

آموزش و پرورش عاطفی - اجتماعی و نقش هوش هیجانی

دکتر پرویز شریفی درآمدی*

چکیده

هدف این مقاله، بررسی اثر هوش هیجانی در آموزش و پرورش است. بر اساس این نگرش که چرخه آموزش و پرورش بر پایه یک حرکت سستی عمدتاً حول محور «آموزش شناختی» می‌چرخد، پرورش ابعاد عاطفی- اجتماعی نادیده انگاشته شده یا کمتر مورد توجه قرار گرفته است. از این رو نقش هوش هیجانی در تبیین عوامل عاطفی و اجتماعی قابل تأمل به نظر می‌رسد. در این زمینه با طرح پرسش‌های زیر می‌توان به ضرورت کاربرد هوش هیجانی در فرایند آموزش و پرورش پی برد. آیا برای مداخله یا

پیشبرد بهینه فرآیند آموزش و پرورش به ویژه در جنبه‌های عاطفی- اجتماعی آن می‌توان از هوش هیجانی بهره برد؟ آیا از هوش هیجانی به منزله‌ی راهنمایی مفید، برای کسب مهارت‌های زندگی و همچنین سنجش و بهبود واکنش‌های دانش‌آموزان نسبت به رخدادهای زندگی، آن هم طی سال‌های حساسی که در مدرسه و به یادگیری سپری می‌گردد، می‌توان بهره جست؟ آیا با بهره‌گیری از هوش هیجانی می‌توان برای ساختن محیطی مساعد و برانگیزاننده برای یادگیری و برقراری ارتباط مؤثرتر فراهم آورد؟ در نهایت این‌که آیا اگر دانش‌آموزان با به کارگیری هوش هیجانی به صلاحیت عاطفی دست یابند؛ می‌توان آینده‌ای روشن را برای کودکان و نوجوانان به ویژه در ابعاد عاطفی- اجتماعی نوید داد و بر این اساس گامی نو در راستای برنامه‌ریزی و بهداشت روانی آن‌ها برداشت؟

کلید واژه‌ها: آموزش و پرورش؛ عاطفی؛ اجتماعی؛ هوش هیجانی.

مقدمه

با مروری کوتاه بر تجارب آموزشی و کم و کیف یادگیری‌هایی که تا به حال آموزش و پرورش بر آن‌ها صحنه گذاشته است، در می‌یابیم که ما در گذشته تحت شرایطی کاملاً متفاوت آموزش دیده‌ایم و نمی‌توانیم ادعا کنیم که این روش‌های آموزشی، بهترین شیوه‌ها و محتوای آموزشی بوده‌اند و منجر به یادگیری‌های اصیل و با ثبات در ما گردیده‌اند. از این رو لازم است تا تمام روش‌ها و مواد آموزشی را با این واقعیت تلخ هماهنگ سازیم و برای در امان ماندن از پیامدهای هر چه نامطلوب‌تر آن، تدابیری بیندیشیم. این اظهارات می‌تواند توجه کارگزاران آموزش و پرورش را به این پیشنهاد جلب کند که تمرکز و علاقه سنتی بر مهارت‌های ذهنی - شناختی همچون هوش بهر^۱ جای خود را به علاقه شدید و تمرکز بر مهارت‌های عاطفی - اجتماعی و هوش بهر هیجانی^۲ بدهد.

بیان مسأله و اهمیت آن

در دنیایی که اجبارهای غیراخلاقی استرس‌زا هر روز بیش از پیش جامعه را در معرض از هم پاشیدگی قرار می‌دهند، در حالی که خودخواهی، خشونت و فرومایگی گاهی حتی ویژگی اخلاقی افراد دارای هوش بهر بالا شده است، این پرسش منطقی به نظر می‌رسد که در ۸۵ درصد از رفتارهای معمولی افراد بزرگسال که بخشی اساسی عمر خود را صرف تحصیل کرده‌اند، اثری از منطق دیده نمی‌شود (دبونو^۳ ۱۹۸۹، به نقل از ریاضی، ۱۳۸۳).

1- Intelligence quotient (IQ)

2- Emotional intelligence quotient (EIQ)

3- De Bono

گلמן^۱ (۱۹۹۵) بیان می‌کند کودکان نسل حاضر نسبت به نسل گذشته، از نظر هیجانی با مشکلات بیشتری مواجه‌اند. آن‌ها تنهاتر و افسرده‌تر، عصبانی‌تر و سرکش‌تر و مستعد نگرانی بیش‌تر، تکانشی‌تر و پرخاشگرترند. از این رو این پرسش مطرح می‌شود که مسأله‌ی اصلی چیست، چه باید کرد، چه چیز را می‌توان تغییر داد؟ مدارس در این زمینه چه نقشی دارند؟ آیا نظام آموزش و پرورش و مدارس موجود به اندازه کافی در انجام دادن وظیفه محوله خود یعنی تربیت انسان خوب درست عمل کرده است؟ اتریونی^۲ (۱۹۹۴) در پاسخ می‌گوید: به نظر می‌رسد آنچه باید تغییر یابد، مأموریت مدارس موجود است. او اشاره می‌کند که مدارس از طریق خویشستن‌داری^۳ و همدلی^۴، در پرورش منش مطلوب^۵، نقش مرکزی دارند و تعهد واقعی به ارزش مدنی و اخلاقی نیز از همین طریق میسر می‌گردد. برای این کار لازم نیست که برای کودکان درباره ارزش‌ها سخنرانی کنیم، آن‌ها نیاز دارند تا خودشان، این ارزش‌ها را به عمل درآورند و این کار با پایه‌ریزی صحیح مهارت‌های اساسی عاطفی و اجتماعی میسر می‌گردد. از این نظر، سوادآموزی هیجانی هم‌گام با آموزش منش مطلوب، رشد اخلاقی و مدنیت به پیش می‌رود.

لیکونا^۶ (۱۹۹۱) درباره آموزش منش مطلوب اشاره می‌کند که: ما نیاز داریم تا نفس، اشتها و امیال خود را کنترل کنیم تا بتوانیم حق دیگران را درست ادا کنیم. برای این کار مدارس نقش اساسی دارند، زیرا سال‌های زیادی از عمر ما در مدرسه و در جریان تحصیل سپری می‌گردد». بنابراین آموزش عاطفی در

1- Golman, D

2- Etzioni, A

3- Self- control

4- Empathy

5- Desirable character

6- Lichona

مدارس ضرورتی بی چون و چراست. زیرا این حرکت به جای آن که استرس‌زاترین جوانب زندگی روزانه یک کودک را تنها مسایلی نامربوط تلقی کند، یا زمانی که این مشکلات به حد انفجار می‌رسند، کودکان را برای تنبیه انضباطی به مشاور مدرسه یا دفتر انضباطی ارجاع دهد، مشکلات زندگی عاطفی و اجتماعی را به موضوع‌های شایان بررسی مبدل می‌سازد (آدولفس^۱ و داماسیو^۲، ۲۰۰۱).

درباره وجه دیگر بیان مسأله «سواد عاطفی»^۳ می‌توان گفت که یادگیری سواد عاطفی - اجتماعی به همان اندازه‌ی یادگیری ریاضی و خواندن اهمیت دارند. یادگیری بدون ارتباط با احساسات کودکان تحقق نمی‌پذیرد. برنامه‌های سوادآموزی هیجانی، سطح نمره‌های پیشرفت تحصیلی کودکان و عملکرد آنان را در مدرسه بهبود می‌بخشد. در مطالعاتی از این قبیل، بارها نشان داده شده است زمانی که کودکان، فاقد مهارت‌های لازم برای کنار آمدن با ناراحتی‌های خود هستند و یا از مهارت‌های گوش کردن یا تمرکزجویی، احساس مسئولیت کردن در مورد تکالیف خود، یا اهمیت دادن به آموزش بی‌بهره‌اند، هر آنچه این مهارت‌ها را پرورش دهد، به پیشرفت تحصیلی آنان کمک خواهد رساند. از این نظر سوادآموزی هیجانی توانایی یاددهی مدارس را افزایش می‌دهد. حتی در شرایط بحران و کاستن از بودجه‌ها هم می‌توان چنین استدلال کرد که این برنامه‌ها، به معکوس کردن روند افت تحصیلی و تقویت مدارس در انجام دادن مأموریت اصلی خود کمک می‌کنند و بنابراین ارزش سرمایه‌گذاری را دارند (گلمن، ۱۹۹۵). به نظر می‌رسد که آموزش این دوره‌ها گذشته از مزایای تحصیلی به کودکان کمک می‌کند تا در آینده انسان‌هایی مفید

1- Adolphs

2- Damasio

3- Emotional Literacy

برای جامعه و کشور خود باشند. اینجاست که بازنگری مأموریت مدارس موجود، اهمیت اساسی می‌یابد و تبیین تغییر جهت آن از یادگیری‌های شناختی محض به یادگیری‌های عاطفی-اجتماعی گذشته از آموزه‌های شناختی راهی است برای دستیابی شرایط بهتر رشد عاطفی-اجتماعی فرزندانمان (سارنی^۱، ۱۹۹۹).

تاریخچه

اگرچه در سال‌های اخیر مفهوم هوش هیجانی به شدت مورد توجه قرار گرفته است، اما آن‌گونه نیست که بدون مقدمه به وجود آمده باشد. در دهه‌ی ۱۹۲۰ روان‌شناس مشهور، ثرندایک^۲، برای نخستین بار، از «هوش اجتماعی» نام برد و آن را «توانایی ادراک و فهم دیگران و انجام دادن اعمال مناسب در برقراری روابط میان شخصی» تعریف کرد (گلمن، ۱۹۹۵). در همین سال‌ها، ژان پیاژه^۳، (۱۹۷۵)، نقل از شریفی درآمدی، (۱۳۸۰) به عواطف، به مثابه نیروی انگیزشی و پویایی در تحول شناخت توجه کرد و با بیان این‌که شناخت و عاطفه دو جزء مستقل، اما مکمل یکدیگرند، بر نقش تأثیرگذار عواطف بر تحول اندیشه و شخصیت آدمی تأکید ورزید. جان دیوئی^۴ (۱۹۳۸) در کتاب «چگونه فکر می‌کنیم»^۵ بیان می‌کند که کلاس درس، جایی است که دانش‌آموزان در مورد مهارت‌ها و حالت‌های ذهنی مورد نیاز برای نیل به آن و شرایط اجتماعی و عاطفی که برای انتقال و تداوم آن مورد نیاز است، اطلاعات و آگاهی‌هایی به دست می‌آورند.

1- Saarni

2- Thorndike

3- Piaget

4- Dewey

5- How we think

در دهه، ۱۹۸۰، استرنبرگ^۱ نشان داد که مردم نسبت به «مهارت‌های اجتماعی» در افراد باهوش توجهی ویژه دارند. آن‌ها همچنین بر ارزش هوش اجتماعی و تفاوت آن با توانایی‌های تحصیلی تأکید بسیار می‌ورزند. (گلمن، ۱۹۹۸). گاردنر^۲ (۱۹۹۳) با ابداع سازه «هوش چندگانه»^۳ و با طرح دو نوع هوش به نام‌های «هوش درون شخصی»^۴ و «هوش میان شخصی»^۵ به وضوح آنچه را امروز به نام هوش هیجانی شناخته می‌شود، پی افکند. در سال ۱۹۹۰ مفهوم هوش هیجانی در قالب پژوهش‌های مایر^۶ و سالووی^۷ به وجود آمد و در سال ۱۹۹۵ و با انتشار کتاب پر تیراژ دانیل گلمن به نام «هوش هیجانی»، این مفهوم به زبانی ساده و قابل فهم برای مردم عادی، افراد متخصص و مجامع علمی مطرح گردید. (گلمن، ۱۹۹۸).

تعریف هوش هیجانی

هیجان‌ها از توانایی‌های اساسی هستند که برای توانش پاسخ‌دهی فوری برای حفظ زندگی تکاملی در وجود ما به ودیعه گذاشته شده‌اند. مترادف کلمه «هیجان» در زبان انگلیسی «emotion» است. ریشه اصلی لغت «emotion»، فعل لاتینی «motere» به معنای «حرکت کردن» یا مشتق از فعل emote به معنای «سوق دادن» است که اضافه شدن پیشوند «e» به آن معنای ضمنی «دور شدن» را می‌بخشد.

گلمن (۱۹۹۵) ضمن پرداختن به تعریف هوش هیجانی درباره خاستگاه واژه «هیجانی» یادآوری می‌کند:

1- Sternberg

2- Gardner

3- Multiple Intelligence

4- Intrapersonal Intelligence

5- Interpersonal Intelligence

6- Mayer

7- Salovey

واژه‌ای که با عنوان هیجان به آن اشاره می‌کنم، اصطلاحی است که روان‌شناسان و فلاسفه بیش از یک قرن درباره معنای دقیق آن به بحث و جدل پرداخته‌اند. در فرهنگ لغات انگلیسی آکسفورد، معنای لغوی هیجان چنین ذکر شده است: «هر تحریک یا اغتشاش در ذهن، احساس عاطفه؛ هر حالت ذهنی قدرتمند یا تهییج شده». من لغت هیجان را برای اشاره به یک احساس، افکار، حالت‌های روانی و زیست‌شناختی مختص آن و دامن‌های از تمایلات شخص برای عمل کردن بر اساس آن به کار می‌برم. واضح است که منظور من از هوش هیجانی، صلاحیت هیجانی است که عبارت است از: «توانایی آموخته شده بر مبنای هوش هیجانی که نتیجه آن عملکرد برجسته در کار، تحصیل و زندگی روزمره است» (گلمن، ۱۹۹۸).

به اعتقاد مایر و سالووی (۱۹۹۷) هوش هیجانی عبارت است از توانایی درک و فهم عواطف به منظور ارزیابی افکار و خلق و خو و تنظیم آن‌ها به گونه‌ای که موجب تعالی و تحول عقلی-عاطفی گردد. دانیل گلمن در کتابی که به نام هوش هیجانی نوشته است، ابتدا بر اساس پژوهش‌های مایر و سالووی به پنج بُعد هوش هیجانی اشاره می‌کند و سپس در آخرین نوشته‌های خود صورت‌بندی جدیدی از قابلیت‌های هوش هیجانی به شکل خودآگاهی هیجانی^۱، خود مدیریتی^۲، آگاهی اجتماعی^۳ و مدیریت روابط^۴، ارائه می‌دهد (نقل از شریفی درآمدی، آقایار، ۱۳۸۴). به قول پتن^۵ هوش هیجانی را چه بسا می‌توان به معنای وجه اکتسابی هوشی دانست تا خود و دیگران را بهتر

1- Emotional self-Awareness

2- Self-Management

3- Social Awareness

4- Relationship management

5- Patan

بشناسیم (شافعی مقدم و ایجاد، ۱۳۸۳). نگارنده هوش هیجانی را کاربرد هوش در قلمرو هیجان می‌داند.

از آن‌جا که هوش هیجانی مجموعه‌ای از مهارت‌های گوناگون است، بیش‌تر آن‌ها را می‌توان از طریق آموزش و یادگیری در دیگران ایجاد کرد یا آموزش داد (سالووی و مایر، ۱۹۹۷). بنابراین شگفت‌آور نیست اگر ادعا کنیم که می‌توان، آموزش و پرورش را به مثابه نهاد اصلی و مدارس را نخستین مراکز و پایگاههای پرورش هوش هیجانی به حساب آورد.

گلمن در مصاحب‌های درباره این‌که آیا می‌توان هوش هیجانی را آموزش داد، می‌گوید:

هوش هیجانی ضمن این‌که از یک زمینه بالقوه ذاتی برخوردار است، جنبه اکتسابی سالم دارد. و به همین سبب است که تماماً به بهبود خویشتن منجر می‌شود. اساساً در بحث «شخصیت» ما از دو اصطلاح سخن به میان می‌آوریم: یکی «اثرحالت»^۱ و دیگری «اثرصفت»^۲. که البته آن‌گونه که در روانشناسی مطرح است، تفاوت میان آن‌ها وجود دارد. شما وقتی که به یک کارگاه هوش هیجانی می‌روید، فوراً «اثرحالت» را تجربه می‌کنید، احساس خوبی دارید، می‌گوید «خیلی خوب بود»، این «اثر حالت» است که نشان می‌دهد تا زمانی که اثر کارگاه آموزش وجود دارد، خوب است. همین‌طور «اثر صفت» است، یعنی وقتی که شما در یک برنامه آموزش (تمرین) ذهنی و آموزش قلبی (درونی) نظام‌مند و طولانی مدت شرکت می‌کنید، ساختار عصبی (نورولوژی) مغز شما تغییر می‌کند و شما هر چه بیش‌تر آن را انجام دهید، تغییر سریع‌تر خواهد بود و تأثیر آن یک سال بعد و حتی ده سال بعد همچنان قابل مشاهده خواهد بود. (گلمن ۲۰۰۵، نقل از شریفی درآمدی و آقاییار، ۱۳۸۴).

1- State effect

2- Trait effect

گلمن (۱۹۹۵) معتقد است که، مدارس نخستین فضاهاى اجتماعى هستند که مى‌توانند خلأها و ضعف‌های کودکان را در زمینه‌ی رشد و تعالی عواطف و تعامل‌های اجتماعى برطرف سازند و با آموزش و پرورش مهارت‌های عاطفی- اجتماعى دانش‌آموزان، حس رقابت‌جویی‌های آزارنده، رقابت‌های سستی و نظارت‌های مرضی آنان را بر اعمال یکدیگر، اصلاح و ترمیم کرد. او یادآوری می‌کند که یادگیری مهارت‌های عاطفی از خانه آغاز می‌شود و کودکان با مجموعه‌ای از توانش‌های عاطفی اولیه و متفاوت وارد مدرسه می‌شوند. به همین دلیل است که نظام آموزش و پرورش و به تبع آن مدارس با چالش‌هایی در مورد آموزش و اصلاح مهارت‌های عاطفی دانش‌آموزان مواجه‌اند. این چالش‌ها را مى‌توان از طریق جایگزین‌سازی و برطرف ساختن ابهامات موجود، در زمینه‌ی عواطف و از طریق ترتیب دادن برنامه‌های استاندارد شده‌ی آموزش که سبب پرورش و تکامل مهارت‌های عاطفی و کاربست صحیح آن است، از بین برد.

کاربردهای هوش هیجانی در آموزش و پرورش

۱. هوش هیجانی در خدمت سلامت روان دانش‌آموزان و پیشگیری از اختلالات رفتاری در مدارس

اساساً مدارس مکانی مطلوب برای ترویج و پرورش مهارت‌های اجتماعى و پیشگیری از بروز اختلالات رفتاری به شمار می‌آیند. همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ضعف پیشرفت تحصیلی، اصلی‌ترین عامل زمینه‌ساز بروز مشکلات رفتاری و بزه‌کاری‌ها و پرخاشگری‌هاست (هاوکینز^۱ و کاتالانو^۲، ۱۹۸۵). پس اگر مدارس برنامه‌ها و فعالیت‌های پیشگیرانه را دنبال کنند

1- Hawkins

2- Catalano

می‌توانند از سلامت روان دانش‌آموزان در برابر عوامل آسیب‌زا محافظت کنند. نخستین برنامه شامل راهبردهای پیشگیرانه از بروز اختلالات رفتاری در سطح مدارس است که به شکل ایجاد هم‌پاری و ارتباط میان مدیر، معاون، معلمان و اولیای دانش‌آموزان است که می‌تواند به افزایش هماهنگی میان فعالیت‌های پیشگیرانه و ایجاد فضای سازشی^۱ برای یادگیری، بهبود سلامت روان دانش‌آموزان منجر شود. این برنامه در پیش‌گیری یا کاهش رفتارهایی مانند اعتیاد و سوء مصرف مواد مخدر، اهمیتی ویژه دارد. دومین برنامه شامل راهبردهای پیش‌گیرانه در سطح کلاس است که عبارت‌اند از: یافتن راههایی برای افزایش پیشرفت و بهبود عملکرد دانش‌آموزان در انجام دادن رفتارهای اجتماعی، افزایش فرصت‌های کلاسی برای مشارکت فعالانه دانش‌آموزان در جریان یادگیری، حمایت از روابط همسال با همسال و بزرگسالان و تأکید بر آموزش با کیفیت مطلوب با توجه به ارزشیابی‌های متناوب از دانش‌آموزان به منظور اطمینان از پیشرفت مطلوب آنان و جلب همکاری والدین به نحو احسن. توجه اصلی این برنامه بر اصلاح خویشتن‌داری، مقابله با استرس و افزایش خودآگاهی عاطفی از طریق ترویج تفکرات جایگزین است که بر پایه آن بر آموزش علل هیجان‌ها و پیامدهای آن‌ها و مهارت‌هایی چون تشخیص، فهم و خود تنظیمی هیجان‌ها به دانش‌آموزان تأکید می‌شود (لدوکس^۲، ۲۰۰۳). برنامه‌های پیشگیری هدف‌دار، سومین اقدامات پیشگیرانه روانی- تربیتی، متمرکز بر راهبردهایی است که برای پرورش و اصلاح توانایی‌های اجتماعی، قدرت تصمیم‌گیری، افزایش مشارکت اجتماعی و کسب آگاهی‌های اجتماعی ضرورت دارد. مثلاً این راهبردها به منظور افزایش توانایی دانش‌آموزان دبستانی پیش از ورود به مدارس راهنمایی، در انطباق با استرس‌های ناشی از

1- Adaptive space

2- LeDoux

تغییر مقطع مؤثر بوده است. الیاس^۱، زینر^۲ و ویزبرگ^۳ (۲۰۰۰) گزارش می‌دهند که کودکانی که در برنامه‌های پیشگیری هدف‌دار مشارکت داشتند در مقایسه با کودکانی که در این برنامه مشارکت نداشتند، سازگارترند. دانش‌آموزانی که در این برنامه‌ها شرکت نداشتند، دارای نرخ بالاتری از اعتیاد به الکل و مواد مخدر، انحرافات جنسی، پرخاش‌گری، دروغ‌گویی، تقلب کردن، سنگ‌دلی، نافرمانی در خانه و مدرسه، مسخره کردن دیگران و تندخویی بودند (استراتون^۴ و رید^۵، ۲۰۰۳). چهارمین برنامه شامل راهبردهای جامع آموزش بهداشت روان است که با بهره‌گیری از آن‌ها می‌توان برای تسهیل جریان پرورش و ارتقای سلامت روان دانش‌آموزان همراه با پیشگیری از وقوع رفتارهایی که سبب ایجاد اختلال در عملکردهای عادی (عمل همجنس‌گرایی، مصرف سیگار و ...) می‌شود، اقدام کرد. پنجمین برنامه شامل راهبردهای پیشگیرانه چند وجهی است. این برنامه‌ها از آن‌جا که به «هم‌کنشی» زمینه‌های اجتماعی، تحصیلی و رفتارهای بالغ و سالم توجه دارند، می‌توانند به نحوی خاص تا جایی که به افزایش طول عمر دانش‌آموز منجر شود، مورد استفاده قرار گیرند. (کیاروچی^۶ و همکاران، ۲۰۰۲).

۲. هوش هیجانی و دروس تحصیلی

طرح مسأله هوش هیجانی و رابطه آن با دروس تحصیلی، به طرح این پرسش منجر می‌شود که اگر مدارس فعالیت خود را بر آموزش و پرورش هوش هیجانی و در یک کلمه «تعدیل هیجان‌ها» از طریق یادگیری مهارت‌های

1- Elias

2- Ziner

3- Weissberg

4- Stratton

5- Reid

6- Ciarrochi

عاطفی - اجتماعی متمرکز نمایند، پس مسئولیت و وظیفه آن‌ها در قبال آموزش مسایل علمی و فنی گوناگون چه می‌شود. اگر چه به طور کلی این نوع سؤالات از نگرانی‌های چند وجهی آن گروه از آموزش‌کارانی ناشی می‌شود که نخستین بار است که با مسأله پرورش مهارت‌های عاطفی - اجتماعی آن هم در یک نظام یا برنامه‌ی آموزشی بسته و محدود روبرو می‌شوند و در عین حال نمی‌دانند که چگونه باید آموزش مهارت‌های هوش هیجانی را در قالب دروس تحصیلی فراهم آورند، اما با وجود این، نکته‌ای که نمی‌توان از آن غفلت ورزید این است که هوش هیجانی و تحصیل، هر دو در یک مسیر و در نیل به هدفی معین قرار دارند. این دو به موازات هم پیش می‌روند و هم‌گرایی میان تلاش‌های مربوط به پرورش هوش هیجانی و فعالیت‌های تحصیلی محسوس به نظر می‌رسد. فقط کافی است که باورها و افکار قالبی را که در زمینه دروس تحصیلی به صورت «بن‌بست‌های ذهنی»^۱ در آمده است به دور افکنیم و راه را بر پذیرش این عقیده بگشاییم که فراگیری مهارت‌های عاطفی - اجتماعی در قالب دروس معین توانایی‌هایی ما را برای کسب موفقیت‌های تحصیلی مورد نیاز، تضمین می‌کند و این باور را از ذهن خود بزداییم که نقش مدارس فقط آموزش علوم و ریاضی، زبان، و ادبیات است و کسب مهارت‌های عاطفی - اجتماعی به عهده خانه، انجمن‌های دولتی و مذهبی است. در واقع نقش مدارس این نیست که با آموزش علوم و ارزشیابی آن‌ها به دانش‌آموزان مدرک بدهند، بلکه مهم‌تر آن است که در قالب مجموع‌های از دروس معین، زمینه‌های رشد و تعالی، خردمندی، منش مطلوب و رشد قضاوت صحیح و رفتار سنجیده را که همانا پرهیز از واکنش‌های هیجانی نامناسب و افراطی است در آنان فراهم آورند. این امر امکان‌پذیر

نیست، مگر این که مدارس فراتر از وظیفه قالبی و سنتی خود که آموزش داده‌های خام اطلاعات و حتی دانش و تجربه است بیندیشند و عمل کنند به گونه‌ای که با طراحی و تدوین دروس انسانی و عاطفی-اجتماعی بر پایه آموزش قابلیت‌ها و فنون هوش هیجانی فرصت‌های سنجیده‌ای را فراهم آورند برای صعود دانش‌آموختگان از نردبان دانایی به بالاترین پله آن، که همان رشد قضاوت صحیح اخلاقی و حکمت و خردمندی است. در این جا، ذکر این نکته نیز مفید است که اگر چه برخی از تحصیل‌کرده‌های دانشگاهی (پزشکان، اساتید، مهندسان، مدیران سازمان‌ها و رهبران سیاسی) از هوش بهر شناختی بالا، برخوردارند اما در تعاملات و برقراری روابط میان شخصی قادر به کنترل خود در برخورد با دیگران نیستند، زیرا با وجود داشتن آگاهی و دانش کافی، چگونگی بهره‌گیری از آموزه‌های درسی و دریافت پیام‌هایی را که در آن‌ها مستتر است، نیاموخته‌اند. «آن‌چه اینان بدان آگاهی ندارند یا فاقد آنند، دانستن چگونگی‌ها در برابر دانستن چه چیزهاست. همچنین درس خواندن در مدارس و نزد معلمانی با کاستی‌های موجود در صلاحیت‌های عاطفی و اجتماعی، سبب بروز نارسائی‌ها و ناهنجاری‌هایی می‌شود که شاهد آن هستیم. از این رو برای آن‌که دانش‌آموختگان بتوانند به موازات کسب آگاهی‌های شناختی، به بهره‌مندی از صلاحیت هیجانی نایل آیند باید میان هوش هیجانی و دروس مدرسه ارتباط برقرار شود. بدین طریق که آموزه‌های صلاحیت هیجانی جزء لاینفک تفکر و پیش برنامه ریزان درسی و آموزشی، از عناصر اصلی سازنده رفتار معلمان و سایر دست‌اندرکاران اداری و انضباطی مدرسه در برخورد با دانش‌آموزان گردد (نوریس^۱ و کرس^۲، ۲۰۰۰). در غیر این صورت باهوش‌ترین

1- Norris

2- Kress

دانش‌آموزان وقتی که در برابر هیجان‌های خارج از کنترل خود قرار می‌گیرند به دانش‌آموزانی احمق تبدیل می‌شوند (گلمن، ۱۹۹۸).

۳. هوش هیجانی و معیارهای آموزشی

عملکرد تحصیلی و آموزشی مدارس باید با استانداردهای آموزشی انطباق کامل داشته باشد. منظور از استانداردهای آموزشی، توانمند ساختن دانش‌آموزان برای دستیابی به اهداف و مهارت‌های علمی موردنظر است. وضع کردن این استانداردها با توجه به اهداف و قوانین جوامع گوناگون، متفاوت است. تجزیه و تحلیل استانداردهای آموزشی نشان می‌دهند که پیشرفت تحصیلی مورد انتظار در برنامه‌های درسی، مهارت‌های اساسی هوش هیجانی را در بر می‌گیرد. مثلاً، در یک درس نقد ادبی از دانش‌آموزان انتظار می‌رود تا بتوانند احساسات و انگیزه‌های قهرمان داستان را تشخیص دهند. از این رو اگر در درس مورد نظر انگیزه قهرمان مشخص نگردد یا در یک شعر، عواطف دانش‌آموزان برانگیخته نشود، در واقع «یک فرصت آموزش بهینه» برای آموزش هوش هیجانی از بین رفته و جنبه‌ای مهم از محتوای آموزشی مورد غفلت قرار گرفته است. بنابراین مدارس باید با اجتناب از آموزش یک سلسله حقایق خشک و انتزاعی درباره‌ی وقایع تاریخی و عدم تکرار خطاهای گذشته به پرورش صلاحیت هیجانی و توانایی‌های تحصیلی به صورت ادغامی^۱ و موازی روی آورند چرا که صلاحیت هیجانی و توانایی‌های تحصیلی در حقیقت «محتوای متناظر»^۲ هستند و به طور طبیعی در فعالیت‌های روزانه آموزشی مدارس و زندگی روزمره، اهمیتی به سزا دارند و این اهمیت و اعتبار تنها به حیطه‌ی آموزشی یا موضوع درسی محدود نمی‌شود (کیاروچی و

1- Integrative

2- Cross content

همکاران، ۲۰۰۲). بنابراین آنچه مدارس ما بدان نیاز دارند این است که برنامه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی-عاطفی به یک حالت هم‌پوشی و هم‌گرایی در برنامه‌های آموزشی منجر گردند. (نوریس و کرس، ۲۰۰۰).

۴. برنامه‌های درسی هیجانی/ اجتماعی در مقاطع تحصیلی

از آن‌جا که روان‌شناسان تحول‌نگر، نمودار رشد عواطف را رسم می‌کنند، می‌توانند به طور دقیق در این باره اظهار نظر کنند که کودکان در هر مقطع از شکوفایی هوش هیجانی، چه آموزش‌هایی را باید ببینند. دفالکو^۱ (به نقل از سالووی و مایر، ۱۹۹۷) تأکید می‌کند که من از برنامه‌های اجتماعی/ هیجانی به منزله‌ی بخشی از برنامه جامع و مداوم آموزشی به موازات سایر برنامه‌های آموزشی که از دیدگاه پیشگیری اجرا شوند، حمایت می‌کنم. در برنامه پیشنهادی من، به دانش‌آموزان کلاس سوم دبستان، دروس ابتدایی در زمینه خودآگاهی، ارتباطات و تصمیم‌گیری آموزش داده می‌شود. در کلاس چهارم و پنجم، که ارتباط با همسالان اهمیت بسیار پیدا می‌کند، کودکان درومی مانند همدلی، مهارت‌تکانه و خشم را فرا می‌گیرند که موجب بهتر شدن ارتباطات دوستانه میان آن‌ها می‌شود. در طی برنامه «مهارت‌های زندگی ۲»، دانش‌آموزان دروسی را فرا می‌گیرند که به دریافتن احساسات دیگران از طریق حرکات بیانگر چهره‌ای می‌پردازد و در زمینه‌ی ایجاد احساس همدلی نقشی مهم ایفا می‌کند. در دوره‌ی راهنمایی تحصیلی، دروس به طور مستقیم‌تر به وسوسه‌ها و فشارهایی در زمینه برقرار کردن ارتباط با جنس مخالف و مصرف مواد مخدر مرتبط می‌شوند که به تدریج وارد زندگی کودکان می‌شوند. در دوره‌ی دبیرستان که نوجوانان کم‌کم با ارتباطات اجتماعی مبهم‌تر مواجه می‌شوند بر

1- Defalco

2- Life- skills

در نظر گرفتن دیدگاه‌های گوناگون، دیدگاه‌های خود شخص و سایر کسانی که درگیر مسایل هستند تأکید می‌شود. از این رو در زیر برای نمونه یک برنامه درسی خودشناسی^۱ ارائه می‌شود: (استون^۲ و دیل هونت^۳، ۱۹۷۸).

اجزای اصلی

خودآگاهی: مشاهده و شناخت احساسات بخود، یافتن واژگانی برای بیان احساسات، آگاه شدن از ارتباط میان افکار، احساسات و واکنش‌ها.

تصمیم‌گیری فردی: بررسی اعمال خود و آگاهی بر پیامدهای آن‌ها تشخیص آن‌که اندیشه یا احساسات بر تصمیمی خاص حاکم‌اند. اعمال این بینش‌ها بر موضوعاتی همچون مسائل جنسی، مواد مخدر، ترک تحصیل، هم‌نشینی با دوستان ناباب.

مدیریت احساسات: بهره‌گیری از «گفت و گو با خود» برای یافتن پیام‌های منفی مانند انتقادهای درونی مخرب؛ درک آن‌چه در پس هر احساس نهفته است (مانند رنجشی که برانگیزاننده خشم است)؛ یافتن راه‌هایی برای رویارویی با ترس و اضطراب، خشم و اندوه.

رویارویی با فشار روانی: شناخت ارزش تمرین‌های بدنی، تصویرهای ذهنی هدایت شده، روش‌های آرمیدگی.

همدلی: درک احساسات و علایق دیگران و توجه به دورنمای ذهنی آنان احترام گذاردن به تفاوت‌های موجود در احساسات افراد نسبت به پدیده‌های گوناگون.

1- Self – analysis / self- science

2- Stone

3- Dillehunt

4- Self- Talk

ارتباط‌ها: گفت و گو درباره احساسات به طور مؤثر؛ شنونده و پرسشگر خوب شدن؛ تمایز گذاشتن میان حرف و عمل دیگران و واکنش‌ها و قضاوت‌های خود نسبت به آن‌ها؛ (ارسال پیام‌هایی که با «من» شروع می‌شود به جای تو یا شما به طرز سرزنش‌آمیز).

خود فاش‌سازی: ارزش‌دهی به رو راست بودن و ایجاد حس اعتماد در یک ارتباط؛ آگاهی بر این‌که چه هنگام می‌توان بدون احساس خطر درباره احساسات خصوصی خود صحبت کرد.

خویش‌تن‌پذیری: احساس غرور کردن و نگرستن به خود از زاویه‌ای مثبت؛ شناخت نقاط قوت و ضعف خود؛ توانایی یافتن برای خندیدن به خود.

مسئولیت‌های شخصی: پذیرش مسئولیت تشخیص پیامدهای تصمیمات و اعمال خود؛ پذیرش احساسات و حالت‌های خود؛ عمل کردن به تعهدات خود (مثلاً در زمینه‌ی درس خواندن).

جسور بودن: ابراز علایق و احساسات خود بدون خشم یا انفعال.

پویایی گروه: همکاری با آگاهی بر این‌که چه هنگام رهبری را بر عهده بگیرد و چه هنگام تبعیت کند.

حل تعارضات: نحوه مبارزه عادلانه با کودکان دیگر، والدین و معلمان؛ بهره‌گیری از الگوی برد-برد برای حل تعارضات.

۵. مأموریت آموزش و پرورش معطوف به هوش هیجانی در تربیت اولیا و مربیان

شاید بتوان گفت در هیچ یک از عناوین درسی ویژگی‌های معلم تا این حد حائز اهمیت نیست، زیرا نحوه‌ی اداره کردن کلاس به خودی خود یک الگو، یک درس بالفعل، در زمینه‌ی داشتن صلاحیت عاطفی یا فقدان آن در معلم است. پاسخ‌گویی معلم به سوال یک دانش‌آموز، در بردارنده‌ی مطالب بسیاری

برای سی یا چهل دانش‌آموز دیگر است (گلמן، ۱۹۹۵). از این رو، در برنامه آموزش استاندارد معلمان باید به آماده سازی معلمان برای ارائه دادن این نوع دروس و نحوه تدریس آن‌ها توجهی ویژه مبذول شود. دفالکو (۱۹۹۷) یادآوری می‌کند که ۳۱ درصد معلمان مدارس معطوف به هوش هیجانی وقتی که برای اولین بار متوجه شدند که برای تدریس دروس جدید سوادآموزی هیجانی تحت آموزش قرار خواهند گرفت، نارضایتی خود را ابراز داشتند، اما پس از گذشت یک سال، بیش از ۹۰ درصد آنان از تدریس این دروس راضی بودند و تمایل داشتند در سال بعد هم همان دروس را تدریس کنند.

سواد آموزی هیجانی، فراتر از موضوع تربیت معلمان، دیدگاه ما را نسبت به تکلیف خود مدارس بسط می‌دهد و مدارس را به کارگزاران جامعه مبدل می‌سازد که عهده‌دار نظارت بر فراگیری کودکان در زمینه‌ی این دروس اساسی زندگی هستند. گذشته از ویژگی‌های لازم دوره‌های درسی عاطفی - اجتماعی، لازمی اجرای این طرح وسیع‌تر آن است که درون و بیرون از کلاس مثلاً در زمین بازی فرصت‌هایی به دانش‌آموزان داده شود تا بتوانند لحظات بحران فردی را به دروسی در زمینه صلاحیت عاطفی تبدیل کنند. این دروس زمانی بهترین کارایی را خواهند داشت که تعلیمات آن‌ها، با آنچه در خانه‌های کودکان می‌گذرد، هماهنگ باشد. در بسیاری از برنامه‌های سوادآموزی هیجانی کلاس‌هایی ویژه برای والدین در نظر گرفته شده است تا درباره‌ی مطالبی که به فرزندان‌شان آموزش داده می‌شود آگاهی یابند و این کار فقط به منزله‌ی مکمل آنچه در مدرسه تدریس می‌شود، صورت نمی‌گیرد، بلکه به منظور کمک به والدینی انجام می‌شود که احساس می‌کنند نیاز دارند تا با زندگی عاطفی فرزندان خود به شکلی مؤثرتر برخورد کنند (دفالکو، ۱۹۹۷؛ الیاس و همکاران، ۲۰۰۰).

بحث و نتیجه‌گیری

امروزه، هوش هیجانی یا سوادآموزی هیجانی از جایگاهی غیرقابل انکار در آموزش و پرورش برخوردار است. با وجود اینکه مربیان و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش به اهمیت آن پی برده‌اند، اما بهره‌گیری از آن در برنامه‌های آموزشی مدارس به کندی صورت می‌پذیرد. در نظریه هوش هیجانی ادعا شده است که از مدارس باید در حکم سازمان‌هایی یاد کرد که در آن‌ها یادگیری‌ها به طور جامع و فراگیر ارایه می‌شوند و معلمان و کارکنان مدارس هم برای بهره‌گیری از هوش هیجانی و شیوه‌های یادگیری اجتماعی- عاطفی از مهارت کافی برخوردارند و والدین هم باید خود را با این برنامه‌ها هماهنگ و همراه سازند.

شواهد نشان‌دهنده‌ی آن است که اگر می‌خواهیم کودکانی تربیت کنیم که در خانواده، محل کار و جامعه، افرادی کارآمد و توانمند و از سلامت روانی و جسمانی مناسب برخوردار باشند، باید به آموزش هوش هیجانی و مهارت‌های اجتماعی- عاطفی آن‌ها اهمیت داده شود. از این رو مطلوب‌ترین حالت برنامه‌های سوادآموزی هیجانی آن است که در سنین پایین آغاز شوند، با سن کودک متناسب باشند، در خلال همه‌ی سال‌های مدرسه تداوم یابند و به صورت تلاش‌های یکپارچه از سوی خانه، مدرسه و اجتماع اعمال شوند. خوش‌باورانه است که تصور کنیم بر سر راه گنجانیدن برنامه‌های سوادآموزی هیجانی در دستور کار مدارس موانعی وجود نداشته باشد. ممکن است بسیاری از والدین احساس کنند که این موضوع با توجه به حیطه مسئولیت‌های مدارس، بسیار خصوصی است و بهتر است این قبیل کارها را به والدین واگذارند. ممکن است معلمان از این‌که ناچارند بخشی از برنامه‌ی روزانه مدرسه را به موضوع‌هایی اختصاص دهند که تا این حد با دروس علمی پایه نامرتبط به نظر می‌رسند، ناراضی باشند. بعضی از کودکان نیز مقاومت خواهند

کرد، به ویژه از آن نظر که احساس می‌کنند این کلاس‌ها با علایق واقعی آنان هم‌خوانی ندارند یا آن‌ها را دخالتی تحمیلی در امور خصوصی خود می‌پندارند. آخرین مشکل، بالا نگاه داشتن کیفیت کار است، و حصول اطمینان از آن‌که بازیابان آموزشی زبان‌باز، به عرصه طراحی برنامه‌های صلاحیت عاطفی پای نگذارند تا آن‌که مبدا به تکرار فجایعی همچون دوره‌های گمراه‌کننده‌ای درباره مواد مخدر و اعتیاد یا حاملگی دختران نوجوان بپردازند.

در پاسخ به این سوال تجربی که کلاس‌های آموزش هوش هیجانی یا سوادآموزی هیجانی برای دانش‌آموزانی که این کلاس‌ها را می‌گذارند تا چه اندازه اهمیت دارند، اطلاعات و یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که برنامه‌های سوادآموزی هیجانی، نمره‌های پیشرفت تحصیلی کودکان و سطح عملکرد آنان را در مدرسه بهبود می‌بخشد. این یافته‌هایی منفرد نیست، در مطالعاتی از این قبیل بارها چنین نتیجه‌ای به دست آمده است. مثلاً در شرایط بحران و کاستن از بودجه‌ها هم می‌توان چنین استدلال کرد که این برنامه‌ها به معکوس کردن روند افت تحصیلی و تقویت مدارس در انجام دادن مأموریت اصلی خود کمک می‌کنند و از این رو ارزش سرمایه‌گذاری را دارند. همچنین این دوره‌ها گذشته از مزایای تحصیلی، به کودکان کمک می‌کنند تا به عنوان دوست، دانش‌آموز و فرزند و در آینده به عنوان همسر، کارمند، رئیس، والد و شهروند، نقش‌های خود را در زندگی به نحو بهتری ایفا کنند.

در این صورت آموزش و پرورش مبتنی بر صلاحیت هیجانی و سلامت رفتاری می‌تواند با توجه به چشم‌انداز آینده، محور اصلی توسعه کشور ما در ابعاد گوناگون اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی قرار گیرد. زیرا پایه قرار دادن هوش بهر در آموزش و پرورش از سطح ابتدایی تا دانشگاه تنها پیش‌بینی کننده‌ی انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموختگان در آن، حیطه حرف‌های یا شغلی خود را انتخاب می‌کنند، صرف‌نظر از این‌که بتوانند یک حسابدار، وکیل

یا یک پرستار با شایستگی‌ها و قابلیت‌های انسانی شوند. هوش بهر ممکن است نشان‌دهنده‌ی میزان ظرفیت شناختی دانش‌آموختگان ما وقتی که با اطلاعات و پیچیدگی‌های موجود در یک حیطه تخصصی مواجه می‌شوند، باشد، اما وقتی که در آن حیطه وارد شدند این میزان هوش هیجانی است که تعیین‌کننده‌ی موفق‌ترین فرد است، زیرا هوش هیجانی است که مشخص می‌کند دانش‌آموختگان چگونه از عهده روابطی بر می‌آیند که تعیین‌کننده عملکرد مناسب آن‌ها در یک حیطه حرف‌های است. ما فرنی را با تأکید بیش از حد بر توانایی‌های تحصیلی به منزله‌ی کلید موفقیت در زندگی گذراندیم، اما این فقط بخشی از تصویر است. اگر دانش‌آموختگان ما قادر به کنترل هیجانات تلخ و رنج‌آور خود نباشند، اگر نتوانند همدلی داشته باشند، و اگر نتوانند روابط و مناسبات معنوی و انسانی بر پایه فنون هوش هیجانی داشته باشند، آن‌گاه دیگر فرقی نمی‌کند که چقدر باهوش هستند.

به طور کلی با توجه به پیشینه‌ی گرایش‌های عاطفی، اخلاقی و معنوی جامعه ایران که ادبیات و پند و اندرزهای بزرگان علم و ادب و هم آموزه‌ها و معارف اسلامی بر ویژگی‌های آن صحنه می‌گذارند و با توجه به ظرفیت بالقوه عاطفی - اجتماعی مردم این مرز و بوم و نیازهای روانی آنان نتایج این مقاله را با توان بیاید امکانی نویدبخش در زمینه‌ی تدوین یک برنامه‌ی راهبردی به شمار آورده به منظور غلبه بر مشکلات و پیامدهای منفی ناشی از رویکرد دانش‌افزایی می‌توان نتایج این پژوهش را در اختیار دست‌اندرکاران آموزش و پرورش در بخش‌های گوناگون گزینش و تربیت آموزگاران، مربیان و دبیران، برنامه‌ریزان درسی و مجریان اداری و پرورشی قرار داد، تا آنان بتوانند پس از بازنگری، با اتخاذ تصمیمات اساسی برنامه‌هایی با ساز و کارهای عاطفی - اجتماعی تدوین کنند و با آموزش دادن صحیح آن‌ها در حکم مکمل آموزش هوش شناختی و دانش‌افزایی به ثبات عاطفی - اجتماعی، سازگاری و رشد و

تعالی معنوی دانش‌آموزان یاری رسانند و با به وجود آوردن فضای مطلوب، سالم و با انگیزه در مدرسه زندگی دانش‌آموزان را سالم، با نشاط و غنی سازند. بر این اساس پیشنهادات زیر ارائه می‌گردند:

۱- نظام آموزش پرورش از روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت با صلاحیت در زمینه هوش هیجانی درخواست کند که برنامه صلاحیت هیجانی- اجتماعی را در قالب طرح‌های پژوهشی طراحی کنند و تصمیمی اتخاذ شود که زمینه‌ی اجرایی شدن آن‌ها در آموزش و پرورش فراهم شود.

۲- سیاست‌گذاران آموزش و پرورش، برنامه‌ریزان و معلمان را نسبت به مسایل و مشکلات و پیامدهای منفی دانش‌افزایی محض و ارایه راه‌حل‌های مناسب برای رفع آن‌ها آگاه کند.

۳- دوره‌های درسی شامل حداقل پنجاه موضوع درسی در زمینه‌های متفاوت رشد عاطفی، دانش اجتماعی- عاطفی و مهارت‌های زندگی تدوین شود.

۴- در برنامه آموزش استاندارد معلمان به آماده‌سازی عاطفی- اجتماعی آنان بیش از پیش توجه شود. به همین منظور ضرورت دارد که برنامه‌های سوادآموزی عاطفی به منظور کسب صلاحیت هیجانی در دوره‌های تربیت معلمان گنجانده شود.

۵- در مرحله گزینش به آن گروه از داوطلبان شغل معلمی اولویت داده شود که بر اساس بررسی‌های بالینی، مصاحبه و تکمیل پرسش‌نامه هوش هیجانی واجد صلاحیت هیجانی- اجتماعی تشخیص داده می‌شوند.

۶- برنامه‌هایی به منظور آموزش دانش‌آموزان مطرود، مغلوب و دوری‌گزین طراحی شود.

۷- مشاوران مدرسه جلسات هفتگی راهنمایی دوست‌یابی را برای دانش‌آموزان تشکیل دهند.

۸- آموزش کنترل تکانه‌ها و هیجان‌ها از ابتدایی‌ترین سال‌های مدرسه به کودکان آموزش داده شود.

فهرست منابع

الف) فارسی

- پتن، پاتریشیا (۱۳۸۳). هوش عاطفی، هنر برقراری روابط مؤثر؛ ترجمه جواد شافعی مقدم و نیره ایجادی، چاپ سوم، تهران: انتشارات پل.
- دیونو، ادوارد (۱۳۸۳). به کودکان خود روش فکر کردن بیاموزیم؛ ترجمه عبدالمهدی ریاضی، شیراز: انتشارات شیراز.
- شریفی درآمدی، پرویز (۱۳۸۰). نظریه روانشناسی تحولی از کودکی تا بزرگسالی، تهران: انتشارات خوشنواز.
- شریفی درآمدی، پرویز (۱۳۸۴). هوش هیجانی: کاربرد هوش در قلمرو هیجان. تهران: انتشارات سپاهان.

(ب) انگلیسی

- Adolphs, R. , & Damasio (2001). The Interaction of affect and cognition: A Neurobiological Perspective. In. J. P. Forgas (Ed.), *The Handbook of Affect and social cognition*.
- Ciarrochi & Forgas, J.P. & Mayer, J (2002). *Emotional intelligence in everyday life, A Scientific inquiry*. NewYork. Psychology Press.
- Defalco , K. (1997). Educator's commentary. In Peter Salovey , & David , J. sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. BasicBooks.
- Dewey.J (1993). *How are think*. Lexington, mA: Heath.
- Elias, M. J, Ziner , K. Weissberg, W (2000). *Promoting Social and emotional Learning: Guidelines for educators* Newyork . Guilford.
- Etzioni, A (1994). *Character Building for a Democratic, civil society*. Washington, DC.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic book.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: The Theory in practice*. New york: Basic book.
- Goleman, (1998). *Worknig with emotional intelligence*. New york: Basic book.
- Hawkins, J.D. Catalano, R.F (1985). The social development model: As integrated approach to delinquency prevention, *journal of primary preventions*, 673-97.
- LeDoux , J. (2003). *Synaptic self: How our brains become who we are*. New York: Penguin Book .
- Lickona, Th . (1991). *Educating for character*. NewYork : Bantam.
- Mayer, J. D & Salovey , P (1997). *What is emtional intelligence?*. New York. Basic books.
- Saarni, C (1999). *Developing emotional competence*. NewYork: Guilford press.
- Stone, K.F & Dillehunt, H (1978). *Self Science:The subject is me* stantamonica, Good year publishing co.
- Stratton, C. W, & Reid, M.J (2003). Teating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children. The dina dinosaur teatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3- 130.