



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر نشریات و کنفرانس آموزشی

شالوده آموزشی

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
دوره سیزدهم | شماره ۲ | زمستان ۱۳۹۶ | ۶۴ صفحه | ۱۴۵۰۰ ریال | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۰۸
www.roshdmag.ir



• تربیت جنسی کودک و نوجوان
• دلشوره های دائمی
• اختلالی به نام خوردن





10th International Congress for Psychotherapy/Asian Chapter
Family Based Psychotherapy

دهمین کنگره بین المللی روان درمانی / اجلاس آسیایی
روان درمانی خانواده محور

University of Tehran
Faculty of Psychology and Education

دانشگاه تهران
دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی

13 - 14 May 2018 ۲۳ و ۲۴ اردیبهشت ۱۳۹۷

Themes:

- Family Based Psychotherapy
- Psychoanalytic Approach
- Psychodynamic Approach
- Cognitive Behavioral Approach
- Art Therapy
- Religion and Spiritual Psychotherapy
- Culture and Psychotherapy
- Ethics in Psychotherapy
- Psychotherapy in Crisis
- New Research in Psychotherapy
- Psychotherapy and Teens
- Psychotherapy and Counseling

موضوعات:

- روان درمانی خانواده محور
- رویکرد روان تحلیلی
- رویکرد روان پویایی
- رویکرد شناختی-رفتاری
- هنر درمانی
- روان درمانی دینی و معنوی
- فرهنگ و روان درمانی
- اخلاق در روان درمانی
- روان درمانی در بحران
- پژوهش های نوین در روان درمانی
- روان درمانی و نوجوانان
- روان درمانی و مشاوره



wcpasian2018.ut.ac.ir
wcpasian2018@ut.ac.ir



انجمن ایرانی روانشناسی

انجمن روانشناسان ایران

انجمن روانشناسان ایران

شادام

رشد آموزش

۴۸

فصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
دوره سیزدهم / شماره ۲ / زمستان ۱۳۹۶ / صفحه ۶۴
www.roshdmag.ir

بسم الله الرحمن الرحيم



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی
شرکت الفت

یادداشت سردبیر

کجای راه را اشتباه رفته ایم؟! دکتر علی اصغر احمدی / ۲

روان شناسی تربیتی

تربیت جنسی کودک و نوجوان / دکتر علی اصغر احمدی / ۴

اختلالات روانی

اختلالی به نام خوردن!! مهکامه حسینی - پروانه دهنادی / ۸

مورد پژوهی

دلشوره های دائمی!! زهرا شاهسواری / ۱۶

آزمون های روانی

پرسش نامه خلق و احساس MFQ / دکتر آدیس کراسکیان / ۲۶

روان شناسی تربیتی

دوزبانگی؛ تهدید یا فرصت؟ / ابراهیم مارابی / ۲۹

برنامه درسی

فرایند پرورش تفکر در درس تفکر و سبک زندگی / دکتر میترا دانشور / ۳۸

گزارش

تربیت جنسی در خدمت خویشتن داری و عفاف گرایی / سمانه آزاد / ۴۳

اخلاق

خدا بد ندهد! / دکتر حسین داودی / ۴۸

مشاوره

دانش آموزان داوری می کنند / سیامک خدائی خیوی - سیاوش قائمی / ۵۰

روان شناسی تربیتی

مقایسه هوش عاطفی دانش آموزان محبوب و دانش آموزان منزوی / مصطفی علیخانی - مجتبی رحیمی - اکبر اکبری راد / ۵۷

مدیر مسئول: محمد ناصری

سردبیر: دکتر علی اصغر احمدی

مدیر داخلی: ناهید ابراهیمزاده

هیئت تحریریه:

علی اصغر ایزدی

دکتر حسین سلیمی بجنستانی

بهزاد دهنوی

حمیدرضا زین الدینی

احمد صافی

دکتر شکوه نوایی نژاد

ویراستار: جعفر ربانی

طراح گرافیک: علیرضا پورحنیفه

نشانی دفتر مجله:

تهران، ایران شهر شمالی، پلاک ۲۶۶

صندوق پستی ۱۵۸۷۵ / ۶۵۸۵

تلفن ۹-۸۸۳۱۶۱-۸۸۳۱۶۱-۲۱ (داخلی ۳۷۴)

نمابر: ۰۲۱-۸۸۴۹۰۱۰۹

پیام نگار: moshaveremadrese@roshdmag.ir

پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۰۸

roshdmag :

تلفن پیام گیر نشریات رشد: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۸۲

صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۷۸۵ / ۳۳۳۱

تلفن امور مشترکین:

۰۲۱-۸۸۸۲۷۳۰۸

شمارگان: ۱۱۵۰۰ نسخه

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

- مقاله هایی که برای درج در مجله می فرستید، باید با اهداف و رویکردهای آموزشی تربیتی فرهنگی این مجله مرتبط باشند و نباید قبلاً در جای دیگری چاپ شده باشند.
- مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می کنید، این موضوع را قید بفرمایید. ● مقاله یک خط در میان، در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شود. مقاله ها می توانند با نرم افزار word و بر روی CD و یا از طریق پیام نگار مجله ارسال شوند. ● نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قرار دادن جدول ها، شکل ها و عکس ها در متن مشخص شود. ● مقاله باید دارای چکیده باشد و در آن هدف ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. ● کلمات حاوی مفاهیم نمایه (کلید واژه ها) از متن استخراج و روی صفحه ای جداگانه نوشته شوند. ● مقاله باید دارای تیتراژ اصلی، تیتراژ فرعی در متن و سوتیتراژ باشد. ● معرفی نامه کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عناوین و آثار وی پیوست شود. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● مقالات دریافتی بازگردانده نمی شود. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.

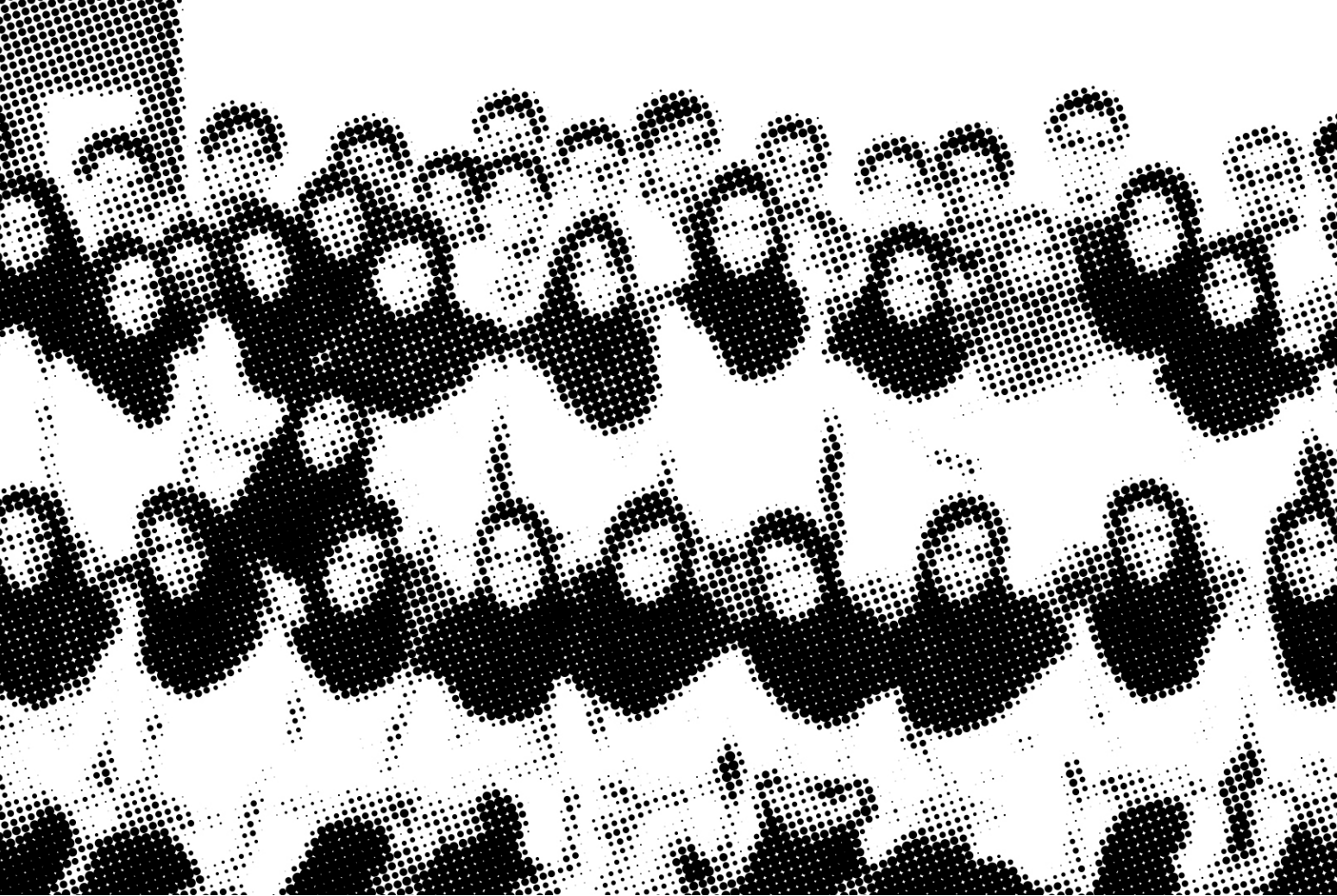
کجای راه را اشتباه رفته‌ایم؟!

دکتر علی اصغر احمدی

به نظر می‌رسد از آنجا که هماهنگ کردن نظرات حاضران در این شورا برای معاونت‌های پرورشی و متوسطه اندکی دشوار و شاید غیرممکن است این دو معاونت از نقطه‌ای فرایند به شور گذاشتن دستورالعمل انتخاب رشته را متوقف کرده و در میان راه، تعیین تکلیف این دستورالعمل را خود برعهده گرفته‌اند. نمی‌توانم دقیقاً افکار پشت پرده این تصمیم را تحلیل کنم ولی هرچه باشد بروز مشکلات سال قبل در انتخاب رشته، می‌تواند یکی از نگرانی‌های آنان در تدوین دستورالعملی باشد که کمترین اعتراض و مشکلات را به دنبال داشته باشد. برای چنین کاری، برخی از ضوابط، از جمله بحث توزیع متوازن، می‌باید کمرنگ می‌شد، چرا که توزیع متوازن موجب می‌شد تعدادی از دانش‌آموزان به رشته مورد علاقه خود، که این علاقه در سال‌های اخیر بر روی رشته تجربی متمرکز است، راه نیابند و این امر احتمالاً اعتراض برخی از نمایندگان را برانگیزد. این دستورالعمل به دور از اظهار نظر اعضای شورای هدایت تحصیلی، در اختیار وزیر محترم وقت قرار گرفت و ابلاغ شد. در این میان اقبال بیشتر دانش‌آموزان نسبت به رشته تجربی از همه چشمگیرتر است. و این روندی است که چند سال است آغاز شده و همچنان ادامه دارد. متأسفانه در این زمینه دولت هم هیچ‌گونه اقتدار و سیاستی در اختیار ندارد که آن را مدیریت کند. این اقبال روزافزون به رشته تجربی، عمدتاً ناشی از بازار گرم‌تر این رشته برای مشاغل پزشکی و پیراپزشکی است.

بحث هدایت تحصیلی یکی از مباحث جدی و اساسی در آموزش و پرورش است. این کار اگر به گونه‌ای شایسته انجام شود، سرمایه‌های حقیقی کشور که همان نیروی انسانی آن است، به بهترین شکل به بهره‌وری خواهد رسید. در غیر این صورت خسارت‌های جبران‌ناپذیری به اقتصاد ملی، شأن انسانی و حتی اخلاق و دین جامعه وارد خواهد شد. در کشور ما، این نکته متأسفانه در هیچ مرجعی به عنوان یک امر حیاتی و مهم مورد توجه نبوده و نیست. در حال حاضر توزیع نامناسب نیروهای انسانی جامعه در رشته‌ها و شاخه‌های تحصیلی و شغلی، ضمن ضایع کردن استعدادها و قابلیت‌های نوجوانان و جوانان، منجر به ایجاد کجی و انحراف در مدیریت، اقتصاد، سیاست و حتی سلامت جامعه شده است.

در شورای عالی آموزش و پرورش شورایی به نام «شورای هدایت تحصیلی» پیش‌بینی شده است که امور مربوط به هدایت تحصیلی زیر نظر آن سامان‌دهی می‌شود. این شورا تقریباً بعد از وقایع و مشکلاتی که در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ در زمینه انتخاب رشته دانش‌آموزان سال نهم به وقوع پیوست، سعی خود را مصروف این موضوع کرد که برای سال تحصیلی بعدی (۹۶-۹۵) تدابیری بیندیشد که با رعایت ضوابط، به‌ویژه رعایت قاعده توزیع متوازن دانش‌آموزان در رشته‌ها و شاخه‌های تحصیلی، دستورالعملی جامع و منطقی برای سال تحصیلی مورد نظر، تدارک ببیند.



خواهد شد. این در شرایطی است که افراد شاغل در حوزه بیماری و درمان، زمانی از دبیرستان فارغ التحصیل شده‌اند که چنین افزایشی در آن سال‌ها در رشته تجربی وجود نداشته است. امروز با هجوم روزافزون دانش‌آموزان به این رشته، باید آینده پر ابهامی را برای حوزه بهداشت و درمان منتظر بود. توجه بیش از حد به سلامت جسمانی و غفلت از سایر وجوه زندگی انسانی و نیز بیماری‌سازی و بهداشت پردازی‌های گوناگون، جامعه را به سمت جسم‌هایی بیمارتر و روح‌هایی آشفته‌تر سوق خواهد داد.

علاوه بر آنچه گفته شد، گرایش ۶۰ درصدی دانش‌آموزان به رشته علوم تجربی معلول علت‌های متعددی است که شاید مهم‌ترین آن‌ها، عدم هماهنگی بین معاونت‌ها و دفاتر مختلف دستگاه آموزش و پرورش از یک سو و سایر وزارتخانه‌ها نظیر وزارت علوم، بهداشت، درمان و آموزش پزشکی و همچنین وزارت کار و امور اجتماعی از سوی دیگر باشد.

به یاد داشته باشیم موضوع هدایت تحصیلی بخشی از خدمات راهنمایی و مشاوره است نه همه آن. و تا زمانی که نظام جامع راهنمایی و مشاوره در آموزش و پرورش استقرار نیابد و ابعاد مختلف مشاوره سازی، تحصیلی و شغلی به صورت یکپارچه مورد توجه قرار نگیرد، همچنان با تقاضاهای کاذب و به تبع آن، کاهش فرصت‌های واقعی اشتغال و لطمه به توسعه کشور مواجه خواهیم بود.

اقبال به رشته تجربی، به امید رسیدن به مشاغل گوناگون پزشکی و پیراپزشکی، تا اندازه‌ای قابل قبول و منطقی است. اما رویکرد ۳۸ درصد داوطلبان کنکور به حوزه سلامت جسمانی، رقمی غیرقابل توجیه برای انجام چنین کارهایی است. این داوطلبان پس از پایان دبیرستان، با توجه به نبود نظارت دلسوزانه بر دانشگاه و توسعه بی‌رویه رشته‌ها و شاخه‌های حوزه پزشکی و بهداشتی، اغلب علاوه بر پزشکی، از رشته‌هایی چون پرستاری، فیزیوتراپی، انواع تصویربرداری‌ها، انواع مشاغل تولید و توزیع پروتزها، تهیه و توزیع لوازم پزشکی و... سر در می‌آورند و فارغ التحصیل و خواهان شغل می‌شوند. اشتغال بخشی از این افراد در کارهای ضروری در این زمینه، نه تنها اشکالی ندارد که بسیار هم ارزشمند و مورد نیاز است؛ ولی وقتی عرضه بیش از تقاضا و نیازهای واقعی باشد جامعه را با چالش روبه‌رو خواهد کرد. امروزه جامعه ما با نمونه‌هایی از بیماری‌سازی و درمان‌سازی‌های کاذب و طولانی کردن فرایندهای تشخیصی و درمانی، به اشکال مختلف مواجه شده است. فرایندی که حتی بیمه‌ها را با مشکل جدی مواجه کرده است. زمانی که به دلیل تورم نیروها و امکانات پزشکی در برخی از حوزه‌ها، اقدامات تشخیصی و درمانی زائد و زائیده شده توسط سیستم متورم شکل می‌گیرد، دیگر نمی‌توان بر شاخص‌ها و نرم‌های بیماری و توزیع آن در جامعه تکیه کرد. در چنین شرایطی هزینه‌های زائد، بیش از هزینه‌های واقعی

بخش
چهارمتربیت جنسی
کودک و نوجوان

دکتر علی‌اصغر احمدی

اشاره

آموزش‌های منظم و سازمان‌یافته دریافت‌کنند تا غرایز جنسی آن‌ها در مسیر رشد طبیعی قرار گیرد. در ادامه مباحث گذشته، در این شماره به بررسی موضوع هویت جنسی از دو منظر نگاه تحولی و نگاه جامعه‌شناسی فرهنگی و نقش آن در تربیت جنسی خواهیم پرداخت.

هویت جنسی

هویت جنسی یکی دیگر از مباحث تربیت جنسی و عبارت است از: «احساس جامع، منسجم و رضایت‌بخش از من^۱ جنسی متناسب با جنسیت بدنی. این احساس باید، همراه با چارچوب‌هایی شناختی بوده که هدایت‌گر رفتار اجتماعی فرد متناسب با جنسیت او باشد.» براساس این تعریف، هویت جنسی همان چیزی است که صفت دختر، پسر، مردی و زنی فرد از آن ناشی می‌شود؛ ضمن اینکه باید دانست هویت جنسی، تابعی از تحول هویت فرد به معنای عام آن نیز می‌باشد که این خود بحثی است از مباحث روان‌شناسی رشد و از قوانین آن تبعیت می‌کند. هویت جنسی به‌عنوان بخشی از فرهنگ هر جامعه نیز قابل بررسی است و در این زمینه به شدت وابسته به فرهنگ است. این که دختر یا پسر بودن و زن یا مرد بودن چه مفهومی را به ذهن متبادر می‌سازد از جامعه‌ای به جامعه دیگر متفاوت بوده و دارای حد و مرز فرهنگی است. به این ترتیب هویت جنسی را باید از دو نگاه مکمل مورد بررسی قرار داد: ۱. نگاه تحولی^۲ و ۲. نگاه جامعه‌شناسی فرهنگی^۳. ۱. نگاه تحولی؛ هویت تابعی از رشد عمومی دوره نوجوانی است. دوره نوجوانی دوره هویت‌جویی است. نوجوان در این دوره تلاش

همان‌گونه که در بخش سوم مقاله در شماره قبل ذکر شد، زمینه‌ها و عوامل تربیتی متعددی در بروز آسیب‌های جنسی نقش دارند. نخست آن که محیط رشد کودک به لحاظ روان‌شناختی باید محیطی ایمن باشد و بتواند علاوه بر تأمین امنیت جسمانی کودک، ایمنی روانی، نظم، پیش‌بینی‌پذیری و قابل اتکا بودن را هم دربرگیرد. عوامل متعددی می‌تواند احساس ایمنی و به دنبال آن دلبستگی ایمن کودک و نوجوان را تهدید کند از جمله می‌توان به تأثیر غفلت و رهاشدگی، رفتارهای تکانشی، حاکمیت ترس در خانواده و حاکمیت احساس گناه و شرمساری در این زمینه اشاره نمود.

دومین عاملی که می‌تواند برای کودک و نوجوان آسیب‌زا باشد، تجربیات نابه‌جا، بی‌موقع و نامناسب جنسی است. همان‌طور که گفته شد، غریزه جنسی انسان از ترکیب سه عنصر شناخت مناسب، هیجان مناسب و عمل و رفتار مناسب از قوه به فعل می‌رسد و در صورت وجود تناسب و هماهنگی بین این عناصر، کارکرد کامل و سازنده این غریزه حیاتی تحقق می‌یابد. هرگونه ناهماهنگی بین این اجزا می‌تواند موجب بدکارکردی و انحراف غریزه جنسی شود. تجربیات جنسی نابه‌جا و نامناسب در اشکال گوناگون نظیر خودتحریکی کودکان، سوءرفتار جنسی و دریافت اطلاعات غیرمترقبه مشاهده می‌شود.

فقدان چارچوب‌های شناختی هدایت‌گر سومین عامل مؤثر در بروز آسیب‌های جنسی است. کودکان و نوجوانان نیاز دارند اطلاعات خود را درباره تغییرات جنسی به موقع و در قالب

این که دختر یا پسر بودن و زن یا مرد بودن چه مفهومی را به ذهن متبادر می‌سازد از جامعه‌ای به جامعه دیگر متفاوت بوده و دارای حد و مرز فرهنگی است. به این ترتیب هویت جنسی را باید از دو نگاه مکمل مورد بررسی قرار داد: ۱. نگاه تحولی و ۲. نگاه جامعه‌شناسی فرهنگی

برهم‌زننده این قاعده است.

هم‌جنس‌گرایان را باید نمونه‌ای از کسانی که دارای اختلال هویت هستند در نظر بگیریم و این علی‌رغم آن است که در حال حاضر، در آسیب‌شناسی رفتاری، هم‌جنس‌گرایی را نه تنها در زمره اختلالات هویتی بلکه در هیچ اختلالی طبقه‌بندی نمی‌کنند. لکن باید در مورد آن نیز به وجود نوعی اختلال هویت اشاره داشته باشیم. مردی که در جایگاه زوج منفعل در روابط جنسی ایفای نقش می‌کند نمی‌تواند خود را کاملاً مرد به‌شمار آورد و زنی هم که ایفای نقش فعال در چنین رابطه‌ای دارد نمی‌تواند کاملاً خود را یک زن به‌شمار آورد. در مواردی هم که یک فرد هر دو نقش را در یک رابطه هم‌جنس‌گرایانه ایفا می‌کند، نوعی اختلال در هویت جنسی خود دارد. بحث‌های جانبی در مورد هویت جنسی هم‌جنس‌گرایان، به دلیل حذف این رفتار از مجموعه اختلالات روانی، مورد چشم‌پوشی قرار گرفته است. اگر این بحث از کتاب‌های آسیب‌شناسی روانی حذف نمی‌شد، جا داشت که علاوه بر ناپه‌ن‌جار دانستن این رفتار، از وجود درجاتی از اختلال هویت جنسی نیز در مورد هم‌جنس‌گرایان سخن به میان آید.

با توجه به این که بحث نارضایتی یا ملال جنسیتی در کتاب‌های

می‌کند خود را بشناسد و تصویری نسبتاً منسجم، هدایت‌گر، رضایت‌بخش و برانگیزاننده از خود به دست آورد. این تصویر دربرگیرنده عناصر گوناگونی از جمله در زمینه جنسیت، دین، ملیت، شغل، تحصیل و بسیاری از فعالیت‌های متفرقه از قبیل ورزش، هنر و سرگرمی می‌شود؛ اما جنسیت از مهم‌ترین این عناصر به‌شمار می‌آید.

در واقع هویت جنسی است که تکلیف فرد را با خودش، در زمینه جنسیت، و نیز چگونگی رفتار با هم‌جنسان و غیرهم‌جنسان، مشخص می‌سازد. چگونگی اختلاط بین دو جنس، و ازدواج، به کمک همین بخش از هویت تعیین پیدا می‌کند و رقم می‌خورد. با وجود این که گفتیم شکل و نوع ارتباط با جنس مکمل می‌تواند ناشی از فرهنگ جامعه باشد. لکن این هویت جنسیتی نوجوان است که الگوی طبقه‌بندی او در هر یک از دو گروه جنسیتی مذکر یا مؤنث قرار می‌گیرد. بدین ترتیب انتظار می‌رود هر کسی، خود را در گروهی طبقه‌بندی کند که واقعیت جسمانی او ایجاب می‌کند. لذا یک بدن پسرانه باید یک هویت پسرانه را به دنبال داشته باشد و یک بدن دخترانه هم باید هویتی دخترانه را از خود بروز دهد. به رغم این قاعده، مواردی نیز وجود دارد که هویت جنسی پسر یا دختری از فیزیولوژی بدن او تبعیت نمی‌کند. در این صورت اختلال هویت جنسی با نام نارضایتی جنسی - که در DSM V به ملال جنسیتی^۵ تغییر نام پیدا کرده است - اتفاق می‌افتد که



گاهی هویت جنسی یک پسر یا دختر از فیزیولوژی بدنی او تبعیت نمی‌کند. در این صورت اختلال هویت جنسی با نام نارضایتی جنسی - که در DSM V به ملال جنسیتی تغییر نام پیدا کرده است - اتفاق می‌افتد

جنسی بود: اول در زمینه تعیین هویت جنسیتی زن و مرد ایرانی به گونه‌ای که واقعاً هست، و دوم در زمینه هویت زن و مرد ایده‌آل، یعنی پاسخ دادن به این سؤال که، هویت زن و مرد ایده‌آل دارای چه صفاتی است یا دارای چه صفاتی باید باشد؟ پاسخ به این سؤال نقش مهم‌تری برای تربیت دارد. از آنجایی که در تربیت باید اهدافی را دنبال کرد، می‌توان اهداف مربوط به تربیت هویت جنسی یا بهتر است بگوییم هویت جنسیتی را از ترسیم شخصیت ایده‌آل زن و یا مرد مطلوب به‌دست آورد.

من فرصتی نیافتم تحقیقات انجام شده در این دو زمینه را بررسی کنم لکن از آن جایی که هدف اصلی در این نوشتار ارائه خطوط اساسی برای تربیت جنسی کودک و نوجوان ایرانی است، در ادامه، برخی از صفات مطلوب برای زن و مرد ایرانی را مورد بحث قرار می‌دهم. این صفات بعضاً در متون دینی ما آمده و یا برگرفته از برخی از صفات اخلاقی پسندیده اسلامی است.

● کرامت

کرامت صفتی است که دلالت بر بزرگواری و بزرگ‌منشی فرد دارد. با این که صفات زیرمجموعه کرامت، بیشتر برای مردان قابل تصور است، لکن هیچ‌کس این صفات را از زنان، جز در مواردی نادر، سلب نکرده است. به این ترتیب ضمن در نظر گرفتن ویژگی‌های کرامت برای هر دو جنس، آن را بیشتر برای مرد ایده‌آل در نظر می‌گیرند. نقطه مقابل کرامت، لثامت یا پستی است. به کسی که دارای کرامت است کریم می‌گویند، فردی که فاقد ویژگی‌های انسان کریم است، لثیم به‌شمار می‌آید. مهم‌ترین ویژگی‌های انسان کریم عبارت است از:

آسیب‌شناسی روانی، و از جمله در DSM V مطرح شده است، ما در اینجا راجع به علائم و علل آن سخن نمی‌گوییم، بلکه فقط این نکته را مورد توجه قرار می‌دهیم که مبتلایان به این اختلال، خودشان را این‌گونه توصیف می‌کنند: بدن من بدن یک مرد (یا زن) است ولی روحم روح یک زن (و یا مرد). این تعبیر، توصیفی بسیار گویا از وضعیت این اختلال است. بنابراین، برای ما که نگاهی فوق‌مادی و یا غیرلائیک به شخصیت و رفتار انسان داریم، این سؤال به‌وجود می‌آید که آیا روح انسان نیز دارای جنسیت است و به عبارت دیگر آیا روح، فارغ از بدن، دارای جنسیت است و یا اینکه تعلق آن به بدن، جنسیت آن را مشخص می‌سازد. پاسخ گفتن به این سؤال که شاید سؤالی است برای تمامی متفکران مذهبی، بر عهده فلاسفه مسلمان و یا متکلمان است.

۲. دیدگاه جامعه‌شناسی فرهنگی؛ در این دیدگاه، برای تبیین هویت جنسی، به سراغ اندیشه‌های رایج در جامعه باید رفت. در این دیدگاه دست‌کم در دو زمینه می‌توان در جست‌وجوی هویت



یافتن پاسخی جامع در زمینه هویت جنسیتی مردانه و زنانه مطلوب و ایده آل، نیازمند تحقیقی نسبتاً گسترده است تا بتوانیم یک تصویر اجتماعی ایده آل از مرد و زن را استخراج کنیم

۱. خوش‌قولی. انسان کریم، انسانی است خوش قول. حدیث معروف حضرت علی(ع) که فرمود: الْكَرِيمُ إِذَا وَعَدَ وَفَى، در زبان فارسی تبدیل به یک ضرب‌المثل شده است. کریم اگر وعده‌ای دهد به آن عمل می‌کند. و یا: وَعْدُ الْكَرِيمِ نَقْدٌ وَ تَعْجِيلٌ، یعنی وعده کریم وعده‌ای است نقد و حاضر. بر این اساس ضرب‌المثلی است در زبان فارسی که می‌گوید: «مرد است و قولش» یعنی مردانگی را با پای‌بندی مرد به قول خودش برابر می‌دانند. این پای‌بندی یکی از ویژگی‌های کرامت به‌شمار می‌آید.

ارزش سخن و کلام را دانستن، از جمله راست‌گویی، گزیده‌گویی، کم‌گویی، پاکی کلام و اجتناب از ناسزاگویی، غیبت، سخن‌چینی، تهمت و ورود به مطالب پیش‌پاافتاده، همگی از صفات مردانه به‌شمار می‌آیند. با اینکه به لحاظ اخلاقی این صفات برای زن و مرد یکسان به‌شمار آمده، لکن به لحاظ اجتماعی و الگوی مردانه و زنانه، بیشتر الگویی مردانه به‌شمار می‌آید.

۲. بخشندگی. شخص کریم به دو معنا بخشنده است؛ اول اینکه گشاده‌دست و اهل بذل مال خویش و به معنایی سخاوتمند است و دوم اهل عفو است یعنی از خطای دیگران، به‌ویژه نسبت به خود به سادگی می‌گذرد. گشاده‌دستی را برای زن ناپسند به‌شمار آورده‌اند ولی نوع دوم بخشش یعنی عفو را برای هر دو جنس پسندیده به‌شمار آورده‌اند؛ صفتی که برای حفظ خانواده بسیار ضروری است.

۳. آبروداری. شخص کریم مراقب جایگاه اجتماعی خویش است. او از بدنامی گریزان و خواهان خوش‌نامی است. مالش را در راه حفظ آبرویش صرف می‌کند در حالی که شخص لثیم آبرویش را می‌دهد تا مالش را حفظ کند. توجه به شأن و جایگاه ارزشمند اجتماعی فرد، از صفات اشخاص کریم، اعم از زن و مرد است.

• حیا

حیا یک صفت پسندیده اخلاقی است که هم برای مرد و هم برای زن پسندیده است، لکن در عرف یا در افکار عمومی جامعه، آن را ویژه زنان به‌شمار می‌آورند. این نوع حیا بیشتر بر روابط اجتماعی تأکید دارد. در روابط اجتماعی، به‌ویژه زمانی که پای مردان دیگر به میان می‌آید، خویش‌تن‌داری زن حیا نامیده می‌شود. اجتناب از شوخی و امتزاج زائد، حاضر جوابی نکردن، سخنان سبک به زبان نیاوردن و اجتناب از رفتار گرم و صمیمانه، به‌ویژه با نامحرمان، اشاره به حیا دارد. این نگاه، یک نگاه اجتماعی به حیاست؛ معنای اخلاقی آن تا حدی با این

معنا متفاوت است تا جایی که حیا در مقابل خدا هم معنا دارد.

• شجاعت

شجاعت صفتی است که عمدتاً مردانه به‌شمار می‌آید. حتی در مواردی آن را برای زنان ناپسند شمرده‌اند. شجاعت مرد و جنبه احتیاط‌گری زن در مواجهه با منابع تهدیدکننده، دو صفت مکمل یک دیگر به‌شمار می‌آیند.

• صبر و تأنی

صبر و تأنی، که در نقطه مقابل عجله قرار دارد، برای زن و مرد صفتی پسندیده به‌شمار می‌آید. درخصوص این صفت تفاوت‌هایی بین زن و مرد وجود دارد که آن دو را اندکی از هم متمایز می‌کند. صبر برای مرد زمانی یک صفت پسندیده به‌شمار می‌آید که متمرکز بر محیط خارج از خانه و به هنگام مواجه شدن با شرایط سخت بیرونی است. این در حالی است که صبر زن ناظر بر تحمل نامایمات زندگی خانوادگی و تربیتی و گاه رفتارهای غیرقابل تحمل مرد است. این دو نوع صبر اختصاص به یک جنس ندارند، ولی در اندیشه اجتماعی مردم ایران چنین انعکاسی دارند.

ملاحظات درباره ویژگی‌های ایده آل زنان و مردان

در مورد ویژگی‌های فوق ملاحظات وجود دارد که باید مورد توجه قرار گیرد؛ به این شرح که:

- یافتن پاسخی جامع در زمینه هویت جنسیتی مردانه و زنانه مطلوب و ایده آل، نیازمند تحقیقی نسبتاً گسترده است تا بتوانیم یک تصویر اجتماعی ایده آل از مرد و زن را استخراج کنیم.

- رفتارهای کسانی که هیچ‌گونه ملاحظات انسانی و فرهنگی در اعمال خویش ندارند، نمی‌تواند ملاک تعیین زن یا مرد ایده آل باشد. کسانی که هرگونه راحت‌طلبی، لذت‌جویی، لاپالایی‌گری و بی‌فکری را در زمینه رفتارهای اجتماعی خود مجاز و مباح می‌دانند، نمی‌توانند ملاک تعیین بهنجاری و ایده‌آلی به‌شمار آیند. بنابراین مشاهده رفتارهایی که بیش از همه به چشم می‌خورد، ملاک هیچ‌گونه ایده‌آلی برای تربیت جنسی فرزندان این آب و خاک نیست.

- تعلیم و تربیت کشور باید با جدیت تثبیت هویت جنسی دختران و پسران را در دستور کار خود قرار داده و برای حفاظت از کیان خانواده و آینده جامعه ایران، در جهت پرورش درست آن اقدام کند.

پی‌نوشت‌ها

1. Ego
2. Developmental viewpoint
3. Cultural sociological viewpoint
3. Transsexualism
5. Gender Dysphoria

اختلالی به نام

خوردن!

رابطه بین اختلال خوردن و سبک‌های فرزندپروری والدین در دانش‌آموزان دختر پایه هفتم و هشتم دوره اول متوسطه

مهکامه حسینی

کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

پروانه‌دهنادی

کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی

چکیده

همبستگی پیرسون به تحلیل نتایج پرداخته شد. نتایج نشان داد که بین اختلال خوردن و سبک فرزندپروری مقتدرانه در والدین همبستگی منفی و معنادار وجود دارد. همچنین بین اختلال خوردن در فرزندان و سبک فرزندپروری مستبدانه در والدین رابطه مثبت و معنادار وجود داشت اما بین سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه و اختلال خوردن در فرزندان رابطه‌ای مشاهده نشد.

کلیدواژه‌ها: اختلال خوردن، سبک فرزندپروری مقتدرانه، سبک فرزندپروری مستبدانه، سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه.

هدف از انجام این پژوهش تعیین رابطه بین اختلال خوردن و سبک‌های فرزندپروری در دانش‌آموزان دختر پایه هفتم و هشتم دوره اول متوسطه بود. نمونه پژوهش شامل ۱۹۵ نفر از دانش‌آموزان دختر پایه هفتم و هشتم دوره اول متوسطه یکی از مدارس منطقه ۱۵ شهر تهران و والدین آنان بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای در دسترس انتخاب شدند. دانش‌آموزان پرسش‌نامه الگوهای وزن و خوردن فرم نوجوانان «اسپیترز» و والدین آنان پرسش‌نامه سبک‌های فرزندپروری «بامریند» را تکمیل کردند. پس از جمع‌آوری داده‌ها، با استفاده از ضریب

مقدمه

اختلال خوردن یکی از انواع اختلالات روان پزشکی است که روندی فزاینده و رو به رشد دارد. گزارش‌ها نشان می‌دهد که بیش از ۴ درصد نوجوانان و دانشجویان جوان از این بیماری رنج می‌برند (بساکنزاد، هومن و قاسمی‌نژاد، ۱۳۹۱). اختلالات خوردن دارای خصوصیات بارزی از جمله مختل شدن رفتارهای متعادل تغذیه‌ای و اختلالات بارز در افکار فرد نسبت به غذا و خود است و مهم‌ترین آن‌ها بی‌اشتهایی عصبی^۱ و پرخوری عصبی^۲ است (نریمانی، اسمعیلی، عندلیب، ۱۳۹۲). در واقع اختلال‌های خوردن را می‌توان دست‌کم به ۳ نوع اختلال شامل بی‌اشتهایی عصبی، پرخوری عصبی و اختلالات خوردنی تقسیم کرد (عسگری، پاشا و امینیان، ۱۳۸۸). بی‌اشتهایی عصبی با امتناع از غذا خوردن و حفظ وزن اولیه مشخص می‌شود و پرخوری عصبی با پرخوری و سپس استفاده از رفتارهای جبرانی برای جلوگیری از اضافه شدن وزن مشخص می‌گردد. به‌طور کلی اختلال خوردن در سنین ۱۰ تا ۱۹ سالگی شکل می‌گیرد و نقطه اوج آن در اوایل نوجوانی برای بی‌اشتهایی روانی و اواخر نوجوانی یا اوایل بزرگسالی برای پرخوری عصبی است. میزان شیوع اختلال خوردن در کل عمر در زنان آمریکایی نزدیک به ۶ درصد گزارش شده است (دوو، ۲۰۱۳).

این اختلال در زنان تقریباً ۱۰ برابر بیشتر از مردان، تشخیص داده می‌شود. به‌طور اخص، به ازای هر یک میلیون مردی که تشخیص اختلال خوردن را دریافت می‌کنند به ۱۰ میلیون زن برچسب این اختلال زده می‌شود (انجمن ملی اختلال خوردن^۴، ۲۰۰۵). اختلال خوردن غالباً با دیگر اختلالات همراه است و اغلب با اختلالات خلقی ارتباط دارد. در مطالعه‌ای که در مورد ۳۲۲ نفر از زنانی که دچار اختلال خوردن بودند انجام شد، مشخص شد که ۸۵ درصد از این زنان مبتلا به یک اختلال خلقی نیز بوده‌اند (دوو، ۲۰۱۳). تعامل عوامل زیستی، روانی، رفتاری، اجتماعی و فرهنگی موجب شروع اختلالات تغذیه و خوردن می‌شود. این اختلالات به وسیله دامنه‌ای از تفکرات و رفتارهای غیرطبیعی مشخص می‌شود که عمده‌ترین فکر در این میان، نگرانی در مورد شکل و وزن بدن است (گاوز و شور^۵، ۲۰۰۱).

نگرانی‌ها در مورد وزن شامل ترس از اضافه‌وزن، نگرانی در مورد شکل و وزن بدن، داشتن تاریخچه رژیم‌های غذایی و تعبیر از چاقی است. برای دختران، تغییرات بدنی بلوغ (افزایش چربی بدن و رشد سینه)، اختلاف با هیکل ایده‌آل برای زن، افزایش توجه به خود، نگرانی درباره پذیرش از سوی همسالان و داشتن تناسب با آن‌ها و همچنین جهت‌گیری نوجوانان به سمت ارتباطات عشقی، آن‌ها را نسبت به ظاهر و مخصوصاً وزن بدن حساس و نگران

اختلالات خوردن دارای خصوصیات بارزی از جمله مختل شدن رفتارهای متعادل تغذیه‌ای و اختلالات بارز در افکار فرد نسبت به غذا و خود است و مهم‌ترین آن‌ها بی‌اشتهایی عصبی و پرخوری عصبی است

می‌سازد (بهزادی‌پور، پاکدامن و بشارت، ۱۳۸۹). اختلال خوردن غالباً پایدار و عودکننده است و فرد معمولاً به‌طور مادام‌العمر با این اختلال درگیر است. با توجه به اینکه اختلال خوردن با اختلالات خلقی همراهی دارد و همچنین یک اختلال مادام‌العمر است، تأثیر زیادی بر سلامت فرد دارد (دوو، ۲۰۱۳). لذا اختلالات خوردن با بدکارکردی عاطفی عمیق ارتباط دارد و عواقب جدی بر سلامت جسمی دارد (ویتکووسکا^۶، ۲۰۱۳).

عوامل مختلفی از جمله عوامل زیستی (بدکارکردی هیپوتالاموس، عدم توازن سروتونین، عوامل اجتماعی - فرهنگی (توجه به جذابیت ظاهری، تبلیغات رسانه‌ای، الگوهای تغذیه‌ای و دسترسی به تغذیه سالم) و عوامل روان‌شناختی (شیوه‌های فرزندپروری والدین درباره الگوهای تغذیه‌ای، ادراکات منفی افراد درباره ظاهر جسمانی و سبک مقابله با عوامل تنش‌زای محیطی) در ایجاد و تداوم آن نقش دارند (بساکنزاد و همکاران، ۱۳۹۱). یافته‌های مطالعات مختلف در طی دهه‌های گذشته نشان داده‌اند که کیفیت رابطه والد - فرزند تأثیر مهمی بر شکل‌گیری رفتارهایی که موجب به‌خطر افتادن سلامتی می‌شود دارد. یکی از رفتارهایی که سلامتی را به خطر می‌اندازد، عادات رژیمی و اختلال خوردن^۷ است (نیومان، هریسون، داشیف و دیویز^۸، ۲۰۰۸) بنابراین تحلیل ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که علاوه بر عوامل زیستی و فردی که شخص را مستعد اختلال خوردن می‌کند، عوامل خانوادگی نیز نقش مهمی در ابتلای فرد به اختلال خوردن ایفا می‌کنند (ویتکووسکا، ۲۰۱۳). خانواده چیزی بیشتر از مجموعه افرادی است که در یک فضای مادی و روانی خاص به سر می‌برند. خانواده یک نظام اجتماعی و طبیعی است که ویژگی‌های خاص خود را دارد. این نظام اجتماعی مجموعه‌ای از اصول و قواعد را ابداع و برای اعضای خود نقش‌های متنوعی تعیین می‌کند (مؤمنی و امیری، ۱۳۸۶). والدین می‌توانند الگویی برای رفتار خوردن فرزندان محسوب شوند. مطالعات نشان داده است که خانواده در ترجیحات غذایی، نگرش به غذا و میزان غذا خوردن تأثیر دارد (کرمرز، براگ، وریز، اینگلز^۹، ۲۰۰۳؛ مزو و بالیسک^{۱۰}، ۲۰۱۰). خانواده‌هایی که در مورد رفتار غذا خوردن فرزندان خود نگران هستند، ممکن است رفتار بیش از حد کنترل‌کننده‌ای داشته باشند، در حالی که این سخت‌گیری ممکن است نتیجه عکس در پی داشته باشد و موجب اختلال

تعامل عوامل زیستی، روانی، رفتاری، اجتماعی و فرهنگی موجب شروع اختلالات تغذیه و خوردن می شود. این اختلالات به وسیله دامنه‌ای از تفکرات و رفتارهای غیرطبیعی مشخص می‌شود که عمده‌ترین فکر در این میان، نگرانی در مورد شکل و وزن بدن است

صمیمی و بامحبتی با فرزندان خود دارند ولی راهنمایی و انضباط لازم را که به فرزندان آن‌ها کمک می‌کند تا مسئولیت را یاد گرفته و ملاحظه دیگران را بکنند تأمین نمی‌کنند. فرزندان آن‌ها گرایش دارند که ناپخته‌تر و خودمحورتر باشند (فضلی، ۱۳۸۹). برخی از نظریه‌ها، سبک چهارمی را نیز اضافه کرده‌اند که شامل سبک فرزندپروری غافل یا ممتنع (کنترل کم و پذیرش کم) است (نیومان و همکاران، ۲۰۰۸).

حمایت مناسب کودک توسط والدین و گرمی اقتدار آن‌ها با نتایج مثبت در نوجوانی رابطه مستقیم دارد (ویلینگر، دیندورفر - رادنر، ویلناتر، جرگل و هاگر^{۱۷}، ۲۰۰۵). بررسی تعامل خانوادگی والدین و دختران مبتلا به اختلال خوردن مشکلاتی را در رابطه با خودمختاری نوجوانان در رابطه با والدین آشکار می‌سازد. این والدین اغلب انتظارات زیادی برای پیشرفت و پذیرش اجتماعی دارند و بیش از حد حمایت‌کننده و کنترل‌گر هستند، اگرچه دختر آن‌ها سعی می‌کند که این انتظارات را برآورده سازد ولی در درون خود به خاطر آنکه او را فردی نمی‌داند که از حقوق شخصی برخوردار است، به شدت عصبانی است و سعی دارد به‌طور غیرمستقیم به والدین خود بفهماند که او دیگر فردی مجزا از آن‌ها است (مؤمنی و امیری، ۱۳۸۶).

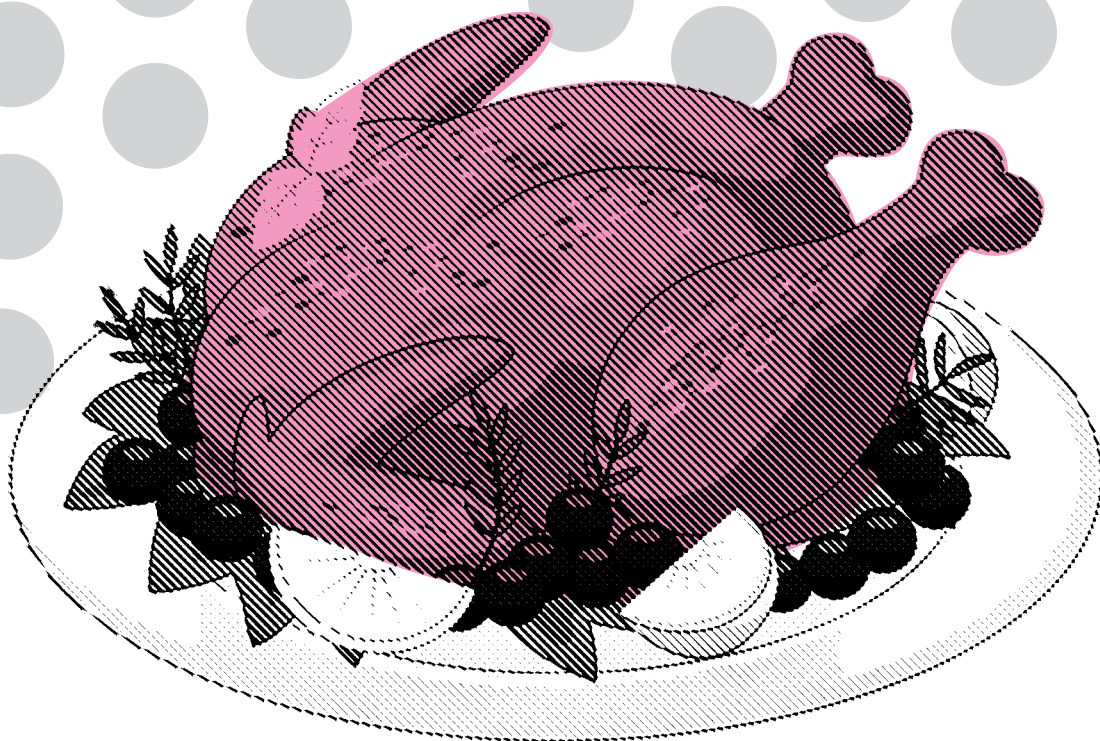
می‌توان گفت که الگوهای ناسالم خوردن و الگوهای فرزندپروری می‌تواند بر روی سبک‌های غذا خوردن فرزندان تأثیر داشته باشد و در هدایت فرد به سمت اختلالات خوردن نقش ایفا کند. با این حال داده‌های به‌دست آمده کم هستند و در مورد رابطه بین سبک‌های فرزندپروری و اختلال خوردن، بین یافته‌های موجود نیز تعارضاتی وجود دارد (فرناندز آرانداز^{۱۸} و همکاران، ۲۰۰۷). به‌عنوان مثال نیکولاس و واینر^{۱۹} (۲۰۰۹) طی مطالعه خود نشان دادند که بین کودکانی که با سبک فرزندپروری مستبدانه بزرگ شده بودند و کودکانی که به این سبک پرورش نیافته بودند از نظر ابتلا به اختلال خوردن، تفاوت معناداری وجود نداشته است، در حالی که هایکرفت و بیلست (۲۰۱۰) طی مطالعه خود بدین نتیجه دست یافتند که افزایش علائم اختلال خوردن در فرزندان با سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه و مستبدانه ارتباط معناداری دارد. این در حالی بود که سبک فرزندپروری مقتدرانه با علائم اختلال خوردن ارتباط معناداری نداشت. کزاجا، ریف و هیلبرت^{۲۰} (۲۰۰۹) نشان دادند که کودکانی که نمی‌توانند خوردن خود را کنترل کنند و دارای پراشتهایی عصبی هستند بیشتر از راهبردهای نامطلوب هیجانی، همچون شب‌اداری و ناخن جویدن خصوصاً در کنترل و تنظیم اضطراب و ترس، استفاده می‌کنند و والدین

در خوردن شهود (برج و دیویسون^{۲۱}، ۲۰۰۱). در واقع فرزندان و خصوصاً دختران رفتارهای محدودکننده و رژیم‌های غذایی مادر را تقلید می‌کنند (مزو و بالیک، ۲۰۱۰). اختلال خوردن، امروزه خطر مهمی برای سلامت جسمی و روحی دختران تازه‌بالغ بوده و تقریباً ۸ درصد از کل ناراحتی‌ها و اختلالات کلینیکی را به خود اختصاص داده است (عسگری، پاشا و امینیان، ۱۳۸۸).

تحقیر کردن درباره وزن یکی از مواردی است که خانواده از طریق آن خوردن و نگرانی درباره وزن را تحت تأثیر قرار می‌دهد. هم تعداد تحقیرها و هم میزان آسیب هیجانی ایجاد شده از راه تحقیر، نقش مهمی در اختلال خوردن کودکان دارد (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۲).

به نظر می‌رسد که سبک فرزندپروری با اختلال خوردن در نوجوانی رابطه دارد. همچنین می‌توان گفت که پرخوری عصبی نوعی مقابله با محیط خانوادگی خشن باشد (دوو، ۲۰۱۳). عملکرد و نوع فرزندپروری والدین از دو بعد مورد بررسی قرار گرفته است: میزان پاسخگویی والدین (پذیرش) و سطح توقعات آنان (کنترل). پاسخگو بودن به میزان گرمی و پذیرش والدین و میزان عاطفی بودن و حمایت و ارتباط آنان با فرزندان اشاره دارد. سطح توقعات والدین نشان‌دهنده میزان خواسته‌های والدین و میزان نظارت و کنترل آنان بر فرزندان است (مارتینز، گارسیا و یابرو^{۲۲}، ۲۰۰۷).

از میان نظریه‌های مختلفی که سبک والدین را در فرزندپروری شرح می‌دهند، نظریه بامریند^{۲۳} از لحاظ نظری و تجربی مورد توجه بسیار واقع شده است. این مدل سه سبک فرزندپروری مختلف را پیشنهاد کرده است: مقتدرانه^{۲۴}، مستبدانه^{۲۵} و سهل‌گیرانه^{۲۶} (دوو، ۲۰۱۳؛ هایکرفت و بیلست، ۲۰۱۰). والدین مقتدر (کنترل بالا و پذیرش بالا) خواسته‌های واضحی از فرزندان خود دارند و از لحاظ عاطفی نیز پاسخگو و گرم هستند. والدین این الگو معمولاً با فرزندشان بامحبت هستند و با آن‌ها رابطه گرم و صمیمی برقرار می‌کنند. این والدین ضمن کنترل منطقی فرزندانشان از آنان توقع رفتار عاقلانه و منطقی دارند. والدین مستبد (کنترل بالا و پذیرش کم) بیش از حد کنترل‌کننده‌اند و از لحاظ عاطفی نیز پاسخگو نیستند. در این سبک فرزندپروری، والدین بر اعمال قدرت و انضباط اجباری تأکید می‌کنند. این والدین با فرزندان خود کمتر گرم و بامحبت هستند، آن‌ها را بسیار کنترل و از قدرتشان استفاده افراطی می‌کنند. به فرزندان اجازه مخالفت با تصمیمات و قواعد خود را نمی‌دهند و کمتر با آنان گرم و مهربان هستند. والدین سهل‌گیر (کنترل کم و پذیرش بالا) کنترل کمی بر فرزندان دارند اما پاسخگو و گرم هستند و بالاخره والدین آسان‌گیر رابطه



بنابراین می‌توان گفت که اگرچه رابطه بین سبک‌های فرزندپروری و اختلال خوردن در برخی مطالعات مشخص شده است اما کاملاً واضح است که در ادبیات پژوهشی و یافته‌ها، ناهمسانی‌ها و تناقضاتی در مشخص کردن چگونگی این رابطه وجود دارد و این امر نیاز به تحقیقات بیشتر در این زمینه را نشان می‌دهد (دوو، ۲۰۱۳). لذا پژوهش حاضر به بررسی این رابطه پرداخته و سعی دارد به درک عمیق‌تری از این رابطه دست یابد.

روش تحقیق

روش پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر پایه هفتم و هشتم دوره اول متوسطه منطقه ۱۵ شهر تهران می‌باشد. با توجه به تعداد متغیرهای مورد بررسی، این پژوهش از نوع کمی پیچیده است. شیوه نمونه‌گیری در پژوهش حاضر، نمونه‌گیری خوشه‌ای در دسترس بود. ابتدا از بین مناطق شهر تهران، منطقه ۱۵ انتخاب شده و سپس از بین مدارس آن منطقه، یک مدرسه انتخاب شد و سپس تعداد ۱۹۵ نفر از دانش‌آموزان دختر پایه هفتم و هشتم دوره اول متوسطه آن مدرسه به همراه والدینشان در پژوهش شرکت نمودند و به پرسش‌نامه‌ها پاسخ دادند. پرسش‌نامه‌های مورد استفاده در پژوهش عبارت بودند از:

پرسش‌نامه سبک‌های فرزندپروری بامریند (۱۹۹۱): این پرسش‌نامه شامل ۳۰ ماده است که ۱۰ ماده آن به سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه، ۱۰ ماده آن به سبک فرزندپروری استبدادی و ۱۰ ماده دیگر به سبک فرزندپروری مقتدرانه در امر پرورش فرزند مربوط می‌شوند. در این پژوهش آزمودنی‌ها که والدین نمونه‌های مورد مطالعه بودند باید با مطالعه هر ماده، نظر

مستبد و کنترل‌کننده‌ای دارند. در پژوهشی فاسینو، امیانتو و آبات - داگال^{۲۱} (۲۰۰۹) دریافتند که در خانواده‌هایی که والدین از اقتدار و راهنمایی کمی استفاده می‌کنند و در مقابل از خشونت به میزان بیشتری استفاده می‌کنند و ویژگی‌های والدین مقتدر را ندارند، دختران نوجوان در این خانواده‌ها به میزان بیشتری به بی‌اشتهایی روانی دچار می‌شوند. اسنوک و همکاران (۲۰۰۷) در پژوهش خود دریافتند که حمایت مادرانه پایین و کنترل بالا با اختلال خوردن در نوجوانان رابطه دارد. ویتکوسکا (۲۰۱۳) نیز طی مطالعه خود نشان داد که بین نگرش والدین و میزان حمایت و محبت و پذیرش آنان و اختلال بی‌اشتهایی روانی در فرزندان رابطه معناداری وجود دارد.

فیاض، عمری و بشارت (۱۳۹۴) نیز طی پژوهش خود بدین نتیجه دست یافتند که بین سبک‌های فرزندپروری والدین و عزت نفس فرزندان رابطه وجود دارد و هر چه سبک فرزندپروری پدر و مادری مقتدرانه‌تر باشد، عزت نفس فرزندان بالاتر خواهد بود و این باعث می‌شود که فرزند در مقابل تکانه‌هایی مانند پرخوری، مقاومت بیشتری نشان دهد. مؤمنی و امیری (۱۳۸۶) نیز در مطالعه خود بدین نتیجه رسیدند که بین سبک فرزندپروری قاطع و اطمینان‌بخش والدین با بروز علائم بی‌اشتهایی روانی در دختران نوجوان رابطه منفی معنادار و بین سبک فرزندپروری مستبدانه والدین با بروز علائم بی‌اشتهایی روانی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. در این پژوهش رابطه معناداری بین سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه، و بروز علائم بی‌اشتهایی روانی مشاهده نشد. محققان چنین نتیجه گرفتند که دو سبک مقتدرانه و مستبدانه، در قیاس با سبک سهل‌گیرانه، نقش مهم‌تری در پیش‌بینی بروز یا عدم بروز علائم اختلال دارد.



یافته‌ها

پس از جمع‌آوری اطلاعات، داده‌های به‌دست آمده از پرسش‌نامه‌های تکمیل شده توسط ۱۹۵ نفر از دانش‌آموزان پایه هفتم و هشتم دوره اول متوسطه و والدین آن‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در ادامه شاخص‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل مقدار و حداکثر مقدار نمرات سبک‌های فرزندپروری (سبک سهل‌گیرانه، سبک مقتدرانه و سبک مستبدانه) والدین و اختلال خوردن در فرزندان آنان در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی نمرات سبک‌های فرزندپروری و اختلال خوردن

مقیاس	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر
سبک فرزندپروری مقتدرانه	۳۰/۷۴	۵/۴۸	۱۳	۴۰
سبک فرزندپروری مستبدانه	۱۵/۰۷	۶/۱۹	۳	۳۶
سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه	۱۳/۹۷	۴/۸۶	۲	۲۹
اختلال خوردن	۱۴	۴/۹۱	۳	۲۹

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات سبک فرزندپروری مقتدرانه ۳۰/۷۴، سبک فرزندپروری مستبدانه ۱۵/۰۶، سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه ۱۳/۹۷ و میانگین نمرات اختلال خوردن در دانش‌آموزان ۱۴ بوده است. به منظور بررسی روابط بین متغیرهای پژوهش، ابتدا به بررسی نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف پرداخته شد که نتایج این آزمون در ادامه در جدول ۲ آورده شده است:

جدول ۲: نتیجه آزمون کولموگروف - اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع نمرات متغیرها

متغیر	آماره K-S	سطح معناداری
سبک فرزندپروری مقتدرانه	۱/۳۰	۰/۰۶۷
سبک فرزندپروری مستبدانه	۱/۲۰	۰/۱۱۲
سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه	۱/۳۰	۰/۰۶۷
اختلال خوردن	۱/۳۲	۰/۰۶

خود را در یک طیف پنج درجه‌ای لیکرت اعلام می‌کردند. گزینه‌ها به ترتیب از صفر تا ۴ نمره‌گذاری شده و با جمع نمرات، ۳ نمره مجزا در مورد سبک فرزندپروری مقتدرانه، مستبدانه و سهل‌گیرانه برای هر آزمودنی به‌دست می‌آید. اعتبار و روایی این پرسش‌نامه توسط اسفندیاری (۱۳۷۴) و رضایی (۱۳۷۵) بالاتر از ۰/۸ به‌دست آمده است.

پرسش‌نامه الگوهای وزن و خوردن اسپیترز^{۲۲} (۱۹۹۲):

پرسش‌نامه الگوهای وزن و خوردن شامل ۱۲ پرسش اصلی است که در زیر هر پرسش اصلی، پرسش‌های فرعی نیز با جزئیات بیان شده است. پرسش‌های اصلی در یک مقیاس ۲ امتیازی با پاسخ‌های بله و خیر درجه‌بندی شده و پرسش‌های فرعی در یک مقیاس ۵ امتیازی درجه‌بندی گردیده است. پرسش‌های فرعی، شدت رفتار و اینکه رفتار چگونه اتفاق می‌افتد را مورد سؤال قرار می‌دهد و پاسخ‌ها در یک طیف شامل ۱ بار در هفته، یک روز در هفته، ۲ یا ۳ روز در هفته، ۴ یا ۵ روز در هفته و اغلب هر روز گنجانده شده است. این پرسش‌نامه دارای دو فرم خودگزارش‌دهی توسط نوجوان و فرم گزارش والدین است که در پژوهش حاضر از هر دو فرم استفاده شد. این مقیاس توانایی تشخیص بین جمعیت بالینی و غیربالینی در اختلال خوردن را دارد. نانگل، جانسون، کار-نانگل و انگلر^{۲۳} (۱۹۹۴) ضریب پایایی و روایی آزمون را در حد خوب برآورد کرده‌اند (به نقل از گایل - بوکا^{۲۴}، ۲۰۰۹). در پژوهش حاضر نیز ضریب اعتبار آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۰ به‌دست آمد.

می‌توان گفت اقتداری که بر اساس یک نوع دل‌نگرانی منطقی برای رفاه نوجوانان است معمولاً از طرف فرزند پذیرفته می‌شود، حال آنکه اقتدار غیرمنطقی که بر اساس میل بزرگسالان به تسلط بر کودکان و نوجوانان می‌باشد، احساس طردشدگی به آن‌ها داده و خشم آن‌ها را برمی‌انگیزد و گاهی هم به افسردگی می‌انجامد

بالعکس. اما رابطه اختلال خوردن با سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه معنادار نبود. بنابراین با توجه به مقدار همبستگی مشاهده شده بین سبک‌های فرزندپروری و اختلال خوردن و سطح معناداری مشاهده شده، می‌توان چنین نتیجه گرفت که بیشترین میزان همبستگی بین اختلال خوردن و سبک فرزندپروری مقتدرانه بود که همبستگی منفی و معنادار بوده و سپس بین اختلال خوردن و سبک فرزندپروری مستبدانه، همبستگی مثبت و معنادار وجود داشت و در نهایت بین اختلال خوردن و سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه نیز همبستگی معناداری مشاهده نشد.

در تبیین نتایج پژوهش حاضر مبنی بر وجود رابطه معنادار و منفی بین اختلال خوردن در فرزندان و سبک فرزندپروری مقتدرانه در والدین می‌توان چنین گفت که والدینی که سبک قاطع و اطمینان‌بخش دارند هم برای رفتارهای خودمختارانه و هم برای رفتار منضبط اعتبار قائلند. آن‌ها روابط کلامی را تشویق کرده و هنگامی که فرزند را از چیزی منع می‌کنند یا از او انتظاری دارند، دلایل لازم را به او ارائه می‌نمایند. چنین تلاش‌هایی برای ثابت نمودن حقانیت اقتدار والدین اهمیت خاصی دارد زیرا کودکان و نوجوانان به تدریج به بلوغ شناختی و اجتماعی نزدیک می‌شوند و باید برای زندگی خویش قبول مسئولیت نمایند (مؤمنی و امیری، ۱۳۸۶). در مورد عادات غذایی و رفتار خوردن نیز، والدین غالباً بر رفتار خوردن فرزندان توجه دارند اما کنترل و محدودیت غذایی توسط والدین، تأثیر منفی بر رژیم‌های غذایی و رفتار خوردن کودکان در آینده می‌گذارد و پخش مسئولیت، رویکرد مناسب‌تری است که والدین مقتدر از آن استفاده می‌کنند. در این رویکرد والدین، فرزندان خود و رفتارهای آنان را نظارت می‌کنند اما به آنان اجازه می‌دهند که خودشان تصمیم بگیرند که چه نوع غذایی را و به چه مقدار استفاده کنند. در این شیوه فرزندان می‌آموزند که رفتارهای خوردن و عادات غذایی خود را کنترل نمایند. لذا نوجوانانی که والدین مقتدر دارند عادات غذایی سالم‌تری دارند و کمتر دچار اختلال خوردن می‌گردند (رایکس و همکاران، ۲۰۱۵). می‌توان گفت اقتداری که بر اساس یک نوع دل‌نگرانی منطقی برای رفاه نوجوانان است معمولاً از طرف فرزند پذیرفته می‌شود، حال آنکه اقتدار غیرمنطقی که بر اساس میل بزرگسالان به تسلط بر کودکان و نوجوانان می‌باشد، احساس طردشدگی به آن‌ها داده و خشم آن‌ها را برمی‌انگیزد و گاهی هم به افسردگی می‌انجامد. در واقع والدین مقتدر احساس عزت نفس و عاطفه مثبت در فرزند خود ایجاد می‌کنند که این باعث جلوگیری از بروز

بر اساس نتایج مندرج در جدول ۲ می‌توان نتیجه گرفت که توزیع نمرات سبک‌های فرزندپروری والدین و نمرات اختلال خوردن دانش‌آموزان نرمال است (با اطمینان ۹۵ درصد و $p > 0.05$). لذا می‌توان با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون به بررسی رابطه بین سبک‌های فرزندپروری والدین و اختلال خوردن در فرزندان، پرداخت. نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: همبستگی نمرات سبک‌های فرزندپروری والدین و نمرات اختلال خوردن در فرزندان آنان

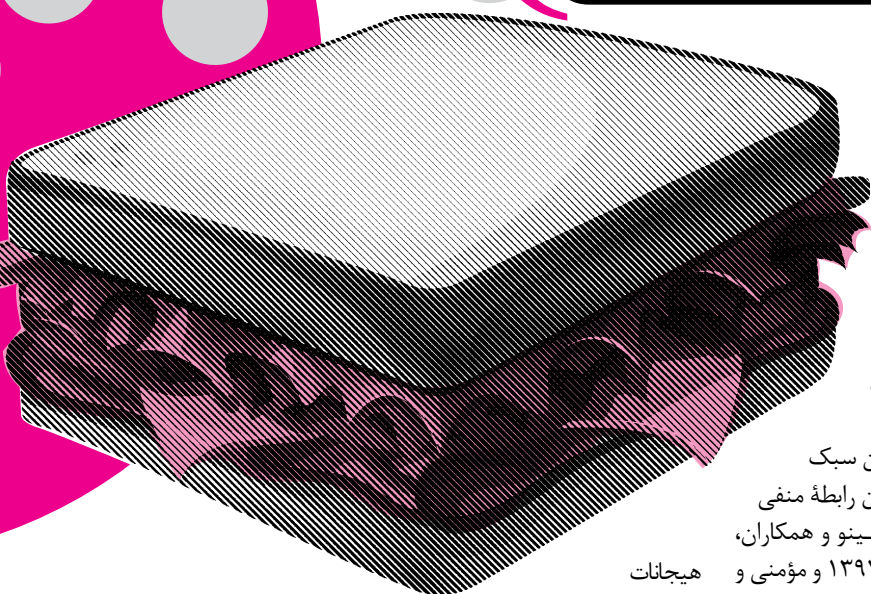
متغیرها	تعداد	ضریب همبستگی	سطح معناداری
سبک فرزندپروری مقتدرانه	۱۹۵	-۰/۲۶۱	۰/۰۰۰
سبک فرزندپروری مستبدانه	۱۹۵	۰/۱۹۷	۰/۰۰۶
سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه	۱۹۵	۰/۰۱۳	۰/۸۶

نتایج جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که بین نمرات سبک فرزندپروری مقتدرانه در والدین و اختلال خوردن در فرزندان ارتباط معکوس ($r = -0.261$) و معناداری ($p < 0.01$) وجود دارد. همچنین بین سبک فرزندپروری مستبدانه در والدین و اختلال خوردن در فرزندان ارتباط مستقیم ($r = 0.197$) و معناداری ($p < 0.01$) وجود دارد. اما رابطه بین سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه و اختلال خوردن ($p > 0.01$) معنادار نیست.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که اختلال خوردن با سبک فرزندپروری مقتدرانه، رابطه منفی و معناداری داشته است؛ به عبارت دیگر این نتایج نشان می‌دهد که هر چه میزان اختلال خوردن در فرزندان کمتر باشد، نمره سبک فرزندپروری مقتدرانه در والدین نیز بالاتر است و بالعکس. همچنین سبک فرزندپروری مستبدانه رابطه مستقیم و معناداری با اختلال خوردن دارد، بدین معنی که هر چه میزان اختلال خوردن در فرزندان افزایش می‌یابد، نمره والدین در سبک فرزندپروری مستبدانه نیز افزایش می‌یابد و

والدینی که سبک فرزندپروری مقتدرانه دارند بر فرزندان خود و رفتارهای آنان نظارت دارند اما به آنان اجازه می‌دهند که خودشان تصمیم بگیرند که چه نوع غذایی را و به چه مقدار استفاده کنند. در این شیوه فرزندان می‌آموزند که رفتارهای خوردن و عادات غذایی خود را کنترل نمایند، عادات غذایی سالم‌تری داشته باشند و در نتیجه کمتر دچار اختلال خوردن شوند



هیجانات و رفتارهای

خود را به خوبی تنظیم نمایند و این امر آنان را در معرض خطر ابتلا به اختلالات خوردن قرار می‌دهد. هنگامی که نوجوان نمی‌تواند از نظارت والدین رهایی یابد، به کنترل داخلی و کنترل میزان مصرف غذا روی می‌آورد و دچار اختلال خوردن می‌گردد (رایکس و همکاران، ۲۰۱۵). همان‌گونه که از نتایج پژوهش برمی‌آید بین اختلال خوردن و سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه در دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود ندارد. در تبیین نتیجه فوق می‌توان گفت که براساس نظریه سیستمی خانواده، تعاملات بین فردی و روابط سالم بین والدین و فرزندان در مورد عادات غذایی و الگوهای خوردن می‌تواند نوجوانان را از درگیر شدن در عادات غذایی ناسالم و ابتلا به اختلال خوردن محافظت نماید اما والدین سهل‌گیر در خصوص رفتارهای خوردن فرزندان خود چندان دخالتی نمی‌کنند و توقع کمی از فرزند خود دارند؛ فرزندان نیز به میزان کمتری نسبت به بدن و تغذیه خود حساس هستند (زاباتسکی، برگ و ینومارک-استاینر^{۲۵}، ۲۰۱۵)، از آنجا که این والدین بی‌اعتنا و به حد افراطی مساوات طلب هستند، اجازه می‌دهند که فرزندشان هر کاری را که تمایل دارد انجام دهد. بنابراین اکثر این فرزندان اختلالات رفتاری بیرونی نظیر رفتارهای تکانشی و پرخاش‌گرانه و رفتارهای ضداجتماعی از خود نشان می‌دهند. به عبارتی، چون والدین هیچ‌گونه کنترل بیرونی بر آن‌ها ندارند آن‌ها در محیط اجتماعی خود را رها و آزاد می‌بینند و بیشتر

رفتارهای نابهنجار و اختلالات رفتاری و روانی در فرزندان می‌شود زیرا فرزندانشان همواره به شیوه متعادل رفتار می‌کنند و مجبور نیستند برای جلب پذیرش و موافقت والدین دست به رفتارهای غیرمعمول بزنند. این‌گونه فرزندان از سلامت روانی بالاتری برخوردارند و کمتر احتمال دارد مبتلا به اختلالات شخصیتی، خلقی، اضطرابی و خوردن گردند.

نتایج حاصل از پژوهش حاضر مبنی بر اینکه بین سبک فرزندپروری مقتدرانه و اختلال خوردن در فرزندان رابطه منفی و معنادار وجود دارد با نتایج پژوهش‌های فاسینیو و همکاران، ۲۰۰۹؛ ویتکووسکا، ۲۰۱۳؛ فیاض و همکاران، ۱۳۹۴ و مؤمنی و امیری، ۱۳۸۶ همسو بوده است.

نتایج حاصل از پژوهش حاضر مبنی بر اینکه بین سبک فرزندپروری مستبدانه و اختلال خوردن در فرزندان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد با نتایج پژوهش‌های هایگرفت و بیلیست، ۲۰۱۰؛ کزاجا و همکاران، ۲۰۰۹؛ اسنوک و همکاران، ۲۰۰۷؛ ویتکووسکا، ۲۰۱۳؛ مؤمنی و امیری، ۱۳۸۶ همسو بوده است.

والدینی که سبک مستبدانه دارند بر اعمال قدرت و انضباط اجباری تأکید می‌کنند. این والدین کمتر با فرزند خود گرم و بامحبت رفتار می‌کنند و بر کنترل کامل وی تأکید دارند؛ به عبارتی یک نفر حاکم بر اعمال و رفتار دیگران است و وظیفه سایرین را مشخص می‌کند. والدینی که سبک مستبدانه دارند به دلیل آنکه توانایی‌های فرزند خود را کمتر از حد خود ارزیابی می‌کنند، تمایل به حمایت افراطی از فرزندان خود دارند و این حمایت خود را در قالب کنترل افراطی نشان می‌دهند. علاوه بر این از خصوصیات دیگر این‌گونه والدین طرد فرزند در هنگام بروز رفتاری مخالف میل آن‌هاست، زیرا انعطاف‌ناپذیری و خشونت آن‌ها باعث می‌شود که هرگونه تخطی از دستوراتشان را به منزله از دست رفتن کنترل و اقتدار خویش قلمداد نموده و فرزند را به خاطر آن تنبیه نمایند. گاهی کنترل بیش از حد و طرد والدین نیز به عنوان عوامل مهم و پیش‌بینی‌کننده تمایل به لاغری و نارضایتی از وضعیت بدن و پرخوری معرفی شده است (مؤمنی و امیری، ۱۳۸۶). نوجوانانی که والدینی دارند که آنان را بیش از حد کنترل می‌کنند و دستورات زیادی می‌دهند نمی‌توانند

12. Martinez, Garcia, & Yubero
13. Baumrind
14. authoritative
15. authoritarian
16. permissive
17. Willinger, Diendorfer-Radner, Willnauer, Jorgl & Hager
18. Fernandez-Aranda
19. Nicholls & Viner
20. Czaja, Rief & Hillbert
21. Fassino, Amianto and Abbate-Daga
22. Spitzer's Questionnaire on Eating and Weight Patterns
23. Nangle, Johnson, Carr-Nangle, & Engler
24. Gayle Boeka
25. Zubatsky, Berge & Neumark-Sztainer

منابع

۱. بساک‌نژاد، سودابه؛ هومن، فرزانه؛ قاسمی‌نژاد، محمدعلی. (۱۳۹۱). رابطه بین سبک‌های مقابله اجتناب‌شناختی رفتاری و اختلال خوردن در دانشجویان دانشگاه. *مجله اصول بهداشت روانی*، سال ۴، شماره ۱۴، صفحات ۲۷۸-۲۸۵.
۲. فضلی، وحید. (۱۳۸۹). بررسی رابطه شیوه‌های تربیتی والدین و نگرش به رفتارهای بزهکارانه در بین نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ سال شهر تهران. *فصلنامه مطالعات پیشگیری از جرم/ سال پنجم، شماره چهاردهم، صفحات ۱۱۲-۷۹*.
۳. فیاض، ریحانه؛ عامری، فریده؛ بشارت، محمدعلی. (۱۳۹۴). مقایسه بین سبک‌های فرزندپروری والدین و استحکام من فرزندان. *رویش روان‌شناسی، سال ۴، شماره ۱، صفحات ۱۲۶-۱۰۹*.
4. Deveau, Stephanie A. (2013). The Role of Parenting Style, Maladaptive Schemas and Experiential Avoidance in Predicting Disordered Eating. Doctoral Dissertation. Ontario: University of Guelph.
5. Haycraft, Emma., Blissett, Jackie. (2010). Eating Disorder Symptoms And Parenting Style. *Appetite*, 54 (1), 221-224.
6. Philips, N., Sioen, I., Michels, N., Sleddens, E., Henauw, S.D. (2014). The influence of parenting style on health related behavior of children: findings from the ChiBS study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11 (95), 1-14.
7. Reicks, M., Banna, J., Cluskey, M., Gunther, C., Hongu, N., Richards, R., Topham, G., Wong, S.S. (2015). Influence of Parenting Practices on Eating Behaviors of Early Adolescents during Independent Eating Occasions: Implications for Obesity Prevention. *Nutrients*, 7, 8783-8801.
8. Witkowska, Bogumiła. (2013). Perception of parental attitudes and the level of female adolescents' self-esteem affected with anorexia nervosa. *Psychiatria Polska*, 3, 397-407.
9. Zubatsky, Max., Berge, Jerica & Neumark-Sztainer, Dianne. (2015). Longitudinal associations between parenting style and adolescent disordered eating behaviors. *Eat weigh disorder*, 20(2), 187-194.

لیست کامل منابع استفاده شده در دفتر مجله موجود است.

رفتارهای ناپه‌ن‌جار

آن‌ها در رابطه با اجتماع

بوده و کمتر جنبه درونی

به خود می‌گیرد و کمتر احتمال

دارد که این کودکان مبتلا به اختلالات خلقی،

اضطرابی، اختلالات خوردن و به‌طور کلی اختلالات درونی گردند.

لذا می‌توان نتیجه گرفت که این نوع سبک فرزندپروری رابطه‌ای با

بروز علائم این اختلال که بیشتر درونی است ندارد، بنابراین شاید

بتوان این نتیجه را این‌گونه تبیین کرد که آزادی افراطی و بی‌حد

و اندازه دادن به فرزندان بیشتر برای جامعه خطرناک است تا برای

خود فرد (مؤمنی و امیری، ۱۳۸۶).

نتایج حاصل از پژوهش حاضر مبنی بر اینکه بین سبک

فرزندپروری سهل‌گیرانه و اختلال خوردن در فرزندان رابطه

معناداری وجود ندارد با نتایج پژوهش‌های ویتکوسکا، ۲۰۱۳؛

فاسینو و همکاران، ۲۰۰۹ و مؤمنی و امیری، ۱۳۸۶ همسو بوده است.

پی‌نوشت‌ها

1. anorexia nervosa
2. bulimia nervosa
3. Deveau
4. National Eating Disorders Association
5. Gowers & Shore
6. Witkowska
7. eating disorder
8. Newman, Harrison, Dashiff & Davies
9. Kremers, Brug, Vries, Engels
10. Mazzeo and Bulik
11. Birch & Davison

دلشوره‌های دائمی!

چگونه توانستم افت تحصیلی يك دانش آموز را از طریق کاهش اضطراب و افزایش عزت نفس از بین ببرم؟

زهره شاهسواری کارشناس ارشد مشاوره خانواده. شهرستان رباط کریم

چکیده

مشاوره با والدین و ارجاع آنان به مراکز مورد نظر و جلسه آموزشی با دبیران و معرفی کتاب‌های مورد نظر انجام گرفت. در پایان جهت بررسی نتایج اقدامات، ارزیابی مجدد صورت گرفت. نتایج نشان داد هنرآموز در نمره اضطراب عمومی و اضطراب امتحان به ترتیب ۳۲ و ۳۱ و عزت نفس ۴۲ و کارنامه دوم ۱۶/۱۶ کسب کرده است. با توجه به نتایج به دست آمده، می‌توان چنین استنباط کرد که اقدامات انجام شده منجر به کاهش اضطراب هنرجو و افزایش عزت نفس و معدل وی شده است. بدیهی است این اقدامات به خصوص اگر از طرف مشاور مدرسه صورت گیرد می‌تواند در کاهش افت دانش آموزان و پیشرفت تحصیلی آن‌ها مثرتر باشد.

پژوهش حاضر با هدف رفع افت تحصیلی یک دانش آموز (در سال تحصیلی ۹۵-۹۴) از طریق کاهش اضطراب وی صورت گرفت. در ابتدا به بررسی مسئله از ابعاد مختلف پرداخته شد و نمرات درسی و کارنامه اولیه و نظر اولیا و معلمان وی مورد نظر قرار گرفت. سپس جهت تشخیص مسئله به جمع‌آوری اطلاعات از منابع دیگر پرداخته شد. در بررسی اولیه، نمرات آزمون اضطراب عمومی و امتحان وی به ترتیب ۵۱ و ۵۵ و عزت نفس وی، به عنوان یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های مرتبط با پیشرفت تحصیلی، ۳۳ و معدل کارنامه اولیه وی ۱۱/۸۲ به دست آمد سپس جهت حل مسئله به تفکر و جست‌وجوی راه‌حلی با تأکید بر سوابق نظری و عملی مرتبط با موضوع پرداخته شد. راه‌حل‌های مورد نظر شامل مشاوره فردی و آموزش مهارت‌های ابراز وجود و ... و

کلیدواژه‌ها: افت تحصیلی، اضطراب، عزت نفس، دانش آموز

احساس اضطراب دو جزء دارد:
۱. آگاهی از احساس‌های فیزیولوژیک (تپش قلب، احساس دلشوره، تنگی نفس، لرزش زانوها، صدای مرتعش)
۲. آگاهی از وجود عصبانیت یا ترس. اضطراب ممکن است در نتیجه احساس شرم افزایش یابد.

مقدمه

عصری که در آن زندگی می‌کنیم به عصر اضطراب^۱ شهرت دارد. بدیهی است که جلوه‌های اضطراب بسیار گسترده و متغیر است (گنجی، ۱۳۸۴، ص ۱۵۸). اکثر نوجوانان و جوانان هنگام روبه‌رو شدن با موقعیت‌های تهدیدآمیز یا فشار، احساس اضطراب و تنش دارند. چنین احساساتی با واکنش‌های نابهنجار و با فشار روانی توأم می‌گردد (براهنی، ۱۳۸۲).

ویژگی‌های فرد مضطرب شامل احساس عدم اطمینان، درماندگی، برانگیختگی فیزیولوژیکی و تحریک‌پذیری است (اکبری، ۱۳۸۵، ص ۲۵۷). اضطراب‌ها به دو دسته طبیعی یا نرمال و نابهنجار تقسیم می‌شوند. در اضطراب نرمال شدت واکنش با مقدار خطر متناسب می‌باشد که این خود مفید است زیرا شخص را وادار می‌سازد با موفقیت خطرات را از خود دفع نماید. بنابراین مقدار متعادل اضطراب برای رشد شخصیت لازم است.

اما در اضطراب نابهنجار مقدار واکنش متناسب با مقدار خطر نیست، همراه با تعارض، سرکوبی و سایر مشخصات غیر عادی است و با علائم مرضی و مکانیزم‌های دفاعی همراه است. این اضطراب کارایی فرد را کاهش داده و چه بسا او علی‌رغم تلاش و کوشش فردی به واسطهٔ میزان بالای اضطراب نتواند نتیجه مطلوب زحمات خود را دریافت کند. (اکبری، ۱۳۸۵، ص ۲۶۵). لذا دانش‌آموزانی که تجربه اضطراب نابهنجار را دارند دارای افت تحصیلی بوده و گاهی علی‌رغم تلاش و کوشش به نتیجه

دلخواه نمی‌رسند و این خود باعث یأس و ناامیدی و کاهش عزت‌نفس در آنان می‌گردد. بدیهی است عوامل ایجاد اضطراب شامل سه فاکتور خانواده و مدرسه (محیط) و خود فرد می‌باشد. لذا جهت



رفع آن ضرورت دارد هر سه فاکتور در نظر گرفته شود. این جانب معاون هنرستان و دارای مدرک کارشناسی ارشد مشاوره می‌باشم و در سال‌های گذشته مشاور مدرسه بوده و در طول سابقه کاری همواره تلاش نموده‌ام با روش‌های مناسب و ابتکاری، در بهبود یادگیری دانش‌آموزان بکوشم و موانع روحی و روانی پیشرفت تحصیلی آنان را مرتفع نمایم. امسال محل کارم هنرستان اسوه است و معاون مدرسه می‌باشم، با این حال به دلیل تخصص‌ام و نبود مشاور در مدرسه گاهی در رفع مسائل روانی دانش‌آموزان دست به اقداماتی می‌زنم.

چگونگی تشخیص مسئله

از آنجا که در سال تحصیلی جدید براساس برنامه‌ریزی‌های انجام شده و جهت شناسایی دانش‌آموزان ضعیف و ایجاد انگیزه در آن‌ها، مقرر گردیده که هر ۴۵ روز برای دانش‌آموزان، براساس نمرات دریافتی از دبیران، کارنامه صادر شود ضمن بررسی نمرات ۴۵ روز اول سال تحصیلی به مواردی برخوردیم که دارای افت تحصیلی و سطح پایین نمرات بودند. از جمله این دانش‌آموزان مریم بود که در سال دوم رشته کامپیوتر مشغول تحصیل بود. مسئله افت تحصیلی برخی از دانش‌آموزان در شورای دبیران مطرح گردید و هر یک به‌طور جداگانه مورد بررسی قرار گرفتند. در این شورا همه دبیران بالاتفاق اذعان نمودند که مریم در کلاس ساکت و آرام و گوشه‌گیر است، حضور فعال ندارد و بیشتر شنونده است اما هنگام پرسش کلاسی و امتحانات قادر به پاسخ‌گویی نیست. گویی اصلاً چیزی یاد نگرفته است. تعداد غیبت‌های کلاسی وی زیاد است. لذا جهت بررسی دقیق و عینی‌تر مسئله، نمونه برگ واقع‌نویسی (آنچه را معلم مشاهده می‌کند عیناً و بدون تعبیر و تفسیر در مورد یک دانش‌آموز ثبت می‌کند) را تنظیم کردم و به تمامی دبیران کلاس دوم کامپیوتر دادم و از آنان خواستم آنچه را از این دانش‌آموز دیده‌اند (شامل: واکنش‌ها، عکس‌العمل‌ها، حالات فیزیولوژیکی و ...) در نمونه برگ ثبت کنند و پس از تکمیل به بنده تحویل دهند. بعد از جمع‌آوری نمونه برگ‌ها، مشاهدات تقریباً یکسان بود و علائم (هول شدن، دست‌پاچی، ناتوانی در حضور ذهن در بیان مطالب، برافروختگی چهره، لکنت زبان، گریه، تعریق کف‌دست‌ها، حالت تهوع، امتناع از پاسخ‌دادن، بهانه‌جویی و ...) نشان از وجود اضطراب نابهنجار در دانش‌آموز می‌داد. لذا جهت اطمینان بیشتر از وجود مسئله طی یک جلسه با وی به بررسی عمیق‌تر مسئله پرداخته و مصاحبه بالینی صورت گرفت و پرسش‌نامه اضطراب «کتل» و همچنین جهت

بررسی تأثیر اضطراب بر عزت‌نفس وی پرسش‌نامه عزت‌نفس «کوپر اسمیت» روی او اجرا گردید. لذا با به دست آوردن نتایج به فکر چاره افتادم.

انگیزه محقق از تحقیق

بنده در راستای رسالت حرفه‌ایم همواره پیگیری مسائل و مشکلات اخلاقی، تربیتی و تحصیلی دانش‌آموزان را جزء وظایف مسلم خود می‌دانم. از طرفی علاقه‌مندی من به دانستن و کسب تجربه بیشتر و سنجش توان خود در رفع مسائل روانی دانش‌آموزان و مهم‌تر از همه اینکه احساس می‌کنم پیگیری و تلاش معنادار در راستای حل مشکلات یک دانش‌آموز موجبات آرامش و رضایت خاطر من را فراهم می‌سازد و به من حس حیات و مثمر‌تر بودن می‌دهد لذا مصمم هستم که علی‌رغم وجود مشغله‌های متعدد کاری در رفع مشکل دانش‌آموزان بکوشم.

اهداف تحقیق

- هدف اولیه^۱: کاهش سطح اضطراب و رفع افت تحصیلی دانش‌آموز.
- هدف میانی^۲: ایجاد زمینه پیشرفت تحصیلی آتی دانش‌آموز همراه با نشاط و شادابی
- هدف نهایی^۳: پرورش افرادی دارای عزت‌نفس بالا و انگیزه کافی برای شکوفایی استعدادها و پیشرفت جامعه.

بیان مسئله^۵

دانش‌آموز در کلاس خسته و بدون نشاط است، هنگام پاسخ به پرسش‌های کلاسی دست‌پاچه می‌شود و قادر به یادآوری و بیان مطالب نیست، در جلسه امتحان قادر به پاسخ‌گویی به سؤالات نیست، حالت تهوع و سرگیجه و تپش قلب دارد. کف دست‌هایش عرق می‌کند و دچار برافروختگی صورت می‌شود. در این شرایط اعتمادبه‌نفس خود را از دست داده و احساس یأس و ناامیدی دارد. بسیار خواهان آن است که درس و مدرسه را ترک کند. محیط کلاس برای وی ناخوش‌ایند و کسل‌کننده است. او خود را متعلق به کلاس نمی‌داند و احساس غربت می‌کند. اضطراب یک اختلال روانی است اما بر روی جوانب مختلف جسم و روان و کارایی فرد تأثیر مستقیم می‌گذارد و نه تنها دانش‌آموز سطح پایین کارایی را تجربه می‌کند بلکه سیستم جسمانی وی نیز کارایی طبیعی خود را نخواهد داشت و باعث بروز نشانه‌گان جسمی (تعریق، تپش قلب و ...) در او می‌شود.

جدول شماره ۱. نمرات پیش‌آزمون اضطراب، عزت‌نفس و معدل ۱/۵ ماهه اول مریم

نمرات	موارد
۵۱	نمره اضطراب عمومی (کتل)
۵۵	نمره اضطراب امتحان اسپیل برگر
۳۳	نمره عزت‌نفس (کوپراسمیت)
۱۱/۸۲	معدل نمرات ۱/۵ ماهه اول

پس بسیار بدیهی خواهد بود تحت این شرایط فرد نتواند بازده کار خود را ببیند، در نتیجه دچار ناامیدی و کاهش احساس عزت‌نفس و ارزشمندی می‌شود.

لذا با توجه به مؤلفه‌های جسمانی و روانی اضطراب و تأثیر اجتناب‌ناپذیر آن بر کل سیستم زندگی مریم، بسیار ضروری و مهم می‌نمود که جهت رفع این مهم دست به اقدام بزنم تا شاید از عواقب جبران‌ناپذیر این بحران ممانعت به عمل آورم.

گردآوری اطلاعات

در این بخش تصمیم گرفتم اطلاعات بیش‌ترو دقیق‌تری از دانش‌آموز به دست آورم لذا ابتدا جلسه‌ای با دبیران درس مختلف وی تدارک دیدم و مسئله را با آن‌ها مطرح نمودم و



از فرزندان موجب اضطراب می‌گردد. والدینی که توقعات خارق‌العاده یا بیش از اندازه از افراد خانواده خود دارند در آن‌ها تنش ایجاد می‌کنند. بر همین اساس، چنانچه والدین در برابر موقعیت‌های بی‌اهمیت واکنش‌های اضطرابی نشان دهند، کودکان هم واکنش‌های اضطرابی شبیه واکنش‌های والدین خود بروز می‌دهند (اکبری، ۱۳۸۵، ص ۲۶۷).

با آموزش رفتارهای مثبت و سالم بسیاری از مشکلات بهداشتی قابل پیشگیری خواهند بود. براساس پژوهش‌های انجام شده، عواملی نظیر عزت‌نفس، مهارت‌های بین فردی، برقراری ارتباط مطلوب، تعیین هدف، تصمیم‌گیری، حل مسئله و تعیین و شناسایی ارزش‌های فردی در پیشگیری یا کاهش انواع ناهنجاری‌های رفتاری و اختلالات روانی نوجوانان نقش مؤثر دارند (علیمردانی، ۱۳۸۴).

به‌طور کلی افراد دارای عزت‌نفس بالا در مقایسه با افراد دارای عزت‌نفس پایین، در برخورد‌های اجتماعی اثربخش‌تر و کارآمدتر ظاهر می‌شوند. وقتی که دانش‌آموز خود را دست‌کم بگیرد و به توانایی‌های خود اعتماد نکند، دچار اضطراب شده و فکر می‌کند که از عهده حل مسائل بر نمی‌آید. کوپراسمیت (۱۹۸۲) چارچوبی برای بررسی رابطه عزت‌نفس و عملکرد انجام امتحان ارائه داد. در مدل وی افراد دارای عزت‌نفس بالا، توانایی برخورد شایسته با مشکلات و امتحان را دارا بوده و تحت‌تأثیر تغییرات محیط قرار نمی‌گیرند و به توانایی‌های خود اطمینان دارند. کوپراسمیت (۱۹۸۲) بیان می‌کند که این اضطراب زمانی به وقوع می‌پیوندد که فرد به‌طور واقعی توسط دیگران طرد شود یا اینکه انتظار طرد شدن از سوی دیگران را داشته باشد (ابوالقاسمی، ۱۳۸۲، ص ۴۷).

دیدگاه شناختی اختلالات اضطرابی را نتیجه افکار و باورهای نادرست، غیرمنطقی و غیرواقعی می‌داند. به‌خصوص باورهای غیرمنطقی اغراق‌آمیز نسبت به مخاطرات محیطی. اما دیدگاه اجتماعی اضطراب را نتیجه و محصول ناتوانی فرد در مقابله با فشار روانی می‌داند. در این دیدگاه، رفتار ناسازگارانه به‌عنوان یک مشکل که فقط در فرد وجود دارد تلقی نمی‌شود، بلکه دست‌کم آن را به‌عنوان شکست دستگاه اجتماعی حمایت‌کننده وی از قبیل والدین، معلمان، دوستان و ... به حساب می‌آورند (اکبری، ۱۳۸۵) روان‌شناسان اجتماعی اعتقاد دارند اضطراب که عامل مخرب و نابودکننده است، از طریق یادگیری و الگوبرداری آموخته می‌شود، لذا می‌توان آن را به کمک روش‌های آموزشی و الگوبرداری کاهش داد یا کنترل نمود. از جمله این آموزش‌ها، آموزش مهارت‌های زندگی است.

از آن‌ها خواستیم نظرات خود را مطرح کنند. دبیران جغرافی و دینی گفتند مریم در کلاس ما کمتر نگران است و اضطراب کمتری دارد چون با او رابطه دوستانه برقرار کرده‌ایم. یکی از دبیران گفت مریم در سال گذشته این مشکل را نداشته و با معدل ۱۶ قبول شده است. در آن جلسه مشخص گردید که اغلب دبیران از روش‌های تنبیه و توبیخ برای دانش‌آموزان ضعیف استفاده می‌کنند و تعدادی نیز روش‌های تشویق و تقویت را ترجیح می‌دادند. برخی از جمله دبیران جغرافیا و دینی اذعان نمودند که دادن مسئولیت و فرصت ابراز وجود به دانش‌آموزان و ابراز اینکه تو می‌توانی به آنان انگیزه و آرامش می‌دهد. یکی از دبیران معتقد بود مریم روش درس خواندن و مطالعه را نمی‌داند. طی جلسه مشخص گردید که دبیران دروس تخصصی اغلب سخت‌گیر و تنبیه‌کننده هستند و از جریمه و توبیخ و سرزنش زیاد استفاده می‌کنند و هیچ دلیلی را برای عدم آمادگی دانش‌آموز نمی‌پذیرند و حتی گاهی برای تنبیه دانش‌آموزان را از کلاس بیرون می‌کنند، و از جمله مریم بارها به دلیل ضعف درسی پیش‌مدیر فرستاده شده است. همچنین طی جلسه‌ای که با مدیر مدرسه به همین منظور برگزار گردید وی ضمن ابراز خرسندی از پیگیری مسئله قول مساعدت در زمینه‌های مورد نیاز را داد و اظهار امیدواری کرد که این دانش‌آموز دیگر به دفتر فرستاده نشود. در اینجا لازم بود به مطالعه برخی منابع پیرامون و ابعاد و دیدگاه‌های مختلف را در مورد اضطراب بررسی کنم تا مشخص شود کدام دیدگاه زودتر و بهتر ما را به نتیجه می‌رساند. برخی از یافته‌ها در ذیل آمده است.

علائم روان‌شناختی و شناختی اضطراب

احساس اضطراب دو جزء دارد:

۱. آگاهی از احساس‌های فیزیولوژیک (تپش قلب، احساس دلشوره، تنگی نفس، لرزش زانو، صدای مرتعش)
۲. آگاهی از وجود عصبانیت یا ترس. اضطراب ممکن است در نتیجه احساس شرم افزایش یابد.

علاوه بر آثار حرکتی و احساسی اضطراب، تأثیر آن بر تفکر، ادراک و یادگیری نباید از نظر دور بماند (اکبری، ۱۳۸۵). صاحب‌نظران دیدگاه رفتارگرایی اختلالات اضطرابی را نتیجه یادگیری غلط و شرطی شدن می‌دانند. یک موقعیت استرس‌زا که به موقعیت‌های استرس‌زای قبلی شبیه است ممکن است موجب برانگیختن اضطراب در فرد شود. در این دیدگاه ارائه الگوهای نادرست توسط والدین به نوجوانان و توقعات نابجا

بنابراین به کمک آموزش مهارت‌های لازم می‌توان اضطراب و مؤلفه‌های آن را در همه افراد به‌خصوص دانش‌آموزان و نوجوانان تا حد چشمگیری کاهش داد و کنترل نمود (اورسون، ۲۰۰۵).

انتخاب راه‌حل‌های ممکن

با توجه به بررسی‌های انجام گرفته به این نتیجه رسیدیم که موارد زیر را باید اجرا کنیم:

۱. ابتدا کار مصاحبه و مشاوره بالینی با دانش‌آموز را آغاز کنیم و سعی نمایم با توجه به رویکردهای رفتاری و شناختی، سعی در تغییر نوع نگرش او نمایم. بدین منظور از بحث‌های سقراطی و چالش‌های شناختی استفاده گردید. مقرر شد جلسات ادامه داشته باشد تا شاهد تغییر نوع نگرش دانش‌آموز باشیم.
۲. چند جلسه کار مشاوره‌ای با والدین دانش‌آموز، جهت آگاه نمودن آنان از نقش و تأثیر الگویی بر فرزندان، انجام گیرد و به آن‌ها گفته شود که انتظار بیش از حد توان و زیاد از فرزند خود نداشته باشند و توان وی را مدنظر بگیرند و در این زمینه از سخت‌گیری‌ها بی‌مورد خودداری نمایند.

روان‌شناسان اجتماعی اعتقاد دارند اضطراب که عامل مخرب و نابودکننده است، از طریق یادگیری و الگوبرداری آموخته می‌شود، لذا می‌توان آن را به کمک روش‌های آموزشی و الگوبرداری کاهش داد یا کنترل نمود



براساس پژوهش‌های انجام شده، عواملی نظیر عزت‌نفس، مهارت‌های بین فردی، برقراری ارتباط مطلوب، تعیین هدف، تصمیم‌گیری، حل مسئله و تعیین و شناسایی ارزش‌های فردی در پیشگیری یا کاهش انواع ناهنجارهای رفتاری و اختلالات روانی نوجوانان نقش مؤثر دارند

اعتباربخشی راه‌حل‌ها

مطلوب به دست نیاید. لذا جهت حل مشکل دانش‌آموز لازم بود تمام مراحل انجام گیرد بدیهی است که برخی از راه‌حل‌ها مربوط به مؤلفه خانواده، برخی مربوط به آموزشگاه و برخی مربوط به خود دانش‌آموز بود.

قبل از اقدام به عملی نمودن راه‌حل‌ها جهت اطمینان از صحت تصمیمات اتخاذ شده با دو تن از متخصصین مشاور (مشاور مدرسه، مشاور خانواده) مشورت کردم و نظر آنان را جویا شدم. آن‌ها پس از مطالعه و بررسی، راه‌حل‌ها را تأیید نمودند. البته سفارش کردند که برای به دست آوردن نتیجه بهتر و تسهیل فرایند درمانی بهتر است ابتدا دانش‌آموز ملاقاتی با یک روان‌پزشک داشته باشد تا با تجویز دارو تا حدی اضطراب او را کاهش داده و در کنار آن اقدامات موردنظر انجام شود. لذا پس از گفت‌وگو با خانواده از آن‌ها خواسته شد که این کار را انجام دهند و از آنجا که خانواده بضاعت مالی نداشت به یک مرکز معرفی شدند تا با هزینه کمتری از خدمات پزشکی استفاده کنند. همچنین دو راه حل آخر نیز به دلیل هزینه‌بر بودن و نداشتن اولویت حذف شد.

اجرای راه‌حل

براساس بررسی‌های قبلی و راه‌حل‌هایی که جهت حل مسئله موردنظر قرار گرفت تصمیم گرفتم اقدامات خود را آغاز نمایم؛ لذا ابتدا جلسهای با دبیران مربوطه تشکیل دادم و مسئله را با آن‌ها مطرح کردم و به‌طور مبسوط برایشان تشریح کردم که یکی از عوامل ایجادکننده اضطراب در دانش‌آموزان عامل آموزشگاهی است که می‌تواند اعم از سبک تدریس، نوع برخورد و انتظار معلم از دانش‌آموز، سبک‌های تنبیه و تشویق، فضای برگزاری امتحان و نوع درس و روش‌های مطالعه و ... باشد. نیز به روش‌های آموزشی خشک و ساختارهای غیرمنعطف کلاس و در نظر نگرفتن تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان که اضطراب را در برخی از آنان بالا می‌برد و به نقش مهم و کلیدی آن‌ها در آرامش دانش‌آموزان و ایجاد انگیزه در آنان اشاره کردم. طی جلسات دوم و سوم که به همین منظور تشکیل گردید روش‌های بهینه تدریس و کنترل کلاس به بحث و تبادل نظر گذاشته شد و به اهمیت تشویق در ایجاد و تقویت رفتارهای مطلوب در دانش‌آموزان اشاره گردید و آموزش‌های لازم داده شد. در این جلسات دبیران توانستند با یکدیگر تبادل نظر و از تجارب یکدیگر استفاده نمایند.

۳. مادر را به تلاش برای درمان و سلامت خود و ایجاد آرامش در خانواده ترغیب نمایم.

۴. برگزاری جلسه توجیهی جهت ارتقاء سطح آگاهی دبیران نسبت به نقش کلیدی‌شان در ایجاد آرامش و یادگیری برای دانش‌آموزان و آموزش روش‌های جدیدتر و علمی‌تر برای کنترل کلاس و تسهیل یادگیری در دانش‌آموزان را مورد توجه قرار دهم. همچنین تأکید بر نقش معلمان به‌عنوان تسهیل‌گر و ایجادکننده زمینه ابراز وجود دانش‌آموزان و عدم استفاده از تنبیه و توبیخ و جریمه و استفاده بیشتر از تشویق و تقویت مثبت.

۵. تلاش برای ایجاد زمینه‌هایی که دانش‌آموز بتواند موفقیت را تجربه کند (با توجه به زمینه‌های توانمندی وی) جهت ارتقای حس ارزشمندی و عزت‌نفس در دانش‌آموز.

۶. آموزش روش‌های صحیح مطالعه و برنامه‌ریزی برای دانش‌آموز.

۷. تفویض برخی از مسئولیت‌ها از جمله حضور در کتابخانه مدرسه در زنگ‌های تفریح و دادن کتاب به‌عنوان امانت به دانش‌آموزان و کمک به معاون آموزشی جهت ایجاد نظم در مدرسه، جهت ارتقای سطح عزت‌نفس دانش‌آموز و ایجاد احساس تعلق و علاقه‌مندی به مدرسه در او همچنین فراهم ساختن زمینه آشنایی با کتاب و کتابخوانی برای دانش‌آموز (با حضور در کتابخانه).

۸. مطرح نمودن مسئله در شورای مدرسه و کمک گرفتن از دیگر اعضا

۹. ارجاع دانش‌آموز به مرکز مشاوره.

۱۰. شرکت دادن دانش‌آموز در کلاس‌های خصوصی برای کاهش ضعف درسی.

انتخاب راه‌حل

از آنجا که عوامل متعدد شخصیتی (فردی)، خانوادگی و آموزشگاهی بر ایجاد اضطراب مؤثر هستند لذا جهت رفع این مسئله بسیار ضروری بود که اغلب راه‌حل‌های مذکور مورد توجه قرار گیرد و اجرا شود در غیر این صورت امکان داشت نتیجه

جدول الف- زمان‌بندی و تلخیص موارد مطرح شده در جلسات دبیران

تاریخ جلسه	موارد مطرح شده در جلسه
۹۴/۹/۱۸	اضطراب و انواع آن، عوامل ایجاد اضطراب در دانش‌آموزان، نقش دبیران در ایجاد آن، تبادل نظر بین دبیران و ارائه تجارب مطلوب.
۹۴/۹/۲۴	روش‌های نوین تدریس، کلاس‌داری و کنترل کلاس، روش‌های صحیح مطالعه و ارتباط با دانش‌آموز، معرفی کتاب روش‌های نوین تدریس.
۹۴/۹/۳۰	روش‌های ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان، حذف تنبیه و توبیخ و سرزنش دانش‌آموزان و استفاده از روش‌های تشویق و تقویت، توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان.

در بخش بعدی جهت پوشش مؤلفه بعدی اضطراب؛ یعنی، خود دانش‌آموز طی چند جلسه به مصاحبه و آموزش فردی مریم پرداختم. طی جلسات تلاش کردم وضعیت شناختی و نظام باورهای مریم را مورد بررسی قرار دهم. او مرتب می‌گفت من نمی‌توانم... من نمی‌توانم... توان خود را پایین ارزیابی می‌کرد و خود را آدم ناتوانی می‌دید و مرتب خود را سرزنش می‌کرد. خودپنداره ضعیفی از خود داشت که باعث کاهش عزت‌نفس در او شده بود. طی جلسات این باورهای مخرب به چالش کشیده شد و من به شیوه گفت‌وگوی سقراطی تلاش کردم که وی به ناصحیح و غیرمنطقی بودن باورهای خود پی ببرد و آنان را تغییر دهد. همچنین روش‌های تن‌آرامی^۷ و تنفس صحیح شکمی و تنفس عمیق به‌عنوان دو تکنیک علمی کاهش اضطراب به مریم آموزش داده شد و از وی خواسته شد هر روز آن‌ها را تمرین کند.

روش‌های صحیح مطالعه و مهارت ابراز وجود به وی آموزش داده شد و بروشورها و کتاب‌هایی نیز در این زمینه و با همین مضمون به او ارائه گردید. مریم هر جلسه ملزم بود تکالیف داده شده را انجام دهد و چون خود مشتاق بهبودی بود تلاش خود را در این زمینه به خوبی انجام می‌داد.

همچنین از تکنیک غرفه‌سازی^۸ (از تکنیک‌های رویکرد رفتاری) برای مریم استفاده شد؛ بدین صورت که او خود را در شرایط اضطراب قرار دهد از آنجا که ترس از اضطراب باعث تشدید اضطراب می‌شود لذا از مریم خواسته شد که بدون توجه به ترس و نگرانی از نتیجه سعی کند در کلاس داوطلب پاسخ‌گویی به پرسش‌های کلاسی باشد و از هر آنچه می‌ترسد و باعث نگرانی او می‌شود به جای فرار از آن سعی کند با آن مواجه شود (امتحان، درس، پرسش کلاسی، ابراز نظر و ...) و درصدد کسب شرایط عالی نباشد.

همچنین از تکنیک غرفه‌سازی تجسمی^۹ که دانش‌آموز سعی می‌کرد در تصور خود روبه‌رو شدن با صحنه اضطراب‌آور را تجربه کند استفاده شد که در نهایت موفق به مواجهه بدون اضطراب می‌شود. در این تکنیک دانش‌آموز به جای واقعیت در تصور خود با محرک اضطراب‌آور روبه‌رو می‌شود.

در بخش بعدی و در بین جلسات مذکور جلسه با معاون آموزشی و پرورشی گذاشته شد و از آن‌ها خواسته شد جهت ارتقای میزان عزت‌نفس و ایجاد احساس تعلق به مدرسه، برخی مسئولیت‌های مدرسه، به مریم واگذار شود. از جمله مقرر گردید وی در زنگ‌های تفریح و زنگ‌های خالی به‌عنوان مسئول در کتابخانه مدرسه حاضر باشد. در کلاس نیز برخی از دبیران جهت

در مرحله بعد جهت پوشش بعد خانوادگی اضطراب، اقدام به مصاحبه و آموزش والدین مریم در سه جلسه نمودیم که طی آن مسئله از ابعاد مختلف بررسی و به نقش مهم و کلیدی آن‌ها در ایجاد و ادامه اضطراب اشاره گردید. از آنان درخواست کردم که از مریم انتظارات غیرواقع‌بینانه و خارج از توان وی نداشته باشند. چرا که اگر عملکرد دانش‌آموز منطبق با انتظارات والدینش نباشد باعث ایجاد اضطراب در وی می‌گردد. براساس بررسی‌ها مشخص گردید که سبک فرزندپروری والدین مریم خشک و مستبدانه است و این امر باعث اضطراب وی می‌گردد؛ لذا در این زمینه آگاهی لازم به آنان داده شد و کتاب و سی‌دی‌های آموزشی جهت کمک به آنان معرفی گردید.

جدول ب- زمان‌بندی و تلخیص موارد مطرح شده در جلسات اولیای مریم

تاریخ جلسه	موارد مطرح شده در جلسه
۹۴/۹/۱۹	بررسی وضعیت عاطفی و سبک تربیتی والدین و کمک به تغییر سبک مستبدانه سخت‌گیر به سبک منطقی، ارائه بروشور و کتاب و سی‌دی‌های آموزشی.
۹۴/۹/۲۵	اهمیت نقش والدین در سلامت فرزندان، داشتن انتظارات واقع‌بینانه از فرزندان و اهمیت و تأثیر نوع نگرش آنان به‌عنوان الگوهای اولیه برای فرزندان و تأثیر سلامت آنان بر سلامت فرزندان
۹۴/۹/۱	توجه به تفاوت‌های فردی فرزندان، ایجاد محیط امن و همراه با پذیرش برای فرزندان، رفع نیازهای ضروری فرزندان.

جدول ج- زمان بندی و تلخیص موارد مطرح شده
در جلسات دانش آموز (مریم)

تاریخ جلسه	موارد مطرح شده در جلسه
۹۴/۹/۲۰	تلاش برای ارتباط با دانش آموز، بررسی مسئله، ایجاد زمینه برای جلب اعتماد و همکاری مریم، گوش دادن فعال جهت ترغیب مریم به ابراز نظر و احساس و مشکل خود.
۹۴/۹/۲۷	بررسی نظام باورهای شناختی مریم و به چالش کشیدن آن باورها و جایگزینی آن با باورهای مطلوب و منطقی، دادن تکلیف و تمرین برای این کار به مریم
۹۴/۹/۴	آموزش تکنیکهای تن آرامی و تنفس عمیق، ادامه گفت وگوهای سقراطی جهت تغییر نظام باورهای مریم، دادن تکلیف و تمرین و توصیه به انجام ورزش هوازی (هر روز نیم ساعت)
۹۴/۹/۱۰	آموزش روش های صحیح مطالعه، جرئت ورزی، ابراز وجود و غرفه سازی واقعی و تجسمی جهت کاهش و از بین رفتن ترس ها و شکستن بت هایی که مریم برای خود ساخته بود.
۹۴/۱۰/۱۷	بررسی وضعیت موجود مریم، ادامه گفت وگوهای سقراطی و توصیه کتاب ها و بروشورهای مفید در این زمینه

این مهم مسئولیت هایی را به وی واگذار کردند، از جمله پرسش از دیگر دانش آموزان، ارتباط با دفتر، نمایندگی کلاس و ...

ارزیابی

پس از ارائه راه حل ها و انجام اقدامات و پیگیری های لازم عملکرد و رفتار دانش آموز را زیر نظر داشتیم. او از پس انجام مسئولیت های محوله به خوبی برآمده بود و همیشه لبخند می زد و با بچه ها شوخی می کرد و می خندید. طبق گزارش پدر و مادرش، مریم در خانه نیز شاداب تر شده، کمتر اعتراض می کرد و نسبت به درس و مدرسه شکایت کمتری داشت. صبح ها با علاقه از خواب بیدار و برای مدرسه آماده می شد. روابطش با دیگر اعضای خانواده نیز بهتر و کمک رسان تر شده بود.

گزارش واقعه نویسی (مشاهده عینی و ثبت وقایع) دبیران مریم نشان داد که او جدیداً بیشتر در کلاس داوطلب پرسش کلاسی می شود و برای درس آمادگی بیشتری دارد. در کلاس خندان

و شاداب‌تر است و با دیگر دانش‌آموزان رابطه بیش‌تری برقرار می‌کند، هنگام پاسخگویی دستپاچگی، برافروختگی صورت، گوشه‌گیری در وی دیده نمی‌شود، در کلاس اگر متوجه درس نشود با شجاعت می‌پرسد، او در کلاس فعال و علاقه‌مند است مسئولیت‌های محوله را به خوبی انجام می‌دهد. به ندرت غیبت می‌کند و نمرات وی بهبود یافته است.

مریم توانسته به اوضاع کتابخانه نیز سروسامان داده و دانش‌آموزان زیادی را جذب کتابخانه نماید. خود وی نیز علاقه‌مند به کتابخوانی شده و در فرصت‌های خالی اقدام به مطالعه می‌کند.

طبق گزارش معاون آموزشی مریم کمتر و به ندرت غیبت می‌کند و هر روز زودتر از موعد در مدرسه حاضر می‌شود و در برقراری نظم و برنامه‌های صبح گاه به معاونان کمک می‌کند.

در پایان جهت مقایسه عینی پیشرفت و بهبودی مریم با یک هفته وقفه پس از اقدامات آزمون‌ها دوباره اجرا شد که نتایج آن را در بخش شواهد ۲ خواهیم دید.

جدول شماره ۲. نمرات پس‌آزمون اضطراب، عزت‌نفس و معدل دی‌ماه مریم

نمرات	موارد
۳۲	نمره اضطراب عمومی (کتل)
۳۱	نمره اضطراب امتحان اسپیل برگر
۴۲	نمره عزت‌نفس (کوپر اسمیت)
۱۶/۶	معدل دروس

جدول ۳. مقایسه نمرات امتحانات ۱/۵ ماهه اول و دی‌ماه مریم

ردیف	دروس	۱/۵ ماهه	دی‌ماه
۱	دین و زندگی ۲	۱۳	۱۸
۲	عربی ۲	۱۲	۱۶
۳	انگلیسی ۲	۱۲	۱۵
۴	ریاضیات ۲	۱۰	۱۵
۵	ادبیات فارسی ۲	۱۳	۱۷
۶	زبان فارسی ۲	۱۲	۱۷/۵
۷	جغرافی عمومی و استان	۱۴	۱۹
۸	مبانی رایانه	۱۱	۱۵
۹	برنامه‌سازی	۱۱/۵	۱۵
۱۰	سیستم عامل	۱۱/۲۵	۱۵
۱۱	بسته‌های نرم‌افزاری	۱۰/۷۵	۱۵/۵
۱۲	فیزیک	۱۲	۱۶
۱۳	معدل	۱۱/۸۸	۱۶/۱۶

پیشنهادهای

پیشنهاد می‌شود معلمان و دیگر کارکنان مدرسه در برخورد با مسائل همواره به دنبال راه‌حل‌هایی جهت رفع مسئله باشند و از نگاه سطحی و تک‌بعدی به مسائل بپرهیزند، که این مهم نه‌تنها باعث رشد دانش و تجربه آنان شده بلکه آرامش و توانمندی‌شان را نیز افزایش داده و راحت‌تر و سریع‌تر به اهداف خود می‌رسند.

پی‌نوشت‌ها

۱. ابوالقاسمی، عباس (۱۳۹۰)، اضطراب امتحان. اردبیل، انتشارات نیک‌آموز.
۲. علیمردانی، محمد، ۱۳۸۴، تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سلامت روانی دانشجویان، ساوه، معاونت پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی
۳. براهنی، محمدتقی (۱۳۸۲)، زمینه روان‌شناسی، جلد ۲. تهران. مؤسسه چاپ فجر.

5. Everson, H. T, Tobias, S, Hartman, H & Gorgey, A. (2005). Anxiety, Stress and Coping: An International Journal, 6.1-8.

1. Anxious
2. Firstgoal
3. medial goal
4. Last goal
5. problem
6. Relaxation
7. Flooding
8. Implosion

منابع

۱. اکبری، ابوالقاسم (۱۳۸۵)، مشکلات نوجوانی و جوانی. دماوند، انتشارات نشر و توسعه.

پرسش‌نامه خُلق و احساس

MFQ

دکتر آدیس کراسکیان
استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج

اشاره

افسردگی بزرگسالان، می‌تواند در کودکان هم بروز کند و کودکان نیز ممکن است در سطوح مختلف تحول، از افسردگی رنج ببرند (واینر^۱، ۱۹۸۲، رافائل^۲، و باروز^۳، ۱۹۹۵، ایلی^۴، ۱۹۹۷، به نقل از دهشیری، نجفی، شیخی، و حبیبی عسگرآباد، ۱۳۸۸). براساس دیدگاه‌های اخیر در مورد بهداشت روانی کودکان،

زمانی اعتقاد بر این بود که اختلال افسردگی در دوره کودکی بروز نمی‌کند و یا به شکل پنهان رخ می‌دهد. اما اخیراً درک وسیع‌تری از ماهیت اختلال افسردگی در متخصصان به وجود آمده و نسبت به این مسئله شناخت بیشتری حاصل شده است، لذا امروزه نظر روان‌شناسان این است که شرایطی مشابه

وجود افسردگی در همه سطوح تحولی و شباهت نشانه‌های آن با نشانه‌های افسردگی نوجوانان و بزرگسالان مورد تأیید قرار گرفته است (دوراند، و بارلو، ۱۹۹۷، به نقل از دهشیری و همکاران، ۱۳۸۸).

به دلیل اهمیت افسردگی کودکان و نوجوانان در طول سه دهه گذشته، تحقیقات انجام شده در این زمینه رشد کمی و کیفی قابل ملاحظه داشته و کتب و مقالات بسیاری به این موضوع تخصیص یافته است. در این مطالعات به منظور تشخیص اختلالات افسردگی در کودکان و نوجوانان روش‌های متفاوتی (مانند پرسش‌نامه یا مصاحبه) را به کار برده‌اند، نمونه‌گیری‌های متفاوتی (کودکان، نوجوانان، مراجعین کلینیکی یا افراد عادی) داشته‌اند، اطلاعات خود را از منابع مختلفی (معلم، والدین و کودکان) جمع‌آوری کرده‌اند و در نهایت از ملاک‌ها و معیارهای متفاوتی برای تشخیص اختلالات افسردگی استفاده کرده‌اند. اخیراً روش‌های مطالعات همه‌گیرشناسی اصلاح شده و اکثر تحقیقات انجام گرفته، به دلیل اعتقاد به مشابهت افسردگی کودکان و نوجوانان با افسردگی بزرگسالان، ملاک‌های نظام‌های تشخیص معمول (راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی و طبقه‌بندی بین‌المللی بیماری‌ها) را که در سنین مختلف یکسان است به کار می‌برند و اطلاعات خود را از چند منبع (فرزندان و والدین یا معلم) جمع‌آوری می‌کنند (نشاطدوست، نوری، مولوی، کلاتری، و مهرابی، ۱۳۸۴).

کلیدواژه‌ها: روایی، اعتبار، خلق و احساس، نوجوانان

پرسش‌نامه خلق و احساس (MFQ)

پرسش‌نامه خلق و احساس^۷ مقیاسی است که به‌طور اختصاصی برای جداسازی کودکان و نوجوانان دارای اختلالات افسردگی توسط آنگولد^۸ و همکاران طراحی شده است. سؤال‌های این پرسش‌نامه تمام ملاک‌های افسردگی ذکر شده در دهمین طبقه‌بندی بین‌المللی بیماری‌ها^{۱۰} و چهارمین نسخه راهنمای تشخیصی و آماری بیماری‌های روانی^{۱۱} را در بر دارد. پرسش‌نامه خلق و احساس به سه صورت مشابه تدوین شده است: نسخه کودکان^{۱۲} (فرم بلند ۳۳ سؤال و فرم کوتاه ۱۳ سؤال)، نسخه نوجوانان^{۱۳} (فرم بلند ۳۳ سؤال و فرم کوتاه ۱۳ سؤال) و نسخه والدین^{۱۴} (فرم بلند ۳۴ سؤال و فرم کوتاه ۱۳ سؤال). این پرسش‌نامه برای سنین ۸ تا ۱۹ سال قابل اجرا

امروزه نظر روان‌شناسان بر این است که شرایطی مشابه افسردگی بزرگسالان، می‌تواند در کودکان هم بروز کند و آن‌ها در سطوح مختلف تحول، از افسردگی رنج ببرند.

می‌باشد. در این پرسش‌نامه علائم خلقی در طی دو هفته اخیر سنجیده و در یک مقیاس سه درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود (درست=۲، گاهی اوقات=۱، نادرست=۰). پرسش‌نامه خلق و احساس دارای توانایی بالایی در شناسایی کودکان و نوجوانان افسرده است (آنگولد، و کاستلو، ۱۹۸۷، آنگولد و همکاران، ۱۹۹۵، میسر^{۱۵} و همکاران، ۱۹۹۵).

دیویس^{۱۶} و همکاران (۲۰۰۶) در پژوهش خود به مقایسه نمره پرسش‌نامه خلق و احساس (نسخه کودکان و نسخه والدین) بین نمونه بالینی و غیربالینی پرداخته‌اند. تفاوت معنادار بین میانگین نمره‌های هر دو نسخه بین دو گروه نمونه پژوهش ($p < 0.005$) نشان‌دهنده روایی افتراقی^{۱۷} پرسش‌نامه‌ها می‌باشد. در این پژوهش شاخص‌های حساسیت^{۱۸} و ویژگی^{۱۹} نسخه کودکان به ترتیب ۰/۶۸ و ۰/۸۸ و برای نسخه والدین ۰/۶۱ و ۰/۸۵ برآورده شده است.

وود^{۲۰} و همکاران (۱۹۹۵) نیز در پژوهش خود به بررسی اعتبار^{۲۱} پرسش‌نامه بر روی نوجوانان دارای اختلال افسردگی اساسی پرداخته‌اند. در این پژوهش همسانی درونی^{۲۲} پرسش‌نامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ^{۲۳} ۰/۹۴ و پایایی^{۲۴} پرسش‌نامه از طریق بازآزمایی^{۲۵} ۰/۷۸ برآورد و گزارش شده است (به نقل از نشاطدوست و همکاران، ۱۳۸۴).

هنجاریابی در ایران

نشاطدوست و همکاران (۱۳۸۴) در پژوهش خود به تعیین ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه خلق و احساس در بین دانش‌آموزان راهنمایی، دبیرستان‌ها و مراکز پیش‌دانشگاهی نواحی پنج‌گانه شهر اصفهان پرداخته‌اند. نمونه این پژوهش ۱۶۴۵ نفر از جامعه فوق و همچنین ۳۰ نفر از دانش‌آموزان مراجعه‌کننده به مرکز مشاوره آموزش و پرورش شهر اصفهان را، که در ارزیابی روان‌پزشکی تشخیص اختلال افسردگی اساسی دریافت داشته بودند، تشکیل می‌دادند.

نتایج پژوهش: همسانی درونی پرسش‌نامه از طریق برآورد ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ گزارش شده و برای بررسی روایی^{۲۶} همبستگی نمره‌های پرسش‌نامه خلق و احساس با



بی‌نوشت‌ها

14. MFQ-P
15. Messer, S.C.
16. Daviss W.B.
17. differential validity
18. sensitivity
19. specificity
20. Wood, A.
21. reliability
22. internal consistency
23. Cronbach's Coefficient Alpha
24. stability
25. test-retest
26. validity
27. Beck Depression Inventory (BDI)
28. criterion-referenced validity
1. Wiener, I.B.
2. Raphael, B.
3. Burrows, G.
4. Eley, T.C.
5. Durand, V.M.
6. Barlow, D.H.
7. Mood and Feelings Questionnaire (MFQ)
8. Angold, A.
9. Costello, E.J.
10. International Classification of Diseases, 10th Edition (ICD10)
11. Diagnostic and Statistical the manual of Mental Disorders, 4th Edition (DSM-IV)
12. MFQ-C
13. MFQ-A

منابع

۱. دهشیری، غلامرضا؛ نجفی، محمود؛ شیخی، منصوره؛ و حبیبی عسگر آباد، مجتبی. (۱۳۸۸). بررسی مقدماتی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه افسردگی کودکان (CDI). *فصل‌نامه خانواده‌پژوهی*. سال پنجم (شماره ۲، پیاپی ۱۸): ۱۷۷-۱۵۹.
۲. نشاط‌دوست، حمیدطاهر؛ نوری، نرگس‌السادات؛ مولوی، حسین؛ کلاتتری، مهرداد؛ و مهرابی، حسینعلی. (۱۳۸۴). هنجاریابی پرسش‌نامه خلق و احساس. *مجله روان‌شناسی*. سال نهم (شماره ۴، پیاپی ۳۶): ۳۳۴-۳۵۰.
3. Angold, A., & Costello, E.J. (1987). Mood and feelings questionnaire (MFQ) Durham: *Developmental Epidemiology*, Duke University.
4. Angold, A., Costello, E.J., Messer, S.C., Pickles, A., Windler, F., & Silver, D. (1995) The development of a short questionnaire for use in epidemiological studies of depression in children and adolescents. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 5, 237-249.
5. Daviss, W.B., Birmaher, B., Melhem, N.A., Axelson, D.A., Michaels, S.M., & Brent, D.A. (2006). Criterion validity of the Mood and Feelings Questionnaire for depressive episodes in clinic and nonclinic subjects. *Journal Child Psychology Psychiatry*, 47(9): 927-934.
6. Messer, S.C., Angold, A., Costello, E.J., Loeber, R., Van Kammen, W., & Stouthamer-Loeber, M. (1995). Development of a short questionnaire for use in epidemiological studies of depression in children and adolescents: Factor composition and structure across development. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 5, 251-262.

سیاهه افسردگی بک ۲۷/۷۱ محاسبه و آزمون شده است (p < ۰/۰۵) که نشان‌دهنده روایی ملاکی^{۲۸} پرسش‌نامه می‌باشد. شاخص‌های حساسیت و ویژگی نیز به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۸۶ گزارش شده است.

نمونه‌هایی از سؤال‌های پرسش‌نامه خلق و احساس در زیر ارائه شده است:

پرسش	نادرست	گاهی اوقات	درست
احساس بدیختی و غمگینی می‌کردم.	۰	۱	۲
احساس می‌کردم آدم بی‌ارزشی هستم.	۰	۱	۲
فکر می‌کردم هیچ‌چیز خوبی برای من در آینده وجود ندارد.	۰	۱	۲
فکر می‌کردم اتفاقات بدی برای من خواهد افتاد.	۰	۱	۲
هیچ سرگرمی لذت‌بخشی در مدرسه نداشتم.	۰	۱	۲

دوزبانگی

تهدید یا فرصت؟

بررسی رابطه دوزبانگی با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی
در دانش‌آموزان ۱۲ تا ۱۸ ساله شهر بانه

ابراهیم مارابی

کارشناس ارشد مشاوره

چکیده

مقدمه و هدف: در جهان کنونی پدیده چندزبانگی امری عادی است و یافتن کشوری که در بین گویشوران آن حداقل دو زبان وجود نداشته باشد، تقریباً امری محال به نظر می‌رسد. دوزبانگی عبارت از حالتی است که فرد به زبان دیگری غیر از زبان مادری خود آموزش می‌بیند. هدف پژوهش حاضر عبارت بود از بررسی رابطه دوزبانگی با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوزبانه و یک‌زبانه شهر بانه. روش: نمونه پژوهش شامل ۲۲۳ دانش‌آموز دختر و پسر (۱۵۵ دانش‌آموز دوزبانه کرد - فارس و ۶۸ دانش‌آموز یک‌زبانه فارس) بود که به‌صورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای از دانش‌آموزان ۱۲-۱۸ ساله شهر بانه انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش عبارت بود از: آزمون تفکر خلاق تورنس (TTCT، فرم B) و کارنامه تحصیلی دانش‌آموزان، که با استفاده از ضریب همبستگی دو رشته‌ای نقطه‌ای تحلیل شد.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که دوزبانگی با خلاقیت و مؤلفه‌های آن (ابتکار، بسط، سیالی و انعطاف‌پذیری) رابطه معناداری دارد، اما بین دوزبانگی و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری دیده نشد. نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌های به‌دست آمده می‌توان نتیجه گرفت که دوزبانگی نه فقط تهدید نیست، بلکه در صورت توجه مناسب و به موقع به زبان مادری، می‌تواند به تقویت دیگر مهارت‌های شناختی و از جمله مهارت تفکر خلاق منجر شود.

کلیدواژه‌ها: دوزبانگی، خلاقیت، پیشرفت تحصیلی.





بیان مسئله

تأثیر مدت زمان و فشردگی استفاده از هر زبان حاصل می‌شود. دوزبانه‌های همزمان در صورت تداوم دروندادها و فرصت‌های معنادار می‌توانند تبدیل به سخن گویان ماهری در هر دو زبان شوند. در دوزبانگی متوالی، در اغلب موارد، زبان اول (زبان خانه) به‌عنوان زبان اقلیت و زبان دوم به‌عنوان زبان اکثریت مورد توجه قرار می‌گیرد. در دوزبانگی آموزشی، زبان رسمی و آموزشی کشور با زبان اول فرد متفاوت است و او برای برخورداری از آموزش، ناچار به یادگیری زبان دوم است. در ایران که دارای زبان‌های متفاوت می‌باشد شیوه غالب دوزبانه شدن از طریق آموزش رسمی است (فیاضی بارجینی، ۱۳۸۹). بر اساس دیدگاه کنت (۲۰۱۰) هر کدام از این شیوه‌های دوزبانگی در کنار سایر متغیرهای محیطی می‌تواند موجب تضعیف یا تقویت یادگیری زبان دوم شده و اثرات شناختی متفاوتی به دنبال داشته باشد. هر جامعه انسانی دارای زبانی است و با آن ارتباط برقرار می‌کند. کودک انسان نیز در پناه افراد بالغ و بزرگ‌سال به حیات خود ادامه می‌دهد و از آنان نام‌ها و اصطلاحات لازم را فرا

دوزبانگی^۱ پدیده‌ای است جهانی که در اکثر کشورهای جهان وجود دارد. دوزبانگی به استفاده منظم از دو زبان اطلاق می‌شود و کودکان دو زبانه^۲ کودکانی هستند که در زندگی روزمره خود در خانه و مدرسه، نیازمند استفاده از دوزبان هستند (هارتسوایکر، کوستا و فینکبیرن^۳، ۲۰۰۸). دوزبانگی حالتی است که فرد به زبانی غیر از زبان مادری^۴ خود آموزش می‌بیند. زبان مادری اولین زبان آموخته شده توسط فرد است که به آن تکلم می‌کند، با آن رشد می‌یابد و عناصر فرهنگی و اجتماعی محیط خود را به وسیله آن لمس و درک می‌نماید (معروفی و محمدی‌نیا، ۱۳۹۲).

کنت^۵ (۲۰۱۰) از سه نوع دوزبانگی، شامل دوزبانگی همزمان، دوزبانگی متوالی و دوزبانگی آموزشی نام برده است. در دوزبانگی همزمان، تجربه دوزبانگی کمی بعد از تولد، زمانی که اعضای خانواده یا سرپرستان به دو زبان متفاوت صحبت می‌کنند، شروع می‌شود. در دو زبانگی همزمان پیشرفت یادگیرنده تحت



در دوزبانگی آموزشی، زبان رسمی و آموزشی کشور با زبان اول فرد متفاوت است و فرد برای برخورداری از آموزش، ناچار به یادگیری زبان دوم است. در ایران که دارای زبان‌های متفاوت می‌باشد شیوه غالب دوزبانه شدن از طریق آموزش رسمی است

زبان بنمایند، زیرا دانستن زبان فارسی، شرط اولیه تحصیل و پیشرفت تحصیلی است.

نتایج پژوهش‌ها نیز تأثیر دوزبانگی را در عملکرد و پیشرفت تحصیلی متفاوت و گاه متناقض نشان می‌دهد، از جمله پارسایی، کیانی و آزاد فارسانی (۱۳۹۲) در پژوهشی نشان دادند که میانگین نمره آزمون حافظه کورنولد دانش‌آموزان دوزبانه به‌طور معناداری بیش از دانش‌آموزان تک‌زبانه است. اما در درس فارسی میانگین نمره دوزبانه‌ها به‌طور معناداری پایین‌تر از تک‌زبانه‌ها بود. همچنین معروفی و محمدی‌نیا (۱۳۹۲) در پژوهشی نشان دادند که میان تفکر انتقادی دانش‌آموزان دوزبانه و یک‌زبانه تفاوت معناداری وجود دارد. به این صورت که میانگین تفکر انتقادی دانش‌آموزان دوزبانه، هم در مهارت کلی تفکر انتقادی و هم در برخی خرده مهارت‌های تشکیل‌دهنده آن، بالاتر از دانش‌آموزان یک‌زبانه بود. کمالی (۱۳۷۸) دوزبانگی را عامل تعیین‌کننده‌ای در عملکرد آموزشی کودکان دوزبانه محسوب نکرده ولی عوامل اجتماعی - فرهنگی، شرایط دوزبانه شدن و نیز غنای درون داده‌های زبانی را از

می‌گیرد. بر این اساس فرزندان زبان خانواده خود را دارا می‌شوند. ایران از جمله کشورهایی است که در آن زبان‌های متعددی رایج است. در بسیاری از نقاط کشور خانواده‌هایی زندگی می‌کنند که زبان مادری آن‌ها غیرفارسی است. کودکان این خانواده‌ها به زبان مادری خود تکلم کرده و با دیگران ارتباط برقرار می‌کنند. در هنگام شروع به تحصیل تمام کودکان واجب‌التعلیم، با زبان فارسی رسمی آموزش می‌بینند که بسیار متفاوت با زبان مادری این کودکان است، لذا مشکلات متعددی برای آن‌ها پیش می‌آید. به عقیده برنشتاین^۶ (۱۹۸۵) چون آموزش و پرورش رسمی به زبان رسمی انجام می‌گیرد که عموماً ساختی گسترده‌تر و پیچیده‌تر داشته و ارائه‌کننده مفاهیم و تجارب وسیع‌تر می‌باشد. بدین لحاظ کودکانی که به زبان‌های محلی تکلم می‌کنند، عموماً با زبان رسمی^۷ که در مدارس جهت آموزش مورد استفاده قرار می‌گیرد، آشنا نیستند و این امر پیشرفت تحصیلی^۸ آنان را با مشکل روبه‌رو می‌سازد. هنگام آموزش در مدارس ایران، کودکانی که دارای زبان غیرفارسی هستند می‌بایست تلاش بیشتری نسبت به کودکان فارسی

ضعف‌ها و نارسایی‌هایی که در جریان آموزش و پرورش دو زبانی حاصل می‌شود بسیار حائز اهمیت است. همچنین نتایج این تحقیق می‌تواند برای همه برنامه‌ریزان درسی آموزش و پرورش در پایه‌های متوسطه اول و دوم و نیز برای سایر متخصصان تعلیم و تربیت که به نوعی با برنامه‌ریزی محتوای کتاب‌های درسی سروکار دارند مفید فایده باشد. در نهایت، نتایج این تحقیق می‌تواند برای همهٔ معلمان، مشاوران، روان‌شناسان و سایر افرادی که با کودکان دو زبانه کار می‌کنند، فایده داشته باشد. لذا توجه به این که تفاوت زبان مادری با زبان آموزشی می‌تواند در جریان تحصیل مشکلاتی را به وجود بیاورد و این که کودکان فارسی‌زبان و غیرفارسی‌زبان به یک طریق آموزش می‌بینند، مسئله پژوهش حاضر است و می‌خواهد مشخص کند که میزان خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دو زبانه به چه میزان است. به‌طور خاص، این پژوهش، در پی بررسی تأثیر دو زبانه بودن بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ۱۲ تا ۱۸ سالهٔ شهر بانه در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ می‌باشد.

روش

تحقیق حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر روش، از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان نوجوان متوسطه اول و دوم شهر بانه است که در گروه سنی بین ۱۲ تا ۱۸ قرار داشتند و طبق اطلاعات رسمی اداره آموزش و پرورش شهر بانه تعدادشان در سال تحصیلی ۹۴-۹۳، جمعا ۷۷۷۲ نفر بوده است. با توجه به وضعیت شهر بانه این جمعیت دانش‌آموزی به سه منطقه شمال، جنوب و مرکز تقسیم شدند که از جمعیت جامعه آماری پژوهش تعداد ۳۳۳۱ نفر دانش‌آموز ۱۲ تا ۱۸ ساله مدارس متوسطه اول و دوم مرکز شهر بانه بودند و از آن میان ۲۲۳ نفر با بهره‌گیری از جدول مورگان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. یادآوری می‌شود که به منظور نمونه‌گیری، ابتدا شهر بانه به سه منطقه شمال، جنوب و مرکز تقسیم شد، سپس از منطقه مرکزی دو مدرسه دخترانه متوسطه اول و دوم و دو مدرسه پسرانه متوسطه اول و دوم به صورت تصادفی، گزینش و در مرحله بعد از بین این مدارس دانش‌آموزان به صورت تصادفی انتخاب شدند.

ابزار اندازه‌گیری: به منظور گردآوری داده‌ها از آزمون تفکر خلاق تورنس نسخه تصویری (فرم B) استفاده گردید و همچنین از کارنامه تحصیلی نوبت اول و دوم دانش‌آموزان جهت بررسی پیشرفت تحصیلی آنان استفاده شد.

الف. آزمون تفکر خلاق تورنس^۹ (TTCT) (فرم B): آزمون‌های تورنس که حاصل ۹ سال کار تورنس و همکارانش (۱۹۹۸؛ به نقل از دائمی و مقیمی بارفروش، ۱۳۸۲) در مورد



یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که دانش‌آموزان دوزبانه از خلاقیت بالاتری نسبت به دانش‌آموزان یک زبانه برخوردارند و قابلیت سیالی، قابلیت انعطاف‌پذیری، قابلیت ابتکار و قابلیت بسط این دانش‌آموزان با افزایش دامنه لغات و واژگان از یک زبان به دو زبان فزونی می‌گیرد

عوامل تعیین‌کننده در عملکردهای تحصیلی کودکان دو زبانه بر شمرده است. شیرعلی‌پور، اسدی، محمد نظری و شکوری (۱۳۹۲) در فراتحلیلی نشان داده‌اند که رابطه بین دوزبانی و پیشرفت تحصیلی امری محرز نیست. احتشامی و موسوی (۱۳۸۸) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دو زبانه و تک‌زبانۀ اصفهان در کلیۀ دوره‌های تحصیلی تفاوت معناداری با یکدیگر ندارند.

در گسترۀ جغرافیایی کشور ایران، اقوام گوناگونی با آداب و سنن و زبان‌های مختلف زندگی می‌کنند و در بسیاری از نقاط ایران مردم به زبان‌هایی غیر از زبان فارسی، مانند کردی، ترکی، عربی، لری و... سخن می‌گویند، مطالعات بسیاری در مورد عوامل مربوط به ایجاد افت تحصیلی یا پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان انجام شده، اما در مورد ارتباط با عامل دو زبانه بودن کمتر پژوهشی صورت گرفته است، بنابراین پرداختن به تأثیرات این موضوع در کشوری همچون ایران که در آن زبان‌های متعددی، هر یک با قواعد خاص، وجود دارد ضرورت دارد؛ زیرا نوآموزانی که به دبستان فرستاده می‌شوند یا با زبان فارسی آشنا نیستند و یا اگر آشنا باشند، آن آشنایی چنان نیست که برای آموزش کافی باشد. از این‌رو نتایج این تحقیق در شناسایی کمبودها و

۱۲ سال و حداکثر آن ۱۸ سال، که میانگین سن ۱۴/۷۹ و انحراف معیار آن ۱/۳۳ است.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک وضعیت دوزبانگی

متغیر	یک‌زبانه		دو زبانه	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خلاقیت	۱۱۶/۱۰۲۹	۳۵/۵۲۳۴۴	۱۹۲/۱۳۵۵	۵۰/۱۳۵۱
ابتکار	۴۱/۰۴۴۱	۱۶/۸۰۱۲۴	۷۰/۹۲۹۰	۱۹/۶۸۴۲۳
سیالیت	۴۱/۶۳۲۴	۱۴/۲۳۵۶۵	۷۳/۷۱۶۱	۲۳/۷۳۱۱۱
بسط	۱۶/۷۷۹۴	۳/۲۹۱۰۸	۲۴/۱۵۴۸	۵/۲۶۷۰۸
انعطاف	۱۶/۶۴۷۱	۳/۲۲۱۹۶	۲۳/۳۳۵۵	۵/۱۶۰۱۳
معدل	۱۶/۸۴۳۸	۱/۷۲۴۹۳	۱۶/۸۷۵۷	۲/۵۹۳۱۶

همان‌طور که جدول شماره ۱ نشان می‌دهد میانگین خلاقیت و مؤلفه‌های آن به‌علاوه معدل، در دانش‌آموزان دو زبانه بیشتر است. انحراف معیار کلیه متغیرها نیز در گروه دو زبانه بیشتر است. به جهت آزمون فرضیات، قبل از به‌کارگیری آزمون آماری خاصی (پارامتری، غیرپارامتری)، با استفاده از آزمون آماری کالموگروف - اسمیرنوف نرمال بودن داده‌ها مورد آزمون قرار گرفت. همان‌طور که در جدول شماره ۲ نشان داده شده است سطح معناداری کلیه متغیرها کمتر از ۰/۰۵ است که نشان‌دهنده نرمال نبودن توزیع آن است و به همین دلیل از خودگردان‌سازی استفاده شد. خودگردان‌سازی یک روش ناپارامتریک است که بر نمونه‌گیری مجدد همراه با جایگذاری مبتنی است و به دفعات بسیاری انجام می‌شود (برای مثال ۵۰۰۰ بار). چون میانگین توزیع خودگردان‌سازی شده دقیقاً با مقدار آماره برابر نیست یک تصحیح برای سوگیری معمولاً اجرا می‌شود. با داشتن توزیع، یک دامنه اطمینان، یک مقدار p ، یا یک خطای استاندارد می‌تواند تعیین شود. معمولاً یک دامنه اطمینان محاسبه می‌شود، اگر صفر در دامنه قرار نداشته باشد. پژوهشگر می‌تواند مطمئن شود که آماره با صفر تفاوت دارد (بولن و استین^{۱۰}، ۱۹۹۰). لذا برای آزمون فرضیه‌ها از همبستگی دورشته‌ای نقطه‌ای استفاده شد. برای این منظور دانش‌آموزان یک‌زبانه با کد صفر و دانش‌آموزان دوزبانه با کد ۱ مشخص شدند. بر اساس کدگذاری انجام شده، مثبت بودن ضریب همبستگی نشان‌دهنده بیشتر بودن خلاقیت و یا پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دو زبانه و منفی بودن ضریب

رفتار خلاق و مظاهر آن است، در مطالعات بسیاری به‌عنوان ملاکی برای سنجش خلاقیت به کار رفته است. این آزمون‌ها بر پایه نظریه و تعریف تورنس از خلاقیت ساخته شده و چهار عامل ابتکار، بسط، سیالی و انعطاف‌پذیری را اندازه می‌گیرند. این پذیرش تا حدی تحت تأثیر مدل ساختار ذهنی گیلفورد است به‌طوری که تورنس (۱۹۸۹) به نقل از دائمی و مقیمی بارفروش، (۱۳۸۲) بر اساس نتایج پژوهشی ضرایب پایایی بین ۰/۸۰ و ۰/۹۰ و ضرایب روایی معادل ۰/۶۳ را برای این آزمون با سایر آزمون‌های خلاقیت ذکر می‌کند.

هر چند که پایایی این آزمون در ایران مشخص شده است اما در پژوهش حاضر نیز جهت سنجش ضرایب پایایی بخش‌های مختلف آزمون تفکر خلاق تورنس (فرم تصویری ب) با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شده است، برای مؤلفه‌ها ضرایب پایایی عبارت‌اند از: مؤلفه ابتکار ۰/۸۹، مؤلفه بسط ۰/۹۱، مؤلفه سیالی ۰/۸۲ و مؤلفه انعطاف‌پذیری ۰/۷۸ و ضریب پایایی خلاقیت کل عبارت بود از ۰/۸۴. چنانچه مشاهده می‌شود، ضرایب پایایی بخش‌های مختلف آزمون خلاقیت بیشتر از ۰/۷ و ضرایب پایایی خلاقیت کل ۰/۸۴ می‌باشد که این موضوع دلالت بر معتبر و پایا بودن آزمون خلاقیت دارد.

ب. کارنامه تحصیلی: به منظور اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، از کارنامه تحصیلی نوبت اول و دوم هر یک از دانش‌آموزان استفاده شد؛ بدین صورت که میانگین نمرات هر دانش‌آموز به صورت اعداد خامی که در نوبت اول به دست آورده بودند با میانگین نمرات نوبت دوم آن‌ها مقایسه و بدین ترتیب پیشرفت تحصیلی هر دانش‌آموز محاسبه گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. آمار توصیفی شامل فراوانی، درصد، درصد تراکمی و نمودار میله‌ای بود. به وسیله آزمون کالموگروف - اسمیرنوف نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش بررسی شد و در نهایت برای آزمون فرضیه‌ها از ضریب همبستگی دو رشته‌ای نقطه‌ای استفاده شد.

یافته‌ها

توزیع فراوانی جنسیت پاسخ‌دهندگان به این صورت بود که از مجموع ۲۲۳ نفری نمونه پژوهشی، ۱۰۹ نفر از پاسخ‌دهندگان (۴۸/۹ درصد) دختر، و ۱۱۴ نفر (۵۱/۱ درصد) پسر بودند. همچنین توزیع فراوانی وضعیت دوزبانگی پاسخ‌دهندگان نشان داد که ۶۸ نفر از پاسخ‌دهندگان (۳۰/۵ درصد) یک زبانه، و ۱۵۵ نفر (۶۹/۵ درصد) دوزبانه می‌باشند و میانگین و انحراف معیار سن پاسخ‌دهندگان عبارت بود از حداقل سن

همبستگی بیانگر کمتر بودن خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دو زبانه خواهد بود.

بسط، سیالیت و انعطاف‌پذیری نشان داده شده است.

جدول ۲: نتایج آزمون کالموگروف - اسمیرنوف برای توزیع نرمال داده‌ها			
متغیر	آماره آزمون	درجه آزادی	سطح معناداری
تکرار	۰/۰۹۶	۲۲۳	۰/۰۰۰۰ ^c
خودتنظیمی	۰/۰۸۳	۲۲۳	۰/۰۰۰۰ ^c
برنامه‌ریزی	۰/۱۷۵	۲۲۳	۰/۰۰۰۰ ^c
طبقه‌بندی	۰/۱۱۵	۲۲۳	۰/۰۰۰۰ ^c
سواد اطلاعاتی	۰/۱۲۰	۲۲۳	۰/۰۰۰۰ ^c

جدول ۴: همبستگی بین دوزبانگی و ابتکار		
دوزبانگی		ابتکار
همبستگی	۰/۵۹۱	
سطح معناداری	۰/۰۰۱	
تعداد	۲۲۳	
حد پایین ۹۵٪	۰/۴۹۳	
حد بالای ۹۵٪	۰/۶۷۹	

برای تحلیل فرضیه «بین دوزبانگی و خلاقیت دانش‌آموزان ۱۲ تا ۱۸ ساله شهر بانه رابطه معناداری وجود دارد» از همبستگی دورشته‌ای نقطه‌ای استفاده شده که نتایج آن در جدول شماره ۳ دیده می‌شود.

بر اساس نتایج جدول ۴ ضریب همبستگی بین دوزبانگی و ابتکار در سطح معناداری ۰/۰۰۱، $r=0/606$ می‌باشد. همچنین حد پایین دامنه اطمینان ۹۵٪ برابر ۰/۴۹۳ و حد بالای آن ۰/۶۷۹ است، که صفر در دامنه آن قرار ندارد، بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان فرض صفر رد و نتیجه گرفته می‌شود که «بین دوزبانگی و ابتکار رابطه معناداری وجود دارد» مثبت بودن این ضریب همبستگی نشان می‌دهد که میزان ابتکار دانش‌آموزان دوزبانه بیشتر است.

جدول ۳: همبستگی بین دوزبانگی و خلاقیت		
دوزبانگی		خلاقیت
همبستگی	۰/۶۰۶	
سطح معناداری	۰/۰۰۱	
تعداد	۲۲۳	
حد پایین ۹۵٪	۰/۵۱۷	
حد بالای ۹۵٪	۰/۶۹۱	

جدول ۵: همبستگی بین دوزبانگی و بسط		
دوزبانگی		بسط
همبستگی	۰/۵۷۲	
سطح معناداری	۰/۰۰۱	
تعداد	۲۲۳	
حد پایین ۹۵٪	۰/۴۸۸	
حد بالای ۹۵٪	۰/۶۴۸	

بر اساس نتایج جدول ۳ ضریب همبستگی بین دوزبانگی و خلاقیت در سطح معناداری ۰/۰۰۱، $r=0/606$ می‌باشد. همچنین حد پایین دامنه اطمینان ۹۵٪ برابر ۰/۵۱۷ و حد بالای آن ۰/۶۹۱ است، که صفر در دامنه آن قرار ندارد، بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان فرض صفر رد و نتیجه گرفته می‌شود بین دوزبانگی و خلاقیت رابطه معناداری وجود دارد. مثبت بودن این ضریب همبستگی نشان می‌دهد که میزان خلاقیت دانش‌آموزان دو زبانه بیشتر است. و همچنین در سطح مؤلفه هم به ترتیب در جدول‌های شماره ۴، ۵، ۶ و ۷ همبستگی بین دو زبانی با ابتکار،

بر اساس نتایج جدول ۵ ضریب همبستگی بین دوزبانگی و بسط در سطح معناداری ۰/۰۰۱، $r=0/572$ می‌باشد. همچنین حد پایین دامنه اطمینان ۹۵٪ برابر ۰/۴۸۸ و حد بالای آن ۰/۶۴۸ است، که صفر در دامنه آن قرار ندارد، بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان فرض صفر رد و نتیجه گرفته می‌شود که «بین دوزبانگی و بسط رابطه معناداری وجود دارد.» مثبت بودن این ضریب همبستگی نشان می‌دهد که میزان بسط دانش‌آموزان دوزبانه بیشتر است.



جدول ۶: همبستگی بین دوزبانگی و سیالیت

دوزبانگی		سیالیت
همبستگی	۰/۵۸۳	
سطح معناداری	۰/۰۰۱	
تعداد	۲۲۳	
حد پایین ۹۵٪	۰/۴۷۸	
حد بالای ۹۵٪	۰/۶۸۴	

براساس نتایج جدول ۶ ضریب همبستگی بین دوزبانگی و سیالیت در سطح معناداری ۰/۰۰۱، $r=0/583$ می‌باشد. همچنین حد پایین دامنه اطمینان ۹۵٪ برابر ۰/۴۷۸ و حد بالای آن ۰/۶۸۴ است که صفر در دامنه آن قرار ندارد. بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان فرض صفر رد و نتیجه گرفته می‌شود که «بین دوزبانگی و سیالیت رابطه معناداری وجود دارد.» مثبت بودن این ضریب همبستگی نشان می‌دهد که میزان سیالیت دانش‌آموزان دوزبانه بیشتر است.

جدول ۸: همبستگی بین دوزبانگی و پیشرفت تحصیلی

دوزبانگی		پیشرفت تحصیلی
همبستگی	۰/۰۰۶	
سطح معناداری	۰/۹۲۶	
تعداد	۲۲۳	
حد پایین ۹۵٪	-۰/۱۰۱	
حد بالای ۹۵٪	۰/۱۲۳	

براساس نتایج جدول ۸ ضریب همبستگی بین دوزبانگی و پیشرفت تحصیلی سطح معناداری ۰/۰۰۵، $r=0/006$ می‌باشد. همچنین حد پایین دامنه اطمینان ۹۵٪ برابر ۰/۱۰۱- و حد بالای آن ۰/۱۲۳ است، که صفر در دامنه آن قرار دارد، بنابراین فرض صفر تأیید و نتیجه گرفته می‌شود که «بین دوزبانگی و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد.»

نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین دوزبانگی و خلاقیت و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان، پایه‌های متوسطه اول و دوم آموزش و پرورش شهر بانه انجام شده است. نتایج پژوهش نشان داد که سطح و میزان خلاقیت و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن در هر دو گروه مورد بررسی، یعنی دانش‌آموزان یک‌زبانه و دانش‌آموزان دو زبانه، متفاوت می‌باشد. این بدین معناست که دانش‌آموزان دوزبانه از خلاقیت بالاتری به نسبت دانش‌آموزان یک‌زبانه برخوردارند و قابلیت سیالی، قابلیت انعطاف‌پذیری،

جدول ۷: همبستگی بین دوزبانگی و انعطاف‌پذیری

دوزبانگی		انعطاف‌پذیری
همبستگی	۰/۵۵۳	
سطح معناداری	۰/۰۰۱	
تعداد	۲۲۳	
حد پایین ۹۵٪	۰/۲۷۲	
حد بالای ۹۵٪	۰/۶۵۵	

براساس نتایج جدول ۷، ضریب همبستگی بین دوزبانگی و انعطاف‌پذیری در سطح معناداری ۰/۰۰۱، $r=0/553$ می‌باشد. همچنین حد پایین دامنه اطمینان ۹۵٪ برابر ۰/۲۷۲ و حد بالای آن ۰/۶۵۵ است، که صفر در دامنه آن قرار ندارد، بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان فرض صفر رد و نتیجه گرفته می‌شود که «بین دوزبانگی و انعطاف‌پذیری رابطه معناداری وجود دارد.» مثبت بودن این ضریب همبستگی نشان می‌دهد که میزان انعطاف‌پذیری بودن دانش‌آموزان دوزبانه بیشتر است. برای تحلیل فرضیه «بین دوزبانگی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ۱۲ تا ۱۸ ساله شهر بانه رابطه معناداری وجود دارد» از همبستگی دو رشته‌ای نقطه‌ای استفاده شده که نتایج آن در جدول شماره ۸ نشان داده می‌شود.



در دوزبانگی همزمان،
پیشرفت یادگیرنده
تحت تأثیر مدت زمان
و فشردگی استفاده از
هر زبان حاصل می‌شود.
دوزبان‌های همزمان در
صورت تداوم دروندادها
و فرصت‌های معنادار
می‌توانند تبدیل به
سخن‌گویان ماهری در هر
دو زبان شوند

افراد در زبان دوم و غنای محیط و فرصت‌های فراهم شده برای زبان دوم از جمله عوامل تسهیل‌کننده مهارت‌های تفکر خلاق در دانش‌آموزان دوزبانه مورد مطالعه باشد.

ریموند و همکاران (۲۰۰۲)، ناهمخوانی بین یافته‌های اخیر در زمینه ارتباط دوزبانگی و مهارت‌های شناختی با یافته‌های قدیمی‌تر را ناشی از مشکلات روش‌شناسی همچون عدم توافق بر تعاریف دوزبانگی، دشواری تعیین سطح دوزبانگی، ناتوانی در کنترل متغیرهای همبسته با هوشبهر مانند سن، جنس، زمینه اقتصادی و اجتماعی و سطح آموزش، نابرابری نمونه‌ها در سنجش مهارت زبانی و استفاده از آزمون‌های غیر استاندارد در پژوهش‌های قدیمی‌تر می‌دانند.

عامل دیگری که شاید کمتر در این تحقیقات مورد توجه قرار گرفته است، زمان و محدوده دو زبانه شدن است. احتمالاً اثرات منفی دوزبانگی در سنین و دوره‌های تحصیلی پایین‌تر که هنوز کودکان دو زبانه مهارت کافی را در زبان دوم پیدا نکرده‌اند، بیش از سنین و دوره‌های تحصیلی بالاتر باشد. دوره متوسطه اول دوران به حداکثر رسیدن توانایی‌های جسمی و ذهنی افراد است. اغلب تحقیقات انجام گرفته در ایران در زمینه دوزبانگی در دوره ابتدایی بوده و کمتر به دوره‌های متوسطه اول و دوم پرداخته شده است. به همین دلیل در این پژوهش به توانایی تفکر خلاق و پیشرفت تحصیلی در سن نوجوانی، ۱۸-۱۲ ساله و در دوره‌های تحصیلی متوسطه اول و دوم تأکید گردید. احتمالاً

قابلیت ابتکار و قابلیت بسط این دانش‌آموزان با افزایش دامنه لغات و واژگان از یک زبان به دو زبان فزونی می‌گیرد. این نتیجه با پژوهش بیانلو، آزاد فلاح، رسول‌زاده طباطبایی (۱۳۹۲) همخوانی دارد. همچنین این یافته با نتایج بسیاری از پژوهش‌های اخیر که حکایت از اثرات تقویت‌کنندگی دوزبانگی و تأثیر آن بر عملکردهای شناختی، مانند کنترل شناختی، دقت انتخابی (بیالی سستوک^{۱۱}، ۲۰۰۷)؛ مهارت‌های تفکر واگرا (کوناکا^{۱۲}، ۱۹۹۷)، حل مسئله (استفانز، ۱۹۹۷) و تفکر انتقادی و منش (ریموند^{۱۳} و همکاران، ۲۰۰۲)؛ پرورش مهارت‌های شناختی (احمدی‌مهر، ۱۳۷۱؛ به نقل از معروفی و محمدی‌نیا، ۱۳۹۲) و (براهنی، ۱۳۷۱؛ به نقل از معروفی و محمدی‌نیا، ۱۳۹۲) تأکید کرده‌اند همخوانی دارد. در مقابل، یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های بارک و پری^{۱۴} (۱۹۳۸)؛ کارو^{۱۵} (۱۹۵۷)؛ به نقل از معروفی و محمدی‌نیا، ۱۳۹۲)؛ هوسپیان (۱۳۸۶) و بیکر^{۱۶} (۱۹۸۸) به نقل از معروفی و محمدی‌نیا، ۱۳۹۲) که به تأثیرات مخرب دوزبانگی بر عوامل شناختی و اختلالات زبانی اشاره کرده‌اند، ناهمخوان است. به نظر می‌رسد، وجود همخوانی میان یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های قبلی، با عنایت به مبانی قوی حمایت‌کننده از اثرات مثبت دوزبانگی، وجود تفاوت معنادار در میانگین مهارت تفکر خلاق به نفع دانش‌آموزان دو زبانه در مقایسه با همسالان یک زبانه آن‌ها امر طبیعی باشد. احتمالاً نوع دوزبانه شدن، تبحر و مهارت

13. Raymond
14. Barke & Perry
15. Carrow
16. Baker

منابع

۱. احتشامی، طیبه و موسوی، سیدغفار. (۱۳۸۸). مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مناطق دوزبانه با دانش‌آموزان تک‌زبانه استان اصفهان در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷. ماهنامه پژوهشی، آموزشی پژوهش‌نامه آموزشی. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. شماره ۱۱۹، ۱۲، ۵-۹.
۲. براهنی، محمدتقی (۱۳۷۱)؛ پیامدهای شناختی دوزبانگی؛ سمینار بررسی دوزبانگی؛ وزارت آموزش و پرورش.
۳. بیانلو، اعظم؛ آزادفلاح، پرویز؛ رسول‌زاده طباطبایی، کاظم. (۱۳۹۲). تحول تفکر خلاق در کودکان یک‌زبانه و دوزبانه زودهنگام. دو فصلنامه علمی - پژوهشی شناخت اجتماعی؛ سال سوم، شماره یکم.
۴. پارسایی، سلمان؛ کیانی، ستار و آزاد فارسانی، یاسر. (۱۳۹۲). مقایسه حافظه کاری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر یک‌زبانه و دو زبانه. مجله روان‌شناسی. سال هفدهم. شماره ۱. ۱۱۹-۱۰۴. بهار.
۵. دائمی، حمیدرضا و مقیمی بارفروش، سیده فاطمه. (۱۳۸۲). هنجاریابی آزمون خلاقیت. تازه‌های علوم شناختی، سال ۶، شماره ۳ و ۴. ۸-۱.
۶. شیرعلی‌پور، اصغر؛ اسدی، مسعود؛ محمد نظری، علی و شکوری، زینب. (۱۳۹۲). فراتحلیل نقش آموزش‌های پیش از دبستان و دوزبانگی در پیشرفت تحصیلی. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز. دوره ششم، سال ۲۰. شماره ۱. (۱ و ۲). ۱۳۷-۱۵۴.
۷. شیویاری، فرهاد. (۱۳۷۸). بررسی تأثیر دوزبانگی بر سازگاری عاطفی و اجتماعی کودکان دوزبانه؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی؛ دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.
۸. فیاضی بارجینی، لیلا. (۱۳۸۹). رابطه دوزبانگی و اختلال‌های گفتار و زبان. فصل‌نامه تعلیم و تربیت استثنایی. (۱۰۲). ۶۷-۶۲.
۹. کمالی، حسین. (۱۳۷۸). پیامدهای آموزش دو زبانی در دانش‌آموزان پایه دوم دبستان‌های تهران و زنجان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران.
۱۰. معروفی، یحیی و محمدی‌نیا، اسماعیل. (۱۳۹۲). دوزبانگی و رابطه آن با مهارت‌های تفکر انتقادی. فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۴۵، سال دوازدهم. (۱). ۴۵-۶۰.
۱۱. هرازیان، علی (۱۳۷۰)؛ بررسی مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه بختیاری - ترک دوره ابتدایی، استان چهارمحال بختیاری.
۱۲. هوسپیان، آلیس (۱۳۸۶)؛ مقایسه توانایی‌های معنی شناختی دانش‌آموزان تک‌زبانه و دوزبانه در پایه‌های دوم و پنجم دبستان؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد؛ دانشکده توانبخشی علوم پزشکی ایران، تهران.
13. Bastian. G (1985) Children's compression of English comparative form.
14. Bialystok, E. (2007). Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10, 210-223.
15. Bollen, K. A., & Stine, R., (1990). Direct and indirect effects: Classical and bootstrap estimates of variability. Sociological Methodology, 20, 115-40.
16. Hartsuiker, R. J., Costa, A. & Finkbeiner, M. (2008). Bilingualism: Functional and neural perspectives. Acta Psychologica, 128, pp413-415.

فراهم شدن محیط غنی و محرک، به ویژه با حضور پررنگ رسانه‌های دیداری توانسته است اثرات منفی ناشی از یادگیری زبان دوم را به حداقل برساند. به علاوه زبان کردی (زبان اول) با زبان فارسی دارای ریشه‌ها و اشتراکات بسیاری است که احتمالاً این امر به تقویت کودکان دو زبانه کرد زبان در زبان فارسی به‌ویژه در دوره‌های متوسطه اول و دوم و افزایش میانگین نمره خلاقیت آن‌ها موجب شده است.

طبق نتایج این پژوهش رابطه معناداری بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دوزبانگی آن‌ها به دست نیامد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ۱۸-۱۲ ساله شهر بانه تحت تأثیر دو زبانه یا یک‌زبانه بودن آن‌ها قرار ندارد، که این حاکی از بی‌تفاوتی و یکسانی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یک زبانه و دوزبانه است. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های معروفی و محمدی‌نیا (۱۳۹۲)، احتشامی و موسوی (۱۳۸۸) همخوانی دارد و یافته‌های این پژوهش موارد مطرح شده آن‌ها را مورد تأیید قرار می‌دهد. در مقابل، نتایج این پژوهش با پژوهش‌های پارسایی، کیانی و آزادفارسانی (۱۳۹۲)، کمالی (۱۳۷۸)، شیرعلی‌پور، اسدی، محمد نظری و شکوری (۱۳۹۲) ناهمخوان است.

مخالفان دوزبانگی را می‌توان به دو گروه تقسیم کرد. گروه اول کسانی هستند که نگران اثرات مخرب دوزبانگی بر کارکردهای شناختی و عملکردی فرد هستند و برای اجتناب از آن، راه چاره را در حذف زبان اول دانسته و تلاش می‌کنند از همان ابتدا با بی‌توجهی به زبان مادری کودک و تکلم با زبان رسمی مرکز، کودک را از پیامدهای مثبت یادگیری دو زبان محروم سازند. گروه دوم کسانی هستند که بدون توجه به شرایط و مقتضیات سیاسی، فرهنگی و اجتماعی جامعه اصرار بر آموزش صرفاً به زبان مادری دارند و زمینه محرومیت کودک از پیامدهای مثبت دوزبانگی را فراهم می‌سازند. لذا بر اساس نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود که دوزبانگی نه به‌عنوان یک تهدید، بلکه به‌عنوان یک فرصت تلقی شود و زبان مادری در کنار زبان رسمی، به‌ویژه در دوره ابتدایی مورد توجه لازم قرار گیرد.

پی‌نوشت‌ها

1. Bilingualism
2. Bilingual children
3. Hartsuikar, Costa & Finkbeiner
4. mother tongue
5. Kohnert
6. Bernstein
7. official language
8. academic achievement
9. Torrance Tests of Creative Thinking
10. Bollen, K. A., & Stine
11. Bialystok
12. Konaka

دانش

تجربه

تفکر

فرایند پرورش تفکر در درس تفکر و سبک زندگی

دکتر میترا دانشور

رئیس گروه تفکر دفتر تألیف کتب درسی

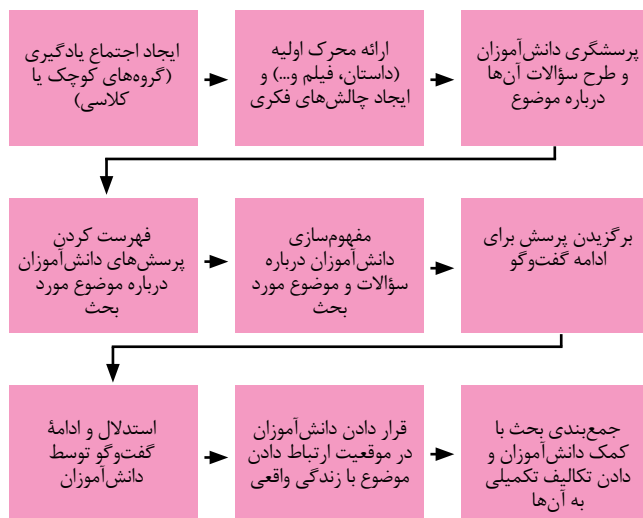
در مقاله شماره گذشته با عنوان «برنامه تفکر و پژوهش در کتاب تفکر و سبک زندگی»، با مؤلفه‌های برنامه آموزش تفکر پایه هفتم و هشتم آشنا شدیم که عبارت بود از اهداف کلی، انتظارات عملکردی از دانش‌آموزان، محتوای برنامه تفکر و پژوهش، موقعیت‌های یادگیری، منابع (مواد و رسانه‌های آموزشی)، راهبردهای آموزش، فرایند و مراحل یاددهی - یادگیری دروس کتاب‌های درسی تفکر، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی. همچنین قرار شد در ادامه، چگونگی پیگیری اهداف و انتظارات را در یکی از درس‌های کتاب تفکر و سبک زندگی پایه هفتم بررسی کنیم.

کلیدواژه‌ها: تفکر، اطلاعات، دانش، تجربه، مدل

از قول ابوالفضل بیهقی مورخ و نویسنده معروف ایرانی، نقل کرده‌اند که «هر کتابی ارزش یک‌بار خواندن را دارد»؛ ولی باید گفت شاید در عصر بیهقی هر کتابی ارزش یک‌بار خواندن را داشته است. اما در عصر ما، انفجار اطلاعات و فناوری‌های نوین ارتباطی شرایطی را فراهم ساخته است که افراد معتبر و نامعتبر در کمترین زمان و با کمترین هزینه پیام‌های تولیدی و اطلاعات خود را به صورت جهانی انتشار می‌دهند. که این امر ما را با پدیده‌ای به نام «سرریز اطلاعات» مواجه ساخته است. پس، دیگر انتقال اطلاعات در کتاب درسی و مدرسه نیاز دانش‌آموزان را رفع نمی‌کند. بلکه باید به دانش‌آموزان روش‌های گردآوری، اعتبارسنجی و پالایش و انتخاب اطلاعات را، بنا به نیاز و ضرورت، آموخت. ابزار و وسیله این گزینش هم، چیزی به جز تفکر و پژوهش نیست.

فرایند یاددهی - یادگیری دروس کتاب‌های درسی تفکر

نخست یک‌بار دیگر فرایند یاددهی - یادگیری دروس تفکر را با هم مرور و آن را در فرایند اجرای درس «تفکر درباره تفکر» از کتاب تفکر و سبک زندگی پایه هفتم بررسی می‌کنیم. در کتاب مورد نظر طرح هر موضوع با استفاده از رسانه‌هایی مانند داستان، فیلم، بازی، تصویر، شعر، آزمایش و... شروع می‌شود. مراحل این فرایند در نمودار زیر نمایش داده شده است.



در صورتی‌که در مرحله سوم پرسش‌های دانش‌آموزان از عمق کافی برخوردار نباشد معلم می‌تواند با استفاده از پرسش‌هایی که در کتاب درسی و کتاب راهنمای معلم پیشنهاد شده است فرایند یادگیری را تسهیل، مدیریت و کیفیت‌بخشی کند.

عنوان درس: تفکر برای تفکر

مضمون: عقل، دانش، تجربه، تفکر و تعقل

مهارت‌ها: حل مسئله، تحلیل، استدلال، تفکر نقادانه

زمان: یک جلسه ۱۰۰ دقیقه‌ای

انتظارات عملکردی

- تحلیل معانی واژه‌های عقل، دانش، تجربه، تفکر، تعقل
- تبیین رابطه‌های عقل، دانش و تجربه
- تحلیل جایگاه عقل، دانش و تجربه در شناخت
- استفاده از زبان صحیح و دقیق برای توضیح آرا و نظرات خود
- ارزیابی و به چالش کشیدن آرا و نظرات خود و دیگران

فرایند اجرای درس

به‌عنوان محرک اولیه، معلم بخش اول قصه زیر را برای دانش‌آموزان تعریف می‌کند و از آن‌ها می‌خواهد پایان قصه را حدس بزنند. (موقعیت حل مسئله و پرورش تفکر خلاق)

در قصه‌ها آمده است که روزی کلاغی تشنه هر چه گشت آبی برای رفع تشنگی پیدا نکرد. خسته و ناامید پروازکنان به خرابه‌های روستا رسید. ناگهان در گوشه خرابه کوزه‌ای دید که از بیرون نمناک بود دانست که در کوزه حداقل به اندازه رفع تشنگی‌اش آب وجود دارد. کلاغ با خوشحالی خود را به کوزه رساند و منقارش را درون آن فرو برد؛ اما افسوس که دهانه کوزه تنگ و آب موجود در آن نیز کم بود و منقار کلاغ به آب نمی‌رسید. بعد از تلاش بسیار، منقارش را از کوزه بیرون آورد؛ اما ناگهان فکری به ذهن او رسید...

وقتی همه نظر خود را گفتند ادامه قصه برایشان تعریف می‌شود:

کلاغ پرواز کرد و از اطراف سنگ‌ریزه‌های کوچکی را با خود به کنار کوزه آورد. او یکی یکی سنگ‌ریزه‌ها را به داخل کوزه می‌انداخت. هر بار که یکی از سنگ‌ها داخل کوزه می‌افتاد سطح آب کمی بالاتر می‌آمد. آن قدر به این کار ادامه داد تا منقارش به آب درون کوزه رسید. اگر کلاغ زبان داشت به شما می‌گفت: «این آب بهترین و گواراترین آبی است که تا امروز نوشیده‌ام.»

پس از پایان داستان سؤالات زیر مطرح و از دانش‌آموزان خواسته می‌شود فکر کرده و در مورد آن‌ها گفت‌وگو کنند: (فرصت تحلیل داستان و تمرین آداب گفت‌وگوهای جمعی)

۱. چگونه این فکر به ذهن کلاغ رسید؟
۲. آیا شدت تشنگی کلاغ در سرعت پیدا کردن راه حل تأثیری داشت؟

۳. در این داستان کلاغ برای حل مشکل از کدام توانایی خود استفاده کرد؟ «عقل، دانش یا تجربه»

دانش‌آموزان با استفاده از مثال‌های نقضی که درباره هر یک از موارد می‌تواند وجود داشته باشد به بحث راجع به مفهوم هر یک از سه واژه واداشته می‌شوند. (فرصت استدلال و تفکر نقادانه)

۴. این داستان می‌تواند نشان‌دهنده هر موقعیتی باشد که انسان ممکن است با آن مواجه شود. کدام یک از این سه توانایی در زندگی انسان مهم‌تر است؟ عقل، دانش یا تجربه (فرصت استدلال،

تفکر نقادانه و فلسفیدن)

در صفحه ۹ کتاب تعدادی از پاسخ‌های دانش‌آموزان در ابرک‌هایی نوشته شده است. این پاسخ‌ها نظر برخی از دانش‌آموزان است و درست یا نادرست بودن آن به دلیلی که برای ارائه این نظر بیان می‌کنند بستگی دارد.

ابرک خالی «من فکر می‌کنم...» به این معنی است که هر دانش‌آموز باید نظر خود و دلیل آن را بیان کند. برای اینکه به دانش‌آموزان کمک کنیم موقعیت را بهتر درک کنند سؤالات زیر مطرح می‌شود. (فرصت استدلال، تفکر نقادانه و فلسفیدن)

۵. آیا هر انسان عاقلی حتماً با تجربه است؟

۶. آیا دانشمند بودن به معنای عاقل بودن است؟

۷. آیا هر کسی دانش بیشتری دارد، عاقل‌تر است؟

۸. میزان عقل، دانش یا تجربه یک فرد را چگونه می‌توان فهمید؟ آیا راه فهمیدن هر سه مورد یکی است؟

در فعالیت تکمیلی درس، براساس جمع‌بندی فعالیت «گفت‌وگو کنید» سؤالات زیر برای آن‌ها مطرح می‌شود. از آن‌ها خواسته می‌شود به عملکرد خود در کلاس تفکر استناد کنند و با ذکر مصادیقی از ساعت تفکر به این سؤالات پاسخ دهند. (فرصت مفهوم‌سازی توسط دانش‌آموزان)

۹. به نظر شما تفکر یعنی چه؟ تفکر درباره یک موضوع چگونه شروع می‌شود؟

۱۰. آیا هر کس که فکر می‌کند، عاقلانه هم عمل می‌کند؟ پاسخ خود را با مثال توضیح دهید.

سپس جملات زیر را در کتاب خود کامل کنند.

فکر کردن با عاقل بودن شباهت دارد؛ چون.....

فکر کردن با عاقل بودن یکی نیست؛ چون.....

درک خود از معنای واژه‌های عقل، دانش و تجربه را براساس گفت‌وگوهای کلاس بنویسند. (فرصت مفهوم‌سازی توسط دانش‌آموزان)

عقل:.....

دانش:.....

تجربه:.....

توجه داشته باشید که هر دانش‌آموز باید پاسخ خود را بنویسد و باید از دیکته کردن پاسخ‌های یکسان به آن‌ها اکیداً خودداری شود. (فرصت مفهوم‌سازی و جمع‌بندی توسط دانش‌آموزان)

سپس دانش‌آموزان سؤال زیر را به صورت انفرادی انجام می‌دهند.

«هر یک از شما سعی کنید مدلی تصویری برای رابطه عقل، دانش و تجربه رسم کنید.»

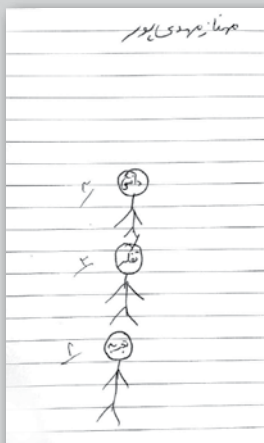
به نکات مندرج در سؤال توجه کنید.

● «سعی کنید» در این سؤال یعنی تلاش فکری دانش‌آموزان مدنظر است و در این سعی ممکن است همه به محصول دست نیابند.

● رسم مدل یکی از مهارت‌های تفکر است. در این فعالیت دانش‌آموزان این مهارت را تمرین می‌کنند.

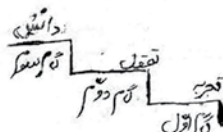
● برخی دانش‌آموزان به جای رسم مدلی که رابطه را نشان دهد نقاشی می‌کشند این عمل نیز ارزنده است اما پس از ارائه مدل‌ها در کلاس، و نوع رابطه‌ها و استدلال‌هایی که دانش‌آموزان برای این رابطه‌ها بیان می‌کنند از مقایسه شکل‌ها به تفاوت مدل و نقاشی پی خواهند برد.

نمونه‌هایی از مدل‌ها و نقاشی‌های رسم شده توسط دانش‌آموزان



و از نظر من هر کس که از آن‌ها مانند سگ‌ها و بلیه‌های هستند که هر کس باید آرام آرام به بلای آخر برسد

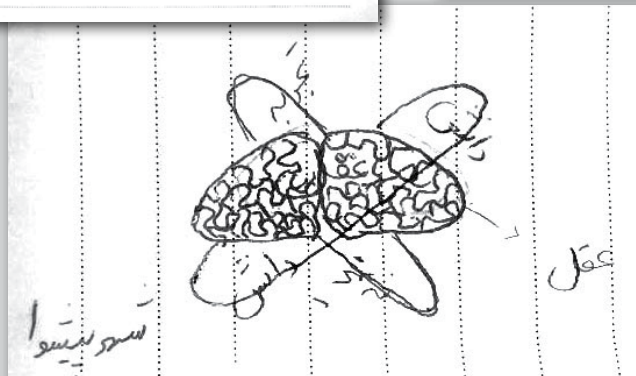
که اول: ما باید اول تجربه‌های رو کسب کرده باشیم



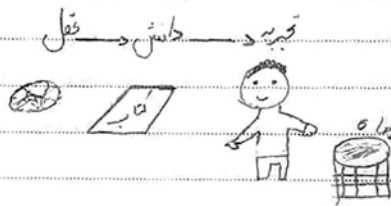
که اگر فکر: بعد براساس تجربه‌ها عقلمون رو برین بنوازیم

که اگر سوم: دانش به نفع بزرگی است که ما با عقل و تجربه

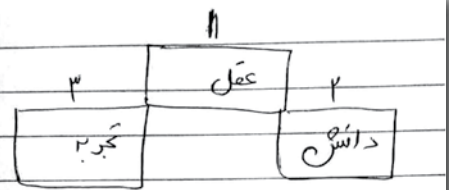
به دانش می‌رسیم



رابطه بین عقل و دانش و تجربه

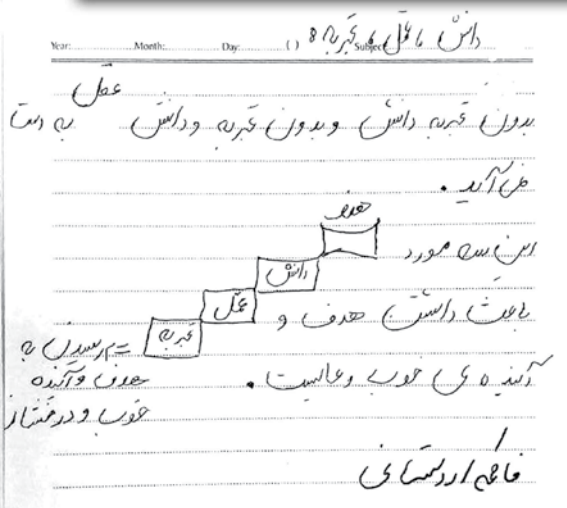
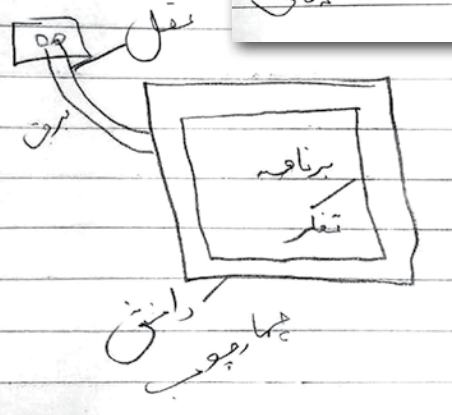


با توجه به عقل و دانش می‌توانیم به تجربه می‌رسیم



اگر با کمک عقل می‌توانیم تجربه و دانش را

به خوبی یاد بگیریم. فایده‌های

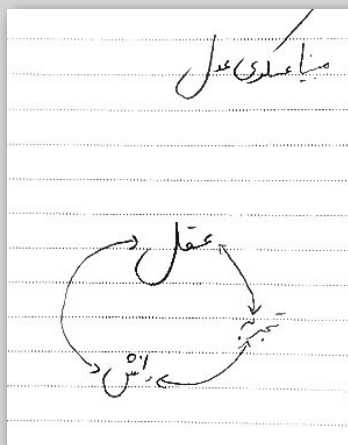


در اکثر دروس بخشی تحت عنوان «فعالیت در خانه» پیش‌بینی شده است. این فعالیت‌ها به منظور تعمیق بخشیدن به یادگیری دانش‌آموزان است.

آن‌ها با انجام این فعالیت‌ها در ارتباط با موضوع بیشتر فکر کرده و تفکر خود را با خانواده به اشتراک می‌گذارند. اما در این درس فعالیت در خانه، به نوعی فهرست کردن قوانین و اصولی است که به هنگام تفکر انفرادی یا تفکر در گروه رعایت می‌کنیم. همکاران محترم می‌توانند قبل از اجرای درس تفکر درباره تفکر یک جلسه را به قانون‌گذاری توسط دانش‌آموزان اختصاص دهند. یعنی با روش اجرای کلاس‌های تفکر سؤال اول و دوم فعالیت در خانه را به بحث و گفت‌وگو بگذارند. قوانین توسط دانش‌آموزان وضع، روی مقوا نوشته و در کلاس نصب می‌شود. این قوانین همان‌هایی است که انتظار می‌رود در کلاس تفکر و هنگام گفت‌وگو با دوستان یا بررسی یک موضوع و مسئله رعایت کنند. مانند:

- نظراتمان را با دلیل بیان کنیم.
- به هنگام ارائه نظراتمان هیجانات خود را کنترل کنیم.
- به حرف یکدیگر گوش فرا دهیم.
- به یکدیگر احترام بگذاریم؛ یکدیگر را مسخره نکنیم.
- نقدمان درباره نظرات دیگران را با دلیل بیان کنیم.
- از کلمات و جملات دقیق برای بیان افکارمان استفاده کنیم.
- و...

برای آشنایی با روش تدریس هر درس به فصل چهارم کتاب راهنمای معلم مراجعه کنید. فایل این کتاب‌ها را می‌توانید از وبگاه گروه درسی تفکر دفتر تألیف کتاب‌های درسی به نشانی زیر دانلود کنید.



[http:// thinking-dept.talif.sch.ir](http://thinking-dept.talif.sch.ir)

منابع

۱. دانش‌ور، میترا. محمود معافی، احمد غلامحسینی و دیگران. کتاب راهنمای معلم تفکر و سبک زندگی پایه هفتم، ۸۱/۳، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران: چاپ دوم، ۱۳۹۵.

در نقد و بررسی برنامه پیشنهادی تربیت جنسی در دوره آموزش ابتدایی مطرح شد:

تربیت جنسی در خدمت خویشتن‌داری و عفاف‌گرایی

سمانه آزاد

اشاره

تربیت جنسی کودکان و نوجوانان، موضوعی است مهم با اما و اگرهای فراوان! اهمیت تربیت جنسی از یک سو و مراقبت‌های ویژه هنگام آموزش آن از سوی دیگر، آن نوع تربیت را به موضوعی حساس تبدیل کرده است. اگر دستگاه آموزش و پرورش را نهادی همه‌جانبه‌گر بدانیم که بر همه ابعاد و جوانب تربیت تأثیرگذار است، تربیت جنسی را نیز می‌توان از جمله وظایف و مأموریت‌های این نهاد دانست. چندی پیش، جلسه نقد و بررسی برنامه پیشنهادی تربیت جنسی در دوره ابتدایی با حضور کارشناسان این حوزه برگزار شد. این طرح از سوی دکتر محمود سعیدی رضوانی، دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد و پژوهشکده مطالعات اسلامی در علوم انسانی ارائه شده است. چکیده این طرح را می‌توان تربیت جنسی در خدمت خویشتن‌داری و عفاف‌گرایی دانست. در این جلسه دکتر سعیدی رضوانی به طرح موضوعاتی مانند جایگاه تربیت جنسی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، چارچوب اصلی برنامه پیشنهادی تربیت جنسی در دوره ابتدایی، و نیز مؤلفه‌ها و اصول آن پرداخت. خلاصه‌ای از مطالب مطرح شده در این جلسه را می‌خوانید.

تربیت جنسی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش

تأکید بر تربیت جنسی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش موضوعی بود که در ابتدای این جلسه مطرح شد. دکتر سعیدی در این باره گفت: «در سند برنامه درسی ملی عباراتی مانند شناخت جسم خود، کارکرد اندام و نحوه مراقبت از آن و کسب مهارت‌های زندگی سالم، رعایت حجاب در ارتباط با افراد نامحرم و ارزش‌گذاری برای حیا و عفت وجود دارد که این موضوعات در ارتباط با تربیت جنسی هستند. در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز مواردی مانند تلاش پیوسته برای خودسازی و اصلاح دیگران براساس نظام معیار اسلامی و از طریق مهار غرایز طبیعی، تعدیل عواطف و تمایلات، اراده و خویشتن‌داری را مشاهده می‌کنیم. بنابراین نقطه‌های اتصال قوی بین موضوع تربیت جنسی و اسناد بالادستی وجود دارد.» وی در ادامه تأکید کرد: «آن نوعی از تربیت جنسی مدنظر ماست که در خدمت خویشتن‌داری و عفاف است. البته با توجه ویژه به اینکه این برنامه پیشنهادی مربوط به دوره ابتدایی است.»

در ابتدای این جلسه، دکتر سعیدی گفت: «پژوهشکده مطالعات اسلامی در علوم انسانی که حدود هفت سال پیش شروع به کار کرده چهار کارگروه دارد که عبارت‌اند از گروه تعلیم و تربیت اسلامی؛ گروه اقتصاد اسلامی؛ گروه مدیریت اسلامی و گروه حقوق اسلامی. در گروه تعلیم و تربیت اسلامی کارگروه‌های مختلفی فعالیت می‌کنند که یکی از آن‌ها کارگروه تربیت جنسی و عفاف‌گرایی است. شروع کار این کارگروه در جلسه‌ای با سازمان تبلیغات اسلامی خراسان رضوی با نام آموزش بلوغ بود. پس از آن جلسه ما کارهایی را شروع کردیم که مدتی هم در مساجد انجام می‌شد. از جمله فعالیت‌های ما تولید بسته آموزشی «مراقبت‌های جنسی فرزندان توسط والدین» بود که شامل چندین کلیپ و فیلم برای والدین می‌شد. این بسته هم برای مدرسان آموزش خانواده قابل استفاده است و هم برای والدین. همچنین دوره‌های آموزشی برای والدین برگزار کرده‌ایم که تنها در مشهد تقریباً در ۶۰۰ مدرسه، والدین در این دوره‌ها شرکت کردند. بیشتر شرکت‌کنندگان هم از مدارس دوره ابتدایی بودند.



راهنمای برنامه تربیت جنسی در دوره ابتدایی

دکتر سعیدی در ادامه به عناصر این برنامه اشاره کرد و افزود: «وقتی از تربیت جنسی صحبت می‌کنیم اذهان به سوی مسائلی مانند جلوگیری از سوءاستفاده جنسی و نظیر آن‌ها معطوف می‌شود، ولی ما نگاه جامع‌تری نسبت به تربیت جنسی و مؤلفه‌های آن داریم. به طوری که مؤلفه‌ها را از حیا تا عزت نفس در نظر گرفته‌ایم. ما تربیت جنسی را با آموزش جنسی یکی نمی‌دانیم، برعکس معتقدیم که دانش جنسی باید در حدی استفاده شود که به عفاف‌گرایی و خویش‌داری کمک کند. درواقع ما هیچ دانشی را به دانش‌آموز یاد نمی‌دهیم مگر اینکه به خویش‌داری او کمک کند.» وی با اشاره به اینکه در این طرح سعی شده است از آموزه‌های اسلامی استفاده شود گفت: به نظر خودمان، ما در این برنامه از رویکرد فطرت‌گرا استفاده کرده‌ایم، یعنی به داشته‌های فطری دانش‌آموز توجه کرده و از آوردن استدلال‌های غامض پرهیز نموده‌ایم. درواقع سعی کرده‌ایم دانش‌آموز از طریق تذکر به آنچه در فطرتش وجود دارد هدایت شود.

دکتر سعیدی درباره تعریف تربیت جنسی در برنامه پیشنهادی خود چنین توضیح داد: «ما تربیت جنسی را ایجاد آمادگی برای مواجهه صحیح با گزینه جنسی تعریف کرده‌ایم. درواقع، با توجه به اینکه دوره مدنظر ما ابتدایی است، وارد مباحثی مانند روابط

جنسی نشده‌ایم. تأکید ما بر اخلاق جنسی و تا حدی آینده جنسی بوده است و نقش‌های جنسیتی را هم تا حدی مطرح کرده‌ایم که هم ناظر بر خویش‌داری است و هم ناظر بر آینده جنسی.» وی با بیان اینکه دادن اطلاعات جنسی به دانش‌آموز در خدمت اخلاق جنسی است و نه بیشتر، یکی دیگر از عناصر این برنامه را تقدّم خانواده دانست و گفت: «مؤلفه بعدی هم تقدّم خانواده (والدین) بر مدرسه در بحث تربیت جنسی است. ما به شدت تأکید داریم که در تربیت جنسی باید به انفرادی شدن تربیت نزدیک شویم. اساساً تربیت به ویژه در مباحثی مانند مباحث عاطفی و ارزشی، مخصوصاً تربیت جنسی و تربیت دینی، هرچه بیشتر به سمت انفرادی شدن صحیح پیش برود بهتر است. در این زمینه تقاضای ما از سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی این است که اگر می‌خواهد تربیت جنسی درست انجام گیرد، باید با انجمن اولیا و مربیان ارتباط داشته باشد. در واقع در موضوع تربیت جنسی مشارکت والدین کاملاً لازم و اساسی است.

موضوع بعدی در این برنامه اهمیت فضاسازی مناسب در مدرسه (امر کنترل و نظارت) و اهمیت مراقبت از وضعیت محیط اجتماعی و نظام پاداش‌دهی است. سعیدی در این باره گفت: «اگر محیط اجتماعی به سمت بی‌عفتی و بی‌حیایی میل کند، نمی‌توانیم فقط با آموزش و پرورش جلوی مشکلات را بگیریم. امام موسی صدر هم



می‌گویند وقتی محیط آلوده است نمی‌توانیم کسی را تربیت کنیم. شهید مطهری هم معتقد است تنها موردی که ما به رهبانیت توصیه نمی‌کنیم در بحث اخلاق جنسی است. ایشان به شدت معتقد است که در این زمینه محیط باید اصلاح شود».

به گفته سعیدی، نوآوری این برنامه پیشنهادی، تعمیق و توسعه آن در شش پایه دوره ابتدایی است. وی در این باره ادامه داد: «ما معتقدیم مؤلفه‌های این برنامه باید از پایه اول تا ششم دوره ابتدایی تکرار شوند. این کار سخت به عهده برنامه‌ریزی است که باید این مفاهیم را در شش پایه تعمیق و توسعه دهند».

مواضع برنامه پیشنهادی تربیت جنسی در دوره ابتدایی

دانشیار دانشگاه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی، عناصر برنامه پیشنهادی خود را چنین برشمرد:

- داشتن نگاه جامع تربیت جنسی و مترادف نبودن آن با آموزش جنسی یا مهارت‌های جلوگیری از سوءاستفاده جنسی و امثال آن؛
- مبتنی بودن بر آموزه‌های اسلامی؛
- استفاده از رویکرد فطرت‌گرا به معنای تأکید بر بیدارسازی فطرت‌ها ضمن پرهیز از استدلال‌های غامض عقلی؛
- تربیت جنسی به معنای ایجاد آمادگی برای مواجهه صحیح با غریزه جنسی؛

- تأکید بر بُعد اخلاق جنسی (تا حدی آینده جنسی)؛
- دادن اطلاعات جنسی تا آنجا که در خدمت اخلاق جنسی باشد و نه بیشتر؛
- مقدم داشتن خانواده (پدر و مادر) بر مدرسه در تربیت جنسی و لزوم آموزش خانواده‌ها؛
- اهمیت دادن به فضا سازی مناسب در مدرسه (امر کنترل و نظارت)؛
- اهمیت دادن به مراقبت از وضعیت محیط اجتماعی و نظام پاداش‌دهی؛
- اشتراک برخی مؤلفه‌های برنامه با ابعادی از تربیت عمومی (باز تأکید)؛



- تقسیم و تخصیص موضوعات آموزشی به سه عرصه نیروی انسانی مدرسه، والدین (رکن اساسی = آموزش والدین) و دانش‌آموزان.

- پرهیز از هزینه‌آفرینی بیهوده که موجب مقاومت برخی خانواده‌ها می‌شود.

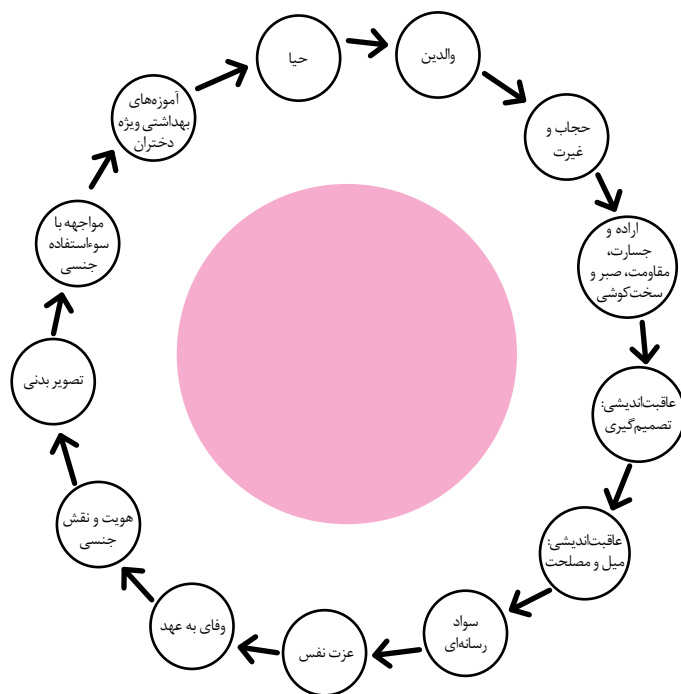
اصول برنامه

چارچوب محتوای تربیت جنسی کودکان (۶ تا ۱۲ سال) دوره ابتدایی

دکتر سعیدی رضوانی، با اشاره به چارچوب محتوایی برنامه تربیت جنسی، بر کنار هم بودن همه مؤلفه‌های این برنامه برای تأثیرگذاری بیشتر تأکید کرد. وی در این باره گفت: «ما معتقدیم مجموعه مؤلفه‌ها در کنار هم می‌تواند تأثیرگذار باشد. البته کاستی‌هایی هم هست و به نظرم راهی که نرفته‌ایم بیشتر از راهی است که رفته‌ایم. اگر من ادعا کرده‌ام که راهنمای برنامه درسی نوشته‌ام به این معنا نیست که این راهنما کامل است، بلکه این راهنما می‌تواند در حد خودش مورد استفاده مؤلفان کتاب‌های درسی قرار بگیرد. البته اگر گروهی این کار و راهنما را کامل کنند بهتر خواهد بود».

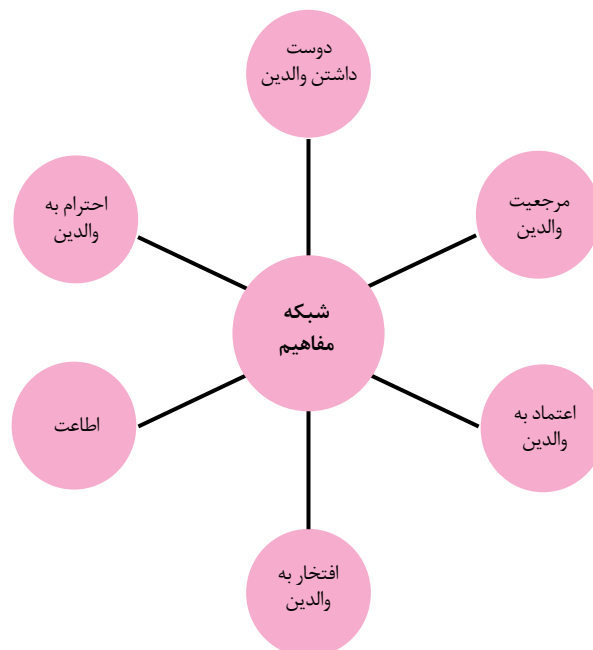
دکتر رضوانی برنامه پیشنهادی تربیت جنسی کودکان در دوره ابتدایی را مبتنی بر اصولی دانست که عبارت‌اند از:

- توجه به تفاوت‌های پسران و دختران؛
- توجه به مسئله عدم تحریک؛
- توجه به عنصر پیشگیری و عدم معرفی اختلالات جنسی در راستای جلوگیری از بدآموزی و تحریک؛
- استفاده حداکثری از رویکرد غیرمستقیم؛
- قرار دادن مباحث در ساختار تربیت عمومی و عدم پرداخت مستقیم و مستقل (مگر به ضرورت نظیر احکام و شرایط دختران)؛
- استفاده از ظرفیت‌های دروس مختلف از طریق افزودن ۱. مفاهیم مرتبط با تربیت جنسی به مفاهیم موجود ۲. بیان مصادیق و مثال‌های جدید برای مفاهیم موجود؛



شبکه مفاهیم

دکتر محمود سعیدی رضوانی در آخر با اشاره به شبکه مفاهیم مؤلفه‌های برنامه تربیت جنسی گفت: «ما سعی کردیم شبکه‌ای از مفاهیم را در رابطه با برخی مؤلفه‌ها در نظر بگیریم. معتقدیم همین شبکه مفاهیم می‌تواند کمکی باشد برای مؤلفان کتاب‌های درسی که تدوین‌کنندگان این راهنما چه مفاهیمی را مد نظر داشتند. این شبکه چیزی است که از کلاس اول تا ششم می‌خواهیم در راستای آن حرکت کنیم. در این شبکه مفاهیم موضوعاتی مد نظر ما بوده که توالی آن به شکل زیر است:



توالی

هدف دوره این است که دانش‌آموز در پایان دوره ابتدایی والدین خود را مرجع اصلی خویش در مورد مشکلات جنسی بدانند و به راهکارهای پیشنهادی آن‌ها اعتماد کنند.

درک دلایل دوستی از طرف والدین و وسعت دوستی و محبت والدین نسبت به

توسعه احساس دین نسبت به والدین

تشکیل و تقویت مصادیق ابراز دوستی نسبت به والدین با تأکید بر اعتماد

درک ضرورت گفت‌وگو با والدین در خصوص تجربه‌ها

درک خطرات عدم اعتماد به والدین

تبیین عواقب و پیامدهای ارتباط مطلوب و نامطلوب

در ادامه این جلسه کارشناسان حاضر به نقد این برنامه و پرسش و پاسخ پرداختند.

خدا بد نهد!

به انتخاب: دکتر حسین داودی

اشاره

قَصَّةٔ «مَلّا، خدا بد نهد!» را احتمالاً بارها خوانده یا شنیده‌اید. مولوی به استناد حدیثی از پیامبر اسلام (ص) این قصه را در دفتر سوم مثنوی خود (ابیات ۱۵۲۲ تا ۱۶۰۹) بسیار استادانه به نظم درآورده و پندآموز ساخته است.

حدیث این است: لَا تَمَارِضُوا فِتْمَرِضُوا... (احادیث مثنوی / ۷۹): تمارض نکنید خود را به مریضی زنید که واقعاً مریض می‌شوید. به عبارت دیگر کسی که به تلقین خود یا تحت تأثیر تلقین دیگران، احساس افسردگی و بیماری کند، افسرده و بیمار نیز خواهد شد. گزیده‌ای از این ابیات را بخوانید:

کودکان مکتبی از اوستاد رنج دیدند از مَلال و اجتهاد مشورت کردند در تعویق کار تا معلم درفتد در اضطراب چون نمی‌آید و را رنجوری‌ای؟ کی بگیرد چند روز او دوری‌ای؟ تا رهیم از تنگی و ز کار هست او چون سنگ خارا برقرار بچه‌های مکتب‌خانه‌ای که از مشق

و تکلیف‌های زیاد معلمشان به رنج افتاده بودند، برای به تعطیلی کشاندن مکتب‌خانه با هم مشورت کردند و گفتند تا معلممان همچنان سالم و تندرست باشد، با صلابت تمام به کارش ادامه می‌دهد و این ماییم که باید در فضای تنگ مکتب‌خانه محبوس باشیم و کار کنیم. یکی از آن‌ها که زیرک‌تر بود، برای زمین‌گیر کردن معلم سخت‌گیرشان نقشه‌ای طراحی کرد که همگی (سی نفر) آن را تأیید کردند. قرار شد روز بعد، هر یک از آنان در فاصله‌های متفاوت سر راه استاد قرار بگیرد و دلسوزانه بگوید «استاد، چرا امروز چهره‌تان زرد شده است؟...»

روز گشت و آمدند آن کودکان بر همین فکرت ز خانه تا دُکان^۱ جمله استادند بیرون منتظر تا در آید اوّل آن یار مُصر^۲ او در آمد گفت اُستا را! سلام خیر باشد! رنگ رویت زردقام؟ گفت اُستا: نیست رنجی مر مرا تو برو بنشین، مگو یاوه^۳ هلا نفی کرد^۴، اَمّا غبارِ وَهْمِ بَد^۵ اندکی اندر دلش ناگاه زد

اندر آمد دیگری گفت این چنین اندکی آن وَهْم افزون شد بدین همچنین تا وَهْم او قوّت گرفت ماند اندر حال خود بس در شگفت می‌گوید: مَلّا مکتب‌خانه که بر اثر تلقین بچه‌ها سست و بی‌حال شده به منزل، که در جوار مکتب‌خانه بود، برمی‌گردد، در حالی که بچه‌ها به دنبال او بودند. مَلّا با خشم عیالش را سرزنش می‌کند و معترض است از اینکه چرا رنجوری و زردی چهره‌اش را به او اطلاع نداده است! سرانجام بستری می‌شود و بچه‌ها ناگزیر می‌شوند در غیاب معلم همچنان زندانی مکتب‌خانه شوند که طراح نقشه مجدد به کمک می‌آید و می‌گوید بچه‌ها با صدای بلند درس بخوانید تا استاد از سر و صدای شما کلافه شود و اجازه تعطیلی دهد. که همین اتفاق هم می‌افتد!

کودکان آنجا نشستند و نهان درس می‌خواندند با صد اندهان کاین همه کردیم و ما زندانی‌ایم بدبنایی^۶ بود، ما بد بانی‌ایم گفت آن زیرک که ای قوم پسند



درس خوانید و کنید آوا بلند
چون همی خواندند، گفت ای کودکان
بانگ ما اُستاد را دارد زیان
گفت اُستا راست می گوید روید
درد سرافزون شدم، بیرون شوید

سجده کردند و بگفتند ای کریم
دور بادا از تو رنجوری و بیم
پس برون جَستند سوی خانه‌ها
همچو مرغان در هوای دانه‌ها
مادران وقتی می‌بینند کودکانشان
درس و مکتب‌خانه را رها کرده و به بازی
مشغول شده‌اند، نگران می‌شوند و علتش
را می‌پرسند، که پاسخ می‌شنوند استادمان
بر اثر بیماری مکتب‌خانه را تعطیل کرده

است مادران برای کسب اطمینان به خانه
معلم می‌روند.
بامدادان آمدند آن مادران
خفته اُستا همچو بیمارگران
هم عرق کرده ز بسیاری لحاف
سر بیسته رو کشیده در سِجاف^۸
آه آهی می‌کند آهسته او
جملگان گشتند هم لَاحُول^{۱۰} گو^{۱۰}
و هنگامی که از معلم فرزندشان عیادت
می‌کنند و می‌گویند ما از این بیماری استاد
خبر نداشتیم می‌گوید من هم خبر نداشتم
و این کودکان شما بودند که مرا مطلع
ساختند(!)
من بُدم غافل به شغل قال و قیل
بود در باطن چنین رنجی ثقیل^{۱۱} ...

پی‌نوشت‌ها

۱. دکان: منظور مکتب‌خانه است.
۲. پار مُصر: منظور رهبر و زیرک بچه‌هاست.
۳. پاوه: بیهوده
۴. نفی کرد: انکار کرد.
۵. وهم بد: بدگمانی: خیال بد
۶. با صدانذهان: با اندوه بسیار.
۷. بد بُنا: اقدام بد: بدبانی: اقدام‌کننده بد.
۸. سِجاف: در اینجا به معنی پوشش است
۹. جملگان: عیادت‌کنندگان.
۱۰. لَاحُول گو: گوینده «لاحول و لا قوة الا بالله: هیچ نیرو و قوتی جز خدائست».
- برای راندن دیو (شیطان) یا بر اثر ترس و تعجب گفته می‌شود.
۱۱. رنج ثقیل: بیماری حاد و سنگین.



دانش آموزان داوری می کنند

سنجش کیفیت خدمات مشاوره‌ای مدارس دوره دوم متوسطه
منطقه مشکین شهر

سیامک خدائی خیابی

کارشناس ارشد مشاوره، سرگروه مشاوران استان اردبیل، مشاور مدرسه

سیاوش قائمی

کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، مشاور مدرسه

چکیده

این تحقیق با هدف سنجش کیفیت خدمات مشاوره‌ای در مدارس و نیز ارزیابی کیفیت خدمات راهنمایی و مشاوره دبیرستان‌های مدارس متوسطه دوره دوم اجرا گردید. روش به کار رفته در تحقیق از نوع توصیفی بود. نمونه آماری به تعداد ۳۴۰ نفر از بین جامعه دانش آموزان مدارس متوسطه منطقه مشکین شهر با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای دو مرحله‌ای و روش طبقه‌ای و با ملاحظه جدول نمونه‌گیری کوکران انتخاب گردید. جهت گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه ۳۱ سؤالی سنجش کیفیت خدمات مشاوره‌ای که ابزار پژوهشگر ساخته می‌باشد استفاده شد. داده‌های به دست آمده با توجه به بسته آماری SPSS ۱۸ تحلیل و با توجه به روش t تست تک نمونه‌ای تحلیل شد. نتایج به دست آمده نشان داد که نظر دانش آموزان نسبت به کیفیت خدمات مشاوره‌ای

مدارس به طور معناداری بالاتر از میانگین می باشد. علاوه بر این در تمامی ابعاد پنج‌گانه مدل سروو کوال، شامل امکانات، تضمین، پاسخ‌گویی، همدلی و اعتبار، نظر دانش آموزان به کیفیت خدمات مشاوره‌ای به طور معناداری مثبت می‌باشد. نتیجه‌گیری می‌شود که برنامه‌های مشاوره‌ای مدارس از کیفیت مناسب برخوردار است و تداوم آن در مدارس مفید می‌باشد.

کلیدواژه‌ها: کیفیت خدمات، سنجش، سروو کوال، مشاوره

زیادی ندارد و تقریباً به اواخر دهه ۱۳۳۰ برمی‌گردد. در ایران بعد از سال ۱۳۴۳ با تدوین نظام آموزشی نو در مدارس آن زمان، اقداماتی در زمینه تمهید مقدمات لازم برای تربیت نیروی انسانی و تهیه آزمون‌های روان‌شناختی^۱ جهت اجرای طرح راهنمایی و مشاوره شروع شد و در سال ۱۳۵۰ اولین مشاوران^۲ در مدارس شروع به کار کردند. فعالیت‌های مشاوران بنا به دلایلی در سال تحصیلی ۵۹-۱۳۵۸ تعطیل گردید (دفتر مشاوره تربیتی، ۱۳۸۹؛ صافی، ۱۳۸۳، ۱۳۸۱). مجدداً بعد از پنج سال با توجه به نیاز شدید به وجود مشاوران در مدارس، برنامه‌های مشاوره از سر گرفته شد. این برنامه‌ها از همان زمان تا امروز ادامه داشته و مشاوران در مدارس متوسطه حضور یافته‌اند و خدمات مختلفی را در زمینه مسائل تحصیلی^۳، شغلی^۴، خانوادگی^۵، شخصی و یا بهداشت جسم و روان ارائه می‌دهند. ضرورت تأمین و

راهنمایی و مشاوره به معنای عام و کلی آن سابقه‌ای بسیار طولانی دارد و با خلقت انسان همراه می‌باشد (گیبسون و میشل^۱ ۱۹۹۰؛ صافی، ۱۳۸۳)؛ با این حال مطالعات و بررسی‌های اولیه نشان می‌دهد که راهنمایی و مشاوره^۲ در مدارس و آموزش و پرورش ما سابقه چندان

مطالعه، بین سن، جنس و سطح تحصیلات و رضایت مشتری رابطه‌ای به دست نیامد. امپاچو و انکادو^{۱۰} (۲۰۰۶) در یک کار مطالعاتی با نام چارچوب مفهومی برای ارزیابی نیازها و رضایت مراجعان در فرایند توسعه، گزارش کردند که مراجعان سطح متوسطی از رضایت را نشان دادند، و نهایتاً در این تحقیق پیشنهاد شده است که جهت توسعه فعالیت‌های سازمان نیاز به تحلیل شغل و سایر فعالیت‌های مرتبط وجود دارد. لارسن و همکاران^{۱۱} (۱۹۷۹) در مطالعه‌ای با نام ارزیابی رضایت مراجعان/بیماران، مدلل ساختند که ۸ تا ۲۰ درصد رضایت کم، ۲۱ تا ۲۶ درصد رضایت متوسط و ۲۷ تا ۳۲ درصد رضایت بیشتری داشتند. در این تحقیق بین میزان رضایت با متغیرهای

بوده است. بررسی تعدادی از تحقیقات انجام شده در مورد کیفیت کار خدمات مشاوره‌ای در مدارس نشان می‌دهد که نتایج این کار چندان سندیت نداشته و ترکیبی از نتایج مثبت و منفی را شامل می‌شود. در حالی که تعدادی از تحقیقات از موفقیت مشاوران سخن می‌گویند (پاکدل، ۱۳۷۵؛ راضی، ۱۳۷۵؛ ناظمی‌اردکانی، ۱۳۷۵ و عباسی، ۱۳۷۳). تعدادی هم دید منفی داشته (کریمی‌دهکردی، ۱۳۷۳) و نتایج رضایت‌بخشی را گزارش نکرده‌اند. مرکوریس و همکاران^{۱۲} (۲۰۱۳) در یک کار مطالعاتی با نام «ارزیابی رضایت» مستند کردند که مراجعان از نظر فنی رضایت بالایی داشته و در مورد نحوه پذیرش و ارائه آگاهی رضایت کمتری داشتند. در این

ارتقای بهداشت روانی^{۱۳} دانش‌آموزان، لزوم توجه به شناخت تفاوت‌های فردی آن‌ها، شناخت استعدادهای عمومی و اختصاصی دانش‌آموزان، راهنمایی دانش‌آموزان در زمینه ویژگی‌های دوره‌های سنی مختلف، لزوم آموزش مهارت‌های زندگی به دانش‌آموزان و محافظت از آنان در مقابل آسیب‌های اجتماعی از مهم‌ترین هدف‌های اجرای برنامه‌های مشاوره در مدارس می‌باشد (دفتر مشاوره تربیتی، ۱۳۸۹؛ حسینی بیرجندی، ۱۳۸۴).

بررسی تاریخچه خدمات مشاوره‌ای نشان می‌دهد که خدمات مشاوره‌ای ارائه شده در مدارس و سایر مؤسسات خدماتی و حمایتی به یک اندازه مفید نبوده و گاهی با توصیفات نگران‌کننده‌ای نیز همراه



مهمی چون سطح تحصیلات، درآمد، وضعیت تأهل، تعداد خدمات دریافتی، طبقه اجتماعی و نوع مراکزی که خدمات را دریافت کردند همبستگی و رابطه معناداری به دست نیامد. بررسی کیفیت خدمات مشاوره‌ای یکی از موضوعات اصلی مراکز و ارائه‌دهندگان سرویس‌های خدماتی است که متأسفانه به نظر می‌رسد چندان مورد توجه نبوده است (چینگانگ و لوکونگ^{۱۲}، ۲۰۱۰؛ شاهین، ۲۰۱۰). با توجه به این شواهد مطالعه حاضر در جهت بررسی کیفیت خدمات مشاوره‌ای مدارس اجرایی شد.

سؤال تحقیق حاضر این است که:

۱. آیا خدمات مشاوره‌ای ارائه شده به دانش‌آموزان از کیفیت لازم برخوردار می‌باشد؟
۲. آیا این کیفیت به اندازه‌ای هست که دانش‌آموزان از این خدمات بهره‌برداری لازم را بنمایند؟
۳. آیا خدمات ارائه شده مشاوره‌ای در مدارس آموزش و پرورش به اندازه کافی از کیفیت لازم برخوردار است تا بتواند جوابگوی نیازهای دانش‌آموزان باشد؟
۴. آیا مشاوران در انجام کارهای خود آن اندازه از تبحر و مهارت برخوردارند که بتوانند تغییرات لازم را در دانش‌آموزان یا اولیای آنان ایجاد نمایند؟
۵. آیا خدمات مشاوره‌ای در مدارس منجر به ایجاد رضایت در استفاده‌کنندگان از این خدمات شده است؟

در این تحقیق سؤالات فوق که برگرفته از ابزار سنجش سروکوال^{۱۳} می‌باشد پی‌گیری و پاسخ آن در قالب نتایج تحقیق و پیشنهادات علمی و عملی ارائه می‌گردد.

سروکوال یک برنامه و شیوه ارزیابی کیفیت خدمات است که تقریباً در ۱۵ سال آخر قرن گذشته بیشتر مورد توجه بوده و کیفیت خدمات سازمان‌ها و مراکز خدماتی را از دید رضایت و انتظارات، مورد سنجش قرار می‌دهد. این ابزار سنجشی در ابعادی چندگانه شکاف موجود بین

انتظارات کارفرمایان و استفاده‌کنندگان از خدمات را مورد توجه قرار داده و می‌تواند به عنوان ابزاری در دست مدیران و رؤسای سازمان‌ها و ادارات در جهت کنترل کیفیت و ارتقای بهره‌وری مورد استفاده قرار گیرد و یکی از پرکاربردترین ابزارهایی است که در دهه ۱۹۸۰ توسط پاراسورامان^{۱۴} لئونارد بری^{۱۵} و والری زیتام^{۱۶} ارائه گردید. سروکوال یک ابزار چندگزینه‌ای^{۱۷} است که برای ارزیابی ادراک مراجعین از کیفیت خدمات در مشاغل خدماتی و خرده‌فروشی مورد استفاده قرار می‌گیرد. پرسش‌نامه شامل سؤالاتی است که فعالیت‌های مرتبط با شغل را در پنج مقوله مورد ارزیابی قرار می‌دهد (شاهین، ۲۰۱۰؛ گیبسون، ۲۰۰۹). نتایج تحقیق حاضر و پیشنهادهایی که با توجه به نتایج تحقیق ارائه می‌گردد مستقیماً می‌تواند توسط نظام آموزش و پرورش و دست‌اندرکاران نظام تربیتی مورد توجه قرار گرفته و عملیاتی گردد. با توجه به اینکه شناسایی میزان موفقیت کاری این نهاد حمایتی در درون آموزش و پرورش مفروض می‌باشد، طبیعتاً نتایج نیز در این سازمان مورد توجه قرار گرفته و در ارتقای بهره‌وری سازمانی مورد استفاده قرار می‌گیرد. علاوه بر این، نتایج می‌تواند مورد استفاده در هر سازمانی قرار گیرد که با برنامه‌های حمایتی، خدمات مشاوره‌ای ارائه می‌دهد. همچنین نتایج این تحقیق می‌تواند در سازمان نظام روان‌شناسی و مشاوره و نیز توسط مشاوران آن و در بهبود شرایط کاری خودشان مورد بهره‌برداری قرار گیرد.

در تبیین ضرورت و اهمیت این مطالعه می‌توان گفت که بهره‌گیری دانش‌آموزان مدارس از خدمات راهنمایی و مشاوره در راستای تسهیل یادگیری آنان، علاوه بر اینکه در جلوگیری از هدررفت سرمایه‌های مادی و معنوی تأثیرگذار است در توسعه دانش و اندیشه جوامع بشری و ارتقای اندیشه ملی نیز نقش خود را نشان

می‌دهد. در متون تخصصی آمده است که برای بیشتر مشکلات روان‌شناختی رایج، دو سوم تا سه چهارم درمان‌جویان با پیگیری درمان‌های روان‌شناختی بهبود می‌یابند (کار، ۲۰۰۴ ترجمه نجفی‌زند و شریفی، ۱۳۸۵)؛ و هرچند تفاوت‌هایی در نوع روش درمانی و یا نحوه ارائه خدمات وجود دارد اخیراً امیدواری‌هایی در مورد ثمربخشی روش‌های درمانی دیده می‌شود و نتایج نشان می‌دهد که بعد از چند جلسه مشاوره، می‌توان در درمان افراد گام‌هایی برداشت. با توجه به اینکه قشر دانش‌آموزی به‌خاطر شرایط سنی و بروز مشکلات متعدد در محیط اجتماعی و مدرسه، با انواعی از مسایل روبه‌رو می‌باشند لازم است تا خدمات مشاوره‌ای ارائه شده به آن‌ها از کیفیت لازم برخوردار باشد. در این زمینه بهترین راه ارزیابی و سنجش این خدمات، دیدگاه و نظرات دانش‌آموزان و سایر نیروهای انسانی درگیر با مشاوره است. انجام تحقیقاتی از این دست می‌تواند علاوه بر بررسی میزان موفقیت روش‌های کیفیت خدمات مشاوره‌ای مدارس، در بهبود و ارتقای روش‌های اعمال خدمات مشاوره‌ای هم مؤثرتر باشد. این تحقیق از نوع تحقیقاتی است که مستقیماً کاربرد داشته و به شکل عملیاتی کاربست پیدا می‌کند. در صورت عدم انجام تحقیقاتی از این دست مشکلاتی که ناشی از عدم ارائه روش صحیح و مناسب خدمات مشاوره‌ای است افزایش یافته و موجب ضایعات جبران‌ناپذیری می‌شود. نتایج تحقیق در راستای شناسایی موارد منفی و نقطه‌ضعف روش‌های ارائه خدمات مشاوره‌ای در مدارس می‌تواند نقطه اتکایی باشد تا براساس آن، برنامه‌ریزان کشوری و مسئولین تربیتی نظام، آگاهانه، در جهت تحقق اهداف تربیتی خود باشند و به روش آزمایش و خطا عمل نکنند. به‌طور خلاصه می‌توان گفت اهمیت این تحقیق در این است که اولاً نقاط قوت و ضعف برنامه‌های

راهنمایی و مشاوره شناخته می‌شود و ثانیاً با رفع موارد منفی، ضمن جلوگیری از ایجاد آزار و صدمات جبران‌ناپذیر به استعدادها و نیروهای جسمی و ذهنی دانش‌آموزی، از هدررفت سرمایه‌های مادی و انسانی جلوگیری می‌شود.

روش و ابزار

تحقیق حاضر با توجه به اینکه شاخص‌های مورد توجه در آن از آزمودنی‌ها و محیط پژوهشی جمع‌آوری گردیده است، میدانی می‌باشد و از نظر نوع هدف، کاربردی است، بنابراین نتایج آن می‌تواند مستقیماً توسط مسئولین و دست‌اندرکاران مشاوره آموزش و پرورش و سایر مراکز مشاوره، مورد استناد و بهره‌برداری قرار بگیرد. در این تحقیق اطلاعات به‌دست آمده از آزمودنی‌های تحقیق، بدون دستکاری و مداخله، تحلیل و گزارش شد. بر این اساس، تحقیق از نوع توصیفی - پس‌رویدادی است. جامعه آماری تحقیق حاضر کلیه دانش‌آموزان مدارس متوسطه نظری دوره دوم شهرستان مشکین‌شهر بودند که در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ در مدارس عادی مشغول به تحصیل بودند. تعداد دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در دبیرستان‌های منطقه ۳۲۱۱ نفر (۱۳۶۰)

نفر پسر و ۱۸۵۱ نفر دختر) بود که از بین این دانش‌آموزان تعداد ۳۴۱ نفر با توجه به جدول کوکران و به شیوه خوشه‌ای دو مرحله‌ای انتخاب شدند. در این مطالعه، جهت گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه کیفیت خدمات مشاوره^{۱۸} استفاده شد. این پرسش‌نامه یک ابزار ۳۱ سؤالی محقق ساخته است که با توجه به ابعاد پنج‌گانه سروکوال در ۵ بعد امکانات، اعتبار، پاسخگویی، تضمین و همدلی، کیفیت خدمات را ارزیابی می‌کند. در این آزمون از مقیاس لیکرت استفاده شده و روابی محتوایی آن توسط تعدادی از متخصصان مشاوره مورد تأیید قرار گرفته و اعتبار با پایایی آن قبل از اجرای پژوهش، بر روی ۷۰ نفر اجرا و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ به‌دست آمده است. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش آمار توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد، نمودار و توزیع فراوانی استفاده گردید. همچنین در بخش آمار استنباطی از روش t تست تک نمونه‌ای استفاده شده است. نتایج به‌دست آمده در زیر درج می‌گردد.

نتایج

در این مطالعه تعداد کل شرکت‌کنندگان ۳۴۱ نفر بود که از این میان ۱۲۴ نفر

پسر و ۲۱۶ نفر دختر بودند. در جدول ۱ تعدادی از شاخصه‌های توصیفی در کیفیت خدمات و مؤلفه‌های پنج‌گانه و با تفکیک جنسیتی نشان داده شده است.

سؤال ۱: وضعیت کیفیت کلی خدمات مشاوره‌ای در مدارس چگونه است؟

در این سؤال نمرات به‌دست آمده از آزمودنی‌های تحقیق با توجه به نمره جامعه مفروض (میانگین آزمون استفاده شده) مورد مقایسه قرار گرفت. با توجه به اینکه آزمون سنجش کیفیت خدمات دارای ۳۱ سؤال با ۵ گزینه می‌باشد، میانگین آزمون با استفاده از فرمول محاسبه میانگین مقیاس لیکرت ۹۳ بود. داده‌ها به روش آزمون t تست تک‌نمونه‌ای تحلیل شد.

همچنان‌که از جدول ۲ مشخص است t مشاهده شده به میزان ۱۳/۵۳۲ با ۳۳۹ درجه آزادی و سطح معناداری صفر (۰/۰۰۰) نشان داد که میانگین حاصله از میانگین جامعه مفروض تفاوت معناداری داشته و این نتیجه به‌دست آمد که تفاوت میانگین‌ها تحت تأثیر اتفاق و تصادف نبوده و معنادار می‌باشد. به عبارت دیگر کیفیت خدمات مشاوره‌ای به‌گونه معناداری بالاتر از متوسط است.

جدول ۱: مقایسه میانگین و انحراف استاندارد کیفیت خدمات دانش‌آموزان دختر و پسر

مؤلفه‌ها	امکانات	اعتبار	پاسخگویی	تضمین	همدلی	نمره کیفیت کلی
میانگین	۱۷/۲۳	۱۸/۸۷	۱۴/۵۵	۲۱/۷۹	۲۰/۱۶	۱۱۰/۰۹
انحراف استاندارد	۴/۰۱	۴/۲	۳/۵۳	۵/۲۱	۵/۷۲	۲۳/۲۸
جنسیت	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر
میانگین	۱۷/۷	۱۸/۹	۱۴/۹	۲۱/۷	۲۰/۲	۱۰۹/۷
انحراف استاندارد	۳/۶	۳/۷	۴/۹	۳/۱	۵/۵	۲۲/۱

جدول ۲. تحلیل آماری تک‌نمونه‌ای سنجش کیفیت خدمات مشاوره‌ای

تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد	T	Df	Sig	تفاوت میانگین
۳۴۰	۱۱۰/۰۹	۲۳/۲۸۹	۱/۲۶۳	۱۳/۵۳۲	۳۳۹	۰/۰۰۰	۱۷/۰۹۱

سؤال ۲: وضعیت کیفیت مؤلفه‌های امکانات خدمات مشاوره‌ای در مدارس چگونه است؟

در این سؤال وضعیت خدمات از ابعاد پنج‌گانه کیفیت خدمات مورد مقایسه قرار گرفت. در این آزمون نیز داده‌های به‌دست آمده با توجه به روش t تست تک‌نمونه‌ای با میانگین آزمون مقایسه شد. نتایج در جدول ۳ نشان داده شده است.

در بعد امکانات t مشاهده شده به میزان $۱۰/۲۴۵$ با ۳۳۹ درجه آزادی و سطح معناداری $۰/۰۰۰$ نشان داد که میانگین حاصله از میانگین جامعه مفروض تفاوت معناداری داشته و این نتیجه به‌دست می‌آید که تفاوت میانگین‌ها تحت تأثیر اتفاق و تصادف نبوده و معنادار می‌باشد. به عبارت دیگر کیفیت امکانات خدمات مشاوره‌ای به‌گونه معناداری بالاتر از متوسط می‌باشد.

در بعد اعتبار t مشاهده شده به میزان $۱۷/۰۲۳$ با ۳۳۹ درجه آزادی و سطح معناداری $۰/۰۰۰$ نشان داد که میانگین حاصله از میانگین جامعه مفروض تفاوت معناداری داشته و این نتیجه به‌دست آمد که تفاوت میانگین تحت تأثیر اتفاق و تصادف نبوده و معنادار می‌باشد. به عبارت دیگر خدمات مشاوره‌ای مدارس از اعتبار لازم برخوردار می‌باشد.

در بعد پاسخگویی t مشاهده شده به میزان $۱۳/۳۲$ با ۳۳۹ درجه آزادی و سطح

معناداری $۰/۰۰۰$ نشان داد که میانگین حاصله از میانگین جامعه مفروض تفاوت معناداری داشته و این نتیجه به‌دست آمد که تفاوت میانگین‌ها تحت تأثیر اتفاق و تصادف نبوده و معنادار می‌باشد. به عبارت دیگر خدمات مشاوره‌ای مدارس از بعد پاسخگویی به مراجعان از کیفیت لازم برخوردار می‌باشد.

در بعد تضمین خدمات، t مشاهده شده به میزان $۱۳/۴۲$ با ۳۳۹ درجه آزادی و سطح معناداری $۰/۰۰۰$ نشان داد که میانگین حاصله از میانگین جامعه مفروض تفاوت معناداری داشته و این نتیجه به‌دست آمد که تفاوت میانگین‌ها تحت تأثیر اتفاق و تصادف نبوده و معنادار می‌باشد.

در بعد همدلی t مشاهده شده به میزان $۶/۹۸۱$ با ۳۳۹ درجه آزادی و سطح معناداری $۰/۰۰۰$ نشان داد که میانگین حاصله از میانگین جامعه مفروض تفاوت معناداری داشته و این نتیجه به‌دست آمد که تفاوت میانگین‌ها تحت تأثیر اتفاق و تصادف نبوده و معنادار می‌باشد. به عبارت دیگر، مؤلفه همدلی خدمات مشاوره‌ای به‌گونه معناداری بالاتر از متوسط می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج مطالعه نشان داد که دانش‌آموزان، (آزمودنی‌های مورد مطالعه)، نسبت به کیفیت خدمات مشاوره‌ای در مدارس دید مثبتی داشته و آن را مناسب ارزیابی

کرده‌اند. این ارزیابی به‌طور معناداری کیفیت خدمات مشاوره‌ای را تأیید می‌نماید. تأیید معناداری با توجه به تفاضل نمرات انتظارات و ادراکات واقعی حاصل گردیده و نشان می‌دهد که در ابعاد پنج‌گانه سروکوال با توجه به اصطلاح پراسورامان شکافی وجود نداشته و کیفیت خدمات به‌گونه‌ای است که باعث ایجاد رضایت شده است. به عبارت دیگر نمرات به‌دست آمده نشان داد که بین انتظارات دانش‌آموزان از مشاوره مدارس و ادراکات آن‌ها از واقعیت موجود مشاوره مدارس هماهنگی وجود داشته و ضعف و ایرادی در این زمینه وجود ندارد. این نتیجه نشان از این دارد که دانش‌آموزان مدارس متوسطه دوره دوم منطقه مشکین‌شهر از کیفیت خدمات مشاوره‌ای مدارس رضایت دارند و این رضایت نه تنها در اثر عامل شانس و تصادف ایجاد نشده است بلکه نشان از این دارد که مسئولان مشاوره آموزش و پرورش متناسب با برنامه‌ها و بخشنامه‌های ارائه شده، خدمات با کیفیتی ارائه داده‌اند. نتایج به‌دست آمده در مطالعه حاضر با تحقیق و گزارش‌های مطالعاتی ناظمی اردکانی (۱۳۷۵)، راضی (۱۳۷۵)، پاکدل (۱۳۷۵)، زیویار و همکاران (۱۳۹۱)، عباسی (۱۳۷۳) همسو بوده ولی با مطالعه کریمی دهکردی (۱۳۷۴) همسو و هم‌جهت نمی‌باشد.

بررسی ابعاد و مؤلفه‌های پنج‌گانه کیفیت خدمات نشان داد که دانش‌آموزان در

جدول ۳. تحلیل آماری تک‌نمونه‌ای ابعاد کیفیت خدمات مشاوره‌ای

مؤلفه	تعداد سؤال	میانگین مؤلفه	میانگین حاصله	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	T	Df	Sig
امکانات	۵	۱۵	۱۷/۲۳	۲/۲۳	۰/۲۱۸	۱۰/۲۴	۳۳۹	۰/۰۰۰
اعتبار	۵	۱۵	۱۸/۸۷	۳/۸۷	۰/۲۲۸	۱۷/۰۲	۳۳۹	۰/۰۰۰
پاسخگویی	۴	۱۲	۱۴/۵۵	۲/۵۵	۰/۱۹	۱۳/۳۲	۳۳۹	۰/۰۰۰
تضمین	۶	۱۸	۲۱/۷۹	۳/۷۹	۰/۲۸	۱۳/۴۲	۳۳۹	۰/۰۰۰
همدلی	۶	۱۸	۲۰/۱۶	۲/۱۶	۰/۳۱	۶/۹۸	۰/۳۳۹	۰/۰۰۰

زمینه‌های امکانات و لوازم ملموس (داشتن امکانات مشاوره‌ای در مدارس)، اعتبار (ادراک مبنی بر اعتبار خدمات در طول زمان) پاسخگویی (حضور در مواقع لازم و بستن بودن مشاوره مدرسه)، تضمین (تضمین موفقیت برنامه‌های مختلف مشاوره) و همدلی (یعنی احساس نزدیکی مشاوران و مجریان برنامه‌های مشاوره‌ای با دانش‌آموزان) به‌طور معناداری، کیفیت قابل قبول خدمات مشاوره‌ای را تأیید کرده‌اند. بر این اساس عدم وجود شکاف بین انتظارات و واقعیات موجود مشاوره‌ای در تمامی ابعاد پنج‌گانه قابل قبول است و نشان می‌دهد که خدمات مشاوره‌ای از دید دانش‌آموزان از کیفیت لازم برخوردار است. در مورد ابعاد و مؤلفه‌های مورد مطالعه، نتایج به‌دست آمده با تحقیق و گزارش‌های مطالعاتی ناظمی اردکانی (۱۳۷۵)، راضی (۱۳۷۵)، پاکدل (۱۳۷۵)، زیویار و همکاران (۱۳۹۱) و عباسی (۱۳۷۳) همخوان و همسو بوده و با مطالعه کریمی‌دهکردی (۱۳۷۴) همسو و هم‌جهت نمی‌باشد. هم‌چنین در مورد ابعاد فیزیکی با تحقیق زیویار و همکاران (۱۳۹۱) هم‌خوان نیست. نتیجه دیگری که در مطالعه حاضر به شکل جانبی حاصل شد این بود که بین میزان رضایت از خدمات مشاوره‌ای در بین دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود ندارد و نظر مثبت به کیفیت خدمات در دانش‌آموزان دختر و پسر تقریباً هم‌اندازه است.

با توجه به نتیجه به‌دست آمده می‌توان گفت که برنامه‌های مشاوره‌ای در مدارس دوره دوم از جهت بعدهای پنجگانه بهتر بوده و به اندازه‌ای حضور خود را نشان داده که باعث ایجاد رضایت شده است. لذا می‌توان خوش‌بین بود که خدمات ارائه شده کافی بوده و سرمایه‌های هزینه شده در سازمان آموزش و پرورش به‌طور مناسب و معقول مورد استفاده قرار گرفته است. بر این مبنای توصیه می‌شود که برنامه‌های مشاوره بیش از پیش مورد توجه قرار

گیرد و در جهت استحکام و علمی کردن برنامه‌های اجرایی خدمات مشاوره‌ای در مدارس، برنامه‌ریزی دقیق و پشتیبانی لازم و جدی تدارک دیده شود تا این رضایت و ارتقای کیفیت مورد بی‌مهری قرار نگیرد. نتیجه به‌دست آمده در این مطالعه و رضایت دانش‌آموزان از این برنامه‌ها پاسخی است علمی و مطالعاتی برای افرادی که با دید منفی و انتقادی به مشاوره مدارس و کیفیت آن می‌نگرند. چرا که نتیجه نشان می‌دهد که برنامه‌های مشاوره‌ای در مدارس از لوازم و ابزارهای لازم برخوردار بوده و نتایج ملموس آن به اندازه‌ای هست که بتواند در ایجاد کیفیت تأثیرگذار باشد. نتیجه مطالعه نشان می‌دهد که برنامه‌های مشاوره‌ای تضمین لازم را در جهت موفقیت برنامه درمانی و موفقیت برنامه‌های اجرایی به همراه دارد و می‌تواند در کمک به دانش‌آموزان و خانواده‌های آنان از تضمین لازم برخوردار باشد. نتیجه مطالعه حاضر همچنین نشان می‌دهد که مشاوران در ارائه برنامه‌های اجرایی و کارهای خدماتی و یاورانه خود همدلی لازم را با مراجعان داشته‌اند و مراجعان این همدلی را از مشاوران دریافت کرده‌اند. هم‌چنین نتیجه تحقیق حکایت از آن دارد که مشاوران در ارائه خدمات خود و در عملیاتی کردن کارهای یاورانه، پاسخگوی کارهای خود بوده و در زمان لازم و مناسب در ارائه خدمات مشاوره‌ای حاضر بوده و نیازهای دانش‌آموزان را در نظر داشته‌اند. نهایت اینکه نتیجه تحقیق نشان می‌دهد که خدمات مشاوره‌ای از اعتبار لازم برخوردار بوده و این اعتبار با توجه به نظر مصرف‌کنندگان این خدمات، یعنی دانش‌آموزان، مورد استناد قرار گرفته است. اعتبار خوب خدمات مشاوره‌ای نشان می‌دهد که برنامه‌ها در زمان‌های مختلف و مناسب اجرایی شده و در مواقع مورد نیاز و ضروری به نحو احسن استمرار یافته و دانش‌آموزان از این خدمات بهره‌بردار

لازم را به‌عمل آورده‌اند. در مجموع می‌توان گفت که برنامه راهنمایی و مشاوره در مدارس که از حدود نیمه‌های دهه ۱۹۶۰ در مدارس جهان به شکل عملیاتی آغاز گردید، در طول دوران اجرایی خود با فراز و نشیب‌هایی همراه بوده و امروزه تقریباً در اکثر مدارس کشور گسترده‌تری لازم را دارا می‌باشد و در مسیر تحقق اهداف خود، با توجه به نتایج این تحقیق موفق بوده و می‌تواند به‌عنوان یک برنامه حمایتی و یاورانه مورد توجه قرار گیرد و در خدمت رشد، توسعه و ارتقای روانی و فرهنگی جامعه عمل نماید. هرچند که در تعدادی از تحقیقات گذشته عدم رضایت از برنامه نیز مستند شده است ولی با توجه به مأموریت متعالی این برنامه و سختی و پیچیدگی سنجش و ارزیابی مشاوره، احتمال بروز محدودیت‌ها و کاستی‌هایی هم در خود برنامه و هم در ارزیابی آن وجود دارد؛ امید است این تحقیق و مطالعات دیگری در این راستا در شناسایی موانع و مشکلات موجود چاره‌ساز بوده و دستورالعمل‌هایی در جهت کاهش مشکلات و افزودن بر کیفیت برنامه‌ها به همراه داشته باشد. از آنجا که راهنمایی و مشاوره ریشه اسلامی و قرآنی دارد و در قرآن کریم و متون اسلامی، منشأ خدمات راهنمایی و مشاوره به صورت «تعاونوا» و یاری‌گری مورد تأکید قرار گرفته است لازم است بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته و در توسعه آن سرمایه‌گذاری‌های لازم و برنامه‌های کاربردی و پژوهش‌های علمی مدنظر قرار بگیرد.

در تحقیقات حوزه علوم انسانی به خاطر تأثیر عامل‌های انسانی و احتمال بالای بروز اشتباه در نتایج، محقق ناگزیر است در مورد اعتبار و روایی پرسش‌نامه احتیاط لازم را رعایت نماید. در گردآوری داده‌های لازم و اجرای پرسش‌نامه با توجه به اینکه به شکل گروهی صورت گرفت به احتمال عوامل و مؤلفه‌هایی چون دقت، نوع

چکیده تحقیقات آموزش و پرورش، به کوشش سیما ویسی‌نژاد، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

۲. حسینی بیرجندی، سیدمهدی. (۱۳۸۶) *اصول و روش‌های راهنمایی و مشاوره*. تهران: انتشارات رشد.

۳. دفتر راهنمایی و مشاوره تربیتی. (۱۳۸۹). *برنامه‌ها و فعالیت‌های راهنمایی و مشاوره در دوره متوسطه، راهنمای مشاور*. وزارت آموزش و پرورش، معاونت پرورشی و تربیت بدنی، تهران: انتشارات وراى دانش.

۴. راضی، محمود. (۱۳۷۵). بررسی دیدگاه دانش‌آموزان نظام جدید متوسطه در خصوص میزان موفقیت مشاوران در هدایت تحصیلی نواحی ششگانه مشهد. چکیده تحقیقات آموزش و پرورش، به کوشش سیما ویسی‌نژاد، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

۵. صافی، احمد. (۱۳۸۳). *سازماندهی و اداره خدمات راهنمایی و مشاوره*. تهران: انتشارات روان.

۶. صافی، احمد. (۱۳۸۱). *راهنمایی و مشاوره در دوره‌های تحصیلی*. تهران: انتشارات رشد.

۷. عباسی، لطفاله. (۱۳۷۳). *ارزشیابی عملکرد مشاوران و دبیران راهنما در نظام آموزشی جدید*. چکیده تحقیقات آموزش و پرورش، به کوشش سیما ویسی‌نژاد، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

۸. کار، آلان. (۲۰۰۴). *روان‌شناسی مثبت، علم نیرومندی‌های انسان*. ترجمه نجفی‌زند و شریفی، ۱۳۸۵. تهران: انتشارات رشد.

۹. کریمی‌دهکردی، امراه. (۱۳۷۴). بررسی عملکرد مشاوران نظام جدید آموزش متوسطه از دیدگاه مدیران، دبیران، اولیا و دانش‌آموزان استان چهارمحال و بختیاری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی.

۱۰. ناظمی‌اردکانی، بتول. (۱۳۷۵). بررسی مشکلات مشاوران در سه زمینه تخصصی، اداری، فیزیکی و ارتباط آن با مدرک تحصیلی و جنسیت ایشان. چکیده تحقیقات آموزش و پرورش، به کوشش سیما ویسی‌نژاد، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

11. Chingang, N. D. ,& Lukong, P. b. (2010). *Using the SERVQUAL model to assess. Service Quality & Customer Satisfaction. An Empirical study of grocery stores in Umea*. Master thesis on Umea School of Business, Super visor: Sofia Isberg.

12. Gibson, Ch. (2009). *Using Servqual to Assess rhe Customer Satisfaction Level of the Oregon HIDTA ISC Analytical Unit*. Hatfield school of government executive master of public administraiton. Portland state university.

13. Gibson, R. L. ,& Mitchel, M H. (1990). *Introduction to conselling and guidance*. New york:Macmillan publishing company.

14. Larsen, D. L. ,Attkisson , C. ,Hargreaves, W. A. & Nguyen ,T. D. (1979). *Assessment of client/patient satisfaction: Development of a general scale*. Evaluation and program Planing, 2(1), 197-207.

15. Mbach, J. ,& Nkado ,R. (2006). *Conceptual framework for assessment of client needsand satisfactin in the building development process*. Construction management and economics, 24(1), 31-44.

16. Merkouris, A. Andreadou, A. Athini, E. Hatzimbalasi, M. Rovithis, M. & Papastavrou, E. (2013). *Assessment of Patient Satisfaction in public Hospitals on Cyprus: a Descriptive study*. Health science journal, 7(1), 28-40.

17. Shahin, A. (2010). *SERVQUAL and Model of Services Quality Gaps A Framework for determining and prioritizing critical factors in delivering quality services*. Department of management, university of Isfahan, Iran, E-Mail: arashshahin@hotmail.com

شخصیت، فرهنگ آزمودنی‌ها و ... در پاسخگویی تأثیرگذار بوده و به احتمال می‌تواند در نتیجه تأثیرگذار باشد. با توجه به اینکه این عوامل جزء مؤلفه‌های خارج از اختیار پژوهشگر می‌باشد، بر رعایت احتیاط در تعمیم نتایج تأکید می‌شود. یافته‌های به‌دست آمده در تحقیق حاضر مستقیماً قابلیت کاربردی و استنادی داشته و مسئولین سازمان‌ها و مراکز حمایتی و خدماتی و سازمان‌های روان‌شناسی و مشاوره می‌توانند از آن‌ها استفاده نمایند. هم‌چنین آگاهی مسئولان و دست‌اندارکان آموزش و پرورش از نتایج تحقیق می‌تواند در استحکام و تداوم برنامه‌های کاری و مأموریت‌های خدماتی و یاورانه سازمان آموزش و پرورش به‌صورت مثبت تأثیرگذار باشد و در مسیر توسعه برنامه‌های تربیتی این نهاد در نقش اسنادی مورد استفاده قرار گیرد. توصیه و پیشنهاد می‌گردد که نتایج این تحقیق و تحقیقاتی که مورد استناد قرار گرفته توسط سازمان‌های مختلف درمانی، حمایتی و آموزشی از قبیل بهزیستی، بنیاد شهید و امور ایثارگران، کمیته امداد امام خمینی «ره»، مؤسسات اصلاح و تربیت، سازمان زندان‌ها، مراکز مشاوره و درمان انجمن اولیا و مربیان و سازمان نظام مشاوره و روان‌شناسی و ... به کار گرفته شود و در قالب ارائه خدمات یاورانه و بهبود کیفیت این خدمات مورد بهره‌برداری قرار گیرد. پیشنهاد می‌گردد کیفیت خدمات از دید سایر استفاده‌کنندگان همچون مدیران، معلمان، والدین دانش‌آموزان و... نیز مورد بررسی قرار گیرد. هم‌چنین با اینکه اعتبار و سندیت لازم ابزار مورد استفاده استخراج و گزارش گردید با این حال توصیه می‌شود که در یک کار تحقیقاتی دیگر در قالب تحلیل عامل و سایر روش‌های آماری، روایی محتوایی، سازه و نیز اعتبار همگرا و... نیز استخراج و گزارش گردد.

پی‌نوشت‌ها

1. Mitchel and Gibbson
2. guidance and counseling
3. mental tests
4. counselors
5. educational
6. vocational
7. family counseling
8. mental health
9. Merkouris & et all
10. Mbach & Nkado
11. Larsen & et al
12. Chingang & Lukong
13. Servqual
14. Parasuraman
15. Berry
16. Zeitham
17. Multi-Item
18. counseling quality assessment

منابع

۱. پاکدل، نیره. ۱۳۷۵. بررسی میزان کارایی مشاوران مدارس نظام جدید متوسطه استان مازندران از دیدگاه مشاوران، مدیران و اولیا و دانش‌آموزان.

مقایسه هوش عاطفی دانش‌آموزان محبوب

و دانش‌آموزان منزوی

مصطفی‌علیخانی

کارشناس ارشد سنجش و اندازه‌گیری، مشاور مدرسه منطقه صیدون، خوزستان

مجتبی‌رحیمی

کارشناس ارشد سنجش و اندازه‌گیری، مشاور مدرسه، اصفهان

اکبر اکبری‌راد

کارشناس روان‌شناسی عمومی، مشاور مدرسه منطقه صیدون، خوزستان

مقدمه

در کلاس درس و محیط مدرسه همه دانش‌آموزان به یک اندازه از طرف همسالان خود مورد پذیرش واقع نمی‌شوند. برخی از آنان بیشتر از دیگران برای انجام کارهای گروهی و جمعی و فعالیت‌های مشترک مورد انتخاب واقع می‌شوند و برخی منزوی^۱ هستند و گروه همسالان تمایلی برای اشتراک عقیده و عمل با آنان ندارند. تنهایی عاطفی^۲ نتیجه دوری و طرد شدگی از سوی دیگران است (محمدخانی، ۱۳۸۹). از طرفی بیشتر مردم تنهایی را تجربه‌ای ناخوشایند تلقی می‌کنند. طرد از طرف همسالان ممکن است منجر به اختلال (نورث‌وی و ویگدور^۳، ۱۹۴۷)، بزهکاری (کرافت و گریگایر^۴، ۱۹۵۶)، افسردگی (کوپراسمیت و پاترسن^۵، ۱۹۹۱)، عملکرد تحصیلی پایین و اجتناب از مدرسه (لد^۶، ۱۹۹۰)، مشکلات تحصیلی (دایشین^۷، ۱۹۹۰ به نقل از چن و رایین^۸، ۱۹۹۷) و حتی ترک از مدرسه (کولن و کولیستر^۹، ۱۹۵۲) شود (نقل از سلیمی، ۱۳۸۸).

خطر مشخص بر سر راه کودکانی که از نظر اجتماعی طرد شده‌اند رها کردن مدرسه است. میزان ترک تحصیل در دانش‌آموزانی که توسط همسالان خود طرد شده‌اند از دو تا هشت برابر بیشتر از کسانی است که دوستانی دارند. برای مثال

چکیده

داشتن روابط اجتماعی از نیازهای اساسی دانش‌آموزان است. هدف از این پژوهش مقایسه هوش عاطفی در دو دسته دانش‌آموزان محبوب و دانش‌آموزان منزوی دبیرستانی بوده است. این تحقیق با روش علی مقایسه‌ای انجام شده و جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان بهبهان است. روش نمونه‌گیری، خوشه‌ای تصادفی دو مرحله‌ای می‌باشد. در کل ۱۲۲۶ نفر در پژوهش شرکت کردند که از میان آن‌ها به روش جامعه‌سنجی جمعاً ۱۰۰ نفر در گروه‌های محبوب و منزوی قرار گرفتند. برای سنجش هوش هیجانی از پرسش‌نامه هوش هیجانی شات ۳۳ سؤالی، و برای انتخاب افراد محبوب و منزوی از پرسش‌نامه جامعه‌سنجی و به منظور تجزیه و تحلیل آماری از آزمون^{۱۰} مستقل استفاده شد. نتایج حاصل از تحقیق نشان داد که میانگین هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن در گروه محبوب بیشتر از گروه منزوی است. از یافته‌های تحقیق می‌توان نتیجه گرفت که هوش هیجانی افراد بر محبوبیت یا انزوای آن‌ها تأثیر گزار است.

کلیدواژه‌ها: هوش هیجانی، نوجوان محبوب، نوجوان منزوی، جامعه‌سنجی، دانش‌آموز دبیرستانی

کودکان طرد شده اغلب گوشه گیرند و بیان های هیجانی دیگران را اشتباه تفسیر می کنند، مشکل ارتباطی دارند، در کلاس درس اغتشاش گرند و به ندرت از همکلاسی های خود تمجید می کنند

در یک تحقیق مشخص شده است که حدود ۲۵ درصد کودکانی که در مدارس ابتدایی محبوب^{۱۰} نیستند قبل از پایان دوره دبیرستان ترک تحصیل کرده اند، در حالی که میزان ترک تحصیل عادی ۸ درصد است (گلمن^{۱۱}، ۱۳۸۳). ترک تحصیل از دبیرستان به صورت جدی فرصت های بعدی را محدود می سازد و با رفتارهای مخرب اجتماعی و خودتخریبی، ارتباط دارد. این رفتارها شامل سوءمصرف مواد، بیکاری، درآمد کم، وابستگی رفاهی، بزهکاری و جنایت است (هاومان^{۱۲} و ولفه^{۱۳}، ۱۹۸۴؛ هاوکینز^{۱۴} و لیشنر^{۱۵}، ۱۹۸۷؛ هاوکینز، لیشنر، کاتالانو^{۱۶} و هوارد^{۱۷}، ۱۹۸۶؛ هنشاو^{۱۸}، ۱۹۹۲؛ لوبر^{۱۹} و استوتنامر^{۲۰} - لوبر، ۱۹۸۷؛ رتر^{۲۱} و گیلر^{۲۲}، ۱۹۸۳؛ استرنبرگ، بلایند^{۲۳} و چن^{۲۴}، ۱۹۸۴).

این حقیقت کاملاً مشهود است که دانش آموزان بسیاری هر ساله با آسیب ناشی از شکست مواجه می شوند که تأثیر نامطلوبی بر سازگاری فردی آنان دارد و افزایش ناکامی و از دست دادن علاقه کاری نشان دهنده چنین آسیبی است (گوپتا^{۲۵}، ۱۹۹۳).

این کودکان در کلاس درس ناسازگاری هایی را نشان می دهند و ممکن است در گروه های دیگر نیز ناسازگار باشند (سلیمی، ۱۳۸۸). این پیامدهای منفی و گسترده موجب شده است که برخی از پژوهشگران بر پذیرش اجتماعی افراد متمرکز شوند و در مورد آن به تحقیق بپردازند. تصور تنهایی یک دانش آموز، آن هم به مدت ۳۰ ساعت در هفته در مکانی به نام مدرسه، همراه با طردشدگی، بسیار دردناک است. افراد طرد شده چنین می گویند که به اضطراب شدید و نگرانی های زیاد و نیز افسردگی و احساس تنهایی دچارند (گلمن، ۱۳۹۳). یکی از نشانه های پرت بودن این کودکان، در علایم عاطفی ای نهفته است که ارسال می کنند. وقتی از دانش آموزانی که دوستانی اندک داشتند خواسته شد تا هیجان هایی همچون نفرت یا خشم را با صورت هایی مطابقت دهند که هیجان های مختلفی را نشان می دادند، آن ها نسبت به کودکانی که محبوب بودند اشتباه های بیشتری را مرتکب شدند (همان منبع). کمبودی که ایشان در حیطه عواطف کلیدی دارند، شانس آنان را از نظر محبوب واقع شدن کاهش می دهد. بودن با آنان خوشایند به نظر نمی رسد و نمی دانند برای ایجاد احساسی خوشایند در کودکان دیگر چه باید بکنند. از طرفی کودکانی که به طور مداوم مستثنی و طرد می شوند، در بقیه سال های مدرسه نیز با همین موقعیت دردناک مواجه خواهند شد (همان منبع). دانش آموزان منزوی، مشکلات زیادی را تجربه می کنند. مشکلات روانی، اجتماعی،

تحصیلی و رفتاری از جمله

پیامدهای نامطلوب انزوای

دانش آموزان است (سلیمی، ۱۳۸۸).

بسیاری از تحقیقاتی که در این زمینه

صورت گرفته شامل مهارت های اجتماعی،

پیشرفت تحصیلی و ویژگی های شخصیتی است و

بحث تفاوت های هیجانی کمتر مورد توجه بوده است. سؤالی که در این خصوص مطرح است این است که آیا دانش آموزانی که به لحاظ هوش هیجانی^{۲۶} در حد بالایی هستند به لحاظ میزان محبوبیت در بین همسالان خود نیز در حد بالایی قرار دارند؟ به عبارت دیگر آیا هوش هیجانی بالا، میزان پذیرش اجتماعی آنان را افزایش می دهد یا اینکه موجب کاهش میزان محبوبیت و طرد آنان از طرف گروه همسالان می شود؟ پژوهش عمده ای در این خصوص صورت نگرفته است و تنها در مورد اندکی آن هم به صورت جزئی در برخی منابع به چنین سؤالی اشاره ای کلی شده است.

هوش هیجانی موضوعی است که سعی در تشریح و تفسیر جایگاه هیجان ها و احساسات در توانمندی های انسانی دارد (قراملکی، ۱۳۹۱). هوش هیجانی عمدتاً به عنوان توانایی فرد در بازنگری احساسات و هیجان های خود و دیگران، تمیز قایل شدن میان انواع هیجان ها و استفاده از اطلاعات هیجانی در حل مسئله^{۲۷} و نظم بخشی رفتار تعریف می شود (سالوی^{۲۸} و مایر^{۲۹}، ۱۹۹۰). هوش عاطفی آخرین تحول و ابداع مهم، در درک رابطه بین تفکر و عاطفه است (امامزاده ای و نصیری، ۱۳۸۳). مایر (به نقل از شریفی در آمدی، ۱۳۸۵) هوش هیجانی را چنین تعریف کرده است: هوش هیجانی یک نوع توانایی شناختی است که در زمان بروز رفتارهای هیجانی به ما کمک می کند تا بتوانیم آن رفتارها را کنترل یا مهار کنیم. افراد تنها چه تنهایی شان از نوع اجتماعی باشد و یا عاطفی، از عزت نفس پایین رنج می برند و اغلب ناخشنود و افسرده اند (پیپلو^{۳۰} و همکاران، ۱۹۷۹؛ پرلن^{۳۱} و پیپلو، ۱۹۸۱؛ راسل^{۳۲} و همکاران، ۱۹۸۴؛ ویکس^{۳۳}، میشل^{۳۴}، پیپلو و براگ^{۳۵}، ۱۹۸۰). برای موفقیت در شکل دهی در دستیابی به روابط خوب با

IQ

همبستگی معناداری بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. همچنین تحلیل رگرسیون گام به گام نشان داد که مؤلفه‌های انعطاف‌پذیری، استقلال و همدلی ۱۹ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کنند.

نتایج پژوهش رضانی و عبداللهی (۱۳۸۵) نشان داد که هوش هیجانی با خشم و ابراز درونی و بیرونی خشم رابطه عکس و با کنترل درونی و بیرونی خشم رابطه مستقیم دارد.

اسمعیلی (۱۳۸۳) در تحقیقی به بررسی تأثیر ارتقای هوش هیجانی بر میزان سلامت روان پرداخته است و به این نتیجه رسید که آزمون هوش هیجانی سلامت روان را افزایش می‌دهد.

فرقدانی (۱۳۸۳) در تحقیقی با عنوان بررسی رابطه بین هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی به این نتیجه رسید که بین هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی رابطه وجود دارد. همچنین مشخص نمود که بین مؤلفه‌های هوش هیجانی شامل خودآگاهی، خودکنترلی، هوشیاری اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی با سازگاری اجتماعی رابطه وجود دارد.

میری و اکبری بورنگ (۱۳۸۶) در پژوهشی با هدف بررسی رابطه بین هوش هیجانی و اضطراب آموزشگاهی به این نتیجه رسیدند که بین هوش هیجانی و اضطراب آموزشگاهی رابطه معناداری وجود دارد. همچنین تمامی مؤلفه‌های هوش هیجانی در پیش‌بینی متغیر ملاک تأثیر معناداری داشتند.

براساس تحقیقات انجام شده افرادی که مهارت‌های هیجانی دارند، یعنی کسانی که احساساتشان را به خوبی می‌شناسند و هدایت می‌کنند، احساسات دیگران را نیز درک و به طرز اثربخشی با آن برخورد می‌کنند (قراملکی، ۱۳۹۱). مطالعات انجام شده نشان می‌دهد که بین هوش هیجانی با موفقیت سازمان‌ها و افراد (مثل همگنان و...) و روابط اجتماعی مثل رابطه با والدین، دوستان و شریک جنسی اثربخشی روابط درون‌فردی و پیشرفت تحصیلی رابطه معنادار و مثبتی وجود دارد (آگویر^{۴۶}، ۲۰۰۸). از آنجا که پژوهش در زمینه هوش هیجانی به نوجوانان در انتخاب‌های اجتماعی و موفق بودن در زندگی کمک می‌کند (مایر، ۲۰۰۱)، انجام این تحقیق می‌تواند بر نحوه بهبود روابط دانش‌آموزان و پویایی مدارس مؤثر باشد. این پژوهش نیز کوششی است برای پاسخ به سؤالاتی که در زمینه تفاوت‌های فردی و روانی دانش‌آموزان محبوب و غیرمحبوب مطرح می‌باشد. بدیهی است که پاسخ به این سؤالات کاربردهای عملی و تربیتی فراوانی دارد.

اگر به پیامدهای منفی طرد همسالان و همچنین اهمیت روابط اجتماعی در رشد دانش‌آموزان توجه داشته باشیم اهمیت چنین پژوهش‌هایی روشن خواهد شد. با توجه به اینکه پذیرش اجتماعی خصوصیتی مهم و مطلوب تلقی می‌شود، معلمان و والدین باید بدانند که چه عواملی بعضی کودکان را نسبت به بعضی دیگر قابل پذیرش‌تر می‌سازد. تنها زمانی می‌توان به دانش‌آموزان طرد شده کمک مؤثرتری کرد که علل انزوای آن‌ها و عوامل مرتبط با آن به

کودکان دیگر این نیاز وجود دارد که کودک رفتار دیگری را بفهمد، موقعیت را ارزیابی کند، تصمیماتی را بر اساس ارزیابی‌ها اتخاذ کند و پاسخ‌های مناسبی ارائه دهد. گرفتن تصمیمات مناسب توسط کودک در موفقیت او برای ایجاد ارتباط با همگنان مؤثر است (هترینگتن^{۴۷} و پارک^{۴۸}، ۱۹۹۹).

کودکان طردشده^{۴۸} اغلب گوشه‌گیرند و بیان‌های هیجانی دیگران را اشتباه تفسیر می‌کنند، مشکل ارتباطی دارند، در کلاس درس اغتشاش‌گرند و به ندرت از همکلاسی‌های خود تمجید می‌کنند (برنز^{۴۹}، ۲۰۰۱). پارکر^{۴۰} و آشور^{۴۱} (۱۹۸۷)، به نقل از امیری، (۱۳۸۴) شواهدی قوی ارائه نمودند که رابطه مثبتی بین اخراج شدن از مدرسه و روابط با همگنان وجود دارد. کوپر اسمیت^{۴۲} و کوی^{۴۳} (۱۹۹۰) نشان دادند که کودکانی که توسط همگنان طرد شده‌اند بعداً نتایج تحصیلی منفی، مثل عدم حضور در کلاس، توقف تحصیلی و ترک تحصیل زودهنگام را تجربه کرده‌اند. چن و همکاران (۱۹۹۷)، به نقل از امیری، (۱۳۸۴) نشان داده‌اند که کودکان پذیرفته شده و محبوب^{۴۴}، نسبت به کودکان طرد شده عملکرد بهتری داشته و نمرات بالاتری در آزمون‌های هوشی کسب نموده‌اند. در مطالعه‌ای که توسط بگ و ول^{۴۵} (۲۰۰۱) انجام گرفت کودکان طرد شده با احتمال بیشتری رفتار منفی با همگنان، کاهش شرکت در کلاس درس، تنهایی‌گرایی، تمایل به اجتناب از مدرسه را تجربه نموده و در اندازه‌گیری‌های پیشرفت تحصیلی در سطح پایین‌تری قرار دارند.

تحقیقات انجام شده در مورد ارتباط هوش هیجانی و مسائل درون‌مدرسه‌ای به‌طور کلی بیانگر نقش معنادار هوش هیجانی در مدرسه است. رومیانی (۱۳۸۹) نشان داد که آموزش هوش هیجانی بر کنترل پرخاشگری، پرخاشگری کلامی، پرخاشگری فیزیکی، خشم و خصومت مؤثر بوده است.

دهشیری (۱۳۸۵) در مطالعه‌ای با هدف بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی به این نتیجه دست یافت که

مدیران و مشاوران مدارس بایستی تحت آموزش مفهوم هوش هیجانی قرار گیرند چرا که آنان نه تنها باید به مهارت‌های هوش هیجانی دانش‌آموزان توجه نمایند بلکه باید به مهارت‌های هوش هیجانی خود نیز واقف باشند. متخصصان آموزش و پرورش، بایستی مشاوران و مدیران مدارس را در این زمینه که چگونه می‌توانند به‌عنوان مدلی برای انجام اعمال هوشمندانه هیجانی عمل نمایند، آموزش دهند

خوبی فهمیده شود. از این طریق می‌توان بینش بهتری نیز راجع به چگونگی آموزش‌های لازم به کودکان کسب کرد.

مدارس و هوش هیجانی

دانیل گلمن (۱۳۸۳) پنج بعد را برای هوش هیجانی در نظر می‌گیرد:

- آگاهی نسبت به عواطف خود،
- مدیریت عواطف،
- برانگیختن خود،
- تشخیص و شناسایی عواطف دیگران،
- توانایی کنترل و هدایت روابط با دیگران.

بر این اساس هوش هیجانی نقشی اساسی و مرکزی در تعامل انسان‌ها با یکدیگر دارد و در فعالیت‌های مرتبط با خانه، مدرسه، شغل و دیگر موقعیت‌ها تأثیرگذار است. با توجه به گسترده بودن دامنه شمول هوش هیجانی، باید به روش‌های پردازش و افزایش آن توجه زیادی مبذول داشت (امام‌زاده‌ای و نصیری، ۱۳۸۳). و باید اذعان داشت که مدارس اولین مکان‌های اجتماعی می‌باشند که می‌توانند نقص‌ها و کمبودهای کودکان را در زمینه عواطف و هیجان‌ها ترسیم نمایند. در این میان نقش مدیران و مشاوران مدارس بسیار پراهمیت و جالب توجه است. مدیران و مشاوران مدارس با توجه به تعاملات خود و تأثیر خاصی که بر دانش‌آموزان و معلمان دارند می‌توانند در زمینه احساسات دانش‌آموزان نقش آفرینی کنند و به توسعه سواد هیجانی آنان کمک شایانی نمایند. بسیاری از مشکلاتی که از طرف دانش‌آموزان در دفاتر مشاوره مدارس مطرح می‌شود به‌گونه‌ای با احساسات و هیجانات و همچنین سختی در ایجاد تعامل با سایر افراد ارتباط دارد. مشاوران مدارس می‌توانند با افزایش سطح سواد هیجانی دانش‌آموزان آنان را برای رویارویی با مسائلی مانند انزوایی، پرخاشگری، شکست و دیگر مشکلات تحصیلی و تربیتی آماده نمایند.

نکته‌ای را که نمی‌توان نادیده گرفت این است که آموزش مهارت‌های هیجانی نیاز به هماهنگی بین فعالیت‌های خانه و مدرسه دارد و اعتقاد به اینکه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی هر دو در یک مسیر و نیل به یک هدف قرار دارند. به عبارت

دیگر این دو در عرض یکدیگر قرار دارند و به موازات هم پیش می‌روند و یک نوع همگرایی بین تلاش‌های مربوط به پرورش هوش هیجانی و فعالیت‌های تحصیلی وجود دارد (همان منبع). البته نباید از نظر دور داشت که سیستم آموزشی مدارس بر یادگیری و افزایش مهارت پاسخ‌دهی به آزمون‌های استاندارد آموزشی و طیف محدودی از موضوع‌های درسی تأکید می‌ورزند بنابراین ممکن است آموزش هوش هیجانی با فرایند کنونی آنان متفاوت باشد و مسئولین و مشاوران مدارس در این زمینه نیاز به راهنمایی داشته باشند. بنابراین متخصصان باید مدیران و مشاوران مدارس را به اهمیت هوش هیجانی آشنا سازند و به آنان بگویند که چگونه کارکنان مدارس می‌توانند به‌عنوان مدلی برای انجام اعمال هوشمندانه هیجانی ایفای نقش نمایند و چگونه می‌توانند مهارت‌های هوش هیجانی را در برنامه‌های درسی و آموزشی مدارس بگنجانند و به دانش‌آموزان یاد دهند.

روش

برای انجام این تحقیق از روش علی - مقایسه‌ای استفاده شده است. جامعه تحقیق، شامل کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه شهرستان بهبهان بوده است. حجم نمونه با توجه به پژوهش‌های مشابه قبلی تعیین شده بود. از بین مدارس متوسطه پسرانه و دخترانه شهرستان بهبهان تعداد ۵۰ کلاس درس به‌صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی دو مرحله‌ای به‌صورت جداگانه (پسرانه ۲۵ کلاس و دخترانه ۲۵ کلاس) انتخاب و دانش‌آموزان کلاس‌های اول تا چهارم متوسطه این مدارس ۱۲۲۶ نفر (به‌عنوان نمونه برگزیده شدند. دانش‌آموزان مشارکت‌کننده به یک آزمون جامعه‌سنجی^{۴۷} سه سؤالی پاسخ دادند. ملاک انتخاب دانش‌آموزان منزوی این بود که آن‌ها را هیچ‌کدام از همکلاسی‌ها انتخاب نکرده و یا حداقل انتخاب را از جانب همکلاسی‌ها داشته‌اند. بر این اساس تعداد ۵۰ نفر انتخاب شدند و به منظور داشتن تعداد مساوی جهت مقایسه، ۵۰ نفر نیز از دانش‌آموزانی که دارای بیشترین پایگاه جامعه‌سنجی بودند و از طرف همکلاسی‌های بیشتری انتخاب شده بودند به‌عنوان گروه محبوب تعیین شدند. دامنه سنی مشارکت‌کنندگان ۱۴ تا ۱۹ سال بود. برای شناسایی دانش‌آموزان محبوب و منزوی (مطرود) از روش جامعه‌سنجی استفاده شد. از کلیه مشارکت‌کنندگان سه سؤال کتبی زیر پرسیده شد:

۱. می‌خواهیم هر سه نفر از شما یک روزنامه دیواری تهیه کنید. برای تهیه این روزنامه کدام دو نفر از بچه‌های کلاس را به‌عنوان همکار انتخاب می‌کنید؟
۲. می‌خواهیم بین کلاس شما و کلاس‌های دیگر یک مسابقه علمی ترتیب دهیم. کدام دو نفر از بچه‌های این کلاس را برای همکاری انتخاب می‌کنید؟
۳. می‌خواهیم جای شما را عوض کنیم. ترجیح می‌دهید با کدام دو نفر پهلوی یکدیگر بنشینید؟

آزمون جامعه‌سنجی در سال ۱۹۴۳ توسط مورنو^{۴۸}، پزشک و فیلسوف رومانیایی ابداع شد. این آزمون وسیله‌ای است برای تعیین درجه پذیرش افراد در یک گروه، کشف روابط این افراد و آشکار کردن ساخت خود گروه (گنجی، ۱۳۸۲). این آزمون تکنیکی است که در پویایی گروه به کار می‌رود و به مطالعه روابط متقابل افراد در داخل گروه یا به عبارت بهتر مطالعه توافقات و تفاهم‌ها و همدردی‌ها و همکاری‌های بین اعضای گروه و نیز رقابت‌ها و ستیزها و تنش‌های موجود آن می‌پردازد تا به تحلیل وقایع و حوادثی که در تعیین پایگاه اجتماعی افراد گروه مؤثر است موفق گردد (گلشن‌فومن، ۱۳۸۱). آزمون جامعه‌سنجی به ما مدد می‌کند تا مناسباتی را که اعضای گروه را با یکدیگر پیوند می‌دهد بشناسیم و زمینه‌های یافت و ساخت و پویایی گروه و نیروی به پیش برنده گروه و قوانین حاکم بر آن را کشف کنیم (همان منبع). تکنیک گروه‌سنجی در گروه‌های کوچک و محدود، همچون گروه‌های عاطفی، کلاس درس، گروه‌های کار در کارخانه، هیئت مدیره یک شرکت، واحدهای حزبی، کمیته‌ها، کودکان، و واحدهای اداری و... به کار گرفته می‌شود (همان منبع). این تکنیک در حال حاضر تحت تأثیر ژاکوب مورنو در مطالعه گروه‌های محدود و روابط اجتماعی درون گروهی کاربرد دارد (پائول^{۴۹}، ۱۹۷۴). این وسیله برای اندازه‌گیری ارتباطات گروهی و اجتماعی به کار می‌رود و از این وسیله برای سنجش تعیین رهبران، گوشه‌گیران یا افراد منزوی و مطرود استفاده می‌شود (اردبیلی، ۱۳۷۶).

پایایی^{۵۰} روش‌های جامعه‌سنجی در پژوهش‌های ونزلس^{۵۱} (۱۹۵۲) در گروه‌های تولیدی کارگری، اسپریگر^{۵۲} (۱۹۵۳) در فعالیت‌های شغلی و راک^{۵۳} و هی^{۵۴} (۱۹۵۳) در انتخاب رهبر نشان داده شده است. همچنین روایی^{۵۵} قابل قبول این روش‌ها را ورتیمر^{۵۶} (۱۹۵۷)، وو^{۵۷}، هارت^{۵۸}، دراپر^{۵۹}، و اولسن^{۶۰} (۲۰۰۱) و جیانگ^{۶۱} و کیلهسن^{۶۲} (۲۰۰۵) تأیید کرده‌اند (نقل از سلیمی، ۱۳۸۸). در این مرحله به دانش‌آموزان در مورد سؤالات کتبی توضیحات لازم ارائه شد سپس پرسش‌نامه‌ها در کلاس توزیع گردید و از آن‌ها خواسته شد تا پاسخ‌های خود را که قرار است به صورت

محرمانه نزد پژوهشگر نگهداری شود در پاسخ‌نامه بنویسند. سپس جواب‌های هر کلاس به صورت جداگانه بررسی و افراد دو گروه محبوب و منزوی به روشی که گفته شد، مشخص گردید. در نهایت پرسش‌نامه‌های هوش هیجانی شات^{۶۳} بر روی هر یک از نفرات اجرا گردید. این پرسش‌نامه در سال ۱۹۹۸ توسط شات و همکاران و براساس مدل نظری سالوی و مایر (۱۹۹۰) از هوش هیجانی ساخته شد (عسگری، ۱۳۸۸). این پرسش‌نامه دارای ۳۳ ماده است که هر سه مؤلفه هوش هیجانی را که عبارت‌اند از: ۱. ارزیابی و ابراز هیجان، ۲. تنظیم هیجانی و ۳. بهره‌برداری از هیجان را ارزیابی می‌کند و دارای یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت^{۶۴} است. ضرایب پایایی این پرسش‌نامه و خرده مقیاس‌های آن به ترتیب بالا در تحقیق بفخم (۱۳۸۷)، ۰/۶۰، ۰/۴۲، ۰/۶۷ و ۰/۴۴ به دست آمده است. سپس پرسش‌نامه‌های هوش هیجانی نمره‌گذاری و به وسیله نرم‌افزار SPSS^{۶۵} نسخه شانزدهم تجزیه و تحلیل گردید.

نتایج

نتایج مربوط به میانگین و انحراف معیار نمرات آزمودنی‌ها در جدول شماره یک ارائه شده است.

گروه	سن		هوش هیجانی	
	M	SD	M	SD
محبوب	۱۶/۳۴	۲/۶	۱۱۷/۷۸	۱۰/۳۹۴
منزوی	۱۶/۴۶	۲/۱۸	۱۰۶/۴۲	۱۰/۳۷۲

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، بین دو گروه دانش‌آموزان محبوب و منزوی در هوش هیجانی تفاوت بارزی وجود دارد.

نتایج حاصل از اجرای آزمون t برای مقایسه دو گروه در متغیر کلی هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن در جدول ۲ منعکس شده است.

متغیرها	گروه	تعداد	M	SD	تفاوت میانگین	خطای معیار تفاوت	df	t	p
هوش هیجانی	محبوب	۵۰	۱۱۷/۷۸	۱۰/۳۹۴	۱۱/۳۶	۲/۰۷۶	۹۸	۵/۴۷۰	۰/۰۰۰
	منزوی	۵۰	۱۰۶/۴۲	۱۰/۳۷۲					
ارزیابی و ابراز هیجان	محبوب	۵۰	۴۲/۱۸	۶/۲۸۴	۵/۰۲۰	۱/۲۹۶	۹۸	۳/۸۷۲	۰/۰۰۰
	منزوی	۵۰	۳۷/۱۶	۶/۶۷۴					
تنظیم هیجان	محبوب	۵۰	۳۹/۹۰	۳/۸۱۳	۳/۸۲۰	۰/۸۳۴	۹۸	۴/۵۷۵	۰/۰۰۰
	منزوی	۵۰	۳۶/۰۸	۴/۵۰۷					
بهره‌برداری از هیجان	محبوب	۵۰	۳۵/۷۰	۳/۶۶۵	۲/۵۲۰	۰/۸۴۶	۹۸	۲/۹۷۷	۰/۰۰۴
	منزوی	۵۰	۳۳/۱۸	۴/۷۳۲					



متغیر هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن به صورت معناداری با دانش‌آموزان منزوی تفاوت دارند. هرچند که پژوهش گسترده‌ای از جانب دیگران در این زمینه به صورت دقیق صورت نگرفته است ولی این نتیجه با نظریات گلمن (۲۰۰۳، ترجمه نسرين پارسا، ۱۳۸۳) همخوانی و مطابقت دارد. البته این موضوع در حالیهست که مقایسه هوش هیجانی بین دو گروه دانش‌آموزان محبوب و منزوی تا جایی که پژوهشگر اطلاع دارد، در هیچ پژوهشی صورت نگرفته است. می‌توان نتیجه گرفت که بالا یا پایین بودن هوش هیجانی می‌تواند باعث محبوبیت یا منزوی بودن دانش‌آموزان شده و آن را تحت تأثیر قرار دهد. به علاوه مقایسه این دو گروه در مؤلفه‌های هوش هیجانی نیز گواه بر این نتیجه است. با توجه به این مطلب می‌توان گفت که دانش‌آموزان دارای هوش هیجانی بالا به علت شناخت هیجان‌های خود و دیگران، همدلی درست و به‌جا، درک صحیح نشانه‌های بین‌فردی، خوش‌بینی و توانایی حل مسئله، توانایی ایجاد ارتباط بهتر با دیگران و در نتیجه پیوند محکم‌تر با گروه می‌شوند از این‌رو در بین سایر دانش‌آموزان از محبوبیت بیشتری برخوردارند. به بیان دیگر احتمالاً هوش هیجانی بالا به محبوبیت بیشتر افراد منجر می‌شود.

دانش‌آموزان محبوب هیجان‌های خود و دیگران را به خوبی ارزیابی کرده به موقع واکنش نشان می‌دهند و در تنظیم هیجانات خود بهتر از دانش‌آموزان منزوی عمل می‌کنند. آن‌ها در زمینه بهره‌برداری از هیجانات مثبت و منفی خود دقیق‌تر عمل کرده به موقع می‌خندند، گریه می‌کنند، شاد می‌شوند و در نهایت رفتاری متناسب با موقعیت از خود نشان می‌دهند. انجام تحقیق بر روی دیگر گروه‌های کاری و در نظر گرفتن سایر متغیرهایی که احتمالاً می‌توانند بر محبوبیت افراد تأثیرگذار باشند، ضمن افزایش میزان تعمیم‌پذیری نتایج به فهم موضوع کمک بهتری می‌کند.

پیشنهاده‌ها

۱. مفهوم هوش هیجانی در برنامه آموزشی مدارس و دبیرستان‌ها گنجانده شود؛ چرا که با گنجاندن این مفهوم در محیط‌های آموزشی می‌توان به دانش‌آموزان کمک کرد تا بهتر با فشارهای تحصیلی مقابله کنند و کمتر دچار مشکلات هیجانی و ترک تحصیل شوند. افزایش این برنامه از طریق آموزش‌های کوتاه مدت امکان‌پذیر است.

۲. مدیران و مشاوران مدارس بایستی تحت آموزش هوش هیجانی قرار گیرند چرا که آنان نه تنها باید به مهارت‌های هوش هیجانی دانش‌آموزان توجه نمایند بلکه باید به مهارت‌های هوش هیجانی خود نیز واقف باشند. بنابراین متخصصان آموزش و پرورش بایستی مشاوران و مدیران مدارس را در این زمینه که چگونه می‌توانند به عنوان مدلی برای انجام اعمال هوشمندانه هیجانی عمل نمایند، آموزش دهند.

۳. فرصت‌های لازم در اختیار مدیران و مشاوران قرار داده شود تا آنان بتوانند با تشریک مساعی والدین، راه‌حلی را برای

معلمان و والدین باید بدانند که چه عواملی بعضی کودکان را نسبت به بعضی دیگر قابل پذیرش تر می‌سازد. تنها زمانی می‌توان به دانش‌آموزان طرد شده کمک مؤثرتری کرد که علل انزوای آن‌ها و عوامل مرتبط با آن به خوبی فهمیده شود

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، نسبت t حاصل از این آزمون برای متغیر کلی هوش هیجانی معنادار و بیانگر تفاوت هوش هیجانی در دو گروه دانش‌آموزان محبوب و منزوی است ($t=5/470$ و $p<0/000$) یعنی میانگین نمرات دانش‌آموزان محبوب در متغیر هوش هیجانی بالاتر از دانش‌آموزان منزوی است. نتایج آزمون t برای مقایسه دو گروه دانش‌آموزان محبوب و منزوی در خرده‌عامل‌های پرسش‌نامه هوش هیجانی نیز نشان می‌دهد که نسبت t حاصل از اجرای هر سه خرده‌آزمون ارزیابی و ابراز هیجان، تنظیم هیجان و بهره‌برداری از هیجان معنادار است (عامل ارزیابی ابراز هیجان: $t=3/872$ و $p<0/000$ ، تنظیم هیجان: $t=4/575$ و $p<0/000$ و بهره‌برداری از هیجان: $t=2/977$ و $p<0/004$). یعنی میانگین نمرات دانش‌آموزان محبوب در همه مؤلفه‌های هوش هیجانی بالاتر از دانش‌آموزان منزوی است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، مطالعه دو گروه دانش‌آموزان محبوب و منزوی در متغیر هوش هیجانی بود تا از این رهگذر بتوان به این پرسش پاسخ داد که آیا بین هوش هیجانی این دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد و اینکه آیا هوش هیجانی می‌تواند عاملی برای تفکیک دانش‌آموزان محبوب و منزوی باشد. نتایج این پژوهش آشکار ساخت که دانش‌آموزان محبوب در



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی

به صورت ماهانه و نه شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

- رشد کودک** برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی
- رشد نوآموز** برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی
- رشد دانش‌آموز** برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی

مجله‌های دانش‌آموزی

به صورت ماهانه و هشت شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

- رشد نوجوان** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول
- رشد برهان** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول
- رشد جوان** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم
- رشد جوان/موسسه** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

مجله‌های بزرگسال عمومی

(به صورت ماهانه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود):

- ♦ رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد تکنولوژی آموزشی
- ♦ رشد مدرسه فردا ♦ رشد معلم

مجله‌های بزرگسال تخصصی:

به صورت فصل‌نامه و سه شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

- ♦ رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی ♦ رشد آموزش زبان و ادب فارسی
- ♦ رشد آموزش هنر ♦ رشد آموزش مشاور مدرسه ♦ رشد آموزش تربیت بدنی
- ♦ رشد آموزش علوم اجتماعی ♦ رشد آموزش تاریخ ♦ رشد آموزش جغرافیا
- ♦ رشد آموزش زبان‌های خارجی ♦ رشد آموزش ریاضی ♦ رشد آموزش فیزیک
- ♦ رشد آموزش شیمی ♦ رشد آموزش زیست‌شناسی ♦ رشد مدیریت مدرسه
- ♦ رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش ♦ رشد آموزش پیش‌دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان دانشگاه فرهنگیان و کارشناسان گروه‌های آموزشی و... تهیه و منتشر می‌شود.

♦ نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶.

♦ تلفن و نمابر: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۷۸

♦ وبگاه: www.roshdmag.ir

حل مشکلات و از بین بردن موانع رشد هیجانی دانش‌آموزان بیابند. بنابراین آموزش هوش هیجانی نیز می‌تواند در برنامه‌های آموزش و پرورش قرار گیرد.

۴. مشاوران مدارس با شناسایی دانش‌آموزان دارای رفتارهای ناسازگار، مثل انزواطلبی، برای آن‌ها کارگاه آموزش هوش هیجانی برگزار نمایند.

۵. پیشنهاد می‌شود به دلیل محدودیت‌های این پژوهش و اهمیت موضوع، دیگر پژوهشگران با انجام پژوهش‌های مشابه در جمعیت‌های غیردانش‌آموزی و دیگر گروه‌های دانش‌آموزی (مدارس دخترانه و مقاطع مختلف) جهت رسیدن به نتایج گسترده‌تر پیرامون هوش هیجانی و میزان محبوبیت و انزوا این پژوهش را دنبال نمایند و همچنین اثربخشی هوش هیجانی را بر میزان محبوبیت و انزوای دانش‌آموزان مورد مطالعه قرار دهند. ۶. اثر تعاملی هوش عاطفی و سایر متغیرها بر روی میزان محبوبیت و انزوای دانش‌آموزان مورد پژوهش قرار گیرد.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|--|----------------------------|
| 34. Michela | 1. Solitary |
| 35. Bragg | 2. Emotional Loneliness |
| 36. Hettrington | 3. Northway & Wigdor |
| 37. Park | 4. Croft & Grygier |
| 38. Rejected | 5. Kupersmidt & Patterson |
| 39. Berns | 6. Ladd |
| 40. Parker | 7. Dishion |
| 41. Asher | 8. Chen & Rubin |
| 42. Kupersmidt | 9. Kuhlen & Collister |
| 43. Coie | 10. Dear |
| 44. Accepted | 11. Goleman |
| 45. Bagwell | 12. Haveman |
| 46. Aguirre | 13. Wolfe |
| 47. Sociometry | 14. Hawkins |
| 48. Moreno | 15. Lishner |
| 49. Paul | 16. Catalano |
| 50. Reliability | 17. Howard |
| 51. Venzelest | 18. Hinshaw |
| 52. Spriger | 19. Loeber |
| 53. Rock | 20. Stouthamer |
| 54. Hay | 21. Rutter |
| 55. Validity | 22. Giller |
| 56. Wertheimer | 23. Blinde |
| 57. Wu | 24. Chen |
| 58. Hart | 25. Gupta |
| 59. Draper | 26. Emotional Intelligence |
| 60. Olsen | 27. Problem Solving |
| 61. Jiang | 28. Salovey |
| 62. Cillessen | 29. Mayer |
| 63. Shat | 30. Peplau |
| 64. Likert | 31. Perlman |
| 65. Statistical package for social science | 32. Russel |
| | 33. Weeks |

* فهرست منابع انگلیسی در دفتر مجله موجود است.



روانشناسی و سلامت اجتماعی
مجله علمی-پژوهشی
انتشارات گروه روانشناسی

اقتصاد مقاومتی؛ تولید و اشتغال

روشن

نحوه اشتراک:

پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سه راه آزمایش کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست، به دو روش زیر، مشترک مجله شوید:

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد به نشانی: www.roshdmag.ir و تکمیل برگه اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش واریزی؛
۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی یا از طریق دورنگار به شماره ۰۲۳۳۳۰۸۸۴۹۰ لطفاً کپی فیش را نزد خود نگه دارید.

عنوان مجلات درخواستی:

- نام و نام خانوادگی:
- تاریخ تولد: میزان تحصیلات:
- تلفن:
- نشانی کامل پستی:
- استان: شهرستان:
- خیابان:
- پلاک: شماره پستی:
- شماره فیش بانکی:
- مبلغ پرداختی:
- اگر قبلاً مشترک مجله رشد بوده‌اید، شماره اشتراک خود را بنویسید:

امضا:

- نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۳۳۳۱-۱۵۸۷۵
- تلفن بازرگانی: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸
- Email: Eshterak@roshdmag.ir

- هزینه اشتراک سالانه مجلات عمومی رشد (هشت شماره): ۳۵۰/۰۰۰ ریال
- هزینه اشتراک سالانه مجلات تخصصی رشد (سه شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال

منابع

۱. آقاییار، سیروس. شریفی درآمدی، پرویز (۱۳۸۵)، هوش هیجانی. چاپ اول، تهران انتشارات سپاهان.
۲. اردبیلی، یوسف (۱۳۷۶)، اصول و فنون راهنمایی و مشاوره در آموزش و پرورش. چاپ پنجم، تهران، انتشارات بعثت.
۳. اسمعیلی، معصومه. (۱۳۸۳). بررسی تأثیر آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی به روش «درنگردی جذب و انطباق» بر افزایش سلامت روان. رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی.
۴. امیری، شعله (۱۳۸۴). بررسی پیشرفت تحصیلی در گروه‌های جامعه‌سنجی. مجله روان‌شناسی، شماره ۳۴، صص ۱۳۹-۱۵۰.
۵. بفخم، محمد (۱۳۸۷). رابطه هوش هیجانی با انگیزه پیشرفت و خلاقیت در بین دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی شهرستان دزفول، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.
۶. دهشیری، غلامرضا (۱۳۸۳). بررسی رابطه هوش هیجانی و مدیریت زمان با استرس شغلی معلمان مقطع متوسطه. فصلنامه تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره، جلد ۳، شماره ۱۲.
۷. دانیل گلن (۱۳۸۳). هوش هیجانی. ترجمه نسرین پارسا. تهران: انتشارات رشد.
۸. رضانی، ولی الله و عبداللہی، محمدحسن. (۱۳۸۵). بررسی رابطه هوش هیجانی و بروز کنترل خشم در دانشجویان. مجله روان‌شناسی و اطلاع‌رسانی دانشگاه تربیت معلم، شماره ۱.
۹. رومیانی، صادق (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی به روش درنگردی جذب و انطباق بر کاهش پرخاشگری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
۱۰. سیاروچی، ژوزف. فورگاس، ژوزف و مایر، جان (۲۰۰۳). هوش هیجانی در زندگی روزمره. ترجمه اصغر نوری‌امام‌زاده‌ای و حبیب‌الله نصیری (۱۳۸۳)، چاپ اول، اصفهان، نشر نوشته.
۱۱. سلیمی، مسعود (۱۳۸۸). مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان محبوب و منزوی. مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی. شماره ۲۴ صص ۱۱۹-۱۳۰.
۱۲. عرفانی، نصرالله (۱۳۸۸). تدوین مدلی به‌منظور تبیین و پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی براساس مهارت‌های تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم دوره متوسطه شهر همدان در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶. رساله دوره دکتری. دانشگاه علامه طباطبائی.
۱۳. فرقدانی، آزاده. (۱۳۸۳). بررسی رابطه هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی دانشجویان دختر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
۱۴. عسگری، پرویز (۱۳۸۸). راهنمای آزمون‌های روان‌شناختی. چاپ اول، اهواز، انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.
۱۵. کریمی، یوسف (۱۳۸۱). روان‌شناسی اجتماعی. چاپ پانزدهم، تهران، انتشارات دانشگاه پیام نور.
۱۶. کلینکه، کریس (۲۰۰۲) مهارت‌های زندگی. ترجمه شهرام محمدخانی (۱۳۸۹). چاپ پنجم، تهران، انتشارات رسانه تخصصی.
۱۷. گلشن فومن، محمدرسول (۱۳۸۸). روان‌شناسی پویایی گروه. چاپ چهارم، تهران، انتشارات دانشگاه پیام نور.
۱۸. گلن، دانیل. هوش هیجانی (۲۰۰۳). ترجمه نسرین پارسا (۱۳۸۳). چاپ سوم، تهران، انتشارات رشد.
۱۹. گنجی، حمزه (۱۳۸۲). روان‌سنجی (مبانی نظری آزمون‌های روانی). چاپ پنجم، تهران، انتشارات دانشگاه پیام نور.
۲۰. میری، محمدرضا و اکبری بورتنگ، محمد. (۱۳۸۶). رابطه بین هوش هیجانی و اضطراب آموزشگاهی در دانش‌آموزان دبیرستانی استان خراسان جنوبی. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، دوره ۱۴، شماره ۱.
۲۱. نظری، جواد. مختاری، مرضیه (۱۳۸۸). مقدمه‌ای بر گروه‌سنجی، کتاب ماه علوم اجتماعی، شماره ۱۹.
۲۲. نوری‌امام‌زاده‌ای، اصغر. نصیری، حبیب‌الله (۱۳۸۳). هوش عاطفی در زندگی روزمره. اصفهان. نشر نوشته.



۱ تا ۷ اردیبهشت
هفته معرفی مشاغل



۱۴ اسفند
روز احسان و نیکوکاری

حاجت برآر اهل تمنا را
شایان سعادت است توانا را
پروین اعتصامی

ای دوست تا که دسترسی داری
زیراک جستن دل مسکینان