



فصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
دوره یازدهم / شماره ۳ / بهار ۱۳۹۵ / ۶۴ صفحه
www.roshdmag.ir



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

یادداشت سردبیر

انسان همیشه در سفر است / دکتر علی اصغر احمدی / ۲/

زندگی سالم

چالش انسان در عصر حاضر / کیفیت زندگی و ارتقا / فائزه علیزاده نیا / ۴/

اختلالات روانشناسی

احساس پیری / خزان زودرس زندگی / علی اصغر احمدی / ۷/

اختلالات روان شناسی

حالانها! باشه برای فردا... فردا... شناخت علل اهمال کاری دانش آموزان / نامدار اعتمادی، علیرضا کامور، فاطمه شهامتی، فرحناز اعتمادی / ۹/

زندگی سالم

تکنیک های مقابله با استرس / تن آرامی عضلانی و تنفس عمیق / معصومه شهسوار، طاهر اصلانی / ۱۸/

پژوهش

تفسیرهای وارونه / اعتیاد و باورهای غیرمنطقی و مهارت های اجتماعی در دانش آموزان / محمود شایسته / ۲۱/

مشاوره

کژراهه های نوجوانی / روش های پیش گیری از گرایش به سوء مصرف مواد در نوجوان / نسرين ناصرپور / ۲۷/

رسانه

خلوت های وسوسه انگیز / بهرام فاتح عسگر خاتلو / ۳۱/

تازه های روانشناسی

دیگه چه خبر؟ / علی عظیمی، سارا ساجدی / ۳۷/

روان شناسی تربیتی

پیروزی و شکست تو، مرهون تلاش توست / بازسازی سبک اسناد دانش آموزان و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی / غلامحسین کرمی / ۴۳/

آزمون های روانی

مقیاس بلوغ اجتماعی راثو / دکتر آدیس کراسکیان / ۴۸/

روان شناسی تربیتی

جاذبه یا دافعه؟ انتخاب با ماست / مهارت های ارتباطی معلمان / محمد خلیلی شله بران / ۵۰/

تفسیر نقاشی خانواده

تفسیر شما از این نقاشی چیست؟ / علی اصغر احمدی / ۵۷/

آزمون های روانی

پرسش نامه عادت های مطالعه PSSHI / دکتر ابوالفضل کرمی، فاطمه السادات شاه زیدی / ۵۸/

معرفی کتاب / احمد صافی / ۶۴/

مدیر مسئول: محمد ناصری

سردبیر: دکتر علی اصغر احمدی

مدیر داخلی: ناهید ابراهیم زاده

هیئت تحریریه:

علی اصغر ایزدی

دکترحسین سلیمی بچستانی

بهزاد دهنوی

حمیدرضا زین الدینی

احمد صافی

دکتر شکوه نوابی نژاد

ویراستار: جعفر ربانی

طراح گرافیک: محمود حسینی

نشانی دفتر مجله:

تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶

صندوق پستی ۶۵۸۵ / ۱۵۸۷۵

تلفن ۰۲۱ ۸۸۸۳۱۱۶۱ (داخلی ۳۷۴)

نمابر: ۰۲۱ ۸۸۴۹۰۱۰۹

پيام نگار: moshaveremadrese@roshdmag.ir

پيامک: ۰۳۰۰۰۸۹۹۵۰۸

roshdmag

تلفن پیام گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲

کد مدیر مسئول: ۱۰۲

کد دفتر مجله: ۱۱۳

کد مشترکین: ۱۱۴

تلفن امور مشترکین:

۷۷۳۳۶۶۵۵ و ۷۷۳۳۶۶۵۶

شمارگان: ۱۲۰۰۰ نسخه

چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

- مقاله هایی که برای درج در مجله می فرستید، باید با اهداف و رویکردهای آموزشی تربیتی فرهنگی این مجله مرتبط باشند و نباید قبلاً در جای دیگری چاپ شده باشند.
- مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می کنید، این موضوع را قید بفرمایید. ● مقاله یک خط در میان، در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شود. مقاله ها می توانند با نرم افزار word و بر روی CD و یا از طریق پیام نگار مجله ارسال شوند. ● نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قراردادن جدول ها، شکل ها و عکس ها در متن مشخص شود. ● مقاله باید دارای چکیده باشد و در آن هدف ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. ● کلمات حاوی مفاهیم نمایه (کلید واژه ها) از متن استخراج و روی صفحه ای جداگانه نوشته شوند. ● مقاله باید دارای تیتراژ اصلی، تیتراژ فرعی در متن و سوتیتر باشد. ● معرفی نامه 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.

انسان همیشه

دقیق و حسابرسی‌های سخت‌گیرانه با بهار قیاس کرد؟ آری می‌توان چنین کرد. برای آن کس که در قیامت چشم بینا دارد، برای آن کس که سبک‌بار است و سبک‌بال وارد صحرای قیامت می‌شود؛ برای آن کس که در تمام زندگی شوق دیدار یار را در دل پرورانده، برای او که عصیان خداوند را برنتافته و هر گونه حرمت‌شکنی را با دلی رنجور به نظاره نشست؛ برای آنی که از خودخواهی‌ها، ظلم‌ها، سرکشی‌ها، ددمنشی‌ها، به تنگ آمده؛ برای آنی که عمری بر غربت اولیای الهی ندیده و نالیده؛ و برای تمامی آنانی که از باطل گریزان بوده و در انتظار حق مطلق موی سپید کرده‌اند، قیامت صحنه زیبای زندگی است؛ قیامت برایش بهار زندگی است. قیامت جمع‌گاه اولین و آخرین است؛ قیامت تجلی‌گاه اراده محض الهی است و چه جلوه‌گاه زیبایی؟! ولی برای آنانی که غرق دنیا گشته‌اند؛ برای آنانی که در تردید آخرتند؛ برای آنانی که برای گذران شکسته‌بسته این زندگی، از انجام هر عملی پرهیز ندارند؛ برای آنانی که دروغ می‌گویند، سخن چینی می‌کنند، فتنه‌گری کرده، آتش در کوره دشمنی‌ها

بهاری دیگر از راه رسید. اگرچه هر فصلی، در جای خود زیبایی‌های خاصی دارد و هر فصل نیز طرفداران ویژه خود را، لکن هیچ فصلی در زیبایی و دل‌ربایی چون بهار مورد اتفاق همگان نیست. همگان واژه بهار را تداعی‌گر شکفتگی، طراوت، زندگی، نسیم دلنشین و روح‌افزا، زاینده‌گی و حیات بعد از مردگی می‌دانند. قرآن کریم، به زیبایی، بهار را آیتی از برپایی قیامت می‌شمارد؛ آن‌جا که می‌فرماید: یخرج الحی من المیت و یخرج المیت من الحی و یحیی الارض بعد موتها و کذلک تخرجون (سوره روم آیه ۱۹) زنده را از مرده بیرون آورد و مرده را از زنده و زمین را پس از مردنش زنده می‌سازد و شما را نیز این‌گونه زنده خواهد کرد.

این آیه، چه آیه امیدبخشی است که در آن برپایی قیامت، به بهار تشبیه می‌شود، در حالی که می‌دانیم قیامت برای بسیاری از ما یادآور سختی، شدت، غلظت و حساب‌کشی است و آیا این واژه‌ها و تعبیرات می‌تواند با یاد بهار، یعنی طراوت و شادی و شادابی متداعی شود؟ آیا می‌توان قیامت را با آن توصیف‌های

در سفر است

رهاورد بهار برای مشاوران

علی اصغر احمدی

و کم‌ترین خواسته‌اش بهشت است. این انسان می‌داند که برای رسیدن به سرمنزل مقصود، باید از امام خود پیروی کند. او امام زمان خویش را می‌شناسد. انسان مطلوب در نگاه مشاور مسلمان همیشه در حال سفر و صیورورت است؛ او ساغر و صائر است. از این رو او را کمک می‌کند تا خستگی‌ها را از تن بیرون کرده و به سفر خود ادامه دهد. انسان اسلامی، در رفتن و پویندن زندگی می‌یابد نه در ماندن و سکون، چنین انسانی مرگش آغاز حیات است. همان‌گونه که طبیعت حیات خود را با بهار آغاز می‌کند، انسان تراز اسلامی، نه تنها در این جهان با اطمینان و آرامش زندگی می‌کند که مرگ را نیز آغاز بهار زندگی می‌بیند. چرا که: «اذا مات ابن آدم، قامت قیامته» خدایا ما را در زمره کسانی قرار ده که در این دنیا چنان پاکیزه زیستند که مرگ آغاز بهار زندگیشان باشد.

خدایا چنان کن سرانجام کار
تو خشنود باشی و ما رستگار

و تباهی‌ها می‌ریزند، از خدا غافل‌اند و در خودبینی خود غرق؛ و برای آنانی که چشم بر آیات الهی بسته‌اند، قیامت آغاز تاریکی‌هاست؛ آغاز سرگردانی، بی‌سامانی، وحشت و عذاب است. قیامت برای پاکان آغاز بهار راستین زندگی است و برای ناپاکان آغاز تیره‌روزی و سیاهی است.

برای تمامی فرزندان آدم، برای تمامی نسل‌ها و در تمامی سرزمین‌ها، بهاری را آرزومندم که به بهار حقیقی عالم پیوسته باشد. مشاوره در نگاه اسلامی، زندگی را در برهه حقیقی خود، از مبدأ تا معاد گسترده می‌بیند. مشاوران با نگاهی چنین گسترده، سعادت‌مندی و به‌زیستی انسان را برای ابدیت می‌خواهند. برای این چنین مشاورانی، زمانی کار به نتیجه رسیده است که یاری خواهان آنان، با چهره‌هایی گشاده، خدا را به نظاره نشستند؛ باشند؛ درونی مصفا و عاری از پلیدی داشته و با یاد خدا آرامش و اطمینان داشته باشند. برای مشاوران مسلمان، انسان تراز، انسانی است که با خدا زیسته و متوکل به اوست. انسان الگو انسان ابدی است نه انسان محصور در میان دو نقطه تولد و مرگ

چالش انسان در عصر حاضر

فائزه علیزاده نیا

دبیر آموزش و پرورش، منطقه جوکار استان همدان

کیفیت زندگی و ارتقا

اشاره

امروزه بسیاری از صاحب نظران و محققان علوم روان شناختی در پی یافتن راهکارهایی برای بهبود کیفیت زندگی مردم در جوامع بشری هستند. آن‌ها می‌دانند، چون با افزایش سطح کیفیت زندگی مردم یک جامعه، کارایی، بهره‌وری، مشارکت اجتماعی و احساس رضایت در بین افراد جامعه نیز افزایش می‌یابد. بنابراین مشخص کردن عواملی که بتواند باعث تحول در زندگی افراد شود و بر کیفیت زندگی بشری بیفزاید، اهمیت دارد. این پژوهش با استفاده از روش توصیفی انجام شده است. گردآوری داده‌ها به روش اسنادی و مطالعه کتابخانه‌ای و همچنین جست‌وجو در تارنماهای مرتبط صورت گرفته است. همچنین سعی شده در ابتدا شاخص‌های تعیین‌کننده کیفیت در زندگی افراد شناسایی شود و سپس راه‌کارهایی در جهت بهبود این شاخص‌ها و در نتیجه بهبود کیفیت زندگی معرفی شود.

در یک تقسیم‌بندی دیگر که توسط واحد اکتونومیست^۱ (۲۰۰۵) صورت گرفته است عوامل نه‌گانه کیفیت زندگی و شاخص‌های به کار گرفته شده در نمایش چنین عواملی عبارت‌اند از:

۱. تعالی مادی: سرانه تولید ناخالص ملی
۲. سلامتی: امید به زندگی
۳. ثبات سیاسی و امنیت: نرخ ثبات سیاسی و امنیت
۴. زندگی خانوادگی: نرخ طلاق (در هر هزار نفر)

۵. زندگی اجتماعی: نرخ حضور در اماکن مذهبی یا عضویت در سندیکاها
۶. اقلیم و جغرافیا: عرض جغرافیایی، شرایط اقلیمی بین گرم‌تر و سردتر را مشخص می‌سازد
۷. امنیت شغلی: نرخ بیکاری
۸. آزادی سیاسی: متوسط شاخص‌های آزادی‌های مدنی و سیاسی
۹. برابری جنسیتی: نسبت متوسط درآمد مرد و زن، براساس آخرین داده‌های در دسترس

۲. هدف پژوهش

۱. معرفی شاخص‌ها و عوامل تعیین‌کننده کیفیت زندگی افراد جامعه؛
۲. ارائه راهکارهای مناسب برای استفاده از این شاخص‌ها در جهت بهبود کیفیت زندگی.

۳. سؤال پژوهش

چگونه می‌توانیم کیفیت زندگی خود و خانواده‌مان را بهبود بخشیم؟

کلیدواژه‌ها: کیفیت زندگی، شاخص کیفیت، بهبود

۱. بیان مسئله

مفهوم کیفیت زندگی، مفهومی پیچیده و مبهم و متأثر از زمان و مکان و ارزش‌های فردی و اجتماعی است. صاحب نظران معتقدند کیفیت زندگی عبارت است از میزان برخورداری از نیازهای اساسی مانند آموزش، بهداشت، اشتغال، نشاط، شادکامی، رضایت از زندگی، رسیدن به اهداف مورد نظر فردی و ارتقا و تقویت استعدادهای افراد.

اما از نظر شهیندخت خوارزمی (۱۳۸۶): کیفیت مفهومی است که مؤلفه‌های عینی آن براساس ارزش‌های فردی و اجتماعی تعریف می‌شود. اما با توجه به اینکه انسان براساس تصویر ذهنی خود از واقعیت - نه خود واقعیت - زندگی می‌کند می‌توان به این نکته اشاره کرد که برداشت‌های ذهنی هر فرد از کیفیت زندگی می‌تواند مؤلفه‌های ذهنی وی از سنجش کیفیت

زندگی اش باشد.

■ مؤلفه‌های فردی:

- رفاه مادی
- تغذیه مناسب
- مسکن راحت
- محیط سالم
- سلامتی
- دسترسی به خدمات باکیفیت و امکانات ورزشی.

■ مؤلفه‌های اجتماعی:

- زندگی خانوادگی سالم
- آموزش و تحصیل
- دین، مذهب و کیفیت روابط
- امنیت اقتصادی و سیاسی
- امنیت شغلی

■ مؤلفه‌های ذهنی:

- نگاه فرد به زندگی
- میزان رعایت حقوق فرد در جامعه
- سهم تلاش‌های خانواده و جامعه در تأمین نیازهای خود
- نیازهای فرد



صاحب نظران معتقدند کیفیت زندگی عبارت است از میزان برخورداری از نیازهای اساسی مانند آموزش، بهداشت، اشتغال، نشاط، شادکامی، رضایت از زندگی، رسیدن به اهداف مورد نظر فردی و ارتقا و تقویت استعداد های افراد

۴. نقش عوامل فردی در بهبود کیفیت زندگی

به دلیل ارتباط نزدیک رشد اقتصادی و رفاه جوامع، اقتصاددانان همواره در پی یافتن راه حل هایی برای افزایش رشد اقتصادی و در نتیجه بالا بردن کیفیت زندگی مردم بوده اند. داشتن یک شغل مناسب و درآمد کافی برای برآوردن حداقل نیازهای یک فرد به وی احساس آرامش می دهد. نتیجه مطالعه حریرچی و همکاران (۱۳۸۸) نشان می دهد که بین کیفیت زندگی و سرمایه اجتماعی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. افرادی که از رفاه اجتماعی و اقتصادی برخوردارند می توانند در محیطی آرام و با درآمد کافی زندگی کنند.

تعدد اجزای تشکیل دهنده شاخص کیفیت زندگی حاکی از این است که اگرچه اقتصاد در بهبود سطح زندگی نقش مؤثری دارد ولی، شرط کافی برای ارتقای کیفی زندگی محسوب نمی شود و شروط دیگری نیز برای ارتقای این شاخص در زندگی افراد لازم است.

بی شک سلامتی افراد نیز نقش مؤثری در کیفیت زندگی آنان دارد. طبق تحقیقات انجام شده توسط پژوهشگران بین سلامت روان و سلامتی جسم با کیفیت زندگی رابطه معناداری وجود دارد. استرس، اضطراب، افسردگی و بی خوابی و بیماری های جسمی می توانند امید به زندگی را در فرد کاهش دهند؛ برعکس، شادی و نشاط، آرامش، زندگی در محیطی سالم و ورزش های روزانه می توانند احساس رضایت در فرد

ایجاد کنند.

در زندگی شلوغ و پر تنش امروز، رفتن به دامن طبیعت و بودن در کنار خانواده از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است. رفتن به تعطیلات و گذراندن اوقات فراغت به فرد حس آرامش می دهد و نگرانی ها را از او دور می کند. تنهایی و بی بهره بودن از روابط سالم اجتماعی روی سلامتی روح و جسم افراد تأثیر منفی خواهد گذاشت. برقراری ارتباط با دیگران، پذیرش مسئولیت های مختلف، افزایش مشارکت ها و فعالیت های اجتماعی به نوعی موجب افزایش حس اعتماد به نفس و تقویت روحیه خود باوری در فرد می شود. همچنین به این وسیله می توان نوعی مقبولیت اجتماعی از سوی دیگران را برای خود ایجاد کرد

۵. نقش عوامل اجتماعی در بهبود کیفیت زندگی

داشتن رابطه خوب و تعاملی با همسر که همراه با ابراز احساسات و تقسیم مسئولیت ها باشد، همچنین روابط نزدیک والدین با فرزندان، و داشتن روابط با بستگان، اقوام و دوستان می تواند موجب افزایش تعاملات اجتماعی و رشد فرد شود. نتایج تحقیقات زهرا پاداش (۱۳۹۰) نشان می دهد که بین کیفیت زندگی و شادمانی همسران رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؛ از این رو محققان با توجه به تأثیر شادی در سلامت روانی افراد، به دنبال یافتن راهکارهایی جهت افزایش شادمانی هستند.

رفتارهای نوع دوستانه از جمله رفتارهای اجتماعی است که به فرد احساس رضایت می بخشد. کمک به دیگران، سعی در حل مشکلات آنان و مشارکت در انجام امور خیریه در سلامت روانی و آرامش افراد تأثیر دارد.

نگرش دینی فرد، به علت تأثیری که بر نحوه تعامل او با جهان به جای می گذارد، نقش غیرقابل انکاری در کیفیت زندگی وی دارد. ماتیوز ۳۵۰ تا ۴۰۰ مورد را در مطالعات خود پیدا کرد که نشان می داد

داشتن رابطه خوب و تعاملی با همسر که همراه با ابراز احساسات و تقسیم مسئولیت ها باشد، همچنین روابط نزدیک والدین با فرزندان، و داشتن روابط با بستگان، اقوام و دوستان می تواند موجب افزایش تعاملات اجتماعی و رشد فرد شود

افراد دارای اعتقادات قوی مذهبی و محکم، نسبت به افرادی که اعتقادات ضعیف تری دارند، از سلامت، طول عمر و کیفیت زندگی بالاتری بهره مندند، وابستگی آن ها به اعتیاد و موادمخدر کمتر است و از سلامت روانی بیشتری برخوردارند. (ستال کاپ ۱۹۹۹)

افراد دارای تحصیلات عالی در تصمیم گیری های مربوط به خانه و خانواده، مشارکت بیشتری نسبت به افراد فاقد تحصیلات عالی دارند. همچنین، آن ها در روش تربیت فرزند، بیشتر از روش های دموکراتیک و قانون مند استفاده می کنند تا از روش های تحکم آمیز و اقتدارطلبانه. توجه به این نکته که فرزندی که با روش قانون مند پرورش یافته اند، احساس استقلال و توان مندی بیشتری در مقایسه با روش تربیت سخت گیرانه خواهند داشت، اهمیت موضوع را روشن می سازد. به طور کلی، ارتقای تحصیلات عالی، سبب افزایش احساس اثربخشی و کارآمدی در افراد می شود و با یافتن اعتماد به نفس بیشتری همراه است. (محسنی تبریزی و براری، ۱۳۸۹)

این تحقیقات و تحقیقات دیگری نظیر آن ها نشان می دهد که نقش تحصیلات بالا در بهبود کیفیت زندگی را نمی توان انکار کرد. کسب علم و دانش، از موضوعاتی است که از سوی قرآن کریم و امامان معصوم (ع) بر آن تأکید شده و در این زمینه، تفاوتی میان زنان و مردان نیز وجود ندارد. همه مسلمانان به این امر



افراد دارای اعتقادات قوی مذهبی و محکم، نسبت به افرادی که اعتقادات ضعیف‌تری دارند، از سلامت، طول عمر و کیفیت زندگی بالاتری بهره‌مندند، وابستگی آن‌ها به اعتیاد و مواد مخدر کمتر است و از سلامت روانی بیشتری برخوردارند

موظف شده‌اند.

موقعیت شغلی، امنیت شغلی و رضایت شغلی نیز از دیگر عوامل مهم و تأثیرگذار بر کیفیت زندگی افراد هستند. افرادی که روابط شغلی موفق دارند و در برخورد با مافوق یا زیردستان رفتار خوبی از خود نشان می‌دهند و همچنین از محیط شغلی خود راضی هستند در محل کار، کارایی بیشتری از خود نشان می‌دهند.

۶. نقش عوامل ذهنی در بهبود کیفیت زندگی

همه ما به خوبی می‌دانیم که عوامل فردی و اجتماعی که به آن اشاره کردیم نقش مهم و اساسی در بهبود کیفیت زندگی افراد بازی می‌کنند. اما فردی را تصور کنید که از همه آن شرایط مانند مسکن مناسب و رفاه اقتصادی، تغذیه مناسب، مسکن راحت، محیط سالم، سلامتی، دسترسی به خدمات باکیفیت و امکانات ورزشی، زندگی خانوادگی سالم، آموزش و تحصیل و... برخوردار است اما احساس خوشبختی نمی‌کند و شاد نیست! این امر نشان می‌دهد که کیفیت زندگی از دید خود فرد و تصورات ذهنی او به میزان احساس رضایت از خویشتن وابسته است. هر فرد، اگر احساس کند که در زندگی، به خواسته‌هایش دست پیدا نکرده و نیازهایش برآورده نشده است به نوعی، احساس نارضایتی می‌کند و احساس او این است که کیفیت زندگی اش نامطلوب است. البته برداشت افراد با

یکدیگر متفاوت است. برداشت هر شخص منعکس‌کننده نگرش و ارزیابی ذهنی او از زندگی است که البته قابل تغییر است. در مجموع، برای ایجاد حس رضایت در افراد و بهبود شاخص‌های فردی و اجتماعی و ذهنی بهتر است از روش‌های مشاوره‌ای و آموزشی مبتنی بر درمان استفاده کنیم.

۷. نتیجه

برای بهبود کیفیت زندگی می‌توان از روش‌های آموزشی و مشاوره‌ای استفاده کرد. در روش‌های آموزشی افراد را آموزش می‌دهیم تا بتوانند با حفظ سلامت روانی و جسمانی خود و جلوگیری از ابتلا به بیماری‌های جسمی و روانی نظیر افسردگی و اضطراب سطح رضایت از خودشان را بالا ببرند و همچنین با کسب مهارت‌های زیر حس اعتماد و خودباوری را در خود تقویت کنند:

- مهارت مدیریت بحران؛
- مهارت شناسایی استعدادها؛
- مهارت زندگی سالم؛
- مهارت تصمیم‌گیری؛
- مهارت تأمل و بازپس‌نگری؛
- توجه به تأثیر الگوی زندگی فرد بر نزدیکان؛
- آمادگی برای اصلاح مسیر و الگوی زندگی.

نتیجه مطالعه عابدی (۱۳۸۳) در استفاده از روش‌های مشاوره‌ای نشان می‌دهد که باید تلاش کرد، ضمن مشاوره تخصصی با افراد و کشف افکار و مشکلات آنان، با روش‌های مشاوره‌ای مختلف از جمله شناخت‌درمانی یا رفتاردرمانی از میزان افسردگی یا اضطراب آن‌ها کاسته شود. فریش (۲۰۰۶) با ترکیب رویکرد شناختی- رفتاری آرون تی بک و روان‌شناسی مثبت به همراه استفاده از استعاره، آموزش آرمیدگی و مراقبه «مشاوره مبتنی بر بهبود کیفیت زندگی»

را ارائه می‌دهد. زهرا پاداش (۱۳۹۰) در پژوهش‌هایش درمان مبتنی بر بهبود کیفیت زندگی را، که هدف آن ایجاد شادکامی و رضایت از زندگی است، براساس الگوی ۵ راهه زیر معرفی می‌کند:

۱. شرایط زندگی؛
۲. نگرش‌ها؛
۳. استانداردهایی که ما برای خودمان تعریف کرده‌ایم؛
۴. ارزش‌ها؛
۵. رضایت کلی از زندگی.

این الگو به مراجعین کمک می‌کند تا رضایت و شادکامی خود را افزایش دهند. اما دولت‌ها نیز سهم بسزایی در افزایش سطح کیفیت زندگی مردم خود دارند. دولت می‌تواند بهبود کیفیت زندگی را در دستورکار خود قرار داده و سیاست‌گذاری‌های اقتصادی و اجتماعی را براساس آن انجام دهد. همچنین با ارائه خدمات بهداشتی ارزان و باکیفیت، کاهش شکاف میان افراد پردرآمد و کم‌درآمد جامعه، ایجاد شغل، مسکن و بازسازی نظام آموزشی و ظایف خویش را در قبال این مهم انجام دهد.

پی‌نوشت

1. Economist Intelligence Unit

منابع

۱. عابدی، محمدرضا، شادی در خانواده، انتشارات مطالعات خانواده، ۱۳۸۳
۲. پاداش، زهرا، اثربخشی آموزش روان‌درمانی مبتنی بر بهبود کیفیت زندگی بر شادکامی همسران، فصل‌نامه مشاوره و روان‌درمانی خانواده، سال اول، شماره ۱، ۱۳۹۰
۳. شهیندخت خوارزمی، «کیفیت زندگی و شاخص خوشبختی»، همشهری آنلاین، شنبه سیزدهم مردادماه ۱۳۸۶ خورشیدی
۴. حریری، میرزایی، جهرمی «چگونگی وضع کیفیت زندگی شهروندان شهر پردیس» فصل‌نامه پژوهش‌های اجتماعی سال ۲، شماره ۴، ۱۳۸۸
۵. براری، مرضیه؛ محسنی تبریزی، علیرضا، «تدقیق در پیامدهای اجتماعی تحصیلات عالی در زنان»، تحقیقات زنان، سال چهارم، شماره ۱، ۱۳۸۹
6. frish, M.B., *Quality of life therapy new jersey*, Jhone Wiley & sons, 2006.
7. stalcup, Elizabeth moll., *does prayer heal*, www.christianity.net/virtue/8v6
8. Economist Intelligence Unit , *Quality of life, Quality of life, 2005*

احساس پیری

خزان زودرس زندگی

علی اصغر احمدی

مقدمه

پیری فرایندی طبیعی است که خداوند تبارک و تعالی، انسان را متنعم به آن می‌کند. پیری، مرحله‌ای از زندگی است و تجربه آن می‌تواند درهایی از احساس و ارستگی، بی‌نیازی، از خودگذشتگی، خیرخواهی، رقت قلب، عبودیت و بسیاری از تجارب ناب انسانی را به روی آدمی باز کند. فرد در این دوره، نیازی به اثبات خود ندارد؛ نمی‌خواهد فتح الفتوح داشته باشد؛ نمی‌خواهد در زندگی جای کسی را بگیرد؛ نمی‌خواهد به دنبال اهدافی برود که به زودی آن‌ها را به جا گذاشته و از این دنیا خواهد رفت. در کنار پیری البته مشکلاتی چون ناتوانی، بیماری، به هم خوردن چرخه خواب و بیداری و احتمالاً مشکل مالی، پراکنده شدن فرزندان و مسائلی از این دست خواهد بود، هر چند که تمامی این‌ها، لزوماً، برای همه کس پیش نمی‌آید؛ ممکن است برای کسانی، بخشی از این تغییرات محقق شده و برای برخی دیگر، بخش دیگری، به هر حال، این تغییرات بخشی از تابلوی زندگی انسان در دوره پیری است. ولی محور اصلی صحبت من در این مقاله، نفس پیری نیست بلکه «احساس پیری» است.

کلیدواژه‌ها: پیری، احساس پیری، زندگی

احساس پیری، فرایند طبیعی زندگی نیست و شاید ربط مستقیمی هم به پیری نداشته باشد. احساس پیری ممکن است بسیار زودتر از پیری به سراغ کسی بیاید و قبل از آنکه پیری برسد او را از میدان زندگی به در کند. احساس پیری، آدمی را گوشه‌نشین و منزوی کند و چه بسا کسی در اثر احساس پیری بمیرد، قبل از آنکه به أجل مقدر الهی از دنیا برود. احساس پیری شاید نوعی خودکشی تدریجی باشد. این احساس، به معنای احساس از کار افتادگی و کم‌حرکی و فقدان شور زندگی، خود نوعی بیماری است، همان‌گونه که افسردگی یک بیماری است. بنابراین از یک سو باید پیش‌گیری شود و از سوی دیگر اگر کسی به آن مبتلا شد باید درمان گردد.

ما، در اینجا، برای شناخت بیماری احساس پیری مهم‌ترین علائم آن را توضیح می‌دهیم. از طریق این شناخت است که می‌توان از آن جلوگیری نمود و حتی آن را درمان کرد.

۱. احساس به‌انتهای خط رسیدن. اولین علامتی که در رفتار و کلام یک مبتلا به احساس پیری مشاهده می‌شود، احساس رسیدن به انتهای خط زندگی است. ضرب‌المثل معروف «آرد خود را بیخته و الک را آویخته»، بیان همین احساس است. کسی که، در هر سنی، احساس می‌کند دیگر کاری وجود ندارد که در زندگی انجام دهد و یا انجام هر کاری از توان او خارج است، احساس به‌انتهای خط رسیدن می‌کند. چنین احساسی ربطی به سن ندارد و هر کس در هر سنی می‌تواند در تازه‌ای از زندگی

را به روی خود باز کند؛ به‌ویژه انسان معتقد به زندگی جاوید، تا آخرین دم می‌تواند کاری نو کند.

۲. از دست دادن شوق زندگی. نشانه دیگر احساس پیری فروکش کردن شوق زندگی است. این احساس، مانند افسردگی، انسان را از انگیزه تهی می‌کند، شادابی را از او می‌گیرد، خنده و شوخی را در او می‌خشکاند و گوشه‌گیری و صُلب بودن را به او تحمیل می‌کند. برای فرد مبتلا به احساس پیری، حتی با طلوع خورشید امیدی در او غروب می‌کند و این ربطی به پیری ندارد، بلکه حاصل احساس پیری است.

۳. کم‌تحركی. احساس پیری، فرد را از تحرک می‌اندازد. شخص مبتلا به این بیماری بیشتر تمایل دارد خانه‌نشین باشد و در خانه هم، بیشتر تمایل دارد به میل و رختخواب نزدیک‌تر باشد تا به حیاط و اتاق نشیمن. در حالی که پیرها باید، و می‌توانند، تا آنجا که ممکن است تحرک داشته باشند؛ پیاده‌روی کنند، تند راه بروند، و حتی تا آنجا که می‌توانند کارهای خود و بلکه برخی از کارهای دیگران را انجام دهند. احساس پیری انسان را از تمامی این تحرکات می‌اندازد.

گاهی کوچک‌ترین بهانه می‌تواند کم‌تحركی را بر زندگی انسان مبتلا به احساس پیری، به شدیدترین شکل حاکم کند. گاه دردهای آرتروزی و روماتیسمی و یا بیماری‌های بسیار جزئی و کوچک، شخص را چنان از تحرک می‌اندازد که ضعیف شدن ماهیچه‌ها، از کارافتادگی تدریجی سیستم حرکتی و سلسله عصبی را به او تحمیل می‌کند.

۴. احساس بیماری. بیماری، جزئی از زندگی ما انسان‌هاست. ولی نوع احساسی که ما نسبت به بیماری داریم، ضرورتاً جزئی از زندگی‌مان نیست. ما آن را انتخاب می‌کنیم و می‌توانیم تغییر دهیم. انسان به سخت‌ترین بیماری‌ها می‌تواند امیدوارانه بنگرد و برعکس به ساده‌ترین بیماری‌ها به چشم یک دیو هولناک نگاه کند. احساس پیری فرد را در چنگال چنین دیوی اسیر می‌سازد و به او بیماری و ناتوانی القا می‌کند. همچنین هر گونه علامت ساده‌ای از درد و بدکارکردی بدن را در نظر وی به شکل یک بیماری لاعلاج جلوه می‌دهد. این احساس، حتی دردهای معمول در بدن فرد را هم چنان در مرکز توجه او قرار می‌دهد که نمی‌تواند لحظه‌ای از فکر آن خلاص شود. اگر هر کس، لحظه‌ای روی بدن خود تمرکز کند و احساس‌های بدنی خود را در سراسر بدن خود مورد توجه و مرور قرار دهد، مشاهده خواهد کرد که نقاط گوناگون بدن او درد می‌کنند. در واقع، این‌ها دردهایی هستند که پیوسته با انسان همراه‌اند ولی شوق زندگی و مشغولیت‌های معمول زندگی نمی‌گذارد آن‌ها را احساس کند. با احساس پیری

و کم‌تحركی، چنین احساس‌هایی که سراسر عمر با فرد بوده، درد او را چنان بزرگ می‌کند که گویی دردی بی‌درمان است.

۵. تخریب رابطه با همسر. یکی دیگر از پی‌آمدهای احساس پیری، تخریب رابطه با همسر است. سخن گمراه‌کننده‌ای در بین مردم رایج است که وقتی می‌بینند همسران کمی مسن به هم نزدیک می‌شوند، می‌گویند مگر عروس و داماد چهارده‌ساله‌اید؟! این جمله به شکل ضمنی به افراد مسن القا می‌کند که وقتی با به سن پیری گذاشتند باید اقتضائات زناشویی را نیز یک‌سره ترک کنند؛ در حالی که چنین برداشتی می‌تواند آسیب‌های جدی به زندگی انسان بزند.

دلیلی وجود ندارد که زوج‌های پا به سن گذاشته، رخت‌خواب خود را جدا کرده و دور از یکدیگر بخوابند. دلیلی ندارد از تلذذهای طبیعی زن و مرد اجتناب و از اظهار عشق و علاقه به یک‌دیگر دوری کنند. دلیلی ندارد چون پیر شده‌اند نسبت به یک‌دیگر تجرّی کرده و با هم درشتی کنند، دلیلی ندارد تصمیمات و سخنان یک‌دیگر را به مسخره گرفته و پشت سر یک‌دیگر غیبت کنند. این گونه رفتارها می‌تواند ناشی از غلبه احساس پیری بر آن‌ها باشد، چرا که اغلب قبل از آن این گونه با یک‌دیگر رفتار نمی‌کرده‌اند.

۶. واگذاری امور زندگی به اطرافیان. از دیگر پی‌آمدهای غلبه احساس پیری به انسان، خالی کردن میدان‌هایی است که علی‌القاعده باید بر عهده خود شخص باشد. کارهایی وجود دارد که انسان باید تا توان در بدن دارد و تا قدرت اداره آن امور را دارد، خودش آن‌ها را مدیریت کرده و در آن زمینه‌ها تصمیم‌گیری یا تصمیم‌سازی کند. غلبه احساس پیری موجب خالی کردن میدان توسط فرد می‌شود. هر شخص تا وقتی که زنده است و توان دارد، باید امور مالی خود را، خود مدیریت کند؛ تا می‌تواند، باید امور شخصی‌اش را خود انجام دهد؛ در نظافت، پخت‌وپز، خرید منزل و کارهای مربوط به آن، تصمیم بگیرد و خود، کار خود را انجام دهد. واگذاری چنین اموری، پیش از موعد و به دلیل غلبه احساس ناتوانی و پیری، به استقبال مرگ رفتن است. انجام مجموعه این کارها و غلبه علائم احساس پیری، از دست دادن فرصت‌های زیبایی است که خداوند به انسان عطا کرده است. با مغلوب شدن در برابر احساس‌هایی چون پیری، افسردگی، ناامیدی و بدبینی، فرصت‌ها را نسوزانیم!

حالانه! باشه برای فردا... فردا... فردا

شناخت علل اهمال‌کاری دانش‌آموزان



نامدار اعتمادی، علیرضا کامور، فاطمه شهامتی و فرحناز اعتمادی

مقدمه

اهمال‌کاری فرایندی ضدانگیزشی، ناشی از فقدان میل و رضایت برای انجام کار است. به عبارت دیگر، اهمال‌کاری تأخیر عامدانه یا تأخیر شخص در انجام تکلیفی است که بر عهده گرفته و یا باید انجام شود. هر فردی ممکن است انجام برخی از مسئولیت‌ها و وظایف خود در زندگی‌اش را به تأخیر بیندازد. برای مثال، بعضی پرداخت‌ها یا قرار ملاقات‌های خود را به تأخیر می‌اندازند، در حالی که برخی دیگر کارهای منزل، تکالیف شخصی، تکالیف تحصیلی یا آمادگی برای امتحانات را به تعویق می‌اندازند. این گونه رفتارها ممکن است فرد را چنان تحت تأثیر قرار دهد که در شکل‌های بی‌قراری در شب، استرس‌های طولانی، پشیمانی و افسوس، وحشت‌زدگی، کنار کشیدن از کار، یا به صورت نارضایتی نمود پیدا می‌کند. این گونه رفتار، صرف‌نظر از سبب‌شناسی، به دلیل پیامدهای شناختی و هیجانی منفی که دارد رفتاری ناسازگارانه است. در واقع، اهمال‌کاری یا تعلل‌ورزی، به نوعی فرایند ضد انگیزشی است که در آن شخص تصمیم می‌گیرد به‌سوی انجام کارها حرکت نکند، برای مثال، تکالیف درسی‌اش را به پایان نرساند. (شاهرخی و همکاران، ۱۳۹۲)

بسیاری از افراد به‌خاطر اهمال‌کاری پیامدهای منفی دریافت می‌کنند و چه‌بسا دچار افسردگی و اضطراب هم بشوند. اکثر افراد می‌پذیرند که حداقل گاهی اوقات اهمال‌کاری کرده‌اند در حالی که بخشی از جمعیت جهان می‌پذیرند که اساساً از عادت اهمال‌کاری برخوردارند و هزینه‌های زیادی برای آن پرداخت کرده‌اند. (فراری و جانسون و مک کاون^۱، ۱۹۹۵ به نقل از فاران^۲، ۲۰۰۴)

درد دل خانواده‌ها درباره وضعیت تحصیلی فرزندان‌شان و شکایت از عدم دستیابی آنان به نمرات بالا و پیشرفت‌های مورد انتظارشان، حضور افراد ناموفق در رسیدن به آرزوها و ناراضی از

شرایط فعلی، افرادی که احساس می‌کنند کارهایی را که به اتمام رسانیده‌اند به اندازه کافی خوب نیست، افرادی که احساس می‌کنند کارها را باید صد درصد درست انجام دهند، وگرنه فردی متوسط و یا بازنده‌اند؛ همچنین در زمینه خاص تحصیلی، صحنه‌هایی از قبیل دانشجویان سراسیمه و نگران که نوشتن مقاله عقب‌افتاده‌شان را درست قبل از نیمه‌شب پایان ترم قبل شروع می‌کنند تا در اوایل ترم جدید آن را تحویل دهند، دانشجویانی که احساس می‌کنند کارهایی که تاکنون انجام داده‌اند به اندازه کافی خوب نبوده و بدتر از این، استادان و دانشجویانی که نوشتن کتاب‌ها، مقالات و طرح‌ها را با هدف انجام دقیق و کامل آن‌ها به تعویق می‌اندازند. این تأخیر در تحویل مقالات، سبب گرفتن نمره‌های پایین در پایان ترم و حتی مشروط شدن و ترک تحصیل می‌گردد. تأخیر در مطالعه برای امتحانات در طول ترم نیز منجر به گرفتن نمره پایین و یا حتی مشروط شدن در آن درس می‌گردد. چون اهداف مربوط به پیشرفت و بارآوری در همه فرهنگ‌ها از جمله ایران فوق‌العاده مهم است لذا باید عامل یا عواملی که مانع از رسیدن به این اهداف می‌گردد مورد بررسی قرار گیرد. یکی

**بر طبق پژوهش‌های انجام شده،
اهمال کاری با عملکرد تحصیلی
ضعیف، ناتوانی در گذراندن
واحدهای درسی، افسردگی،
اضطراب، کاهش عزت نفس،
کاهش انگیزه، تلاش کم برای
موفقیت و روان رنجوری ارتباط دارد**

از مهم‌ترین این عوامل، اهمال کاری است.
ناس^۲، ۱۹۷۳ (به نقل از فاران، ۲۰۰۴)

کلیدواژه‌ها: اهمال کاری، اهمال کاری
دانش‌آموزان، دانش آموز

بیان مسئله

اهمال کاری اگرچه بخشی از رفتار همه افراد بشر است، ولی یک صفت نامطلوب و منفی تلقی می‌شود. این رفتار زمانی که شدت یابد و به صورت عادی درآید می‌تواند مسئله‌ساز باشد. به گفته مون^۴ و ایلینگ ورث^۵ (۲۰۰۵) اهمال کاری جلوه‌های گوناگونی دارد. اما متداول‌ترین نوع آن اهمال کاری تحصیلی است. این نوع اهمال کاری نسبت به دیگر انواع آن بیشتر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. علت این توجه از یک طرف پیامدهای منفی آن برای میلیون‌ها دانش‌آموز، و از طرف دیگر دسترسی آسان‌تر این گروه‌ها برای پژوهش و درمان بوده است. فراری^۶ (۱۹۹۱) اهمال کاری تحصیلی را این گونه تعریف می‌کند: تمایل غیرمنطقی در شروع یا اتمام یک تکلیف تحصیلی. رتبلوم^۷، سولومون^۸، و مورا کامی^۹ (۱۹۸۶) در تعریف و تشخیص اهمال کاری تحصیلی دو ملاک را مطرح می‌کنند. الف: تمایل به کنار گذاشتن همیشگی تکالیف تحصیلی، و ب: تجربه همیشگی یا تقریباً همیشگی اضطراب ناشی از چنین رفتاری. آنان

تأکید می‌کنند که اهمال کاری تحصیلی باید شامل تأخیر مکرر و اضطراب قابل ملاحظه باشد.

اهمال کاری تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی و میزان یادگیری و نیز بر موفقیت فعلی و آتی فراگیران تأثیر منفی می‌گذارد. تأخیر در شروع و اتمام تکالیف باعث خواهد شد تا یادگیری در فرصت‌های مناسب از دست برود و مرز مطالعه و انجام تکالیف را به زمان نامناسب و همواره با محدودیت زمانی موکول کند که این مسئله در فرایند یادگیری اختلالاتی به وجود می‌آورد و موجب کاهش دقت، افزایش استرس و ارتکاب اشتباهات فراوان در انجام تکالیف و فرایند یادگیری می‌گردد.

اهمال کاری، به دلیل ایجاد عدم آمادگی برای امتحانات، فرد را با اضطراب و استرس روبه‌رو می‌کند و ممکن است فرد را به شیوه‌های غلط برای رفع فشار ناشی از حجم مطالب در روزهای پایانی سوق دهد.

این مسئله در حالت شدید آن موجب عدم اتمام تحصیلات، ترک تحصیل و یا حتی عدم بهره‌وری مرزی و سازمانی می‌گردد. بر طبق پژوهش‌های انجام شده، اهمال کاری با عملکرد تحصیلی ضعیف، ناتوانی در گذراندن واحدهای درسی، افسردگی، اضطراب، کاهش عزت نفس، کاهش انگیزه، تلاش کم برای موفقیت و روان رنجوری ارتباط دارد. (سادلره و ساکس، ۱۹۹۳) به گفته میلگرام و همکارانش (۱۹۹۸) اهمال کاری ممکن است موجب شود که فرد در رویارویی با محیط اطراف خود احساس درماندگی و ناتوانی کند.

اهمال کاری به‌ویژه در بلندمدت سلامت جسمانی و روانی فرد را تهدید می‌کند (تایس^{۱۰}، میستر^{۱۱} ۱۹۹۷ و استیل^{۱۲} ۲۰۰۷) و صدمات اقتصادی و اجتماعی را به همراه دارد (استیل ۲۰۰۷). بنابراین با توجه به تأثیر رفتار اهمال کاری بر جنبه‌های تحصیلی و اجتماعی فرد اهمیت و ضرورت بررسی بیشتر این رفتار روشن می‌گردد.

نتایج پژوهش‌های گذشته در زمینه اهمال کاری تحصیلی بیانگر این است که عادت مطالعه دروس در ساعات پایان شب و در آخرین دقایق با اهمال کاری در ارتباط است (سولومون و رتبلوم، ۱۹۸۴، فراری و همکاران، ۱۹۹۵، هس^{۱۳}، شرمن^{۱۴}، ۲۰۰۰).

در مطالعه بالیکس دورو (۲۰۰۹) معلوم شد دانشجویانی که ترجیح می‌دهند در ساعت ۲۴ شب به بعد مطالعه کنند، اهمال کاری تحصیلی بیشتری نسبت به دانشجویانی دارند که شب قبل از امتحان مطالعه می‌کنند. در همین زمینه تحقیق یاکوب (۲۰۰۰) در دانشجویان مالزیایی نیز نشان داد دانشجویانی که نزدیک زمان امتحان مطالعه می‌کنند از اهمال کاری بیشتری برخوردارند.

مرور ادبیات گذشته نشان می‌دهد بین اهمال کاری و پیشرفت تحصیلی رابطه معکوس وجود دارد (فرتیتش^{۱۵}، یونگ^{۱۶}، و هیکسون^{۱۷}، ۲۰۰۳).





«پیش»، و «در حمایت از» و crastinus به معنی فردا و به گونه تحت اللفظی به معنی تا فردا تشکیل شده است. مترادف‌های آن در زبان فارسی شامل مسامحه^{۱۹}، دودلی^{۲۰}، به تأخیراندازی^{۲۱} و به عقب انداختن انجام یک تکلیف خاص است. وجود این صفت در افراد ناشی از تنبلی و به تعویق انداختن غیرضروری است (استیل^{۲۲}، ۲۰۰۷). پوپالا^{۲۳} (۲۰۰۶).

به عبارت دیگر اهمال کاری عبارت است از به تأخیر انداختن اعمالی که قصد انجام آن‌ها را داریم. از نظر روان‌شناسان اهمال کاری عبارت است از به آینده موکول کردن کاری که تصمیم به اجرای آن داریم. اهمال کاری یا به آینده موکول نمودن کارها آن قدر شایع است که شاید بتوان آن را از تمایلات ذاتی انسان برشمرد. هر چند اهمال کاری همیشه مسئله‌ساز نیست، اما در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری به همراه داشته باشد.

اهمال کاری رفتاری فراگیر است که بین افراد جامعه در سطوح مختلف از افراد عامی گرفته تا دانشمند و فرهیخته، مصادیق آن دیده می‌شود. این عمل، با توجه به اهمیتی که در زمینه تحصیل دارد، در آموزش تأثیر منفی به جای می‌گذارد. چه بسیار افراد تحصیل کرده که به اهمال کاری عادت دارند و کارهای خود را پیوسته به تعویق می‌اندازند. این عادت در جوامع مختلف شایع است و شیوع آن روندی گسترده دارد. نه تنها دانش‌پژوهان، بلکه نویسندگان نیز به این عادت دچار هستند. به عنوان مثال، بسیاری از مؤلفان دست‌نوشته‌های خود را به موقع به ویراستاران نمی‌دهند و در نتیجه کار آن‌ها همیشه با تأخیر زیاد همراه است (الیس و جیمزال، ۱۹۸۰).

نتایج مطالعات نشان می‌دهد که بین ۸۰ تا ۹۵ درصد دانشجویان اهمال کارند. تقریباً ۷۵ درصد آنان خود را اهمال کار می‌دانند و در حدود نیمی از این ۷۵ درصد همواره به اهمال کاری مشغول‌اند. علاوه بر این، ظاهراً این درصدها رو به افزایش است. اهمال کاری در جمعیت عمومی نیز شایع است به طوری که ۱۵ تا ۲۰ درصد بزرگسالان مبتلا به اهمال کاری مزمن هستند (استیل، ۲۰۰۳).

اهمال کاری را بیماری دنیای مدرن نامیده‌اند. امروزه افراد زیادی به اهمال کاری خود اعتراف می‌کنند، برخی مؤلفان میزان اهمال کاری دانشجویان را در حدود ۹۰ درصد تخمین زده و در حدود ۲۵ درصد آن‌ها را اهمال کاری مزمن می‌دانند که معمولاً از درس‌های دانشگاهی نمره بدی می‌گیرند (کواد^{۲۴}، ۲۰۰۶).

به اعتقاد شونبرگ^{۲۵}، لی^{۲۶}، پیچیل^{۲۷} و فراری^{۲۸} (۲۰۰۴) اهمال کاری یک پاسخ موقت یا مزمن در برابر انجام وظیفه و مشکلی اساسی در میان بسیاری از دانشجویان است، برای مثال این پژوهشگران تخمین می‌زنند ۷۰ درصد دانشجویان دانشگاه‌های

اهمال کاری رفتاری فراگیر است که بین افراد جامعه در سطوح مختلف از افراد عامی گرفته تا دانشمند و فرهیخته، مصادیق آن دیده می‌شود

ناس (۱۹۷۳)، به نقل از فاران، (۲۰۰۴) در زمینه اهمال کاری اشاره می‌کند که همه آدم‌ها حداقل در برخی مواقع اهمال کاری کرده‌اند. لذا اهمال کاری فوق‌العاده شایع است، به گونه‌ای که همه مردم به گونه‌ای با آن درگیرند (برنز ۱۹۸۰ به نقل از فاران ۲۰۰۴).

یکی از سؤالات حوزه تعلیم و تربیت که متأسفانه پیرامون آن تا به حال کمتر پژوهشی در کشور ما صورت گرفته است این سؤال است که سهم اهمال کاری، و زمان مطالعه در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان چقدر است؟

اهمیت و ضرورت مسئله تحقیق

دانش آموز رکن اصلی آموزش و پرورش است. پیشرفت هر ملت و جامعه در گرو آموزش و پرورش بالنده و دانش‌آموزان موفق است. در حقیقت این دانش‌آموزان هستند که نسل آینده کشور را می‌سازند. اولین قدم در جهت رسیدن به این پیشرفت شناخت عواملی است که بر کیفیت فعالیت دانش‌آموزان مؤثر است. اکثر افراد می‌پذیرند که حداقل گاهی اوقات اهمال کاری کرده‌اند و یا اساساً از عادات اهمال کاری برخوردارند (فراری و جانسون و مک‌کاون، ۱۹۹۵ به نقل از فاران، ۲۰۰۴) و هزینه‌های زیادی برای آن پرداخت کرده‌اند. مثلاً نپرداختن قبوض متفرقه و مالیات باعث جریمه می‌شود، تأخیر در مطالعه برای امتحانات در طول ترم منجر به گرفتن نمره پایین و یا حتی مشروط شدن و ترک تحصیل می‌گردد. در موارد فوق افراد اهمال کار به صورت هدفمند انجام یک عمل ضروری را تا آخرین لحظه به تأخیر می‌اندازند که خود سبب پیامدهای منفی می‌گردد. چون اهداف مربوط به پیشرفت و بارآوری در همه فرهنگ‌ها فوق‌العاده مهم است، لذا باید عامل یا عواملی که مانع از رسیدن به این هدف می‌باشد مورد بررسی قرار گیرد. یکی از مهم‌ترین این عوامل اهمال کاری تحصیلی است (شیرافکن، علی، ۱۳۴۹).

اما انگیزه انتخاب این موضوع، برای تحقیق، حضور ما در آموزش و پرورش و همکاری در مشاغل مختلف این نهاد تربیتی به عنوان معلم، مدیر آموزشگاه، معاون آموزشی، مسئول گروه‌های آموزشی، ارزیاب فعالیت‌های آموزشی و مشاور و مدرس آموزش خانواده می‌باشد. به نظر می‌رسد با استفاده از نتایج این پژوهش می‌توانیم راهکارها و پیشنهادهای علمی مناسبی را برای تصمیم‌گیری و تصمیم‌سازی در اختیار مدیران و کارشناسان این نهاد تأثیرگذار قرار دهیم.

واژه اهمال کاری^{۱۸} یا تعلل‌ورزی در زبان لاتین Procrastinus است و همان طور که می‌بیند از ۲ بخش pro به معنی «جلو»،





افراد کمال‌گرا
استانداردهای غیر واقعی
سطح بالایی را برای خود
در نظر می‌گیرند و در
نتیجه مرتکب اهمال کاری
می‌شوند، زیرا در عمل متوجه
می‌شوند که نمی‌توانند به این اهداف
سطح بالا دسترسی پیدا کنند

آمریکای شمالی اهمال‌کارند. بسیاری از این افراد به پیامدهای منفی مثل عملکرد ضعیف، کاهش سطح سلامتی و شادمانی، عاطفه منفی و کاهش پیشرفت در زندگی دچار می‌شوند.

راث بلوم، سولومون و مورا کامی (۱۹۸۶) این نوع اهمال کاری تحصیلی را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف نموده‌اند، که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است. نمونه بسیار آشنای آن، به تعویق انداختن مطالعه درس‌ها تا شب امتحان، شتاب‌زدگی و اضطراب ناشی از آن است که گریبان‌گیر دانش‌آموزان و دانشجویان می‌شود. اهمال کاری تحصیلی شکلی از اهمال کاری کلی است. پژوهشگران نشان داده‌اند که اهمال کاری تحصیلی با درک ارتباط، راهبردهای یادگیری غیر مؤثر، میانگین نمره پایین، وظایف دشوار و خسته‌کننده، عادت‌های مطالعه بدون طرح و برنامه، بهانه‌های فریب‌آمیز، دزدی ادبی، اضطراب، افسردگی، افکار غیر منطقی، خودکارآمدی پایین، خودکنترلی پایین و تأخیر در ارضای پیوند یافته است.

اهمال کاری و کنترل زمان

اهمال کاری علاوه بر اینکه مشکل کنترل زمانی است، فرایند پیچیده‌ای است که شامل مؤلفه‌های هیجانی، شناختی و رفتاری می‌باشد (فی^{۳۳} و تانگنی، ۲۰۰۰). متخصصانی که اهمال کاری را به عنوان یک مسئله شناختی در نظر می‌گیرند، بر این باورند که افراد به این دلیل اهمال کاری دارند که در مورد چگونگی شرایط و نتایج فعالیت‌های خود باورهای غلطی دارند، به طوری که ویژگی رایج در چنین افرادی باورهای غیر منطقی آنان می‌باشد (الیس و ناوس^{۳۴}، ۲۰۰۲). از طرف دیگر، متخصصانی که اهمال کاری را به عنوان یک مسئله انگیزشی در نظر می‌گیرند معتقدند که اهمال کاری به این دلیل روی می‌دهد که افراد اهمال کار به فعالیت‌های دیگری به غیر از تکلیفی که برای آن‌ها در نظر گرفته شده است علاقه‌مندند.

پژوهشگران حوزه اهمال کاری بر این باورند که عوامل متعددی می‌تواند در بروز و تداوم اهمال کاری مؤثر باشد. از جمله این عوامل می‌توان به خودنا توان‌سازی، روان‌نژندی، ترس از شکست، ترس از ارزیابی منفی و اضطراب، درماندگی آموخته شده، عزت نفس پایین، تنفر از کار، فقدان انرژی، ویژگی‌های شخصیتی و کمال‌گرایی اشاره نمود. سولومون و راث بلوم (۱۹۸۶) درخصوص پیش‌آیندهای شناختی و عاطفی اهمال کاری، به عوامل زیر اشاره نموده‌اند:

دشواری در تصمیم‌گیری، استقلال و جست‌وجوی کمک، تنفر از وظیفه و تحمل اندک، حرمت نفس پایین، بی‌جرتی، ترس از موفقیت، ضعف در مدیریت زمان، سرکشی در برابر مهار، تنبلی و کاهلی، خطرپذیری و تأثیر همگنان. برای مثال؛ صفتی مانند کمال‌گرایی باعث می‌شود که افراد کمال‌گرا نتوانند تکالیفشان را انجام دهند، زیرا آن‌ها معیارهای بالایی را برای خود در نظر گرفته‌اند و بیش از حد درباره ارزیابی دیگران در مورد خودشان فکر می‌کنند و در نتیجه مرتکب اهمال کاری می‌شوند چون معتقدند نمی‌توانند به اهداف سطح بالا دسترسی پیدا

تعریف اهمال کاری

اهمال کاری را به معنی تعلل شخص در انجام وظیفه تعریف کرده‌اند. چنین وضعیتی ممکن است به احساس گناه، افسردگی، شک و تردید فرد نسبت به خود منجر شده و در هر صورت پیامدهای نامطلوبی برای فرد به بار آورد. اهمال کاری در موفقیت تحصیلی و شخصی دانشجویان تأثیر زیادی دارد. ویژگی‌های مختلفی در دانشجویان نشان‌دهنده اهمال کاری است. دانشجویان اهمال‌کار در تنظیم وقت ضعیف و ناتوان‌اند، نسبت به اولویت‌ها، هدف‌ها و موضوع‌های زندگی نامطمئن‌اند، با انجام وظیفه به گونه افراطی برخورد کرده و در نتیجه تکالیف درسی و دانشگاهی خود را به زمان دیگری موکول می‌کنند. علاوه بر این، آن‌ها وقت زیادی را به دوستان و به فعالیت‌های اجتماعی اختصاص داده و به جای انجام امتحان‌های کلاسی، پروژه‌ها و مقاله‌های درسی درباره آن فقط ابزار نگرانی می‌کنند. سایر خصوصیات افراد اهمال‌کار عبارت است از: دشواری در تمرکز، خیال‌بافی در کلاس، خیره شدن به فضا، وجود ترس و اضطراب، باورهای منفی، شخصی‌سازی مشکلات، انتظارات خیالی و کمال‌گرایی^{۳۵} و ترس از شکست (کواد، ۲۰۰۶).

انواع اهمال کاری

اهمال کاری، با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، ابعاد گوناگونی دارد؛ از جمله، اهمال کاری تحصیلی^{۳۶}، اهمال کاری در تصمیم‌گیری^{۳۷}، اما اهمال کاری روان‌رنجورانه^{۳۸} و اهمال کاری وسواس گونه^{۳۹}. اما متداول‌ترین شکل آن اهمال کاری تحصیلی است (بروتن و وام‌بچ، ۲۰۰۱؛ مون و ایلینگ‌ورث، ۲۰۰۵).





کنند (کاپان، ۲۰۱۰).

مهم‌ترین گزاره‌ها و عبارتهایی که افراد در توجیه اهمال‌کاری بیان می‌کنند عبارت است از:

۱. یک روز کمتر و بیشتر

هیچ تفاوتی نمی‌کند. ۲. تا فردا

آن را به عقب می‌اندازم. ۳. مسئله‌ای نیست که چند دقیقه‌ای دیر کنم. ۴. هیچ‌کس سر وقت کارش را انجام نمی‌دهد. ۵. تا درست نفهمم که چگونه می‌خواهم اولین پاراگراف یک مقاله را بنویسم، نوشتن آن را شروع نمی‌کنم. ۶. وقتی تحت فشارم بهتر کار می‌کنم. ۷. بیشتر از ۱۵ دقیقه تلویزیون نگاه نخواهم کرد. پژوهش‌های دیگر نیز نشان می‌دهد که عواملی مانند تردید نسبت به خود و عدم درک شایستگی بالفعل تأثیر مهمی بر اهمال‌کاری دارد. اهمال‌کاری صفات شخصیتی آشفتگی را به وجود آورده و موجب می‌شود روابط بین فرد و انگیزه پیشرفت دچار اختلال شود. انجام دیر هنگام وظایف و پروژه‌ها و ناتمام گذاردن برنامه‌ها، عدم دستیابی به هدف‌ها و نهایتاً از دست دادن انگیزه پیشرفت، پیامدهای محتمل اهمال‌کاری است (زمانپور، ۲۰۰۰).

اهمال‌کاری و تمرد^{۳۵}

بر اساس یافته‌های بالینی تمرد، عصبانیت و موافق نبودن با کار برانگیزاننده‌های مهمی برای اهمال‌کاری شخصی می‌باشند. برای این ویژگی‌های شخصیتی تکالیف در نظر گرفته شده به عنوان تکالیف آزارنده تجربه می‌شوند و در نتیجه باعث می‌شود که افراد از آن‌ها اجتناب کنند. همچنین به وسیله به تأخیر انداختن کار و شروع کردن آن در برنامه‌ها، خودکارامدی افراد نیز کاهش می‌یابد. این تئوری نیز همانند تئوری اضطراب فقط این توضیح را بیان می‌کند که چرا ممکن است افراد به طور کامل از انجام تکالیف اجتناب کنند، اما توضیح نمی‌دهد که چرا آن تکالیف را به تأخیر می‌اندازند. شواهد تجربی نیز نشان داده است که ارتباطی بسیار ضعیف بین تمرد و اهمال‌کاری وجود دارد.

نظریه کمال‌گرایی

هنگامی که کسی به کمال‌گرایی می‌اندیشد، ناخودآگاه به خود تلقین می‌کند که برای کار مورد نظر به مهلت و زمان بیشتری نیاز دارد. معمولاً کمال‌گرایی با خطا‌کاری همراه است. کسی که همیشه به بی‌نقص بودن کارها فکر می‌کند هیچ چیز او را راضی نمی‌کند و به همین جهت به خطا کشیده می‌شود. انسان کمال‌گرا همیشه خود را در معرض اضطراب می‌بیند و می‌ترسد مبادا کارش مطلوب واقع نشود و به همین جهت در شروع کارها دچار اهمال‌کاری می‌شود. اگر کسی بخواهد کاری را به بهترین نحو انجام دهد ولی توانایی انجام آن را نداشته باشد طبعاً ناراضی می‌شود و نارضایتی عاملی است که شخص را از

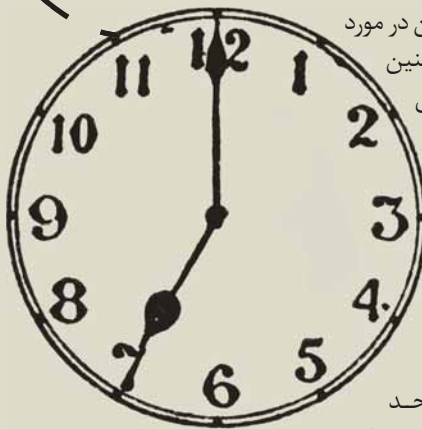
دو عامل اصلی مرتبط با تعلل‌ورزی تحصیلی عبارت‌اند از: الف: روان‌رنجوری (اضطراب)، افسردگی، تکانشگری، خودآگاهی و آسیب‌پذیری) که همبستگی مثبت و معناداری با تعلل‌ورزی تحصیلی دارد. ب: وظیفه‌شناسی (شایستگی، نظم و وظیفه‌شناسی، دستیابی به اهداف) که همبستگی منفی معناداری با تعلل‌ورزی تحصیلی دارد

فعالیت بعدی باز می‌دارد. این وضع ابتدا به صورت بهانه‌جویی و سپس به صورت عادت ظهور خواهد کرد. افراد کمال‌گرا استانداردهای غیرواقعی سطح بالایی را برای خود در نظر می‌گیرند و در نتیجه مرتکب اهمال‌کاری می‌شوند، زیرا در عمل متوجه می‌شوند که نمی‌توانند به این اهداف سطح بالا دسترسی پیدا کنند. افراد کمال‌گرا نمی‌توانند تکالیفشان را انجام دهند زیرا معیارهای بالایی را برای خود در نظر گرفته‌اند و بیش از حد درباره ارزیابی دیگران در مورد

خودشان حساب می‌کنند. همچنین پرتوقعی عامل مهم سرخوردگی است. مثلاً کسی که همیشه در درسی نمره الف می‌گیرد، اگر یک بار نمره الف نگرفت در نوبت بعد ممکن است کوشش لازم را انجام ندهد زیرا می‌ترسد باز هم موفقیت در آن درس در انتظارش نباشد.

در حقیقت توقع بیش از حد برای کسب موفقیت هر چه بیشتر، فرد را دچار ترس و اضطراب و فرار از کار می‌کند.

از طرف دیگر کمال‌گرایی یک سازه شخصیتی است و با ویژگی‌هایی همچون تلاش برای کامل و بی‌نقص بودن و تعیین معیارهای بسیار افراطی در عملکرد، همراه با گرایش به ارزیابی انتقادی رفتاری مشخص می‌شود (هویت و فلت، ۱۹۹۱؛ استوبر و اتو، ۲۰۰۶). هویت، فلت، بسر، و شری^{۳۶} (۲۰۰۳) سه بعد را برای کمال‌گرایی از یکدیگر متمایز کرده‌اند: کمال‌گرایی خویشتن‌مدار^{۳۷} که شامل کوشش فرد برای دستیابی به «خودآرمانی»^{۳۸} و یا معیارهای بالای غیرواقعی است، کمال‌گرایی دیگرمدار^{۳۹} که در آن تمرکز فرد بر رفتار دیگران است و رفتار آنان باید از دید وی کامل و دور از هر اشتباهی باشد و کمال‌گرایی جامعه‌مدار^{۴۰}، که فرد خود را ملزم به رعایت معیارها و برآورده کردن انتظارات تجویز شده از سوی افراد مهم می‌داند تا از این طریق بتواند تأیید آن‌ها را





فعالیت‌ها معمولاً مواردی چون اوقات فراغت، لذت از ارتباطات اجتماعی، تماشا کردن تلویزیون و کار با اینترنت را در برمی‌گیرد. روان‌شناسان و مشاورانی که این دیدگاه را پذیرفته‌اند، معمولاً به ادراک زمینه کامل رفتار مورد نظر گرایش دارند (اسچونبرگ، لای، پیچل و فراری، ۲۰۰۴).

اهمال کاری به عنوان یک مشکل شخصیتی

براساس نظر سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) اهمال کاری تحصیلی شامل تجربه اضطراب‌آور ناشی از وجود تأخیرهای پایدار و همیشگی در تکالیف تحصیلی است. براساس نظر جانسون و بلوم (۱۹۹۵) اهمال کاری در دو مسیر مختلف مورد بررسی قرار گرفته است. دسته‌ای از پژوهشگران به بررسی رابطه اهمال کاری با عملکرد گذشته و رسیدن به اهداف توجه دارند ولی دسته‌ای دیگر از پژوهشگران به بررسی رابطه میان ویژگی‌های شخصیتی و اهمال کاری اقدام نموده‌اند. اهمال کاری با دو مدل عمده شخصیت ارتباط دارد: اهمال کاری با برون‌گرایی رابطه خطی و با روان‌نژندی رابطه غیرخطی دارد. براساس پژوهش واتسون^{۴۳} (۲۰۰۱) افراد با روان‌نژندی بالا و پایین نمره بالایی در اهمال کاری از خود نشان دادند. براساس مدل پنج عاملی، اهمال کاری با هوشیاری پایین و روان‌نژندی رابطه دارد. (واتسون، ۲۰۰۱). پژوهش‌های اخیر کاستاو مک کری (۱۹۹۲) حاکی از آن است که میان اهمال کاری و ابعاد مدل پنج عاملی شخصیت رابطه وجود دارد. براساس نظر کاستاو مک کری (۱۹۹۲) هوشیاری از ابعاد زیر تشکیل شده است: شایستگی، نظم، وظیفه‌شناسی، تلاش برای پیشرفت، خودنظم‌دهی و تفکر. عامل روان‌نژندی شامل اضطراب، عصبانیت و خصومت، افسردگی، کم‌رویی، تکانشگری و آسیب‌پذیری است. جانسون و بلوم (۱۹۹۵) در یک کار پژوهشی بر روی جوانان نشان دادند که بین روان‌نژندی، هوشیاری و اهمال کاری رابطه وجود دارد. همه ابعاد هوشیاری با اهمال کاری دارای رابطه معکوس و خودنظم‌دهی در بین این عوامل در مقایسه با عوامل دیگر پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری بود و ارتباط میان اهمال کاری و روان‌نژندی ضعیف‌ترین و در بین این ابعاد تکانشگری و آسیب‌پذیری پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای اهمال کاری بودند.

تفاوت‌های جنسیتی در اهمال کاری

اثر پیش بین جنسیت بر تعلل‌ورزی به سختی قابل پیش‌بینی است، اما نتایج فراتحلیل نشان می‌دهد که پسران نسبت به دختران نمره بیشتری در تعلل‌ورزی کسب می‌کنند. (استیل، ۲۰۰۷).

بیشتر پژوهش‌ها (فراری، ولف، ولسلی^{۴۴}، شوف^{۴۵} و بک، ۱۹۹۵؛ نقل از فراری و شر، ۲۰۰۰؛ هیل، و همکاران، ۱۹۸۷) بر رابطه بین

کسب کند. بورکا و یوئن^{۴۱} (۱۹۸۳) معتقدند که افراد کمال‌گرا و اهمال کار ویژگی‌های شناختی مشترکی دارند که باعث می‌شود هر دو بر معیارهای مطلق و بی‌عیب و نقص انجام دادن کارها تکیه کنند. همچنین بسویک، راث بلوم و مان^{۴۲} (۱۹۸۸) بر باورهای غیرمنطقی به عنوان عوامل مشترک بین افراد اهمال کار و کمال‌گرا تأکید می‌کنند.

دیدگاه‌های مختلف در مورد اهمال کاری

دیدگاه‌های مربوط به اهمال کاری در طیفی از دیدگاه‌های خوش‌بینانه تا بدبینانه قرار می‌گیرند. دیدگاه‌های خوش‌بینانه بر این اساس اند که خصوصیتی چون رفتار، شناخت و انگیزش عواملی مهم در ایجاد اهمال کاری می‌باشند، در حالی که دیدگاه‌های بدبینانه اهمال کاری را به عنوان نوعی عادت یا اختلال شخصیتی می‌دانند.

اهمال کاری به عنوان یک مشکل رفتاری

در این دیدگاه فراگیرانی که به مطالعه نمی‌پردازند، مطالعه‌های آنان اثر تقویتی کمی دارد. مشاوران و روان‌شناسان از چند شیوه استاندارد در درمان رفتار، نظیر آموزش الگوسازی و شرطی‌سازی استفاده می‌نمایند. در این رویکرد برخی عناصر مداخله‌ای برای کاهش اهمال کاری عبارت است از: آموزش مدیریت زمان، فنون برنامه‌ریزی و الگوسازی، همچنین استفاده از روش شرطی‌سازی ابزاری به صورت دادن جایزه در فاصله‌های مطالعه، و از شرطی‌سازی کلاسیک برای تداعی با ساعت‌های کار یا مطالعه استفاده می‌گردد. با وجود این باید توجه داشت که شرطی‌سازی در این شیوه مستلزم تمرین‌های مکرر است که در درمان‌های کوتاه‌مدت ممکن است شیوه‌ای موفق نباشد (اسچونبرگ، لای و فراری، ۲۰۰۴).

اهمال کاری به عنوان یک مشکل شناختی

روان‌شناسان و مشاورانی که اهمال کاری را به عنوان یک مشکل شناختی می‌نگرند، معتقدند که اهمال کاری افراد به دلیل انکار و باورهای غلط آن‌ها در مورد چگونگی و شرایط و نتایج فعالیت‌هاست. ویژگی‌های رایج در چنین افرادی باورهای غیرمنطقی آنان است. بنابراین هدف‌های درمان شناختی، تغییر همان باورهاست که موجب اهمال کاری می‌شود. شیوه متداول در درمان با استفاده از رویکرد منطقی-هیجانی است. پیامد کاربرد این رویکرد شناختی کاهش رفتار اهمال کاری در طی جلسه‌های مشخص است. از دیدگاه انگیزش، اهمال کاری به دلیل بی‌انگیزه بودن صورت نمی‌پذیرد، بلکه از آن جهت صورت می‌گیرد که فرد اهمال کار علاقه‌مند به فعالیت‌های دیگری است غیر از تکلیفی که برای او در نظر گرفته شده است. این





آگاهی دارند و در نتیجه اغلب چنین نتیجه‌گیری می‌کنند که به اندازه کافی خوب نیستند. توجه به موفقیت دیگران همراه با خودکم‌بینی، آن‌ها را دچار یأس و منفی‌گرایی می‌کند. نهایتاً این نوع تفکر منجر به احساس شرم و عدم کفایت و ناتوانی در مدیریت مؤثر زمان می‌گردد.

اهمال کاری و پیشرفت تحصیلی

در چارچوب کسب هدف تأکید بر آن است که دانش‌آموزان در نوع رفتاری که در خصوص کسب موفقیت دارند با یکدیگر متفاوت‌اند و اینکه این تفاوت‌ها با پیامدهای عاطفی، انگیزشی، شناختی و رفتاری مرتبط هستند. اخیراً، الیوت و مک گرگور^{۴۶} (۲۰۰۱) یک چارچوب هدف موفقیت ۲×۲ را مفهوم‌سازی کرده‌اند که در آن چهار نوع هدف‌گرایی به‌وسیله ترکیب یک بعد تبخری در مقابل عملکردی و یک بعد رویکردی در برابر اجتنابی به‌دست آمده است. جهت‌گیری هدف رویکردی - تبخری، آن‌هایی را توصیف می‌کند که می‌خواهند تمام آنچه را که برای یادگیری وجود دارد بیاموزند، اما جهت‌گیری تبخری - اجتنابی آن‌هایی را توصیف می‌کند که برای اجتناب از عدم یادگیری آنچه که برای یادگیری وجود دارد با انگیزه شده‌اند. جهت‌گیری رویکردی - عملکردی آن‌هایی را توصیف می‌کند که برای عملکرد بهتر از هم‌کلاسی‌ها با انگیزه شده‌اند و جهت‌گیری عملکردی - اجتنابی آن‌هایی را توصیف می‌کند که از داشتن عملکردی ضعیف، نسبت به دیگران اجتناب می‌کنند. تعلل‌ورزی باید به‌طور عکس با جهت‌گیری هدف رویکردی مرتبط باشد، به این خاطر که جهت‌گیری رویکردی مخصوصاً رویکردی - تبخری با فرایندهای خودتنظیمی انطباقی و نیاز به موفقیت مرتبط است. این فرایندها ممکن است تمایل به شرکت در تخفیف موقتی^{۴۷} را کاهش دهند (برای مثال، با کاهش نفرت از کار یا به‌وسیله فراهم کردن پاداش‌های کوتاه برای داشتن پشتکار). همچنین تعلل‌ورزی به‌طور منفی با یک جهت‌گیری کلی تبخری مرتبط است (یعنی؛ عدم ایجاد تمایز بین فرم‌های رویکرد و اجتناب). یک جهت‌گیری عملکردی - رویکردی یا با تعلل‌ورزی بی‌ارتباط است یا ارتباط مثبتی دارد. در نهایت، خودناتوان‌سازی که با تعلل‌ورزی همبستگی برجسته و قابل توجهی دارد به‌طور منفی با جهت‌گیری کلی تبخری و یک جهت‌گیری عملکردی رویکردی مرتبط است. تعلل‌ورزی باید به‌طور مثبت با فرم‌های اجتنابی سوگیری اهداف مرتبط باشد؛ به این خاطر که چنین جهت‌گیری‌هایی با فرایندهای خودتنظیمی ناهنجار که ریشه در نگرانی نسبت به شکست و بی‌کفایتی دارند، مرتبط هستند. این فرایندها ممکن است تخفیف موقتی را تسهیل کنند (برای مثال، با افزایش تنفر از کار). به‌طور تجربی، هیچ تحقیقی تعلل‌ورزی را در ارتباط با جهت‌گیری تبخری - اجتنابی مورد بررسی قرار نداده است. هرچند، الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱) نشان داده‌اند که یک جهت‌گیری

تعلل‌ورزی با جنسیت تأکید کرده‌اند، اما نتایج متناقضی نیز به دست داده‌اند. در برخی از پژوهش‌ها (از جمله، هیل و همکاران، ۱۹۸۷؛ سولومون و دیگران، ۱۹۸۴؛ راث بلوم و دیگران، ۱۹۸۶؛ میلگرام و اسرولف^{۴۸} و روزنباوم^{۴۹}، ۱۹۸۸؛ افرت^{۴۸} و فراری، ۱۹۸۹؛ سادلر^{۴۹} و ساکس^{۵۰}، ۱۹۹۳؛ نقل از زمانپور، ۲۰۰۰) هیچ‌گونه تفاوتی بین دو جنس گزارش نشده است، در حالی که برخی دیگر سطح تعلل‌ورزی زنان (پالودی^{۵۱}، فرانکل و هاووز^{۵۲}، ۱۹۸۶؛ نقل از زمانپور، ۲۰۰۰) و برخی دیگر سطح تعلل‌ورزی مردان را بالاتر گزارش کرده‌اند (لانت و پیچیل، ۱۹۹۸). بررسی‌های دیگر (بلانت و پیچیل، ۱۹۹۸) تفاوت بین دو جنس را به متغیرهای میانجی مانند خودمهارگری^{۵۳} و استقلال از والدین نسبت داده‌اند. برای مثال در دانشجویان پسر فردیت‌یافتگی روان‌شناختی^{۵۴}، خودمهارگری و تعلل‌ورزی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند، اما در مورد دختران کنار

گذاشتن تعارض عاطفی با والدین و نه فردیت‌یافتگی، پیش‌بینی‌کننده خودمهارگری و تعلل‌ورزی تحصیلی بود.

اهمال کاری تنبیه‌گرا^{۵۵}

افراد اهمال‌کار تنبیه‌گرا معتقدند آنچه می‌خواهد بشود، می‌شود. به قدرت شخصی خود اعتماد ندارند و تصور می‌کنند که قدرت کنترل دیگران را ندارند. آن‌ها حتی کنترل کمی بر زندگی خویش احساس می‌کنند. اغلب بدبین، نامطمئن و خود انتقاد می‌باشند و همواره از شکست و عدم کفایت‌های قبلی خویش آگاهی دارند. علی‌رغم احساس ناکارآمدی خویش، همواره از ظرفیت‌ها و توانایی‌های دیگران



به اهداف) که همبستگی منفی معناداری با تعلل ورزی تحصیلی دارد (واتسون^{۵۸}، ۲۰۰۱).

سن

بین تعلل ورزی و سن رابطه منفی وجود دارد. تحقیقات نشان داده است که بیشتر افرادی که کمتر اهمال کارند، فقط به خاطر خودکنترلی درونی، چنین نیستند. بلکه به این علت که طرحواره‌های رشد یافته‌ای برای غلبه بر تعلل ورزی دارند چنین اند. (بالکیس و دیوریو، ۲۰۰۹).

الگوهای اهمال کاری تحصیلی

لی (۱۹۸۷) با تحلیل مدل نیمرخ انواع سنجش‌های دانشجویی و غیردانشجویی، چهار گروه متفاوت اهمال کارها را شناسایی کرد. هر چهار گروه در برخی خصوصیات (نظیر به هم ریختگی و بی نظمی) مشترک اند، اما هر گروه چند خصوصیت متمایز نسبی نیز دارد. * گروه نخست «درگیر با خود»^{۵۹}، اما مستقل «در خود آگاهی»^{۶۰} بالا و در ارتباط با آنچه که دیگران فکر می کنند، پایین هستند (شباهت ظاهری با عامل روان پریشی گرایی مک کاون و جانسون).

* گروه دوم، در «خود آگاهی هدایت شده از سوی دیگران»^{۶۱} بالا و در حساسیت نسبت به طرد شدن پایین هستند (می تواند با عامل برون گرایی اجتماعی شبیه باشد).

* گروه سوم، در «طغیان گری / سرکشی»^{۶۲} بالا هستند.

* گروه چهارم، با سطح انرژی پایین، حرمت خود پایین و شکست های شناختی بالا (همه از نشانگان افسردگی، گرچه لی افسردگی را نسجیده است) هستند.

ملاحظه این پژوهش ها با یکدیگر دست کم پنج الگوی متفاوت اساسی اهمال کاری را نشان می دهد:

ارزبابی اضطراب، افسردگی، سرکشی، تمرکز روان شناختی درونی همراه با عدم علاقه به وظیفه، تمرکز اجتماعی همراه با اطمینان تحصیلی. ظاهراً دو مورد اخیر، بر پایه درصد واریانس محاسبه شده یا درصد افرادی که آن را نشان می دهند، نسبتاً زیاد یا شایع هستند. سرکشی، تنها در مطالعه لی آمده است و بنابراین، تنها در مورد افراد کمی وجود دارد و ظاهراً زیاد شایع نیست؛ اگرچه سرکشی الگویی است که تناسب بسیار زیادی با تفسیر روان تحلیل گری اهمال کاری با اصطلاح منفعل - مهاجم دارد. با وجود تعیین کننده بودن هریک از این الگوها، بهترین راه، مفهوم سازی هریک در ارتباط با اهمال کاری است. با وجود این، «ارزبابی اضطراب» ممکن است عنصر کلیدی الگوی پیوند یافته با ترس از شکست، کمال گرایی و بی نقص بودن و روان آزاده گرایی باشد. اضطراب یا کمال گرایی بالا می تواند با سطح بالا یا پایین اهمال کاری ارتباط یابد. در حالی که اضطراب، به گونه ای اختصاصی، کمال گرایی با انتظارات اجتماعی (علاقه بسیار شدید همراه با معیارهای بسیار بالا برای دیگران) است و نوع دیگری از کمال گرایی نیست که با اهمال کاری مربوط باشد. (الیس و جیمز، ۱۳۸۲)

تبحری - اجتنابی با ترس از شکست و خصیصه های همراه با آن مرتبط است و ادعا کرده اند که چنین اهدافی ممکن است با تعلل ورزی بیشتر مرتبط باشند. تعلل ورزی به طور مثبت با یک جهت گیری عملکردی - اجتنابی مرتبط است. در نهایت، خود ناتوان سازی به طور مثبت با یک جهت گیری عملکردی - اجتنابی مرتبط است.

اهمال کاری تحصیلی

تعلل ورزی تحصیلی یعنی تمایلی غیر منطقی برای به تعویق انداختن آغاز، یا به تعویق انداختن کامل کردن یک تکلیف تحصیلی. فراگیران ممکن است قصد انجام فعالیت تحصیلی را در زمان مشخص شده یا مورد انتظار داشته باشند، ولی نمی توانند برای انجام آن در خود انگیزه کافی ایجاد کنند، در نتیجه انجام تکلیف در فاصله زمانی تعیین شده به دلیل انجام کارهای غیر ضروری و خوش گذرانی های زودگذر به شکست می انجامد. همچنین تعلل ورزی تحصیلی شامل تجربه اضطراب آور ناشی از وجود تأخیرهای پایدار و همیشگی در تکالیف تحصیلی است (سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴).

عوامل مؤثر بر اهمال کاری تحصیلی

عوامل مختلفی بر تعلل ورزی تحصیلی مؤثر است که از آن میان سه عامل ویژگی های تکلیف، تفاوت های فردی و سن را مورد بررسی قرار می دهیم.

ویژگی های تکلیف

یکی از ویژگی های تکلیف که بر تعلل ورزی تحصیلی مؤثر است ناخوشایند بودن تکلیف است. ناخوشایندی تکلیف مربوط به فعالیت هایی می شود که برای فرد ناخوشایند هستند. هر فردی در تلاش است تا از محرک های آزارنده اجتناب کند و به دنبال آن، هر چه یک موقعیت آزار دهنده تر باشد فرد بیشتر از آن اجتناب خواهد کرد. اگرچه میزانی که افراد نسبت به یک کاری تمایل داشته باشند ممکن است تحت تأثیر تنوعی از ویژگی های شخصیتی قرار گیرد، اما تحقیقات نشان داده است که اگر افرادی کاری را ناخوشایند بدانند، تمایل بیشتری در به تعویق انداختن آن نشان خواهند داد (استیل، ۲۰۰۷).

تفاوت های فردی

پنج ویژگی شخصیتی عبارتند از:

روان رنجوری، گشودگی در تجربه، توافق پذیری، برون گرایی، وظیفه شناسی.

دو عامل اصلی مرتبط با تعلل ورزی تحصیلی عبارتند از:

الف: روان رنجوری (اضطراب، افسردگی، تکانشگری، خود آگاهی و آسیب پذیری) که همبستگی مثبت و معناداری با تعلل ورزی تحصیلی دارد.

ب: وظیفه شناسی (شایستگی، نظم و وظیفه شناسی، دستیابی

32. Compulsive Procrastination
33. Fee & Tangney
34. Ellis & Knaus
35. Reliiousness
36. Hewitt, Flett, Besser, Sherry
37. Self-oriented
38. Ideal self
39. Other-oriented
40. Socially prescribed
41. Burka & Yuen
42. Beswick, Rothblum & Mann
43. Watson2. Johnson & Bloom
44. Wesley
45. Schof
46. Srolff
47. Rosenbaum
48. Effert
49. Saddler
50. Sacks
51. Paludi
52. Frankell-Hauser
53. Self control
54. Psychological individuation
55. Punisher
56. Elliot & McGregor
57. Temporal Discounting
58. Watson
59. Self-engaged
60. Self-consciousness
61. Other directed
62. Rebelliousness
63. Discouragement
64. Oppositional
65. Ambivalent

منابع

۱. آقانهانی، مرتضی (۱۳۸۲). اهمال کاری (تعلل ورزیدن)؛ بررسی علل، راه کارها و درمان. معرفت، شماره ۶۴، صص ۵۳-۳۸.
۲. بیافت، حمیده (۱۳۸۸). رابطه راهبردهای فراشناختی، خودآزمایشی و شیوه های فرزندپروری با خود ناتوان سازی تحصیلی در دانش آموزان دبیرستان های اهواز. یافته های نو در روان شناسی. زمستان (۱۳۸۸)، صص ۱۰۸-۱۲۲.
۳. ابوالقاسمی، عباس (۱۳۸۷). ارتباط ابعاد کمال گرایی و سبک های دلبستگی با الگوهای شخصیتی ناکارآمد گروه C در دانش آموزان دبیرستانی. مجله علوم روان شناختی، دوره هفتم، شماره ۲۵، ۸۷-۷۲.
۴. الیس، آلبرت و جیمز تال، ویلیام (۱۳۸۷). روان شناسی اهمال کاری (ترجمه محمدعلی فرجاد) تهران: انتشارات رشد. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۸۲).
۵. بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۱). اثربخشی درمان چندوجهی لازاروس، عقلائی - عاطفی الیس و آرام سازی بر کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان. نشریه اندیشه و رفتار. سال هشتم، شماره ۳.
۶. حسین چاری، مسعود؛ دهقانی، یوسف (۱۳۸۷). پیش بینی اهمال کاری تحصیلی براساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی، سال دوم، شماره چهارم، صص ۷۳-۶۴.
۷. جویکار، بهرام؛ دلاورپور، محمداقا (۱۳۸۶). رابطه اهمال کاری آموزشی با اهداف پیشرفت، اندیشه های نوین تربیتی. پاییز و زمستان، دوره سوم، شماره ۳ و ۴، صص ۶۱-۸۰.
۸. محمدامینی، زرار (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی. اندیشه های نوین تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه الزهراء. دوره چهارم، شماره ۴، صص ۱۳۶-۱۲۳.
۹. دادستان، پریخ (۱۳۷۶). روان شناسی مرضی تحولی از کودکی تا بزرگسالی. تهران: انتشارات سمت.
۱۰. دهقانی، یوسف (۱۳۸۵). پیش بینی اهمال کاری تحصیلی براساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری دانشجویان دانشگاه شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز.
۱۱. سرگزایی، محمدرضا؛ ثمری، علی اکبر؛ کیخانی، علی اصغر (۱۳۸۲). رویکرد شناختی، رفتاری و برنامه ریزی عصبی کلامی در کنترل اضطراب امتحان، فصلنامه بهداشت روانی، سال پنجم.
۱۲. شاهرخی، مسلم (۱۳۹۱). بررسی ارتباط کمال گرایی و اضطراب امتحان با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان، پایان نامه کارشناسی ارشد.
۱۳. شکرکن، حسین؛ هاشمی شیخ شبانی، اسماعیل؛ نجاریان، بهمن (۱۳۸۴). بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم و مربوط به خودناتوان سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان های اهواز. مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. دوره سوم، سال دوازدهم، شماره ۳، صص ۷۷-۸۸.
۱۴. کریمی، داوود (۱۳۸۸). میزان شیوع اهمال کاری در دانشجویان و ارتباط آن با اضطراب و افسردگی، اندیشه و رفتار (روان شناسی کاربردی)، شماره ۴، صص ۳۴-۲۵.
۱۵. کوثری، رجبعلی (۱۳۹۰). بررسی وضعیت اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی و رابطه آن با انگیزه پیشرفت و اضطراب امتحان. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه فردوسی مشهد.
۱۶. علی مدد، زهرا (۱۳۸۸). بررسی نقش واسطه ای خودتعیینی در رابطه بین ابعاد فرزندپروری و اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز.
۱۷. هاشمی زرنی، سعیدالله (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین تعلل ورزی تحصیلی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان سال سوم ریاضی دوره متوسطه شهرستان شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.

«دل سردی»^{۶۳} / افسردگی» ممکن است راه مناسبی برای مفهوم سازی حالت عاطفی باشد. این الگویی تواند دربرگیرنده طیفی از دل سردی ساده درباره کارهای تحصیلی تا افسردگی شدید باشد. نمره های افسردگی با اهمال کاری همبسته است. سولومون وراث بلوم دریافتند که عامل «ترس از شکست» و «افسردگی» همبستگی مثبتی دارند. با وجود این، نگرانی و اضطراب درباره برآوردن انتظارهای بالا ممکن است به اهمال کاری، تا حدودی به روش متفاوتی از دل سردی و سطح انرژی پایین منتهی شود و هنگامی که راه حل هایی برای اهمال کارها ریخته می شود، ممکن است برای تمیز میزان پریشانی یا افسردگی دانشجو مفید باشد.

لی الگوی «سرکشی» را مطرح کرد. با وجود این، این اصطلاح معنای برون ریزی آشکار دارد و به کار بردن این اصطلاح برای یک الگوی مقاومت غیرمستقیم، به وسیله خودداری از انجام آنچه خواسته شده یا انتظار می رود بسیار مناسب به نظر می رسد. اصطلاح روان پویایی در این مورد «منفعل - مهاجم» است، اما اصطلاح بی ارزشی که به فرایندهای روان پویایی اطلاق شده، تاکنون اثبات نشده است. «مخالفت جویی»^{۶۴} ممکن است روش بهتری برای مفهوم سازی این الگو و ارتباط آن با اهمال کاری باشد، زیرا در مخالفت با دستورهای بیرونی روی می دهد. عامل «تنفر از وظیفه» یک مشکل نیست مگر اینکه خود شخص دلایلی برای انجام وظیفه ارائه دهد. در این صورت، اصطلاح «دوسوگرا»^{۶۵} درست تر است. هنگامی که دوسوگرایی به تعلل ورزی منتهی می شود با خصوصیات متعددی پیوند می یابد، فقدان نسبی علاقه به انجام کاری با خواهش دیگران می تواند (چنانچه با انگیزش درونی پایینی همراه باشد) خصوصیت ایجادکننده تعلل ورزی باشد. بنابراین «دوسوگرا، با استقلال ذهنی» اصطلاح مناسبی برای این عامل است. (شاهرخی و دیگران، ۱۳۹۲)

نتیجه گیری

معلمان با شناخت عواملی که باعث اهمال کاری می شود می توانند به فرایند یاددهی - یادگیری باز خورد مناسبی بدهند و با شناخت صحیح علمی از تصمیمات نامناسب احتمالی خودداری نموده بهترین و اثربخش ترین خدمت را به جریان آموزشی انجام دهند.

پی نوشت ها

1. Ferrari, R. Johnson, J. L&McCown, W. G
2. Farran, B
3. Knaus, W. J
4. Moon
5. Illing worth
6. Ferrari
7. Rothblum
8. Solomon
9. Murakami
10. Tice
11. Baumister
12. Steel
13. Hess
14. Sherman
15. Fritzsche
16. Young
17. Hickson
18. Procrastination
19. C unctation
20. Shilly-shally
21. Dilatoriness
22. Steel
23. Popalla
24. Quad
25. Schouwenburg
26. Lay
27. Pychyl
28. Perfectionism
29. Academic Procrastination
30. Decisional Procrastination
31. Neurotic Procrastination

تکنیک‌های مقابله با استرس

مقدمه

تن آرامی عضلانی و تنفس عمیق

معصومه شهسوار

کارشناس ارشد روان‌شناسی

طاهر اصلانی

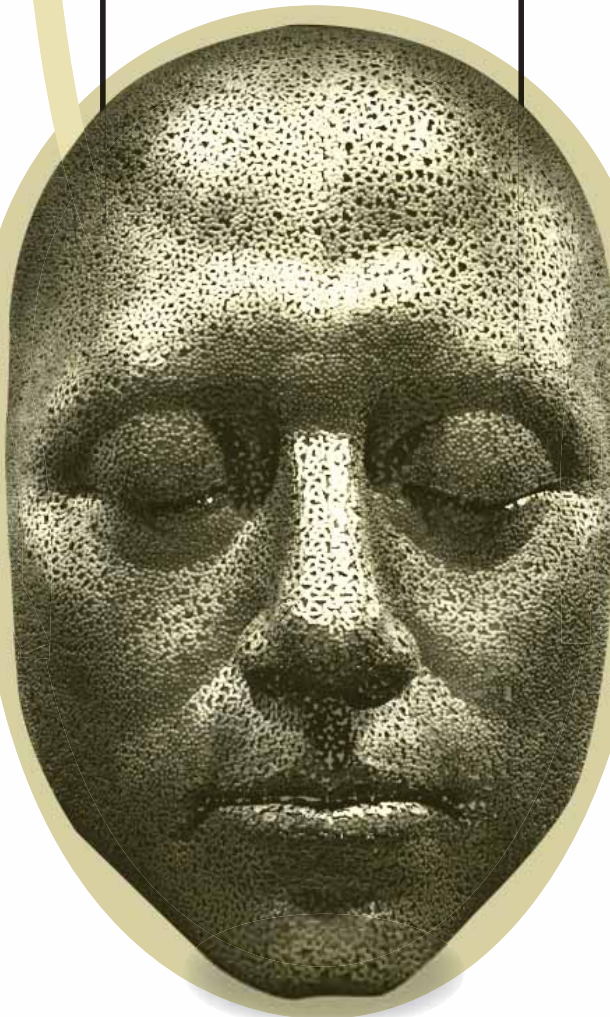
کارشناس ارشد مشاوره خانواده، اردبیل

نوجوانی از مهم‌ترین و در عین حال آشفته‌ترین و پیچیده‌ترین مراحل زندگی است. مسائل و دشواری‌های ناشی از بلوغ و جوانی به گونه‌ای است که می‌توان نوجوانی را دوران بحران و فشار نامید (خواجه رشیدان، ۱۳۷۵، به نقل از نریمانی، حسن‌زاده و ابوالقاسمی، ۱۳۹۱). از طرف دیگر نوجوانی دوره‌ای است که نوجوان باید خود را برای ورود به دانشگاه آماده سازد، و این مسئله در جامعه ما موجب وارد آمدن استرس بر خانواده‌ها و نوجوانان برای گذراندن کنکور ورودی دانشگاه می‌شود. پژوهش‌های متعدد نشان داده است که جوانان پس از ورود به دانشگاه نیز در معرض عوامل نامساعدی چون اضطراب، افسردگی و استرس قرار می‌گیرند. این عوامل موفقیت و پیشرفت تحصیلی آن‌ها را تهدید می‌کند و موجب می‌شود عده‌ای از آن‌ها در اتمام به موقع دوره تحصیلی خود ناموفق باشند (خدایاری فرد و پرند، ۱۳۸۶، به نقل از نریمانی، حسن‌زاده و ابوالقاسمی، ۱۳۹۱). اضطراب و افسردگی از جمله اختلالاتی هستند که در دوره نوجوانی رشد چشمگیر پیدا کرده و سلامت روان دانش‌آموزان را تهدید می‌کنند. از دیدگاه نوی^۱ (به نقل از نریمانی، حسن‌زاده و ابوالقاسمی، ۱۳۹۱) اضطراب و افسردگی به خودی خود مرضی‌اند و نمی‌توانند شکل بهنجاری داشته باشند. یکی دیگر از عواملی که سلامت دانش‌آموزان را تهدید می‌کند، استرس است. استرس در اندازه کم می‌تواند اثر مثبت داشته باشد و باعث افزایش انگیزه شود و محرکی برای مقابله با موقعیت‌های مشکل‌زا باشد، اما اگر زیاد باشد، باعث احساس خشم، ترس و ناکامی می‌شود و سلامت بدنی و روانی دانش‌آموز را به خطر می‌اندازد (گیگا^۲، ۲۰۰۱، به نقل از نریمانی، حسن‌زاده و ابوالقاسمی، ۱۳۹۱). یکی از راهبردهای مؤثر در مدیریت استرس و اضطراب استفاده از تکنیک تن آرامی عضلانی و تنفس عمیق است. لازم به ذکر است که انجام تمرین در فراگیری این تکنیک‌ها بسیار مهم است و بهتر است فرد مناسب‌ترین زمان را در طول روز به انجام مرتب این تمرینات اختصاص دهد (کلانتر قریشی، کارگر، درتاج و شاه‌نظری، ۱۳۹۱).

کلیدواژه‌ها: اضطراب، تن آرامی (ریلکسیشن)، تنفس عمیق

تکنیک تنفس عمیق

تنفس عامل حیات است و اگر نادرست انجام شود سبب افزایش



تنفس دیافراگمی بسیار مؤثرتر از تنفس سینه‌ای است. با افزایش آگاهی از الگوهای تنفسی و تغییر عادات تنفسی در جهت افزایش موارد تنفس شکمی، می‌توانید تنش عضلانی و اضطراب را کاهش دهید

که تنفس، عمیق و شکمی باشد. یعنی بخش تحتانی قفسه سینه از هوای سالم پر شود. در هنگام تنفس عمیق، عضلات خود را شل کنید و ذهن خود را از تمام افکار خالی کنید.

۳. **حبس یا نگهداری نفس:** این مرحله مهم‌ترین بخش تنفس بوده و فرصت کافی لازم است تا تبادل اکسیژن و دی‌اکسیدکربن در ریه‌ها به انجام رسد. با تمرین‌های مستمر، زمان دم، نگهداری و بازدم را طولانی‌تر و عمیق‌تر کنید تا ظرفیت شش‌ها را افزایش دهید.

۴. **بازدم عمیق:** بازدم را به‌طور آهسته و آرام و از راه دهان انجام دهید.

۵. **شمارش تنفس:** آگاهی بر فرآیند تنفس و توجه به صدای آرام نفس‌ها (دم و بازدم)، یکی از مؤثرترین روش‌ها برای دستیابی به ذهنی آرام و برقراری تعادل در سطح آلفا و ورسیدن به آرامش است. یکی از روش‌های آگاهی بر فرآیند تنفس، شمارش آن است. با استفاده از فرمول (۴-۸) می‌توانید به شمارش تنفس خود پرداخته و از آن آگاه شوید. یعنی به مدت ۳ ثانیه دم عمیق داشته باشید، ۸ ثانیه هوا را در ریه خود نگه دارید و در ۴ ثانیه هوا را به‌تدریج از ریه خارج کنید. این روش براساس ظرفیت تنفسی افراد، می‌تواند متفاوت باشد.

به مدت ۵ الی ۱۰ دقیقه به شمارش دم و بازدم‌های خود ادامه دهید. در نتیجه این مراقبه تنفسی به‌تدریج تنفس شما کند می‌شود و ذهنتان آرامش می‌یابد.

اگر تنفس عمیق و کامل را روزانه در هوای سالم تمرین کنید، آرام آرام می‌توانید فرآیند تنفس کامل و در نتیجه سلامتی و آرامش را تجربه نموده و استرس خود را مدیریت کنید (دیویس، ۱۳۸۴).

تکنیک تن آرامی عضلانی عمیق

در هنگام اضطراب، دستگاه عصبی ماهیچه‌ها را بیشتر از حد معمول تحریک می‌کند و باعث منقبض و سخت شدن آن‌ها می‌شود. روش تن آرامی عضلانی عمیق برای از کار انداختن تأثیر استرس، طرح‌ریزی شده است و گروه‌های ماهیچه‌ای را یکی‌یکی آرام می‌کند و اگر به‌طور مرتب تمرین شود به شرایط سالم‌تر و بدون استرس منجر می‌شود. آموزش تن آرامی عضلانی به‌طور موفقیت‌آمیزی در معالجه طیف گسترده‌ای از مشکلات مربوط از قبیل میگرن، سردردهای تنشی، کمردرد، فشار خون و بی‌خوابی به کار رفته است. مطالعات اخیر نشان داده که حدود ۶۵٪ کسانی که سردردهای تنشی داشته‌اند، و ۵۰٪ مبتلایان به میگرن از تن آرامی عضلانی بهره بسیار برده‌اند. نقش دیگر تن آرامی عضلانی، کنترل واکنش هیجانی زیاده از حد در افراد دارای تیپ «الف» است که احتمال دچار شدن آن‌ها

بروز اضطراب، حملات وحشت، افسردگی، تنش‌های عضلانی، سردرد و خستگی مفرط می‌شود. به محض اینکه آموختید که به‌طور آگاهانه عمل دم و بازدم را انجام دهید و به‌طور آهسته و صحیح به انجام عمل دم و بازدم بپردازید، ذهن شما آرام می‌گیرد و بدنتان نیز در حالت آرامش به سر خواهد برد (دیویس، ۱۳۸۴).

انواع تنفس

تنفس معمولاً به یکی از دو روش زیر انجام می‌شود:

۱. تنفس سطحی یا سینه‌ای ۲. تنفس شکمی یا دیافراگمی

تنفس سطحی یا سینه‌ای سریع‌ترین راه جذب اکسیژن است و معمولاً در طول ورزش شدید، هیجان، ترس و اضطراب اتفاق می‌افتد. در طول تنفس سینه‌ای ماهیچه‌های دنده جمع شده و هوا به سرعت به بخش بالایی سینه می‌رسد. تنفس سینه‌ای عمیق نیست و غالباً نامنظم و سریع می‌باشد.

در تنفس شکمی یا دیافراگمی فرد به جای اینکه از ماهیچه‌های دنده استفاده کند، از انقباض موزون و آرام دیافراگم استفاده می‌کند. هنگامی که فرد عمل دم را انجام می‌دهد، دیافراگم جمع و باز می‌شود و هوا را به داخل شش‌ها می‌کشد. در بازدم، دیافراگم به حالت آرامش درمی‌آید و به سمت بالایی سینه حرکت می‌کند و هوا را از شش‌ها بیرون می‌آورد. تنفس دیافراگمی بسیار مؤثرتر از تنفس سینه‌ای است. با افزایش آگاهی از الگوهای تنفسی و تغییر عادات تنفسی در جهت افزایش موارد تنفس شکمی، می‌توانید تنش عضلانی و اضطراب را کاهش دهید. (دیویس، ۱۳۸۴).

شناخت نحوه تنفس خود

۱. چشم‌های خود را ببندید. دست راست خود را، دقیقاً در خط کمر، روی شکم خود بگذارید و دست چپ را درست در مرکز قفسه سینه قرار دهید.

۲. توجه کنید که چگونه نفس می‌کشید. کدام دست به هنگام تنفس بالا می‌آید؟ دستی که روی سینه قرار دارد یا دستی که روی شکم است؟ اگر شکم منبسط می‌شود، تنفس شما شکمی است و اگر شکم شما حرکت نمی‌کند یا حرکتش کمتر از سینه است، تنفس شما سینه‌ای است. راه حل تغییر تنفس سینه‌ای به تنفس شکمی، انجام یک یا دو بازدم عمیق است که هوا را از ته شش‌ها به بیرون بفرستد. این عمل فضای کافی را برای یک تنفس شکمی و عمیق، طی دم بعدی، تولید می‌کند.

مراحل تنفس عمیق

۱. **قرار گرفتن در یک وضعیت راحت:** روی زمین و روی یک پتو دراز بکشید، به‌طوری که پاها مستقیم و پنجه‌ها به‌گونه‌ای راحت به سمت بیرون قرار بگیرند. به آرامی هر دو دست خود را روی شکمتان قرار دهید و به دقت مراقب تنفس خود باشید.

۲. **دم عمیق:** دم عمیق یعنی فرو بردن هوای سالم به ریه‌ها تا حدی که ریه‌ها به‌طور کامل از اکسیژن پر شوند. باید توجه داشت

به بیماری رگ‌های کرونر قلب، زیاد است. اخیراً به تن آرامی عضلانی با هدف کنترل استرس، یعنی کاهش آثار فشارهای روزمره علاقه فزاینده‌ای مبدول شده است (بلاک و هرسن، ۱۳۷۸).

حالت‌های مختلف آموزش تن آرامی عضلانی

تن آرامی پیش‌رونده: این روش را ابتدا جاکوبسون (۱۹۳۸) به جامعه معرفی کرد. فیزیکی که او توصیف نمود مبتنی بر پاسخ‌های بدنی بود که افکار تحریک‌کننده اضطراب را به جریان می‌انداخت (جان بزرگی، ۱۳۸۴). تمرین تن آرامی عضلانی با کمترین میزان انقباض گروه‌های کوچکی از عضلات شروع شده و با شل کردن تدریجی و پیش‌رونده عضلات خاتمه می‌یابد. این تمرین به شما کمک می‌کند که تنیدگی و آرامش عضلات خود را از هم تشخیص دهید. نخست عضلات خود را به آرامی سفت کنید و در حدود ۵ ثانیه در این حالت باقی بمانید سپس به مدت ۱۵-۱۰ ثانیه عضلات خود را شل کنید. این عمل را در هر قسمت از بدن چندین بار تکرار کنید (کنرلی، ۱۳۴۲).

روش کار

تمرین را با دراز کشیدن در یک وضعیت آسوده و با لباس‌های راحت شروع کنید.

پاها: پنجه پاها را به عقب بکشید و عضلات آن را سفت کنید سپس شل کنید.

عضلات ران پاها: ابتدا این عضلات را بکشید و دراز کنید تا سفت شوند، سپس آن‌ها را شل کنید.

عضلات شکم: این عضلات را به طرف داخل فشار دهید تا سفت شوند، سپس آن‌ها را شل کنید.

عضلات سینه: این عضلات را با عقب بردن شانه‌ها و جلو آوردن سینه سفت و سپس شل کنید. **پشت و کمر:** پشت و کمر خود را قوز دهید و یا قوس آن را زیاد کنید تا سفت شوند و سپس آن‌ها را شل کنید. **شانه‌ها:** شانه‌ها را به آرامی بالا بیاورید تا سفت شوند و سپس آن‌ها را شل کنید.

دست‌ها: ابتدا عضلات مچ دست‌ها، سپس ساق دست‌ها و بعد بازوها را سفت و سپس شل کنید. **گردن:** سر را به طرف عقب فشار دهید به طوری که سر کاملاً به طرف بالا متمایل شده و عضلات آن سفت شوند. سپس این عضلات را شل کنید.

صورت: عضلات فک‌ها را با فشار دادن دندان‌ها روی هم، عضلات گونه‌ها را با لبخند زدن، عضلات لب‌ها را با غنچه کردن یا جمع کردن لب‌ها به داخل، عضلات چشم‌ها را با فشردن آن‌ها، عضلات ابروها را با نزدیک کردن آن‌ها به یکدیگر و جمع کردن به پایین و چین انداختن در پیشانی سفت نموده و شل کنید.

توجه: ضمن تمرین به آرامی و به طور منظم نفس بکشید. شش‌هایتان را به طور کامل آن قدر پر کنید که احساس کنید عضلات شکم کشیده می‌شوند. پس از پایان این تمرین، چند لحظه‌ای به آرام کردن ذهن خود بپردازید و به موضوعات آرام‌بخش فکر کنید. اگر در پایان این تمرین همچنان احساس تنش می‌کنید، تمرین را

مجدداً تکرار کنید.

۲. آموزش تن آرامی پیش‌رونده مختصر شده: می‌توانید با کنار گذاشتن مرحله «انقباض» روال کار را کوتاه‌تر کنید و از طریق شل کردن منظم گروه‌های عضلانی مختلف، تمرین‌های معمول را انجام دهید. هنگامی که توانستید این کار را انجام دهید، خواهید توانست از این روش کوتاه‌تر، در هر زمان و مکانی استفاده کنید (کنرلی، ۱۳۴۲).

۳. آموزش تن آرامی کوتاه: تن آرامی کوتاه در سال ۱۹۵۴ توسط ولیپی تهیه و تدوین شد. منطق کار ولیپی شرطی‌سازی تقابلی بود. او معتقد بود قوی کردن پاسخ‌های جدید پاسخ‌های متضاد قدیمی را از بین می‌برد. بنابراین اضطراب با رشد پاسخ‌های متضاد کاهش می‌یابد. فرض کلی این است که افراد به نحوی هوشیارانه یاد می‌گیرند عضلات خود را به طور ارادی آرام کرده، اضطراب را با تلاش نظامدار مهار نمایند. پس از تحقیقات ولیپی و کارهای گسترده آموزش تن آرامی گسترش چشمگیری داشت و به عنوان یک روش کوتاه‌مدت درمانی به شکلی منسجم مورد استفاده قرار گرفت (جان بزرگی، ۱۳۸۴).

روش کار

* این روش از طریق انقباض شدید و تک‌تک گروه‌های عضلات شروع شده و با شل کردن تدریجی و پیش‌رونده عضلات، خاتمه می‌یابد. معمولاً تمرین به چنین ترتیبی انجام می‌گیرد. بازوها، چهره، فک، زبان، گردن، شانه‌ها، تنه، و اندام‌های پایینی (بلاک و هرسن، ۱۳۷۸).

نتیجه‌گیری: با توجه به آنچه گفته شد، در می‌یابیم که استفاده از راهبردهای رفتاری مانند تن آرامی عضلانی و تنفس عمیق با تأثیر بر علائم جسمانی و روانی، علاوه بر ایجاد احساس آرامش در دانش‌آموزان، اضطراب، پریشانی و خشم را نیز در آن‌ها کاهش می‌دهد. خدمات راهنمایی و مشاوره با آموزش راهبردهای تن آرامی و تنفس عمیق به دانش‌آموزان، می‌تواند سهم بزرگی در سلامت، رضایت و خشنودی آن‌ها داشته باشد.

پی‌نوشت‌ها

1. Noy
2. Giga

منابع

۱. بلاک، آلن اس، هرسن، مایکل. فرهنگ شیوه‌های رفتار درمانی، ترجمه فرهاد ماهر و سیروس ایزدی، انتشارات رشد، ۱۳۷۸.
۲. دیویس، مارتا. خودآموز آرام‌سازی و کاهش فشار روانی، ترجمه ناهید خواجه موگهی، انتشارات طبیب، ۱۳۸۴.
۳. کنرلی، هلن. آموزش کنترل و درمان اختلالات اضطرابی، ترجمه سیروس مبینی، انتشارات رشد، ۱۳۴۲.
۴. جان بزرگی، مسعود. «بررسی تأثیر تنش‌زدایی تدریجی عضلانی بر اضطراب و مهار پاسخ‌های زیستی EMG و حرارت پیرامونی بدن». پژوهش در پزشکی، دوره ۲۹، شماره ۴، صفحات ۳۲۵ تا ۳۳۰، ۱۳۸۴.
۵. کلانتر قریشی، منیر؛ رضایی کارگر، فلورا؛ در تاج، فریبرز؛ شاه‌نظری، مهدی. «تأثیر آموزش و تمرینات تن آرامی بر میزان اضطراب و پیشرفت تحصیلی». پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، دوره ۲، شماره ۱، صفحات ۹۲-۹۷، ۱۳۹۱.
۶. نریمانی، محمد؛ حسن‌زاده، شهناز؛ ابوالقاسمی، عباس. «اثربخشی آموزش ایمن‌سازی روانی بر کاهش استرس، اضطراب و افسردگی دانش‌آموزان دختر مقطع پیش‌دانشگاهی». مجله روان‌شناسی مدرسه، دوره ۱، شماره ۳، صفحات ۱۱۷-۱۰۷، ۱۳۹۱.

تفسیرهای وارونه

اعتیاد و باورهای غیرمنطقی و مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان

محمود شایسته

کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی

معاون پرورشی دبیرستان استعدادهای درخشان شهرستان خمین

چکیده

درک عوامل زمینه‌ساز و مستعدکننده افراد برای گرایش به سمت مواد مخدر، برنامه‌ریزی هدفمند برای پیشگیری از ابتلا به اعتیاد را امکان‌پذیر می‌کند. پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی استعداد به اعتیاد براساس باورهای غیرمنطقی و مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پایه اول و دوم متوسطه دوره دوم شهرستان خمین در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بودند که ۱۵۰ نفر از آن‌ها به صورت تصادفی ساده به عنوان نمونه در نظر گرفته شدند. ابزار مورد پژوهش شامل پرسش‌نامه استعداد اعتیاد برای ارزیابی اعتیادپذیری، پرسش‌نامه باورهای غیرمنطقی جونز برای ارزیابی باورهای غیرمنطقی و پرسش‌نامه مهارت‌های اجتماعی ماتسون برای ارزیابی مهارت‌های اجتماعی بود. نتایج نشان داد که بین استعداد به اعتیاد و باورهای غیرمنطقی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($r=0.685$) و ($P<0.01$) همچنین بین استعداد به اعتیاد و مهارت‌های اجتماعی همبستگی منفی معنادار وجود دارد. ($r=-0.749$) و ($P<0.01$) در تبیین این نتایج می‌توان به اهمیت ایجاد باورهای سالم، منطقی و انعطاف‌پذیر و آموزش مهارت‌های اجتماعی مناسب برای پیشگیری از اعتیاد و همچنین همخوانی نتایج به‌دست آمده با پژوهش‌های قبل اشاره کرد.

کلیدواژه‌ها: استعداد به اعتیاد، باورهای غیرمنطقی، مهارت‌های اجتماعی

۱. مقدمه

اعتیاد خطر بزرگی است که نوجوانان و جوانان را تهدید می‌کند. متأسفانه شکست‌های مرحله آخر دوره نوجوانی در مدرسه و عدم اطمینان به آینده باعث می‌شود که گروهی از جوانان با زمینه‌های خانوادگی و اعتقادی سست به‌سوی اعتیاد کشیده شوند. (لطف‌آبادی، ۱۳۸۰)

درک عوامل زمینه‌ساز و مستعدکننده افراد برای گرایش به سمت مواد مخدر، برنامه‌ریزی هدفمند برای پیشگیری از ابتلا به اعتیاد را امکان‌پذیر می‌کند. (طارمیان، ۱۳۷۸).

برخی از پژوهشگران ناراحتی‌های عصبی و روانی، دردهای بدنی، مشکلات جنسی و برخی دیگر، فقر، بی‌سوادی، بیکاری و مجرد را علت اعتیاد دانسته‌اند. برخی بررسی‌ها پنج تا ده درصد افراد جامعه را دارای زمینه مستعد برای اعتیاد دانسته‌اند (پیران، ۱۳۸۰).

وابستگی، تنها در بخش کوچکی از افراد مستعد وابستگی، همراه با یک رشته ویژگی‌های رفتاری و اختلال‌های رفتاری است، از جمله جست‌وجوی لذت، جست‌وجوی تازگی و شخصیت ضداجتماعی (آگاتسوما^۱ و هیروی^۲، ۲۰۰۴).

اشخاص به‌طور ناگهانی و توجیه‌ناپذیر قربانی اعتیاد به مواد نمی‌شوند، بلکه به‌طور فعال درگیر مصرف داروها می‌شوند و نگرش‌ها، باورها، هدف‌ها و چشم‌داشت‌هایشان در این زمینه نقش مهمی دارد.

به هر حال تأثیرات منفی و فراوان اعتیاد بر بهداشت جسمانی و روانی خانواده و نقش گروه همسالان در گرایش به مصرف مواد مخدر همچون سیگار، ضرورت مبارزه و انتخاب برنامه‌های مناسب آموزشی جهت پیشگیری و ابتلای افراد را بیش از پیش آشکار می‌سازد.

با توجه به مطالب بالا و با در نظر گرفتن اینکه اعتیاد از ترکیب عوامل گوناگون شکل می‌گیرد پژوهش حاضر در پی یافتن پاسخی برای این پرسش است که: آیا از طریق باورهای

**اشخاص به‌طور ناگهانی و توجیه‌ناپذیر قربانی
اعتیاد به مواد نمی‌شوند، بلکه به‌طور فعال
درگیر مصرف داروها می‌شوند و نگرش‌ها،
باورها، هدف‌ها و چشم‌داشت‌هایشان در این
زمینه نقش مهمی دارد**

غیرمنطقی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان می‌توان
استعداد به اعتیاد آن‌ها را پیش‌بینی کرد؟

۲. سؤال پژوهش

آیا بین دو متغیر باورهای غیرمنطقی و مهارت‌های اجتماعی، و
استعداد به اعتیاد، در دانش‌آموزان پسر پایه اول و دوم متوسطه
شهرستان خمین، رابطه وجود دارد؟

۳. روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه گردآوری
اطلاعات توصیفی، از نوع همبستگی، است و هدف اصلی آن
مشخص کردن جهت و میزان رابطه متغیرهای باشد. در مطالعه حاضر
در خصوص پیش‌بینی اعتیاد دانش‌آموزان با استفاده از آزمون‌های
مربوط به هر کدام از متغیرها به همبستگی بین آن‌ها می‌پردازیم.

۳-۱ جامعه آماری

جامعه آماری در این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پسر دوره
متوسطه دوم (پایه اول و دوم) شهرستان خمین در سال تحصیلی
۱۳۹۲-۹۳ می‌باشند.

۳-۲ روش نمونه‌گیری و حجم نمونه

با توجه به جامعه محدود پژوهش، ابتدا فهرستی از کلیه
دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه (پایه اول و دوم) شهرستان
خمین در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۹۳ تهیه شد، سپس به روش
نمونه‌گیری تصادفی ساده تعداد ۱۵۰ نفر از دانش‌آموزان
انتخاب شدند.

۴. ابزار پژوهش

۴-۱ پرسش‌نامه استعداد اعتیاد APS^۳ (۱۹۹۲)

نسخه اصلی پرسش‌نامه استعداد اعتیاد (APS) شامل ۳۹
سؤال است. پاسخ‌های ارائه شده به هر یک از مواد مقیاس
شامل بله یا خیر می‌باشد. نسخه هنجاریابی شده APS برای
دانش‌آموزان دبیرستانی ایرانی (مینویی و صالحی، ۱۳۸۲) ۳۶
گویه دارد و پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۵۳ درصد
و از طریق روش دو نیمه کردن نیز ۵۳ درصد محاسبه شده است
(براساس تحقیق مینویی و صالحی، ۱۳۸۲).

۴-۲ پرسش‌نامه باورهای غیرمنطقی جونز (۱۹۶۸)

این آزمون دارای ۱۰۰ سؤال است. هر ۱۰ سؤال به یک
خرده مقیاس متعلق است و هر خرده مقیاس، یکی از
باورهای غیرمنطقی نظریه عقلانی عاطفی - رفتاری آلبرت
الیس را اندازه‌گیری می‌کند (شامل انتظار تأیید از دیگران
(DA) - سرزنش کردن خود خود (BP) - واکنش در مقابل
درماندگی‌ها و ناکامی‌ها (FR) - بی‌مسئولیتی عاطفی
(EI) - اجتناب از مشکل و فرار از مشکل (PA) - وابستگی
(P) - درماندگی برای تغییر (HC) - و کمال گرایی (P). ضریب
اعتبار این آزمون از طریق آلفای کرونباخ ۷۹، به دست آمده
است. (سودانی، ۱۳۷۵)

۴-۳ پرسش‌نامه مهارت‌های اجتماعی مانسون (۱۹۸۳)

پرسش‌نامه مهارت‌های اجتماعی مانسون (۱۹۸۳)، شامل ۵۶
سؤال است. پاسخ‌گویی به آن براساس شاخص پنج درجه‌ای مقیاس
لیکرت با دامنه‌ای از نمره ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) می‌باشد. برای
این مقیاس فرعی پنج عامل جداگانه تعریف شده که عبارت‌اند از:
مهارت‌های اجتماعی مناسب - جسارت نامناسب - تکانشی
عمل کردن و سرکش بودن - اطمینان زیاد به خود داشتن -
حسادت و گوشه‌گیری. برای بررسی پایایی مقیاس مهارت‌های
اجتماعی، از ضریب آلفای کرونباخ و روش دو نیمه‌سازی استفاده
شده است. مقدار ضریب آلفای کرونباخ و تنصیف برای کل
مقیاس یکسان و برابر ۸۶ درصد است. همچنین برای تعیین
روایی سازه آزمون از روش تحلیل عاملی با استفاده از مؤلفه‌های
اصلی استفاده شده است که مقدار ضریب برابر با ۸۶ درصد
است (یوسفی و خیر، ۱۳۸۲).



۵. یافته‌های پژوهش

تحلیل نتایج پژوهش در دو بخش آمار توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در بخش آمار توصیفی به بررسی توزیع فراوانی، شاخص‌های گزارش مرکزی شامل میانگین و میانه و شاخص‌های پراکندگی شامل انحراف استاندارد و واریانس و در بخش آمار استنباطی با توجه به فرضیات پژوهش از ضریب همبستگی پیرامون و آزمون رگرسیون گام به گام استفاده شد.

۵-۱. بخش اول: تحلیل توصیفی

* توزیع سنی و پایه تحصیلی نمونه‌ها

با توجه به آماره‌های حاصل شده در جدول ۵-۱، میانگین کل نسبی دانش‌آموزان مورد مطالعه ۱۴/۹۶ و میانه ۱۵ سال، انحراف استاندارد ۰/۶۸۴ و واریانس ۰/۴۶۸، کمترین سن ۱۴ و بیشترین سن ۱۶ سال و پایه تحصیلی دانش‌آموزان اول دبیرستان ۷۵ نفر و دوم دبیرستان نیز ۷۵ نفر می‌باشد.

* توزیع تحصیلی والدین دانش‌آموزان

با توجه به آماره‌های حاصل شده در جدول ۵-۲، ۱۷/۳ درصد از پدران دارای تحصیلات زیر دیپلم و ۳۴ درصد دیپلم و ۴۸/۸

جدول ۵-۱: توزیع سن و پایه تحصیلی دانش‌آموزان

شاخص آماری متغیر	تعداد	میانگین	میانه	انحراف استاندارد	واریانس	کمترین	بیشترین	پایه اول تحصیلی	پایه دوم تحصیلی
سن	۱۵۰	۱۴/۹۶	۱۵	۰/۶۸۴	۰/۴۶۸	۱۴	۱۶	۷۵	۷۵

جدول ۵-۲: توزیع تحصیلی والدین دانش‌آموزان

والدین	فراوانی		زیر دیپلم		دیپلم		تحصیلات عالی	
	تعداد کل	درصد کل	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
پدران	۱۵۰	۱۰۰	۲۶	۱۷/۳	۵۱	۳۴	۷۳	۴۸/۷
مادران	۱۵۰	۱۰۰	۵۲	۳۴/۷	۶۰	۴۰	۳۸	۲۵/۳

جدول ۵-۳: توزیع شغلی پدران دانش‌آموزان

شغل	فراوانی		کارمند		فرهنگی		کشاورز		بازنشسته		آزاد	
	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
پدران	۱۵۰	۱۰۰	۴۹	۳۳	۲۹	۱۹	۱۱	۷	۹	۶	۵۲	۳۵

جدول ۵-۴: توزیع شغلی مادران دانش‌آموزان

شغل	فراوانی		شغل		خانهدار	
	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
مادران	۱۵۰	۱۰۰	۲۷	۱۸	۱۲۳	۸۲

تصورات کاملاً غلط و اشتباه دربارهٔ امور روزمره باعث به وجود آمدن باورهای غیر منطقی و غیرواقعی خواهند شد و افرادی که بر باورهای غیر منطقی تأکید می‌کنند در زندگی با مشکلات جدی روبه‌رو خواهند شد لذا برای آن‌ها دشوار است که به خشنودی دست یابند

درصد دارای تحصیلات عالی‌اند. همچنین ۳۴/۷ درصد از مادران دارای تحصیلات زیر دیپلم و ۴۰ درصد دیپلم و ۲۵/۳ درصد دارای تحصیلات عالی‌ه می‌باشند.

* توزیع شغلی والدین دانش‌آموزان

با توجه به آماره‌های حاصل شده در جدول ۵-۳، شغل ۳۳ درصد از پدران کارمند، ۱۹ درصد فرهنگی، ۷ درصد کشاورز، ۶ درصد بازنشسته و ۳۵ درصد شغل آزاد است. با توجه به آماره‌های حاصل شده در جدول ۵-۴، ۱۸، ۴۰ درصد از مادران شاغل و ۸۲ درصد خانه‌دار می‌باشند.

* یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای اصلی پژوهش

با توجه به آماره‌های حاصل شده در جدول ۵-۵، میانگین متغیرهای پیش‌بین باورهای غیر منطقی ۲۸۳/۵۲، انحراف استاندارد ۲۸/۹۸۹، کمترین نمره ۱۸۰ و بیشترین نمره ۳۶۰ و در مهارت اجتماعی میانگین ۲۱۲/۱۶، انحراف استاندارد ۲۳/۳۶۱، کمترین نمره ۱۵۱ و بیشترین نمره ۲۶۷ و متغیر

ملاک استعداد به اعتیاد میانگین ۲۱/۲۲، انحراف استاندارد ۳/۶۵۶، کمترین نمره ۱۲ و بیشترین نمره ۲۹ می‌باشد.

جدول ۵-۵: یافته‌های متغیرهای اصلی

شاخص آماری متغیرها	تعداد	میانگین	میانه	انحراف استاندارد	واریانس	کمترین	بیشترین
استعداد به اعتیاد	۱۵۰	۲۱/۲۲	۲۱	۳/۶۵۶	۱۳/۳۶۷	۱۲	۲۹
باورهای غیرمنطقی	۱۵۰	۲۸۳/۵۲	۲۸۷	۲۸/۹۸۹	۸۴۰/۳۷	۱۸۰	۳۶۰
مهارت‌های اجتماعی	۱۵۰	۲۱۲/۱۶	۲۱۶	۲۳/۳۶۱	۵۴۵/۷۲	۱۵۱	۲۶۷

* یافته‌های توصیفی خرده مقیاس‌های باورهای غیرمنطقی با توجه به آماره‌های حاصل شده در جدول ۵-۶، درباره پرسش‌نامه باورهای غیرمنطقی، براساس نتایج به دست آمده، از ۱۵۰ نفر دانش آموز گروه نمونه، بیشترین میانگین از ۱۰ خرده مقیاس «باورهای غیرمنطقی» به خرده مقیاس نگرانی زیاد توأم با اضطراب با میانگین $M=31/18$ و کمترین میانگین به «خرده مقیاس بی‌مسئولیتی» عاطفی با میانگین $M=24/37$ تعلق دارد. لازم به یادآوری است که حداقل و حداکثر نمره‌ای که آزمودنی‌ها می‌توانند در این خرده مقیاس‌ها کسب کنند در محدوده ۱۰ الی ۵۰ نمره است.

جدول ۵-۶: یافته‌های توصیفی خرده مقیاس‌های باورهای غیرمنطقی

شاخص آماری خرده مقیاس‌ها	تعداد	میانگین	میانه	انحراف استاندارد	واریانس	کمترین	بیشترین
انتظار تأیید از دیگران (DA)	۱۵۰	۲۸/۸۵۰	۲۸	۴/۸۹۶	۲۳/۹۷۰	۱۴	۴۱
انتظار بیش از حد از خود (HSE)	۱۵۰	۲۹/۹۷	۲۹/۵	۴/۷۲۷	۲۲/۳۴۱	۱۸	۴۴
سرزنش کردن (BP)	۱۵۰	۳۰/۱۳	۳۰	۵/۵۳۴	۳۰/۶۲۶	۱۱	۴۳
واکنش در مقابل ناکامی (FR)	۱۵۰	۲۸/۷۳	۲۸/۵	۴/۹۳۰	۲۴/۳۰۷	۱۴	۴۶
بی‌مسئولیتی عاطفی (EL)	۱۵۰	۲۴/۳۷	۲۴	۶/۲۲۱	۳۸/۷۰۴	۱۱	۴۷
فرار از مشکل (PA)	۱۵۰	۲۴/۴۲	۲۴	۴/۶۱۹	۲۱/۳۳۲	۱۳	۴۱
نگرانی زیاد توأم با اضطراب (AO)	۱۵۰	۳۱/۱۷	۳۱	۵/۱۱۵	۲۶/۳۸۷	۲۱	۵۰
وابستگی (D)	۱۵۰	۳۰/۰۱	۳۰	۴/۵۹۹	۲۱/۱۵۴	۱۸	۴۱
درماندگی برای تغییر (HC)	۱۵۰	۲۹/۹۰	۲۹/۵	۵/۶۱۷	۳۱/۵۵۴	۱۲	۴۵
کمال‌گرا	۱۵۰	۲۶/۸۴	۲۶/۵	۴/۳۴۶	۱۸/۸۸۷	۱۵	۳۶

* یافته‌های توصیفی خرده مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی با توجه به آماره‌های حاصل شده در جدول ۵-۷، درباره پرسش‌نامه مهارت‌های اجتماعی، براساس نتایج به دست آمده از ۱۵۰ نفر دانش آموز گروه نمونه، بیشترین میانگین از ۵ خرده مقیاس «مهارت‌های اجتماعی» به «خرده مقیاس مهارت‌های اجتماعی مناسب» با میانگین $M=67/38$ و کمترین میانگین به «خرده مقیاس اطمینان زیاد به خود داشتن» $M=18/39$ تعلق دارد.

جدول ۵-۷: یافته‌های توصیفی خرده مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی

شاخص آماری خرده مقیاس‌ها	تعداد	میانگین	میانه	انحراف استاندارد	واریانس	کمترین	بیشترین
مهارت‌های اجتماعی مناسب	۱۵۰	۶۷/۳۸	۶۷	۹/۴۷۹	۸۹/۸۵۱	۳۶	۸۵
رفتارهای غیراجتماعی جسارت نامناسب	۱۵۰	۴۴/۹۵	۴۴/۵	۷/۱۸۳	۵۱/۵۹۵	۱۹	۷۸
تکانشی عمل کردن و پرخاشگری	۱۵۰	۴۷/۵۹	۴۷/۵	۷/۲۲۱	۵۲/۱۴۳	۲۱	۶۰
اطمینان زیاد به خود داشتن	۱۵۰	۱۸/۳۹	۱۸	۴/۲۸۳	۱۸/۳۴۴	۱۰	۲۹
حسادت و گوشه‌گیری	۱۵۰	۳۳/۸۵	۳۳/۵	۶/۰۹۱	۳۷/۱۰۰	۱۴	۴۵

بخش دوم: تحلیل استنباطی

براساس یافته‌های پژوهش با توجه به جداول به دست آمده، ضریب همبستگی پیرسون بین استعداد به اعتیاد و باورهای غیرمنطقی رابطه مثبت معنادار ($r=0/685, P<0/01$) و بین استعداد به اعتیاد و مهارت‌های اجتماعی همبستگی منفی معنادار ($r=-0/0749, P<0/01$) وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی و پیش‌بینی استعداد به اعتیاد براساس متغیرهای باورهای غیرمنطقی و مهارت‌های اجتماعی در بین دانش‌آموزان بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که براساس میزان باورهای غیرمنطقی و مهارت‌های اجتماعی می‌توان استعداد به اعتیاد دانش‌آموزان را پیش‌بینی کرد و بین استعداد به اعتیاد و باورهای غیرمنطقی (و خرده مقیاس‌های آن) رابطه مثبت معنادار و بین استعداد به اعتیاد و مهارت‌های اجتماعی (و خرده مقیاس‌های آن) همبستگی منفی معنادار وجود دارد منظور این است که افزایش باورهای غیرمنطقی و کاهش مهارت‌های اجتماعی با افزایش استعداد به اعتیاد همراه است.

یافته‌های این تحقیق با یافته‌های سایر پژوهش‌ها نظیر محمودوند (بین اعتیادپذیری و خودکنترلی ارتباط منفی معناداری وجود دارد) (۱۳۹۱)، کشاورزی (تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کاهش اعتیادپذیری دانش‌آموزان) (۱۳۸۵)، امین‌پور و همکاران (بررسی و مقایسه وضعیت باورهای غیرمنطقی در افراد معتاد و عادی) (۱۳۸۹)، انیس‌کویچو و همکاران (تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی در پیشگیری از سوء مصرف مواد) (۱۹۹۰)، زولینگر و همکاران (اثر آموزش مهارت‌های زندگی بر دانش، نگرش‌ها و توانایی دانش‌آموزان مدارس راهنمایی در انتخاب سبک زندگی سالم) (۲۰۰۳)، ابوالقاسمی و همکاران (رابطه بین مهارت‌های اجتماعی با گرایش به اعتیاد) (۱۳۸۸)، نوری مقدم (پیش‌بینی گرایش به اعتیاد در دانشجویان) (۱۳۸۶)، سولمن و همکاران (عوامل اجتماعی پیش‌بینی کننده اعتیاد) (۲۰۰۴)، مرادی و همکاران (سنجش اعتیادپذیری دانش‌آموزان) (۱۳۸۵)، مشکى و همکاران (۱۳۹۲)، محمودوند (۱۳۹۱)، باپیری (۱۳۹۰)، کاکیا (۱۳۸۹)، پورخباری و همکاران (۱۳۸۷)، کشاورزی (۱۳۸۵)، منشی و همکاران (۱۳۸۱)، بیانزاده و همکاران (۱۳۸۲)، کوک و همکاران (۲۰۰۸)، لین (۲۰۰۵) و ایزون (۱۹۹۹) اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی در کاهش اعتیادپذیری که رابطه‌ای معنادار را گزارش کرده‌اند، که همگی معنادار بودند، همخوانی دارد.

نتایج این پژوهش با نتایج سایر پژوهش‌ها در زمینه رابطه باورهای غیرمنطقی و اعتیاد همچون پژوهش جهانیان (۱۳۹۱)، فتوحی بناب و همکاران (۱۳۹۱)، قربانی (۱۳۹۰)، بحرانیانی (۱۳۸۹)، تونانتر (۲۰۰۸) و لیچ تنبرگ و همکاران (۱۹۹۲) همسو و همخوانی دارد.

به‌طور خلاصه می‌توان گفت که تصورات کاملاً غلط و اشتباه درباره امور روزمره باعث به‌وجود آمدن باورهای غیرمنطقی و غیرواقعی خواهند شد و افرادی که بر باورهای غیرمنطقی تأکید می‌کنند در زندگی با مشکلات جدی روبه‌رو خواهند شد لذا برای آن‌ها دشوار است که به خشنودی دست یابند. از سوی دیگر اگر فرد در برخورد با رویدادهای زندگی خویش توانایی شناسایی شیوه‌های رویارویی سالم با آن‌ها را نداشته باشد، در واکنش فعال نسبت به چالش‌های زندگی با دشواری روبه‌رو خواهد شد و برای حل مشکلات زندگی خود به رفتارهای انحرافی از جمله اعتیاد پناه می‌برد.

نینن (۲۰۰۸)، در تحقیقی نشان داد که باورهای غیرمنطقی می‌توانند اثرات مخرب جدی در خانه، محیط آموزشی یا محل کار داشته و در برخورد فرد با محیط اثر بگذارند. نیک‌سرشت (۱۳۸۰) نیز به این نتیجه رسید که باورهای غیرمنطقی پسران بزهکار بیشتر از پسران عادی و باورهای غیرمنطقی دختران بزهکار بیشتر از دختران عادی است. لیرد (۱۹۹۹) بیان می‌کند افرادی که دارای باورهای غیرمنطقی هستند معمولاً به شیوه اجتنابی با تعارضات ارتباطی برخورد می‌کنند.

نتایج پژوهش امین‌پور و حمدزاده (۱۳۸۹)، نشان داد که بین میانگین باورهای غیرمنطقی افراد عادی و افراد معتاد تفاوت معناداری وجود دارد و نمره‌های باورهای غیرمنطقی در افراد معتاد از افراد عادی بالاتر است.

الیس در نظریه خود، درباره شخصیت معتقد است، انسان‌ها خود عامل ایجاد اختلالات و ناراحتی‌های روانی خویش هستند. به عبارتی انسان با استعداد و آمادگی مشخص برای مضطرب شدن و ناراحتی متولد می‌شود و عوامل فرهنگی و اجتماعی این آمادگی را تقویت می‌نمایند، در حالی که همین انسان این توانایی ارزشمند را هم دارد که به کمک نیروی تفکر و اندیشه، از اضطراب، تشویش و آشفتگی‌های خود جلوگیری نماید و به سوی اعمال مخرب و اعتیاد نرود. در واقع خود انسان است که انتخاب می‌کند و عوامل فرهنگی، اجتماعی و آموزشی تأثیرگذار است. در همین ارتباط الیس معتقد است سلامت روانی و بلوغ عاطفی توانمندی ایجاد تعادل مطلوب بین اهمیت دادن و اهمیت افراطی دادن به داشتن روابط متقابل مناسب از جانب فرد است (شفیع‌آبادی، ناصری، ۱۳۷۸).

مهارت اجتماعی و جذابیت اجتماعی ارزش تقویتی فردی را که آن را بروز می دهد افزایش می دهند. چنین رفتارهایی نه تنها کودکان را به سوی ارتباط های تقویت کننده هدایت می کند بلکه این احتمال را که دیگران از هر فرصتی برای ارتباط با چنین فردی استفاده کنند افزایش می دهد

از عوامل اعتیاد است به نوبه خود به صورت یک پدیده نادرست اجتماعی هر روز بیشتر می شود (رمضانی و همکاران، ۱۳۸۹). بنابراین با توجه به نتایج پژوهش حاضر و تحقیقات ذکر شده می توان با برگزاری کارگاه های آموزشی به افراد کمک کرد تا باورهای سالم، منطقی و انعطاف پذیری را جایگزین باورهای معیوب و غیرسالم شان کنند و به این ترتیب تا حدی از گرایش به اعتیاد پیشگیری کرد.

پی نوشت ها

1. Agatsuma
2. Hiroi
3. Addiction potential scale

منابع

۱. امین پور، حسین و احمدزاده، اصغر (۱۳۸۹)، بررسی و مقایسه وضعیت باورهای غیرمنطقی در افراد معتاد و عادی، مجله علوم انسانی دانشگاه اصفهان، شماره ۱۶، ص ۱۱۱-۱۲۹.
۲. شفیع آبادی، عبدالله و ناصری، غلامرضا (۱۳۸۰)، نظریه های مشاوره و روان درمانی. تهران: انتشارات نشر دانشگاهی
۳. گردونی، الهام (۱۳۸۹)، رابطه مهارت های اجتماعی با احساس تنهایی در دانش آموزان دبیرستانی، پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی، دانشگاه آزاد واحد تهران مرکزی.
۴. طارمیان، فرهاد. (۱۳۸۰). سوء مصرف مواد مخدر در نوجوانان. تهران: نشر تربیت.
۵. فتوحی بناب، سکینه؛ هاشمی، تورج؛ بیرامی، منصور (۱۳۹۱). نقش باورهای غیرمنطقی، ادراکات خودکارآمدی و حمایت اجتماعی در عود اختلال سوء مصرف مواد. کتاب برگزیده خلاصه مقالات کنگره بین المللی دانشجویی اعتیاد ارومیه.
۶. قربانی اصغر، کاظمی محمد و قربانی، ناصر (۱۳۹۰)، مقایسه باورهای غیرمنطقی بیماران مبتلا به سوء مصرف شیشه و افراد عادی، فصل نامه اعتیاد پژوهی، سوء مصرف مواد، سال پنجم، ش ۱۷، ص ۵۶-۷۳

مهارت اجتماعی و جذابیت اجتماعی ارزش تقویتی فردی را که آن را بروز می دهد افزایش می دهند. چنین رفتارهایی نه تنها کودکان را به سوی ارتباط های تقویت کننده هدایت می کند بلکه این احتمال را که دیگران از هر فرصتی برای ارتباط با چنین فردی استفاده کنند افزایش می دهد (روشنی ۱۳۸۱ به نقل از گردونی ۱۳۸۹).

شخصی که دارای مهارت اجتماعی است می تواند رفتارهای مناسبی را در زمان ها و موقعیت های معین از خود بروز دهد و این امر جدا از زمینه های فرهنگی و اجتماعی فرد نیست. فرهنگ ها، جوامع و خانواده های مختلف در مقاطع گوناگون زمانی، الگوها، ارزش ها و برداشت های متفاوتی از مهارت های اجتماعی دارند که در بررسی و ارزیابی و آموزش این مهارت ها تأثیر می گذارند (همان منبع).

در تبیین پژوهش حاضر و بررسی پژوهشگران، بین مهارت های اجتماعی از قبیل اظهار وجود، اظهار امتناع و مصرف مواد ارتباط معناداری وجود دارد و افرادی که مواد مصرف می کنند نسبت به افرادی که مواد مصرف نمی کنند کاستی های بیشتری در مهارت های اجتماعی دارند. عملکرد نامناسب مهارت های اجتماعی معمولاً در نتیجه نقض این مهارت هاست، و کسب این مهارت ها توسط افراد باعث پیشرفت رفتارهای تطابقی و ارتباطات بین فردی می شود. غالباً مصرف کنندگان مواد دارای مهارت های اجتماعی ناکارآمد هستند و ضعف روابط انسانی در آن ها که یکی

کژراهه‌های نوجوانی

روش‌های پیش‌گیری از گرایش به سوء مصرف مواد در نوجوان

نسرین ناصرپور

معاون اجرایی هنرستان ثامن الائمه (ع) میانه، استان آذربایجان شرقی

چکیده

مواد مخدر و اعتیاد از پدیده‌های مخرب اجتماعی هستند که امروز پاره‌ای از جوامع را با فرهنگ‌های متفاوت آن‌ها مورد تهدید قرار داده‌اند. اعتیاد و استفاده از مواد مخدر بیش از همه، قشر جوان و نیروی فعال جامعه را هدف خود قرار داده است، لذا باید این قشر را آگاه کرد.

آگاهی نوجوان از توانایی‌هایش علاوه بر آنکه باعث می‌شود به ارزش وجودی خویش پی‌ببرد و خود را فردی شایسته حس نماید، سبب می‌شود تلاش نموده ظرفیت‌های بالقوه خود را به مرحله عمل برساند و لذا کمتر در دام انحرافات اجتماعی از جمله اعتیاد، گرفتار شود. خطرپذیری در نوجوان امری قابل انتظار است و نباید به عنوان رفتاری انحرافی و مجرمانه تلقی شود تا امکان شناخت و پیش‌گیری از بروز رفتار پرخطر را در نوجوان واقع بینانه‌تر و عملی‌تر سازد. پاره‌ای از دانش‌آموزان برای فرار از مشکلات خود به مواد دخیانی و مخدر روی می‌آورند که ناشی از عدم کنترل یا سستی یکی از سه نهاد، خانه، مدرسه و جامعه بر دانش‌آموزان است. لذا هماهنگی میان خانه، مدرسه و جامعه در پیش‌گیری از اعتیاد دانش‌آموزان مؤثر است. همچنین ورزش می‌تواند بخشی از انرژی‌های دانش‌آموزان را که از شرایط سنی آنان سرچشمه می‌گیرد، به صورت تحرک، همکاری و تعاون درآورد و به آنان کمک کند تا از روحیه سالم برخوردار شوند و از گرایش به اعتیاد امتناع نمایند. از آنجا که هر کس به ضرر و زیان مواد مخدر و سیگار زمانی پی می‌برد که آن را تجربه نماید، و تجربه خود اعتیاد به دنبال می‌آورد، لذا باید حتی فکر کردن به مواد مخدر هم از او سلب شود. پس تا آنجا که ممکن است باید عملاً و به‌طور تجربی و ملموس، دانش‌آموزان را با عوارض اعتیاد آشنا کرد و آنان را راهنمایی نمود تا در هر شرایطی از نزدیک شدن به این مواد خودداری کنند.

تلاش جهت کسب هویت فردی و اجتماعی، لذت جویی، کاهش اعتماد به نفس و کمبود مهارت های لازم جهت ارتباط با دیگران، نوجوان را مستعد سوء مصرف مواد مخدر می سازد لذا آگاهی دادن به نوجوان موجب تغییر در فرایند فکر و نهایتاً عملکرد او می شود

کلیدواژه ها: پیش گیری، مصرف مواد، نوجوان، روش های پیش گیری

مقدمه

بر اساس تعریف سازمان بهداشت جهانی، نوجوانی گروه سنی ۱۰-۱۹ سال را شامل می شود و دوره گذار از کودکی به بلوغ به شمار می رود. در این دوره گذار که دارای ابعاد زیست شناختی، روان شناختی، اجتماعی و عاطفی است نوجوانان در معرض استرس های فراوانی قرار می گیرند (صادقی و گیلانی پور، ۱۳۸۸). همچنین نوجوانی دوره رشدی مهمی است که با فرایند شکل گیری هویت همراه است. در این دوره، نوجوان به دنبال این است که به سوالات متعددی که در ذهن خود پاسخ دهد، و از تمام چالش ها به سلامت عبور کند و یک هویت یکپارچه برای خود شکل دهد. شکل گیری هویت فرایندی از انسجام تغییرات فردی، تقاضاهای اجتماعی و انتظارات برای آینده محسوب می شود (شهرآری، ۱۳۸۴). باید آگاه باشیم که نوجوانی از دوران های مهم در ساخت و پایه ریزی شخصیت فرد است. به همین دلیل برخی از مشکلات رفتاری ایجاد شده در این برهه، در دوره های بعدی زندگی، خود را به صورت ویژگی هایی پایدار نشان می دهند (احمدی، محسنی، ۱۳۸۶). در پژوهش های مختلف روشن شده است که نوجوانانی که در زندگی شان حوادث و رویدادهای منفی بیشتری را شاهد بوده اند، احتمال بیشتری دارد که رفتارهای پر خطر را انجام دهند. شواهد بسیاری وجود دارد که نوجوان از مصرف مواد مخدر به منزله راهی برای مقابله با مشکلات، احساسات منفی و موقعیت های فشارزا که برایش پیش می آید استفاده می کند. فشار روانی، نظیر فشار گروه همسالان و پر خاشگری، پیش بینی کننده مصرف مواد در نوجوانان است (هاو کینز^۱، میلر^۲، کاتالانو^۳، ۱۹۹۲). مصرف مواد مخدر و الکل و کزروی های اخلاقی از سنین نوجوانی آغاز می شود. بررسی های انجام شده، در جوامع پیشرفته و رو به رشد، گویای افزایش رفتارهایی مانند مصرف سیگار، الکل و مواد مخدر است (حس و الدفراوی^۴، ۱۹۹۶).

مصرف مواد مخدر در ایران، در سال های اخیر، افزایش چشم گیری یافته و به یک بحران تبدیل شده است (بحرینیان، قائدی و ثقة الاسلام، ۱۳۸۳؛ ضیاءالدینی، زارع زاده و حشمتی، ۱۳۸۵). یکی از راه های کاهش مصرف مواد در بزرگ سالی

کنترل آن در نوجوانی و آگاه سازی و اصلاح نگرش افراد نسبت به اعتیاد، معتاد و مواد مخدر و اصلاح شیوه زندگی است (طارمیان، ۱۳۸۲). مقاله حاضر با توجه به اهمیت و ارجح بودن پیش گیری نسبت به درمان، به بررسی علل گرایش به سوء مصرف مواد در نوجوانان می پردازد، سپس راهکارهایی را برای پیش گیری از گرایش به سوء مصرف مواد در نوجوانان ارائه می دهد.

روش تحقیق

با توجه به ماهیت موضوع مورد مطالعه و اهداف در نظر گرفته شده در این بررسی، روش تحقیق، روش مطالعه کتابخانه ای انتخاب شد. بدین منظور محقق برای گردآوری اطلاعات در ادبیات پژوهش از اطلاعات آرشیوی و آمار و ارقام و اسناد معتبر سازمان ها و نهادهای داخلی و خارجی و همچنین منابع کتابخانه ای شامل کتب و مجلات و مقالات و سایت های معتبر داخلی و خارجی، پایان نامه ها و طرح های پژوهشی و... استفاده کرد و اکنون خلاصه تحقیق خود را ارائه می دهد.

یافته ها

نتایج تحقیق بیانگر آن است که مخاطره آمیزترین دوران زندگی از نظر شروع مصرف مواد مخدر دوره نوجوانی است. تلاش جهت کسب هویت فردی و اجتماعی، لذت جویی، کاهش اعتماد به نفس و کمبود مهارت های لازم جهت ارتباط با دیگران، نوجوان را مستعد سوء مصرف مواد مخدر می سازد لذا آگاهی دادن به نوجوان موجب تغییر در فرایند فکر و نهایتاً عملکرد او می شود. (بابائی، ۱۳۸۷). مفهوم خودکنترلی در تئوری یادگیری اجتماعی بیانگر این حقیقت است که خودکنترلی به عنوان یک مفهوم قابل تعبیر، قابل یادگیری و آموزش است (باتلر^۵، ۲۰۰۰). سواد و جکسون خودکنترلی کم را به عنوان یک عامل محوری برای سوء مصرف مواد مخدر میان جوانان معرفی کرده اند. همچنین خودکنترلی کم در میان نوجوانان به عنوان یک عامل

دانش‌آموزانی که احساس بی‌کفایتی اجتماعی می‌کنند برای فرار از مشکلات و استرس‌ها به مصرف مواد روی می‌آورند و در نهایت آسیب‌پذیری آن‌ها نسبت به همسالان خود بیشتر است

کردند و به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان شرکت‌کننده در کلاس‌های آموزش مهارت‌های زندگی نسبت به گروه کنترل نگرش منفی‌تری نسبت به مواد مخدر پیدا کرده‌اند.

از متغیرهای دیگری که با سوءمصرف مواد در دانش‌آموزان مرتبط است مهارت‌های اجتماعی است. منظور از مهارت اجتماعی استعدادی است که باعث بروز رفتارهایی می‌شود که می‌توان آن‌ها را به صورت مثبت یا منفی تقویت کرد. این مهارت‌ها می‌توانند در روابط آدمی با دیگران نتایج مثبت و موفقیت‌آمیزی به وجود آورند. براساس الگوی پنتز، سوء مصرف مواد در نوجوان ناشی از عوامل اجتماعی (مصرف مواد توسط والدین و همسالان) و مهارت‌های اجتماعی ضعیف است. بر همین اساس، دانش‌آموزانی که احساس بی‌کفایتی اجتماعی می‌کنند برای فرار از مشکلات و استرس‌ها به مصرف مواد روی می‌آورند و در نهایت آسیب‌پذیری آن‌ها نسبت به همسالان خود بیشتر است (مهریار و جزایری، ۱۳۷۶). یافته‌های پژوهشی حاکی از ارتباط بین سوء مصرف مواد و مهارت‌های اجتماعی در نوجوانان است. در پژوهش‌های بسیار نشان داده شده که مهارت‌های اجتماعی ضعیف یکی از عوامل گرایش به سوء مصرف مواد مخدر در نوجوانان است (محمدخانی، جزایری، محمدخانی، رفیعی و قاضی طباطبایی، ۱۳۸۶؛ فوریز، مک کلار، و موس، ۲۰۰۷، بارکین، اسمیت، دوران، ۲۰۰۲).

بحث و نتیجه‌گیری

براساس رویکرد تقویت توانایی، سوء مصرف مواد رفتار اجتماعی آموخته شده‌ای تلقی می‌شود که نتیجه تعامل عوامل فردی و اجتماعی است (اپستین^{۱۳} و همکاران ۲۰۰۰). این رویکرد معتقد است که نوجوانان دارای مهارت‌های اجتماعی و فردی ضعیف نه تنها در برابر عوامل مشوق مصرف مواد، آسیب‌پذیرند بلکه تمایل دارند از مصرف مواد به عنوان جایگزینی برای راهبردهای مقابله‌ای سازش یافته استفاده کنند (بوتوین^{۱۴}، ۲۰۰۰). جوانان به راهنمایی و همکاری، اعتماد، انضباط، درک متقابل، دلسوزی و محبت نیازمندند. کوتاهی و کاستی در هر کدام، باعث گرایش فرد به غیر از والدین و خانواده و یافتن آن نقطه در فرد دیگری می‌شود یا به نوعی به دوست و همسالان گرایش پیدا می‌کند. گاهی نفوذ بسیار بالای همسالان در زندگی جوان، ممکن است ناشی از مورد توجه واقع نشدن در خانه یا به دلیل جذابیت‌های گروه همسالان باشد و از آنجا پیوند جوانان با والدینشان به تدریج

پیش‌گیری
کننده بسیار
قوی برای مصرف
مشروبات الکلی،
استعمال سیگار و سوء مصرف
مواد معرفی شده است. (زولینگر^{۱۵}
و همکاران، ۲۰۰۳) در یک مطالعه
به بررسی اثر آموزش مهارت‌های زندگی بر
دانش، نگرش‌ها و توانایی دانش‌آموزان مدارس
راهنمایی در انتخاب سبک زندگی سالم پرداختند. نتیجه
این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزانی که در برنامه آموزش
مهارت‌های زندگی شرکت کرده بودند در مقایسه با آن‌هایی
که شرکت نکرده بودند کمتر خطر سوء مصرف مواد داشتند.
اصطلاح مهارت‌های زندگی به گروه بزرگی از مهارت‌های روانی
- اجتماعی و میان‌فردی گفته می‌شود که می‌تواند به افراد کمک
کند تا تصمیماتشان را با آگاهی اتخاذ کنند، به طور مؤثر ارتباط
برقرار کنند، مهارت‌های مقابله‌ای و مدیریت شخصی خود
را گسترش دهند و زندگی سالم و بارآور داشته باشند. کسب
مهارت‌های زندگی می‌تواند اعمال شخصی و اعمال مربوط به
دیگران و نیز اعمال مربوط به محیط اطراف را طوری هدایت کند
که به سلامت بیشتر منجر شود؛ و سلامت بیشتر یعنی آسایش
بیشتر جسمانی، روانی و اجتماعی (یونیسف ۲۰۰۳، به نقل
از کردنوقابی و پاشا شریفی، ۱۳۸۴). رحمتی (۱۳۸۳) که اثر
آموزش مهارت‌های مقابله‌ای را بر نگرش نسبت به سوء مصرف
مواد بر روی دانش‌آموزان دبیرستان در استان کرمان بررسی کرده
دریافته است که آموزش در تغییر نگرش و ایجاد نگرش منفی
نسبت به سوء مصرف مواد در سه حیطه شناختی، عاطفی
و رفتاری مؤثر است. طارمیان (۱۳۸۰) و عبدالله‌پور (۱۳۸۷)
نیز، در تحقیقاتی جداگانه، تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر
تغییر نگرش دانش‌آموزان نسبت به سوء مصرف مواد را بررسی

ضعیف‌تر شده و همسالان در رشد روانی آن‌ها نقش حساسی می‌یابند. بنابراین، اولین عاملی که باعث جذب جوانان به محیط‌هایی غیر از محیط خانواده و خانه می‌گردد، عدم رابطه صحیح والدین با فرزندان خود می‌باشد، که در این صورت جوانان اولین گام را به سوی گروه همسالان برمی‌دارند و زمینه برای لغزیدن در جاده انحراف و کجروی فراهم می‌شود.

اصول کلان در پیش‌گیری

۱. برنامه‌های پیش‌گیری از اعتیاد باید به گونه‌ای طراحی شود که موجب تقویت عامل‌های بازدارنده گردد و عوامل مخاطره‌آمیز را تضعیف کند.
۲. برنامه‌های پیش‌گیری از اعتیاد، باید به افراد آموزش دهد که در مقابل پیشنهاد سوءمصرف مواد، از خود مقاومت نشان دهند.
۳. برنامه‌های پیش‌گیری، باید دربرگیرنده والدین، مراقبان کودک و نوجوان باشد.
۴. برنامه‌های پیش‌گیری، باید طی دوران مدرسه نیز به مدت طولانی برقرار باشد.
۵. برنامه‌های پیش‌گیری، باید کودک، نوجوان و خانواده را توأماً در بگیرد.
۶. همه دانش‌آموزان، باید توانایی رسیدن به فرصت‌های پیشنهادی مدرسه را داشته باشند.
۷. هر چه سطح احتمال خطر ابتلا به اعتیاد در جمعیت هدف (جمعیت مورد نظر) بیشتر و بالاتر باشد، تلاش‌های پیش‌گیری باید با شیوه‌ای پرقدرت در سنین پایین‌تر آغاز شود.

لذا با توجه به نتایج حاصل پیشنهاد می‌شود که با اجرای مداوم و متوالی دوره‌های آموزشی زیر نظر اساتید مجرب و همچنین با تأکید بر کیفیت موضوعات آموزشی و اطمینان از عملی بودن و مفید بودن راهکارها اقدام به پیش‌گیری اولیه گردد.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|--------------|-------------|
| 1. Hawkins | 8. Mckellar |
| 2. Miller | 9. Moos |
| 3. Catalano | 10. Barkin |
| 4. Eldefrawi | 11. Smith |
| 5. Butler | 12. DuRant |
| 6. Zollinger | 13. Epstein |
| 7. Forsy | 14. Botvin |

منابع

۱. احدی، حسن و محسنی، نیکچر. (۱۳۸۶). روان‌شناسی رشد، چاپ دوازدهم، تهران، پردیس.
۲. بابائی اصل، ف. (۱۳۸۷). بررسی اطلاعات دانش‌آموزان درباره مواد مخدر در کرمان. مجله همدان؛ شماره ۱۶، ۲۴-۱۸.
۳. بحرینیان، سید عبدالمجید؛ قانلی، غلامحسین؛ یاسمی، محمدتقی؛ ثقی‌الاسلام، طاهره (۱۳۸۲). بررسی سوءمصرف مواد در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی، ۸۰ سال تحصیلی ۸۱-۸۰. طب و تزکیه، شماره ۵۳، ۷۸-۶۶.
۴. رحیمی موقر، آفرین؛ سهیمی ایزدیان، الهه (۱۳۸۴). وضعیت مصرف مواد در دانش‌آموزان کشور. فصلنامه علمی-پژوهشی رفاه اجتماعی، سال پنجم، شماره ۱۹، ۹-۵.
۵. شهرآرای، مهران (۱۳۸۴). الگوهای پیش‌گیری از سوء مصرف مواد در نوجوانان: یک مقاله مروری.
۶. صادقی، م.، گیلانی‌پور، م. (۱۳۸۸). بررسی وضعیت بهداشت جوانان، واحد پژوهش و تحقیق. رشد، تهران. پردیس.

۷. طارمیان، فرهاد (۱۳۸۲). سوءمصرف مواد مخدر در نوجوانان (مفاهیم، نظریه‌های پیش‌گیری). تهران: انتشارات تربیت.
۸. طارمیان، فرهاد (۱۳۸۰). بررسی اثربخشی برنامه آموزش مهارت‌های زندگی به منظور پیش‌گیری از سوء مصرف مواد مخدر در دانش‌آموزان سال اول راهنمایی. دفتر پیش‌گیری از سوء مصرف مواد مخدر.
۹. عبدالله‌پور، مرتضی (۱۳۸۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر تغییر نگرش دانش‌آموزان مقطع دبیرستان شهر سیرجان نسبت به سوء مصرف مواد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
۱۰. کرد نوقایی، رسول و پاشا شریفی، حسن (۱۳۸۴). تهیه و تدوین برنامه درسی مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان دوره تحصیلی متوسطه. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. سال چهارم، شماره ۱۲.
۱۱. محمدخانی، شهرام؛ جزایری، علیرضا؛ محمدخانی، پروانه؛ رفیعی، حسن؛ قاضی طباطبائی، محمود (۱۳۸۶). بررسی اثر مستقیم بازخورد نسبت به مصرف مواد، کانون کنترل و توانمندی‌های فردی و اجتماعی بر مصرف مواد در نوجوانان در معرض خطر، فصلنامه روان‌شناسی معاصر، ۲(۳)، ۱۲-۳.
۱۲. مهریار، هوشنگ و جزایری، مجتبی (۱۳۷۶). مروری انتقادی بر روش‌های پیش‌گیری و درمان سوء مصرف مواد. چاپ اول، تهران مؤسسه علمی پژوهش در برنامه‌ریزی و توسعه.
13. Barkin, S. L., Smith, K.S., & DuRant, R.H.(2002). Substance refusal skills in a population of adolescents diagnosed with conduct disorder and substance abuse. *Addictive Behaviors*. 24(1-2), 37 - 46.
14. Botvin, G.J.(2000). Preventing Drug abuse in schools: Social and competence approaches targeting individual - level etiological factors. *Addictive Behaviors*. 25. 887 - 897.
15. Butler T. Principles of health education and health promotion. 3rd ed. New York: Morton Publishing Company, 2000.
16. Epstein, J.A, Griffin, K.W.& Botvin, G.j.(2000).A model of smoking among inner-city adolescents: The role of petsonal competence and perceived benefits of smoking. *Preventive Medicine*. 31(1), 107 - 114.
17. Forsy, K., Mckellar, J., Moos, R.(2007). Participation in specific treatment Components Predicts alcohol - specific and general coping skills. *Addictive Behaviors* 32(8), 1669 - 1980.
18. Hassan, F., & Eldefrawi, M.H. (1996). Smoking among students of Suez Canal University Egyptian. *Journal of Psychiatry*, 19, 49 - 60.
19. Hawkins, D. Miller, J., & Catalano, F. (1992). Risk and Protective factors for alcohol and other Drug Problems in adolescence and early adulthood. *Journal of Psychological Bulletin*, Vol, 112, 225 - 257.
20. Jackson KM, Sher KJ, Wood PK. Prospective analysis of co morbidity: Tobacco and alcohol use disorder. *J Abnorm Psychol* 2000; 109: 676 - 694.
21. Sawadi, H. Individual risk factors for adolescence substance use. *Drug and Alcohol Dependence* 1999; 55: 20 - 22.
22. Zollinger, J. saywell, J.R, Wooldridge, J. (2003). Impact of the life skillstraining curriculum on middle school students tobacco use in country, Indiana. *Journal of school Health*, Nov 2003. p338. 1999; 55: 20 - 22.



بهرام فاتح‌عسگر خانلو

دبیر آموزش و پرورش شهرستان پارس آباد مغان

چکیده

نسل کنونی در شرایطی قرار گرفته که استفاده از رایانه و به خصوص اینترنت در زندگی آن اجتناب‌ناپذیر است. در میان فناوری‌های نوین ارتباطی و اطلاعاتی که ساختار اطلاعاتی جوامع امروز را تغییر داده‌اند، اینترنت که فضای مجازی را در زندگی واقعی انسان وارد کرده، از ویژگی‌های خاصی برخوردار است و تأثیرگذاری آن در بخش‌های مختلف زندگی انسان، روز به روز در حال افزایش است. اینترنت که به نوعی توانسته است همه رسانه‌های نوین را در خود جای دهد به سبب دارا بودن ویژگی‌هایی مانند دسترسی به فضای مجازی، سرگرمی و تفریح، ظرفیت بالای نگهداری اطلاعات، قابلیت استفاده گسترده از بایگانی‌های عظیم و غنی رسانه‌های متنی، صوتی و تصویری، تعامل دوسویه، تمرکز زدایی، چند رسانه‌ای بودن، جمع زدایی، عدم پای‌بندی به زمان و سرعت دسترسی به اطلاعات بدون کنترل، مخاطبان را بیشتر از رسانه‌های دیگر به خود جلب نموده است. در این مقاله، آسیب‌های اینترنت، از جمله هرزه‌نگاری در اینترنت، بازدارندگی در اینترنت، خلوت اینترنت و انحراف‌های اخلاقی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

کلیدواژه‌ها: اینترنت، آسیب‌شناسی اینترنت، اعتیاد به اینترنت، پیامد.

مقدمه

اعتیاد به اینترنت، اعتیاد رفتار محور محسوب می‌شود. «یانگ» معتقد است واژه معتاد برای کاربران اینترنت هم به کار گرفته می‌شود، زیرا نشانه‌های اعتیاد به اینترنت همان ویژگی‌هایی را دارد که در اعتیاد به الکل و سیگار دیده می‌شود (یانگ، ۱۹۹۸). اگر چه مفاهیمی مانند اعتیاد به تکنولوژی یا رایانه را «شاتون» در سال ۱۹۹۱ بررسی کرده بود، ولی اعتیاد به اینترنت (IAD) اصطلاحی بود که چند سال بعد، اورلی (۱۹۹۶) گریفیث (۱۹۹۷) و یانگ (۱۹۹۶، ۱۹۹۸) رواج دادند. تشخیص صحیح این نوع اعتیاد بسیار دشوار است، به گونه‌ای که در ویرایش چهارم «راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی»، هنوز اختلالی با این عنوان گنجانده نشده است. اورزاک (۱۹۹۹) اعتیاد به اینترنت را نوعی اختلال می‌داند که فرد صفحه رایانه را جذاب‌تر از واقعیت زندگی روزمره می‌بیند. به نظر او، هر کس

رایانه دارد، در معرض اعتیاد است، ولی افراد خجالتی، تنها و بی‌حوصله آسیب‌پذیری بیشتری دارند.

نبود روابط پایدار و صمیمی با دیگران، نداشتن اعتماد به نفس و به طور کلی، شکست در عرصه‌های گوناگون زندگی، زمینه را برای اعتیاد افراد به اینترنت فراهم می‌کند. نتایج پژوهش یانگ (۱۹۹۷) در این زمینه نشان داد یکی از دلایل مهم اعتیاد به اینترنت در افرادی که روابط عمومی کمتری دارند، به دست آوردن حمایت‌های اجتماعی است (سولر، ۲۰۰۴). پژوهش یانگ، یکی از محدود پژوهش‌های تجربی است که انگیزه افراد را از اعتیاد به اینترنت به طور همه‌جانبه ارزیابی کرده است. این پژوهش نشان داد یکی از انگیزه‌های اصلی این نوع ارتباط‌ها، به دست آوردن حمایت‌های اجتماعی است (امیدوار و صارمی، ۱۳۸۱).

کیم (۲۰۰۰) اعتقاد دارد معتادان به اینترنت افرادی هستند که از اتکابه نفس پایین‌تری برخوردارند. کانگ (۲۰۰۰) هم عنوان کرد که هر قدر احساس بیگانگی با خود و اضطراب و تنش در کاربران رایانه‌ای بیشتر باشد، این افراد اعتیاد بیشتری به ایجاد



۳. بی‌توجهی به سلامت فردی و در نتیجه، پرداختن به سرگرمی‌های اینترنتی؛

۴. دور شدن از فعالیت‌های مهم زندگی؛

۵. کمبود خواب و یا تغییر الگوهای خواب، برای گذراندن زمان بیشتری در شبکه؛

۶. کاهش معاشرت و در نتیجه، از دست دادن دوستان؛

۷. غفلت از خانواده؛

۸. بی‌توجهی به مسئولیت‌های شغلی و شخصی.

پژوهش‌های جدیدتر نشان می‌دهد افزون بر اینکه وابستگی رفتاری یا اعتیاد به اینترنت، نوعی بیماری یا آسیب‌روانی است، همچنین پدیده‌ای مزمن و فراگیر شمرده می‌شود که با خسارت‌های جدی جسمانی، خانوادگی، شغلی، اجتماعی و روانی همراه است. مهم‌ترین پی‌آمدهای اعتیاد به اینترنت با توجه به شدت آن، عبارتند از: اختلال افسردگی؛ گوشه‌گیری و انزوا؛ اختلال در میزان خواب و زمان آن؛ خستگی بیش از حد؛ فشارهای روانی؛ از دست دادن فرصت‌های شغلی؛ اختلال در روابط میان فردی؛ اختلاف‌های خانوادگی، مشکلات درسی، افکار پر خاشگرانه و میل جنسی زود رس (بریگس، ۲۰۰۸).

هرزه‌نگاری در اینترنت

پژوهش‌ها، از روزافزون شدن استفاده از پایگاه‌های اینترنتی ویژه سکس حکایت می‌کنند. در سال ۱۹۹۸ دکتر کوپر با بررسی صدها کاربر متصل به‌طور هم‌زمان، پی برد که ۱۵ درصد آنان، به یکی از پایگاه‌های سکسی متصل بودند. همچنین پژوهشی در سال ۱۹۹۹ نشان داد که ۳۱ درصد از کاربران متصل به اینترنت در یک زمان، به پایگاه‌هایی اتصال داشتند که به سکس اختصاص داشت. نیز پژوهشی که زیر نظر مؤسسه بازپوری معتادان به سکس در لوس آنجلس در سال ۲۰۰۳ انجام شده، نشان داد که هر هفته ۲۵ میلیون نفر آمریکایی به پایگاه‌های اینترنتی ویژه سکس متصل می‌شوند. و اینکه اساساً ۶ درصد از بازدیدکنندگان هرگونه پایگاه اینترنتی، در پی موضوع‌های مربوط به سکس هستند (لاسر، ۲۰۰۷).

کوپر، شررز، بویز و گوردون در سال ۱۹۹۸ امور جنسی در اینترنت را با ارزیابی آن‌لاین ۱۱۷۷ کاربر وب بررسی کردند و گدین فیلد در سال ۱۹۹۹، نزدیک به ۱۸۰۰۰ کاربر وب را به‌منظور بررسی سوءاستفاده‌های اینترنتی مطالعه کرد. پژوهش‌ها نشان داد که شبکه اینترنت، محیطی برای توسعه و اجرای گونه‌های مختلف رفتار جنسی است. یافته‌ها نشان می‌دهد اتصال به پایگاه‌های اینترنتی ویژه سکس، افزون بر کاربران خانگی، از معضلات جدی در محیط‌های کاری نیز هست. براساس پژوهش‌هایی در مورد ۵۰۰ شرکت تجاری روشن شد که کارمندان مرد، ۶۲ درصد از زمان کاری خود در پشت رایانه را، در دیدن پایگاه‌های ویژه سکس سپری می‌کنند (لاسر، ۲۰۰۷).

پی‌آمدهای هرزه‌نگاری اینترنتی می‌تواند بسیار خطرناک

رابطه از این طریق پیدا می‌کنند.

حمایت اجتماعی با ارتباط‌های اینترنتی زودتر و آسان‌تر به دست می‌آید. با ورد به اتاق «گپ زدن» میان اعضا در فضای اینترنت، نوعی همسانی و آشنایی پدید می‌آید که دارای ارزش‌ها، معیارها، زبان، نشانه‌ها و نوآوری‌های ویژه است و همگان با این هنجارها هم‌نوایی می‌کنند. در این فضا، بسیاری از اطلاعات شخصی میان افراد رد و بدل می‌شود بدون اینکه احساس ترس، طرد شدن و در معرض داوری بودن وجود داشته باشد. ایجاد این نوع ارتباط، پویایی گروهی و حمایت اجتماعی پدید می‌آورد. به‌ویژه نیازهای اساسی کسانی را که در این زمینه مشکل دارند برآورده می‌کند؛ همچنین کسانی که شرایط محیطی و موقعیتی‌شان ایجاب می‌کند بیشتر در منزل بمانند (ناتوانان جسمی، بازنشسته‌ها، خانه‌دارها و...). این گونه حمایت‌های اجتماعی در گذشته با شبکه همسایگی و پیوندهای دوستانه به‌دست می‌آمد، ولی امروزه به دلیل شرایط جدید زندگی به‌ویژه در شهرها و موقعیت‌های آپارتمان‌نشینی تا حد زیادی از دست رفته است. از این رو، افراد می‌کوشند آن پیوندها را از طریق سرگرم شدن به اینترنت و روابط اینترنتی جبران کنند. البته آسیب‌پذیری در این گونه شرایط بیشتر است و با گذشت زمان، چه‌بسا اعتیاد به اینترنت را در پی داشته باشد.

در برخی پژوهش‌ها، پی‌آمدهای اعتیاد به اینترنت بررسی شده است. ایوان گلدبرگ (۱۹۹۵) اعتیاد به اینترنت را یکی از آسیب‌های روان‌شناختی بسیار زیان‌بخش می‌داند که کنش‌وری بهنجار و سلامت روانی فرد را در جنبه‌های مختلف مختل می‌کند. برخی پی‌آمدهای منفی اعتیاد به اینترنت براساس یافته‌های گلدبرگ عبارتند از:

۱. دگرگونی‌های شدید در سبک زندگی به منظور گذراندن زمان بیشتری در شبکه؛

۲. کاهش کلی فعالیت‌های بدنی؛

با ورد به اتاق «گپ زدن» میان اعضا در فضای اینترنت، نوعی همسانی و آشنایی پدید می‌آید که دارای ارزش‌ها، معیارها، زبان، نشانه‌ها و نوآوری‌های ویژه است و همگان با این هنجارها هم‌نوایی می‌کنند. در این فضا، بسیاری از اطلاعات شخصی میان افراد رد و بدل می‌شود بدون اینکه احساس ترس، طرد شدن و در معرض دآوری بودن وجود داشته باشد. ایجاد این نوع ارتباط، پویایی گروهی و حمایت اجتماعی پدید می‌آورد

باشد. بسیاری افراد به‌خاطر استفاده از پایگاه‌های سکس اینترنتی، کار، فرصت شغلی و زندگی زناشویی خود را به مخاطره انداخته‌اند. شنایدر در پژوهشی بر روی ۹۱ زن که شوهرانشان به این عمل دچار شده‌اند، پی برد که همه آن‌ها احساس می‌کنند به ایشان خیانت شده و آسیب دیده‌اند. ۶۸ درصد آنان اعلام کردند که شوهرانشان به‌خاطر تماشای سکس اینترنتی، به ایشان بی‌علاقه شده‌اند. ۳۲/۲ درصد از آن‌ها نیز، علت جداسدن از همسرانشان را اینترنت می‌دانستند.

به‌باور برخی، اینترنت این توان را دارد تا به‌گونه‌ای بنیادین، اعمال، آداب و فرهنگ جنسی افراد را تغییر دهد و تعریف از رفتار جنسی را دگرگون سازد. برخی از مؤلفان برآنند که بسیاری افراد به دلیل تماشای سکس‌های اینترنتی، به مشکلات جنسی آلوده شده‌اند که در صورت نبود اینترنت این اتفاق نمی‌افتاد (لانسر، ۲۰۰۷). برخی پژوهش‌ها، از استفاده روزافزون از پایگاه‌های اینترنتی ویژه سکس و پی‌آمدهای فردی و اجتماعی ناشی از آن خبر می‌دهند. در حال حاضر، پایگاه‌های اینترنتی ویژه سکس، صنعتی است که به سرعت در سراسر جهان در حال گسترش

است و عامل آن، تا حدودی شرایط آزاد و بی‌قید و شرط در اینترنت است.

نظر به همین شرایط آزاد و بی‌قید و شرط در اینترنت، به تازگی شاهد شکل‌گیری نوعی رابطه‌های عاشقانه و جنسی از طریق اینترنت هستیم که در اصطلاح از آن به «سکس مجازی» یاد می‌شود. سکس مجازی، موضوع جدیدی است که افراد می‌توانند همدیگر را در فضای اینترنت ببینند و بدون تماس جسمانی، رابطه عاشقانه و سکسی را تجربه کنند. بی‌شک شکل‌گیری چنین شرایطی در فضای مجازی اینترنت می‌تواند نقطه آغازی برای انقلاب دیگری در عرصه اخلاق جنسی باشد. براساس برخی پژوهش‌ها، سکس مجازی می‌تواند به کابوسی تبدیل شود و افراد را وادارد تا خانه و کاشانه خود را در جست‌وجوی فرد دل‌باخته‌شان رها کنند (سولر، ۲۰۰۶). با وجود چنین شواهدی است که می‌توان اینترنت را عامل ترویج انحراف‌های اخلاقی در جامعه به‌ویژه برای نسل جوان دانست.

بازداری‌زدایی در اینترنت

یکی از کارکردهای اینترنت، بازداری‌زدایی است. دو اصطلاح بازداری و بازداری‌زدایی، در نظریه روان‌تحلیل‌گری فروید مطرح شده است. در این دیدگاه، به مهار تکانه‌های غریزی «بُن» توسط «فرامن» بازداری گفته می‌شود. بُن مرکب از غریزه‌ها، گرایش‌ها و خواسته‌های شخص است. اصرار بُن بر ارضای بدون قید و شرط این غریزه‌ها و گرایش‌هاست. بُن افزون بر اینکه انسان را برای رفع نیازهای اساسی برمی‌انگیزد، دارای جنبه‌های منفی و خواسته‌های نامقبول نیز هست. فرامن، نقطه مقابل بُن و تابع ارزش‌های اخلاقی است. فرامن می‌کوشد ارضای نیازها و گرایش‌های بُن را محدود ساخته و از خواسته‌های غیراخلاقی بازداری کند.

در حالت عادی و به‌ویژه در موقعیت‌هایی که فرد در حضور دیگران است، بُن تحت مراقبت فرامن قرار می‌گیرد؛ یعنی از بروز این تکانه‌های غریزی بازداری می‌شود، ولی در مواقع خاص این



یافته‌ها نشان می‌دهد که «گمنامی» و «نامرئی بودن»، دو عامل اصلی بازداری زدایی در اینترنت است. در بسیاری از محیط‌های اینترنتی، افراد دیگر نمی‌توانند شما را ببینند. نامرئی بودن این جرئت را به افراد می‌دهد که به جاهایی بروند و کارهایی بکنند که در خارج از اینترنت نمی‌کردند. نامرئی بودن با گمنامی هم‌پوشی دارد

آسان می‌کند. شیطان در همه حال وسوسه‌انگیز است، ولی قدرت وسوسه‌انگیزی و تأثیر وسوسه‌های او در خلوت و در فضایی که فرد بدون آگاهی دیگران، به راحتی امکان دسترسی به انواع تصویرها و محتواهای جنسی مستهجن را دارد، بیشتر می‌گردد. بنابراین، ماهیت اینترنت، ماهیت شیطانی و وسوسه‌انگیز است و در بسیاری از روایت‌های اسلامی از خلوت کردن، به‌ویژه در موقعیت‌هایی که زمینه گناه فراهم است - مانند خلوت کردن با نامحرم - نهی شده است. همان‌گونه که روشن است، با توجه به محتوای اینترنت و گرایش بسیاری از کاربران آن، خطری بالقوه به‌شمار می‌آید.

در پژوهشی که برسون، فرون (۲۰۰۵) انجام دادند، یک دختر نوجوان اظهار داشت «ارتباط از طریق اینترنت، مانند نقابی در برابر دنیاست؛ می‌توانید هر چیزی می‌خواهید بگویید و هر کاری می‌خواهید انجام دهید و هرگز هم کسی شما را نمی‌شناسد و از کار شما آگاهی نمی‌یابد». این اظهار نظر، هر چند سخن یکی از پاسخ‌دهندگان به پژوهشی درباره گمنامی اینترنتی است، یکی از مسائل مهم روان‌شناسی اینترنت، یعنی تأثیرهای گمنامی بر بروز اعمال غیراخلاقی از سوی کاربران اینترنت را اثبات می‌کند.

مراقبت کم‌رنگ‌تر شده و بازداری زدایی صورت می‌گیرد. یکی از موقعیت‌هایی که زمینه بازداری زدایی را فراهم می‌کند، اینترنت است. در اینترنت، افراد اعمالی را انجام می‌دهند و چیزهایی می‌گویند که به‌طور عادی و در دیدارهای رودررو آن‌ها را انجام نمی‌دهند. پژوهش‌گران این وضعیت را ناشی از اینترنت می‌دانند (سعیدی و شکیب، ۱۳۸۴).

در اثر بازداری زدایی، چه‌بسا افراد به جست‌وجوی مطالب و تصویرهای هرزه‌نگاری بپردازند و به جاهایی که احتمال این‌گونه مطالب را می‌دهند، سرزنند؛ جاهایی که هرگز در جهان واقعی و حضور دیگران بازدید نخواهند کرد.

علل بازداری زدایی در اینترنت چیست؟

یافته‌ها نشان می‌دهد که «گمنامی» و «نامرئی بودن»، دو عامل اصلی بازداری زدایی در اینترنت است. در بسیاری از محیط‌های اینترنتی، افراد دیگر نمی‌توانند شما را ببینند. نامرئی بودن این جرئت را به افراد می‌دهد که به جاهایی بروند و کارهایی بکنند که در خارج از اینترنت نمی‌کردند. نامرئی بودن با گمنامی هم‌پوشی دارد. در ارتباط‌های متنی، دیگران نمی‌توانند شما را ببینند، یا صدای شما را بشنوند و شما نیز نمی‌توانید صدای آن‌ها را بشنوید و آن‌ها را ببینید. افراد در این‌گونه ارتباط‌ها، نگران این نخواهند بود که از سوی کسی تهدید شوند؛ زیرا هر کاری که انجام دهند، گمنام خواهند ماند (سعیدی و شکیب، ۱۳۸۴).

یانگ در گزارش خود می‌گوید زنانی که نشانه‌هایی از اختلال به اینترنت را بروز می‌دهند، از دانستن اینکه کسی آن‌ها را نخواهد شناخت، آرامش می‌یافتند (لایبرت، ۲۰۰۵).

خلوت اینترنت و انحراف‌های اخلاقی

جدای از آشفتگی‌های روانی، اینترنت از نظر اخلاقی نیز مشکل‌ساز است. در پژوهش‌ها به برخی ویژگی‌های اینترنت همچون دسترسی آسان، ناشناس ماندن مصرف‌کنندگان آن و... اشاره شد. بر اساس مفاهیم و آموزه‌های دینی، می‌توانیم اصطلاح «خلوت اینترنت» را در اینجا به کار ببریم. وقتی در قلمرویی که فرد در آن حضور نداشته باشد و مخفی بماند، آن قلمرو شخصی نامید. انسان از حضور دیگران پرهیز به محض دور شدن از چشم مرتکب آن شود؛ زیرا اساساً خلوت آسیب‌زا است. یکی از مصداق‌های بارز خلوت، «خلوت اینترنت» است. اینترنت با توجه به ماهیت، محتوا و شرایط و ویژگی‌هایی که دارد، زمینه را برای انواع انحراف‌های اخلاقی

قرار دارد، کس دیگری رفتار او از چشم دیگران را می‌توان خلوت برخی کارها در آشکار می‌کند، ولی چه‌بسا دیگران

حضور نداشته باشد و مخفی بماند، آن قلمرو شخصی نامید. انسان از حضور دیگران پرهیز به محض دور شدن از چشم مرتکب آن شود؛ زیرا اساساً خلوت آسیب‌زا است. یکی از مصداق‌های بارز خلوت، «خلوت اینترنت» است. اینترنت با توجه به ماهیت، محتوا و شرایط و ویژگی‌هایی که دارد، زمینه را برای انواع انحراف‌های اخلاقی

مهم‌ترین پی‌آمدهای اعتیاد به اینترنت با توجه به شدت آن، عبارتند از: اختلال افسردگی؛ گوشه‌گیری و انزوا؛ اختلال در میزان خواب و زمان آن؛ خستگی بیش از حد؛ فشارهای روانی؛ از دست دادن فرصت‌های شغلی؛ اختلال در روابط میان فردی؛ اختلاف‌های خانوادگی، مشکلات درسی، افکار پر خاشگرانه و میل جنسی زود رس

که از ادراک آن‌ها ناآگاهیم. در واقع، می‌توانیم به نوعی یادگیری و تأثیرپذیری از محرک‌های جنسی در اینترنت معتقد باشیم که آگاهانه نیست و افراد بدون قصد و آگاهی به‌ثبت آن اقدام می‌کنند. این گونه یادگیری، در اصطلاح «یادگیری پنهان» نامیده می‌شود. ۴. خطرهای بالقوه ناشی از فراهم شدن دیدارهای شخصی آن‌لین با افراد گوناگون؛ ۵. پی‌آمدهای مواجهه با پایگاه‌ها یا منابع آزار دهنده و تهدید کننده.

در زمینه مدیریت اینترنت، به منظور پیش‌گیری از آسیب‌های فرهنگی و روان‌شناختی و روشی که باید به کار برده شود، دیدگاه‌ها و راهکارهای مختلفی (آموزشی، مداخله دولتی، نرم‌افزارهای فیلتر کردن، برنامه‌های جای‌گزین و...) ارائه شده که از گستره بحث ما در این مقاله خارج است.

اعتیاد به اینترنت

اگر بپذیریم که هر چیزی می‌تواند جنبه اعتیادآور و بیمارگونه به خود بگیرد، در این صورت کاملاً منطقی خواهد بود که از اعتیاد به اینترنت سخن بگوییم. توجه زیادی که امروزه روان‌شناسان و روان‌پزشکان درباره اعتیاد به اینترنت دارند، نشان می‌دهد این موضوع همچنان مهم و بحث‌برانگیز است.

نتیجه‌گیری

کامپیوتر و اینترنت یکی از وسایل ارتباطی در عصر جدید است که توسط انسان ابداع و به کار گرفته شده است. این وسیله باعث سرعت و دقت در کارها و گسترش ارتباطات شده است به گونه‌ای که کره زمین را تبدیل به دهکده جهانی کرده است. با وجود این، نفوذ و گسترش آن باعث بروز مشکلاتی در جوامع شده است. از این مشکلات می‌توان به کاهش روابط اجتماعی واقعی و وابستگی به اینترنت اشاره کرد. این نوعی تناقض است که علیرغم استفاده از اینترنت در جهت برقراری ارتباط فردی این وسیله خود به کاهش روابط منجر می‌شود.

در برابر این تهدیدها والدین و معلمان می‌توانند با نقش نظارتی خود مانع بسیاری

ماهیت گمنام اینترنت می‌تواند سبب شود افراد کارهایی بکنند و چیزهایی بگویند که در خارج از آن نمی‌کنند. در پژوهش برسون، فرون و آفتاب، هنگامی که از دختران نوجوان مورد پژوهش، پرسیده شد که آیا هرگز در اینترنت کاری انجام داده‌اند که در زندگی واقعی از آنان سر نمی‌زند، ۶۰٪ آن‌ها گزارش دادند در برخی از انواع سکس‌های مجازی شرکت داشته‌اند.

گرینفیلد (۱۹۹۹) در پژوهشی، نشان داد که اینترنت عاملی بالقوه خطرناک است و به دلیل وجود حوزه‌های محتوایی ویژه، مانند تصویرهای جنسی، قمار، بازار بورس و سکس مجازی از آن سوءاستفاده می‌شود. در این پژوهش، چندین عامل تحریک کننده دیگر نیز در اینترنت بازشناسی شده است که زمینه سوءاستفاده از اینترنت را فراهم می‌آورد. این ویژگی‌ها عبارتند از: ۱. نزدیکی مضاعف؛ در میان همه شرکت کنندگان زن و مرد، هنگامی که بر خط یا آنلاین بودند، نزدیکی مضاعفی (۴۱ درصد) گزارش شد و در میان الزام‌های اینترنتی، این شاخص به ۷۵ درصد رسید؛

۲. بی‌قید و بندی؛ ۴۳ درصد از آزمودنی‌ها، تجربه‌ای از بی‌قید و بندی را گزارش کردند؛

۳. نبود محدودیت‌ها؛ ۳۹ درصد از کاربران آن‌لین، به نبود نظارت و محدودیت در استفاده از اینترنت اذعان کردند؛

۴. ویژگی فرازمانی؛ بیشتر آزمودنی‌ها در این پژوهش، فرازمانی بودن اینترنت را یکی از عوامل خطر ساز دانسته‌اند؛

۵. خارج از کنترل بودن؛ بسیاری از آزمودنی‌ها، احساس خارج از کنترل بودن خود را به هنگام استفاده از اینترنت تأیید کردند.

بر اساس این پژوهش‌ها، چه‌بسا افراد به‌ویژه جوانان و نوجوانان در نتیجه اتصال به اینترنت و نبود مراقبت از سوی خانواده و دیگر نهاد‌های مسئول، در موقعیت‌های خطرناک قرار بگیرند.

بولن و هاره (۲۰۰۰) از پنج عامل به‌عنوان آسیب‌هایی که کاربران اینترنت را تهدید می‌کند، نام برده‌اند. این عوامل عبارتند از:

۱. ماهیت سانسور نشده اینترنت و ناتوانی افراد در ارزیابی دقیق اطلاعاتی که با آن مواجه می‌شوند؛

۲. پی‌آمدهای منفی دیدن هرزه‌نگاری‌ها و محتوای جنسی و غیراخلاقی؛

۳. پی‌آمدهای تحریک جنسی؛ در این فضای مجازی این احتمال هست که افراد به‌طور ناخودآگاه از داده‌ها و تصویرها تأثیر پذیرند. از نظر روان‌شناسی، ما می‌توانیم محرک‌هایی را ثبت کنیم

به فرزندان و دانش‌آموزان خود آموزش دهید به هیچ‌وجه روی لینک‌ها و ایمیل‌ها با عناوین فریبنده و غیرواقعی و ناشناس کلیک نکنند

۶. روی هر لینکی کلیک نکنید.

پی‌نوشت

1. Latent Learning

منابع

۱. امیدوار، احمد و علی‌اکبر صارمی (۱۳۸۱)، اعتیاد به اینترنت، تهران، انتشارات تمرین.
۲. بگدیکیان، بن‌اچ (۱۳۷۴)، انحصار رسانه‌ها، ترجمه داوود حیدری، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه‌ها.
۳. پورطهماسبی، سیاوش (۱۳۸۷)، نقش و عملکرد تربیتی رسانه در عصر پست‌مدرن، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد، تهران.
۴. تامپسون، جان ب (۱۳۸۰)، رسانه‌ها و مدرنیته، ترجمه مسعود اوحدی، تهران، انتشارات سروش.
۵. سعیدی علی و ابوالقاسم شکیب (۱۳۸۴)، روان‌شناسی و آسیب‌شناسی ارتباطات اینترنتی، تهران، انتشارات سنبله.
۶. مولانا، حمید (۱۳۷۱)، جریان بین‌المللی اطلاعات: گزارش و تحلیل جهانی، ترجمه یونس شکرخواه، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه‌ها.
۷. نوید، مهدی (۱۳۷۴)، فرهنگ و مقاومت فرهنگی، تهران، انتشارات فلق.
۸. هورر، ام، استوارت (۱۳۸۲)، بازاندیشی درباره رسانه دین و فرهنگ، ترجمه مسعود آریایی‌نیا، تهران، انتشارات سروش.
9. Briggs. R. G. (2008). Psychological Parameters of Internet Addiction. <http://library.albany.edu/briggs/addiction.html>.
10. Bulleu, P and Harre. (2000). N. the internet: Its Effects on safety and behavior. <http://net safe. orgnz/DOC Library, Patbullen>.
11. Creative cyborgs: How consumers use the internet for selfrealization: (2005) <http://www.bilfin.at/marketing/content>.
12. Greenfield, D. (2002). Virtual Addiction: Some time New Technology can Create New Problems. <http://www.psychheatnet.com/Greenfield vesume>.
13. Kang W. (2000). The relationship between the perceived father's/mother's values, father/mother-student emotional intimacy & father's /mother's over control and university students' alienation. Doctorates thesis: Seoul National University.
14. Kim J. (2000). A study on characteristics of internet addicts subgroups. Masters thesis: Yonsei University.
15. Lasser. M. R. (2005). Pornography in Internet <http://galenet.Grale group.com>
16. Menow. J. M. (1999). Impact of the Internet: Some Conceptual and Methodological issues. <http://www.dgz.org.br/dez99/art.6.htm>.
17. Orzack, M. H. (1999). Computer addiction: Is it real on virtual? New York, John Wiley and sons.
18. Patricia Wallace (2007) the psychology of the internet, Cambridge university press.
19. Riva, G and Galimberti, C (2001) Towards cyberpsychology: Mind, cognition, and Society in the internet age. Amsterdam: IOS Press.
20. Sanders, C and Field, T. M. and Diego, M and Kaplan, (2005). M. The Relationship of internet use to Depression and Social Isolation Among Adolescents. Internet: <http://www.findarticlis.com/p/Articles/mim2248/is13835/ai>.
21. Sherman, R (2003) The mind's eye in cyberspace: on line perceptions of self and others. www.vepsy.com/communication/book2/2 sectio 04.pdf.
22. Smith, M and Kollock. P (1999) Communities in cyberspace: London, Routledge.
23. Stangroom, Jeremy. (2004). Human Relationship By Internet. <http://www.philosophers.co.uk/Jermy>.
24. Strate, L (2003) Communication and Cyberspace: social interaction in an electronic environment. Cresskill, NJ: Press. Hampton.
25. Suler, J. Computer and Cyberspace Addiction (2004). <http://www.planetpsych.com/z psychology 101/cyber addiction.htm>.
26. Young K. S. (1998). Caught in the net: how to recognize the signs of internet addiction and a winning strategy for recovery. 1st Edition, John Wiley & Sons: New York.

از انحرافات شده و با انجام تمهیداتی مناسب، محیطی امن را در اینترنت برای فرزند خویش ایجاد نمایند. این واقعیت باید پذیرفته شود که در عصر ما اتصال به اینترنت امری اجتناب‌ناپذیر است. پس والدین باید با مدیریت بر کار فرزندان خود در دهکده اطلاعات نظارت کنند. والدین می‌توانند با راهنمایی متخصصان از راه‌های مختلفی (اعم از حضوری، فنی و تخصصی، تربیتی و ارشادی) بر استفاده فرزندان از شبکه اینترنت نظارت داشته باشند. اما نقش مسئولان بسیار حیاتی است. مسئولان ابتدا باید با اجرای طرح فیلترینگ قدرتمند جلوی استفاده از پایگاه‌های خلاف اخلاق و عرف را بگیرند. دوم اینکه باید با تأسیس پایگاه‌های مختلف و جذاب و مناسب سنین مختلف و ارائه مطالب مفید و نیز اعلام هشدارهای جدی در مورد سوءاستفاده اینترنتی، به معرفی فرهنگ ناب اسلام و تشیع و بیان افتخارات ملی و مذهبی و آرمان‌های انقلاب شکوهمند اسلامی پرداخته، محیط را برای رشد فکری، علمی و جسمی فرزندان میهن اسلامی مان فراهم سازند.

به عقیده نگارنده لازم است از دوران مدرسه فرهنگ استفاده از امکانات نوپدید را آموزش داده و کتب درسی با عنوان فناوری اطلاعات در مدارس تدوین و تدریس شود و در آنجا به فرصت‌ها و تهدیدهای این دانش جدید پرداخته گردد و فرزندان را با مزایا و آسیب‌های آن آشنا نمایند.

راه‌کارها

۱. از ثبت ایمیل خود در وبلاگ و سایت‌های غیرضروری، جهت عضویت و غیره خودداری نمایید تا از شر ایمیل‌های مزاحم تا حدودی در امان باشید.
۲. اگر مجبورید ایمیل خود را در یک صفحه اینترنتی ثبت کنید، پیشنهاد می‌گردد در صورت امکان آن را به صورت یک عکس کم حجم در معرض دید دیگران قرار دهید.
۳. به فرزندان و دانش‌آموزان خود آموزش دهید به هیچ‌وجه روی لینک‌ها و ایمیل‌ها با عناوین فریبنده و غیرواقعی و ناشناس کلیک نکنند.
۴. در خیلی از موارد لازم است والدین و بزرگ‌ترها بر گشت‌وگذار کودکان و نوجوانان در اینترنت نظارت داشته باشند، توصیه می‌شود، علی‌الخصوص، کودکان را در استفاده بی‌قید و بند از اینترنت آزاد نگذارید.
۵. اگر لازم است فرزندان شما مطالبی را جهت مطالعه از اینترنت دریافت نمایند با همکاری یکدیگر و در زمان محدود این کار را انجام دهید.

دیگه چه خبر؟

علی‌عظیمی
سارا ساجدی

افسردگی حس بویایی را ضعیف می‌کند

نتایج یک تحقیق جدید نشان می‌دهد که در بیماران مبتلا به افسردگی، بخشی از مغز که مسئول حس بویایی است، کوچک‌تر از اندازه طبیعی خود می‌شود. محققان آلمانی برای انجام این مطالعه، ۲۱ فرد مبتلا به افسردگی حاد و ۲۱ فرد سالم را در معرض یک ماده شیمیایی با بوی بسیار خفیف که به تدریج به غلظت آن افزوده می‌شد قرار دادند. تحقیق نشان داد که افراد سالم می‌توانند در غلظت‌های بسیار پایین، بوی این ماده شیمیایی را استشمام کنند، در حالی که بیماران مبتلا به افسردگی قادر به این کار نیستند. یافته‌های بالینی حاکی از این است که اختلالات روانی مانند افسردگی، افسردگی پس از زایمان و اسکیزوفرنی حس بویایی را تحت تأثیر قرار داده و در برخی موارد حتی منجر به سرکوب کامل این حس می‌شوند.

منبع: سیمرغ

رابطه معکوس بازنشستگی و سلامت؟!

گزارش‌های جدید حاکی از آن است که سالمندانی که هنوز نیروی کار محسوب می‌شوند، از نظر سلامت فیزیکی و روانی در شرایط بهتری قرار دارند. مطالعه بیش از ۸۳۰۰۰ آمریکایی ۶۵ سال به بالا نشان داد که بی‌کاری یا بازنشستگی، حتی بدون در نظر گرفتن عواملی مانند سیگار کشیدن یا چاقی، خطر ایجاد مشکلات برای سلامتی را زیاد می‌کند. جی اولشنسکی، استاد دانشگاه ایلینوی و سخنگوی فدراسیون تحقیق سالخوردگی آمریکا، گفت: «ما می‌دانیم که باقی ماندن بر سر کار فایده دارد. کار نکردن به حد پایین‌تری از سلامت کلی می‌انجامد.»

با این حال اولشنسکی که در این مطالعه دست نداشت، اضافه کرد: «این مطالعه ثابت نمی کند که کار کردن انسان را سالم نگه می دارد. نمی شود گفت که چون کسی بازنشسته شده، سلامتی اش را از دست داده یا اینکه کسی که همچنان کار می کند، باعث شده سالم بماند. البته، آدم های مریض به بازنشستگی متمایل ترند. اما اگر کسی توان کار کردن دارد، باید به کار کردن ادامه بدهد. اگر به کار کردن ادامه بدهید، شانس سالم ماندن بیشتری دارید.»

این گزارش در شماره سپتامبر نشریه، «پیشگیری از بیماری مزمن» مرکز کنترل و پیشگیری ایالات متحده منتشر شد. برای این مطالعه که توسط دایانا کاچان از دانشگاه میامی انجام گرفت، محققان از داده های مشاهده ای دولتی مربوط به ۸۳۰۰۰ فرد ۶۵ سال به بالا، از سال ۱۹۹۷ تا ۲۰۱۱ استفاده کردند.

بر طبق این مطالعه، سلامت افراد مشغول به کار در مشاغلی که به فعالیت جسمی نیاز دارند، در معرض کمترین خطر بود. مثلاً کارگران خدماتی کمترین خطر ابتلا به بیماری هایی را داشتند که کارایی آن ها را محدود کند. محققان دریافتند که کارگران یدی کمترین خطر ابتلا به بیماری های مزمن و کاهش عملکرد را دارند. سلامت بهتر کارگران یدی ممکن است به خاطر میزان فعالیت جسمانی آن ها باشد.

منبع: سلامانه



داروهای بیش فعالی تأثیر منفی بر خواب کودکان دارد

تحقیق جدید نشان می دهد که داروهای «اختلال بیش فعالی» (ADHD) دارای تأثیری معکوس بر خواب کودکان است. محققان دانشگاه نبراسکا- لینکلن دریافتند داروهای محرک اختلال ADHD موجب بروز مشکلات خواب در بین کودکان می شود. در این مطالعه، محققان ۹ مطالعه قبلی را مورد بررسی قرار دادند. آن ها متوجه شدند که داروهای متیل فنیدات نظیر ریتالین و آمفتامین ها نظیر آدرال موجب بروز مشکل خواب در این کودکان می شوند. آن ها دریافتند که این داروها بیشتر موجب اختلال خواب در پسران می شوند.

«کیتی کیدول»، سرپرست تیم تحقیق، در این باره می گوید: «اختلال در خواب با بسیاری از پیامدهای شناختی، احساسی و رفتاری نظیر عدم توجه، کج خلقی و لجبازی در ارتباط است. تأثیرات معکوس این داروها بر خواب کودکان می تواند موجب کاهش مزایای این داروها شود. پزشکان متخصص اطفال باید برای درمان مؤثر علائم بیش فعالی به دقت دوز مصرف این داروها را در نظر داشته باشند.»

منبع: خبرگزاری مهر



افزایش خطر مرگ زودهنگام افراد تنها

مطالعات نشان داده است که تنهایی خطر بزرگی برای سلامت است و حتی موجب افزایش خطر مرگ زودهنگام در فرد می شود. محققان دریافته اند که تنهایی با ایجاد تغییرات سلولی در فرد موجب کاهش توانایی او در مقابله با عفونت های ویروسی می شود.

آن‌ها، با مطالعه ۱۴۱ فرد بزرگ‌سال مسن، به بررسی رابطه بین تنهایی و الگوهای تجلی ژن در سلول‌های سفید خون که نقش مهمی در حفاظت از بدن در مقابل ویروس‌ها و باکتری‌ها دارند، پرداختند. در بین این افراد، ۳۶ نفر در رده «تنهایی دیرینه» دسته‌بندی شدند.

محققان در این مطالعه دریافتند افرادی که مدت‌های طولانی به تنهایی زیسته‌اند در مقایسه با سایر افراد، در سلول‌هایشان دارای نشانه‌های افزایش تجلی ژن‌های دخیل در التهاب و مقابله با عفونت‌های بالقوه باکتریایی هستند. جان کاشیاپو، روان‌شناس دانشگاه شیکاگو، در این باره می‌گوید: «این الگوی تجلی ژن موجب تغییر بدن در نوع واکنش به التهاب می‌شود. در نتیجه بدن در حالت آمادگی ابتلا به عفونت‌های باکتریایی قرار می‌گیرد.» یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد تنهایی و الگوی التهابی تجلی ژن همراه با هم پیش می‌روند و به مرور زمان یکدیگر را تقویت می‌نمایند. در نتیجه بدن مستعد ابتلا به انواع بیماری‌ها می‌شود.

منبع: خبرگزاری مهر



نور درمانی به کاهش علائم افسردگی کمک می‌کند

طبق یک مطالعه جدید، استفاده از نور درمانی به تنهایی یا به همراه داروهای ضد افسردگی می‌تواند به درمان افراد مبتلا به افسردگی کمک کند.

محققان در یک مطالعه هشت هفته‌ای بر روی ۱۲۲ فرد مبتلا به افسردگی حاد دریافتند افرادی که با نور درمانی یا تلفیق نور درمانی با داروی ضد افسردگی تحت درمان بودند در مقایسه با افرادی که دارونما دریافت کرده بودند، بهبودی بیشتری در علائم بیماری‌شان تجربه کردند. همچنین افرادی که فقط با داروهای ضد افسردگی تحت درمان بودند (بدون نور درمانی)، نسبت به افرادی که دارونما دریافت کرده بودند، بهبودی نشان ندادند.

دکتر ریموند لام، از دانشگاه بریتیش کلمبیا در ونکوور کانادا، در این باره می‌گوید: «این موضوع که درمان با داروی ضد افسردگی بهتر از دارونما نیست، مسئله‌ای غیر عادی نیست.» وی در ادامه افزود: «حقیقت این است که در مطالعه ما، درمان با نور به مراتب بهتر از درمان با دارونماهاست.»

محققان در این مطالعه متوجه شدند ۷۶ درصد افرادی که هم نور درمانی و هم داروی افسردگی دریافت کرده‌اند، علائم بیماری‌شان تا ۵۰ درصد یا بیشتر بهبود یافته است. این میزان بهبودی فقط در ۵۰ درصد افرادی که نور درمانی و قرص دارونما دریافت کرده بودند مشاهده شد.

در افراد دریافت‌کننده قرص دارونما در حدود ۳۳ درصد بهبودی و در افراد دریافت‌کننده داروی ضد افسردگی ۲۹ درصد بهبودی مشاهده شد. در انتهای درمان هم ۵۹ درصد افرادی که همزمان تحت درمان داروی ضد افسردگی و نور درمانی قرار گرفته بودند، علائم افسردگی به طور کامل بهبود یافته بود. این در حالی است که در افراد تحت درمان با نور درمانی به همراه قرص دارونما، این رقم ۴۴ درصد بود. در افراد دریافت‌کننده قرص دارونما ۳۰ درصد و در افراد دریافت‌کننده داروی ضد افسردگی ۱۹ درصد بهبودی کامل مشاهده شد.

منبع: خبرگزاری مهر



ارتباط رضایت از زندگی با این قسمت از مغز

پژوهش جدید محققان دانشگاه کیوتو در ژاپن حاکی از آن است که برخورداری از ماده خاکستری بیشتر در منطقه پراکنئوس (precuneus) مغز باعث زندگی شادتر می‌شود.

به گزارش ایسنا، تحقیقات واتارو ساتو و تیمش نشان داد که شادی ترکیبی از احساسات شاد و رضایت از زندگی است که در منطقه پراکنئوس در کنار هم قرار می‌گیرند.

این ناحیه در لوب آهیانه داخلی مغز قرار دارد و در هنگام تجربه آگاهی فعال می‌شود. افراد به شیوه‌های مختلف احساساتی می‌شوند، برای مثال برخی افراد با شدت بیشتری نسبت به دیگران در زمان شنیدن تعریف خوشحال می‌شوند.

روان‌شناسان دریافتند که فاکتورهای احساسی مانند این و رضایت از زندگی در کنار هم، تجربه ذهنی «شاد بودن» را تشکیل می‌دهند. اما مکانیسم عصبی پشت چگونگی ظهور شادی هنوز ناشناخته باقی مانده است. به گفته محققان، درک این مکانیسم می‌تواند سرمایه بزرگی برای تعیین منصفانه میزان سطح شادی باشد.

محققان مغز، شرکت‌کنندگان در این تحقیق را اسکن ام‌آر‌آی کردند و سپس به آن‌ها پرسش‌نامه‌ای در مورد شادی کلی آن‌ها، شدت احساساتشان و میزان رضایت آن‌ها از زندگی دادند.

بررسی‌های آن‌ها نشان داد افرادی که میزان شادی آن‌ها بالاتر بود، حجم بیشتری از ماده خاکستری در بخش پراکنئوس مغزشان داشتند. به عبارت دیگر، افرادی که شادی را با شدت بیشتر و غم را با شدت کمتر احساس می‌کنند و بیشتر قادرند معنی زندگی را دریابند، پراکنئوس بزرگ‌تری دارند.

منبع: ایسنا



ردپای عزت‌نفس کودکان از ۵ سالگی

به گفته محققان دانشگاه واشنگتن از آنجا که عزت‌نفس در سرتاسر دوره زندگی افراد نسبتاً ثابت باقی می‌ماند این مطالعه نشان‌دهنده آن است که این ویژگی مهم شخصیتی قبل از ورود بچه‌ها به مهد کودک، در وجودشان تثبیت شده است.

داریو کنسک، دانشمند محقق این مطالعه، می‌گوید: «ما دریافتیم در ۵ سالگی عزت‌نفس به اندازه‌ای در وجود کودکان تثبیت شده است که می‌توان با استفاده از برخی تکنیک‌های حساس آن را اندازه‌گیری کرد.»

محققان در این پژوهش از تستی استفاده کردند که به تازگی برای ارزیابی عزت نفس پنهان در بیش از ۲۰۰ کودک ۵ ساله استفاده شده است. ۵ سالگی کمترین رده سنی است که به این ترتیب مورد اندازه گیری قرار می گیرد. محققان خاطرنشان کردند: به نظر می رسد اعتماد به نفس نقش مهمی در چگونگی تشکیل هویت های مختلف اجتماعی توسط کودکان دارد. یافته های این مطالعه بر اهمیت پنج سال اول زندگی به عنوان زیربنای زندگی تأکید می کند. «آندرو ملتزوف»، عضو تیم تحقیق، نیز می گوید: «برخی دانشمندان فکر می کنند کودکان پیش دبستانی کوچک تر از آن هستند که حس مثبت یا منفی در مورد خودشان داشته باشند. اما یافته های ما نشان می دهد عزت نفس، یا همان داشتن حس خوب یا بد در مورد خود، امری بنیادین و ذهنیتی اجتماعی است که کودکان آن را با خود به مدرسه می آورند نه اینکه بعد از مدرسه با آن آشنا شوند.» تاکنون هیچ ابزار اندازه گیری قادر به برآورد عزت نفس در کودکان پیش دبستانی نبوده است. دلیل این مسئله نیز باز می گردد به اینکه تست های عزت نفس کنونی نیازمند رشد عقلی و زبانی کافی است تا کودکان بتوانند هنگامی که محققان از ایشان در مورد مفهومی مثل «خود» سؤال می کنند پاسخ بدهند.

منبع: دیلی میل



آیا بی انگیزگی دلیل زیستی دارد؟

هر چند بی علاقه‌گی معمولاً یک دیدگاه یا نقطه نظر است، اما عصب شناسان می گویند نتایج تحقیقاتشان نشان می دهد احتمالاً زیست شناسی ساختار مغز در این امر دخیل است.

این محققان افراد جوان و سالم را مورد آزمون قرار دادند تا ببینند آیا تفاوت قابل مشاهده ای در مغز افراد پرا انگیزه و افراد بی علاقه وجود دارد یا خیر. به این منظور ۴۰ فرد داوطلب پرسش نامه ای را تکمیل کردند که میزان علاقه مندی و انگیزه فردی آن ها را تعیین می کرد. سپس شرکت کنندگان در یک بازی شرکت کردند که جوایزی در سطوح مختلف به آن ها تعلق می گرفت و فعالیت بدنی در برنده شدن در بازی تأثیر داشت.

محققان توضیح می دهند همان طور که پیش بینی کرده بودند شرکت کننده ها معمولاً پیشنهادهایی را می پذیرند که تلاش کمتر و جایزه بیشتری را در پی داشته باشد.

شرکت کننده ها در یک دستگاه MRI شروع به بازی کردند در حالی که محققان قادر بودند اسکن مغزی آن ها را مورد مطالعه قرار دهند. هر چند افراد بی علاقه و بی انگیزه تمایل کمتری برای پذیرفتن آن دسته از پیشنهادها داشتند که به تلاش زیادتری نیاز داشت، اما مشخص شد یک ناحیه مغزی ویژه در این افراد وجود دارد که نسبت به افراد با انگیزه فعالیت بیشتری نشان می دهد. نام این ناحیه کورتکس پیش حرکتی است و قبل از سایر قسمت ها در تصمیم گیری برای انجام یک کار نقش دارد.

اسکن مغزی نشان داد که کورتکس پیش حرکتی در بیشتر افراد بی انگیزه، نسبت به افراد با انگیزه از فعالیت بیشتری برخوردار است. این برخلاف آن چیزی بود که محققان انتظار داشتند و تصور می کردند مغز افراد بی انگیزه فعالیت کمتری دارد.

آن ها عقیده دارند که این امر می تواند به این دلیل باشد که ساختار مغز این افراد کارایی کمتری دارد، بنابراین برای افراد بی انگیزه تصمیم گیری برای حرکت و انجام یک کار نیازمند کار و تلاش بیشتری است.

مغز ما حدوداً یک پنجم از انرژی روزانه ما را در هر روز مصرف می کند. اگر تصمیم گیری و برنامه ریزی برای یک فعالیت انرژی زیادی بگیرد، برای افرادی انگیزه فرایند تصمیم گیری فرایندی پرهزینه تر و انرژی برتر خواهد بود و در این حالت مغز آن ها مجبور است بیشتر تلاش کند.

منبع: ایسنا

۹

اولین همایش کشوری سبک زندگی سالم

برگزارکننده: دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی گیلان

زمان برگزاری: ۷ الی ۹ اردیبهشت ۱۳۹۵

ارسال خلاصه مقالات: ۳۰ آذر ۱۳۹۴

مکان برگزاری: بندرانزلی، دهکده ساحلی مجتمع فرهنگیان وبسایت همایش:

<http://hls1.gums.ac.ir/>



هفتمین کنگره بین المللی سالیانه

انجمن علمی سرطان های زنان ایران

۸ تا ۱۰ اردیبهشت ۱۳۹۵، تهران



7th International Congress
Iranian Society of Gynecology Oncology
May 2016, Tehran



فراخوان ارسال مقاله

هفتمین کنگره بین المللی سالیانه سرطان زنان

برگزارکننده: انجمن علمی سرطان های زنان ایران

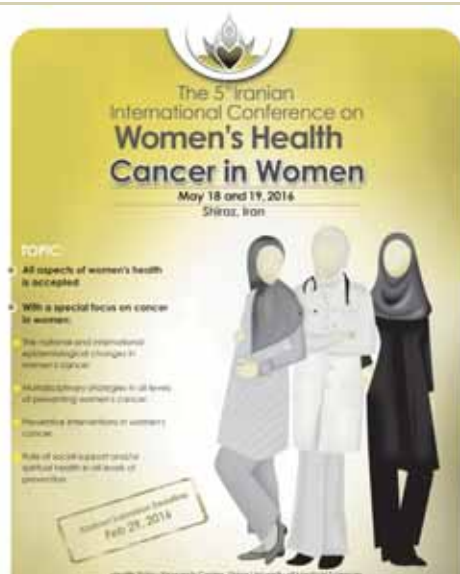
زمان برگزاری: ۸ الی ۱۰ اردیبهشت ۱۳۹۵

ارسال خلاصه مقالات: ۳۰ آبان ۱۳۹۴

مکان برگزاری: تهران

وبسایت همایش:

<http://www.irsgo.org>



۱۱

پنجمین سمینار بین المللی سلامت زنان

برگزارکننده: مرکز تحقیقات سیاست گذاری سلامت دانشگاه علوم پزشکی شیراز

زمان برگزاری: ۲۸ الی ۲۹ اردیبهشت ۱۳۹۵ / ارسال خلاصه

مقالات: ۱۰ اسفند ۱۳۹۴ / مکان برگزاری: شیراز

وبسایت همایش:

<http://www.whc2016.sums.ac.ir/fa>

پروزی وشکست تو،

مرهون تلاش توست

غلامحسین کرمی

دانشجوی دکتری آموزش و ترویج دانشگاه شیراز

بازسازی سبک اسناد دانش‌آموزان و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی

مقدمه

پیشرفت تحصیلی در گرو عوامل بی‌شماری است که می‌توان آن‌ها را ذیل دو مقوله کلی «تفاوت‌های فردی» و «عوامل مربوط به مدرسه و نظام آموزش و پرورش» بررسی نمود. عامل تفاوت‌های فردی به ویژگی‌های شخصیتی از جمله انگیزش و سبک‌های اسنادی اشاره دارد. عامل مدرسه و نظام آموزش و پرورش نیز به عوامل محیطی و بیرونی اشاره دارد. عوامل انگیزشی از جمله سبک اسناد و انگیزه پیشرفت تحصیلی در این میان اهمیت بسیاری دارند (Zahra Kar, 2007).

انگیزش از جمله مباحث بسیار پیچیده است. این پیچیدگی دلایلی دارد؛ اول اینکه انگیزش به چرایی رفتار مربوط است نه به چگونگی آن. دوم، انگیزه‌ها به‌طور مستقیم قابل مشاهده نیستند و آن‌ها را فقط می‌توان از روی رفتار استنباط کرد. سوم، انگیزه‌های یکسان در افراد مختلف می‌توانند به رفتارهای کاملاً متفاوتی منجر شوند. چهارم، انگیزه‌ها نه فقط تحت تأثیر نیروهای درون فردی قرار می‌گیرند، بلکه از محیط فرهنگی و اجتماعی نیز تأثیر می‌پذیرند (علاقه‌بند، ۱۳۸۴).

به عقیده برخی صاحب‌نظران انگیزه چیزی است که شخص را به «عمل به طریق معین» وادار می‌سازد یا حداقل تمایل به رفتاری خاص را در او به وجود می‌آورد. در مجموع موفقیت، امید به کار و اشتیاق به تحصیل وابسته به یک رشته عوامل رفتاری است که زیربنای آن‌ها را انگیزش تشکیل می‌دهد. مشارکت فعالانه در فرایند یادگیری و آموزش، قبول مسئولیت‌های اجتماعی و فردی و متعهد بودن به وظایف و پذیرش

مقررات و ضوابط در محیط تحصیلی تا حد زیادی به انگیزش انسان بستگی دارد. خلاصه اینکه انگیزش بر تمام جنبه‌های رفتاری انسان و همچنین بر دیدگاه‌ها، مفاهیم و یادگیری‌های فرد تأثیر می‌گذارد (رضایی مقدم و رستمی، ۱۳۸۹).

موضوع انگیزش از سوی دانشمندان روان‌شناس و متخصصان علوم رفتاری به روش‌های مختلف مورد بررسی و کنکاش قرار گرفته و تئوری‌های متعددی نیز در این زمینه ارائه شده است. این تئوری‌ها را می‌توان در سه حیطه یا مرحله ایجاد انگیزه، هدایت انگیزه و استمرار انگیزه تقسیم‌بندی نمود. یکی از موضوعات کاربردی انگیزش، تبیین‌ها و دلایل افراد در مورد موفقیت‌ها و شکست‌های خود و دیگران است که تحت عنوان تئوری اسناد مورد بررسی قرار می‌گیرد (Weiner, 1986). اسناد از جمله مفاهیمی است که در چند دهه اخیر مورد توجه بسیاری از روان‌شناسان و متخصصان علوم اجتماعی قرار گرفته و در حیطه‌های روان‌شناسی اجتماعی، روان‌شناسی شخصیت و روان‌شناسی انگیزش مباحث و پژوهش‌های بسیاری را به خود اختصاص داده است.

کلیدواژه‌ها: انگیزش، سبک اسناد، هسته کنترل، پیشرفت تحصیلی

تئوری اسناد (Attribution Theory)

تئوری اسناد از جمله دیدگاه‌های پویای روان‌شناختی است که به تبیین و تشریح برداشت افراد از علل وقایع پرداخته و چگونگی ادراک یک فرد از



روند فعالیت‌های معطوف به موفقیت و پیشرفت، عوامل چهارگانه توانایی (Ability)، کوشش (Effort)، شانس (Luck)، و دشواری تکلیف (Task difficulty) را مؤثر می‌داند (خدایناهی، ۱۳۸۵). وی اساسی‌ترین تمایز علی توضیحات افراد را در دو طبقه عمده دلایل شخصی (درونی) و دلایل محیطی (بیرونی) قرار داد. اسنادهای درونی هنگامی است که فرد رویدادها را به ویژگی‌های شخصی و درونی، مانند توانایی و کوشش، نسبت دهد و اسنادهای بیرونی مربوط به هنگامی است که وقایع را به سازه‌های بیرونی و محیطی، مانند شانس و فعالیت دیگر افراد منتسب کند. به این ترتیب دو دسته اسناد کلی به‌عنوان اسناد موقعیتی و اسناد شخصی شکل می‌گیرد (Houston, 1994). در همین راستا، راتر برای نخستین بار اصطلاح هسته کنترل (Locus of Control) را وارد روان‌شناسی کرد. از نظر وی هسته کنترل جزء متغیرهای شخصیتی محسوب می‌شود و دارای دو سطح درونی و بیرونی است. فرد بر خوردار از هسته کنترل درونی، عامل پیامدهای رفتاری خود را به درون خود نسبت می‌دهد. بالعکس وقتی که از هسته کنترل بیرونی برخوردار باشد، منشأ رفتار را به وقایع بیرونی نسبت می‌دهد. بر این اساس تلاش و توانایی دارای علیت درونی، دشواری و شانس دارای هسته علیت بیرونی است (Nokelainen et al., 2007).

فرد دیگری که در گسترش تئوری اسناد سهم عمده‌ای دارد **برنارد واینر** است. به عقیده واینر بیشتر تبیین‌ها و اسنادهای افراد از شکست‌ها و موفقیت‌هایشان دارای سه بعد مهم است:

۱. درونی در مقابل بیرونی ۲. با ثبات در مقابل بی ثبات ۳. قابل کنترل در مقابل غیر قابل کنترل. از ابعاد سه‌گانه فوق مفهوم منبع یا مکان کنترل جایگاه مهمی دارد. در بعد دوم، وضعیت ثبات دلایل بر پایداری و ناپایداری یک اسناد ویژه دلالت دارد. یعنی عناصر علی بر اساس میزان دوامشان در طول زمان طبقه‌بندی می‌شوند (Weiner, 1994). برای مثال کوشش‌های آنی و بخت و اقبال، ناپایدار و گذرا و لذا بی ثبات هستند. در مقابل، توانایی و دشواری واقعی تکالیف پایدار و در نتیجه باثبات هستند. تأثیر اولیه بعد ثبات بر انتظار فرد از بازده‌های اعمال او در آینده است. اگر اعتقاد افراد به نوعی بازده خاص، نتیجه عوامل باثبات مثل توانایی باشد، آن‌گاه فرد آن نوع بازده را انتظار خواهد کشید. اما اسنادهای مربوط به علت‌های بی ثبات، چون بخت و اقبال یا کوشش آنی، در این باره که بازده‌های قبلی در آینده نیز اتفاق خواهد افتاد، با شک و تردید همراه است. برای مثال شکست در یک آزمون که به توانایی یا دشواری تکلیف نسبت داده می‌شود، منجر به انتظار شکست‌هایی از این قبیل در آینده خواهد شد. اما یک نمره کم که به بد اقبالی نسبت داده می‌شود، انتظارات مربوط به کسب موفقیت در آینده را چندان کاهش نمی‌دهد (دارابی، ۱۳۷۳). بعد سوم اسناد از دیدگاه واینر کنترل‌پذیری است. کنترل‌پذیری به امکان کنترل رویدادها به وسیله خود فرد اشاره دارد. برخی از رویدادها تحت کنترل و در اختیار فرد است و پاره‌ای دیگر خارج از کنترل اوست. کنترل‌پذیری به مسئولیت‌پذیری افراد نیز بر می‌گردد. برای مثال تلاش عاملی قابل کنترل است. زیرا افراد می‌پذیرند چقدر تلاش کرده‌اند. برعکس، استعداد یا توانایی عاملی غیر قابل کنترل است (Forsterling, 2001). ویژگی کنترل‌پذیری به عواطف و هیجانات مختلفی می‌انجامد. اسنادهای تحت کنترل به احساس شایستگی یا گناه منجر می‌شود. مثلاً نتایج مثبت کسب شده که به علت‌های تحت کنترل نسبت داده شوند، احساس اطمینان در فرد ایجاد می‌کنند. نتایج منفی

علل رفتار یا رفتار افراد دیگر را تشریح می‌کند (شیخ الاسلامی، ۱۳۷۷). به عبارت دیگر اسناد عبارت است از فرایندی که افراد به کار می‌برند تا رویدادها یا رفتارها را به عوامل زیربنایی آن پیوند دهند (کریمی، ۱۳۸۵). این تئوری ره‌آوردی شناختی است که روند ادراک علیت رفتار را بررسی می‌کند و هدف آن روشن کردن این نکته است که ما در تلاش برای توجیه رفتارها از چه قواعدی استفاده کرده و چه خطاهایی را مرتکب می‌شویم (موسوی، ۱۳۸۳). بنابر تعریف سیف (۱۳۷۹) اصطلاح اسناد یا نسبت دادن به علت‌هایی که فرد برای رویدادها یا نتایج اعمالش به ویژه کسب موفقیت یا مواجهه با شکست برمی‌گزیند، اشاره دارد.

فرض اساسی نظریه اسناد این است که جست‌وجو برای درک و فهم امور و عامل رویدادها، مهم‌ترین منبع انگیزش انسان است. از این رو هدف این نظریه پیدا کردن راه‌هایی است که در آن افراد به توضیح و تبیین رویدادها و روابط علی و معلولی بین آن‌ها می‌پردازند (سیف، ۱۳۷۹). از آنجا که همه افراد فعالانه در جست‌وجوی علل وقایع هستند، نظریات اسنادی تا حدی مبتنی بر اطلاعات به دست آمده و باورهایی است که خود ناشی از تجارب شخصی یا استنتاج از گفته‌های دیگران است و پیامدهای آن بر سطح انتظارات آنی و میزان انگیزش و پایداری در تلاش قابل توجه است (یوسفی و شیخ، ۱۳۸۱). در واقع انسان می‌خواهد درباره ساختار علی محیط خویش هر چه بیشتر شناخت پیدا کند و بداند چرا واقع‌های اتفاق می‌افتد و این رویداد با چه انگیزه‌ای قابل اسناد است؛ زیرا معمولاً انسان تنها از توصیف پدیده‌های محیط خشنود نمی‌شود، بلکه می‌خواهد به تعبیر و تفسیر رویدادهای محیطی نیز بپردازد (خدایناهی، ۱۳۸۵). این شناخت و ارزیابی، که عقاید و باورهای خود فرد را هم شامل می‌شود، در شکل‌دهی رفتار نقش دارد.

ابعاد نظریه اسناد

روان‌شناسان اجتماعی در تحلیل قضیه اسناد نیز، مانند بسیاری از موضوعات دیگر، اتفاق نظر کامل ندارند و آن‌را از دیدگاه‌های مختلف مورد تحلیل قرار داده و نظریه‌های متفاوتی در این مورد وضع کرده‌اند (کریمی، ۱۳۸۵). اولین تحلیل نظام‌یافته از «ساختار علی مورد استفاده به وسیله افراد در تحلیل وقایع» توسط فریتز هایدل ارائه شد. پس هایدل را می‌توان آغازگر رویکرد اسناد در حیطه روان‌شناسی نامید (شیخ الاسلامی، ۱۳۷۷) که در

ناشی از اسنادهای تحت کنترل به احساس گناه منجر می‌شود.

از افراد دیگری که در توسعه نظریه اسناد نقش داشته‌اند می‌توان به **آبرامسون و سیگمن** اشاره کرد. آن‌ها در طبقه‌بندی خود از عوامل اسناد علی یک بعد دیگر را نیز وارد نموده‌اند. از نظر آن‌ها علت وقایع ممکن است در دامنه‌ای گسترده از پیامدها (اسناد کلی یا تبیین عمومی) تا یک واقعه خاص (اسناد خاص یا تبیین ویژه) در نوسان باشد. عامل کلی یا عمومی به عاملی اطلاق می‌شود که از کلیت بالایی برخوردار است، بادوام است و به سادگی قابل تغییر نیست، اما عامل خاص یا ویژه شامل عواملی می‌شود که به موقعیت‌های خاص مربوط می‌شود و حالت لحظه‌ای یا موقتی دارد (Abramson et al., 1978). مثلاً اگر علت شکست را به توانایی یا عدم توانایی نسبت دهیم به یک عامل کلی و عمومی پناه برده ایم. اما اگر علت فوق را به عوامل خاص و موقتی، مثل عدم تلاش یا کسالت و بیماری، نسبت دهیم به یک عامل ویژه اسناد کرده ایم (شیخ الاسلامی، ۱۳۷۷). از جمع‌بندی دیدگاه‌های اشاره شده در این چهار بعد، ۱۶ طبقه مختلف از اسناد را می‌توان ارائه داد (نگاره ۱).

هسته کنترل	درونی	کنترل پذیری		وضعیت ثبات
		قابل کنترل	غیر قابل کنترل	
بیرونی		کلی	خاص	عمومیت

طبقه‌بندی اسناد (منبع یافته‌های پژوهش)

رابطه سبک اسناد و پیشرفت تحصیلی

بارها دیده شده‌اند دانش‌آموزانی که از لحاظ توانایی و استعداد یادگیری بسیار شبیه به هم هستند، اما در پیشرفت تحصیلی تفاوت‌های زیادی با یکدیگر دارند. بسیاری از این تفاوت‌ها به حوزه انگیزش مربوط می‌شود. شناخت مفهوم انگیزش و آگاهی از انگیزه‌های مختلف، از جمله انگیزه پیشرفت تحصیلی و تأثیر آن بر فرایند یادگیری دانش‌آموزان، به مدرسان کمک می‌کند تا شرایط یادگیری و کیفیت روش‌های آموزشی را بهبود بخشند. در این بین توجه به نظریات مختلف انگیزشی به خصوص نظریه اسناد و هسته کنترل در ایجاد انگیزه‌های درونی و کارآمدی یادگیری مؤثر خواهد بود. به دلیل آنکه سبک اسناد منعکس‌کننده میزان خودباوری فراگیر است، بیشترین تأثیر را بر عملکرد تحصیلی دارد. اگر فردی از استعداد و توانایی مطلوبی در امور تحصیلی برخوردار باشد، اما خودش این استعداد و توانایی را باور نداشته باشد نمی‌تواند متناسب با آن پیشرفت کند (دارابی، ۱۳۷۳). در واقع نوع اسنادی که افراد برای موفقیت و شکست‌های خود بر می‌گزینند، مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده مرتبط با پیشرفت تحصیلی است. به عنوان مثال شخصی که شکست خود را به فقدان توانایی نسبت می‌دهد در مواجهه با شکست از خود مقاومتی نشان نمی‌دهد، زیرا اعتقاد دارد توانایی یک عنصر باثبات است و به همین جهت تغییر پیامدهای آینده را برای خود غیرممکن می‌داند. در مقابل، فردی که علت شکست خود را به فقدان تلاش نسبت می‌دهد در مواجهه با شکست از خود مقاومت نشان می‌دهد؛ چون باور دارد تلاش یک عامل قابل تغییر است

به دلیل آنکه سبک اسناد منعکس‌کننده میزان خودباوری فراگیر است، بیشترین تأثیر را بر عملکرد تحصیلی دارد. اگر فردی از استعداد و توانایی مطلوبی در امور تحصیلی برخوردار باشد، اما خودش این استعداد و توانایی را باور نداشته باشد نمی‌تواند متناسب با آن پیشرفت کند

و به همین دلیل اصلاح و تغییر پیامدهای آینده را برای خود امکان‌پذیر می‌سازد. پس سبک اسناد یکی از عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی و بهترین پیش‌بینی‌کننده وضعیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است.

رابطه سبک اسناد و ویژگی‌های ممتاز اخلاقی

پرداختن به مفاهیمی مانند عزت‌نفس، خودسودمندی، مسئولیت‌پذیری، توفیق‌گرایی و خودانگیزی و ارتباط آن با سبک اسناد دانش‌آموزان حداقل از دو منظر قابل توجه است. نخست آنکه این مفاهیم ذاتاً دارای ارزش تربیتی هستند و هر یک به عنوان بخش مهمی از اهداف تربیتی در هر نظام آموزشی باید مورد توجه قرار گیرند، و دوم آنکه مؤثر بودن و کارآمدی هر انسانی در نقش‌هایی که برعهده خواهد گرفت منوط به رشد و توسعه هر یک از ابعاد یاد شده است. (یوسفی و شیخ، ۱۳۸۱) در متون اعتقادی اسلام بر تربیت افرادی که دارای هسته نظارت درونی باشند تأکید شده و پیامدهای رفتار انسان را ناشی از عمل فردی می‌داند. از جمله در سوره مدثر، آیه ۳۸ می‌فرماید: کل نفس بما کسبت رهینه: هر کسی در گرو عملی است که انجام داده. همچنین در سوره نجم آیه ۳۹ می‌فرماید: وان لیس للانسان الا ما سعی: برای آدمی جز آنچه از سعی و عمل خود انجام داده، چیزی نخواهد بود.

در متون ادبی نیز به همین مطالب اشاره شده است. مولانا جلال الدین رومی می‌گوید:

منگر به هر گدایی، تو خاص از آن مایی
مفروش خویش ارزان، تو بس گران‌بهای
و نیز می‌گوید:

تو ز خاک سر برآور که درخت سربلندی
تو پیر به قاف قربت که شریف‌تر همایی
و حافظ می‌گوید:

بیا تا گل برفشانیم و می در ساغر اندازیم
فلک را سقف بشکافیم و طرحی نو دراندازیم
اگر غم لشکر انگیزد که خون عاشقان ریزد
من و ساقی به هم سازیم و بنیادش براندازیم

در واقع تأکید متون اسلامی و منابع ادبی ما بر تربیت افرادی با ویژگی‌هایی هم‌چون خودباوری و مسئولیت‌پذیری، که از جنبه‌های مثبت و ممتاز اسناد می‌باشند، مؤید آن است که این گونه افراد در مراحل مختلف زندگی و در تحصیل علم و دانش عملکرد بهتری خواهند داشت.

یکی از پیامدهای نسبت دادن‌های علی در رابطه با منابع درونی و بیرونی کنترل، رابطه آن با احساس احترام به خود یا عزت‌نفس، خودسودمندی، مسئولیت‌پذیری، توفیق‌گرایی و خودآگاهی است. پیامدهای مثبت رفتار که به علت‌های درونی نسبت داده می‌شود، در



را به خاطر شکست‌هایشان سرزنش می‌کنند، انگیزش پیشرفت را در آن‌ها پایین می‌آورند. آنان فکر می‌کنند که انگیزه پیشرفت محصول غیرقابل تغییر تجارب دوران کودکی است و بنابراین معلمان در بالا بردن سطح آن قدرت مانور ندارند (سیف، ۱۳۷۹).

در مقابل، تحقیقات متخصصان علوم رفتاری نشان می‌دهد که ویژگی‌های شخصیتی مرتبط با انگیزش تحصیلی، سبک اسناد و هسته کنترل تغییرپذیرند و در صورتی که افراد متوجه موفقیت در شرایط جدید شوند، ممکن است الگوهای دراز مدت خود را در مورد هسته کنترل بیرونی و انگیزه ضعیف پیشرفت کنار بگذارند (رضایی مقدم و رستمی، ۱۳۸۹). در نظریه اسناد نیز انگیزش پیشرفت پدیده‌ای انعطاف‌پذیر و قابل تغییر فرض می‌شود و چگونگی تفکر (ادراک و تفسیر) افراد از علت‌های موفقیت و شکست‌شان تعیین‌کننده اصلی انگیزش پیشرفت آنان به حساب می‌آید نه تجارب تغییرناپذیر دوران کودکی. بنابراین فرض اسناد، مبنی بر امکان درونی کردن انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان، مربیان و معلمان را در انجام موفقیت‌آمیز وظایف آموزشی خود امیدوار می‌کند.

با توجه به مباحث قبلی مبنی بر اینکه سبک اسناد قابل تغییر بوده و اسنادهای مثبت آموختنی است، حال این سؤال مطرح می‌شود که برای تغییر هسته کنترل بیرونی به درونی چه کار باید کرد؟ به عبارت دیگر چگونه باید مسئولیت‌پذیری را به افرادی که از زیر بار مسئولیت شانه خالی می‌کنند آموخت؟ در این خصوص برنامه‌های اصلاحی متعددی ارائه شده است که با توجه به سن و مقطع تحصیلی تفاوت دارد. یکی از این روش‌ها که در موقعیت‌های آموزشی کاربرد دارد؛ توسط سبک **راگیر** ارائه شده است. این مدل برای دانش‌آموزان بر خوردار از هسته کنترل بیرونی و انگیزه پیشرفت تحصیلی پایین، مناسب است. در این روش می‌توان فراگیر را در مقابل یک مانع قرار داد تا خودش دست به انتخاب بزند. و چنانچه مسئولیت آن را پذیرفت به او پاداش داده شود و تشویق گردد. همراه با رویکرد تشویق می‌توان برای فراگیر بیرون‌بین، الگوهای موفق ارائه داد و به صورت فرضی دانش‌آموزی را توصیف کرد که از نظر درسی وضع مطلوبی دارد و سپس راه‌های کسب موفقیت او را شرح داد (دارابی، ۱۳۷۳).

به طور کلی تعیین دقیق اهداف آموزشی، ترسیم فضای آموزشی بر پایه توفیق‌گرایی تکلیف‌مدار و مسئولیت‌محور در رضایت دانش‌آموز از کلاس درس مؤثر است. با توجه به اینکه اسنادها در شکل‌گیری انتظارات آینده

شخص احساس غرور و عزت‌نفس یا اعتماد به خود ایجاد می‌کند. اما موفقیتی که به علل بیرونی چون بخت و اقبال و یا کمک دیگران نسبت داده می‌شود احساس غرور و اعتماد ایجاد نمی‌کند. در واقع مفهوم خود یا خودپنداره یادگیرنده به الگوی نسبت داده شده وابسته است. فردی که برای موفقیت دارای منبع درونی کنترل و برای شکست دارای منبع بیرونی کنترل است، با مفهوم خود مثبت با تکالیف مختلف یادگیری ارتباط برقرار می‌کند (سیف، ۱۳۷۹). قابل توجه اینکه ادراک یک فرد از علت وقوع یک واقعه با باور او مبنی بر اینکه می‌تواند بر آن واقعه کنترل داشته باشد، متفاوت است. در اسناد علی، فرد علل احتمالی یک واقعه را مشخص و معلوم می‌کند که هر کدام از این علل به صورت بیرونی یا درونی هستند. سپس تحلیل می‌کند که آیا می‌تواند به وسیله رفتار خود بر پیامدها تأثیر بگذارد یا نه؟ لذا این باور که اگر علت یک واقعه بیرونی باشد الزاماً بیانگر آن نیست که نمی‌توان بر آن کنترل داشت، و به بیان دیگر علت‌یابی بیرونی ضرورتاً به فقدان کنترل درونی اشاره نمی‌کند. به عنوان مثال وقتی شخصی اعتقاد دارد که می‌تواند بر وقایع و محیط بیرونی تأثیر گذارد، حتی اگر علت وقوع یک واقعه را هم بیرونی بداند باز هم خود را قادر به کنترل آن واقعه می‌داند؛ زیرا به توانایی خود در تأثیر گذاری بر محیط بیرونی باور دارد (شیخ الاسلامی، ۱۳۷۷). این نوع ادراک را می‌توان

تحت عنوان خودسودمندی بیان داشت. خودسودمندی به عنوان شکل ویژه و اختصاصی از اعتماد به نفس، مفهومی است قابل دسترس که به تجربیات گذشته و وظایف آینده فرد ارتباط می‌یابد. شواهد و نتایج تحقیقات نیز مؤید آن است که دانش‌آموزان، با احساس خودسودمندی و توانایی تأثیرگذاری بر محیط، عملکرد درسی بهتری خواهند داشت (یوسفی و شیخ، ۱۳۸۱).

همچنین افراد دارای منبع کنترل درونی معتقدند که رویدادهای مثبت زندگی، مثلاً موفقیت تحصیلی، در نتیجه برنامه‌ریزی دقیق و کوشش پیگیر خود آن‌ها به دست می‌آید، لذا برای هرگونه عمل و رفتار خود و پیامدهای ناشی از آن قبول مسئولیت می‌کنند (سیف، ۱۳۷۹). از سوی دیگر افراد دارای منبع کنترل بیرونی بین رفتار خود و رویدادهای پیچ‌گونه رابطه علی و معلولی نمی‌بینند و بخت و اقبال، تصادف و یا شانس یا اشخاص دیگر را مسئول نتایج رفتار خود می‌دانند، در نتیجه، در مورد اعمال و رفتار خود مسئولیت‌پذیر و پاسخگو نیستند.

چون افراد دارای منبع بیرونی کنترل بر این باورند که رفتارها و مهارت‌های خود آنان بر تقویت‌هایی که دریافت می‌کنند چندان تأثیری ندارد، برای کوشش‌های خود ارزشی قائل نمی‌شوند. آن‌ها به کنترل زندگی خود به دست خویش در حال و آینده ایمان ندارند. در مقابل کسانی که معتقد به منبع کنترل درونی هستند بر این باورند که کنترل زندگی خود را شخصاً در دست دارند و برای مهارت‌ها و توانایی‌های فردی ارزش قائل‌اند.

بازسازی و تغییر سبک‌های اسناد

پژوهش‌های اولیه انجام شده درباره انگیزش پیشرفت، عموماً بین نحوه رفتار و بر خورد والدین با فرزندان و انگیزش پیشرفت آنان رابطه نیرومندی نشان داده‌اند. یعنی والدینی که فرزندان خود را در انجام کارهای تازه و عملکرد سطح بالا تشویق می‌کنند، در آنان نیاز به پیشرفت را تقویت می‌نمایند. اما والدینی که بیش از اندازه مواظب کودکان خود هستند و آنان

فرد نقش دارند، در فرایند بازسازی اسنادی نیز سعی می‌شود به جای تأکید بر ناتوانی و بی‌استعدادی در عدم موفقیت، به تلاش ناکافی اشاره شود. در این روش ضمن واقع‌بینی و هدایت استعدادها، افراد به تلاش و تمرین تشویق می‌شوند و ریشه رویدادها از متغیرهای غیر قابل کنترل، نظیر حوادث و ناتوانی، به عواملی مانند سعی و تلاش و پایداری تغییر جهت می‌دهد.

بر همین اساس بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت اصول اسناد را در قالب برنامه‌های جبرانی جهت بهبود عملکرد دانش‌آموزانی که دارای مشکلات تحصیلی می‌باشند به کار گرفته‌اند. در اکثر این برنامه‌های جبرانی به وسیله ارائه بازخوردهای کلامی مناسب به فراگیر، موضوع تلاش به عنوان عاملی اساسی در موفقیت و شکست بر جسته می‌شود. برای مثال به دنبال اتمام یک تکلیف، به دانش‌آموزان گفته می‌شود علت پاسخ‌های غلط آن‌ها فقدان تلاش و علت پاسخ‌های صحیح آنان ناشی از تلاش زیاد است (سیف، ۱۳۷۹).

در یک برنامه آموزشی با هدف تغییر دادن اسنادهای ناسازگار باید بیش از تأکید بر پیشرفت، بر یادگیری تأکید شود که مشوق کوشش‌های فراگیر است و با تأکید بر فعالیت فراگیر بازخورد لازم صورت می‌گیرد. علاوه بر آن کاهش رقابت میان فراگیران برای کسب نمره از طریق روش‌های آموزش برای یادگیری در حد تسلط (روش تسلط آموزی) نیز در ایجاد اسنادهای شایسته و مثبت در فراگیر نقش مؤثری دارد. به طور خلاصه راهکارهای بهبود سبک اسناد دانش‌آموزان و ایجاد انگیزه پیشرفت تحصیلی را می‌توان در قالب نگاره (۲) جمع‌بندی کرد.



الگوی پیشنهادی برای تغییر و بازسازی سبک‌های اسنادی
(منبع: یافته‌های پژوهش)

نتیجه‌گیری

افراد در تبیین علّی از رویدادهای زندگی همسان عمل نمی‌کنند. بنابراین اسنادها دلایل یا عللی هستند که هر فرد برای یک اتفاق مرتبط با خود یا دیگران قائل می‌شود. برخی افراد به اقتضای سبک تبیین خوش‌بینانه حاکم بر رفتار خود، که طی فرایند رشد و تعامل با متغیرهای محیطی به دست آورده‌اند، حوادث مثبت را به عوامل درونی، پایدار و کلی نسبت می‌دهند در حالی که حوادث منفی را به عوامل بیرونی، ناپایدار و اختصاصی مربوط می‌سازند. روشن است که این ناهمسانی ضمن آنکه در عوامل مختلفی ریشه دارد با پیامدهای متفاوتی نیز همراه است. چنان که مطابق نظریه درماندگی، کسانی که رویدادهای منفی را با توجه به عوامل

درونی، پایدار و کلی تبیین می‌کنند، آمادگی بیشتری برای درماندگی (Distress) و حتی افسردگی (Depression) دارند. حال آنکه سبک تبیین خوش‌بینانه از احساس درماندگی و ابتلا به افسردگی پیشگیری می‌کند. (خنیفرو مقیمی، ۱۳۸۸).

بررسی‌ها نشان می‌دهد اولاً سبک اسناد درونی و اعتقاد به هسته کنترل درونی در دانش‌آموزان منجر به عزت نفس، خودپنداری و مسئولیت‌پذیری در تحصیل می‌شود. لذا با توجه به اینکه سبک اسناد دانش‌آموزان قابل بازسازی و تغییر از اسنادهای منفی و ناسازگار به اسنادهای مثبت و سازگار می‌باشند، معلمان باید با تبیین اهداف تحصیلی بر مبنای تفاوت‌های فردی و تأکید بر توفیق‌گرایی و تکلیف‌گرایی، اسنادهای مثبت را در دانش‌آموزان تقویت و مبنایی استوار برای پیشرفت تحصیلی آنان فراهم نمایند.

منبع

۱. خنیفر، ح. مقیمی، س.م. (۱۳۸۸). درآمدی بر فلسفه اخلاق در سازمان (مطالعه موردی: منشورهای اخلاقی). فصلنامه علمی پژوهشی دانشگاه قم، سال ۱۱، شماره ۱.
۲. خداپناهی، م.ک. (۱۳۸۵). انگیزش و هیجان. تهران: انتشارات سمت.
۳. دارابی، ج. (۱۳۷۳). بررسی مقایسه‌ای سبک اسناد در نمونه‌ای از دانش‌آموزان روستایی و شهری و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز (چاپ نشده).
۴. رضایی مقدم، ک. رستمی، ش. (۱۳۸۹). سبک اسناد هسته کنترل و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در دانشکده کشاورزی دانشگاه شیراز. فصلنامه علوم ترویج و آموزش کشاورزی، جلد ۶ شماره ۲.
۵. سیف، ع.ا. (۱۳۷۹). روان‌شناسی پرورشی (روان‌شناسی یادگیری و آموزش). تهران: انتشارات آگاه.
۶. شیخ الاسلامی، ر. (۱۳۷۷). بررسی رابطه سبک اسناد و هسته کنترل با پیشرفت تحصیلی با توجه به متغیرهای هوش، جنسیت و زمینه خانوادگی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، (چاپ نشده).
۷. علاقه‌بند، ع. (۱۳۸۴). مبانی نظری و اصولی مدیریت آموزشی. تهران: نشر روان.
۸. کریمی، ع.ی. (۱۳۸۵). روان‌شناسی اجتماعی (نظریه‌ها، مفاهیم و کاربردها). تهران: انتشارات ارسباران.
۹. موسوی، و. (۱۳۸۳). بررسی ارتباط بین سبک‌های اسناد و عزت نفس دانش‌آموزان. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، سال ۳۴، شماره ۲.
۱۰. هرسی، پ. و بلانچارد، ک. (۱۳۷۷). مدیریت رفتار سازمانی (کاربرد منابع انسانی). ترجمه علی علاقه‌بند، تهران: انتشارات امیرکبیر.
۱۱. یوسفی، ب. و شیخ، م. (۱۳۸۱). بررسی و مقایسه اثر سه برنامه هدف‌چینی، بازآموزی اسنادی و ترکیبی بر میزان عزت نفس، احساس خودسودمندی، سبک اسنادی و انگیزه توفیق‌گرایی دانش‌آموزان پسر مقطع راهنمایی شهر کرمانشاه. فصلنامه حرکت، شماره ۱۳.
12. branson LT, Seligman MEP, Teasdale JD. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. J Abnormal Psychology, 87(11):49-74.
13. Forsterling F.(2001). Attribution: An introduction to theories, research, and applications. Hove, UK: Psychology Press.
14. Houston D.M. (1994). Gloomy but Smarter: the academic Consequences of attributional style. British Journal of social psychology, 33:433-441.
15. Nokelainen P, Tirri k, Merenti-Valimaki H.(2007). Investigating the influence of attribution styles on the development of mathematical talent. Child Q, 51(1):64-81.
16. Weinr B.(1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. Review of educational research, 74:557-573.
17. Weiner B.(1986). An attributional theory of motivation and emotion. New york: Springer.
18. Zaharakr k.(2007). The study of the relationship between dimensions of emotioal intelligence and academic achievement. Applied psychology, 2(5):89-98.

مقیاس بلوغ اجتماعی رائو

دکتر آدیس کراسکیان

استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج

مقدمه

انسان‌ها در سیر تکاملی خود به طبقه‌های جدید رشد عاطفی - اجتماعی وارد می‌شوند و سرانجام قادر می‌شوند تا خودشان را به‌طور فزاینده، در چشم‌انداز اجتماعی گسترده‌تر و بزرگ‌تر ببینند. در اینجا فرد وارد مرحله‌ای از بلوغ شده است که این امکان را به او می‌دهد تا به‌عنوان یک بزرگ‌سال سالم عمل نماید. این مرحله از بلوغ، بلوغ اجتماعی^۱ نامیده می‌شود. بلوغ اجتماعی، بعد از بلوغ روانی، آخرین مرحله بلوغ است که نبود آن به مرور زمان منجر به داشتن مشکلاتی در روابط بین فردی و اجتماعی می‌شود. در عصر حاضر انسان به‌واسطه حاکمیت ماشین و توسعه غول‌آسای صنعت و فناوری با دست‌های خود، خویش را مقهور تکنولوژی کرده است. از طرفی رشد بی‌رویه جمعیت و پیچیده‌تر شدن روابط اجتماعی، منجر به از خود بیگانگی و افزایش اختلالات روانی و مشکلات رفتاری شده است. در نتیجه جست‌وجو برای شناخت واقعی خویش بیش از هر زمان دیگر برای انسان اجتناب‌ناپذیر شده است تا در این رهگذر به گونه‌ای مطلوب و سازنده بتواند با دنیای درون و بیرون رابطه‌ای معقول برقرار کند. ضمن اینکه براساس یک شناخت درست و سنجیده با مسائل فردی و اجتماعی روبه‌رو شود (شفیع‌آبادی و ناصری، ۱۳۹۲).

بلوغ اجتماعی این ویژگی را در افراد رشد می‌دهد که همانگونه که برای خود حق و حقوقی قائل هستند برای دیگران نیز همان حقوق را قائل شوند. به طوری که ضمن داشتن رضایت از کنار هم بودن با توجه به فراز و نشیب‌های زندگی، آنچه که می‌تواند فرد را یاری کند، قدرت سازگاری و نوع برخورد او با مسائل به‌عنوان یک بزرگ‌سال بالغ است (هومن، وطن‌خواه، و جهانزاد، ۱۳۹۲).

کلیدواژه‌ها: بلوغ اجتماعی، مقیاس رائو

مقیاس بلوغ اجتماعی رائو (RSMS)

گروه نمونه‌ای به حجم ۷۲ نفر در ۵ عامل از ۱۰ عامل استخراج شده؛ عدم کنترل خود، سلطه‌جویی، سهل‌انگاری، کمروبی، نفع‌طلبی و خودپرستی؛ همبستگی وجود دارد. همچنین همبستگی کل پرسش‌نامه بلوغ اجتماعی رائو با آزمون سازگاری اجتماعی ۰/۴۱۱ (P < ۰/۰۱) به‌دست آمد. در ضمن برای بررسی اعتبار پرسش‌نامه، همسانی درونی^{۱۵} سوالات با استفاده از روش ضریب آلفای کرونباخ^{۱۶} ۰/۸۳۳ برآورد شده است. نتایج معرف ویژگی‌های مطلوب روان‌سنجی پرسش‌نامه در جامعه ایرانی است.

نمونه‌هایی از سؤال‌های مقیاس در زیر ارائه شده است.

مقیاس بلوغ اجتماعی رائو^۲ در سال ۱۹۸۶ توسط نالینی رائو^۳ تدوین شده است. این مقیاس دارای ۹۰ سؤال است که می‌توان آن را به‌صورت گروهی اجرا کرد و بلوغ اجتماعی نوجوانان را در سه خرده مقیاس شامل کفایت شخصی^۴، کفایت میان‌فردی^۵ و کفایت اجتماعی^۶ اندازه‌گیری کرد. نمره‌گذاری مقیاس در یک دامنه چهار ارزشی کاملاً موافق، موافق، مخالف و کاملاً مخالف می‌باشد. اعتبار^۷ آن برای خرده مقیاس‌ها بین ۰/۶۳ تا ۰/۹۱ برآورد شده است. روایی ملاکی^۸ مقیاس با در نظر گرفتن رتبه‌بندی معلمان برای بلوغ اجتماعی دانش‌آموزان در سطح بالایی گزارش شده است (رائو، ۱۹۸۶).

مقیاس بلوغ اجتماعی رائو				
کاملاً موافق	موافق	مخالف	کاملاً مخالف	
				۱. چسبیدن به کاری که وقت زیاد می‌گیرد مشکل است.
				۲. بیشتر اوقات فراموش می‌کنم که به حرف دیگران گوش دهم.
				۳. اگر کمک به دیگری باعث از دست دادن لذت شخصی شود هرگز انجام نمی‌دهم.
				۴. آینده آن قدر نامطمئن است که نمی‌توان هیچ نقشه‌ای کشید.
				۵. هیچ راهی برای ایجاد اعتماد قطعی به دیگران وجود ندارد.

پی‌نوشت‌ها

1. emotional maturation
2. Rao's Social Maturity Scale (RSMS)
3. Nalini Rao
4. Personal adequacy
5. interpersonal adequacy
6. social adequacy
7. reliability
8. criterion- referenced validity
9. psychometric
10. multi-stage random sampling
11. construct validity
12. oblique factor analysis
13. convergent validity
14. Social Adjustment Scale (SAS)
15. internal consistency
16. Cronbach's alpha

منابع

۱. شفیع‌آبادی، عبدالله؛ و ناصری، غلامرضا. نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی. نشر دانشگاهی، تهران، ۱۳۹۲.
۲. هومن، حیدرعلی؛ وطن‌خواه، حمیدرضا؛ و جهانزاد، سارا. (۱۳۹۲). مطالعه ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه بلوغ اجتماعی رائو، فصل‌نامه تحقیقات روان‌شناختی، ۵ (۱۷): ۵۴-۴۱.
3. Rao N. Manual for Rao's Social Maturity Scale. Agra: National Psychological Corporation; 1986.

هنجاریابی در ایران

هومن، وطن‌خواه و جهانزاد (۱۳۹۲) در پژوهش خود به مطالعه ویژگی‌های روان‌سنجی^۹ پرسش‌نامه بلوغ اجتماعی رائو پرداخته‌اند. نمونه این پژوهش را ۵۰۰ نفر از دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ در شهر تهران تشکیل داده است که به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای^{۱۰} انتخاب شدند. بررسی روایی سازه^{۱۱} از طریق تحلیل عاملی متمایل^{۱۲} نشان داد که ۱۰ عامل استخراج شده، ۲۹/۱۱۵ درصد کل واریانس متغیرها را تبیین می‌کند. ۱۰ عامل استخراج شده عبارت‌اند از: عدم کنترل خود، سلطه‌جویی، اعتماد به دیگران، سهل‌انگاری، کمروبی، تنوع‌طلبی، نفع‌طلبی و خودپرستی، خیرخواهی، بی‌خیالی، و خودبزرگ‌بینی. همچنین برای بررسی روایی همگرا^{۱۳} از آزمون سازگاری اجتماعی^{۱۴} استفاده شده است. نتایج نشان داد که بین پرسش‌نامه سازگاری اجتماعی و بلوغ اجتماعی رائو بر روی

حسادت یا دافعه؟ انتخابات با ماست

مهارت‌های ارتباطی معلمان



محمد خلیلی شله‌بران

فوق لیسانس علوم اجتماعی دبیرستان علامه طباطبائی، شهرستان اهر

چکیده

هدف کلی این پژوهش بررسی میزان آشنایی معلمان با مهارت‌های ارتباطی و راهکارهای افزایش آن است. در این بررسی، روش تحقیق، توصیفی و تحلیلی و جامعه آماری شامل کلیه معلمان شاغل در شهرستان اهر در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ بوده است. نمونه آماری ۲۵۰ نفر بوده که به روش احتمالی طبقه‌ای انتخاب شده‌اند. برای سنجش میزان آشنایی با مهارت‌های ارتباطی معلمان از پرسش‌نامه مؤسسه کوئین دام با ضریب پایایی ۰/۸۷۲ استفاده شده است. براساس نتایج تحلیل عاملی، میزان آشنایی معلمان با مهارت‌های ارتباطی در چهار بعد مهارت کلامی و غیرکلامی، گوش دادن و بازخورد دادن بررسی شده است. در مجموع، این چهار عامل با ۳۴ گویه توانسته است ۵۰/۸۳۷ درصد واریانس کل متغیر مهارت‌های ارتباطی را بیان نماید.

یافته‌های استنباطی این بررسی نشان می‌دهد که از لحاظ آماری، تفاوت معناداری بین مهارت‌های کلامی معلمان دوره‌های مختلف تحصیلی وجود دارد. اختلاف میانگین مهارت کلامی دوره ابتدایی با دوره راهنمایی برابر با ۱/۰۸۲ و با معلمان دوره متوسطه برابر با ۱/۴۹۱ می‌باشد که با احتمال بیش از ۰/۹۵ این اختلاف معنادار است. در حالی که اختلاف میانگین مهارت‌های کلامی معلمان دوره راهنمایی با متوسطه از نظر آماری معنادار نیست. در مجموع می‌توان گفت مهارت کلامی معلمان دوره ابتدایی بیشتر از معلمان دوره‌های راهنمایی و متوسطه بوده است.

در مقایسه میزان مهارت‌های غیرکلامی معلمان سه دوره تحصیلی معلوم شد که میانگین مهارت غیرکلامی معلمان دوره ابتدایی بیشتر از معلمان دوره‌های راهنمایی و متوسطه است. میانگین مهارت ارتباط غیرکلامی معلمان دوره ابتدایی برابر با ۱۷/۶۸ (از حداکثر ۲۰) بود. در حالی که میانگین مهارت ارتباطی معلمان دوره‌های راهنمایی و متوسطه به ترتیب برابر با ۱۶/۶۲ و ۱۶/۴۸ بود. هرچند مهارت ارتباط کلامی معلمان همه دوره‌های تحصیلی در سطح بالا قرار دارد. اما میانگین مهارت ارتباط غیرکلامی آن‌ها از حداکثر مطلوب فاصله دارد و بین مهارت ارتباط غیرکلامی معلمان دوره‌های مختلف تحصیلی اختلاف معناداری مشاهده می‌شود. در مجموع در میان متغیرهای مورد مطالعه، هفت متغیر مستقل در این پژوهش شامل مثبت‌نگری، تحسین و تمجید، شنود مؤثر، همدلی، خطای شناختی، انعطاف‌پذیری و گروه‌گرایی توانسته‌اند ۰/۶۰۶ تغییرات مهارت‌های ارتباطی معلمان را تبیین نمایند.

کلیدواژه‌ها: ارتباط، مهارت کلامی، مهارت غیرکلامی، معلمان

مقدمه

با وجود آنکه ارتباط بین فردی از بزرگ‌ترین پیشرفت‌های بشر به‌شمار می‌آید، اما همه افراد معمولاً قادر به برقراری یک ارتباط خوب و مؤثر نیستند (بولتن، ۱۹۹۴). درک و توانایی به‌کارگیری ارتباطات، از مهم‌ترین مهارت‌هایی است که افراد به‌ویژه معلمان باید بیاموزند. زیرا ارتباط مناسب در موفقیت افراد در محل کار و اجتماع بسیار مؤثر است. توان برقراری ارتباط مؤثر، غالباً میزان شایستگی و احتمال موفقیت فرد را نشان می‌دهد. بنابراین از آنجا که معلمان دائماً با دیگران و دانش‌آموزان در ارتباط هستند باید از روابط اجتماعی قوی و از انعطاف‌پذیری بسیار بالایی برخوردار باشند چرا که با افراد گوناگون با سوابق و پیشینه‌های متنوع و آداب‌ورسوم متفاوت در ارتباط‌اند.

بیان مسئله

معلمانی که از مهارت‌های ارتباطی ضعیفی برخوردارند کمتر از سویی اطرافیان خود پذیرفته می‌شوند و با مشکلات کوتاه‌مدت و بلندمدت زیادی روبه‌رو می‌شوند (نوری قاسم‌آبادی، ۱۳۷۷: ۲). این مشکلات کدام‌اند و چگونه می‌توان با آن‌ها مقابله کرد؟ معلمان چگونه با دانش‌آموزان و همکاران ارتباط برقرار کنند؟ باید مجهز به چه مهارت‌های ارتباطی باشند؟ منظور از مهارت‌های ارتباطی معلمان چیست؟ آیا حدود اختیارات معلم در کلاس و مهارت‌های ارتباطی وی با دانش‌آموزان تعریف شده است؟ تا چه اندازه معلمان با وظایف خود در حوزه مهارت‌های ارتباطی آشنایی دارند؟ چه عواملی در افزایش مهارت‌های ارتباطی معلمان مؤثر است؟ چگونه می‌توان آن را بهبود بخشید؟ این‌ها پرسش‌های اساسی در مطالعه مهارت‌های ارتباطی معلمان است و این پژوهش قصد دارد به آن‌ها پاسخ گوید.

متأسفانه بسیار دیده شده است که برخورد یا رابطه نامناسب یک معلم سبب تحقیر دانش‌آموز و درس‌گیزی او می‌شود. همین‌طور ناتوانی در برقراری ارتباط صحیح موجب ایجاد سوءتفاهم، نارضایتی، شکوه و گلایه، احساس تنهایی، کاهش اعتمادبه‌نفس و احساس درماندگی، آسیب‌پذیری و کاهش توانایی در مقابله با مشکلات، انزوا و طرد، استرس و فشار روانی، احساس خشم و تعارض، ناکامی در ارضای نیازها، کاهش شور و اشتیاق دانش‌آموزان، گسترش خصومت و شکست، افزایش دانش‌آموزان افسرده و غمگین، کاهش خلاقیت، تضعیف روحیه فعالیت گروهی، عدم حضور به‌موقع دانش‌آموزان در کلاس و... می‌شود.

یافته‌های پژوهش‌ها بیانگر آن است که در برقراری ارتباط بین معلم و دانش‌آموز، متغیرهایی چون فن بیان و رعایت مهارت‌های تدریس، اخلاق معلم، سطح علمی، توانایی همدلی و درک متقابل، کمک به حل مشکلات، ایجاد انگیزه برای یادگیری و تجربه معلم نقش مؤثری داشته است، در حالی که سن و جنس و نوع درس نقش مؤثر کمتری داشته است (قدمی و همکاران، ۱۳۸۶: ۱۵۰).

توانایی‌های معلم که توسعه روابط انسانی صحیح با دانش‌آموزان را ممکن می‌کند و نیز ظرفیت او برای ایجاد کلاسی دموکراتیک و موافق، خصوصیت‌های مهمی برای تدریس کارآمد هستند (مویچس و ریندلز، ۲۰۰۵) فقط با صحبت کردن نمی‌توان با دیگران ارتباط مؤثر برقرار

یافته‌های پژوهش‌ها بیانگر آن است که

در برقراری ارتباط بین معلم و دانش‌آموز،
متغیرهایی چون فن بیان و رعایت مهارت‌های
تدریس، اخلاق معلم، سطح علمی، توانایی
همدلی و درک متقابل، کمک به حل مشکلات،
ایجاد انگیزه برای یادگیری و تجربه معلم نقش
مؤثری داشته است، در حالی که سن و جنس و
نوع درس نقش مؤثر کمتری داشته است

نمود. به‌عنوان مثال، در مدیریت کلاس سکوت راحت‌ترین مهارت برای استفاده است، در حالی که از همه کمتر مورد استفاده قرار می‌گیرد (کنت و بن، ۱۹۹۹، ۴۳۶).

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت معلمان کارآمد معلمانی هستند که علاوه بر انتقال مفاهیم درسی، مهارت‌های ارتباطی را نیز به‌صورت عمیق به دانش‌آموزان خود یاد دهند و خودشان هم در کلاس و محیط مدرسه در ارتباط با همکاران از مهارت‌ها و ابزارهای گسترده ارتباطی استفاده کنند. ضمن آنکه این معلمان بر احساسات خود مسلط‌اند و افکار واقع‌گرایانه‌ای دارند. البته اگر چه معلمان کارآمد از نظر ظاهر و شخصیت فردی با هم متفاوت‌اند اما عقاید واقع‌گرایانه مشترکی دارند. آن‌ها می‌دانند که نمی‌شود رفتار دانش‌آموزان را صرفاً کنترل کرد. بنابراین به جای این کار، با استفاده از چند روش به‌دنبال تأثیر گذاشتن روی روابط آن‌ها هستند. آن‌ها همچنین می‌دانند زمانی که نمی‌توانند روی رفتار و روابط دانش‌آموزان تأثیر بگذارند، باید روی رفتارهایی که انتخاب می‌کنند مدیریت کنند و آن‌ها را به سوی انتخاب روابط و رفتارهای بهتر هدایت کنند (میرکمالی، ۱۳۷۹).

اهمیت و ضرورت مسئله

با توجه به اهمیت ارتباط در حرفه معلمی لازم است معلمان مهارت کافی در این زمینه کسب نمایند و علاوه بر فراگیری اطلاعات لازم در زمینه علم و فن ارتباطات و نکات قابل توجه در برقراری ارتباط، زمینه‌های لازم را برای ایجاد مهارت عملی در خود فراهم کنند؛ همچنین با تبدیل روش‌های آموزشی از روش‌های سخنرانی و معلم-محور به روش‌های مشارکت‌جویانه و فراگیر-محور، فرصت لازم را برای کسب مهارت عملی در اختیار دانش‌آموز قرار دهند.

هدف کلی این پژوهش عبارت است از:

الف. شناخت میزان آشنایی معلمان با مهارت‌های ارتباطی؛ (اعم از کلامی و غیرکلامی).

ب. تعیین عوامل مؤثر در ارتقای مهارت‌های ارتباطی معلمان.

ادبیات و پیشینه پژوهش

الف. تحقیقات خارجی و داخلی

وایلز، لوی، برکلمنز (۱۹۹۰) به ترتیب در کشورهای هلند، امریکا و استرالیا نشان داده‌اند که مهارت‌های ارتباطی معلم در خلق و ایجاد فضای مثبت برای یادگیری بسیار مؤثر است (بازرگان و صادقی، ۱۳۸۰: ۱۰).

معلمان مؤثر و کارا افرادی هستند که می‌توانند در لحظه‌های بحرانی خونسردی خود را حفظ کنند و بدون اتخاذ موضعی تدافعی یا سلطه‌جویانه به حرف‌های دانش‌آموزان گوش دهند و از برخورد‌هایی که در آن مسئله برد و باخت مطرح است بپرهیزند و به جای پس‌روی، سرزنش، آزار و اذیت و دیگر واکنش‌های افراطی، موضع حل مسئله را برگزینند

اطمینان از درک مطلب، استنباط خود را به‌طور خلاصه به‌گوینده منتقل می‌سازد (امین چهارسوقی، ۱۳۸۱).

دو رویکرد عمده در مطالعه ارتباط وجود دارد: ۱. رویکرد فرایند یا انتقال؛ که ارتباط را انتقال پیام‌ها می‌داند. این رویکرد، به این می‌پردازد که فرستندگان و گیرندگان، چگونه رمزگذاری و رمزگشایی می‌کنند و انتقال‌دهندگان، مجراها و رسانه‌های ارتباطی را چگونه به کار می‌گیرند. مکتب فرایند، ارتباط را روندی می‌داند که شخص از راه آن بر رفتار یا ذهنیت دیگری اثر می‌گذارد. اگر اثر، از آن چه مورد نظر بوده متفاوت یا کمتر باشد، این مکتب، مایل است در چارچوب شکست حرف بزند و در روند کار به مراحل توجه کند تا دریابد شکست در کجا رخ داده است. رویکرد نظری انتقال، پیام را انتقال‌دهنده فرایند ارتباط می‌بیند. از این نظر پیام چیزی است که فرستنده همه مقاصد خود را در آن قرار می‌دهد (یعنی فرستنده پیام اهمیت زیادی برای اینکه پیام چیست، چه چیزی از آن باید برداشت شود و... قائل است. پیام فرستنده می‌تواند آشکار یا پنهان، آگاهانه یا ناآگاهانه باشد). این دیدگاه مایل به علوم اجتماعی، به خصوص روان‌شناسی اجتماعی و جامعه‌شناسی است و دل‌مشغولی‌اش عمل ارتباط است (فیسک، ۱۳۸۶: ۱۰ و ۱۱).

۲. رویکرد نشانه‌شناسی یا مبادله معنا؛ دیدگاه نشانه‌شناسی، ارتباط اعم از ارتباطات کلامی و غیرکلامی را تولید و تبادل معنا می‌داند. از این نظر، پیام چیزی است که فرستنده همه مقاصد خود را در آن قرار می‌دهد. مطالعه ارتباطی برای این رویکرد، مطالعه متن و فرهنگ و روش اصلی آن، نشانه‌شناسی است. این دیدگاه به مطالعه آثار ارتباط پرداخته و بر زبان‌شناسی و موضوعات هنری تکیه می‌کند.

در مجموع مهارت‌های ارتباطی را به دو دسته مهارت‌های کلامی و غیرکلامی دسته‌بندی کرده‌اند: مجموع روابطی که از طریق کلام حاصل می‌شود ارتباط کلامی شناخته می‌شود. جذاب بودن محتوای کلام، تهدیدآمیز نبودن آن، شورانگیز بودن و قابل فهم بودن ارتباط کلامی را موفق می‌سازد. شنیدن و گفتن، خواندن و نوشتن مهارت‌های مهم ارتباط کلامی هستند. همیلتون انواع مهارت‌های ارتباط کلامی را به شرح زیر توضیح داده است (همیلتون، ۱۳۸۶):

الف. مهارت ارتباط گفتاری: سخن گفتن فن یا هنری است که آدمی به‌وسیله آن بر دیگران تأثیر می‌گذارد. دیگران را ترغیب و اقناع می‌کند و همواره در مراودات اجتماعی کاربرد دارد. گفتن در بین مهارت‌های ارتباط کلامی بیشترین کاربرد را دارد و برای برقراری ارتباط مهم تلقی می‌شود. اجزای ارتباط کلامی (گفتاری) عبارت‌اند از: ۱. محتوی کلام

کوگان در پژوهش خود نتیجه گرفت معلمانی که صمیمی هستند و سبک مدیریت رابطه‌مدار دارند بیشتر موجب پیشرفت تحصیلی فراگیران می‌شوند (نادری، ۱۳۷۶: ۷۸).

خسروی (۱۳۸۲) در بررسی رابطه بین مهارت‌های ارتباطی دبیران و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس متوسطه دخترانه شهرستان نیشابور در سال تحصیلی (۸۲-۸۱) نتیجه گرفته است که میان مهارت‌های ارتباطی، کلامی، شنودی و بازخوردی معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

سلیمی (۱۳۸۹) در مطالعه تأثیر رفتار معلم بر نظم‌پذیری دانش‌آموزان در مدرسه فرضیه‌های زیر را مورد آزمون قرار داده است: ۱. میان ارتباط دوستانه معلم با رعایت انضباط در دانش‌آموزان رابطه مثبت معنادار وجود دارد؛ ۲. میان میزان احترام گذاشتن معلمان به دانش‌آموزان با نظم‌پذیری ارتباطی مثبت و معنادار وجود دارد؛ ۳. میان تلاش معلمان در تفهیم مطالب آموزشی به دانش‌آموزان و نظم‌پذیری ارتباطی مثبت و معنادار وجود دارد. ۴. میان میزان الگوی نظم‌پذیر بودن در معلمان با نظم‌پذیری از طرف دانش‌آموزان رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج تحقیق نشان داده است که رابطه دوستانه و صمیمی معلمان با دانش‌آموزان، نمونه برتر بودن معلمان برای دانش‌آموزان، تلاش در خور معلمان به منظور تفهیم مطالب آموزشی، احترام گذاشتن به دانش‌آموزان، و نیز موفقیت خانوادگی دانش‌آموزان موجب افزایش میزان نظم‌پذیری آنان می‌گردد.

تلخابی علی‌شاه و همکاران (۱۳۸۹) در بررسی مهارت‌های ارتباطی در رفتار کلاسی معلمان و رابطه آن با درصد قبولی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر تهران، از روش تحقیق پیمایشی استفاده کرده و براساس مهارت‌های ارتباطی برگرفته از ویژگی‌های اثربخشی ارتباطات میان‌فردی (گشودگی، همدلی، حمایتگری، مثبت‌گرایی و تساوی)، نشان داده‌اند که بین نظر معلمان و دانش‌آموزان در مورد استفاده معلمان از مهارت‌های ارتباطی تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین معلمان زن نسبت به معلمان مرد در استفاده از مهارت‌های ارتباطی به نحو بهتری عمل می‌کنند و درصد قبولی دخترها نسبت به پسرها بالاتر است. همچنین بین استفاده معلمان از مهارت‌های ارتباطی و درصد قبولی دانش‌آموزان همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد.

محمدی (۱۳۸۸) در بررسی رابطه مهارت‌های ارتباطی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی، با استفاده از پرسش‌نامه مهارت‌های ارتباطی محقق ساخته براساس الگوی دام و لیری، متشکل از ۵۱ سؤال و ۶ مؤلفه دریافت و ارسال پیام، تنظیم عواطف، گوش دادن، قاطعیت ارتباطی، احترام نامشروط، و بینش تحقیقی انجام داده است. یافته‌های او حاکی از این است که بین مهارت‌های ارتباطی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین معلمان زن و مرد از نظر مهارت‌های ارتباطی تفاوت معناداری مشاهده نشده است.

ب. چارچوب نظری پژوهش

مهارت‌های ارتباطی شامل مهارت‌های متنوعی هستند؛ از جمله توانایی گوش سپردن فعال و مشارکت جدی در یک گفت‌وگو، که گوینده را در انتقال منظور و پیام‌هایش یاری می‌کند و طی آن برای



«ارتباط غیرکلامی» می‌گویند (شعبانی، ۱۳۷۱). گاهی اوقات یک ایما، یک اشاره، یک لبخند، یک اخم و یا هر نوع حرکت دیگری از اعضای بدن می‌تواند پیام‌دهنده باشد. این مطلب بیانگر این است که هیچ نوع بحث ارتباطی، بدون ارتباط غیرگفتاری کامل نخواهد بود. ارتباطات غیرگفتاری شامل حرکت اعضای بدن، تغییر آهنگ صدا، تغییر قیافه و فاصله بین پیام‌دهنده و پیام‌گیرنده می‌شود.

آگاهی از ارتباط غیرکلامی، برای معلمان به چند دلیل اهمیت دارد. معلم برای انجام بهتر وظایف، باید با دانش‌آموزان ارتباط مؤثری داشته باشد. اگر اشاره‌های غیرکلامی دانش‌آموزان از سوی معلم به خوبی تفسیر شود، می‌تواند به آن‌ها پاسخی مناسب بدهد. طرز تلقی، نگرش و احساسات دانش‌آموزان از طریق ارتباط غیرکلامی ارسال می‌شود. به بعضی از نیازهای فردی مانند رشد، قدرشناسی، موفقیت و تشویق، باید در کلاس پاسخ داده شود که لازمه این کار، شناخت و درک این نیازها از سوی معلمان و از طریق ارتباط غیرکلامی است. اگر دانش‌آموزان و معلمان درک درستی از اشاره‌های غیرکلامی داشته باشند، مدرسه، شانس موفقیت بیشتری دارد.

ری بردویستل یکی از پیشگامان رشته ارتباطات غیرکلامی معتقد است که بیشتر ارتباطات مردم از طریق ژست‌ها، حالات بدن، حالات و نوع روابط رخ می‌دهد. او می‌گوید ارتباطات انسان شامل ۶۵ درصد حرکت و ۳۵ درصد کلمه می‌باشد.

روش تحقیق

در مطالعه حاضر روش تحقیق ما، از نوع توصیفی و تحلیلی بوده است. چون در این پژوهش مداخله یا دستکاری آزمایشی صورت نگرفته، طرح پژوهشی در زمره طرح‌های توصیفی، و از آنجا که متغیرها و عوامل مؤثر بر افزایش مهارت‌های ارتباطی معلمان تحلیل می‌شود از نوع تحلیلی است. از حیث هدف، نیز در زمره پژوهش‌های کاربردی است.

جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه معلمان مرد و زن مدارس ابتدایی، راهنمایی و متوسطه شهرستان اهر در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ و بالغ بر ۱۲۲۰ نفر معلم بوده است. نمونه آماری نیز ۲۵۰ نفر بوده که به روش نمونه‌گیری احتمالی از نوع طبقه‌بندی انتخاب شده است.

ابزار اندازه‌گیری مهارت ارتباطی در این پژوهش شامل پرسش‌نامه کوئین دام بوده است. پایایی پرسش‌نامه موسسه کوئین دام توسط چاری و فداکار (۱۳۸۴) با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۶۹ درصد گزارش شده است که این مقدار برای آزمودنی‌های دانشجو ۷۱ و برای دانش‌آموزان دبیرستانی برابر با ۰/۶۶ درصد بوده است (حسین چاری و فداکار ۱۳۸۴: ۲۳-۲۱). همچنین یوسفی (۱۳۸۵) در پژوهشی اعتبار کلی مقیاس مذکور را با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۱ و با استفاده از روش دو نیمه‌سازی برابر با ۰/۷۷ گزارش کرده است (یوسفی، ۱۳۸۵).

در تحقیق هاشمی مطلق و مظفری (۱۳۸۹) تحت عنوان مقایسه مهارت‌های ارتباطی و کیفیت زندگی کاری اعضای هیئت علمی فعال و غیرفعال حرکتی دانشگاه‌های آزاد اسلامی استان آذربایجان شرقی ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند.

در این بررسی، ضریب آلفا برای کل پرسش‌نامه، ۰/۸۷۲ است که

نازگی، هیجان‌انگیز بودن، مثبت یا منفی بودن - توجه به زمینه‌های فرهنگی. ۲. عناصر فرازبانی شامل تن صدا (شدت بلندی و کوتاهی که منعکس‌کننده عکس‌العمل درونی و حالت‌گوینده، تقویت پیام‌های بینایی و... است). ریتم (یکنواخت نبودن - داشتن زیر و بم)، آهنگ صدا (داشتن احساس و هیجان - دلنشین و آرام‌بخش بودن)، لحن کلام (دوستانه، ملایم، صمیمانه، تهدیدآمیز، خشن، امری، سؤالی، درخواستی و مؤدبانه و...)، ترتیب بیان مطالب (زمان‌بندی، نظم، رعایت نوبت، سرعت گفتار، مکث، کشیدن، جمع‌بندی)، حالت بیان مطالب: لهجه، تکیه کلام، تناسب با درک و دریافت شنونده، ملاحظات موقعیتی و...

ب. مهارت ارتباط شنود: ما در ارتباطات خود گاهی به‌عنوان گیرنده و گاهی به‌عنوان فرستنده عمل می‌کنیم. گیرندگی غالباً در قالب گوش دادن و فرستندگی در قالب سخن گفتن نمود می‌یابد. آنچه ما در ارتباط به‌عنوان پیام ارسال می‌کنیم تابعی است از آنچه دریافت کرده‌ایم. اگر دریافت ما به‌عنوان گیرنده مخدوش و صرفاً تحت‌تأثیر ذهنیت و تمایلات درونی مان باشد طبیعی است که کارکرد ما به‌عنوان فرستنده نیز مخدوش خواهد شد. سرچشمه بسیاری از مشکلات روزمره، توجه نکردن یا نداشتن به سخنان دیگران است. چرا که بسیاری اوقات بدون اینکه بدانیم دیگری درباره چه چیزی سخن می‌گوید فکر می‌کنیم همه چیز را می‌دانیم.

اگر پیام‌ها به‌صورت علایم با رمزهای غیرکلامی انتقال یابد، آن را

نشان‌دهنده پایایی در حد بالای این پرسش‌نامه می‌باشد.

**خوش‌بینی و مثبت‌نگری، در یک ارتباط
میان فردی، متکی بر احترام مثبت برای
خویشتن است. فردی که احساس ناخوشایندی
نسبت به خود دارد بی‌تردید این احساس را به
نحوی در جریان ارتباطات به دیگران منتقل
می‌کند و در آنان نیز این احساس ناخوشایند و
منفی را شکل می‌دهد**

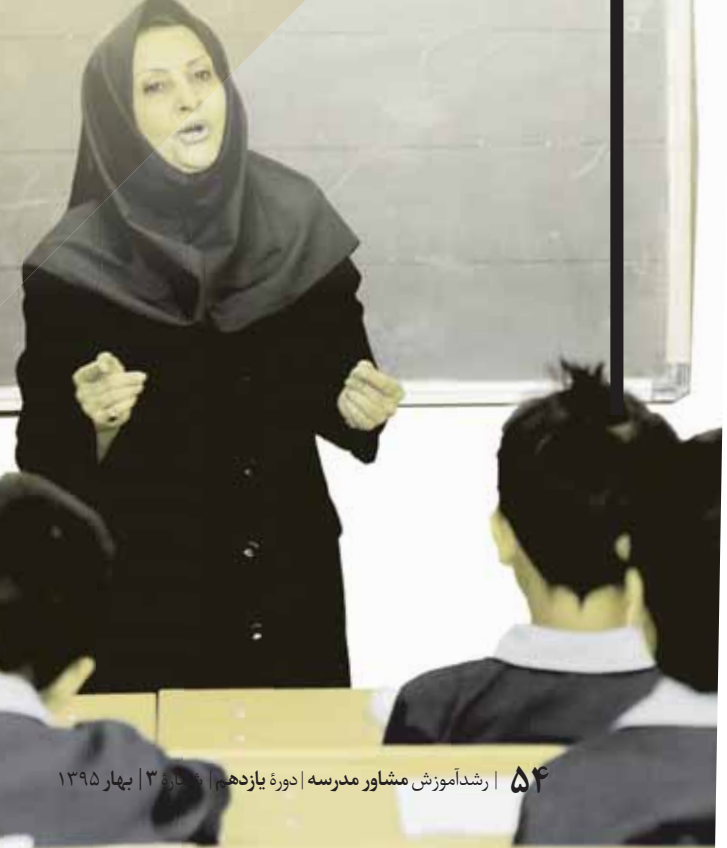
یافته‌ها و نتایج

یافته‌های این بررسی نشان می‌دهد که میانگین مهارت‌های ارتباطی معلمان در شهرستان اهر در سطح «خیلی خوب» است. این یافته با نتایج تحقیقات صابری و درانی (۱۳۸۷) تقریباً همخوانی دارد. آن‌ها نیز دریافته‌اند که آموزگاران روستایی، میزان مهارت‌های ارتباطی خود را زیاد دانسته‌اند. ولی دانش‌آموزان مهارت‌های ارتباطی آموزگاران خود را در حد متوسط و کمتر از آن دانسته‌اند. در واقع، آموزگاران، برعکس دانش‌آموزان، تصویر مثبت‌تری از مهارت‌های ارتباطی و ارتباطات میان‌فردی خود در کلاس درس دارند. مهارت کلامی یکی از ابعاد مهارت‌های ارتباطی است که معلمان منطقه در سطح خیلی بالا از آن برخوردارند. این یافته با یافته‌های گورتون (۱۳۷۳) رابینز (۱۳۷۸) و رضاییان (۱۳۷۲) همسویی دارد. گورتون در تحقیق خود نشان داد که مهارت‌های صحبت کردن، گوش دادن و سؤال کردن از جمله مشخصات دبیران مؤثر است. همچنین رابینز نیز دریافت که عواملی چون تحریف پیام و ابهام در پیام، موجب تضعیف اعتماد (تقویت‌پدیده عدم اعتماد) می‌شود؛ از این‌رو بر عملکرد دبیران اثری منفی خواهد گذاشت.

میانگین آشنایی معلمان با مهارت‌های غیرکلامی در حد بالا (۱۷/۰۴) از حداکثر ۲۰ و میانگین نمره اکثر گویه‌ها بالاتر از ۳ می‌باشد و در عمل در حد بالا مؤلفه‌های آن را در کلاس تدریس و در ارتباط با دانش‌آموزان به کار می‌گیرند. با حرکات چهره و تماس چشمی و اشارات و حرکات دست‌ها به ترسیم و توصیف محتوای پیام‌ها کمک می‌کنند. این یافته با تحقیقات فرهنگی (۱۳۷۴) همسویی و مطابقت دارد. از یافته‌های این پژوهش این نتیجه حاصل شد که بین استفاده

معلمان زن و مرد از مهارت‌های ارتباطی تفاوت معناداری وجود دارد. با مشاهده میانگین‌ها معلوم گردید که میانگین نمره‌های مهارت‌های ارتباطی معلمان زن بالاتر از میانگین نمره‌ها در گروه معلمان مرد است. به عبارت دیگر معلمان زن بیشتر از معلمان مرد با انواع مهارت‌های ارتباطی آشنا هستند و در استفاده از این مهارت‌ها به نحو بهتری عمل می‌کنند. این یافته مغایر با یافته محمدی (۱۳۸۸) است. نتیجه تحقیق محمدی (۱۳۸۸) این بود که بین معلمان زن و مرد از نظر مهارت‌های ارتباطی تفاوت معناداری وجود ندارد. تفاوت معنادار مهارت‌های ارتباطی زن و مرد در این پژوهش، مشابه یافته‌ها در پژوهش‌های دیگر است: مولایی و همکاران (۱۳۸۸) در بررسی مهارت‌های ارتباطی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اردبیل به این نتیجه رسیدند که مهارت ارتباطی مطلوب در دانشجویان دختر بیشتر از پسر است و این ارتباط از نظر آماری معنادار است. تلخایی علیشاه و همکاران (۱۳۸۹) نیز به این نتیجه رسیدند که معلمان زن مهارت ارتباطی قوی‌تری نسبت به معلمان مرد دارند و نیز وان‌پتگم و همکاران (۲۰۰۶) دریافتند که معلمان مرد رفتار غیررضایت‌مند و غیر مطمئن بیشتری در مقایسه با معلمان زن از خود نشان می‌دهند. از نظر شاهورانی و همکاران (۱۳۸۸) معلمان ریاضی زن نسبت به معلمان ریاضی مرد در استفاده از ویژگی‌های اثربخشی ارتباطات میان‌فردی به نحو بهتری عمل می‌کنند.

طبق یافته این پژوهش معلوم گردید که با افزایش تحصیلات، استفاده از ارتباط کلامی بیشتر از غیرکلامی می‌گردد؛ و نیز با افزایش سابقه و تجربیات آموزشی مهارت‌های ارتباطی معلمان نیز افزایش می‌یابد. این یافته مشابه پژوهش‌های محمدی (۱۳۸۸)، تلخایی (۱۳۸۹)، همتی پاک مسلک (۱۳۸۳) و ریچاد سون (۱۹۸۵) است که نشان دادند ارتقای سطح تحصیلات و سابقه تدریس در مهارت‌های ارتباطی و در



نتیجه در بهبود کیفیت تدریس مؤثر است.

تأیید همبستگی مستقیم بین همدلی و مهارت‌های ارتباطی همسو با نتایج تحقیقات زارعی متین و یوسف‌زاده (۱۳۸۹) است. آنان نیز دریافتند که قوی‌ترین رابطه بین همدلی مدیران و مهارت‌های ارتباطی آنان وجود دارد. اغلب مازمانی که بایکدیگر ارتباط برقرار می‌کنیم همواره افکار، آرزوها، تمایلات، نگرانی‌ها و ترس‌های خود را آشکار می‌سازیم. تأیید رابطه بین انعطاف‌پذیری و مهارت‌های اجتماعی همسو با یافته‌های صیامی (۱۳۷۹) است. وی به این نتیجه رسیده است که هر معلم اثربخش باید فردی بشاش، خوش اخلاق، عاطفی، برخورداری از سلامت روانی و انطباق‌پذیر باشد.

به‌طور دقیق‌تر، معلمان مؤثر و کارا افرادی هستند که می‌توانند در لحظه‌های بحرانی خونسردی خود را حفظ کنند و بدون اتخاذ موضعی تدافعی یا سلطه‌جویانه به حرف‌های دانش‌آموزان گوش دهند و از برخوردیایی که در آن مسئله برد و باخت مطرح است بپرهیزند و به جای پس‌روی، سرزنش، آزار و اذیت و دیگر واکنش‌های افراطی، موضع حل مسئله را برگزینند.

همبستگی مثبت بین خوش‌بینی و مثبت‌نگری با مهارت‌های ارتباطی همسو با یافته‌های حسن‌زاده (۱۳۸۹) است. هر چه خودآرزیایی فرد بالاتر باشد به‌گونه‌ای مثبت با دیگران رابطه برقرار می‌کند و اهدافی را برمی‌گزیند که منافع دیگران را بیشتر در نظر می‌گیرد. همچنین خوش‌بینی و مثبت‌نگری، در یک ارتباط میان‌فردی، متکی بر احترام مثبت برای خویشستن است. فردی که احساس ناخوشایندی نسبت به خود دارد بی‌تردید این احساس را به نحوی در جریان ارتباطات به دیگران منتقل می‌کند و در آنان نیز این احساس ناخوشایند و منفی را شکل می‌دهد (فرهنگی، ۱۳۸۲: ۱۱۹). تأیید تأثیر قدرشناسی و تحسین و تمجید بر مهارت‌های ارتباطی یکی دیگر از یافته‌ها در این پژوهش است. این یافته همسو و منطبق با نظریه بولتون (۱۳۸۱) و مک‌کی، دیویس و فانینگ (۱۳۸۲) می‌باشد. مطابق نظر آن‌ها ارتباط کلامی حاصل از تحسین و تشویق مملو از کلمات و جملاتی است که موجب انبساط فراگیران شده و در نتیجه کلاس را از یکنواختی کسل‌کننده‌ای که معمولاً بر کلاس‌ها غلبه دارد خارج می‌کند. یک معلم خوب قادر است کار تشویق را تنها با ابراز یک کلمه نظیر آفرین و یا عبارات کوتاهی نظیر کار شما بسیار خوب است و یا کارتان را ادامه دهید و نظایر آن انجام دهد. از یافته‌های دیگر در این بررسی این بود که خطای شناختی، مهارت ارتباطی را کاهش می‌دهد. اکثر مادر ارتباط با دیگران در چارچوب افکار خود و احساسات از پیش تعیین‌شده و کلیشه‌ای خود رفتار می‌کنیم. در بسیاری از این افکار، تصویر صحیحی از واقعیت‌ها وجود ندارد. طبق یافته‌های این پژوهش، گروه‌گرایی تأثیر مثبتی بر ارتقای مهارت‌های ارتباطی معلمان دارد. معلمان در درون اجتماع و گروه مدرسه و کلاس و محیط اجتماعی زندگی می‌کنند و لاجرم مهارت‌های ارتباطی را در زندگی گروهی کسب می‌کنند. احساس نیاز به معاشرت صمیمانه و همدلی و همراهی با دیگران، علاوه بر اینکه یکی از جلوه‌های زندگی اجتماعی به‌شمار می‌رود، لازمه کسب مهارت‌های ارتباطی نیز هست. هیچ معلمی با قطع پیوندهای دوستانه

و گوشه‌گیری، مهارت‌های ارتباطی کسب نمی‌کند. لازمه معاشرت با دانش‌آموزان و دیگران، شناخت روحیات و خلقیات آن‌هاست.

پیشنهادهای

طبق نتایج این پژوهش کمبود مهارت‌های ارتباطی در ارائه‌دهندگان خدمات آموزشی و پرورشی به‌ویژه معلمان، از آموزش‌های ناکافی نشئت گرفته و در عین حال، نتیجه عدم درک اهمیت نقش محوری مهارت‌های ارتباطی با گیرندگان خدمات به‌ویژه دانش‌آموزان است. طراحی و برگزاری دوره‌های آموزشی مناسب جهت توسعه مهارت‌های ارتباطی معلمان، یک گام مهم در این راستا محسوب می‌شود.

طبق یافته‌های این پژوهش از ویژگی‌های مهارت‌های ارتباط کلامی رسایی و بلیغ بودن آن است. به این معنا که معلم باید با عباراتی روشن و شفاف و به دور از هرگونه پیچیدگی و ابهام کلام خود را به مخاطبان و دانش‌آموزان برساند، چه آنکه هدف از سخن گفتن با دانش‌آموز (مخاطب) رساندن خواسته متکلم است و این مهم وقتی تحقق می‌پذیرد که معلم بدون ابهام تکلم کند.

بهبود در قدرت بیان از لوازم ارتقای مهارت‌های ارتباطی است؛ از این جهت لازم است معلمان سعی کنند همواره آرام، سنجیده، مثبت و بدون پر خاش و مجادله، با تفکر و لطیف و نغز با دانش‌آموزان و همکاران و سایرین صحبت کنند.

معلمان عزیز می‌توانند از زبان غیرکلامی در تدریس استفاده کنند و از این طریق، بدون کلام، ارتباط خوبی با کلاس ایجاد کنند. واقعیت این است که آدم، حتی وقتی آدم هیچ نمی‌گوید، حرف‌های زیادی می‌زند. بدن ما دائم در حال فرستادن اطلاعاتی است از آنچه که فکر و احساس می‌کنیم. نگاه، ایما و اشاره، حرکات و انقباض عضلانی بدن همه این‌ها مجموعاً اطلاعات زیادی را به مخاطب منتقل می‌کنند. علائم ارسال شده بیشتر از کلام مخاطب را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

زبان بدن یا زبان غیرکلامی وسیله‌ای قوی است که اگر معلمان آن را آگاهانه مورد استفاده قرار دهند می‌توانند رابطه مؤثرتری با دانش‌آموزان خود برقرار کنند. معلمان فقط برای انتقال دانش جلوی کلاس نمی‌ایستند، بلکه به‌عنوان یک انسان باید نشان دهند که چگونه می‌خواهند این دانش را منتقل کنند. آن‌ها در موفقیت دانش‌آموزان نقش تعیین‌کننده دارند، آن‌هایی که در ایجاد ارتباط غیرکلامی تبحر دارند در انتقال دانش خود هم موفق‌ترند، زیرا درس آن‌ها برای دانش‌آموزان قابل فهم‌تر است. این معلمان با زبان غیرکلامی توجه دانش‌آموزان را برای فهم مطالب بیشتر جلب می‌کنند و در شنونده انگیزه به‌وجود می‌آورند و حتی دانش‌آموزان بی‌حوصله را هم به وجد می‌آورند.

در ارزشیابی‌های آموزشی در مدارس و جشنواره‌های الگوهای برتر تدریس، امتیاز جداگانه برای مهارت‌های ارتباطی اعم از کلامی (فصاحت و بلاغت و روشنی و وضوح بیان و...) و غیرکلامی (حرکات دست و اندام و تغییر چهره و شیوه نگاه و...) لحاظ گردد.

معلمان محترم سعی کنند به دانش‌آموزان یاد دهند که هنگام سخن گفتن از زبان بدن نیز، مانند تغییر در حالت صورت، حرکات بدن، حالت دست‌ها و... استفاده کنند. هنگام صحبت بین آنچه می‌گویند و

رفتار همدلانه معلمان دلالت بر علاقه صمیمی آن‌ها نسبت به دانش‌آموزان دارد. این علاقه با سؤالاتی درباره آنچه آن‌ها انجام می‌دهند و تجربیات آن‌ها شروع می‌شود. لذا ادامه سؤالاتی مانند او اکنون چه احساسی دارد؟ چه چیزی او را خوشحال، غمگین، ناراحت، عصبانی، یا مغرور می‌کند؟ نشانه قوت مهارت همدلی برای معلمان خواهد بود

حرکت‌های بدن، هماهنگی وجود داشته باشد.

در روابط اجتماعی در کلاس درس و مدرسه گاهی تعارض اتفاق می‌افتد و اجتناب از آن خیلی سخت است، لیکن مدیریت و کنترل هیجان‌ها برای ارتقای مهارت ارتباطی جنبه حیاتی دارد. تعارض‌ها در کلاس و مدرسه نباید منجر به این شود که معلمان دچار خشم و عصبانیت شوند، زیرا خشم مانع درک درست معانی خواهد شد، پس در حین گوش دادن باید تلاش کنیم سکوت نماییم و با توجه به بیان و احساس دانش‌آموز موجب کنترل خشم در خود شویم.

طبق یافته‌های این تحقیق اظهار همدلی عاملی برای نشان دادن مهارت ارتباطی است. اگر معلمان بتوانند احساساتشان را بهتر درک کنند و آن‌ها را با دیگران در میان بگذارند، برایشان آسان‌تر خواهد بود که احساسات دیگران را بهتر درک کنند.

معلمان دلالت بر علاقه صمیمی آن‌ها نسبت به دانش‌آموزان دارد. این علاقه با سؤالاتی درباره آنچه آن‌ها انجام می‌دهند و تجربیات آن‌ها شروع می‌شود. لذا ادامه سؤالاتی مانند او اکنون چه احساسی دارد؟ ناراحت، عصبانی، مهارت همدلی برای معلمان خواهد بود.

از مهارت‌های ایجاد ارتباط کلامی مؤثر، یکی هم رعایت ادب و حفظ احترام مخاطب است. بی‌احترامی و

حرمت‌شکنی حتی در صدا زدن و یا هرگونه نگاه کردن حالتی روانی در مخاطب به‌وجود می‌آورد که سخنان گوینده را نمی‌پذیرد بلکه آتش خشم و تنفر از گوینده را در درون وی شعله‌ور می‌سازد. از این جهت رعایت ادب و احترام مخاطب، حتی در مواردی که مخاطب پای‌بندی به آن ندارد، ضرورت می‌یابد. زیرا از مهارت‌های ارتباط کلامی مؤثر رعایت ادب و احترام به‌خصوص نسبت به کوچک‌ترهاست. از این‌روست که گفته می‌شود از مهارت‌های لازم در ارتباط کلامی مؤثر رعایت ادب و حفظ احترام مخاطب است.

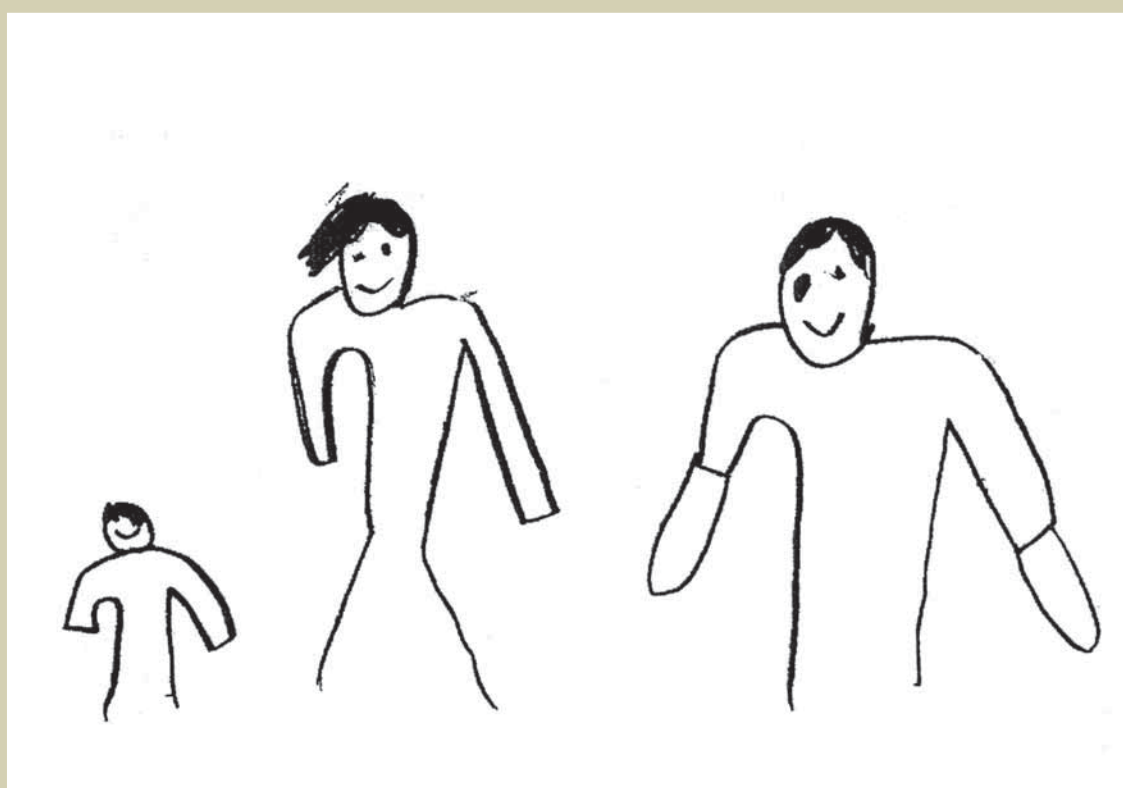
منابع

۱. امیر تیموری، محمدحسن (۱۳۸۰): رسانه‌های آموزشی، شناسایی، انتخاب، تولید و کاربرد، چاپ دوم، شیراز: نشر ساسان.
۲. امین چهارسوقی، ح (۱۳۸۱): بررسی مهارت گوش دادن مؤثر در سازمان، تدبیر ماهنامه علمی-آموزشی در زمینه مدیریت.
۳. بازگان، زهرا و صادقی، ناهید (۱۳۸۰): بررسی رفتار میان‌فردی معلمان با دانش‌آموزان مدارس راهنمایی دخترانه تهران، روان‌شناسی و علوم تربیتی، شماره ۲ سال سی و یکم.
۴. بولتون، رابرت: روان‌شناسی روابط انسانی، مترجمان: حمیدرضا سهرابی، افسانه حیات روشنائی (۱۳۸۱)، نشر رشد تهران.
۵. تلخابی علیشاه، علیرضا (۱۳۸۹): بررسی مهارت‌های ارتباطی در رفتار کلاسی معلمان و رابطه آن با درصد قبولی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر تهران، فصل‌نامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، سال پنجم شماره سوم.
۶. دانش‌پژوه، زهرا (۱۳۸۲): ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای (تدریس) معلمان دوره راهنمایی (علوم و ریاضی)، مؤسسه پژوهشی و برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
۷. فوتانان، د (۹۹۵۱): روان‌شناسی در خدمت معلمان. تعاملات اجتماعی. ترجمه: دکتر صغری ابراهیمی قوام، ۱۳۸۱ ناشر مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.
۸. فیسک، جان (۱۳۸۶): درآمدی بر مطالعات ارتباطی، برگردان: مهدی غبرایی، تهران: دفتر مطالعات و توسعه رسانه‌ها.
۹. کریم‌ی، مرضیه و ایران‌دوخت، فیاض (۱۳۸۹): بررسی مهارت‌های ارتباطی بین‌فردی در سیره معصومان (ع)، فصلنامه تربیت اسلامی، س ۵، ش ۱۰.
۱۰. محسنیان‌راد، مهدی (۱۳۸۵): ارتباط‌شناسی، تهران: سروش، چاپ هفتم.
۱۱. محمدی، عصمت (۱۳۸۸): بررسی رابطه مهارت‌های ارتباطی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر کرج، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
۱۲. میرکمالی، سیدمحمد (۱۳۷۹): روابط انسانی در آموزشگاه، نشر سیترون.
۱۳. نادری، نادر (۱۳۷۶): بررسی رابطه بین سبک‌های مدیریتی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر در دبیرستان‌های استان کرمانشاه، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
۱۴. نوری قاسم‌آبادی، ربابه (۱۳۷۷): ارتباطات و پیوندهای اجتماعی ضامن سلامت فرد و جامعه، نشریه کار و کارگر.
۱۵. هارجی، اون و دیگران (۱۳۷۷): مهارت‌های اجتماعی در ارتباطات میان‌فردی، خاشایار بیگی و مهرداد فیروزبخت، تهران: انتشارات رشد.
۱۶. همپلتون، ج. پارکر (۱۳۸۶): مهارت‌های ارتباطی، ترجمه: ج اسحاقی و م مودت، نشر دیدار نو.

17. Cirillo, Michelle. and Herbel- Eisenmann, Beth. (2006). Teacher Communication Behavior in the Mathematics Classroom. Paper presented at the annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, TBA, Merida, Yucatan, Mexico Online.
18. Fisk, John (1990) Introduction to communication studies. 2nd. ed. London: Routledge.
19. Van Petegem, K., Creemers, B. P. M, Rosseel, Y., & Aelterman, A. (2006). Relationship between teacher characteristics, interpersonal teacher behavior and teacher well-being. Journal of Classroom Interaction, 40, 34- 43.
20. Wallace, Gay Ray (1994). dicipline that motivates. Journa of instructional psychology, vol. 21 (4).

تفسیر شما از این نقاشی چیست؟

علی اصغر احمدی



نقاشی خانواده که توسط پسر ۶ ساله‌ای در تاریخ ۹۴/۱۰/۲۲ در تهران کشیده شده است.

مهم‌ترین ویژگی‌های خانوادگی این کودک این است که او تنها فرزند پدر و مادری حدوداً ۴۰ ساله است. مادر، خانه‌دار است و لیسانس دارد. مادر با اینکه در امور زندگی خود فردی عادی و سازگار است، در مورد نحوه مواجهه شدن با فرزند خود کاملاً درمانده است. او نمی‌داند با این کودک چگونه رفتار کند و به هنگام مواجهه شدن با مشکلات او بلافاصله به پدر متوسل می‌شود. حتی زمانی که همسرش سرکار است، تلفن را بر می‌دارد و از او می‌خواهد بدون معطلی مشکل بین او و فرزندش را حل کند. مادر هنوز نتوانسته است کودک را به سمت

استقلال هدایت کند. هنوز غذا به دهان پسر ۶ ساله‌اش می‌گذارد چون کودک خودش غذا نمی‌خورد. به همین دلیل غذا خوردن کودک مدت زیادی طول می‌کشد. در این میان پدر بزرگ و مادر بزرگ کودک هم در مورد سخت نگرفتن به نوه خود، به پدر و مادرش تذکراتی می‌دهند. همچنین، پدر در مورد نحوه رفتار مادر با احتیاط از او انتقاد می‌کند چون نمی‌خواهد همسرش برنجد. پسر تا حدی از پدر حساب می‌برد ولی از مادر نه.

لطفاً پاسخ خود را به نشانی ahmadial@ut.ac.ir با عنوان تفسیر نقاشی خانواده ارسال کنید.

پرنش نامه

عادت‌های

مطالعه

(PSSHI)

دکتر ابوالفضل کرمی
فاطمه السادات شاه‌زیدی

مقدمه

عادت‌های بد مطالعه یکی از علل مهم عقب ماندگی تحصیلی است. توانایی افراد برای دستیابی به پیشرفت تحصیلی مطلوب بستگی به عوامل متعددی دارد. در برخی کشورهای پیشرفته و هم بعضی مدارس پیشرفته تلاش‌هایی در جهت بهبود کیفیت آموزش، موضوعات آموزشی، محیط‌های تحصیلی و سایر عوامل تأثیرگذار انجام گرفته است. در زمینه پیشرفت تحصیلی دانشجویان نیز اقداماتی به منظور بهبود انگیزش، رغبت و عادت‌های فردی صورت گرفته که براساس آن‌ها فرد می‌تواند حداکثر توان خود را به کار گیرد.

خوشبختانه در کشور ما نیز فعالیت‌هایی در این حیطه انجام شده است هر چند که نیاز به مطالعه و برنامه‌ریزی‌های دقیق جهت کیفیت بخشی و بهینه‌سازی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان داریم. ترجمه این پرسش‌نامه تلاش کوچکی است در آگاه ساختن معلمان، دانش‌آموزان و والدین به اینکه برخی از عادت‌های مطالعه خوب است و به پیشرفت بهتر منجر می‌شود. این پرسش‌نامه توسط دکتر ابوالفضل کریمی عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی تنظیم شده است.

کلیدواژه‌ها: پرسش‌نامه، پرسش‌نامه عادت‌های مطالعه، مطالعه

هدف

۱. اگر دانش‌آموزان بخواهند در مورد عادت‌های مطالعه‌شان بدانند می‌توانند از این پرسش‌نامه استفاده کنند تا دریابند که آیا باید اصلاح‌هایی انجام دهند تا اگر چنین است راهنمایی شوند.
۲. این پرسش‌نامه می‌تواند توسط معلمان و مشاوران برای راهنمایی دانش‌آموزانی که باید عادت‌های مطالعه‌شان را اصلاح کنند به کار رود. معلمان و مشاوران می‌توانند به دانش‌آموزانشان در استفاده بهینه از زمان گران بها و انرژی خودشان کمک کنند.
۳. والدین نیز می‌توانند از این پرسش‌نامه برای راهنمایی فرزندانشان استفاده کنند.

توصیف خرده مقیاس‌های عادت‌های مطالعه

عادت‌های مطالعه اساساً پوششی فردی در عادت‌های خواندن، فنون یادگیری، حافظه، برنامه زمانی، شرایط فیزیکی، امتحان، ارزشیابی و غیره است. سؤال‌های پرسش‌نامه (PSSHI)^۱ به هشت حوزه زیر تعلق دارد:

۱. تقسیم‌بندی زمان: طراحی تقسیم‌بندی زمان مطالعه

این پرسش‌نامه می‌تواند توسط معلمان و مشاوران برای راهنمایی دانش‌آموزانی که باید عادت‌های مطالعه‌شان را اصلاح کنند به کار رود. معلمان و مشاوران می‌توانند به دانش‌آموزانشان در استفاده بهینه از زمان گران بها و انرژی خودشان کمک کنند

خیلی مهم است. برنامه زمانی به تنظیم دوره‌های مطالعه و سایر فعالیت‌ها، بر طبق نیازهای فرد، کمک می‌کند. بهترین روش در تقسیم‌بندی زمان ثبت فعالیت‌های سرتاسر روز در طول یک هفته است. تحلیل یادداشت‌های روزانه در تقسیم‌بندی زمان کمک خواهد کرد. از طریق تقسیم‌بندی زمان دانش‌آموزان می‌توانند به موفقیت خود در مطالعه به علاوه در فعالیت‌های دوره تحصیلات عالی‌شان خوش بین باشند.

۲. شرایط فیزیکی برای مطالعه: نقش شرایط فیزیکی بحث مهمی در عادت‌های مطالعه است. مکان مطالعه باید ساکت و آرام باشد. تمیز و دارای روشنایی و تهویه مناسب باشد. اثاثیه راحت باشد. نور آنجا باید کافی باشد. میز مطالعه باید تمیز و جادار و تمام چیزهای ضروری را، نظیر تعدادی کاغذ، قلم، کتاب، مداد و غیره داشته باشد.

۳. توانایی خواندن: خواندن، یک مهارت اساسی در هر نوع مطالعه است. توانایی خواندن شامل عوامل مختلفی نظیر واژگان خوب، سرعت خواندن، درک مطلب، انتخاب موضوع مناسب برای خواندن و میزان اطلاعات است. هر کسی قادر است دست کم در هر دقیقه ۳۰۰ کلمه در زبان مادری و ۷۵ تا ۱۰۰ کلمه در زبان بیگانه بخواند. هر کسی باید سعی کند از طریق یادآوری درست معنی کلمات واژگان خوبی بسازد. سرعت خواندن نیز عامل مهمی است. آرام خواندن همیشه مناسب‌تر از بلند خواندن است. باید سرعت خواندن را بر حسب اهمیت موضوع تنظیم کنیم. موضوع فنی بیشتر از موضوع عادی به زمان نیاز دارد. هر کسی باید سعی کند آنچه را می‌خواند درک کند و سعی کند ایده‌هایی را که در زمان خواندن در می‌یابد خلاصه کند.

۴. یادداشت کردن: یادداشت برداشتن در کلاس درس فعالیت یادگیری مهمی است. یادداشت برداشتن از کتاب نیز به مقدار زیادی در مطالعه کمک می‌کند. راه‌های مختلفی برای یادداشت کردن وجود دارد. یکی ممکن است هر چیزی را از کتاب درسی رونویسی کند. دیگری امکان دارد برای تهیه رئوس مطالب فقط عبارت‌های مهم را یادداشت کند، یا عنوان‌های درشت و ریز و عبارت‌های کلیدی مهم را یادداشت کند. تفسیر کلمات توسط خود فرد و خلاصه کردن بهترین روش تهیه یادداشت است. ترکیب یادداشت کلاسی و کتابی

برای تهیه یادداشت نهایی تمرین خوبی است. با تمرین منظم یادداشت برداشتن می‌توان به عادت شدن آن کمک کرد.

۵. عوامل مؤثر در انگیزش یادگیری: صرف نظر از توانایی یادگیری. تمایل به یادگیری هم یک امر مهم قابل ملاحظه است. اگر کسی به‌طور واقعی علاقه به یادگیری داشته باشد احتمالاً سریع یاد می‌گیرد و آموخته‌هایش به مدت زیادی در ذهن او باقی می‌ماند. در استعداد یادگیری تفاوت‌های فردی وجود دارد. هر کسی با کوشش‌های زیاد می‌تواند بهبود یابد. رقابت و همکاری به یادگیری کمک می‌کند. فرد در گروه بهتر یاد می‌گیرد.

۶. حافظه: بهبودی به معنی یادگیری بهتر است. دوره‌های یادگیری فاصله‌دار به یادگیری بی‌وقفه یا پیاپی ارجحیت دارد. یادگیری بهتر بقای بیشتری دارد. پرآموزی به یادآوری برای یک دوره طولانی کمک می‌کند.

۷. برگزاری امتحانات: در بیشتر امتحانات ما سؤال‌ها از نوع انشایی است، یعنی چند سؤال داده می‌شود و دانش‌آموزان مجبورند برای آن‌ها جواب‌های طولانی بنویسند. بهتر است رئوس مطالب را تهیه کنند و افکار و عقاید درستی بسازند، الگوی منطقی ارائه مطالب را پی‌گیری کنند. زبان ساده‌ای را که لازم است به کار گیرند. عنوان‌های درشت و ریز بایستی به‌طور صحیح جا داده شوند. زیر کلمات و عبارت‌های مهم ممکن است خط کشیده شود.

آمادگی برای امتحانات: برای امتحان باید وقت بیشتری اختصاص داد و به نکات ضعف خود توجه نمود. برنامه زمانی برای مطالعه بایستی تهیه شود. کسی که عادت‌های

مطالعه‌اش منظم باشد از قبل برای امتحان آمادگی دارد. نگرش آرام، خون سرد و راحت نسبت به امتحان ضروری است و این شرایط تنها با کسب آمادگی لازم به دست می‌آید.

استفاده از نتایج امتحان: فرد می‌تواند از نتایج امتحان خود به نقاط قوت و ضعف خود پی ببرد. آگاهی از نتایج می‌تواند فرد را برانگیزاند و تلاش‌های او را هدایت کند.

۸. تندرستی: عادت‌های سالم و منظم تغذیه، ورزش، سرگرمی و خواب به تندرست ماندن کمک می‌کند. حالت ذهنی سالم برای کسب موفقیت در امتحان ضروری است.

تفکیک سؤالات به خرده مقیاس‌های عادات مطالعه

خرده مقیاس‌ها	تعداد سؤال‌ها
۱. تقسیم‌بندی زمان	۳۲ و ۳ و ۲ و ۱
۲. وضعیت فیزیکی	۴۳ و ۹ و ۸ و ۷ و ۶ و ۵
۳. توانایی خواندن	۲۸ و ۲۲ و ۱۷ و ۱۶ و ۱۵ و ۱۴ و ۱۳ و ۱۰
۴. یادداشت کردن	۱۹ و ۱۸ و ۱۱
۵. انگیزش یادگیری	۴۰ و ۲۵ و ۲۴ و ۲۳ و ۲۱ و ۲۰
۶. حافظه	۳۷ و ۲۷ و ۲۶ و ۱۲
۷. برگزاری امتحانات	۴۲ و ۳۸ و ۳۶ و ۳۵ و ۳۴ و ۳۳ و ۳۱ و ۳۰ و ۲۹
۸. تندرستی	۴۵ و ۴۴ و ۴۱

پایایی

پایایی پرسش‌نامه به دوروش تعیین شد.

الف. ضریب پایایی از طریق آزمون-آزمون مجدد (با فاصله ۴ هفته) روی نمونه ۲۰۰ نفری از دانشجویان پسر سال‌های پایین ۰/۸۸ بود.

ب. ضریب پایایی با فاصله سه ماه روی یک نمونه ۶۰ نفری از دخترانی که در ترم‌های میانی تحصیل می‌کردند ۰/۶۷ بود. ج. در کاربرد روش دونیمه کردن روی ۱۵۰ پسر ترم‌های پایینی و میانی، ضریب همبستگی بین سؤالات فرد و زوج ۰/۶۵ بود.

اعتبار

پرسش‌نامه غیر از داشتن اعتبار صوری بالا، ضریب‌های اعتبار دیگری داشته است که در زیر ارائه می‌شود:

الف. **با ملاک خارجی** (نوع مشابهی از پرسش‌نامه‌های عادت مطالعه)

نام آزمون‌های دیگر	تعداد	ضریب اعتبار
۱. پرسش‌نامه عادت مطالعه-مخودها پائوسان سان وال	۸۰	۰/۶۹
۲. آزمون عادت‌های مطالعه و نگرش-سی. پی. مادور	۸۰	۰/۶۷
۳. پرسش‌نامه عادت مطالعه-بی. وی. پاتل	۸۰	۰/۷۴
۴. پرسش‌نامه درگیری مطالعه-آشا، بهاتناگار	۸۰	۰/۸۳

ب. با سایر متغیرهای اندازه‌گیری

نام آزمون‌های دیگر	تعداد	ضریب اعتبار
۱. آزمون انگیزش پیشرفت کلامی-وی. پی. بهار گاوا	۵۰	۰/۴۶
۲. پیشرفت تحصیلی (کل نمرات در امتحانات سالانه)	۵۰	۰/۴۲
۳. سطح اشتیاق-شاه و بهار گاوا	۵۰	۰/۵۸
۴. آزمون فرافکن انگیزش پیشرفت-پی دتو	۵۰	۰/۵۳
۵. آزمون درک خواندن-آهوچا و آهوچا	۵۰	۰/۷۶

ضرایب اعتبار بالا نشان می‌دهد که پرسش‌نامه به حد کافی با سایر پرسش‌نامه‌های مشابه از اعتبار بالایی برخوردار است و با سایر متغیرها که در عادت‌های مطالعه و عملکرد علمی مؤثرند ارتباط معناداری دارد. پرسش‌نامه می‌تواند با اطمینان برای استفاده در اهداف تحقیقی معرفی شود.

تفسیر کلمات توسط خود فرد و خلاصه کردن بهترین روش تهیه یادداشت است. ترکیب یادداشت کلاسی و کتابی برای تهیه یادداشت نهایی تمرین خوبی است. با تمرین منظم یادداشت برداشتن می‌توان به عادت شدن آن کمک کرد

اجرای پرسش‌نامه

پرسش‌نامه به دو صورت فردی و گروهی-در گروه‌های ۲۵ تا ۵۰ نفری-اجرا می‌شود. برای تعداد زیاد می‌توان با کمک دستیاران روان‌سنج و استفاده از سیستم صوتی قوی اجرا نمود. دانش‌آموزان باید به‌طور راحت نشسته باشند و تا حد ممکن نباید فرصت صحبت کردن یا نگاه کردن به پاسخ‌های یکدیگر را داشته باشند. تهویه و نور اتاق باید خوب باشد.

با بیان هدف آزمون، روان‌سنج سعی می‌کند همکاری دانش‌آموزان را جلب کند. پرسش‌نامه حالت خوداجرایی دارد. دستورالعمل در صفحه اول پرسش‌نامه چاپ شده است. روان‌سنج باید دستورالعمل را برای دانش‌آموزان بخواند و هر چه را که ضروری است شرح دهد. باید روی نکات مهم زیر تأکید شود:

الف. نتایج فقط زمانی مفید خواهد بود که آزمودنی جواب درست بدهد.

ب. داده‌های زیستی لازم در صفحه اول پرسش‌نامه درج شده است و مجری تست باید شخصاً آن را مطالعه کند.

ج. گرچه محدودیت زمانی وجود ندارد، ولی آزمودنی‌ها باید بین ۲۰ تا ۲۵ دقیقه پرسش‌نامه را تکمیل کنند.

د. جواب‌های افراد محرمانه خواهد ماند. هـ. اگر آزمودنی‌ها در درک معنی کلمه‌ها یا عبارت‌ها مشکلی داشته باشند، مجری تست آن‌ها را راهنمایی خواهد کرد.

نمره‌گذاری

شیوه نمره‌گذاری کاملاً ساده است. برای پاسخ همیشه یا بیشتر اوقات نمره ۲ داده می‌شود، نمرات ۱ و صفر به ترتیب برای پاسخ‌های «بعضی اوقات» و «به ندرت» یا «هرگز» داده نمی‌شود. در مورد عبارت‌های شماره ۶، ۹، ۱۳، ۱۵، ۲۴، ۲۶، ۳۴، ۳۷، ۴۱ و ۴۲ وزن نمره‌گذاری وارونه می‌شود و صفر، یک و ۲ به ترتیب برای پاسخ‌های «همیشه» «بعضی اوقات» و «هرگز» داده می‌شود. حداکثر نمره به‌دست آمده ۹۰ است. نمره بالا نشانگر عادت‌های مطالعه خوب است.

برگه پاسخ به پرسش نامهٔ عادت‌های مطالعه

داوطلب گرامی لطفاً اطلاعات زیر را تکمیل نمایید:

نام و نام خانوادگی: تاریخ اجرا:

سن: جنس: کلاس: مدرسہ / دانشکده:

شماره سؤال	همیشه یا بیشتر اوقات	بعضی اوقات	به ندرت یا هرگز	شماره سؤال	همیشه یا بیشتر اوقات	بعضی اوقات	به ندرت یا هرگز	شماره سؤال	همیشه یا بیشتر اوقات	بعضی اوقات	به ندرت یا هرگز
۱. هر روز مطالعه می‌کنم.				۱۶. با توجه به اهمیت موضوع درسی و آشکال، درس خواندنم را کم و زیاد می‌کنم.				۳۱. در امتحان به ترتیب به سؤالات پاسخ می‌دهم.			
۲. وقت خاصی از روز را مطالعه می‌کنم.				۱۷. آشکال و نمودارها را در ضمن خواندن بسیار دقیق مطالعه می‌کنم.				۳۲. من وقت اطمینان موضوع‌های امتحان و تعداد سؤالات تقسیم می‌کنم و سپس پاسخ می‌دهم.			
۳. هر روز تکالیف خود را انجام می‌دهم.				۱۸. در چنین تدریس معلم در کلاس به دقت یادداشت برمی‌دارم.				۳۳. قبل از امتحان یادداشت‌هایم را به دقت می‌خوانم.			
۴. اگر مدتی طولانی مجبور به مطالعه باشم، استراحت بین مطالعات را فراموش نمی‌کنم.				۱۹. در خانه، یادداشت‌های کلاس را یا یادداشت‌های کتاب مقایسه می‌کنم.				۳۴. من با استفاده از راهنمای موجود در بازار برای امتحان آماده می‌شوم.			
۵. همه کتاب‌های لازم و مواد مربوط به مطالعه را دارم.				۲۰. اگر چیزی را درک نکنم از دیگران کمک می‌گیرم.				۳۵. قبل از پاسخ به سؤال طرحی از پاسخ را تهیه می‌کنم.			
۶. موقع مطالعه از سر و صدای اطراف ناراحت می‌شوم.				۲۱. من قبل از تدریس درس در کلاس کتاب را به دقت می‌خوانم.				۳۶. در آغاز امتحان احساس فشار روانی دارم.			
۷. همین که شروع به خواندن کردم به مطلب مورد بحث علاقمند می‌شوم.				۲۲. هر وقت آزاد باشم چه در خانه و چه در مدرسه کتاب می‌خوانم.				۳۷. پس از امتحان می‌فهمم که اشتباهاتی دارم و بعضی نکات مهم را جا انداخته‌ام.			
۸. من اهمیت موضوع‌های درسی را برای شغل آتی درک می‌کنم.				۲۳. من مرتباً در کلاس‌ها شرکت می‌کنم.				۳۸. نتایج امتحانم را به دقت ثبت می‌کنم.			
۹. همین که شروع به مطالعه می‌کنم افکار دیگری به ذهنم هجوم می‌آوردند.				۲۴. مرتباً از کلاس غیبت می‌کنم.				۳۹. بر مبنای نتایج امتحانات درس‌هایی را که در آن‌ها ضعیف هستم مشخص می‌کنم.			
۱۰. قبل از خواندن فصل نکته‌های اصلی را می‌خوانم.				۲۵. اگر قرار است مطالبی حفظ شود قسمت به قسمت حفظ می‌کنم.				۴۰. سعی می‌کنم کمبودم را در درس‌های ضعیف جبران کنم.			
۱۱. ضمن خواندن یادداشت برمی‌دارم.				۲۶. بعضی مطالب را بدون درک کافی می‌خوانم.				۴۱. اگر نتایج امتحان خوب نباشد احساس نوسیدی می‌کنم.			
۱۲. می‌کوشم پس از خواندن مطلب آن را به خاطر آورم.				۲۷. ماه‌گانه‌ی درس‌ها را دوره می‌کنم.				۴۲. مالم نتایج امتحانم را با دیگران مقایسه کنم.			
۱۳. با وجود ندانستن بعضی از کلمات مشکل به خواندن مطلب ادامه می‌دهم.				۲۸. مرتباً در کتابخانه مطالعه می‌کنم.				۴۳. فکر می‌کنم می‌توانم عادات مطالعه‌ام را بهبود بخشم.			
۱۴. برای درک همه نکات با دقت مطالب را می‌خوانم.				۲۹. موقع امتحان هم خواب من منظم است.				۴۴. برای انجام مطالعه مدتی از معلمان کمک می‌گیرم.			
۱۵. هیچ وقت نمی‌صدانم خوانم.				۳۰. قبل از پاسخ به سؤالات در امتحان تمام سؤالات را یکبار می‌خوانم.				۴۵. اگر برنامه‌ی راهنمایی در عادات مطالعه تنظیم شود من از آن استفاده خواهم کرد.			

هنجارها

در زیر هنجارهایی از دانشجویان هر دو جنس که از مطالعه در سطوح میانی لیسانس و بعد از لیسانس به دست آمده است ارائه می شود.

تفسیر	طبقه	دختران	پسران	درصد
عادت‌های مطالعه عالی	A	۷۸	۷۵	۱۰۰
		۷۳	۷۴	۹۰
		۶۸	۶۴	۸۰
عادت‌های مطالعه خوب	B	۶۷	۶۲	۷۵ (چارک سوم)
		۶۵	۶۱	۷۰
عادت‌های مطالعه متوسط	C	۶۴	۶۰	۶۰
		۶۳	۵۹	۵۰ (چارک اول)
		۶۰	۵۷	۴۰
عادت‌های مطالعه ضعیف	D	۵۸	۵۵	۳۰
		۵۷	۵۴	۲۵ (چارک اول)
عادت‌های مطالعه خیلی ضعیف	E	۵۶	۵۳	۲۰
		۵۳	۵۰	۱۰
تعداد		۳۰۰	۴۰۰	
میانگین		۶۳/۸۰	۵۹/۷۴	
میانه		۶۳/۰۲	۵۹/۲۱	
انحراف استاندارد		۶/۶۰	۶/۴۰	

پرسش نامه عادت های مطالعه

دستور العمل پاسخگویی

میزان عمده ای از موفقیت شما در امتحانات بستگی به روش مطالعه شما در مدرسه و دانشکده دارد. ذیلاً جملاتی راجع به عادات مطالعه شما آمده است. می خواهیم عادات مطالعه شما را بدانیم تا کمکنان کنیم که بتوانید در امتحانات نمره بهتری بگیرید؛ بنابراین همکاری فعال شما مورد نیاز است.

لطفاً جملات زیر را بخوانید. سه انتخاب به شما داده شده است:

الف. همیشه یا بیشتر اوقات

ب. بعضی اوقات

ج. به ندرت یا هرگز

نمونه زیر به شما کمک می کند.

هنگام مطالعه یادداشت برمی دارم الف □ ب □ ج □

اگر همیشه یادداشت برمی دارید الف را انتخاب کنید، اگر بعضی اوقات یادداشت برمی دارید ب را انتخاب کنید و اگر به ندرت یا هیچ وقت یادداشت بر نمی دارید گزینه ج را انتخاب کنید. پس از انتخاب پاسخ مورد نظر در پاسخ نامه جلوی شماره همان سؤال، زیر پاسخ انتخابی علامت ضربدر بزنید. محدودیت زمانی وجود ندارد، اما سعی کنید طی بیست دقیقه با دقت و درست جواب دهید.

پی نوشت

1. palsane & sharma study habit inventory

منابع

۱. بهمن، عبدالرضا، ۱۳۸۷. پله پله تا موفقیت. ورا دانش. تهران.
۲. کریمی، ابوالفضل، ۱۳۷۸. پرسشنامه عادت های مطالعه. مرکز نشر روان سنجی. تهران.

از جدول بالا سطح درصدی یا وضعیت طبقه دانشجویان از عملکردش و تفسیر آن ها را، بسته به اینکه مذکر یا مؤنث باشد، می توان انجام داد.



وزارت آموزش عالی
سازمان پژوهش های آموزشی
مرکز تحقیقات آموزشی

با مجله های رشد آشنا شوید

مجله های دانش آموزی

به صورت ماهانه و ده شماره در سال تحصیلی منتشر می شود:

رشد کودک برای دانش آموزان پیش دبستانی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی

رشد نوجوان برای دانش آموزان پایه های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی

رشد دانش آموز برای دانش آموزان پایه های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی

مجله های دانش آموزی

به صورت ماهانه و هشت شماره در سال تحصیلی منتشر می شود:

رشد نوجوان برای دانش آموزان دوره آموزش متوسط اول

رشد جوان برای دانش آموزان دوره آموزش متوسط اول

رشد جوان برای دانش آموزان دوره آموزش متوسط دوم

رشد جوان برای دانش آموزان دوره آموزش متوسط دوم

مجله های بزرگسال عمومی

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

رشد آموزش اجتماعی رشد تکنولوژی آموزشی

رشد مدرسه فردا رشد معلم

مجله های بزرگسال تخصصی:

به صورت فصل نامه و سه شماره در سال تحصیلی منتشر می شود:

رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی رشد آموزش زبان و ادب فارسی
رشد آموزش هنر رشد آموزش مشاوره مدرسه رشد آموزش تربیت بدنی
رشد آموزش علوم اجتماعی رشد آموزش تاریخ رشد آموزش جغرافیا
رشد آموزش زبان های خارجی رشد آموزش ریاضی رشد آموزش فیزیک
رشد آموزش فلسفه رشد آموزش زیست شناسی رشد مدیریت مدرسه
رشد آموزش فنی و حرفه ای و کار دانش رشد آموزش پیش دبستانی

مجله های رشد عمومی و تخصصی برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان آموزش عالی، دانش جویان دانشگاه فرهنگیان و کارشناسان گروه های آموزشی و ... تهیه و منتشر می شود.

نشراتی: تهران: خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴

آموزش و پرورش، پلاک ۳۶

تلفن و فاکس: ۸۸۳۰۱۳۷۸ - ۳۱

وبسایت: www.roshdmag.ir



احمد صافی

این کتاب برآمده از نتایج پژوهش‌ها و گزارش‌های پژوهشی و تجربه‌ها و بازدیدهای علمی استاد احمد صافی از مراکز راهنمایی و مشاوره ایران و نظام‌های آموزشی و برنامه‌های راهنمایی و مشاوره کشورهای ژاپن، مالزی، فرانسه و ترکیه است که برای مطالعه دانشجویان و مدیران و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و مشاوران خانواده‌ها نوشته شده و توسط انتشارات رشد چاپ و منتشر شده است.

مباحث کتاب شامل ۵ فصل به شرح زیر است:
فصل اول: کلیاتی درباره راهنمایی و مشاوره، سیر تاریخی و تکوینی

فصل دوم: وضعیت نظام راهنمایی و مشاوره در ایران
فصل سوم: قوت‌ها و ضعف‌ها و نیز فرصت‌ها و چالش‌های راهنمایی و مشاوره در امر آموزش و پرورش
فصل چهارم: سیاست‌ها، راهبردها و راهکارهای راهنمایی و مشاوره ایران و استلزامات تحقق اسناد تحول
فصل پنجم: نظام‌های راهنمایی و مشاوره در کشورهای جهان: ژاپن، مالزی، فرانسه و ترکیه
امید آنکه مورد استفاده مشاوران عزیز و مراکز مشاوره و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت قرار گیرد.

عنوان کتاب: مبانی راهنمایی و مشاوره و خدمات آن در آموزش و پرورش، ژاپن، مالزی، فرانسه و ترکیه

مؤلف: احمد صافی، عضو هیئت علمی دانشگاه

ناشر: انتشارات رشد

سال انتشار: ۱۳۹۴

تعداد صفحه: ۱۳۲

تلفن: ۶۶۴۹۸۳۸۶

۶۶۴۰۴۴۰۶



در پیش گفتار کتاب آمده است که:

«مطالعه نظام‌های آموزش جهانی مؤید آن است که کشورهای مختلف به تناسب شرایط، امکانات و به تناوب و به تدریج از خدمات راهنمایی و مشاوره، برای پیش‌گیری و کاهش مشکلات تحصیلی، خانوادگی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی دانش‌آموزان و دانشجویان در مدارس و دانشگاه‌های مختلف استفاده کرده‌اند و از روش‌های مؤثر یادگیری با استفاده از مدل‌های راهنمایی و مشاوره سود برده‌اند.»

راهنمای شما

نحوه اشتراک:

پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۴۹۶۴۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سه راه آزادی کد ۳۹۵ در وجه شرکت افسست، به دو روش زیر، مشترک مجله شوید:

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد به نشانی: www.roshdmag.ir و تکمیل برگه اشتراک به همراه فیت مشخصات فیش واریزی؛
۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگه تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی یا از طریق دورنگار به شماره ۰۷۲۳۳۳۱۹۲ لطفاً فیش را نزد خود نگه دارید.

عنوان مجلات در خواستی:

نام و نام خانوادگی:

تاریخ تولد:

تلفن:

نشانی کامل پستی:

استان:

شهرستان:

خیابان:

پلاک:

شماره فیش بانکی:

مبلغ پرداختی:

اگر قبلاً مشترک مجله رشد بوده‌اید شماره اشتراک خود را بفرستید:

امضا:

نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۹۵۹۵۱۱۱
تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۷۷۳۳۳۹۱۲۳ و ۷۷۳۳۳۵۱۱۰ و ۷۷۳۳۳۶۶۶۰۰۰

حزبه اشتراک سالانه مجلات عمومی رشد (هفت شماره) ۴۵۰/۰۰۰ ریال
حزبه اشتراک سالانه مجلات تخصصی رشد (سه شماره) ۲۰۰/۰۰۰ ریال