



یادداشت سردبیر

پیش آهنگان سلامت روان / دکتر علی اصغر احمدی / ۲

روان شناسی خلاق

خلاقیت آموزشی / اهمیت آموزش یادگیری خلاق و فعال به دانش آموزان / مرتضی آقایی / ۴

پرونده الکترونیکی

پرونده الکترونیکی مشاوره ای دانش آموزان / علی اصغر ایزدی / ۹

روان شناسی بالینی

بی رمقی شغلی / بی رمقی شغلی و ارائه راهکارهای درمانی / احترام ابراهیم، مهری همتیان / ۱۰

انگیزه و هیجان

انگیزش تحصیلی / افزایش انگیزش و انگیزه تحصیلی در دانش آموزان / رضا گودرزی / ۱۴

راهنمایی و مشاوره

مشاوران ابتدایی / طرح رابطان هسته های مشاوره در مدارس ابتدایی / علی اصغر ایزدی / ۲۲

روان شناسی مثبت

شادکامی / رابطه مؤلفه های عواطف با شادکامی در بین دانش آموزان دبیرستانی / اکرم حکیمی، سیده بتول موسوی، کلثوم ستاری / ۲۳

اختلالات روان شناختی

بیش فعالی / اختلال نقص توجه / بیش فعالی چیست؟ / مهین لبرلوی / ۲۹

تازه ها

دیگه چه خبر؟ / علی عظیمی، سارا ساجدی / ۳۵

روان شناسی تربیتی

همیار مشاوره، مشاوره همتیان / علی اصغر ایزدی / ۳۹

فرسودگی تحصیلی / زهرامحمودی / ۴۱

روان شناسی شخصیت

نیازهای بنیادین، سبک زندگی؟ / نیازهای بنیادین روان شناختی و سبک زندگی (آسیب شناسی، راهکارها، علیرضا زندی / ۴۷

آزمون های روان شناختی

مقیاس نیاز به شوخ طبعی / دکتر آدیس کراسکیان / ۵۳

پژوهش

مطالعه و پیشرفت تحصیلی / رابطه عادات مطالعه با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه شهرستان زیرکوه خراسان جنوبی / زهرابردارن خاکسار، مهدی امیراحمدی آهنگ، صادق بهدانی / ۵۶

معرفی کتاب

سمیه علی مددی / ۶۳

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 یا از طریق پیام نگار مجله ارسال شوند. ● نشر 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 سوتیتراژ باشد. ● معرفی نامه کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عناوین و آثار وی پیوست شود. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● مقالات دریافتی بازگردانده نمی شود. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.

امروزه سلامت روان، علاوه بر نداشتن بیماری روانی مستلزم خوشحال بودن، راضی بودن، پویا و فعال زیستن در **دراز مدت**، به شکل فردی و جمعی، نیز می‌شود. یعنی اگر بخواهیم در راستای سلامت روان افراد بکوشیم، نه تنها باید از ابتلای آنان به بیماری روانی جلوگیری کنیم که می‌باید به مفاهیم و عناصر مذکور نیز توجه کنیم. این دومین سطح از سلامت روان افراد است. در این سطح است که ما باید به خوشحالی و رضایت دانش‌آموزان خود از زندگی و نیز پویا و فعال بودن آنان به خوبی توجه داشته باشیم.

اگرچه این سطح از سلامت روان، سطحی بالاتر و انسانی‌تر از سطح اول، یعنی نبود صرف بیماری روانی است، اما باز هم به نظر نمی‌رسد، با توجه به گستره وسیع زندگی انسان سطح مطلوبی باشد. برای بسیاری از انسان‌ها، بسیاری از شادی‌ها و خوشحالی‌ها، نوعی غم و ناخوشی را به دنبال دارد. برای بسیاری از انسان‌های فکور و اندیشه‌ورز، ناپایداری و زوال‌پذیر بودن آسایش‌ها، شادی‌ها، ایمنی‌ها و بسیاری از نعمت‌های زندگی، غم‌های ماندگاری را همراه می‌آورد. چنین احساس‌هایی با ورود فرد به سراسیمگی از دست دادن توانمندی و سلامت جسمانی، نقش جدی‌تری در معنی زندگی او بازی می‌کنند.

بسیارند انسان‌هایی که وقتی از میان‌سالی عبور کرده و خود را در شرف از دست دادن موقعیت‌ها و توانمندی‌های زندگی می‌بینند، اندیشه خودکشی را در سر می‌پروراند. بسیاری از اینان به دنبال یک دوره زندگی خوب و برخوردار از رفاه، دچار چنین احساسی می‌شوند. رواج مفهوم مرگ بدون بی‌حرمتی، یا مردن با عزت یا مرگ با وقار (به انگلیسی: Death with dignity) یا اوتانازی یا یوتانیازیا (Euthanasia) که در زبان **یونانی** به معنی «مرگ خوب» است، در فرهنگ امروز جهان به ویژه کشورهای غربی، گواهی از بی‌ثمر شمردن ادامه زندگی، حتی در بهترین شرایط ظاهری دنیوی است. اصطلاح یوتانیازیا اشاره به مرگی دارد که در آن، بیمار در خواست می‌کند او را به صورت طبیعی و آرام بمیرانند. پزشک مرگ، یعنی پزشکی که در انگلستان تعداد زیادی از افراد مسن را به تقاضای خودشان، با شیوه‌های علمی به قتل رسانده بود، موضوعی چالش‌انگیز را برای جامعه جهانی به وجود آورد. وجود چنین وقایعی، دلالت دارد بر وجود نوعی **خلاء** در تعریف و معنی بهزیستی روانی.

وقتی این خلاء معنوی با دیدگاه‌های فرهنگی و دینی ما مقابل واقع می‌شود به مفاهیمی چون آرامش و سعادت ابدی معنا می‌بخشد. اینجاست که معنی سلامت روانی به صورت «درک آرامش وطمأنینه درونی و تجربه رضایت عمیق و عاشقانه» در می‌آید.

زندگی بدون ایمان به خداوند و فارغ بودن از طریق اولیای الهی امکان دوام و استمرار ندارد. راه وصول به فرح و سرور **ابدی** ایمان است. که سطحی متعالی و جاودان را برای انسان به ارمغان می‌آورد. پیش‌آهنگان تأمین سلامت روان در جامعه اسلامی

سلام خدمت تمامی همکارانی که در مدارس کشور، در زمینه تأمین سلامت روان فرزندان عزیز این آب و خاک تلاش می‌کنند. همان گونه که هر کس نگران و اندیشناک سلامت جسمانی خود و دیگران است، علی‌القاعده، و بلکه در مرتبه نخست، در اندیشه سلامت روان خود و دیگران نیز هست. «می‌دانید که با تأمین سلامت روان می‌توان حتی بر بیماری‌های جسمانی غالب آمد؛ ولی بدون سلامت روان، حتی جسم سالم نیز از کارایی کافی برخوردار نخواهد بود. همچنین با سلامت روان، انسان می‌تواند به اهدافی که خداوند برای زندگی او در نظر گرفته است نایل آید. با کمی تأمل و اندیشه می‌توان به این نکته رسید که سلامت روان از مرتبه بالا و والایی نسبت به سلامت جسمانی برخوردار است. از این روست که مشاوران و روان‌شناسان و نیز کسانی که در جایگاه تربیتی نقش آفرینی می‌کنند و سهم مهمی در تأمین سلامت روان کودکان و نوجوانان ایفا می‌کنند، باید به اهمیت و عظمت کاری که انجام می‌دهند واقف باشند و نقش خود را در این زمینه به خوبی ایفا کنند.

بنابراین نقش بنیادی ما مشاوران، در مدرسه، فراهم آوردن زمینه لازم برای تأمین سلامت روان است. چنان که می‌دانیم به این کار، بهداشت روان گفته می‌شود که می‌توان آن را این گونه تعریف کرد: «کلیه اقدامات، اعم از زمینه‌سازی‌ها، فرهنگ‌سازی‌ها و ... در جهت پیش‌گیری از ابتلای انسان به بیماری روانی و اعتلا بخشیدن به کیفیت زندگی انسانی او بهداشت روان نامیده می‌شود.»

در مدرسه، مشاوران و روان‌شناسان نقش درمانگر برای بیماری‌های روانی دانش‌آموزان را بر عهده ندارند؛ چنین فعالیتی باید به مراکز و متخصصان بیرون از مدرسه واگذار شود. البته تشخیص اولیه بیماری و ارجاع فرد مبتلا به پزشک از وظایف مشاوران و روان‌شناسان داخل مدرسه است. در هر صورت درمان باید در مراکز تخصصی خارج از مدرسه انجام گیرد. اصولاً تأمین بهداشت روان دانش‌آموزان بسیار مهم‌تر از درمان آن‌هاست. به عبارت دیگر روان‌پزشکان و روان‌شناسانی که با درمان سروکار دارند در اصل با «بیماری» سروکار دارند ولی مشاوران و روان‌شناسان و حتی مربیان در سطح مدرسه، به شکل بنیادی با «سلامت» دانش‌آموزان در ارتباط‌اند.

سال‌ها بود که سلامت روان با فقدان بیماری روانی یکسان تلقی می‌شد. این یکسان بودن، در بسیاری موارد، مشکلات زیادی را از لحاظ توجه به ماهیت زندگی روانی فرد ایجاد می‌کرد. وقتی کسی بیماری خاصی نداشت، معنایش این بود که به لحاظ روانی هم خوب زندگی می‌کند؛ اما این برداشتی نادرست بود. چه بسیار انسان‌هایی که بیماری خاصی ندارند، اما اصلاً احساس خوشبختی و شادی نمی‌کنند. توجه به این جنبه از سلامت روان و بهزیستی روانی بود که مفاهیمی چون خوشحالی، رضایت خاطر و پویایی را به میان آورد.

پیش آهنگان سلامت روان

می‌باید به عناصری که در این سطح از تعریف سلامت روان مطرح است، توجه خاص داشته باشند.

تجلی ویژگی‌های سطح دوم از سلامت روان، در این سطح ریشه در عمق شخصیت انسان دارد و خنده‌ها و شادی‌های ظاهری و موقت را از میدان به در می‌کنند. وقتی شخصی مانند وودی آلن، حدود پنجاه سال به کار طنز می‌پردازد و این در حالی است در تمامی این مدت با غم و ترسی ماندگار زیسته است، نمی‌توان شادی ناشی از این گونه طنزپردازی‌های او را شادی حقیقی انگاشت. وودی آلن پیوسته از ترس مرگ، خود را در دنیایی مسخره‌گونه نگه داشته است. افکار و اندیشه‌های افرادی چون او، ماهیت شادی‌های مصطلح و رایج را به خوبی نشان می‌دهد.

از منظری دیگر می‌توان تأمین بهداشت روانی را با فراهم آوردن شرایطی برای رشد و شکل‌گیری شخصیت یا شاکله قوی در دانش‌آموزان هم‌معنی گرفت. در صورتی که تعلیم و تربیت بتواند شرایطی را فراهم کند که دانش‌آموزان دارای شخصیتی قوی و توانمند شوند. به گونه‌ای آنان را در مقابل آسیب‌های روانی نیز مقاوم کرده است. مهم‌ترین محورهایی که در شکل‌گیری شخصیت قوی مؤثر است عبارت‌اند از:

۱. داشتن ذهن و فکر فعال و قابل اعتماد؛
۲. عدم نوسان شدید عواطف و به هم زنده تعادل؛
۳. خودکنترلی قابل قبول.

قوت شخصیت در درجه اول باید یک واقعیت درونی باشد نه یک نماد ظاهری. کسانی که به شکل تصنعی و ساختگی خود را دارای شخصیت قوی، شاد، فعال و پویا نشان می‌دهند، در این مجموعه جای نمی‌گیرند.

در معنای اجمالی هر یک از محورهای فوق نکاتی باید مورد توجه قرار گیرد. وقتی سخن از داشتن ذهن و فکر فعال و قابل اعتماد می‌شود، مقصود داشتن فکری است که انسان خود تولیدکننده آن است. دانش‌آموزان باید بیاموزند که خودشان باید تولیدکننده اندیشه باشند نه مقلد و بازگوکننده اندیشه دیگران. محیط تربیتی نیز باید از القای افکار به دانش‌آموزان خودداری کند. حتی گزاره‌های علمی نیز باید توسط دانش‌آموزان دوباره‌سازی یا کشف دوباره شوند. در معنای نداشتن نوسان شدید عاطفی، به شناخت و نحوه مدیریت عواطف که نتیجه هوش عاطفی است باید اشاره کرد. محیط تربیتی باید دانش‌آموزان را در شرایطی قرار دهد که بتوانند شناخت درستی از عواطف خود داشته و آن‌ها را به خوبی اداره کنند. مفهوم خودکنترلی نیز زائیده تقویت شدن دو دستگاه شناختی و عاطفی انسان است.

به هر حال ما مشاوران در مدرسه پیش‌آهنگان سلامت روان هستیم و امید است بتوانیم فرزندان را به عرصه اجتماع تحویل دهیم که از سلامت روان برخوردار باشند؛ فرزندان که خود صاحب فکر و اندیشه و به دور و از تأثیرپذیری‌های کورکورانه از دیگران باشند.

خلاقیت آموزش

مرتضی آقایی

اهمیت آموزش یادگیری خلاق و فعال به دانش آموزان

تکرار کردن، حفظ می‌کنند و به حافظه می‌سپارند اما در زمان بازیابی اطلاعات از حافظه، سرخ‌های لازم را در اختیار ندارند. بنابراین آیا واقعاً باید ده‌ها بار درس را تکرار نمود؟ مطمئناً اگر چنین باشد، مطالعه کاری سخت و طاقت فرساست، اما واقعیت چیز دیگری است. مغز از دو نیم‌کره راست و چپ تشکیل شده است. یادگیری علوم، ریاضیات، خواندن و نوشتن با استفاده از ویژگی‌های نیم‌کره چپ صورت می‌گیرد. اما تصور و تجسم، تخیل و رویا، تشخیص اشکال و شناخت رنگ‌ها به وسیله نیم‌کره راست انجام می‌شود، که حاصل آن خلاقیت و تفکر است. در شرایط عادی، در هنگام فراگیری، نیم‌کره چپ فعال می‌شود، اما نیم‌کره راست زمانی به میدان وارد خواهد شد که یکی از ویژگی‌های مربوط به این نیم‌کره، در هنگام یادگیری مورد نیاز واقع شود تا به تحریک نیم‌کره راست منجر شود. یادگیری با بهره‌گیری از نیم‌کره راست در کنار نیم‌کره چپ، توان یادگیری را

یادگیری خلاق



یادگیری؛ با استفاده از نیم‌کره راست مغز

اشاره

پاره‌ای از دانش‌آموزان با وجود تلاش و پشتکار زیاد در مطالعه، در آزمون‌های تستی و تشریحی نتایج خوبی نمی‌گیرند. یکی از عوامل تأثیرگذار در این مسئله، عدم استفاده آن‌ها از روش‌های صحیح مطالعه و یادگیری است. بررسی روش مطالعه این گروه از دانش‌آموزان نشان می‌دهد که بسیاری از آن‌ها مطالب را با

یادگیری با بهره‌گیری از نیم‌کره راست در کنار نیم‌کره چپ، توان یادگیری را به چندین برابر افزایش می‌دهد، زیرا که نیم‌کره راست با خلاقیت، تفکر و کیفیت ارتباط دارد و ارزش و میزان یادگیری در این حالت به صورت تصاعدی افزایش می‌یابد

و سیستم‌های یادداشت‌برداری استفاده نمی‌گردد، این روش مطالعه نادرست است. در این روش نیم‌کره چپ فعال است و تنها ۲۰ درصد کارایی و بازدهی دارد.

۲. خط کشیدن زیر نکات مهم یا برجسته‌سازی: این روش نسبت به روش قبلی بهتر است ولی روش کاملی برای مطالعه نیست، چرا که در این روش ممکن است فرد به جای آن که تمرکز و توجه به یادگیری و درک مطالب داشته باشد، ذهنش معطوف به خط کشیدن زیر نکات مهم گردد. روش صحیح خط کشیدن زیر نکات مهم حداقل باید به این صورت باشد که ابتدا مطالب را بخوانید و مفهوم را کاملاً درک کنید و سپس زیر نکات مهم خط بکشید نه آن که در کتاب به دنبال نکات مهم بگردید تا زیر آن‌ها خط بکشید. روش خط کشیدن فعالیت نیم‌کره چپ را در پی داشته و ۳۰ درصد بازدهی دارد.

۳. یادداشت‌برداری به صورت خلاصه‌نویسی: در این روش پس از یادگیری مطالب، یادگیرنده آن چه را درک نموده، به صورت خلاصه، یادداشت می‌کند و در زمان‌های خاص آن‌ها را مرور می‌نماید. خلاصه‌نویسی دوباره‌نویسی نیست بلکه شبیه عکس گرفتن از هر متن یا تصویر در مقیاسی کوچک‌تر است. بسیار اتفاق می‌افتد که در خلاصه‌نویسی، دانش‌آموز فکر می‌کند نوشتن تمام مطالب خوب و لازم است و لذا در خلاصه‌ها تمام آن‌ها را می‌آورد، اما و در نهایت می‌بیند که خلاصه، او نوشته‌ای هم حجم با مطالب درسی شده است. در خلاصه‌نویسی نیم‌کره چپ فعال است و این روش ۴۰ درصد بازدهی دارد.

۴. یادداشت‌برداری از عباراتی که شامل نکات مهم است: در این روش بعد از مطالعه و درک مطالب، عبارات و جملات مهم یادداشت‌برداری و سپس در زمان‌های خاص تکرار و مرور می‌شوند. در این روش نیم‌کره چپ فعال است و ۵۰ درصد بازدهی دارد.

۵. یادداشت‌برداری براساس نوشتن نکات کلیدی به صورت خطی: نکات کلیدی، نکات مهم و برجسته متن است و به جهت دقتی که در حین مطالعه برای تشخیص و استخراج آن صرف می‌شود، موجب یادگیری بهتر و راحت‌تر متن مورد مطالعه می‌گردد. در این روش بعد از درک مطالب، نکات کلیدی در پی یکدیگر یا به صورت افقی یا عمودی ثبت می‌شوند و یادآوری متن با به خاطر آوردن این نکات، انجام می‌گیرد. هرچند این روش یادداشت‌برداری به جهت استفاده از نکات کلیدی ارزش خود را داراست، اما هیچ تضمینی برای جلوگیری از افتادگی بخش

تفکر با کیفیت ارتباط دارد و ارزش و میزان یادگیری در این حالت به صورت تصاعدی افزایش می‌یابد

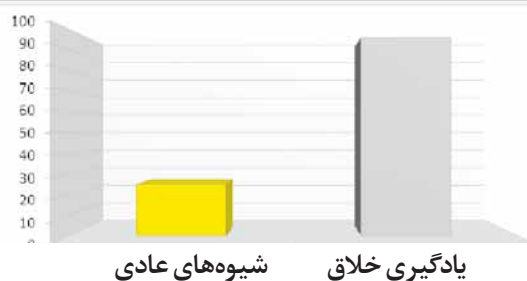
به چندین برابر افزایش می‌دهد، زیرا که نیم‌کره راست با خلاقیت، تفکر و کیفیت ارتباط دارد و ارزش و میزان یادگیری در این حالت به صورت تصاعدی افزایش می‌یابد.

کلیدواژه‌ها: آموزش، یادگیری خلاق، دانش‌آموز، خلاقیت فعال

استفاده از نیم‌کره راست مغز

- ده‌ها برابر شدن میزان یادگیری
- ده‌ها برابر شدن میزان یادگیری
- افزایش توان خلاقیت

مقایسه میزان بازدهی شیوه‌های معمول مطالعه و یادگیری خلاق



روش‌های مطالعه و میزان بازدهی و کارایی هر کدام

منظور از بازدهی و کارایی میزان به‌خاطر سپاری، میزان پاسخ‌گویی به سؤالات، چگونگی یادآوری مطالب و میزان فراموشی است.

۱. خواندن بدون نوشتن (روش عادی مطالعه): در شیوه عادی مطالعه که مطالب با تکرار، به حافظه سپرده می‌شود، بخش قابل توجهی از فعالیت مغز معطوف کدگذاری تمامی کلماتی که با آن روبه‌رو می‌گردد می‌شود. بر این اساس بخش کمتری از فعالیت مغز به ذخیره‌سازی اطلاعات در حافظه اختصاص می‌یابد. بنابراین چون از هیچ کدام از ابزارهای کمک آموزشی

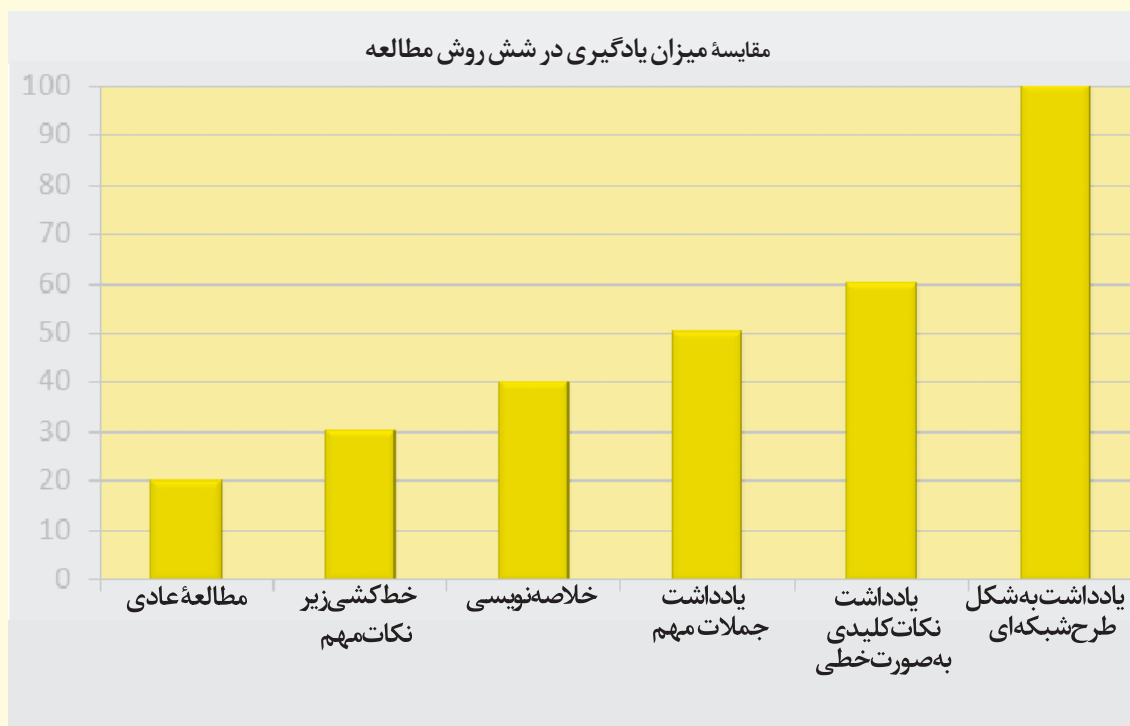
همه پژوهشگران بر این نکته توافق دارند که بیشترین بازدهی در مطالعه بر مبنای یادداشت برداری حاصل می شود و شیوه برتر مطالعه شیوه ای است که مبتنی بر یادداشت برداری به شکل شبکه ای باشد

۳. محدودیت شاخه های اصلی: همان طور که به تنه یک درخت سه یا چهار شاخه و سپس به هر شاخه، شاخه های دیگری متصل است، باید تعداد شاخه های اصلی محدود باشد.

۴. به کارگیری علائم و قراردادهای: در هنگام نوشتن طرح شبکه ای، می توان برای جلوگیری از حجیم شدن طرح، از علائم خاص و قراردادی و اشکال اختصاری کلمات استفاده نمود.

مستقلی از نکات کلیدی، از خاطر، در این شیوه نیست. در این روش نیم کره چپ فعال است و ۶۰ درصد بازدهی دارد.

۶. یادداشت برداری براساس نوشتن نکات کلیدی به صورت طرح شبکه ای مغز یا درخت حافظه: در این روش مانند روش قبل، پس از استخراج نکات کلیدی باید آن ها را در شاخه های اصلی، شاخه های فرعی و فرعی تر و... قرار داد و طراحی ویژه ای به صورت یک شبکه یا نقشه برای آن در نظر گرفت. این روش بهترین شیوه برای یادگیری، خصوصاً فراگیری مطالب درسی است. با استفاده از درخت حافظه، مطالب به صورت کدگذاری و رمزبندی شده در اختیار مغز گذاشته می شود. در نتیجه مغز فرصت و نیروی کافی برای ذخیره سازی مطالب را به دست می آورد. در این روش نیم کره راست فعال است و ۱۰۰ درصد بازدهی دارد.



انواع طرح های شبکه ای

مثال: رسم طرح شبکه ای

مریم در خانواده ای ۴ نفری زندگی می کند. پدر وی کارمند راه آهن است و ۵۰ سال دارد. مادر او خانه دار و ۴۰ ساله است. برادرش علی ۲۲ سال دارد و دانشجوی دوره کارشناسی ارشد است. مریم با ۱۷ سال سن، دانش آموز سال آخر دبیرستان است و خود را برای شرکت در کنکور آماده می سازد. او به دو کلاس مهارت های مطالعه و خلاقیت و موفقیت می رود. کلاس مهارت های مطالعه با ۳۰ نفر شرکت کننده در ساعت ۴ بعد از ظهر

بهترین زمان برای استخراج نکات کلیدی و اجرای طرح شبکه ای، همزمان با مطالعه اصلی است.

اصول اجرای طرح شبکه ای

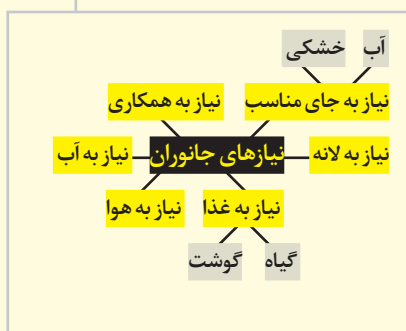
۱. مشخص کردن عنوان مطلب: باید عنوان مطلب را به گونه ای برجسته و در محلی مناسب از صفحه، متناسب با نوع و مدل طرح شبکه ای نوشت.

۲. تمایز نکات اصلی از فرعی: در بازایی ذهنی هر طرح شبکه ای باید بدون هیچ تردیدی عنوان مطلب و تعداد شاخه های اصلی طرح، نقش بندد. برای تمایز شاخه های اصلی از فرعی پس از آن، می توان از کادرها، اشکال، خطوط و رنگ های متفاوت استفاده کرد.

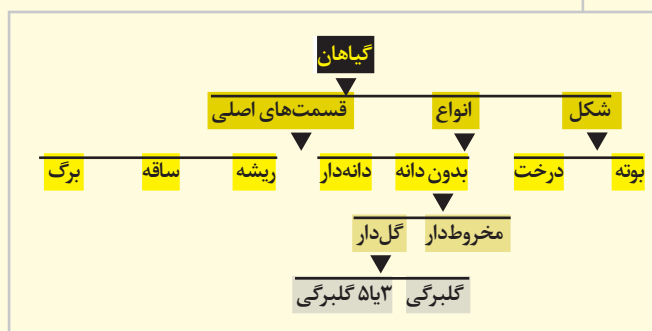
طرح مجموعه‌ای



طرح شعبایی



طرح سازمانی

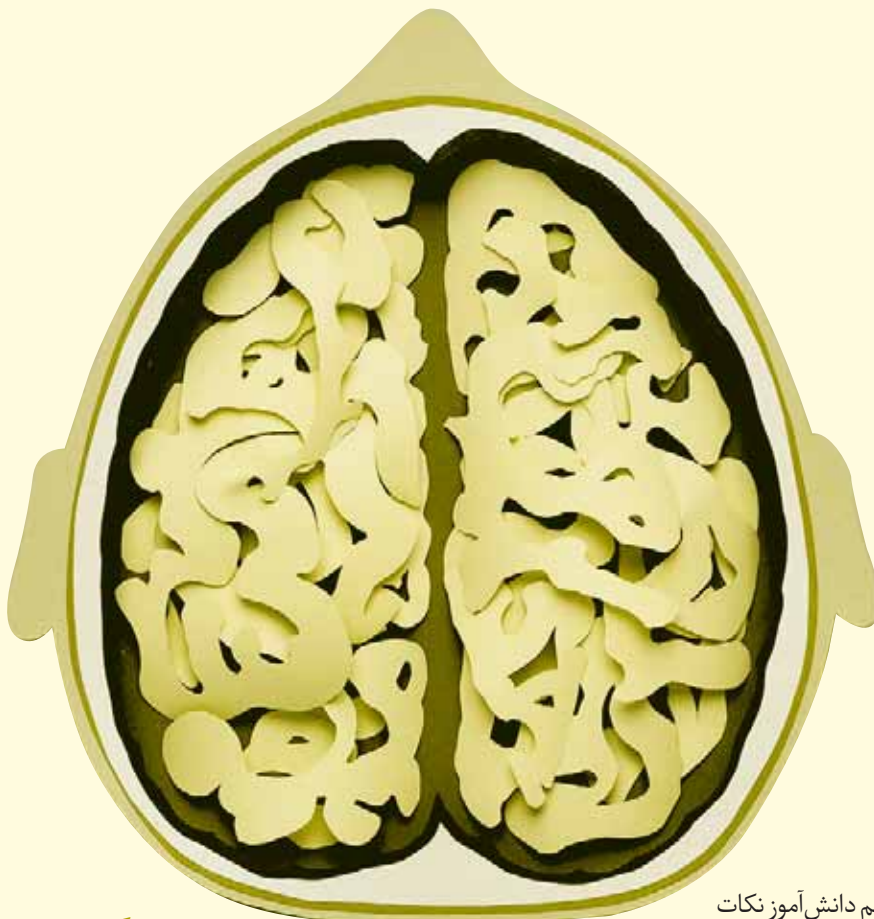


روزهای زوج، و کلاس خلاقیت و موفقیت با حضور ۲۵ نفر در ساعت ۱۰ صبح روزهای فرد تشکیل می‌شود. مریم پس از کلاس‌های امروز به اتفاق پدرش به بازار رفت و آن‌ها یک فرش تبریزی طرح گلدان خریدند. قیمت قالی ۹۰۰ هزار تومان بود که ۲۰۰ هزار تومان آن را نقد پرداختند و برای بقیه، پدر مریم دو چک، یکی به مبلغ ۵۰۰ هزار تومان به عهده بانک ملی و دیگری ۲۰۰ هزار تومان به عهده بانک ملت صادر کرد.

۱. در روش اول مطالعه (خواندن بدون نوشتن)، دانش‌آموز ممکن است با تکرار، بسیاری از جملات متن را حفظ کند.
۲. در روش دوم، دانش‌آموز زیر نکات مهم خط می‌کشد و به تکرار و مرور مطالب می‌پردازد.
۳. در روش سوم دانش‌آموز پس از خواندن متن، آن چه را که درک کرده به صورت خلاصه می‌نویسد.
۴. در روش چهارم دانش‌آموز نکات و جملات مهم را یادداشت می‌کند.

طرح همپوشایی





نتیجه‌گیری

در پژوهش‌های بی‌شماری که درباره شیوه‌های مختلف مطالعه انجام گرفته است، همه پژوهشگران بر این نکته توافق دارند که بیشترین بازدهی در مطالعه بر مبنای یادداشت‌برداری حاصل می‌شود و شیوه برتر مطالعه شیوه‌ای است که مبتنی بر یادداشت‌برداری به شکل شبکه‌ای باشد. طرح شبکه‌ای امکان کسب بیشترین بازدهی را از مطالعه فراهم می‌سازد. و به‌گونه‌ای با مغز و ساختار کارکردی آن تطابق دارد که امکان یادگیری و به‌خاطر سپاری کامل مطالب را با یک‌بار یادگیری فراهم می‌سازد و فرد پس از مدتی مطالعه به شیوه شبکه‌ای، با آگاهی به توانایی‌های بی‌شمار خویش، به خلاقیتی نامحدود دست می‌یابد و در تمامی زمینه‌ها خود را تواناتر و خلاق‌تر از پیش می‌بیند و بر این اساس به اهداف والایی در زندگی، کار و تحصیل خویش نایل می‌شود. بنابراین لازم و ضروری است که شیوه‌های صحیح مطالعه و یادگیری شامل اهمیت پیش‌خوانی، فعال بودن در کلاس، یادگیری درس هر روز در همان روز، مرور و زمان‌های آن، روش‌های افزایش تمرکز، شیوه‌های تندخوانی، مهارت‌های تست‌زنی، نقش یادیارها در یادگیری، زمان و مکان مطالعه و به‌خصوص یادگیری خلاق را به دانش‌آموزان آموزش دهیم.

منبع

۱- شجری، فتح‌الله (۱۳۷۹). یادگیری خلاق: درک خلاقانه و به‌خاطر سپاری همیشگی تمامی مطالب. چاپ سوم. تهران: ناشر انجمن قلم ایران

۵. در روش پنجم دانش‌آموز نکات

کلیدی را به صورت خطی به روش زیر یادداشت می‌نماید.

مریم: ۴ نفره، پدر: کارمند راه آهن، ۵۰ ساله - مادر: خانه‌دار، ۴۰ ساله - برادر (علی): ۲۲ ساله، دانشجو، کارشناسی ارشد
مریم: ۱۷ ساله، دانش‌آموز سال آخر، کلاس‌ها: مهارت‌های مطالعه: ۳۰ نفر، ۴ عصر زوج، خلاقیت و موفقیت: ۲۵ نفر، ۱۰ صبح فرد

قالی: تبریز - طرح گلدان ۹۰۰ هزار تومان: نقد ۲۰۰ ه، چک‌ها: ملی، ۵۵۰۰، ملت ۲۰۰ ه.

۶. در بهترین مدل، تنظیم نکات کلیدی به صورت طرح شبکه‌ای یا درخت حافظه به روش زیر است.

خانواده	پدر	۵۰ سال / کارمند راه آهن
	مادر	۴۰ سال / خانه‌دار
	مریم	۱۷ سال / دانش‌آموز - سال آخر - کنکور
	علی	۲۲ سال / کارشناسی ارشد - دانشجو
مریم	کلاس	مهارت‌های مطالعه: ۳۰ نفر / زوج - ۴ عصر
		خلاقیت: ۲۵ نفر / صبح - فرد
قالی	تبریز - طرح گلدان	نقد: ۲۰۰ هزار تومان
	چک	ملی: ۵۰۰ هزار تومان ملت: ۲۰۰ هزار تومان



پرونده الکترونیکی مشاوره

ورود به سایت | دانلود فیلم راهنما | اهداف | اطلاعاتی ها | ارتباط با مرکز مشاوره | ارتباط با مرکز مشاوره | سایت مشاور

پرونده الکترونیکی مشاوره‌ای دانش آموزان

علی اصغر ایزدی

رئیس اداره مشاوره اداره کل امور تربیتی

و مشاوره معاونت امور فرهنگی و پرورش وزارت آموزش و پرورش

اهداف

تسهیل و تسريع در ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره‌ای مشاوران مدارس به دانش آموزان؛ صرفه جویی در وقت و هزینه نسبت به تشکیل پرونده کاغذی؛ تهیه آمار، اطلاعات و گزارش‌های آنلاین از اختلالات روانی- رفتاری دانش آموزان.

تعریف

پرونده مشاوره‌ای اولین منبع شناخت و مطالعه سرگذشت و تاریخچه زندگی دانش آموزان است که مشاور مدرسه، نسبت به تکمیل آن اقدام می‌نماید.

شیوه اجرا

- برنامه‌ریزی و پشتیبانی اداره کل امور تربیتی و مشاوره با همکاری مرکز آمار و فناوری اطلاعات
- دریافت نام کاربری و گذرواژه اختصاصی و محرمانه به تعداد مشاوران مدارس از کارشناسی مشاوره منطقه یا ناحیه
- تمهید مقدمات لازم و تأمین تجهیزات سخت‌افزاری اتاق مشاوره از سوی مدیر مدرسه
- ورود به سامانه به نشانی: www.moshavereh.medu.ir
- تکمیل و به‌روزرسانی اطلاعات مشاوره‌ای دانش آموزان در طی سال تحصیلی توسط مشاور مدرسه

مقدمه

وظیفه و هدف عمده راهنمایی و مشاوره در مدارس شناخت دانش آموزان به منظور تسهیل رشد همه‌جانبه آنان است. این شناخت میسر نمی‌شود مگر آنکه مشاور با بهره‌گیری از ابزارها، فنون و روش‌های علمی و روان‌شناختی بتواند حالات، رفتار، خصوصیات و کیفیات روانی دانش آموزان را تشخیص دهد. برای رسیدن به این شناخت، فنون و وسایلی لازم است؛ از جمله پرسش‌نامه، مشاهده، مصاحبه، استفاده از مقیاس درجه‌بندی و آزمون‌های روانی. اطلاعاتی که از طریق این فنون و ابزارها به دست می‌آید، در پرونده خاصی به نام پرونده مشاوره نگهداری می‌شود که با توجه به هوشمندسازی فعالیت‌های مدارس، این پرونده کاغذی از سال ۱۳۹۱ به پرونده الکترونیکی تغییر یافته است.

ضرورت

در راستای برنامه‌های هوشمندسازی مدارس و براساس سند تحول بنیادین راهکار ۱۷/۱: توسعه ضریب نفوذ شبکه ملی اطلاعات و ارتباطات (اینترنت) در مدارس با اولویت پر کردن شکاف دیجیتالی بین مناطق آموزشی و ایجاد سازوکار مناسب برای بهره‌برداری بهینه و هوشمندانه توسط مربیان و دانش آموزان در چارچوب نظام معیار اسلامی هدف اصلی بوده و اداره کل امور تربیتی و مشاوره اقدام به تهیه نرم‌افزار پرونده الکترونیکی مشاوره‌ای دانش آموزی نموده است.

بی‌رمقی شغلی

بی‌رمقی شغلی و ارائه راهکارهای درمانی

احترام ابراهیم
مهتری همتیان

مشاوران دبیرستان
دخترانه شاهد کوثر

مقدمه

بی‌رمقی شغلی پدیده‌ای است که در جوامع امروزی شیوع زیادی پیدا کرده و تمامی شئون زندگی را در بر گرفته است، به طوری که از یک طرف موجب افزایش اعتیاد، طلاق، ترک شغل، بیماری‌های جسمی و روان‌تنی و از طرف دیگر موجب کاهش نیروی مولد و ضربه به اقتصاد و تولید کشور شده است. نقش «استرس» در ایجاد «بی‌رمقی» بسیار اساسی است و همین امر موجب شده تا برخی از محققان این دو اصطلاح را به صورت مترادف به کار ببرند.

وقتی فرد در وضعیتی قرار گیرد که تحت فشار واقع شود، یا احساس ناراحت‌کننده‌ای به او دست دهد، عصبی شود، احساس ناکامی و تنش کند یا در تعارض و بلا تکلیفی واقع شود، می‌گوییم تحت فشار روانی است. امروزه در بسیاری از سازمان‌ها، فشارهای عصبی و روانی به درجات گوناگونی وجود دارد. یکی از پیامدهای فوری استرس

و فشارهای روانی، پدیده بی‌رمقی شغلی است. این پدیده مدت‌هاست به عنوان موضوع مورد مطالعه روان‌شناسان و سایر متخصصان علوم رفتاری قرار گرفته است.

«پژوهشگرانی مانند پانیس (pines) و آرون سون (aronson) بی‌رمقی را یکی از عمده‌ترین پیامدهای اجتناب‌ناپذیر استرس شغلی می‌دانند و معتقدند تا زمانی که استرس‌ها از میان نرود این مشکل همچنان ادامه خواهد داشت.» (راس، ۱۳۷۷، ص ۳۹)

بر اساس تحقیقات انجام شده، کارکنان حرفه‌های خدماتی از اولین قربانیان بی‌رمقی شغلی محسوب می‌شوند. محققان این مسئله را ناشی از مواجهه هر

فرسودگی شغلی اصطلاحی است که جهت توصیف تغییرات منفی در نگرش، خلق و رفتار افراد در مواجهه با استرس‌های مربوط به کار استفاده می‌شود

روژه این افراد با شرایط فشارآور و فقدان شرایط مثبت در محیط اجتماعی و کاری می‌دانند. مددکاران اجتماعی، مشاوران، پزشکان، روان‌شناسان، معلمان و بخش‌های خدماتی دیگر جزء افرادی هستند که در معرض بی‌رمقی شغلی قرار دارند.

کلیدواژه‌ها: بی‌رمقی شغلی، روان‌درمانی، فشار عصبی

بی‌رمقی شغلی

«مفهوم بی‌رمقی (burn-out) برای اولین بار توسط فرودنبرگر (freudenberger) مطرح شد. وی در توصیف این مفهوم می‌گوید: بی‌رمقی شغلی است که در آن نیروی انسانی، خسته شده و از پا در می‌آید.» (شارع‌پور، ۱۳۸۳، ص ۲۷۴)

فرسودگی شغلی اصطلاحی است که جهت توصیف تغییرات منفی در نگرش، خلق و رفتار افراد در مواجهه با استرس‌های مربوط به کار استفاده می‌شود. افرادی که به‌طور طولانی مدت در معرض استرس‌های شدید هستند، امکان دارد مبتلا به فرسودگی کاری شوند. این پدیده سندرمی است شامل فرسودگی فیزیکی، عاطفی و روانی و توأم با احساس شدید پایین بودن پیشرفت شخصی در فرد است؛ بدین معنی که افراد درگیر با این مسئله، احساس می‌کنند هیچ‌گونه پیشرفت و ترقی در زندگی حرفه‌ای و شخصی خود ندارند.

فردی که بی‌رمق شده از خستگی شدید در رنج است؛ به‌دنبال آن وقتی ذخیره‌های جسمانی وی بر اثر تداوم شرایط استرس‌زا در محیط کارش، تمام می‌شود، نیروی عاطفی وی نیز تحلیل رفته و او احساس درماندگی، نومیدی و افسردگی می‌کند. در این صورت رضایت آن فرد از زندگی کم می‌شود و در نهایت فرسودگی روانی به سراغش می‌آید، بدین معنی که نسبت به کار، مراجعان و همکاران خود با دیدی منفی برخورد می‌کند و قادر نیست بر روابط خود تسلط داشته باشد. (راس، مترجم خواجه‌پور، ۱۳۷۷)

فرسودگی شغلی را می‌توان به‌عنوان یک سندرم فرسودگی عاطفی، فیزیکی و ذهنی که توأم با احساس پایین بودن عزت‌نفس، احساس پایین بودن خود - ارزشمندی و ناشی از حضور استرس‌های شدید و طولانی مدت، تعریف کرد.

افراد مبتلا به بی‌رمقی شغلی نمی‌توانند از تمام توان، استعداد و انرژی جسمی و روانی خود برای انجام کار استفاده کنند. در بیشتر موارد این‌گونه افراد در صدد یافتن شغل و حرفه‌ای جدید برمی‌آیند در حالی که از لحاظ روان‌شناختی حالت کناره‌گیری را پیشه می‌کنند. این افراد معمولاً از لحاظ عاطفی نسبت به

بی‌رمقی شغلی با نگرانی‌های شخصی مانند خستگی جسمی، بی‌خوابی، افزایش مصرف دارو و مسائل خانوادگی ارتباط دارد

کارشان احساس بی‌تفاوتی کرده، در مورد رفتار مراجعان نیز احساس ناراحتی می‌کنند. اغلب احساس می‌کنند بیش از حد زحمت می‌کشند. تحقیقات نشان داده است که فرسودگی شغلی موجب افت کیفیت خدماتی می‌گردد که کارکنان ارائه می‌دهند، و لذا می‌تواند عاملی برای ترک کار، غیبت و کاهش روحیه مسئولیت‌پذیری گردد. علاوه بر این بی‌رمقی شغلی با نگرانی‌های شخصی مانند خستگی جسمی، بی‌خوابی، افزایش مصرف دارو و مسائل خانوادگی ارتباط دارد. (خلیفه سلطانی، ۱۳۷۷)

نشانه‌های بی‌رمقی شغلی را می‌توان در سه زمینه جسمانی، عاطفی و روانی مورد مطالعه قرار داد. در بعد جسمانی، نشانه‌هایی از خستگی شدید همراه با بی‌خوابی و کمبود انرژی وجود دارد. در بعد عاطفی، وقتی ذخیره‌های جسمانی فرد پایین می‌آید ممکن است به موازات آن نیروهای عاطفی فرد نیز تحلیل روند؛ در نتیجه احساساتی چون افسردگی، درماندگی و نومیدی پدیدار می‌گردد.

بی‌رمقی را می‌توان در سه بعد، از نظر روان‌شناختی، مورد بررسی قرار داد. اولین بعد آن فرسودگی است که فرد احساس خستگی نموده و دیگر اشتیاقی برای کار خود ندارد. دومین بعد آن فقدان حس موفقیت فردی است که فرد احساس می‌کند دیگر به اهداف خود نائل نمی‌شود و تلاش‌های کاری او نتایج رضایت‌بخشی به دنبال ندارد. سومین بعد آن، دگرسان‌بینی خود است که منجر به جدایی عاطفی فرد از مراجعانش می‌شود. به‌طور مثال اگر معلم دچار بی‌رمقی شغلی شود در این مرحله دانش‌آموز را یک شیئی مایه رنجش می‌بیند نه یک شخص ارزشمند. در نتیجه، دانش‌آموزان را مسئول شکست‌های خود می‌داند و دست به سرزنش آن‌ها می‌زند. (شارع‌پور، ۱۳۸۳)

اگر بی‌رمقی شغلی را یک فرایند تصور کنیم می‌توان پنج مرحله را در این فرایند مشخص کرد. مرحله اول جسمانی است که فرد احساس خستگی و کوفتگی دارد. دچار سردرد، تهوع، کم‌خوابی و تغییر در عادات غذایی می‌شود. مرحله دوم فکری است؛ بدین معنی که افکار و سواستی به سراغ فرد می‌آیند و او در تصمیم‌گیری دچار اختلال می‌شود. مرحله سوم اجتماعی است. تحریک‌پذیری شدید، گوشه‌گیری اجتماعی، بدبینی، عدم رعایت ادب و نزاکت در برخورد با دیگران از نشانه‌های این مرحله است. در مرحله چهارم نشانه‌ها، روانی - هیجانی است. فرد دچار افسردگی شده و احساس درماندگی و خشم دارد. به انکار مسائل و واقعیت‌ها متوسل می‌شود و دائم به نکوهش دیگران می‌پردازد و بالاخره در پنجمین مرحله فرد تمایل به فرار از کار دارد، غیبت‌های مکرر می‌کند و کیفیت کار وی بسیار تنزل می‌یابد. (شارع‌پور، ۱۳۸۳)

فردی که بی‌رمق شده از خستگی شدید در رنج است؛ به دنبال آن وقتی ذخیره‌های جسمانی وی بر اثر تداوم شرایط استرس‌زا در محیط کارش، تمام می‌شود، نیروی عاطفی وی نیز تحلیل رفته و او احساس درماندگی، نومیدی و افسردگی می‌کند. در این صورت رضایت آن فرد از زندگی کم می‌شود و در نهایت فرسودگی روانی به سراغش می‌آید

عوامل پیدایش بی‌رمقی شغلی

عوامل متعددی را برای بروز بی‌رمقی شغلی معرفی کرده‌اند که برای سهولت کار می‌توان آن‌ها را به دو دسته عوامل فردی و عوامل سازمانی تقسیم کرد.

عوامل فردی: مطالعات نشان می‌دهد افرادی که کمال‌گرا و به‌طور افراطی درگیر شغلشان هستند و اهداف غیرواقع‌بینانه دارند بیشتر دچار بی‌رمقی شغلی می‌شوند. همچنین بین الگوی رفتاری نوع A و علائم بی‌رمقی شغلی ارتباط وجود دارد. «مازور و لیچ معتقدند که شخصیت‌های نوع A و افراد دارای مکان کنترل بیرونی (کسانی که معتقدند شانس‌ها و فرصت‌های زندگی آن‌ها تحت کنترل سرنوشت، تقدیر یا دیگر قدرتمندان است) در مقایسه با شخصیت‌های نوع B و افراد دارای مکان کنترل درونی، بیشتر احتمال بی‌رمقی دارند.» (شارع‌پور، ۱۳۸۳، ص ۲۷۸) افراد دارای ویژگی‌های رفتاری نوع A در بسیاری از مواقع به این ترتیب عمل می‌کنند:

وقتی محدودیت زمانی وجود نداشته باشد، بیشتر تلاش می‌کنند، تا سرحد توان کار کنند؛ کمتر اظهار خستگی می‌کنند، تکلیف‌مدار هستند، رقابت‌جو و اهل پیشرفت‌اند. تلاش می‌کنند به‌طور همزمان چند کار انجام دهند و همیشه در انجام کارهای مختلف شتابزده عمل می‌کنند. به هر حال پرداختن افراطی و شدید به فعالیت‌های مربوط به شغل و اهداف غیرواقعی و دست‌نیافتنی، به گفته بسیاری از محققان، اولین علائم هشداردهنده بی‌رمقی شغلی است.

عوامل سازمانی: عوامل متعددی از جمله اندازه مدرسه، میزان دیوان سالاری در مدرسه، مقطع آموزشی معلم و سبک مدیریت مدرسه و... را می‌توان جزء عوامل سازمانی قلمداد کرد. از جمله این موارد می‌توان به تعارض نقش، ابهام نقش و ازدیاد نقش اشاره کرد. در تعارض نقش، فرد مسئولیت‌های متعارضی دارد و احساس می‌کند به چندین جهت کشیده می‌شود. در نتیجه، به‌خستگی از کار و نهایتاً بی‌رمقی شغلی مبتلا خواهد شد. در ابهام نقش، فرد از انتظارات دیگران خودش آگاه نیست. چنین افرادی، تنها می‌دانند که از آن‌ها انتظار می‌رود شخص کارآمدی در حرفه خود باشند اما مطمئن نیستند که بتوانند این

انتظار را برآورده سازند، در نتیجه دچار سردرگمی و استرس دائم می‌شوند که خود این امر منجر به بی‌رمقی شغلی خواهد شد. در ازدیاد نقش، فرد مسئولیت‌های فراوان و بیش از حد توانش را قبول می‌کند و با این کار خود را در معرض ابتلا به بی‌رمقی شغلی قرار می‌دهد.

یکی دیگر از عواملی که در این امر بسیار مؤثر است سبک مدیریتی مدیر مدرسه است. «برخی از محققان نظیر دورکین دریافته‌اند که چه مدیران قدرت‌طلب و چه مدیرانی که سبک لاقیدی را اختیار می‌کنند، در مقایسه با مدیرانی که سبک دموکراتیک را بر می‌گزینند، بیشتر سبب بروز سطح بالای بی‌رمقی در میان معلمان خود می‌گردند.» (شارع‌پور، ۱۳۸۳، ص ۲۸۱)

مدیرانی که به‌طور کاملاً خشک و رسمی در مدرسه رفتار می‌کنند و از فراهم آوردن محیطی آرام، عاطفی و گرم برای کارکنان خود دریغ می‌ورزند، مسلماً باید آگاه باشند که معلمان خود را بیشتر به سمت بی‌رمقی شغلی هدایت می‌کنند. در عوض مدیران حمایت‌کننده، یعنی کسانی که بازخورد مثبتی برای معلمان دارند و با آن‌ها به‌عنوان همکاران ارزشمند برخورد کرده و آن‌ها را در تصمیم‌گیری‌ها دخالت می‌دهند، می‌توانند سبب کاهش بی‌رمقی شوند. در بررسی‌های شیشلی (۲۰۰۱) فعالیت‌های تکراری در یک شغل، وجود انتظارات و مسئولیت‌های ناهماهنگ با علاقه فرد، فقدان چالش‌ها و محرک‌ها، کمبود کارکنان و افزایش مسئولیت ناشی از آن، به‌عنوان علل فرسودگی شغلی و نگرش منفی به شغل و فقدان یا کم‌بودن بازخورد مثبت به‌عنوان عوارض ناشی از آن مطرح می‌باشد. به‌طور کلی می‌توان عوامل مؤثر در بی‌رمقی شغلی را این‌گونه برشمرد:

۱. توقعات بالا در محیط شغلی، درآمد پایین، کار بیش از حد و کمتر از حد، مورد علاقه نبودن کار، همگون نبودن تخصص با حرفه‌ای که فرد مشغول آن است، خارج از ظرفیت و استعداد بودن مشاغل، قوانین و مقررات خشک و غیرقابل انعطاف، ناآشنا بودن افراد با اهداف سازمان، یا قابل درک نبودن این اهداف.
۲. سیاست نهایی که مدیریت سازمان در ابعاد مختلف وضع می‌کند یا در عمل به کار می‌گیرد. شیوه‌های رهبری و مدیریت در سطوح سرپرستی (یا سبک رهبری سرپرستان و احدها در سازمان).
۳. سخت و غیرقابل انعطاف بودن قوانین، مقررات و آیین نامه‌ها در سازمان.
۴. ناسالم بودن شبکه‌های ارتباطی در سازمان و فقدان ارتباط‌های دوطرفه و از پایین به بالا در سازمان.
۵. بی‌توجهی مدیریت سازمان به امور کارکنان (رفاهی، درمانی، تفریحی و ...) عدم بهره‌گیری از همه توان و استعدادهای بالقوه افراد در انجام دادن وظایف شغلی.
۶. مبهم بودن نقش فرد در سازمان.
۷. نارضایتی بودن افراد از سازمان یا از شغل خود.
۸. فقدان امکانات لازم برای رشد و ترقی یا ارتقای

مدیرانی که به‌طور کاملاً خشک و رسمی در مدرسه رفتار می‌کنند و از فراهم آوردن محیطی آرام، عاطفی و گرم برای کارکنان خود دریغ می‌ورزند، مسلماً باید آگاه باشند که معلمان خود را بیشتر به سمت بی‌رمقی شغلی هدایت می‌کنند

کمک شایان توجهی می‌کند. از روش‌های خاص ایجاد آرامش (ریلکسیشن) استفاده کنید و در همان جلسه اول ببینید تا چه میزان در ایجاد آرامش برای شما مؤثر واقع می‌شود. روش‌های گوناگونی مانند ایجاد علاقه، دادن آگاهی در مورد نتیجه کار، دوره‌های استراحت کوتاه‌مدت، خواب کافی و رفتن به دامن طبیعت نیز در تقلیل استرس ناشی از کار مؤثر است. همچنین می‌توان با تنظیم برنامه‌های تفریحی و دسته‌جمعی خستگی روزانه را کاهش داد.

ج. افرادی که از فرسودگی شغلی رنج می‌برند نیازی مضاعف و دوچندان به حمایت‌های سرپرست واحد محل کار خود، خانواده، دوستان و همکاران دارند. به دیگر سخن، حمایت‌های روحی و عاطفی از این دسته افراد در بهبودیشان نقش مهمی را دارد. د. ارائه خدمات مشاوره‌ای سهم عمده‌ای در اصلاح سندرم بی‌رمقی شغلی دارد. تغییر نگرش‌های منفی مبتلایان و دمیدن روح عزت‌نفس و خود ارزشمندی در آن‌ها در واقع از نیازهای ایشان محسوب می‌شود. از طریق شرکت در جلسات آموزشی شیوه‌های مقابله با فشار روانی، روش‌های کارآمد برای انجام کارها را دنبال کنید. زیرا اگر روش‌های بهتر و اثربخش‌تر برای انجام دادن کارها را تجربه کنید، متوجه می‌شوید همیشه روشی بهتر برای انجام دادن هر کاری وجود دارد.

ه. تفریحات سالم و سرگرمی‌های خارج از محل کار، نگرش‌های مثبتی در این گونه افراد ایجاد می‌کند و بازدهی آن‌ها در کارشان مانند سابق می‌شود. البته باید در نظر داشت که این نوع ترمیم یا کسب توان مجدد در شرایطی حاصل می‌شود که فرد به خود کمک کند و با به‌کارگیری راهبردهای درست، خود را از دام بی‌رمقی شغلی رها سازد.

منابع

۱. شارع‌پور، محمود (۱۳۸۸) جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)
۲. راس، رندال آر. الیزابت ام آلتمایر (۱۳۷۷) استرس شغلی، (ترجمه غلام‌رضا خواجه‌پور) تهران: سازمان مدیریت صنعتی
۳. حسینی کوهساری، سید اسحاق (۱۳۸۶) نگاهی قرآنی به فشار روانی، تهران: انتشارات کانون اندیشه
۴. خلیفه سلطانی، احمد (۱۳۷۷) بررسی فرسودگی شغلی مدیران آموزشی شهر اصفهان، پایان‌نامه کارشناسی مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد واحد خوراسگان
۵. دیماتو، ام. رایین (۱۳۷۸) روان‌شناسی سلامت، (ترجمه کیانوش هاشمیان) تهران: سمت

افراد در سازمان.

۹. قرار گرفتن افراد در شرایط کاری که لازم است در زمانی محدود کاری بیش از توان خود انجام دهند.

۱۰. واگذار کردن مسئولیت‌های بیش از ظرفیت افراد به آنان و ترس از ناتوانی برای انجام دادن این مسئولیت‌ها.

راهکارهای بهبود بی‌رمقی شغلی

بی‌رمقی شغلی با اتخاذ شیوه‌ها و تدابیر خاصی قابل اصلاح و برگشت می‌باشد. در این راستا باید متغیرهای زیر را بررسی کرد:

۱. زمان: با برنامه‌ریزی مناسب باید بدانیم چه مقدار زمان برای این کار لازم است تا از فکر کردن به زمان مضطرب نشویم.

۲. اولویت‌بندی کردن کار: در صورت تنوع در واحدهای کاری، با ایجاد نظم و تناوب در کارها اولویت‌ها را رعایت کنیم.

۳. سبک شخصیت: لازم است شخصیت خود را بشناسیم تا بتوانیم عوامل استرس‌زا را از خود دور کنیم.

۴. سطح تنش: در برابر حوادث و فشارهای روانی آرام و خونسرد رفتار کنیم.

۵. حالات هیجانی: حالات هیجانی در زندگی ما تأثیر دارند اگر آن‌ها را بشناسیم و بپذیریم، می‌توانیم برای مقابل با آن‌ها راهی مناسب پیدا کنیم.

۶. مشکلات محیطی: سرزنش کردن محیط آسان است اما به هر حال شرایط محیطی وجود دارند؛ باید به مسائل و مشکلات این شرایط سروسامان داد.

پژوهشگران و محققان علوم روان‌کاوی پیشنهاد می‌نمایند در صورتی که از بی‌رمقی شغلی در رنج هستید یا می‌خواهید از مبتلا شدن به آن مصون بمانید اقدامات زیر را انجام دهید:

الف. در صورت امکان شرایط فیزیکی یا روانی کار خود را تغییر دهید و چنانچه قادر به ایجاد چنین تغییراتی نمی‌باشید، بعضی از رفتارهای خود را تغییر دهید و مسئولیتی را که از عهده انجام دادن آن بر نمی‌آید، قبول نکنید. از برنامه‌های متنوع برای بهبود وضعیت بدنی خود استفاده کنید و اوقات خاصی از شبانه‌روز را به ورزش کردن اختصاص دهید و از برنامه‌های غذایی مناسب استفاده کنید. بدین ترتیب مقاومت بدن شما در مقابل فرسودگی ناشی از شارهای روانی مربوط به کار و خستگی شغلی افزایش می‌یابد.

ب. از آن جایی که استرس، نقش مهمی در ایجاد و شروع بی‌رمقی شغلی دارد می‌توان گفت اولین گام، کاهش و از بین بردن استرس‌های موجود در محیط کار است. رفع این گونه

فشارهای روانی

به بهبود

سندرم

فوق

چکیده

جامعه امروزی در روند حرکت خود در بسیاری از زمینه‌ها از جمله در زمینه آموزش و پرورش با مسائل متعددی روبه‌روست. آموزش و پرورش نهادی است که پایه‌های جامعه را پی‌ریزی می‌کند. سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش فرایندی درازمدت است و با سایر نهادهای اجتماعی نیز ارتباط متقابل دارد. یکی از مسائلی که آموزش و پرورش با آن روبه‌رو است کاهش انگیزه یا علاقه به تحصیل در دانش‌آموزان است. این بی‌انگیزگی گذشته از افت تحصیلی و اتلاف منابع مادی، منجر به ناامیدی و دلسردی دانش‌آموزان می‌شود و زمینه را برای ایجاد مشکلات روحی در آنان و انحرافات اجتماعی فراهم می‌سازد (امیری‌راد، ۱۳۸۷، ص ۴). در بیشتر موارد مشکل نوجوانان در فهم مطالب آموختنی نیست بلکه در بی‌انگیزه بودن آن‌ها نسبت به تحصیل است و این خود مانع یادگیری آن‌ها می‌شود. داشتن انگیزه مناسب دانش‌آموزان را برای انجام رفتاری که مورد نظر مربی است آماده می‌نماید و برعکس نداشتن انگیزه احتمال وقوع رفتارهای مورد انتظار را در آن‌ها کاهش می‌دهد تا آنجا که باعث حذف موقت و حتی دائم آن رفتارها خواهد شد.

در مدارس امروز، تلاش برای برقراری ارتباط با دانش‌آموزانی که علاقه به یادگیری را از دست داده‌اند یا با ناکامی‌هایی روبه‌رو شده است که ناشی از کمبود وقت، زیادی عده دانش‌آموزان دارای نیازهای هیجانی و یادگیری و سایر موقعیت‌های ایجادکننده فشار روانی است. این مقاله می‌تواند مبنایی را در اختیار تان قرار دهد که ممکن است باعث تغییر شود.

کلیدواژه‌ها: انگیزه تحصیلی، کیفیت آموزشی، افت تحصیلی، محیط آموزشی، انگیزش

انگیزش^۱

چرا از خود رفتاری را نشان می‌دهیم؟ مثلاً چرا به دنبال غذا، آب، شهرت، کسب قدرت، پذیرش اجتماعی و جمع‌آوری مال می‌رویم؟ چرا در اغلب اوقات فعال هستیم و لحظه‌ای نیز نمی‌توانیم آرام باشیم؟ به قول اقبال لاهوری، چرا «ما زنده به آنیم که آرام نگیریم» و قول شهریار، چرا «پای عاشق نتوان بست به افسون و فسانه» و بسیاری چراهای دیگر.

برای پاسخگویی به سؤال‌های بالا چاره‌ای نداریم جز اینکه بپذیریم عواملی وجود دارند که نه تنها ما را به فعالیت وامی‌دارند بلکه فعالیت ما را به سوی هدف خاصی سوق می‌دهند. روان‌شناسان این عوامل را انگیزه می‌نامند. انگیزه، در زندگی موجود زنده، جایگاه بسیار مهمی دارد و اولین عنصر تشکیل‌دهنده رفتار است: دانشجویی را وادار می‌کند تا ساعت‌ها به مطالعه روان‌شناسی بپردازد، دانشجوی دیگری در آزمایشگاه به کشف و مشاهده میکروب‌ها مشغول شود، دانشجوی سوم به ورزش یا هنر روی آورد و... انگیزه است که یکی را به کسب ثروت وامی‌دارد و دیگری را در جهت خدمت به مردم سوق

افزایش انگیزش و
انگیزه تحصیلی در
دانش‌آموزان

انگیزش
تحصیلی

انگیزه تحصیلی
و راهکارهای
افزایش انگیزش در
دانش‌آموزان

رضا گودرزی

دانشجوی دانشگاه علامه طباطبائی

می دهد. بنابراین، مطالعه انگیزه ها از اهمیت خاصی برخوردار است.

تعریف انگیزش

هر وقت بحث انگیزه یا انگیزش پیش می آید معمولاً این سؤال برای دانشجویان مطرح می شود که انگیزه با انگیزش چه تفاوتی دارد. از نظر دستور زبان فارسی، انگیزه اسم و انگیزش اسم مصدر از مصدر انگیزختن است. در لغت نامه دهخدا، انگیزختن یعنی به حرکت درآوردن، چنان که حافظ می گوید:

اگر غم لشکر انگیزد که خون عاشقان ریزد

من و ساقی به هم سازیم و بنیادش براندازیم

انگیزه یعنی سبب، علت و آنچه کسی را به کاری وادار کند. انگیزش یعنی تحریک و ترغیب. بنابراین، همان طور که در بالا اشاره کردیم، انگیزه یک عامل درونی است که انسان یا، به طور کلی موجود زنده را به حرکت درمی آورد و انگیزش حالتی است که در اثر دخالت انگیزه به موجود زنده دست می دهد. برای مثال، می توان گفت کمبود مواد غذایی بدن یا نیاز به غذا، انگیزه و حالت گرسنگی یا احساس گرسنگی، انگیزش است. کمبود آب بدن یا نیاز به آب، انگیزه و احساس تشنگی یا حالت تشنگی، انگیزش است. نیاز به جنس مخالف، انگیزه و عاشق شدن و احساس تمایل به جنس مخالف، انگیزش است. در این رابطه، تلاش موجود زنده برای به دست آوردن غذا، آب یا جنس مخالف، رفتار نامیده می شود.

فرق انگیزه با انگیزش تا اندازه ای مثل فرق محرک با تحریک است. می دانیم تحریک حالتی است که در اثر دخالت یک محرک به وجود می آید، مانند انقباض و انبساط مردمک چشم، ترشح بزاق، لرزش پرده گوش، لرزیدن و عرق کردن که حالت هایی از تحریک را منعکس می کنند و در اثر محرک های نور، غذا، صدا، سرما و گرما به وجود می آیند. گرسنگی و تشنگی، حالت هایی از انگیزش هستند که در اثر دخالت انگیزه های نیاز به آب و غذا تجلی می کنند. اما انگیزش با تحریک تفاوت هایی دارد که در زیر به برخی از آن ها اشاره می کنیم.

فرق انگیزش با تحریک

گفتیم که محرک موجب تحریک می شود. بنابراین، محرک نیز مثل انگیزه موجود زنده را به حرکت درمی آورد. مثلاً وقتی صدایی می شنویم، به طرف آن بر می گردیم، وقتی نور شدیدی به چشم های ما می تابد روی از آن بر می گردانیم یا پلک ها را روی هم می گذاریم تا از ورود نور زیاد به چشم ها جلوگیری کنیم. وقتی مورد حمله یک سگ قرار می گیریم، فرار می کنیم و در جایی پنهان می شویم یا به مقابله بر می خیزیم. وقتی به شدت می ترسیم یا به شدت سردمان می شود مثل بید بر خود می لرزیم. حال این سؤال پیش می آید که فرق انگیزه با محرک (که هر دو ارگانیسم را به تحرک و می دارند) و فرق انگیزش با تحریک (که هر دو حالت هایی از ارگانیسم را منعکس می کنند) چیست؟

در روان شناسی، انگیزه و انگیزش را معمولاً زمانی به کار می برند که رفتار فرد از درون هدایت شود. وقتی از باز و بسته شدن مردمک چشم در اثر نور صحبت می کنیم، وقتی از ترشح بزاق در اثر قرار گرفتن غذا در دهان حرف می زنیم یا از لرزش پرده گوش در اثر صدا

انگیزه یک عامل درونی است که انسان یا، به طور کلی موجود زنده را به حرکت در می آورد و انگیزش حالتی است که در اثر دخالت انگیزه به موجود زنده دست می دهد

سخن می گوئیم، صحبت از انگیزش نیست، زیرا همه این حالت ها را محرک های بیرونی راه می اندازند. تا زمانی که نور، غذا و صدا وجود داشته باشند، مردمک چشم، غده بزاقی و پرده گوش، مثل آدمک های خیمه شب بازی عمل خواهند کرد و هیچ نوع استقلال و خودمختاری نخواهند داشت.

رفتار حیوانات سطوح پایین، تقریباً به صورتی است که محرک های بیرونی آن ها را هدایت می کند. اما به تدریج که در مقیاس تکاملی حیوانات بالاتر می آئیم، رفتارهایی که یادآور رفتارهای آدمک های خیمه شب بازی باشند در آن ها کمتر می شود. حیوانات سطوح بالا (انسان و میمون) را بیشتر حالت فیزیولوژیک آن ها، یعنی حالتی که دائماً در حال تغییر است، ضبط عصبی تجربه های گذشته اداره می کنند. به سخن دیگر، رفتار حیوانات سطوح بالا و مخصوصاً رفتار انسان، تنها به کمک محرک های بیرونی (محرک هایی که به طور دایم حضور دارند) هدایت نمی شود بلکه براساس نیازهای فیزیولوژیک و براساس آثار ضبط شده تجربه های قبلی در دستگاه عصبی (یادگیری) هدایت می شود. بنابراین نمی توان گفت کودکی که مثلاً در کنار چشمه ایستاده است حتماً آب خواهد خورد، مگر اینکه از تشنه بودن او خبر داشته باشیم. همچنین نمی توان، تنها با مشاهده کودکی که به آتش نزدیک می شود، پیش بینی کرد که او خواهد سوخت یا آسیبی نخواهد دید، مگر اینکه از تجربه قبلی او درباره آتش اطلاع داشته باشیم. بدین ترتیب، اولین فرق انگیزش با تحریک این است که انگیزش در اثر دخالت در عوامل درونی به وجود می آید اما تحریک معمولاً محصول دخالت عوامل بیرونی است. فرق دوم انگیزش با تحریک این است که عوامل ایجادکننده تحریک (نور، صوت، سرما، گرما) مستقیماً قابل مطالعه است اما مطالعه مستقیم عوامل ایجادکننده انگیزش با عوامل درونی رفتار امکان پذیر نیست. همان طور که فیزیکی دانان نمی توانند نیروی جاذبه زمین را مستقیماً مطالعه کنند بلکه تعدادی از پدیده ها را مورد مشاهده قرار می دهد و نیروی جاذبه زمین را از آن ها استنتاج می کند، روان شناس نیز تنها می تواند از روی رفتار فرد به نیروهای محرکه او پی ببرد.

فرق سوم اینکه هر تحریکی معمولاً در اثر محرک معینی به وجود می آید، مثلاً گذاشتن غذا در دهان موجب ترشح بزاق می شود، اما یک انگیزش معین ممکن است انگیزه های مختلفی داشته باشد. برای مثال، ممکن است یک قتل نتیجه خشم، ترس، طمع، عشق یا انگیزه های دیگر باشد.

فرق چهارم را می توانیم به این صورت بیان کنیم که یک انگیزش معین، برخلاف تحریک، ممکن است به شیوه های مختلف تجلی کند. مثلاً فردی که برای کسب شهرت و شناساندن خود انگیزش پیدا کرده است، می تواند تمایل یا آرزوی خود را با علاقه مندی به

نظریه‌های انگیزه معاصر انگیزه را ظرفیتی طبیعی می‌دانند که در همه دانش آموزان به‌طور بالقوه وجود دارد. لذا نیاز به پرورش یافتن دارد تا بنیان نهادن

خطر می‌اندازند. حال از انگیزه‌هایی صحبت می‌کنیم که ظاهراً با فیزیولوژی بدن ارتباط ندارند بلکه در طول زندگی و به مرور آموخته می‌شوند. اینکه انگیزه‌ها چگونه آموخته می‌شوند، چرا برخی قوت بیشتری دارند و برخی ضعیف هستند، ایجاب می‌کند تا راه‌های یادگیری را دوباره بررسی کنیم. این کار در مباحث مربوط به یادگیری انجام گرفته است، بنابراین نیازی نیست که آن‌ها را دوباره تکرار کنیم.

انگیزه‌های اجتماعی به‌طور عمده تحت تأثیر اجتماعی که فرد در آن رشد کرده است قرار دارند و تنها به‌طور غیرمستقیم نیازهای زیستی او را برطرف می‌کنند. وقتی انگیزه‌های اجتماعی انسان را به دقت بررسی می‌کنیم، ریشه‌های آن‌ها را در تاریخ زندگی، در آنچه برای او اتفاق افتاده است می‌یابیم. آثار تجربه‌های قبلی انسان در دستگاه عصبی او ضبط می‌شود و تفاوت‌های موجود در این ضبط شده است که تفاوت‌های انگیزشی را به‌وجود می‌آورند.

به علت همین تفاوت‌های تجربه‌های قبلی است که فردی مثل پاستور بسیاری از اوقات خود را در آزمایشگاه سپری می‌کند و فعالیت‌های دیگر و لذت بردن از سایر خوشی‌های زندگی را به دست فراموشی می‌سپارد، و یا فرد دیگری مانند مرحوم غلامرضا تختی، یا عبدالله موحّد، سال‌ها به تمرین‌های خسته‌کننده کشتی تن می‌دهند. به علت تفاوت در اجتماعات و تفاوت در یادگیری‌هاست که مثلاً پزشکی تا دستمزد خود را قبلاً نگیرد بیمار را معاینه نمی‌کند یا تحت عمل جراحی قرار نمی‌دهد و در عوض پزشک دیگری مثل آلبرت شوایتز تمام امکانات خود را برای خدمت به سیاه‌پوستان محروم آفریقا صرف می‌کند. به علت تفاوت اجتماعات و به علت تفاوت در زندگی گذشته است که یکی به شعر و موسیقی علاقه‌مند می‌شود و دیگری به طبیعت روی می‌آورد. به علت تفاوت در یادگیری‌هاست که به قول باباطاهر «گروهی این، گروهی آن پسندند» و به قول سعدی «معشوق من است آنکه به نزدیک تو زشت است». تعداد انگیزه‌های اجتماعی زیاد است، در نتیجه مجبوریم به برخی از آن‌ها اشاره کنیم.

انگیزه تحصیلی:

نظریه‌های انگیزه معاصر انگیزه^۲ را ظرفیتی طبیعی می‌دانند که در همه دانش آموزان به‌طور بالقوه وجود دارد. لذا نیاز به پرورش یافتن دارد تا

ورزش، جمع‌آوری پول، انجام دادن کارهای نوع‌دوستانه، نوشتن کتاب، چاپ کردن مقاله‌های جنجال‌برانگیز، مخالفت با سنت‌ها و عادات عمومی و... نشان دهد. او ممکن است بگوید «برای آنچه انجام می‌دهم تنها یک انگیزه دارم و می‌خواهم شناخته شوم». حتی امکان دارد که انگیزه‌های اصلی رفتار فرد معلوم نشود، در این صورت از انگیزه‌های ناآگاه صحبت به میان می‌آید. انگیزه‌های اصلی معمولاً زمانی در پرده ابهام می‌مانند که فرد نخواهد واقعیت را آشکار کند. البته در این گونه مواقع نیز با کمی دقت به کل زندگی فرد، می‌توان انگیزه یا انگیزه‌های اصلی او را تشخیص داد.

فرق پنجم انگیزش با تحریک، ادواری بودن انگیزش است. یعنی وقتی ارگانیسم به غذا، آب و جنس مخالف نیاز پیدا می‌کند، فعالیت‌های خود را در جهت برطرف کردن آن سازمان می‌دهد و پس از آنکه نیاز برطرف شد، فعالیتش را موقتاً قطع می‌کند تا اینکه دوباره آن را از سر بگیرد. اما تحریک، حالت ادواری ندارد. تا زمانی که نور وجود داشته باشد، باز و بسته شدن مردمک چشم نیز وجود خواهد داشت.

طبقه‌بندی انگیزه‌ها

می‌توان انگیزه‌ها را به دو گروه عمده تقسیم کرد:

فیزیولوژیک و اجتماعی.

الف. انگیزه‌های فیزیولوژیک یا اولیه، یعنی انگیزه‌هایی از نیازهای زیستی موجود زنده ناشی شده‌اند و جنبه ذاتی دارند، مثل گرسنگی، تشنگی و نیازهای جنسی. انگیزه‌های فیزیولوژیک را سابق‌های فیزیولوژیک یا انگیزه‌های حیوانی نیز می‌نامند چون بین انسان و حیوان مشترک هستند. این گروه از انگیزه‌ها از اصل تعادل حیاتی ناشی می‌شوند و هدف آن‌ها حفظ موجودیت ارگانیسم است.

ب. انگیزه‌های اجتماعی یا ثانویه، یعنی انگیزه‌هایی که نیاز زیستی را برطرف نمی‌کنند بلکه در اثر یادگیری به‌وجود می‌آیند، مثل انگیزه‌های کسب قدرت، مقام، مال، پیشرفت، پذیرش اجتماعی، تسلط طلبی، خوش آمدن از یک رنگ معین، جمع‌آوری تمبر و... این گروه از انگیزه‌ها را انگیزه‌های اکتسابی نیز می‌نامند. حال هر یک از انگیزه‌های فیزیولوژیک و اجتماعی را بیشتر توضیح می‌دهیم.

انگیزه‌های فیزیولوژیک یا اولیه

همان‌طور که قبلاً نیز اشاره کردیم، انگیزه‌ها یا سابق‌های فیزیولوژیک نیازهای زیستی موجودات زنده را برطرف می‌کنند و هدف آن‌ها حفظ موجودیت ارگانیسم است. انگیزه‌های فیزیولوژیک اصلی عبارتند از گرسنگی، تشنگی، نیاز جنسی، خواب، احساس مادری و اکتشاف.

انگیزه‌های اجتماعی یا ثانویه

تا اینجا از انگیزه‌هایی صحبت کردیم که اساس فیزیولوژیک دارند و می‌توان گفت که ذاتی و عمومی هستند. این انگیزه‌ها در مجموع از به هم خوردن تعادل بدن به‌وجود می‌آیند و موجب می‌شوند تا ارگانیسم به تلاش بیفتد و تعادل خود را برقرار کند. حتی برخی از آن‌ها، در صورت ارضا نشدن، موجودیت ارگانیسم یا نوع آن را به

بنیان نهادن (ابراهیمی قوام، ۱۳۸۴). با توجه به چنین دیدگاهی دانش آموزانی که به نظر می رسد فاقد انگیزه یادگیری اند، می توانند مجدداً این ظرفیت طبیعی را به دست آورند و آن را به طرق مثبت رشد و گسترش دهند تا به اهداف شخصی خود دست یابند.

کیفیت آموزشی: محتوای کتب درسی دوره های مختلف تحصیلی که باید به گونه ای تألیف شده باشند که با ذوق و سلیقه و نیازهای مادی و معنوی دانش آموز مطابقت داشته باشند یعنی کارشناسان باید با روان شناسی گروه سنی خاصی که برای آن ها دست به قلم می برند آشنا باشند.

افت تحصیلی: عملکرد کمتر از حد انتظار که بر اثر بی انگیزگی به وجود می آید.

محیط آموزشی: فضای آموزشی اعم از دبیرستان، مدارس راهنمایی، نور محیط، حرارت، محیط، شلوغی کلاس ها، نزدیکی مراکز آموزشی به کارخانه ها، این ها از مسائل مهمی است که باید در رابطه با تأسیس فضاهای آموزشی در نظر گرفته شود.

تاریخچه

انگیزش را می توان به عنوان یک فرایند مداخله کننده یا حالت درونی جاندار دانست که او را وادار یا ترغیب به عمل می کند (ربر ۱۹۹۵، به نقل از کریمی، ۱۳۸۲) به نظر شانگ^۲ (۱۹۹۰) انگیزش فرایندی است که رفتار هدف گرا از طریق آن راه اندازی و نگهداری می شود (واینر^۳، ۱۹۹۰) «انگیزش غالباً از یادگیری استنباط می شود و معمولاً برای روان شناسی پرورشی، یادگیری نشانه انگیزش است». موسوی شوشتری و همکاران (۱۳۷۰) در

تحقیقی با عنوان «بررسی رابطه جو عاطفی خانواده با سازگاری فردی - اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر پایه سوم راهنمایی مدارس اهواز» نشان دادند که بین جو عاطفی خانواده و معدل دانش آموز رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. در این تحقیق همبستگی میان تشویق و معدل $r=0.29$ بوده است.

نرمانی (۱۳۷۲) به همبستگی بالایی بین نگرش معلمان نسبت به دانش آموزان و درصد قبولی آن ها در کلاس اشاره می کند. همچنین معلمانی که نگرش مثبت تری نسبت به دانش آموزان داشته اند از محبوبیت افزون تری نیز برخوردار بوده اند.

در تحقیق شکر کن (۱۳۷۴) با عنوان «تأثیر الگوی تحصیلی دانش آموزان کلاس چهارم شهر دزفول» این نتیجه که «الگوی فعال تحصیلی موجب افزایش عملکرد تحصیلی می شود» به دست آمده است.

در تحقیقی با عنوان «بررسی دلایل کاهش انگیزه تحصیلی دانش آموزان شهرستان های استان تهران» (مرادی ۱۳۸۰) این نتیجه حاصل شد که بین خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، رابطه معناداری وجود دارد. میان استناد به منبع کنترل پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد. بین عزت نفس و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. بین اضطراب و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد. فلمگان^۵ (۱۹۷۰)، در مورد ۲۵ درصد از باهوش ترین ولی فقیرترین کودکان، تحقیقی انجام داد که نتیجه آن نشان می دهد بسیاری از دانش آموزان با استعداد که از نظر اقتصادی موقعیت بدی دارند، برنامه تحصیلی خود را به پایان نمی برند. در پژوهش های مختلف تلاش هایی برای شناسایی عوامل مؤثر بر کاهش انگیزه های تحصیلی صورت گرفته است.

طرح مسئله

پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در مقاطع مختلف مستلزم داشتن انگیزه های قوی و نیرومند است؛ انگیزه هایی که بتواند تحرک و پویایی لازم را برای فعالیت های فردی و گروهی دانش آموزان برانگیزد. در وهله اول به نظر می رسد که انگیزه تحصیلی یک امر فردی است و هر دانش آموزی با توجه به شخصیت خود و تمایلات و خصوصیاتش، دارای برخی انگیزه ها می باشد، در حالی که واقعیت این است که انگیزه تحصیلی تنها یک مسئله فردی نیست که صرفاً از بعد روان شناختی قابل مطالعه باشد. بلکه این پدیده دارای بعدی اجتماعی است. محیط، اطرافیان، پدر و مادر، معلم و سایر افراد و گروه هایی که دانش آموز با آن ها به نحوی برخورد دارد، در ایجاد، پرورش و تحکیم انگیزه های تحصیلی وی مؤثرند. این اثر پذیرش دانش آموز از افراد و موقعیت ها مختلفی که او را احاطه کرده اند، ناشی می شود.

محیط و عوامل و شرایط موجود در آن، به عنوان محرک اساسی، در انگیزه های تحصیلی نقش دارد. از طرف دیگر، شخصیت خود دانش آموز، خلیات، منش و روحیات فردی هم در این امر مؤثر است. شخصیت فردی نیز در داخل جامعه و تحت تأثیر عوامل محیطی و اجتماعی شکل گرفته، پرورش و تکوین می یابد. برای فهمیدن اینکه انگیزه های تحصیلی چگونه و تحت چه



نمی تواند
به این جایگاه نایل شود، بلکه چه
بسا در اثر فشارهای مختلف
محیطی مبتلا به برخی
حالت های نامتعادل
روحي گردد.

ب. مدرسه: مدرسه
بعد از خانواده دومین نهادی
است که بسیاری از رفتارهای دانش آموزان در آن
شکل می گیرد. نهاد مدرسه فرایندی است که در آن تجارب
آموزشی، نگرش ها و موفقیت ها یا شکست ها جامه عمل
به خود می پوشد مک لند^۱، ۱۹۸۶. شرایط آموزشی
موجود در مدرسه، رفتار مدیر و معلمان و نحوه یادگیری و
آموزش، همه عواملی هستند که می توانند در انگیزه های
تحصیلی دانش آموزان نقش داشته باشند. دانش آموز علاوه بر اینکه
در مدرسه به آموزش مسائل و موضوعات علمی می پردازد، اثرات
تربیتی نیز از آن دریافت می کند. دانش آموز ممکن است رفتار و
حرکات و یا طرز فکر و بینش معلم را به عنوان الگویی آرمانی برای
خود انتخاب کند. در این صورت شدیداً تحت تأثیر وی قرار خواهد
گرفت. معلم می تواند انگیزه هایی را در دانش آموزان به وجود آورد و یا
انگیزه هایی را در آنان از بین ببرد. از آنجا که رفتار و شخصیت معلم
را هم باید در چارچوب فضای زندگی وی در نظر گرفت، به همین
جهت تأثیر معلم روی دانش آموزان در رابطه با عوامل محیطی و
اجتماعی قرار می گیرد. معلمی که نتواند در جامعه پایگاه اجتماعی
مناسبی به دست آورد و رفتار انواع مشکلات زندگی است، نخواهد
توانست در ایفای رسالت واقعی خود موفق شود. چه بسا رفتار
چنین معلمی موجب یأس و ناامیدی و دلسردی دانش آموزان شود.

ج. رسانه های گروهی: وسایل ارتباط جمعی اعم از رادیو،
تلویزیون، سینما، روزنامه ها و نشریات یکی دیگر از منابعی است که
می تواند در ایجاد انگیزه های تحصیلی نقش داشته باشد.

پیام هایی که دانش آموز از طریق این رسانه ها دریافت می کند در
طرز فکر، رفتار و حرکات او مؤثر خواهد بود. این رسانه ها می توانند با
آگاه ساختن دانش آموزان از نیازهای جامعه، انگیزه های متناسبی
را در آنان به وجود آورند. اجرای برنامه های مختلف آموزشی، بالا
بردن سطح آگاهی و معلومات عمومی دانش آموزان و نشان دادن
فیلم های آموزنده می تواند در این راستا مؤثر باشد. باید توجه داشت
که پیام وسیله ارتباطی در مجموعه ای جای می گیرد که محیط
اجتماعی خرد خواننده می شود. بنابراین چنان که پیام صادر شده
با محیط پیرامون خود تجانس نداشته باشد، امکان دفع آن بیشتر
خواهد بود (ساروخانی، ۱۳۷۱).

انگیزه های تحصیلی را برحسب تأثیری که از ساخت اجتماعی و
نهادهای مختلف جامعه پذیرا می شوند، می توان به دودسته تقسیم
نمود:

۱. انگیزه تحصیلی با جهت گیری فردی

شرایطی
به وجود می آید، باید
فضای زندگی دانش آموز و عوامل مهم مؤثر در آن را مطالعه
کنیم. عوامل مختلفی می توانند فضای زندگی را تحت تأثیر قرار
دهند که عمده ترین آن ها عبارت اند از:

الف. خانواده: محیط خانواده از نظر بعد خانوار، سطح تحصیلات
پدر و مادر، روحیات و اخلاق پدر و مادر، رفتار و برخورد برادران و
خواهران در انگیزه تحصیلی دانش آموز مؤثر است.
خانواده اولین کانونی است که عهده دار پرورش و شکوفایی
شخصیت فرد است. انگیزه تحصیلی به عنوان یک متغیر تحت
تأثیر این کانون قرار دارد. دانش آموزی که در خانواده ای بی سواد
یا کم سواد بزرگ می شود، از لحاظ انگیزه تحصیلی طبیعتاً با
دانش آموزی که در خانواده ای با تحصیلات عالی تربیت می شود،
متفاوت خواهد بود. صرف نظر از شرایط مختلفی که از لحاظ
آموزشی، اقتصادی و فرهنگی در خانواده وجود دارد، نکته مهمی
که باید به آن اشاره شود، همخوانی بین انتظارات پدر و مادر و
توانایی هایی است که در فرزند خود سراغ دارند. برای ایجاد این
همخوانی لازم است حداقل دو نکته زیر مورد توجه والدین قرار
گیرد:

۱. داشتن درکی روشن و عمیق از توانایی های فرزندان خود در
زمینه های گوناگون شامل جنبه های فیزیکی، عاطفی، ذهنی،
اجتماعی و اخلاقی
۲. استنباط و روشن بینی والدین نسبت به تمایلات و علایق آن ها
(شرفی، ۱۳۷۲).

والدین اگر خواهان این هستند که فرزندی سالم و متعادل برای
جامعه تربیت کنند، باید به توانایی های مختلف وی توجه نموده
و براساس آن انگیزه هایی متناسب در آنان ایجاد کنند. با اینکه
انگیزه تحصیلی قوی موجب پیشرفت درسی می شود ولی سرکوب
شدن انگیزه ها به دلیل عدم توانایی ذهنی و عقلی می تواند عوارض
روحي و روانی به دنبال داشته باشد. والدینی که بدون در نظر گرفتن
استعداد، علاقه و بهره هوشی فرزندشان فقط از وی انتظار دارند به
هر طریقی که شده، پزشک یا مهندس تربیت شود، در واقع نسبت
به فرزند خود بی عدالتی روا می دارند. در چنین حالتی نه تنها او

روش‌های تدریس خود را متنوع کنید. تنوع در یادگیری، دانش‌آموزان کلاس و انگیزه آن‌ها را دوباره برمی‌انگیزد. روش تثبیت شده را با در هم آمیختن فعالیت‌ها و متدهای آموزش در کلاس خود بشکنید

بزنند و مقتضیات تکالیف را با ظرفیت‌هایشان هماهنگ سازند.

۲. انگیزش دانش‌آموزان در صورتی افزایش می‌یابد که دریابند تکالیف یادگیری به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم با نیازها، علایق و اهداف شخصی آن‌ها مرتبط است و سطوح دشواری آن به گونه‌ای است که می‌توانند به‌صورتی موفقیت‌آمیز آن‌ها را انجام دهند (همان). بنا به نظریهٔ اتکینسون^۴ (۱۹۵۷)، اشخاص در انجام تکالیفی که دارای درجه دشواری متوسط‌اند توفیق زیادی به‌دست می‌آورند. یعنی تکالیفی که انجام دادن آن‌ها مستلزم قدری خطر کردن است (سیف، ۱۳۸۷).

۳. انگیزش ذاتی دانش‌آموزان به یادگیری می‌تواند در محیطی امن، اعتماد بخش و حمایت‌گرانه پرورش یابد، که دارای این ویژگی‌ها باشد:

الف. بزرگسالان، در روابط کیفی توأم با توجه، توانمندی‌های بالقوه جوانان را دریابند.

کیفیت روابط بین بزرگسالان و جوانان اساس برنامه‌های موفق است. از این‌رو، به والدین، معلمان و سایر افراد مؤثر در زندگی دانش‌آموزان توصیه می‌شود که تجارب یادگیری و آموزشی مثبت را به گونه‌ای با ملاحظه، دلسوزانه و احترام‌آمیز برای دانش‌آموزان فراهم سازند، که آنان از احساس شایستگی و داشتن کنترل بر شرایط برخوردار شوند. به‌عنوان مثال برای آنکه معلمان بر خلاقیت و انعطافی که لازمهٔ کار معنادار با دانش‌آموزان است، تسلط یابند، باید توسط کارکنان و مسئولان اجرایی مدرسه، مورد احترام و حمایت قرار گیرند. بنابراین اصل توانمندسازی ناشی از روابط دو جانبه برای همه افراد درگیر در سیستم صدق می‌کند.

ب. نیازهای منحصر به فرد دانش‌آموزان از نظر یادگیری و آموزشی مورد حمایت قرار گیرد.

ج. فرصت‌هایی برای خطر کردن (ریسک‌پذیری)، بدون ترس از شکست خوردن، برای دانش‌آموزان فراهم شود.

یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که بخشی از ضرورت‌های ایجاد فضای امن و مطمئن برای دانش‌آموزان، بر ساختارهای غیر رقابتی - مشارکتی و آن نوع اهداف آموزشی تأکید دارد که مغایر با ساختارهای رقابت‌آمیز است. تحقق اهداف نباید به‌صورتی باشد که در بازی یادگیری، برخی دانش‌آموزان برنده و برخی دیگر بازنده باشند (ابراهیمی قوام، ۱۳۸۴).

۵. انگیزهٔ دانش‌آموزان برای تحصیل در صورتی افزایش می‌یابد که به آن‌ها کمک شود تا خود را درک کنند و به خویشتن خویش احترام بگذارند. دانش‌آموزانی وجود دارند که پس از شکست‌های پیاپی در یادگیری، به خودپندارهٔ ضعیفی از خود دست می‌یابند و بین این موفقیت‌ها و اعمال خود رابطهٔ نزدیکی نمی‌بینند و تمام شکست‌های خود را به فقدان توانایی نسبت می‌دهند. در نتیجهٔ چنین دیدگاهی،



۲. انگیزهٔ تحصیلی با جهت‌گیری جمعی انگیزهٔ تحصیلی با جهت‌گیری فردی بیشتر در جوامع فردگرا دیده می‌شود. در این نوع جوامع فرد به‌عنوان محور اصلی فعالیت‌های اجتماعی به حساب می‌آید. به همین خاطر انگیزه‌های فردگرایانه در دانش‌آموزان تقویت می‌شود. درس خواندن برای رسیدن به موقعیت، جاه و جلال، ثروت و درآمد ارزش و مفهوم پیدا می‌کند. تشویق و تقویت انگیزه‌های فردگرایانه باعث می‌شود که دانش‌آموزان افرادی خود رأی، خودمحور و سودجو تربیت شوند. انگیزه تحصیلی با جهت‌گیری جمعی در جوامع جمع‌گرا مشاهده می‌شود. در این نوع جوامع محور اساس فعالیت‌های اجتماعی، مصالح جمعی و منافع عمومی است به‌همین سبب انگیزه‌های جمع‌گرایانه و روحیهٔ مردم‌دوستی در دانش‌آموزان تقویت می‌شود. انگیزه‌های اساسی درس خواندن خدمت به مردم و جامعه، حفظ روحیه همکاری و تعاون و کمک به حفظ انسجام اجتماعی می‌باشد. تقویت انگیزه‌های جمع‌گرایانه نه تنها باعث می‌شود که دانش‌آموز از همان عنفوان جوانی با جامعه و نهادهای مختلف آن پیوند بخورد بلکه او را از خودمحوری و سودجویی‌های فردی دور نگه می‌دارد.

راهکارهایی برای افزایش انگیزه تحصیلی در دانش‌آموزان چگونه می‌توان انگیزه دانش‌آموزان را به تحصیل افزایش داد

برخی از اصول اساسی به دست آمده از تحقیقات انجام شده در این مورد عبارت‌اند از:

۱. دانش‌آموزان از طریق شرایط و یادگیری فعالیت‌هایی برانگیخته می‌شوند که به آن‌ها اجازه می‌دهد دست به انتخاب‌های شخصی

شکل می‌دهند (نعمتی، ۱۳۸۶). از این رو، شکل‌گیری رویکرد سطحی مطالعه برای به دست آوردن نمرات قبولی و گذراندن امتحانات کلاسی باعث کاهش انگیزه دانش‌آموزان خواهد شد.

۷. خلق فضای مثبت یادگیری، کمک به دانش‌آموزان در تعیین اهداف و علایق، معرفی الگوهای مناسب و الگوسازی و سرمشق‌دهی و به کارگیری تشویق‌های مناسب (بیرونی و درونی) از دیگر راهبردهای مناسب برای ترغیب دانش‌آموزان به تحصیل است.

تغییر دیدگاه‌ها درباره نقش معلم

براساس دیدگاه‌های رایج یادگیری، مسئولیت به‌یادسپاری و کاربرد اطلاعات، به گونه‌ای که تغییرات دایمی در دانش‌ها و مهارت‌ها را به‌وجود آورد؛ با دانش‌آموزان است. دانش‌آموزان، یادگیرندگانی خودهدایت‌گر^۸، خودنظم‌بخش^۹ و خودانگیخته^{۱۰} در نظر گرفته می‌شوند که از لحاظ اشتیاق و توانایی متفاوت‌اند و معلم نقشی مهم در پرورش دادن و افزایش انگیزه طبیعی آنان برعهده دارد (همان).

تقویت خودبرانگیزی دانش‌آموزان

از پیام‌هایی که قدرت شما را به‌عنوان معلم تقویت می‌کند و از تأکید بر جایزه‌های بیرونی خودداری کنید. به‌جای اینکه بگویید: «من لازم دارم»، «شما باید» یا «شما بهتر است» از جملاتی مانند «شما در خواهید یافت» یا «من به عکس‌العمل شما علاقه‌مندم» استفاده کنید (لومن^{۱۱} ۱۹۹۰).

از ایجاد رقابت سخت در بین دانش‌آموزان اجتناب کنید

رقابت باعث ایجاد اضطراب می‌شود و می‌تواند با یادگیری تداخل کند. تمایل دانش‌آموزان برای مقایسه خودشان با دیگری را کاهش دهید. بلای (۱۹۷۱) عنوان کرد: دانش‌آموزان زمانی که با همدیگر در گروه کار می‌کنند، بیشتر علاقه‌مند هستند، فهم بیشتری نشان می‌دهند، کار بیشتری انجام می‌دهند، و بیشتر برای روش‌های آموزشی مطلوب تلاش می‌کنند تا اینکه با هم رقابت کنند. از انتقاد در جمع از عملکرد دانش‌آموزان و یا اعمالی که دانش‌آموزان را در برابر هم کوچک می‌کند خودداری کنید (ابل ۱۹۸۸، فورسیت و مک میلان ۱۹۹۱).

در مورد موضوع خود باشوق و ذوق باشید

یک معلم باشوق و ذوق عاملی مؤثر و قطعی در برانگیختن انگیزه دانش‌آموزان است. اگر معلم خسته یا بی‌حس شده باشد دانش‌آموزان هم همین‌گونه خواهند شد. به‌صورت تئیییک، لذت اصلی در درس دادن است. اگر شما خودتان را در مورد مواد درسی بی‌علاقه یافتید، فکر کنید چه چیزی شما را به اینجا جذب کرده است و آن جنبه‌ها را علت اصلی برای زندگی به خاطر دانش‌آموزان خودتان به یاد آورید. یا خودتان را برای یافتن شیوه‌هایی که جالب‌ترین روش برای ارائه درس هستند به زحمت ببندازید، هر چند که درس برای شما خیلی گنگ باشد.

این دانش‌آموزان دست از تلاش و کوشش برمی‌دارند و به این نتیجه می‌رسند که تلاش‌های آن‌ها فایده‌ای نخواهد داشت. از این رو، معلمان باید به این دانش‌آموزان آموزش دهند که ممکن است تفسیرهایشان واقعیت نداشته باشد و لازم است سایر احتمالات را هم در نظر بگیرند. در نتیجه تغییر این دیدگاه و آموزش تغییر تفسیر واقعیت‌ها، شکست در دانش‌آموزان را باید از فقدان توانایی به فقدان کوشش در آن تغییر دهند (سیف، ۱۳۸۷).

۶. تشویق دانش‌آموزان به استفاده از رویکرد عمقی مطالعه:

چنانچه تکالیف و خواست‌های آموزشگاهی و محیط اجتماعی دانش‌آموزان، گرایش به رویکرد سطحی مطالعه را تشویق کنند؛ یادگیرندگان نیز براساس این خواست‌ها رویکرد مطالعه خود را

برنامه درسی را برای انگیزختن انگیزه دانش آموزان بسازید

با قدرت و علاقه دانش آموزان کار کنید. بیایید که چرا دانش آموزان در کلاس شما شرکت می کنند. در مورد موضوع چه احساسی دارند، و انتظارات آن ها چیست. سپس سعی کنید تا مثال ها، قضیه ها، یا تکالیفی را که مرتبط با محتویات کلاس است برای علاقه و تجربه دانش آموزانتان بسازید. مثلاً استاد شیمی مقداری از زمان درس را برای آزمایش سهم شیمی در حل مشکلات محیط صرف کند. شرح دهید که محتویات و موضوعات کلاس شما به دانش آموزان برای دستیابی به اهداف آموزشی، حرفه ای یا شخصی آن ها کمک خواهد کرد (بروسک^{۱۲}، ۱۹۷۶، کاشین^{۱۳}، ۱۹۷۹، فوساس^{۱۴}، ۱۹۹۰). چه زمانی احتمال، به دانش آموزان اجازه می دهد تا در مورد انتخاب موضوع مورد مطالعه نظر بدهند. به دانش آموزان درباره ورقه های نرم یا سایر تکالیف (اما نه امتحانات) گزینه هایی برای انتخاب بدهید. به دانش آموزان اجازه بدهید تا در بین موقعیت برای سفر علمی تصمیم بگیرند یا آن ها را مجبور کنید تا انتخاب کنند که چه موضوعی را بیشتر کاوش کنید. اگر ممکن است واحدهایی انتخابی یا جایگزین را در درس ها قرار دهید. ایمز و ایمز^{۱۵} ۱۹۹۰، کاشین^{۱۶}، ۱۹۷۹، فوسیت و مک میلان^{۱۷}، ۱۹۹۱، اومن^{۱۸}، ۱۹۸۴).

هر چه ترم پیش می رود موضوعات را سخت تر کنید

به دانش آموزان فرصت هایی برای موفقیت در شروع ترم بدهید. زمانی که دانش آموزان احساس می کنند می توانند موفق شوند، می توانند به تدریج سطح سختی را افزایش دهید. اگر تکالیف و آزمون ها شامل سؤالات آسان تر و سخت تر می باشد، هر دانش آموز شانس برای تجربه موفقیت و کشمکش دارد (کاشین^{۱۹}، ۱۹۷۹). روش های تدریس خود را متنوع کنید. تنوع در یادگیری، دانش آموزان کلاس و انگیزه آن ها را دوباره برمی انگیزد. روش تثبیت شده را با درهم آمیختن فعالیت ها و متدهای آموزش در کلاس خود بشکنید. اجرای نقش، حل مسئله گروهی، بحث، استدلال بررسی موارد، بهره گیری از وسایل سمعی و بصری، سخنرانان مهمان، یا گروه های کاری کوچک (فوسیت و مک میلان^{۲۰}، ۱۹۹۱).

عدم تأکید بر رتبه

تأکید بیشتر بر مهارت و یادگیری تا نمره

ایمز و ایمز^{۲۱} (۱۹۹۰) در مورد دو معلم ریاضی دبیرستان گزارش دادند. یک معلم هر تکلیفی را نمره داد و تکلیف خانه را به عنوان ۳۰ درصد از نمره پایانی دانش آموزان حساب کرد. معلم دیگر به دانش آموزان گفت تا مدت زمان ثابتی را برای کار روی تکالیف خانه شان صرف کنند. (هر شب ۳۰ دقیقه) و سؤالاتشان را در مورد مسائلی که نتوانستند تکمیل کنند به کلاس بیاورند. این معلم تکالیف خانه را به صورت رضایت بخش و غیر رضایت بخش نمره داد، و تکلیف خانه را به منزله ده درصد نمره نهایی حساب کرد. اگر چه تکلیف خانه بخش کوچک تری از نمره دوره را شامل می شد، معلم دوم در برانگیختن انگیزه دانش آموزان برای انجام تکالیفشان موفق تر بود. در کلاس اول، برخی از دانش آموزان حتی ریسک کم ارزیابی توانایی هایشان را رها کردند. در کلاس دوم، دانش آموزان

ارزش خودشان را هر بار که تکالیفشان را انجام می دادند به ریسک نمی انداختند اما سعی بیشتری برای یادگیری می کردند. اشتباهات به دیده قابل قبول مشاهده می شدند و گاهی اوقات به عنوان چیزی که می توان از آن ها یاد گرفت.

محققان عدم تمرکز بر نمره یا حذف سیستم های پیچیده نقاط اعتبار را توصیه کردند. آن ها همچنین علیه سعی در استفاده از نمره برای کنترل رفتار غیر آکادمیک (به عنوان مثال، کم کردن نمره برای غیبت از کلاس ها) را توصیه کردند. (فوسیت و مک میلان^{۲۲}، ۱۹۹۱، لومن^{۲۳}، ۱۹۹۰) در عوض کارهای نوشته بدون نمره، تأکید بر رضایت شخصی از انجام تکلیف، و کمک به دانش آموزان برای اندازه گیری پیشرفت آن ها. آزمون هایی را که نوع یادگیری را که شما می خواهید دانش آموزان به دست بیاورند را طراحی کنید. دانش آموزان زیادی چه نمره ای را که بخواهند به دست بیاورند چه نه، یاد خواهند گرفت اگر آزمون هایتان را براساس به خاطر سپردن جزئیات قرار دهید، دانش آموزان بر حفظ کردن واقعیت ها تمرکز خواهند کرد. اگر آزمون های شما بر ترکیب و ارزیابی اطلاعات پافشاری کند، دانش آموزان وقتی مطالعه می کنند برای تمرین آن مهارت ها برانگیخته می شوند (مک کیچ^{۲۴}، ۱۹۸۶).

از استفاده از نمره به عنوان تهدید خودداری کنید. همان طور که مک کیچ^{۲۵} ۱۹۸۶ اشاره کرد، تهدید نمره کم ممکن است فوراً برخی دانش آموزان را مجبور به تلاش بیشتری کند، اما دانش آموزان دیگر را مجبور به پناه بردن به روش های نادرست غیر آکادمیک دلیل تراسی برای دیرکرد، و سایر رفتارهای ضد تولیدی کند.

نتیجه گیری

این مقاله چشم اندازی کوتاه بود بر ماهیت انگیزه یادگیری و شیوه هایی که بتوان آن را در دانش آموزان بی رغبت به تحصیل افزایش داد. براساس تحقیقات و نظریه های رایج، انگیزه های یادگیری در همه افراد ذاتی است و انگیزه باید در حالت طبیعی در دانش آموزان پرورانه شود. نه این که آن را به وجود آورد. بنابراین معلمان بایستی برای برانگیختن دانش آموزان به یادگیری، جاذبه های انتخاب رشد را افزایش دهند و خطرات آن را به حداقل رسانند. چون در شرایط اضطراب از دانش آموزان درگیر مسئله نمی شوند پس باید یادگیری جالب باشد تا بچه ها هم احساس امنیت کنند و هم در آن شرکت نمایند.

پی نوشت ها

1. Motivation
2. Motive
3. Shank
4. wienter
5. Fleman
6. macclael land
7. Etetkinson
8. Self Directed
9. Self - Regulated
10. Self - Motivated
11. Lomen
12. Brosk

منابع

۱. شفیع آبادی، عبدا... (۱۳۷۸)، راهنمایی و مشاوره، تحصیلی شغلی، تهران، سمت.
۲. سیف، علی اکبر (۱۳۸۷)، روان شناسی پرورشی نوین (ویرایش ششم)، تهران، دوران.
۳. ابراهیمی قوام آبادی (۱۳۸۴)، پرورش انگیزه در دانش آموزان، تهران، رشد.
۴. حسینی نسب، داود، انگیزش رفتار، نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تبریز، ۱۳۷۱، سال ۳۵، شماره ۴-۳.
۵. ساروخانی، باقر، جامعه شناسی ارتباطات، انتشارات اطلاعات تهران، ۱۳۷۱، چاپ سوم.
۶. سیاسی، علی اکبر، نظریه های شخصیت، مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران، ۱۳۷۰.

طرح رابطان هسته‌های
مشاوره در مدارس ابتدایی

مشاوران ابتدایی

علی اصغر ایزدی

رئیس اداره مشاوره اداره کل امور تربیتی و مشاوره

- توجه جدی به نیازهای رشدی و روانی- رفتاری دانش‌آموزان دوره ابتدایی؛
- استفاده از ظرفیت و توان سایر همکاران در ارائه خدمات مشاوره‌ای؛
- اهمیت دادن به شناسایی دانش‌آموزان نیازمند به دریافت خدمات مشاوره‌ای؛
- ارجاع دانش‌آموزان نیازمند به خدمات تخصصی به هسته‌های مشاوره مناطق.

شیوه اجرا

- ابلاغ بخشنامه یا دستورالعمل به شهرستان‌ها و مناطق و برنامه‌ریزی جهت اجرایی نمودن آن؛
- شناسایی معلمان و آموزگاران علاقه‌مند و واجد شرایط با رشته‌های روان‌شناسی، مشاوره و علوم تربیتی؛
- برگزاری دوره آموزشی ضمن خدمت به مدت ۱۲ (دوازده) ساعت با عنوان «اصول و فنون مشاوره» برای رابطان هسته‌های مشاوره در مدارس ابتدایی توسط اداره کل استان و به صورت منطقه‌ای اجرا گردد (آبان ماه سال تحصیلی).
- شروع فعالیت از آبان ماه جهت ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره به دانش‌آموزان.
- آموزش توجیهی توسط کارشناس مشاوره منطقه برای رابطان هسته‌های مشاوره (هر ماه ۲ ساعت).

لزوم توجه به برنامه‌های پیشگیرانه در رشد صحیح و همه جانبه دانش‌آموزان دوره ابتدایی در دو بعد شناسایی استعداد و غربالگری دانش‌آموزان نیازمند، می‌تواند عامل مهمی در ایجاد جامعه‌ای سالم و با نشاط، همراه با کاهش مشکلات شدید روانی- رفتاری در دوره‌های بعدی تحصیلی باشد. لذا، با توجه به محدودیت نیروی انسانی در مشاوره و نبود پست مشاور در مدارس ابتدایی از یک طرف، و از طرف دیگر نیاز مبرم این گروه سنی به بهره‌گیری از خدمات راهنمایی و مشاوره ضرورت دارد با آموزش مستمر و متناسب معلمان و آموزگاران علاقه‌مند دارای مدارک تحصیلی مرتبط به این خلاء پرداخته شود. بدین منظور هسته‌های مشاوره، در مناطق مختلف، با شناسایی معلمان و آموزگاران واجد شرایط و آموزش آنان به صورت داوطلبانه نسبت به ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره و ارجاع دانش‌آموزان نیازمند به خدمات ویژه اقدام می‌نمایند.

منظور از رابط هسته مشاوره، معلم یا آموزگاری است که با توجه به شرایط رشته و مدرک تحصیلی، علاقه‌مند به همکاری با هسته مشاوره منطقه در جهت ارائه راهنمایی تحصیلی و روانی- رفتاری پیشگیرانه و همچنین آشنا با سیستم ارجاع است.

اهداف

- تعمیق و تسریع فعالیت‌های مشاوره‌ای در مدارس ابتدایی؛



عواطف + شادکامی یا عواطف

رابطه مؤلفه‌های عواطف با شادکامی در بین دانش‌آموزان دبیرستانی

اکرم حکیمی

کارشناس ارشد رشته‌سنجش و اندازه‌گیری
سیده بتول موسوی، کلثوم ستاری

شادکامی

اشاره

پژوهش حاضر رابطه مؤلفه‌های عواطف با شادکامی را در بین دانش‌آموزان دبیرستانی مورد مطالعه قرار می‌دهد. بدین منظور یک گروه نمونه با حجم ۱۰۱ دانش‌آموز (۵۱ پسر و ۵۰ دختر) به شیوه نمونه‌برداری تصادفی انتخاب شدند که به دو مقیاس عواطف و نشاط پاسخ دادند. نتایج حاصل از اعتباریابی نشان داد، ضریب اعتبار مقیاس از طریق فرمول کلی آلفای کرونباخ برای مقیاس عواطف برابر با ۰/۹۵۵ و برای مقیاس نشاط برابر ۰/۹۲۵ است. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیری استفاده شد. نتایج نشان داد که بین عامل‌های عزت نفس و خوش‌بینی با نمره کلی نشاط رابطه مثبت معنادار در سطح ۰/۰۰۱ وجود دارد. بین عامل‌های اضطراب، خشم و افسردگی با نمره کلی نشاط رابطه منفی معنادار در سطح ۰/۰۰۱ وجود دارد. در نهایت دو مؤلفه خوش‌بینی و افسردگی می‌تواند نشاط دانش‌آموزان دبیرستانی را پیش‌بینی کند.

کلیدواژه‌ها: عواطف، نشاط، خوش‌بینی، افسردگی، دانش‌آموز

مقدمه

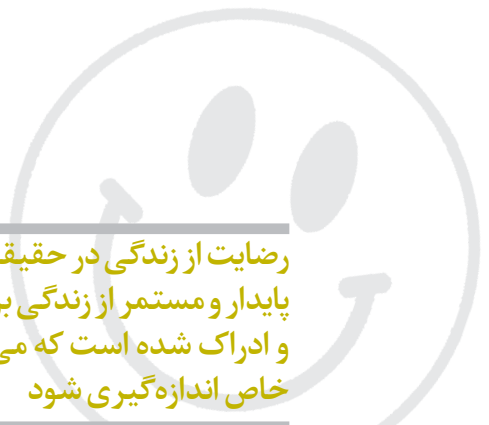
دوره نوجوانی مقطع بسیار حساسی از زندگی فرد است. نوجوانی، دوره انتقالی میان کودکی و جوانی است که طی آن، نوجوان با دشواری‌ها و چالش‌های تکاملی متعددی مواجه می‌گردد. نوجوان درصدد کسب تعداد زیادی تجارب زندگی است (رسولی، یغمایی و علوی مجد، ۱۳۸۹).

این دوران بستر تحولات مهم عاطفی، روانی، اجتماعی، مذهبی، شغلی و هویتی است و از فعال‌ترین و هیجان‌آورترین دوره‌ها در چرخه زندگی خانوادگی محسوب می‌گردد و سرشار از فرازونشیب‌های متعدد است (احدی و جمهری، ۱۳۸۰). در این دوره نوع احساسات ایجاد شده، با توجه به شدت آن‌ها و دوره دوامشان به دلایل مختلف اهمیت دارد (رایس^۱، ۲۰۰۱/ ترجمه فروغان، ۱۳۸۷).

از سوی دیگر، در پایان این دوره، نوجوان باید قادر به ایفای نقش‌های اجتماعی خود باشد (رسولی، یغمایی، و علوی مجد،

۱۳۸۹) و همه این موارد منوط به سلامت روانی افراد است. به عقیده آدلر^۲ ۱۹۳۸ (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، در حالی که بر پایه الگوی راجرز^۳ (نقل از هجل و زیگلر^۴، ۱۹۹۲/ ترجمه عسگری، 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 ویژگی‌هایی مانند آمادگی برای کسب تجربه، احساس آزادی، خلاقیت و آفرینندگی است.

امروزه با وجود روان‌شناسی مثبت‌نگر، حفظ سلامت روان و آسایش ذهنی بیشتر مورد توجه قرار گرفته است. موضوع اصلی این حوزه، پژوهش کردن درباره تجربیات ذهنی مثبت مانند بهروزی، خشنودی، رضایت خاطر، لذت، امید، خوش‌بینی، شایستگی، عشق و مانند آن است (ریو^۵، ۲۰۰۵/ ترجمه سیدمحمدی، ۱۳۸۶).



رضایت از زندگی در حقیقت ارزیابی رضایت‌مندی پایدار و مستمر از زندگی بر پایه معیارهایی ذهنی و ادراک شده است که می‌تواند به صورت کلی یا خاص اندازه‌گیری شود

یکی از این تجربیات ذهنی احساسات و عواطف 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 آنان تأثیر می‌گذارد. عواطف و هیجانات برای میلیون‌ها سال در سازگاری انسان‌ها با شرایط محیط، نقش بسیار مهمی داشته‌اند و هنوز هم بشر بدون عاطفه، احساس پوچی می‌کند (متین‌راد، ۱۳۸۹). عاطفه یکی از ابعاد مهم آسایش ذهنی است و اساس ارثی و محیطی دارد. عاطفه حالتی است انفعالی که بر روی موجود مؤثر واقع شده او را به فعالیت فوق طبیعی برمی‌انگیزد یا به تعبیر دیگر حالت برهم‌خوردگی درونی و هیجان کل موجود است. انواع عواطف از همان اوایل زندگی در فرد دیده می‌شود ولی تظاهرات آن در دوره‌های زندگی افراد مختلف متفاوت است (آشورپوری، ۱۳۸۸).

پژوهشگران عواطف را به دو نوع عاطفه مثبت و منفی تقسیم کرده‌اند. عاطفه مثبت، احساس یا حالت هیجانی حاکی از لذتی پویا ولی گذراست و با احساساتی نظیر برانگیختگی، خشنودی، در عرش سیر کردن، و در دست داشتن تقدیر خود توصیف شده به طوری که فرد هیجان‌ها و عواطفی مانند عشق، محبت، امید، خوش‌بینی، سرزندگی، شادی و نشاط را تجربه می‌کند. عاطفه منفی نیز تأثیرگذار است، و احساساتی نظیر اضطراب، افسردگی، تهییج، نگرانی، بدبینی و سایر نشانه‌های روان‌شناختی رنج‌آور را شامل می‌شود و افراد هیجان‌ها و عواطفی مانند ترس، خشم، اضطراب، غم، ناراحتی، افسردگی، و نگرانی را تجربه می‌کنند (رایس، ۲۰۰۱/ ترجمه فروغان، ۱۳۸۷).

مطالعات نشان می‌دهد که عاطفه مثبت نقش مهمی در سلامت روانی افراد ایفا می‌کند. یکی از اثرهای عاطفه مثبت نشاط و شادمانی است. شادی و نشاط یکی از خصوصیات مهم انسان است که تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر تمامی جنبه‌های شخصیتی و عملکرد انسان دارد. در ارتباطات روزمره وجود شادی و نشاط به قدری اهمیت دارد که فقدان آن از طرف دیگران به طور جدی به عنوان علامتی برای وجود مشکلات و نابسامانی‌ها تعبیر می‌شود. حاصل شدن شادی و نشاط وابسته به وجود عواطف مثبت مانند لذت، آرامش، اعتماد به خود، علاقه، شگفت‌زدگی و سرور، سر حال بودن و تهییج شدن، وجود رضایت از زندگی و نیز فقدان احساسات یا عواطف منفی مانند عصبانیت، اضطراب و افسردگی است (صادقی مرشت، ۱۳۸۶).

نشاط یا شادکامی به میزان عاطفه مثبت منهای میزان عاطفه منفی تعبیر می‌شود. از نظر وینهون (نقل از جعفری، ۱۳۸۷)،

ایجاد محیطی شاد و پرنشاط به امر یادگیری دانش‌آموزان کمک بسیار خواهد رساند. هر چقدر در شاداب‌سازی مدارس تلاش شود، احساس ارزشمند بودن و مثبت بودن (جنبه‌های مثبت سلامت روانی) را در دانش‌آموزان بهتر می‌توان پرورش داد

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.

شادمانی و نشاط از جمله 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 نماید. مدرسه یکی از مهم‌ترین نهادهای سازمان یافته اجتماعی رسمی است که با فراهم نمودن محیطی سالم می‌تواند باعث شکوفایی جسم و روان کودکان جامعه شده 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 به منزله یکی از اهداف مهم در بافت مدرسه قرار گیرند (اولتمن، جانسون و شوتز^۸، ۲۰۰۹).

شادی و نشاط نقش مهمی در سلامت روان افراد به خصوص دانش‌آموزان ایفا می‌کند. لذا نشاط و شادابی دانش‌آموزان در گرو مدارس خوب، مسئولان جذاب، مطلوب و شاداب است. ایجاد محیطی شاد و پرنشاط به امر یادگیری دانش‌آموزان کمک بسیار خواهد رساند. هر چقدر در شاداب‌سازی مدارس تلاش شود، احساس ارزشمند بودن و مثبت بودن (جنبه‌های مثبت سلامت روانی) را در دانش‌آموزان بهتر می‌توان پرورش داد. بنابراین برای نیل به سلامت روان باید همه وجوه شخصیت از جمله رفتار، عاطفه، شناخت، تعارضات درونی و بین فردی، مسائل زیست‌شناختی و همه عوامل مؤثر در ایجاد سلامت روان دانش‌آموزان را شناسایی نمود تا بتوان با برنامه‌ریزی‌های دقیق و مناسب آن‌ها را در زمینه‌های شغلی و تحصیلی هدایت کرد (غلامی و چاری، ۱۳۹۰). لذا حفظ سلامت روان در این گروه از افراد به خصوص در مراحل و محیط تحصیلی حائز اهمیت است و اهمیت و نقش آن در زندگی افراد آشکارتر می‌گردد. بنابراین ضروری است به مسائل سلامت روانی آن‌ها توجه بیشتری گردد.



مطالعات نشان می‌دهد که عاطفه مثبت نقش مهمی در سلامت روانی افراد ایفا می‌کند. یکی از اثرهای عاطفه مثبت نشاط و شادمانی است

تجزیه و تحلیل داده‌ها براساس هدف‌های پژوهش با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی بدین شرح انجام شد:

۱. از شاخص‌های مرکزی و پراکندگی برای توصیف نمره‌های مؤلفه‌های مقیاس عواطف و نمره کلی نشاط استفاده شد.
۲. از همبستگی پیرسون برای تعیین میزان ارتباط و همبستگی بین نمره‌های مؤلفه‌های عواطف و نمره کلی نشاط استفاده شد.
۳. از رگرسیون چندمتغیری برای پیش‌بینی سهم مؤلفه‌های عواطف در نشاط استفاده گردید.

یافته‌ها

در این پژوهش تجزیه و تحلیل اطلاعات به‌دست‌آمده بر روی ۱۰۱ دانش‌آموز مقطع اول متوسطه شهر تهران صورت گرفت که از این تعداد ۵۰ دختر (۴۹/۵۰ درصد) و ۵۱ پسر (۵۰/۵۰ درصد) هستند. وضعیت زندگی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. توزیع فراوانی گروه مورد مطالعه با در نظر گرفتن وضعیت زندگیشان

وضعیت زندگی	فراوانی	درصد فراوانی	درصد تراکمی
همراه والدین	۹۳	۰۰/۹۲	۰۰/۹۲
همراه با پدر	۱	۰۰/۱	۰۰/۹۳
همراه با مادر	۴	۰۰/۴	۰۰/۹۷
سایر موارد	۳	۰۰/۳	۰۰/۱۰۰
جمع		۱۰۱	۱۰۰

داده‌های به‌دست‌آمده از جدول ۱ نشان می‌دهد، بیشتر دانش‌آموزان مورد مطالعه (۹۲ درصد) اظهار نموده‌اند که همراه با والدینشان (پدر و مادر) زندگی می‌کنند و ۴ درصد از شرکت‌کنندگان بیان کرده‌اند که فقط با مادرشان زندگی می‌کنند. تنها یک دانش‌آموز (یک درصد) گفته است که فقط با پدرش زندگی می‌کند. لازم به ذکر است ۳ درصد از شرکت‌کنندگان اعلام کرده‌اند با افراد دیگری مانند پدر بزرگ، مادر بزرگ، ناپدری، نامادری، و دیگر اقوام و بستگان خود نزدیک زندگی می‌کنند. به‌منظور توصیف نمره مؤلفه‌های عواطف و نمره کلی نشاط از شاخص مرکزی (میانگین) و شاخص پراکندگی (انحراف استاندارد) استفاده شد که در جدول ۲ دیده می‌شود. به‌منظور پاسخ به این سؤال از پژوهش که آیا بین مؤلفه‌های عواطف و نشاط (نمره کلی) رابطه وجود دارد؟، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. این مقادیر در جدول ۲ ارائه شده است.

به‌طور خلاصه، می‌توان اهداف پژوهش را بدین‌گونه بیان کرد: کمک به بهبود سلامت روانی دانش‌آموزان، کمک به مسئولان مدرسه برای شناخت دانش‌آموزانی که دارای مشکل هستند. نتایج این پژوهش درصدد پاسخگویی به این سؤال‌هاست. آیا بین مؤلفه‌های عواطف و نشاط رابطه وجود دارد؟ سهم مؤلفه‌های عواطف در پیش‌بینی نشاط دانش‌آموزان چقدر است؟

روش

جامعه آماری پژوهش حاضر، دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ بود. یک گروه نمونه با حجم ۱۰۱ نفر از طریق نمونه‌برداری تصادفی از دبیرستان‌های رشد و آزادگان انتخاب شد. تجزیه و تحلیل بر روی اطلاعات به‌دست‌آمده از این گروه نمونه صورت گرفت. ابزار مورد استفاده در پژوهش شامل دو مقیاس عواطف و نشاط است. هر دو مقیاس از پرسش‌نامه سلامت روانی-رفتاری آموزش و پرورش (۳۱۷ سؤال) که توسط عنبری (۱۳۹۱)، ساخته شده، به‌دست‌آمده است. پرسش‌نامه سلامت روانی-رفتاری آموزش و پرورش ابعاد مختلفی از ویژگی‌های سلامت روان افراد را می‌سنجد. عواطف و نشاط از ابعاد اصلی این پرسش‌نامه هستند. مقیاس عواطف از ۶۸ سؤال تشکیل شده و از دانش‌آموز درخواست می‌شود سؤال‌ها را به دقت خوانده و عواطف و احساسات خود را در یکی از ۵ گزینه کاملاً مخالفم، مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم، و کاملاً موافقم» مشخص کنند. ویژگی‌های روان‌سنجی آن نشان می‌دهد اعتبار این مقیاس از طریق فرمول کلی آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۳ برآورد گردید. به‌منظور بررسی روایی مقیاس، روایی محتوایی، روایی همگرا و روایی سازه مورد ارزیابی و بررسی قرار گرفته و نتایج نشان می‌دهد این مقیاس از روایی مطلوبی برخوردار است (عنبری، ۱۳۹۱). در پژوهشی دیگر حکیمی (۱۳۹۲)، به این نتایج دست یافت: ضریب اعتبار مقیاس از طریق فرمول کلی آلفای کرونباخ برابر 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. در پژوهش حاضر از این عوامل به‌عنوان مؤلفه‌های مقیاس استفاده شده است.

مقیاس نشاط شامل ۲۸ سؤال است که هر سؤال آن از چهار عبارت تشکیل گردیده است. از دانش‌آموز درخواست می‌شود، سؤال‌ها را به دقت خوانده و از میان پاسخ‌های پیشنهادی عبارتی را که بیشترین و نزدیک‌ترین ارتباط را با عواطف او دارد در پاسخ‌نامه مشخص کند. هر سؤال در یک مقیاس ۴ گزینه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. ویژگی‌های روان‌سنجی آن نشان می‌دهد که اعتبار این مقیاس از طریق فرمول کلی آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۹ است. به‌منظور بررسی روایی مقیاس، روایی محتوایی، روایی همگرا و روایی سازه مورد ارزیابی و بررسی قرار گرفته و نتایج نشان می‌دهد این مقیاس از روایی مطلوبی برخوردار است (عنبری، ۱۳۹۱).



جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد و همبستگی‌های متقابل برای نمره نشاط و مؤلفه‌های عواطف (متغیرهای پیش‌بینی‌کننده)

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴	۵
نشاط (نمره کلی)	۴۷/۷۶	۲۴/۱۴	-۰/۵۲۳**	۰/۵۵۲**	-۰/۲۶۸**	۰/۵۴۶**	-۰/۵۸۶**
متغیرهای پیش‌بین							
۱. اضطراب	۵۶/۴۸	۱۹/۱۵	-	-۰/۳۵۹**	۰/۳۲۷**	-۰/۴۳۷**	۰/۵۶۳**
۲. عزت نفس	۲۸/۴۵	۲۰/۷		-	-۰/۱۵۸	۰/۶۴۱**	-۰/۴۲۱**
۳. خشم	۴۶/۲۶	۲۷/۸			-	-۰/۱۳۹	۰/۳۷۳**
۴. خوش‌بینی	۵۳/۳۲	۹۳/۴				-	-۰/۳۰۸**
۵. افسردگی	۱۱/۳۲	۹۳/۹					

رابطه مثبت معناداری در سطح ۰/۰۰۱ دارد و بین متغیر نشاط و متغیرهای اضطراب، خشم و افسردگی رابطه منفی معناداری در سطح ۰/۰۰۱ وجود دارد. وجود این همبستگی‌ها بین متغیرها نشان‌دهنده این است که برای پیش‌بینی نشاط براساس مؤلفه‌های عواطف می‌توان از تحلیل رگرسیون استفاده نمود. با توجه به یافته‌های به‌دست آمده از هم‌بستگی‌های متقابل بین متغیرها و به‌منظور پاسخ به سؤال دیگری از پژوهش، سهم مؤلفه‌های عواطف در پیش‌بینی نشاط دانش‌آموزان چقدر است، بدین‌منظور با توجه به برقراری مفروض‌های خطی بودن، نرمال بودن، ثابت بودن واریانس و هم‌خطی بودن چندگانه از تحلیل رگرسیون چند متغیری به‌روش همزمان استفاده شد. جدول‌های بعدی خلاصه نتایج تحلیل را نشان می‌دهد.

در جدول ۲، مقادیر میانگین و انحراف استاندارد برای متغیر ملاک (نمره کلی نشاط) به ترتیب برابر ۴۷/۷۶ و ۲۴/۴ است. برای متغیرهای پیش‌بین مقدار میانگین بین ۲۶ تا ۴۹ متغیر است. بیشترین مقدار میانگین برای متغیر اضطراب برابر ۵۶/۴۸ و کمترین آن برای متغیر خشم برابر ۴۶/۲۶ است. همچنین کمترین مقدار انحراف استاندارد در متغیر خوش‌بینی برابر ۹۳/۴ و بیشترین آن متعلق به متغیر اضطراب برابر ۱۹/۱۵ است. مقادیر همبستگی‌های متقابل بین متغیرهای پیش‌بین نشان می‌دهد که بین متغیر عزت نفس و خشم و بین متغیر خشم و خوش‌بینی رابطه معناداری وجود ندارد و بین دیگر متغیرها رابطه معنادار (در سطح ۰/۰۰۱) وجود دارد. همبستگی بین متغیر نشاط (ملاک) و متغیرهای عزت نفس و خوش‌بینی (پیش‌بین)

جدول ۳. خلاصه تحلیل واریانس مرتبط با رگرسیون بر باقی‌مانده‌ها برای پیش‌بینی نشاط

منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	R	R ^۲
رگرسیون		۵		۴۶۶/۲۱			
		۳۳۲/۱۰۶۳		۲۶			
باقی‌مانده کل	۸۵۷/۹۶۴۶	۹۵	۵۴۶/۱۰	۹۴۱/۲۰	۰۰۰/۰	۰/۷۲۴	۰/۵۲۴
	۱۸۸/۲۰۲۷	۱۰۰	۱				
	۹						

جدول ۴. خلاصه تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی نشاط براساس مؤلفه‌های عواطف

متغیر	B	SEB	β	t	سطح معناداری
مقدار ثابت	۹۸۸/۵۸	۹۶۶/۱۰		۳۷۹/۵	۰۰/۰
۱. اضطراب	-۰/۱۳۷	۰/۰۸۶	-۰/۱۴۶	-۵۹۰/۱	۰/۱۱۵
۲. عزت نفس	۰/۳۸۱	۰/۱۹۲	۰/۱۹۲	۹۸۴/۱	۰/۰۵۱
۳. خشم	-۰/۰۵۱	۰/۱۳۳	-۰/۰۳۰	۳۸۷/۰	۰/۷۰۰
۴. خوش‌بینی	۰/۷۲۸	۰/۲۸۰	۰/۲۵۲	۶۰۲/۲	۰/۰۱۱
۵. افسردگی	-۰/۴۸۰	۰/۱۳۲	-۰/۳۳۴	-۶۲۱/۳	۰/۰۰۰

توجه: (۱۰۱N=) ضرایب غیراستاندارد=B، خطای استاندارد ضرایب=SEB، ضرایب استاندارد= β ، آزمون معناداری=t

امروزه با وجود روان‌شناسی مثبت‌نگر، حفظ سلامت روان و آسایش ذهنی بیشتر مورد توجه قرار گرفته است. موضوع اصلی این حوزه، پژوهش کردن دربارهٔ تجربیات ذهنی مثبت مانند بهروزی، خشنودی، رضایت خاطر، لذت، امید، خوش‌بینی، شایستگی، عشق و مانند آن است

همبستگی‌های متقابل بین مؤلفه‌های عواطف و نشاط نشان می‌دهد که همبستگی بین متغیر نشاط (ملاک) و متغیرهای عزت‌نفس و خوش‌بینی (پیش‌بین) رابطه مثبت معناداری در سطح $0/001$ دارد و بین متغیر نشاط و متغیرهای اضطراب، خشم و افسردگی رابطه منفی معناداری در سطح $0/001$ وجود دارد. به بیان دیگر با افزایش نشاط میزان افسردگی و خشم فرد کاهش می‌یابد.

این نتایج با یافته‌های، دینو و کوپر^۹ و وارت^{۱۱} هماهنگ است. دینو و کوپر (۱۹۹۸) در یک پژوهش فراتحلیل مهم‌ترین ویژگی شخصیتی افراد شاد و بانشاط را دارای عاطفه مثبت و عزت‌نفس بالا گزارش نموده‌اند؛ همچنین وارت (۲۰۰۱) از صاحب‌نظران روان‌شناسی شادی نیز عزت نفس را جزء جدایی‌ناپذیر شادی می‌داند. عاطفه مثبت و عزت نفس که اجزای اصلی شادی و نشاط هستند باعث افزایش خزانه رفتاری - شناختی و توجه فرد می‌شوند و برعکس افسردگی باعث محدودیت خزانه رفتاری شناختی و کاهش توجه فرد می‌شود (لیوبومیراسکی، شلدون و چکاد^{۱۱}، ۲۰۰۵).

وجود این همبستگی‌ها

بین متغیرها نشان‌دهندهٔ

این مطلب است که برای

پیش‌بینی نشاط براساس

مؤلفه‌های عواطف می‌توان از تحلیل

رگرسیون استفاده نمود.

با توجه به یافته‌های به‌دست آمده از همبستگی‌های

متقابل بین متغیرها و به‌منظور پاسخ به سؤال دیگری

از پژوهش که: سهم مؤلفه‌های عواطف در پیش‌بینی

نشاط دانش‌آموزان چقدر است؟، نتایج نشان

می‌دهد که از میان پنج مؤلفه عواطف، دو مؤلفه افسردگی و

خوش‌بینی قادر به پیش‌بینی نشاط هستند و مشترکاً $0/524$

واریانس نشاط را تعیین می‌کنند. مقایسه ضرایب استاندارد

شدهٔ (β) این دو مؤلفه نشان می‌دهد که مؤلفه افسردگی بیشتر

از مؤلفه خوش‌بینی در پیش‌بینی سلامت نشاط مؤثر است. به

بیان دیگر بین متغیرهای مورد مطالعه، افسردگی بیشترین قدرت

پیش‌بینی نشاط را داراست. به بیان دیگر با افزایش افسردگی

میزان نشاط کاهش می‌یابد و برعکس.

این نتایج با یافته‌هایی که در ادامه آمده است هماهنگ است.

دینر و دینر^{۱۲} (۱۹۹۶)، دینر، لوکاس^{۱۳} و اسمیت^{۱۴} (۲۰۰۵)

معتقدند که رضایت از زندگی در حقیقت ارزیابی رضایتمندی

پایدار و مستمر از زندگی بر پایه معیارهایی ذهنی و ادراک

شده است که می‌تواند به‌صورت کلی یا خاص اندازه‌گیری

در جدول ۳ مشاهده می‌شود که مقدار (R) همبستگی متغیری ملاک (نشاط) با مؤلفه‌های عواطف برابر $0/724$ است و مقدار (R^2) مجذور همبستگی (درصد واریانس مشترک مؤلفه‌ها عواطف و نشاط) برابر $0/524$ است. با توجه به نتایج آزمون تحلیل واریانس، مقدار $f=941/20$ که در سطح کمتر از $0/001$ معنادار است. لذا مدل رگرسیون خطی معنادار است و نتایج برآورد مدل معنادار در جدول ۴ ارائه شده است.

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که مؤلفه‌های افسردگی و خوش‌بینی قادر به پیش‌بینی نشاط هستند و آزمون t برای معناداری ضرایب رگرسیون به ترتیب در سطح کمتر از $0/001$ و $0/05$ معنادار است. ضرایب استاندارد شده (β) این دو مؤلفه نشان می‌دهد که مؤلفه افسردگی بیشتر از مؤلفه‌های خوش‌بینی در پیش‌بینی نشاط مؤثرند. معادله رگرسیون برای پیش‌بینی نشاط در گروه مورد مطالعه با استفاده از دو مؤلفه افسردگی و خوش‌بینی عبارت است از:

(خوش‌بینی) $-0/252$ - (افسردگی) $-0/334$ = نشاط

بحث

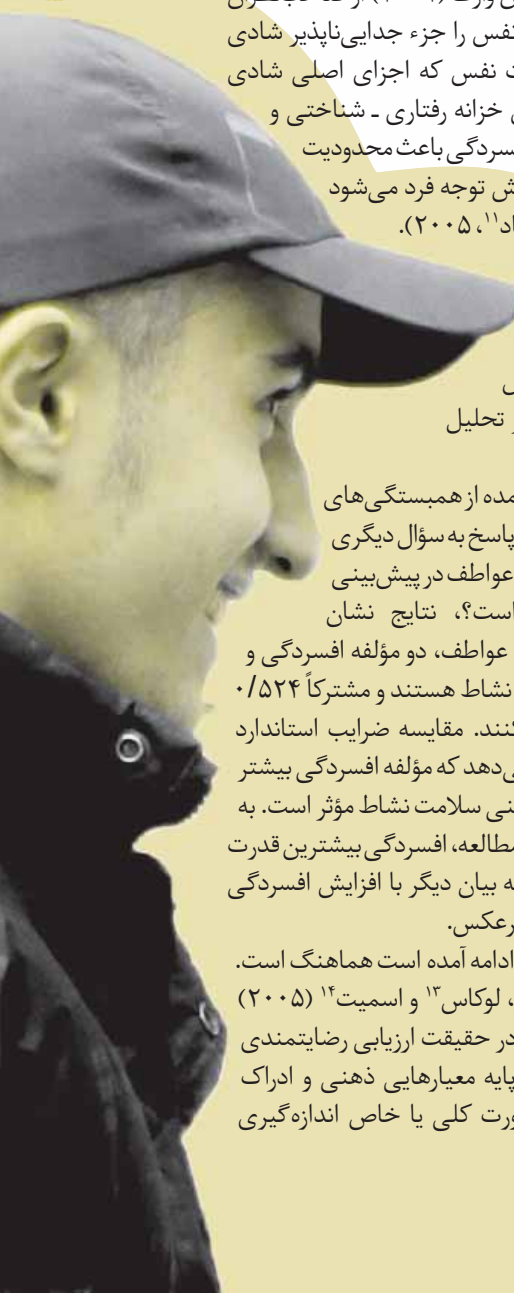
پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطهٔ مؤلفه‌های عواطف با نشاط در بین دانش‌آموزان اول دبیرستان انجام شده است. از جامعهٔ دانش‌آموزان اول دبیرستان یک گروه نمونه با حجم ۱۰۱ نفر (۵۰ دختر و ۵۱ پسر) از طریق نمونه‌برداری تصادفی انتخاب شد. پس از تجزیه و تحلیل اطلاعات به‌منظور پاسخگویی به سؤال‌های مطرح شده در پژوهش، نتایج هر یک از سؤال‌ها مورد بحث قرار گرفت. به‌منظور پاسخ به سؤال نخست که: آیا

بین مؤلفه‌های عواطف و

نشاط رابطه

وجود دارد؟

نتایج





شود. بدین ترتیب که بر پایه ارزیابی کلی، اندازه گیری نشاط به صورت کلی مورد توجه قرار می گیرد؛ در حالی که براساس ارزیابی خاص، نشاط بر پایه زمینه های اصلی توانایی

شخصی و نیز با کمک عوامل بیرونی اندازه گیری می شود. جکسون^{۱۵} ۲۰۰۵ (نقل از عناصری ۱۳۸۶)، معتقد است افراد بانشاط در پردازش اطلاعات بیشتر به خوش بینی و خوشحالی تمایل دارند.

هونبر، گیلمن و لافلین^{۱۶} (۱۹۹۹)، از رابطه نیرومند بین دو جنبه رضایت کلی و خاص از زندگی حمایت می کنند. زیرا ارزیابی عاطفی شامل عواطف مثبت یا خوشایند و نیز میزان هیجان های منفی است و عواطف نیز اغلب به عنوان عنصر لذت جویی شادکامی در نظر گرفته می شود؛ زیرا بر سازگاری با شرایط محیطی تأثیر می گذارد. (نقل از لارسن و پریمیک^{۱۷}، ۲۰۰۸).

در مورد این پژوهش باید توجه داشت که نتایج آن تنها قابل تعمیم به دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر تهران است و سایر نقاط و گروه های سنی را دربر نمی گیرد. به منظور دستیابی به نتایج جامع تر و دقیق تر پیشنهاد می شود پژوهش در سطح وسیع تری اجرا شود تا قابلیت تعمیم پذیری نتایج نیز افزایش یابد. همچنین در پژوهش دیگری می توان رابطه مؤلفه های عواطف را با متغیرهای دیگری از جمله سلامت روانی، سلامت عمومی و مانند این متغیرها مورد بررسی و مطالعه قرار داد. پیشنهاد می شود پژوهش دیگری همانند این پژوهش بر روی گروه های دیگری از جامعه انجام شود.

پی نوشت ها

1. Rice
2. Adler
3. Rogers
4. Hjelle & Ziegler
5. Reeve
6. Sutton
7. Zembylas
8. Aultman, William-Johnson & Schutz
9. Dino & Cooper
10. Wart
11. Lyubomirsky, S. Sheldon & Schkad
12. Diener
13. Lucas
14. Smith
15. Jackson
16. Huebner, Gilman & Laughlin,
17. Larsen & Prizmic

منابع

۱. آشوری، زهرا. (۱۳۸۸). همه چیز درباره آموزش ابتدایی. بازیابی شده از <http://www.soltaniashurpuri.blogfa.com>
۲. احدی، حسن و جمهری، فرهاد. (۱۳۸۰). روان شناسی رشد نوجوانی، **بزرگ سالی**. تهران: انتشارات پردیس.
۳. جعفری، امیرعباس. (۱۳۸۸). مدرسه شاد و بانشاط. قابل بازیابی از اینترنت: <http://www.edujavanrood.blogspot.com>
۴. چاری، حسین و غلامی، سمیه. (۱۳۹۰). پیش بینی شادمانی دانش آموزان با توجه به ادراک آن ها از انتظارات معلم، نحوه تعامل.
۵. معلم و خودکارآمدی. **مجله مطالعات آموزش یادگیری (علوم اجتماعی و انسانی سابق)**. دوره سوم، شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۰.
۶. حکیمی، اکرم. (۱۳۹۲). ویژگی های روان سنجی مقیاس عواطف در بین دانش آموزان دبیرستانی و رابطه آن با نشاط. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روان سنجی. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز.
۸. رایس، فلیپ. (۱۳۸۷). **رشد انسان، روان شناسی از تولد تا مرگ**. (مهشید فروغان، مترجم) (چاپ دوم). تهران: انتشارات ارجمند (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۱).
۹. رسولی، مریم، یغمایی، فریده و علوی مجد، حمید. (۱۳۸۹). ویژگی های روان سنجی مقیاس امیدواری نوجوانان در نوجوانان ساکن مراکز شبانه روزی. **فصل نامه پیش، فصل نامه پژوهشده علوم بهداشتی جهاد دانشگاهی، سال نهم، شماره دوم، بهار ۱۳۸۹، صص ۱۹۷-۲۰۴**.
۱۰. ریو، جان مارشال. (۱۳۸۶). **انگیزش و هیجان**. (سیدیحیی سیدمحمدی، مترجم) (ویراست چهارم). تهران: نشر ویرایش. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۵).
۱۱. صادقی مرشد، عبدالحسین. (۱۳۸۶). عوامل مؤثر بر ایجاد مدرسه بانشاط. **پژوهشی، آموزشی، اطلاعاتی مدارس، سال سوم، سال تحصیلی، ۸۷-۸۶**.
۱۲. عناصری، م. (۱۳۸۶). رابطه بین سلامت روان و شادکامی دانشجویان دختر و پسر. **فصل نامه اندیشه و رفتار، شماره ۶**.
۱۳. عنبري، اکبر. (۱۳۹۱). **آزمون سلامت روانی رفتاری**. (چاپ اول). تهران: انتشارات وای دانش.
۱۴. متین راد، مهرداد. (۱۳۸۹). روان شناسی مثبت گرا. بازیابی شده از: <http://kazemi.blogfa.com>
۱۵. وردی، مینا (۱۳۸۰). رابطه کمال گرایی و سرسختی روان شناختی با سلامت روانی و عملکرد تحصیلی در دانش آموزان دختر. مرکز پیش دانشگاهی اهواز، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روان شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده علوم تربیتی و روان شناختی.
۱۶. هجیل، لاری. و زیگلر، دانیل. جی. (۱۳۷۹). **نظریه های شخصیت (مفروض های اساسی پژوهش و کاربرد)**. (چاپ یکم).
۱۷. (علی عسگری، مترجم). ساوه: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه. (سال انتشار به زبان اصلی، ۱۹۹۲).
18. Aultman, L. P., William- Johnson. M. R. & Schutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher- student relationships: Stuggling with "the line". *Teaching and Teacher Education*, 25: 6366.
19. Diener, E., & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7(3) 181- 185.
20. Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2005). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder and S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 312). New York: Oxford University Press.
21. Huebner, E., S., Gilman, R., & Laughlin, J. E. (1999). A multi-method investigation of the multidimensionality of children's well-being reports: Discriminant validity of life satisfaction and self-esteem. *Social Indicators Research*, 46, 122.
22. Larsen, R. J., & Prizmic, z. (2008). Regulation of emotional well-being: Overcoming wellbeing (pp. 258-289). New York, NY: The Guilford Press.
23. Lyubomirsky, S. Sheldon, K. M & Schkad, D. (2005) pursuing happiness: The General Psychology 9, pp. 111 131.



بیش فعالی

اختلال نقص توجه / بیش فعالی چیست ؟

مهین لیرلوی

کارشناس مشاوره اصفهان

مقدمه

موجب آزار و اذیت دیگران می شوند. کودکانی که بیش فعال اند مشکلاتی نیز در توجه و تمرکز دارند و وقتی بزرگتر می شوند ناتوانی مشخصی برای آرام نشستن دارند و به طور افراطی تمایل به بی قراری دارند. این اختلال در بین پسرها به مراتب بیشتر از دختران و با نسبت یک به سه تا یک به ده نوسان دارد. ADHD اختلالی است که در آن پرتحرکی، بی توجهی و رفتارهای ناگهانی در کودکان مبتلا به آن بیشتر و شدیدتر از کودکان دیگر وجود دارد. ممکن است در بعضی بیشتر علائم

پرتحرکی و رفتارهای ناگهانی و در

گروهی علائم بی توجهی

بیشتر دیده

اختلال بیش فعالی و فقدان توجه، یک اختلال رفتاری شایع است و حدود ۸ تا ۱۰ درصد کودکان به آن مبتلا هستند. احتمال تشخیص این اختلال در پسران سه برابر دختران است، ولی علت این تفاوت هنوز مشخص نشده است. کودکان بیش فعال بدون فکر کردن عمل می کنند، بیش از اندازه فعال اند و در تمرکز کردن مشکل دارند. آن ها غالباً توجه دارند که پدر و مادر چه انتظاری از ایشان دارند، ما برآورده ساختن این انتظار برای آنان مشکل است، چون نمی توانند آرام بنشینند، دقت کنند و به جزئیات توجه کنند. البته بیشتر بچه ها در سنین خردسالی، خصوصاً اگر مضطرب یا هیجان زده باشند، چنین رفتارهایی از خود بروز می دهند، اما در کودکان بیش فعال این علائم در مدت زمانی طولانی وجود دارد و در شرایط و محیط های متفاوت مشاهده می شود. اختلال بیش فعال به عملکرد خانوادگی، اجتماعی و تحصیلی کودک آسیب می رساند. اما با درمان مناسب، می توان به کودکان یاد داد که چگونه با این مشکل کنار بیایند و بر خود تسلط پیدا کنند.

کلیدواژه ها: بیش فعالی، اختلال نقص توجه، اختلال

تعریف اختلال نقص توجه /

بیش فعالی

کودکان از لحاظ فعالیت های حرکتی با یکدیگر تفاوت دارند. ممکن است همه کودکان از نظر بزرگسالان بیش فعال باشند، ولی به نظر می رسد بعضی از کودکان هرگز از حرکت باز نمی ایستند. آنان در سنین پیش دبستانی بدون اینکه هدفی داشته باشند بدون وقفه می دوند، بالا و پایین می روند و می خزند. این گروه از بچه ها به علت حرکات بیش از حد و عدم توجه به دستورات و مقررات کلاس و مدرسه وضعیت عادی را بر هم می ریزند و



ADHD اختلالی است که در آن پرتحرکی، بی‌توجهی و رفتارهای ناگهانی در کودکان مبتلا به آن بیشتر و شدیدتر از کودکان دیگر وجود دارد. ممکن است در بعضی بیشتر علائم پرتحرکی و رفتارهای ناگهانی و در گروهی علائم بی‌توجهی بیشتر دیده شود

امر موجب مهار گسیختگی می‌شود. عوامل محیطی و اکتسابی پرتحرکی با برخی مشکلات هنگام زایمان و بعد از آن در ارتباط است. طبق تحقیقات انجام شده، ضربه‌های وارده به سر، کمبود اکسیژن هنگام تولد، تولد زودرس و میزان وزن با پرتحرکی در ارتباط هستند. عوامل روانی-اجتماعی مانند حوادث استرس‌آمیز روانی، اختلال در تعامل خانواده و سایر عوامل اضطراب‌آور در شروع یا دوام اختلال بیش‌فعالی / نقص توجه نقش دارند.

انواع بیش‌فعالی

نوع اول: بی‌دقت و بدون توجه

در این نوع بیش‌فعالی فرد نمی‌تواند روی تکلیفی که به او می‌دهند و یا به‌طور کلی یک فعالیت خاص تمرکز داشته باشد. اکثر کودکان دچار ADHD در دقت و توجه کردن دچار مشکل هستند. این افراد غالباً:

- توجه زیادی به جزئیات ندارند؛
- بر بازی‌ها و کارهای مدرسه نمی‌توانند تمرکز داشته باشند؛
- کارهای مدرسه و فعالیت‌های روزانه خود را در منزل تا آخر دنبال نمی‌کنند و آن‌ها را به پایان نمی‌رسانند؛
- نمی‌توانند یک وظیفه یا تکلیف را تمام و کمال انجام دهند؛
- اسباب‌بازی‌ها، کتاب‌ها و وسایلشان را اغلب گم می‌کنند.

نوع دوم: تکانشی - بیش‌فعالی

در این نوع اختلال فرد بسیار فعال است و بدون فکر اقدام به فعالیت و انجام کار می‌کند. فعالیت بیش از حد معمول، قابل مشاهده‌ترین مشخصه اختلال ADHD است. کودک بیش‌فعال

همیشه در حال انجام کاری است. ممکن است سطح بیش‌فعالی با افزایش سن کاهش یابد. این کودکان قبل از اینکه راجع به عملی فکر کنند آن را انجام می‌دهند. برای مثال این کودکان ممکن

شود. علائم این بیماری قبل از ۷ سالگی شروع می‌شود ولی اغلب در دوران مدرسه مشکلات جدی ایجاد می‌گردد. این اختلال دارای سه علامت عمده پرفعالیتی (پرتحرکی)، کمبود توجه و تمرکز و بروز اعمال تکانه‌ای (اعمال ناگهانی و غیرقابل پیش‌بینی) است.

سبب‌شناسی

هر چند شروع ADHD حدود سه‌سالگی است، اما معمولاً تشخیص آن متکی به زمانی است که بچه وارد مدرسه ابتدایی شده و تحت آموزش رسمی الگوهای رفتاری ساخت‌یافته قرار می‌گیرد. بدین سبب معلمان اولین منبع تشخیص این اختلال در بچه‌های مدرسه‌ای هستند.

با اینکه عوامل سببی بسیار متنوعی برای ADHD مطرح شده است، اما نمی‌توان هیچ عامل واحدی را علت بروز این اختلال دانست. امروزه درباره عواملی که موجب ADHD می‌شوند تنها فرضیاتی مطرح است. با توجه به پژوهش‌های انجام شده می‌توان گفت از نظر ژنتیکی نوعی آمادگی ارثی برای این اختلال وجود دارد. بستگان درجه اول پنج تا شش برابر دچار ADHD هستند. مطالعات بر روی دوقلوها نشان‌دهنده صحت این امر است. همچنین از نظر عصب‌شناختی، فرضیه نقص در عملکرد دستگاه عصبی چندین دهه است که توسط پژوهشگران ارائه شده و این اعتقاد وجود دارد که نقص کار دستگاه عصبی موجب تحرک بیش از حد می‌شود. شواهد حاکی از علائم مربوط به آسیب‌های وارد به لوب فرونتال در کودکان مبتلا به ADHD است و یا کاهش جریان خون مغز و میزان متابولیسم در این نواحی لوب‌های پیشانی مکانیسم مهاری خود را در این کودکان روی ساختمان‌های پایین‌تر به خوبی اعمال نمی‌کند و این



جدول ارزیابی رفتاری

تاریخ:				کاملاً موافقم	کاملاً مخالفم
۱	۲	۳	۴		
					برایم سخت است که کارم را شروع کنم.
					برایم مشکل است که بیشتر از یک دقیقه به دیگران گوش کنم.
					اغلب وسایلم را گم می‌کنم.
					برایم سخت است تا هر کاری را تمام کنم.
					بدون فکر حرف می‌زنم.
					بدون فکر کاری را انجام می‌دهم.
					دوستان زیادی ندارم.
					وقتی باید روی کاری تمرکز کنم به چیزهای دیگر فکر می‌کنم.
					برایم خیلی سخت است که صاف بنشینم.
					وقتی دستوری به من داده می‌شود فوراً فراموش می‌کنم.
					چیزهایی که در اتاق وجود دارد توجه من را جلب کرده و حواسم را از کارم پرت می‌کند.
					از انتظار متنفرم.
					ایستادن و انتظار کشیدن در صف باعث عصبانیت من می‌شود.
					نمی‌توانم خودم را نگه دارم و وسط حرف دیگران می‌پرسم.
					وقتی نمی‌توانم کارم را به سرعت انجام بدهم غمگین شده و احساس بدبختی می‌کنم.
					دل‌م می‌خواهد دوست داشته باشم ولی بعضی مواقع بدون کمک دیگران میسر نیست.
					برای کارهای اشتباهی که انجام داده‌ام متأسفم اما دوباره بدون فکر انجام می‌دهم.
					به سختی روی کارهای مورد علاقه‌ام تمرکز می‌کنم.
					وقتی که روی چیزی تمرکز می‌کنم، مردم فکر می‌کنند نمی‌توانم بشنوم.
					سؤالات زیادی می‌پرسم.
					ورزش‌های فردی را بهتر از تیمی انجام می‌دهم.
					خیلی کم متوجه تغییرات در کلاس می‌شوم.
					انرژی زیادی دارم.
					من افکاری دارم که سایر مردم هرگز به فکرشان نمی‌رسد.
					وقتی کار تیمی انجام می‌دهم دوست دارم سردهسته باشم.

نمره تصحیح برای هر سؤال همان طور که در جدول هم نوشته شده است صفر تا سه می‌باشد و میانگین ۱/۵ یا بالاتر نشانه بیش‌فعالی است.

است به‌طور ناگهانی وسط خیابان شروع به دویدن کنند و از یک سمت خیابان به سمت دیگر، بدون نگاه کردن، حرکت کنند و یا اینکه از درخت بلندی شروع به بالا رفتن کنند. ممکن است آن‌ها از موقعیت‌های خطرناک شگفت‌زده شوند. گاهی هم هیچ ایده و فکری برای خارج شدن از این وضعیت ندارند. غالباً، فعالیت‌های تکانشی و بیش‌فعالی با هم همراه هستند. مشخصه کودکانی که این اختلال را با هم دارند بدین‌گونه است:

- بی‌قراری و ناآرامی؛
- دویدن مداوم از سویی به‌سوی دیگر و یا بالا رفتن از چیزی؛
- پایین آمدن از صندلی وقتی که اجازه این کار را ندارند؛
- ناتوان در بی‌سروصدا بازی کردن؛
- بیش از حد صحبت کردن؛
- پاسخ دادن ناگهانی و بدون فکر به پرسشی که هنوز تمام نشده است؛

- عدم توانایی در صبرکردن برای نوبت خود؛
- بدون اجازه وسط بازی دیگران پریدن؛
- وسط صحبت دیگران پریدن.

نوع سوم: ترکیبی

در این نوع اختلال فرد بسیار فعال است و بدون فکر اقدام به فعالیت و انجام کار می‌نماید. کودک دارای این نوع اختلال نشانه‌هایی از هر دو نوع قبل را که متذکر شویم دارد. این کودک در توجه کردن، بیش‌فعال بودن و کنترل تکانش‌های خود دچار مشکل است. البته گاهی تمام کودکان بی‌توجه‌اند و یا اینکه بیش از حد فعالیت می‌کنند و حرکات تکانشی دارند، اما در کودکان دچار ADHD این حرکات همیشگی است نه استثنایی. این رفتارها برای کودک در خانه، مدرسه و با دوستان مشکلات حقیقی ایجاد می‌کنند در نتیجه اکثر کودکان دچار این اختلال، احساس افسردگی، اضطراب و عدم اطمینان به خود را دارند. این احساسات جزء نشانه‌های ADHD محسوب نمی‌شود و در اثر مشکلات مکرر در خانه و مدرسه در کودک به‌وجود می‌آید.

پارهای از راه‌های درمان اختلال نقص توجه/ بیش‌فعالی

۱. بازی درمانی ۲. گروه درمانی ۳. رفتار درمانگری عاملی ۴. درمانگری شناختی (تعلیم خود انضباطی)
۱. بازی درمانی: بازی درمانی روشی است برای درمان کودکان پر مشکل، تا بتوانند مسائل را به‌دست خود حل کنند. همچنین نشان‌دهنده این واقعیت است که بازی برای کودک، همانند یک وسیله طبیعی است با این هدف که او بتواند خویشتن و همچنین ویژگی‌های درون خود را بشناسد و به آن عمل کند. در این روش به کودک فرصت داده می‌شود



تا احساسات و هیجانات
آزادکننده و مشکلات
درون خود را از طریق
بازی بروز دهد و به
اصطلاح خود را
تخلیه کند.
بازی درمانی
دو نوع
است.
مستقیم و
غیرمستقیم.

الف. در روش
مستقیم (با رهبری
درمانگر مسئولیت راهنمایی و
تفسیر چگونگی داده‌های درمان را بر
عهده می‌گیرد. ب. در روش غیرمستقیم (بدون
رهبری) درمانگر موضوع را به‌عهده خود کودک می‌گذارد. این
درمان بر این فرض استوار است که فرد نه‌تنها می‌تواند مشکلات
درونی خود را به‌طور رضایت‌بخش حل کند، بلکه در وی انگیزه
و رشد نیز به‌وجود می‌آورد. بدین منظور باید موقعیتی را برای
کودک فراهم آورد تا به‌واسطه بازی انرژی خود را تخلیه کند و
آمادگی لازم را به‌دست آورد. زیرا بازی وسیله‌ای است برای نمایش
احساسات و عاطفه‌های کودک که ناشی از تنش‌ها، ناکامی‌ها،
پرخاشگری‌ها، آشفتگی و سردرگمی‌هاست. با آشکار ساختن
این‌گونه احساسات، ضمن آنکه کودک با آن روبه‌رو می‌شود
می‌آموزد که آن‌ها را مهار کند و یا به دور افکند. هنگامی که
کودک به این سبک‌سازی عاطفی دست یافت به درک توانایی و
نیروی خود توفیق می‌یابد. روش بازی درمانی غیرمستقیم روشی
مناسب در کلاس است به‌طوری که معلمی که از دست این‌گونه
بچه‌ها به‌ستوه آمده می‌تواند برای تخلیه انرژی دانش‌آموز از وی
بخواهد که مثلاً در حیاط مدرسه یک دور بدود.

۲. **گروه درمانی:** در این روش درمانگر جمعی از بچه‌ها را به
یک فعالیت پر جنب‌وجوش تشویق می‌کند تا انرژی اضافی آن‌ها
تحلیل برود و از پرخاشگری و پر جنب‌وجوشی رها شوند.

۳. **رفتار درمانگری عاملی:** این روش به این صورت است که
به رفتارهای مناسب پاداش داده و رفتارهای نامناسب را از طریق
بی‌توجهی کردن یا تنبیه کردن یا بازداري از مدرسه رفتن کودک
برای یک دوره کوتاه مدت، مورد عدم تشویق قرار می‌دهند تا به
توجه به نوع رفتار با وی، رفتار خود را اصلاح کند.

۴. **روش درمانگری شناختی (خودانضباطی و خوددستوری):**

این روش بر نقش کودک در غلبه بر مسئله بیش‌فعالی تأکید
می‌ورزد. در این روش ابتدا بزرگسال وظیفه‌ای را برای کودک
می‌دهد که مثلاً در حیاط مدرسه یک دور بدود.

الگو قرار داده یا انجام می‌دهد و درباره آن بلند صحبت می‌کند.
در مرحله بعد کودک دستوراتی را که بزرگسال با صدای بلند
داده است انجام می‌دهد. در مرحله سوم کودک با صدای بلند
به خود دستور می‌دهد. به دنبال آن کودک دستورات را زمزمه
کرده و وظایف را تکرار می‌کند. بالاخره کودک درباره دستورات
فکر می‌کند و ضمن از بین رفتن بی‌توجهی رفتار خود را اصلاح
می‌نماید. مثلاً به کودک موارد زیر القا می‌شود: «بسیار خوب،
چه چیزی را من باید انجام بدهم؟ شما از من می‌خواهید که این
اعمال را انجام دهم، من باید آهسته و با دقت این کار را انجام
دهم، آهسته راه بروم، این است آنچه باید انجام بدهم، تا اینجا
کارم را خوب انجام دادم. به یاد داشته باش آهسته برو. اگر من
مرتکب اشتباهی بشوم می‌توانم آهسته و با دقت آن را انجام
بدهم. آری من آن را انجام می‌دهم.»

علائم بیش‌فعالی

ملاک‌های تشخیصی اختلال بیش‌فعالی / کمبود توجه
عبارت‌اند از وجود دو مورد از طبقه‌بندی زیر:

الف. شش مورد یا بیشتر از نشانه‌های بی‌توجهی زیر حداقل
شش ماه طول بکشد و شدت آن‌ها در حدی غیرانطباقی بوده و یا
سطح رشد ناهماهنگ باشد:

- بی‌توجهی، از این لحاظ اعمال زیر غالباً در فرد درگیر با ADHD
قابل مشاهده است.

۱. از توجه کافی به جزئیات درمی‌ماند یا فعالیت‌های تحصیلی،
کار یا سایر فعالیت‌ها را با بی‌دقتی انجام می‌دهد.

۲. در حفظ توجه بر روی تکالیف یا فعالیت‌های مربوط به
بازی‌ها مشکل دارد.

۳. وقتی مستقیماً با او صحبت می‌شود گوش نمی‌دهد،
دستورالعمل‌ها را کامل اجرا نمی‌کند و کار درسی، وظایف و
تکالیف محیط کار را تکمیل نمی‌کند (که دلیل آن رفتار مقابله‌ای
یا نفهمیدن دستورات نیست).

۴. در سازمان‌دهی تکالیف و فعالیت‌ها ناتوان است.

۵. از تکالیفی که نیازمند فعالیت ذهنی مستمر است اجتناب
می‌کند، نفرت دارد یا در اقدام به آن مردد است (مانند کار درسی
در مدرسه یا تکالیف خانگی).

۶. «اشیای» لازم برای انجام تکالیف و فعالیت‌ها را گم می‌کند (مثل
تکالیف درسی، اسباب‌بازی‌ها، مداد، کتاب یا وسایل آموزشی).

۷. محرک‌های بیرونی حواسش را به آسانی پرت می‌کند.

۸. در فعالیت‌های روزمره فراموش کار است.

ب. شش مورد یا بیشتر از نشانه‌های بیش‌فعالی - تکانش‌گری
زیر که حداقل به مدت شش ماه طول کشیده و شدت آن در حدی
است که غیرانطباقی یا ناهماهنگ با میزان رشد تلقی می‌شود.

بیش‌فعالی از این لحاظ، اعمال زیر غالباً در فرد درگیر با ADHD
قابل مشاهده است.

۱. غالباً بی‌قرار است و دست‌ها و پاهایش بر روی صندلی



تکان می خورد.

۲. در کلاس درس یا جاهای دیگر که انتظار می رود

شخص نشسته باقی بماند، صندلی را ترک می کند.

۳. در جاهایی که مناسبتی ندارند می دود یا از در

و دیوار بالا می رود. در نوجوانی یا بزرگسالی همراه

با احساس ذهنی بی قراری است.

۴. در مشغول شدن بی سروصدا به فعالیت های

تفریحی و بازی ناتوان است.

۵. همواره در حال حرکت است و به نظر می رسد

موتوری به حرکتش وا می دارد.

۶. زیاد حرف می زند.

ج. تکانش گری - از این لحاظ، اعمال زیر غالباً

در فرد درگیر با ADHD قابل مشاهده است:

۱. قبل از اینکه سؤال تمام شود با عجله و

دستپاچگی جواب هایی می پراند؛

۲. در منتظر ماندن برای نوبت ناتوان است؛

۳. غالباً حرف دیگران را قطع کرده یا مداخله می کند (مثلاً

خود را در مکالمه ها یا بازی ها داخل می کند).

علاوه بر نشانه های تشخیصی که در جدول ذکر شد، ممکن است

این کودکان در زمینه های رفتاری، اجتماعی، شناختی و... دچار

مشکلات ثانویه شوند. این مشکلات در جدول نشان داده شده است.

مشکلات بیش فعالی

جدول زیر، مشکلات همراه با نشانگان ADHD در کودکان در

حوزه های مختلف را نشان می دهد.

حوزه کلی	مشکلات خاص
رفتاری	دامنه توجه محدود، حواس پرتی، تحریک پذیری، کنترل ضعیف تکانه، ویرانگری / اخلال گری
اجتماعی	ارتباطات ضعیف با همسالگان، سرپیچی از فرمان ها، پر خاشگری / دروغ گویی، دزدی، صحبت بی ادبانه، خویشتن داری ضعیف، خطرپذیری زیاد، نداشتن مهارت در حل مسائل اجتماعی
شناختی	صحبت کردن با خود به صورت نسنجیده (زبان درونی)، بی دقتی و بی توجهی / تحریک پذیری، هوش پایین تر از متوسط، فقدان وجدان، پیش بینی ضعیف پیامدهای رفتار در آینده
تحصیلی	نداشتن موفقیت به دلیل کم هوشی، ناتوانی های خاص یادگیری
هیجانی	افسردگی، اعتماد به نفس پایین، برانگیختگی، کنترل هیجانی ضعیف، به راحتی ناکام شدن، قابل پیش بینی نبودن خلق، خلق متغیر، شب ادرازی، بی اختیاری دفع
فیزیکی	رشد نکردن استخوان ها، عفونت های تنفسی شدید، ورم متناوب گوش، افزایش متناوب حساسیت، تعداد بیشتر بدشکلی های جزئی بدن، کاهش واکنش دستگاه عصبی مرکزی، چرخه خواب کوتاه، تحمل درد زیاد، هماهنگی حرکتی ضعیف.

راهنمایی های برای والدین

پشتکار، مصرو مثبت باشید و خواسته های خود را کاملاً برای فرزند خود روشن سازید. به فرزند خود بگویید چه کارهایی را باید انجام دهد نه این که فقط، آنچه را نباید انجام دهد به او گوشزد کنید.

● شیوه هایی را برای تنظیم یا تعدیل خود یاد بگیرید، از جمله ایجاد جدول برای فعالیت های او، داشتن برنامه برای پاداش دادن به او، نادیده گرفتن رفتارهای نامطلوب وی، پیامدهای

● وقتی فرزندتان کارش را خوب انجام می دهد به او پاداش دهید. در فرزند خود توانایی ایجاد کنید و نیز با او در مورد استعدادهایش صحبت کنید و او را جهت به کارگیری توانایی هایش تشویق و ترغیب کنید.

● با فرزند خود کاملاً واضح و روشن صحبت کنید. برای این کار با

عادی و غیرطبیعی نتایج و پیامدهای منطقی.

- با مدرسه فرزندتان پیوسته در تماس باشید و برنامه تعلیم و تربیت خاص نیازهای فرزندتان را برای او تنظیم کنید. شما (والدین) و معلم او باید نمونه‌ای از این برنامه را داشته باشید.
- با معلم وی در تماس باشید و به او بگویید فرزندتان در خانه چه عملکردی دارد و از او بپرسید که در مدرسه چه می‌کند.

راهنمایی‌هایی برای آموزگاران

باید بدانید که چه موارد خاصی برای دانش‌آموزان دشوار است. برای مثال ممکن است دانش‌آموز ADHD در شروع کاری دچار یک

یک برنامه تعلیم و تربیتی متناسب به‌منظور نیل به نیازهای دانش‌آموزان به فعالیت و همکاری بپردازید.

- از دانش‌آموزان انتظارات بالا داشته باشید، اما سعی کنید راه‌های جدیدی را برای انجام کارها امتحان کنید. صبور باشید و شانس دانش‌آموزان را برای کسب موفقیت بالا ببرید.

خودسنجی:

با استفاده از پرسش‌نامه زیر میزان اطلاعات خود را نسبت به اختلال نقص توجه / بیش‌فعالی بسنجید.

ابتدا جمله‌ها را بخوانید. سپس ستون صحیح یا غلط را علامت بزنید.

پرسش‌نامه (AKOS)^۲

ردیف	سؤالات	بله	خیر
۱	همه کودکان ADHD وقتی به بزرگ‌سالی می‌رسند، بهبود می‌یابند.		
۲	کودکان ADHD در بعضی موقعیت‌ها، مثل خانه، خوب، و در دیگر موقعیت‌ها، مثل مدرسه، مزاحم و اخلال‌گرند.		
۳	رژیم‌های خاصی برای بهبود نشانگان کودکان ADHD به لحاظ علمی اثبات شده است.		
۴	مصرف داروها سبب می‌شود که تمایل به پر خاشگری نسبت به دیگران را کاهش دهد.		
۵	گاهی ممکن است ADHD ارثی باشد و از نسلی به نسل دیگر منتقل شود.		
۶	درصد ابتلای دختران و پسران به ADHD یکسان است.		
۷	کودکان ADHD معمولاً با هوش‌تر از کودکانی هستند که این اختلال را ندارند.		
۸	شواهد قابل اطمینانی وجود دارد که ADHD اغلب نتیجه مصرف بیش از حد شیرینی جات در رژیم غذایی کودک است.		
۹	اکثر کودکان ADHD وقتی به نوجوانی می‌رسند، دچار مشکلاتی در توجه کردن هستند.		
۱۰	در اکثر موارد، مصرف دارو در کسب نمرات بهتر در مدرسه مؤثر است.		
۱۱	یک آزمون پزشکی وجود دارد که در تشخیص کودکان مبتلا به ADHD مؤثر است.		
۱۲	کودکانی که از سه سالگی بیش‌فعال‌اند، تقریباً همیشه به‌عنوان کودکی که ADHD دارد، شناخته می‌شود.		
۱۳	داروهای مورد استفاده در درمان ADHD کودکان، اثرات کمی برای نوجوانان و بزرگسالان دارد.		
۱۴	انجام آزمون‌ها در مطب روان‌شناسی برای تشخیص ADHD ضروری است.		
۱۵	کودکان مبتلا به ADHD تقریباً همیشه برای ناتوانایی یادگیری خود با استانداردهای دولتی و عمومی روبه‌رو هستند.		

هدف از این پرسش‌نامه، درک شما از اختلال نقص توجه / بیش‌فعالی است.

پی‌نوشت‌ها

۱. ADHD، مخفف Attention-deficit/hyperactivity به معنای نقص توجه / بیش‌فعالی است.
2. Disorder Knowledge and Opinions survey (AKOS). Attention-deficit/hyperactivity

منابع

۱. آزاد، حسین. روان‌شناسی مرضی کودک. چاپ اول. انتشارات پازنگ. تهران (۱۳۶۶).
۲. اسپرز، کیت‌ای. درمان اختلالات توجه و تمرکز. مترجم شهلا رفیعی. چاپ اول. انتشارات فراروان. تهران: (۱۳۸۶).
۳. اصغری‌پور، حمید. کلیات راهنمایی و مشاوره. چاپ هفتم. انتشارات قدس. تهران: (۱۳۸۵).
۴. علیزاده، حمید. اختلال نارسایی توجه و فزون‌جنشی. چاپ اول. انتشارات رشد.

مشکل باشد در حالی که دانش‌آموزان دیگر در پایان دادن به یک عمل و شروع عمل بعدی مشکل دیگری داشته باشند. بنابراین هر یک از این دانش‌آموزان نیاز به کمک‌های متفاوتی دارند.

- به دانش‌آموزان نشان دهید چگونه از کتاب تکلیف و برنامه‌های روزانه استفاده کنند. همچنین مهارت‌ها و روش‌های یادگیری را به آن‌ها آموزش دهید و آن‌ها را به شکل منظم تقویت (پاداش) کنید.
- به دانش‌آموزان در فعالیت‌های بدنی‌شان کمک کنید. (برای مثال) به آن‌ها اجازه دهید تا کاری را ایستاده پای تخته سیاه انجام دهند. در بین برنامه‌ها به آن‌ها استراحت دهید.
- با والدین و دانش‌آموزان هر دو با هم برای نوآوری و اجرای

دیگه چه خبر؟

علی عظیمی
سارا ساجدی



فایده‌ی چای سبز برای کبد

نوشیدن چای سبز همواره یک توصیه برای افرادی بوده که قصد کاهش وزن خود را دارند؛ اما حالا نتیجه برخی مطالعات روی این نوشیدنی نشان داده که چای سبز می‌تواند به کمک کبد هم بیاید. محققان می‌گویند برخی از افراد که باید دوزهایی از مکمل‌ها را در طول روز مصرف کنند اگر قبل از مصرف

مکمل‌ها حداقل به مدت دو هفته چای سبز بنوشند، احتمال مسمومیت کبدیشان ۷۵ درصد کاهش پیدا می‌کند. این محققان پیشنهاد می‌کنند که نوشیدن چای سبز می‌تواند حتی بیشتر از مکمل‌ها، مسمومیت‌های کبدی را مهار کند.

منبع: MNT



رابطه قاعدگی زودرس و نوشیدنی شیرین

مصرف نوشیدنی‌های شیرین همیشه ارتباط مستقیمی با چاقی و دیابت نوع دو داشته است. محققان در آخرین تحقیقات خود به این نتیجه رسیده‌اند که دخترانی که مرتب نوشیدنی‌های خیلی شیرین مصرف می‌کنند، خیلی زودتر از موعد عادت ماهیانه می‌شوند. در پرسش‌نامه‌ای که به وسیله دختران ۹ تا ۱۴

ساله تکمیل شده، اغلب آن‌ها اعلام کرده‌اند که در طول روز از نوشیدنی‌های حاوی ساکاروز استفاده کرده‌اند.

منبع: هفته‌نامه سلامت



پنج توصیه به بیماران قلبی

۳. با خواندن برچسب‌های مواد غذایی موادی را انتخاب کنید که کمترین میزان سدیم را دارد.
۴. انواع سبزی‌ها، میوه‌ها، صیفی جات و غلات سبوس‌دار را که حاوی فیبر خوراکی هستند مصرف کنید.
۵. در مصرف مایعات احتیاط کنید و آن را کم‌کم بنوشید.

۱. مصرف نمک را در رژیم غذایی روزانه رعایت کنید (مصرف خود را به یک و نیم گرم در روز کاهش دهید).
۲. اگر چاق هستید وزن خود را زیر نظر متخصص پایین آورده و سعی کنید نمایه توده بدنی شما بالای ۲۲ نرود.



نکاتی درباره اوتیسم

۳. کودک مبتلا به اوتیسم «من» نمی‌گوید؛ در روند طبیعی رشد، کودکان به محض اینکه من را درک می‌کنند، دیگر از نام خود برای بیان خواسته‌هایشان استفاده نمی‌کنند در حالی که کودک مبتلا به اوتیسم شناختی از من ندارد و خود را با نام صدا می‌زند.
۴. ارتباطات کودک مبتلا به اوتیسم یک طرفه است. کودک مبتلا به اوتیسم حتی اگر کلام هم داشته باشد نمی‌تواند درست ارتباط برقرار کند و گفتارش جهت‌دار نیست. ممکن است محتوای کلام او با سنش متناسب نباشد یا بدون توجه به صحبت‌های دیگران فقط در مورد علایق خود صحبت کند. این کودکان به لبخند یا خستگی دیگران توجهی ندارند و نمی‌توانند نوبت را رعایت کنند.

منبع: هفته‌نامه سلامت

۱. کودک مبتلا به اوتیسم اختلال تکلم دارد؛ از نظر کلامی کودک مبتلا به اوتیسم دچار تأخیر است. کودکان به مرور که بزرگ می‌شوند، درک بیانی بالاتری در مقایسه با قدرت بیان دارند. یک کودک طبیعی در یک‌سالگی می‌تواند تک کلمه ادا کند و در یک و نیم سالگی ۲ تا ۳ کلمه را باهم ترکیب می‌کند؛ اما کودکان مبتلا به اوتیسم یا کلام ندارند یا در مقایسه با سنشان دچار تأخیر کلامی‌اند، یا کلام دارند اما معنادار نیست و کلام دیگران را بازتاب می‌دهند.
۲. واژه‌سازی کودک مبتلا به اوتیسم غیرطبیعی است. ممکن است واژه‌سازی به شکل بازی در کودکان عادی هم دیده شود، اما جایگزین کردن همیشگی واژه‌ها، مختص مبتلایان به اوتیسم است.



سال در صدد یافتن ارتباط بین مصرف کره و بیماری های قلبی-عروقی بوده اند، می گویند تحقیق آن ها نشان می دهد که چربی کره زمینه ساز چاقی و دیابت است نه بیماری قلبی.

منبع: Medicite

کره، دیابت و بیماری های قلبی

محققان دانشگاه گوردون در یکی از تحقیقات اخیر خود به این نتیجه رسیده اند که چربی های اشباع موجود در کره، ماست و پنیر ضرر چندانی برای عروق بدن ندارد. این محققان طی پنج



هفتمین همایش سراسری اختلالات خواب

برگزارکننده: انجمن پزشکی خواب ایران

زمان برگزاری: اردیبهشت ۱۳۹۵

ارسال مقالات: ۳۰ آبان ۱۳۹۴

مکان برگزاری: تهران

سایت انجمن: <http://www.sleepmedsociety.ir>



چهاردهمین همایش گفتاردرمانی ایران

برگزارکننده: انجمن علمی گفتاردرمانی ایران

زمان برگزاری: ۱۳ الی ۱۵ اردیبهشت ۱۳۹۵

مکان برگزاری: تهران

سایت انجمن: <http://www.slp.iranslp.ir>



داروی تأیید شده برای درمان اسکیزوفرنی و اختلال دوقطبی

علی عظیمی

کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی (مدیر وبگاه میگنا)

و افکار سیال تعریف می‌شود. حدود ۳ درصد بالغین در ایالات متحده، به گفته مؤسسه سلامت روان، به اختلال دوقطبی دچارند.

به گفته مرکز FDA در آزمایش‌های سه هفته‌ای که شامل بیش از ۱۰۰۰ بیمار دوقطبی بود، واریا‌لر علائم اختلال را کاهش داد.

داروهای ضد افسردگی فقط برای درمان افسردگی مفید نیستند

داروهای ضد افسردگی لزوماً برای افسردگی مفید نیستند بلکه داروهایی برای درمان مجموعه‌ای شگفت‌آور از شرایط غیرروانی؛ از بی‌خوابی گرفته تا سندروم روده تحریک‌پذیر نیز هستند.

به گزارش ام‌اس‌ان، داروهای ضد افسردگی سومین داروهای تجویزی رایج در میان آمریکایی‌ها هستند. در میان این داروها دوزهای پایین ترازودون می‌تواند باعث القای خواب در افراد مبتلا به بی‌خوابی شود.

دوزهای پایین آمی‌تریپتیلین نیز برای درمان بی‌خوابی مؤثر است. علاوه بر ترزودون تعدادی از داروهای ضد افسردگی مثل داروهای ضد افسردگی سه حلقه‌ای، با توجه به شرایط بیماران، برای درمان دردهایی مثل سردرد، درد عصب مزمن و فیبرومیالژی اختلالی که باعث درد عضلانی و خستگی می‌شود، تجویز می‌گردد.

برخی مهارکننده‌های بازجذب نوراپی و دوپامین به ترک سیگار کمک می‌کنند. از ابتدای کشف بوپروپیون به عنوان ضد افسردگی، از آن به عنوان دارویی مؤثر در ترک سیگار نام برده شده است.

برخی از این داروها مانند آمی‌تریپتیلین و نورتریپتیلین برای درمان سندرم روده تحریک‌پذیر مؤثرند.

یک داروی ضد روان‌پریشی جدید برای درمان اسکیزوفرنی و اختلال دوقطبی در بالغین توسط سازمان غذا و داروی ایالات متحده تأیید شده است.

به گزارش سلامانه، این دارو با نام واریا‌لر (کاریپرازین) کپسولی است که روزانه یک عدد مصرف می‌شود.

بنابر گزارش مؤسسه ملی سلامت روان ایالات متحده، اسکیزوفرنی یک اختلال مزمن و ناتوان‌کننده، مغزی است که معمولاً در اوایل بلوغ و در یک درصد کل جمعیت رخ می‌دهد. مبتلایان چیزهایی را می‌بینند یا می‌شنوند که واقعاً وجود ندارند. این افراد، جز این، منزوی یا پارانوئید هستند و بر این باورند که دیگران می‌خواهند ذهن آن‌ها را بخوانند یا افکارشان را کنترل کنند. واریا‌لر جزء طبقه‌ای از داروهاست که آن‌ها را به نام داروهای ضد روان‌پریشی غیر معمول می‌شناسند. داروهای دیگر این گروه شامل ابیلیفای (اریپرازول)، سروکل (کتیپین) و ریسپردال (ریسپریدون) هستند.

اثربخشی دارو در درمان اسکیزوفرنی در بین بیش از ۱۷۵۰ بیمار در سه آزمایش بالینی شش هفته‌ای امتحان شد. این دارو در قیاس با دارونما، علائم اسکیزوفرنی را کاهش داد. سازنده دارو شرکت فارست لبز، و توزیع کننده آن شرکت اکتاویس فارما در نیوجرسی قرار دارند.

شایع‌ترین اثر جانبی گزارش شده در آزمایش‌های اسکیزوفرنی، لرزش، گفتار ناواضح و حرکات غیرارادی عضلات است.

اختلال دوقطبی که به عنوان بیماری شیدایی - افسردگی هم شناخته می‌شود به تغییرات شدید خلق یا بالا و پایین رفتن انرژی و سطح فعالیت گفته می‌شود. افراد مبتلا به اختلال دوقطبی دوره‌های متغیر افسردگی و شیدایی (بالا رفتن) را تجربه می‌کنند که با بی‌قراری، فعالیت بیش از حد، برانگیختگی، رفتار لحظه‌ای

همیار مشاوره

مشاوره همتایان

معرفی

در قرن اخیر، بهره‌گیری از مشارکت فعال همسالان، به عنوان یک استراتژی مؤثر و کارا در زمینه

توانمند نمودن جوانان و نوجوانان،

در جهت مقابله با رفتارهای پر خطر

و کسب مهارت‌های فردی و اجتماعی و

همچنین ارتقای سلامت روان آنان پذیرفته شده

است؛ زیرا گروه‌های همسال بیشترین تأثیر را در

عملکرد نوجوانان در تمامی حیطه‌ها دارد. البته

این یک حقیقت انکارناپذیر است که این تأثیرات

می‌تواند مثبت و یا منفی باشد ولی می‌توان از این

فرایند در جهت ایجاد تأثیر مثبت و ساخت رفتار

نوجوانان بهره گرفت.

بر این اساس با بهره‌گیری از این رویکرد

در مدارس می‌توان زمینه را برای توانمند

ساختن دانش‌آموزان و ارائه فرصت‌هایی

به آنان جهت مشارکت در فعالیت‌های

مشاوره‌ای و پیشگیری و کنترل رفتارهای

پر خطر فراهم آورد و به مهم‌ترین دستاورد

آن که همان توسعه و تقویت مهارت‌های فردی و

اجتماعی و ساخت رفتارهای سالم می‌باشد دست یافت.

اهداف:

• کمک به رشد سازگاری فردی و اجتماعی دانش‌آموزان و

ارتقاء سطح سلامت روان مدرسه با رویکرد دینی؛

• تقویت توانمندی‌های فردی، اجتماعی و ارتباطی

دانش‌آموزان مبتنی بر

ارزش‌های الهی؛

• تقویت حس

مسئولیت‌پذیری و ترویج فرهنگ

مشارکت‌پذیری و مشارکت‌جویی در

بین دانش‌آموزان برای حفظ و ارتقای

سلامت روان خود فرد و سایر دانش‌آموزان؛

• مهیا ساختن زمینه برای تصمیم‌گیری و

تصمیم‌سازی سالم و بهره‌بردن از هنجارهای گروهی

در گروه همسال جهت پیشگیری از بروز رفتارهای پرخطر

در دانش‌آموزان؛

• تسهیل دسترسی دانش‌آموزان به خدمات مشاوره‌ای در

مدرسه و شناسایی و ارجاع به موقع دانش‌آموزان در معرض

خطر؛

• تقویت تشکلهای همسال جهت پیشگیری و کنترل

رفتارهای پرخطر و حفظ و ارتقای سلامت روان؛

• تقویت پیوستگی و تداوم ارائه خدمات مشاوره‌ای با استفاده

از نیروی پویای گروه‌های همسال؛

شیوه اجرا:

• برنامه‌ریزی جهت اجرایی نمودن فعالیت مورد نظر در مدرسه

براساس تقویم اجرایی؛

• بهره‌گیری از ظرفیت شورای مدرسه جهت اجرای مؤثر طرح؛

• هماهنگی با کارشناسی مشاوره منطقه جهت دریافت منابع

آموزشی؛

• آماده‌سازی تمهیدات مورد نیاز در جهت اجرای فعالیت مورد

نظر؛

• هماهنگی جهت حضور مشاوران مجری در کارگاه‌های

آموزشی-توجیهی منطقه؛

• معرفی برنامه به دانش‌آموزان و انتخاب همیاران و برگزاری

رئیس اداره مشاوره اداره کل آموزش و پرورش
علی اصغر ایزدی



اهداف:

- ارتقای سطح سلامت روانی دانش‌آموزان و ایجاد تغییرات مثبت در دانش، نگرش و رفتار دانش‌آموزان نسبت به سلامت روان؛
- تبیین و تقویت اهمیت جایگاه سلامت روان در منظر تعلیم و تربیت؛
- کاهش میزان شیوع آسیب‌های فرهنگی و اجتماعی در بین دانش‌آموزان؛
- ایجاد تغییرات مثبت در نگرش و رفتار دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و تحصیل؛
- ارتقای مهارت‌های تحصیلی و مدیریت زمان دانش‌آموزان.

شیوه اجرا:

- برنامه‌ریزی جهت اجرایی نمودن فعالیت مورد نظر در مدرسه براساس تقویم اجرایی؛
- بهره‌گیری از ظرفیت شورای مدرسه جهت اجرای مؤثر طرح؛
- هماهنگی با کارشناسی مشاوره منطقه جهت دریافت منابع آموزشی؛
- آماده‌سازی تمهیدات مورد نیاز جهت اجرای فعالیت مورد نظر؛
- هماهنگی جهت حضور مشاوران مجری در کارگاه آموزشی-توجیهی منطقه؛
- تعیین اولویت‌های آموزشی براساس نتایج آزمون سلامت روانی-رفتاری؛
- اجرای توانمندسازی روانی-اجتماعی و تحصیلی توسط مشاور در مدرسه با توجه به نتایج آزمون سلامت روانی-رفتاری؛
- تهیه و توزیع محتوای آموزشی مورد نیاز طرح جهت دانش‌آموزان؛
- نحوه آموزش در طرح مذکور ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای در قالب ساعات فوق برنامه می‌باشد؛
- ارزیابی و نظارت بر حسن اجرای برنامه و تشویق مجریان طرح در سطح مناطق / شهرستان و مدارس؛
- مستندسازی و ارائه گزارش تحلیلی کامل از اجرای طرح.

در قرن اخیر، بهره‌گیری از مشارکت فعال همسالان، به‌عنوان یک استراتژی مؤثر و کارا در زمینه توانمند نمودن جوانان و نوجوانان، در جهت مقابله با رفتارهای پر خطر و کسب مهارت‌های فردی و اجتماعی و همچنین ارتقای سلامت روان آنان پذیرفته شده است

کارگاه آموزشی برای آنان؛

- برگزاری جلسه‌آشنایی با برنامه مشاور همتایان برای والدین همیار و جلسه توجیهی برای دبیران و کارکنان مدرسه به منظور آشنایی با اهداف و روش اجرای برنامه؛
- آموزش همیاران توسط مشاور مدرسه در قالب دوره‌های آموزشی و جلسات مداوم در طول سال تحصیلی؛
- ارزیابی و نظارت بر حسن اجرای برنامه و تشویق مجریان و همکاران طرح و دانش‌آموزان همیار.

توانمندسازی روانی-اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان

معرفی

طراحی و اجرای برنامه‌های مطلوب و مترتب بر مصالح تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان، در فضای آسیب‌زای روانی-رفتاری و تحصیلی منبث از هجمه‌های فرهنگی، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های نظام تعلیم و تربیت، می‌تواند باعث بسط، تعمیم و گسترش توانمندی‌های دانش‌آموزان در زمینه‌های مختلف تحصیلی و روانی-رفتاری با افزایش ضریب هوشمندی در تنظیم روابط اجتماعی و اجتناب از بروز رفتارهای کاهنده و ایستایی آورنده در فعالیت‌های ناب مدرسه شود. محصول این برنامه تربیت فراگیرانی شاداب، توانمند و پرامید است. بدین منظور اجرای طرح توانمندسازی روانی-اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند گامی اساسی برای پاسخگویی به این مهم باشد.

فرسودگی تحصیلی

زهرامحمودی
کارشناس ارشد مشاوره

چکیده

یکی از اهداف و وظایف مهم آموزش و پرورش ایجاد زمینه برای رشد همه جانبه دانش آموزان و تربیت انسان‌های سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است. از آنجایی که دانش آموزان به عنوان رکن اساسی نظام آموزشی کشور در دستیابی به اهداف نظام آموزشی، نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند، توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هر چه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه را موجب می‌گردد. با وجود این، از کل دانش‌آموزانی که وارد سیستم آموزش و پرورش می‌شوند، تعداد کمی از آن‌ها می‌توانند استعدادهای خود را شکوفا کنند و در این عرصه موفق گردند و عملکرد تحصیلی خوبی از خود نشان دهند. یکی از عوامل مهم و اثرگذار در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، فرسودگی تحصیلی^۱ است (میکائیلی، افروز، قلی‌زاده ۱۳۹۱) در این مقاله سعی بر آن داریم تا مفهوم فرسودگی تحصیلی را توضیح داده و عوامل مؤثر بر آن را برشمریم.

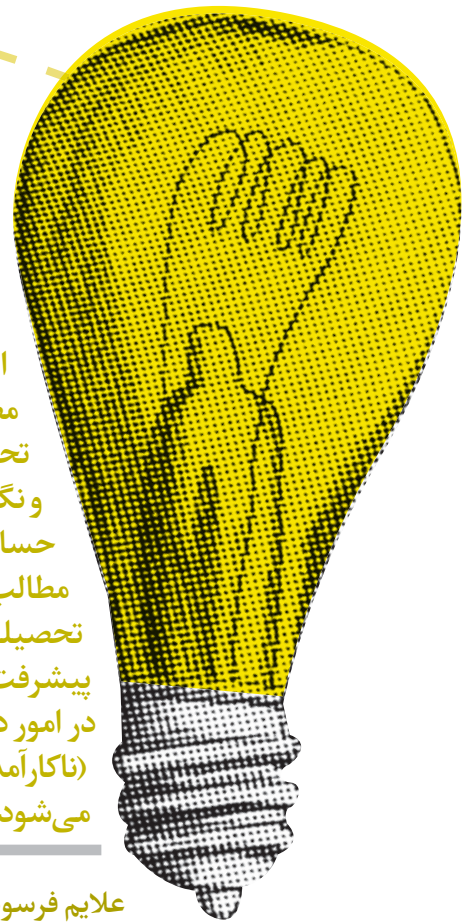
کلیدواژه‌ها: فرسودگی تحصیلی، خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی، ناکارآمدی تحصیلی

تعریف فرسودگی تحصیلی

سالما، کیورو، لسکینن و نورمی (۲۰۰۹، ص ۴۸)

در تعریف فرسودگی تحصیلی این‌گونه گفته‌اند:

«فرسودگی تحصیلی با ویژگی‌هایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه (خستگی تحصیلی)، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی (بی‌علاقگی تحصیلی) و نیز احساس پیشرفت شخصی ضعیف در امور درسی و تحصیلی (ناکارآمدی تحصیلی) مشخص می‌شود.» می‌توان گفت که موقعیت‌های آموزشی به‌عنوان محل کار فراگیران محسوب می‌شود. اگر چه فراگیران در موقعیت‌های آموزشی به عنوان کارمند کار نمی‌کنند یا شغل خاصی در آن‌ها ندارند، اما از دیدگاه روان‌شناختی، فعالیت‌های آموزشی و درسی آن‌ها را می‌توان به عنوان یک «کار» در نظر گرفت. (سالما- آرو^۲، ۲۰۰۸) آن‌ها در کلاس‌ها حضور پیدا می‌کنند و مجموعه تکالیفی را برای موفقیت در امتحانات و کسب نمره قبولی انجام می‌دهند.



**فرسودگی تحصیلی
با ویژگی‌هایی مانند
خستگی ناشی از
الزامات مربوط به
مطالعه (خستگی
تحصیلی)، رشد حس
و نگرش بدبینانه و بدون
حساسیت نسبت به
مطالب درسی (بی‌علاقگی
تحصیلی) و نیز احساس
پیشرفت شخصی ضعیف
در امور درسی و تحصیلی
(ناکارآمدی تحصیلی) مشخص
می‌شود**

علائم فرسودگی تحصیلی

افرادی که فرسودگی تحصیلی دارند معمولاً علائمی مانند بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانایی در ادامه حضور مستمر در کلاس‌های درس، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، احساس بی‌معنایی در فعالیت‌های درسی و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی از خود بروز می‌دهند.

پژوهش‌های قبلی در موقعیت‌های صنعتی و سازمان، نشان داده‌اند که فرسودگی پیامدهای متعددی مانند غیبت، ترک شغل، کاهش بهداشت و ریسک بالای ابتلا به افسردگی را دارد. (تاپینن تانر و همکاران، ۲۰۰۵، به نقل از نعمای، ۱۳۸۸).

چنین نتایجی درباره فرسودگی تحصیلی نیز صادق است، اگر چه مطالعات کمی درباره این موضوع انجام شده است (اسکافلی^۳ و همکاران، ۲۰۰۲). مثلاً محققانی مانند آهولا و هاکانین^۴ (۲۰۰۷) نشان دادند که فرسودگی تحصیلی به افسردگی منجر می‌شود. کاسکه^۵ و کاسکه (۱۹۹۱) نشان دادند که فرسودگی تحصیلی رابطه بین استرس‌های تحصیلی و پیامدهای آن مانند، سردرد، دل‌درد، احساس ترس و افسردگی را افزایش می‌دهد. این محققان نشان دادند که با وارد کردن متغیر فرسودگی تحصیلی رابطه استرس‌های تحصیلی و پیامدهای آن به طور معناداری افزایش می‌یابد.

مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی

فرسودگی تحصیلی، شامل سه حیطه خستگی تحصیلی^۶، بی‌علاقگی تحصیلی^۷ و ناکارآمدی تحصیلی^۸ می‌شود. (به نقل از میکائیلی و همکاران، ۱۳۹۱)

خستگی تحصیلی

از پژوهش‌های قابل توجهی معلوم شده که خستگی هیجانی و اشتغال می‌تواند در محیط تحصیلی بروز پیدا کند و احساس خوب بودن دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد. به‌طور بسیار خاص دو متغیر وجود دارد که در درک بروز و دوام خستگی هیجانی و تحصیلی و اشتغال دارای اهمیت است. متغیر اول: سطح تنش تجربه شده توسط فرد و محرک‌های تنش‌زایی است که در محیط سازمانی بروز می‌کنند. در این بین، تنش توسط برخی از پژوهشگران به صورت پیش‌گویی کننده عمده خستگی هیجانی شناخته می‌شود، بدین ترتیب دانش‌آموزانی که استرس کمتری متحمل شده‌اند، نشانه‌های کمتری از خستگی هیجانی را تجربه کرده و متعاقب آن باید سطوح بالاتری از اشتغال را تجربه نمایند. مورد دوم: خستگی هیجانی و تحصیلی می‌تواند تابعی از تفاوت‌های فردی در مشخصه‌های گرایشی دانش‌آموزان باشد. در این زمینه، خود اثربخشی کلی یک پیشگویی کننده مهم از خستگی هیجانی و اشتغال می‌باشد. (فلی و ماتینز و همکاران، ۲۰۰۲، به نقل از نظریت، ۱۳۹۱)

پژوهش‌های دیگری نشان داده که خستگی هیجانی با استرس‌های تحصیلی ارتباطی نزدیک دارد. یکی از مواردی که باعث خستگی هیجانی و استرس در دانش‌آموزان می‌شود، کمبود منابع لازم برای انجام دادن وظایف تحصیلی است. چنانچه تکالیف تحصیلی زیاد باشد و فرد منابع لازم را نداشته باشد، در معرض استرس قرار می‌گیرد و توانایی او برای انجام دادن تکالیف درسی کاهش می‌یابد. بنابراین، ترکیبی از الزامات تحصیلی بالا و منابع پایین به فرسودگی تحصیلی بیشتری منجر می‌شود. (باکر و همکاران، ۲۰۰۳، به نقل از نعمای، ۱۳۸۸)

بی‌علاقگی تحصیلی

بر بی‌علاقگی تحصیلی عوامل متعددی تأثیرگذار است. یکی از این عوامل، تکراری بودن مطالب درسی و نبود امکان انتقال کاربرد آن‌ها در عالم واقع و اینکه فرد احساس کند که امکان استفاده از مطالب آن‌ها وجود ندارد، این موضوع باعث می‌شود فرد نسبت به مطالب درسی بی‌علاقه شود و درس برایش خسته‌کننده گردد، در نتیجه به کوشش و تلاش در این موضوعات تمایلی نشان نمی‌دهد و برای فرسودگی تحصیلی زمینه را فراهم می‌کند. بر همین اساس برانسفورد^۹ و همکاران (۱۹۸۶) اصطلاح دانش بی‌خاصیت را مطرح کرده‌اند. دانش بی‌خاصیت، دانشی است که فقط در موقعیت‌های محدود به کار گرفته می‌شود. معمولاً دانش بی‌خاصیت، اطلاعات یا مهارت‌های آموخته شده در آموزشگاه را شامل می‌شود که نمی‌توان آن‌ها را در زندگی به کار برد. در حالی که تدریس شمربخش مستلزم آن است که بدانیم چگونه اطلاعات را برای فراگیران دست‌یافتنی کنیم تا بتوانند آن‌ها را به سایر اطلاعات ربط دهند به آن‌ها فکر کنند و آن‌ها را

فرسودگی پیامدهای متعددی مانند غیبت، ترک شغل، کاهش بهداشت و ریسک بالای ابتلا به افسردگی را دارد

تشویق یا عدم تشویقی که فرد در هنگامی که درگیر فعالیتی خاص است، دریافت می‌کند.

۴. حالات و واکنش‌های فیزیولوژیک، شامل ابراز احساسات بدنی و جسمانی و هیجانی مطلوب یا نامطلوب. برخی از پژوهشگران پیشین با توصیف رابطه بین فرسودگی و حالات فیزیولوژیک رابطه بین خودکارآمدی و فرسودگی را به اثبات رسانده‌اند (چرنیس، ۱۹۹۲، ۱۹۹۳؛ هالستن، ۱۹۹۳؛ هابفول و فویدی، ۱۹۹۳) آن‌ها بیان داشته‌اند افرادی که هیچ تسلطی (یعنی خودکارآمدی) ندارند به سادگی دچار فرسودگی می‌شوند و معمولاً فاقد توان سازگاری هستند. بنابراین افراد دارای خودکارآمدی سطح بالا به زودی دست از تلاش نمی‌کشند و در صورت مواجهه با مشکلات تحصیلی به دنبال راه‌حل‌های مفید و مناسب برای آن‌ها می‌گردند. (حیاتی، عکبهی، آهنگری، عزیزی، ۱۳۹۱)

عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی عوامل فردی

شرح یا توصیف فرسودگی بدون در نظر گرفتن متغیرهای فردی اشخاصی که آن را تجربه می‌کنند غیر ممکن است. از آغاز بعضی محققان بر تفاوت‌های فردی تأکید داشتند. (فاربر، ۱۹۹۱؛ فردنبرگر و ریچلسون ۱۹۸۰؛ مسلش، ۱۹۷۶)

اکثر مدل‌های فرسودگی (کوپر و همکاران ۲۰۰۱؛ شائوفلی و انزمن، ۱۹۹۸) مستقلاً عواملی را پیشنهاد می‌کنند که اهمیت تفاوت‌های فردی را در واکنش به (فرسودگی) نشان می‌دهد یعنی فرسودگی را از سطح فقدان فرسودگی تا سطح وجود بسیار آشکار فرسودگی در فرد درجه‌بندی می‌کنند. با ثبات‌ترین حقیقت در مطالعه فرسودگی آن است که در بعضی موارد آسیب‌پذیری بالایی نسبت به فرایند فرسودگی وجود دارد، در حالی که در موارد دیگر مقاومت زیادی نسبت به آن مشاهده

در خارج از کلاس به کار ببرند. (ویلینگهام^{۱۰}، ۲۰۰۳) همچنین نگرش بدبینانه و منفی نسبت به موضوعات درسی، انگیزش یادگیری پایین را پیش‌بینی می‌کند. (دسی^{۱۱} و همکاران، ۱۹۹۱)

فراگیری که موقعیت‌های آموزشی را دوست ندارند احتمالاً مشکلات رفتاری درونی و بیرونی، مشکلات روان‌تنی و کیفیت زندگی پایین‌تر را زیاده‌تر تجربه می‌کنند. (جسور^{۱۲}، ۱۹۹۱؛ کازن^{۱۳} و همکاران، ۱۹۹۰ به نقل از نعامی، ۱۳۸۸)

بی‌علاقگی تحصیلی قوی‌ترین پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی است. بنابراین در آموزش و پرورش، به این عامل باید بیش از پیش توجه شود تا هم دانش‌آموز به رشته‌ای که علاقه دارد هدایت گردد و هم برنامه و محتوای آموزشی چنان طراحی گردد که علاقه دانش‌آموز را برانگیزد. دانش‌آموزی که نسبت به درس بی‌علاقه و بی‌انگیزه است. احتمالاً به اندازه کافی تلاش نمی‌کند و این عدم تلاش به نوبه خود به کاهش عملکرد تحصیلی او منجر خواهد شد. (میکائیلی، افروز، قلی‌زاده، ۱۳۹۱)

ناکارآمدی تحصیلی

خودکارآمدی تحصیلی به مجموعه باورهای دانش‌آموزان در مورد توانایی‌هایشان در انجام تکالیف (مدرسه) اشاره دارد. شانک^{۱۴} (۱۹۹۱، به نقل از عظیمی و همکاران، ۱۳۹۲)

در طول یک دهه گذشته یا پیش از آن، پژوهشگران، نظریه خودکارآمدی را برای تبیین پدیده فرسودگی مورد استفاده قرار داده‌اند. (شائوفلی^{۱۵} و همکاران ۱۹۹۳) بندورا، خودکارآمدی را به عنوان قضاوت افراد درباره توانایی‌هایشان در سازماندهی و اعمال دوره‌های عمل مورد نیاز برای حصول انواع طراحی شده عملکرد تعریف کرده است. این بدان معناست که خودکارآمدی یک پیش‌بینی قوی عملکرد وظیفه‌ای متعاقب است و تعاریف این سازه در نهایت اشاره دارد به آنچه که یک شخص با توجه به یک وظیفه خاص، از توانایی‌های خود ادراک می‌کند. بنا به تعریفی دیگر خودکارآمدی به این باور فرد که می‌تواند کاری را با موفقیت انجام دهد، اشاره دارد. (وولنلک، ۲۰۰۴)

بر طبق نظریه بندورا (۱۹۷۷) انتظارات کارآمدی در انتخاب فعالیت‌ها نقش تعیین‌کننده دارند. به علاوه، وی چهار دسته از تجربیاتی را که منجر به تعیین باورهای کارآمدی می‌شود تشخیص داد:

۱. تجربه تسلط، که شامل الگوی فرد از موفقیت و شکست در تکلیف یا فعالیت خاص است.
۲. یادگیری جانشینی، یا مشاهده حصول عملکرد دیگران.
۳. متقاعد سازی اجتماعی، شامل



خستگی هیجانی با استرس‌های تحصیلی ارتباطی نزدیک دارد. یکی از مواردی که باعث خستگی هیجانی و استرس در دانش‌آموزان می‌شود، کمبود منابع لازم برای انجام دادن وظایف تحصیلی است

تحصیلی افراد، هوش و توانایی ذهنی فرد است. تعاریف زیادی در مورد هوش ارائه شده است که می‌توان آن‌ها را در یکی از سه طبقه زیر جاداد:

۱. تعاریفی که روی سازگاری و انطباق با محیط، تأکید می‌کنند: سازگاری با موقعیت‌های جدید یا توانایی برخورد مناسب با موقعیت‌های مختلف؛

۲. تعاریفی که بر توانایی یادگیری تمرکز می‌کنند: آموزش‌پذیری به‌طور عام؛

۳. تعاریفی که روی تفکر انتزاعی تأکید می‌کنند: توانایی استفاده از تعداد زیادی مفاهیم و نمادهای کلامی و عددی (فارس و ترال، ۱۹۹۷، به نقل از معرفت و همکاران، ۱۳۹۰)

گلمن (۱۹۹۵) معتقد است که هوش هیجانی جنبه دیگری از هوش است که در دستیابی افراد به موفقیت در ابعاد مختلف

می‌شود. (گاروسا و همکاران، ۲۰۰۸)

فرسودگی یک فرایند خودکار نیست که تنها مرتبط با عوامل استرس‌زای محیطی باشد بلکه نتیجه تعامل بین شخص و زمینه کاری است. فرسودگی نتیجه هیجانی غلبه یافتن توسط استرس‌زاهاست. در نتیجه مدلی از متغیرهای هیجانی فردی که مدلی از تاب‌آوری هیجانی (MER) را در برمی‌گیرد ایجاد شده است که شامل سخت‌رویی، مثبت‌نگری و صلاحیت هیجانی است. افرادی با این ویژگی‌های مقاومتی از موقعیت‌ها اجتناب نمی‌کنند یا اینکه صرفاً حوادث ناگوار را منفعلانه تحمل نمی‌کنند بلکه قادرند برای منفعت خود و محیط، تصمیم‌گیری کرده و توجه خود را از موقعیت‌های نامساعد و ناراحت‌کننده منحرف نمایند. (گاروسا، مورنو، ۲۰۱۳)

در بین عوامل فردی، یکی از عوامل تأثیرگذار بر عملکرد

افراد دارای انگیزه پیشرفت بالا به تکالیفی روی می‌آورند که درجه دشواری آن در حد متوسط باشد و از تکالیف خیلی آسان یا خیلی دشوار پرهیز می‌کنند

زندگی، بیشتر از هوش شناختی ایفای نقش می‌کند. همچنین هوش هیجانی را شیوه استفاده بهتر از آی کیو (IQ) از طریق خود کنترلی، اشتیاق، پشتکار و خودانگیزی می‌داند. او هوش هیجانی را شامل مؤلفه‌های فردی و اجتماعی می‌داند و معتقد است مؤلفه‌های فردی هوش هیجانی شامل خودآگاهی، خودتنظیمی و انگیزش و مؤلفه‌های اجتماعی هوش هیجانی شامل همدلی و مهارت‌های اجتماعی است.

بار-ان (۲۰۰۶) فرض می‌کند که هوش هیجانی در اغلب اوقات رشد می‌یابد و می‌توان آن را با استفاده از آموزش، برنامه‌ریزی و درمان گسترش داد. او معتقد است افرادی که دارای هوش هیجانی بالا هستند عموماً در برخورد با خواست‌ها و فشارهای محیطی عملکرد موفقیت‌آمیزی دارند. نتایج به دست آمده از پژوهش معرفت و همکاران (۱۳۹۰) و همبستگی منفی و معنی‌دار بین مؤلفه‌های هوش هیجانی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان با توجه به اینکه هوش هیجانی بالا، مولد سلامت روانی-اجتماعی و بیانگر شناخت بهتر احساس و هیجانات خود و ارزشمند و توانا ساختن خود و در نهایت داشتن نگرش مثبت به زندگی و رضایت و لذت بردن از آن است (زهراکار، ۱۳۸۶) لذا می‌تواند یکی از ارکان کاهش فرسودگی تحصیلی باشد. (معرفت و همکاران، ۱۳۹۰)

از دیگر عوامل فردی مؤثر بر فرسودگی تحصیلی انگیزه فردی است. انگیزه به حالت‌های درونی فرد که موجب هدایت رفتار او به سوی نوعی هدف است گفته می‌شود. انگیزه در واقع موتور حرکت هر فرد است. محققان یکی از دلایل افت تحصیلی را نداشتن «انگیزه پیشرفت» می‌دانند. افراد دارای انگیزه پیشرفت بالا به تکالیفی روی می‌آورند که درجه دشواری آن در حد متوسط باشد و از تکالیف خیلی آسان یا خیلی دشوار پرهیز می‌کنند. تکالیف آسان برای آنان مبارزه‌ای تلقی نمی‌شود و رقابت علیه استانداردهایی چنین آسان ایجاد انگیزه نمی‌کند و انجام دادن تکالیف آسان نیز احساس فضیلتی به شخص نمی‌بخشد. گرچه تکلیف دشوار، چالش فراوان ایجاد می‌کند، اما برای افراد دارای نیاز به پیشرفت بالا، انگیزه آفرین نیستند، زیرا موفقیت در آن‌ها بسیار غیرقابل تحمل است. افراد دارای انگیزه و نیاز به پیشرفت پایین نیز به سوی تکالیف نیمه دشوار روی می‌آورند اما در تمایل به نزدیک شدن به آن‌ها چندان مصمم نیستند. کسانی که دارای ترس شدید از شکست هستند یا به‌سوی تکالیف بسیار آسان که احتمال موفقیت در آن‌ها زیاد و احتمال شکست بسیار کم است، روی می‌آورند یا به تکالیف بسیار دشوار که بتوانند از

دشواری آن‌ها به عنوان بهانه‌ای برای عدم موفقیت استفاده کرد. (بیابان‌گرد، ۱۳۸۶)

یکی از علل بی‌علاقگی و عدم انگیزه نسبت به مطالب درسی محتوای یادگیری است. محتوای یادگیری به ارزشمندی و مفید بودن مطالب آموزشی اشاره دارد. بدیهی است در صورت تکراری بودن مطالب ارائه شده و نبود امکان کاربرد آن‌ها در عالم واقع فرد احساس می‌کند که انتقال مطالب و استفاده از آن‌ها وجود ندارد، نسبت به مطالب درسی بی‌علاقه و درس برای او خسته‌کننده می‌شود. در نتیجه به کوشش و تلاش در این موضوعات تمایلی ندارد و برای فرسودگی تحصیلی زمینه را فراهم می‌کند. (حیاتی و همکاران، ۱۳۸۹)

عوامل محیطی

مطالعات فرسودگی نشان می‌دهد، توصیف فرسودگی بدون در نظر گرفتن فرایندها و تمایلات افراد در بافت محیط اطرافشان و فرایندهای واکنش فعال و غیرفعال به محیط سازمانیشان غیرممکن است. در مدل تعاملی که توسط لازاروس و فلکمن (۱۹۸۴) در تئوری ارزیابی‌شان پیشنهاد شد، دو مؤلفه در نظر گرفته می‌شود: یک، مؤلفه ارزیابی موقعیت یا زمینه و مؤلفه بعدی ارزیابی منابع در دسترس و این بدان معناست که افراد با کدام واکنش نشان می‌دهند. مؤلفه اول مرتبط با شناخت و آگاهی از عوامل استرس‌زاست و مؤلفه دوم مرتبط با آگاهی از منابع است. استرس نتیجه عدم تعادل بین این دو است.

کمبود منابع لازم برای انجام دادن وظایف تحصیلی می‌تواند زمینه را برای فرسودگی تحصیلی فراهم آورد. به این معنا که دانش‌آموز تحت تأثیر خواسته‌ها و الزامات مربوط به تحصیل است. چنانچه تکالیف تحصیلی زیاد باشند و فرد منابع لازم را در اختیار نداشته باشد در معرض استرس قرار می‌گیرد و توانایی و انگیزش او برای انجام تکالیف درسی کاهش می‌یابد (نعامی، ۱۳۸۸) در دانشگاه‌ها از جمله منابع مهمی که دانشجویان برای انجام دادن وظایف تحصیلی باید داشته باشند، کتابخانه و سایت‌های اینترنتی است. این دو عامل اگر به شکل مناسب و در حد کافی در دسترس نباشد، دانشجویان را با استرس بیشتری مواجه می‌کند. این استرس‌های مستمر می‌تواند زمینه را برای بروز فرسودگی تحصیلی فراهم کند. (حیاتی و همکاران، ۱۳۹۰) همچنین وضعیت یادگیری انعطاف‌پذیر نیز می‌تواند در کاهش فرسودگی تحصیلی مؤثر واقع شود. امروزه در بحث آموزش این اعتقاد وجود دارد که روش‌های آموزش غیرمستقیم زمانی چندان مؤثر نیست که هدف تغییر ادراکی عمیق، آموزش کاوش و اکتشاف باشد (گانترو و همکاران، ۲۰۰۳؛ به نقل از نعامی، ۱۳۸۸) بنابراین امروزه بیشتر بر نظریه سازه‌نگر در آموزش تأکید شده است. اساس نظریه سازه‌نگر این است که اگر یادگیرندگان بخواهند اطلاعات پیچیده را متعلق به خود کنند، باید شخصاً به آن پی ببرند. (آندرسون و همکاران، ۲۰۰۰؛ واکلمن و همکاران، ۲۰۰۱؛ به نقل از نعامی، ۱۳۸۸) نظریه سازه‌نگر یادگیرندگان را

زندگی آماده می‌کند.

پی‌نوشت‌ها

1. Academic Burn out
2. Salmela- Aro
3. Schaufeli
4. Ahola & Hakanen
5. Koeske
6. Academic Exhaustion
7. Academic cynicism
8. Academic Inefficacy
9. Bransford
10. Willingham
11. Deci
12. Jessor
13. Kasen
14. Schunk
15. Schaufeli
16. Maslash
17. Burish
18. Almer
19. Filian

منابع

۱. بیابان‌گرد، اسماعیل. (۱۳۸۶). عوامل مؤثر در افت تحصیلی دانش‌آموزان. مجله تربیت، سال یازدهم، شماره ۸، صص ۱۰-۶.
۲. حیاتی، داود؛ عجبی، عبدالحسین؛ حسینی آهنگری، عابدین؛ عزیزی ابرقویی، محسن. (۱۳۹۱).
۳. دانشجویان دانشگاه علامه، دو فصل‌نامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی. سال سوم، شماره ۴، صص ۲۵-۱۸.
۴. زهرآکار، کیانوش. (۱۳۸۶). بررسی رابطه مؤلفه‌های هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی، روان‌شناسی کاربردی، دوره دوم، شماره ۵.
۵. سلطانی، شهناز، (۱۳۹۲)، ۲۲ خرداد). خیز آمار افت تحصیلی دانش‌آموزان. روزنامه ایران
۶. عزیزی ابرقویی، محسن. (۱۳۸۹). رابطه بین خودکارآمدی و کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
۷. عظیمی، محمد؛ پیری، موسی؛ زوار، تقی. (۱۳۹۲). رابطه فرسودگی تحصیلی و یادگیری
- خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال دهم، دوره دوم، شماره ۱۱، صص ۱۲۸-۱۱۶.
۸. معرفت، داریوش؛ فرید فتحی، اکبر؛ مجدانی، صغری؛ فرید فتحی، مریم. (۱۳۹۰). رابطه هوش هیجانی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان کارشناسی تربیت بدنی دانشگاه تبریز. مجموعه مقالات ششمین همایش ملی دانشجویان تربیت بدنی و علوم ورزشی ایران.
۹. میکائیلی، نیلوفر، افروز، غلامعلی؛ قلی‌زاده، لیلان. (۱۳۹۱). ارتباط خودپنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر. مجله روان‌شناسی مدرسه، شماره ۳/۴-۹۰، صص ۱۰۲-۹۰.
۱۰. نریمانی، محمد؛ عباسی، مسلم. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین سرسختی روان‌شناختی و خودتاب‌آوری با فرسودگی شغلی. مجله فراسوی مدیریت، سال دوم شماره ۸، صص ۹۲-۷۵.
۱۱. نعمانی، عبدالزهرار. (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. مجله مطالعات روان‌شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناختی دانشگاه الزهراء، دوره ۵، شماره ۳، صص ۲۵-۲۱.
12. Garrosa, E; Moreno- Jimenez, B.(2013). Burnout and active coping with emotional resilience. European Journal of Psychology of Education, 28,pp: 201-221.

به‌صورتی در نظر می‌گیرد که همواره اطلاعات جدید را با قواعد قدیمی مقایسه می‌کنند و بعد در صورت مفید نبودن این قواعد، آن‌ها را اصلاح می‌کنند. راهبردهای سازه‌نگر به خاطر تأکید بر فراگیران به‌عنوان یادگیرندگان فعال معمولاً آموزش فراگیر محور یا، یادگیرنده محور نامیده می‌شود.

از دیگر عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان کیفیت رابطه معلم و دانش‌آموز است. براساس تحقیقات و پژوهش‌های انجام‌شده (فریسر، ۱۹۹۴؛ کوتون، ۱۹۹۷) دودسته از رفتارهای معلمین می‌تواند در این خصوص نقشی مهم داشته باشد. دسته اول رفتارهای سازنده هستند، تعیین برنامه‌های درسی منظم و معین، هدف‌گذاری و تعیین وظایف و تکالیف یکی از زمینه‌های مهمی است که می‌تواند در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان نقشی مهم داشته باشد. در دسترس بودن دانش‌آموزان و راهنمایی کافی و کمک آن‌ها به دانشجویان به منظور انجام دادن وظایف محوله باعث می‌شود که بسیاری از استرس‌های موجود مانند مشخص نبودن تکالیف درسی و انتظارات مربی و روش‌های کار از بین بروند. مسئله دیگر به رفتارهای حمایتی معلمان برمی‌گردد. ارتباطی که در آن معلم نسبت به احساسات و خودپنداره دانش‌آموز خود حساس باشند، بیان انتقادات به شکل محرمانه و سازنده و تقدیر از دانش‌آموز، همدلی نسبت به مشکلات وی، رفتارهای حمایتی و دوستانه که محیط آموزش را لذت‌بخش کند، می‌تواند در کاهش فرسودگی تحصیلی نقش مؤثری داشته باشد. (نعمانی، ۱۳۸۸)

در نهایت هر چه نحوه ارتباط معلم با دانش‌آموز بهتر، صمیمی‌تر و صریح‌تر باشد، این احتمال که دانش‌آموز دچار فرسودگی تحصیلی شود کمتر است. (حیاتی و همکاران، ۱۳۹۱)

روش‌های غلبه بر فرسودگی تحصیلی

با توجه به اعلام منابع رسمی موجود در کشور ما نرخ افت تحصیلی نسبت به استانداردهای جهانی بالاست (سلطانی، ۱۳۹۲) و در سطح جامعه با پدیده فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان روبه‌رو هستیم. بنابراین جای آن دارد تا در مدارس، مشاوران عزیز به این مسئله نیز بپردازند و راه‌های پیشگیری و غلبه بر این معضل را از نظر دور ندارند.

در پژوهشی که توسط معرفت، فرید فتحی و مجدانی (۱۳۹۰) صورت گرفت نتایج تحقیق نشان داد که توجه به مؤلفه‌های هوش هیجانی در کاهش فرسودگی تحصیلی دانشجویان مؤثر است. همچنین مسلش^{۱۶} (۱۹۷۶)، بوریش^{۱۷} (۲۰۰۲)، لمر^{۱۸} (۲۰۰۲) و فیلیان^{۱۹} (۱۹۸۱) در پژوهش‌هایی نشان دادند عواملی وجود دارند که می‌توانند بر فرسودگی تأثیر بگذارند. این عوامل که باید به دقت مورد شناسایی قرار بگیرند از جمله عبارت است از ویژگی شخصیتی تاب‌آوری (به نقل از نریمانی، عباسی، ۱۳۸۸)

در واقع مشاوران با آموزش رفتارهای تاب‌آورانه، دانش‌آموزان را به جای آماده شدن برای یک زندگی پر از آزمون، برای آزمون‌های



نیازهای بنیادین روان‌شناختی و سبک زندگی (آسیب‌شناسی، راهکارها)

علیرضا زرنندی

دانشجوی دکتری روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

زندگی سازنده می‌شماریم. پس سبک زندگی سازنده^۵، سبکی است که ارضای نیازها را در خود داشته باشد. پس می‌توان از این منظر به آسیب‌شناسی سبک زندگی افراد و طراحی یک الگوی سبک زندگی سازنده پرداخت (والش^۶، ۲۰۱۱)، البته در قالب یک طرح پیشنهادی. پس طی این چشم‌انداز، سبک زندگی چارچوبی است که ارضاکننده نیازها باشد؛ هر چند لازم به یادآوری است که کارکرد ارضای نیاز، بخشی از مفهوم‌سازی سبک زندگی است. لذا در حوزه علم روان‌شناسی، نیازها و ارضای آن‌ها از جمله گزینه‌هایی است که در پاسخ به سؤال‌های زیر به ذهن متبادر می‌شود.

سبک زندگی برای رسیدن به چه اهدافی رقم می‌خورد؟ این اهداف در راستای چه مفاهیمی قابل پیگیری‌اند؟ پاسخ به این پرسش‌ها بر مبنای نیازهای روان‌شناختی، محور این مقاله است که آن را با طرح نیازهای بنیادین روان‌شناختی^۷ ادامه می‌دهیم.

نیازهای بنیادین روان‌شناختی

نیازها به عنوان خوراک درونی و روان‌شناختی شناخته می‌شوند

کلیدواژه‌ها: نیاز بنیادین، نیاز روان‌شناختی، سبک زندگی مقدمه

در نگاه روان‌شناختی به انسان و سبک و سیاقی که او برای زندگی خویش برمی‌گزیند، نیازها محوریتی انکارناپذیر دارند (ریس، شلدون، گابل، روسکو و رایان^۱، ۲۰۰۰). نیازها، چه فیزیولوژیک و چه روان‌شناختی (دسی^۲ و رایان، ۲۰۱۱) از خاستگاه‌های رفتار و حرکت به حساب می‌آیند.

حیات انسان را نمی‌توان بدون نیازها و ارضای آن‌ها متصور شد. زندگی به عنوان آوردگاه انسان با نیازهایش و شیوه‌ای (ان تومانیس، ادمودس، دودا^۳، ۲۰۰۹) که او برای اداره چنین عرصه‌ای اتخاذ می‌کند (سبک زندگی^۴) چنان درهم تنیده‌اند که شیوه زندگی نمی‌تواند در خدمت ارضای نیازها نباشد.

بنابراین نیاز از اقتضائات زندگی است و تدبیر کردن برای ارضای آن از وظایف صاحبان آن است. لذا انسان‌ها در زندگی خود چارچوب‌هایی را اتخاذ می‌کنند تا این وظیفه را به خوبی به انجام برسانند. این چارچوب‌ها با اصطلاحات و واژه‌های گوناگونی بیان می‌شوند که ما اصطلاح سبک زندگی را ترجیح می‌دهیم و اگر سبک زندگی ارضاکننده نیازهای انسان باشد، آن را سبک

نیازهای اجتماعی جنبه رفتاری و متبلور شده نیازهای روان‌شناختی است که عبارتند از: نیاز به پیشرفت، قدرت و پیوند جویی - صمیمت

برای بررسی رفتار با انگیزه اهمیت دارد، انرژی حاصل از نیازهای روان‌شناختی، پیش‌تازانه است (بارتولومئو، ان تومانیس، رایان، بوش و توگرسن - ان تومانی^{۱۴}، ۲۰۱۱).

نیاز به رابطه: نیازی که در بستر دوست داشتن و دوست داشته شدن مشخص می‌شود. روابطی که اهمیت دادن، دوست داشتن، پذیرفتن و ارزش قائل شدن را در بر نداشته باشند نیاز به رابطه را ارضا نمی‌کند. رابطه، بستری را فراهم می‌آورد که درونی کردن طی آن روی می‌دهد. رابطه برای وقوع درونی کردن و انتقال فرهنگی لازم است ولی کافی نیست (رایان، لاگاردیا، سولکی - بوتل، چیرکف و کیم^{۱۵}، ۲۰۰۵).

نیاز به شایستگی: نیاز به مؤثر بودن، چالش و تسلط. اینکه افراد نیاز دارند در فعالیت‌هایشان مؤثر باشند (ادی، تانگ، بیشاپ، انکلمن، دیونگ و وای^{۱۶}، ۲۰۰۹).

نیاز به خودمختاری: نیاز به منبع علیت درونی، بدون احساس فشار و حق انتخاب که در مقابل کنترل‌کنندگی قرار می‌گیرید. خودمختاری نیاز به تجربه کردن انتخاب در شروع کردن و تنظیم نمودن رفتار است (وینستین، پرزیلسکی^{۱۷} و رایان^{۱۸}، ۲۰۱۲).

سبک زندگی

سبک زندگی، رویه‌های رفتاری است که اشخاص بر اساس آن زیست می‌کنند. این، مبنای طرح و پرداختن به مفهوم سبک زندگی است در چارچوب پزشکی رفتاری و روان‌شناسی سلامت است؛ اما والش (۲۰۱۱) معتقد است متخصصان سلامت از نقش حیاتی سبک زندگی در عرصه سلامت روان غافل مانده‌اند، لذا تغییرات شفاف‌بخش سبک زندگی^{۱۸} را مطرح می‌سازد. هر چند والش (۲۰۱۱) نیز به جنبه پیشگیرانه و آینده‌نگر سبک زندگی بی‌توجه است. طی این مقاله، سبک زندگی را به عنوان چارچوب نگرشی - رفتاری شامل برنامه، روش‌ها و اهداف برای گستره حیات فرد (اعم از زندگی روزمره و چشم‌انداز آن) که حاصل تعامل شخص با جامعه و فرهنگ است و عمل به آن می‌تواند آگاهانه یا ناآگاهانه باشد، تعریف می‌کنیم. در ادامه، ضرورت و جایگاه سبک زندگی مورد بحث قرار می‌گیرد.

ایسفلد (۱۹۷۵، نقل از محسنی، ۱۳۹۰) در بسط رویکرد کردارشناسی معتقد است همان‌گونه که کردارشناسی به سازش زیستی می‌پردازد، می‌تواند سازش فرهنگی را نیز بررسی کند. این بررسی به همان اندازه مهم است که بررسی سازشی - زیستی. زیرا اکثر رفتارهای انسانی مربوط به مرگ یا حیات و حفظ بقا نیستند و بسیاری از نیروهای مربوط به تحول نوع که در سطح دیگر حیوانات عمل می‌کنند در مورد انسان همان قدرت

که برای رشد و دوام روان‌شناختی و بهزیستی و انسجام ضروری هستند (بامیسترولری^{۱۹}، ۱۹۹۵؛ بالبی^{۲۰}، ۱۹۵۸؛ هارلو^{۲۱}، ۱۹۵۸؛ رایان، ۱۹۹۳؛ نقل از زرنندی و همکاران، ۱۳۹۰، لذا ارضای نیازها از جهت اینکه شرایط لازم برای رشد و بالندگی، انسجام یافتگی و بهزیستی روان‌شناختی شخص را فراهم می‌آورند (رایان و دسی، ۲۰۰۰) و زیربنای گستره وسیعی از رفتارهای ما را قابل فهم می‌سازند، مفهوم جالب و جذابی در روان‌شناسی اند. این سه نیاز بنیادی عبارتند از خودمختاری، شایستگی، و ارتباط^{۲۲} (شلدون، البوت، کیم و کاسر^{۲۳}، ۲۰۰۱). شلدون و همکاران (۲۰۰۱) ده نیاز روان‌شناختی را که از نظریه‌های اصلی انگیزشی در حوزه روان‌شناسی استخراج کرده بودند مورد آزمون قرار دادند و نهایتاً به این سه نیاز دست یافتند. آن‌ها این نیازها را در چارچوب نظریه خود - تعیین‌گری^{۲۴} (رایان و دسی، ۲۰۰۰) سازماندهی و مفهوم‌سازی کردند. خودمختاری، اسناد درونی رفتار است که به اراده و اختیار فرد اشاره دارد. شایستگی، یعنی احساس اثربخشی در فعالیت‌ها که در جهت انسجام بخشی به خود است. ارتباط با دیگران، نیاز به برقراری ارتباط صمیمی و گرم با سایر افراد است (دسی و رایان، ۱۹۹۴).

با نظر به اینکه، نیازهای بنیادی روان‌شناختی جهان‌شمول‌اند، انسانی‌اند و روان‌شناختی (شلدون و همکاران، ۲۰۰۱) و دارای پشتوانه پژوهشی بوده (دسی و رایان، ۲۰۱۱) و در قالب نظریه خود تعیین‌گری (رایان و دسی، ۲۰۰۰) مفهوم‌پردازی شده‌اند برای اراده در بحث حاضر، قابل طرح‌اند. شاید بتوان نیازهای اجتماعی را در راستای نیازهای روان‌شناختی و هم‌ارز اجتماعی آن‌ها دانست. نیازهای اجتماعی جنبه رفتاری و متبلور شده نیازهای روان‌شناختی است که عبارتند از: نیاز به پیشرفت، قدرت و پیوند جویی - صمیمت (ریو، ۲۰۰۵).

نیازهای بنیادین روان‌شناختی برآمده از نظریه‌های ارگانیسمی - انسان‌گرایانه هستند (رایان و دسی، ۲۰۰۰). نظریه‌های ارگانیسمی اعلام می‌دارند که محیط‌ها مرتباً تغییر می‌کنند و بنابراین، ارگانیسم‌ها برای سازگار شدن با این تغییرات، باید انعطاف‌پذیر باشند.

ارگانیسم‌ها برای پرورش دادن و شکوفا کردن استعدادهای نهفته‌شان به منابع محیطی نیز نیاز دارند. ارگانیسم‌ها برای سازگار شدن، باید یاد بگیرند پاسخ تازه‌ای را جایگزین پاسخی کنند که قبلاً موفقیت‌آمیز بوده ولی حالا منسوخ شده است (زیرا محیط تغییر کرده). نظریه‌های ارگانیسمی نام خود را از اصطلاح ارگانیسم گرفته است که منظور آن موجود زنده‌ای است که با محیط خود تبادل فعال دارد. رویکرد ماشینی، ضد رویکرد ارگانیسمی است. در نظریه‌های ماشینی، محیط به انسان تأثیر می‌گذارد و انسان واکنش نشان می‌دهد (ریو، ۲۰۰۵).

هر زمان که فعالیتی، نیازهای روان‌شناختی را فعال کند، به آن علاقه‌مند می‌شویم. وقتی فعالیتی نیازهای روان‌شناختی را ارضا کند، احساس خشنودی می‌کنیم. نیازهای روان‌شناختی

نیازها در سایه، غیر مستقیم و ناآگاهانه دنبال می‌شوند. لذا افراد به بیراهه می‌روند. به نظر می‌رسد مشوق‌ها، را پوشانده‌اند. مثلاً نیاز به رابطه (دیدن شدن) را در پولدار شدن (ارزش) جست‌وجو می‌کنند

عملی را ندارند؛ بنابراین در مورد انسان بهتر است «سازش بهینه» را به جای سازش زیستی یا سازش نوعی به کار برد. به بیان روشن‌تر به جای پرداختن به بقای نوع و سازشی-زیستی در مورد انسان مفهوم سازش یا سازگاری به این صورت مطرح می‌شود که چگونه رفتار یاد داده شده توسط جامعه منجر به سازش بهینه می‌گردد.

سبک زندگی به عنوان تبلوری از این سازش بهینه قابل طرح است که هم یاد گرفته می‌شود و هم به عمل در می‌آید. این سازش هم در راستای ارضای نیازهاست که جنبه انگیزشی و راه‌انداز ارگانیزم را در بر می‌گیرد و هم نیازمند چارچوبی برای عمل است که می‌توان سبک زندگی را بخشی از آن به‌شمار آورد. پس سبک زندگی به عنوان ساز و کاری که در خدمت سازش بهینه است می‌باید سوخت خود را تأمین کند. نیازهای روان‌شناختی مناسب‌ترین منبع انگیزشی برای این سازوکاراند. بنابراین سازش بهینه بدون ارضای نیازها میسر نیست، ارضای متعادل و فرارونده‌ای که سازش بهینه ثمره آن است. این مسیر نشان‌دهنده سبک زندگی سازنده است.

نتیجه بده و بستان انسان با محیط، ترکیب همیشگی در حال تغییری است که به موجب آن، محیط نیازهای انسان را برآورده می‌کند. نیازهای روان‌شناسی ارگانیزمی، انگیزش لازم را که از این ابتکار عمل و یادگیری حمایت می‌کند، تأمین می‌کنند. انسان به‌خاطر انگیزش درونی، به محیط تأثیر می‌گذارد تا تغییری را در آن ایجاد کند (ریو، ۲۰۰۵).

جایگاه نیازها در سبک زندگی

آیا افراد ارضای نیازها را طی سبک زندگی‌شان دنبال می‌کنند؟ به نظر می‌رسد طی آنچه سبک زندگی ناسازنده معرفی شد نیازها در سایه، غیر مستقیم و ناآگاهانه دنبال می‌شوند. لذا افراد به بیراهه می‌روند. به نظر می‌رسد مشوق‌ها، را پوشانده^{۱۹} اند. مثلاً نیاز به رابطه (دیدن شدن) را در پولدار شدن (ارزش) جست‌وجو می‌کنند، اینجاست که با پولدار شدن ارضای نیاز را شبیه‌سازی می‌کنند. به عبارت دیگر، مشوق‌ها، نیازها را پوشانده‌اند و افراد در عوض اینکه نیازها را ارضا کنند و سازش بهینه را تجربه کنند، مشوق‌ها را دنبال می‌کنند و پس دستیابی به آن‌ها تجربه ارضاکننده‌ای نخواهند داشت. از این‌رو، حرکت رو به جلو نیست و نوعی در جا زدن نشان می‌دهد. شکایت‌های افراد از شرایط و دلزدگی از داشته‌ها و یکنواختی



این روزها افراد با هم رابطه ندارند. یا بهتر است گفته شود این، نقش‌ها هستند که با هم رابطه دارند و نه اشخاص. نقش‌ها به جای اشخاص ارزشمند به شمار می‌آیند و احترام به نقش گزارده می‌شود

دال بر این ادعاست. چنانچه هدفی محقق شود، احساس توانایی و مهارت ایجاد می‌شود، آنگاه فرد احساس می‌کند می‌تواند سبک زندگی خود را تغییر دهد. برای نمونه می‌توان به اشخاصی اشاره کرد که با جراحی بینی و تغییر در ظاهر خود به دنبال شایستگی و کسب رابطه‌اند (زردی، اعظم لالانسفلی و رمضانی، ۱۳۹۰).

سبک زندگی مبتنی بر مشوق و در جست‌وجوی انگیزه‌های بیرونی به جای سبک زندگی مبتنی بر نیازهای بنیادین روانی که به دنبال انگیزه‌های درونی نشسته و آن را ماسک کرده است. البته شاید آنچه به دنبال آن هستیم در سیر تحولی اشخاص رخ دهد که آن را با واژه پختگی می‌شناسیم. اما ما نیازمند آنیم که این پختگی زودتر رقم بخورد. از سوی دیگر، شاهد اتفاق ناگواری هستیم و اینکه سن پختگی در حال افزایش است.

هر چند نباید از نظر دور داشت که ارگانیسم این مسیر را به مدد آگاهی پیش می‌برد (سرافراز، بهرامی و زرنی، ۱۳۸۹). لذا ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی در دو سطح آگاهانه و غیرآگاهانه پیش می‌رود. سطح ناآگاهانه آن موضع بحث آسیب‌شناسی سبک زندگی در این مقاله است و نگاه تجویزی به سبک زندگی را پیش می‌کشد. سطح آگاهانه آن با محوریت خودشناسی قابل طرح است که الگوی آرمانی انتخاب‌گرانه سبک زندگی توسط اشخاص را پیشنهاد می‌کند. طبق این الگو، افراد سبکی را بر می‌گزینند که آگاهانه ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی‌شان را دنبال می‌کنند.

نیاز به رابطه

نیاز به دوست داشتن و داشته شدن، چارچوبی که کیفیت مهم‌تر از کمیت است و حمایت‌گری، کلیدواژه است (رایان و همکاران، ۲۰۰۵).

آسیب‌شناسی: این روزها افراد با هم رابطه ندارند. یا بهتر است گفته شود این، نقش‌ها هستند که با هم رابطه دارند و نه اشخاص. نقش‌ها به جای اشخاص ارزشمند به شمار می‌آیند و احترام به نقش گزارده می‌شود. به دنبال این نوع روابط، حمایت‌کنندگی در روابط دیده نمی‌شود. ابراز خود (افشای خود) که ابزاری برای پیشبرد صمیمت و عمق‌بخشی به رابطه است در روابط بر پایه نقش جایی ندارد. در عوض، برخورد کنایه‌ای در روابط مبتنی بر نقش رشد می‌کند، که البته آفت ارضای نیاز به رابطه اصیل است.

پس نبود رابطه از یکسو، و وجود روابط مبتنی بر نقش از دیگر سوی، ضرورت نیاز به رابطه به عنوان مؤلفه‌ای تأثیرگذار در سبک زندگی را روشن می‌نماید.

پیشنهاد: ضروری نشان دادن وجود رابطه در قدم اول و با کیفیت بودن این رابطه در قدم‌های بعدی، به عنوان مؤلفه یک سبک زندگی سازنده باید مورد توجه قرار داده شود. تعریف برنامه‌های ارتباطی به نحوی که الگوهای ارضاکندگی رابطه را در خود داشته باشد و عرضه آن از طریق رسانه‌ها و نهادهای آموزشی و فرهنگی. الگوسازی «رابطه برای رابطه» و عرضه آن از سوی رسانه و تبلیغات.

نیاز به شایستگی

آسیب‌شناسی: امروزه عمده‌تاً شایستگی براساس نتایج و پیامدهای عینی از جمله پول، ماشین، وجهه اجتماعی، دارایی، و حتی قیافه ظاهری (زرنی و همکاران، ۱۳۹۰) شناخته می‌شود. اینکه این‌ها ملاک‌های شایستگی باشند، جای تأمل است اما مهارت‌ها و تلاش‌های انسان کجای این الگو قرار دارد؟ نیاز به شایستگی از تسلط و مهارت انسان‌ها در پاسخ به محیط ارضا می‌شود و نتیجه‌بخشی از این فرایند است. الگوی فعلی که فقط به نتیجه می‌نگرد، ناکامی را افزایش می‌دهد و چرخه ارضای نیاز به شایستگی را معیوب می‌کند و به همین میزان سبک زندگی سازنده را دچار آسیب می‌کند. از سوی دیگر، الگوهای ارائه شده در جامعه همچون ورزشکاران، هنرمندان و دانشمندان و علما براساس آنچه الان هستند ارائه می‌شوند و نه براساس مسیری که طی کرده‌اند. این وضعیت نیز بر سبک زندگی سازنده و ارضاکنده نیاز شایستگی خدشه وارد می‌سازد. لذا به نظر می‌رسد که آفت ارضای نیاز شایستگی، نتیجه‌گرایی است و آنچه نیاز به شایستگی را ارضا می‌کند، مهارت است.

پیشنهاد: عرصه‌های ازدواج، کار و شغل، تحصیل، فرزندآوری همگی چالش‌هایی هستند که در مواجهه با آن‌ها نیاز به شایستگی می‌باید ارضا شود. سبک‌های زندگی موجود باید در راستای تقویت مهارت برای رویارویی با این چالش‌ها باشند. از یکسو، این چالش‌ها باید بهینه طراحی شود و از سوی دیگر، مسیر دستیابی و مهارت‌های رسیدن به آن‌ها مشخص و تبلیغ شود. چنین وضعیتی ارضاکنده نیاز به شایستگی و مؤلفه‌ای از سبک زندگی سازنده خواهد بود. زیرا طبق نظریه خودتعیین‌گری اگر چالش بهینه باشد می‌توان از هر فعالیتی لذت برد. الگوی ارائه شده باید قابل دستیابی باشند.

نیاز به خودمختاری

محیط‌ها، رویدادهای بیرونی، موقعیت‌های اجتماعی و روابط از این نظر که تا چه اندازه از نیاز فرد به خودمختاری حمایت می‌کنند، تفاوت دارند. گزینه‌های طراحی شده در چارچوب‌های اجتماعی و شخصی تا چه اندازه حمایت‌کننده این خودمختاری‌اند. آیا گزینه‌ها هستند یا یک گزینه است که

خودآگاهی ایجاد شده، روند ارضای نیازها را روشن و مستقیم می‌سازد. یعنی فرد در راستای خودآگاهی می‌داند باید به دنبال چه باشد و هدف و وسیله را متمایز می‌بیند و دنبال می‌کند

طرح می‌شود. اینکه چه میزان ما به دنبال کنترل دیگران هستیم، آیا فرایند ارضای این نیاز را مختل نمی‌سازد. آیا اینکه خودمان را عامل بدانیم نمی‌تواند نقش انگیزشی فراوانی در عمل به سبک زندگی افراد داشته باشد. پیشنهاد: زبان اطلاع‌رسانی در ایجاد فضای حمایت‌کننده از خودمختاری نقش اساسی دارد. زبان ارائه محتوای مورد نظر که افراد را تحت تأثیر قرار داده و احتمال عمل آن‌ها را افزایش دهد می‌باید غیرقضاوتی، غیرانتقادی و ایجابی باشد. چنین زبانی باید در خدمت گزینه‌های فراوان و متنوع باشد.

ارضای نیازها، هیجان‌های مثبت و خودآگاهی

ارضای نیازها با هیجان‌های مثبت در ارتباطند (ادی و همکاران، ۲۰۰۹). برخی نظریه طرح کرده‌اند که تجربه هیجان‌ها، خودآگاهی را برای اشخاص در پی دارند. نظریه سازمانی هیجان ترکیبی از برداشت‌های جدید درباره هیجان‌هاست. کامپوس (۱۹۸۰)، نقل از محسنی، (۱۳۹۰) هیجان‌ها را نیروی اساسی در سازش با محیط توصیف می‌کند که در کلیه کنش‌وری‌ها دخالت داشته و از چند طریق رفتار را سازمان می‌دهد. یکی از آن‌ها این است که هیجان‌ها در رشد آگاهی به خود، نقش مهمی ایفا می‌کنند. مثلاً شوق و علاقه همراه با فعالیت و دستاری روی موضوعات یا محرک‌های جدید بر رشد «مفهوم از خود» به عنوان عامل و توانا بر عمل کردن روی محیط تأثیر مثبت دارد. هیجان‌ها موجب سهولت در پدیدایی خودآگاهی به صورت نطفه‌ای می‌گردند، که حدود دو سالگی به بعد، با پدیدایی و رشد فعالیت‌های تجسمی، در جهت تجربه هیجان‌های پیچیده جدید تحول می‌یابد. بر این اساس، هیجان‌های مثبت ایجاد شده در پی ارضای نیازها را می‌توان عاملی تصور کرد که خودآگاهی را موجب می‌شود. خودآگاهی ایجاد شده، روند ارضای نیازها را

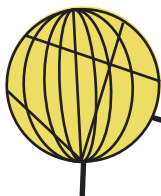
روشن و مستقیم می‌سازد. یعنی فرد در راستای خودآگاهی می‌داند باید به دنبال چه باشد و هدف و وسیله را متمایز می‌بیند و دنبال می‌کند. این چرخه در دور اول رفتاری است و در پس تغییرات رفتاری، تغییرات نگرشی ایجاد می‌شود. این تغییرات نگرشی تعیین‌کننده آگاهی یافتن فرد از جریان زندگی اوست. لذا در هدف‌گزینی‌ها، نیازهای اصیل دیده می‌شود، هدف از وسیله جدا انگاشته می‌شود و سبک زندگی، آگاهانه و سازنده طراحی و براساس آن عمل می‌گردد. الگوی این چرخه در شکل زیر آمده است.

چنانچه سبک زندگی به درستی بر این مبنا طراحی شود، زمینه شکوفایی و هیجان‌های مثبت را فراهم می‌آورد و چنانچه این رابطه صحیح باشد، آنگاه خودآگاهی رقم می‌خورد و خود جرعه‌ای برای ارتقای سبک زندگی است.



جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

آنچه در ذهن است (سبک نگرشی) با آنچه در عمل است (سبک رفتاری)، تفاوت دارد. پس شناسایی و ارائه الگو می‌باید در راستای هر دو بعد باشد و به گونه‌ای طراحی شود که فاصله این دو مرتفع گردد. یکی اینکه طراحی در سطح رفتاری جذاب باشد و پیشروی‌کننده در جنبه‌های نگرشی باشد و دیگر آنکه، الگوی پیشنهادی باید عملیاتی و پوشش‌دهنده جنبه‌های آرمانی نیز باشد.



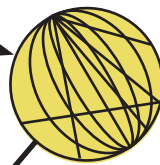
پی‌نوشت‌ها

1. Reis, Sheldon, Gable, Roscoe & Ryan
2. Deci
3. Ntoumanis, Edmunds & Duda
4. Lifestyle
5. Productive lifestyle
6. Walsh
7. Basic psychological needs
8. Baumeister & Leary
9. Bowlby
10. Harlow
11. Autonomy, Competence & relatedness
12. Shedon, Elliot, kim & kasser
13. Sel - Determination Theory
14. Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch & thogersen - Ntoumani
15. Ryan, La Guardia, Solky - Buteel, Chirkov & Kim
16. Eddie, Tong, Bishop, Enkelmann, Diong & why
17. Weinstein, Przybylski & Ryan
18. Therapeutic lifestyle changes
19. Covered

منابع

۱. زرنندی، علیرضا. اعظم لالائسلفی، فریبا، و رضانی، ولی الله. نقش خودشناسی، نیازهای بنیادی روان‌شناختی و حمایت اجتماعی در تقاضای جراحی زیبایی، *مجله روان‌شناسی*.
- سرافراز، مهدی رضا. بهرامی احسان، هادی، و زرنندی، علیرضا. فرایندهای خودآگاهی و سلامت جسمی، روانی، اجتماعی و معنوی، *پژوهش در سلامت روان‌شناختی*. محسنی، نیکچهره. *نظریه‌ها در روان‌شناسی رشد*. تهران: انتشارات جاجر.
2. Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A. & Thogersen - Ntoumani, C. (2011). Self - determination theory and diminished functioning: the role of interpersonal control. *Personality and social psychology Bulletin*, 37(11), 1459 - 1473.
- Deci, E., & LYAN, M. R. (2011). Levels of analysis, regnant causes and well - being: The role of Psychological needs. *Psychological Inquiry*, 17-22.
- Deci, E. L., & Ryan, M. R. (2001). The "What" and "Why" of goal Pursuits: human needs and the Self - determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(5), 227 - 268.
- Eddie, M. W., Tong, G. D., Bishop, H. C., Enkelmann, S. M., Diong, A & Why, Y. P. (2009). Emotion and appraisal profls of the needs for competence and relatedness. *Basic and Applied social Psychology*, 31, 218 - 225.
- Ntoumanis, N., Edmunds, J., & Duda, J. L. (2009). Understanding the coping process from a Self determination theory perspective. *British Journal of Health Psychology*, 14, 249 - 260.
- Reeve, J. M. (2005). *Understanding Motivation and Emotion*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Reis H. T., & sheldon, k M, Gable, S L., Roscoe, J & Ryan, M. R. (2000). Daily Well - Being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *PSPB*, 26(4), 419 - 435.
- Ryan, R. M., & La Guardia, J. G., Solky - Butzel, J., Chirkov, V. & Kim, Y. (2005). On the interpersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and cultures. *Personal Relationship*, 12, 145 - 163.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). Self - determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social devlopment, and well - being. *American Psychologist*, 55(1), 68 - 78.
- Sheldon, K. m., Elliot, A. J., Kim, Y., & kASSER, T. (2001). what is satysying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of personality and social psychology*, 80(2), 325 - 339.
- Walsh, R. (2011). Lifesyle and Mental Heaith. *American Psychologist*, 66(7), 579 - 592.
- weinstein, N., Przybylski, A. K., & Ryan, R. M. (2012). The index of autonomous functioning: Development of a scale of human autonomy. *Journal of Research in personlity*, 46, 397 - 413.

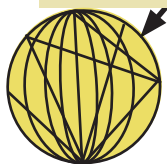
بر این اساس، جهت طراحی سبک زندگی باید بر مبنای ارضای نیازهای روان‌شناختی باشد. ترکیبی از جنبه مشوق - بیرونی که جذابیت ایجاد کرده و چرخه رفتاری را فعال می‌کند و جنبه نیاز - درونی که محور نوشتار حاضر است و هدفش ایجاد چرخه نگرشی است. این سبک زندگی متعادل است (درونی با بیرونی) و پویا است (چرخه رفتاری و نگرشی در تعامل با همدیگرند). در سطح کلان، سیاستگذاری‌ها باید در راستای ارضای این نیازها انجام گیرد تا به واسطه ارضای آن‌ها، هیجان‌های مثبت در جامعه و اشخاص تجربه شده و این محرکی باشد برای خودآگاهی، چنانچه طبق الگو، این خودآگاهی رخ دهد و نیازها مستقیم برای اشخاص تبلور یافته و ضرورت‌شان خودنمایی کند آنگاه بعید است که افراد در هدف‌گذاری آن‌ها را لحاظ نکنند. این وضعیت، نقطه آغاز چرخه نگرشی برای جریان یافتن سبک زندگی سازنده خواهد بود.



مسیر فراگیری چنین الگویی شامل تقلید، سرایت اجتماعی و مقایسه اجتماعی است. الگوی ارائه شده، لازم است ولی کافی نیست. غیرمستقیم بودن طراحی مسیرها مدنظر قرار گیرد، زیرا اشخاص نباید احساس کنند الگویی در حال تحمیل شدن به آن‌هاست. جذابیت و تنوع مسیرها و سطح‌بندی در آن‌ها رعایت گردد. هماهنگی نگرشی - رفتاری مدنظر قرار گیرد.

این الگو از منظر روان‌شناسی است و یقیناً یک جنبه از نگاه به سبک زندگی است و در مرتبه یک پیشنهاد مقدماتی است، شاید جرقه‌ای باشد. البته شواهد مؤید این است که سبک زندگی که در این مسیر نباشد، معیوب است. در سطح مکانیسم‌های آموزش و انتقال این مبانی به زندگی روزمره قطعاً باید از جامعه‌شناسی، ارتباطات و رسانه استفاده کرد. این مدل به معنای نقض نیازهای فیزیولوژیک نیست و قطعاً قطعه‌ای از پازل یک نگاه همه‌جانبه به سبک زندگی است. الگوی ارائه شده یا مستقیم در خدمت ارضای نیازهاست، یا زمینه‌سازی برای آن است و یا پیامدها ارضای نیازها را پوشش می‌دهد.

نکته پایانی اینکه ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی هر چند هدف ارگانیزم است ولی آرمان و غایت انسان نیست. شکوفایی اخلاقی - معنوی انسان غایتی است که راه آن از میان ارضای نیازها می‌گذرد و قطعاً سبک زندگی بدون در نظر گرفتن این غایت چیزی کم خواهد داشت. پس سبک زندگی، منظومه‌ای است که ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی بخشی از آن است. افق‌های اخلاقی - معنوی بخش دیگری از این منظومه است که بحث درباره آن را به دیگران می‌سپاریم.



مقیاس نیاز به شوخ‌طبعی

دکتر آدیس کراسکیان

استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج

کلیدواژه‌ها: مقیاس، شوخ‌طبعی، مقیاس نیاز

خندیدن، خنداندن و مانند آن تجلی می‌یابد. حس شوخ‌طبعی تک‌بعدی نیست بلکه سازه‌ای چندوجهی است که در یک نگاه جامع، طبقه‌ای از رگه‌های مرتبط با یکدیگر را دربر می‌گیرد (علی‌نیا کروی، دوستی، دهشیری، و حیدری، ۱۳۸۷).

شوخی فعالیت‌های جهان‌شمول و به‌طور کلی مثبت است که افراد متعلق به بافت‌های اجتماعی و فرهنگی متفاوت در سراسر جهان آن را تجربه می‌کنند. این اصطلاح به کیفیتی از عمل، گفتار و نوشتار اشاره دارد که موجب سرگرمی و تفریح می‌شود (مارتین، ۲۰۰۷). طبق گفته فروید شوخ‌طبعی بالاترین مکانیزم دفاعی است. شوخ‌طبعی می‌تواند راهی برای مواجه شدن با مشکلات زندگی باشد. به عبارتی، شوخ‌طبعی یک «مهارت بقا» برای فاصله گرفتن از یک مشکل است (رایس^۱، ۲۰۰۹).

مقیاس نیاز به شوخ‌طبعی (NFHS)

از زمانی که محققان به اهمیت و تأثیرات مثبت شوخ‌طبعی در زندگی پی برده‌اند، تلاش کرده‌اند ابزاری را برای سنجش شوخ‌طبعی افراد طراحی کنند تا به این وسیله، هم میزان شوخ‌طبعی افراد را تعیین کنند و هم افراد شوخ‌طبع را از سایرین متمایز سازند. یکی از این ابزار، «مقیاس نیاز به شوخ‌طبعی»^۲ است. به‌نظر پیکارد^{۱۰} و بلانک^{۱۱} نیاز به شوخ‌طبعی میزان تمایل فرد برای ایجاد کردن شوخی است. این صفت شخصیتی بر

شوخ‌طبعی موضوعی است که در زندگی و روابط اجتماعی افراد نقش مؤثری دارد. قدمت شوخ‌طبعی به قدمت زندگی اجتماعی بشر است و از دیرباز مورد توجه بوده است (سیدنژاد جلودار، آهی جلودار، احمدی، و شایان، ۲۰۱۱). بزرگانی همچون افلاطون^۱، ارسطو^۲، کانت^۳، اسپنسر^۴ و فروید^۵ درباره افراد شوخ‌طبع فرضیه‌هایی را عنوان نموده‌اند. افلاطون و ارسطو معتقد بودند که افراد شوخ‌طبع نسبت به دیگر افراد احساس برتری دارند، در حالی که فروید، کانت و اسپنسر بر این باور بودند که شوخ‌طبعی در اثر ناسازگاری رشد می‌کند. فروید عنوان نمود که «هنگامی که فرد در حالت تنش‌زایی قرار دارد، برای رهایی از تنش، شوخی را خلق می‌کند و شوخی خلق شده سبب کاهش خشم او می‌گردد» (فراندز^۶، ۲۰۱۱). شوخ‌طبعی یک ویژگی شخصیتی است و در عادات‌های رفتاری، تجارب، عواطف، نگرش‌ها و توانایی‌های فرد ریشه دارد و در لطیفه‌گویی، خنده، سرگرمی و نظایر این‌ها خود را نشان می‌دهد. شوخ‌طبعی می‌تواند وسیله‌ای برای برقراری ارتباط با دیگران باشد و احساسات عمیق، باورها و تمایلات افراد را نمایان کند (مارتین^۷، ۲۰۰۱). شوخ‌طبعی از جمله سازه‌هایی است که اکنون توجه ویژه برخی از روان‌شناسان را به خود معطوف داشته است. حس شوخ‌طبعی، رگه شخصیتی پایدار و همچنین متغیر مهم تفاوت‌های فردی است که در انواع رفتارها، تجربه‌ها، عاطفه‌ها، بازخوردها و توانایی‌های مرتبط با سرگرمی،

شوخی طبیعی یک ویژگی شخصیتی است و در عادات‌های رفتاری، تجارب، عواطف، نگرش‌ها و توانایی‌های فرد ریشه دارد و در لطیفه‌گویی، خنده، سرگرمی و نظایر این‌ها خود را نشان می‌دهد

مکنون (با ارزش ویژه $4/98$ و $1/84$) بود. اعتبار 20 کل مقیاس با ضریب آلفای کرونباخ $0/86$ گزارش شد که نشان‌دهنده مطلوب بودن اعتبار مقیاس است. اما چهار ماده (شامل ماده‌های 6 ، 7 ، 10 و 11) به دلیل دارا بودن شاخص‌های پائین‌تر از استاندارد از مقیاس حذف شدند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی و شاخص‌های برازندگی ($AGFI = 0/90$ ، $RMSEA = 0/075$)، ($GFI = 0/95$) نیز تأییدکننده یک مدل دو عاملی برای 8 ماده باقی‌مانده بود. همچنین ایشان مقیاس را بر روی یک نمونه 100 نفری از دانشجویان آمریکایی با میانگین سنی $22/9$ سال نیز اجرا کردند که نتایج تحلیل عاملی تأییدی در این پژوهش نیز ($AGFI = 0/85$ ، $GFI = 0/91$) مدل دو عاملی پیشنهاد شده را تأیید کرد (کلاین، آلتسیچ، و کلاریس، 2003). نتایج پژوهش پیکارد و بلانک (2013) در نمونه فرانسوی نیز تأییدکننده ویژگی‌های مطلوب روان‌سنجی برای مقیاس فوق می‌باشد.

فرایند و فراخوانی مواد طنزآمیز تأثیر دارد (2013). مقیاس نیاز به شوخی طبیعی، یک پرسش‌نامه 12 سؤالی برای اندازه‌گیری نیاز افراد به شوخی طبیعی است که توسط کلاین^{۱۲} و همکاران براساس مقیاس چندبعدی احساس شوخی طبیعی^{۱۳} تهیه شده است. این پرسش‌نامه شامل 6 سؤال در مورد شوخی درونی یا نیاز افراد به طنز و شوخی و نیز 6 سؤال در مورد شوخی طبیعی بیرونی یا نیاز افراد به تجربه کردن شوخی از منابع بیرونی (کلاین، آلتسیچ^{۱۴} و کلاریس^{۱۵}، 2003 ؛ کلاین و کلاریس، 2007) است.

کلاین و همکاران پس از تدوین مقیاس، آن را روی یک گروه نمونه 192 نفری از دانشجویان استرالیایی اجرا کردند. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل عاملی اکتشافی^{۱۶} با استفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی^{۱۷}، چرخش واریماکس^{۱۸} و تحلیل عاملی تأییدی^{۱۹} استفاده شد. نتایج نشان داد که مقیاس شامل 2 عامل

شوخی طبیعی می‌تواند راهی برای مواجه شدن با مشکلات زندگی باشد. به عبارتی، شوخی طبیعی یک «مهارت بقا» برای فاصله گرفتن از یک مشکل است

هنجار یابی در ایران

محمدی انایی و کراسکیان موجدی (۱۳۹۳) در پژوهش خود به تعیین ویژگی‌های روان‌سنجی^{۲۲} مقیاس نیاز به شوخی طبیعی در دانشجویان و دانش‌آموزان ایرانی پرداختند. در این پژوهش که تعداد ۴۸۰ نفر را شامل می‌شد ۲۷۶ دانش‌آموز با میانگین سنی ۱۵/۹ سال و ۲۰۴ دانشجو با میانگین سنی ۲۸/۸ سال و در جزیره کیش انتخاب شدند، شاخص‌های روان‌سنجی زیر برآورد و گزارش شده است:

- **اعتبار آزمون.** برای بررسی اعتبار مقیاس از سه روش ضریب آلفای کرونباخ، روش دو نیمه کردن^{۲۳} و بازآزمایی^{۲۴} با فاصله زمانی یک ماه استفاده شده است. جدول زیر نشان‌دهنده نتایج به‌دست آمده است.

مقایسه شده و نتایج نشان داد که در نمره کل مقیاس و دو خرده مقیاس بین نمره آزمودنی‌های افسرده و عادی تفاوت معنادار وجود دارد ($P < 0.01$).

پی‌نوشت‌ها

1. Plato
2. Aristotle
3. Kant, I.
4. Spencer, H.
5. Freud, S.
6. Fernandez, S.
7. Martin, R. A.
8. Rice, J.
9. Need For Humor Scale (NFHS)
10. Picard, D.
11. Blanc, N.
12. Cline, T. W.
13. Multidimensional Sense of Humor Scale (MSHS)
14. Altsech, M.B.
15. Kellaris, J.J.
16. exploratory factor analysis (EFA)
17. Principle Components
18. Varimax rotation
19. confirmatory factor analysis (CFA)
20. reliability
21. Cronbach's Coefficient Alpha
22. psychometric
23. split-half
24. test-retest

ضریب اعتبار	نیاز به شوخی طبیعی بیرونی		نیاز به شوخی طبیعی درونی		نیاز به شوخی طبیعی
	پس از تحلیل عاملی	پیش از تحلیل عاملی	پس از تحلیل عاملی	پیش از تحلیل عاملی	
تعداد پرسش‌ها	۶	۵	۶	۷	۱۲
همسانی درونی	۰/۸۳۳**	-----	۰/۸۷۱	-----	۰/۸۹۹**
دو نیمه کردن	۰/۷۸۷	۰/۷۹۸	۰/۸۴۴	۰/۸۷۴	۰/۸۷۴
آلفای کرونباخ	۰/۵۹۶**	۰/۵۷۷**	۰/۵۵۷**	۰/۵۴۱**	۰/۵۹۳**
بازآزمایی					

** $P < 0.01$

25. construct validity
26. criterion- referenced validity
27. Sense of Humor Questionnaire (SHQ)
28. differential validity

منابع

۱. علی‌نیا کروی، رستم؛ دوستی، یارعلی؛ دهشیری، غلامرضا؛ حیدری، محمدحسن. (۱۳۸۷). سبک‌های شوخی طبیعی، بهزیستی فاعلی و هوش هیجانی در دانشجویان. فصلنامه روان‌شناسان ایرانی، ۵ (۱۸): ۱۶۹-۱۵۹.
۲. محمدی انایی، محبوبه؛ کراسکیان موجدی، آدیس. (۱۳۹۳). تعیین ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس نیاز به شوخی طبیعی NFHS، فصل‌نامه تحقیقات روان‌شناختی، ۶ (۲۴): ۷۲-۸۶.
3. Fernandez S. The relationship between teacher's emotional intelligence and sense of humor, and students' achievement. ProQuest, Umi Dissertation Publishing; 2011.
4. Rice J. The relationship between humor and death anxiety. Department of Psychology, copyright 2009 Missouri Western State University; 2009.
5. SeyednezadJeludar S, AhyJeludar Z, AhmadiGatab T, Shayan N. The Study of Relationship between Sense of Humor and General Health in Students. Procedia- Social and Behavioral Sciences. 2011; 30: 2057-60.
6. Martin RA. The psychology of humor: An Integrative approach. Barrington, MA: Elsevier Academic Press; 2007.
7. Martin RA. Humor, laughter, and Physical Health: Methodological Issues and Research Findings. Psychological Bulletin. 2001; 127 (4): 504-519.

برای بررسی روایی مقیاس نیز از سه روش استفاده شده است:
- **روایی سازه**^{۲۵}. با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی مشخص شد که مقیاس از دو عامل، که بر روی هم ۵۹/۴۳ درصد واریانس مشترک بین ماده‌های مقیاس را تبیین می‌کنند، اشباع شده است. و براساس شاخص‌های برازندگی در تحلیل عاملی تأییدی مدل دو عاملی استخراج شده براساس تحلیل عاملی اکتشافی مورد تأیید قرار گرفت.

- **روایی ملاکی**^{۲۶}. در این بخش همبستگی گشتاوری پیرسون بین نمره‌های حاصل از این ابزار با نمره پرسش‌نامه شوخی طبیعی^{۲۷} محاسبه و با استفاده از آزمون ضریب همبستگی مورد تحلیل قرار گرفت. رابطه معنادار بین نمره مقیاس پژوهش و پرسش‌نامه ملاک ($P < 0.01$) نشان‌دهنده روایی ملاکی مقیاس نیاز به شوخی طبیعی در آزمودنی‌های ایرانی است.

- **روایی افتراقی**^{۲۸}. برای این منظور نمره آزمودنی‌های با اختلال افسردگی و عادی (بدون اختلال افسردگی) با یکدیگر

مطالعه و پیش

رابطه عادات مطالعه با

زهرابادران خاکسار، کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی
مهدی امیراحمدی آهنگ، کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی
صادق بهدانی، کارشناس علوم اجتماعی

چکیده

در پژوهش حاضر رابطه بین پیشرفت تحصیلی و عادات مطالعه مورد بررسی قرار گرفته است. روش پژوهش پس رویدادی و جامعه آماری تحقیق کلیه دانش‌آموزان متوسطه شهرستان زیرکوه خراسان جنوبی در سال تحصیلی ۸۹-۹۰ بوده‌اند. ۲۵۰ دانش‌آموز به صورت نمونه‌گیری چند مرحله‌ای از بین دانش‌آموزان دختر و پسر انتخاب شدند و پرسش‌نامه عادات مطالعه در اختیار آنان قرار گرفت که در نهایت به دلیل حذف برخی پرسش‌نامه‌های دارای اطلاعات ناقص، حجم نمونه پژوهش به ۲۲۳ نفر تقلیل یافت. اطلاعات به صورت توصیفی بررسی شد و داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل واریانس مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که دانش‌آموزانی که پیشرفت تحصیلی بالایی داشتند، در مؤلفه‌های تقسیم‌بندی زمان، انگیزش یادگیری و تندرستی، تفاوت معناداری با سایر دانش‌آموزان نشان دادند. هم‌چنین در مؤلفه تقسیم‌بندی زمان، میانگین نمره در دانش‌آموزان دختر تفاوت معناداری نسبت به پسران نشان داد، اما در سایر مؤلفه‌ها، تفاوتی بین این دو گروه مشاهده نشد. در مورد تفاوت مهارت‌های مطالعه براساس رشته تحصیلی، تنها در دو مؤلفه یادداشت کردن و تندرستی، تفاوت بین گروه علوم تجربی و گروه علوم انسانی دیده شد. این نتایج نشان می‌دهد که به کارگیری عادات صحیح و مطلوب مطالعه می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبتی داشته باشد و آن را افزایش دهد.

کلیدواژه‌ها: عادات مطالعه، پیشرفت تحصیلی، رشته تحصیلی.

مقدمه

همان‌طور که دانش‌آموزان شخصیت متفاوتی دارند، روش‌های یادگیری آن‌ها نیز متفاوت است (سیدمحمدی، ۱۳۸۷). پژوهش‌های زیادی نشان می‌دهند که می‌توان موفقیت دانش‌آموزان و دانشجویان را، براساس رویکردهای یادگیری آنان، که شامل عادات یا مهارت‌های مطالعه است پیش‌بینی کرد. مهارت‌ها یا راهبردهای مطالعه شامل؛ افکار و رفتارهای نهان و آشکاری است که با موفقیت در یادگیری مرتبط هستند و می‌توانند از طریق مداخلات آموزشی تغییر یابند و هر فعالیت شناختی، رفتاری و عاطفی است که فرایند ذخیره‌سازی، بازیابی و استفاده از دانش یا آموخته‌ها را تسهیل می‌کند (بخشی‌وزار، ۱۳۸۹).

عادت‌های مطالعه خوب شامل مهارت‌های مختلفی از قبیل مدیریت زمان، خودانضباطی، تمرکز، به‌خاطر سپاری، سازمان‌دهی، تلاش و علاقه به موفقیت می‌شود (May-

پیشرفت تحصیلی، مبنای قضاوت‌ها و ارزشیابی‌های آموزشی در مورد عملکرد دانش‌آموز قرار می‌گیرد که هم یادگیری او را می‌سند و هم آمادگی او را برای کسب رتبه و موقعیت جدید تحصیلی تعیین می‌کند. دانش‌آموزان به عنوان مهم‌ترین عنصر در فرایند آموزش، تحت تأثیر موقعیت‌ها، روش‌ها، انگیزه‌ها و امکاناتی قرار می‌گیرند که آن‌ها را انتخاب می‌کنند. میزان یادگیری به عنوان تغییرات ناشی از تجربه که نوسان آن شاخص پیشرفت تحصیلی است (نبوی و عسکریان، ۱۳۸۳)، متأثر از عوامل گوناگونی است که یکی از آن‌ها، عادات یا مهارت‌های مطالعه است (سیروهی، ۲۰۰۴).

مواردی که یادگیرنده برای کمک به فراگیری، سازماندهی و ذخیره‌سازی دانش از آن استفاده می‌کند، راهبردهای شناختی و گاهی مهارت‌های یادگیری نامیده می‌شود (سیف، ۱۳۸۲).

رفت تحصیلی

پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه

شهرستان زیرکوه خراسان جنوبی



دانش آموزان نیز، گسترش عادت‌های مطالعه خوب در مدرسه و خانه ضروری است (ریاض، کیران و ملیک و ... ۲۰۰۲). بنابراین این امر دارای ارزش زیادی برای دانش آموزان است که روش‌های مطالعه و یادگیری را در پیشرفت تحصیلی خود به کار گیرند، چنان که موفق بودن در مدرسه نیازمند سطح بالایی از مهارت‌های مطالعه است. دانش آموزان باید این مهارت‌ها را یاد بگیرند و تمرین کنند (Mayland community college, 2002).

پژوهش‌های متعدد، تأثیر سبک مطالعه بر یادگیری را بررسی نموده‌اند. در تحقیقی که امینیان (۱۳۷۸) با عنوان بررسی شیوه‌های مطالعه بر یادگیری دانش آموزان انجام داد، نتایج نشان داد که بین معدل دیپلم و معدل دانشگاه همبستگی مثبت و معناداری

($r = 0.53$) وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که اغلب دانشجویان هنگام مطالعه با مشکلاتی نظیر عدم تمرکز حواس، نداشتن حوصله درس خواندن، کندخوانی و عدم یادگیری مطلب، ندیدن آموزش‌های لازم در زمینه روش‌های صحیح مطالعه روبه‌رو هستند (نبوی و عسکریان، ۱۳۸۳). رابینز و مارتوس (۱۹۹۶؛ نقل از نبوی و عسکریان، ۱۳۸۳) نیز در پژوهشی نشان دادند که بین شیوه‌های یادگیری دختران و پسران تفاوت معناداری وجود دارد. (نبوی و عسکریان، ۱۳۸۳) در تحقیقی نشان دادند که همبستگی مثبتی بین معدل و شیوه‌های مطالعه دانشجویان وجود دارد و این شیوه‌ها و راهبردهای متنوع که شخص به منظور یادگیری در پیش می‌گیرد، از عوامل مؤثر بر یادگیری به‌شمار می‌روند. کورتا در پژوهش خود به

(land community college, 2002

و اکثراً تحت عناوین برنامه‌ریزی زمان (گذران مؤثر زمان)، سازمان‌دهی فضای مطالعه، خواندن کارآ، گوش دادن فعال، یادداشت برداری، نوشتن مؤثر، یادگیری فعال، انجام دادن تکالیف، آمادگی برای آزمون و آزمون گرفتن مورد بحث واقع می‌شود (موکایت، سرکرو و بیند، ۲۰۰۹). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که رویکردهای یادگیری، موفقیت دانش آموز یا فراگیر را

پیش‌بینی می‌کند (فریدونی‌مقدم و چراغیان، ۱۳۸۸) و آنچه بیشترین تأثیر را بر وضعیت عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارد، مهارت‌های عمومی مطالعه، یادگیری درس و یادآوری مطالب آموخته شده است (حیدری و کوشان، ۱۳۸۵).

مطالعات متعدد نشان داده‌اند که نارسایی در مهارت‌های یادگیری و مطالعه می‌تواند تمام مزایای یک محیط آموزشی مطلوب و حتی قابلیت‌های هوشی، شخصی و سلامت جسمی- روانی افراد را به‌طور منفی تحت‌الشعاع خود قرار دهد و از طرفی در صورت کارآمدی نیز می‌تواند بسیاری از نارسایی‌های احتمالی در محیط‌های آموزشی و یا حتی کاستی انگیزش تحصیلی و سلامت جسمی- روانی که می‌تواند تأثیر نامطلوبی بر عملکرد فرد داشته باشد را تعدیل یا جبران کند (فریدونی‌مقدم و چراغیان، ۱۳۸۸).

مشخص است که دانش‌آموزانی که مهارت‌های مطالعه مناسب را در مدرسه به‌دست می‌آورند، نسبت به مدرسه و انطباق یادگیری به‌عنوان هدف، نگرش‌های مثبتی را رشد می‌دهند (موکایت، سوکرو، و بیند، ۲۰۰۹). راسول (۱۹۶۸) و شافیکو (۱۹۷۸) از پژوهش خود نتیجه‌گیری کرده‌اند که عادت‌های مطالعه ارتباط مثبتی با یادگیری دارد و منتج به پیشرفت‌های بهتری می‌شود (ریاض، کیران و ملیک، ۲۰۰۲). بررسی عادات مطالعه از این جهت اهمیت دارد که از طرفی همه والدین دوست دارند فرزندانشان در مدرسه خوب یاد بگیرند و تا حد ممکن مطالب را بیاموزند و از سوی دیگر برای

این نتیجه رسید که گسترش مهارت‌های مطالعه دانش‌آموزان تقریباً همه مشکلات رفتاری دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد (موکایت، سوکرو و بیند، ۲۰۰۹). نتایج تحقیق فریدونی‌مقدم و چراغیان (۱۳۸۸) نشان داد که بین میانگین نمره‌های عادات مطالعه افراد و عملکرد تحصیلی آن‌ها ارتباط مثبت، ضعیف و معناداری وجود دارد ($r=0/27$, $p=0/001$). هم‌چنین بین عادات‌های مطالعه افراد با ترم تحصیلی، سن و وضعیت آموزشی ارتباط معنادار آماری به‌دست نیامد.

نجی (۲۰۰۲؛ نقل از فریدونی‌مقدم و چراغیان، ۱۳۸۸) نیز با استناد به مطالعات قبلی می‌نویسد: «عادات‌های مطالعه ضعیف، بزرگ‌ترین دلیل شکست دانشجویان نیجریه است، برعکس عادات‌های مطلوب مطالعه تأثیر بسیار مثبتی بر عملکرد تحصیلی افراد دارد». در تحقیق دایلکمن و همکاران (۲۰۰۹) تفاوت معناداری بین امتیاز مهارت‌های مطالعه دانش‌آموزان دختر و پسر یافت شد، اما از لحاظ پایه، نوع مدرسه و زمینه آموزش تفاوت وجود داشت.

تحقیق بابانژاد (۱۳۷۵؛ نبوی و عسکریان، ۱۳۸۳) به بررسی و مقایسه مطالعه و یادگیری و اثر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پرداخت که نتایج نشان داد بین معدل و شیوه مطالعه همبستگی مثبت وجود دارد و دختران در مقایسه با پسران از شیوه‌های مطلوب‌تری بهره می‌گیرند.

پژوهش حاضر در جهت ایجاد زمینه یادگیری بهتر با توجه به تفاوت‌های فردی، کاربردی و مفید است و با توجه به نتایج می‌توان در جهت بهبودبخشی روش و مهارت دانش‌آموز در کنار آموزش، به‌عنوان عامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی بهره گرفت. ویژگی پژوهش حاضر، توجه به تفاوت عادات مطالعه در پایه‌های مختلف تحصیلی متوسطه با توجه به جنسیت است.

اهداف پژوهش

هدف کلی پژوهش بررسی رابطه بین عادات مطالعه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه است و اهداف فرعی آن نیز عبارت است از:

- بررسی تنوع عادات و مهارت‌های مطالعاتی دانش‌آموزان دختر و پسر؛

- بررسی عادات مطالعه و تنوع آن در پایه‌های مختلف



تحصیلی متوسطه؛

- بررسی عادات مطالعه در بین رشته‌های تحصیلی مختلف.

فرضیه‌های تحقیق

۱. عادات مطالعه دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی آن‌ها ارتباط دارد.
۲. بین عادات مطالعه دانش‌آموزان از لحاظ جنسیت تفاوت وجود دارد.
۳. بین عادات مطالعه دانش‌آموزان از لحاظ پایه تحصیلی تفاوت وجود دارد.
۴. بین عادات مطالعه دانش‌آموزان از لحاظ رشته تحصیلی تفاوت وجود دارد.

روش تحقیق

روش تحقیق از نوع پس رویدادی است که مبنای مقایسه معدل سال قبل دانش‌آموزان می‌باشد. متغیر مستقل در این تحقیق عادات مطالعه دانش‌آموزان و متغیر وابسته پیشرفت تحصیلی است که با ملاک معدل سال قبل سنجیده شده است. جامعه پژوهش را کلیه دانش‌آموزان متوسطه مشغول به تحصیل شهرستان زیرکوه در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ تشکیل دادند. گروه نمونه تحقیق شامل ۲۵۰ نفر از دانش‌آموزان بودند که به‌صورت نمونه‌گیری چندمرحله‌ای از بین دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه شهرستان انتخاب شدند. با ریزش آزمودنی‌ها و حذف برخی پرسش‌نامه‌ها به دلیل ناقص بودن اطلاعات، پژوهش با نمونه ۲۲۳ نفری ادامه یافت.

ابزار سنجش «پرسش‌نامه عادات مطالعه دانش‌آموزان» و دارای ۴۵ سؤال ۳ گزینه‌ای بود که عادات مطالعه دانش‌آموزان را در ۸ حوزه زمان، وضعیت فیزیکی، توانایی خواندن، یادداشت کردن، انگیزش یادگیری، حافظه، برگزاری امتحانات و تندرستی مورد بررسی قرار داد. ضریب پایایی پرسش‌نامه از طریق آزمون -آزمون مجدد روی نمونه ۲۰۰ نفری دانشجویان پسر ارزیابی و ضریب به‌دست آمده ۰/۸۸ و برای دختران ۰/۶۷ بوده است. در این پژوهش نیز پایایی پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۶۶ به دست آمد. تحقیق از نوع کاربردی بوده و هدف، بهره‌گیری از نتایج آن در سیستم آموزشی و توجه به پارامترهای مشخص تری در پیشرفت تحصیلی است.

یافته‌ها و نتایج

نتایج آمار توصیفی در جداول شماره ۱ و ۲ آمده است. با توجه به جداول بیشترین میانگین ($9/87 \pm 2/18$) مربوط به مؤلفه برگزاری امتحانات و کمترین میانگین ($2/58 \pm 1/61$) مربوط به مؤلفه یادداشت کردن بود. همچنین

جدول شماره ۱. آمار توصیفی شرکت کنندگان در پژوهش

پایه تحصیلی	فراوانی	درصد	جنسیت	فراوانی	درصد	معدل	فراوانی	درصد	رشته تحصیلی	فراوانی	درصد
اول	۷۰	۳۱/۴	دختر	۱۵۹	۷۱/۳	۱۵-۲۰	۱۵۹	۷۹/۱	علوم انسانی	۹۳	۵۹/۲
دوم	۳۱	۱۳/۹	پسر	۶۴	۲۸/۷	۱۰-۱۵	۴۲	۲۰/۹	علوم تجربی	۵۰	۳۱/۸
سوم	۷۳	۳۲/۷							علوم ریاضی	۱۴	۸/۹
پیش دانشگاهی	۴۹	۲۲									
جمع کل	۲۲۳	۱۰۰		۲۲۳	۱۰۰		۲۰۱	۱۰۰		۱۵۷	۱۰۰

جدول شماره ۲. نتایج توصیفی مربوط به میانگین نمره عادات مطالعه در دانش آموزان مورد مطالعه

میانگین نمره عادات مطالعه کل در دانش آموزان مورد مطالعه 50.4 ± 7.85 به دست آمد.

فرضیه اصلی تحقیق برای پیدا کردن رابطه بین عادات مطالعه و پیشرفت تحصیلی با استفاده از روش تحلیل واریانس مورد بررسی قرار گرفت که نتایج در جدول شماره ۳ آمده است. میانگین نمره مؤلفه های تقسیم بندی زمان، انگیزش یادگیری و تندرستی در دانش آموزان با معدل ۱۵-۲۰ نسبت به دانش آموزان دارای معدل ۱۰-۱۵ به طور معناداری بیشتر بود ($p < 0.05$)، ولی میانگین نمره کل عادات مطالعه و سایر مؤلفه های آن در دانش آموزان مورد مطالعه بر حسب معدل تفاوت معناداری نداشت ($p > 0.05$).

برای بررسی سایر فرضیه های تحقیق یعنی تفاوت عادات مطالعه در بین دانش آموزان از لحاظ جنسیت، پایه و رشته تحصیلی از تحلیل واریانس استفاده شد که نتایج در جدول شماره ۴، ۵ و ۶ آمده است.

مؤلفه ها	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف استاندارد
تقسیم بندی زمان	۱	۱۰	۶/۲۶	۱/۷۶
وضعیت فیزیکی	۰	۱۲	۶/۲۸	۱/۹۲
توانایی خواندن	۲	۱۳	۷/۶۲	۲/۰۳
یادداشت کردن	۰	۶	۲/۵۸	۱/۶۱
انگیزش یادگیری	۳	۱۲	۸/۳۹	۱/۷۶
حافظه	۱	۸	۴/۷۸	۱/۴۱
برگزاری امتحانات	۵	۱۶	۹/۸۷	۲/۱۸
تندرستی	۰	۶	۳/۰۲	۱/۳۱
عادات مطالعه در کل	۲۵	۷۶	۵۰/۰۴	۷/۸۵

جدول شماره ۳. مقایسه میانگین نمره عادات مطالعه در دانش آموزان مورد مطالعه بر حسب معدل

مؤلفه‌ها	معدل	۱۰-۱۵		۱۵-۲۰	
		میانگین±انحراف استاندارد	میانگین±انحراف استاندارد	t	df
تقسیم‌بندی زمان		۵/۷۶±۲/۱۰	۶/۳۹±۱/۶۳	۲/۰۹	۱۹۹
وضعیت فیزیکی		۶/۲۹±۱/۸۶	۶/۲۶±۱/۹۸	۰/۰۶	۱۹۹
توانایی خواندن		۷/۸۸±۱/۹۴	۷/۵۹±۲/۰۶	۰/۸۲	۱۹۹
یادداشت کردن		۲/۴۵±۱/۴۰	۲/۶۶±۱/۶۴	۰/۷۵	۱۹۹
انگیزش یادگیری		۷/۶۷±۱/۷۳	۸/۵۶±۱/۸۲	۲/۸۶	۱۹۹
حافظه		۴/۷۹±۱/۴۷	۴/۸۰±۱/۳۸	۰/۰۵	۱۹۹
برگزاری امتحانات		۹/۸۳±۲/۳۵	۹/۹۱±۲/۱۱	۰/۱۹	۱۹۹
تندرستی		۲/۶۴±۱/۳۹	۳/۱۹±۱/۲۷	۲/۴۲	۱۹۹
عادات مطالعه در کل		۴۸/۴۵±۹/۰۶	۵۰/۶۲±۷/۵۸	۱/۵۸	۱۹۹

جدول شماره ۴. مقایسه میانگین نمره عادات مطالعه در دانش آموزان دختر و پسر مورد مطالعه

مؤلفه‌ها	جنس	میانگین $\pm$ انحراف استاندارد		t	df	p
		دختر	پسر			
تقسیم‌بندی زمان		۶/۴۴ $\pm$ ۱/۷۴	۵/۷۳ $\pm$ ۱/۷۱	۲/۷۵	۲۲۱	۰/۰۰۶
وضعیت فیزیکی		۶/۱۷ $\pm$ ۱/۹۴	۶/۴۷ $\pm$ ۱/۹۰	۱/۰۵	۲۲۱	۰/۳۰
توانایی خواندن		۷/۶۷ $\pm$ ۲/۰۴	۷/۵۶ $\pm$ ۲/۰۵	۰/۳۴	۲۲۱	۰/۷۳
یادداشت کردن		۲/۶۷ $\pm$ ۱/۵۹	۲/۳۱ $\pm$ ۱/۶۵	۱/۵۴	۲۲۱	۰/۱۲
انگیزش یادگیری		۸/۳۷ $\pm$ ۱/۶۹	۸/۴۴ $\pm$ ۱/۹۶	۰/۲۵	۲۲۱	۰/۸۰
حافظه		۴/۹۰ $\pm$ ۱/۴۴	۴/۵۳ $\pm$ ۱/۲۷	۱/۸۱	۲۲۱	۰/۰۷
برگزاری امتحانات		۹/۹۱ $\pm$ ۲/۱۷	۹/۷۳ $\pm$ ۲/۱۹	۰/۵۳	۲۲۱	۰/۶۰
تندرستی		۳/۰۹ $\pm$ ۱/۳۳	۲/۸۶ $\pm$ ۱/۲۴	۱/۲۲	۲۲۱	۰/۲۳
عادات مطالعه در کل		۵۰/۴۶ $\pm$ ۷/۲۴	۴۸/۸۶ $\pm$ ۹/۲۵	۱/۳۷	۲۲۱	۰/۱۷

میانگین نمره مؤلفه تقسیم‌بندی زمان در دانش آموزان دختر نسبت به پسر بیشتر بود و این تفاوت از نظر آماری معنی دار بود ($p=۰/۰۰۶$)، ولی بین میانگین نمره کل عادات مطالعه و سایر مؤلفه‌های آن در دانش آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری به دست نیامد ($p>۰/۰۵$).

میانگین نمره کل عادات مطالعه و مؤلفه‌های انگیزش یادگیری و برگزاری امتحانات در دانش آموزان پایه اول نسبت به سایر دانش آموزان بیشتر بود و نتیجه آزمون آنالیز واریانس نشان داد که بین میانگین نمره کل عادات مطالعه و مؤلفه‌های انگیزش یادگیری و برگزاری امتحانات در حداقل دو گروه از

جدول شماره ۵. مقایسه میانگین نمره عادات مطالعه در دانش آموزان مورد مطالعه بر حسب رشته تحصیلی

مؤلفه‌ها	رشته تحصیلی	علوم انسانی		علوم تجربی		ریاضی فیزیک		جمع کل	سطح معناداری
		میانگین $\pm$ انحراف استاندارد	میانگین $\pm$ انحراف استاندارد	میانگین $\pm$ انحراف استاندارد	میانگین $\pm$ انحراف استاندارد	میانگین $\pm$ انحراف استاندارد	میانگین $\pm$ انحراف استاندارد		
تقسیم‌بندی زمان		۶/۰۹ $\pm$ ۱/۸۹	۶/۱۸ $\pm$ ۱/۷۸	۶/۵۰ $\pm$ ۱/۹۳	۵/۹۳ $\pm$ ۱/۷۳	۶/۵۰ $\pm$ ۱/۶۱	۶/۱۵ $\pm$ ۱/۸۳	۰/۷۳	
وضعیت فیزیکی		۶/۰۳ $\pm$ ۲/۰۱	۶/۵۰ $\pm$ ۱/۹۳	۶/۵۰ $\pm$ ۱/۹۳	۵/۹۳ $\pm$ ۱/۷۳	۶/۵۰ $\pm$ ۱/۶۱	۶/۱۵ $\pm$ ۱/۸۳	۰/۳۶	
توانایی خواندن		۷/۴۵ $\pm$ ۱/۹۱	۷/۷۲ $\pm$ ۲/۲۹	۷/۷۲ $\pm$ ۲/۲۹	۷/۷۲ $\pm$ ۲/۲۹	۷/۷۲ $\pm$ ۲/۲۹	۷/۷۲ $\pm$ ۲/۲۹	۰/۴۹	
یادداشت کردن		۲/۳۰ $\pm$ ۱/۶۷	۳/۰۸ $\pm$ ۱/۵۲	۳/۰۸ $\pm$ ۱/۵۲	۳/۰۸ $\pm$ ۱/۵۲	۳/۰۸ $\pm$ ۱/۵۲	۳/۰۸ $\pm$ ۱/۵۲	۰/۰۲	
انگیزش یادگیری		۸/۱۹ $\pm$ ۱/۸۷	۷/۸۸ $\pm$ ۱/۸۰	۷/۸۸ $\pm$ ۱/۸۰	۷/۸۸ $\pm$ ۱/۸۰	۷/۸۸ $\pm$ ۱/۸۰	۷/۸۸ $\pm$ ۱/۸۰	۰/۵۰	
حافظه		۴/۷۴ $\pm$ ۱/۵۰	۴/۶۶ $\pm$ ۱/۵۲	۴/۶۶ $\pm$ ۱/۵۲	۴/۶۶ $\pm$ ۱/۵۲	۴/۶۶ $\pm$ ۱/۵۲	۴/۶۶ $\pm$ ۱/۵۲	۰/۷۵	
برگزاری امتحانات		۹/۵۶ $\pm$ ۲/۱۷	۹/۷۸ $\pm$ ۲/۱۳	۹/۷۸ $\pm$ ۲/۱۳	۹/۷۸ $\pm$ ۲/۱۳	۹/۷۸ $\pm$ ۲/۱۳	۹/۷۸ $\pm$ ۲/۱۳	۰/۷۵	
تندرستی		۲/۷۱ $\pm$ ۱/۱۸	۳/۳۶ $\pm$ ۱/۳۷	۳/۳۶ $\pm$ ۱/۳۷	۳/۳۶ $\pm$ ۱/۳۷	۳/۳۶ $\pm$ ۱/۳۷	۳/۳۶ $\pm$ ۱/۳۷	۰/۰۲	
عادات مطالعه در کل		۴۸/۲۹ $\pm$ ۸/۱۷	۵۰/۲۲ $\pm$ ۷/۲۸	۵۰/۲۲ $\pm$ ۷/۲۸	۵۰/۲۲ $\pm$ ۷/۲۸	۵۰/۲۲ $\pm$ ۷/۲۸	۴۸/۲۹ $\pm$ ۸/۱۷	۰/۳۶	

نتیجه آزمون آنالیز واریانس نشان داد که بین میانگین نمره مؤلفه‌های یادداشت کردن و تندرستی در حداقل دو گروه از گروه‌های مذکور تفاوت معنی داری وجود دارد ($p>۰/۰۵$).

نتیجه آزمون تعقیب رنج توکی نشان داد که میانگین نمره یادداشت کردن و تندرستی در دانش آموزان رشته علوم تجربی نسبت به دانش آموزان رشته علوم انسانی به طور معناداری بیشتر است.

گروه‌های مذکور تفاوت معناداری وجود دارد ($p>۰/۰۵$).

نتیجه آزمون تعقیب رنج توکی نشان داد که میانگین نمره کل عادات مطالعه و مؤلفه انگیزش یادگیری در دانش آموزان پایه اول نسبت به دانش آموزان پایه سوم و پیش‌دانشگاهی به طور معناداری بیشتر است. همچنین میانگین نمره برگزاری امتحانات در دانش آموزان پایه اول نسبت به دانش آموزان پایه سوم به طور معناداری بیشتر بود ($p>۰/۰۵$).

جدول شماره ۶. مقایسه میانگین نمره عادات مطالعه در دانش آموزان مورد مطالعه بر حسب پایه تحصیلی

سطح معناداری	جمع کل	پایه تحصیلی				
		میانگین $\pm$ انحراف استاندارد	میانگین $\pm$ انحراف استاندارد	میانگین $\pm$ انحراف استاندارد	میانگین $\pm$ انحراف استاندارد	میانگین $\pm$ انحراف استاندارد
				اول	دوم	سوم
				میانگین $\pm$ انحراف استاندارد	میانگین $\pm$ انحراف استاندارد	میانگین $\pm$ انحراف استاندارد
				۶/۴۴ $\pm$ ۱/۵۸	۶/۵۵ $\pm$ ۱/۶۷	۵/۹۲ $\pm$ ۱/۸۱
				۶/۵۳ $\pm$ ۱/۸۲	۶/۴۲ $\pm$ ۱/۶۷	۶/۰۵ $\pm$ ۲/۰۵
				۸/۰۱ $\pm$ ۲/۰۴	۷/۷۱ $\pm$ ۱/۸۵	۷/۲۶ $\pm$ ۲/۱۷
				۲/۷۳ $\pm$ ۱/۵۶	۲/۸۷ $\pm$ ۱/۹۴	۲/۲۶ $\pm$ ۱/۵۵
				۹/۰۶ $\pm$ ۱/۴۲	۸/۷۴ $\pm$ ۱/۳۹	۸/۱۰ $\pm$ ۱/۹۱
				۵/۰۰ $\pm$ ۱/۲۵	۵/۰۳ $\pm$ ۱/۵۶	۴/۶۰ $\pm$ ۱/۳۲
				۱۰/۳۷ $\pm$ ۲/۲۰	۹/۸۴ $\pm$ ۱/۷۵	۹/۲۶ $\pm$ ۲/۳۷
				۳/۲۶ $\pm$ ۱/۲۸	۳/۲۳ $\pm$ ۱/۲۸	۲/۷۸ $\pm$ ۱/۳۳
				۵۲/۸۱ $\pm$ ۷/۲۴	۵۱/۷۷ $\pm$ ۷/۶۴	۴۷/۳۷ $\pm$ ۸/۱۰
				۵۰/۰۵ $\pm$ ۷/۸۸	۴۹/۰۲ $\pm$ ۷/۲۳	۴۷/۳۷ $\pm$ ۸/۱۰

بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش رابطه بین عادات مطالعه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد دانش آموزانی که پیشرفت تحصیلی بالایی دارند، در مؤلفه های تقسیم بندی زمان، انگیزش یادگیری و تندرستی تفاوت معناداری را با سایر دانش آموزان نشان می دهند. همچنین در مؤلفه تقسیم بندی زمان، میانگین نمره در دانش آموزان دختر تفاوت معناداری را نسبت به پسران نشان می دهد، اما در سایر مؤلفه ها تفاوتی بین این دو گروه مشاهد نشد. همچنین نمره عادات مطالعه دانش آموزان سال اول در مؤلفه های انگیزش یادگیری و برگزاری امتحانات، تفاوت معناداری نسبت به دانش آموزان پایه سوم و پیش دانشگاهی نشان داد. گسترش مؤلفه های مطرح شده در عادات مطالعه می تواند افزایش یادگیری و در نتیجه افزایش در پیشرفت تحصیلی را سبب گردد (علی بخشی و زارع، ۱۳۸۹).

نبوی و عسکریان (۱۳۸۳) در تحقیقی نشان دادند که همبستگی مثبتی بین معدل و شیوه های مطالعه دانشجویان وجود دارد و این شیوه ها و راهبردهای متنوع که شخص به منظور یادگیری در پیش می گیرد، از عوامل مؤثر بر یادگیری به شمار می روند. همچنین نتایج تحقیق فریدونی مقدم و چراغیان (۱۳۸۸) نشان داد که بین میانگین نمره های عادات مطالعه افراد و عملکرد تحصیلی آن ها ارتباط مثبت، ضعیف و معناداری وجود داشت. یافته های پژوهش حاضر نیز نشان

می دهد که عادات مطالعه صحیح با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت دارد.

از سوی دیگر رایبیز و مارتوس (۱۹۹۶) در پژوهشی نشان دادند که بین شیوه های یادگیری دختران و پسران تفاوت معناداری وجود دارد. تحقیق دایلمکن و همکاران (۲۰۰۹) نیز تفاوت معناداری را بین امتیاز مهارت های مطالعه دانش آموزان دختر و پسر نشان داده است. نتایج پژوهش حاضر نیز در مؤلفه تقسیم بندی زمان، تفاوت معناداری را به نفع دختران نشان می دهد. تحقیق بابانژاد (۱۳۷۵)؛ و نبوی و عسکریان، (۱۳۸۳) به بررسی و مقایسه شیوه مطالعه و یادگیری و اثر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پرداخت که نتایج نشان داد بین معدل و شیوه مطالعه همبستگی مثبت وجود دارد و دختران در مقایسه با پسران از شیوه های مطلوب تری بهره می گیرند. از طرفی در تحقیق حاضر مشخص شد که بین نمره عادات مطالعه





دانش‌آموزان سال اول با دانش‌آموزان سال سوم و دوره پیش‌دانشگاهی تفاوت معناداری وجود دارد و میانگین نمره دانش‌آموزان سال اول در کل و در مؤلفه‌های انگیزش یادگیری و برگزاری امتحانات نسبت به دو پایه دیگر بیشتر است. در اینجا باید دقت شود که شاید عملکرد مدرسه عاملی در کاهش انگیزه دانش‌آموزان و عدم استفاده آنان از راهبردهای مطالعه صحیح در سال‌های پایانی تحصیل باشد. در مورد تفاوت مهارت‌های مطالعه براساس رشته تحصیلی، تنها در دو مؤلفه یادداشت کردن و تندرستی، تفاوت بین گروه علوم تجربی و گروه علوم انسانی دیده شد و به نظر می‌رسد نوع رشته تحصیلی تأثیری بر سبک مطالعه و راهبردهای مورد استفاده توسط دانش‌آموزان نداشته باشد.

منظم و کاربست درست مهارت‌های مطالعه در دستیابی دانش‌آموزان به نیازهای آموزشی نقش مؤثری را ایفا می‌کند، و از سوی دیگر با توجه به اینکه سهم آموزش در سید هزینه‌های خانوار قابل تأمل است، بایستی تلاش کرد تا با آموزش راهبردها و سبک‌های صحیح مطالعه به دانش‌آموزان، نتیجه رضایت‌بخشی از دوران آموزش برای آنان و خانواده‌ها فراهم کرد. لذا یافته‌های این پژوهش کاربردی می‌تواند اولیای مدرسه و دست‌اندرکاران امر آموزش را در پیشبرد اهداف آموزشی یاری دهد.

از آنجا که در حال حاضر بخش عمده‌ای از افت تحصیلی دانش‌آموزان به دلیل عدم آشنایی آنان با روش‌های صحیح مطالعه است و داشتن یک برنامه درسی



منابع

۱. حیدری، عباس و کوشان، محسن. (۱۳۸۵). بررسی عادت‌های مطالعه در دانشجویان دانشکده علوم پزشکی سبزوار. مجله دانشکده علوم پزشکی و خدمات بهداشتی - درمانی سبزوار، ۴، ۱۸۹-۱۸۵.
۲. سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۲). روان‌شناسی پرورشی. تهران: انتشارات آگاه.
۳. علی‌بخشی، سیده‌زهرا و زارع، حسین. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش خودتنظیمی یادگیری و مهارت‌های مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان. ۳(۱۵)، ص. ۸۰-۶۹.
۴. فریدونی‌مقدم، مالک و چراغیان، بهمن. (۱۳۸۸). عادت‌های مطالعه و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشکده پرستاری آبادان. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی (۱)، ۲۸-۲۱.
۵. نبوی، سیدجمال‌الدین و عسکریان، مهناز. (۱۳۸۳). عوامل مؤثر بر یادگیری در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد پزشکی تهران. مجله علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی (۱)، ۵۰-۴۱.
6. developing effective study Habits. (2002) Mayland community college S.O.A.R.
7. Mucahit, D., Sukru, A & Bind, A. (2009) An Evaluation on Study Skills on High School Students. 970-966.
8. Riaz, A., Kiran, A & Malik, H. (2002) Relationship of study Habits with Educational Achievement. *International Journal of Agriculture & Biology*. 371-370,3.
9. Sirohi, V. (2004) A study of underachievement in relation to study habits and attitudes.

سرنمون (Prototype) هر اختلال است که در طول ۴۰ سال کار بالینی و آموزش و پژوهش به دست آورده است. واقعیت این است که یادگیری هر موضوعی ابتدا با شکل گیری کلیشه‌ای در مورد آن موضوع صورت می‌گیرد. آشنایی با کلیشه هر بیماری برای درمانگران مبتدی امری حیاتی است. هر چند به تدریج و با افزایش تجربه، فرد از کلیشه فاصله می‌گیرد اما این مسیر از ابتدا با شکل‌گیری طر حواره‌های ساده‌ای شروع می‌شود که معرف سرنمون بیماری مورد نظر باشند. ویژگی مهم دیگر این کتاب توجه به موضوع تورم تشخیصی است و تشخیص‌های مد روز که موضوع بسیار مهمی است و این نکته را به ما گوشزد می‌کند که تکیه صرف و کورکورانه روی ملاک‌های تشخیصی می‌تواند به تشخیص‌های نابجا و نهایتاً آسیب زدن به افراد جامعه بیانجامد. مؤلف، دغدغه‌های خود در این موارد را در قالب کادرهای خاصی بیان کرده که توجه به آن‌ها مانع از تشخیص‌گذاری‌های بی‌مورد خواهد شد. این کتاب در ۱۸ فصل تنظیم شده است. فصل اول به نحوه استفاده از این کتاب اختصاص یافته و فصل‌های دیگر هر کدام به انواع اختلالات روانی پرداخته است.

مبانی تشخیص روان پزشکی براساس DSM - ۵

تألیف: آلن فرانسس؛ ترجمه عبدالرضا منصور ری‌راد. تهران، انتشارات کتاب ارجمند چاپ اول، مهر ۱۳۹۳



نویسنده کتاب حاضر، دستورالعمل‌هایی عملی را برای رسیدن به تشخیص‌های صحیح اختلالات روانی براساس پنجمین دستنامه تشخیصی و آماری اختلالات روانی (DSM - ۵) در اختیار بالینگران قرار داده است. نویسنده این کتاب که خود از تدوین‌گران DSM بوده است، برای حل معضل فراوانی تشخیص‌های نامعین و کاسته شدن دقت بالینی، از ابتکار جالبی استفاده کرده و آن بازگویی

شایع بودن اضطراب امتحان در جمعیت گسترده‌ای از دانش‌آموزان و دانشجویان و لزوم برنامه‌ریزی برای مقابله با آن، مهم‌ترین هدف مؤلف این کتاب بوده است. این کتاب با توجه به آسیب‌هایی که اضطراب امتحان موجب بروز آن‌هاست، ده ایده مفید را برای کاهش این مشکلات ارائه می‌دهد تا در صورت لزوم به کار گرفته شوند. اگر عملکرد دانش‌آموز در امتحان تحت‌الشعاع اضطراب امتحان قرار می‌گیرد، به دانش‌آموز توصیه می‌شود یکی از پیشنهاد‌های کتاب را امتحان کند. مقصود این نیست که این پیشنهادها جایگزین یاری‌رسانی تخصصی هستند؛ بلکه برای کمک به دانش‌آموزان در غلبه بر انواع خفیف تا نیمه شدید اضطراب

راهنمای کاهش اضطراب امتحان

نویسنده: دکتر جان بک، مترجمان: کیومرث جهانگردی و مسعود براتیان انتشارات انجمن اولیا و مربیان، چاپ اول، زمستان ۱۳۹۳.



با مجله‌های رشد آشنا شوید



مجله‌های رشد
تأسیس و انتشارات
روانشناسان ایرانی

مجله‌های دانش آموزی

به صورت ماهنامه و ده شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

رشد کودک: برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و پایه اول دوره آموزشی ابتدایی

رشد نوجوان: برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزشی ابتدایی

رشد دانش‌آموز: برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزشی ابتدایی

مجله‌های دانش آموزی

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

رشد نوجوان: برای دانش‌آموزان دوره آموزشی متوسطه اول

رشد جوان: برای دانش‌آموزان دوره آموزشی متوسطه اول

رشد جوان: برای دانش‌آموزان دوره آموزشی متوسطه دوم

رشد جوان: برای دانش‌آموزان دوره آموزشی متوسطه دوم

مجله‌های نرگس گل عمومی

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

رشد آموزش ابتدایی: رشد تکنولوژی آموزشی

رشد دوره فدا: رشد معلم

مجله‌های نرگس گل تخصصی:

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

رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی: رشد آموزش قرآن و ادب فارسی

رشد آموزش هنر: رشد آموزش هنساز مدرسه، رشد آموزش تربیت بدنی

رشد آموزش علوم اجتماعی: رشد آموزش تاریخ، رشد آموزش جغرافیا

رشد آموزش زبان‌های خارجی: رشد آموزش فارسی، رشد آموزش ترکی

رشد آموزش شیمی: رشد آموزش زیست‌شناسی، رشد آموزش فیزیک

رشد آموزش فیزیک و ریاضیات: رشد آموزش ریاضی، رشد آموزش

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدرسان، مربیان،

مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان دانشگاه فرهنگیان

و کارشناسان گروه‌های آموزشی و «تیم» منتشر می‌شود.

نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۶۶۶

تلفن و فاکس: ۸۸۳۰۱۳۷۸ - ۸۸۳۰۱۳۷۹

وبگاه: www.roshdmag.ir

امتحان طراحی شده‌اند. مترجمان علاوه بر ترجمه کتاب، تلاش کرده‌اند با بهره‌مندی از تجربیات خود و پژوهش‌های دانشجویان، راهکارهای انجام گرفته بر روی اضطراب امتحان، راه کارهای لازم را برای کاهش اضطراب امتحان نیز معرفی کنند تا علاوه

بر دانش‌آموزان و دانشجویان، والدین و معلمان نیز بتوانند با راهنمایی‌های ارائه شده در کتاب زمینه کاهش اضطراب امتحان را فراهم آورند. حجم نسبتاً کم این کتاب کار مطالعه آن را برای خوانندگان آسان می‌کند.



نام کتاب: دختران و پسران متفاوت یاد می‌گیرند

این کتاب، راهنمای عملی برای آموزش مجزای پسران و دختران و منبعی ارزشمند برای معلمانی است که در محیط‌های تک‌جنسیتی آموزش می‌دهند. مؤلفان، راهبردهای کلاسی و علوم مغزی را نیز به روشی کاربردی و قابل فهم با هم ترکیب کرده و توانسته‌اند توازن منطقی بین نظریه و عمل ایجاد کنند. این کتاب مبتنی بر راهبردهای مهم آموزشی تنظیم شده به گونه‌ای که می‌توان از هر بخشی به‌طور مجزا استفاده کرد. کتاب دارای ۳ بخش و ۹ فصل است. بخش اول با عنوان «نمونه‌هایی از

سمیه علی مددی

مفتی محمد رفیع

نحوہ استراک:

پس از واريز مبلغ اشتراك به شماره حساب ۳۹۶۶۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سواره آرمایش كد ۳۹۵ در وجه شركت افست، به دو روش زیر، مشتری كجمله شود:

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد به نشانی: www.roshdnag.ir و تکمیل برگهٔ مشترک به همراه ثبت مشخصات فیش واریزی؛

۲۰. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شدهٔ اشتراک با پست سفارشی یا از طریق دورنگار به شمارهٔ ۷۷۳۳۳۱۹۲. لطفاً کپی فیش را نزد خود نگه دارید.

♦ عنوان مجلات درخواستی:

◆ نام و نام خانوادگی:

♦ تاريخ تولد: ♦ ميزان تحصيلات:

♦ تاريخ تولد: ♦ ميزان تحصيلات:

تلفین: ♦

◆ نشانی کامل پستی:

استان: شهرستان:

خيال::

574

[illegible]

از دین ستیلا بی نسی.

..... منبع پر د اخصی:

◆ اگر قبلاً مشترک مجله رشد بوده‌اید، شما را

1. **Introduction**
 2. **Background**
 3. **Methodology**
 4. **Results**
 5. **Conclusion**
 6. **References**
 7. **Appendix**
 8. **Index**
 9. **Summary**
 10. **Conclusion**
 11. **References**
 12. **Appendix**
 13. **Index**
 14. **Summary**
 15. **Conclusion**
 16. **References**
 17. **Appendix**
 18. **Index**
 19. **Summary**
 20. **Conclusion**
 21. **References**
 22. **Appendix**
 23. **Index**
 24. **Summary**
 25. **Conclusion**
 26. **References**
 27. **Appendix**
 28. **Index**
 29. **Summary**
 30. **Conclusion**

● **دستابی:** نهران، صندوق پستی اور

● فلن اور مستور دین: $77349713 - 13$

◆ هزینه اشتراک سالانه مجلات عمومی رنڈ

◆ هزینه اشتراک سالانه مجلات تخصصی