



یادداشت سردبیر

درگاه قرب مشاور / دکتر علی اصغر احمدی / ۲/

مشاوره

مشاوران مدرسه در مدارس چه می کنند؟ / بهروز نصیری / ۴/

بهداشت روان

تاب آوری تحصیلی و رضایت از زندگی / مریم کهریزی / ۵/

آزمون های روانی

پرسش نامه مشغولیت تحصیلی تینیو / دکتر آدیس کراسکیان / ۱۰/

نقد

نقدی بر آزمون هوشی وکسلر بزرگ سالان / جمال بهمن پور، دکتر فخرالسادات قریشی راد / ۱۳/

ساختار راهنمایی و مشاوره

ساختار آموزشی ۳-۳-۶ / علی اصغر ایزدی / ۱۷/

روان شناسی هوش و خلاقیت

دوینگن قانونی تفکر خلاق / سهیلا غلامی هره دشتی / ۱۹/

روان شناسی خود

ذهن آگاهی (حضور ذهن، MBSR)، سبکی برای رسیدن به آرامش درون / اعظم فاضلی / ۲۱/

گزارش

مشاور نمونه و موفق (گزارشی از گردهمایی مشاوران منتخب سیستان و بلوچستان /

زینب سلطان آبادی، دکتر آناهیتا تاشک / ۲۹/

برنامه ریزی درسی

برنامه درسی پنهان در محیط آموزشگاهی / مرتضی کمالی / ۳۷/

پرونده

راهنمای تحصیلی در آموزش و پرورش ایران؛ فرصت ها و تهدیدها / احمد صافی / ۴۲/

مورد پژوهی

تغییر نگرش و باورهای منفی / مرتضی آقایی / ۴۸/

خبر

دیگه چه خبر؟ / سارا ساجدی / ۵۰/

معرفی کتاب

هنر مشاوره / اصول و فنون راهنمایی و مشاوره در دوره های تحصیلی (ویرایش جدید) / سونیا

انگاسی و سمیه علی مددی / ۵۳/

روان شناسی شخصیت

ورزش و عزت نفس دختران / حسن رحمان پور / ۵۵/

مشاوره تحصیلی

برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده / محمد اشرف حسین بر، عبدالملک

سپاهیان، مهری مسلم پور / ۶۰/

مدیر مسئول: محمد ناصری
سردبیر: دکتر علی اصغر احمدی
مدیر داخلی: دکتر آناهیتا تاشک
هیئت تحریریه:
علی اصغر ایزدی

دکتر حسین سلیمی بجنستانی
بهزاد دهنوی
حمیدرضا زین الدینی
احمد صافی
دکتر شکوه نوایی نژاد
ویراستار: فائز سادات مجابی
طراح جلد و گرافیک: محمود حسینی
نشانی دفتر مجله:
تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶

صندوق پستی ۱۵۸۷۵ / ۶۵۸۵
تلفن ۹ - ۸۸۸۳۱۱۶۱ - ۲۱ (داخلی ۳۷۴)
نمبر: ۸۸۴۹۰۱۰۹

وبگاه: www.roshdmag.ir
پيام نگار: moshaveremadrese@roshdmag.ir

تلفن پیام گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲
شماره پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۰۸

کد مدیر مسئول: ۱۰۲
کد دفتر مجله: ۱۱۳
کد مشترکین: ۱۱۴
تلفن امور مشترکین:
۷۷۳۳۶۶۵۵ و ۷۷۳۳۶۶۵۶ - ۲۱
شمارگان: ۱۱۰۰۰ نسخه
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

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. چنان چه مقاله را خلاصه می کنید، این موضوع را قید بفرمایید. ● مقاله يك خط در میان، در يك 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 قراردادن 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 تیترو اصلی، تیتروهای فرعی در متن و سوتیترو باشد. ● معرفی نامه کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه يك 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.

درگاه قرب مشاور

□ دکتر علی اصغر احمدی

گره خورد، با حذف آن وام‌داری و بدهکاری، با آمیزه‌ای از خودبینی و منفعت‌طلبی، استمرار پیدا کرد. انسان‌های متمول متدینی را دیدم که برای خود، از ثلث اموالشان، باقیات‌الصالحاتی به یادگار می‌گذاشتند. آنان رسالت خود را در قبال دیگران، در رفع نیازهای مادی، که در مواردی نیز با اهداف فرهنگی گره می‌خورد، می‌دیدند. من در این مدل، دیگر ادای دینی را که در کاشت آن درخت گردو دیده بودم، شاهد نبودم؛ یعنی در کار این گروه، نشانی از اینکه گذشتگان گره از کار زندگی ما گشوده‌اند و ما هم می‌خواهیم گره از کار آیندگان بگشاییم، وجود نداشت. من در کاشت آن درخت، سودی برای کسی که درخت را می‌کاشت، ندیده بودم و این در حالی بود که در کار گروه دوم، این سودجویی، البته از نوع عقابایی را می‌دیدم. این گروه در بانک دنیا حسابی باز می‌کردند تا سودش روزشمار به حساب آخرتشان واریز شود.

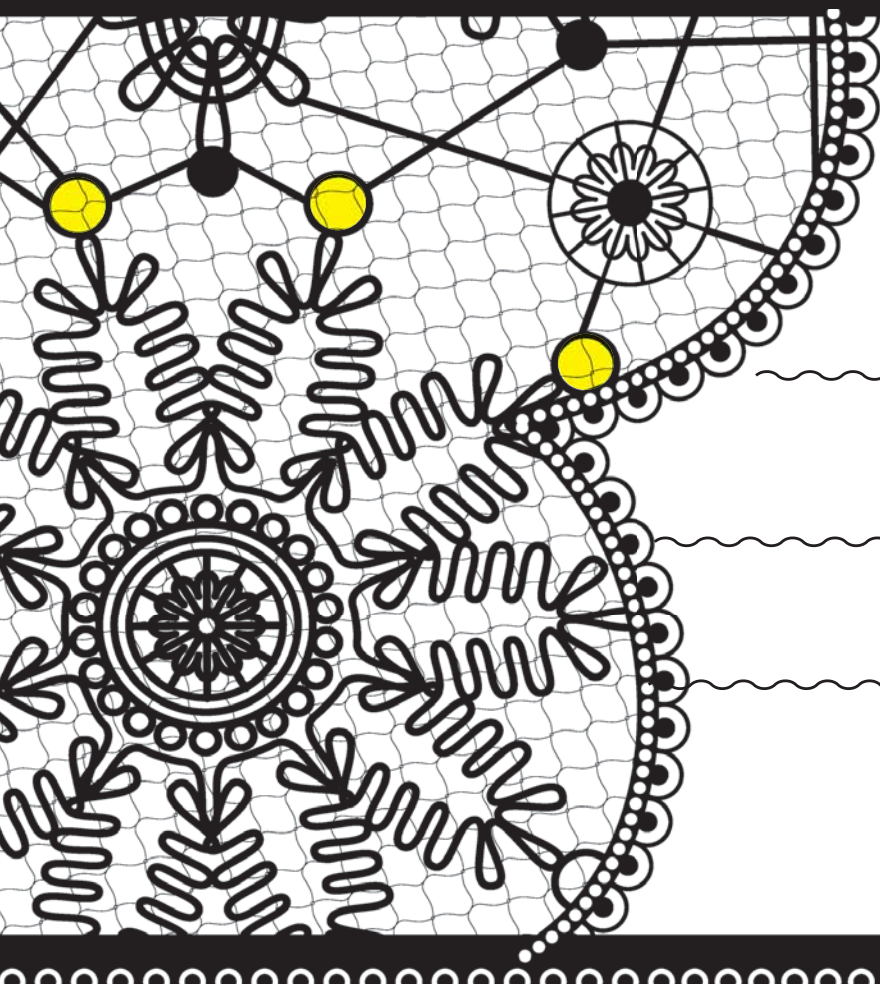
در این میان کسانی را نیز دیدم که خود را دست‌مایه خدمت به دیگران می‌کردند و در اندیشه مقولاتی چون آزادی، استقلال، رهایی از جهل و خرافه، پیشرفت‌های علمی و اقتصادی، رسیدن به جامعه آرمانی و مفاهیمی از این دست، تلاش کرده، برخی مبارزه کرده و تعدادی هم جان و مال در این راه از کف می‌دادند. اینان با پایه‌های اعتقادی گوناگون، گاه در هدفی مشترک تلاش و کوشش می‌کردند. فصل مشترک همگی آنان، تلاش در راه مردم و به تعبیر روشن‌تر نسل‌های بعد بود. به عبارت دیگر، کسانی که از غم نان و نام و من، اندکی رها شده بودند، بلافاصله در اندیشه دیگران و نسل‌های بعدی می‌افتادند. نمی‌دانم در درون انسان کدام سائق است که او را وقتی از خود بیرون می‌رود، بلافاصله به سمت

وقتی به رسالت‌های انسان در زندگی می‌اندیشم و از خود می‌پرسم که ما، علاوه بر اینکه عهده‌دار وظایفی برای دنیا و عقبای خودمان هستیم، در قبال دیگران چه رسالتی داریم، پاسخ‌های گوناگونی به ذهنم متبادر می‌شوند. برای پاسخ‌گویی به این سؤال، وقتی در اندیشه‌های دیگران نیز سیر می‌کنم، اهداف گوناگونی را در این اندیشه‌ها می‌یابم. قدیمی‌ترین پاسخ به این پرسش را در دوره کودکی خود، در بیت معروفی که در متن یک داستان در کتاب‌های درسی ما آمده بود، یافتیم. در آن داستان، جوانی پیری را دیده بود که با وجود سن بالا و فرتوتی، مشغول کاشتن درخت گردویی بود. مرد جوان با زبان شماتت به پیرمرد گفت که در حالی که پایش بر لب گور است، چرا درختی می‌نشاند که ثمردهی آن سال‌ها طول می‌کشد. پیرمرد در جواب مرد جوان گفت:

دیگران کاشتند و ما خوردیم
ما بکاریم و دیگران بخورند!

زمانی که این بیت را می‌خواندم، رسالت خود را در مقابل دیگران، ادای دینی می‌دیدم که گذشتگان بر دوش ما نهاده و ما می‌باید این دین را به آیندگان ادا کنیم. ما در حقیقت وام‌دار گذشتگان خود هستیم و باید این وام را به نسل‌های بعد از خود بپردازیم. در این حکایت ادای دین در قالب کاشت یک درخت گردو تجلی پیدا کرده و زمینه آن با کشاورزی گره خورده بود که منبع رزق و روزی مردم بود. براساس این نگاه اگر کسی برای نسل آینده خود کاری کند، تازه حساب خود را صاف کرده است و اگر کاری نکند، هنوز زیر بار دین است و بدهکار و وام‌دار.

بعدها دیدم که این اندیشه وقتی با سرمایه‌های اقتصادی متداول امروز



منافع و مصالح دیگران می‌کشاند. این کشاننده، حتی برای کسی که عازم بارگاه قرب الهی است، بیش از نماز، روزه، حج و دعا به مقصد می‌رساند. به قول شیخ بهایی رحمه الله علیه:

همه روز روزه بودن، همه شب نماز خواندن
همه ساله حج نمودن، سفر حجاز کردن
به مساجد و معابد، همه اعتکاف جستن
ز مناهای و ملاهی، همه احتراز کردن
ز مدینه تا به کعبه، سروپا برهنه رفتن
دولب از برای لبیک باز کردن
به خدا که هیچ یک را، ثمر آن قدر نباشد
که به روی ناامیدی در بسته باز کردن

یعنی عصاة رسالت‌های ما، فراتر از خودمان، متوجه انسان‌های دیگر و نسل‌های بعدی ماست.

من به دنبال بی‌شمار کسانی که از خود برون شده و راه فراتر از خود را در پیش گرفته‌اند، به کودک و نوجوان می‌اندیشم؛ این دو، حلقهٔ وصل ما و نسل بعد از ما است. باقیات‌الصالحات من، کودک و نوجوانی است که خوب بالیده است و چون درختی به‌خوبی در خاک ریشه دوانده تا سر به افلاک بساید. من کودک و نوجوانی را که بالیده و محقق شده و تمام قوایش به فعلیت رسیده، هدف خودم در زندگی یافته‌ام. این هدف، هدف یک فرد نیست بلکه هدف انسان در جامعهٔ انسانی است. بخش کوچک ولی بسیار مهمی از این هدف بر دوش من قرار گرفته است. من در جایگاه یک مشاور و روان‌شناس، عهده‌دار کمک

به کودک و نوجوانم تا بتواند از گردنه‌های زندگی، به سلامتی عبور کند تا به سرمنزل مقصودی که خداوند برای او رقم زده است، برسد. مبادا اضطراب، افسردگی، عدم اعتماد به نفس، کج‌بینی‌ها، احساس‌های منفی و بسیاری از مسائل ریز و درشت، او را از حرکت بازدارد.

زندگی و بالندگی کودک و نوجوان امروز، به‌شدت به تحصیل وابسته است. رشد و بالندگی او با پیشرفت فکری و عقلی او که با تحصیل گره خورده است. او برای انجام این رسالت، به شدت محتاج کمک است. او در مورد شناخت خود و استعدادهایش و شناخت روش‌های مطالعه، نحوهٔ سازگاری با درس و مدرسه، نیازمند راهنمایی است. مشاوره و راهنمایی تحصیلی در مورد او، تنها به هدایت تحصیلی محدود نمی‌شود بلکه او با تمام شخصیتش باید با تحصیل پیوند بخورد. درس و تحصیل، علم‌آموزی، تعقل، کنجکاوی و حرص برای دانستن و آموختن، همگی باید جزئی از شخصیت او شود؛ مانند لباس تن او شود و بلکه بالاتر مانند اعضای بدنش شود. او باید تمامی صفات و ویژگی‌های لازم برای تحصیل علم را با خود چنان عجین کند که تا پایان عمر از او جدا نشود. راهنمایی و مشاوره تحصیلی، رسالت مهمی در این زمینه به‌عهده دارد. مشاوران و روان‌شناسان باید فصل موسعی از کار خود را به این مهم اختصاص دهند. باقیات‌الصالحات ما، گره گشودن از کار کودک و نوجوانی است که گره زندگی‌اش در درش افتاده است. ما همانیم که می‌باید درهای بسته را روی دانش‌آموزی که از تحصیل علم ناامید شده است را باز کنیم و قرب خود به بارگاه الهی را در این درگاه بجوییم.

مشاوران مدرسه در مدارس چه می کنند؟

□ بهروز نصیری، مشاور مدرسه

۱. مشاور مدرسه در جایگاه کمک دهنده و یاریگر

- کمک و یاری رساندن به مدیر مدرسه
- کمک و یاری رساندن به معاون ها و سایر عوامل مدرسه
- کمک و یاری رساندن به معلم های مدرسه
- کمک و یاری رساندن به دانش آموزان و والدین آن ها
- پیگیری و ریشه یابی مهم ترین مشکلات آموزشی و تربیتی دانش آموزان و کمک به آنان برای رفع مشکلات موجود.

۲. مشاور مدرسه در جایگاه کارشناس برنامه درسی و آموزشی

- کمک و یاری مدیر مدرسه در تنظیم برنامه های سالانه، برنامه هفتگی و فوق برنامه در تابستان و ارائه آن در شروع مهرماه
- کمک به برگزاری و تدوین برنامه اوقات فراغت و تابستان مدرسه
- همکاری، همفکری و مشارکت در برنامه ریزی و اجرای امتحانات داخلی و امتحانات ترم، و تحلیل نتایج و مقایسه وضعیت کلاس ها
- ارائه راهکارهای اجرایی پیشبرد، بهبود سطح کیفی آموزش، تهیه نمودار دروس به کمک تفکیک هر درس در پایان هر نیم سال

۳. مشاور مدرسه در جایگاه فراهم کننده منابع

- کمک به همکاران و عوامل مدرسه برای دستیابی به منابع آموزشی و پرورشی مورد نیاز شامل وبگاه، مواد مکتوب آموزشی، وسایل کمک آموزشی و ...
- توجه به وضعیت فضاهای آموزشی از جمله، نور کلاس، تابلوی کلاس، تناسب نیمکت ها و سایر امکانات مورد نیاز آن ها.

۴. مشاور مدرسه در جایگاه تسهیل کننده یادگیری

- فراهم کردن فرصت یادگیری برای همکاران از جمله معرفی منابع مجلات مکتوب
- راهنمایی همکاران و ایجاد انگیزه در آن ها جهت شرکت در جشنواره ها و دوره های آموزشی مورد نیاز
- بررسی مستمر وضعیت بهداشت روان دانش آموزان و ارائه گزارش به مدیر و شورای مدرسه
- استفاده مناسب و تدوین محتوای ارزشمند جهت بهره مندی از آن در کلاس های هوشمند

۵. مشاور مدرسه در جایگاه مشاور علمی

- پاسخگویی تخصصی و مهارتی به سؤالات و نیازهای همکاران و راهنمایی مناسب آنان
- تشکیل جلسات متعدد پرسش و پاسخ با دانش آموزان
- دعوت از افراد مطلع و صاحب نظر در زمینه های مختلف تربیتی و بهداشت روان و بهره مندی همکاران و دانش آموزان از آنان
- ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره به همکاران
- ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره به دانش آموزان و اولیای آنان

۶. مشاور در جایگاه یاری دهنده جلسات و شوراهای مدرسه

- مشارکت، همکاری و ارائه نظرات تخصصی در شورای مدرسه
- مشارکت، همکاری و ارائه نظرات تخصصی در شورای معلمان
- مشارکت، همکاری و ارائه نظرات تخصصی در شوراهای مختلف دانش آموزان
- شرکت در جلسات آموزش خانواده و ارائه مطالب مناسب و مورد نیاز خانواده ها

۷. مشاور مدرسه در جایگاه وظایف سازمانی

- تهیه تراکت ها، بروشورها، جزوه ها و سایر مطالب فرهنگی و روان شناختی
- ایجاد انگیزه مناسب و تشویق دانش آموزان به مطالعه و یادگیری
- کمک به دانش آموزان در مقابله با استرس، خشم، نگرانی و ...
- تشویق و ترغیب دانش آموزان به شرکت در مسابقات علمی، فرهنگی و هنری با رویکرد مشاوره ای
- جلب مشارکت دانش آموزان در ایجاد روابط مشاوره ای با سایر دانش آموزان در کمک و یاری مشاور در قالب طرح «همیار مشاور»
- فعال سازی مکاتبات صندوق ارتباط با مشاور و پاسخ گویی مناسب به آن ها
- شرکت در جلسات، همایش های مشاورین و جشنواره های علمی
- برگزاری مناسب و تخصصی آزمون های مختلف تحصیلی و روان شناختی.

تاب آوری تحصیلی و رضایت از زندگی

□ مریم کهریزی
کارشناس ارشد مشاوره

رابطه تاب آوری با عملکرد تحصیلی و رضایت از زندگی دانش آموزان مقطع متوسطه کرمانشاه

چکیده

این پژوهش به منظور بررسی رابطه تاب آوری با عملکرد تحصیلی و رضایت از زندگی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر کرمانشاه صورت گرفته است. جامعه آماری شامل دانش آموزان ناحیه ۳ شهر کرمانشاه به تعداد ۶۰۰۰ نفر بود. برای نمونه گیری از جامعه مذکور از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای استفاده شد. گروه نمونه شامل ۴۰۰ نفر بود. آزمون های استفاده شده در این پژوهش، آزمون رضایت از زندگی داینر (SWLS) و آزمون تاب آوری کانر و دیویدسون (CD-RISC) بود. برای تجزیه و تحلیل داده ها از آمار توصیفی (محاسبه فراوانی، درصد، انحراف معیار و دامنه تغییرات) و آمار استنباطی (رگرسیون، تحلیل واریانس یک راهه، آزمون تعقیبی توکی) استفاده شد. نتایج نشان داد که بین تاب آوری و رضایت از زندگی و عملکرد تحصیلی و بین میزان تاب آوری و عملکرد دانش آموزان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین بین رضایت از زندگی و عملکرد تحصیلی، و بین میزان تاب آوری و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

کلیدواژه ها: تاب آوری، رضایت از زندگی، عملکرد تحصیلی

در جهان کنونی عملکرد تحصیلی^۱ از اهمیت برخوردار است. جوامع پیشرفته و در حال پیشرفت تأکید زیادی بر عملکرد، رقابت و پیروزی دارند. عملکرد تحصیلی به تمامی درگیری های دانش آموز در محیط مدرسه اشاره دارد که در برگیرنده خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش است (درتاج، ۱۳۸۳)، (به نقل از پولادی، ۱۳۷۹). پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، یکی از شاخص های مهم در ارزیابی آموزش و پرورش است و تمام کوشش ها و کشش های این نظام، در واقع برای جامعه عمل پوشاندن به این امر است. به عبارتی، جامعه و به طور ویژه آموزش و پرورش، به سرنوشت فرد، رشد و تکامل موفقیت آمیز وی و جایگاه او در جامعه، علاقه مند و در این باره نگران اند و انتظار دارند فرد از جوانب گوناگون، اعم از ابعاد شناختی، کسب مهارت و توانایی و نیز ابعاد شخصیتی، عاطفی و رفتاری، آن چنان که باید، پیشرفت و تعالی یابد (فراهانی، ۱۳۷۳).

با توجه به اینکه میزان پیشرفت و افت تحصیلی یکی از ملاک های کارایی نظام آموزشی است، کشف و بررسی متغیرهای تأثیرگذار بر

عملکرد تحصیلی، به شناخت بهتر و پیش‌بینی متغیرهای مؤثر در مدرسه می‌انجامد. مسئلهٔ اُفت تحصیلی زمانی اهمیت بیشتری می‌یابد که بدانیم بسیاری از دانش‌آموزان توانایی لازم را برای کسب موفقیت دارند ولی موفق نمی‌شوند (بیابانگرد، ۱۳۸۰). عوامل متعددی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارند که می‌توان آن‌ها را به دو دستهٔ عوامل درونی (شخصی) و بیرونی (محیطی) تقسیم کرد. عوامل درونی شامل: هوش، انگیزش^۱، تاب‌آوری^۲، عزت‌نفس^۳، خودپنداره^۴، رضایت از زندگی^۵ و ... و عوامل بیرونی شامل خانواده، معلم، تجهیزات و فضای آموزشی و ... است. البته این دو، تا حدی با یکدیگر در تعامل اند (بین کلمز و کلارک، به نقل از رحیمی، ۱۳۸۷).

یکی از متغیرهای مهم که با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد، رضایت از زندگی است (فرینتز^۶، ۱۹۸۴، به نقل از پاییزی، ۱۳۸۵). رضایت از زندگی به شیوه‌های گوناگون تعریف شده است؛ مثلاً آنگوس کمپل^۷ و همکارانش ۱۹۷۴؛ به نقل از سوزا و سانجا^۸، (۲۰۱۰) رضایت از زندگی را تفاوت بین آنچه شخص می‌خواهد و آنچه هست دانسته‌اند و در حقیقت، تفاوت بین واقعیت و ایدئال را مطرح کرده‌اند. رضایت از زندگی نگرش فرد و ارزیابی عمومی وی از کلیت زندگی خود و یا برخی از جنبه‌های زندگی همچون زندگی خانوادگی و تجربهٔ آموزشی است (زکی، ۱۳۸۵).

محققان با بررسی نمونه‌های مختلف افراد دریافته‌اند که سطح رضایت از زندگی در میان افراد زیر ۲۵ سال بالاست و به‌تدریج در ۴۵ تا ۵۵ سالگی از آن کاسته می‌شود و دوباره در آخرین سال‌های عمر افزایش می‌یابد (دینر^۹، ۱۹۹۰). رضایت از زندگی بازتاب توازن میان آرزوهای شخص و وضعیت فعلی او می‌باشد. به بیان دیگر، هرچه شکاف میان سطح آرزوهای فرد و وضعیت عینی وی بیشتر شود، رضایت‌مندی او کاهش می‌یابد (زکی، ۱۳۸۶). نوجوانانی که احساس شادکامی و رضایت از زندگی در آن‌ها بالاست، در عملکرد تحصیلی فعال‌ترند و پیشرفت تحصیلی بیشتری دارند.

اسکات، شانن و کارولیل^{۱۱} (۲۰۰۴) نشان دادند دانش‌آموزانی که رضایت‌مندی بالایی از زندگی دارند، بیشتر با تکالیف درگیر می‌شوند و آن‌ها را بهتر انجام می‌دهند و در انجام تکالیف، بیشتر به توانایی‌های شخصی خود می‌اندیشند تا به شانس و عوامل بیرونی. آنان می‌توانند با فشارهای روانی بهتر و سازنده‌تر مقابله کنند. این دانش‌آموزان در ارتباط، همکاری و برقراری روابط اجتماعی با دیگر افراد، معلمان و همسالان خود توانمندند (یادگاری، ۱۳۸۴).

یکی دیگر از مؤلفه‌هایی که بر عملکرد تحصیلی تأثیر دارد تاب‌آوری یا سرسختی روان‌شناختی^{۱۲} است. **گارمزی و ماستون^{۱۳}** (۱۹۹۱) تاب‌آوری را چنین تعریف می‌کنند: «یک فرایند، توانایی یا پیامد سازگاری موفقیت‌آمیز به رغم شرایط چالش‌انگیز و تهدیدکننده». تاب‌آوری به زبان ساده، سازگاری

مثبت است در واکنش به شرایط ناگوار (والر، ۲۰۰۱). تاب‌آوری صرف مقاومت منفعل در برابر آسیب‌ها یا شرایط تهدیدکننده نیست بلکه فرد تاب‌آور، مشارکت‌کننده فعال و سازنده محیط پیرامونی خود است. تاب‌آوری قابلیت فرد در برقراری تعادل زیستی-روانی-معنوی، در مقابل شرایط مخاطره‌آمیز می‌باشد. از این رو نمی‌توان آن را معادل بهبودی دانست؛ چون در بهبودی، فرد پیامدهای منفی و مشکلات هیجانی، عاطفی را تجربه می‌کند (یونانو^{۱۴}، ۲۰۰۴).

کامپفر^{۱۵} (۱۹۹۱) معتقد است که تاب‌آوری یا بازگشت به تعادل پایه است یا رسیدن به تعادلی سطح بالاتر و قاعداً باید موجبات سازگاری موفق در زندگی را فراهم آورد (جوکار، ۱۳۸۶). تاب‌آوری صرف مقاومت منفعل در برابر آسیب‌ها یا شرایط تهدیدکننده نیست، بلکه فرد تاب‌آور، مشارکت‌کنندهٔ فعال و سازندهٔ محیط پیرامون خود است. **باسو^{۱۶}** (۲۰۰۴) نشان داد که ناخرسندی دربارهٔ زندگی به‌دنبال کاهش تاب‌آوری در فرد است. در تحقیق **رحیمیان بوگر و اصغرنژاد** (۱۳۸۷) بین تاب‌آوری و سلامت روانی - بدنی رابطهٔ مثبت به دست آمد و مشخص شد افراد دارای تاب‌آوری بالا، در شرایط استرس‌زا و موقعیت‌های ناگوار، سلامت روان‌شناختی خود را حفظ می‌کنند. پژوهش اخیر نشان داد که تاب‌آوری می‌تواند به‌صورت معناداری سلامت روان را پیش‌بینی نماید. **سامانی، جوکار و صحراگرد** (۱۳۸۶) گزارش دادند که بین تاب‌آوری و رضایت‌مندی از زندگی ارتباط غیرمستقیم و معناداری وجود دارد؛ یعنی تاب‌آوری باعث کاهش سطح احساسات منفی می‌شود.

امروزه اُفت تحصیلی یکی از نگرانی‌های مهم خانواده‌ها و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت است. هرساله شمار زیادی از دانش‌آموختگان کشورهای جهان با پدیدهٔ اُفت تحصیلی روبه‌رو می‌شوند. این پدیده افزون بر آثار سوء اقتصادی در شکل ملی و زیان‌های هنگفت اقتصادی، که به دلیل تکرار پایه یا صرف هزینهٔ مجدد به جامعه و دانش‌آموخته تحمیل می‌کند، آثار ناگواری نیز بر سلامت روانی دانش‌آموزان دارد و نگرانی‌هایی برای خانواده‌ها به وجود می‌آورد. بسیاری از اولیا و مربیان هنگام اظهارنظر در خصوص عدم موفقیت دانش‌آموزان خود به عواملی مهم‌تر از ناتوانی ذهنی آن‌ها اشاره می‌کنند.

از آنجا که می‌بینیم دانش‌آموزان بدون دلایل فیزیولوژیکی ناتوانی‌های ذهنی اُفت تحصیلی دارند این سؤال مطرح می‌شود که عوامل عدم موفقیت تحصیلی آنان کدام‌اند. آیا این عوامل مربوط به مسائل یادگیری و توانایی‌های شناختی فردند؟ آیا عوامل روحی و روانی نیز می‌توانند در این مسئله نقش داشته باشند؟ آیا بین میزان تاب‌آوری و رضایت از زندگی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های ناحیهٔ ۳ کرمانشاه رابطه‌ای وجود دارد؟ تاب‌آوری و رضایت از زندگی تا چه میزان در عملکرد تحصیلی دخالت دارد؟

روش

در این پژوهش از روش همبستگی استفاده شده است. تاب‌آوری و رضایت از زندگی به عنوان متغیر پیش‌بینی و عملکرد تحصیلی به عنوان متغیر ملاک منظور شدند. داده‌ها با استفاده از روش‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چند متغیره، هم‌زمان آزمون شدند.

جامعه آماری، حجم نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش، کلیه دانش‌آموزان دختر سال اول، دوم و سوم رشته‌های نظری ناحیه ۳ کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ بودند و حجم جامعه برابر با ۶۰۰۰ نفر بود. نمونه این پژوهش براساس جدول مورگان (۱۹۷۵) مشتمل بر ۳۶۱ دانش‌آموز از مدارس این ناحیه بود که برای انتخاب آن‌ها از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد و برای بالا بردن

سطح تعمیم نمونه به ۴۰۰ نفر افزایش یافت. به این صورت که متناسب با ظرفیت و تعداد دانش‌آموزان سال اول، دوم و سوم اعضای نمونه انتخاب شدند. از میان ۱۵ دبیرستان، ۴ دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب شدند و در پایان، از میان کلاس‌های هر رشته، یک کلاس به تصادف انتخاب و از همه دانش‌آموزان آن کلاس خواسته شد تا آزمون‌های موردنظر را تکمیل کنند.

ابزارهای پژوهش

۱. مقیاس تاب‌آوری کونور-دیویدسون

این پرسش‌نامه را که کونور و دیویدسون (۲۰۰۳) با مرور منابع پژوهشی (۱۹۹۱-۱۹۷۹) حوزه تاب‌آوری تهیه کرده‌اند، ابزاری ۲۵ سؤالی است که سازه تاب‌آوری را در اندازه‌های پنج درجه‌ای لیکرت از صفر تا چهار می‌سنجد. حداقل نمره تاب‌آوری آزمودنی در این مقیاس صفر و حداکثر نمره وی صد است که محمدی (۱۳۸۴) آن را برای استفاده در ایران هنجاریابی کرده است. نقطه برش آن برای افراد عادی ۸۰/۴ می‌باشد. برای تعیین روایی این مقیاس نخست همبستگی هر گویه با نمره کل مقوله محاسبه و سپس از روش تحلیل عامل بهره گرفته شد. محاسبه همبستگی هر نمره با نمره کل به جز گویه ۳، ضریب‌های بین ۰/۴۱ تا ۰/۶۴ را نشان داد. سپس گویه‌های مقیاس به روش مؤلفه‌های اصلی مورد تحلیل عاملی قرار گرفتند. پایایی این آزمون به کمک ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۷ به دست آمده است (جوکار، ۱۳۸۶).

۲. مقیاس رضایت‌مندی از زندگی داینر

این مقیاس پنج گویه‌ای توسط داینر و همکارانش (۱۹۸۵) برای سنجش میزان رضایت کلی از زندگی تهیه شده است. داینر و همکارانش، روایی (به شیوه همگرا و افتراقی) و پایایی (آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۵) مطلوبی برای این مقیاس گزارش کرده‌اند. در این مقیاس در برابر هر گویه طیف لیکرت پنج نمره از کاملاً راضی‌ام (۴) تا کاملاً ناراضی‌ام (۰) قرار دارد. این مقیاس توسط خیر و سامانی (۱۳۸۳) برای استفاده در ایران مورد انطباق قرار گرفته و شواهد روایی و پایایی آن مطلوب گزارش شده است (به نقل از جوکار، ۱۳۸۵). در پژوهشی که





بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین میزان تاب آوری و رضایت از زندگی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان صورت گرفته است. یافته‌ها نشان داد که بین تاب آوری و رضایت از زندگی با عملکرد تحصیلی، رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. در واقع تاب آوری سازگاری مثبت در واکنش به شرایط ناگوار است (والر، ۲۰۰۱). تاب آوری صرف، مقاومت منفعل در برابر آسیب‌ها یا شرایط تهدیدکننده نیست بلکه فرد تاب آور، مشارکت‌کننده فعال و سازنده محیط پیرامون خود است.

تاب آوری، قابلیت فرد در برقراری تعادل زیستی، روانی و معنوی، در شرایط مخاطره‌آمیز است. از این رو نمی‌توان آن را معادل بهبودی دانست؛ چون در بهبودی، فرد پیامدهای منفی و مشکلات هیجانی، عاطفی را تجربه می‌کند (بونانو، ۲۰۰۴). کامپفر (۱۹۹۹) معتقد است تاب آوری بازگشت به تعادل پایه است یا رسیدن به تعادل در سطح بالاتر و قاعداً باید موجبات سازگاری موفق در زندگی را فراهم آورد (جوکار، ۱۳۸۶).

تاب آوری میزان سلامت روانی و رضایت‌مندی از زندگی بود اما چگونگی این تأثیرگذاری بر دو متغیر سلامت هیجانی و رضایت‌مندی از زندگی متفاوت است. به این ترتیب که متغیر تاب آوری بر سلامت هیجانی اثر مستقیم و بر میزان رضایت‌مندی از زندگی اثر غیرمستقیم داشته است. به بیان دیگر، نخستین اثر ارتقای توانمندی‌های فرد در زمینه تاب آوری، کاهش مشکلات روانی و هیجانی و همچنین افزایش میزان سلامت روانی و نتیجه این دو، افزایش میزان رضایت‌مندی فرد از زندگی است. این نتایج با مطالعه سیلیمن^{۱۷} (۱۹۹۴) و لازارس^{۱۸} (۲۰۰۴) در رابطه با نقش مؤثر تاب آوری در میزان سلامت روانی و رضایت از زندگی

جوکار (۱۳۸۵) بر روی ۵۷۷ دانش آموز دبیرستانی انجام داده، ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۰ و روایی آن را به شیوه تحلیل عاملی محاسبه کرده است. نتایج حاکی از وجود یک عامل کلی در مقیاس است که می‌توانست بیش از ۵۴ درصد از واریانس را تبیین نماید (نصیری و جوکار، ۱۳۸۶).

۳. عملکرد تحصیلی

معدل دانش آموز در پایان سال تحصیلی ۱۳۹۱ - ۱۳۹۰.

نتیج

تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که ۲۵ درصد (۱۰۰ نفر) از دانش آموزان ۱۵ ساله، ۳۷/۵ درصد (۱۵۰ نفر) ۱۶ ساله و ۳۷/۵ درصد (۱۵۰ نفر) ۱۷ ساله بوده‌اند. برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی از رگرسیون چندمتغیره استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون نشان داد که متغیر تاب آوری با ضریب رگرسیونی ۰/۰۵۶ و بتای ۰/۳ در سطح ۰/۰۱ معنادار است اما متغیر رضایت از زندگی با ضریب رگرسیونی ۰/۰۵ و بتای ۰/۰۷۶ معنادار نمی‌باشد؛ یعنی توان پیش‌بینی متغیر ملاک را ندارد. همچنین، متغیر تاب آوری با ضریب تعیین ۰/۱۲ قادر است متغیر ملاک را پیش‌بینی کند. خلاصه نتایج را در جدول ۱ مشاهده می‌کنید.

جدول ۱. تحلیل رگرسیون تأثیر رضایت از زندگی و تاب آوری

متغیر	M	s.d	B	β	t	gis
تاب آوری	۵۸/۲۵	۱۵/۸۰۹	۰/۰۵۶	۰/۳۰۳	۵/۵۳۶	۰/۰۱
رضایت از زندگی	۱۰/۸۴	۴/۳۲۸	۰/۰۵۱	۰/۰۷۶	۱/۳۸۰	۰/۱۶

$$R^2 = 0.121, N = 400$$

همسو می‌باشد و همچنین با یافته‌های پژوهشی آنتونوسکی^{۱۹} (۱۹۸۷) که کاهش میزان تاب‌آوری را در برابر رویدادهای زندگی با نوعی احساس فشار روانی، اضطراب و یا افسردگی همراه دانسته، هم‌جهت است. همچنین همسو با یافته‌های باسو (۲۰۰۴) است که ناخرسندی درباره زندگی را به دنبال کاهش تاب‌آوری در فرد گزارش کرده است.

با پژوهش رحیمیان بوگر و اصغر نژاد (۱۳۸۷) که هم معتقدند تاب‌آوری با سلامت روانی و بدنی رابطه مثبت دارد و افرادی که دارای تاب‌آوری بالا هستند در شرایط استرس‌زا و موقعیت‌های ناگوار، سلامت روان‌شناختی خود را حفظ می‌کنند، همسویی دارد. پژوهش اخیر نشان داد که تاب‌آوری و سرسختی می‌تواند به‌صورت معناداری سلامت روان را پیش‌بینی کند. جوزف^{۲۰} و همکاران (۱۹۹۷) نیز بر این باورند که سرسختی و تاب‌آوری، فرد را در برابر تنیدگی‌ها و آثار نامطلوب آن‌ها توانمند می‌سازد. سامانی، جوکار و صحراگرد (۱۳۸۶) بین تاب‌آوری و رضایت‌مندی از زندگی ارتباط غیرمستقیم و معناداری را گزارش کردند؛ یعنی، تاب‌آوری باعث کاهش سطح احساسات منفی می‌شود. ویسی، عاطف و رضایی (۱۳۷۹) نشان دادند که در شرایط پراسترس کسانی که از سرسختی بالاتری برخوردارند، سلامت روانی بیشتری دارند.

نتایج این پژوهش هم‌جهت با یافته‌های جوکار (۱۳۸۶)، در پژوهشی با عنوان «نقش واسطه‌ای تاب‌آوری در رابطه بین هوش هیجانی و هوش عمومی با رضایت از زندگی» که روی ۵۷۷ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی شهر شیراز انجام شد، نشان داد که متغیر تاب‌آوری پیش‌بینی‌کننده مستقیم و واسطه رضایت از زندگی است.

همچنین نادری و حسینی (۱۳۸۹) نشان دادند که بین امید به زندگی و تاب‌آوری روان‌شناختی، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد که تمامی موارد ذکرشده با پژوهش اخیر همخوان و هم‌جهت است. بنابراین می‌توان گفت کسانی که تاب‌آوری بالاتری دارند از رضایت‌مندی از زندگی بالاتر و عملکرد تحصیلی بهتری برخوردارند.

با توجه به محدود شدن این پژوهش به جنس دختران، نمی‌توان نتایج آن را به‌سادگی به سایر جوامع تعمیم داد؛ چون تغییر در احساس‌ها به تغییر در نگرش درباره پدیده‌ها می‌انجامد، تغییر در احساس، خود ریشه در مجموعه‌ای از مهارت‌ها و توانمندی‌ها دارد و این توانمندی‌ها آموختنی هستند. از این‌رو می‌توان با طراحی برنامه‌های آموزشی مناسب احساس‌ها و نگرش‌های مثبت در فرد ایجاد کرد و در نتیجه رضایت از زندگی را در وی بالا برد. همچنین، پیشنهاد می‌شود پژوهشی همانند این پژوهش روی هردو جنس (دختر و پسر) صورت گیرد تا بتوان نتایج آن را مورد مقایسه قرار داد و تفاوت‌ها و شباهت‌ها را شناسایی کرد.

- | | |
|--|----------------|
| 1. Academic performance | 14. Bonano |
| 2. Motivation | 15. Campfer |
| 3. Resilience | 16. Basou |
| 4. Self-esteem | 17. Silimen |
| 5. Self-concept | 18. Lazars |
| 6. Life satisfaction | 19. Antonuskey |
| 7. Frintes | 20. Gozef |
| 8. Campel | |
| 9. Sosa & sanja | |
| 10. Diner | |
| 11. Scottm M & Shannonn J & Corolil, D | |
| 12. Hardiness Inventory | |
| 13. Matson | |

منابع

۱. اصغری هرندي، محمد رضا، «بررسی و مقایسه رابطه تاب‌آوری و مهارت کنار آمدن با رضایت شغلی کارکنان بنیاد مستضعفان و جانبازان انقلاب اسلامی شهر تهران»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۸۲.
۲. بیابانگرد، اسماعیلی، روان‌شناسی نوجوانان، دفتر نشر فرهنگ اسلامی، تهران، ۱۳۸۰.
۳. پاییزی، مریم، «بررسی اثربخشی آموزش ابراز وجود بر شادکامی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم رشته علوم تجربی دبیرستان‌های تهران»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء (ص)، ۱۳۸۵.
۴. پولادی، محمدعلی، «بررسی عوامل مهم افت تحصیلی در دبیرستان‌های پسرانه شهرستان اهواز»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۳۷۹.
۵. جوکار، بهرام، «نقش واسطه‌ای تاب‌آوری در رابطه بین هوش هیجانی و هوش عمومی با رضایت از زندگی»، فصلنامه روان‌شناسی معاصر، سال سوم، شماره ۱، ۱۳۸۶.
۶. رحیمی، معصومه، «بررسی عوامل مرتبط با افت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه منطقه ۱۴ تهران»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، ۱۳۸۷.
۷. رحیمیان بوگر، اسحق؛ و فرید، اصغر نژاد، «رابطه سرسختی روان‌شناختی و خودتاب‌آوری با سلامت روان در جوانان و بزرگسالان بازمانده از زلزله شهرستان بم»، مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، سال چهاردهم، شماره ۱، ۱۳۸۷.
۸. زکی، محمدعلی، «اعتباریابی مقیاس چندبعدی رضایت از زندگی دانش‌آموزان»، مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، سال سیزدهم، شماره ۱، ۱۳۸۵.
۹. سامانی، سیامک؛ جوکار، بهرام؛ صحراگرد نرگس، «تاب‌آوری، سلامت روانی و رضایت‌مندی از زندگی»، مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، سال سیزدهم، شماره ۳، ۱۳۸۶.
۱۰. نصیری، حبیب‌اله و بهرام، جوکار، معناداری زندگی، امید، رضایت از زندگی و سلامت روان در زنان، مجله پژوهش زنان، دوره ششم، شماره ۲، ۱۳۸۶.
۱۱. یادگاری، هاجر، «بررسی رابطه میزان گذشت و رضایت از زندگی در میان پرستاران»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء، ۱۳۸۴.
۱۲. نادری، فرح؛ و مونس، حسینی، «رابطه امید به زندگی و سرسختی روان‌شناختی در دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی واحد گچساران، فصلنامه زن و جامعه، سال اول، شماره ۲، ۱۳۸۹.
13. Bonano, A. G. (2004). *Looss, trauma, and human resilience*. American Psychologist, 59, 30 – 38.
14. Danon., & Halper (2002). *Satisfaction with life scale*. <http://www.SatisfactionwithlifeIntro.Html>.
15. Garnezy, N., & Masten, A. (1991). *The protective role of competence indicators in children at risk*.
16. Waller, M.A.(2001). *Resiliince in ecosystemic context: Evolution of the concept*. American Journal of Orthopsychiatry. 71 (3), 290_ 297.
17. Kumpfer, KL. (2002). *Factors and processes Contributing to Resilience*. Kluwer Academic Publishers. New York.
18. Luthar, S.S., & Chetti, D. (2000). *The construct of resilience, Implications for intervention and social policy*. Develop and psychopath.
19. Scott, H. Shannon, L. & Curolino, L. (2004). "Life satisfaction in Children and youth empirical foundation and implications for school Psychologist" Psychology in the schools. Volume 41, Issue 1, 81_ 130 .

پرسش‌نامه مشغولیت تحصیلی تینو

□ دکتر آدیس کراسکیان
دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج

پرسش‌نامه مشغولیت تحصیلی تینو
با هدف سنجش مشغولیت تحصیلی
دانش‌آموزان در سه حوزه رفتاری،
هیجانی و شناختی ساخته شده است

کلیدواژه‌ها:

پرسش‌نامه مشغولیت تحصیلی، پرسش‌نامه، تینو



در کلاس‌ها، انجام دادن تکالیف کلاسی، و دنبال کردن دستورات معلم در کلاس تعریف کرد. (به نقل از فولادوند، سلطانی، فتحی آشتیانی و شعاعی، ۱۳۹۱)

۳. شرکت در فعالیت‌های فوق برنامه.
- مشغولیت هیجانی عبارت از واکنش‌های مثبت و منفی دانش‌آموز به افراد و فعالیت‌های مدرسه است. به عبارت دیگر، مشغولیت هیجانی به احساسات دانش‌آموزان و میزان نگرانی‌ها دربارهٔ مدرسه مثل تعلق‌پذیری، امنیت، راحتی و غرور در مدرسه و روابط با معلمان و هم‌کلاسی‌ها اشاره کرد.
- مشغولیت شناختی علاوه بر میزان سرمایه‌گذاری دانش‌آموز در زمینه فعالیت‌های تحصیلی، توانایی دانش‌آموز در برانگیختن خویش به منظور انجام فعالیت‌های تحصیلی را نیز دربرمی‌گیرد.

این پرسش‌نامه شامل ۱۰۲ ماده است که هر ۳۴ ماده یکی از خرده مقیاس‌های فوق را مورد سنجش قرار می‌دهند. در پژوهشی که به تدوین و هنجاریابی پرسش‌نامه مربوط می‌شود (تینیو، ۲۰۰۹) نتایج تحلیل عاملی اکتشافی^۱ نشان داده است که پرسش‌نامه از سه عامل، که روی هم ۳۷/۳۶ درصد واریانس مشترک بین ماده‌ها را تبیین می‌کنند، اشباع^{۱۱} می‌باشد. همچنین برای بررسی همسانی درونی^{۱۱} از ضریب آلفای کرونباخ^{۱۲} استفاده شده که این شاخص برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۹، خرده مقیاس رفتاری ۰/۹۷، خرده مقیاس هیجانی ۰/۶۸ و خرده مقیاس شناختی ۰/۷۴ برآورده شده است. در نهایت، شاخص‌های برازندگی^{۱۳} تحلیل عاملی تأییدی^{۱۴}، مدل سه عاملی استخراج شده را مورد تأیید قرار داده‌اند که این نتایج نشان‌دهندهٔ روایی^{۱۵} و اعتبار^{۱۶} پرسش‌نامه است.

نمونه‌هایی از ماده‌های پرسش‌نامه در زیر آمده است:

هنجاریابی در ایران

فولادوند و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه مشغولیت تحصیلی تینیو را بررسی کردند. در این پژوهش، که بر روی ۳۵۸ دانش‌آموز (۱۳۷ دختر و ۱۶۱ پسر) پایه‌های اول تا سوم دبیرستان‌های شهر کرمان

یکی از چالش‌های مهم معلمان در کلاس‌های درس، متمرکز کردن توجه دانش‌آموزان بر موضوعات درسی و کمک کردن به یادگیری آن‌هاست. چه عواملی بر فعالیت‌های تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند؟ یکی از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، مشغولیت^۱ تحصیلی است. برخی از پژوهشگران از جمله کلارک^۲ و دی‌مارتینو^۳ (۲۰۰۴) معتقدند که بدون مشغولیت، یادگیری رخ نمی‌دهد و این مطلب نشان‌دهنده اهمیت مشغولیت در یادگیری از نظر این پژوهشگران است. چاپمن^۴ (۲۰۰۳) مشغولیت دانش‌آموزان را تمایل به مشارکت در فعالیت‌های روزانه مدرسه از قبیل شرکت در کلاس‌ها، انجام دادن تکالیف کلاسی، و دنبال کردن دستورات معلم در کلاس تعریف کرد. (به نقل از فولادوند، سلطانی، فتحی آشتیانی و شعاعی، ۱۳۹۱)

پرسش‌نامه مشغولیت تحصیلی تینیو (T-AES)

پرسش‌نامه مشغولیت تحصیلی تینیو^۵ با هدف سنجش مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان در سه حوزه رفتاری^۶، هیجانی^۷ و شناختی^۸ ساخته شده است (تینیو، ۲۰۰۹).

- مشغولیت رفتاری شامل درگیر شدن در فعالیت‌های تحصیلی، اجتماعی یا فوق برنامه است و سه مؤلفه را دربرمی‌گیرد: ۱. رفتارهای مرتبط با یادگیری از قبیل: تلاش پایدار، تمرکز، توجه، سؤال کردن و شرکت در بحث‌های کلاسی ۲. اطاعت که با پیروی از قوانین و مقررات مدرسه مشخص می‌شود. یکی از چالش‌های مهم معلمان در کلاس‌های درس، متمرکز کردن توجه دانش‌آموزان بر موضوعات درسی و کمک کردن به یادگیری آن‌هاست. چه عواملی بر فعالیت‌های تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند؟ یکی از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، مشغولیت^۱ تحصیلی است. برخی از پژوهشگران از جمله کلارک^۲ و دی‌مارتینو^۳ (۲۰۰۴) معتقدند که بدون مشغولیت، یادگیری رخ نمی‌دهد و این مطلب نشان‌دهنده اهمیت مشغولیت در یادگیری از نظر این پژوهشگران است. چاپمن^۴ (۲۰۰۳) مشغولیت دانش‌آموزان را تمایل به مشارکت در فعالیت‌های روزانه مدرسه از قبیل شرکت

خرده مقیاس	ماده	هرگز			همیشه
مشغولیت رفتاری	در بحث‌های کلاسی دیدگاه‌های شخصی‌ام را بیان می‌کنم.	۱	۲	۳	۴ ۵
	وقتی قرار است در گروه روی تکلیفی کار کنم، کار کردن با گروه را دوست ندارم.	۵	۴	۳	۲ ۱
مشغولیت هیجانی	وقتی قرار است فعالیتی را در مدرسه انجام دهم، احساس هیجان می‌کنم.	۱	۲	۳	۴ ۵
	موقع درس دادن معلم احساس خستگی می‌کنم.	۵	۴	۳	۲ ۱
مشغولیت شناختی	ترجیح می‌دهم که مطالب درسی را قبل از کلاس بخوانم.	۱	۲	۳	۴ ۵
	پروژه‌ها را فقط برای گرفتن نمره قبولی انجام می‌دهم.	۵	۴	۳	۲ ۱

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|--|--|
| 1. engagement. | 10. saturation |
| 2. Clarle, J. | 11. construct validity |
| 3. Dimartino, J. | 12. Cronbach's Coefficient Alpha |
| 4. Chapman, E. | 13. goodness of fit statistics |
| 5. Tinio-Academic Engagement Scale (T-AES) | 14. confirmatory factor analysis (CFA) |
| 6. behavioral | 15. validity |
| 7. emotional | 16. reliability |
| 8. cognitive | 17. construct validity |
| 9. exploratory factor analysis (EFA) | |

منابع

۱. فولادوند، خدیجه؛ سلطانی، مهری؛ فتحی آشتیانی، علی و شعاعی، زهرا؛ «ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه مشغولیت تحصیلی تینیو». فصل‌نامه اندازه‌گیری‌های تربیتی سال سوم، شماره ۸، ۱۳۹۱.
2. Tinio, MFO. Academic Engagement Scale for Grade School Students. *The Assessment Handbook* 2009. Vol 2, 64- 75.

که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده بودند انجام شده، نتایج زیر به‌دست آمده است.

- برای بررسی روایی سازه^{۱۷} پرسش‌نامه از تحلیل عاملی استفاده شده است. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی معرف این امر بود که ساختار عاملی پرسش‌نامه از سه عامل با عنوان‌های مشغولیت تحصیلی شناختی، مشغولیت تحصیلی رفتاری و مشغولیت تحصیلی هیجانی اشباع شده است که روی هم ۶۰ درصد از کل واریانس بین متغیرها را تبیین می‌کنند. همچنین معنادار بودن شاخص‌های نیکویی برازش الگوی سه عاملی و معناداری تمامی ضریب‌های مسیر در این الگو نشان داد که الگوی سه عاملی مورد نظر برازش مناسبی با داده دارد. بنابراین، نتایج پرسش‌نامه از روایی ساده، قابل قبولی در جامعه پژوهش برخوردار است.

- به‌منظور بررسی روایی همگرایی پرسش‌نامه، همبستگی خرده مقیاس‌های سه‌گانه محاسبه و آزمون شده است. ضرایب مثبت و معنادار به‌دست آمده نشان‌دهنده روایی همگرایی ابزار می‌باشد.

- در این پژوهش، برای برآورد همسانی درونی پرسش‌نامه و خرده مقیاس‌ها از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. این ضریب برای خرده مقیاس رفتاری ۰/۹۰، خرده مقیاس هیجانی ۰/۹۲، خرده مقیاس شناختی ۰/۸۸ و برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۶ به‌دست آمده که نشان‌دهنده اعتبار قابل قبول پرسش‌نامه است.





مقیاس هوشی وکسلر بزرگ سالان (WAIS)
اولین ابزار بالینی سنجش هوشی نوجوانان و
بزرگسالان است

چکیده

علاقه‌مندی به پدیده هوش انسان به هزاران سال پیش باز می‌گردد. اما اولین هوش‌آزمایی که به‌طور واقعی هوش را بسنجد، توسط **آلفرد بینه** و همکاری **تئودور سیمون** در ۱۹۰۵ ابداع شد و بعدها اساس سایر آزمون‌های هوشی از جمله استنفورد - بینه قرار گرفت. **ترمن** سؤالات آزمون استنفورد - بینه را براساس سن تنظیم کرد. در بین سایر آزمون‌های انفرادی هوش، می‌توان به وکسلر اشاره کرد که سؤالات آزمون خود را بر اساس درجه دشواری تنظیم کرد. وکسلر مقیاسی برای کودکان و مقیاس دیگری برای بزرگسالان فراهم آورد. با مقیاس وکسلر می‌توان استعدادهای کلامی و غیرکلامی را به‌طور جداگانه یا با هم اندازه گرفت. مقیاس هوشی وکسلر بزرگسالان^۱ (WAIS) اولین ابزار بالینی سنجش هوشی نوجوانان و بزرگسالان است که برای ارزیابی نورولوژیک، به خصوص از نقطه نظر بدکارکردی مغزی کاربرد دارد و از جمله آزمون‌های پرکاربرد در ایران است. در این مختصر، سعی بر روشن شدن نکاتی است که، در اجرای جمعیت ایرانی، با تغییرات اقتصادی - اجتماعی و فرهنگی و با گذشت زمان، در این نسخه ایجاد شده، بحث شده و پیشنهادهایی برای هر مورد ارائه شده است.

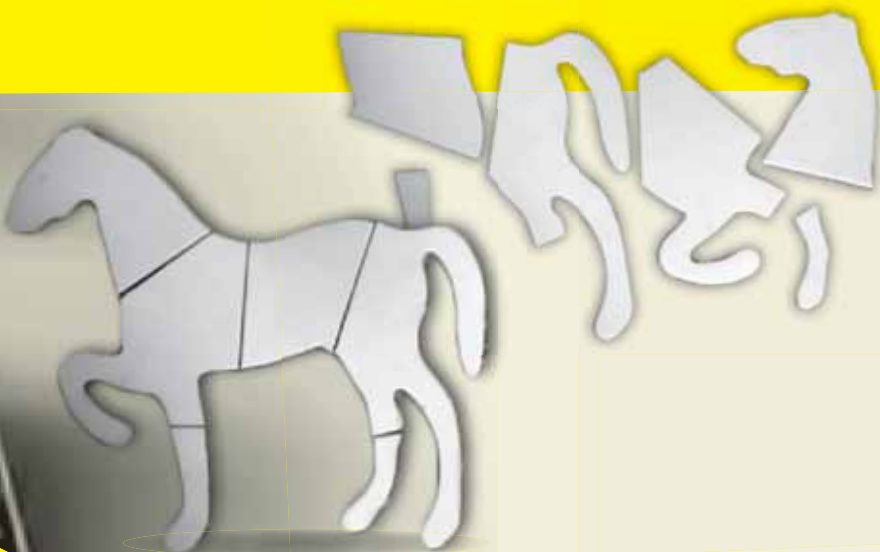
کلیدواژه‌ها: مقیاس هوشی وکسلر بزرگسالان، خرده مقیاس‌های هوشی وکسلر

نقدی بر آزمون هوشی وکسلر بزرگسالان

□ جمال بهمن‌پور، دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی

□ دکتر فخرالسادات قریشی‌راد، گروه

روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهیدمدنی آذربایجان



دیوید وکسلر^۲ در دهه ۱۹۳۰ مطالعه تعدادی از آزمون‌های استاندارد را آغاز کرد (گراث، مارنات گری، ۱۳۸۴) و با استفاده از روش متفاوت از روش ترمن، آزمون هوشی تهیه نمود. مقیاس هوشی وکسلر بزرگ سالان (WAIS) اولین ابزار بالینی سنجش هوشی نوجوانان و بزرگسالان است (کافمن^۳، ۲۰۰۶). تفاوت زیاد در هوش کلامی و غیرکلامی، تأکید بر نوع اختصاصی ضایعات مغزی است.

وکسلر با توجه به محدودیت‌های آزمون بینه و با مدنظر قرار دادن سایر توانایی‌های ذهنی تعریف گسترده‌تری از هوش به عمل آورد: «کل ظرفیت فرد است که به او یاری می‌دهد تا با اندیشه‌ای سنجیده و رفتاری با هدف و مؤثر بر محیط عمل کند.» در ۱۹۳۷ مقیاس هوشی بزرگسالان که چند بار تجدیدنظر شده و هم‌اکنون به نام WAISIII خوانده می‌شود، توسط دیوید وکسلر ابداع شد (مک کاسکر^۴، ۱۹۹۴). در این آزمون به جای امتیاز دهی براساس سن واقعی و سن عقلی امتیاز براساس مقایسه امتیاز فرد با همسالان دیگر گروه سنی به دست می‌آید. نمره میانگین ۱۰۰ است و دو سوم نمرات در محدوده ۸۵-۱۱۵ قرار می‌گیرد.

وکسلر معتقد بود که آزمون استنفورد- بینه بیش از حد به توان کلامی تکیه دارد و برای بزرگسالان مناسب نیست. به همین دلیل، دست به ساختن آزمون تازه‌ای زد و برای ساختن مجموعه اولیه مقیاس خود، ۱۱ خرده‌آزمون را انتخاب کرد (انکینسون و همکاران، ۲۰۰۱). چند خرده‌آزمون را از بخش‌های مختلف آزمون تجدیدنظر شده ۱۹۳۷ استنفورد- بینه گرفت. بقیه خرده‌آزمون‌ها را از امتحانات گروهی ارتش، طراحی مکعب‌های کپس، آزمون ارتش آلفا، آزمون ارتش بتا، آزمون تکمیل تصاویر هیلی و آزمون پینتر-پاترسون گرفت. این خرده‌آزمون‌ها را با هم ترکیب کرد و در ۱۹۳۹ با عنوان مقیاس هوشی وکسلر- بلویو منتشر ساخت (شریفی، ۱۳۸۴). فرم یک تست وکسلر اصلی در ۱۹۵۵ توسط دیوید وکسلر به عنوان

۱. از نظر اعتبار و از نظر روایی (تفاوت بین هوش در حال رشد و هوش کامل‌شده)، از نظر سرعت در انجام کارها، عادت، نامتناسب بودن هنجارهای سن عقلی و ضریب هوشی، برای افرادی که رشد خود را به پایان رسانده‌اند یا حتی به مرحله پس‌روی رسیده‌اند.

۲. روش اجرای این مقیاس همانند روش اجرای مقیاس هوشی کودکان است. نمرات برحسب سن زمانی آزمودنی، به ضرایب هوشی تبدیل می‌شود. در اینجا نیز مثل مقیاس هوشی کودکان، ضریب هوشی همان مفهوم سنتی خود را ندارد. ضرایب هوشی برحسب انحراف از میانگین گروه سنی معین بیان می‌شود (میانگین ۱۰۰ و انحراف معیار ۱۵). با این مقیاس می‌توان ضریب هوشی کلامی و ضریب هوشی

مقیاس هوشی وکسلر برای کودکان، یک آزمون تحلیلی است که نمره‌گذاری آن برحسب میزان موفقیت آزمایش‌شونده انجام می‌شود. علت تهیه‌شدن این مقیاس، وجود معایب و نقص‌هایی بود که در کاربرد آزمون‌های کودکان برای اندازه‌گیری هوش بزرگسالان دیده می‌شد

در ۱۹۳۷ مقیاس هوشی بزرگسالان که چند بار تجدیدنظر شده و هم‌اکنون به نام WAISIII خوانده می‌شود، توسط دیوید وکسلر ابداع شد

الف. مقیاس اطلاعات عمومی

در این مقیاس دو نکته قابل بررسی است: نکته اول: اینکه تمامی تست‌های هوشی موجود طوری ترتیب داده شده‌اند که فرد از سؤال آسان به سمت سؤال دشوار می‌رود. لذا هدف از این روش کسب بیشترین نمره با توجه به توانایی فرد است. در مقیاس وکسلر که هنجاریابی شده، در قسمت اطلاعات عمومی به نظر می‌رسد ترتیب دشواری سؤالات رعایت نشده است. برای مثال، می‌توان گفت سؤال دشواری چون «کتاب ذخیره خوارزمشاهی در مورد چه موضوعی است (طب و پزشکی)» در رتبه ۱۸ سؤالات آمده است؛ درحالی‌که سؤال «آب در چه درجه‌ای از حرارت به جوش می‌آید» در رتبه ۲۵ قرار دارد یا سؤال «سه نوع رگ خونی را که در بدن یافت می‌شود، نام ببرید» که نسبت به سؤال ۱۸ آسان‌تر است در رتبه ۲۴ قرار دارد. لذا می‌توان با بررسی بیشتر، ترتیب را اصلاح کرد تا با توجه به اینکه آزمون بعد از پنج پاسخ نادرست تمام می‌شود، نمرات حقیقی و هماهنگ با توانایی فرد به دست می‌آید.

نکته دوم: وجود سؤالی در این مقیاس است که با توجه به گذشت زمان پاسخ آن تغییر می‌کند. به نظر می‌رسد بودن چنین سؤالی متأثر از زمان در یک تست معتبر چندان درست نباشد. در سؤال ۲۳، این پرسش مطرح شده است که تعداد نمایندگان مجلس شورای اسلامی چند نفر است؟ پاسخ ۲۷۲ نفر ذکر شده است، در صورتی که تعداد آنان در حال حاضر بیش از ۲۹۰ نفر است.

ب: آزمون تکمیل تصویرها

۱. در ماده‌های این آزمون برخی موضوعات تکراری است، مثل بخش افتاده دستگیره، پا.
۲. موضوع مهم‌تر کارت شماره ۲۰ است که با زمینه کاملاً سفید، برف نقاشی شده است. با توجه به زمینه سفید کارت، تشخیص اینکه تنها بر قسمت کوچکی از تصویر برف نابریده است عملاً حتی در افراد با هوش‌بهر بالاتر از ۱۳۰ نیز در هیچ اجرایی به پاسخ درست ختم نمی‌شود. لذا به نظر می‌رسد این

غیرکلامی آزمودنی را برآورد کرد.

۳. مواد این مقیاس با دقت تمام درجه‌بندی شده است. درجه‌بندی و تعیین روایی آن برای هر سن و تا ۷۰ سالگی محاسبه شده است. بنابراین، هوش‌آزمای وکسلر برای بزرگسالان زوال فزاینده هوش را در نظر می‌گیرد. وکسلر سعی کرده است محاسبه ضریب هوشی سنتی را، زمانی که از مقیاس‌های نوع بینه استفاده می‌شود، اصلاح کند. در محاسبه معمولی، ضریب هوشی مخرج کسر (سن زمانی) از ۱۶ سال تجاوز نمی‌کند اما لازم است مقدار آن به تناسب افزایش، کاهش داده شود (۱۵/۵ برای سنین ۲۰ تا ۲۴، ۱۵ برای سنین ۲۵ تا ۲۹، ۱۲ برای سنین ۵۵ تا ۵۹). به نظر وکسلر، با این مقیاس می‌توان ضریب کارایی بزرگسالانی را که سن آن‌ها از ۳۰ تجاوز کرده است، محاسبه کرد. برای این کار عملکرد آزمودنی را با نتایج متوسط دوره ۲۰ تا ۲۴ سالگی، دوره‌ای که انسان بالاترین کارایی ذهنی را دارد، مقایسه می‌کند.

۴. انتشار هوش‌آزمای وکسلر برای بزرگسالان، مقیاس‌های کوتاه‌شده متفاوتی را به دنبال آورده است (۲، ۳ یا ۵ خرده‌مقیاس). برای صرفه‌جویی در وقت می‌توان از آن ترکیب‌های متعددی به دست آورد. نتایج مقیاس‌های کوتاه‌شده با نتایج مقیاس کامل همبستگی بسیار بالایی دارد. وکسلر در ۱۹۴۶، فرم موازی این مقیاس را منتشر کرده است. چاپ ۱۹۵۵ نیز همان ساخت را دارد. با وجود این، مؤلفان، بعضی خرده تست‌های قبلی را جایگزین کرده‌اند. مقیاس هوش عملی شامل پنج بخش به شرح زیر می‌شود:
۱. تکمیل تصاویر، ۲. تنظیم تصاویر، ۳. طراحی با مکعب‌ها، ۴. الحاق قطعات، و ۵. نماد ارقام (روان‌تجهیز سینا، بی‌تا، گنجی، ۱۳۸۶ و کرمی، ۱۳۸۶).

هوش‌آزمای وکسلر برای بزرگسالان، از جمله آزمون‌های پرکاربرد در ایران است که به‌رغم نکات قوت، برخی اشکالات در نسخه فارسی ترجمه و انطباق دکتر محمدنقی براهنی، به شرح زیر به چشم می‌خورد:

سؤال با بقیه سؤالات این خرده‌مقیاس هماهنگ نیست.

ج: مقیاس واژگان

۱. مقیاس واژگان به نظر می‌رسد تنها مقیاسی است که بیشتر به نظر و قضاوت آزمونگر وابسته است؛ چه در سطح نمره‌گذاری و چه اینکه پاسخ آزمودنی با چه میزان سؤال اضافی همراه باشد. بنابراین، یک آزمونگر سخت‌گیر و یک آزمونگر آسان‌گیر در این مقیاس پایایی کافی را نخواهند داشت. به نظر می‌رسد با اضافه کردن پاسخ‌ها در سطوح نمره‌گذاری بتوان این مورد را برطرف کرد.

۲. همچنان در مورد ترتیب چیدن سؤالات، باز سؤالات آسان‌تر به دشوار مرتب نشده‌اند و برای آزمودنی‌ها، گاهی در سؤالات اولیه، جواب درست دادن دشوارتر از سؤالات میانی این مقیاس است.

۳. برخی پاسخ‌های این مقیاس است؛ به عنوان مثال: سؤال ۱۰ بیان معنی کلمه «مس» است که در پاسخ‌نامه این جواب برای آن ذکر شده است: فلزی است قرمز رنگ که از آن ظرف و مفتول می‌سازند.

با توجه به اینکه امروزه از این فلز برای ساختن ظروف استفاده نمی‌شود، به نظر می‌رسد وجود چنین مواردی در پاسخ‌نامه باید اصلاح شود.

د: مقیاس طراحی با مکعب‌ها

در این مقیاس اشکال آزمون‌گیری خاصی مشاهده نمی‌شود اما در شماره‌گذاری طرح‌ها اشکالی وجود دارد. در نمره‌گذاری، به نه طرح نمره داده می‌شود ولی تعداد طرح‌های موجود در جعبه آزمون ۱۰ طرح است که قابل انطباق با نه نمره آزمون نیست. به نظر می‌رسد طرح نخست می‌بایست در دفترچه طرح‌ها، بدون شماره می‌آمد تا آزمونگر از آن طرح صرفاً برای تفهیم آزمودنی از روند آزمون‌گیری استفاده می‌کرد.

ه: حساب

در این مقیاس چهار عمل اصلی ریاضی مطرح شده است اما نکات زیر قابل توجه هستند:

۱. در طراحی سؤالات بیشتر کارها توسط یک مرد انجام شده است. در حالی که می‌توان با استفاده از مفاهیم مردانه، زنانه و یا حتی با عنوان «یک خانم» سؤالات را متنوع‌تر کرد تا همانندسازی جنسی موجب تفاوت در پاسخ‌های دو جنس نشود.

۲. قیمت‌های موجود در پرسش‌ها به دلیل عدم تناسب با زمان حال نوعی انحراف ذهنی در آزمودنی‌ها ایجاد می‌کند و موجب حواس‌پرتی او می‌شود. به نظر می‌رسد به‌روز شدن این نرخ‌ها و اعداد می‌تواند کیفیت آزمون را بهتر کند. البته می‌توان به جای استفاده از قیمت اجناس از واحدهای دیگری برای ارزیابی چهار عمل اصلی استفاده کرد. برای مثال، به جای جمله «چهار تومان با پنج تومان چقدر می‌شود» می‌توان گفت: چهار شاخه گل با پنج شاخه گل

چند شاخه گل می‌شود؟

۳. در سؤال ۱۰ آزمون استفاده دقیق از یک مقیاس فیزیک در سنجش هوش موجب طولانی‌تر شدن شکل آزمون و حواس‌پرتی آزمودنی‌ها می‌شود.

و: مقیاس درک مطلب

مقیاس درک مطلب برای سؤال پنج، نمره‌گذاری یک و صفر مشخص نشده است.

در سؤال ۱۰ نمره یک برای پاسخ، اشاره به پاسخ دو نمره‌ای دارد که بدون توضیح ارائه شده است. با توجه به اینکه ما در صورت ابهام در پاسخ مجاز به طرح سؤال اضافی هستیم و نیز در صورت ناقص بودن پاسخ، توضیح اضافی خواسته می‌شود، با توجه به مبهم بودن نمره‌گذاری به نظر می‌رسد در این پرسش قضاوت آزمونگر مهم است و به عدم پایایی منجر می‌شود.

ز: مقیاس شباهت‌ها

در این مقیاس نمره‌گذاری برای برخی سؤالات ناقص است. به عنوان مثال، برای پرسش هشت سطح نمره یک مشخص نشده و فقط نمرات دو و صفر بیان شده است یا در سؤال نخست، مواردی که نمره صفر می‌گیرند مشخص نشده است.

پی‌نوشت‌ها

1. Wechsler Adult Intelligence Scale
2. David Wechsler
3. Kaufman
4. McCusker
5. Wechsler – Bellevue
6. Pearson

منابع

۱. انکینسون و هیگارد (۲۰۰۱): زمینه روان‌شناسی، ترجمه براهنی و همکاران، رشد، چاپ پنجم، تهران، ۱۳۸۵.
۲. شریفی، حسن‌یاشا، نظریه و کاربرد آزمون‌های هوش و شخصیت، سخن، تهران، ۱۳۸۲.
۳. ———، اصول روان‌سنجی و روان‌آزمایی، رشد، چاپ دهم، تهران، ۱۳۸۴.
۴. کرمی، ابوالفضل؛ راهنمای آزمون هوش و کسب بزرگسالان، مرکز نشر روان‌سنجی، تهران، ۱۳۸۶.
۵. گنجی، حمزه؛ آزمون‌های روانی، انتشارات ساوالان، تهران، ۱۳۸۶.
۶. وکسلر، دیوید؛ آزمون هوشی وکسلر بزرگسالان، ترجمه و انطباق محمدنقی براهنی، روان‌تجهیز سینا، تهران، سینا.
7. Groth-Marnat, G. (1997). Handbook of Psychological Assessment, 3rd edition. New York, John Wiley and Sons.
8. Kaufman, A. S., Lichtenberger, E.O. (2006). Assessing adolescent and adult intelligence. John Wiley and Sons.
9. Kaufman, I., and Kaufman, P. (2006). Wechsler Adult Intelligence Scale: Revised short forms on a clinical sample. Psychological assessment, 6 (3): 246 – 248.
10. Kline, P. (1999). The Handbook of Psychological Testing. New York: Routledge.
11. McCusker, P J. (1994). Validation of Wechsler Adult Intelligence Scale: Revised short forms on a clinical sample. Psychological assessment, 6 (3): 246 _ 248.
12. PsycINFO Database Record (c) 2010 APA, all rights reserved.
13. Pearson (2008). Wechsler Adult Intelligence Scale, 4th Edition (WAIS – IV).
14. Wechsler adult intelligence scale – children, adults, person, people, used, brain, personality, score, skills <http://www.minddisorders.com/Py-Z/Wechsler-adult-intelligence-scale.html#ixzz2ADoAMz00>.

ساختار آموزشی

۳ - ۳ - ۶

ضرورت طراحی الگوی جدید هدایت تحصیلی دانش آموزان

مهم‌ترین مسئله هر نظام آموزشی و پرورشی، تربیت دانش‌آموزانی است که بتوانند مناسب با استعداد رغبت، ارزش‌ها و شخصیت خود پاسخگوی پیشبرد نیازهای جامعه و اهداف عالیه آن کشور باشند. در کشور ما نیز مطابق هدف کلان سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش، تربیت انسانی موحد، مؤمن، معتقد، متعهد به مسئولیت‌ها و وظایف در برابر خدا، خود و دیگران، امیدوار، دارای عزت نفس، امانتدار، انتخابگر، خلاق و کارآفرین، سالم و بانشاط و آماده ورود به عرصه زندگی شایسته فردی، خانوادگی و اجتماعی بر پایه نظام اسلامی است.

دقت و توجه به کلمات استخدام شده، نشانگر مسئولیت بزرگ دستگاه تعلیم و تربیت در تحقق اهداف فوق است، اما سؤال اساسی این است که به راستی شیوه علمی و مورد نیاز برای اجرایی کردن این اهداف چگونه است؟ چه مرجعی به عنوان هماهنگ کننده در مدرسه و درون نظام آموزش و پرورش وجود دارد؟

تأمل در بیانات ریاست محترم جمهوری در گردهمایی مدیران کل آموزش و پرورش استان‌ها مبنی بر جدی گرفتن آماده سازی دانش آموزان برای پذیرش نقش‌های مختلف زندگی و تأمین نیروی انسانی ماهر در سطح جامعه، که از وظایف آموزش و پرورش است و نیز تأکید وزیر محترم آموزش و پرورش به بالا بردن انگیزه و توان تخصصی معلمان و کارکنان مدرسه که نشان دهنده جدی گرفتن مسئله انتخاب و به کارگماری درست سرمایه انسانی در پست‌های سازمانی مختلف همراه با رضایت‌مندی و رضایت بخشی است. به نظر می‌رسد هدایت و انتخاب مسیر زندگی تحصیلی -



□ علی اصغر ایزدی
رئیس اداره مشاوره اداره کل
امور تربیتی و مشاوره

تنها در یک سال تحصیلی و براساس جمع‌آوری داده‌های ضرب‌الاجلی نمرات دروس و بررسی‌های مشاوره‌ای به‌صورت ناقص انجام می‌شود.

۸. بی‌توجهی به نیازهای دانش‌آموزان متناسب با استعداد، رغبت، ارزش‌ها و توانایی‌های فرد و نیازهای شغلی جامعه که خودکارآمدی و رضایت‌مندی دانش‌آموز را در پی نخواهد داشت.

۹. حذف کنکور و تغییر نظام پذیرش دانشجو در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی که خود گویای جدی گرفتن هدایت تحصیلی - شغلی دانش‌آموزان در درون آموزش و پرورش است. اگرچه این موضوع در آموزش و پرورش نیاز به بازنگری مجدد در روند ثبت سوابق آموزش و پرورشی دانش‌آموز دارد و می‌بایست با نگاهی همه‌جانبه به دانش‌آموز قبل از ورود به دانشگاه به‌صورت مستمر (از ابتدایی تا پایان دوره متوسطه) داشته باشیم و نقش مشاوران در این میان در ترسیم نیم‌رخ تحصیلی - شغلی آنان بسیار مؤثر و تأثیرگذار است.

با عنایت به موارد طرح‌شده، طراحی و تدوین الگوی هدایت تحصیلی و شغلی جدید براساس تکلیف قانونی راهکار ۳- ۲۱ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مبنی بر «طراحی و استقرار نظام جامع هدایت تحصیلی و استعدادیابی به‌منظور هدایت دانش‌آموزان به‌سوی رشته‌ها، حرف و مهارت‌های موردنیاز حال و آینده کشور متناسب با استعدادها، علاقه‌مندی و توانایی آنان» بسیار ضروری است و اداره کل امور تربیتی و مشاوره معاونت پرورشی و فرهنگی وزارت آموزش و پرورش آماده پذیرش دیدگاه‌ها و نظرات ارزشمند شما مشاوران عزیز در سراسر کشور از طریق پیام‌نگار به نشانی moshaver@moshaveraniran@gmail.com یا medu.ir می‌باشد. امید است با بهره‌گیری از تجارب ارزشمند شما بتوانیم الگویی در خور نظام مقدس جمهوری اسلامی ایران را در آموزش و پرورش به اجرا درآوریم.

شغلی دانش‌آموزان مهم‌تر و فراتر از یک وظیفه اداری و یک معاونت خاص است و همه ارکان آموزش و پرورش می‌بایست در دستیابی به اهداف مهم هدایت تحصیلی دانش‌آموزان برای پی‌ریزی یک نظام جامع و مطلوب تلاش کنند.

نکته قابل‌توجه این است که داشتن یک راهبرد کاملاً علمی و حساب‌شده در این برهه حساس زمانی، که هر روز شاهد تغییرات فزاینده در دنیای تحصیلی و شغلی هستیم، اهمیت هدایت صحیح تحصیلی دانش‌آموزان را دوچندان می‌کند. ضروری است ابتدا مهم‌ترین چالش‌های پیش رو را، که در ادامه به آن‌ها اشاره می‌شود، مورد توجه قرار دهیم و براساس یک الگوی مفهومی سنجیده به طراحی مدل مطلوب هدایت تحصیلی متناسب با شرایط روز آموزش و پرورش بپردازیم.

۱. نداشتن نگاه تخصصی مشاوره‌ای به‌مقوله هدایت تحصیلی و تأکید بیش‌ازاندازه به تکمیل ظرفیت شاخه و رشته‌های تحصیلی متناسب با ظرفیت مدرسه و منطقه، به‌خصوص در رشته‌های شاخه فنی و حرفه‌ای و کارودانش.

۲. ناکافی بودن ابزارهای مشاوره‌ای و یا تنها تأکید بر ابزارها به‌جای استفاده از ابزارها و فرایندها به‌صورت توأمان. (منظور از فرایندها مجموعه آمادگی‌های موردنیاز برای دانش‌آموز قبل از انتخاب رشته است.)

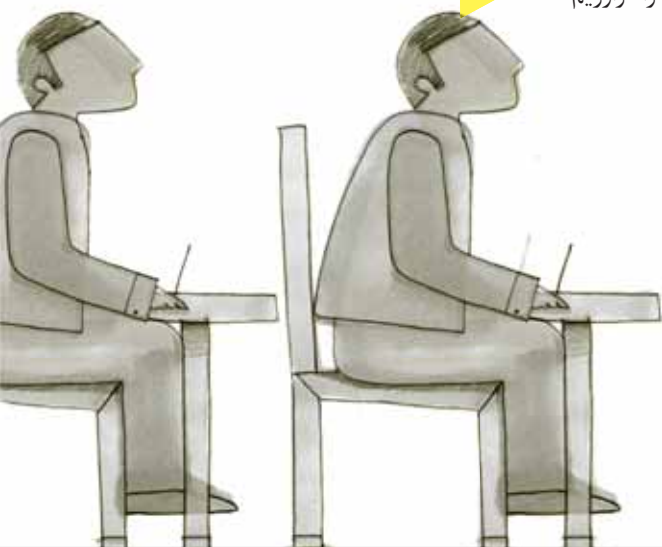
۳. از آنجایی که دروس سه‌ساله متوسطه اول به‌صورت عمومی و مشترک است، نمی‌توان صرفاً نمره را نشانگر قوی و یا ملاک پیش‌بین دقیقی در هدایت تحصیلی دانش‌آموزان در نظر گرفت.

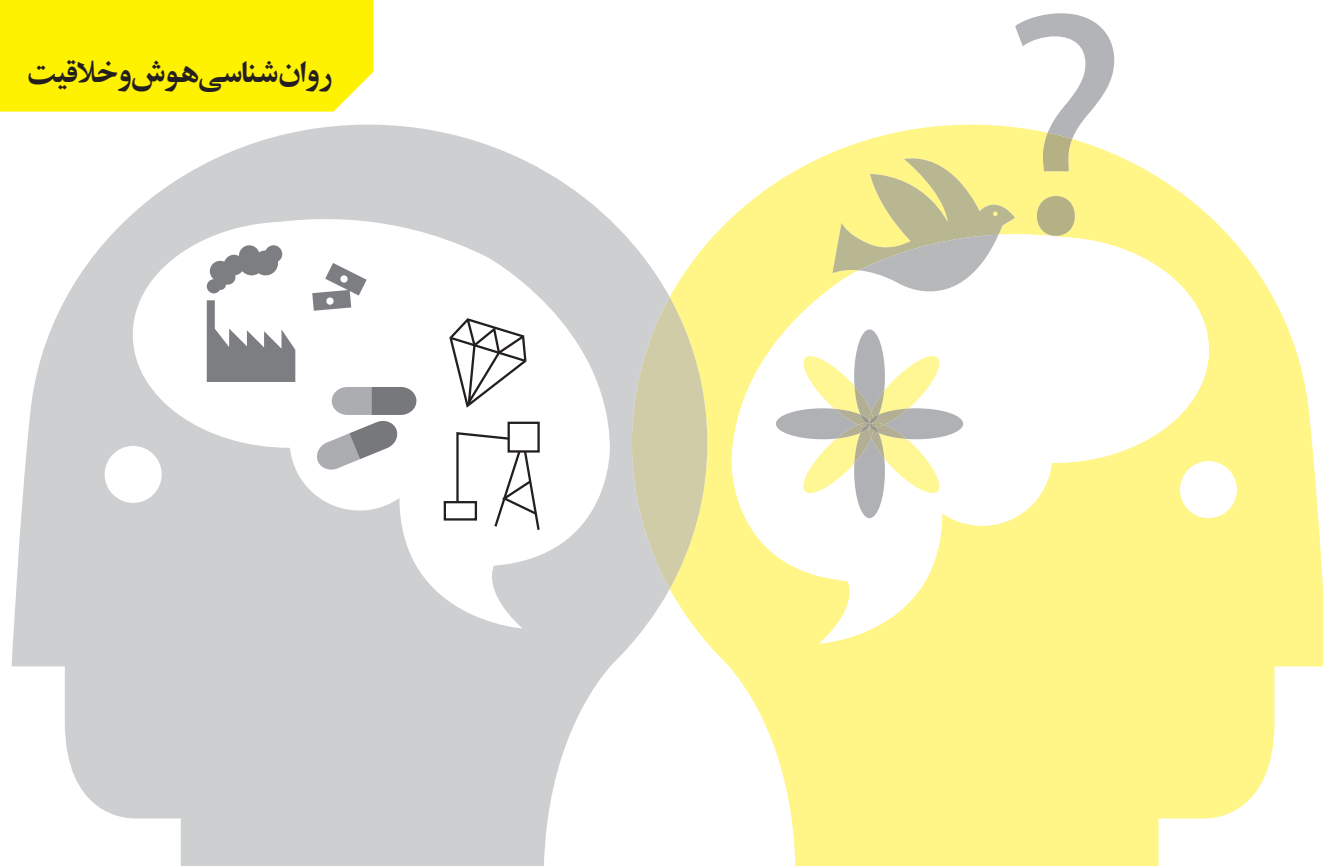
۴. نبود نگاه کل‌گرایانه در الگوی هدایت تحصیلی و لحاظ نکردن حیطه‌های یازده‌گانه یادگیری براساس سند برنامه درسی ملی به‌عنوان یکی از شاخص‌های مؤثر در هدایت تحصیلی.

۵. تأکید بر یک مؤلفه بیش از سایر مؤلفه‌ها؛ تنها تکیه بر نمرات درسی دانش‌آموزان آن هم در سال اول دبیرستان که دانش‌آموز به‌علت ورود به یک مقطع بالاتر و روبه‌رو شدن با یک مدرسه و دانش‌آموزان جدید از اضطرابی فراگیر رنج می‌برد و همچنین به‌علت هویت‌یابی و بحران بلوغ از قدرت تشخیص و انتخاب پایین برخوردار است.

۶. تغییر ساختار آموزش و پرورش از نظام ۵، ۳، ۴ به نظام ۳، ۳، ۶ که می‌بایست انتخاب رشته دانش‌آموز در سال نهم تحصیل (پایان سال سوم متوسطه اول) انجام شود.

۷. نگاه نقطه‌ای به هدایت تحصیلی دانش‌آموزان بدون درنظر گرفتن فرایندی بودن آن (شیوه هدایت تحصیلی فعلی





دوپینگ قانونی تفکر خلاق

معلم باید موقعیت یادگیری را با بیان نکته‌ای آغاز کند و سپس دست نگه دارد و اجازه دهد دانش‌آموزان خود با اطلاعات بازی کنند و درگیر شوند

□ سهیلا غلامی هرهدشتی
کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت

جمله‌اند:

۱. استفاده از مغایرت‌ها: ارائه مطالبی که خلاف باورهای مرسوم و عمومی علمی باشد؛ مثلاً معلم در درس علوم از دانش‌آموزان بخواهد که نظریات قدیمی را رد کنند و بدین ترتیب دانش‌آموزان را برانگیزد تا همه چیز را ارزیابی کنند و راه‌های جالبی برای آزمودن و اثبات کردن مسائل بیابند.

۲. استفاده از تمثیل: معلم به دانش‌آموزان کمک کند تا با استفاده از چیزهایی که قبلاً می‌دانستند در موقعیتی مشابه به اطلاعات، حقایق و اصول تازه‌ای دست یابند. به آن‌ها نشان داده شود چگونه محصولات علمی براساس موقعیت‌های مشابه شکل گرفته‌اند.

۳. توجه به کمبودها و خلأ موجود در دانش: از دانش‌آموزان خواسته شود به جای آنکه به دانسته‌های انسان

چکیده

متخصصان معتقدند که نیروی انسانی هوشمند و خلاق، شرط اساسی پیشرفت جامعه و دستیابی به بهره‌وری پایدارست. به همین جهت، پرورش خلاقیت مدت‌هاست در دستور کار نظام‌های آموزشی قرار گرفته است و از این پس نیز به شناخت عوامل مرتبط با خلاقیت توجه ویژه‌ای خواهد شد. پس لازم است معلمان با پرورش دانش‌آموزان خلاق و هوشمند جامعه را به سمت پیشرفت سوق دهند.

کلیدواژه‌ها: تفکر خلاق، تقویت تفکر خلاق، دانش‌آموز

مقدمه

معلم می‌تواند با به کارگیری شیوه‌های مناسب، زمینه رشد خلاقیت را در دانش‌آموزان فراهم کند. موارد زیر از این

بپردازند، آنچه را برای او مجهول مانده است، بررسی کنند. مهارت‌های دانش‌آموزان را برای جست‌وجوی شکاف‌ها، ناشناخته‌ها و مجهولات توسعه دهند. معلم باید از دانش‌آموزان بخواهد که تمام تعاریف ممکن یک مسئله و همچنین موارد نقض آن را جست‌وجو کنند.

۴. تقویت تفکر درباره امکانات و احتمالات: فرصت‌هایی ایجاد شود تا به سؤال‌هایی مانند چطور، اگر، از چه راه‌هایی، پاسخ داده شود و حتی خود دانش‌آموزان وادار به پاسخ دادن به آن‌ها شوند. دانش‌آموزان باید بفهمند چگونه یک چیز به چیز دیگر منجر می‌شود. هنگام ارائه مسئله، به دانش‌آموزان فرصت اندیشیدن به راه‌حل‌های مختلف آن داده شود.

۵. استفاده از سؤال‌های محرک: معلم باید بیشتر به گزاره‌های پرسشی که به درک عمیق نیازمندند، توجه کند و از سؤال‌هایی استفاده کند که به ترجمه، تفسیر، تعریف، اکتشاف و تجزیه و تحلیل نیاز دارند.

۶. ایجاد فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان تا رازهای هرچیز را جست‌وجو کنند.

۷. تشویق به مطالعه درباره افراد خلاق.

۸. تقویت تعامل دانش‌آموزان با اطلاعات قبلی: فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان ایجاد شود تا با اطلاعاتی که دارند، بازی کنند و به آن‌ها کمک کنند و فرصت دهند تا بتوانند با استفاده از حقایق و اطلاعاتی که قبلاً آموخته‌اند، کارهایی را تجربه کنند.

۹. تقویت مهارت‌های مطالعه خلاق: از دانش‌آموزان خواسته شود به جای آنکه بگویند چه خوانده‌اند، عقایدی را که در نتیجه خواندن به دست آورده‌اند، بیان کنند.

۱۰. ایجاد ابهام و تقویت آن: همه می‌دانند که دانش‌آموزان زمانی یاد می‌گیرند که با موقعیت‌های حل مسئله مواجه باشند. بنابراین، معلم باید موقعیت یادگیری را با بیان نکته‌ای آغاز کند و سپس دست نگه دارد و اجازه دهد دانش‌آموزان خود با اطلاعات بازی کنند و درگیر شوند، این روش خوبی است که به یادگیری

خودهدایتی منجر می‌شود.

۱۱. استفاده از روش‌های اکتشافی: در روش اکتشافی، دانش‌آموز خود به جست‌وجوی راه‌حل می‌رود و معلم نقش راهنما را دارد. در این روش، چگونگی یافتن جواب مسئله بیش از جواب آن اهمیت دارد. دانش‌آموز خود را به اطلاعاتی که پیرامون مسئله وجود دارد، محدود نمی‌کند بلکه از زوایای مختلف به مسئله توجه کرده و حتی ممکن است تغییراتی در آن ایجاد کند. بدین ترتیب امکان تجربه شخصی توسط دانش‌آموزان، موقعیت یادگیری را برای آن‌ها جذاب و مطلوب نماید و انگیزه‌های درونی‌شان را تقویت می‌کند. همه این جنبه‌ها در کشف و شکوفایی استعداد خلاق دانش‌آموزان تأثیر مستقیم دارد.

برخی از پیشنهاد‌های مهم صاحب‌نظران در مورد روش‌ها و فنون آفرینندگی یا خلاقیت:

۱. تجارب دانش‌آموزان را با موقعیت‌های خاص محدود نکنید.

۲. برای طرح سؤال‌ها و اندیشه‌های غیرمعمول و تازه ارزش قائل شوید.

۳. فرصت‌هایی برای خودآموزی و یادگیری اکتشافی در اختیار یادگیرندگان قرار دهید.

۴. نسبت به تفاوت‌های فردی یادگیرندگان با احترام برخورد کنید.

۵. رفتارهای آفریننده را برای کودکان سرمشق قرار دهید.

۶. از روش‌ها و فنون ویژه بالا بردن سطح آفرینندگی استفاده کنید (سیف، ۱۳۹۰: ۴۰۸-۴۰۶).

نتیجه‌گیری

یکی از صفات ممتاز آدمی آفرینندگی (خلاقیت) است. آفرینندگی در علم، هنر، ادبیات و سایر جنبه‌های فرهنگ و تمدن همواره مورد احترام انسان‌ها بوده است و به همین سبب پرورش استعداد‌های خلاق، یکی از هدف‌های مهم آموزش و پرورش به‌شمار می‌رود. تفکر خلاق، عامل بروز خلاقیت در زندگی است و می‌تواند جلوه‌های نوینی از اعمال و نتایج بدیع بیافریند که در عرصه اجتماع انسانی شور و نشاط و بالندگی ایجاد کند. هر ایده و روشی که بتواند این مهم را تحقق بخشد، از اهمیت خاصی برخوردار است.

منبع

۱. سیف، علی‌اکبر؛ روان‌شناسی پرورشی نوین، نشر دوران، چاپ پنجاهم، تهران: ۱۳۹۰.

در روش اکتشافی، دانش‌آموز خود به جست‌وجوی راه‌حل می‌رود و معلم نقش راهنما را دارد. در این روش، چگونگی یافتن جواب مسئله بیش از جواب آن اهمیت دارد

ذهن آگاهی (حضور ذهن، MBSR) سبکی برای رسیدن به آرامش درون

کلیدواژه‌ها: ذهن آگاهی، آرامش درون، حضور ذهن، MBSR

□ اعظم فاضلی

کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی

همگی ما در جست‌وجوی آرامش و هماهنگی هستیم؛ زیرا کمبودشان را در زندگی حس می‌کنیم. همه ما گهگاه در زندگی اضطراب، آشفتگی، آزدگی، ناهماهنگی و درد و رنج را تجربه می‌کنیم. آن‌گاه که شخص بر اثر آشفتگی و اضطراب، دچار رنجش است نمی‌تواند این رنج را به خویشتن محدود نماید. پس درد و رنجش خود را به دیگران هم منتقل می‌کند. در نتیجه، این اضطراب در فضای پیرامون او منتشر می‌شود و هرکس با او در تماس باشد دچار رنج و آشفتگی خواهد شد. بدون شک این روش درستی برای زندگی کردن نیست. یکی از ویژگی‌های انسان موفق، کسب مهارت‌های لازم برای مدیریت برخورد (رفتار، هیجان، ذهن و ...) است. با توجه به مشغله‌های مختلف روزمره، نشخوارهای فکری مداوم و شرایط پراسترسی که پیرامون اکثریت ما وجود دارد، اهمیت مدیریت ذهن بیش‌ازپیش نمایان می‌شود. برای مدیریت ذهن لازم است قوانین ذهن را به‌درستی بشناسیم و با مدیریت صحیح بر آن، از حداکثر توانمندی‌اش بهره ببریم. ذهن آگاهی راهکاری مؤثر برای دستیابی به حداکثر توانمندی ذهن و مدیریت آن است.

موج سوم روان‌درمانی که یکی از جنبه‌های اصلی آن به حضور ذهن یا ذهن آگاهی اختصاص دارد، در اوایل دهه ۱۹۹۰ در حوزه روان‌درمانی با کارهای افرادی مانند لینهان^۱ و کابات

زین^۲ شکل گرفت. مشخصه اصلی درمان‌های این موج تمرکز بر پذیرش برای ایجاد تغییر است. ذهن آگاهی به معنای توجه به لحظه حال، به شیوه غیرقضاوتی متمرکز بر هدف می‌باشد (کابات زین، ۱۹۹۰ به نقل از محمدخانی و همکاران، ۱۳۸۴). ذهن آگاهی یعنی بودن در لحظه با هر آنچه اکنون هست، بدون قضاوت و بدون اظهارنظر درباره آنچه اتفاق می‌افتد؛ یعنی تجربه واقعیت محض بدون توضیح (سگال^۳، تیزدل^۴ و ویلیامز^۵، ۲۰۰۲). این نوع توجه موجب افزایش آگاهی، شفافیت، وضوح و پذیرش واقعیت حال حاضر می‌شود. بدین ترتیب، متوجه می‌شویم که زندگی ما فقط در حال حاضر رخ داده و گره‌گشایی می‌شود. ذهن آگاهی یک روش یا فن نیست؛ اگرچه در انجام آن روش‌ها و فنون مختلف زیادی به کار رفته است. ذهن آگاهی را می‌توان یک شیوه «بودن» یا یک شیوه

انسان همواره پیام‌ها یا صداهایی را از طریق ذهن استدلالی خود می‌شنود. بسیار مهم است که وی از پیام‌هایی که در طی فکر کردن از ذهن خود می‌شنود، آگاه باشد، درگیر افکارش نشود و بتواند آن‌ها را رها کند

ذهن آگاهی عمیق‌تر از تن آرامی پیش می‌رود و یک فرد ذهن آگاه سعی می‌کند بیدار شود و تجربه لحظه به لحظه خود را بپذیرد

بگیریم این چیزها را رها کنیم، نسبت به آن‌ها آگاهی و پذیرش بیشتری کسب می‌کنیم و بدین ترتیب مشکلات و مسائل را با ذهنی شفاف‌تر و گشوده‌تر بررسی خواهیم کرد.

الفبای ذهن آگاهی

الف. برای آگاهی: آگاهی هرچه بیشتر از افکار و اعمال؛ در ذهن و بدن من چه می‌گذرد؟

ب. برای «بودن» در تجربیات: اجتناب از تمایل به پاسخ خودکار و برخورد با مشکلات با خلق تفسیر شخصی.

پ. برای پاسخ دادن و دیدن امور با خردمندی بیشتر: با ایجاد فاصله بین تجربه و واکنش خود، می‌توانیم خردمندانه انتخاب کنیم.

مزیت‌های ذهن آگاهی

اگر ذهن شما با افکار مضطرب تحت تنش باشد، بدن شما هم خودبه‌خود تحت تنش قرار خواهد گرفت. هدف ذهن آگاهی این نیست که شما را آرام سازد. ذهن آگاهی عمیق‌تر از تن آرامی پیش می‌رود و یک فرد ذهن آگاه سعی می‌کند بیدار شود و تجربه لحظه به لحظه خود را بپذیرد. بنابراین، اگر شما تحت تنش هستید، ذهن آگاهی به معنای بیدار شدن و مطلع شدن و هشیاری نسبت به این تنش است. فرد ذهن آگاه به این توجه می‌کند که کدام قسمت بدنش تحت تنش قرار دارد، شکل و رنگ و بافت این تنش چگونه است و واکنش او به این تنش چیست. یعنی، افکار شما در خصوص این تنش چه شکلی دارند.

ذهن آگاهی یعنی کنجکاو و واریسی کامل تجربه‌ای که در حال رخ دادن است. سپس شما شروع به تمرکز روی تنفس خود می‌کنید تا حواس و ذهنتان از گذشته تنش‌زا و نوهم آینده

«فهمیدن»^۶ توصیف کرد که مستلزم درک کردن احساسات شخصی است (باتر،^۷ ۲۰۰۳). اگر کاملاً حضور نداشته باشیم، نمی‌توانیم تشخیص دهیم که دقیقاً چه امکاناتی وجود دارد، چطور می‌توانیم به امکانات دسترسی داشته باشیم و چگونه تغییر شکل و رشد ایجاد کنیم. از طرفی، ذهن آگاهی یک عامل زیربنایی مهم برای رسیدن به رهایی است؛ زیرا روشی مؤثر و قوی برای خاموش کردن و توقف فشارهای دنیا و یا فشارهای ذهنی خود فرد است.

وقتی فرد درمی‌یابد که ذهن دائماً در حال تغییر و تفسیر است، قادر می‌شود با دقت بیشتری به افکار خود توجه کند و بدون بیزاری یا قضاوت آن‌ها را مورد بررسی قرار دهد و علت وجود آن‌ها را دریابد. تمرین ذهن آگاهی این توانایی را به فرد می‌دهد که دریابد «افکار صرفاً افکارند» و زمانی که می‌فهمد افکارش ممکن است حقیقت نداشته باشند، راحت‌تر می‌تواند آن‌ها را رها کند.

انسان همواره پیام‌ها یا صداهایی را از طریق ذهن استدلالی خود می‌شنود. بسیار مهم است که وی از پیام‌هایی که در طی فکر کردن از ذهن خود می‌شنود، آگاه باشد، درگیر افکارش نشود و بتواند آن‌ها را رها کند. علاوه بر این، فرد با مشاهده دقیق واقعیت درونی خود درمی‌یابد که خوشحالی، کیفیتی نیست که وابسته به عناصر بیرونی و تغییرات دنیای بیرون باشد و زمانی اتفاق می‌افتد که فرد وابستگی به افکار، موضع گرفتن و برنامه‌های ذهنی از پیش تعیین شده را رها کند و در نتیجه، رفتارهای خودکاری را که برای رسیدن به موقعیت‌های لذت‌آور یا فرار از موقعیت‌های دردناک انجام می‌دهد، کنار بگذارد و به رهایی برسد.

یکی از اصول مهم در ذهن آگاهی «رها کردن» است. ما به‌طور کلی به خیلی چیزها چسبیده‌ایم، باورهایمان، رویدادهای خاص، زمان‌های خاص، یک منظره، یک خواسته و ... زمانی که یاد

اضطراب آور به اکنون آرام و مطمئن توجه شود. شما تنش را انکار نمی کنید. برای ندیدن به آن پشت نمی کنید بلکه با شجاعت به تنش خیره می شوید و آن را همان گونه که هست نه کم و نه زیاد می بینید و می پذیرید. دقت کنید که شما برای تغییر دادن تنش و یا خلاص شدن از آن هیچ تلاشی نمی کنید، سعی نمی کنید تنش را با چیز دیگری جایگزین سازید. تنها کاری که می کنید این است که نسبت به آن بیدار می شوید و زنجیره کامل تأثیرات تنش را روی کل بدنتان ردیابی و شناسایی می کنید.

مزیت بعدی ذهن آگاهی، آشتی کردن با بدن است. در واقع، پیام های بین ذهن و بدن شما در فرایند دوطرفه قرار دارند. ذهن شما سیگنال ها یا علائمی را به بدن شما می فرستد و بدن شما هم علائمی به ذهن شما ارسال می کند. شما احساس گرسنگی می کنید و بدن شما علائمی را به ذهن شما می فرستد، مبنی بر اینکه وقت خوردن رسیده است. در مورد احساس استرس هم همین طور است. اگر شما متوجه تنش در شانه هایتان، اخم پیشانی و چشم هایتان و ضربان سریع تر و غیرعادی قلب خود شوید، می بینید که در حالت استرس، بدن با این نشانه ها سعی می کند علائمی مبنی بر وجود استرس به ذهن شما بفرستد اما اگر ذهن شما آزاد و آگاه نباشد و مشغول پرداختن به افکار درونی تان باشد، متوجه علائم ارسالی از سوی بدن نمی شود. گرسنگی و تشنگی، خستگی و استرس همه این ها علائمی هستند که بدن می فرستد اما ذهن نمی تواند آن ها را دریافت کند. پس بین علائم بدن و ذهن شما جدایی بیشتری رخ می دهد و اوضاع بدتر می شود. در این حالت، استرس نه تنها برطرف نمی شود بلکه به صورت مارپیچی رو به پایین بدتر شده و از کنترل خارج می شود.

در ذهن آگاهی روی هشیاری نسبت به بدن تأکید فراوان می شود. یک مراقبه و تمرین ذهن آگاهی بسیار مهم در بحث ذهن آگاهی تمرینی است به نام اسکن بدن. در این تمرین، شما حدود سی دقیقه وقت صرف می کنید و در طول این سی دقیقه به صورت هدایت شده، توجه خود را روی بخش های مختلف بدنتان متمرکز می کنید. از نوک انگشتان پا تا فرق سر را به طور کامل اسکن کرده و پرتو توجه خود را روی آن ها جمع می کنید. بسیاری از هیجان هایی که در گذشته تجربه کرده اید اما ممکن است به خاطر بی تجربگی و جوانی شما درک نشده باشند، می توانند در بدن شما سرکوب و حبس شده باشد.

فایده دیگر، تقویت دستگاه ایمنی بدن است. اگر چیزی با بدن شما همخوانی نداشته باشد، دستگاه ایمنی بدنتان به طور طبیعی با آن می جنگد و آن را دفع می کند. متأسفانه یکی از بدی های استرس این است که دستگاه ایمنی بدن نمی تواند به خوبی در مقابل آن عمل کند. ذهن آگاهی شما را قادر می سازد متوجه تغییرات ظریف در بدن خود شوید. به محض مشاهده استرس زیاد در بدنتان، می توانید هشیاری ذهن آگاهی خود را متوجه موقعیت نمائید و به جای تشدید استرس، نحوه تخفیف

و رفع آن را کشف کنید. به این ترتیب، ذهن آگاهی می تواند برای دستگاه ایمنی شما مفید واقع شود.

کاهش درد هم از مزایای ذهن آگاه شدن است. ذهن آگاهی روشی کاملاً متفاوت برای مقابله با درد است. در حالت ذهن آگاهی، شما با اشتیاق تا جایی که می توانید به احساس درد خود توجه نشان می دهید. برای مثال، اگر زانویتان درد می کند به جای اینکه حواستان را به سمت دیگری پرت کنید، واقعاً هشیاری ذهن آگاهی روی ناحیه فیزیکی آسیب دیده متمرکز می کنید. این بدان معناست که شما تمام خصوصیات حالت ذهن آگاهی، یعنی حالت پذیرا بودن، حق دادن و مهربان بودن و کنجکاوی و هشیاری، را تا می توانید به سوی ناحیه دردآلود متمرکز می کنید. این کار راحت نیست اما شما می توانید با تمرین در این کار ماهر و ماهرتر شوید.

بعد از این کار، می توانید بین احساس جسمانی درد و همه چیزهای دیگری که به این درد وصل می کنید، تمایزی قائل شوید. کم کم شما شروع به فهمیدن این واقعیت می کنید که بین درد جسمانی و درد روانی تفاوتی هست. درد فیزیکی احساس واقعی و خام درد در بدن است درحالی که درد روانی حاصل استرس، اضطراب و افسردگی است. با ذهن آگاهی شما شروع می کنید به رهاسازی درد روانی و در نتیجه، آنچه باقی می ماند درد بدنی و جسمی است. وقتی درد روانی شروع به محو شدن کرد، گرفتگی و سفتی عضلات اطراف ناحیه دردآلود برطرف می شود و با این کار درک درد کاهش می یابد و کم کم شما درد را به صورت اتفاقی در زمان اکنون می پذیرید.

ده روش کلیدی برای یک زندگی ذهن آگاهانه

۱. هر روز زمانی را برای آرام شدن کنار بگذارید.

همان طور که برای حفظ تناسب اندام ضروری است در طول هفته به صورت منظم و مرتب و مدت مشخص چند بار به ورزش و بدن سازی بپردازید، برای حفظ و تقویت حالت ذهن آگاهی نیز تمرین روزانه و مستمر ضروری است. این در حالی است که ذهن خیلی سریع تر از بدن به حالت اولیه خودش برمی گردد. برای مدت زمانی که جهت مراقبه ذهن آگاهی کنار می گذارید، اصلاً به خودتان فشار نیاورید. اگر می بینید ده دقیقه در روز زیاد است، آن را به میزان دلخواه خود کم کنید. می توانید هر روز صبح کنار درختان باغ یا گل های باغچه دقایقی بنشینید و فقط به آن ها نگاه کنید. سعی کنید در این دقایق تمام هوش و حواستان فقط به همان اتفاقات لحظه ای که در آن هستید باشد. خواهید دید که همین دقایق به ظاهر اندک اما مستمر و دائمی تأثیری شگرف در زندگی روزانه شما خواهند داشت.

۲. با آدم های دوروبرمان ذهن آگاهی ارتباط برقرار کنیم.

وقتی اولین بار با کسی برخورد می کنیم سعی می کنیم شکل ظاهر و قیافه او را با استعداد های ذهنی خودمان مقایسه کنیم و او را مشابه یکی از اقلام موجود در قفسه های خود در نظر بگیریم.

در حقیقت، ما سعی می‌کنیم آدم‌ها را با ایده‌ها و خاطرات ذهنی خودمان بشناسیم و در این کار هم عجله داریم. به همین دلیل است که در برخورد اول برای ما آدم‌ها خیلی مهم است؛ چون گمان می‌کنیم اگر بتوانیم با مقایسه آن شخص با استانداردها و دیدگاه‌های موجود در ذهنمان یک تعریف آشنا پیدا کنیم آن وقت در برخوردهای بعدی او را می‌شناسیم و دیگر نباید با او مانند یک فرد جدید برخورد کنیم. در ذهن آگاهی، برعکس گفته می‌شود که هر آدمی را که می‌بینیم، حتی اگر بارهاست او را می‌بینیم، در هر دفعه فرد جدیدی است. ما باید چنان با آدم‌ها ارتباط برقرار کنیم که انگار آن‌ها همیشه جدید هستند و ما هنگام برخورد هیچ قضاوت اولیه‌ای در مورد آن‌ها نداریم. در واقع، ما با حواس و هشیاری خود به‌طور مستقیم با اشخاص تماس می‌گیریم و هنگام برخورد، حضور ذهن کامل نیز داریم. این بی‌قضاوتی و مهربانی در برخورد با آدم‌ها، که همراه با روحیه کنجکاو و گشاده‌دلی و ذهن باز است، سبب می‌شود دیگران از در کنار ما بودن احساس خوبی پیدا کنند و با ما راحت‌تر باشند. خواهید دید که با این گونه برخورد کردن کل روابط شما با دیگران متحول می‌شود و دنیا دیگر برایتان یکنواخت و خسته‌کننده نیست.

۳. از زیبایی‌های طبیعت لذت ببریم.

طبیعت خاصیتی اعجاب‌آور در بردن انسان به حالت ذهن آگاهی دارد. راه رفتن در طبیعت، رها کردن خود در دل طبیعت و گوش دل سپردن به صداهای محیط و مشام را از بوی طبیعی گیاهان و درختان پر کردن، می‌تواند بلافاصله شما را به زمان اکنون بیاورد و آرامش عمیق حضور در زمان حال را در دل شما ایجاد کند. همه آنچه برای بیداری نیاز داریم، در دل طبیعت موجود است و ما را صدا می‌زند.

۴. از سفر لذت ببریم.

وقتی راه می‌رویم ذهنمان عادت دارد به همه‌جا سرک بکشد و به همه چیز فکر کند جز جایی که همین الان داریم قدم می‌زنیم و اتفاقاتی که همین حالا در حین قدم زدن در درون و بیرون بدنمان دارد رخ می‌دهد، اما این وضع باید تغییر کند. از این به بعد باید تصمیم بگیریم که قدم زدنمان هم ذهن آگاهانه باشد؛ یعنی وقتی پاهایمان را یکی بعد از دیگری روی زمین می‌گذاریم و به جلو می‌رویم، برخورد پاها با زمین را به‌صورت لحظه‌به‌لحظه دریابیم و حس کنیم. باید به نوسان دست‌ها و عقب و جلو رفتن بازوها در اثنای قدم زدن دقت کنیم و به هریک از نفس‌هایی که می‌کشیم، خوب توجه نمائیم. باید باد و نسیمی را که با تندتر دویدن، بیشتر بر پوست بدنمان می‌خزد حس کنیم و خنکای این باد را با تمام ذرات پوستمان دریابیم. باید اتفاق راه رفتن را با تمام جزئیاتش به‌صورت لحظه‌به‌لحظه درک کنیم. تنها با این روش است که می‌توانیم واقعاً ادعا کنیم که قدم زده‌ایم. مراقبه ذهن آگاهانه در حین قدم زدن یکی از تمرینات عالی برای استمرار حالت بیداری و هشیاری و حضور در زمان اکنون یعنی همان بیداری ذهن آگاهانه است.

۵. عجایب لحظه اکنون را ببینیم.

فقط یک لحظه در تمام زندگی ما وجود دارد. یک لحظه که اگر حواسمان به آن نباشد، از دستمان لیز می‌خورد و به گذشته می‌پیوندد. چیزی که «آینده» اش می‌پنداریم، فقط وقتی معنا پیدا می‌کند که به لحظه‌ای مثل همین الان تبدیل شود. آینده‌ای که هیچ وقت فرصت الان شدن پیدا نکند، وجود ندارد. آینده‌ای که به لحظه الان تبدیل شود اما ما متوجهش نشویم هم به درد نمی‌خورد. فقط با حواس جمعی دائم و لحظه‌به‌لحظه و با هشیاری دم‌به‌دم و زیرنظر گرفتن پیوسته و ناگسستنی زمان الان است که می‌توانیم بیشترین زمان حال را در زندگی تجربه کنیم. هرچه هست در همین الان است. انرژی، زندگی، شوق و هیجان واقعی و حتی همه آرزوهای ما در همین الان است که می‌تواند فرصت بروز و ظهور پیدا کند. همین الان دمی است به کوتاهی یک لحظه، لیز و فرار. باید به الان زندگی‌مان بیشتر توجه کنیم؛ زیرا این تنها چیزی است که داریم.

۶. به هیجانات ناخوشایند گوش دهیم.

فرض کنید یکی زنگ خانه شما را می‌زند. اگر در را باز نکنید او بی‌وقفه زنگ می‌زند. می‌توانید حواستان را به چیز دیگری پرت کنید. می‌توانید خود را به کار دیگری مشغول کنید اما زنگ همچنان صدا می‌دهد و تنها راهی که می‌توان از شر این مهمان سمج خلاص شد، این است که بروید و در را برایش باز کنید. مهمان وارد خانه می‌شود؛ چیزی را که می‌خواهد بگوید، می‌گوید و بخشی از توجه شما را به خود جلب می‌کند و بعد پی کار خود می‌رود. این همه کاری است که باید برای خلاصی از شر زنگ‌های پایان‌ناپذیر این مهمان سمج انجام دهید. احساسات و هیجانات ناخوشایند و آزاردهنده هم شبیه همین مهمان ناخوانده و سمج‌اند. می‌آیند و زنگ می‌زنند. اگر سعی کنید آن‌ها فرار کنید، زنگ‌ها را بیشتر به صدا در می‌آورند. جرئت کنید و به هیجانات ناخوشایند خود اجازه دهید وارد حوزه توجه شما شوند و حرفشان را بزنند. خواهید دید اگر خودتان را با هیجانات خود یکی نیندازید، آن‌ها چیزی برای گفتن ندارند. وقتی شما با مهمان قوم و خویش نباشید و خود را متصل به او ندانید، او می‌فهمد که حرف‌هایش خریداری ندارد و پی کار خود می‌رود. شما هم در مقابل هیجانات و احساسات ناخوشایند و نامطلوب وجود خویش همین کار را انجام دهید. بگذارید بیایند و خودنمایی کنند و بروند. آن‌ها را به دقت برانداز کنید. بگذارید حرفشان را بزنند. وقتی در یکسان‌نپنداری خود با هیجانات خویش مهارت لازم را یافتید، درمی‌یابید که احساسات و هیجانات ناخوشایند نه تنها آزاردهنده نیستند بلکه برعکس، پر از درس و آموزش‌اند.

۷. به خاطر داشته باشید که شما افکارتان نیستید!

اگر همین الان فکر کنید که یک میمون صورتی پرند هستید، بدیهی است این فکر را باور نمی‌کنید و با خود می‌گوئید این فکر خیلی مسخره است! مگر ممکن است من یک میمون پرند صورتی باشم؟ اما چرا افکاری مثل «من به دردخور هستم» یا «هرگز



تنها کاری که از دست من و شما برای خلاصی از این جریان پایان‌ناپذیر فکر و خیال برمی‌آید این است که خودمان را با این سیل تمام‌ناشدنی یکی ندانیم و بین خود و افکارمان ارتباط برقرار نکنیم

انجام

د هید :

برای مثال، قبل از

خوابیدن یک یا دو دقیقه

در مورد پنج چیزی که می‌توانید

قدردانش باشید، فکر کنید. این‌ها

می‌توانند چیزهای ساده‌ای باشند. از نور چراغ

تا چرخش پنکه تا رختخواب تمیز تا نگاه معصومانه فرزند

و هر چه که فکر می‌کنید می‌توانستید نداشته باشید و اکنون

در اختیار شماست یا برعکس، بر خلاف میل‌تان می‌توانسته‌اید

باشید و اکنون خوشبختانه ندارید. همچنین، می‌توانید میزان

تشکر کردن خود از دیگران را بیشتر کنید. وقتی کسی به شما

خوبی می‌کند، از سپاسگزاری و تشکر دریغ نکنید؛ هم به صورت

کلامی و هم عملی. همین‌طور وقتی اوضاع به هم ریخته است و

هیچ‌کس در آن شرایط شکر نمی‌گوید، شما باز هم سپاسگزار

باشید. اگر روزگار به شما سخت گرفته است، قدردانش باشید.

بله! قدردان سختی‌های زندگی باشید؛ چرا که در سختی‌هاست

که رشد می‌کنید. بنابراین، شکرگذار باشیم؛ برای هر چیزی که

می‌خواسته‌ایم ولی نداشته‌ایم. چون اگر آن‌ها را داشتیم دیگر به

دنبالشان نمی‌گشتیم.

۹. رهاسازی را به یاد آوریم.

تغییر جزء جدانشدنی طبیعت است. در طبیعت همه چیز در

حال تغییر است. هیچ چیزی را در کائنات نمی‌توانید نشان دهید

که تغییر نکند. بنابراین، اگر هر چیزی در حال تغییر است پس هر

تلاشی برای نگه داشتن آن چیزها به شکل ثابت محکوم به شکست

و ناامیدی است. هر چه بیشتر به چیزی بچسبید و بخواهید آن

را نگه دارید، ناامیدتر می‌شوید و موقع از دست دادنش هم،

نمی‌توانم

بهتر از این

باشم» یا «دیگر

نمی‌توانم ادامه دهم» را باور

می‌کنید؟ این‌ها هم فکرند، درست

مثل همان فکر میمون صورتی بال‌دار! و در

مغز شما اتفاق افتاده‌اند. ما نباید هر چیزی را که فکر

می‌کنیم، باور کنیم. ذهن ما اغلب فرضیات و نتیجه‌گیری‌هایی

دارد که به زبان خیلی ساده حقیقت ندارند. ممکن است این فکر

که «در لحظه‌ی الآن زیاد سر حال نیستم» درست باشد اما این

فکر که «من همیشه افسرده و غمگینم» درست نیست یا این

فکر که «او وقتی کارش را درست انجام نمی‌دهد من ناراحت

می‌شوم» ممکن است درست باشد اما اینکه «او اصلاً به من کمک

نمی‌کند» می‌تواند درست نباشد. وقتی طبیعتِ ذهن خود را در

مراقبه‌ی ذهن آگاهانه می‌فهمید، از تجربه‌ی ذهن آگاهی درمی‌یابید

که افکار همیشه در ذهن شما ظاهر می‌شوند؛ چه بخواهید چه

نخواهید. افکار متوقف‌شدنی نیستند. تنها کاری که از دست

من و شما برای خلاصی از این جریان پایان‌ناپذیر فکر و خیال

برمی‌آید این است که خودمان را با این سیل تمام‌ناشدنی یکی

ندانیم و بین خود و افکارمان ارتباط برقرار نکنیم. فکر را واقعیت

محض نپنداریم و باور کنیم که فقط فکر است و بس. نه به ما ربطی

دارد و نه به واقعیت هستی.

۸. هر روز شکرگزار باشیم.

شکرگزار بودن یکی از جنبه‌های ذهن آگاهی است. ذهن آگاهی

فقط به معنای متمرکز شدن سرد و خشک روی واقعیت‌ها نیست

بلکه توجه و بیداری همراه با یک روحیه‌ی گرم و پرمحبت است. برای

پرورش احساس قدردانی در وجودتان می‌توانید کارهای مختلفی

تنفس خودتان ترکیب کنید، خواهید دید که به یکی از عالی ترین شیوه‌های تغییر سریع روحیه و ذهن آگاهی دست یافته‌اید. تبسم با تنفس ذهن آگاهانه معجزه می‌کند. این را می‌توانید همیشه امتحان کنید.

اثرات ذهن آگاهی

حال سؤال این است که اگر ذهن آگاه باشیم، چه تغییراتی در زندگی ما به وقوع خواهد پیوست و به زبان ساده در چه جنبه‌ها و حوزه‌هایی از زندگی، ذهن آگاهی واقعاً می‌تواند به ما کمک کند.

۱. پرورش مغز

هرچه تمرین ذهن آگاهی بیشتر باشد ساختار مغز برای هم‌نواپی و هم‌سازی با این شکل جدید بیداری دگرگون‌تر می‌شود و پشتیبانی مغز از این شکل بیداری افزایش می‌یابد. هرچه تمرینات ذهن آگاهی و مراقبه آگاهانه شما بیشتر شود، پشتیبانی ساختار و ارتباطات مغز شما برای حفظ حالت بیداری آگاهانه افزایش می‌یابد و روحیه و دید مثبت شما نسبت به زندگی زیاده‌تر می‌شود.

۲. بهبود روابط

مطالعات متعدد نشان داده‌اند که انسان‌ها وقتی شروع به تمرین مراقبه ذهن آگاهانه می‌کنند، ارتباطشان با اطرافیان بسیار بهبود می‌یابد. این بهبود عمیق در روابط انسانی دلایل مختلفی دارد. اولین دلیل این است که ذهن آگاهی باعث خاموش شدن کلید استرس می‌شود. وقتی شما در معرض تهدید باشید و در محیط کار یا منزل هر لحظه منتظر اتفاق شومی باشید بدیهی است بدن و ذهن شما در یک حالت واکنشی پراسترس قرار دارد. روشن است که این حالت پراسترس سبب کاهش قدرت درک و آگاهی شما شود و بر واکنش‌های قضاوتی و خودبه‌خودی شما می‌افزاید. در این مواقع، وقتی یکی از اطرافیان‌تان سؤال می‌کند که مشکل شما چیست، خیلی راحت از کوره در می‌روید و واکنشی پر خاشگرانه از خود نشان می‌دهید؛ واکنشی که می‌تواند کل رابطه دوستانه شما با اطرافیان و نزدیکانتان را به هم بزند. کاری که بیداری ذهن آگاهانه انجام می‌دهد این است که میزان آرامش و تن‌آرامی روزانه شما را بیشتر و در نتیجه واکنش‌های غیر مفید شما را کمتر کند. دلیل دوم بهبود روابط پس از مراقبه ذهن آگاهانه این است که با ذهن آگاه شدن، ظرفیت پذیرش تجربه و اتفاقی که در هر لحظه زندگی‌تان رخ می‌دهد در شما بیشتر می‌شود. این روحیه آمادگی برای رودررویی با هرچه رخ می‌دهد خودبه‌خود باعث بهبود روابط شما با بقیه می‌شود؛ چرا که شما دیگر روحیه رد یا انکار حذف ندارید و آدم‌ها را همان‌طور که هستند، بدون پیش‌داوری اولیه نظاره می‌کنید. به بیان ساده‌تر، شما فقط معایب و نواقص دیگران را نمی‌بینید بلکه به یمن بیداری و هشیاری ذهن آگاهانه‌ای که دارید و به خاطر دید بازتر و وسیع‌تری که نگاه ذهن آگاهانه به شما می‌دهد، می‌توانید تصویری کلان‌تر از تجربه و اتفاقی که پیش می‌آید ببینید و در

افسرده‌تر خواهید شد. چاره، فرار از این ناامیدی و افسردگی، ول کردن و رها کردن و عدم تعلق و وابستگی درونی به چیزهاست. سؤالی که در اینجا پیش می‌آید این است که چطور باید رها کرد. اگر الآن شما یک توپ را در دستتان نگه داشته باشید و از شما بخواهیم آن را رها کنید، خیلی راحت این کار را می‌کنید و توپ از دستتان می‌افتد اما اگر ندانید که توپ در دستتان شماسست، وضع فرق می‌کند. شما نمی‌توانید چیزی را که از چسبیدن خودتان به خبر ندارید، رها سازید. رهاسازی زمانی به شکل راحت و طبیعی اتفاق می‌افتد که شما از آن مطلع باشید. شما می‌توانید تمام طول روز راه بروید؛ بدون آنکه از تنش و گرفتگی عصبی موجود در شانه‌هایتان یا تنش عصبی فک و دهان و عضلات پیشانی‌تان آگاه باشید. وقتی آگاه نباشید، اصلاً متوجه وجود این گرفتگی‌ها و تنش‌ها نخواهید شد و در نتیجه نمی‌توانید از شر آن‌ها خلاص شوید. در حقیقت، به محض اینکه متوجه این تنش و گرفتگی شدید، بخش زیادی از آن حل می‌شود و از بین می‌رود اما بخش دیگری از تنش ممکن است باقی بماند. برای این بقیه نباید سعی کنید به زور خود را رها سازید. هر نوع تلاشی برای به زور رها شدن از تنش باعث می‌شود که تنش بیشتری ایجاد شود. شما باید رهاسازی را به‌عنوان یک هدف برای خود انتخاب کنید. در این حالت، تنش هنوز می‌تواند وجود داشته باشد. در ذهن آگاهی شما با اجازه اقامت دادن به تنش، بدون درگیر شدن عمدی با آن و فقط از طریق هشیاری و پاییدن و نظارت مستمر و پیوسته، خود را از شر آن رها می‌سازید.

۱۰. لب‌خند بزنی‌م و تبسم کنیم.

عضلات صورت شما با احساس شادی شما در ارتباط‌اند. وقتی خوشحال هستید، ناخودآگاه می‌خندید. این را همه می‌دانند اما آیا می‌دانید که تبسم باعث می‌شود شما به‌صورت خودبه‌خود احساس بهتری پیدا کنید؟ اگر این تبسم را با توجه و تمرکز روی



برخورد با آدم‌ها، آن‌ها را در تصویری بزرگ‌تر نظاره کنید. طبیعی است که به این ترتیب می‌توانید در کنار معایب و اشکالات و خطاهای آدم‌ها، خوبی‌ها و نکات مثبت شخصیت و رفتار افراد را بهتر دریابید.

۳. تقویت نیروی خلاقیت

خلاقیت شما به‌طور کامل به وضعیت ذهنی‌تان بستگی دارد. خلاقیت نیازمند آن است که شما استعداد رها کردن ایده‌های قدیمی و قبول و پذیرش ایده‌های جدید را داشته باشید. در ذهن‌آگاهی شما بدون قضاوت در مورد افکارتان آن‌ها را نظاره می‌کنید و از جریان اندیشه خود مطلع می‌شوید. این بی‌قضاوتی باعث می‌شود شیوه‌های منحصربه‌فرد و جدید تفکر، فرصت عرض اندام پیدا کنند. در بیشتر تمرینات خلاقیت، تأکید عمده، همیشه روی توقف قضاوت در مورد ایده‌ها و اجازه دادن به جریان آزاد ایده‌ها و دیدگاه‌هاست و این دقیقاً همان اتفاقی است که در ذهن‌آگاهی رخ می‌دهد.

۴. کاهش افسردگی

بعضی از انواع استرس به‌خاطر تکرار الگوهای منفی فکری و ناتوانی فرد در مواجهه با افکار و احساسات ناخوشایند و نامطلوب است اما در شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی، شما به قدرت رودررو شدن با همه افکار و احساسات خود، چه خوشایند و چه ناخوشایند و تلخ، را پیدا می‌کنید و از این راه به افسردگی‌تان پایان دهید. کاری که ذهن‌آگاهی و تمرینات مراقبه آگاهانه انجام می‌دهد این است که ظرفیت شما را برای ایستادن و تجربه کردن و روبه‌رو شدن با تلخی‌ها و احساسات آزاردهنده افزایش می‌دهد. در این صورت، شما دیگر از افکار و خاطرات تلخ و احساسات سخت فرار نمی‌کنید بلکه با روحیه‌ای پذیرا و با نگاهی بدون خشم، نفرت، بی‌رحمی و سرشار از مهربانی و در عین حال پر از کنجکاوی به نظاره تجربه‌ای که همین الان و همین‌جا دارد رخ می‌دهد، می‌پردازید. به این ترتیب، شما به کمک ذهن‌آگاهی می‌توانید به روشی کاملاً شخصی و سالم و کارآمد، به مواجهه با هیجانات و خاطرات تلخ، دست یابید. از سوی دیگر، بیداری ذهن‌آگاهانه سبب می‌شود شما به حالت ذهنی زیستن و بودن در زمان اکنون و حضور در لحظه حال، جابه‌جا شوید. با رفتن به این حالت ذهنی، شما دیگر خودتان را با افسردگی یکی نمی‌دانید بلکه خود را ناظر بی‌طرفی می‌دانید که مشغول تماشای اُفت‌وخیز، فوران و فروکش افسردگی است. با ذهن‌آگاهی شما از اتفاق درونی و افسردگی یک قدم خود را به عقب می‌کشید و با فاصله به آن خیره می‌شوید. با این جابه‌جایی در پنجره نگاه، شما دیگر افسردگی را به‌عنوان چیزی که همیشه با شما همراه خواهد بود، نمی‌بینید، بلکه آن را فقط به‌صورت فوران و فروکش یک احساس ساده و خشک و خالی نظاره می‌کنید؛ بدون اینکه خود را در این فرایند سهیم بدانید. شما با فاصله گرفتن از احساسات و نظاره بی‌قضاوت آن‌ها به این درک عالی نائل می‌شوید که احساسات وجود انسان هیچ کدامشان ابدی نیستند بلکه هر کدام آغاز و پایانی دارند. فقط باید

حوصله کرد و اجازه داد تا احساس بالا بیاید، خود را نشان دهد و فروکش کند و محو شود و برود. ذهن‌آگاهی همچنین به شما کمک می‌کند تا الگوهای ذهن خود را درک کنید. با ذهن‌آگاه بودن شما می‌توانید دریابید که ذهن شما چقدر راحت و سریع به وضعیت خلبان خودکار ناهشیارانه می‌رود چقدر ساده با رفتن به وضعیت واکنش خودبه‌خودی، به چرخه‌های منفی فکر اجازه می‌دهد تا قدرت‌نمایی کنند و افسردگی بیشتری را برای شما به ارمغان آورند. آگاه شدن از این عادت‌های ذهن، اولین قدم برای شروع دیدن زندگی از یک پنجره و زاویه جدید است و با این کار قدرت افکار و اندیشه‌های افسرده‌ساز کاهش می‌یابد.

۵. کاهش دردهای مزمن

ذهن‌آگاهی در کاهش دردهای مزمن تأثیری شگرف دارد. در مطالعات کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی دکتر جان کابات زین، به دفعات مزایای ذهن‌آگاهی برای کاهش دردهای مزمن اثبات شده است. به نظر می‌رسد که واقع‌بین شدن و پذیرش درد به همین شکلی که هست سبب می‌شود تا احساس آن کمتر شود. به جای اینکه عضلات موقع درد کشیدن جمع شوند و میزان درد ناخودآگاه افزایش یابد. در ذهن‌آگاهی عضلات اطراف ناحیه دردمند شل و ریلکس می‌شوند و به این ترتیب از شدت درد کاسته می‌شود. بدیهی است که ذهن‌آگاهی باعث علاج قطعی درد نمی‌شود و باید برنامه درمانی پزشکان متخصص را برای رفع عامل درد و کاهش آن دنبال کرد، اما به هر حال، تأثیر ذهن‌آگاهی در کاهش دردهای مزمن انکارناپذیر است.

۶. معنای عمیق‌تر بخشیدن به زندگی

وقتی شما احساس آرامش عمیق حاصل از ذهن‌آگاهی را در عمق وجود خویش درک کنید، دیگر از خود نمی‌پرسید که معنا و هدف زندگی چیست. به وضوح خواهید فهمید که آرامش، عشق و لذت، همگی در درون خود شماست. در خواهید یافت که همه رنج‌ها و دردها و اندوه موجود در دنیا به خاطر آن است که بشر خود را از درک و استفاده از این منبع درونی آرامش و عشق و شادی، محروم ساخته است. خواهید فهمید که احساسات بد و ناخوشایندی که بعضی اوقات وجود شما را فرا می‌گیرند به خاطر دیدن دنیا از پنجره‌های اشتباه است. وقتی درک کنید که هدف شما دسترسی عمیق‌تر به منابع درون وجود خودتان است و این نه به خاطر خودتان بلکه به خاطر همه انسان‌هایی است که در اطراف شما هستند، آن زمان زندگی برای شما معنایی زیبا و عمیق خواهد یافت.

۷. کاهش استرس

ذهن‌آگاهی می‌تواند استرس را کاهش دهد. این اتفاق زمانی می‌افتد که شما از افکار و ایده‌ها و روحیه خود در موقعیت‌های استرس‌زا آگاه باشید. برای این کار، شما پاسخ خود به موقعیت‌های استرس‌زا را تغییر می‌دهید. بدیهی است پاسخ به استرس روشی مهم برای کاهش استرس است. ذهن‌آگاهی با

هشیارسازی شما نسبت به حالت‌های جسمی، ذهنی و روانی خودتان و دیگران باعث می‌شود کنترل اوضاع را به دست بگیرید و با واکنش‌های غیرارادی شرایط را پراسترس‌تر نسازید. یک فرد ذهن آگاه در یک محیط پرتنش در برخورد با فریاد و دشنام متقابلاً به داد و دشنام متوسل نمی‌شود بلکه سعی می‌کند عامل استرس را شناسایی کند و برای رفع آن چاره‌ای بیندیشد. به محض اینکه بتوانید در سطحی عمیق به واکنش‌های خودبه‌خودی مسلط شوید می‌توانید نوع واکنش خود در هنگام برخورد با موقعیت‌های استرس‌آفرین را تغییر دهید. در موقعیت‌های منفی شما به جای واکنش‌های منفی پاسخ‌های خردمندانه می‌دهید. در این حالت، همه حرکات شما حساب‌شده و خلاقانه‌اند. در چنین شرایطی می‌توانید از استرس موجود در محیط به نفع خود استفاده کنید و آن را تحت کنترل خویش درآورید.

۸. مقابله با اضطراب

همه در زندگی اضطراب را تجربه کرده‌اند. اضطراب شب امتحان یا وقتی کسی می‌خواهد با ما مصاحبه کند یا وقتی مجبوریم جواب پس دهیم، اما این اضطراب وقتی به‌صورت دائمی درآید می‌تواند روزگار انسان را سیاه کند. اضطراب و نگرانی به‌خاطر فکر کردن در مورد آینده است. شما ممکن است درگیر اتفاقات بعد باشید، اتفاقات ماه بعد یا سال بعد. ذهن شما در این مورد شروع به پیش‌بینی نتایج منفی در خصوص اوضاع آینده می‌کند و در نتیجه، احساسات و هیجانات پرچالش در وجودتان زنده می‌شود. اما ذهن آگاهی به شما می‌گوید به جای تمرکز کردن روی اتفاقات شوم آینده، روی همین الان و همین‌جا تمرکز کنید و بدون هیچ‌گونه پیش‌داوری، لحظات اکنون را تجربه کنید. به این ترتیب، شما شروع به رهایی خود از ذهن آینده‌بین می‌کنید و به خودتان اجازه می‌دهید دنیای قابل حس زنده در اطرافتان را مشاهده کنید.

۹. تنظیم عادت‌های خوردن

آیا از چیزی که می‌خورید آگاه هستید؟ آیا مزه چیزهایی را که می‌خورید و می‌جوید قبل از قورت دادن درک می‌کنید؟ آیا موقع خوردن حواستان به چیزی که می‌خورید هست یا اینکه حواس خود را با خیره شدن به تلویزیون و خواندن کتاب و روزنامه پرت می‌کنید؟ آیا وقتی دچار احساسات ناخوشایند می‌شوید به خوردن روی می‌آورید تا از شر آن احساسات خلاص شوید؟ اگر درون شما خالی باشد ممکن است برای پر کردن آن فضا به خوردن روی آورید یا هروقت ذهنتان نگران شد ممکن است یک شکلات بخورید. شاید استرس شما را وادار می‌کند که بدون احساس گرسنگی سراغ یخچال بروید و محتویات آن را بخورید و یا برعکس، نگرانی و اضطراب خود را با غذا نخوردن و بی‌اشتهایی نشان دهید. ذهن آگاهی راهی متفاوت برای برخورد با هیجانات ناخوشایند پیش روی کسانی می‌گذارد که موقع ناراحتی به سراغ خوردن می‌روند یا بی‌اشتهای می‌شوند. غذا خوردن ذهن آگاهانه با بیدار شدن و آگاهی دهم‌دم از فرایند آماده‌سازی و خوردن غذا

سروکار دارد و در آن پیش‌داوری نکردن و پذیرفتن عادت‌های فعلی خوردن شما، مدنظر است. در غذا خوردن ذهن آگاهانه همچنین به پیام‌هایی که بدن برای ما می‌فرستد نیز توجه می‌شود و با استفاده از این هشیاری و آگاهی تعیین می‌شود که چقدر باید بخوریم. با افزایش هشیاری هنگام خوردن شما می‌توانید تصمیم بگیرید که چه چیزی را بخورید و چه چیزی را نخورید و این تصمیم به‌صورت آگاهانه اتخاذ می‌شود. در خوردن ذهن آگاهانه شما دقیقاً متوجه می‌شوید چه موقع گرسنه‌اید و چه موقع باید از خوردن دست بکشید. به همین خاطر، خوردن ذهن آگاهانه می‌تواند در حفظ وزن مناسب به شما بسیار کمک کند.

۱۰. افزایش شادمانی شما

همه می‌خواهند شاد باشند. همه کارهایی را که انسان انجام می‌دهد می‌توان نیاز و طلب شادی بیشتر دانست. سؤال این است که بهترین راه برای افزایش شادی چیست. اینکه فقط به چیزهای مثبت فکر کنید، برای شادتر شدن کافی نیست بلکه لازم است خود را درگیر چیزهایی کنید که هر لحظه حس بودن و سرزندگی شما را تقویت کند.

ذهن آگاهی همان چیزی است که می‌تواند شادی روزافزون را برای انسان به ارمغان آورد. با ذهن آگاهی، ذهن به‌طور طبیعی مثبت‌تر می‌شود و حالت ارتجاعی و انعطاف‌پذیری آن نیز افزایش می‌یابد. با افزایش انعطاف‌پذیری ذهن، ظرفیت آن برای مقابله با تنش‌ها و مصیبت‌ها به شکلی سالم و درست بیشتر می‌شود و به این ترتیب، برگشت انسان به حالت شادی بعد از روبه‌رو شدن با مشکلات و سختی‌های زندگی، بسیار سریع‌تر و بی‌دردس‌تر خواهد بود. ذهن آگاهی همچنین ظرفیت انسان را برای مقابله با مشکلات در آینده نیز افزایش می‌دهد. تمرینات ذهن آگاهی می‌تواند ساختار مغز را تغییر دهد و در نتیجه به شخص کمک کند تا در ایام سختی انعطاف‌پذیری بیشتری داشته باشد.

پی‌نوشت‌ها

1. Linhan
2. Kabat- Zinn
3. Segnal
4. Teasdale
5. Williams
6. Baer

منابع

۱. کاویانی، ح، ن، و، حاتمی، ع. شفیع‌آبادی. «اثر شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر کیفیت زندگی افراد افسرده»، مجله تازه‌های علوم‌شناختی، سال دهم، شماره ۴، ۱۳۸۷.
۲. محمدخانی، پ و م. خانی‌پور، درمان‌های مبتنی بر حضور ذهن به همراه راهنمای عملی درمان‌شناختی مبتنی بر حضور ذهن برای پیشگیری از عود افسردگی، دانشگاه علوم پزشکی و توان‌بخشی، تهران، ۱۳۹۰.
3. Kabat- zinn, J(1990). Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness. New York: Delacort.
4. Linehan, M.M.(1993). Cognitive behavioral treatment of borderline personality disorder. NewYork: Guilford press.
5. Segal, Z. V., Teasdale, J. D., & Williams, J. M. (2002). Mindfulness Based cognitive therapy for depression. NewYork: The Guilford press.
6. Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. Clinical psychology: Science and Practice. 10, 125 – 143.

این شماره:
سیستان و
بلوچستان

■ زینب سلطان آبادی
■ دکتر آناهیتا تاشک

مشاور نمونه و موفق

گزارشی از گردهمایی مشاوران منتخب

■ عکاس: امین دادرس

ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی در آموزش و پرورش و نهادهای و ادارات است.

* ویژگی مشاوران موفق چیست؟

مشاور موفق انعطاف‌پذیر است و به بلوغ و پختگی عاطفی رسیده است. به دانش آموز نگاهی انسانی و اخلاقی دارد. در رفتارش گرمی و صمیمیت ویژه‌ای است که امکان برقراری ارتباط مشاوره‌ای را به او می‌دهد. درکی همدلانه از مراجع خود (دانش آموز) دارد و نشان می‌دهد که نگرانی‌های او را درک می‌کند. به مراجعان خود احترامی مثبت و بی‌قید و شرط می‌گذارد، آن‌ها را محترم می‌شمارد، به حل مشکلاتشان علاقه‌مند است و این علاقه را در جهت رفاه آنان به کار می‌گیرد.

* تعداد مشاوران استان سیستان و بلوچستان در سطح

مدارس چند نفر است؟

در سطح استان ۳۶۲ نفر مشاور داریم اما هرساله این آمار به جهت نقل و انتقالات تغییراتی دارد. به ازاء هر ۱۵ نفر دانش آموز یک ساعت مشاوره به مدرسه تعلق می‌گیرد که این در فرایند مشاوره شاخص بالایی است و بهتر است کاهش پیدا کند. با توجه به تعداد زیاد دانش آموزان استان (بیش از ۵۴۰۰۰۰ نفر دانش آموز) و آمار کم مشاوران، در حوزه مشاوره و راهنمایی استان با کمبود مشاور مواجه هستیم و لازم است در این خصوص اقداماتی جهت استخدام مشاور مدرسه توسط وزارت صورت گیرد.

* تعداد مراکز و هسته‌های مشاوره مربوط به آموزش و

پرورش استان چگونه است؟

در هر شهرستان یا منطقه آموزش و پرورش یک هسته یا مرکز

موفق و نمونه بودن بهانه نمی‌خواهد؛ قدری همت و تلاش این موقعیت را فراهم می‌کند. ما در فصلنامه رشد آموزش مشاور مدرسه بر آن شدیم که هم برای تشویق همکاران و هم برای استفاده از تجربیات آن‌ها پای صحبت‌های مشاورانی که در طرح انتخاب معلم نمونه انتخاب شده‌اند و یا اینکه در مراکز مشاوره منتخب آموزش و پرورش مشغول به خدمت‌اند بنشینیم و نظرات آنان را در مجله منعکس کنیم. بنابراین، از استان‌ها شروع کردیم.

حسینعلی شیرازی

رئیس اداره مشاوره
تربیتی و تحصیلی اداره
کل استان سیستان و
بلوچستان، کارشناس
ارشد روان‌شناسی و
آموزش کودکان استثنایی



اولین استان کرمان بود و در این شماره به استان پهنادر سیستان و بلوچستان پرداخته‌ایم. از همه عزیزان و همکاران به‌خصوص آقای شیرازی رئیس اداره مشاوره تربیتی استان که پذیرای ما شدند و زحمت هماهنگی را به‌عهده گرفتند، سپاسگزاریم. گفتنی است که مطالب جدید در گفت‌وگوی همکاران درج شده است و از ذکر مطالب تکراری خودداری کرده‌ایم.

* حسینعلی شیرازی رئیس اداره مشاوره تربیتی و تحصیلی اداره کل استان سیستان و بلوچستان، کارشناس ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی است و ۲۲ سال سابقه خدمت در آموزش و پرورش دارد. او مدرس دانشگاه پیام نور و مراکز تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان) و مدرس دوره‌های

مشاوره باید باشد. ما در سطح استان یک مرکز دانش آموزی و ۳۲ هسته مشاوره در ۳۲ منطقه آموزش و پرورش داشته ایم. در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ سه مرکز مشاوره در شهرستان های ایرانشهر، سیب سوران و هیرمند نیز افتتاح شده اند. در حال حاضر در استان چهار مرکز مشاوره و ۲۹ هسته مشاوره داریم. آنها دانش آموزانی را که نیاز به مداخلات تخصصی بیشتر داشته باشند به هسته ها و مراکز مشاوره ارجاع می دهند و این ارجاع به فرایند خدمات بهتر و تخصصی تر کمک می کند.

* گردهمایی مشاوران و جلسات مشاوران چگونه است؟

مشاوران در تمامی مناطق ۳۲ گانه آموزش و پرورش استان دست کم یک بار در ماه نشست های تخصصی در رابطه با فرایندهای مشاوره ای دارند. این جلسات توسط کارشناس های مشاوره، هسته ها و مراکز مشاوره یا سرگروه آموزشی مشاوره پیگیری و دنبال می شوند. علاوه بر این نشست ها، اداره مشاوره تربیتی استان، کارگاه های آموزشی و دوره های ضمن خدمت برای آنان پیش بینی می کند. در سال تحصیلی ۹۳ - ۹۲ هر مشاور به طور میانگین حداقل ۲۴ ساعت دوره آموزشی را طی کرده و گواهی ضمن خدمت یا گواهی حضور در کارگاه دریافت نموده است.

* انتظارتان از ما به عنوان یکی از مطبوعات تخصصی

حوزه مشاوره در وزارت آموزش و پرورش چیست؟

این نشریه باید با حوزه مشاوره و مشاوران به قدر کافی و لازم ارتباط داشته باشد. برای این امر لازم است نماینده مجلات رشد در استان با دفتر مشاوره و امور تربیتی ما بیشتر همکاری کند. این فصلنامه باید نیازهای مخاطبان را بشناسد و بتواند مباحثی را در حوزه روان شناسی و مشاوره مطرح کند که مشاور به آن نیاز دارد.

* پیشنهادها و انتقادهای خود را بیان کنید.

با توجه به اینکه مشاوره فرایندی تخصصی است، جای، انتخاب مشاور نمونه در آموزش و پرورش خالی است. البته در کل فرایند انتخاب معلم نمونه را داریم که مشاوران هم جزئی از آن هستند ولی چه خوب است که انتخاب مشاور نمونه در دستور کار اداره کل امور تربیتی و مشاوره وزارت قرار گیرد و هر ساله با در نظر داشت شاخص های خاصی این فرایند را داشته باشیم. از سوی دیگر، بحث نظام جامع راهنمایی و مشاوره و خدمات روان شناختی در آموزش و پرورش و در سند تحول بنیادین مطرح شده است. اگر می خواهیم این برنامه پیش برود، پیشنهاد می کنیم نیروی انسانی به تمامی مقاطع تحصیلی تعلق بگیرد. همچنین باید به هسته ها و مراکز مشاوره و گروه های آموزشی حق التدریس تعلق بگیرد نه اینکه از سر جمع موظف مشاوران هر شهرستان و منطقه، آن هم براساس دانش آموزان متوسطه دوم فقط محاسبه شود. نکته آخر اینکه تمامی برنامه های مشاوره ای در آموزش و پرورش باید به صورت تجمعی و توسط اداره کل مشاوره وزارت خانه صورت گیرد و از موازی کاری در حوزه مشاوره پرهیز شود.

منتخبان این گردهمایی

- فریبا پیری: کارشناس ارشد روان شناسی بالینی، با ۱۳ سال سابقه کار در آموزش و پرورش و دو سال فعالیت تخصصی در مراکز اختلالات یادگیری، رتبه برتر جشنواره اقدام پژوهی سال ۹۰ و مؤلف مقاله در زمینه اختلالات روانی کودکان و آسیب های اجتماعی در مجلات معتبر، برگزیده جشنواره الگوهای برتر تدریس سال های ۸۵ و ۸۷، مجری طرح انطباق و هنجاریابی آزمون پیشرفت تحصیلی و آزماینده هوش در استان، مدرس دانشگاه - حسنعلی میری: مشاور (شهرستان زاهدان) دانشجوی



□ براتعلی سالار شهری

□ محمدعلی شاه خواه

□ صدیقه سالاری

□ مهسا نخعی

۹ سال همکاری با هسته مشاوره آموزش و پرورش. معلم نمونه سال‌های ۹۳-۹۲ و مشاور نمونه در سال ۹۱ و ۶ سال سابقه به‌عنوان سرگروه آموزشی مشاوره

- اکرم شه‌بخش: مشاور منطقه سرباز

- سعیده رئیسی: کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی از شهرستان ایرانشهر با یازده سال خدمت در آموزش و پرورش و دو سال سابقه به‌عنوان مشاور مدارس

- مریم یوسفی: کارشناس مشاوره تربیتی با مدرک کارشناسی مشاوره، ۱۶ سال سابقه کار در مدارس زاهدان

- مهری هاشم‌زهی: (شهر سراوان) کارشناس علوم تربیتی، دانشجوی کارشناسی ارشد رشته علوم اجتماعی با ۱۶ سال سابقه خدمت در زمینه مشاوره.

* به نظر شما یک مشاور موفق چه ویژگی‌هایی دارد؟

صدیقه سالاری: توانا در شناخت خود، شناسایی احساس‌ها، انگیزه‌ها، رفتارها و نقاط قوت و ضعف و ارتباط گرم و عمیق و احساس مسئولیت نسبت به مشکلات دیگران است.

مهری هاشم‌زهی: در جلسات شورای دبیران شرکت می‌کند و درباره مشاوره اطلاعاتی می‌دهد.

مریم یوسفی: رابطه گرم و عمیق و همدلانه با دانش‌آموزان دارد و انتقادپذیر است.

فریبا پیری: خودآگاهی، درک همدلانه، پذیرش بدون قید و شرط، توانایی ارتباط مؤثر، یکپارچگی و انسجام اخلاقی، دانش، حضور ذهن، سعه صدر، پاکی و صداقت، آرامش، هوش، آینده‌نگری، ابتکار و خلاقیت، تعهد در برابر ارزش‌های انسانی، داشتن فکری باز و تعهد حرفه‌ای از ویژگی‌های یک مشاور موفق هستند. به‌طور کلی، اثربخشی مشاور بدین معناست که او بتواند در ارتباط با هر مراجع به هدف‌های موردنظر دست یابد.

کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، با ۲۸ سال سابقه خدمت در آموزش و پرورش که از این مدت، ۱۶ سال مشاور و مدرس روان‌شناسی و مهارت‌های زندگی بوده است. کسب رتبه

استانی در طرح معلم پژوهنده در سال‌های ۱۳۸۳ و ۱۳۸۶ و ۱۳۹۲، کسب رتبه برتر اقدام‌پژوهی در همایش کشوری کتاب

روان‌شناسی سال سوم انسانی در آموزش و پرورش آذربایجان غربی، شهرستان اشنویه که به‌صورت پوستر ارائه گردید.

همکاری و مشارکت در اعتباربخشی کتاب درسی «تفکر و پژوهش» دوره اول متوسطه، همکاری با صدا و سیما استان

- فاطمه سرابندی مطلق: کارشناس مشاوره با ۲۰ سال سابقه همکاری با مراکز مشاوره بهزیستی، مدرس آموزش خانواده، همکاری با مؤسسه رزمندگان اسلام، معلم نمونه سال ۸۱-۸۰

- مهسا نخعی: کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، با ۴ سال سابقه خدمت در آموزش و پرورش، ۲ سال سرگروه مشاوره استان، دارنده سه مقاله علمی و پژوهشی

- صدیقه سالاری: کارشناس ارشد تربیتی با ۷ سال سابقه خدمت در آموزش و پرورش، کسب رتبه معلم نمونه در سال ۸۶ و مشاور نمونه در سال ۹۰

- محمدعلی شاه‌خواه: کارشناس ارشد با ۳۰ سال سابقه خدمت در آموزش و پرورش که از این مدت ۴ سال سرگروه مشاوره استان بوده است؛ کسب رتبه معلم نمونه و کسب رتبه اول جشنواره مهارت‌ها و تکنیک‌های مشاور

- براتعلی سالار شهری: کارشناس ارشد مدیریت آموزشی با ۳۰ سال سابقه خدمت در آموزش و پرورش در پست‌های کارشناس مسئول مشاوره اداره کل آموزش و پرورش، مدرس دانشگاه و تربیت معلم و دوره‌های ضمن خدمت

- مهرناز محمدی: کارشناس روان‌شناسی عمومی و دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی با ۲۰ سال سابقه خدمت،



□ حسنعلی میری



□ فریبا پیری



□ فاطمه سرابندی



□ مهرناز محمدی



حسنعلی میری: در عمل، گفتار و اخلاق صادق است، با دانش‌آموز همراهی، همدلی دارد و به حرف‌هایش خوب گوش می‌دهد. به او و خانواده‌اش احترام می‌گذارد و با مشاور در زمینه برنامه‌ریزی، همکاری می‌کند.

فاطمه سرابندی: مجهز به آخرین اطلاعات و دستاوردهای علمی در شغل خود است. شخصیت سالم و باثباتی دارد و از دانش حرفه‌ای و تخصص لازم برخوردار است.

مهسا نخعی: دارای بلوغ روانی است و در هنگام بحران با آرامش و خونسردی رفتار می‌کند. در برقراری ارتباط مهارت کافی دارد و همچنین دارای نفوذ معنوی بالایی است.

سعیده رئیسی: با همه رهنمودهای حقوقی و اخلاقی حرفه مشاوره آشنایی دارد و صبور است.

محمدعلی شاه‌خواه: تیزبین و تیزفهم است، سرعت انتقال بالایی دارد، علاقمند به کمک به مردم است و اشتیاق به یادگیری و تغییر رفتار دارد. با روش‌های کلامی و غیرکلامی و برقراری ارتباط آشناست.

براتعلی سالار شهری: به حیطه وظایف و مسئولیت‌هایی که عهده‌دار شده متعهد است و در محیط کار خود تأثیرگذار است. اکرم شه‌بخش: برای استفاده از تمام ظرفیت‌های موجود به‌منظور بهبود شرایط در ابتدا تمامی استعدادها و توان‌های بالقوه موجود را می‌سنجد و با یک تفکر منسجم برای اهداف طرح‌ریزی می‌کند. یک مشاور خوب با توجه به جزئیات و عوامل تأثیرگذار سعی در بهبود شرایط و مشکلات مطرح به‌خصوص در محیط مدرسه و تعامل اولیای مدرسه و دانش‌آموزان و مشکلات دانش‌آموزان دارد و در گام بعدی با نیازسنجی که از دانش‌آموزان به‌عمل می‌آورد، سعی می‌کند برنامه‌های مشاوره‌ای اعم از جلسات پرسش و پاسخ، مشاوره‌های گروهی و فردی و صحبت‌هایی که در مناسبت‌ها و تجمعات دانش‌آموزی می‌کند در همین راستا باشد. یکی از مهم‌ترین هنرهای یک مشاور خوب ایجاد انگیزه برای یادگیری فعال و پویا در دانش‌آموزان است تا به‌طور خودانگیخته به دنبال یادگیری واقعی و حل مسئله باشند. پس برای ایجاد زمینه چنین مسئله‌ای در ابتدا در مدرسه نشاط به‌وجود می‌آورد تا دانش‌آموزان از افرادی منفعل به افرادی پویا و بانشاط و سراسر اشتیاق یادگیری تبدیل شوند.

مهرناز محمدی: حمایت‌های عاطفی از دانش‌آموزان، درک همدلانه، استفاده از امکانات محیط آموزشی برای برقراری ارتباط دوستانه با دانش‌آموزان، شناخت استعدادها و عمومی و اختصاصی آن‌ها، داشتن چهره‌ای آرام و اطمینان‌بخش از ویژگی‌های مشاور موفق است.

*** به‌دلیل داشتن چه ویژگی‌هایی خود را مشاور موفق می‌دانید؟**

حسنعلی میری: داشتن ارتباط صمیمی با همکاران،

دانش‌آموزان و اولیای دانش‌آموزان، ارائه اطلاعاتی در زمینه برنامه‌ریزی کلی برای مطالعه منابع سال چهارم، تصحیح روش مطالعه شخصی دانش‌آموزان، القای آموزش بعضی از روش‌های مطالعه فعال در کلاس درس، بررسی کارنامه ماهانه دانش‌آموزان برای رفع نقاط ضعف و تأکید بر نقاط قوت آن‌ها، احترام گذاشتن به همه دانش‌آموزان و پذیرای همه آن‌ها بودن، برقراری ارتباط مؤثر و مفید با دبیران محترم در خصوص وضعیت درسی و نقاط ضعف آن‌ها و مشاوره فردی و گروهی و خانوادگی.

فاطمه سرابندی: ایجاد خودباوری در بین دانش‌آموزان و تغییر نگرش آن‌ها نسبت به محرومیت و شناسایی استعدادها و توانمندی‌های آنان.

مریم یوسفی: اعتمادبه‌نفس و رازداری، تلاش برای رسیدن به اهداف، احساس رضایت از شغل و رشته تحصیلی، درک ارزش‌هایی مثل تقوا، حب وطن، ایمان واقعی به خدا و نوع‌دوستی، داشتن عملکرد مثبت و تأثیرگذار در بین مراجعان و دانش‌آموزان.

مهری هاشم‌زهی: برگزاری مشاوره گروهی، پیگیری کار دانش‌آموزان در حد امکان و برقراری ارتباط با اولیای دانش‌آموزان.

مهسا نخعی: داشتن انگیزه زیاد و اعتمادبه‌نفس بالا برای حل مشکلات مراجعان.

اکرم شه‌بخش: کمک به دانش‌آموزان برای یادگیری فرایند حل مسئله و مهارت‌های زندگی و سایر مهارت‌های لازم برای اینکه خود فرد توانایی حل مشکلات و تفکر پویا را داشته باشد.

*** آیا در فرایند مشاوره تاکنون نوآوری و خلاقیتی داشته‌اید؟**

فاطمه سرابندی: داشتن برنامه سالانه، اجرای برنامه‌هایی همچون یوگای خنده، برگزاری جلسات پرسش و پاسخ آزاد تحت عنوان «هر چه می‌خواهد دل تنگت بگو».



صورت که دانش‌آموزان مدرسه زنجیروار دست‌های یکدیگر را می‌گرفتند (در حیات مدرسه) و با اجرای حرکات قراردادی (از قبیل بالا و پایین بردن دست‌ها و دست زدن هماهنگ) کلمات مثبت و امیدبخش را هم‌صدا و با آهنگ تکرار می‌کردند. اجرای نمایش‌هایی توسط خود دانش‌آموزان که در آن‌ها مفاهیمی از قبیل اعتماد به نفس و تفکر و مهربانی تعریف و راه‌های کسب آن برای بچه‌ها شرح داده می‌شد. به این صورت که هرکس خود را با یک نقاب به‌عنوان یک خصوصیت معرفی می‌کرد و در مورد آن خصوصیت توضیح می‌داد. مسابقه‌ای با نام پرسش ویژه مشاور مطرح می‌شد؛ به این ترتیب که یک داستان که حاوی مشکلی بود برای بچه‌ها بیان می‌شد و در پایان آن ارائه راه حل به‌وسیله دانش‌آموزان انجام می‌گرفت.

صدیقه سالاری: برگزاری نشست‌های گفت‌وگو، طراحی فرم‌هایی برای معرفی دانش‌آموزان مشکل‌دار توسط دانش‌آموزان.

مهسا نخعی: معرفی کتب آموزش مهارت به دانش‌آموزان و برگزاری مسابقه مقاله‌نویسی میان دانش‌آموزان.

محمدعلی شاه‌خواه: اجرای طرح جشنواره مشاوره‌ای مهارت‌ها و تکنیک‌های بومی مشاوره و اجرای طرح همیاران مشاور.

مهرناز محمدی: در زنگ تفریح در جمع دانش‌آموزان حضور می‌یابم و حتی برای مشاوره دانش‌آموزان را ترغیب می‌کنم. برنامه عضلانی، ریلکسیشن قبل از امتحانات برای دانش‌آموزان داشته‌ام.

*** رابطه شما با کارکنان مدرسه چگونه است؟ آیا اولیاء مدرسه در موفقیت مشاور دخیل‌اند؟**

فریبا پیری: دیدگاه مدیران از عواملی است که حتی بر دیدگاه دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. مدیرانی که به هر دلیل نگاه مثبتی به مشاور دارند، مشاور را تأیید و زمینه را آماده می‌کنند تا دانش‌آموزان او را بپذیرند. از طرفی، همکاری با معلمان و کمک به آنان در حل و فصل مشکلات دانش‌آموزان و به‌طور کلی هماهنگی و ارتباط مناسب با اولیای مدرسه، به‌طور مثال از طریق شرکت در شوراهای مدرسه منجر به یکپارچگی و بهبود فرایند مشاوره می‌شود.

محمدعلی شاه‌خواه: اعتمادسازی در روابط بین مشاور و کارکنان مدرسه حرف اول را در مدرسه می‌زند.

برائعلی سالار شهری: در فرایند مشاوره، صداقت مهم‌ترین عامل در جلب اعتماد طرفین به یکدیگر است. بنابراین، انتظار می‌رود برای کمک به ارتباط مناسب، طرفین در کمال صداقت و راست‌گویی به یکدیگر همکاری مؤثر داشته باشند.

مهرناز محمدی: بیشتر مواقع در جمع دبیران حضور یافته و مشکلات دانش‌آموزان را از آن‌ها جویا شده‌ام.

اکرم شه‌بخش: رابطه مشاور و اولیای مدرسه بی‌شک باید یک

مه‌ری هاشم‌زهی: آموزش مهارت‌های هفت‌گانه به دانش‌آموزان، تهیه فرم‌های طراحی شده جهت برنامه‌ریزی درسی.

فریبا پیری: تنظیم و اجرای برنامه‌های آموزشی در زمینه‌های رشد، پیشگیری و درمان مشکلات، انطباق دانش‌آموزان با محیط مدرسه، معلم و درس و ایجاد انگیزه‌های مناسب برای درس خواندن، عدم احساس ناتوانی در موارد شکست تحصیلی با نگاه جامع به اهداف و وظایف آموزش و پرورش. در این خصوص طرح جامعی که تمامی موارد گفته شده را در برداشته با محوریت ارتقاء همکاری والدین با اولیای مدرسه اجرا کرده‌ام که در جشنواره اقدام‌پژوهی حائز رتبه برتر شده است.

مریم یوسفی: فراهم آوردن فرصت خودآموزی و یادگیری اکتشافی برای دانش‌آموزان و ایجاد زمینه برای برانگیختن حس رقابت بین آن‌ها با استفاده از تکنیک مقایسه نمرات من با خودم؛ به‌طور مثال، نمره ریاضی من این‌بار ۱۴ و در آزمون بعدی ۱۵ خواهد شد. پس قابل قبول است و من نسبت به نمره قبلی خودم پیشرفت کرده‌ام.

سعيدة رئيسی: رأی‌گیری و انتخاب همیاران مشاور و نیز ساماندهی آنان در قالب گروه‌های مختلف. وبلاگی گروهی نیز طراحی کردم که مطالب آموزنده و مفید توسط همیاران در آن به اشتراک گذاشته شود.

اکرم شه‌بخش: نصب تابلوهایی کاغذی با عنوان «هرچه می‌خواهد دل تنگت بگو» در تابلو اعلانات مدرسه که دانش‌آموزان دل‌نوشته‌ها یا مشکلات خود را می‌نوشتند و دانش‌آموزان دیگر در جوابش اظهار نظر می‌کردند یا سؤالاتی مطرح می‌شد و دانش‌آموزان هر کدام جوابی می‌نوشتند. جمع‌بندی هفتگی تابلو نیز در جلسات هفتگی دانش‌آموزان مطرح می‌شد. برگزاری جلسات پرسش و پاسخ که دانش‌آموزان سؤالات را می‌نوشتند یا مستقیماً می‌پرسیدند و به‌وسیله مشاور مدرسه جواب داده می‌شد و دیگر دانش‌آموزان هم اظهار نظر می‌کردند. ایجاد زنجیره همدلی و شادی در مدرسه برای تقویت روحیه بچه‌ها و کاهش استرس پیش از امتحانات؛ به این

رابطه، دوطرفه و فعال باشد. با معلمان جلسات متعددی درباره دانش آموزان و بررسی مشکلات و حل آن‌ها برگزار شود. در این حالت هر دو این احساس را دارند که با همکاری یکدیگر در رفع مشکل دانش آموز مؤثر بوده‌اند.

سعیده رئیسی: مشاور و اولیاء مدرسه همچون دو بال یک پرنده‌اند و پرواز پرنده منوط به سلامت هر دو بال اوست. همسو و هم‌جهت بودن این دو در امر مشاوره بسیار مهم است و به اعتقاد بنده ضعف و قصور هریک از طرفین، منجر به بروز خسران و تباهی دانش آموزان می‌شود.

*** آیا با خانواده دانش آموزان در ارتباط هستید؟ در چه موقعیت‌ها یا مشکلاتی خانواده‌ها را درگیر می‌کنید و به چه صورتی؟**

حسنعلی میری: ارتباط با مشاور و اعتماد به او در جلسات ماهانه با هم‌اندیشی خانواده‌ها مشخص می‌شود. شرکت خانواده‌ها در رفع مسائل رفتاری و اخلاقی و نتیجه‌گیری مشترک نیز از این ارتباط حاصل می‌شود.

صدیقه سالاری: آگاهی دادن به والدین درباره نیازهای فرزندان و ایجاد اعتماد بین والدین و فرزندان.

سعیده رئیسی: در صورتی که مسائل دانش آموزان از خانواده نشئت گیرد یا به هر نحو به خانواده مربوط شود یا زمانی که نیازمند همکاری آنان باشم، در امر مشاوره (پیشگیری یا درمان) از خانواده کمک می‌گیرم.

محمدعلی شاه‌خواه: با برگزاری جلسات آموزش خانواده و دعوت کتبی از والدین سعی کرده‌ام که به کمک آن‌ها در جهت کاهش مشکلات دانش آموزان گام بردارم.

مهرناز محمدی: جلسات پرسش و پاسخ در طول سال تحصیلی و برگزاری جلساتی خاص با والدین دانش‌آموزان مشکل‌دار. همچنین سعی شده است که از تجربیات والدین نیز برای حل مشکل دانش‌آموزان استفاده شود.

مریم یوسفی: یک اصل مهم دانایی می‌گوید: آینده یافتنی نیست، بلکه ساختنی است. اگر به دنبال ساختن آینده جامعه هستی، بین خانه و مدرسه پل ارتباطی و دانش‌افزایی بزنی و اجازه بده این پل از جامعه بگذرد. قطعاً حضور خانواده در برخی امور آموزشی و رفتاری بسیار ضروری است اما زمانی که خود دانش‌آموز تمایل به ارتباط دوسویه با خانواده دارد، حضور آنان مهم‌تر به نظر می‌رسد.

*** مهم‌ترین مشکلاتی که دانش آموزان با آن‌ها مواجه‌اند، از نظر شما چیست؟**

حسنعلی میری: نداشتن هدف، برنامه‌ریزی و روش صحیح مطالعه، تضاد و اختلافات فکری نوجوانان با والدین، نداشتن انگیزه درونی برای فعالیت‌های درسی، وقت‌کشی و روزمرگی، سرگرمی با کامپیوتر و بازی‌های رایانه‌ای، ارتباط با جنس

مخالف، و همراه داشتن گوشی در محیط آموزشگاه از مهم‌ترین مشکلات‌اند.

مهری هاشم‌زهی: توقعات زیاد والدین که گاه فراتر از توانایی‌های دانش‌آموزان است.

فریبا پیری: در حال حاضر اختلالات یادگیری، که بیشترین میزان شیوع را در دوره ابتدایی دارد، و ناهنجاری‌های رفتاری و آسیب‌های اجتماعی، به‌خصوص در زمینه فضای مجازی، به‌طور کلی دانش‌آموزان را درگیر کرده است.

فاطمه سرابندی: شکاف بین نسلی (فرزند و والدین)، اعتیاد، افت تحصیلی و اختلالات روانی.

سعیده رئیسی: مشکلات مربوط به بحران هویت، مسائل و مشکلات خانوادگی (همچون فقر شدید اقتصادی و فرهنگی، طلاق و جدایی والدین از یکدیگر)، اختلال در عدم تمرکز حواس، عدم اعتماد و عزت نفس، مشکلات رفتاری همچون پرخاشگری و ...، نداشتن برنامه و هدف برای آینده.

مهسا نخعی: پیشرفت روزافزون فناوری و ارتباطات سبب ایجاد تفکرات ماورائی در دانش‌آموزان شده و نیز توقعات نامعقول و غیر قابل درکی برای والدین ایجاد کرده است.

محمدعلی شاه‌خواه: عدم شناخت دانش‌آموز و معلم نسبت به یکدیگر، کم‌توجهی و عدم مشارکت بیشتر والدین در امر تحصیل فرزندان، نبود انگیزه برای تحصیل و نداشتن برنامه‌ریزی درسی. مهرناز محمدی: نبود انگیزه برای تلاش، عدم مدیریت زمان، افت تحصیلی، الگوبرداری غلط از فیلم‌های ماهواره‌ای.

اکرم شه‌بخش: به سبب بی‌اطلاعی دانش‌آموز از علائم و تغییرات جسمی و روحی دوران نوجوانی و از جمله تغییر خلق‌وخو، این تغییرات همراه با استرس زیادی است. بی‌اطلاعی خانواده‌ها از این علائم و تغییرات نیز مانع درک نوجوان می‌شود.

*** به نظر شما، چه موانعی بر سر راه تحقق اهداف مشاوره وجود دارند که باید مورد توجه قرار گیرند و رفع شوند؟**

حسنعلی میری: مشاوران از نظر ثبات شغلی و جایگاه اداری مشکل دارند و فقدان نگاه مشاوره‌ای در مسئولان این رشته موجب دلسردی مشاوران می‌شود.

سعیده رئیسی: خانواده‌ها با مشارکت در امر تحصیل فرزندان، شرکت در جلسات آموزش خانواده و جلسات انجمن اولیا و مربیان، که در مدارس برگزار می‌شود، همچنین با طرح مسائل و مشکلات مربوط به فرزند خود یا گوشزد کردن کمبودها و نواقص خویش و مدرسه و نیز افزایش معلومات خود در زمینه فرزندپروری، می‌توانند در امر مشاوره و آموزش فرزندان مشارکت داشته باشند. همکاری مداوم و پیگیر با مشاور مدرسه در زمینه اجرای برنامه‌های مشاوره‌ای همچون برگزاری آزمون‌ها، تنظیم پرونده تحصیلی و هدایت تحصیلی دانش‌آموزان، تشکیل شورای راهنمایی و حمایت از مشاور در اجرای مصوبات این

شورا، اتخاذ روش‌های مناسب در شناسایی دانش‌آموزان و شرکت دادن آنان در فعالیت‌های مکمل برنامه، معرفی مشاور به اولیای دانش‌آموزان در جلسات انجمن اولیا و مربیان و تشویق والدین به بهره‌گیری از حضور مشاور در مدرسه و در نهایت دادن میدان به وی جهت انجام دادن فعالیت‌های لازم از انتظارات یک مشاور از اولیای مدرسه است.

فربیا پیری: عدم تناسب رشته تحصیلی بعضی از مشاوران با حرفه مشاوره، محدودیت آموزش‌های ضمن خدمت تخصصی، حجم کار بالا در مشاوره تحصیلی که بهتر است از مشاوره‌های تربیتی و روانی جدا شود.

مهسا نخعی: برداشت نادرست دانش‌آموزان از نقش مشاور.

فربیا پیری: عدم تناسب رشته تحصیلی بعضی از مشاوران با حرفه مشاوره، محدودیت آموزش‌های ضمن خدمت تخصصی، حجم کار بالا در مشاوره تحصیلی که بهتر است از مشاوره‌های تربیتی و روانی جدا شود.

مهسا نخعی: برداشت نادرست دانش‌آموزان از نقش مشاور.

*** انتظاراتان از دانش‌آموزان، اولیای مدرسه و والدین یا اعضای خانواده‌های دانش‌آموزان چیست؟**

مهسا نخعی: قرن جدید، قرن شتاب‌زدگی در علم و اطلاعات است. بر این اساس، فرزندان چندین قدم از والدین جلوترند و به همین دلیل والدین باید اطلاعات خود را به‌روز کنند و با اولیای مدرسه ارتباط قوی داشته باشند.

اکرم شه‌بخش: خانواده و اولیای مدرسه سعی کنند فضای امن روانی برای نوجوانان ایجاد کنند و اطلاعات بجا و به موقعی (مستقیم و غیرمستقیم) ارائه دهند و اوقات فراغت دانش‌آموزان را با مسائل سازنده پر کنند. این مسئله بسیار مهم است که زمینه رشد استعدادها و توانایی‌های بالقوه نوجوانان را فراهم آورند و به علایق آن‌ها احترام بگذارند.

مریم یوسفی: عدم تناقض بین گفتار و رفتار اولیا با مشاور مدرسه در مسائل اخلاقی و تربیتی دانش‌آموزان.

حسنعلی میری: محور اصلی پیشرفت و رشد، دانش‌آموز است. هماهنگ بودن دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی‌های آموزشگاه در زمینه درسی و پرورشی و همکاری خانواده‌ها در همین راستا و آگاهی خانواده‌ها از ویژگی‌های دوران جوانی و تسهیل ارتباط نوجوان با خانواده از انتظارات مشاور است.

فاطمه سرابندی: خانواده با ایجاد فضای دوستانه، احترام گذاشتن به فرزندان و در عین حال نظارت بر رفتار آنان و به‌کار بردن شیوه‌های درست فرزندپروری می‌تواند به مشاور کمک کند. در مدرسه اعتماد به مشاور و همراهی اولیای مدرسه گام مؤثری است در مسیر پیشرفت برای ایجاد و تقویت سلامت روان دانش‌آموزان.

مهرناز محمدی: اولیای مدرسه سعی کنند هرچه بیشتر دانش‌آموزان را با آیین‌های اجتماعی آشنا کنند.

*** انتظار شما از مجله رشد مشاور مدرسه به‌عنوان یکی از مطبوعات تخصصی حوزه آموزش و پرورش چیست؟**

حسنعلی میری: بازتاب و انعکاس واقعیت‌های جامعه، مشکلات و معضلات مشاوران و دانش‌آموزان و اولیای مدرسه و

اکرم شه‌بخش: این مجله ارزنده می‌تواند سهم عمده‌ای در اطلاع‌رسانی و به‌روز کردن اطلاعات مشاوران داشته باشد و زمینه تبادل نظر بین مشاوران را فراهم آورد.

سعیده رئیسی: اگر این مجله هر ماه به چند استان هم‌جوار و مسائل و مشکلات و تجربیات مشاوران آن استان‌ها اختصاص پیدا می‌کرد، مطلوب‌تر بود؛ چرا که استان‌های هم‌جوار از نظر فرهنگی و جمعیت شناختی تشابهاتی با یکدیگر دارند و این مسئله موجب پربارتر شدن مجله و تبادل نظر بیشتری خواهد شد.

*** چه پیشنهادهایی برای ارتقاء کمی و کیفی مشاوره دارید؟**

حسنعلی میری: برای ارتقاء مشاوره باید نخست اهمیت و نقش مشاوره برای مسئولان و بعد جامعه مشخص شود.

مهسا نخعی: تدوین برنامه آموزشی برای تغییر نگرش مسئولان، دانش‌آموزان و خود مشاور، معرفی صحیح مشاوران و نقش مشاور به دانش‌آموزان و بازنگری رسانه‌های همگانی در معرفی درست نقش مشاور.

صدیقه سالاری: با برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های ضمن خدمت مشاوران باید تخصص بیشتری در زمینه حل مشکلات دانش‌آموزان به‌دست آورند.

محمدعلی شاه‌خواه: مشاوره در گروسه اصل است: ۱. ارتباط و تعامل، ۲. درک و مفاهمه، ۳. همکاری. آگاهی از این اصول مشاور و معلم را قادر می‌سازد که سهمی در زندگی نوجوانان داشته باشد.

*** آیا موردی هست که بخواهید بفرمایید؟**

فربیا پیری: برای تحقق اهداف مشاوره در وهله اول باید جایگاه مشاوران ارتقا یابد و این مهم جز با بهبود نگرش اجتماع (رسانه‌های عمومی و مردم)، مسئولان، دانش‌آموزان و در نهایت نگرش مشاوران به خود و رشته خویش حاصل نخواهد شد.

مهری هاشم‌زهی (شهر سراوان): آموزش تخصصی مشاوران از طریق کلاس‌های ضمن خدمت، برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای مشاوران، برگزاری جلسات مشاوران برای تبادل اطلاعات و تجربیات مشاوره.

منتظر مطالب رشد آموزش

● اهل مطالعه هستید؟

● برای رشته خود خیلی تلاش می کنید؟

● سعی می کنید در زمینه مشاوره و روان شناسی اطلاعات

به روز داشته باشید؟

● به اینترنت و مجلات روان شناسی عمومی دسترسی ندارید؟

● در آموزش و پرورش خدمات مشاوره ارائه می کنید؟

● اهل پیشرفت هستید و می خواهید در رشته تان بهترین باشید؟

● به دلیل کمبود وقت نمی توانید در همایش ها یا کارگاه های مشاوره

و روان شناسی شرکت کنید؟

● اهل پژوهش هستید و مایلید در زمینه مشاوره و روان شناسی

بیشتر بدانید؟

● و ...

سردبیر:

دکتر علی اصغر

احمدی (استاد دانشگاه

تهران)، مدیر داخلی: دکتر آناهیتا

تاشک (استاد دانشگاه شهید باهنر کرمان)

اعضای هیئت تحریریه: دکتر حسین

سلیمی بجستانی (دانشگاه علامه طباطبائی)،

دکتر شکوه نوابی نژاد (دانشگاه الزهرا)، دکتر

محمدحسین سالاری فر (دانشگاه بیرجند)، بهزاد

دهنوی (مستول انجمن اولیا و مربیان و مجله پیوند)،

علی اصغر ایزدی (رئیس دفتر امور تربیتی و

مشاوره اداره کل آموزش و پرورش

استان تهران)

نشانی

مجله:

تهران،

خیابان ایرانشهر

شمالی، پلاک ۲۶۶ سازمان

پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، دفتر

انتشارات و تکنولوژی آموزشی

صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵

تلف: ۰۲۱-۸۸۳۰۵۸۶۲

و ۰۹۳۷۳۱۳۵۴۷۵

مجله رشد آموزش مشاور مدرسه را بخوانید

● با شمارگان ۱۲۰۰۰ تا ۱۸۰۰۰ هزار نسخه در هر فصل نامه و

قابل دسترسی در مراکز استان ها و اشتراک سالیانه

● قیمت مناسب برای چهار فصل سال

● مشارکت شما در چاپ مطالب

● متناسب با نیازهای روز مشاورین آموزش و پرورش

● خلاقیت در فرایند اجرا

● معرفی مشاوران موفق سراسر کشور

● نمونه ای از مطالبی که در

فصل نامه های سال ۹۲-۹۳ چاپ

شده است:

- خلاقیت: محتوا یا فرایند؟

- خود دلگرم سازی

- عزت نفس

- درمان اعتیاد به اینترنت

- روان درمانی پوشی کوتاه مدت

- مشاوران نمونه و موفق ایرانی، استان کرمان

- ساختار دفتر امور تربیتی و مشاوره وزارت آموزش و پرورش

- معرفی کتاب

- مسابقه: یک تشخیص چند راه حل!

- و مطالب دیگر

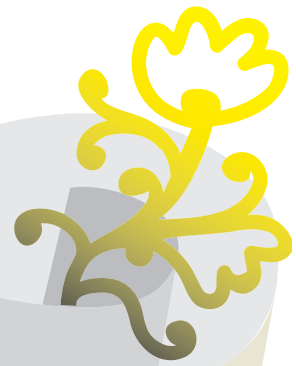
منتظر مطالب،

نظرات و پیشنهادهای

شما هستیم.

www.roshdmag.ir

moshaveremadrese@roshdmag.ir



□ مرتضی کمالی

کارشناس ارشد رشته مشاوره مدرسه

برنامه‌ریزی درسی پنهان در محیط آموزشگاهی

چکیده

این مقاله با هدف بررسی و تبیین برنامه درسی پنهان و شناخت ویژگی‌ها و ابعاد آن تدوین شده است. با توجه به اینکه برنامه درسی پنهان بعد غیر قابل پیش‌بینی یادگیری است و مواردی فراتر از جنبه رسمی را دربرمی‌گیرد، درعین حال تأثیرات مختلف و عمیقی بر آموزش و تربیت فراگیرندگان می‌گذارد در این مقاله در ابتدا به تعریف مفهوم برنامه درسی به صورت جامع و در ادامه به بررسی برنامه درسی پنهان به صورت اختصاصی پرداخته می‌شود و ویژگی‌ها و تأثیرات مختلف آن در حوزه‌های مرتبط براساس پژوهش‌های کاربردی و اجرایی در این زمینه نیز ارائه می‌گردد. در پایان به بررسی راهکارهای مناسب برای مقابله و کاهش تأثیرات این نوع برنامه درسی در حوزه تعلیم و تربیت پرداخته می‌شود.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی رسمی، برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ

مقدمه

هر نظام آموزشی در تلاش است تا از طریق طراحی و تدوین برنامه‌های مشخص، انواع دانش‌ها و مهارت‌ها را به دانش‌آموزان انتقال دهد و آن‌ها را برای بر عهده گرفتن نقش‌ها و مسئولیت‌هایشان در زندگی واقعی آماده سازد. دانش‌آموزان در نظام‌های آموزشی تجارب بسیار ارزشمندی فرا می‌گیرند که از طریق برنامه‌های درسی منتقل می‌شود. (فتحی و واحد چوکده، ۱۳۸۵) برنامه درسی به عنوان یک راهنما جهت انجام فعالیت‌های فرایند آموزش تدوین می‌شود که شامل مراحل مختلفی است. ابتدا نیازسنجی صورت می‌پذیرد و پس از آن اهداف یادگیری با توجه به مبانی تعیین اهداف، مشخص شده و سپس محتوا و مجموعه‌ای از تجارب و فعالیت‌های یادگیری از پیش تعیین شده به صورت رسمی در کتاب‌ها و سایر رسانه‌ها در مراکز آموزش رسمی از پیش دبستانی تا دوره‌های آموزش عالی اجرا شده و مورد ارزشیابی قرار می‌گیرند. در این میان، تجارب وجود دارند که در تدوین برنامه درسی به آن‌ها توجه نمی‌شود اما دانش‌آموزان و دانشجویان طی فرایند آموزش و یادگیری، آن‌ها را فرا می‌گیرند و تجربه می‌کنند. مدرسه جایگاهی برای رشد و تربیت همه جانبه

فرزندان یک جامعه است و مدارس بنا به ضرورتی که در زمینه تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان احساس می‌شود، تأسیس شده‌اند. (احمدی، ۱۳۸۵)

در نظام‌های آموزشی، جامع‌نگری و مواجهه همه‌جانبه، دقیق و عمیق با پدیده برنامه درسی از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است. در طول تاریخ برنامه درسی، تلاش‌های بسیاری از سوی صاحب‌نظران این رشته صورت گرفته که موجب غنای هرچه بیشتر آن شده است. برنامه‌ریزی درسی به یادگیری و طراحی عناصر و عوامل مختلف آن مربوط می‌شود (اسکندری، ۱۳۸۷).

فرایند یادگیری با عوامل گوناگون ارتباط دارد که هر یک از آن‌ها در جریان و چگونگی یادگیری مؤثر است. استعدادها و توانایی‌های فراگیرنده، محتوای برنامه درسی، نقش معلم، ارتباط^۲ متقابل دانش‌آموزان، فضای یادگیری و وسایل آموزشی هر کدام به نوعی در یادگیری مؤثر است. این عوامل باید به صورت یک مجموعه به هم پیوسته عمل کند و هر عامل، جزئی از کل محسوب می‌شود. مجموعه قواعد و ضوابطی که به همه عوامل و عناصر یادگیری منطبق و سازمان می‌دهد و به فعالیت‌های یادگیری نظام

می‌بخشد برنامه درسی است. (ملکی، ۱۳۸۸). آیزنر^۲ به نقل از محمدی و فتحی (۱۳۸۷) برنامه درسی را عبارت از یک سلسله وقایع آموزشی طراحی شده که به قصد تحقق نتایج آموزشی برای یک یا چند فراگیرنده پیش‌بینی شده است، می‌داند. نظام‌های آموزشی^۴ به موازات اجرای وظایف و مسئولیت‌های رسمی و از قبل تعیین‌شده دارای مجموعه دیگری از کارکردها هستند که اگرچه چندان در قالب اهداف و سیاست‌گذاری‌های مصوب و مدون مورد توجه قرار نگرفته‌اند. ولی عملاً تأثیراتی چشمگیر در ابعاد مختلف سلوک و شخصیت یادگیرندگان دارند. در ادبیات علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی اغلب از این دسته کارکردها و تأثیرات با عنوان برنامه درسی پنهان نام برده می‌شود که به گونه‌ای غیر مستقیم بخشی از تجارب آموزشی و تربیتی فراگیرندگان به‌وجود می‌آورند. در زمینه آثار و نتایج غیررسمی و ناپیدای نظام‌های آموزشی می‌توان بر این نکته تأکید کرد که اثربخشی این تجارب به مراتب بیشتر از روش‌های مستقیم و کوشش‌های آگاهانه است که به‌طور رسمی و آشکار مورد نظر مدرسه و نظام آموزشی است. صاحب‌نظران تعلیم و تربیت برای تشریح آموخته‌ها و نگرش‌هایی که تحت‌تأثیر این عوامل ضمنی در فراگیرندگان قرار می‌گیرند و همچنین، پیامدهای آن‌ها از مفهوم برنامه درسی پنهان، بهره گرفته‌اند. (علوی و همکاران، ۲۰۰۷) تلاش‌های زیادی در جهت غنا و تعالی برنامه درسی صورت گرفته که باعث شده است سه نوع برنامه درسی به‌طور هم‌زمان اجرا می‌شود. این سه برنامه عبارت است از: برنامه درسی آشکار یا رسمی^۵، برنامه درسی پنهان یا ضمنی و برنامه درسی پوچ^۶ یا تهی. آنچه طراحان و برنامه‌ریزان درسی برای رشد و تربیت ابعاد گوناگون شخصیت فراگیرندگان به‌طور آگاهانه طراحی و برنامه‌ریزی می‌کنند و دارای اهداف آموزشی مدون، محتوای معین و سازماندهی شده، اصول و روش‌های یاددهی یادگیری متناسب با اهداف محتوا و شیوه‌های ارزشیابی هماهنگ و پیش‌بینی شده است، برنامه درسی رسمی و آشکار است. اما مجموعه یادگیری‌ها و تجربی که دانش‌آموزان در نظام آموزشی کسب می‌کنند، به برنامه درسی آشکار محدود نمی‌شود و عوامل دیگری به‌طور اجتناب‌ناپذیری در کنار برنامه‌های درسی رسمی وجود دارد که در بسیاری از جنبه‌ها حتی به‌طور گسترده‌تر، پایدارتر و نافذتر در شکل‌گیری تجارب، انتقال افکار و نگرش‌ها، ارزشیابی و اعمال و رفتار دانش‌آموزان عمل نموده، نفوذ آن کل فرایند تعلیم و تربیت را در برمی‌گیرد. چنین تجربی را که طی تحصیل در مدرسه و کلاس درس آموخته و درک می‌شود و جزو برنامه درسی از قبل تعیین‌شده نیست، برنامه درسی پنهان یا پیامدهای قصدنشده می‌گویند که دارای آثار مثبت و منفی فراوان بر روی دانش‌آموزان است (علیخانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۳). هرگاه نظام برنامه‌ریزی درسی برخی از مفاهیم را عملاً در برنامه درسی ننگنجد و با مطالب گنجانده شده در برنامه‌های درسی یا

کتاب درسی با سن عقلی فراگیرندگان متناسب و برای آن‌ها قابل فهم نباشد آن را برنامه درسی پوچ می‌نامند. «محمدی و فتحی، ۱۳۸۷). مارتین (۱۹۷۶) به نقل از داوودی (۱۳۷۸) برنامه درسی پنهان به یادگیری‌هایی اطلاق می‌شود که مورد نظر معلمان (یا به‌طور کلی مدرسه) نیست یا اگر مورد نظر است، فراگیرندگان از هدف آشکار آن شناختی ندارند.

برای توصیف برنامه درسی پنهان الفاظ و عبارات‌های به‌صور رسمی گوناگونی همچون برنامه درسی غیر مدون^۷، پنهان^۸، نامشهود^۹، نانوشته، پیش‌بینی نشده، نامرئی، نتایج غیرعلمی^{۱۰}، محصولات یا نتایج فرعی، حاشیه نظام آموزش مدرسه‌ای^{۱۱} به‌کار رفته است که هر کدام از این عبارات به جنبه‌ای از برنامه درسی پنهان اشاره دارد. (علیخانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۳)

هر کدام از این عبارات به مجموعه‌ای از دلالت‌های ضمنی^{۱۲} و جنبه‌ای از مفهوم برنامه درسی پنهان اشاره دارند. تعاریف و تحلیل‌های ارائه‌شده در این زمینه، نشان‌دهنده توجه صاحب‌نظران مختلف بر ابعاد گوناگون موضوع می‌باشد (محمدی و فتحی، ۱۳۸۷). داودی (۱۳۸۷) مطرح می‌کند، واژه‌های گوناگونی به‌جای واژه برنامه درسی پنهان به‌کار می‌روند از قبیل: برنامه درسی نانوشته، بررسی نشده، پوشیده و پنهان. فیلیپ جکسون^{۱۳} در سال ۱۹۸۶ واژه برنامه درسی پنهان را رسماً وارد ادبیات برنامه‌ریزی درسی کرد. او این واژه را در کتاب «زندگی در کلاس درس» مطرح نمود. جکسون به پیامدهای ثانوی نظام آموزشی و دامنه وسیعی از نتایجی که برنامه درسی رسمی می‌تواند موجب وقوع آن شود، اشاره دارد. او برنامه درسی پنهان را مؤثرتر از برنامه درسی صریح می‌داند و اعتقاد دارد که فراگیرندگان این برنامه را از طریق جنبه‌های غیرآکادمیک^{۱۴} محیط آموزشی و روابط اجتماعی متأثر از عناصر قدرت، جمعیت و تشویق به‌طور ضمنی می‌آموزند. (محمدی و فتحی، ۱۳۸۷).

والانس^{۱۵} (۱۹۹۱) به نقل از تقی‌پور و غفاری (۱۳۸۸)، در دایرةالمعارف برنامه درسی، برنامه درسی پنهان را چنین تعریف می‌کند: «برنامه درسی پنهان به عملکردها و نتایج آموزشی‌ای اطلاق می‌شود که با وجود آشکار نبودن در رهنمودهای برنامه درسی یا سیاست‌های آموزش و پرورش، بخش حتمی و مؤثر تجربه تحصیلی است. بیشتر آثار مربوط به برنامه درسی پنهان به ارزش‌ها، تمایلات، هنجارها، طرز تلقی‌ها و مهارت‌هایی پرداخته‌اند که دانش‌آموزان آن‌ها را مستقل از مواد درسی می‌آموزند.»

دکله^{۱۶} (۲۰۰۴) برنامه درسی پنهان را شامل: دانش، اعتقادات، نگرش‌ها، رفتار و قوانینی می‌داند که دانش‌آموزان هم به‌صورت قصدنشده در خود درونی می‌کنند، همچنین اسکلتون (۲۰۰۵) معتقد است که برنامه درسی پنهان مجموعه‌ای از پیام‌های مربوط به دانش، ارزش‌ها، هنجارهای رفتاری و نگرش‌هایی است که یادگیرنده در طول فرایندهای آموزشی به‌طور ضمنی تجربه

می‌کند. این پیام‌ها ممکن است ضدونقیض، غیرخطی و تأکیدی باشد و هر یادگیرنده‌ای آن‌ها را به شیوه‌ای خاص کسب کند.

برنامه‌درسی پنهان را از دوبعد تعریف می‌کنند:

۱. از بُعد «نتیجه» که عبارت از یادگیری‌های واقعی دانش‌آموز است و قبلاً با عنوان اهداف برنامه اعلام نشده، بوده است؛ چه قبلاً توسط برنامه‌ریز قصد شده باشد و چه در عمل رخ داده باشد، یعنی نتایج پیش‌بینی نشده یادگیری باشد.

۲. از بُعد «فرایند» که عبارت از عوامل و فرایندهای تشکیل برنامه‌های درسی پنهان از بُعد «نتیجه» می‌باشد. این عوامل می‌توانند شامل تمام یا برخی از عواملی باشند که در تعاریف مختلف برنامه‌درسی پنهان به آن‌ها اشاره شده است؛ نظیر ساختار نظام آموزشی، محیط فیزیکی و روانی مدرسه، تعامل‌های معلم-شاگردی و شاگرد-شاگردی (فتحی و واحد چوکده، ۱۳۸۵).

باقری (۱۳۸۷) نیز بیان می‌کند، برنامه‌درسی پنهان بیشتر در دو دسته مطرح شده است: کارکردگرایان^{۱۷} و نومارکسیست‌ها^{۱۸}، کارکردگرایان برنامه‌درسی پنهان را شامل تأثیراتی نظام مدرسه جهت سازگاری افراد با نظام اجتماعی، در قالب مهارت‌ها، دانش و ارزش‌های اجتماعی، نقش‌آفرینی می‌کند. نومارکسیست‌ها برنامه‌درسی پنهان را ترفند سرمایه‌داری برای باز تولید طبقات اجتماعی و درونی کردن ارزش‌های مربوط به آن‌ها در شاگردان در نظر می‌گیرند.

پژوهش‌های بسیاری در ارتباط با برنامه‌درسی پنهان انجام گرفته که همه آن‌ها بر تأثیرگذاری عمیق این برنامه بر دانش‌آموزان و فراگیران تعلیم‌و تربیت حکایت دارند. در ادامه به عنوان پیشینه نظری تحقیق به چند مورد از آن‌ها اشاره می‌شود:

تقی‌پور و غفاری (۱۳۸۸)، در تحقیقی تحت عنوان «بررسی نقش برنامه‌درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس راهنمایی دخترانه شهرستان خلخال در سال تحصیلی ۸۹-۸۸» به این نتایج رسیدند: ۱. بین ساختار فیزیکی مدرسه و رفتار انضباطی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. ۲. بین جو اجتماعی مدرسه و رفتار انضباطی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. ۳. بین روابط موجود در مدرسه و رفتار انضباطی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. ۴. بین ساختار سازمانی و رفتار انضباطی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. ۵. بین سازوکارهای تشویق و تنبیه و رفتار انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه رابطه معناداری وجود دارد. ۶. بین میزان کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدرسه و یادگیری‌های ناشی از برنامه‌درسی پنهان رابطه معناداری وجود دارد.

در مجموع به نظر می‌رسد باورهای فرهنگی رایج در ایران (برنامه‌درسی پنهان) و همچنین حساسیت‌های فرهنگ ایرانی نسبت به مسائل زنان می‌تواند به رشد آموزش‌های مجازی در سطح عالی

کمک کند و رشد آموزش مجازی می‌تواند آثار مفیدی داشته باشد. علیخانی و مهرمحمدی (۱۳۸۳) در تحقیقی با عنوان «بررسی پیامدهای قصدنشده (برنامه‌درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان» با استفاده از رویکرد افتراقی، مدارس را به دو دسته دارای جو باز و دارای جو بسته تقسیم کردند. از نظر آن‌ها عمده‌ترین پیامدهای قصدنشده مدارس دارای جو بسته به قرار زیر است: ۱. افزایش روحیه اطاعت، تقلید و پیروی محض و کاهش روحیه تفکر انتقادی و برخورد نقادانه با موضوعات و مباحث علمی. ۲. تقویت تمایل دانش‌آموزان به انجام فعالیت‌های یادگیری به صورت انفرادی و نگرش منفی آنان نسبت به فعالیت‌های گروهی. ۳. کاهش میزان اعتماد و عزت‌نفس دانش‌آموزان و تقویت خودپنداره منفی در آنان. ۴. روحیه اطاعت و انقیاد و تمایل به انجام فعالیت‌ها و تکالیف یادگیری به صورت انفرادی در دانش‌آموزان مدارس پسرانه بیش از مدارس دخترانه بوده است. ۵. میزان عزت‌نفس^{۱۹} در دانش‌آموزان مدارس دخترانه بیش از مدارس پسرانه بوده است.

بیانفر و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهشی تحت عنوان «تبیین اثر برنامه‌درسی پنهان مدارس بر بازده‌های عاطفی یادگیری در دانش‌آموزان دوره راهنمایی به منظور ارائه مدل» به این نتیجه رسید که آثار برنامه‌درسی پنهان محیط فیزیکی و اجتماعی در اکثر مدارس مورد مشاهده، بر بازده‌های عاطفی دانش‌آموزان، منفی و نامطلوب بود و در اکثر مدارس تعامل معلم‌ها با دانش‌آموزان، تعامل اولیا مدرسه با دانش‌آموزان و با یکدیگر و تعامل دانش‌آموزان با هم منفی بود. این تعاملات از عوامل اثرگذار بر بازده‌های عاطفی دانش‌آموزانند.

امینی و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی به بررسی رابطه مؤلفه‌های برنامه‌درسی پنهان و روحیه علمی دانشجویان دانشگاه کاشان پرداختند که نتایج حاکی از ارتباط معنادار دو متغیر برنامه‌درسی پنهان و روحیه علمی دانشجویان بود فلاح و همکاران (۱۳۹۱) پژوهشی با عنوان بررسی نقش برنامه‌درسی پنهان بر یادگیری دانش‌آموزان در مدارس متوسطه انجام دادند که نتایج نشان داد قوانین و مقررات مدرسه، روابط میان فردی، روابط متقابل معلم و دانش‌آموز و آگاهی معلمان از عوامل مؤثر در برنامه‌درسی پنهان، در یادگیری دانش‌آموزان مؤثر می‌باشند. کریگ^{۲۰} (۲۰۰۶) در تحقیقی تحت عنوان «فرهنگ مدرسه: برنامه‌درسی پنهان، مسئله مختصر» بیان می‌کند که فرهنگ مدرسه، مثبت یا منفی از چشم‌انداز و ارزش‌های پذیرفته شده‌اش ناشی می‌شود. فرهنگ قوی یا ضعیف به اقدامات، نسبت‌ها، نهادها، مراسم و آیین‌هایی که از نزدیک با این دیدگاه هم‌تراز شده‌اند بستگی دارد.

بارانی و همکاران (۲۰۱۱) در تحقیقی تحت عنوان «شاخص‌های کیفیت برنامه‌درسی پنهان در مراکز آموزش عالی» که در

مذهبی و ضرورت ارائه پایان نامه در مقاطع تحصیلات تکمیلی اشاره کرد که نقش بسیار نافذی در شکل گیری تجربیات قصد نشد. (برنامه درسی پنهان) دارد.

راهکارهای مناسب برای دست اندرکاران تعلیم و تربیت در مورد برنامه درسی پنهان

با توجه به تعاریف مطرح شده و آشنایی با مفهوم برنامه درسی پنهان و تأثیرات متفاوت و عمیق آن در حوزه تعلیم و تربیت فراگیرندگان ضرورت دارد برنامه‌هایی نیز برای کنترل و مقابله با تأثیرات این برنامه طراحی و تدوین شود. بر این اساس، از بعضی راهکارهایی که می‌توان از آن‌ها استفاده کرد عبارت‌اند از:

۱. جو اجتماعی حاکم بر مدرسه، عامل بسیار مهمی در شکل گیری یادگیری‌های قصد نشده دانش‌آموزان است. این جو باید همواره از سوی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت مورد شناسایی دقیق قرار گرفته و رد بهبود آن اقدام شود تا از آثار سوء آن بر رفتار و عملکرد دانش‌آموزان جلوگیری شود.

۲. لازم است آگاهی و اطلاعات مدیران برای ایجاد جوی مطلوب و اعمال مدیریت و رهبری مشارکتی در مدرسه افزایش یابد. بدیهی است نبود حق انتخاب در برنامه درسی، ارزشیابی نامناسب، نبود رابطه نزدیک و مناسب بین مدیر، معلمان و دانش‌آموزان و قوانین و مقررات خشک، تمرکز در تصمیم‌گیری‌ها و تقویت تفکر مکانیکی در مدارس موجب شکل‌گیری جو نامطلوب در مدارس می‌شود.

۳. از طریق دوره‌های آموزش ضمن خدمت، برگزاری دوره‌های کوتاه‌مدت و کارگاه‌های روش تدریس باید آگاهی مدیران و معلمان را در زمینه مفاهیم و نظریه‌های برنامه درسی، خصوصاً برنامه درسی پنهان افزایش داد.

۴. شایسته است در الگوهای طراحی برنامه‌های درسی و تعریف نقش فعال‌تر برای معلمان و دانش‌آموزان در فرایند تعلیم و تربیت بازنگری شود.

۵. معلمان را باید جهت به کارگیری روش‌های یاددهی-یادگیری متناسب با محیط اجتماعی مطلوب آموزش داد تا فرصت‌های لازم برای مشارکت دانش‌آموزان را فراهم آورند و از نظرات، پیشنهادات و انتقادهای آن‌ها بیشتر استقبال کنند.

۶. موجودیت، ماهیت، اهمیت و تأثیر یادگیری‌های تعریف شده باید به‌طور کامل به‌وسیله طراحان، مدیران، معلمان، دانش‌آموزان، والدین و جامعه شناخته و درک شود.

دانشگاه‌های استان گیلان برگزار شده بود موارد زیر را به‌عنوان شاخص‌های کیفیت برنامه درسی پنهان معرفی کردند: ۱. استفاده از روند مدرن در برنامه درسی، ۲. برگزاری سخنرانی‌های علمی، ۳. استفاده از فناوری‌های نوین در آموزش، ۴. برنامه درسی انگیزشی، ۵. مشاوره و راهنمایی، ۶. برگزاری مجامع علمی، ۷. توجه کامل به یادگیری در دانشگاه‌ها، ۸. برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای کارکنان، و ۹. امکانات و تجهیزات.

عوامل شکل‌گیری برنامه درسی پنهان

ایزدی و همکاران (۱۳۸۸) عوامل شکل‌گیری برنامه درسی پنهان را شامل عوامل زیر می‌دانند.

۱. دیوان سالاری، قوانین و مقررات، روش‌ها و نظام‌های مدیریت مدرسه عناصر مهمی در برنامه درسی پنهان هستند. از نمونه‌های آن‌ها می‌توان به کلاس‌های مدرسه، گروه‌بندی دانش‌آموزان، سازمان‌دهی عمومی مدرسه، شرایط آزمون برای فارغ‌التحصیلی، سرزنش، تمسخر و غیره اشاره کرد.

۲. جو اجتماعی مدرسه عاملی نافذ در مدرسه است که آثارش آن‌چنان قابل مشاهده نیست. معلمان باید در طرح‌ریزی تدریس خود از طبیعت ارتباط میان فردی که بین دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه وجود دارد، آگاهی یابند. به عبارت دیگر، جو مدرسه ترکیبی از هنجارها، انتظارات و عقاید مشخص‌کننده نظام اجتماعی مدرسه است که به‌وسیله اعضای مدرسه ادراک می‌شود.

۴. اقتدار و ساختار مدرسه: منظور از اقتدار، قدرتی است که دارای مشروعیت باشد. در این زمینه، مدیران آموزشی به دلیل ایفای نقش‌های چندگانه و مهم و تأثیری که به‌خاطر عملکردشان بر جو اجتماعی و عاطفی مدرسه می‌گذارند، از جایگاه ویژه‌ای برخوردارند. مدیر و مجموعه اداری مدرسه می‌توانند از طریق ایفای نقش خود در قالب برنامه درسی پنهان به کنترل رفتارهای قلدرمآبانه (مبتنی بر پرخاشگری) دانش‌آموزان فائق آید. (کاظمی و مهرام، ۱۳۸۹)

به عقیده صفایی موحد و همکاران (۱۳۸۹) اگرچه این عوامل را می‌توان در دانشگاه نیز مؤثر دانست، اما شرایط ویژه مقرراتی و فرهنگی آموزش در ایران، مانند هر کشور دیگر، باعث می‌شود که عوامل مؤثر دیگری نیز در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان به ایفای نقش بپردازند. از جمله این شرایط، حق انتخاب استادان در معرفی کتاب‌های درسی، حق انتخاب استادان معرفی‌شده از سوی دانشگاه توسط دانشجویان، اختلاط جنسیتی، قومی،

۷. محققان با همکاری دانش‌آموزان در مقاطع مختلف تحصیلی باید به انجام پژوهش‌های کیفی برای شناخت دقیق یادگیری‌های قصدنشده مدارس و ارائه راهکارهایی برای مقابله با پیامدهای منفی آن بپردازند. این کار باید یکی از وظایف مربیان هر مدرسه باشد.

۸. شیوه‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان نباید صرفاً به اهداف از قبل تعیین شده و یادگیری‌های قابل اندازه‌گیری محدود شود بلکه باید به‌طور مرتب ارزشیابی‌های کیفی برای کشف یادگیری‌های قصدنشده به عمل آید تا واقعیت‌هایی که دانش‌آموزان در مدرسه تجربه می‌کنند، بهتر درک شده و بازخورد مناسبی برای بهبود فرایند تعلیم و تربیت فراهم شود.

۹. به‌منظور شناخت محتواها با فرایندهایی که برای دانش‌آموزان مفید به‌نظر می‌رسد، (اما در برنامه‌های درسی رسمی گنجانده نشده و دانش‌آموزان از تجارب مفید و کاربردی آن‌ها در زندگی خود بی‌بهره‌اند باید تحقیقات کافی به عمل آید تا این جنبه فراموش‌شده برنامه نیز مورد توجه طراحان و مجریان برنامه‌های درسی قرار گیرد. ضرورت این موضوع برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، برنامه‌ریزان، مدیران و معلمان دعوت به ژرف‌نگری در مسائل تعلیم و تربیت و پرهیز از هرگونه ساده‌پنداری و سطحی‌نگری است. اهمیت توجه به برنامه درسی پنهان به دلیل تأثیرات عمیق و ماندگاری است که بر دانش‌آموزان می‌گذارد و به‌نظر صاحب‌نظران تأثیر آن از برنامه درسی رسمی نیز بیشتر است. با توجه به افزایش روزافزون تأثیرات این نوع برنامه بر ابعاد تحصیلی و اجتماعی فراگیرندگان به خصوص دانش‌آموزان پایه‌های تحصیلی پایین‌تر نیاز است با بررسی و پژوهش‌های متنوع در تمامی حوزه‌های تحصیلی از جمله منابع درسی، محیط تحصیلی و عوامل اجرایی از جمله معلمان تأثیرات آن شناسایی و در جهت برطرف کردن و یا کاهش تأثیرات نامطلوب این نوع برنامه اقدام شود امید است با توجه به پژوهش‌های کاربردی مطرح شده در این مقاله و نیز پژوهش‌های مرتبط با آن، دست‌اندرکاران این حوزه بتوانند تأثیرات این برنامه‌ها را به حداقل رسانند و آن‌ها را به سمت هدف مورد نظر هدایت کنند.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|--------------------------|----------------------|
| 1. Hidden Curriculum | 12. Implicit |
| 2. Relationship | 13. Philip Jackson |
| 3. Eisner | 14. Non-academic |
| 4. ??? | 15. Valance |
| 5. Formal curriculum | 16. Dekle |
| 6. Null curriculum | 17. Functionalists |
| 7. Unstudied Curriculum | 18. Nvmarksysys |
| 8. Covert | 19. Self-esteem |
| 9. Unsenble | 20. Craig |
| 10. Non Academic | 21. Mediha and Ahmet |
| 11. Residue of schooling | 22. Adana |

منابع

- احمدی، علی‌اصغر؛ **مدرسه نامرئی**. انتشارات مدرسه، تهران، ۱۳۸۵.
- اسکندری، حسین؛ **برنامه درسی پنهان**. انتشارات نسیم، تهران، ۱۳۸۷.
- امینی، محمد. مریم مهدی‌زاده، زهرا ماشاء‌اللهی نژاد، مرضیه علیزاده، «بررسی رابطه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و روحیه علمی دانش‌جویان». فصلنامه پژوهش برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۶۲، ۱۳۹۰.
- باقری، زهره و خسرو باقری (۱۳۸۷) «راهنمای درونی کردن ارزش‌های اخلاقی از طریق برنامه درسی». فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال ۲، شماره ۸.
- بیانفر، فاطمه. حسن ملکی. علی‌اکبر سیف، علی دلاور، «تبیین اثر برنامه درسی بر بازده‌های عاطفی یادگیری در دانش‌آموزان دوره راهنمایی به منظور ارائه مدل». فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی، سال پنجم، شماره ۱۷، ۱۳۸۹.
- تقی‌پور، حسینعلی. هاجر غفاری، بررسی نقش برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس راهنمایی دخترانه شهرستان خلخال در سال تحصیلی ۸۹-۸۸. مجله علوم تربیتی، سال دوم، شماره ۷، ۱۳۸۸.
- داودی، محمد برنامه درسی پنهان. روش‌شناسی علوم انسانی (حوزه و دانشگاه)، شماره ۱۹، ۱۳۷۸.
- صالحیان، محمود؛ «نگاهی به معلم و برنامه درسی پنهان» مجله معلم، شماره ۱، ۱۳۸۹.
- صفایی‌موحد، سعید عطاران، عزیزاله محمد تاجیک اسماعیلی، «واکاوی هنجارهای (برنامه درسی پنهان) مؤثر بر انتخاب استاد راهنما: یک مطالعه پدیدار شناختی فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال ۱، شماره ۱، ۱۳۸۹.
- علیپور، وحیده. جمیله علم‌اللهی، محمدرضا سرمدی، «جنسیت با نگاه به برنامه درسی پنهان در آموزش مجازی ایران: جنسیت به عنوان عامل فرهنگی، اجتماعی». دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال ۱، شماره ۲، ۱۳۸۹.
- علیخانی، محمدحسین. محمود، مهرمحمدی، «بررسی پیامدهای قصدنشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان» مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، سال یازدهم، شماره ۳ و ۴، ۱۳۸۳.
- فتحی‌واجارگاه، کورش. سکینه واحد چوکده، شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان: نظام آموزش متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱۷، سال ۵، ۱۳۸۵.
- فلاح، وحید. ابوالقاسم. بریمانی، کیومرث نیازآذری. همایون مومنی، هیلدا، مهدوی. «بررسی نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر یادگیری دانش‌آموزان در مدارس متوسطه». فصلنامه مدیریت، سال نهم، ویژه‌نامه بهار، ۱۳۹۱.
- کریمی، فاطمه، **برنامه درسی پنهان: تأکید بر تربیت اجتماعی**. فصلنامه راهبردهای آموزش، دوره ۵، شماره ۲، ۱۳۹۱.
- کاظمی، صدیقه. بهروز مهران. «کاوشی در عملکرد مدیریت آموزشی به‌عنوان مؤلفه‌ای از برنامه درسی پنهان در تربیت ارزشی دانش‌آموزان». فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال پنجم، شماره ۱۳۸۹/۱۷.
- محمدی‌مهر، مژگان. کورش فتحی‌واجارگاه. «جایگاه برنامه درسی پنهان در آموزش مداوم پزشکی» مجله راهبردهای آموزش، سال اول شماره ۱، ۱۳۸۷.
- ملکی، حسن. **صلاحیت‌های حرفه معلمی**: برنامه درسی پنهان و طراحی آموزشی. رشد معلم، شماره ۱۱۳، ۱۳۸۸.

- Alavi, R., Abdollahi, A. and Ahmadi, A. (2007); "The Hidden Curriculum: Research in implicit Learning in School; Case: Scientific Spirit"; Education, Vol. 23, No. 90 (in persian).
- Barani, Ghasem. Azma, Fereydoon. Seyyedrezai, Seyyed haanss (2011); **Quality Indicators Of Hidden Curriculum in Centers Of Higher Education**. Science direct. 1657-1661.
- Dekle, Dawn (2004); "The curriculum the Met curriculum: Guarding the Golden Apples of University Culture"; PHIKAPP PHI forum, Vol. 84, No. 4.
- Skelton, A. (2005); **studying Hidden curriculum: Developing a perspective in The postmodern Insights**; Curriculum Studies.
- Mediha, Sari. Ahmet, Dogayan (2009); **Hidden Curriculum On Gaining The Value Of Respect For Human Dignity: A Qualitative Study in Two Elementary Schools in Adana**. Education Sciences: Theory and practice, V9, N2, p925- 940.
- Craig D. Jerald (2006); **School Culture: The Hidden Curriculum**. Center For Comprehensive School Reform And Improvement.

راهنمای تحصیلی در آموزش و پرورش ایران؛

فرصت‌ها و تهدیدها

□ احمد صافی

راهنمایی به معنای اعم آن سابقه طولانی دارد و در تمام دوره‌های تاریخی و در جوامع مختلف با زندگی انسان‌ها همراه بوده است. از این رو پیدایش آن را با خلقت انسان و آفرینش او هم‌زمان می‌دانند و دین و اعتقادات مذهبی، انسان دوستی، خدمت به انسان‌ها و رفع

رشته‌های تحصیلی و خصایص آن‌ها

نیازهای آدمی، تحول در زندگی و ضرورت ایجاد شرایط مطلوب در زندگی اجتماعی را از جمله عوامل مؤثر در ضرورت توجه به راهنمایی ذکر می‌کنند. مطالعه تاریخی و تطبیقی نظام‌های آموزشی جهان نشانگر آن است که کشورهای مختلف جهان به تدریج از انواع متفاوتی از مدل‌ها و خدمات راهنمایی و مشاوره سود جست‌ه‌اند و در مجامع بین‌المللی مربوط به آموزش و پرورش نیز استفاده از خدمات مختلف و مدل‌های گوناگون راهنمایی به‌ویژه راهنمایی تحصیلی را در دوره‌های مختلف آموزشی مورد تأکید قرار داده‌اند؛ زیرا در جهان امروز، نهاد آموزش و پرورش یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی است و مسئولیت مهمی در تربیت کودکان، نوجوانان و جوانان دارد. این نهاد بیشتر به شکل رسمی، سازمان‌یافته و در سطحی گسترده فعالیت می‌کند و ارتباطی تنگاتنگ با رشد اخلاقی، فرهنگی و اجتماعی و توسعه علمی، صنعتی و اقتصادی دارد. نگاه گسترده به نقش آموزش و پرورش در ایران به‌عنوان عاملی مؤثر در فعلیت بخشیدن به امکانات بالقوه و ذاتی افراد، انتقال اندوخته و تجارب گذشتگان، ارائه ارزش‌های مطلوب، افزایش معلومات و ایجاد مهارت‌های لازم در

افراد برای زندگی و بالاخره تسهیل حرکت وجودی آدمی به سوی کمال و قرب الهی، اهمیت این نهاد اجتماعی را بیش از پیش نشان می‌دهد. گسترش کمی آموزش و پرورش نشان‌دهنده گرایش همگان به اثربخشی این نهاد و رشد کیفی آن ناشی از توسعه معارف، علوم و پیشرفت بی‌وقفه فناوری است که این دو بر پیچیدگی و ظرافت جریان آموزش و پرورش افزوده‌اند. بنابراین، برای تحقق اهداف تعلیم و تربیت و رشد شخصیت کودکان و نوجوانان باید از خدمات راهنمایی و مشاوره استفاده کرد. امروزه نقش راهنمایی در آموزش و پرورش به حدی است که عده‌ای از دانشمندان آن را مترادف تعلیم و تربیت دانسته‌اند و بعضی راهنمایی را تسهیل‌کننده جریان تعلیم و تربیت می‌دانند. (شریعتمداری، ۱۳۷۸)

عواملی که در گسترش اندیشه راهنمایی به‌ویژه راهنمایی تحصیلی در مدارس و دانشگاه‌ها تأثیر زیادی داشته است، متعدّدند و با توجه به فلسفه و اهداف آموزش و پرورش هر کشور، تفاوت‌هایی از نظر نوع خدمت و گستردگی آن مشاهده می‌شود. مهم‌ترین عوامل مؤثر در نظام آموزش و پرورش جهان از جمله ایران عبارت‌اند از:

۱. توجه به احساس کودک و آموزش و پرورش وی و تکیه بر فلسفه کودک‌مداری در سازمان‌های آموزش و پرورش
۲. وجود تفاوت‌های فردی در دانش‌آموزان و ضرورت شناخت و توجه به این تفاوت‌ها در امر



آموزش و پرورش

۳. وجود استعدادهای عمومی و اختصاصی در دانش‌آموزان و ضرورت شناخت و پرورش تدریجی و سنجش آن‌ها
۴. تغییر نقش سازمان‌های آموزشی و پرورشی به‌عنوان نهاد تأمین‌کننده نیازهای فردی و اجتماعی و رشد ابعاد وجودی آدمی
۵. رشد جمعیت و افزایش گرایش‌ها و علاقه‌مندی به تحصیل در سطوح مختلف



۶. تعمیم آموزش همگانی و ضرورت استقرار عدالت اجتماعی در برخورداری از موهبت آموزش و پرورش
۷. گسترش کمی و کیفی آموزش و پرورش به دلیل رشد جمعیت، استقبال از تحصیل، گسترش علوم و فناوری



۸. تراکم و تنوع واحدهای درسی در رشته‌های تحصیلی و ضرورت انتخاب شغل

۹. توسعه مشاغل و حرف و ضرورت انتخاب شغل مناسب
۱۰. تمیز نگرش‌ها و ارزش‌ها نسبت به انتخاب رشته‌های تحصیلی و شغل
۱۱. گسترش نیازهای جامعه به نیروی انسانی در سطوح مختلف مهارت
۱۲. پیشرفت‌های علوم رفتاری نظیر روان‌شناسی و تأسیس و گسترش مراکز راهنمایی و مشاوره، روان‌سنجی و روان‌درمانی
۱۳. وجود مسائل و مشکلات جسمانی، عاطفی، اخلاقی، اجتماعی، خانوادگی، درسی و تحصیلی در دانش‌آموزان و دانشجویان.

* تعریف راهنمایی تحصیلی

صاحب‌نظران در آثار خود تعریف‌های متعددی از راهنمایی تحصیلی به‌دست داده‌اند؛ از جمله:

۱. راهنمایی تحصیلی، تلاش و فعالیت علمی است که در جهت برقراری حداکثر توافق ممکن بین خصوصیات فرد مورد راهنمایی (دانش‌آموزان و دانشجویان) و شرایط و مقتضیات تحصیلی بعدی صورت می‌گیرد. (غلامحسین شکوهی، ۱۳۶۲)
۲. راهنمایی تحصیلی فرایند کمک به فرد است تا خود و محیط خود را بشناسد. (استون و شرتزر). منظور از محیط، محیط آموزشی است.
۳. «راهنمایی تحصیلی فرایند کمک به دانش‌آموزان است تا بتوانند دروس و رشته تحصیلی مناسبی را انتخاب کنند،

از قوانین مدرسه و مقررات آموزشی و امتحانی آگاه گردند و مشکلات درسی خود را مرتفع سازند.» (شفیع‌آبادی، ۱۳۸۷: ۳۳).

۴. راهنمایی تحصیلی مجموعه کوشش‌های منظمی است که از طرف مدرسه برای کمک به دانش‌آموزان در انتخاب واحدهای درسی رشته‌های تحصیلی، حل مشکلات آموزشی و اطلاع از مقررات

مدرسه صورت می‌گیرد.

دقت در تعاریف یاد شده نشان می‌دهد که در جریان راهنمایی تحصیلی سه مرحله اساسی باید مورد توجه قرار گیرد:

- الف: مطالعه و شناخت خصوصیات فرد مورد راهنمایی به‌طور جداگانه
- ب: آگاهی از ویژگی‌ها و خصوصیات هر رشته و تعیین مقتضیات رشته‌های تحصیلی نسبتاً پایدار. (شکوهی،

(۱۳۶۳: ۱۳)

ج: بررسی میزان ارتباط ویژگی‌های شخصی و فرصت‌های تحصیلی به منظور انتخاب رشته و تصمیم‌گیری مناسب. شکل زیر جریان راهنمایی تحصیلی را نشان می‌دهد.



بنابراین، در فرایند راهنمایی تحصیلی توجه به عواملی مانند هوش، استعدادها، عمومی و اختصاصی، علائق شخصیت و امکانات تحصیلی و نیازهای فردی و اجتماعی ضرورت دارد و تحقق برنامه‌های تحصیلی در مدارس مستلزم وجود مدیران، معاونان، مشاوران، معلمان توانمند و دیگر کارگزاران تخصصی است.

اهداف راهنمایی تحصیلی

در آثار بسیاری از استادان علوم تربیتی و راهنمایی و مشاوره، راهنمایی همانند، تعلیم و تربیت و یا تسهیل‌کننده فرایند آن تعریف شده است (شریعتمداری، ۱۳۵۳، کاردان، ۱۳۴۵، نوایی‌نژاد، ۱۳۴۹، بیدل، ۱۳۴۵، قاضی، ۱۳۶۸، شفیع‌آبادی، ۱۳۷۷، احمدی، ۱۳۸۰، نورائی‌پور، ۱۳۷۹).

بر این اساس هدف‌های آنی و غایی راهنمایی در نظام

فرایند تشخیص

تعلیم و تربیت ایران به شرح زیر بیان می‌شود:

هدف‌های آنی

- راهنمایی دانش‌آموزان در آموزش عادت‌های صحیح مطالعه
- کمک به دانش‌آموزان در ارزیابی صحیح علائق، استعدادها و توانایی‌های خود به منظور طرح‌ریزی تحصیلی
- کمک به دانش‌آموزان در انتخاب واحدهای درسی و رشته‌های تحصیلی

۹. توسعه مشاغل و حرف و ضرورت انتخاب شغل مناسب
۱۰. تمیز نگرش‌ها و ارزش‌ها نسبت به انتخاب رشته‌های تحصیلی و شغل
۱۱. گسترش نیازهای جامعه به نیروی انسانی در سطوح مختلف مهارت
۱۲. پیشرفت‌های علوم رفتاری نظیر روان‌شناسی و تأسیس و گسترش مراکز راهنمایی و مشاوره، روان‌سنجی و روان‌درمانی
۱۳. وجود مسائل و مشکلات جسمانی، عاطفی، اخلاقی، اجتماعی، خانوادگی، درسی و تحصیلی در دانش‌آموزان و دانشجویان.

* تعریف راهنمایی تحصیلی

صاحب‌نظران در آثار خود تعریف‌های متعددی از راهنمایی تحصیلی به‌دست داده‌اند؛ از جمله:

۱. راهنمایی تحصیلی، تلاش و فعالیتی علمی است که در جهت برقراری حداکثر توافق ممکن بین خصوصیات فرد مورد راهنمایی (دانش‌آموزان و دانشجویان) و شرایط و مقتضیات تحصیلی بعدی صورت می‌گیرد. (غلامحسین شکوهی، ۱۳۶۲)
۲. راهنمایی تحصیلی فرایند کمک به فرد است تا خود و محیط خود را بشناسد. (استون و شرتزر). منظور از محیط، محیط آموزشی است.
۳. «راهنمایی تحصیلی فرایند کمک به دانش‌آموزان است تا بتوانند دروس و رشته تحصیلی مناسبی را انتخاب کنند،

از قوانین مدرسه و مقررات آموزشی و امتحانی آگاه گردند و مشکلات درسی خود را مرتفع سازند.» (شفیع‌آبادی، ۱۳۸۷: ۳۳).

۴. راهنمایی تحصیلی مجموعه کوشش‌های منظمی است که از طرف مدرسه برای کمک به دانش‌آموزان در انتخاب واحدهای درسی رشته‌های تحصیلی، حل مشکلات آموزشی و اطلاع از مقررات

مدرسه صورت می‌گیرد.

دقت در تعاریف یاد شده نشان می‌دهد که در جریان راهنمایی تحصیلی سه مرحله اساسی باید مورد توجه قرار گیرد:

الف: مطالعه و شناخت خصوصیات فرد مورد راهنمایی به‌طور جداگانه

ب: آگاهی از ویژگی‌ها و خصوصیات هر رشته و تعیین مقتضیات رشته‌های تحصیلی نسبتاً پایدار. (شکوهی،

(۱۳۶۳: ۱۳)

ج: بررسی میزان ارتباط ویژگی‌های شخصی و فرصت‌های تحصیلی به منظور انتخاب رشته و تصمیم‌گیری مناسب. شکل زیر جریان راهنمایی تحصیلی را نشان می‌دهد.



بنابراین، در فرایند راهنمایی تحصیلی توجه به عواملی مانند هوش، استعدادها، عمومی و اختصاصی، علائق شخصیت و امکانات تحصیلی و نیازهای فردی و اجتماعی ضرورت دارد و تحقق برنامه‌های تحصیلی در مدارس مستلزم وجود مدیران، معاونان، مشاوران، معلمان توانمند و دیگر کارگزاران تخصصی است.

اهداف راهنمایی تحصیلی

در آثار بسیاری از استادان علوم تربیتی و راهنمایی و مشاوره، راهنمایی همانند، تعلیم و تربیت و یا تسهیل‌کننده فرایند آن تعریف شده است (شریعت‌مداری، ۱۳۵۳، کاردان، ۱۳۴۵، نوایی‌نژاد، ۱۳۴۹، بیدل، ۱۳۴۵، قاضی، ۱۳۶۸، شفیع‌آبادی، ۱۳۷۷، احمدی، ۱۳۸۰، نورائی‌پور، ۱۳۷۹).

بر این اساس هدف‌های آنی و غایی راهنمایی در نظام

فرایند تشخیص

تعلیم و تربیت ایران به شرح زیر بیان می‌شود:

هدف‌های آنی

- راهنمایی دانش‌آموزان در آموزش عادت‌های صحیح مطالعه
- کمک به دانش‌آموزان در ارزیابی صحیح علائق، استعدادها و توانایی‌های خود به منظور طرح‌ریزی تحصیلی
- کمک به دانش‌آموزان در انتخاب واحدهای درسی و رشته‌های تحصیلی



وجود آدمی و تسهیل حرکت وی به سوی کمال وجود، توفیق در خدمتگزاری به مردم، درک سعادت و در نهایت قرب الی الله تبدیل خواهد شد.

دوره راهنمایی تحصیلی در ایران و تحولات آن به اختصار

مطالعه سیر تاریخی ساختار آموزشی آموزش و پرورش ایران نشان می‌دهد که با تصویب طرح اصلاح نظام آموزش و پرورش در ۱۳۴۴ ساختار آموزشی ایران که شامل شش سال ابتدایی، سه سال دوره اول متوسطه و سه سال دوره دوم متوسطه بود به پنج سال دوره ابتدایی، سه سال دوره راهنمایی تحصیلی و چهار سال دوره متوسطه تغییر یافت.

مدت تحصیل در این دوره، سه سال اعلام شد و از سال تحصیلی ۵۱-۱۳۵۰ فارغ‌التحصیلان دوره پنجساله ابتدایی - که معمولاً در سن ۱۳-

- آشناسازی دانش‌آموزان با مقررات تحصیلی و ارتباط رشته‌های تحصیلی با مشاغل
- کمک دانش‌آموزان در حل انواع مشکلات به‌ویژه مشکلات تحصیلی

هدف‌های غایی

هدف غایی از راهنمایی، از جمله راهنمایی تحصیلی، کمک دادن به فرد است تا رشد سطحی و روانی و بلوغ اجتماعی وی تسهیل شود. پس از تسهیل علم و کسب توانایی و مسئول در رابطه با خالق بتواند به‌طور مفید و معتهد در رابطه با جامعه، متفکر و خلاق در رابطه با جهان طبیعت فعالیت کند.

فواید راهنمایی تحصیلی در نظام آموزش و پرورش

۱. راهنمایی تحصیلی موجب می‌شود که اطلاعات درست و نظام یافته در رشته‌های تحصیلی و شغلی مختلف در اختیار دانش‌آموزان قرار گیرد و به آنان در بهره‌گیری هرچه بیشتر از امکانات مدرسه و جامعه کمک کند.

۲. ارائه این خدمت با استفاده از ابزار و روش‌های صحیح در مدارس و دانشگاه‌ها موجب می‌شود که دانش‌آموزان و دانشجویان به توانایی‌ها و محدودیت‌های وجود خویش پی ببرند و به این ترتیب، زمینه لازم برای خودآگاهی، خودشناسی و در نتیجه تصمیم‌گیری معقولانه در انتخاب دروس یا رشته تحصیلی برای آنان فراهم شود.

۳. راهنمایی تحصیلی به انطباق دانش‌آموز و سازگاری او با آموزشگاه کمک می‌کند و جوی سالم و محیطی توأم با آزادی و کنترل، تقلیل مسائل انضباطی و اخلاقی به‌وجود می‌آورد.

۴. استفاده از این مدل راهنمایی در مدارس موجب توزیع متناسب نوجوانان و جوانان در رشته‌های تحصیلی و حرفه‌ای بر مبنای استعدادها، علائق و معلومات آنان می‌شود و عاملی بر تقلیل ضایعات تحصیلی، افزایش بازده کار مدارس، دسترسی به کمیّت و کیفیت بهتر است. این امر موجب می‌شود دانش‌آموزان از روحیه بهتری برخوردار شوند و از تحصیل رضایت داشته باشند.

۵. خصوصیات دوره نوجوانی و جوانی و بروز ظهور استعدادها و اختصاصی، تکیه دوره متوسطه بر تفاوت‌های فردی و ضرورت توجه به اصل انتخاب در این دوره، خود، تأکیدی بر استفاده از خدمات راهنمایی تحصیلی خواهد بود.

۶. استفاده از این خدمت، افت تحصیلی را به حداقل می‌رساند، پیشرفت تحصیلی را تسهیل می‌کند و موجبات توفیق بیشتر کودکان، نوجوانان و جوانان را فراهم می‌سازد.

۷. از آنجا که راهنمایی تحصیلی خود مقدمه‌ای بر راهنمایی حرفه‌ای است، اجرای دقیق این امر در مدارس و دانشگاه‌ها، پایه راهنمایی شغلی را در جامعه ما محکم می‌کند.

۸. اجرای صحیح و مطلوب این نوع از راهنمایی، در دوره‌های پیش‌دانشگاهی و دانشگاهی سرانجام به عاملی برای رشد ابعاد



۱۱ ساله بودند - وارد این دوره شدند. در مورد علت اختصاص مرحله دوم تعلیمات عمومی کشور به دوره سه ساله راهنمایی آمده است (طرح تفصیلی دوره راهنمایی، ۱۳۴۶)، امور راهنمایی از نظر تربیتی خاص یک دوره تحصیلی معین نیست و در نظام آموزش و پرورش نیز به این اصل کلی توجه شده و آنچه موردنظر بوده است، وارد شدن مفهوم راهنمایی در آموزش و پرورش و لزوم توجه به تفاوت‌های فردی و فراهم ساختن شرایط بهره‌برداری صحیح از استعدادهاست که در همه سطوح تعلیمات شناخت رسمی باید موردنظر باشد.

از نظر تأکید در مسئله شباهت استعدادها و لزوم راهنمایی جوانان، مرحله دوم تعلیمات عمومی از جهت شرایط رشد و ظهور استعدادها و فردی، برای مطالعه علمی و تربیتی در زمینه هدایت نوجوانان دوره مناسبی است بنابراین، این دوره را دوره راهنمایی تحصیلی نامیده‌اند.

هوش

از نکات یادشده استفاده می‌شود:

۱. آموزش عمومی در ایران شامل دو مرحله است که مرحله اول آموزش ابتدایی پنج ساله و مرحله دوم دوره راهنمایی تحصیلی سه ساله است و مدت تحصیل در آموزش عمومی هشت سال است.

۲. امور راهنمایی به‌ویژه راهنمایی تحصیلی، خاص یک دوره تحصیلی نیست بلکه استفاده از خدمات مربوط به راهنمایی تحصیلی در همه دوره‌ها نیز ضرورت دارد.

۳. به دلیل مقارن بودن این دوره با ۱۱-۱۳ سالگی و آغاز دوره نوجوانی، بروز استعدادها و به تدریج استعدادها و اختصاصی، توجه بیشتر به هدایت نوجوانان ضرورت دارد.

۴. چون بعد از دوره دوم آموزش عمومی دوره متوسطه آغاز می‌شود، موضوع مهم، انتخاب شاخه یا رشته تحصیلی در نظام آموزش و پرورش مطرح می‌گردد. دوره راهنمایی تحصیلی مهم‌ترین فرصت برای شناخت دانش‌آموزان، ارائه اطلاعات تحصیلی و شغلی به آنان و فراهم کردن زمینه انتخاب شاخه یا رشته تحصیلی دوره متوسطه است.

۵. به کاربردن مفهوم راهنمایی اولین بار در مرحله دوم تعلیمات عمومی کشور، خود مبین توجه جدی به تفاوت‌های

فردی دانش‌آموزان و فراهم ساختن شرایط بهره‌برداری صحیح از استعدادهای آنان است. این دوره از سال تحصیلی ۵۱-۱۳۵۰ تا سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ در ایران ادامه داشت و با تصویب سند تحول آموزش و پرورش در مراجع ذی‌ربط در ۱۳۹۰ ساختار آموزشی ایران تغییر یافت و شامل شش سال دوره ابتدایی (مرحله اول و دوم) و سه سال دوره اول متوسطه و سه سال دوره دوم متوسطه شد:

بررسی اسناد مربوط به تغییر نام دوره راهنمایی تحصیلی به دوره اول متوسطه حاوی مستندات لازم نیست. به‌ویژه آنکه دوره سه ساله بعد از دوره شش ساله ابتدایی، دوره دوم آموزش عمومی است و نمی‌توان به این دوره، متوسطه اول اطلاق نمود. در عین حال، اجرای آن باعث ایجاد مشکلاتی برای وزارت آموزش و پرورش شده است.

راهنمایی تحصیلی در دوره آموزش متوسطه

با تصویب طرح نظام جدید متوسطه در شورای عالی انقلاب فرهنگی در ۱۳۶۹ و اجرای آن در سال تحصیلی ۷۱-۱۳۷۰، در ساختار آموزش متوسطه تغییراتی داده شد و شامل سه سال متوسطه عمومی، فنی و حرفه‌ای و یک سال پیش‌دانشگاهی شد. در این طرح، شاخه‌ها و رشته‌های تحصیلی متعددی پیش‌بینی شدند و راهنمایی تحصیلی به معنی انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموزان به پایان سال اول متوسطه موقوف گردید. موادی از آیین‌نامه آموزشی دوره متوسطه، به ضوابط هدایت تحصیلی در این دوره اختصاص یافت و مشاوران موظف شدند دانش‌آموزان سال اول متوسطه را به یکی از شاخه‌ها و رشته‌های نظری، فنی و حرفه‌ای

و کاردانش طبق ضوابطی به شرح زیر راهنمایی کنند:
الف: نمره‌های دوره راهنمایی تحصیلی و پایه اول متوسطه دانش‌آموزان (به میزان ۵۰ امتیاز)

ب: نظر مشاور براساس بررسی مشاوره‌ای (به میزان ۵۰ امتیاز).
در ماده ۱۰ آیین‌نامه هدایت تحصیلی مصوب ۱۳۷۹، امتیاز هریک از ملاک‌های موردنظر عبارت است از:

۱. نظر اولیای دانش‌آموز ۵ امتیاز
 ۲. نظر دانش‌آموز ۵ امتیاز
 ۳. نظر معلمان دروس مربوط ۱۰ امتیاز
 ۴. نتایج آزمون رغبت و استعداد (هر کدام) ۲۰ امتیاز
 ۵. نظر مشاور براساس پرونده تحصیلی ۱۰ امتیاز
- جمع: ۵۰ امتیاز

با تغییر ساختار آموزشی آموزش و پرورش ایران و پیش‌بینی دوره اول و دوم متوسطه در ضوابط و شرایط هدایت تحصیلی در این دوره تغییراتی ایجاد خواهد شد.

هم‌اکنون به فارغ‌التحصیلان سال اول متوسطه در ایران علاوه بر کارنامه سال اول، توصیه‌نامه انتخاب رشته نیز داده می‌شود و دانش‌آموزان از این طریق با رشته‌های پیشنهادی مشاوران آشنا می‌شوند. در مورد مفاد آیین‌نامه هدایت تحصیلی، امتیاز هریک از ملاک‌ها و تأثیر این ملاک‌ها در انتخاب رشته دانش‌آموزان پژوهش‌های متعددی صورت گرفته است.

علاق

فرصت‌ها و موارد قوت

۱. پیش‌بینی دوره راهنمایی تحصیلی با تأکید بر مفهوم راهنمایی در ساختار آموزشی آموزش و پرورش ایران در طرح اصلاح آموزش و پرورش

۲. پیش‌بینی برنامه راهنمایی و مشاوره در دوره متوسطه در طرح نظام جدید آموزش متوسطه

۳. تأکید بر اجرای خدمات راهنمایی و مشاوره در همه دوره‌های تحصیلی در برنامه‌های سوم، چهارم و پنجم توسعه کشور

۴. تصویب اساسنامه مراکز مشاوره و روان‌شناختی دانش‌آموزان در مراکز استان‌ها

۵. تدوین آیین‌نامه هدایت تحصیلی دانش‌آموزان در دوره راهنمایی تحصیلی و سپس در دوره متوسطه.

۶. پیش‌بینی پست مشاوره، ابتدا در مدارس راهنمایی و سپس در مدارس متوسطه نظری، فنی و حرفه‌ای و کاردانش

۷. تهیه طرح جامع راهنمایی و مشاوره در کمیسیون وابسته به شورای تعیین نظام آموزش و پرورش در ۱۳۷۴

۸. تربیت مشاوران در دوره‌های کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور

۹. استخدام و به‌کارگیری نزدیک به ۲۰/۰۰۰ مشاور در دوره‌های تحصیلی، به‌ویژه متوسطه

۱۰. پیش‌بینی تشکیلات راهنمایی و مشاوره در دستگاه ستادی وزارت آموزش و پرورش، استان‌ها و مناطق

استعدادها

شخصیت

نیازهای فردی

۱۱. ایجاد دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت برای مشاوران و مدیران و معلمان به‌منظور آشناکردن آنان با انواع راهنمایی به‌ویژه راهنمایی تحصیلی

۱۲. تهیه و انتشار نشریات متعدد در وزارت آموزش و پرورش و دانشگاه‌های کشور در زمینه راهنمایی و مشاوره در درون و برون آموزش و پرورش

۱۳. تصویب قانون نظام روان‌شناسی و مشاوره در مجلس شورای اسلامی و اتباع سیاست‌های مربوط به راهنمایی و مشاوره در دانشگاه‌ها، مراکز دولتی و خصوصی

۱۴. تأکید بر استفاده از خدمات راهنمایی و مشاوره در آموزش و پرورش، طرح تمیز نظام آموزش و پرورش مصوب ۱۳۶۷ و در سند تحول آموزش و پرورش مصوب ۱۳۹۰

۱۵. تهیه انواع آزمون‌ها و ابزار شناخت دانش‌آموزان و استفاده از آن‌ها در راهنمایی تحصیلی آنان

۱۶. پیش‌بینی هفته مشاغل در برنامه‌های مدارس و درس حرفه‌وفن و برنامه‌ریزی تحصیلی و شغلی در دوره راهنمایی و متوسطه و آشناساختن دانش‌آموزان با رشته‌های تحصیلی دوره متوسطه و آموزش عالی کشور و مشاغل مختلف

۱۷. ایجاد رشته مشاوره تحصیلی در سطح کارشناسی ارشد در دانشگاه‌ها هم‌زمان با رشته‌های مشاوره خانواده، مشاور تحصیلی و مشاوره توان‌بخشی

۱۸. تهیه و اجرای طرح‌های متعدد پژوهشی و اختصاص، پایان‌نامه‌های مختلف دانشجویان به مباحث راهنمایی و مشاوره به‌ویژه راهنمایی‌های تحصیلی و شغلی.

۱۹. فراهم کردن بستر ادامه تحصیل معلمان شاغل کشور در رشته راهنمایی و مشاوره در دانشگاه‌ها به‌ویژه در دانشگاه فرهنگیان

۲۰. تشکیل گردهمایی‌ها، کارگاه‌های متعدد و ایجاد انجمن‌های مشاوره در همایش و مراکز مشاوره دانشجویی به‌منظور تقویت برنامه راهنمایی و مشاوره دوره‌های مختلف تحصیلی.

تهدیدها و چالش‌ها

۱. رایج‌نبودن نگاه سیستمی و تعاملی در رابطه با برنامه راهنمایی و مشاوره با سایر برنامه‌های وزارت آموزش و پرورش و عدم توجه به اصل یکپارچگی و درهم‌تنیدگی همه آموزش‌ها

۲. نامشخص بودن جهت‌گیری نظری و رویکرد حاکم بر فرایند راهنمایی و مشاوره

۳. چالش‌های ناشی از ساختار و تشکیلات برنامه راهنمایی و مشاوره همچون مراکز تخصصی، نداشتن تشکیلات متشکل، مشکلات و موانع استعدادی و عدم اجرای برنامه راهنمایی و مشاوره در دوره‌های ابتدایی و اخیراً راهنمایی تحصیلی

۴. نبود هماهنگی کافی بین وزارت آموزش و دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور در تربیت و تأمین مشاوران و کارگران تخصصی مدارس و مراکز راهنمایی و مشاوره

۵. نبود هماهنگی لازم در برنامه‌ریزی راهنمایی و مشاوره و تأمین نیروی انسانی و منابع مالی توسط مقامات وزارت آموزش

و مسئولان ذی‌ربط کشور

۶. ناکافی بودن امکانات و تجهیزات و ابزارهای استاندارد برای تحقق برنامه راهنمایی و مشاوره، به‌ویژه آزمون‌های روانی، پژوهش‌های تحصیلی و شغلی

۷. کمبود پژوهش‌های مرتبط با مشکلات و اختلالات یادگیری و رفتاری دانش‌آموزان و میزان اثربخشی خدمات راهنمایی و مشاوره در کاهش آن‌ها

۸. چالش مربوط به ساختار آموزشی (عمودی و افقی) توزیع رشته‌ها و عدم تناسب آن‌ها با نیازهای جامعه و ناکارآمدی فارغ‌التحصیلان

۹. چالش مربوط به ضعف کلی عملکرد مشاوران، ناکافی بودن تخصص و مهارت، ضعف انگیزش مشاوران و مشخص‌نبودن جایگاه توصیه‌های مشاوره‌ای در برنامه هدایت تحصیلی

۱۰. چالش مربوط به عدم باور برخی از مقامات و مراجع ذی‌ربط برون سازمانی آموزش و پرورش به ضرورت گسترش خدمات راهنمایی و مشاوره در دوره‌های تحصیلی و مراکز راهنمایی و مشاوره و اثربخشی سرمایه‌گذاری و تأمین منابع انسانی و مادی و استفاده از فناوری اطلاعات در این زمینه.

۱۱. کمبود همکاری همه‌جانبه مدیران، معاونان و به‌ویژه معلمان و خانواده‌ها با مشاوران مدارس در پیشگیری از افت تحصیلی دانش‌آموزان

۱۲. کمبود دوره‌های بازآموزی و ارتقاء فکری و عملی برای مدیران، معلمان و خانواده‌ها.

۱۳. چالش مربوط به تغییرات قوانین و مقررات و کمبود عرضه اطلاعات تحصیلی و ویژگی‌های رشته‌ها در دوره متوسطه و عالی.

جایگاه راهنمایی تحصیلی در اسناد فرادستی به‌ویژه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

مطالعه اسناد مهم آموزش و پرورش مانند طرح اصلاح آموزش و پرورش مصوب ۱۳۴۴، طرح تغییر بنیادین آموزش و پرورش مصوب ۱۳۶۷، طرح تغییر آموزش متوسطه ۱۳۶۹، طرح اصلاح آموزش و پرورش مصوب ۱۳۸۲، نقشه جامع علمی کشور مصوب ۱۳۸۹، سیاست‌های تحول در آموزش و پرورش ایران مصوب ۱۳۹۲، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مصوب ۱۳۹۰، سند برنامه درسی ملی آموزش و پرورش مصوب ۱۳۹۱، نشان می‌دهد که در همه طرح‌ها و اسناد یادشده، موضوع راهنمایی تحصیلی و استفاده از این نوع راهنمایی در تمام دوره‌های تحصیلی آموزش و پرورش و آموزش عالی کشور مورد تأکید قرار گرفته است؛ به‌نحوی که به مرحله دوم تعلیمات عمومی، دوره راهنمایی تحصیلی اطلاق شده است. در این قسمت، به چند راهبرد و راهکار مطرح شده در نقشه جامع علمی کشور و سند تحول آموزش و پرورش اشاره می‌کنیم.

نقشه جامع علمی کشور

۱. پوشش کامل دوره آموزش عمومی

۲. ایجاد نظام آموزشی مناسب برای هدایت دانش آموز در جهت پرورش استعدادهای علمی برای ورود به دوره تخصصی و پرورش استعدادهای شغلی و پدیدآوردن آینده شغلی برای برآوردن نیازهای جامعه

۳. تقویت نظام استعدادیابی و هدایت تحصیلی در آموزش عمومی و بازنگری و بازتولید محتوا و روش های آموزشی و پژوهشی به منظور تحقق نقش شایسته ترین زن و مرد در جامعه اسلامی

۴. ارتقاء نظام مشاوره و استعدادیابی و هدایت تحصیلی کشور

۵. طراحی و استقرار نظام جامع مشاوره و استعدادیابی و هدایت به منظور هدایت دانش آموزان و دانشجویان به سوی رشته های علمی متناسب با اولویت های کشور و براساس استعداد و علاقه مندی و توانایی ها.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

۱. استقرار نظام راهنمایی و مشاوره تربیتی مبتنی بر مبانی اسلامی و افزایش به کارگیری مشاوران متخصص برای انجام وظایف تخصصی در تمام پایه های تحصیلی

۲. توسعه خدمات راهنمایی و مشاوره و هدایت تحصیلی، شغلی و تربیتی

۳. طراحی الگوی مطلوب هدایت تحصیلی براساس ارتقای فعالیت های مشاوره ای مبتنی بر آموزه های دینی در ساختار آموزشی ۳-۶

۴. تبیین صحیح مسیر تحصیلی، شغلی دانش آموزان

۵. طراحی الگوی مطلوب هدایت تحصیلی براساس ساختار ۳-۶ با مطالعه تطبیقی و شناسایی و بازنگری مؤلفه های مؤثر در هدایت تحصیلی

۶. طراحی و استقرار نظام جامع هدایت تحصیلی و استعدادیابی به منظور هدایت دانش آموزان به سوی رشته ها و حرف و مهارت های مورد نیاز حال و آینده کشور مناسب با استعدادها و علاقه مندی و توانایی های آنان

۷. تقویت خدمات مشاوره ای و به کارگیری همه ظرفیت های نیروهای مدرسه در امر مشاوره

۸. ارائه خدمات مشاوره ای - تربیتی در کلیه سطوح تحصیلی برای افزایش سلامت جسمی و روحی دانش آموزان

۹. استقرار نظام راهنمایی و مشاوره تربیتی بر مبنای تعالیم اسلامی و افزایش نقش معلمان در این زمینه

۱۰. توجه به نقش معلمان و همکاری آنان با مشاوران تحصیلی در کشف، پرورش، بخش و هدایت استعدادها و علائق دانش آموزان.

استلزامات تحقق هدف ها، برنامه های راهنمایی و مشاوره، به ویژه راهنمایی تحصیلی در دوره های تحصیلی ایران

اجرای برنامه های راهنمایی و مشاوره در دوره های مختلف تحصیلی ایران مستلزم برنامه ریزی، سازماندهی مناسب در دستگاه های ستادی، استان ها و مناطق کشور و توجه به موارد زیر است:

- تشکیل شورای سیاست گذاری در امور راهنمایی و مشاوره،

زیر نظر وزیر آموزش و پرورش و معاونان ذی ربط و چند نفر از متخصصان راهنمایی و مشاوره

- تشکیل دفتر برنامه ریزی راهنمایی و مشاوره زیر نظر وزیر آموزش و پرورش و اختصاص واحدهایی مشابه در استان ها و مناطق

- استفاده از خدمات راهنمایی و مشاوره در همه دوره های تحصیلی با تأکید بر راهنمایی تحصیلی

- استخدام و به کارگیری مشاوران واجد صلاحیت های عمومی و تخصصی

- تقویت مراکز و هسته های راهنمایی و مشاوره خارج از مدرسه

- تربیت مشاوران مورد نیاز در دانشگاه فرهنگیان از بین معلمان شاغل، انتشار نشریات و کتاب های مناسب در مورد معرفی رشته های تحصیلی مدارس و دانشگاه ها

- بازنگری در آیین نامه هدایت تحصیلی

- انجام مطالعات تطبیقی در مورد نظام هدایت تحصیلی و مشاوره در کشورهای مختلف

- برقراری ارتباط مؤثر بین وزارت آموزش و پرورش و انجمن های علمی مشاوره و روان شناسی

- تهیه و استانداردسازی آزمون های هوش، استعداد، رغبت و شخصیت و پیشرفت تحصیلی

- برگزاری دوره های آموزشی لازم برای مدیران، معلمان و مشاوران در زمینه راهنمایی تحصیلی و راهنمای جلوگیری از افت تحصیلی

- تقویت فرهنگ کار و گرایش بیشتر به رشته های فنی و حرفه ای و برقراری توازن و تعادل بین رشته های متوسطه و ارتباط این رشته ها با رشته های دانشگاهی

منابع

- ۱- حسینی، سید مهدی، راهنمایی و مشاوره تحصیلی، انتشارات رشد، ۱۳۷۷.
- ۲- خلاصه آمار وزارت آموزش و پرورش، مرکز برنامه ریزی نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۲.
- ۳- گیبسون، ابرت و میشل، ماریان، مبانی مشاوره و راهنمایی ترجمه باقر ثنایی، ۱۳۷۳.
- ۴- شکوهی، غلامحسین، تربیت و مراحل آن، انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۶۷.
- ۵- شفیع آبادی، عبدالله، مقدمات راهنمایی و مشاوره، انتشارات رشد، ۱۳۸۷.
- ۶- شکوهی، غلامحسین، مبانی راهنمایی و مشاوره، جزوه درسی، ۱۳۶۴.
- ۷- شورای عالی انقلاب فرهنگی: نقشه جامع علمی کشور، ۱۳۸۹.
- ۸- شورای عالی انقلاب فرهنگی: سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰.
- ۹- شرتنر و استون، اصول راهنمایی، ترجمه علی شریعتمداری، انتشارات رشد، ۱۳۵۳.
- ۱۰- صافی، احمد، اصول و فنون راهنمایی و مشاوره در دوره های تحصیلی، انتشارات رشد، ۱۳۹۲.
- ۱۱- صافی، احمد، سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران، انتشارات سمت، ۱۳۹۱.
- ۱۲- صافی، احمد، ویژه نامه راهنمایی و مشاوره، فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۴، زمستان ۱۳۷۸.
- ۱۳- صافی، احمد، راهنمایی تحصیلی در مدارس ایران، راه های موفقیت در تحصیل، نشر روان، ۱۳۹۰.
- ۱۴- صافی، احمد، راهنمایی تحصیلی در دانشگاه ها، راه های موفقیت در کنکور، نشر روان، ۱۳۸۷.
- ۱۵- صافی، احمد، سازماندهی و اداره خدمات راهنمایی و مشاوره، نشر روان، ۱۳۸۳.
- ۱۶- صافی، احمد، آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی و متوسطه، انتشارات سمت، ۱۳۹۰.
- ۱۷- صافی، احمد، بررسی وضع موجود و مطلوب راهنمایی و مشاوره در نظام آموزش و پرورش ایران، ۱۳۸۸.

تغییر نگرش و باورهای منفی

مقدمه

مراجع، پسر دانش آموزی است که در سال دوم هنرستان تحصیل می کند. فرزند چهارم خانواده است و یک خواهر کوچک تر از خود و دو برادر و یک خواهر بزرگ تر از خود دارد. والدین او تحصیلات ابتدایی دارند. مراجع اخیراً به علت وضعیت اقتصادی نامناسب خانواده، داشتن خواهری معلول و احساس عدم درک توسط والدین، از لحاظ روحی و روانی آزردده خاطر، ناراحت و نگران است. به خصوص معلولیت خواهرش که به شدت ناراحتی او افزوده است. او دچار این باورست که خواهر معلولش باعث سرخوردگی و سرافکندگی او در بین دوستانش شده است.

کلیدواژه ها: مشاوره فردی، تغییر نگرش، باور منفی

فرایند درمان

تشخیص: نگرانی و اضطراب

روش درمانی: عقلانی - عاطفی (الیس)

طول درمان: دو جلسه ۴۵ دقیقه ای

محورهای درمان: تغییر نگرش تفکر و باورهای منفی، کاهش اضطراب، بالا بردن اعتماد به نفس

خلاصه ای از جلسات روان درمانی

مشاور: با توجه به صحبت های جلسه قبل متوجه شدم که شما اخیراً به علت بعضی عوامل، آزردده خاطر، غمگین و نگرانید.

مراجع: بله، الان هم شرایط روحی و روانی مناسبی ندارم.

مشاور: ممکن است دوباره عواملی را که موجبات ناراحتی و نگرانی شما شده است، به طور خلاصه بیان کنید؟ (سؤال باز)

مراجع: ببینید، من در خانواده ای زندگی می کنم که از نظر اقتصادی ضعیف است. خواهرم معلول است و پدر و مادر مرا درک نمی کنند. (مراجع شروع به گریه می کند و بیشتر به معلولیت خواهرش اشاره می کند)

مشاور: وضعیت روحی شما مناسب نیست. (انعکاس احساسات)

مراجع: بعد از وقفه ای کوتاه دوباره شروع به گریه می کند.

مشاور: می توانید درباره معلولیت خواهرتان توضیح دهید؟ (مواجهه با سکوت)

مراجع: بعد از کمی سکوت می گوید: شانه راستش برآمدگی دارد. او هر چه بزرگ تر می شود، مشکلش جدی تر می شود.

مشاور: می توانی در مورد وضعیت خودت نیز توضیح دهی؟

مراجع: من دوره راهنمایی و سال اول دبیرستان در مدرسه شبانه روزی بودم. بعد ترک تحصیل کردم و برای کار، راهی تهران شدم و بعد از یک سال دوباره برگشتم و به هنرستان شبانه روزی آمدم.

مشاور: از چه زمانی و چگونه به این وضعیت روحی - روانی دچار شدید؟ (سؤال باز)

مراجع: پنج، شش ماهی هست که به این حالت گرفتار شده ام.

مشاور: آیا اعضای دیگر خانواده هم مثل تو فکر می کنند و همین وضعیت را دارند؟ (سؤال باز)

مراجع: نه. آن ها ازدواج کرده اند و درگیر زندگی خودشان هستند. ولی من و خواهر معلولم مجردیم. فکر می کنم آن ها این حالت مرا نداشته باشند.

مشاور: آیا ناراحتی شما به این خاطر بیشتر است که در کنار خواهرتان هستید و

مرئضی آقایی

کارشناس ارشد روان شناسی تربیتی
آموزش و پرورش شهرستان خلیل آباد،
خراسان رضوی

هر روز وضعیت او را می بینید؟ (روشن کردن)
مراجع: بله.

مشاور: در خلال صحبت های اولیه اشاره کردید که ترك تحصیل هم داشته اید، کی و چرا؟ (سؤال باز)

مراجع: سال اول دبیرستان را که به پایان رساندم، تصمیم گرفتم برای تأمین مخارج منزل و کمک به پدر و مادر و همچنین تأمین پول توجیبی ام برای کار کردن به تهران بروم. در آنجا کارگری می کردم ولی بعد از سه ماه که برگشتم، حتی پدر و مادرم حاضر نبودند با من احوال پرسی کنند. (مراجع دوباره شروع به گریه می کند.)

مشاور: شما به خاطر این عمل به شدت ناراحت شدید.

مراجع: حتی با این وضعیت، بعد از يك سال کار کردن، از پس اندازم برای آن ها يك تلویزیون و يك خط تلفن خریدم.

مشاور: آیا این کار را به خاطر اینکه خواهرت را خیلی دوست داشتی، انجام دادی؟ (سؤال بسته)

مراجع: بله.

مشاور: آیا در بیرون از خانواده رفتارهایی داری که باعث ناراحتی والدینت شود؟ مثلاً با دوستانت به هر کجا بروی و... (سؤال باز)

مراجع: نه، با دوستانم هر چند گاهی به گردش می رویم.

مشاور: آیا با رضایت پدر و مادر و مشورت با برادران و خواهرانت به تهران رفتی؟ (سؤال بسته)

مراجع: نه. فقط خودم تصمیم گرفتم.

مشاور: فکر نمی کنی با رفتن تو، والدین و خواهرت احساس تنهایی می کردند و این باعث ناراحتی و نارضایتی آن ها شده بود؟ (سؤال بسته)

مراجع: شاید.

مشاور: به نظر شما از بین عوامل معلولیت خواهرت، عدم توجه والدین و وضعیت اقتصادی، کدام يك شما را بیشتر نگران و غمگین ساخته است؟

مراجع: بی توجهی والدینم را تحمل می کنم ولی تحمل دو مورد دیگر برابرم خیلی سخت است.

مشاور: آیا نگرانی تو درباره خواهرت به این دلیل است که می ترسی وقتی بزرگ تر شد، در اجتماع دیده شود و یا مسئله ازدواج و آینده، تو را نگران کرده است؟ (سؤال باز)

مشاور: مسئله اصلی نوع معلولیت اوست و این مسئله مرا آزار می دهد. به همین خاطر دوست ندارم کسی به خانه ما بیاید و یا با کسی رفت و آمد داشته باشیم.

مراجع: آیا افراد معلول دیگری را نیز در محیط زندگی خویش می شناسی و یا از نزدیک آن ها را دیده ای؟ (سؤال بسته)

مراجع: چند نفری را دیده ام.

مشاور: به نظر تو، آیا آن ها تمام وقتشان را در منزل سپری می کنند یا به کارهای اجتماعی نیز می پردازند؟ (سؤال باز)

مراجع: بیشتر آن هایی را که من می شناسم مردند و بعضی

از آن ها شغلی هم دارند.

مشاور: من هم چند نفری را می شناسم. دختر و پسری را می شناسم که با وجود معلولیت دست و پا، دانشجو هستند. پسری را می شناسم که با توجه به برآمدگی شانه، مانند خواهرتان، در یکی از کارهای فنی ماهر است و راننده ای را می شناسم که با توجه به معلولیت پا مسافرکشی می کند.

مراجع: شما فکر می کنید خواهر من توانایی آن را دارد که بر معلولیت خودش غلبه کند؟

مشاور: می توانی چند مورد از توانایی های خواهرت را بیان کنی؟ (سؤال باز)

مراجع: با کمی مکث می گوید: خوش خط است، نقاشی اش خوب است و گلدوزی هم می کند.

مشاور: خواهرت می تواند به کمک تو در این توانایی ها به موفقیت بیشتری برسد.

مراجع: می توانید مرا بیشتر راهنمایی کنید؟

مشاور: باید اول خودت به چشم يك معلول به خواهرت نگاه نکنی بلکه او را به عنوان فردی در نظر بگیری که از لحاظ جسمی دچار کم توانی است و می تواند با تلاش، کوشش و تشویق خانواده مهارت های زیادی کسب کند. شما می توانید زمینه فعالیت بیشتر او را در اجتماع فراهم کنید.

مراجع: با شرایط امروز جامعه افراد سالم هم بیکارند، چه برسد به خواهر معلول من.

مشاور: خیلی از افراد در منزل کار می کنند، مثل خیاط ها و بافنده ها، آرایشگرها، نقاش ها و... .

مراجع: الان دارم به این فکر می کنم که خواهرم چطور می تواند از هنرهایش استفاده کند.

مشاور: می توانی به کمک والدین و خانواده ات، شرایط و موقعیت هایی برای او فراهم کنی.

مراجع: باید در مورد این مسئله با برادران و خانواده ام مشورت کنم.

مشاور: احساس می کنم به آینده خواهرت امیدوارتر شده ای.

مراجع: احساس آرامش و امید بیشتری دارم. از شما متشکرم. دوست دارم به خانه برگردم و خواهرم را نیز به کار کردن و امیدواری به آینده تشویق کنم.

مشاور: از اینکه نگرشت نسبت به توانایی های خواهرت تغییر کرد، خوشحالم. برای تو و خانواده ات آرزوی موفقیت دارم.

نتیجه مشاوره

- ابراز احساس و تفکر منفی توسط مراجع
- تغییر تفکر و باورهای منفی
- کاهش اضطراب و نگرانی
- افزایش اعتماد به نفس

که بدن آن را به «سروتونین» تبدیل می‌کند و سروتونین نیز به نوبه خود، باعث آرامش و احساس خوشی بیشتر در انسان می‌شود. علاوه بر کاهش افسردگی، موز در موارد زیر نیز خواص قابل توجهی دارد: استرس، کم‌خونی، فشارخون، توان مغزی و غیره.

آیا می‌دانید کودکان باهوش چه مشخصاتی دارند؟

به گزارش خبرنگار کلینیک باشگاه خبرنگاران، تحقیقات جدید نشان می‌دهد کودکانی که هر شب سر ساعت معینی به رختخواب می‌روند در تحصیلات خود موفق‌ترند. محققان متوجه شدند کودکانی که دارای خواب منظم‌اند، در یادگیری زبان، خواندن و حل مسائل ریاضی نسبت به کودکانی که در ساعات متفاوتی به رختخواب می‌روند، موفق‌ترند.



دیگه چه خبر؟

□ سارا ساجدی

خواص موز در رفع افسردگی

موز دارای سه نوع قند طبیعی ساکاروز، فروکتوز و گلوکز است که به همراه سلولز (فیبر) موجود در آن، باعث افزایش فوری و مستمر انرژی می‌شود. پژوهش‌ها ثابت کرده‌اند که تنها دو عدد موز برای تأمین انرژی لازم جهت ۹۰ دقیقه فعالیت بدنی سخت، کفایت می‌کند. به همین دلیل است که موز، میوه شماره یک ورزشکاران برتر جهان است. اما انرژی‌زایی تنها خاصیت موز نیست. این میوه می‌تواند در پیشگیری از بیماری‌هایی چون افسردگی و غلبه بر تعدادی از آن‌ها مؤثر باشد.

طبق تحقیقات به عمل آمده توسط انجمن ملی سلامت روانی آمریکا، بسیاری از افرادی که دچار افسردگی بودند پس از خوردن یک موز، احساس خیلی بهتری پیدا کردند. دلیل این امر آن است که موز حاوی «تریپتوفان»، نوعی پروتئین است

در صورتی که والدین بتوانند ساعات خواب فرزندانشان را منظم کنند، تأثیر زیادی روی مهارت‌های زبانی، خواندن و نوشتن آن‌ها خواهند گذاشت. خواب منظم، رفتار کودکان را بهتر می‌کند و سلامت روانی آن‌ها را نیز ارتقا می‌بخشد.

بررسی‌های بیشتر نشان می‌دهد که داشتن خواب منظم، بهترین معیار برای پیش‌بینی رشد مثبت در کودکان است. در مجموع مهارت‌های زبانی، هوشیاری شنوایی، سواد و مهارت‌های ریاضی در کودکانی که هر شب در ساعات معینی به رختخواب می‌روند، بیشتر است.

به والدین توصیه می‌شود زمان مناسبی برای کودکان برای رفتن به رختخواب در نظر بگیرند و از رعایت آن توسط کودکانشان اطمینان حاصل کنند. علاوه بر این بهتر است با انجام دادن کارهایی مانند خواندن



اجرای این طرح در مدارس دخترانه می‌کند. امسال هم معاون سلامت وزارت آموزش و پرورش از اجرای طرح مکمل‌یاری آهن در ۱۰۰ درصد مدارس متوسطه دوم دخترانه و حداقل ۴۰ درصد مدارس متوسطه اول خبر داد.

دومین همایش ملی پژوهش و درمان در روان‌شناسی بالینی

دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت‌جام دومین همایش ملی پژوهش و درمان در روان‌شناسی بالینی را در تاریخ ۲۱ آبان ۱۳۹۳ در شهر خراسان رضوی برگزار می‌کند. باتوجه به اینکه این همایش به‌صورت رسمی برگزار می‌گردد، کلیه مقالات این کنفرانس در پایگاه سیویلیکا و نیز کنسرسیوم محتوای ملی نمایه خواهد شد. شما می‌توانید با اطمینان کامل، مقالات خود را در این همایش ارائه کنید و از امتیازات علمی ارائه مقاله با دریافت گواهی کنفرانس استفاده نمایید.

حوزه(های) تحت پوشش: روان‌شناسی بالینی

تاریخ برگزاری: ۲۱ آبان ۱۳۹۳

برگزارکننده: دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت‌جام

محل برگزاری: خراسان رضوی

برخی از محورهای همایش از این قرار است:

روان‌درمانی، اختلالات روانی، آزمون‌های روانی، روان‌شناسی سلامت، آسیب‌های اجتماعی، اعتیاد و...

دومین کنگره ملی خدمات حمایتی در محک

دومین کنگره ملی خدمات حمایتی کودکان مبتلا به سرطان و خانواده‌هایشان: **مداخلات روان‌شناختی-مددکاری اجتماعی**، اول و دوم آبان‌ماه ۱۳۹۳ در مؤسسه خیریه حمایت از کودکان مبتلا به سرطان محک برگزار خواهد شد.

این کنگره با امتیاز بازآموزی مددکاری اجتماعی از وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی و همچنین امتیاز بازآموزی از سازمان نظام روان‌شناسی و مشاوره برگزار خواهد شد. محورهای این کنگره عبارت‌اند از:

- ارائه پژوهش‌های بنیادی، کاربردی و توسعه‌ای در قلمرو روان‌شناختی و روان‌پزشکی
- ارائه پژوهش‌های بنیادی، کاربردی و توسعه‌ای در قلمرو مددکاری اجتماعی و خدمات اجتماعی
- فرسایش شغلی-روانی در ارائه خدمات به کودکان مبتلا به سرطان و خانواده
- جامعه‌شناسی پزشکی و سلامت در قلمرو کودکان مبتلا به سرطان و خانواده
- اهمیت اخلاق پزشکی در ارتقا کیفیت خدمات درمانی

کتاب یا تعریف کردن داستان برای کودکان، آنان را به خوابیدن سر ساعت تشویق کرد.

منبع: <http://www.jamejamonline.ir>

دانش‌آموزان چه غذاهایی نخورند؟

به گزارش خبرگزاری فارس «مهناز تسلیمی»، متخصص آموزش سلامت مدارس اظهار داشت: «توصیه می‌شود در مدرسه و خانه از مصرف بی‌رویه مواد شور جلوگیری شود؛ چراکه باعث افزایش بیماری‌های قلبی، فشارخون و چاقی می‌شوند و میزان تمرکز بچه‌ها را کاهش می‌دهند.

همچنین مصرف بعضی از فست‌فودها و کنسروها، سیب‌زمینی‌های سرخ شده با انواع سس‌های تند، نوشابه‌های گازدار، شکلات و شیرینی‌های پر خامه و تنقلات بی‌ارزش، مصرف مداوم غذاهای کباب شده و سرخ شده سبب انواع چاقی می‌شود و دانش‌آموزان می‌توانند با حذف کردن بعضی از این مواد غذایی: تغذیه سالمی داشته باشند.»

این متخصص آموزش سلامت مدارس اضافه کرده است: «توصیه می‌شود خانواده‌ها گروه‌های غذایی را بشناسند. گوشت، ماهی، شیر و لبنیات، میوه‌ها و سبزی‌ها گروه‌های مهمی هستند که باید به‌صورت روزانه مصرف شوند». وی گفت: «دانش‌آموزان در دوران بلوغ و فصل امتحانات یا در صورت ابتلا به بیماری‌های خاص به‌ویژه آن‌هایی که ورزشکارند با متخصص‌های تغذیه و بهداشتی مشاوری کنند و از مصرف هر گونه دارو و مکمل‌های غذایی به‌صورت خودسرانه خودداری کنند.»

رابطه افت تحصیلی و کمبود آهن بین دانش‌آموزان دختر

در دوران بلوغ به‌دلیل افزایش سرعت رشد، نیاز به برخی مواد مغذی افزایش می‌یابد. در این میان، با توجه به افزایش نیاز دختران نوجوان و قرار گرفتن آنان در دوران قاعدگی، کمبود آهن مشکلاتی را برایشان ایجاد می‌کند.

آهن از جمله ریزمغذی‌هایی است که کمبود آن در سطح وسیعی از جهان به‌خصوص کشورهای در حال توسعه مشاهده می‌شود. کاهش توان ذهنی و قدرت یادگیری، افت تحصیلی، خستگی زودرس، ضعف و بی‌حالی، افزایش ابتلا به بیماری‌ها و کاهش مقاومت در برابر بیماری‌ها از جمله عوارض شایع کمبود آهن در دختران نوجوان است.

طرح مکمل‌یاری آهن در دختران نوجوان با هدف ارتقای سطح سلامت این گروه سنی گامی مؤثر در پیشگیری از این کمبود و پرورش مادرانی توانمند و نسلی سالم است. باتوجه به اهمیتی که این طرح دارد، آموزش و پرورش هر ساله با همکاری وزارت بهداشت از طریق دانشگاه‌های علوم پزشکی اقدام به

«هفتمین همایش بین‌المللی سلامت روان کودک و نوجوان» با محوریت ارتقای سلامت روان کودکان و پیشگیری از خشونت از طرف انجمن روان‌پزشکی کودک و نوجوان و با همکاری دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی در روزهای ۲۲ الی ۲۴ اردیبهشت‌ماه ۱۳۹۴ در تهران برگزار خواهد شد. علاقه‌مندان مه شرکت در این همایش می‌توانند با مراجعه به وبگاه <http://con-gress.iacap.ir/2014> ضمن قرار گرفتن در جریان آخرین اخبار این همایش، نحوه مشارکت خود را در آن مشخص کنند.

انجمن روان‌شناسی خانواده ایران «اولین کنگره ملی روان‌شناسی خانواده» را با همکاری اندیشکده خانواده مرکز الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت به‌عنوان گامی در ترسیم الگوی مطلوب خانواده، ۲۹ و ۳۰ آبان ۱۳۹۳ در دانشگاه شهید چمران اهواز برگزار می‌کند. در این کنگره سعی خواهد شد آخرین دستاوردهای علمی در محورهای کنگره، توسط متخصصین مربوطه در قالب ارائه مقاله و نمایش پوستر عرضه شود. برگزارکنندگان کنگره برآن‌اند تا در حاشیه همایش با دعوت از سخنرانان کلیدی داخلی و بین‌المللی، برگزاری میزگردها و کارگاه‌های آموزشی و تجلیل از پژوهشگران و استادان ممتاز حوزه روان‌شناسی و مشاوره خانواده و ازدواج و معرفی آثار برجسته آنان، فضای علمی پربارتری فراهم آورند.

- اهمیت مشکلات روانی- اجتماعی مراقبان (اعضای خانواده) و راهکارهای حمایتی از آن‌ها
- کارکرد و تعامل گروهی در ارائه خدمات درمانی- حمایتی.

چگونه با مواد غذایی بر اضطراب غلبه کنیم؟

اختلالات شدید اضطرابی به درمان‌های دارویی و روان‌درمانی نیاز دارند. اما در موارد خفیف‌تر می‌توان با تغییر شیوه زندگی از جمله بهبود مواد غذایی به درمان آن‌ها کمک کرد؛ پس:

۱. اسیدهای چرب امگا ۶ التهاب مغز را افزایش می‌دهند و با عدم تعادل خلق‌وخوی همراه‌اند. پس مصرف آن‌ها را کاهش دهید و اسیدهای چرب امگا ۳ را جایگزین آن‌ها کنید.
۲. نوشیدن چای بابونه به کاهش اضطراب کمک می‌کند.
۳. غذاهای سرشار از تریپتوفان از جمله پنیر، تخم‌مرغ، سویا، ماهی، شیر، بادام‌زمینی، و دانه‌های کینجدمصرف کنید.
۴. کربوهیدرات‌های سرشار از تریپتوفان مغز را افزایش می‌دهد و اثر آرام‌بخشی دارد. پس، از مواد غذایی دارای کربوهیدرات استفاده کنید.
۵. بدن خود را با نوشیدن روزانه حداقل ۶ لیوان آب مرطوب نگه دارید.



نویسنده: رولومی
ترجمه: خدیجه علوی و
ناشر: نادیا شاملو

هنر مشاوره

دیدگاه‌هایی در مورد شخصیت انسان وجود دارد، انسان چگونه دیده می‌شود، منشأ مشکلات، شخصیتی او چیست، همچنین، رابطه مشاوره و هدف غایی آن را با مفاهیم وسیعی چون خداوند، مذهب و اخلاق مورد توجه قرار داده و مفاهیم دشوار و مؤثر مشاوران را با مثال‌هایی روشن توصیف کرده است.

این کتاب مفهوم و فرایند همدلی را مورد توجه قرار می‌دهد؛ مفهومی که کلید مشاوره و راه‌گشایی کار معلمان، واعظان و دیگر کسانی است که حرفه آن‌ها در شکل‌گیری شخصیت انسان تأثیرگذار است.

«هنر مشاوره» روش‌هایی عملی برای شناخت منش و علل فراموشی و لغزش‌های کلامی در زندگی معرفی می‌کند و راه‌های خودافشایی مشکلات توسط مراجع و تفسیر الگوهای مختلف شخصیت را که از این خودافشایی کسب شده است، در اختیار ما قرار می‌دهد.

«هنر مشاوره» تکنیک‌هایی برای قرار دادن مراجع در نقطه آغاز فرایند دگرگونی شخصیت را، به گونه‌ای کاربردی ارائه داده است. در آخر نیز شخصیت مشاور و اصول اخلاقی در مشاوره را برای یک فرایند مشاوره مؤثر بیان داشته که کاربردی بودن این کتاب را نشان می‌دهد.

سونیا انگاسی



این کتاب مجموعه‌ای ارزشمند از تجارب دکتر رولومی، درمانگر بزرگ است، تنها مختص مشاوران و درمانگران نیست بلکه به همه کسانی که با انسان و مقوله‌های انسانی ارتباط دارند، تعلق دارد. کتاب «هنر مشاوره» در سه بخش و نه فصل اصول زیربنایی مشاوره را مورد بررسی قرار داده است و به ما نشان می‌دهد که چه

اصول و فنون راهنمایی و مشاوره در دوره‌های تحصیلی (ویرایش جدید)



■ اصول و فنون راهنمایی و مشاوره در دوره‌های تحصیلی (ویرایش جدید)

■ نویسنده: احمد صافی

■ ناشر: انتشارات رشد

■ تعداد صفحات: ۱۳۶

■ تاریخ انتشار: ۱۳۹۲

در پیش‌گفتار کتاب آمده است: از جنبش راهنمایی و مشاوره به‌صورت نظام‌یافته و توأم با بهره‌گیری از نظریه‌های مختلف، بیش از یک سده نمی‌گذرد، در نظام آموزش و پرورش ایران به سبک جدید، برنامه‌ریزی‌های راهنمایی و مشاوره به‌صورت نظام‌یافته سابقه‌ای طولانی ندارد و در فاصله سال‌های ۱۳۳۷ تا ۱۳۹۲ راهنمایی و مشاوره در نظام آموزش و پرورش ایران دوره‌های ذیل را طی کرده است:

- دوره مطالعات و گسترش فرهنگ راهنمایی و مشاوره

- دوره طراحی و اجرای دوره راهنمایی تحصیلی و استفاده از خدمات راهنمایی و مشاوره در این دوره

- دوره استفاده از خدمات راهنمایی و مشاوره در دوره متوسطه

- دوره گسترش مراکز راهنمایی و مشاوره دانش‌آموزی، خانواده (در درون و برون مجموعه آموزش و پرورش)

این کتاب برای دانشجویان دانشگاه فرهنگیان و دانشجویان

رشته‌های دبیری و علوم تربیتی دانشگاه‌ها و مشاوران و مدیران و معلمان مدارس در هشت فصل نوشته شده است:

فصل اول: کلیاتی دربارهٔ راهنمایی و مشاوره؛

فصل دوم: اهداف، اصول و خدمات راهنمایی؛

فصل سوم: انواع راهنمایی؛

فصل چهارم: نظریه‌ها و روش‌های مشاوره؛

فصل پنجم: کارکنان آموزشگاه و ارتباط با خدمات راهنمایی؛

فصل ششم: روش‌ها و فنون شناخت و راهنمایی دانش‌آموزان؛

فصل هفتم: کلیاتی دربارهٔ نظام آموزش و پرورش ایران،

برنامه‌ها و فعالیت‌های راهنمایی و مشاوره در آموزش و پرورش؛

فصل هشتم: راهنمایی و مشاوره در دوره‌های تحصیلی ایران و وضع مطلوب و استلزامات آن.

ذکر سیاست‌ها و راهبردهای اساسی سند تحول آموزش و پرورش در مورد استقرار نظام راهنمایی و مشاوره در دوره‌های تحصیلی ایران و استلزامات تحقق این برنامه از جمله محاسن این کتاب است.

رعایت اصل ساده‌نویسی و ارائهٔ مثال‌های ملموس، امکان آموختن مطالب کتاب را برای تمام افراد علاقه‌مند به خدمات راهنمایی و مشاوره فراهم کرده است.

مشاورهٔ مدرسه (توصیف یک الگوی ممتاز و جدید برای مشاوران مدارس)

و برنامه‌شان- مبنی بر معطوف کردن توجه‌شان به سمت رشد اجتماعی و هیجانی کودکان و کمک به آن‌ها در جهت کسب تجربیات مثبت در مدرسه- تعادل برقرار کنند.

کتاب، بر روی جنبه‌های کیفی مشاورهٔ اثربخش مدرسه، تمرکز دارد. الگوی پیشنهادی مؤلفان کتاب، بر اهمیت خودآدراسی در مؤثر بودن مشاوران، به‌ویژه توانایی بازشناسی قابلیت‌های خاص و همچنین مهارت‌ها و یا رفتارهای خاص تأکید دارد و کتاب به قابلیت‌های دوازده‌گانهٔ کلیدی مشاور از جمله ادراک خویشین و مطالعهٔ فرهنگ مدرسه نیز اشاره می‌کند. آنچه باعث الگوی این کتاب شده این است که به واسطهٔ الگوی مورد نظر، اهمیت هماهنگی میان عوامل سه‌گانهٔ توانایی‌های شخصی مشاور، رویکرد مشاوره- که به‌طور نظری بنیان نهاده شده- و بافت به تفصیل شرح داده شده است. استدلال این است که در مواقعی که برنامه‌های مشاوره‌ای موفقیت‌آمیز واقع می‌شود، مشاور به‌عنوان یک فرد تسهیل‌گر تغییرات عامل اصلی این موفقیت است.

همچنین در این کتاب تأکید شده که درک و برطرف کردن نیازهای بافت و محیط خاص مشاور، برای یادگیری اثربخش بسیار ضروری است. مابقی مطالب الگوی مطرح شده در کتاب، که بیشتر جنبهٔ نظری دارند، نیز بر روی برنامه‌های قابل کاربست در سراسر محیط‌ها متمرکز است و بر فعالیت‌های حرفه‌ای عامه‌پسند، تأکید دارد.

سمیه علی‌مددی



■ نویسنده: جان ریتل - جین پترسون

■ مترجم: کیانوش زهرآکار، عباس سامی

■ ناشر: نشر روان

■ تاریخ انتشار: ۱۳۹۲

کتاب حاوی الگویی عملی است که مؤلفان، آن را پس از انجام مجموعه‌ای از مطالعات طولی روی یک مشاور مدرسه به‌نام کلودیا ونگستاد تدوین کرده‌اند. این مشاور به قدری در مدرسه‌اش تأثیرگذار بوده که تغییری اصولی در نظام مدرسه ایجاد کرده است. معلمان، دانش‌آموزان و بافت کلی مدرسه، همگی از وی تأثیر پذیرفته‌اند. تعادل میان شخصیت، قابلیت‌ها، برنامه و بافتی که از برنامه این مشاور تأثیر پذیرفته‌اند، مهم‌ترین عامل موفقیت وی است. این کتاب بر این اساس بنا نشده که مباحث آن برای تمامی مدارس مؤثر واقع شود، بلکه کاملاً برعکس، هدف آن بیشتر ترغیب مشاوران باتجربه و تازه‌کار به خوداندیشی و ارزیابی محیط کاریشان است؛ به‌نحوی که آن‌ها نیز بتوانند بین خود، محیط



ورزش و عزت نفس دختران

□ حسن رحمان پور

دبیر آموزش و پرورش شهرستان رشتخوار

چکیده

این پژوهش

مطالعه‌ای نیمه تجربی بود

که جامعه آماری آن را دانش آموزان

دختر مقطع راهنمایی شهرستان رشتخوار

تشکیل می‌دادند. گروه نمونه شامل ۷۰ دانش آموز

دختر (۱۴-۱۲ سال) یکی از مدارس راهنمایی بود که

به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش (۳۵ نفر) و گروه کنترل

(۳۵ نفر) قرار گرفتند. پرسش‌نامه اطلاعات دموگرافیک و

پرسش‌نامه عزت نفس کوپراسمیت، توسط دو گروه تکمیل

شد. پرسش‌نامه عزت نفس کوپراسمیت برای اندازه‌گیری

عزت نفس کلی در کودکان و نوجوانان سن ۸ تا ۱۵ سال

ساخته شده و شامل ۵۸ سؤال است. در اندازه‌گیری

عزت نفس نوجوانان روایی درونی پرسش‌نامه بین ۰/۸۷ و

۰/۹۲ و ضریب اعتبار به روش بازآزمایی ۰/۸۸ اعلام شده

است. در این پژوهش نیز اعتبار آزمون به روش آلفای کرونباخ

۰/۸۱ به‌دست آمد که نشان از اعتبار مطلوب آن دارد. به‌منظور

انجام پژوهش، گروه آزمایش زیر نظر مربی تربیت‌بدنی یک

برنامه منظم ورزشی را به مدت ۱۲ هفته و هر هفته دو جلسه

۶۰ دقیقه‌ای فعالیت ورزشی شامل گرم کردن، حرکات کششی

و نرمشی، دویدن آهسته و سریع و انجام یک مهارت ورزشی شامل، والیبال و بسکتبال اجرا کرد و پس از اتمام برنامه هردو گروه مجدداً پرسش‌نامه را تکمیل کردند.

نتایج پژوهش نشان داد که مشارکت در فعالیت‌های ورزشی تأثیر معناداری در عزت نفس نوجوانان دارد و اجرای یک برنامه ورزشی مناسب، عزت نفس دختران نوجوان را بهبود می‌بخشد و افزایش می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: فعالیت ورزشی، عزت نفس، نوجوان، مقطع راهنمایی

مقدمه

نوجوانی دورانی حساس در شکل‌گیری عواطف و تفکرات آدمی است. در این مرحله سنی، افراد به ارزش و اهمیت مقررات و روابط اجتماعی پی می‌برند و با رعایت کامل آن‌ها برای سازگاری اجتماعی آماده می‌شوند و از نظر اجتماعی رشد

آزمایش و ارزیابی کند.

مطالعات انجام شده در این زمینه نتایج متفاوتی داشته‌اند. بر این اساس، فرخی و سیدزاده و بارت در مطالعات خود دریافتند که بین رشد اجتماعی دانش‌آموزان ورزشکار رشته‌های انفرادی و گروهی و دانش‌آموزان غیر ورزشکار ارتباط معناداری وجود ندارد. اما کارتر و تومن در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که ورزشکاران، اعم از رشته‌های گروهی و انفرادی، نسبت به غیر از ورزشکاران از رشد اجتماعی بالاتری برخوردارند. نتایج این تحقیقات نشانگر تأثیر سودمند فعالیت بدنی بر رشد اجتماعی نوجوانان است.

اگرچه سودمندی فعالیت بدنی تنها به رشد اجتماعی محدود نمی‌شود و فعالیت بدنی بر دیگر ویژگی‌های روانی و اجتماعی افراد نیز تأثیر می‌گذارد. عزت‌نفس یکی از این ویژگی‌های بسیار مهم انسان است که از تعامل اجتماعی و فعالیت بدنی تأثیر می‌گیرد. عزت‌نفس، احساس ارزش و درجه تأیید، تأکید، پذیرش و ارزشمندی است که شخص نسبت به خود دارد. این ویژگی شخصیتی نتیجه زندگی اجتماعی و ارزش‌های آن است و در تمامی فعالیت‌های روزانه انسان به‌نوعی جلوه‌گر می‌شود و یکی از مهم‌ترین جنبه‌های شخصیت و تعیین‌کننده ویژگی‌های رفتاری انسان به شمار می‌آید.

عزت‌نفس متأثر از عوامل درونی و بیرونی است. منظور از عوامل درونی، عواملی است که خود شخص آن‌ها را ایجاد می‌کند؛ مانند نظرات، باورها و اعمال یا رفتار فرد. درحالی‌که عوامل بیرونی شامل کلیه عوامل محیطی است. به‌طور کلی، فعالیت بدنی و ورزش سبب ایجاد احساس کفایت و کارایی و افزایش عزت‌نفس در فرد می‌شود. از دیگر ویژگی‌های شخصیتی مرتبط با رشد اجتماعی و عزت‌نفس، که تحت تأثیر فعالیت ورزشی قرار می‌گیرد، خودکارآمدی است.

خودکارآمدی با باورهای شخص در مورد توانایی‌اش در انجام مؤثر امور، ارتباط دارد و از منابع مختلف، از جمله پیروزی‌ها و شکست‌های فرد، مشاهده موفقیت یا شکست افرادی که شبیه او هستند و ترغیب کلامی، تأثیر می‌پذیرد. از این‌رو به‌نظر می‌رسد اشخاصی که خودکارآمدی شخصی بالاتری دارند نسبت به افراد دارای سطح خودکارآمدی شخصی پایین بیشتر تلاش می‌کنند، پشتکار بیشتری از خود نشان می‌دهند و ترس کمتری را تجربه می‌کنند. بر این اساس، **مارکوس و همکاران** و

می‌کنند. رشد اجتماعی در واقع، رشد فرد در روابط اجتماعی است؛ به‌طوری‌که او بتواند با افراد جامعه‌اش هماهنگ و سازگار باشد. رشد اجتماعی مهم‌ترین جنبه وجود هر شخص محسوب می‌شود و شامل مجموعه‌ای متوازن از مهارت‌های اجتماعی و رفتارهای انطباقی فراگرفته شده است که فرد را قادر می‌سازد تا با افراد دیگر روابط متقابل مطلوب داشته باشد، واکنش‌های مثبت از خود بروز دهد و از رفتارهایی که پیامد منفی دارند، اجتناب ورزد. وجود ویژگی‌هایی همچون همکاری، مسئولیت‌پذیری، همدلی و خویش‌داری و خوداتکالی از مؤلفه‌های رشد اجتماعی است.

براساس نظر **وایتزمن** رشد اجتماعی همانند رشد جسمانی و ذهنی کمیتی به‌هم پیوسته است و به‌تدریج کمال می‌یابد. رشد اجتماعی که لازمه پیشرفت بیشتر افراد است، به‌تدریج در طول زندگی و به‌طور طبیعی در برخورد با تجربیات گوناگون حاصل می‌شود و در اصطلاح به آن کمال یا پختگی می‌گویند. رشد اجتماعی در پسران از سه مرحله تقلید، افتخار به شخصیت، و تعادل اجتماعی و در دختران از چهار مرحله اطاعت، اضطراب، تقلید، و تعادل اجتماعی گذر می‌کند. در فرایند گذر از مراحل یاد شده، عوامل خانواده، گروه‌های اجتماعی و مدرسه اثرگذارند. گاریتا و همکاران نیز معتقدند که فعالیت بدنی از جمله، فعالیت‌های ورزشی گروهی و فعالیت‌های فوق‌برنامه در مدارس می‌تواند موجبات رشد و سلامت اجتماعی را فراهم آورد؛ زیرا فعالیت ورزشی با ایجاد فرصت‌های فراوان برای تعامل اجتماعی و برخورد با محرک‌های مثبت و منفی، تجربه فشارهای روانی و جسمانی مختلف می‌تواند شرایطی فراهم کند که نوجوان به‌طور مستمر توانایی‌ها و ظرفیت‌های روانی و جسمانی خود را

بلانچارد و همکاران در پژوهش‌های خود دریافتند بین فعالیت بدنی و خودکارآمدی رابطه‌ای دو طرفه وجود دارد. **لیانگ و همکاران** نیز دریافتند که خودکارآمدی با میزان لذت بردن از فعالیت بدنی رابطه مستقیم دارد. به عبارتی، خودکارآمدی بالاتر موجب لذت بیشتر از فعالیت بدنی می‌شود.

با توجه به اهمیت ویژگی‌های شخصیتی همچون رشد اجتماعی، عزت‌نفس و خودکارآمدی و عوامل مرتبط با آن‌ها در دانش‌آموزان، همچنین وجود نتایج متناقض تحقیقات درباره ارتباط فعالیت بدنی با این ویژگی‌ها و پیچیدگی روابط اجتماعی در جوامع امروزی، لزوم پرداختن به ویژگی‌های اجتماعی دانش‌آموزان و عوامل مرتبط با آن‌ها بیش از پیش احساس می‌شود. تعداد روزافزون افرادی که برای برقراری ارتباط با دیگران مشکل دارند یا به ترس از برخورد‌های اجتماعی دچارند و یا دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب، افسردگی، عزت‌نفس و خودکارآمدی پایین و انزوای اجتماعی ضرورت پرداختن به رشد اجتماعی و عوامل شخصیتی (عزت‌نفس و خودکارآمدی) مرتبط با آن را توجیه می‌کند.

عزت‌نفس

عزت‌نفس مفهومی بسیار مهم در روان‌شناسی نوجوان است و به افکار و احساسات فرد در ارتباط با خودش اشاره دارد (کارل، ۲۰۰۱). احساس فرد نسبت به خودش، بستگی به این دارد به اینکه فرد چگونه به خود ارزش می‌دهد و همین‌طور به کسب موفقیت‌های فردی، احساس کفایت و شایستگی و احساس مهم بودن وی بستگی دارد (پاپرین، ۲۰۰۵). عزت‌نفس در بسیاری از زمینه‌ها، مانند انتخاب دوستان و فعالیت‌ها، بر تصمیم‌گیری فرد تأثیر می‌گذارد. (جانسون، ۱۹۹۹).

پاپرین (۲۰۰۵) اعتقاد داشت که کیفیت فعالیت‌هایی که نوجوانان انتخاب می‌کنند، از مهم‌ترین عناصر پیش‌بینی‌کننده و تضمین‌کننده موفقیت در طول سال‌های نوجوانی است. مشارکت در فعالیت‌های ورزشی می‌تواند به دختران نوجوان کمک کند تا سال‌های نوجوانی را به خوبی طی کنند. همچنین تأثیرات مثبتی بر سلامت جسمانی و کل زندگی‌شان می‌گذارد.

دخترانی که فعالیت‌های ورزشی انجام می‌دهند، احساس خودکفایتی بیشتر و توانایی رهبری بالاتری دارند. آن‌ها از حالات خلقی بهتری برخوردارند و سطوح اضطراب و افسردگی کمتری دارند. مهارت‌های اجتماعی آن‌ها بالاتر می‌رود و اغلب نسبت به دخترانی که در فعالیت‌های ورزشی شرکت نمی‌کنند، در سطح پایین‌تری از فعالیت‌های نامناسب جسمی قرار دارند (پدرسون و سیدمن، ۲۰۰۴). این منافع به‌ویژه برای دختران اهمیت زیادی دارد و این به دلیل تغییراتی است که در سنین نوجوانی و اوایل آن در آن‌ها ایجاد می‌شود. در این دوره رویدادهای بسیاری بر عزت‌نفس دختران و نگاهی که آن‌ها به خود دارند تأثیر می‌گذارد. به دلیل تأثیر منفی تغییرات در این دوران، مانند تغییرات بدنی، تغییر محیط مدرسه، افزایش مسئولیت‌پذیری نوجوان و غیره، عزت‌نفس بیشتر در معرض خطر است (دیل، ویکاری و دیک، ۱۹۹۷).

راتکلیف و جوس (۲۰۰۴)، عنوان کردند که عزت‌نفس پایین در نوجوانان با رفتارهای پرخطر مانند افسردگی، ناامیدی، تلاش برای خودکشی، سوءمصرف الکل و مواد و رفتارهای پرخطر جنسی ارتباط دارد و اگر مورد توجه قرار نگیرد، منجر به مشکلاتی می‌شود که از دوران نوجوانی فراتر می‌رود و فقدان عزت‌نفس مزمن را به دنبال خواهد داشت. به اعتقاد پاپرین (۲۰۰۵)، نوجوانانی که در فعالیت‌های ورزشی مدرسه شرکت می‌کنند، عملکرد بهتر و سوابق حضور و غیاب بهتری دارند.

وقتی نوجوانان خود را افرادی شایسته و باکفایت در محیطی خاص مانند ورزش ببینند، نسبت به کل شخصیت خویش دید مثبتی پیدا می‌کنند (شفیلد، ۲۰۰۰). دخترانی که از نظر جسمانی فعال‌اند، احساس بهتری در مورد بدنشان دارند و نسبت به رشد بدنی خود کمتر احساس نارضایتی و ناخوشنودی می‌کنند (پاپرین، ۲۰۰۵). دخترانی که در فعالیت‌های ورزشی شرکت می‌کنند، کمتر به بیماری‌های مزمن مبتلا می‌شوند، دستگاه ایمنی قوی‌تر، استخوان‌های محکم‌تر و ناراحتی‌های قاعدگی کمتری دارند. چربی‌های بدنی در آن‌ها بهبود می‌یابد و امکان ابتلای آنان به بیماری‌های قلبی، فشارخون بالا و سرطان پستان در مراحل بعدی زندگی کمتر است.

همچنین مشارکت در ورزش تأثیرات خوبی بر شرایط تحصیلی نوجوانان دختر دارد. سطح نمرات و معدل بالاتر و موفقیت‌های بیشتر در فعالیت‌های درسی در دخترانی که در ورزش فعال‌اند، دیده شده است. اُفت تحصیلی و اخراج از مدرسه در آن‌ها کمتر است و شانس بهتری برای ورود به دانشگاه و ماندن در موقعیت‌های مناسبی که به‌دست می‌آورند، دارند (هاریسون و نارایان، ۲۰۰۳).

ریچمن و شافر (۲۰۰۰) عنوان کردند دخترانی که در فعالیت‌های ورزشی شرکت می‌کنند، در طول نوجوانی‌شان اغلب از نظر





عزت نفس شرکت کنندگان دارد (بروکر، ۲۰۰۶؛ پاپرین، ۲۰۰۵ و والدرون، ۲۰۰۳). **مارتین و دیگران** (۲۰۰۱) معتقد بودند که مشارکت در یک برنامه ورزشی سازمان یافته، تأثیر زیادی بر عزت نفس دارد. دختران نوجوانی که در ورزش شرکت می کنند، اطمینان بیشتری به خود دارند، بیشتر ابراز وجود می کنند (پاپرین، ۲۰۰۵) و رضایت بیشتری از بدنشان دارند (ریچمن و شافر، ۲۰۰۰؛ والدرون، ۲۰۰۳). همچنین **بروکر** (۲۰۰۶)، طی پژوهشی تأثیر مثبت ورزش را بر عزت نفس کلی و عزت نفس جزئی نشان داد.

بوی (۲۰۰۷) نیز عنوان کرد دختران نوجوانی که کمتر در فعالیت های ورزشی شرکت می کنند نسبت به افرادی که فعالیت های ورزشی مداوم دارند، دارای عزت نفس پایین تری هستند. تحقیقات **هاگ کامرون** (۲۰۰۳)، نوویک (۱۹۹۸) و کوئینترو (۲۰۰۴) نیز مؤید تأثیر مثبت ورزش بر عزت نفس کلی نوجوانان دختر است. با توجه به نتایج پژوهش های پیشین، در این پژوهش به دنبال اثبات فرضیه های زیر هستیم:

۱. میانگین نمره عزت نفس نوجوانان شرکت کننده در ورزش به طور معناداری بالاتر از عزت نفس گروه کنترل است.
۲. میانگین نمره عزت نفس پس از مشارکت در ورزش به طور معناداری بیشتر از میانگین عزت نفس قبل از شرکت در فعالیت های ورزشی در گروه آزمایش است.

هشتم

این پژوهش مطالعه نیمه تجربی بود که جامعه آماری آن را دانش آموزان دختر مقطع راهنمایی شهرستان رشتخوار تشکیل می دادند. گروه نمونه شامل ۷۰ دانش آموز دختر ۱۴-۱۲ سال یکی از مدارس راهنمایی رشتخوار بود که به طور تصادفی در دو گروه آزمایش (۳۵ نفر) و گروه کنترل (۳۵ نفر) قرار گرفتند. دو پرسش نامه /اطلاعات دموگرافیک و عزت نفس کوپراسمیت توسط دو گروه تکمیل شد.

پرسش نامه عزت نفس کوپراسمیت برای اندازه گیری عزت نفس کلی در کودکان و نوجوانان سن ۸ تا ۱۵ سال ساخته شده و شامل ۵۸ سؤال است. در اندازه گیری عزت نفس نوجوانان روایی درونی پرسش نامه بین ۰/۸۷ و ۰/۹۲ ضریب اعتبار به روش بازآزمایی ۰/۸۸ اعلام شده است (کوپراسمیت، ۱۹۸۱). در این پژوهش نیز اعتبار آزمون به روش *الفای* کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد که نشان از اعتبار مطلوب آن دارد. به منظور انجام پژوهش، گروه آزمایش یک برنامه منظم ورزشی را به مدت ۱۲ هفته و هر هفته دو جلسه ۶۰ دقیقه ای فعالیت ورزشی شامل: گرم کردن، حرکات کششی و نرمشی دو آهسته و سریع و انجام یک مهارت ورزشی شامل، والیبال و بسکتبال زیر نظر مربی تربیت بدنی اجرا کرد. پس از اتمام برنامه، هر دو گروه مجدداً پرسش نامه را تکمیل کردند. سپس داده ها توسط آزمون تی برای گروه های هم تاشده و تحلیل واریانس یک راه تجزیه و تحلیل شد.

عزت نفس پایین در نوجوانان با رفتارهای پرخطر مانند افسردگی، ناامیدی، تلاش برای خودکشی، سوء مصرف الکل و مواد و رفتارهای پرخطر جنسی ارتباط دارد و اگر مورد توجه قرار نگیرد، منجر به مشکلاتی می شود که از دوران نوجوانی فراتر می رود و فقدان عزت نفس مزمن را به دنبال خواهد داشت

عاطفی و هیجانی سالم ترند و ارتباطات موفقیت آمیز بیشتری با همسالان و والدینشان دارند. ورزش همچنین می تواند ویژگی های شخصیتی مثبت مانند درستکاری و صداقت، شجاعت، همکاری، پذیرش و اقتدار را گسترش دهد (گرت، ۱۹۹۸). دختران ورزشکار کنترل هیجانی بهتر و انگیزش رشد یافته تری دارند. رقابت ورزشی، چگونگی تبدیل شدن به یک ورزشکار خوب، دستیابی به اهداف، رقابت منصفانه، درس گرفتن از شکست و حل و فصل اختلاف ها را به آنها می آموزد (دارلینگ، کالدول و اسمیت، ۲۰۰۵).

مشارکت در ورزش علاوه بر مزایای ذکر شده، تأثیر مثبتی بر

یافته‌ها

در گروه آزمایش ۱۲ نفر، اول راهنمایی، ۱۳ نفر دوم راهنمایی و ۱۰ نفر سوم راهنمایی بودند. میانگین نمره عزت نفس در پیش‌آزمون $73/14$ ($sd=12/85$) بود. میانگین نمره عزت نفس در پس‌آزمون $78/39$ ($sd=13/03$) بود.

در گروه کنترل ۱۳ نفر، اول راهنمایی، ۱۱ نفر دوم راهنمایی و ۱۱ نفر سوم راهنمایی بودند. میانگین نمره عزت نفس در پیش‌آزمون $73/37$ ($sd=13/24$) و در پس‌آزمون $73/84$ ($sd=13/56$) بود.

قبل از اعمال متغیر مستقل (فعالیت‌های ورزشی) عزت نفس در گروه مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تفاوت معناداری را بین میانگین نمرات عزت نفس در گروه آزمایش و کنترل نشان داد ($p=0/45$). نتایج آزمون t برای مقایسه نمره عزت نفس گروه آزمایش و گروه کنترل در پس‌آزمون نشان داد که تفاوت معناداری بین نمره عزت نفس در دو گروه وجود دارد ($0/001 < p$) و عزت نفس گروه آزمایش بعد از انجام فعالیت‌های ورزشی افزایش یافته است. نتایج آزمون واریانس نیز نشان داد که تفاوت میزان عزت نفس بعد از مداخله در دو گروه آزمایش و کنترل معنادار است ($0/001 < p$).

در مورد فرضیه دوم پژوهش، نتایج آزمون t نشان داد که میانگین عزت نفس گروه آزمایش پس از شرکت در فعالیت‌های ورزشی افزایش یافته و از $73/14$ به $78/39$ رسیده که حاکی از وجود تفاوت معنادار بین نمرات عزت نفس در پیش‌آزمون و پس‌آزمون است ($0/001 < p$). این درحالی است که تفاوت معناداری بین نمره عزت نفس گروه کنترل در پیش‌آزمون ($73/37$) و پس‌آزمون ($73/84$) دیده نشد ($0/36 = p$).

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد که مشارکت در فعالیت‌های ورزشی تأثیر معناداری در عزت نفس نوجوانان دارد و اجرای یک برنامه ورزشی مناسب عزت نفس دختران نوجوان را بهبود می‌بخشد و افزایش می‌دهد. تأثیر ورزش در عزت نفس، یافته‌ای است که در تحقیقات پیشین به آن اشاره شده است. مطالعات نشان می‌دهند که بین عزت نفس در ورزشکاران و غیر ورزشکاران تفاوت معناداری وجود دارد. ریچمن و شافر (۲۰۰۰)، نوویک (۱۹۹۸)، والدرون (۲۰۰۳) و پاپرین (۲۰۰۵) همگی دریافتند که ورزشکاران یک سال بعد از اولین تجربه مشارکت در ورزش، عزت نفس بالاتری به غیر ورزشکاران نشان می‌دهند. پاپرین (۲۰۰۵) عنوان کرد که تجربه هشت هفته‌ای ورزش فرصت‌هایی را برای تجربه موفقیت، احساس کفایت، شایستگی و توانمندی ایجاد می‌کند که ممکن است به تغییر مثبت در عزت نفس بینجامد. اگر تجربه ورزش این عوامل را ایجاد نکند، ممکن است تأثیر مثبتی بر عزت نفس نداشته باشد.

ویلسون (۲۰۰۰) عنوان کرد که تجربه ورزش تحت‌تأثیر عناصر دیگر قرار می‌گیرد؛ مانند سبک مربیگری، سطح رقابت، ارتباطات اجتماعی با هم‌تیمی‌ها، حمایت والدین و عوامل دیگر. اگر دانش‌آموز برای عواملی غیرمرتبط با عزت نفس، مانند خشنود کردن والدینی که تمایل دارند کودک ورزش کند یا به خاطر تشویق همسالان و غیره، ورزش کند، این عوامل ممکن است حداقل تأثیر را بر عزت نفس او داشته باشند. از طرف دیگر، گرانف (۱۹۹۸) اعتقاد داشت که حتی مشارکت‌های اجباری در ورزش نیز تأثیر مثبتی بر عزت نفس دارد. تجربه‌ای که کودکان و نوجوانان در ورزش دارند بسیار مهم است. مشارکت در ورزش به رشد تسلط و کارآمدی، خودپنداره مثبت و عزت نفس بالاتر و موفقیت و پیروزی منجر می‌شود.

منابع

- Bowker, A. (2006). The relationship between sports participation and self-esteem among early adolescents. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38 (3), 214- 229.
- Carl, S. (2001). Depression, body image and self- esteem as a function of sports participation among male and female adolescents. *Dissertation Abstracts International* 62 (3). (AAT 3011895).
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self- esteem*. Palo Alto, CA: Consulting psychologists Press.
- Darling, N., Caldwell, L., & Smith, R. (2005). Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment. *Journal of Leisure Research*, 37 (1), 51- 76.
- Grant, H. (1998). Self- esteem and adolescent females: The relationship to sports Participation. *Dissertation Abstract International*, 37 (1), 44. (UMINo 734512021).
- Harrison, P. & Narayan, G. (2003). Differences in behavior, Psychological factors, and environmental factors associated with participation in school sports and other activities in adolescence. *Journal of School Health*, 73 (3), 113- 121.
- Johnson, T. L. (1999). Sports participation and its impact on the self- esteem and attitudes toward sex of female adolescents. *Masters Abstracts International*, 37 (5), 1360. (UMI 1395001).
- Jose, P. E. & Ratcliffe, V. (2004). Stressor frequency and Perceived intensity as Predictors of internalizing symptoms: Gender and age differences in adolescence. *New Zealand Journal of Psychology*, 33 (3), 145- 154.
- Martin, S.; Dale, G. A., & Jackson, A. W. (2001). Youth coaching preferences of adolescent athletes and their parents. *Journal of Sport Behavior*, 24(2), 197- 213.
- Novick, E. R. (1998). A comparison of self- esteem, gender role orientation, and body image in female adolescent athletes and non – athletes. *Dissertation Abstracts International*, 59(9). (AAT 9908034).
- Paprin, J. (2005). When the game over: A study of adolescent girls who opt out of sports. *Dissertation Abstracts International*, 66(3). (AAT 3170158).
- Patterson, L. C. (2000). Self- esteem in youth and factors relating to overall self- esteem. *Dissertation Abstracts International*, 40(6). (AAT MQ 66719).
- Pederson, S. & Seidman, E. (2004). Team sports achievement and self-esteem development among urban adolescent girls. *Psychology of Women Quarterly*, 28, 412- 422.
- Quintero, N. P. (2004). Parents, perceptions of their daughters' Participation in sports. *Masters Abstracts International*, 43(1). (AAT 1421587).
- Richman, E. L. & Shaffer, D. R. (2000). If you let me play sports: How might sport Participation influence the self- esteem of adolescent females? *Psychology of Women Quarterly*, 24(2), 189- 199.
- Waldron, J. J. (2003). The effectiveness of three extra – curricular programs on the Psychosocial development of early adolescent girls. *Dissertation Abstracts International* (UMI 3100517).

برنامه‌درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده

□ محمد اشرف حسین بر، مشاور شهرستان سراوان و مدرس دانشگاه

□ عبدالملک سپاهیان، مشاور شهرستان سراوان و مدرس دانشگاه

□ مهری مسلم‌پور، دبیر شهرستان سراوان

۴۳٪ بارگذاری شده است.

چکیده

هدف از انجام این پژوهش، بررسی میزان همخوانی برنامه‌درسی قصد شده با اجرا شده و کسب شده درس برنامه‌ریزی تحصیلی و شغلی پایه اول دوره دوم متوسطه مدارس شهر سراوان بوده است. پژوهش حاضر توصیفی از نوع پیمایشی است و جامعه آماری آن شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر سال اول متوسطه برابر با ۲۰۸۳ دانش‌آموز و مشاوران زن و مرد برابر با ۲۷ مشاور بوده‌اند. نمونه مورد مطالعه شامل ۴۰۰ دانش‌آموز و ۲۷ مشاور می‌باشد. برای گردآوری اطلاعات از دو پرسش‌نامه محقق ساخته سنجش برنامه‌درسی کسب شده و اجرا شده استفاده شد و نتایج حاصل نشان داد که میزان تطابق برنامه‌درسی اجرا شده با برنامه‌درسی قصد شده پایین‌تر از حد متوسط و همچنین برنامه‌درسی کسب شده با برنامه‌درسی قصد شده کمتر از حد متوسط بوده است. تمام عناصر چهارگانه: اهداف، محتوا، شیوه‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی، در برنامه‌های درسی اجرا شده کمتر از حد متوسط برنامه‌درسی قصد شده است. عناصر چهارگانه برنامه‌های درسی کسب شده نیز کمتر از حد متوسط عناصر چهارگانه برنامه‌درسی قصد شده است. **کلیدواژه‌ها:** برنامه‌درسی قصد شده، برنامه‌درسی اجرا شده، برنامه‌درسی کسب شده

مقدمه

برنامه‌درسی شامل فرصت‌های یادگیری و کلیه تجاربی است که با نظارت و مسئولیت نظام آموزشی (مدرسه) و به‌منظور ایجاد تغییر مطلوب در دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های فراگیرندگان، طراحی و اجرا می‌شود و عملکرد و بازده آن مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد. (احمدی، ۱۳۸۵) فرایند برنامه‌درسی و ارزشیابی از برنامه‌درسی که به تولید یک برنامه‌درسی منجر می‌شود، شامل سه مرحله اساسی الگوبردازی برنامه‌درسی، اجرای برنامه‌درسی و ارزشیابی از برنامه‌درسی است.

در فرایند طراحی، تولید و اجرای برنامه‌های درسی معمولاً از سه نوع برنامه‌درسی قصد شده^۱، اجرا شده^۲ و کسب شده^۳ سخن به میان می‌آید (احمدی، ۱۳۸۵). برنامه‌قصد شده به آرمان‌ها، اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و وسایل پیش‌بینی شده در برنامه‌درسی توجه دارد که در یک نظام آموزشی از جانب برنامه‌ریزان درسی پیشنهاد و تجویز می‌شود. منظور از برنامه‌درسی اجرا شده، مجموعه اقدامات و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری است که براساس برنامه‌درسی قصد شده و آنچه معلمان از آن برداشت کرده‌اند، در محیط واقعی کلاس‌های درس به اجرا درمی‌آید.

منظور از برنامه‌درسی کسب شده، یادگیری‌ها و به‌عبارت دیگر تغییر رفتارهایی است که از طریق به اجرا درآمدن برنامه‌درسی در مجموعه

دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان به‌وجود می‌آید. در این مرحله، از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که بتوانند به بخش قابل توجهی از هدف‌های برنامه‌قصد شده دست یابند. وجود فاصله و ناهماهنگی بسیار میان سه برنامه مذکور، ضعف اساسی هر برنامه‌درسی است. آنچه مسلم است رویکرد گروه برنامه‌ریز درسی نسبت به فرایند طراحی، تولید و اجرای برنامه و به‌ویژه توجه به ارزشیابی تکوینی^۴ و مجموعی^۵ در مراحل گوناگون طراحی، تدوین و اجرای برنامه است که می‌تواند نقشی اساسی در ایجاد تعادل، هماهنگی و همخوانی برنامه‌درسی داشته باشد. (مؤمنی‌مهموثی و کرمی، ۱۳۸۹)

از آنجا که برنامه‌درسی قصد شده طرحی است برای آموزش و یادگیری، صرف توجه به ارزشیابی تکوینی و مجموعی در مراحل شکل‌گیری و تولید یک برنامه، فراهم‌کننده ضمانت اجرایی برای موفقیت آن در موقعیت واقعی کلاس‌های درس نیست. برنامه‌درسی قصد شده ممکن است تحت تأثیر عوامل گوناگون، طبق پیش‌بینی‌های انجام شده به اجرا درنیاید و در نهایت هدف‌های آموزشی آن به نحو مطلوب در فراگیرندگان محقق نشود. برخی از این عوامل عبارت‌اند از: فرهنگ و نگرش معلمان و مدیران، عادت‌های مربوط به نحوه تدریس آن‌ها، امکانات و تجهیزات مدارس، نگرش دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها نسبت به برنامه و همچنین آیین‌نامه‌ها و نظام حاکم بر فرایند ارزشیابی تحصیلی مدارس. (مؤمنی‌مهموثی و کرمی، ۱۳۸۹)

بررسی میزان همخوانی برنامه درسی قصد شده، با اجرا شده و کسب شده درس برنامه ریزی تحصیلی و شغلی پایه اول دوره دوم متوسطه

برنامه درسی اساس و پایه کارهای تربیتی مدارس است. در این معنا، برنامه درسی پلی است میان ایده آل ها و انتظارات (هدف ها) و واقعیت هایی که در زندگی مدرسه ای اتفاق می افتد. (نقی پورظهير، ۱۳۸۷)

اگر هدف ها و محتوای برنامه درسی حتی در مطلوب ترین وضع طراحی و تدوین شوند، ثمربخشی آن ها به مجموعه فعالیت های نظام یافته معلم و دانش آموزان بستگی دارد؛ زیرا طراحی مکتوب بدون التفات و تلاش پیرامون ایجاد و اجرای آن بی فایده است. در واقع، اگر دانش آموز امکان انجام فعالیت های یادگیری مؤثر را داشته باشد و معلم به صورت مؤثر و کارآمد، فعالیت های دانش آموزان را هدایت کند، شرایط مناسب برای آموزش محتوای قصد شده و نهایتاً تحقق اهداف آموزشی و پرورشی به وجود خواهد آمد. (ملکی، ۱۳۸۷)

شده، اجرا شده و کسب شده درس برنامه ریزی تحصیلی و شغلی را مورد بررسی قرار می دهد.

غفرانی (۱۳۷۵) در تحقیقی با عنوان «بررسی محتوای کتاب برنامه ریزی تحصیلی شغلی نظام جدید آموزش متوسطه براساس تطبیق با اهداف آموزشی از نظر دبیران شهرستان قم»، با تقسیم کردن اهداف کتاب درسی به اهداف جزئی نتیجه گرفت که میزان تطابق اهداف با کار عملی بیشتر از تطبیق اهداف با محتوا بوده است ولی در نهایت محتوای کتاب (متن) و کار عملی تطابق چشمگیر و زیادی با اهداف ندارد. لذا می توان گفت کتاب (محتوا و کار عملی) نتوانسته است به خوبی اهداف را برآورده کند و تطابق زیادی با اهداف داشته باشد.

قادری مقدم (۱۳۷۷) در پژوهش خود با عنوان «میزان تأثیر آموزش درس برنامه ریزی تحصیلی و شغلی در فرایند انتخاب رشته تحصیلی دانش آموزان پسر مدارس متوسطه یزد» به این نتیجه رسید که آموزش این درس موجب تمایز قابل توجه در خودپنداره، رضایت تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان تحت تعلیم نشده و بنابراین تأثیری در این عوامل نداشته است. احمدی (۱۳۸۵) در پژوهشی به بررسی میزان هماهنگی و همخوانی میان سه برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده علوم دوره ابتدایی پرداخته است. نتایج این پژوهش ضمن ارائه تصویری روشن از برنامه درسی علوم در سه مرحله یاد شده حاکی از آن است که برنامه درسی علوم، طراحی مناسبی دارد اما در مرحله اجرا با مشکلات بسیاری مانند ناکافی بودن آموزش معلمان، عدم دسترسی به امکانات و تجهیزات مورد نیاز برای آموزش علوم و... روبه روست.

براساس بررسی نمرات دانش آموزان در طول سال تحصیلی سهم دستیابی به اهداف دانشی بیشتر از اهداف نگرشی و عملکردی بوده و عملاً ۳۰ درصد هدف ها محقق نشده اند. ووس و بوس^۶ (۲۰۰۵) پس از تغییرات بسیار زیاد برنامه درسی ریاضیات هلند در ۱۹۹۳، مطالعه ای درباره همخوانی برنامه های درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده با استفاده از تیمز (۱۹۹۹) انجام دادند. با مقایسه نتایج به دست آمده مشخص شد که همخوانی برنامه های درسی قصد شده، کسب شده و اجرا شده در هلند به سطوح پذیرفتنی سال ۱۹۹۳ یعنی ۶ سال قبل از آن رسیده است.

لیونگستون^۷ (۱۹۸۶) در مطالعه ای به برنامه درسی قصد شده و اجرا شده، ریاضیات بین المللی پرداخته است که مفهوم برنامه های درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده، محور این مقاله هستند. در بحث این مقاله بین همخوانی برنامه های درسی قصد شده و اجرا شده، حساب (ریاضی)،

برنامه درسی اجرایی ممکن است به شدت با برنامه درسی رسمی تفاوت داشته باشد؛ زیرا معلمان برنامه درسی رسمی را با توجه به دانش، باورها و اعتقادات و نگرش های خود مورد تعبیر و تفسیر قرار می دهند و دانش آموزان نیز بر برنامه درسی اجرایی تأثیر بسزایی می گذارند. معلمان برنامه درسی را به شکل معنادارتری در کلاس درس بیان می کنند، تکالیف چالش را به طور ساده تری در کلاس عرضه می کنند و در برخی موارد تفکر انتقادی را مبدل به جریان حفظ حقایق و اجرای عملکردهای غیرمتفکرانه می نمایند. (فتحی واجارگاه، ۱۳۸۶)

به عقیده متخصصان تعلیم و تربیت، یکی از اهداف بنیادی نظام آموزش و پرورش هر کشور تسهیل رشد حرفه ای و ایجاد آمادگی برای فعالیت های مفید و رضایت بخش است. نیل به این هدف مستلزم استفاده بهینه از فرایند راهنمایی و مشاوره و ارائه اطلاعات تحصیلی - شغلی مناسب به دانش آموزان است. مشاوران مدارس متناسب با سطح شناخت دانش آموزان به آنان در امور برنامه ریزی تحصیلی - شغلی کمک می کنند تا آنان در جریان برنامه ریزی تحصیلی - شغلی به شناخت کامل خصوصیات فردی و امکانات محیطی نائل آیند و بتوانند با انتخاب رشته تحصیلی مناسب در جهت انتخاب شغل مورد علاقه خود گام بردارند. (توکلی، ۱۳۸۶)

ارائه درس برنامه ریزی تحصیلی و شغلی در نظام متوسطه کل کشور به این صورت است که هر دانش آموز می بایست این درس را انتخاب کند و هر هفته دو ساعت جزء برنامه درسی سال اول متوسطه می باشد و خلاصه، هر دانش آموز پایه اول متوسطه باید آن را بگذراند. (آیین نامه آموزشی سالی - واحدی، ۱۳۷۹)

درس برنامه ریزی تحصیلی و شغلی به دانش آموزان فرصت می دهد تا هدف خود را از تحصیل و شغل در نظر بگیرند و شیوه رسیدن به آن ها را کشف و بررسی کنند.

بنابراین، این پژوهش بر آن است تا با بررسی برنامه درسی برنامه ریزی تحصیلی و شغلی، میزان همخوانی آن را با برنامه اجرا شده و کسب شده، سنجیده و راهکارهایی را جهت کمک به مجریان و برنامه ریزان برای هماهنگی بیشتر بین برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده در این درس ارائه دهد.

در خصوص مبحث برنامه درسی برنامه ریزی تحصیلی و شغلی، کارهای تحقیقاتی زیادی انجام نگرفته است. لذا با توجه به پیشینه بسیار کم در این زمینه می توان گفت این اولین تحقیقی است که برنامه های درسی قصد

۷۰٪ بارگذاری شده است.

جبر، هندسه، آمار و اندازه‌گیری (سنجش) در ۱۶ کشور تفاوت وجود دارد. برنامه درسی کسب شده به صورت جزئی، از جمله ارزیابی انواع موضوعات بحث شده است. نتایج، برنامه درسی اجرا شده و کسب شده در جبر و اندازه‌گیری را همخوان و در سه موضوع دیگر، در بیشتر موارد تفاوت را نشان می‌دهند. در پژوهش حاضر محقق برای رسیدن به هدف بررسی میزان همخوانی برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده درس برنامه‌ریزی تحصیلی و شغلی سال اول دوره دوم متوسطه به دنبال پاسخ‌گویی به سؤالات زیر است:

- میزان همخوانی برنامه درسی قصد شده برنامه‌ریزی تحصیلی و شغلی با برنامه درسی اجرا شده و کسب شده آن چگونه می‌باشد؟
- تا چه میزان اهداف برنامه درسی قصد شده برنامه‌ریزی تحصیلی و شغلی با برنامه درسی اجرا شده و کسب شده آن تطابق دارد؟
- تا چه میزان محتوای برنامه درسی قصد شده برنامه‌ریزی تحصیلی و شغلی با برنامه اجرا شده و کسب شده آن تطابق دارد؟
- تا چه میزان شیوه‌های یاددهی و یادگیری برنامه درسی قصد شده برنامه‌ریزی تحصیلی و شغلی با برنامه اجرا شده و کسب شده آن تطابق دارد؟
- تا چه میزان شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی قصد شده برنامه‌ریزی تحصیلی و شغلی با برنامه اجرا شده و کسب شده آن تطابق دارد؟

روش‌شناسی تحقیق

روش تحقیق در این پژوهش، روش توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش حاضر: کلیه مشاوران زن و مرد به تعداد ۲۷ نفر، کلیه مدارس متوسطه دارای سال اول به تعداد ۲۵ مدرسه و همه دانش‌آموزان سال اول متوسطه شهر سراوان به تعداد ۲۰۸۳ (۱۲۰۵ پسر و ۸۷۸ دختر) است. برای نمونه آماری از میان مدارس متوسطه که تعداد آن ۲۵ مدرسه (۱۳ پسرانه و ۱۲ دخترانه) است، ۶ مدرسه پسرانه و ۴ دخترانه (مجموعاً ۱۰ مدرسه) و از هر مدرسه ۴۰ دانش‌آموز به صورت نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، به همراه کلیه مشاوران انتخاب شده‌اند.

به منظور سنجش برنامه درسی اجرا شده و کسب شده از دو پرسش‌نامه محقق ساخته، یکی با ۴۱ سؤال برای مشاوران، و دیگری با ۲۷ سؤال برای دانش‌آموزان استفاده شد. برای به دست آوردن روایی پرسش‌نامه‌ها از نظرات چند تن از استادان دانشگاه‌های سراوان، زاهدان و اصفهان استفاده شد و در نهایت با تغییرات مورد نظر این استادان، پرسش‌نامه‌ها به تأیید ایشان رسید و روایی صوری آن‌ها مورد تأیید قرار گرفت.

در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای آزمون برنامه درسی اجرا شده با ۲۷ نفر مشاور، ۰/۸۶ به دست آمده و برای برنامه درسی کسب شده با ۴۰ نفر دانش‌آموز، ۰/۸۸ به دست آمده که از پایایی خوبی برخوردار است. برای تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده، از آزمون تی تک‌متغیره با فرض میانگین جامعه با استفاده از نرم‌افزار SPSS استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

۱. تبیین میزان همخوانی برنامه درسی قصد شده برنامه‌ریزی تحصیلی

و شغلی با برنامه درسی اجرا شده و کسب شده آن؛ نتایج تحلیل‌های به دست آمده از آزمون t تک‌متغیره (جدول شماره ۱) نشان می‌دهد که میزان همخوانی برنامه درسی قصد شده با اجرا شده و کسب شده، کمتر از حد متوسط است؛ یعنی برنامه درسی اجرا شده و کسب شده برنامه‌ریزی تحصیلی و شغلی نتوانسته به آنچه مورد انتظار است، برسد.

۲. تبیین میزان اهداف برنامه درسی قصد شده برنامه‌ریزی تحصیلی و شغلی با برنامه درسی اجرا شده و کسب شده آن؛ طبق نتایج به دست آمده در این تحقیق، با آزمون t تک‌متغیره (جدول شماره ۲) نشان می‌دهد که میزان همخوانی اهداف برنامه درسی قصد شده با اجرا شده و کسب شده کمتر از حد متوسط است؛ یعنی برنامه درسی اجرا شده و کسب شده از نظر تحقق اهداف برنامه‌ریزی تحصیلی و شغلی نتوانسته به آنچه مورد انتظار است برسد.

۳. تبیین میزان محتوای برنامه درسی قصد شده برنامه‌ریزی تحصیلی و شغلی با برنامه اجرا شده و کسب شده آن؛ طبق نتایج به دست آمده در این تحقیق، با آزمون t تک‌متغیره (جدول شماره ۳) نشان می‌دهد که میزان همخوانی محتوای برنامه درسی قصد شده با اجرا شده و کسب شده کمتر از حد متوسط است؛ یعنی برنامه درسی اجرا شده و کسب شده از نظر تحقق محتوای برنامه‌ریزی تحصیلی و شغلی نتوانسته است به آنچه مورد انتظار است، برسد.

۴. تبیین میزان شیوه‌های یاددهی و یادگیری برنامه درسی قصد شده برنامه‌ریزی تحصیلی و شغلی با برنامه اجرا شده و کسب شده آن؛ طبق نتایج به دست آمده در این تحقیق، با آزمون t تک‌متغیره (جدول شماره ۴) نشان می‌دهد که میزان همخوانی شیوه‌های یاددهی و یادگیری برنامه درسی قصد شده با اجرا شده و کسب شده کمتر از حد متوسط است؛ یعنی برنامه درسی اجرا شده از نظر تحقق شیوه‌های یاددهی و یادگیری برنامه‌ریزی تحصیلی و شغلی نتوانسته به آنچه مورد انتظار است، برسد.

۵. تبیین میزان شیوه‌های ارزشیابی قصد شده برنامه‌ریزی تحصیلی و شغلی با برنامه اجرا شده و کسب شده آن؛ طبق نتایج به دست آمده در این تحقیق، با آزمون t تک‌متغیره (جدول شماره ۵) نشان می‌دهد که میزان همخوانی ارزشیابی برنامه درسی قصد شده با اجرا شده و کسب شده کمتر از حد متوسط است؛ یعنی برنامه درسی اجرا شده و کسب شده از نظر تحقق ارزشیابی برنامه‌ریزی تحصیلی و شغلی نتوانسته به آنچه مورد انتظار است، برسد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتیجه به دست آمده در این تحقیق با نتایج تحقیقات انجام گرفته توسط شبانی (۱۳۸۲)، اخلاقی (۱۳۸۴)، لوئن (۲۰۰۸)، لیوینگستون (۱۹۸۶)، عزیزی (۱۳۸۶)، جهان‌نیده (۱۳۸۹)، غفرانی (۱۳۷۵)، قادری مقدم (۱۳۷۷)، کرکیمکی و دریهر (۲۰۱۱)، کوبان (۱۹۹۳) همسو و همخوان است.



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی

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

رشد کودک (برای دانش‌آموزان آمادگی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی)

رشد نوجوان (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 هر سال تحصیلی منتشر می‌شود):

رشد نوجوان (برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول)

رشد جوان (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 مدیریت مدرسه ♦ رشد معلم

مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی

(به صورت فصل‌نامه و چهار شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود):

- ♦ رشد برهان آموزش متوسطه اول (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه اول)
- ♦ رشد برهان آموزش متوسطه دوم (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم)
- ♦ رشد آموزش قرآن ♦ رشد آموزش 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 زبان ♦ رشد آموزش ریاضی ♦ رشد آموزش فیزیک ♦ رشد آموزش شیمی ♦ رشد آموزش زیست‌شناسی ♦ رشد آموزش زمین‌شناسی ♦ رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار دانش ♦ رشد آموزش پیش دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانشجویان مراکز تربیت معلم و رشته‌های دبیری دانشگاه‌ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می‌شود.

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

♦ تلفن و نمابر: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۷۸

پیشنهادهای پژوهش

در راستای تغییر و ارتقای وضعیت درس برنامه‌ریزی تحصیلی و شغلی، پیشنهاد می‌شود که با برگزاری گردهمایی‌ها و کارگاه‌های آموزشی تحولاتی در نگرش و کار مشاوران در جهت روش‌های یاددهی-یادگیری نوین، ارزشیابی و تحقق اهداف برنامه درسی آموزشی ایجاد گردد.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|---------------------------|-------------------------|
| 1. Intended curriculum | 5. Summative evaluation |
| 2. Implemented curriculum | 6. Vos, P & Bos, K |
| 3. Attained curriculum | 7. Livingstone |
| 4. Formative evaluation | |

منابع

- آیین‌نامه آموزشی دوره سه ساله متوسطه (سالی واحدی). (۱۳۷۹).
- مصوب ۷۹/۶/۸ هیأت اجرایی نظام جدید آموزش متوسطه وزارت آموزش و پرورش.
- احمدی، غلامعلی. (۱۳۸۵). بررسی میزان همخوانی و هماهنگی بین سه برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده در برنامه جدید آموزش علوم دوره ابتدایی. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۸۶، تابستان ۱۳۸۵، ص ۵۱.
- اخلاقی، مرتضی. (۱۳۸۴). بررسی میزان هماهنگی و همخوانی برنامه درسی قصد شده و اجرا شده مطالعات اجتماعی سال اول دبیرستانهای پسرانه شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۸۳. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. چاپ نشده. دانشگاه شهید بهشتی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- تقی‌پور ظهیر، علی. (۱۳۸۷). مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، تهران: انتشارات آگاه.
- توکلی، بدالله. (۱۳۸۶). برنامه‌ها و فعالیت‌های راهنمایی و مشاوره. تهران: ورا دانش.
- جهاننیده، فریدالدین. (۱۳۸۹). بررسی میزان تحقق اهداف برنامه درسی هنر دوره ابتدایی شهرستان سیب و سوران در سال تحصیلی ۸۹-۸۸. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. چاپ نشده. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- شعبانی، زهرا. (۱۳۸۲). بررسی ارزشیابی برنامه درسی تدوین شده، اجرا شده و کسب شده قرآن پایه پنجم ابتدایی. مجله علوم انسانی، شماره ۷۷، سال هفدهم، صفحه ۱۸۰.
- عزیزی، حبیب‌اله. (۱۳۸۶). «بررسی میزان همخوانی و هماهنگی برنامه درسی قصد شده و اجرا شده درس دین و زندگی سال سوم دبیرستانهای پسرانه شهر شیراز در سال تحصیلی ۸۶-۸۵». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. چاپ نشده. دانشگاه شهید بهشتی. علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- غفرانی، مسعود. (۱۳۷۵). «بررسی محتوای کتاب برنامه‌ریزی تحصیلی شغلی نظام جدید آموزش متوسطه بر اساس تطبیق با اهداف آموزشی از نظر دبیران شهرستان قم». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. چاپ نشده. دانشگاه تربیت معلم. دانشکده علوم تربیتی.
- فتحی و آجارگاه، کوروش. (۱۳۸۶). برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید: شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی. جلد اول، تهران: نشر آبیژ.
- قادری مقدم، محمدعلی. (۱۳۷۷). بررسی میزان تأثیر آموزش درس برنامه‌ریزی تحصیلی و شغلی در فرایند انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموزان پسر مدارس متوسط ناحیه یک یزد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. چاپ نشده. دانشگاه تربیت معلم تهران.

اقتصاد و فرهنگ با عزم ملی و مدیریت جهادی

برگ اشتراک مجله های رشد

نحوه اشتراک:

شما می توانید پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سهراب آزمایش کد ۳۹۵، در وجه شرکت افست از 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 (کپی فیش را نزد خود نگه دارید).

نام مجلات درخواستی:

.....

.....

.....

نام و نام خانوادگی:

.....

تاریخ تولد:

.....

تلفن:

.....

نشانی کامل پستی:

.....

استان:

.....

شماره فیش بانکی:

.....

پلاک:

.....

اگر قبلاً مشترک مجله بوده اید، شماره اشتراک خود را بنویسید:

.....

امضا:

نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

وبگاه مجلات رشد: www.roshdmag.ir

اشتراک مجله: ۱۴-۷۷۳۳۹۷۱۳/۷۷۳۳۵۱۱۰/۷۷۳۳۶۶۵۶-۲۱

♦ هزینه اشتراک یکساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۳۰۰/۰۰۰ ریال

♦ هزینه اشتراک یکساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال

- ملکی، حسن. (۱۳۸۷). مبانی برنامه ریزی درسی آموزش متوسطه. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).

- ملکی، حسن. (۱۳۸۸). مقدمات برنامه ریزی درسی. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).

- مومنی مهمونی، حسین و کرمی، مرتضی. (۱۳۸۹). بررسی نقش عوامل کاهش دهنده فاصله بین برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و تجربه شده آموزش عالی. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. سال اول. ش ۲. صفحه ۹۰-۱۱۰.

- Cuban, L. (1993). The lure of curricular reform and its pitiful history. Phi Delta Kappan, 75(2), 182-185.

- Korkeamaki, R.L., Dreher, M.J. (2011). Early Literacy Practices and the Finnish National Core Curriculum. Journal of Curriculum Studied. v43. n1. p109-137.

- Livingstone, I.D. (1986). Second International Mathematics Study. Perceptions of the Intended and Implemented Mathematics Curriculum. Contractor's Report 1986.

- Luen, Wong Kee. (2008). Curriculum Gaps in Business Education: a Case Study of Stakeholders' Perceptions. Thesis submitted for the degree of Doctor of Education at the University of Leicester.

- Vos, P., Bos, K. (2005). The Mathematics Curriculum in the Netherlands: Measuring Curricular Alignment Using TIMSS-99. Educational Research and Evaluation, v11, n2, p201-219.

مقیاس	مقیاس	مقیاس	مقیاس	مقیاس	مقیاس	مقیاس	مقیاس	مقیاس	مقیاس
۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱
۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱
۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱
۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱
۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱
۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱
۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱
۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱
۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱

جدول ۱: بررسی میزان همخوانی اهداف برنامه درسی قصد شده با برنامه درسی اجرا شده و کسب شده

جدول ۲: بررسی میزان همخوانی اهداف برنامه درسی قصد شده با برنامه درسی اجرا شده و کسب شده