

ارائه مدل مفهومی ارتباط فلسفه برای کودکان (با تأکید بر بُعد تفکر مراقبتی) و هوش هیجانی

منیره عابدی^{*} ■ رضاعلی نوروزی^{**} ■ محمد حسین حیدری^{***} ■ حسینعلی مهربانی^{****}

چکیده:

با آنکه برخی از محققان، ارتباط میان فلسفه برای کودکان و هوش هیجانی را نشان داده‌اند، کیفیت این ارتباط در هیچ تحقیقی مورد بررسی دقیق قرار نگرفته است. هدف نویسندگان در این پژوهش، ارائه یک مدل مفهومی به منظور نشان دادن ارتباط فبک (با تأکید بر بُعد تفکر مراقبتی) و هوش هیجانی است. روش مورد استفاده جهت تحقق این هدف، روش تحلیل محتوای کیفی است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که تفکر مراقبتی، به عنوان بخشی جدایی ناپذیر از فبک، واجد ابعاد شناختی (شامل تفکر عاطفی و تفکر هنجاری)، عاطفی (شامل تفکر همدلانه، تفکر مبتنی بر قدرشناسی و تفکر عاطفی) و عملی (شامل تفکر فعال) است و فعالیت‌هایی چون تعریف و تمییز واژه‌ها و مفاهیم هیجانی، تجربه هیجان‌های مختلف، کاوش در مورد هیجان‌ها، بررسی ارتباط هیجان‌ها با قضاوت‌ها، رویکردها و موقعیت‌ها، بذل توجه و ارزش گذاری، همدلی، تجارب اخلاقی و اجتماعی، حمایت عاطفی و تسهیلگری را شامل می‌شود که با توانایی‌های مربوط به قلمروهای چهارگانه هوش هیجانی (یعنی درک و بیان هیجان‌ها، تسهیل تفکر از طریق هیجان‌ها، فهم عواطف و تنظیم مؤثر عواطف) هم‌سو هستند؛ به طوری که به موازات پرورش تفکر مراقبتی، توانایی‌های مربوط به قلمروهای هوش هیجانی پرورش نیز می‌یابند. لذا پیشنهاد می‌شود در بهره‌گیری از برنامه فبک، از اکتفای صرف به هدف پرورش تفکر پرهیز شود و در موقعیت‌هایی که پرورش ابعاد هوش هیجانی مد نظر است این برنامه نیز مورد عنایت قرار گیرد.

کلید واژه‌ها: فلسفه برای کودکان (فبک)، تفکر مراقبتی، هوش هیجانی

کلید واژه‌ها:

تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۱/۲۷ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۶/۲/۳۱ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۱۰/۱۰

* دانشجوی دکتری علوم تربیتی دانشگاه اصفهان abedi.monir81@gmail.com
** دانشیار علوم تربیتی دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول) r.norouzi@edu.ui.ac.ir
*** دانشیار علوم تربیتی دانشگاه اصفهان mh.heidari@edu.ui.ac.ir
**** استادیار روان‌شناسی دانشگاه اصفهان h.mehrabani@edu.ui.ac.ir

مقدمه

واژه هوش هیجانی را اولین بار افرادی چون سالوی و مایر^۱ (۱۹۹۰) به‌عنوان زیرمجموعه هوش اجتماعی تعریف کردند که عبارت‌است از آگاه بودن از احساسات و عواطف خود و دیگران، تمایز قائل شدن بین آن‌ها و کاربرد این اطلاعات در جهت راهنمایی تفکر و عمل فرد. از آن زمان، پژوهش‌های متعددی انجام شد که اهمیت هوش هیجانی در زندگی فردی و اجتماعی را نشان داد. طبق این پژوهش‌ها، هوش هیجانی دارای ارتباط منفی با مشکلات رفتاری (گاکلیاندولو، کاستا، کوزوکره‌آ، لارکانا و پیتزیدز^۲، ۲۰۱۵؛ بیلینگ، دونی، لوماس، لوید و ستاف^۳، ۲۰۱۴؛ ماورویل^۴، پیتزیدز، سانگارنو و فارنهام^۵، ۲۰۰۹؛ کوآلتر، وایتلی، هاجینسون و پاپ^۶، ۲۰۰۷؛ محمدی و غرابی، ۱۳۸۶) و ارتباط مثبت با پیشرفت و موفقیت تحصیلی (ادیو^۷، ۲۰۱۵؛ یوکسل و گبان^۸، ۲۰۱۴؛ بشارت، شالچی و شمسی‌پور، ۱۳۸۶)، رضایت از تحصیل (شیخ‌الاسلامی و احمدی، ۱۳۸۹)، خودپنداره (آقاجانی، نریمانی و آسیائی ۱۳۸۷)، مهارت‌ها و سازگاری اجتماعی (پتریدز، سانگارنو، فارنهام و فردریکسون^۹، ۲۰۰۶؛ ماورویل، پیتزیدز، ریفه و باکر^{۱۰}، ۲۰۰۷؛ ماورویل و همکاران، ۲۰۰۹؛ میکولاژاک^{۱۱}، پتریدز و هری^{۱۲}، ۲۰۰۹؛ نیکوگفتار، ۱۳۸۸؛ یارمحمدیان و شرفی‌راد، ۱۳۹۰)، خلاقیت (قنبری زرنیدی، غفاری مجلج و هاشمی رزینی، ۱۳۸۸) سلامت روانی (ماورویل و همکاران، ۲۰۰۷؛ چا و ناک^{۱۳}، ۲۰۰۹؛ لمباس، مارتین-آلبا، والدیویا-سالاس و جیمنز^{۱۴}، ۲۰۱۴؛ بیرامی، بخشی‌پور رودسری و هداوند خانی، ۱۳۹۰) است. این نتایج اهمیت برنامه‌ریزی برای افزایش قابلیت‌ها و توانمندی‌های مربوط به هوش هیجانی را، به‌ویژه برای کودکان، روشن می‌کند.

یکی از برنامه‌های قابل پیشنهاد برای این هدف، فلسفه برای کودکان (فبک) است. این برنامه، دارای سه بعد تفکر انتقادی، تفکر خلاق و تفکر مراقبتی است (لیپمن^{۱۵}، ۲۰۰۳) و به کودکان فرصت می‌دهد در گفت‌وگویی در متن اجتماع پژوهشی مشارکت جویند. اجتماع پژوهشی فضای آموزشی خاصی در کلاس درس است که در آن، کودکان انگیزه می‌یابند تا به دیگران اطمینان کنند به راحتی به بیان حیرت‌هایشان بپردازند، در عقاید و کشفیات یکدیگر سهیم شوند و استدلال‌ات و گزاره‌های یکدیگر را ارزیابی کنند (کاناتو^{۱۶}، ۲۰۱۵). در واقع اجتماع پژوهشی به لحاظ عاطفی فضای امنی برای کودکان به وجود می‌آورد تا به تفکر و داد و ستد شناختی بپردازند و لذا بستری است برای رشد عاطفی کودکان.

ابعاد عاطفی، تقریباً از هنگام تدوین برنامه فبک توسط لیپمن مورد توجه بوده است. به اعتقاد لیپمن (۱۹۹۵a) افراد انسانی به همان اندازه که قادرند یاد بگیرند چگونه استنباط‌های معقول و نامعقول را از هم تشخیص دهند، به همان اندازه هم می‌توانند بیاموزند که بین شکل‌های عقلانی و غیرعقلانی احساس تمایز قائل شوند. کودکان نیز چون موجوداتی عقلانی هستند، می‌توانند به ارزیابی آنچه در قلمرو احساسات ارزشمند است بپردازند؛ البته به شرط آنکه به آن‌ها فرصت انجام

این عمل در زمان و مکان مناسب و با روش درست داده شود.

اجتماع پژوهشی نقش مهمی در آموزش بیشتر درباره ماهیت هیجانات دارد. در این اجتماع، تمام ابعاد عاطفی کار فلسفی، در ارتباط کامل با فرآیند شناختی قرار دارند، به طوری که کودکان حیرت، کنجکاوی، لذت توافق یا ناامیدی ناشی از عدم توافق، سردرگمی، ابهام، تنازع و دلسردی را تجربه می‌کنند و می‌آموزند که چگونه بر هیجان، ناامیدی و خجالت خود مسلط شوند. این احساسات در موقعیت‌های فکری و روانی رُخ می‌دهند؛ موقعیت‌ها و شرایطی که خود وجوه مشخصه‌ای از فرآیند کاوشگری فلسفی است. به علاوه، کودکان در مورد مطالبی صحبت می‌کنند که واقعاً برایشان اهمیت دارد. محتوای گفت‌وگوها نیز می‌تواند باعث تحریک حالات عاطفی گوناگون شود (هینس^{۱۷}، ۲۰۰۲). در واقع، تفکر در خلأ عاطفی شکوفا نمی‌شود؛ بلکه مستلزم داشتن هدف و نیروی محرک (یعنی همان عواطف و هیجانات) است (فیشر^{۱۸}، ۲۰۰۵). لذا توجه به ابعاد عاطفی و هیجانی در فبک، می‌تواند عاملی اثرگذار در رشد هوش هیجانی باشد.

ادعای فوق با پژوهش‌های عملی انجام‌شده در کشورهای مختلف نیز قابل پشتیبانی است. از جمله پژوهش دهر^{۱۹} (۲۰۰۰) و حاتمی، کریمی و نوری (۱۳۹۰) نشان داد که اجرای برنامه فبک تأثیر معناداری بر هوش هیجانی کودکان دارد. مهتا و وایتربرد^{۲۰} (۲۰۰۵) نیز تأثیر اجرای این برنامه را بر ابعاد اجتماعی و عاطفی و جعفری، صمدی و قائدی (۱۳۹۴) تأثیر آن را بر رشد ابعاد عاطفی کودکان نشان دادند. همچنین پژوهش‌های سیف نراقی، قبادیان، نادری و شریعتمداری (۱۳۹۰)، حاتمی و همکاران (۱۳۹۰)، هدایتی، قائدی، شفیع‌آبادی و یونسی (۱۳۸۹)، ناجی و قاضی‌نژاد (۱۳۸۶)، نوروزی و درخشنده (۱۳۸۶) و بارو^{۲۱} (۲۰۱۵) بهبود روابط بین‌فردی، توجه و احترام در کلاس فبک را نشان دادند. همه این موارد مربوط به هوش هیجانی است.

از سوی دیگر، لیمن (۲۰۰۳) یکی از ابعاد تفکر سطح بالا را، که از طریق فبک پرورش می‌یابد، تفکر مراقبتی می‌داند و مراقبت را به‌عنوان تفکر در مورد ارزش‌ها، تمرکز بر آنچه مورد احترام است و قدردانی و ارزش‌گذاری آن تعریف می‌کند. کم^{۲۲} (۲۰۱۴) نیز معتقد است فبک، تفکر مراقبتی را در خود دارد؛ زیرا روابط اعضای اجتماع پژوهشی، باعث ایجاد اعتماد و توجه دانش‌آموزان نسبت به یکدیگر و مراقبت از فرایند پژوهش می‌شود و از این طریق به پرورش عواطف کمک می‌کند.

نادینگز^{۲۳} (۱۹۹۲) مراقبت را دارای سه بعد زیر می‌داند:

۱. فهم نظری و برانگیزاننده احساسات و ارزش‌های ذاتی و حقوق دیگران؛
۲. توجه و احترام مثبت و عمیق به احساسات و ارزش‌های ذاتی و به رسمیت شناختن حقوق دیگران؛
۳. انگیزش، اشتیاق و مهارت برای عمل در جهت محافظت و تسهیل این احساسات، ارزش‌ها و حقوق.

به این ترتیب، مراقبت از سه بعد شناختی (فهم نظری)، عاطفی (توجه و احترام) و عملی (محافظة و تسهیل) برخوردار است.

به‌طور خلاصه، می‌توان گفت، بر اساس مستندات نظری و پژوهشی که در بالا به آن‌ها اشاره شد، هوش هیجانی می‌تواند از طریق برنامه فیک پرورش یابد. فیک سه نوع تفکر را در برمی‌گیرد که در واقع، ابعاد سه‌گانه آن هستند: تفکر انتقادی، تفکر خلاق و تفکر مراقبتی. به نظر می‌رسد از میان این سه نوع تفکر، تفکر مراقبتی با داشتن سه بعد شناختی، عاطفی و عملی ارتباط تنگاتنگی با هوش هیجانی دارد. بر این اساس و با توجه به اینکه در پژوهش‌های موجود، ارتباط بین فیک و هوش هیجانی به‌روشنی تبیین نشده است، در این مقاله تلاش می‌شود مدلی مفهومی برای نشان دادن ارتباط آن‌ها، با تأکید بر ابعاد تفکر مراقبتی ارائه شود. سؤال پژوهش این است که ارتباط فیک (با تأکید بر بعد تفکر مراقبتی) و هوش هیجانی چگونه است؟

روش پژوهش

روش مورد استفاده در این پژوهش، تحلیل محتوای کیفی است. بدین منظور ما از مراحل زیر بهره گرفته‌ایم:

۱. تدوین پرسش‌های تحقیق بر اساس پیش‌فرض‌های ذهنی محقق (ادیب حاج باقری، پرویزی و صلصالی، ۱۳۹۴). سؤال پژوهش حاضر عبارت از این بود که ارتباط میان فیک (با تأکید بر بعد تفکر مراقبتی) و هوش هیجانی چگونه است؟

۲. تعریف واحدهای تحلیل: از آنجاکه هرگاه محقق به‌طور اساسی در جست‌وجوی اظهارات مربوط به یک ایده و عقیده باشد، موضوع را به‌عنوان واحد تحلیل مورد استفاده قرار می‌دهد (مایرینگ، ۲۰۰۰، ۲۴)، در این پژوهش نیز، موضوع به‌عنوان واحد تحلیل تعریف شد. یعنی هر بخش از متن که یک موضوع داشت، به‌عنوان یک واحد در نظر گرفته شد.

۳. استفاده از نظام مقوله‌بندی: در پژوهش حاضر، مقوله‌بندی بر اساس نظام استقرایی (مایرینگ، ۲۰۰۰) انجام شد که در آن، ابتدا مقولات مشخص می‌شوند (کرپیندورف، ۲۰۰۴، ۲۵). سپس بر اساس این نظام مقوله‌بندی، داده‌ها، مرحله به مرحله و به‌طور آزمایشی از متن استخراج می‌گردند (مایرینگ، ۲۰۰۰). در این پژوهش، مقوله‌ها بر اساس ادبیات پژوهشی مربوط به تفکر مراقبتی در فیک تنظیم شدند.

بعد از تعیین مقولات، نمونه‌گیری هدفمند انجام شد که طی آن، منابعی بررسی شوند که در رابطه با موضوع مورد نظر حاوی بیشترین اطلاعات هستند. این منابع، از قبل، به‌طور کامل مشخص نیستند و انتخاب هر کدام به کفایت اطلاعات حاصل از موارد قبلی

ارائه مدل مفهومی ارتباط فلسفه برای کودکان (با تأکید بر بُعد تفکر مراقبتی) و هوش هیجانی

بستگی دارد. لذا نمونه‌گیری تا اشباع نظری مقولات (یعنی تا زمانی که داده جدیدی به دست نیاید) ادامه می‌یابد (گال، بورگ^{۲۶} و گال، ۱۳۹۵). بر این اساس، کتاب‌های پیشگامان و نظریه‌پردازان فبک (از جمله لیمن، شارپ^{۲۷}، فیشر و سایرین) که حاوی بیشترین اطلاعات و مطالب دست اول درباره موضوع مورد نظر بود، تا زمان اشباع داده‌ها، بررسی و داده‌ها بر اساس مقولات، جمع‌آوری گردید. داده‌های تکراری، با هدف تلخیص نتایج، حذف شد.

۴. تحلیل و تفسیر متن یا استنباط از آن: در این مرحله، ادراکات پژوهشگر در رابطه با محتوای داده‌های کیفی با نگاهی عمیق بررسی و دلالت‌های ضمنی استنباط می‌گردند (جنسن و جانکاوسکی^{۲۸}، ۲۰۰۲). در این پژوهش، داده‌های به‌دست‌آمده در مرحله قبل، در چارچوب مدل هوش هیجانی سالوی و مایر (۱۹۹۷) مورد تحلیل و تفسیر قرار گرفت و روشن شد که داده‌های مربوط به هر مقوله نشانگر کدام نوع از انواع تفکر مراقبتی است و چگونه با توانایی‌های مربوط به هوش هیجانی ارتباط می‌یابند.

۵. پاسخ‌گویی به پرسش تحقیق آخرین گام از تحلیل محتوای کیفی است که در آن بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده و تحلیل‌ها و استنباط‌های مبتنی بر آن، به سؤال پژوهش پاسخ داده شد و مدل مفهومی ترسیم گردید.

فلسفه برای کودکان و هوش هیجانی

قبل از پرداختن به ارتباط فبک و هوش هیجانی، باید گفت در این مقاله، پس از مطالعه مدل‌های مختلف هوش هیجانی، این نتیجه به دست آمد که مدل هوش هیجانی مایر، کارسو^{۲۹} و سالوی (۱۹۹۹) به‌طور مناسب‌تری می‌تواند در تبیین مقصود مؤثر باشد؛ چراکه در این مدل، به‌طور روشن‌تری به ابعاد شناختی، عاطفی و عملی توجه شده است. به‌عنوان مثال، مایر و سالوی (۱۹۹۷)، هوش هیجانی را توانایی شناخت معانی هیجان‌ات و روابطشان و استدلال و حل مسئله بر اساس آن‌ها می‌دانند. قسمت اول این تعریف (شناخت معانی و روابط هیجان‌ات) مربوط به بعد شناختی و قسمت دوم (استدلال و حل مسئله بر اساس هیجان‌ات) مربوط به بعد عملی است. این قسمت‌ها هر دو در بستر هیجان (بعد عاطفی) تعریف می‌شوند. چنان‌که امریکس، ورائیک^{۳۰} و سالوی (۲۰۰۹) ضمن اشاره به تعریف فوق، معتقدند که بر اساس آن، هوش هیجانی همان هوش سنتی است که از حالات و هیجان‌ات به‌عنوان داده یا اطلاعات استفاده می‌کند.

در مدل هوش هیجانی مایر و همکاران (۱۹۹۹) به چهار قلمرو هوش هیجانی اشاره می‌شود که هر کدام دربرگیرنده چهار توانایی هستند. شکل ۱، این مدل را نشان می‌دهد.

ارائه مدل مفهومی ارتباط فلسفه برای کودکان (با تأکید بر بُعد تفکر مراقبتی) و هوش هیجانی



شکل ۱. قلمروهای هوش هیجانی: منبع: مایر و سالوی، ۱۹۹۷ (با تلخیص)

در ادامه، آن دسته از فعالیت‌های اجتماع پژوهشی که در ارتباط با ابعاد سه‌گانه تفکر مراقبتی انجام می‌شوند مورد بررسی قرار می‌گیرند و روشن می‌شود که هر فعالیت، مربوط به کدام نوع یا انواع تفکر مراقبتی است و با کدام توانایی یا توانایی‌های مربوط به هوش هیجانی ارتباط دارد.

تعریف و تمییز واژه‌ها و مفاهیم هیجانی

یکی از انواع سؤال‌هایی که در اجتماع پژوهشی به وجود می‌آید پرسش مفهومی (بررسی معنای واژه‌ها) است. از آنجاکه بسیاری از اختلاف‌ها و سوء تفاهم‌ها، ناشی از تفاوت در برداشت از واژه‌هاست، در کاوش فلسفی، کاربرد و تعریف دقیق واژه‌ها مورد تأکید است. یکی از راه‌های انجام این کار، متمایز کردن مفهوم‌های متشابه از یکدیگر، مثل دوست داشتن و عشق و یا سایر هیجان‌ها و مفاهیم است (فیشر، ۲۰۱۳). این نوع تمرین‌های فلسفی، کودکان را در نام‌گذاری هیجان‌ها مختلف و شناخت روابط آن‌ها و فهم هیجان‌ها پیچیده (مثل هیبت که مرکب از ترس و شگفتی است) و نیز هیجان‌ها متناقض (مثل تجربه هم‌زمان عشق و نفرت) که مربوط به قلمرو سوم هوش هیجانی است (مایر و سالوی، ۱۹۹۷) توانمند می‌کند. روشن است که این دو توانایی به واسطه بعد شناختی تفکر مراقبتی حاصل می‌شود. زیرا مستلزم شناخت و فهم احساسات و هیجان‌ها ساده، پیچیده و متناقض و روابط هیجان‌ها است.

تجربه هیجان‌ات مختلف

بعد عاطفی تفکر مراقبتی حاکی از آن است که در کلاس فبک، هیجان‌ات مختلف مورد توجه و احترام مثبت قرار می‌گیرند و حتی به‌عنوان شکل‌هایی از قضاوت (تفکر عاطفی) در نظر گرفته می‌شوند (لیپمن، ۲۰۰۳). در همین راستا، یکی از وجوه بارز فرایند کاوشگری فلسفی تجربه هیجان‌اتی مثل حیرت، کنجکاوی، لذت توافق یا ناامیدی ناشی از عدم توافق، سردرگمی، ابهام، نزاع و دلسردی، در موقعیت‌های فکری و روانی اجتماع پژوهشی، است (هینس، ۲۰۰۲). این ویژگی فرایند کاوشگری نشان می‌دهد که در اجتماع پژوهشی، هیجان‌ات خوشایند و ناخوشایند مورد پذیرش قرار می‌گیرند و هیچ‌کدام سرکوب نمی‌شوند. به این ترتیب، کودکان در اجتماع پژوهشی یاد می‌گیرند که در برابر همه هیجان‌اتشان باز باشند و به خود اجازه تجربه آن‌ها را بدهند. این امر، در واقع همان توانایی گشودگی در برابر هیجان‌ات خوشایند و ناخوشایند است که در قلمرو چهارم هوش هیجانی مطرح می‌شود.

کاوش در مورد هیجان‌ات

یکی از نقاط قوت فبک استفاده از داستان‌ها، با هدف فراهم کردن روش‌هایی برای شناسایی و بحث در مورد هیجان‌ات و تحلیل آن‌هاست (لیپمن، ۱۳۹۳). موریس^{۳۱} (۲۰۱۵) ضمن اشاره به اهمیت نقش داستان‌ها در رشد، معتقد است که کودک باید تبدیل به خواننده‌ای انتقادی شود که واجد توانمندی اجتماعی و آگاهی هیجانی گردد. چانگ^{۳۲} (۲۰۰۶) دست‌یابی به آگاهی هیجانی را مرهون ۱. شناسایی هیجان‌ات، ۲. آزمون و تحلیل ابعاد مثبت و منفی آن‌ها، ۳. تعمق بر تمایلات و ارزش‌های شخصی و ۴. تشویق خوداصلاحی در اجتماع پژوهشی می‌داند.

به این ترتیب، یکی از کاربردهای داستان‌ها در کلاس فبک، استفاده از آن‌ها به‌عنوان محرکی برای شناسایی و تحلیل هیجان‌ات در شخصیت‌های داستان‌هاست که به آگاهی هیجانی منجر می‌شود. می‌توان گفت آگاهی هیجانی بعد شناختی و عملی تفکر مراقبتی است، زیرا در این بعد، شناخت و آگاهی از احساسات و ارزش‌ها و تحلیل و تعمق بر آن‌ها (بعد شناختی) مورد توجه قرار می‌گیرد و خوداصلاحی (بعد عملی) تشویق می‌شود.

شناسایی هیجان‌ات خود و دیگران (توانایی‌های اول و دوم در قلمرو اول هوش هیجانی) دو مورد از توانایی‌های مربوط به هوش هیجانی است که به آگاهی هیجانی مربوط است؛ چنان‌که چانگ (۲۰۰۶) نیز شناسایی هیجان‌ات در اجتماع پژوهشی را گام اولیه دست‌یابی به آگاهی هیجانی می‌داند. لذا می‌توان دو توانایی مذکور را با بعد شناختی تفکر مراقبتی هم‌سو دانست و انتظار داشت که یکی از نتایج مقدماتی کاوش در مورد هیجان‌ات، پرورش توانایی شناسایی هیجان‌ات خود و دیگران باشد.

گام بعدی در رسیدن به آگاهی هیجانی، آزمون و تحلیل هیجان‌ات و تعمق بر تمایلات و ارزش‌ها است. کاوش در تجارب و هیجان‌ات شخصیت‌های داستان، یکی از بهترین راه‌های کسب آمادگی برای

مطالعهٔ پیچیدگی تجارب و هیجانات است. در این کاوش، کودکان می‌توانند با استفاده از اطلاعات مستتر در داستان، پیشینهٔ علی هیجانات را کشف و در مورد متناسب، قابل قبول و منطقی بودن هیجانات شخصیت‌های مختلف داستان و نحوهٔ نمایش آن‌ها قضاوت کنند. مثلاً در جایی که کودکی مشغول گریستن است می‌توان در مورد تناسب این نحوهٔ نمایش هیجانات با رنجی که وی تجربه کرده است و مقایسهٔ قضاوت او و دیگران از این رنج، به گفت‌وگو پرداخت (لیمن، ۱۹۹۵). در اینجا می‌توان به تفکر عاطفی به‌عنوان یکی از انواع تفکر مراقبتی اشاره کرد. تفکر عاطفی، هیجانی است که به‌عنوان نوعی قضاوت در نظر گرفته می‌شود و دربرگیرندهٔ نوعی آگاهی و استدلال، متناسب با یک زمینهٔ خاص است. مثلاً خشم فرد از مورد آزار قرار گرفتن فرد بی‌گناه قضاوتی مبتنی بر نادرستی چنین آزاری است و لذا در این موقعیت، خشم، نوعی قضاوت و متناسب با موقعیت است (لیمن، ۲۰۰۳). به این ترتیب، در بررسی هیجانات، به آن‌ها به‌عنوان نوعی قضاوت نگریسته و میزان منطقی و مستدل بودن و تناسب آن با موقعیت سنجیده می‌شود.

فعالیت فوق، با چند توانایی مربوط به هوش هیجانی هم‌راستا است و می‌تواند به پرورش این توانایی‌ها کمک کند. چنان‌که ذکر شد، کشف پیشینهٔ علی هیجانات با استفاده از اطلاعات مستتر در داستان، فرصتی برای قضاوت در مورد متناسب، قابل قبول و منطقی بودن هیجانات و نحوهٔ نمایش آن‌ها فراهم می‌کند. این قضاوت‌ها، با توانایی درک میزان وضوح، تأثیرگذاری و قابل قبول بودن هیجانات (مربوط به قلمرو چهارم هوش هیجانی) هم‌سو هستند. قضاوت در مورد میزان منطقی و قابل قبول بودن هیجانات به توانایی درک قابل قبول بودن هیجانات (قسمت دوم توانایی) منجر می‌شود و نحوهٔ نمایش هیجانات، از یک سو، میزان وضوح و تأثیرگذاری آن‌ها (قسمت اول توانایی) را در برمی‌گیرد و از سوی دیگر، بحث در مورد آن، به کودکان در تشخیص میزان دقیق و صحیح بودن نمایش احساسات کمک می‌کند. به این ترتیب، توانایی تشخیص نمایش دقیق یا نادقیق هیجانات در دیگران (مربوط به قلمرو اول هوش هیجانی) نیز در همین راستا قابل دست‌یابی است.

توانایی درک تغییرات متوالی هیجانات در روابط بین‌فردی (مربوط به قلمرو سوم هوش هیجانی) نیز می‌تواند با کاوش در مورد احساسات و موقعیت‌های هیجانی به دست آید. افرادی که واجد این توانایی هستند، توانایی استدلال در مورد پیشرفت هیجانات در روابط بین‌فردی را، که بر حسب شرایط به وجود می‌آید، دارند. مثلاً عصبانیت ممکن است به خشم تبدیل شود و خشم، بعد از اینکه ابراز شد، به نارضایتی یا احساس گناه تغییر شکل دهد (مایر و سالوی، ۱۹۹۷). تا آنجا که پژوهشگران بررسی کرده‌اند، در ادبیات مربوط به بعد مراقبتی فبک، به این جنبه از هوش هیجانی توجه مستقیم نشده بود. با این وجود، بر اساس ماهیت اجتماع پژوهشی، دور از انتظار نیست که با پرورش عمیق‌تر بعد شناختی تفکر مراقبتی، به‌ویژه از طریق کاوش در مورد هیجانات، توانایی مورد بحث نیز به وجود آید. مثلاً ممکن است با بررسی داستان‌هایی که توالی احساسات یکی از شخصیت‌ها را به نمایش گذاشته است این

ارائه مدل مفهومی ارتباط فلسفه برای کودکان (با تأکید بر بُعد تفکر مراقبتی) و هوش هیجانی

درک را در کودکان به وجود آورد که هیجانات حالتی پویا دارند و ممکن است بر حسب شرایط، از نوعی به نوع دیگر تغییر کنند.

خوداصلاحی، گام دیگری در مسیر رسیدن به آگاهی هیجانی است که در اجتماع پژوهشی مورد تشویق قرار می‌گیرد. در این اجتماع، فرد با قضاوتی که انجام می‌دهد، مسیر خود را تعیین و فرصتی برای خوداصلاحی فراهم می‌کند (گرگوری، ۳، ۲۰۰۶). یعنی با زیر سؤال بردن رویه‌ها و روش‌های خود، نقاط ضعفش را کشف و اصلاح می‌کند (جوسو، ۳، ۲۰۰۷). اگرچه این امر در معنای وسیع خود، به‌عنوان یکی از ویژگی‌های بعد انتقادی فبک مطرح شده است، هرگاه در راستای وجوه هیجانی تفکر مطرح باشد، می‌توان گفت جنبه مراقبتی (در بعد عملی) نیز پیدا می‌کند. بدین‌سان، تشویق خوداصلاحی در راستای نیل به آگاهی هیجانی، یعنی تشویق به کشف و اصلاح روش‌های فردی در رابطه با ابراز و نمایش هیجانات، به‌کارگیری آن‌ها در شرایط مختلف و مواردی از این دست. فرصتی که خوداصلاحی برای بهبود روش‌های نادرست نمایش هیجانات فراهم می‌آورد می‌تواند به توانایی نمایش درست هیجان‌ها و نیازهای مرتبط با آن‌ها (مربوط به قلمرو اول هوش هیجانی) منجر شود.

بررسی ارتباط هیجانات با قضاوت‌ها، رویکردها و موقعیت‌ها

بعد شناختی تفکر مراقبتی به کاوش در عواطف و هیجانات محدود نمی‌شود. بلکه به بررسی ارتباط این هیجانات با قضاوت‌ها و رویکردهای متعاقب آن‌ها و موقعیت‌هایی که به تولید هیجانات مختلف منجر می‌شود نیز می‌پردازد.

مطابق با آنچه در قسمت قبل در مورد تفکر عاطفی، به‌عنوان یکی از انواع تفکر مراقبتی ذکر شد، در کلاس فبک هیجانات به‌عنوان حالتی که به قضاوت و تفکر شکل می‌دهند مورد توجه قرار می‌گیرند، نه طوفان‌های روان‌شناختی که شفافیت عقلانیت را مخدوش می‌کنند (لیپمن، ۱۹۹۵). لذا یکی از ویژگی‌های داستان مناسب برای کاوش اخلاقی در کلاس فبک این است که ارتباط هیجانات فردی با قضاوت‌ها را نشان دهد (شارپ، ۱۹۹۵). به‌عنوان نمونه، حالات هیجانی مثبت به تفکرات خوش‌بینانه و حالات هیجانی منفی به تفکرات بدبینانه منجر می‌شود. لذا تغییر حالات هیجانی فرد می‌تواند باعث شود وی احتمالات بیشتری را در پیش رو داشته باشد و با توجه به چشم‌اندازهای چندگانه، قضاوت مؤثرتری انجام دهد (مایر و سالوی، ۱۹۹۷). درک چنین روابطی، با توانایی شناخت تأثیر نوسانات حالات هیجانی بر قضاوت (مربوط به قلمرو دوم هوش هیجانی) هم‌سو است. لذا از طریق چنین کاوشی می‌توان کودکان را در شناخت تأثیر نوسانات هیجانی بر کسب چشم‌اندازها و رسیدن به قضاوت بهتر یاری رساند.

علاوه بر این، حالات هیجانی مختلف، به جز زمینه‌سازی برای قضاوت بهتر، می‌توانند فعالیت‌ها و استدلال‌های خاصی را تسهیل کنند. مثلاً شادمانی ممکن است باعث شود فرد عملکرد خلاقانه‌تر و

استدلال قوی‌تری را از خود بروز دهد. توانایی شناخت تأثیر حالات هیجانی بر تسهیل رویکردهای خاص (مربوط به قلمرو دوم هوش هیجانی) اشاره به همین امر دارد (مایر و سالوی، ۱۹۹۷). در رابطه با کیفیت تأثیر پرورش تفکر مراقبتی در ایجاد این توانایی، می‌توان به فرایند تغییر برخی از کودکان در اجتماع پژوهشی اشاره کرد. کودکانی که مورد غفلت یا آزار قرار می‌گیرند، معمولاً احساسات نومیدانه دارند و به هیچ چیز اهمیت نمی‌دهند. در نتیجه، نسبت به ارزش‌ها، غیرمراقب و بی‌تفاوت هستند. در اجتماع پژوهشی می‌توان ابتدا به آن‌ها نشان داد که برخی از کارهایی که انجام می‌دهند در واقع برایشان مهم است و در حکم ارزش‌هایی تلقی می‌شود که فرد نسبت به آن‌ها مراقب است. سپس، مربی، کودکان را به بیان عقایدشان در مورد آنچه برایشان مهم یا بی‌اهمیت است، کشف ریشه‌های مقایسه بین ارزش‌هایشان، استدلال مناسب برای عقایدشان و اموری از این دست وامی‌دارد. این کودکان، سرانجام ممکن است کشف کنند که پژوهششان هرگز به پایان نمی‌رسد، اما در تلاششان پیشرفت خواهند کرد (لیپمن، ۲۰۱۱). این فرایند تغییر، حاکی از آن است که تا وقتی کودکان هیجان‌ها منفی داشتند به ارزش‌ها و کاوش در مورد آن‌ها اهمیتی نمی‌دادند. با مثبت شدن هیجان‌ها نسبت به ارزش‌ها (بیان اینکه چه چیزی برایشان مهم است و هیجان مثبتی به آن دارند) با رویکرد مثبت‌تری به کاوشگری و فراگیری قضاوت و استدلال درست پرداختند. یعنی هیجان‌ها مثبت، باعث تسهیل استدلال، بررسی جنبه‌های مختلف و درگیر شدن در کاوش بی‌انتهای شد. بررسی و کاوش در چنین فرایندهایی در اجتماع پژوهشی، به کودکان کمک می‌کند روابط هیجان‌ها و رویکردهای خاص را دریابند. توانایی دیگر هوش هیجانی که در این قسمت قابل طرح است، شناخت ارتباط هیجان‌ها با موقعیت‌ها (مربوط به قلمرو سوم هوش هیجانی) است. این توانایی، به استدلال در مورد ارتباط هیجان‌ها با موقعیت‌ها اشاره دارد. به‌عنوان مثال این استدلال که علت ناراحتی فرد این است که دوستش وی را ترک کرده است، به این حیطه مربوط می‌شود (مایر و سالوی، ۱۹۹۷). مثالی از کاوش برای رسیدن به چنین استدلالی، در داستان کشف هری استاتلمیر (لیپمن، ۱۹۸۵) قابل ملاحظه است. در شروع این داستان، وقتی معلم هری او را که سر کلاس غرق رؤیاهای خود است مورد خطاب قرار می‌دهد و سبب خنده سایر اعضای کلاس می‌شود، احساس شرمندگی می‌کند. با کاوش در این موقعیت، معلوم می‌شود که شرمندگی در زمانی که معلم متوجه خیال‌پردازی هری شد یا وقتی هری پاسخ اشتباه داد به وجود نیامد، بلکه خنده دیگران موجب شرمندگی وی شد؛ چراکه این خنده نشانگر عدم احترام کودکان به هری و پاسخ متفاوت او بود (لیپمن، ۱۹۹۵a). با چنین کاوش‌هایی، کودکان متوجه می‌شوند که هر موقعیت، باعث ایجاد هیجانی مربوط به همان موقعیت می‌شود و لذا توانایی می‌یابند که در مورد ارتباط هیجان‌ها با موقعیت‌ها استدلال کنند.

بذل توجه و ارزش‌گذاری

تفکر مبتنی بر قدرشناسی، یکی از انواع تفکر مراقبتی است که به بعد عاطفی اشاره دارد. لیپمن

ارائه مدل مفهومی ارتباط فلسفه برای کودکان (با تأکید بر بُعد تفکر مراقبتی) و هوش هیجانی

(۲۰۰۳) این نوع تفکر را شامل ارزش‌گذاری چیزی به خاطر روابطی که تقویت می‌کند و توجه به آنچه مهم و دغدغه است می‌داند و معتقد است چیزها در ذات خود بهتر یا بدتر از یکدیگر نیستند. اما وقتی در چشم‌انداز هیجانی خاص مقایسه و مقابله می‌شوند، مورد توجه قرار می‌گیرند و ارزش‌گذاری می‌شوند. در واقع، مراقبت باعث ورود ارزش‌ها و ارزش‌گذاری به قلمرو تفکر می‌شود و تفکر بدون توجه به ارزش‌ها مانع مهمی در برابر بحث مسئولانه و دغدغه‌مندانه در مورد امور مختلف است. بر همین اساس، در اجتماع پژوهشی، کودکان در مورد مطالبی به بحث و تفکر می‌پردازند که واقعاً برایشان اهمیت دارد (هینس، ۲۰۰۲). یعنی تفکر مراقبتی باعث می‌شود کودکان ارزش‌هایشان را تعیین کنند و بر اساس آن‌ها به تفکر و کاوش مسئولانه در مورد آنچه برایشان مهم و ارزشمند است بپردازند. این امر با توانایی اولویت‌بندی تفکر توسط هیجان‌ات (مربوط به قلمرو دوم هوش هیجانی) در ارتباط قرار می‌گیرد. این توانایی بدین معناست که هیجان‌ات فرد در مورد امور مهم زندگی، باعث تمرکز تفکر وی بر روی این امور و پرداختن به آن‌ها، به جای امور کم‌اهمیت‌تر می‌شود (مایر و سالوی، ۱۹۹۷)؛ چیزی که در تفکر مبتنی بر ارزش‌گذاری به‌عنوان یکی از انواع تفکر مراقبتی نیز مطرح است.

همدلی

تفکر همدلانه، مانند تفکر مبتنی بر قدرشناسی، یکی از انواع تفکر مراقبتی است که به بعد عاطفی مربوط می‌شود. در این معنا یک راه مراقبت، عبارت‌است از خروج از احساسات، دیدگاه‌ها و افق فکری خود و در عوض تصور خود با داشتن احساسات، دیدگاه‌ها و افق فکری دیگران (لیپمن، ۲۰۰۳). بر این اساس، تفکر همدلانه با توانایی تولید و بررسی هیجان‌ات به‌منظور درک بهتر آن‌ها (مربوط به قلمرو دوم هوش هیجانی) هم‌سو است و به پرورش آن کمک می‌کند. این توانایی بدین معناست که فرد می‌تواند با گذاشتن خود به جای دیگران، هیجان‌ات آن‌ها را تجربه کند و با تصور کردن هیجان‌ات ناشی از قرار گرفتن در هر موقعیت برای پیوستن به یا اجتناب از موقعیت‌های پیش رو تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی کند (مایر و سالوی، ۱۹۹۷).

تفکر همدلانه در اجتماع پژوهشی به دست می‌آید. به این ترتیب که شرکت‌کنندگان در این اجتماع، خودشان را در ارتباط با دیگران می‌بینند و در مورد تفکرات و احساسات آن‌ها فکر می‌کنند. در این شرایط است که تفاوت، ناآشنایی و منحصر به فرد بودن درک می‌شود و مورد پذیرش قرار می‌گیرد و لذا ارزشمند است. اعضای اجتماع پژوهشی یاد می‌گیرند چه طور در حین صحبت دیگران سکوت کنند و به احساسات و جهان‌بینی آن‌ها و اهمیت‌شان توجه کنند. چنین دانش‌آموزانی توانایی درک و ارزش‌گذاری معنای آنچه را که بیان می‌شود دارند و می‌توانند این معنا را به دیگران ربط دهند (شارپ، ۱۹۹۵). پیشرفت در این امر، به تدریج کودکان را در پیش‌بینی و درک هیجان‌ات ناشی از موقعیت‌های متنوع توانمند می‌کند. زیرا آن‌ها فراگرفته‌اند که هیجانی را که خود تجربه نکرده‌اند به خوبی درک کنند.

تجارب اخلاقی و اجتماعی

پیش از این ذکر شد که تفکر عاطفی، به‌عنوان یکی از انواع تفکر مراقبتی، مربوط به بعد عاطفی و شناختی است و اشاره به این دارد که بسیاری از هیجانات، شکل‌هایی از قضاوت و تفکر هستند که آگاهی و استدلال را در بر دارند (لیمن، ۲۰۰۳). گسترش تفکر عاطفی در جریان کاوش عقلانی در اجتماع پژوهشی، باعث می‌شود کودکان، از قدرت و ضعف شناختی و عاطفی خود، استلزامات وظیفه و نیازهای دیگران در اجتماع آگاه شوند. به این ترتیب، آن‌ها یاد می‌گیرند از تکانشگری جلوگیری کنند، به‌دقت فکر کنند و بر اساس دانش خود، وظیفه و نظارت بر اجرای وظیفه تصمیم بگیرند (چانگ، ۲۰۰۶) نه بر اساس فشار ناشی از غلیان هیجانات و ناتوانی در کنترل آن‌ها. چراکه تفکر عاطفی، هیجانی مبتنی بر تعمق و استدلال است. به این ترتیب، با گسترش تفکر عاطفی، امکان کنترل هیجانات (مربوط به قلمرو چهارم هوش هیجانی) نیز محقق می‌شود.

در کنار تفکر عاطفی، تفکر هنجاری، به‌عنوان یکی دیگر از انواع تفکر مراقبتی نیز در این امر نقش دارد. تفکر هنجاری به تفکر در مورد آنچه باید باشد اشاره دارد و باعث اتصال هنجارها با واقعیت می‌شود. لذا دارای ویژگی اخلاقی و شناختی است. وجود قوانین در اجتماع پژوهشی و رعایت آن توسط کودکان، نشان‌گر تفکر هنجاری است. بسیاری از این قوانین، در راستای کنترل هیجانات است. به‌عنوان نمونه، قانون ضرورت احترام به یکدیگر در اجتماع پژوهشی (فیشر، ۲۰۱۳) مانع از این می‌شود که کودکان با خشم یا یکدیگر حرف بزنند، یکدیگر را تحقیر کنند و به دنبال مغلوب ساختن دیگران در بحث باشند.

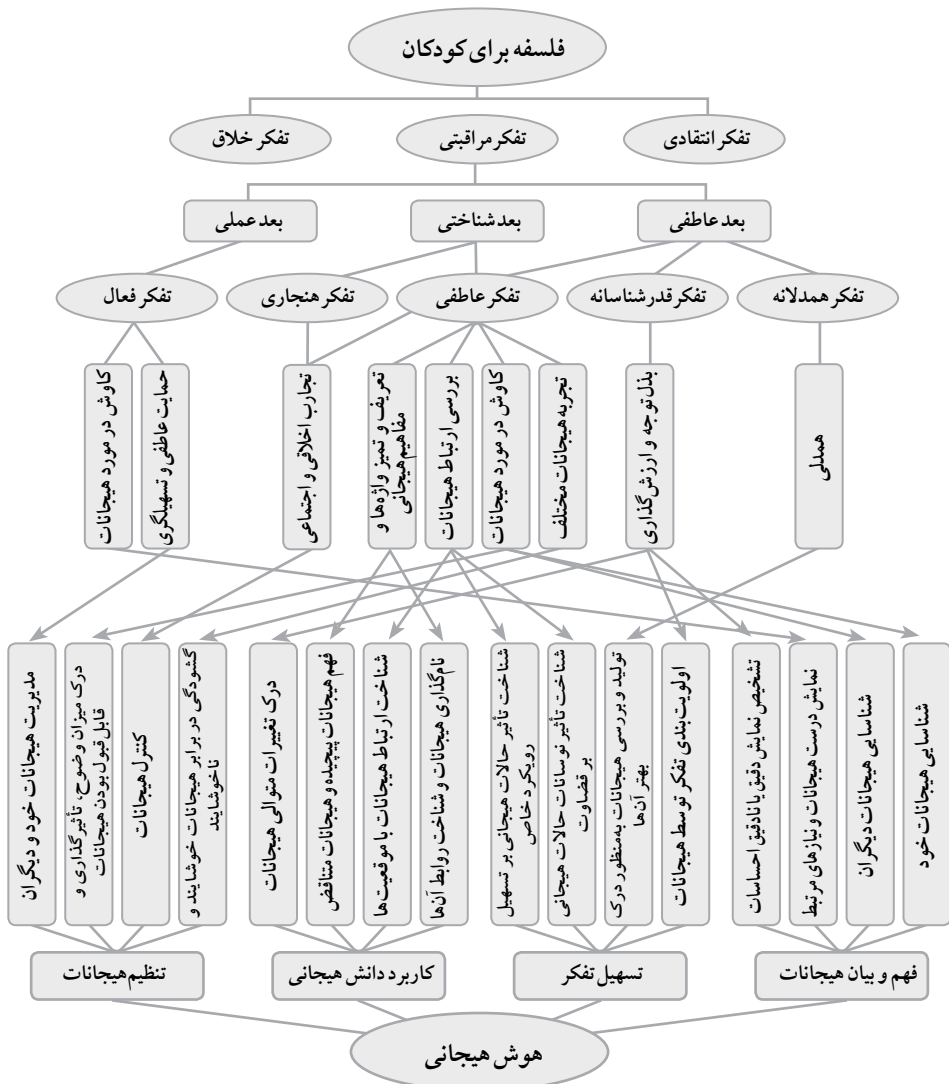
حمایت عاطفی و تسهیلگری

بالاترین سطح توانایی در هوش هیجانی، توانایی مدیریت هیجانات خود و دیگران (مربوط به قلمرو چهارم هوش هیجانی) است. مایر و سالوی (۱۹۹۷) این توانایی را شامل متعادل‌سازی هیجانات منفی و افزایش هیجانات مثبت، بدون سرکوب یا اغراق در اطلاعاتی که ارائه می‌دهند، می‌دانند. تحقیق این امر را می‌توان در پژوهش بارو (۲۰۱۵) ملاحظه کرد. در این پژوهش، کودکان اشاره می‌کنند که در جریان گفت‌وگوهای فلسفی، آموخته‌اند که با حمایت عاطفی از یکدیگر و تسهیلگری، ترس همیارانشان را از بیان عقاید کاهش دهند و به آن‌ها کمک کنند احساس بهتری از بودن در جمع، اظهار نظر و فعالیت با دیگران داشته باشند. استراتژی‌های به‌کاررفته برای این منظور، شامل گوش دادن مسئولانه، ارائه خلاصه از بحث، توضیح بیشتر جهت روشن‌سازی و مانند آن بود.

کاربرد این استراتژی‌ها به کاهش هیجانات منفی (استرس، ترس و مانند آن) و افزایش هیجانات مثبت (احساس شادمانی و راحتی حاصل از مورد پذیرش و حمایت قرار گرفتن) کمک می‌کند. به این ترتیب، به نظر می‌رسد این توانایی به واسطه بعد عملی تفکر مراقبتی (تفکر فعال) به وجود می‌آید. تفکر فعال به مراقبت کردن در معنای انجام عمل مراقبت و توجه به کسی یا چیزی اشاره دارد و شامل

ارائه مدل مفهومی ارتباط فلسفه برای کودکان (با تأکید بر بُعد تفکر مراقبتی) و هوش هیجانی

فعالیت‌هایی است که در عین حال روش‌های تفکر هستند (لیپمن، ۲۰۰۳). حمایتی که کودکان در پژوهش بارو (۲۰۱۵) از یکدیگر داشته‌اند، روش تفکر آن‌ها بوده است که در عمل نشان داده‌اند و در نتیجه توانسته‌اند هیجانات خود و دیگران را عملاً مدیریت کنند. با توجه به مطالب فوق و در یک جمع‌بندی کلی، می‌توان ارتباط بین فیک (با تأکید بر بُعد تفکر مراقبتی) و هوش هیجانی را در مدل مفهومی، که در ادامه می‌آید، نشان داد.



شکل ۲. مدل مفهومی ارتباط فیک (با تأکید بر ابعاد و انواع تفکر مراقبتی) با هوش هیجانی؛ منبع: مؤلفان

تحلیل یافته‌ها

طبق مدل ارائه‌شده در این مقاله، از پنج نوع تفکر، دو تای آن مربوط به بعد عاطفی هستند (تفکر همدلانه و تفکر مبتنی بر قدرشناسی)، تفکر هنجاری به بعد شناختی اشاره دارد و تفکر عاطفی هم شناختی و هم عاطفی است و تفکر فعال هم به بعد عملی مربوط می‌شود. به این ترتیب، بدون در نظر گرفتن هم‌پوشانی‌ها، می‌توان گفت بعد عاطفی تفکر مراقبتی شامل سه نوع تفکر، بعد شناختی شامل دو نوع و بعد عملی شامل یک نوع تفکر است.

در رابطه با آن دسته از ویژگی‌ها و فعالیت‌ها که توصیفگر تفکر مراقبتی در فیک هستند، چهار مورد به بعد عاطفی مربوط است که شامل همدلی (در تفکر همدلانه)، بذل توجه و ارزش‌گذاری (در تفکر مبتنی بر قدرشناسی)، تجربه هیجان‌های مختلف و کاوش در مورد هیجان‌ها (در تفکر عاطفی) می‌شود. سه مورد به بعد شناختی مربوط است که شامل بررسی ارتباط هیجان‌ها، تعریف و تمییز واژه‌ها و مفاهیم هیجانی (در تفکر عاطفی) از یکدیگر و کسب تجارب اخلاقی و اجتماعی (در تفکر عاطفی و هنجاری) می‌شود. دو مورد مربوط به بعد عملی نیز شامل حمایت عاطفی و تسهیلگری و کاوش در مورد هیجان‌ها (در تفکر فعال) می‌شود که مورد دوم به بعد عاطفی تفکر مراقبتی نیز مربوط است.

بر اساس یافته‌های فوق، می‌توان گفت که ابعاد عاطفی و شناختی تفکر مراقبتی در اجتماع پژوهشی، پررنگ‌تر از بعد عملی است. این می‌تواند از آن جهت باشد که عمل بر مبنای شناخت‌ها و هیجان‌ها شکل می‌گیرد. لذا در اجتماع پژوهشی بیشتر بر این دو بعد تأکید می‌شود تا بر اساس آن‌ها برای بعد عملی نیز زمینه‌سازی شود. با این وجود، بعد عملی به‌طور مستقیم نیز مورد توجه است.

از بین توانایی‌های مربوط به هوش هیجانی، شش توانایی با بعد شناختی تفکر مراقبتی هم‌سو هستند. این شش توانایی شامل شناخت تأثیر نوسانات حالات هیجانی بر قضاوت و شناخت تأثیر حالات هیجانی بر تسهیل رویکرد خاص (از قلمرو دوم)، نام‌گذاری هیجان‌ها و شناخت روابط آن‌ها، شناخت ارتباط هیجان‌ها با موقعیت‌ها و فهم هیجان‌ها پیچیده و هیجان‌ها متناقض (از قلمرو سوم) و کنترل هیجان‌ها (از قلمرو چهارم) است. هشت توانایی به بعد عاطفی تفکر مراقبتی مربوط می‌شود که عبارت‌اند از شناسایی هیجان‌ها خود، شناسایی هیجان‌ها دیگران و تشخیص نمایش دقیق یا نادقیق هیجان‌ها (از اول قلمرو اول)، اولویت‌بندی تفکر توسط هیجان‌ها و تولید و بررسی هیجان‌ها به‌منظور درک بهتر آن‌ها (از قلمرو دوم)، درک تغییرات متوالی هیجان‌ها (از قلمرو سوم)، گشودگی در برابر هیجان‌ها خوشایند و ناخوشایند، درک میزان وضوح، تأثیرگذاری و قابل‌قبول بودن هیجان‌ها (از قلمرو چهارم). دو توانایی با پرورش بعد عملی تفکر مراقبتی در ارتباط است؛ یعنی نمایش درست هیجان‌ها و نیازهای مرتبط با آن‌ها (از قلمرو اول) و مدیریت هیجان‌ها خود و دیگران (از قلمرو چهارم). به این ترتیب، بعد شناختی تفکر مراقبتی بیش از سایر ابعاد و بعد عملی کمتر از همه آن‌ها با هوش هیجانی در ارتباط است.

مطلب فوق را می‌توان بر اساس تعریف هوش هیجانی تبیین کرد. هوش هیجانی به قابلیت فهم و توضیح هیجانات، استدلال با استفاده از هیجانات و نشانه‌های هیجانی و استفاده از هیجانات برای ارتقاء تفکر اشاره دارد (مایر، سالوی، کارسو، ۲۰۰۱ و مایر و کارسو، ۲۰۰۲). این تعریف، به ارزیابی احساسات، با استفاده از معیار هوش اشاره دارد. به عبارت دیگر، استانداردهای هوش یا شناخت در مورد هیجانات به‌کاررفته (مایر و سالوی، ۱۹۹۵) و هوش هیجانی به‌عنوان قابلیت استدلال با و در مورد هیجانات و / یا کاربرد سیستم هیجان برای غنی‌سازی هوش تعریف شده است (مایر، سالوی، کارسو، ۲۰۰۸). به این ترتیب، هوش هیجانی، شامل فهم، توضیح، استدلال، تفکر، ارزیابی و شناختی است که در مورد هیجانات به کار می‌رود. همه این مفاهیم، شناختی هستند و در مورد هیجانات و عواطف به کار می‌روند. لذا طبیعی است که ابعاد شناختی و عاطفی تفکر مراقبتی بیش از بعد عملی با هوش هیجانی مرتبط باشند. در واقع، هوش هیجانی، ترکیب شناخت (هوش) و هیجان (عواطف) است که برخی از نتایج عملی را هم دربردارد.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

تفکر مراقبتی به‌عنوان یکی از جنبه‌های فیک دارای سه بعد شناختی (فهم نظری و برانگیزاننده احساسات و ارزش‌های ذاتی و حقوق دیگران)، عاطفی (توجه و احترام مثبت و عمیق به احساسات و ارزش‌های ذاتی و به رسمیت شناختن حقوق دیگران) و عاطفی (انگیزش، اشتیاق و مهارت برای عمل در جهت محافظت و تسهیل این احساسات، ارزش‌ها و حقوق) است. برخی از فعالیت‌ها و ویژگی‌های اجتماع پژوهشی، بعد مراقبتی فیک را نشان می‌دهند که هر کدام مربوط به نوعی از تفکر مراقبتی است و با برخی از توانایی‌های مربوط به قلمروهای چهارگانه هوش هیجانی هم‌سو است. این فعالیت‌ها و ویژگی‌ها عبارت‌اند از:

۱. تعریف و تمییز واژه‌ها و مفاهیم هیجانی: به تعریف و کاربرد دقیق واژه‌ها و متمایز کردن مفاهیم مشابه تشویق می‌شود. این امر، مربوط به تفکر عاطفی (در بعد شناختی) است و در راستای پرورش توانایی‌های نام‌گذاری هیجانات مختلف و شناخت روابط آن‌ها و فهم هیجانات پیچیده و متناقض قرار می‌گیرد.
۲. تجربه هیجانات مختلف: هیجانات مثبت و منفی به‌عنوان شکل‌هایی از قضاوت مورد توجه و احترام قرار می‌گیرند. این امر، مربوط به تفکر عاطفی (در بعد عاطفی) است و در راستای پرورش توانایی گشودگی در برابر هیجانات خوشایند و ناخوشایند قرار می‌گیرد.
۳. کاوش در مورد هیجانات: از داستان‌ها به‌عنوان محرکی برای شناسایی و تحلیل

هیجانان، استدلال در مورد آن‌ها و خوداصلاحی استفاده می‌شود. این امر مربوط به تفکر عاطفی و فعال (در بعد شناختی و بعد عملی) است و در راستای پرورش توانایی‌های شناسایی هیجانان خود و دیگران، درک میزان وضوح، تأثیرگذاری و قابل قبول بودن هیجانان، درک تغییرات متوالی هیجانان در روابط بین فردی و نمایش درست هیجان‌ها و نیازهای مرتبط با آن‌ها قرار می‌گیرد.

۴. بررسی ارتباط هیجانان با قضاوت‌ها، رویکردها و موقعیت‌ها: به هیجانان به‌عنوان حالاتی که قضاوت و تفکر را شکل می‌دهد توجه می‌شود و با استفاده از داستان، ارتباط آن‌ها با قضاوت‌ها، رویکردها و موقعیت‌های مختلف مورد بحث قرار می‌گیرد. این امر مربوط به تفکر عاطفی (در بعد شناختی) است و در راستای پرورش توانایی‌های شناخت تأثیر نوسانات حالات هیجانی بر قضاوت، شناخت تأثیر حالات هیجانی بر تسهیل رویکردهای خاص و شناخت ارتباط هیجانان با موقعیت‌ها قرار می‌گیرد.

۵. بذل توجه و ارزش‌گذاری: کودکان تشویق می‌شوند ارزش‌هایشان را تعیین کنند و بر اساس آن‌ها به کاوش و تفکر مسئولانه در مورد آنچه برایشان مهم است بپردازند. این امر مربوط به تفکر مبتنی بر قدرشناسی (در بعد عاطفی) است و در راستای پرورش توانایی اولویت‌بندی تفکر توسط هیجانان قرار می‌گیرد.

۶. همدلی: کودکان در جریان کاوش فلسفی خود را به جای دیگران می‌گذارند و سعی می‌کنند احساسات و تفکرات دیگران را، چنان‌که هست، درک کنند. این امر مربوط به تفکر همدلانه (در بعد عاطفی) است و در راستای پرورش توانایی تولید و بررسی هیجانان به‌منظور درک بهتر آن‌ها قرار می‌گیرد.

۷. تجارب اخلاقی و اجتماعی: این تجارب شامل آگاهی از استلزامات وظیفه و نیازهای دیگران در جریان کار گروهی، تمرین کنترل تکانشگری و آگاهی و عاملیت به قوانین اخلاقی در گروه است. این امر مربوط به تفکر عاطفی و هنجاری (در بعد شناختی) است و در راستای پرورش توانایی کنترل هیجانان قرار می‌گیرد.

۸. حمایت عاطفی و تسهیلگری: کودکان در گفت‌وگوهای فلسفی از طریق گوش دادن فعال، روشن‌سازی و مانند آن، به کاهش ترس هم‌گروهی‌ها و افزایش احساس مثبت آن‌ها از ابراز عقیده در گروه کمک می‌کنند. این امر مربوط به تفکر فعال (بعد عملی) است و در راستای توانایی مدیریت هیجانان خود و دیگران قرار می‌گیرد.

این موارد، نشان می‌دهد که وجود انواع تفکر مراقبتی در حلقهٔ کاوشگری، به‌عنوان یکی از ابعاد فبک، می‌تواند به پرورش توانایی‌های مربوط به هوش هیجانی کمک کند.

بر اساس موارد فوق، می‌توان نوآوری پژوهش حاضر نسبت به سایر پژوهش‌های مرتبط را نشان داد. از میان پژوهش‌هایی که در این مقاله به آن‌ها اشاره شد، پژوهش‌های جعفری و همکاران (۱۳۹۴)، حاتمی و همکاران (۱۳۹۰)، دهر (۲۰۰۰) و مهتا و وایتربرد (۲۰۰۵) مستقیماً تأثیر اجرای فبک بر هوش هیجانی و ابعاد اجتماعی و عاطفی را بررسی کردند. بقیهٔ پژوهش‌ها، به‌گونه‌ای بود که صرفاً برخی از یافته‌هایشان به‌طور ضمنی با هوش هیجانی در ارتباط بود (ناجی و قاضی‌نژاد، ۱۳۸۶، نوروزی و درخشنده، ۱۳۸۶، هدایتی و همکاران، ۱۳۸۹، سیف‌نراقی و همکاران، ۱۳۹۰، ویلیامز، ۱۹۹۳ و بارو، ۲۰۱۵). اما هیچ‌یک از این دو دسته، به تبیین ارتباط تفکر مراقبتی و ابعاد و انواع مختلف آن با پرورش هوش هیجانی و مدل‌سازی بر اساس آن، توجه نداشتند درحالی‌که در پژوهش حاضر، ضمن بررسی ابعاد و انواع تفکر مراقبتی، ارتباط فبک و هوش هیجانی، به‌طور روشن‌تر مورد تحلیل قرار گرفت و به‌طور خاص نشان داده شد که هر یک از قلمروها و توانمندی‌های مربوط به هوش هیجانی، به واسطهٔ چه نوع فعالیت یا ویژگی مربوط به تفکر مراقبتی (به‌عنوان جزئی از فبک) و انواع آن، پرورش می‌یابد. به این ترتیب، پژوهش حاضر، یک مبنای کیفی و نظری دقیق و روشن برای پژوهش‌های کمی و اجرایی فراهم می‌آورد.

منابع

- آقاجانی، سیفا...؛ نریمانی، محمد و آسیائی، مریم. (۱۳۸۷). مقایسه هوش هیجانی و خودپنداره دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۸(۳)، ۳۱۷-۳۲۳.
- بشارت، محمدعلی؛ شالچی، بهزاد و شمس‌پور، حمید. (۱۳۸۶). بررسی رابطه هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۲(۳ و ۴)، ۸۴-۷۳.
- ادیب حاج باقری، محسن؛ پرویزی، سرور و صلصالی، مهوش. (۱۳۹۴). روش‌های تحقیق کیفی (چاپ هشتم). تهران: نشر و تبلیغ بشری.
- بیرامی، منصور؛ بخشی‌پور رودسری، عباس و هداوندخانی، فاطمه. (۱۳۹۰). تبیین الگوی هوش هیجانی، اسکیزوتیپی و آسیب روانی. روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۱۷(۱)، ۲۵-۱۶.
- جعفری، زهره؛ صمدی، پروین و قانلی، یحیی. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش روحیه پژوهشگری کودکان دوره پیش‌دبستانی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۲(۲)، ۴۱-۴۹.
- حاتمی، حمیدرضا؛ کریمی، یوسف و نوری، زهرا. (۱۳۹۰). بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان (P4C) در افزایش هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر مقطع اول راهنمایی مدرسه شهدای آزادی تهران در سال تحصیلی ۸۸-۸۹. تفکر و کودک، ۲(۱)، ۲۲-۳.
- سیف نراقی، مریم؛ قبادیان، مسلم؛ نادری، عزت... و شریعتمداری، علی. (۱۳۹۰). اجتماع پژوهشی روشی مؤثر در رشد اجتماعی کودکان. تفکر و کودک، ۲(۲)، ۳۷-۵۸.
- شیخ‌الاسلامی، راضیه و احمدی، ساره. (۱۳۸۹). رابطه هوش هیجانی و رضایت از تحصیل دانش‌آموزان. علوم رفتاری، ۵(۲)، ۱۴۲-۱۳۵.
- فنبری زرنندی، زهرا؛ غفاری مجلی، محمد و هاشمی رزینی، سعداله. (۱۳۸۸). رابطه هوش هیجانی و باورهای معرفت‌شناختی با خلاقیت. روان‌شناسی تربیتی، ۱(۱)، ۷۷-۶۱.
- گال، مردیت، بورگ، والتن و گال، جویس. (۱۳۹۵). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (جلد اول، چاپ هفتم). (ترجمه احمدرضا نصر و همکاران). تهران: سمت. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۶ چاپ شده است).
- لیمن، ماتیو. (۱۳۹۳). فلسفه برای کودکان چیست؟ در سعید ناجی (مؤلف)، کنوکا و فلسفی برای کودکان و نوجوانان: گفت‌وگو با پیشگامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت (جلد اول، صص. ۲۵-۳۶). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- محمدی، د. و غرابی، ب. (۱۳۸۶). ارتباط اختلال رفتاری با هوش هیجانی در دانش‌آموزان. دانشگاه علوم پزشکی کرمان، ۱۴(۴)، ۲۹۹-۲۸۹.
- ناجی، سعید و قاضی‌نژاد، پروانه. (۱۳۸۶). بررسی نتایج برنامه فلسفه برای کودکان روی مهارت‌های استدلالی و عملکرد رفتاری کودکان. مطالعات برنامه درسی، ۲(۷)، ۱۵۰-۱۲۳.
- نیکوگفتار، منصوره. (۱۳۸۸). آموزش هوش هیجانی، ناگویی خلقی، سلامت عمومی و پیشرفت تحصیلی. روان‌شناسان ایرانی، ۱۵(۱۹)، ۱۸۷-۱۹۸.
- نوروزی، رضاعلی و درخشنده، نگین. (۱۳۸۶). بررسی اثرات کار فلسفی با کودکان از دیدگاه دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر اصفهان. نوآوری‌های آموزشی، ۶(۲۳)، ۱۴۶-۱۲۳.
- هدایتی، مهرنوش؛ قانلی، یحیی؛ شفیق‌آبادی، عبدا... و یونسی، غلامرضا. (۱۳۸۹). کودکان متفکر، روابط میان‌فردی مؤثر: مطالعه تحقیقی پیرامون تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر ارتباطات اجتماعی کودکان. تفکر و کودک، ۱(۱)، ۱۲۵-۱۴۵.
- یارمحمدیان، احمد و شرفی‌راد، حیدر. (۱۳۹۰). تحلیل رابطه بین هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی در نوجوانان. جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۲(۴)، ۵۰-۳۵.
- Adigwe J. C. J. (2015). Emotional intelligence and problem-solving achievement of chemistry students. *Journal of Science, Technology & Education (JOSTE)*, 3(1), 95-80.
- Ameriks, J., Wranik, T. & Salovey, P. (2009). *Emotional intelligence and investor behavior*. Charlottesville, VA: Research Foundation of CFA Institute.
- Barrow W. (2015). I think she's learnt how to sort of let the class speak: Children's perspectives on Philosophy for Children as participatory pedagogy. *Thinking Skills and Creativity*, 17(1), 76-87.
- Billings, C. E. W., Downey, L. A., Lomas, J. E., Lloyd, J. & Stough, C. (2014). Emotional Intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children. *Personality and Individual Differences*, 65(1), 14-18.

ارائه مدل مفهومی ارتباط فلسفه برای کودکان (با تأکید بر بُعد تفکر مراقبتی) و هوش هیجانی

- Cam, P. (2014). Commentary on Ann Margaret Sharp's 'The other dimension of caring thinking'. *Journal of Philosophy in Schools*, 1(1), 15.
- Canuto, A. T. O. (2015). Reflections on theory and pedagogy of challenges in facilitating children's dialogues in the community of inquiry. *International journal of whole schooling*, 11(1), 1-15.
- Cha, C. B. & Nock, M. K. (2009). Emotional Intelligence is a Protective Factor for Suicidal Behavior. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48(4), 422-430.
- Chang, S. C. A. (2006). Fostering social- emotional learning competencies through philosophy for children. Paper presented at APERA Conference, 28-30 Nov., Hong Kong, China, 1-9.
- Doherty, E. (2000). *The demonstration of cognitive abilities central to cognitive behavioral therapy in young people: Examining the influence of age and teaching method on degree of ability* (Unpublished doctoral dissertation). University of East Anglia, Norwich.
- Fisher, R. (2013). *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom* (4th Ed.). London: Bloomsbury.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think* (2nd Ed.). Cheltenham: Nelson Thomes Ltd.
- Gregory, M. (2006). Normative dialogue types in philosophy for children. *Gifted Education International*, 22(2), 160-171.
- Gugliandolo, M. C., Costa, S., Cuzzocrea, F., Larcana, R. & Petrides, K. V. (2015). Trait emotional intelligence and behavioral problems among adolescents: A cross-informant design. *Personality and Individual Differences*, 74(1), 16-21.
- Haynes, J. (2002). *Children as Philosophers: Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*. London and New York: Routledge Falmer.
- Jensen, K. B. & Jankowski, N. (2002). *A handbook of qualitative methodologies for mass communication research*. London: Routledge
- Juuso, H. (2007). *Child, philosophy and education: Discussing the intellectual sources of philosophy for children*. Finland: University of Oulu.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Lipman, M. (1995a). *Using philosophy to educate emotions*. *Analytic teaching*, 15(2), 3-10.
- Lipman, M. (1995b). Moral education higher-order thinking and philosophy for children. *Early Child Development and Care*, 107(1), 61-70.
- Lipman, M. (1985). *Harry Stottlemeier's discovery: Reasoning about reasoning*. Upper Montclair, NJ: First Mountain Foundation.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd Ed.). New York: Cambridge university press.
- Lipman, M. (2011). Philosophy for children: Some assumptions and implications. *Ethics in progress quarterly*, 2(1), Retrieved Septamber, 2, 2017. From: <http://ethicsinprogress.org/?p=437>.
- Lipman, M. & Sharp, A. M. (1978). Some educational presuppositions of philosophy for children. *Oxford review of education*, 4(1), 85-90.
- Lombas, A. S., Martín-Albo J., Valdivia-Salas S. & Jiménez T. I. (2014). The relationship between perceived emotional intelligence and depressive symptomatology: The mediating role of perceived stress. *Journal of Adolescence*, 37(7), 1069-1076.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe C. & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(2), 263-275
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y. & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 259-272.
- Mayer, J. D., & Caruso, D. R. (2002). The effective leader: Understanding and applying emotional intelligence. *Key business journal*, 67(2), 1-6.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence meets traditional standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197-208.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence?. In: P. Salovey, & D. Sluyter, (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2001). *MSCEIT™ personal summary report*. New York & Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American psychologist*, 63(6), 503-517.

- Mayring, p. (2000). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt: gesis.
- Mehta, S. & Whitebread, d. (2005). Philosophy for Children and moral development in the India context. *Cambridge University*, 21(3), 2-12.
- Mikolajczak, M., Petrides, K. V. & Hurry, J. (2009). Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: The protective role of trait emotional intelligence. *British Journal of Clinical Psychology*, 48(2), 181-193.
- Murris, K. (2015). The philosophy for children curriculum: Resisting 'teacher proof' texts and the formation of the ideal philosopher child. *Stud Philos Educ*, 35(1), 63-78.
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A. & Frederickson, N. (2006). Trait Emotional Intelligence and Children's Peer Relations at School. *Social Development*, 15(3), 547-537.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sharp, A. M. & Reed, R. F. (Eds.). (1992). *Studies in Philosophy for Children Harry Stottlemeier's Discovery*. Philadelphia: Temple University Press.
- Sharp, A. M. (1995). Philosophy for children and the development of ethical values. *Early Child Development and Care*, 107(1), 45-55.
- Qualter, P. A., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M. & Pope, D. J. (2007). Supporting the Development of Emotional Intelligence Competencies to Ease the Transition from Primary to High School. *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 79-95.
- Yüksel, M. & Geban, O. (2014). The relationship between emotional intelligence levels and academic achievement. *International online journal of educational sciences*, 6(1), 165-182.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Fisher 2. Doherr 3. Mahta & Whitebread 4. Barrow 5. Cam 6. Noddings 7. Mayring 8. Krippendorff 9. Gall & Borg 10. Sharp 11. Jensen & Jankowski 12. Caruso 13. Ameriks & Wraniak 14. Murris 15. Chang 16. Gregory 17. Juuso | <ol style="list-style-type: none"> 18. Salovey & Mayer 19. Gugliandolo, Costa, Cuzzocrea, Larcan & Petrides 20. Billings, Downey, Lomas, Liyod & Stoug 21. Mavroveli 22. Sangareau & Furnham 23. Qualter, Whiteley, Hutchinson & Pope 24. Adigwe 25. Yüksel & Geban 26. Frederickson 27. Rieffe & Bakker 28. Mikolajczak 29. Hurry 30. Cha & Nock 31. Lombas, Martin-Albo, Valdivia-Salas & Jiménez 32. Lipman 33. Canuto 34. Haynes |
|---|---|