



Research Paper

Comparing the Effectiveness of Quality Circle Time (QCT) Training versus Mindfulness Training on the Emotional Intelligence of Elementary School Students in the Educational Setting

Khadijeh Mahdavi-Asl¹, Alinaghi Aghdasi^{*2}, Alireza Aghdamibaher², Javad Mesrabadi⁴

1 PhD Student in Educational Psychology, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

2 Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

3 Department of Educational Sciences, Azarbaijan shahid madani University, Tabriz, Iran.

Keywords

Mindfulness Training,
Quality Circle Time,
Emotional Intelligence,
Elementary School
Students in Tehran.



ABSTRACT

Emotional intelligence (the ability to perceive, understand, and regulate emotions) constitutes a foundational competence for psychological adjustment and academic success. Yet, in achievement-oriented educational systems such as Iran's, the cultivation of socio-emotional skills remains marginal. This study aimed to compare the effectiveness of two theoretically distinct but complementary interventions (Quality Circle Time (QCT) and mindfulness training) on the EI of elementary school students. Adopting a quasi-experimental design with pretest-posttest-follow-up and control group, 45 female students (ages 10–12) were randomly assigned to a QCT group, a mindfulness group, or a no-intervention control. EI was measured using the Schering Emotional Intelligence Scale (Iranian version). Both interventions were implemented over 10–12 weekly sessions, and data were analyzed via mixed ANOVA using SPSS-24. Results revealed significant main effects of time ($F(2,42)=35.18, p<.001, \eta^2=.46$) and a significant time $\times$ group interaction ($F(4,42)=9.83, p<.001, \eta^2=.31$), indicating substantial and sustained improvements in EI for both intervention groups compared to the control. These findings affirm that EI is a malleable, educable construct and that both intrapersonal (mindfulness-based) and interpersonal (QCT-based) learning pathways effectively enhance emotional competence. The study underscores the necessity of embedding culturally responsive emotional education within Iranian schools to foster adaptive development and psychological resilience. The findings indicated that both Quality Circle Time (QCT) training and mindfulness training are effective on the emotional intelligence of primary school students, with QCT training demonstrating greater effectiveness. This research can be beneficial for policymaking and developing programs and interventions based on Quality Circle Time (QCT) and mindfulness training to enhance the emotional intelligence of primary school students in Tehran.

*Corresponding Author.

Email Addresses: aghdasi@iaut.ac.ir

Mahdavi-Asl, K., Aghdasi, A., Alireza Aghdamibaher, A. and Mesrabadi, J. (2025). Comparing the Effectiveness of Quality Circle Time (QCT) Training versus Mindfulness Training on the Emotional Intelligence of Elementary School Students in the Educational Setting. *Human Ecology*, 4(12), 1453-1465.



Doi: <https://doi.org/10.22034/he.2025.556544.1161>



مقایسه اثر بخشی آموزش کیفیت دایره زمان (QCT) با آموزش ذهن آگاهی بر هوش هیجانی دانش آموزان در محیط آموزشی کودکان ابتدایی

خدیدجه مهدوی اصل^۱، علی نقی اقدسی*^۲، علیرضا اقدمی باهر^۲، جواد مصرآبادی^۴

۱ دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

۲ گروه روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

۳ گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی، تبریز، ایران.

واژگان کلیدی

آموزش ذهن آگاهی، کیفیت دایره زمان، هوش هیجانی، دانش آموزان ابتدایی شهر تهران.



چکیده

هوش هیجانی که در ادبیات علمی به عنوان ظرفیت ادراک، فهم و تنظیم مؤثر هیجانات تعریف می شود، یکی از شایستگی های بنیادین و تعیین کننده در سازگاری روان شناختی و پیشرفت تحصیلی به شمار می آید. با این وجود، در نظام های آموزشی که موفقیت را صرفاً بر مبنای معیارهای شناختی می سنجند، نظیر نظام آموزشی ایران، پرورش مهارت های اجتماعی-هیجانی همچنان در جایگاه حاشیه ای قرار دارد. پژوهش حاضر با هدف مقایسه ای اثربخشی دو مداخله ی نظری مینا و درعین حال مکمل (یعنی کیفیت دایره زمان (QCT) و آموزش ذهن آگاهی) بر ارتقاء هوش هیجانی دانش آموزان دوره ی دبستان طراحی و اجرا شد. روش تحقیق به کار گرفته شده، یک طرح شبه آزمایشی با ساختار پیش از مون-پس از مون-پیگیری و شامل گروه کنترل بود. در این راستا، نمونه ای متشکل از ۴۵ دانش آموز دختر در محدوده ی سنی ۱۰ تا ۱۲ سال، به صورت تصادفی در سه گروه: (۱) آموزش ذهن آگاهی، (۲) زمان دایره ی کیفیت (QCT) و (۳) گروه کنترل بدون مداخله گمارده شدند. ابزار سنجش برای اندازه گیری هوش هیجانی، مقیاس هوش هیجانی شرینگ (نسخه ی ایرانی) بود. هر دو پروتکل مداخله در قالب ۱۰ تا ۱۲ جلسه ی هفتگی به شرکت کنندگان ارائه شد. داده های کمی نهایی با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه گیری های مکرر در نرم افزار آماری SPSS-24 مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج آماری به وضوح تأثیر معناداری را نشان دادند: اثر اصلی زمان معنادار بود ($F(2,42)=35.18, p<.001$)، اثر تعامل زمان * گروه نیز به وضوح معنادار بود ($F(4,42)=9.83, p<.001, \eta^2=.31$)؛ این یافته ها بیانگر آن است که در مقایسه با گروه کنترل، هوش هیجانی در هر دو گروه مداخله، بهبود چشمگیر و پایداری را تجربه کرده است. این نتایج به طور مؤکد، این گزاره ی نظری را تأیید می کنند که هوش هیجانی یک سازه ی پویا و ذاتاً آموزش پذیر است و هر دو مسیر یادگیری (مسیر درون فردی (مبتنی بر ذهن آگاهی) و مسیر میان فردی (مبتنی بر QCT)) می توانند به صورت مؤثر شایستگی هیجانی را ارتقا دهند. در نهایت، این مطالعه بر ضرورت حیاتی گنجاندن آموزش هیجانی بومی سازی شده و حساس به فرهنگ در ساختار نظام آموزشی ایران تأکید می ورزد؛ رویکردی که می تواند به تسهیل رشد سازگاران و تقویت تاب آوری روان شناختی دانش آموزان در بلندمدت منجر شود.

ارجاع به این مقاله: مهدوی اصل، خدیجه، اقدسی، علی نقی، اقدمی باهر، علیرضا و مصرآبادی، جواد. (۱۴۰۴). مقایسه اثر بخشی آموزش کیفیت دایره زمان (QCT) با آموزش ذهن آگاهی بر هوش هیجانی دانش آموزان در محیط آموزشی کودکان ابتدایی. اکولوژی انسانی، ۴(۱۲)، ۱۴۵۳-۱۴۶۵.

۱. مقدمه

هوش هیجانی که به طور بنیادین به عنوان ظرفیت ادراک، فهم، و مدیریت هیجانات در سطح فردی و میان فردی تعریف می شود، به یک سازه‌ی محوری در ادبیات روان‌شناسی رشد و روان‌شناسی تربیتی تبدیل شده است (روساک-شزبروکا و اوبرگ، ۲۰۲۵).^۱ در چهارچوب نظریه‌ی توانشی،^۲ هوش هیجانی نظامی منسجم از مهارت‌های شناختی-عاطفی درهم‌بافته قلمداد می شود که، با گذر از ادراک هیجانی، استدلال سازگاران و تنظیم مؤثر رفتاری را میسر می‌سازد (لی، لی و چن، ۲۰۲۵).^۳ هوش هیجانی فراتر از یک ویژگی صرف، در حکم نوعی فراشاستگی^۴ عمل می‌کند که پیوند دینامیک میان هیجان و شناخت را برای تسهیل خودتنظیمی، همدلی و تصمیم‌گیری کارآمد تثبیت می‌نماید (شارما و سارکر، ۲۰۲۴).^۵ شواهد تجربی گسترده به وضوح نشان می‌دهند که دانش‌آموزانی که از سطوح بالاتری از هوش هیجانی برخوردارند، حتی پس از کنترل عامل هوش عمومی، عملکرد تحصیلی مطلوب‌تر، رفتارهای اجتماعی مساعدتر، و تاب‌آوری روان‌شناختی بالاتری از خود نشان می‌دهند (تمنایی فر و ترافو، ۲۰۲۴).^۶ در مقابل، پایین بودن سطح هوش هیجانی به طور معناداری با الگوهای مقابله‌ای ناکارآمد، آسیب‌پذیری فزاینده در برابر تنیدگی، و گسست تحصیلی مرتبط است (خراسانی، اردمه، سانی و تهرانی، ۲۰۲۳).^۷ با این حال، علی‌رغم این جایگاه محوری، رشد سازمان‌یافته و نهادمند هوش هیجانی کماکان در بسیاری از ساختارهای آموزشی به طور جدی پیگیری نمی‌شود؛ به‌ویژه در بافت‌هایی که موفقیت آموزشی به شکلی تقلیل‌گرایانه، صرفاً از طریق پیشرفت تحصیلی و نه بلوغ هیجانی ارزیابی می‌شود (میرزاده و سجادی، ۲۰۲۵).^۸ نظام آموزشی ایران به مثابه‌ی یک نمونه‌ی بارز از این عدم توازن ساختاری قابل تحلیل است. این نظام، که بر پایه‌ی فرهنگ آزمون‌محور و رقابت فشرده به‌ویژه در آزمون سراسری (کنکور) بنا شده است، محیطی را شکل می‌دهد که مشخصه‌ی آن فشار تحصیلی بالا و حمایت هیجانی محدود است (مظفری، صفایی‌راد و آبادی، ۲۰۲۴).^۹ مطالعات صورت گرفته بر روی جمعیت نوجوانان ایرانی، ارتباط معنادار میان فشارهای تحصیلی و انتظارات والدینی را با سطوح بالای اضطراب، کاهش بهزیستی روانی، و مشکلات در تنظیم هیجان گزارش کرده‌اند (لطیفیان، آرابی، اسماعیلی، عبدی و راهب، ۲۰۲۴).^{۱۰} این غفلت ساختاری از تحول اجتماعی-هیجانی تنها یک نقص آموزشی نیست، بلکه یک عامل خطر جدی در مسیر تحول فردی است که می‌تواند سلامت روان و ظرفیت سازگاری بلندمدت دانش‌آموزان را به شدت تهدید کند (پاپی، زارع و علیجانی‌رنجی، ۲۰۲۵).^{۱۱} لذا، اجرای آموزش نظام‌مند هیجانات در محیط‌های آموزشی ایران دیگر نباید به عنوان یک گزینه‌ی جانبی تلقی شود، بلکه امری ضروری و فوری در حوزه‌ی روان‌شناسی تربیتی و سلامت عمومی کشور به شمار می‌آید (پورحسینی، قطبیان و اکبرنیا، ۲۰۲۵).^{۱۲} در سطح جهانی، چارچوب‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی^{۱۳} مبنای تجربی قوی‌ای را بنا نهاده‌اند که مؤید قابلیت آموزش و انتقال‌پذیری مهارت‌های هیجانی است (نورمن و همکاران، ۲۰۲۱؛ نگپال و رادلیف، ۲۰۲۴).^{۱۴} فراتحلیل‌های جامع بر روی برنامه‌های مدرسه‌محور، بهبودهای قابل‌ملاحظه‌ای را در حوزه‌های رفتار اجتماعی، تنظیم هیجان، و پیشرفت تحصیلی نشان داده‌اند (ریکو-گونزالس، ۲۰۲۳؛ دریمن و ویتولا، ۲۰۲۴).^{۱۵} در این میان، دو رویکرد نظری کاملاً متمایز، اما با پشتوانه‌ی تجربی محکم، یعنی آموزش ذهن‌آگاهی و کیفیت دایره زمان،^{۱۶} به مثابه‌ی شیوه‌های نویدبخش و همسو با تحول رشدی برای پرورش هوش هیجانی مطرح شده‌اند (فیلیبر، ۲۰۲۱؛ مین و همکاران، ۲۰۲۴).^{۱۷}

آموزش ذهن‌آگاهی ریشه در نظریه‌های تنظیم توجه و آگاهی فراشناختی دارد (پاول، ۲۰۲۴).^{۱۸} این رویکرد از طریق پرورش نوعی آگاهی هدفمند و غیرقضاوتی نسبت به حالات درونی، مؤلفه‌های درون فردی هوش هیجانی را تقویت می‌کند و به افزایش درک هیجانی، بهره‌گیری شناختی از عواطف و خودتنظیمی می‌انجامد (آیرین و محمد شریف، ۲۰۲۵).^{۱۹} در مقابل، رویکرد کیفیت دایره زمان بر مسیر میان فردی رشد هیجانی متمرکز است. کیفیت دایره زمان، که با تکیه بر گفت‌وگوی مشارکتی، بازتاب مشترک و همدلی همسالان سازمان‌دهی می‌شود،

1 Rosak-Szyrocka & Öberg

2 Ability Model

3 Li, Li, & Chen

4 meta-competence

5 Sharma & Sarker,

6 Tamannai Far & Taraffo

7 Khorasani, Ardameh, Sany, & Tehrani

8 Mirzazadeh & Sajadi

9 Mozaffari, Safaeirad, & Abadi

10 Latifian, Aarabi, Esmaili, Abdi, & Raheb

11 Porhasani, Ghotbiyan, & Akbarnia

12 Porhasani, Ghotbiyan, & Akbarnia

13 Social-Emotional Learning; SEL

14 Norman et al; Nagpal & Radliff

15 Rico-Gonzalez; Dreimane & Vītola

16 Quality Circle Time; QCT

17 Philibert; Min et al

18 Powell

19 Airin & Md Sharif

کودکان را در بحث‌های ساختارمند درگیر می‌سازد تا ابراز هیجان را تمرین کنند، توانایی دیدگاه‌گیری را بیاموزند و در حل مسئله‌ی اجتماعی مهارت یابند (فیلیپر، ۲۰۲۱؛ پارا بالون، ۲۰۲۲). از منظر نظری، هر دو شیوه اگرچه بر شاخه‌ی تنظیم در مدل توانشی هوش هیجانی تأکید می‌ورزند، اما در سازوکار اثربخشی متفاوت هستند: ذهن‌آگاهی بر تعدیل توجه خودمحور تأکید دارد، درحالی‌که کیفیت دایره زمان استدلال هیجانی را در بستر غنی تعامل اجتماعی بسط می‌دهد (واتانابه، ۲۰۲۵). ادغام این دو رهیافت در یک چارچوب نظری واحد، زمینه را برای بررسی افتراقی سهم فرایندهای شناختی-عاطفی گوناگون در فرایند رشد هوش هیجانی مهیا می‌سازد (می، ۲۰۲۴؛ لادویک و همکاران، ۲۰۲۳). به عبارت دقیق‌تر در مدل توانشی، ذهن‌آگاهی به‌طور عمده بر ادراک و تنظیم هیجانات درون‌فردی تمرکز دارد، درحالی‌که کیفیت دایره زمان بر فهم و مدیریت هیجانات میان‌فردی تأکید می‌ورزد (گارسیا، ۲۰۲۵). این تمایز تحلیلی، تحقیق کنونی را از صرف مقایسه‌ی دو مداخله فراتر برده و آن را به سطح یک آزمون سازوکارمحور از نظریه‌ی هوش هیجانی در زمینه‌های آموزشی واقعی ارتقا می‌دهد (موری، ۲۰۲۴).

اهمیت چنین خط پژوهشی در بافت فرهنگی و آموزشی ایران دوچندان است، زیرا تحقیقات تجربی در حوزه‌ی آموزش هیجانی هنوز در مرحله‌ی نوظهور و پراکنده‌ای قرار دارند (راشد الغفلی، ۲۰۲۵). گرچه گزارش‌هایی از مطالعات محدود درباره‌ی آثار مثبت آموزش‌های کلی هوش هیجانی یا برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی (SEL) بر کودکان و نوجوانان ایرانی منتشر شده است، اما این مداخلات به‌ندرت توانسته‌اند فرایندهای زیرین رشد مهارت‌های هیجانی را تفکیک نمایند یا پایداری اثرات را در درازمدت ارزیابی کنند (ونگ و چولاروت، ۲۰۲۴). علاوه بر این، فقدان بومی‌سازی فرهنگی در بسیاری از چارچوب‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی وارداتی، اعتبار بوم‌شناختی آن‌ها را محدود ساخته است (واتانابه، ۲۰۲۵؛ لافوتتن، ۲۰۲۵). بنابراین، تدوین رویکردهایی که هم از لحاظ نظری افتراقی باشند و هم به زمینه‌ی فرهنگی حساسیت نشان دهند، ضرورتی دوگانه است: هم برای پیشبرد اصلاحات آموزشی ملی و هم برای غنای نظریه‌ی جهانی رشد هیجانی (فیلیپر، ۲۰۲۱؛ نورمن و همکاران، ۲۰۲۱). مقاله‌ی حاضر، با اتکاء به مبانی مدل توانشی هوش هیجانی و بهره‌گیری از چارچوب نظری یادگیری اجتماعی-هیجانی، به دنبال مقایسه‌ی اثربخشی افتراقی دو مداخله‌ی کیفیت دایره زمان و آموزش ذهن‌آگاهی در ارتقای سطح هوش هیجانی در نمونه‌ای از دانش‌آموزان دبستانی ایرانی است. فرضیه‌ی محوری ما این است که هرچند هر دو مداخله در نهایت به بهبود هوش هیجانی می‌انجامند، اما از طریق سازوکارهای متمایز و در عین حال مکمل عمل می‌کنند: کیفیت دایره زمان با تأکید بر بازتاب اجتماعی و همدلی گفت‌وگویی، مؤلفه‌های میان‌فردی را تقویت می‌کند؛ درحالی‌که ذهن‌آگاهی از مسیر آگاهی درون‌فردی و تنظیم توجه شناختی، بُعد درون‌فردی را پرورش می‌دهد. در راستای این هدف، دو پرسش اصلی در دستور کار قرار می‌گیرند: نخست اینکه، آیا مداخلات کیفیت دایره زمان و ذهن‌آگاهی، در مقایسه با گروه کنترل که هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نمی‌کند، منجر به بهبود معناداری در هوش هیجانی می‌شوند؟

دوم اینکه، آیا بهبودهای مشاهده‌شده در هوش هیجانی، پس از اتمام مداخله، در ارزیابی پیگیری زمانی تداوم و پایداری نشان می‌دهند؟ ورای این اهداف اختصاصی، مأموریت کلان این تحقیق ایجاد یک چارچوب مستند بر شواهد تجربی و حساس به زمینه‌ی فرهنگی برای ادغام اثربخش آموزش هیجانی در نظام آموزشی ایران است. چنین چارچوبی می‌تواند در سطح نظری، به درک جهانی‌تر از چگونگی رشد و پرورش هوش هیجانی از طریق مسیرهای شناختی و اجتماعی متمایز یاری رساند.

۲. مواد و روش‌ها

روش تحقیق حاضر از سنخ پژوهش‌های کاربردی بوده و با به‌کارگیری یک طرح شبه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با سه گروه انجام پذیرفت؛ که شامل دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل می‌شد. جامعه‌ی آماری شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر شاغل به تحصیل در دوره‌ی دوم ابتدایی شهر تهران. در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. بر اساس اصول نمونه‌گیری هدفمند و با توجه به معیارهایی نظیر دسترسی بوم‌شناختی، امکان حضور مستمر در جلسات آموزشی، و جلب رضایت‌نامه‌ی رسمی والدین، نمونه‌ای متشکل از ۴۵ دانش‌آموز انتخاب گردید. این حجم نمونه با توصیه‌های روش‌شناختی رایج در پژوهش‌های شبه‌آزمایشی، از جمله الگوی پیشنهادی دلاور (۱۳۹۵)، همخوانی دارد.

20 Philibert; Parra Ballon

21 Watanabe

22 May; Ludvik et al

23 Garcia

24 Mori

25 Rashed Alghufali

26 Social and Emotional Learning

27 Rong & Chularut

28 Watanabe; LaFountain

29 Philibert; Norman et al

معیارهای ورود به پژوهش به صورت شفاف تعریف شدند: دانش‌آموزان می‌بایست در مقطع دوم دبستان باشند، هم‌زمان در هیچ برنامه‌ی آموزشی یا درمانی دیگری شرکت نداشته باشند، و مشارکت داوطلبانه‌ی خود و والدین را اعلام نمایند. همچنین، معیارهای خروج شامل عدم پاسخ‌گویی کامل به ابزار سنجش یا فقدان همکاری فعال در طول جلسات آموزشی تعیین شد. در اجرای این طرح، تمامی ملاحظات اخلاقی به‌دقت رعایت گردید؛ بدین ترتیب که اهداف و مراحل کار به‌طور کامل برای دانش‌آموزان و والدین تبیین شد، حفظ محرمانگی داده‌ها تضمین شد، و رضایت‌نامه‌ی کتبی و آگاهانه‌ی آنان اخذ گردید.

نمونه‌ی ۴۵ نفره‌ی انتخاب‌شده، با استفاده از روش تخصیص تصادفی ساده، به سه گروه ۱۵ نفره‌ی مساوی تقسیم شدند: گروه آزمایشی اول دریافت‌کننده‌ی مداخله‌ی کیفیت دایره زمان، گروه آزمایشی دوم دریافت‌کننده‌ی مداخله‌ی آموزش ذهن‌آگاهی و گروه کنترل که در طول مدت اجرای مداخلات، صرفاً به برنامه‌ی آموزشی معمول خود ادامه داد و هیچ‌گونه آموزش روان‌شناختی یا هیجانی را دریافت نکرد.

ابزار سنجش برای ارزیابی هوش هیجانی، پرسش‌نامه‌ی خودگزارشی هوش هیجانی شوته بود که توسط منصوری (۱۳۸۰) برای بافت فرهنگی ایران ترجمه و هنجاریابی شده است. این نسخه‌ی فارسی ۳۳ گویه‌ای، پنج مؤلفه‌ی اساسی هوش هیجانی شامل خودآگاهی، خودکنترلی، خوداندیشی، همدلی و مهارت‌های اجتماعی را پوشش می‌دهد. گویه‌ها بر اساس یک مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (از ۱: کاملاً مخالفم تا ۵: کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند؛ نمره‌ی کل بالاتر نشان‌دهنده‌ی سطح بالاتری از هوش هیجانی است. در پژوهش هنجاریابی منصوری (۱۳۸۰)، ضریب پایایی درونی این ابزار ۰.۸۵ گزارش شده بود. در مطالعه‌ی کنونی نیز، مقدار آلفای کرونباخ ۰.۷۹ به‌دست آمد که مؤید پایایی قابل اتکا برای ادامه‌ی تحلیل‌ها بود. اجرای پرسش‌نامه در سه مقطع زمانی مشخص صورت گرفت: یک هفته قبل از آغاز مداخله‌ها (پیش‌آزمون)، بلافاصله پس از پایان برنامه‌ها (پس‌آزمون)، و چهار هفته پس از آن (پیگیری).

برنامه‌ی آموزشی کیفیت دایره زمان بر اساس الگوی موزلی^{۳۰} تدوین و متناسب با اقتضائات فرهنگی و بستر آموزشی مدارس ایرانی بومی‌سازی شد. این مداخله در قالب ۱۲ جلسه‌ی هفتگی ۶۰ دقیقه‌ای اجرا گردید. رویکرد QCT، که عمدتاً بر تعامل اجتماعی و گفت‌وگوی تأملی تأکید دارد، با هدف ارتقاء درک هیجانی و اجتماعی کودکان، بر پنج اصل بنیادین خود (نگریستن، گوش‌دادن، سخن‌گفتن، اندیشیدن، و تمرکز) استوار است. ساختار هر جلسه ترکیبی از بحث‌های ساختارمند گروهی، بازی‌های تعاملی و فعالیت‌های بازتابی را در بر می‌گرفت که مشخصاً برای تقویت همدلی، همکاری و توانایی تنظیم هیجان طراحی شده بودند. مطابق با جزئیات مندرج در جدول ۱، جلسات با معرفی گروه و تعیین قواعد آغاز شد، به آموزش مهارت‌های ارتباطی، خلاقیت، حل مسئله و مسئولیت‌پذیری اجتماعی گسترش یافت، و در نهایت با جمع‌بندی آموخته‌ها، ارزیابی عملکرد و مراسم اختتامیه به پایان رسید. مشارکت و بازخورد والدین در مقاطعی خاص برای تسهیل تعمیم یادگیری به محیط خانه پیش‌بینی شده بود.

در مقابل، برنامه‌ی آموزش ذهن‌آگاهی بر مبنای الگوی بردیک^{۳۱} برای جمعیت کودک طراحی و در قالب ۱۰ جلسه‌ی هفتگی ۶۰ دقیقه‌ای و طی مدت تقریبی دو ماه و نیم به انجام رسید. هدف محوری این مداخله، پرورش آگاهی لحظه‌به‌لحظه و بی‌قضاوت نسبت به افکار، هیجان‌ها و احساسات بدنی از طریق تمرکز هدفمند توجه بود. همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، این برنامه با آشنایی شرکت‌کنندگان با مفهوم ذهن‌آگاهی و تمرین‌های تنفسی آگاهانه شروع شد و به تدریج به اسکن بدن، آگاهی حسی، مراقبه‌ی هیجان‌محور و کاربرد ذهن‌آگاهی در موقعیت‌های روزمره تعمیم یافت. تمرین‌های مورد استفاده شامل تنفس آگاهانه، مشاهده‌ی افکار، تکنیک‌های آرام‌سازی عضلانی و مراقبه‌ی شفقت می‌شدند. مشارکت والدین در جلسات اولیه و پایانی نیز برای تسهیل استمرار تمرین‌ها در منزل در نظر گرفته شده بود.

هر دو برنامه‌ی مداخله توسط مشاوران مدرسه‌ی دارای آموزش تخصصی و تحت نظارت دقیق یک روان‌شناس بالینی با تجربه اجرا شدند. زمان کل اختصاص‌یافته به هر دو مداخله تقریباً مشابه (حدود ۱۰ تا ۱۲ ساعت آموزش ساختارمند) بود. پس از هر جلسه، تسهیل‌گران موظف به تکمیل چک‌لیست پایبندی به پروتکل بودند که داده‌های آن نشان داد بیش از ۹۰٪ فعالیت‌های برنامه‌ریزی‌شده با دقت اجرا شده است. فرایند تحلیل داده‌ها با جمع‌آوری اطلاعات از تمامی شرکت‌کنندگان در محیط کلاس و تحت نظارت مستقیم پژوهشگر صورت پذیرفت. داده‌ها با استفاده از نسخه‌ی ۲۴ نرم‌افزار آماری SPSS مورد تحلیل قرار گرفتند. برای بررسی تأثیرات مداخله و پایداری زمانی آن‌ها، از تحلیل واریانس با طرح آمیخته (Mixed ANOVA) استفاده شد که شامل یک عامل بین‌گروهی (سه سطح: QCT، ذهن‌آگاهی و کنترل) و یک عامل درون‌گروهی (سه سطح: پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) بود. پیش‌فرض‌های آماری نرمال‌بودن (کولموگوروف-اسمیرنوف)، کرویت (موچلی) و همگنی واریانس (لوین و باکس ام) مورد ارزیابی قرار گرفتند. در صورت نیاز به مقایسه‌های تعقیبی، آزمون بونفرونی برای اصلاح خطای نوع اول به کار بسته شد و سطح معناداری در ۰.۰۵ (دو دامنه‌ای) تعیین گردید. همچنین، اندازه‌ی اثر با استفاده از شاخص اتا مربع جزئی برای گزارش اهمیت عملی نتایج ارائه شد.

از منظر مفهومی، دو مداخله‌ی حاضر دو سازوکار متمایز، اما دارای هم‌پوشانی نظری در ارتقای هوش هیجانی را منعکس می‌کنند. QCT از طریق تعامل اجتماعی، یادگیری تعاونی و بیان کلامی هیجان‌ها، عمدتاً بر تقویت مؤلفه‌های میان‌فردی هوش هیجانی (به‌ویژه درک و مدیریت هیجان‌های دیگران) تمرکز می‌نماید. در مقابل، آموزش ذهن‌آگاهی از مسیر توجه متمرکز، آگاهی فراشناختی و فرآیندهای خودتنظیمی، به پرورش مؤلفه‌های درون‌فردی هوش هیجانی می‌پردازد. با وجود این تفاوت در مسیرهای سازوکاری، هر دو رویکرد در هدف غایی ارتقای تنظیم هیجان، همدلی و سازگاری روان‌شناختی اشتراک دارند و دو راهبرد نظری و انطباقی متناسب با بستر فرهنگی را برای پرورش هوش هیجانی در دانش‌آموزان دبستانی ایرانی پیشنهاد می‌کنند.

جدول ۱: پروتکل آموزش کیفیت دایره زمان

جلسه	محتوی جلسات
جلسه اول	معارفه، ایجاد انگیزه و توضیح اهداف و قوانین اولیه گروه
جلسه دوم	آموزش و تمرین عملی قانون اول (نگاه کردن) از طریق بازی و فعالیت‌های گروهی
جلسه سوم	آموزش نظم و مسئولیت‌پذیری با معرفی سیستم بازخورد (کارت سبز و زرد) و دریافت نظرات والدین.
جلسه چهارم	تمرین خلاقیت و حل مسئله از طریق بحث و بازی، همراه با برنامه‌ریزی برای ارائه بازخورد به والدین.
جلسه پنجم	آموزش رفتار شهروندی با افزایش انتظارات برای رعایت قوانین و مشارکت فعال‌تر
جلسه ششم	آموزش و تقویت قانون دوم (گوش کردن) و مهارت‌های ارتباطی در گروه
جلسه هفتم	آموزش قانون سوم (صحبت کردن) و تمرین آن در قالب موضوع هوش هیجانی و بازی‌های تیمی.
جلسه هشتم	تقویت رفتارهای مثبت و تمرین قوانین آموخته شده در موقعیت‌های مختلف زندگی، همراه با جلسه با والدین.
جلسه نهم	مرور مهارت‌های اجتماعی و عادی‌سازی سیستم ارزشیابی با کارت‌های زرد و خنده
جلسه دهم	آموزش قانون چهارم (فکر کردن) و جمع‌بندی مطالب برای کاربرد در زندگی واقعی
جلسه یازدهم	آموزش قانون پنجم (تمرکز) و ارتقای سطح مشارکت با چالش‌های پیچیده‌تر
جلسه دوازدهم	ارزیابی نهایی مهارت‌های پنج‌گانه، جمع‌بندی دوره، تقدیر از شرکت‌کنندگان و برگزاری جشن پایان دوره.

۳- پروتکل آموزش ذهن‌آگاهی: این برنامه مداخله‌ای برگرفته از مداخله ذهن‌آگاهی کودک محور بوردیک (۲۰۱۷) در قالب ۱۰ جلسه آموزشی گروهی به مدت ۶۰ دقیقه در طی دو ماه و نیم است. در جدول ۲ این پروتکل آورده شده است.

جدول ۲: خلاصه جلسات آموزش ذهن‌آگاهی

جلسه	هدف	محتوا
جلسه یکم	آشنایی با افراد، جلب مشارکت والدین و انجام تمرینات مقدماتی ذهن‌آگاهی	معرفی مفهوم ذهن‌آگاهی، برنامه‌ریزی برای تمرین، آموزش حالت‌های مختلف مراقبه و ارائه تکلیف.
جلسه دوم	کسب آگاهی نسبت به تنفس آگاهانه	بحث درباره تجربیات، تمرین تنفس شکمی، نمایش ذهن آشفته با بطری اکلیلی و ارائه تکلیف.
جلسه سوم	آموزش اسکن بدن	مرور تجربیات و تنفس آگاهانه، آموزش و تمرین اسکن بدن و ارائه تکلیف.
جلسه چهارم	کسب آگاهی نسبت به زمان حال	تکرار تمرینات پایه تنفسی، تمرین "لیوان آب" برای حضور در لحظه، حرکات ذهن‌آگاهانه و ارائه تکلیف.
جلسه پنجم	کسب آگاهی نسبت به اعمال پنج حس اصلی بدن	آموزش ذهن‌آگاهی بر پنج حس (خوردن، گوش کردن، لمس، بوییدن، دیدن) به همراه تکرار تنفس آگاهانه و ارائه تکلیف.
جلسه ششم	کسب آگاهی نسبت به هیجانات	تمرین تنفس آرمیدگی، ذهن‌آگاهی روی هیجانات و یادداشت‌نویسی، استفاده از سناریوهای "بازرس مفید و غیرمفید" و ارائه تکلیف.
جلسه هفتم	مرور تمرینات تنفسی	مرور تمرینات تنفسی و اسکن بدن، انجام تمرین "مراقبه رودخانه روان" برای مشاهده افکار و ارائه تکلیف.
جلسه هشتم	کسب آگاهی نسبت به عملکرد عضلات	تکرار تمرینات تنفسی، آموزش و تمرین تن آرامی تدریجی عضلانی، بازی "عوض کردن کانال" و ارائه تکلیف.
جلسه نهم	کسب آگاهی نسبت به حرکات بدن	انجام مراقبه تنفسی، حرکات ذهن‌آگاهانه، تکرار سناریوی "بازرس مفید و غیرمفید" و ارائه تکلیف.
جلسه دهم	بکارگیری ذهن‌آگاهی در زندگی روزمره	مرور کلی تمرینات گذشته، آموزش "ذهن‌آگاهی در فعالیت روزانه"، تمرین مراقبه محبت شفقت‌آمیز و ارائه تکلیف.

۳. یافته‌ها

یافته‌های دموگرافیک بر ۴۵ نفر از شرکت‌کنندگان در پژوهش شامل سن و میزان تحصیلات بود. شرکت‌کنندگان به تعداد ۱۵ نفر در هر یک از سه گروه آموزش کیفیت دایره زمان، مداخله ذهن آگاهی و کنترل قرار گرفتند که میانگین سن آنها به ترتیب ۱۲.۱، ۱۱.۴ و ۱۱.۹ و انحراف معیار سن آنها نیز به ترتیب ۰.۷، ۱.۲ و ۰.۹ بود. در جدول ۳ آمار توصیفی و نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف گزارش شده است. همچنین طبق نتایج آزمون خی دو، از نظر متغیر سن و مقطع تحصیلی در ۳ گروه تفاوت آماری معناداری وجود نداشت ($P>0.05$). در جدول ۳ اندازه‌های میانگین و انحراف استاندارد هوش هیجانی در گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری گزارش شده است.

جدول ۳. اندازه‌های میانگین و انحراف استاندارد هوش هیجانی در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	مرحله	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
جدول اندازه- هوش هیجانی	پیش‌آزمون	آموزش ذهن آگاهی	۱۰۵/۴۷	۷/۴۷
		کیفیت دایره زمان	۱۰۵/۰۱	۶/۷۰
		کنترل	۱۰۵/۶۷	۶/۹۲
		آموزش ذهن آگاهی	۱۰۸/۸۰	۷/۱۰
	پس‌آزمون	کیفیت دایره زمان	۱۰۹/۳۳	۷/۴۳
		کنترل	۱۰۶/۲۰	۶/۳۷
		آموزش ذهن آگاهی	۱۰۹/۲۷	۶/۷۰
	پیگیری	کیفیت دایره زمان	۱۰۹/۸۰	۶/۳۹
		کنترل	۱۰۵/۲۰	۶/۱۴

توصیفی میانگین و انحراف استاندارد هوش هیجانی را در گروه‌های آزمایش و کنترل در مقاطع زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، نشان می‌دهد. به منظور آزمون اثر عامل بین‌آزمودنی (گروه) و عامل درون‌آزمونی (زمان) بر اندازه‌های جمع‌آوری شده هوش هیجانی در مشارکت کنندگان گروه‌های آزمایشی (آموزش ذهن آگاهی و کیفیت دایره زمان) و کنترل در مقاطع زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری از روش آماری تحلیل واریانس مختلط ساده، استفاده شد.

قبل از بکارگیری فن آماری مزبور به منظور آزمون اثر عامل بین‌آزمودنی (گروه) و عامل درون‌آزمونی (زمان) بر اندازه‌های جمع‌آوری شده هوش هیجانی، در مشارکت کنندگان، مفروضه کرویت موجهی با هدف تعیین همگنی واریانس‌ها و تشابه در واحد مقداری ضریب همبستگی بین زوج سطوح عامل درون‌آزمودنی (جدول ۴) و آزمون لون برای تعیین همگنی واریانس‌های خطا^۱، آزمون و تایید شدند (جدول ۵).

جدول ۴. نتایج آزمون کرویت موجهی

متغیر	آماره موخلی	مجذور کا	درجه آزادی	معناداری
هوش هیجانی	۰/۹۳	۳/۰۰۷	۲	۰/۲۲

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که برای اثر عامل درون‌گروهی مفروضه کرویت موجهی برقرار است. بنابراین، نتایج این آزمون شواهدی را در دفاع همگنی واریانس‌ها و برابری ضرایب همبستگی زوج‌متغیری برای اثر درون‌گروهی فراهم می‌آورد. در جدول ۵ نتایج پیش‌فرض بهنجاری شکل توزیع نمرات برای متغیر وابسته بر اساس سطوح عامل گروه گزارش شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف درباره بهنجاری توزیع نمرات متغیر وابسته

متغیر	گروه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری	
هوش هیجانی	آموزش ذهن آگاهی	آماره	سطح معناداری	سطح	آماره
		۰/۱۲	۰/۲۰	۰/۲۰	۰/۰۹
		۰/۱۱	۰/۲۰	۰/۲۰	۰/۱۵
	کیفیت دایره زمان	۰/۱۶	۰/۲۰	۰/۱۳	۰/۱۴
		۰/۱۱	۰/۲۰	۰/۲۰	۰/۱۵
		۰/۱۲	۰/۲۰	۰/۲۰	۰/۰۹

جدول ۵ نشان می‌دهد که پیش‌فرض بهنجاری شکل توزیع نمرات برای متغیر وابسته بر اساس سطوح عامل گروه رعایت شده است. علاوه بر این، آزمون ام‌باکس نیز با هدف بررسی همگنی ماتریس‌های کواریانس متغیر وابسته بر حسب سطوح عامل بین‌آزمودنی انجام شد. در این بخش، آزمون فرضیه صفر نشان داد که ماتریس‌های کواریانس متغیر وابسته در سطوح عامل بین‌آزمودنی (عامل گروه)، برابر بودند ($137/62 =$

¹ Levene's test of equality of error variance

Box's M، $P=0/21$ ، $F(90 و 4832/56) = 1/12$). در این بخش، نتایج روش آماری تحلیل واریانس عاملی آمیخته ساده با شمول آزمون اثر عامل درون آزمودنی/درون گروهی (زمان)، اثر عامل بین آزمودنی/بین گروهی (گروه) و در نهایت، اثر تعاملی عامل‌های درون - برون آزمودنی، به تفکیک برای گزاره اصلی پژوهش، گزارش می‌شود.

نتایج فن آماری تحلیل واریانس عاملی مختلط ساده نشان داد که اثر اصلی عامل درون گروهی بر هوش هیجانی، از نظر آماری معنادار بود ($F(2 و 42) = 35/18$ ، $P<0/05$ ، $\eta^2 = 0/46$). به بیان دیگر، نتایج در این بخش نشان داد که بین متوسط نمرات مشارکت کنندگان در متغیر هوش هیجانی در مقاطع زمانی قبل و بعد از ارائه مداخلات، تفاوت از نظر آماری معنادار بوده است (جدول ۷).

جدول ۶. آزمون اثرات عامل درون گروهی و کنش متقابل عوامل درون گروهی - بین گروهی

متغیر	منبع	درجه آزادی	مقدار F	سطح معناداری	مجذور اتا
هوش هیجانی	زمان اندازه‌گیری	(2، 42)	35/18	0/001	0/46
	زمان * گروه	(42، 4)	9/83	0/001	0/31

در این بخش نیز، نتایج مربوط به اثر تعاملی عوامل درون گروهی و بین گروهی نیز بر هوش هیجانی، از نظر آماری معنادار بود ($\eta^2 = 0/31$). بر این اساس، نتایج در این بخش نیز نشان داد که اگر روند تغییر نمرات مشارکت کنندگان از مرحله پیش‌آزمون تا پیگیری در گروه‌های آزمایشی متشابه بوده است، این روند با الگوی تغییر در مقادیر متغیر هوش هیجانی در گروه کنترل، متفاوت به دست آمده است. مفهوم این یافته، به طریقی پرواضح، بر معناداری آماری اثر تعاملی عامل‌های درون - برون آزمودنی دلالت دارد (جدول ۷).

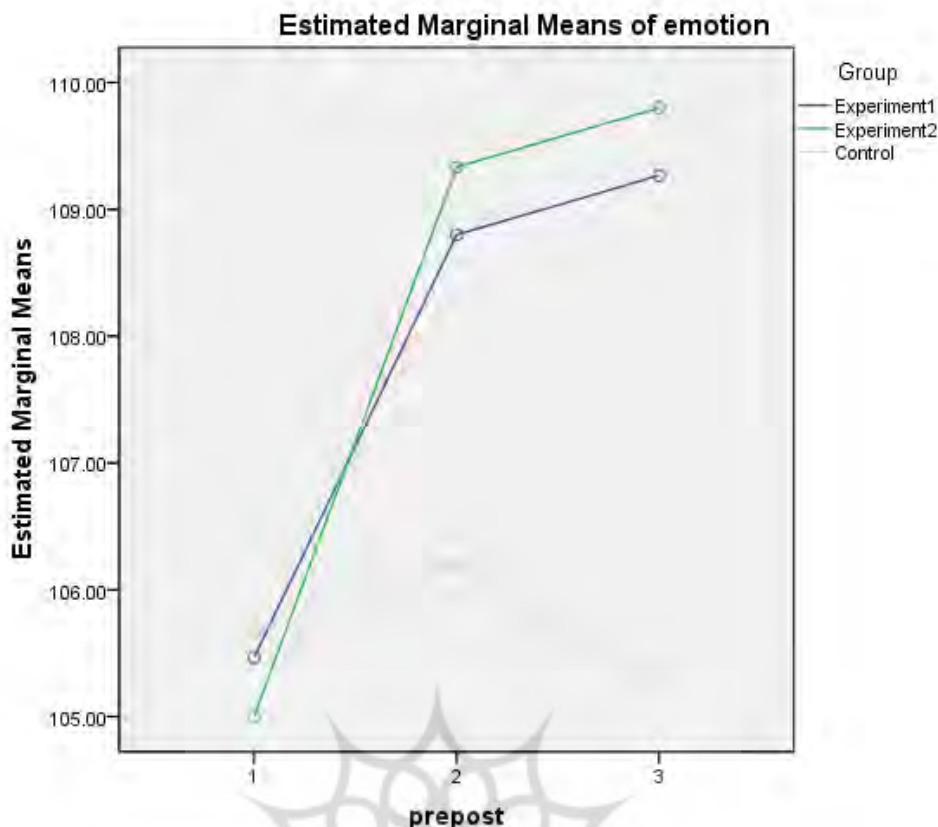
جدول ۷. آزمون اثرات عامل درون گروهی و کنش متقابل عوامل درون گروهی - بین گروهی

متغیر	منبع	درجه آزادی	مقدار F	سطح معناداری	مجذور اتا
هوش هیجانی	زمان اندازه‌گیری	(2، 42)	35/18	0/001	0/46
	زمان * گروه	(42، 4)	9/83	0/001	0/31

در ادامه، نتایج اثر اصلی عامل بین گروهی نیز بر هوش هیجانی از لحاظ آماری، معنادار بود ($F(2 و 42) = 3/79$ ، $P<0/05$ ، $\eta^2 = 0/11$). بنابراین، نتایج نشان می‌دهد که متوسط نمرات متغیر هوش هیجانی در گروه‌های آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل، به طور معناداری از یکدیگر متفاوت است (جدول ۸).

جدول ۸. آزمون اثرات عامل بین گروهی بر متغیر هوش هیجانی

متغیر	منبع	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	مقدار F	سطح معناداری	مجذور اتا
هوش هیجانی	گروه	2	42	3/79	0/05	0/11



شکل ۱. نمودار اثر تعاملی عامل‌های درون - برون آزمودنی بر اساس متغیر هوش هیجانی

در نمودار ۱ نیز توابع به طریقی پرواضح، بر معناداری تعامل عامل‌های درون - برون آزمودنی دلالت دارند. مقادیر متوسط متغیر وابسته هوش هیجانی در دو نقطه زمانی (عامل درون آزمودنی) در گروه کنترل، فاقد تفاوت و این مقادیر در دو مقطع زمانی (عامل درون آزمودنی) در گروه‌های آزمایشی با تفاوتی فاحش، نشان می‌دهد. مفهوم این یافته نیز بر معناداری اثر تعاملی عامل‌های درون - برونی آزمودنی در توضیح پراکندگی مقادیر متغیر هوش هیجانی، دلالت دارد.

۴. نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادات

رسالت اساسی این مطالعه، بررسی اثربخشی متمایز و پایداری تأثیر دو مداخله‌ی آموزشی کیفیت دایره‌ی زمان کیفیت و آموزش ذهن‌آگاهی بر سازه‌ی هوش هیجانی در میان دانش‌آموزان دبستانی ایرانی بود. یافته‌های تجربی به‌روشنی هر دو فرضیه‌ی اصلی تحقیق را مورد پشتیبانی قرار دادند: اولاً، مشارکت در هر یک از این مداخلات منجر به افزایش معنادار هوش هیجانی در مقایسه با گروه کنترل شد؛ ثانیاً، این پیشرفت‌های حاصله در دوره‌ی پیگیری نیز تداوم معناداری از خود نشان دادند. این نتایج نه تنها مدل توانشی هوش هیجانی (لی و همکاران، ۲۰۲۵) را تأیید می‌کنند، بلکه آن را بسط می‌دهند؛ با این توضیح که نشان می‌دهند مسیرهای یادگیری درون‌فردی و میان‌فردی هر دو می‌توانند به‌طور موازی و با کارایی مشابهی در پرورش شایستگی هیجانی در بافت‌های آموزشی غیرغربی به کار روند.

الگوی آماری نتایج از نظر تحلیل واریانس با طرح آمیخته به‌وضوح قابل تفسیر است: اثر اصلی زمان به‌شدت معنادار بود ($F(2,42)=35.18$), این یافته به‌طور قطع مؤید آن است که تغییرات مشاهده‌شده در هوش هیجانی، عمدتاً در پاسخ مستقیم به مداخلات ساختارمند رخ داده، و نه صرفاً به دلیل فرآیند بلوغ طبیعی یا اثرات آزمون. هر دو گروه QCT و ذهن‌آگاهی یک افزایش پیوسته و قابل توجه در میانگین نمره‌ی هوش هیجانی (حدود چهار واحد) از مرحله‌ی پیش‌آزمون تا پس‌آزمون تجربه کردند و این پیشرفت در دوره‌ی پیگیری نیز به خوبی حفظ شد؛ درحالی‌که گروه کنترل تنها تغییرات ناچیز و غیرمعناداری را نشان داد ($\eta^2=.11$). این پایداری زمانی دال بر آن است که شرکت‌کنندگان صرفاً به یادگیری مهارت‌های عملکردی و سطحی اکتفا نکردند، بلکه الگوهای شناختی-هیجانی پایداری را در خود نهادینه کرده‌اند.

از منظر نظری، نتایج حاصل شواهد تجربی نیرومندی را در تأیید مدل توانشی هوش هیجانی ارائه می‌دهد؛ مدلی که هوش هیجانی را به‌مثابه‌ی نظامی از توانایی‌های درهم‌تنیده (شامل ادراک، کاربرد، فهم و تنظیم هیجان‌ها) تعریف می‌کند که با تعامل پویا، کارکرد شناختی و اجتماعی سازگار را تسهیل می‌نماید (روساک-شزیروکا و اوبرگ، ۲۰۲۵؛ لی و همکاران، ۲۰۲۵). هر یک از دو مداخله به‌گونه‌ای متفاوت شاخه‌هایی

خاص از این نظام توانشی را فعال کرده‌اند: آموزش ذهن‌آگاهی بر حوزه‌ی درون‌فردی تمرکز داشت، به این معنی که با ارتقای کنترل توجه، ادراک نشانه‌های هیجانی درونی و بهبود تنظیم هیجان را تقویت کرد (پاول، ۲۰۲۴؛ آیرین و محمد شریف، ۲۰۲۵)؛ در مقابل، QCT بر حوزه‌ی میان‌فردی تأکید ورزید و فرصت‌های ساختاریافته‌ای برای گفت‌وگو، همدلی و استدلال هیجانی جمعی فراهم ساخت (فیلیپر، ۲۰۲۱؛ پارا بالون، ۲۰۲۲). هم‌ارزی میزان بهبود در هر دو مداخله نشانگر اصل کلیدی مدل مایر و سالووی است: تعامل دوسویه‌ی شاخه‌های هیجانی، به‌گونه‌ای که رشد در یک مؤلفه (مثلاً تنظیم هیجان) می‌تواند توانایی در مؤلفه‌های دیگر (مانند درک یا استفاده از هیجان) را از طریق حلقه‌های بازخورد شناختی-عاطفی به‌طور ثانویه تقویت نماید.

همچنین، پایداری این بهبودها در مرحله‌ی پیگیری با دیدگاه شرما و سارکر (۲۰۲۴) هم‌خوان است که هوش هیجانی را نوعی فراشیستگی می‌دانند؛ مهارتی مرتبه‌عالی که تعامل پایدار میان هیجان و شناخت را حفظ می‌کند. تداوم اثرات بیانگر آن است که شرکت‌کنندگان صرفاً تکنیک‌های موقتی نیاموخته‌اند، بلکه الگوهای پایدار شناختی-هیجانی را در خود درونی‌سازی کرده‌اند. این یافته‌ها، از منظر تجربی، این گزاره‌ی نظری را قویاً تقویت می‌کند که هوش هیجانی یک ظرفیت پویا و آموزش‌پذیر است، نه یک ویژگی ثابت شخصیتی (تمنایی‌فر و ترافو، ۲۰۲۴).

گرچه هر دو مداخله‌ی مورد بررسی اثربخشی یکسانی از خود نشان دادند، ضروری است که سازوکارهای عمل افتراقی آن‌ها را تحلیل کنیم. برنامه‌ی ذهن‌آگاهی، منطبق بر چارچوب‌های نظری تنظیم توجه و آگاهی فراشناختی (پاول، ۲۰۲۴)، به‌احتمال قوی از مسیر تقویت خودنظارتی و مهار شناختی عمل کرده است. تمرکز آگاهانه و فارغ از قضاوت بر تجربه‌ی لحظه‌به‌لحظه، فرصتی برای پیش هیجان پیش از بروز پاسخ‌های تکانشی یا ناسازگار فراهم می‌آورد. ثبات اثر در مرحله‌ی پیگیری نشانگر آن است که این الگوهای تنظیمی تا حدی به سطح خودکار و ناآگاهانه رسیده‌اند؛ وضعیتی که با مفهوم تنظیم تجسّد یافته ۲ در ادبیات معاصر ذهن‌آگاهی هم‌خوانی دارد (آیرین و محمد شریف، ۲۰۲۵). در مقابل، مداخله‌ی کیفیت دایره زمان یادگیری هیجانی را به‌صورت یک فرآیند گفت‌وگویی و اجتماعی عملیاتی ساخت. این روش، که بر پایه‌ی رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی بنا نهاده شده، دانش‌آموزان را در تعاملات گفت‌وگویی ساختارمند، بیان هیجانی فعال و همدلی متقابل درگیر کرد؛ این عناصر کاملاً با اصول مدل‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی هم‌راستا هستند (نورمن و همکاران، ۲۰۲۱؛ نگال و رادلیف، ۲۰۲۴). تمرین مکرر در ابراز هیجان، دریافت بازخورد همسالان و تجربه‌ی پذیرش هیجانی جمعی، به‌طور معناداری به ارتقای ادراک و مدیریت هیجان‌ها در موقعیت‌های اجتماعی انجامید. این نتایج با یافته‌ی فیلیپر (۲۰۲۱) سازگاری دارد که QCT را ابزاری مؤثر برای ایجاد اقلیم هیجانی جمعی و تقویت رفتارهای یاری‌گرانه و همکاری در کلاس درس قلمداد می‌کند.

اثربخشی موازی این دو روش، یک نکته‌ی کلیدی نظری را برجسته می‌سازد: یادگیری هیجانی درون‌فردی و میان‌فردی در عمل همگرا می‌شوند؛ بدین معنا که پرورش آگاهی درونی (از طریق ذهن‌آگاهی) و بازتاب اجتماعی (از طریق QCT) هر دو به توسعه‌ی مهارت تنظیم هیجان به‌عنوان یک مسیر نهایی مشترک ختم می‌شوند. این یافته از دیدگاه نظری واتانابه (۲۰۲۵) پشتیبانی می‌کند که تنظیم هیجان را مسیر همگرایی نهایی میان کنترل شناختی، خودآگاهی و همدلی اجتماعی می‌داند.

در نظام آموزشی ایران که با رقابت تحصیلی شدید و تأکید محدود بر رشد هیجانی-اجتماعی مشخص می‌شود (مظفری، صفایی‌راد و آبادی، ۲۰۲۴)، یافته‌های این مطالعه دارای دلالت‌های خاص و فوری است. همان‌گونه که تحقیقات قبلی (لطیفیان و همکاران، ۲۰۲۴؛ پاپی و همکاران، ۲۰۲۵) گزارش کرده‌اند، فشار تحصیلی مزمن و انتظارات والدینی بالا با سطوح فزاینده‌ی اضطراب و نارسایی در تنظیم هیجان در میان نوجوانان ایرانی همراه است. یافته‌های حاضر نشان می‌دهد که این کاستی ساختاری قابل اصلاح است: مداخلات هدفمند می‌توانند مهارت‌های هیجانی دانش‌آموزان را حتی در بافت‌های آموزشی مبتنی بر رقابت و آزمون ارتقا دهند. حفظ اثر در دوره‌ی پیگیری نیز نشانگر آن است که چنین برنامه‌هایی، در صورت ادغام نظام‌مند در برنامه‌ی درسی، می‌توانند آثار حفاظتی و انباشتی در درازمدت داشته باشند.

همچنین، موفقیت هر دو برنامه‌ی بومی‌سازی‌شده در بافت فرهنگی خاص ایران، روایی بوم‌شناختی ۳ چارچوب‌های SEL و EI ۴ را فراتر از نمونه‌های غربی تأیید می‌کند (ریکو-گونزالس، ۲۰۲۳؛ دریمن و ویتولا، ۲۰۲۴). این امر پاسخی عملی به انتقاد مهم واتانابه (۲۰۲۵) و لافاوتن (۲۰۲۵) است که بیان می‌کردند اغلب مداخلات هوش هیجانی بدون سازگارسازی فرهنگی لازم اجرا می‌شوند. نتایج حاضر به‌وضوح نشان داد که نسخه‌های بومی‌سازی‌شده‌ی QCT و ذهن‌آگاهی می‌توانند پیامدهای پایدار در میان دانش‌آموزان ایرانی ایجاد کنند؛ بدین ترتیب، مقاله‌ی حاضر به‌طور مستقیم به گفتمان جهانی آموزش هیجانی حساس به فرهنگ (فیلیپر، ۲۰۲۱؛ نورمن و همکاران، ۲۰۲۱) کمک شایانی می‌نماید. یافته‌های جاری، به‌طور بنیادین، با مدل یادگیری اجتماعی-هیجانی شورای همکاری آموزش آکادمیک و اجتماعی (CASEL)

1 Meta-competence
2 Embodied regulation
3 Ecological validity
4 Emotional Intelligence

هم‌سو هستند؛ مدلی که پنج شایستگی کلیدی شامل خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری مسئولانه را به‌عنوان محورهای تحولی مطرح می‌کند. در این پژوهش، هر دو مداخله توانستند این حوزه‌ها را از طریق مسیرهای آموزشی متفاوت فعال سازند. ذهن‌آگاهی از طریق تمرین توجه و آگاهی فراشناختی، عمدتاً بر تقویت خودآگاهی و خودمدیریتی تمرکز نمود؛ درحالی‌که QCT از طریق گفت‌وگوی ساختارمند و تعامل گروهی، به پرورش آگاهی اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی پرداخت. نهایتاً، هر دو مداخله با بهبود تنظیم هیجان، به‌طور غیرمستقیم، قابلیت تصمیم‌گیری مسئولانه را ارتقا بخشیدند. بنابراین، همگرایی در نتایج نهایی مؤید یک سازوکار چندبعدی است که با یافته‌های فراتحلیلی مبنی بر اثرات گسترده‌ی SEL بر کارکردهای هیجانی و تحصیلی هم‌خوانی دارد (ریکو-گونزالس، ۲۰۲۳؛ دریمن و ویتولا، ۲۰۲۴). علیرغم اثربخشی آماری نیرومند، هنگام تفسیر نتایج باید چند ملاحظه‌ی روشی و نظری مورد توجه قرار گیرد. اولاً، حجم نمونه‌ی محدود ($n=45$) تا حدودی قابلیت تعمیم نتایج را کاهش داده و توان آماری پژوهش را برای شناسایی تفاوت‌های ظریف بین‌گروهی محدود می‌سازد. لذا، تکرار این تحقیق با نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر از نظر جنسیت و طبقه‌ی اجتماعی اکیداً توصیه می‌شود. ثانیاً، استفاده از ابزار خودگزارشی هوش هیجانی، هرچند دارای هنجاریابی ایرانی است، همواره مستعد سوگیری تمایل اجتماعی است. برای افزایش اعتبار پژوهش، در مطالعات آینده استفاده از روش‌های چندمنبعی (مانند گزارش معلم، مشاهده‌ی مستقیم رفتاری، یا آزمون‌های عملکردی هوش هیجانی) پیشنهاد می‌شود.

ثالثاً، تمرکز تحلیل بر نمره‌ی کلی هوش هیجانی، مانع از ارائه‌ی یک تحلیل تفکیکی از مؤلفه‌های زیرین گردید. برای آزمون دقیق‌تر تفکیک نظری میان سازوکارهای درون‌فردی (ذهن‌آگاهی) و میان‌فردی (QCT)، بررسی زیرمقیاس‌های خاص، نظیر خودتنظیمی در برابر همدلی یا استفاده از ابزارهای مستقیماً مبتنی بر مدل چهارشاخه‌ای مایر و سالووی حیاتی است. رابعاً، دوره‌ی پیگیری نسبتاً کوتاه (چهار هفته) بود؛ لذا، انجام پیگیری‌های طولانی‌مدت‌تر و ساختارمندتر می‌تواند پایداری یا احیاناً فرسایش تدریجی اثرات را با وضوح بیشتری نشان دهد. نهایتاً، گرچه بومی‌سازی فرهنگی هر دو مداخله صورت پذیرفته بود، فرایند بومی‌سازی به‌صورت تجربی آزمون نشد؛ تحلیل تجربی عناصر فرهنگی (نظیر زبان، استعاره‌ها و سبک تدریس) می‌تواند به فهم اثر تعدیل‌کننده‌ی فرهنگ بر اثربخشی مداخله کمک کند.

نتایج این مطالعه هوش هیجانی را نه به‌عنوان یک صفت ایستا، بلکه به‌مثابه‌ی یک ساختار شناختی-عاطفی پویا و آموزش‌پذیر بازتعریف می‌کند. این داده‌ها شواهد تجربی قوی را در تأیید آنچه لی و همکاران (۲۰۲۵) از آن با عنوان بازگشت کارکردی میان ادراک هیجان، ادغام شناختی و تنظیم رفتاری یاد می‌کنند، فراهم می‌آورد. اثربخشی مکمل QCT و ذهن‌آگاهی نشان می‌دهد که آموزش هیجانی لزوماً نباید یک‌بعدی باشد؛ بلکه می‌تواند در قالب یک الگوی دوکاناله (درون‌فردی و میان‌فردی) به‌صورتی جامع‌تر در مدارس پیاده‌سازی شود. از منظر کاربردی، یافته‌ها بر ضرورت گنجانیدن برنامه‌های آموزش هیجانی-اجتماعی در مدارس ایران به‌عنوان یک الزام تربیتی و سلامت روانی تأکید می‌کند. با توجه به ارتباط شناخته‌شده‌ی میان هوش هیجانی پایین و راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد، گسست تحصیلی و آسیب‌پذیری روان‌شناختی، نهادینه‌سازی چنین برنامه‌هایی می‌تواند منافع گسترده‌ای در سطح رشد فردی و بهداشت روان جمعی جامعه داشته باشد. به‌ویژه، ادغام تدریجی این آموزش‌ها در مقاطع پایانی دبستان که ظرفیت‌های فراشناختی و اجتماعی در حال تثبیت هستند، می‌تواند به‌شدت اثربخش باشد.

تشکر و قدردانی:

این پژوهش حاصل از پایان‌نامه دکتری روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز با کد اخلاق IR.IAU.TABRIZ.REC.1403.613 است. از تمامی عزیزانی که در انجام این پژوهش یاری رساندند تشکر و قدردانی می‌شود.

۵. منابع

1. Airin, P., & Md Sharif, K. (2025). *Integrating social-emotional learning (SEL) into early childhood curriculum*. Indonesian Journal of Pediatric Medicine and Health Education, Universitas Muhammadiyah Sidoarjo. <http://eprints.umsida.ac.id/16106/>
2. Dreimane, L. F., & Vītola, E. (2024). Development of emotion regulation by integrating mindfulness praxis in early childhood education. *The Buckingham Journal of Education*, 4(2), 88–104. <https://www.ubplj.org/index.php/TBJE/article/view/2289>
3. Garcia, S. A. (2025). *Closing the gap with social-emotional learning programs K–5*. ProQuest Dissertations Publishing.
4. Khorasani, E. C., Ardameh, M., Sany, S. B. T., & Tehrani, H. (2023). *The influence of emotional intelligence on academic stress among medical students in Neyshabur, Iran*. BMC Psychiatry, 23, Article 5344. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-05344-0>
5. LaFountain, V. (2025). *An analysis of the effects of teaching social-emotional learning skills on special education needs (SEN) students' executive functioning and cognitive skills*. ProQuest Dissertations Publishing.
6. Latifian, M., Aarabi, M. A., Esmaeili, S., Abdi, K., & Raheb, G. (2024). *The role of internet addiction and academic resilience in predicting the mental health of high school students in Tehran*. BMC Psychiatry, 24, Article 05853. <https://doi.org/10.1186/s12888-024-05853-6>
7. Li, Z., Li, X., & Chen, J. (2025). *Emotional intelligence of educators: A bibliometric review, 1998–2024*. Social Psychology of Education, 28, 101–125. <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10048-2>
8. Ludvik, M. B., Wills-Jackson, C., & Eberhart, T. L. (2023). *Exploring the potential of mindful compassion pedagogies for effective global citizenship education and education for sustainable development*. International Review of Education, 69(4), 633–656. <https://doi.org/10.1007/s11159-023-10009-x>
9. May, A. E. (2024). *Classroom teachers' mindset: Perceptions of support in improving social-emotional learning preparedness*. ProQuest Dissertations Publishing.
10. Min, H. J., Park, S. H., Lee, S. H., Lee, B. H., & Kang, M. (2024). *Building resilience and social-emotional competencies in elementary school students through a short-term intervention program based on the SEE learning model*. Behavioral Sciences, 14(6), 458. <https://www.mdpi.com/2076-328X/14/6/458>
11. Mirzazadeh, M., & Sajadi, M. (2025). *Predicting academic adjustment of students based on emotional intelligence, resilience, and social support*. Iranian Journal of Applied Educational Studies, 11(2), 64–79. https://ijaer.usb.ac.ir/article_9361.html
12. Mori, L. H. (2024). *Enhancing planetary well-being through “with-ness” pedagogy in social emotional learning: Critical theoretical engagements*. Antioch University Dissertations. <https://aura.antioch.edu/etds/2102>
13. Mozaffari, A., Safaeirad, I., & Abadi, Y. K. (2024). *Comparing the effectiveness of emotional intelligence and self-compassion training on mental well-being and academic self-concept of high school students in Iran*. Iranian Journal of Educational Studies, 19(3), 45–62. <https://www.qijes.com/index.php/ijes/article/view/1275>
14. Nagpal, M., & Radliff, K. (2024). *A systematic review of mindfulness-based school interventions on social emotional outcomes with adolescents*. Child & Youth Care Forum. <https://doi.org/10.1007/s10566-023-09783-4>
15. Norman, J., Jukes, M. C., Randolph, E., Sowa, P., & Harden, K. (2021). *Promoting social and emotional learning in the classroom: A guidebook for educators*. RTI International. https://www.rti.org/sites/default/files/sel_guidebook_2023_rti-international.pdf
16. Papi, S., Zarea, K., & Alijani Renani, H. (2025). *Emotional intelligence, subjective well-being, and resilience among junior high school girls in Iran: A structural equation modeling study*. Journal of Nursing and Clinical Science, 14(1), 23–38. https://www.jnacs.com/article_225323.html
17. Parra Ballon, M. (2022). *Educators' perspectives on the practices and implementation of social emotional learning programs*. University of Denver Digital Commons. <https://digitalcommons.du.edu/etd/2151/>
18. Philibert, C. T. (2021). *Everyday SEL in early childhood: Integrating social emotional learning and mindfulness into your classroom*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003140948>
19. Porhasani, S. A., Ghotbiyan, N., & Akbaria, H. (2025). *The effect of emotional intelligence on personal growth and attitude towards marriage of young girls and boys: The mediating role of decision-making and problem solving*. Iranian Journal of Educational Studies, 20(1), 12–27. <https://www.qijes.com/index.php/ijes/article/view/1308>
20. Powell, T. (2024). *Whole leaders, whole schools: Increasing school leaders' emotional intelligence through mindfulness*. ProQuest Dissertations Publishing.

21. Rashed Alghufali, B. (2025). *Empowering Saudi children: A proposed culturally sensitive emotional intelligence model integrating cultural resilience, educational innovation, and community engagement*. *Journal of Education*, Tanta University. https://mkmgmt.journals.ekb.eg/article_418036.html
22. Rico-Gonzalez, M. (2023). *Developing emotional intelligence through physical education: A systematic review*. *Perceptual and Motor Skills*, 130(3), 645–660. <https://doi.org/10.1177/00315125231165162>
23. Rong, Y., & Chularut, P. (2024). *The development of active learning model for enhancing social emotional learning of college students*. Srinakharinwirot University. <http://ir-thesis.swu.ac.th/dspace/handle/123456789/3208>
24. Rosak-Szyrocka, J., & Öberg, C. (2025). *The role of emotional intelligence in education*. In J. Rosak-Szyrocka & C. Öberg (Eds.), *Learning with Emotional Intelligence* (pp. 25–42). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003582267-2>
25. Tamannai Far, M. R., & Taraffo, F. (2024). *The structural model of happiness based on mindfulness with mediator role of emotional intelligence, self-compassion and resilience*. *Positive Psychology Research*, 9(4), 118–134. https://pppls.ui.ac.ir/article_29103_en.html
26. Watanabe, Y. (2025). *Enhancing school crisis prevention immunity through moral education: Insights from the framework of social and emotional learning*. *Journal of Moral Education*, 54(2), 147–163. <https://doi.org/10.1080/03057240.2024.2437198>

