

تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره راهنمایی تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های هوش هیجانی الگوی توانایی محور مایر و سالووی

سهیلا هاشمی*

ویدا چمنی**

چکیده

هدف پژوهش حاضر تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره راهنمایی تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های هوش هیجانی بوده است. جامعه آماری پژوهش شامل کتاب‌های درسی دوره راهنمایی و نمونه آماری ۹ کتاب از کتاب‌های درسی این دوره راهنمایی (فارسی سال اول، دوم و سوم، تاریخ سال اول، دوم و سوم و تعلیمات دینی سال اول، دوم و سوم) می‌باشد. مؤلفه‌های هوش هیجانی شامل ادراک و شناسایی هیجان، درک هیجان، کاربرد هیجان و مدیریت هیجان بر اساس نظریه هوش هیجانی مایر و سالووی است. در تحلیل محتوای کتاب‌ها، متن تمام دروس اعم از کلمات، جملات و تصاویر که حاوی پیام هیجانی بودند و همچنین میزان و چگونگی پرداختن به مؤلفه‌های هوش هیجانی در متن دروس، پرسش‌ها و تمرین‌ها و تصاویر کتاب مورد تحلیل قرار گرفتند. تحلیل داده‌ها نشان داد که میزان توجه کتاب‌ها به هریک از مؤلفه‌های هوش هیجانی متفاوت می‌باشد؛ به گونه‌ای که ادراک و شناسایی هیجان بیشتر از مؤلفه‌های درک، کاربرد و مدیریت

تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۱۰/۱۷ تاریخ شروع بررسی: ۹۰/۱۲/۱۵ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۴/۲۵

* استادیار دانشگاه مازندران soheilhashemi@yahoo.com

** کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی

هیجان مورد توجه قرار گرفته است. همچنین کتاب‌های فارسی بیشتر از کتاب‌های درسی تاریخ و تعلیمات دینی در برگزیده مؤلفه‌های هوش هیجانی بوده است. در کتاب‌های تاریخ پیام‌های هیجانی در حد اندک بوده و محتوای کتاب‌ها عمدتاً به شرح مختصری از رویدادهای تاریخی پرداخته‌اند.

کلیدواژه: کتاب درسی، هوش هیجانی، تحلیل محتوا، مدل توانایی محور

مقدمه

در جوامع پیچیده امروز همراه با تغییرات سریع و در هم تنیده فرهنگی در بستر زمان، ظرفیت‌های هیجانی و اجتماعی به ملزومات مهمی برای کارکرد انطباقی و کار آمد افراد در گروه‌های سنی مختلف تبدیل شده است. گرین برگ، لوچه و ریگز^۱ (۲۰۰۴) معتقدند، اگرچه در گذشته مهارت‌های هیجانی و اجتماعی به‌ندرت به‌عنوان یک مؤلفه ضروری در آموزش و پرورش لحاظ می‌شد، اما اکنون به‌عنوان دانش و مهارت اساسی، گنجینه آموزش و یادگیری یادگیرندگان قلمداد می‌شود.

در سال‌های اخیر، هوش هیجانی^۲ به‌عنوان شاخصی از ظرفیت‌های هیجانی و اجتماعی در قالب درک هیجان‌های خود و دیگران، آگاهی از هیجان‌ها و تفکیک آن از افکار و حساسیت نسبت به هیجان‌ها و احساسات دیگران محور توجه بسیاری از روان‌شناسان قرار گرفته است (ماتیوس، زایندر و رابرتس^۳، ۲۰۰۲). گلمن^۴ در سال ۱۹۹۵ هوش هیجانی را توانایی خود انگیزی، مقاومت در برابر ناکامی‌ها، کنترل تکانه‌ها و به تعویق انداختن کامروایی به‌منظور تنظیم خلق و حفظ قدرت تفکر در کشاکش آشفتگی، همدلی و امیدواری تعریف نموده است (استوف، ساکلوفسکی و پارکر، ۲۰۰۹).

بارآن^۵ (۱۹۹۷) به نقل از هدلاند و استرنبرگ^۶، (۲۰۰۰) در الگوی آمیخته^۷ خود هوش هیجانی را به‌عنوان توانایی‌های غیر شناختی^۸، دانش و شایستگی‌هایی می‌داند که شخص را قادر می‌سازد به‌طور موفقیت‌آمیزی با شرایط مختلف زندگی انطباق یابد. او پنج حوزه شایستگی‌ها را، به شرح زیر بر شمرده است که می‌تواند معادل ظرفیت‌های هوش هیجانی باشد:

۱. مهارت‌های درون فردی^۹ که خودآگاهی هیجانی، ابراز وجود، خودتنظیمی، خود شکوفایی و استقلال را شامل می‌شود،
۲. مهارت‌های میان فردی^{۱۰} که روابط بین فردی، مسئولیت و تعهد اجتماعی و همدلی را شامل می‌شود،

۳. مهارت انطباقی^{۱۱} که مسئله‌گشایی، واقع‌گرایی یا آزمون واقعیت و انعطاف‌پذیری را در بر می‌گیرد،
۴. کنترل فشار روانی^{۱۲} که توانایی تحمل فشار روانی و کنترل تکانه‌ها را در بر می‌گیرد،
۵. خلق عمومی^{۱۳} که شامل شادمانی و خوش‌بینی است.
- بر حسب الگوی توانایی مایر و سالووی^{۱۴} (۱۹۹۷ به نقل از براکت و کاتالاک^{۱۵}، ۲۰۰۷) هوش هیجانی شامل مؤلفه‌های ذیل می‌باشد:
۱. توانایی ادراک هیجان‌ها^{۱۶}: توانایی شناسایی و ادراک هیجان در خود و دیگران و سایر محرکات شامل اشیا، هنر، داستان‌ها و موسیقی.
 ۲. استفاده از هیجان‌ها در آسان‌سازی تفکر^{۱۷}: توانایی کاربرد یا تولید هیجان‌ها برای تمرکز توجه، مراودهٔ احساسات یا به‌کارگیری هیجان‌ها در دیگر فرایندهای شناختی مانند استدلال، حل مسئله و تصمیم‌گیری.
 ۳. درک هیجان‌ها^{۱۸}: توانایی درک و فهم اطلاعات هیجانی و علت هیجان‌ها و این که چگونه هیجان‌ها ترکیب می‌شوند، پیشرفت می‌کنند و از حالتی به حالت دیگر تغییر می‌یابند.
 ۴. تنظیم هیجان‌ها^{۱۹}: توانایی گشوده بودن نسبت به احساسات و به‌کارگیری راهبردهای مؤثر برای افزایش درک و رشد شخصی.
- هوش هیجانی با تعیین و کنترل پیامدهای عمل در روابط بین فردی، ورای آنچه که از سوی توانایی هوش عمومی و صفات شخصیت قابل دستیابی و پیش‌بینی است، با پیشرفت تحصیلی، موفقیت و رضایت شغلی، سلامت و سازگاری هیجانی و روانی در ارتباط است (ماتیوس، زایندر و رابرتس، ۲۰۰۲). گلمن (۱۳۸۳) معتقد است، افراد برخوردار از هوش هیجانی با اتکا بر درک و فهم هیجان‌ها و به‌کارگیری آن در برخورد با چالش‌های زندگی می‌توانند امور را به شکلی ظریف و خردمندانه مدیریت و کنترل نمایند؛ در حالی که فقدان آن می‌تواند موجبات خشونت و ناسازگاری هیجانی و اجتماعی را مهیا نماید که این همان چیزی است که می‌توان از آن تحت عنوان «بی‌سوادی هیجانی»^{۲۰} نام برد.
- آرونسون^{۲۱} (۲۰۰۰) عنوان می‌کند که خشونت و قلدری در مدارس، ترک تحصیل و خودکشی نوجوانان از جمله مصادیق ناسازگاری اجتماعی و عدم بهزیستی روانی و هیجانی است و رواج آن‌ها در دهه‌های اخیر موجب شده است که دههٔ پایانی سده بیستم به‌عنوان «دههٔ خشونت در مدارس» شناسایی شود. اسپیلارژ و سوئرر^{۲۲} (۲۰۰۳) معتقدند، هنگامی که از خشونت سخن به میان می‌آید، این مسئله به‌عنوان یک مشکل فراگیر در کشورهای مختلف به صورت گوناگون تجلی می‌یابد. امروزه ممکن است تعداد قابل توجهی از دانش‌آموزان

توانایی‌های قابل قبول شناختی را برای موفقیت تحصیلی کسب کرده باشند اما در فرآیند کلی زندگی روزمره و حل تعارضات و چالش‌های زندگی واقعی با فقر هوش هیجانی دست به گریبان باشند. از این رو، تزریق «سوادآموزی هیجانی»^{۳۳} - رسیدن به خودآگاهی، خودفاش‌سازی، همدلی، پویایی گروه، مسئولیت‌پذیری، خویش‌نشدن‌پذیری و بینش‌یابی یا همان فهم الگوهای موجود در زندگی و درک واکنش‌های هیجانی خود و دیگران (گلمن، ۱۳۸۳)- به برنامه درسی مدارس می‌تواند از الزامات نظام آموزش و پرورش جوامع گوناگون باشد.

امروزه به‌دنبال افزایش مسائل و مشکلات آموزش و پرورش بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت به جای افزایش بودجه مدارس بر تدوین برنامه یادگیری اجتماعی و هیجانی^{۳۴} اتفاق نظر دارند. طبق دیدگاه متداول کنونی، مدارس به‌طور سنتی نیرو و منابع خود را صرف ارتقا و رشد مهارت‌های شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نموده‌اند- بدون آنکه در این روند به دستاوردهای قابل ملاحظه‌ای دست یافته باشند. از آنجا که دانش‌آموزان طی سال‌های مدرسه به‌طور نظام‌دار در زمینه ظرفیت‌ها و شایستگی‌های عاطفی، ارزش‌های بنیادی، مهارت‌های اجتماعی و استدلال اخلاقی آموزش نمی‌بینند، آن‌ها از مهارت‌های اساسی مهم برای آنکه به شهروندی مراقب، دلسوز، مسئول و همدل تبدیل شوند، برخوردار نمی‌باشند (زاینس، پی‌تون، ویسبرگ و ابرین^{۲۵}، ۲۰۰۷). به عبارتی از منظر برنامه‌ریزی درسی متناسب با سده بیست و یکم، بهترین چاره‌اندیشی درباره موضوعات مبتلا به جاری آموزش و پرورش بازسازی و تجدید نظر در برنامه مدارس است که می‌تواند محتوای برنامه درسی و کارکرد کلاس‌های درس را شامل شود.

الیاس^{۲۶} و همکاران (۱۹۹۷) معتقدند، آموزش اجتماعی و هیجانی تکه گم‌شده پازل مدرسه‌ای و برنامه درسی است. سوادآموزی هیجانی نه به‌عنوان یک موضوع جانبی و غیر ضروری بلکه به موضوعی کلیدی برای یادگیری تبدیل شده است.

پلیتری، دیلی، فاسانو و کاگلر^{۲۷} (۲۰۰۶) معتقدند، مداخلات آموزشی در درون نظام مدرسه جهت آموزش هوش هیجانی می‌تواند در سطوح متفاوت زیر اتفاق افتد:

۱. مدرسه مدار^{۲۸} (برنامه‌هایی که تلاش می‌کنند جو مثبتی در مدرسه ایجاد کنند)،
۲. کلاس مدار^{۲۹} (یادگیری مهارت‌های هیجانی و اجتماعی از طریق فرصت‌هایی که در برنامه درسی معمول جای داده شده است)

۳. فرد مدار^{۳۰} (یادگیری فعالیت‌هایی که به‌طور خاص بر ایجاد یا ارتقای توانایی ویژه‌ای در هوش هیجانی تأکید می‌نماید).

برنامه‌های آموزش هوش هیجانی مشتمل بر برنامه سوادآموزی هیجانی در دوره

راهنمایی تحصیلی^{۳۱} با محوریت توانایی هوش هیجانی دیدگاه مایر و سالووی (براکت و کاتالاک، ۲۰۰۷)، پروژه ارتقای آگاهی اجتماعی و حل مسئله اجتماعی^{۳۲} (کلابی^{۳۳} و ایس، ۱۹۹۹)، برنامه ارتقای راهبردهای تفکر جایگزین^{۳۴} (گرین برگ، ۱۹۹۵)، برنامه حل خلاقانه تعارضات^{۳۵} (آبر^{۳۶} و همکاران، ۱۹۹۸)، برنامه ارتقا شایستگی اجتماعی ییل نیوهون^{۳۷} (شریور^{۳۸} و همکاران، ۱۹۹۹) و پروژه رشد کودک اوکلاند^{۳۹} (۱۹۹۹) همگی در رشد و پرورش خویش‌تنداری، کنترل فشار روانی و عصبانیت، آگاهی از احساسات، دیدگاه‌گیری^{۴۰}، همدلی، کنترل تکانه، درک احساسات دیگران، درک احساسات منفی خود در شرایط تعارض برانگیز و انطباق‌پذیری مشترک می‌باشند. بخشی از این برنامه‌ها، آموزش مهارت‌های هوش هیجانی را از طریق امتزاج محتوای آن‌ها با مطالب درسی خواندن، نوشتن، علوم و مطالعات اجتماعی امکان‌پذیر ساخته‌اند (زایندر، ماتیوس و رابرتس^{۴۱}، ۲۰۰۹).

در نظام آموزش و پرورش ایران برنامه درسی مجزایی برای آموزش هوش هیجانی تدوین نشده است، از این رو یکی از مهم‌ترین منابع درسی جهت آموزش در عرصه‌های گوناگون شناختی، اجتماعی و هیجانی می‌تواند کتاب‌های درسی باشد. به عبارتی به واسطه متمرکز بودن نظام آموزش و پرورش کشور برنامه‌های درسی منحصر به کتاب‌های درسی است (مشایخ، ۱۳۷۵). به طور یقین در یک چنین نظام آموزشی بیشترین وقت مدرسه به تدریس و خواندن کتاب درسی اختصاص می‌یابد. وایت کر و دیبر^{۴۲} (۲۰۰۰) به نقل از محمودی، (۱۳۹۰) معتقدند، کتاب درسی به‌ویژه در تعلیم و تربیت سنتی از مهم‌ترین عناصر برنامه درسی است. نوریان (۱۳۸۸) به نقل از همان منبع) عنوان می‌کند کتاب‌های درسی در چنین نظامی نه تنها مهم‌ترین ابزار یادگیری دانش‌آموزان محسوب می‌شود بلکه کاربرد گسترده آن در مدارس، قرار دادن دانش‌آموزان در معرض عقاید، ایده‌ها و افکار گوناگون می‌باشد. لذا با توجه به آنکه در نظام آموزش و پرورش ایران، در بسیاری موارد کتاب درسی مهم‌ترین محتوای آموزشی است که در اختیار معلمان می‌باشد و صرفاً با اتکا بر محتوای دروس، مفاهیم، اولویت‌ها و ارزش‌های مطرح شده در کتاب‌های درسی، فرآیند یاددهی-یادگیری هدایت می‌گردد؛ ضرورت بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی و به دنبال آن بازنگری و اصلاح آن‌ها براساس مقتضیات آموزش و پرورش در دنیای پیچیده و پرچالش امروز می‌تواند بیش از پیش احساس گردد. از این رو، با توجه به ضرورت آموزش هوش هیجانی و اهمیت و جایگاه کتاب‌های درسی در نظام آموزش و پرورش در این پژوهش قصد بر این است که محتوای کتاب‌های درسی دوره راهنمایی براساس مؤلفه‌های هوش هیجانی در چارچوب دیدگاه مایر و سالووی مورد بررسی قرار گیرد. به عبارت دیگر سؤال این است که:

۱. آیا محتوای کتاب‌های درسی دوره راهنمایی حاوی پیام هیجانی است؟
۲. آیا محتوای کتاب‌های درسی دوره راهنمایی به آموزش ادراک و شناسایی هیجان‌ها می‌پردازند؟
۳. آیا محتوای کتاب‌های درسی دوره راهنمایی به آموزش کاربرد هیجان در تسهیل تفکر و حل مسئله می‌پردازند؟
۴. آیا محتوای کتاب‌های درسی دوره راهنمایی به آموزش درک و فهم هیجان‌ها می‌پردازند؟
۵. آیا محتوای کتاب‌های درسی دوره راهنمایی به آموزش مدیریت هیجان می‌پردازند؟

جامعه آماری و نمونه

جامعه آماری مورد پژوهش کلیه کتاب‌های درسی دوره راهنمایی تحصیلی (۳۳ کتاب درسی) نظام آموزش و پرورش کشور در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰ بوده است. کتاب‌های فارسی، تاریخ و تعلیمات دینی به دلیل ماهیت موضوعی شان در پوشش دادن به مضامین هیجانی و مؤلفه‌های هوش هیجانی به‌عنوان نمونه پژوهش تحلیل و بررسی شدند. بنابراین نمونه پژوهش مشتمل بر ۹ کتاب درسی فارسی سال اول، دوم و سوم راهنمایی، پیام‌های آسمانی سال اول راهنمایی، فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی سال دوم و سوم راهنمایی و تاریخ سال اول، دوم و سوم راهنمایی می‌باشد.

تحلیل محتوا

به‌منظور تحلیل محتوای کتاب‌های درسی بر اساس مؤلفه‌های هوش هیجانی، پس از انتخاب کتاب‌ها یا واحدهای نمونه‌گیری، واحدهای تحلیل شامل متن نوشتاری (کلمات، جملات، پاراگراف، پرسش‌ها و تمرین‌ها) و تصاویر مشخص شدند. سپس واحدهای طبقات در قالب طبقات از پیش تعیین شده مشتمل بر هیجان‌ها و مؤلفه‌های هوش هیجانی مشخص گردیدند. به‌عبارت روشن‌تر، در واحدهای طبقات، هیجان‌ها و پیام‌های هیجانی دروس شامل هیجان‌های مثبت مانند مهربانی، عشق، شادی و هیجان‌های منفی مانند اندوه، نفرت، خشم و مؤلفه‌های هوش هیجانی مشتمل بر ادراک و شناسایی هیجان، کاربرد هیجان، درک هیجان و مدیریت هیجان مشخص گردیدند.

به‌منظور اعتباربخشی به یافته‌ها و نتایج حاصل از تحلیل محتوا بر پایه الگوی توانایی مایر، سالووی و کاروسو^{۳۳} (۲۰۰۴) و الگوی آموزشی براکت و کاتالاک (۲۰۰۷) که اساس آن

همان الگوی هوش هیجانی مایر و سالووی می‌باشد مؤلفه‌های هوش هیجانی تعریف شدند و مثال‌های مرتبط با آن‌ها به قرار ذیل محور تحلیل محتوا قرار گرفتند.

۱. شناسایی و ادراک هیجان: توانایی ادراک هیجان‌ها در خود و دیگران و همچنین سایر محرک‌ها شامل اشیا، هنر، داستان‌ها و موسیقی.

مثال: توجه به حالات چهره، آهنگ صدا، سرنخ‌های درونی و بیرونی برای حالات

هیجانی

۲. کاربرد هیجان: توانایی به‌کارگیری هیجان به‌شکلی کارآمد در موقعیت‌های مختلف به‌منظور آسان‌سازی تفکر و رفتار و ایجاد حالت هیجانی مطلوب و متناسب با موقعیت و شرایط.

مثال: هیجان‌های ما چگونه تحت تأثیر عوامل محیطی تغییر می‌کند و چگونه حالات هیجانی ما می‌تواند روی رفتارمان مانند ارتباط با دیگران و انجام فعالیت‌های روزمره، درسی و شغلی مان اثر گذارد.

۳. درک هیجان: درک علت هیجان‌ها و یا توانایی بیان دامنه‌ای از هیجان‌ها هنگامی که به توصیف خود و دیگران می‌پردازیم.

مثال: احساس شرم به‌دنبال شکست، اندوه به‌دنبال ناکامی

۴. مدیریت هیجان: توانایی کنترل هیجان در خود و دیگران

مثال: آموزش راهبردهای کنترل و مدیریت هیجان مانند گفت‌وگو با دوستان، گفت‌وگو با خود، کشیدن نفس عمیق و...

پس از مشخص ساختن واحدهای طبقات، تعاریف و مثال‌های آن محتوای دروس بر حسب واحدهای تحلیل مورد بررسی قرار گرفتند. در فرایند تحلیل علاوه بر ارائه تحلیل کیفی در قالب نقل قول متن نوشتاری و تصویری کتاب‌های درسی برحسب هیجان‌ها و مؤلفه‌های هوش هیجانی، فراوانی دروس در پرداختن به مؤلفه‌های هوش هیجانی نیز به‌صورت جداول ارائه شده است تا تصویری خلاصه‌تر و منسجم‌تر از چگونگی آموزش هیجانی توسط کتاب‌های درسی مورد پژوهش ارائه گردد.

یافته‌ها

یافته‌های حاصل از محتوای دروس کتاب‌های درسی نشان می‌دهد که در قالب روایات، داستان‌ها و رخداد‌های تاریخی و همچنین برخی پرسش‌ها و تمرین‌ها، کتاب‌های مورد بررسی دارای پیام‌های هیجانی ضمنی و آشکار است که در این میان سهم برخی کتاب‌ها

بیش تر است. همانند سهم هر کتاب در پوشش دادن به پیام‌های هیجانی، در پرداختن به مؤلفه‌های هوش هیجانی نیز کتاب‌های درسی مورد مطالعه متفاوت عمل کردند، به گونه‌ای که شناخت هیجان بیشتر از مؤلفه‌های درک، کاربرد و مدیریت هیجان مورد توجه قرار گرفته است. همچنین دروس ادبیات بیشتر از دروس تاریخ و تعلیمات دینی در برگیرنده مؤلفه‌های هوش هیجانی بوده است.

جدول ۱. فراوانی مؤلفه‌های هوش هیجانی در کتاب‌های فارسی دوره راهنمایی

مؤلفه‌های هوش هیجانی	ادراک هیجان	کاربرد هیجان	درک هیجان	مدیریت هیجان
کتاب فارسی سال اول راهنمایی	۳۴	۰	۶	
کتاب فارسی سال دوم راهنمایی	۳۰	۱	۸	۰
کتاب فارسی سال سوم راهنمایی	۳۰	۰	۴	۱
جمع کل	۹۴	۱	۱۸	۱

جدول ۲. فراوانی مؤلفه‌های هوش هیجانی در کتاب‌های تعلیمات دینی دوره راهنمایی

مؤلفه‌های هوش هیجانی	ادراک هیجان	کاربرد هیجان	درک هیجان	مدیریت هیجان
کتاب پیام‌های آسمانی سال اول راهنمایی	۱۲	۰	۰	۰
کتاب تعلیمات دینی سال دوم راهنمایی	۸	۰	۰	۱
کتاب تعلیمات دینی سال سوم راهنمایی	۴	۱	۱	۱
جمع کل	۲۴	۱	۱	۱

فراوانی‌های بررسی شده هر کدام از مؤلفه‌های ادراک و شناسایی؛ درک، کاربرد و مدیریت هیجان در دروس، تمرینات و پرسش‌ها و تصاویر موجود در کتاب‌های ادبیات، بیش اسلامی و تاریخ نشان می‌دهد که فراوانی شناخت هیجان در کتاب‌های درسی فارسی سال اول راهنمایی ۳۴، فارسی سال دوم ۳۰ و فارسی سال سوم ۳۰ بوده است (جدول شماره ۱). با توجه به جدول شماره ۲ در کتاب‌های درسی پیام‌های آسمانی سال اول راهنمایی در

ارتباط با مؤلفه شناخت هیجان فراوانی ۱۲، کتاب‌های درسی فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی سال دوم راهنمایی فراوانی ۸ و سال سوم راهنمایی فراوانی ۴ مورد به دست آمده است.

جدول ۳. فراوانی مؤلفه‌های هوش هیجانی در کتاب‌های تاریخ دوره راهنمایی

مؤلفه‌های هوش هیجانی	ادراک هیجان	کاربرد هیجان	درک هیجان	مدیریت هیجان
کتاب تاریخ سال اول راهنمایی	۰	۰	۰	۰
کتاب تاریخ سال دوم راهنمایی	۰	۰	۰	۰
کتاب تاریخ سال سوم راهنمایی	۰	۰	۰	۰
جمع کل	۰	۰	۰	۰

جدول شماره ۳ نشان می‌دهد در کتاب‌های تاریخ، در مقایسه با سایر کتب پیام‌های هیجانی، در حد اندکی بوده است و محتوای کتاب‌های تاریخ عمدتاً به شرح مختصری از رویدادهای تاریخی پرداخته‌اند. در زمینه درک و فهم هیجان‌ها در کتاب‌های درسی فارسی سال اول، دوم و سوم راهنمایی به ترتیب فراوانی ۶، ۸ و ۴ به دست آمده است. در کتاب‌های درسی پیام‌های آسمانی سال اول و فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی سال‌های دوم و سوم راهنمایی به ترتیب فراوانی ۰، ۰ و ۱ مورد به دست آمده است. فراوانی کاربرد هیجان در کتاب‌های فارسی سه پایه تحصیلی دوره راهنمایی به ترتیب فراوانی ۰، ۲ و ۰ مورد بوده است و در کتاب‌های درسی تعلیمات دینی به ترتیب پایه تحصیلی فراوانی ۰، ۴ و ۱ مورد حاصل شده است. در تحلیل کتاب‌های درسی فارسی سال اول راهنمایی در زمینه تنظیم و اداره هیجان فراوانی ۰، سال دوم راهنمایی ۰ و سال سوم راهنمایی ۱ مورد به دست آمده است و در کتاب پیام‌های آسمانی سال اول راهنمایی فراوانی ۰ و کتاب‌های فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی سال‌های دوم و سوم راهنمایی به ترتیب فراوانی ۱ و ۱ مورد به دست آمده است.

تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی دوره راهنمایی براساس مؤلفه‌های هوش هیجانی

کتاب فارسی سال اول راهنمایی دارای ۲۱ درس می‌باشد که از این تعداد شانزده درس^{۴۴} دارای پیام‌های هیجانی مختلف چون شادی، غم، پریشانی، نگرانی و... می‌باشد. هم‌چنین

شعرهای ولای علی^{۴۵}، با بهاری که می‌رسد از راه^{۴۶}، فرشته مهر^{۴۷}، سرزمین علم و دین^{۴۸} و خودارزیابی‌های صفحات ۸۳، ۱۰۰، ۱۲۸ و ۱۹۱ و کارهای گروهی صفحات ۱۰۱ و ۱۴۶ و روان خوانی‌های صفحات ۴۴، ۴۸ و ۲۰۱، نوشتن‌های صفحات ۱۵، ۱۱۷، ۵۹ و ۱۴۶ دانش‌های زبانی و ادبی صفحات ۱۴ و ۶۴ نیز دارای پیام‌های هیجانی مختلفی می‌باشد. برای مثال در شوق خواندن^{۴۹} در مورد علامه محمدتقی جعفری آمده است: «او گاه دقایقی طولانی به یک گل خیره می‌شد و نشاط عجیبی احساس می‌کرد... او از صید گنجشکی کوچک با تیر و کمان احساس بیزاری و تنفر می‌کرد... وقتی هم کلاسی‌هایش با هیجان از شکار پرندای حرف می‌زنند با ناراحتی از آن‌ها دور می‌شد... از اینکه کسانی با خشونت سعی می‌کردند طبیعت زیبا و آرام را بر هم بزنند رنج می‌برد... او تعجب می‌کرد که چرا بعضی از بچه‌ها درس را به اندازه بازی دوست ندارند و موقع شنیدن و خواندن شعر احساس شادی نمی‌کنند...». در عبارات فوق پیام‌های هیجانی مختلفی چون نشاط، بیزاری و تنفر، خشونت و شادی همراه با عوامل زمینه‌ساز آن وجود دارد.

در خودارزیابی صفحه ۱۰۰ از دانش‌آموز خواسته شده که به سؤال‌های زیر پاسخ دهد: چه کسانی باید در قلب ما جا بگیرند؟ چرا نباید قلب آدم خالی بماند؟ چرا قلب به دریا تشبیه شده است؟ پاسخ‌گویی به این سؤالات می‌تواند به شناسایی هیجان دوست داشتن و مهرورزیدن و درک این هیجان کمک نماید. در کار گروهی صفحه ۱۰۱ سؤال شده است که: چه ویژگی‌هایی باعث می‌شود تا ما کسی را در قلبمان جای دهیم؟ (شناسایی هیجان دوست داشتن و مهرورزیدن) این سؤال به دانش‌آموز کمک می‌کند تا هیجان دوست داشتن و مهرورزیدن را بشناسد و ریشه‌های دوست داشتن را درک نماید.

در درس گرمای محبت^{۵۰} داستانی از دوران کودکی شهید مصطفی چمران آمده است که در آن شهید چمران مقدار پولی را که برای دستکش خریدن خودش کنار گذاشته بود به پیرمردی نیازمند می‌بخشد. در این درس علاوه بر پیام اصلی داستان در خصوص نوع دوستی، جملاتی چون «لبخند شادی روی لب‌های پیرمرد نشست... مصطفی می‌توانست برق خوشحالی را در چهره او ببیند... او خوش‌حال بود و همین احساس او را گرم می‌کرد...». همان‌طور که ملاحظه می‌شود جملات متن درس پیام هیجانی محبت و شادی حاصل از نوع دوستی را نشان می‌دهد که می‌تواند هم به شناسایی هیجان همراه با تظاهرات چهره‌ای آن کمک نماید و هم درک دانش‌آموزان را از علت این هیجان‌ها موجب شود.

درس آدم آهنی و شاپرک^{۵۱} داستان آدم آهنی است که توسط مهندسین طراحی شده است و در موزه‌ای به معرض نمایش عموم گذاشته شده است. آدم آهنی فقط چند جمله از پیش

طراحی شده را می‌تواند بر زبان آورد و با اینکه احساس و عاطفه دارد چون برای این امر طراحی نشده نمی‌تواند هیجان‌ها و عواطفش را بر زبان آورد، تشخیص دهد و یا آن‌ها را هدایت کند. آدم آهنی با شاپرک مهربانی آشنا می‌شود و دلش می‌خواهد حس درونی خود را به او انتقال دهد و به او نشان دهد که او را دوست دارد اما آدم آهنی هر بار که سعی می‌کند، همان جملات تکراری را بر زبان می‌آورد و در نهایت روزی که شاپرک داستان به دست خفاشی زخمی شده و می‌میرد آدم آهنی حتی نمی‌تواند یک جمله در مورد عشقش به شاپرک به او بگوید. بعد از مرگ شاپرک آدم آهنی از غصه زیاد از کار می‌افتد و برای همیشه خاموش می‌شود. احساسات و هیجان‌های مختلفی چون شادی، ترس، خشونت، عشق، تأثر و حسرت در این درس مورد توجه قرار گرفته است که بستری مناسب برای تشخیص هیجان‌ها فراهم می‌آورد. همچنین تأکید بر لزوم ابراز به موقع احساسات در این درس به چشم می‌خورد، به طوری که چون آدم آهنی نتوانست احساساتش را درست و به موقع بیان کند و آن را به کار گیرد فرجامی تلخ و جانسوز را هم برای او و هم برای دوستش شاپرک موجب گردید که این گواهی بر اهمیت هیجان‌ها در روابط بین فردی می‌باشد.

کتاب فارسی سال دوم راهنمایی دارای ۲۱ درس است که از این تعداد ده درس^{۵۲} دارای پیام‌های هیجانی مختلفی چون شادی، اندوه، نفرت و خشم و... می‌باشد. هم‌چنین شعرهای یاد حسین^{۵۳}، صورتگر ماهر^{۵۴}، امید وصل^{۵۵}، راز ماندگاری^{۵۶}، تو ای ایزدی مرز ایران من^{۵۷} و دکان سنگ^{۵۸}، خود ارزیابی‌های صفحات ۲۱، ۷۴ و ۱۳۷، کارهای گروهی صفحات ۳۰، ۴۴ و ۷۵، روان خوانی‌های صفحات ۴۶، ۷۸، ۱۱۹ و ۱۵۵، فرصتی برای اندیشیدن صفحات ۸۳ و ۱۵۶، نوشتن صفحات ۷۶ و ۱۳۰ نیز دارای پیام هیجانی و در برگیرنده برخی مؤلفه‌های هوش هیجانی می‌باشند. برای مثال در درس سوم فارسی سال دوم راهنمایی تحت عنوان «چشمان مادر بزرگ» در حالی که خاطرات دوران انقلاب اسلامی سال ۱۳۵۷ توسط شخصیت‌های داستان مرور می‌شود هیجان‌هایی چون اندوه، عشق، غرور و شادی در قالب جملات گوناگون به تصویر کشیده می‌شود. روند داستان و تسلسل رخدادهای آن به دانش‌آموزان کمک می‌نماید تا علت و زمینه هر هیجان را به همراه تظاهرات چهره‌ای آن دریابند: «...محسن احساس کرد که صدای مادر بزرگ کمی می‌لرزد، به چشم‌هایش نگاه کرد، گوشه چشم‌های مادر بزرگ لرزید و به چین نشست و محسن از پشت پرده اشک در آینه چشم‌های مادر بزرگ غمی دید که با محبت آمیخته بود»... (اندوه، عشق) - «مادر سرش را برگرداند و در حالی که چشم‌هایش را با پشت دست پاک می‌کرد»... (اندوه) - «...همین‌طور که نگاه‌شان به هم بود روی لب‌های مادر بزرگ که به دعایی می‌جنبید لبخندی نشست.

دستی به پشت محسن زد و گفت: یادگار جواد من، همیشه همین‌طور مغرور و سربلند باش و از انقلابی که پدرت و بسیاری از جوانان میهن در راه آن شهید شدند، دفاع کن» (غرور). در درس پنجم^{۵۹} آمده است: «ایرانیان کم‌تر با هم جنگ و ستیز می‌کنند و اگر به سببی با هم به جدال برخیزند خشم و غضبشان زود فرو می‌نشیند. دیگر این که هنگام مجادله لفظی هر چند خشمگین شوند، هرگز نام پاک خدا را به زشتی نمی‌برند... (درک و مدیریت هیجان خشم) آیین سخن گفتن آن‌ها بسیار دل‌نشین، ملایم، مهرآمیز و مردمی است و در وقت پذیرایی به کسی که به دیدارشان آمده با گشاده‌رویی و لبخندی نوازشگر می‌گویند: صفا آوردی... (مهربانی) ایرانیان مهرورزترین و خون‌گرم‌ترین و با صفاترین ملت‌ها در سراسر گیتی هستند. ناشدنی است سخنی بر زبان آورند که موجب رنجش و ملال کسی شود... (مهربانی)». همان‌طور که ملاحظه می‌شود این درس حاوی پیام‌ها و حالات هیجانی در موقعیت‌های گوناگون بین فردی است. به‌علاوه، معرفی تظاهرات چهره‌ای چون لبخند و گشاده‌رویی و همچنین همراه نمودن هیجان خشم و غضب به هنگام جدال و مهرورزی به هنگام ارتباط با دیگران می‌تواند فرصتی را برای ادراک و شناسایی هیجان و درک و فهم هیجان‌ها مهیا نماید.

در درس سفر شکفتن^{۶۰} آمده است، سفر زندگی به مهارت‌هایی نیاز دارد. خودآگاهی: شناخت توانایی‌ها، نیازها و استعدادهای خود، ارتباط موثر: ارتباط درست و سنجیده با دیگران و چیرگی بر احساسات و هیجان‌ها: مهارت‌های گوناگون مانند عشق، خشم و نفرت، ترس و شادی و اینکه ما می‌توانیم با توکل به پروردگار و تلاش، به این مهارت‌ها دست یابیم و زندگی خود را سرشار از طراوت و شادابی و شکوفایی کنیم. در این درس در قالب مجموعه‌ای از مهارت‌های کلیدی برای درست زیستن، به‌طور ضمنی مؤلفه‌های هوش هیجانی، همچون شناخت خود که می‌تواند شناخت احساسات و هیجان‌های فرد را در بر گیرد و کنترل آن‌ها برای بهبود بخشیدن به روابط بین فردی، تحت پوشش قرار می‌گیرد. البته شایان ذکر است در این درس زمانی توجه به عنصر هیجان در کسب مهارت‌های زندگی می‌تواند فرصتی برای پرورش هوش هیجانی مهیا نماید که این موضوع به شکلی هدفمند در قالب بحث و گفت‌وگو، ایفای نقش در قالب یک سناریو و یا خلق یک داستان از سوی دانش‌آموزان که در آن کارآمدی این مهارت‌ها به نمایش گذاشته می‌شود، مورد توجه قرار گیرد.

در خود ارزیابی صفحه ۷۴ سؤال شده است: برای حل مشکل کم‌رویی یا گستاخی چه باید کرد؟ این سؤال می‌تواند به شناسایی، درک و مدیریت هیجان همراه با کم‌رویی و عدم

اعتماد به نفس کمک نماید.

در خود ارزیابی صفحه ۲۱ آمده است که: به نظر شما چرا یاد روزهای انقلاب برای ما غرورآفرین است؟ این پرسش به شناسایی هیجان افتخار و غرور و درک آن کمک می‌نماید. در کار گروهی صفحه ۳۰ از دانش‌آموز خواسته شده است که رابطه این شعر و درس را از نظر معنایی بررسی کند.

چهار چیز مر آزاده را ز غم بخرد
تن درست و خوی نیک و نام نیک و خرد
هر آنکه ایزدش این هر چهار روزی کرد
سزد که شاد زید جاودان و غم نخورد

این شعر به شناسایی و درک هیجان شادی و عوامل مؤثر بر آن با توجه به آموزه‌های اعتقادات مذهبی و ملی مورد تأکید درس کمک می‌کند. در کار گروهی صفحه ۷۵ نیز سؤال شده است: ۱. روایت من عرف نفسه فقد عرف ربه با کدام مهارت زندگی ارتباط دارد؟ و اینکه برای ۲. دوست‌یابی و حفظ دوستان خوب به چه مهارت‌هایی نیاز داریم؟. همان‌طور که ملاحظه می‌شود در پرسش (۱) تأکید بر خود آگاهی، به‌عنوان یکی از مهارت‌های زندگی، مورد نظر می‌باشد. مقوله خودآگاهی می‌تواند آگاهی از هیجان‌های خود و درک آن‌ها را نیز شامل شود. سؤال (۲) نیز با مورد پرسش قرار دادن مهارت‌های مورد نیاز برای دوست‌یابی و حفظ رابطه با دوستان، فرصتی را برای شناسایی و درک هیجان‌ها به‌عنوان یکی از عوامل تأثیرگذار در روابط بین فردی و مدیریت هیجان‌ها و استفاده از هیجان‌ها در تفکر و حل مسائل بین فردی مهیا می‌نماید.

در نوشتن صفحه ۷۶ آمده است: برای داشتن خانواده‌ای آرام و با نشاط چه باید کرد؟ این سؤال می‌تواند به شناسایی، درک و مدیریت هیجان جهت ایجاد فضایی توأم با آرامش و نشاط در روابط خانوادگی کمک نماید. هم‌چنین در نوشتن صفحه ۱۳۰ سؤال شده است: امروزه نوجوانان میهن برای حفظ روحیه مقاومت و ایستادگی همراه با شادابی و پاکدلی چه وظایفی دارند؟ مورد پرسش قراردادن دانش‌آموزان درباره عوامل سبب‌ساز شادابی همراه با خویشتنداری و استقامت در شرایط دشوار می‌تواند فرصتی را برای درک هیجان نشاط و شادابی و علت‌های زمینه‌ساز آن و عوامل تأثیرگذار در کسب روحیه مقاومت و ایستادگی، که می‌تواند با کنترل هیجان‌ها و با تأمل عمل کردن همسو باشد، فراهم کند. از این رو این پرسش می‌تواند به شناسایی و درک هیجان‌ها و مدیریت و کنترل آن کمک نماید.

کتاب فارسی سال سوم راهنمایی نیز دارای ۲۱ درس است که از این تعداد ۱۳ درس^{۶۱}

دارای پیام‌های هیجانی است. هم‌چنین شعرهای رنگ بهاران^{۶۲}، بیشه نور^{۶۳}، سرزمین من^{۶۴} و خودارزیابی‌های صفحات ۴، ۷۹، ۸۴ و ۱۰۱ و نوشتن‌های صفحات ۱۹، ۶۸، ۸۱، ۸۵ و ۱۳۲ و روان‌خوانی‌های صفحات ۷۰ و ۱۴۰ و دانش‌های زبانی و ادبی صفحه ۲۸ و کارگروهی صفحه ۷۶ و تفکر و تحلیل صفحه ۱۰۶ نیز دارای پیام‌های هیجانی مختلفی چون شادی، اندوه، تعجب، خشم و... می‌باشد.

در شعر بیشه نور^{۶۵} آمده است: «پی‌خوابی شاید، پی‌نوری، ریگی، لبخندی... من چه سبزم امروز، و چه اندازه تنم هوشیار است، نکند اندوهی، سررسد از پس کوه... مهربانی هست، سبب هست، ایمان هست... آری، تا شقایق هست زندگی باید کرد... در دل من چیزی است. مثل یک بیشه نور، مثل خواب دم صبح، و چنان بی‌تابم، که دلم می‌خواهد، بدوم تا ته دشت، بروم تا سر کوه، دورها آوایی است، که مرا می‌خواند...». همان‌طور که از مضمون شعر بر می‌آید هیجان‌های امید و شادمانی در این شعر قابل تشخیص و شناسایی است.

در درس دوازدهم تحت عنوان آداب زندگانی آمده است «به غم مردمان شادی مکن تا مردمان نیز به غم تو شادی نکنند... بر گذشته و ریخته و شکسته افسوس مخور... (حسرت) کم خصمی خواهی به خود مشغول باش... امید را بهتر از گنج دان...». در درس هفدهم تحت عنوان امید ایران زمین آمده است: «بزرگ و والا کسی است که در حادثه‌ها و تلخ کامی‌ها نشکند و راه گم نکند و هنرمندتر از او کسی است که از حادثه‌ها و دشواری‌ها پلی بسازد برای رفتن و به مقصد رسیدن... (صبر) تمدن بزرگ مرهون زنان و مردانی است که در موج خیز حادثه‌ها بی‌هیچ هراس و یاس به سمت ساحل آرامش و موفقیت شنا کرده‌اند... (امید) چه انسان‌هایی که در سرمای توان‌فرسای زمستان و گرمای طاقت‌سوز تابستان صبوری ورزیده‌اند... (صبر) امروز نوبت شماس است که با ایمان و عشق و فداکاری و سخت‌کوشی فردا را بسازید... (عشق و صبر)

پس از کردگار جهان آفرین

به تو دارد امید، ایران زمین» (امید).

هم‌چنین در درس بیستم تحت عنوان آرزو آمده است: «بیش از هر چیز آرزو می‌کنم که به خوبی‌ها عشق بورزی... (عشق) برای آرزو می‌کنم که دشمن هم داشته باشی تا زیاده به خود غره نشوی... (غرور) برای آرزو می‌کنم که صبور هم باشی... (صبر) امیدوارم به پرنده‌ای دانه بدهی و به آواز مرغ سحری گوش کنی... (مهربانی) امیدوارم که دانه‌ای هم بر خاک بیفشانی و با روییدنش همراه شوی تا دریایی چقدر زندگی در یک درخت جریان دارد... (نشاط) آرزو می‌کنم که دوستی خوب و یکدل داشته باشی تا اگر فردا آزرده شدی

یا پس فردا شادمان گشتی باز هم از عشق سخن بگویند و دوباره شکوفا شوید... (عشق و شادمانی)». همان‌طور که ملاحظه می‌شود دروس ذکر شده به صورت‌های گوناگون در بسترهای مربوطه به ترسیم حالات هیجانی مرتبط پرداخته‌اند که این امر می‌تواند به شناسایی حالات هیجانی و درک زمینه‌های آن کمک نماید.

در درس شازده کوچولو^{۶۶} آمده است که «روباہ گفت: اهلی شدن یعنی علاقه‌مند شدن... ولی اگر تو مرا اهلی کنی هر دو به هم نیاز خواهیم داشت. من برای تو یگانه دوست خواهم شد و تو برای من در عالم همتا نخواهی داشت.

روباہ گفت: اگر تو مرا اهلی کنی زندگی من چون خورشید خواهد درخشید. من آن‌گاه با صدای پایی آشنا خواهم شد که با صدای پای دیگران فرق خواهد داشت. صدای پای تو چون نغمه موسیقی مرا از لانه بیرون خواهد کشید... (هیجان عشق)».

در «نوشتن» صفحه ۶۸ از دانش‌آموز خواسته شده است که بیت زیر را در یک بند توصیف نماید.

دیدار یار غایب دانی چه ذوق دارد؟

ابری که در بیابان بر تشنه‌ای بیبارد

این شعر به شناسایی و درک هیجان شادمانی و عشق کمک می‌نماید.

در «کار گروهی» صفحه ۷۶ سؤال شده است که: چگونه می‌توان دوست را از دشمن تشخیص داد؟ این سؤال می‌تواند به شناسایی هیجان نفرت و دشمنی و تشخیص دوستی و مهربانی و درک جلوه‌های رفتاری این دو هیجان کمک نماید.

در «خودارزیابی» صفحه ۸۴ سؤال شده است که: چه چیزی پذیرش سختی‌ها را برای حافظ آسان کرده است؟ (شناسایی و درک هیجان امید و صبر) چرا انسان در رویارویی با مشکلات نباید ناامید شود؟ (شناسایی، درک و مدیریت هیجان‌ها در شرایط دشوار به منظور از دست ندادن امید) انسان عاقل در برابر حوادث و مشکلات زندگی چگونه باید رفتار کند؟ (مدیریت هیجان). همان‌طور که ملاحظه می‌شود در این خودارزیابی دانش‌آموزان می‌توانند در کنار پرداختن به عناصر شناختی مورد نیاز، به شناسایی هیجان‌های غالب در شرایط دشوار و پی بردن به علت آنها یا به عبارتی درک آنها نائل شوند و از این آگاهی برای مدیریت بهتر و کنترل آن‌ها بهره‌جویند.

تحلیل محتوای کتاب‌های پیام‌های آسمانی، فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی
دوره راهنمایی بر اساس مؤلفه‌های هوش هیجانی

کتاب پیام‌های آسمانی سال اول دارای ۱۷ درس است که از این تعداد دوازده درس^{۶۷}،

و کتاب فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی سال‌های دوم و سوم راهنمایی به ترتیب شامل ۲۰ و ۱۷ درس است که از بیست درس، هشت درس^{۶۸} و از هفده درس، چهار درس^{۶۹} آن‌ها دربرگیرنده پیام‌های هیجانی و مؤلفه‌های هوش هیجانی بوده است.

در دوازده درس کتاب اول، هیجان‌ها خشم، شادی؛ عشق، غرور، حسادت، تعجب، غم و ترس در قالب عباراتی در وصف اعمال نیک و پسندیده، اعمال ناپسند و جنگ‌ها و نبردهای زمان پیامبر(ص) و اصحاب وی به تصویر کشیده شده است. محتوای مطالب عمدتاً به توصیف برخی حالات هیجانی به سبب برخی عوامل زمینه‌ساز پرداخته است، مانند «...ترس و وحشت مسلمانان را فرا گرفته است. او در شجاعت و جنگجویی بی‌نظیر است...» عمرو مغرورانه در مقابل مسلمانان با اسبش حرکت می‌کند و فریاد می‌زند... عمرو که از سخن علی (روی آوردن به اسلام، اجتناب از جنگ و تهدید وی به مرگ) خشمگین شده است، ناگهان به سمت او حمله‌ور می‌شود...»^{۷۰} یا «هرگاه (حضرت فاطمه(س) وارد می‌شد، پیامبر اعظم(ص) با خوشحالی از جا بر می‌خاست و به او خوش آمد می‌گفت...»^{۷۱}.

پیام‌های هیجانی کتاب‌های دینی سال‌های دوم و سوم راهنمایی نیز طیفی از هیجان‌های فوق‌الذکر را شامل می‌شود. برای مثال در درس پنجم از کتاب سال دوم تحت عنوان «برنامه پیامبران در خصوص ایمان به خدای یگانه» آمده است: «راستی کسی که به خدا ایمان ندارد، به چه امیدی زنده می‌کند؟ و با شنیدن چه پیامی خود را از سرگردانی و حیرت نجات می‌دهد؟ چگونه و با شنیدن چه مژده‌ای اضطراب درون و دلهره پنهان خویش را آرامش می‌بخشد؟... انسان مؤمن به خدا اعتماد دارد و به او دلگرم و شادمان است...». علاوه بر توصیف هیجان‌ها در زمینه‌های گوناگون، در برخی دروس (هر چند بسیار اندک) موضوعاتی طرح شده که می‌تواند بشکلی هدفمند مؤلفه‌های هوش هیجانی را تحت پوشش قرار دهد. برای مثال درس دوازدهم^{۷۲} در مورد واکنش مالک‌اشتر، یکی از سرداران سپاه اسلام، نسبت به بی‌احترامی و توهینی که فردی در بازار به وی کرد و نحوه مدیریت خشم و کنترل می‌باشد که مالک‌اشتر در برابر این توهین به مسجد می‌رود و برای هدایت آن فرد دعا می‌کند، بستر مناسبی برای شناسایی و درک هیجان خشم و راه‌های عملی برای کنترل و تنظیم آن ارائه می‌نماید.

آنچه که در تحلیل محتوای کتاب‌های پیام‌های آسمانی سال اول راهنمایی و فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی سال‌های دوم و سوم راهنمایی مشهود است، آن است که محتوای دروس حاوی پیام‌های هیجانی می‌باشد اما به لحاظ ماهیت موضوعی دروس، پرسش‌ها و تمرین‌های مطرح شده، تاکید بر هیجان‌ها به‌عنوان موضوعی برای آموزش به‌طور جدی مورد

نظر نمی‌باشد. لذا علیرغم توصیف حالات هیجانی و معرفی برخی هیجان‌ها در بستر و زمینه ایجاد کننده آن‌ها چندان نمی‌توان انتظار داشت که معرفی حالات هیجانی در این سطح و اندازه به رشد و آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی کمک نماید. به‌طور یقین آموزش مهارت‌های وابسته به هوش هیجانی مستلزم تلاش‌های آموزشی هدفمند و سازمان یافته‌تر می‌باشد.

در کتاب‌های تاریخ هر سه پایه دوره راهنمایی، پیام‌های هیجانی بسیار کم رنگ می‌باشد و دروسی که مستقیماً به امر پرورش هوش هیجانی پرداخته باشد وجود ندارد، اما در لابه‌لای برخی دروس به‌طور ضمنی به هیجان‌ها مختلفی چون خشم، اندوه، همدلی، غرور و شادی اشاره شده است. در صفحه ۱۳ کتاب تاریخ سال اول راهنمایی هیجان ترس و خشم در تصویری از زندگی انسان‌های اولیه جهت غلبه بر طبیعت به تصویر کشیده شده است. در صفحات ۳۸ و ۳۹ تصویری از جنگ مادها و بابلی‌ها ارائه شده است که در آن هیجان‌های چون خشونت و نفرت به تصویر کشیده شده است و در صفحه ۶۳ همین کتاب ضعف امپراتور روم (والریانوس) با تعظیم در مقابل شاپور اول پادشاه ایران و غرور و رضایت شاپور اول قابل تشخیص است. در صفحه ۲۵ کتاب تاریخ سال دوم راهنمایی صحنه‌ای از حماسه عاشورا تصویر شده است که در آن هیجان اندوه و تأثر به وضوح به چشم می‌خورد و یا در تصویری از حمله مغول‌ها در صفحه ۵۳ همین کتاب هیجان خشونت، بی‌رحمی نمایش داده شده است. در صفحه ۸۴ از کتاب تاریخ سال سوم راهنمایی هیجان عشق و اشتیاق مردم نسبت به بازگشت آزادگان جنگ تحمیلی عراق علیه ایران به تصویر کشیده شده است.

در مجموع، تحلیل محتوای کتاب‌های درسی مورد نظر نشان می‌دهد که گستره‌ای از پیام‌های هیجانی در متن دروس مورد توجه قرار گرفته است. در برخی دروس طرح پرسش‌ها و تمرین‌هایی دانش‌آموزان را به درک الزامات روابط بین فردی و مهارت‌های زندگی ترغیب می‌نماید که می‌تواند فرصتی را برای درک هیجان‌ها به عنوان یکی از مقوله‌های اساسی زندگی فردی و اجتماعی فراهم کند که این امر می‌تواند در برگزیده برخی از مؤلفه‌های هوش هیجانی باشد. اما از آنجا که تعداد چنین پرسش‌ها و تمرین‌هایی در حد بسیار اندک است، عدم همراهی پیام‌های هیجانی متن دروس با فعالیت‌های پرورش دهنده مؤلفه‌های هوش هیجانی می‌تواند گویای این واقعیت باشد که هوش هیجانی به‌عنوان یکی از مهارت‌های کلیدی در فرایند زندگی و آموزش آن در نظام آموزش و پرورش کشور از سوی مؤلفین کتاب‌های درسی بشکلی هدفمند و سازمان یافته مورد توجه قرار نگرفته است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های حاصل نشان داده است که کتاب‌های درسی مورد پژوهش، بااستثنای کتاب‌های درسی تاریخ، گستره‌ای از هیجان‌ها اعم از هیجان شادی، غرور، عشق، اندوه، خشم، شرم، گناه و غیره را تحت پوشش قرار داده‌اند که در این میان سهم کتاب‌های فارسی با توجه به ماهیت موضوعی و محتوایی آن بیش از سایر کتاب‌ها بوده است. توجه آشکار یا اشاره ضمنی کتاب‌های درسی به پیام‌های هیجانی می‌تواند در راستای اهداف و سیاست‌های آموزشی و یا به نوعی اولویت‌های فرایند جامعه‌پذیری باشد؛ فرایندی که در تلاش است رشد هیجانی دانش‌آموزان را با الزامات و تقاضاهای فرهنگی و انتظارات اجتماعی همسو سازد. مسکوتا و لو^{۳۳} (۲۰۰۷) معتقدند که هیجان‌ها پدیده‌ای اجتماعی هستند و انعکاس دهنده معانی اجتماعی برای انجام عمل می‌باشند، لذا صرف‌نظر از نوع فرهنگ و الزامات آن، بخش جدایی‌ناپذیری از کنش و زندگی اجتماعی انسان‌ها می‌باشند. از این رو دیگر نمی‌توان آن را یک رخداد شخصی که صرفاً در سر و قلب انسان‌ها اتفاق می‌افتد، تلقی نمود. برونر (۲۰۰۳) به نقل از مسکوتا و لو، (۲۰۰۷) عنوان می‌کند، در درون هر بافت اجتماعی - فرهنگی هیجان‌ها در انطباق با معانی و آداب و رسوم خاص آن فرهنگ می‌باشند که این می‌تواند همان الگوهای فرهنگی^{۳۴} باشد. الگوهای فرهنگی در تعاملات اجتماعی روزمره، زبان، پیام‌های عمومی رسانه‌ها، کتاب‌ها و سیاست‌های آموزشی تجلی می‌یابند که موجب شکل‌دهی دنیای روان شناختی افراد و درک آن‌ها از معانی، احساسات، اعمال و پاسخ‌های هیجانی می‌گردد. از این رو نظام آموزشی ما تحت تأثیر الگوهای فرهنگی جامعه در ترسیم حالات و تجارب هیجانی، گستره‌ای از هیجان‌ها را در بستر و زمینه مرتبط با آن‌ها که در فرهنگ ما قابل درک می‌باشند، معرفی نموده است. مرور مطالعات بین فرهنگی حاکی از آن است که آنچه می‌تواند تنوع بین فرهنگی در هیجان‌ها را نشان دهد نه نوع هیجان‌ها بلکه زمینه‌های بروز، علل احتمالی و تفسیر آن‌ها می‌باشد (ماتسوموتو^{۳۵}، ۲۰۰۰). برای مثال، تجربه هیجان غرور به‌دنبال کسب دستاوردهای ملی در پیروزی‌های انقلاب اسلامی و جنگ ایران و عراق و یا شادی و مهربانی در ایمان به خداوند، میهمان‌نوازی و غیره تجلی یافته است.

علاوه بر آنچه که ذکر شد، تحلیل کتاب‌های درسی بر اساس مؤلفه‌های هوش هیجانی نشان داده است سهم مؤلفه‌های هوش هیجانی اعم از شناسایی و ادراک هیجان، درک هیجان، آسان‌سازی تفکر به کمک هیجان و مدیریت هیجان در کتاب‌های درسی بسیار اندک بوده است. در کتاب‌های درسی مورد پژوهش، علیرغم پیام‌های هیجانی گوناگونی چون شادی، اندوه، خشم، هراس، غرور، عشق، همدلی و... که در لابه‌لای دروس مختلف به‌صورت

ضمنی آورده شده است محتوای دروس به آموزش و پرورش مهارت‌های مرتبط با هوش هیجانی به‌طور نظام‌مند و آشکار نپرداخته است.

به‌نظر می‌رسد بخشی از عدم توجه به آموزش هوش هیجانی در نظام آموزشی کشورمان ناشی از تأکید صرف بر اهداف شناختی می‌باشد. مؤلفین کتاب‌های درسی در سایه روح حاکم بر نظام آموزش و پرورش در خصوص تأکید بیش‌تر بر اهداف شناختی و انتقال یادگیری، آموزش هیجانی را به‌طور هدفمند و جدی، چندان در برنامه‌ریزی‌های خود جهت تدوین محتوای کتاب‌های درسی مورد توجه قرار نداده‌اند. مدرسه به‌طور عام و عناصر مرتبط با آن از جمله کتاب‌های درسی به‌طور خاص از جمله موقعیت‌ها و محیط‌های اجتماعی تأثیرگذار در فرایند جامعه‌پذیری می‌باشند. نظام آموزش و پرورش ایران با تمرکز بر محتوای کتاب‌های درسی می‌تواند در شکل‌دهی محتوای اندیشه، اخلاق، هیجان‌ها و باز تعریف هنجارها و ارزش‌های اجتماعی - فرهنگی نقش تعیین‌کننده داشته باشد. بنابراین هنگامیکه مایر و سالووی (۱۹۹۷) به نقل از ماتیوس، زایندر و رابرتس، (۲۰۰۲)، ایس و همکاران (۱۹۹۷) بر نقش مدرسه، معلم، همسالان و تعاملات بین فردی در فضای مدرسه جهت کسب نگرش‌های بنیادی اجتماعی، باورها و ارزش‌های تأثیرگذار در درک تقاضاهای جامعه و فهم جایگاه خود در اجتماع تأکید می‌ورزند بالطبع بخشی از برگردان و تلویحات آموزشی آن برای نظام آموزش و پرورش جامعه ما در محتوای کتاب‌های درسی قابل کاربست است؛ محتوایی که می‌تواند زمینه‌ساز آموزش قابلیت‌های هیجانی دانش‌آموزان باشد.

عدم امتزاج یادگیری با عنصر هیجان هر چند ممکن است موجب پیشرفت در کارکردهای شناختی، افزایش توانایی خواندن، نوشتن، درک ریاضی و کسب علوم محض گردد اما بی‌سوادی هیجانی را می‌تواند به‌دنبال داشته باشد. فقدان مهارت‌های لازم برای کنار آمدن با مشکلات عاطفی، عدم احساس مسئولیت افراد نسبت به تعهدات فردی و اجتماعی و به‌خطر افتادن بهزیستی روان‌شناختی کودکان، نوجوانان و جوانان این مهم را گوشزد می‌نماید، نظام آموزش و پرورش هر جامعه باید همچون عرصه‌های شناختی بر لزوم سواد آموزی هیجانی از رهگذر تدوین برنامه درسی کارآمد پافشاری نماید.

از آنجا که ظرفیت‌های هیجانی همانند سایر ظرفیت‌های روان‌شناختی دارای کیفیتی ایستا نمی‌باشند و از الگویی پویا و سیال برای بهتر شدن و غنی‌تر شدن پیروی می‌نمایند، گنجاندن موضوعات و اولویت‌هایی برای آموزش هدفمند مهارت‌های مرتبط با هوش هیجانی در محتوای کتاب‌های درسی و برنامه آموزشی معلمان از جمله اقداماتی است که می‌تواند تضمین‌کننده پرورش نسلی باشد که با استعانت از آموزه‌های درک و کنترل هیجانی و امتزاج

آن با عناصر شناختی ورود موفق را به دنیای پر چالش زندگی واقعی داشته باشند. در تحلیل میزان و چگونگی توجه به آموزش هوش هیجانی در کتاب‌های درسی علاوه بر تأکید یک‌سویه بر اهداف شناختی، می‌توان گفت بخشی از توجه و تأکید ناکافی محتوای دروس به آموزش جدی و هدفمند هوش هیجانی تا اندازه‌ای از جدید بودن این موضوع در عرصه نظریه‌پردازی روان‌شناسی و سیاست‌گذاری‌های آموزشی و پرورشی نشأت می‌گیرد. به طوری که پیشینه بحث‌های نظری و پژوهشی در زمینه هوش هیجانی عمدتاً به دهه ۹۰ میلادی و سده بیست و یکم مربوط می‌شود و متعاقب آن اقدامات و تلاش‌های جدی در جهت تدوین برنامه‌های درسی کارآمد در این زمینه نیز می‌تواند از اقدامات جدید و اخیر باشد. اما علیرغم این تازگی، نظام آموزش و پرورش کشورمان در پیوند با اندیشه‌های علمی نوین باید با ضرورت‌ها و تقاضاهای علمی، آموزشی و پرورشی دنیای امروز هم گام شود. از این رو لازم است با الهام از فعالیت‌ها و برنامه‌های آموزشی پرورش دهنده توانایی‌های مرتبط با هوش هیجانی، مؤلفین کتاب‌های درسی در محتوای دروس به‌عنوان یکی از عناصر مهم برنامه درسی بازنگری نمایند.

همان‌طور که پیش‌تر نیز ذکر شد طیفی از برنامه‌های مداخله‌ای هوش هیجانی وجود دارد تا شایستگی‌های هیجانی را آموزش دهد. این برنامه‌ها با هدف آموزش اهمیت و ارزش هوش هیجانی و رشد مهارت‌های خاص در هوش هیجانی مانند شناسایی هیجان‌ها در خود و دیگران، حل تعارضات و همدلی، در بستر آموزش موضوعات درسی در درون کلاس درس اجرا می‌شود. از آنجا که بخشی از آموزش در محیط‌های مدرسه‌ای علاوه بر الگوبرداری نمادین از طریق مشاهده و الگوبرداری واقعی صورت می‌گیرد، تلفیق هنر و آموزش رسمی مبتنی بر محتوای کتاب‌های درسی می‌تواند بستر مناسبی را برای آموزش هیجانی فراهم نماید. زایندر، ماتیس و رابرتس (۲۰۰۹) عنوان می‌کنند، در راستای تدوین برنامه درسی آمیخته با مؤلفه‌های هوش هیجانی دانش‌آموزان می‌توانند در معرض محتواهای درسی قرار گیرند که از طریق داستان‌ها و شخصیت‌پردازی‌ها و یا خلق آن‌ها از سوی دانش‌آموزان گستره‌ای از هیجان‌ها را ترسیم نمایند. آن‌ها می‌توانند علاوه بر دریافت آموزش غیر هیجانی در قالب محتوای دروس به شناسایی و درک هیجان‌ها و کاربرد آن‌ها در فرایندهای شناختی نیز نائل شوند. برای مثال دانش‌آموزان می‌توانند دریابند چگونه شخصیت‌های داستان هیجان‌های خود را بیان و به نمایش می‌گذارند، چه چیزی باعث شده است که شخصیت‌ها چنین احساسی داشته باشند و متعاقب آن دست به عمل زنند، شخصیت‌ها در پاسخدهی چگونه با احساسات خود کنار می‌آیند و از چه راهبردهای کارآمدی برای مقابله با هیجان‌هایشان

استفاده می‌نمایند.

براکت و کاتالاک (۲۰۰۷) در پروژه سوادآموزی هیجانی در مدارس دوره راهنمایی (المز^۶) در راستای آموزش هوش هیجانی براساس مدل مایر و سالووی عنوان می‌کنند که هدف از آموزش مهارت اول هوش هیجانی یا شناسایی هیجان این است که دانش‌آموزان بیانات چهره‌ای مختلف را بررسی کنند و هیجان‌هایی را که این تظاهرات چهره‌ای را مجسم می‌کنند، تشخیص دهند. در واقع دانش‌آموز باید یاد بگیرد که چگونه افراد، اعضای بدن و مخصوصاً چهره را به کار می‌برند تا هیجان را انتقال دهند. برای مثال در برنامه‌ی المز معلم برای پرورش مهارت تشخیص هیجانی در دانش‌آموزان، تصاویری از ابعاد چهره‌ای که ممکن است هیجان‌ها مختلفی را نشان دهد، ارائه می‌دهد و از دانش‌آموزان می‌خواهد با جستجو در روزنامه‌ها، و مجلات تصاویری را که جلوه‌های هیجانی گوناگون و یا دامنه‌ای از هیجان‌ها مرتبط با هم را نشان می‌دهد (سطوح مختلف دلخور شدن تا خشمناک شدن)، پیدا کنند. کاربرد هیجان برای آسان‌سازی تفکر به توانایی کاربرد یا تولید هیجان‌ها برای تمرکز حواس، تبادل احساسات یا به‌کارگیری هیجان‌ها در دیگر فرآیندهای شناختی مانند استدلال، حل مسئله و تصمیم‌گیری اشاره دارد. در پروژه المز کلاس درس روی تلفیق هیجان و تفکر در محتوای تبلیغات رسانه‌ای متمرکز شده است و معلم، از طریق بحث گروهی، دانش‌آموزان را به واریسی نقش هیجان‌های برخاسته از محتوای تبلیغات در تصمیم‌گیری‌های افراد ترغیب می‌نماید.

درک هیجان‌ها به‌عنوان سومین مهارت هوش هیجانی مستلزم درک اطلاعات هیجانی است. براکت و کاتالاک (۲۰۰۷) معتقدند همه هیجان‌ها دلائلی دارند اما به آسانی قابل تشخیص نمی‌باشند. یک راه مناسب برای درک هیجان‌ها تحلیل دقیق موضوعات، حوادث، مردم و موقعیت‌هاست و سپس فکر کردن در مورد آنچه که این هیجان‌ها را فرا می‌خواند. برای مثال در پروژه المز معلم به‌منظور افزایش درک دانش‌آموزان از دلائل هیجان‌ها به توضیح در مورد برخی رویدادها و پیامدهای هیجانی آن می‌پردازد و از دانش‌آموزان می‌خواهد تا در مورد تجارب مختلف و هیجان‌هایی که آن‌ها را فرا می‌خوانند، فکر کنند. سپس دانش‌آموزان در گروه‌های کوچک یا به‌طور فردی به جستجو در وب سایت‌ها، مجلات و روزنامه‌ها می‌پردازند تا تصاویری از حوادثی بیابند که می‌تواند پیامدهای هیجانی به‌دنبال داشته باشد. سرانجام در قالب پوستر یا انیمیشن آن را در کلاس به بحث بگذارند تا در یابند چگونه یک رخداد یا موضوع یکسان می‌تواند هیجان‌های مختلفی را در افراد فراخواند و چگونه درک هیجان‌ها می‌تواند به درک بهتری از روابط بین فردی منتج گردد.

مدیریت هیجان توانایی کنترل و تنظیم حالات هیجانی است. یکی از اقدامات آموزشی در پروژه المز و داشتن دانش‌آموزان به تفکر در مورد احساسات و راه‌های کنترل هیجان‌ها می‌باشد. برای مثال از دانش‌آموزان خواسته می‌شود در مورد احساس یک هیجان خاص و تجارب مختلفی که برانگیزاننده آن هیجان بوده است، فکر کنند. سپس از آن‌ها خواسته می‌شود به‌طور انفرادی یا گروهی در قالب فعالیت کلاسی یا تکلیف خانگی راه‌های گوناگونی را که می‌توانند جهت برخورد با هیجان و کنترل کارآمد آن هیجان به‌کار بندند روی کاغذ بنویسند. سپس از طریق بحث گروهی دانش‌آموزان تجارب هیجانی و ایده‌هایشان در خصوص تنظیم هیجان‌ها را در کلاس به گفت‌وگو می‌گذارند. حاصل بحث و گفت‌وگوی دانش‌آموزان به یک پوستر بزرگ در کلاس درس تبدیل می‌شود. محور بحث و گفت‌وگوی کلاسی باید روی موارد ذیل متمرکز گردد: ۱. چه احساسی داشتند، ۲. چه واکنشی نشان دادند، ۳. چه مدت احساس شان طول کشید، ۴. چه چیز یا چه کسی احساس‌شان را تغییر داد، ۵. تا چه اندازه مؤثر بود و ۶. چگونه می‌توانند به گونه‌ای متفاوت واکنش نشان دهند؟

علاوه بر آنچه تاکنون در تبیین یافته‌ها و اقدامات نظام آموزشی در تدوین محتوای کتاب‌های درسی جهت آموزش هوش هیجانی بیان شد، می‌توان گفت مقوله هوش هیجانی و آموزش آن از باورها و ارزش‌های فرهنگی جوامع نیز تأثیر می‌پذیرد. مرور مطالعات بین فرهنگی در خصوص عاطفه مطلوب، هیجان‌های هنجارمند و تنظیم هیجانی حاکی از آن است که بین الگوهای فرهنگی مستقل^{۷۷} غرب و الگوهای فرهنگی وابسته متقابل^{۷۸} شرق در کدهای هیجانی تفاوت وجود دارد. برای مثال، در فرهنگ غرب به هیجان‌های مثبت به‌عنوان هیجان‌های مطلوب با قدرت فعال‌سازی^{۷۹} بالا نگریسته می‌شود که می‌تواند تأثیرگذاری فرد و نفوذ او را در محیط افزایش دهد در حالی که در فرهنگ شرق افراد بیش تر به دنبال هیجان‌های مطلوب و مثبتی می‌باشند که دارای قدرت سازگاری بهتر می‌باشد. در الگوهای فرهنگی مستقل افراد به دنبال هیجان‌هایی می‌باشند که به آن‌ها اطلاعات مثبتی در مورد خود ارائه دهد، در حالی که در الگوهای فرهنگی وابسته متقابل افراد به دنبال تجارب هیجانی هستند که به آن‌ها اطلاعات منفی در مورد خود ارائه دهد تا آن‌ها را از هنجارشکنی‌های اجتماعی باز نگه دارد. از این رو در فرهنگ‌های غربی احساس گناه منفی است زیرا، این احساس فراهم کننده اطلاعات منفی در مورد «خود» می‌باشد، برعکس، در این فرهنگ، هیجان غرور مثبت است زیرا موجب خود اطلاع‌رسانی در زمینه اهداف شخصی می‌شود؛ که این وضعیت در فرهنگ‌های شرقی متفاوت است (مسکوتا و لو، ۲۰۰۷).

در زمینه اهداف تنظیم هیجان‌ها نیز مطالعات بین فرهنگی نشان داده است که در فرهنگ

غرب، در مقایسه با فرهنگ آسیایی، افراد به‌دنبال تجربه هیجانی مثبت می‌باشند و ارزیابی آن‌ها از موقعیت‌های هیجانی زندگی شان در مقایسه با موقعیت‌های عاری از هیجان بهتر بوده است در حالی که در فرهنگ آسیایی افراد برآوردشان از زندگی به لحاظ تجارب هیجانی نه مثبت بوده است و نه منفی که این امر بالطبع می‌تواند در اهداف تنظیم هیجانی آن‌ها تأثیر گذار باشد (همان منبع).

بنابراین به‌نظر می‌رسد بخشی از عدم تأکید نظام‌مند محتوای کتاب‌های درسی در آموزش هوش هیجانی، برخاسته از الزامات و ارزش‌های فرهنگی مان می‌باشد. بر اساس الگوهای فرهنگی جامعه ما، همانند الگوهای فرهنگی سایر کشورهای آسیایی، آن‌طور که تسای، نوتسون و فانگ^{۸۰} (۲۰۰۶) اشاره نمودند، نگاه افراد به جای آنکه به سمت درون و خود باشد به سمت بیرون و محرک‌های محیطی است. ما بیشتر به‌دنبال نوعی سازگاری، و یا در شکلی انفعالی، سازش با موقعیت موجود می‌باشیم تا تأثیرگذاری و تغییر آن. از این رو، پرداختن به مقولاتی چون هوش هیجانی و آموزش آن که تلاش عمده آن عمدتاً محوریت بخشیدن به خود، و نفوذ و تأثیرگذاری در محیط است تحت تأثیر این نگاه فرهنگی می‌تواند از حوزه ملاحظات نظری، آموزشی و پرورشی مان به دور افتد.

از سوی دیگر گسست بین شناخت و هیجان در ذهنیت فرهنگی ما به‌عنوان دو مقوله مجزا می‌تواند یکی از دلایل عدم توجه کافی نظام آموزشی ما به آموزش هوش هیجانی باشد. افزون بر این، آن‌طور که مسکوتا و همکاران (۲۰۰۷) به نقل از مسکوتا و لو، (۲۰۰۷) در مطالعه خود نشان دادند جهت گیری الگوهای فرهنگی آسیایی در ارزیابی هیجانی از زندگی برخلاف جامعه غرب خنثی می‌باشد. به‌عبارت دیگر، زندگی از منظر آسیایی‌های مورد مطالعه به لحاظ هیجانی نه مثبت است و نه منفی، در حالی که آمریکایی‌های مورد پژوهش در ارزشیابی زندگی بیش‌تر به ابعاد هیجانی آن توجه داشته‌اند و آن بخش از زندگی را که با تجربه هیجانی مثبت همراه بوده است، بهتر برآورد نموده‌اند. به‌نظر می‌رسد اگر بخواهیم فرهنگ جامعه ایران را به عنوان بخشی از فرهنگ کلان شرق در چارچوب آموزه‌های هیجانی مورد توجه قرار دهیم، توجه و تأکید ناکافی نظام آموزشی جامعه ما نسبت به مقوله هیجان و هوش هیجانی می‌تواند از آموزه‌های فرهنگی مان نیز تأثیر پذیرد.

در مجموع، بواسطه آنکه نظام آموزش و پرورش ایران نظامی کتاب محور است، محتوای کتاب‌های درسی با ارائه موضوعات حاوی پیام‌های هیجانی و طرح پرسش‌ها و تمرین‌هایی تأمل برانگیز می‌تواند ضرورت آموزش و پرورش هوش هیجانی را به‌شکلی سازمان یافته و هدفمند به معلمان و سایر مسئولان آموزشی گوشزد نماید و در ارتباطی دوسویه با سایر

نهادهای اجتماعی و فرهنگی زمینه‌ساز تغییر در باورها، ارزش‌ها و نگرش‌های فرهنگی شود. به‌طور یقین پرداختن به چنین مقولاتی در نظام آموزش و پرورش مستلزم نوعی بازنگری در اهداف آموزشی، محتوا و شیوه‌های آموزشی می‌باشد. تأکید یک جانبه بر اهداف شناختی و دور نگه داشتن آن از ابعاد عاطفی همان عقلانیت مداری صرف است. در حالی که تأکید بر ابعاد غیر عقلانی، نمایشی، هنری، شهودی و هیجانی صورت دیگری از تعلیم و تربیت را به نمایش می‌گذارد که می‌تواند عمق پیچیدگی‌های دنیای روان‌شناختی انسان‌ها در فرآیند رشد را پوشش دهد. از آنجا که یافته‌های این پژوهش محدود به تحلیل محتوای کتاب‌های درسی فارسی، تعلیمات دینی و تاریخ می‌باشد، انجام پژوهش‌هایی در زمینه میزان توجه و آموزش هوش هیجانی در دوره‌های دیگر تحصیلی و شیوه تدریس معلمان در برخورد با موضوعات و مطالب درسی و سبک تدریس آن‌ها در خلق فضای کلاسی، از جهت مهیا کردن فرصت‌های لازم برای آموزش مهارت‌های مرتبط با هوش هیجانی، ضروری می‌باشد.

منابع

- گلمن، دانیل. (۱۳۸۳). هوش هیجانی (ترجمه نسرين پارسا). تهران: رشد.
- محمودی، محمدتقی. (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی از منظر رویکرد آموزش شهروندی. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۸ (۱ و ۲)، ۹۶-۱۰۸.
- مشایخ، فریده. (۱۳۷۵). فرایند برنامه ریزی آموزشی. تهران: مدرسه.
- Aronson, E. (2000). *Nobody Left to hate*. New York: Freeman.
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2007). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. In J. Ciarrochi and J. D. Mayer (Eds.), *Applying emotional intelligence*. (pp. 1-27), Psychology Press.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Fery, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, W.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Espelage, D.L., & Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology*, 32, 365-383.
- Greenberg, M.T., Kusche, C.A., & Riggs, N. (2004). The PATHS curriculum: Theory and research on neurocognitive development and school success. In J.E. Zins, R. P. Weissberg, M.C. Wang, & H. J. Wallberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 170-188). New York: Teachers College Press.
- Hedlund, J., & Sternberg, R. J. (2000). Too many intelligences? In R. Bar-On and J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment*,

and application at home, school, and in the workplace. (pp. 136-167), San Francisco: Jossey-Bass.

Matsumoto, D. (2000). *Culture and Psychology*. Wadsworth Publication.

Matthews, G., Zeider, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Massachusetts Institute of Technology.

Mayer, J. D., Salovey, p., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.

Mesquita, B., & Leu, J. (2007). The Cultural Psychology of Emotion. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of Cultural Psychology* (pp. 734-759). The Guilford Press.

Pellitteri, J., Dealy, M., Fasano, C., & Kugler, J. (2006). Emotionally intelligent interventions for students with reading disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 22, 155-171.

Stough, C., Saklofske, D. H., & Parker, J. D. A. (2009). A Brief Analysis of 20 Years of Emotional Intelligence: An Introduction to Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Application. In C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing Emotional Intelligence*. (pp. 3-40), Springer.

Tsai, J. L., Knutson, B., & Fung, H. H. (2006). Cultural variation in affect valuation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2), 288-307.

Zeider, M., Matthews, G., Roberts, R. D. (2009). *What We Know about Emotional Intelligence*. Massachusetts Institute of Technology.

Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2007). Social and emotional learning for successful school performance. In G. Matthews, M. Zeider, and R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence: Knows and Unknowns*. (pp. 376-395), New York: Oxford University Press.

پی نویس

- | | |
|--------------------------------|---|
| 1. Greenberg, Kusche & Riggs | 14. Mayer & Salovey |
| 2. Emotional Intelligence | 15. Brackett & Katulak |
| 3. Matthews, Zeider, & Roberts | 16. Perception of emotion |
| 4. Goleman | 17. Use of emotion to facilitate |
| 5. Bar-On | 18. Understanding of emotion |
| 6. Hedlund & Sternberg | 19. Management of emotion |
| 7. Mixed | 20. Emotional illiteracy |
| 8. Non-Cognitive | 21. Aronson |
| 9. Intrapersonal | 22. Espelage & Swearer |
| 10. Interpersonal | 23. Emotional literacy |
| 11. Adaptability | 24. Social & Emotional Learning |
| 12. Stress management | 25. Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg |
| 13. General mood | , R. P., & O'Brien, M. U |

26. Elias
27. Pellitteri ,Dealy, Fasano, Kugler
28. School-based
29. Class-based
30. Individual-based
31. Emotional Literacy in Middle School
32. Improving Social Awareness Social Problem solving Project
33. Clabby
34. Promoting Alternative Thinking Strategies
35. Resolving Conflicts Creatively Program
36. Aber
37. Yale- New Haven Social Competence Promotion Program
38. Shriver
39. Oakland's Child Development Project
40. Perspective- taking
41. Zeinder,M., Matthews,G., Roberts,R.D.(
42. Whitaker & Dyer
43. Mayer, J.D., Salovey, p., & Caruso, D.R
۴۴. دروس اول، دوم، سوم، چهارم، ششم، هفتم، هشتم، یازدهم، دوازدهم، سیزدهم، چهاردهم، پانزدهم، شانزدهم، هفدهم، هجدهم و بیستم کتاب فارسی اول سال راهنمایی
۴۵. صفحه ی ۲۲ کتاب فارسی سال اول راهنمایی
۴۶. صفحه ی ۷۸ کتاب فارسی سال اول راهنمایی
۴۷. صفحه ی ۱۱۸ کتاب فارسی سال اول راهنمایی
۴۸. صفحه ی ۱۷۸ کتاب فارسی سال اول راهنمایی
۴۹. صفحه ی ۱۲۶ کتاب فارسی سال اول راهنمایی
۵۰. صفحه ی ۱۴۲ کتاب فارسی سال اول راهنمایی
۵۱. صفحه ی ۱۸۲ کتاب فارسی سال اول راهنمایی
۵۲. اول، سوم، پنجم، نهم، دهم، چهاردهم، شانزدهم، نوزدهم، بیستم و یکم کتاب فارسی سال دوم راهنمایی
۵۳. صفحه ی ۲۴ کتاب فارسی سال دوم راهنمایی
۵۴. صفحه ی ۶۰ کتاب فارسی سال دوم راهنمایی
۵۵. صفحه ی ۶۴ کتاب فارسی سال دوم راهنمایی
۵۶. صفحه ی ۹۹ کتاب فارسی سال دوم راهنمایی
۵۷. صفحه ی ۱۴۰ کتاب فارسی سال دوم راهنمایی
۵۸. صفحه ی ۱۴۵ کتاب فارسی سال دوم راهنمایی
۵۹. صفحه ی ۳۲ کتاب فارسی سال دوم دوره ی راهنمایی
۶۰. صفحه ی ۷۱ کتاب فارسی سال دوم دوره ی راهنمایی
۶۱. دروس یکم، سوم، ششم، دهم، یازدهم، دوازدهم، سیزدهم، چهاردهم، شانزدهم، هفدهم، نوزدهم، بیستم و بیست و یکم کتاب فارسی سال سوم راهنمایی
۶۲. صفحه ی ۲۰ کتاب فارسی سال سوم راهنمایی
۶۳. صفحه ی ۵۳ کتاب فارسی سال سوم راهنمایی
۶۴. صفحه ی ۱۰۷ کتاب فارسی سال سوم راهنمایی
۶۵. صفحه ی ۵۳ کتاب فارسی سال سوم راهنمایی
۶۶. صفحه ی ۱۳۳ کتاب فارسی سال سوم راهنمایی
۶۷. دروس اول، دوم، سوم، چهارم، پنجم، ششم، هفتم، نهم، دهم، یازدهم، چهاردهم و شانزدهم کتاب پیام های آسمانی سال اول راهنمایی
۶۸. دروس یکم، سوم، چهارم، پنجم، هفتم، هشتم، دهم، هجدهم کتاب فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی سال دوم راهنمایی
۶۹. دروس سوم، چهارم، ششم، دوازدهم کتاب فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی سال سوم راهنمایی
۷۰. درس دهم، صفحه ۷۶ کتاب پیام های آسمانی سال اول راهنمایی
۷۱. درس یازدهم، صفحه ۸۳ کتاب پیام های آسمانی سال اول راهنمایی
۷۲. صفحه ۷۴ کتاب بینش اسلامی سال سوم راهنمایی
73. Mesquita & Leu
74. Cultural models
75. Matsumoto
76. Emotional Literacy in Middle School (ELMS)
77. Independent cultural models
78. Interdependent cultural models
79. High activation
80. Tsai, J.L., Knutson, B., & Fung, H.H