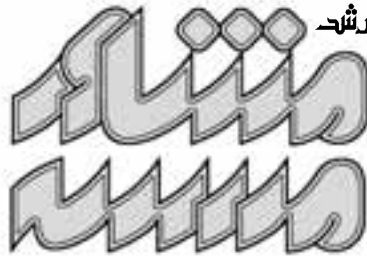




رشد



۲۰ فصلنامه‌ی آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی
دوره‌ی پنجم / شماره‌ی ۴ / تابستان ۱۳۸۹



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی

- ۲/ فلک را سقف بشکافیم و...
۴/ بررسی رابطه‌ی بین علاقه‌مندی به رشته‌ی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی / مریم حسین پور
- ۱۳/ کودکان قربانی بدرفتاری و بی‌توجهی و راهبردهای بازی وابستگی / مژگان بنگر
- ۱۶/ علل کاهش انگیزه‌های تحصیلی / فاطمه قائمی
- ۲۰/ مداخلات شناختی و شیوه‌های درمان و زیر سؤال بردن افکار اتوماتیک منفی / رامین لطافتی بريس
- ۲۴/ مسئولیت‌پذیری / منا خاطری
- ۲۶/ نحوه‌ی تدوین و تألیف کتب درسی روان‌شناسی (گفت‌وگو) / علیرضا غلامی
- ۲۸/ ضرورت آموزش کارآفرینی در همه‌ی مقاطع تحصیلی / اشرف یعقوبی نجف‌آبادی
- ۳۳/ خانواده‌ی آقای هاشمی و آموزش کارآفرینی / اشرف یعقوبی نجف‌آبادی
- ۳۴/ نکاتی کاربردی در مصاحبه و مشاوره‌ی کودک / احمد رشیدی
- ۳۷/ تازه‌های پژوهش / آذر متین
- ۳۸/ چگونه درس بخوانیم تا فراموش نکنیم و ۲۰ نکته‌ی مهم در مطالعه‌ی موفق / مریم خاکسار
- ۴۰/ مشاوره‌ی انتخاب رشته‌ی تحصیلی دانشگاهی / پروین سلیمی مقدم
- ۴۶/ کاربرد تمثیل در بازسازی شناختی / دکتر حسین سلیمی بجنستانی
- ۵۰/ راهبردهای روان‌شناختی / راه‌کارهای افزایش دقت در دانش‌آموزان / زهرا حاتمی
- ۵۲/ راهبردهای راهنمایی و آموزش خانواده / شیوه‌های فرزندپروری / آسیه شریعتمدار
- ۵۴/ ابزارهای روان‌شناختی / سیاهه‌ی عزت‌نفس کوپر اسمیت / دکتر آدیس کراسکیان
- ۵۶/ مروری بر مقالات / رابطه‌ی بین باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه با پرخاشگری / فرزانه اسلامی
- ۵۸/ چکیده‌ی پایان‌نامه‌ها / طاهره سیدی
- ۶۰/ میم مثل مادر / رضا شهلا
- ۶۴/ معرفی کتاب / دکتر حسین سلیمی

- مدیر مسئول: محمد ناصری
- سردبیر: نرگس نفر
- مدیر داخلی: ابوالفضل نفر
- هیئت تحریریه:
- دکتر حسین سلیمی بجنستانی، آسیه شریعتمدار، دکتر حمید علیزاده، ابوالفضل نفر، دکتر مجید یوسفی لویه، ویراستار: مجید تقی پور
- طراح گرافیک: ثریا میلانی
- عکاس: اعظم لاریجانی
- نشانی دفتر مجله:
- تهران، ابرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶ صندوق پستی ۱۵۸۷۵ / ۶۵۸۵
- تلفن ۹ - ۸۸۳۳۱۶۱ - ۰۲۱ (داخلی ۳۷۴)
- نمابر: ۸۸۴۹۰۱۰۹
- پایگاه اینترنتی: www.roshdmag.ir
- رایانامه: info@roshdmag.ir
- تلفن پیامگیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲
- کد مدیر مسئول: ۱۰۲
- کد دفتر مجله: ۱۱۳ • کد مشترکین: ۱۱۴
- تلفن امور مشترکین: ۷۷۳۳۶۵۵ و ۷۷۳۳۶۵۶ - ۰۲۱
- شمارگان: ۱۶۰۰۰ نسخه
- چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

• قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

– مقاله‌هایی که برای درج در مجله می‌فرستید، باید با اهداف و ساختار این مجله مرتبط باشد و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشد. – مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می‌کنید، این موضوع را قید بفرمایید. – مقاله یک خط در میان، در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شود. مقاله‌ها می‌توانند با نرم‌افزار word و بر روی CD یا فلاپی و یا از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. – نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. – محل قراردادن جدول‌ها، شکل‌ها و عکس‌ها در متن مشخص شود. – مقاله باید دارای چکیده باشد و در آن هدف‌ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. – کلمات حاوی مفاهیم نمابه (کلید واژه‌ها) از متن استخراج و روی صفحه‌ای جداگانه نوشته شوند. – مقاله باید دارای تیتراژ اصلی، تیتراژ فرعی در متن و سوتیتراژ باشد. – معرفی‌نامه‌ی کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عناوین و آثار وی پیوست شود. – مجله در رد قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. – مقالات دریافتی بازگردانده نمی‌شود. – آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.

فلک را سقف بشکافیم و...

در سرمقاله‌ی شماره‌ی گذشته وعده داده شد که در شماره‌ی آتی بحث تحول در بنیادهای بزرگ‌ترین نهاد تربیتی جمهوری اسلامی ایران را به همراه معرفی اسناد تحولی این رویکرد ملی، اسلامی و انقلابی پی بگیریم. اینک پیش از هر گونه بحثی توجه شما خواننده‌ی بصیر، فهیم و حقیقت‌جو را به چند نکته و پرسش کلیدی جلب می‌کنم:

■ تکیه‌گاه‌های اساسی تربیت را از کجا بگیریم؟

■ امام علی (ع) فرمودند: لا تأخذ الا عتاً، تکن مئاً (بنیان‌ها را جز از ما مگیر تا در جرگه‌ی ما باشی)

■ آیا بنیان‌های مکتب تربیتی رسمی جاری ما با جهان‌بینی توحیدی اسلامی تا چه اندازه سنخیت و تناسب دارد؟!

■ آیا تا به حال به این اندیشیده‌اید که این تکیه‌گاه (بنیان، مبنا)های اساسی نقشی کلیدی در هویت‌سازی و هویت‌بخشی نسل‌های ما دارند؟

«خداوند سر نوشت هیچ قومی را تغییر نمی‌دهد مگر این که آن قوم خود اراده نموده و به تغییر اقدام کنند» (قرآن کریم)

جستار گشایی (نقد حال)

رویکرد حل مسئله یا مسئله‌محوری، در بزرگ‌ترین نهاد تربیتی آموزشی کشور، یعنی آموزش و پرورش، شایسته‌ی یک کشور مسلمان و انقلابی چون ایران نیست. کشوری که بعد از چندین سده سکوت به یک‌باره در قرن ۱۳ و ۱۴ هجری شمسی چندین خیز بزرگ به قصد اعلا‌ی کلمه‌الله، به عنوان بنیادی‌ترین ارزش‌ها برداشته است و در این خیزش و جنبش‌های مقدس، همت‌های بلندی را هزینه نموده است.

معمار فقید انقلاب اسلامی حضرت امام خمینی (قدس سره) از همان آغاز پیروزی انقلاب و استقرار نظام جمهوری اسلامی بیانیه‌های مأموریتی-رسالتی تحولی انقلاب شکوهمند اسلامی را با ارجاع به مبانی و منابع فرهنگ اسلام

ناب بارها بیان و تبیین فرمودند. در این جا گزیده‌ای از آن‌ها را جهت یادآوری خوانندگان می‌آوریم:

«تربیت باید قرآنی باشد»

«جمهوری اسلامی همه چیزش باید اسلامی باشد. همه‌ی دستگاه‌ها باید

یک تحول اسلامی پیدا بکند تحول لازم است...»

ایشان (امام خمینی (ره)) هم‌چنین از جمهوری اسلامی ایران به عنوان پی‌گیر تحقق اهداف بلند وصی رسول گرامی اسلام، امام علی (ع) نام برده و رسالت آن امام و پیشوای بزرگ را این گونه بیان نموده‌اند:

«امیرالمؤمنین علی (ع) این بنده‌ی رها شده از تمامی قیود، مأموریت دارد

تا بشر را از همه‌ی اغلال و بردگی‌ها برهاند.»

امام در بیانیه‌ی یاد شده، که از چشم‌انداز بی‌کرانه‌ی وحی احمدی (ص) گرفته شده است، نخستین گام در مأموریت مقدس انقلاب اسلامی را «رهایی‌بخشی» معرفی نمودند.

آن مربی بزرگ برنامه‌ی تربیتی انقلاب اسلامی را همان دانستند که پیامبران الهی در پی آن بودند، یعنی آشکارسازی ظرفیت‌های فطری خدادادی انسان‌ها.

«اساس عالم بر تربیت است.»

«انسان عصاره‌ی همه‌ی موجودات و فشرده‌ی تمام عالم است.»

«انبیا آمده‌اند برای این که این عصاره‌ی بالقوه را بالفعل (شکوفا) کنند تا انسان یک موجود الهی بشود [چرا] که این موجود الهی تمام صفات حق تعالی در اوست و جلوه‌گاه نور مقدس حق تعالی عرّاسمه است.»

در بیانات یاد شده، منابع، مقاصد و خاستگاه‌های بنیادین نهاد تربیتی (آموزش و پرورش) به زیبایی بیان شده است. امام ویژگی‌های ذاتی نظام تربیتی اسلام را به اجمال بر شمرده‌اند. برخی از این ویژگی‌ها عبارت‌اند از:

۱. هدف غایی انسان (در اسلام) الهی (خداگونه) شدن است

۲. خروجی دستگاه تربیتی نظام حکومتی اسلام، انسان‌های متخلق به اخلاق الهی (صفات حق تعالی) است

۳. غایت آفرینش، تربیت انسان است

۴. موضوع تربیت (انسان) فطرتاً واجد ظرفیت‌های لازم بوده و همه‌ی فطرت‌ها را در خود یک‌جا دارد

۵. اسلام برای رسیدن به آن اهداف متعالی (الهی شدن) برنامه دارد. برنامه‌ی تربیتی اسلام، امکان‌سنجی (سنجیده) شده و مربیان بزرگ (پیامبران و جانشینان آن‌ها) آن را تجربه و عملیاتی اعتباربخشی کرده‌اند

۶. مبانی برنامه‌ی تربیتی اسلام و نظام اسلامی برگرفته از وحی است که از «فق‌اعلی» بر پیامبران و خاتم ایشان (ص) القا شده است

۷. در این برنامه‌ی عمل، نخستین گام، رهاسازی از زنجیرهای وابستگی و رهایی‌بخشی انسان‌ها از بردگی‌های فکری و... است

هم‌چنان که ملاحظه شد در برنامه‌ی تحولی، انقلابی و اسلامی امام (ره) همه‌چیز از طرف خداوند پیش‌بینی و طراحی شده است.

امام خمینی در طول رهبری پیامبرگونه‌ی بیست و شش ساله‌ی خود که همانا بازخوانی فرهنگ اسلام ناب محمدی (ص) بود، تمامی نقشه‌ی راه، فلسفه و ضرورت‌ها، اهداف و غایات، روش‌ها و سیره‌ها، الگوها و اسوه‌ها، موانع

و تهدیدها، فرصت‌ها و سرمایه‌ها و... و هر آن‌چه را که لازمه‌ی یک تحول بنیادین از شرایط تحمیل شده‌ی موجود (از ناحیه‌ی نظام‌های استکباری قدیم و جدید) و انتقال به تعلیم و تربیت خالص اسلامی بود، به ما و نسل‌های آتی نشان داده و خود به قدر میسر به اجرا گذاشت.

اینک خلف صالح آن بزرگوار، حضرت آیت‌الله‌خامنه‌ای (مدظله‌العالی) بر همان راهی است که آن پیر سفر کرده بود. رهبر معظم انقلاب شرایط موجود را هنوز ایده‌آل ندانسته بلکه نیاز به تحول بنیادین را در نقد وضع موجود این‌گونه بیان فرمودند:

«آموزش و پرورش کنونی کشور ما، ساخته و پرداخته‌ی فکر ما و برنامه‌ها و فلسفه‌ی ما نیست. مبنای کار بر آن فلسفه‌ای نبود که ما امروز دنبال آن هستیم. ما در آموزش و پرورش نیاز به تحول داریم آموزش و پرورش باید برای ایجاد تحول، با استفاده از نیروهای فکری، کارآمد و زبده‌ی کشور، فلسفه نظام تعلیم و تربیت را بر اساس هویت دینی و ملی تدوین کند و نظام آموزش و پرورش را بر مبنای آن تغییر دهد.»

در پی‌گیری اندیشه‌های یاد شده تدوین سند چشم‌انداز بیست‌ساله‌ی جمهوری اسلامی ایران که از سال ۱۳۸۳ آغاز شد. دست‌اندرکاران سند یاد شده با الهام از بیانات رهبر فرهیخته‌ی انقلاب (در دیدار با معلمان در اردی‌بهشت ۱۳۸۵)، اقدام به تهیه و تدوین اسناد زیر (به مثابه‌ی اسناد بالادستی تحول بنیادین در آموزش و پرورش) نمودند:

۱. فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران

۲. فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران

۳. رهنمای نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران
از سه سند یاد شده در بالا دو سند «فلسفه‌ی تربیت» و «فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی» به مبنای نظری محض پرداخته و زمینه‌ی انسجام در کلیت نظام تربیتی، و هماهنگی آن با سایر عوامل و نهادهای مؤثر در جریان تربیت و ارائه‌ی معیارهای سازواری برای نقد وضع موجود را عهده‌دار هستند. اسناد یاد شده به علت نظری محض بودن نمی‌توانند مستقیماً راهنمای عمل برای روند اصلاح و تحول نظام تربیت باشند. از این رو رهنمای تهیه شد.

رهنمای (دکترین) یا راهنمای عمل چیست؟

رهنمای نظام تربیت رسمی و عمومی عبارت است از: الگوی نظری جامعی که بر اساس فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی، وضعیت آرمانی نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی را با بیان رسالت، کارکرد، رهیافت، رویکردهای اصلی، ساختار و روابط نظام و زیر نظام‌های اصلی آن، ترسیم می‌نماید.

سلسله مراتب اسناد

همچنان که اشاره شد، رهنمای از یک طرف مبتنی بر فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی است و از طرف دیگر معطوف به نظام‌سازی است.

ارزش‌ها

نظام تربیت رسمی و عمومی بر اساس ارزش‌هایی که در اسناد بالادستی بیان شده است ترسیم می‌شود.

ارزش‌ها

ارزش‌های مستفاد از مفاد اسناد یاد شده به‌طور کلی به قرار ذیل است:

✓ توحید و نظام معیار دینی

✓ تعالی هویت مشترک ایرانی، اسلامی و انسانی متریان

✓ تعالی کرامت انسانی، تقوا و سایر ارزش‌های اخلاق اسلامی

✓ خردورزی، علم‌اندوزی، پرسش‌گری و تفکر نقاد و پویا

✓ وحدت ملی و انسجام اسلامی

✓ یکپارچگی، جامعیت و توازن در تربیت ساحت‌های متریان

✓ فرهنگ و زبان فارسی به عنوان وسیله‌ی تفهیم و تفاهم

✓ عدالت و برابری فرصت‌های آموزشی

✓ خلاقیت و بالندگی و نوآوری

✓ محوریت مدرسه به عنوان کانون تربیت رسمی و عمومی (بعد از خانواده)

✓ تقدم مصالح اسلامی و ملی بر منافع فردی، قومی و گروهی

✓ لحاظ کردن تفاوت‌های فردی، جنسیتی، قومی، فرهنگی و منطقه‌ای

✓ مشارکت‌پذیری (تأکید بر نقش خانواده و نهادهای مدنی و اجتماعی)

✓ پاسخ‌گوی نیازها و به‌روز بودن

✓ محوریت معلم (التفات به منزلت و ویژه‌ی معلم) به عنوان راهنمای امین و بصیر

✓ ترجیح و تقدم اسوه‌های خودی تربیت (پیامبران، امامان و بزرگان)

تهدیدها و چالش‌ها

اولین و مهم‌ترین تهدید بر اساس تجارب هفتادساله‌ی اخیر آموزش و پرورش رسمی کشور، این است که نظام تربیتی طراحی شده دیر هنگام و با ظرفیت ناقص به اجرا گذاشته شود. یک‌قانون خوب برای رسیدن به اهداف خود، به اجرای به‌موقع و کامل، و مجریان باورمند و با اراده و شرایط زمانی مکانی مناسب، وابسته است.

دومین تهدید توجیه نشدن مردم به علت فراهم نکردن زمینه‌های روانی اجتماعی است.

سومین چالش، کارشکنی‌ها و مانع‌تراشی‌های برخی از احزاب، جناح‌های سیاسی، و... است.

چهارمین چالش، عوامل فرهنگی تاریخی اجتماعی، از قبیل ضعف مشارکت عمومی، رگه‌های رسوبات موجود از گسست دولت - ملت از گذشته‌های پیش از انقلاب اسلامی است.

پنجمین چالش، پیش‌بینی ناپذیری عوامل غیر مترقبه است.

فرصت‌ها و پیش‌برنده‌ها

در برابر چالش‌ها، به مفهوم تهدیدها، یک سلسله عوامل پیش‌برنده نیز وجود دارد که عبارتند از:

✓ اراده‌ی مقتدر رهبری نظام مبنی بر تحول و توسعه‌ی اصولی و همه‌جانبه و فراگیر

✓ درک عمیق و خواست و اراده‌ی صاحب‌نظران و کارگزاران ارشد نظام و مراجع عظام از وضع موجود و وضع مطلوب

✓ اعتماد مردم به رهبری نظام اسلامی (سرمایه‌ی اجتماعی) و همراهی مراجع عظام و نخبگان با معظم‌له

✓ امید ناشی از ایمان به لطف پروردگار و باورمندی به امدادهای غیبی (سنت امداد عام و امداد خاص)

در پایان این پرسش رخ می‌نماید که وظیفه و نقش مشاوران مدارس در انتقال از رکود و لختی موجود به حرکت، پویایی، نشاط، امید و نوآوری [تحول] چیست؟

چکیده:

همبستگی نیز با آزمون t، در سطح اطمینان ۹۹٪، محاسبه شد. ابزار گردآوری داده‌ها، روش کتابخانه‌ای، روش مصاحبه و همچنین دریافت و مشاهده‌ی لیست نمرات آزمون پیشرفت تحصیلی دروس مهارتی دانش‌آموزان می‌باشد. پس از آزمون فرضیه‌ها؛ نتایج آن، به طور خلاصه چنین شد: «بین علاقه‌مندی به رشته‌ی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دروس مهارتی نظری و عملی دانش‌آموزان سال سوم هنرستان‌های کار دانش دخترانه و پسرانه‌ی شهرستان محمودآباد مازندران در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ رابطه وجود دارد.»

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی رابطه‌ی بین علاقه‌مندی به رشته تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دروس مهارتی دانش‌آموزان سال سوم هنرستان‌ها و ارائه‌ی رهنمودها به مسئولان و برنامه‌ریزان آموزشی می‌باشد. جامعه‌ی آماری، کلیه‌ی دانش‌آموزان سال سوم هنرستان‌های کار دانش شهرستان محمودآباد در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۷۸ به تعداد ۳۳۰ نفر بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای سپس روش تصادفی ساده ۱۸۱ نفر به عنوان نمونه‌ی تصادفی انتخاب شدند. روش پژوهش، همبستگی دو رشته‌ای نقطه‌ای است و معناداری ضریب

بررسی رابطه بین علاقه‌مندی به رشته‌ی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی

در دروس مهارتی دانش‌آموزان سال سوم هنرستان‌های کار دانش شهرستان محمودآباد مازندران در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷

کلیدواژه‌ها: علاقه‌مندی به رشته‌ی تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، دروس مهارتی، کار دانش.

پژوهشگر: مریم حسین پور / استاد راهنما: دکتر رمضان حسن زاده / استاد مشاور: محمد تقی مداح
 دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری

مقدمه:

آموزش و پرورش به جهت نقش مهم و خطیری که در امر تعلیم و تربیت نسل آینده‌ساز و فرایند اجتماعی شدن دانش‌آموزان به عهده دارد، یکی از نهادهای مهم و زیربنایی در جامعه به شمار می‌رود به همین علت مقادیر زیادی از منابع مالی و انسانی را به خود اختصاص داده است. می‌توان گفت: آموزش و پرورش، زیر بنای توسعه‌ی اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی است. نظام آموزش و پرورش پویا و کارآمد، از همه‌ی توانمندی‌های موجود بهره می‌گیرد تا یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در بالاترین سطح ممکن حاصل شود. بنابراین برای دستیابی به بازده مطلوب، به تمام عوامل موثر در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان توجه می‌کند. از جمله عوامل موثر

در پیشرفت تحصیلی، علاقه به رشته‌ی تحصیلی است. بی‌علاقگی به رشته‌ی تحصیلی، ممکن است انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی را کاهش دهد و یا از بین ببرد؛ در نتیجه، افت تحصیلی، پدیده‌ی مردودی و ترک تحصیل که از مشکلات و آفات هر نظام آموزشی است، بروز می‌کند. این آفت، هر ساله، مبالغ هنگفتی خسارت و زیان اقتصادی برای دولت و خانواده‌ها به وجود می‌آورد. علاوه بر جنبه‌های اقتصادی، ریشه‌ی بسیاری از انحرافات و بزهکاری‌ها، نا بسامانی‌ها و آشفته‌گی‌های روانی - عاطفی نیز به شکل مستقیم و غیر مستقیم، مرتبط با افت تحصیلی است. این مسئله در تمام مقاطع تحصیلی، به خصوص در دوره‌ی متوسطه فنی حرفه‌ای، از این قاعده مستثنی نیستند. شاخه‌ی کار دانش در مهر ماه ۱۳۷۲ به صورت

رسمی و غیر آزمایشی فعالیت خود را آغاز کرد. این شاخه، شاخه‌ای از نظام جدید است که با استفاده از مراکز تولیدی و خدماتی، بخش‌های اقتصادی، فرهنگی و آموزشی و با احداث مراکز خاص، به منظور جذب و تشویق دانش‌آموزان مستعد و علاقه‌مند برای کسب مهارت‌های مورد نیاز جامعه و گسترش آموزش آن‌ها به تناسب امکانات و بر اساس مقررات، ایجاد شد (منبع شماره‌ی ۳۲). به عبارتی دیگر، هدف شاخه‌ی کار دانش، تربیت نیروی انسانی در سطوح نیمه ماهر، ماهر، استاد کار و سرپرست کارگاه برای بخش‌های مختلف صنعت، کشاورزی و خدمات و احراز آمادگی نسبی دانش‌آموزان برای ادامه تحصیل در رشته‌های خاص علمی-کاربردی است. اهداف جزئی آن پرورش روحیه‌ی کار آفرینی به جای کارجویی، گسترش سریع و فراگیر شدن



نظام آموزش و پرورش، دستیابی به اهداف آموزشی مورد نظر در هر دوره است (فتحی نیا، ۱۳۷۳، ص ۳۳۵). مقصود از دروس مهارتی، آن دسته از درس‌های اختصاصی شاخه‌ی کاردانش است که از طریق آنها، مهارت‌های حرفه‌ای مورد نیاز برای اشتغال به یک کار مفید به صورت نظری و عملی، براساس استانداردهای مهارتی ملی و بین المللی مربوط، آموزش داده می‌شود (عباس پور، ۱۳۸۶، ص ۲۲۱).

دارد. این مشکلات عبارتند از: ناشناخته بودن آن برای دانش‌آموزان، جدید و نوپا بودن نظام آموزشی کاردانش، انتخاب اجباری نه از روی علاقه در رشته‌ی انتخابی در حین تحصیل. این مشکلات ممکن است موجب عدم موفقیت و پیشرفت تحصیلی^۱ شود، موفقیت در امر تحصیل می‌تواند به مهارت در امری خاص یا تخصص در بخشی از دانش منجر شود. منظور از پیشرفت تحصیلی در

آموزش‌های مهارتی به دلیل ظرفیت بالای سازگاری روش‌های اجرایی و محتوایی، رشته‌های مهارتی با نیاز-های ملی، محلی و منطقه‌ای، سازماندهی، طراحی و جهت‌گیری‌های آموزش‌های متوسطه می‌باشد. البته، مشکلاتی جهت اجرای این اهداف وجود



(ص ۱۸۳)

و انگیزه^۳ عبارت از یک محرک درونی برای بروز یک اقدام بیرونی توسط انسان. این اقدام می‌تواند فیزیکی، فکری یا هنری باشد.

در واقع انگیزه، ایجاد شوق، حالت یا شرایطی است که انسان را به انجام کار یا قبول عقیده‌ای ترغیب می‌کند (ایمانی، آذرخش و اسماعیل تبار، ۱۳۸۵، ص ۸۳). به عبارتی دیگر انگیزه یک عامل روان‌شناختی است که اشاره به عوامل داخلی دارد و سبب بروز فعالیت در انسان می‌گردد.^۴

طبق نظریه‌ی کلر^۵ (۱۹۸۳) به نقل از فردانش (۱۴۸۳، ص ۱۵۰)، علاقه را می‌توان مرکب از انگیزش و کنجکاوی دانست. شخص برانگیخته و کنجکاو، پس از مواجهه با عناصر جدید، عجیب، نا هماهنگ یا سحر آمیز در خود، به طرف حرکت کرده، سعی می‌کند کشف نماید و برای شناسایی محیط اطرافش علاقه نشان می‌دهد؛ آن را برای یافتن تجارب جدید بررسی می‌کند و سرانجام در جستجوی خود به منظور دستیابی به آگاهی بیشتر، پا فشاری و ممارست می‌نماید. اما پارسا (۱۳۷۴، ص ۱۷۸)، علاقه را در کنار عوامل مهم دیگری مانند نیاز^۶، مشوق^۷، ارزش و نگرش، از دلایل ایجاد انگیزه و بروز تلاش و رفتار آدمی می‌داند. انواع انگیزه از نظر رده و سطح به دو دسته‌ی زیر تقسیم‌بندی شده‌اند:

۱- انگیزه‌های ابتدایی: انگیزه‌های ابتدایی غیراكتسابی بوده و پایه‌ی فیزیولوژیک دارند؛ (مانند گرسنگی، تشنگی و خواب).

۲- انگیزه‌های ثانوی: انگیزه‌های ثانوی از طریق یادگیری کسب می‌شوند؛ (مانند قدرت، پیشرفت و ...). انگیزه‌های شخصی و اجتماعی جزء انگیزه‌های ثانوی‌اند. البته ارضای انگیزه‌ها، خواه‌زیستی و خواه‌شخصی و یا اجتماعی و فرهنگی که در برخورد و داد و ستد فرد با مردم

هدف عمده از انجام

پژوهش حاضر، بررسی

رابطه‌ی بین علاقه‌مندی به

رشته‌ی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی

در دروس مهارتی دانش آموزان سال سوم

هنرستان های کار دانش، ارائه‌ی رهنمودها به

مسئولان و برنامه ریزان آموزشی در زمینه‌ی

حل و فصل نسبی برخی مشکلات دانش‌آموزان

شاخه‌ی کار دانش و کمک به سایر پژوهشگرانی

است که به دلیل نوظهور بودن کار دانش و عدم

انجام تحقیقات کافی در این حیطه، با کمبود

اطلاعات مواجه‌اند.

در این پژوهش، هفت فرضیه‌ی ذیل، مورد

بررسی قرار گرفت:

۱. بین علاقه‌مندی به رشته تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دروس مهارتی رابطه وجود دارد.

۲. بین علاقه‌مندی به رشته تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دروس مهارتی نظری رابطه وجود دارد.

۳. بین علاقه‌مندی به رشته تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دروس مهارتی عملی رابطه وجود دارد.

۴. بین علاقه‌مندی به رشته تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دروس مهارتی نظری در هنرستان‌های دخترانه، رابطه وجود دارد

۵. بین علاقه‌مندی به رشته تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دروس مهارتی عملی در هنرستان‌های دخترانه، رابطه وجود دارد.

۶. بین علاقه‌مندی به رشته تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دروس مهارتی نظری در هنرستان‌های پسرانه، رابطه وجود دارد.

۷. بین علاقه‌مندی به رشته تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دروس مهارتی عملی در هنرستان‌های پسرانه، رابطه وجود دارد.

مفهوم علاقه^۲ به معنای داشتن میل و رغبت برای فعالیت و پرداختن به کار است (پارسا، ۱۳۷۴،

و ارزش‌ها و رویدادها

بدست می‌آیند. بیشتر

از انگیزه‌های ابتدایی، به یادگیری یا آموزش و

پرورش وابسته‌اند. از انواع انگیزه‌های شخصی و

اجتماعی می‌توان به انگیزه‌ی همجنسی اجتماعی^۸،

انگیزه‌ی تأیید اجتماعی^۹، انگیزه‌ی کار، انگیزه‌های

دینی، انگیزه‌ی پیوندجویی، انگیزه‌ی نیاز به قدرت

و سلطه‌جویی، کنجکاوی، شایستگی، تعلق و ...

اشاره کرد (پارسا، ۱۳۷۴، ص ۱۸۸ و ۱۸۹).

اما آن انگیزه‌ی شخصی و اجتماعی که مد نظر

این مبحث می‌باشد، انگیزه‌ی پیشرفت (انگیزه‌ی

موفقیت) است. انگیزه‌ی پیشرفت را به صورت

یک میل یا علاقه به موفقیت در یک زمینه‌ی

خاص و یا نیاز اکتسابی برای عملکرد موفقیت‌آمیز

تعریف کرده‌اند. افرادی که انگیزه‌ی پیشرفت

بالایی دارند، سعی می‌کنند کارها را به خوبی انجام

دهند، به موفقیت دست یابند و با دیگران رقابت

کنند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که یکی از دلایل

موفقیت افراد، داشتن انگیزه‌ی پیشرفت بالاست

(www.irib.ir/amouzesh).

نظریه‌ی انگیزه‌ی پیشرفت بر تحقیقات اولیه

هوپ^{۱۰} (۱۹۳۰)، سیرز^{۱۱} (۱۹۴۰)، مک کله‌لند^{۱۲}

(۱۹۶۱)، اکتسیون^{۱۳} (۱۹۶۷) استوار است (گلاور و

برنینگ، ترجمه‌ی خرازی، ۱۳۸۲، ص ۲۷۹).

سیف (۱۳۸۰) در کتاب روان‌شناسی پرورشی

بنا به گفته کلیپاتریک^{۱۴} (۱۹۱۹) به نقل از اندرز^{۱۵}

(۱۹۹۸) بیان می‌کند. یادگیری در آموزشگاه باید

هدفمند باشد و یادگیری هدفمند از راه واداشتن

دانش آموزان به انجام پروژه‌های مورد علاقه و

انتخاب خودشان بهتر امکان‌پذیر است.

بلوم^{۱۶} (۱۹۶۸) در کتاب ویژگی های آدمی و یادگیری آموزشگاهی، ترجمه سیف (۱۳۶۴)، سهم رفتارهای ورودی عاطفی یا همان علاقه و انگیزه را در پیشرفت تحصیلی، ۲۵ درصد ذکر می کند (رضایی، ۱۳۸۴، ص ۵۲).

به عقیده کلر (۱۹۸۳)، انگیزش در محیط های آموزشی بیشتر به انگیزه و فعالیت های یادگیری باز می گردد. انگیزه برای یادگیری از این نظر اهمیت دارد که در صورت فقدان آن، پر جاذبه ترین و سودمندترین آموزش ها، بی نتیجه و بی حاصل خواهد بود و هیچ عامل دیگری نمی تواند، جایگزین آن در یادگیری شود (فردانش، ۱۳۸۳، ص ۱۵۰).

کارول دمورگ^{۱۸} و همکاران (۱۹۹۷)، بر این عقیده اند که اگر دانش آموزان تشویق شوند تا هدف های شان را بر اساس خواسته های شان انتخاب کنند، انگیزه ی بیشتری خواهند داشت (ابراهیمی قوام، ۱۳۷۶، ص ۳۶).

در ارتباط با موضوع تحقیق، علاوه بر نظریه های مذکور، پژوهش هایی در داخل و خارج از کشور انجام شده که به برخی از آن ها اشاره می گردد:

امامی قره حاجلو (۱۳۸۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که انگیزه ی دانش آموزان در یادگیری زبان انگلیسی، تأثیر زیادی بر میزان پیشرفت تحصیلی آنها در این درس دارد (منبع شماره ۳).

توافق نژاد (۱۳۸۰) در تحقیق خود چنین نتیجه گیری کرد که از دیدگاه دبیران ریاضی، علاوه بر ویژگی های حرف های معلم، ضعف رهبری آموزشی و ویژگی فرهنگ حاکم بر خانواده، مسئله ی وجود حالات نامساعد عاطفی از جمله ارزش، نگرش، گرایش، ناتوانی، عدم نشاط، انزجار و تنفر در درس ریاضی می باشد (منبع شماره ۹).

عطاپور (۱۳۸۰) در پژوهش خود دریافت که بین انگیزه ی پیشرفت تحصیلی با نگرش فردی به تحصیل و متغیرهای شخصیتی در نمونه ی پسران رابطه وجود دارد (منبع شماره ۳۴).

همچنین نصیری (۱۳۷۹) در پژوهش خود دریافت که ۹۹ درصد از دانش آموزان شاخه ی کار دانش، تأثیر عوامل شخصی و فردی و علاقه

به رشته ی تحصیلی را در ایجاد انگیزه ی پیشرفت خود بیش از عوامل دیگر، موثر می دانند (منبع شماره ۳۳).

شریف خلیفه سلطانی و همکاران (۱۳۷۹) بیان کردند چنان که رشته ی تحصیلی یا شغلی فرد با توانایی ها و علاقه های وی متناسب باشد کارآمدی و موفقیت او را به همراه دارد (منبع شماره ۲۰).

تبار نیارمی (۱۳۷۹) در پژوهش های خود به این نتیجه دست یافت که ۸۰ درصد دانش آموزان در حد زیاد و خیلی زیاد معتقدند که آموزش های تئوری و عملی، سبب ایجاد انگیزه به ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر در آن ها می گردد (منابع شماره ۷).

طالب زاده (۱۳۷۸) در پژوهش های خود این طور نتیجه گیری کرد که بین امکانات آموزشی، معلم، نقش اجتماعی، مشوق های تحصیلی، همبستگی مثبت و معنی داری در سطح اطمینان ۹۵ درصد وجود دارد (منبع شماره ۲۱).

متقی (۱۳۷۶) در تحقیق خود به این نتیجه دست یافت که مشکلات و مسائل عاطفی از جمله عدم علاقه به درس ریاضی، با ۹۹ درصد اطمینان، به عنوان عاملی تأثیرگذار در عدم پیشرفت دانش آموزان در این درس نمایان شد (منبع شماره ۳۱).

کولائیان (۱۳۷۵) با بررسی هایی که انجام داد؛ دریافت که بین عوامل شخصی با علاقه مندی دانش آموزان دختر یا پسر پایه های مختلف دوره تحصیلی متوسطه ی شهرستان ساری رابطه ی مثبت وجود دارد (منبع شماره ۲۹).

طلوع هاشمی (۱۳۷۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که حدود ۸۵ درصد از دانش آموزان از تحصیل در شاخه ی کار دانش رضایت کامل دارند و یا تا حدودی راضی هستند همین طور حدود ۷۵ درصد از آنها از رشته ی خود در شاخه ی کار دانش ابراز رضایت کردند (منبع شماره ۲۲).

در مطالعاتی که توسط مریم نصر در سال ۱۳۶۹ در رابطه با انگیزه و پیشرفت تحصیلی انجام یافت، یافته های قابل توجهی بدست آمد. این مطالعه برای آزمودن این فرضیه بود که دانش آموزان، مایلند در روشی که مورد توجه خاص و علاقه ی آنهاست، اطلاعات بیشتری

گردآوری کنند. نتایج نشان داد که بیشتر پسر ها و تعداد کمی از دخترهایی که علاقه ی شان به علوم طبیعی از نظر رده بندی بالا بود، در مقابل آنهایی که علاقه ی شان به علوم طبیعی از نظر رده بندی، پایین یا متوسط قرار داشت، علوم تجربی را بیشتر از ادبیات فارسی یاد گرفتند (منبع شماره ۳۳).

پژوهش های انجام شده در خارج از کشور، نشان داده اند که اگر با توجه به علایق افراد در دریافت و پردازش اطلاعات به آن ها آموزش داده شود، پیشرفت های تحصیلی آنان افزایش می یابد. (موری^{۱۹}، ۱۹۸۰؛ اسپیرز^{۲۰})

تحقیقات کلاک^{۲۱} در سال ۱۹۹۰ نشان داد که مهارت آموزشی در کار واقعی، موجب افزایش علاقه، ایجاد و حفظ انگیزه ی پیشرفت تحصیلی و یادگیری مستمر و پایدار و گسترش تجربیات کودکان و نوجوانان می گردد.

اتکینسون^{۲۲} (۱۹۸۰) به نقل از بهرامی و رضوان (۱۳۸۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسید؛ اشخاصی که از نظر نیاز به پیشرفت تحصیلی در سطح بالایی قرار دارند، نسبت به افرادی که نیاز به پیشرفت تحصیلی ضعیف تری داشتند، بیشتر متمایل به تحصیلات دانشگاهی، کسب نمره ی بالاتر و فعالیت های فوق برنامه هستند.

والبرگ^{۲۳} و همکارانش (۱۹۷۹) در پژوهش خود نشان دادند که انگیزه ی پیشرفت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی تأثیر مثبت و مستقیم دارد (سیف، ۱۳۷۴، ص ۳۳۸).

میچل^{۲۴} و همکارانش (۱۹۷۴) در یک پژوهش تطبیقی، چنین نتیجه گرفتند که شاگردان «کم آموز^{۲۵}» در مقایسه با دانش آموزان «بیش آموز^{۲۶}» کمتر مطالعه می کردند، دارای پشتکار و بازده تحصیلی کمتری بودند و از نظر هدف های شغلی و علمی در سطح پایین تری قرار داشتند. چنانچه مشاهده می شود کم آموزی و بیش آموزی در درس و تحصیل، به طور مستقیم با عامل انگیزه ارتباط دارد (پارسا، ۱۳۷۴، ص ۱۹۱).

دو تن از روان شناسان به نام های فرانسن و سورنسن^{۲۷} در سال های ۱۹۶۸ و ۱۹۶۹ از آزمایش های خود در مورد علاقه، نتیجه گرفتند؛ پسرانی که به آموختن علوم علاقه داشتند، پیشرفت شان در علوم - نه در ادبیات و علوم انسانی - بیشتر از آنهایی بود که علاقه ی متوسط داشتند.

از سوی دیگر، علاقه‌ی دخترانی که به ادبیات در سطح بالا بود، پیشرفت‌شان نه تنها در ادبیات، بلکه در علوم نیز بیشتر از آنهایی قرار داشت که علاقه‌شان به ادبیات در سطح متوسط یا پایین بود (پارسا، ۱۳۷۶، ص ۱۸۳).

بنا بر پژوهش‌های اتکینسون (۱۹۶۷) اشخاصی که انگیزه‌ی پیشرفت زیادی دارند، در تکالیفی که درجه‌ی سختی متوسطی داشتند توفیق زیادی به دست می‌آورند (جلالی و سرعتی، ۱۳۸۸، ص ۸).

یافته‌های رینگنس^{۲۸} (۱۹۶۵) و بسیاری دیگر نشان می‌دهند که بین انگیزه‌ی پیشرفت و پیشرفت تحصیلی، رابطه‌ی مثبت، وجود دارد (سیف، ۱۳۷۶، ص ۹۳).

مک کله‌لند^{۲۹} در پژوهش خود دو گروهی را که از نظر انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی باهم متفاوت بودند، به انجام تکلیف واحدی واداشت. تکلیف این بود که آزمودنی‌ها، حروف مخلوط شده‌ای که به آنها داده می‌شد، به کلمات معنی‌دار تبدیل می‌کردند. در آغاز کار، هر دو گروه، عملکرد مشابهی داشتند، اما با پیشرفت و ادامه‌ی آزمایش، گروهی که دارای انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی بیشتری بودند، جلو افتادند (سیف، ۱۳۷۳، ص ۳۵۲).

روش تحقیق

چون هدف پژوهش، بررسی رابطه‌ی دو متغیر است، از روش تحقیق همبستگی^{۳۰} یا تحقیق همخوانی^{۳۱} استفاده می‌شود (حسن زاده، ۱۳۸۶، ص ۲۳۴).

در این پژوهش، از همبستگی دو رشته‌ای نقطه‌ای^{۳۲} استفاده می‌گردد زیرا هدف این است که بین دو متغیر پیوسته (پیشرفت تحصیلی) و دو مقولگی یا دو ارزشی (علاقه به رشته‌ی تحصیلی) ضریب همبستگی بدست آید. منظور از دو ارزشی آن است که تنها از دو مقدار، یک چیز را شامل می‌شود، مانند بله - خیر (سیف، ۱۳۸۶، ص ۳۷۷).

جامعه‌ی آماری این تحقیق، کلیه‌ی دانش‌آموزان سال سوم هنرستان‌های کار دانش شهرستان محمودآباد مازندران (۳۳۰ نفر) در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۸۸ می‌باشند ($N=330$). طبق جدول تعیین فراوانی نمونه، از روی فراوانی جامعه‌ای (جدول کرجسی و مورگان) نمونه‌ی آماری، ۱۸۱ نفر است ($n=181$).

ابتدا به وسیله‌ی پژوهش و اطلاعاتی اینترنتی، به یافته‌های پژوهش‌های قبلی و آرای نظریه‌پردازان تربیتی دست یافته، سپس در موقعیت میدانی، پژوهش انجام گرفت. جهت گردآوری داده‌های پژوهش حاضر در موقعیت میدانی، پس از اخذ مجوز لازم از دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری و اداره‌ی آموزش و پرورش شهرستان محمودآباد مازندران برای مراجعه به هنرستان‌های کار دانش این شهرستان، در چندین مرحله به مدارس مورد نظر مراجعه و با همکاری مدیر، معاون و دانش‌آموزان، آمار دانش‌آموزان سال سوم به تفکیک رشته‌ی تحصیلی دریافت شد. سپس با مصاحبه با دانش‌آموزان و دریافت و مشاهده‌ی لیست نمرات آزمون پیشرفت تحصیلی دروس مهارتی آنان در خرداد ماه ۱۳۸۸، داده‌های مورد نیاز به دست آمد.

برای سنجش نظرات افراد مورد مطالعه و آزمون فرضیه‌های تحقیق برای متغیر مستقل این پژوهش، (علاقه به رشته تحصیلی) از روش مصاحبه و پرسش یک سوال که آیا به رشته تحصیلی خود علاقه مند هستید؟ (بله، خیر)، استفاده شد.

جهت روایی^{۳۳} صوری (ظاهری) و محتوایی این روش، از نظر متخصصان تعلیم و تربیت، کارشناسان، استاد راهنما و استاد مشاور مربوطه و تجربیات چند ساله‌ی همکاران خود در هنرستان کار دانش بهره‌ی جستم و با توجه به مشخص بودن متغیر مستقل، روش مصاحبه را واضح‌ترین و سهل‌الوصل‌ترین راه دستیابی به هدف اصلی پژوهش خویش یافتیم.

جهت پایایی^{۳۴} روش مصاحبه برای متغیر علاقه‌مندی به رشته تحصیلی، این مصاحبه از ۳۰ نمونه به فاصله چند روز، انجام گرفت و برای این که آزمون شون‌دگان، تحت تاثیر آرای اکثریت

قرار نگیرند، این مصاحبه به صورت انفرادی انجام گرفت و هر ۲ بار پاسخ یکسانی دریافت شد که پایایی روش مصاحبه را تایید می‌کرد. جهت پایایی سوالات آزمون دروس مهارتی که برای ارزیابی متغیر پیشرفت تحصیلی استفاده گردید، از طریق دو نیمه کردن آزمون و با استفاده از فرمول اسپیرمن-براون^{۳۵} برکه‌های امتحانی ۱۰ دانش‌آموز دختر و ۲۰ دانش‌آموز پسر از رشته‌های مختلف، به روش تصادفی ساده، مورد ارزیابی قرار گرفت، ضریب همبستگی بین نیمه‌های آزمون و ضریب کل پایایی آزمون در دختران به ترتیب (۷۴٪) و (۸۵٪) و در پسران به ترتیب (۷۰٪) و (۸۲٪) به دست آمد که پایایی کل آزمون را تایید کرد (سیف، ۱۳۸۶، ص ۴۵۱).

پس از اطمینان از روایی و پایایی، مصاحبه انفرادی اواخر سال تحصیلی (در اواخر اردیبهشت ۱۳۸۸) از فرد نمونه‌ها انجام گرفت. جهت افزایش دقت و نظارت در کار، خود شخصاً جهت مصاحبه به هنرستان‌ها مراجعه نمودم. پس از برگزاری آزمون مهارتی نمرات اکتسابی آنان، گردآوری و مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از دو روش آمار توصیفی^{۳۶} و استنباطی^{۳۷}، استفاده شد.

نتایج و یافته‌های پژوهش

با استفاده از داده‌های آمار توصیفی و همچنین محاسبه‌ی آمار استنباطی در نمونه‌های آماری این نتایج به دست آمد:

۱- در فرضیه‌ی شماره یک، ضریب همبستگی دو رشته‌ای نقطه‌ای ($r_{pbis} = +0.77$) محاسبه گردید. چون T محاسبه شده ($t = 16/14$) در سطح اطمینان ۹۹٪ (حد اکثر خطا: ۱٪) بزرگتر از t جدول بحرانی ($t = 2/576$) شده است، لذا هم‌بستگی بین علاقه‌مندی به رشته تحصیلی در دروس مهارتی از لحاظ آماری معنا دار است.

بنابراین فرضیه صفر رد و فرضیه ۱ پژوهش تایید می‌گردد و می‌توان نتیجه را به جامعه آماری تعمیم داد. نتیجه نهایی بین علاقه‌مندی به رشته تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دروس مهارتی،

رابطه مستقیم وجود دارد.

۲- در فرضیه شماره ۲، ضریب همبستگی دو رشته‌ای نقطه‌ای ($r_{pbis} = +.74$) محاسبه گردید. چون t محاسبه شده ($t_p = 14/72$) در سطح اطمینان ۹۹٪ (حد اکثر خطا: ۱٪) بزرگتر از t جدول بحرانی ($t_p = 2/576$) شده است، لذا همبستگی بین علاقه‌مندی به رشته‌ی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دروس مهارتی نظری، از لحاظ آماری معنادار است. بنابراین فرضیه صفر رد و فرضیه ۱ تحقیق تأیید می‌گردد و می‌توان نتیجه را به جامعه آماری تعمیم داد. نتیجه نهایی علاقه‌مندی به رشته‌ی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دروس نظری، رابطه‌ی مستقیم دارد.

۳- در فرضیه‌ی شماره‌ی سه، ضریب همبستگی دو رشته‌ای نقطه‌ای ($r_{pbis} = +.78$) محاسبه گردید. چون t محاسبه شده ($t_p = 16/67$) در سطح اطمینان ۹۹٪ (حد اکثر خطا: ۱٪) بزرگتر از t جدول بحرانی ($t_p = 2/576$) شده است، لذا همبستگی بین علاقه‌مندی به رشته‌ی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دروس مهارتی عملی، از لحاظ آماری معنادار است. بنابراین فرضیه‌ی صفر رد و فرضیه‌ی ۱ تحقیق تأیید می‌گردد و می‌توان نتیجه را به جامعه‌ی آماری تعمیم داد. نتیجه نهایی این که علاقه‌مندی به رشته‌ی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دروس مهارتی عملی، رابطه‌ی مستقیم دارد.

۴- در فرضیه‌ی شماره‌ی چهار، ضریب همبستگی دو رشته‌ای نقطه‌ای ($r_{pbis} = +.79$) محاسبه گردید. چون t محاسبه شده ($t_p = 18/64$) در سطح اطمینان ۹۹٪ (حد اکثر خطا: ۱٪) بزرگتر از t جدول بحرانی ($t_p = 2/660$) شده است، لذا همبستگی بین علاقه‌مندی به رشته‌ی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دروس مهارتی نظری در هنرستان‌های دخترانه، از لحاظ آماری معنادار است. بنابراین فرضیه‌ی صفر رد و فرضیه‌ی ۱ تحقیق تأیید می‌گردد و می‌توان نتیجه را به جامعه‌ی آماری تعمیم داد. نتیجه نهایی این که علاقه‌مندی به رشته‌ی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دروس مهارتی نظری در هنرستان‌های دخترانه رابطه‌ی مستقیم دارد.

۵- در فرضیه‌ی شماره پنج، ضریب همبستگی دو رشته‌ای نقطه‌ای ($r_{pbis} = +.70$)

محاسبه گردید. چون t محاسبه شده ($t_p = 6/58$) در سطح اطمینان ۹۹٪ (حد اکثر خطا: ۱٪) بزرگتر از t جدول بحرانی ($t_p = 2/660$) شده است، لذا همبستگی بین علاقه‌مندی به رشته‌ی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دروس مهارتی عملی در هنرستان‌های دخترانه، از لحاظ آماری معنادار است. بنابراین فرضیه صفر رد و فرضیه‌ی ۱ تحقیق تأیید می‌گردد و می‌توان نتیجه را به جامعه‌ی آماری تعمیم داد. نتیجه نهایی این که علاقه‌مندی به رشته‌ی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دروس مهارتی عملی در هنرستان‌های دخترانه رابطه‌ی مستقیم دارد.

۶- در فرضیه‌ی شماره شش، ضریب همبستگی دو رشته‌ای نقطه‌ای ($r_{pbis} = +.72$) محاسبه گردید. چون t محاسبه شده ($t_p = 11/92$) در سطح اطمینان ۹۹٪ (حد اکثر خطا: ۱٪) بزرگتر از t جدول بحرانی ($t_p = 2/576$) شده است، لذا همبستگی بین علاقه‌مندی به رشته‌ی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دروس مهارتی نظری در هنرستان‌های پسرانه، از لحاظ آماری معنادار است. بنابراین فرضیه صفر رد و فرضیه‌ی ۱ تحقیق تأیید می‌گردد و می‌توان نتیجه را به جامعه‌ی آماری تعمیم داد. نتیجه نهایی این که علاقه‌مندی به رشته‌ی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دروس مهارتی نظری در هنرستان‌های پسرانه رابطه‌ی مستقیم دارد.

۷- در فرضیه‌ی شماره هفت، ضریب همبستگی دو رشته‌ای نقطه‌ای ($r_{pbis} = +.86$) محاسبه گردید. چون t محاسبه شده ($t_p = 19/36$) در سطح اطمینان ۹۹٪ (حد اکثر خطا: ۱٪) بزرگتر از t جدول بحرانی ($t_p = 2/576$) شده است، لذا همبستگی بین علاقه‌مندی به رشته‌ی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دروس مهارتی عملی در هنرستان‌های پسرانه، از لحاظ آماری معنادار است. بنابراین فرضیه صفر رد و فرضیه‌ی ۱ تحقیق تأیید می‌گردد و می‌توان نتیجه را به جامعه‌ی آماری تعمیم داد. نتیجه نهایی این که علاقه‌مندی به رشته‌ی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دروس مهارتی عملی در هنرستان‌های پسرانه رابطه‌ی مستقیم دارد.

نتیجه‌گیری

۱. یافته‌های فرضیه یک، نشان می‌دهد که

بین علاقه‌مندی به رشته‌ی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دروس مهارتی رابطه وجود دارد. این نتیجه، یا نتایج پژوهش اخلاقی (۱۳۷۸) دارای همخوانی است. آن پژوهش نشان می‌دهد که بین علاقه‌مندی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، همبستگی مثبت و معنی‌داری در سطح اطمینان ۹۵ درصد وجود دارد. همچنین یافته‌های نتیجه‌ی فوق با تحقیقات موری، (۱۹۸۰) اسپرز، (۱۹۸۳) ستل، (۱۹۸۹) کلاوس، (۱۹۹۴) بریو، (۱۹۹۵) سولیوان، (۱۹۹۷-۱۹۹۶) و لاولیس (۲۰۰۲) همسوست که نشان دادند اگر با توجه به علایق افراد در دریافت و پردازش اطلاعات به آن‌ها آموزش داده شود، پیشرفت تحصیلی آنان افزایش می‌یابد.

کولاییان، (۱۳۷۵) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که عوامل شخصی، در ایجاد علاقه‌مندی دانش‌آموزان به مدرسه مؤثر است و عطاپور، (۱۳۸۰) در پژوهش خود دریافت که بین نگرش فردی به تحصیل و متغیرهای شخصیتی و انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد و نصیری (۱۳۷۹) در تحقیق خود به این نتیجه رسد که ۹۹ درصد از دانش‌آموزان شاخه‌ی کاردانش، تأثیر عوامل شخصی و علاقه به رشته‌ی تحصیلی را در ایجاد انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی خود بیش از عوامل دیگر مؤثر می‌دانند. همچنین پژوهش‌های والبرگ و همکاران، (۱۹۷۹)، میچل و همکاران، (۱۹۷۴) اتکینسون، (۱۹۶۷-۱۹۸۰)، رینگس، (۱۹۶۵) و مک کله لند، (۱۹۶۱) و بسیاری دیگر نشان داد که بین انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، همبستگی مستقیم و مثبت وجود دارد. بنابراین با تلفیق و ترکیب نتایج پژوهش‌های کولاییان، عطاپور و نصیری در کنار پژوهشگرانی که در زمینه‌ی رابطه‌ی انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی، به نتایج مثبتی دست یافتند، می‌توان این گونه نتیجه‌گیری کرد که بین علاقه به تحصیل و انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی و در نتیجه بین علاقه به تحصیل و پیشرفت تحصیلی، رابطه‌ی مستقیم وجود دارد که این نتیجه‌ی کلی با یافته‌های فرضیه‌ی یک مطابقت دارد.

۲. یافته‌های فرضیه‌ی دو، نشان داد که بین علاقه‌مندی به رشته‌ی تحصیلی و پیشرفت

جدول سیاهه‌ی نتایج آمار توصیفی و استنباطی به دست آمده در این تحقیق به تفکیک فرضیه‌ها

شاخص‌های آماری	فرضیه‌ی شماره ۱	فرضیه‌ی شماره ۲	فرضیه‌ی شماره ۳	فرضیه‌ی شماره ۴	فرضیه‌ی شماره ۵	فرضیه‌ی شماره ۶	فرضیه‌ی شماره ۷
n_i	۱۸۱	۱۸۱	۱۸۱	۴۷	۴۷	۱۳۴	۱۳۴
$\sum x_i$	۲۹۵۰/۳	۲۸۴۱/۷	۳۰۵۸/۹	۷۲۳/۸	۷۸۰/۲	۴۱۴۴	۲۳۰۴/۸
$\bar{x}_i$	۱۶/۳	۱۵/۷	۱۶/۹	۱۵/۴	۱۶/۶	۱۶	۱۷/۲
s_i^2	۴/۷	۴/۲	۲/۸	۴/۵	۶/۷	۳/۵	۰/۸
s_i	۲/۲	۲/۰۴	۱/۷	۲/۱	۷/۶	۱/۹	۰/۹
n_p	۱۴۲	۱۴۲	۱۴۲	۳۶	۳۶	۱۰۶	۱۰۶
p	۰/۷۸۵	۰/۷۸۵	۰/۷۸۵	۰/۷۶۶	۰/۷۶۶	۰/۷۹۱	۰/۷۹۱
q	۰/۲۱۵	۰/۲۱۵	۰/۲۱۵	۰/۲۳۴	۰/۲۳۴	۰/۲۰۹	۰/۲۰۹
$\bar{x}_p$	۱۷/۲	۱۶/۵	۱۷/۶	۱۶/۳	۱۷/۶	۱۶/۷	۱۷/۶
r_{pbis}	+۰/۷۷	+۰/۷۴	+۰/۷۸	+۰/۷۹	+۰/۷۰	+۰/۷۲	+۰/۸۶
df	۱۷۹	۱۷۹	۱۷۹	۴۵	۴۵	۱۳۲	۱۳۲
(α) درصد خطا	Z_1	Z_1	Z_1	Z_1	Z_1	Z_1	Z_1
t_r	۱۶/۱۴	۱۴/۷۳	۱۶/۶۷	۸/۶۴	۶/۵۸	۱۱/۹۲	۱۹/۳۶
t_p	۲/۵۷۶	۲/۵۷۶	۲/۵۷۶	۲/۶۶۰	۲/۶۶۰	۲/۵۷۶	۲/۵۷۶

n_i فراوانی نمونه‌ی آماری

$\sum x_i$: مجموع نمرات آزمون پیشرفت تحصیلی

$\bar{x}_i$: میانگین نمرات تمامی آزمودنی‌ها در آزمون پیشرفت تحصیلی

s_i^2 : واریانس تمامی نمرات در آزمون پیشرفت تحصیلی

s_i : انحراف معیار تمامی نمرات در آزمون پیشرفت تحصیلی

n_p : فراوانی آزمون شدگانی که در آزمون دو ارزشی (مصاحبه)، نمره‌ی یک گرفته‌اند. (به رشته‌ی تحصیلی خود، علاقه‌مند بوده‌اند).

p : نسبت آزمون شدگانی که در آزمون دو ارزشی (مصاحبه)، نمره‌ی یک گرفته‌اند. به کل آزمون-شوندگان

q : نسبت آزمون شدگانی که در آزمون دو ارزشی (مصاحبه)، نمره‌ی صفر گرفته‌اند. به کل آزمون-شوندگان ($q=1-p$)

$\bar{x}_p$: میانگین نمرات آزمون پیشرفت تحصیلی برای تمامی آزمون شدگانی که در آزمون دو ارزشی (مصاحبه)، نمره‌ی یک گرفته‌اند.

r_{pbis} : ضریب همبستگی دو رشته‌ای نقطه‌ای.

df : درجه‌ی آزادی

p : درصد خطا

t_r : محاسبه شده

t_p : بحرانی

نصر، (۱۳۶۹) در تحقیق خود بیان داشت که تعداد کمی از دخترهایی که علاقه‌ی شان به علوم طبیعی از نظر رده‌بندی بالا بود، در مقابل آن‌هایی که علاقه‌ی شان به علوم طبیعی از نظر رده‌بندی پایین یا متوسط قرار داشت، علوم تجربی را بیشتر از ادبیات فارسی یاد می‌گرفتند؛ این نتیجه با نتیجه‌ی فرضیه‌ی چهار این پژوهش همخوانی ندارد و رابطه‌ی معناداری میان علاقه به درس و پیشرفت تحصیلی در دختران وجود ندارد.

۵. یافته‌های فرضیه پنج، نشان داد که بین علاقه‌مندی به رشته‌ی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دروس مهارتی عملی در هنرستان‌های دخترانه رابطه وجود دارد. این نتیجه، با نتیجه پژوهشی که در سال ۱۳۶۴ از سوی وزارت آموزش و پرورش در شهرستان قزوین انجام شد، همخوانی دارد. این پژوهش نشان داد دانش‌آموزانی که به تحصیل علاقه ندارند، با شکست تحصیلی روبرو می‌شوند. همچنین طالب‌زاده، (۱۳۷۸)، در پژوهش خود، عوامل انگیزشی را از عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی ذکر می‌کند. بنابراین با توجه به دو پژوهش انجام شده، می‌توان گفت دانش‌آموزان بی‌علاقه به تحصیل، با فقدان یا کمبود انگیزه از جمله انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی روبرو هستند، در نتیجه دچار افت تحصیلی می‌شوند و شکست تحصیلی پیش می‌آید. این یافته، با نتایج فرضیه‌ی شماره‌ی ۵ مطابقت دارد.

۶. یافته‌های فرضیه ۶ نشان داد که بین علاقه‌مندی به رشته‌ی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دروس مهارتی نظری در هنرستان‌های پسرانه رابطه وجود دارد. این نتیجه، با نتایج فرانس و سورنسن (۱۹۶۹، ۱۹۶۸) که در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند، پسرای که به آموختن علوم علاقه داشتند، پیشرفت‌شان در علوم

سه، همسوست.

۴. یافته‌های فرضیه چهار، نشان داد که بین علاقه‌مندی به رشته‌ی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دروس مهارتی نظری در هنرستان‌های دخترانه رابطه وجود دارد. این نتیجه، با نتیجه پژوهش (فرانسن و سورنسن ۱۹۶۹ و ۱۹۶۸) که نشان می‌داد؛ علاقه‌ی دخترانی که به ادبیات در سطح بالا است، پیشرفت تحصیلی‌شان نه تنها در ادبیات بلکه در علوم نیز بیشتر از آن‌هایی بود که علاقه‌شان به ادبیات در سطح متوسط یا پایین قرار داشت، مطابقت دارد. همچنین امامی، (۱۳۸۲) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که ۷۳/۶۵ درصد از دانش‌آموزان دختر معتقدند انگیزه‌ی دانش‌آموزان در یادگیری درس نظری زبان انگلیسی، تأثیر زیادی بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها در این درس دارد. این نتیجه نیز با یافته‌های فرضیه‌ی شماره چهار این پژوهش، همسوست. اما

تحصیلی در دروس مهارتی نظری رابطه وجود دارد. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های توافق‌نژاد، (۱۳۸۰) و متقی، (۱۳۷۶) مطابق است. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که عدم علاقه به درس نظری ریاضی، به عنوان عامل تأثیرگذار در عدم پیشرفت دانش‌آموزان در آن درس مشهود است.

۳- یافته‌های فرضیه ۳، نشان داد که بین علاقه‌مندی به رشته‌ی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دروس مهارتی عملی رابطه وجود دارد. این نتیجه، گفته‌ی پاتریک، (۱۹۹۹) را تأیید می‌کند که اظهار داشت: «اگر دانش‌آموزان، پروژه‌های مورد علاقه‌ی خودشان را انجام دهند، یادگیری هدفمند بهتر امکان‌پذیر است.» همچنین کلاگ (۱۹۹۰) در تحقیق خود نشان داد که کسب مهارت، موجب افزایش علاقه و در نتیجه موجب انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی و یادگیری مستمر و پایدار می‌گردد. این نتیجه نیز با یافته‌های فرضیه‌ی

بیشتر از آن‌هایی بود که دارای علاقه‌ی متوسط بودند، همخوانی دارد، همچنین نصر، (۱۳۶۹) در پژوهش‌های خود به این نتیجه دست یافت که اکثر پسرهایی که علاقه‌شان به علوم طبیعی از نظر رده‌بندی، بالا بود، در مقابل آن‌هایی که علاقه‌شان به علوم طبیعی از نظر رده‌بندی در سطح پایین یا متوسط قرار داشت، علوم تجربی را بیشتر از ادبیات فارسی یاد می‌گرفتند. بنابراین این نتیجه نیز با نتایج فرضیه‌ی شماره‌ی ۶ همسوست.

۷. یافته‌های فرضیه ۷، نشان داد که بین علاقه‌مندی به رشته‌ی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دروس مهارتی عملی در هنرستان‌های پسرانه رابطه وجود دارد. این نتیجه، با یافته‌های پژوهش طلوع هاشمی (۱۳۷۳) که بیان می‌دارد ۸۵ درصد از دانش‌آموزان کاردانش از تحصیل در شاخه‌ی کاردانش رضایت دارند و یا تا حدودی راضی هستند و ۷۵ درصد از آن‌ها از رشته‌ی تحصیلی خود رضایت دارند. و پژوهش تبار نیارمی (۱۳۷۹) که به این نتیجه دست یافته است که ۸۰ درصد از دانش‌آموزان پسر هنرستان‌های کاردانش در حد زیاد و خیلی زیاد معتقدند که آموزش‌های نظری و عملی، سبب ایجاد انگیزه به ادامه‌ی تحصیل در مقاطع بالاتر می‌گردد و همچنین پژوهش‌های شریف خلیفه سلطانی و همکاران، (۱۳۷۹) که نشان داد اگر رشته‌ی تحصیلی با توانایی‌های و علاقه‌های فرد متناسب باشد، کارآمدی و موفقیت او را به همراه دارد همخوانی دارد. بنابراین با تلفیق نتایج سه پژوهش فوق با پژوهش حاضر می‌توان این‌گونه نتیجه‌گیری کرد که رضایت‌مندی از رشته‌ی تحصیلی، می‌تواند عاملی جهت علاقه‌مندی به رشته‌ی تحصیلی باشد و در نتیجه، انگیزه برای آموزش در دروس نظری و عملی افزایش می‌یابد و در نهایت موجب انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی می‌گردد.

پیشنهادهای کاربردی

- پیشنهاد می‌گردد به دانش‌آموزان سال اول دبیرستان که قصد ورود به هنرستان کاردانش را دارند، توصیه شود با مشاوران مدارس، کارشناسان، هنرآموزان و هنرجویان شاخه‌ی کاردانش را مشورت نمایند و حتماً علاقه و استعداد خود را در رشته‌ی مهارتی، شناسایی نموده و براساس علاقه به رشته‌ی تحصیلی، اقدام به انتخاب رشته در هنرستان کاردانش نمایند تا در آینده، شاهد سرخوردگی و افت تحصیلی احتمالی خود نباشند.

- به مدیران هنرستان‌های کاردانش و مسئولین ذی‌ربط در رده‌های بالاتر پیشنهاد می‌گردد، جهت تداوم و افزایش علاقه‌ی دانش‌آموزان علاقه‌مند و یا ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان بی‌علاقه و بی‌انگیزه، تمهیداتی جهت ایجاد و افزایش علاقه و پیشرفت تحصیلی در نظر بگیرند؛ از جمله‌ی این زمینه‌سازی‌ها می‌توان به این موارد اشاره کرد. ۱- برگزاری کلاس‌های آموزش خانواده با حضور کارشناسان، ۲- ایجاد رابطه‌ی عاطفی با دانش‌آموزان، ۳- مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه و استفاده از دبیران و هنرآموزان ماهر و علاقه‌مند به تدریس و به‌روز رسانی دانش آن‌ها با مجلات و کلاس‌های ضمن خدمت، ۴- زیباسازی فضای آموزشی، ۵- ایجاد تجهیزات و امکانات لازم در کارگاه‌های هنرستان با تخصیص بودجه و اعتبار کافی، ۶- ارزیابی وضعیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در پایان هر نیم‌سال تحصیلی و بررسی دلایل افت تحصیلی احتمالی با حضور مسئولان، مشاوران، دبیران، روان‌شناسان و صاحب‌نظران مربوطه، ۷- مشاوره با دانش‌آموزان کم‌علاقه و بی‌علاقه به رشته‌ی تحصیلی خود، ۸- استفاده از آخرین یافته‌ها و نوآوری‌های علم مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی ۹- کاربست روش‌های فعال تدریس و یادگیری دروس مهارتی.

به برنامه‌ریزان آموزشی پیشنهاد می‌گردد نوع سؤالات آزمون کتبی دروس مهارتی را از سؤالات چهارگزینه‌ای مانند سایر دروس به انواع سؤالات باز و بسته تغییر دهند تا سنجش و ارزیابی پیشرفت تحصیلی، دقیق‌تر صورت گیرد.

پیشنهادهایی برای محققان

- عناوین پژوهشی زیر برای سایر محققان علاقه‌مند جهت بررسی و تجزیه و تحلیل ابعاد دیگر موضوع پژوهش پیشنهاد می‌گردد:

- بررسی رابطه‌ی بین علاقه‌مندی به تحصیل و پیشرفت تحصیلی در مقاطع و سطوح دیگر

- بررسی مقایسه‌ی میزان علاقه‌مندی به رشته‌ی تحصیلی در ابتدای ورود به هنرستان کاردانش با میزان علاقه‌مندی هنگام فارغ‌التحصیلی از هنرستان.

- بررسی مقایسه‌ی میزان علاقه‌مندی به رشته‌ی تحصیلی در رشته‌های مختلف کاردانش.

- بررسی مقایسه‌ی پیشرفت تحصیلی در رشته‌های مختلف کاردانش.

- بررسی مقایسه‌ی عوامل ایجاد علاقه به رشته‌ی تحصیلی از دیدگاه هنرآموزان، هنرجویان، مدیران و مشاوران هنرستان‌های کاردانش.

پی‌نوشت

1. academic achievement
2. interest
3. Motive
4. www.research-papers.blogfa.com
5. Keller
6. need
7. incentive
8. Social comparison
9. Social Approval
10. Hoppe
11. Scars
12. MC. Clelland
13. Atkinsons-5 battle

14. Kilpatrick
15. Anders
16. Benjamin. S. Bloom
17. Keller
18. Carol, Demog
19. murray
20. spires
21. W.K. kellogg
22. Atkinson
23. Walberge
24. Mitchell.R.R. and paitkowska o.E
25. underachiever
26. over achiever
27. Frandson and Sorenson
28. Ringness
29. Mc clelland
30. Correlational research
31. associational
32. Point biserial correlation
33. validity
34. reliability
35. spearman- Brawn formula
36. descriptive
37. inferential statistics

منابع

(الف) فارسی

۱. ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۷۶). انگیزه، تئوری‌ها و راهبردهای آن، فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، شماره ۱۰، ص ۳۶.
۲. اخلاقی، فرشاد. (۱۳۷۸). بررسی رابطه بین علاقه‌ی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان مراکز آموزش کشاورزی در سال تحصیلی ۱۳۷۶-۱۳۷۷، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده تربیت معلم، دانشکده‌ی علوم تربیتی، برگرفته از: www.adbase.ir/irandoc.ac.ir
۳. امامی قره حاجلو، جلوه. (۱۳۸۲). بررسی عوامل عمده مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه‌ی شهرستان قائم‌شهر در درس زبان انگلیسی از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در سال تحصیلی ۱۳۸۱-۱۳۸۲، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری.
۴. ایمانی، محمدنقی و آذرخش، تقی و اسماعیل تبار، مهدی. (۱۳۸۵). مدیریت از آغاز تا پست مدرن، تهران: فرهنگ سبز، چاپ دوم، ص ۸۳.
۵. بهرامی، فاطمه و رضوان، شیوا. (۱۳۸۵). بررسی رابطه‌ی بین انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره‌ی متوسطه شهر اصفهان با ویژگی‌های آموزشی آنان در سال تحصیلی ۱۳۸۲-۸۳، نشریه‌ی پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناسی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان، سال دوم، شماره ۲، ص ۶۳.
۶. پارسا، محمد. (۱۳۷۴). روان‌شناسی تربیتی، تهران: سخن، صص ۱۷۸، ۱۸۳، ۱۸۴، ۱۸۸، ۱۸۹، ۱۹۱.

۷. تبارنباری، محمد. (۱۳۷۹). بررسی میزان موفقیت دانش‌آموزان پسر شاخه‌ی کاردانش در آموزش‌های تئوری و عملی دوره‌ی تحصیلی متوسطه از دیدگاه دانش‌آموزان شهرستان‌های بهشهر و نکا در سال تحصیلی ۱۳۷۸-۷۹، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری.
۸. تکمیل همایون، غلامحسین. (۱۳۷۹). تغییر نظام آموزش متوسطه، چرا و با چه هدفی انجام گرفت، فصلنامه‌ی کاردانش، شماره ۳۱ و ۳۲، صص ۱۰ و ۱۱.
۹. توفانزاده، مریم. (۱۳۸۰). بررسی علل عدم موفقیت دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی در درس ریاضی از دیدگاه دبیران استان گلستان در سال تحصیلی ۱۳۷۹-۸۰، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری.
۱۰. جلالی، صدیقه و سرعتی، داریوش. (۱۳۸۸). تقویت انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان، هفته‌نامه‌ی نگاه، شماره ۳۸۷، ص ۸.
۱۱. حسن‌زاده، رمضان. (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، تهران: ساوالان.
۱۲. رضایی، موسی. (۱۳۸۴). آموزش و پرورش و انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان، ماهنامه‌ی تربیت، سال ۲۱، شماره ۶، ص ۵۲.
۱۳. ریسمانچیان، مجید. (۱۳۸۸). ضرورت‌ها و موانع توسعه‌ی متوازن در آموزش‌های شاخه‌ی کاردانش، فصلنامه‌ی رشد آموزش فنی و حرفه‌ای، دوره‌ی چهارم، شماره ۴، ص ۱۵.
۱۴. سیف، علی اکبر. (۱۳۷۳). روان‌شناسی پرورشی، تهران: نیل، ص ۳۵۲.
۱۵. سیف، علی اکبر. (۱۳۷۳). روان‌شناسی پرورشی، تهران: نشر ویرایش، ص ۳۳۸.
۱۶. سیف، علی اکبر. (۱۳۷۳). روان‌شناسی پرورشی، روان‌شناسی یادگیری و آموزش، تهران: آگاه، چاپ هیجدهم، ص ۹۳.
۱۷. سیف، علی اکبر. (۱۳۷۳). روان‌شناسی پرورشی، تهران: آگاه، چاپ اول، ویراست نو، ص ۱۰۵.
۱۸. سیف، علی اکبر. (۱۳۷۳). روش تئیه‌ی پژوهشنامه، تهران: دوران، چاپ سوم.
۱۹. سیف، علی اکبر. (۱۳۸۶). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی، تهران: دوران، چاپ بیست و دوم صص ۳۳۷ و ۴۵۱.
۲۰. شریف خلیفه سلطانی، مصطفی واحمدی، سید احمد و کربلایی، محمد. (۱۳۷۹). بررسی میزان همبستگی بین شاخه‌های هدایت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم و نگرش آن‌ها نسبت به رشته‌ی انتخابی خود در دبیرستان‌های شهر کاشان در سال تحصیلی ۱۳۷۸-۷۹، برگرفته از www.Sid.ir/fa/id/viewpaper/9665 به نقل از نشریه‌های تازه‌های پژوهش‌های مشاوره، بهار و تابستان ۱۳۷۹ (تاریخ مشاهده از اینترنت: ۱۳۸۸/۱/۳۰).
۲۱. طالب‌زاده، میترا. (۱۳۷۸). بررسی عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان موفق سال سوم راهنمایی شهرستان اهواز در سال تحصیلی ۱۳۷۷-۷۸، پروژه‌ی مرکز تحقیقات اداره کل استان خوزستان.
۲۲. طلوع هاشمی، سیدمرتضی. (۱۳۷۳). بررسی چگونگی اجرای شاخه‌ی کاردانش آموزش و پرورش و مشکلات اجرایی آن در استان خراسان در سال تحصیلی ۱۳۷۱-۷۲.

- (پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری).
۲۳. عباس‌پور، اسکندر. (۱۳۸۶). برنامه‌ی سنواتی سال ۸۷-۱۳۸۶. معاونت آموزش و پرورش نظری و مهارتی استان مازندران، ساری: انتشارات هاشمی، ص ۲۲۱.
۲۴. عطاپور، شهلا. (۱۳۸۰). بررسی رابطه‌ی انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره‌ی راهنمایی شهر اصفهان با ویژگی‌های خانوادگی و شخصیتی آنان در سال تحصیلی ۱۳۷۹-۸۰، برگرفته از: (تاریخ مشاهده از اینترنت: ۱۳۸۷/۱۲/۲۳) www.k-aspk.Gavki.blogfa.com/post11
۲۵. علی‌آبادی، خدیجه. (۱۳۸۳). هنجاریابی سباه‌بندی یادگیری دان و پرایس و مقایسه‌ی سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم ابتدایی و پایه‌ی سوم راهنمایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۰-۸۱، رساله‌ی دکتر، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی.
۲۶. فتحی‌نیا، نصرت. (۱۳۷۳). مسائل بزرگ آموزش و پرورش در جهان، تهران: نصرت، ص ۲۴۵.
۲۷. فردانش، هاشم. (۱۳۸۳). مبانی نظری تکنولوژی آموزشی، تهران: سمت، چاپ ششم، ص ۱۵۰.
۲۸. کولاییان، حبیب‌الله. (۱۳۷۵). بررسی عوامل شخصی و مدرسه در علاقه‌مندی دانش‌آموزان شهرستان ساری ناحیه یک در سال تحصیلی ۱۳۷۵-۷۶، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری.
۲۹. گلایور، جان. ای و برونینگ، راجر. اچ. (۱۳۸۲). روان‌شناسی تربیتی، اصول و کاربرد آن، (ترجمه‌ی علی‌نقی خرازی)، تهران: مرکز نشر دانشگاهی، چاپ چهارم، ص ۲۷۹.
۳۰. متقی، خدیجه. (۱۳۷۶). بررسی علل عدم موفقیت دانش‌آموزان نظام جدید در شهرهای ساری، بابل و قائم‌شهر در درس ریاضی در سال تحصیلی ۱۳۷۵-۷۶، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری.
۳۱. معاونت آموزشی وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۷۵). کلیات نظام جدید آموزش متوسطه، تهران: مؤلف، چاپ پنجم، ص ۳۲.
۳۲. نصیری، فخرالسادات. (۱۳۷۹). بررسی مقایسه‌ای تأثیر عوامل مؤثر بر انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شاخه‌ی کاردانش شهرستان ساری در سال تحصیلی ۱۳۷۸-۷۹، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری.

(تاریخ مشاهده: ۱۳۸۷/۱۱/۸)
www.irib.ir/amouzesht/j/ravanshenasi/page3-17

(ب) انگلیسی

۱. Gardner, R.C. (1985). The role of attitudes and motivation. <http://www.researchpaper.blogfa.com/author-le-d.aspx-35k> (تاریخ مشاهده: ۱۳۸۷/۱۱/۸)
۲. Kellog, W.K. (1990). Teaching to serving to learn. (تاریخ مشاهده: ۱۳۸۷/۱۱/۸) <http://www.learningindead.org>
www.learningandeed.org

کلیدواژه‌ها: بدرفتاری^۱، بی‌توجهی^۲، بازی وابستگی^۳، کودکان قربانی.

کودکان قربانی بدرفتاری و بی‌توجهی و راهبرد بازی وابستگی

مژگان بنگر

دبیر مرکز راهنمایی پیش حرفه‌ای و متوسطه حرفه‌ای تلاش شهرستان نوشهر

جستار گشایی

هر ساله کودکان بسیاری در معرض حوادث آسیب‌زایی نظیر سوءاستفاده‌های جسمی و جنسی، «بدرفتاری»^۱های عاطفی و هیجانی، غفلت و «بی‌توجهی»^۲، تصادفات و آسیب‌های شدید و مصیبت‌های طبیعی قرار می‌گیرند. بسیاری از این کودکان به اختلال استرس پس از سانحه دچار می‌شوند به نحوی که آن‌ها را نسبت به انواع فوبیها، مشکلات رفتاری و سلوک، اختلالات اضطرابی، افسردگی و دیگر اختلالات عصبی - روان‌شناختی آسیب‌پذیر می‌سازد. پژوهشگران آثار بلندمدت بدرفتاری و بی‌توجهی نسبت به کودکان خردسال را در ابعاد نورولوژیکی و روان‌شناختی مورد بررسی قرار داده‌اند.

مقدمه

در هنگام تولد مغز نارس‌ترین عضو بدن است که در نتیجه ژنتیک و تجربیات محیطی به رشد خود ادامه می‌دهد. این تجربیات محیطی می‌تواند تأثیر مثبت و یا منفی بر رشد مغز کودک داشته باشد. رشد مغز بعد از تولد شامل فرایند افزایش مداوم ارتباط نرونی و سیناپس‌ها است. در حین رشد، همچنان که سیناپس‌های جدید تشکیل می‌شود، سیناپس‌هایی که مورد استفاده مؤثر قرار

بالینی و پزشکی آزمایش شدند، مشخص شد که کورتیزول^{۱۱} خون آن‌ها در مقایسه با همسالان نشان افزایش یافته است. سطح بالای کورتیزول، سلول‌های مغزی را نابود کرده و تعداد سیناپس‌ها را به‌طور نگران‌کننده‌ای کاهش می‌دهد.

این کودکان نسبت به علائم خطر حساس‌تر هستند و کوچک‌ترین علامت محیطی را نشانه یک حمله و بدرفتاری نسبت به خود در آینده تلقی می‌کنند. چنین وضعیتی سبب می‌شود که پاسخ ترس و پاسخ‌های انفکاک^{۱۲} در زمره شایع‌ترین پاسخ‌های این کودکان باشد. مغز این کودکان به گونه‌ای سازمان می‌یابد که فقط برای بقای خود تلاش کند. اگرچه این شیوه به آن‌ها کمک می‌کند که در آینده کمتر در معرض بدرفتاری قرار گیرند، اما رشد آن‌ها به شدت تنزل می‌یابد. این کودکان در معرض بیشترین خطر ابتلا به اختلالات یادگیری، هیجانی، رفتاری و حافظه قرار دارند. پاسخ انفکاک^{۱۳} وقتی روی می‌دهد که کودک تلاش می‌کند تجربیات دردناک خود را از سطح آگاهی هشیار خود جدا کند. وقتی که این پاسخ شدت پیدا می‌کند منجر به آمزیا^{۱۴}، توهم^{۱۵}، اختلالات شخصیتی و خودکشی می‌شود.

شایع‌ترین پیامد روان‌شناختی بدرفتاری و غفلت از کودک، اجتناب از تعلق^{۱۶} و نزدیکی

نگرفته‌اند هرس^۵ می‌شوند. تر^۶ (۱۹۹۱) نشان داد وقتی که یک کودک در معرض بدرفتاری مداوم قرار می‌گیرد، فرایند هرس کردن سیناپس‌ها بیشتر از فرایند تشکیل سیناپس‌های جدید رخ می‌دهد.

پری^۷ (۱۹۹۳) عنوان کرد که رشد نورولوژیکی کودک ممکن است به دو روش دچار اختلال شود: ۱. از طریق فقدان تجربه‌های حسی مناسب که برای رشد بهینه مغزی ضروری هستند ۲. از طریق فعالیت ناهنجار نرونی که دلیل آن تجربیات منفی نظیر بی‌توجهی و بدرفتاری با کودک است. این محقق نشان داد مغز کودکانی که مورد بدرفتاری و بی‌توجهی بزرگسالان خود قرار می‌گیرند ۲۰٪ تا ۳۰٪ کوچکتر از مغز همسالان دیگر آنان است.

نش^۸ (۱۹۹۷) در پژوهش‌های خود بر روی خردسالان قربانی سوءرفتار نتیجه گرفت که بدرفتاری فیزیکی نسبت به کودکان منجر به اختلال در نواحی خاصی از مغز می‌شود. این نواحی مسئول تنظیم هیجان و عواطف و حافظه و یادگیری هستند. غفلت مستمر از کودکان و بدرفتاری با آن‌ها فرایند مهم دلبستگی^۹ را نیز دچار اختلال می‌کند. لاونتهال^{۱۰} (۱۹۹۹) پیامدهای بلند مدت شناختی، روان‌شناختی و عصبی بدرفتاری با کودک را مورد بررسی مجدد قرار داد. وقتی که کودکان مورد بدرفتاری و بی‌توجهی، از نظر

تر (۱۹۹۱) نشان داد وقتی که یک کودک در معرض بدرفتاری مداوم قرار می‌گیرد، فرایند هرس کردن سیناپس‌ها بیشتر از فرایند تشکیل سیناپس‌های جدید رخ می‌دهد

با دیگران است. این کودکان نمی‌توانند بین هیجانات خود و موقعیتی که قرار دارند تناسب برقرار کنند. به نظر می‌رسد که فضای حافظه این خردسالان سرشار از هیجانات دردناک ناشی از تجربه‌ی بدرفتاری است. آن‌ها تلاش می‌کنند با اجتناب از دیگران این افکار و احساسات رنج‌آور را کنترل کنند. گاهی این کودکان به‌طور کامل فاقد هرگونه جلوه هیجانی هستند و عواطف آن‌ها فقط از طریق افزایش ضربان قلب و یا تعریق قابل تشخیص است. آن‌ها به هیچ‌کس اعتماد نمی‌کنند و در معرض رفتارهای خودتخریبی^{۱۶}، افسردگی، عزت‌نفس پایین، اعتیاد، خودکشی و انحرافات اخلاقی قرار دارند.

شاخص‌های خطر

اگرچه هیچ مدرک قطعی برای تعیین درجه‌ی شیوع بدرفتاری نسبت به کودکان در بین جوامع مختلف وجود ندارد، ولی واقعیت این است که بی‌توجهی و بدرفتاری با کودکان به روش‌های گوناگون وجود دارد. جیم استونسون^{۱۷} (۱۹۹۹) عنوان کرده است که یکی از مهم‌ترین روش‌های جلوگیری از پیامدهای بدرفتاری با کودکان، پیش‌گیری از وقوع آن در خانواده است.

کودکانی که از مادران کمتر از ۱۸ سال متولد می‌شوند با احتمال بیشتری در معرض بدرفتاری و بی‌توجهی قرار می‌گیرند

برای رسیدن به این هدف لازم است که عوامل مرتبط با خطر بدرفتاری در خانواده‌ها به درستی شناسایی شود.

۱. عمده‌ترین شاخص خطر، وجود سبک والدینی تنبیه‌کننده است. این والدین خانواده‌ای را تشکیل می‌دهند که در آن تعاملات عمیق و سازگانه بین افراد وجود ندارد.

۲. سن مادر عامل دیگر بدرفتاری با کودک است. کودکانی که از مادران کمتر از ۱۸ سال متولد می‌شوند با احتمال بیشتری در معرض بدرفتاری و بی‌توجهی قرار می‌گیرند. این مادران عموماً از نظر فکری، شخصیتی و اجتماعی نابالغ می‌باشند و کودکان آن‌ها بیشتر در معرض شکست‌های تحصیلی و اجتماعی قرار دارند.

۳. فقر اقتصادی نیز پیش‌بینی کننده احتمال بدرفتاری با کودکان است. این متغیر، به‌خصوص در ارتباط با وقوع بدرفتاری جسمی و غفلت، از سوی پدر اهمیت زیادی دارد.

۴. اعتیاد و اختلالات شخصیتی والدین، خطر بدرفتاری با کودکان را افزایش می‌دهد.

۵. عامل مهم دیگری که شاخص بدرفتاری با کودکان است، عقب‌ماندگی ذهنی، نقص عضو و بدشکلی‌های استخوانی کودکان است. معمولاً کودکان استثنایی بیشتر در معرض خطر بدرفتاری از سوی بزرگسالان قرار دارند.

۶. خانواده‌هایی که در آن‌ها خطر بدرفتاری با کودکان بیشتر است، شبکه حمایت اجتماعی محدودی دارند.

راهبرد بازی و ابستگی

در تمام دنیا، روش‌هایی برای مقابله با پیامدهای ناخوشایند بدرفتاری با کودکان وجود دارد. این روش‌ها شامل خانواده درمانی، درمان شناختی - رفتاری کودک، حمایت اقتصادی از خانواده، ایجاد روابط دوستانه بین این کودکان و سایر کودکان، امکان ارتباط بین کودکان قربانی

بدرفتاری و بی‌توجهی با والدین آرام و قابل اعتماد و افزایش قدرت اجرایی دولت برای حمایت از این کودکان است.

مداخله یک بزرگسال برای پروراندن ریشه‌های انگیزشی و اجتماعی یادگیری کودکان، ضروری است. اما این امر برای کودکانی که به‌طور مداوم در معرض بدرفتاری و سوءاستفاده جسمی قرار گرفته‌اند و از بزرگسالان اجتناب می‌کنند و در معرض استرس و تجربه‌های دردناک قرار دارند، اهمیت بیشتری دارد.

این کودکان به بزرگسالانی نیاز دارند که استرس، احساس بیگانگی^{۱۸} و دردهای عاطفی آن‌ها را تسکین دهند. این کودکان نیاز به معلمانی دارند که بتوانند بین رشد ابعاد شناختی، رفتاری و هیجانی آن‌ها ارتباط برقرار کنند.

یکی از روش‌های بسیار کارآمد اما کمتر شناخته شده، روش بازی و ابستگی است. رفتار بازی در خردسالان قربانی بدرفتاری و بی‌توجهی شدید، سازش نیافته و غیرمنطقی است. مشکلات رفتاری این کودکان در بازی‌های آنان نمایان می‌شود. آن‌ها نسبت به هم‌بازی‌های خود رفتاری خصمانه دارند، به آن‌ها نزدیک نمی‌شوند، خود را مخفی می‌کنند، غمگین و بی‌احساس هستند و معتقدند که نمی‌توانند بر رفتار دیگران تأثیر بگذارند. بازی و ابستگی به این کودکان کمک می‌کند تا تعامل مؤثری با بزرگسالان برقرار نمایند و از این ارتباط لذت ببرند. افزایش رضایت‌مندی و سلامت این کودکان، اساس هرگونه مداخله تلقی می‌گردد. اهداف بازی و ابستگی عبارت‌اند از:

۱. تسهیل کردن احساسات دلبستگی به هم‌بازی
۲. ایجاد سازمان‌دهی رفتاری و کنترل تکانه‌ها.
۳. ایجاد و پرورش احساسات بین فردی اثربخش.
۴. برانگیختن کودک برای شروع و ادامه دادن بازی اجتماعی لذت‌بخش با دیگران.

بازی وابستگی به این کودکان کمک می کند تا تعامل مؤثری با بزرگسالان برقرار نمایند و از این ارتباط لذت ببرند

کودکان در پیشرفت رفتارهای آموزشی و کلاسی به شدت محدود خواهد شد و این احتمال وجود دارد که خودشان در آینده تبدیل به والدینی گردند که کودکانشان را مورد سوءاستفاده های جسمی، جنسی و هیجانی قرار می دهند.

پی نوشت

1. Maltreatment
2. Neglect
3. Contingency Play
4. Posttraumatic Stress
5. Prune
6. Terr
7. Perry
8. Nash
9. Attachment
10. Lowenthal
11. Cortisol
12. Dissociation
13. Amnesia
14. Hallucination
15. Intimacy
16. Self-Disruptive
17. Jim Stevenson
18. Alienation
19. Hoing

منبع

۱. Hoing, A. S. (1986). Stress and coping in children. In J. B. McCracken (Ed.) Reducing Stress in Young Children's Lives, 142-167.
2. Lowenthal, B. (1999). Effects of maltreatment and ways to promote children's resiliency. Childhood Education, 34, 204-209.
3. Nash, J. M. (1997). Fertile minds. Time, 48-56.
4. Perry, B.D. (1993). Medicine and Psychotherapy. Neurodevelopment and Neurophysiology of Trauma, 6, 13-20.
5. Stevenson, J. (1999). The treatment of the long-term sequelae of child abuse. Child Psychol. Psychiat, 40, 89-111.
6. Terr, L. C. (1991). Childhood traumas: An outline and overview. American Journal of Psychiatry, 148, 10-20.

به زنگ برگشتن معلم بود.

تفسیر: کودک تکانه ها و حرکات خود را کنترل کرد. او به طور انتخابی به علائم معلم توجه کرده و سایر علائم را نادیده گرفت.

قسمت سوم: معلم به جعبه نزدیک شد و همان جمله ها را تکرار کرد و جعبه را تکان داد. ناگهان کودک با یک فریاد بلند از جعبه بیرون پرید و با لبخند فریاد زد: «داخل جعبه غول نبود، من بودم». او از این که معلم را غافلگیر کرده بود لذت می برد.

تفسیر: کودک شروع به درگیری و مشارکت فعال در بازی کرد. معلم اجازه داد که کودک بازی را هدایت کند.

قسمت چهارم: کودک فکر می کرد که معلم دوباره بازی را تکرار می کند اما معلم صحنه بازی را ترک کرد و در گوشه ای مشغول شد. وقتی که معلم بعد از چند دقیقه برگشت، کودک هنوز در درون جعبه و آماده تکرار بازی بود.

تفسیر: کودک برانگیخته شد که فعال و درگیر باقی بماند، هر چند که در روند بازی وقفه ای ایجاد شود.

این بازی به کودک آموخت که می تواند رفتار معلم را کنترل و پیش بینی کند. وقتی کودکان قربانی بدرفتاری و بی توجهی وارد این بازی ها می شوند برای اولین بار یاد می گیرند که به بزرگسالان اعتماد کنند. این یک گام بزرگ به سوی کاهش خصومت و افزایش نگرش های مثبت به سوی دیگران است. بازی درمانی به این کودکان کمک می کند تا رفتارشان را در جهت حفظ تعامل با بزرگسالان سازمان دهند. به تدریج کودک پیامد رفتار خود را بر روی رفتار بزرگسال مشاهده خواهد کرد. این توانایی ها مهارت هایی شناختی محسوب می شوند که زیربنای سازماندهی رفتاری و آموزشی کودکان هستند.

بدون مداخله مناسب، کودکان قربانی بدرفتاری، از نظر ذهنی قادر به ایجاد سبک سازگارانه رفتاری نخواهند بود، و توانایی این

بازی وابستگی می تواند در سایه مشارکت فعال معلم با کودک، همه توانایی های فوق را افزایش دهد. این بازی به شکل های گوناگون انجام می شود. هواینگ^{۱۹} (۱۹۸۶) با روش بسیار ساده ای در ارتباط با یک کودک چهار ساله قربانی بدرفتاری، این بازی را به کار گرفت. در این مطالعه موردی، بازی به شیوه ای تکراری و در چهار قسمت انجام شد.

قسمت اول: معلم یک جعبه مقوایی بزرگ را نزدیک محل بازی کودک قرار داد. در این جعبه سوراخ هایی بود که از درون آن ها مشاهده محیط بیرون امکان پذیر بود. به محض نزدیک شدن معلم، کودک فرار کرد و به این دلیل که جایی برای مخفی شدن وجود نداشت، داخل جعبه مخفی شد. معلم در کنار جعبه ایستاد و گفت: «این جعبه از طرف پست برای من رسیده است. من نمی دانم داخل آن چیست». معلم شروع به تکان دادن جعبه کرد. تکان خوردن جعبه منجر به تکان خوردن کودک در درون آن و ایجاد مقدار کمی سروصدا شد. معلم با یک ترس ساختگی به عقب پرید و فریاد زد: «وای در داخل جعبه یک غول است». معلم دور شد. کودک که مجذوب ترس معلم شده بود به آرامی می خندید. او تصور می کرد که معلم گول خورده است.

معلم دوباره برگشت و نزدیک جعبه نشست و همان سخنان را تکرار کرد. سپس معلم جعبه را تکان داد و کودک برای ترساندن معلم شروع به خرخر کردن کرد و دوباره معلم با وحشت فرار کرد. کودک خندید و دوباره منتظر معلم شد.

تفسیر: تکرار، منجر به برقراری وابستگی رفتاری شده بود. تعامل کودک و معلم قابلیت پیش بینی پیدا کرد.

قسمت دوم: همچنان که معلم وحشت زده به جعبه نزدیک می شد کودک به آرامی در جعبه می نشست و منتظر علامت معلم بود تا دوباره شروع به خرخر کند. معلم فعالیت خود را تکرار کرد و وحشت زده فرار کرد. کودک منتظر و گوش

چکیده

پژوهش حاضر، با هدف بررسی علل کاهش انگیزه‌های تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی شهرستان قزوین، در سال تحصیلی (۸۷-۸۶) از نظر دبیران و دانش‌آموزان طراحی و اجرا شد. تعداد ۲۱۴ دانش‌آموز (۱۱۶ پسر و ۹۸ دختر) و همچنین تعداد ۷۵ دبیر (۴۷ نفر زن و ۲۸ نفر مرد) براساس نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. آزمودنی‌ها به پرسش‌نامه‌ی ۳۵ سوالی پنج گزینه‌ای محقق ساخته پاسخ دادند.

تجزیه و تحلیل نهایی نمرات به‌دست آمده با استفاده از آزمون t برای گروه‌های مستقل و همبستگی «پیرسون» نشان داد که متغیرهایی مانند میزان حجم و محتوای کتاب، عدم احراز شغل، تشویق خانواده به تحصیل، کیفیت آموزشی معلم، کاربرد وسایل کمک‌آموزشی، نارضایتی شغلی معلم و بالاخره وضعیت محیط آموزشی در انگیزه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. اما میزان تحصیلات والدین از نظر نمونه‌ی این تحقیق، در انگیزه‌ی تحصیلی دانش‌آموز مؤثر نیست. هم‌چنین با مقایسه‌ی نظر دانش‌آموزان و نظر دبیران نتایج زیر به دست آمد. در مورد متغیرهای حجم و محتوای کتاب، عدم احراز شغل، کیفیت آموزشی معلم، وضعیت محیط آموزشی، بین نظر دانش‌آموزان و دبیران تفاوت معنی‌داری وجود ندارد، اما در مورد متغیرهای تشویق خانواده به امر تحصیل و میزان سواد والدین، بین نظر دانش‌آموزان و دبیران تفاوت معناداری وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: انگیزه‌ی تحصیلی، کیفیت آموزشی، افت تحصیلی، محیط آموزش.

مقدمه

جامعه‌ی امروزی در روند حرکت خود در زمینه‌های مختلف، از جمله در زمینه‌ی آموزش و پرورش، با مسائل متعددی روبه‌روست. نهاد آموزش و پرورش، نهادی است که پایه‌های قدرت یک جامعه را پی‌ریزی می‌کند. آن‌چه در نظر صاحب‌نظران تعلیم و تربیت تا زمان حاضر مورد قبول واقع شده این نکته است که، آموزش و پرورش یک سرمایه‌گذاری درازمدت است که با سایر نهادهای اجتماعی جامعه ارتباط متقابل دارد. از جمله مسائلی که آموزش و پرورش با آن روبه‌رو است، کاهش انگیزه یا علاقه به تحصیل در دانش‌آموزان، به‌ویژه در دوره‌ی راهنمایی است. بی‌انگیزه بودن نسبت به تحصیل، گذشته از افت تحصیلی و اتلاف منابع مادی، منجر به ناامیدی و دلسردی دانش‌آموزان شده و زمینه را برای ایجاد مشکلات روحی و انحرافات اجتماعی فراهم می‌کند (امیری‌راد، ۱۳۸۷، ص ۴).

در اکثر مواقع، مشکل نوجوانان ما فهم مطالب آموختنی نیست، بلکه بی‌انگیزه بودن او نسبت به تحصیل است که مانع یادگیری وی می‌شود. هرگونه بی‌انگیزگی نسبت به تحصیل منجر به افت تحصیلی می‌شود. داشتن انگیزه‌ی مناسب،

فاطمه قائمی
کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت
ناحیه‌ی یک قزوین

از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان
بررسی شد

علل کاهش
دانش‌آموزان



دانش‌آموزان را برای انجام رفتار و آنچه که مورد نظر مربی است آماده می‌نماید و نداشتن انگیزه، احتمال وقوع رفتارهای مورد انتظار را در آن‌ها کاهش می‌دهد، تا آن‌جا که باعث حذف موقت و یا دائم آن رفتارها خواهد شد. بسیاری از محققان بر این عقیده‌اند که مفهوم انگیزش، تمایل کلی و تلاش برای رسیدن به هدف‌های معین است و دارای سه بُعد شناختی، عاطفی و رفتاری است «هوپ»^۱، ۱۹۳۰، سیرز^۲، ۱۹۴۰، مک‌کلند^۳، ۱۹۶۷، اتکینسون^۴، ۱۹۷۶، به نقل از اسلاوین (۱۹۸۹). از این نقطه‌نظر مفهوم «انگیزش» به‌عنوان یک «خصوصیت شخصیتی» نسبتاً پایدار به کار می‌رود و این دو کاملاً با یکدیگر ارتباط دارند. در واقع انگیزش پایدار، محصول تقویت‌هایی است که فرد برای انگیزه‌های موقتی در همان خصوص دریافت کرده است. عوامل متعددی بر انگیزش موقتی و به تبع آن بر انگیزش پایدار فرد می‌تواند تأثیر گذار باشد.

انگیزش^۵ را می‌توان به‌عنوان یک فرآیند مداخله‌کننده یا حالت درونی جاندار دانست که او را، وادار یا ترغیب به عمل می‌کند (ربر ۱۹۹۵، به نقل از کریمی، ۱۳۸۲) به نظر شانگ (۱۹۹۰)^۶ انگیزش فرآیندی است که رفتار هدف‌گرا از طریق آن راه‌اندازی و نگهداری می‌شود (واینر، ۱۹۹۰)^۷ «انگیزش غالباً از یادگیری استنباط می‌شود و معمولاً برای روان‌شناسی پرورشی، یادگیری نشانه‌ی انگیزش است.»

موسوی شوستری و همکاران (۱۳۷۰) در تحقیقی با عنوان «بررسی رابطه‌ی جو عاطفی

خانواده با سازگاری فردی - اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی سوم راهنمایی مدارس اهواز» نشان دادند که بین جو عاطفی خانواده و معدل دانش‌آموز رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد. در این تحقیق همبستگی میان تشویق و معدل $r = 29\%$ بوده است.

نریمانی (۱۳۷۲) به همبستگی بالایی بین نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان و درصد قبولی آن‌ها در کلاس اشاره می‌کند. هم‌چنین معلمانی که نگرش مثبت‌تری نسبت به دانش‌آموزان داشته‌اند از محبوبیت افزون‌تری نیز برخوردار بوده‌اند.

در تحقیق سُکرکن (۱۳۷۴) با عنوان «تأثیر الگوی تحصیلی دانش‌آموزان کلاس چهارم شهر دزفول» این نتیجه که «الگوی فعال تحصیلی، موجب افزایش عملکرد تحصیلی می‌شود» به‌دست آمده است.

در تحقیقی با عنوان «بررسی دلایل کاهش انگیزه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان شهرستان‌های استان تهران» (مرادی، ۱۳۸۰) این نتیجه حاصل شد که بین خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، رابطه‌ی معناداری وجود دارد. میان‌استناد به منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ی معناداری وجود دارد. بین عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی معناداری وجود دارد. بین اضطراب و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی معناداری وجود ندارد.

فلانگان (۱۹۷۰)، در مورد ۲۵ درصد از باهوش‌ترین ولی فقیرترین کودکان، تحقیقی

در اکثر مواقع، مشکل نوجوانان ما فهم مطالب آموختنی نیست، بلکه بی‌انگیزه بودن او نسبت به تحصیل است که مانع یادگیری وی می‌شود

انگیزش^۵ را می‌توان به‌عنوان یک فرآیند مداخله‌کننده یا حالت درونی جاندار دانست که او را، وادار یا ترغیب به عمل می‌کند

انجام داد که نتیجه‌ی آن نشان می‌دهد، بسیاری از دانش‌آموزان با استعداد که از نظر اقتصادی موقعیت بدی دارند، برنامه‌ی تحصیلی خود را به پایان نمی‌برند. در پژوهش‌های مختلف، تلاش‌هایی برای شناسایی عوامل مؤثر بر کاهش انگیزه‌های تحصیلی صورت گرفته است.

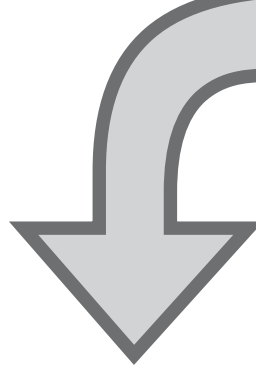
عوامل درونی مؤثر بر انگیزه‌ی تحصیلی عبارتند از: عزت‌نفس، اضطراب، منبع کنترل، خودپنداره، هوش، میزان مطالعه؛ و عوامل بیرونی مؤثر بر میزان انگیزه‌ی تحصیلی عبارتند از: نگرش معلم، وضعیت خانواده، وضعیت محیط آموزشی، کتاب‌های درسی، نحوه‌ی تدریس معلم، وضعیت اشتغال در جامعه و نظارت خانواده. در پژوهش حاضر تلاش شده است تا عوامل بیرونی که بر انگیزه‌ی تحصیلی مؤثرند، مورد مطالعه قرار گیرند تا راهکارهای عملی به مسئولین تعلیم و تربیت پیشنهاد گردد. شناسایی عوامل کاهش انگیزه‌های تحصیلی نیز به جلوگیری از ترک تحصیل و افت تحصیلی دانش‌آموزان کمک خواهد کرد.

جامعه‌ی نمونه و روش نمونه‌گیری

با توجه به این که در این پژوهش، برای جمع‌آوری اطلاعات، از پرسش‌نامه استفاده شده این پژوهش از نوع زمینه‌یابی است.

جامعه‌ی آماری این تحقیق را دانش‌آموزان (دختر و پسر) و دبیران (مرد، زن) مشغول به تحصیل و تدریس در مدارس راهنمایی شهرستان

انگیزه‌های تحصیلی دوره‌ی راهنمایی قزوین



بین حجم و محتوای کتب درسی با انگیزه‌ی تحصیلی رابطه‌ی معناداری وجود دارد

بین نارضایتی شغلی معلم با انگیزه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ی معناداری وجود دارد و فرض تحقیق تأیید می‌شود

قزوین با محدوده‌ی سنی برای دانش‌آموزان (۱۴-۱۳-۱۲) سال و برای دبیران (۲۵) الی ۵۱ سال) تشکیل می‌دهد. از این جامعه براساس نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تعداد ۳۱۶ نفر به عنوان نمونه‌ی اولیه انتخاب شدند و پس از حذف پرسش‌نامه‌های مخدوش تعداد (۲۱۴) دانش‌آموز (۱۱۶ پسر و ۹۸ دختر) و همچنین تعداد ۷۵ دبیر (۴۷ نفر زن و ۲۸ نفر مرد) به عنوان نمونه‌ی نهایی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

ابزارهای پژوهش

دو پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته، هر یک دارای ۳۵ سؤال که پایایی آن با استفاده از «آلفای کرونباخ» برای دانش‌آموزان ۸۰ و برای دبیران ۹۲/۶۶ برآورد گردید. لازم به ذکر است که داده‌های تحقیق با استفاده از شاخص‌های آماری، محاسبه‌ی فراوانی، درصد میانگین، انحراف استاندارد و آزمون T گروه‌های مستقل، ضریب همبستگی «پیرسون» مورد بررسی قرار گرفت.

یافته‌ها

بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه‌ی مورد مطالعه نشان داد که از ۲۱۴ نفر دانش‌آموز (۱۱۵ نفر پسر و ۹۸ نفر دختر) مورد پژوهش، ۵۴ درصد پسر و ۴۶ درصد دختر بودند که کمترین معدل در میان آن‌ها ۶ و بالاترین معدل ۱۴ و میانگین معدل آن‌ها ۱۰/۹۹ می‌باشد. ضمناً تقریباً ۵۰ درصد پدران آن‌ها دارای تحصیلات ابتدایی و ۶۶/۴ درصد مادران شان دارای تحصیلات ابتدایی

یا بی‌سواد بوده‌اند.

ویژگی‌های نمونه‌ی مورد مطالعه‌ی دبیران نیز بدین شرح می‌باشد. از ۷۵ نفر دبیر راهنمایی (۴۷ نفر زن و ۲۸ نفر مرد) مورد پژوهش ۶۲ درصد را دبیران زن و ۳۸ درصد را دبیران مرد تشکیل داده‌اند. کمترین سابقه‌ی کار آن‌ها ۴ سال و بیشترین سابقه ۳۰ سال و میانگین سابقه‌ی کار ۱۹ سال بوده، حداقل سن آن‌ها ۲۵ سال و حداکثر سن ۵۱ سال و میانگین سن آن‌ها ۳۷ سال می‌باشد.

از سوی دیگر حدود ۴۲/۷ درصد دبیران دارای مدرک فوق‌دیپلم و ۴۸ درصد لیسانس، ۴۰ درصد دارای مدرک فوق‌لیسانس و ۱/۳ درصد دیپلم و ۴ درصد نیز تحصیلات خود را ذکر نکرده بودند. با استفاده از آزمون T گروه‌های مستقل و ضریب همبستگی پیرسون فرضیه‌ها مورد بررسی قرار گرفته که نتایج آن آورده می‌شود.

فرضیه‌ی اول: بین حجم و محتوای کتاب‌های درسی با انگیزه‌ی تحصیلی دانش‌آموز، رابطه وجود دارد. همبستگی محاسبه شده در سطح ۵ درصد با درجه‌ی آزادی ۲۱۳ برابر با ۲۶۱ درصد می‌باشد که چون از همبستگی جدول (۰/۱۳۸) بزرگ‌تر است، بنابراین با اطمینان ۰/۹۵ می‌توان گفت که بین حجم و محتوای کتب درسی با انگیزه‌ی تحصیلی رابطه‌ی معناداری وجود دارد. این رابطه، نشانگر آن است که فرضیه‌ی تحقیق تأیید می‌شود.

فرضیه‌ی دوم: بین عدم احراز شغل و انگیزه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. در مورد این متغیر نیز همبستگی محاسبه شده در سطح ۵ درصد با درجه‌ی آزادی ۲۱۳ برابر با ۰/۲۵۲ می‌باشد که چون از همبستگی جدول (۰/۱۳۸) بزرگ‌تر است با اطمینان ۹۵ درصد می‌توانیم بگوییم که بین عدم احراز شغل با کاهش انگیزه‌ی تحصیلی، رابطه‌ی معناداری وجود دارد و بیانگر آن است که فرضیه‌ی تحقیق تأیید می‌شود.

فرضیه‌ی سوم: بین تشویق خانواده به

تحصیل فرزندان و انگیزه‌ی تحصیلی رابطه وجود دارد. نتایج به شرح زیر است:

همبستگی محاسبه شده در سطح ۵ درصد با درجه‌ی آزادی ۲۱۳ برابر با ۰/۲۸۲ است، که چون از همبستگی جدول (۰/۱۳۸) بزرگ‌تر است، بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌گوییم که بین تشویق خانواده به امر تحصیل و انگیزه‌ی تحصیلی رابطه وجود دارد و فرضیه‌ی تحقیق تأیید می‌شود. فرضیه‌ی چهارم: بین نارضایتی شغلی معلم با انگیزه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

همبستگی محاسبه شده در سطح ۵ درصد با درجه‌ی آزادی ۲۱۳ برابر با ۰/۳۳۱ است که از همبستگی جدول (۰/۱۳۸) بزرگ‌تر می‌باشد و نشان می‌دهد که با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که بین نارضایتی شغلی معلم با انگیزه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ی معناداری وجود دارد و فرض تحقیق تأیید می‌شود.

فرضیه‌ی پنجم: بین کیفیت آموزش معلم و کاربرد وسایل آموزشی با انگیزه‌ی تحصیلی رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

همبستگی محاسبه شده در سطح ۵ درصد با درجه‌ی آزادی ۲۱۳ برابر با ۰/۲۰۴ می‌باشد که چون از همبستگی جدول (۰/۱۳۸) بزرگ‌تر است با سطح اطمینان ۹۵ درصد می‌توانیم بگوییم که بین کیفیت آموزش معلم و کاربرد وسایل آموزشی با انگیزه‌ی تحصیلی دانش‌آموز، رابطه‌ی معناداری وجود دارد یعنی فرض تحقیق تأیید می‌شود.

فرضیه‌ی ششم: بین میزان تحصیلات والدین با انگیزه‌ی تحصیلی دانش‌آموز رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

همان‌طور که در جدول ملاحظه می‌شود، ضریب همبستگی محاسبه شده در سطح ۵ درصد با درجه‌ی آزادی ۲۱۳ برابر با ۳۲ درصد است؛ که چون از همبستگی جدول (۰/۱۳۸) کوچک‌تر است بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توانیم بگوییم که

بین تحصیلات والدین و انگیزه‌ی دانش‌آموز رابطه‌ی معناداری وجود ندارد و فرضیه‌ی تحقیق رد می‌شود.

فرضیه‌ی هفتم: بین وضعیت محیط آموزشی و انگیزه‌ی تحصیلی، رابطه‌ی معناداری وجود دارد چون همبستگی محاسبه شده در سطح ۵ درصد با درجه‌ی آزادی ۲۱۳ برابر با ۰/۲۶۷ می‌باشد و از همبستگی جدول (۰/۱۳۸) بزرگ‌تر است، بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که بین وضعیت محیط آموزشی و انگیزه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ی معناداری وجود دارد و فرضیه‌ی تحقیق تأیید می‌شود.

همه‌ی فرضیه‌ها با نتایج تحقیقات پیشین هم‌سویی دارد به جز تأثیر تحصیلات والدین که به دلیل افزایش سطح سواد والدین و کلیه‌ی اعضای خانواده به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان تحت تأثیر عوامل دیگر مانند خواهر یا برادر و یا دبیران و مشاورین و همچنین وسایل ارتباط جمعی باشند و تحت تأثیر سابقه‌ی تحصیلی والدین خود قرار نگیرند زیرا همه‌ی خانواده‌ها به تحصیلات اهمیت می‌دهند حتی اگر خود والدین، افراد کم‌سواد و یا بی‌سوادی باشند.

در پایان نیز این نتیجه حاصل شد که تشویق خانواده به تحصیل و نظارت والدین بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بیشترین تأثیر را در ایجاد

انگیزه‌ی تحصیلی در بین دانش‌آموزان دارد که این مورد بایست در نشست دبیران با والدین دانش‌آموزان، جلسات انجمن اولیا و کلاس‌های آموزش خانواده مورد توجه قرار گیرد، و آموزشگاه‌ها فرصتی برای گفت‌وگو بین دبیران و اولیاء در برنامه‌ی درسی خود در نظر بگیرند.

بحث

پژوهش حاضر به منظور بررسی عوامل کاهنده‌ی انگیزه‌های تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان انجام شد. نتایج این پژوهش نشان داد که نقش محتوای کتاب در کاهش انگیزه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی حدود ۷ درصد است که این یافته با نتایج تحقیقات (گلی‌زاده، ۱۳۸۷، کیزلیک، ۲۰۰۲، محمودی، ۱۳۸۱) هم‌خوانی دارد.

هم‌چنین نتایج نشان می‌دهد که بین تشویق خانواده به امر تحصیل و انگیزه‌ی تحصیلی رابطه‌ی معناداری وجود دارد. همبستگی بین این دو متغیر حدود (۰/۲۵۲) است. این یافته نیز با نتایج تحقیقات (مرادی، ۱۳۷۹ و بهرام‌زاده، ۱۳۷۲) هم‌خوان است. هم‌چنین نتایج، نشان می‌دهد که بین کیفیت آموزش معلم و کاربرد وسایل کمک‌آموزشی با انگیزه‌ی تحصیلی، رابطه‌ی معناداری وجود دارد و همبستگی این دو (۰/۲۰۴) است. این یافته نیز

جدول ۱. بررسی رابطه‌ی متغیرهای وابسته به انگیزه‌ی تحصیلی

متغیر	همبستگی جدول	درجه‌ی آزادی	سطح معنی‌دار	تعداد	همبستگی محاسبه شده
حجم و محتوای کتاب	۰/۱۳۸	۲۱۳	۰/۲۵۵	۲۱۴	۰/۲۶۱
عدم احراز شغل	۰/۱۳۸	۲۱۳	۰/۰۰۱	۲۱۴	۰/۳۵۲
تشویق خانواده	۰/۱۳۸	۲۱۳	۰/۰۰۲	۲۱۴	۰/۲۸۲
نارضایتی شغلی معلم	۰/۱۳۸	۲۱۳	۰/۰۰۱	۲۱۴	۰/۲۳۱
کیفیت آموزشی معلم	۰/۱۳۸	۲۱۳	۰/۰۰۳	۲۱۴	۰/۲۰۴
تحصیلات والدین	۰/۱۳۸	۲۱۳	۰/۶۵۱	۲۱۴	۰/۰۳۱
وضعیت محیط آموزشی	۰/۱۳۸	۲۱۳	۰/۰۰۱	۲۱۴	۰/۲۶۷

با نتایج تحقیقات (افروز، ۱۳۷۴، البرگ، ۱۹۹۱ شاهسونی، ۱۳۷۹) هم‌سویی دارد، هم‌چنین همبستگی بین نارضایتی شغلی معلمان و انگیزه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان (۰/۲۳۱) است که این یافته نیز با تحقیقات (هاماچک، ۱۹۸۷ و پایدار، ۱۳۷۷) هم‌خوان است و نشان می‌دهد که بین نارضایتی شغلی معلمان و انگیزه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان، رابطه‌ی معناداری وجود دارد. نتایج دیگر نیز اذعان می‌دارد که بین وضعیت محیط آموزشی و انگیزه‌ی تحصیلی رابطه وجود دارد و همبستگی بین آن‌ها (۰/۲۶۷) است. این یافته نیز با یافته‌های (کیت و کول، ۱۹۹۲، طالب‌زاده، ۱۳۷۸) هم‌سویی دارد. هم‌چنین نتایج نشان می‌دهد که بین عدم احراز شغل و کاهش انگیزه‌ی تحصیلی رابطه وجود دارد و همبستگی بین این دو (۰/۲۵۲) است. این یافته با نتایج تحقیقات (محمدی، ۱۳۷۸ و مک هاووزن و دیگران، ۱۹۸۵) هم‌خوانی دارد. اما در تحقیق مشخص گردید که تحصیلات والدین در انگیزه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر نیست، زیرا همبستگی بین این دو متغیر ۳۱ درصد می‌باشد که نتایج آن نیز با تحقیقات پیشین هم‌سویی ندارد و دلیل آن نیز می‌تواند تأثیر عوامل دیگری باشد از جمله، تحصیلات خواهران و برادران بزرگ‌تر و ارتقاء سطح فرهنگ خانواده و هم‌چنین انتظارات بالای دانش‌آموزان و وسایل ارتباط جمعی که همه‌ی خانواده‌ها را مجاب به ادامه‌ی تحصیل کرده است، یعنی چه پدر و مادر باسواد باشند و چه بی‌سواد خواستار آن هستند که فرزندان شان دارای تحصیلات سطح بالایی باشند.

پی‌نوشت

1. hoop
2. sears
3. macclle land
4. Atkinson
5. motivation
6. shank
7. wienar



مداخلات شناختی و شیوه‌های درمان و زیر سؤال بردن افکار اتوماتیک منفی

رامین لطافتی بریس،

کارشناس ارشد مشاوره‌ی خانواده

● کلیدواژه‌ها: مداخلات شناختی، افکار اتوماتیک، درمان شناختی.

اشاره

در مقاله‌های قبلی انواع خطاها یا تحریفات شناختی، مدل شناختی رشد، ویژگی‌های درمان شناختی - رفتاری، روش‌های ارزیابی و جمع‌آوری اطلاعات، جنبه‌های شناخت درمانی و روش‌های فراخوانی افکار اتوماتیک منفی مفصلاً تشریح گردید. در این مقاله به بیان روش‌های درمانی و شیوه‌های زیر سؤال بردن افکار اتوماتیک منفی می‌پردازیم.

عقاید اساسی و افکار خود - آیند مراجعان را بیرون کشیده و مورد ارزیابی قرار می‌دهد (یک و همکاران، ترجمه گودرزی، ۱۳۸۰).

مقدمه

برای آزمون افکار خود - آیند منفی و قرار دادن راه‌های واقع‌گرایانه‌تر و مفید به‌جای این افکار، دو راه عمده وجود دارد:

(الف) چالش کلامی درباره اعتبار آن‌ها

(ب) آزمایش‌های رفتاری به‌منظور آزمودن آن‌ها در عمل.

این شیوه‌ها را به شرح زیر مورد بحث قرار می‌دهیم:

(الف) چالش کلامی

هدف از چالش کلامی در جهت تعمیم و پیشگیری، این است که به مراجعان بیاموزیم افکارشان را برای خود، مورد ارزیابی مجدد قرار دهند. اگر همه کار را درمانگر بر عهده گیرد، این

هدف برآورده نمی‌شود. بنابراین، راهبرد اصلی تغییر، عبارت از برانگیختن راه‌هایی در مراجع از طریق سؤال‌های منظم و البته حساس است به گونه‌ای که مباحثه، موعظه و تفسیر استفاده نشود. در درمان شناختی، با استفاده و به بهترین وجه از روش پرسشگری سقراطی (کشف هدایت شده) حاصل می‌شود. در روش سقراطی، مراجعان هدایت می‌شوند تا در یک فرایند مکاشفه به کشف الگوهای تحریف‌شده‌ی تفکر و رفتار بپردازند. با وجود این که درمان شناختی شامل یادگیری عقاید و رفتارهای جدید است، این موضوعات از طریق سخنرانی یا موعظه کردن، آموخته نمی‌شود. در عوض، درمانگر شناختی با استفاده از سؤالات گمانه‌ای، انعکاس‌ها، خلاصه‌کردن‌ها و فرضیات

سؤال‌های مناسبی که مراجعان می‌توانند از خود بکنند از این قرارند (هاوتون و همکاران، ۱۹۸۹):

۱. شواهد کدامند؟ (چه دلایلی له یا علیه این فکر اتوماتیک، وجود دارد؟)

شواهد مورد استفاده در تأیید فکر منفی خود - آیند، ممکن است به دو روش عمده دچار تحریف شود: نخست این که اطلاعات مثبت (شواهد منفی‌کننده) مشکل‌تر از اطلاعات منفی (شواهد تأییدکننده)، یادآوری می‌شوند (کلارک و تیزدل، ۱۹۸۲). این بدان معنی است که مراجع بدون آن که متوجه شود نتایج خود را براساس نمونه‌ای سوگیری‌شده استوار می‌سازد. دوم این که، اطلاعات خنثی یا مثبت که در

شماست، ممکن است در این باره چه فکر کند؟
(ج) اگر شخصی با این مسئله به شما مراجعه کند به او چه خواهید گفت؟ (برندگن، ۲۰۰۲).

۳. محاسن و معایب این شیوه تفکر چیست؟

این سؤال، مخصوصاً موقعی مفید است که درباره افکار انتقاد از خویش، پرسیده شود. بسیاری از مردم انتقاد از خویش را لازم و ضروری می‌شمارند و متوجه اثر منفی آن در غلبه بر مشکلات، نمی‌شوند.

۴. خطاهای منطقی کدامند؟

این امر مخصوصاً در مواردی که مراجع مرتب اشتباه خاصی را تکرار می‌کند، مفید است. سؤال‌های مربوط به این قسمت عبارتند از:

- (الف) آیا من خود را به عنوان یک شخص، صرفاً براساس یک رویداد، مورد سرزنش قرار می‌دهم؟
(ب) آیا بیشتر ضعف‌هایم را عمده می‌کنم و قوت‌هایم را فراموش می‌نمایم؟
(ج) آیا برحسب «آره» یا «نه» فکر می‌کنم؟
(د) آیا مسئولیت چیزی که تقصیر من نبود، برعهده می‌گیرم؟

(ه) آیا به سرعت می‌خواهم به نتیجه برسم؟ می‌توان در برگه‌ای تحت عنوان برگه افکار ناکارآمد، پاسخ به این سؤال‌ها و سؤال‌های مشابه آن را، در ستونی با عنوان «پاسخ منطقی» مشخص و یادداشت نمود.

۵. روش مقابله با باید‌ها

این روش راه مؤثری برای برخورد با عبارت‌های «باید» است. به جای این واژه بهتر است از عباراتی مانند «بهتر است که...»، «شایسته‌تر است که...» (برنز، ۱۹۸۰)، «من تمایل دارم» (فری، ۱۹۹۹) یا از واژه‌های «بهتر است یا انشاءالله» استفاده نمایید.

۶. تعریف کردن واژه‌ها

در برخورد با اندیشه‌های منفی از خود پرسید: «موضوع را چگونه تعریف می‌کنم؟»، «چه منظوری

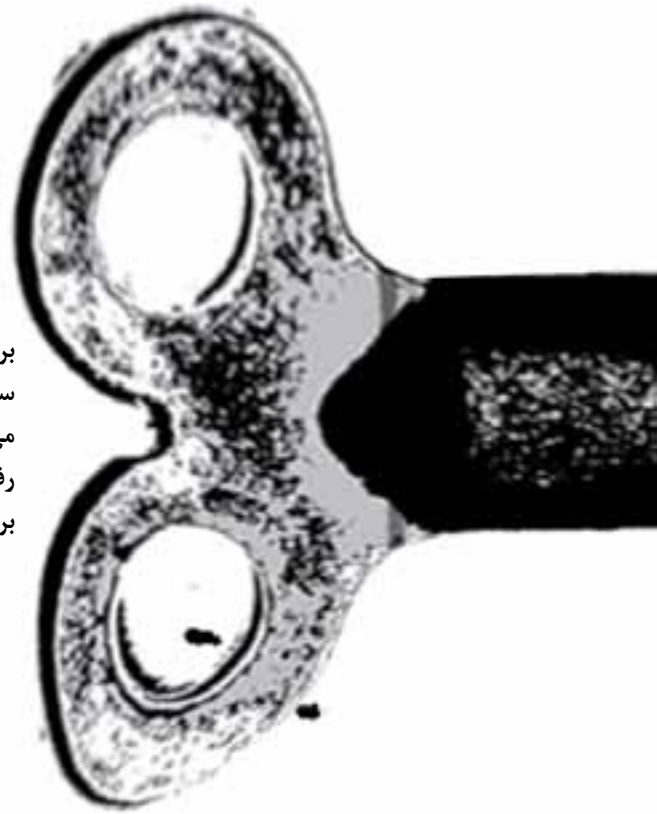
دسترس قرار می‌گیرد، به عنوان اطلاعات منفی تفسیر شود. بدین ترتیب، اطلاعات منفی راستین نیز از آن چه که واقعاً هستند، منفی‌تر تفسیر می‌شوند. بنابراین:

- (الف) باید کوشش شود شواهد نفی‌کننده‌ای که مراجع از آن‌ها آگاه نیست، کشف گردد.
(ب) اعتبار شواهد به ظاهر منفی، دقیقاً مورد سؤال قرار گیرد.

۲. چه نگرش‌های دیگری وجود دارد؟

- (الف) پیش از آن که دچار افسردگی شوید، در این باره چه فکر می‌کردید؟
(ب) شخص دیگری که نظرش مورد قبول





دارم؟»، هم چنین واژه‌هایی چون «بازنده»، «احمق»، «نادان و...» را تعریف کنید (برنز، ۱۹۸۰).

۷. روش پیکان

با روش پیکان رو به پائین، فرضیه‌های خاموش مشخص می‌شوند. در این روش افکار منفی را می‌پذیرید، جهت حرکت خود را مشخص می‌سازید و باورهای مخرب غیرضروری را شناسایی می‌کنید. برای انجام این کار، ابتدا اندیشه منفی مرتبط با موقعیت نگران‌کننده را شناسایی نمایید، زیر آن، پیکان کوچکی بکشید و طبق مثال زیر عمل نمایید:

۸. دوباره نسبت دادن

یکی از راه‌های برخورد با «شخصی‌سازی» روش «دوباره نسبت دادن» است. در این روش علت مسئله را به چیزی جز «بد بودن خود» نسبت می‌دهید. از خود بپرسید: «چه عوامل دیگری ممکن است به این مسئله کمک کرده باشد؟» (همان منبع). پس از شناسایی هر فرضیه‌ی خاموش، سه مرحله‌ی زیر را طی کنید:

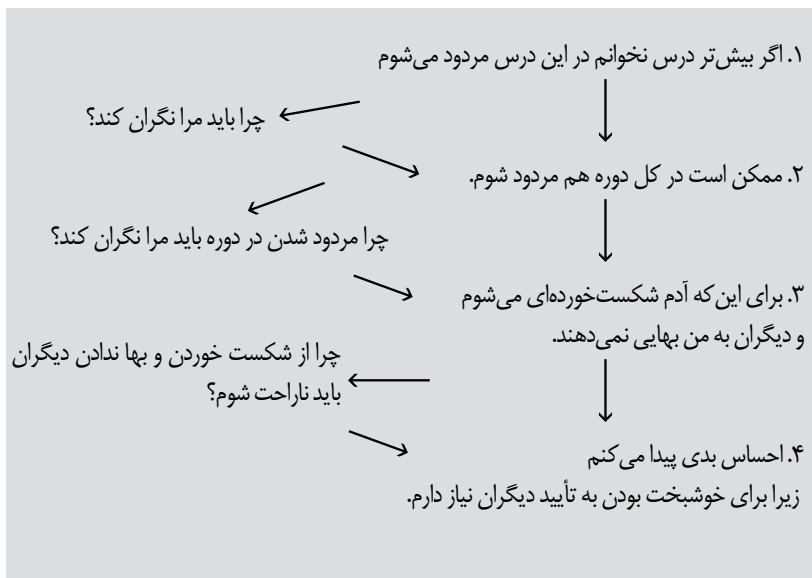
۱. تحلیل سود و زیان ۲. آزمون کردن این باور ۳. روش خیال ترسیده (این روش، تلفیقی از شناخت‌درمانی و رفتاردرمانی است که در آن فرد با هراس‌های خود مواجه می‌شود) (برنز، ۱۹۸۰). مزیت دیگر این روش، امکان فراخوانی بسیاری از افکار اتوماتیک است.

ب) آزمایش‌های رفتاری

معمولاً به دنبال چالش‌های کلامی با افکار خود - آیند، از تکالیف رفتاری استفاده می‌شود. در این تکالیف، انگاره‌ای جدید به بوته آزمایش گذاشته می‌شود. گام‌های لازم برای تنظیم آزمایش رفتاری، مشابه گام‌هایی است که در پژوهش‌های علمی برداشته می‌شود:

برنز (۱۹۸۰)، دو روش زیر را برای زیر سؤال بردن افکار غیرمنطقی پیشنهاد می‌کند که به نظر می‌رسد، تکلیف‌های رفتاری هستند: روش تجربی و روش بررسی

نمودار افکار اتوماتیک



۱. پیش‌بینی‌تان را مشخص کنید (فکری را که قرار است مورد آزمون قرار گیرد، مشخص سازید).

۲. شواهد موجود در تأیید یا رد پیش‌بینی خود را بررسی کنید. این به تنهایی ممکن است شواهد مربوط به پیش‌بینی‌های منفی را تضعیف کند و شواهدی را علیه آن‌ها فراهم آورد، شواهدی که تا آن زمان مورد توجه قرار نگرفته و یا جدی گرفته نشده بودند.

۳. برای اعتباریابی پیش‌بینی، آزمایش خاصی را طراحی کنید.

۴. نتایج را مورد توجه قرار دهید.

۵. نتیجه‌گیری کنید (همان منبع).

برنز (۱۹۸۰)، دو روش زیر را برای زیر سؤال بردن افکار غیرمنطقی پیشنهاد می‌کند که به نظر می‌رسد، تکلیف‌های رفتاری هستند: روش تجربی و روش بررسی.

الف) روش تجربی: منظور از روش تجربی، آزمون کردن این افکار است. وقتی در اندیشه‌ای منفی هستید، از خود پرسید «آیا می‌توانم از اعتبار این اندیشه مطمئن شوم؟»

ب) روش بررسی: این روش بدین معناست که: «آیا دیگران نیز، همین نظر و یا عقیده را دارند؟» نقطه نظر منفی خود را می‌توان از چند تن از دوستان و... سؤال کرد.

برای ارزیابی افکار اتوماتیک، از سؤالات زیر نیز می‌توان استفاده کرد (بک، ترجمه دوراهی و عابدی ۱۳۸۰):

۱. چه مدرکی از این ایده حمایت می‌کند و چه مدرکی علیه این ایده وجود دارد؟

۲. آیا تبیین دیگری برای موضوع وجود دارد؟ (آیا می‌توان مسئله را از زوایای مختلف بررسی کرد؟)

۳. بدترین چیزی که ممکن است اتفاق بیفتد چیست؟ آیا موضوع حیاتی است؟

۴. بهترین چیزی که ممکن است اتفاق بیفتد چیست؟

۵. واقع‌بینانه‌ترین نتیجه چیست؟

تکالیف‌خانگی

به دلیل اهمیت تکالیف در درمان شناختی رفتار، لازم است ابتدا توضیح مختصری در این زمینه داده شود:

در شناخت درمانی بیش‌تر کارها بین جلسات انجام می‌گردد. تکلیف مخصوصی در جهت کمک به مراجع برای جمع‌آوری اطلاعات، آزمون تغییرات رفتاری و شناختی و کار روی پیشرفت مسائل و امور، در جلسات قبلی داده می‌شود (فری من و دیگران، ۱۹۹۰، به نقل از زارب، ۲۰۰۱). اگر مراجع تکالیف را انجام ندهد از طرفی می‌تواند در کشف مشکلاتی که در رابطه درمانی، میان مشاور و مراجع وجود دارد، سودمند باشد و از طرف دیگر اشکالات موجود در تکلیف داده شده مانند عدم وضوح یا دیگر نارسایی‌ها را نمایان سازد (شارف ۲۰۰۰).

نقطه نظر متفاوتی درباره چگونگی سازمان‌دهی تکالیف خانگی وجود دارد. به عنوان مثال فنل (۱۹۸۹) تأکید می‌کند که تکالیف باید واضح و دقیق تعریف شوند و به حدی اختصاصی باشند که انتظارات درمانگر و درمان‌جو از تکالیف و انجام دادن یا ندادن آن‌ها مشخص باشد. تکالیف باید روی کارها یا کاغذهایی یادداشت شوند تا درمان‌جویان آن‌ها را با خود به منزل ببرند و در جلسه بعدی با خود بیاورند. اگر تمرین دقیقی برای درمان‌جو تعیین شده است، بهتر است نکاتی به عنوان راهنما در تکلیف ذکر گردد تا درمان‌جویان در موقع لزوم به جای تکیه بر حافظه خود، طبق واکنش‌ها رفتار کنند. درمانگر باید از ابتدای شروع درمان بر اهمیت تکلیف خانگی تأکید کند و این نکته را روشن سازد که ثمربخشی و کارآمدی برنامه درمان به انجام تکالیف خارج از جلسات بستگی دارد. (بک و همکاران، ترجمه گودرزی، ۱۳۸۰).

در انجام تکالیف خانگی باید مشخص شود آیا فلسفه تعیین تکلیف از جانب مراجع، درک

شده است؟ باید از مراجع خواسته شود که به طور خلاصه تکلیف تعیین شده را توضیح دهد تا بدین ترتیب نارسایی‌ها و سوءتفاهم‌ها برطرف گردد. آیا مشکلات عملی مانع انجام تکالیف شده است؟ اگر تکالیف به اندازه کافی توضیح داده شوند، در آن صورت، عدم همکاری عموماً بدان معنی است که بیمار اعتقادی به اثر این تکالیف در رسیدن به هدف‌های درمانی ندارد یا فکر می‌کند که این تکالیف، ارتباطی به این درمان ندارد و یا سایر عوامل مانند احساس بی‌کفایتی یا ناامیدی را مانع پیشرفت خود می‌داند (هاوتون و همکاران، ۱۹۸۹).

منبع

(الف) فارسی

۱. برنز، دیوید (۱۹۸۰). از حال بد به حال خوب (شناخت درمانی)، ترجمه مهدی قراچه‌داغی. تهران: انتشارات پیکان، ۱۳۷۸.

۲. بک، آرون تی (۱۹۸۸). عشق هرگز کافی نیست، ترجمه مهدی قراچه‌داغی. تهران: نشر ارین کار، ۱۳۷۱.

۳. بک، جودیت اس. راهنمای گام‌به‌گام شناخت درمانی، ترجمه ایرج دوراهی و محمدرضا عابدی. اصفهان: مؤسسه علمی فرهنگ کوثر، ۱۳۸۰.

۴. بک، آرون تی و همکاران. درمان شناختی اعتیاد به مواد مخدر، ترجمه محمدعلی گودرزی. شیراز: نشر راهگشا، ۱۳۸۰.

۵. زارب، ژانت (۲۰۰۱). روش‌های ارزیابی و درمان شناختی - رفتاری نوجوانان، ترجمه غلامعلی افروز و کامران علوی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۸۱.

۶. شارف، ریچارد اس (۲۰۰۰). نظریه‌های روان‌درمانی و مشاوره، ترجمه مهرداد فیروزبخت. تهران: مؤسسه خدمات فرهنگی رسا، ۱۳۸۱، ۳، ۶۰.

۷. فری، مایکل (۱۹۹۹). شناخت درمان گروهی، ترجمه علی صابحی و حسن حمیدپور. مشهد: جهاد دانشگاهی مشهد، ۱۳۸۲.

۸. هاوتون کیت و همکاران (۱۹۸۹). رفتار درمانی شناختی، ترجمه حبیب‌اله قاسم‌زاده. تهران: انتشارات ارجمند، ۱۳۸۰.

(ب) انگلیسی

9. Beck, A. (1993). Cognitive therapy of depression: A personal reflection. Scottish cultural press, Aberdeen.

10. Brendgen, Jane. (2002). Overcoming low self esteem (A Cognitive behavioural Approach). Stress news, vol.14 No.3.



مسئولیت‌پذیری

درس نخست

ترجمه: مناخاطری

کلید واژه: مسئولیت‌پذیری

حتماً تا به حال از مسئولان مدرسه شنیده‌اید که در مورد دانش‌آموزان چنین اظهاراتی دارند: «این دانش‌آموز بسیار منظم است، میز او همیشه تمیز و مرتب است و تکلیفش را همیشه به‌موقع انجام می‌دهد.» یا «این دانش‌آموز آزاد و بی‌قید عمل می‌کند. انگار که روی میز او طوفان به‌پاشده، بیشتر وقت‌ها نمی‌داند کتاب‌ها و تکالیفش را کجا گذاشته است و دفتر و کتابش همیشه مچاله است».

به نظر می‌رسد گروهی از دانش‌آموزان توانایی ذاتی و درونی برای مسئولیت‌پذیری بودن دارند و گروهی نیز از این ویژگی بی‌بهره‌اند. مسئولیت‌پذیری را می‌توان بدون در نظر گرفتن شیوهی رفتاری کودک و با توجه به تفاوت‌های فردی آن‌ها به شیوه‌های متفاوت و در سطوح مختلف به کودکان آموزش داد. همه کودکان و دانش‌آموزان به دنبال فرصتی برای نشان دادن مسئول بودن در برابر رفتار، کارهای مدرسه، کارهای روزانه و روابط با دیگران هستند. دانش‌آموز زمانی می‌تواند به شیوه‌ای مسئولانه رفتار کند که مورد اعتماد بزرگسالان باشد، فرصت تصمیم‌گیری به او داده شود و افزون بر این فرصتی برای واکنش در برابر رفتار دیگران برای او فراهم گردد.

بهتر است آموزش مسئولیت‌پذیری از سن کم آغاز شود و تا کودکی و نوجوانی ادامه پیدا کند. یکی از شیوه‌های اثربخش آموزش مسئولیت‌پذیری به ویژه برای والدین محول کردن کارهای روزانه به کودک است. این وظایف باید فرصت‌هایی را برای کودک فراهم کند تا احساس یاری رساندن به دیگران در او به‌وجود آید، افزون بر این در چنین شرایطی قوانین و پیامدها نیز باید برای کودک

تعیین شوند. تأثیر مثبت ارائه‌ی چنین فرصتی به کودک این خواهد بود که وقتی کودک درک می‌کند توانسته حتی کوچکترین کمکی برای دیگران باشد، نسبت به خود احساس مثبت پیدا می‌کند و پیامد داشتن چنین احساسی ایجاد حس ارزشمندی در اوست و با توجه به این امر که حس ارزشمندی و عزت نفس در ارتباط تنگاتنگ با هم قرار دارند همه این فرصت‌ها و رفتارها زمینه‌ای اثربخش برای ایجاد افزایش و تقویت عزت نفس سالم در دانش‌آموزان می‌شود، آنچه هدف نهایی همه فعالیت‌های مشاوره است.

عنوان درس: مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در مدرسه

هدف: معرفی مسئولیت‌پذیری بودن

دوره: راهنمایی - اول و دوم راهنمایی

زمان: ۲۵-۳۰ دقیقه

وسایل لازم: تخته سیاه

۱. در این بخش درباره‌ی مسئولیت‌پذیری صحبت می‌کنیم و امیدواریم دانش‌آموزان رفتاری مسئولانه داشته باشند، مسئولیت رفتار خود را بپذیرند و از خواسته‌های معقولانه پیروی کنند.

۲. از دانش‌آموزان بخواهید مسئول بودن را تعریف کنند. تعاریف گوناگون را روی تخته بنویسید. از تعاریف ذکر شده برای توصیف مسئول بودن استفاده کنید یا یکی از این تعاریف را بازگو نمایید. مسئول یعنی - توانایی برای قابل اعتماد بودن یا مسئولیت‌پذیر بودن - و پذیرفتن مسئولیت رفتار خود. سپس برای کلاس معنای این تعاریف را توضیح دهید.

۳. از دانش‌آموزان بخواهید افرادی را که مسئول

هستند نام ببرند. این افراد می‌توانند جزو مشاهیر یا افرادی که شما می‌شناسید باشند. این افراد چه کاری انجام می‌دهند که مسئول هستند؟

۴. از دانش‌آموزان بپرسید: چگونه می‌توانند در مدرسه به شیوه‌ای مسئولانه رفتار کنند. برخی پاسخ‌ها می‌توانند این‌گونه باشند: به‌موقع به مدرسه آمدن، آمادگی درسی در کلاس، انجام تکالیف، رفتارهای مناسب با محیط مدرسه، پذیرفتن مسئولیت رفتار خود، پیروی از درخواست‌های معقولانه، انجام آنچه که از آن‌ها خواسته می‌شود یا اجتناب از انجام رفتار نامطلوب.

۵. از دانش‌آموزان بخواهید سه شیوه اصلی مسئول نبودن دانش‌آموزان را در مدرسه بنویسند.

۶. از دانش‌آموزان بخواهید پاسخ‌های خود را برای کلاس بخوانند.

۷. از دانش‌آموزان بخواهید برگه‌ها را به شما بدهند تا برای فعالیت‌های بعدی از آن‌ها استفاده شود.

۸. تعریف مسئولیت و چگونگی مسئول بودن دانش‌آموزان را با آن‌ها مرور کنید.

مسئولیت‌پذیری - درس دوم

عنوان درس: مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در مدرسه

هدف: معرفی مسئولیت‌پذیری بودن

دوره: راهنمایی - اول و دوم راهنمایی

زمان: ۲۵-۳۰ دقیقه

وسایل لازم: تخته سیاه

۱. تعریف مسئولیت و چگونگی مسئول بودن دانش‌آموزان را با کلاس مرور کنید.

۲. از دانش‌آموزان بپرسید: آیا از نحوه‌ی نمره دادن دانش‌آموزان به مسئول بودن شما و خودشان شگفت‌زده‌اید.

۳. برگه‌های جلسه گذشته را به دانش‌آموزان برگردانید.

۴. دانش‌آموزان را به گروه‌های سه تا شش نفره تقسیم کنید.

۵. از گروه‌ها بخواهید سه رفتار شاخص مسئول نبودن در مدرسه را تعیین کنند و نتایج را یادداشت نمایند.

عز از هر گروه‌ها بخواهید فردی را انتخاب کنند و آن فرد نتایج را برای همه کلاس بخواند. سپس نتایج را روی تخته یادداشت کنید.

۷. از کلاس بخواهید؛ از فهرست روی تخته سه رفتار را به عنوان اصلی‌ترین رفتارها برای مسؤول نبودن دانش‌آموزان در مدرسه تعیین کنید.

۸. از کلاس بخواهید؛ از فهرست روی تخته سه رفتار را به عنوان اصلی‌ترین رفتارها برای مسؤول بودن دانش‌آموزان در مدرسه تعیین کنند.

۹. تعریف مسئولیت و چگونگی مسئولیت‌پذیری را مرور کنید.

۱۰. فهرست تهیه شده در شماره‌های ۷ و ۸ را برای جلسه آینده نگاه دارید.

مسئولیت‌پذیری – درس سوم

عنوان درس: مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در مدرسه

هدف: یاری دانش‌آموزان به تعیین شیوه‌هایی که بتوانند مسئولیت‌پذیر باشند.

دوره: راهنمایی – اول و دوم راهنمایی

زمان: ۲۵-۳۰ دقیقه

وسایل لازم: تخته سیاه

۱. شیوه‌های مسؤول بودن و نبودن دانش‌آموزان در مدرسه را مرور کنید.

۲. برای دانش‌آموزان توضیح دهید که مسئولیت یکی از کلیدهای موفقیت در مدرسه است.

۳. از دانش‌آموزان بپرسید؛ سه مسئولیتی را که در مدرسه به عهده دارند و آن‌ها ایشان را در رسیدن به موفقیت یاری می‌رسانند، نام ببرید.

۴. از دانش‌آموزان بخواهید پاسخ‌های خود را برای کلاس بخوانند.

۵. بر روی تخته بنویسید: مسؤول بودن به معنای (الف) عمل به آن‌چه که می‌گویید. (ب) انجام دادن وظایفی که باید انجام شوند. (ج) مراقبت از اشیا و شرایط است.

عز از دانش‌آموزان بخواهید فهرستی را که در شماره ۵ عنوان شد به ترتیب اهمیت برای مسؤول بودن از ۱ تا ۳ شماره‌گذاری کنند.

۷. از دانش‌آموزان بخواهید پاسخ‌های خود را به شماره ۶ و دلیشان را برای این درجه‌بندی، برای کلاس بازگو کنند.

۸. بر روی تخته بنویسید: مسؤول بودن خود را با این کارها نشان دهید: (الف) تمام تلاش خود

را در انجام کارها انجام دهید (ب) حضور داشتن در جایی که از شما انتظار می‌رود (ج) پیروی از قوانین مدرسه.

۹. از دانش‌آموزان بخواهید پاسخ‌های شماره ۸ را به ترتیب اهمیت از ۱ تا ۳ شماره‌گذاری کنند.

۱۰. از دانش‌آموزان بخواهید پاسخ‌های خود را به شماره ۹ و دلیشان را برای این درجه‌بندی، برای کلاس بازگو کنند.

۱۱. معنای مسؤول بودن و انجام رفتار مسؤولانه را در مدرسه مرور کنید.

مسئولیت‌پذیری – درس چهارم

عنوان درس: مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در مدرسه

هدف: بررسی جنبه‌های مثبت در تصمیم‌گیری

دوره: راهنمایی – اول و دوم راهنمایی

زمان: ۲۵-۳۰ دقیقه

وسایل لازم: تخته سیاه

۱. معنای مسؤول بودن و نشانه‌های آن را مرور کنید.

۲. به دانش‌آموزان بگویید: در مورد رفتارهای مطلوب (انتخاب‌های درست) صحبت شد. حضور به موقع در مدرسه، آماده بودن برای درس‌ها، انجام دادن تکالیف درسی، پذیرش مسئولیت رفتار خود، پیروی از درخواست‌های معقولانه، اجرای آن‌چه باید انجام داد یا اعتراف به کار اشتباهی که انجام داده‌اید.

۳. از دانش‌آموزان بخواهید فواید حضور به موقع در مدرسه را برای کلاس بازگو کنند. پاسخ‌ها را روی تخته بنویسید.

۴. از دانش‌آموزان بخواهید فواید داشتن آمادگی در کلاس درس را برای همه بازگو کنند. پاسخ‌ها را روی تخته بنویسید.

۵. از دانش‌آموزان بخواهید دو فایده در مورد (الف) انجام دادن کارها (ب) انجام دادن آن‌چه که می‌گویید (ج) اعتراف به انجام کار اشتباه را بازگو کنند

عز از دانش‌آموزان بخواهید انجام دو کاری را که در مدرسه برای آنان سودمند است، بنویسند.

۷. از دانش‌آموزان بخواهید؛ سه شیوه برای بهبود شرایط انجام دو کار فوق ارائه نمایند.

۸. از دانش‌آموزان بخواهید پاسخ‌های خود به شماره‌های ۶ و ۷ را به‌طور داوطلبانه برای کلاس بخوانند

۹. رفتارهای مسؤولانه در مدرسه را مرور کنید.

هم‌چنین در مورد فواید فردی و گروهی این رفتارهای مطلوب بحث کنید.

مسئولیت‌پذیری – درس پنجم

عنوان درس: پذیرفتن مسئولیت رفتار خود/پیروی از درخواست‌های معقول

هدف: بررسی برخی اجزای مسؤول بودن

دوره: راهنمایی – پایه ۸-۶

زمان: ۲۵-۳۰ دقیقه

وسایل لازم: تخته سیاه

۱. رفتارهای مسؤولانه در مدرسه را مرور کنید. هم‌چنین در مورد فواید فردی و گروهی این رفتارهای مطلوب بحث کنید.

۲. این جمله را بخوانید: «میل به مسئولیت‌پذیری در فرد سرچشمه احترام به خود است.»

۳. در مورد معنای این جمله با دانش‌آموزان بحث کنید

۴. از دانش‌آموزان بپرسید: پذیرفتن مسئولیت رفتار خود یعنی چه؟ در این مورد که افراد رفتارهای خود را انتخاب می‌کنند بحث کنید.

۵. از دو دانش‌آموز داوطلب بخواهید تا به جلوی کلاس بیایند و نمایش کوتاهی را اجرا کنند پیش از اجرای نمایش به دانش‌آموزان بگویید، چه کاری انجام دهند. به هر دوی آن‌ها بگویید در حین صحبت‌های شما با هم حرف بزنند. شما از هر دوی آن‌ها می‌خواهید که صحبت نکنند. یکی از آن‌ها اعتراض می‌کند و می‌گوید: دانش‌آموزان دیگر پیش از آن‌ها با هم صحبت می‌کردند اما شما همیشه به ما اخطار می‌دهید. دانش‌آموز دیگر فقط ساکت می‌شود.

عز در مورد این که چه کسی تصمیم گرفت صحبت کند و این که چگونه یکی از دانش‌آموزان مسئولیت رفتارشان را نپذیرفت بحث کنید.

۷. از دانش‌آموزان بخواهید سه شیوه بهتر شدن شرایط در صورت انجام این دو انتخاب را بنویسند. (اگر چنین اتفاقی روی بدهد بهترین انتخاب برای بهتر شدن شرایط چه رفتاری خواهد بود؟)

۸. از دانش‌آموزان بپرسید درخواست‌های معقول در مدرسه چه هستند. پاسخ‌ها را روی تخته بنویسید.

۹. از دانش‌آموزان بپرسید: اگر همه دانش‌آموزان از درخواست‌های معقول در مدرسه پیروی کنند، این کار چه کمکی به آن‌ها و مدرسه خواهد کرد.

۱۰. پذیرفتن مسئولیت رفتار خود و پیروی از درخواست‌های معقول را مرور کنید.

لطفاً خودتان را برای خوانندگان مجله‌ی رشد مشاور مدرسه معرفی نمایید.

فارغ‌التحصیل رشته‌ی مشاوره و راهنمایی از دانش‌سرای عالی تهران (دانشگاه تربیت‌معلم) در سال ۱۳۵۰ هستم که با سمت مشاور مدرسه در مدارس راهنمایی از سال ۱۳۵۰ تا ۱۳۵۹ خدمت کرده‌ام و در سال ۱۳۵۷ در رشته‌ی روان‌شناسی تربیتی دانشکده‌ی علوم تربیتی دانشگاه تهران پذیرفته و به دلیل تعطیلی دانشگاه‌ها و وقفه‌ی تحصیلی، در سال ۱۳۶۵ از رشته‌ی مذکور با گذراندن بیش از ۴۶ واحد درسی فارغ‌التحصیل

شدم.

پس شما هم سابقه‌ی کار مشاوره دارید؟

بله - دوره‌ی کارشناسی مشاوره در دوره راهنمایی اولین بار در دانش‌سرای عالی تهران به همت اساتید محترم از جمله جناب آقای دکتر محمدمشایخی راه اندازی شد و تا قبل از پیروزی انقلاب اسلامی، مشاور در مدارس راهنمایی مسوول هدایت تحصیلی دانش‌آموزان بود که بعداً منحل شد.

پس از انحلال مشاوره در مدارس،

مشاوران چه کردند؟

عده‌ای با سمت دبیر در رشته‌های مختلف مشغول کار شدند و عده‌ای دیگر به سمت‌های اداری روی آوردند من هم از سال ۱۳۵۹ تا ۱۳۷۰ با سمت دبیر در دبیرستان مشغول کار شدم و پس از آن از سال ۱۳۷۰ مدرس مراکز تربیت معلم شدم.

از چه سالی به دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی آمدید؟

من از سال ۱۳۶۷، هم‌زمان با تدریس در دبیرستان به‌صورت نیمه‌وقت با دفتر برنامه‌ریزی و تألیف همکاری خود را در گروه ارزش‌یابی شروع نمودم و در ارزش‌یابی برنامه‌ی ریاضی دوره‌ی ابتدایی با سرکار خانم دکتر رئیس‌دانا، برنامه‌ی ارزش‌یابی درس مذکور را انجام دادم که به‌صورت یک گزارش ۹ جلدی منتشر گردید و پس از آن از سال ۱۳۷۰ به گروه روان‌شناسی منتقل شدم که تا کنون عهده‌دار انجام کار در گروه مذکور می‌باشم.

در مورد فعالیت‌های خود در گروه روان‌شناسی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی بیشتر توضیح دهید.

گروه روان‌شناسی تا قبل از آمدن من با سرپرستی جناب آقای دکتر علی اصغر احمدی اداره می‌شد که پس از انتقال ایشان به دانشگاه، سرپرستی گروه به عهده‌ی این‌جانب واگذار شد. از همان سال ۱۳۷۰ برنامه‌ریزی جهت تألیف کتاب روان‌شناسی سال چهارم رشته‌ی اقتصاد اجتماعی و فرهنگ و ادب آغاز شد که با همکاری اساتید و دو نفر از دبیران، کار تألیف کتاب روان‌شناسی را آغاز نمودیم و پس از آن تألیف کتاب روان‌شناسی نظام جدید برای سال سوم متوسطه رشته‌ی ادبیات و علوم انسانی آغاز شد و برنامه‌ریزی برای تألیف کتاب روان‌شناسی پیش‌دانشگاهی به عنوان یک واحد اختیاری نیز از جمله کارهای ما در آن دوران بود. از سال ۱۳۷۸ کار تألیف کتاب روان‌شناسی برای سال سوم رشته‌ی ادبیات و علوم انسانی آغاز گردید که حاصل آن کتاب روان‌شناسی بود که در سال ۱۳۸۰ تألیف شد. این کتاب در سال ۱۳۸۶ مورد بازنگری قرار گرفت و در حال حاضر در سال سوم رشته ادبیات و علوم انسانی و علوم و معارف

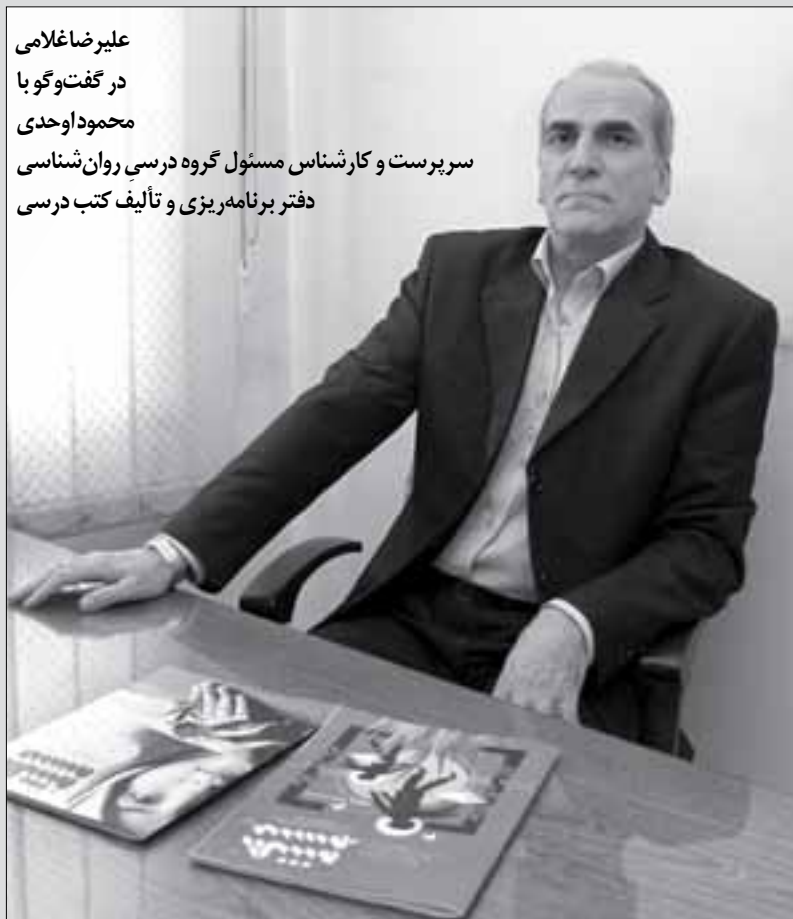
نحوه‌ی تدوین و تألیف کتب درسی روان‌شناسی در رشد مشاور مدرسه تشریح می‌شود

علیرضا غلامی

در گفت‌وگو با

محمود اوحدی

سرپرست و کارشناس مسئول گروه درسی روان‌شناسی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی



اسلامی تدریس می‌گردد.

در حال حاضر چه فعالیت‌هایی در دستور کار گروه روان‌شناسی قرار دارد؟

با عنایت به این که درس انتخابی (پرورشی) روان‌شناسی سلامت در برنامه‌های گروه از سال ۱۳۸۴ قرار گرفت، ابتدا راهنمای برنامه‌ریزی این درس تهیه شد و پس از آن کتاب کار دانش‌آموز و کتاب راهنمای معلم روان‌شناسی سلامت نیز تألیف گردید. در سال تحصیلی ۸۷-۸۶ این درس در دبیرستان‌های تهران و شهرستان‌های تهران به‌صورت آزمایشی در سال اول دبیرستان اجرا گردید که براساس ارزش‌یابی به عمل آمده اشکالات برنامه احصا شد و در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ مجدداً در دبیرستان‌های شهر تهران و شهرستان‌های تهران اجرا گردید و در سال ۱۳۸۸ بر اساس نتایج به‌دست آمده از ارزش‌یابی کار باز تألیف کتاب‌های کار و راهنمای معلم روان‌شناسی سلامت آغاز و در سال تحصیلی ۸۹-۸۸ در مراکز استان‌های کشور به‌صورت یک درس انتخابی پرورشی به مورد اجرا گذاشته شد. در حال حاضر گروه روان‌شناسی پی‌گیر اجرای درس مذکور در پایه‌ی اول دبیرستان است.

آیا سابقه‌ی همکاری بین گروه روان‌شناسی با مجله‌ی رشد مشاور مدرسه وجود داشته است؟

تا دو ماه پیش از این، بین گروه روان‌شناسی با مجله‌ی رشد مشاور مدرسه ارتباطی نبوده است و در این ۵ سال تنها ارتباط، ارسال مجله به صورت غیر مستمر به گروه بوده است ولیکن اخیراً نامه‌ای برای مدیرکل انتشارات کمک‌آموزشی نوشتم و در آن از زمینه‌ی همکاری بین گروه روان‌شناسی و مجله و ارتباطی که می‌تواند زمینه‌های مناسبی برای خوانندگان باشد، سخن به میان آوردم که پس از ارجاع، نامه دعوتی نیز از طریق مجله صورت گرفته و اینجانب به تحریریه آدم که امید است زمینه‌ی همکاری در این مورد بیش‌تر فراهم شود.

مجله‌ی رشد مشاور مدرسه را چگونه می‌بینید؟ به نظر شما این مجله تا چه حد توانسته به نیازهای مشاوران پاسخ دهد؟
مجله‌ی رشد مشاور مدرسه مجله‌ای مناسب

برای مشاوران مدرسه است و می‌تواند تا حد زیادی به نیازهای مشاوران پاسخ دهد ولیکن می‌تواند با عنایت به نیازهای مخاطبان خود در زمینه‌های مختلف از جمله آشنایی مشاوران با بحث‌های نظریه‌پردازان در حوزه‌ی مشاوره، زمینه‌ی غنی‌تر شدن مجله فراهم گردد.

همان‌گونه که فرمودید تماس و نشست با تحریریه‌ی مجله‌ی رشد مشاور مدرسه داشته‌اید و قرار است صفحاتی در مجله برای گروه روان‌شناسی پیش‌بینی شود. انگیزه‌ی شما برای این کار چه بوده و از این فضا چگونه استفاده خواهید کرد؟

انگیزه‌ی تماس با مدیریت دفتر انتشارات کمک‌آموزشی و سپس مجله رشد مشاور مدرسه برای این بود که دبیر درس روان‌شناسی که در حال حاضر مجله‌ی اختصاصی ندارد، بتواند مخاطب خود را که برخی مشاوران مدارس جزو همین دبیران روان‌شناسی هستند، پیدا کند. البته به غیر از مشاوران، دبیران روان‌شناسی و حتی دبیران غیر روان‌شناسی که به تدریس روان‌شناسی اشتغال دارند، همگی مجریان برنامه‌ی درسی روان‌شناسی می‌باشند و آن‌ها باید از چگونگی اجرای برنامه‌ی درسی روان‌شناسی مطلع باشند لذا در صفحات مجله، گروه روان‌شناسی به دنبال آن است که در مورد برنامه‌ی درسی روان‌شناسی سال سوم دبیرستان، یا برنامه‌ریزی درس انتخابی، پرورشی (روان‌شناسی سلامت) یا مخاطبان مجله صحبت کند تا آن‌ها در جریان برنامه‌ریزی قرار گیرند.

مخاطبان شما در مجله‌ی رشد مشاور مدرسه چه کسانی هستند و آن‌ها چگونه می‌توانند با شما تماس داشته باشند؟

مخاطبان ما در مجله‌ی رشد مشاور مدرسه ابتدا مشاورانی هستند که به تدریس روان‌شناسی چه در کلاس سوم دبیرستان و چه در سال اول دبیرستان اشتغال دارند و غیر از مشاوران، تمام دبیرانی که روان‌شناسی تدریس می‌کنند اعم از دبیران متخصص رشته روان‌شناسی یا دبیران سایر رشته‌ها که روان‌شناسی را تدریس می‌نمایند، همه مخاطب مادر مجله می‌باشند. مخاطبان مامی‌توانند چه از طریق مجله و چه از طریق سایت گروه

روان‌شناسی به آدرس <http://psychology.talif.sch.ir> یا از طریق پست به نشانی تهران - صندوق پستی ۱۵۸۵۵/۳۶۳ گروه روان‌شناسی تماس داشته و ما را از نقطه‌نظرات، انتقادات، پیشنهادات خود آگاه سازند البته تماس تلفنی (داخلی ۲۴۱-۶ تا ۸۸۳۱۱۶۱) با دفتر مجله و ارسال نامه نیز می‌تواند راه ارتباطی دیگری باشد.

چنانچه نظر دیگری دارید، لطفاً بفرمایید

من امیدوارم که در این صفحاتی که در مجله‌ی رشد مشاور مدرسه به گروه روان‌شناسی اختصاص داده شده است بتوانیم ارتباط مناسبی با مخاطبان برنامه داشته باشیم و زمینه‌ی تفکر نامناسبی که در جامعه‌ی آموزش و پرورش در مورد برنامه‌ریزی درسی بعضاً وجود دارد که گفته می‌شود «عده‌ای در اتاق در بسته می‌نشینند و

مجله‌ی رشد مشاور مدرسه مجله‌ای مناسب برای مشاوران مدرسه است و می‌تواند تا حد زیادی به نیازهای مشاوران پاسخ دهد

کتاب می‌نویسند» را اصلاح نماییم. قصد داریم در این صفحات فرایند برنامه‌ی درسی، روش‌های یادگیری، روش‌های ارزش‌یابی، کتاب‌های جنبی و مرتبط با کتاب‌های درسی روان‌شناسی را به مخاطبان خود معرفی نماییم. باشد که این برنامه، آگاهی مخاطبان را افزایش داده و زمینه‌ی ارتباط و تعامل مناسب را برای همه فراهم نماید.

با تشکر از فرصتی که در اختیار اینجانب قرار دادید.
مخاطبان مادر مجله‌ی رشد مشاور مدرسه ابتدا مشاورانی هستند که به تدریس روان‌شناسی چه در کلاس سوم دبیرستان و چه در سال اول دبیرستان اشتغال دارند و غیر از مشاوران، تمام دبیرانی که روان‌شناسی تدریس می‌کنند اعم از دبیران متخصص رشته روان‌شناسی یا دبیران سایر رشته‌ها که روان‌شناسی را تدریس می‌نمایند، می‌باشد.

چکیده

انتقال علم و دانش به دانش‌آموزان و بارور کردن استعدادهای ذهنی آنان و مهم‌تر از آن کمک به جامعه‌پذیری آن‌ها از وظایف غیرقابل‌انکار آموزش و پرورش است. تربیت اجتماعی، ایجاد نگرش‌ها و باورهای مثبت در جهت جامعه‌پذیری و سازگاری با جامعه مضمون بسیاری از کتاب‌های درسی است. آموزش و پرورش به موازات وظایف تخصصی خود، آموزش مهارت‌های زندگی به دانش‌آموزان را در راستای کار خود قرار داده است. از جمله موارد مهم که باید به آن توجه جدی داشت موضوع اشتغال است به‌طوری که از کودکی آینده‌نگری شغلی و کسب و کار باید در ذهن فراگیران ایجاد گردد. چرا که آرزوهای دوران کودکی معمولاً به تحقق می‌پیوندد. ایجاد روحیه و نگرش کارآفرینی از وظایفی است که باید به آن پرداخته شود. در پرورش روحیه‌ی کارآفرینی آنچه که باید در حین آموزش به آن توجه شود، استقلال، خودباوری، اعتماد به نفس، ریسک‌پذیری و خلاقیت می‌باشد.

روش تحقیق در این پژوهش از نوع پیمایشی است که در فراگیران یازده تا بیست‌ساله‌ی استان اصفهان اجرا گردید. بدین منظور در نواحی و مناطق مختلف خوشه‌هایی جهت جمع‌آوری اطلاعات انتخاب شد. ابزار سنجش، مصاحبه با سؤال‌های باز و مشاهده بود. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از سطح آمار توصیفی استفاده شد و نتایج نشان داد که: روحیه‌ی کسب و کار، اشتغال و کارآفرینی در فراگیران کلیه مقاطع، آموزش داده نشده است. آموزش کارآفرینی با توجه به تغییر رویکرد آموزش و نیازهای جامعه‌ی آموزشی، غیرقابل‌انکار است.

اشاره

مشاوران مدارس نقشی برجسته در فرهنگ‌سازی (به مثابه‌ی آموزش شیوه‌های زیست انسانی) دارند از جمله‌ی فرهنگ‌های فرهنگ کار و کارآفرینی (ارزش‌آفرینی) است مقاله‌ی حاضر که به موضوع یاد شده پرداخته است به این بخش از نیازهای حرفه‌ای مشاوران مدارس می‌پردازد.

اشرف یعقوبی نجف‌آبادی

هنرآموز هنرستان ایمانیان

آموزش و پرورش نجف‌آباد

ضرورت آموزش کارآفرینی در همه‌ی مقاطع تحصیلی

کلیدواژه‌ها: کارآفرینی، یادگیری فرصت‌مدار، آموزش و پرورش.

مقدمه

موضوع کار و اشتغال به‌ویژه کارآفرینی از اصول اساسی و مهم زندگی هر فرد و اجتماعی است که در تمام ادوار و اجتماعات بشری نقش مهمی دارد.^۱ کارآفرینی چرخ زندگی بشر را در این دنیا متحول و دگرگون می‌سازد. براساس کار و تلاش، تولید و بالندگی، منابع انسانی را به حرکت درمی‌آورد (رجایی، ۱۳۸۲، ص ۵۸). اهمیت مسئله کار و کارآفرینی از نظر اسلام و نظام ارزش‌ها، ادیان آسمانی و مکاتب فکری و ارزشی بر هیچ‌کس پوشیده نیست و جز برنامه‌های آموزشی و درسی انسان در هر آئینی است و در صریح‌ترین آیات قرآن از آن صحبت شده و امروزه در تربیت

نسل جوان باید از آن بهره گرفت (طوسی ۱۳۸۷، ص ۱۲۲).

از آن‌جا که دوره‌ی ابتدایی سنگ بنای آموزش است؛ توجه به این دوره اهمیت ویژه‌ای دارد. محتوای کتاب در ذهن دانش‌آموزان اولین نقوش هستند که بر یک لوح صاف و سفید نقش می‌بندد. دانش‌آموزان با خواندن این کتاب‌ها نسبت به آداب و رسوم، فرهنگ و تمدن و بسیاری از مهارت‌های پایه آشنا می‌شوند. لذا از یک فارغ‌التحصیل مدرسه انتظار می‌رود علاوه بر تسلط یافتن به دانش رو به تزاید مدرسه، رفتار متناسب با شرایط اجتماع و درست زندگی کردن را بیاموزد. ما باید دانش‌آموزانی تربیت کنیم که بتوانند مناسبت‌های اجتماعی‌شان را

کارآفرینی در نظام آموزشی

مفهوم و تعریف کارآفرینی با توجه به ماهیت و ساختار نظام‌های آموزشی مورد توجه قرار می‌گیرد. با این نگرش می‌توان کارآفرینی در آموزش و پرورش را چنین تعریف کرد: «کارآفرینی در آموزش و پرورش فرایند منظم و مستمری است که از یک‌سو به شناسایی و بهره‌برداری مؤثر از کلیه منابع درونی و بیرونی نظام آموزشی منجر می‌شود و از سوی دیگر موجب ایجاد فرصت‌های جدید یاددهی و یادگیری می‌گردد.» این فرایند با تکیه بر دو محور آموزش فراگیر کارآفرین و فراهم

درست سازماندهی کنند.



آوردن زمینه‌های بروز و ظهور آن محقق می‌شود. از آن‌جا که صفات کارآفرینی اکتسابی بوده نه ارثی و ژنتیکی، باید آموزش و پرورش با برنامه‌ریزی و سازماندهی، زمینه‌های رشد خصوصیات روحی دانش‌آموزان را در جهت ایجاد و روحیه‌ی کارآفرینی فراهم کند و این ویژگی‌ها را در آنان بپروراند.

تقویت روحیه خود کنترلی

باید به دانش‌آموزان آموزش داد همه‌ی شکست‌ها عامل بیرونی ندارند. بلکه باید به تلاش و انرژی درونی خود متکی باشند. زیرا شکست‌ها و پیشرفت‌ها نتایج عملکرد خود او می‌باشد.

علاقه‌مندی به کار

آموزش و پرورش باید زمینه‌های تلاشگری و روحیه‌ی کار را برای توسعه اقتصادی فراهم نماید. باید روحیه‌ی پایداری غلبه بر مشکلات و داشتن عزمی راسخ برای کسب موفقیت را به دانش‌آموزان آموخت تا اعتماد به نفس در آن‌ها شکل گیرد.

تقویت و ایجاد روحیه خوش بینی و اصرار بر حل مشکلات

آموزش و پرورش باید دانش‌آموزان را هدفمند، واقع بین و حلال مشکلات خود تربیت کند.

آموزش روحیه‌ی مخاطره‌پذیری

رسالت مهم آموزش و پرورش، پرورش افراد شجاع، متعهد و پرافتخار است. از دیگر ویژگی‌های کارآفرینان که باید به پرورش آن‌ها پرداخت می‌توان روحیه دوراندیشی، مسئولیت‌پذیری، همکاری، دقت و کمال جویی، خلاقیت و نوآوری، پافشاری، بصیرت، خودجوشی، توانایی، سازگاری و... را ذکر کرد.

شیوه‌ی اجرای تحقیق

پژوهشگر با حضور در گروه نمونه که از دختران و پسران مدارس عادی و غیرانتفاعی تشکیل شده بود، سؤالات از قبل طراحی شده را برای مصاحبه‌ی بازپاسخ مطرح ساخت.

از ۱۷۰ دانش‌آموز این سؤالات پرسیده شد: ۱. نظراتان را درباره‌ی آینده‌ی شغلی خود بیان

کنید؟

۲. در سال‌های آینده چه رشته‌ای را انتخاب خواهید کرد؟

۳. به چه شغلی علاقه‌مند هستید؟

کلیه سؤالات به صورت شفاهی و جمع‌آوری اطلاعات به شکل انفرادی انجام گرفت. نکته جالب و قابل توجه این‌که در یک کلاس ابتدایی، بدون استثنا همه اعلام کردند می‌خواهیم برویم دانشگاه شریف. بعد از این که سؤال شد خوب بعد از تحصیل در دانشگاه شریف تصمیم دارید چه کاره شوید؟ همه یکنواخت اعلام کردند می‌خواهیم برویم آمریکا. نکته‌ی جالب این بود که آن‌ها فکر کار و کسب درآمد نبودند. زیرا در سؤال بعدی که پرسیده شد، خوب بالاخره چه شغلی را در پیش خواهید گرفت؟ گفتند: «ما لازم نیست کار کنیم پدرانمان هزینه‌های ما را می‌پردازند.»

از این‌رو می‌توان گفت، کم توجهی به این ماده درسی به‌ویژه در آموزش ابتدایی انکارناپذیر

«کارآفرینی در آموزش و پرورش فرایند منظم و مستمری است که از یک‌سو به شناسایی و بهره‌برداری مؤثر از کلیه منابع درونی و بیرونی نظام آموزشی منجر می‌شود و از سوی دیگر موجب ایجاد فرصت‌های جدید یاددهی و یادگیری می‌گردد.»

باید آموزش و پرورش با برنامه‌ریزی و سازماندهی، زمینه‌های رشد خصوصیات روحی دانش‌آموزان را در جهت ایجاد و روحیه‌ی کارآفرینی فراهم کند

است. جامعه و نهادهای اجتماعی مانند خانواده، مدرسه، رسانه‌های گروهی و نهادهای سیاسی و حکومتی باید به شکل منظم و مطلوب کارآفرینی را آموزش دهند.

برای رسیدن به اهداف فوق باید نکات زیر را مورد توجه قرار داد:

۱. ایجاد انگیزه و علاقه در دانش‌آموزان و آماده‌سازی آن‌ها برای شناخت مسائل اجتماعی، کار و کارآفرینی.
۲. ایجاد توانایی لازم در دانش‌آموزان برای

تجزیه و تحلیل موضوعات
ساده‌ی اجتماعی

۳. آشنا نمودن هرچه

بیشتر دانش‌آموزان با محیط
اجتماعی خاص خود و روشن
کردن روابط افراد با یکدیگر در
زمینه‌های مختلف اجتماعی.

سوم دبستان بستر مفاهیم
اجتماعی را به‌طور طبیعی در خود
جای داده است. از هدف‌های رفتاری
کتاب، همکاری اعضای خانواده در
کارهای خانه است که در درس
اول اشاره شده. وجود چرخ
خیاطی در تصویر کتاب به کسب
و کار خانگی اشاره می‌کند.
همکاری در کارهای خانه از
وظایف اعضای خانواده است و به

اقتصاد خانواده کمک می‌کند. مریم
می‌خواهد در آینده پرستار شود؛ در کتاب قبلی
نوشته بودند، مریم می‌خواهد معلم شود.

جریان تدریجی تربیت اجتماعی، یادگیری
راه و رسم جامعه، فراگرفتن ارزش‌ها و هنجارها،
ایفای نقش‌های گوناگون و چگونگی تبعیت از
نهادهای اجتماعی را جامعه‌پذیری می‌گویند.

دانش‌آموز با مطالعه این که آقای هاشمی
کارمند اداره پست است، با واژه «کارمندی» آشنا
شده و از این که او ممکن است به شهر دیگری
منتقل گردد و به همراه خانواده و اسباب و وسایل
مهاجرت کند با «اداره پست» و «خدمات پستی»
آشنا می‌شود.

بهانه‌ی انتقال آقای هاشمی و خانواده به شهر
دیگر سبب می‌شود دانش‌آموزان با اداره‌ی پست و
خدمات پستی آشنا شوند.

روحیه خودکنترلی، علاقه‌مندی به کار،
روحیه خوش‌بینی و اصرار بر حل مشکلات،
روحیه مخاطره‌پذیری، دوراندیشی،
مسئولیت‌پذیری، همکاری، دقت و
کمال‌جویی، خلاقیت و نوآوری، پافشاری،
بصیرت، خودجوشی، سازگاری، توانایی و...
از ویژگی‌های کارآفرینان است



دانش‌آموز در ذهن خود این موضوع را پرورش
خواهد داد که کارمندی چقدر خوب است ای کاش
من هم در آینده کارمند اداره‌ای باشم که از این
گونه مزایا بهره‌مند گردم. او این مزایا را در ذهن
خود تداعی می‌کند:

۱. کارمند وجهه اجتماعی نسبتاً مطلوبی دارد
و در جامعه دارای احترام و منزلت خاصی است.
۲. به شهر دیگری مهاجرت می‌کند و خانواده
او هم به این سبب به سفر می‌روند. فرزندش با
شهرهای مختلف ایران آشنا شده و به واسطه
انتقالی پدر، او تابستان خوبی را پشت سر خواهد
گذاشت.

۳. در زمان سفر، پدر هیچ نگرانی به خاطر کار
و درآمد ندارد چرا که او در استخدام دولت است و

حقوق ثابتی دارد.

۵. دانش‌آموز دیگری که
به سفر نرفته، در ذهنش این
موضوع تداعی می‌شود ای کاش
پدر من هم منتقل می‌شد و ما هم
تابستان به مسافرت می‌رفتیم.

IT، کارآفرینی و ارزش

چنانچه کسب و کار اینترنتی به
صورت خانگی در کتاب‌های درسی
گنجانیده و به نوعی جهت‌یابی شود که
آموزش IT نه تنها لازمه‌ی زندگی هر
فردی است که از جمله مشاغل عصر حاضر
به شمار برود و همچنین در داستان‌ها و اشعار،
رویکردی به کارآفرینی داشته باشیم.
با آموزش اشعاری مانند این که:

من پدرم لوله‌کش است
فخر من و زحمت‌کش است
در ذهن طفل این موضوع نقش
می‌بندد که زحمت‌کشی افتخار است و
چنانچه در آینده من کار کنم برای فرزندانم
افتخارآفرین خواهم بود و اینک که پدرم
لوله‌کش است به وجود پدر زحمت‌کش و
تلاشگر باید افتخار کنم. به این ترتیب
فکر او به سمت مشاغل آزاد و خوداشتغالی
گرایش خواهد یافت و می‌اندیشد که باید افتخار
کند که اهل کسب و کار باشید زیرا خداوند انسان
بیکار را دوست ندارد.

کشورهای پیشرفته آموزش کارآفرینی را محور
اساسی در برنامه‌های خود قرار داده‌اند و با این کار
عملاً به دانش‌آموختگان خود می‌آموزند که چگونه
در حین یادگیری علم کار کنند. به عبارت دیگر
آن‌ها می‌آموزند چگونه یک ایده یا فکر جدید را به
محصولی جدید تبدیل کنند. تولد مفهوم کارآفرینی
به رنسانس و انقلاب صنعتی اروپا باز می‌گردد و از
این دوران به بعد ارزش‌هایی چون اتکا به نفس،
مخاطره‌پذیری، توفیق‌طلبی، خلاقیت و نوآوری
در جامعه نهادینه شد و تحولات بنیادی را در
ساختارهای اجتماعی، اقتصادی، علمی، هنری در
پی داشت. کسانی که در دنیای پرقابلیت توانسته‌اند
مبتنی بر این ویژگی‌های فردی، فرصت‌های

بالقوهی بازار را شناسایی کنند و آن را توسعه دهند و ساختار یک فعالیت تجاری را ایجاد نمایند کارآفرین نامیده می‌شوند.

امروزه در جوامع اطلاعاتی، یک شهروند به عنوان انسان عصر اطلاعات نیازمند یکسری توانایی‌ها می‌باشد که با کمک آن‌ها بتواند یک کسب و کار را شروع کرده و ضمن هدایت درست آن موجبات پیشرفت کسب و کار را نیز فراهم کند. این مهارت‌ها عبارتند از:

۱. زبان انگلیسی؛ ۲. IT: توانایی کار با کامپیوتر + توانایی استفاده از اینترنت + آشنایی با روش‌ها و قوانین تجارت الکترونیکی؛ ۳. مدیریت: توان سرپرستی و راهبری؛ ۴. بازاریابی: آشنایی با خرید، فروش، تبلیغات و e-marketing؛ ۵. مالی و اقتصادی: حسابداری، مفاهیم هزینه و درآمد، آشنایی با مسائل اقتصادی

با این تفاسیر هر فردی می‌تواند با نمره دادن به میزان آشنایی خود با هر یک از مباحث فوق، توان خود را در کسب و کارهای عصر حاضر مورد سنجش قرار دهد. از دیدگاه دیگر، این ۵ فاکتور عنوان شده، در اصل بیش از این که مهارت و توانایی به‌شمار بیایند، نیازهای ضروری انسان امروز به نظر می‌رسند.

برای آموزش کارآفرینی، اهداف متعدد و گوناگونی تعریف شده است که می‌توان آن‌ها را در قالب سه هدف بنیادی و کلی بیان کرد:

۱. ایجاد شناخت و آگاهی نسبت به کارآفرینی (آموزش درباره‌ی کارآفرینی)

۲. مجهز ساختن افراد به دیدگاه کارآفرینانه (آموزش از طریق کارآفرینی)

۳. آماده‌سازی افراد برای کارآفرین شدن (آموزش برای کارآفرینی)

فرایندهای کارآفرینی

ادغام آموزش کارآفرینی در برنامه‌ی درسی مدارس موجب غنی‌سازی تجارب یادگیری فراگیران و افزایش ارتباط میان مدرسه و صنعت و کشاورزی است و نیز فرصتی برای آزمون محتوا و روش‌های تدریس کارآفرینی به‌خاطر تازگی موضوع ایجاد می‌کند، به این ترتیب کارآفرینی باید نقطه آغاز برنامه درسی قرار بگیرد. بر همین اساس گنجاندن زندگی واقعی کارآفرینان موفق در محتوای درسی و دوره‌های آموزشی از اهمیت بالایی برخوردار است.

در رابطه با روش‌های تدریس کارآفرینی باید گفت که رویکرد آموزش سنتی بر مباحث تئوریک و تفکر مفهومی تأکید دارند، و هدف آن‌ها انتقال اطلاعات صرف و منفعل و معلم‌محور است و در تضاد با کارآفرینی قرار دارند. برای آموزش کارآفرینی باید از روش‌های تدریس شاگرد محور و اقدام مدار استفاده کرد تا روحیه خلاقیت و نوآوری در فراگیران شکوفا شود. رویکرد شاگرد مدار بر برداشتها و علایق خود فراگیران متمرکز است و می‌تواند پاسخگوی نیازهای آنان باشد و به محیط یادگیری توجه گردد.

کشورهای پیشرفته آموزش کارآفرینی را محور اساسی در برنامه‌های خود قرار داده‌اند و با این کار عملاً به دانش‌آموختگان خود می‌آموزند که چگونه در حین یادگیری علم کار کنند

محیط یادگیری مناسب برای آموزش

کارآفرینی باید دارای این ویژگی‌ها باشد:

تفویض اختیار: «فراگیران باید خودشان مهمترین عوامل فرایند آموزش مانند گروه ایده، فرصت‌ها و آزمون‌ها را انتخاب کنند.

۱. تفویض مسئولیت: فراگیران باید خودشان

جدول زمانی و نوع وظایف را تعیین کنند.

۲. مدیریت کل‌گرا: باید از فراگیران خواسته

شود تا به‌طور همزمان وظایف متعددی انجام دهند

۳. معرفی موقعیت‌های مبهم و ناشناخته:

برای این موارد باید مثال‌هایی از دنیای واقعی آورده شود.

۴. مجاز شمردن اشتباه: باید اجازه داده شود

که فراگیران از اشتباه و شکست‌های خود درس بگیرند

۵. تحت فشار گذاشتن: برای تحویل تکالیف

و وظایف تعیین شده باید جدول زمانی فشرده تعیین گردد و به‌طور ناگهانی تکالیف و وظایف جدید و فوری به آن‌ها داده شود.

طبقه‌بندی اهداف، محتوا، روش تدریس و فعالیت براساس مقاطع تحصیلی

مقطع آموزشی	هدف	محتوا	روش تدریس و فعالیت	عناصر شاپرو
۱. ابتدایی	- آموزش درباره‌ی کارآفرینی	- مباحث نظری کارآفرینی (مفاهیم اصول و نظریه‌ها)	- سخنرانی، خواندن، دیدن، مهمان، سخنران، داستان موردی	مجنوب شدن I WANT TO DO IT
۲. راهنمایی	- آموزش درباره‌ی کارآفرینی - آموزش از طریق کارآفرینی	- مهارت‌های مدیریتی، عمومی و شخصی	- سخنرانی، بحث و گفت‌وگو، حل مسئله، ایفای نقش، مطالعه موردی، کار گروهی	ممکن شدن I CAN DO IT
۳. دبیرستان	- آموزش درباره‌ی کارآفرینی - آموزش از طریق کارآفرینی - آموزش برای کارآفرینی	- کسب تجارب واقعی در قالب یک سری فعالیت‌های عملی	- پروژه، شبیه‌سازی، بازدید از کسب و کارهای جدید، تدوین طرح شغل	راهی شدن I WILL DO IT

منبع علی حسینی خواه

نتیجه گیری

در عصر متحول کنونی و با توجه به نرخ بیکاری، کارآفرینی راه حل مفیدی است که می تواند میزان اشتغال و خوداشتغالی را افزایش داده و در نتیجه موجب توسعه اقتصادی کشورها شود.

دلایل ذکر شده به تنهایی توجه جدی به کارآفرینی و آموزش آن را قابل توجیه می سازد و همانگونه که قبلاً اشاره شد کارآفرینی یک ویژگی ارثی و انتسابی نیست بلکه اکتسابی است. با مهیا کردن یک سری شرایط می توان آن را آموزش داد و آموخت. برای دانش آموزان و علاقه مندان به کارآفرینی که خواهان راه اندازی کسب و کار جدید یا خواهان راه اندازی کسب و کار قبلی خود می باشند می توان دوره هایی را برگزار کرد که متناسب با اهداف آن ها بوده و نیازهای عملی و نظری آن ها را برآورده می سازد. در آخر لازم به ذکر است که توجه صرف به کارآفرینی و کارآفرینان الزاماً باعث کاهش بیکاری و افزایش خوداشتغالی نمی شود بلکه آموزش صحیح کارآفرینی است که می تواند باعث رشد اقتصادی شود، بنابراین تنها از طریق آموزش و پرورش میلیون ها دانش آموز کارآفرین است که می توان میلیون ها شغل ایجاد کرد.

باید آموزش کارآفرینی را در تمام مقاطع آموزش توسعه داد به طوری که تأکید مقطع ابتدایی بر هدف نخست و تأکید مقاطع راهنمایی و متوسطه بر اهداف بعدی باشد

باید معلمان مدارس را به سواد کارآفرینی مجهز کرد و در صورت زمان بر بودن، می توان از مربیان خارج از مدرسه استفاده نمود

پیشنهادهای

برای آموزش کارآفرینی باید به ترجمه و تدوین محتوای مناسب پرداخت و آن را به صورت موضوعی جداگانه و یا قابل تلفیق با موضوعات درسی دیگر در برنامه درسی مدارس وارد ساخت. درباره ی اتخاذ سیاست کلان (دادن مقدار کمی آموزش به هر کسی) یا سیاست نخبه گزینی (دادن مقداری زیادی آموزش به عده خاصی) باید سنجیده تصمیم گیری شود.

در رابطه با تمام ابعاد کارآفرینی، باید مطالعات تجربی در کشور صورت بگیرد. همانگونه که ۸۲ درصد از مطالعات انجام شده در جهان تجربی و فقط ۱۸ درصد تئوریک بوده اند.

باید آموزش کارآفرینی را در تمام مقاطع آموزش توسعه داد به طوری که تأکید مقطع ابتدایی بر هدف نخست و تأکید مقاطع راهنمایی و متوسطه بر اهداف بعدی باشد.

باید آموزش ها را از طریق بازدیدهای علمی از کسب و کارهای کوچک موفق و ملاقات و مصاحبه با کارآفرینان موفق یا دنیای واقعی ارتباط دارد.

باید آموزش کارآفرینی را در مدارس به مانند طرح آموزشی ژاپن، «سربازان فداکار اقتصادی ژاپن» اشاعه داد تا دانش آموزان بتوانند در کنار تحصیل به درآمد بپردازند.

باید معلمان مدارس را به سواد کارآفرینی مجهز کرد و در صورت زمان بر بودن، می توان از مربیان خارج از مدرسه استفاده نمود. همانگونه که در اسلوانی ۲۰۰ مربی در طول یک سال ۴۰۰ کارگاه آموزشی را در مدارس برگزار کردند.

نگرش کارآفرینی از رویای کودکان (شامل باورهایی که جامعه، خانواده، همسالان از بدو کودکی و آموزش های رسمی و غیررسمی به نوآموز القا می کنند با این مضمون که اگر کودکی با پول و کسب و کار شرافتمندانه آشنا شود در آینده نیز انسانی خلاق و پول ساز خواهد بود) تا کتاب های فارسی و تعلیمات اجتماعی دبستان با اضافه شدن درسی با عنوان کارآفرینی از جمله دروس اصلی و تخصصی کلیه رشته های متوسطه و در ادامه تحصیلات دانشگاهی آغاز و ایجاد می شود.

پرسش ها و نکته هایی برای تأمل

بیشتر

آیا می توان یک کارآفرین شد؟ چگونه می توان کارآفرین شد؟ چگونه می توان کسب و کار خود را راه اندازی و اداره کرد؟

من باید مسئولیت یادگیری و زندگی شخصی و شغلی خود را به عهده بگیرم؛ اما چگونه؟

کارآفرینان چه کاری انجام می دهند؟

کارآفرینی چیست؟

چرا به کارآفرینان نیاز است؟

کارآفرین شدن

داشتن دیدگاه کارآفرینانه

درک کارآفرینی

پی نوشت

1. Anderson 2001 Tp18

منبع

۱. احمدپور، محمود (۱۳۷۹)، کارآفرینی، تعاریف نظریه ها، الگوها، تهران انتشارات پردیس.
۲. احمدپور، محمود (۱۳۸۴)، کارآفرینی، وزارت آموزش و پرورش، دفتر برنامه ریزی کتب آموزشی کار دانش.
۳. حداد عادل، غلامعلی (۱۳۸۶)، تعلیمات اجتماعی سوم ابتدایی، دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی، وزارت آموزش و پرورش.
۴. خنیفر، حسین، کارآفرینی (۱۳۸۶)، آموزه عملی سیره نبوی، سازمان پژوهش و برنامه ریزی.
۵. شرکت حبیب الله (۱۳۷۹)، مدیریت کیفیت فراگیر، نشر ارکان، ۱۳۷۹.
۶. طوسی، محمدعلی (۱۳۸۷)، مشارکت و مدیریت مشارکت جو، سازمان مدیریت صنعتی.
۷. روش تدریس علوم اجتماعی ابتدایی، ویژه مراکز و دانشسراهای تربیت معلم دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی.
۸. بازرگان، عباس، نیازسنجی آموزشی، تهران انتشارات پیکه.
۹. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۴)، سند ملی آموزش و پرورش، دفتر تدوین سند ملی.

10. Aspire training and consulting (2003). fostering generic skills sydni

ترجمه و تدوین علی حسینی خواه

11. Aspire training and consulting (2003) skills Developing generic skill sydni

ترجمه و تدوین علی حسینی خواه

خانواده‌ی آقای هاشمی و آموزش کارآفرینی

اشرف یعقوبی نجف‌آبادی

هنرآموز هنرستان ایمانیان
آموزش و پرورش نجف‌آباد

کلیدواژه: کارآفرینی

ببینیم. آقای هاشمی در کنار گل‌خانه توقف نمود و با صاحب گل‌خانه صحبت نمود. آن‌ها با اجازه وارد گل‌خانه شدند. در قسمت کنار گل‌خانه اطاق کوچکی بود که در آن رایانه وجود داشت و میزان دما، رطوبت و... گل‌خانه را گزارش می‌نمود. علی گفت: «پدر آیا ما هم می‌توانیم گل‌خانه احداث کنیم.»

آقای هاشمی گفت: «من چند سالی است که در فکر این کار بوده‌ام و زمین آن را فعلاً تهیه کرده تا کم‌کم با پولی که از درآمد امسال حاصل می‌شود و مقداری وام که از دولت دریافت می‌نمایم بتوانیم گل‌خانه احداث کنیم.»

مریم گفت: «آیا شرایط دیگری هم لازم دارد.»

آقای هاشمی گفت: «بله باید هم آموزش‌های کارآفرینی دیده باشی و هم در زمینه‌ی کشاورزی مدارک لازم را ارائه دهی که من مهارت‌های لازم را در این زمینه دارم.»

علی گفت: «چه کارهایی از آن را بر عهده‌ی ما خواهی گذاشت.»

آقای هاشمی گفت: «شما بعد از این باید در زمینه‌ی زبان انگلیسی و رایانه‌ی آشنایی بیشتری به‌دست آورید. برای همین هم هست که بعد از سفر در تعطیلات تابستان شما باید در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی و رایانه ثبت‌نام و آموزش‌های لازم را طی کنید.»

- منبع
۱. احمدپور، محمود، عزیزی، کارآفرینی، وزارت آموزش و پرورش، دفتر برنامه‌ریزی کتب آموزشی کاردانش، ۱۳۸۴
 ۲. حداد عادل، غلامعلی، تعلیمات اجتماعی سوم ابتدایی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۶
 ۳. روش تدریس علوم اجتماعی ابتدایی، ویژه‌ی مراکز و دانشسراهای تربیت‌معلم دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی
 ۴. شبیری، سیده فاطمه، مجله‌ی رشد مدرسه‌ی فردا شماره‌ی ۸، دوره‌ی پنجم، اردیبهشت ۱۳۸۸

محصول و خرید از کشاورزان فرصت مناسبی است که چند روزی به سفر برویم پیشنهاد شما چیست؟

علی گفت: «من دلم می‌خواهد به جاهای سرسبز برویم و از نزدیک مزارع حیوانات را ببینیم.»

طاهره خانم گفت: «من شنیده‌ام استان کرمانشاه بیشترین تولید نخود را دارد.»

آقای هاشمی گفت: «چگونه برویم؟ کدام شهر استان را برویم؟ از کجا مطمئن هستی؟»

مریم گفت: «معلم جغرافیای ما چند سایت را معرفی کرده که می‌توانیم با جاذبه‌های طبیعی و تاریخی و سایر دیدنی‌های کشور آشنا شویم.»

بیا باید به این سایت‌ها سری بزنیم. مریم پس از آماده کردن رایانه و اتصال به اینترنت وارد سایت ایرانولوژی شبکه‌ی دوم سیما شد:

<http://www.irib.ir/iranology>

بعد به قسمت مربوط به استان کرمانشاه رفت. در صفحه‌ی مربوط به این استان جاذبه‌های طبیعی، تاریخی و محصولات زراعی و باغی آن‌جا معرفی شده بود. آقای هاشمی گفت: «حتماً قیمت محصولات را هم می‌توان به‌دست آورد تا حیوانات امسال را با قیمت مناسب‌تر از آن‌جا خریداری کنیم.»

خودرو هم‌چنان در حرکت بود و از شهرها و روستاها می‌گذشت. هنگام عبور علی پرسید: «آن‌جا کجاست؟» پدر گفت: «آن‌جا یک گل‌خانه است.» مریم گفت: «یعنی در آن گل کشت می‌کنند؟» آقای هاشمی گفت: «برای استفاده‌ی بیشتر از زمین کمتر و ایجاد شرایط مناسب‌تر، گل‌خانه احداث می‌کنند. و در آن گل و برخی سبزیجات مثل خیار، گوجه و... کشت می‌کنند.» مریم گفت: «پدر می‌توانیم از نزدیک گل‌خانه را

«علی هاشمی دانش آموز کلاس سوم دبستان است. او خواهری دارد به نام مریم که دو سال از او بزرگتر است و در کلاس پنجم درس می‌خواند. علی و مریم فرزندان آقای هاشمی هستند. آقای هاشمی کارمند اداره‌ی پست شهر کازرون می‌باشد. طاهره خانم مادر علی و مریم، خانه‌دار است. مادر آقای هاشمی، مادر بزرگ بچه‌ها، با آن‌ها زندگی می‌کند. این جمله‌های آغازین کتاب تعلیمات اجتماعی سوم دبستان است. بعد از حذف استخدام‌های دولتی و ترویج فرهنگ کارآفرینی، خانواده‌ی آقای هاشمی تصمیم به تغییر شغل و گرایش به کارآفرینی را در کتاب تعلیمات اجتماعی گرفتند. در خواندن یکی دو قسمت از این نسخه‌های جدید با ما همراه شوید.

آقای هاشمی با شراکت برادرش همه‌ساله اول پاییز حیوانات کشاورزان را خریداری کرده و در انبار کنار خانه نگهداری می‌کند. نام شرکت آن‌ها شرکت بسته‌بندی حیوانات می‌باشد.

مریم در ساعات بیکاری و تعطیلی، طراحی روی بسته‌ها را انجام می‌دهد. او همواره طرح‌های نو و جدید را از سایت‌های مختلف به‌دست می‌آورد تا بسته‌های جذاب‌تری داشته باشند.

طاهره خانم و مادر بزرگ در بسته‌بندی حیوانات کمک می‌کنند. فامیل‌های آن‌ها حیوانات خود را از آقای هاشمی خریداری می‌کنند. علی برای یافتن مشتریان بیشتر و فروش بهتر در سایت‌های تجاری جست‌وجو می‌کند. علی تمام تابستان کارت ویزیت شرکت خود را به همراه بسته‌های حیوانات برای مشتریان هدیه می‌برد.

در یکی از روزهای فصل بهار آقای هاشمی پس از فروش حیوانات به منزل بازگشت و طاهره خانم، مادر و بچه‌ها را که تازه امتحانات آخر سال را به پایان رسانده بودند صدا زد و گفت: تا برداشت

نکاتی کاربردی در مصاحبه و مشاوره ی کودک

احمد رشیدی

* الف) ویژگی های مشاوران کودک

«مشاوران کودک باید دارای خصوصیتی باشند از جمله: حوصله، ثبات عاطفی، بی‌ریایی، رفتار دوستانه، صمیمیت، حضور ذهن، انعطاف‌پذیری، سعه‌صدر، آرامش، مهربانی، تعادل روانی، اعتقاد به توان و استعداد کودکان، اطلاعات تخصصی درباره‌ی مشاوره، علاقه به کودکان و تمایل به حل مشکلات آنان، رازداری، برخورداری از استعداد رهبری، خوش‌رفتاری، وضع ظاهری مناسب و اعتماد به نفس.»

* ب) نقش والدین و معلمان در مشاوره کودک

۱. در مشاوره‌ی کودک نقش والدین و معلمان بسیار حائز اهمیت است. زیرا برخی توصیه‌های اصلاحی و تربیتی را باید از طریق آن‌ها پیگیری کرد.

* ج) مهارت‌های مصاحبه با کودک ۱. «ملاحظات تحولی»

Developmental considerations

اگر بخواهیم با کودکان مصاحبه‌ای مفید و مؤثر داشته باشیم، باید جنبه‌های تحولی و رشدی آنان را مورد توجه قرار دهیم. «بیرمن» و «شوارتز» (۱۹۸۶) این موقعیت را به شکل زیر خلاصه نموده‌اند:

«کودکان، وقایع درونی و شخصی را دریافت کرده و مفهوم‌سازی می‌کنند و در مقابل آن واکنشی متناسب با سطح رشد خود نشان می‌دهند. توانایی آن‌ها در مفهوم‌سازی انگیزش‌ها، احساسات و رفتار

خود و دیگران، در طول زمان به گونه‌ای چشمگیر تغییر می‌کند. همچنین درک آن‌ها با استدلال‌های اجتماعی و توانایی‌شان در استنتاج الگوهای قابل پیش‌بینی در محیط اجتماعی تغییر می‌کند.»
تفکر کودکان در سال‌های اولیه زندگی، عینی است و توانایی تفکر انتزاعی وجود ندارد. دیدگاه‌ها و پاسخ‌های آن‌ها به موقعیت‌های آنی وابسته است و نمی‌توانند مسائل را از دیدگاه وسیع‌تری ببینند. همچنین دایره لغات آن‌ها محدود است، به طوری که آن‌ها افکار خود را از طریق بازی و سایر ابزار غیرمستقیم بهتر بیان می‌کنند.

۲. مبارزه طلبی: Challenge: مصاحبه

با کودکان و نوجوانان با چالش‌های بسیاری همراه است. این مصاحبه با مصاحبه‌هایی که با بزرگسالان انجام می‌شود تفاوت دارد. هر اندازه سن مصاحبه‌شونده کمتر باشد این تفاوت‌ها بیشتر است.

● دلایل تفاوت‌های مصاحبه کودکان با بزرگسالان

- ۱-۱- رشته مهارت‌های شناختی و گفتاری کودکان، ضعیف‌تر از اغلب افراد بزرگسال است.
- ۱-۲- کودکان بیشتر توسط دیگران به جلسات مصاحبه ارجاع داده می‌شوند. (زمانی که مددکار اجتماعی کودک، معلم وی، پلیس یا کسان دیگر او را ارجاع می‌دهند)
- ۱-۳- با کودکان معمولاً به دلیل بدرفتاری یا شهرت به بدرفتاری مصاحبه می‌شود این امر ممکن است باعث شود که کودکان تصور کنند

مصاحبه با آن‌ها به این دلیل انجام می‌گیرد که مشخص گردد آیا واقعاً رفتار بدی را که به آن معروف شده‌اند انجام داده‌اند یا خیر؟

۱-۴- وقتی که روان‌شناس یا روان‌پزشک به وسیله‌ی والدین خوب معرفی نشود.

۱-۵- بدبینی نسبت به روان‌پزشک، روان‌شناس و سایر حرفه‌های مربوط به بهداشت روانی.

۱-۶- مشکلات ارتباطی عبارتند از: عقب‌ماندگی ذهنی، ناشنوایی، لکنت و اختلالات مربوط به تکلم و مواردی نظیر لالی انتخابی و درخودماندگی.

۳. انعطاف‌پذیری: مصاحبه‌های خشک و انعطاف‌ناپذیر، با کودک کارایی ندارد. مشاور کودک باید نسبت به بازخوردهایی که کودک به صورت کلامی یا غیرکلامی از خود نشان می‌دهد هوشیار باشد. در هر مرحله از مصاحبه، روش بحث و اداره کردن جلسه را باید با واکنش مصاحبه‌شونده هماهنگ نماید.

یا در مواقعی با کودکان دارای مشکلات یا درگیری‌های قانونی مواجه هستیم طبیعی است که تمایلی به صحبت مستقیم و آشکار در مورد خلاف‌کاری‌های خود نداشته باشند.

۴. نیاز به برقراری ارتباط: تعریف ارتباط به همان اندازه که برای موفقیت مصاحبه لازم است، به همان اندازه نیز مشکل می‌باشد. ارتباط چیزی ورای اعتماد و اطمینان است. حالتی است که از درک متقابل، هماهنگی و توافق افراد ناشی می‌شود و در نتیجه‌ی آن طرفین همبستگی دلسوزانه یا رابطه‌ی گرم و صمیمی را نسبت به

یکدیگر احساس می نمایند.

«... آن نوع از رابطه‌ی ویژه و مخصوص بین مراجع و درمانگرها باعث ایجاد یک کوشش و همکاری دوجانبه می‌گردد. در این نوع رابطه، توجه مراجع تنها معطوف به درمانگر است و توجه درمانگر هم معطوف به مراجع.»

از این رو، مراجع هیچ‌گونه توجهی به عوامل خارجی و محرک‌های محیطی ندارد (اریکسون، هرثمن و سکتور ۱۹۶۱)

۵. سؤال‌های باز در مقابل سؤال‌های بسته: در مصاحبه‌ی بالینی با کودکان معمولاً سؤالات باز بهتر از سؤالات بسته است ولی برای کودکان خردسال سؤال‌های بسته بهتر است.

۶. سؤال‌های ساده در مقابل سؤال‌های پیچیده: سؤالات هرچه روان‌تر و ساده‌تر باشد برای کودک قابل فهم‌تر است و سؤالات باید متناسب با درک کودک باشد.

۷. مصاحبه یک فرایند دوجانبه است: مراجع هم گاهی اوقات می‌خواهد از مشاور یا درمانگر باخبر شود و وضعیت شخصی او را بداند. در این گونه مواقع شاید بهتر است از دلایل کنجکاوی باخبر شویم و پاسخ به برخی موارد اشکالی ندارد.

آماده‌سازی و برقراری ارتباط

آمادگی برای مصاحبه جنبه‌های گوناگونی دارد. برخوردها و تماس‌های اولیه با کودک و خانواده‌ی او باید برخوردهایی مثبت و خوش‌بینانه باشد. مصاحبه‌گر بایستی با آمادگی وارد محیط مصاحبه شود و شرایط فیزیکی مناسب و وقت

کافی برای مصاحبه را فراهم آورد، به طوری که شرایط و اوضاع و احوال شکل آشفته‌ای به خود نگیرد
جنبه‌های مختلف آمادگی برای مصاحبه عبارتند از:

۱. محیط فیزیکی، نصب کاغذهای رنگی، میز و صندلی با ارتفاع مناسب، کاغذ و وسایل نقاشی، وسایل اسباب‌بازی و...

۲. آماده‌سازی کودک و خانواده: به دلیل نداشتن تجربه‌ی ارتباط با مشاور یا روان‌شناس در بدو ورود ممکن است دچار ذهنیتی خاص باشند که احیاناً اضطراب‌آور است. به منظور کاهش این نگرانی برخورد مناسب با کودک و مراجع بسیار مهم است.

۳. ورود به کلینیک یا دفتر: باید به گونه‌ای رفتار شود که باعث شکل‌گیری اولین تجربه خوشایند برای کودک و والدین باشد.

۴. آماده‌سازی توسط درمانگر - مطالعه و بررسی سوابق در مواقعی که جلسه اول نباشد.

۵. ایجاد ارتباط: موارد فوق که در زمینه‌ی آماده‌سازی بیان گردید، در واقع عوامل مؤثر در ایجاد ارتباط نیز می‌باشند. این موارد باعث ایجاد اطمینان در کودک و والدین شده و سبب می‌گردد که آن‌ها با یک بینش مثبت وارد جلسه مصاحبه شوند. همچنین، این موارد ممکن است سبب شود که انتظارات مثبتی در کودک نسبت به فرایند مصاحبه به وجود آید.

اصطلاحات مختلفی برای بیان «ایجاد ارتباط» مورد استفاده قرار گرفته است. «کاریل» و «استراس» (۱۹۸۳) اصطلاح «برقراری اتحاد

کاری» و «مینوچین» (۱۹۷۴)، در کتاب «خانواده‌ها و خانواده‌درمانی» اصطلاح «به هم پیوستن» را مورد استفاده قرار داده است. هر اندازه ارتباط بیشتر شود، افراد شرکت‌کننده در مصاحبه، به یکدیگر نزدیک‌تر می‌شوند. وقتی که ارتباط خوبی برقرار شده باشد، مصاحبه‌گر یا درمانگر می‌تواند راجع به هر موضوعی (حتی موضوعات افراطی) صحبت کند، بدون این که ناراحتی در مصاحبه‌شونده به وجود آید و مصاحبه‌شونده در این صورت حتی حرف‌ها و صحبت‌های احیاناً به جای مصاحبه‌گر را به بدی تعبیر نمی‌کند و آن را یک شوخی یا حداقل یک صحبت غیرمهم می‌داند.

برای ایجاد ارتباط با مصاحبه‌شونده باید موارد زیر را رعایت نمود:

- استفاده از ابزارهای کلامی و ابزارهای غیر کلامی، ابزارهای غیر کلامی احتمالاً مهم‌تر از ابزارهای کلامی هستند.

- یک صدای گرم و دوستانه - یک روش مسؤولانه و علاقه‌مند و پذیرنده

- دست دادن با مراجع در اتاق انتظار

- به اسم صدا کردن

- ظاهر فیزیکی مصاحبه‌گر و نحوه‌ی لباس پوشیدن

- هماهنگ نمودن رفتار درمانگر با مصاحبه‌شونده

- هماهنگی انعکاسی یا آینه‌ای - هماهنگی عرضی

«شما می‌توانید این همراهی را با ژست‌ها و حرکت‌ها، ریتم تنفس، سرعت صحبت کردن و شدت و تن صدای مصاحبه‌شونده ایجاد کنید

(هماهنگی انعکاسی یا آینه‌ای).

«هماهنگی عرضی زمانی است که برای مثال شما دست یا انگشت خودتان را با همان وزن و سرعتی تکان می‌دهید که مراجع پایش را تکان می‌دهد. همچنین شما می‌توانید حرکاتی را انجام دهید که در عرض حرکت‌های مراجع باشد یا نباشد.

حرکاتی چون کج کردن سر به یک طرف، تکیه زدن به صندلی یا جلو کشیدن بدن و... این همراهی یا هماهنگی باید به صورتی باشد که شکل دخالت کردن در کارهای مراجع را به خود نگیرد و باعث ایجاد حساسیت در او نشود.

۶. سایر شیوه‌های مفید ایجاد ارتباط

الف) دیدگاه کسانی که با آن‌ها مصاحبه می‌کنید را بدون این که با آن‌ها بحث کنید، بپذیرید (حداقل در ابتدای مصاحبه) این کار لزوماً به این معنا نیست که شما با دیدگاه‌های اظهار شده موافق هستید یا این که آن را پذیرفته‌اید.

ب) موضع «دست پایین گرفتن خود» را اتخاذ کنید. این موضع نقطه مقابل موضع آمرانه و برخورد از سطح بالاتر است. اکثر مردم، وقتی که با یک فرد متخصص برخورد می‌کنند، دچار ترس و دستپاچی می‌شوند، بخصوص کودکان که هنگام مراجعه به ما دچار این حالات می‌گردند. ما با اتخاذ موضع «دست پایین گرفتن خود» به مراجعین خود کمک می‌کنیم که به این حالات غلبه کنند.

برای مثال: راجع به چیزهایی که او در آن‌ها تخصص دارد و ما ظاهراً تخصصی در آن نداریم از او سؤال کنیم (برای مثال بازی با اسکی، بازی کامپیوتری یا طرز نوشتن اسم خودش و...) طرح یک سری معما و کمک گرفتن از کودک برای حل معماها و توضیح خواستن از او، می‌تواند مفید باشد.

ج) راجع به تجربیات و علایق مشترکی که

با شخص مورد مصاحبه دارید، صحبت کنید. این امور شامل سرگرمی‌ها، ورزش‌ها و اوقات فراغت و سایر مواردی باشد که شما با کودک اشتراک دارید.

د) ارتباط، به عنوان یک وضعیت مداوم ایجاد و گسترش ارتباط، یک بخش مجزا از مصاحبه نیست که مختص به یک یا دو جلسه خاص باشد، بلکه یک فرآیند پیوسته است و تازمانی ادامه دارد که رابطه‌ی حرفه‌ای بین مصاحبه‌گر و مصاحبه‌شونده وجود دارد. این رابطه حتی می‌تواند بعد از اتمام رابطه‌ی حرفه‌ای نیز ادامه پیدا کند یا ممکن است ادامه پیدا نکند. البته گاهی می‌تواند ایجاد مشکل نماید. در چنین شرایطی می‌توان این رابطه را کم کرده یا از بین برد.

۱. فنونی که ممکن است در دوره دبستان استفاده شود.

برای انتخاب بهترین رویکرد مصاحبه در مورد هر کودک، می‌توان دست به آزمایش و خطا زد و رویکردهای مختلف را به کار برد و در نهایت بهترین آن‌ها را که متناسب با وضعیت کودک مورد استفاده قرار داد.

الف) صحبت کردن: بعضی از کودکان ترجیح می‌دهند که از طریق صحبت کردن، رابطه برقرار کنند. البته این گروه بیشتر شامل کودکان سنین بالاتر می‌شود. هوش متوسط یا بالا دارند و از مهارت‌های کلامی بالایی نیز برخوردارند.

ب) جلسه بازی: مصاحبه‌گر، آن را صرفاً به این دلیل مورد استفاده قرار نمی‌دهد که کودک نمی‌تواند صحبت کند بلکه به این دلیل از این روش استفاده می‌کند که کودک، آن ارتباط را به روش‌های دیگر توضیح می‌دهد. البته ترجیح این روش توسط کودک، می‌تواند دلیلی بر نوروپیک بودن او باشد.

ج) کشف دنیای خیالی کودک: با استفاده از

آزمون اندریافت موضوع یا C.A.T، بازی، نقاشی بهترین چیزها در جهان چیست؟ بدترین اتفاقی که برای تو افتاده است چیست؟ پرسش از آرزوها و...

د) بررسی محتوای خواب‌های کودک. ه) استفاده از بازی‌های فکری و سایر فعالیت‌های ذهنی - (مثل شطرنج، مار و پله و...) که، در اثنای بازی می‌توان با کودک حرف زد و اطلاعات بدست آورد.

و) صحبت کردن با کودک، در محلی خارج از دفتر کار.

ز) مصاحبه با کودک در خانه یا مدرسه.

۲. نکات دیگری درباره‌ی فنون مصاحبه

الف: مصاحبه تا چه حد باید سازماندهی شده باشد؟ هر اندازه سن کودک کمتر باشد، جلسات مصاحبه باید آزادتر باشد.

ب: نگهداری وسایل بازی و وسایلی که کودک می‌سازد. کودک معمولاً میل دارد نقاشی یا کارهای دیگری را که تهیه کرده است با خود ببرد، لذا بهتر است گفته شود یک نقاشی برای من رسم کن؟...

ج: وجود خوراکی یا نوشیدنی در دفتر کار درمانگر.

تازه‌های پژوهش

آذر متین

دانشجوی دکتری روانشناسی عمومی

اشاره

پژوهش حاضر، یک مطالعه‌ی تجربی در مورد گروه‌های حمایتی چند خانواده‌ای به‌منظور کمک به کودکان در معرض خطرِ بد اخلاقی است. مطالعه‌ی دقیق و کنجکاوانه‌ی مشاوران مدارس را جهت استفاده و احیاناً الگوبرداری متناسب با شرایط بومی [بومی‌سازی] و انجام پژوهش‌های این‌گونه‌ای را توصیه می‌کنیم. بدیهی است هرگونه امکان‌سنجی در جهت توسعه‌ی اقدامات مشاوره‌ی مدرسه‌ای از جنس مشارکت دادن خانواده‌ها در تلاش‌های مدارس برای رشد اخلاقی کودکان امری ملی، اسلامی و انسانی می‌باشد.

هرگونه امکان‌سنجی در جهت توسعه‌ی اقدامات مشاوره‌ی مدرسه‌ای از جنس مشارکت دادن خانواده‌ها در تلاش‌های مدارس برای رشد اخلاقی کودکان امری ملی، اسلامی و انسانی می‌باشد

نقش مشارکت خانواده‌ها در امور مدارس برای رشد اخلاقی کودکان

گزارش پژوهش

به‌منظور مطالعه‌ی تجربی یاد شده، یک برنامه‌ی مداخله‌ی حمایتی چند خانواده‌ای در مدارس ابتدایی مورد بررسی قرار گرفت. نیمی از جامعه‌ی مورد مطالعه، کودکان یک کودکستان و دانش‌آموزان پایه‌های اول تا سوم هشت مدرسه در حومه‌ی شهر، در محله‌های اطراف دانشگاه می‌دوستر، بودند که به گروه‌های خانواده و مدرسه با همدیگر (FAST) دعوت شدند؛ و نیم دیگر کودکانی بودند که معلمان، آن‌ها را به‌عنوان «کودکان مشکل‌دار» شناسایی و در اغلب موارد به «خدمات آموزش ویژه» ارجاع داده بودند.

در ابتدا کودکان، براساس ۵ متغیر تطبیقی مربوط به به مشکلات رفتاری که معلم‌ها ارزیابی کرده بودند، انتخاب شدند، سپس به‌طور تصادفی به دو گروه کنترل (برخوردار از برنامه‌ی عادی مدرسه) و آزمایش (برخوردار از

برنامه‌ی FAST) تقسیم گردیدند. والدین و معلمان طی یک‌سال ارزیابی، پی‌گیری را کامل کردند. داده‌ها برای ۶۷ جفت تحلیل شدند. گزارش‌های والدین در پی‌گیری‌های بعدی نشان داد اعضای گروه کنترل نسبت به گروه آزمایش FAST سازگاری خانوادگی کمتری از خود نشان داده‌اند. هم‌چنین براساس گزارش والدین، گروه آزمایش FAST نسبت به گروه کنترل کاهش چشم‌گیری در رفتارهای بیرونی (پر خاشگری) داشته‌اند. گزارش مدارس نیز نشان داد دانش‌آموزان گروه FAST ارجاع آموزشی ویژه‌ی کمتری (یک مورد) در مقایسه با گروه کنترل (۴ مورد) داشتند. نتایج در رابطه با پژوهش‌های آینده روی برنامه‌های پیشگیری عمومی مورد بحث قرار گرفته است.

منبع:

Journal of School Psychology vol 47, Issue 4 -2009.

چگونه درس بخوانیم تا فراموش نکنیم؟

مریم خاکسار

دبیر مدارس شهر کاشمر (خراسان رضوی)

مقدمه

و نوشتن نکات مهم است. چرا که در این روش، شما بعد از درک مطالب، به صورت کلیدی نکات مهم را یادداشت می‌کنید.

در واقع کلمه‌های کلیدی، کوتاه‌ترین، راحت‌ترین، بهترین و پرمعنی‌ترین کلماتی هستند که با دیدن آن‌ها، مفهوم جمله تداعی شده و به خاطر آورده می‌شود.

۶. خلاقیت و طرح شبکه‌ای مغز

این روش، بهترین شیوه برای یادگیری، مخصوصاً یادگیری مطالب درسی است.

در این روش شما مطالب را می‌خوانید، بعد از درک حقیقی آن‌ها، نکات مهم را به زبان خودتان (یعنی به راحت‌ترین شکلی که آن کلمه، مفهوم جمله را برایتان تداعی می‌کند) و به صورت کلیدی یادداشت می‌کنید، سپس کلمات کلیدی را بر روی طرح شبکه‌ای مغز می‌نویسید (در واقع نوشته‌های خود را به بهترین شکل ممکن سازماندهی می‌کنید و نکات اصلی و فرعی را مشخص می‌کنید) تا در دفعات بعد به جای دوباره خوانی کتاب، فقط به طرح شبکه‌ای مراجعه کرده و با دیدن کلمات کلیدی نوشته شده، آن‌ها را خیلی سریع مرور کنید. این روش درصد موفقیت تحصیلی شما را تا حدود بسیار زیادی افزایش می‌دهد و درس خواندن را بسیار آسان می‌کند و بازده مطالعه را افزایش می‌دهد.

چه قدر بخوانیم؟

آیا شما از آن دانش‌آموزانی هستید که حدود دو سه ساعت بدون وقفه به درس خواندن ادامه می‌دهید و سپس استراحت می‌کنید؟ اگر جوابتان مثبت است، بدانید که روشی نادرست در پیش گرفته‌اید.

حدود ۲ ساعت مطالعه‌ی بدون وقفه بسیار خسته‌کننده خواهد بود و مغز توانایی لازم برای یادگیری را نخواهد داشت. چرا که طبق نظر متخصصین امور مطالعه و یادگیری، و با انجام

۱. خواندن بدون نوشتن

خواندن بدون یادداشت‌برداری، شیوه‌ی درستی در مطالعه نیست. نوشتن نکات مهم، رکنی مهم از فرایند مطالعه را تشکیل می‌دهد، که بدون آن بازده مطالعه بسیار کاهش می‌یابد. همچنین یک یادداشت صحیح می‌تواند موفقیت شما را تا حدودی زیاد تضمین کند و مدت زمان لازم برای یادگیری را کاهش دهد.

۲. خط کشیدن زیر نکات مهم

این روش گاهی می‌تواند برای یادگیری و صرفه‌جویی در وقت (در مرحله‌ی دوم خواندن) مورد استفاده قرار گیرد. اما روش صحیح آن این است که ابتدا، مطالب را بخوانید، مفهوم آن‌ها را کاملاً درک کنید و سپس زیر نکات مهم را به ترتیب اولویت خط بکشید نه آن که در کتاب به دنبال نکات مهم بگردید تا زیر آن را خط بکشید.

۳. حاشیه‌نویسی

حاشیه‌نویسی برای درک عمیق مطالب و خواندن کتب درسی، نمی‌تواند روشی چندان مناسب باشد، اما برای یادگیری مطالبی که از اهمیتی چندان برخوردار نیستند می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد.

۴. خلاصه‌نویسی

خلاصه‌نویسی بدین صورت است که شما مطالب را می‌خوانید و آنچه را که درک کرده‌اید به صورت خلاصه بر روی دفتري یادداشت می‌کنید. این روش برای مطالعه نسبتاً مناسب است و از روش‌های قبلی بسیار بهتر است، چرا که برای خلاصه‌نویسی باید ابتدا مطالب را درک کنید و سپس آن‌ها را یادداشت کنید.

۵. کلیدبرداری

کلیدبرداری روشی بسیار مناسب برای خواندن

مطالعه و یادگیری رابطه‌ی تنگاتنگ و مستقیم با یکدیگر دارند، تا جایی که می‌توان این دو را لازم و ملزوم یکدیگر دانست. برای این که میزان یادگیری افزایش یابد باید قبل از هر چیز مطالعه‌ای فعال و پویا داشته باشیم. مشکل عمده‌ی دانش‌آموزان و دانشجویان در یادگیری، ندانستن شیوه‌ی صحیح مطالعه است. اکثر فراگیران به روش سنتی و غلط تکرار، تکرار و تکرار مطالب را می‌آموزند. یعنی آن قدر تکرار می‌کنند تا مطلبی را بیاموزند و تصور می‌کنند هر چه قدر بیشتر تکرار کنند، بیشتر می‌آموزند.

● کلیدواژه: مطالعه، روش

شیوه‌ی صحیح مطالعه، چهار مزیت عمده دارد: ۱. زمان مطالعه را کاهش می‌دهد، ۲. میزان یادگیری را افزایش می‌دهد، ۳. مدت نگهداری مطالب در حافظه را طولانی‌تر می‌کند، ۴. به خاطر سپاری اطلاعات را آسان‌تر می‌کند. برای داشتن مطالعه‌ای فعال و پویا، نوشتن نکات مهم در حین خواندن ضروری است. ۱. معمولاً افراد برای یادگیری مطالب مورد علاقه‌ی خود از یکی از شش روش زیر استفاده می‌کنند

خواندن بدون نوشتن



خط کشیدن زیر نکات مهم



حاشیه‌نویسی



خلاصه‌نویسی



کلیدبرداری



خلاقیت و طرح شبکه‌ای مغز



نکته‌ی مهم در مطالعه‌ی موفق

مریم خاکسار

دبیر مدارس شهر کاشمر (خراسان رضوی)

۱۱. در طول سال تحصیلی درس بخوانید. قبل از شروع کلاس، پیش مطالعه داشته باشید و بعد از پایان کلاس، آنچه را که معلم تدریس کرده است مجدداً مرور کنید.

۱۲. سعی کنید بین نکات کلیدی ارتباط برقرار کنید. مطالب مرتبط با هم بهتر در حافظه جای می‌گیرند.

۱۳. درس خواندن مؤثر، خط کشیدن زیر خطوط کتاب نیست. مطالعه‌ی فعال خواندن، نوشتن، تکرار و مرور است.

۱۴. نیم ساعت مطالعه + ۵ دقیقه استراحت را همیشه به‌خاطر داشته‌باشید.

۱۵. بیشتر با ذهن مطالعه کنید تا با چشم.

۱۶. سعی کنید یک نفره مطالب را بیاموزید، ولی در هنگام یادآوری دو نفره شوید. (از هم سؤال کنید).

۱۷. یک علت مهم فراموشی، حفظ کردن آموخته‌ها به‌صورت خطی و پشت سر هم است.

۱۸. بهترین زمان یادداشت‌برداری بلافاصله بعد از فهمیدن نکته‌ای از متن است.

۱۹. با دید مثبت به هر درس نگاه کنید تا خواندن و یادگیری آن لذت‌بخش شود.

۲۰. تنفس عمیق را هرگز فراموش نکنید، چرا که به افزایش کارایی حافظه کمک می‌کند.

فراموشی ناشی از خیانت حافظه نیست بلکه به‌خاطر روش نادرست مطالعه است.

۱. قبل از چگونگی خواندن باید چرا خواندن را بدانید. (هدف خود را کاملاً مشخص سازید).

۲. برنامه‌ای منظم برای مطالعه داشته باشید. ساعات مطالعه را مشخص کنید. برای هر درس، برنامه‌ی زمانی مشخصی در نظر بگیرید و طبق آن پیش بروید.

۳. حتی اگر زمان کمی به امتحان باقی است، اضطراب و دلبهره به خود راه ندهید. با خونسردی اما با هوشیاری کامل مطالعه کنید.

۴. مطالب را حفظ نکنید زیرا به زودی فراموش می‌شوند. سعی کنید معنای آن‌ها را بفهمید. وقتی اطلاعات در حافظه‌ی بلند مدت شما به خوبی جا می‌گیرد که کاملاً درک شده باشد.

۵. یادداشت‌برداری، باعث تمرکز حواس می‌شود و همچنین باعث به‌خاطر سپردن بهتر مطالب می‌گردد.

۶. به استراحت بین زمان‌های مطالعه، توجه خاص داشته باشید.

۷. طبق نظریه‌ی گشتالت؛ مغز تمایل شدید به انجام هر چه سریع‌تر کار دارد. اگر زمان و مقدار مطالعه نامشخص باشد در مطالعه، نقصان ایجاد می‌شود. بنابراین قبل از خواندن هر فصل یا هر بخش دقیقاً مشخص کنید که می‌خواهید چه مدت و چند صفحه بخوانید.

۸. در هنگام مطالعه از آهسته‌خوانی بپرهیزید. ذهن با سرعتی باور نکردنی می‌اندیشد.

۹. توجه داشته باشید که هر کس که، نمره‌ی بهتری می‌گیرد، باهوش‌تر نیست بلکه از وقت و نیروی خود به خوبی استفاده می‌کند و شیوه‌ی صحیح مطالعه را می‌داند.

۱۰. اساس خواندن فعال، سؤال‌گذاری است. خواننده‌ی فعال در حین خواندن دائماً سؤال طرح می‌کند.

آزمایش‌های علمی به عمل آمده، آستانه‌ی یادگیری بین ۱۰ تا ۴۵ دقیقه است؛ یعنی هر فرد بین ۱۰ تا ۴۵ دقیقه می‌تواند مطالب را به خوبی یاد بگیرد و بعد از این مدت، توان یادگیری‌اش به شدت کاهش می‌یابد.

روش مفید و مناسب آن است که بعد از نیم ساعت مطالعه، حدود ۵ دقیقه استراحت کنید.

با این روش، هم مدت مطالعه مناسب است و هم استراحت بعد از آن باعث ثبت قوی‌تر و بهتر مطالب خوانده شده در حافظه شده و از طرف دیگر سبب آمادگی ذهنی و جسمی فرد برای یادگیری مطالب بعدی خواهد شد.

نیم ساعت مطالعه + ۵ دقیقه استراحت را فراموش نکنید.

عدم وابستگی به چشم

متأسفانه بسیاری از دانش‌آموزان در هنگام مطالعه به چشم خود وابستگی بسیار بیشتری دارند تا به ذهن و حافظه‌ی خود؛ یعنی در موقع درس خواندن، اگر نکته‌ای را فراموش کرده‌اند، بی‌درنگ و بلافاصله به کتاب نگاه می‌کنند و اصلاً به خود زحمت نمی‌دهند که اگر نکته‌ای به ذهنشان نیامده است کمی فکر کنند تا شاید به یاد آورند و اگر بعد از مدتی تفکر، به یاد نیاورند به کتاب مراجعه کنند.

هر چقدر به چشمتان بیشتر وابسته باشید به همان نسبت توان به‌خاطر سپاری عمیق‌تر اطلاعات در شما کاهش می‌یابد. افرادی که از ذهنشان بیشتر از چشمشان استفاده می‌کنند، معمولاً در تحصیلات موفقیت بیشتر کسب می‌کنند. بنابراین در هنگام یادداشت‌برداری از ترس فراموش کردن، به صورت جمله مطالب را یادداشت نکنید، بلکه به شکل کلیدی و خلاق بنویسید.

فراموشی ناشی از خیانت حافظه نیست بلکه به خاطر روش نادرست مطالعه است.

منبع

۱. متون برتر مطالعه، مؤلفان: بیژن علی‌پور، علی شمیسا
۲. چگونه درس بخوانیم تا فراموش نکنیم، مؤلف: توکلی، علیرضا، تهران، نشر باران، ۱۳۷۶
۳. روش تدریس و هنر معلمی، مؤلف: حق دوست، صغری، ۱۳۴۵

منبع

۱. متون برتر مطالعه، مؤلفان: بیژن علی‌پور، علی شمیسا
۲. چگونه درس بخوانیم تا فراموش نکنیم، مؤلف: توکلی، علیرضا، تهران، نشر باران، ۱۳۷۶
۳. روش تدریس و هنر معلمی، مؤلف: حق دوست، صغری، ۱۳۴۵

مشاوره‌ی انتخاب رشته‌ی تحصیلی دانشگاهی (جدول هاونقشه های موضوعی)

پروین مقدم سلیمی

کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی و مشاور مدارس منطقه ۱۰ تهران

کلیدواژه‌ها: کنکور سراسری، رشته‌ی دانشگاهی، انتخاب رشته، مشاوره‌ی انتخاب رشته.

اشاره

مشاوران مدارس متوسطه و پیش‌دانشگاهی، همه ساله محل مراجعه‌ی دانش‌آموزان علاقه‌مند به ادامه تحصیل در دانشگاه می‌باشند. به عبارت دیگر، بسیاری از دانش‌آموزان دوره‌ی پیش‌دانشگاهی از مشاوران مدارس می‌خواهند که آن‌ها را در انتخاب رشته یاور و راهنما باشند. بر این اساس، مجله‌ی رشد مشاور مدرسه، جداول آشنایی با رشته‌های دانشگاهی و ضرایب دروس آزمایشی آزمون‌های کنکور سراسری و گرایش‌ها و سرفصل‌های مربوط به آن‌ها را که توسط یکی از مشاوران مدارس تهیه شده است به خوانندگان و مخاطبان خود به ویژه مشاوران محترم مدارس تقدیم می‌کند.

مقدمه

طی صد سال گذشته، روند توسعه‌ی علم و دانش از چنان سرعتی برخوردار بوده است که امروزه ما شاهد طیف وسیعی از علوم و فنون مختلف هستیم که روز به روز نیز بر دامنه‌ی تنوع آن‌ها افزوده می‌شود. زمانی که اولین دانشگاه‌ها

هم به سختی موافقت می‌شود. نتایج مطالعه‌ای که در سال ۱۳۸۷ به‌وسیله‌ی مرکز مطالعات سازمان سنجش آموزش کشور - با مشارکت ۶۰۰ داوطلب آزمون سال ۱۳۸۷، ۶۰۰ دانشجوی سال اول (داوطلبان آزمون سال ۱۳۸۶) و ۱۳۰ مشاور - در خصوص مسایل و مشکلات انتخاب رشته و راه‌های بهینه‌سازی آن انجام گرفته است نشان می‌دهد که یکی از عمده‌ترین مشکلات از دیدگاه داوطلبان، دانشجویان و مشاوران علوم، عدم آشنایی آن‌ها با رشته‌های تحصیلی در دانشگاه‌ها بوده است؛ لذا در این مجموعه تلاش شده است تا دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه در اولین گام با عناوین و گرایش‌های رشته‌های تحصیلی دانشگاهی در گروه‌های مختلف آزمایشی آشنا شوند. باشد که درصدی از مشکلات آن‌ها در مسیر ادامه تحصیل کاسته شود.

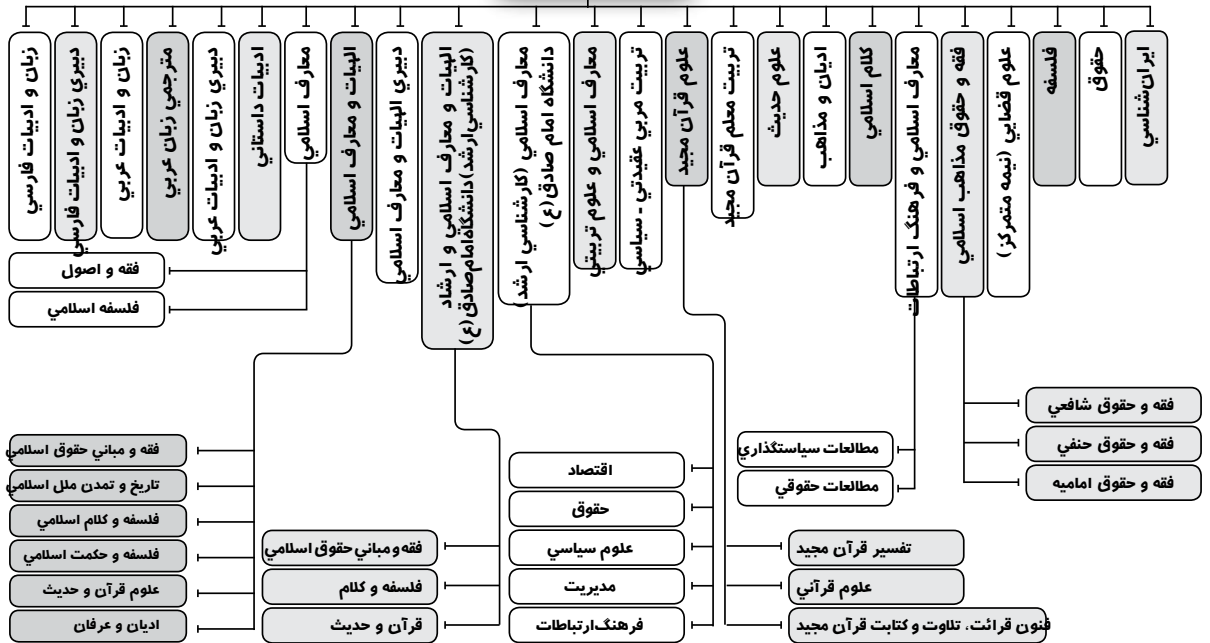
منبع

۱. اسکندری، حسین و همکاران. راهنمای کامل رشته‌های دانشگاهی. مبتکران. تهران: ۱۳۸۶.
۲. پرند، کورش و همکاران. انتخاب رشته، انتخاب آینده (راهنمای انتخاب رشته آزمون سراسری). سازمان سنجش و آموزش کشور. تهران: تیر ماه ۱۳۸۸.
۳. دفترچه شماره ۲ راهنمای انتخاب رشته سراسری. سازمان سنجش و آموزش کشور. تهران: ۱۳۸۸.

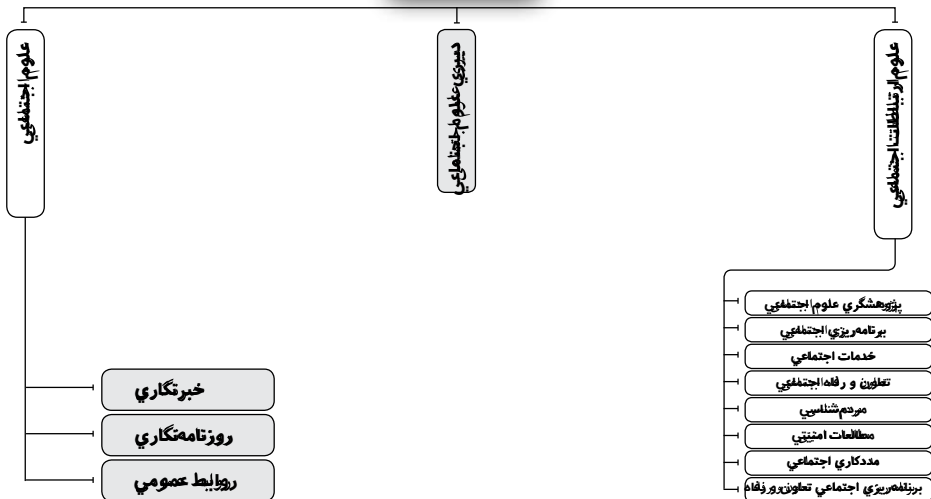
جدول مواد امتحانی و ضرایب دروس گروه آزمایشی علوم انسانی

کد گروه آزمایشی	نام گروه آزمایشی	مواد امتحانی	ضرایب دروس به تفکیک زیر گروه‌های آزمایشی				
			زیر گروه ۱	زیر گروه ۲	زیر گروه ۳	زیر گروه ۴	زیر گروه ۵
۳	علوم انسانی	۱. ریاضی	۲	۴	۴	۳	۳
		۲. اقتصاد	۱	۲	۳	۲	۲
		۳. زبان و ادبیات فارسی	۴	۲	۲	۲	۲
		۴. زبان عربی	۴	۱	۱	۱	۱
		۵. تاریخ و جغرافیا	۱	۱	۱	۳	۱
		۶. علوم اجتماعی	۱	۳	۲	۲	۳
		۷. فلسفه و منطق	۳	۱	۱	۲	۲
		۸. روان‌شناسی	۱	۲	۱	۳	۳

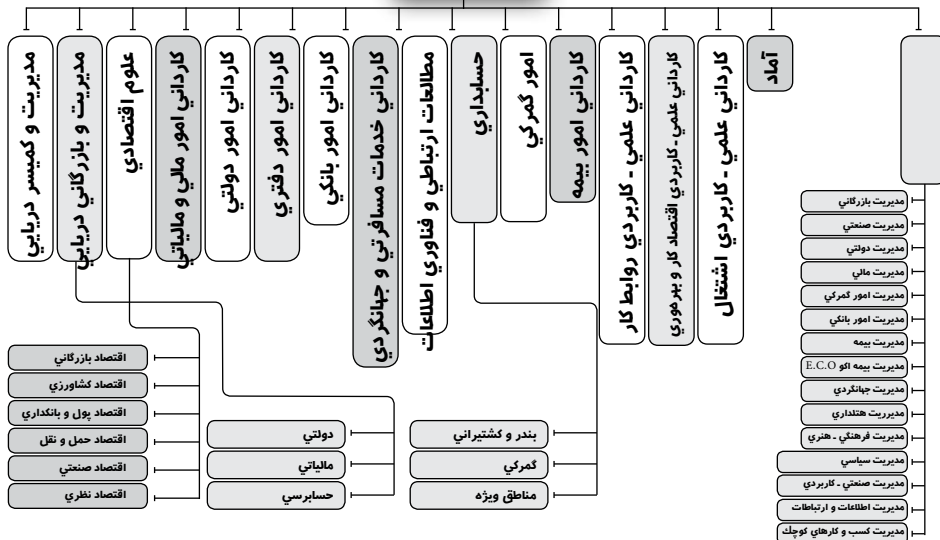
زیرگروه یک



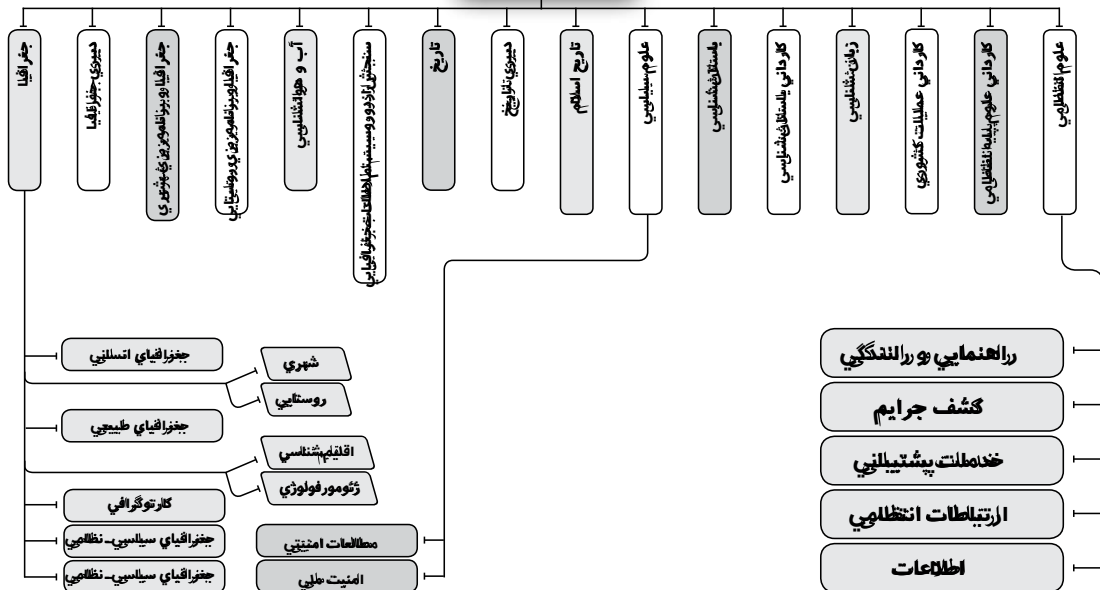
زیرگروه دو



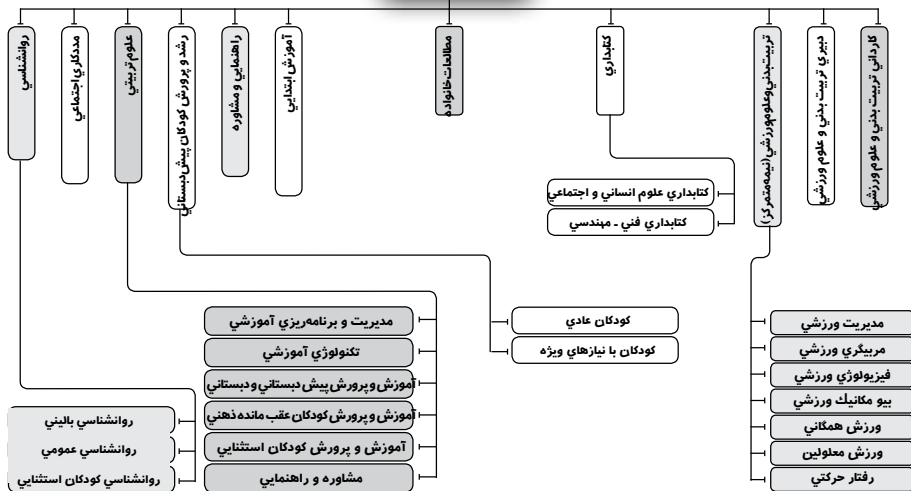
زیرگروه سه



زیرگروه چهار



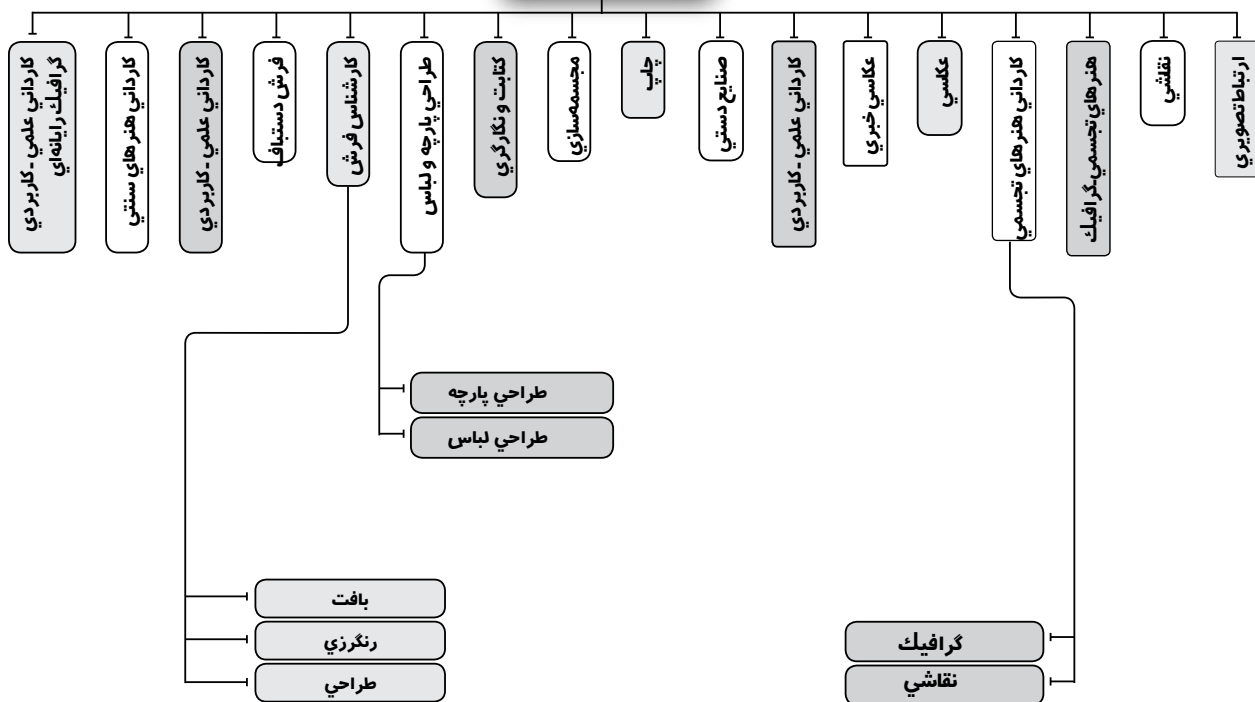
زیرگروه پنج



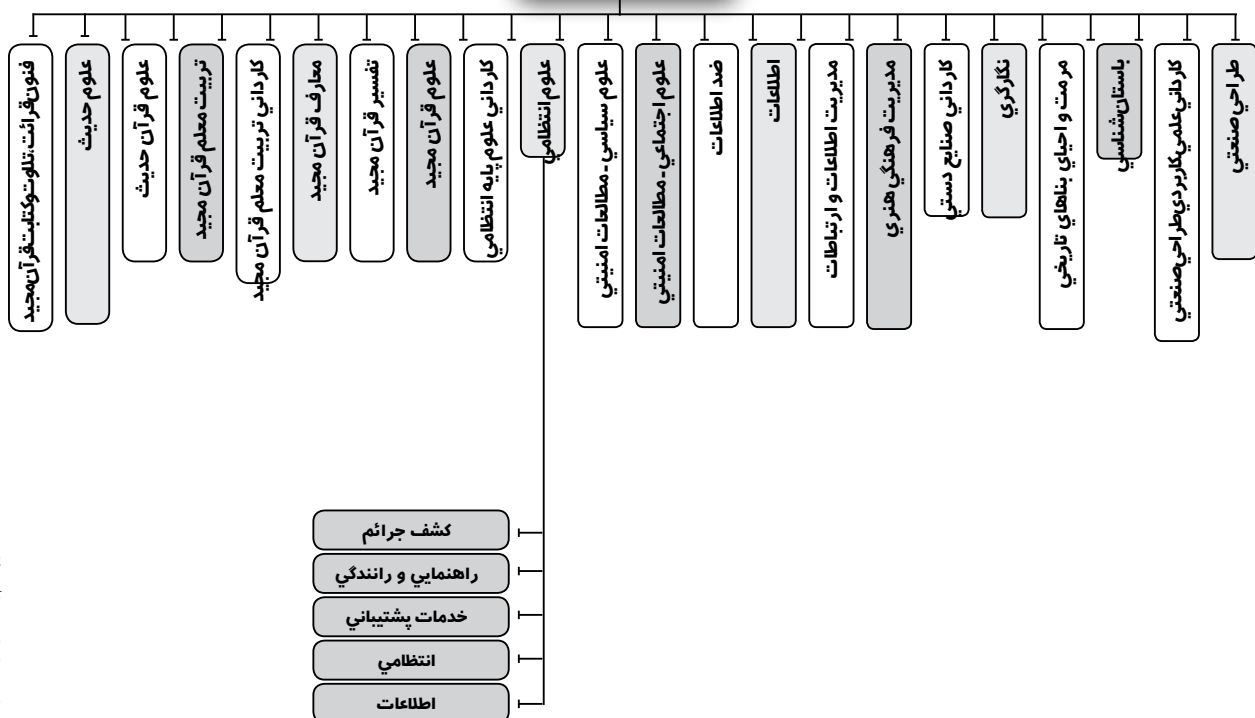
جدول مواد امتحانی و ضرایب دروس گروه آزمایشی هنر

کد گروه آزمایشی	نام گروه آزمایشی	مواد امتحانی	ضرایب دروس به تفکیک زیر گروه‌های آزمایشی				
			زیر گروه ۱	زیر گروه ۲	زیر گروه ۳	زیر گروه ۴	زیر گروه ۵
۴	هنر	۱. درک عمومی هنر	۴	۳	۳	۳	۵
		۲. درک عمومی ریاضی - فیزیک	۱	۳	۱	۱	۱
		۳. ترسیم فنی	۱	۲	۲	۱	۱
		۴. خلاقیت تصویری و تجسمی	۴	۴	۲	۲	۱
		۵. خلاقیت نمایشی	۱	۱	۱	۴	۱
		۶. خلاقیت موسیقی	۱	۱	۱	۱	۴
		۷. خواص مواد	۱	۱	۱	۱	۱

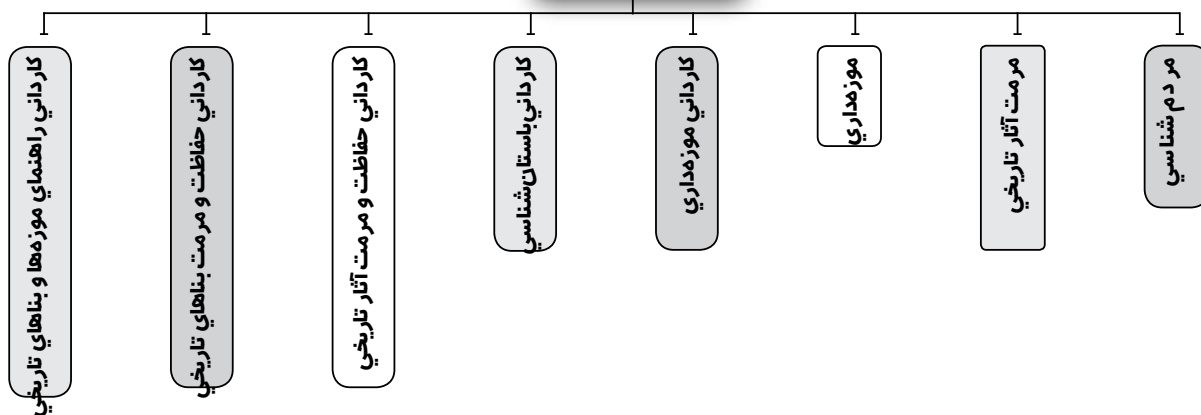
زیرگروه یک



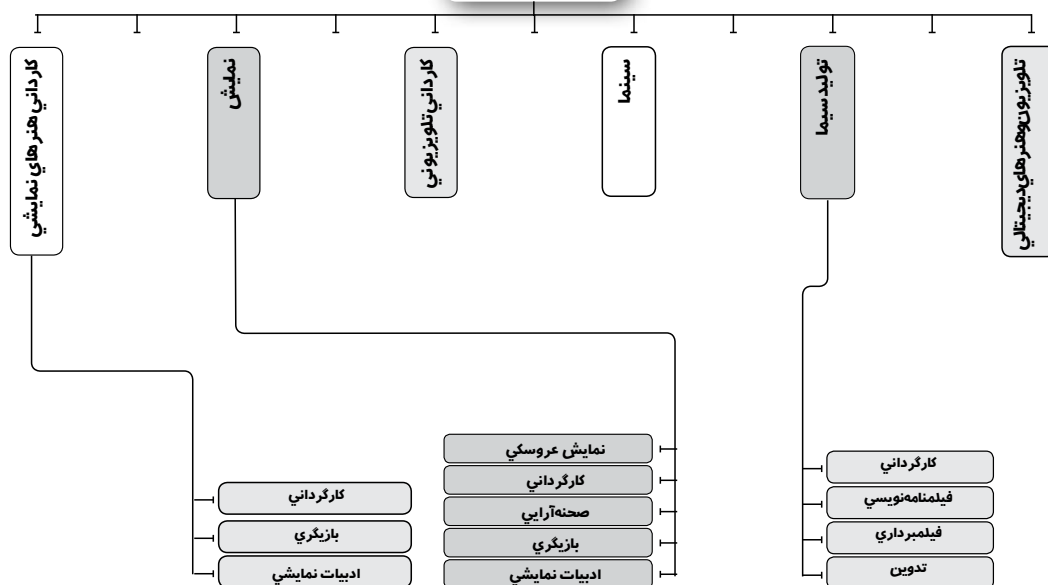
زیرگروه دو



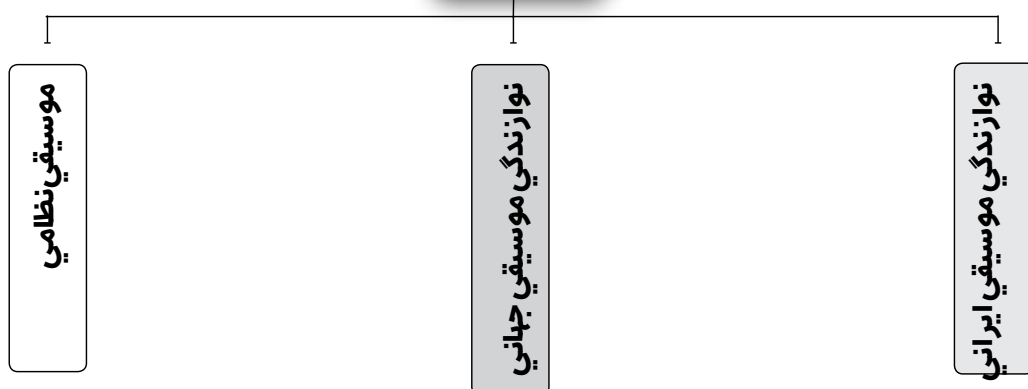
زیرگروه سه



زیرگروه چهار



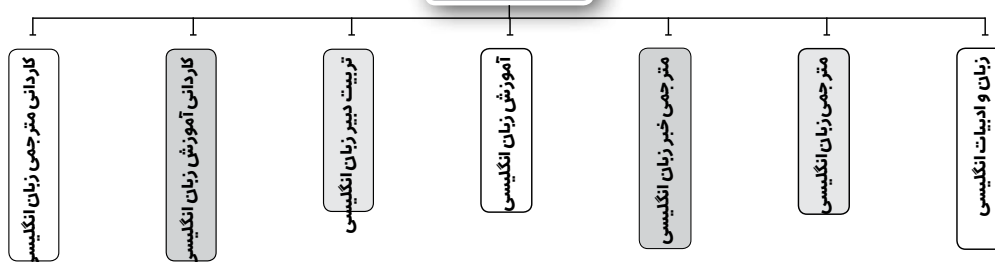
زیرگروه پنج



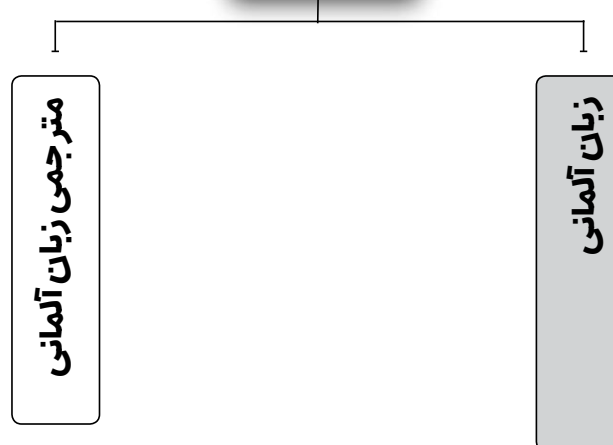
جدول مواد امتحانی و ضرایب دروس گروه آزمایشی زبان‌های خارجی

کد گروه آزمایشی	نام گروه آزمایشی	مواد امتحانی		ضرایب دروس به تفکیک زیر گروه‌های آزمایشی			
		دروس عمومی	دروس تخصصی	زیر گروه ۱	زیر گروه ۲	زیر گروه ۳	زیر گروه ۴
۵	زبان‌های خارجی	۱. زبان و ادبیات فارسی	۱. زبان تخصصی انگلیسی	۴	۴	۴	۴
		۲. زبان عربی		۲	۲	۲	۲
		۳. فرهنگ و معارف اسلامی		۳	۳	۳	۳
		۴. زبان خارجی	۲. زبان تخصصی آلمانی	۲	۲	۲	۲
		۱. زبان تخصصی انگلیسی		۴	۰	۰	۰
		۲. زبان تخصصی آلمانی		۰	۴	۰	۰
		۳. زبان تخصصی فرانسه		۰	۰	۴	۰

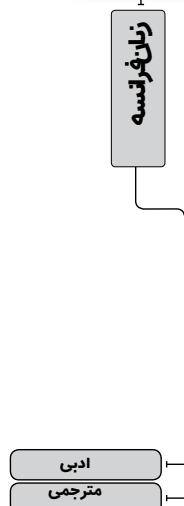
زیر گروه یک



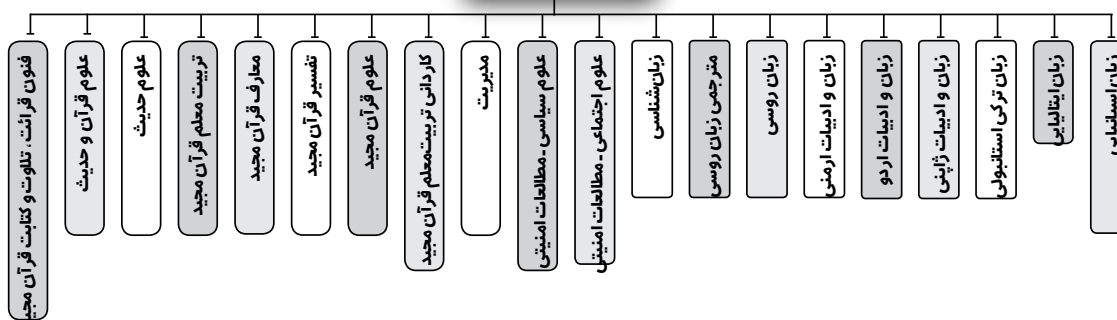
زیر گروه دو



زیر گروه سه



زیر گروه چهار



کاربرد تمثیل در بازسازی شناختی

کلیدواژه‌ها: تمثیل، شناخت درمانگر، رویکرد شناختی، روان درمانگر، باورهای
ناکارآمد، خطاهای شناختی

دکتر حسین سلیمی بجنستانی
استاد مشاور مراکز تربیت معلم تهران

تمثیل راه استدلال را کوتاه می‌کند

امانوئل کانت

مقدمه

زبان، جانشین حقایق و ترجمان معناهاست. وقتی کاربرد توصیفی پدیده‌ها مدنظر باشد زبان توصیفی، وقتی قاعده‌مندی علمی مدنظر باشد زبان علمی و زمانی که نگرش نمادین پدیده‌ها مورد نظر قرار می‌گیرد از زبان تمثیلی استفاده می‌شود (سعیدی روشن، ۱۳۸۵). بهترین زبانی که می‌تواند معارف عقلی و مفاهیم معنوی را برای مردم تبیین کند، زبان تمثیل است به‌نحوی که معارف حیات‌بخش قرآن کریم در شیوه‌ی تربیتی خود، ضمن بهره‌برداری از سایر شیوه‌ها از مثال‌های نغز و شیرین نیز استفاده کرده است تا احساسات شنونده را برانگیزد و باورهای وی را اصلاح کند. همان‌گونه که می‌فرماید:

(و لقد ضربنا للناس فی هذا القرآن

من کل مثل لعلهم یتذکرون)^۱

همانا ما در این قرآن برای هدایت مردم از هر گونه مثل‌های روشن آوردیم، باشد که خلق متذکر آن شوند.

تفاوت تمثیلات قرآنی با سایر تمثیلات این است که مثال‌های قرآنی مبتنی بر یک واقعیتی مشخص یا امری خیالی نیست که بر اثر تکرار در میان مردم رواج یافته و آن‌گاه در وقایع مشابه به کار می‌رود، بلکه طرحی است نو که قبلاً وجود نداشته است. با نگاهی به کتب

عهد قدیم (تورات) و عهد جدید

(انجیل)، همچنین در سخنان پیامبر گرامی اسلام (ص) و ائمه‌ی اطهار (ع) می‌بینیم که این آثار و سخنان در بردارنده‌ی تمثیلات و حکمت‌های اخلاقی فراوانی است و هر یک واقعیت‌های زندگی روزانه‌ی آدمی را جلوه‌گر می‌سازد (محمد قاسمی، ۱۳۸۶) همه‌ی این

شواهد نشانگر این است که مدت‌ها پیش از شروع روان‌درمانگری به شکل فعلی، که با فروید آغاز می‌شود، داستان‌ها، اساطیر و تمثیل‌ها به منزله‌ی یک عامل اصلاح، بازسازی و درمان عامیانه، در کمک به حل تعارضات درونی انسان‌ها نقش عمده‌ای داشته‌اند.

با نگاهی به کتب و متون کهن فارسی نیز، از قبیل، سندبادنامه، مرزبان‌نامه، کلیله و دمنه، مثنوی معنوی، فیه‌مافیه، مقالات شمس، مثنوی‌های عطار، گلستان، شاهنامه‌ی فردوسی و ... درمی‌یابیم که افسانه‌ها، داستان‌ها و تمثیل‌های فارسی برای مقاصد خاص آموزشی و تربیتی طراحی شده‌اند.

تمثیل با ظرافت خاص خود از طریق تجسم بخشیدن به مفاهیم پیچیده، به شنونده یا خواننده می‌آموزد که هر چیز واحد یک ساخت است و در درون هر ساختی تغییر همواره امکان‌پذیر است و این که همواره بیش از یک منظر یا دیدگاه وجود دارد (صاحبی، ۱۳۸۷).

قدرت تمثیل

تمثیل‌ها داستان‌های آموزشی هستند که به صورت غیر مستقیم اما بسیار با قدرت، معانی متفاوتی را برای بازسازی تجارب فرد و ارائه‌ی نگاهی نو از منظری غیر منتظره و یا غیر عادی ارائه می‌کنند. آلیگوری^۲ نوعی تمثیل رمزی است که شامل داستان‌ها یا حکایت‌هایی می‌شود که در آن‌ها غرض و مقصود اصلی گوینده از ایراد آن‌ها به‌طور واضح بیان نشده است (پورنامداریان، ۱۳۸۳).

یکی از جنبه‌های بسیار مهم تمثیل که آن را به ابزاری قدرتمند برای روان‌درمانگری مبدل می‌سازد این است که تمثیل به مشاور و درمانگر این امکان را می‌دهد تا مفاهیم پیچیده و غامض را که توضیح و تبیین آن برای مراجع بسیار دشوار می‌نماید به شکل کاملاً عینی و ساده بازآفرینی کند.

فواید تمثیل در آموزش و تغییر رفتار

تمثیل و حکایت به دلیل جذابیت ذاتی خود به شکل‌های گوناگون با خواننده ارتباط برقرار می‌کند. برخی از سودمندی‌های تمثیل عبارت‌اند از: - تغییر، خلق، و یا افزایش سطح انرژی فرد یا گروه

- نشان دادن یک رفتار یا نگرش از زوایای گوناگون

- آموختن نکات مهم به‌طور غیر مستقیم - نشان دادن این که هر مسئله یا مشکل، منحصر به فرد و جدید نبوده، بلکه همواره به نوعی وجود داشته است.

- تقویت خلاقیت ذهنی - تشویق بحث و مناظره - نشان دادن این نکته‌ی مهم که مردم چگونه به نقشه‌ی ذهنی‌شان از واقعیت پاسخ می‌دهند و نه به خود واقعیت.

- خلق تداومی‌های قدرتمند در ذهن شنونده - تسهیل ارتباط با استفاده از حواس چندگانه - ایجاد آرامش و خلسه در شنونده یا خواننده - فعال‌سازی نیم‌کره‌ی راست مغز - ذخیره کردن اطلاعات در سطح ناخودآگاه - ایجاد رابطه بین گذشته و حال و آینده - پرورش مهارت‌های تصویرسازی ذهنی - ساده‌سازی ایده‌های پیچیده ...

فرایند بازسازی شناختی

در رویکرد شناختی، تمام مشکلات عاطفی و رفتاری افراد از باورهای ناکارآمد (غیرمنطقی)، خطاهای فکری و تحریف‌های شناختی ناشی می‌شود. از این دیدگاه، بیشتر افراد در مراودات اجتماعی و رخدادهایی که برایشان اتفاق می‌افتد، به‌هنگام ادراک و تفسیر وقایع، دچار خطاهای فکری از قبیل اغراق، فاجعه‌پنداری، تحریف، نتیجه‌گیری شتابزده، تعمیم مبالغه‌آمیز و ... می‌شوند. رویدادها به خودی خود نمی‌توانند باعث ایجاد مشکل شوند، بلکه شیوه‌ی فکری^۲ و سبک پردازش^۳ اطلاعات

و معنادهی به وقایع، یا همان تفسیر روی داده‌است که این گونه احساسات و هیجانات منفی را در افراد ایجاد می‌کند. (الیس و هارپر، ۱۹۸۱)

از این رو شناخت درمان‌گران یا روانکاوان شناختی به جای پرداختن به عوامل بیرونی، محیطی، ژنتیکی، وراثت و وقایع دوران کودکی، بر روی فکر و اصلاح شناخت و تفسیر فرد و منطقی و مستدل ساختن طرز تلقی او متمرکز می‌شوند. (مک مولین و اولمن، ۲۰۰۲)

در رویکرد شناخت^۵ درمان‌گری اولین و مهم‌ترین گام، آموزش اهمیت افکار و چگونگی تفسیر به مراجعین است. مراجعین باید متقاعد شوند که باورها و شیوه‌ی فکری‌شان با مشکلات و رفتارهای کنونی‌شان رابطه‌ای تنگاتنگ دارد. روش معمول و متعارف در شناخت درمان‌گری بر این منوال است که پس از جلسات ارزشیابی و تشخیص (که ممکن است بین یک تا چند جلسه باشد) اولین جلسه‌ی مشاوره با آموزش فرمول ABC آغاز می‌شود. معرفی B یا نظام باورها و فکر اتوماتیک و تفسیر ذهنی یکی از مفاهیم مهمی است که درمان‌گر باید با دقت و حوصله‌ی تمام آن را انجام دهد.

پس از اطمینان از فهم درست مراجعین نسبت به عامل B و باورهای غیر منطقی، مشاور با ارائه‌ی فرم سه بخشی وقایع - نوع احساس و شدت آن - افکار و باورهای آن لحظه، از مراجعین می‌خواهد آن را تکمیل نمایند. سپس با بررسی برگه‌ی ثبت افکار، مشاور، باورهای ناکارآمد و تحریف‌های شناختی را به همراه مراجعین شناسایی می‌نماید و آن‌ها را مورد بررسی قرار می‌دهد.

برای تعریف و توضیح هر خطا یا تحریف‌شناختی، و یا باورهای ناکارآمدی که مراجعین از خود نشان می‌دهند، مشاور ابتدا نوع خطا یا تحریف را توضیح داده و آنگاه برای روشن شدن بهتر موضوع و فهم دقیق‌تر معنا و نقش خطا در رفتار و واکنش‌های هیجانی از تمثیل کمک می‌گیرد. بدین وسیله مراجع خطای مورد نظر

که در مسیر رفت و آمد مردم خاربن (بوته‌خار) کاشته بود که دست و پای مردم را زخمی می‌کرد. مردم به حاکم شکایت می‌کردند. مرد وعده داد که فردا آن را ریشه‌کن خواهد کرد ولی باز هم پشت گوش انداخت و نمی‌دانست که هر روز که می‌گذرد، این بوته خار قوی‌تر و محکم‌تر می‌شود و خودش پیر و فرسوده و ناتوان‌تر و ریشه‌کن کردن آن برایش دشوارتر می‌گردد. آن‌گاه مولوی به عنوان نتیجه‌ی اخلاقی داستان، در یک جمله‌ی ساده بیان می‌کند که هر خصلت یا خوی یا عادت زشت ما همانند بوته‌ی خاری است که خود ما در معبر آمد و شد خود و دیگران کاشته‌ایم و خودمان مسئولیت داریم آن را ریشه‌کن کنیم.

به‌طور کلی در رویکرد شناختی ده تحریف شناختی و سیزده توقع یا باور ناکارآمد به عنوان عوامل اصلی ایجاد و نگهداری اختلالات شناسایی شده‌اند که در فرایند درمان به افراد آموزش داده می‌شود. (مک مولین، ۲۰۰۰)

خطاهای فکری

۱. تفکر دوقطبی یا همه یا هیچ
۲. عوايق (فیلتر) ذهنی
۳. تعمیم بی‌بالاته آمیز
۴. نتیجه‌گیری شتابزده (ذهن‌خوانی و پیش‌گویی)
۵. فاجعه‌سازی
۶. شخصی‌سازی و سرزنش خود
۷. استدلال هیجانی
۸. برچسب کلی زدن
۹. استفاده از بایدها
۱۰. بی‌توجهی به امر مثبت

توقعات و باورهای ناکارآمد و غیر منطقی

۱. لازم است همه‌ی افراد جامعه مرا دوست بدارند و تأیید کنند؛
۲. برای این که فرد ارزشمند و محبوبی باشم باید در همه‌ی زمینه‌ها فردی توانمند و با لیاقت باشم؛

را در متن یک رفتار بیرونی یا واکنش هیجانی عینی مشاهده می‌کند و از آن‌جایی که این رفتار یا واکنش مستقیماً به او مربوط نمی‌شود بهتر قادر می‌شود به زوایای پنهان و آشکار و مضامین نهفته در تمثیل توجه نشان داده و آن را درون‌سازی کند. البته باید توجه داشت که استفاده از تمثیل به خودی خود و فارغ از متن و بستر مورد نیاز و بدون توجه به فرایند و محتوای طرح مداخله، کارآمدی لازم را نخواهد داشت. بهترین الگو و راهنمای چگونگی به‌کارگیری تمثیل در فرایند مداخله، دقت در ساختار تمثیل و پیش‌بینی زمان ارائه و شکل ارائه‌ی آن است (صاحبی، ۱۳۸۷).

مثنوی معنوی از جمله منابعی است که از این لحاظ، جایگاه ویژه‌ای دارد. با خواندن مثنوی به راز جاودانگی این اثر بهتر می‌توان پی برد و آن به نحوی به کارگیری تصویرها و موقعیت‌ها به شکل تمثیل در یک ساختار خلاق برمی‌گردد. داستان‌های مثنوی بعضاً نه جدید هستند و نه ساخته‌ی ذهن مولانا، بلکه خلاقیت اصلی مولانا چگونگی به‌کارگیری آن‌ها در فرایند انتقال مفاهیم به شنونده است. مولانا نیز مفاهیم مورد نظر خود را همانند بذری می‌بیند که تمثیل به رشد، شکوفایی، حفاظت و ماندگاری آن کمک می‌کند. بنابراین تمثیل برای مولانا یک ابزار است و از این ابزار چنان استفاده می‌کند که به آن حالتی منحصر به فرد داده است.

به‌طور مثال، مولانا به هنگام طرح موضوع یادگیری از اعمال اشتباه خود و لزوم تغییر در خود، در صورتی که از شرایط کنونی خود راضی نیستیم «قصه‌ی طوطی و بازرگان» را به ظرافت طرح می‌کند و با ذکاوت می‌گوید که طوطی دیگر با عمل و رفتارش به من آموخت که برای آزادی، باید خودم را تغییر دهم و آنچه می‌کنم را رها کنم تا رها شوم و گرنه تا من رفتارهای همیشگی را پی می‌گیرم، وضعم بر همین منوال خواهد بود.

یا وقتی می‌خواهد موضوع مهم پی‌آمدهای کوتاه مدت و بلندمدت رفتار ما به خصوص پی‌آمدهای منفی رفتارهای غیرمسئولانه را گوشزد کند، به زیبایی از قصه‌ی شخصی حکایت می‌کند

یکی از جنبه‌های بسیار مهم تمثیل که آن را به ابزاری قدرتمند برای روان‌درمانگری مبدل می‌سازد این است که تمثیل به مشاور و درمانگر این امکان را می‌دهد تا مفاهیم پیچیده و غامض را که توضیح و تبیین آن برای مراجع بسیار دشوار می‌نماید به شکل کاملاً عینی و ساده بازآفرینی کند



در رویکرد شناخت درمان‌گری اولین و مهم‌ترین گام، آموزش اهمیت افکار و چگونگی تفسیر به مراجعین است

باور ۱: «لازم است همه‌ی افراد جامعه مرا دوست بدارند و تأیید کنند.»

مطابق است با ضرب‌المثل به ساز هم نمی‌شود رقصید و تمثیل سفر ملا با پسرش و الاغش برای خرید کالاهای مورد نیاز خود به ده بالا در یک روز داغ تابستان (طنز و شوخ‌طبعی‌های ملانصرالدین به نقل از صلاحی).

ضرب‌المثل: دروازه‌ی شهر را می‌توان بست اما دهان مردم را نمی‌توان بست. تمثیل ایران‌گردی که قصد کرد به سرزمین پادشاهی برود که بسیار عادل و مدبر بود. (به نقل از امثال و حکم علی‌اکبر دهخدا)

باور ۷: «اگر امور وقایع زندگی آن‌طور نباشد که من می‌خواهم موجب نهایت بدبختی شده و فاجعه‌انگیز خواهد بود.» این باور مبتنی است بر مقایسه براساس مشاهده‌ی ناقص و منطبق بر تمثیل هیزم‌فروش فقیری که منزلش در نزدیکی اصطبل سلطان نمود در مثنوی معنوی.

باور ۹: «ناخشنودی و بدبختی من توسط عوامل بیرونی و خارج از کنترل به وجود می‌آید.» منطبق است بر تمثیل حکایت نابینایی که به حمام عمومی رفت سپس احساس کرد کسی در حمام نیست. سوزنی درآورده و به پای خود فرو می‌کرد و به خود می‌پیچید که چرا این قدر من بدبختم. تو از کرم خودت درد مرا کم کن و مردی که او را می‌پایید و ...

باور ۱۰: «اگر احتمال واقعه‌ی ناگواری در زندگی من وجود دارد از هم اکنون باید آماده باشم و از آن جلوگیری کنم یا آن را به تأخیر اندازم.» تمثیل ۱: «آن قدر از فقر می‌ترسد خلق / که به آب شور رفته تا به خلق»

حکایت گاوی که در یک مرتع سرسبز و خرم به تنهایی زندگی می‌کرد و از صبح تا شام در همه‌جا می‌توانست خوش بچرد. اما هر شب

۳. جهان باید جایگاه عدل و انصاف باشد و همیشه با من خوب رفتار شود؛

۴. افراد خاصی وجود دارند که بد ذات و شرورند و باید به خاطر رفتارهای زشتشان به شدت مذمت و تنبیه شوند؛

۵. اگر از عهده‌ی کاری به خوبی برنیایم نشان‌گر این است که آدم بد و شکست خورده‌ای هستم؛

۶. زندگی باید آسوده و راحت باشد، من نباید سختی بکشم یا رنج ببرم؛

۷. اگر امور و وقایع زندگی آن‌گونه نباشد که من می‌خواهم نهایت بدبختی و فاجعه است؛

۸. اجتناب از مشکلات آسان‌تر از رویارو شدن و حل و فصل نمودن آن‌هاست.

۹. ناخشنودی و بدبختی من توسط عوامل بیرونی و خارج از کنترل من است.

۱۰. اگر احتمال واقعه‌ی ناگواری در زندگی من وجود دارد، از هم اکنون باید برای جلوگیری یا به تأخیر انداختن آن آماده باشم؛

۱۱. برای هر مشکل و مسئله‌ای همواره یک راه‌حل کامل و درست وجود دارد؛

۱۲. تجارب و وقایع گذشته و تاریخچه‌ی زندگی من تعیین‌کننده‌ی مطلق رفتارها و خصوصیات کنونی من هستند؛

۱۳. باورها و ارزش‌های دیگران باید مشابه باورها و ارزش‌های من باشد. دیگران باید کارها را همان‌طوری انجام دهند که من انجام می‌دهم.

نمونه‌هایی از تمثیل‌ها

در این قسمت، تعدادی از باورهای غیرمنطقی و سپس قصه یا تمثیلی که این خطا را به روشنی در خود بازنمایی می‌کند و یا آن خطای شناختی خاص را به چالش فرامی‌خواند، ارائه شده است. چگونگی استفاده از هر تمثیل در متن درمانی به تشخیص درمانگر و ادراکات او وابستگی دارد. هنر این کار ایجاب می‌کند که از هر تمثیل، با توجه به ساختار جلسه و فرایند درمان استفاده شود. لذا در برخی از مواقع دخل و تصرف در تمثیل ضروری است.

نگران و دلواپس بود که فردا چه بخورد و اگر کس دیگری چراگاه را قرق کند چه می‌شود، به حدی که هیچ‌گاه از زندگی در آن مرتع لذت نبرد. (به نقل از مثنوی معنوی)

توضیح خطاهای شناختی و باورهای غیرمنطقی در چارچوب ساختمان یک قصه‌ی رسا و پرمایه از نوع قصه‌های پرکشش هزار و یک شب، کلیله و دمنه و یا مثنوی مولوی می‌تواند خطاها و باورهای ناکارآمد را در ارتباط با یک بافت و متن مشخص که قابل لمس و تجربه‌ی عینی است درون‌سازی نموده و در شرایط مشابه برون‌سازی نماید. که امیدواریم استفاده از آن برای همه مشاوران و معلمان ایران زمین راهگشا باشد.

پی‌نوشت
۱. زمهر/ ۲۷

2. Allegory
3. thinking pattern
4. processing patterns

منبع

۱. پورنامداریان، نقی. (۱۳۸۶). رمز و داستان‌های رمزی در ادب فارسی. تهران: انتشارات علمی، فرهنگی.
۲. سعیدی روشن، محمد باقر. (۱۳۵۸). تحلیل زبان قرآن و روش‌شناسی فهم آن. تهران: سازمان انتشارات پژوهشگران فرهنگ و اندیشه اسلامی و پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۳. صاحبی، علی. (۱۳۸۷). تمثیل درمانگری در بازسازی شناختی. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
۴. محمد قاسمی، حمید. (۱۳۸۶). تمثیلات قرآن و جلوه‌های

تربیتی آن. تهران: شرکت چاپ و نشر بین‌الملل.

5. McMullin, R.A. (2002). The new handbook of cognitive therapy. www. Norton & company, Inc. London.

مقدمه

توان تمرکز بر یک کار، مهارتی است که کودکان معمولاً به‌تدریج که بزرگ‌تر می‌شوند به‌دست می‌آورند. توانایی تمرکز انتخابی، معمولاً با شروع تحصیل کودکان در دبستان افزایش می‌یابد. اما بعضی از دانش‌آموزان در مدارس، مشکل قابل ملاحظه‌ای در فراگیری دقت دارند؛ در نتیجه به‌راحتی آشفته می‌شوند و مدت زمان زیادی را به انجام دادن وظایف محوله اختصاص می‌دهند. زمانی که این مشکلات در بین دانش‌آموزان به‌طور دیده می‌شود، «اختلال نقص توجه» مطرح می‌گردد (سلیکوتیز/فاضلی، ۱۳۸۳). اختلال نقص توجه، اصطلاحی آموزشی است که توسط گروه‌های آموزشی به‌کار برده می‌شود. پژوهش‌های گوناگون نیز، وجود مشکل توجه را در بین دانش‌آموزان با درصد بزرگی عنوان کرده‌اند. از همین‌رو بیشترین شکایت معلمان در مدارس، از بی‌دقتی و بی‌توجهی دانش‌آموزان است. این مشکل از رایج‌ترین اختلال‌های دوران کودکی است و عقیده‌ی رایج این است که این مشکل ریشه‌ی عصب‌شناختی دارد

و بدکارکردی‌های انتقال‌دهندگان عصبی نیز در ایجاد آن نقش دارند (کاکاوند، ۱۳۸۷). بارکلی (۱۹۸۲) بر این باور است که مشکل نارسایی توجه در دانش‌آموزان ممکن است به دو عامل مربوط باشد: ۱. جهت‌یابی یا پیدا کردن محرک ۲. پاسخ نادرست فرد به جنبه‌ای از محرک‌ها یا پاسخ نادرست او به کل محرک. بنابراین مهم‌ترین مشکل این افراد، اغلب در توجه پایدار است. توجه پایدار به فرد کمک می‌کند تا محرکات اضافی را کنترل کند. این دو مشکل، یعنی کنترل محرک‌ها و پاسخ به محرک، از اصلی‌ترین موارد اختلال نقص توجه است. مشکل در توجه انتخابی باعث می‌شود که دانش‌آموزان در حین انجام تکالیف به‌رویا فرو روند، که این امر خود عاملی است برای ناتوانایی تحصیلی و مشکلات رفتاری (به نقل از علیزاده، ۱۳۸۰). نقص در توجه، علل متفاوتی همچون حملات غیربالینی غشی، و خواب‌های آشفته‌ی ناشی از داروهای ضد صرع دارد. همچنین این اختلال ممکن است تحت تأثیر عوامل سوخت‌وسازی قرار گیرد که در ارتباط با تغییرات رفتاری است. از جمله دیده شده

در هنگام تدریس، با دانش‌آموز ارتباط چشمی برقرار کنید تا مانع خیال‌پردازی‌های او شوید

مطمئن شوید که قبل از تدریس، توجه دانش‌آموز به شما معطوف است. یک علامت توجه‌دهنده مثل اشاره‌ی دست، یک تماس آرام یا ارتباط چشمی، بیشتر اوقات سودمند است

زهرا حاتمی

کارشناس ارشد روانشناسی کودکان استثنایی
و مشاور مدارس منطقه ۵ تهران

راهکارهای افزایش دقت در دانش‌آموزان

● کلیدواژه‌ها: توجه، تمرکز، دقت، اختلال.

که سطح گلوکز در چنین کودکانی ۸/۱ پایین‌تر از کودکان عادی است. و این کاهش در ۲۰ تا ۶۰ درصد مناطق مغزی، مخصوصاً مناطق کنترل شده‌ی توجه و حرکت مشهود است (اسکوپرت ۲۰۰۵، به نقل از امیدوار ۱۳۸۴).

سه مانع مهم در عدم تمرکز و دقت در دانش‌آموزان عبارت است از:

۱. عوامل درونی؛ ۲. عوامل بیرونی، از جمله محرکات محیطی، صدا و عدم نور کافی؛ ۳. تمرین ناکافی و عدم پرورش این استعداد (تبریزی، ۱۳۷۷).

علائم اختلال ممکن است در دوره‌ی کودکی، نوجوانی و بزرگسالی تفاوت داشته باشد. در دوره‌ی کودکی حواس پرتی با تصادف‌پذیری و گاه با تکانش، بی‌قراری و فعالیت‌های حرکتی زیاد همراه است. اغلب کودکان مبتلا به اختلال نقص توجه، اشکالات دیگری همچون مشکل در حافظه‌ی دیداری، تأخیر در مهارت‌های حرکتی ظریف و مهارت‌های زبانی دارند. این مشکلات در دوره‌ی ابتدایی که معمولاً دانش‌آموز با یکی دو معلم سروکار دارد، راحت‌تر حل می‌شود. اما در راهنمایی و دبیرستان که چنین فرصتی وجود ندارد، مشکل را پیچیده‌تر و دشوارتر می‌سازد (میز، کاویل و فورنس^۲، به نقل از امیدوار ۱۳۸۳).

معمولاً علائم کم‌توجهی و بی‌دقتی قبل از هفت سالگی شروع به نمایان شدن می‌کند و تداوم می‌یابد. از ویژگی‌های بارز این اختلال:

- غالباً کاری را که شروع به انجام آن نموده‌اند ناتمام می‌گذارند.

- به نظر می‌رسد که اغلب اوقات گوش نمی‌کنند

- مشکل در گوش کردن مطالب گوش کردنی دارند.

- به راحتی حواسشان سر کلاس پرت می‌شود.

- برای تمرکز نمودن در انجام تکالیف مدرسه و یادگیری تکالیفی که به توجه کردن نیاز دارد، مشکل دارند.

- در حفظ توجه در بازی‌ها مشکل دارند.
- در کلاس جیغ و داد راه می‌اندازند (بل وندر/ پرنیانی، ۱۳۸۷).

این دانش‌آموزان بیشتر به محرک‌های

نامرتب توجه می‌کنند، اما از محرک‌های مربوط که مستلزم توجه است، چشم‌پوشی می‌نمایند و توانایی حفظ توجه در طول زمان مشخص شده را ندارند. همچنین بر اثر عدم توجه، تمرکز نداشتن، نیمه‌کاره رها کردن کارها، تغییر مکرر فعالیت‌ها و افزایش خطا در کارهای یکنواخت و خسته‌کننده دائماً دچار مشکل هستند (عابدی و قوام، ۱۳۸۸).
بنابراین با توجه به مشکلات فراوانی که بی‌دقتی، برای دانش‌آموزان در کلاس درس ایجاد می‌کند، در نظر گرفتن راهکارهای زیر در کلاس درس از طرف معلمان مفید است:

۱. در هنگام تدریس، با دانش‌آموز ارتباط چشمی برقرار کنید تا مانع خیال‌پردازی‌های او شوید، درس‌ها را مختصر و واضح توضیح دهید و از پوشیدن لباس‌های رنگارنگ اجتناب کنید.

۲. از ابتدای سال تحصیلی یک دفترچه‌ی جیبی برای او تهیه کنید. در این دفترچه تمریناتی را که باید در خانه انجام دهید، با ذکر تاریخ بنویسید و امضا کنید.

۳. به دانش‌آموز بگویید که تکلیف مربوط به خانه را در دفترچه‌ی شما نوشته‌ام. این دفترچه باید در خانه نیز توسط ولی دانش‌آموز امضا شود تا به او یادآوری گردد که تکالیف خود را انجام دهد. سعی کنید که این تکالیف پیچیده نباشند.

۴. تکالیف پیچیده را به اجزای کوچک‌تری تبدیل کنید. با خانواده‌های این گونه دانش‌آموزان در تماس باشید تا بتوانید به موقع نقاط ضعف یا کور را شناسایی کرده و برای حل آن‌ها اقدام نمایید

۵. کارهای زیادی از آن‌ها نخواهید، هر بار فقط یکی از آن‌ها را بخواهید و سعی کنید مکرراً در آن‌ها انگیزه ایجاد کنید.

۶. هرگز کم‌کاری درسی و پرتحرکی آن‌ها را به هوششان نسبت ندهید. ترس از شکست را در آنان از بین ببرید.

۷. با مشاهده‌ی کوچک‌ترین علائم بهبود، مثلاً حل یک تمرین در کلاس، وی را تشویق و تقویت کنید و سعی کنید این تقویت‌ها و پاداش‌ها در مدت کوتاهی بعد از انجام عمل صورت گیرد.

۸. هنگام کار در کلاس بر فعالیت‌های او نظارت داشته باشید. اما هرگز طوری رفتار نکنید که احساس کند تحت نظر است.

۹. روش‌های تقویت حافظه را به او یاد بدهید و به والدین او هم این آموزش را بدهید و تمرینات لازم را در کلاس با او انجام دهید.

۱۰. در هنگام تدریس با این دانش‌آموزان، از وسایل کمک‌آموزشی استفاده نمایید. سعی کنید از رنگ‌های به خصوص و مواد دیداری مثل (نقاشی، مجسمه، عکس، فیلم) و مواد لمسی مثل (گچ، کاغذ، خمیر و ...) بیش‌تر استفاده کنید.

۱۱. مرتب به او بگویید که توجه کن! حواست کجاست! اگر حواست را بیشتر جمع کنی ...! چون باعث اضطراب دانش‌آموز می‌شود.

۱۲. به او یاد بدهید که کارهایش را طبقه‌بندی کند و از پوشه‌های مختلف برای این کار استفاده کند. مثلاً کارهایی که باید انجام شود در یک پوشه، و کارهایی که در حال انجام شدن هستند در پوشه‌ی دیگر.

۱۳. در زمان آموزش ممکن است شروع به شیطنت کند و یا با وسایل خودش بازی کند، مراقب چنین رفتارهایی از طرف او باشید و به او بگویید بس است.

۱۴. سعی کنید این گونه دانش‌آموزان را در کار کلاسی درگیر کنید. مثلاً هنگام تدریس نظر او را درباره‌ی مطالب مورد بحث بپرسید.

۱۵. این دانش‌آموزان اغلب علاقه‌ی کمی برای مشاهده، واری و کنجکاوی دارند. آن‌ها هیچ علاقه‌ای به شناخت اطراف و پیرامون خود نشان نمی‌دهند. راهی را پیدا کنید که او نسبت به آن‌چه در اطرافش می‌گذرد حساس شود. مثلاً برای جشن مدرسه چه تصمیمی گرفته‌ای - و یا از حرکات دست و صورت و لحن صدا استفاده کنید.

۱۶. قوانین و دستورالعمل‌های کلاس درس را برای او بگویید و دائماً آن‌ها را برای او یادآوری کنید و تکرار نمایید.

۱۷. در کلاس درس سعی کنید شاد باشید و با حالت‌های غم‌انگیز و عصبانیت درس ندهید.

۱۸. پیشرفت او را بر روی نمودار رسم کنید تا بتواند با مرور کردن عملکرد تحصیلی‌اش دریابد که به اهداف خودش رسیده است یا نه.

۱۹. او را تشویق کنید تا ورزش کند.

۲۰. روش‌های کاهش اضطراب و آرامش را به کمک یک مشاور به او یاد بدهید.

۲۱. دانش‌آموز در جایی بنشیند که کم‌ترین

شیوه‌های



عوامل مزاحم خارجی را داشته باشد.

۲۲. مطمئن شوید که قبل از تدریس، توجه دانش‌آموز به شما معطوف است. یک علامت توجه‌دهنده مثل اشاره‌ی دست، یک تماس آرام یا ارتباط چشمی، بیشتر اوقات سودمند است.

۲۳. تفکیک تکالیف به قطعات قابل اجرا. از این دانش‌آموزان نباید انتظار داشته باشیم برای مدت طولانی به صورت مستقل فعالیت کنند. اگر مطالب کتاب گیج‌کننده و یا درهم است، لازم است آن‌ها را به شکل واحد سازماندهی کنید.

۲۴. ارائه‌ی بازخورد فوری برای کارهای انجام شده.

۲۵. موقعیتی را پیدا کنید که دانش‌آموز در آن عملکرد خوبی داشته است؛ و سپس او را تشویق کنید

۲۶. در صورت نیاز، وقت اضافی داده شود. دانش‌آموزان دارای نقص توجه کارها را کندتر انجام می‌دهند. چنانچه کودک نمی‌تواند کارهای خود را در زمان محدود انجام دهد، لازم است به وی وقت اضافی داده شود و از جریمه کردن او خودداری شود.

پی‌نوشت

1. Attention Difficulty and Hyperactivity

2. Meyes, Kavale, Forness

منبع

۱. امیدوار، احمد. نارسایی ویژه در یادگیری، تهران (۱۳۸۴)، انتشارات سخن گستر.
۲. تبریزی، مصطفی. درمان اختلالات ریاضی. تهران (۱۳۸۳)، انتشارات فراخوان.
۳. عابدی، احمد. قوام، علی. روانشناسی آموزش کودکان با نقص توجه/بیش‌فعالی. تهران (۱۳۸۸)، انتشارات جیحون.
۴. علیزاده، حمید. اختلال نارسایی توجه فزون جنبشی. تهران (۱۳۸۶)، انتشارات رشد.
۵. فاضلی، عصمت. نارساخوایی و سایر مشکلات یادگیری، تهران (۱۳۸۳)، انتشارات یسپرون.
۶. کاکاوند، علیرضا. اختلال‌های یادگیری، تهران (۱۳۸۷)، انتشارات ارسباران.
۷. وندر، پل. اختلال کمبود توجه در طول زندگی، بزرگسالان بی‌قرار همان کودکان بی‌قرارند، (مینو پرنیانی، مترجم)، تهران (۱۳۸۶)، انتشارات دایره.

توجه به شیوه‌های تربیتی والدین و محدودیت‌هایی که برای ایجاد می‌کنند، کم‌کم پی می‌برد که عملی خوب است یا بد، درست است یا نادرست. این مسئله به شکل‌گیری «ساختار فراخود» شخصیت منجر می‌شود. فراخود شاخه‌ی قضایی و نقاد شخصیت است و اصول اخلاقی را دربر دارد. این ساختار برای کسب لذت تلاش نمی‌کند و بیانگر ارزش‌ها و آرمان‌های جامعه است که والدین آن‌ها را به کودکان انتقال داده‌اند. یکی از وظایف این ساختار شخصیتی، بازدارنده‌ی سرکش‌نهاد است. (کوری، ترجمه: سید محمدی، ۱۳۸۵).

برن هم عقیده دارد ساختار «والد» شخصیت حاوی پیام‌هایی است که فرد در کودکی از والدین می‌گیرد. یکی از وظایف مهم این ساختار شخصیتی سهولت انجام کارها در بزرگسالی است. چرا که شیوه‌های انجام کار از والدین در ساختار «والد» بایگانی شده است.

با توجه به این نظریات، وقتی والدین محدودیتی برای کودک قائل نشوند، این ساختار شخصیت از رشد سالمی برخوردار نخواهد بود.

به لحاظ کارکردی، این کودکان در پذیرش مسئولیت دچار مشکل می‌شوند؛ چون یاد می‌گیرند هر کاری را که دوست دارند انجام دهند. آن‌ها احترام به احساسات و حقوق دیگران را نمی‌آموزند و متوجه نمی‌شوند که مردم در برابر یکدیگر مسئول‌اند. (دینک میر و همکاران، ترجمه: رئیس‌دانا، ۱۳۸۶) چنین فردی در بزرگسالی براساس تکانه‌های نهاد عمل خواهد کرد و از توان بازدارنده تکانه‌های نهاد برخوردار نخواهد شد. با توجه به نظریه‌ی برن، وقتی تکوین ساختار «والد» به خاطر نبود راهنمایی‌ها و هدایت‌های والدین با وقفه روبه‌رو شود، فرد در بزرگسالی در برخورد با مسائل دچار مشکل تشخیص بایددا و نبایدها و نداشتن معیار برای تصمیم‌گیری خواهد بود.

البته انواع مختلفی از سبک‌های تربیتی می‌توانند در این طیف قرار بگیرند: در بعضی خانواده‌ها هیچ نظم و قانون و مقرراتی وجود ندارد

در شماره‌های قبل گفتیم که جو حاکم بر خانواده و رفتار والدین در چگونگی احساس فرد از خود و توانایی‌هایش مؤثر است. شیوه‌های تربیتی فرصتی است برای این که فرزند بتواند، در شرایط موجود به وسیله‌ی ارزیابی روابط خود با خانواده، تصویری از خود بیافریند. همچنین شیوه‌های فرزندپروری متعادل را براساس دو بعد محبت و ستایش و آسان‌گیری در برابر سخت‌گیری بررسی کردیم. در شماره‌ی قبل به شیوه‌های مستبدانه در فرزندپروری اشاره کردیم و در این شماره، شیوه‌های مبتنی بر سهل‌گیری را مورد بررسی قرار می‌دهیم. در شیوه‌ی اخیر در بعد اول، شیوه‌های فرزندپروری یعنی بعد محبت و ستایش یا افراط می‌شود و یا فرزند مورد غفلت و بی‌توجهی واقع می‌شود. در بعد دوم یعنی آسان‌گیری در برابر سخت‌گیری، خانواده‌های سهل‌گیر بیشتر به تسلیم شدن در برابر خواسته‌های فرزندان و رها کردن یا آزاد گذاشتن آنان که هر طور دلشان بخواهد رفتار کنند، تمایل دارند. والدینی که به این شیوه رفتار می‌کنند معمولاً حقوق خود را نادیده می‌گیرند، مسئولیتی از کودک نمی‌خواهند و انتظاراتی از او ندارند. این والدین همیشه در برابر خواسته‌های فرزندانشان تسلیم‌اند و حتی اگر محدودیتی را در نظر بگیرند، غالباً آن را لغو می‌کنند. بنابراین فرزندان این گونه والدین بدون راهنمایی‌های لازم بزرگ می‌شوند. بعضی از این والدین عقیده دارند باید کودکان را آزاد بگذارند تا همه‌چیز را خود تجربه کند و در عمل متوجه محدودیت‌ها شود. اما آزادی بدون محدودیت یعنی دردرس برای همه. مگر می‌شود جامعه‌ای را بدون مقررات و قوانین اداره کرد. (دینک میر و همکاران، ترجمه: رئیس‌دانا، ۱۳۸۶)

این سبک تربیتی را می‌توان از دو بعد مورد بررسی قرار داد:

الف - تأثیری که در ساختار شخصیت کودک و نوجوان می‌گذارد.

ب - تأثیر که بر کارکرد فرد می‌گذارد. براساس نظریه‌ی فروید (وبرن) کودک با

فرزند پروری



دوره ی پنجم / شماره ی ۴ / تابستان ۸۹

آسیه شریعتمدار

دانشجوی دکترای مشاوره

کلیدواژه‌ها: سبک فرزند پروری سهل گیرانه، فراخود، مسئولیت پذیری، انتظارات.

متعهد کند. کودک با احترام به ارزش های خانواده احترام گذاشتن به دیگران و ارزش های آنان را یاد می گیرد.

یکی از راه های مناسب آموزش و جلب همکاری کودکان، ترتیب دادن جلسات خانوادگی منظم برای گفت و گو در مورد مسایل روزمره است. گاهی این پیشنهاد برای خانواده عجیب و غریب به نظر می رسد. خانواده ها ممکن است فکر کنند این شیوه بیشتر به درد سازمان های رسمی می خورد. آن ها می گویند ما که همیشه یکدیگر را می بینیم پس چه نیازی به جلسه هست. اما این جلسات هفتگی به افراد یاد می دهد که در احساسات هم شریک شوند و انتظارات خود را به طور مشخصی بیان کنند. همچنین احساس اتحاد و همبستگی به خانواده می دهد. چرا که یاد می گیرند گاهی به خاطر یکدیگر از نیازهای خود صرف نظر کنند و گذشت داشته باشند. به علاوه، احترام گذاشتن به دیگران را به کودکان می آموزد و بالاخره فضایی فراهم می کند که والدین مجبور نباشند برای تفهیم بایدها و نبایدها به فریاد کشیدن، کتک زدن یا سرزنش کردن متوسل شوند.

در این جلسات والدین غالباً متوجه می شوند که قوانین و محدودیت ها را کاملاً مشخص نکرده اند و بنابراین کودکان در مورد آنچه از آنان انتظار می رود ابهام دارند. نتایج این جلسات، در صورتی که منظم برگزار شود و از ضمانت اجرایی برخوردار باشد، رشد و پیشرفت در حوزه های زیر است:

۱. تصمیم گیری و انتخاب ۲. مسئولیت پذیری
۳. تحمل ناکامی ۴. احترام به عقاید، حقوق و احساسات دیگران ۵. یادگیری مشارکت و همکاری ۶. احساس خود ارزشمندی

همیشه من می توانم سر تو کلاه بگذارم و کارم را پیش ببرم. این بچه ها شخصیت ضد اجتماعی پیدا می کنند و با فرار از قانون از طریق فریب دیگران و کلاه برداری تلاش می کنند به هر آنچه می خواهند دست یابند. این کودکان احساس ناکامی ناشی از عدم تحمل محدودیت ها را با فریب دیگران می پوشانند.

نقطه ی اشتراک این سه نوع خانواده شکل گیری شخصیتی خام و نابالغ است که در موقعیت های اجتماعی همیشه با مشکل مواجه است.

البته اعمال محدودیت و قانونمندی داشتن مستلزم درک درستی از مراحل رشد کودک است تا والدین بدانند در هر سنی از فرزندشان باید چه انتظاری داشته باشند. بعضی از والدین بد رفتاری های کودک را رفتاری طبیعی جلوه می دهند و می گویند: «ما انتظارش را داشتیم و آن را هم می پذیریم. زیرا فکر می کنیم در این مورد هیچ کاری نمی توانیم انجام دهیم.» در واقع این گونه والدین برای پنهان کردن شکست خود در مدیریت چالش های تربیتی مربوط به مراحل رشد، به چنین ترفندی متوسل می شوند؛ ترفندی که مدام احساس شکست را عمیق تر می کند.

بنابراین لازم است والدین از کودکانشان با توجه به مراحل رشد، انتظاراتی داشته باشند. انتظارات، عوامل نیرومندی هستند که کودکان، معمولاً آن ها را به راحتی حس می کنند. یکی از مهم ترین انتظارات والدین، انتظار همکاری و مشارکت است. والدین باید از کودکان انتظار همکاری داشته باشند تا کودکان هم مسئولیت پذیری را یاد بگیرند.

لازم است کودکان را تشویق کنیم تا با خانواده مشارکت کنند. آن ها به عنوان یک عضو مشارکت کننده، که انتظاراتی از او می رود، احساس مفید و ارزشمند بودن می کنند. اگر پیام های خانواده مشخص و با ثبات باشد، کودک می آموزد که چه چیزهایی در خانواده مهم است و او ملزم به رعایت آن ها است. کودک این گونه یاد می گیرد که به ارزش ها احترام بگذارد و فرد را به آن ها

و معلوم نیست که چه کاری را باید چه کسی انجام دهد، هیچ گونه خط مشی مشخص وجود ندارد. طبیعتاً این کودکان وقتی وارد اجتماع می شوند، مشکلات عدیده ای پیدا می کنند. نظم اجتماعی برای آنان آزاردهنده است، در اجتماع نمی توانند سازگاری خوبی پیدا کنند و فرایند اجتماعی شدن این کودکان با مشکل روبه روست. آن ها همیشه احساس ناکامی می کنند. این تربیت در نوجوانی به آشفتنگی هویت می انجامد.

وقتی این کودکان در موقعیت های اجتماعی قرار گیرند گویی به خود می گویند: «من گیج شده ام، نمی دانم حق با کیست؟ حق نه با من است نه با دیگران.» آن ها با این تفکر از موقعیت های اجتماعی گریزان می شوند.

اما در خانواده ای دیگر ممکن است اعتقاد بر این باشد که مسئولیت عمده ی خانواده بر دوش پدر و مادر است و کودکان باید از کودکی خود لذت ببرند. در چنین خانواده ای، کودکان لوس و نر بار می آیند. آن ها آمادگی قبول مسئولیت ندارند. در همه جا خود را محق می دانند و حقوق دیگران را پایمال می کنند. این سبک به تکوین «شخصیت خودشیفته» می انجامد. این افراد در برابر سختی ها و موقعیت هایی که مستلزم رقابت یا تصمیم گیری است بسیار شکننده اند و با همه درگیر می شوند. آنان گویی به خود می گویند: «حق با من است و تو ناحق می گویی، همه حق مرا ضایع می کنند.»

گروه سوم خانواده هایی هستند که پدر و مادر در چگونگی فرزند پروری، با یکدیگر هماهنگی ندارند. یکی سخت گیر و دیگری آسان گیر است. یا یکی متعادل و دیگری سهل گیر است. عضو سهل گیر معمولاً کارهای فرزندش را از عضو سخت گیر و گاهی متعادل می پوشاند. بین کودک و عضو سهل گیر ائتلافی علیه فرد سوم صورت می گیرد. تیم این ائتلاف معمولاً عضو دیگر را فریب می دهد. در این شیوه نیز مسئولیت پذیری آموخته نمی شود. کودکی که این گونه تربیت می شود گویی همیشه با خود می گوید: «اگرچه گاهی ممکن است حق با تو باشد ولی در واقع

منبع

۱. دینک مایر، دان؛ مکی، گری و دینک مایر، دان (پسر)؛ ۱۳۸۶. راهنمای فرزند پروری موفق. (رئیس دانا، مجید، مترجم). تهران: انتشارات رشد
۲. کوری، جرالده؛ ۱۳۸۵. نظرات و کاربرست مشاوره و روان درمانی (سید محمدی، یحیی، مترجم). تهران: نشر ارسباران

مقدمه

عزت نفس^۱، عبارت است از «احساس ارزشمند بودن». این حس، از مجموع افکار، احساسات، عواطف و تجربیاتمان در طول زندگی ناشی می‌شود. مثلاً گاهی می‌اندیشیم که فردی باهوش یا کودن هستیم، و به تبع آن احساس می‌کنیم که شخصی دوست‌داشتنی یا منفور هستیم. مجموع هزاران برداشت، ارزیابی و تجربه‌ای که از خویشتن داریم باعث می‌شود که نسبت به خود احساس خوشایند ارزشمند بودن، و یا برعکس احساس ناخوشایند بی‌کفایتی داشته باشیم (رینولد بین^۲ و همکاران، ۱۹۸۰، ترجمه‌ی علیپور، ۱۳۸۶).

دکتر آدیس کراسکیان

سیاهه‌ی عزت نفس کوپراسمیت

● کلیدواژه: عزت نفس.

عزت نفس با توانایی سازگاری همراه است. کسانی که عزت نفس بالایی دارند، در مقایسه با کسانی که از عزت نفس پایینی برخوردارند بهتر می‌توانند با موقعیت‌های مختلف سازگار شوند. به عبارت دقیق‌تر، افراد با درجه‌ی عزت نفس بالا، در مقایسه با کسانی که درجه‌ی عزت نفس پایین دارند، در



سیاهه عزت نفس کوپر اسمیت دارای ۵۸ سؤال است که ۸ سؤال آن دروغ‌سنج و ۵۰ سؤال دیگر برای سنجش عزت نفس در زمینه‌های کلی، اجتماعی، خانوادگی، تحصیلی است

موقعیت‌های مختلف، کمتر اضطراب دارند و کمتر افسرده، هیجانی و پرخاشگر می‌شوند. افرادی که عزت نفس ضعیفی دارند، از احساس تندخویی، اختلال رفتاری و اندوه رنج می‌برند. همچنین، این افراد از بی‌خوابی و سندرم‌های روان‌تنی^۲ شکوه می‌کنند (گنجی، ۱۳۸۶).

عزت نفس، به‌خصوص در روابط متقابل اشخاص، بهتر خودنمایی می‌کند. کسانی که نسبت به خود دید خوبی دارند، دیگران را نیز دوست دارند و ضعف‌های خود را بهتر می‌پذیرند. این افراد، به دلیل احساسات مثبتی که به دیگران دارند و آن‌ها را می‌پذیرند، بهترین دوستان را به دست می‌آورند. در واقع کسی که مثبت و راحت باشد، کاری می‌کند که دیگران نیز در ارتباط با او مثبت و راحت باشند. طبیعتاً، دارندگان این ویژگی برای مردم بسیار جذاب می‌شوند و در نتیجه دیگران، هم در محیط اجتماعی و هم در محیط کار، دور او حلقه می‌زنند (همان منبع).

سیاهه‌ی عزت نفس کوپر اسمیت

سیاهه‌ی عزت نفس کوپر اسمیت^۴ در سال ۱۹۷۶ میلادی تدوین و در سال ۱۹۸۱ در آن تجدیدنظر شده است.^۵

این سیاهه، دارای ۵۸ سؤال است که ۸ سؤال

آن دروغ‌سنج می‌باشد. ۵۰ سؤال سیاهه برای سنجش عزت نفس در چهار زمینه تدوین شده است. زمینه‌های مورد بررسی در سیاهه‌ی کوپر اسمیت و تعداد سؤال‌های هر زمینه در جدول زیر نشان داده شده است.

هنجاریابی سیاهه‌ی عزت نفس کوپر اسمیت در ایران

پژوهش‌های مختلفی با هدف هنجاریابی و بررسی اعتبار^۶ و روایی^۷ سیاهه‌ی عزت نفس کوپر اسمیت در شهرهای ایران انجام شده است که در زیر دو مورد از آن‌ها معرفی می‌شود.

۱. برومند (۱۳۸۰) سیاهه‌ی عزت نفس کوپر اسمیت را برای دانش‌آموزان دوره‌ی دبیرستان و پیش‌دانشگاهی شهرستان اسلام‌شهر هنجاریابی کرده است. ضریب اعتبار، با استفاده از «آلفای کرونباخ» ۰/۸۹ محاسبه شده است. برای بررسی روایی، همبستگی نمره‌های آن با نمره‌های حاصل از اجرای پرسش‌نامه‌ی «آیزینگ» محاسبه شده و ضریب همبستگی ۰/۸۱۴، نشان‌دهنده‌ی روایی ملاکی قابل قبول برای سیاهه‌ی کوپر اسمیت است.

۲. نتایج پژوهش آقاداتاشی (۱۳۸۴)، نیز که در شهرستان ابهر انجام شده است، نشان‌دهنده‌ی اعتبار و روایی قابل قبول برای سیاهه‌ی عزت نفس کوپر اسمیت است. «آلفای کرونباخ» در این پژوهش ۰/۷۹۶ محاسبه شده است. در این پژوهش نیز ضریب روایی ملاکی با استفاده از آزمون آیزینگ ۰/۷۹۲ محاسبه شده است.

هم‌چنین برای بررسی روایی سازه^۸، تحلیل عاملی^۹ باروش تحلیل مؤلفه‌های اصلی^{۱۰} اجرا شده و نتایج نشان داده است که سیاهه از پنج مقیاس اشباع می‌باشد، که در مجموع ۲۱ درصد کل واریانس متغیرها را تبیین می‌کنند.

پی‌نوشت

1. self-esteem
2. Reynold Been
3. psychosomatic
4. Coopersmith, S. self-esteem inventory
5. <http://en.wikipedia.org/wiki/self-esteem>
6. reliability
7. validity
8. construct Validity
9. factor analysis
10. Principal Components analysis (PC)

منبع

۱. آقاداتاشی، آذر. (۱۳۸۴). هنجاریابی آزمون عزت نفس کوپر اسمیت بر روی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی تحصیلی شهرستان ابهر. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
۲. برومند، مهدی. (۱۳۸۰). بررسی عملی بودن اعتبار و روایی و هنجاریابی آزمون عزت نفس کوپر اسمیت در شهرستان اسلام‌شهر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
۳. بین، رینولد؛ هریس و کلارک، امینه. (۱۳۸۶). روش‌های تقویت عزت نفس در نوجوانان. (پروین علیپور)، مترجم. مشهد: به نشر. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۸۰).
۴. گنجی، حمزه. (۱۳۸۶). ارزشیابی شخصیت (ویرایش دوم). تهران: نشر ساوالان.
5. <http://en.wikipedia.org/wiki/self-esteem>

تعداد سؤال‌ها	زمینه
۲۶	۱. عزت نفس کلی (عمومی) ارزیابی کلی خویش
۸	۲. عزت نفس اجتماعی (همسالان) عقاید فرد در مورد خودش به‌عنوان یک دوست برای دیگران
۸	۳. عزت نفس خانوادگی (والدین) عقاید فرد در مورد خودش به‌عنوان عضوی از خانواده
۸	۴. عزت نفس تحصیلی (آموزشگاه) ارزشی که فرد به‌عنوان یک دانش‌آموز برای خود قائل است.



رابطه‌ی بین باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه^۱ با پرخاشگری

مقدمه

انسان‌ها نیازمند درک دنیای اجتماعی خویشتن به عنوان مکانی قابل پیش‌بینی، منظم و استوار هستند. چنین درکی به افزایش مهار محیط^۲، انگیزش^۳، خوداتر بخشی^۴، حرمت خود^۵، سلامت روانی و ممنوعیت هنجاری^۶ رفتارهای مختلف منجر می‌شود. از جمله باورهایی که انسان‌ها در خزانه‌ی ذهنی خود جای داده‌اند، باور به دنیای عادلانه است که در ادراک نظم و استواری جهان اجتماعی نقشی غیر قابل انکار ایفا می‌کند. این باورها دارای این دورن‌مایه‌ی ذهنی هستند که افراد خوب با رویدادها و پیامدهای خوب و افراد بد با رویدادها و پیامدهای بد مواجه می‌شوند، بنابراین هر کس مسئول چیزی است که نصیبش می‌شود (گل‌پرور، کامکار و جوادی، ۱۳۸۶).

گردآوری و تنظیم از فرزانه اسلامی
کارشناس ارشد روان‌شناسی کودکان استثنایی
دکتر محسن گل‌پرور
سرور خاکسار
فلور خیاطان

کلیدواژه‌ها: باور، پرخاشگری، احساس آسیب‌پذیری، عادلانه، ناعادلانه.

افرادی که به دنیای عادلانه تعلق خاطر دارند، از مسند مهارگری درونی برخوردار می‌باشند، اخلاق کاری نیرومندتری را از خود نشان می‌دهند، ارزش‌های سیاسی محافظه کارانه‌تری دارند و نمره‌های بالاتری در رضایت از زندگی و نمره‌های پایین‌تری در افسردگی و اضطراب کسب می‌کنند. اما افرادی که دارای باور نیرومند به دنیای عادلانه نیستند، از زندگی خود رضایت کمتری دارند، نشانه‌های نارسای روان‌شناختی مانند افسردگی و اضطراب در آن‌ها دیده می‌شوند و مسند مهارگری آن‌ها کمتر درونی است (فرنهام و پروکتر، ۱۹۸۹). یکی از کنش‌های^۷ بسیار مهم باور به دنیای عادلانه این است که توانایی مفهوم بخشیدن به وقایع منفی جهان اجتماعی را در انسان‌ها به وجود می‌آورد. این سبک تبیین^۸، جنبه‌ی سازشی^۹ دارد، زیرا از افراد در مقابل احساس آسیب‌پذیری در برابر

در شرایط چالش‌انگیز، واکنش انسان‌ها نسبت به تهدیدی که از جانب محیط متوجه آن‌ها می‌شود، متفاوت است

و خصومت و باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه، منفی و معنادار است. به دلیل ارتباط بالنسبه قابل توجه خشم و خصومت، زمانی که خصومت مهار می‌شود، رابطه‌ی خشم با باور به دنیای عادلانه معنادار باقی می‌ماند و در زمان مهار خشم، رابطه‌ی باور به دنیای ناعادلانه فقط با خصومت معنادار است. بنابراین نتیجه اصلی حاصل از این پژوهش آن است که باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه در حوزه‌ی پرخاشگری نیز دارای کنش‌های مختلف است. هرچه افراد به دنیای عادلانه تعلق خاطر بیشتری داشته باشند به همان میزان از انجام رفتارهای پرخاشگرانه اجتناب می‌کنند. در واقع هرچه افراد، دنیا را ناعادلانه‌تر تلقی کنند سطح خصومت آن‌ها بالاتر می‌رود. بنابراین براساس یافته‌های به‌دست آمده می‌توان این نکته را مطرح کرد که افزایش باور به دنیای عادلانه به کاهش خشم و خصومت و افزایش باور به دنیای ناعادلانه، به افزایش خشم و خصومت منجر می‌شود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که باور به دنیای عادلانه دارای کنش هیجانی متعادل و مهار خشم و خصومت بوده، اما باور به دنیای ناعادلانه دارای کنش افزایش خشم و خصومت مبتنی بر بدگمانی و منفی‌نگری است.

پی‌نوشت

1. ajust and an unjust world
2. Gontrol over the invironment
3. motivation
4. self-efficacy
5. self-esteem
6. norms prohibition
7. functions
8. explanatroy style
9. adaptive
10. stress

پرخاشگری (پرخاشگری جسمانی، کلامی، خشم و خصومت) رابطه دارد؟
- آیا باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه، خشم، خصومت، پرخاشگری جسمانی و پرخاشگری کلامی را پیش‌بینی می‌کند؟

روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است. از بین زنان و مردان ۱۶ سال به بالای ساکن شهر اصفهان در بهار ۱۳۸۶ یک نمونه‌ی ۴۵۰ نفری از طریق نمونه‌برداری چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده

شد:

- مقیاس باور به دنیای عادلانه ← یک مقیاس ۲۰ سؤالی و دارای شهرت جهانی است (برای جزئیات بیشتر به دالبرت، لیکوس، سالی و گوچ، ۲۰۰۱ مراجعه کنید). باور به دنیای عادلانه با ۱۱ سؤال و باور به دنیای ناعادلانه با ۹ سؤال و براساس مقیاس هفت درجه‌ای (کاملاً مخالفم = ۱ تا، کاملاً موافقم = ۷) اندازه‌گیری می‌شود.

- پرسش‌نامه باس و پری ← برای سنجش پرخاشگری از پرسش‌نامه باس و پری (۱۹۹۲) نسخه ژاپنی (برگرفته از ناکانو، ۲۰۰۱) که به نظر می‌رسید تناسب بیشتری با فرهنگ آسیایی داشته باشد، استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای ۲۹ سؤال و چهار زیرمقیاس پرخاشگری جسمانی (۹ سؤال)، پرخاشگری کلامی (۵ سؤال)، خشم (۷ سؤال) و خصومت (۸ سؤال) است و در مقیاس پنج درجه‌ای (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) نمره‌گذاری می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

شواهد حاصل از بررسی همبستگی‌ها نشان داد که بین باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه با ابعاد پرخاشگری کلامی و جسمانی رابطه‌ی معنادار وجود ندارد، اما رابطه‌ی بین ابعاد خشم

حوادث منفی محافظت می‌کند. در واقع هر اندازه باور نسبت به دنیای عادلانه بیشتر باشد، احساس آسیب‌پذیری در برابر گستره‌ی وسیع تهدیدهایی که در جهان اجتماعی وجود دارد، کمتر است (اسکات، ۲۰۰۸).

به طور کلی وقتی افراد، جهان را فاقد عدالت و انصاف می‌بینند اغلب احساس اضطراب، تنیدگی^{۱۰} و آسیب‌پذیری می‌کنند و نشانه‌های نابسامانی روانی مانند اضطراب، بی‌خوابی، افسردگی، تمایل به خودکشی و همچنین سوءظن، بدگمانی و رفتارهای پرخاشگرانه و غیرمنطقی در آن‌ها به وجود می‌آید.

پژوهش‌های چند دهه‌ی گذشته در باب تفاوت‌های فردی در رفتار پرخاشگرانه نیز به نقش باورهای افراد نسبت به پدیده‌های مختلف توجه داشتند، به نظر می‌رسد که وقتی فرد به جای دنیای عادلانه به دنیای ناعادلانه باور دارد، توانایی مهار و کاهش خشم و پرخاشگری خود را از دست می‌دهد. در شرایط چالش‌انگیز، واکنش انسان‌ها نسبت به تهدیدی که از جانب محیط متوجه آن‌ها می‌شود، متفاوت است. این واکنش‌ها از یک‌سو با جهت‌گیری باور و از سوی دیگر با میزان شدت و نیرومندی این باورها مرتبط‌اند. یعنی باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه نه تنها تعیین‌کننده‌ی نوع واکنش انسان‌ها نسبت به محیط است، بلکه نیرومندی و شدت آن است که شیوه‌ی مقابله‌ی افراد را تعیین و مشخص می‌کند که آیا فرد در مقابله با شرایط پیش‌رو، واکنش‌های فعل‌پذیر مانند افسردگی، اضطراب و ناامیدی نشان خواهد داد و یا رفتارهای فعال مقابله‌ای و جسارت را در پیش خواهد گرفت. بنابراین در این پژوهش به منظور بررسی رابطه‌ی ابعاد پرخاشگری مانند پرخاشگری کلامی، جسمانی و خصومت با باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه، پرسش‌هایی که در پی می‌آیند، مطرح شده‌اند:

- آیا باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه با ابعاد

تهیه و تنظیم: سیده‌طاهره سیدی
کارشناس ارشد روان‌شناسی
و آموزش کودکان استثنایی

اشاره

اطلاع‌رسانی و آگاهی دادن به مشاوران مدارس درباره‌ی پژوهش‌های انجام شده مزید توفیق خدمت به این مجموعه‌ی ارزشمند است. مجله‌ی رشد مشاور مدرسه با هدف یادشده اقدام به معرفی برخی پایان‌نامه‌ها کرده است.

● **عنوان:** تأثیر آموزش مهارت‌های کنترل خشم بر پرخاشگری و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر ۱۵-۱۲ سال

دانشجو: اسدالله مصائبی

استاد راهنما: دکتر فریبرز درتاج

استاد مشاور: دکتر حسن اسدزاده

رشته‌ی تحصیلی: کارشناسی ارشد رشته‌ی روان‌شناسی تربیتی - مهر ۱۳۸۷

دانشگاه: دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های کنترل خشم بر پرخاشگری و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر ۱۵-۱۲

سال انجام شده است. این مطالعه از نوع نیمه تجربی بوده که در مدارس راهنمایی پسرانه شهر خدابنده انجام گرفت. ۳۴ دانش‌آموز که در آزمون پرخاشگری بیشترین نمره را به‌دست‌آورده بودند، نمونه این پژوهش را تشکیل دادند. پرخاشگری این گروه نمونه را مشاور و مدیر مدرسه نیز تأیید کردند. کل گروه نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و سپس به صورت تصادفی به دو گروه تقسیم گشتند. گروه آزمایش در هشت جلسه، دو روز در هفته و هر جلسه یک ساعت و نیم تحت آموزش مهارت‌های کنترل خشم قرار گرفتند و طی این مدت هیچ برنامه‌ی مداخله‌ای برای گروه کنترل اجرا نشد. مهارت‌های کنترل خشم شامل محورهای بررسی و شناخت مفهوم خشم و پرخاشگری، آشنایی با علائم جسمانی همراه با خشم و تشخیص زود هنگام، آرام‌سازی خویش، تغییر خودگویی منفی و استفاده از خودآموزی کلامی، آموزش شیوه‌ی ابراز خشم به صورت سازگارانه و آموزش حل مسئله بود. پس از پایان آموزش، پس‌آزمون، پرخاشگری و سازگاری اجتماعی از هر دو گروه به عمل آمد. داده‌های به‌دست‌آمده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون به‌وسیله پرسش‌نامه‌ی پرخاشگری آیزنگ و آزمون شخصیتی کالیفرنیا با آزمون t مستقل تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها نشان داد که بین گروه آزمایش و گروه کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در نتیجه پرخاشگری گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل کاهش و سازگاری آنان افزایش یافته بود. بنابراین تأثیر آموزش مهارت‌های کنترل خشم بر کاهش پرخاشگری به افزایش سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر ۱۵-۱۲ سال تأیید شد.

● **عنوان:** اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کاهش اعتیادپذیری دانش‌آموزان دختر مقطع پیش‌دانشگاهی شهر کرج

دانشجو: فاطمه کشاورزی

استاد راهنما: دکتر کیومرث فرح‌بخش

استاد مشاور: دکتر ابوالفضل کرمی

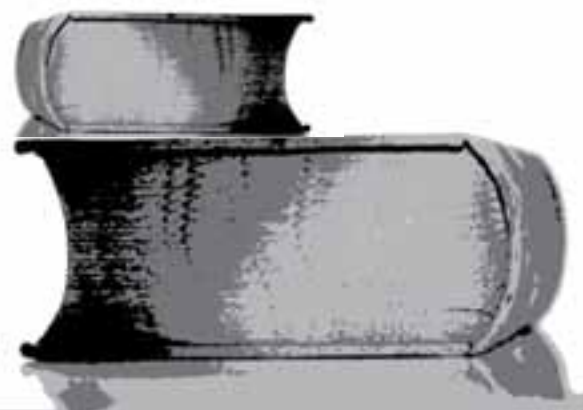
مقطع تحصیلی: کارشناسی ارشد رشته‌ی مشاوره شغلی ۱۳۸۵

دانشگاه: دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده‌ی روان‌شناسی علوم تربیتی

چکیده

موضوع پژوهش حاضر تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کاهش اعتیادپذیری دانش‌آموزان دختر مقطع پیش‌دانشگاهی شهرستان کرج می‌باشد که در سال ۸۵-۸۴ اجرا شده است. در برنامه‌های مربوط به پیشگیری از اعتیاد و مصرف مواد مخدر در مدارس، مداخلات آموزشی از جمله آموزش مهارت‌های اجتماعی جایگاه ویژه‌ای دارد. آموزش این مهارت‌ها منجر به تقویت قابلیت‌های فردی و اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود که می‌تواند آنان را در تحقق اهداف و تأمین نیازهایشان کمک کند. همچنین مانع گرایش آنان به راه‌های انحرافی از جمله مصرف مواد شود. با توجه به اینکه نقص در مهارت‌های اجتماعی به خصوص ابراز وجود به عنوان یکی از ابعاد مهم مهارت‌های اجتماعی، موجب کاهش مقاومت نوجوان در برابر نفوذ الگوهای نقش خصوصاً دوستان می‌شود، بنابراین آموزش این مهارت‌ها در برنامه‌های پیشگیری از مصرف مواد از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. هدف از انجام این پژوهش تعیین میزان اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کاهش اعتیادپذیری نوجوانان دختر است.

دو آزمون مهارت‌های اجتماعی ساخته‌ی هادی عباسی و پرسش‌نامه‌ی اعتیادپذیری هنجار شده توسط عزالله کرد میرزا بر روی یک گروه ۳۰۰ نفری اجرا شد. ۳۰ نفر که در آزمون مهارت اجتماعی نمره‌ی پایین‌تر از میانگین و در پرسش‌نامه‌ی اعتیادپذیری نمره‌ی بالاتر از میانگین کسب نمودند به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند، سپس در دو گروه ۱۵ نفری کنترل و آزمایش قرار گرفتند. این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. اعضای گروه آزمایش ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای تحت آموزش قرار گرفتند. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی سبب شد اعتیادپذیری و آمادگی برای اعتیاد کاهش یابد و اعتراف به اعتیاد در دختران نیز کمتر



گردد. همچنین این نتایج نشان داد که بین میزان اعتیادپذیری دانش‌آموزان در رشته‌های مختلف شاخه‌ی نظری تفاوت معناداری وجود ندارد.

● **عنوان:** اثر بخشی درمان راهل محور بر کاهش مشکلات رفتاری کودکان و نوجوانان مدارس ساری

دانشجو: باب‌الله بخشی‌پور جویباری

استاد راهنما: دکتر خدیجه آربین

استاد مشاور: دکتر ابوالفضل کرمی

مقطع تحصیلی: دکترای رشته‌ی مشاوره

۱۳۸۷ - ۸۸

چکیده

این پژوهش به منظور بررسی اثربخشی درمان راهل محور، کاهش مشکلات رفتاری (برونی سازی) کودکان و نوجوانان انجام شد. روش پژوهشی، نیمه آزمایشی بود و از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده کردید. جامعه‌ی آماری این پژوهش دانش‌آموزان پسر ابتدایی و دبیرستانی شهر ساری مشغول به تحصیل در سال ۸۸-۱۳۷۸ بودند. از بین مدارس ابتدایی پسرانه‌ی شهر ساری یک مدرسه و بین دبیرستان‌های پسرانه نیز یک دبیرستان به طور تصادفی انتخاب شدند. به صورت تصادفی به ۱۰۰ نفر از کودکان ابتدایی و ۱۰۰ نفر از نوجوانان دبیرستانی پرسش‌نامه‌ی این پژوهش داده شد. از بین آن‌ها نهایتاً ۱۶ نفر از کودکان و ۱۶ نفر از نوجوانانی که از نظر مشکلات رفتاری (برونی سازی) در مرز بالینی قرار داشتند به عنوان گروه نمونه انتخاب، سپس به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند.

ابزار این پژوهش پرسش‌نامه‌ی نظام سنجش مبتنی بر تجربه‌ی آخباخ (۱۹۷۷) بود. محتوای جلسات نیز طبق نظریه‌ی درمان راهل محور دی شازر و متناسب با مراحل تحولی کودکان و نوجوانان تهیه گردید. با توجه به این که کودکان در مرحله‌ی عملیات عینی هستند، فنون و روش‌های درمان راهل محور با دوره رشدی آنان تطبیق داده شد. درمان راه حل محور در ۸ جلسه‌ی هفتگی یک هفته برای گروه آزمایشی کودک

و ۸ جلسه‌ی هفتگی ۱/۵ ساعته برای نوجوانان اجرا گردید. محورهای اصلی هر ۸ جلسه عبارت بودند از: ۱- معارفه ۲- بیان مسئله ۳- ایجاد راه حل ۴- یافتن موارد استثنا ۵- استفاده از پرسش معجزه ۶- متفاوت بودن ۷- تثبیت و تحکیم تغییرات ۸- جمع‌بندی و ختم جلسات داده‌های به‌دست‌آمده با روش تحلیل واریانس یک طرفه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج آماری نشان داد که شیوه‌ی درمان راهل محور که متناسب با مراحل تحولی کودکان و نوجوانان تدوین شده بود، بر کاهش مشکلات رفتاری (برونی سازی) آن‌ها مؤثر بوده است. سطح معنی‌دار در این پژوهش ۰/۰۱ می‌باشد. همچنین در کاربرد این شیوه‌ی درمانی بین گروه کودکان و نوجوانان تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد.

● **عنوان:** بررسی رابطه‌ی امیدواری و شادکامی با انگیزه‌ی پیشرفت دانش‌آموزان پسر پایه‌ی دوم دبیرستان

دانشجو: عبدالصالح پروین

استاد راهنما: دکتر عباس آریا

استاد مشاور: دکتر نورعلی فرخی

مقطع تحصیلی: کارشناسی ارشد ۱۳۸۸

دانشگاه: دانشگاه علامه طباطبایی،

دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی

چکیده

پژوهش حاضر به منظور بررسی رابطه‌ی بین امیدواری و شادکامی با انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی صورت گرفته است. ۱۲۰ دانش‌آموز پسر پایه‌ی دوم دبیرستان منطقه ۶ تهران به صورت تصادفی به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. ۴۰ دانش‌آموز به طور مساوی از سه رشته‌ی علوم انسانی، ریاضی و علوم تجربی انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده برای انتخاب گروه نمونه پرسش‌نامه‌ی امیدواری اشنایدر، پرسش‌نامه شادکامی اکسفورد و پرسش‌نامه انگیزه‌ی پیشرفت می‌باشد.

یافته‌های حاصل از تحلیل‌های آماری نشان داد با اطمینان ۹۹ درصد امیدواری و شادکامی، انگیزه‌ی پیشرفت را پیش‌بینی می‌کند و بین امیدواری و انگیزه پیشرفت رابطه معناداری وجود دارد و نهایتاً

این فرضیه نیز تأیید شد که بین شادکامی و پیشرفت نیز رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

● **عنوان:** تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی در افزایش رضایت شغلی کارکنان آموزشی (مدیران، معاونان، معلمان) مدارس راهنمایی

دانشجو: محمد مصطفوی

استاد راهنما: دکتر عباس آریا

استاد مشاور: دکتر ابوالفضل کرمی

رشته‌ی تحصیلی: کارشناسی ارشد رشته‌ی

راهنمایی و مشاوره، سال تحصیلی ۸۶ - ۸۵

دانشگاه: دانشگاه علامه طباطبایی،

دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی به مدیران، معاونان و معلمان مدارس راهنمایی شهرستان رباط کریم در افزایش رضایت شغلی آنان و ارائه‌ی پیشنهادهایی به مسئولین آموزش و پرورش می‌باشد. جامعه‌ی آماری این پژوهش کلیه مدیران، معاونان و معلمان مدارس دولتی مقطع راهنمایی شهرستان رباط کریم است. از هر گروه از مدیران، معاونان و معلمان ۴۰ نفر زن و مرد با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. روش پژوهش روش آزمایشی بود و برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده گردید و از پرسش‌نامه‌ی رضایت شغلی مرتضوی (۱۳۷۷) با پایایی (۰/۷۶-۰/۸۰) به عنوان ابزار پژوهش استفاده شده است. برای مقایسه‌ی میانگین‌های دو گروه آزمایشی و کنترل از t مستقل استفاده گردید. برای رسیدن به هدف پژوهش، گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه از آموزش مهارت‌های ارتباطی برخوردار شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها نتایج نشان داد که به طور کلی مدیران، معاونان و معلمان که آموزش‌های مهارت‌های ارتباطی دریافت نمودند، در مقایسه با گروه کنترل، به‌طور معناداری رضایت شغلی بیشتری داشته‌اند و این بدین معناست که آموزش مهارت‌های ارتباطی به عوامل آموزشی و اداری مدرسه تأثیر بسزایی در افزایش رضایت شغلی آن‌ها دارد.



میم مثل مادر

رضا شهلا

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی کودکان استثنایی و مشاور مدارس تهران

● کلیدواژه‌ها: تاثیر فیلم، معلولیت، مراقبت، کودکان معلول.

میم مثل معلولیت

۱. آیا تا به حال شده‌است که وقتی از سینما بیرون آمده‌اید احساس کرده‌اید که حالتان بهتر (یا بدتر) شده است؟ که بعد از دیدن یک فیلم خشن با کسی خشن برخورد کنید؟

همچنین، بعد از دیدن یک فیلم تراژیک برای شخصیت اول فیلم همدردی کنید و یا گریه سر بدهید؟

به هر حال، براساس نظریه‌های مختلف روان‌شناسی، می‌توان تاثیر فیلم روی احساسات بیننده را تبیین کرد.

نتایج پژوهش‌های گروهی از پژوهشگران در دانشگاه مریلند نشان می‌دهد که تماشای فیلم‌های کمدی باعث می‌شود افراد شادتر و خشنودتر باشند.

خوب است اضافه کنیم که علم پزشکی اثبات کرده‌است که خندیدن در گشاد شدن شریان‌ها تاثیر دارد، و برعکس، پریشانی‌های روانی باعث تنگ شدن شریان‌ها می‌شود.

خندیدن می‌تواند سامانه‌ی ایمنی بدن را سالم‌تر سازد. و اندازه‌ی

هورمون‌های استرس را کاهش دهد.

ارسطو گفته است: «تراژدی باید رحم و ترس را برانگیزد تا موجب تخلیه‌ی هیجانی شود». این جمله‌ی معروف ارسطو در کتاب بوطیقا، به نقل از بیش‌تر روان‌شناسان، آغاز تبیین هنر درمانی در دنیاست، قابل توجه است که دو هزار سال بعد از ارسطو، فروید از کلمه‌ی کاتارسیس (تخلیه‌ی هیجانی) دقیقاً به همین معنا در درمان بیمارانش استفاده کرد.

افراد زیادی تاکنون چنین بیان کرده‌اند که با تماشای یک فیلم یا خواندن یک کتاب زندگی و دنیای‌شان دگرگون شده و حتی سبب نجات آنان شده است.

فیلم‌هایی مثل **دفترچه‌ی سیاه**، **بیانیست**، **فهرست شیندلر**، **جونو** و **بر باد رفته**، درست همانند کتاب انسان در جست‌وجوی معنای ویکتور فرانکل به مراجعان بی‌امید قوت قلب و روحیه می‌دهد، تا بدانند که با وجود داشتن درد و رنج‌های بسیار، با اراده و پشتکار می‌توان کامیاب شد.

۲. پرداختن به مشکلات کودکان و خانواده‌هایشان دست مایه‌ی بسیاری از فیلم‌ها در سینمای جهان بوده‌است و کارگردانان بسیاری سعی کرده‌اند چه در موضوع اصلی، و چه در حاشیه‌ی فیلم به نحوی روی جنبه‌های مختلف روان‌شناسی و توان‌بخشی کودکان کار کنند.

در ایران نیز پرداختن به دنیای کودک و سوسه‌ی بسیاری از کارگردانان بوده و سعی کرده‌اند با ارائه‌ی فهم درست به بیننده، مشکلات، سختی‌ها و شرایط خانوادگی، کودکان جامعه را به تصویر بکشند.

رسول ملاقلی‌پور از جمله کارگردانانی بود که بررسی فضای زندگی خانوادگی و بحران‌های آن، در اکثر فیلم‌های او نمود دارد.

میم مثل مادر، آخرین فیلم اکران شده‌ی ملاقلی‌پور بود که در آن مشکلات خانواده‌هایی را که دارای کودک معلول‌اند، با تاکید بر درگیری‌ها، مشکلات و فشارهای روانی وارد بر مادران را به تصویر کشیده‌شده است.

۳. معلول حسی - حرکتی به فردی اطلاق می‌شود که به دلایلی دچار ضعف، اختلال یا عدم توانایی کامل در یک یا چند اندام حرکتی خود شده و برای تحرک و جابه‌جایی، به‌طور دائم یا موقت، به وسایل خارجی نیازمند است.

جمعیت کودکان مبتلا به معلولیت‌ها و بیماری‌های جسمی از یک گروه، بسیار نامتجانس تشکیل می‌شود و شامل کودکانی است که از شرایط بسیار متفاوتی برخوردارند این شرایط را، اگر چه چندان رابطه‌ی معینی با هم ندارند، برای راحتی کار، به دو گروه تقسیم می‌کنند. معلولیت‌های جسمی و بیماری‌های جسمی.

کودکان مبتلا به معلولیت جسمی، خود به انواع گوناگون تقسیم می‌شوند. با وجود این که بین این گروه‌ها تفاوت‌های مهمی وجود دارد اما مشابهت‌هایی

در نمونه‌های مشابه این نوع فیلم‌ها که به مشکلات قشر خاصی از جامعه اشاره می‌کند، ارائه‌ی راهکار برای کنار آمدن با مشکل، طرح دیدگاه‌ها و یا حتی بیان ساده و بدون درشت‌بینی از مشکل مشخصه‌ی اصلی است که در این فیلم هیچ‌گونه اثری از آن دیده نمی‌شود

میم مثل مادر، آخرین فیلم اکران شده‌ی ملاقلی‌پور بود که در آن مشکلات خانواده‌هایی را که دارای کودک معلول‌اند، با تاکید بر درگیری‌ها، مشکلات و فشارهای روانی وارد بر مادران را به تصویر کشیده شده است

برای آن‌ها پیدا کنند، اما به طور کلی موقعی که کودک برخی از توانایی‌هایش را از دست می‌دهد معمولاً برای مدتی دچار افسردگی می‌شود و ماتم می‌گیرد. درمان‌های اولیه در مورد کودکان مبتلا به معلولیت‌های جسمی و بهداشتی از اهمیت زیادی برخوردار است. در برخی موارد، معلولیت‌های جسمی را می‌توان از طریق درمان‌های طبیعی در مراحل آغازین معلولیت اصلاح نمود.

در موارد دیگری، درمان‌های اولیه می‌توانند شدت برخی از ناتوانایی‌های بدنی و شرایط بهداشتی را به حداقل برسانند و یا از رشد معلولیت‌های اضافی و یا بهداشتی جلوگیری کنند. روش‌های درست در مراقبت‌های جسمانی، ملاحظات و کاربردوسایل، توسط معلمان، خانواده و دیگران می‌تواند به کودک کمک کند تا در فعالیت‌های روزانه‌ی خانه، مدرسه و جامعه شرکت کند و مهارت‌های حرکتی و مراقبت از خود را شخص معلول تقویت کند. نیازهای خاص کودکان معلول جسمی ایجاب می‌کند که برنامه‌ی آنها بیش‌تر در سه زمینه‌ی مهارت‌های حرکتی و راه رفتن، مهارت‌های مراقبت از خویش، و سازگاری اجتماعی و عاطفی گسترش یابد. چون این کودکان در بسیاری از مواقع، احساس ناتوانی می‌کنند کمک به افزایش درک شرایط معلولیت در آنها، و تاکید بر کیفیت زندگی برای آنان، می‌تواند در پیشبرد سازگاری بهتر آنها با شرایط موجود موثر باشد.

۴. میم مثل مادر، داستان دختری به نام سپیده است که در سال‌های جنگ، شیمیایی شده و حال او و همسرش سهیل در انتظار به دنیا آمدن اولین فرزندشان هستند. اما در همین ایام بررسی تیم پزشکی مشخص می‌کند که اثر شیمیایی شدن مادر روی بچه اثر گذاشته و موجب جمع شدن ریه نوزاد شده و به احتمال فراوان نوزاد با نقص عضو به دنیا خواهد آمد. سهیل از این مسئله آشفته می‌شود و پیشنهاد می‌کند که جنین را از بین ببرند و حتی تا نزدیک سقط پیش می‌روند، اما سپیده تمایل دارد در هر حال، کودکش را به دنیا بیاورد و سرانجام بچه (سعيد) به دنیا می‌آید. بعد از تولد سعيد، سهیل حاضر نمی‌شود او را ببیند واز همسرش می‌خواهد که بچه را به آسایشگاه بسپارند که با مخالفت سپیده مواجه می‌شود و لذا سهیل مادر و فرزند را رها می‌کند. سپیده به تنهایی مسوولیت بزرگ کردن سعيد را با تمام مشکلات بر عهده می‌گیرد برای خرید داروها وسایلش را می‌فروشد و مجبور می‌شود تا پاسی از شب برای تامین مخارج زندگی کار کند. سعيد بعد از سپری کردن دوران طفولیتش،

نیز دارند. در برخی از این موارد یک سیستم بدن مانند سیستم اعصاب (مثل مغز، طناب نخاعی) و در برخی دیگر سیستم عضلانی اسکلتی (نظیر عضلات، استخوان‌ها) آسیب دیده است

شدت یا درجه‌ی معلولیت جسمانی کودک، یک عامل مهم برای حلقه‌بندی به حساب می‌آید میزان و شدت هر نوع معلولیت را، در رابطه با شرایط عملکرد و تأثیری که بر حرکت و مهارت‌های حرکتی وارد می‌سازد، می‌توان به شکل‌های زیر تعریف کرد:

۱. کودکان مبتلا به معلولیت جسمی خفیف، که بدون کمک قادر به راه رفتن هستند.

۲. کودکان مبتلا به معلولیت جسمی متوسط، که می‌توانند با استفاده از وسایل (brace) و چوب زیر بغل راه بروند.

۳. کودکان مبتلا به معلولیت جسمی شدید که به صندلی چرخدار متکی‌اند.

کودکان بیمار هم به مراقبت‌های پزشکی دائمی نیاز دارند. همچون معلولیت‌های جسمی، بیماری‌ها نیز می‌توانند علل گوناگونی داشته باشند. بیماری‌هایی نظیر بیماری‌های قلبی و ریوی یا دشواری‌های تنفسی و سایر بیماری‌ها مثل سرطان ناتوانی زیادی برای این کودکان به وجود می‌آورد.

بر طبق ماده‌ی ۵۰۴ قانون توان بخشی مصوب ۱۹۷۴ به شخصی معلول گفته می‌شود که دارای نقص عملی یا جسمی بوده و این نقص به میزان زیادی شرکت وی را در یک یا چند فعالیت زندگی روزمره محدود می‌سازد. معلولیت‌های جسمی می‌تواند علت مادرزادی یا تصادفی داشته باشد و یا به علت بیماری به وجود آید، اما علت هر بیماری و سنی که در آن بیماری رخ می‌دهد در نوع مشکلاتی که کودکان معلولیت جسمی با آن مواجهند تأثیر می‌گذارد. برخی از کودکان که دچار نقایص مادرزادی هستند، هنگام تولد، یا بلافاصله بعد از تولد، دچار معلولیت می‌شوند. این کودکان از تجارب رشدی مشابه به با سایر کودکان برخوردار نمی‌باشند. میزان تفاوت‌های موجود در این کودکان به نوع و شدت بیماری بستگی دارد، طبیعی است بسیاری از این کودکان، هرگز قادر نیستند برخی از کارها را تجربه کنند بنابراین ناراحت می‌شود و ابراز این ناراحتی از یک دلخوری ساده گرفته تا تکذیب معلولیت می‌تواند متغیر باشد. کودکان دارای معلولیت مادرزادی در مواقع مختلف درباره‌ی ناامیدی، نارضایتی و ناکامی خود صحبت می‌کنند.

برخی دیگر از این کودکان تجارب رشدی را به طور طبیعی در ابتدا طی می‌کنند و سپس به علت تصادف یا بیماری دچار معلولیت جسمی می‌شود. آنها می‌توانند در جریان توان بخشی از تجارب قبلی خود استفاده کنند. اغلب کودکانی که معلولیت‌شان به خاطر آسیب‌های وارده است، این انگیزه را دارند که توانایی‌های پیشین خود را دوباره به دست آورند و یا نیرویی جانشین



احتمال از هم پاشیدگی زندگی مشترک آنها فراهم خواهند آمد. حال با در نظر گرفتن این مشکلات، اگر نوزادی با نوعی معلولیت یا بیماری متولد شود فشارهای روانی حاصل از تولد چنین فرزندی بر اعضای خانواده، بویژه والدین، چندین برابر می‌شود و تمام آرزوهای والدین با به دنیا آمدن یک کودک معلول نقش بر آب می‌گردد؛ چیزی که در این فیلم هم، با واکنش سهیل به خوبی دیده شد. از جمله این که، صرف آگاه شدن آنها از معلول بودن کودک آینده‌شان بر آن‌ها فشارهای روانی وارد می‌کند که باعث از هم پاشیدگی آرامش، انسجام و نظم زندگی آنان می‌شود. هرچند که این حالت تحت تأثیر عوامل مختلفی مثل سطح اجتماعی و اقتصادی زندگی والدین، میزان سواد آن‌ها و... قرار دارد، که این تغییر در فیلم با عکس نشان داده شده. در این زمینه حسین نژاد تحقیقی در سال ۱۳۷۵ تحت عنوان بررسی و مقایسه‌ی میزان فشار روانی و سازگاری زناشویی والدین کودکان عقب‌مانده‌ی ذهنی آموزش‌پذیر و کودکان معلول حسی - حرکتی با والدین کودکان عادی انجام داد که نشان می‌دهد والدین کودکان معلول فشار روانی بیشتری را نسبت به والدین کودکان عادی تجربه می‌کنند، اما بین میانگین نمرات فشار روانی والدین کودکان حسی - حرکتی و آموزش‌پذیر تفاوت معناداری مشاهده نشد.

فیلم مشکلات کودک معلول و تلاش مادر برای سالم و مستقل بار آوردن فرزندش در جامعه‌ی امروز را از زوایای مختلف نشان می‌دهد. والدین بیشتر این کودکان، ممکن است بکوشند فرزند معلول خود را در برابر دنیای سرد و خشن، بیش از حد تحت حمایت خود بگیرند و در نتیجه‌ی کودک را کاملاً به خود وابسته کنند؛ حتی آنان ممکن است بیش از اندازه دچار احساس ترحم و شفقت شوند و خود را به خدمتکاری تبدیل کنند که همه‌ی وظیفه‌اش را رفع نیازهای کودک می‌داند. این نکته را فیلم به خوبی نشان داده است. در فیلم، سعید تقریباً از عهده‌ی کارهای خودش برمی‌آید و حتی برای همسایه‌ها هم خرید می‌کند و در مقابل، سپیده نیز پسرش را از اجتماع دور نکرده بلکه او را باعث افتخار خود می‌داند. درد دل‌های کودکانی که در مرکز توان بخشی زندگی می‌کنند و نیز تأکید مکرر دختری در آن‌جا، مبنی بر عقب مانده نبودنش، وسیله‌ای دم دستی و ساده برای تحت تأثیر قرار دادن تماشاگر در لحظه، پذیرش این کودکان با برانگیختن احساسات تماشاگر است.

متخصصان توان بخشی بیان می‌کنند که والدین کودکان دارای معلولیت مریبان ثابت کودکان در طول زندگی‌اند و می‌توانند با آن‌ها ارتباط بهتری نسبت به دیگران برقرار کنند، به همین دلیل، آموزش آن‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

هرچند آثاری که در جامعه به قدرشناسی از مادر و نقش او منجر می‌شود تأثیر مثبتی می‌گذارد و چنین توجهی به زنان، در جامعه‌ای که نسبت به حقوق زن دچار عقب‌ماندگی است، رخدادی مبارک محسوب می‌شود، اما شاید برای خیلی از بیننده‌ها هضم این چنین فیلم‌هایی، با حجم انبوهی از سیاهی، ناراحتی،

آیا هنگام آن نرسیده که فیلم‌های پر اشک و ناله و گریه در سینما و تلویزیون به نمایش‌ها و سریال‌های شاد و خنده‌آفرین تبدیل شود که با برداشتی صحیح از شرایط موجود روزه‌های امید را بر تماشاگر بگشاید

همراه با نقض عضو و مشکل تنفسی، با مادرش به تنهایی زندگی می‌کند؛ این که سرانجام سهیل به دیدار سعید می‌آید و سعید پدرش را از نشانه‌هایی که جمع کرده می‌شناسد. بازگشت بی‌دلیل پدر باعث آشفتگی سعید می‌شود و بنای ناسازگاری با مادر را آغاز می‌کند. سپیده زیر فشارهای زندگی بیماری‌اش عود می‌کند و راهی بیمارستان می‌شود....

میم مثل مادر، تلاشی برای به تصویر کشیدن مادران دارای کودکان معلول و مشکلاتی که خانواده‌های این کودکان با آن دست و پنجه نرم می‌کنند. فیلم در نشان دادن گوشه به گوشه‌ی این مشکلات و سختی‌ها موفق عمل کرده که این نتیجه را می‌توان از تأثیر موضوع و سبک بیان آن بر مخاطب و هیجانات او به وضوح مشاهده کرد.

شاید انگیزه‌ی ابتدایی که باعث می‌شود تماشاگر فیلم را دنبال کند مسئله‌ی تولد و سقط جنین است که بعد از حل شدن این موضوع، چگونگی برخورد و رویارویی مادر با مشکلات فرزندش، تماشاگر را به دیدن ادامه‌ی فیلم راغب می‌کند.

۵. اصولاً تولد فرزند برای پدر و مادر در هر سن و شرایطی باری از فشارهای روانی را به همراه دارد که اگر با این شرایط جدید با هوشمندی رو به رو نشوند



با مجله های رشد آشنا شوید

مجله های رشد توسط دفتر انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می شوند:

مجله های عمومی دانش آموزی

(به صورت ماهنامه و ۸ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می شوند):

• **رشد کودک** (برای دانش آموزان ابتدایی و پایه ی اول دوره ی دبستان)

• **رشد نوجوان** (برای دانش آموزان پایه های دوم و سوم دوره ی دبستان)

• **رشد دانش آموزان** (برای دانش آموزان پایه های چهارم و پنجم دوره ی دبستان)

• **رشد نوجوان** (برای دانش آموزان دوره ی راهنمایی تحصیلی)

• **رشد جوان** (برای دانش آموزان دوره ی متوسطه و پیش دانشگاهی)

مجله های عمومی بزرگسال

(به صورت ماهنامه و ۸ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می شوند):

• **رشد آموزش ابتدایی**، **رشد آموزش راهنمایی تحصیلی**،

رشد تکنولوژی آموزشی، **رشد مدرسه فردا**، **رشد مدیریت**

مدرسه، **رشد معلم**

مجله های اختصاصی

(به صورت فصلنامه و ۳ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می شوند):

• **رشد برهان راهنمایی** (مجله ریاضی برای دانش آموزان دوره ی راهنمایی تحصیلی)

• **رشد برهان متوسطه** (مجله ریاضی برای دانش آموزان دوره ی متوسطه و پیش دانشگاهی)

• **رشد آموزش قرآن**، **رشد آموزش معارف اسلامی**،

رشد آموزش زبان و ادب فارسی، **رشد آموزش هنر**، **رشد مشاور مدرسه**، **رشد آموزش تربیت بدنی**،

رشد آموزش علوم اجتماعی، **رشد آموزش تاریخ**، **رشد آموزش جغرافیا**،

رشد آموزش زبان، **رشد آموزش ریاضی**، **رشد آموزش فیزیک**، **رشد آموزش شیمی**،

رشد آموزش زیست شناسی، **رشد آموزش زمین شناسی**، **رشد آموزش فنی و حرفه ای**، **رشد آموزش پیش دبستانی**

مجله های رشد عمومی و اختصاصی برای آموزگاران، معلمان، مدیران، مربیان و مشاوران مدارس، دانش جویان، مراکز تربیت معلم و رشته های دبیری دانشگاه ها و کارشناسان آموزش و پرورش تهیه و منتشر می شوند.

• **نشانی:** تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ی ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶، دفتر انتشارات کمک آموزشی.

• **نمابر:** ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۷۸

• **تلفن:** ۰۲۱-۸۸۸۴۹۰۹۹

• **E-mail:** info@roshdmag.ir • **www:** roshdmag.ir

بدبختی و فلاکت و... سخت است.

در نمونه های مشابه این نوع فیلم ها که به مشکلات قشر خاصی از جامعه اشاره می کند، ارائه ی راهکار برای کنار آمدن با مشکل، طرح دیدگاه ها و یا حتی بیان ساده و بدون درشت بینی از مشکل مشخصه ی اصلی است که در این فیلم هیچ گونه اثری از آن دیده نمی شود.

روز هشتم (سندرم دان) مرد باران (اوتیسم) فهتن (اختلال اضطراب منتشر) اینک فاجعه (اختلال پس از حادثه) همگی نمونه هایی به یاد ماندنی از به تصویر کشیدن مشکلات روان شناختی با دادن آگاهی و راهکار به بیننده برای سازگاری است که در نمونه های داخلی، به صرف پرداختن و تحریک احساسات تماشاگر راه به جایی نبرده است.

مادری تنها با وضع اقتصادی نامساعد، داشتن کودکی معلول، سختی های جامعه ی امروز، بازگشت پدری سر در گم... حکایت از طرح و داستانی بیش از اندازه تلخ است، اما آیا برای بیننده ای که در گیر این مشکلات است چاره ای هم اندیشیده شده است؟

اگر تماشاگر خود را در کتاب «سپیده» ببیند باید بگوید او مادر بی رحمی است، زیرا برای نفس مادر بودن خود، با وجودی که می داند بیماری اش موجب کودکی معلول خواهد شد، با سرنوشت انسان بازی می کند که باید هم رنج جسمی بکشد و هم رنج بی مادری را تحمل کند! آیا یعنی همدلی با سپیده درست است؟

۷. نشان دادن مشکلات ریز و درشت والدین این دسته از کودکان و با این شدت سیاهی در سالن تاریک سینما، تأکید روی جنبه های عاطفی، پرهیز از ارائه ی رویکرد و راهکار برای بهزیستی والدین، نشان ندادن راه های استحکام زندگی خانوادگی این والدین، عدم توجه به تقویت استقلال و عزت نفس کودکان معلول، فیلم را بیشتر شبیه به یک مرثیه کرده که با بیان هر گوشه اش اشک را به چشم تماشاگر می آورد.

آیا وقت آن نرسیده که ما زاویه ی دیدمان را برای تأثیر گذاری روی تماشاگر عوض کنیم.

– آیا موعدهش نشده حداقل به یک سوم مشکلاتی که در کارهای هنری مان اشاره می کنیم راهکاری هم برای تماشاگری که با این مسائل در زندگی واقعی سر و کله می زند ارائه کنیم.

– آیا هنگام آن نرسیده که فیلم های پر اشک و ناله و گریه در سینما و تلویزیون به نمایش ها و سریال های شاد و خنده آفرین تبدیل شود که با برداشتی صحیح از شرایط موجود روزه های امید را بر تماشاگر بگشاید!

منبع

۱. استیو پ، آنتونی (۱۳۸۲). ناخود آگاه (شیوا رویگریان، مترجم)، تهران. نشر مرکز
۲. کرک، ای داگلاس و کلاگر، خیبرجی (۱۳۷۶). آموزش و پرورش کودکان استثنایی (مجتبی جوادیان، مترجم) آستان قدس رضوی. انتشارات به نشر

فنون و نکات اصلی درمان شناختی

دکتر حسین سلیمی



درمان شناختی (فنون و نکات اصلی) نوشته نینان و درآیدن ترجمه ی دکتر دهقانی و گنجوی در ۳۰۰ صفحه توسط انتشارات رشد به چاپ رسیده است.

این دو روان شناس معروف حوزه ی شناخت درمانی کتاب های دیگری نیز تألیف نموده اند. شناخت درمانی می کوشد تا پریشانی های هیجانی را از طریق تشخیص، آزمودن و تعدیل افکار تحریف شده اصلاح نماید. در دو دهه ی اخیر درمان شناختی علاوه بر افسردگی، بر اختلالات اضطرابی، هراس، سوء مصرف مواد، اختلال شخصیت، وسواس فکری- عملی، روان پریشی، بیماران مبتلا به

در این کتاب یکصد نکته و فن کلیدی درمان شناختی در چند بخش معرفی شده است از جمله به توضیح نظریه ی درمان، برداشت رایج و غلط و روش های به کارگیری درمان شناختی پرداخته است

مشکلات مزمن پزشکی، کودکان و نوجوانان و بزرگسالان نیز توجه ویژه ای داشته است. بنا به اعتقاد ماهونی و گابریل حداقل ۱۷ رویکرد متفاوت در حوزه ی درمان شناختی تدوین و فهرست شده است.

در این کتاب یکصد نکته و فن کلیدی درمان شناختی در چند بخش معرفی شده است از جمله به توضیح نظریه ی درمان، برداشت رایج و غلط و روش های به کارگیری درمان شناختی پرداخته است که در قسمت روش ها با آموزش مدل شناختی و چگونگی تدوین طرح درمان به راه های شناسایی، بررسی و پاسخ به افکار خودکار منفی، منطق و انواع تکالیف خانگی پرداخته شده است. هم چنین به نحوه ی تجدیدنظر در فرض ها و قوانین، مقابله با باورهای محوری، ایجاد و تقویت باورهای محوری جدید، نحوه ی شکستن مقاومت مراجعین پرداخته است. پند آخر کتاب نیز به درمانگران این است که حتی اگر معتقد هستید همه چیز را درباره ی درمان شناختی می دانید، عجله نکنید باز هم بیاموزید و تجربه کنید.

مطالعه ی این کتاب را به همه ی کارآموزان و مشاورانی که به رویکرد کارآمد شناختی در فرهنگ ایران معتقدند توصیه می کنیم.



برگ اشتراک مجله های رشد

شرایط:

- ۱- پرداخت مبلغ ۵۰/۰۰۰ ریال به ازای هر عنوان مجله ی درخواستی، به صورت علی الحساب به حساب شماره ی ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت شعبه ی سه راه آزمایش (برخه حصار) کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست.
- ۲- ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده ی اشتراک بایست سفارشی، (کپی فیش را نزد خود نگه دارید).

• نام مجله های درخواستی :

• نام و نام خانوادگی:

• تاریخ تولد:

• میزان تحصیلات:

• تلفن:

• نشانی کامل پستی:

استان: شهرستان:

خیابان:

پلاک: کد پستی:

• در سوابق که قبلاً مشترک مجله بوده اید شماره ی اشتراک خود را بنویسید:

امضا:

• T3 امور مشترکین: ۷۷۲۳۶۶۵۵-۷۷۲۳۶۶۵۵-۰۲۱

• صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

• T3 پیام گیر مجله های رشد: ۱۲۸۲-۸۸۳۰-۰۲۱

یادآوری:

- هزینه ی برگشت مجله در صورت خوانا و کامل بودن نشانی و عدم حضور گیرنده، بر عهده ی مشترک است.
- مبنای شروع اشتراک مجله از زمان دریافت برگ اشتراک است.