

رابطه فعالیت های فوق برنامه با هوش اجتماعی و خودشکوفایی تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه دوم ناحیه ۲ زاهدان

طیبه مقدم حیدری^۱، مهین کیخانزاد^۲

^۱ کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، زاهدان، ایران.

^۲ استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، زاهدان، ایران.

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه فعالیت های فوق برنامه با هوش اجتماعی و خودشکوفایی تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه دوم ناحیه ۲ زاهدان می باشد. روش این تحقیق توصیفی از نوع همبستگی است، جامعه آماری پژوهش حاضر شامل، کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه دوم ناحیه ۲ شهرستان زاهدان، در نظر گرفته شده که برابر با ۲۳۷۶۰ نفر می باشد. که با استفاده از جدول مورگان نمونه آماری تعداد ۳۶۴ نفر به روش طبقه ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه های فوق برنامه نظری و یزدان ستا (۱۳۹۸)، هوش اجتماعی حاجی آقا نژاد و همکاران (۱۳۹۸) و خودشکوفایی تحصیلی سلیمانی و همکاران (۲۰۱۴) بر پایه طیف پنج گزینه ای لیکرت بوده که برای تعیین روایی پرسشنامه از روایی صوری و محتوایی و برای پایایی از آلفای کرونباخ استفاده که به ترتیب برابر ۰/۷۲۵؛ ۰/۷۴۱ و ۰/۷۳۱ محاسبه شد و برای آزمون سوال های پژوهش از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج نشان داد که رابطه مثبت و معناداری بین فعالیت های فوق برنامه با هوش اجتماعی و خودشکوفایی تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه دوم ناحیه ۲ زاهدان وجود دارد. همچنین مولفه های فعالیت های فوق برنامه با هوش اجتماعی و خودشکوفایی تحصیلی ارتباط مثبت و معناداری با یکدیگر داشتند.

واژه های کلیدی: فعالیت های فوق برنامه، هوش اجتماعی، خودشکوفایی تحصیلی، دانش آموزان متوسطه دوم، شهرستان زاهدان

مقدمه

هوش اجتماعی برای نخستین بار توسط ثرندایک^۱ تعریف و به صورت جدی مورد بحث قرار گرفت؛ این هوش علت توفیقات فرد در ارتباطات اجتماعی است و می توان در طی دوران کودکی و حتی بزرگسالی آن را با آموزش، پرورش داد همچنین هوش اجتماعی نوعی مهارت عاطفی که برای حفظ ارتباط های نزدیک در دوستی ها، ازدواج یا ارتباط شغلی، اساسی است و می تواند منجر به رضایت شغلی و کاهش فرسودگی شغلی شود (توحیدیان و همکاران، ۱۳۹۹).

از متغیرهای دیگری که فعالیت های فوق برنامه می تواند بر آن تاثیر بگذارد خودشکوفایی دانش آموزان است. خودشکوفایی تحصیلی دانش آموزان از جمله اهداف عالی آموزش و پرورش است. در تئوری نیازهای مزلو، خودشکوفایی اساساً برابر است با اهداف برای تحصیل و خلاقیت که توسط مدرسان و روانشناسان حمایت شده است (نظری و یزدان ستا، ۱۳۹۸). بنابراین بر اساس موارد یادشده، فعالیت های فوق برنامه از جمله فعالیت های پرارزشی است که می تواند برای هدایت و ارشاد، ارتقا سطح یادگیری، شناسایی و کشف، رشد و خودشکوفایی استعداد های نهفته و هوش اجتماعی در دانش آموزان، مورد توجه مربیان و معلمان قرارگیرد (گمیج^۲ و همکاران، ۲۰۲۱).

فعالیت های فوق برنامه در جامعه پذیر کردن، حفظ استقلال و شخصیت دانش آموزان نقش بسزایی دارد و به معلمان و مشاوران و مخصوصاً مربیان و مدیران آگاه و دلسوز این فرصت را می دهد که از این طریق دانش آموزان را در اجتماعی شدن بوسیله شرکت در گروه های مختلف کمک نموده و آنها را از گوشه نشینی نجات دهند (دوریسیچ و بونیجواک^۳، ۲۰۱۸)، اگر دانش آموزان در فعالیت های فوق برنامه مدرسه شرکت کنند و به راه و روش های مرسوم در مدرسه ایمان آورند انسان هایی با صلاحیت و خودساخته تحویل جامعه می گردند. شرکت دانش آموزان در بعضی از فعالیت های فوق برنامه می تواند در خودشکوفایی نوجوانان تاثیر بسزایی داشته باشد (اینانلو و معدن کن، ۱۴۰۱).

در این میان دانش آموزان دوره متوسطه جزء گروه سنی نوجوان محسوب شده و چون دوران بلوغ را تجربه می کند، در دوره سنی حساسی قرار دارند، بنابراین برنامه ریزی درست فعالیت های فوق برنامه در گذر آنها از این دوران حساس می تواند مؤثر باشد (قبادی و همکاران، ۱۴۰۰)، تحقیقات زیادی در زمینه فعالیت های فوق برنامه انجام شده است؛ علیزاده (۱۳۹۵) در تحقیق خود نشان داد که بین هوش هیجانی و فعالیت فوق برنامه رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. در تمامی پژوهش ها بر رابطه مثبت بین فعالیت های فوق برنامه با هوش اجتماعی و تحصیلی دانش آموزان تاکید شده است و نتایج آن ها نشان داده است که فعالیت های فوق برنامه باعث رشد ذهنی، فکری و شخصیت روانی نوجوانان شده و باعث بهبود مهارت های فردی و اجتماعی آنان می گردد، در مقابل بی توجهی به هوش اجتماعی و وضعیت تحصیلی دانش آموزان منجر به مشکلات اجتماعی و منفعل بودن آنان می شود (نظری و یزدان ستا، ۱۳۹۸)؛ که با توجه به اینکه آینده سازان هر کشوری نوجوانان و جوانان آن هستند می تواند زنگ هشدار باشد تا به نحوه مطلوبی به این مهم توجه گردد و از آنجایی که در سیستم تعلیم و تربیت ایران به دلیل سنتی بودن و عدم هماهنگی با تغییرات نظام آموزشی جهانی توجهی به این مهم نگردیده که به اهمیت پژوهش در این زمینه می افزاید، همچنین با توجه به اینکه دوره نوجوانی دوره حساسی است و دانش آموزان دوره متوسطه دچار بحران های مختلفی از جمله هویت، ناتوانی در برقراری روابط صحیح اجتماعی گرایش به مواد مخدر و پایین بودن سطح اعتماد می شوند لذا نیازمند توجه خاصی است تا دچار انحرافات موجود در جامعه نشوند (جمشیدزاده و غفاری نیا، ۱۴۰۰). بنابراین

¹- Thorndike

²- Gamage

³- Đurišić & Bunijevac

عناصری چون هوش اجتماعی و خودشکوفایی نقش تسهیل‌گری دارند و در این میان فعالیت‌های فوق برنامه می‌تواند موثر باشد بنابراین با تاکید اینکه از لحاظ روانی دانش‌آموزان دوره متوسطه در دوره حساسی هستند که نیازمند تمرکز بر آن در جهت کاهش سوق پیدا کردن آنان به انحرافات موجود در جامعه است و با توجه به افزایش انحرافات نوجوانان در مدارس که به عنوان معضلی در نظام آموزشی کشور ریشه دار شده است، می‌توان با تمرکز بر فعالیت‌هایی فوق برنامه به زندگی و آینده آنان در ارتباط با اجتماع جهت داد و منجر به موفقیت هر چه بیشتر آنان در عرصه‌های تحصیلی و اجتماعی گردید (فضلی‌خانی و همکاران، ۱۴۰۰)؛ بنابراین با عنایت به مطالب ذکر شده، پژوهشگر در نظر دارد به بررسی موضوع رابطه فعالیت‌های فوق برنامه با هوش اجتماعی و خودشکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم ناحیه ۲ زاهدان پرداخته، تا از این طریق بتواند پیشنهادات علمی و عملی به مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی ارائه نماید و سوال اصلی تحقیق اینگونه مطرح می‌شود که آیا بین فعالیت‌های فوق برنامه با هوش اجتماعی و خودشکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم ناحیه ۲ زاهدان رابطه معناداری وجود دارد؟

مبانی نظری پژوهش

فعالیت‌های فوق برنامه

فعالیت‌هایی قانونی است که جزئی از برنامه‌های مدرسه محسوب می‌شود و معمولاً با توجه به برنامه‌درسی تعیین می‌شود. مانند: بحث و گفت‌وگو (مناظره)، تئاتر، انتشارات مدرسه. این برنامه‌ها زیر نظر مدرسه انجام می‌گیرد و با توجه به برنامه‌ی درسی سال تحصیلی تغییر می‌یابد (نظری و همکاران، ۱۳۹۸). فعالیت‌های فوق برنامه به‌عنوان بخش جدایی‌ناپذیر مدرسه به رسمیت شناخته شده است، به همین جهت امروزه در جدول کاری مدرسه، توجه به آن افزایش یافته است (کلی، ۲۰۲۰). این فعالیت‌ها به‌منظور حفظ انگیزه و ایجاد چالش در یادگیرنده، به‌منظور تجربه در فضای آزاد، در عین حال مرتبط با موضوعات درسی طراحی می‌شود. دامنه‌ای که برای فعالیت‌های فوق برنامه در نظر گرفته می‌شود از مدرسه تا فضای بیرون مدرسه است. این فعالیت‌های تقریباً غیررسمی، به کلاس و حتی گاهی به مدرسه محدود نیستند و بیش از هر عامل دیگر از میزان علاقه، تجربه و قدرت ابتکار معلم و دانش‌آموزان و مدرسه متأثر می‌شوند. این‌گونه فعالیت‌های تربیتی را در مقابل فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده‌ی رسمی، «فعالیت‌های فوق برنامه» یا فعالیت‌های «غیررسمی» می‌نامند (حسینی و همکاران، ۱۴۰۱). در واقع هدف از این فعالیت‌ها «کمک به کودک و نوجوان است که بتواند رغبت‌های اصیل خویش را تشخیص دهد، استعدادهای ذاتی خویش را کشف نماید و در تربیت و توسعه آن‌ها به‌منظور تأمین سعادت شخصی و افزودن امکان شرکت در فعالیت‌های اجتماعی بکوشد» (ملکی، ۱۳۹۹). مفهوم فوق‌برنامه با مفاهیم دیگر از جمله؛ فعالیت‌های خارج از مدرسه، آموزش در فضای باز و آموزش برای گذران اوقات فراغت (شیرمرد و همکاران، ۱۴۰۰). برنامه مکمل درسی، فراتر از کلاس و اجتماعی کردن و یکپارچه‌سازی (فرتویل، ۲۰۱۸). در ارتباط بوده و در برخی از موارد با آن‌ها هم‌سویی داشته است. «با مطالعه در آموزش و پرورش دیگر کشورها مشاهده می‌شود اکثر کشورهایی که آموزش و پرورش موفق دارند با گسترش فعالیت‌های فوق‌برنامه کاستی‌های نظام آموزشی خود را تا اندازه‌ای جبران کرده و اوقات فراغت دانش‌آموزان را به بهترین وجه پر نموده‌اند» (سیدان، ۱۳۹۸). از نظر پیشینه‌ی تاریخی، فعالیت‌های فوق برنامه، با هدف «آموزش دموکراسی» به‌عنوان بخشی از برنامه‌های مدارس، در جهان به رسمیت شناخته شد. این مسئله موجب تغییر دیدگاه‌های برنامه درسی شد، از جمله این‌که چه چیزی باید هدف مدرسه باشد؟ در گذشته، هدف مدرسه تنها توسعه دانش بود، تغییرات اجتماعی، در عصر صنعتی موجب تحولاتی نیز در

کلاس درس شد؛ با ظهور عصر صنعتی فرصت‌هایی برای هزاران دختر و پسر به وجود آمد که با انتخاب نوع فعالیت‌های مورد علاقه و انتخاب گروه و همکاری در آن، آمادگی برای کسب و کار مناسب، در آینده پیدا کنند. از این طریق، فرصت‌هایی برای ایجاد مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های فیزیکی و نیازهای فردی به وجود آمد (جفوس‌تر، ۲۰۲۱). از سوی دیگر، زمانی نیازهای فیزیکی بچه‌ها، با کار در مزارع روستایی و در فضاهای باز برآورده می‌شد، با گسترش شهرها و وسایل مصنوعی، مزایای طبیعی این محل‌ها (سلامت، انرژی و بازی) از بین رفت. همه‌ی این تغییرات تکاملی به وسیله‌ی جنگ جهانی تشدید شد، حال آن‌که، هیچ‌گاه قبل از جنگ جهانی، در آموزش و پرورش به دموکراسی اهمیت داده نشده بود. این دستاورد به عنوان نور امیدی برای تمدن بشریت محسوب شد (احمدی و همتی، ۱۴۰۰). جرقه‌ی ایجاد فعالیت‌های فوق برنامه در ایران، به‌طور رسمی با تأسیس سازمان پیش‌آهنگی زده شد. ترویج پیش‌آهنگی به‌طور عمیق مورد توجه رضا شاه قرار گرفت و به‌طور عملی از سال ۱۳۱۳ وزارت فرهنگ مأمور اجرای امور پیش‌آهنگی شد (موسوی، ۱۳۹۸). قبل از انقلاب، بیشتر فعالیت‌های فوق برنامه در قالب سازمان پیش‌آهنگی ارائه می‌شد. بعد از پیروزی انقلاب اسلامی در بهمن ماه ۱۳۵۷ لازم بود که نظام آموزشی و فعالیت‌های فوق برنامه در ایران، دگرگون گردد؛ در همان نخستین روزهای انقلاب اسلامی یعنی در ۸ اسفند ماه سال ۱۳۵۷ نظام امور تربیتی، به عنوان مسئول فعالیت‌های فوق برنامه به وسیله‌ی شهیدان رجایی و باهنر شکل گرفت (میرکمالی و همکاران، ۱۳۹۷). در طول سه دهه، ساختار فعالیت‌های فوق برنامه که تحت عنوان امور تربیتی مطرح شد، دچار تغییر و تحولاتی بوده است و تأثیرات قابل توجهی بر نظام آموزشی ایران داشته است. هم‌اکنون، فعالیت‌های فوق برنامه، در بخشی ویژه با تشکیلاتی گسترده و اختصاص بودجه‌هایی کلان، زیر نظر معاونت پرورشی وزارت آموزش و پرورش ایران عمل می‌کند (ابراهیمی، ۱۳۹۷). گاهی مواقع برنامه‌ی درسی نمی‌تواند پاسخ‌گوی نیازهای یادگیری باشد، فعالیت‌های فوق برنامه اغلب به وسیله دانش‌آموزان انجام می‌گیرد، و یک نوع یادگیری جای‌گزین است که می‌تواند آن‌چه را، آموزش ارائه می‌کند به صورت گسترش یافته در ذهن دانش‌آموزان ایجاد کند. فعالیت‌های فوق برنامه، دانش‌آموزان را وارد اجتماع می‌کند، درحالی‌که این اتفاق معمولاً در درس‌های رسمی کمتر روی می‌دهد. این فعالیت‌ها می‌تواند به عنوان پلی بین برنامه‌های درسی رسمی و یادگیری‌های واقعی زندگی عمل نماید (کر، ۲۰۲۰). این فعالیت‌ها به سه نوع تفریحی، فرهنگی و علمی تقسیم می‌شود و به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا از زمان به صورت خلاق استفاده کنند، هرچند در بیشتر موارد در برنامه روزانه مدرسه ترکیبی از برنامه‌های منظم علمی- تفریحی- فرهنگی با نظارت معلم انجام می‌گیرد (تیرنی و حالت، ۲۰۲۱). این برنامه‌ها، دارای زمینه‌های متنوعی می‌باشد و نیاز به رسیدگی و توجه همیشگی از سوی مسئولان مدرسه دارد، تا فرصت‌هایی برای مشارکت معنی‌دار دانش‌آموزان فراهم سازد (فردریکز، ۲۰۲۳). جز دروس رسمی مدارس به حساب نمی‌آیند، بنابراین همانند سایر دروس، نمره‌ای به آن‌ها تعلق نمی‌گیرد. بیشتر در ساعاتی خارج از ساعات رسمی مدارس انجام می‌گیرند. زمان این‌گونه فعالیت‌ها، برخلاف فعالیت‌های رسمی محدود نیست. مکان فعالیت‌ها محدود نیست و می‌تواند در درون مدرسه یا بیرون از آن و در جاهای مختلف باشد. گروه‌بندی بر اساس علائق است، نه براساس سن، کلاس، درس و... شرکت دانش‌آموزان اختیاری است، نه اجباری. از لحاظ تنوع، فعالیت‌ها بسیار گسترده است و دارای انعطاف‌پذیری بیشتری هستند. در انتخاب و تنظیم برنامه‌ریزی، شرایط و ویژگی‌های رشد و تکاملی، استعدادها، نیازها و رغبت‌های دانش‌آموزان، در نظر گرفته می‌شوند (جعفری هرندی و همکاران، ۱۳۹۸). الف) فعالیت‌هایی که اجرای آن‌ها فقط در داخل آموزشگاه مقدور می‌باشد. مثل تعاونی آموزشگاهی. ب) فعالیت‌هایی که اجرای آن‌ها فقط در خارج آموزشگاه مقدور می‌باشد مانند اردو. ج) فعالیت‌هایی که می‌توان هم در داخل و هم در خارج آموزشگاه به آن‌ها پرداخت. مانند انتظامات، کتاب‌خوانی. در تقسیم‌بندی دیگر می‌توان این فعالیت‌ها را به صورت گروهی یا

انفرادی تقسیم کرد (میرعرب رضی و همکاران، ۱۳۹۸). چگونگی اجرای فعالیت‌های فوق برنامه با توجه به هدف و محتوای برنامه‌ها، متفاوت است از آنجا که ساختار آموزش و پرورش ایران، متمرکز می‌باشد، بیشتر فعالیت‌های فوق برنامه از وزارتخانه به مدارس ابلاغ می‌شود. شرکت دانش‌آموزان در بسیاری از برنامه‌ها مانند مسابقات، تشکیل نمایشگاه‌ها، عضویت در کانون‌ها، شورای دانش‌آموزی، تشکیلات بسیج دانش‌آموزی و سازمان دانش‌آموزی، نمایش، هنرهای دستی و تجسمی و... داوطلبانه، اختیاری و بر اساس علایق دانش‌آموزان است و در برخی موارد مانند سرود همگانی، جشنواره مراسم آغازین و جشن‌ها، حضور همه دانش‌آموزان الزامی می‌باشد؛ اما اجرای برنامه‌های ویژه مانند قرائت قرآن، دکلمه، نمایش و... نیز اختیاری و توسط دانش‌آموزانی که علاقه‌مند هستند انجام می‌گیرد. برخی از فعالیت‌ها (مانند نقاشی) به صورت انفرادی انجام می‌گیرد و برخی دیگر (مانند نشریه دیواری) تأکید بر همکاری‌های گروهی دارند. بیشتر برنامه‌ها در داخل مدرسه و در مکان‌هایی مانند نمازخانه، کتابخانه، راهروها و کلاس‌های درس انجام می‌گیرد. بعضی از برنامه‌ها نیز در خارج از مدرسه مانند کانون‌ها صورت می‌گیرد. طول مدت برنامه‌ها و زمان اجرا نیز به نوع برنامه (فردی، همگانی و...) بستگی دارد، مثلاً مراسم آغازین هر روز صبح به مدت ۱۵ دقیقه قبل از شروع کلاس‌های درس اجرا می‌شود یا سرود همگانی در زمان زنگ تفریح تمرین می‌شود، زمان برخی برنامه‌ها مانند جشن‌ها از ساعات کلاس‌های درس و کوتاه نمودن ساعات برنامه‌های درسی، گرفته می‌شود. اجرای برنامه‌ها توسط دانش‌آموزان صورت می‌گیرد و رهبری و هدایت برنامه‌ها برعهده مربی یا معاون پرورشی (امور تربیتی) می‌باشد. نقش معلمان در فعالیت‌ها بسیار کم‌رنگ است، تنها حضور معلم در برخی از طرح‌ها احساس می‌شود مانند طرح کرامت که در کلاس‌های درس اجرا می‌شود. مشارکت اولیا در اجرای فعالیت‌های فوق برنامه در سطح پایینی قرار دارد (رئیس منشادی و همکاران، ۱۳۹۹). اهداف وزارت آموزش و پرورش بسیار کلی است مدارس باید بر حسب دوره تحصیلی و با نگاه به اهداف کلی، اهداف اختصاصی و تفصیلی و قابل دستیابی خود را تدوین کنند. به همین دلیل لازم است در ابتدای سال تحصیلی هدف‌گذاری یک‌ساله برای مدرسه صورت گیرد و اهداف در حوزه‌های آموزشی، فرهنگی تربیتی و سپس خدماتی و رفاهی به ترتیب اولویت‌بندی و مشخص گردد. بعد از تعیین اهداف باید درصدد باشیم در برنامه زمانی معین شده با شیوه‌های مؤثر به نتیجه مطلوب و دلخواه برسیم. در تنظیم فعالیت فوق برنامه معمولاً دستورالعمل‌های فوق در نظر گرفته می‌شود (خسروی و همکاران، ۱۴۰۱) که شامل: نیازسنجی، محور فعالیت با توجه به سن، جنس و موقعیت دانش‌آموزان و با توجه به علایق و نیازهای فراگیران خواهد بود، انتخاب نوع فعالیت با توجه به نیازهای اعلام شده و با توجه به امکانات و منابع، هر کدام از اعضای شورای مدرسه می‌توانند پیشنهاداتی را ارائه نمایند و از بین برنامه‌ها و فعالیت‌های پیشنهادی بهترین برنامه‌ها انتخاب شود. مشارکت معلمان در تدوین فعالیت‌های فوق برنامه این احساس را برای معلم ایجاد می‌کند که به تعمیق یادگیری فراگیر کمک خواهد کرد لازم به ذکر است موافقت اولیاء و مشارکت آن‌ها هم نقش مهمی در تسهیل این امر خواهد داشت، تعیین اهداف، در انتخاب بهترین پیشنهاد و بهترین برنامه باید توجه داشت این نوع برنامه تا چه اندازه حوزه‌های سه‌گانه یادگیری را در بر می‌گیرد (حوزه شناختی، حوزه مهارتی و حوزه نگرشی). هر چه تفکر خلاق دانش‌آموز را بیشتر برانگیزد و انگیزه را بیشتر تقویت کند، فعالیت مناسب‌تری خواهد بود، تعریف فعالیت‌های متناسب با فوق برنامه انتخاب شده بعد از انتخاب بهترین فوق برنامه و اهداف یادگیری لازم است فعالیت‌هایی که در این راستا قابلیت اجرایی دارند معرفی شوند، اجرای فعالیت با مشارکت کلیه عوامل دخیل در امر آموزش فعالیت‌های فوق برنامه انتخاب شده با توجه به نوع فعالیت و زمانی که برای اجرای آن لازم است، چیدمان برنامه صورت می‌گیرد، ارزیابی، پس از اجرای فعالیت فوق برنامه لازم است میزان اثربخشی و تحقق اهدافی که بر این برنامه مترتب بوده را ارزیابی کرد که آیا دانش‌آموز به این سطح از یادگیری، مهارت یا نگرش دست یافته است یا خیر.

در صورت حصول نتیجه مطلوب در پایان ارزیابی می‌توان این فعالیت را در بوته تجارب موفق مدیریتی قرار داد (فضلی‌خانی و همکاران، ۱۴۰۰). طبق دیدگاه رشد و توسعه فرآیندهای ذهنی و عقلی به فعالیت‌های فوق برنامه به عنوان پدیده‌ای در خدمت رشد و توسعه فرآیندهای ذهنی نگریسته می‌شود. مدافعین این دیدگاه فعالیت‌های فوق برنامه بر این باورند که مهم‌ترین نقش یا کارکرد مدارس عبارت است از تعقیب دو هدف: الف: کمک به دانش‌آموزان که یاد بگیرند، چگونه یاد بگیرند، ب: فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری برای دانش‌آموزان به منظور تقویت انواع مهارت‌ها و توانایی‌های ذهنی. بنابراین، هدف و نقش مدرسه در این دو مورد خلاصه می‌شود. بر اساس این نظریه ذهن انسان از مجموعه‌ای از توانایی‌ها و استعدادها نسبتاً مستقل از یکدیگر مثل قدرت استنباط، قدرت تحلیل، قدرت پیش‌بینی، قدرت حل مسئله، قدرت حفظ کردن و غیره تشکیل شده است. فعلیت بخشیدن به این قوا و استعدادها، توان برخورد مناسب را با مسائل بدیع و بی‌سابقه که در طول زندگی به‌طور اجتناب‌ناپذیر برای یک فرد پیش می‌آید به او اعطا می‌کند (کریمی، ۱۳۹۸). حامیان این دیدگاه مخالف سرسخت انتقال اطلاعات و دانش به دانش‌آموزان هستند و برای این کار فی‌نفسه هیچ ارزش و اصالتی قائل نبوده و حتی آموزش تئوری‌ها و مبانی نظری علوم به دانش‌آموزان را نیز از این قاعده مستثنی نمی‌دانند. این گروه معتقدند که ما در برهه و در عصری قرار گرفته‌ایم که به خاطر تغییر و تحول چشم‌گیری که در حوزه علم و در معارف بشری به وقوع می‌پیوندد، نباید اطلاعات، دانش، محتوا و تئوری‌های مشخصی از طریق فعالیت‌های فوق برنامه به دانش‌آموزان منتقل شود چرا که تغییر و تحولات و تجدید نظریه‌هایی که در یافته‌های علمی به وقوع می‌پیوندند، تحصیل و مدرسه رفتن دانش‌آموز را در آینده به صورت یک امر غیر مفید و لغو جلوه خواهد داد (موسی‌پور، ۱۳۹۸). فعالیت‌های فوق برنامه مبتنی بر این دیدگاه غالباً از نوع برنامه‌های «مسئله‌محور» است. در این نوع برنامه درسی دانش‌آموزان ترغیب می‌شوند مسائل و مجهولاتی را که خود مایل به حل آن‌ها هستند، شناسایی کنند و معلم نقش راهنما و تسهیل‌کننده فرایند یادگیری و غنی‌ساز محیط آموزشی را به عهده دارد. البته مسائل مهم ممکن است توسط یک دانش‌آموز یا توسط گروه کوچکی از دانش‌آموزان و یا حتی توسط مجموع کلاس شناسایی شوند. مطلوب بودن فعالیت‌های فوق برنامه «مسئله‌محور» به این خاطر است که شناخت مسئله و حل آن توسط دانش‌آموزان، به‌عنوان یکی از اساسی‌ترین توانایی‌ها و قابلیت‌های ذهنی انسان تقویت و تحکیم خواهد شد. به‌عبارتی دیگر حامیان این دیدگاه فعالیت‌های فوق برنامه معتقدند که مواجه ساختن دانش‌آموزان با فرصت‌های آموزشی که با سود جستن از آن‌ها بتواند به اموری از قبیل مفهوم‌پردازی، تجزیه و تحلیل اطلاعات، برخورد با ابهامات و نامعین‌ها، شناسایی منابع اطلاعاتی برای حل مسائل و ارزشیابی فعالیت‌های خود بپردازند، می‌تواند منجر به استفاده مطلوب و پرورش قوای ذهنی شود. تدریس مطابق این دیدگاه مستلزم قدرت تولید موقعیت‌های مسئله‌دار است. معلم باید توان مدد رساندن به دانش‌آموزان در خلق موقعیت‌های مسئله‌دار را داشته باشد. علاوه بر خلق موقعیت‌های مسئله‌دار، معلم همچنین باید با راهنمایی و طرح سؤالاتی توجه دانش‌آموز را به سطوح عمیق‌تری از تجزیه و تحلیل اطلاعات جلب کند (سبحانی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۷). طرفداران دیدگاه منطق‌گرایی آکادمیک معتقدند که کارکرد و نقش اصلی مدرسه، عبارت است از تقویت و رشد قوای ذهنی دانش‌آموزان در آن دسته از موضوعات درسی که ارزش بالایی یادگیری دارند. دیدگاه منطق‌گرایی آکادمیک بر محتوا تأکید داشته و معتقد است مدارس مکان‌های خاصی هستند که رسالت آن‌ها به‌عنوان نهادهای اجتماعی نباید بروز و واکنش برای پاسخگویی به هرگونه مشکل اجتماعی یا هوس‌ها و احساسات شخصی و گروهی باشد. پاسخگویی به مسائل اجتماعی و این‌که شرایط اجتماع چه چیزهایی را اقتضا می‌کند، به هیچ عنوان ملاک تصمیم‌گیری در این دیدگاه نیست (جعفری ثانی و همکاران، ۱۳۹۹). در این دیدگاه اساساً اعتقاد بر این است که مدرسه جای آموزش هر چیزی نیست، زیرا نمی‌توان در وقت محدود، همه چیز را، حتی اگر همه آن‌ها مفید و

ارزشمند هم باشند، آموزش داد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که کارکرد منطقی و قانونی مدارس، پرورش عقل فرد از طریق انتقال میراث فرهنگی و فراهم کردن زمینه فراگیری قوی‌ترین و غنی‌ترین دستاوردها و آثار عقلی بشر است؛ به عبارتی دیگر این دیدگاه نیز تکیه‌اش روی تقویت قوای ذهنی فرد است. اما در حالی که معتقدین به دیدگاه فرآیندمحور از این اصل نتیجه دیگری گرفته‌اند، این دسته معتقد هستند که پرورش قوای عقلی از طریق مواجه شدن با قوی‌ترین و بالاترین دستاوردها و آثار عقلی-ذهنی بشر به دست می‌آید، که آن هم معمولاً در دیسپلین‌هایی مانند علوم، ریاضیات، هنر و... یافت می‌شود (خدامرادی، ۱۴۰۲). به هیچ عنوان نباید موضوعات دیگری را با این موضوعات مخلوط کرد. منطق‌گرایان آکادمیک، فی‌الواقع اعتقاد دارند، بین موضوعات درسی مختلف از حیث ارزش تفاوت ذاتی یا ماهوی وجود دارد، لذا به همه یکسان نمی‌نگرند و معتقدند که دیسپلین‌ها هرگز با ارزش‌های برابر خلق نشده‌اند. بر اساس این دیدگاه در مدرسه و در انتخاب محتوای درسی باید آموزش آن‌دسته از مفاهیم مورد توجه قرار گیرد که فرد شخصاً نمی‌تواند از جامعه کسب کند و لازم است منحصراً در مدرسه فراگرفته شود. البته مفاهیم همان دیسپلین‌ها هستند که در خارج از مدرسه، امکان کسب و فراگیری آن‌ها نیست. مطالعه دیسپلین‌ها به عبارتی دیگر فلسفه وجودی مدرسه را تشکیل می‌دهد. به علاوه در چارچوب هر موضوع درسی، بهترین محتوا و مهم‌ترین ایده‌ها مقوله‌هایی هستند که باید به دانش‌آموزان عرضه شوند. این گروه دائماً سخن از «بزرگ‌ترین» و «برجسته‌ترین» به میان می‌آورند؛ یعنی آثار بزرگ، ایده‌های بزرگ و امثال آن (کلاهی، ۱۳۹۹). بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که هدف اساسی و محوری در این دیدگاه عبارت است از پرورش قوای منطقی انسان از طریق مواجه ساختن منطق او با عقاید و ایده‌ها و پدیده‌هایی که معرف بالاترین دستاوردهای منطق بشری هستند. در یادگیری نیز دانش‌آموزان وظیفه دارند به دنبال مطالعه اصل این آثار بروند. در این دیدگاه با مسئله تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان برخورد خاصی می‌شود. استدلال این است که دانش‌آموزانی که از استعداد کمتری برخوردارند هم باید وارد جامعه‌ای که مبتنی بر دموکراسی با تمام اختصاصات آن است، بشوند لذا لازم است آن‌ها نیز این مطالب را فراگیرند (اسلامی و همکاران، ۱۴۰۰). این دیدگاه بر تقدم، و معنی‌دار بودن برنامه‌ها برای فرد (فراگیر) مبتنی است، و مسئولیت مدرسه را هم در حقیقت تمهید و اجرای برنامه‌های منطبق و سازگار با این اولویت می‌داند. به عبارتی دیگر فرد، محور و منبع اطلاعات و تصمیمات برنامه‌ای است. طراحی برنامه‌های منطبق با این دیدگاه ایجاب می‌کند که معلمان در مدرسه، برنامه‌های فوق برنامه خود را با هماهنگی و هم‌فکری دانش‌آموزان تهیه کنند. در این دیدگاه هرگز اجرای برنامه‌های از پیش تعیین شده توصیه نشد و طرفداران آن معتقدند که اگر برنامه به صورت متمرکز طراحی و اجرا شود، یقیناً مبتنی بر شناخت دقیق نیازها و علایق دانش‌آموزان و شرایط متنوع آن‌ها نخواهد بود (طالبی مزرعه شاهی و همکاران، ۱۴۰۱). برنامه‌های فوق برنامه از تعامل بین دانش‌آموز و معلم جوشیده و متصاعد شود، نه اینکه از پیش تعیین شده و در اختیار او قرار گیرد. این دانش‌آموز است که با تعامل با معلم خود و در اثر برقراری ارتباط عمیق بین خود و معلم، برنامه درسی منحصر به خودش را مشخص کرده و به آن مشغول می‌شود. به عبارتی دیگر برنامه درسی زاییده کنش و واکنش دوستانه فی‌مابین معلم و دانش‌آموز است که فرایند برنامه‌ریزی موسوم به «معلم-دانش‌آموز» را شکل می‌دهد (امیری دهج و همکاران، ۱۴۰۳). بر اساس این دیدگاه تجارب آموزشی تنها زمانی برای فرد آموزنده و آموخته‌ها زمانی پایدار و ماندنی است که وی در طراحی و اجرای آن سهیم و فعال باشد. در غیر این صورت جریان یاددهی-یادگیری تبدیل به یک جریان مکانیکی و ماشینی شده و آموخته‌ها نیز دوام و پایداری نخواهد داشت. تنها شرکت فعال دانش‌آموز در طراحی تجربه یا تجارب آموزشی و فعالیت‌های یادگیری است که می‌تواند تضمین‌کننده یادگیری حقیقی شود. بنابراین دانش‌آموز باید حق انتخاب و تصمیم‌گیری داشته و بتواند در طراحی برنامه‌ها و فعالیت‌هایی که می‌خواهد با آن‌ها درگیر شود سهیم باشد. اجرای چنین برنامه‌ای مستلزم

این است که معلم به هر یک از دانش‌آموزان به‌عنوان یک انسان و نه تنها به‌عنوان عضوی از یک گروه یا کلاس نگاه کند. یعنی باید به فرد فرد آنان از زاویه فردیت و وجوه ممیزی که ممکن است با دیگران داشته باشد بنگرد. به‌علاوه معلمان باید بتوانند روابط انسانی و عاطفی بسیار نزدیکی بین خود و دانش‌آموزان برقرار کنند. این نکته بسیار اهمیت دارد، زیرا که اگر معلم در چنین موقعیتی با دانش‌آموزان قرار نگیرد، از کنه برداشت‌ها، ادراکات، تجارب و تلقیات آنان از آنچه که بین ایشان عرضه می‌شود مطلع نمی‌شود (اقدسی و همکاران، ۱۳۹۹). برقراری رابطه عاطفی قوی بین معلم و دانش‌آموز در حقیقت به معلم رخصت حضور در عرصه وجود دانش‌آموزان را می‌دهد و البته تا معلم در عرصه وجود یکایک دانش‌آموزان حضور نیابد، از درک اینکه بر او چه می‌گذرد، چه چیزی را تجربه کرده و آموخته است و نگرش او نسبت به آنچه که تجربه می‌کند چیست، عاجز خواهد ماند. بنابراین وظیفه معلم بسیار ظریف، حساس و سنگین می‌شود. ثانیاً تعداد دانش‌آموزان مدارس بسیار کمتر از میزان معمول باشد چون در مدارس بزرگ معمولاً ارائه برنامه‌های متنوع و نشان دادن انعطاف در برنامه‌ها وجود ندارد. حداکثر تعداد دانش‌آموزان در هر کلاس ۱۵ نفر پیشنهاد شده که در گروه‌های سنی متفاوت هستند. اصولاً سازماندهی مدرسه بدین صورت که هر کسی بر اساس سن تقویمی در یک پایه‌ای قرار می‌گیرد، مفهوم ندارد، بلکه مبنای تقسیم‌بندی دانش‌آموزان در کلاس‌های مختلف استعدادها، علایق و نیازهای آن‌هاست. افراد در سنین مختلف بر اساس علاقه خود نسبت به یک موضوع درسی، در یک کلاس آموزش می‌بینند. معلم در کلاس در نقش فردی است که منابع و محیط مناسب آموزشی را فراهم می‌کند. همچنین بدون دیکته و یا تجویز و تحویل مطلبی، راهنمایی‌های لازم را به دانش‌آموزان ارائه می‌دهد. به‌عبارتی دیگر او تحریک، تشویق و هدایت می‌کند، لیکن تعیین تکلیف و وظایف دانش‌آموزان در اثر تعامل بین دانش‌آموز و معلم شکل می‌گیرد (نورشاهی و همکاران، ۱۴۰۰). دیدگاه بازسازی اجتماعی یا تطابق اجتماعی مبتنی بر تقدم نیازهای جامعه بر نیازهای فرد است. در این دیدگاه دو نظریه کلی «حال‌نگر» و دیگری «آینده‌نگر» وجود دارد. نظریه حال‌نگر بر این باور است که تعلیم و تربیت باید در جهت تطبیق با شرایط موجود اجتماع سوق داده شود. در تشخیص نیاز جامعه نیز نباید بر اساس دیدگاه‌های رادیکال و دیدگاه‌هایی که مستلزم ایجاد تغییر و تحول بنیادی در ساختار اجتماع و در ساختار قدرت آن است، عمل کرد. در مقابل این دیدگاه، نظریه آینده‌نگر است. این نظریه از آن کسانی است که معتقدند در عین حال که برنامه‌های فوق برنامه باید بر مبنای نیازهای اجتماع بنا شود، اما لازم است در عوض جامعه‌ی حاضر، نیازهای جامعه مطلوب و ایده‌آل مورد توجه قرار گیرد. در طراحی اجتماع مطلوب برای آینده، ساختار کنونی قدرت، توزیع طبقات اجتماعی و اقتصادی موجود نمی‌تواند مورد پذیرش قرار گیرد. بنابراین حرکت تعلیم و تربیت و سمت‌گیری برنامه‌های درسی باید در جهت ایجاد تغییر بنیادی در ساختار اجتماع باشد. از آنچه که بیان شد می‌توان استنباط کرد، نظریه آینده‌نگر متعلق به مارکسیست‌ها یا چپ‌گرایان است؛ که در آموزش و پرورش به این گروه، آزادی‌خواهان نیز گفته می‌شود. وجه اشتراک این دو نظریه و دلیل اینکه هر دو ذیل یک دیدگاه، علی‌رغم تفاوت فراوانی که با یکدیگر دارند، آورده می‌شوند این است که هر دو چشم به اجتماع به‌عنوان منبع اطلاعات برای برنامه‌ریزی درسی دارند. ولی در تشخیص نیازها هرکدام به یک مسیر می‌روند. یکی نیاز را در این می‌بیند که دانش‌آموز به نحوی پرورش پیدا کند تا برای ورود به اجتماع آماده شده مهارت‌های لازم را برای ایفای نقش خود به‌عنوان یک شهروند پیدا کند. دیگری به دنبال ایجاد تغییر و تحول بنیادی و متبلور کردن افکار و ایده‌های انقلابی و بنیادی در ذهن دانش‌آموز است، تا از طریق آن‌ها او را برای ایفای نقش در جهت ایجاد تحول اساسی در شرایط کنونی اجتماعی آماده کند (شارع‌پور و همکاران، ۱۳۹۸).

هوش اجتماعی

هوش اجتماعی شامل توانایی ایجاد و حفظ روابط بین فردی است که مستلزم توانایی‌هایی نظیر درک احساسات دیگران، همدلی، احترام، تعامل سازنده و رفتار مناسب در موقعیت‌های اجتماعی می‌باشد (Goleman, 2006). به باور گلن هوش اجتماعی یکی از ابعاد اصلی هوش هیجانی است که در زندگی روزمره و ارتباطات اجتماعی نقشی اساسی ایفا می‌کند. افراد با هوش اجتماعی بالا قادرند در محیط‌های اجتماعی بهتر عمل کرده، روابط مثبت‌تری ایجاد کرده و درک بهتری از نیازها و احساسات دیگران داشته باشند (Salovey & Mayer, 1990). این افراد معمولاً دارای مهارت‌هایی همچون شنود مؤثر، تنظیم هیجانات، توانایی حل مسئله در موقعیت‌های تعارض‌آمیز و توان مدیریت گروه هستند. هوش اجتماعی یک ویژگی ذاتی و همچنین اکتسابی است و می‌توان آن را با آموزش و تمرین در طول زندگی تقویت نمود. روانشناسانی مانند ثرنדיک (۱۹۲۰) هوش اجتماعی را به‌عنوان توانایی درک و مدیریت افراد و رفتار خردمندانه در روابط انسانی تعریف کرده‌اند. او نخستین کسی بود که هوش اجتماعی را به‌عنوان یک سازه روان‌شناختی مستقل مطرح کرد. به باور او افراد دارای هوش اجتماعی بالا، توانایی بالاتری در شناخت انگیزه‌ها، نیازها، هیجانات و رفتار دیگران دارند و می‌توانند رفتار خود را در تعاملات اجتماعی به‌گونه‌ای تنظیم کنند که منجر به پذیرش اجتماعی بیشتری شود (Thorndike, 1920). از منظر روان‌شناسی اجتماعی، هوش اجتماعی به توانایی فرد در برقراری ارتباط مؤثر با دیگران و درک رفتارهای اجتماعی آنان مربوط می‌شود. این مفهوم در برگیرنده مؤلفه‌هایی چون حساسیت اجتماعی، پردازش اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی است (Riggio, 1986). حساسیت اجتماعی به معنای توانایی تشخیص نشانه‌های غیرکلامی و حالات چهره است که فرد را قادر می‌سازد احساسات دیگران را به‌خوبی شناسایی کند. پردازش اجتماعی توانایی تحلیل اطلاعات اجتماعی و درک روابط بین فردی است، در حالی‌که مهارت‌های اجتماعی شامل توانایی‌هایی مانند شروع مکالمه، گوش دادن فعال، ابراز وجود، همدلی، مدیریت تعارض و رفتار اجتماعی مناسب است (Ford & Tisak, 1983). گلن (۲۰۰۶) معتقد است هوش اجتماعی ترکیبی از آگاهی اجتماعی و تسلط اجتماعی است. آگاهی اجتماعی شامل همدلی، تنظیم متقابل اجتماعی، آگاهی سازمانی و درک دیدگاه‌های دیگران است. تسلط اجتماعی شامل تأثیرگذاری، الهام‌بخشی، مدیریت تعارض و همکاری می‌باشد. از نظر گلن هوش اجتماعی تعیین‌کننده کیفیت تعاملات بین‌فردی بوده و بر عملکرد افراد در محیط‌های کاری، خانوادگی و اجتماعی تأثیر مستقیم دارد. مطالعات متعدد حاکی از آن است که هوش اجتماعی بالا با سازگاری اجتماعی بهتر، رضایت از زندگی، موفقیت شغلی، سلامت روانی و کاهش رفتارهای پرخطر مرتبط است (Bar-On, 2005). بر اساس پژوهش‌های انجام شده در زمینه آموزش هوش اجتماعی، نتایج نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان، دانشجویان و کارکنان سازمان‌ها منجر به بهبود تعاملات اجتماعی، افزایش همدلی، کاهش رفتارهای پرخطر و ارتقاء عملکرد گروهی می‌شود (Elias et al., 1997). پژوهش‌ها همچنین نشان داده‌اند که افراد دارای هوش اجتماعی بالا، تمایل بیشتری به مشارکت در فعالیت‌های گروهی، کمک به دیگران، رهبری مؤثر و حل تعارض به شیوه‌های سازنده دارند. آن‌ها درک عمیق‌تری از تفاوت‌های فردی و فرهنگی داشته و در تعامل با دیگران احترام متقابل را حفظ می‌کنند. از جمله ابزارهای اندازه‌گیری هوش اجتماعی می‌توان به آزمون‌های مهارت‌های اجتماعی، مقیاس همدلی، مقیاس هوش هیجانی و پرسشنامه‌های خودگزارشی اشاره کرد (Riggio & Carney, 2003). این ابزارها معمولاً ابعاد مختلف هوش اجتماعی مانند همدلی، حساسیت اجتماعی، تنظیم هیجانی و توانایی حل مسئله بین‌فردی را مورد سنجش قرار می‌دهند. از لحاظ کاربردی، توسعه هوش اجتماعی در حوزه‌هایی نظیر آموزش، روان‌شناسی، مدیریت منابع انسانی، مشاوره، روان‌درمانی، مددکاری اجتماعی، و رهبری سازمانی اهمیت دارد. مربیان، معلمان،

مدیران و مشاوران می‌توانند از طریق آموزش مهارت‌های اجتماعی، ایفای نقش، شبیه‌سازی موقعیت‌های اجتماعی، و بازخورد مؤثر، به پرورش هوش اجتماعی در افراد کمک کنند. همچنین در محیط‌های کاری، افزایش هوش اجتماعی کارکنان منجر به بهبود جو سازمانی، ارتقاء روحیه همکاری، کاهش تعارضات درون‌سازمانی و افزایش بهره‌وری می‌شود (Goleman, 2006). یافته‌های علوم اعصاب شناختی نیز حاکی از آن است که نواحی خاصی از مغز مانند قشر پیش‌پیشانی، آمیگدالا، و سیستم آینه‌ای مغز در پردازش اطلاعات اجتماعی و بروز رفتارهای اجتماعی نقش دارند (Decety & Jackson, 2004). این نواحی مغزی در ادراک هیجانات دیگران، همدلی، شناخت اجتماعی و تنظیم پاسخ‌های هیجانی دخیل‌اند. به همین دلیل پرورش هوش اجتماعی نه تنها از نظر روان‌شناختی، بلکه از نظر عصب‌شناختی نیز ممکن و قابل ارتقا است. یکی از چالش‌های موجود در زمینه ارتقاء هوش اجتماعی، تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی است. الگوهای رفتاری، هنجارهای ارتباطی و انتظارات اجتماعی ممکن است در فرهنگ‌های مختلف متفاوت باشد و این تفاوت‌ها می‌تواند بر نحوه بروز و تفسیر رفتارهای اجتماعی تأثیر بگذارد. به همین دلیل آموزش و ارزیابی هوش اجتماعی باید با در نظر گرفتن زمینه فرهنگی افراد انجام شود (Markus & Kitayama, 1991). در جمع‌بندی می‌توان گفت هوش اجتماعی یک توانمندی چندبعدی و پیچیده است که شامل مجموعه‌ای از مهارت‌های شناختی، هیجانی و رفتاری برای تعامل مؤثر با دیگران است. این هوش، قابل یادگیری، آموزش‌پذیر و ارتقاء‌یافتنی است و نقش مهمی در موفقیت‌های تحصیلی، شغلی، فردی و اجتماعی افراد ایفا می‌کند. پرورش هوش اجتماعی از طریق آموزش مهارت‌های ارتباطی، تمرین همدلی، خودآگاهی اجتماعی، ایفای نقش و دریافت بازخورد امکان‌پذیر است و می‌تواند در بهبود کیفیت زندگی فردی و جمعی مؤثر واقع شود.

خودشکوفایی تحصیلی

خودشکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان از جمله اهداف عالی آموزش و پرورش است. سازه خودشکوفایی بعد از پنجاه سال از فرمول‌بندی اولیه آن توسط راجرز (۱۹۵۱) و مازلو (۱۹۵۴)، هنوز هم به‌عنوان سازه‌ای تأثیرگذار، دارای کاربردهای مهم برای روان‌شناسی و علوم تربیتی دارای ارزش اکتشافی بالا قلمداد می‌شود (شهسوایی، ۱۳۹۹). اصطلاح خودشکوفایی برای اولین بار توسط «کورت گولد اشتاین» به کار رفت. به نظر او این انگیزه اصلی و در حقیقت تنها انگیزه واقعی فرد است و سایر انگیزه‌ها صرفاً تجلی آن به حساب می‌آید. بنابراین خودشکوفایی از نظر گولد اشتاین در واقع همان انگیزه تشخیص استعدادها در فرد است. با خودشکوفایی، فرد به تحقق خویش‌شناسی و آنچه که ظرفیت آن را دارد، می‌رسد. خود شکوفایی میل به بهتر و بهتر شدن نسبت به آنچه که یک فرد هست و آن چیزی شدن که یک فرد ظرفیت شدن آن را دارد. در تئوری نیازهای مزلو بیان شده، اساساً برابر است با اهداف برای تحصیل و خلاقیت که توسط مدرسان و روان‌شناسان حمایت شده است (بورلسون، ۲۰۲۱). به عبارت دیگر، خودشکوفایی فرآیند رشد کردن به صورتی است که فرد وابستگی به دیگران، حالت دفاعی، کم‌کاری و کم‌رویی را پشت سر می‌گذارد و به‌سوی ارزیابی‌های معقول، جرأت آفریدن و کاویدن پیش می‌رود. خودشکوفایی تحقق بخشیدن به استعدادها، توانش‌ها و امکانات‌مان است. خودشکوفایی را می‌توان «توانایی درک ظرفیت‌های بالقوه و انجام چیزی که می‌توان انجام داد، تلاش برای انجام دادن و لذت بردن» تعریف نمود. خود شکوفایی، شایستگی است که افراد را قادر می‌سازد دست به هدف‌یابی بزنند و سپس خودشان به همان هدف‌های مطرح شده نائل شوند. خودشکوفایی تحصیلی، درک ظرفیت‌های یادگیری و تلاش برای تحقق بخشیدن به آن‌هاست (شاهین یلاها، ۲۰۱۸). مفهوم خودشکوفایی از زمان‌های بسیار پیش (فلاسفه یونان باستان) به شکل خاص خود مورد توجه بوده است. مفهوم "اودایمونیک" که ترجمه فارسی مشخصی ندارد،

اشاره به آن نوع بهزیستی می‌کند که فراتر از کوشش انسان برای کسب لذت و دوری از درد یا همان بهزیستی لذت‌گرا قرار می‌گیرد. در دوره شکل‌گیری روانشناسی نوین در حدود اواخر قرن هجدهم، خود شکوفایی به عنوان تجلی "اودایمونیک" مفهوم‌بندی شد (یاسایی، ۱۴۰۰). طبق این دیدگاه افراد حاضرند حتی برای رشد و تعالی خود، استرس را به جان بخرند. مثلاً فردی را در نظر بگیرید که ساعت‌ها دود چراغ می‌خورد، اما لحظه‌ای از مطالعه دست برنمی‌کشد یا فردی که روزه می‌گیرد و گرسنگی را تحمل می‌کند. مازلو و راجرز به طور مشخص‌تری خود شکوفایی را پی گرفتند. آن‌ها به روش علمی اعتقاد چندانی نداشتند. به همین دلیل مفهوم خودشکوفایی که توسط آن‌ها پی‌ریزی شده است، بسیار ذهنی بوده و از این لحاظ مورد انتقاد بسیاری از دانشمندان قرار گرفته است. پس از مازلو و راجرز سعی شده است با روش علمی که خصوصیات مهم آن تکرارپذیری و ابطال‌پذیری است، به کندوکاو میراثی که مازلو و راجرز به جای گذاشته‌اند نگاه شود. هرچند کوشش‌هایی در این زمینه انجام شده است (مانند لکلرز و دیگران) اما این کوشش‌ها زیاد چشمگیر نیستند زیرا زمان زیادی از این تلاش‌ها نمی‌گذرد و دیگر این که مفهوم خودشکوفایی یک مفهوم بسیار پیچیده است و به راحتی در بوته آزمایش کنترل‌شده یا سایر روش‌های کمی قرار نمی‌گیرد. شاید حق با مازلو باشد که می‌گوید روش علمی نمی‌تواند بسیاری از جنبه‌های انسان را مطالعه کند. به نظر می‌رسد مفهوم خودشکوفایی به دلیل دشواری مطالعه آن زیاد مورد توجه کوشش‌های علمی نیست. خودشکوفایی مازلو به مفاهیم خردتری تبدیل شده است که تجربه سیالی سیزنت یکی از آن‌ها می‌باشد. امروزه از تیوری‌بندی‌های کلی نظیر تیوری مازلو اجتناب می‌شود و دانشمندان علوم رفتاری سعی می‌کنند مسیرهای تعالی انسان را بسیار جزئی‌تر و البته طبعاً روشن‌تر مطالعه کنند (سدیکیدس و هپر، ۲۰۱۹). مازلو عواملی که به خودشکوفایی منجر می‌شوند، را عبارتند از: تجربه کردن زندگی به شیوه کودکان؛ آزمودن شیوه‌های جدید یعنی جسارت داشتن؛ در ارزیابی تجربه‌ها بیشتر به ندای احساس (درون) پاسخ دادن؛ صداقت داشتن؛ آمادگی برای تحمل بی‌اعتنایی دیگران؛ مسئولیت‌پذیری؛ سخت‌کوشی در اجرای تصمیم‌ها؛ شناخت مکانیسم‌های دفاعی خویش و شهامت به کنار گذاشتن آن‌ها. این رفتارها می‌توانند افراد را در رسیدن به خود شکوفایی کمک کنند. از نظر او پس از برآورده شدن نیازهای سطح پایین، قدم گذاشتن به جاده طلایی خودشکوفایی با منفعل بودن و لم دادن به دست نمی‌آید، بلکه آن مستلزم نظم، سخت‌کوشی و جسارت است (خدادادی کریموند و شهبازی، ۱۳۹۸). در بالاترین بخش هرم نیازهای مازلو، نیازهای خودشکوفایی یا فرانیازها قرار دارد. زمانی که نیازهای سطوح زیرین برآورده شدند، این دسته از نیازها در انسان برانگیخته می‌شوند؛ البته ممکن است در همان ابتدا و پیش از برآورده شدن کامل نیازهای سطوح زیرین، این نیازها در فردی بروز و ظهور کند و این خصیصه در افراد گوناگون، متفاوت است (سهرابی و همکاران، ۱۴۰۰). از نظر مازلو، افرادی که در این مرحله قرار می‌گیرند، «عالی‌ترین سطح رشد انسان را نشان می‌دهند که او آن را خودشکوفایی می‌نامد، مفهومی که گرچه کاربرد آن بیشتر زیستی بود تا روان‌شناختی، از کورت‌گلدشتاین، استاد دیگر خود در نیویورک سیتی اقتباس کرد». از نظر مازلو ارزش‌های هستی عبارتند از: حقیقت، نیکی، زیبایی، یکپارچگی، سرزندگی، بی‌همتایی، کمال، کامل‌گرایی، عدالت، سادگی، تمامیت، راحتی، شوخ‌طبعی و خودمختاری (برودویچ، ۲۰۲۲). انسانی که همه نیازهایش تا میزان رضایت‌بخشی برآورده شده باشد، اگر از هجوم «فرا آسیب‌ها» نیز در امان بوده باشد، این نیازها در او برانگیخته می‌شود. کمیت و کیفیت آن نیز در انسان‌های مختلف متفاوت است. «محرومیت از هرگونه نیاز هستی، فرا آسیب، یا فقدان فلسفه زندگی را معنی‌دار به بار می‌آورد». از آنجا که نیازهای هر انسانی، رفتار و گفتار او را شکل و جهت می‌دهد، می‌توان با شناختن این نیازها، دلایل رفتار انسان‌های واقعی و داستانی را کشف کرد و یا به عبارتی آن‌ها را تحلیل و ارزیابی نمود. در دنیای داستان‌ها نیز، نیازها ناپایداری‌ها را به وجود می‌آورد و از طریق شناختن نیازهای شخصیت‌ها، می‌توان آن‌ها را تحلیل و واکاوی کرد. در

این گفتار، شخصیت اصلی داستان درد دل ملا قربانعلی از مجموعه یکی بود یکی نبود جمالزاده بر پایه هرم سلسله‌مراتب نیازهای مازلو تحلیل می‌شود (وانستانکیسته، ۲۰۲۱). راجرز معتقد بود که، انسان‌ها یک انگیزش مهم و برجسته دارند که هنگام تولد مجهز به آن به دنیا می‌آیند. این نیروی انگیزشی اساسی که هدف غایی زندگی همه انسان‌ها محسوب می‌شود، تمایل به شکوفا شدن است. یعنی میل به رشد و توسعه دادن همه توانایی‌ها و توان‌های بالقوه، از توانایی‌های زیست‌شناختی گرفته تا پیچیده‌ترین جنبه‌های روان‌شناختی هستی (اشرف زاده و عباسی، ۱۳۹۸). به عقیده راجرز، تمایل به خودشکوفایی عمده‌تاً معطوف به نیازهای فیزیولوژیکی است که رشد و نمو انسان را تسهیل می‌کند و مسئول پختگی، یعنی رشد اندام‌ها و فرآیندهای بدنی ژنتیکی است. تمایل به خودشکوفایی که در تمام موجودات زنده وجود دارد، مستلزم کوشش و ناراحتی است. مثلاً وقتی که کودک نخستین گام‌های خود را برمی‌دارد، می‌افتد و صدمه می‌بیند. اگر او در مرحله خزیدن باقی بماند ناراحتی کمتر است، اما کودک پافشاری می‌کند. او می‌افتد و گریه می‌کند، اما هنوز ادامه می‌دهد. کودک به گفته راجرز، علی‌رغم این ناراحتی‌ها ثابت‌قدم باقی می‌ماند زیرا تمایل به شکوفایی و رشد و نمو، قوی‌تر از هر نوع ترغیبی برای عقب‌گرد است که ناشی از رنج حاصل از رشد است. مفهوم شکوفایی، مستلزم گرایش ارگانیسم به رشد، از ساختارهای ساده به پیچیده، از وابستگی به استقلال و از تغییرناپذیری و عدم‌انعطاف به فرآیند تغییر و آزادی در بیان احساسات است (قربان‌پور لقمجانی، ۱۴۰۰). راجرز معتقد بود که، مردم در سرتاسر زندگی چیزی را که او فرآیند ارزش‌گذاری وجودی می‌نامد، به نمایش می‌گذارند. منظور او از این اصطلاح این است که همه تجربه‌های زندگی برحسب اینکه تا چه اندازه در خدمت تمایل به شکوفایی هستند، ارزشیابی می‌شوند. تجربه‌هایی را که انسان آن‌ها را ترقی‌دهنده یا تسهیل‌کننده شکوفایی می‌داند، خوب و مطلق تلقی می‌شوند و بنابراین ارزش‌های مثبت به آن‌ها اختصاص می‌یابند. در نتیجه فرد گرایش به تکرار آن تجربه‌ها پیدا می‌کند. برعکس، تجربه‌هایی که به عنوان بازدارنده شکوفایی شناخته شوند، نامطلوب تلقی می‌شوند و فرد از آن‌ها اجتناب می‌کند (همان). رسیدن به خودشکوفایی به معنای رسیدن به بالاترین سطح سلامت روان است. این فرآیندی است که راجرز آن را «کارکرد کامل» می‌نامد. تبدیل شدن به شخصی با کارکرد کامل، هدفی است که همه هستی و وجود شخص به سوی آن هدایت می‌شود. به نظر راجرز، اشخاصی که دارای کارکرد کامل هستند با خصوصیات زیر مشخص می‌شوند: گشودگی و پذیرا بودن نسبت به همه تجارب، گرایش به زندگی کامل در هر لحظه از هستی، اعتماد کردن به احساسات خود درباره یک موقعیت و موضوع و عمل کردن بر اساس آن‌ها به جای هدایت شدن تنها به وسیله قضاوت‌های دیگران یا هنجارهای اجتماعی یا حتی قضاوت‌های عقلانی خود فرد، احساس آزادی در تفکر و عمل، برخورداری از خلاقیت سطح بالا (هاشملو، ۱۴۰۰). راجرز معتقد بود واقعیت محیط شخص، چگونگی درک او از محیط است. درک فرد از واقعیت ممکن است با واقعیت عینی منطبق نباشد. همچنین افراد مختلف از وجود یک واقعیت، درک متفاوتی دارند. به عقیده راجرز چارچوب داوری و قضاوت هر شخص، میدان تجربی اوست که شامل تجربه‌های کنونی، محرک‌هایی که فرد از آن‌ها آگاهی ندارد و همچنین خاطره‌های تجارب گذشته است. فرد بر اساس جهان تجربی خود نسبت به محیط و موقعیت‌ها واکنش نشان می‌دهد و رفتار می‌کند (پایس و همکاران، ۲۰۲۳).

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی است، چون به توصیف متغیرها پرداخته است. از نظر هدف پژوهش کاربردی به‌شمار می‌رود، زیرا نتایج آن در آموزش و پرورش کاربرد دارد که به روش پیمایشی انجام شده است. مهم‌ترین مزیت پژوهش‌های پیمایشی قابلیت تعمیم آنهاست. ابزار گردآوری اطلاعات در پژوهش حاضر، پرسشنامه‌های استاندارد است. برای سنجش این سؤال‌ها از مقیاس پنج‌گزینه‌ای لیکرت استفاده شد که یکی از رایج‌ترین مقیاس‌های اندازه‌گیری شمرده می‌شود. شکل کلی و امتیازبندی این مقیاس در پژوهش حاضر به پنج سطح «۱. کاملاً موافقم، ۲. موافقم، ۳. تاحدی موافقم، ۴. مخالفم، ۵. کاملاً مخالفم» بوده است. روایی ابزار اندازه‌گیری با بهره‌مندی از خبرگان و استاد راهنما به تأیید رسید. پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب برابر ۰/۷۲۵، ۰/۷۴۱ و ۰/۷۳۱ محاسبه شد که نشان از پایایی قابل قبول ابزار تحقیق دارد، جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم ناحیه ۲ شهرستان زاهدان که تعداد کل آنها برابر با ۲۳۷۶۰ نفر می‌باشد. برای بدست آوردن حجم نمونه از جدول مورگان استفاده شده، حجم نمونه برای جامعه ۲۳۷۶۰ نفر در جدول مورگان، ۳۶۴ نفر محاسبه شده است، روش نمونه‌گیری نمونه‌گیری طبقه‌ای بود برای تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار Spss از آمار استنباطی آزمون اسمیرنف-کولموگروف برای بررسی مفروضات پژوهش (نرمال بودن متغیرها) و از ضریب همبستگی پیرسون برای آزمون فرضیات استفاده گردیده است.

یافته‌های پژوهش

آزمون نرمال بودن داده‌ها

در این بخش از تحقیق، ابتدا فرض نرمال بودن یا نبودن داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای مشخص نمودن استفاده از آزمونهای پارامتریک و ناپارامتریک انجام پذیرفته است.

جدول شماره (۱) نتایج حاصل از آزمون اسمیرنف-کولموگروف

متغیرها	تعداد n	مقدار K-S	مقدار P	نتیجه نرمال / غیر نرمال بودن توزیع
فعالیت‌های فوق برنامه	۳۶۴	۰/۱۶۱	۰/۳۹۴	نرمال
هوش اجتماعی	۳۶۴	۰/۱۳۹	۰/۲۱۴	نرمال
خودشکوفایی تحصیلی	۳۶۴	۰/۱۴۱	۰/۳۵۵	نرمال

مطابق جدول شماره (۱) مشاهده می‌شود که متغیرهای تحقیق از توزیع نرمال برخوردار هستند. لذا برای تایید و یا رد فرضیه‌های تحقیق از آزمون‌های پارامتریک استفاده که در این تحقیق از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است.

یافته های استنباطی تحقیق

آزمون فرضیات

در این قسمت با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون به بررسی تحلیلی فرضیات تحقیق می پردازیم.

سوال اصلی

آیا بین فعالیت های فوق برنامه با هوش اجتماعی و خودشکوفایی تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه دوم ناحیه ۲ زاهدان رابطه معناداری وجود دارد؟

جدول شماره (۲) نتایج حاصل از ضریب همبستگی پیرسون، ارتباط بین فعالیت های فوق برنامه با هوش اجتماعی

و خودشکوفایی تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه دوم ناحیه ۲ زاهدان

فعالیت های فوق برنامه	ضریب همبستگی پیرسون	سطح معناداری	نتیجه
هوش اجتماعی	۰.۶۶۷	۰.۰۰۰	تایید
خودشکوفایی تحصیلی	۰.۱۳۳	۰.۰۱۱	تایید

جدول شماره (۲) نشان می دهد که، بین فعالیت های فوق برنامه با هوش اجتماعی و خودشکوفایی تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه دوم ناحیه ۲ زاهدان رابطه معناداری وجود دارد.

سوال فرعی اول

آیا بین فعالیت های فوق برنامه و مولفه های آن با هوش اجتماعی دانش آموزان مقطع متوسطه دوم ناحیه ۲ زاهدان رابطه معناداری وجود دارد؟

جدول شماره (۳) نتایج حاصل از ضریب همبستگی پیرسون، ارتباط بین مولفه های فعالیت های فوق برنامه با

هوش اجتماعی دانش آموزان مقطع متوسطه دوم ناحیه ۲ زاهدان

هوش اجتماعی			مولفه های فعالیت های فوق برنامه
نتیجه	سطح معناداری	ضریب همبستگی پیرسون	
تایید	۰.۰۰۳	۰.۱۵۷	برنامه های تقویتی
تایید	۰.۰۰۰	۰.۲۱۸	برنامه های هنری
تایید	۰.۰۰۱	۰.۱۷۲	برنامه های گروهی
تایید	۰.۰۰۰	۰.۴۲۱	برنامه های سازمانی
تایید	۰.۰۰۰	۰.۳۸۴	برنامه های مذهبی

همانطور که جدول (۳) نشان می دهد رابطه ی مثبت و معناداری بین مولفه های فعالیت های فوق برنامه با هوش اجتماعی دانش آموزان مقطع متوسطه دوم ناحیه ۲ زاهدان وجود دارد.

سوال فرعی دوم

آیا بین فعالیت های فوق برنامه و مولفه های آن با خودشکوفایی تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه دوم ناحیه ۲ زاهدان رابطه معناداری وجود دارد؟

جدول شماره (۴) نتایج حاصل از ضریب همبستگی پیرسون، ارتباط بین مولفه های فعالیت های فوق برنامه با

خودشکوفایی تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه دوم ناحیه ۲ زاهدان

خودشکوفایی تحصیلی			مولفه های شیوه مدیریت کلاس
نتیجه	سطح معناداری	ضریب همبستگی پیرسون	
تایید	۰.۰۴۲	۰.۱۰۶	برنامه های تقویتی
تایید	۰.۰۲۴	۰.۱۱۸	برنامه های هنری
تایید	۰.۰۰۲	۰.۱۶۴	برنامه های گروهی
تایید	۰.۰۰۰	۰.۳۲۹	برنامه های سازمانی
تایید	۰.۶۸۴	۰.۰۲۱	برنامه های مذهبی

همانطور که جدول (۴) نشان می دهد رابطه مثبت و معناداری بین مولفه های فعالیت های فوق برنامه (برنامه های تقویتی، برنامه های هنری، برنامه های گروهی، برنامه های سازمانی) با خودشکوفایی تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه دوم ناحیه ۲ زاهدان وجود دارد.

نتیجه گیری

با توجه به نتایج حاصل از تحلیل داده ها، رابطه مثبت و معناداری بین فعالیت های فوق برنامه با هوش اجتماعی و خودشکوفایی تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه دوم ناحیه ۲ زاهدان وجود دارد. نتایج این تحقیق با تحقیقات زارع بدیعی (۱۳۹۸) نشان دادند بین عملکرد تحصیلی دانش آموزانی که در این فعالیت ها شرکت کرده اند نسبت به دانش آموزانی که در این فعالیت ها شرکت نکرده اند از نظر میزان بازدهی نمرات آنها تفاوت معناداری وجود دارد؛ اتابکی و همکاران (۱۳۹۲) نشان دادند که فعالیت های فوق برنامه مدارس بر رشد اجتماعی دانش آموزان دختر مدارس متوسطه شهر مرودشت تاثیر مثبت دارد. فعالیت های فوق برنامه رابطه معناداری با افزایش عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر دارد. کولینگز (۲۰۲۰) نشان داد که که دانش آموزانی که در فعالیت های فوق برنامه شرکت می کنند ویژگی های مثبتی از نظر تحصیلی و رشد اجتماعی-عاطفی پیدا می کنند که هم در دبیرستان و هم در آینده به آنها کمک می کند. مارینا (۲۰۰۶) به این نتیجه می رسد که فعالیت های فوق برنامه بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تاثیر دارد، همسو می باشد. در تبیین این یافته می توان گفت که دانش آموز باید مسئولیت اصلی کنترل رفتار خویش را عهده دار شود بنابراین دانش آموز توانایی کنترل رفتار خود را دارد و اگر برای این امر فرصتی به او داده شود، از عهده این کار بر خواهد آمد. نقش معلم به عنوان مدیر کلاس آن است که ساختار کلاس را به گونه ای هماهنگ و سازماندهی کند که کنترل رفتار دانش آموزان تسهیل شود، در نتیجه علاوه بر این، در نظام کلاسی دانش آموز محور، توسعه استقلال، خودانضباطی و یادگیری مداوم ضروری است و این نظام زمانی شکل می گیرد که محور آموزش و مدیریت کلاس، توجه به نیازهای اساسی دانش آموزان باشد نه فقط کنترل آنها؛ بنابراین فعالیت های فوق برنامه توسط معلمان

نقش اساسی در فعالیت درسی دانش‌آموزان دارد که می‌تواند، مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در قبال رفتارهای خود را بیشتر مورد تأکید قرار دهد و یا دانش‌آموزان را بی‌علاقه به درس و مدرسه کند. لذا شیوه اجرای فعالیت‌های فوق برنامه دانش‌آموزان را می‌توانند به رفتار معقولانه‌ای یا غیر معقولانه رهنمود سازد؛ چراکه فعالیت‌های غیرسازنده معلم علاقه دانش‌آموزان را که عاملی اساسی برای رشد ارتباطات اجتماعی و خودشکوفایی تحصیلی آنان است کاهش خواهد داد.

منابع

۱. احمدی فاطمه (۱۳۹۸) یادگیری و فعالیتهای مکمل و فوق برنامه، مجموعه مقالات برگزیده ی همایش تبیین جایگاه فعالیتهای مکمل و فوق برنامه تهران: انتشارات رسانه تخصصی.
۲. اینانلو، اعظم و معدن کن، فاطمه. (۱۴۰۱). تاثیر آموزش هوش موفق بر تمرکز یادگیری و خود شکوفایی دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی. فصلنامه تعالی تعلیم و تربیت و آموزش، ۱ (۲)، ۱۷۱-۱۵۸.
۳. آزاد، رسول (۱۳۹۸) نقش هوش اجتماعی در فرسودگی شغلی معلمان مقطع متوسطه شهرستان نمین در سال تحصیلی ۹۳-۹۴، فصلنامه مطالعات مدیریت و حسابداری، دوره ۱، شماره ۱، صفحات ۵۳-۴۵.
۴. آقااحمدی، قربان علی، حلیمی، صبورا (۱۳۹۶) بررسی رابطه ی هوش اجتماعی با مهارت کار آفرینی دانشجویان دانشگاه آزاد شهرستان چالوس، کنفرانس ملی کارآفرینی و مدیریت کسب و کارهای دانش بنیان، دانشگاه مازندران
۵. آهن ساز سلماسی، سارا (۱۴۰۰) بررسی رابطه بین راهبردهای فراشناخت در تعامل با ادراک از فعالیت‌های پس از مدرسه با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر رشته های ریاضی- فیزیک و علوم تجربی در درس فیزیک، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز.
۶. بازان، تونی (۲۰۱۱) نیروی نبوغ اجتماعی. ترجمه حورزاد صالحی (۱۳۹۲) تهران: انتشارات پل .
۷. توحیدیان، ملیحه؛ فرح بیجاری، اعظم و دهشیری، غلامرضا. (۱۳۹۹). نقش هوش اجتماعی و ذهن خوانی از طریق چشم و صدا در پیش بینی اضطراب اجتماعی بر اساس مدل کلارک و ولز. پژوهش های روانشناسی اجتماعی، ۱۰ (۴۰)، ۹۷-۱۱۸.
۸. حسینی دولت آبادی فاطمه، صادقی عباس، سعادت سجاد، خدایاری هانیه. (۱۳۹۸) رابطه بین خودکارآمدی و خودشکوفایی با راهبردهای مقابله ای در دانشجویان. پژوهش در آموزش علوم پزشکی. ۶ (۱): ۱۰-۱۸
۹. حسینی، سید محمدحسین؛ مطور، معصومه (۱۳۹۸) طراحی، تدوین و اعتبارسنجی الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی برای برنامه درسی «فارسی بخوانیم و بنویسیم» دوره ابتدایی، فصلنامه نوآوری های آموزشی، سال دوازدهم، شماره ۴۶.
۱۰. حسینیان، بنت الهدی سادات؛ نیلی، محمد رضا؛ شریفیان، فریدون. (۱۳۹۹). بررسی تطبیقی ابعاد برنامه های توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی در ایران و کشورهای منتخب. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۴ (۴۹)، ۷۳-۹۰.
۱۱. رجبی، سهیل (۱۳۹۱) نقش آفرینی تشکلهای دانش‌آموزی در محروم سازی دشمنان برای کسب اطلاعات، مقاله نویسی پژوهشی فرهنگیان.
۱۲. رحیمی، حسن؛ فهیمه رضایی نیارکی و رقیه زراعتی ایده لو، (۱۳۹۳) بررسی تاثیر فعالیت های فوق برنامه بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان از دیدگاه: مدیران، دبیران و دانش آموزان دبیرستانهای شهرستانهای استان تهران، نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان شناسی.
۱۳. زراعتی ایده لو، رقیه (۱۳۹۳) بررسی تاثیر فعالیتهای فوق برنامه بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان از دیدگاه: مدیران، دبیران و دانش آموزان دبیرستانهای شهرستانهای استان تهران . نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان شناسی.
۱۴. سبزی، علی (۱۳۹۱) الگوی شخصیت و هوش هیجانی، خودکارآمدی، مهارت های ارتباطی واجتماعی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
۱۵. قبادی، لیلا؛ حبیبی کلبر، رامین؛ فرید، ابوالفضل؛ مصرآبادی، جواد. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش هوش موفق بر حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی. پژوهش های روانشناسی اجتماعی، ۱۱ (۴۲)، ۹۳-۱۱۰.
۱۶. لیوارجانی، شعله؛ غفاری، سارا (۱۳۸۹) بررسی رابطه هوش هیجانی و مهارت های اجتماعی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع دوم متوسط شهر تبریز در سال ۱۳۸۸-۸۹، علوم تربیتی، سال سوم، شماره ۹، صص ۷۱-۸۸.

۱۷. محمدی، رزگار و حسنی، آرمان. (۱۳۹۸). بررسی تاثیر فرایند درس پژوهشی بر توسعه حرفه ای معلمان. تدریس پژوهی، ۱۹(۱)، ۱-۱۹.
۱۸. نصیری ولیک بنی، فخرالسادات؛ گیلانی، مریم؛ اسکندری، اصغر (۱۳۹۳) رابطه بین هوش اجتماعی و رفتار مدنی- تحصیلی با اثربخشی آموزشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی سینا همدان، فصلنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال پنجم، شماره ۱، پیاپی ۱۷.
۱۹. نظری، پروین و یزدان ستا، فاروق. (۱۳۹۸). بررسی نقش فعالیت های فوق برنامه در عملکرد تحصیلی با توجه به نقش میانجی خلاقیت. تدریس پژوهی، ۱۹(۱)، ۸۷-۱۰۵.
۲۰. نقش، سیمین؛ فروغی ابری، احمد علی؛ شفیع پور مطلق، فرهاد (۱۳۹۵) ارائه مدلی جهت تعیین رابطه بین شیفتگی تحصیلی، خلاقیت تحصیلی و موفقیت تحصیلی با خودشکوفایی تحصیلی مبتنی بر میانجی گری جدیت تحصیلی، پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال سیزدهم، دوره دوم، شماره ۲۱ (پیاپی ۴۸) بهار ۱۳۹۵، صفحات ۱۴۴ - ۱۳۴.
۲۱. نورایی، محمود و ساعی ارسی، ایرج. (۱۳۹۰) بررسی اثر هوش عاطفی (هوش اجتماعی) بر عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی، فصلنامه علوم رفتاری، شماره ۲۵، صص ۴۴-۵۶.
۲۲. یارمحمدیان، احمد؛ کمالی، فاطمه (۱۳۸۶) بررسی رابطه هوش هیجانی با خود شکوفایی دانش آموزان پایه اول دبیرستان، علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره ۲۶، شماره ۳ (پیاپی ۵۲) (ویژه نامه علوم تربیتی)؛ از صفحه ۲۱۱ تا صفحه ۲۲۶.
۲۳. یزدانی، علی و رویا افراسیابی، (۱۳۹۲) هوش اجتماعی و رابطه آن بامشخصات دموگراف، کنفرانس بین المللی مدیریت، چالشها و راهکارها، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد
24. Collings, L. K. (2020). The Impact of Extracurricular Activities and High School Students. Master's thesis, Bethel University. Spark Repository.
25. Đurišić, M., & Bunijevac, M. (2018). Parental involvement as a important factor for successful education. Center for Educational Policy Studies Journal, 7 (3), 137-153.
26. Gamage, K. A., Dehideniya, D. M. S. C. P. K., & Ekanayake, S. Y. (2021). The role of personal values in learning approaches and student achievements. Behavioral sciences, 11 (7), 102.
27. Henderson, B.C.MS. (2010). the Impact of Students Recreation Centers on Social Belonging and Retention.
28. Jing Zhou, a, and Jennifer M. George. (2012). making employee creativity: The role of leader emotional intelligence. The Leadership Quarterly ,Volume, 14, Issues 4-5, August-October 2011, Pages 545- 568.
29. Meadows, A. (2019). The impact of participation in extracurricular activities on elementary school students. Journal of Interdisciplinary Undergraduate Research, 11 (1), 2.
30. Stephen J. Zaccaro, Janelle A. Gilbert, K and Michael D. Mumford. (2015). Effective of social intelligence on Leadership leader effectiveness. The Leadership Quarterly, Volume 2, Issue 4, Pages 317-342.
31. Sternberg, Robert J. (2013). Intelligence as a basis for successful entrepreneur ship. Journal of Business Venturing. Volume 19, Issue 2, Pages 189-201, Cover image.

32. Tsigilis, N., Masmanidis, T., &Koustelios, A. (2009). University students' satisfaction and effectiveness of campus recreation programs. *Recreational Sports Journal*, 33 (1), 65-77
33. Wang, J., & Shiveley, J. (2009). The impact of extracurricular activity on student academic performance.