

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۱/۱۹
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۴/۱۲/۰۳
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۰۷/۰۱

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
پاییز و زمستان ۱۳۹۶، دوره‌ی ششم، سال ۲۴
شماره‌ی ۲، صص: ۸۸-۶۹

روایت عواطف و احساسات رشد نیافته دانش‌آموزان مقطع متوسطه، نمادی از برنامه درسی مغفول (مطالعه‌ای با روش خبرگی و نقادی تربیتی)

محمد امینی *

عباس شکاری **

زهرا تقوایی ***

چکیده

اگر هدف اصلی نظام‌های آموزشی را مهیا ساختن شرایط لازم برای پرورش همه جانبه دانش‌آموزان بدانیم، در آن صورت توجه به رشد تمامی ویژگی‌ها و ظرفیت‌های وجودی آن‌ها به عنوان ضرورتی اجتناب‌ناپذیر مطرح می‌گردد. از این منظر، علاوه بر وجوه و ابعاد شناختی و عقلانی یادگیرندگان، برنامه‌ریزی جهت پرورش موزون احساسات و عواطف دانش‌آموزان نیز از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار می‌گردد. اما علیرغم این نقش و جایگاه، رشد عواطف دانش‌آموزان در نظام آموزشی ایران به دلایل مختلف از جمله دیدگاه‌ها و نگرش‌های حاکم چندان به جد گرفته نمی‌شود. این پژوهش با هدف بررسی وضعیت و چگونگی توجه به عواطف و احساسات میان دانش‌آموزان دختر پایه دوم و سوم یکی از دبیرستان‌های کاشان انجام گرفته است. در مقاله جهت بررسی موقعیت و جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات از روش خبرگی و نقادی آموزشی استفاده شده است که طی سه مرحله‌ی توصیف، تفسیر و ارزشیابی به ارزیابی و نقادی وضعیت عواطف و هیجانات در میان دانش‌آموزان دختر دبیرستانی پرداخته و مستنداً نشان می‌دهد که بخشی از ناکارآمدی نظام آموزش متوسطه کشور ریشه در بی‌توجهی و غفلت از توجه رشد و پرورش احساسات دانش‌آموزان می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: عواطف، برنامه درسی پوچ، نقادی خبرگی آموزشی، هوش عاطفی و دانش‌آموزان دبیرستان

Amini2740@yahoo.com

* دانشیار، دانشگاه کاشان (نویسنده مسئول)

** استادیار، دانشگاه کاشان

*** کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی

مقدمه

رشد و پرورش عواطف، احساسات و هیجانات مختلف دانش‌آموزان بیانگر بخش مهمی از اهداف نظام‌های آموزشی است. می‌توان گفت یادگیری عواطف و مهارت‌های ابراز و کنترل هیجانات و توانایی همدلی با احساسات دیگران از تولد فرد آغاز می‌شود (سلطانی‌فر و بینا، ۱۳۸۶). واقعیت آن است که توجه به نقش عواطف و هیجانات در زندگی انسان دارای سابقه و پیشینه نظری قابل ملاحظه‌ای است و صاحب‌نظران و فلاسفه مختلفی همچون ارسطو، اسپینوزا، کانت، دیویی، راسل و ... در آثار خود به این حوزه مهم اشاره کرده‌اند (پلاچیک، ترجمه رمضان‌زاده، ۱۳۷۵). به علاوه پژوهش‌های آزمایشگاهی جدید نیز در زمینه ادراک، گویای آن است که عواطف در توجه و ادراک نقش برجسته‌ای داشته و کارکردهای پیچیده‌تر شناختی نیز از عاطفه‌های انسانی تغذیه می‌شوند (دولت‌آبادی و عشایری، ۱۳۷۶، ۵۵). در واقع، هیجانات عقلانیت را افزایش داده و افراد دارای قابلیت‌های هیجانی بالا، احساسات خود را به دقت درک کرده و به صورت یکپارچه از آن استفاده می‌کنند (اوبرادوویکا، جوانویچ، پتروویچ، مایک، میتروویچ^۱، ۲۰۱۳).

با عنایت به جایگاه مهم عواطف و احساسات می‌توان تصریح کرد که توجه علمی و تلاش سازمان یافته به رشد و آموزش پدیده‌ای که اصطلاحاً هوش هیجانی^۲ خوانده می‌شود و توسط صاحب‌نظران متقدمی همچون سالووی، مایر و گلن مطرح و مفهوم پردازی شده‌اند (اکبرزاده، ۱۳۸۳) می‌تواند نقش تعیین‌کننده در پرورش و رشد استعدادها و قابلیت‌های گوناگون دانش‌آموزان ایفا نماید. چه آنکه از دیدگاه برخی پژوهشگران دوره‌های آموزشی هوش هیجانی در مقایسه با سایر حوزه‌های آموزشی تقریباً هشت برابر بازگشت سرمایه دارند (شریفی درآمدی و آقاپار، ۱۳۸۴). این در حالی است که در عمل اکثریت قابل توجهی از تحصیل کرده‌های نظام آموزشی و دانشگاهی علیرغم برخورداری از هوش شناختی بالا در تعاملات و برقراری روابط گروهی و میان فردی دچار مشکلات عمده هستند (شریفی درآمدی، ۱۳۸۶).

روش‌شناسی پژوهش

در این تحقیق به عنوان یک پژوهش کیفی از روش نقادی و خبرگی آموزشی جهت

1- Obradovica, Jovanovic, Petrovic, Mihic, & Mitrovic

2- Emotional Intelligence

جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات استفاده شده است. از آنجایی که اصولاً هدف پژوهش‌های کیفی، ارائه درک عمیق از تجربیات جاری و موجود است (فتیحی‌آذر، بدری گرگری و قهرمان‌زاده کوچکی، ۱۳۹۱). لذا روش خبرگی و نقّادی آموزشی^۱ به عنوان یکی از اشکال و الگوهای ارزشیابی کیفی درصدد است تا به گونه‌ای پدیدارشناسانه، مجموعه‌ای از مستندات زنده و عینی را درباره واقعیات جاری و ساری مدارس و مراکز آموزشی ارائه دهد. "خبرگی و نقّادی تربیتی واژه‌هایی هستند که توسط آیزنر^۲ مطرح شد. به همان سان که منتقدان هنری با استفاده از چارچوب‌ها و تجربیات معینی به نقد آثار هنری دست می‌زنند، می‌توان پدیده‌های تربیتی و مسایل برنامه‌ریزی درسی را نیز مورد انتقاد قرار داد" (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۸: ۲۲۸-۲۲۷).

در واقع، خبرگی آموزشی مستلزم توجه دقیق به موضوعات برنامه درسی و رخداد‌های آموزشی^۳ بوده و نیازمند آن است که فرد خبره جنبه یا جنبه‌هایی از یک موضوع را مورد بررسی و مقایسه قرار داده، عمیقاً آن را درک نموده و این ادراک خود را برای افراد دیگر بیان و ابراز نماید. این امر، یعنی هنر بیان کردن آنچه را که یک فرد خبره در مسایل آموزشی و تربیتی درک می‌کند را انتقاد یا نقّادی تربیتی می‌گویند (بارون^۴، ۱۹۹۱). از این منظر، خبرگی ظرفیت قدرشناسی و ارزش‌گذاری کیفیت‌های نا آشکار و مهم آموزشی بوده و نقّادی نیز وسیله‌ی افشا کردن و علنی ساختن این قدرشناسی می‌باشد. در عین حال، باید به این نکته نیز اشاره کرد که نقّادی آموزشی عملاً به دو نوع زنده و در شرایط طبیعی^۵ و غیرفعال و آزمایشگاهی^۶ تقسیم می‌گردد. در حالی که در نوع غیرفعال و آزمایشگاهی، نقّاد و منتقد تربیتی طرح‌ها و پدیده‌های آموزشی و تربیتی را به صورتی کاملاً متنوع و جدا از جریان واقعی تعاملات آموزشی مورد بررسی قرار می‌دهد، در نوع طبیعی و زنده، منتقد آموزشی به تعاملات واقعی و عینی آموزشی و مشخصاً برنامه درسی در حال استفاده و یا تجربه شده و بده و بستان‌های رخ داده در زندگی افراد داخل مدرسه و کلاس درس توجه کرده و آن را مورد نقد و ارزیابی قرار می‌دهد (بارون، ترجمه کیامنش، ۱۳۸۷).

-
- 1- Educational connoisseurship and criticism
 - 2- Eisner
 - 3- Educational events
 - 4- Barone
 - 5- In vivo
 - 6- In vitro

با عنایت به مطالب مذکور، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش خبرگی و نقّادی آموزشی از نوع زنده و طبیعی، که حاصل حضور پژوهشگران در موقعیت‌های واقعی یاددهی-یادگیری و ضبط و ثبت وقایع و واقعیات آموزشی یک دبیرستان دخترانه دارای رشته‌های تحصیلی مختلف می‌باشد، در صدد است تا وضعیت موجود و چگونگی توجه به رشد عواطف و احساسات دانش‌آموزان دختر این مرکز آموزشی را بررسی، مستندسازی و مورد نقّادی قرار دهد. این بررسی در قالب سه مرحله توصیف^۱، تفسیر^۲ و ارزشیابی^۳ (سنجش) انجام گرفته است.

توصیف

مدرسه‌ای دخترانه در یکی از مناطق متوسط شهر، که ساختمان دو طبقه‌ی آن در سال ۱۳۶۰ بنا شده و از سال ۱۳۶۷ به عنوان دبیرستان مورد بهره‌برداری قرار گرفته است. دیوارهای بیرونی آن به تازگی رنگ‌آمیزی شده تا قدمت نسبتاً زیاد این واحد آموزشی در لابه لای رنگ‌ها چندان به چشم نیاید. در بدو ورود به دبیرستان، آنچه که نگاه هر تازه واردی را به خود جلب می‌کند، حیاطی است کوچک و باغچه‌هایی با محدود درختان کهنسال و دیگر هیچ! حیاط آسفالت شده و بدون هیچ محرک بصری برانگیزاننده به همراه منظره‌ی میله‌های عمودی بدون تور والیبال و دو نیمکتی که یکی از آن چشم‌اندازی رو به پنجره‌ی دفتر مدیر مدرسه دارد، رکود ظاهری مدرسه را با زمستان سرد در هم آمیخته و پیام‌هایی حاکی از سردی و انجماد عاطفی و هیجانی سازه‌ی ظاهری مدرسه را به ذهن مخاطبان القا می‌کند. رنگ‌آمیزی دیوارهای حیاط مدرسه و عبارات و شعارهای نگاشته شده در آن، در حکم تلاشی نافرجام برای کاستن از این رکود ظاهری می‌باشد.

جلوتر که می‌روی، سمت چپ درب ورودی سالن، آینه‌ای بزرگ تعبیه شده که دانش‌آموزان ضمن ورنانداز کردن ظاهری خود، به یاد آورند که باید موازین و معیارهای دبیرستان را در زمینه‌ی حفظ پوشش و سایر جلوه‌های بصری رعایت کنند!

در سمت راست سالن، دفتر مدیریت مدرسه با دری جدید و شیک از دیگر اتاق‌ها متمایز شده است. در راهروی طبقه اول، کلاس‌های اول با اعداد ۱۰۱، ۱۰۲، ۱۰۳، ۱۰۴ و ۱۰۵

1- Description

2- Explanation

3- Evaluation (assessment)



شماره گذاری شده است. تابلویی نسبتاً بزرگ که گویای اهداف دوره متوسطه در ابعاد مختلف اعتقادی، فرهنگی و هنری، اجتماعی، علمی و آموزشی، زیستی و اخلاقی است، در سالن بیش از همه جلب توجه می‌کند. محتوای تابلوی مذکور و اهداف زیبا و بلندپروازانه‌ی آن که در قالب گزاره‌های خبری مفصل نگاشته شده است، کمتر توجه دانش‌آموزان و دبیران دبیرستان را به خود جلب می‌کند!

مدیر مدرسه با ۲۸ سال سابقه کار آموزشی و مدیریتی ۷ سال است که مدیریت این مرکز را بر عهده گرفته است. او بیشتر اوقات سرگرم کار با برگه‌ها و دفاتر متعدد روی میز کارش می‌باشد. خسته و درمانده می‌گوید: «آنقدر کار سرمان ریخته است که هیچ کاری انجام نمی‌شود! به خاطر ۲۸ سال سابقه احساس خستگی می‌کنم.» او البته سعی دارد با معلمان و دانش‌آموزان روابط صمیمانه‌ای داشته باشد. اطلاعات مختصری در مورد ضرورت توجه به عواطف و احساسات دانش‌آموزان دارد اما در بین گفته‌های خود، مدام از کار زیاد، مسئولیت مدیریتی سنگین، انتظارات اداری و عدم اجرای صحیح قوانین آموزشی شکایت دارد. او اگرچه از میان وظایف خدماتی، اداری و پرورشی ظاهراً وانمود می‌کند که اهداف پرورشی اهمیت بیشتری دارد ولی رفتار و عملکرد مدیریتی وی مؤید آن است که عمده توجه و تأکیدش بر روی ابعاد اداری و خدماتی است.

دبیرستان دارای سه معاون پرورشی، آموزشی و اجرایی است. معاون پرورشی عمده‌ی وظیفه‌ی خود را برگزاری مسابقات، نماز جماعت و برپایی مراسم و مناسبت‌های مختلف دانسته و می‌گوید: «بیشتر وقت ما صرف دریافت نامه‌ها و بخشنامه‌های مختلف و پاسخ به آن‌ها می‌شود که البته از نظر من بیشتر آن‌ها بی‌خود و اضافی است! مجالی برای توجه و رشد عواطف دانش‌آموزان نداریم. کار پرورشی بیشتر ظاهری است. باید مشکل واقعی دانش‌آموز را رفع کنیم اما ما فرصتی برای این کار نداریم! البته توجه به روابط بچه‌ها و هیجان‌ات و این جور مسایل از وظایف مشاور مدرسه است». معاون آموزشی دبیرستان، درگیر رتق و فتق امور جاری مدرسه، کار خود را اساساً نامرتب با عواطف و هیجان‌ات دانش‌آموزان می‌داند! روز تحصیلی متشکل از سه جلسه ۹۰ دقیقه‌ای است که البته در روزهای دوشنبه و چهارشنبه برای جبران تعطیلی روز پنج‌شنبه به چهار جلسه ۹۰ دقیقه‌ای افزایش یافته است. در ساعات پایانی این روزها، خستگی و ضعف ناشی از گرسنگی در چهره دبیران و دانش‌آموزان کاملاً موج می‌زند تا برخی آثار نامیمون ناشی از تعطیلی پنج‌شنبه‌ها محسوس‌تر گردد. پاسخ‌ها و توضیحات دبیران در مورد میزان آشنایی آنها با عواطف و هیجان‌ات دانش‌آموزان و توجه به آن در خلال تدریس خود مؤید آن است که دبیران از یک سو آشنایی چندانی با این حوزه ندارند و از سوی دیگر حجم دروس و برنامه زمانی کم اصولاً فرصتی را برای توجه به امور غیردرسی باقی نمی‌گذارد.

دبیران دبیرستان از بی‌علاقگی، کم‌حوصلگی، بی‌احترامی به خود توسط دانش‌آموزان، عجز بودن و راحت طلبی بیش از حد آنان سخت گله‌مند بوده و بر نقش خانواده‌ها در این زمینه تأکید می‌کنند. یکی از دبیران می‌گوید: «خانواده‌ها همه چیز را بدون زحمت در اختیار بچه‌ها می‌گذارند و آن‌ها قدر چیزهای خود را ندارند. در خانواده‌ها چیزهای بی‌ارزش با ارزش شده‌اند و چشم و هم چشمی مبنای تصمیم‌گیری‌هاست». دبیران می‌گویند آموزش‌های مدرسه‌ای و برنامه‌های درسی موجود غالباً معطوف به کنکور سراسری و نمرات امتحانی است و به خاطر فقدان فرصت‌های کافی و عدم وجود نیروهای متخصص و کارآموده اصولاً موقعیت چندانی برای رشد موزون احساسات و عواطف دانش‌آموزان و آموزش نحوه کنترل و مدیریت هیجان‌ات، خودشناسی و مقابله با فشارها و ناملایمات گروهی و اجتماعی وجود ندارد.

در برنامه درسی دبیرستان، درس هنر یعنی جایگاه اصلی عواطف و احساسات کاملاً در حاشیه قرار دارد. هم دبیران و هم دانش‌آموزان بر این واقعیت تلخ صحنه می‌گذارند! خانم

محمدی دبیر درس دین و زندگی است. در حالی که دست به کمر زده و گویا از کمردرد رنج می‌برد، پای تابلوی کلاس ایستاده و مشغول توضیح درس است. متن کتاب را بدون کم و زیاد توضیح می‌دهد. خسته و ناتوان از ایجاد عواطف دینی روح فزا و لذت بخش!

به نظر می‌رسد که دقت و تأمل در وضعیت نامناسب اجرای دروسی همچون هنر، تربیت بدنی و دین و زندگی که نوعاً با روح و روان و عواطف دانش‌آموزان سر و کار دارند، بتواند تصویری روشن از میزان توجه نظام آموزشی کشور به آموزش و پرورش عاطفی و هیجانی یادگیرندگان خود فراهم سازد. محتواهایی حجیم و غالباً نامرتبط با شرایط، تمایلات و مقتضیات رشدی دختران و پسران جوان دبیرستانی که وقتی با محدودیت‌های دیگری همچون کمبود زمان و تعجیل مجریان ناکارآمد همراه می‌گردد، تنگناها و مشکلات موجود بر سر راه پرورش هیجانی و عاطفی دانش‌آموزان متوسطه بیش از پیش نمایان‌تر می‌گردد.

زمانی که از دانش‌آموزان در مورد محتوای کتب درسی متوسطه سؤال می‌شود، یکی از آن‌ها می‌گوید: «محتوای کتاب‌های مختلف فقط برای حفظ کردن است! ربطی به زندگی ما ندارند. کافی است سه ماه بگذرد ما همه‌ی مطالب را فراموش می‌کنیم. بدون این که از آن‌ها در زندگی استفاده کنیم». دانش‌آموز دیگری می‌گوید: «در زمینه هوش عاطفی مطالب بسیار کمی در کتاب روان‌شناسی آورده شده است».

تفسیر

توجه صرف و انحصاری مدارس و نهادهای آموزشی به جنبه‌های شناختی و عقلانی^۱ و وجه بارز برنامه‌های درسی مدارس ماست. به بیان دیگر، "تفکر به سبک IQ به طرز گسترده‌ای در نظام‌های آموزش و پرورش رواج دارد و این تفکر مبدأ شکل‌گیری مدارس یکنواخت^۲ شده است. مدارس یکنواخت مدرسی هستند که جهت‌گیری‌های آموزشی و برنامه‌های درسی آن‌ها مبتنی بر تعریفی خاص و البته محدود از موفقیت تحصیلی است" (مهرمحمدی، ۱۳۸۵: ۱۳). دقیقاً در همین راستاست که آرنولد^۳ (به نقل از گلمن^۴، ۱۳۸۶: ۶۵) استاد تعلیم و تربیت

1- Cognitive/rational dimensions

2- Uniform schools

3- Arnold

4- Goleman

دانشگاه بوستون معتقد است که "ما فکر می‌کنیم که از طریق تست‌های خود فقط می‌توانیم افراد وظیفه‌شناسی را که می‌دانند چطور در سیستم آموزشی نمرات خوبی کسب کنند، کشف کنیم. ولی بهره‌ی هوشی و استعداد تحصیلی هیچ نوع آمادگی و مهارتی را برای جدال با نامالیقات زندگی و یا استفاده از فرصت‌های مطلوب به دست نمی‌دهد". حال آنکه "در یک دیدگاه کل نگرانه، کودک تنها از نظر قابلیت‌های رشد شناختی مورد توجه قرار نمی‌گیرد، بلکه به منزله فردی در نظر گرفته می‌شود که نیازهای عاطفی، زیبایی شناختی، فیزیکی و روحانی او نیز حائز اهمیت است" (میلر^۱، ۱۳۸۳: ۲۳۹). بر این مبنا، از مفهوم هوش هیجانی^۲ به عنوان جد مهم‌ترین و جدیدترین تحول در زمینه فهم رابطه‌ی میان تعقل و هیجان نام برده می‌شود (صفوی، موسوی لطفی و لطفی، ۱۳۸۸). سالووی^۳ (۲۰۰۲) معتقد است که هوش هیجانی به معنای نوعی پردازش اطلاعات هیجانی است که شامل ارزیابی صحیح هیجان‌ها در خود و دیگران و بیان و ابراز مناسب و تنظیم سازگارانه‌ی آن‌هاست، به گونه‌ای که منجر به بهبود جریان زندگی فرد شود؛ و از دیدگاه بویاکزیس^۴ (۲۰۰۲) منظور از هوش عاطفی و هیجانی، توانایی مهار کردن تمایلات عاطفی و هیجانی خود، درک خصوصی‌ترین احساسات دیگران، رفتار آرام و سنجیده در روابط انسانی با دیگران، خویشتنداری، شور، اشتیاق و پشتکار است. گلمن^۵ (۲۰۰۸) یکی از اندیشمندان متقدم در زمینه هوش هیجانی با اشاره به نتایج پژوهش انجام گرفته بر روی دویست و سی و سه هزار دانش‌آموز امریکایی تأکید می‌کند دانش‌آموزانی که دروس مختلف مدرسه را به موازات مهارت‌های اجتماعی و هیجانی یاد می‌گیرند، دارای عملکرد رفتاری بهتر و مثبت‌تری هستند. نتایج تحقیق بیرکس، مک کندر و وات^۶ (۲۰۰۹) نیز نشانگر آن است که رشد مهارت‌های عاطفی و هیجانی در دانش‌آموزان باعث مقابله‌ی اثربخش با مشکلات و نیز سازگاری و انطباق روان‌شناختی آنان می‌شود. ماسی^۷ (۲۰۰۲) ضرورت توجه به رشد متناسب عواطف را از منظر حفظ و استحکام انسجام گروهی افراد، مقابله‌ی اثربخش و

-
- 1- Miller
 - 2- Emotional intelligence
 - 3- Salovey
 - 4- Boyatzis
 - 5- Goleman
 - 6- Birks
 - 7- Massy

کارآمد با معضلات اجتماعی و کمک به حفظ و بقای نوع انسان مطرح کرده و از آن دفاع می‌کند و از نظر چرنیس^۱ (۲۰۰۰) پرورش عاطفی و هیجانی دانش‌آموزان به خاطر مزایایی مانند افزایش اعتماد به نفس، انعطاف‌پذیری، همدلی و هم‌سازی با دیگران، هدایت صحیح رفتار و ... باید مورد توجه و تأکید قرار گیرد. همچنین پوتنگ فت^۲ (۲۰۰۲) اذعان می‌دارد که برای کسب موفقیت در هر زمینه‌ای، هوش هیجانی دو برابر مهم‌تر از توانایی شناختی بوده و نزدیک به ۹۰ درصد موفقیت در سطوح بالاتر مربوط به بهره‌ی هوش هیجانی است.

با عنایت به مطالب مذکور هر یادگیرنده برای کسب موفقیت ابتدا باید احساسات و هیجانات خود را شناخته و تحت کنترل خود درآورد. به علاوه، باید احساسات و هیجانات دیگران را بشناسد و بر آن‌ها تأثیر بگذارد و از این طریق شرایطی را ایجاد کند که بتواند به بهترین وجه ممکن از فرصت‌های یادگیری فراهم شده استفاده کند. این توانمندی حاکی از نوعی سواد عاطفی^۳ می‌باشد (رئیس دانا، ۱۳۸۹) که "از مجموعه‌ای از مهارت‌ها تشکیل می‌شود که اکثر آن‌ها از طریق آموزش، قابل یادگیری و تقویت هستند. بنابراین تعجبی ندارد که مدارس را به عنوان محل اصلی پرورش و ارتقای هوش هیجانی در نظر بگیریم" (فاطمی، ۱۳۸۵: ۵۶).

در تأکید بر اهمیت و نقش قابل ملاحظه‌ی نهادهای آموزشی در رشد عواطف و احساسات و اینکه "یادگیری هیجانی و اجتماعی قطعه گمشده‌ی رسالت مدارس امروز است" (کریس جانسون^۴، ۲۰۰۶: ۵۳) گلמן تأکید می‌کند که "آموزش به منظور بالا بردن سطح عواطف و احساسات موجب تسلط بر هیجانات، نگرش مثبت و تنظیم خلق و خوی فرد می‌گردد" (شریفی درآمدی، مولوی و رضوانی، ۱۳۸۴: ۷۵).

طراحی و مهندسی فضاهای آموزشی از نقطه نظر چگونگی استقرار و تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر از مقوله‌هایی است که در فرآیند تدریس حائز اهمیت بسیار است. سنت مرسوم و ناصواب قرار دادن میز و نیمکت‌های کلاس به صورت ستونی و پشت سر هم، به گونه‌ای که دانش‌آموزان قادر به دیدن چهره یکدیگر نیستند به وفور مشاهده می‌شود. "ادواردتی

1- Cherniss

2- Pooh teng fatt

3- Emotional literacy

4- Kristjansson

هال^۱ در نظریه مهم خود به نام زبان صامت معتقد است که فضا سخن می‌گوید و زمان حرف می‌زند" (نویسندگان، ۱۳۷۶: ۶) و مرتضوی (۱۳۷۶) نیز دیدگاه سومر^۲ در مورد حاکمیت قانون دو سوم بر کلاس‌های درس و اینکه عملاً دو سوم وقت کلاس صرف صحبت و فعالیت‌های معلم می‌شود، را مورد توجه قرار می‌دهد. بر این مبنا می‌توان گفت "شیوه چیدمان صندلی‌ها، فضا و ظرفیت کلاس‌ها ضمن آنکه به عنوان مؤلفه مکان فیزیکی در برنامه درسی مؤثر است، بستری را نیز جهت اخذ روش تدریس بایسته توسط مدرس و به عنوان مؤلفه‌ای دیگر از برنامه درسی فراهم می‌آورد" (مهرام، ساکتی مسعودی و مهرمحمدی، ۱۳۸۵: ۱۶). ساختمان اکثر مدارس ما کاملاً شبیه یکدیگر است. جدا از آنکه حیاط مدارس هم کوچک و هم نامناسب است، کلاس‌های مدارس نیز یکنواخت و بی روح و غالباً فاقد تجهیزات لازم آموزشی است (لطف‌آبادی، ۱۳۸۹).

جان دیوئی^۳ معتقد است "کلاس درس مکانی است که در آن دانش‌آموزان باید مفاهیم مربوط به دموکراسی، مهارت‌های لازم برای حفظ آن، ذهن فکور و خلاق برای پیشبرد آن و شرایط هیجانی و اجتماعی لازم برای انتقال آن را یاد بگیرند" (فاطمی، ۱۳۸۵: ۵۳). در عین حال "همه شاگردان باید احساس کنند که به وسیله معلم و سایر شاگردان مورد توجه و عضو مهمی از اعضای کلاس هستند. کلاس درس باید محیطی پذیرا، حمایت کننده، غیر تهدیدآمیز، دوست داشتنی و ایجادکننده فرصت تصمیم‌گیری برای شاگردان باشد" (لطف‌آبادی، ۱۳۸۹: ۳۱۴). تاناسلاس^۴ نیز در این زمینه خاطر نشان می‌سازد که اگر تعاملات بین فردی در داخل و خارج کلاس به شکل صحیح و واقعی صورت نپذیرد، اصلاً اهمیتی ندارد که از چه نوع رویکرد، طرح و عملکردی استفاده می‌کنیم. آن موقع، کل فرآیند آموزش فاقد هر گونه اثرگذاری است (پیشقدم و معافیان، ۱۳۸۶). در چنین فضای آموزشی و تربیتی است که زوهار^۵ (۲۰۱۰) معتقد است پرسشگری باید تشویق و ترغیب شود و نباید خاموش و یا نادیده گرفته شود. در عین حال، اگر یادگیرنده‌ای به هر دلیل، نقش یادگیری خود را به خوبی انجام نداد، نباید تحقیر شود و "علاوه بر وظایف و تکالیف اخلاقی و ارزشی با حکمت آن‌ها نیز باید آشنا

1- Edward T. Hall

2- Sommer

3- John Dewey

4- Thanasoulas

5- Zohar

شود؛ در غیر این صورت پایداری ارزش‌ها در یادگیرنده اندک خواهد بود" (ملکی، ۱۳۸۵: ۵۴۶). از سوی دیگر، باید به این اقعیت هم اشاره کرد که "فرهنگ ما در سر و صدا و در تند و ناشمرده سخن گفتن‌ها غرق گردیده، هرچه بیشتر سخن بگوییم، کمتر می‌شنویم. نظام آموزشی ما ارزش ناچیزی برای سکوت قائل می‌باشد" (میلر، ۱۳۸۰: ۲۱۲). آموزه‌های دینی نیز بر چنین رویکردی تأکید می‌کند. آن چنانکه حضرت علی (ع) می‌فرماید: دانشمند سه نشانه دارد: علم، بردباری و سکوت (شریعتمداری، ۱۳۷۹). واقعیاتی از این دست، در محیط‌های آموزشی کشور ما کاملاً مغفول می‌باشد.

اما از سوی دیگر، تربیت عاطفی و هیجانی دانش‌آموزان نیازمند مربیان و معلمان متخصص و کار آزموده است. معلمانی که نقش و مسئولیت حرفه‌ای خود را فراتر از انتقال و آموزش دانش و مهارت‌های شناختی به یادگیرندگان تلقی نمایند. در عمل شیوه غالب معلمان انتقال معلومات و محفوظات به دانش‌آموزان بوده و آنها نمی‌توانند بین آموخته‌های خود و جامعه واقعی ارتباط برقرار سازند (موسوی ده موردی، ولوی و هاشمی، ۱۳۹۵) حال آنکه کارل را جزر^۱ روان‌شناس معروف در قالب دیدگاه انسان‌گرایانه بر آراستگی معلمان به سه ویژگی یا مهارت همدلی^۲، اصالت^۳ و احترام^۴ تأکید می‌کند (میلر، ۱۳۸۳).

با عنایت به مطالب فوق، می‌توان گفت که "آشنایی با عواطف و احساسات مختلف دانش‌آموزان و درک اهمیت رشد عاطفی آنها به موازات رشد شناختی، موجب توجه برنامه‌ریزان درسی به این حوزه مهم گردیده و موجبات تکمیل ابعاد برنامه‌ریزی درسی را فراهم می‌کند" (رئیس دانا، ۱۳۸۹). امروزه مطالعات و پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که به رسمیت شناختن هیجانات مثبت در نظام آموزشی در حکم مشروعیت بخشی به جایگاه عواطف و احساسات و نقش و کارکرد مهم آن در کنش‌های مختلف ذهنی و عقلانی یادگیرندگان می‌باشد (امینی، تمنایی‌فر و سجادی‌راد، ۱۳۸۸). در عین حال، باید به خاطر داشت که تجدیدنظر در برنامه‌های درسی مدارس و برخوردار کردن دانش‌آموزان از ویژگی‌های مختلف از جمله آمادگی‌های نگرشی و ارزشی الزام اصلی آماده سازی آنان برای کارکرد مؤثر

-
- 1- Carl Rogers
 - 2- Emphaty
 - 3- Originality
 - 4- Respect

در هزاره سوم است (ستاری، یزدانی و فرازی، ۱۳۹۶).

بدیهی است اهداف مذکور زمانی امکان بروز و تحقق می‌یابند که برای آن محتوا و تجارب یادگیری^۱ مناسبی تهیه و سازماندهی گردد. "در فرایند برنامه‌ریزی درسی^۲، همواره به تهیه و طراحی مجموعه‌ای از فرصت‌ها و تجارب یادگیری^۳ به عنوان یکی از مراحل مهم و اقدامات اساسی برنامه‌ریزان توجه شده است" (تقی پورظهیر، ۱۳۷۱: ۱۵۳).

فراگیری مهارت‌های عاطفی- اجتماعی در قالب محتوای دروس معین، توانایی‌های دانش‌آموزان را برای کسب موفقیت‌های تحصیلی مورد نیاز، تضمین می‌کند. باید این باور که نقش مدارس فقط آموزش علوم هم‌چون ریاضی، زبان و ادبیات است و کسب مهارت‌های عاطفی- اجتماعی به عهده‌ی خانه و انجمن‌های دولتی و مذهبی است از اذهان زدوده شود (شریفی درآمدی، ۱۳۸۶). از جمله مهم‌ترین این محتواها حوزه‌ی هنر و فعالیت‌های هنری و آزاد دانش‌آموزان است. "سالووی و اسلویتر^۴ عقیده دارند که آموزش طبیعی هیجانی که با هنرهای آزاد و نظام‌های ارزشی همراه است، اهمیت ویژه‌ای دارد" (اکبرزاده، ۱۳۸۳: ۴۷). به علاوه، "هنر شامل یک شیوه معین در نگرش به کودک، یک احساس برای زندگی، یک آگاهی از وابستگی بین روند تصویر درونی و بیان احساسات خارجی، یک احساس احترام که در حضور یک کودک به وجود می‌آید و همانند حضور یک شعر است که شخص با گوش درونی خود آن را می‌شنود" (میلر، ۱۳۸۰: ۱۱۴).

در درس‌هایی که شامل داستان‌های مهیج است، دانش‌آموزان در مورد احساسات قهرمان‌ها شروع به یادگیری می‌کنند (ایمانی، پارسی و اسماعیل تبار، ۱۳۸۹) و مجموعه‌ای از عواطف و احساسات مربوط به آن را بروز داده و یا آن را درونی می‌سازند. از آنجا که کتاب‌های داستانی از امتیاز آموزش غیرمستقیم بهره‌مند هستند، تأثیر بیشتری بر دانش‌آموزان داشته و پیام‌هایی که بدین طریق انتقال می‌یابد در آن‌ها درونی‌تر می‌شود (برادر، شمس بد و غیبی‌زاده، ۱۳۸۸) و موجب می‌شوند که دانش‌آموزان یاد بگیرند که چه چیزی باعث بروز احساس شخصیت

-
- 1- Learning experiences and content
 - 2- Curriculum planning process
 - 3- Learning experiences and opportunities
 - 4- Sluyter

داستان‌ها به صورت شادمانی، خشم، ترس و ... شده و نیز آن‌ها چگونه با این احساسات کنار آمده یا مقابله می‌کنند (ایمانی پارسى و اسماعیل تبار، ۱۳۸۹). بدیهی است "این یادگیری از طریق نظام آموزشی انجام می‌شود و همان گونه که داستان‌ها پیچیده‌تر می‌شوند، یادگیری هیجانی هم همراه آن پیشرفت می‌کند. احتمالاً ادبیات اولین منزل هوش هیجانی می‌باشد." (اکبرزاده، ۱۳۸۳: ۴۷).

حوزه‌ی محتوایی دیگر، ورزش و تربیت بدنی است. حضور در فعالیت‌ها و رقابت‌های ورزشی زمینه‌ی لازم را برای تخلیه هیجانی دانش‌آموزان به نحو مطلوبی فراهم می‌کند. به علاوه، آن‌ها از این طریق نحوه بروز و نمایان ساختن احساسات و عواطف خود و در مواقع لازم چگونگی کنترل و مدیریت آن‌ها را یاد می‌گیرند.

ایفای نقش^۱: روشی که طی آن فرد یا افرادی از دانش‌آموزان، موضوعی را به صورت نمایش کوتاه اجرا می‌کنند و از این طریق به تکوین شخصیت فردی و اجتماعی و کسب مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان اهتمام می‌شود (فضلی‌خانی، ۱۳۸۲).

آموزش خویش‌شناسی علمی^۲: این رویکرد که برای اولین بار توسط واینستاین، هاردی و واینستاین^۳ (۱۹۷۶) در حوزه رشد مهارت‌های عاطفی و انسانی دانش‌آموزان ارائه گردید، به مثابه ابزاری جهت پژوهش درباره خود بوده و برای دانش‌آموزان فرصتی برای شناخت سبک منحصر به فرد خود در برقراری ارتباط با جهان خارج و اصلاح و بهبود آن را فراهم می‌سازد. همچنین، آرمسترانگ^۴ (۱۳۸۴) با اشاره به مفهوم مغز عاطفی^۵ و تأکید بر پرورش عواطف و احساسات درونی و واقعی دانش‌آموزان معتقد است که این امر موجب ایجاد جاذبه یادگیری برای فراگیران و تسهیل همدلی، همکاری و مهارت‌های گروهی و مشارکتی میان آن‌ها خواهد گردید. به هر حال، مطالب مذکور نشان دهنده این واقعیت اساسی است که متخصصان و صاحب‌نظران مختلف حوزه‌های روان‌شناسی و تعلیم و تربیت هر یک از دیدگاه خاص خود، اهمیت توجه و پرداختن به رشد احساسات و عواطف دانش‌آموزان را مورد تأکید قرار داده‌اند.

1- Role playing

2- Self-science education

3- Weinstein

4- Armstrong

5- Affective brain

ارزشیابی

بر مبنای شواهد و مستندات مختلف که به بخشی از آن در این مقاله اشاره شد، در نظام آموزش و پرورش ایران و از جمله در برنامه‌های درسی مقطع متوسطه امکان و فرصت چندانی برای توجه و پرورش تمامی ابعاد و استعداد‌های دانش‌آموزان وجود ندارد و عملاً عمده توجه به آموزش‌های ذهنی و شناختی فراگیران با محوریت قبولی در امتحانات مختلف و از جمله آزمون سراسری (کنکور) معطوف شده است. برخی صاحب‌نظران و منتقدان آموزشی از جمله هوارد گاردنر^۱ در قالب نظریه هوش چندگانه^۲ خود حاکمیت چنین سیاست‌ها رویکردهایی را شدیداً مورد نقادی قرار داده‌اند.

در واقع، باید تصریح کرد که اگرچه وظیفه مدارس در اصل چیزی جز پرورش همه ابعاد وجودی دانش‌آموزان نمی‌باشد، اما در عمل به نظر می‌رسد که در مدارس ایران صرفاً به بُعد عقلانی و شناختی دانش‌آموز توجه شده و از رشد سایر ابعاد وجودی آن‌ها از جمله بُعد هیجانی و عاطفی غفلت می‌شود. این در حالی است که به خصوص در عصر ارتباطات و فناوری‌های جدید پرورش عاطفی به ضرورتی حیاتی تبدیل شده است. "بی تردید سرعت تغییرات و شتاب حیرت‌زایی که دانش‌آموزان ما در همه عرصه‌های زندگی در دنیای کنونی تجربه می‌کنند یا خواهند کرد، آموزش و پرورش را وادار به برآورده کردن نیازهای آنان می‌کند. دانش‌آموزان ما باید از قابلیت‌ها و توانمندی‌هایی برخوردار شوند که آنان را برای مواجهه با این سیل خروشان و مواج تغییرات مهیا کند" (مهرمحمدی، نیک نام و سجادیه، ۱۳۸۷: ۴۵).

در چهارچوب میا‌حث تخصصی برنامه درسی، برای توضیح و تبیین غفلت و بی‌توجهی به عواطف و احساسات دانش‌آموزان می‌توان از مفهوم یا اصطلاح برنامه درسی مغفول^۳ (محدوف/پوچ) استفاده کرد. برنامه درسی مغفول آن دسته از قلمروهای موضوعی و نیز فرآیندهای فکری است که توسط مدارس مورد توجه قرار نگرفته و یا از برنامه درسی رسمی^۴ حذف شده‌اند (آیزنر^۵، ۱۹۹۴). بدیهی است وجود این نوع برنامه درسی عملاً باعث آن

-
- 1- Howard Gardner
 - 2- Multiple Intelligence Theory
 - 3- Null Curriculum
 - 4- Formal Curriculum
 - 5- Eisner

می‌گردد که برخی موضوعات و مفاهیم علیرغم ضرورت و اهمیت به دلایل مختلف در قالب برنامه درسی رسمی قرار نگیرند (شریفیان و نصر، ۱۳۸۵). لذاست که در غالب مواقع دانش‌آموزان متوسطه از لذت و فرصت آموختن تجارب عاطفی و هیجانی محروم بوده و این نقصان و محرومیت باعث آن می‌شود که فرآورده‌ها و فارغ‌التحصیلان نظام آموزشی علیرغم رشد علمی و شناختی لازم، از مهارت‌ها و قابلیت‌های عاطفی و هیجانی لازم نظیر ابراز وجود، شناخت و ارزشیابی خود، همدلی، حل مسئله، تصمیم‌گیری، کنترل و مدیریت خشم، سازگاری، مقابله با بحران، کنترل فشار عصبی، مسئولیت‌پذیری، انعطاف‌پذیری و ... بهره‌اندکی داشته و در نتیجه کارآیی و اثربخشی آن‌ها در حوزه‌های رفتاری و عاطفی بسیار نازل و اندک باشد.

با توجه به مطالب فوق و در راستای بهبود وضعیت و جایگاه آموزش و رشد عواطف و هیجان‌ات در مدارس و مراکز آموزشی متوسطه کشور می‌توان پیشنهادات زیر را ارائه کرد:

۱. ضرورت دارد که بسترهای نظری و معرفتی لازم جهت تغییر در نوع نگاه و رویکرد سیاستگذاران کلان نظام آموزشی (از دوره پیش دبستانی تا مقطع متوسطه و حتی آموزش عالی) نسبت به شأن و جایگاه عواطف و هیجان‌ات یادگیرندگان در برنامه‌های درسی فراهم گردد.
۲. پیشنهاد می‌شود که پرورش عاطفی و هیجانی نیز به موازات رشد شناختی و عقلانی به گونه‌ای صریح و منسجم در قالب برنامه‌های درسی رسمی مدارس متوسطه به عنوان یک هدف و اولویت مهم آموزشی مورد توجه قرار بگیرد.
۳. طراحی و اجرای دوره‌های آموزش ضمن خدمت ویژه مدیران و دبیران مقطع متوسطه جهت دانش و مهارت‌افزایی آن‌ها، با تأکید بر توجیه دقیق افراد یادشده در زمینه نقش و جایگاه مهم عواطف و هیجان‌ات دانش‌آموزان و آشنا ساختن آنها با راه‌های رشد و پرورش مهارت‌های مربوط بدان، به ویژه با توجه به اقتضائات رشدی و هویتی دانش‌آموزان متوسطه ضرورت دیگری است که باید مورد توجه جدی قرار بگیرد.
۴. پیشنهاد می‌شود که در فرآیندهای اجرایی نظام تربیت معلم حرفه‌ای و به طور خاص در قالب برنامه‌های درسی کنونی دانشگاه فرهنگیان دانش و مهارت‌های لازم به دانشجو- معلمان در زمینه مفهوم و اهمیت هوش عاطفی و هیجانی و نیز راه‌های رشد و پرورش آن در دانش‌آموزان ارائه گردد.
۵. ضرورت دارد که فضاها و فیزیکی و ظاهری مدارس متوسطه در راستای توجه به اقتضائات عاطفی و هیجان‌ات مثبت دانش‌آموزان این مقطع دستخوش تغییراتی گردد. توجه به ملاحظات هنری و زیبایی شناختی در طراحی و اجرای

سازه‌های آموزشی، ایجاد و پیش‌بینی پوشش گیاهی در حیاط مدارس، استفاده از چیدمان‌های میزگردی استفاده از عنصر رنگ در فضاهای آموزشی متوسطه و ایجاد یک محیط آموزشی شاد و متنوع و ... از جمله مواردی است که باید در این زمینه مورد توجه اساسی قرار بگیرد. ۶. اعاده و به رسمیت شناختن جایگاه هنر و فعالیت‌های هنری و زیبایی‌شناختی و آنچه که اصطلاحاً تربیت هنری خوانده می‌شود، در همه مدارس و مراکز آموزشی از جمله مدارس متوسطه ظرفیت بسیار فراخ و مناسبی را برای رشد و پرورش ابعاد عاطفی و هیجانی دانش‌آموزان به گونه‌ای سالم و سازنده ایجاد می‌کند. ۷. اصلاح و تعدیل محتوای آموزشی و کتب درسی مقطع متوسطه و کاستن از حجم سنگین این کتب و پیش‌بینی برخی فرصت‌ها و فعالیت‌های خود‌انگیخته و ذوقی در قالب دروس آزاد فرصت‌هایی را فراهم می‌کند تا دانش‌آموزان متوسطه با علاقه و انگیزه بیشتر فعالیت‌های مذکور را انجام داده و نیز از آمادگی ذهنی بیشتری برای یادگیری مطالب درسی خود برخوردار شوند.

منابع

- آرمسترانگ، تامس (۱۳۸۴). *هوش‌های چندگانه در کلاس‌های درس*. ترجمه مهشید صفری، تهران: نشر مدرسه.
- اکبرزاده، نسرين (۱۳۸۳). *هوش هیجانی، دیدگاه سالووی و دیگران*. تهران: نشر فارابی.
- امینی، محمد؛ تمنایی‌فر، محمدرضا و سجادی‌راد، سمیه (۱۳۸۸). *بازشناسی جایگاه فراموش شده هوش هیجانی در آموزش عالی*. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۳ (۷)، ۶۵-۸۳.
- ایمانی، محمدنقی؛ پارسی، فرشته و اسماعیل‌تبار، مهدی (۱۳۸۹). *آنچه معلمان باید بدانند، فنون تدریس و یادگیری*. تهران: نشر فرهنگ سبز.
- بارون، تی.ای. (۱۳۸۷). *نقادی و خبرگی آموزشی*. ترجمه علیرضا کیامنش، در محمود مهرمحمدی، برنامه درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها (ویراست دوم). نشر سمت و آستان قدس رضوی.

- برادر، رؤیا؛ شمسید، محمود و غیبی‌زاده، آزاده (۱۳۸۸). نقش اجتماعی زنان و مردان در داستان‌های واقعی کودکان. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۵ (۴)، ۱۲۹-۱۴۵.
- پلاچیک، روبرت (۱۳۷۵). هیجان‌ها: حقایق، نظریه‌ها و یک مدل جدید، ترجمه محمود رمضان‌زاده، مشهد: نشر آستان قدس رضوی.
- پیشقدم، رضا و معافیان، فاطمه (۱۳۸۶). نقش هوش‌های چندگانه معلمان زبان انگلیسی دبیرستان‌ها در موفقیت آنان در تدریس. *فصلنامه پژوهش زبان‌های خارجی*، (۴۲)، ۵-۲۲.
- تقی پورظهیر، علی (۱۳۷۱). *مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی*. تهران: نشر آگاه.
- دولت آبادی، شیوا و عشایری، حسن (۱۳۷۶). زیر ساخت‌های عاطفی - هیجانی هنر و بینش علمی، در منصور علی حمیدی، پرورش بینش علمی در آموزش و پرورش، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- رئیس دانا، فرخ لقا (۱۳۸۹). برنامه‌ریزی درسی و پرورش هوش عاطفی، چشم اندازی بر تحول بنیادین نظام آموزشی. *مجله رشد تکنولوژی آموزشی*، ۲۶ (۱)، ۳۰-۳۳.
- ستاری، علی؛ یزدانی، فاطمه و فرازی، عباس (۱۳۹۶). بررسی نظریه کنش ارتباط هابرماس و دلالت‌های آن در آموزش عالی در ایران، *مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۶ (۱)، ۱۵۰-۱۲۱.
- سلطانی‌فر، عاطفه و بینا، مهدی (۱۳۸۶). بررسی نشانه‌های افسردگی در کودکان دبستانی ۹ تا ۱۱ ساله در تهران و رابطه آن با عملکرد خانواده، *فصلنامه اصول بهداشت روانی*، ۹ (۳۴-۳۳)، ۱۴-۷.
- شریعتمداری، علی اکبر (۱۳۷۹). *تعلیم و تربیت اسلامی*. تهران: نشر امیرکبیر، چاپ پانزدهم.
- شریفی درآمدی، پرویز و آقایار، سیروس (۱۳۸۴). *کاربرد هوش هیجانی در رفتار سازمانی*، تهران: مرکز نشر آموزش پتروشیمی ایران.
- شریفی درآمدی، پرویز (۱۳۸۶). آموزش و پرورش عاطفی-اجتماعی و نقش هوش هیجانی، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، (۹۰)، ۷-۳۲.
- شریفیان، فریدون، نصر، احمدرضا (۱۳۸۵). *تأملی بر ابعاد شناخته شده و ناشناخته برنامه درسی، در علوم تربیتی به قلم جمعی از مؤلفان، تهران: سمت*.

شریفی درآمدی، پرویز؛ مولوی، حسین و رضوانی، فاطمه (۱۳۸۴). تأثیر آموزش هوش هیجانی بر سلامت روان مادران کودکان فلج مغزی در شهر اصفهان. *فصلنامه دانش و پژوهش در روان‌شناسی*، (۶)، ۶۳-۷۶.

صفوی، محبوبه؛ موسوی لطفی، سیده مریم و لطفی، رضا (۱۳۸۸). بررسی همبستگی بین هوش هیجانی و سازگاری عاطفی و اجتماعی در دانش‌آموزان دختر پیش دانشگاهی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۸۷. *مجله پژوهنده*، ۱۴ (۵)، ۲۵۵-۲۶۱.

فاطمی، سیدمحسن (۱۳۸۵). *هوش هیجانی*. تهران: نشر سارگل.

فتحی‌آذر، اسکندر؛ بدری گرگری، رحیم و فهردان‌زاده کوچکی، فرحناز (۱۳۹۱). ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۱ (۱)، ۹-۳۱.

فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۸). *اصول برنامه ریزی درسی*. تهران: نشر آئیژ.

فضلی‌خانی، منوچهر (۱۳۸۲). *راهنمای عملی روش مشارکتی و فعال در فرایند تدریس*. تهران: نشر آزمون نوین.

گل‌من، دانیل (۱۳۸۶). *هوش عاطفی*. ترجمه حمیدرضا بلوچ، تهران: نشر جیحون، چاپ دوم.

لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۹). *روان‌شناسی تربیتی*. تهران: نشر سمت، چاپ چهارم.

مرتضوی، شهرناز (۱۳۷۶). *فضاهای آموزشی از دیدگاه روان‌شناسی محیط*. تهران: نشر سازمان نوسازی مدارس کشور.

ملکی، حسن (۱۳۸۵). دیدگاه برنامه درسی فطری- معنوی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. *اوانه شده در کنگره ملی علوم انسانی*.

موسوی ده‌موردی، علی، ولوی، پروانه، هاشمی، سیدجلال (۱۳۹۵). بررسی تجربه زیسته آموزگاران دوره ابتدایی از وظایف معلم به مثابه فیلسوف- معلم، *مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۶ (۲)، ۵۶-۳۵.

مهرام، بهروز؛ ساکتی، پرویز؛ مسعودی، اکبر و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵). نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان (مطالعه موردی، دانشگاه فردوسی مشهد). *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۱ (۳)، ۳-۲۹.

- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵). نظریه هوش چندگانه و دلالت‌های آن برای برنامه درسی و آموزشی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، (۸۸)، ۷-۳۱.
- مهرمحمدی، محمود؛ نیک نام، زهرا و سجادیه، نرگس (۱۳۸۷). اشکال بازنمایی و شناخت در برنامه درسی: بازکاوی نظریه کثرت‌گرایی شناختی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، (۹۵)، ۲۹-۵۱.
- میلر، جان (۱۳۸۰). *آموزش و پرورش روح: بسوی یک برنامه درسی معنوی*. ترجمه نادرقلی قورچیان، تهران: نشر فراشناختی اندیشه.
- میلر، جان (۱۳۷۹). *نظریه‌های برنامه درسی*. ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: نشر سمت.
- میلر، جان (۱۳۸۳). *نظریه‌های برنامه درسی*. ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: نشر سمت.
- نوید ادهم، مهدی (۱۳۷۶). *پیام مدرسه*. تهران: نشر مدرسه، چاپ دوم.
- Barone, T. E. (1991). *Educational connoisseurship and criticism*. In Arieih Lewy, *The international encyclopedia of curriculum*. Pergamon Press.
- Birks, Y., Mckendree, J., & Watt, I. (2009). *Emotional intelligence and perceived stress in healthcare student: A multi institutional, multi professional survey*. Available at: <http://www.biomedcentral.com>
- Boyatzis, E. (2002). *Developing emotional intelligence*. Sanfransisco: Jossey-Bass.
- Cherniss, C. (2000). *Emotional intelligence, what it is and why matters. Annual meeting of the society for industrial and organizational psychology*, New Orlands, 14, April.
- Eisner, E. (1994). *The educational imagination*. Third edition. Macmillan college publishing co.
- Goleman, D. (2008). *Should social-emotional learning be part of academic curriculum?*. Available at: <http://www.shapbrains.com>.
- Kristjansson, K. (2006). Emotional intelligence in the classroom? an aristotelian critique. *Educational Theory*, 56 (1), 39-56.
- Massy, D. S. (2002). *A brief history of human society: The origin and role of emotion in social life*. *American Sociological Review*, 67.
- Obradovica, V., Jovanovic, P., Petrovic, M., Mihic, M., & Mitrovic, Z. (2013). Project managers emotional intelligence, a ticket to Success, procedia social and behavioral sciences, *World Congress, Greece* (74), 274-284.
- Pooh teng fatt, G. (2002). *Emotional intelligence for human resource managers*. Management, Quartely.
- Salovey, P., Mayer, J., & Caruzo, D. (2002). *The positive psychology of motional intelligence*. The handbook of psychology, Oxford university press.

Weinstein, G., Hardin, J., & Weinstein, M. (1976). *Education of the Self*. Amherst, Mass: Mandala.

Zohar, D. (2010). Exploring spiritual capital: An interview with Danah Zohar. *Spirituality in Higher Education Newsletter*, 5 (5), 1-8.