



فصلنامه علمی پژوهشی اخلاق پژوهی

سال چهارم • شماره دوم • تابستان ۱۴۰۰

Quarterly Journal of Moral Studies
Vol. 4, No. 2, Summer 2021



نقش صلاحیت‌های هوش هیجانی در اخلاق حرفه‌ای مدرّسان با تأکید بر الگوی ترکیبی دانیل گلمن

معصومه صادقی* | محمد تقی سبحانی‌نیا** | محمد تقی اسلامی***

 10.22034/ethics.2022.49493.1409

چکیده

یکی از راهکارهای مناسب مواجهه معلمان و مدرّسان با چالش‌های گوناگون اخلاقی، افزایش صلاحیت‌های هوش هیجانی است که سبب راندمان و عملکرد مدرّسان در محیط آموزشی و تنظیم رفتار اخلاقی درون‌فردی و ارتباط بین‌فردی با فراگیران می‌شود. پژوهش حاضر، به روش تحلیلی، صلاحیت‌های هوش هیجانی در حوزه اخلاق حرفه‌ای مدرّسان را بررسی می‌کند و با توجه به تحلیل الگوی ترکیبی «گلمن» و همچنین تأکید بر عملکرد مدرّسین، به روش موازنه متفکرانه به ارائه راهکار می‌پردازد. نتایج این پژوهش، حاکی از این است که صلاحیت‌های هوش هیجانی و ارتقای آنها با افزایش هوش هیجانی مدرّسان، همگرایی و، بلکه رابطه‌ای مستقیم دارد و با افزایش ابعاد این هوش، و ارائه راهکارهای مناسب، می‌توان هوش هیجانی را در میان معلمان بهبود بخشید. در نتیجه، شناخت مدرّسان از احساسات و هیجانات خود (درون فردی= خودآگاهی) و متعلّمان، همکاران علمی و فرهنگی و دیگر اقسار جامعه (بین فردی)، از نگاه اخلاقی و روانی بیشترین تأثیر را بر مخاطب می‌گذارد و به بهبود عملکرد حرفه‌ای آنها می‌انجامد.

کلیدواژه‌ها

اخلاق کاربردی، اخلاق مدرّسی، هوش هیجانی، اخلاق حرفه‌ای، الگو ترکیبی گلمن.

* دانشجوی دوره دکتری دانشگاه قرآن و حدیث، قم، ایران. (نویسنده مسئول) | sadeghimasoomeh1364@gmail.com

** استادیار دانشگاه قرآن و حدیث، قم، ایران. | sobhaninia.m@qhu.ac.ir

*** استادیار پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، قم، ایران. | eslami48@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۰۷ □ تاریخ تأیید: ۱۴۰۰/۰۴/۲۰

۱. مقدمه

رسیدن به بهترین عملکرد در حرفهٔ مدرّسی برای اهداف متعالی انسان‌ساز، از مهم‌ترین وظایف اخلاقی مدرّسان است. در کنار توجه به ارتقای سطح علمی، قوی بودن در تعداد مشخصی از صلاحیت‌های هوش هیجانی - که در نگاه گلمن با پنج بُعد اصلی هوش هیجانی، یعنی خودآگاهی، انگیزش، خودگردانی، همدلی و مهارت برقراری ارتباط است - از بهترین راهکارهای رسیدن به راندمان عملکرد است. شناخت این نقاط قوت و تلاش در جهت ارتقای سطح کیفی آنها تأثیر مستقیمی در ارتباط اخلاقی درون فردی، بین فردی و در نتیجه، راندمان عملکرد مدرّسان دارد (حسینی و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۶۴).

بهره‌گیری از آموزش با عناصر اخلاقی و صلاحیت‌های هیجانی و در مقابل، آموزش مستقیم و آموزش حین عمل، تغییر قابل توجهی در بهبود شاخصه‌های رفتاری - علمی و عملی مدرّسان دارد. مدرّسانی که مهارت هیجانی دارند، یعنی کسانی که احساسات خود را به خوبی می‌شناسند و هدایت می‌کنند و احساسات دیگران را نیز درک و به روشی اثربخش با آن برخورد می‌کنند، در هر حیطه‌ای از زندگی ممتازند (گلمن، ۱۳۹۳، ص ۷۷-۸۹ تلخیص و دخل و تصرف).

بهترین حالت برای یک مدرّس به هنگام رویارویی با مسائل و حوادث و رفتارهای فراگیران، ایجاد هماهنگی و تعادل بین دو بخش وجودی‌اش است؛ یکی ساحت جسمانی و دیگری ساحت روحانی با استعدادهای گوناگون که برای دستیابی به کمالات و رسیدن به خوشبختی جاودان، به ابزارهای مختلف حسّی و روحی مجهّز شده است. فعالیت‌های بُعد غیر مادی هم به طور کلی در دو کانون مهم انجام می‌گیرد: یکی عقل که اشاره به جنبه‌های شناختی دارد و دیگری قلب که به جنبه‌های احساسی و هیجانی اشاره دارد (میردیکوندی، ۱۳۸۹، ص ۳۴۱). اگر هر بخشی از انجام وظایف خود دور بماند، نابسامانی در رفتارهای او بروز خواهد کرد. چه بسا در اثبات موضوعی علمی به قدر کافی استدلال و برهان اقامه کند، ولی موفق به همراهی احساسی و هیجانی نشود. اگر مدرّسان نتوانند عواطف و هیجانات خود را بشناسند و آنها را تنظیم و کنترل کنند، بُعد عقلانی آنها تحت الشعاع بُعد هیجانی شان قرار خواهد گرفت و در نتیجه، آسیب‌های فراوانی متوجه خود و فراگیران می‌کنند (شجاعی، ۱۳۸۸، ص ۳۱۵-۳۱۶ اقتباس). بنابراین، بخش مهمی از اصلاح و تربیت به بُعد هیجانی یا احساسات مربوط می‌شود (کریمی، ۱۳۹۷، ص ۵۷-۵۸). در این مقاله برآنیم تا نقش صلاحیت‌های هوش هیجانی که توسط گلمن ارائه شده است را در اخلاق حرفه‌ای مدرّسان تحلیل کرده و راهکارهایی برای ارتقای سطح این صلاحیت‌ها در حرفهٔ مدرّسان ارائه دهیم.

پیش از ورود به اصل بحث، لازم است مقصود خود را از برخی مفاهیم کلیدی روشن کنیم.

۱. «اخلاق حرفه‌ای»^۱ به مجموعه استانداردها و قواعدی اطلاق می‌شود که بر نحوه رفتار اعضای یک حرفه اعمال می‌شود. از آنجا که رفتار حرفه‌ای مشتمل بر جنبه‌های درون‌فردی (رابطه فرد با خویشتن) و جنبه‌های بین‌فردی (رابطه فرد با دیگر افراد انسانی) است،^۲ در حرفه‌مدت‌رسی، تبیین و تحلیل رفتار درون‌فردی و بین‌فردی مدرسان باید مورد توجه قرار گیرد که البته، بخشی از آن مربوط به هوش هیجانی است که مجموعه گسترده‌ای از مهارت‌ها و ویژگی‌های فردی را در بر می‌گیرد و معمولاً به آن دسته از مهارت‌های درون‌فردی و بین‌فردی اطلاق می‌گردد که فراتر از حوزه مشخص از دانش‌های پیشین، هوشبر و مهارت‌های فنی یا حرفه‌ای است.

۲. «هوش هیجانی»^۳ نوعی هوش اجتماعی مشتمل بر توانایی هیجان‌های خود و دیگران و تمایز بین آنها و استفاده از اطلاعات برای راهبرد تفکر و عمل است (ظہیر الدین و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۴۱). هوش هیجانی از آخرین مباحث متخصصین در خصوص درک تمایز بین منطق و هیجان است و در اینجا، بر خلاف مباحث اولیه، فکر و هیجان به عنوان موضوعاتی برای سازگاری و هوشمندی تلقی شده‌اند (سبحانی‌نژاد، ۱۳۸۷، ص ۱۵۶).

روون بار-آن^۴ - نظریه پرداز و پژوهشگر برجسته هوش هیجانی - هوش هیجانی را مجموعه‌ای از توانایی‌های غیرشناختی و مهارت‌هایی می‌داند که بر توانایی رویارویی موفقیت‌آمیز با خواسته‌ها، مقتضیات و فشارهای محیطی تأثیر می‌گذارد (Bar, 1997).

سالیان متمادی پژوهشگران فکر می‌کردند که هوش و هیجان قلمروهای جداگانه‌ای دارند، تا اینکه «مایر» و «سالووی» (Mayer & Salovey, 1997) برای نخستین بار واژه «هوش هیجانی» را مطرح کردند (ملک‌پور، ۱۳۸۶، ص ۸۷). هوش هیجانی در نظر «گاردنر»، متشکل از دو مؤلفه «درون فردی» و «بین‌فردی» است که بر میزان کنترل مدرّس، بر هیجان‌ات خود و توانایی درک و فهم دیگران تأثیرگذار است. این دو مؤلفه توسط «مایر» و «سالووی» گسترش یافت که آنها را در پنج حیطه و این‌گونه خلاصه کرده‌اند: (۱) خودآگاهی؛ (۲) اداره هیجان‌ها؛ (۳) خودانگیزی؛ (۴) هم‌حسی؛ (۵) تنظیم روابط (برادبری، ۱۳۸۴، ص ۱۲۵).

1. professional ethics

۲. البته، رفتار حرفه‌ای دارای دو جنبه دیگر فرا فردی یا قدسی (رابطه فرد با خدای تعالی) و برون فردی (رابطه فرد انسانی با موجودات غیر انسانی) نیز هست، ولی به دلیل این که مبحث هوش هیجانی ارتباط مستقیمی با این دو جنبه ندارد، در این مقاله به این دو جنبه نظر نداریم.

3. emotional intelligence

4. Reuven Bar-On



«گلمن» نیز نخستین کسی بود که این واژه را وارد سازمان کرد. او «هوش هیجانی» را این طور تعریف می‌کند:

مجموعه مهمی که آن را هوش هیجانی می‌نامیم شامل توانایی‌هایی است که فرد بتواند انگیزه خود را حفظ نماید، در مقابل ناملایمات پایداری نماید و تکانش‌های خود را کنترل کند و کامیابی را به تعویق بیندازد، حالات روحی خود را تنظیم نماید و نگذارد پریشانی خاطر، قدرت تفکر او را خدشه‌دار سازد، با دیگران همدلی کند و امیدوار باشد (گلمن، ۱۳۹۳، ص ۴۱).

«هوش هیجانی»، در نظر او، مشخص‌کننده توان بالقوه در یادگیری مهارت‌های عملی‌ای است که بر پایه پنج عنصر قرار دارد: (۱) خودآگاهی؛ (۲) انگیزش؛ (۳) خودگردانی؛ (۴) همدلی؛ (۵) مهارت برقراری ارتباط، و این عناصر یا ابعاد با صلاحیت‌های هیجانی در ارتباطند (گلمن، ۱۳۹۳، ص ۴۴).

۲. صلاحیت‌های هیجانی در الگوی ترکیبی گلمن

«گلمن» در مقام بیان صلاحیت‌های افراد برجسته، آشکارترین وجه تمایز را میان ذهن و قلب و به اصطلاح تخصصی، میان شناخت و احساس، معرفی می‌کند. برخی صلاحیت‌ها کاملاً شناختی‌اند؛ نظیر استدلال ریاضی یا تخصص فنی و برخی دیگر ترکیبی از فکر و احساس هستند که این دسته، «صلاحیت‌های هیجانی»^۱ نام دارند. صلاحیت هیجانی، توانایی آموخته شده‌ای است که بر پایه «هوش هیجانی» قرار دارد و موجب عملکرد برجسته حرفه‌ای می‌شود. درست است که لازمه موفقیت نیروی قوی ذهنی است، اما افراد برای استفاده از ظرفیت کامل استعدادهایشان به صلاحیت هیجانی نیز نیازمندند.

در فضای تدریس، بیان نیرومندترین استدلال‌ها توسط مدرّس، همان طور که با مغز و ذهن فراگیران صحبت می‌کند، قلب و احساس را نیز خطاب قرار می‌دهد. این هماهنگی فشرده میان فکر و احساس از طریق شاهراهی گسترده در مغز میسر می‌شود، دسته‌ای عصب، قطعه پیش‌پیشانی در عقب پیشانی را - که مرکز تصمیم‌گیری اجرایی مغز است - با مرکزی که در اعماق مغز ما جای دارد و هیجان‌های ما در آن پناه گرفته‌اند، مرتبط می‌کند.

صلاحیت هیجانی در مدرّسان نشان می‌دهد که تا چه میزان این توان بالقوه را به توانایی‌های

1. prefrontal lobes

عملی تبدیل کرده‌اند. ارائه محتوای مطلوب آموزشی به فراگیران یک صلاحیت هیجانی است که بر پایه همدلی استوار است و به همین ترتیب، قابل اعتماد بودن نزد شاگردان بر پایه خودگردانی یا کنترل صحیح تکانه‌ها و هیجان‌ها قرار دارد. این دو نمونه و نظایر آنها در برقراری ارتباط‌های بین فردی مدرّسان با فراگیران در فضای کلاس، صلاحیت‌هایی هستند که مدرّسان را در مسیر تکامل به افرادی برجسته مبدّل می‌کنند. این برجستگی نشان می‌دهد که یک مدرّس برای فراگیری گام به گام تمام صلاحیت‌های هیجانی توان بالقوه فوق‌العاده‌ای دارد که باید به فعلیت برساند.

صلاحیت‌های هیجانی لازم و ضروری در امر تدریس و تعاملات درون فردی و بین فردی یک مدرّس به صورت خوشه‌ای گرد هم جمع می‌شوند و هر یک از این خوشه‌ها بر پایه یک قابلیت اصلی مشترک مبتنی بر هوش هیجانی شکل می‌گیرند. عمومیت، لازم و غیر کافی بودن، وابستگی متقابل، استقلال و سلسله‌مراتبی بودن هر یک از این استعدادها، از جمله قابلیت‌های اصلی «هوش هیجانی» هستند؛ به این معنا که هر یک از این استعدادها در عین این‌که در تمام مشاغل صادق هستند، سهم منحصر به فردی در راندمان عملکرد مدرّسی هم دارند که در معلمی، به صلاحیت‌های گوناگونی نیاز است. توانایی‌های هوش هیجانی بر پایه یک‌دیگر بنا می‌شوند، با هم در تعامل بوده و بر یک‌دیگر تکیه دارند. برای مثال، خودآگاهی^۱ در خودگردانی^۲ و همدلی^۳ نقش پایه‌ای دارد.

خودگردانی و خودآگاهی به انگیزش^۴ یاری می‌رسانند و هر چهار مورد پیش‌گفته در مهارت‌های اجتماعی^۵ ایفای نقش می‌کنند. افزون بر آن، عواملی نظیر جوّ حاکم بر نظام آموزشی، یا میزان علاقه‌مندی فرد به مدرّسی نیز در ابراز یا عدم ابراز آن صلاحیت، نقش تعیین‌کننده دارد. در واقع، یک مدرس در این مسیر با استفاده از قابلیت‌های مبتنی بر هوش هیجانی و فراگیری موفقیت‌آمیز صلاحیت‌های لازم، سطح کیفی آموزش را ارتقا می‌دهد.

صلاحیت‌های هیجانی، در نگاه گلمن، بیست و پنج مورد است. که به دو دسته صلاحیت‌های فردی و اجتماعی قابل تقسیم‌اند. سه مورد از صلاحیت‌های فردی مربوط به خودآگاهی است و پنج

۱. آگاهی از حالت‌های درونی، اولویت‌ها، توانایی‌ها و شتم خود.

۲. مدیریت حالت‌های درونی، تکانه‌ها و امکانات خود.

۳. درک احساسات، نیازها و علایق دیگران.

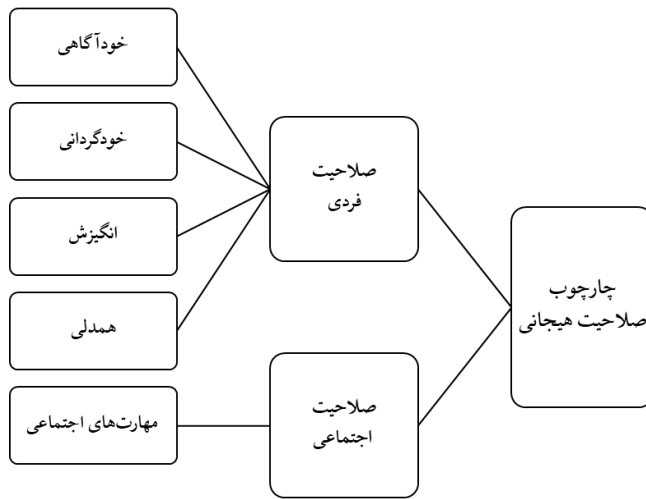
۴. گرایش‌های هیجانی راهنما یا تسهیل‌گر برای دستیابی به هدف.

۵. متقاعد کردن دیگران برای ارائه پاسخ مطلوب.



مورد از صلاحیت‌ها ذیل خودگردانی و چهار مورد نیز مربوط به انگیزش است. این دوازده صلاحیت فردی عبارتند از: آگاهی هیجانی، خودسنجی دقیق، اعتماد به نفس، خویشتن‌داری، قابل اعتماد بودن، وظیفه‌شناسی، انطباق‌پذیری، نوآوری، سائق پیشرفت، تعهد، ابتکار عمل و خوش‌بینی. صلاحیت‌های اجتماعی نیز مجموعاً سیزده صلاحیت‌اند که پنج مورد آنها مربوط به بُعد همدلی و هشت مورد آن ذیل بُعد مهارت‌های اجتماعی جای می‌گیرند و به ترتیب عبارتند از: درک دیگران، رشد دادن دیگران، جهت‌گیری خدمت‌رسانی، استفاده از تفاوت‌ها، آگاهی سیاسی، تأثیرگذاری، برقراری ارتباط، مدیریت تعارض، رهبری، تسهیل‌گر تغییر بودن، ایجاد پیوند، تشریک مساعی و قابلیت‌های گروهی.

«گلمن» ارتباط میان این بیست و پنج صلاحیت هیجانی را با پنج بُعد «هوش هیجانی» بیان کرده است (گلمن، ۱۳۹۱، ص ۴۶-۱۴۷ خلاصه) که در نمودار زیر ترسیم شده است.



نمودار الگوی ترکیبی گلمن

۳. تحلیل الگوی ترکیبی گلمن (با تأکید بر راندمان عملکرد مدرّسی)

مؤلفه الگوی ترکیبی «گلمن» که دارای زیرشاخه‌های صلاحیت هیجانی است را می‌توان به شرح زیر در حرفه خاص مدرّسی تحلیل و مدل‌سازی و پیاده کرد.

۱.۳. خودآگاهی مدرسان

«خودآگاهی»، اساس هوش هیجانی است و عبارت است از شناخت احساسات خود در هر لحظه و استفاده از اولویت‌ها برای هدایت تصمیم‌ها، داشتن ارزیابی واقع‌بینانه از توانایی‌ها و حس اعتماد به نفس موجه است (ماکر، ۲۰۰۵، ص ۳۸).

جان مایر^۱ - روان‌شناس دانشگاه «نیوهامپشایر»^۲ - که در فرمول یک فرموله کردن نظریه هوش هیجانی با «پیتر سالووی»^۳ از دانشگاه «ییل»^۴ همکاری کرده است، می‌گوید: «خودآگاهی به معنای آگاه بودن از حالت روانی خود و نیز تفکر ما درباره آن حالت است». خودآگاهی، در نگاه گلمن، می‌تواند توجهی غیر واکنشی و بدور از قضاوت درباره حالات درونی باشد (گلمن، ۱۳۹۳، ص ۵۸). این مؤلفه از هوش هیجانی، حاکی از توانایی ما در دریافت پیام‌های ارسالی از مخزن حافظه هیجانی، یعنی گنجینه‌ای از خرد و قوه تشخیص است. «خودآگاهی» یک مهارت بنیادی ضروری برای داشتن سه صلاحیت هیجانی زیر است:

۱. آگاهی هیجانی: شناخت نحوه تأثیرگذاری هیجان‌ها بر راندمان عملکرد و قابلیت بکارگیری ارزش‌ها برای جهت‌دهی به تصمیم‌گیری‌ها.

مدرسان واجد این صلاحیت، هیجان‌های خود را می‌شناسند و علت آنها را می‌دانند. آنها قادر هستند ارتباط میان احساسات، اندیشه، کردار و گفتارشان را درک کنند و از تأثیر احساساتشان بر نتیجه عملکردشان آگاه هستند. راهنمای آنان آگاهی از ارزش‌ها و هدف‌های تدریس است.

۲. خودسنجی دقیق: شناخت منابع درونی، قابلیت‌ها و محدودیت‌های خود.

این صلاحیت، به مدرسان کمک خواهد کرد تا نقاط قوت و ضعف خود را بشناسند. به سبب ژرف‌اندیشی، از تجربه‌ها درس گیرند و پذیرای نظرهای صمیمانه و دیدگاه‌های جدید باشند و به یادگیری مداوم و ارتقای سطح علمی و عاطفی خود پردازند.

۳. اعتماد به نفس: شناخت کامل ارزش و قابلیت‌های خود و داشتن مهارت کافی در انجام کارها و همچنین تصویر ذهنی مثبت نسبت به توانایی انجام آن کار. اعتماد به نفس، در حالت معمولی، سبب می‌شود تا معلمان و مدرسان به راحتی با دیگران ارتباط برقرار کنند، اما زمانی که

1. John Mayer
2. University of New Hampshire
3. Peter Saloway
4. Yale University
5. self confidence



اعتماد به نفس کاذب^۱ در آنها قوت و شدت می‌گیرد، آنها به افرادی خودخواه، متکبر و بلندپرواز تبدیل می‌شوند و شخصیت آنها به عنوان یک شخص غیر قابل اعتماد در ذهن و نظر فراگیران نقش می‌بندد. در این حالت، ارتباط آنها با فراگیران یک طرفه خواهد شد (بهبهانی، ص ۲۱۱).

مدرّسان با تقویت اعتماد به نفس، در مقام تدریس مصمم می‌شوند و می‌توانند به رغم فشارها و تردیدها، در موقعیت‌های گوناگون علمی و تحقیقاتی، تصمیم منطقی و درست بگیرند.

۲.۳. خودگردانی مدرّسان

خودگردانی، یعنی کنترل تکانه و کنترل احساسات ناراحت‌کننده که وابسته است به فعالیت مراکز هیجانی ای که هم‌زمان با فعالیت مراکز اجرایی مغز در مناطق پیش‌پیشانی مشغول کارند. خودگردانی هیجانی تنها به معنای خاموش کردن آتش ناکامی یا فرو نشانندن تکانه نیست، بلکه به معنای فراخواندن آگاهانه یک هیجان است. در واقع، کنترل هیجان‌ها به‌گونه‌ای که تحقق کار در دست اجرا را به جای این که با آن تداخل پیدا کند، تسهیل سازد. وظیفه‌شناس بودن و به تأخیر انداختن کامیابی برای پی‌جویی اهداف و بازیافتن خود در زمان در ماندگی هیجانی.

این دو مهارت بنیادین، «کنترل تکانه‌ها» و «حل و فصل نگرانی‌ها»، جوهره پنج صلاحیت هیجانی زیر است:

۱. خویشتن‌داری: کنترل اثر بخش هیجان‌ها و تکانه‌های مُخرّب.

مدرّسان واجد این صلاحیت می‌توانند احساسات تکانه‌ای و هیجان‌های ناراحت‌کننده را به‌خوبی کنترل کنند؛ حتی در لحظات طاقت‌فرسا، خویشتن‌دار، مثبت و آرام باقی می‌مانند. آنها در شرایطی که تحت فشار هستند، تمرکز خود را حفظ کرده و خوش‌فکرند.

۲. قابل اعتماد بودن: نشان دادن صداقت و یکرنگی.

مدرّسان در این صلاحیت از نظر قابل اعتماد بودن، به اخلاقیات پای‌بند و بی‌نقص‌اند. با قابل اعتماد بودن و درستی خود، اعتماد ایجاد می‌کنند، اشتباهات خود را می‌پذیرند و با کارهای غیر اخلاقی دیگران مقابله می‌کنند. مواضع قاطع و اصولی اتخاذ می‌کنند؛ حتی اگر این موضع طرفدار چندانی نداشته باشد.

1. false confidence



۳. وظیفه‌شناسی: مسئولیت و قابل اعتماد بودن در پایبندی به تعهدات. مدرّسان، از نظر وظیفه‌شناسی، به تعهدات خود عمل می‌کنند و به وعده‌ها پای‌بند هستند. خود را برای رسیدن به اهدافشان مسئول می‌دانند و در کارشان منظم و دقیق هستند. کلاس‌ها را به موقع برگزار می‌کنند و به نظم و حضور فراگیران نیز اهمیت می‌دهند.

۴. انطباق‌پذیری: انعطاف داشتن در رویارویی با تغییرها و چالش‌ها. در این صلاحیت، مدرّسان با مطالبات متعدد از سوی فراگیران و همچنین جابه‌جایی اولویت‌ها و تغییرات سریع، به راحتی مواجه می‌شوند. آنها قادر خواهند بود به تناسب وضعیت، واکنش‌ها و راه‌کارهای خود را با شرایط متغیّر تطبیق دهند و در نگرش به رویدادها انعطاف‌پذیر خواهند بود.

۵. نوآوری: پذیرفتن نظریه‌ها و رویکردهای نو و اطلاعات جدید (گلمن، ۱۳۹۳، ص ۷۹-۶۷). از مهم‌ترین صلاحیت‌های خودگردانی در حرفه‌ی مدرّسی، جست‌وجوی نظرهای بکر در منابع متنوع و گوناگون و کشف راه‌حل‌های بدیع برای رفع مسائل علمی است. مدرّسان در پرتو این صلاحیت قادر خواهند بود نظرهای جدید ارائه کنند و از منظری نو و تازه به موضوعات بنگرند.

۳.۳. انگیزش در مدرّسان

به کار گرفتن مهم‌ترین اولویت‌ها برای به حرکت واداشتن و هدایت به سوی اهداف، جهت کمک کردن در به دست گرفتن ابتکار عمل و تلاش برای پیشرفت و استقامت، هنگام مواجهه با موانع و ناکامی‌ها.

انگیزه، شکل‌دهنده‌ی نگرش است که از ثبات و دوام قابل توجهی برخوردار است (کریمی، ۱۳۹۶، ص ۱۴۷). توجه انسان‌ها، گزینشی است و آدمی به طور خودکار در جست‌وجوی چیزهایی است که برایش بیشترین اهمیت را دارد، در نتیجه، مدرّسی که علاقه به پیوندجویی^۱ با شاگردانش دارد، در صدد یافتن فرصت‌هایی برای برقراری ارتباط با فراگیران است. همین مداربندی‌های انگیزشی، راهنمای آنان در طول تدریس و زندگی است. به قطعۀ پیش‌پیشانی که همان مرکز اجرایی مغز است، مرتبط می‌شود و غلیان علائق پر تب و تاب، بادامۀ مغز که بخشی از دروازه عصبی است، را با شرایط و مقتضیات آن همگام می‌کند.

1. affiliation

سه صلاحیت انگیزشی معرف مدرّسان برجسته است:

۱. سائق پیشرفت: تلاش برای پیشرفت در رفتار و برقراری ارتباط بین فردی با فراگیران.

مدرّسانی که واجد این صلاحیت هستند به حاصل کار توجه دارند و سائق قوی برای دستیابی به اهداف و معیارها دارند. آنها اهدافی چالش برانگیز معین می‌کنند و مخاطرات حساب‌شده‌ای را می‌پذیرند. برای کاهش تردیدها در مسائل علمی و یافتن راه‌های بهتر انجام دادن کار، همواره به دنبال کسب اطلاعات و ارتقای سطح علمی خویش هستند.

۲. تعهد: پذیرش دیدگاه‌ها و همسویی با اهداف نظام آموزشی.

فداکاری برای رسیدن به اهداف عالی و انسان‌ساز که هدف تعلیم و تربیت است، از ویژگی‌های بارز مدرّسان متعدد است. آنها از مأموریت‌های خطیر احساس رضایت می‌کنند و در تصمیم‌گیری و روشن کردن گزینه‌های صحیح، از ارزش‌های اصلی و آموزه‌های اخلاقی انسان‌ساز پیروی کرده و برای اجرای وظایف گروه، فعالانه در جست‌وجوی فرصت‌ها هستند.

۳. ابتکار و خوش‌بینی: دو صلاحیت هم‌زاد که موجب می‌شود مدرّسان برای استفاده به موقع از فرصت‌ها آماده شوند و به آنان این امکان را می‌دهد تا به خوبی با موانع و مشکلات روبه‌رو شوند. کسب این دو صلاحیت در مدرّسان سبب می‌شود تا الف) از نظر ابتکار عمل، اهداف آموزش را ورای آنچه از آنان خواسته شده یا انتظار می‌رود، دنبال کنند و با تلاش‌های غیر معمول و بی‌وقفه خود، دیگران را بسیج کنند و ب) از نظر خوش‌بینی، با وجود موانع و مشکلات در دستیابی به اهداف متعالی انسان‌ساز پافشاری کنند و به جای ترس از شکست، به کسب موفقیت امیدوار باشند (گلمن، ۱۳۹۳، ص ۸۱-۹۹).

۴.۳. همدلی با فراگیران

حس کردن احساسات انسان‌هایی که مدرّسان با آنها در ارتباط‌اند؛ از جمله فراگیران و همکاران در بخش آموزش و فرهنگی و همچنین دیگر افراد جامعه به عنوان یک مدرّس، توانایی درک دیدگاه آنان و برقراری رابطه صمیمانه و دمساز شدن با آن‌ها. «همدلی» برای تأثیرگذاری بسیار مهم است. تأثیرگذاری مثبت بر فراگیران، بدون آن‌که نخست احساس آنان را درک کنند و موقعیتشان را بشناسند، دشوار خواهد بود؛ زیرا «درک احساسات» ابراز نشده دیگران، جوهره همدلی است و



افراد به ندرت احساس خود را در قالب کلمات ابراز می‌کنند و بیشتر در لحن کلام، حالت‌های چهره یا دیگر طرق غیر کلامی حرف دل خود را بیان می‌کنند. درک این ارتباط نامحسوس بر پایه توانایی‌های پایه‌ای دیگری، به ویژه خودآگاهی و خویش‌داری، شکل می‌گیرد (کازمی، ۱۳۹۰).

«همدلی» در پایین‌ترین سطح، مستلزم توانایی خوانش احساسات دیگران است و در سطوح بالاتر شامل احساس کردن و واکنش نشان دادن به علایق و احساسات ناگفته افراد می‌شود. در بالاترین سطح، همدلی به معنای درک موضوع‌ها یا علایقی است که در پس پرده احساسات دیگران نهفته است؛ البته، لزوماً به معنای تسلیم شدن هم‌دردانه در مقابل تقاضاهای طرف مقابل و موافقت با آنها نیست. همان‌طور که تحقیقات «رابرت لونسن» - استاد دانشگاه برکلی کالیفرنیا - نشان می‌دهد، کلید شناخت قلمرو هیجانی دیگران، آشنایی نزدیک با هیجان‌های خودمان است؛ چیزی که برای هر حرفه‌نیازمند همدلی، به ویژه تدریس، بسیار مهم است؛ تا آن جا که همدلی به مثابه مهارتی زیرساختی برای تمام توانایی‌های اجتماعی به شمار می‌رود (فاطمی، ۱۳۸۵). این صلاحیت‌های مبتنی بر همدلی عبارتند از:

۱. درک دیگران در روابط بین‌فردی (فراگیران و همکاران در بخش آموزش و بخش فرهنگی و دیگر افراد جامعه): به معنای درک احساسات و دیدگاه‌های دیگران و توجه فعال به علایقشان است. مدرّسان واجد این صلاحیت، متوجه اشاره‌های هیجانی هستند، خوب گوش می‌کنند، حساسیت نشان می‌دهند و دیدگاه‌های دیگران را درک می‌کنند و بر پایه درک نیازها و احساسات دیگران به آنان کمک می‌کنند.

۲. رشد دادن دیگران: درک نیازهای رشدی دیگران و پر و بال دادن به قابلیت‌هایشان. در این صلاحیت، مدرّسان از نقاط قوت و دستاوردهای دیگران قدردانی می‌کنند و به آن پاداش می‌دهند. آنها قادر خواهند بود نیازهای رشدی فراگیران را تشخیص داده و پیشنهاد‌های مفید و کاربردی ارائه کنند. آنها افراد را به خوبی تعلیم می‌دهند، برایشان وقت صرف می‌کنند و تکالیفی تعیین می‌کنند که ایشان را به چالش و می‌دارد و مهارت‌هایشان را پرورش می‌دهد.

۳. جهت‌گیری خدمت‌رسانی: پیش‌بینی، تشخیص و برآوردن نیازهای علمی فراگیران. مدرّسان با این قابلیت هیجانی مانند مشاوره‌ی مورد اطمینان، با خوش‌رویی با فراگیران برخورد می‌کنند و کمک مناسب را به آنها پیشنهاد می‌دهند.

۴. استفاده از تفاوت‌ها: استفاده از فرصت‌های پدید آمده به واسطه حضور افراد گوناگون.



مدّرسانی که صلاحیت استفاده از تفاوت‌ها را دارند، به فراگیرانی که دارای پیشینه‌های متفاوت هستند، احترام می‌گذارند و با آنان ارتباط خوبی برقرار می‌کنند. دیدگاه‌های گوناگون و متفاوت را درک می‌کنند و به تفاوت‌های گروهی حساس هستند. به تفاوت‌های فراگیران به منزله فرصت می‌نگرند، محیطی خلق می‌کنند که فراگیران با استعدادهای متفاوت می‌توانند در آن پیشرفت کنند.

۵. آگاهی سیاسی: خوانش جریان‌های اجتماعی و سیاسی مدّرسان موجب می‌شود تا آنان بتوانند شبکه‌های اجتماعی مهم را کشف کنند (گلن، ۱۳۹۳، ص ۱۰۲-۱۲۴).

۵.۳. مهارت‌های اجتماعی مدّرسان

کنترل صحیح هیجان‌ها در روابط و خوانش دقیق موقعیت‌های اجتماعی، تعامل روان، استفاده از این مهارت برای قانع کردن و هدایت کردن مذاکرات علمی و خاتمه دادن به منازعات، برای همکاری و کارگروهی. تمام این قابلیت‌ها بر یک واقعیت بنیادین استوار است. ما بر حالت‌های روحی یک‌دیگر تأثیر می‌گذاریم، این در حالی است که احساسات خوب، نیرومندتر از احساسات ناخوشایند پخش می‌شوند و اثر آنها بی‌نهایت مفید است و سبب ارتقای سطح همکاری، عدالت و کارکرد گروه می‌شود (لنگ، برادلی و کانیرت، ۱۱۹۰؛ به نقل از کایوانی و همکاران، ۱۳۸۴؛ نک: حسینی و خیر، ۱۳۹۰) همان ساز و کارهای مغزی‌ای که زمینه‌ساز همدلی‌اند و موجب هماهنگی می‌شوند، راه را برای سرایت هیجانی نیز هموار می‌کنند. بر اثر کارکرد همین نظام است که مدّرسان می‌توانند با مهارت، فراگیران را تحت تأثیر قرار دهند. مهارت‌های اجتماعی، به مفهوم مدیریت ماهرانه هیجان‌های دیگران، مستلزم داشتن صلاحیت‌های زیر است:

۱. تأثیرگذاری: استفاده از راهبردهای کارآمد برای اقناع دیگران.

مدّرسان واجد این صلاحیت، در جلب نظر مساعد دیگران ماهر هستند و برای ایجاد توافق عمومی و جلب حمایت علمی و تربیتی فراگیران از راهبردهای پیچیده‌ای نظیر نفوذ غیر مستقیم استفاده می‌کنند. آنها در تدریس و برای روشن کردن منظور خود، رخدادهای برجسته را کنار هم قرار می‌دهند و سخنانشان را به دقت تنظیم می‌کنند تا برای شنونده جالب باشد.

۲. برقراری ارتباط: گوش کردن با سعه صدر و ارسال پیام‌های قانع‌کننده.

یکی از ویژگی‌های مهم و اصول اخلاقی در حرفه مدّرسی، سعه صدر است. در این

صلاحیت هیجانی، مدرّسان در گفت و شنود و به ذهن سپردن سر نخ‌های هیجانی برای هماهنگ کردن پیامشان کارآمدند. آنها خوب گوش می‌کنند، در صدد رسیدن به درکی مشترک‌اند و با آغوش باز از درمیان گذاشتن اطلاعات استقبال می‌کنند. خوب گوش کردن همان قدر که برای همدلی مهم است، در برقراری ارتباط نیز نقش و تأثیری بسزا دارد. یک سوم ملاک‌هایی همچون پرسیدن سؤال‌های هوشمندانه، فهیم و پذیرا بودن، قطع نکردن کلام و جویای دریافت پیشنهادها بودن؛ به مهارت‌های گوش کردن اختصاص دارد. ارتباط باز را تقویت می‌کنند و با موضوعات دشوار با صراحت برخورد می‌کنند. در واقع، شالوده تمام مهارت‌های اجتماعی، داشتن مهارت در برقراری ارتباط است. یکی از مهم‌ترین راه‌کارها در برقراری یک ارتباط خوب، تسلط بر حالت‌های روحی مدرّسان است (وکلی، ۱۳۹۰، ص ۶۱ اقتباس).

آرامش و شکیبایی بسیار مهم است. بهترین راهبرد در رویارویی با دیگران، قرار گرفتن در حالت روحی خنثی است. حالت روحی خنثی و توانایی حفظ خونسردی، مدرّسان را آماده می‌کند تا کاملاً درگیر کار تدریس شوند و به لحاظ هیجانی هم حضور فعال داشته باشند.

۳. مدیریت تعارض: گفت‌وگو درباره اختلاف نظرها و حل خلاقانه تعارضات.

مدرّسان واجد این صلاحیت، توانایی روبه‌رو شدن با شاگردان مسئله‌دار و موقعیت‌های پرتنش را خواهند داشت. آنها با کاردانی، تعارض‌های بالقوه را تشخیص می‌دهند، اختلاف نظرهارا مطرح می‌کنند و از شدت آنها می‌کاهند. کارآمدی در این صلاحیت مدرّسان را در تشویق مناظره و بحث آزاد و ارائه راه حل‌هایی برای پیروزی دو طرف، توانمند می‌کند.

۴. رهبری: صلاحیت برانگیختن و هدایت کردن فراگیران و گروه‌های گفت‌وگوی علمی.

مدرّسانی که با این صلاحیت هیجانی، می‌توانند خوب صحبت کنند و در شاگردان خود برای داشتن دیدگاه‌های کاربردی در حل مسائل اشتیاق به وجود آورند. به شاگردان خود مسئولیت‌های بجا می‌دهند و کارکرد آن را هدایت می‌کنند. استفاده از روش‌های اقناع، ایجاد توافق همگانی و دیگر هنرهای تأثیرگذاری، همیشه کارساز نیست؛ گاهی اوقات لازم است تا مدرّسان از صلاحیت رهبری گروه‌های علمی و قدرت مقام خود بهره‌گیرند و تصمیمی قاطع بگیرند. البته، لازمه چنین حرکتی داشتن اعتماد به نفس و در دست گرفتن ابتکار عمل است که یک مدرّس باید در تقویت آنها کوشا باشد.

۵. تسهیل‌گر تغییر بودن: شروع یا مدیریت تغییر، صلاحیتی است که به موجب آن مدرّسان،



توانایی الگوسازی برای فراگیران را در جهت تغییرات مورد انتظارشان را به دست خواهند آورد. آنها قادر خواهند بود نیاز به تغییر را تشخیص دهند و موانع را از سر راه بردارند، موقعیت حاضر را برای پذیرا شدن ضرورت تغییر در ذهن فراگیران، زیر سؤال ببرند و راهکارهای جدید و مؤثر را در ایجاد تغییرات ارائه دهند (گلمن، ۱۳۹۱، ص ۷۷-۷۹ اقتباس).

۴. نتیجه تحلیل صلاحیت‌های هیجانی مدرّسان در الگوی ترکیبی گلمن

در نتیجه، صلاحیت‌های هوش هیجانی را که امکان تأثیر معنادار بر راندمان عملکرد مدرّسان دارند را می‌توان به دو دسته درون‌فردی و بین‌فردی تقسیم کرد.

الف) صلاحیت‌های هیجانی فردی: تعیین‌کننده نحوه مدیریت درون‌فردی مدرّسان

۱. خودآگاهی، در سه مقیاس آگاهی هیجانی، خودسنجی و اعتماد به نفس بر عملکرد مدرّسان تأثیر معنادار می‌گذارد.
۲. خودگردانی، در پنج مقیاس خویشتن‌داری، قابل اعتماد بودن، وظیفه‌شناسی، انطباق‌پذیری و نوآوری بر عملکرد مدرّسان تأثیر معنادار می‌گذارد.
۳. انگیزش در چهار مقیاس سائق پیشرفت، تعهد، ابتکار عمل و خوش‌بینی بر عملکرد مدرّسان، تأثیر معنادار می‌گذارد.

ب) صلاحیت‌های هیجانی اجتماعی: تعیین‌کننده نحوه مدیریت روابط بین‌فردی (فراگیران، همکاران علمی و فرهنگی و افراد خارج از محیط آموزشی)

۱. «همدلی»، در پنج مقیاس درک فراگیران، رشد دادن فراگیران، جهت‌گیری و خدمت‌رسانی، استفاده از تفاوت‌ها و آگاهی سیاسی بر عملکرد مدرّسان تأثیر معنادار می‌گذارد.
۲. مهارت‌های اجتماعی، در پنج مقیاس تأثیرگذاری، برقراری ارتباط با فراگیران، مدیریت تعارض، رهبری و تسهیل‌گر تغییر بودن بر عملکرد مدرّسان تأثیر معنادار می‌گذارد.

۵. پیشنهادهای کاربردی

با توجه به نتیجه تحقیق، مهارت هوش هیجانی بر عملکرد مدرّسان تأثیر می‌گذارد، و با توجه به

اهمیت و آثار مثبتی که ابعاد هوش هیجانی امروزه بر عرصه‌های مختلف و به ویژه مدرّسان در حوزه‌های مختلف علوم گذاشته است، پیشنهادهای زیر مطرح می‌شود.

۱. تعمیق و تقویت توان آگاهی از هیجانات، کنترل آن، تشخیص هیجانات و ساز و کار ایجاد ارتباط در سطوح مدرّسان و فراگیران؛
۲. تقویت خودآگاهی و راه‌های شناسایی ضعف‌ها و قدرت‌های فردی برای مدرّسان و توجه به به سازی تدریس.
۳. تشریح خودمدیریتی و کنترل عواطف بین مدرّسان؛
۴. تقویت روحیه همدلی و مهارت‌های اجتماعی بین مدرّسان؛
۵. تبیین، تشریح و برگزاری آموزش‌های لازم برای ارزیابی خود و دیگران؛
۶. استخراج ویژگی‌های شایستگی مناسب احراز سطوح تدریس؛
۷. آموزش تکنیک‌های گفت‌وگو و حل مسئله به مدرّسان؛
۸. آموزش تکنیک‌های برگزاری کرسی‌های تدریس معکوس به مدرّسان؛
۹. تشریح انعطاف داشتن در رویاروی با تغییرها و چالش‌ها؛
۱۰. تقویت پذیرفتن نظریه‌ها و رویکردهای نو و اطلاعات جدید.

فهرست منابع

* قرآن کریم.

برادبری، تراویس؛ گریوز، جین. (۱۳۹۲). هوش هیجانی (مهارتها و آزمونها). (ترجمه: مهدی گنجی). تهران: انتشارات ساوالان.

سبحانی‌نژاد، مهدی؛ یوزباشی، علیرضا. (۱۳۸۷). هوش هیجانی و مدیریت در سازمان (مبانی نظری، شیوه‌های آموزش و ابزارهای سنجش). تهران: انتشارات یسپرون.

سبحانی‌نیا، محمد تقی. (۱۳۹۲). رفتار اخلاقی انسان با خود. (چاپ اول). انتشارات سازمان چاپ و نشر دارالحديث.

سیمین حسینیان؛ قاسم زاده، سوگند؛ نیک‌نام. ماندانا. (۱۳۹۰). پیش‌بینی کیفیت زندگی معلمان زن بر اساس متغیرهای هوش هیجانی و هوش معنوی. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی،



۳ (۹)، ص ۴۲-۶۰.

سیاروچی، ژوزف؛ فورگاس، ژوزف؛ مایر، جان. (۱۳۸۶). هوش عاطفی در زندگی روزمره. (ترجمه: اصغر نوری امامزاده‌ای و حبیب‌الله نصیری) اصفهان: انتشارات نوشته. شجاعی، محمد صادق. (۱۳۸۸). در آمدی بر روان‌شناسی تنظیم رفتار با رویکرد اسلامی. قم: دارالحدیث.

فاطمی، سید محسن. (۱۳۸۵). هوش هیجانی. (چاپ اول). تهران: انتشارات رشد. کاظمی، یحیی؛ مهدی نژاد، ولی؛ جمالی، رعنا. (۱۳۹۰). رابطه بین هوش هیجانی، خویشتن‌داری و تعهد سازمانی مدیران. فصلنامه فرایند مدیریت و توسعه، ۲۴ (۷۸)، ص ۷۶-۹۲. کریمی، علیجان. (۱۳۹۷). درآمدی بر تربیت هیجانی و عاطفی از منظر قرآن کریم. (چاپ اول). قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.

کریمی، یوسف. (۱۳۹۶). روان‌شناسی اجتماعی: نظریه‌ها، مفاهیم و کاربردها. تهران: ارسباران. گلمن، دانیل. (۱۳۹۱). کاربرد هوش هیجانی در محیط کار. (ترجمه: نسرين پارسا). تهران: رشد. گلمن، دانیل. (۱۳۹۳). هوش هیجانی. (ترجمه: نسرين پارسا). تهران: انتشارات رشد. وکیلی، نجمه. (۱۳۹۰). نقش سعه صدر در فلسفه تعلیم و تربیت. (چاپ اول). رودهن: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی.

Airaksinen, T. (2011). Professional Ethics. In R. Chadwick (Ed.), *Encyclopedia of Applied Ethics, Four-Volume Set, Second Edition: Volume 4* (2nd ed., Vol. 1, pp. 671–681). Academic Press.

Bar-On, R. (1997). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 Suppl, 13–25.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, New York: Batman Books.

HR Reporter, (1998). *Canadian The National Journal of Human Resource Management*. EQ beats IQ Work place..

Mayer, J. D & .,Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books .

Wannamaker, C. M. (2005). *A study of the need for emotional intelligence in university judicial officers*. Doctoral Dissertation, Drexel University.



۵۰

فصلنامه علمی-پژوهشی اخلاق پژوهی | سال چهارم | شماره دوم | تابستان ۱۴۰۰