



43815
Iranian Educational Technology Association

Necessities and Objectives of the Emotional Education Curriculum in Iranian Primary Schools

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

1. Phd student of Curriculum Planning, Azad Islamic University, Azadshahr, Golestan, Iran. E-mail: reza.alam72@gmail.com
2. *Corresponding Author*, Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Azadshahr Branch, Azadshahr, Iran. Email: aliasghar.bayani@shgol.ac.ir
3. Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Azadshahr Branch, Azadshahr, Iran. Email: dr.hosseinfh43@iau.ac.ir
4. Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Azadshahr Branch, Azadshahr, Iran. Email: Ha.Saemi@iau.ac.ir
5. Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Azadshahr Branch, Azadshahr, Iran. Email: dr.safarimaryam@iau.ac.ir

Print ISSN:

3060-7167

Online ISSN:

3060-656X

Article Type:

Research Article

Article history:

Received April 18, 2025

Received in revised form June 01, 2025

Accepted June 10, 2025

Published Online June 26, 2025

Keywords:

Emotional Education, Curriculum, Primary Education

ABSTRACT

This study aimed to identify the necessities and objectives of the emotional education curriculum in Iranian primary schools in 2024, conducted in Azadshahr County with the support of Islamic Azad University, Azadshahr Branch. The research adopted a qualitative approach based on conventional content analysis. The participants included professors of educational sciences, psychology, theology, and Persian literature, as well as teachers and instructors familiar with the topic of emotional education. Using purposeful sampling, 18 participants were selected until theoretical saturation was achieved. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using MAXQDA 2020 software. To ensure the trustworthiness of the findings, the four criteria of Lincoln and Guba—credibility, transferability, dependability, and confirmability—were applied. The results indicated that the necessities of emotional education fall into three main categories: “development of emotional and social skills,” “improvement of quality of life and learning,” and “strengthening the educational and cultural system,” while its objectives are classified into “development of emotional skills,” “improvement of behavior and mental health,” and “promotion of human and cultural values.” In addition to identifying these necessities and objectives, the study led to the development of a conceptual model of emotional education that illustrates the interrelationships among these components within the Iranian primary education context. The findings suggest that integrating emotional education components into the formal curriculum of elementary schools can enhance learning quality, reduce anxiety and aggression, improve resilience, and foster empathy and cultural identity among students. Therefore, it is recommended that educational policymakers design a localized framework for emotional education to empower teachers and promote active family participation, thereby strengthening the home–school connection and nurturing a generation of responsible, emotionally balanced learners.

Cite this Article: Shakeri, J., Roozbeh, R., & Modara, D. (2025). Necessities and Objectives of the Emotional Education Curriculum in Iranian Primary Schools. *Trends and Achievements in Learning Technology*, 2(6), 139-171. <https://doi.org/10.22034/jlt.2025.2075690.1051>



© Author(s)

Publisher: Iranian Educational Technology Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/jlt.2025.2075690.1051>

Introduction

The purpose of education systems worldwide is to provide the foundation for students' holistic growth and success (Pi, 2022). Among the fundamental dimensions of this mission, emotional education is increasingly recognized as a critical factor that shapes children's mental health, social development, and academic performance (Johanson, 2015). In the context of Iranian primary schools, however, the affective dimension has often been overlooked, with curricula largely emphasizing cognitive skills. This neglect has left many students unprepared to manage emotions, develop empathy, and build healthy social interactions. Prior studies, both domestic and international, highlight the role of emotional education in reducing behavioral problems, enhancing resilience, and fostering empathy (Shariati & Sahraei, 2019; Sorrenti et al., 2025; Blair et al., 2024). Building on these insights, the present study aims to identify the necessities and objectives of an emotional education curriculum in Iranian primary schools, thereby providing a localized framework for curriculum development and teacher practice.

The literature reveals that emotional and social learning programs have long-lasting positive effects on children's well-being and academic achievement (Durlak et al., 2011; Mira-Galvañ & Gilar-Corbi, 2020). In Iran, scholars have emphasized the integration of emotional education with cultural and religious values, highlighting its role in developing empathy, self-awareness, and responsibility (Najafi et al., 2015; Hashemi & Saheb-al-Zamani, 2023). International evidence also underscores the mediating role of family and community in fostering emotional well-being (Escobar-Gutiérrez et al., 2022; Zhao et al., 2025). Despite these contributions, there remains a gap in developing a coherent framework adapted to the socio-cultural realities of Iranian primary education. This study addresses this gap by systematically examining the views of experts and practitioners.

Research Question(s)

- What are the key necessities of emotional education in Iranian primary education?
- What objectives should an emotional education curriculum pursue to address the socio-emotional needs of Iranian students?

Methodology

The study adopted a qualitative approach using conventional content analysis. Participants included 18 experts—comprising university professors in educational sciences, psychology, theology, and Persian literature, as well as experienced primary school teachers. Purposeful sampling with maximum variation was used, and data collection continued until theoretical saturation was reached. Semi-structured interviews were conducted, each lasting approximately 50 minutes, recorded with participants' consent, and transcribed verbatim. Data were analyzed using MAXQDA 2020 software in three stages: open coding, axial clustering, and selective categorization. To ensure trustworthiness, Lincoln and Guba's (1985) four criteria—credibility, transferability, dependability, and confirmability—were applied.

Results

The analysis revealed two overarching domains: the necessities and the objectives of emotional education. Necessities were organized into three categories:

1. Development of emotional and social skills: Enhancing self-awareness, empathy, conflict resolution, and emotional regulation.
2. Improvement of quality of life and learning: Reducing test anxiety, fostering concentration, and promoting active participation.
3. Strengthening educational and cultural systems: Integrating emotional education with cultural identity, religious values, and social responsibility.

The objectives of emotional education were also classified into three key areas:

1. Fostering emotional skills: Cultivating decision-making, stress management, and emotional expression.
2. Enhancing behavior and mental health: Reducing risky behaviors, strengthening resilience, and building positive self-concepts.
3. Promoting human and cultural values: Encouraging altruism, solidarity, and moral responsibility in line with cultural and national identity.

Findings confirm that emotional education is not optional but an indispensable necessity for Iranian primary schools. The results are consistent with international literature demonstrating the positive effects of socio-emotional learning programs on academic success and social adjustment (Sorrenti et al., 2025; Blair et al., 2024). However, this study contributes a unique perspective by emphasizing the alignment of emotional education with Iran's *Fundamental*

Transformation Document and cultural-religious values, thereby ensuring local relevance and applicability. Compared to prior Iranian studies that highlighted fragmented aspects of emotional education (Tarak & Yarmohammadi, 2015; Dehghan Niri, 2021), this research provides a comprehensive three-dimensional model, bridging theoretical and practical perspectives.

Conclusion

The study concludes that integrating emotional education into Iran's primary school curriculum can significantly enhance students' learning outcomes, mental health, and social cohesion. The proposed framework underscores three main pathways: (1) designing curriculum content that explicitly incorporates emotional skills, (2) empowering teachers with training in socio-emotional competencies, and (3) fostering active family involvement to strengthen the school-home partnership. Policymakers are urged to institutionalize emotional education as a core element of the national curriculum and develop monitoring systems to ensure its effective implementation. Future research should focus on piloting school-based emotional education programs, exploring mediating factors such as socio-cultural context and family practices, and developing culturally sensitive assessment tools.

ضرورت‌ها و اهداف برنامه درسی تربیت عاطفی در آموزش ابتدایی ایران

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

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد آزادشهر، آزادشهر، ایران. رایانامه: reza.alam72@gmail.com
۲. نویسنده مسئول، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد آزادشهر، آزادشهر، ایران. رایانامه: aliasghar.bayani@shgol.ac.ir
۳. گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد آزادشهر، آزادشهر، ایران. رایانامه: dr.hosseinfh43@iau.ac.ir
۴. گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد آزادشهر، آزادشهر، ایران. رایانامه: ha.Saemi@iau.ac.ir
۵. گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد آزادشهر، آزادشهر، ایران. رایانامه: dr.safarimaryam@iau.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی ضرورت‌ها و اهداف برنامه درسی تربیت عاطفی در آموزش ابتدایی ایران در سال ۱۴۰۳ در شهرستان آزادشهر و با حمایت دانشگاه آزاد اسلامی واحد آزادشهر انجام شد. این مطالعه از نوع کیفی و با روش تحلیل محتوای قراردادی صورت گرفت. جامعه پژوهش شامل اساتید علوم تربیتی، روان‌شناسی، الهیات و ادبیات فارسی، و نیز معلمان و مدرسان آشنا با موضوع تربیت عاطفی بود که با روش نمونه‌گیری هدفمند و تا رسیدن به اشباع نظری، ۱۸ نفر در پژوهش مشارکت داشتند. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود و داده‌های حاصل پس از پیاده‌سازی کامل با نرم‌افزار MAXQDA 2020 تحلیل شدند. برای اطمینان از روایی و پایایی داده‌ها، معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا (اعتبار، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری) به کار گرفته شد. یافته‌ها نشان داد که ضرورت تربیت عاطفی در سه مقوله اصلی «پرورش مهارت‌های عاطفی و اجتماعی»، «بهبود کیفیت زندگی و یادگیری» و «تقویت نظام آموزشی و فرهنگی» و اهداف آن در سه محور «پرورش مهارت‌های عاطفی»، «بهبود رفتار و سلامت روان» و «تقویت ارزش‌های انسانی و فرهنگی» قابل طبقه‌بندی است. نتایج پژوهش علاوه بر شناسایی ضرورت‌ها و اهداف، منجر به استخراج مدل مفهومی تربیت عاطفی در آموزش ابتدایی ایران شد که روابط میان ضرورت‌ها و اهداف را تبیین می‌کند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که گنجاندن مؤلفه‌های تربیت عاطفی در برنامه درسی رسمی دوره ابتدایی می‌تواند به ارتقای کیفیت یادگیری، کاهش اضطراب و پرخاشگری، افزایش تاب‌آوری، و تقویت همدلی و هویت فرهنگی دانش‌آموزان منجر شود؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران آموزش با تدوین چارچوبی بومی برای آموزش مهارت‌های عاطفی، زمینه توانمندسازی معلمان و مشارکت فعال خانواده‌ها را فراهم سازند تا پیوند خانه و مدرسه در جهت پرورش نسلی متعهد، مسئول و برخوردار از سلامت روان تقویت شود.

شابا جایی:

۳۰۶۰-۷۱۶۷

شابا الکترونیکی:

۳۰۶۰-۶۵۶X

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۲۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۳/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۲۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۴/۰۵

کلیدواژه‌ها:

تربیت عاطفی،
برنامه درسی،
آموزش ابتدایی

استناد به این مقاله: علم، رضا، بیانی، علی اصغر، فکوری حاجیار، حسین، صائمی، حسن، و صفری، مریم. (۱۴۰۴). ضرورت‌ها و اهداف برنامه

درسی تربیت عاطفی در آموزش ابتدایی ایران. *نشریه روندها و دستاوردها در فناوری یادگیری*، (۶۲)، ۱۳۹-۱۷۱.

<https://doi.org/10.22034/jlt.2025.2075690.1051>

مقدمه

در میان دوره‌های مختلف زندگی، دوران کودکی از مهم‌ترین و تأثیرگذارترین دوره‌های رشدی محسوب می‌شود. در این دوره، پایه‌های اساسی شخصیت کودک در تعامل با محیط شکل می‌گیرد و رفتارهای بعدی او در ارتباط با خانواده، جامعه و گروه‌های بزرگ‌تر را تعیین می‌کند (اعزازی، ۱۳۸۹). هدف نظام تعلیم و تربیت^۱ در هر جامعه، فراهم‌سازی زمینه‌ی رشد و موفقیت همه‌جانبه‌ی دانش‌آموزان بوده است (Tevatia & Bhatt, 2025). در این میان، تربیت عاطفی^۲ یکی از عناصر بنیادی به شمار می‌رود که سلامت روان، رشد اجتماعی و پیشرفت تحصیلی کودکان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Johanson, 2015).

یکی از مباحث میان‌رشته‌ای و قابل تأمل در حوزه تربیت، عاطفه و نگاه عاطفی به انسان است. عواطف از عوامل مؤثر در بقای زندگی و منشأ بسیاری از رفتارها، اندیشه‌ها و تصمیمات انسان‌اند. تربیت عاطفی از آن‌جهت اهمیت دارد که نقطه عطف تربیتی سایر ابعاد وجودی از جمله جنبه‌های عقلانی، اجتماعی و معنوی است؛ زیرا سلامت روان انسان وابسته به سلامت عاطفی اوست (بحری و همکاران، ۱۴۰۰). از منظر نظری، دیدگاه‌هایی چون نظریه فرهنگی-اجتماعی Vygotsky (1978)، نظریه یادگیری اجتماعی Bandura (1977)، نظریه رشد اخلاقی Kohlberg (1981)، نظریه خودتعیین‌گری Deci and Ryan (1985) و نظریه هوش هیجانی Goleman (1995) مبانی تبیین‌کننده تربیت عاطفی محسوب می‌شوند. این نظریه‌ها به ترتیب بر رشد در بستر تعامل اجتماعی، یادگیری از طریق مشاهده و الگوگیری، درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی، نقش انگیزش درونی و اهمیت خودآگاهی و خودتنظیمی هیجانی تأکید دارند. بر این اساس، تربیت عاطفی فرایندی چندبعدی است که رشد هیجانی، شناختی، اجتماعی و اخلاقی را در بستر فرهنگ بومی ممکن می‌سازد.

پژوهش‌های انجام‌شده در ایران نیز اهمیت تربیت عاطفی را مورد تأیید قرار داده‌اند. به‌طور مثال، یافته‌های داخلی جدید نشان می‌دهد که تقویت حضور عاطفی در کلاس علوم موجب افزایش مشارکت و یادگیری دانش‌آموزان می‌شود (زارعی زوارکی و همکاران، ۱۴۰۲). همچنین، ابراهیمی مقدم (۱۴۰۳) در مطالعه‌ای آمیخته، عوامل مدرسه‌ای مؤثر بر ارتقای سواد عاطفی-

1. Education
2. Emotional Education

اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی را شناسایی کرد. اسدیان و همکاران (۱۴۰۳) با تحلیل تجربه معلمان، پیامدهای منفی نادیده‌گرفتن نیازهای عاطفی دانش‌آموزان در برنامه درسی را گزارش کردند، و رسولی و کیهان (۱۴۰۳) الگوی برنامه درسی مبتنی بر تربیت عاطفی را برای دوره ابتدایی پیشنهاد دادند که هم‌سو با رویکرد حاضر است.

برخورداری دانش‌آموزان از ویژگی‌هایی چون خودکارآمدی نیز نقش مهمی در موفقیت تحصیلی و اجتماعی آنان دارد (ایرانی، ۱۴۰۰). پژوهش‌ها نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که از تربیت عاطفی مناسبی برخوردارند، در یادگیری و تعاملات اجتماعی موفق‌تر بوده و در مواجهه با چالش‌ها و استرس‌های محیطی توانمندترند (بحری و همکاران، ۱۴۰۰). همچنین، امینی و همکاران (۱۳۹۷) بر پیوند میان ابعاد عاطفی و آموزه‌های قرآنی تأکید کرده‌اند؛ شه‌دوستی (۱۴۰۳) و جهان‌داری و همکاران (۱۳۹۹) نقش آموزه‌های مولوی را در پرورش همدلی و معنویت برجسته ساخته‌اند؛ و هاشمی و صاحب‌الزمانی (۱۴۰۲) و رستمی (۱۳۹۹) با تکیه بر نهج‌البلاغه، اصولی همچون محبت، عدالت و مسئولیت‌پذیری را در رشد عاطفی مطرح کرده‌اند.

هم‌راستا با این یافته‌ها، نوری و درخوار (۱۴۰۳) و بلوچ‌پور و همکاران (۱۴۰۳) نشان داده‌اند که ارتقای تربیت عاطفی موجب کاهش تعارضات مدرسه‌ای و بهبود روابط اجتماعی می‌شود. کریمی (۱۴۰۳) نیز بر نقش دبیران ادبیات در تقویت رشد عاطفی و رسولی و کیهان (۱۴۰۲) بر ضرورت طراحی برنامه‌های درسی عاطفه‌محور تأکید کرده‌اند. به‌طورکلی، مرور پژوهش‌های داخلی نشان می‌دهد اگرچه اهمیت تربیت عاطفی در ایران مورد تأکید قرار گرفته است، اما هنوز الگوی نظری و اجرایی بومی مشخصی برای برنامه درسی عاطفی در سطح ابتدایی وجود ندارد. در سطح بین‌المللی نیز مطالعات متعددی به بررسی نقش تربیت عاطفی در رشد و یادگیری کودکان پرداخته‌اند. Sorrenti و همکاران (2025) نشان دادند مداخلات عاطفی-اجتماعی اثر مثبت پایداری بر موفقیت تحصیلی دارند. همچنین Sun و همکاران (2025) و Blewitt (2024) گزارش کردند که چنین برنامه‌هایی موجب بهبود عملکرد تحصیلی و کاهش رفتارهای مزاحم می‌شوند. در همین راستا، Blair و همکاران (2024) نیز اثربخشی این مداخلات را بر کاهش مشکلات رفتاری کودکان دبستانی تأیید کرده‌اند.

پژوهش‌های دیگر نیز نتایج مشابهی ارائه داده‌اند. Beaudoin و همکاران (2022) و Malik and Marwaha (2022) نشان دادند که دانش‌آموزانی با تربیت عاطفی قوی، در مواجهه با

چالش‌های محیطی از تاب‌آوری بیشتری برخوردارند، و Wang و همکاران (2024) تأکید کرد که چنین آموزش‌هایی مهارت‌های اجتماعی را به‌طور معناداری بهبود می‌بخشد. Friedlmeier و همکاران (2011) به اهمیت تربیت عاطفی کودکان در شیوه‌های آموزشی فرهنگ‌های مختلف اشاره کرده‌اند و Layard و همکاران (2014) در مطالعه‌ای طولی نشان دادند که رفاه بزرگ‌سالی بیشتر از سلامت عاطفی کودکی تأثیر می‌پذیرد تا از موفقیت تحصیلی یا ثروت. از دیدگاه خانواده‌محور، Wilke and Baker (2025) تأکید کرده‌اند که تعامل مراقبان اولیه در رشد خودآگاهی کودکان نقشی کلیدی دارد، و Escobar-Gutiérrez و همکاران (2022) خانواده را محور اصلی بهزیستی عاطفی کودک معرفی کرده‌اند. Zhao و همکاران (2025) نیز نشان دادند برنامه‌های حمایتی والدین می‌تواند کمبود سرمایه اجتماعی جامعه را جبران کند و زمینه رشد عادلانه کودکان را فراهم آورد. Nanda و همکاران (2025) مؤلفه‌های اصلی و اثبات‌شده برنامه‌های تربیت عاطفی را شامل خودآگاهی، خودتنظیمی، مهارت‌های اجتماعی، درک احساس دیگران و مهارت مقابله رفتاری دانسته است. همچنین، Kim (2024) بر پایه نظریه‌های رشد مثبت نوجوانان بیان می‌کند که آموزش عاطفی می‌تواند موتور توسعه روانی و اجتماعی آنان باشد.

در مجموع، نتایج پژوهش‌های بین‌المللی نشان می‌دهد که آموزش عاطفی در ارتقای سلامت روان، بهبود عملکرد تحصیلی و رشد اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر قابل توجهی دارد. با این حال، اغلب این مطالعات در بافت فرهنگی غربی انجام شده‌اند و نیاز به بومی‌سازی یافته‌ها در نظام آموزشی ایران احساس می‌شود.

مرور جامع ادبیات نظری و پژوهش‌های داخلی و خارجی نشان می‌دهد که تربیت عاطفی در آموزش ابتدایی نقشی چندبعدی دارد: از یک‌سو، موجب ارتقای سلامت روان، همدلی و تاب‌آوری می‌شود و از سوی دیگر، با رشد شناختی، اخلاقی و اجتماعی پیوند دارد. با وجود این، خلأ یک چارچوب بومی و منسجم در ایران مشهود است. بر این اساس، پژوهش حاضر می‌کوشد با بهره‌گیری از نظریه‌های علمی و تجربه‌های آموزشی، ضرورت‌ها و اهداف تربیت عاطفی را در نظام آموزش ابتدایی ایران شناسایی و تبیین کند.

پژوهش حاضر با هدف بررسی مؤلفه‌های بنیادین تربیت عاطفی در بافت فرهنگی ایران انجام شد و تلاش دارد نقش ادراک معلمان از تربیت عاطفی، نحوه ورود آن به مدارس و شکاف میان

سیاست و عمل را روشن سازد. این مطالعه به بررسی دیدگاه معلمان درباره اهداف تربیت عاطفی، شیوه‌های اجرا، میزان توجه مدارس به آن و مرز میان نقش خانه و مدرسه در اجتماعی سازی هیجانات می‌پردازد. همچنین، با نگاهی تطبیقی، به تفاوت‌های فرهنگی در اجرای برنامه‌های تربیت عاطفی و شایستگی‌های مورد تأکید در هر بافت اشاره دارد. نتایج این پژوهش می‌تواند مبنایی برای طراحی چارچوب‌های نظری و عملی آینده در زمینه تربیت عاطفی در نظام آموزش ابتدایی ایران فراهم آورد. در نتیجه، این پژوهش در پی آن است که به دو پرسش اساسی پاسخ دهد: نخست، اهمیت و ضرورت برنامه درسی تربیت عاطفی در آموزش ابتدایی ایران چیست؟ و دوم، اهداف برنامه درسی تربیت عاطفی در آموزش ابتدایی ایران کدام‌اند؟ پاسخ به این پرسش‌ها می‌تواند مبنایی برای تدوین چارچوب‌های نظری و عملی برنامه درسی تربیت عاطفی در مدارس ابتدایی کشور فراهم آورد.

روش

روش پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و بر مبنای تحلیل محتوای این پژوهش از نوع قراردادی-استقرایی بود؛ یعنی مقوله‌ها به صورت داده‌محور و بدون پیش‌فرض نظری استخراج شدند، و مسیر تحلیل از واحدهای معنایی به سوی مقوله‌های مفهومی پیش رفت. به منظور دستیابی به درک عمیق از مؤلفه‌های تربیت عاطفی، مشارکت‌کنندگان از میان گروه‌های علمی و حرفه‌ای مختلف انتخاب شدند تا تنوع نظری و تجربی حاصل شود. فلسفه انتخاب متخصصان رشته ادبیات فارسی در این پژوهش آن بود که متون ادبی فارسی، به‌ویژه ادبیات کودک و نوجوان، غنی‌ترین بستر برای انتقال مفاهیم عاطفی، اخلاقی و انسانی در نظام تربیتی ایران را فراهم می‌سازند؛ از این رو، حضور استادان و پژوهشگران ادبیات فارسی و ادبیات کودک می‌توانست به تبیین عمیق‌تر مفاهیم عاطفی در بستر فرهنگی ایران کمک کند.

در ترکیب مشارکت‌کنندگان، علاوه بر اساتید دانشگاه در رشته‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی، از متخصصان حوزه‌های الهیات، ادبیات فارسی و ادبیات کودک که دارای آثار پژوهشی یا تجربیات آموزشی مرتبط با تربیت عاطفی کودکان بودند نیز دعوت به همکاری شد. بدین ترتیب، ترکیب نمونه‌ها شامل دیدگاه‌های نظری (اساتید دانشگاهی) و کاربردی (مدرسان و

معلمان فعال در حوزه آموزش کودکان) بود تا ابعاد مختلف تربیت عاطفی در نظام آموزشی ایران به صورت جامع تری بررسی شود.

علاوه بر این، با توجه به اهمیت تجربه عملی در آموزش ابتدایی، معلمان و مربیان مهدکودک دارای حداقل مدرک کارشناسی ارشد در رشته‌های مرتبط با علوم تربیتی یا روان‌شناسی نیز می‌توانستند در نمونه پژوهش حضور یابند. با این حال، به دلیل تمرکز پژوهش بر تبیین نظری ضرورت‌ها و اهداف برنامه درسی تربیت عاطفی، گروه اصلی نمونه شامل متخصصان دانشگاهی و مدرسانی بود که به طور مستقیم در حوزه‌های نظری، برنامه‌ریزی درسی یا آموزش عاطفی فعالیت داشتند.

فرایند نمونه‌گیری به صورت هدفمند با رویکرد حداکثر تنوع انجام شد تا تنوع در نقش (استاد دانشگاه، معلم و مدرس)، رشته تحصیلی (علوم تربیتی، روان‌شناسی، الهیات، ادبیات فارسی و ادبیات کودک) و سطح تجربه (آموزش، پژوهش و مدیریت آموزشی) حفظ شود. در مجموع ۱۸ مشارکت‌کننده (کد ۰۱ تا ۱۸) وارد مطالعه شدند. هر مشارکت‌کننده دارای حداقل پنج سال تجربه حرفه‌ای مرتبط بود، آمادگی انجام مصاحبه ضبط‌شده را داشت و برای بازبینی نقل‌قول‌ها در دسترس قرار گرفت. معیار خروج از مطالعه شامل عدم رضایت برای ضبط صدا یا قطع همکاری در طی فرایند مصاحبه بود.

با وجود پیشنهادها مبنی بر افزایش حجم نمونه تا ۳۰ نفر، در این پژوهش نمونه‌گیری تا زمانی ادامه یافت که اشباع نظری حاصل شد؛ یعنی در دو مصاحبه پایانی هیچ کد یا مضمون تازه‌ای استخراج نشد و داده‌ها به مرحله تکرار رسیدند؛ بنابراین، تعداد ۱۸ مصاحبه برای دستیابی به غنای نظری در چارچوب تحلیل محتوای کیفی کفایت داشت.

ابزار اصلی، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با راهنمای سؤالات باز بود. پیش از آغاز مطالعه، آزمایشی دو مصاحبه انجام و راهنما بازنگری شد. میانگین زمان هر مصاحبه حدوداً ۵۰ دقیقه؛ همه با رضایت مشارکت‌کنندگان ضبط و واژه‌به‌واژه پیاده شد. این فرآیند تا رسیدن به نقطه اشباع و تکمیل داده‌ها ادامه یافت؛ به گونه‌ای که پس از انجام مصاحبه با نفر شانزدهم، دو مصاحبه دیگر نیز انجام شد و در نهایت اطمینان حاصل گردید که داده‌ها به حد کافی غنی شده‌اند.

این پژوهش با تأیید کمیته اخلاق دانشگاه آزاد اسلامی واحد آزادشهر انجام شد. پیش از آغاز مصاحبه‌ها، برگه اطلاعات پژوهش در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت و رضایت آگاهانه

کتبی از آنان اخذ شد. برای حفظ محرمانگی، به هر مشارکت‌کننده یک کد ناشناس (۱۸ - ۰۱) تخصیص یافت. شناسه‌های فردی از متن مصاحبه‌ها حذف شد و فایل‌های صوتی و متون پیاده‌سازی شده در حافظه رمزگذاری شده نگهداری گردید. فقط تیم پژوهش به داده‌ها دسترسی داشت و مشارکت‌کنندگان می‌توانستند در هر مرحله از پژوهش از ادامه همکاری منصرف شوند. تحلیل متون مصاحبه با تحلیل محتوای قراردادی انجام شد. متن‌ها سه مرحله‌ای پردازش شدند:

- کدگذاری باز: استخراج واحدهای معنایی و کدهای اولیه؛
- خوشه‌بندی محوری: ادغام کدهای هم‌خانواده در زیرمقوله‌ها؛
- انتخابی/ساختاری: سازمان‌دهی زیرمقوله‌ها در مقوله‌های اصلی و ساخت چارچوب مفهومی.

به‌منظور اطمینان از پایایی فرایند کدگذاری، دو کدگذار مستقل به‌صورت هم‌زمان ۲۰٪ از داده‌ها را به‌صورت موازی کدگذاری کردند. برای سنجش میزان توافق میان آنان، از فرمول Holsti (1969) استفاده شد که به‌صورت زیر تعریف می‌شود:

$$100 \times \frac{2M}{N_1 + N_2} = \text{percentage of Agreement}$$

که در آن:

M : تعداد کدهای مشترک بین دو کدگذار

N_1 و N_2 : تعداد کل کدهای استخراج‌شده توسط هر یک از کدگذاران

نتایج نشان داد درصد توافق ۷۸٪ ($\kappa = 0.78$) به دست آمد که بیانگر پایایی قابل قبول در تحلیل کیفی داده‌هاست. در موارد اختلاف، پژوهشگر و همکار دوم از طریق گفت‌وگو و بازبینی دسته‌بندی‌ها به توافق نهایی رسیدند.

به‌منظور ارتقای اعتبار و کاهش سوگیری، از بازاندیشی پژوهشگر^۱ و بازبینی همکار^۲ استفاده شد. پیشینه پژوهشگر در حوزه برنامه درسی، یادداشت‌های تأملی، و صورت‌جلسات کدگذاری در طی فرایند تحلیل داده‌ها مستند شد تا قابلیت ردیابی و اطمینان‌پذیری نتایج تضمین شود. تحلیل با MAXQDA 2020 انجام گرفت.

برای اطمینان از اعتبار^۱ و پایایی^۲ داده‌ها، از معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا^۳ و قابلیت اعتبار^۴ از بازبینی اعضا^۵ و تنوع مشارکت‌کنندگان استفاده شد؛ برای انتقال‌پذیری^۶، توصیف غنی بافت و جدول ویژگی‌های نمونه ارائه گردید؛ اطمینان‌پذیری^۷ با نگهداشت ردپا^۸ (نسخه‌های کُدبوک، صورت‌جلسات کُدگذاری) و توافق بین کدگذاران تأمین شد؛ تأییدپذیری^۹ با نگهداشت اسناد خام و بازبینی توسط اساتید راهنما و مشاور تضمین شد. بدین ترتیب، رویکرد پژوهش کیفی حاضر توانست چارچوبی شفاف و علمی برای شناسایی ضرورت‌ها و اهداف تربیت عاطفی در نظام آموزش و پرورش ابتدایی ایران فراهم آورد.

جدول ۱.

مشخصات مشارکت‌کنندگان

کد مصاحبه‌شونده	جنسیت	مدرک	رشته	شغل
۰۱	مرد	دکترا	برنامه‌ریزی درسی	معلم و مدرس دانشگاه
۰۲	مرد	دکترا	مدیریت آموزشی	هیئت علمی دانشگاه
۰۳	مرد	دکترا	مدیریت آموزشی	هیئت علمی دانشگاه
۰۴	زن	دکترا	برنامه‌ریزی درسی	هیئت علمی دانشگاه
۰۵	زن	دکترا	برنامه‌ریزی درسی	هیئت علمی دانشگاه
۰۶	مرد	دکترا	روان‌شناسی	هیئت علمی دانشگاه
۰۷	مرد	دکترا	روان‌شناسی	هیئت علمی دانشگاه
۰۸	مرد	دانشجوی دکترا	برنامه‌ریزی درسی	معلم و مدرس دانشگاه
۰۹	مرد	دانشجوی دکترا	برنامه‌ریزی درسی	معلم و مدرس دانشگاه
۱۰	مرد	دانشجوی دکترا	برنامه‌ریزی درسی	معلم و مدرس دانشگاه
۱۱	زن	دانشجوی دکترا	برنامه‌ریزی درسی	معلم و مدرس دانشگاه
۱۲	زن	دانشجوی دکترا	برنامه‌ریزی درسی	معلم و مدرس دانشگاه

1. Validity
2. Reliability
3. Lincoln & Guba
4. Credibility
5. Member Check
6. Transferability
7. Dependability
8. Audit Trail
9. Confirmability

کد مصاحبه‌شونده	جنسیت	مدرک	رشته	شغل
۱۳	زن	دکترا	روان‌شناسی	معلم و مدرس دانشگاه
۱۴	مرد	دکترا	مشاوره	معلم و مدرس دانشگاه
۱۵	مرد	دکترا	فقه و حقوق اسلامی	هیئت‌علمی دانشگاه
۱۶	مرد	دکترا	فقه و حقوق اسلامی	هیئت‌علمی دانشگاه
۱۷	زن	دکترا	جامعه‌شناسی	هیئت‌علمی دانشگاه
۱۸	مرد	دکترا	ادبیات فارسی	هیئت‌علمی دانشگاه

* ۵ مشارکت‌کننده دانشجوی دکتری شاغل به تدریس در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی بوده‌اند.

اگرچه ترکیب مشارکت‌کنندگان از نظر جنسیت به‌طور کامل متوازن نیست (۶ زن و ۱۲ مرد)، اما هدف نمونه‌گیری در این پژوهش کسب تنوع نظری^۱ بوده است، نه برابری آماری جنسیت. از آنجا که در میان اعضای هیئت‌علمی حوزه‌های علوم تربیتی، روان‌شناسی، الهیات و ادبیات فارسی در دانشگاه‌های استان گلستان، اکثریت صاحب‌نظران فعال در موضوع تربیت عاطفی مرد هستند، این ترکیب بازتاب‌دهنده‌ی واقعیت میدانی جامعه علمی این حوزه است. با این حال، در تحلیل داده‌ها تلاش شد دیدگاه‌های زنان مشارکت‌کننده نیز به‌صورت برجسته منعکس شود تا توازن تفسیری حفظ گردد و از سوگیری جنسیتی جلوگیری شود.

یافته‌ها

برای روشن‌تر شدن فرایند تحلیل، در جدول ۲ کُدبوک فشرده شامل مقوله‌های اصلی، زیرمقوله‌ها، تعریف عملیاتی هر زیرمقوله، کدهای نمونه و یک نقل‌قول نماینده از مصاحبه‌شوندگان ارائه شده است. این جدول امکان مشاهده نحوه عبور از واحدهای معنایی به کدها و درنهایت تشکیل مقوله‌ها را فراهم می‌کند و نشان می‌دهد که یافته‌ها مستقیماً بر پایه داده‌های تجربی مشارکت‌کنندگان بنا شده‌اند.

جدول ۲.

کُدبوک فشرده

مقوله اصلی	زیرمقوله	تعریف عملیاتی	کدهای نمونه	نقل قول نماینده
	پرورش مهارت‌های عاطفی و اجتماعی	رشد توانایی دانش‌آموزان در مدیریت هیجان‌ها، همدلی و ایجاد روابط اجتماعی سالم	«خودتنظیمی هیجانی»، «همدلی»، «حل مسئله عاطفی»، «مدیریت خشم»	«تربیت عاطفی می‌تواند زمینه‌ساز رشد توانایی دانش‌آموزان در مدیریت هیجان‌ها و ایجاد روابط همدلانه باشد. (۰۱)»
ضرورت تربیت عاطفی	بهبود کیفیت زندگی و یادگیری	اثر تربیت عاطفی بر کاهش اضطراب، تمرکز بهتر و افزایش مشارکت در یادگیری	«کاهش اضطراب امتحان»، «افزایش تمرکز»، «مشارکت فعال»	«اجرای برنامه تربیت عاطفی به کاهش اضطراب امتحان منجر می‌شود و دانش‌آموزان در یادگیری فعال‌تر می‌شوند. (۰۹)»
	تقویت نظام آموزشی و فرهنگی	پیوند تربیت عاطفی با ارزش‌های فرهنگی و دینی و تقویت مسئولیت‌پذیری اجتماعی	«انسجام اجتماعی»، «مسئولیت‌پذیری جمعی»، «هویت فرهنگی»	«پرورش مسئولیت‌پذیری جمعی از طریق تربیت عاطفی، دانش‌آموزان را به شهروندانی متعهد در جامعه بدل خواهد کرد. (۰۳)»
اهداف تربیت عاطفی	پرورش مهارت‌های عاطفی	رشد خودآگاهی، خودتنظیمی، همدلی و مهارت‌های ارتباطی - تصمیم‌گیری	«خودآگاهی»، «مدیریت استرس»، «تصمیم‌گیری عاطفی»، «خودبیینگری»	«تقویت مهارت تصمیم‌گیری عاطفی کلیدی است و به دانش‌آموز کمک می‌کند در شرایط دشوار انتخاب درست داشته باشد. (۰۱)»
	بهبود رفتار و سلامت روان	کاهش رفتارهای پرخطر، تقویت تاب‌آوری و خودپنداره مثبت	«تاب‌آوری»، «اعتمادبه‌نفس»، «مقابله با شکست»، «سلامت روان»	«ارتقای توانایی مقابله با شکست یک ضرورت است و این مهارت دانش‌آموزان را برای پذیرش ناکامی آماده می‌سازد. (۰۵)»

مقوله اصلی	زیرمقوله	تعریف عملیاتی	کدهای نمونه	نقل قول نماینده
	تقویت ارزش‌های انسانی و فرهنگی	پرورش ارزش‌های اخلاقی، نوع‌دوستی و همبستگی اجتماعی در چارچوب دینی-ملی	«نوع‌دوستی»، «ارزش‌های اخلاقی»، «هویت فرهنگی»، «همبستگی اجتماعی»	«پیوند ارزش‌های دینی و ملی با برنامه‌های تربیت عاطفی هویت فرهنگی دانش‌آموزان را تقویت می‌کند. (۰۸)»

همان‌گونه که جدول نشان می‌دهد، مقوله اصلی «ضرورت تربیت عاطفی» شامل سه زیرمقوله پرورش مهارت‌های عاطفی و اجتماعی، بهبود کیفیت زندگی و یادگیری، و تقویت نظام آموزشی و فرهنگی است. همچنین، مقوله اصلی «اهداف تربیت عاطفی» نیز در سه محور پرورش مهارت‌های عاطفی، بهبود رفتار و سلامت روان، و تقویت ارزش‌های انسانی و فرهنگی سازمان یافت. نقل‌قول‌های ارائه‌شده در جدول، نشان‌دهنده پیوند روشن میان داده‌های خام و مفاهیم استخراج‌شده هستند.

سؤال اول: اهمیت و ضرورت تربیت عاطفی در نظام آموزش و پرورش ابتدایی ایران چیست؟
در جدول ذیل مفاهیم و مقوله‌های اصلی استخراج‌شده از مصاحبه با متخصصین در خصوص سؤال اول تحقیق مبنی بر ضرورت طراحی برنامه درسی تربیت عاطفی برای دوره ابتدایی نمایش داده شده است.

جدول ۳.

مقوله‌ها و مفاهیم استخراج‌شده از سؤال اول (اهمیت و ضرورت تربیت عاطفی)

مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	مفاهیم
ضرورت تربیت عاطفی	۱. پرورش مهارت‌های عاطفی و اجتماعی	ارتقاء خودآگاهی و خودتنظیمی هیجانی (مصاحبه کد ۱)؛ تقویت همدلی و مهارت‌های ارتباطی (مصاحبه کد ۱)؛ کاهش رفتارهای پرخاشگرانه و تعارضات اجتماعی (مصاحبه کد ۳)؛ آمادگی برای مواجهه با چالش‌های اجتماعی و روانی (مصاحبه کد ۲)؛ تقویت سلامت روان (مصاحبه کد ۱)؛ تربیت انسان متعادل و اخلاق‌مدار (مصاحبه کد ۳)؛ تقویت مهارت‌های

مفاهیم	مقوله‌های اصلی
<p>مدیریت خشم (مصاحبه کد ۱)؛ پرورش مهارت‌های حل مسئله عاطفی (مصاحبه کد ۱)؛ ارتقای توانایی گوش دادن فعال (مصاحبه کد ۱)؛ کاهش حسادت و رقابت ناسالم (مصاحبه کد ۱)</p>	
<p>بهبود تعاملات اجتماعی و تحصیلی (مصاحبه کد ۲)؛ کاهش آسیب‌های روانی و رفتاری (مصاحبه کد ۲)؛ تقویت تاب‌آوری در برابر فشارهای محیطی (مصاحبه کد ۲)؛ ارتقاء مشارکت فعال در کلاس درس (مصاحبه کد ۲)؛ افزایش انگیزه یادگیری (مصاحبه کد ۲)؛ تقویت تمرکز و توجه در کلاس (مصاحبه کد ۱۱)؛ کاهش اضطراب امتحان (مصاحبه کد ۹)؛ بهبود روابط معلم-دانش‌آموز (مصاحبه کد ۲)</p>	<p>۲. بهبود کیفیت زندگی و یادگیری</p>
<p>هم‌راستایی با سند تحول بنیادین (مصاحبه کد ۱)؛ تقویت هویت فرهنگی و اخلاقی (مصاحبه کد ۸)؛ پرورش نسلی مسئول و جامعه‌پذیر (مصاحبه کد ۳)؛ پاسخگویی به نیازهای جامعه مدرن (مصاحبه کد ۱)؛ ترویج ارزش‌های دینی و ملی (مصاحبه کد ۸)؛ تقویت انسجام اجتماعی (مصاحبه کد ۳)؛ پرورش حس مسئولیت‌پذیری جمعی (مصاحبه کد ۳)؛ هم‌سویی با نیازهای محلی و منطقه‌ای (مصاحبه کد ۱)</p>	<p>۳. تقویت نظام آموزشی و فرهنگی</p>

همچنان که ملاحظه می‌شود، نتایج حاصل از دسته‌بندی و تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان ضرورت طراحی برنامه درسی تربیت عاطفی برای دوره ابتدایی دارای ۲۶ مفهوم، ۳ مقوله فرعی و ۱ مقوله اصلی است. بر این اساس مقوله اصلی «ضرورت تربیت عاطفی» دارای ۳ مقوله فرعی «مهارت‌های عاطفی و اجتماعی»، «بهبود کیفیت زندگی و یادگیری»، و «تقویت نظام آموزشی و فرهنگی» است. است که در ذیل به تفصیل نظرات هر یک از پاسخگویان را نسبت به مقوله اصلی و مقوله‌های فرعی آن ارائه شده است:

مقوله اصلی: ضرورت تربیت عاطفی

مقوله فرعی ۱: پرورش مهارت‌های عاطفی و اجتماعی

طبق جدول ۳، این زیر مقوله شامل مفاهیم زیر بود:

چند تن از مشارکت‌کنندگان بر این باور بودند که تربیت عاطفی زمینه‌ساز رشد توانایی دانش‌آموزان در مدیریت هیجان‌ها، تقویت همدلی و ایجاد روابط اجتماعی سالم است. مصاحبه‌شونده شماره ۱ اظهار کرده است: «تربیت عاطفی می‌تواند زمینه‌ساز رشد توانایی دانش‌آموزان در مدیریت هیجان‌ها و ایجاد روابط همدلانه باشد؛ به اعتقاد او این امر علاوه بر کمک به تعاملات اجتماعی، در تحقق اهداف سند تحول بنیادین نیز نقش‌آفرین است.» مصاحبه‌شونده شماره ۲ نیز بیان کرده است: «در جامعه‌ای با تغییرات سریع، تجهیز دانش‌آموزان به مهارت‌های عاطفی ضرورتی انکارناپذیر است؛ این مهارت‌ها سپری در برابر فشارهای اجتماعی و روانی فراهم می‌کنند.» همچنین، مصاحبه‌شونده شماره ۳ تأکید کرده است: «فقدان چنین آموزش‌هایی، بروز پرخاشگری و ضعف همدلی را به دنبال دارد و برنامه درسی تربیت عاطفی می‌تواند این کمبودها را جبران کند.»

مقوله فرعی ۲: بهبود کیفیت زندگی و یادگیری

طبق جدول ۳، این زیر مقوله شامل مفاهیم زیر بود:

مشارکت‌کنندگان بر این باور بودند که تربیت عاطفی نه تنها کیفیت یادگیری را ارتقا می‌دهد، بلکه موجب آرامش روانی و افزایش تمرکز دانش‌آموزان می‌شود. مصاحبه‌شونده شماره ۲ اظهار کرده است: «در نظام‌های آموزشی نوین، مهارت‌یابی و یادگیری عمیق بر نمره و معدل مقدم است و تربیت عاطفی می‌تواند چنین کیفیتی را به یادگیری ببخشد.» همچنین، مصاحبه‌شونده شماره ۹ بیان کرده است: «اجرای برنامه تربیت عاطفی به کاهش اضطراب امتحان منجر می‌شود و این آرامش، دانش‌آموزان را برای مشارکت فعال‌تر در فرایند یادگیری آماده می‌سازد.» در همین راستا، مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ تأکید کرده است: «آموزش مهارت‌های عاطفی موجب افزایش تمرکز و توجه در کلاس شده و در نتیجه سطح یادگیری را به شکل محسوسی ارتقا می‌دهد.»

مقوله فرعی ۳: تقویت نظام آموزشی و فرهنگی.

طبق جدول ۳، این زیر مقوله شامل مفاهیم زیر بود:

چند تن از مشارکت‌کنندگان به نقش کلیدی تربیت عاطفی در تقویت هویت فرهنگی، ارزش‌های ملی و دینی، و پرورش شهروندان مسئول اشاره داشتند. مصاحبه‌شونده شماره ۱ اظهار کرده است: «کتاب درسی باید علاوه بر آموزش علمی، به مهارت‌های اساسی زندگی نیز بپردازد تا دانش‌آموزان بتوانند با موقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی پیرامون خود مواجهه منطقی داشته باشند.» مصاحبه‌شونده شماره ۸ نیز بیان کرده است: «پیوند ارزش‌های دینی و ملی با برنامه‌های تربیت عاطفی، هویت فرهنگی دانش‌آموزان را تقویت و احساس تعلق آنان به جامعه را افزایش می‌دهد.» علاوه بر این، مصاحبه‌شونده شماره ۳ تأکید کرده است: «پرورش مسئولیت‌پذیری جمعی از طریق تربیت عاطفی، دانش‌آموزان را به شهروندانی فعال و متعهد در جامعه بدل خواهد کرد.»

سؤال دوم: اهداف تربیت عاطفی در نظام آموزش و پرورش ابتدایی ایران چیست؟

در جدول ۴ مفاهیم و مقوله‌های اصلی استخراج‌شده از مصاحبه با متخصصین در خصوص سؤال دوم تحقیق مبنی بر اهداف برنامه درسی تربیت عاطفی نمایش داده شده است.

جدول ۴:

مقوله‌ها و مفاهیم استخراج‌شده از سؤال دوم (اهداف تربیت عاطفی)

مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	مفاهیم
اهداف	پرورش	تقویت خودآگاهی و خودتنظیمی هیجانی (مصاحبه کد ۵)؛ پرورش همدلی و
تربیت	مهارت‌های	مسئولیت‌پذیری اجتماعی (مصاحبه کد ۱۱)؛ ارتقاء مهارت‌های ارتباطی و حل
عاطفی	عاطفی	تعارض (مصاحبه کد ۱۱)؛ تقویت تفکر انتقادی و اخلاقی (مصاحبه کد ۱۱)؛ تقویت مهارت‌های تصمیم‌گیری عاطفی (مصاحبه کد ۱۱)؛ ارتقای توانایی
		مدیریت استرس (مصاحبه کد ۷)؛ پرورش مهارت‌های مذاکره عاطفی (مصاحبه
		کد ۱۱)؛ تقویت خودبیانگری (مصاحبه کد ۱۱).

مفاهیم	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی
کاهش رفتارهای پرخطر و ناهنجار (مصاحبه کد ۳)؛ افزایش تاب‌آوری و سازگاری عاطفی (مصاحبه کد ۷)؛ بهبود تعاملات بین‌فردی (مصاحبه کد ۸)؛ کاهش احساس انزوا (مصاحبه کد ۸)؛ تقویت اعتمادبه‌نفس (مصاحبه کد ۵)؛ بهبود خودپنداره مثبت (مصاحبه کد ۵)؛ ارتقای مهارت‌های مقابله با شکست (مصاحبه کد ۵)	بهبود رفتار و سلامت روان	
تربیت انسان مؤمن و جامعه‌پذیر (مصاحبه کد ۶)؛ هم‌راستایی با سند تحول بنیادین (مصاحبه کد ۶)؛ تقویت هویت فرهنگی و اخلاقی (مصاحبه کد ۶)؛ پرورش حس نوع‌دوستی (مصاحبه کد ۱۰)؛ تقویت احترام به تنوع فرهنگی (مصاحبه کد ۲)؛ ترویج ارزش‌های اخلاقی (مصاحبه کد ۲)؛ تقویت حس همبستگی اجتماعی (مصاحبه کد ۶)	تقویت ارزش‌های انسانی و فرهنگی	

همچنان که ملاحظه می‌شود، نتایج حاصل از دسته‌بندی و تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان اهداف برنامه درسی تربیت عاطفی دارای ۲۴ مفهوم، ۳ مقوله فرعی و ۱ مقوله اصلی است. بر این اساس مقوله اصلی «اهداف تربیت عاطفی» دارای ۳ مقوله فرعی «پرورش مهارت‌های عاطفی»، «بهبود رفتار و سلامت روان»، و «تقویت ارزش‌های انسانی و فرهنگی» است که در ذیل به تفصیل نظرات هر یک از پاسخگویان را نسبت به مقوله اصلی و مقوله‌های فرعی آن ارائه شده است:

مقوله اصلی: اهداف تربیت عاطفی

مقوله فرعی ۱: پرورش مهارت‌های عاطفی و اجتماعی

طبق جدول ۴، این زیر مقوله شامل مفاهیم زیر بود:

چند تن از مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که تربیت عاطفی باید فراتر از محتوای درسی صرف، به مهارت‌آموزی واقعی برای زندگی منجر شود. مصاحبه‌شونده شماره ۵ بیان کرده است: «بر ضرورت مهارت‌آموزی دانش‌آموزان تأکید داشت و معتقد بود این فرایند باید فراتر از مباحث درسی صرف، زمینه‌آشنایی با نیازهای واقعی زندگی را نیز فراهم آورد.» همچنین، مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ اظهار کرده است: «تقویت مهارت تصمیم‌گیری عاطفی را کلیدی دانست و بیان کرد

که این توانایی به دانش‌آموزان کمک می‌کند در شرایط دشوار، انتخاب‌های درست‌تری داشته باشند. در همین راستا، مصاحبه‌شونده شماره ۷ نیز تأکید داشت: «آموزش مدیریت استرس از اهداف اصلی تربیت عاطفی است و می‌تواند دانش‌آموزان را برای مقابله با فشارهای روانی آماده کند.»

مقوله فرعی ۲: بهبود رفتار و سلامت روان

طبق جدول ۴، این زیر مقوله شامل مفاهیم زیر بود:

شرکت‌کنندگان بر این باور بودند که تربیت عاطفی علاوه بر اصلاح رفتار، به ارتقای سلامت روان دانش‌آموزان نیز منجر می‌شود. مصاحبه‌شونده شماره ۳ بیان کرده است: «هدف برنامه از آشنایی عملی دانش‌آموزان با مهارت‌های کاربردی دانست و معتقد بود که این امر در اصلاح رفتار و کاهش مشکلات روانی مؤثر است.» مصاحبه‌شونده شماره ۸ نیز اظهار داشت: «بر کاهش احساس انزوای تأکید داشت و بیان کرد که برنامه‌های تربیت عاطفی می‌تواند دانش‌آموزان را به تعاملات اجتماعی قوی‌تر سوق دهد.» همچنین، مصاحبه‌شونده شماره ۵ خاطر نشان کرده است: «ارتقای توانایی مقابله با شکست یک ضرورت است و این مهارت دانش‌آموزان را برای پذیرش ناکامی و یادگیری از آن آماده می‌سازد.»

مقوله فرعی ۳: تقویت ارزش‌های انسانی و فرهنگی

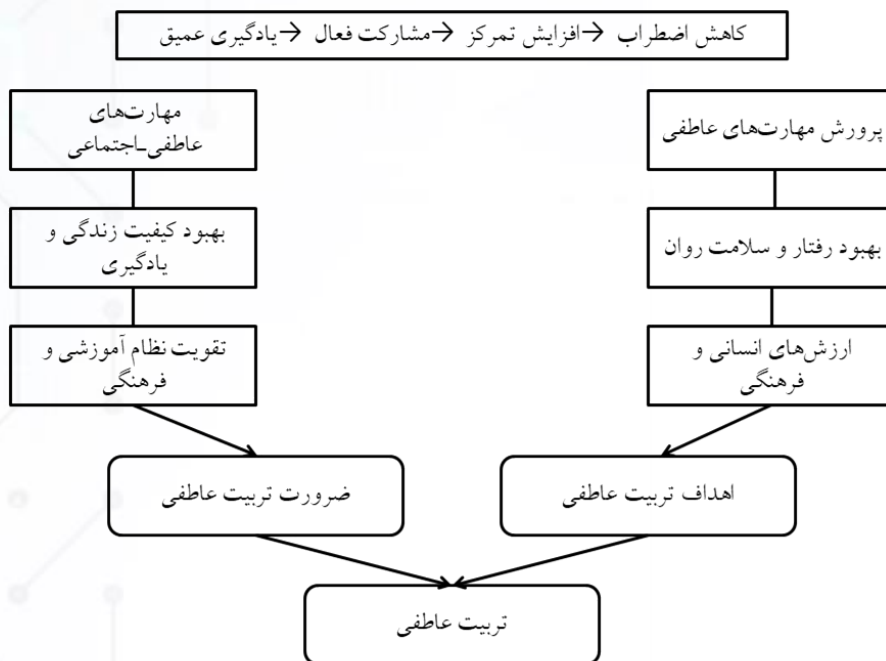
طبق جدول ۴، این زیر مقوله شامل مفاهیم زیر بود:

برخی از مصاحبه‌شوندگان بر نقش تربیت عاطفی در پرورش ارزش‌های اخلاقی و انسانی و تقویت هویت اجتماعی تأکید داشتند. مصاحبه‌شونده شماره ۶ اظهار داشت: «بر اهمیت پرورش مهارت‌های گروهی و اجتماعی تأکید داشت و آن را راهی برای ارتقای سازمان‌دهی فردی و اجتماعی دانش‌آموزان دانست.» همچنین، مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ بیان کرده است: «پرورش نوع‌دوستی را هدف اصلی معرفی کرد و بیان داشت که این ارزش دانش‌آموزان را به سمت کمک به دیگران و مشارکت اجتماعی سوق می‌دهد.» در همین زمینه، مصاحبه‌شونده شماره ۲ نیز تأکید کرده است: «ترویج ارزش‌های اخلاقی ضروری است و چنین آموزش‌هایی به تربیت نسلی مسئول و متعهد کمک خواهد کرد.»

برای جمع‌بندی یافته‌ها، شکل ۱ مدل مفهومی پژوهش را نشان می‌دهد. در این مدل، مقوله مرکزی «تربیت عاطفی در ابتدایی» قرار دارد که از سه ضرورت اصلی (پرورش مهارت‌های عاطفی-اجتماعی، بهبود کیفیت زندگی و یادگیری، تقویت نظام آموزشی و فرهنگی) منتج شده است و به سه دسته هدف (پرورش مهارت‌های عاطفی، بهبود رفتار و سلامت روان، و تقویت ارزش‌های انسانی و فرهنگی) منتهی می‌گردد.

شکل ۱.

مدل مفهومی ضرورت‌ها و اهداف تربیت عاطفی در آموزش ابتدایی



همان‌گونه که در شکل مدل مفهومی مشاهده می‌شود، کاهش اضطراب و افزایش تمرکز به‌عنوان مکانیزم‌های میانجی، زمینه‌ساز مشارکت فعال‌تر دانش‌آموزان بوده و در نهایت به بهبود کیفیت یادگیری منجر می‌شوند. این مدل، چارچوبی بصری برای تفسیر و تبیین روابط میان ضرورت‌ها و اهداف تربیت عاطفی در بخش بحث فراهم می‌سازد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که تربیت عاطفی در دوره ابتدایی یک ضرورت بنیادین است و بدون توجه به آن، فرایندهای آموزشی و اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال جدی مواجه می‌شود. داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که این ضرورت در سه محور اصلی «پرورش مهارت‌های عاطفی و اجتماعی»، «بهبود کیفیت زندگی و یادگیری» و «تقویت نظام آموزشی و فرهنگی» قابل تبیین است. این نتایج با بخش قابل‌توجهی از ادبیات داخلی و خارجی هم‌راستاست و در برخی جنبه‌ها نیز ابعاد تازه‌ای را به ادبیات پژوهش می‌افزاید. به‌ویژه تأکید بر همسویی تربیت عاطفی با اسناد بالادستی ایران مانند سند تحول بنیادین، وجه تمایز یافته‌های این مطالعه است.

در محور نخست، داده‌ها بیانگر آن بود که ارتقای خودآگاهی، مدیریت هیجان‌ها، تقویت همدلی و توانایی حل تعارضات اجتماعی، هسته اصلی ضرورت تربیت عاطفی را تشکیل می‌دهد. این نتایج را می‌توان در چارچوب نظریه هوش هیجانی Goleman (1995) و نظریه یادگیری اجتماعی Bandura (1977) تبیین کرد. مطابق این دیدگاه‌ها، یادگیری مهارت‌های هیجانی و اجتماعی از طریق مشاهده، مدل‌سازی و تمرین رفتاری شکل می‌گیرد و به بهبود تعاملات بین‌فردی منجر می‌شود؛ بنابراین، زمانی که معلمان الگوهای عاطفی سازنده ارائه می‌دهند، دانش‌آموزان به‌تدریج درک عمیق‌تری از احساسات خود و دیگران پیدا کرده و رفتارهای همدلانه‌تری بروز می‌دهند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های Johnson (2015)، Sorrenti و همکاران (2025) و Wang و همکاران (2024) همسوست که نشان داده‌اند مداخلات عاطفی-اجتماعی می‌تواند به بهبود روابط بین‌فردی، افزایش همدلی و کاهش پرخاشگری منجر شود. با این حال، یافته‌های کنونی فراتر از پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که این مهارت‌ها نه تنها بر روابط فردی اثرگذارند، بلکه به‌طور مستقیم در تحقق اهداف کلان سند تحول بنیادین نیز نقش دارند؛ موضوعی که کمتر در مطالعات بین‌المللی به آن توجه شده است.

در محور دوم، یافته‌ها آشکار ساختند که تربیت عاطفی مستقیماً بر کیفیت زندگی و یادگیری اثرگذار است. این نتیجه با نظریه خودتعیین‌گری Deci and Ryan (1985) قابل تبیین است؛ بدین معنا که زمانی که نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان به خودمختاری، شایستگی و ارتباط

تأمین شود، انگیزش درونی آنان افزایش یافته و در نتیجه، تمرکز، مشارکت و احساس رضایت تحصیلی بهبود می‌یابد. در چارچوب این نظریه، آموزش مهارت‌های عاطفی به‌مثابه ابزاری برای پاسخ‌گویی به این نیازهای بنیادین عمل می‌کند؛ بنابراین، کاهش اضطراب امتحان و افزایش توجه و علاقه‌ی یادگیری، که در داده‌های پژوهش مشاهده شد، نشانه‌ی ارتقای انگیزش درونی و احساس شایستگی است. این یافته‌ها با پژوهش‌های خارجی نظیر Mira-Galvañ و همکاران (2020) و Blair و همکاران (2024) همسوست که تأثیر برنامه‌های عاطفه‌محور بر موفقیت تحصیلی را تأیید کرده‌اند. افزون بر این، نتایج با پژوهش بحری و همکاران (۱۴۰۰) نیز هم‌خوان است که عاطفه را پیش‌زمینه‌ای برای یادگیری و انگیزش تحصیلی در مدارس ابتدایی ایران دانسته‌اند. از منظر بومی، این یافته‌ها ضرورت طراحی محتوای درسی را بر اساس واقعیت‌های مدرسه‌ای و فشارهای ارزشیابی در ایران برجسته می‌سازد.

در محور سوم، نتایج پژوهش بیانگر نقش کلیدی تربیت عاطفی در تقویت هویت فرهنگی، ارزش‌های دینی و انسجام اجتماعی بود. این یافته را می‌توان در پرتو نظریه رشد اخلاقی Kohlberg (1981) و نظریه فرهنگی-اجتماعی Vygotsky (1978) تبیین کرد. بر اساس دیدگاه کلبِرگ، رشد اخلاقی از درونی‌سازی ارزش‌های اجتماعی و دینی ناشی می‌شود، و یگوتسکی نیز تأکید دارد که یادگیری و رشد در بستر تعامل اجتماعی و فرهنگی رخ می‌دهد. بدین ترتیب، تربیت عاطفی نه تنها بر رشد هیجانی، بلکه بر شکل‌گیری هویت فرهنگی و دینی دانش‌آموزان نیز اثرگذار است. این یافته با مطالعات داخلی نظیر امینی و همکاران (۱۳۹۷) و هاشمی و صاحب‌الزمانی (۱۴۰۲) و همچنین پژوهش Escobar-Gutiérrez و همکاران (2022) همسوست که نقش محیط فرهنگی و خانوادگی را در شکل‌دهی هویت عاطفی تأیید کرده‌اند. با این حال، تمایز پژوهش حاضر در آن است که پیوند میان تربیت عاطفی، هویت ملی-دینی و ارزش‌های بنیادین سند تحول را به‌صورت یکپارچه بررسی کرده است.

اگرچه در ترکیب مشارکت‌کنندگان، متخصصان حوزه‌های فقه و حقوق اسلامی حضور داشتند، اما به دلیل تمرکز پژوهش بر دیدگاه‌های برنامه‌ریزان درسی، روان‌شناسان و معلمان، نمایندگان حوزه‌های الهیات و معارف اسلامی به‌صورت محدود در نمونه حضور یافتند. با این حال، بُعد دینی مدل مفهومی نه از تحلیل متون، بلکه از درون‌مایه‌های دینی و فرهنگی

مطرح شده در مصاحبه‌ها استخراج گردید. تأکید مشارکت‌کنندگان بر مفاهیمی چون محبت، مسئولیت‌پذیری، عدالت، همدلی و ارزش‌های قرآنی، نشان‌دهنده‌ی حضور مؤلفه‌های دینی در تجربه‌ی زیسته‌ی آنان بود. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، مشارکت متخصصان الهیات و معارف اسلامی افزایش یابد تا این بُعد غنی‌تر و چندصداتر بازنمایی شود.

به‌طور کلی، مقایسه‌ی نتایج با پیشینه‌های داخلی و خارجی نشان می‌دهد که هرچند در سطح جهانی به اهمیت تربیت عاطفی توجه شده است، اما هنوز در ایران چارچوبی بومی و منسجم برای آن شکل نگرفته است. پژوهش‌هایی مانند تارک و یارمحمدی (۱۳۹۴) و دهقان نیری (۱۴۰۰) بر ضعف توجه به بعد عاطفی در مدارس ایران تأکید کرده‌اند، اما مدل نظری مشخصی ارائه نداده‌اند. پژوهش حاضر با اتکا بر داده‌های کیفی، مدلی از ضرورت تربیت عاطفی ارائه می‌دهد که ابعاد شناختی، روانی-اجتماعی و فرهنگی-ارزشی را هم‌زمان در برمی‌گیرد. از منظر نظری، این الگو بر پیوند میان هوش هیجانی، یادگیری خودتعیین‌گر و رشد اخلاقی-فرهنگی استوار است که می‌تواند چارچوبی بومی و علمی برای تبیین تربیت عاطفی در نظام آموزش ابتدایی ایران فراهم کند.

در بعد دیگر، پژوهش حاضر با نشان دادن پیوند میان ضرورت تربیت عاطفی و مسائل اجتماعی-روانی دانش‌آموزان، خلأ علمی مهمی را پر می‌کند. درحالی‌که بسیاری از مطالعات گذشته بر پیامدهای آموزشی (مانند پیشرفت تحصیلی) تأکید کرده بودند، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که توجه به تربیت عاطفی در ایران می‌تواند بحران‌هایی مانند پرخاشگری، ضعف همدلی و اضطراب دانش‌آموزان را نیز کاهش دهد. این بُعد اجتماعی-روانی در کمتر پژوهشی به‌طور یکپارچه بررسی شده بود.

در نهایت، می‌توان گفت یافته‌های مربوط به سؤال اول پژوهش تأکید می‌کنند که تربیت عاطفی نه یک انتخاب، بلکه یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر برای نظام آموزش ابتدایی ایران است. هم‌سویی این یافته‌ها با پژوهش‌های داخلی و خارجی نشان‌دهنده اعتبار نتایج است، اما درعین حال بُعد بومی آن یعنی پیوند تربیت عاطفی با ارزش‌های فرهنگی، سند تحول بنیادین و شرایط مدرسه‌ای ایران، نوآوری اصلی این پژوهش به شمار می‌آید؛ بنابراین، پژوهش حاضر گامی مهم در جهت رفع خلأ نظری و علمی موجود در زمینه ضرورت تربیت عاطفی در ایران محسوب می‌شود.

برای شفاف‌سازی جایگاه یافته‌ها در ادبیات، جدول ۵. تطبیق یافته‌های پژوهش با پیشینه تحقیق نشان می‌دهد پژوهش حاضر کجا همسو و کجا متمایز بوده است.

جدول ۵.

تطبیق یافته‌های پژوهش با پیشینه تحقیق

مطالعه	دامنه/بافت	روش	یافته کلیدی	همسویی/تمایز با این پژوهش
جانسون (۲۰۱۵)	آموزش پزشکی/آمریکا	مرور	هوش هیجانی SEL/در آموزش حرفه‌ای ضروری است	همسو در تأکید بر مهارت‌های عاطفی، اما پژوهش حاضر بر آموزش ابتدایی و بافت ایران تمرکز دارد
میرا-گالوان و گیلار-کوربی (۲۰۲۰)	ابتدایی/اسپانیا	شبه تجربی	برنامه آموزش عاطفی موجب بهبود عملکرد تحصیلی شد	همسو در محور کیفیت یادگیری؛ پژوهش حاضر تأکید ویژه‌ای بر کاهش اضطراب امتحان دارد
بلیر و همکاران (۲۰۲۴)	ابتدایی/انگلستان	کارآزمایی خوشه‌ای RCT	مداخلات SEL موجب کاهش رفتارهای مزاحم شدند	همسو در بهبود رفتار؛ پژوهش حاضر علاوه بر آن به تقویت هویت فرهنگی پرداخته است
سورنتی و همکاران (۲۰۲۵)	ابتدایی/اروپا	مطالعه علی-مقایسه‌ای	آموزش مهارت‌های عاطفی بر موفقیت تحصیلی اثر علی دارد	همسو در موفقیت تحصیلی؛ پژوهش حاضر تمایز خود را در پیوند با سند تحول بنیادین نشان داده است
بیادوین و همکاران (۲۰۲۲)	کودکان با ASD/بلیژیک	مطالعه طولی	مکالمات مادر-کودک رشد هیجانی را تقویت می‌کند	همسو در نقش محیط اجتماعی؛ پژوهش حاضر تمایز خود را در پیوند مدرسه با خانواده در ایران نشان می‌دهد

این پژوهش نشان داد که اهداف تربیت عاطفی در آموزش ابتدایی ایران در سه محور «پرورش مهارت‌های عاطفی»، «بهبود رفتار و سلامت روان» و «تقویت ارزش‌های انسانی و فرهنگی» دسته‌بندی می‌شوند و به‌صورت مستقیم با نیازهای فردی، اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان پیوند دارند؛ تحقق آن‌ها مسیر تربیت جامع را در نظام آموزش و پرورش هموار می‌سازد. در محور

نخست، تقویت خودآگاهی، خودتنظیمی هیجانی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، همدلی، مهارت‌های ارتباطی و حل تعارض اهداف کلیدی‌اند؛ با این تأکید که این مهارت‌ها باید در چارچوب برنامه‌دستی رسمی ابتدایی ایران نهادینه شوند. در محور دوم، کاهش رفتارهای پرخطر، افزایش تاب‌آوری، ارتقای اعتمادبه‌نفس، تقویت خودپنداره مثبت و توانایی مقابله با شکست برجسته شد؛ با تأکید نو بر ضرورت کاهش اضطراب و احساس انزوا در بافت فرهنگی-اجتماعی ایران. در محور سوم، تربیت عاطفی به پرورش انسان مؤمن، تقویت هویت فرهنگی و اخلاقی، ترویج ارزش‌های دینی-ملی، احترام به تنوع فرهنگی و تقویت همبستگی اجتماعی می‌انجامد. مقایسه با نظام‌های آموزشی دیگر نشان داد که بسیاری کشورها اهداف یادگیری اجتماعی-عاطفی را عمدتاً حول مهارت‌های فردی و موفقیت تحصیلی تعریف کرده‌اند، درحالی‌که این پژوهش بر ضرورت پوشش هم‌زمان ابعاد ارزشی و فرهنگی در ایران تأکید دارد که مکمل شواهد بومی درباره کاهش اضطراب امتحان، افزایش مشارکت کلاسی و ارتقای کیفیت یادگیری ابتدایی در ایران است.

این پژوهش با ارائه چارچوبی بومی و منسجم، خلأ نظری ادبیات داخلی را درباره ضرورت‌ها و اهداف تربیت عاطفی در ابتدایی ایران پر می‌کند: (۱) صورت‌بندی سه‌محوری ضرورت‌ها و اهداف، (۲) پیوند نظام‌مند تربیت عاطفی با اسناد بالادستی به‌ویژه سند تحول بنیادین و (۳) تحلیل اهداف در سطح کلان هویت فرهنگی و انسجام اجتماعی (نه صرفاً در سطح مهارت‌های فردی). از منظر کاربردی، یافته‌ها مسیرهای اجرایی مشخصی را پیش می‌نهند: طراحی برنامه‌دستی عاطفه‌محور متناسب با اقتضائات مدرسه‌ای و فشارهای امتحانی ایران، توانمندسازی هدفمند معلمان در مهارت‌های هیجانی-ارتباطی، و جلب مشارکت فعال خانواده‌ها برای تقویت پیوند مدرسه-خانه. این ترکیب نظری-کاربردی، پژوهش را از بسیاری مطالعات پیشین که یکی از این اضلاع را فرومی‌گذاشتند متمایز می‌سازد.

بر پایه این شواهد، توصیه می‌شود سیاست‌گذاران آموزشی، تربیت عاطفی را به‌عنوان رکن رسمی برنامه‌دستی ابتدایی تدوین و اجرا کنند و برای آن «چارچوب بومی ارزیابی و پایش» فراهم آورند. برای توسعه دانش و بهبود سیاست، سه مسیر پژوهشی و اجرایی پیشنهاد می‌شود: (۱) اجرای پایلوت برنامه‌های عاطفه‌محور در مدارس و ارزیابی اثرات چندبعدی آن‌ها بر عملکرد تحصیلی و شاخص‌های روان‌شناختی (اضطراب، همدلی، تاب‌آوری، مشارکت کلاسی)، (۲)

واکاوای نقش عوامل میانجی و تعدیل‌گر مانند فرهنگ محلی، شرایط اجتماعی-اقتصادی و سبک‌های تربیتی خانواده در اثربخشی مداخلات، و (۳) طراحی بسته‌های توانمندسازی معلمان و دستورالعمل‌های مشارکت خانواده با تأکید بر همسویی ارزشی-فرهنگی. در جمع‌بندی اجرایی، طراحی برنامه درسی عاطفه‌محور، توانمندسازی معلم و مشارکت خانواده‌ها سه مسیر عملی اصلی برای تحقق اهداف هستند و می‌توانند مطابق شواهد این پژوهش به بهبود یادگیری، سلامت روان و انسجام فرهنگی دانش‌آموزان بینجامند.

از آنجا که پژوهش حاضر مبتنی بر داده‌های کیفی و مصاحبه با ۱۸ مشارکت‌کننده بود، نتایج آن تعمیم‌پذیری آماری ندارد و تفسیرها محدود به بافت فرهنگی و آموزشی شهرستان آزادشهر است. همچنین، به دلیل محدودیت در حضور متخصصان حوزه الهیات و معارف اسلامی، بُعد دینی مدل مفهومی بیشتر از درون‌مایه‌های مطرح‌شده در گفت‌وگوها استخراج شد. افزون بر این، تحلیل داده‌ها متکی بر دیدگاه‌های پژوهشگر و بازبینی همکار بود که احتمال سوگیری تفسیری را هرچند اندک، منتفی نمی‌سازد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از ترکیب روش‌های کمی و کیفی و نمونه‌های گسترده‌تر برای آزمون و اعتباریابی مدل مفهومی استفاده شود.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافی ندارند.

منابع

- ابراهیمی مقدم، ندا. (۱۴۰۳). شناسایی و اولویت‌بندی عوامل اثرگذار در مدرسه در ایجاد و ارتقای سواد عاطفی-اجتماعی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی، ۶(۱)، ۱۶۰-۱۷۴. <https://doi.org/10.48310/reek.2024.16538.1320>
- اسدیان، سیروس، عیسی‌خانی، آرزو، و یاریقلی، بهبود. (۱۴۰۳). گونه‌شناسی مشکلات عاطفی دانش‌آموزان در مواجهه با برنامه‌های درسی با تکیه بر دیدگاه معلمان. پژوهش‌های برنامه‌دستی، ۱۴(۱)، ۱-۲۸. <https://doi.org/10.22099/jcr.2024.7627>
- اعزازی، شهلا. (۱۳۸۹). جامعه‌شناسی خانواده با تأکید بر نقش ساختار و کارکرد خانواده در دوران معاصر. تهران: روشنگران و مطالعات زنان.
- امینی، مهسا، حسینی، سید قاسم و پاشایی گتایی، محمد. (۱۳۹۷). بازشناسی آیات تفکر در قرآن کریم با رویکرد به ابعاد عاطفی تربیت. چهارمین کنفرانس ملی پژوهش‌های کاربردی در علوم تربیتی و مطالعات رفتاری ایران، تهران. <https://civilica.com/doc/873145>
- ایرانی، سمیه. (۱۴۰۰). بررسی رابطه بین رشد اجتماعی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی. همایش ملی پژوهش‌های حرفه‌ای در روان‌شناسی و مشاوره با رویکرد از نگاه معلم، میناب. <https://civilica.com/doc/1255872>
- بحری، نادره، سرمدی، محمدرضا، و ایمانی‌نایینی، محسن. (۱۴۰۰). ارائه الگویی سلامت‌محور از تربیت عاطفی فرزندان در منابع و اندیشه‌های اسلامی. سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت، ۵(۴)، ۳۷۰-۳۷۹. <https://sid.ir/paper/985077/fa>
- بحری، نادره، سرمدی، محمدرضا و ایمانی‌نایینی، محسن. (۱۴۰۰). ارائه الگویی سلامت‌محور از تربیت عاطفی فرزندان در منابع و اندیشه‌های اسلامی. سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت، ۵(۴)، ۳۷۰-۳۷۹. <http://noo.rs/JHLg4>
- بلوچ پور، علی، آرامش، عتیق الرحمان، ریزی، رضا و بلیدی، محمدموسی. (۱۴۰۳). تحلیل و بررسی نقش تربیت عاطفی در بهبود روابط دانش‌آموزان و کاهش تعارضات مدرسه‌ای. بیستمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش در روان‌شناسی، مشاوره و علوم تربیتی. <https://civilica.com/doc/2085969>
- تارک، محمد و یارمحمدی، جیران. (۱۳۹۴). شاخص‌ها و آسیب‌های تربیت عاطفی. دومین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران. <https://civilica.com/doc/419059>

- جهاننداری، رمضان، علوی، سید حمیدرضا و امیری خراسانی، احمد. (۱۳۹۹). مبانی خداشناسی مولانا و دلالت‌های آن در تربیت عاطفی (اصول و روش‌ها). فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۴۸، ۱۸۹-۲۱۳. https://iej.ihu.ac.ir/article_205699.html
- دهقان نیری، مهدیه. (۱۴۰۰). طراحی بسته آموزشی تربیت عاطفی مبتنی بر کلام بر مبنای آموزه‌های اسلامی برای مادران دارای کودک زیر ۷ سال. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا.
- رستمی، سحر. (۱۳۹۹). مؤلفه‌های تربیت عاطفی از منظر نهج‌البلاغه. اولین همایش ملی پژوهش‌های کاربردی در تاریخ، فرهنگ و بیداری اسلامی، همدان. <https://civilica.com/doc/2152883>
- رسولی، قادر، و کیهان، جواد. (۱۴۰۲). طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر تربیت عاطفی با رویکرد تربیت مغز. پژوهش در مطالعات برنامه درسی تربیت معلم، (۳) ۲، ۱۱۹-۱۳۶. <https://doi.org/10.48310/jcdr.2024.15853.1083>
- زارعی‌زوارکی، اسماعیل، واحدی، مهدی، و حیدری، محمدرضا. (۱۴۰۲). تأثیر یادگیری تلفیقی بر حضور عاطفی دانش‌آموزان دوره ابتدایی در درس علوم. فصلنامه فناوری آموزش و یادگیری، (۶) ۱۹، ۱-۱۸. <https://doi.org/10.22054/jti.2023.74129.1381>
- شهدوستی، مریم. (۱۴۰۳). تحلیل نقش آموزه‌های مثنوی مولانا در تربیت عاطفی و معنوی دانش‌آموزان. اولین همایش علوم انسانی با رویکرد نوین، آستارا. <https://civilica.com/doc/2049278>
- قادری بافی، محمد؛ رضایی کرمانی، محمدعلی و نقی زاده، حسن. (۱۴۰۳). تحلیل مؤلفه کانونی سلامت معنوی خانواده در حیطه تربیت عاطفی با تأکید بر شاخص‌ها و معرف‌های آن از منظر قرآن و حدیث. آموزه‌های تربیتی در قرآن و حدیث، ۱۰ (۱)، ۱۶۱-۱۸۱. <https://10.22034/iued.2024.2026967.2608>
- کامران، فریدون. (۱۳۸۴). نقش عدم همدلی والدین بر بزهکاری نوجوانان. جامعه‌شناسی دانشگاه آزاد آشتیان، ۴، ۱۰۵-۱۱۶. <http://noo.rs/2PDry>
- کریمی، سید مصطفی. (۱۴۰۳). نقش دبیران ادبیات فارسی در تربیت عاطفی و روانی دانش‌آموزان: آموزش مفاهیم عمیق اخلاقی از طریق ادبیات. اولین همایش علوم انسانی با رویکرد نوین، آستارا. <https://civilica.com/doc/2101025>
- نجفی، محمد، متقی، زهره و نصرتی هشی، کمال. (۱۳۹۴). سازمان‌دهی نظام تربیت عاطفی بر اساس آموزه‌های قرآنی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۹. https://iej.ihu.ac.ir/article_200908.html

نوری، علی اکبر و دردخوار، سجاد. (۱۴۰۳). نقش تربیت عاطفی در بهبود روابط دانش آموزان و کاهش تعارضات مدرسه‌ای. اولین همایش علوم انسانی با رویکرد نوین، آستارا.

[/https://civilica.com/doc/2049384](https://civilica.com/doc/2049384)

هاشمی، سید احمد و صاحب الزمانی، آرزو. (۱۴۰۲). بررسی مبانی تربیت عاطفی از منظر نهج البلاغه. هشتمین کنفرانس علمی رهیافت‌های نوین در علوم انسانی ایران، ایلام.

[/https://civilica.com/doc/1905710](https://civilica.com/doc/1905710)

References

- Amini, M., Hosseini, S. Q., & Pashaei Getabi, M. (1397). Recognition of verses of contemplation in the Holy Quran with an approach to the emotional dimensions of education. *The 4th National Conference on Applied Research in Educational Sciences and Behavioral Studies of Iran, Tehran*. <https://civilica.com/doc/873145> [In Persian]
- Asadian, S., Eysakhani, A., & Yariqoli, B. (1403). Typology of students' emotional problems when facing curricula, relying on teachers' perspectives. *Curriculum Research*, 14(1), 1-28. <https://doi.org/10.22099/jcr.2024.7627> [In Persian]
- Bahri, N., Sarmadi, M., & Imani Naeni, M. (1400). Presenting a health-oriented model of children's emotional education in Islamic sources and thoughts. *Islamic Lifestyle with Health Focus*, 5(4), 370-379. <https://sid.ir/paper/985077/fa> [In Persian]
- Balochpour, A., Aramesh, A., Reyisi, R., & Belidi, M. M. (1403). Analysis and investigation of the role of emotional education in improving student relationships and reducing school conflicts. *The 20th International Conference on Research in Psychology, Counseling and Educational Sciences*. <https://civilica.com/doc/2085969/> [In Persian]
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Beaudoin, M. J., Poirier, N., & Nader-Grosbois, N. (2022). Relationships Between Mother-Child Conversations About Emotion and Socioemotional Development of Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 52(9), 4022–4034. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05267-3>
- Blair, S., Henderson, M., McConnachie, A., McIntosh, E., Smillie, S., Wetherall, K., & Wilson, P. (2024). The Social and Emotional Education and Development intervention to address wellbeing in primary school age children: The SEED cluster RCT. *Public Health Research*, 12(6). <https://doi.org/10.3310/LYRQ5047>
- Blewitt, C., Morris, H., Sun, Y., Goey, M., Kirk, H., Bergmeier, H., & Skouteris, H. (2024). Does social and emotional learning intervention influence physiological and biological indicators? A systematic literature review of universal and targeted programs in Pre-K to grade 12. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3, 100028. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100028>
- Cefai, C., Downes, P., & Cavioni, V. (2021). *A formative, inclusive, whole-school approach to the assessment of social and emotional education in the EU* (NESET report). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/282361>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., McCarthy, M., et al. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.31219/osf.io/mk35u>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Dehqan Niri, M. (1400). *Designing an educational package for emotional education based on speech, based on Islamic teachings for mothers with children under 7 years old* [Master's thesis, Al-Zahra University]. [In Persian]
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ebrahimimoghaddam, N. (1403). Identification and prioritization of influential factors in schools for the creation and promotion of students' emotional-social literacy in the elementary level. *Research and Innovation in Elementary Education*, 6(1), 160–174. <https://doi.org/10.48310/reek.2024.16538.1320> [In Persian]
- Escobar-Gutiérrez, G. M., Torres-Rojas, I. S., & Muñoz-Galíndez, E. (2022). A theoretical approach to early childhood education and its relation to the emotional development in early childhood. *Gaceta Médica de Caracas*, 130(Supl. 3), S768–S778. <https://doi.org/10.47307/gmc.2022.130.s3.30>
- E'zazi, S. (1389). *Sociology of the family with emphasis on the role of family structure and function in the contemporary era*. Roshan-Garan & Women's Studies. [In Persian]
- Friedlmeier, W., Corapci, F. & Cole, P. M. (2011). Emotion Socialization in Cross-Cultural Perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(7), 410–427. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00362.x>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Hashemi, S. A., & Saheb-ol-Zamani, A. (1402). Investigation of the foundations of emotional education from the perspective of Nahj al-Balagha. *The 8th Scientific Conference on New Approaches in Iranian Humanities, Ilam*. <https://civilica.com/doc/1905710/> [In Persian]
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Addison-Wesley.
- Ioannou, A. (2018). A model of gameful design for learning using interactive tabletops: Enactment and evaluation in the socio-emotional education classroom. *Educational Technology Research and Development*, 67(2), 277-302. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9610-1>
- Irani, S. (1400). Investigating the relationship between social development and academic adjustment of elementary students. *National Conference on Professional Research in Psychology and Counseling with the Teacher's Perspective Approach, Minab*. <https://civilica.com/doc/1255872> [In Persian]
- Jahandari, R., Alavi, S. H., & Amiri Khorasani, A. (1399). Mawlana's theological foundations and its implications for emotional education (principles and methods). *Quarterly Journal of Research in Islamic Education Issues*, (48), 189–213. https://iej.ihu.ac.ir/article_205699.html [In Persian]
- Johnson, D. R. (2015). Emotional intelligence as a crucial component to medical education. *International Journal of Medical Education*, 6, 179–183. <https://doi.org/10.5116/ijme.5654.3044>
- Kamran, F. (1384). The role of parents' lack of empathy on juvenile delinquency. *Sociology of Islamic Azad University of Ashtian*, (4), 105-116. <http://noo.rs/2PDry> [In Persian]
- Karimi, S. M. (1403). The role of Persian literature teachers in students' emotional and psychological education: Teaching deep ethical concepts through literature. *The 1st Conference on Humanities with a New Approach, Astara*. <https://civilica.com/doc/2101025/> [In Persian]

- Kim, E. K. (2024). Supporting student social emotional learning: Theoretical and empirical foundations for youth positive development. *Journal of Youth Development*, 19(2), 125–140. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2024.2346443>
- Kohlberg, L., & Power, C. (1981). Moral development, religious thinking, and the question of a seventh stage. *Zygon: Journal of Religion and Science*, 16(3), 203–259. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9744.1981.tb00417.x>
- Layard, R., Clark, A. E., Cornaglia, F., Powdthavee, N., & Vernoit, J. (2014). What predicts a successful life? A life-course model of well-being. *The Economic Journal*, 124(580), 720–738. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2345599>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Llamazares de Prado, J. E., & Arias Gago, A. R. (2021). Emotional pedagogy in blind students at school and Museum from the systematic review. *Education and Urban Society*, 54(6), 750-768. <https://doi.org/10.1177/00131245211051692>
- Malik, F., & Marwaha, R. (2022). Developmental Stages of Social Emotional Development in Children. In *StatPearls*. StatPearls Publishing. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK534819/>
- Najafi, M., Mottaqi, Z., & Nosrati Hoshi, K. (1394). Organizing the emotional education system based on Quranic teachings. *Research in Islamic Education Issues*, (29). https://iej.ihu.ac.ir/article_200908.html [In Persian]
- Nanda, S. B., Satapathy, D., Panda, G., & Pradhan, D. K. (2025). Socio-emotional learning and competencies in 21st-century education: A systematic review of teacher and student perspectives. *Discover Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00796-w>
- Nouri, A. A., & Dardkhwar, S. (1403). The role of emotional education in improving student relationships and reducing school conflicts. *The 1st Conference on Humanities with a New Approach, Astara*. <https://civilica.com/doc/2049384/> [In Persian]
- Qaderi Bafi, M., Rezaei Kermani, M. A., & Naqizadeh, H. (1403). Analysis of the focal component of family spiritual health in the field of emotional education with emphasis on its indices and indicators from the perspective of Quran and Hadith. *Educational Teachings in Quran and Hadith*, 10(1), 161–181. <https://10.22034/ijued.2024.2026967.2608> [In Persian]
- Rasouli, Q., & Kayhan, J. (1402). Designing a curriculum model based on emotional education with a brain education approach. *Research in Teacher Education Curriculum Studies*, 3(2), 119-136. <https://doi.org/10.48310/jcdr.2024.15853.1083> [In Persian]
- Rostami, S. (1399). Components of emotional education from the perspective of Nahj al-Balagha. *The 1st National Conference on Applied Research in History, Culture, and Islamic Awakening, Hamedan*. <https://civilica.com/doc/2152883/> [In Persian]
- Shahdoosti, M. (1403). Analysis of the role of Mawlana's Masnavi teachings in students' emotional and spiritual education. *The 1st Conference on Humanities with a New Approach, Astara*. <https://civilica.com/doc/2049278/> [In Persian]
- Sorrenti, G., Zölitz, U., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2025). The causal impact of socio-emotional skills training on educational success. *Review of Economic Studies*, 92(1), 506–552. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3553837>
- Sun, T., Lei, P., DiPerna, J. C., Hart, S. C., Zhao, H., & Husmann, K. (2025). Association between social-emotional behaviors and academic outcomes in primary school students: A person-centered approach. *School Mental Health*, 17(3), 980–994. <https://doi.org/10.1007/s12310-025-09787-6>
- Tarek, M., & Yarmohammadi, J. (1394). Indices and harms of emotional education. *The 2nd Scientific Conference on Educational Sciences and Psychology, Social and Cultural Harms of Iran, Tehran*. <https://civilica.com/doc/419059> [In Persian]

- Tevatia, R., & Bhatt, M. (2025). Bridging the gaps: Enhancing modern education through holistic and multidisciplinary approaches. *International Journal For Multidisciplinary Research*, 7(3). <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2025.v07i03.45353>
- Vygivska, L. A., Galchenko, T. V., Guz, I. A., Merenkova, I. M., & Kachailo, I. A. (2023). Features of the process of training in educational medical institutions of Ukraine at the present stage. Part 2. Reaction of higher educational institutions to distance learning. *Wiadomosci Lekarskie (Warsaw, Poland: 1960)*, 76(10), 2320–2326. <https://doi.org/10.36740/wlek202310129>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, X., Gao, Y., Wang, Q., & Zhang, P. (2024). Relationships between self-efficacy and teachers' well-being in middle school English teachers: The mediating role of teaching satisfaction and resilience. *Behavioral Sciences*, 14(8), 629. <https://doi.org/10.3390/bs14080629>
- Wilke, J., & Baker, E. R. (2025). Stability and cross-lagged associations between parenting and children's moral self. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 97, 101766. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2025.101766>
- Zare Zavarki, E., Vahedi, M., & Heidari, M. (1402). The effect of blended learning on the emotional presence of elementary students in science class. *Quarterly Journal of Educational Technology and Learning*, 6(19), 1-18. <https://doi.org/10.22054/jti.2023.74129.1381> [In Persian]
- Zhao, X., Zhang, J., Ma, G., & Wu, X. (2025). Community social capital and early childhood social-emotional development: The mediation of parental mental health and the moderation of community-based parenting support programs. *Child & Family Social Work*. <https://doi.org/10.1111/cfs.70032>