

روشن‌نگار

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی

دوره چهارم، شماره ۳، تابستان ۱۳۹۳ / ۶۲ صفحه / ۸۵۰۰ ریال

www.roshnagar.ir



تابستان داغ با خودکنترلی در دنیای خیالی

ذهن آگاهی یا بهوشیاری

مشاور: غریق نجات

نظام باور در آموزش

صفحہ ۲۳ را بخوانید

جهان بینی محکم، ویژگی اول یک مشاور موفق است





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

مدیر مسئول: محمد ناصری
سر دبیر: دکتر علی اصغر احمدی
مدیر داخلی: دکتر آناهیتا تاشک
هیئت تحریریه:
علی اصغر ایزدی
بهزاد دهنوی
دکتر محمد حسین سالاری فر
دکتر حسین سلیمی بجنستانی
دکتر شکوه نوابی نژاد
ویراستار: سید اکبر میرجعفری
طراح گرافیک: علیرضا پورحنیفه
طراح جلد: سانای نوربخش
نشانی دفتر مجله:
تهران، ایران شهر شمالی، پلاک ۲۶۶
صندوق پستی ۶۵۸۵/۱۵۸۷۵
تلفن ۹ - ۸۸۸۳۱۱۶۱ - ۰۲۱ (داخلی ۳۷۴)
نمابر: ۸۸۴۹۰۱۰۹

وبگاه: www.roshdmag.ir

پیام نگار: moshaveremadrese@roshdmag.ir

تلفن پیام گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲
کد مدیر مسئول: ۱۰۲
کد دفتر مجله: ۱۱۳
کد مشترکین: ۱۱۴
تلفن امور مشترکین:
۷۷۳۳۶۶۵۵ و ۷۷۳۳۶۶۵۶ - ۰۲۱
شمارگان: ۱۰۶۰۰ نسخه
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

۲	یادداشت سردبیر / تابستان داغ با خودکنترلی در دنیای خیالی
۴	مشاوره / تشکیلات راهنمایی و مشاوره در وزارت آموزش و پرورش / علی اصغر ایزدی
۷	روان شناسی دینی / دینداری، شادکامی می آورد؟ / باب الله بخشی پور، ثریا رمضان زاده
۱۲	تعریف ساده: هوش هیجانی / روح الله عزیزی
۱۳	روان شناسی یادگیری / نظام باور در آموزش / مهدی امیراحمدی آهنگ
۱۶	روان شناسی هوش / هوش هیجانی و تعداد زبان! / هنده مجدی، دکتر زهرا ارزجانی، مائده اسماعیل پور
۲۰	مورد پژوهی / مشاور: غریق نجات / فاطمه السادات شاهزیدی
۲۳	مشاور موفق / جهان بینی محکم، ویژگی اول یک مشاور موفق است / ملیکا علی مرادی
۲۷	نقد / به ISI نه بگوئیم! / علی اصغر عظیمی
	روان شناسی شخصیت / اهمال کاری تحصیلی و مدل پنج عاملی شخصیت / یونس فاتحی،
۲۹	دکتر محمد سعید عبدخدایی، مریم آذرافروز، مجتبی بختی
۳۵	دیگه چه خبر؟ / سارا ساجدی
۳۸	پرسش نامه / پرسش نامه سبک های تفکر / دکتر آدیس کراسکیان
۴۰	معرفی کتاب / سوئیا انگاسی
۴۱	روان شناسی خود / ذهن آگاهی یا بهوشیاری / سمیرا رنج بردار
۴۴	اجتماعی - فرهنگی / شبکه های اجتماعی اینترنتی، آفت بلوغ / مریم زهری شیل سر
۴۶	کودکان استثنایی / نقش مشاوران در انگیزش عقب ماندگان ذهنی / رضا گرچی، احمد محمودی
۵۱	روان درمانی / پویش روان یا تغییر شناخت و رفتار / دکتر آناهیتا تاشک
۵۵	روان سنجی / هنجاریابی عواطف / دکتر شیرین کوشکی، دکتر غلامرضا محمودی، اکرم حکیمی
۶۳	آشنا شویم
۶۴	مسابقه ۳ / یک مسابقه، یک نظر

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

- مقاله هایی که برای درج در مجله می فرستید، باید با اهداف و رویکردهای آموزشی تربیتی فرهنگی این مجله مرتبط باشند و نباید قبلاً در جای دیگری چاپ شده باشند. ● مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می کنید، این موضوع را قید بفرمایید. ● مقاله یک خط در میان، در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شود. مقاله ها می توانند با نرم افزار word و بر روی CD و یا از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. ● نفر 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 تیتراژ اصلی، تیتراژ فرعی در متن و سوتیتر باشد. ● معرفی نامه ی کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عناوین و آثار وی پیوست شود. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● مقالات دریافتی بازگردانده نمی شود. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبنی بر رأی و نظر مسئولان مجله نیست.

یادداشت سردبیر

تابستان داغ با خودکنترلی در دنیای خیالی

در حقیقت تفاوت دو فراز از موقعیت‌های واقعی زندگی است که برای همه ما پیش می‌آید. در اولی، زمان‌ها و فعالیت‌ها دقیق تعریف می‌شوند و در دومی، چنین کاری انجام نمی‌شود. در موقعیت نخست فعالیت‌ها را اغلب در قالب زمان محدود می‌کنیم ولی در موقعیت دوم، زمان را در اختیار فعالیت‌ها می‌گذاریم. در طول سال تحصیلی هم در مدرسه و هم در خانه، باید فعالیت‌ها در محدوده یک برنامه و با زمان خاص انجام گیرد؛ ولی در تابستان می‌توان فعالیت‌هایی را تعریف و مشخص کرد و زمان را در اختیار آن گذاشت. اگر کسی تصمیم بگیرد در تابستان داستانی بنویسد، تحقیقی انجام دهد، چیزی را اختراع یا اختراعی را تکمیل کند، در طبیعت سیری کند و در تمامی این موارد، می‌تواند وقت را در اختیار آن فعالیت‌ها قرار دهد و زمان را با دست‌ودلبازی بیشتری برای فعالیت‌هایش صرف کند؛ در حالی که در طول سال تحصیلی چنین امکانی برای او فراهم نیست.

مردم جامعه ما به‌نحو آشکاری در استفاده از زمان دچار مشکل‌اند و یکی از تجلی‌گاه‌های این مشکل، خلف وعده‌هایی است که ما از طرف صنعتگران و پیشه‌وران و مهندسان و صاحبان سایر مشاغل می‌بینیم. بهتر است

فصل تابستان طولانی‌ترین دوره فراغت در نظام آموزشی و پرورشی ایران است. در سال‌های اخیر و چند سال پیش رو، این فصل ماه مبارک رمضان را در دل خود دارد؛ بنابراین می‌تواند به شکلی بسیار سازنده‌تر از آنچه تاکنون مدنظر بوده است، سپری شود. برای فرایند راهنمایی و مشاوره، زمان عنصری مهم و مغتنم است که باید به خوبی از آن بهره برد. در این فرایند، هر تصمیم و اقدامی باید در زمان مناسب خود انجام گیرد. نمی‌توان بدون لحاظ کردن زمان مناسب، اقدامات مشاوره‌ای و راهنمایی را سودمند تلقی کرد. از این رو با غنیمت شمردن زمان مناسب، برای تابستان و رمضان امسال، پیشنهادهایی را می‌توان در نظر داشت. ۱. تابستان‌ها اغلب، بدون برنامه‌ریزی مشخص سپری می‌شوند. مناسب است دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی، به‌ویژه در اردیبهشت ماه، به نحوه استفاده از فرصت تابستان بیندیشند و برای آن طرحی اجمالی داشته باشند. من نمی‌خواهم برای این زمان از برنامه‌ریزی سخن بگویم؛ نه از آن جهت که آن را ضروری نمی‌دانم، بلکه به این امید که عزیزان دانش‌آموزان بتوانند در طول سال تحصیلی، براساس برنامه‌ریزی دقیق عمل کنند و تابستان را با داشتن یک طرح اجمالی سپری کنند. تفاوت این دو،



می‌کنیم که ویژگی‌های بزرگی را توصیف کنیم و نوجوان را به سمت آن‌ها هدایت کنیم. به‌راستی بزرگ‌سال به لحاظ رفتاری و شخصیتی با کودک چه تفاوت‌هایی دارد؟ آیا در پاسخ به این سؤال، بین همهٔ کسانی که در جایگاه تربیتی نشسته‌اند، اتفاق نظر وجود دارد؟ اگر پاسخ به این‌گونه سؤالات، روشن و مثبت باشد نوبت به این سؤال می‌رسد که آیا خود کودک و نوجوان تصویر روشنی از بزرگ‌سالی در ذهن دارد؟ آیا نمی‌توان از برخی رفتارهای کودک و نوجوان استنباط کرد که او چه تصویری از بزرگی و بزرگ‌سالی دارد؟ مثلاً وقتی کسی با پنهان‌کاری و دور از چشم والدین، کارهایی انجام می‌دهد، نمی‌توان استنباط کرد که تصویر او از بزرگ شدن انجام دادن کارهایی است که هیچ ضرورتی ندارد آن‌ها را به اطلاع بزرگ‌ترها برساند. او با انجام دادن چنین کارهایی به خود و دیگران اثبات می‌کند که چنان بزرگ شده است که دیگر به صلاح و مشورت با دیگری و یا اجازه گرفتن از بزرگ‌ترها احتیاج ندارد. آیا نمی‌توان حدس زد کسی که تلاش می‌کند با جنس مخالف رابطه برقرار کند، بزرگی را در این می‌بیند که در جایگاهی مشابه یک زن یا یک شوهر قرار گیرد؟ چنین فردی بزرگی را در چنین جایگاهی نمی‌بیند؟ قطعاً چنین افکاری در ذهن نوجوانان وجود دارد. آیا در ذهن نوجوانان چنین افکاری نیز وجود دارد که معنای بزرگ‌سالی می‌تواند خودشناسی باشد؟ آیا آنان به خودکنترلی، خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری و... به‌عنوان صفات مهم بزرگ‌سالی و بزرگی فکر می‌کنند؟ اگر چنین ملاک‌هایی در ذهن مربیان وجود نداشته باشد، می‌توانیم از نوجوان انتظار چنین افکاری را داشته باشیم؟ به هر حال، تابستان با توجه به کم شدن نظارت و کنترل بزرگ‌ترها به‌ویژه از طرف مدرسه بر رفتار نوجوان، فرصتی است برای نوجوان که نشان دهد می‌تواند مانند بزرگ‌سالان واقعی، خود را بشناسد، خود را کنترل کند و مسئولیت‌هایی را به دوش بگیرد. به‌عبارت بهتر، بزرگی را در شاخص‌های حقیقی ببیند نه در شاخص‌های خیالی و خودساخته.

والسلام

تابستان را موقعیتی به شمار آوریم که در آن، زمان در اختیار فعالیت تعریف شود و در طول سال تحصیلی فعالیت در قید زمان قرار گیرد.

۲. تابستان فرصتی است برای کشف خوشی‌هایی که شاید در فرهنگ متداول ما برجسته نشده باشند. در ذهن بسیاری از دانش‌آموزان، تابستان فرصتی است برای خوش‌گذرانی. ای کاش چنین بود و خوشی توسط کودکان و نوجوانان ما به خوبی شناخته می‌شد. اگر در ابتدای سال تحصیلی دانش‌آموزان بتوانند خوشی‌هایی را که در تابستان کشف کرده‌اند نام ببرند و توصیف کنند، در واقع توانسته‌اند خوشی را بشناسند. ای کاش بتوانند خوشی را با شهود نیامیزند و خوشی‌های انسانی را بشناسند. خوشی هنگام افطار، خوشی شناخته شده‌ای برای مسلمانان است که یکی از رازهای ماندگاری ماه مبارک رمضان را در دل خود دارد؛ خوشی ناشی از کشف یک رابطهٔ علت و معلولی؛ خوشی ناشی از تعمیر یک وسیله، خوشی ناشی از کمک به یک نیازمند، خوشی حاصل از مدیریت کردن یک رفتار و یک احساس و بسیاری از خوشی‌های حقیقی زندگی، نمونه‌هایی هستند از آنچه می‌توانند زندگی انسانی را غنی کنند. در خوشی کردن، نگاه به رفتار و منش دیگران داشتن و تقلید کورکورانه از آنان، سرانجام، خوشی را به ناخوشی و لذت را به ذلت بدل می‌کند. تابستان فرصتی است برای کشف خوشی‌ها و خوش‌زیستن‌ها، نه خود را به اجبار در دل خوشی‌های تقلیدی انداختن و نقش انسان‌های به ظاهر خوش را بازی کردن. آنان که فکر می‌کنند برای خوش بودن باید قهقهه زد، در جمع بود و با جمع همراهی کرد، قلبان کشید و... هیچ‌گونه خلاقیتی در کشف و درک خوشی‌ها ندارند. اینان کسانی هستند که مستعد بیهودگی و بی‌ثمری و انواع اعتیادها هستند. تابستان فرصت خلایق بودن در کشف خوشی‌های انسانی است.

۳. تابستان، به‌خصوص وقتی با ماه رمضان مصادف باشد فرصتی است برای درک بزرگی و بزرگ شدن. همگی در توصیف دورهٔ نوجوانی، آن را مرحلهٔ گذار از کودکی به بزرگ‌سالی توصیف می‌کنیم ولی از این معنا غفلت

تشکیلات راهنمایی و مشاوره در وزارت آموزش و پرورش

علی اصغر ایزدی

رئیس اداره مشاوره اداره کل امور تربیتی و مشاوره

کلیدواژه‌ها: وزارت آموزش و پرورش، راهنمایی و مشاوره

براساس آخرین تغییرات در آموزش و پرورش که در سال ۹۱-۱۳۹۰ انجام شده است، سطوح تشکیلات راهنمایی و مشاوره در آموزش و پرورش به شرح زیر است:

سطح ستاد: اداره کل امور تربیتی و مشاوره

این اداره کل یکی از دفاتر زیرمجموعه معاونت پرورشی و فرهنگی و دارای دو معاونت به شرح زیر است:

۱. معاونت برنامه‌ریزی امور مشاوره

۲. معاونت برنامه‌ریزی امور تربیتی

امور مربوط به راهنمایی و مشاوره در حوزه معاونت برنامه‌ریزی، امور مشاوره در حیطه‌های بومی‌سازی فعالیت‌های مشاوره بهداشت روان، پیشگیری از آسیب‌های روانی-رفتاری، راهنمایی و مشاوره سازگاری، تحصیلی، شغلی، مراکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی و هسته‌های مشاوره مناطق برنامه‌ریزی، طراحی و تدوین می‌گردد و به استان‌ها ابلاغ می‌شود.

اهم وظایف معاونت برنامه‌ریزی امور مشاوره

۱. برنامه‌ریزی در خصوص تعیین زیرساخت‌های نظریه بومی و تکنیک‌های مشاوره‌ای در فعالیت‌های راهنمایی و مشاوره

۲. برنامه‌ریزی به‌منظور توسعه کمی و کیفی فعالیت‌ها و خدمات راهنمایی و مشاوره در واحدهای آموزشی، مراکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی و هسته‌های مشاوره مناطق

۳. برنامه‌ریزی به‌منظور ارائه طرح‌ها و برنامه‌های کاربردی در زمینه پیشگیری، آسیب‌شناسی، تشخیص و درمان ناهنجاری‌های روانی-رفتاری دانش‌آموزان با توجه به نیازهای منطقه‌ای

۴. برنامه‌ریزی به‌منظور آموزش مهارت‌های زندگی، تحصیلی، ارتقای توانمندی‌های فردی و اجتماعی دانش‌آموزان

۵. بررسی و تحقیق در زمینه شناخت خصوصیات روانی، رفتاری، استعدادها، علایق و... دانش‌آموزان

۶. برنامه‌ریزی به‌منظور شناسایی، تدوین، تهیه و هنجاریابی آزمون‌های مرتبط با بهداشت روان و تشخیص استعداد و رغبت دانش‌آموزان

۷. برنامه‌ریزی به‌منظور شناسایی و طبقه‌بندی اختلالات روانی-اجتماعی

دانش‌آموزان براساس ملاک‌های تشخیصی معتبر

۸. تهیه و تدوین طرح‌ها، دستورالعمل‌ها و آئین‌نامه‌ها در زمینه هدایت

تحصیلی و طرح‌ریزی شغلی آینده دانش‌آموزان

۹. برنامه‌ریزی به‌منظور تهیه منابع اطلاع‌رسانی تحصیلی و شغلی به

دانش‌آموزان نظیر تشکیل بانک اطلاعات تحصیلی، شغلی، تهیه فیلم‌های

معرفی مشاغل، بروشورها، فرهنگ‌نامه‌ها و...

۱۰. ارتباط، هماهنگی و همکاری با سایر مؤسسات و سازمان‌های داخل

و خارج از آموزش و پرورش پیرامون جلب حمایت و همکاری آنان در ارائه

خدمات راهنمایی و مشاوره و مددکاری به دانش‌آموزان

۱۱. بررسی نیازهای علمی، آموزشی دست‌اندرکاران امر مشاوره و اجرای

طرح‌ها و برنامه‌های آموزشی، علمی و کاربردی در دوره‌های دانش‌افزایی

۱۲. برنامه‌ریزی برای بهسازی نیروی انسانی شاغل در سطوح مختلف

راهنمایی و مشاوره

۱۳. همکاری در برنامه‌ریزی و تأمین و تربیت نیروی انسانی لازم برای

فعالیت‌های راهنمایی و مشاوره در آموزش و پرورش

۱۴. تشکیل همایش‌های علمی-توجیهی به‌منظور افزایش اطلاعات

کارشناسان مشاوره و اعضای مراکز و هسته‌های مشاوره و گروه‌های آموزشی

مشاوران

۱۵. پیگیری در زمینه توسعه کمی و کیفی مراکز مشاوره و خدمات

روان‌شناختی

۱۶. برنامه‌ریزی به‌منظور شناسایی دانش‌آموزان در معرض خطر و

هماهنگی با سایر دستگاه‌ها و سازمان‌ها در خصوص نگهداری و ارائه خدمات

حمایتی و مددکاری به آنان

۱۷. برنامه‌ریزی و نظارت بر اجرا و تدریس دروس مرتبط با راهنمایی و

مشاوره نظیر مهارت‌های زندگی، برنامه‌ریزی تحصیلی-شغلی و...

۱۸. نظارت و ارزشیابی از روند فعالیت‌های راهنمایی و مشاوره در استان‌ها

سطح استان: اداره مشاوره دوره‌های تحصیلی

اداره مشاوره تربیتی در اداره کل آموزش و پرورش استان زیر نظر معاونت

پرورشی و فرهنگی در زمینه مشاوره متولی برنامه‌ریزی، اجرا و نظارت بر

فعالیت‌های راهنمایی و مشاوره در موارد زیر است:

۱. برنامه‌ریزی در زمینه ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره در سطح نواحی و

مناطق و شهرستان‌ها و واحدهای آموزشی و پیگیری و اجرای طرح‌های مربوط به حوزه راهنمایی و مشاوره ابلاغی از حوزه ستادی و یا سایر مراجع ذی‌ربط.

۲. پیگیری و نظارت در شناسایی و جذب نیروی انسانی واجد شرایط برای امر مشاوره مدارس؛ مراکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی و هسته‌های مشاوره مناطق

۳. پیگیری آموزش‌های ضمن خدمت و طراحی آموزش‌های تخصصی و همایش‌های علمی برای مشاوران و اعضای هسته‌های مشاوره

۴. اقدام در زمینه توسعه کمی و کیفی مراکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی و هسته‌های مشاوره و نظارت بر فعالیت‌های آن‌ها

مرکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی دانش آموزی

علاوه بر اداره مشاوره تربیتی در اداره کل آموزش و پرورش، مرکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی از چهار پست سازمانی ۱. رئیس مرکز، ۲. یک نفر مشاور، ۳. یک نفر روان‌شناس، ۴. یک نفر مددکار تشکیل شده است. همچنین در برخی از نواحی، مناطق و شهرستان‌ها که از آمادگی لازم برخوردار بوده‌اند، بنابر پیشنهاد گروه مشاوره تربیتی و درخواست اداره کل آموزش و پرورش استان و تأیید اداره کل امور تربیتی و مشاوره، مجوز تشکیل مرکز مشاوره (بدون پست سازمانی) با استفاده از نیروهای متخصص به صورت موظف براساس شاخص ۴۰/۱ و زیر نظر کارشناسی مشاوره منطقه صادر شده است. مراکز مشاوره با حمایت اداره مشاوره تربیتی اداره کل آموزش و پرورش استان، جهت پاسخ‌گویی به مراجعان علاوه بر پست‌های مصوب سازمانی از نیروهای متخصص در رشته‌های مشاوره، روان‌شناسی، مددکاری براساس دستورالعمل منعقد شده شماره ۵۴۰/۲۵۹۶/۴۱۳ مورخ ۸۹/۷/۲۰ از ساعات موظف مشاوران (در صورت وجود نیروهای موظف) مدارس به ازای هر ۴۰۰ نفر دانش‌آموز یک ساعت خدمات راهنمایی مشاوره در هسته‌ها ارائه می‌شود.

اهم وظایف مرکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی دانش آموزی استان

۱. ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره به صورت فردی و گروهی به مراجعان (عمدتاً دانش‌آموزان) اولیای آنان و فرهنگیان در زمینه‌های سازگاری، بهداشت روان، تحصیلی و شغلی

۲. ارائه خدمات مشاوره و روان‌شناسی به مراجعان دارای اختلالات و

مشکلات روانی رفتاری

۳. برگزاری کارگاه‌های تخصصی توانمندسازی برای اعضای تخصصی هسته‌های مشاوره مناطق

۴. اجرا و تفسیر آزمون‌های روان‌شناختی در صورت نیاز و متناسب با اهداف مرکز

۵. ارائه خدمات مددکاری، حمایتی به منظور توانمندسازی و توان بخشی مددجویان در امور زندگی

۶. ارائه خدمات پیگیری متناسب با شیوه‌های علمی و با توجه به شرایط فرهنگی جامعه با هدف ارزیابی میزان تأثیر، پایداری خدمات ارائه شده، حمایت از مراجعان و پیگیری از افزایش مشکلات آن‌ها.

۷. راهنمایی، نظارت و ارزیابی استفاده تخصصی از ابزارهای روان‌شناختی مجاز در سطح آموزش و پرورش متناسب با دستورالعمل‌ها و بازخورد لازم

۸. برگزاری جلسات راهنمایی، مشاوره و روان‌درمانی گروهی متناسب با استانداردها به منظور حفظ و ارتقای بهداشت روان دانش‌آموزان، اولیا و مربیان

۹. شناسایی منابع و امکانات درون و برون سازمانی به منظور ارائه خدمات مطلوب مددکاری به دانش‌آموزان

۱۰. تهیه و تدوین بروشورها، نشریات و جزوات با رعایت اصول علمی، دستورالعمل‌ها و استانداردها به منظور رشد و فراگیر کردن خدمات راهنمایی و مشاوره در سطح جامعه

۱۱. همه‌گیرشناسی مشکلات و اختلالات موجود در بین دانش‌آموزان استان و ارائه طرح‌های کاربردی

سطح ناحیه، منطقه شهرستان: کارشناسی مشاوره - هسته مشاوره

براساس درجه‌بندی ادارات آموزش و پرورش برخی از نواحی مناطق و شهرستان‌ها که دارای درجه بالاتری هستند، از پست کارشناسی مشاوره برخوردارند و در سایر مناطق پیگیری امور مشاوران به سایر پست‌ها محول شده است.

اهم وظایف کارشناسی مشاوره منطقه به شرح زیر است:

- پیگیری و اجرای طرح‌های مشاوره‌ای ابلاغی از حوزه ستادی و اداره کل آموزش و پرورش استان

- برگزاری جلسات و نشست‌های علمی با مشاوران

- نظارت بر کار مشاوران مدارس و ارزیابی عملکرد آنان



- شناسایی و اقدام در زمینه جذب نیروی انسانی واجد شرایط برای تصدی امور مشاوره مدارس
- تشکیل گروه تخصصی هسته مشاوره و راهبری آن در ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره و مددکاری برای دانش آموزان براساس استانداردهای تعیین شده

هسته مشاوره منطقه / ناحیه

در هر یک از ادارات آموزش و پرورش هسته مشاوره متشکل از نیروهای متخصص در زمینه مشاوره، روان شناسی و مددکاری تشکیل می شود. برای اشتغال این افراد در هسته مذکور پست سازمانی وجود ندارد؛ اما از نیروهای واجد شرایط براساس دستورالعمل نیروی انسانی ۱۳۹۰ به ازای هر ۴۰ نفر دانش آموز یک ساعت خدمات راهنمایی و مشاوره به صورت موظف در نواحی، مناطق و شهرستان ها استفاده می شود.

از جمله وظایف مهم هسته های مشاوره به شرح زیر است:

۱. تسهیل ارائه خدمات مشاوره ای در سطح منطقه به منظور رشد همه جانبه دانش آموزان
۲. برنامه ریزی به منظور پیشگیری از آسیب های تحصیلی و روانی - رفتاری دانش آموزان و انجام مداخلات مشاوره ای
۳. ارائه خدمات مشاوره ای و مددکاری با استفاده از نیروهای متخصص در رشته های مشاوره، روان شناسی بالینی و مددکاری
۴. برنامه ریزی در زمینه ارتقای سطح علمی، کاربردی مشاوران و پاسخ گویی به نیاز آنان و دانش آموزان و خانواده آن ها در حیطه وظایف و مسئولیت هسته مشاوره
۵. پژوهش و تحقیق در خصوص مشکلات و موانع رشد تحصیلی دانش آموزان و ارائه رهنمود به مسئولان و دست اندکاران
۶. برنامه ریزی، نظارت و ارزیابی فعالیت مشاوران و خدمات مشاوره ای در منطقه
۷. ارتباط و هماهنگی با سازمان ها و ارگان های مختلف در جهت اهداف و وظایف هسته مشاوره و ارائه خدمات بهینه به مراجعان.

سطح مدرسه

براساس طرح راهنمایی و مشاوره دوره متوسطه، فعالیت های راهنمایی و مشاوره در واحد آموزشی به مشاور مدرسه محول شده است. مشاور زیر نظر مدیر مدرسه با همکاری سایر عوامل اجرایی و با نظارت هسته مشاوره اداره آموزش و پرورش اداره متبوع انجام وظیفه می کند. براساس این طرح کلیه دبیرستان ها، هنرستان ها اعم از روزانه و بزرگسال به ازای هر ۱۵ نفر دانش آموز از یک ساعت خدمات مشاوره ای بهره مندند و باید به گونه ای برنامه ریزی شود که اگر یک واحد آموزشی دارای چند مشاور است، همه مشاوران با پایه های مختلف تحصیلی ارتباط داشته باشند و در صورت مازاد بودن در دوره متوسطه دوم می بایست در دوره متوسطه اول و مدارس ابتدایی سازماندهی شوند و به ارائه خدمات مشاوره ای بپردازند.

نمونه وظایف و مسئولیت های مشاور مدرسه

- تدریس واحدهای درسی که براساس ضوابط به عهده مشاور است؛ از جمله دروس برنامه ریزی تحصیلی، شغلی و آداب و مهارت های زندگی.
- تنظیم پرونده های مشاوره ای برای دانش آموزان و هنرجویان به صورت الکترونیکی
- مطالعه و بررسی وضعیت دانش آموزان و هنرجویان با استفاده از عملکرد تحصیلی و پرونده تحصیلی آنان و ارتباط با سایر عوامل آموزشی و پرورشی واحد آموزشی مربوط

- انجام مصاحبه مشاوره ای با دانش آموزان و هنرجویان و خانواده آن ها
- راهنمایی و مشاوره تحصیلی دانش آموزان و هنرجویان به منظور رشد و ارتقای مهارت های تحصیلی و راهنمایی آنان در انتخاب رشته های تحصیلی، متناسب با شرایط و امکانات فردی محیطی
- ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره ای شغلی و حرفه ای و اطلاع رسانی به دانش آموزان و هنرجویان به منظور طرح ریزی شغلی با استفاده از روش ها و ابزارهای مناسب

- اطلاع رسانی به دانش آموزان و هنرجویان و خانواده ها در زمینه منابع و امکانات تحصیلی شغلی با استفاده از نشریات، بروشورها و...

- مطالعه وضعیت رفتاری دانش آموزان و هنرجویان از طریق مشاهده، ارتباط با والدین و عوامل آموزشی و پرورشی واحد آموزشی مربوط و سایر منابع و روش ها

- مطالعه پرونده مشاوره ای دانش آموزان و هنرجویان و استفاده از آن در ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره و اطلاع رسانی در زمینه استعدادها و توانمندی های آنان و برنامه ریزی در زمینه بهداشت روان دانش آموزان

- اقدام پژوهی در زمینه نیازها و مشکلات و اختلالات روانی - رفتاری و طرح ریزی تحصیلی - شغلی دانش آموزان و هنرجویان و استفاده از نتایج آن ها در امور بهداشت روان

- برنامه ریزی به منظور تأمین و ارتقای بهداشت روان و پیشگیری و کمک به حل مشکلات روانی - رفتاری دانش آموزان و هنرجویان با استفاده از مشارکت همه کارکنان واحد آموزش خانواده و سایر منابع

- ارزیابی فضای روانی، اجتماعی واحد آموزشی مربوطه و ارائه راهکارهای علمی و کاربردی

- اجرا و تجزیه و تحلیل آزمون های روان شناختی و پرسش نامه های استعداد، سلامت عمومی، شخصیت و ترسیم نیم رخ و ثبت نتایج آن ها در پرونده مشاوره ای

- برگزاری جلسات مشاوره فردی و گروهی با دانش آموزان و هنرجویان و آموزش روش مقابله با مشکلات رفتاری و ارتباط های بین فردی به منظور سازگاری شخصی، اجتماعی و کمک به حل مشکلات آنان

- شناسایی دانش آموزان و هنرجویانی که به طور ویژه خدمات راهنمایی و مشاوره نیاز دارند (دانش آموزان در معرض خطر و...) و انجام مداخلات روان شناختی

- آموزش سلامت روان در موقعیت ها و شرایط مناسب به دانش آموزان و کارکنان مدرسه و اولیا با استفاده از روش های مختلف آموزشی

- تهیه منابع آموزشی مناسب در قابل بروشور، نشریات، جزوه، تراکت در خصوص سلامت روان جهت استفاده دانش آموزان، کارکنان مدرسه و اولیا

- تسری رویکرد بومی و دینی در آموزش های سلامت روانی در مدرسه

- تهیه و ارائه گزارش آمار بروز و شیوع مشکلات روانی - رفتاری دانش آموزان و هنرجویان واحد آموزشی به مراجع ذی ربط

- ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره به خانواده های درباره مسائل، مشکلات و اختلالات دانش آموزان و هنرجویان

- ارجاع دانش آموزان و هنرجویان به مراکز و مراجع ذی صلاح، به منظور استفاده از خدمات تخصصی و حمایتی در مواقع لزوم

- مراجعه به هسته ها و مراکز مشاوره ذی ربط جهت بررسی و استفاده از راهکارهای مناسب جهت حل مشکلات دانش آموزان و هنرجویان در مواقع لزوم

- شرکت در جلسات و دوره های آموزشی و توجیهی هسته ها، مراکز مشاوره، انجمن ها و شوراهای واحد آموزشی ذی ربط، جهت ارتقا و هماهنگ ساختن فعالیت های مربوط

- تقویت و سازماندهی تشکل دانش آموزی همیار مشاور در قابل برنامه مدون و ارسالی از سوی ستاد

دینداری، شادکامی می آورد؟

روانشناسی دینی

نگرش‌های مذهبی و رابطه آن با شادکامی در نوجوانان دبیرستانی

باب‌الله بخشی‌پور، عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور ساری
ثریا رمضان‌زاده، کارشناس ارشد مشاوره مدرسه

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه نگرش‌های مذهبی با شادکامی در نوجوانان دبیرستانی بوده است. ۱۲۰ دانش‌آموز دختر و پسر دوره پیش‌دانشگاهی، سال تحصیلی ۸۸-۸۹ دبیرستان‌های شهرستان بهشهر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و پرسش‌نامه‌های نگرش مذهبی خدایاری فرد و همکاران (۱۳۷۸) و شادکامی اکسفورد (۱۹۸۹) را پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از روش آماری همبستگی و آزمون تی مورد تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان می‌دهد که رابطه میان نگرش مذهبی و شادکامی دختران دبیرستانی معنادار بوده ولی این رابطه در میان پسران معنی‌دار نبوده است. نتایج آزمون تی نشان می‌دهد که درصد بیشتری از دختران نسبت به پسران مذهبی‌ترند. دین نظام‌باوری ایجاد می‌کند که باعث می‌شود افراد برای زندگی خود معنا پیدا کنند، بر ناملایمات و فشارهای روانی فائق آیند و به زندگی امیدواری بیشتری داشته باشند، از سویی، زنان در هر شاخص دینداری از مردان قوی‌ترند که این به تفاوت‌های جنسی در دینداری، تفاوت در نوع جامعه و ویژگی‌های شخصیتی مربوط به جنس مرتبط است.

کلیدواژه‌ها: شادکامی، نگرش مذهبی، نوجوانان

مقدمه

مذهب به‌عنوان یک عنصر فرهنگی و اعتقادی از ابتدایی‌ترین دوران زندگی بشریت تا به امروز همواره ذهن انسان را به خود مشغول داشته و

تأثیرات عمیق خود را در کلیه ابعاد زندگی انسان بر جای گذاشته است. پیشرفت روزافزون صنعت و فناوری در دهه‌های اخیر نه‌تنها انسان از معنویت و مذهب بی‌نیاز نبوده، بلکه به‌نظر می‌رسد انسان امروزی و گریزان از ایسم‌های مختلف اعتقادی، برای رهایی از سرگشتگی‌ها و بی‌ثباتی‌های زندگی خود و بازگشت به حقیقت، مذهب را به‌عنوان آخرین و مناسب‌ترین راه برگزیده است. در طول بحران، دین ضمن فراهم آوردن معنا، باعث ایجاد کنترل و عزت‌نفس و نیز به‌وجود آمدن دیدگاه مثبت در مورد خود می‌شود تا فرد احساس کند که مورد محبت و رحمت خداوند قرار گرفته است. احساس غلظه به منبعی والا، امیدواری به کمک و یاری از خدا از جمله منابعی هستند که افراد با نگرش دینی و برخورداری از آن‌ها می‌توانند در مواقع فشارزای زندگی آسیب کمتری متحمل شوند. در عین حال، یکی از عوامل مؤثر بر شادکامی^۱ به‌عنوان حمایت‌کننده عاطفی و وسیله‌ای برای تفسیر مثبت رویدادهای زندگی است. شادکامی هدف نهایی و مشترک انسان‌هاست و همه در تلاش برای رسیدن به آن هستند. برخی معتقدند که اهمیت عمده زندگی شادکامی نهفته است و انگیزه اصلی انسان‌ها در همه زمان‌ها چگونگی دستیابی، حفظ و ارتقای آن است. هر شادمانی دائمی نوعی از تجارب دینی را نشان می‌دهد که حاکی از سپاس‌گزاری از عامل شادی‌بخش است. در واقع، تجربه‌های متفاوت دینی شیوه‌های متفاوت شادکامی و راه‌های درونی شگفت‌انگیزی هستند که با نوعی از شادکامی فراسوی طبیعت، ارتباط دارد.

بیان مسئله

روان‌شناسان در سال‌های آخر قرن ۲۰ توجه به احساسات مثبت را آغاز کردند و روز به روز به این توجه افزودند (ارجیل^۲، ۲۰۰۱). روان‌شناسان و پژوهشگران جدید به اشکال گوناگون به تعریف مفهوم شادکامی پرداخته‌اند. به عنوان مثال، آرجیل (۲۰۰۱) در تعریف شادکامی، به بررسی زمینه‌یابی که روی نمونه‌های فراوانی انجام شده اشاره کرده و معتقد است که شادکامی شامل حالت خوشحالی یا سرور

انسان امروزی و گریزان از ایسم‌های مختلف اعتقادی، برای رهایی از سرگشتگی‌ها و بی‌ثباتی‌های زندگی خود و بازگشت به حقیقت، مذهب را به عنوان آخرین و مناسب‌ترین راه برگزیده است

(هیجانان مثبت)، راضی بودن از زندگی و فقدان افسردگی و اضطراب (عواطف منفی) است. این تعریف، شاید جامع‌تر از سایر تعاریف باشد؛ زیرا مجموعه عواطف مثبت و منفی را که امری درونی هستند؛ در نظر گرفته شده است و در بُعد بیرونی نیز به رضایت از زندگی اشاره دارد. فرد شادکام فردی سالم، فرهیخته، برون‌گرا، مذهبی و خوش‌بین است (دینر و لوکاس^۳، ۲۰۰۰).

پژوهش‌های بسیاری نشان می‌دهد که مذهب عاملی اساسی است که شادی افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. فعالیت‌های بسیاری به عنوان نگرش مذهبی در نظر گرفته می‌شود (مانند اعتقاد به پروردگار) یا فرقه



خاصی که شخص به آن تعلق دارد. متأسفانه در بسیاری از نقاط جهان، تعلق به مذهب می‌تواند منجر به تبعیض یا آزار و اذیت شود. با وجود اثر مثبتی که ایمان فی‌نفسه بر سعادت فرد دارد، عضویت در گروه تبعیض می‌تواند منبع ناخشنودی باشد. (میکلی^۴، ۲۰۰۹)

میزان دینداری و جهت‌گیری مذهبی به عنوان یک متغیر و منبع مهم برای ایجاد تغییرات روانشناختی در افراد قابل توجه است. بنابراین، انتظار می‌رود با پذیرش «مذهب» به عنوان یک متغیر مهم در زندگی افراد، آن را به عنوان یک منبع برای تأثیر در نفوذ باور، نگرش، رفتار و ویژگی‌های شخصیتی افراد مورد بررسی قرار دهند و از آن به عنوان جزء جدایی‌ناپذیر تحلیل و بررسی‌های روانشناختی یاد کنند.

به طور کلی نظریه‌پردازانی وجود دارند که راه رسیدن به شادکامی و خوشبختی روانشناختی را در پرتو توجه به ارزش‌ها و هدف‌های معنوی، نیازهای بنیادی و معنادار بودن و هدفمندی زندگی، عشق و علائق دینی و الهی می‌دانند. شواهد تجربی فراوانی وجود دارد که حاکی از رابطه مثبت و معنادار بودن بین نگرش دینی و شادکامی است.

نتایج پژوهش حیدری و عنایتی نوین (۱۳۸۹) در بررسی رابطه بین نگرش دینی و شادکامی در بین دانشجویان دانشگاه تربیت مدرس حاکی از آن است که بین نگرش دینی و شادکامی دانشجویان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد؛ اما بین دانشجویان دختر و پسر در نگرش دینی و شادکامی تفاوت معناداری وجود نداشت. به علاوه، بین دانشجویان مجرد و متأهل در نگرش دینی و شادکامی تفاوت معناداری وجود داشت و دانشجویان متأهل شادکام‌تر و نگرش دینی بیشتری داشتند. همچنین بین دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد و دکتری در نگرش دینی تفاوت معناداری وجود داشت و دانشجویان مقطع دکتری از نگرش دینی بیشتری برخوردار بودند.

بارون^۵ (۲۰۰۶) در پژوهشی درباره رابطه میان مذهب، شادی، سلامتی و اضطراب میان دانشجویان کویتی پرداخت. تحلیل پژوهش نشان داد که نمره متوسط پسران در همه متغیرها به جز اضطراب - که در میان دختران به طور معنی‌داری بالاتر است - بالا بوده است و ارتباط معنادار و مثبتی میان تمامی متغیرها جز اضطراب در آن‌ها وجود دارد. در پژوهش هولدر^۶ و همکاران (۲۰۱۰) در تحقیقی با عنوان معنویت، مذهب و شادکامی در کودکان ۸ تا ۱۲ ساله، نشان دادند که خلق و خو پیش‌بینی کننده شادی است؛ اما معنویت عامل قابل توجهی در شادی حتی بعد از حذف واریانس خلق و خو است. در دامنه شخصی (معنی و ارزش در زندگی) و جمعی (با کیفیت و عمق روابط بین شخصی) معنویت عامل پیش‌بینی کننده شادی به خصوص در کودکان است. در الجزیره، عبدالخالق و ناسور^۷ (۲۰۰۷) یک نمونه دانش‌آموزان کالج را، که همگی مسلمان بودند، انتخاب کردند و به این نتیجه دست یافتند که در زنان مذهب همبستگی مثبت و معناداری با شادکامی و همبستگی منفی با اضطراب دارد.

برخی از نظریه‌پردازان رسیدن به شادکامی را از طریق توجه به ارزش‌ها و اهداف معنوی، نیازهای اساسی، معنادار بودن زندگی و عشق به خدا امکان‌پذیر می‌دانند. مالهرب^۸ با طرح این پرسش که آیا راهی وجود دارد که بفهمیم چگونه بهترین و پایدارترین شادکامی به دست می‌آید، شادکامی معنوی را یگانه شادکامی‌ای می‌داند که در همه شرایط پابرجا و زوال‌ناپذیر است. از نظر وی این احساس شادکامی با سختی‌ها و فشارهای روانی زندگی، هم‌زیستی مطلوبی دارد. افراد با گرایش دینی و این عقیده که در جهان مقصد والایی وجود دارد، می‌توانند شادکامی خود را ارتقا بخشند (یزدانی و آزاد^۹، ۲۰۰۳) توجه به مفهوم شادکامی و رابطه آن با نگرش‌های دینی در نوجوانان



ضروری است. در واقع، توجه محققان بیشتر به عوامل منفی شخصیت از جمله افسردگی و اضطراب جلب شده و عنایت کمتری به حوزه شادکامی شده است. اهمیت تحقیق، بررسی نگرش دینی از زاویه ارتباط آن با شادکامی است. شناخت نگرش‌های دینی و رابطه آن با شادکامی نوجوانان می‌تواند به اولیا، مربیان، روان‌شناسان و مشاوران در حوزه‌های مختلف بالینی، رفتاری، دینی، اجتماعی، فرهنگی یاری رساند. نظر به اهمیت دوره نوجوانی و بلوغ و مطالعه فرایند تحول در این دوره، در این پژوهش موضوع نگرش دینی مورد بررسی قرار می‌گیرد که رابطه مستقیمی با شادکامی نوجوانان و جوانان و در نهایت، جامعه دارد.

روش پژوهش

جامعه آماری، نمونه و روش آماری

جامعه مورد بررسی این پژوهش، دانش‌آموزان دختر و پسر دوره پیش‌دانشگاهی شهرستان بهشهر، سال تحصیلی ۸۸-۸۹ بوده است. از ۱۲۰ نفر نمونه شرکت‌کننده ۶۰ نفر پسر و ۶۰ نفر دختر از دبیرستان‌های شهرستان بهشهر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری بدین ترتیب بود که از دبیرستان‌های شهرستان بهشهر، دو دبیرستان به تصادف انتخاب شدند. بعد از نمونه‌گیری و مراجعه حضوری در هر یک از مدارس پرسش‌نامه‌ها در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت و بعد از تجزیه و تحلیل آماری دسته‌بندی شد.

ابزار پژوهش

الف. پرسش‌نامه سنجش نگرش مذهبی^{۱۰}

این پرسش‌نامه که توسط خدایاری فرد و همکاران در خرداد ۱۳۷۸ تهیه شده، نگرش سنجش از نوع لیکرت و مشتمل بر ۴۰ سؤال است که آزمودنی باید به هر سؤال بر روی یک مقیاس ۵ گزینه‌ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» پاسخ دهد. البته در پایان، پرسش‌نامه خودسنجی کلی اضافه شده است که در آن آزمودنی میزان مذهبی بودن خود را از نظر خانواده، همکلاسی‌ها، سایر آشنایان، معلمان، افراد

شادکامی شامل حالت خوشحالی یا سرور (هیجانات مثبت)، راضی بودن از زندگی و فقدان افسردگی و اضطراب (عواطف منفی) است

پرسش‌نامه شادکامی اکسفورد در میان سایر پرسش‌نامه‌های شادکامی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است که در سال ۱۹۸۹ توسط آرچیل لو پس از رایزنی با «بک» تهیه شده است. او جملات مقیاس افسردگی را معکوس کرد و بدین ترتیب ۲۱ ماده سؤال تهیه شد و ۱۱ ماده سؤال دیگر به آن افزود تا سایر جنبه‌های شادکامی را اندازه‌گیری کند. پس از اجرا بر روی دانشجویان، در نهایت ۲۹ ماده سؤال تهیه شد که در سال ۱۳۷۸ توسط علی‌پور و نوربالا به فارسی ترجمه شده‌اند. این پرسش‌نامه ۲۹ ماده ۴ گزینه‌ای دارد که گزینه‌های آن به ترتیب از ۰ تا ۳ نمره‌گذاری می‌شوند و جمع نمرات مواد ۲۹ گانه نمره کل مقیاس را تشکیل می‌دهد. درستی برگردان پرسش‌نامه توسط ۸ نفر متخصص (روان‌شناس و روان‌پزشک) تأیید شد. سپس پرسش‌نامه به صورت مقدماتی روی تعدادی از دانشجویان اجرا شد و اصلاحاتی روی آن انجام گردید. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ درصد گزارش شده است.

یافته‌های پژوهش

هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین نگرش مذهبی و شادکامی در دانش‌آموزان دبیرستانی بوده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. داده‌ها با آزمون همبستگی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. جدول شماره ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای شادکامی و نگرش مذهبی را در دختران نشان می‌دهد.

رابطه بین نگرش مذهبی و شادکامی دختران دبیرستانی در این پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون معنادار گزارش شده است ($r = -0.881$, $n = 60$, $p < 0.005$) (جدول شماره ۲).

غریبه و خودش در یک مقیاس ۵ گزینه‌ای (مشابه ۴۰ سؤال اصلی) ارزیابی می‌کند. روش نمره‌گذاری: نمره‌گذاری بر اساس پاسخ‌های آزمودنی به مواد مختلف آن و در مقیاس ۵ تایی از ۱ (برای گزینه «کاملاً مخالفم») تا ۵ (برای «کاملاً موافقم») انجام می‌شود. پایایی و اعتبار: تهیه‌کننده پرسش‌نامه، شاخص‌های پایایی و اعتبار پرسش‌نامه در دو مطالعه مقدماتی اول و دوم محاسبه شده و در هر دو نوبت ضرایب شاخص‌های پایایی و اعتبار پرسش‌نامه در سطح مطلوب و بالایی گزارش شده است (خدایاری فرد، ۱۳۸۵). در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ درصد گزارش شده است.

ب- پرسش‌نامه شادکامی اکسفورد^{۱۱}

آزمون تی مستقل در متغیر نگرش مذهبی میان پسران و دختران در سطح $P < 0.05$ معنادار است.

جدول شماره ۵. آزمون تی مستقل برای مقایسه گروه‌ها در متغیر نگرش مذهبی میان دختر و پسر دبیرستانی

متغیرها	T	F	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها
نگرش مذهبی	۰/۰۲۵	۶/۵۰	۱۱۸	۰/۰۱۲	۰/۲۳۳

همان گونه که در جدول شماره ۵، ملاحظه می‌شود، نتایج آزمون تی مستقل در متغیر شادکامی میان پسران و دختران در سطح $P < 0.05$ معنادار نیست.

جدول شماره ۶. آزمون تی مستقل برای مقایسه گروه‌ها در متغیر شادکامی میان دختر و پسر دبیرستانی

متغیرها	T	F	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها
شادکامی	-۰/۸۷	۰/۶۶	۱۱۸	۰/۴۱	-۳/۶

بحث و نتیجه‌گیری

شادکامی، که هدف مشترک انسان‌هاست و همه در تلاش برای رسیدن به آن می‌باشند، ارزشیابی افراد از خود و زندگی‌شان است. این ارزشیابی‌ها ممکن است جنبه شناختی داشته باشند؛ مانند قضاوت‌هایی که در مورد خشنودی از زندگی صورت می‌گیرد یا جنبه عاطفی داشته باشند که شامل خلق و هیجان‌هایی است که در واکنش به رویدادهای زندگی ظاهر می‌شود. این گونه افراد با دیدگاهی روشن به امور می‌نگرند.

یکی از موارد مؤثر بر شادکامی، که حمایت‌کننده عاطفی و وسیله‌ای برای تفسیر مثبت رویدادهای زندگی است، نگرش دینی می‌باشد

به‌طورمستقیم برای حل مسائل تلاش می‌کنند و به‌موقع از دیگران کمک می‌گیرند. یکی از موارد مؤثر بر شادکامی، که حمایت‌کننده عاطفی و وسیله‌ای برای تفسیر مثبت رویدادهای زندگی است، نگرش دینی می‌باشد. افراد با گرایش دینی و این عقیده که درجهان مقصد والایی وجود دارد، می‌توانند شادکامی خود را ارتقا بخشند.

داشتن هدف‌های معنوی، هدفمند بودن زندگی، عشق و علاقه به خدا یکی از راه‌های اصلی برای رسیدن به شادکامی است. به‌علاوه، دین نظام باور منسجمی ایجاد می‌کند که باعث می‌شود افراد برای زندگی خود معنا پیدا کنند و بر ناملایمات و فشارهای روانی فائق آیند و به زندگی امیدواری بیشتری داشته باشند. بنابر یافته‌های پژوهش، بین شادکامی و نگرش دینی دختران دبیرستانی همبستگی معنادار و مثبت وجود دارد که فرضیه وجود رابطه میان این متغیرها را در دختران تأیید می‌کند.

نیز نتایج پژوهش حاضر با پژوهش‌های بارون (۲۰۰۶)، هولدر و همکاران (۲۰۱۰)، که آن‌ها نیز رابطه مثبت و معنادار را بین شادکامی و مذهب به‌دست آورده‌اند، همسو بوده است. بارون^{۱۲} (۲۰۰۶) در پژوهشی

جدول شماره ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای شادکامی و نگرش دینی در پسران دبیرستان

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
شادکامی	۶۰	۴۹/۷	۲۲/۳۰۴
نگرش دینی	۶۰	۹۶/۵	۴۵/۹۶

جدول شماره ۲. همبستگی پیرسون میان متغیرهای نگرش مذهبی و شادکامی دختران دبیرستانی

	شادکامی	نگرش مذهبی
شادکامی	همبستگی پیرسون	۱
سطح معناداری		۰/۰۰۰
تعداد	۶۰	۶۰
نگرش مذهبی	همبستگی پیرسون	۰/۸۸۱
سطح معناداری		۰/۰۰۰
تعداد	۶۰	۶۰

جدول شماره ۳. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای شادکامی و نگرش مذهبی را در پسران نشان می‌دهد. رابطه بین نگرش مذهبی و شادکامی پسران دبیرستانی در این پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون معنادار گزارش نشده است ($r = -0.16$, $n = 60$, $p < 0.005$) (جدول شماره ۴).

جدول شماره ۳. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای شادکامی و نگرش دینی در پسران دبیرستان

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
شادکامی	۶۰	۴۶/۱۰	۲۳/۶۱
نگرش دینی	۶۰	۹۶/۷۸	۵۷/۵۶

جدول شماره ۴. همبستگی پیرسون میان متغیرهای نگرش مذهبی و شادکامی پسران دبیرستانی

	شادکامی	نگرش مذهبی
شادکامی	همبستگی پیرسون	۱
سطح معناداری		۰/۲۱۸
تعداد	۶۰	۶۰
نگرش مذهبی	همبستگی پیرسون	۰/۱۶
سطح معناداری		۰/۲۱۸
تعداد	۶۰	۶۰

می‌توان گفت میزان همبستگی نمره شادکامی و نگرش مذهبی در دانش‌آموزان دختر در مقایسه با دانش‌آموزان پسر بیشتر است. برای محاسبه معناداری تفاوت میان متغیرهای شادکامی و نگرش مذهبی میان پسران و دختران دبیرستانی از آزمون تی مستقل استفاده شده است. همان گونه که در جدول شماره ۵، ملاحظه می‌شود، نتایج



11. Oxford Happiness Inventory
12. Baroun
13. Holder, M. D
14. Stark
15. Walter & Davie
5. Baroun
6. Holder, M. D
7. Abdel-Khalek & Naceur
8. Malherbe
9. Yazdani F, Azad H
10. Religious Attitude Scale

منابع

۱. خدایاری فرد و همکاران، «طرح آماده سازی و هنجاریابی مقیاس سنجش دینداری در جامعه دانشجویان کشور»، دانشگاه تهران، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، ۱۳۸۵.
۲. حیدری، رفعت و علی عنایتی نوین فر. «رابطه بین نگرش دینی و شادکامی در بین دانشجویان دانشگاه تربیت مدرس». **روان شناسی و دین**، سال سوم، شماره چهارم، ۱۳۸۹.
۳. علی پور، احد و احمدعلی نوربلا. «بررسی مقدماتی و پایایی و روایی پرسش نامه شادکامی آکسفورد در دانشگاه های تهران». **فصل نامه اندیشه و رفتار**، سال پنجم، شماره ۱ و ۲، ۱۳۷۸.
۴. قمری، محمد. «بررسی رابطه دینداری و میزان شادمانی در بین دانشجویان»، **روان شناسی و دین**، سال سوم، شماره سوم، ۱۳۸۹.
5. Abdel-Khalek, Naceur (2007) Religiosity and its association with positive and negative emotions among college students from Algeria, *Mental Health, Religion & Culture*, v 10, p 159-170.
6. Abdel-Khalek. (2006) Happiness, health, and religiosity: significant relations. *Mental Health*; 9(1): 85-97.
7. Argyle, M (2001) *the Psychology of Happiness*, Usa & Canada: Rutledge, Taylor & Francis Group.
8. Baroun, K, A (2006) Relation among religiosity, health, happiness, and anxiety for Kuwaiti adolescents. *Psychological Reports: Volume 99, Issue*, pp. 717-722. doi: 10.2466/PRO.99.3.717-722
9. Diener E, Lucas ER (2000) Subjective emotional well-being. *Handbook of emotions*, 2nd Ed. New York: Guilford; 325-337.
10. Holder, M. D (2010) Spirituality, Religiousness, and Happiness in Children Aged 8-12 Years. *Journal of Happiness Studies*, Volume 11, Number 2 (2010), 131-150, DOI: 10.1007/s10902-008-9126-1
11. Khader, A. B (2006) Relations among religiosity, health, happiness, and anxiety for Kuwaiti adolescents. *Psychological Reports: Volume 99, Issue*, pp. 717-722. doi: 10.2466/PRO.99.3.717-722
12. Migheli, Matteo (2009). Religiosity and Happiness: an ever-Winning Couple? An answer from India
13. Yazdani F, Azad H (2003) Relationship between religious attitude, coping strategies and happiness among high school boys and girls of Isfahan in 2002-2003. *Journal of knowledge and Research in Psychology*; 5(16): 29-46. [In Persian]

رابطه میان مذهب، شادی، سلامتی و اضطراب میان دانشجویان کویتی را نشان داد.

هولدر^{۱۳} و همکاران (۲۰۱۰) نشان دادند که خلق و خو پیش بینی کننده شادی است اما معنویت عامل قابل توجهی از شادی حتی بعد از حذف واریانس در ارتباط خلق و خو است. معنویت عامل پیش بینی کننده شادی به خصوص در کودکان است. نتیجه این فرضیه با نتیجه تحقیق استارک^{۱۴} (۲۰۰۲) همخوان است که مردان و زنان ۴۹ ملت را از لحاظ تفاوت های جنسیتی در دینداری بررسی کرد و گزارش کرد که در هر مورد درصد بیشتری از زنان نسبت به مردان مذهبی ترند. مطالعه والتر و داوی^{۱۵} (۱۹۹۸) نیز نشان داد زنان در هر شاخص دینداری از مردان قوی ترند. از جمله فرضیه های آن ها برای توجیه این تفاوت های جنسی در دینداری، تفاوت در نوع جامعه پذیری و ویژگی های شخصیتی مربوط به جنس بود (به نقل از قمری، ۱۳۸۹).

اما این با پژوهش عبدال خالک (۲۰۰۶)، ناهمبوست که می تواند به دلیل شرایط مختلف اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی حاکم بر جوامع مورد مطالعه باشد.

نتایج پژوهش حیدری و عنایتی نوین (۱۳۸۹) در بررسی رابطه بین نگرش دینی و شادکامی در بین دانشجویان دانشگاه تربیت مدرس حاکی از آن است که بین نگرش دینی و شادکامی دانشجویان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد اما بین دانشجویان دختر و پسر در نگرش دینی و شادکامی تفاوت معناداری وجود ندارد. در تبیین این موضوع می توان چنین بیان کرد که برداشت و تحلیل زنان و مردان از دین و شادی ناشی از آن متفاوت است. مذهب، زن را مانند بسیاری از مکاتب ناتوان از ارضای نیازهای بشری، در حاشیه گذاشته و در معرض تبعیض های جنسیتی نیز قرار نداده است. از این رو برای زنان خواستنی و قابل توجه بوده است و می تواند یکی از دلایل توجه بیشتر زنان به دین باشد. به ویژه هنگامی که زنان احساس میکنند تحت فشارند، معتقدند که مناسک و آیین های دینی احساس توانمندی در غلبه بر مشکلات را به آن ها می دهد. دینداری حقیقی و پایبندی به ارزش های دینی، گرچه برخی شادی های مادی و طبیعی را محدود می کند؛ در عوض، لذت ها و شادی های ارزشمند و متعادل را برای فرد و جامعه دیندار به ارمغان می آورد و این نتیجه را می توان در مورد دختران و پسران ایرانی با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش تعمیم داد.

پی نوشت ها

1. Happiness
2. Argyle M
3. Diener E, Lucas ER
4. Migheli, M

تعریف ساده: هوش هیجانی

روح الله عزیزی

اشاره

خود برای حرکت دادن و هدایت به سمت اهداف تا کمک کند پیش قدم شویم و در جهت تکامل و پیشرفت تلاش کنیم، نه اینکه منتظر بمانیم تا یک واقعه یا شخص باعث ایجاد انگیزه و حرکت در ما شود.

۴. مهارت همدلی: درک آنچه افراد احساس می کنند، توانایی در نظر گرفتن دیدگاه های دیگران و توسعه حس تفاهم و هماهنگی با انسان های گوناگون به منظور ارتقای کار گروهی (به ویژه در محیط کاری و سازمانی).

۵. مهارت های اجتماعی: در روابط با دیگران، به خوبی کنار آمدن با عواطف خود و دیگران. فهم دقیق موقعیت ها و شبکه های اجتماعی. مهارت خوب گوش کردن، و خوب ابراز وجود کردن، حل تضادها و تعارض ها و استفاده از این مهارت ها برای متقاعدسازی، رهبری و مدیریت

آنچه واضح است، این است که مهارت های چهارم و پنجم مستقیماً با کارکردهای رهبری و مدیریت در ارتباط هستند، اما با کمی تأمل متوجه خواهیم شد که مهارت خودنظم دهی به منظور کنترل هیجانات، مهارت خودشناسی برای درک بهتر لایه های زیرین احساسات، رنجش ها، تمایلات و افکار، و مهارت خودانگیختگی در جهت ایجاد امید و رفتاری که به آن پشتکار می گویند، برای یک مدیر از اهمیت ویژه ای برخوردار است.

از سال ها پیش روان شناسان پی برده اند که برای کسب موفقیت تنها دارا بودن ظرفیت های هوش شناختی قوی (IQ) کفایت نمی کند. مطالعات نشان می دهد، تعداد زیادی از افراد دارای هوش شناختی و شناختی بالا نتوانسته اند در زمینه شغلی، زندگی زناشویی، ایجاد روابط با دیگران و حتی زمینه های تحصیلی موفق باشند. پس از آن نظر دانشمندان، از جمله پیتر سالوی و جان مایر، به توانمندی های دیگری جلب شد که بیشتر از جنس هیجانات بودند تا شناخت ها. این توانمندی که از این پس «هوش هیجانی» نامیده می شود، به توانایی های آموخته شده ای اشاره دارد که به ما کمک می کند تا احساسات و هیجانات خود را درک و کنترل کنیم تا به نفع ما کار کنند نه علیه ما.

هوش هیجانی از پنج مهارت تشکیل شده است:

۱. مهارت خودآگاهی: شناخت احساسات و هیجانات خود به طور آنی و عمیق و استفاده از آن برای راهنمایی در تصمیم گیری های مناسب

۲. مهارت خودنظم دهی: توانایی مهار و مدیریت هیجانات و حفظ آرامش برای کمک به تصمیم گیری و بهره گیری از توانمندی های شناختی به نحو مناسب. هماهنگی با هیجاناتمان به نحوی که به جای اختلال در کارها، در تسهیل آن به ما یاری رساند.

۳. مهارت خودانگیختگی: استفاده از عمیق ترین علایق

نظام باور در آموزش

مهدی امیراحمدی آهنگ

کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی

کلیدواژه‌ها: نظام باور، آموزش، مدیریت

نظام باور

مقدمه

تفکر درباره زندگی و فعالیت‌های روزمره، به شیوه‌ای متفاوت، مستلزم آگاهی از تجربه‌های زمان حال، از جمله هیجانات، برداشت‌ها و درک این موضوع است که چگونه زمان حال، تحت تأثیر رویدادهای گذشته است (سیگل و هارتسل، ۲۰۰۳). ذهن ما از اشیاء و ایده‌ها بازنمایی‌هایی می‌سازد و در جریان تقابل با محیط، آن‌ها را به اشکال گوناگون منعکس می‌کند. این‌ها مبنای قضاوت، استدلال، درک و تحلیل ما می‌توانند قرار گیرند و ساخت‌شناسختی مفید یا آسیب‌زایی برایمان مهیا کنند که گاه به گفته بندورا «فرایندهای شناختی معیوب و ناکارآمد» را به جریان اندازند. مغز براساس نوع نظام باور هر فرد به ارزیابی اطلاعات می‌پردازد و این باورها هستند که به فرد می‌گویند:

- چه اطلاعاتی را حذف و چه اطلاعاتی را تحلیل کند.
- اطلاعات را چگونه تفسیر کند و چه معنایی به آن‌ها بدهد.
- کدام اطلاعات را مرتبط و کدام را غیر مرتبط تلقی کند.

انسان در گذر زمان از طریق فعالیت‌ها و عملکردهای خود بر محیط و موقعیت اثر می‌گذارد و با این فرایند، سازگاری‌اش را با آنچه در پیش رو دارد، افزایش می‌دهد؛ سازگاری با کار و فعالیت، با دیگران و با خود. در درون این تغییر و انطباق سازنده و ثمربخش، عقاید و نگرش‌هایی به شکل نامرئی عملگرند و بیش از همه می‌توانند انسان را تحت‌الشعاع قرار دهند و نحوه تعامل او را رقم زنند. باورها و نگرش‌ها، به‌عنوان رابط بین موقعیت‌ها و تفکرات می‌توانند زمینه‌های ایجاد تعامل و سازگاری یا تنش و ناکامی را مهیا کنند و باعث رشد، تعالی و نشاط یا دلسردی، زودرنجی و گاه افسردگی افراد شوند. آیا تاکنون فکر کرده‌اید که چرا افراد در موقعیت یکسان، برخوردهای متفاوتی دارند؟ چرا معلمان نسبت به کلاس‌های درس و دانش‌آموزان قضاوت‌های متفاوتی دارند؟



شناختی و نگرش‌ها، کنش فرد را متأثر می‌سازند، گاه بر کیفیت آن می‌افزایند و گاه از میزان کیفیت شایسته و مورد انتظار می‌کاهند. نظام باور معلم می‌تواند به دو شکل تجلی و ظهور پیدا کند:

- نظام باور شخصی: مربوط به نگرش معلم نسبت به خود و ویژگی‌ها و توانمندی‌های خود است.

- نظام باور اجتماعی: باورها و نگرش‌های فرد درباره افراد و موقعیت‌های پیرامون را در خود جای می‌دهد.

گرچه هر دو به نوعی بر عملکرد معلم اثر می‌گذارند، آنچه در این مقاله مورد نظر است، ذهنیت و باورهای معلم نسبت به کلاس درس و دانش‌آموز است.

موقعیت آموزشی

خستگی دانش‌آموز، مسائل زندگی روزمره معلم و دانش‌آموز، ذهنیت‌های معلم، تجارب مرتبط با موضوع درس معلم، نوع پرسش دانش‌آموز و طرز بیان، نوع نگاه دانش‌آموز و موارد دیگر می‌توانند به راحتی گام‌های پیش‌بینی شده آموزش را دگرگون کنند و این فرایند را از حالت عادی و پیش‌بینی شده خارج سازند. همه این حالات، تغییرات و رخدادها آموزشی، به تنهایی دگرگونی‌هایی هستند که در هر زمینه اجتماعی به کرات مشاهده می‌شوند یا حتی می‌توانند در کلاس‌های مختلفی اتفاق بیفتند و ما شاهد عملکرد کاملاً متفاوت معلمان در برابر آن‌ها باشیم. آنچه در اینجا اهمیت دارد، دلیل این تفاوت رفتاری است.

انسان ذاتاً به درک پیشامدها گرایش منفی دارد. این امر احتمالاً میراثی است از نیاکان ما که از هزاران سال پیش به ارث رسیده و دلیل آن یادآوری و یادگیری تجارب تلخی است که در روایتی با محیط داشته است (مرزنی، ۲۰۱۱). ذهنیت منفی، منتج به برداشت منفی از موقعیت و بر نحوه واکنش و عملکرد فرد تأثیر سوء می‌گذارد و گاه باعث تشدید تغییرات و رفتارها نیز می‌شود.

رفتار برخاسته از دانش و تجارب کسب شده فرد است که مبنای ذهنیت و تفکر ما را تشکیل می‌دهد. آگاهانه یا ناآگاهانه، در دام این باورهای غلط می‌افتیم و ناکارآمدی آن‌ها، ناکارآمدی عمل را تعیین می‌کند. انسان دنیا را براساس نظام باور خود تعبیر و تفسیر می‌کند. او می‌تواند با تغییر آن، دنیا را مدیریت کند و دنیای دیگری برای خود رقم زند که هم برای خودش خوشایند باشد و هم بتواند از این طریق احساس خوبی را به دیگران منتقل کند.

در موقعیت آموزشی - کلاس درس - دو ساختار فیزیکی کلاس و دنیای درونی معلم به هم می‌پیچند و اثربخشی یا ناکارآمدی فعالیت‌ها را در فرایند یاددهی - یادگیری تعیین می‌کنند. البته دنیای درونی مسلط بر محیط فیزیکی است. چه موقعیتی را می‌توانید مثال بزنید که اگر تفکر عوض می‌شد، نتیجه دیگری به بار نمی‌آورد؟

انسان هنگام مواجهه با موقعیت‌ها و مسائل زندگی، قبل از هر چیز می‌اندیشد و به تحلیل موقعیت می‌پردازد. این‌ها محرک‌هایی هستند که عکس‌العمل انسان را فرا می‌خوانند. رابط بین تحلیل و واکنش فرد، افکار و باورهای او هستند که فرد با داشتن آگاهی نسبت به وجود آن‌ها و آگاهی از تأثیرات عمیق روانی و



نظام باورها، گرایش‌ها، تعصبات و افکاری است که به شکل ناخودآگاه فرایندهای ارتباطی و تعاملی ما را متأثر می‌سازند و می‌توانند نتایج را دگرگون سازند

- چه اطلاعاتی را نگه دارد، به یاد بیاورد و مورد توجه قرار دهد.

- چه چیز را سازنده و چه چیز را ناکارآمد و خطرناک بداند.

ما در تفسیر و توضیح درون‌دادهای محیطی، در واقع نگرش‌ها و باورهایمان را مورد توجه قرار می‌دهیم و در واقع آن‌ها هستند که محیط اطراف را به ما می‌شناسانند و به شکل ناخودآگاه، شناخت و عمل ما را شکل می‌دهند.

آموزش و نظام باور معلم

چهارچوب جریان آموزشی کلاس، هدایت شده و برنامه‌ریزی شده است که گاه مکتوب می‌گردد و نام «طرح درس» به خود می‌گیرد و گاه به دلیل تجربه معلم و مشخص بودن اهداف، به شکل ذهنی مورد توجه واقع می‌شود. در هر حال، این فرایند، چهارچوب فعالیت‌های آموزشی را تشکیل می‌دهد و حدود را مشخص می‌کند اما آنچه در کلاس درس اتفاق می‌افتد، فراتر از پیش‌بینی‌های رفتاری، عملی و فکری موجود در طرح درس است.

فرایند آموزش به‌ویژه آموزش کلاسی، موقعیتی ساخته شده جهت ایجاد و گسترش توانایی‌هایی است که افراد برای داشتن محیطی خوشایند، ارتباطی مؤثر و سازنده و کسب نتایج مورد انتظار آماده

چهارچوب جریان آموزشی کلاس، هدایت شده و برنامه‌ریزی شده است که گاه مکتوب می‌گردد و نام «طرح درس» به خود می‌گیرد

می‌سازد. ویژگی خاص آموزش کلاسی، تعامل و کنش متقابل است که بین معلم و فراگیرنده وجود دارد. این تعامل گرچه عامل مؤثری در انتقال مفاهیم توسط معلم و افزایش میزان درک و فهم از سوی دانش‌آموز است و پایه انتقال مفاهیم در کلاس درس است، گسترده‌ترین زمینه انتشار نظام باور معلم به‌شمار می‌رود. این ذهنیت‌ها، باورها، ساخت‌های

رفتاری آنان می‌تواند در رفتار و برخورد خویش تغییر ایجاد کند. دقت در موقعیت‌های فرضی زیر نشان می‌دهد که چگونه تفکر می‌تواند کنترل‌کننده محیط و رفتار باشد.

موقعیت فرضی ۱:

معلم در حال تدریس است و دانش‌آموز به بغل دستی خود گهگاهی چیزی می‌گوید (محرک). معلم با مشاهده این موقعیت فکر می‌کند که دانش‌آموز نه به درس توجه می‌کند و نه اجازه می‌دهد که دیگران از مباحث کلاسی استفاده کنند (تفکر). معلم احساس ناخوشایندی را تجربه می‌کند و کمی عصبانی می‌شود (احساس). بنابراین به دانش‌آموز خیره می‌شود، با عصبانیت او را صدا می‌زند و به بیرون کلاس هدایت می‌کند (رفتار) و به این شکل می‌خواهد مدیریت کلاس را در اختیار بگیرد.

موقعیت فرضی ۲:

معلم گرم تدریس است. دانش‌آموزی سرش را به سمت بغل دستی برمی‌گرداند و چیزی به او می‌گوید. معلم این کار او را نادیده می‌گیرد و به تدریس ادامه می‌دهد اما باز هم رفتار دانش‌آموز تکرار می‌شود (محرک). معلم که فکر می‌کند ابهامی در تدریس وجود دارد و همین امر مانع آن شده است که دانش‌آموز متوجه مطلب شود (تفکر)، به آرامی و همراه با کمی دلخوری (احساس) کنار می‌زند دانش‌آموز می‌رود و می‌گوید: «نکته مبهمی در موضوعات وجود دارد که می‌خواهی بیشتر و واضح‌تر توضیح داده شود؟» (رفتار).

با توجه به موقعیت‌های بیان شده، آنچه رفتار معلم را شکل می‌دهد، نه موقعیت ایجاد شده، بلکه نوع برداشت و تفکر مربوط به موقعیت است. وقتی مسئله‌ای در کلاس یا در هر موقعیت روزمره رخ می‌دهد، ما به آن می‌اندیشیم و این تفکر و اندیشه، احساس خاصی را در ما

به وجود می‌آورد و باعث واکنش می‌شود که این واکنش متناسب با نوع تفکر، می‌تواند متفاوت باشد. چون پیامدهای هیجانی، بلافاصله بعد از وقوع گرفتاری رخ می‌دهند، ما توجه نمی‌کنیم که باورها، علت اصلی پیامدهای هیجانی هستند.

مدیریت نظام باور

اگرچه ما روی رویدادهای فعال‌کننده باورها کنترل نداریم، قدرت آن را داریم که باورها- بخشی که مربوط به دنیای ماست- را کنترل کنیم. نظام باورها، گرایش‌ها، تعصبات و افکاری است که به شکل ناخودآگاه فرایندهای ارتباطی و تعاملی ما را متأثر می‌سازند و می‌توانند نتایج را دگرگون سازند. آن‌ها رابط بین محرک‌ها و رفتارهای آموزشی و غیرآموزشی معلم هستند و برای تغییر نحوه عملکرد او می‌توان میزان آگاهی‌اش را نسبت به ساختار و نوع وجودی آن‌ها افزایش داد و زمینه را برای نظارت و مدیریت آن‌ها فراهم ساخت. معلم و هر فرد دیگری می‌تواند در موقعیت‌های ایجاد شده با رعایت موارد زیر عملکرد خود را هدایت و راهبری کند و از انتشار افکار ویروس‌گونه و مودی به محیط جلوگیری نماید.

- در مواجهه با موقعیت به برداشت‌های خود توجه کنید و نتایج برداشت‌های خود را تصور نمایید.
- موقعیت را بررسی کنید و بیندیشید که چه برداشت‌های دیگری ممکن است از آن موقعیت وجود داشته باشد.
- برداشت‌های خود را تحلیل کنید، بررسی نمایید که تحت تأثیر چه تجربه‌ای، این برداشت‌ها به ذهنتان رسوخ کرده‌اند.
- بدانید که آرامش و عملکرد مطلوب شما، با برداشت و تلاطم افکار تان همبستگی زیادی دارد.
- به جای توجه به محرک و رفتار، به ذهنیت‌ها و اعتقادات خودتان رجوع کنید.

مطالبی که هنگام ارزیابی موقعیت‌ها و حوادث زندگی به خود می‌گویید، به‌طور مستقیم، احساسات و رفتار شما را تغییر می‌دهند و به نوعی، تعیین‌کننده مقصد و نتیجه عمل‌اند. پس ما با تغییر باور، تغییر نتایج را خواهیم دید. قانون زندگی، قانون باور هاست.

منابع

۱. سیگل، دانیل جی و هارتسل، مری. رویکردی نوین در فرزند پروری. ترجمه مهرناز شهرآرای. نشر آسیم، تهران، ۱۳۹۰.
۲. مرزنو، رابرت جی. (۱۳۹۰). دنیای درونی تدریس. ترجمه محمدرضا امینی. ماهنامه رشد تکنولوژی آموزشی. شماره ۶. اسفندماه.



هوش هیجانی و تعداد زبان!

بررسی هوش هیجانی در دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه

هنده مجدی، مدیر پژوهش‌سرای دانش‌آموزی محمدبن زکریای رازی ۱ شهری

دکتر زهرا ارزجانی، استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز

مائده اسماعیل‌پور، دانش‌آموز عضو انجمن روان‌شناسی از دبیرستان شریعت ناحیه ۱ ری

چکیده

مجموعه‌ای از افراد در یک جامعه زبانی از بیش از یک زبان برای برقراری ارتباط استفاده می‌کنند. تخمین زده می‌شود که مردم دنیا به بیش از ۷۰۰۰ زبان مختلف صحبت می‌کنند. ۹۰ درصد این زبان‌ها توسط کمتر از ۱۰۰ هزار نفر مورد استفاده قرار می‌گیرد (مارور، ۱۹۶۰).

عموماً اصطلاح دوزبانه به افراد یا گروه‌هایی اطلاق می‌شود که توانش زبانی آن‌ها در آن دو زبان، به‌ویژه در بعد کلامی، در حد کاربران بومی آن دو زبان باشد. به هر حال، طبق نظر **بالترو و هاگوتا**، دوزبانی رفتار پیچیده روان‌شناختی، زبانی، اجتماعی - فرهنگی است که ابعاد گوناگونی دارد. درباره تعریف دوزبانی در بین پژوهش‌گران اتفاق نظر کاملی وجود ندارد. بنابراین، فرد دوزبانه به فردی اطلاق می‌شود که از زمان آغاز آموزش رسمی، با زبان دیگری که در کشور عمومیت یافته و در حکم زبان دوم است، آشنا می‌شود و آموزش می‌بیند.

هوش هیجانی (EQ) به‌عنوان یکی از عوامل بسیار مؤثر در موفقیت فردی شناخته شده است. هوش هیجانی یعنی توانایی مهار تمایلات عاطفی و هیجانی خود، درک خصوصی‌ترین احساسات دیگران، رفتار آرام و سنجیده در روابط انسانی و خلاصه، همان‌طور که ارسطو گفته است: «مهارت نادر به حق عصبانی شدن در حد و اندازه معقول، در زمان مناسب، با دلیل موجه و به شیوه شایسته. به عبارت دیگر، فردی که از هوش هیجانی بالایی برخوردار است، به‌خوبی می‌تواند احساسات خود را مهار کند و آن‌ها را به شکل مناسب بیان کند. چنین فردی به دلیل داشتن حس همدلی بالا و کنترل مناسب بر هیجانات خود در روابط بین فردی موفق‌تر است و در نتیجه

اصطلاح دوزبانه به فردی اطلاق می‌شود که قادر است کلام خود را به دو زبان مطرح کند یا فردی که دو زبان را می‌داند و از آن دو استفاده می‌کند. عموماً اصطلاح دوزبانه به افراد یا گروه‌هایی اطلاق می‌شود که توانش زبانی آن‌ها در آن دو زبان، به‌ویژه در بعد کلامی، در حد کاربران بومی آن دو زبان باشد. پژوهش حاضر با هدف پردازش و مقایسه هوش هیجانی افراد تک‌زبانه (فارسی‌زبان) و دوزبانه (عربی، ترکی) بر روی دانش‌آموزان دختر مدارس متوسطه ناحیه ۱ شهرری که به‌صورت تصادفی نسبتی خوشه‌ای انتخاب شد، انجام گرفت. گروه نمونه پژوهش ۲۰۰ نفر (۱۰۰ نفر تک‌زبانه، ۱۰۰ نفر دوزبانه) با میانگین سنی ۱۴ تا ۱۷ سال انتخاب شدند. در این پژوهش از پرسش‌نامه هیجانی شوت استفاده شد و از طریق آزمون آماری t استودنت مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد که از نظر هوش هیجانی به‌طور کلی میان دانش‌آموز تک‌زبانه و دوزبانه تفاوت معناداری وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: پردازش هوش هیجانی، دانش‌آموز تک‌زبانه، دانش‌آموز دوزبانه، ناحیه یک شهرری

مقدمه

هیجان‌ها طی میلیون‌ها سال تغییر و اصلاح تدریجی بشر، برای کمک به کامیاب شدن او و ادامه زندگی‌اش شکل گرفتند. بدین‌گونه که هوش هیجانی به نیازهای هیجان‌ها پاسخ می‌دهد یا آن‌ها را دوست دارد و آن‌ها را در محل صحیح خود قرار می‌دهد. دوزبانه بودن بدین معناست که یک فرد یا

اصطلاح دوزبانه به افراد یا گروه‌هایی اطلاق می‌شود که توانش زبانی آن‌ها در آن دو زبان، به‌ویژه در بعد کلامی، در حد کاربران بومی آن دو زبان باشد



خود نشان می‌دهند. این افراد با وجدان و پذیرنده‌اند، مشکلات احساسی کمتری دارند و در روابط بین فردی عملکرد بهتری دارند. براساس مدل توانایی **مایر، کاروسو و سالوی**، هوش هیجانی به توانایی‌هایی اشاره می‌کند که در پردازش اطلاعات درباره هیجانات خود شخص و هیجانات دیگران، مورد استفاده قرار می‌گیرد (پارسا، ۱۳۸۹).

البته دوزبانه بودن پدیده جدیدی است که حداکثر از قرن نوزده میلادی مورد مطالعه قرار گرفته است. در سال ۱۹۹۵ واژه هوش هیجانی به‌عنوان یکی از عبارات سودمند جدید از طرف جامعه دیالکتیک^۱ آمریکا پذیرفته شد (کارر، ۲۰۰۴). هوش هیجانی به‌عنوان زیرمجموعه‌ای از هوش اجتماعی تعریف شده است؛ یعنی کنار آمدن با مردم، مهار هیجان‌ها در روابط با انسان‌ها و توانایی ترغیب یا راهنمایی دیگران و شامل ویژگی‌هایی است مثل توانایی تهییج و برانگیختن خود، استقامت و پایداری در مقابل شکست، از دست ندادن روحیه، پس راندن افسردگی و یأس هنگام تفکر، همدلی و صمیمیت و امید داشتن (پارسا، ۱۳۸۹).

از بررسی پژوهش‌های انجام شده در این مورد نتایج متفاوتی به‌دست آمده است **اسپول** (۱۹۶۴) براساس پژوهش خود به این نتیجه رسید که دوزبانه‌ها از نظر پیشرفت تحصیلی در مدرسه از افراد عادی جلوتر بوده‌اند. **ویلیامز** نیز در استرالیا درباره دانش‌آموزان غیرانگلیسی و انگلیسی زبان به این نتیجه رسید که پیشرفت دانش‌آموزان دوزبانه به مراتب از دانش‌آموزان عادی در اتمام دوران تحصیلی دبیرستان بیشتر بوده است.

از امکانات و موقعیت‌های بهتری در زندگی برخوردار می‌شود. مفهوم هوش هیجانی توسط **گلمن** در سال ۱۹۹۵ رواج یافت. محقق دیگری به نام **بار**. آن در سال ۱۹۹۷ پرسش‌نامه‌ای را برای سنجش هوش هیجانی (EQ) تهیه کرد. این پرسش‌نامه شامل ۱۳۳ مورد و از نوع پرسش‌نامه خودسنجی بود. در مجموع موردهای مطرح شده در پرسش‌نامه (EQ) پنج بعد اصلی را اندازه می‌گیرند که عبارت‌اند از: هوش درون فردی، هوش بین فردی، قابلیت انطباق، کنترل استرس و خلق عمومی. هوش درون فردی به توانایی تشخیص و درک احساسات شخصی، بیان احساسات، عقاید و افکار و دفاع از حقوق فردی به شیوه‌ای غیرمخرب و رها بودن از وابستگی هیجانی اطلاق می‌شود. هوش بین فردی به معنای توانایی همدلی یعنی آگاهی، درک و ارزیابی احساسات دیگران و همچنین ارتباط بین فردی به معنای ایجاد و حفظ روابط رضایت‌بخش دوطرفه (که شامل ابزار و دریافت محبت می‌شود) است. همچنین هوش بین فردی بالا به معنای مسئولیت‌پذیری اجتماعی بالاست.

سازگاری شامل توانمندی‌های حل مسئله، ارزیابی واقعیت و انعطاف‌پذیری است. کنترل استرس توان تحمل وقایع ناخوشایند و شرایط استرس‌زا و همچنین مقاومت یا به تأخیر انداختن یک تکانه، سائق یا وسوسه برای عمل کردن است. خلق عمومی به معنای احساس رضایت از زندگی شخصی، لذت بردن از خود و دیگران و نگاه کردن به نیمه پرلیوان و همچنین حفظ نگرش مثبت در مقابله با دشواری‌های زندگی است.

به‌طور کلی، افرادی که EQ یا هوش هیجانی بالایی دارند، سطح بالایی از عاطفه مثبت و سطح پایینی از عاطفه منفی از

فردی که از
هوش هیجانی
بالایی برخوردار
است، به خوبی
می تواند
احساسات خود
را مهار کند و
آن ها را به شکل
مناسب بیان کند



دو راه اساساً متفاوت در کنشی متفاوت، حیات روانی ما را می سازند. هوش شناختی شامل توانایی هایی برای یادآوری، تفکر منطقی و انتزاعی است؛ در حالی که هوش هیجانی به نحوه استفاده از هوش شناختی در جهت موفقیت در زندگی مرتبط است (سبحانی نژاد، ۱۳۸۷).

در پژوهش حاضر به بررسی هوش هیجانی در دانش آموزان دوزبانه و تک زبانه پرداخته شده است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ روش، توصیفی از نوع همبستگی و از لحاظ هدف، کاربردی است که از نظر معیار گردآوری داده ها، جزو روش های تحقیق اسنادی و میدانی لحاظ شده است. پژوهش حاضر با هدف پردازش و مقایسه هوش هیجانی افراد تک زبانه (فارسی زبان) و دوزبانه (عربی، ترکی) بودن بر روی دانش آموزان دختر مدارس متوسطه ناحیه ۱ شهرری، که به صورت تصادفی نسبی خوشه ای انتخاب شدند، انجام گرفت. گروه نمونه پژوهش ۲۰۰ نفر (۱۰۰ نفر تک زبانه، ۱۰۰ نفر دوزبانه) با میانگین سنی ۱۴ تا ۱۷ بودند. در این پژوهش از پرسش نامه هیجانی شوت استفاده شد.

یافته های پژوهش

با توجه به اینکه گروه های مورد مطالعه دو گروه مستقل را تشکیل می دادند که در یک متغیر کمی فاصله ای با هم مقایسه شدند و با در نظر گرفتن اینکه داده های مورد نظر از توزیع طبیعی (زمان) پیروی می کردند؛ از آزمون تی دو نمونه

در ایران نیز رابطه میان دوزبانگی و پیشرفت تحصیلی مورد پژوهش قرار گرفته که توجه به نتایج این پژوهش ها آن ها لازم و ضروری است. در ایران به غیر از زبان فارسی که زبان رسمی است، زبان های ترکی، عربی، کردی، زرتشتی و ارمنی نیز مورد استفاده مردم قرار می گیرند. در یکی از تحقیقات درباره دوزبانه بودن ترک - فارس نتایج نشان دهنده اثر منفی دوزبانگی بر تطبیق معانی، مفاهیم و به طور کلی تجارب دانش آموزان و کندی پیشرفت تحصیلی بوده است. در عین حال، بعضی از تحقیقات عکس مطلب فوق را نشان می دهد؛ بدین معنا که برتری با دوزبان ها بوده است. با توجه به اینکه ایران از جمله کشورهای دو و حتی چندزبانه محسوب می شود، به نظر می رسد که تشکیل مرکز بررسی های تأثیرات دوزبانگی ضروری باشد، تا از این راه یکی از علل افت تحصیلی بررسی و شناخته شود.

صدها سال تصور بر این بود که آدمی موجودی خردگراست و آنچه را باید انجام دهد، مشخص کرده است و مفهومی تحت عنوان انگیزش و هیجان ضرورت ندارد. فلاسفه تا قرن ۱۷ و ۱۸ از مفهوم خردگرایی دور نشده بودند و دیدگاه بدبینانه ای درباره هیجان حاکم بود تا جایی که بسیاری از افراد و مکاتب به نفی عواطف می پرداختند. در همین جهت، دیوید هیوم، فیلسوف تجربه گرای انگلیسی، در اوایل قرن ۱۸ قضیه برتری عقل و خرد بر هیجان را به چالش کشید (سبحانی نژاد، ۱۳۸۷).

به طور خلاصه، فعالیت های انجام شده در زمینه هوش هیجانی از سال ۱۹۰۰ تاکنون را می توان به پنج دوره تقسیم کرد:

۱. سال های ۱۹۶۹-۱۹۰۰: دوره ای که در آن مطالعات روان شناختی مربوط به هوش و هیجان جدا و مستقل از یکدیگر صورت می گرفت. در حوزه هوش، اولین آزمون ها توسعه یافت و هوش به عنوان عاملی در نظر گرفته شد که دربرگیرنده توانایی انجام صحیح امور و استدلال کردن است. در این دوره همچنین اساس زیست شناختی هوش مورد توجه قرار گرفت.

۲. سال های ۱۹۸۹-۱۹۷۰: دوره ای که طی آن روان شناسان به بررسی چگونگی تأثیر هیجانات و تفکر بر یکدیگر پرداختند.

۳. سال های ۱۹۹۳-۱۹۹۰: دوره توجه ویژه پژوهشگران به مطالعه و بررسی پیرامون هوش هیجانی است؛ در این دوره زیربناها و مفاهیم هوش هیجانی به ویژه در زمینه علم عصبی توسعه پیدا کردند.

۴. سال های ۱۹۹۷-۱۹۹۴: دوره ای که طی آن مفهوم هوش هیجانی رواج پیدا کرد.

۵. از سال های ۱۹۹۸ تاکنون: پژوهش روی هوش هیجانی و نهادینه شدن آن در محافل علمی به طور ویژه مورد توجه واقع شده است (سبحانی نژاد، ۱۳۸۷).

دانیل گلمن اولین کسی است که مفهوم هوش هیجانی را وارد عرصه مفاهیم سازمانی کرد. گلمن هوش هیجانی را استعداد، مهارت و یا قابلیت می داند که عمیقاً تمامی توانایی ها را به وسیله تسهیل یا مداخله تحت الشعاع خود قرار می دهد کرده (سبحانی نژاد، ۱۳۸۷).

گلمن (۱۹۹۵) معتقد است که در واقعیت امر، دو ذهن فعال داریم؛ یکی فکر می کند و دیگری احساس می کند. این

جدول شماره ۱: آمار توصیفی مقایسه هوش دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه

خطای معیار	انحراف میانگین	میانگین	گروه‌ها
۱/۷۵	۱۷/۵۳	۱۲۱/۵۰	دوزبانه‌ها
۱/۵۴	۱۵/۳۷	۱۱۹/۳۰	تک‌زبانه‌ها

جدول شماره ۲: آزمون تی دو گروه مستقل میانگین هوش هیجانی دانش‌آموزان تک و دوزبانه

فاصله اطمینان با ۹۵ درصد تفاوت	تفاوت میانگین	سطح معنادار	درجه آزادی	t	فاصله اطمینان با ۹۵ درصد تفاوت	
					پایین‌ترین سطح	بالا‌ترین سطح
۱۱۸/۰۲	۱۲۱/۵۰	۰/۰۰۰	۹۹	۶۹/۳۱	۱۲۴/۹۸	دوزبانه‌ها
۱۱۶/۲۵	۱۱۹/۳۰	۰/۰۰۰	۹۹	۷۷/۶۳	۱۲۲/۳۵	تک‌زبانه‌ها

جدول شماره ۳: نمونه‌های همبستگی زوج شده

۹۵٪ فاصله اطمینان	سطح معنادار	همبستگی	تعداد	۹۵٪ فاصله اطمینان	
				پایین‌ترین سطح	بالا‌ترین سطح
-۰/۹۴	۰/۲۱۸	۰/۱۲۴	۱۰۰	۰/۳۰۸	دوزبانه‌ها و تک‌زبانه‌ها

مستقل استفاده شد. جدول شماره ۱ خلاصه‌ای از اطلاعات کلی نتایج را نشان می‌دهد. نتایج به‌دست آمده با توجه به جدول فوق نشان می‌دهد که میانگین در افراد دوزبانه ۱۲/۵ و در افراد تک‌زبانه ۱۱۹/۳ است.

با توجه به آنچه جدول شماره ۲ نشان می‌دهد و رابطه معنادار بودن آزمون بین دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه، فرضیه تأیید می‌شود، بنابراین، افراد دوزبانه از هوش هیجانی بالایی برخوردارند. خروجی این آزمون نشان می‌دهد که مقدار تی به‌دست آمده در دانش‌آموزان تک‌زبانه ۷۷/۶۲۹ و در دانش‌آموزان دوزبانه ۶۹/۳۰۷ است؛ لذا تفاوت تی به‌دست آمده در مقایسه دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه نشانگر تأیید این فرضیه است.

نتیجه‌گیری

نتایج تحقیقات پیشین نشان می‌دهد که همیشه افراد دوزبانه نسبت به افراد تک‌زبانه خلاق‌تر، و به تصادفی بودن زبان و رابطه میان واژه‌ها آگاه‌ترند. علاوه بر این، به توانایی‌های فرا زبانی مجهزند و توانایی بیشتری در پردازش درونی کلام دارند. در حقیقت، بررسی دوزبانگی حیطه‌ای گسترده و پیچیده است که شامل مطالعه ماهیت دانش زبانی افراد و نحوه به‌کار بردن دو زبان (یا بیشتر) می‌شود. از نظر هوش هیجانی در افراد تک‌زبانه و دوزبانه تفاوت معناداری دیده شد. نتایج به‌دست آمده حاکی از وجود هوش هیجانی بالایی در دانش‌آموز دوزبانه در منطقه ری یک می‌باشد.

منابع

۱. گل‌من، دانیل؛ هوش هیجانی (خود آگاهی هیجانی، خویشتنداری، همدلی و یاری به دیگران)، مترجم نسرین پارسا، تهران: رشد، ۱۳۸۹.
۲. بوزان، تونی؛ قدرت هوش هیجانی، مترجم سعید مینویی، نشر بخشایش، ۱۳۹۰.
۳. سپهریان، فیروزه. هوش هیجانی (از EQ و SQ تا IQ)، ارومیه، جهاد دانشگاهی، ۱۳۸۶.
۴. سبحانی‌نژاد، مهدی و علیرضا یوزباشی؛ هوش هیجانی و مدیریت در سازمان، ناشر یسطرون، ۱۳۸۷.
۵. اردچی شهین. فاطمه واعظی ذوالفقاری و ابراهیم رحیمی «پردازش ذهنی در کودکان دوزبانه و تک‌زبانه» پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال سوم، شماره اول، ۱۳۹۱.
۶. عبدالهی مقدم، مریم. علیرضا مرادی، جعفر حسنی و مجید، رضازاده. «مقایسه حافظه شرح‌حال در افراد تک‌زبانه و دوزبانه مبتلا به نشانگان نارسایی ایمنی». مجله روان‌شناسی بالینی، سال چهارم، شماره ۱، ۱۳۹۱.
7. Butler, G. Y. and K. Hakuta (2006). 'Text-books Bilingualism and Second Language Acquisition', T. K. Bhatia and W. C. Ritchie (eds.), *The Handbook of Bilingualism*, Oxford: Blackwell
8. <http://sociologyofiran.com>

مشاور: غریبق نجات

ضعف تحصیل و درماندگی همه

فاطمه السادات شاه‌زیدی
کارشناس ارشد مشاوره مدرسه

معرفی

تربیتی فرزندان را به‌عهده دارد. مادر کمال‌گراست و دوست دارد فرزندش در هر شرایطی بهترین باشد؛ حتی سعی می‌کند فعالیت‌های فرزندش را خود انجام دهد تا هم سرعت بیشتری در انجام فعالیت‌هایش داشته باشد و هم کیفیت فعالیت را بالا ببرد. البته، شیوه تربیت فرزند دوم این‌گونه نیست و مادر سعی دارد او را برانگیزد که خودش فعالیت‌های شخصی‌اش را انجام دهد تا هم کار مادر سبک باشد، هم او به مادر وابسته نباشد. پدر شخصیتی آرام و خونسرد دارد.

دانش‌آموز ۱۳ ساله به‌دلیل عملکرد ضعیف تحصیلی، عدم ارتباط کلامی با دوستان و معلمان در مدرسه، بی‌نظمی در کلاس و عدم نگهداری صحیح از وسایل شخصی و پوشش، دست‌خط بسیار ناخوانا، ناتوانی در روخوانی از دروس و مطالب ساده، شرکت نکردن در بحث‌های کلاسی، کندنویسی در تمام دروس ارجاع داده شده است، مراجع ارتباط کلامی بسیار ضعیف داشت؛ به‌طوری‌که بیشتر با تکان دادن سر و ابرو به سؤالات پاسخ می‌داد یا هنگام پاسخ دادن به سؤالات ساده گریه می‌افتاد. با اینکه در تکلم مشکلی نداشت، به‌صورت مبهم صحبت می‌کرد؛ در صورتی‌که مادر گزارش کرده بود که در خانه صحبت کردن و بیان او روان است.

مشخصات مراجع

دانش‌آموز دختری سیزده ساله، اولین فرزند خانواده که یک خواهر هفت ساله دیگر دارد.

مشخصات والدین

مادر ۳۳ ساله با تحصیلات دانشگاهی و خانه‌دار
پدر ۳۷ ساله، دیپلمه با شغل آزاد

روش‌های تربیتی

با توجه به شغل پردغدغه پدر در بیرون از منزل و حساسیت مادر در زمینه مسائل تربیتی فرزندان، مادر خود مسئولیت امور تحصیلی-

فرایند درمان

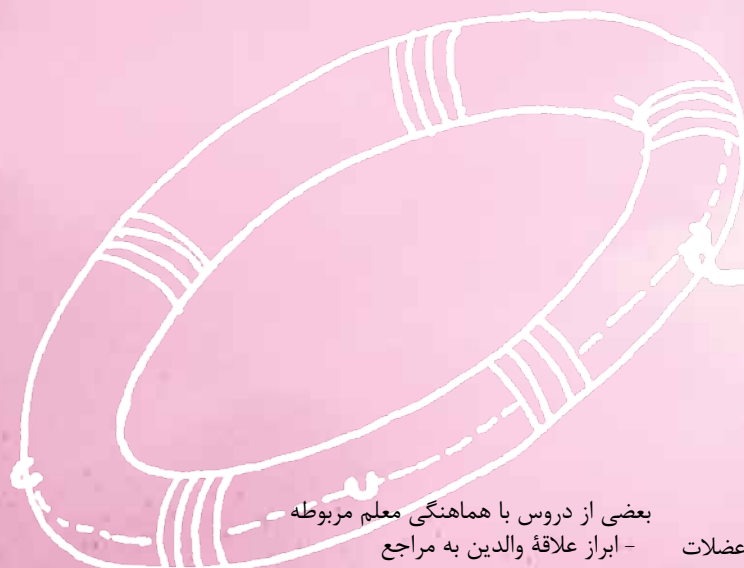
مصاحبه اولیه با حضور مادر صورت گرفت و پدر در جلسات مشاوره شرکت نداشت، ولی در مسیر درمان و کمک در انجام تکالیف از حضور پدر نیز استفاده شد. دانش‌آموز در مدرسه به‌دلیل کندی در عملکرد تحصیلی، عدم اعتمادبه‌نفس و ناتوانی در ارتباط برقرار کردن با همکلاسان به مشاور ارجاع داده شد. جلسات مشاوره به‌طور کلی ۱۷ جلسه نیم ساعته، با فواصل متفاوت بود.

روش درمانی

رفتاردرمانی همراه با شناخت‌درمانی

تشخیص

عدم هماهنگی بین عضلات، کندی عضلات درشت، نداشتن دقت و توجه، اعتمادبه‌نفس ضعیف همراه با علائم افسرده‌خویی.



محورهای برنامه درمانی

کسب اعتماد به نفس در خانه و مدرسه، ایجاد هماهنگی در عضلات گوش، چشم، دست، تکلم، بهبود عملکرد تحصیلی، افزایش توجه و دقت.

نکته

دو محور «کسب اعتماد به نفس و کسب احساس ارزشمندی» و «هماهنگی بین عضلات» مهم‌ترین مسائل مراجع محسوب می‌شدند. به‌طوری‌که انتظار می‌رفت توجه به این دو محور اثر مثبتی در سایر محورهای آموزشی و درمانی بگذارد.

افزایش دقت و تمرکز

- تمرین حفظ کردن اعداد نامرتب در زمان محدود
- تمرین حفظ کردن اسامی نامرتب در زمان محدود
- تمرین حفظ کردن اشیای نامرتب در زمان محدود
- فهرست کردن اشیای نامرتب در زمان محدود
- از رسیدن به منزل و بررسی کردن چیزهای ننوشته شده در روز بعد
- افزایش مهارت‌های کلامی و بیانی
- بلندخوانی از روی کتب درسی و ضبط صدا
- شنیدن صوت ضبط شده و بررسی و تشخیص اشکالات
- بلندخوانی از روی کتب درسی و ضبط صدا به صورت مجدد و کاهش خطا
- در این فرایند درمانی مادر از خطای خود در عملکردش و عوارض آن آگاه شد.
- مراجع در اجرای بعضی از تکالیف مقاومت می‌کرد ولی با صبوری و همکاری مادر مقاومت او از بین می‌رفت و با دریافت بازخورد از محیط، نیز تشویق می‌شد.

وضعیت مراجع در پایان مشاوره

بنابر آخرین گزارش مادر علاوه بر پیشرفت چشمگیر مهارت‌ها و توانمندی‌های فردی، معدل وی نیز بیش از دو نمره پیشرفت داشت. همچنین توانسته بود با همکلاسان خود در مدرسه ارتباط برقرار کند و چند دوست صمیمی داشته باشد.

ایجاد هماهنگی در عضلات

- تمرین روزانه عضلات درشت و ریز
- انجام وظایف شخصی
- شرکت در کلاس‌های ورزشی به صورت مقدماتی
- به جای نوشتن تمام تکالیف و استخراج سؤال توسط مادر و پاسخ به آن، قرار شد نوشتن سؤالات توسط مادر باشد و پاسخ دادن به آن‌ها توسط مراجع بدون محدودیت زمانی انجام شود.
- نوشتن از روی متن کتاب بدون تعیین محدودیت زمانی
- نوشتن از روی متن کتاب همراه با محدودیت زمانی، نوشتن همان مطالب
- نوشتن املا فارسی بدون تعیین محدودیت زمانی
- نوشتن املا فارسی همراه با محدودیت زمانی، نوشتن همان مطالب
- شرکت در برنامه‌های ورزشی

افزایش احساس ارزشمندی و اعتماد به نفس

- توجه والدین به توانمندی‌های هرچند ناچیز فرزند خود و تأکید بر آن
- بیان توانمندی‌های مراجع توسط خودش به مشاوره و خانواده
- افزایش مهارت خودآگاهی
- طرح سؤالات درسی از قبل مشخص شده در حضور همکلاسی‌ها
- پاسخ به سؤالات از قبل مشخص شده در حضور همکلاسی‌ها و در

جدول ثبت گزارش جلسات

گزارش والدین	مشاهدات بالینی	نتیجه	فعالیت	هدف	تاریخ	جلسه
افزایش اعتمادبه‌نفس و بیان تقاضا در جمع	پیشرفت‌های چشمگیر در انجام تکالیف	در بخش گزارش والدین خوب عمل شده	اطمینان بخشی به مادر در زمینه توانایی‌های فرزندش	درک مادر از توانایی‌های فرزند	---	---
پاسخ به سؤالات دیگران بدون کمک اعضای خانواده	برقراری ارتباط کلامی - چشمی با مشاور همکاری‌های بیشتر و کاهش چشمگیر مقاومت	افزایش سرعت در نوشتن و بیان کاهش خطاهای نوشتاری کاهش رفتارهای مبتنی بر افسرده‌خویی	صحبت با مراجع هر روز یک قسمت از روزنامه یا کتاب غیر درسی را همراه با ضبط صدا بلند بخواند، مراجع صدای خود را بشنود و اشکالات خود را تشخیص دهد. مادر برای او در زمان تعیین شده املا بگوید و پس از آن دوباره این کار تکرار شود؛ به‌صورتی که سرعت بیان و نوشتن زیاد و تعداد خطاها کمتر شود (زمان املا گفتن و تعداد خطاها یادداشت شود).	افزایش قدرت عضلات و هماهنگی آن‌ها	ارائه تکالیف	در این قسمت به والدین و مراجع تکالیف مورد نظر برای منزل داده می‌شود. به‌طور مثال:
احساس نشاط از بودن در جمع						تکلیف مادر ← عدم انجام وظایف دانش آموز، واگذاری بعضی از فعالیت‌های منزل به دانش آموز
افزایش نمرات تحصیلی در مدرسه و اعلام پیشرفت تحصیلی و اخلاقی توسط معلمان در مدرسه						تکلیف مراجع ← نوشتن و خواندن از روی متن کتاب در زمان محدود
توانایی برقراری ارتباط با همکلاسان						

جهان‌بینی محکم، ویژگی اول یک مشاور موفق است

گفت‌وگو با ناهید کرمانی، مشاور منطقه ۵ تهران

ملیکا علی‌مرادی

در ابتدا کمی از خودتان بگویید. چطور شد که به سراغ رشته مشاوره رفتید؟

۴۳ ساله هستم و حدود ۲۱ سال است که در زمینه مشاوره فعالیت دارم. علت گرایش من به رشته علوم انسانی علاقه‌ام به ادبیات و حفظ اشعار و همچنین تشویق‌های دبیرم، دکتر بینایی مطلق، بود. در دوران دبیرستان بسیاری از کتاب‌های فلسفی مشهور را مطالعه کردم و به انسان و مسائل مربوط به آن علاقه‌مند شدم. در نتیجه، به‌رغم اینکه در رشته تجربی دانش‌آموز ممتازی بودم و در رشته دندان‌پزشکی هم قبول شدم اما یک سال صبر کردم تا از این رشته انصراف دهم و در رشته

«موفق» نامیده شدن بهانه نمی‌خواهد و به دنبال تلاش، همراهی و پیگیری مطرح می‌شود. از شماره بهار ۹۳ با مشاوران موفق سراسر کشور آشنا شده‌ایم. در این شماره به سراغ مشاور و مرکزی موفق، در تهران رفته‌ایم.

خانم ناهید کرمانی، یکی از مشاوران موفق منطقه ۵، حدود ۲۱ سال است که در این زمینه فعالیت می‌کند. موفقیت وی و همچنین مرکز مشاوره و راهنمایی منطقه ۵، که به مدیریت ایشان اداره می‌شود، بهانه‌ای شد که به سراغش برویم و با او مصیمانه گفت‌وگو کنیم. حاصل گفت‌وگو را در زیر می‌خوانید.

از آنکه مدیران یا هسته مشاوره به رونق گرفتن این مرکز کمک کنند، هر فردی خود، مبلغی برای دیگران می‌شد. یعنی هر مراجعی که مشکلی حل می‌شد، این مرکز را به اطرافیانش معرفی می‌کرد. در نتیجه، معرفی به دیگران پس از ارتقاء کیفیت، بهترین شیوه برای رونق گرفتن این مرکز بوده است.

به نظر شما میزان آگاهی مردم از وجود کلینیک‌های مشاوره تا چه حدی است؟ با توجه به اینکه بسیاری از مردم ممکن است از وجود چنین مراکزی آگاهی نداشته باشند و به آن‌ها مراجعه نکنند، پیشنهاد شما چیست؟

بسیاری از افراد از طریق رسانه‌ها از وجود مراکز مشاوره آگاهی دارند اما به دلیل هزینه بالای آن‌ها از رفتن به چنین مراکزی خودداری می‌کنند اما اگر بشود با دانشگاه‌ها تعامل برقرار کرد که دانشجویان را بفرستند تا افراد خانواده را به مراکز مشاوره ترغیب کنند، یعنی از شیوه پیشگیری به جای درمان استفاده کنیم، بهتر است. من در این مورد طرحی در ذهن دارم؛ به این صورت که دانشجویانی که می‌خواهند دوره کارورزی بگذرانند، محله‌های مختلف را تحت پوشش قرار دهند. مثلاً به هر خانواده‌ای کد بدهند و به آن‌ها بگویند که با توجه به کدی که دارند، می‌توانند به مراکز مشاوره مراجعه و مشکلاتشان را مطرح کنند. در نتیجه، هر خانواده می‌داند که تحت نظر یک مشاور است که مشکلاتش را می‌داند و می‌تواند از او کمک بگیرد.

الهیات تحصیل کنم. بعد از یک سال تحصیل در دانشگاه تهران، به علت بیماری مادرم به دانشگاه اصفهان آمدم، تغییر رشته دادم و شروع به تحصیل در رشته مشاوره کردم. بعد هم توانستم مدرک کارشناسی ارشد خود را در همین رشته بگیرم. در طول دوره فعالیتیم در کانون‌های مختلفی کار کرده‌ام. مدتی هم مسئول هسته مشاوره بوده‌ام. با توجه به گستردگی حوزه کاری در هسته مشاوره، من کار خود را به طور تخصصی‌تر در انجمن اولیا و مربیان ادامه دادم.

ممکن است کمی درباره شکل‌گیری کلینیک حاضر توضیح دهید.

زمانی که مسئول هسته مشاوره بودم، به این فکر افتادم که چرا دانش‌آموزان برای حل مشکلاتشان به کلینیک‌های بیرون می‌روند. در نتیجه، سعی کردیم شرایط این مرکز را فراهم کنیم. کلینیک حاضر که «مرکز مشاوره و راهنمایی منطقه ۵» نام دارد، در ابتدا کلینیک کوچکی بود که تنها پنج مشاور داشت و دو روز در هفته فعالیت می‌کرد. اوایل این فعالیت‌ها جنبه عمومی داشت و من سعی کردم اینجا را کمی تخصصی‌تر کنم و از افراد متخصص در زمینه‌های روان‌شناسی، روان‌درمانی، کاردرمانی، اختلالات یادگیری، مشاوره فردی و گروهی، مشاوره خانواده، مشاوره قبل از ازدواج و... استفاده کردم. بعد از آن، از مدیران مدارس خواستیم دانش‌آموزان و والدینی را که دچار مشکلات‌اند، به این مرکز ارجاع دهند. نکته جالب این بود که بیشتر





بودند که فرزندان به دلیل بیش‌فعالی از مدرسه اخراج می‌شدند. به این دلیل که بچه‌ها لجبازند یا درس نمی‌خوانند، اما مادران بیش‌فعال خودشان به حمایت نیاز داشتند و این بچه‌ها هم خیلی اذیت می‌شدند. در نتیجه، از دانشگاه اراک و علامه کمک خواستیم و با کمک دکتر عبدی و خانم صادقی برای اولین بار طرح غربالگری بچه‌های بیش‌فعال را در سال ۹۰ اجرا کردیم. براساس نتایج این طرح، ۱۵ درصد از تمام دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در منطقه، بیش‌فعال تشخیص داده شدند، سال بعد با راهنمایی دکتر کامکاری تست‌هایی از بچه‌ها گرفتیم که مشخص می‌کرد آن‌ها به اختلال بیش‌فعالی مبتلا هستند یا خیر. سعی کردیم از طریق مرکز به آن‌ها کمک کنیم و تا حد بسیار زیادی هم موفق شدیم.

حالا که بحث به بچه‌های بیش‌فعال رسید، می‌شود کمی از مشکلات آن‌ها بگویید.

یکی از مشکلات اصلی بچه‌های بیش‌فعال، هویت ناموفق است. این بچه‌ها به‌خاطر اینکه نظم‌پذیر نیستند و رفتار قانونمندی ندارند، مورد تنبیه و تمسخر هم‌کلاسی‌ها و سرزنش دبیران قرار می‌گیرند. در نتیجه خانواده‌ها هم از آن‌ها رضایت ندارند و آن‌ها را سرکوب می‌کنند. به همین علت، هویت موفق آن‌ها به هویت ناموفق تبدیل می‌شود و کم‌کم با توجه به شرایط جسمی و متابولیسم متفاوتشان برای جلب توجه به سمت شخصیت‌های ضد اجتماعی، مرزی و... سوق پیدا می‌کنند. اما اگر هدایت شوند، بسیار موفق خواهند بود. خانواده‌ها به دلیل ناآگاهی فکر می‌کنند که بیش‌فعالی بیماری بسیار خطرناکی است و نمی‌شود آن را درمان کرد. در صورتی که اکثر بچه‌های بیش‌فعال بسیار باهوش‌اند. اما چون توجه و تمرکز ندارند و اضطرابشان بالاست، نمی‌توانند از هوششان به‌خوبی استفاده کنند. مشکل دیگر این بچه‌ها این است که چون در کودکی قانونمندی ندارند، تحقیر و از جامعه طرد می‌شوند. در نتیجه، ممکن است در آینده بزه‌کار و معتاد شوند. اگر ما بتوانیم ۱۵ درصد بچه‌های بیش‌فعال را که در منطقه داشته‌ایم هدایت کنیم، می‌توانیم

چه فعالیت‌هایی در کلینیک شما انجام می‌شود؟

ما متخصصان را به مشاوران قضایی، حقوقی، مذهبی، خانواده، تحصیلی و فردی تقسیم کرده‌ایم. همچنین تیم روان‌سنجی، مشاوره‌های گروهی و کیس‌درمانی داریم. مددکاران اجتماعی بسیار خوبی هم داریم که با دلسوزی به مردم خدمت می‌کنند. اگر می‌توانستیم این کلینیک‌ها را گسترش دهیم تا به مردم کمک‌رسانی بیشتری شود، قطعاً بهتر بود؛ زیرا مراکز مشاوره مثل قلب جامعه‌اند و هر چه پربارتر شوند، جامعه پربارتر می‌شود.

افرادی را که در این کلینیک با شما همکاری می‌کنند، براساس چه معیارهایی انتخاب کرده‌اید؟

من با مشاوران این کلینیک همکاری بسیار خوبی دارم و فکر می‌کنم هر یک از آن‌ها را براساس یک تصادف الهی پیدا کرده‌ام. آن‌ها گروهی بسیار دلسوز و مهربان هستند که بیشتر براساس حس انسان‌دوستانه انتخابشان کرده‌ام. برای من اهمیت داشت که همکارانم به این حرفه به چشم تجارت نگاه می‌کنند یا نسبت به مراجعانشان حس دلسوزی دارند. معیارهای دیگری همچون تخصص، توانایی و توان ارتباط برقرار کردن نیز برایم مهم بود. گروه حاضر افرادی متعهد، دلسوز و بسیار باسوادند که با کمترین هزینه بیشترین خدمات را ارائه می‌دهند.

در صحبت‌هایتان اشاره کردید که یکی از دلایلی که افراد به مشاور مراجعه نمی‌کنند، هزینه‌های بالاست. هزینه خدمات مشاوره که در این مرکز ارائه می‌شود، به چه صورت است؟

براساس نرخ‌های که در انجمن اولیا و مربیان تصویب کرده‌ایم، نرخ هر ۴۵ دقیقه مشاوره برای بزرگسالان ۱۵ هزار تومان و برای دانش‌آموزان ۱۲ هزار تومان است. حتی با توجه به همین قیمت هم افرادی هستند که هزینه پرداخت نمی‌کنند. برخی می‌گویند ما حتی پول کرایه تاکسی هم نداریم و برخی هم می‌گویند اینجا که متعلق به آموزش و پرورش است؛ چرا پول می‌گیرد؟ همچنین از سال ۹۰ فعالیت این مرکز هم‌روزه از ساعت ۹ صبح تا ۵ بعدازظهر است و ما به‌طور میانگین هر سه ماه یک بار بین ۹۰۰ تا ۱۰۰۰ نفر مراجع داریم.

آیا تاکنون در این مرکز فعالیت‌هایی انجام داده‌اید که فکر می‌کنید تا حدی از فعالیت‌های سایر مراکز متمایز باشد؟

مدتی از طریق ارسال مقالاتی برای روزنامه خورشید سعی کردم به خانواده‌ها آگاهی بدهم. از همکاران خواستیم تا مقالاتشان را به من بدهند تا برای چند مجله مشاوره بفرستیم. از دانشگاه تهران، دانشگاه علامه بعضی استادان برجسته خواستیم تا به ما کمک فکری و ذهنی بدهند. در هسته مشاوره منطقه رایزنی کردم که دانش‌آموزان را به ما ارجاع دهند تا کمکشان کنیم. زمانی که مسئول هسته مشاوره بودم، با تیمی که داشتم به روستاهای کن و سولقان رفتیم و خدماتی ارائه دادیم. کارگاه‌های متعددی برای مشاوران کلینیک برگزار کردیم، سی‌دی‌های آموزشی و بروشور برای خانواده‌ها آماده کردیم تا آگاهی‌شان افزایش پیدا کند و تست‌هایی که به‌صورت نرم‌افزاری ارائه می‌شوند و... اما به‌نظر متمایزترین فعالیتی که انجام داده‌ایم، طرح غربالگری دانش‌آموزان بیش‌فعال در منطقه پنج بوده است.

ممکن است درباره این طرح بیشتر توضیح دهید.

یکی از مسائلی که در این مرکز بسیار با آن مواجه شدیم، والدینی

جهان‌بینی، خودشناسی، خلوص و صبر از جمله ویژگی‌های یک مشاور موفق است

بگوییم در آینده درصدی از افراد معتاد را کاهش داده‌ایم.

آیا تاکنون طرحی برای این بچه‌ها داشته‌اید که اجرا هم شده باشد؟

ایده‌ای داشتم که برای این بچه‌ها مدرسه‌ای مخصوص ایجاد کنم که متأسفانه آموزش و پرورش این طرح را قبول نکرد. به این دلیل که معتقد بودند این بچه‌ها از بچه‌های دیگر دور می‌شوند و برچسب بیش‌فعالی می‌خورند؛ در نتیجه اجرایی نشد اما به نظرم می‌شود با آموزش بهتر به این بچه‌ها کمک کرد. مثلاً با بچه‌های دیگر در شرایط عادی تحصیل کنند و بعد از ساعت مدرسه کارگاه‌هایی باشد تا هیجانشان را تخلیه کنند. اگر برایشان برنامه گذاشته شود، هدفمند می‌شوند و احساس عزت نفس می‌کنند. به علاوه، خانواده‌ها نمی‌دانند چگونه این بچه‌ها را نظم‌پذیر کنند. اگر مدیریت بچه‌های بیش‌فعال و شیوه‌های فرزندپروری محکم بر این‌ها اعمال شود، قانونمند می‌شوند. پس خانواده‌ها هم باید آموزش ببینند؛ مشابه فعالیتی که ما در این مرکز داریم.

به نظر شما نقش مشاوران در مدرسه تا چه اندازه مهم است؟

چون مشاوران سه نقش توزیعی، سازشی و عاطفی دارند، در نتیجه می‌توانند جایگاه بسیار مؤثری در مدرسه داشته باشند. مشاوران می‌توانند دانش‌آموزان مشکل‌دار را تشخیص دهند و آن‌ها را به مراکز یا هسته‌های مشاوره ارجاع دهند، با والدین دانش‌آموزان مشکل‌دار صحبت کنند، در درس به بچه‌ها کمک کنند و تعامل مفیدتری بین اولیای دانش‌آموزان و مدرسه برقرار کنند. ولی آن چیزی که برای مشاور مدرسه مطلوب است، هنوز به‌طور صد درصد اتفاق نیفتاده است. مشاوران می‌توانند پلی بین دانش‌آموزان، اولیای آن‌ها و مدرسه باشند. یک مشاور به شرطی جایگاه خوبی خواهد داشت که زبده باشد. باید روی مشاوران سرمایه‌گذاری بیشتری شود و برای آن‌ها کلاس‌های آموزشی بیشتری برگزار شود تا همواره به روز باشند.

خود شما چگونه خود را به روز نگه می‌دارید؟

به‌طور مداوم در کارگاه‌ها شرکت می‌کنم. ولی به نظرم هر مراجعی آن‌قدر چالش و دغدغه ایجاد می‌کند که خود به نوعی در به روز شدن من مؤثر است. البته حس می‌کنم که خدا هم خیلی به من کمک می‌کند؛ به‌ویژه در مواردی که سخت و پیچیده‌اند، من وجود خدا را بسیار احساس می‌کنم.

ویژگی‌های یک مشاور موفق را چه می‌دانید؟

در ابتدا دارا بودن یک جهان‌بینی محکم. درواقع، مشاور باید به مرحله‌ای از خودسازی رسیده باشد و ارتباط خوبی با خداوند داشته باشد. چون به‌ازای مراجعانی که برای مشاوره می‌آیند، فرسودگی شغلی برای مشاور به‌وجود می‌آید و اگر مشاور اتکا و اعتماد به خداوند نداشته باشد، خیلی زود فرسوده می‌شود و از هم می‌پاشد. علم مشاوره تنها علمی است که فقط تخصص در آن کافی نیست و مهارت و پختگی چندین ساله نیز شرط لازم آن است. یک مشاور موفق اول باید به خودشناسی برسد و معایب و انحرافات فکری خود را حل

مراکز مشاوره مثل قلب جامعه‌اند. هر چه این مراکز پر بارتر شوند، جامعه پر بارتر می‌شود

کند، بعد به وجود خداوند ایمان داشته و به منبعی الهی وصل باشد؛ زیرا مواردی هست که به دلسوزی نیاز دارد که بدون ایمان به خداوند این امر میسر نیست. از دیگر ویژگی‌های چنین مشاوره استفاده از استاد، خلوص، هوش هیجانی و ارتباط مؤثر با دیگران است. ما مشاور زیاد داریم اما در بین آن‌ها کسی که واقعاً موفق باشد، کم پیدا می‌شود. مشاور همچنین باید کنجکاو و در عین حال صبور باشد. با توجه به ویژگی صبور، مشاور می‌تواند ناگفتنی‌های مراجع را از وجود او بیرون بکشد.

دغدغه‌های یک مشاور و راهی که او در هر مشاوره طی می‌کند، به چه صورت است؟

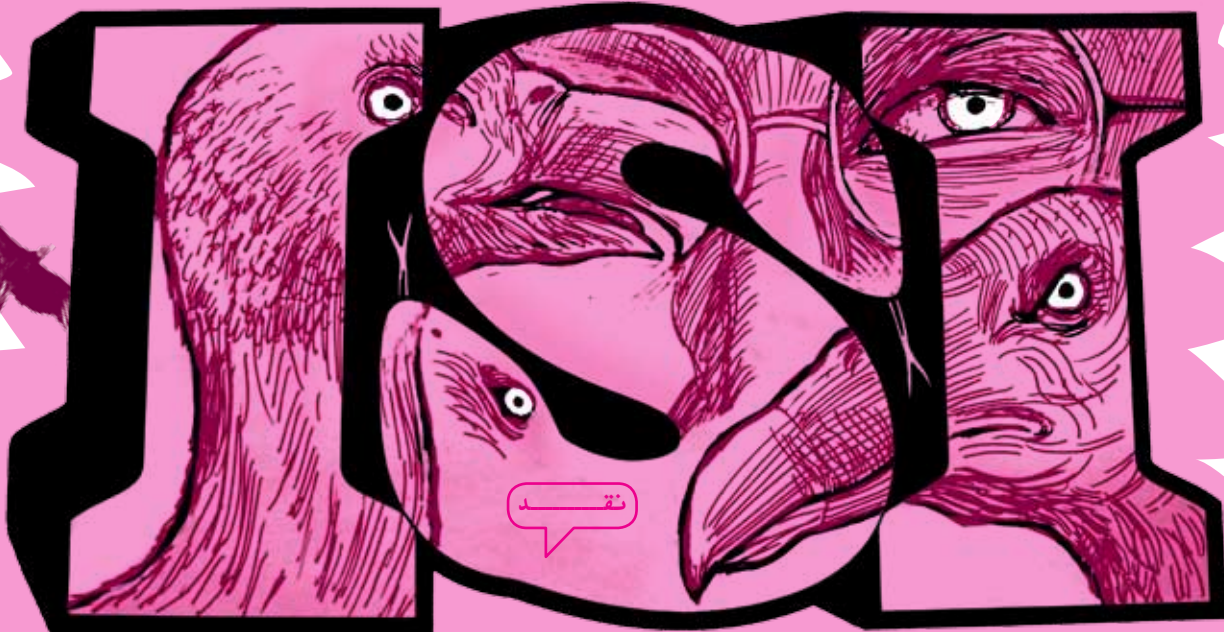
در مشاوره، مشاور وارد دنیای کسی می‌شود که نسبت به اول و آخر آن آگاهی ندارد. او برای انجام این کار باید یک شخصیت‌شناس خوب باشد. به ازای هر فردی که با او مشاوره می‌کنی، یک سیر عمیق روحانی را طی خواهی کرد. باید یک مسیر را بروی و مشکل را پیدا کنی و در بسیاری از مواقع زودتر از مراجع فکر کنی. مسیر را به دست بگیری و آن را مدیریت کنی. بعد بتوانی پایه‌های مراجع گام برداری و مشکلتش را حل کنی. درواقع، هم‌زمان چند کار را در ذهنت انجام می‌دهی و این کار بزرگی است. در طی مسیر مشاوره نیازمند علم، ایمان و شخصیت مشاوره‌ای هستی. مردم مسائل حل‌نشده زیادی دارند و این مسائل روی هم جمع می‌شوند و در نهایت، این وظیفه مشاور است که این گره‌ها را یکی‌یکی از هم باز کند. مشاوره معجزه نمی‌کند؛ فقط به فرد بینشی می‌دهد که بتواند به خودش کمک کند. البته اگر فرد خودش بخواهد.

از نشریاتی مثل نشریه ما، که در حوزه مشاوره به‌صورت تخصصی فعالیت می‌کنند، چه انتظاری دارید؟

اینکه با مراکز مشاوره بیشتر در ارتباط باشید. می‌توانید از ما بخواهید که به شما موضوع بدهیم. بسیاری از مراجعان ما به دنبال کتاب و نشریه‌ای هستند که آن را مطالعه کنند. پیشنهاد می‌کنم مجلات را در مراکز مشاوره توزیع کنید تا در اختیار اولیای دانش‌آموزان و مراجعان قرار گیرد و سبب افزایش آگاهی آن‌ها شود. مجله مشاور مدرسه می‌تواند در این زمینه خیلی کمک کند.

و سخن آخر اینکه...

در این سال‌ها به‌ازای هر موردی که داشته‌ام، احساس کرده‌ام که وظیفه‌ای به گردن دارم و مشتاقانه‌تر به مشاوره پرداخته‌ام. خوشحالم که در این چند سال خیلی اذیت شده‌ام؛ چون باعث شده است خیلی صبور بشوم. من بسیاری از برکات کارم را در زندگی شخصی خود دیده‌ام و از آن راضی هستم. همواره احساس خوشبختی می‌کنم و این را مدیون دعا‌های خیر مراجعان می‌دانم که باعث شده گره‌های سخت زندگی‌ام باز شوند. حرف آخر اینکه کاش خیلی غنی‌تر و بهتر به مراکز مشاوره نگاه شود تا این مراکز وسعت بیشتری بگیرند. بهتر است مدیران با مراکز مشاوره در تعامل باشند و یا اینکه از مدیران مراکز طرح و برنامه بخواهند تا اجرایی شود.



به ISI نه بگوئیم!

علی اصغر عظیمی
کارشناسی مشاوره

کلیدواژه‌ها: ملاک مقاله‌نویسی، اعتبار پژوهش

اشاره

یکی از ملاک‌های خلاقیت نگاه کردن به موضوع از جنبه‌های مختلف است. در جلسه‌ای آقای عظیمی نظرشان را در مورد مقالات ISI گفتند و با نظر غالب یا سونامی چاپ مقاله در مجلات ISI مخالف بود. بر آن شدیم تا جدید دیدن و نقد روش‌هایی که به آن عادت کرده‌ایم را تشویق کنیم و نظر ایشان را چاپ کردیم. چاپ این مطلب دلیل بر تأیید نظر ایشان از سوی هیچ ارگان و فرد خاصی نیست.

در سطح جهان از دیرباز فرهنگ غرب و شرق وجود داشته‌اند و قرن‌ها جدا از یکدیگر و با تفاوت‌های زیادی به حیات خود ادامه داده‌اند. فرهنگ شرقی عمیق و باطنی است. حداقل تظاهرات را دارد و عمده توجه آن به باطن افراد است اما فرهنگ غربی بر امور ظاهری استوار و بسیار پرزرق و برق است. به لحاظ تفاوت ماهیت و درون‌گرا بودن فرهنگ شرقی، در اغلب اوقات تحت تأثیر فرهنگ غرب قرار گرفته است، چرا که بیشتر جلوه‌های فرهنگ غربی جلوه‌های حسی سطحی است؛ اما فرهنگ شرقی به‌طور عمده با جلوه‌های حسی عمقی سر و کار دارد و نیازمند تفکر و تدبیر است.

به همین لحاظ وقتی جوانان شرقی به سن بلوغ می‌رسند، آنچه برای آن‌ها جذاب است، فرهنگ غربی است. غالب شدن یک فرهنگ ظاهری بر یک کشور، عوارض زیادی دارد. به عنوان مثال، وقتی ظاهرگرایی، جای توجه به باطن را می‌گیرد، افراد به جای گوهر درون خود، به تربیت پوسته برون خود اهمیت می‌دهند یا اگر تحصیل علم و دانش به خودی خود همیشه خوب بوده، اکنون جای خود را به مدرک‌گرایی داده است. این‌ها نتیجه آن است که فرهنگ شرقی، ظاهری و برونی شده است. پس مظاهر آن هم باید

ظاهری باشد؟

توسعه رسانه‌ای و جهانی شدن سبب شد این دو فرهنگ با یکدیگر برخورد کنند فرهنگ ریشه‌دار بسیاری از کشورها به کلی منقلب شود. در اغلب موارد این امر به‌صورت منفی و از نوع استحاله فرهنگی است.

پیش از هر سخن و نقدی، ابتدا به سهم خود از تمام کسانی که در این سال‌ها به ISI مقاله داده‌اند تشکر می‌کنم. البته از یاد نباید برد که مقاله نویسان ISI، نیتی نیکو دارند و با قصد پیشبرد علم در عرصه علمی مقاله می‌نویسند اما برخی اوقات، افراد با نیت خیر، آب به آسیاب دشمن می‌ریزند و به کشور ضربه می‌زنند.

اما در سالیان اخیر نظام سلطه غرب با گردآوری نیروهای خوش فکر در اتاق‌های فکر خود، در غفلت جوامع شرقی، از جمله ایران، دست به ابتکاری تازه زده و دفتر و دستکی در سطح دنیا بنیان نهاده است به نام ISI، یعنی مؤسسه اطلاعات علمی^۲ که به ظاهر بانک اطلاعات خصوصی است که نشریات و مقالات را فهرست می‌کند اما در باطن این مرکز و پشت پرده آن باید امپریالیسم را جست‌وجو کرد که با روشی بسیار شیک به غارت و استثمار علمی سایر کشورها می‌پردازد. آن‌ها زیرکانه، آگاهانه و با چراغ خاموش به میدان آمده‌اند؛ بدون اینکه خرج و هزینه‌ای برعهده آنان باشد. به قول سنایی: چو دزدی با چراغ آید گزیده‌تر برد کالا.

جالب است که آن‌ها با به وجود آوردن حس رقابت کاذب در بین جوانان تحصیل کرده کشورها، گوناگون، با همدستی و مشارکت استادان و دانشجویان همان کشورها حاصل پژوهش‌ها و تحقیقات دیگران را به یغما می‌برند. متأسفانه در کشور ما نیز تب ISI در مراکز علمی و دانشگاهی بسیار داغ و فراگیر شده است و عده زیادی از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و استادان برای ثبت مقالات وطنی خود در آن مؤسسه کاذبی از هم سبقت می‌گیرند.



به لحاظ تفاوت ماهیت و درون‌گرا بودن فرهنگ شرقی، در اغلب اوقات تحت تأثیر فرهنگ غرب قرار گرفته است، چرا که بیشتر جلوه‌های فرهنگ غربی جلوه‌های حسی سطحی است؛ اما فرهنگ شرقی به طور عمده با جلوه‌های حسی عمقی سرو کار دارد و نیازمند تفکر و تدبیر است

البته نباید غفلت برخی دست‌اندرکاران علمی و فرهنگی کشور را در این امر نادیده گرفت که درج مقاله در ISI را یکی از امتیازات مهم برای جذب و ارتقای استادان و دانشجویان در نظر گرفته‌اند. یعنی استاد و دانشجویی موفق است که در ISI مقاله داشته باشد یا مقاله او در چند مجله خارجی به چاپ رسیده باشد!

نکته مهم دیگر این است که دشمن نیز مقالات دست اول استادان و دانشمندان ما را که شاید برای پژوهش و نگارش آن‌ها ماه‌ها عرق ریخته شده است، به سادگی به دست می‌آورد. تازه، برای آنکه ارباب به زحمت نیفتد، با برگردان مقاله بومی به زبان انگلیسی اسباب نوکری را نیز به خوبی فراهم آورده‌ایم. مقالات از زبان بومی مثل زبان فارسی، عربی، ژاپنی، آفریقایی و... باید به انگلیسی ترجمه شوند و بعد از چند سال به صورت کتاب‌های مرجع انگلیسی زبان به صورت وارداتی وارد محافل علمی دنیا گردند و به خودمان فروخته شوند! با این تفاوت که دیگر نامی از استادان بومی در آن‌ها نیست و بر روی جلدشان به جای نام‌های علی، محسن، آرش، و... نام‌هایی مانند آلفرد، جیمز، میشل و... تایپ می‌شود و به سراسر دنیا ارسال می‌گردد تا دنیا بفهمد خاستگاه علم و دانش آمریکا و اروپاست نه ایران. تصور کنید اگر پورسینای ایرانی هم‌اکنون زنده بود و کتاب «قانون» یا «شفای» خود را به ISI می‌فرستاد، آیا بعد از یک سال نامی از ابن سینا و کشور ایران و نام قانون یا شفا باقی می‌ماند یا همان کتاب را با نام جعلی یک دانشمند خارجی به خورد ما می‌دادند!!

یک استاد دانشکده مهندسی کامپیوتر دانشگاه صنعتی شریف می‌گوید: «در مراکز علمی ایران ISI خیلی مشهور است، اما در دیگر دانشگاه‌های معتبر دنیا ISI چندان معروف نیست؛ زیرا ارتقای علمی در آن دانشگاه‌ها اساساً ربطی به ISI ندارد. در دانشگاه‌های معتبر دنیا روش ارتقای استادان تقریباً مشابه حوزه‌های علمیه است. در این دانشگاه‌ها، مقالات، نوشته‌ها، تحقیقات و کارهای علمی فرد را برای چند استاد درجه یک در آن رشته می‌فرستند و در صورت تأیید آن‌ها فرد ارتقای علمی پیدا می‌کند. ما متأسفانه اعتماد به نفس کافی نداریم و داوری درباره خود را به مدد معیارها و ارزیابی‌های خارجی انجام می‌دهیم.

دانشجوی دکتر مجبور است در زمان کمی که در اختیار دارد، مقاله ISI چاپ کند و این شرط فارغ‌التحصیلی او در مقطع دکتراست. نتیجه طبیعی این است که در میان نشریات ISI، نشریات ضعیف و سهل‌گیر مورد توجه بیشتری واقع شوند تا بتوان مقاله نه‌چندان قوی را در آن منتشر ساخت. نباید فراموش کرد که تمام کسانی که در ISI مقاله داده‌اند، در حقیقت، نتیجه تحقیقات خود را به رایگان و بدون هیچ چشم‌داشتی و کاملاً خالصانه، در اختیار سایر کشورها قرار داده‌اند و چون مقاله‌نویسان ISI نیت خیر و انگیزه خدمت به بشریت را دارند، حتی خود زحمت می‌کشند و مقاله‌شان را به زبان انگلیسی می‌نویسند.

البته این مسئله که زبان انگلیسی زبان اول ایالات متحده شیطان بزرگ است، به آن‌ها ربطی ندارد. چون مقاله‌نویسان ISI فقط باید به تولید علم فکر کنند و نباید وارد نزاع‌های سیاسی خصوصاً نزاع انقلاب اسلامی و غرب شوند! اکنون جمهوری اسلامی با غرب، در یک منازعه تمام‌عیار قرار دارد و طرف مستکبر از جنگ سخن می‌گوید اما دانشمندان کشور مقالات علمی خود را به زبان دنیای استکبار می‌نویسند تا نامشان در ISI ثبت شود و اعتبار پیدا کنند. جالب‌تر اینکه مذهبی‌ها به خاطر ارتقای تعداد مقالاتشان در ISI، نماز شکر هم می‌خوانند و غیر مذهبی‌ها به جای نماز، برای نشان دادن خوشحالی خود سوت و کف می‌زنند.

در زمانه‌ای که به مدد اینترنت با یک کلیک می‌توان حجم عظیمی از نوشته و متن و صوت و تصویر را در اندک زمان، به دورترین نقاط عالم انتقال داد، هنوز هستند کسانی که فکر می‌کنند فرار مغزها بدین معناست که «بدن» و «تن» دانشمند داخلی از کشور مهاجرت کند و در کشور خارجی منزل گزیند. به راستی، آن‌ها که مقاله‌نویسی در ISI را مصداق «فرار مغزهای» آشکار نمی‌دانند، از کدامین غار افلاطونی سر بر آورده‌اند، که هنوز می‌پندارند در عصر مدرنیته چیزی به نام «مرز» و «داخل» کشور و «خارج» کشور معنا دارد؟

بلندگوهای تبلیغاتی و رسانه‌های تخدیرکننده می‌گویند «آمریکا در سال گذشته بیش از سیصد هزار مقاله در ISI منتشر کرده و ایران سال گذشته هفده هزار مقاله علمی در ISI داده است». اگر کسی اهل اندک تأملی باشد، درمی‌یابد که وقتی این مقالات همه به زبان غیر فارسی منتشر می‌شوند و آمریکا و انگلیس در استفاده از مقالات از خود ما پیش‌تازند، باید آمار را این گونه اعلام می‌کرد: آمریکا سیصد و هفده هزار - ایران صفر. و مبادا یک بار هم از خود ببرسیم که وقتی موضوع عمده مقالاتی که در ISI می‌نویسیم، بومی نیست و به درد پاسخ‌گویی به مشکلات کشور نمی‌خورد و تنها پاسخ به سؤالاتی است که اکنون در دنیای غرب، مطرح است، مقاله‌نویسی در ISI چه سودی دارد؟

به راستی مسئله ما چیست؟ آیا در پی آن هستیم با تولید علم مشکلات کشور را حل کنیم یا می‌خواهیم با آمار و ارقام و اعداد بازی کنیم و دل خود را خوش؟ اگر دانشگاه‌های ما به دنبال حل مشکلات علمی کشور هستند، چرا بر نوشتن مقاله در ISI و انتشار تحقیقات علمی خود به زبان انگلیسی و یا سایر زبان‌ها اصرار دارند؟ از همه ناشی‌تر، وزارتخانه‌ای است که ارتقای علمی استادان دانشگاه‌ها را مشروط به نوشتن و چاپ مقاله در ISI می‌کند. آمار ISI موجب ایجاد این «پندار» شده است که پیشرفت کرده‌ایم و دانشگاه‌های ما با تلاشی مثال‌زدنی مشغول تولید علم‌اند!

تا دیر نشده است یک بار برای همیشه به خود آییم. به قول معروف جلوی ضرر را هر جایی بگیریم منفعت و سود دارد. برای کم‌رنگ کردن اثر ISI و بازی‌هایی که در جامعه تحصیل کرده ما به راه افتاده است، پیشنهاد می‌شود با تجدیدنظر در ملاک‌های سنجش علم و ارزشیابی مقالات داخلی، برای شرکت‌کنندگان برتر و برندگان جوایز جشنواره‌های معتبر داخلی مانند جشنواره خوارزمی، جابر ابن حیان، فارابی، کاردان و ... ارزش قائل شویم و به آن‌ها بها دهیم. و برای برندگان این جشنواره‌ها امتیازات خاص و ارزشمندی قائل شویم تا ارزیابی دستاوردهای علمی و پژوهش‌های اندیشمندان جوان ما در داخل کشور و در مراجع علمی کشور باشد و نه در خارج کشور.

پی‌نوشت‌ها

ISI : Institute for Scientific Information

منابع

۱. دهقانی صادق؛ نشانی وبگاه. <http://migna.ir/Vdcaeanb.49nielskk6.html>
۲. مصاحبه دکتر محمد قدسی استاد دانشگاه شریف با راسخون
3. <http://rasekhoon.net/Article/show-53675.aspx>

اهمال کاری تحصیلی و مدل پنج عاملی شخصیت

یونس فاتحی، کارشناس ارشد روانشناسی عمومی
دکتر محمد سعید عبدخدایی، استادیار گروه روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد
مریم آذرافروز، کارشناس ارشد روانشناسی عمومی
مجتبی بختی، کارشناس ارشد روانشناسی عمومی

چکیده

از جمله مشکلاتی که انسان‌ها به‌خصوص فراگیرندگان با آن مواجه‌اند، اهمال کاری آنان در انجام تکالیف درسی است. این نوع اهمال کاری تمایل غالب و همیشگی فراگیرندگان برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی است، که تقریباً همیشه هم با اضطراب همراه است. هدف از این پژوهش، بررسی ارتباط اهمال کاری تحصیلی با مدل پنج عاملی شخصیت است. شرکت‌کنندگان شامل ۳۷۵ نفر از دانشجویان مقاطع لیسانس، فوق لیسانس و دکتری دانشگاه شیراز بوده‌اند که در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۹۱ به تحصیل اشتغال داشته‌اند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم و پرسش‌نامه پنج عامل بزرگ شخصیت استفاده شد. نتایج به‌دست آمده نشان داد که دو عامل روان‌رنجورخویی و وظیفه‌شناسی به ترتیب از بیشترین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی برای اهمال کاری تحصیلی برخوردار بودند. اهمال کاری تحصیلی مردان به‌طور معناداری بیشتر از زنان بود ($t=5/26, P < 0/01$). همچنین اهمال کاری تحصیلی آزمودنی‌های جوان (۱۸-۲۵ سال) نسبت به آزمودنی‌های مسن‌تر (۲۶-۴۸ سال) به‌طور معناداری بیشتر بود ($t=4/60, P < 0/01$).

مقدمه

از جمله مشکلاتی که انسان‌ها به‌خصوص دانش‌آموزان با آن مواجه‌اند اهمال کاری^۱ آنان در انجام تکالیف است. هزاران سال است که اهمال کاری یا تعلل‌ورزی به معنای عقب‌انداختن کار امروز به فردا، ایجاد مشکل کرده است؛ اما در سال‌های اخیر توجه بیشتری به چگونگی ایجاد و درمان این پدیده شده است. شاید در سال‌های اخیر علت توجه به پدیده تعلل، لزوم اتخاذ تصمیمات در کمترین زمان ممکن و ناتوانی افراد اهمال‌کار در انجام فعالیت‌هایی که نیاز به تصمیم‌گیری آنی دارند، باشد (اسکوتنبرگ، لای، پیچیل و فراری،^۲ ۲۰۰۴).

از نظر روان‌شناسی اهمال کاری به آینده محول کردن کاری است که تصمیم به اجرای آن گرفته‌ایم. این رفتار نامطلوب و نکوهیده به تدریج در وجود انسان به‌صورت یک خصیصه شخصیتی درمی‌آید (الیس، ۱۹۹۶؛ به نقل از خسروی، ۱۳۸۸). خودگزارش‌های فراگیرندگان عنوان می‌کند که ۸۰ تا ۹۵ درصد گرفتار برخی انواع تعلل‌اند (الیس و ناس،^۳ ۱۳۸۲) و تقریباً ۵۰ درصد تعلل‌کنندگان به‌طور پایدار دچار مشکلاتی در انجام تکالیف و دیگر کارها می‌شوند (دی، منسیک و سالیوان، ۲۰۰۰؛ هایکوک، ۱۹۹۳؛ به نقل از اونویوج بوزی و جیائو،^۴ ۲۰۰۰).

شکل معمول، تعلل فراگیرندگان تعلل در آغاز تکلیف است و سپس مجبورند به‌شدت کار کنند تا در زمان خاصی آن را به انجام برسانند.

کلیدواژه‌ها: اهمال کاری تحصیلی، مدل پنج عاملی شخصیت، تفاوت جنسیتی، دانشجو

برخی از مهم‌ترین پیش‌آیندها یا علت‌های اهمال‌کاری تحصیلی از دیدگاه صاحب‌نظران عبارت‌اند از: سبک‌های فرزندپروری، کمال‌گرایی، خودارزشی پایین، عوامل شخصیتی، تکالیف مشکل و آزارنده، خودکارآمدی تحصیلی، سبک‌های یادگیری، عدم طرح‌ریزی برنامه مطالعه مناسب، عادت‌های مطالعه

از پژوهشگران قرار گرفته است. پنج بُعد تشکیل‌دهنده این الگو عبارت‌اند از: روان‌رنجورخویی (N)، برون‌گرایی (E)، انعطاف‌پذیری (O)، توافق (A) و وظیفه‌شناسی (C).

بر پایه تعریف جان و سربو استاوا (۱۹۹۹)؛ به نقل از جوشن لو و همکاران، (۱۳۸۹) روان‌رنجورخویی به معنای گرایش به تجربه هیجانات منفی (مانند احساس اضطراب، نگرانی، غم و تنش) در مقابل ثبات هیجانی و خونسردی است. برون‌گرایی بیانگر وجود رویکردی پراثری به جهان مادی و اجتماعی در فرد است که ویژگی‌هایی مانند مردم‌آمیزی، فعال بودن، قاطعیت و جرئت را شامل می‌شود. انعطاف‌پذیری در مقابل، تجربه توصیف‌کننده گستردگی، عمق، پیچیدگی و خلاقانه بودن زندگی ذهنی و تجربه‌ای فرد در مقابل داشتن ذهنی بسته است. توافق نشانگر جهت‌گیری اجتماعی و جامعه‌پسند در مقابل نگرش خصمانه نسبت به دیگران است که ویژگی‌هایی مانند نوع دوستی، خوش‌قلبی، اعتماد و فروتنی را شامل می‌شود. وظیفه‌شناسی توصیف‌کننده قدرت کنترل تکانه‌ها، به‌صورتی که جامعه، مطلوب می‌داند و تسهیل‌کننده رفتار تکلیف‌محور و هدف‌محور است و ویژگی‌هایی مانند تفکر پیش از عمل، به تأخیراندازی ارضای خواسته‌ها، رعایت قوانین و هنجارها و سازماندهی و اولویت‌بندی تکالیف را دربرمی‌گیرد. پژوهش‌های بسیاری از این الگوی شخصیت حمایت کرده‌اند و کاربردپذیری این الگو در زنان و مردان (کاستا و همکاران، ۲۰۰۱) و در سنین مختلف (رویکه و همکاران، ۲۰۰۱) تأیید شده است (به نقل از جوشن لو و همکاران، ۱۳۸۹).

با جست‌وجو در مجلات معتبر داخلی و خارجی مشخص شد که تحقیقات اندکی به بررسی ارتباط بین اهمال‌کاری تحصیلی و عوامل شخصیتی پرداخته‌اند.

در یکی از این پژوهش‌ها که به‌منظور بررسی رابطه بین اهمال‌کاری و تفاوت‌های فردی صورت گرفته است، پاریشی (۲۰۰۴)؛ به نقل از علی مدد، (۱۳۸۸) توانست داده‌های بازآزمایی طولانی‌مدت را برای ۲۸۱ شرکت‌کننده‌ای که پرسش‌نامه اهمال‌کاری را تکمیل کرده بودند به‌دست آورد. در یک دوره زمانی ۱۰ ساله، همبستگی بازآزمایی ۷۷ درصد بود. این نتایج حاکی از آن است که اهمال‌کاری می‌تواند به‌عنوان یک خصیصه شخصیتی مطرح شود.

همچنین براساس مطالعات انجام گرفته بین سازه اهمال‌کاری به‌عنوان یک خصیصه شخصیتی و پنج ویژگی بزرگ شخصیت همپوشی وجود دارد. به‌نظر می‌رسد اهمال‌کاری یک مؤلفه از ویژگی وظیفه‌شناسی باشد. در حقیقت، وظیفه‌شناسی یک سازه وسیع‌تر است که با واژه‌های متنوعی نظیر انطباق، کنترل تکانه، پیشرفت، احتیاط و اخلاقیات تعریف شده است. تحقیق اخیر که توسط رابرت، استارک و گلدبرگ (۲۰۰۵) صورت گرفته، در تلاش بوده است تا ماهیت وظیفه‌شناسی را با تحول‌های عاملی روشن سازد. در هر مورد، فهرست جامعی از آیتم‌های مرتبط با وظیفه‌شناسی برای ۷۰۰ شرکت‌کننده به اجرا درآمد و نشان داد که عامل وظیفه‌شناسی متشکل از شش مؤلفه است. از این فهرست‌ها اولین عامل به بهترین شکل اهمال‌کاری را نشان می‌دهد. در تحقیق رابرت و همکاران (۲۰۰۵)، اولین مؤلفه اصلی، سازندگی نام گرفته که نشان‌دهنده منطقی بودن، کارایی و سخت‌کوشی است. در تحقیق پاریشی، این مؤلفه «مسئولیت» نام گرفت و ارتباط آن با اهمال‌کاری کاملاً معنادار بود (به نقل

اهمال‌کاری یا تعلل‌ورزی با توجه به پیچیدگی مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن تظاهرات گوناگونی دارد. از جمله اهمال‌کاری تحصیلی^۵ (هیل، هیل، چاپوت و بارال^۶، ۱۹۷۸)، اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری (ایفرت و فراری^۷، ۱۹۸۹)، اهمال‌کاری روان‌رنجورانه (الیس و ناس^۸، ۱۹۹۷) و اهمال‌کاری وسواس‌گونه (فراری، ۱۹۹۱)؛ به نقل از جوکار و دلاورپور، (۱۳۸۶)؛ و اما متداول‌ترین شکل آن، اهمال‌کاری تحصیلی است (بروتن و ام‌بج، ۲۰۰۱؛ مول و ایلینگ ورت، ۲۰۰۵)؛ به نقل از جوکار و دلاورپور، (۱۳۸۶).

راث بلوم، سولومون و موراکامی^۹ (۱۹۸۶) اهمال‌کاری را تمایل غالب و همیشگی فراگیرندگان برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند، که تقریباً همیشه با اضطراب همراه است. نمونه بارز آن به تعویق انداختن مطالعه درس تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبانگیر دانش‌آموزان و دانشجویان می‌شود. در تعلل تحصیلی، رفتار تعللی در فعالیت‌های تحصیلی چون حاضر شدن برای امتحان، انجام تکالیف خانگی و نوشتن مقاله‌های درسی صورت می‌گیرد (بک، کونز و میلگرام^{۱۰}، ۲۰۰۰).

به نظر لای (۲۰۰۴) اغلب دانشجویان اهمال‌کار، علاوه‌بر مشکل در برنامه‌های مطالعه یا ناتوانی در کسب نمرات بالاتر، در کل زندگی خود نیز ناراحت‌اند و در جنبه‌های مختلف زندگی احساس اهمال‌کاری می‌کنند. اگرچه ممکن است پیامدهای منفی این عادت در زندگی روزمره مشخص و نمایان نباشد، اما زبان‌های برخاسته از شیوع این رفتار در بین افراد گروه‌های مختلف، مهم و قابل ملاحظه است و همین امر ضرورت جلوگیری از چنین رفتاری را نمایان می‌سازد (گلدبرگ، ۱۹۹۸)؛ به نقل از علی مدد، (۱۳۸۸).

برخی از مهم‌ترین پیش‌آیندها یا علت‌های اهمال‌کاری تحصیلی از دیدگاه صاحب‌نظران عبارت‌اند از: سبک‌های فرزندپروری، کمال‌گرایی، خودارزشی پایین، عوامل شخصیتی، تکالیف مشکل و آزارنده، خودکارآمدی تحصیلی، سبک‌های یادگیری، عدم طرح‌ریزی برنامه مطالعه مناسب، عادت‌های مطالعه و... (بورکا و دیگران^{۱۱}، ۱۹۹۰)؛ به نقل از اداسی^{۱۲}، (۲۰۱۰).

از طرفی، یکی از متغیرهایی که به‌نظر می‌رسد با اهمال‌کاری در ارتباط است ویژگی‌های شخصیتی افراد اهمال‌کار است. با نظر به اهمیت مطالعه شخصیت و نقش آن در شناخت رفتارهای انسان، این تصور طبیعی است که در سراسر تاریخ روان‌شناسی جایگاه ویژه‌ای به شخصیت داده شده باشد. شخصیت نقش تعیین‌کننده‌ای بر رفتار مشهود و آشکار فرد دارد. شخصیت عبارت است از: مجموعه‌ای سازمان‌یافته و متشکل از خصوصیات نسبتاً ثابت و مداومی که روی هم یک شخص را از شخص یا اشخاص دیگر متمایز می‌کند (براهنی و بیرشک، ۱۳۷۷؛ سیاسی، ۱۳۷۱)؛ به نقل از جزایری و همکاران، (۱۳۸۵).

به‌نظر **اتکینسون و هیلگارد** (۲۰۰۱) شخصیت عبارت است از الگوهای معینی از شیوه‌های تفکر که نحوه سازگاری شخص را با محیط تعیین می‌کنند. تعدادی از محققان شخصیت را مجموعه صفاتی که با ثبات نسبی در یک فرد وجود دارد و به دیگران اجازه می‌دهد تا بتواند رفتار او را از دیگران متمایز سازند، توصیف کرده‌اند (فراهانی، ۱۳۸۸).

از جدیدترین نظریه‌های شخصیت و مدل‌های سنجش مؤلفه‌های شخصیتی، الگوی پنج عاملی است که به‌ویژه با کارهای **کاستا و مک کری** شناخته شده است. این الگو طی چند دهه اخیر مورد توجه بسیاری

اهمال کاری را تمایل غالب و همیشگی فراگیرندگان برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند، که تقریباً همیشه با اضطراب همراه است

شخصیت عبارت است از: مجموعه‌ای سازمان یافته و متشکل از خصوصیات نسبتاً ثابت و مداومی که روی هم یک شخص را از شخص یا اشخاص دیگر متمایز می‌کند

از علی مدد، (۱۳۸۸).

پژوهشگران معتقدند که اهمال کاری با دو مدل اصلی شخصیت ارتباط دارد: ۱. مدل سه عاملی شخصیت (برون گرای، روان پریشی و روان رنجورخویی) (آیزنک و آیزنک، ۱۹۸۵؛ به نقل از واتسون، ۲۰۰۱) و مدل پنج عاملی شخصیت (روان رنجورخویی، برون گرای، انعطاف پذیری، توافق و وظیفه شناسی) (کاستا و مک کری، ۱۹۹۵؛ به نقل از واتسون، ۲۰۰۱). در مدل سه عاملی، مک کون، پیتزل و رابرت (۱۹۸۷) یک رابطه مستقیم بین اهمال کاری و برون گرای و یک رابطه منحنی شکل بین اهمال کاری و روان رنجورخویی گزارش کردند. در مدل پنج عاملی، اهمال کاری با روان رنجورخویی و وظیفه شناسی همبستگی معناداری دارد. تحقیقاتی که اخیراً توسط کاستا و مک کری (۱۹۹۲) انجام شده است، اهمال کاری تحصیلی را براساس مدل پنج عاملی شخصیت تبیین می‌کند. براساس نظر آن‌ها وظیفه شناسی از شایستگی، نظم، وظیفه شناسی، کوشش، خویش تن داری و اندیشه تشکیل شده است. همچنین عامل روان رنجورخویی شامل اضطراب، خشم، افسردگی، کمرویی، تکانشگری و آسیب پذیری می‌شود. **لای، کواسز و دانتو** (۱۹۹۸) همبستگی معکوس و معناداری را بین وظیفه شناسی و اهمال کاری در دانش آموزان ۷ تا ۱۰ ساله گزارش کرده‌اند که می‌تواند بیانگر این نکته باشد که احتمالاً اهمال کاری الگویی تثبیت شده از همان دوران ابتدایی تحصیل دانش آموزان است.

جانسون و بلوم (۱۹۹۵) در تحقیقی که به منظور بررسی ارتباط بین روان رنجورخویی، وظیفه شناسی و اهمال کاری روی دانش آموزان نوجوان انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که همه مؤلفه‌های وظیفه شناسی با

اهمال کاری ارتباط معکوسی دارند که از این بین مؤلفه خویش تن داری نسبت به دیگر مؤلفه‌های وظیفه شناسی از قدرت پیش بینی کنندگی بیشتری برای اهمال کاری برخوردار بود. همچنین ارتباط اهمال کاری با روان رنجورخویی خیلی ضعیف بود. با وجود این از بین مؤلفه‌های روان رنجورخویی، تکانشگری و آسیب پذیری پیش بینی کننده‌های قوی تری برای اهمال کاری بودند.

اسکونبرگ و لای (۱۹۹۵) نیز خصیصه اهمال کاری را با استفاده از مدل پنج عاملی شخصیت مورد بررسی قرار دادند و به نتایج مشابهی دست یافتند؛ به استثنای اینکه آن‌ها یک همبستگی معکوس بین اهمال کاری تحصیلی با مؤلفه فعالیت (کنش وری) از عامل برون گرای و یک رابطه مثبت بین اهمال کاری تحصیلی و مؤلفه خیال پردازی از عامل انعطاف پذیری را گزارش کردند. در یک مطالعه دیگر **مک کون و جانسون** (۱۹۹۱) دریافتند که روان رنجورخویی با اهمال کاری و اضطراب همبستگی مستقیم و با مدت مطالعه همبستگی معکوس دارد.

با توجه به مطالبی که گفته شد هدف این مطالعه بررسی ارتباط بین اهمال کاری تحصیلی با پنج عامل بزرگ شخصیت است. به علاوه نظر به اینکه متغیرهای جنسیت و سن احتمالاً دو شاخص مهم در حیطه اهمال کاری تحصیلی هستند، آزمودنی‌های مرد و زن و آزمودنی‌های جوان و مسن تر از لحاظ متغیر اهمال کاری تحصیلی با یکدیگر مقایسه می‌شوند. با توجه به هدف پژوهش فرضیه‌های زیر مورد بررسی قرار خواهند گرفت:

۱. بین اهمال کاری تحصیلی و پنج عامل بزرگ شخصیت همبستگی معناداری وجود دارد.



۲. بین دو جنس از لحاظ اهمال کاری تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد.
۳. افراد جوان نسبت به افراد مسن تر اهمال کارترند.

روش

این تحقیق با توجه به هدف محقق، کاربردی و با توجه به عدم دخالت در به وجود آوردن داده‌ها، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری آن شامل کلیه دانشجویان دانشگاه دولتی شهر شیراز است که در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ مشغول به تحصیل بوده‌اند. نمونه انتخاب شده از جامعه ۳۷۵ نفر از دانشجویان مقاطع لیسانس، فوق لیسانس و دکتری دانشگاه شیراز می‌باشد. با استفاده از شیوه نمونه‌گیری چندمرحله‌ای تصادفی، ۸ دانشکده و در ادامه از هر مقطع دو کلاس به‌طور تصادفی انتخاب شدند و در نهایت، پرسش‌نامه‌های اهمال کاری تحصیلی سولومون- راث بلوم (۱۹۸۹) و پرسش‌نامه رگه‌های شخصیت کاستا و مک کری (۱۹۹۲) در اختیار دانشجویان قرار گرفتند.

ابزار پژوهش

۱. پرسش‌نامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم:
این مقیاس را سولومون و راث بلوم در سال (۱۹۸۹)، برای بررسی اهمال کاری تحصیلی در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیم‌سال، ساختند، که شامل ۲۱ گویه است. افزون بر ۲۱ سؤال، شش سؤال نیز (شماره ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱) برای سنجش دو ویژگی «حساس ناراحتی از اهمال کار بودن و تمایل به تغییر عادت اهمال کاری» در نظر گرفته شده است. در مقابل هر گویه طیف پنج گزینه‌ای از هرگز با نمره یک، به ندرت نمره دو، گهگاهی با نمره سه، اکثر اوقات با نمره چهار و همیشه با نمره پنج قرار دارد. به منظور تعیین پایایی مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ و برای احراز روایی از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل استفاده شد. در بررسی مقدماتی برای انجام تحلیل عاملی، مقدار KMO برابر ۰/۸۸ و همبستگی گویه‌ها با نمره کل آزمون در سطحی مطلوب و معنادار بود. ضریب آلفای کرونباخ نیز برابر ۰/۹۱ بود (جوکار ۱۳۸۶؛ شیرزادی، ۱۳۸۹؛ فراری، ۱۹۹۵؛ یانگ^{۱۲}، ۲۰۱۰).

و سنیکال^{۱۳} و همکاران (۲۰۰۳). انویج بوزی از دانشگاه فلوریدای جنوبی در سال (۲۰۰۴)، ضریب آلفای کرونباخ را برای سه مقوله این پرسش‌نامه به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۵ و ۰/۷۶ محاسبه کرده است.

۲. پرسش‌نامه رگه‌های شخصیت (پنج عامل عمده) کاستا و مک کری (NEO-FFI): این پرسش‌نامه شامل ۶۰ سؤال پنج گزینه‌ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» است و برای ارزیابی پنج عامل اصلی شخصیت شامل روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، توافق و وظیفه‌شناسی، به کار می‌رود. هر مقیاس شامل ۱۲ سؤال است. دامنه نمرات برای هر مقیاس ۴۸-۰ است. محققان همبستگی بالایی بین صفات آزمون NEO-FFI و دیگر ملاک‌های ارزیابی صفات پیدا کرده‌اند. کاستا و مک کری (۱۹۹۷) ضرایب بازآزمایی آن را به فاصله سه ماه بین ۷۵ تا ۸۳ درصد گزارش کرده‌اند. همچنین آتش‌روز (۱۳۸۸) این مقیاس را برای دانش‌آموزان استفاده کرد و ضریب پایایی ۲۷ تا ۷۷ درصد به دست آورد. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی پنج عامل روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، توافق و وظیفه‌شناسی به ترتیب ۷۰ درصد، ۶۸ درصد، ۷۵ درصد، ۵۹ درصد، و ۷۶ درصد بوده است.

یافته‌ها

به منظور ارائه تصویری روشن‌تر از یافته‌های پژوهش، یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش به صورت کلی و به تفکیک جنسیت و سن در جدول شماره ۱ آورده شده است.
با توجه به نتایج به دست آمده از جداول تحلیل واریانس و تحلیل رگرسیون می‌توان گفت که تقریباً ۶۸ درصد از تغییرات مشاهده شده در اهمال کاری تحصیلی دانشجویان مربوط به تفاوت در ویژگی‌های شخصیتی آن‌هاست. با توجه به نتایج به دست آمده از ضرایب رگرسیون چندگانه می‌توان نتیجه گرفت که عوامل روان‌رنجورخویی با ضریب بتای (۰/۱۹۸) و وظیفه‌شناسی با ضریب بتای (۰/۱۱۴-) به ترتیب از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی قوی‌تری درباره اهمال کاری تحصیلی دانشجویان برخوردارند. در حالی که عوامل برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری و توافق نتوانستند اهمال کاری تحصیلی را در بین دانشجویان پیش‌بینی کنند.

جدول (۱) شاخص‌های توصیفی اهمال کاری تحصیلی و ۵ عامل بزرگ شخصیت در دانشجویان به تفکیک جنس و سن

متغیر	اهمال کاری		روان‌رنجورخویی		برون‌گرایی		انعطاف‌پذیری		توافق		وظیفه‌شناسی	
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
جنسیت	مرد	۶۶/۶۹	۲۳/۸۳	۳۴/۰۸	۱۵/۳۹	۲۸/۶۶	۶/۲۶	۲۹/۵۰	۳/۲۸	۲۳/۶۹	۶/۱۷	۳۳/۵۸
	زن	۵۳/۶۹	۲۳/۹۲	۳۲/۹۴	۱۵/۰۱	۲۶/۴۹	۷/۸۰	۲۹/۳۲	۳/۳۳	۲۲/۸۱	۶/۵۰	۳۵/۳۴
سن	جوان	۶۴/۷۴	۲۵/۶۳	۳۳/۶۲	۱۵/۷۴	۲۸/۴۷	۶/۳۷	۲۹/۳۵	۳/۳۲	۲۳/۰۵	۶/۲۵	۳۴/۵۷
	مسن	۵۳/۱۰	۲۱/۶۴	۳۳/۳۰	۱۴/۴۱	۲۶/۲۰	۸/۰۳	۲۹/۴۹	۳/۲۸	۲۳/۵۱	۶/۵۰	۳۴/۳۸

جدول (۲) ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش (اهمال کاری تحصیلی و ۵ عامل بزرگ شخصیت)

متغیر	اهمال کاری تحصیلی	روان‌رنجورخویی	برون‌گرایی	انعطاف‌پذیری	توافق	وظیفه‌شناسی
اهمال کاری تحصیلی	۱					
روان‌رنجورخویی	۰/۳۴۳***	۱				
برون‌گرایی	۰/۸۵*	-۰/۱۷۵***	۱			
انعطاف‌پذیری	-۰/۳۰	-۰/۱۹۵***	۰/۲۶۳***	۱		
توافق	-۰/۴۵	-۰/۳۶۵***	۰/۴۴۴***	۰/۲۸۵***	۱	
وظیفه‌شناسی	-۰/۲۳۴***	-۰/۳۵۶***	۰/۶۵*	۰/۱۲۱*	۰/۲۵	۱

P<0/01** P<0/05*

جدول (۳) تحلیل واریانس به منظور تعیین نقش متغیر پیش بین در تبیین واریانس متغیر ملاک

سطح معنی داری (sig)	ضریب تعیین (R^2)	آماره آزمون (F)	میانگین مربعات (M.s)	درجه آزادی (df)	مجموع مربعات (s.s)	
۰/۰۰۱	۰/۶۷۹	۷/۰۷۳	۳۹۳۶/۰۰۳	۵	۲۳۶۱۶/۰۱۹	رگرسیون
			۵۵۶/۴۷۱	۳۶۸	۵۰۴۲۲/۹۱۱	خطا
				۳۷۳	۱۴۲۹۸۵/۹۳۰	کل

جدول (۴) نتایج بررسی ضرایب رگرسیون جهت تعیین نقش متغیرهای پیش بین در متغیر ملاک

متغیر	ضرایب رگرسیون استاندارد نشده (B)	ضرایب رگرسیون استاندارد شده (Beta)	آماره آزمون (t)	سطح معنی داری (sig)
مقدار ثابت	۹۲/۲۸	—	۲/۸۸	۰/۰۰۰
روان رنجورخویی	۰/۳۲۳	۰/۱۹۸	۳/۳۶	۰/۰۰۱
برون گرایی	۰/۳۲۰	۰/۰۹۴	۱/۸۲	۰/۰۰۸
انعطاف پذیری	-۰/۲۵۹	-۰/۰۳۱	-۰/۳۴۱	۰/۲۲
توافق	۰/۲۸۸	۰/۰۷۴	۱/۳۷	۰/۱۷
وظیفه شناسی	-۰/۱۹۹	-۰/۱۱۴	-۱/۹۶	۰/۰۰۲

پژوهش مبنی بر وجود ارتباط مستقیم و معنادار بین اهمال کاری تحصیلی با پنج عامل بزرگ شخصیت از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج نشان داد که سه عامل روان رنجورخویی، برون گرایی و وظیفه شناسی با اهمال کاری تحصیلی همبستگی معناداری دارند؛ به طوری که روان رنجورخویی به صورت مستقیم و برون گرایی و وظیفه شناسی به صورت معکوس با اهمال کاری تحصیلی همبستگی داشتند. این در حالی است که بین عامل انعطاف پذیری و توافق با اهمال کاری تحصیلی همبستگی معناداری مشاهده نشد.

نتایج نشان داد که تقریباً ۶۸ درصد از تغییرات مشاهده شده در اهمال کاری تحصیلی دانشجویان مربوط به تفاوت در ویژگی های شخصیتی آنهاست.

جدول (۵) آزمون t گروه های مستقل به منظور بررسی تفاوت اهمال کاری تحصیلی دانشجویان به تفکیک جنسیت

جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	آماره آزمون	Sig
مرد	۱۸۰	۶۶/۶۸	۲۳/۸۲	۳۷۲	۵/۲۶	۰/۰۰۱
زن	۱۹۴	۵۳/۶۹	۲۳/۹۱			

نتایج حاصل از مقایسه میانگین اهمال کاری تحصیلی نشان داد که بین دانشجویان دختر و پسر از لحاظ اهمال کاری تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۱$)، به طوری که دانشجویان پسر نسبت به دانش آموزان دختر به طور معناداری اهمال کارترند.

جدول (۶) آزمون t گروه های مستقل به منظور بررسی تفاوت اهمال کاری تحصیلی دانشجویان به گروه های سنی

جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	آماره آزمون	Sig
جوان (۱۸-۲۵ سال)	۲۲۰	۶۴/۷۴	۲۵/۶۳	۳۷۲	۴/۶۰	۰/۰۰۱
مسن (۲۶-۴۸ سال)	۱۵۴	۵۳/۰۹	۲۱/۶۴			

به منظور مقایسه میانگین اهمال کاری تحصیلی در بین آزمودنی های جوان (۱۸-۲۵ سال) و مسن (۲۶-۴۸ سال) از آزمون آماری t مستقل استفاده شد و نتایج حاکی از آن بود که آزمودنی های جوان به طور معناداری اهمال کاری تحصیلی بیشتری دارند.

بحث و نتیجه گیری

در پژوهش حاضر چگونگی ارتباط اهمال کاری تحصیلی با پنج عامل بزرگ شخصیت مورد بررسی قرار گرفت. ابتدا به منظور آزمون فرضیه اول





به نظر می‌رسد اهمال کاری یک مؤلفه از ویژگی وظیفه‌شناسی باشد. در حقیقت، وظیفه‌شناسی یک سازه وسیع تر است که با واژه‌های متنوعی نظیر انطباق، کنترل تکانه، پیشرفت، احتیاط و اخلاقیات تعریف شده است

با توجه به نتایج به‌دست آمده از ضرایب رگرسیون چندگانه می‌توان نتیجه گرفت که عوامل روان‌رنجور خوبی با ضریب بتا (۰/۱۹۸) و وظیفه‌شناسی با ضریب بتا (-۰/۱۱۴) به ترتیب از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی قوی‌تری در ارتباط با اهمال کاری تحصیلی دانشجویان برخوردارند. این در حالی است که سه عامل برون‌گرای، انعطاف‌پذیری و توافق قدرت پیش‌بینی‌کنندگی معناداری برای اهمال کاری تحصیلی دانشجویان نداشتند.

نتایج به‌دست آمده از این قسمت از پژوهش با یافته‌های مک کون و جانسون (۱۹۹۱)؛ کاستا و مک کری (۱۹۹۳ و ۱۹۹۵)، به نقل از واتسون، (۲۰۰۱)؛ لای، کوواسز و دانتو (۱۹۹۸)؛ اسکوتنبرگ و لای (۱۹۹۵) و جانسون و بلوم (۱۹۹۵)، که در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که بین روان‌رنجور خوبی و وظیفه‌شناسی با اهمال کاری همبستگی معناداری وجود دارد، همسو می‌باشد. در همین باره دی وایت و لنز (۲۰۰۰) معتقدند که اغلب افراد اهمال‌کار در کنترل ادراک زمان ضعیف‌اند و دلیل اهمال کاری آن‌ها این است که تصور درستی از زمان مورد نیاز برای انجام تکلیف ندارند. معمولاً در اهمال‌کاران برون‌گرا خوش‌بینی غیرواقعی رخ می‌دهد؛ در حالی که در اهمال‌کاران درون‌گرا رویاپردازی به‌صورت روان‌نژندی ظاهر می‌گردد.

به‌منظور بررسی فرضیه دوم پژوهش مبنی بر اختلاف معنادار بین دو جنس از لحاظ اهمال کاری تحصیلی نتایج به دست آمده نشان داد که مردان به طور معناداری از زنان اهمال‌کارترند. نتایج این قسمت از پژوهش با یافته‌های راث بلوم و همکاران^{۱۴} (۱۹۸۶)، بالکیس (۲۰۰۶)؛ به نقل از بالکیس و دیوریو^{۱۵}، (۲۰۰۹)، بلانت و پیچیل^{۱۶} (۱۹۹۸)، تمدنی (۱۳۸۹) و فاتحی (۱۳۹۰، ۱۳۹۰) که در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که مردان از زنان اهمال‌کارترند، همسوست. در مقابل نیز با نتایج تحقیقات پالودی و فرانکل-هاوسر^{۱۷} (۱۹۸۶)؛ هایکوک، مک کارتی و اسکای^{۱۸}، ۱۹۹۸؛ واشنگتن، ۲۰۰۴؛ موسر، مک کینلی، دراکوپ و چانگ، ۲۰۰۹؛ به نقل از بالکیس و دیوریو، ۲۰۰۹ و استیل^{۱۹} (۲۰۰۷) مغایرت دارد.

به نظر می‌رسد تناقض در نتایج به‌دست آمده در زمینه تفاوت در میزان اهمال کاری تحصیلی مردان و زنان، تحت تأثیر عوامل دیگری چون فرهنگ، انتظارات و برداشت اطرافیان از نقش مرد بودن و زن بودن... باشد. به این ترتیب که بعضی رفتارها که در بعضی از فرهنگ‌ها اهمال‌کارانه محسوب می‌شوند، در فرهنگ‌های دیگر ممکن است عادی تلقی گردند. از طرفی، بالاتر بودن میزان اهمال کاری مردان نسبت به زنان را از این منظر می‌توان تبیین کرد که طبق گفته روان‌شناسان، زنان در انجام کارها به‌طور ذاتی برانگیخته می‌شوند و در مقایسه با مردان کمتر به شرایط بیرونی توجه می‌کنند و در نتیجه مردان بیشتر از زنان به اهمال کاری می‌پردازند (والرند، ۱۹۹۶)؛ به نقل از بالکیس و دیوریو، ۲۰۰۹. به‌علاوه پژوهش‌های پیشین نشان داده است که دختران از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری برای انجام تکالیف تحصیلی استفاده می‌کنند و در نتیجه اهمال کاری کمتری دارند (چاری و دهقانی، ۱۳۸۷).

همچنین به‌منظور مقایسه میانگین اهمال کاری تحصیلی مردان و زنان جوان و مسن از روش آماری t مستقل استفاده شد. نتایج نشان داد که آزمودنی‌های جوان تر نسبت به آزمودنی‌های مسن تر به‌طور معناداری اهمال کاری تحصیلی بیشتری داشتند. این نتایج با یافته‌های لای، کوواسز و دانتو (۱۹۹۸) همسو می‌باشد. این محققان در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که سن، متغیر تأثیرگذاری بر اهمال کاری است. آن‌ها در تحقیق خود روی دانش‌آموزان ۷ تا ۱۱ ساله به این نتیجه رسیدند که احتمالاً اهمال کاری

یک الگوی تثبیت شده از همان دوران ابتدایی تحصیلی دانش‌آموزان است. در پژوهشی دیگر فاتحی^{۱۳} (۱۳۹۱) در بخشی از تحقیق خود به‌منظور مقایسه اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان با سن بیشتر اهمال کاری کمتری را نسبت به دانش‌آموزان با سن کمتر گزارش کردند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که بیشتر افرادی که کمتر اهمال‌کارند، صرفاً به‌خاطر خودکنترلی درونی این کار را انجام نمی‌دهند، بلکه به علت اینکه طرحواره‌های رشدیافته‌ای برای غلبه بر اهمال کاری دارند، کمتر اهمال‌کارند. تحقیقات مختلف نشان داده است که افراد با تمرین‌های مکرر می‌توانند اجتناب از اهمال کاری را یاد بگیرند (اینسلا، ۱۹۹۲ و بامستیر، ۱۹۹۴)؛ به نقل از استیل، ۲۰۰۷. برخی از پژوهشگران نیز در تحقیقات خود به این نتیجه رسیده‌اند که بین اهمال کاری تحصیلی و سن ارتباط منفی وجود دارد (بالکیس و دیوریو^{۲۰}، ۲۰۰۹).

پیشنهادهای

همان‌طور که قبلاً هم گفتیم، از جمله عواملی که با اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است، ویژگی‌های شخصیتی آن‌هاست؛ بنابراین لازم است مسئولان و برنامه‌ریزان دانشگاهی و مشاوران بیش از پیش به این مقوله مهم توجه داشته باشند و در بهبود و رشد ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان به‌منظور کاهش اهمال کاری تحصیلی در آن‌ها اقدام کنند. از آنجا که به‌نظر می‌رسد ویژگی‌های شخصیتی در سنین پایین‌تر تکوین می‌یابد، ضروری است تحقیقات مشابه در جمعیت دانش‌آموزی نیز تکرار شود.

در قلمرو عمل، یافته‌های این پژوهش می‌تواند دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت را در جهت بهبود و غنی‌سازی فرایند آموزش فراگیرندگان یاری کند. ضرورت توجه به آموزش استادان و معلمان در زمینه تأثیر ویژگی‌های شخصیتی فراگیرندگان و از جمله اهمال کاری تحصیلی در پیامدهای آموزشی، اجتماعی و عاطفی فرایند تعلیم و تربیت در مدرسه و دانشگاه از جمله کاربردهای عملی این پژوهش است.



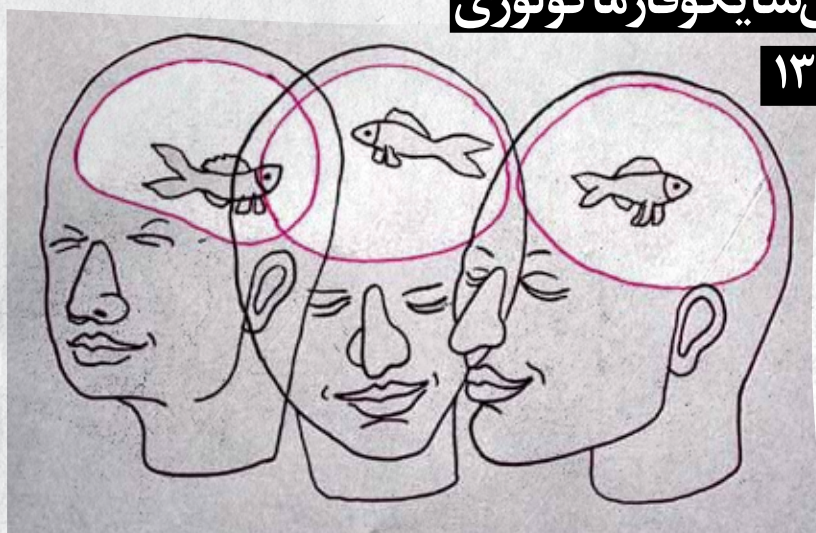
دیگه چه خبر؟

سارا ساجدی

اولین همایش سراسری روان‌شناسی سلامت و

پنجمین همایش کشوری سایکوفارماکولوژی

۲۳ تا ۲۵ اردیبهشت ماه ۱۳۹۳



برگزار کننده: دانشگاه علوم پزشکی
و خدمات بهداشتی درمانی اصفهان
مسئول: دکتر رضا باقریان سرارودی
و دکتر غلامرضا خیرآبادی
برخی از محورهای این همایش از
قرار زیرند:

- درمان دارویی در اختلالات خلقی
- درمان‌های دارویی در اختلالات
اضطرابی

- درمان‌های دارویی در روان‌پزشکی
کودکان و نوجوانان

- استرس و اضطراب
- سبب‌شناسی اختلالات روان‌تنی

- چالش‌های روان‌شناختی
بیماری‌های جسمی مزمن

- رفتارهای پرخطر
- ملاحظات روان‌شناختی در

- بیماری‌های جسمی
- روان‌شناسی بالینی در طب

کنفرانس سالیانه مجازی علوم
شناختی اجتماعی و رفتاری در
روزهای ۱۴ تا ۱۷ ماه می سال ۲۰۱۴
(۲۴ تا ۲۷ اردیبهشت ۹۳) در کشور
ترکیه برگزار می‌شود. محققان
می‌توانند با ارسال چکیده‌ای از
جدیدترین دستاوردهای خود در
حیطه‌های مرتبط با کنفرانس، در
این نشست مجازی شرکت کنند.
پذیرش مقالات در این کنفرانس تنها
به صورت پوستر است. اختلالات

به ارتباطات بین مغز، ذهن و رفتار
علاقه‌مندند، دعوت می‌کند تا در
این کنفرانس شرکت کنند. در این
کنفرانس، دو سمپوزیوم هم‌زمان و
جلسات ارائه مقاله و پوستر برگزار
می‌شود. تاریخ برگزاری کنفرانس
۳۱-۲۷ ماه جولای سال ۲۰۱۴ (۵ تا
۹ مرداد ۱۳۹۳) و مکان آن شهر
بریسبن استرالیا است. علاقه‌مندان
می‌توانند برای کسب اطلاعات بیشتر
به وبگاه زیر مراجعه کنند.

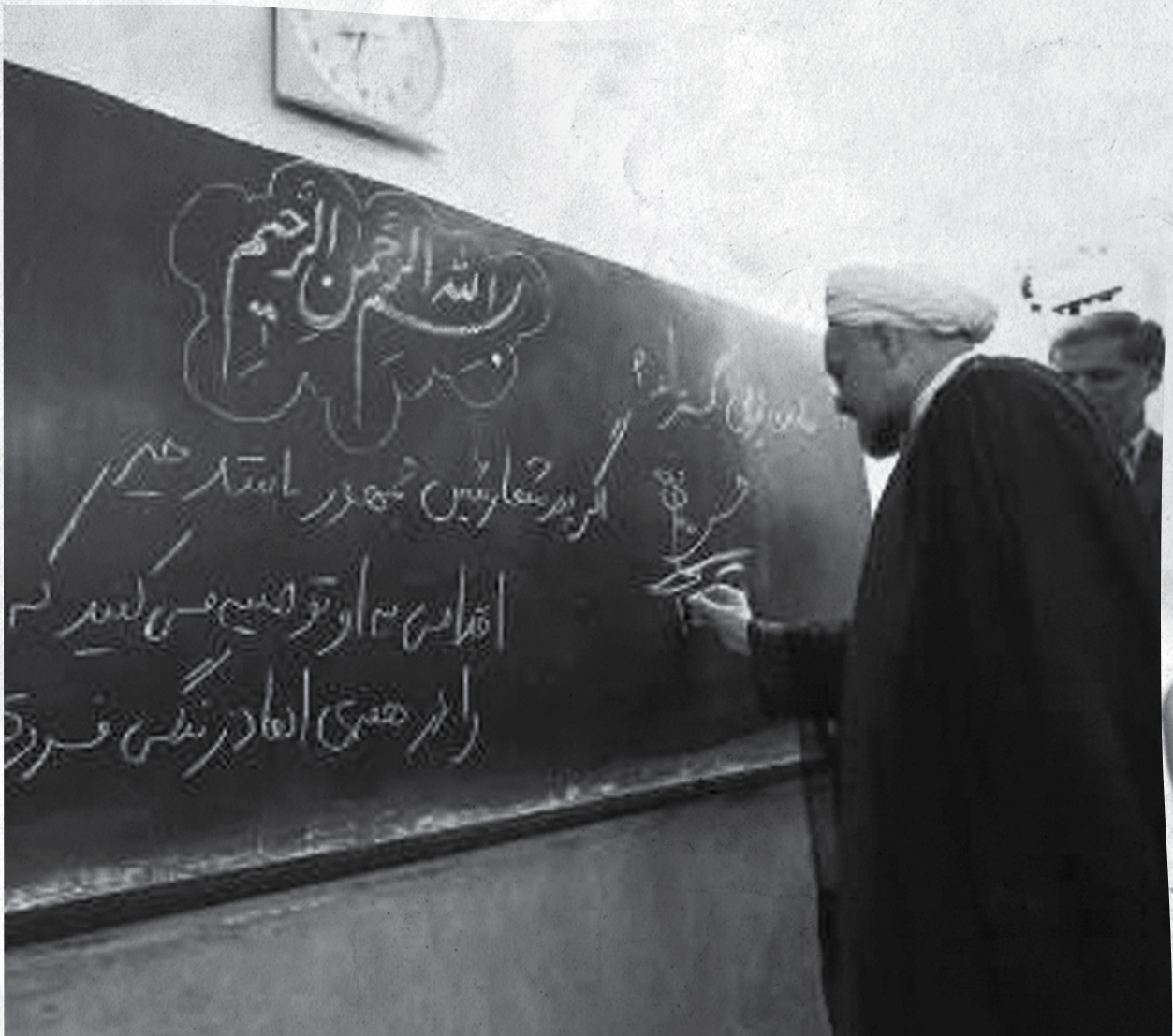
وبگاه: <http://www.icon2014.org>

هفتمین سمینار بهداشت روانی
دانشجویان با همکاری مشترک
دفتر مشاوره و سلامت وزارت علوم،
تحقیقات و فن‌آوری و مرکز مشاوره
دانشجویی دانشگاه صنعتی اصفهان
در روزهای ۲۱ و ۲۲ اردیبهشت‌ماه
سال ۱۳۹۳ برگزار شد.

خوردن، اتیسم، افسردگی، اختلالات
توجه و تئوری‌های یادگیری تنها
بخشی از محورهای این کنفرانس‌اند.
علاقه‌مندان برای کسب اطلاعات
بیشتر درباره این کنفرانس می‌توانند
به وبگاه زیر مراجعه کنند:

وبگاه: <http://www.iccsbs.c-crcs.org/default.asp>

دوازدهمین کنفرانس بین‌المللی
علوم اعصاب شناختی ۲۰۱۴ در
سال جاری و از سوی انجمن علوم
اعصاب شناختی استرالیا برگزار
می‌شود. این انجمن آکادمیک
که در حیطه مطالعات مربوط به
پایه‌های زیستی و مغزی رفتار و
پردازش‌های ذهنی فعالیت دارد، از
تمامی روان‌شناسان، روان‌پزشکان،
نورولوژیست‌ها و متخصصان علوم
اعصاب، علوم شناختی، زبان‌شناسی،
کامپیوتر، فلسفه و تمامی افرادی که



همایش ملی پرسش مهر

۱۴، تابستان ۹۳

در کشور برگزار می شود

ارتقای سطح کیفی و محتوای این دوره از همایش پرسش مهر، یکی از اهداف اصلی و محوری برگزارکنندگان نسبت به دوره های گذشته است.

همایش ملی پرسش مهر ۱۴، طی مراسمی با حضور رییس جمهوری اسلامی ایران آغاز خواهد شد.

پیش بینی می شود در این دوره از همایش ملی پرسش مهر، بیش از هشت میلیون دانش آموز از سراسر کشور شرکت کنند.

خرم آباد - ایرنا - مدیر کل فرهنگی و هنری وزارت آموزش و پرورش گفت: همایش ملی پرسش مهر ۱۴ تیرماه سال آینده در سطح کشور برگزار می شود.

حسین پور در گرد همایی کشوری دبیرخانه ارزشیابی تحصیلی و تربیتی: همایش "یک دهه ارزشیابی کیفی - توصیفی" تابستان ۹۳ در ارومیه برگزار می شود

خبرگزاری پانا: معاون آموزش ابتدایی آموزش و پرورش آذربایجان غربی از برگزاری همایش یک دهه ارزشیابی کیفی - توصیفی توسط دبیرخانه ارزشیابی تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی کشور در تابستان ۹۳ به میزبانی ارومیه خبر داد.



به گزارش خبرنگار آموزش و پرورش پانا از ارومیه، "رقیه حسین پور" معاون آموزش ابتدایی آموزش و پرورش آذربایجان غربی در اولین گرد همایی کشوری دبیرخانه ارزشیابی تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی مستقر در اداره کل آموزش و پرورش آذربایجان غربی که با حضور صاحب نظران، متخصصین و رابطین ارزشیابی کلیه استان های کشور و به مدت دو روز در محل سالن کنفرانس خانه جوان ارومیه تشکیل شده بود، خبر از برگزاری همایش

قرآن و سلامت
پنجمین همایش استانی
علوم پزشکی و سلامت

همراه با کارگاه های جانبی

موضوعات همایش:

۱. سبک زندگی از دیدگاه قرآن و سنت
رابطه اندیشه، حال و عمل صالح از منظر قرآن
نقش خدای مهربان در سبک زندگی از دیدگاه قرآن
آمده به زندگی از دیدگاه قرآن و طب
۲. تغذیه
تأثیر الکل بر سلامت جسم
تأثیر الکل بر روح و روان
تأثیر الکل بر روابط اجتماعی و خانوادگی
تأثیر الکل بر نسل
۳. سلامت و ارتباط انسان با جامعه و محیط از دیدگاه قرآن
تأثیر صله رحم بر سلامت جامعه از دیدگاه قرآن
تأثیر اعمال انسانی بر سلامت محیط زیست
تأثیر انسان و کار غیر بر سلامت جامعه

سایت همایش:
www.quranmed.skumsac.ir
ایمیل دبیرخانه:
quranmed@yahoo.com
تلفن: ۰۸۰-۳۳۵۰۰۸۰
آدرس دبیر خانه: شهرکد، پلوار آیت الله کاشانی
دانشگاه علوم پزشکی، معاونت تحقیقات و فناوری

همایش "سلامت زنان"

برگزار کنندگان: دانشگاه علوم پزشکی شیراز، مرکز تحقیقات سیاستگذاری سلامت.

زمان برگزاری: ۳۱ اردیبهشت الی ۱ خرداد ۱۳۹۳

ارسال خلاصه مقالات: ۲۹ اسفند ۱۳۹۲

مکان برگزاری: شیراز، سالن همایش های سینا و صدرا

سایت همایش

سایت مرکز تحقیقات

یک دهه ارزشیابی کیفی - توصیفی در تابستان سال ۹۳ در شهرستان ارومیه داد.

پنجمین همایش استانی "قرآن و سلامت"

- Healthy Aging
- Communicable & Non-communicable Disease
- Psychosocial Aspects of Women's Health
- Health Promotion
- Reproductive Health
- Nutrition in pregnancy, breast feeding and menopause

with of Continued Medical Education

The Third Iranian International Conference on

Women's Health

May 21 and 22, 2014

Shiraz, Iran

Sina and Sadra Conventional Center, Shiraz, Iran
Health Policy Research Center,
Shiraz University of Medical Sciences



پرسش‌نامه سبک‌های تفکر استرنبرگ - واگنر

دکتر آدیس کراسکیان

عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی

قضاوت‌گر:^۵ افراد قضاوت‌گر اموری را ترجیح می‌دهند که بتوانند مسائل و ایده‌ها را ارزیابی و تحلیل کنند.

کلیدواژه‌ها: سبک تفکر، کل‌نگر - جزئی‌نگر، درون‌نگر - برون‌نگر

شکل‌ها

فردسالار:^۶ افراد فردسالار با یک هدف، محرک یا نیاز در یک زمان برانگیخته می‌شوند. همچنین تک‌محورند^۷ و به دنبال آن چیزی هستند که ملکه ذهنشان شده است.

پایورسالار:^۸ این افراد اغلب با سلسله‌ای از اهداف و با این آگاهی که تمام آن‌ها به‌طور برابر قابل حصول نیستند و بعضی از اهمیت بیشتری برخوردارند، ترغیب می‌شوند. بنابراین، تنظیم‌کننده اولویت‌ها هستند و بر همین اساس منابع و امکانات خود را به‌طور دقیقی توزیع می‌کنند. **جرگه‌سالار:**^۹ افراد جرگه‌سالار بیشتر تحت تأثیر اهدافی هستند که درک یکسانی از اهمیت آن‌ها دارند. آن‌ها در تصمیم‌گیری‌های خود با این مشکل مواجه‌اند که برای کدام یک از هدف‌ها باید اولویت بیشتری قائل شد.

ناسالار:^{۱۰} این افراد اغلب تحت تأثیر و تحریک مجموعه زیادی از اهداف و نیازها قرار می‌گیرند که معمولاً تشخیص آن برای دیگران و خودشان مشکل است. آن‌ها آن‌قدر که به بی‌نظمی تمایل دارند، به نظم تمایل ندارند و اغلب سیستم موجود را نمی‌پذیرند و آن را مورد سؤال قرار می‌دهند؛ گاهی با دلایل قابل قبول و منطقی و گاهی نیز بدون دلیل روشن.

رابرت استرنبرگ^۱ (۱۹۷۷) به نقل از سیف (۱۳۸۶) مفهوم سبک‌های تفکر^۲ را معرفی کرده است. او سبک تفکر را به عنوان طریقی که فرد می‌اندیشد، تعریف کرده و در این باره گفته است، «سبک تفکر یک توانایی نیست، بلکه به چگونگی استفاده ما از توانایی‌هایمان اشاره می‌کند. افراد ممکن است عملاً در توانایی‌ها مشابه؛ اما در سبک‌های تفکر متفاوت باشند».

الگوی سبک‌های تفکر استرنبرگ (۱۹۹۷) شامل سه کارکرد، چهار شکل، دو سطح، دو گستره، و دو گرایش است. در ادامه، طبقه‌بندی سبک‌های تفکر و ویژگی‌های افراد دارای کارکردها و شکل‌های مختلف آن، به‌طور خلاصه بیان شده است (ترجمه اعتماد اهری و خسروی، ۱۳۸۱).

کارکردها

قانون‌گذار:^۳ افراد قانون‌گذار مایل‌اند وظایف محوله را به طریقی برحسب نظر خودشان انجام دهند. آن‌ها ابداع کردن، تدوین کردن و برنامه‌ریزی کارها را دوست دارند و به‌طور کلی مایل‌اند افرادی باشند که قوانین خودشان را ایجاد می‌کنند.

اجرای:^۴ افراد مجری ترجیح می‌دهند با مسائلی مواجه شوند که به آنان ارجاع شده یا به‌طور ساختاری با آنان در ارتباط است و از اجرای مناسب آن احساس غرور می‌کنند.

ردیف	سبک تفکر	نمونه گزاره
۱	قانون‌گذار	هنگام تصمیم‌گیری، من به ایده و روش‌های خودم در انجام کارها تکیه می‌کنم.
۲	اجرایی	من طرح‌هایی را دوست دارم که ساختاری روشن و برنامه و هدفی معین داشته باشند.
۳	قضات‌نگر	من مایلیم نظرها یا ایده‌های مخالف را بررسی و ارزیابی کنم.
۴	فردسالار	من مایلیم در یک زمان فقط روی یک کار تمرکز داشته باشم.
۵	پاپورسالار	در مواجهه با مشکلات، من درک خوبی از اهمیت و ترتیب مواجهه با آن‌ها را دارم.
۶	جرگه‌سالار	معمولاً کارهای متعددی را هم‌زمان انجام می‌دهم.
۷	ناسالار	هنگام بحث یا نوشتن ایده‌ها، هر چیزی را که به ذهنم بیاید، به کار می‌برم.
۸	کلی‌نگر	من مایلیم تأکید بیشتری بر جنبه‌های کلی موضوعات یا تأثیر جامع یک طرح داشته باشم.
۹	جزئی‌نگر	من به بخش جزئی یک وظیفه توجه بیشتری دارم تا تأثیر یا سودمندی کلی آن.
۱۰	درون‌نگر	هنگام بحث یا نوشتن مطالب مایلیم فقط ایده‌های خودم را با ایده‌های دیگران در هم آمیزم.
۱۱	برون‌نگر	در بحث یا ارائه گزارشی، مایلیم ایده‌های خود را با ایده‌های دیگران در هم آمیزم.
۱۲	آزاداندیش	من دوست دارم برای بهبود روش‌های انجام کار، روش‌های جاری را تغییر بدهم.
۱۳	محافظه‌کار	وقتی با مسئله‌ای روبه‌رو می‌شوم، مایلیم به روش‌های سنتی آن را حل کنم.

برون‌نگر، و ۰/۹۲، در کل پرسش‌نامه به‌دست آمده است.

۳. فتح‌اللهی (۱۳۸۴) نیز در پژوهشی به بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه سبک‌های تفکر پرداخته است. در این پژوهش، اعتبار آزمون از طریق محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۹۳ گزارش شده و نتایج تحلیل عاملی نشان داده است که پرسش‌نامه سبک‌های تفکر استرنبرگ-واگنر عوامل سازنده سبک‌های تفکر را با توجه به نظرات استرنبرگ پوشش می‌دهد.

■ سطوح
کلی‌نگر^{۱۱}
جزئی‌نگر^{۱۴}

■ گستره‌ها
درون‌نگر^{۱۲}
برون‌نگر^{۱۵}

■ گرایش‌ها
آزاداندیش^{۱۳}
محافظه‌کار^{۱۶}

پرسش‌نامه سبک‌های تفکر استرنبرگ-واگنر

پرسش‌نامه سبک‌های تفکر استرنبرگ-واگنر^{۱۷}، که در سال ۱۹۹۱ طراحی شده است، ۱۰۴ سؤال دارد و ۱۳ خرده آزمون را بررسی می‌کند. بر این اساس، هر خرده آزمون شامل ۸ سؤال است و یکی از سبک‌های تفکر اشاره شده در فوق را اندازه‌گیری می‌کند.

در این پرسش‌نامه از آزمون شونده خواسته می‌شود تا براساس یک مقیاس ۷ درجه‌ای به سؤال‌ها پاسخ دهد. سپس نمره‌های آزمودنی در هر خرده آزمون با یکدیگر جمع می‌شوند و نمره حاصل تقسیم بر ۸ می‌شود. بدین ترتیب، آزمودنی امتیازی بین ۱ تا ۷ را در هر خرده آزمون به‌دست می‌آورد.

نمونه‌هایی از سؤال‌های پرسش‌نامه در جدول زیر ارائه شده است.

شاخص‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه

۱. استرنبرگ و همکاران به‌منظور بررسی اعتبار^{۱۸} و روایی^{۱۹} پرسش‌نامه سبک‌های تفکر مطالعات مفصلی انجام داده‌اند. در این مطالعات ضریب اعتبار خرده‌آزمون‌ها از ۰/۵۶ برای سبک اجرایی تا ۰/۸۸ برای سبک کلی‌نگر، با میانگینی برابر ۰/۷۸ به‌دست آمده است. همچنین استرنبرگ (۱۹۹۴) به‌منظور بررسی روایی سازه^{۲۰}، مطالعه تحلیل عاملی^{۲۱} انجام داده است. وی پنج عامل را استخراج کرده که در مجموع ۷۷ درصد واریانس داده‌ها را تبیین کرده‌اند (به‌نقل از امامی‌پور و شمس اسفندآباد، ۱۳۸۶).

۲. امامی‌پور (۱۳۸۰) پایایی^{۲۲} خرده‌آزمون‌ها را از طریق بازآزمایی^{۲۳}، از ۰/۴۳ برای سبک قانون‌گذار تا ۰/۸۷ برای سبک محافظه‌کار، با میانگین ۰/۶۷ گزارش کرده است. همچنین در این پژوهش ضریب همسانی درونی^{۲۴} خرده‌آزمون‌ها، از ۰/۵۳ برای سبک‌های فردسالار و ناسالار تا ۰/۸۱ برای سبک

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|-------------------------------------|---------------------|
| 13. Liberal | 1. Robert Sternberg |
| 14. Local | 2. thinking styles |
| 15. External | 3. Legislative |
| 16. Conservative | 4. Executive |
| 17. Thinking Styles Inventory (TSI) | 5. Judicial |
| 18. reliability | 6. Monarchic |
| 19. validity | 7. Single Minded |
| 20. construct validity | 8. Heirarchic |
| 21. factor analysis | 9. Oligarchic |
| 22. stability | 10. Anarchic |
| 23. test- reset | 11. Global |
| 24. internal consistency | 12. Internal |

منابع

۱. استرنبرگ، رابرت. جی. **سبک‌های تفکر**. (ترجمه علاءالدین اعتماداوری و علی‌اکبر خسروی). پژوهش. تهران. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۹۷). ۱۳۸۱.
۲. امامی‌پور، سوزان. «بررسی تحولی سبک‌های تفکر در دانش‌آموزان و دانشجویان و رابطه آن با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی». پایان‌نامه دکتري چاپ نشده، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران. ۱۳۸۰.
۳. امامی‌پور، سوزان و حسن شمس اسفندآباد. **سبک‌های یادگیری و شناختی: نظریه‌ها و آزمون‌ها**. سمت. تهران. ۱۳۸۶.
۴. فتح‌اللهی، علی‌اکبر. «بررسی عملی بودن اعتبار، روایی و نرم‌یابی پرسش‌نامه سنجش سبک‌های تفکر استرنبرگ-واگنر برای مدیران مؤسسات آموزش عالی تهران». پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشکده روان‌شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی. ۱۳۸۴.
۵. سیف، علی‌اکبر. **روان‌شناسی پرورشی نوین**. نشر دوران. تهران. ۱۳۸۶.



اختلال بیش فعالی / کمبود توجه (دانستنی‌های ضروری برای والدین و معلمان)

نویسنده: ساندرا اف. ریف

مترجم: دکتر رضا رستمی، ثنا نوری مقدم، فرشته عظیمی پور

ناشر: تبلور

سال انتشار: ۱۳۹۱

ADHD را معرفی کرده و مطالبی را که لازم است معلمان و والدین در مورد دارو درمانی بدانند، به روشنی توضیح داده است.

در این کتاب همچنین فهرست‌های واریسی برای والدین و معلمان این کودکان داده شده است که به راحتی قابل اجرا هستند و این از مزایای این کتاب است.

در فصل پایانی این کتاب راهبردهای آموزشی برای منزل و مدرسه و بهبود این کودکان در خواندن، ریاضیات، نوشتن، دست‌خط، املا و... ارائه شده که این کتاب را ارزشمند کرده است.

در پایان نیز راهکارهای بسیار ساده‌ای برای سرگرمی و بهبود رفتار این کودکان به صورت گروهی و فردی برای معلمان و والدین این کودکان ارائه شده است.

حدود ۵ تا ۹ درصد از کودکان در سنین مدرسه در سراسر دنیا دچار اختلالات نقص توجه و بیش فعالی هستند. والدین و معلمان کودکان ADHD به مهارت‌ها و راهکارهایی نیازمندند تا بتوانند علائم ADHD و رفتارهای کودکان خود را مدیریت کنند. این کتاب نتیجه تجربیات ۲۵ ساله خانم ساندرا ریف است که در آن اطلاعاتی کاربردی و مهم درباره ADHD آمده است.

این اثر به تعریف و توصیف ساده و روشن از این بیماری پرداخته و شاخصه‌های رفتاری این کودکان را در اختیار ما قرار داده است.

این اختلال علل کاملاً مشخصی ندارد اما این کتاب علل احتمالی و شیوه ارزیابی جامع این اختلال را ارائه داده است. این کتاب درمان‌های موجود برای

ذهن آگاهی یا بهوشیاری

سمیرا رنج‌بردار

کارشناس ارشد روان‌شناسی

بیشتر مشکلات روانی ناشی از تمرکز بر گذشته خود است (آذرگون و همکاران، ۱۳۸۷).

تغییرات عصب‌شناختی ذهن آگاهی

هدف اصلی ذهن آگاهی آرام‌سازی نیست اما مشاهده غیرقضاوتی رویدادهای منفی درونی یا برانگیختگی فیزیولوژی باعث بروز این حالت می‌شود (بور کووک، ۲۰۰۲). این مراقبه، به فعال شدن نواحی مغز منجر می‌شود که نقش مهمی در ایجاد عواطف مثبت و اثرهای سودمند در کارکرد ایمن‌سازی بدن ایفا می‌کنند (دیویدسون و همکاران، ۲۰۰۳). به عبارت دیگر، از آنجا که مغز را خاستگاه رفتار می‌دانیم، هر نوع تغییر رفتار نیازمند تغییرات ساختاری و عملکردی مغز است. پژوهش‌های عصب‌شناختی صورت گرفته در زمینه مبانی عصب‌شناختی تمرین‌های مبتنی بر مراقبه و ذهن آگاهی، حاکی از تنظیم حالات هیجانی همراه با افزایش فعالیت در قشر پیش‌پیشانی و کاهش فعالیت در نواحی آمیگدال و اینسولا است. از دیگر سو، بررسی‌های عصب‌شناختی متعدد روی کارکردهای توجهی، درگیری نواحی پیش‌پیشانی را در جهت‌دهی توجه پایدار و عملکردهای اجرایی شناختی مبتنی بر توجه پایدار نشان داده است (به‌نقل از نجاتی و همکاران، ۱۳۹۱).

نقش توجه در ذهن آگاهی

توجه یکی از مؤلفه‌های بنیادی ذهن آگاهی است و روان‌شناسان شناختی انواع مختلفی از توانایی‌های توجهی را از هم متمایز کرده‌اند که دو شکل عمده آن شامل ظرفیت توجه برای یک دوره طولانی نسبت به یک شیء (توجه پایدار) و توانایی بازداري فرایند فکر، هیجان یا احساس (توجه انتخابی) است (نجاتی و همکاران، ۱۳۹۱). این مهارت شامل توجه قاطعانه در زمان حاضر به اموری است که ما تا به حال طور دیگری به آن‌ها توجه کرده‌ایم. نمونه‌هایی از این امور آگاهی از تنفس، درد پشت گردن، افکار منفی و نگرانی درباره کارهایی است که شما می‌خواهید فردا انجام دهید و شامل تمرکز مکرر و مجدد ذهن در زمان حاضر است. هر فکر، احساس یا حس‌هایی که وارد توجه شما می‌شود،

اشاره

ذهن آگاهی 'مفهومی است که در سال‌های اخیر مورد توجه بسیاری قرار گرفته است. اساس آن از تمرین‌های مراقبه بودایی اقتباس شده که ظرفیت توجه و آگاهی پیگیر و هوشمندانه فراتر از تفکر را افزایش می‌دهد. این مهارت به «آگاهی از آنچه در لحظه کنونی اتفاق می‌افتد» تعریف شده و روشی برای زندگی بهتر است. ذهن آگاهی ما را یاری می‌کند که درک کنیم هیجان‌های منفی اتفاق می‌افتند اما جزء ثابت شخصیت ما نیستند.

کلیدواژه‌ها: ذهن آگاهی، توجه، بهوشیاری

ذهن آگاهی به معنای توجه ویژه، هدفمند، در زمان کنونی، و خالی از پیش‌داوری و قضاوت است (کابات-زین، به‌نقل از سگال و همکاران، ۲۰۰۲؛ به‌نقل از کاویانی، ۱۳۸۴). یعنی بودن در لحظه با هر آنچه اکنون هست، بدون قضاوت و اظهارنظر درباره آنچه اتفاق می‌افتد؛ یعنی تجربه واقعیت محض بدون توضیح (کاویانی، ۱۳۸۷). به عبارت دیگر، تعمقی غیرعمد بر وقایع حاضر و جاری و نوعی آگاهی‌پذیرا و عاری از قضاوت از آنچه اکنون در حال وقوع است، تعریف می‌شود (هیز و ویلسون، ۲۰۰۲؛ رایان و براون، ۲۰۰۳). در واقع، ذهن آگاهی چیزی نیست جز حواس جمعی و حضور ذهن صددرصد در زمان اکنون و همین جایی که هستیم، و به‌صورت لحظه‌به‌لحظه مترصد و تماشایی بودن فکر و احساسات متناظر با آن. این تماشایی و شاهد ساکت و آرام قضاوت نمی‌کند و از آنچه هست و مقابلش رخ می‌دهد، نمی‌گریزد و همه چیز زندگی را واقعاً همان‌گونه که هست می‌بیند و برانداز می‌کند. براساس نظر بایرون (۲۰۰۶) راهبردهای مفید ذهن آگاهی برای ایجاد و حفظ آگاهی عبارت‌اند از: فقدان قضاوت و ارزشیابی، صبر و شکیبایی، ذهن آغازگر؛ درگیر نشدن، پذیرش و رها شدن (گل‌پورچمنی، ۱۳۹۱). ذهن آگاهی به ما اجازه می‌دهد که در زمان حال حوادث را کمتر از آن میزان که ناراحت‌کننده‌اند، دریافت کنیم. وقتی ما نسبت به زمان حال آگاهی دیگر توجه‌مان با گذشته یا آینده درگیر نیست؛ درحالی‌که

ذهن آگاهی چیزی نیست جز حواس جمعی و حضور ذهن صدرصد در زمان اکنون و همین جایی که هستیم، و به صورت لحظه به لحظه مترصد و تماشاچی بودن فکر و احساسات متناظر با آن



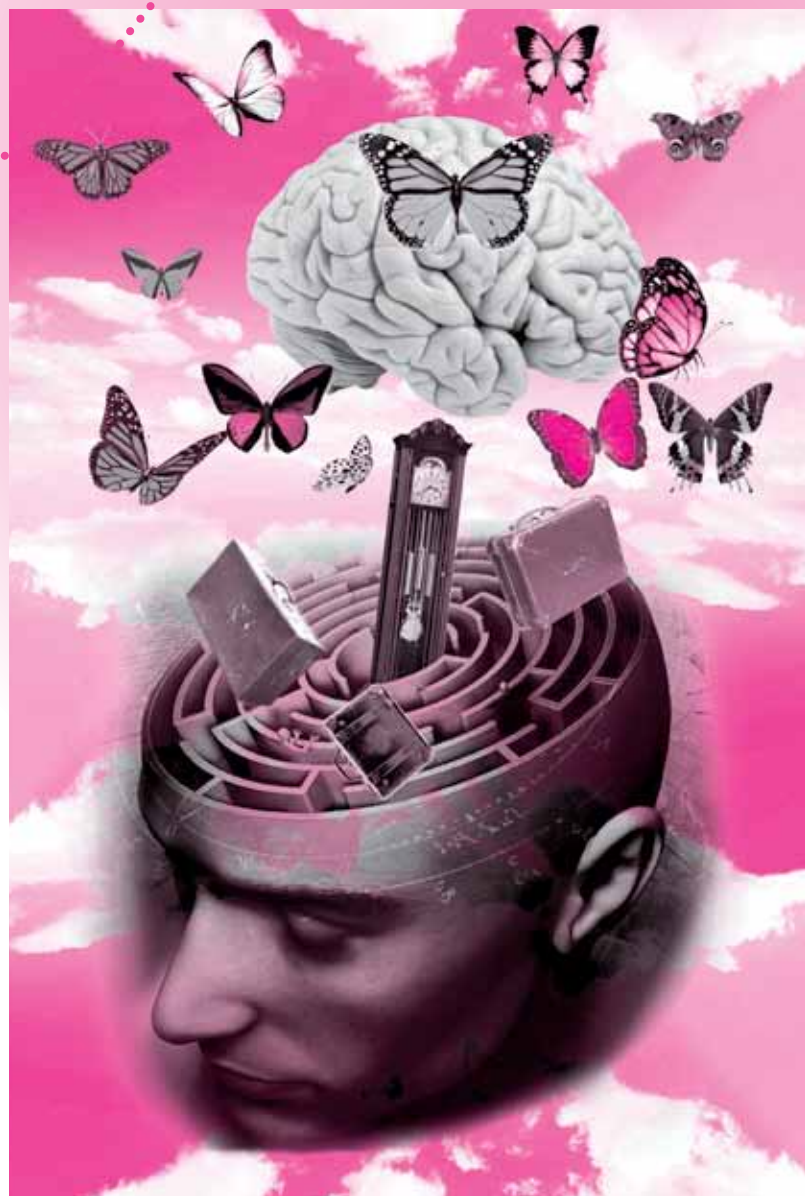
در ذهن آگاهی، توجه به بدن و تنفس تمرین می شود و ما از حس های مختلفی که در بدن و حتی تنفس خود تجربه می کنیم، آگاه می شویم. همچنین درمی یابیم زمانی که در حالت خشم و عصبانیت بدنمان گرم می شود یا در حالت ترس، ضربان قلبمان افزایش می یابد و تنفسمان تغییر می کند و کوتاه و تند می شود، با انجام این تمرین ها، توجه به بدن را هرچه بیشتر تجربه می کنیم و این آگاهی زمینه ساز کنترل بعدی است. آموزش ذهن آگاهی به طور خاص شامل حفظ آگاهی به صورت ارادی و براساس توجه به موضوع خاص مانند احساسات فیزیکی در بدن (به عنوان مثال، حرکت تنفس به داخل و بیرون) از یک لحظه به لحظه دیگر است. با این حال، ذهن با افکار، احساسات، صداها یا دیگر احساسات بدنی منحرف می شود؛ محتوای آگاهی به خاطر سپرده می شود و سپس به آرامی اما به طور جدی به سمت اهداف محافظت شده مشخص قبلی برمی گردد. این فرایند بارها و بارها در مراحل روزانه تمرین هوشیاری فراگیر تکرار می شود. در این روش، یک تمرکز اولیه مانند تنفس می تواند به عنوان مرکز تکیه گاهی عمل کند که برای بازگشت آگاهی به زمان حاضر به کار می رود و منحرف شدن از واقعیت را، از طریق جریان فکری که اغلب در آن ها غرق هستیم، کاهش دهد. همچنین مشاهده گسترده افکار به ما اجازه می دهد تا الگوهای مشابه فکری را به صورت افکار و نه به این عنوان که ضرورتاً و قطعاً واقعیت دارند را تجربه کنیم. به نظر کابات- زین (۲۰۰۳) آموزش کنترل توجه در جهت روشن بودن و روشن دیدن است که به صورت غیرعادت یافته و متعالی عمل می کند. توجه فراگیر به این معناست که ما در همه لحظات به صورت گسترده متوجه باشیم که چه کسی هستیم، چه کاری انجام می دهیم و چرا آن کار را انجام می دهیم (گل پور چمنی، ۱۳۹۱).

به نظر می رسد آموزش فنون مبتنی بر ذهن آگاهی با ترغیب افراد به تمرین مکرر توجه متمرکز روی محرک های خنثی و آگاهی روی جسم و ذهن، افراد اضطرابی را از اشتغال ذهنی با افکار تهدید کننده و نگران کننده به صورت اتوماتیک خارج می کنند. یعنی این فنون با افزایش آگاهی فرد از تجربیات لحظه حاضر و برگرداندن توجه بر سیستم شناختی و پردازش کارآمدتر اطلاعات موجب کاهش نگرانی و تنش فیزیولوژیک در فرد می گردد (کاوایانی، جواهری و بحیرایی، ۱۳۸۴).

درمان های مبتنی بر ذهن آگاهی به واسطه اینکه به هر دو بعد جسمانی و ذهنی می پردازند، دارای اثربخشی بالایی برای درمان برخی اختلالات بالینی و بیماری های جسمانی گزارش شده اند. بررسی ها نشان می دهند که درمان های مبتنی بر تفکر نظاره ای در کاهش فشار روانی، درد مزمن، اضطراب، پیشگیری از عود افسردگی، اختلال اضطراب تعمیم یافته، اختلال پس از استرس ضربه ای، اضطراب امتحان و سایر اختلال ها مؤثرند (ویتکویتز، مارلات و واکر، ۲۰۰۵).

پنج تمرین برای ذهن آگاهی

تنفس آگاهانه: این تمرین بسیار ساده و در عین حال دارای نتایج



به همان گونه که هست، مورد تأیید و پذیرش قرار می گیرد. این واکنش پیشگیرانه برای افکاری است که شما را غمگین یا مضطرب می کند و شما را یاری می دهد تا به حالت تعادل بعد از هیجان های تجربه شده منفی بازگردید (بایرون، ۲۰۰۶؛ به نقل از گل پور چمنی، ۱۳۹۱).

پنج تمرین برای ذهن آگاهی: تنفس آگاهانه، تمرکز، آگاهی نسبت به بدن، رها کردن تنش، پیاده روی با تعمق

به واسطه تمرین ها و تکنیک های مبتنی بر ذهن آگاهی، فرد نسبت به فعالیت های روزانه خود آگاهی پیدا می کند؛ به کارکرد خودکار ذهن در دنیای گذشته و آینده آگاهی می یابد و از طریق آگاهی لحظه به لحظه از افکار، احساسات و حالت های جسمانی بر آن ها کنترل پیدا می کند و از ذهن روزمره و خودکار متمرکز بر گذشته و آینده رها می شود (سگال و همکاران، ۲۰۰۲؛ به نقل از بیرامی، ۱۳۸۸).

به واسطه تمرین‌ها و تکنیک‌های مبتنی بر ذهن آگاهی، فرد نسبت به فعالیت‌های روزانه خود آگاهی پیدا می‌کند؛ به کارکرد خودکار ذهن در دنیای گذشته و آینده آگاهی می‌یابد و از طریق آگاهی لحظه‌به‌لحظه از افکار، احساسات و حالت‌های جسمانی بر آن‌ها کنترل پیدا می‌کند و از ذهن روزمره و خودکار متمرکز بر گذشته و آینده رها می‌شود

1. Mindfulness

پی‌نوشت

منابع

۱. آذرگون، حسن، محمدباقر کجیاف، حسین مولوی؛ محمدرضا عابدی. «اثر بخشی آموزش ذهن آگاهی بر کاهش نشخوار فکری و افسردگی دانشجویان دانشگاه اصفهان»، *دو ماهنامه علمی- پژوهشی دانش‌ور رفتار*/ دانشگاه شاهد، شماره ۳۴، ۱۳۸۷.
۲. بیرامی، منصور؛ رضا عبدی. «بررسی تأثیر آموزش فنون مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *مجله علوم تربیتی*»، شماره ۶، ۱۳۸۸.
۳. کاویانی، حسین. «اثر شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن ناآگاهی بر کیفیت زندگی افراد افسرده (غیربالینی)»، *تازه‌های علوم شناختی*، سال ۱۰، شماره ۴، ۱۳۸۷.
۴. کاویانی، حسین؛ فروزان جواهری؛ هادی بحیرایی؛ «اثر بخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی (MBCT) در کاهش افکار خودآیند منفی، نگرش ناکارآمد، افسردگی و اضطراب پیگیری ۶۰ روزه»، *تازه‌های علوم شناختی*، سال هفتم، شماره ۱، ۱۳۸۴.
۵. گل‌پورچمنی، رضا؛ زرار محمدامینی؛ «اثر بخشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهبود ذهن آگاهی و افزایش ابراز وجود در دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان»، *مجله روان‌شناسی مدرسه*، دوره ۱، شماره ۳، ۱۳۹۱.
۶. نجاتی، وحید؛ عباس ذبیح‌زاده، محمدرضا نیک‌فرجام؛ «رابطه بین ذهن آگاهی و کارکردهای توجهی پایدار و انتخابی؛ *مجله پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*؛ سال دوم، شماره دوم، پیاپی (۳)، ۱۳۹۱.
7. Borkovec, T. D. (2002). Life in the future versus life in the present. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9, 76-80.
8. Davidson R.J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S.F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K., & Sheridan, J.F. (2003) Alteration in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65(4), 564-570.
9. Hanh, Thich Nhat. (2013). Five Steps to Mindfulness. <http://www.mindful.org>
10. Witkiewitz, K., Marlatt, A., & Walker, D. (2005). Mindfulness-based relapse prevention for alcohol and substance use disorders: The meditation tortoise wins the race. *Journal of Cognitive Psychotherapy* 19, 221-229.

دقیقی است. هنگام نفس کشیدن ذهن‌تان را به تنفس خود متمرکز کنید و آگاه باشید با دم نفس به داخل ریه‌ها و با بازدم نفس، از اعماق شکم به بیرون رانده می‌شود. لازم نیست مانع افکار گذشته و آینده خود شوید. وقتی این عمل را انجام می‌دهید، افکار ذهنی متوقف می‌شوند و به مسئله دیگری فکر نمی‌کنید؛ چون تمام تمرکز و حواستان به تنفس است. کسی که مرده است، نفس نمی‌کشد اما شما زنده‌اید و برای همین باید خوشحال باشید و از زنده بودن خود لذت ببرید. مهم نیست زمان کمی را به آن اختصاص می‌دهید، مهم این است که زمانی را بدون توجه به افکار دیگر به تنفس اختصاص داده‌اید.

تمرکز: دومین تمرین تمرکز روی شروع و پایان تنفس است. مهم نیست کوتاه یا بلند نفس می‌کشید؛ مهم این است که روی یک مسئله به انتخاب خود متمرکز شده‌اید. اگر هنگام دم یا بازدم به یاد بیاورید که چراغ اتاق را خاموش نکرده‌اید، یک فاصله ایجاد می‌شود. اگر همین توجه را ادامه دهید، به‌طور طبیعی رفته‌رفته آرام‌تر و عمیق‌تر نفس می‌کشید.

آگاهی نسبت به بدن: وقتی نسبت به بدن خود آگاه باشیم، یعنی ذهن را کنار بدن نگه داشته‌ایم؛ در اینجا و اکنون (درحالی که معمولاً ذهن ما در گذشته یا آینده سیر می‌کند و تنها جسممان در زمان حال است). وقتی کنار خانواده هستیم اما ذهنمان درگیر پروژه‌ها یا مسائل دیگر است، نیز همین جدایی ذهن از بدن رخ می‌دهد. همین که هنگام نفس کشیدن به جسم خود توجه کنیم، به این معناست که ذهن را کنار جسم در اینجا و در اکنون نگه داشته‌ایم.

رها کردن تنش: وقتی نسبت به بدن خود آگاه باشیم، متوجه می‌شویم در کجا تنش، در کدام قسمت‌ها درد و در کجا استرس داریم. اگر ذهن برای مدت طولانی متوجه تنش و درد نباشد، به جسم ما آسیب می‌رساند؛ بنابراین، بهتر است شیوه‌هایی از آن را فرا بگیریم. تمرین سختی نیست؛ هنگام نشستن، دراز کشیدن یا حتی در حالت ایستاده یکی یکی قسمت‌های مختلف بدن خود را در نظر بگیرید. ببینید در کدام قسمت‌ها احساس گرفتگی یا تنش می‌کنید. آن را آرام و رها کنید. هنگام رانندگی وقتی به چراغ قرمز می‌رسید، بخش‌های دارای تنیدگی را آرام کنید. هنگام آشپزی، شستن ظرف‌ها، آب دادن به درختان و ... می‌توانید این تمرین را انجام دهید.

پیاده‌روی با تعمق: اینکه می‌توانم راه بروم و با هر قدم شگفتی‌های زندگی را بینم بسیار لذت‌بخش است. بدن و ذهن کنار هم هستند. بدن من زیبایی‌ها را می‌بیند و من به آن‌ها فکر می‌کنم (تجربهای دیگر از اینجا و اکنون بودن). همین که روی زمین راه می‌روم و هر لحظه با تجربه جدیدی مواجه می‌شوم، نیز اهمیت دارد (هان، ۲۰۱۳)

شبکه‌های اجتماعی اینترنتی، آفت بلوغ

مریم زهری شیل سر
کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی

کلیدواژه‌ها: شبکه اجتماعی، بلوغ، اینترنت

روند رشد بدن هر انسان براساس روال طبیعی‌ای که طی می‌کند، وابسته به هر شرایط محیطی، آب و هوایی و نوع جامعه‌ای که در آن قرار می‌گیرد، در زمان خاص خود به بلوغ خواهد رسید. عوامل

شبکه‌های اجتماعی تغییرات بنیادین در سبک زندگی و فرهنگ جوامع مختلف ایجاد می‌کنند این شبکه‌ها می‌توانند بر ادبیات افراد جامعه تأثیر بگذارند

بسیاری بر بلوغ فرد تأثیر گذارند؛ یعنی دو فرد همسن که در دو منطقه متفاوت، یکی کوهستانی و دیگری بیابانی زندگی می‌کنند، ممکن است، در دو زمان متفاوت به بلوغ جسمی برسند ولی با ورود رسانه‌ها و نوع تولیداتی که برای قشر نوجوانان و جوان ارائه می‌دهند، این بلوغ، در زمینه‌های روان‌شناختی و جامعه‌شناختی، قابل هدایت و یکسان‌سازی است و حتی می‌تواند بسیار زودتر از بلوغ جسمی صورت پذیرد. یکی از عوامل محرک و تأثیر گذار در بلوغ زودرس شبکه‌های اجتماعی هستند.

شبکه‌های اجتماعی تغییرات بنیادین در سبک زندگی و فرهنگ جوامع مختلف ایجاد می‌کنند این شبکه‌ها می‌توانند بر ادبیات افراد جامعه تأثیر

روشن است که ورود به هر مکانی آداب مخصوص به خود را دارد و شبکه‌های اجتماعی هم از این قاعده مستثنا نیستند؛ اینکه چگونه در این محیط‌ها با دیگران تعامل انجام گیرد، چگونه از فضای موجود استفاده شود و چه قوانینی برای ورود به این شبکه‌ها و ماندن در آن‌ها باید رعایت شود

بگذارند؛ پوشش و همچنین روابط آن‌ها را با جنس مخالف دگرگون کنند. کاربران شبکه‌های اجتماعی، از این شبکه‌ها برای بیان رویدادهای زندگی خود، خاطرات، موقعیت اجتماعی و مانند این‌ها استفاده می‌کنند یا از طریق به اشتراک گذاشتن افکار و عقایدشان با دیگران به گفت‌وگو می‌پردازند و بدین ترتیب، احساسات گوناگون خود را به گونه‌ای تخلیه می‌کنند.

شبکه‌های اجتماعی روند توسعه را نیز در جوامع به اصطلاح جهان سومی به مخاطره می‌اندازند، به عنوان مثال، روند رو به رشد استفاده دانش‌آموزان - حتی در سنین دبستان - از گوشی‌های هوشمند و به تبع آن سایر فناوری‌های نوین سبب می‌شود فاصله‌ای که در گذشته میان کشورهای توسعه‌یافته و توسعه‌نیافته از لحاظ استفاده از ابزارهای فناوریانه نوین بود، کاهش محسوسی پیدا کند. این تغییرات هنگامی اتفاق می‌افتد که هنوز افراد مخاطب آداب استفاده از فضای مجازی را درک نکرده‌اند.

روشن است که ورود به هر مکانی آداب مخصوص به خود را دارد و شبکه‌های اجتماعی هم از این قاعده مستثنا نیستند؛ اینکه چگونه در این محیط‌ها با دیگران تعامل انجام گیرد، چگونه از فضای موجود استفاده شود و چه قوانینی برای ورود به این شبکه‌ها و ماندن در آن‌ها باید رعایت شود. به‌طور مثال در شبکه‌های اجتماعی باید به حقوق دیگران احترام گذاشت، به درستی وارد فضای بحث و نقد شد، این شبکه‌ها نیز قانون‌هایی دارند که هم به نفع این شبکه‌هاست و هم نفع مخاطب را به دنبال دارد. از جمله این قوانین قانون منع حضور حدود ۵ میلیون کودک زیر ۱۳ سال در شبکه فیس‌بوک است.

مزایای شبکه‌های اجتماعی اینترنت
اگر از شبکه‌های اجتماعی به طریق صحیح استفاده شود، مزایای بسیاری دارند. تأثیرگذاری بالای شبکه‌های اجتماعی بر روی حوزه اطلاع‌رسانی سبب می‌شود نقش آن‌ها در مدیریت بحران‌های

طبیعی و اجتماعی مورد توجه قرار گیرد. رسانه‌های اجتماعی در پوشش انواع رویدادها بسیار بهتر از رسانه‌های سنتی عمل می‌کنند. به عنوان مثال، در یک بحران طبیعی همانند سیل یا زلزله کاربران شبکه اجتماعی از یک سو با ارسال و باز نشر تصویر، فیلم، صوت و... در روند اطلاع‌رسانی نقش آفرینی می‌کنند و از سوی دیگر بر مدیریت بحران از طریق اعلام نحوه کمک‌رسانی، اقلام مورد نیاز و موارد این چنینی تأثیر می‌گذارند. همچنین اگر در عملکرد یکی از شبکه‌های اجتماعی اختلالی ایجاد شود، کاربران از طریق سایر شبکه‌ها به اطلاع‌رسانی می‌پردازند اما همین مزایا برای کاربران و مخاطبانی که اطلاعات کافی ندارند و از نظر تفکر به بلوغ کامل دست نیافته‌اند، تبدیل به آثار ناکارآمد و مخرب خواهد شد.

معایب

محیط شبکه اجتماعی محیط بازی است. گاهی کودکان قبل از اینکه سن آن‌ها اقتضا کند، با اطلاعاتی برخورد می‌کنند که ممکن است برای آنان زیان داشته باشد. طیف این سطح اطلاعات شامل مسائل و مباحث غیراخلاقی تا موارد خشن و مواردی است که درک آن‌ها برای کودک و نوجوان سخت است و نظم فکری آن‌ها را بر هم می‌زند. از جمله دیگر معایبی که شبکه‌های اجتماعی می‌توانند برای کودکان و نوجوانان داشته باشند، عادت به مصرف بی‌رویه و بعضاً زمینه‌سازی اعتیاد به اینترنت است.

از دیگر معایب شبکه‌های اجتماعی برای کودکان و نوجوانان این است که آن‌ها با رعایت نکردن حریم خصوصی و اشتیاقی که به اشتراک گذاشتن مطالب با دیگران و تعامل با آن‌ها و دیده شدن دارند، ممکن است دچار افراط شوند و به محیط خانواده نیز آسیب برسانند.

اکنون که رسانه‌ها در سطح جهان جزئی لاینفک از زندگی بشر شده‌اند و ابزارهای فناوری اعتیادی،



از دیگر معایب شبکه‌های اجتماعی برای کودکان و نوجوانان این است که آن‌ها با رعایت نکردن حریم خصوصی و اشتیاقی که به اشتراک گذاشتن مطالب با دیگران و تعامل با آن‌ها و دیدن شدن دارند، ممکن است دچار افراط شوند و به محیط خانواده نیز آسیب برسانند

و این توقع را داشته باشند که کودکان دچار این عوارض نشوند. امروز خانواده‌ها در مدیریت استفاده کودکان از رسانه‌های ارتباط جمعی دچار آسیب‌اند و گاهی نه تنها تعامل این دو را کنترل نمی‌کنند، بلکه مشوق‌های نابجا هم دارند و گاهی نیز برای رهایی از فشار بچه‌ها به رسانه‌ها پناه می‌برند! و کودک را در جایی رها می‌کنند که هر لحظه ممکن است پیش پای او مسیری باز شود که اصلاً نباید باز باشد. در ادامه نهادهای فرهنگی باید بحث فرهنگ‌سازی و ایجاد سواد رسانه‌ای لازم را در استفاده از وب در بین این دو قشر ایجاد کنند؛ سوادی که جلوی آسیب‌های ناخودآگاه مدیریت و رفتار غلط والدین را می‌

می‌شوند، باز خورد خوبی از خود نشان نمی‌دهند. شبکه‌های اجتماعی هر چند کنترل شده در اختیار کودکان قرار گیرند. همچنان ممکن است سرعت و وسعت‌شان آنان را غافلگیر کند. به‌خصوص اگر چارچوب ذهنی خاصی برای کودک، که ذهنش در حال شکل‌گیری است، تعریف نشده باشد. کودکان تا سه سالگی توانایی تشخیص پیام‌های رسانه‌ای را از پیام‌های واقعی ندارند و بعد از این سن روند تشخیص‌شان رو به تکامل می‌رود تا ۱۲ سالگی که به بلوغ فکری می‌رسند، با این حال هیچ تضمینی وجود ندارد که بتوانند درستی و یا نادرستی پیام‌ها را تشخیص دهند و از پس مراحل اخلاقی و شناختی پیام برآیند. پیام‌های اینترنتی به راحتی می‌تواند آن‌ها را بیش از آنکه می‌بایست، درگیر کنند.

پیشنهاد

مدیریت درست خانواده در استفاده کودکان از وب، راه‌گشای اصلی این موارد است. والدین نه تنها کنترل‌کننده‌اند بلکه نقش الگو را دارند و کودکان از رفتار آن‌ها تقلید می‌کنند. والدین نباید وقت بیش از حد برای شبکه‌های اجتماعی بگذارند یا حریم خصوصی دیگران را مقابل چشم کودک نقض کنند

از جنس جدید را در میان افراد بشر پدید آورده‌اند، که این روزها بسیار هم فراگیر شده است. کودکان نیز در این میان در مقایسه با افراد بزرگسال به‌عنوان الگو و در مقایسه با همسن‌های خود بسیار درگیر این ابزار آلات شده‌اند بیشترین نمود این موضوع را در میان بازی‌های رایانه‌ای می‌توان دید. کودکان نمی‌توانند کنجکاو خود را در برابر این سیر عظیم پنهان کنند و با نگاه به جامعه و سوسه نشوند. امروزه آمار کودکان فعال در اینترنت رو به فزونی است و متأسفانه این جریان بیش از آنکه متأثر از کارکرد منطقی و کنترل شده باشد، بر اثر جذابیت‌های کاذب است و این خطری است که این قشر را دربر گرفته است.

بهترین نحوه تعامل کودکان با رسانه‌ها تعامل کنترل شده و طبق قاعده است. کودکان باید استفاده‌های خاصی از اینترنت کنند و وقت مخصوصی را به آن اختصاص دهند. برای چربی کنترل تعامل کودک با رسانه می‌توان از این مثال استفاده کرد. این‌گونه عنوان می‌شود که دیدن بیش از ۱۳ ساعت تلویزیون در هفته افت تحصیل را در دانش‌آموزان به‌وجود می‌آورد. این در حالی است که کودکانی که از تلویزیون هم به‌طور کامل منع

نقش مشاوران در انگیزش عقب ماندگان ذهنی

رضا گرجی، کارشناس ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی
احمد محمودی، کارشناس ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی

چکیده

انگیزش

اصطلاح انگیزش^۱ را می‌توان عامل نیرودهنده، هدایت کننده و نگهدارنده رفتار تعریف کرد (سیف، ۱۳۸۲). همچنین انگیزه را به صورت نیاز یا خواست ویژه‌ای که انگیزش را موجب می‌شود، تعریف کرده‌اند. انگیزه و انگیزش غالباً به صورت مترادف به کار می‌روند. با این حال، می‌توان انگیزه را دقیق‌تر از انگیزش دانست؛ به این صورت که انگیزش را عامل کلی مولد رفتار دانست اما انگیزه را علت اختصاصی یک رفتار خاص به حساب آورد. مثلاً وقتی می‌پرسیم چرا فلان شخص رفتار خاصی انجام می‌دهد، به دنبال انگیزه او هستیم. اصطلاح انگیزه بیشتر در اشاره به رفتار انسان به کار می‌رود (سیف، ۱۳۸۲).

ناتوانی هوشی

رایج‌ترین تعریف برای کودکان درگیر با این مشکل، تعریفی است که انجمن عقب‌ماندگی ذهنی آمریکا AAMR به‌دست داده است: کودکانی که نمره آزمون هوشی آن‌ها از دو انحراف استاندارد پایین‌تر باشد و در دو یا چند رفتار سازشی با مشکلاتی روبه‌رو باشند (نادری و سیف نراقی، ۱۳۸۲).

امروزه در آموزش و پرورش برخلاف گذشته توجه زیادی به یادگیرندگان و شرایط یادگیری آن‌ها می‌شود. همان‌طور که می‌دانیم، در آموزش و یادگیری حیطه شناختی، روانی- حرکتی و عاطفی داریم. امروزه برخلاف گذشته که به حیطه شناختی توجه و تاکید بیشتری می‌شد، به حیطه عاطفی توجه خاصی مبذول می‌دارند. در این میان، انگیزش فراگیرندگان از موارد مهم حیطه عاطفی به حساب می‌آید. این مؤلفه مهم، برای دانش‌آموزان با ناتوانی هوشی بسیار حائز اهمیت است؛ چراکه این نوع فراگیرندگان به دلایل مشکلاتی که دارند، در انجام امور درسی و روزمره خیلی زود دچار یأس و ناامیدی می‌شوند و به تبع آن، هیچ انگیزه‌ای برای ادامه کار ندارند. با توجه به مطالب ذکر شده، نقش مشاوران و معلمان کودکان استثنایی بسیار مهم به نظر می‌رسد. آنان باید علاوه بر شناخت کامل دانش‌آموزان خود، راه‌های افزایش انگیزش آنان را پیدا کنند و آن را در مواد درسی و آموزشی لحاظ کنند تا دانش‌آموزان بتوانند از حداکثر توانایی‌های خود استفاده کنند.

کلیدواژه‌ها: انگیزش، ناتوانی هوشی، مشاور، راهبرد

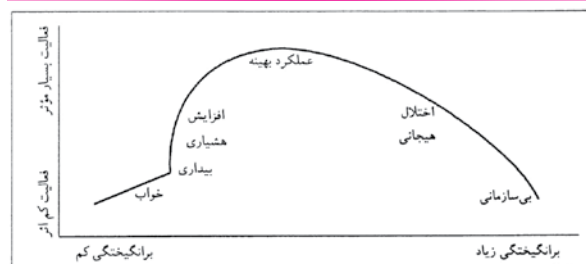


نظریه‌های انگیزش

در مورد هر انگیزشی نظریات متفاوتی وجود دارد ولی ما در اینجا فقط به سه مورد اشاره می‌کنیم.

۱. نظریه برانگیختگی

اصطلاح برانگیختگی به حالت تهییج، توجه، یا گوش به زنگ بودن اشاره می‌کند. برانگیختگی از محدود متغیرهای انگیزشی است که برای آن شاخص‌های قابل مشاهده و قابل اندازه‌گیری فیزیولوژیکی وجود دارد. منابع اولیه برانگیختگی گیرنده‌های دور هستند؛ مانند اندام‌های شنوایی و بینایی، اما منابع دیگر تحریک از جمله فعالیت مغز نیز می‌توانند منجر به برانگیختگی شوند. هب (۱۹۵۵) رابطه سطح تحریک و کارکرد شناختی را در چهارچوب نظریه برانگیختگی خود توضیح داده است. به باور هب، محرک در صورتی بیشترین اثر را دارد که سطح بهینه برانگیختگی را تولید کند. هنگامی که سطح برانگیختگی بسیار پایین است، مانند زمانی که ارگانیسم در خواب به سر می‌برد، اطلاعات حسی رسیده به مغز نمی‌توانند مورد استفاده قرار گیرند. به همین منوال، وقتی که سطح برانگیختگی بسیار بالاست، مقدار زیادی اطلاعات به وسیله کرتکس تحلیل می‌شوند و اغلب پاسخ‌های متناقض یا رفتار نامربوط را به دنبال می‌آورند. این بدان معنی است که کارکرد بهینه کرتکس و در نتیجه عملکرد بهینه، زمانی وجود دارد که سطح برانگیختگی نه خیلی زیاد است نه خیلی کم. رابطه پیشنهادی بین سطح برانگیختگی و عملکرد در شکل زیر آمده است (سیف، ۱۳۸۲).



رابطه بین سطح برانگیختگی و میزان فعالیت

۲. نظریه اسناد^۲

نظریه نسبت دادن یا نظریه اسناد از آن برنارد واینر^۳ است. به نظر واینر انگیزش پیشرفت پدیده‌ای انعطاف‌پذیر و قابل تغییر فرض شده است. طبق این نظریه چگونگی تفکر (ادراک و تفسیر) افراد درباره علت‌های موفقیت و شکستشان تعیین‌کننده اصلی انگیزش پیشرفت آنان به حساب می‌آید، نه تجارب تغییرناپذیر دوران نخستین زندگی (سیف، ۱۳۸۲). به نظر واینر اکثر تبیین‌های افراد از شکست‌ها و موفقیت‌هایشان دارای سه بعد یا جنبه مهم است: درونی در مقابل بیرونی، با ثبات در مقابل بی‌ثبات و قابل کنترل فرد در مقابل غیرقابل کنترل فرد (سیف، ۱۳۸۲).

یکی دیگر از پیامدهای نسبت دادن‌های علی درباره منابع درونی و بیرونی کنترل رابطه آن با احساس احترام به خود



یا عزت‌نفس است. پیامدهای مثبت رفتار که به علت‌های درونی چون توانایی و کوشش نسبت داده می‌شود، در شخص احساس غرور و عزت‌نفس یا اعتماد به خود ایجاد می‌کند. اما موفقیتی که به علل بیرونی چون بخت و اقبال یا کمک دیگران نسبت داده می‌شود، احساس غرور و اعتماد به خود ایجاد نمی‌کند. مثالی برای این مورد، گرفتن نمره ۱۸ از معلمی است که همواره به همه دانش‌آموزان نمره ۱۸ به بالا می‌دهد (علت بیرونی). در این حالت نمره ۱۸ دانش‌آموز در او احساس غرور ایجاد نمی‌کند. در مقابل، دریافت نمره بالاتر از ۱۸ از معلمی که تعداد کمی از دانش‌آموزان از او نمره بالاتر از ۱۸ می‌گیرند، منجر به ایجاد احساس غرور و اعتماد به نفس در دانش‌آموز می‌شود؛ زیرا در این حالت یک منبع درونی (توانایی یا سعی و کوشش) علت موفقیت فرد به حساب می‌آید. در واقع، مفهوم خود یا خودپنداره یادگیرنده به الگوی نسبت دادن او وابسته است. فردی که برای موفقیت دارای مکان درونی کنترل (من موفقم؛ زیرا توانا هستم یا می‌دانم چگونه از عهده کارم برآیم) و برای شکست دارای منبع کنترل بیرونی است (خراب کردم؛ چون بدشانسی آوردم) با تکالیف مختلف یادگیری با نوعی مفهوم خود مثبت برخورد می‌کند (سیف، ۱۳۸۲).

۳. نظریه اتکینسون^۴

به نظر اتکینسون رفتار به‌سوی پیشرفت ناشی از تعارضی است که بین گرایش نزدیکی و دوری به‌وجود می‌آید. در

می‌توان انگیزش را عامل کلی مولد رفتار دانست اما انگیزه را علت اختصاصی یک رفتار خاص به حساب آورد



اختلال هیجانی
عنوانی است که
نشان می دهد
که فرد رفتارهای
غیر سازشی از خود
نشان می دهد و
این در حالی است
که اختلال رفتاری
می تواند به نحو
دقیق تری توصیف
کننده مشکلات
اجتماعی شدن
دانش آموزان باشد

هر رفتار مؤثر احتمال موفقیت (و در نتیجه احساس غرور) و احتمال شکست (و در نتیجه احساس شرمساری) وجود دارد؛ بنابراین نیرومندی رفتار مورد انتظار برای تصمیم گیری ارگانیک مبنی بر ادامه یا قطع رفتار تعیین کننده است؛ به عبارت دیگر، انگیزه پیشرفت نتیجه تعارض هیجانی امید به موفقیت و ترس از شکست تلقی می گردد. وجه تمایز نظریه اتکینسون از دیگر صاحب نظران پژوهش های انگیزش این است که وی بر تفاوت های فردی بسیار تاکید می کند (خداپناهی، ۱۳۸۵).

انگیزش و عوامل مرتبط با آن در کودکان با ناتوانی هوشی

یکی از عوامل مهم در یادگیری، انگیزش و بازخورد مثبت به مواد درسی مربوط است. تمایل به درس و عاطفه قوی به محیط آموزشگاه کودک را در حرکت و نیل به هدف های آموزشی تقویت می کند. اچ. کارل. هی وود^۵ خاطرنشان می کند که کودکان عقب مانده ذهنی به وسیله عوامل بیرون از خود برانگیخته و تحریک می شوند و چنانچه محیط آموزشی آنان آرام، راحت و ایمن باشد، خشنودی حاصل از یادگیری در آنان افزایش می یابد. وی نوع انگیزش افراد عقب مانده ذهنی را بهداشت مدار^۶ می نامد. لذا مربیان باید در ایجاد علاقه و انگیزه های مطلوب و کارآمد در کودکان عقب مانده ذهنی با در نظر گرفتن تفاوت های فردی و مقاطع مختلف آموزشی آنان، سعی و تلاش فراوان کنند. (شریفی درآمدی، ۱۳۷۳).

بلیر، گرینبرگ و کرنیک^۷ (۲۰۰۴) کودکان با ناتوانی هوشی خفیف را در دو گروه تقسیم کردند. در یک گروه با توجه به سن تقویمی CA و در گروه دیگر با توجه به سن هوشی MA جای دهی شدند. در ارزیابی اولیه کودکان به لحاظ سن عقلی رفتار مناسبی از خود نشان دادند؛ ولی با توجه به سن تقویمی رفتار مناسبی از خود بروز ندادند. در ارزیابی ثانویه رفتار هدف گرا^۸ (هدف مدار) هیچ تفاوتی بین دو گروه وجود نداشت. همبستگی بین انگیزش دو گروه شبیه کودکان با ناتوانی هوشی خفیف بود. در پایان این قسمت به دو نمونه از راه های ارزیابی و سنجش انگیزش کودکان با ناتوانی هوشی می پردازیم.

دکر، نان، اینفلد، تانگ و کوت^۹ (۲۰۰۲) برای سنجش مشکلات رفتاری و هیجانی کودکان با ناتوانی هوشی از طیف خفیف تا شدید از سیاهه رفتاری رشد^{۱۰} که پنج خرده آزمون داشت، استفاده کردند. خرده آزمون ها عبارت اند از: مخل/ ضد اجتماعی^{۱۱}، در خود فرو رفتگی^{۱۲}، آشفته گی ارتباطی^{۱۳}، اضطراب^{۱۴} و ارتباطات اجتماعی^{۱۵}. از سوی دیگر پژوهشگرانی همچون اینفلد و تانگ^{۱۶} (۱۹۹۵) یک چک لیست رفتاری رشد را برای سنجش آشفته گی رفتاری و هیجانی کودکان با ناتوانی هوشی خفیف، متوسط، شدید و عمیق تهیه کردند. آن ها در یک مجموعه ۹۶ بخشی، نمونه ای ۱۰۹۳ نفری انتخاب کردند که روایی درونی و روایی هم زمان آن نیز سنجیده و محاسبه شد. انگیزش در جنبه های متفاوتی بروز می کند. در اینجا سعی می کنیم چند مورد از مهم ترین آن ها را بررسی کنیم.

۱. شایستگی^{۱۷}

ابتدا باید یادآور شد که برای این کلمه مترادف هایی نیز قرار داده اند؛ از جمله به کفایت و کارایی می توان اشاره کرد. رابرت. دبلیو. وایت^{۱۸} (۱۹۶۰) شایستگی را در معنای بیولوژیکی

و بسیط آن، لیاقت یا توانایی در انجام کار تعریف کرد. به نظر پیازه (۱۹۵۲) الزام زیستی توصیف شده برای تمرین مهارت های جدیدا رشد یافته، انگیزش شایستگی است. این افزایش شایستگی به یک تجربه هیجانی مثبت منجر می شود که «احساس کارآمدی» نیز نامیده می شود. این تجربه هیجانی مثبت درونی است که باعث تقویت رفتار می شود (استیک دیبورا، ترجمه رمضان زاده و عمویی، ۱۳۸۰).

کودکان نه تنها در زمانی که به واسطه انگیزه های قوی در کنش متقابل با محیط به جلو رانده می شوند، بلکه در لحظات فراغت نیز مدام سعی می کنند به بررسی، اکتشاف، تغییر و کنترل جهان پیرامون خود بپردازند. این نظریه به این موضوع اشاره می کند که اگر کودکان برانگیخته نشوند، شایستگی یا کارآمدی آن ها رشد نخواهد کرد. در کودکان با ناتوانی هوشی به علت کم بودن این برانگیختگی احساس کمتری ناشی از نامناسب بودن محیط یا مشکلات دیگر دیده می شود. در محیط مدرسه و مخصوصا کلاس این موضوع نمود بیشتری پیدا می کند، چنانکه بچه های با ناتوانی هوشی، گاه با تکالیفی روبه رو می شوند که چون برایشان بسیار مشکل است، از انجام دادن آن لذت نمی برند و در نتیجه شایستگی در آن ها رشد پیدا نمی کند. رشد نکردن این بعد از انگیزش باعث می شود که این گروه از کودکان به رغم تمایلات و آرزوهایشان در کلاس درس و زمین بازی در رقابت با گروه همسالان ناموفق باشند. (رابینسون، ۱۹۷۵، ۱۳۷۷).

۲. منبع کنترل^{۱۹}

طبق نظریه نسبت دادن یا اسناد جولیان روتر^{۲۰} (۱۹۶۶) افراد از لحاظ اعتقاد به مکان کنترل به دو دسته تقسیم می شوند: گروهی که موفقیت ها و شکست های خود را به عواملی محیطی بیرون از خود نسبت می دهند. گروه اول که موفقیت ها و شکست های خود را به شخص خود (مثلا، توانایی یا تلاش شخصی) نسبت می دهند، «افراد دارای منبع درونی کنترل» نامیده می شوند و گروه دوم که موفقیت ها و شکست های خود را معمولا به عوامل بیرون از خود (مثلا سطح دشواری تکلیف یا بخت و اقبال) نسبت می دهند، افراد «دارای منبع بیرونی کنترل» نام گرفته اند (سیف، ۱۳۸۲).

بیلر (۱۹۶۱) یک آزمایش دو مرحله ای را با آزمودنی های بهنجار و عقب مانده در شکل پیچیده تری انجام داد. علاوه بر این آزمایش دو مرحله ای، او از یک پرسش نامه نیز جهت سنجش توانایی کودکان استفاده کرد تا نتیجه رویدادهایی را که تحت کنترل خود آن ها است، ببیند، و نیز گرایش آن ها را به تعویق پاداش و لذت بلافاصله به لحاظ کسب پاداش بهتری در آینده نزدیک اندازه گیری کند. همان طور که بیلر پیش بینی می کرد، با افزایش سن، گرایش معنی داری به پاسخ به راهنماهای شکست و موفقیت و تعویق خشنودی وجود داشت. در عین حال گرایش کمتری جهت درک منبع کنترل به عنوان امری درونی به چشم می خورد. سن عقلی در مقایسه با سن تقویمی با روند شکل گیری این منبع کنترل ارتباط بیشتری داشت. بیلر نتیجه گرفت که در این ابعاد، رشد و تحول کودکان عقب مانده کندتر انجام می گیرد. پژوهش های بعد، همگی این نتیجه گیری را تأیید کردند (رابینسون، ۱۹۷۵ ترجمه ماهر، ۱۳۷۷).

یکی دیگر از نظریه های انگیزشی درباره عملکرد کودکان عقب



ج: وجود انواع نامناسب رفتارها یا احساسات نامناسب در شرایط عادی

د: یک حالت خلقی فراگیر در زمینه ناراحتی یا افسردگی
ه: تمایل به گسترش یا افزایش نشانگان فیزیکی یا ترس همراه با مشکلات شخصی یا تحصیلی.

این واژه شامل دانش آموزانی می شود که به روان گسیختگی (اسکیزوفرنی)^{۲۴} و درخودماندگی (اوتیسم)^{۲۵} دچارند. این واژه شامل کودکانی نمی شود که وضعیت نامناسب اجتماعی دارند، مگر اینکه مشخص شود که آنان دچار اختلال هیجانی شدید هستند (شریفی درآمدی، ۱۳۸۵). در کودکان آسیب دیده مغزی، عوامل بیرونی و درونی ترکیب می شود و به تشدید اختلالات هیجانی می انجامد (رابینسون، ۱۳۷۷).

۵. ناکامی^{۲۶}

ناکامی نتیجه تداخل در یک فعالیت هدفدار است و علت تداخل وجود موانعی است که فرد را از دستیابی به هدف باز می دارد. در تعریف دیگر آمده است: تداخل حالتی است که واکنش تقویت شده منظم پیشین مورد تقویت قرار نگیرد. به عبارت دیگر، وقتی در ابتدا انتظار پاداش ایجاد شود و بعد ناگهان پاداش حذف شود، ناکامی پدید می آید (خداپناهی، ۱۳۸۵). با توجه به مطلبی که گفته شد و با توجه به ویژگی های دانش آموزان با ناتوانی هوشی، معلمان و مشاوران باید در ارائه و حذف پاداش ها کمال دقت را داشته باشند تا اثر عکس به دست نیاید.

۶. عزت نفس^{۲۷}

عزت نفس به رفتار سالم بستگی دارد. زمانی که فرد از سلامتی کامل برخوردار نباشد و عزت نفس بالایی نداشته باشد، در رفتار خود عزت نفس پایین را نشان می دهد. تعریف و تمجید واقعی می تواند عزت نفس را افزایش دهد اما برای کودکی که خودانگاره ناقص و معیوبی دارد، خطرناک است. البته این مطلب تعریف و تمجید را در طی آموزش محکوم نمی کند. استفاده قانونمند از تعریف و تمجید می تواند محرکی قوی برای کودک باشد؛ اما بچه ها به ادامه این تقویت عادت خواهند کرد و اگر این تقویت ادامه پیدا کند احتمالاً اثرش را از دست می دهد.

عوامل خارجی از قبیل تعریف و تمجید یا پاداش های مادی معمولاً اثر خود را در طولانی مدت از دست می دهند. رشد عزت نفس بالا در کودک به گذشت زمان و عوامل خارجی بستگی ندارد. عزت نفس بالا ثابت است و به عوامل داخلی از قبیل احساس اعتماد و کمال فردی بستگی دارد و به عوامل خارجی مثل تعریف و تمجید مربوط نمی شود. تعریف و تمجید ممکن است در آغاز کار محیط مثبتی برای افزایش عزت نفس فراهم کند؛ به ویژه وقتی که متناسب با کار، واقع گرایانه و به صورت امری باشد (شاطرلو، ۱۳۷۴). اوگیر و هورنبای^{۲۸} (۱۹۶۶) در دو گروه آزمایش و کنترل به تأثیر تقویت تفکیکی^{۲۹} در عزت نفس کودکان با اختلالات رفتاری و هیجانی پرداختند که در پایان به اثر بخش بودن این نوع تقویت در گروه آزمایش دست یافتند. اسکالوپک و اسکالوپک^{۳۰} (۲۰۰۴) در پژوهشی درباره دانش آموزان نروژی به این نتیجه رسیدند که پسران در مفهوم خود^{۳۱}، سطح انتظارات^{۳۲}، انگیزش درونی^{۳۳} و ریاضیات نسبت به دختران در سطح بالاتری هستند؛ اما انگیزش درونی دختران در یادگیری زبان بیشتر است.

مانده ذهنی نظریه های انگیزشی - بهداشتی است. در این نظریه به دو نوع جهت گیری انگیزشی توجه می شود: یکی جهت گیری انگیزشی مدار یا گرایش درونی - تکلیف است. افراد انگیزش مدار از درون برانگیخته می شوند. این افراد کار یا انجام تکلیفی را به واسطه ارضای درونی خود انجام می دهند. افراد با جهت گیری بهداشت - مدار از طریق عوامل خارجی برانگیخته می شوند. آن ها برای کسب پاداش های مادی و اجتماعی خارجی تکلیفی را انجام می دهند و به دنبال انجام کار، کمتر به رضایت درونی می اندیشند یا هرگز به این موضوع نمی اندیشند. تحقیقات نشان می دهند که اکثر افراد عقب مانده ذهنی دارای منبع بیرونی کنترل هستند و عمل آن ها بر گرایش های انگیزشی بیرون از خود متمرکز است. بدیهی است گرایش برون مدارانه افراد عقب مانده ذهنی ناشی از شکست های مکرر آنان در انجام تکالیف محوله است. بنابراین، مربی باید برای ایجاد و تقویت گرایش انگیزشی - مدار^{۳۴} یا قدرت کنترل درونی در کودکان عقب مانده ذهنی هر چه بیشتر تلاش کند (شریفی درآمدی، ۱۳۸۵).

۳. انتظار شکست (آمادگی شکست)^{۳۵}

وقتی افراد در یک موقعیت جدید یا حتی در موقعیت های قبلی قرار می گیرند، معمولاً درباره بارده عمل خود ایده هایی دارند. به این پدیده «انتظار - بارده» می گویند. برای مثال، موقعی که افراد عادی یا افرادی که هوششان از افراد عادی بالاتر است، در موقعیت یادگیری قرار می گیرند، معمولاً انتظار دارند موفق شوند. از طرف دیگر، کودکان عقب مانده ذهنی، غالباً تاریخچه ای از رویدادها و تجارب شکست دارند و به همین دلیل، وقتی در موقعیت یادگیری قرار می گیرند، از همان ابتدا دچار «دلهره انتظار شکست و ناکامی» می گردند. در حالی که، یک الگوی فردی عادی، انگیزشی و همراه با تلاش و رقابت برای کسب موفقیت لازم است تا کودکان عقب مانده برای اجتناب از شکست کوشش کنند. انتظار شکست موجب می شود که کودکان عقب مانده ذهنی تکالیف خود را در سطوح پایین تری از توانایی خود انجام دهند (شریفی درآمدی، ۱۳۸۵).

۴. آشفتنگی هیجانی^{۳۶}

آشفتنگی هیجانی به طیف گسترده ای از شرایطی اطلاق می شود که دامنه آن از تعارضات خفیف و موقتی آغاز و به تنش شدید منجر می شود. واژه اختلال هیجانی یکی از عناوینی است که به صورتی قابل جایگزین برای توصیف اختلالات رفتاری به دنبال شناسایی رفتارهای نامناسب و احساسات غیرعادی یا استثنایی یک فرد و محیط او به کار رفته است. اختلال هیجانی عنوانی است که نشان می دهد که فرد رفتارهای غیرسازشی از خود نشان می دهد و این در حالی است که اختلال رفتاری می تواند به نحو دقیق تری توصیف کننده مشکلات اجتماعی شدن دانش آموزان باشد (شریفی درآمدی، ۱۳۸۵). آشفتنگی هیجانی به معنای وجود شرایطی است که یک یا چند ویژگی زیر را در یک دوره زمانی طولانی تا حد قابل توجهی وجود داشته باشد که به نحو معکوسی بر عملکرد آموزشی فرد تأثیر می گذارد:

الف: کم توانی در یادگیری مطالب که نتوان آن را از طریق عوامل روانی، حسی یا سلامتی توضیح داد.

ب: کم توانی در ایجاد یا حفظ روابط بین فردی رضایت بخش با دوستان و معلمان

یکی از عوامل مهم در یادگیری، انگیزش و باز خورد مثبت به مواد درسی مربوط است. تمایل به درس و عاطفه قوی به محیط آموزشگاه کودک را در حرکت و نیل به هدف های آموزشی تقویت می کند

21. motivation-oriented
22. expectancy (failure set)
23. emotional disturbance
24. schizophrenia
25. autism
26. frustration
27. self-esteem
28. Ogier and Hornby
29. differential reinforcement
30. Skaalvik and Skaalvik
31. self-concept
32. performance expectations
33. intrinsic motivation
34. internalized personal qualities
35. Olivier and Steenkamp
36. Utley, Hoehn, Soraci and Baumeister
5. H. K. Hiwood
6. hygiene-oriented
7. Blair, Greenberg and Crnic
8. goal-directed behavior
9. Dekker, Nunn, Einfeld and Koot
10. developmental behavior checklist (DBC)
11. disruptive/anti social
12. self-absorbed
13. communication disturbance
14. anxiety
15. social relating
16. Einfeld & Tonge
17. competency
18. Robert. W. White
19. locus of control
20. Julian Rotter

منابع

۱. استپیک، دیورا؛ انگیزش برای یادگیری: از نظریه تا عمل. مترجمان: حسن رمضانزاده و نرگس عمویی، دنیای پژوهش، مشهد، ۱۹۵۰.
۲. خداپناهی، محمد کریم؛ انگیزش و هیجان، سمت، تهران. جلد هشتم، ۱۳۷۶.
۳. رابینسون، نانسی ام، رابینسون، هالبرت بی؛ کودک عقب مانده، مترجم: فرهاد ماهر، آستان قدس رضوی، تهران، ۱۹۷۵.
۴. سیف، علی اکبر؛ روان شناسی پرورشی: روان شناسی یادگیری و آموزش، آگاه، چاپ هشتم، تهران، ۱۳۸۲.
۵. سیف نراقی، مریم و نادری، عزت الله؛ روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی، ارسباران (چ دوم) تهران، ۱۳۷۹.
۶. شاطرلو، عالی؛ «افزایش عزت نفس دانش آموزان کم توان ذهنی». نشریه تعلیم و تربیت استثنایی، ۷۴، ۱۳۸۶.
۷. شریفی درآمدی، پرویز؛ مبانی روان شناختی آموزش و پرورش کودکان عقب مانده ذهنی: آموزش پذیر و تربیت پذیر، عروج، تهران، ۱۳۷۳.
۸. گیرهارت، بیل ری، دروئیر، جیمز و سیلیو، توماس؛ آموزش و پرورش کودکان عقب مانده: دیدگاه ها، ارزیابی و راهبردها، مترجم: پرویز شریفی درآمدی، سپاهان، اصفهان، ۱۹۸۶.
9. Blair C, Greenberg M, Crnic K (2002). Age-related increases in motivation among children with mental retardation and MA-and CA-matched controls. Journal of Ment Retard, 511-524
10. Dekker, Marielle C. Nunn, Russell J, Einfeld, Stewart E, Tonge, Bruce J and Hans M. Koot (2002). Assessing emotional and behavioral problems with Intellectual Disability: Revisiting the Factor Structure of the developmental behavior checklist. Journal of autism developmental disorders, 32, 601-610
11. Einfeld, Stewart L and Bruce J. Tonge (1995). The Developmental Behavior Checklist: the development and validation of an instrument to assess behavioral and emotional disturbance in children and adolescents with mental retardation. Journal of autism developmental disorders, 25, 81-104
12. Ogier, Robert & Hornby, Garry. (1996). Effects of differential reinforcement on the behavior and self-esteem of children with emotional & behavioral disorders. Journal of Behavioral Education, 6, 501-510
13. Olivier, M. A. J and Steenkamp, D. S (2004). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Underlying Deficits in Achievement Motivation, 47-63
14. Skaalvik, Sidsel and Skaalvik, Einar M. (2004). Gender Differences in Math and Verbal Self-Concept, Performance Expectations, and Motivation. Journal sex role, 50, 241-252
15. Utley CA, Hoehn TP, Soraci SA Jr and Baumeister AA. (1993). Motivational orientation and span of apprehension in children with mental retardation. Journal of genet psychol, 289-295

راه های افزایش انگیزش

۱. در موقعیت های یادگیری ابتدا تکالیف آسان تر را قبل از تکالیف مشکل تر تدارک ببینیم. این روش موجب می شود که در کودکان عقب مانده میل به موفقیت و پیروزی تقویت شود و بازخورد مثبتی در آن ها ایجاد شود تا بتوانند برای تکالیف مشکل تر بیشتر تلاش کنند.
۲. سعی در ایجاد موقعیت هایی در درون موقعیت یادگیری و جلوگیری از شکست های جزئی.
۳. رعایت هماهنگی بین میزان انتظار معلم و سطح توانایی دانش آموز. معلم ضمن اینکه باید از میزان بازدهی احتمالی دانش آموز خود آگاه باشد، در عین حال باید بداند که انتظار شکست از وی نقش مهمی در عملکردش دارد. اگر معلم هیچ انتظاری از دانش آموز نداشته باشد به احتمال زیاد او کارایی چندانی از خود نشان نمی دهد. لذا تأکید بر انتظار مثبت قابل انعطاف از عملکرد دانش آموز، می تواند بازده خوبی دربرداشته باشد.
۴. هنگام تشویق کودک، خوب است زمانی که او کاری را انجام می دهد، نموداری از پیشرفت وی در سطوح مختلف رسم کنیم. با ایجاد فعالیت ها و تکالیف سرگرم کننده و هیجان آور، ارزش های درونی را در انجام یک تکلیف در آنان تقویت کنیم و موفقیت هایی را در بطن موقعیت یادگیری ایجاد کنیم (شریفی درآمدی، ۱۳۸۵).
۵. در شرایط مقتضی از تشویق های کلامی استفاده کنید.
۶. مطالب آموزشی را از ساده به دشوار ارائه دهید.
۷. از خاصیت برانگیختگی مطالب مختلف استفاده کنید.
۸. از ایجاد رقابت و چشم و هم چشمی در میان دانش آموزان جلوگیری کنید.
۹. پیامدهای منفی مشارکت یادگیرندگان در فعالیت یادگیری را کاهش دهید.
۱۰. هنگام آموزش مطالب تازه از مثال های آشنا و هنگام کاربرد مطالب آموخته شده از موقعیت های تازه استفاده کنید.
۱۱. علاوه بر توضیح و تشریح مطالب به طور کلامی، تا آنجا که ممکن است از روش های دیگر آموزشی نیز استفاده کنید.
۱۲. از نمرات آزمون ها به عنوان وسیله ای برای ایجاد انگیزش در یادگیرندگان استفاده کنید (سیف، ۱۳۸۲).
۱۳. برای افزایش عزت نفس باید یک چارچوب آموزشی یا برنامه های افزایش عزت نفس را طرح ریزی کنیم. پیشرفت مثبت در ویژگی های فردی درونی شده^{۳۴} که در هر کودکی وجود دارد، هدف اصلی افزایش عزت نفس است.
۱۴. فرصت دادن به کودک تا توانایی های خود را ارزیابی کند.
۱۵. اتخاذ نگرشی مثبت در مورد کودک استثنایی (شاطرلو، ۱۳۸۶).
۱۶. ایجاد یک بینش مفید و بارز در الگوی انگیزشی باعث پیشرفت تحصیلی به خصوص در ترس از شکست در کودکان می شود.
۱۷. تأکید و توجه به راهبردهای آموزشی و درمانی (اولیویر و استین کمپ^{۳۵}، ۲۰۰۴)
۱۸. تأکید بر سوگیری انگیزشی؛ زیرا سوگیری انگیزشی تأثیر معناداری در عملکرد کودکان با ناتوانی هوشی خفیف دارد (اتلی، هون، سوراسی و بومستر^{۳۶}، ۱۹۹۳).

پی نوشت ها

3. Bernard Weiner
4. Atkinson

1. motivation
2. attribution theory

پویش روان یا تغیر شناخت و رفتار

(مقایسه روان درمانی شناختی - رفتاری و روان پویشی فشرده و کوتاه مدت)

دکتر آناهیتا تاشک

روان شناس سلامت

روان درمانی

چکیده

و روان درمانگران پیوسته به دنبال روش هایی هستند که با استفاده از آن ها آرامش و سلامت روان و به تبع آن سلامت جسم را به افراد بازگردانند و به بیان زیبا تر به بشر آرامش را هدیه کنند. در این جهت و براساس مؤلفه های زیربنایی مؤثر در ایجاد بیماری در هر کدام از این روش ها راهکارها و اصول مختلفی را به کار می برند که در جریان استفاده از آن ها، طول مدت درمان و رسیدن به نتیجه نیز متفاوت خواهد بود. آنچه در این مقوله اهمیت دارد، کاربردی بودن روش ها و سهولت به کارگیری آن ها برای درمانگر و درمانجو و ماندگاری آثار مطلوب در بیماران است. البته درباره به کارگیری روش های مختلف آنچه روشنتر است، بررسی ها و تحقیقاتی است که در ارزیابی کارایی درمانگری های مختلف انجام شده است.

الف. اصول درمان روان پویشی فشرده و کوتاه مدت^۱ (ISTDP)

این روش درمانی بر پایه تئوری روان تحلیلی بنا نهاده شده است که در آن تکنیک هایی به کار گرفته شده که با تأکید بر روشن سازی و تشدید فرایند درمان ساختار تغییرات بلندمدت روان تحلیلی سنتی را به دوره های کوتاه تر تبدیل می کنند. علاوه بر این، **دوانلو**، پایه گذار این روش درمانی، از مثلث تعارض و زمان **دیوید مالان** استفاده کرده است. او دریافت که با کمک به بیمار در رهاسازی دفاع هایش در مقابل تجارب هیجانی، تغییر سریع صفات (ویژگی های شخصیتی)^۲ اتفاق خواهد افتاد. او این کار را از طریق اداره کردن «مقاومت» و «انتقال»، که اتحاد درمانی ناهشیار بیمار را تحریک می کنند، انجام داد. در نتیجه استفاده از این روش، بیمار هیجان ها و تعارض های اساسی و درونی خود را که ناشی از مشکلات شخصیتی او هستند، آشکار می کند. تحقیقات درباره این روش روان درمانی در طی ۳۵ سال گذشته ادامه داشته و درباره اختلافات مختلف به کار رفته است.

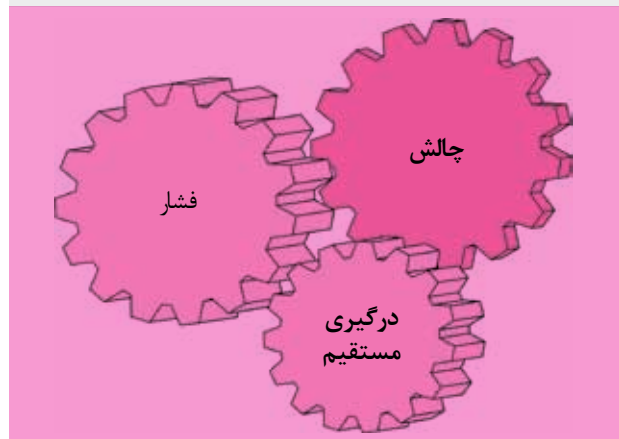
در عصر جدید، به موازات به وجود آمدن بیماری های روانی با عوامل زیربنایی جدید، راهکارهای درمانی متفاوتی نیز برای آن ها اندیشیده شده است؛ اما نکته قابل تأمل، تأثیر گذاری این راهکارها و تأثیر پذیری بیماران از آن هاست. روان درمانی پویشی فشرده و کوتاه مدت و روان درمانی شناختی - رفتاری، دو راهکار درمانی از راهکارهای مزبور هستند. روان درمانی پویشی فشرده و کوتاه مدت بر اصول روان تحلیلی و با اجزاء فشار، چالش و درگیری مستقیم پایه ریزی شده است، اما روان درمانی شناختی - رفتاری براساس روش درمانی «آرون تی پک» طراحی شده و به بررسی افکار نادرست یا تحریف شده می پردازد و دارای اجزاء آموزش و کسب مهارت است. در هر دو روش به هیجانات توجه می شود اما در روش پویشی فشرده به هیجانات مدفون شده و در روش شناختی به تحریف افکار مرتبط با این هیجانات پرداخته می شود. تحقیقاتی درباره اثربخشی هر دو روش، در مورد اختلافات روانی، انجام شده است که نتایج آن نشانگر اثربخشی این روش هاست. باید توجه داشت که این نتایج نمی توانند نشان دهنده برتری یکی از این دو روش بر دیگری باشند و برای رسیدن به چنین ارزیابی ای باید تحقیقات علمی در شرایط مشابه و با تعداد بیشتری انجام پذیرد. قابل ذکر است که به روش روان درمانی پویشی فشرده و کوتاه مدت اختصاراً روان پویشی نیز گفته می شود.

کلیدواژه ها: روان درمانی، روان پویشی کوتاه مدت، درمان شناختی - رفتاری

مقدمه

در سال های اخیر، به مباحث روان شناسی در همه حوزه ها توجه شده است؛ به ویژه با مطرح شدن نظریه هایی مبنی بر تأثیر ذهن بر تن و جسم، به این علم بیشتر پرداخته اند. روان انسان دارای قدرت بسیاری است و روان شناسان

شکل ۱: مدل روش‌های مداخله‌ای در روان‌پویشی (ISTDP)



دوانلو از طریق طراحی فرایند مداخله‌ای ویژه، که به درمانگر اجازه رسیدن به سطوح ناهشیار را می‌دهد، آن سطوح را کشف کرد. آن مداخلات، با روش ویژه و در زمان خاص طی فرایند درمان به کار می‌روند و هدف آن‌ها غلبه سریع و کامل بر مقاومت بیمار است تا اجازه تجربه سریع و کامل احساسات واقعی درباره زمان حال و گذشته را امکان‌پذیر سازد. این مداخلات با عنوان‌های «فشار، چالش و درگیری مستقیم» شناخته می‌شوند.

فشار

جزء اصلی روش درمانی روان‌پویشی است و به شکل‌های مختلف به کار می‌رود. ابتدا، به صورت تشویق بیمار برای توصیف علائم و مشکلات درون شخصیتی و تا جایی که امکان دارد، به صورت اختصاصی؛ بنابراین، هم بیمار و هم درمانگر تصویری واضح، دقیق و مختصر از مشکلات خواهند داشت. این قسمت، از زمان حضور بیمار در اتاق و با این سؤال از او آغاز می‌شود: «آیا سختی‌هایی را تجربه کرده‌اید که بخواهید با یکدیگر به آن نگاهی بیندازیم؟». در اینجا منظور از فشار در واقع ترغیبی که از جانب درمانگر متوجه بیمار می‌شود. ترغیب بیمار است به انکار دفاع‌ها، تحمل اضطراب و همراه شدن او با درمانگر برای ورود به جنبه‌هایی از درون فرد که قبلاً قابل دسترس نبوده‌اند.

چالش

چالش عبارت است از روشن‌سازی^۲ یا تلاشی که از جانب درمانگر برای تأکید بر فعالیت مقاومت، و همچنین به منظور مطلع کردن بیمار از اینکه دفاع خاصی گسترده شده است صورت می‌گیرد. اغلب بیماران نسبت به دفاع‌هایشان ناآگاه‌اند. روشن‌گری از طریق سؤالاتی انجام می‌گیرد و طی آن هم درمانگر و هم بیمار نسبت به دفاع‌ها آگاه می‌شوند. سؤالی همانند: «آیا توجه کرده‌اید، که وقتی درباره عصبانی شدن خود نسبت به رئیس‌تان صحبت می‌کنید می‌خندید؟ آیا خندیدن چیزی است که شما گاهی آن را برای پوشاندن احساسات عمیق‌تان به کار می‌برید؟» وقتی دفاع به خوبی روشن شد، درمانگر و بیمار می‌توانند به مقابله با آن بپردازند؛ زیرا سدی که مانع رسیدن بیمار به احساسات واقعی‌اش می‌شده، شناسایی شده است. چالش نسبت به دفاع‌ها، تشویقی است برای بیمار تا دفاع را کنار بگذارد.

درگیری مستقیم

هدف از درگیری مستقیم، مداخله در تمام ساختارهای دفاعی است که در بیمار گسترش یافته‌اند. در حقیقت، نوعی درخواست از بیمار است تا حداقل تلاش را برای غلبه بر مقاومت به کار ببرد. اظهارات خلاصه‌ای است که نتایج ادامه دادن به مقاومت را، به بیمار، نشان می‌دهد. این مداخله پیچیده به صورت هم‌زمان، هم به خواسته‌های بیمار می‌پردازد و هم تکالیف را یادآوری می‌کند

و هم اتحاد درمانی را برای به کار بردن حداکثر تلاش برای مقابله با مقاومت برمی‌انگیزد.

هدف تمام این مداخلات اعم از فشار، چالش و درگیری مستقیم، تجربه کردن احساسات واقعی در زمان حال و گذشته است و روان‌پویشی این وسعت را در زمان کوتاه برای بیماران فراهم کرده است. نتایج آن هم عمیق است و تغییرات در حوزه علائم و مشکلات درون شخصی بقای زیادی دارد. این نکته نیز در مقایسه روان‌پویشی و تحلیل روانی که نسبتاً قدیم‌تر است، اهمیت دارد در روان‌پویشی، برخلاف تحلیل روان، تا زمانی که روان ناهشیار گشوده نشده باشد، هر نوع تفسیر به تأخیر می‌افتد.

اصولی که در روان‌پویشی کوتاه‌مدت مورد توجه قرار گرفته و اجرا شده است، موارد زیر را شامل می‌شود: علائم جسمانی متفاوت ناشی از هیجان‌ها، تأکید بر مؤلفه‌های تجربه کردن واقعی احساسات، شناسایی روندهای جسمانی اضطراب، شناخت نیروهای پویشی آسیب‌شناختی و علل اختلال، تأکید بر نیروهای مثبت و منفی در درمان، تغییر موضع درمانگر و صورت‌بندی فنون مشخص و منسجم درمانی و تبیین عصب‌شناختی نوروزها و تعمیق و گسترش مرزهای مفاهیم پویشی (قربانی، ۱۳۸۲).

یکی از مهم‌ترین دلایل پیگیری برای به دست آوردن روش‌های جدید روان‌پویشی، طولانی مدت بودن این نوع درمان است؛ این روش روان‌پویشی نامیده می‌شود؛ زیرا به بررسی مؤلفه‌های اصلی نظریه تحلیل روانی یعنی «ناهیار» می‌پردازد ضمن اینکه آشنایی فرد با سازوکارهای دفاعی در زمانی کوتاه امکان‌پذیر است. به گفته حبیب دوانلو (۱۹۹۰)، ایجاد توانایی برای تجربه احساسات واقعی، خود یکی از اهداف اصلی تمامی درمانگری‌های روان‌پویشی است که تنها از طریق غلبه بر مقاومت امکان‌پذیر است و بیمار باید در مورد شیوه‌هایی که به کمک آن‌ها به دفاع از خود در برابر احساسات پنهانی‌اش می‌پردازد و اضطراب‌هایی که وی را به چنین کاری وامی‌دارند، بینش پیدا کند (نقل از قربانی، ۱۳۸۱).

فرایند مصاحبه و درمان به روش روان‌پویشی از نوعی توالی برخوردار است که طی آن مداخله فعال اعمال می‌شود و پاسخ دریافت می‌گردد. به دنبال پاسخ، مداخله فعال دیگری وجود خواهد داشت و این روند ادامه می‌یابد تا آنجا که مقاومت بیمار شکسته شود و درمانگر و بیمار به ناهشیار بیمار دست یابند.

ب. اصول درمان شناختی-رفتاری

تمام رویکردهای درمان شناختی-رفتاری درباره اختلال‌های روان‌پزشکی و رفتاری و نیز بیماری‌های مزمن، در زیر چتر حمایتی نظریه عامل قرار می‌گیرند. به بیان دیگر، این نوع درمان نشان می‌دهد که تغییر در میزان پاسخ‌های رفتاری ناشی از ارائه یا حذف تقویت‌کننده مثبت یا ارائه یا اجتناب از تقویت منفی، می‌باشد (ثورندایک، ۱۹۱۳ به نقل از گچل، ۱۳۸۱). استفاده از روش‌های درمانی رفتاری به دهه ۱۹۶۰ بازمی‌گردد؛ یعنی همان زمانی که در واکنش به نظریه و فنون روان‌کاوی، جنبشی برای استفاده از روش علمی در تبیین فرایند درمان به راه افتاد (گلدنبرگ، ۱۳۸۱). امروزه استفاده محض از اصول نظریه یادگیری در درمان، جای خود را به قبول این موضوع داده است که عوامل شناختی (نگرش‌ها، افکار و انتظارات) نیز بر رفتار تأثیر می‌گذارند. در درمان شناختی-رفتاری فرض می‌شود که اگر عوامل عاطفی و شناختی مؤثر بر رفتار بیمار مورد توجه قرار گیرند، ممکن است در درمان او پیشرفت حاصل شود. به بیان دیگر، در درمان شناختی-رفتاری کوشش می‌شود تا با تأثیرگذاری بر الگوی فکری هشیار درمان‌جو، افکار و اعمال وی اصلاح شود. در حال حاضر معلوم شده است که رفتار، شناخت و عوامل شخصیتی همچون هیجان، انگیزش، فیزیولوژی و عوامل مادی همگی تأثیرگذار و دارای همپوشانی اند (گرانولد^۴، ۱۹۹۴).

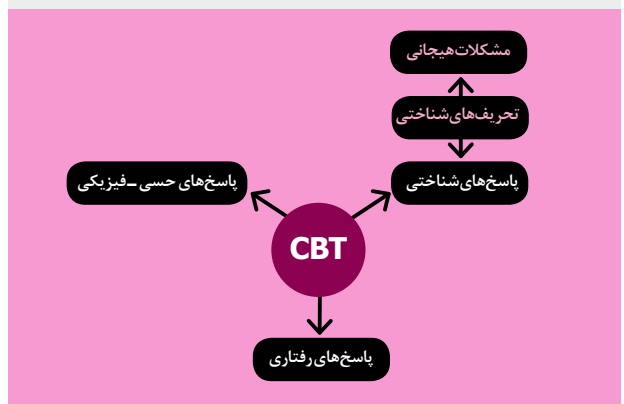
از دیدگاه رفتار درمانی شناختی (CBT)^۵ همه فعالیت‌های ادراک، یادگیری و دانستن، محصول سیستم پردازش اطلاعات است که به صورت انتخابی

به محیط و فیلترها توجه کرده و سپس اطلاعاتی را که بر ارگانیسم اعمال می‌شود، تعبیر و تفسیر می‌کند. در وضعیت آسیب‌شناسی روانی ابعاد خاصی از تخریب، سوگیری و نابه‌هنجاری در سیستم پردازش اطلاعات مشاهده می‌شود که تجربه آشفتگی هیجانی، رفتاری و ارتباطی را در پی خواهد داشت.

اصل اساسی در رویکرد رفتار درمانی شناختی این است که محتوای شناخت، فرایندها و ساختارها، هم تجارب هیجانی و هم تجارب رفتاری را تحت تأثیر قرار می‌دهند (کلارک، ۱۹۹۵؛ دابسن و بلاک، ۱۹۸۸).

در مانگرهای شناختی با شناخت درمانگرها در سه سطح به هم پیوسته به هم عمل می‌کنند: ۱. در قابل حصول‌ترین سطح، یعنی افکار خودکاری (عقاید، باورها و تصورات) که آدمیان درباره یک موقعیت خاص دارند؛ ۲. در سطح عمیق‌تر یا فرض‌های زیربنایی (قواعدی که شالوده افکار خودکار را می‌سازند)؛ ۳. سطح هسته‌ای، یعنی اعتقادات اساسی یا طوره‌ها (باورهای غیرمشرروط و انعطاف‌پذیر برای سازماندهی اطلاعات) (گلدنبرگ، ۱۳۸۲).

شکل ۲: مدل شناختی رفتاری



روش رفتار درمانی شناختی رویکردی است که مفاهیم نظری آن به‌صورت علمی بررسی شده است؛ بدین معنا که مفاهیم آن به تجربه درآمده و ارزیابی شده‌اند و این موضوع یکی از نقاط قوت این روش است. بر اساس این رویکرد، محتوای نسبی شناخت، فرایندها و ساختارهای قابل دسترس، قابل توضیح و قابل ارزیابی است. در این روش، ناهشیار، از آنجا که بیمار به آن دسترسی ندارد، مورد توجه قرار نگرفته است. حوزه مهم تحقیقات شناختی شامل فرایندهای خودکار، داوطلبانه و پیش‌هشیار است که احتمال دارد باعث ایجاد بعضی از موقعیت‌های آسیب روانی همانند اضطراب و افسردگی شود اما از سوی دیگر، به‌نظر می‌رسد روش روان‌پویشی به‌گونه‌ای عمیق به مشکلات بیمار می‌پردازد. بنابراین، انتظار می‌رود آثار درمانی حاصل از این روش ماندگاری و بقای بیشتری داشته باشد. هر چند استفاده از هر دو روش طی مراحل تعیین شده انجام می‌پذیرد، به‌نظر می‌رسد روش روان‌پویشی کوتاه و فشرده به تمرکز و خلاقیت بیشتر درمانگر نیاز دارد، زیرا در این فرایند به‌طور مستقیم به احساسات و هیجانات بیمار پرداخته می‌شود و این دقیقاً حوزه ممنوعه بیمار است. بنابراین، تبحر و خلاقیت در چگونگی ورود به درون شخص با وجود تمام نواقص فردی هم اثربخشی روان‌درمانی را پیشگویی می‌کند و هم پیگیری درمان جسمی را. همچنین در روش شناختی - رفتاری رابطه اولیه‌ای بین درمانگر و بیمار برقرار می‌گردد اما در مراحل بعدی نقش درمانگر و بیمار تا حدودی همانند نقش معلم و شاگرد می‌شود. البته با توجه به اینکه در تمام مراحل هر دو طرف فعال‌اند و منفعل عمل نمی‌کنند، در این نوع روان‌درمانگری به بیمار آموزش و تکالیفی در جهت آن آموزش‌ها داده می‌شود و این مورد، بیمار را بیشتر در فرایند درمان درگیر می‌کند.

روش درمان شناختی رفتاری روی افکار غیرمنطقی، به‌عنوان عوامل اصلی ایجادکننده مشکلات هیجانی، تمرکز دارد. باورهایی مانند «من هرچه تلاش می‌کنم بی‌فایده است»، موقعیت‌های هیجانی خاصی، مانند افسردگی و درماندگی، ایجاد می‌کنند. درمانگر به بیمار کمک می‌کند تا شناخت‌های نادرست خود را، که به‌عنوان شناخت‌های صحیح پذیرفته است، تشخیص دهد. هر دو، یعنی درمانگر و بیمار، با یکدیگر این شناخت‌ها را شناسایی

جدول ۱: مؤلفه‌های ضروری برای نائل آمدن به اهداف شناختی - رفتاری (هولزنم و همکاران، ۱۹۸۶)

۱	کمک به بیماران در جهت این باور که مشکلات آن‌ها غیرقابل حل نیست. باید به‌جای امیدواری کم، به بیماران کمک شود تا به حل‌کنندگان قدرتمند مسائل و مشکلات خود تبدیل شوند.
۲	باید بیماران را یاری داد تا بیاموزند افکار، هیجانات و رفتارهایشان را به‌منظور تعیین روابط بین عوامل و حوادث محیطی، درد، پریشانی‌های هیجانی و مشکلات روانی - اجتماعی مورد نظارت و پیگیری قرار دهند.
۳	باید به بیماران یاری رساند تا بیاموزند در زمان‌های مناسب و به‌منظور مقابله مؤثر با درد، پریشانی‌های هیجانی و مشکلات روانی - اجتماعی، اقداماتی انجام دهند.
۴	باید به بیماران کمک شود تا راه‌های مؤثر و انطباقی را برای فکر کردن، احساس کردن و پاسخ‌دادن بیابند و آن‌ها را نیز نگهداری کنند و پس از پایان درمان بتوانند از آن‌ها برای مقابله با مشکلاتی که پیش خواهند آمد، استفاده کنند.

می‌کنند و به جست‌وجوی مستنداتی بر له یا علیه آن‌ها می‌پردازند. با قرار گرفتن افکار واقعی‌تر به‌جای شناخت‌های پنهان، علائم بیماری از بین می‌رود. نشان داده شده است که روش رفتار درمانی شناختی در موقعیت‌های بسیاری به‌ویژه درباره اختلالات افسردگی و اضطراب مؤثر بوده است.

روان‌پویشی فشرده و کوتاه‌مدت نیز وجود شناخت‌های نادرست را می‌پذیرد اما رابطه علی در این رویکرد معکوس شده است. درمانگر در این روش این فرض را دارد که هیجان ناهشیار اضطراب ناهشیار را به‌وجود می‌آورد که آن خود از طریق دفاع‌های ناهشیار اداره می‌شود. این دفاع‌ها می‌توانند شامل نامیدی، درماندگی یا شناخت‌های خود - تقبیح‌کننده، باشند. در هنگام آزمون مدارک موافق و یا مخالف افکاری همانند «من نمی‌توانم احساسات واقعی خودم را بشناسم»، یک درمانگر روان‌پویشی باید بگوید: «اگر تو این وضعیت را قبول کنی - که ضرورتاً یک وضعیت درماندگی است - ما

در تمام شیوه‌های درمان شناختی - رفتاری چهار جزء اساسی وجود دارد که عبارت‌اند از: آموزش، کسب مهارت‌ها، تمرین شناختی - رفتاری، و تعمیم و نگهداری.

مقایسه ویژگی‌های هر دو رویکرد

با توجه به اینکه از پیدایش روش درمانی روان‌پویشی سه دهه می‌گذرد، تاکنون تحقیقات اندکی در مورد آن انجام شده است. بهتر است گفته شود در مقایسه با رفتار درمانی شناختی، نتایج و گزارشات کمی درباره کاربرد روش روان‌پویشی، به‌خصوص در حوزه بیماری‌های مزمن جسمی، وجود دارد. به‌نظر می‌رسد هم متخصصان روان‌درمانگری به روش شناختی - رفتاری اقبال زیادی دارند و هم این روش برای بیماران ملموس‌تر و سازگارتر است که البته باید در این مورد تحقیقاتی انجام شود تا بتوان به آن‌ها استناد کرد.

نمی‌توانیم مشکلات تو را بررسی کنیم. اگر تو این درماندگی را انکار کنی، واقعاً نمی‌دانم در حال حاضر چه احساسی داری!»

درمانگران، در هر دو رفتار درمانی شناختی و روان‌پویشی، افکار را زیر سؤال می‌برند، با این هدف که در نهایت بیمار را رها سازند. تفاوت آن‌ها در این است که درمانگر روان‌پویشی شناخت اشتباه^۴ را مانعی برای دسترسی به واقعیت احساسات دفن شده می‌داند؛ در حالی که، درمانگر رفتار درمانی شناختی به شناخت اشتباه به‌عنوان عامل هیجانات دردناک، که وضعیت روان‌شناختی دردناک را به‌وجود می‌آورد، نگاه می‌کند. درباره کارایی کلینیکی هر دو روش نیز مدارک خوبی وجود دارد اما موضوع نظری اینکه «آیا احساسات افکار را به‌وجود می‌آورد یا افکار احساسات را؟»، همچنان حل نشده باقی مانده است. بهترین توضیح آن است که فکر و احساس به یکدیگر مشرفاند، و به عبارت یکدیگر به هم در تبادل دائمی‌اند؛ هنوز ابزارهای روان‌شناختی یا عصب‌شناختی مناسبی به‌وجود نیامده‌اند تا به چنین مسائلی پاسخ دهند.

در جدول زیر مشخصات دو رویکرد روان‌پویشی فشرده و کوتاه‌مدت و رفتار درمانی شناختی را ملاحظه می‌کنید.

تفاوت‌ها: ساختاری / محتوایی

جدول ۲: ویژگی‌های روان‌درمانگری فشرده و کوتاه‌مدت و درمانگری شناختی رفتاری

روان‌پویشی (روش)	CBT (روش رفتار درمانی شناختی)
تجربه احساسات واقعی	بررسی تحریف‌ها و افکار نادرست
غلبه بر مقاومت	بررسی فرایندهای اتوماتیک، پیش‌هشیار و داوطلبانه
توجه دقیق به پدیده انتقال	توجه به رابطه علی شناخت عامل هیجان
نوع رابطه درمانی و ماهیت افشا	
زمان گذشته و حال	زمان حال و تمرین برای آینده

- زمان شروع متفاوت: رفتار درمانی شناختی در سال ۱۹۶۰ با کارهای یک و روان‌پویشی با مطالعات حبیب دوانلو در دهه ۱۹۷۰ شروع شد.

- زیربنای رفتار درمانی شناختی نظریه‌های یادگیری (شرطی‌سازی عامل و یادگیری مشاهده‌ای) و زیربنای روان‌پویشی نظریه تحلیل روانی فروید و مدل تعارض و شخصی مالان است.

- در روش روان‌پویشی در همان جلسه مداخله انجام می‌گیرد و پاسخ گرفته می‌شود؛ اما در رفتار درمانی شناختی بیمار همیشه فعال است و تکالیفی هم برای منزل برای او در نظر گرفته می‌شود که در جلسات بررسی می‌شوند.

- در رفتار درمانی شناختی بیشتر به زمان حال پرداخته می‌شود، در حالی که در روان‌پویشی هیجانات مسدود شده گذشته مورد توجه است.

- همانند همه روش‌هایی که براساس تحلیل روانی پایه‌ریزی شده‌اند، در روان‌پویشی فشرده و کوتاه‌مدت، ناهشیار در مداخلات نقش ویژه‌ای ایفا می‌کند؛ در حالی که در رویکرد رفتار درمانی شناختی افکار در دسترس مدنظر قرار می‌گیرند.

شباهت‌ها

- هر دو رویکرد به نوعی با هیجان‌ها در ارتباط‌اند.

- هر دو رویکرد به نوع هیجان (تحریف، تخریب و نابه‌هنجاری) آن توجه کرده‌اند.

- هر دو رویکرد نوعی مناظره وجود دارد. همانند دیالوگ سقراطی در روش رفتار درمانی شناختی، در روش روان‌پویشی نیز به‌ویژه در قسمت فشار، نوعی

پی‌نوشت‌ها

1. Intensive Short-Term Dynamic Psychotherapy (ISTDP)
2. Character
3. clarification
4. Cognitive Behavioral Therapy (CBT)
5. Granveld
6. Clark
7. Dobson & Block
8. self - deprecating
9. faulty cognition

منابع

۱. قربانی، نیما، روان‌درمانگری پویشی فشرده و کوتاه‌مدت. انتشارات سمت، ۱۳۸۲.
۲. گچل، رابرت ج. و دنیس سی ترک. روان‌شناسی درد رویکردهای کنترل و درمان. مترجمان: محمدعلی اصغری مقدم، بهمن نجاریان، سیدمحسن محمدی و محسن دهقانی، انتشارات رشد، ۱۳۸۱.
۳. گلدنبرگ، ایرنه و گلدنبرگ، هربرت. خانواده‌درمانی، مترجمان: حسین شاهی، حمیدرضا بروانی، سیامک نقشبندی و الهام ارجمند. نشر روان، چاپ اول، ۱۳۸۲.
4. **Alpher, V. A. (1991).** Interdependence and parallel processes: a case study of structural analysis of social behavior in supervision and short-term dynamic psychotherapy. **Psychotherapy**, Vol. 28, Issue 2, pp. 218-231.
5. **Ayers, S.; Baum, A.; McManus, Ch.; Newman, S.; Wallson, K.; Weinman, J. & West, R. (2007).** **Cambridge handbook of psychology, health and medicine.** Cambridge University Press.
6. **Bradly, L. A. & Kay, R. (1985).** **The role of cognition in behavioral medicine.** New York: academic press.
7. **Bradly, L. A. (1993).** **Psychosocial factors and arthritis.** Atlanta: Arthritis Foundation.
8. **Connor, M. & Norman, P. (1995).** The role of social cognition in health behavior. Open University Press.
9. **Davanloo, Habib (1994).** **Basic Principles & Techniques in Short-Term Dynamic Psychotherapy.** Jason Aronson Publishers.
10. **Hayes, S. C. (2004).** Acceptance and commitment therapy and the new behavior therapies. Guilford press.
11. **Hayes, S.C., Strosahl, K.D. & Wilson, N.G. (1999).** Acceptance and commitment therapy: an experimental approach to behavior change. Guilford.
12. **Holzman, A. D., Turk, D.C. & Kerns, R.D. (1986).** **The cognitive-behavior approach to the management of chronic pain.** Pergamon Press.
13. **Leventhal, H., Nerenzu, D.R. & Steele, D. F. (1984).** **Illness representations and coping with health threats.** Hillsdale, NJ: Earlbaum.
14. **Moore, S. (1996).** **When bad things happen to rational people: cognitive therapy in adverse life circumstances.** Guilford press.
15. **Raine, R., Hains, A., Senskey, T. et al. (2002).** Systematic review of mental health interventions for patients with common somatic symptoms. **British Medical Journal**, 325, 1082.
16. **Segal, Z.V., Williams, J.M.G. & Teasdale, J.D. (2002).** **Mindfulness-based cognitive therapy for depression: a new approach for preventing relapse.** Guilford press.
17. **Sifneos, Peter (1987).** Short-Term Dynamic Psychotherapy: Evaluation and Technique. Springer.



هنجار پابی عواطف

ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس عواطف در دانش‌آموزان دبیرستانی

دکتر شیرین کوشکی

استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز

دکتر غلامرضا محمودی

استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز

اکرم حکیمی

کارشناس ارشد رشته سنجش و اندازه‌گیری دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس عواطف در بین دانش‌آموزان دبیرستانی انجام شد. بدین منظور، یک گروه نمونه با حجم ۵۰۰ دانش‌آموز مقطع اول دبیرستان (۲۵۱ پسر و ۲۴۹ دختر) که در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ مشغول به تحصیل بوده‌اند، به شیوه نمونه‌برداری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند و به مقیاس عواطف پاسخ دادند. نتایج نشان داد با حذف دو سؤال به دلیل همبستگی منفی و ضعیف با کل مقیاس و بار عاملی کم، ضریب اعتبار مقیاس از طریق فرمول کلی آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۵۵ است. تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش آبلیمین نشان می‌دهد مقیاس مذکور از پنج عامل اصلی اضطراب، عزت نفس، خشم، خوش‌بینی، و افسردگی اشباع شده است که در حدود ۴۹/۹۴ درصد از واریانس را تبیین می‌کند. برای بررسی روایی هم‌زمان مقیاس عواطف، همبستگی بین نمره‌های عامل‌های استخراج‌شده از مقیاس عواطف با

نمره کل مقیاس نشاط روی یک گروه ۱۰۱ نفری محاسبه و مشخص شد نمره کلی نشاط با عامل‌های عزت نفس و خوش‌بینی همبستگی مثبت معناداری دارد. نمره کلی نشاط با عامل‌های اضطراب، خشم، و افسردگی همبستگی منفی معناداری دارد.

کلیدواژه‌ها: عواطف، نشاط، اعتبار، روایی، تحلیل مؤلفه‌های اصلی، دانش‌آموزان

مقدمه

در دنیای کنونی، پدیده‌های جدید متنوع و به هم پیچیده چنان فراوان و نو به نو شده‌اند که دانایی‌ها، توانایی‌ها و امکانات را اجتناب‌ناپذیر می‌کنند. البته این دانستی‌ها و مهارت‌ها باید قادر باشند امنیت روانی و نگرش‌های مثبت در مواجهه با مشکلات زندگی را به‌خصوص در قشر جوان و نوجوان تضمین کنند (جعفری، ۱۳۸۸). دوره، نوجوانی مقطع بسیار حساسی از زندگی فرد است.

شخصیت سالم **و دارای سلامت** **روان، انسانی** **بسیار کارآمد و** **با کنش و کارکرد** **کامل است که از** **تمام توانایی‌ها و** **استعدادهای خود** **بهره می‌گیرد و** **دارای ویژگی‌هایی** **مانند آمادگی** **برای کسب** **تجربه، احساس** **آزادی، خلاقیت و** **آفرینندگی است**

نوجوانی، دوره انتقالی میان کودکی و جوانی است که طی آن، نوجوان با دشواری‌ها و تنش‌های تکاملی متعددی مواجه می‌شود. نوجوان درصدد کسب تعداد زیادی تجرب زیستی است (رسولی، یغمایی، و علوی مجد، ۱۳۸۹). در این دوره نوع احساسات ایجاد شده، با توجه به شدت آن‌ها و دوره دوامشان به دلایل مختلف اهمیت دارد (رایس، ۲۰۱۱/۱۳۸۷).

ازسوی دیگر، در پایان این دوره، نوجوان باید قادر به ایفای نقش‌های اجتماعی خود باشد (رسولی، یغمایی، و علوی مجد، ۱۳۸۹). همه این موارد منوط به سلامت روانی افراد است. به عقیده آدلر^۲ (نقل از وردی، ۱۳۸۰) سلامت روانی به معنای داشتن اهداف مشخص، روابط خانوادگی و اجتماعی مطلوب، کمک به هم‌نوع و کنترل عواطف و احساسات خود است. درحالی‌که بر پایه الگوی راجرز^۳ (نقل از هجل و زیگلر، ۱۳۷۹) شخصیت سالم و دارای سلامت روان، انسانی بسیار کارآمد و با کنش و کارکرد کامل است که از تمام توانایی‌ها و استعدادهای خود بهره می‌گیرد و دارای ویژگی‌هایی مانند آمادگی برای کسب تجربه، احساس آزادی، خلاقیت و آفرینندگی است.

امروزه در مطالعه سلامت روان، برای بررسی قابلیت کمال و دگرگونی شخصیت آدمی، از روان‌شناسی مثبت‌نگر استفاده می‌کنند. روان‌شناسی مثبت‌نگر تلاش دارد تا مسیر مطالعات را به‌سوی مطالعه بیشتر جنبه‌های مثبت تجرب انسانی تغییر دهد و به اموری از قبیل ویژگی‌های مثبت انسانی، تجرب مثبت، تعهدات سازمان‌ها برای بهبود کیفیت زندگی و همچنین جلوگیری از آسیب‌های گوناگونی که در نتیجه احساس بی‌ثمری و بی‌غنایی در زندگی ظاهر می‌شوند، بپردازد (سیلگمن و سیزنت‌میهایلی^۴، ۲۰۰۰).

یکی از حوزه‌های مهم روان‌شناسی مثبت‌نگر بهزیستی یا آسایش ذهنی است که ترکیبی از رضایت زندگی و عواطف (مثبت و منفی) است. افراد در موقعیت‌های مختلف زندگی روزمره، عواطف و هیجانات متعدد و متفاوتی را تجربه می‌کنند که تا حد زیادی بر تصمیم‌گیری‌ها، اعمال و افکار افراد تأثیر می‌گذارند (متین‌راد، ۱۳۸۹). عاطفه به‌عنوان یکی از ابعاد مهم آسایش ذهنی هم اساس ارثی و هم محیطی دارد. عاطفه حالتی است انفعالی که بر روی موجود مؤثر واقع می‌شود و او را برای فعالیت فوق طبیعی برمی‌انگیزد یا به تعبیر دیگر از حالت برهم خوردگی درونی و هیجان کل موجود است. عواطف از همان اوایل زندگی در افراد دیده می‌شود ولی تظاهرات آن در دوره‌های زندگی هر فردی متفاوت است. هر فرد در طول زندگی خود عواطف و احساساتی مانند ترس، خشم، اضطراب، غم، ناراحتی، افسردگی، و نگرانی (عواطف منفی) و عواطف دیگری مانند عشق، محبت، امید، خوش‌بینی، سرزندگی، شادی و نشاط (عواطف مثبت) را تجربه می‌کند. عواطف منفی و مثبت، احساس یا حالت هیجانی حاکمی از لذتی پویا، ولی گذرا هستند (رایس، ۲۰۱۱/۱۳۸۷).

در اکثر مردم عاطفه مثبت می‌تواند بر فرایند تصمیم‌گیری و تفکر در شرایط رویدادهای معین اثر بگذارد. همچنین عواطف در محیط‌های آموزشی تأثیرات مهمی دارد و موجب خلاقیت، انعطاف‌پذیری در حل مسئله، گفت‌وگو و نیز کارایی

و دقت در تصمیم‌گیری و سایر شاخص‌های بهبود تفکر، نشاط و شادکامی می‌شود (ایزن، ۱۳۹۱). مطالعه‌ها نشان می‌دهد عاطفه مثبت نقش مهمی در سلامت روانی افراد ایفا می‌کند. یکی از تأثیرات عاطفه مثبت نشاط و شادمانی است. شادمانی و نشاط از دیرباز مورد توجه دانشمندان و فلاسفه بوده و با ظهور روان‌شناسی مثبت‌نگر در دهه‌های اخیر روان‌شناسان توجه بیشتری به این موضوع کرده‌اند.

از نظر وینهون^۵ (۱۹۸۴ (نقل از جعفری، ۱۳۸۷) نشاط میزان قضاوت شخص درباره مطلوبیت کیفیت کل زندگی است، به بیان دیگر، نشاط به این معناست که فرد به چه میزان زندگی خود را دوست دارد. در ارتباطات روزمره وجود شادی و نشاط به قدری اهمیت دارد که فقدان آن نشانه‌ای از وجود مشکلات و ناهماهنگی‌هاست. حاصل شدن شادی و نشاط وابسته به وجود عواطف مثبت مانند لذت، آرامش، اعتماد به خود، علاقه، شگفت‌زدگی و سرور، سرحال بودن و تهییج شدن، رضایت از زندگی و نیز فقدان احساسات یا عواطف منفی مانند عصبانیت، اضطراب و افسردگی است (صادقی مرشد، ۱۳۸۶).

شادمانی و نشاط ازجمله ارمان‌های آفرینش است که نقش مهمی در بهداشت روانی انسان دارد. اما این ارمان به خودی خود به دست نمی‌آید و برای رسیدن به آن باید برنامه‌ریزی هدفمند داشت. روان‌شناسانی که با خانواده‌ها، مدارس، انجمن‌های مذهبی و شرکت‌ها کار می‌کنند، به دنبال شرایطی هستند که راه را برای رسیدن به این هدف هموار کنند. مدرسه یکی از مهم‌ترین نهادهای سازمان یافته اجتماعی رسمی است که با فراهم کردن محیطی سالم می‌تواند باعث شکوفایی جسم و روان کودکان جامعه شود و آنان را نسبت به خود، خانواده و اجتماع مسئول سازد (غلامی و چاری، ۱۳۹۰). محیط مدرسه بافتی را می‌آفریند که گستره‌ای از عواطف متفاوت را تحت تأثیر قرار می‌دهد و در واقع، نقشی پرمایه در پدیدآوری انواع عواطف دارد (ساتون^۶، ۲۰۰۴ و زمیلاس^۷، ۲۰۰۵). این امر باعث می‌شود که عواطف جزء مکمل فعالیت برنامه‌های آموزشی و یکی از اهداف مهم در بافت مدرسه قرار گیرند (اولتمن، جانسون و شوتر^۸، ۲۰۰۹). در این میان، دانش‌آموزان طی دوران تحصیل با عواطف و احساسات گوناگونی مانند اضطراب، افسردگی، نداشتن اعتماد به نفس، احساس ناامیدی و مانند آن مواجه می‌شوند که ممکن است بر روند موفقیت تحصیلی آنان تأثیرات مخربی بگذارد. لذا ایجاد محیطی شاد و پرنشاط به امریادگیری دانش‌آموزان کمک بسیاری خواهد رساند. بنابراین، هر چقدر در شاداب‌سازی مدارس تلاش شود، بیشتر می‌توان احساس ارزشمند بودن و مثبت بودن را در دانش‌آموزان پرورش داد. نشاط و شادابی دانش‌آموزان در گرو وجود مدارس، مدیران، و معلمان شاداب است. این شادابی و نشاط منوط به آموزش نگرش‌های مثبت در مدارس است که تضمینی برای سلامت روان دانش‌آموزان است (جعفری، سیادت، بهادران، ۱۳۸۷).

به همین منظور بهداشت روانی این گروه از حساسیت بیشتری برخوردار است؛ چراکه با به خطر افتادن بهداشت روانی و در پی آن مشکلات افت تحصیلی و به هدر رفتن هزینه‌های هنگفت آموزش و پرورش، ضربه سنگینی به اقتصاد کشور وارد

می‌شود. نظام آموزشی فقط مسئولیت انتقال مواد آموزشی و انباشتن اطلاعات در ذهن فراگیرندگان را برعهده ندارد بلکه باید محیطی را برای آنان فراهم سازد که بتواند از نظر عاطفی، اجتماعی و جسمانی رشد شایسته و درخور داشته باشد (جعفری، عابدی و لیاقت‌دار، ۱۳۸۳). بنابراین برای نیل به سلامت روان باید همه وجوه شخصیت از جمله رفتار، عاطفه، شناخت، تعارضات درونی و بین فردی، مسائل زیست شناختی و همه عوامل مؤثر در ایجاد سلامت روان دانش‌آموزان را شناسایی و با برنامه‌ریزی‌های دقیق و مناسب دانش‌آموزان را در زمینه‌های شغلی و تحصیلی هدایت کرد. لذا به‌منظور ارائه راهکارهای مناسب در برنامه‌ریزی‌های آموزشی نظام آموزش و پرورش، به‌خصوص هدایت تحصیلی دانش‌آموزان، ضروری است مفاهیم و سازه‌های مربوط به عواطف مورد شناسایی و مطالعه قرار گیرند و از آن‌ها در جهت سنجش میزان نشاط بهره گرفته شود. هدف از انجام این پژوهش بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس عواطف در میان دانش‌آموزان دبیرستانی است. این ابزار وسیله‌ای در جهت سنجش عواطف دانش‌آموزان و به‌دست آوردن اطلاعاتی در زمینه بهداشت روانی و ارائه آن به مسئولان آموزش و پرورش و علاقه‌مندان به امور تربیتی است. به‌طور خلاصه، اهداف این پژوهش را می‌توان به شرح زیر بیان داشت: تعیین ویژگی‌های روان‌سنجی عواطف دانش‌آموزان دبیرستانی، ایجاد وسیله‌ای برای سنجش حوزه‌های مختلف عواطف دانش‌آموزان دبیرستانی، کمک به شناخت عواطف مثبت و منفی دانش‌آموزان، کمک به مدیران و معلمان برای ایجاد فضای شاد و مناسب برای دانش‌آموزان، کمک به مدیران مدارس در جهت برنامه‌ریزی و هدایت تحصیلی دانش‌آموزان، و تهیه و ابزار معتبر و روا جهت استفاده در پژوهش‌های آتی. با توجه به مطالب بالا، این پژوهش درصدد پاسخ‌گویی به این سؤال‌هاست:

آیا مقیاس عواطف در بین دانش‌آموزان دبیرستانی از اعتبار مطلوبی برخوردار است؟ آیا بین سؤال‌های مختلف مقیاس عواطف هماهنگی

وجود دارد؟ آیا مقیاس عواطف از روایی مطلوبی برخوردار است؟ این مقیاس از چه عواملی اشباع شده است؟ آیا مؤلفه‌های عواطف دانش‌آموزان با نشاط آن‌ها رابطه دارد؟

روش

جامعه آماری مورد مطالعه همه دانش‌آموزان مقطع اول متوسطه شهر تهران‌اند که در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ مشغول تحصیل بوده‌اند. براساس روش‌های رایج برای استانداردسازی آزمون‌ها، یک گروه نمونه با حجم ۵۰۰ نفر از طریق نمونه‌برداری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شد. تجزیه و تحلیل بر روی اطلاعات به دست آمده این گروه نمونه صورت گرفت. ابزار مورد استفاده در این پژوهش شامل دو مقیاس عواطف و نشاط است. هر دو مقیاس از پرسش‌نامه سلامت روانی - رفتاری آموزش و پرورش (۳۱۷ سؤالی) که توسط عنبری (۱۳۹۱)، به‌منظور ارزیابی نگرش و عواطف دانش‌آموزان و در نهایت هدایت تحصیلی ساخته شده، به‌دست آمده است. پرسش‌نامه سلامت روانی - رفتاری آموزش و پرورش ابعاد مختلفی از ویژگی‌های سلامت روان افراد را می‌سنجد و عواطف، و نشاط از ابعاد اصلی این پرسش‌نامه‌اند. مقیاس عواطف از ۶۸ سؤال تشکیل شده است و از دانش‌آموز درخواست می‌شود سؤال‌ها را به دقت بخوانند و عواطف و احساسات خود را در یکی از مقیاس‌های ۵ درجه‌ای «کاملاً مخالف، مخالف، نظری ندارم، موافقم، و کاملاً موافقم» مشخص کنند. مقیاس نشاط شامل ۲۸ سؤال است که هر سؤال آن از چهار عبارت تشکیل شده است. از دانش‌آموز درخواست می‌شود سؤال‌ها را به دقت بخوانند و از میان پاسخ‌های پیشنهادی عبارتی را که



دوره نهم | شماره ۴ | تابستان ۱۳۹۳

جدول ۱

ارزش ویژه، درصد تبیین واریانس و درصد تراکمی عامل‌های پنجگانه
مقیاس عواطف

عامل یکم	عامل دوم	عامل سوم	عامل چهارم	عامل پنجم
۲۰/۰۴۶	۶/۳۰۴	۲/۷۶۹	۱/۹۶۳	۱/۸۷۹
۳۰/۳۷	۹/۵۵	۴/۲۰	۲/۹۷	۲/۸۵
۳۰/۳۷	۳۹/۹۲	۴۴/۱۲	۴۷/۰۹	۴۹/۹۴

جدول ۲

ماتریس ساختار مجموعه ۶۶ سؤالی عواطف

عامل پنجم	عامل چهارم	عامل سوم	عامل دوم	عامل یکم	سؤال
				۰/۷۶۹	۵۰
				۰/۷۶۶	۴۲
				۰/۷۶۳	۵۲
				۰/۷۴۳	۵۳
				۰/۷۲۳	۵۴
				۰/۷۲۳	۴۷
				۰/۶۸۹	۵۱
				۰/۶۸۵	۵۶
				۰/۶۴۸	۴۹
				۰/۶۳۰	۲۹
				۰/۶۲۷	۴۴
				۰/۶۱۰	۴۱
				۰/۶۱۰	۳۰
				۰/۵۹۹	۴۵
۰/۵۴۹				۰/۵۸۰	۴۰
۰/۵۱۶				۰/۵۵۶	۳۳
				۰/۴۸۳	۵۵
				۰/۴۳۱	۴۶
			۰/۸۰۰		۹
			۰/۷۴۷		۴
			۰/۶۸۵		۲
			۰/۶۶۸		۱۴
			۰/۶۴۷		۱۰
			۰/۶۱۰		۳
			۰/۶۰۸		۱۹
۰/۶۰۱			۰/۶۰۳		۶
			۰/۶۰۰		۸
			۰/۵۹۲		۷
			۰/۵۵۷		۲۱
۰/۵۳۹			۰/۴۹۲		۱۳
۰/۴۸۶			۰/۴۸۷		۱۲
			۰/۴۳۰		۱
			۰/۳۹۷		۵
		۰/۸۳۶			۶۱
		۰/۸۳۳			۶۲
		۰/۷۶۵			۶۰
		۰/۷۴۲			۶۳
		۰/۷۲۰			۵۷
		۰/۷۱۷			۶۶
		۰/۶۸۰			۵۸
		۰/۶۷۳			۶۵
		۰/۶۴۹			۵۹
		۰/۶۳۷			۶۴
۰/۸۰۶					۲۵
۰/۷۵۰					۲۶
۰/۷۴۱					۱۶

ادامه جدول ۲

عامل پنجم	عامل چهارم	عامل سوم	عامل دوم	عامل یکم	سؤال
	-۰/۷۳۲				۲۰
	-۰/۷۲۱				۱۵
	-۰/۶۹۹				۲۴
	-۰/۶۷۷				۱۸
	-۰/۵۹۰				۲۳
	-۰/۵۵۸				۲۲
	-۰/۵۱۵		۰/۴۵۹		۴۸
۰/۷۳۵					۳۵
۰/۷۱۲			۰/۳۸۱		۲۷
۰/۷۱۱			۰/۳۷۲		۳۱
۰/۶۳۹					۳۲
۰/۶۳۲					۳۸
۰/۶۲۶					۳۴
۰/۵۷۸				۰/۵۲۷	۴۳
۰/۵۷۰					۳۷
۰/۵۳۶		۰/۴۶۵			۲۸
۰/۴۹۰					۳۹
۰/۴۷۴					۳۶
۰/۴۳۶			۰/۴۲۴		۱۱
۰/۳۶۸					۱۷

شدند با استفاده از روش فرمول کلی آلفای کرونباخ، ضریب همبستگی درونی برای پرسش نامه ۶۸ سؤالی ۰/۹۵۴ به دست آمد. در نهایت، با توجه به ضریب همبستگی هر سؤال با نمره کل مجموعه و نتایج حاصل از تحلیل عاملی مواد پرسشنامه سؤال های ۶۷ (باورهای دینی ام، مرا وادار می کند که خشم خودم را کنترل کنم) و ۶۸ (به خاطر تأکیدات دین، خشم خود را کنترل می کنم) از مجموعه سؤال ها حذف و اعتبار مجموعه ۶۶ سؤالی مجدداً برآورد شد. پس از حذف سؤال های نامناسب اعتبار برابر با ۰/۹۵۵ است، که نشان می دهد مقیاس از همبستگی درونی خوبی برخوردار است و می توان به نتایج حاصل از تحلیل عاملی آن اطمینان داشت. برای پاسخ دادن به سؤال های دیگر پژوهش که «یا مقیاس عواطف از روایی مطلوبی برخوردار است؟» و «این مقیاس از چه عواملی اشباع شده است،» از روش تحلیل مؤلفه های اصلی استفاده شد.

بدین منظور ابتدا مفروضه های تحلیل عاملی یعنی میزان KMO (کفایت نمونه برداری)، دترمینان ماتریس همبستگی و معناداری مشخصه کروییت بارتلت مورد بررسی قرار گرفت، نتایج نشان داد که اجرای تحلیل عاملی برای داده های به دست آمده قابل توجیه است. در نهایت با توجه به مفروضه های تحلیل عاملی، ارزش ویژه سؤال ها، درصد تبیین واریانس توسط هر عامل و نمودار شیب دار کتل، تعداد ۵ عامل از مجموعه ۶۶ سؤالی استخراج شد. این شش عامل بروی هم ۴۹/۹۴ درصد واریانس کل سؤال ها را تبیین می کند. در این میان عامل نخست با ارزش ویژه ۰/۴۶ و مقدار ۳۰/۳۷ درصد کل واریانس را تبیین می کند و سهم آن از سایر عامل ها بیشتر است.

با توجه به اینکه چرخش به شیوه متمایل تصویری ساده تر و روشن تر از روابط موجود بین ویژگی را به دست می داد، به منظور دستیابی به ساختار ساده و نام گذاری عامل ها از چرخش متمایل با روش آبلیمین استفاده شد و این نتایج به دست آمد: عامل اول: با ۱۸ سؤال همبستگی بالا دارد و بیانگر اضطراب است. عامل دوم: با ۱۵ سؤال همبستگی

دارند که بیانگر عزت نفس است.

عامل سوم: ۱۰ سؤال شامل سؤال های ۶۱، ۶۲، ۶۰، ۶۳، ۵۷، ۶۶، ۵۸، ۶۵ و ۶۴ با این عامل همبستگی بالا داشته که بیانگر خشم است.

عامل چهارم: ۱۰ سؤال شامل سؤال های ۲۵، ۲۶، ۱۶، ۲۰، ۱۵، ۲۴، ۱۸، ۲۳ و ۲۲ با این عامل همبستگی بالا داشته و بیانگر خوش بینی است.

عامل پنجم: ۱۳ سؤال شامل سؤال های ۳۵، ۲۷، ۳۱، ۳۲، ۳۸، ۳۴، ۴۳، ۳۷، ۲۸، ۳۹، ۳۶، ۱۱ و ۱۷ با این عامل همبستگی بالا دارد و بیانگر افسردگی است.

ماتریس ساختار مجموعه ۶۶ سؤالی عواطف در جدول ۲ ارائه شده است.

برای بررسی روایی هم زمان مقیاس عواطف، همبستگی بین نمره های عامل های استخراج شده از مقیاس عواطف با نمره کلی مقیاس نشاط روی یک گروه ۱۰۱ نفری محاسبه شد. نتایج نشان داد نمره کلی نشاط با عامل های عزت نفس و خوش بینی همبستگی مثبت معناداری در سطح ۰/۰۱ دارد. نمره کلی نشاط با عامل های اضطراب، خشم، و افسردگی همبستگی منفی معناداری در سطح ۰/۰۱ دارد.

بحث

پس از تجزیه و تحلیل اطلاعات و به دست آمدن یافته های پژوهش با استفاده از روش های آماری، جهت پاسخگویی به سؤال های مطرح شده در پژوهش، بعد از اشاره به یافته های آماری نتایج هر یک از سؤال ها به بحث گذاشته می شود.

به منظور پاسخ دادن به این سؤال های پژوهش که «یا مقیاس عواطف در بین دانش آموزان دبیرستانی از اعتبار مطلوبی برخوردار است؟» و «یا بین سؤال های مختلف مقیاس عواطف همبستگی وجود دارد؟» از روش همبستگی درونی و فرمول کلی ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی اعتبار مقیاس عواطف استفاده شد. بر پایه نتایج حاصل تعداد ۲۵ سؤال با کل مجموعه پرسش نامه همبستگی منفی نشان دادند؛ در نتیجه، به صورت معکوس نمره گذاری



بالایی دارد و بیانگر عزت نفس است. عامل سوم: با ۱۰ سؤال همبستگی بالا دارد و بیانگر خشم است. عامل چهارم: با ۱۰ سؤال همبستگی بالا دارد و بیانگر خوش بینی است. عامل پنجم: با ۱۳ سؤال همبستگی بالایی دارد و بیانگر افسردگی است.

برای بررسی روایی همزمان مقیاس عواطف، همبستگی بین نمره‌های عامل‌های استخراج شده از مقیاس عواطف با نمره به دست آمده از مقیاس نشاط روی یک گروه ۱۰۱ نفری محاسبه شد. نتایج نشان داد نمره کلی نشاط با عامل‌های عزت نفس و خوش بینی همبستگی مثبت معناداری در سطح ۰/۰۰۱ دارد. نمره کلی نشاط با عامل‌های اضطراب، خشم، و افسردگی همبستگی منفی معناداری در سطح ۰/۰۰۱ دارد. از یافته‌های این پژوهش که بر پایه طرح نمونه‌برداری و آزمون‌های آماری بر مبنای تحلیل عاملی و روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی است و با بهره‌مندی از پیشینه پژوهشی در خصوص مقیاس عواطف نتایج زیر حاصل شد:

عامل اول بیانگر **اضطراب** است. اضطراب احساس و هیجانی ناخوشایند است که به واسطه ادراک فرد از تنیدگی و تغییرات جسمانی بدن به وجود می‌آید (پین، هلفیستاین، بار-هیم، نلسون و فاکس^{۱۲}، ۲۰۰۹). نگرانی و اضطراب رابطه نزدیکی با ترس دارند؛ ولی علاوه بر علل واقعی ممکن است برخاسته از موقعیت‌های نامطلوب تصویری نیز باشند. ذهن آنچه را ممکن است رخ دهد، تجسم می‌کند ولی از آنجا که معمولاً بدترین و رویداد متصور رخ نمی‌دهد، نگرانی لزومی ندارد (رایس، ۲۰۰۱/۱۳۸۷).

عامل دوم بیانگر عزت نفس است. سازگاری و هماهنگ شدن با خود و محیط پیرامون خود برای هر موجود زنده، یک ضرورت حیاتی است. افراد از راه‌های مختلفی برای رسیدن به سازگاری استفاده می‌کنند که یکی از آن‌ها افزایش عزت نفس است (حبیبی، صالح مقدم، طلایی، ابراهیم‌زاده و کریمی موقنی، ۱۳۹۱). **ویلیام جمیز** (۱۹۸۰) عزت نفس^{۱۴} را احساس خودارزشی که از نسبت موفقیت‌های واقعی بر موفقیت‌های ادعا شده به دست می‌آید، تعریف کرده است (نقل از کار، ۲۰۰۴/۱۳۸۷). به‌طور کلی، عزت نفس در بهداشت و سلامت روانی افراد نقش محور و مؤثری بازی می‌کند. در پژوهش‌های زیادی بر نقش عزت نفس در سازگاری عاطفی، هیجانی، اجتماعی و روان شناختی تأکید شده است.

پژوهشگران نیز ارتباط بین عزت نفس و متغیرهایی مانند رضایت از زندگی (بیاتنی^{۱۵}، ۲۰۰۷)، سلامت روانی و ناامیدی (لایوبومیرسکی^{۱۶}، ۲۰۰۶) را نشان داده‌اند.

عامل سوم بیانگر **خشم** است. حالات خصمانه که عمدتاً با احساسات کینه‌توزانه مشخص می‌شوند، ممکن است به شکل خشم، نفرت، تحقیر، یا حسادت ظاهر کنند (رایس، ۲۰۰۱/۱۳۸۷). خشم به عنوان یکی از هیجان‌های پایه با تهدید و ارزیابی منفی مرتبط است که بعد از ترس به‌طور تقریبی بیشترین مطالعات را در حوزه هیجان‌ها به خود اختصاص داده است. خشم حالتی است که در آن شخص به وضع تعرض درمی‌آید و برای مقابله با عوامل تهدید آماده می‌شود (سولومون، ۲۰۰۰).

یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که بین خشم و خطرهای

درازدت و جدی سلامت مثل فزون تنشی و بیماری‌های قلبی-عروقی، آسم، و سرطان رابطه وجود دارد. سطوح بالای خشم، میزان مرگ و میر را نیز پیش‌بینی می‌کند (هاربورگ^{۱۷} و همکاران، ۲۰۰۳).

خشم در نوجوانان دلایل بسیاری دارد. ممکن است علت آن محدودیت فعالیت‌های فیزیکی یا اجتماعی نوجوان باشد. نوجوانان، خصوصاً وقتی فرصت لازم برای زندگی اجتماعی از آنان دریغ می‌شود، آزرده می‌شوند. گاه خشم نوجوانان ناشی از ناتوانی خودشان در انجام یک آزمایش یا کاری است که قصد انجامش را دارند. آن‌ها از اشتباهات خود عصبی نمی‌شوند؛ مگر آنکه به شدت تحریک شوند (رایس، ۲۰۰۱/۱۳۸۷).

عامل چهارم بیانگر **خوش بینی** است. خوش بینی از برجسته‌ترین سازه‌های شخصیتی است که از شناخت‌های مثبت تشکیل شده است. به نظر **تیگر**^{۱۸} (۱۹۷۹) خوش بینی، خلق یا نگرشی است که با انتظار در خصوص آتیه اجتماعی یا غیر اجتماعی همراه باشد که فرد ارزیابی کننده آن را به لحاظ اجتماعی موافق خواست خود ارزیابی می‌کند. او خوش بینی را جزء ذاتی نوع انسان و یک ویژگی متمایز کننده و سازگارانه قلمداد می‌کند (نقل از کجیاف، عریضی، و خدابخشی، ۱۳۸۵). احساس خوش بینی تکرار عبارت‌های مثبت یا تصور برنده شدن نیست بلکه در روش اندیشیدن شما درباره علت‌ها نهفته است (حسینی قمی، ۱۳۹۰).

خوش‌بینی با بهره‌گیری از راهبردهای کنار آمدن فعال ارتباط دارد. خوش‌بینی، نگرش‌ها و گرایش‌های مثبت برنامه‌ریزی برای بهبود، جست‌وجوی اطلاعات و بازسازی موقعیت‌های بد برحسب مثبت‌ترین جنبه‌هایشان را پیش‌بینی می‌کند. خوش‌بین‌ها جبرگرایی، سرزنش و فرار را کمتر به کار می‌برند و بر جنبه‌های منفی موقعیت متمرکز نمی‌شوند. آن‌ها همچنین به دلیل کنار آمدن در برابر بیماری‌های شدید و نگرانی‌های مربوط به تهدیدهای سلامتی از بدبین‌ها متمایز می‌شوند (موسوی‌نسب و تقوی، ۱۳۸۵).

نتایج مطالعات **کاتارینا میلووا و جاردو سلوا دوزدلو**^{۱۹} (۲۰۱۰)، نشان داد بین خوش‌بینی و راهبردهای مقابله‌ای از جمله مقابله شناختی و حمایت اجتماعی رابطه مثبت معناداری وجود دارد. **گارباسکی**^{۲۰} (۲۰۱۰)، در نتایج بررسی‌هایش نشان داد که بین خوش‌بینی، امیدواری و تاب‌آوری رابطه معناداری وجود دارد.

عامل پنجم بیانگر **افسردگی** است. اکثر افراد گاهی وقت‌ها

بازپدیدآوری را دربرنمی‌گیرد. حداقل بار عاملی هر سؤال در ماتریس عاملی و ماتریس چرخش یافته ۰/۳ در نظر گرفته شده است، که دلایل کافی برای انتخاب این مقدار به عنوان حداقل بار عاملی معنادار وجود ندارد. سؤال‌های ۵ و ۳۹ دارای همبستگی کم با مجموعه سؤال‌های مقیاس دارد. به نظر می‌رسد این مقدار ناشی از نحوه نگارش دستوری این سؤال‌هاست که آزمودنی را هنگام پاسخ دادن به سؤال دچار تردید می‌کند. به منظور دستیابی به نتایج جامع‌تر و دقیق‌تر پیشنهاد می‌شود پژوهش در سطح وسیع‌تر اجرا شود، تا قابلیت تعمیم‌پذیری نتایج نیز افزایش یابد. در پژوهش‌های دیگری این مقیاس روی گروه‌های دیگری از جامعه اجرا شود. برای حصول اطمینان بیشتر نسبت به اعتبار مقیاس عواطف، از روش بازآزمایی استفاده شود تا از این طریق ثبات و پایایی مقیاس نیز مشخص گردد. این مقیاس توسط کارشناسان و متخصصان مجدداً مورد مطالعه و بررسی قرار گیرد تا در زمینه نگارشی و دستوری جملات تجدید نظر گردد.

پی‌نوشت‌ها

1. Rice
2. Adler
3. Rogers
4. Seligman & Csikszentmihalyi
5. Veenhoven
6. Sutton
7. Zembylas
8. Aultman, William- Johnson & Schutz
9. principicual components (pc)
10. oblique rotation
11. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)
12. Bartlett test of sphericity
13. Pine, Helfinstein, Bar-Haim, Nelson & Fox
14. selfesteem
15. Biatny
16. Lyubomirsky
17. Harburg
18. Tiger
19. Katarina Millova & jaroslava Dosedlova
20. Garbowski
21. Atkinson et al
22. Eisa
23. self-acceptance
24. positive relation with others
25. autonomy
26. environmental mastery
27. Purpose in life
28. Personal growth

احساس غم و رخوت می‌کنند و به هیچ کار و فعالیتی رغبت ندارند؛ حتی به فعالیت‌های لذت‌بخش. بروز نشانه‌های خفیف افسردگی، در واقع پاسخ طبیعی آدمی به فشارهای متعدد زندگی است. عدم موفقیت در تحصیل یا کار، از دست دادن عزیزان، یا آگاهی از اینکه بیماری یا پیری توان آدمی را تحلیل می‌برد، از جمله موقعیت‌هایی هستند که اغلب موجب بروز افسردگی می‌شوند. افسردگی تنها زمانی ناپهنجار تلقی می‌شود که در عملکرد بهنجار اختلال کند و هفته‌ها بدون وقفه ادامه یابد. اختلال‌های افسردگی نسبتاً شایع‌اند و حدود ۱۷ درصد مردم در طول زندگی یک دوره افسردگی حاد را از سر می‌گذرانند (اتکینسون و همکاران^{۲۱}، ۱۹۹۲/۱۳۸۵). بر اساس پژوهش‌های انجام شده بین افسردگی کودکان و بزرگسالان از نظر وجود خلق افسرده ساز مداوم، وجود علائم نباتی، آشفتگی در خواب، اختلال در اشتها و انرژی، مشکلات تمرکز و توجه و کاهش علاقه به فعالیت‌های معمولی شباهت وجود دارد (عیسی^{۲۲}، ۲۰۰۶).

نتایج نشان می‌دهد که عامل‌های به‌دست آمده از مقیاس عواطف تا حدودی با مقیاس بهزیستی ذهنی و مقیاس بهزیستی روان‌شناختی مطابقت دارند. عامل اضطراب با عامل روان رنجوری و استرس مقیاس بهزیستی، عامل عزت نفس با عامل اراده از مقیاس بهزیستی ذهنی و با عامل خودمختاری از مقیاس بهزیستی روان‌شناختی مطابقت دارد. عامل خوش بینی با عامل سرزندگی از مقیاس بهزیستی ذهنی و عامل هدفمندی در زندگی از مقیاس بهزیستی روان‌شناختی مطابقت دارد. عامل افسردگی با عامل افسردگی مقیاس بهزیستی ذهنی مطابقت دارد.

مولوی، ترکان، سلطانی، و پالاهنگ (۱۳۸۹)، در پژوهشی به مطالعه هنجاریابی و سنجش روایی و پایایی پرسش‌نامه بهزیستی ذهنی پرداختند. نتایج نشان داد پرسش‌نامه بهزیستی ذهنی از چهار عامل سرزندگی، اراده، روان رنجوری، و استرس - افسردگی تشکیل شده است.

مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف (۱۹۸۹) شامل شش مؤلفه است که عبارت‌اند از: پذیرش خود^{۲۳}: یعنی نگرش مثبت به خود و پذیرش جنبه‌های مختلف خود مانند ویژگی‌های خوب و بد و احساس مثبت درباره زندگی گذشته؛^{۲۴} روابط مثبت با دیگران^{۲۵}: احساس رضایت و صمیمیت از رابطه با دیگران و درک اهمیت این وابستگی‌ها؛^{۲۶} خودمختاری^{۲۷}: احساس استقلال و اثرگذاری در رویدادهای زندگی و نقش فعال در رفتارها؛^{۲۸} تسلط بر محیط^{۲۹}: حس تسلط بر محیط، کنترل فعالیت‌های بیرونی و بهره‌گیری مؤثر از فرصت‌های پیرامون؛^{۳۰} زندگی هدفمند^{۳۱}: داشتن هدف در زندگی و باور به اینکه زندگی حال و گذشته او معنی‌دار است؛^{۳۲} رشد شخصی^{۳۳}: احساس رشد بادوام و دستیابی به تجربه‌های نو به عنوان یک موجود دارای استعدادهای بالقوه.

درباره این پژوهش باید توجه داشت که نتایج آن تنها قابل تعمیم به دانش‌آموزان مقطع اول دبیرستانی شهر تهران است و سایر نقاط و گروه‌های سنی را دربر نمی‌گیرد. ضریب اعتبار به‌دست آمده با استفاده از روش آلفای کرونباخ بوده که تنها نشان‌دهنده هماهنگی درونی مجموعه ماده‌های مقیاس است و مفاهیمی پایایی، پیش‌بینی‌پذیری، تکرارپذیری و

**شادمانی و نشاط
از جمله ارمغان‌های
آفرینش است
که نقش مهمی
در بهداشت
روانی انسان
دارد. اما این
ارمغان به خودی
خود به دست
نمی‌آید و برای
رسیدن به آن
باید برنامه‌ریزی
هدفمند داشت**



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های رشد توسط دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شود.

مجله‌های دانش‌آموزی

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

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

رشد نوآموز (برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی)

رشد دانش‌آموز (برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی)

رشد نوجوان (برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول)

رشد جوان (برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم)

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

♦ رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد آموزش متوسطه ♦ 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 نسبی ♦ رشد آموزش زیست‌شناسی ♦ رشد آموزش زمین‌شناسی ♦ رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار و 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: ۸۸۳۰۱۴۷۸ - ۲۱

وبگاه انجمن‌ها:

www.ircounseling.org

www.iranpa.org

www.iranianasp.com

<http://irsprc.org>

www.irandoc.ac.ir

www.sid.ir

www.ircss.org

انجمن مشاوره ایران

انجمن روان‌شناسی ایران

انجمن روان‌شناسی اجتماعی ایران

انجمن حمایت از حقوق کودکان

مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران

مرکز علمی جهاد دانشگاهی

پژوهشکده علوم شناختی

عناوین مجلات:

تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره، صاحب امتیاز: انجمن مشاوره ایران
روان‌شناسی معاصر، صاحب امتیاز: انجمن روان‌شناسی ایران

عناوین کارگاه‌ها:

کارگاه‌های تخصصی ویژه مشاوران (مدرک کارشناسی ارشد و بالاتر)

- راه‌های درمان وسواس

- مهارت‌های کارآفرینی

- اختلالات زناشویی (ارتباط، پیمان‌شکنی و ...)

- مصاحبه تشخیصی

- کاربرد آزمون میلون در مشاوره ازدواج و خانواده

- اختلالات یادگیری

- بازی درمانی

- بهداشت ارتباط زناشویی

کارگاه‌های آموزشی غیرتخصصی:

- استرس‌های زندگی و راه‌های مقابله با آن

- مدیریت زمان

- افسردگی، بیماری قرن و راه‌های درمان آن

برای اطلاع از زمان برگزاری و شرایط شرکت در کارگاه‌ها با سایت

انجمن مشاوره ایران به نشانی وبگاه www.ircounseling.org

مراجعه کنید.

نکته: در سایت ذکر شده است که اعضای انجمن مشاوره ایران

می‌توانند عناوین کارگاه‌های آموزشی پیشنهادی را به نشانی پیام نگار

ICA_1375@yahoo.com ارسال کنند.^۱

پی‌نوشت

۱. این مطالب براساس آخرین اطلاعات ارائه شده در وبگاه انجمن مشاوره

ایران و جهت اطلاع رسانی ذکر شده است و مسئولیت هرگونه اشکال به عهده

آن انجمن خواهد بود.

۳ مسابقه

یک مسابقه یک نظر

پدر داشت فریاد می‌زد که «بچه بزرگ کرده‌ام که عصبی دستم باشد؛ اما شده بلای جانم! من دیگر نمی‌توانم خرج تو را هم تأمین کنم». پسر هم جواب می‌داد و نزدیک بود دعوایشان شود. پسر به هیچ عنوان کوتاه نمی‌آمد و پدر هم غرورش می‌شکست اگر بحث را تمام می‌کرد. این بحث کردن‌ها را زیاد دیده‌ایم یا مراجعانی داشته‌ایم که از این نوع رفتارها و برخوردهای والدین یا فرزندان خود شاکی بوده‌اند. به نظر شما مشکل کجاست و چرا دو طرف صحبت به تعامل و به نوعی گفت‌وگو نمی‌رسند؟ برای پاسخ دادن به این سؤال فکر کنید که به نظر شما ملاک‌های شخصیتی و رفتاری که بزرگسالان را از کودکان متمایز می‌کند، چیست؟ پاسخ به این سؤال برای کمک به نوجوان برای گذر از کودکی به بزرگسالی ضروری است.



برگ اشتراک مجله‌های رشد

نحوه اشتراک:

شما می‌توانید پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سمراه آزمایشی 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 قیش واریزی.
۲. ارسال اصل قیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی (کپی قیش را نزد خود نگه دارید).

• نام مجلات در خواستی:

نام و نام خانوادگی:

تاریخ تولد:

میزان تحصیلات:

تلفن:

نشانی کامل پستی:

استان:

شماره فیش بانکی:

شماره پستی:

خیابان:

مبلغ پرداختی:

پلاک:

• اگر قبلاً مشترک مجله بوده‌اید، شماره اشتراک خود را بنویسید:

امضا:

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

• وبگاه مجلات رشد: www.roshdmag.ir

• اشتراک مجله: ۲۱-۷۷۳۳۶۵۶/۷۷۳۳۵۱۱۰/۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۴

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

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

صفحه ۲ را بخوانید

تابستان داغ
با خودکنترلی
در دنیای
خیالی



شَهْرُ رَمَضَانَ الَّذِي أُنْزِلَ فِيهِ الْقُرْآنُ
هُدًى لِلنَّاسِ وَبَيِّنَاتٍ مِنَ الْهُدَى وَالْفُرْقَانِ

