی قرار دارد.

به‌منظور اعتباربخشی بیشتر به یافته‌ها، از راهبرد همسوسازی (Triangulation) در سه سطح داده‌ها، نظری - اسنادی و پژوهشگران استفاده شد. در همسوسازی داده‌ها، دیدگاه ۱۸ مشارکت‌کننده با رشته‌ها و موقعیت‌های شغلی متفاوت با یکدیگر مقایسه شد. در همسوسازی نظری - اسنادی، مقوله‌ها و زیرمقوله‌های حاصل از تحلیل استقرایی، پس از استخراج از مصاحبه‌ها، با داده‌های خام، مبانی نظری، مطالعات پیشین و اسناد علمی مرتبط تطبیق داده شدند. در همسوسازی پژوهشگران نیز ۲۰ درصد از داده‌ها به‌طور مستقل توسط دو کدگذار تحلیل شد و فرایند کدگذاری و تصمیم‌های تحلیلی توسط پژوهشگر همکار مورد بازبینی قرار گرفت. اختلاف‌های موجود نیز از طریق بحث، بررسی مجدد داده‌های خام و دستیابی به توافق برطرف شد. این فرایند به بررسی همگرایی شواهد، کاهش سوگیری فردی و تقویت اعتبار، اتکاپذیری و تأییدپذیری یافته‌ها کمک کرد. خلاصه نحوه اجرای راهبرد همسوسازی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. نحوه اجرای راهبرد همسوسازی برای اعتباربخشی یافته‌های پژوهش

سطح همسوسازی	منابع و شواهد مقایسه‌شده	نحوه اجرا در پژوهش	کارکرد اعتباربخشی
همسوسازی داده‌ها	متن مصاحبه‌های ۱۸ صاحب‌نظر از رشته‌های برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی، روان‌شناسی، مشاوره، فقه و حقوق اسلامی، جامعه‌شناسی و ادبیات فارسی و موقعیت‌های شغلی متفاوت	کدها، مفاهیم و مقوله‌های حاصل از مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان و گروه‌های تخصصی مختلف با یکدیگر مقایسه و موارد اشتراک، تفاوت و تکرار مفاهیم بررسی شد.	پوشش ابعاد مختلف پدیده، کاهش وابستگی یافته‌ها به دیدگاه یک گروه تخصصی و افزایش اعتبار یافته‌ها

همسوسازی نظری - اسنادی	مقوله‌های استخراج‌شده از مصاحبه‌ها، مبانی نظری، مطالعات پیشین و اسناد و منابع علمی مرتبط	پس از استخراج استقرایی مقوله‌ها، میزان همگرایی یا تفاوت آن‌ها با مبانی نظری، نتایج پژوهش‌های پیشین و اسناد علمی مرتبط بررسی و در موارد لازم، نام‌گذاری یا تبیین مفاهیم اصلاح شد.	تقویت پشتوانه نظری و تجربی مقوله‌ها، افزایش انسجام مفهومی و کمک به انتقال‌پذیری یافته‌ها
همسوسازی پژوهشگران	کدگذاری مستقل بخشی از داده‌ها توسط دو کدگذار و بازبینی پژوهشگر همکار	۲۰ درصد از داده‌ها به صورت مستقل کدگذاری شد؛ فرایند تحلیل و تصمیم‌های مربوط به تشکیل مقوله‌ها بازبینی و اختلاف‌ها از طریق بحث، مراجعه مجدد به داده‌های خام و توافق نهایی برطرف شد.	دستیابی به توافق ۸۲ درصدی بین کدگذاران، کاهش سوگیری فردی و تقویت اتکاپذیری و تأییدپذیری تحلیل‌ها

از نظر ملاحظات اخلاقی، این پژوهش مطابق با اصول اخلاق در پژوهش‌های انسانی انجام شد. مصاحبه‌ها پس از اخذ رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان انجام گرفت و محرمانگی و ناشناس بودن داده‌ها تضمین شد. مشارکت‌کنندگان در هر مرحله حق انصراف از پژوهش را داشتند و داده‌های گردآوری‌شده صرفاً برای اهداف علمی مورد استفاده قرار گرفت. فایل‌های صوتی و متون مصاحبه‌ها نیز در محیطی امن نگهداری شدند.

یافته‌ها

در این پژوهش، واحد تحلیل روش است؛ یعنی هر روش به صورت یک جفت «کنش‌های معلم در طراحی/تسهیل» و «کنش‌های یادگیری دانش‌آموز در تجربه/تمرین» فهم می‌شود. از این رو، اگرچه در روایت خبرگان نقش معلم پررنگ است (به عنوان مجری برنامه درسی)، اما در توصیف هر روش، مصادیق فعالیت‌های دانش‌آموزی (تجربه‌محوری، ایفای نقش، گفت‌وگو، همکاری، بازانندیشی و...) نیز گزارش شده است.

جدول ۳. مقوله‌ها، مقوله‌های فرعی و مفاهیم استخراج‌شده از داده‌های کیفی

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	مفاهیم (خلاصه)	نمونه‌ای از نکات کلیدی/گزیده مصاحبه
یادگیری عاطفی	یادگیری	ایفای نقش؛ بازی‌های عاطفی؛ کارگاه همدلی؛ تمرین حل تعارض؛ تجربه‌های واقعی؛ یادگیری	«یادگیری عاطفی باید از حالت نظری به تجربه عملی تبدیل شود.» / «ایفای نقش و بازی، فرصت تمرین همدلی در فضای امن می‌دهد.» / «حل تعارض را باید در موقعیت‌های شبیه‌سازی‌شده تمرین کرد.»
	تجربه‌محور	چندحسی؛ بازسازی موقعیت‌های اجتماعی؛ خودبازتابی عاطفی	«داستان و روایت، کودک را عاطفی درگیر می‌کند.» / «گفت‌وگوی همدلانه باعث بیان احساسات بدون ترس از قضاوت می‌شود.» /
	شیوه‌های تعاملی	داستان‌گویی عاطفی؛ گفت‌وگوی اخلاقی؛ تحلیل فیلم/تصویر؛ گفت‌وگوی همدلانه؛ نقاشی	

	«هنر و نقاشی راهی برای بیان هیجان‌های ناگفتنی است.»	و هنر؛ بازاندیشی گروهی؛ روایت‌محوری؛ شاگرد-استادی
	«مهارت‌های عاطفی در تعامل با همسالان شکل می‌گیرد.» / «پروژه‌های گروهی تمرین همکاری و پذیرش تفاوت‌هاست.» / «بحث گروهی، گوش‌دادن فعال و احترام را تقویت می‌کند.»	پروژه‌های گروهی؛ فعالیت‌های فوق‌برنامه؛ فعالیت‌های همسال‌محور؛ درس‌پژوهی/تحلیل جمعی؛ یادگیری مبتنی بر مسئله؛ مشارکت اجتماعی؛ فعالیت‌های بین‌رشته‌ای؛ گفت‌وگوی گروهی
یادگیری مشارکتی	«فناوری می‌تواند موقعیت‌های عاطفی را ملموس‌تر شبیه‌سازی کند.» / «آموزش ترکیبی، تمرین عاطفی را در موقعیت‌های متنوع ممکن می‌کند.» / «فیلم و تصویر، درک هیجان‌ها را عمیق‌تر می‌سازد.»	ICT؛ آموزش مجازی؛ آموزش ترکیبی؛ اپلیکیشن‌های آموزشی/بازی‌محور؛ واقعیت مجازی؛ ابزارهای چندرسانه‌ای؛ یادگیری بین‌رشته‌ای؛ تجربه چندحسی
روش‌های نوین و ترکیبی	«معلم باید تسهیل‌گر یادگیری باشد نه فقط انتقال‌دهنده.» / «بدون فضای امن، دانش‌آموز احساساتش را بروز نمی‌دهد.» / «خودآگاهی و مدیریت هیجان معلم پیش‌نیاز تربیت عاطفی است.»	آموزش مادام‌العمر؛ نقش الگویی؛ خودآگاهی عاطفی؛ مدیریت هیجان؛ فضای امن و غیرقضاوتی؛ روش‌های غیرمستقیم؛ واحدهای درسی ویژه معلمان؛ مهارت تسهیل‌گری
توانمندسازی معلم		

• **مقوله فرعی اول: یادگیری تجربه‌محور.** یافته‌ها در جدول ۳ نشان می‌دهد که:

این مقوله فرعی یکی از بنیادی‌ترین ابعاد یادگیری تعاملی و عاطفی است. تأکید اصلی آن بر این است که آموزش تربیت عاطفی تنها از راه تجربه زیسته و عملی امکان‌پذیر است. به باور اکثر مصاحبه‌شوندگان، دانش‌آموزان زمانی می‌توانند مهارت‌های عاطفی را درونی کنند که خود درگیر موقعیت‌های واقعی یا شبیه‌سازی‌شده شوند و صرفاً شنونده یا دریافت‌کننده دانش نباشند. در ادامه، هشت مفهوم اصلی مرتبط با این مقوله فرعی معرفی و تحلیل می‌شوند.

❖ **ایفای نقش (کدهای ۲، ۳، ۱۲، ۱۶)**

بسیاری از مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که ایفای نقش یکی از کارآمدترین روش‌ها برای انتقال مهارت‌های عاطفی به دانش‌آموزان است. پاسخگوی شماره ۲ گفت: «در آموزش تربیت عاطفی باید از رویکردهای فعال و یادگیری تجربی بهره گرفت. روش‌هایی همچون ایفای نقش ... توصیه می‌شود» (کد ۲). همین دیدگاه در کلام پاسخگوی شماره ۱۲ هم دیده می‌شود که معتقد بود: «بازی‌های نقش‌آفرینی و درس‌پژوهی باعث می‌شوند یادگیری از سطح نظری فراتر رفته و به کنش عاطفی در زندگی روزمره بدل شود» (کد ۱۲). تحلیل این گفته‌ها نشان می‌دهد که ایفای نقش نه تنها یک تمرین کلاسی ساده نیست بلکه به عنوان یک ابزار شبیه‌سازی هیجانی عمل می‌کند که به کودک امکان می‌دهد خود را در موقعیت دیگران قرار داده و مهارت همدلی و خودتنظیمی هیجانی را تمرین کند.

❖ **بازی‌های عاطفی (کدهای ۳، ۷، ۱۱، ۱۴)**

بازی‌های گروهی و نمایشی به عنوان ابزارهای عاطفی در اغلب مصاحبه‌ها مطرح شدند. پاسخگوی شماره ۳ اظهار داشت: «بازی‌های عاطفی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در فضایی امن، مهارت‌های همدلی را تمرین کنند» (کد ۳). پاسخگوی

شماره ۷ هم به اهمیت بازی‌های کلاسی اشاره کرد و گفت: «بازی‌های درون‌کلاسی و ایفای نقش، از مهم‌ترین راهکارهای یاددهی-یادگیری در این حوزه است» (کد ۷). این سخنان نشان می‌دهد که بازی به عنوان محیط تمرینی غیرتهدیدکننده عمل می‌کند که به دانش‌آموز امکان می‌دهد احساسات خود را ابراز کرده و بدون ترس از قضاوت، واکنش‌های هیجانی گوناگون را بیازماید.

❖ کارگاه‌های همدلی (کدهای ۳، ۹، ۱۲، ۱۵)

برخی از مصاحبه‌شوندگان بر اهمیت کارگاه‌های عملی ویژه‌ی همدلی تأکید کردند. پاسخگوی شماره ۹ بیان داشت: «تمرین‌های حل تعارض در کارگاه‌های عاطفی، دانش‌آموزان را برای مدیریت موقعیت‌های دشوار آماده می‌کند» (کد ۹). همچنین، پاسخگوی شماره ۱۲ توضیح داد: «کارگاه‌های عاطفی از روش‌های مناسب‌اند که باعث می‌شود یادگیری به کش عاطفی بدل شود» (کد ۱۲). این نشان می‌دهد که کارگاه‌ها نه تنها مهارت همدلی را تقویت می‌کنند بلکه بستری برای تجربه جمعی و بازاندیشی مشترک فراهم می‌آورند.

❖ تمرین‌های حل تعارض (کدهای ۹، ۱۴، ۱۵)

تمرین مواجهه با تعارض‌ها یکی از روش‌های کلیدی در آموزش عاطفی معرفی شد. پاسخگوی شماره ۹ تصریح کرد: «تمرین‌های حل تعارض در کارگاه‌های عاطفی، دانش‌آموزان را برای مدیریت موقعیت‌های دشوار آماده می‌کند» (کد ۹). پاسخگوی شماره ۱۵ هم تأکید کرد: «پروژه‌های گروهی برای تمرین همدلی و همکاری می‌توانند به یادگیری عمیق‌تر منجر شوند» (کد ۱۵). تحلیل این سخنان نشان می‌دهد که تمرین تعارض‌ها به کودکان کمک می‌کند تا مهارت مذاکره، انعطاف‌پذیری هیجانی و مدیریت موقعیت‌های دشوار را بیاموزند.

❖ تجربه‌های عاطفی واقعی (کدهای ۶، ۱۳، ۱۶)

پاسخگوی شماره ۶ گفت: «موزش تربیت عاطفی زمانی اثربخش خواهد بود که از راه تجربه واقعی اتفاق بیفتد» (کد ۶). پاسخگوی شماره ۱۳ هم بر تجربه زیسته دانش‌آموزان تأکید کرد و افزود: «روش‌های غیرمستقیم و مبتنی بر تجربه زیسته، اثربخشی یادگیری را دوچندان می‌کند» (کد ۱۳). این دیدگاه‌ها نشان می‌دهد که تجربه‌های واقعی، بیشترین اثرگذاری را در شکل‌گیری مهارت‌های پایدار عاطفی دارند چرا که دانش‌آموز با موقعیت‌های زندگی خود پیوند مستقیم برقرار می‌کند.

❖ یادگیری چندحسی (کدهای ۹، ۱۵، ۱۶)

چند مصاحبه‌شونده بر درگیر کردن حواس گوناگون در فرایند آموزش تأکید داشتند. پاسخگوی شماره ۹ بیان کرد: «حواس از راه مشارکت فیزیکی در یادگیری درگیر می‌شوند. انسان از راه حواس خود درک درستی از دنیای خود پیدا می‌کند» (کد ۹). این سخن نشان‌دهنده اهمیت یادگیری چندحسی است؛ یعنی به کارگیری بینایی، شنوایی، لمس و حتی حرکت در آموزش تا عاطفه در سطحی عمیق‌تر تجربه شود.

❖ بازسازی موقعیت‌های اجتماعی (کدهای ۲، ۱۰، ۱۴)

پاسخگوی شماره ۲ گفت: «موزش مبتنی بر تجربه‌های عاطفی واقعی و بازسازی موقعیت‌های اجتماعی» (کد ۲). همین دیدگاه در گفته‌های پاسخگوی شماره ۱۰ هم آمده است: «این روش‌ها باعث می‌شود دانش‌آموز نه تنها در سطح شناختی بلکه در سطح رفتاری نیز به مهارت‌های عاطفی دست یابد» (کد ۱۰). بازسازی موقعیت‌های اجتماعی، به دانش‌آموز کمک می‌کند تمرین‌های عاطفی را در زمینه‌ای نزدیک به واقعیت اجتماعی تجربه کند.

❖ خودبازتابی عاطفی (کدهای ۷، ۱۲، ۱۵)

یکی از مفاهیم کلیدی مطرح‌شده، خودبازتابی و ژورنال‌نویسی عاطفی است. پاسخگوی شماره ۷ بیان کرد: «تمرین‌های خودبازتابی، از مهم‌ترین راهکارهای یاددهی-یادگیری در این حوزه است» (کد ۷). پاسخگوی شماره ۱۵ نیز گفت: «نوشتن بازتاب احساسی می‌تواند به یادگیری درونی‌تر منجر شود» (کد ۱۵). تحلیل این گفته‌ها نشان می‌دهد که بازتاب‌نویسی عاطفی، امکان خودآگاهی، پردازش احساسات و رشد درونی را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند. بر اساس تحلیل داده‌ها، مقوله فرعی «یادگیری تجربه‌محور» مجموعه‌ای از روش‌ها و راهکارها را در بر می‌گیرد که همگی بر مشارکت فعال، تجربه عملی و بازاندیشی فردی و جمعی تأکید دارند. ایفای نقش، بازی‌های عاطفی، کارگاه‌های همدلی، تمرین‌های حل تعارض، تجربه‌های واقعی، یادگیری چندحسی، بازسازی موقعیت‌های اجتماعی و خودبازتابی، همگی نشان‌دهنده این است که تربیت عاطفی بدون تجربه زیسته نمی‌تواند به نتایج پایدار منجر شود.

• مقوله فرعی دوم: شیوه‌های تعاملی. یافته‌ها در جدول ۳ نشان می‌دهد که:

این مقوله فرعی بر اهمیت استفاده از روایت، گفت‌وگو و تعاملات کلاسی برای انتقال مفاهیم عاطفی تأکید دارد. در دیدگاه اکثر مصاحبه‌شوندگان، تربیت عاطفی صرفاً در بستر فعالیت‌های فردی اتفاق نمی‌افتد، بلکه نیازمند فضای جمعی، روایتگری و تعامل میان معلم و دانش‌آموز و نیز میان دانش‌آموزان با یکدیگر است. در ادامه، هشت مفهوم کلیدی مربوط به این مقوله فرعی تبیین می‌شود.

❖ داستان‌گویی عاطفی (کدهای ۲، ۷، ۱۴، ۱۶)

بسیاری از مشارکت‌کنندگان داستان‌گویی را یکی از ابزارهای اساسی در تربیت عاطفی معرفی کردند. پاسخگوی شماره ۲ گفت: «قصه‌گویی و بازسازی موقعیت‌های اجتماعی بهترین ابزار برای آموزش عاطفی‌اند» (کد ۲). پاسخگوی شماره ۱۴ نیز افزود: «معلم‌ان می‌توانند با استفاده از نقاشی، داستان‌سرایی و گفت‌وگوهای اخلاقی، زمینه رشد مهارت‌های عاطفی را فراهم کنند» (کد ۱۴). تحلیل این دیدگاه‌ها نشان می‌دهد که داستان، به عنوان یک رسانه عاطفی، قدرت ایجاد ارتباط هیجانی عمیق میان کودک و محتوای آموزشی دارد.

❖ گفت‌وگوی اخلاقی (کدهای ۷، ۱۱، ۱۴)

برخی از مصاحبه‌شوندگان بر ضرورت ایجاد فضا برای گفت‌وگوهای اخلاقی و ارزشی تأکید کردند. پاسخگوی شماره ۷ بیان کرد: «گفت‌وگوی اخلاقی، بخشی از زندگی روزمره کودک است و باید در فرایند یاددهی-یادگیری گنجانده شود» (کد ۷). همچنین، پاسخگوی شماره ۱۱ اظهار داشت: «فعالیت‌های مشارکتی مانند گفت‌وگوی اخلاقی و ایفای نقش، بیشترین اثربخشی را دارند» (کد ۱۱). این گفته‌ها نشان می‌دهد که گفت‌وگوی اخلاقی بستری برای تمرین مهارت‌های قضاوت ارزشی، همدلی و احترام به تفاوت‌ها فراهم می‌کند.

❖ تحلیل فیلم و تصویر (کدهای ۱۵، ۱۶)

چند نفر از مشارکت‌کنندگان به اهمیت رسانه‌های تصویری در آموزش عاطفی اشاره داشتند. پاسخگوی شماره ۱۵ گفت: «تحلیل فیلم‌ها و تصاویر احساسی می‌تواند به یادگیری عمیق‌تر و درونی‌تر منجر شوند» (کد ۱۵). پاسخگوی شماره ۱۶ نیز بیان کرد: «استفاده از رسانه‌های تصویری و مجازی برای تحلیل موقعیت‌های عاطفی، به دانش‌آموز کمک می‌کند هیجان‌ها را در موقعیت‌های گوناگون بشناسد» (کد ۱۶). این یافته نشان می‌دهد که استفاده از رسانه، فرایند یادگیری را ملموس‌تر و چندبعدی‌تر می‌سازد.

❖ گفت‌وگوهای همدلانه (کدهای ۳، ۸، ۹)

پاسخگوی شماره ۳ تأکید کرد: «گفت‌وگوهای همدلانه و تمرین‌های گروهی بیشترین کارایی را در تدریس تربیت عاطفی دارند» (کد ۳). پاسخگوی شماره ۸ نیز بر اهمیت بحث گروهی اشاره داشت و گفت: «بحث گروهی و حل مسئله از روش‌های مؤثرند که هم به انتقال مؤثر مفاهیم کمک می‌کنند و هم به درونی‌سازی آن‌ها» (کد ۸). تحلیل این نظرات نشان می‌دهد که گفت‌وگوهای همدلانه به دانش‌آموزان فرصت می‌دهند احساسات خود را ابراز و تجربه‌های شخصی‌شان را با دیگران مقایسه کنند.

❖ نقاشی و هنر (کدهای ۱۴، ۷)

پاسخگوی شماره ۱۴ گفت: «نقاشی، داستان‌سرایی و گفت‌وگوهای اخلاقی می‌توانند زمینه رشد مهارت‌های عاطفی را در کلاس فراهم کنند» (کد ۱۴). همچنین، پاسخگوی شماره ۷ تأکید کرد که فعالیت‌های هنری مانند نقاشی و طراحی، بخشی از فرایند بازنمایی احساسات کودک هستند (کد ۷). تحلیل این گفته‌ها نشان می‌دهد که هنر، به‌ویژه نقاشی، امکان بیان هیجانات غیرکلامی را فراهم می‌کند و دانش‌آموزانی که در بیان شفاهی احساسات ضعیف‌اند، از این طریق می‌توانند تجربه‌های عاطفی خود را آشکار کنند.

❖ بازاندیشی گروهی (کدهای ۸، ۱۲، ۱۵)

پاسخگوی شماره ۱۲ بر اهمیت درس‌پژوهی و تحلیل جمعی تأکید کرد و گفت: «درس‌پژوهی و حل مسئله از روش‌های مناسب‌اند؛ زیرا یادگیری از سطح نظری فراتر رفته و به کنش عاطفی بدل می‌شود» (کد ۱۲). پاسخگوی شماره ۱۵ نیز اظهار کرد: «بازنمایی احساسات و تحلیل جمعی آن‌ها، یادگیری را عمیق‌تر می‌سازد» (کد ۱۵). این یافته‌ها نشان می‌دهد که بازاندیشی گروهی باعث می‌شود دانش‌آموزان از راه شنیدن دیدگاه‌های دیگران، درک چندجانبه‌تری از عواطف به دست آورند.

❖ روایت‌محوری (کدهای ۴، ۷، ۱۴)

روایت‌محوری به‌عنوان یک روش آموزشی در چند مصاحبه مورد تأکید قرار گرفت. پاسخگوی شماره ۴ بیان کرد: «روش‌های فعال تدریس مانند روایت‌محور و پروژه‌محور بهترین گزینه‌ها برای تدریس مؤثر تربیت عاطفی هستند» (کد ۴). پاسخگوی شماره ۷ هم گفت: «داستان‌پردازی و روایت‌محوری باعث می‌شود کودک تربیت عاطفی را بخشی از زندگی روزمره تجربه کند» (کد ۷). این دیدگاه‌ها بیانگر آن است که روایت، ابزاری برای ایجاد پیوند عاطفی و شناختی میان محتوا و زندگی واقعی کودک است.

❖ شاگرد - استادی (کدهای ۸، ۱۳)

برخی از مشارکت‌کنندگان به مدل‌های سنتی و بومی اشاره کردند. پاسخگوی شماره ۸ گفت: «روش شاگردی - استادی در تربیت عاطفی می‌تواند مؤثر باشد» (کد ۸). پاسخگوی شماره ۱۳ نیز اظهار کرد: «روش شاگرد - استادی و تجربه زیسته باید با توجه به ویژگی‌های بومی دانش‌آموزان طراحی شود» (کد ۱۳). این دیدگاه‌ها نشان می‌دهد که رابطه نزدیک میان معلم و دانش‌آموز می‌تواند به‌عنوان الگوی زنده عاطفی عمل کند.

یافته‌ها نشان می‌دهند که «شیوه‌های تعاملی» شامل مجموعه‌ای از راهکارهاست که بر گفت‌وگو، روایت، بازاندیشی جمعی و هنر تأکید دارند. داستان‌گویی، گفت‌وگوی اخلاقی، تحلیل فیلم و تصویر، گفت‌وگوهای همدلانه، نقاشی و هنر، بازاندیشی گروهی، روایت‌محوری و شاگرد - استادی، همگی به‌عنوان روش‌هایی مطرح شدند که می‌توانند فضای

تعاملی کلاس را به بستری برای یادگیری عاطفی بدل کنند. این مقوله فرعی نشان می‌دهد که تعاملات کلاسی و ابزارهای روایی، زمینه‌ای غنی برای درونی‌سازی مفاهیم عاطفی در دانش‌آموزان فراهم می‌کنند.

• **مقوله فرعی سوم: یادگیری مشارکتی.** یافته‌ها در جدول ۳ نشان می‌دهد که:

یادگیری مشارکتی از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان یکی از مؤثرترین رویکردها در تربیت عاطفی است. این مقوله فرعی بر اهمیت کار گروهی، تعامل با همسالان، مسئولیت‌پذیری جمعی و یادگیری در بستر همکاری تأکید دارد. بسیاری از پاسخگویان معتقد بودند که مهارت‌های عاطفی نه در انزوا بلکه در میدان تعامل اجتماعی و تجربه‌های مشترک شکل می‌گیرند. بر همین اساس، هشت مفهوم کلیدی در این مقوله فرعی شناسایی و تحلیل شدند.

❖ **پروژه‌های گروهی (کدهای ۷، ۱۱، ۱۵)**

پاسخگوی شماره ۷ گفت: «پروژه‌های گروهی بین‌رشته‌ای، دانش‌آموزان را به همکاری و یادگیری از یکدیگر تشویق می‌کند» (کد ۷). پاسخگوی شماره ۱۱ نیز بر ضرورت پروژه‌های مشترک تأکید کرد و اظهار داشت: «فعالیت‌های گروهی و مشارکتی مانند یادگیری مبتنی بر پروژه باید به صورت هدفمند در آموزش گنجانده شوند» (کد ۱۱). تحلیل این گفته‌ها نشان می‌دهد که پروژه‌های گروهی فرصت‌های واقعی برای تمرین همکاری، تقسیم وظایف و پذیرش تفاوت‌ها ایجاد می‌کنند و زمینه‌ساز یادگیری عاطفی عمیق‌تر می‌شوند.

❖ **همایش‌ها و فعالیت‌های فوق‌برنامه (کدهای ۱، ۸)**

پاسخگوی شماره ۱ اظهار داشت: «می‌توان به برپایی همایش‌ها و کلاس‌های فوق‌برنامه در خصوص فراگیری روش‌های مهارت‌آموزی اشاره نمود» (کد ۱). همچنین، پاسخگوی شماره ۸ اضافه کرد: «کارگاه‌ها و بحث‌های گروهی، چه درون برنامه‌ای و چه فوق‌برنامه‌ای، به درونی‌سازی مفاهیم کمک می‌کنند» (کد ۸). این سخنان نشان می‌دهند که فضاهای خارج از کلاس رسمی، به دلیل آزادی بیشتر و کاهش فشارهای درسی، محیطی انعطاف‌پذیر و امن‌تر برای تمرین مهارت‌های عاطفی ایجاد می‌کنند.

❖ **فعالیت‌های همسال‌محور (کدهای ۵، ۱۱، ۱۴)**

برخی پاسخگویان بر اهمیت نقش همسالان در فرایند یادگیری تأکید کردند. پاسخگوی شماره ۵ بیان کرد: «معلم‌ان باید شرایطی فراهم کنند که دانش‌آموزان از راه فعالیت‌های گروهی و همسال‌محور، مهارت‌های اجتماعی و عاطفی خود را بیاموزند» (کد ۵). پاسخگوی شماره ۱۴ نیز افزود: «فعالیت‌های مشارکتی و همسال‌محور، دانش‌آموزان را به بیان آزادانه احساسات سوق می‌دهد» (کد ۱۴). تحلیل این گفته‌ها نشان می‌دهد که تعامل با همسالان باعث می‌شود کودک احساس تعلق، پذیرش و اعتمادبه‌نفسی بیشتر در فرایند یادگیری تجربه کند.

❖ **درس‌پژوهی و تحلیل جمعی (کدهای ۱۲، ۱۵)**

پاسخگوی شماره ۱۲ گفت: «درس‌پژوهی و حل مسئله از روش‌های مناسب‌اند زیرا یادگیری از سطح نظری فراتر رفته و به کنش عاطفی بدل می‌شود» (کد ۱۲). پاسخگوی شماره ۱۵ نیز بر بازنمایی و تحلیل جمعی احساسات تأکید کرد. این یافته نشان می‌دهد که درس‌پژوهی، یعنی بررسی مشترک یک موضوع یا تجربه، می‌تواند فرصتی برای تعمق هیجانی، بازاندیشی و کسب بینش جمعی فراهم کند.

❖ یادگیری مبتنی بر مسئله (کدهای ۸، ۹، ۱۲)

پاسخگوی شماره ۸ تأکید کرد: "حل مسئله از روش‌های مؤثر است که به درونی‌سازی مفاهیم کمک می‌کند" (کد ۸). پاسخگوی شماره ۹ نیز افزود: "روش پروژه‌ای و حل مسئله باعث می‌شود دانش‌آموزان در فرآیند ساختن معنا مشارکت فعال داشته باشند" (کد ۹). این سخنان نشان می‌دهند که مواجهه با مسائل واقعی، دانش‌آموز را وادار به تفکر، گفت‌وگو و همفکری می‌کند و از دل همین فرایند، رشد عاطفی اتفاق می‌افتد.

❖ مشارکت اجتماعی (کدهای ۱، ۷، ۱۳)

پاسخگوی شماره ۱ بر اهمیت مشارکت اجتماعی تأکید کرد و گفت: "همایش‌ها و فعالیت‌های مشارکتی باید بخشی از برنامه آموزشی باشند" (کد ۱). پاسخگوی شماره ۱۳ نیز اظهار داشت: "روش‌های غیرمستقیم و مبتنی بر تجربه زیسته، در بسترهای اجتماعی بیشترین اثربخشی را دارند" (کد ۱۳). این دیدگاه‌ها نشان می‌دهند که یادگیری عاطفی باید به فراتر از کلاس درس کشیده شود و با مشارکت فعال دانش‌آموزان در جامعه و محیط‌های واقعی پیوند بخورد.

❖ فعالیت‌های بین‌رشته‌ای (کدهای ۷، ۱۴، ۱۶)

پاسخگوی شماره ۷ اشاره کرد: "پروژه‌های بین‌رشته‌ای، بستر یادگیری عاطفی را گسترش می‌دهند" (کد ۷). پاسخگوی شماره ۱۶ نیز پیشنهاد داد: "این برنامه باید در قالب واحدهای نظری-عملی برای معلمان آینده طراحی و اجرا شود" (کد ۱۶). این سخنان نشان می‌دهند که تلفیق حوزه‌های گوناگون مانند هنر، علوم اجتماعی و ورزش با آموزش عاطفی، موجب یادگیری عمیق‌تر و کاربردی‌تر می‌شود.

❖ گفت‌وگوی گروهی (کدهای ۳، ۵، ۸، ۱۱)

پاسخگوی شماره ۳ تأکید کرد: "گفت‌وگوهای گروهی بیشترین کارایی را در تدریس تربیت عاطفی دارند" (کد ۳). پاسخگوی شماره ۵ نیز گفت: "جلسات بحث و تبادل نظر، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا دیدگاه‌های گوناگون را درک کنند" (کد ۵). تحلیل این گفته‌ها نشان می‌دهد که گفت‌وگوهای گروهی، افزون بر انتقال دانش، موجب تقویت گوش دادن فعال، احترام به تفاوت‌ها و همدلی می‌شود.

یافته‌ها نشان می‌دهند که "یادگیری مشارکتی" بر همکاری، تعامل گروهی و مسئولیت‌پذیری جمعی متمرکز است. پروژه‌های گروهی، همایش‌ها و فوق‌برنامه‌ها، فعالیت‌های همسال‌محور، درس‌پژوهی، یادگیری مبتنی بر مسئله، مشارکت اجتماعی، فعالیت‌های بین‌رشته‌ای و گفت‌وگوی گروهی، همگی بر این باور مشترک تأکید دارند که مهارت‌های عاطفی در تعامل اجتماعی تقویت می‌شوند. این مقوله فرعی نشان می‌دهد که تربیت عاطفی در فضای مدرسه، زمانی اثربخش خواهد بود که به صورت جمعی و در بسترهای مشارکتی طراحی و اجرا شود.

• مقوله فرعی چهارم: روش‌های نوین و ترکیبی. یافته‌ها در جدول ۳ نشان می‌دهد که:

این مقوله فرعی بر اهمیت استفاده از فناوری‌های آموزشی، ابزارهای چندرسانه‌ای، محیط‌های مجازی و رویکردهای تلفیقی در آموزش عاطفی تأکید دارد. از نگاه مصاحبه‌شوندگان، نسل امروز دانش‌آموزان در دنیای زندگی می‌کند که فناوری جزئی جدانشدنی از حیات روزمره آن‌هاست؛ بنابراین، آموزش تربیت عاطفی بدون بهره‌گیری از روش‌های نوین و ترکیبی، نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای واقعی آنان باشد.

❖ استفاده از ICT و فناوری آموزشی (کدهای ۴، ۹، ۱۵)

پاسخگوی شماره ۴ تأکید کرد: «استفاده از ICT می‌تواند مکمل خوبی برای روش‌های فعال تدریس باشد» (کد ۴). پاسخگوی شماره ۱۵ نیز افزود: «استفاده از رسانه‌ها برای بازنمایی احساسات و تحلیل آن‌ها به یادگیری عمیق‌تر منجر می‌شود» (کد ۱۵). این نظرات نشان می‌دهد که ICT به‌عنوان یک ابزار مکمل، امکان شبیه‌سازی موقعیت‌های عاطفی، بازنمایی تصویری احساسات و تعمیق یادگیری را فراهم می‌سازد.

❖ آموزش مجازی (کدهای ۶، ۱۶)

پاسخگوی شماره ۶ گفت: «آموزش مجازی نیز می‌تواند مکمل خوبی باشد تا کودکان با محیط‌های جدید عاطفی نیز آشنا شوند» (کد ۶). پاسخگوی شماره ۱۶ هم اظهار داشت: «این برنامه باید در قالب واحدهای نظری-عملی، بخشی به آموزش مجازی/اختصاصی یابد» (کد ۱۶). تحلیل این گفته‌ها نشان می‌دهد که آموزش مجازی فرصت می‌دهد دانش‌آموزان در فضایی انعطاف‌پذیر، شخصی‌سازی‌شده و در دسترس‌تر مهارت‌های عاطفی را تمرین کنند.

❖ آموزش ترکیبی (حضور-مجازی) (کدهای ۸، ۱۰، ۱۶)

پاسخگوی شماره ۸ تأکید کرد: «روش‌های ترکیبی (حضور و مجازی) در قالب آموزش تلفیقی مورد توجه قرار گرفته است» (کد ۸). پاسخگوی شماره ۱۰ نیز گفت: «استفاده تلفیقی از روش‌ها باعث می‌شود دانش‌آموزان تنها در سطح شناختی بلکه در سطح رفتاری نیز به مهارت‌های عاطفی دست یابد» (کد ۱۰). این دیدگاه‌ها بر آن است که ترکیب محیط‌های حضوری و مجازی به دانش‌آموزان امکان می‌دهد یادگیری عاطفی را در موقعیت‌های متنوع و مکمل تجربه کنند.

❖ اپلیکیشن‌های آموزشی و بازی‌محور (کدهای ۲، ۹)

پاسخگوی شماره ۲ گفت: «اپلیکیشن‌های آموزشی می‌توانند تمرین‌های عاطفی را به‌صورت بازی‌گونه ارائه دهند و انگیزه دانش‌آموزان را افزایش دهند» (کد ۲). پاسخگوی شماره ۹ نیز بر بازی‌های نمایشی دیجیتال تأکید کرد (کد ۹). تحلیل این دیدگاه‌ها نشان می‌دهد که اپلیکیشن‌ها می‌توانند ابزارهای یادگیری تعاملی و انگیزشی باشند که کودکان را به شکل داوطلبانه درگیر یادگیری عاطفی می‌کنند.

❖ واقعیت مجازی (کدهای ۹، ۱۶)

برخی پاسخگویان به اهمیت فناوری‌های نوین مانند واقعیت مجازی اشاره کردند. پاسخگوی شماره ۹ گفت: «حواس از راه مشارکت فیزیکی در یادگیری درگیر می‌شوند» (کد ۹). پاسخگوی شماره ۱۶ نیز افزود: «استفاده از محیط‌های مجازی می‌تواند به دانش‌آموز کمک کند موقعیت‌های عاطفی متفاوتی را تجربه کند» (کد ۱۶). این یافته‌ها نشان می‌دهد که واقعیت مجازی فرصتی برای تمرین هیجانات در محیط‌های ایمن و شبیه‌سازی‌شده فراهم می‌کند.

❖ ابزارهای چندرسانه‌ای (کدهای ۳، ۱۵)

پاسخگوی شماره ۳ گفت: «بهره‌گیری از ابزارهای نوین آموزشی مانند فیلم، تصویر و بازی‌های هدفمند می‌تواند یادگیری عاطفی را تعمیق بخشد» (کد ۳). پاسخگوی شماره ۱۵ هم بر تحلیل فیلم‌ها و تصاویر احساسی تأکید کرد (کد ۱۵). این دیدگاه‌ها نشان می‌دهند که چندرسانه‌ای‌ها باعث ترکیب کانال‌های یادگیری (دیداری، شنیداری، حرکتی) می‌شوند و از این طریق درک عاطفی دانش‌آموز را افزایش می‌دهند.

❖ یادگیری تلفیقی بین‌رشته‌ای (کدهای ۷، ۱۴، ۱۶)

پاسخگوی شماره ۷ اشاره کرد: "پروژه‌های بین‌رشته‌ای، بستر یادگیری عاطفی را گسترش می‌دهند" (کد ۷). پاسخگوی شماره ۱۴ نیز افزود: "فعالیت‌های مشارکتی، همراه با نقاشی و هنر، زمینه‌ساز رشد عاطفی هستند" (کد ۱۴). تحلیل این دیدگاه‌ها نشان می‌دهد که ترکیب فناوری‌های نوین با رشته‌های دیگر مثل هنر و علوم اجتماعی، باعث می‌شود یادگیری عاطفی از چارچوب سنتی فراتر رود و کارآمدتر باشد.

❖ تحریک چندحسی و یادگیری رفتاری (کدهای ۹، ۱۰، ۱۶)

پاسخگوی شماره ۱۰ گفت: "این روش‌ها باعث می‌شود دانش‌آموز در سطح رفتاری نیز به مهارت‌های عاطفی دست یابد" (کد ۱۰). پاسخگوی شماره ۹ هم افزود: "انسان از راه حواس خود درک درستی از دنیای خود پیدا می‌کند" (کد ۹). این یافته‌ها نشان می‌دهد که فناوری‌های نوین با ایجاد شرایط چندحسی، یادگیری عاطفی را از سطح شناختی به سطح رفتاری و هیجانی منتقل می‌کنند.

یافته‌ها نشان می‌دهند که "روش‌های نوین و ترکیبی" شامل استفاده از ICT، آموزش مجازی، آموزش ترکیبی حضوری-مجازی، اپلیکیشن‌های آموزشی، واقعیت مجازی، ابزارهای چندرسانه‌ای، یادگیری بین‌رشته‌ای و تحریک چندحسی هستند. این رویکردها بر آن تأکید دارند که آموزش تربیت عاطفی باید با دنیای فناوری امروز همگام باشد و از ابزارهای دیجیتال برای تعمیق تجربه‌های هیجانی و اجتماعی استفاده کند. بدین ترتیب، این مقوله فرعی نشان می‌دهد که فناوری، نه جایگزین بلکه مکملی قدرتمند برای یادگیری عاطفی فعال و مشارکتی است.

• مقوله فرعی پنجم: توانمندسازی معلم. یافته‌ها در جدول ۳ نشان می‌دهد که:

این مقوله فرعی نشان می‌دهد که موفقیت تربیت عاطفی به‌طور مستقیم وابسته به نقش معلم است. معلم نه تنها تسهیل‌گر یادگیری، بلکه الگوی زنده عاطفی برای دانش‌آموزان است. اگر معلم فاقد خودآگاهی، مهارت همدلی و مدیریت هیجان باشد، انتقال تربیت عاطفی غیرممکن خواهد بود. بر همین اساس، در این مقوله فرعی هشت مفهوم اصلی شناسایی و تحلیل شدند.

❖ آموزش مادام‌العمر معلم (کدهای ۵، ۱۶)

پاسخگوی شماره ۵ گفت: "معلمان باید یادگیری مادام‌العمر داشته باشند و مهارت‌های تدریس فعال، مشارکتی و مبتنی بر تجربه را بیاموزند" (کد ۵). پاسخگوی شماره ۱۶ هم پیشنهاد داد: "این برنامه باید در قالب ۲ تا ۳ واحد نظری-عملی در برنامه درسی معلمان آینده طراحی و اجرا شود" (کد ۱۶). این دیدگاه‌ها نشان می‌دهند که معلم باید دائماً در حال یادگیری و به‌روزرسانی مهارت‌های خود باشد تا بتواند در حوزه عاطفی نقش‌آفرینی کند.

❖ نقش الگویی معلم (کدهای ۵، ۱۳)

پاسخگوی شماره ۵ تصریح کرد: "معلمی که خود از خودآگاهی و مهارت‌های همدلی برخوردار نباشد، نمی‌تواند الگوی مناسبی برای دانش‌آموزان باشد" (کد ۵). پاسخگوی شماره ۱۳ هم گفت: "روش شاگرد - استادی و تجربه زیسته باید با توجه به ویژگی‌های بومی معلمان طراحی شود" (کد ۱۳). تحلیل این گفته‌ها نشان می‌دهد که معلم، پیش از آنکه یک مدرس باشد، باید نمونه زنده‌ای از رفتار عاطفی سالم برای دانش‌آموزان باشد.

❖ خودآگاهی عاطفی معلم (کدهای ۵، ۷، ۱۲)

چند مصاحبه‌شونده تأکید کردند که معلم باید پیش از آموزش به دیگران، خود به سطحی از خودآگاهی عاطفی رسیده باشد. پاسخگوی شماره ۷ گفت: «تمرین‌های خودبازتابی باید برای معلم هم باشد، نه فقط دانش‌آموز» (کد ۷). پاسخگوی شماره ۱۲ نیز تأکید داشت: «معلم باید توان طراحی فضاهای یادگیری تعاملی و معنادار را داشته باشد که از خودآگاهی او نشأت می‌گیرد» (کد ۱۲). این نشان می‌دهد که رشد درونی معلم پیش شرط تربیت عاطفی دانش‌آموزان است.

❖ مهارت مدیریت هیجان (کدهای ۲، ۵، ۱۱)

پاسخگوی شماره ۱۱ بیان کرد: «نقش معلم به عنوان تسهیل‌گر یادگیری بسیار حیاتی است و باید مهارت مدیریت فضای عاطفی کلاس را دارا باشد» (کد ۱۱). پاسخگوی شماره ۲ نیز افزود: «معلم باید بتواند موقعیت‌های اجتماعی و عاطفی را بازسازی و مدیریت کند» (کد ۲). این دیدگاه‌ها نشان می‌دهند که معلم باید در مدیریت هیجان‌های خود و دانش‌آموزان توانمند باشد تا بتواند محیطی متعادل، امن و پذیرنده ایجاد کند.

❖ ۵. ایجاد فضای امن و غیرقضاوتی (کدهای ۴، ۷، ۱۴)

پاسخگوی شماره ۴ گفت: «معلمان باید با فضایی غیرقضاوت‌گر، ایمن و پذیرنده، فرصت ابراز عاطفی و تعامل را برای دانش‌آموزان فراهم کنند» (کد ۴). پاسخگوی شماره ۱۴ نیز افزود: «معلمان باید فضایی برای بیان آزادانه احساسات از راه نقاشی و گفت‌وگو فراهم کنند» (کد ۱۴). تحلیل این گفته‌ها نشان می‌دهد که فضای امن و غیرقضاوتی، پیش شرط اصلی برای ابراز هیجانات و تمرین مهارت‌های عاطفی است.

❖ استفاده از روش‌های غیرمستقیم (کدهای ۱۳، ۱۴)

پاسخگوی شماره ۱۳ گفت: «الگوهای تدریس غیرمستقیم و مبتنی بر تجربه زیسته باید مورد توجه قرار گیرند» (کد ۱۳). پاسخگوی شماره ۱۴ هم اضافه کرد: «آموزش باید از سه حوزه شناختی، عاطفی و روان‌حرکتی به صورت تلفیقی و غیرمستقیم صورت گیرد» (کد ۱۴). این دیدگاه‌ها بیانگر آن است که معلم نباید تنها به آموزش مستقیم متکی باشد، بلکه باید با شیوه‌های غیرمستقیم فضای یادگیری معنادارتری ایجاد کند.

❖ طراحی واحدهای درسی ویژه معلمان (کدهای ۱۶، ۸)

پاسخگوی شماره ۱۶ پیشنهاد داد: «برنامه تربیت عاطفی باید به صورت ۲ تا ۳ واحد درسی در برنامه تربیت معلم گنجانده شود» (کد ۱۶). پاسخگوی شماره ۸ نیز افزود: «کارگاه‌ها و آموزش‌های ترکیبی باید برای معلمان طراحی شوند» (کد ۸). این نشان می‌دهد که توانمندسازی معلم باید به طور ساختاریافته و نهادمند در نظام تربیت معلم لحاظ شود.

❖ مهارت تسهیل‌گری (کدهای ۵، ۱۱، ۱۲)

پاسخگوی شماره ۱۱ تأکید کرد: «معلم باید تسهیل‌گر یادگیری باشد، نه صرفاً انتقال‌دهنده محتوا» (کد ۱۱). پاسخگوی شماره ۱۲ هم اضافه کرد: «توان طراحی فضاهای تعاملی بخشی از مهارت تسهیل‌گری معلم است» (کد ۱۲). این گفته‌ها نشان می‌دهد که معلم باید به جای معلم سنتی، در نقش یک مربی و تسهیل‌گر فرآیند یادگیری عاطفی عمل کند. یافته‌ها نشان می‌دهند که «توانمندسازی معلم» شرط لازم برای اجرای موفق برنامه‌های تربیت عاطفی است. آموزش مادام‌العمر، نقش الگویی معلم، خودآگاهی عاطفی، مهارت مدیریت هیجان، ایجاد فضای امن، استفاده از روش‌های غیرمستقیم، طراحی واحدهای درسی ویژه معلمان و مهارت تسهیل‌گری، همگی عناصر کلیدی این مقوله فرعی هستند. این یافته‌ها بیانگر آن‌اند که تربیت عاطفی دانش‌آموزان بدون تربیت و توانمندسازی خود معلم‌ها امکان‌پذیر نخواهد بود.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان دادند که تربیت عاطفی در دوره ابتدایی تنها زمانی می‌تواند کارآمد باشد که در قالب یک الگوی جامع از روش‌های یاددهی-یادگیری اجرا شود. مقوله اصلی استخراج‌شده با عنوان "یادگیری تعاملی و عاطفی" دربرگیرنده پنج مقوله فرعی کلیدی بود: یادگیری تجربه‌محور، شیوه‌های تعاملی، یادگیری مشارکتی، روش‌های نوین و ترکیبی و توانمندسازی معلم. هر یک از این مقوله فرعی‌ها مجموعه‌ای از مفاهیم را شامل می‌شوند که بیانگر ضرورت تغییر نگرش نظام آموزشی ایران از رویکردهای صرفاً شناختی به رویکردهای جامع‌تر و انسان‌محور است.

نخست، یافته‌ها نشان دادند که "یادگیری تجربه‌محور" هسته اصلی تربیت عاطفی است. فعالیت‌هایی نظیر ایفای نقش، بازی‌های عاطفی، کارگاه‌های همدلی و تمرین‌های حل تعارض به دانش‌آموزان امکان می‌دهند عواطف را نه به شکل نظری بلکه در بستر تجربه زیسته بیاموزند. این نوع یادگیری با تحریک چندحسی و بازسازی موقعیت‌های اجتماعی، شرایطی را فراهم می‌آورد که کودک بتواند هیجانات خود را بازشناسد، تنظیم کند و در موقعیت‌های واقعی به کار گیرد. بر این اساس، تجربه مستقیم یکی از پیش‌شرط‌های اساسی درونی‌سازی مفاهیم عاطفی در سنین ابتدایی تلقی می‌شود. دوم، "شیوه‌های تعاملی" به عنوان بُعد مکمل تجربه‌محوری شناسایی شد. داستان‌گویی عاطفی، گفت‌وگوهای اخلاقی و همدلانه، تحلیل فیلم و تصویر، نقاشی و بازاندیشی گروهی نشان دادند که زبان، روایت و تعامل کلاسی ابزارهایی بنیادین برای آموزش عاطفی‌اند. در این الگو، معلم نه انتقال‌دهنده صرف دانش بلکه تسهیل‌گر گفتگوهای عاطفی است که از خلال آن دانش‌آموزان یاد می‌گیرند شنونده فعال باشند، تفاوت دیدگاه‌ها را بپذیرند و ارزش‌های انسانی را درک کنند. این یافته بیانگر آن است که روش‌های تعاملی می‌توانند ظرفیت مدرسه را از محیطی صرفاً آموزشی به محیطی برای تمرین همزیستی، همدلی و بازاندیشی ارتقا دهند.

سوم، "یادگیری مشارکتی" بعد دیگری بود که اهمیت آن در یافته‌ها برجسته شد. پروژه‌های گروهی، فعالیت‌های فوق‌برنامه، همایش‌ها، درس‌پژوهی و یادگیری مبتنی بر مسئله، همگی نشان دادند که عاطفه در دل همکاری و مسئولیت‌پذیری جمعی شکل می‌گیرد. تعامل همسالان و کار گروهی نه تنها باعث درونی‌سازی ارزش‌هایی مانند احترام متقابل و همیاری می‌شود، بلکه بستر لازم برای تقویت مهارت‌های اجتماعی و احساس تعلق به جمع را نیز فراهم می‌سازد. در واقع، یافته‌ها نشان دادند که مشارکت اجتماعی و تعامل گروهی شرط لازم برای یادگیری عاطفی پایدار در کلاس درس ابتدایی است.

چهارم، "روش‌های نوین و ترکیبی" بُعدی است که بازتاب دنیای امروز و زندگی دیجیتال دانش‌آموزان است. استفاده از ICT، آموزش مجازی و حضوری - مجازی، اپلیکیشن‌های بازی‌محور، واقعیت مجازی و ابزارهای چندرسانه‌ای همگی نشان دادند که فناوری می‌تواند محرکی مؤثر برای تقویت یادگیری عاطفی باشد. این یافته‌ها حاکی از آن‌اند که فناوری نه جایگزین معلم، بلکه مکملی برای تجربه‌های یادگیری محسوب می‌شود که می‌تواند با ایجاد موقعیت‌های شبیه‌سازی‌شده و تحریک چندحسی، به عمق‌بخشی به یادگیری عاطفی کمک کند. در نتیجه، تلفیق فناوری با فعالیت‌های کلاس درس می‌تواند به تحقق یادگیری معنادار و ماندگار در حوزه عاطفی بینجامد.

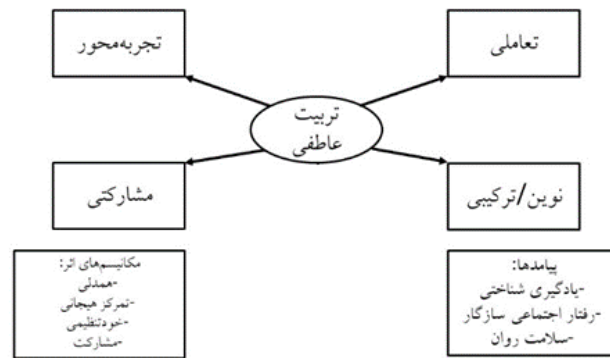
پنجم، "توانمندسازی معلم" به عنوان حلقه نهایی و شرط موفقیت همه رویکردهای دیگر شناخته شد. آموزش مادام‌العمر معلمان، نقش الگویی آنان، خودآگاهی عاطفی، مهارت مدیریت هیجان، ایجاد فضای امن و غیرقضاوتی، استفاده از روش‌های غیرمستقیم و مهارت تسهیل‌گری، همگی نشان دادند که معلم بیش از هر عامل دیگری در شکل‌گیری تربیت عاطفی نقش دارد. یافته‌ها تأکید کردند که اگر معلم خود مجهز به مهارت‌های عاطفی و آگاه به روش‌های نوین

نباشد، هیچ الگوی آموزشی پایداری در این حوزه شکل نخواهد گرفت. به بیان دیگر، توانمندسازی معلم بستر نهادی و ساختاری لازم برای تحقق تربیت عاطفی در مدارس ابتدایی است.

این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های داخلی و خارجی همسو است. برای مثال، (Yazdani (2024) بر اهمیت توسعه مهارت‌های اجتماعی و عاطفی در دانش‌آموزان ابتدایی تأکید دارد که با تجربه‌محوری گزارش‌شده در این مطالعه همخوان است. همچنین، (Chen et al (2021 نشان داده‌اند که توانایی‌های هیجانی نقشی مهم در تاب‌آوری و سازگاری کودکان ایفا می‌کنند. در همین راستا، (Delgado et al (2023 در مرور نظام‌مند خود بیان می‌کنند که آموزش عاطفی در مدارس ابتدایی باید از راه روش‌های تعاملی مانند داستان‌گویی و گفت‌وگوی اخلاقی دنبال شود، که یافته‌های این پژوهش آن را تأیید می‌کند. پژوهش (Akbari & et al (2023 نیز به ضرورت برنامه‌های مشارکتی در آموزش ابتدایی اشاره داشته و با نتایج این مطالعه درباره پروژه‌های گروهی همسو است. افزون بر این، استفاده از فناوری‌های نوین در یافته‌های این پژوهش با مطالعه (Kang et al (2024 درباره نقش چت‌بات‌ها در پیشگیری از خشونت و همچنین، با (Tyng et al (2017 درباره تأثیر هیجان بر یادگیری همخوانی دارد. در نهایت، تأکید بر توانمندسازی معلمان در این مطالعه، با نتایج (Mortazavi Zadeh & Hasani (2021 و (Huynh et al (2021 هم‌راستا است که هر دو بر اهمیت آمادگی و مهارت‌های عاطفی معلمان برای اجرای موفق برنامه‌های تربیت عاطفی تأکید کرده‌اند.

در مجموع، نتایج این پژوهش روشن ساخت که تربیت عاطفی در نظام آموزش و پرورش ایران نیازمند الگویی چندبعدی است که تجربه‌محوری، تعامل، مشارکت، فناوری و توانمندسازی معلم را در یک منظومه منسجم ترکیب کند. این الگو نه تنها می‌تواند به بهبود سلامت روانی و اجتماعی کودکان منجر شود بلکه زمینه‌ساز افزایش کیفیت یادگیری شناختی نیز خواهد بود. از این منظر، یافته‌ها به سیاست‌گذاران و مدیران آموزشی نشان می‌دهد که برای جبران شکاف موجود میان ابعاد شناختی و عاطفی برنامه‌های درسی، باید به طراحی رویکردهای جامع و تلفیقی توجه ویژه شود. با وجود این، داده‌های مطالعه حاضر از منظر خبرگان و در سطح طراحی/اجرای برنامه درسی گردآوری شده است؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، با مشاهده کلاس و/یا گفت‌وگو با دانش‌آموزان، تجربه زیسته آنان از این روش‌ها نیز به‌صورت مستقیم بررسی شود.

برای تبیین بهتر یافته‌ها و نمایش ارتباط نظام‌مند میان ابعاد گوناگون تربیت عاطفی، الگویی مفهومی طراحی شد. این الگو نشان می‌دهد که ابعاد تجربه‌محوری، تعاملی، مشارکتی، نوین/ترکیبی و توانمندسازی معلم چگونه در یک منظومه منسجم به هم پیوند می‌خورند و از راه مکانیزم‌های اثرگذاری همچون همدلی، تمرکز هیجانی، خودتنظیمی و مشارکت، به پیامدهایی چون یادگیری شناختی، رفتار اجتماعی سازگار و سلامت روانی منجر می‌شوند. در ادامه، الگوی پیشنهادی پژوهش ارائه شده است.



شکل ۱. الگوی چهاربعدی روش‌های یاددهی-یادگیری در برنامه درسی تربیت عاطفی

سپاسگزاری

نویسندگان از تمامی افرادی که در این پژوهش شرکت کردند، تقدیر و تشکر می‌کنند.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافع ندارند.

References

- Ahmadi, M., Maleki, H., Eskandari, H., Mousapour, N., & Sadeghi, A. (2022). Identifying and explaining the problems of interpersonal and social communication of second-grade elementary school students in Tehran from the perspective of teachers. *Education*, 38(1), 9–26.
- Ahmed, S. K. (2024). The pillars of trustworthiness in qualitative research. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health*, 2, 100051. <https://doi.org/10.1016/j.glmedi.2024.100051>
- Akbari, N., Bayani, L., & Ghatoore Ayan, Z. (2023). *The importance of primary education in the Fundamental Transformation Document of Education*. The First International Conference of Elite Teachers and Leading Schools in the Third Millennium, Bushehr, Iran. <https://civilica.com/doc/1937905>
- Babaei, M., Rafiey, H., Karbalaee-Nouri, A., Rassafiani, M., Haghgoo, H., & Biglarian, A. (2023). Spirituality as a Neglected Core in Occupational Therapy Practice: An Iranian Exploratory Survey. *Journal of Religion and Health*, 62(2), 1207–1222. <https://doi.org/10.1007/s10943-022-01541-5>
- Baqaei, H., Pakdoust, N., Khezri, Z., & Baradari, N. (2024). A qualitative study of the effective factors in the academic failure of primary school students in Urmia. *Health and Education in Childhood*, 5(1), 121–135. <https://doi.org/10.32592/jeche.5.1.121>
- Burchinal, M., Foster, T., Garber, K., Cohen-Vogel, L., Bratsch-Hines, M., & Peisner-Feinberg, E. (2022). Examining three hypotheses for pre-kindergarten fade-out. *Developmental Psychology*, 58(3), 453–469. <https://doi.org/10.1037/dev0001302>
- Campbell, S., Greenwood, M., Prior, S., Shearer, T., Walkem, K., Young, S., Bywaters, D., & Walker, K. (2020). Purposive sampling: Complex or simple? Research case examples. *Journal of Research in Nursing*, 25(8), 652–661. <https://doi.org/10.1177/1744987120927206>
- CASEL. (n.d.). What is the CASEL framework? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Castillo-Gualda, R., Cabello, R., Herrero, M., Rodríguez-Carvajal, R., & Fernández-Berrocal, P. (2018). A Three-Year Emotional Intelligence Intervention to Reduce Adolescent Aggression: The Mediating Role of Unpleasant Affectivity. *Journal of Research on Adolescence: The Official Journal of the Society for Research on Adolescence*, 28(1), 186–198. <https://doi.org/10.1111/jora.12325>
- Chen, H., Hong, Q., Xu, J., Liu, F., Wen, Y., & Gu, X. (2021). Resilience Coping in Preschool Children: The Role of Emotional Ability, Age, and Gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 5027. <https://doi.org/10.3390/ijerph18095027>
- Corwin, L. A., Ramsey, M. E., Vance, E. A., Woolner, E., Maiden, S., Gustafson, N., & Harsh, J. A. (2022). Students' Emotions, Perceived Coping, and Outcomes in Response to Research-Based Challenges and

- Failures in Two Sequential CUREs. *CBE Life Sciences Education*, 21(2), ar23. <https://doi.org/10.1187/cbe.21-05-0131>
- Delgado, N. R., Bermúdez-Torres, C., Conde, C., & Jiménez-Vicioso, J. R. (2023). Emotional Education in Elementary Schools: A systematic review from 2015 to 2017. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (20), 57-74.
- Díaz-Agea, J. L., Orcajada-Muñoz, I., Leal-Costa, C., Adánez-Martínez, M. G., De Souza Oliveira, A. C., & Rojo-Rojo, A. (2022). How Did the Pandemic Affect Communication in Clinical Settings? A Qualitative Study with Critical and Emergency Care Nurses. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 10(2), 373. <https://doi.org/10.3390/healthcare10020373>
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Fathi Azar, A., Golparvar, F., Mirnasab, M., & Vahedi, S. (2016). A phenomenological study of behavioral problems in high school students: Socio-emotional and academic challenges. *Applied Counseling*, 6(2), 53–72. <https://doi.org/10.22055/jac.2017.19931.1355>
- Gaddefors, J. (2024). Anatomy of a qualitative methods section: Embracing the researcher as an engaged author. *Entrepreneurship & Regional Development*, 36(5–6), 561–576. <https://doi.org/10.1080/08985626.2024.2315156>
- Graziano, F., Mastrokoukou, S., Monchietto, A., Marchisio, C., & Calandri, E. (2024). The moderating role of emotional self-efficacy and gender in teacher empathy and inclusive education. *Scientific reports*, 14(1), 22587. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-70836-2>
- Guest, R. A., Miller, M. A., Bergman, H., Korentager, R., Butterworth, J., & Collins, M. S. (2023). Creating and Implementing a Novel Wellness-Inspired Resident Educational RG (WIRE) Curriculum. *Journal of Surgical Education*, 80(5), 629–632. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2023.02.004>
- Holsti, O. R. (1969). Content analysis for the social sciences and humanities. Addison-Wesley.
- Hennink, M., Kaiser, B. N., & Marconi, V. C. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine*, 292, 114523. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>
- Huynh, V. S., Giang, T. V., Nguyen, T. T., & Dinh, D. H. (2021). Exploring the Challenges of Social-Emotional Learning Integration in Secondary Schools: A Phenomenological Research in Vietnam. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 621–635. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S300748>
- Kamalpourokhob, N., Hashemi, S., & Nejati Hosseini, S. (2020). Political positions of educating students as a desirable citizen in the official documents of the Islamic Republic of Iran (case study of the Fundamental Transformation Document of Education, 20-Year Vision Document). *Educational Innovations*, 19(1), 89–110. <https://doi.org/10.22034/jei.2020.107721>
- Kang, K. A., Kim, S. J., Oh, B. D., & Kim, Y. H. (2024). Development of a chatbot for school violence prevention among elementary school students in South Korea: a methodological study. *Child Health Nursing Research*, 30(1), 45–53. <https://doi.org/10.4094/chnr.2023.054>
- Kiatipi, M., Davidopoulou, S., Arapostathis, K., & Arhakis, A. (2021). Dental Neglect in Children: A Comprehensive Review of the Literature. *The Journal of Contemporary Dental Practice*, 22(2), 199–204.
- Kleinheksel, A. J., Rockich-Winston, N., Tawfik, H., & Wyatt, T. R. (2020). Demystifying content analysis. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(1), 7113. <https://doi.org/10.5688/ajpe7113>
- Kordsalarzehi, F., Salehipour, S., Hamedani, M. A., Jahromi, R. Z., Arbabisarjou, A., & Ghaljeh, M. (2025). The impact of academic skills training on academic self-efficacy and motivation in nursing and midwifery students: A quasi-experimental study. *Journal of Education and Health Promotion*, 14, 56. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1135_23
- Landlust, A. M., Visser, L., Flapper, B. C. T., Ruiter, S. A. J., Zwanenburg, R. J., van Ravenswaaij-Arts, C. M. A., & van Balkom, I. D. C. (2022). Understanding Behavior in Phelan-McDermid Syndrome. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 836807. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.836807>
- Liberzon, I., Ma, S. T., Okada, G., Ho, S. S., Swain, J. E., & Evans, G. W. (2015). Childhood poverty and recruitment of adult emotion regulatory neurocircuitry. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 10(11), 1596–1606. <https://doi.org/10.1093/scan/nsv045>
- Lin, J., Zhang, L., & Kuo, Y.-L. (2024). The role of social-emotional competencies in interpersonal relationships: A structural equation modeling approach. *Frontiers in Psychology*, 15, 1360467. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1360467>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

- Lin-Siegler, X., Lovett, B. J., Du, Y., Yamane, K., Wang, K., & Hadis, S. (2023). What experiences constitute failures? High school students' reflections on their struggles in STEM classes. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1524(1), 105–117. <https://doi.org/10.1111/nyas.14990>
- Lloyd, N., Hyett, N., & Kenny, A. (2024). To member check or not to member check? An evaluation of member checking in an interpretive descriptive study. *International Journal of Qualitative Methods*, 23, 16094069241301383. <https://doi.org/10.1177/16094069241301383>
- Lu, H. H., Nandy, A., & Ni, H. C. (2025). Autistic Traits and Emotion Dysregulation in 5-11-Year-Old Intellectually Able Children With Autism Spectrum Condition: Mediating Role of Emotion Regulation Strategies. *Autism Research: Official Journal of the International Society for Autism Research*, 18(5), 1050–1061. <https://doi.org/10.1002/aur.70027>
- Manafi, B., Sarookhani, B., & Aghajani Mersa, H. (2023). Designing a strategic model for effective communication between family and school. *Strategic Communication Studies*, 3(2), 87–103. <https://doi.org/10.22034/rcc.2023.1999956.1064>
- Mercader-Rubio, I., Gutiérrez Ángel, N., Brito-Costa, S., Silva, S., Moisés, A., & Furtado, G. (2023). Contributions of one hypothetical model of predictive relationships between psychological skills and emotional intelligence in university student-athletes: A cross-sectional study. *Heliyon*, 9(9), e19916. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19916>
- Mirarab Razi, R., Azizi Shamami, M., & Garayeli, F. (2019). Investigating the relationship between classroom management knowledge and emotional exhaustion with the moderating role of creativity. *Teaching Research*, 7(3), 141–157. <https://doi.org/10.34785/J012.2019.806>
- Mortazavi Zadeh, S., & Hasani, M. (2021). An analysis of the lived experiences of novice teachers about the challenges of teaching in multi-grade classrooms. *New Educational Approaches*, 16(1), 115–140. <https://doi.org/10.22108/nea.2022.130682.1686>
- Nelson, B. B., Dudovitz, R. N., Coker, T. R., Barnert, E. S., Biely, C., Li, N., Szilagyi, P. G., Larson, K., Halfon, N., Zimmerman, F. J., & Chung, P. J. (2016). Predictors of Poor School Readiness in Children Without Developmental Delay at Age 2. *Pediatrics*, 138(2), e20154477. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-4477>
- Nicmanis, M. (2024). Reflexive content analysis: An approach to qualitative data analysis, reduction, and description. *International Journal of Qualitative Methods*, 23, 16094069241236603. <https://doi.org/10.1177/16094069241236603>
- OECD. (2024). Nurturing social and emotional learning across the globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023. OECD Publishing.
- Parmoz M, Saber Garakani A, Hanifi F.(2024). Investigating the Status of Evaluation Components of Curriculum Quality in the Elementary Schools of Tehran City, *Sociology of Education*. 10(1): 131-140
- Pavarini, G., Reardon, T., Hollowell, A., Bennett, V., Lawrance, E., Peer Support Young People's Advisory Group, Pinfold, V., & Singh, I. (2023). Online peer support training to promote adolescents' emotional support skills, mental health and agency during COVID-19: Randomised controlled trial and qualitative evaluation. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32(6), 1119–1130. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01933-0>
- Rahimi, S., & Khatooni, M. (2024). Saturation in qualitative research: An evolutionary concept analysis. *International Journal of Nursing Studies Advances*, 6, 100174. <https://doi.org/10.1016/j.ijnsa.2024.100174>
- Rong, L., Zhang, Y., Tiwari, P., & Yu, M. (2025). BegoniaGPT: Cultivating the large language model to be an exceptional K-12 English teacher. *Neural networks: the official journal of the International Neural Network Society*, 189, 107488. <https://doi.org/10.1016/j.neunet.2025.107488>
- Rouhani, A. (2025). *Investigating the consequences of the school's neglect of emotional problems of elementary students*. The First International Conference on Artificial Intelligence in Education and Psychology, Educational Sciences and Religious, Cultural, Social and Management Studies in the Third Millennium, Bushehr, Iran. <https://civilica.com/doc/2292662>
- Sabbagh Hassanzadeh, T., & Daroudi, M. (2023). Identifying and prioritizing the educational needs of female high school students from the perspective of teachers. *New Educational Research*, 9(34), 72–84.
- Salimi, J. (2019). Phenomenography of teachers' perceptions and conceptions of the "educational-pedagogical competence" concept; a study and comparison of the attitudes of student-teachers and working teachers. *Education*, 35(3), 101–126.
- Sayed, S. H. (2024). The mediating role of emotional intelligence in the relationship between learning motivation and academic outcomes: Conditional indirect effect of gender. *Journal of Education and Health Promotion*, 13, 123. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_965_23

- Schafer, R., & Phillippi, J. C. (2025). Updating and advancing member-checking methods: Use of video and asynchronous technology to optimize participant engagement. *International Journal of Qualitative Methods*, 24, 16094069251315395. <https://doi.org/10.1177/16094069251315395>
- Schlunegger, M. C., Zumstein-Shaha, M., & Palm, R. (2024). Methodologic and data-analysis triangulation in case studies: A scoping review. *Western Journal of Nursing Research*, 46(8), 611–622. <https://doi.org/10.1177/01939459241263011>
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: a randomized controlled trial. *Developmental psychology*, 51(1), 52–66. <https://doi.org/10.1037/a0038454>
- Sharma, A., & McClellan, J. (2021). Emotional and Behavioral Dysregulation in Severe Mental Illness. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 30(2), 415–429. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2020.10.010>
- Sheikh Ahmadi, S., Rostami, S., & Sharifi, S. (2023). *The importance of primary education*. The National Conference on Management and Humanities Research in Iran. <https://sid.ir/paper/1086103/fa>
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). Researching effective pedagogy in the early years (Research Report RR356). Department for Education and Skills.
- Spiller, L., Lukefahr, J., & Kellogg, N. (2019). Dental Neglect. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 13(3), 299–303. <https://doi.org/10.1007/s40653-019-0247-y>
- Taheri, N., & Asadzadeh, F. (2022). *The effectiveness of teaching study and learning skills on reducing students' negative academic emotions*. The Third National Conference on Humanities and Development, Shiraz, Iran. <https://civilica.com/doc/1498611>
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M., & Malik, A. S. (2017). The Influences of Emotion on Learning and Memory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1454. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
- UNESCO. (2024, December 23). What you need to know about social and emotional learning. UNESCO.
- Vafaeifar, G., Ghaderi, M., & Maleki Avarsin, S. (2022). Designing and Validating a Model for Evaluating Academic Achievement in Multi-grade Elementary Classrooms. *Sociology of Education*, 8(2), 133-142. <https://www.iase-jrn.ir/index.php/se/article/view/300>
- Yamin, J. B., Cannoy, C. N., Gibbins, K. M., Krohner, S., Rapport, L. J., Trentacosta, C. J., Zeman, L. L., & Lumley, M. A. (2023). Experiential training of mental health graduate students in emotional processing skills: A randomized, controlled trial. *Psychotherapy (Chicago, Ill.)*, 60(4), 512–524. <https://doi.org/10.1037/pst0000495>
- Yazdani, B. (2024). *Development of social and emotional skills in elementary students*. The Sixth National Conference of Professional Research in Psychology and Counseling with a Teacher's Perspective Approach, Minab, Iran. <https://civilica.com/doc/2080185>
- Zieher, A. K., Bailey, C. S., Cipriano, C., McNaboe, T., Smith, K., & Strambler, M. J. (2024). Considering the “How” of SEL: A framework for the pedagogies of social and emotional learning. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3, 100030. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100030>
- Zimmer, C., & Causgrove Dunn, J. (2020). An Exploratory Study of Teachers' Experiences in Physical Education With Children Thought to Have Developmental Coordination Disorder. *Adapted physical activity quarterly : APAQ*, 38(2), 177–194. <https://doi.org/10.1123/apaq.2020-0042>