

طراحی الگو برنامه درسی مبتنی بر هوش هیجانی اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتِسم

- معصومه واحد مطلق، دانشجوی دکتری گروه برنامه‌ریزی درسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
- مریم صفرنواده*، دانشیار، عضو هیئت علمی معاونت آموزشی وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، تهران، ایران
- مرتضی سمیعی زعفرندی، دانشیار، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تهران، ایران

• تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۱۵ • تاریخ انتشار: مهر و آبان ۱۴۰۲ • نوع مقاله: پژوهشی • صفحات ۷۱ - ۸۲

چکیده

زمینه: کودکان با اختلال طیف اُتِسم، کودکانی هستند که با کودکان عادی در زمینه تعاملات اجتماعی، ارتباطات، بازی و علایق تفاوت دارند.

هدف: هدف این پژوهش، مطالعه نظام‌مند برنامه درسی مبتنی بر هوش هیجانی اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتِسم است. در این پژوهش، یک برنامه درسی مبتنی بر هوش هیجانی اجتماعی از تمام جوانب مورد بررسی قرار گرفت.

روش: رویکرد پژوهش از نوع کیفی با استفاده از راهبرد فرا ترکیب بود. برای یافتن ویژگی‌ها و مؤلفه‌های برنامه درسی مبتنی بر هوش هیجانی اجتماعی، پژوهش‌های اخیر با روشی نظام‌مند انتخاب شدند. جامعه مورد مطالعه پژوهش‌های انجام شده در ۱۵ سال اخیر است که طی واکاوی محتوایی، دسته‌بندی و غربالگری شدند و ۳۲ پژوهش واجد شرایط با معیارهای مدنظر به صورت هدفمند انتخاب شدند، کدگذاری و طبقه‌بندی صورت گرفت و الگوها، پایه‌های نظری و مضامین اصلی استخراج شدند.

یافته‌ها: با استفاده از تحلیل محتوا ۴ بُعد شناسایی شد که شامل ۱۲ زیرطبقه به شکل بُعد اهداف برنامه درسی در ۳ زیرطبقه، بُعد محتوای برنامه درسی در ۳ زیرطبقه، بُعد فرایند یاددهی-یادگیری در ۳ زیرطبقه، بُعد ارزشیابی در برنامه درسی در ۳ زیرطبقه می‌باشد.

نتیجه‌گیری: براساس یافته‌های مطالعه حاضر، می‌توان چنین نتیجه گرفت که برنامه درسی مبتنی بر هوش هیجانی اجتماعی دانش‌آموزان در دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتِسم مؤثر است.

واژه‌های کلیدی: اختلال طیف اُتِسم، برنامه درسی، طراحی الگو، هوش اجتماعی، هوش هیجانی

مقدمه

اختلال طیف اُتسم^۱، نوعی اختلال تحولی است که در سال‌های اولیه کودکی نمایان می‌شود. این اختلال باعث می‌شود که مغز نتواند در زمینه رفتارهای اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی، به درستی عمل کند و در یادگیری ارتباط و تعامل کودک با دیگران مزاحمت ایجاد می‌کند (۱). در سال ۱۹۷۰ میزان شیوع این اختلال یک در ۱۰۰۰۰ بوده که در سال ۲۰۱۵ شیوع آن به ۱ در ۱۵۰ رسیده است (۲) و میزان شیوع نیز در سال ۲۰۲۰ مشاهده شده است (۳). کانر^۲ در توصیف اختلال طیف اُتسم بر ویژگی‌های اجتماعی و عاطفی اختلال طیف اُتسم تأکید کرد و استدلال کرد که این ویژگی‌ها ناتوانی «فطری» کودکان در ایجاد تماس عاطفی با افراد دیگر است (۴). بیش از ۶۰ سال است که همچنان بر کمبودهای اجتماعی و عاطفی در اختلال طیف اُتسم تأکید می‌شود. سیستم‌های طبقه‌بندی جهان از جمله انجمن روان‌پزشکی آمریکا^۳ (۵)، سازمان جهانی بهداشت^۴ (۶) و طبقه‌بندی بین‌المللی بیماری‌ها^۵ (۷) در معیارهای تشخیص اختلال طیف اُتسم به کمبودهای افراد اوتیستیک در استفاده از حالات چهره^۶، حالات بدنی^۷ و ژست‌ها^۸ برای تنظیم تعامل اجتماعی^۹ اشاره می‌کنند، همچنین فقدان متقابل احساسات، کاهش یا انحراف پاسخ به احساسات دیگران، و عدم خودانگیختگی^{۱۰} برای به اشتراک گذاشتن لذت^{۱۱}، از جمله علائم دیگر این اختلال است. در سال‌های اخیر علاقه‌ی فزاینده به بررسی هوش هیجانی^{۱۲} در افراد با اختلال طیف اُتسم وجود داشته است (۸).

پژوهش‌ها در مورد هوش هیجانی، به‌ویژه در دهه اخیر، در حال افزایش است، اما یافته‌های مربوط به تشخیص احساسات چهره در اختلال طیف اُتسم متناقض است. هیچ توافق کلی در مورد اینکه تشخیص احساسات یک مشکل اساسی برای افراد با اختلال طیف اُتسم است یا خیر وجود ندارد. نتیجه مطالعه گروس^{۱۳} نشان داد که افراد اوتیستیک در برچسب زدن حالات چهره مشکل دارند (۹)، برخی از مطالعات دیگر هیچ نقصی در شناسایی حالات احساسی پیدا نکرده‌اند

(۱۰)، درحالی‌که سایر پژوهش‌ها کمبودهایی را محدود به احساسات خاص، اغلب احساسات دارای ظرفیت منفی مانند ترس (۱۱)، انزجار، غم و خشم (۱۲) یافته‌اند. اصطلاح هوش هیجانی برای اولین بار دهه ۱۹۹۰ توسط دو روان‌شناس به نام‌های جان مایر و پیترو سالووی^{۱۴} مطرح شد. آنان اظهار داشتند، کسانی که از هوش هیجانی برخوردارند، می‌توانند عواطف خود و دیگران را کنترل کرده، بین پیامدهای مثبت و منفی عواطف تمایز گذارند و از اطلاعات عاطفی برای راهنمایی فرایند اندیشه و اقدامات شخصی استفاده کنند. دانیل گلن^{۱۵} صاحب نظر علوم رفتاری و نویسنده کتاب "کار کردن به وسیله هوش هیجانی" اولین کسی بود که این مفهوم را وارد عرصه سازمان نمود. گلن هوش هیجانی را استعداد، مهارت یا قابلیت دانست که عمیقاً تمامی توانایی‌های فردی را در دایره خود دارد. در مدل گلن به‌طور خلاصه ۵ حوزه اساسی هوش هیجانی مورد بررسی قرار گرفته است: ۱- شناخت هیجان‌ها و احساسات خود، خودآگاهی ۲- مدیریت هیجان‌ها و احساسات خود، خودمدیریتی ۳- خودانگیزی ۴- تشخیص و درک هیجان‌ها و احساسات دیگران، دیگرآگاهی ۵- مدیریت رابطه با دیگران، دیگر مدیریت. مدل گلن امروزه به‌طور وسیعی به رسمیت شناخته شده است. این مدل می‌گوید وقتی فردی دارای هوش عقلی یا بهره هوشی بالایی است، لزوماً دارای هوش هیجانی بالا نیست. هوشمند بودن یک امتیاز است که البته تضمینی برای موفقیت در زندگی و روابط بین‌فردی و اجتماعی نخواهد بود (۱۳). بسیاری از کودکان اوتیستیک در ایجاد روابط اجتماعی و هوش اجتماعی مشکل دارند (۱۴). هوش اجتماعی^{۱۶} توانایی‌های ما برای تفسیر رفتار دیگران بر حسب حالات ذهنی (افکار، نیات، خواسته‌ها و باورها)، تعامل در گروه‌های اجتماعی، روابط نزدیک، همدلی با حالات ذهنی دیگران و پیش‌بینی احساسات، افکار و رفتار دیگران می‌باشد (۱۵).

بنابراین با توجه به شیوع روزافزون این اختلال، مداخله‌های موجود در این حیطه از اهمیت بیشتری برخوردار می‌شوند، ولی نکته قابل توجه این است که بسیاری از مداخلات موجود

1. Autism Spectrum Disorder (ASD)
2. Kanner
3. Diagnostic and statistical manual of mental disorders
4. Global report on the epidemiology and burden of sepsis
5. International statistical classification of diseases and related health problems
6. facial expressions
7. physical states
8. gestures

9. Social interaction
10. Lack of spontaneity
11. Sharing the fun
12. emotional intelligence
13. Gross
14. Salovey & Mayer
15. Daniel Goleman
16. social intelligence

مبتنی بر علاقه برای افزایش تعامل اجتماعی همسالان در کودکان خردسال با اختلال طیف اُتیسم پرداختند، نتایج نشان داد که کودکان با اختلال طیف اُتیسم که در محیط‌های فراگیر آموزش دیده‌اند، معمولاً در طول فعالیت‌های اجتماعی با همکلاسی‌های معمولی در حال رشد تعامل ندارند. در بسیاری از کشورها، منابع قابل توجهی در برنامه‌های مداخله رفتاری فشرده اولیه برای کودکان با اختلال طیف اُتیسم سرمایه گذاری می‌شود که هدف آنها ایجاد مهارت‌های انطباقی و پیشگیری یا درمان رفتارهای چالش برانگیز است. با این حال، این برنامه‌ها از نظر ساختار و نحوه تحویل بسیار متفاوت هستند، اما شواهد بیانگر اثربخشی مداخلات و برنامه‌های از پیش تعیین شده می‌باشد (۲۱).

مشکلاتی در مورد عدم سازگاری برنامه‌های درسی با تقاضای بازار کار و موفق نبودن برنامه‌های درسی در کمک به دانش‌آموزان برای کسب اطلاعات و مهارت‌های لازم جهت برقراری ارتباطات اجتماعی مؤثر در فضای اجتماعی مشاهده می‌شود. بنابراین بازنگری و طراحی برنامه‌های درسی مبتنی بر هوش هیجانی می‌تواند به عنوان گامی در راستای تقویت و احیای تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان در نظر گرفته شود و مهارت‌های اجتماعی لازم را در آنها پدید آورد و موجبات موفقیت آنها را در موقعیت‌های مختلف فراهم نماید. افزایش توجه به برنامه درسی مبتنی بر هوش هیجانی در سال‌های اخیر به دلیل تأکید این نوع برنامه درسی بر مسائل مهم جامعه از قبیل: برقراری ارتباط و حفظ تعاملات اجتماعی و خانوادگی و پیدا کردن شغل مادام‌العمر بوده است. بررسی‌ها نشان می‌دهد پژوهش‌های جامع‌تری که بتواند برنامه‌های درسی دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم را مبتنی بر هوش هیجانی / اجتماعی بررسی کند، وجود ندارد و بنابراین ضرورت برآورده ساختن نیازهای اجتماعی این دانش‌آموزان و لزوم بازنگری آن به گونه‌ای که بتواند قابلیت‌های این دانش‌آموزان را برای برقراری تعاملات اجتماعی و داشتن زندگی مستقل در جامعه آماده سازد و ضعف دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم در ایجاد ارتباطات اجتماعی و تعاملات رفتاری به عنوان عوامل اصلی انجام پژوهش حاضر است. در نهایت، این پژوهش کوششی می‌باشد در پاسخ به این پرسش که الگوی برنامه درسی مبتنی بر هوش هیجانی اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم چگونه است؟

در دسترس، پرهزینه و زمان‌بر هستند؛ در راستای دستیابی به تهیه برنامه‌های درسی متناسب با توانایی‌های ذهنی و جسمی گروه‌های مختلف کودکان و دانش‌آموزان استثنایی که بتواند این افراد را برای یک زندگی مستقل آماده سازد، بسیار ضروری است. یافته‌های مختلف حاکی از این است که دستیابی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به اشتغال و زندگی مستقل مستلزم برخورداری آنان از برنامه درسی مناسب است. دستیابی دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم به اشتغال و زندگی مستقل، مستلزم برخورداری آنان از برنامه درسی مناسب است. از این رو، تهیه برنامه‌های درسی متناسب با توانایی‌های ذهنی و جسمی گروه‌های مختلف کودکان و دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم که بتواند این افراد را برای یک زندگی مستقل آماده سازد، بسیار ضروری است (۱۶).

برنامه درسی یک برنامه رسمی مطالعاتی است که درکی فلسفی از اهداف و رهنمودهای اجرای یک برنامه آموزشی را تدارک می‌بیند. با توجه به اینکه برنامه درسی عمدتاً باید بر شایستگی‌های کلیدی تمرکز کند و به طور خاص، شایستگی کلیدی به توانایی‌های کلیدی اشاره دارد که دانش‌آموزان باید برای انطباق با نیازهای توسعه مادام‌العمر و توسعه اجتماعی داشته باشند که به ویژه برای کمک به دانش‌آموزان برای رویارویی بهتر با وعده‌ها و چالش‌های جامعه مهم است. در برنامه درسی موادی که معلمان برای تدریس انتخاب می‌کنند باید ابتدا علاقه دانش‌آموزان را برانگیزد (۱۷) و این انگیزه ارتباط مثبتی با پشتکار پیدا کرده و می‌تواند به طور قابل توجهی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و خلاقیت را بالا ببرد (۱۸).

بیانکو و همکاران^۱ صفات کودکان اوتیستیک را به طور متفاوتی از پیش‌بینی‌های مبتنی بر زمینه وقایع جسمی و اجتماعی در نظر می‌گیرند و بیان می‌کنند که اختلال طیف اُتیسم با مشکل در پیش‌بینی بر اساس نشانه‌های زمینه‌ای همراه است (۱۹). نتایج پژوهش گریک و همکاران^۲ با بررسی تأثیر مداخلات فعالیت بدنی بر ارتباطات و عملکرد اجتماعی در کودکان و نوجوانان با اختلال طیف اُتیسم نشان دادند که مشکل در برقراری ارتباط و عملکرد اجتماعی دو علامت اصلی برجسته اختلال طیف اُتیسم است، درحالی‌که هیچ درمان دارویی کارآمدی برای مقابله با آنها وجود ندارد (۲۰). واتکینز و همکاران^۳ به بررسی یک بسته مداخله

1. Bianco & et al

2. Gehricke & et al

3. Watkins & et al

روش

پژوهش حاضر از نوع هدف، بنیادی-کاربردی، رویکرد به‌کار گرفته‌شده، کیفی و از نوع سنتز پژوهی و راهبرد مورد استفاده فراترکیب است که با انجام تحلیل محتوای استقرایی و سپس فراترکیب از تحلیل‌های انجام‌شده همراه است. در این پژوهش مقولات و مضامین اصلی استخراج و بعد از کدگذاری و انتخاب مقولات اصلی، ترکیبی از این مقولات انجام شد که منجر به طراحی یک چهارچوب برنامه درسی مبتنی بر هوش هیجانی اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم گردید. جامعه مورد مطالعه، مقالات و پایان‌نامه‌هایی بودند که در رابطه با موضوع «برنامه درسی مبتنی بر هوش اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم» به‌صورت کمی یا کیفی به چاپ رسیده‌اند و به‌صورت توصیفی یا با ارائه الگو مطرح شده‌اند و همچنین کتاب‌های مرجع در زمینه هوش اجتماعی، برنامه درسی و دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم انتخاب شدند. در این پژوهش از پژوهش‌های داخلی و خارجی این حوزه در جامعه و نمونه آماری استفاده شد. جامعه مورد مطالعه پژوهش انجام‌شده از پژوهش‌های ۱۵ سال اخیر است که طی واکاوی محتوایی، دسته‌بندی و غربالگری شدند و ۴۰ پژوهش واجد شرایط و معیارهای مدنظر، به‌صورت هدفمند انتخاب‌شده، کدگذاری و طبقه‌بندی صورت گرفته و الگوها، پایه‌های نظری و مضامین اصلی استخراج شدند. از بین آنها ۳ مقاله به‌علت تکراری بودن در چند پایگاه اطلاعاتی و ۵ مقاله به‌علت

عدم تناسب با موضوع پژوهش حذف شدند و در پایان ۳۲ مقاله جهت بررسی انتخاب شدند. پایگاه‌های اطلاعاتی که این مقالات از آنها انتخاب شده‌اند شامل اریک^۱، ساینس دایرکت^۲، اسپرینگر^۳، اسکوپوس^۴، الزیور^۵، پایگاه مرکز منطقه‌ای اطلاع‌رسانی علوم و فناوری^۶، پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی^۷، پرتال پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی^۸، پایگاه نشر کنفرانس‌های کشور^۹، پایگاه مجلات تخصصی نور^{۱۰} و سامانه نشریات کشور^{۱۱} بود.

معیار ورود پژوهش‌ها در این مطالعه مرتبط بودن آنها با هدف پژوهش بود. واژه‌های کلیدی به‌کاربرده شامل برنامه درسی، هوش، هوش هیجانی، هوش اجتماعی، دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم که در جهت بررسی موضوع مجموعاً تعداد ۶۰ مقاله انتخاب و چکیده مقالات مورد بررسی قرار گرفت. از مجموع پژوهش‌های انتخاب‌شده، تعدادی از آنها به دلایلی چون: عدم اطلاعات کافی در زمینه اهداف پژوهش، انجام بررسی‌ها صرفاً در یک منطقه خاص، پژوهش‌هایی که با عناوین و اهداف یکسان انجام شده بودند و پژوهش‌های فاقد الگوی روش‌شناختی مناسب، برای ورود به تحلیل‌هایی مناسب نبودند و از فرایند تحلیل خارج و در نهایت با توجه به ملاک‌های پژوهش و بررسی عناوین، چکیده و متن کامل و به اشباع رسیدن داده‌های موردنیاز، تعداد ۳۱ نمونه به‌صورت هدفمند انتخاب و مورد بررسی قرار گرفت. داده‌ها و منابع مورد استفاده در چند مرحله پالایش و استخراج و مورد استفاده قرار گرفتند.

جدول (۱) نمونه پژوهش‌های مورد استفاده در پژوهش حاضر

ردیف	پژوهشگر	عنوان پژوهش	سال
۱	پریناز بنیسی	اثربخشی برنامه آموزشی درمان با استفاده از لگو بر تعامل اجتماعی و رفتارهای قالبی کودکان با اختلال طیف اُتیسم	۱۳۹۷
۲	بحرینی زاده و همکاران	طراحی و اعتباربخشی الگوی مطلوب برنامه درسی	۱۳۹۵
۳	نظری و پوراکبری	اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم	۱۳۹۸
۴	ملکی و همکاران	مطالعه‌ای درباره طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی مکمل برای دانش‌آموزان نارسانویس دوره اول ابتدایی	۱۳۹۷

1. Eric
2. Science Direct
3. Springer
4. Scopus
5. Elsevier
6. The database of the regional science and technology information center

7. Academic Jihad Scientific Information Database
8. Portal of Humanities and Cultural Studies Research Institute
9. The country's conference publication database
10. Database of Noor specialized magazines
11. The country's publications system

ردیف	پژوهشگر	عنوان پژوهش	سال
۵	اردکانی و همکاران	طراحی الگوی برنامه درسی پژوهش محوری در مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی برای پرورش تفکر و خلاقیت در دانش آموزان	۱۳۹۶
۶	بیگدلی و امرا	طراحی برنامه درسی مبتنی بر مؤلفه های هوش هیجانی با رویکرد اسلامی	۱۳۹۳
۷	افروز و همکاران	طراحی الگوی برنامه درسی تربیت شهروندی برای دانش آموزان دوره راهنمایی تحصیلی	۱۳۹۰
۸	آهار و همکاران	تعیین روند رشدی تصویرسازی حرکتی در کودکان با اختلال طیف اُتیسم عملکرد بالا و همتایان با رشد عادی	۱۳۹۹
۹	رابینسون و همکاران	ارتباط مدل پنج عاملی و هوش هیجانی صفت (EI) با رفتارهای استتارپوشاندن و جبران ویژگی های اختلال طیف اُتیسم	۲۰۲۰
۱۰	کاستر و همکاران	رویکرد عملی برای بهبود مهارت مکالمه در بزرگسالان با اختلال طیف اُتیسم	۲۰۲۰
۱۱	چان و همکاران	تأثیر مداخلات فعالیت بدنی بر ارتباطات و عملکرد اجتماعی در کودکان و نوجوانان با اختلال طیف اُتیسم	۲۰۲۰
۱۲	ورنتی و همکاران	بررسی مشکلات تعامل اجتماعی در اختلال طیف اُتیسم	۲۰۱۹
۱۳	مونتگمری و همکاران	حمایت از افراد با اختلال طیف اُتیسم در درک و کنار آمدن با مسائل پیچیده عاطفی اجتماعی	۲۰۱۸
۱۴	تمجید تاش و همکاران	طراحی و اعتبارسنجی برنامه درسی ترمیمی برای دانش آموزان با اختلال های یادگیری ویژه در دوره اول ابتدایی	۱۳۹۷
۱۵	حسینی غیاثوند و همکاران	ارائه مدل تحلیلی به منظور شناخت و ارزیابی مؤلفه های محیطی مؤثر بر افزایش تعاملات اجتماعی کودکان با اختلال طیف اُتیسم در مراکز آموزشی با استفاده از فرآیند تحلیل سلسله مراتبی	۱۳۹۸
۱۶	کوشی و همکاران	طراحی و اعتبارسنجی الگوی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران	۱۳۹۹
۱۷	سلیمانی و همکاران	طراحی و اعتباریابی الگوی آموزش مبتنی بر ساختن گرایی شناختی برای دانش آموزان ابتدایی	۱۳۹۷
۱۸	عبدلی و محمدحسن	سنتزپژوهی مؤلفه ها، ابزارها و روش های به کار رفته در ارزشیابی یادگیری الکترونیکی و ارائه الگویی جامع برای ارزشیابی آموزش الکترونیکی	۱۳۹۵
۱۹	علی پور و همکاران	سنتزپژوهی مؤلفه های مؤثر بر کیفیت محیط های یادگیری	۱۳۹۷
۲۰	یعقوبی و همکاران	جستاری در طراحی الگوی مفهومی برنامه درسی: رویکردی سنتزپژوهانه	۱۳۹۸
۲۱	پیری و ادیب	طراحی الگوی بهینه برنامه درسی برای دوره های آمادگی و مقایسه آن با وضع موجود	۱۳۸۸
۲۲	لشکری و همکاران	شناسایی مؤلفه های الگوی برنامه درسی مبتنی بر هوش عاطفی با رویکرد تربیت مغز	۱۳۹۹
۲۳	حکیم شوشتری و همکاران	تأثیر آموزش گروهی والدین در زمینه اختلال طیف اُتیسم و شیوه های مدیریت رفتار بر سلامت روان والدین و مشکلات کودکان با اختلال طیف اُتیسم	۱۳۹۸
۲۴	گلמן	مؤلفه های هوش اجتماعی یعنی، همدلی اولیه، هماهنگ سازی، درک همدلانه، شناخت اجتماعی	۱۳۸۹
۲۵	پنپیکر	مؤلفه های هوش اجتماعی شامل، خودآگاهی، همدلی و نفوذ اجتماعی	۲۰۱۷
۲۶	دوگان و چتین	مهارت های اجتماعی شامل خواندن ذهن شخص، درک و فهم افراد از طریق استفاده از داده های ارتباطی غیرکلامی، کلامی و علائم بدنی آنها، مهارت های گوش دادن فعال، اجتماع پذیری، تحت تأثیر قرار دادن دیگران، فعال بودن در رسانه های اجتماعی، مذاکره گفتگو و حل مسائل اجتماعی، ترغیب و اقناع، داشتن رفتار مطلوب در موقعیت های اجتماعی	۲۰۰۹

ردیف	پژوهشگر	عنوان پژوهش	سال
۲۷	آقا احمدی	گلمن، مدلی را برای هوش اجتماعی ارائه کرده و هوش اجتماعی را با هوش عاطفی تطبیق داده است. آگاهی اجتماعی را با خودآگاهی و مهارت اجتماعی را با مدیریت بر خویشتن مطابقت داده است. همچنین وی وظایف اساسی هوش اجتماعی را هماهنگی روابط متقابل، انواع همدلی، شناخت اجتماعی، مهارت‌های همکاری متقابل، دلسوزی می‌داند.	۱۳۹۱
۲۸	صفاری نیا و سلگی	رابطه هوش اجتماعی و هوش هیجانی	۱۳۹۲
۲۹	گلمن	هوش اجتماعی ترکیبی از آگاهی اجتماعی (شناخت اجتماعی، همدلی، هماهنگی و دقت در انتقال تفکر) و وسیله تسهیل اجتماعی (ابراز وجود، ارتباط، تأثیر، هماهنگی) است.	۲۰۱۵
۳۰	سیلورا، مارتین یوسن و داهل	مؤلفه‌های هوش اجتماعی (۱). پردازش اطلاعات اجتماعی، ۲. آگاهی‌های اجتماعی و ۳. مهارت‌های اجتماعی	۲۰۰۱
۳۱	حسن ملکی	چهار مرحله اساسی نظام برنامه‌ریزی درسی (طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی)	۱۳۹۸
۳۲	جاودانی و اناری نژاد	ارزشیابی کیفیت عناصر برنامه درسی	۱۳۹۷

یافته‌ها

(دارای ویژگی‌های فوق) تدوین شد. سپس با استفاده از ۶ مرحله شامل، مرحله اول: تعیین پژوهش‌هایی که مقرر است از یافته‌های آنان استفاده شود. مرحله دوم: انتخاب گویه‌ها براساس هوش هیجانی و تأثیر بر اختلال طیف اُتیسم. مرحله سوم: تحلیل مفاهیم برآمده از بررسی گویه‌ها. مرحله چهارم: سنتز یا خلق چیزی جدید از عناصر جدا از هم. مرحله پنجم: مرور مقوله‌های به‌دست آمده و طراحی الگو برنامه درسی با توجه به گویه‌های مرتبط با هوش هیجانی مرحله ششم: دستیابی کارشناسان به نوعی اجماع در مورد ترکیب ایجاد شده و تأیید آن. در همین راستا ۴ بُعد برنامه درسی شامل اهداف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی از متون و مقالات استخراج شد و مورد تحلیل واقع گردید. سپس تمامی یافته‌ها باهم ترکیب شدند و با بازخوانی‌های مکرر و مقایسه یافته‌های مشابه و متناقض (با کدگذاری رنگ‌های مختلف) دسته‌بندی داده‌ها بر ۳ مؤلفه پردازش اطلاعات اجتماعی، آگاهی، اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی در هر ۴ بُعد دست یافتیم. نتایج اهداف برنامه درسی مبتنی بر هوش اجتماعی برای دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم در جداول ذیل آورده شده است.

با توجه به نظریه‌ها و پیشینه پژوهش می‌توان گفت، امروزه مفهوم برنامه‌ریزی درسی وسیع‌تر از تهیه و تدوین رئوس مطالب درسی است و عبارت از پیش‌بینی و تهیه مجموعه فرصت‌های یادگیری برای جمعیتی مشخص به‌منظور نیل به هدف‌های آموزش و پرورش است که معمولاً در مدرسه انجام می‌گیرد. اختلالات ارتباطی، پاسخ‌گو نبودن به دیگران در زمینه‌ی مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی، اختلال در عواطف و مهارت‌های حرکتی، انسجام مرکزی ضعیف، نقص در تنظیم هیجانات، مشکلات رفتاری، احساسی و اجتماعی پیچیده، کارکرد انطباقی پایین، فقدان خود مراقبتی، استرس و اضطراب، رفتارهای غیر معمول به‌شدت متغیر، اختلال در تنظیم رشد عمومی بدن، مهارت‌های خودآموزی ضعیف، پرخاشگری، اختلالات گفتاری، افسردگی بالا، اختلال در کارکردهای اجرایی، اختلال در پردازش حسی می‌باشد. به این صورت الگوی نظری پژوهش از اطلاعات نظری استخراج و در ۴ مقوله‌ی اهداف برنامه‌ی درسی، محتوای برنامه درسی، روش‌های یاددهی-یادگیری و روش‌های ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر هوش اجتماعی برای دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم

جدول ۱) اهداف برنامه درسی مبتنی بر هوش اجتماعی برای دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم

مؤلفه‌ها	گویه‌های اهداف
پردازش اطلاعات اجتماعی	توانایی فهم و پیش‌بینی رفتارها و احساسات دیگران، احساس کردن علائم عاطفی غیرکلامی به همراه دیگران، ارتباط کلامی و غیرکلامی، درک کردن افکار، درک احساسات و مقاصد دیگری، کنار آمدن با عواطف خود و دیگران، ایجاد انگیزه‌ی هماهنگی با فرد مقابل، پرهیز از شرایط مخل و توجه و تمرکز به هنگام گوش کردن
آگاهی‌های اجتماعی	زمان مناسب صحبت کردن و گوش دادن، درک نگرانی‌ها و احساسات دیگران، استفاده از زبان رفتاری برای انتقال فکر، بهبود ارتباط والد و کودک، توانمندسازی و هرچه بیشتر مستقل شدن کودکان، افزایش رفتارهای مناسب در تعامل با افراد و موقعیت‌های متفاوت، مهارت‌های اوقات فراغت
مهارت‌های اجتماعی	مهارت خوب گوش کردن و خوب ابراز وجود کردن، توانایی دفاع از خود، توانایی «نه گفتن» به تقاضاهایی که فرد نمی‌خواهد انجام بدهد. اهمیت دادن به احتیاجات سایرین و عمل کردن بر طبق این احتیاجات، چطور دوست پیدا کنند و چطور دوستانشان را نگه دارند. بیان نیازهای خود، ارائه و دریافت بازخورد از شخص مقابل، تحت تأثیر قرار دادن و ترغیب دیگران، خوش برخورد بودن و لبخند زدن و دیگران را به گرمی در آغوش گرفتن، آشنایی با اصول درست نشستن و ایستادن به هنگام تعامل با دیگری، مهارت‌های لمسی، مهارت‌های اولیه مانند خوابیدن و لباس پوشیدن تا مهارت‌های پیشرفته مانند برخورد‌های صحیح اجتماعی

۳) روش ارتباط با تبادل تصویر^۳، این روش، روش مناسبی برای شروع گفتار و برقراری ارتباط در کودکانی است که قادر به صحبت کردن نمی‌باشند.

۴) روش فلور تایم^۴، استانی گرین اسپن نیز این روش ۶ مرحله‌ای را مطرح کرد که کودک در طی مراحل، تقلید و چگونه یاد گرفتن را از یک بزرگتر فرا می‌گیرد.

۵) روش تیچ^۵، اولین روشی بود که در آمریکا برای کودکان با اختلال طیف اُتیسم به کار گرفته شد. نام این روش مخفف عبارت «درمان و آموزش کودکان با اختلال طیف اُتیسم و ناتوانی‌های ارتباطی مرتبط با این بیماری» می‌باشد. در این روش اعتقاد بر این است که محیط زندگی کودک باید با او تطبیق داده شود نه اینکه کودک با محیط تطبیق داده شود.

۶) روش ارتباط تسهیل شده^۶، در این روش کودک با اختلال طیف اُتیسم به کمک معلم و با استفاده از رایانه و صفحه کلید، حروفی را انتخاب و از این طریق پیام‌هایی را تولید می‌کند که مبین توانایی خواندن و نوشتن وی است.

۷) رفتاردرمانی شناختی^۷: نوعی از گفتار درمانی است که می‌تواند یک درمان اختلال طیف اُتیسم مؤثر برای کودکان و

در مورد فعالیت‌های یاددهی یادگیری برنامه درسی مبتنی بر هوش اجتماعی برای دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم به ۳ مؤلفه پردازش اطلاعات اجتماعی، آگاهی‌های اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی دست یافتیم.

فعالیت‌های یاددهی-یادگیری با استفاده از روش‌های زیر انجام می‌گیرد:

۱) آموزش پاسخ محور^۱، این روش یکی از روش‌هایی است که در چهارچوب رویکردهای توسط دانشگاه سانتا باربارا کالیفرنیا در آمریکا طراحی و تنظیم شده و قریب به ۳ دهه است که در آمریکا کاربرد گسترده‌ای یافته مبتنی بر طبیعت کودک تهیه شده و برای افزایش تعاملات اجتماعی مناسب و مهارت‌های گویایی در کودکان اتیستیک به کار رفته است. این روش بر مبنای اصول روش تحلیل رفتاری کاربردی است که هدف آن جلوگیری از تعامل‌ها و ارتباط‌های منفی، کاهش واکنش‌های غیرطبیعی و اهمیت دادن به محیط‌های آموزشی و واکنش‌های طبیعی می‌باشد.

۲) روش تحلیل رفتاری کاربردی^۲ که، کارآمدترین روش آموزشی و توان بخشی است.

1. Pivotal response training (PRT)
2. Applied behavioral analysis (ABA)
3. Communication with image exchange
4. Flower time method

5. Titch's method
6. Facilitated communication method
7. Cognitive behavioral therapy (CBT)

۹) روش درمان ویبرو آکوستیک موزیک با اثرگذاری بر سیستم عصبی سمپاتیک، رفتار چالش‌انگیز افراد با اختلال طیف اُتیسم را کاهش می‌دهد.

۱۰) روش بازداری از پاسخ و نادیده گرفتن محرک، این روش با جهت‌دهی به رفتار باعث کاهش رفتارهای کلیشه‌ای و پرخاشگری در کودکان با اختلال طیف اُتیسم می‌شود.

بنابراین در مورد اهداف برنامه درسی مبتنی بر هوش اجتماعی برای دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم به ۳ مؤلفه پردازش اطلاعات اجتماعی، آگاهی‌های اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی دست یافتیم.

بزرگسالان باشد. در طی یک جلسه‌ی درمان شناختی-رفتاری، افراد ارتباط بین احساسات، افکار و رفتارها را یاد می‌گیرند. این نوع درمان اختلال طیف اُتیسم ممکن است به شناسایی افکار و احساساتی که رفتارهای منفی را باعث می‌شوند، کمک کند. آموزش نحوه ارتباط با دیگران، مهارت‌های دوست‌یابی و افزایش مهارت‌های انطباقی، اجتماعی، گفتاری، آموزش رفتارهای مناسب، افزایش خودکنترلی، حل مسئله و مسئولیت‌پذیری باعث افزایش سازگاری در آنها و افزایش مقبولیت در بین همسالان خواهد شد.

۸) روش درمانی داستان‌های اجتماعی که باید براساس نیاز کودک برای او خوانده شوند.

جدول ۲) ویژگی‌های محتوای برنامه درسی مبتنی بر هوش اجتماعی برای دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم

مؤلفه‌ها	گویه‌های محتوای برنامه‌ی درسی مبتنی بر هوش اجتماعی
پردازش اطلاعات اجتماعی	بازی‌هایی برای افزایش تفکر و انتقال احساسات به دیگران، بازی‌هایی برای افزایش تمرکز و رفع عوامل بازدارنده محیطی، مانند نورهای روشن و صداهای بلند، بازی با عروسک‌ها، موسیقی و هنر (هنر انواع مختلف دارد از جمله جنبه‌های بصری مانند نقاشی، مجسمه‌سازی، کلاژ، عکاسی و ... و نیز جنبه‌های ادبیاتی مانند قصه‌درمانی و رقص و...)، تمرین‌های تقویت حافظه‌ی فعال دیداری و شنیداری، بازی پیر پیر، بازی‌های حسی-حرکتی، قلقلک دادن
آگاهی‌های اجتماعی	تمرین‌هایی برای تقویت ادراک شنیداری، طرح داستان با کمک عروسک‌ها، کامپیوتر و صفحه کلید، موسیقی با فرکانس‌های متفاوت، نرم افزار چند رسانه‌ای آموزش مفاهیم شناختی به کودک با اختلال طیف اُتیسم، ماساژها، بازی‌هایی برای حرکات زبان و لب، کارت‌های آموزش مهارت خودیاری (دستشویی رفتن و...)، تکمیل تصاویر و رنگ‌آمیزی حیوانات، لوحه نویسی، مدل‌سازی، ورزش واترپلو، آموزش ویدیویی
مهارت‌های اجتماعی	فیلم آموزشی و روش نمایشی برای انتخاب مناسب رفتار، تصاویر آموزشی به منظور درک شوخی و خواندن اشارات عاطفی، بازی‌های سازمان‌یافته برای افزایش تماس چشمی، توسعه‌ی مهارت‌های زندگی مانند پخت و پز، تمیز کردن، و سروکار داشتن با پول، لمس اشیاء متفاوت با جنس‌های متفاوت، اسب-سواری، طرح داستان براساس یک موقعیت و شرایط خاص با اطلاعات متفاوت، نقاشی، طناب زدن، بازی-های فکری غیرکامپیوتری (مازهاو...)، درست کردن کاردستی، گفتن قصه، میوه‌ها برای شناسایی رنگ و مزه، بولینگ، هفت سنگ، بازی با حیوانات، خاطره‌نویسی و یادداشت برداری، گردش علمی، برگزاری نمایشگاه‌های کلاسی

محتوای برنامه درسی مبتنی بر هوش اجتماعی برای دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم

اطلاعات اجتماعی، آگاهی‌های اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی دست یافتیم.

در مورد محتوای برنامه درسی مبتنی بر هوش اجتماعی برای دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم به ۳ مؤلفه پردازش

جدول ۳، فعالیت‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی مبتنی بر هوش اجتماعی برای دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم

مؤلفه‌ها	گویه‌های فعالیت‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی مبتنی بر هوش اجتماعی
پردازش اطلاعات اجتماعی	ارتباط از طریق تایپ کردن و استفاده از رایانه و صفحه کلید برای بهبود ارتباط، بازی با عروسک‌ها و از این طریق احساسات مختلف را به کودکان آموزش دادن. برای او توضیح داده شود که هر چهره به چه دلیل می‌تواند به وجود آید و هر احساس نشانگر چیست، از او خواسته شود که احساسات خود را با نشان دادن چهره مربوط به شما نشان دهد. موسیقی و هنر، بخصوص در رفع مشکلات حواس پنجگانه کودک می‌تواند مفید باشد زیرا توسط آنها قدرت درک، شنوایی و دیداری کودک تقویت می‌شود، ترکیب کلمات برای ادای یک جمله معنادار و ادای منظور خود.
آگاهی‌های اجتماعی	تشویق و جایزه برای برای درست پاسخ دادن و رفتارهای منفی و پاسخ‌های نادرست را نادیده گرفتن، برای کودکان داستان تعریف شود، تا احساسات را به درستی درک و به خاطر بسپارد. موسیقی درمانی با فرکانس‌های متفاوت ادراک شنیداری را تقویت می‌کند. به کودک آموزش داده شود تا هنگام احساس درد چگونه با برقراری ارتباط، آنرا به اطرافیان خود بفهماند، برنامه‌ریزی روزانه با یک روال تقریباً ثابت، که شامل عکس‌ها یا کمک‌های بصری دیگر می‌شود، ابزار مفیدی برای بسیاری از والدین و معلمان است. زمان غذا، زمان خواب و درمان را هر روز در یک زمان مشخص در برنامه قرار دادن
مهارت‌های اجتماعی	انجام بازی‌های مختلفی برای تقویت عضلات درشت (تقلید راه رفتن حیوانات، عبور از نردبان، لی لی کردن، پرش جفت پا و ...، (عضلات ظریف تمرینات پرتاب کردن و گرفتن، نقطه به نقطه، ترسیم اشکال، تمرین حرکات چشم و تعقیب چشمی و...)، انگشتان دست برتر (باز و بسته کردن دکمه و زیپ، شکل سازی با خمیر، پوشیدن و درآوردن لباس، توسعه مهارت‌های زندگی مانند پخت و پز، تمیز کردن، و سروکار داشتن با پول، انجام بازی‌های گروهی پرت کردن توپ در سبد با فاصله‌های مختلف، بالا انداختن و گرفتن توپ، یک قل دو قل، حمل ظرف پر آب و مسابقه گروهی، اسب سواری، طناب زدن، بازی‌های فکری غیر کامپیوتری (مازهاو...)، درست کردن کاردستی، گفتن قصه، میوه‌ها برای شناسایی رنگ و مزه توسعه مهارت‌های زندگی مانند پخت و پز، تمیز کردن، و کار با پول، بازی با عروسک‌ها باعث رشد مهارت‌های حرکتی، قوه استدلال، مهارت‌های شناخت عاطفی و روابط اجتماعی کودک شد. کودکی که با حس لامسه خود مشکل دارد از او خواسته شد تا اشیاء متفاوت با جنس‌های متفاوت را لمس کرده و با آنها کار کند. تلاش برای تغییر رفتارهای بسیار زیاد به طور همزمان، بندرت مؤثر است.

مؤلفه‌های ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر هوش اجتماعی برای دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم

در مورد ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر هوش اجتماعی برای اجتماعی، آگاهی‌های اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی دست دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم به ۳ مؤلفه پردازش اطلاعات یافتیم که به شرح جدول ذیل می‌باشد:

جدول ۴، مؤلفه‌های ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر هوش اجتماعی برای دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم

مؤلفه‌ها	گویه‌های ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر هوش اجتماعی
پردازش اطلاعات اجتماعی	ارزشیابی افزایش میزان توجه و تمرکز به هنگام گوش کردن
	ارزشیابی افزایش میزان انگیزه برای انتقال احساسات در گفتگوهای رو در رو
	ارزشیابی کاهش تأثیرپذیری از شرایط مغل در یادگیری به هنگام ارتباط متقابل
	ارزشیابی گفتن یک جمله جدید با کلمه‌های قبلی، ارزشیابی استفاده از لغات جدید
	ارزشیابی افزایش میزان فهم و کاربرد ایما و اشارات و حالات چهره
	ارزشیابی پژواک کلام و یا استفاده از عباراتی قالبی و کلیشه‌ای بی ارتباط با موضوع

مؤلفه‌ها	گویه‌های ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر هوش اجتماعی
آگاهی‌های اجتماعی	ارزشیابی افزایش میزان شروع تعاملات اجتماعی و یا پاسخ به تعاملات
	ارزشیابی کاهش میزان مقاومت در برابر تغییر
	ارزشیابی افزایش میزان انگیزه برای انتقال احساسات با برقراری ارتباط
	ارزشیابی افزایش میزان توانایی و مهارت عضلات درشت و ظریف و انگشتان دست برتر
	ارزشیابی افزایش میزان مهارت بازیابی درست تصاویر، کلمات و اشکال از حافظه‌ی دیداری
مهارت‌های اجتماعی	ارزشیابی کاهش میزان رفتارها و ادا و اطوارهای قالبی
	ارزشیابی افزایش مشارکت در بازی‌های تخیلی یا دوست‌یابی و تمایل به همسالان
	ارزشیابی افزایش رعایت نوبت از جمله در گفتگو با دیگران
	ارزشیابی تنوع در تغذیه و رژیم غذایی
	ارزشیابی افزایش میزان توانایی و مهارت کپی کردن حروف و اشکال
	ارزشیابی افزایش میزان توانایی پردازش درست داده‌ها برای ادای کلمات پیچیده

و روش‌های ارزشیابی) برای برنامه درسی مبتنی بر هوش اجتماعی برای دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتِسم به دست آمد و هر مؤلفه دارای ۳ شاخص هوش اجتماعی (پردازش اطلاعات اجتماعی، آگاهی اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی) بود. ضرایب t برای هر ۳ شاخص در هر مؤلفه معنادار بود. در این پژوهش با در نظر گرفتن نظر تایلر و سیلورا، مارتین یوسن و داهل الگوی برنامه درسی تدوین شد. برنامه درسی اشاره به طرحی دارد که براساس آن تلاش می‌شود، تا عناصر گوناگون برنامه از جمله: آموزشگر، فراگیر، محتوا، شیوه تدریس، شیوه ارزشیابی، محیط فیزیکی، زمانبندی و قوانین و مقررات در تعامل با هم، رسیدن به هدف را فراهم آورند. از نظر صاحب‌نظران مختلف تعداد این عناصر متفاوت است. تایلر برای برنامه درسی ۴ عنصر «هدف، تجربه‌های یادگیری، سازماندهی تجارب و ارزشیابی» را در نظر می‌گیرد (۲۲). برای تعیین هدف برنامه درسی باید منابع آنرا شناخت و براساس اطلاعاتی که از این منابع به دست می‌آید، هدف را تعیین کرد. منابع تعیین هدف عبارت از یادگیرنده، دانش و جامعه می‌باشد. ویژگی‌های مشترک یادگیرنده (کودکان با اختلال طیف اُتِسم) شامل مواردی از جمله: اختلالات ارتباطی، پاسخ‌گو نبودن به دیگران در زمینه‌ی مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی، اختلال در عواطف و مهارت‌های حرکتی، انسجام مرکزی ضعیف، نقص در تنظیم هیجانات، مشکلات رفتاری، احساسی و اجتماعی پیچیده، کارکرد انطباقی پایین، فقدان خود مراقبتی، استرس و اضطراب، رفتارهای غیر معمول به شدت متغیر، اختلال در تنظیم رشد

در نهایت نتایج به دست آمده از این پژوهش در بخش کیفی دلالت بر این داشت که؛ برای برنامه درسی ۴ عنصر «هدف، محتوا، تجربه‌های یادگیری و ارزشیابی» در پژوهش‌های مختلف در نظر گرفته شده است. مؤلفه‌های هوش اجتماعی نیز در پژوهش‌ها دلالت بر، (۱) پردازش اطلاعات اجتماعی، (۲) آگاهی‌های اجتماعی و (۳) مهارت‌های اجتماعی بود. متخصصان و اساتید دانشگاهی نیز بیش از ۶۰ درصد موارد مطرح‌شده را مناسب تشخیص دادند. بین خبرگان اجرایی و اساتید دانشگاهی در خصوص الگوی پیشنهادی برنامه درسی مبتنی بر هوش اجتماعی در ۴ مقوله، اهداف برنامه درسی، محتوای برنامه درسی، روش‌های یاددهی - یادگیری و روش‌های ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر هوش اجتماعی با ابعاد پردازش اطلاعات اجتماعی، آگاهی‌های اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی هماهنگی وجود داشت و در تمام مؤلفه‌ها سطح معناداری برای آزمون کای اسکور بیشتر از ۰/۰۵ بود. بنابراین می‌توان گفت بین نظر خبرگان اجرایی و اساتید دانشگاهی در رابطه با الگوی پیشنهادی برنامه درسی مبتنی بر هوش اجتماعی اختلاف معناداری وجود نداشت. خبرگان اجرایی بیش از ۷۵ درصد موارد مطرح‌شده و اساتید دانشگاهی بیش از ۸۰ درصد موارد مطرح‌شده را مناسب تشخیص دادند. در مرحله کمی جهت تبیین مؤلفه‌های برنامه درسی مبتنی بر هوش اجتماعی برای دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتِسم، از روش معادلات ساختاری استفاده شد. چهار مؤلفه (اهداف برنامه درسی، محتوای برنامه درسی، روش‌های یاددهی - یادگیری

با فرد به آن صورتی که هست و استحقاق دارد ۸. ارزش قایل شدن برای سخنان افراد مقابل ۹. استفاده از کلمات زیبا، سنجیده و به‌موقع، این مهارت‌ها باید در اهداف، محتوا و روش‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی مستتر باشد تا نتیجه و ارزشیابی مثمر ثمر بشود و از سویی تأثیر متقابل مؤلفه‌های برنامه درسی به هم افزایی یادگیری بیفزاید. دستیابی دانش‌آموزان با اختلالات طیف اتیسم به اشتغال و زندگی مستقل، مستلزم برخورداری آنان از برنامه درسی مناسب است. ازاین‌رو، تهیه برنامه‌های درسی متناسب با توانایی‌های ذهنی و جسمی گروه‌های مختلف کودکان و دانش‌آموزان با اختلال طیف اتیسم که بتواند این افراد را برای یک زندگی مستقل آماده سازد، بسیار ضروری است. پژوهش حاضر مانند سایر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی بود، نخست آنکه، هماهنگی با اساتید و نخبگان صاحب نظر در مراکز خصوصی و دولتی جهت انجام مصاحبه با دشواری زیادی همراه بود. دوم، فقدان ابزار معتبر و آماده جهت سنجش مؤلفه‌های برنامه درسی مبتنی بر هوش اجتماعی و در نتیجه صرف وقت زیاد جهت ساختن فرم‌های مصاحبه و ابزارهای سنجش بود. سوم، از آنجایی که بخشی از پژوهش حاضر به روش کیفی انجام شد، مشکلات موجود در این روش پژوهش نیز در این پژوهش مطرح بود. پیشنهاد می‌شود با توجه به الگوی طراحی‌شده در قالب چهار عنصر اصلی برنامه درسی که شامل اهداف، محتوا، روش تدریس و روش ارزشیابی انجام گرفته است. در پژوهش‌های بعدی به دیگر عناصر برنامه درسی از قبیل نقش معلم، سازماندهی فضا و محیط یادگیری، زمان، ابزار و وسایل یادگیری و غیره نیز پرداخته شود. درنهایت پیشنهاد می‌شود شیوه‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان نباید صرفاً محدود به اهداف از قبل تعیین‌شده و یادگیری‌های قابل اندازه‌گیری باشد. بلکه باید به‌طور مرتب ارزشیابی‌های کیفی برای کشف یادگیری‌های قصدنشده به‌عمل آید تا واقعیت‌هایی که دانش‌آموزان در یادگیری تجربه می‌کنند بهتر درک شده و بازخورد مناسبی برای و بهبود فرایند تعلیم تربیت فراهم شود.

تشکر و قدردانی

از کلیه عزیزانی که در اجرای این پژوهش همکاری داشته‌اند، قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

در این مقاله هیچگونه تضاد یا تعارض منافی وجود ندارد.

عمومی بدن، مهارت‌های خودآموزی ضعیف، پرخاشگری، اختلالات گفتاری، افسردگی بالا، اختلال در کارکردهای اجرایی، اختلال در پردازش حسی، یاد نگرفتن و به‌کار بردن اسم‌ها، عدم انتخاب موضوعات مناسب برای گفت‌وگو و دنبال کردن آن، عدم مهارت‌های مسئله‌گشایی و ... بود. در نتیجه هدف، محتوای برنامه درسی، روش‌های یاددهی-یادگیری و روش‌های ارزشیابی برای برنامه درسی با ۳ شاخص هوش اجتماعی (پردازش اطلاعات اجتماعی، آگاهی‌های اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی) منطبق با ویژگی‌های فراگیران بود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، مطالعه نظام‌مند برنامه درسی مبتنی بر هوش هیجانی / اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال طیف اتیسم بود. نتایج نشان داد که برنامه درسی مبتنی بر هوش هیجانی اجتماعی دانش‌آموزان در دانش‌آموزان با اختلال طیف اتیسم مؤثر است که همسو با نتایج پژوهش‌های بیانکو و همکاران (۱۹) و واتکینز و همکاران (۲۰) بود. در تبیین این نتایج می‌توان گفت الگوی برنامه درسی این کودکان باید شایستگی‌های اجتماعی یعنی ویژگی‌هایی که فرد براساس آنها روابط بین خود و دیگران را مدیریت کند را مورد توجه قرار دهد. توجه به علائم عاطفی و گوش دادن به دیگران، حساس بودن نسبت به درک و فهم نگرش‌های دیگران و براساس درک و فهم احساسات و نیازهای افراد دیگر، نسبت به حل مسائل و مشکلات اقدام کردن باعث سازگاری بیشتر آنها می‌شود و در ارسال و دریافت علائم عاطفی برای روشن ساختن پیامشان مؤثر است. کارکردن با دیگران در جهت اهداف مشترک را یاد می‌گیرند و برای همکاری و مشارکت فرصت‌ها را از دست نمی‌دهند. در واقع برنامه درسی باید دارای جنبه‌های متعددی جز آنچه محتوای علمی صرف تلقی می‌شود، باشد و بر پرورش یادگیرندگان اهتمام ورزد. بنابر نظر باران هوش اجتماعی عبارت است از مجموعه‌ای از توانایی‌ها، کفایت‌ها و مهارت‌های غیرشناختی که توانایی فرد را برای کسب موفقیت در مقابله با ضرورت‌ها و فشارهای محیطی تحت تأثیر قرار می‌دهد باید در افراد به‌وجود آید. با روش‌هایی می‌توان این مهارت‌ها را تقویت کرد: ۱. هماهنگی حرکات بدنی با گفتار ۲. افزایش معاشرت و ارتباط فرد با دیگران ۳. آموزش اولیه در خانواده ۴. ارتباط و تبادل افکار و اطلاعات ۵. نهادینه کردن آموزش هوش اجتماعی در مدرسه و جامعه ۶. تقویت هنر شنونده بودن (گوش کردن به حرف‌های طرف مقابل) ۷. برخورد

References

- Küpper C, Stroth S, Wolff N, Hauck F, Kliwer N, Schad-Hansjosten T, et al. Identifying predictive features of autism spectrum disorders in a clinical sample of adolescents and adults using machine learning. *Scientific reports*. 2020;10(1):4805.[Link].
- Schaefer GB. Clinical genetic aspects of autism spectrum disorders. *International journal of molecular sciences*. 2016;17(2):180.[Link].
- Vermeirsch J, Verhaeghe L, Casaer A, Faes F, Oostra A, Roeyers H. Diagnosing autism spectrum disorder in toddlers born very preterm: estimated prevalence and usefulness of screeners and the autism diagnostic observation schedule (ADOS). *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2021;51:1508-27.[Link].
- Kanner L. Autistic emotional contact disorders. *Nervous child*. 1943;2:217-50.[Link].
- American Psychiatric Association D, Association AP. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5: American psychiatric association* Washington, DC; 2013.[Link].
- Organization WH. *Global report on the epidemiology and burden of sepsis: current evidence, identifying gaps and future directions*. 2020.[Link].
- Organization WH. *ICD-10, International statistical classification of diseases and related health problems*. 2007. World Health Organization.[Link].
- Chaidi I, Drigas A. Autism, expression, and understanding of emotions: literature review. 2020. [Link].
- Gross TF. The perception of four basic emotions in human and nonhuman faces by children with autism and other developmental disabilities. *Journal of abnormal child psychology*. 2004;32:469-80.[Link].
- Jones CR, Pickles A, Falcato M, Marsden AJ, Happé F, Scott SK, et al. A multimodal approach to emotion recognition ability in autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2011;52(3):275-85.[Link].
- Howard MA, Cowell PE, Boucher J, Brooks P, Mayes A, Farrant A, et al. Convergent neuroanatomical and behavioural evidence of an amygdala hypothesis of autism. *Neuroreport*. 2000;11(13):2931-5.[Link].
- Ashwin E, Chapman E, Colle L, Baron-Cohen S. Impaired recognition of negative basic emotions in autism: A test of the amygdala theory. *Social neuroscience*. 2006;1(3-4):349-63.[Link].
- Hartley BR, Hong C, Elowitz E. Communication in neurosurgery—the Tower of Babel. *World Neurosurgery*. 2020;133:457-65.[Link].
- Baron-Cohen S, Ring HA, Wheelwright S, Bullmore ET, Brammer MJ, Simmons A, et al. Social intelligence in the normal and autistic brain: an fMRI study. *European journal of neuroscience*. 1999;11(6):1891-8.[Link].
- Baron-Cohen S, Ring H, Moriarty J, Schmitz B, Costa D, Ell P. Recognition of mental state terms. *Clinical findings in children with*. 1994;165(5):640-9.[Link].
- Lipson J, Taylor C, Burk JA, Dickter CL. Perceptions of and behavior toward university students with autism. *Basic and Applied Social Psychology*. 2020;42(5):354-68.[Link].
- Liang L, Cai J, Geng Q. Online teaching in primary and secondary schools under the epidemic: reality, improvement strategies and future reconstruction: analysis from learning perspective. *E Edu Res*. 2020;5:5-11.[Link].
- Wang X, Li Y, Li X, Duan H, Li Y, Hu W. Role of avoidance-motivation intensity in creative thinking: Similar and differential effects across creative idea generation and evaluation. *Creativity Research Journal*. 2021;33(3):284-301.[Link].
- Bianco V, Finisguerra A, Betti S, D'argenio G, Urgesi C. Autistic traits differently account for context-based predictions of physical and social events. *Brain Sciences*. 2020;10(7):418.[Link].
- Gehricke J-G, Chan J, Farmer JG, Fenning RM, Steinberg-Epstein R, Misra M, et al. Physical activity rates in children and adolescents with autism spectrum disorder compared to the general population. *Research in autism spectrum disorders*. 2020;70:101490.[Link].
- Watkins L, O'Reilly M, Kuhn M, Ledbetter-Cho K. An interest-based intervention package to increase peer social interaction in young children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 2019;52(1):132-49.[Link].
- Tyler RW. *Basic principles of curriculum and instruction: University of Chicago press*; 2013.[Link].