

شاد آموزش

۵۴

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی | برای معلمان، دانش‌جو معلمان
و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش | دوره پانزدهم | شماره ۲
زمستان ۱۳۹۸ | ۶۴ صفحه | ۳۶۰۰۰ ریال | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
www.roshtdamag.ir

- انسان گاهل، شاخص توانایی‌های انسانی
- جوی خدای



چهاردهم اسفندماه
روز احسان و نیکوکاری
گرامی باد



شاد آموز

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
برای معلمان، دانشجو معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
دوره پانزدهم / شماره ۲ / زمستان ۱۳۹۸ / صفحه ۶۴
www.rosdhamag.ir

بسم الله الرحمن الرحيم

اللهم صل على محمد وآل محمد



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

یادداشت سردبیر

برداشت‌های کودکان و نوجوانان از سخنان بزرگ‌ترها / دکتر علی اصغر احمدی / ۲

روانشناسی تربیتی

انسان کامل / شاخص توانایی‌های انسانی / دکتر علی اصغر احمدی / ۴

راهنمایی و مشاوره تحصیلی

مروری نظام‌مند بر ساختار راهنمایی و مشاوره تحصیلی و شغلی در آموزش و پرورش فرانسه / روح‌اله رحیمی / ۱۰

یادداشت

ماهیت استرس / دکتر حسین سلیمی بجستانی / ۱۵

روانشناسی تربیتی

خسته‌ام از امروز و فردا کردن‌های مکرر! / یونس فاتحی - پریسا شاه‌کرمی - مهراپروز فاتحی / ۱۷

اخلاق در متون کهن

جولای خدا / به انتخاب دکتر حسین داودی / ۲۵

آسیب‌های اجتماعی

مرکز گفت‌وگوی مستقیم با خانواده‌ها و نوجوانان؛ برنامه روزانه دوران تعلیق / مرضیه دیرباز / ۲۷

گزارش

مجله رشد مشاور مدرسه علاوه بر جنبه حرفه‌ای، باید دست‌نامه‌ای برای مشاوران مدارس باشد / محمد دشتی / ۳۱

آزمون‌های روانی

پرسش‌نامه سازگاری دانش‌آموزان (AISS) / دکتر آدیس کراسکیان / ۴۴

برنامه درسی ملی

زندگی، صحنه یکتای هنرمندی ماست / دکتر میترا دانشور / ۴۷

روانشناسی تربیتی

نقش و تأثیر تاب‌آوری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان / نامدار اعتمادی-فاطمه شهامت / ۵۰

یک تجربه

آموزش مهارت حل مسئله (با هدف کمک به هویت موفق) با رویکرد نمایشی / زهرا شاهسواری / ۵۸

یک تجربه

شبانه‌روزی‌ها، مراکز فعال مشاوره دانش‌آموزان / مصطفی سهرابلو / ۶۲

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

● مقاله‌هایی که برای درج در مجله می‌فرستید، باید با اهداف و رویکردهای آموزشی تربیتی فرهنگی این مجله مرتبط باشند و نباید قبلاً در جای دیگری چاپ شده باشند. ● مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می‌کنید، این موضوع را قید بفرمایید. ● مقاله یک خط در میان، در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شود. مقاله‌ها می‌توانند با نرم‌افزار word و بر روی CD و یا از طریق پیام‌نگار مجله ارسال شوند. ● نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قرار دادن جدول‌ها، شکل‌ها و عکس‌ها در متن مشخص شود. ● مقاله باید دارای چکیده باشد و در آن هدف‌ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. ● کلمات حاوی مفاهیم نمایه (کلید واژه‌ها) از متن استخراج و روی صفحه‌ای جداگانه نوشته شوند. ● مقاله باید دارای تیتراژ اصلی، تیتراژ فرعی در متن و سوتیتر باشد. ● معرفی‌نامه کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عناوین و آثار وی پیوست شود. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. ● مقالات دریافتی بازگردانده نمی‌شود. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.

مدیر مسئول: مسعود فیاضی

سردبیر: دکتر علی اصغر احمدی

مدیر داخلی: ناهید ابراهیم‌زاده

هیئت تحریریه:

علی اصغر ایزدی

دکتر حسین سلیمی بجستانی

بهزاد دهنوی

حمیدرضا زین‌الدینی

احمد صافی

دکتر شکوه نوایی‌نژاد

ویراستار: افسانه طباطبائی

مدیر هنری: کوروش پارسا‌نژاد

طراح گرافیک: علیرضا پورحقیقه

دبیر عکس: پرویز قراکوزلی

نشانی دفتر مجله:

تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶

تلفن دفتر مجله: ۰۲۱-۸۸۸۳۱۱۶۱-۹ (داخلی ۳۷۴)

نمابر مجله: ۰۲۱-۸۸۴۹۰۳۱۶

صندوق پستی دفتر مجله: ۱۵۸۷۵ / ۶۵۸۵

صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵ / ۳۳۳۱

تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸

پیام‌نگار: moshaveremadrese@rosdhamag.ir

پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵

چاپ و توزیع: شرکت افست

شمارگان: ۶۰۰۰ نسخه

برداشت‌های کودکان و نوجوانان از سجده نماز

تحلیل قرار گرفته لکن مقصود ما در این سرمقاله، متوجه بُعدی از ابعاد متفاوت است که در ارتباط مستقیم و معمول ما با کودکان، خود را نمایان می‌سازد و تأثیراتی متمایز با آنچه ما انتظار داریم، در ذهن او ایجاد می‌کند. این موارد، از قواعد کلی‌ای که در روان‌شناسی و فلسفه از آن‌ها بحث می‌شود نیست بلکه نوعی است که می‌تواند به شکل ویژه و خاصی در ذهن برخی از کودکان و یا حتی به شکل انحصاری در ذهن یک کودک بروز کند. این‌گونه تفاوت‌ها، باید در میان تجربه‌های شخصی انسان‌ها، از جمله من و شما، جست‌وجو شود. این نوع تجارب را باید فرد به فرد جست‌وجو کرد و از هر کس در مورد وجود سوابق مشابهی پرسید. برای شخص من، چنین تجربه‌ای در حوالی سال‌های ۱۳۴۳ یا ۱۳۴۴ حاصل آمد. من در آن سال‌ها حدوداً ده ساله بودم. در آن زمان از طرف دولت، حرکتی به نام «مبارزه با بی‌سوادی» آغاز شده بود. در مدارس نیز گاهی صحبت از مبارزه با بی‌سوادی می‌شد. من با شنیدن این عبارت، دچار نالیمنی بسیاری می‌شدم. علت این احساس این بود که پدر و مادر من هر دو بی‌سواد بودند و وقتی آن عبارت را می‌شنیدم، آن را مبارزه با بی‌سوادان درک می‌کردم. احساس می‌کردم که کسانی می‌خواهند به جنگ با پدر و مادر من بیایند. از این مفهوم چنان دچار نگرانی می‌شدم که اولاً بی‌سوادی پدر و مادرم را به شدت پنهان می‌کردم و از

در زمستانی دیگر، شماره‌ای نو از مجله مشاور مدرسه منتشر شد. زمستان برای برخی از انسان‌ها بهار است و برای برخی یادآور سردی و سختی. این فصل برای کوه‌نوردان، از بهار گران‌قدرتر است؛ برای دل‌های خدایی، آنانی که شب با خدا سخن‌ها دارند، نیز بهار است. شب‌های طولانی زمستان فرصتی است برای راز و نیاز؛ فرصتی است برای خلوت کردن با او و با او از هر دری سخن گفتن. دوستداران طبیعت نیز بعضاً عاشق زمستان‌اند. به نظر برخی از افراد نیز، زمستان فرصتی بسیار مغتنم است برای آموختن، آموختن خود یا آموختن به دیگری. به هر حال، فرا رسیدن این فصل بر همه مبارک باد.

انتشار این شماره را مغتنم می‌شمیریم و شما خواننده گرامی را به نوعی مشارکت برای گسترش واقعیتی بسیار ضروری در میان مربیان و دست‌اندرکاران تربیت کودکان و نوجوانان فرا می‌خوانیم. همگی می‌دانیم که دنیای ذهنی کودک و نوجوان با دنیای ذهنی بزرگ‌ترها تفاوت‌های بسیاری دارد. این یک باور اجمالی است و در ذهن بزرگ‌ترها، تفصیل و روشنی کافی را ندارد. می‌دانیم که ذهن ما با ذهن فرزندان و دانش‌آموزانمان فرق دارد ولی به چگونگی این تفاوت به طور دقیق واقف نیستیم.

بخشی از این تفاوت‌ها در روان‌شناسی، به‌ویژه در روان‌شناسی رشد، و بخشی نیز در بحث فلسفه برای کودکان، مورد توجه و

بزرگ‌ترها

بزرگ شوم. این ترس این‌گونه با غذا خوردن من گره خورده بود. در واقع، اصل مطلب این است که کودکان و نوجوانان بعضاً برداشت‌هایی بسیار متفاوت با ذهنیات بزرگ‌ترها دارند و این دریافت‌ها ممکن است نتایجی کاملاً متناقض با هدف بزرگ‌ترها داشته باشد.

برای روشن‌تر شدن موضوع می‌توانیم نمونه‌های دیگری از این نوع اشتباه‌ها در برداشت را در اینجا بیاوریم ولی فکر می‌کنم این دو مورد، برای انتقال مفهوم کفایت کند. از این رو به تقاضای نشریه از خوانندگان عزیز می‌پردازیم. درخواست ما از شما و کسانی که می‌توانید این موضوع را با آنان در میان بگذارید این است که تجارب مشابه را در ذهن خود و در خاطرات دوستان و اطرافیانتان جست‌وجو کرده به عنوان تجربه‌ای خاص، برای مجله ارسال کنید. مجله نیز آمادگی دارد این‌گونه تجربه‌ها را با نام شما درج کند و احیاناً با رسیدن به حد مطلوبی از انتشار، به‌عنوان یک کتاب منتشر سازد. این تقاضا، مشارکت‌جویی از شما عزیزان در زمینه شناخت بهتر کودکان و نوجوانان است. می‌توانیم این حرکت را «جست‌وجوی برداشت‌های کودکان و نوجوانان از سخنان بزرگ‌ترها» بنامیم. امیدواریم هر کس که این نوشته را می‌خواند، به سهم خود در گسترش چنین مفهومی کوشا باشد و نقشی هر چند کوچک در این حرکت ایفا کند.

طرف دیگر، احساس می‌کردم که اگر من به مدرسه بروم، بالاخره از این طریق پدر و مادرم را شناسایی می‌کنند و با آنان خواهند جنگید. لذا گاه فکر نرفتن به مدرسه را نیز در سر می‌پروراندم. این احساس تا زمانی که معنای واقعی آن عبارت را فهمیدم، به‌ویژه وقتی صحبت کلاس‌های اکابر مطرح شد و بعضاً والدین من هم درباره آن صحبت می‌کردند، با من بود.

مقصود من از دنیای ذهنی کودکان و نوجوانان، چنین درک‌ها و برداشت‌هایی است. این یک تجربه شخصی است و شاید با هیچ قاعده خاصی قابل پیش‌بینی و برآورد نباشد.

نمونه دیگری از این نوع را در خاطرات یکی از مراجعانم یافتم. چندی پیش پسری که امسال به کلاس هفتم رفته و سال‌هاست خانواده‌اش او را برای بررسی‌های رشدی نزد من می‌آوردند، موضوع مشابهی را مطرح کرد. او می‌گفت به هنگام کودکی من، وقتی بزرگ‌ترها می‌خواستند مرا تشویق به خوردن کنند، می‌گفتند که این غذا را بخور تا زودتر بزرگ شوی؛ من با شنیدن این حرف آن‌ها نه‌تنها در مقابل غذا خوردن مقاومت می‌کردم بلکه از آن غذای خاص نیز تنفر پیدا می‌کردم و از آن پس آن غذا را دیگر نمی‌خوردم. او علت این حالت خود را مترادف دانستن بزرگ‌شدن با مردن، می‌دانست و می‌گفت که من از بزرگ شدن می‌ترسیدم؛ زیرا فکر می‌کردم که وقتی بزرگ بشوم، خواهم مرد و از آنجا که از مردن می‌ترسیدم، نمی‌خواستم

انسان کامل

شاخص توانایی‌های انسانی

دکتر علی اصغر احمدی

فعالیت‌های شناختی، ادامه دهد و دچار آشفتنگی و به هم ریختگی نشود. چنین سؤال‌هایی می‌تواند در تمامی حوزه‌های بشری، مطرح و با روش مناسب خود، سنجیده شود. در این میان، توانایی تحمل استرس یکی از مقولات مهم و بسیار تأثیرگذار در زندگی بشری است. استرس‌ها یا به عبارتی فشارهای روانی، تا حدی نقش سازنده و برانگیزاننده برای انسان دارند. همان‌گونه که فقدان محرک‌های محیطی ممکن است تعادل روانی انسان را بر هم زند، فقدان کامل استرس نیز می‌تواند موجب کم‌حرکی و کم‌انگیزی در زندگی روزمره شود. از این رو گفته می‌شود که استرس‌های متوسط و کم، سیستم‌های روان‌تنی را فعال و انسان را آماده فعالیت بیشتر می‌کنند. با وجود اینکه استرس در مقادیر کم و قابل تحمل نقش سازنده دارد، وقتی به دیسترس یا پریشانی^۲ تبدیل می‌شود، دیگر نمی‌تواند برای سیستم روانی و بدنی انسان سازنده باشد. اینجاست که موضوع ظرفیت انسان برای تحمل استرس به میان می‌آید. انسان چه میزان استرس را می‌تواند تحمل کند؛ به گونه‌ای که در سیستم تصمیم‌گیری و مدیریت هیجان‌هایش دچار اختلال نشود؟

ظرفیت‌های انسانی و توانایی‌های انسان یکی از سؤالاتی است که گاه در حوزه‌هایی چون فلسفه و روان‌شناسی مطرح می‌شوند. مواردی چون توانایی‌های فیزیکی انسان، که در عرصه ورزش و مسابقات به نمایش در می‌آید، یکی از این نمونه‌هاست. قوی‌ترین انسان چند کیلو را می‌تواند به بالای سر ببرد؟ سریع‌ترین دوندۀ چند کیلومتر در ساعت می‌تواند بدود؟ بلندپروازترین انسان پرنده تا چه ارتفاعی می‌تواند خود را از زمین جدا کند؟ و بسیاری سؤالات مشابه تقریباً به تمامی این نوع سؤال‌ها می‌توان در میادین ورزشی، به ویژه در میدان رقابتی المپیک، پاسخ داد. در عرصه توانایی‌های ذهنی انسان نیز چنین سؤال‌هایی مطرح است. پاسخ دادن به این سؤال‌ها به سادگی سؤال‌های فیزیکی نیست لیکن تاکنون تلاش‌های گوناگونی در این زمینه، انجام گرفته است؛ برای نمونه، سؤال در این مورد که حافظه محض انسانی چند واحد اطلاعاتی را می‌تواند در خود نگهداری کند، یکی از این پرسش‌هاست. میل به پاسخ دادن به چنین سؤالی، کسی چون اینگهوس^۱ را به سنجش حافظه آزمودنی‌ها به کمک واژه‌های بی‌معنی کشاند. او از این طریق سقف توانایی انسان را برای نگهداری ذهنی واژه‌هایی که امکان برقراری رابطه معنایی بین آن‌ها به سادگی وجود نداشت، مشخص کرد. توانایی انسان برای قرار گرفتن در شرایط بی‌تحریکی نیز سنجیده شده است. زمانی روان‌شناسان مایل بودند بدانند یک انسان تا کجا می‌تواند بدون دریافت هیچ‌گونه تحریک بیرونی به فعالیت‌های خود، از جمله

در این زمینه، دربارهٔ انواع منابع استرس^۳ مطالعاتی انجام گرفته است. برخی از روان‌شناسان تلاش کرده‌اند میزان فشار روانی عواملی چون مرگ نزدیکان، جدایی، از دست دادن شغل، مشکلات تحصیلی، کاری و خانوادگی و امثال آن‌ها را تعیین و نوعی طبقه‌بندی از آن‌ها ارائه کنند. علاوه بر این نوع، عامل دیگری که بر میزان تأثیرگذاری استرس بر انسان مداخله دارد، ظرفیت روانی و تاب‌آوری هر شخص در مواجهه با آن‌هاست؛ یعنی علاوه بر ماهیت منبع استرس، شخصیت انسان و ظرفیت روانی وی را نیز باید در نظر داشت. تعبیری چون صبر، سعهٔ صدر و شرح‌صدر بیانگر این جنبه از تأثیرگذاری استرس بر انسان هستند. نقش این ملاک، در تاب‌آوری انسان در مقابل استرس مهم‌تر و بنیادی‌تر از نوع منبع استرس است. از این‌رو متغیر تاب‌آوری در روان‌شناسی، بیش از انواع استرس‌ها توانسته است پژوهش‌ها و مداخلات روان‌شناختی را به سمت خود متمایل کند. اینک این سؤال مطرح می‌شود که انسان تا کجا می‌تواند فشارهای روانی گوناگون را تحمل کند؛ تا جایی که دچار چنان آشفتگی و پریشانی‌ای نشود که تعادل

در این زمینه، دربارهٔ انواع منابع استرس^۳ مطالعاتی انجام گرفته است. برخی از روان‌شناسان تلاش کرده‌اند میزان فشار روانی عواملی چون مرگ نزدیکان، جدایی، از دست دادن شغل، مشکلات تحصیلی، کاری و خانوادگی و امثال آن‌ها را تعیین و نوعی طبقه‌بندی از آن‌ها ارائه کنند. علاوه بر این نوع، عامل دیگری که بر میزان



روان‌شناختی و جسمانی‌اش را از دست بدهد و نتواند اهداف و برنامه‌های خود را تا رسیدن به نتیجه، هشيارانه مدیریت کند. پاسخ دادن به این سؤال بدون در نظر گرفتن آزادی و اختیار انسان در استقبال یا اجتناب از منابع استرس امکان‌پذیر نیست. بسیاری از استرس‌ها بدون اختیار انسان و غیرمترقبه پیش می‌آیند؛ ولی برخی از آن‌ها کاملاً در اختیار انسان‌اند و به تصمیم و انتخاب او بستگی دارند. وقایعی چون مرگ، مجروحیت، بیماری و بحران‌های اجتماعی اغلب از دامنه اختیار انسان خارج‌اند و وی را غافل‌گیر می‌کنند؛ در حالی که شرایطی وجود دارد که انسان با انتخاب خود، وارد میدان استرس می‌شود. مبارزات سیاسی، رقابت‌های ورزشی، بلندپروازی‌های اقتصادی و اجتماعی، همگی شرایط استرس‌زایی ایجاد می‌کنند که وجه اختیاری و ارادی آن‌ها بسیار زیاد است. در شرایط غیرارادی و غیر اختیاری، انسان چاره‌ای جز تحمل ندارد و مجبور به تحمل است ولی وقتی پای اختیار در میان باشد، هر زمان که انسان اراده کند می‌تواند از شرایط استرس‌زا خارج شود. در چنین شرایطی، باید دید یک انسان تا کجا تاب می‌آورد و پا از میدان بیرون نمی‌کشد. به این ترتیب، باید میان تاب‌آوری اختیاری و اجباری تفاوت قائل شد. معمولاً تاب‌آوری‌های اجباری را می‌توان از طریق مدل‌های پس‌رویدادی مورد مطالعه قرارداد؛ در حالی که

«انسان کامل به انسان آموخت که ظرفیت انسان برای استرس حدی ندارد»

در تاب‌آوری‌های اختیاری می‌توان از طریق آزمایش اقدام کرد. سنجش چنین ظرفیتی از انسان در شرایط آزمایشی، با منابع استرس بی‌خطر امکان‌پذیر است ولی وقتی موقعیت‌های خطرناک و تهدیدکننده‌ای به میان می‌آیند، نمی‌توان آن‌ها را به شکل آزمایشی سنجید. اگر قرار باشد در جریان یک آزمایش روان‌شناختی حتی سلامت یک نفر به خطر بیفتد، نمی‌توان به چنین سنجشی برای تعیین ظرفیت انسان در تاب‌آوری در مقابل منابع استرس دست زد. برای روشن‌تر شدن این وضعیت، می‌توان موقعیت‌هایی فرضی را که امکان پژوهش‌شان نیز وجود دارد، در نظر گرفت. در ساده‌ترین موارد می‌توان موقعیت‌های به اصطلاح «روکم‌کنی» را مثال زد. گاهی انسان در موقعیتی قرار می‌گیرد که ناگزیر به رقابت می‌شود. برای نمونه، وقتی با کسی در مورد جای پارک خودرو اختلاف پیدا می‌کنیم، خود را وارد موقعیتی استرس‌زا کرده‌ایم. بسیاری از انسان‌ها در همان وهله اول عقب‌نشینی می‌کنند، حق را به‌ظاهر به دیگری می‌دهند و موقعیت را ترک می‌کنند. این گروه از افراد چنین میدانی را بسیار زود به حریف واگذار می‌کنند ولی وقتی دو نفر با سماجت مدعی یک جای پارک هستند، باید دید هر یک از طرفین تا کجا استرس این موقعیت را می‌تواند تحمل کند و کدامیک زودتر از دیگری میدان را ترک خواهد کرد. فرض کنید علاوه بر بگومگو درباره حقانیت خود، پای آسیب زدن به خودرو نیز به میان بیاید؛ یعنی یکی از طرفین ضرباتی به خودروی طرف دیگر بزند. دیگری هم مقابله‌به‌مثل کند و ضربه مشابهی بزند. این ضربات ممکن است پیش رود و به آسیب



تبدیل شود؛ یکی چراغ خودروی حریف را بشکند و دیگری شیشه خودروی او را؛ یکی با شیئی نوک‌تیز خطی روی خودروی حریف بکشد و دیگری با شیئی سنگین خودروی دیگری را غر کند و به همین ترتیب، لطمه زدن به خودروی یکدیگر ادامه یابد. در این تعامل، هر یک از طرفین که زودتر کوتاه بیاید و عقب‌نشینی کند، به تعامل تضاری^۱ پایان خواهد داد. این فرایند تا حد زیادی در اختیار طرفین است. این با یک حادثه تصادف که ممکن است خسارت‌های بسیار بزرگ‌تری به دو اتومبیل وارد کند، فرق دارد. به‌راستی در چنین موقعیت‌هایی یک انسان عاقل متعادل چه خواهد کرد و تا کجا پیش خواهد رفت؟ اگر شما در چنین موقعیتی قرار بگیرید، در کدام مرحله به غائله پایان خواهید داد؟

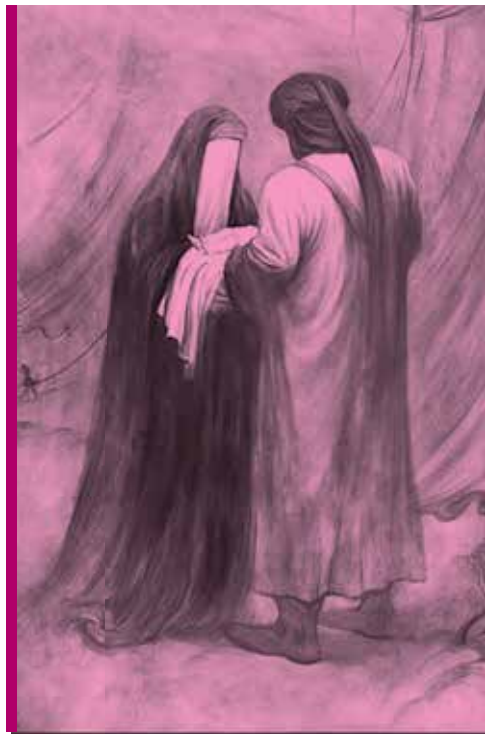
برای سنجش خود می‌توانید موقعیت‌هایی مشابه در شرایطی چون اختلافات خانوادگی بین زن و شوهر، خواهر و برادر، دو جاری، عروس و مادر شوهر و یا خواهر شوهر و نیز در موقعیت‌های اجتماعی مانند اختلاف دو همسایه، دو رهگذر، دو همکار و یا در موقعیت‌های اقتصادی، مانند مواجهه‌شدن با یک گران‌فروشی و یا کم‌فروشی، معاملات مشکل‌دار خانه و امثال آن و نیز هنگام تقسیم ارث را در نظر بگیرید.

در چنین شرایطی، شما جزء کدام دسته هستید؟ آنانی که زودتر میدان مخاصمه و منازعه را ترک می‌کنند یا آنان که تا گرفتن حقی که برای خود قائل‌اند، به منازعه ادامه می‌دهند؟ اگر جزء دسته اول هستید، به احتمال قوی مورد سرزنش اطرافیان

برای جامعه اسلامی شیعی، امام حسین (ع) الگویی همه‌جانبه است که یکی از مهم‌ترین ابعاد آن میزان تحمل و مقاومت روانی او در مقابل دشمن است. برای هر کس که در عاشورا، سیاه‌پوش و عزادار حسین (ع) است، این الگو خودآگاه یا ناخودآگاه تکرار می‌شود که باید در مقابل دشمن، به‌ویژه دشمن دین و کشور، به لحاظ روحی و روانی تا حد رهبرش (ع) ایستادگی کند. و این بسیار بنیادی‌تر و دشمن‌شکن‌تر از ایستادگی تا آخرین قطره خون است



**اولین انفعال‌های انسان
در مقابل استرس،
انفعال‌های هیجانی و
عاطفی است؛ عصبانیت،
ناامیدی، درماندگی و
احساس ناتوانی از جمله
این پیامدهاست. در حوزه
شناخت نیز، انسان دچار
انواع اختلالات می‌شود؛
وسواسی شدن فکر، درک
نادرست واقعیت و تصمیمات
نا به جا و غلط از جمله این
اختلالات است. در زمینه
رفتارها نیز انسان انواع
اختلالات را نشان می‌دهد؛
خطا در عمل، دست‌پاچی،
دستور غلط دادن و وسواسی
عمل کردن نمونه‌هایی از
اختلال در رفتارند**



قرار می‌گیرید و با صفت‌هایی چون بی‌عرضه یا بی‌جربزه مواجه می‌شوید؛ هر چند که ممکن است در واقع، چنین صفت‌هایی در مورد شما صادق نباشد و در چنین شرایطی تنها برای حفظ ارزش‌هایی بالاتر و بالاتر، مانند حفظ روابط خانوادگی و یا کمک به کسی که نیاز بیشتری دارد، میدان را ترک کرده باشید نه برای فرار از استرس و بی‌عرضگی.

گذشته از صفت‌هایی که به شما می‌دهند و قضاوتی که در مورد شما می‌شود، می‌توانید این سؤال را برای خود مطرح کنید که من تا چه حد، ظرفیت تحمل فشارهای مشابه در مقابل منابع استرس‌زایی چون این‌گونه اختلافات را دارم. علی‌القاعده، یکی از تفاوت‌های مهم انسان‌ها با یکدیگر در همین زمینه‌هاست. استرس‌ها طیف بسیار گسترده‌تری از این‌گونه اختلافات و مشکلات را شامل می‌شوند و مثال‌های فوق تنها ناظر بر منابع استرسی است که انسان تا حد زیادی می‌تواند با اختیار و اراده، خود را در معرض آن‌ها قرار دهد یا از آن‌ها اجتناب کند. به هر حال، سؤال اصلی این است که انسان در عالی‌ترین سطح و درجه خود، تا کجا می‌تواند منابع استرس را به شکل اختیاری در زندگی تحمل کند؟ برای پاسخ گویی به چنین سؤالی بهتر است در میان موارد آشنا و گاه تاریخی جست‌وجو کنیم. هرکسی می‌تواند در ذهن خود جست‌وجویی کند و مواردی از این‌گونه را شناسایی و بررسی نماید. یکی از مواردی که می‌توان در تاریخ معاصر ایران جست‌وجو کرد، میزان تحمل استرسی است که رزمندگان و خانواده‌آنان در طول جنگ تحمیلی با آن مواجه بوده‌اند. با توجه به اینکه بسیاری از رزمندگان، داوطلبانه در این عرصه حضور یافته‌اند، می‌توان به ظرفیت انسان‌های برجسته‌ای همچون شهدا، جانبازان و آزادگان رجوع کرد و بر اساس اسناد روایی، ظرفیت‌های آنان را در تحمل استرس‌های گوناگون مورد بررسی قرار داد؛ منابع استرس همچون

شرایط دشوار جنگی، دوری از امکانات رفاهی، اضطراب ناشی از وجود خطر مستقیم، مشاهده صحنه‌های ناگوار از مجروحیت و شهادت یاران و اطرافیان، مواجه شدن با تعداد زیادی مجروح یا شهید در یک زمان و یک مکان و تحمل دردها و فشارهای ناشی از مجروحیت خود ... با توجه به وجود مدارک و شواهد مربوط به جنگ تحمیلی، که هنوز در اذهان رزمندگان و خانواده‌های آنان و نیز موارد مکتوب و مضبوطی که به شکل عکس، فیلم و صدا و سایر مدارک سرزمینی و ادوات جنگی وجود دارد، می‌توان به تحقیقات قابل توجهی در زمینه میزان مقاومت رزمندگان و جانبازان و آزادگان و خانواده‌های آنان در مقابل منابع گوناگون استرس، پرداخت. فاصله گرفتن تدریجی ما از جنگ می‌تواند منابع بسیار ارزشمندی از خاطرات زنده در اذهان شاهدان عینی را به تدریج از دسترس ما خارج کند.

دانش‌آموختگان رشته‌های روان‌شناسی و مشاوره، این زمینه را به‌خوبی در اختیار دارند که بتوانند تحقیقاتی در این باب، چه در قالب پژوهش‌های دانشگاهی و چه در قالب پژوهش‌های مستقل، به انجام رسانند و نتایج آن‌ها را منتشر کنند. این منبع مهم در حال حاضر در اختیار اهل تحقیق و علاقه‌مند به حفظ و حراست از سرمایه زنده، در اذهان شاهدان صحنه جنگ تحمیلی قرار دارد. امید است که شاهد شکل‌گیری برخی تحقیقات روان‌شناختی و جامعه‌شناختی در این زمینه باشیم.

در مورد شواهد تاریخی از جنگ‌ها می‌توان بررسی‌های گوناگونی انجام داد. شاید در یک بررسی میان‌رشته‌ای بین تاریخ و روان‌شناسی، بتوان وقایع گوناگونی از شرایط استرس‌زای تاریخی را پیدا کرد و آن‌ها را از این منظر مورد تجزیه و تحلیل قرار داد. دور از انتظار نیست که بسیاری از کسانی که این سطور را مطالعه می‌کنند، به یاد واقعه بی‌نظیری چون عاشورا بیفتند؛ واقعه منحصر به فردی که در آن منابع استرس‌زای شدیدی بر روان همه، به‌ویژه بر سرور شهیدان حسین‌بن‌علی (ع) و حضرت زینب (س) سنگینی کرده است. با توجه به اینکه این صحنه، بر اساس باور شیعه و شواهد موجود، با وجه انسانی و نه ملکوتی سالار شهیدان رقم خورده است، می‌توان ظرفیت تحمل اختیاری انسان در مقابل منابع استرس‌زای شدیدی را که هر یک از آن‌ها می‌تواند تمام توان یک انسان معمولی را از بین ببرد و او را وادار به فروپاشی و تسلیم کند، مورد توجه و تحلیل قرار داد. اینکه یک امام در جایگاه امامت خود، یعنی در جایگاه یک پیشوا، یک الگو، یک راهبر، به پیروان خود چه حدی از تحمل فشارهای روحی را نشان می‌دهد، نمونه‌ای از پاسخ به سؤال کلی ما درباره تحمل استرس‌هاست.

با توجه به اینکه در روز عاشورا شکست ظاهری سپاه امام حسین (ع) از ابتدا محرز و آشکار بود و نیز با عنایت به اینکه بار روانی ضربه‌های گوناگونی که در هر لحظه حادث می‌شد در درجه اول بر دوش امام بود، باید او را شاخصی از تحمل فشارهای روانی بر روی یک انسان، در جایگاه امام و پیشوای گروهی از انسان‌ها در نظر گرفت. در میان شجاع‌ترین و مقاوم‌ترین انسان‌ها در عرصه جنگ، تسلیم شدن و گاه خود را به دم تیغ و تیر دادن و

حتی خودکشی‌هایی از آن نوع که به هیتلر نسبت می‌دهند، امری متداول است. فرماندهان معمولی در جنگ‌های متداول انسانی، در هنگامه ناامیدی از پیروزی، اگر نتوانند یاران خود را تنها گذارند و مخفیانه از معرکه بگریزند، یا تسلیم می‌شوند یا خود را پیش از دیگران به دم تیر می‌دهند و به نوعی خودکشی می‌کنند و یا با ابزارهایی که از قبل پیش‌بینی کرده‌اند، خود را نابود می‌کنند. از منظر روان‌شناسی، چنین تصمیم‌هایی زمانی گرفته می‌شود که ظرفیت روانی فرماندهان در تحمل فشارها به پایان رسیده باشد. چنین نقطه‌ای، حد نهایی ظرفیت روانی یک فرمانده است.

در عاشورا، امام (ع) در جایگاه فرمانده و پیشوای جنگ، در شرایطی بسیار متفاوت با آنچه ما در جنگ‌های متداول می‌شناسیم، قرار داشت؛ اول اینکه او همراه خانواده خود و خانواده‌های برخی از یارانش در معرکه حضور داشت. دوم اینکه سپاه او، یا از صمیمی‌ترین و صادق‌ترین یاران و یا نزدیک‌ترین اعضای فامیلش بودند. سوم اینکه معرکه جنگ بسیار دور از محل زندگی اصلی او (مدینه) و بسیار نزدیک به شهر و دیار دشمنان او (کوفه) بود؛ این ویژگی موجب خستگی، فرسودگی، قلت توش و زاد و اندک بودن یاران امام و در مقابل، شرایط مناسب از نظر آمادگی جسمی و خسته نبودن و نیز در اختیار داشتن تجهیزات جنگی و کثرت نفرات برای دشمنان او شده بود. چهارم، شرایط دشواری بود که دشمن علاوه بر جنگ، بر او و خانواده‌اش تحمیل کرده بود؛ مانند تشنگی و مسدود کردن تمامی راه‌های تماس و ارتباط با بیرون از معرکه. تمامی این شرایط، فشار روانی ویژه‌ای را به امام و اطرافیانش وارد می‌کرد. چقدر تفاوت دارد که یک فرمانده نظامی در یک جنگ، هر لحظه شاهد کشته شدن سربازی باشد که اصلاً او را نمی‌شناسد، تا فرمانده‌ای که شاهد کشته شدن برادر و یا فرزندش در میدان جنگ است! این دو موقعیت، فشار روانی واحدی را بر دو فرمانده وارد نمی‌کند. فشار روانی معرکه دوم قابل مقایسه با معرکه اول نیست. مشاهده اضطراب، درماندگی، نگرانی و حتی التماس و استدعای زنان و کودکان به فرمانده، در میدان جنگ‌های معمولی وجود ندارد و یا بسیار کم و محدود است؛ در حالی که برای امام حسین (ع) این فشارها در اوج خود قرار داشت و بسیاری از موارد دیگر که بیان آن‌ها نیازمند توضیحات زیادی است. با وجود این در هر مرحله، برای امام امکان‌پذیر بود که به نقطه نهایی تحمل استرس برسد و تاب‌آوری خود را از دست بدهد و یکی از اقدامات چهارگانه یعنی فرار شخصی، تسلیم، خود را به دم تیغ دشمن دادن و یا به حیات خود پایان دادن را در پیش گیرد، ولی او چنین نکرد و تا پایان کار تحمل کرد و خود به عنوان آخرین رزمنده به میدان آمد و تا به پایان رسیدن مقاومت جشمش جنگید و به لحاظ جسمانی از پای درآمد و به شهادت رسید. او حتی در گودال قتلگاه نیز نشان داد که به لحاظ روانی به پایان راه نرسیده است و در همان شرایط بود که گفت: «و این لم یکن لکم دین و لا تخافون المعاد فکونوا أحراراً فی دنیاکم»؛ «اگر دین ندارید لااقل آزاده باشید.» با این بیان، او پیام‌های گوناگونی به بشر داد و از جمله گفت که درست است که من به لحاظ جسمانی از پای درآمده‌ام ولی به لحاظ روانی پایان نپذیرفته‌ام و این چنین بود که

برخلاف بسیاری از انسان‌ها که با مردن تمام می‌شوند، او جاودانه شد. در مورد تأثیر فشارهای روانی بر انسان، تنها نباید به وقایعی که در میدان جنگ اتفاق می‌افتد و انسان را به انتخابی خاص می‌کشاند، اکتفا کرد بلکه فشارهای روانی که به تدریج افزوده می‌شوند، رفتار انسان را از جهات گوناگون تحت تأثیر قرار می‌دهند. اولین انفعال‌های انسان در مقابل استرس، انفعال‌های هیجانی و عاطفی است؛ عصبانیت، ناامیدی، درماندگی و احساس ناتوانی از جمله این پیامدهاست. در حوزه شناخت نیز، انسان دچار انواع اختلالات می‌شود؛ وسواسی شدن فکر، درک نادرست واقعیت و تصمیمات نا به جا و غلط از جمله این اختلالات است. در زمینه رفتارها نیز انسان انواع اختلالات را نشان می‌دهد؛ خطا در عمل، دست‌پاچگی، دستور غلط دادن و وسواسی عمل کردن نمونه‌هایی از اختلال در رفتارند. بعضی از این گونه اختلالات در مجموعه‌ای به نام «سندرم استرس» توضیح داده می‌شوند. بنابر آنچه از رفتارهای امام (ع) در تمامی لحظات عاشورا نقل شده است، نشانه‌های استرس در ایشان مشاهده نمی‌شود. شاید این جنبه از شخصیت امام (ع) را با قاطعیت نتوانیم بر اساس نوع گزارش‌هایی که از روز عاشورا در دست است و احتمال مخلوط کردن آرزوها با واقعیت‌ها در آن بسیار است، به دقت توصیف کنیم ولی آنچه درباره واکنش ایشان در میدان نبرد و در جایگاه یک فرمانده و امام گفتیم، قطعیت یقینی دارد.

برای جامعه اسلامی شیعی، امام حسین (ع) الگویی همه‌جانبه است که یکی از مهم‌ترین ابعاد آن میزان تحمل و مقاومت روانی او در مقابل دشمن است. برای هر کس که هر عاشورا، سیاه‌پوش و عزادار حسین (ع) است، این الگو خودآگاه یا ناخودآگاه تکرار می‌شود که باید در مقابل دشمن، به‌ویژه دشمن دین و کشور، به لحاظ روحی و روانی تا حد رهبرش (ع) ایستادگی کند. و این بسیار بنیادی‌تر و دشمن‌شکن‌تر از ایستادگی تا آخرین قطره خون است. روح مقاوم دلیل بر زنده بودن مقاومت است و جسم مقاوم، نشان پایان یافتن مقاومت؛ همان گونه که شیعیان روح مقاومت را از امام حسین (ع) گرفته‌اند و با به زمین افتادن جسمشان به پایان نمی‌رسند بلکه تا ابد استمرار پیدا می‌کنند. از این‌روست که مقاومت شیعی، بیش از انتحار به انتظار پویا رسیده است؛ همان چیزی که در پس ظاهر سلاح‌ها دشمنان کشور را می‌ترساند؛ یعنی سرباز حسینی خودش از سلاحش ترسناک‌تر است. به این ترتیب، امام حسین (ع) چگونه زنده ماندن را آموخت نه مردن و خلاص شدن را، نه تسلیم شدن و فراموش شدن را، و نه گریختن را. به این ترتیب، انسان کامل به انسان آموخت که ظرفیت انسان برای تحمل استرس حدی ندارد.

پی‌نوشت‌ها

1. Ebbinghaus
2. Distress
3. Stressor
4. Harmful interaction

مروری نظام مند بر ساختار راهنمایی و مشاوره تحصیلی و شغلی در آموزش و پرورش

فرانسه

روح اله رحیمی
دکترای مشاوره

مقدمه

شکل علمی و تخصصی خدمات راهنمایی و مشاوره از سال ۱۹۸۷ با اقدامات بنیادین فرانک پارسونز در بوستون آمریکا آغاز شد اما مسیر این رشته علمی جدید از سایر کشورها نیز عبور کرده است. یکی از کشورهایی که پیشگام در این زمینه فرانسه است که از سال ۱۹۱۳ مقدمات مطالعه در مسائل راهنمایی حرفه‌ای در آن آغاز شد. همچنین، پژوهش‌های روان‌شناختی بینه و پیرون، مقدمات علمی لازم را برای صدور دستور رسمی درباره راهنمای حرفه‌ای در سال ۱۹۲۲ فراهم آورد. در سال ۱۹۲۸ نیز مؤسسه ملی راهنمایی حرفه‌ای در پاریس تأسیس شد. از آغاز سال ۱۹۴۵، مراکز راهنمایی حرفه‌ای در وزارت آموزش و پرورش فرانسه گسترش یافتند. از سال ۱۹۶۰ این مراکز به نام مراکز راهنمایی تحصیلی و حرفه‌ای نام‌گذاری گردیدند و خدمات آن‌ها تمام سطوح آموزشی در آموزش و پرورش فرانسه را فرا گرفت. به‌طور کلی و براساس اطلاعات موجود، این فکر که خدمات راهنمایی و مشاوره یکی از وظایف مدارس است، برای اولین بار در کشور فرانسه نضج گرفت. فرانسه^۱ بزرگ‌ترین کشور اروپای غربی با ۵۵۰ هزار کیلومتر مربع مساحت، ۶۷ میلیون نفر جمعیت و رشد سالانه جمعیتی ۰/۳۹ درصد است. نزدیک به ۱۳ میلیون دانش‌آموز در نظام آموزشی این کشور تحصیل می‌کنند. ساختار نظام خدمات راهنمایی و مشاوره تحصیلی و شغلی در آموزش و پرورش کشور فرانسه ویژگی‌های خاصی دارد که در این مقاله بررسی می‌شود.

برنامه راهنمایی و مشاوره در آموزش و پرورش فرانسه

در آموزش و پرورش فرانسه، فرایند راهنمایی و مشاوره از جمله برنامه‌های اصلی نظام آموزش و پرورش محسوب می‌شود (مهاجرانی، ۱۳۸۶). پس از ورود دانش‌آموزان به دوره اول متوسطه، شورای راهنمایی مدرسه (متشکل از مدیر، مشاور، دبیران منتخب و متخصصان مدعو) ظرف مدت سه ماه نظر خود را درباره رشته تحصیلی یا شغلی مناسب برای دانش‌آموز به مدرسه و خانواده اعلام می‌کند. نظر شورای راهنمایی در طول دوره اول متوسطه یا پایان آن همیشه قابل تغییر است. خانواده در قبول یا رد توصیه شورای راهنمایی مختار است و در صورت رد آن، دانش‌آموز باید آزمون ورودی رشته تحصیلی دلخواه را بگذراند. شورای راهنمایی برای اظهار نظر ابتدا با شورای کلاس، متشکل از معلمان هر کلاس، مشورت می‌کند و سپس، توصیه‌های لازم را در مورد هر دانش‌آموز صادر می‌نماید. گاه بر حسب ضرورت، شورای راهنمایی ایالتی هم برای اصلاح نظر شورای راهنمایی مدرسه اقداماتی انجام می‌دهد (حسینی بیرجندی، ۱۳۹۱).

دو گروه از مشاوران در دوره‌های اول و دوم متوسطه مشغول به کارند. برای دوره اول متوسطه، مشاوران باید ویژگی‌های زیر را داشته باشند:

- داشتن حداقل مدرک تحصیلی کارشناسی در رشته مشاوره
- داشتن حداقل ۳۵ سال سن، گذراندن دوره تخصصی در انستیتوی آموزش مشاوران بر حسب ضرورت

Français



براساس اطلاعات موجود این فکر که خدمات راهنمایی و مشاوره یکی از وظایف مدارس است، برای اولین بار در کشور فرانسه نضج گرفت

● اخذ گواهی صلاحیت حرفه‌ای مشاوره.

در دوره دوم متوسطه نیز متقاضیان جایگاه مشاور مدرسه، علاوه بر داشتن مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد مشاوره، باید صلاحیت‌های حرفه‌ای لازم را اخذ کرده باشند (صافی، ۱۳۹۴). یکی از ویژگی‌های مشاوران در مدارس فرانسه، کسب موفقیت در آزمون استعداد راهنمایی و مشاوره است که از طرف آموزش و پرورش به اجرا در می‌آید. به‌منظور به کارگماری نیروی انسانی شایسته، همواره سعی می‌شود از معلمان باسابقه برای تحصیل در رشته مشاوره و اشتغال در پست معلم- مشاور استفاده شود. در تشکیلات آموزش و پرورش فرانسه، در هر استان مرکز تحقیقات راهنمایی و مشاوره وجود دارد که مشاوران در آنجا می‌توانند جدیدترین اطلاعات حرفه‌ای خود را توسعه دهند. مشاوران همچنین از نشریات این مرکز و سایر رسانه‌های مرتبط آن استفاده می‌کنند (حسینی بیرجندی، ۱۳۹۱).

در محیط مدارس فرانسه، ارائه خدمات مشاوره آموزشی همچنین از طریق دفتر ملی اطلاع‌رسانی مطالعات و مشاغل و مراکز اطلاعات خدمات مشاوره‌ای صورت می‌پذیرد. با وجود اینکه مراکز اطلاع‌رسانی و ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره در محیط مدارس و مراکز علمی کشور فعالیت می‌کنند، مراکز فوق ملزم به ارائه خدمات به تمامی گروه‌های سنی می‌باشند (صافی، ۱۳۹۴). مشاوران متخصص برای ارائه خدمات مشاوره‌ای به دانش‌آموزان، والدین و معلمان در راستای برطرف‌سازی مشکلات آموزشی و

غیرآموزشی پیش روی دانش‌آموزان، در تمام مدارس، به‌ویژه مدارس متوسطه و فنی مستقرند. از سال ۱۹۸۲ نیز مراکز دائمی مشاوره و اطلاع‌رسانی ویژه جوانان رده‌های سنی ۱۶ تا ۲۵ سال و آژانس‌های محلی به آن دسته از جوانان رده‌های سنی ۱۶ تا ۲۵ سال که مدرسه را ترک کرده و فاقد شغل‌اند، خدمات خاصی ارائه می‌نمایند. گفتنی است که مراکز فوق همچنین به برطرف نمودن مشکلات بی‌شمار موجود در ساختار آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، اشتغال و بهداشت جوانان می‌پردازند (مهاجرانی، ۱۳۸۶).

مهم‌ترین خدمات راهنمایی و مشاوره تحصیلی در مدارس فرانسه (به نقل از مهاجرانی، ۱۳۸۶) عبارت‌اند از:

- بررسی منظم عملکرد دانش‌آموزان در بدو ورود به دوره متوسطه

- تطبیق برنامه‌های درسی دانش‌آموزان با میزان توانایی آنان
- تشکیل شورای راهنمایی و مشاوره (معلمان، مدیران و رابطان مشاوره)
- پیشنهاد شورای راهنمایی و مشاوره به دانش‌آموز در انتخاب رشته تحصیلی بر حسب توانایی، عملکرد تحصیلی، استعداد و استفاده از نظر معلمان.

nçaise



نهاده‌ها و مؤسسات مرتبط با نظام راهنمایی و مشاوره

مراکز اطلاع‌رسانی و مشاوره تحصیلی

مطابق قانون مصوب ژوئیه ۱۹۷۱ و متمم اصلاحیه آن مصوب فوریه ۱۹۸۰، به منظور اطلاع‌رسانی و مشاوره دانش‌آموزان دوره متوسطه، خدمات اطلاع‌رسانی تخصصی ویژه‌ای در سطح ملی، آکادمی و محلی به دانش‌آموزان ارائه می‌گردد. به منظور عرضه خدمات مذکور، ساختار لازم با عنوان مراکز اطلاعاتی و مشاوره‌ای شکل گرفته و بالغ بر ۵۱۹ مرکز اطلاع‌رسانی و مشاوره تحصیلی ایجاد گردیده است. به طور کلی می‌توان گفت که به ازای ۱۵۰۰ دانش‌آموز، یک مشاور تحصیلی دانش‌آموزان و والدین آنان را پذیرش و به آن‌ها خدمت‌رسانی می‌کند. (مگوایر و کیلن، ۲۰۰۳). از جمله مهم‌ترین خدمات مراکز فوق (به نقل از مهاجرانی، ۱۳۸۶) می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱. مشاوره و هدایت تحصیلی دانش‌آموزان به سوی آموزش و کارآموزی مناسب؛
 ۲. خدمات مشاوره‌گزینش شغلی با توجه به توانایی‌ها و علایق دانش‌آموزان و مطابق با پیشرفت اقتصادی کشور.
- گفتنی است که خدمات مذکور، از طریق گردآوری و توزیع اطلاعات توسط دفتر ملی اطلاعات آموزشی و شغلی در سطح منطقه‌ای و مراکز اطلاع‌رسانی و مشاوره‌ای نواحی تقویت و تکمیل می‌گردد. دفاتر مذکور، در هر آکادمی شعبه‌هایی دارد که عهده‌دار وظایف پیش گفته‌اند. همان‌گونه که در سطور بالا نیز اشاره شد، در سطح ناحیه‌ای، مشاهده پیوسته وضعیت عملکرد دانش‌آموزان و هدایت آنان به سوی آموزش‌های حرفه‌ای، فناورانه یا عمومی بر عهده مراکز اطلاع‌رسانی و مشاوره است. علاوه بر این، مراکز گفته شده عهده‌دار مسئولیت هدایت نوجوانان شاغل یا جویای

نظام مشاوره شغلی

نظام آموزشی فرانسه از پانزده سال پیش تاکنون تحت تأثیر نظام مشاوره شغلی، تغییر و تحولات گسترده‌ای را به خود دیده است. این تغییرات شامل شکل‌گیری دیپلم فنی-حرفه‌ای، ارزیابی‌های گسترده در سطح کشوری، تغییر و تحولات فراوان مدارس فنی، توسعه فناوری‌های آموزشی و نوآوری‌های جدید است (مگوایر و کیلن، ۲۰۰۳).

مهم‌ترین تغییر به وجود آمده، در نظام آموزشی فرانسه در پانزده سال پیش تاکنون شکل‌گیری دیپلم فنی-حرفه‌ای در سال ۱۹۸۵ است. در این دیپلم دو مهارت مهم گنجانده شده است که از بیست سال پیش تاکنون شرکت‌ها و مؤسسات تقاضای آن را کرده بودند: بالا رفتن سطح نیروی تکنسین و کارمند برای مهیا کردن آن‌ها در برابر درخواست‌های جدید بازار کار، و پس از آن لزوم نزدیکی نهادهای اداری و صنایع با مدرسه (الماسی، ۱۳۸۹).

در نظام آموزش و پرورش فرانسه، با توجه به تأکید بر مشاوره آموزشی و شغلی برای آن دسته از دانش‌آموزانی که از امکان ادامه تحصیل در شاخه اصلی تحصیلات عمومی محروم‌اند، آموزش‌های حرفه‌ای با طیف گسترده‌ای از مهارت‌های آموزشی و شغلی فراهم آمده است. عملکرد چنین سیاستی بدین شکل است که بین رده‌های سنی ۱۶-۲۵ سال، قرارداد اشتغال به کار با یک کارفرما منعقد می‌گردد. طبق این قرارداد، حقوق و وظایف کارآموز مشخص می‌شود و کارفرما به صدور مجوز کارآموز در کلاس درس طی ساعات آموزشی ملزم می‌گردد طول دوره کارآموزی ۲ سال کاری است که می‌توان آن را به ۱ تا ۳ سال تغییر داد (عصاره، ۱۳۹۴).

با افزایش مدت زمان کارورزی، دو نوع گواهی‌نامه مهارت حرفه‌ای و دیپلم تحصیلات حرفه‌ای به فارغ‌التحصیلان اعطا می‌شود (عصاره، ۱۳۸۹).

Frai

یکی از ویژگی‌های مشاوران در مدارس فرانسه، کسب موفقیت در آزمون استعداد راهنمایی و مشاوره است که از طرف آموزش و پرورش به اجرا در می‌آید. به‌منظور به کارگیری نیروی انسانی شایسته، همواره سعی می‌شود از معلمان با سابقه برای تحصیل در رشته مشاوره و اشتغال در پست معلم- مشاور استفاده شود



۱. دادن اطلاعات به دانش‌آموزان، والدین و معلمان در زمینه‌های مختلف؛

۲. راهنمایی دانش‌آموزان در مسیر تحصیلی و شغلی؛

۳. انطباق دانش‌آموزان با شرایط تحصیلی و شغلی (مهاجرانی، ۱۳۸۶).

در میان این وظایف سه‌گانه، «دادن اطلاعات» به‌ویژه در زمینه شغلی، نقش مؤثری دارد. در واقع، این مراکز در کشور فرانسه نقش چند بعدی دارند؛ برای مثال، شیوه‌هایی را به کار می‌گیرند تا کودکان و نوجوانان به شناخت مناسب‌تری از خود، دیگران و محیط دست یابند، در مورد خیل عظیم رشته‌های تحصیلی، شغلی، دانشگاه‌ها و مشاغل، راهنمایی می‌شوند و بالاخره از آنچه در دنیای کار با آن برخورد خواهند کرد، مطلع می‌گردند. در این مراکز علاوه بر راهنمایی تحصیلی و شغلی، فیلم‌هایی در ارتباط با مشاغل متعدد برای دانش‌آموزان به‌صورت گروهی نمایش داده می‌شود و پس از نمایش هر فیلم، جلسه‌ای با حضور مشاوران تحصیلی و شغلی و صاحبان مشاغل مذکور به‌منظور بحث و گفت‌وگو در مورد آن شغل برگزار می‌شود. با توجه به اهمیت مشاهده مستقیم در

کار و مایل به کسب مهارت جدید یا بهبود مهارت ارتقا شغلی خود می‌باشند. همچنین، تشکیل همایش برای افراد علاقه‌مند به منظور آگاه‌سازی جوامع محلی از امکانات کارآموزی و شغلی از جمله دیگر وظایف مراکز فوق محسوب می‌گردد. مشاوران تحصیلی که رابط این مراکز و مدارس‌اند و در شورای کلاسی نیز حضور دارند، با مشاهده نظم و اطلاع پیوسته از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، راهنمایی‌های لازم و به‌موقع را به آنان ارائه می‌دهند. گفتنی است که بهره‌مندی از این چنین مشاوره‌هایی برای کلیه دانش‌آموزان، اعم از دانش‌آموزان فارغ‌التحصیل دوره متوسطه و دانش‌آموزان فعال در بازار کار یا کارآموزی حرفه‌ای و فناوریانه، الزامی است (حسینی بیرجندی، ۱۳۹۱).

مراکز راهنمایی تحصیلی و حرفه‌ای

در مناطق و بخش‌های مختلف کشور فرانسه، مراکز راهنمایی تحصیلی و حرفه‌ای فعال‌اند و به مدارس مختلف آن مناطق، خدمات راهنمایی مشاوره تحصیلی و شغلی ارائه می‌کنند. به طور کلی، وظایف مشاوران در این مراکز را می‌توان در سه زمینه وسیع مشخص کرد:

مهم‌ترین تغییر به‌وجود آمده، در نظام آموزشی فرانسه در پانزده سال پیش تاکنون شکل‌گیری دیپلم فنی- حرفه‌ای در سال ۱۹۸۵ است. در این دیپلم دو مهارت مهم گنجانده شده است که از بیست‌سال پیش تاکنون شرکت‌ها و مؤسسات تقاضای آن را کرده بودند: بالا رفتن سطح نیروی تکنسین و کارمند برای مهیا کردن آن‌ها در برابر درخواست‌های جدید بازار کار، و پس از آن لزوم نزدیکی نهادهای اداری و صنایع با مدرسه

آشنایی با مشاغل، برنامه‌های بازدید به‌صورت گروهی و اردویی نیز در این مراکز برگزار می‌شود (صافی، ۱۳۹۴).

این مراکز همچنین برای تسهیل امور با برخی مؤسسات از جمله مؤسسات درمانی- اجتماعی، مؤسسات حمایتی و کمک به کودک، سازمان‌های حرفه‌ای و بنگاه‌های کاریابی وابسته به آژانس ملی کار ارتباط و همکاری نزدیک دارند.

علاوه بر این مراکز، در کتابخانه شهرداری هر شهر در کشور فرانسه، بخش راهنمایی شغلی وجود دارد که کلیه مدارک و مستندات اساسی مربوط به راهنمایی شغلی از قبیل مونوگرافی‌های مشاغل، اطلاعات آماری مربوط به مشاغل، کاتالوگ و بروشورهای شغلی و بالاخره تمام آنچه به دنیای کار مربوط می‌شود، در آنجا جمع‌آوری می‌گردد و به‌عنوان یک بانک اطلاعات شغلی در دسترس علاقه‌مندان قرار می‌گیرد (حسینی بیرجندی، ۱۳۹۱).

دفتر آمار دانشگاهی (B.U.S)

دفتر آمار دانشگاهی در فرانسه از سال ۱۹۳۶ میلادی برای به کارگیری فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها و پاسخ‌گویی به مشکلات بیکاری آن‌ها کار خود را آغاز کرده است. این دفتر همچنین خدماتی در زمینه ارائه اطلاعات تحصیلی و شغلی به دانش‌آموزان دوره متوسطه و کمک به مراجعان در انتخاب رشته تحصیلی و شغلی را برعهده دارد (حسینی بیرجندی، ۱۳۹۱).

ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره تحصیلی و شغلی به دانش‌آموزان در این دفتر، به تصمیم‌گیری‌های عاقلانه تحصیلی و حرفه‌ای توسط آنان منجر می‌گردد (صافی، ۱۳۹۴).

بعضی از وظایف دفتر آمار دانشگاهی عبارت‌اند از:

- گردآوری آمار مربوط به فارغ‌التحصیلان دانشگاهی در مشاغل مختلف؛

- ارائه اطلاعات به دانش‌آموزان و دانشجویان در زمینه انواع مشاغل، وضعیت اشتغال، بازار کار و ...؛

- جمع‌آوری اطلاعات تحصیلی و شغلی و انجام دادن پژوهش در زمینه‌های مرتبط؛

- استفاده از آزمون‌های مختلف برای سنجش علائق، استعدادها و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان در زمینه‌های مختلف تحصیلی و شغلی (حسینی بیرجندی، ۱۳۹۱).

شرایط عمومی و تخصصی مشاوران در مراکز آموزشی فرانسه

مشاورانی که در مراکز آموزشی فرانسه به ویژه آموزش و پرورش مشغول به کار می‌شوند باید حداقل مدرک لیسانس داشته باشند و یک سال کارورزی را بگذرانند. برای تربیت مشاور راهنمایی در مدارس مراحل زیر انجام می‌گیرد:

الف- داوطلبان در آغاز به‌عنوان دانشجو- مشاور از طریق کنکور در دو گروه انتخاب و استخدام موقت می‌شوند:

۱. گروهی که حداقل ۳۵ ساله باشند و گواهی پایان سیکل اول آموزش عالی (معادل فوق‌دیپلم) را داشته باشند؛

۲. گروهی که حداقل ۴۵ ساله باشند و مدرک کارشناسی مرتبط با رشته راهنمایی و مشاوره و سوابق کار در مراکز آموزشی و سازمان‌های مرتبط را داشته باشند.

ب- این افراد پس از استخدام موقت، دوره دو ساله آموزش تخصصی را در انستیتوی آموزش مشاوران می‌گذرانند.

ج- در پایان این دوره دو ساله، آزمون دیگری برای دریافت گواهی تخصصی مجوز مشاوره در مراکز آموزشی به عمل می‌آید.

د- افرادی که موفق به اخذ مجوز شوند وارد دوره یک ساله کارآموزی می‌شوند و در صورت کسب امتیازات لازم در ارزیابی‌های انجام شده، برای استخدام رسمی پیشنهاد می‌شوند (حسینی بیرجندی، ۱۳۹۱).

پی‌نوشت

۱. این بخش برگرفته از دائرةالمعارف اینترنتی ویکی پدیا (Wikipedia) انگلیسی است.

منابع

۱. الماسی، علی محمد (۱۳۸۹). آموزش و پرورش تطبیقی. تهران: انتشارات رشد.
۲. حسینی بیرجندی، مهدی. (۱۳۹۱). راهنمایی و مشاوره تحصیلی. تهران: انتشارات رشد.
۳. صافی، احمد. (۱۳۹۴). مبانی راهنمایی و مشاوره و خدمات آن در آموزش و پرورش ایران، ژاپن، مالزی و فرانسه و ترکیه «با تأکید بر مشاوره تحصیلی». تهران: انتشارات رشد.
۴. عصاره، علیرضا. (۱۳۸۹). مطالعات تطبیقی آموزش و پرورش دوره اول متوسطه در کشورهای منتخب (آلمان، انگلستان، فرانسه، ژاپن، کره جنوبی، مالزی، مصر و ایران). تهران: یادواره کتاب.
۵. عصاره، علیرضا. (۱۳۹۴). نظام آموزش و پرورش و برنامه درسی در فرانسه. دانشنامه ایرانی برنامه درسی. محور ۱۹: نظام‌ها، ۷-۱.
۶. مهاجرانی، عزت. (۱۳۸۶). نگاهی به هدایت تحصیلی در ایران و کشورهای جهان؛ مشاوران و صلاحیت‌های حرفه‌ای، مجله رشد مشاوره مدرسه، ۲(۳)، ۴۵-۴۱.
7. Maguire, M & Killeen, J. (2003), "Outcomes from career information and guidance services", Career Guidance Policy Review and the European Commission, Paris, www.oecd.org/edu/careerguidance.
8. Ministere Education Nationale. (2016). L'enseignement scolaire en France. Republique Française. www.Education.gouv.fr/cid/73666/charte-de-la-laicite-a-l-ecole.htm.

ماهیپیت

دکتر حسین سلیمی بجستانی

دانشیار مشاوره دانشگاه علامه طباطبائی

این بود که به جسم آن قدر فشار وارد آید که خرد شود. به مرور این واژه وارد ادبیات روان‌شناسی شد و به شاخه‌های زیر تقسیم گردید:

اوسترس (eustress): استرس خوب که انگیزه‌دهنده و لذت‌بخش است و تهدیدکننده نیست؛ مثل آغاز تحصیلات یا آغاز زندگی مشترک و یا خرید مسکن جدید.

نوسترس (neustress): استرس نه خوب و نه بد؛ برای مثال، وقوع زلزله در نقطه‌ای از جهان، که در عین حال که یک بلای طبیعی است و به میزانی از اختیار انسان‌ها خارج است اما باعث می‌شود در زندگی حواسمان را بیشتر جمع کنیم.

تا قبل از ۱۹۶۰ نامی از استرس نبود یا توجهات را به خود جلب نکرده بود اما اکنون به اندازه کلماتی مثل غذا، ورزش و مسئولیت کاربرد دارد. البته از واژه استرس در معنی برانگیختگی فیزیکی و جسمانی از دیرباز استفاده می‌شده است. استرس هیجانی است که امکان دارد آگاهانه باشد اما اغلب ناآگاهانه و احتمالاً مضر است؛ چراکه روند آن پنهان و طولانی است و به مرور تأثیرات مخربی بر جسم و روان می‌گذارد.

شاید مهم‌ترین اقدام برای رسیدگی به یک موضوع، شناخت ابعاد آن باشد و استرس نیز از این قاعده مستثنا نیست.

استرس واژه‌ای مربوط به حوزه علم فیزیک بود و معنایش

استرس نوعی هیجان است و شدت هیجان، گاه منطق را نابود می‌کند. نمونه آن عشاق یا افراد متعصب هستند



وقتی در معرض استرس قرار می‌گیریم، مدارهای عصبی سنگین می‌شوند و توان پردازش و یادآوری که در تصمیم‌گیری درست اهمیت فراوان دارد؛ کاهش می‌یابد. پس، کسانی که به‌طور دائم تحت استرس شغلی یا زندگی هستند، باید مراقب باشند که ممکن است تصمیماتشان به بیراهه برود و سازمان یا جامعه‌ای را به سقوط بکشانند

دیسترس (distress) یا پریشانی که دو نوع است:

- حاد و شدید که به سرعت از بین می‌رود؛ مثل متوقف کردن خودرو در بزرگراه یا افتادن ناگهانی در یک چاله.
 - مزمن که آثار آن مدتی می‌ماند و تهدیدکننده است؛ مثل زندگی با هم‌اتاقی یا مادرشوهر کنترل‌گر، قسط‌های معوق، رئیس بدخلق، و زندگی در محل یا وضعیت غیرقابل تحمل.
- استرس نوعی هیجان است و شدت هیجان، گاه منطق را نابود می‌کند. نمونه آن عشاق یا افراد متعصب هستند.
- هیجان، افراد و گروه‌ها را آلت دست قرار می‌دهد. تعاریف استرس در غرب و شرق جهان متفاوت است اما هر تغییری در زندگی میزانی از استرس نیز به همراه دارد؛ از ارتقاء شغلی تا بیکاری، از طلاق تا ازدواج، از غم تا نشاط اما لازم است به این نکته توجه کنیم که بسیاری از حوادث که زمانی فاجعه آفریده‌اند، در زمانی دیگر اهمیتشان را از دست می‌دهند (گاهی در زندگی تحت استرس مسائلی بوده‌ایم که هیچ‌گاه اتفاق نیفتاده‌اند اما همواره آن‌ها را به شکلی اغراق‌آمیز جلوی چشم خود تصور می‌کرده‌ایم).
- پس باید مراقب ذهنمان باشیم؛ زیرا قدرت ایجاد فاجعه را دارد و برعکس، می‌تواند همه‌چیز را آرام کند، اما آنچه مسلم است اینکه استرس‌های امروز ما متفاوت شده‌اند؛ برای مثال، در زمان ما تربیت فرزند مهارت و هنر است و اگر مراقب نباشیم، به سرعت به یک منبع استرس در زندگی تبدیل خواهد شد.
- چه بسیار والدینی هستند که از تربیت فرزند خردسال یا نوجوان خود به ستوه می‌آیند و زندگی را برخورد سخت و دشوار می‌کنند. زمانی که از استرس صحبت به میان می‌آید، الگوی سلامت نیز تداعی می‌شود که هر یک از اجزاء آن می‌تواند کاهش‌دهنده استرس باشد:

سلامت ذهنی: توانایی جمع‌آوری، پردازش، سودآوری و مبادله

اطلاعات را شامل می‌شود. وقتی در معرض استرس قرار می‌گیریم، مدارهای عصبی سنگین می‌شوند و توان پردازش و یادآوری که در تصمیم‌گیری درست اهمیت فراوان دارد؛ کاهش می‌یابد. پس، کسانی که به‌طور دائم تحت استرس شغلی یا زندگی هستند، باید مراقب باشند که ممکن است تصمیماتشان به بیراهه برود و سازمان یا جامعه‌ای را به سقوط بکشانند.

سلامت جسمانی: مشمول عملکرد مطلوب سیستم‌های عمده

فیزیولوژیکی مانند قلبی، عروقی، گوارشی و جنسی است. این علائم و نشانه‌ها هشداردهنده‌های حساسی برای وضعیت سلامت جسمی افرادند و به رسیدگی فوری نیاز دارند.

سلامت عاطفی: توانایی احساس کردن و ابراز انواع احساسات و عواطف و کنترل آن‌ها.

خشم و ترس احساساتی هستند که می‌توانند مدارهای احساس را بار بار بیش از اندازه روبه‌رو سازند و اختلالاتی مثل افسردگی تولید کنند.

سلامت معنوی: رسیدن به بلوغ و آگاهی از طریق ایجاد روابط

مستحکم با خود و دیگران و ایجاد نظام ارزشی شخصی قدرتمند و داشتن زندگی هدفمند.

شاید بتوان گفت سلامت معنوی اگر حفظ شود، سایر ابعاد

سلامت از جمله سلامت ذهنی، جسمانی و عاطفی نیز ذیل آن

قرار خواهند گرفت.

در عین حال هدف این نوشته مختصر توضیح ماهیت مفهوم

استرس و ابعاد آن برای خوانندگان بود تا بنا به اهمیت موضوع

در روزگار ما، خوانندگان خود را در مقابل استرس‌های مخرب

مراقبت کنند.

خسته‌ام از امروز و فردا کردن‌های مکرر!

بررسی رابطه هوش هیجانی و عزت نفس
با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان

یونس فاتحی

کارشناس ارشد روان‌شناسی، مشاور تحصیلی مدرسه

پریسا شاه‌کرمی

کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی، مشاور تحصیلی مدرسه

مهرافروز فاتحی

کارشناس مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه اهمال‌کاری تحصیلی با هوش هیجانی و عزت نفس در دانش‌آموزان انجام شده است. روش پژوهش توصیفی از نوع زمینه‌یابی و همبستگی بود و با توجه به شیوه نمونه‌گیری چندمرحله‌ای تصادفی، نمونه آماری شامل ۳۱۰ نفر (۱۴۵ پسر، ۱۶۵ دختر) انتخاب شد. از شرکت‌کنندگان خواسته شد پرسش‌نامه‌های اهمال‌کاری تحصیلی (سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۹)، هوش هیجانی (شانه، ۱۹۹۸) و عزت نفس (آیزنک، ۲۰۰۲) را تکمیل کنند. نتایج پژوهش نشان داد که بین اهمال‌کاری تحصیلی و هوش هیجانی و عزت نفس همبستگی منفی معناداری وجود دارد و ۴۸ درصد از تغییرات مشاهده شده در اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مربوط به تفاوت در هوش هیجانی و عزت نفس آن‌هاست. همچنین، نتایج حاکی از آن بود که اهمال‌کاری تحصیلی در پسران به‌طور معناداری بیشتر از دختران است. براساس این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که افزایش هوش هیجانی و عزت نفس می‌تواند به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان منجر شود.

کلیدواژه‌ها: اهمال‌کاری تحصیلی، هوش هیجانی، عزت نفس، جنسیت، دانش‌آموز

اشاره

رشد و بالندگی هر جامعه‌ای مرهون نظام آموزشی آن جامعه است. بر این اساس، همه‌ساله کشورها مبالغ قابل توجهی از درآمد ملی خود را صرف آموزش و پرورش می‌کنند اما بعضی از عوامل از جمله عوامل آموزشی، مدیریتی، ساختاری و رفتاری موجب به هدر رفتن بخشی از این سرمایه‌گذاری‌ها می‌شود. در این میان، اهمال‌کاری تحصیلی^۱ یکی از مشکلات رفتاری است که در بین دانش‌آموزان شیوع بسیار زیادی دارد (فاتحی، ۱۳۹۰؛ استیل^۲، ۲۰۰۷). شاید در سال‌های اخیر علت توجه به پدیده اهمال‌کاری، لزوم اتخاذ تصمیمات در کمترین زمان ممکن و ناتوانی افراد اهمال‌کار از انجام دادن فعالیت‌هایی باشد که به تصمیم‌گیری آنی نیاز دارند (اسکوئبرگ و همکاران^۳، ۲۰۰۴). شکل معمول اهمال‌کاری فراگیرندگان، تعلل در آغاز کردن تکلیف است که به سبب آن مجبورند به شدت کار کنند تا تکلیف در زمان خاصی به انجام برسد. در اهمال‌کاری تحصیلی، رفتار تعللی در فعالیت‌های تحصیلی چون حاضر شدن برای امتحان، انجام دادن تکالیف خانگی و نوشتن مقاله‌های درسی صورت می‌گیرد (بک و همکاران^۴، ۲۰۰۰). اهمال‌کاری غیر تحصیلی مربوط به سایر موقعیت‌های زندگی همچون پرداخت قبض آب و برق، شستن ظرف، جواب دادن به مکالمه‌های تلفنی و مانند این‌هاست (میلگرام و همکاران^۵،

۱۹۹۸). از نظر روان‌شناسی، اهمال‌کاری یعنی به آینده محول کردن کاری که تصمیم به اجرای آن گرفته‌ایم، رفتاری نامطلوب و نکوهیده است که به تدریج در وجود انسان به صورت عادت در می‌آید. جوهرهٔ این آسیب روانی، به تعویق انداختن، تعلل ورزیدن و سهل‌انگاری در کار است؛ بنابراین، اهمال‌کاری هم در امور فردی و هم در امور جمعی معنا پیدا می‌کند (الیس، ۱۹۹۶). اهمال‌کاری به گونه‌های متفاوتی تجلی می‌یابد که از آن جمله می‌توان به رویا دیدن، نگرانی، بحران‌سازی، پرخاشگری، پرکاری، حواس‌پرتی، بیزاری از تکلیف، ابهام و سردرگمی در انجام دادن امور اشاره کرد (تریسی، ۲۰۰۷).

پیامبر اکرم (ص) می‌فرمایند: «... یا اباذر ایاک و التسویف بأملک فأنک بیومک و لست بما بعده فکن فی الغد کما کنت فی الیوم و ان لم یکن غدا لک لم تندم علی ما فرطت فی الیوم»؛ ای اباذر، تو را از امروز و فردا کردن به خاطر آرزوی درازت بر حذر می‌دارم. چرا که تو برای امروز هستی نه برای روزهای آینده. پس، فردا همان‌گونه باش که دیروز بودی. و اگر فردایی در کار نبود برای آنچه دیروز انجام دادی پشیمان نیستی (آقانه‌رانی، ۱۳۸۵).

اهمال‌کاری یا تعلل‌ورزی با توجه به پیچیدگی مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری تظاهرات گوناگونی دارد؛ از جمله، اهمال‌کاری تحصیلی، اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری، اهمال‌کاری روان‌رنجورانه، و اهمال‌کاری وسواس‌گونه، اما متداول‌ترین شکل آن، اهمال‌کاری تحصیلی است (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). اهمال‌کاری تحصیلی در تکالیف مرتبط با زندگی تحصیلی، در بین حدود ۷۰ درصد دانش‌آموزان پدیدهٔ شایعی است (فراری و همکاران، ۲۰۰۵) و تقریباً ۵۰ درصد اهمال‌کاران به طور پایدار دچار مشکلاتی در انجام دادن تکالیف و دیگر کارها می‌شوند (اونویوج بوزی و جیائو، ۲۰۰۰). به نظر لای و همکاران^{۱۰} (۲۰۰۴) اغلب دانش‌آموزان اهمال‌کار، علاوه بر داشتن مشکلاتی در برنامه‌های مطالعه یا ناتوانی در کسب نمرات بالاتر، در کل زندگی خود نیز ناراحت‌اند و از جنبه‌های مختلف احساس اهمال‌کاری می‌کنند. راث بلوم و همکاران^{۱۱} (۱۹۸۶) این نوع اهمال‌کاری را تمایل غالب و همیشگی فراگیرندگان برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند، که تقریباً همیشه با اضطراب همراه است. نمونهٔ بارز آن، به تعویق انداختن مطالعهٔ درس تا شب امتحان و اضطراب ناشی از آن است که گریبان‌گیر فراگیرندگان می‌شود.

عده‌ای از روان‌شناسان معتقدند که اهمال‌کاری در همهٔ انواع تکالیف روزمره اتفاق می‌افتد (الکساندر و اونووگیوزی، ۲۰۰۷).

اداسی^{۱۲} (۲۰۱۰) برخی از مهم‌ترین متغیرهای مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی را از دیدگاه صاحب‌نظران این‌گونه بیان کرده است: سبک‌های فرزندپروری، کمال‌گرایی، هوش هیجانی، تکالیف مشکل و آزارنده، عزت نفس، خودکارامدی تحصیلی، سبک‌های یادگیری و عادت‌های مطالعه.

پژوهش‌های صورت گرفته به منظور بررسی شیوع اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطهٔ دوم نشان داده است که ۴۷ درصد، یعنی تقریباً نیمی از دانش‌آموزان اهمال‌کاری متوسط داشته‌اند. همچنین اهمال‌کاری تحصیلی به طور معناداری در پسران بیشتر از دختران بوده است (فاتحی، ۱۳۹۰). نریمانی و همکاران (۱۳۹۴) نیز نشان دادند که اهمال‌کاری با مهارت‌های خودتنظیمی ضعیف و رفتار تدافعی از جمله راهبردهای خودناتوان‌سازی، ارتباط مثبت دارد. فاتحی و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی دیگر به این نتیجه دست یافتند که خرده‌مقیاس‌های «باورهای منفی در مورد مسئولیت‌پذیری»، «خودآگاهی شناختی» و «باورهای منفی دربارهٔ کنترل‌ناپذیری و خطر» که از ابعاد باورهای فراشناختی هستند توانستند اهمال‌کاری تحصیلی را در دانش‌آموزان به طور معناداری پیش‌بینی کنند.

هوش هیجانی^{۱۳}، به عنوان یک مفهوم جدید در روان‌شناسی، حاصل در هم تنیدگی دو ذهن هیجانی و عقلانی است؛ هوش هیجانی رابطهٔ متقابل عقل و احساس است و از آنجا که انسان‌ها به طور غالب نه عقلانی هستند نه احساسی، قابلیت فرد برای انطباق با محیط اطراف و کنار آمدن با مشکلات زندگی به کارکرد ترکیبی قابلیت‌های عاطفی و عقلانی بستگی دارد. امروزه هوش هیجانی موضوع مورد بحث بسیاری از پژوهش‌های مربوط به بررسی تفاوت‌های فردی است. توانایی پیش‌بینی موفقیت‌های زندگی و نیز نقش اساسی این سازه در اغلب اختلالات روانی می‌تواند از دلایل علاقه به مطالعهٔ هوش هیجانی باشد. واژهٔ هوش هیجانی را نخستین بار سالووی و مایر^{۱۴} (۱۹۹۰) مطرح کردند؛ با این حال از نظر مفهومی، ریشهٔ آن به هوش اجتماعی برمی‌گردد که ثرن‌دایک^{۱۵} (۱۹۲۰) مطرح کرده است. هوش هیجانی ثرن‌دایک به توانایی فهم و مدیریت مردم و عاقلانه عمل کردن در روابط انسانی اطلاق می‌شود.

همچنین، این مفهوم به اصطلاح «هوش درون فردی و میان فردی» گاردنر^{۱۶} اشاره دارد اما آنچه در ادبیات پژوهشی رواج یافته، اصطلاح هوش هیجانی است که با انتشار کتاب «هوش هیجانی» گلمن^{۱۷} (۱۹۹۵؛ ترجمهٔ پارسا، ۱۳۸۹) آگاهی عمومی

اهمال کاری یا تعلل ورزی با توجه به پیچیدگی مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری تظاهرات گوناگونی دارد؛ از جمله، اهمال کاری تحصیلی، اهمال کاری در تصمیم‌گیری، اهمال کاری روان‌رنجورانه، و اهمال کاری وسواس‌گونه، اما متداول‌ترین شکل آن، اهمال کاری تحصیلی است

هستیم. احساس می‌کنیم که خوب یا بدیم و خود را دوست داریم یا نداریم. مجموعه هزاران برداشت و تجربه‌ای که از خویش داریم باعث می‌شود که نسبت به خود احساس خوشایند ارزشمند بودن و یا برعکس، احساس ناخوشایند بی‌کفایتی داشته باشیم (کلمزو کلارک، ۲۰۰۱؛ ترجمه علیپور، ۱۳۷۸). آیدمن و اسکوفیلد^{۲۲} (۲۰۰۴) معتقدند که عزت نفس، نوعی نگرش و طرز تلقی از خود است و از دو منبع سرچشمه می‌گیرد: یکی تجربه کردن شایستگی و دیگری تجربه کردن پذیرفته شدن توسط دیگران. عزت نفس که برای بقا و سلامت روانی انسان حیاتی است، همیشه ارزش ثابتی ندارد و بسته به شرایط جسمی (سلامت یا بیماری)، تجربه‌های زندگی (موفقیت یا شکست) و حالات روحی (شاد یا غمگین) می‌تواند نوسان داشته باشد. عزت نفس یکی از ملزومات عاطفی زندگی است و بدون آن بسیاری از نیازهای اساسی رفع نمی‌شوند (جانسون و گرین برگ، ۱۹۸۵). تعدادی از پژوهشگران اظهار داشته‌اند کسانی که از عزت نفس بالاتری برخوردارند، عملکردشان در تحصیل بهتر است، از نظر روان‌شناختی سازگارترند و همچنین ترس کمتری از شکست تحصیلی دارند (استرامن و همکاران، ۱۹۸۸؛ به نقل از یوسفی، ۱۳۷۴). قربان‌پور و پولادی (۱۳۹۵) نیز در پژوهشی با هدف بررسی رابطه عزت نفس و ابعاد شخصیتی با اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان نشان دادند که عزت نفس به‌صورت منفی و معنادار با اهمال کاری تحصیلی در ارتباط است. نتایج پژوهش قلائی و یعقوبی (۱۳۹۴) با هدف بررسی رابطه ابعاد شخصیتی و عزت نفس با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان نشان داد که مؤلفه‌های وظیفه‌شناسی از ابعاد تیپ شخصیتی و عزت نفس پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای اهمال کاری تحصیلی محسوب می‌شوند. بنابراین، جلوگیری از اهمال کاری تحصیلی و کوشش در جهت پیشرفت تحصیلی به خودی خود اهمیت ویژه‌ای دارد و همواره مورد توجه مسئولان نظام آموزشی بوده است. این موضوع به طرح این پرسش منجر شده است که چه عواملی در اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان تعیین‌کننده‌اند. در این پژوهش از میان متغیرهای همبسته با اهمال کاری تحصیلی، دو متغیر هوش هیجانی و عزت نفس بررسی شده‌اند.

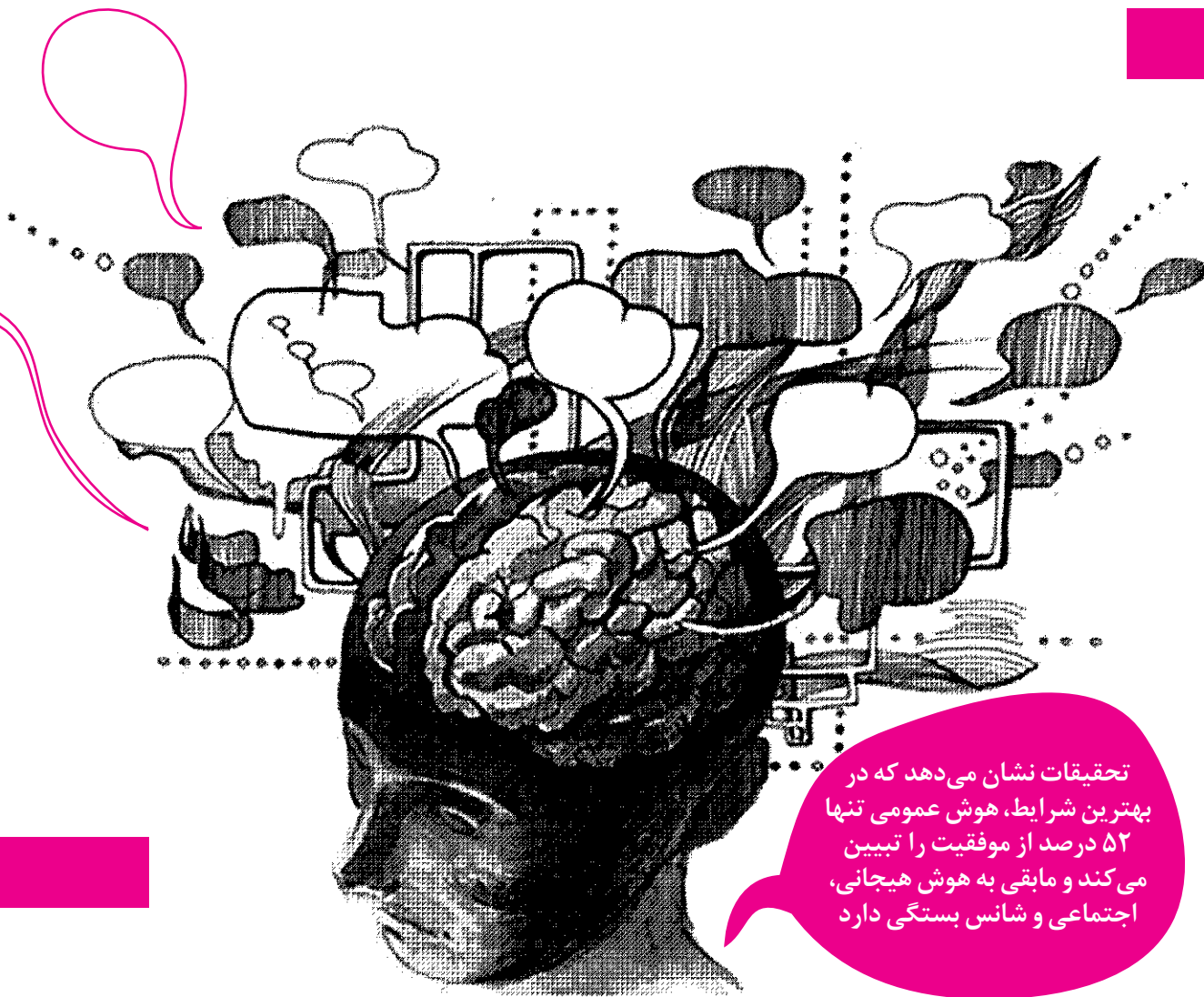
فرضیه‌ها و سؤال پژوهش

۱. بین هوش هیجانی و عزت نفس با اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان، همبستگی معکوس معناداری وجود دارد.
۲. کدام‌یک از متغیرهای هوش هیجانی و عزت نفس

درباره آن بیشتر شد. گاردنر معتقد است که هوش هیجانی نوعی پردازش است که شامل توجه به هیجان‌ها، ارزیابی صحیح و دقیق آن در خود و دیگران، نظم‌بخشی هیجان‌ها و ابزار مناسب آن‌ها می‌شود. عده‌ای دیگر از روان‌شناسان، هوش هیجانی را دسته‌ای از مهارت‌ها و توانایی‌های غیرشناختی می‌دانند که امکان موفقیت فرد را در مقابله با فشارها افزایش می‌دهد. به عقیده آن‌ها توانایی دریافت و ابراز هیجان و نیز فهم و مدیریت اطلاعات هیجانی، قابل آموزش و یادگیری است و تفاوت هوش هیجانی افراد از همین موضوع ناشی می‌شود. نظریه هوش هیجانی دیدگاه جدیدی درباره پیش‌بینی عوامل مؤثر بر موفقیت و همچنین پیشگیری اولیه از اختلالات روانی فراهم می‌کند که تکمیل‌کننده علوم شناختی، علوم اعصاب و رشد کودکان و نوجوانان است. همچنین، قابلیت‌های هوش هیجانی برای خودگردانی هیجانی و تدبیر ماهرانه روابط بسیار حائز اهمیت‌اند؛ به طوری که توسل به هوش عمومی به تنهایی برای تبیین موفقیت کافی نیست و تحقیقات نشان می‌دهد که در بهترین شرایط، هوش عمومی تنها ۵۲ درصد از موفقیت را تبیین می‌کند و مابقی به هوش هیجانی، اجتماعی و شانس بستگی دارد (بار - آن و پارکر^{۲۳}، ۲۰۰۰).

مطالعات نلسون و کاکس^{۲۴} (۲۰۰۴) نشان داد که مهارت‌های هوش هیجانی ارتباط معناداری با مهارت‌های تفکر خلاق دارد که عامل مؤثری در پیشرفت تحصیلی است. همچنین، پرویزی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که بین عزت نفس و هوش هیجانی در دانش‌آموزان رابطه معنادار و مثبتی وجود دارد. هاشمی و مشکبید (۱۳۹۴) در پژوهشی با هدف بررسی رابطه خودکارآمدی و هوش هیجانی با اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش به این نتیجه دست یافتند که بین خودکارآمدی و هوش هیجانی با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی معناداری وجود دارد و از بین عامل‌های هوش هیجانی دو عامل خوش‌بینی و هیجانی بودن بیشترین نقش را در تبیین اهمال کاری تحصیلی دارند. بی‌غم و اکبری (۱۳۹۵) نیز در پژوهش خود برای بررسی رابطه هوش هیجانی و انگیزه پیشرفت با اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان نشان دادند که ۲۵ درصد از واریانس اهمال کاری تحصیلی براساس دو عامل یاد شده پیش‌بینی می‌شود.

از طرف دیگر، عزت نفس^{۲۵} عبارت است از احساس ارزشمند بودن. این حس از مجموع افکار، احساس‌ها، عواطف و تجربان در طول زندگی ناشی می‌شود؛ می‌اندیشیم که باهوش یا کودن



تحقیقات نشان می‌دهد که در بهترین شرایط، هوش عمومی تنها ۵۲ درصد از موفقیت را تبیین می‌کند و مابقی به هوش هیجانی، اجتماعی و شانس بستگی دارد

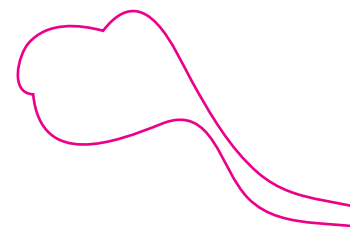
ابزارهای اندازه‌گیری

پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۹): سولومون و راث بلوم در سال (۱۹۸۹) برای بررسی تعلل‌ورزی تحصیلی در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیم‌ساله این مقیاس را ساختند. مقیاس شامل ۲۱ گویه است. افزون بر ۲۱ سؤال، ۶ سؤال نیز برای سنجش دو ویژگی «احساس ناراحتی از اهمال‌کار بودن و تمایل به تغییر عادت تعلل‌ورزی» در نظر گرفته شده است. برای تعیین پایایی مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش برابر ۰/۸۶ بود. اونویوج بوزی (۲۰۰۴) از دانشگاه فلوریدای جنوبی، ضریب آلفای کرونباخ را برای سه مقوله این پرسش‌نامه به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۵ و ۰/۷۶ ارائه کرده‌اند. همچنین هاپه^{۳۳} (۲۰۱۱؛ به نقل از کوثری، ۱۳۹۰) که از این ابزار در تحقیق خود استفاده کرده، پایایی را به روش بازآزمایی ۰/۸۰ محاسبه نموده است. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) به منظور تعیین روایی مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل استفاده کرده‌اند. در بررسی مقدماتی برای انجام تحلیل عاملی، مقدار (kmo) برابر ۰/۸۸ و

پیش‌بینی‌کننده بهتری برای اهمال‌کاری تحصیلی است؟
۳. پسران نسبت به دختران به‌طور معناداری اهمال‌کاری تحصیلی بیشتری دارند.

روش

این پژوهش با توجه به هدف محقق، کاربردی و با توجه به عدم دخالت در به وجود آوردن داده‌ها، توصیفی از نوع زمینه‌یابی و همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهرستان کازرون است که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بوده‌اند. با استفاده از شیوه نمونه‌گیری چندمرحله‌ای تصادفی، نمونه آماری شامل ۳۱۰ نفر (۱۴۵ پسر، ۱۶۵ دختر) به‌صورت تصادفی انتخاب شد؛ بدین‌ترتیب که از تمامی مدارس موجود، ۴ مدرسه و سپس در هر مدرسه ۳ کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب شد. در پایان، همه دانش‌آموزان در کلاس‌های انتخاب شده پرسش‌نامه‌های اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۹)، هوش هیجانی شاته (۱۹۹۸) و عزت نفس آیزنک (۲۰۰۲) را تکمیل کردند.



برای بررسی ارتباط بین هوش هیجانی و عزت نفس با اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید که نتایج در جدول ۲ قابل مشاهده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	اهمال کاری تحصیلی
هوش هیجانی	-۰/۴۵۸**
عزت نفس	-۰/۵۲۹**
	$P < ۰/۰۵^*$ $P < ۰/۰۱^{**}$

همچنین، برای بررسی پرسش پژوهش مبنی بر اینکه کدام یک از دو متغیر هوش هیجانی و عزت نفس پیش بینی کننده بهتری برای اهمال کاری دانش آموزان است، از روش آماری رگرسیون به شیوه همزمان استفاده شد. نتایج این تحلیل در جداول ۳ و ۴ نشان داده شده است.

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

مجموع مربعات (SS)	درجه آزادی (df)	میانگین مربعات (MS)	آماره آزمون (F)	ضریب تعیین (R ²)	سطح معناداری (sig)
۶۱۹۱۶/۵۲۳	۲	۳۰۹۵۸/۲۶۱	۱۸۲/۷۷۹	۰/۴۸۶	۰/۰۰۱
۵۱۹۹۸/۳۹۹	۳۰۷	۱۶۹/۳۷۵			
۱۱۳۹۱۴/۹۲۲	۳۰۹				
					کل

جدول ۴. نتایج بررسی ضرایب رگرسیون برای تعیین نقش متغیرهای پیش بین در متغیر ملاک

متغیر	ضرایب رگرسیون استاندارد نشده (B)	ضرایب رگرسیون استاندارد شده (Beta)	آماره آزمون (t)	سطح معناداری (sig)
مقدار ثابت	۹۸/۳۰۴		۴۷/۶۵۱	۰/۰۰۰
هوش هیجانی	-۰/۲۳۸	-۰/۵۷۹	-۹/۲۱۵	۰/۰۰۱
عزت نفس	-۰/۵۴۶	-۰/۳۵۴	-۵/۸۶۹	۰/۰۰۱

با توجه به نتایج به دست آمده از جداول تحلیل واریانس و تحلیل رگرسیون می توان گفت که ۴۸ درصد از تغییرات مشاهده شده در اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان مربوط به تفاوت در هوش هیجانی و عزت نفس آن هاست. به عبارتی، متغیر هوش هیجانی با ضریب بتای (-۰/۵۷۹)، نسبت به متغیر عادات های مطالعه با ضریب بتای (-۰/۳۵۴) از قدرت پیش بینی کنندگی قوی تری در ارتباط با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان برخوردار است. به

همبستگی گویه ها با نمره کل آزمون در سطحی مطلوب و معنادار گزارش شده است.

پرسش نامه هوش هیجانی شاته (۱۹۹۸): این پرسش نامه توسط شاته و همکاران^{۳۴} (۱۹۹۸)، برای ارزیابی هوش هیجانی ساخته شده و شامل ۳۳ جمله خود توصیفی ۵ گزینه ای براساس طیف لیکرت (کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) است و ۳ خرده مقیاس دارد که عبارتند از: ارزیابی و ابراز هیجان، تنظیم و مدیریت هیجان و بهره برداری از هیجان. حداقل نمره کسب شده توسط آزمودنی در این پرسش نامه ۳۳ و حداکثر نمره ۱۶۵ است. شاته و همکاران (۱۹۹۸) ضریب پایایی این مقیاس را با روش باز آزمایی در مورد یک نمونه ۲۸ نفری از دانش آموزان ۷۸ درصد به دست آوردند. همچنین، بشارت (۱۳۸۴) در فرم فارسی این مقیاس، آلفای کرونباخ را ۸۳ درصد محاسبه کرد که نشانه پایایی بالای مقیاس است. در پژوهش حاضر، پایایی مقیاس با استفاده از روش دو نیمه کردن، ۷۴ درصد به دست آمد که رضایت بخش می باشد.

پرسش نامه عزت نفس آیزنک (۲۰۰۲): این پرسش نامه دارای ۳۰ سؤال است و پاسخ دهنده یکی از گزینه های «بله»، «خیر» و «نمی دانم» را انتخاب می کند. اگر نمره او کمتر از ۱۰ باشد، عزت نفس پایین، اگر بین ۱۰ تا ۲۰ باشد، عزت نفس متوسط، و اگر بالاتر از ۲۰ باشد، عزت نفس بالا دارد. هر مزی نژاد (۱۳۸۰) روایی این پرسش نامه را برای دانش آموزان دختر ۷۴ درصد و برای دانش آموزان پسر ۷۹ درصد گزارش کرده است. در این پژوهش نیز ضریب پایایی آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۷۸ درصد و با استفاده از روش دو نیمه کردن، ۸۲ درصد به دست آمد.

یافته های پژوهش

در جدول ۱ یافته های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش (اهمال کاری تحصیلی، هوش هیجانی و عزت نفس) نشان داده شده است.

جدول ۱. شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک جنسیت

متغیر	مرد		زن		کل	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
اهمال کاری	۶۲/۴۴	۸/۰۱	۵۰/۳۰	۶/۴۲	۵۶/۳۷	۷/۷۲
هوش هیجانی	۹۴/۷	۷/۰۱	۱۰۵/۹۷	۶/۴۸	۹۹/۴	۶/۶۵
عزت نفس	۱۶/۳۹	۴/۶۶	۱۸/۰۲	۳/۴۲	۱۷/۰۴	۳/۹۵

**اگرچه دانش‌آموزان دلایل متعددی
برای اهمال‌کاری می‌آورند، بیشتر
دلایل آن‌ها به ترس از شکست
(شامل اضطراب در عملکرد،
کمال‌گرایی و کمبود اعتمادبه‌نفس)
مربوط است**

به انجام دادن تکالیف و وظایف خود پیدا می‌کنند و کمتر دچار اهمال‌کاری می‌شوند؛ به طوری که چرنیس (۲۰۰۲) معتقد است هیجانات و احساسات خوب به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بهترین توان و کارایی را ارائه دهند. همچنین، درخصوص بررسی ارتباط بین عزت‌نفس با اهمال‌کاری تحصیلی، نتایج این پژوهش نشان داد که بین این دو متغیر همبستگی معکوس معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های عوضیان و همکاران (۱۳۹۰)، علیزاده و همکاران (۱۳۹۳)، آخوندی و همکاران (۱۳۹۵)، ایفرت و فراری (۱۹۸۹) و تاکمن (۱۹۹۸) که در مطالعات خود به این نتیجه رسیدند که اهمال‌کاری با سطح بالایی از استرس، عزت‌نفس پایین و افسردگی همراه است، همسو می‌باشد. همچنین، یافته‌های مطالعات سبویک و همکاران (به نقل از وافری، ۱۳۸۴) که نشان دادند اهمال‌کاری دانشگاهی عاملی ناتوان‌کننده است که با دستاوردهای اندک دانشگاهی، اضطراب و عزت‌نفس پایین ارتباط زیادی دارد، نتایج این قسمت از پژوهش را تأیید می‌کند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت افراد با عزت‌نفس بالاتر، توان و کارآمدی بیشتری در انجام دادن تکالیف دارند و به جای ترس از شکست و دوری از تکلیف، خود را با مسئله درگیر می‌کنند؛ به طوری که سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) در پژوهشی نشان دادند که اگرچه دانش‌آموزان دلایل متعددی برای اهمال‌کاری می‌آورند، بیشتر دلایل آن‌ها به ترس از شکست (شامل اضطراب در عملکرد، کمال‌گرایی و کمبود اعتمادبه‌نفس) مربوط است. همچنین، به منظور بررسی سؤال پژوهشی مبنی بر چگونگی نقش پیش‌بینی‌کنندگی هوش هیجانی و عزت‌نفس در اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان، روش آماری تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه هم‌زمان مورد استفاده قرار گرفت. نتایج به دست آمده حاکی از آن بود که ۴۸ درصد از تغییرات مشاهده شده در اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مربوط به تفاوت در هوش هیجانی و عزت‌نفس آن‌هاست. با توجه به نتایج به دست آمده از ضرایب رگرسیون چندگانه می‌توان نتیجه گرفت که متغیر هوش هیجانی با ضریب بتای $(\beta = -0.579)$ ، نسبت به متغیر عزت‌نفس با ضریب بتای $(\beta = -0.354)$ از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی قوی‌تری در ارتباط با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان برخوردار است. به عبارتی، می‌توان چنین نتیجه گرفت که علاوه بر متغیرهای دیگری که بر اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر گذارند، از بین دو متغیر این پژوهش، هوش هیجانی از قدرت تأثیرگذاری و پیش‌بینی‌کنندگی بیشتری نسبت به عزت‌نفس بر اهمال‌کاری تحصیلی برخوردار است.

علاوه، با توجه به ضرایب همبستگی دو متغیر پیش‌بین با متغیر ملاک می‌توان گفت که هوش هیجانی و عزت‌نفس به‌طور معکوس و معنادار اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند. در نهایت به منظور مقایسه میزان اهمال‌کاری دانش‌آموزان پسر و دختر از آزمون t مستقل استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵. آزمون t گروه‌های مستقل به منظور بررسی تفاوت اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان به تفکیک جنسیت

جنسیت	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	آماره آزمون	سطح معناداری
پسر	۶۲/۴۴	۱۹/۰۱	۳۰۸	۳/۴۳	۰/۰۰۱
دختر	۵۰/۳۰	۱۸/۱۲			

نتایج به دست آمده از جدول ۵ نشان می‌دهد که پسران به‌طور معناداری نسبت به دختران اهمال‌کاری بیشتری دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش نتایج به دست آمده در جهت تأیید فرضیه‌های پژوهش بود. درخصوص ارتباط هوش هیجانی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان، نتایج حاکی از آن بود که بین این دو متغیر ارتباط معکوس و معناداری وجود دارد. یافته‌های این قسمت از پژوهش همسو با نتایج پژوهش‌های بی‌غم و اکبری (۱۳۹۴)، مهدی‌زاده و همکاران (۱۳۹۵)، روزاریو و همکاران (۲۰۰۹) و سانگیتا (۲۰۱۵) نشان دادند که بین هوش هیجانی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معکوس و معناداری وجود دارد. در تبیین این همبستگی می‌توان گفت که اصولاً هوش هیجانی در ارتباطات درون‌فردی و بین‌فردی نمایان می‌شود؛ در حوزه درون‌فردی، هوش هیجانی به شایستگی‌ها و توانمندی‌هایی مربوط می‌شود که ارتباط فرد را با خودش تنظیم می‌کند؛ مواردی از جمله: آگاهی به خود، عزت‌نفس و مدیریت هیجان. در حوزه بین‌فردی، هوش هیجانی عبارت است از قابلیت‌هایی که ارتباط فرد با دیگران را سامان می‌بخشند؛ مانند: همدلی، مدیریت تعارض، آگاهی سازمانی و ارتباط سالم با دیگران. به‌طور کلی، افرادی که از خود و دیگران درک واقع‌بینانه‌ای دارند، از هوش هیجانی بالاتر و همچنین رفتارهای اجتماعی مثبت بیشتری برخوردارند. از طرف دیگر، پژوهشگران معتقدند که توانایی کنترل احساسات خود و درک احساسات دیگران باعث افزایش عزت‌نفس و خودکارآمدی افراد می‌شود. بنابراین، می‌توان چنین نتیجه گرفت که افراد با خودکارآمدی و عزت‌نفس بالاتر تمایل بیشتری

1. academic procrastination
2. Steel
3. Schouwenburg & et al
4. Beck & et al
5. Milgram & et al
6. Ellis
7. Tracy
8. Ferrari & et al
9. Onwuegbuzie & Jiao
10. Lay & et al
11. Rothblum & et al
12. Alexander & Onwuegbuzie
13. Odaci
14. Emotional Intelligence
15. Salovey & Mayer
16. Cerdick
17. Gardner
18. Golman
19. Bar-on & Parker
20. Nelson & Cox
21. Self-Esteem
22. Aidman & Schofield
23. Happe
24. Shateh & et al

منابع

۱. آخوندی، نیلا؛ محمدی، سیدیونس و قربانپور، ژاله. (۱۳۹۵). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس عزت‌نفس و ابعاد شخصیتی در دانشجویان دانشگاه پیام نور. کنفرانس جهانی روان‌شناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی در آغاز هزاره سوم. شیراز.
۲. آقانهانی، مرتضی. (۱۳۸۵). اهمال‌کاری (بررسی علل و راهکارهای درمان). قم.
۳. الیس، آلبرت و جیمزاس، ویلیام. (۱۳۸۲). روان‌شناسی اهمال‌کاری، غلبه بر تعلل ورزیدن. مترجم: محمدعلی فرجاد. تهران: انتشارات رشد.
۴. بی‌غم، معصومه و اکبری، بهمن. (۱۳۹۵). رابطه انگیزه پیشرفت و هوش هیجانی با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان آماده برای کنکور. کنفرانس بین‌المللی پژوهش در علم و تکنولوژی. کوالالامپور، مالزی.
۵. پرویزی، فردین؛ حافظی، فردین و فاضلی، فریبا. (۱۳۹۳). رابطه بین عزت‌نفس و هوش هیجانی در دانشجویان اولین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی و علوم رفتاری.
۶. نریمانی، محمد؛ محمدامینی، زرار؛ زاهد، عادل و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار. فصلنامه روان‌شناسی مدرسه. دوره ۴. شماره ۱. صص ۱۵۵ - ۱۳۹.
۷. هاشمی هرزوبلی، فرشته و مشکبید حقیقی، محسن. (۱۳۹۴). رابطه خودکارآمدی و هوش هیجانی با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش. دومین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران.
۸. هرمزی‌نژاد، معصومه. (۱۳۸۰). رابطه ساده و چندگانه عزت‌نفس، اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی با ابراز وجود در دانشجویان دانشگاه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.
۹. یوسفی، رضا. (۱۳۷۴). مقایسه عزت‌نفس در دو گروه دانش‌آموزان موفق و ناموفق دبیرستانی شهرستان اردبیل و شیوه‌های بالا بردن عزت‌نفس در گروه‌های ناموفق. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
۱۰. تمنی، مجتبی. (۱۳۸۹). اهمال‌کاری در دانشجویان. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی. سال ۶. شماره ۲۴. صص: ۳۴۴ - ۳۳۷.

در نهایت، به منظور بررسی تفاوت بین میانگین نمرات اهمال‌کاری تحصیلی به تفکیک جنسیت از آزمون t مستقل استفاده شد. نتایج به دست آمده حاکی از آن بود که دانش‌آموزان پسر نسبت به دانش‌آموزان دختر به‌طور معناداری اهمال‌کارترند. اگرچه در بررسی تفاوت‌های جنسیتی میان زنان و مردان به لحاظ اهمال‌کاری، نتایج متناقضی در پژوهش‌ها گزارش شده است، نتیجه به دست آمده با نتایج پژوهش‌های بلانت و پیچیل (۱۹۹۸)، سولومون و همکاران (۱۹۸۶)، بالکس و دیوریو (۲۰۰۹)، چاری و دهقانی (۱۳۸۷) و تمدنی (۱۳۸۹) که نشان دادند پسران نسبت به دختران اهمال‌کارترند، همسو می‌باشد. در مقابل، نتیجه به دست آمده از این قسمت پژوهش با نتایج پژوهش‌های (پالودی و همکاران، ۱۹۸۶ و واشنگتن، ۲۰۰۴؛ به نقل از بالکس و دیوریو، ۲۰۰۹) مغایرت دارد. به نظر می‌رسد تناقض در نتایج به دست آمده در زمینه تفاوت در میزان اهمال‌کاری مردان و زنان، تحت‌تأثیر عوامل دیگری چون فرهنگ، انتظارات و برداشت اطرافیان از نقش مرد بودن و زن بودن است؛ به طوری که ممکن است در یک فرهنگ مشخص، رفتاری اهمال‌کارانه باشد ولی در فرهنگی دیگر رفتاری عادی تلقی شود. از طرفی، بالاتر بودن میزان اهمال‌کاری تحصیلی مردان نسبت به زنان را از این منظر می‌توان تبیین کرد که بر طبق گفته روان‌شناسان، زنان در انجام دادن کارها به‌طور ذاتی برانگیخته می‌شوند و در مقایسه با مردان، کمتر به شرایط بیرونی توجه دارند؛ در نتیجه، مردان بیشتر از زنان دچار اهمال‌کاری می‌شوند. با توجه به نتایج این پژوهش و سایر مطالعات مشابه، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های هیجانی و اجتماعی می‌تواند موجب افزایش کارایی و موفقیت افراد شود.

از این‌رو، لازم است برنامه‌ریزان آموزش و پرورش، مشاوران تحصیلی و اولیای دانش‌آموزان، بیش از پیش به این مقوله مهم توجه داشته باشند و برای بهبود و رشد هوش هیجانی و عزت‌نفس دانش‌آموزان به منظور کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در آن‌ها اقدام کنند. بنابراین، توجه به نقش گسترده این عوامل در حل مشکلات آموزشی و اجتماعی - عاطفی فراگیرندگان از جمله ضرورت‌های کاربردی مورد تأکید این پژوهش است. در پایان، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی با شناخت متغیرهای دیگری که با اهمال‌کاری تحصیلی در ارتباط‌اند، همچنین بررسی اثربخشی متغیرهای مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی در پژوهش‌های آزمایشی، روش‌های پیش‌گیرانه و تدابیر جبران‌کننده‌ای اتخاذ شود تا از پیامدهای منفی اهمال‌کاری تحصیلی در مدارس جلوگیری به عمل آید.

- tion and proneness to boredom. *Personality Individual Differences*, 24 (6), 837-846.
29. Cherniss, C. (2002). Emotional intelligence: what it is and why it matters. *Journal of Applied Psychology*, 30 (2), 131-135.
30. Effert, B., & Ferrarie, J. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of social behavior and personality*, 56, 478-484.
31. Ellis, A. (1996). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational Living.
32. Ferrari, J. R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7, 1-6.
33. Goleman, D. (1995) *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
34. Johnson, S. M., & Greenberg, L. S. (1985). The differential effectiveness of experiential and problem solving interventions in resolving marital conflict. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 175-184.
35. Lay, C. H. T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (2004). Some basic elements in counseling. *Counseling the procrastinator in Academic setting*, 43-58 Unpublished by American psychological Association: Washington, DC.
36. Milgram, N. A., Mey-Tal, G., & Levinson, Y. (1998). Procrastination, generalized specific, in college student and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25, 297-316.
37. Odaci, H. (2010). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. *Computers & Education* 57, 1109-1113.
38. Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2000). I Will go to the library later: The relationship between academic procrastination and library anxiety. *College & Research Libraries*, 61, 45-54.
39. Rosario, P., Costa, M., Nunez, J. C., Gonzalez-Piend, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: associations with personal, school, and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 118-127.
40. Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral difference between high and low procrastinators. *Journal of counseling psychology*, 33, 387-394.
41. Sangeeta, K., (2015) Role of mindfulness in bulding resilience and emotional intelligence and improving academic adjustment among adolescents. *Indian Journal of Health & Wellbeing*. Vol. 6 (4), p 414-417.
42. Schouwenburg, H. C. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (2004). Procrastination in academic setting: general introduction. *Counseling the procrastinator in academic setting* (pp. 3-17). Washington: American Psychological Association.
43. Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31, 4, 503-509.
44. Salovey, P & Mayer, D (1990) Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and personality* 9 (3), 185-211.
45. Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A Meta - analytic and theoretical Review of Quintessential Self - Regulatory Failure, university of Calgary.
46. Tracy, Brayan, (2007). 21 Great ways to stop procrastinating and Get more Done in less time, Bennett - Koehler publisher.
47. Tuckman, B. W., (1998). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational & psychological Measurement*, 51, 473-480.
۱۱. جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. اندیشه‌های نوین تربیتی. دوره ۳. شماره ۳ و ۴. صص ۸۰-۶۱.
۱۲. چاری، حسین و دهقانی، یوسف. (۱۳۸۷). پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری تحصیلی براساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. پژوهش در نظام‌های آموزشی ایران. سال ۴. شماره ۲. صص: ۷۳-۶۳.
۱۳. علیزاده، شیوا؛ نمازی، آسیه؛ کوچک‌زاده طالعی، سبحانه. (۱۳۹۳). همبستگی عزت‌نفس و هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان مامایی. مجله پژوهش در آموزش علوم پزشکی.
۱۴. عوضیان، فاطمه؛ بدری، رحیم؛ سررندی، پرویز و قاسمی، زهره. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین اهمال‌کاری و عزت‌نفس با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان کاشان. فصلنامه علوم تربیتی. سال چهارم. شماره ۱۴.
۱۵. فاتحی، یونس؛ عبدخدایی، محمدسعید و اسلامیان، حسن. (۱۳۹۰). پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری تحصیلی با توجه به باورهای فراشناختی در دانشجویان. اولین همایش یافته‌های علوم شناختی در تعلیم و تربیت. دانشگاه فردوسی مشهد. صص: ۶۱۸-۶۰۷.
۱۶. قربان‌پور، ژاله و پولادی ری‌شهری، الله‌کرم. (۱۳۹۵). رابطه عزت‌نفس و ابعاد شخصیتی با اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان پیام‌نور. پنجمین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی و علوم اجتماعی.
۱۷. قلائی، بهروز و یعقوبی، ابوالقاسم. (۱۳۹۴). بررسی رابطه ابعاد شخصیتی و عزت‌نفس با تعلل‌ورزی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی. شماره ۷.
۱۸. کلمز، کلارک و بین. (۱۳۸۳). روش‌های تقویت عزت‌نفس نوجوانان. مترجم: علیپور. مشهد: به‌نشر.
۱۹. کوثری، رجبعلی. (۱۳۹۰). بررسی اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی و ارتباط آن با انگیزه پیشرفت و اضطراب امتحان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه فردوسی مشهد.
۲۰. گلمن، دانیل. (۱۳۸۹). هوش هیجانی و معیارهای آن. مترجم: نسرین پارسا. انتشارات رشد.
۲۱. مهدیزاده، زهره جلالی، محترم و حسینیان، مرضیه. (۱۳۹۵). بررسی رابطه هوش هیجانی با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی درس ریاضی. پنجمین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی و علوم اجتماعی. تهران.
۲۲. وافر، اکرم. (۱۳۸۴). بررسی رابطه آسیب‌شناسی روانی و اهمال‌کاری در دانشجویان دانشگاه آزاد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. واحد تهران مرکز.
23. Aidman, E., & Schofield, G. (2004). Personality and individual differences in sport. *Journal of Sport Sciences*, 33, 22-47.
24. Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42, 1301-1310.
25. Balkis, M. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preference. *Journal of theory and practice in Education Articles*. 5(1): 18-32.
26. Bar-on, R & Parker, D.A. (2000). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco. Jossey-Bass Books. First edition, 92-117.
27. Beck, B. L. & Koons, S.R, Milgram, D.L. (2000). Correlates and consequence behavioral procrastination: The effect of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem, and self-handicapping. *Journal of social behavior and personality* 15, 3-13.
28. Blum, A., & Pychl, T. A. (1998). Volitional action and inaction in lives of undergraduate students: State orientation, procrastination and proneness to boredom.

جولای خدا

پس انتخاب دکتر حسین داودی



اشاره

پروین اعتصامی مثنوی «جولای خدا» را در قالب مناظره و با تأثیرپذیری از مقاله‌ای سرود که پدرش (یوسف اعتصام‌الملک) ترجمه و در مجله بهار چاپ کرده بود (سال ۲، ش ۷، رجب ۱۳۴۰، مارس ۱۹۲۲، ص ۴۳۵)؛ مجله‌ای که اعتصام‌الملک، خود آن را منتشر می‌کرد. در مقاله یاد شده که عنوان آن «عزم و نشاط عنکبوت» و نویسنده‌اش روزنامه‌نگاری آمریکایی بود، از زنی

سخن گفته شده که بارها جارو به دست تارهای عنکبوت را از گوشه و کنار خانه‌اش رفته است اما عزم و نشاط این حشره به ظاهر حقیر، که از کار دقیق و مهندسی‌اش ناامید نمی‌شود، او را به حیرت و شگفتی انداخته است!

در این مثنوی، پویایی، تحرک و امیدآفرینی موجودی به تصویر کشیده شده که در قرآن سوره‌ای به نامش ثبت گردیده است. در عین حال، ما در حافظه تاریخی خود «غار ثور» را داریم که پیامبر(ص) در هجرت از مکه به مدینه در آن پناه گرفت تا از کفار تعقیب‌کننده‌اش در امان باشد و تار تنیدن‌های عنکبوت مانع ورود آنان به غار گردید!

گزیده‌ای از مثنوی شصت و نه بیتي جولای خدا را که طولانی‌ترین مثنوی شاعر نیز هست، از دیوان وی با همین عنوان (جولای خدا، به کوشش منوچهر مظفریان، انتشارات علمی، چاپ هشتم، سال ۱۳۷۰، ص ۲۰۵) می‌خوانیم.

مثنوی چنین آغاز می‌شود که فردی سالم و تندرست اما کاهل و تن‌پرور که شاهد پرکاری عنکبوتی در تنیدن تار است، برای پوشاندن و توجیه کم‌تحرکی خود و از موضعی طلبکارانه، این بافنده خدا را به بیهوده‌کاری متهم می‌کند و البته گفته‌اش بی‌پاسخ نمی‌ماند:

کاهلی در گوشه‌ای افتاد سست
 خسته و رنجور اما تندرست
 عنکبوتی دید بر در، گرم کار
 گوشه‌گیر از سرد و گرم روزگار
 رشته‌های رشتی ز مویاریک‌تر
 زیر و بالا، دورتر، نزدیک‌تر
 پرده می‌آویخت پیدا و نهان
 ریسمن می‌بافت از آب دهان
 درس‌های داد بی‌نطق و کلام
 فکرهای یخت بانخ‌های خام
 کاردانان کارزین سان می‌کنند
 تا که گویی هست چوگان می‌زنند
 گفت کاهل کاین چه کارِ سرسری است
 آسمان زین کار کردن‌ها بری است
 کوه‌ها کار است در این کارگاه
 کس نمی‌بیند تورا از پرگاه
 می‌تنی تازی که جارویش کنند
 می‌کشی طرحی که معیوش کنند
 هیچ‌که عاقل نسازد خانه‌ای
 که شود از عطسه‌ای ویرانه‌ای
 گفت آگه نیستی ز اسرارِ من
 چند خندی بر در و دیوارِ من

توبه فکر خفتنی در این رِباط
 فارغی زین کارگاه و زین بساط
 در تکاپویم ما در راه دوست
 کارفرما او و کار آگاه اوست
 می‌نهم دای شکاری می‌زنم
 جوله‌ام، هر لحظه تازی می‌تم
 ما زدیم این خیمه سعی و عمل
 تابدانی قدرِ وقتِ بی‌بَدَل

و در پایان، عنکبوت ناصحانه خطاب به کاهل می‌گوید: تو هم

گربه کار خویش می‌پرداختی
 خانه‌ای زین آب و گل می‌ساختی
 می‌گرفتی گربه همت رشته‌ای
 داشتی در دستِ خود سر رشته‌ای
 گریبایی هست باید بر فراشت
 ای بسا امروز کان فردا نداشت
 نقد امروز از زکف بیرون کنیم
 گر که فردایی نباشد چون کنیم؟

و نتیجه پایانی منظره، این گونه رقم می‌خورد:

عنکبوت ای دوست جُولای خداست
 چرخه‌اش می‌گردد اما بی‌صداست

(کاهل: تنبل؛ رِباط: کاروان‌سرا؛ جُولا، جوله و جولاهه: نساج و بافنده؛ بی‌بَدَل: بی‌بدیل و بی‌مانند)

مرکز گفت‌وگوی مستقیم با خانواده‌ها و نوجوانان؛ برنامه روزانه دوران تعلیق^۱

مرکز ملی پیشگیری از جرم کانادا^۲
برگردان: مرضیه دیرباز
دانشجوی دکترای حقوق کیفری و جرم‌شناسی دانشگاه کاشان

معرفی

هدف اولیه برنامه، اطمینان از رهایی نوجوانان از مصرف مواد مخدر در طول دوره تعلیق است. **اهداف ثانویه** آن نیز عبارت‌اند از:

- ارتقاء موفقیت در مدرسه؛
- افزایش امکان اشتغال؛
- تقویت روابط اجتماعی؛
- بهبود سلامت جسم و روان.

این برنامه به منظور تحقق استفاده پُرمهر از دوران تعلیق، از طریق پشتیبانی تحصیلی روزانه، آموزش مهارت‌های شغلی و مشاوره طراحی شده است. این طرح از رهگذر جذب مشارکت فعال خانواده‌ها و اتخاذ راهبردی پیشگیرانه در حل و فصل مسائل اساسی مربوط به خانواده که باعث می‌شوند نوجوانان از خانه فرار کنند، در مدرسه دچار مشکل شوند و/یا در معرض اتهام یا محکومیت قرار گیرند، به دنبال رویکردی فراگیر نسبت به مراقبت از نوجوانان است.

«مرکز گفت‌وگوی مستقیم خانواده و نوجوان»، واقع در منطقه هالتون^۳ در انتاریو^۴ مکانی است برای درمان سرپایی، که در شرایط بحرانی به نوجوانان و خانواده‌ها یاری می‌رساند. خدمات این مرکز عبارت‌اند از: مداخله در بحران، ارزشیابی نوجوان، مشاوره روان‌شناختی، مشاوره اعتیاد، مشاوره والدین، برنامه‌های مدیریت خشم و اضطراب، و برنامه‌های پیشگیری از تکرار کج‌روی.

گروه هدف برنامه روزانه دوران تعلیق مرکز گفت‌وگو که از سال ۲۰۰۷ تا ۲۰۰۹، توسط مرکز ملی پیشگیری از جرم تأمین اعتبار شده است، مربوط به نوجوانان ۱۲ تا ۱۸ ساله‌ای است که به‌علت مصرف مواد مخدر یا سایر رفتارهای ضداجتماعی نظیر قلدری، خشونت فیزیکی و پرسه‌زنی، تحصیل آن‌ها از طرف مدارس راهنمایی یا دبیرستان‌ها به حالت تعلیق درآمده است و در معرض خطر بالای بزهکاری قرار دارند.

کلیدیِ مربوط به حضور در مدرسه، کیفیتِ عملکرد، مصرف مواد مخدر و ... مستند شدند.

• **بررسی اسناد-** این بررسی شامل گزارش پروژه، مطالب تبلیغاتی، قالب‌های به کارگیری، تعهدنامه‌های خانواده‌ها و ... می‌شود.

• **آزمایش اعتیاد -** مرکز گفت‌وگو با انجام دادن آزمایش کاملی درباره مصرف مواد مخدر در پی ترویج رفتار سالم، اطمینان از عدم مصرف مواد مخدر و آمادگی نوجوانان برای پذیرش شرایط بازگشت به مدرسه است. بدین ترتیب، منبع مهمی از اطلاعات عینی قابل اثبات در مورد نتایج کوتاه مدت برنامه، در اختیار ارزیاب قرار می‌گیرد.

• **نظرسنجی‌ها -** در پایان برنامه، ۲۸ شرکت‌کننده و ۲۸ نفر از والدین پرسش‌نامه‌ها را تکمیل کردند. پرسش‌ها درباره مسائلی نظیر شرایط فعلی شرکت‌کنندگان، سطح رفتار پُرخطر، وضعیت تحصیلی، میزان مصرف مواد مخدر، بهداشت، مشارکت در برنامه و رضایت شرکت‌کنندگان تنظیم شده بودند.

• **مطالعات موردی -** با تکمیل پرسش‌نامه‌ها، وضعیت خانوادگی یکی از مراجعان موفق و یکی از مراجعانی که

مرکز گفت‌وگو، با ۲۸ دانش‌آموز دوره راهنمایی و متوسطه که از طرف مدرسه معلق شده بودند، در تعامل بوده است. دوران تعلیق شرکت‌کنندگان، ۵ تا ۱۶ روز بوده و جلسات نیم روزه با محوریت انجام دادن تکالیف مدرسه، در تمام روزهای دوره تعلیق برگزار شده است. به علاوه، کارگاه‌های آموزشی در موضوعات مرتبط مانند مدیریت خشم، مهارت‌های شغلی و مصرف مواد مخدر برپا شده‌اند.

برنامه روزانه دوران تعلیق، یک دوره درمان ۱۲ هفته‌ای است. نوجوانان در تمام جلسات مشاوره هفتگی حضور می‌یابند، به‌طور منظم تحت آزمایش اعتیاد قرار می‌گیرند و وضعیت آن‌ها از طریق برقراری تماس و حمایت‌های مرکز پیگیری می‌شود. شماری از نوجوانان، تا بیش از یک سال پس از پایان برنامه، دیدار با کارکنان مرکز را ادامه داده‌اند. مرکز گفتمان در راستای کمک به بازسازی روابط، برای ۵۷ نفر از اعضای خانواده شرکت‌کنندگان، جلسات آموزشی و مشاوره برگزار کرده است.

ارزشیابی برنامه

هدف اصلی ارزشیابی نتایج، آگاهی از دستیابی برنامه به اهداف خود است. ارزشیابی، از طرح پس از آزمون گروه استفاده کرده که شامل موارد زیر است:

• **ردیابی آماری مراجعان -** (تعداد: ۲۸ نفر) شاخص‌های



• موفقیت در مدرسه

تمامی مشارکت‌کنندگان در برنامه، در دوران تعلیق به تکالیف درسی خود رسیدگی کردند، همه آن‌ها - به جز دو نفر - دوباره وارد مدرسه شدند و تغییرات مثبت قابل توجهی در برخورد و نگرش خود نسبت به تحصیلات ایجاد کردند. آن‌ها عملکرد تحصیلی خود را به‌طور متوسط با افزایش ۲۵ درصدی نمرات، بهبود بخشیدند. از میان هفت پاسخ‌دهنده به فرم‌های نظرسنجی، پنج نفر (با توافق والدینشان) خود را به‌عنوان دانش‌آموز مفتخر معرفی کردند. شرکت‌کنندگان سال اولی که پس از گذشت یک سال با آن‌ها تماس گرفته شد، به ادامه تحصیل در مراحل بالاتر ابراز علاقه کردند. میزان موفقیت زیاد شرکت‌کنندگان ناشی از درک بیشتر اهمیت تحصیل و فهم این نکته است که تنها در صورت ترک مصرف مواد مخدر، اجازه بازگشت به مدرسه خواهند یافت.

• افزایش امکان اشتغال

همه شرکت‌کنندگان فرصت شغلی پاره‌وقت به دست آورده یا شغل پاره‌وقتشان را حفظ کرده‌اند. نوجوانانی که به فروش مواد مخدر مشغول بودند، مشاغل نیمه‌وقت به دست آورده و آموخته‌اند که چگونه با درآمد کمتر حاصل از اشتغال مشروع - در مقابل ثروت حاصل از فروش مواد مخدر - زندگی کنند.

برنامه را به پایان نرسانده بود، مطالعه و بررسی شد. این ابزارها شامل اقدامات مشخصی برای ارزیابی تغییرات نگرشی بودند و با هدف ارائه اطلاعات بیشتر درباره نتایج عملکرد نوجوان در غیاب مرحله پیش از آزمون، طراحی شده بودند.

• مصاحبه‌های تلفنی - مدیر اجرایی برنامه با ۷ نفر از

شرکت‌کنندگان و ۲۸ نفر از والدین به‌صورت تلفنی مصاحبه کرد. مصاحبه‌ها حدود شش ماه تا یک سال پس از اتمام برنامه انجام گرفتند و نتایج حاصل، به منظور تأیید یافته‌ها با سایر منابع اطلاعاتی مثلث‌بندی شدند.

یافته‌های کلیدی

ارزشیابی‌های به عمل آمده، نتایج زیر را تأیید کرد:

• خویشتن‌داری و کاهش مصرف مواد مخدر

در میان طیف وسیعی از انواع مواد مخدر که نوجوانان پیش از دوران تعلیق مصرف می‌کردند، ماری‌جوانا ماده انتخابی آنان شده بود. نتایج حاصل از آزمایش اعتیاد، موفقیت ۹۳ درصد از شرکت‌کنندگان را در ترک اعتیاد و پرهیز از مصرف مواد مخدر در طول دوره مشاهده شش هفته‌ای و دوره آزمایش اعتیاد پس از برنامه، تأیید کرد.



• تقویت روابط اجتماعی

برنامه روزانه، توانایی شرکت‌کنندگان را در برقراری ارتباط مؤثر و بازسازی روابط خوش‌بینانه با خانواده و دوستان افزایش داده است. تعهدنامه مورد نظر خانواده، از طریق ترسیم خطوط کلی طرح، اقدام به ترمیم روابط خانوادگی و یا تسهیل بازگشت به خانه بسط یافت. این تعهدنامه را مراجعه‌کننده و خانواده‌اش امضا می‌کنند. تمام نوجوانان، پیشرفت در ایجاد تغییرات مثبت شخصی و تقویت برقراری ارتباط با خانواده و دوستان را گزارش کرده‌اند.

• بهبود سلامت جسم و روان

تمامی پاسخ‌دهندگان به نظرسنجی‌ها اظهار کرده‌اند که در نتیجه برنامه مرکز گفت‌وگو، سلامت جسمی و روحی‌شان بهبود یافته است. اشخاص مبتلا به خودآزاری (خودزنی و یا خودسوزی)، بهبود قابل توجهی را در سلامت و عملکرد خویش مشاهده کرده‌اند. شرکت‌کنندگان مؤثراً که به افسردگی، اختلال در تغذیه و خودآزاری بیشتر دچارند، به کمک‌های تخصصی گسترده‌تری احتیاج دارند. برنامه روزانه دوران تعلیق، دختران را به سایر برنامه‌های متمرکز بر اختلال تغذیه، کنترل و درمان اختلالات روانی و رفتارهای جنسی مخاطره‌آمیز ارجاع می‌دهد.

پیشنهادهای

در این برنامه، والدین نقشی محوری به‌عهده دارند و افزایش موفقیت شرکت‌کنندگان در گروه مشارکت فعال خانواده‌هاست. گزارش ارزشیابی برنامه پیشنهاد می‌کند که یک گروه پشتیبان والدین (در طول دوره درمان و پس از آن) به برنامه‌های آینده ملحق شود تا والدین فرصت گفت‌وگو درباره وضعیت خویش را با افرادی که خود نیز طعم چنین مشکلاتی را چشیده‌اند، پیدا کنند. طراحی ارزشیابی‌های بعدی مرکز گفت‌وگو در جهت مستندسازی تغییرات طولانی مدت برای طیف وسیعی از متغیرهای نتیجه و گنجاندن یک پرسش‌نامه پیش از آزمون در آن‌ها، از دیگر پیشنهادها برای گزارش ارزشیابی است.

نتیجه

برنامه روزانه دوران تعلیق مرکز گفت‌وگو، در حمایت از دانش‌آموزان در حالت تعلیق و مساعدت آن‌ها در توجه به رفتارهای مرتبط با مصرف مواد مخدر، بازگشت به مدرسه، بهبود حضور در مدرسه و ارتقاء نمرات موفق بوده است. این برنامه به افزایش شایستگی‌های شغلی، تقویت روابط اجتماعی با خانواده و همسالان و پیوستن نوجوانان به برنامه‌هایی برای رسیدگی به مسائل جسمی و بهداشت روان نیز کمک کرده است.

پی‌نوشت‌ها

۳. منطقه هالتون (Halton Region) در جنوب غربی تورنتو بزرگ (GTA) واقع شده است. هالتون از بهترین مکان‌های زندگی در تورنتو به شمار می‌آید. «مرکز گفت‌وگو مستقیم با خانواده‌ها و نوجوانان» در شهر آکویل (Oakville) در منطقه هالتون قرار دارد. برای آشنایی بیشتر با این مرکز، بنگرید به: <http://www.familytalk.ca>

۴. آنتاریو (Ontario) یکی از ایالت‌های کانادا است که مرکز آن تورنتو می‌باشد. از لحاظ جمعیت و فعالیت اقتصادی بزرگ‌ترین و قوی‌ترین ایالت کانادا است و اتاوا، پایتخت کانادا، نیز در این ایالت قرار دارد. آنتاریو پیشروترین ایالت کانادا در زمینه تولید است و از لحاظ جغرافیایی در شرق کانادا و در میان استان‌های کبک و مانیتوبا قرار دارد.

1. Family Adolescent Straight Talk (FAST)
- Day Suspension Program

۲. در نوشتار پیش‌رو، یکی از برنامه‌های موفق پیشگیری از بزهکاری نوجوانان در کانادا معرفی و به‌طور مختصر ارزیابی می‌شود. این برنامه را که به منظور پیشگیری اجتماعی از وقوع جرم طراحی شده است، مرکز ملی پیشگیری از جرم - National Crime Prevention Centre (NCPC) حمایت می‌کند. متن اصلی گزارش که در ژوئن ۲۰۱۱ منتشر شده در پایگاه اینترنتی این مرکز در دسترس است.

<http://www.publicsafety.gc.ca/res/cp/res/fst-prg-eng.aspx>



مجله رشد مشاور مدرسه علاوه بر جنبه حرفه‌ای، باید دست‌نامه‌ای برای مشاوران مدارس باشد

گزارش جلسه نقد و بررسی مجله رشد مشاور مدرسه در جمع مسئولان، مشاوران و مدیران مدارس شهرستان پاکدشت

محمد دشتی

متأسفانه در حال حاضر دو مسئله یا چالش «خودزنی» و «خودکشی» به خصوص «خودزنی» در مدارس ما در حال گسترش و ترویج است. این موضوع که حتی در بین دانش‌آموزان متوسط (به لحاظ اخلاقی و شخصیتی) دیده می‌شود، زنگ خطری است که نباید بی‌توجه از کنار آن گذشت. حالا که از توجه مجله به مسائل و چالش‌های روز مدارس و جامعه صحبت می‌شود، انتظار می‌رود که مجله رشد مشاور مدرسه به این موضوعات بپردازد و برای مقابله با آن‌ها به کمک مشاوران و اولیای مدارس و نیز اولیای دانش‌آموزان بیاید

حال آموزش و پرورش، می‌توان گفت افرادی که توان و مهارت برقراری ارتباط سازنده و مؤثر را ندارند، نمی‌توانند معلمان موفق باشند و بر دانش‌آموزان خود اثر بگذارند. در تعاریف علم مدیریت، سه مهارت ضروری برای معلمی و برقراری ارتباط سازنده با مخاطبان مطرح شده است که عبارت‌اند از: مهارت ادراکی، مهارت روابط انسانی و مهارت فنی. این سه مهارت مهم از ضروریات انکارناپذیر شغل معلمی و مدیریت

است که مطالب و محتوای غنی و مدیریت شده توسط اعضای تحریریه و نویسندگان آن تا چه حد مورد استفاده مخاطبان و کاربران آن (به خصوص مشاوران مدارس) قرار می‌گیرد؛ تنها در این صورت می‌توانیم درباره سودمندی و تأثیر آن به شایستگی قضاوت کنیم. بنده اعتقاد دارم و به گمانم در مورد این موضوع اجماع وجود داشته باشد که تا زمانی که مدرسه برای دانش‌آموزان فضایی شاد و دلپذیر نباشد، فعالیت‌های آموزشی و پرورشی، آن‌چنان که باید، تأثیرگذار نخواهند بود. بدیهی است این نقش شادی‌آفرینی و ایجاد فضای شاد و شوق‌انگیز به کلیه عوامل مدرسه و از جمله مشاوران بر می‌گردد.

با توجه به تجارب که طی سی سال خدمت در آموزش و پرورش و دو وزارتخانه دیگر اندوخته‌ام، اعتقاد دارم که آموزش و کار آموزشی از اهمیت و تأثیرگذاری خاص خود برخوردار است و فعالیت‌های دیگر، هر چند مؤثر و کارآمد به نظر برسند، نمی‌توانند جایگزین نقشی شوند که آموزش توسط معلمان در ساختن دانش‌آموزان و در مجموع، ساختن شخصیت اعضای جامعه ایفا می‌کند. به همین جهت هم هست که معلمی که هم علم است و هم هنر هر کسی به صرف داشتن علم و دانش الزاماً نمی‌تواند معلم موفق باشد و با نگاهی اجمالی به گذشته و

جلسه نقد و بررسی مجله رشد آموزش مشاور مدرسه با حضور دکتر علی‌اصغر احمدی سردبیر مجله، خانم ابراهیم‌زاده مدیر داخلی مجله، دکتر بازگلی معاون پژوهشی اداره آموزش و پرورش شهرستان پاکدشت، اسدی معاون پرورشی اداره آموزش و پرورش شهرستان، مسعود پوری رئیس گروه بررسی محتوای اداره کل آموزش و پرورش شهرستان‌های استان تهران، خانم دکتر بیگی؛ مسئول مشاوره این اداره کل و جمعی از مدیران مدارس، مشاوران و همکاران آموزشی و پرورشی از جمله آقایان دکتر لطفیان، رئیس‌بان‌زاده و خانم‌ها اکبری، حسینی، بنی‌امریان، گلی، ایوبی، پازوکی، ولی‌پور، گل‌پرور، رضائزاد و رضانی در روز دوشنبه ۲۸ مرداد ۱۳۹۸ در محل اداره آموزش و پرورش شهرستان پاکدشت برگزار شد.

مشاوران، نقش‌آفرینان امین مدرسه و معتمدان مورد وثوق اولیا و دانش‌آموزان

در ابتدا آقای دکتر بازگلی با خوشامد به حاضران در جلسه، گفت: «با عنایت به اینکه موضوع این جلسه، نقد و بررسی مجله رشد مشاور مدرسه است، باید اذعان کنیم که این مجله از محتوا و مطالب خوبی برخوردار است اما موضوع مهمی که باید بررسی شود این



را نقد و بررسی مجله رشد آموزش مشاور مدرسه قرار داد تا بتواند ضمن ایجاد تعامل سازنده میان تولیدکنندگان محتوای این مجله و مخاطبان نشریه، ارتباط و تعامل سازنده‌تری را فراهم آورد تا ان شاءالله از این رهگذر، محتوای نشریه بیش از پیش غنی شود و توسعه یابد و ضمناً موجبات آشنایی و مشارکت بیشتر مخاطبان با این مجله را فراهم کند.

هدف دوم ما نگاه نقادانه به محتوای مجله است تا علاوه بر نقد محتوای مجله برای بهتر شدن آن، فرهنگ نقد و نقادی را در شهرستان و در بین همکاران خود ترویج دهیم. ضمناً قصد داریم از این رهگذر، فرهنگ مطالعه و خواندن را گسترش دهیم و زمینه‌ای را فراهم کنیم تا مجله رشد آموزش مشاور مدرسه، بتواند با رسیدن به دست مخاطبان و خواننده شدن و نقد حرفه‌ای، به سلامت و با امنیت به ایستگاه پایانی که همانا دیده شدن و مطالعه توسط همکاران و به‌خصوص مشاوران است، برسد. تبادل آرا و افکار بین همکاران ما و متولیان مجله موضوع مهم دیگری است که در این جلسات تعقیب می‌شود. می‌خواهیم ضمن آگاهی‌بخشی و دانش‌افزایی، قدمی در راه مشارکت بیشتر همکاران در تولید محتوای این مجلات، آن‌گونه که مورد نیاز و تقاضای کاربران واقعی آن است، برداریم.

نیازسنجی و توجه به نیازهای واقعی و حقیقی مخاطبان مجله از دیگر اهداف این جلسات است، تا همکاران تلاشگر ما در اتاق‌های تولید مجله، حرف‌ها و خواسته‌های

و حرفه‌ای در حوزه مشاوره و سردبیر این مجله و همکارانشان امروز باید گوشه شنوا و سینه‌ای فراخ برای شنیدن صحبت‌ها و درد دل‌های همکاران صادق و خدمتگزار خود داشته باشند. همکاران گرامی ما هم باید با زبانی گویا، صمیمی، بدون تعارف و البته قدرشناس و قدردان زحماتی که برای تولید مجله صورت می‌گیرد، نهایت استفاده را ببرند تا این مجله بعد از برگزاری این جلسه قدمی به جلو بردارد و موفق‌تر عمل کند. ان شاءالله همکاران ما به‌عنوان نماینده مشاوران مدارس و دیگر دست‌اندرکاران تلاشگر مدارس از این پس با نشریه‌ای متفاوت‌تر و مبتنی بر خواست و مطالبه به‌حق این عزیزان مواجه شوند.

باید یادمان باشد که مشاور در حقیقت امین مدرسه و معتمد اولیای دانش‌آموزان است، اما نکته مهم این است که ما باید کمک کنیم تا این اعتمادآفرینی صورت گیرد و اولیا و دانش‌آموزان، همکاران تلاشگر مشاور را در این نقش حرفه‌ای و مؤثر بپذیرند. برای مثال، عرض می‌کنم که دانش‌آموزان ما علاوه بر چالش‌های درسی، امروزه با چالش اخلاق روبه‌رو هستند و مؤثرترین فرد و نقطه مراجعه و اتکای دانش‌آموزان، مشاوران مدارس هستند که این موضوع نشان‌دهنده نقش مهم آنان و لزوم ایجاد اعتماد در این زمینه برای دانش‌آموزان است، تا ضمن امین دانستن مشاوران بتوانند با این چالش مهم جامعه، که به نوعی چالش دیگر جوامع نیز هست، مقابله و برخورد کنند و آن را به‌خوبی پشت سر بگذارند.»

اگر مجلات رشد به ایستگاه پایانی خود، یعنی خوانده شدن توسط مخاطبان، نرسند عبور از همه ایستگاه‌های قبلی ابتر و بی‌فایده خواهد بود

در ادامه جلسه آقای مسعود پوری، رئیس گروه بررسی محتوای اداره کل آموزش و پرورش شهرستان استان تهران ضمن تشکر از همکاران مسئول در اداره آموزش و پرورش شهرستان پاکدشت برای فراهم کردن مقدمات و برگزاری جلسه گفت: «گروه بررسی محتوای اداره کل آموزش و پرورش شهرستان استان تهران، موضوع چهارمین جلسه تخصصی خود

در زمینه آموزش و پرورش هستند و باید به دقت مورد توجه و ملاحظه قرار گیرند. البته در بین این سه مهارت، مهارتی که مهم‌تر است و متأسفانه در همین زمینه هم با مشکلاتی مواجه هستیم، مهارت روابط انسانی و بعد از آن مهارت ادراکی است. استنباط بنده این است که بازوی توانمند مدیر مدرسه، مشاور مدرسه است که می‌تواند با نقش‌آفرینی و اقدام حرفه‌ای خود، مدیر مدرسه را در زمینه‌های مدیریتی و برقراری ارتباط، به‌خصوص مهارت‌های روابط انسانی و مهارت ادراکی یاری کند. مشاور مدرسه در زمینه برقراری ارتباط با دانش‌آموزان می‌تواند بسیار مؤثر و راه‌گشا باشد. در این میان، وجود رسانه و نشریه‌ای حرفه‌ای که اساساً برای استفاده مشاوران و دیگر اولیای مدرسه طراحی و توسط افراد حرفه‌ای و دارای توانمندی‌های لازم تولید شده باشد، بسیار مغتنم و ارزشمند است و از این زاویه نگاه است که می‌توان گفت مجله رشد مشاور مدرسه در صورت ایفای نقش حرفه‌ای خود و بهره‌مندی از مشارکت مخاطبان، به‌خصوص همکاران توانمند مشاور مدارس، می‌تواند نقشی بی‌بدیل و اثرگذار داشته باشد. از این جهت هم هست که جلسه امروز، هم برای دست‌اندرکاران و متولیان محترم مجله که شرف حضور دارند و هم مخاطبان و بهره‌برداران آن که قبول زحمت کرده و این جلسه را با حضور خود مزین کرده‌اند، بسیار دارای اهمیت و ارزش است. آقای دکتر احمدی به‌عنوان یک فرد متخصص





حرفه‌ای مشاوران و دیگر مخاطبان مجله را بی‌واسطه بشنوند و این خواسته‌های نشئت گرفته از نیازهای واقعی را در دستور کار تولید مجلات و نصب‌العین خود برای تولید مجلاتی کارآمد و حرفه‌ای قرار دهند.

ما و دیگر همکاران حاضر در جلسه، هر کدام به سهم خود تعدادی از مجلات را بررسی و مفاهیمی را که در ادامه به آن‌ها اشاره می‌کنم، مورد مذاقه و کاوش قرار داده‌ایم. امیدواریم در صورت امکان پاسخ این سؤالات توسط همکاران دست‌اندرکار تولید مجله (به‌خصوص سردبیر و مدیر داخلی محترم مجله) ارائه شود و اگر هم موضوع به بررسی و دقت بیشتری نیاز دارد، ان‌شاءالله در جلسات تحریریه مجله و شورای نویسندگان آن مورد عنایت و توجه و ملاک عمل قرار گیرد. برخی از این مفاهیم و محورهای عبارت بوده‌اند از اینکه:

آیا مجله از لحاظ شکل، قالب و محتوا برای مخاطبان قابل فهم بوده است؟ آیا سیاست‌های کلان و اهداف تصریح شده در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه درسی ملی در تولید محتوای مجله مورد توجه و ملاک عمل قرار گرفته است؟ محتوای مجلات تا چه میزان پاسخگوی نیاز مخاطبان بوده است و مشاوران مدارس تا چه میزان از این مجله بهره‌مند می‌شوند؟ مشارکت همکاران و مخاطبان در تولید مجلات تا چه اندازه است؟ آیا مجله به لحاظ شکلی و بصری و جلوه‌های گرافیکی از جذابیت لازم در میان مخاطبان برخوردار بوده است؟ آیا مجله از مکتب فکری و خط و ربط فکری مشخص و مدونی پیروی می‌کند؟ چند درصد از همکاران مشاور ما این مجله را دریافت و از آن استفاده می‌کنند و ضریب نفوذ مجله در بین دیگر مخاطبان، مانند مدیران و معاونان مدارس و حتی اولیای دانش‌آموزان به چه میزان است؟ با توجه به اقبال عمومی که می‌تواند نسبت به مجله وجود داشته باشد، آیا امکان توزیع آن از طریق کیوسک‌های روزنامه‌فروشی، که محل مراجعه عموم است، وجود دارد و این گزینه تا به حال امتحان شده است؟ آیا مجله برای آسیب‌های اجتماعی نوظهور و مسائل و مشکلاتی که دانش‌آموزان و همکاران ما در

مجله رشد مشاور مدرسه به دلایل مختلف به دست همکاران نمی‌رسد و این در حالی است که این مجله از لحاظ پوشش‌دهی (جدا از تعاریف رسمی و سازمانی) مورد نیاز و استفاده طیف وسیعی از همکاران است و تقریباً همه همکاران، از معلم و مدیر و معاون گرفته تا مشاوران و حتی اولیای دانش‌آموزان، به اطلاعات و محتوای آن نیاز دارند و این محتوا می‌تواند برای آنان مفید باشد

چنین فرصت مغتنمی را در اختیار ما قرار داده‌اند و جمع عزیزان شرکت‌کننده در این جلسه تشکر کنیم. به‌عنوان خدمتگزاران و همکاران شما در سازمان پژوهش و

مدارس امروزه با آن‌ها دست به گریبان‌اند، راهکارها و راه‌حل‌های مناسب و عملی ارائه کرده است؟ و نکته مهمی که باید مورد توجه قرار گیرد و ما هم به آن نگاه ویژه‌ای داشته‌ایم این است که احياناً جای چه مطالبی در مجله خالی است که مورد مطالبه اکثر مخاطبان و برخاسته از نیازهای واقعی و حقیقی آنان است؟ همان‌طور که در ابتدای عرایض گفتم، ما با این پیش‌فرض‌ها به بررسی و نقد مجله پرداخته‌ایم. در ادامه، همکاران حاضر در جلسه نتیجه بررسی و نقد و نظرات خود را بیان خواهند کرد.»

اعتقاد راسخ داریم مجله رشد مشاور مدرسه به‌عنوان یک رسانه، باید و لازم است که مورد بررسی و نقد مخاطبان خود قرار گیرد.

جلسه با توضیحات و بیان برخی مطالب در خصوص سؤالات و نظرات همکاران شرکت‌کننده، از سوی سرکار خانم ابراهیم‌زاده مدیر داخلی نشریه رشد مشاور مدرسه پی گرفته شد. ایشان نیز با قدردانی از زحمات و تلاش‌های صورت گرفته برای برگزاری این جلسه که می‌تواند برای دست‌اندرکاران تولید محتوای مجله مفید و کارآمد باشد، اظهار داشت: «لازم است از همکاران خوبمان در اداره کل شهرستان‌های استان تهران که





برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش، انشاءالله شنوای نظرات شما بزرگواران هستیم و تا حدی که فرصت اجازه می‌دهد و مقدور است، سؤالات و احیاناً ابهامات مرتبط با نشریه را پاسخ خواهیم داد.

قطعه‌ای مجله رشد مشاور مدرسه به‌عنوان یک رسانه لازم است مورد بررسی و نقد مخاطبان مجله قرار گیرد و ما هم اعتقاد داریم این نشریه باید به‌عنوان نشریه‌ای حرفه‌ای و کاربردی، پاسخگوی نیازهای مخاطبان خود باشد، امیدواریم که بتوانیم به‌درستی و با قوت و دقت هر چه تمام‌تر به نظرات و پیشنهادهای برخاسته از نیازها و مطالبات واقعی توجه کنیم و آن‌ها را محور تهیه و تدوین محتوای مجله قرار دهیم.

همان‌گونه که اطلاع دارید مجلات رشد، رویکرد آموزشی، اطلاع‌رسانی و تحلیلی دارند. مخاطبان این مجله در درجه نخست مشاوران مدارس، هسته‌ها و مراکز مشاوره آموزش و پرورش و بعد از آن معلمان و اولیای



دانش‌آموزان می‌باشند. نخستین شماره مجله در سال ۱۳۸۴ چاپ شده و هدف آن از ابتدا تاکنون انتقال دستاوردهای علمی، تجربه‌های حرفه‌ای و کمک به ارائه هر چه بهتر خدمات راهنمایی و مشاوره در مدارس بوده است. از سال ۱۳۹۲ تا حال هم مسئولیت سردبیری این مجله بر عهده آقای دکتر علی‌اصغر احمدی است و در سال‌های قبل از آن هم اساتید و همکاران دیگری مسئولیت این امر را بر عهده داشته‌اند که جا دارد از زحمات آنان قدردانی شود البته در هر دوره از انتشار مجلات به مباحث تخصصی مرتبط با حوزه روان‌شناسی و مشاوره از زاویه‌ای خاص پرداخته شده اما سیاست کلی حاکم بر تهیه و تولید محتوا، مبتنی بر ارتقاء کیفی دانش و مهارت‌های حرفه‌ای مشاوران بوده است. بدون تردید نظرات و پیشنهادات مخاطبان و خوانندگان و حضار محترم در جلسه و همچنین مشارکت آن‌ها در تولید محتوا موجب بهره‌وری هر چه بیشتر از امکانات و سرمایه‌ها و رضایتمندی همگان خواهد شد.

اگر نتوانیم با تغییرات همراه و همگام شویم، مخاطب را از دست خواهیم داد

جلسه نقد و بررسی مجله رشد مشاور مدرسه، با سخنان حضار ادامه یافت. در این بخش خانم مظفری مشاور دبیرستان شهدای مظفر پاکدشت، در سخنانی کوتاه گفت: «با عنایت به کارهای پژوهشی‌ای که انجام داده‌ام، مجله رشد مشاور مدرسه را نیز مطالعه کرده‌ام و معتقدم که علمی بودن این مجله، مهم‌ترین نقطه قوت آن است. من زمانی که شماره‌های مختلف مجله را مطالعه می‌کردم، در تصاویر استفاده شده در آن‌ها دقت شدم و احساس کردم که به صلاحیت‌های حرفه‌ای مشاوران به‌خوبی توجه شده است و این موضوع برایم جالب و مهم بود. در خصوص راهبردها و راهکارهای مورد نیاز مشاوران نیز اتفاق خوبی افتاده بود و می‌توان گفت مشاوران با مطالعه مجله می‌توانستند اطلاعات لازم را در نشریه پیدا کنند. به همین دلیل اگر مجله راهبردهای علمی برای مشاوران ارائه کند، به‌خصوص مشاورانی که به تازگی کار خود را شروع کرده‌اند، خیلی مفید خواهد بود. البته باید

این زمینه توسعه پیدا کند؛ چون در یکی دو مثالی که بدان اشاره می‌کنم، احساس می‌شود که راهکارهای ارائه شده، چندان نمی‌توانند راهبردهای موردنظر را عملی کنند. البته صحبت‌های مطرح شده خیلی عالمانه و دقیق‌اند اما زمانی که قرار است ما نظر مخاطب را به این مجله جلب کنیم و او را به مخاطبی دائمی تبدیل کنیم، باید این راهبردها و راهکارها تناسب بیشتری داشته باشند تا آن‌ها را از مراجعه به منابع در دسترس‌تر، مانند اینترنت، که شاید غنای لازم را هم نداشته باشند، بی‌نیاز گرداند. پس صحبت اصلی من این است که مجله برای جذب مخاطب و نگه‌داشت او باید خیلی جذاب‌تر از وضعیت فعلی باشد؛ چون اگر من به‌عنوان مشاور خودم بتوانم از مجله استفاده لازم را ببرم، حتماً آن را در شورای دبیران مطرح می‌کنم، اما برای مثال، وقتی مجله شماره ۴۹ را مطالعه می‌کردم، احساس کردم که تصاویر استفاده شده گاه تکراری و گاهی نیز غیرجذاب و با مطلب ارائه شده کم ارتباطند، که این موضوع می‌تواند باعث دافعه در مخاطبی شود که در فضای مجازی به منابع مشابه به‌راحتی دسترسی دارد و می‌تواند آن‌ها را جایگزین این نشریه کند. بنابراین، طراحی صفحات و استفاده از فنون جذاب طراحی برای جذاب‌تر کردن آن امری است که باید به دقت و با حساسیت مورد توجه باشد. نکته پایانی اینکه به دلیل سرعت تغییرات در دنیای کنونی باید دائماً در حال تغییر و پیدا کردن راهکارهای نو و کارآمد باشیم و چون می‌خواهیم رشد مشاور مدرسه هم توسعه پیدا کند و رشد یابد، باید دائماً این تغییرات رصد و عملیاتی شوند تا مجله مخاطب خود را از دست ندهد.

نباید از ظرفیت عظیم موجود در آموزش و پرورش برای بهتر شدن مجلات غافل باشیم.

خانم حسینی، مشاور مرکز مشاوره دانش‌آموزی، ضمن تأیید صحبت‌های همکار خود گفت: «صحبت‌های همکار خوبمان بسیار کارشناسی و دقیق بود، اما من هم می‌خواهم نکته‌ای را به‌خصوص در بحث طراحی مجله به صحبت‌های ایشان اضافه

نکته مهم دیگری که در بحث مطالعه و دانش‌افزایی معلمان و مشاوران (به‌طور کلی) باید مورد توجه قرار گیرد، زمان و ساعت کاری آنان و شرایط حرفه‌ای است که باید وجود داشته باشد و در حال حاضر موجود نیست؛ مثلاً در مورد مشاوران مدارس که باید در ۱۲ ساعتی که در مدرسه حضور دارند با ۴۰۰ دانش‌آموز کار کنند و نیازهای آنان را برطرف نمایند، دیگر زمان و انرژی و توانی برای رفتن به دنبال مجله و مطالعه و بهره‌مندی از محتوای آن باقی نمی‌ماند. مشاوره در حکم قلب آموزش و پرورش است و اگر به این عضو فعال و مؤثر کم‌توجهی شود، باید منتظر تبعات سکنه آن و آثار مخرب بی‌توجهی به این بخش تأثیرگذار باشیم



درب‌گیرنده پایان‌نامه‌های دانشگاهی همکاران است که در جای خودش کار خوبی است اما به همان دلایلی که اشاره کردم، چکیده یک مقاله و نتیجه‌گیری آن که به کار مشاور بیاید، کفایت می‌کند و مؤثرتر واقع می‌شود. همکاران به موضوع کاربردی بودن مجله و اینکه مجله تا چه حد به مسائل و نیازهای روز مدارس و مشاوران توجه دارد، اشاره کردند که باید بگویم متأسفانه در حال حاضر دو مسئله یا چالش «خودزنی» و «خودکشی» به‌خصوص «خودزنی» در مدارس ما در حال گسترش و ترویج است. این موضوع که حتی در بین دانش‌آموزان متوسط (به لحاظ اخلاقی و شخصیتی) دیده می‌شود، زنگ خطری است که نباید بی‌توجه از کنار آن گذشت. حالا که از توجه مجله به مسائل و چالش‌های روز مدارس و جامعه صحبت می‌شود، انتظار می‌رود که مجله رشد مشاور مدرسه به این موضوعات بپردازد و برای مقابله با آن‌ها به کمک مشاوران و اولیای مدارس و نیز اولیای دانش‌آموزان بیاید. در اینجا خوب است از تجربه دیگری بگویم که نشان از ضعف در توزیع مجله دارد. برای پیگیری موضوعی به مجله نیاز پیدا کردم و امکان بارگیری (دانلود) آن هم نبود. برای اینکه زودتر به مجله دسترسی پیدا کنم، به دفتر کارشناسی مشاوره در دو ناحیه از نواحی تهران مراجعه کردم و جالب اینکه هیچ‌کدام از این دو ناحیه مجله رشد مشاور مدرسه را نداشتند. زمانی هم که پیگیر دلایل عدم وجود آن شدم، گفتند تهیه و توزیع مجلات رشد بر عهده بخش دیگری است که ارتباطی با ما ندارد و ما مسئول تهیه و توزیع آن نیستیم که بتوانیم کمکی به شما بکنیم. اشکال مهم دیگری که می‌توان گفت سیستمی است و حتی در دانشگاه‌های کشور وجود دارد، این است که معمولاً اطلاعات دانشی به دانشجویان ارائه می‌شود و اطلاعات کاربردی در اختیار افراد و به‌خصوص مشاوران قرار نمی‌گیرد. اتفاقاً اینجا همان نقطه‌ای است که مجله رشد مشاوره باید این خلأ را پر کند و با نقش آفرینی در این زمینه، در خدمت مخاطب قرار گیرد و متقابلاً در جذب او موفق‌تر عمل کند. یک پیشنهاد دیگر هم این است که

کنیم و آن نکته این است که فونت‌های استفاده شده برای متن مجله اگر درشت‌تر و با استفاده از فونت‌های قوی‌تر (به لحاظ بصری) باشد، تأثیر زیادی بر مخاطبان خواهد داشت. همخوانی تصاویر با متن ضرورتی مهم است و اگر این همخوانی وجود داشته باشد، مجله جذاب‌تر می‌شود و مطالب بهتر در ذهن مخاطبان می‌ماند. در این زمینه هم می‌توان از همکاران کمک گرفت. همکاران خلاق و باسلیقه و حتی دانش‌آموزان خلاق و باهوش حتماً پیشنهادهای و نظرات مفیدی برای بهتر شدن مجله، ارائه خواهند کرد و نباید از این ظرفیت مهم، که متأسفانه در آموزش و پرورش معطل مانده است، بیش از این غفلت کنیم.

به جای درج یک پایان‌نامه مفصل دانشگاهی، روش‌های کاربردی و عملی به مخاطبان مجله و به‌خصوص مشاوران معرفی شود.

خانم بنی‌عامریان، همکار هسته مشاوره رازی، صحبت‌های همکاران قبلی را پی گرفت و گفت: «کاری که در مجله رشد مشاور مدرسه صورت می‌گیرد و توسط استادان مبرز می‌ماند دکتر نوایی، دکتر محمدخانی و استاد احمدی به محتواهای علمی و خواندنی تبدیل می‌شود، بسیار ارزشمند و قابل استفاده است و من به‌عنوان همکاری کوچک قصد خرده‌گیری بر کار بزرگان ندارم، اما از آنجا که کار و فعالیت من در هسته مشاوره و در رویارویی عینی با افراد و مشکلات عملی آنان بوده است و ضمناً مخاطبان اصلی مجله مشاوران مدارس هستند، باید تلاش کنیم که سطح دانش و اطلاعات علمی و حرفه‌ای این همکاران به‌خصوص در بعد عملیاتی و کاربردی کردن مجله، تقویت شود تا اقبال بیشتری نسبت به مجله صورت گیرد. شاید بتوانم پیشنهادم را این طور مطرح کنم که باید از حاشیه‌ها و مطالب طولانی، حتی اگر علمی و حرفه‌ای باشند، بپرهیزیم و سریع به سراغ اصل مطلب برویم تا مشاور مدرسه و دیگر مخاطبان مجله بتوانند از آن به‌عنوان یک دست‌نامه و متن کاربردی استفاده کنند و برای حل مشکلات خود و دانش‌آموزان یا مراجعانشان از آن بهره بگیرند. معمولاً بخش‌هایی از محتوای مجله



مجله رشد مشاور مدرسه طیف زیادی از همکاران را تحت پوشش قرار می‌دهد.

خانم گرچی، سرگروه استانی درس روان‌شناسی و مشاوره، با اشاره به اینکه قبل از حضور در جلسه، شماره‌های ۴۸، ۵۱ و ۵۲ مجله رشد مشاور مدرسه را با دقت مطالعه کرده است، اظهار داشت: «از نگاه من، وجوه ظاهری و شکلی مجله مناسب و نسبتاً جذاب است و به لحاظ استفاده از رنگ و طیف‌های رنگی تقریباً در هر شماره از سه رنگ (سیاه، سفید و آبی یا رنگ سوم دیگری) استفاده شده است. با نگاه و سلیقه من، طراحی مجله قابل قبول است؛ یعنی در عین سادگی، دلنشین به نظر می‌رسد. محتوای مجله هم ترکیبی از مطالب علمی و کاربردی است و در کنار مقاله‌های علمی، برخی تجارب همکاران که می‌تواند برای ما هم کاربرد داشته باشد با عناوینی مانند: «کار خوب، احوال خوب» مطرح شده است. با مطالعه مجله دریافتیم که طیف زیادی از همکاران را تحت پوشش قرار می‌دهد و مثلاً اگر در مدرسه‌ای، همکارانی با سطح تحصیلات کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا حضور داشته باشند، هر سه گروه می‌توانند از آن استفاده کنند، که این موضوع امتیاز بزرگی برای مجله است. نکته مهم دیگری که مایلیم بدان اشاره کنم این است که برگزاری چنین جلساتی فرصت مغتنمی است که باعث معرفی بیشتر و بهتر مجله و احساس تعلق در بین همکاران با نشریه خودشان می‌شود؛ بنابراین باید برگزاری هدفمند و با برنامه این جلسات توسعه پیدا کند تا همکاران بیشتری با آن آشنا شوند و خود سفیرانی آگاه و دلسوز برای چنین رسانه کارآمدی باشند.

در خصوص همخوانی محتوای مجله با نیازهای مخاطبان هم باید بگویم که من در این سه شماره مجله دقت کردم و دیدم که مثلاً در خصوص مسئله تربیت جنسی (که موضوع مهم و روزآمدی است) در مجله کار شده یا به موضوع اعتیاد و آسیب‌های آن (که متأسفانه معضلی فراگیر است) پرداخته شده است. در مجموع، نظر و پیشنهاد من این است که باید اطلاع‌رسانی بیشتر و با ضریب نفوذ بیشتری در مورد مجله صورت گیرد تا مجله‌ای که با سختی و تلاش مداوم همکاران تهیه می‌شود و به قول همکاران ایستگاه‌های تولید، طراحی و چاپ و توزیع را با هزینه‌های سنگین پشت سر می‌گذارد، در ایستگاه دسترسی و دریافت و مطالعه توسط مخاطبان، دچار مشکل و اتلاف نشود. حالا که از محاسن نشریه و امتیازات آن گفتیم، اجازه بدهید این را هم اضافه کنم که از اشکالات مجله، فونت ریز آن است و این عاملی در پس زدن مخاطب است و باید برای آن چاره‌ای اندیشیده شود.»

مشاوره در حکم قلب آموزش و پرورش است؛ تبعات سکتة این عضو مؤثر می‌تواند جبران‌ناپذیر باشد.

در ادامه جلسه آقای لطفی، دانشجو دکترای روان‌شناسی و کارشناس مشاوره گفت: «همان‌گونه که اطلاع دارید، با اتفاقات و تلاش‌های علمی که در چند سال اخیر صورت گرفته است، بسیاری از همکاران مشاور ما در مدارس دیگر صرفاً کارشناس نیستند و سطح تحصیلاتشان به کارشناسی ارشد و دکترا ارتقا پیدا کرده است. بنابراین، یکی از اقداماتی که باید صورت گیرد این است که فکری برای

بخش‌های غیرضروری و طولانی مربوط به پایان‌نامه‌های دانشگاهی کاهش یابد و به جای آن، بخشی به‌عنوان پاسخ به سؤالات در مجله گنجانده شود. گرچه معمولاً این روش در نشریات (معروف به نشریات زرد) مرسوم است، خوب است به‌عنوان موضوعی که می‌تواند سبب جلب مخاطب شود و ضمناً مجله را کاربردی‌تر کند، مورد توجه قرار گیرد.»





مرجع مراجعه و نیاز خود را برطرف می‌کنم. آنچه مورد نیاز فوری ماست، مقالات کاربردی و حاوی دستورالعمل‌های عینی است که بتوانیم مشکلات جاری و فوری خود را با آن حل و برطرف کنیم. من شخصاً در چهار- پنج سال گذشته این مجله را به‌طور مرتب در مدرسه می‌دیدم و می‌خواندم، اما نزدیک به سه سال است که در مدرسی که در آن‌ها کار می‌کنم اثری از آن نیست. نکته‌ای که برای ما مهم است این است که بعد از فراهم کردن شرایط دسترسی، نکات مهم و اساسی هر مطلب به‌صورت برجسته (در تیترو سوتیتر) نوشته شود تا اگر فرصت و زمانی برای خواندن همه متن و محتوا وجود ندارد، با خواندن همان نکات برجسته بتوانیم از این مجله استفاده کنیم.»

**اگر طرح و برنامه‌های ارائه شده
منطبق بر نیازهای ضروری مخاطبان**



این مجله خاص‌تر شود و نگاه تخصصی‌تری به امر مشاوره و مشاوران داشته باشد. از سوی دیگر، به‌گونه‌ای برنامه‌ریزی شود که اگر مطالب مناسبی و حامل پیام و محتوا برای موقعیتی خاص (مانند هفته بهداشت روان، هفته مشاغل و ...) وجود داشته باشد، در زمان مناسب خودش به دست مشاوران برسد. نکته مهم دیگری که در بحث مطالعه و دانش‌افزایی معلمان و مشاوران (به‌طور کلی) باید مورد توجه قرار گیرد، زمان و ساعت کاری آنان و شرایط حرفه‌ای است که باید وجود داشته باشد و در حال حاضر موجود نیست؛ مثلاً در مورد مشاوران مدارس که باید در ۱۲ ساعتی که در مدرسه حضور

**می‌توان با ارائه مجله در
قالب‌های متنوع‌تر، مانند سی‌دی،
فایل‌های صوتی و مالتی‌مدیا و
چندرسانه‌ای، مخاطبان بیشتری
را به آن علاقه‌مند و وفادار
کرد. شک نداشته باشیم که
فایل‌های مکمل و پشتیبان مجله
در قالب‌های مختلف حتماً به
جذابیت و غنای بیشتر مجله
کمک خواهد کرد**

دارند با ۴۰۰ دانش‌آموز کار کنند و نیازهای آنان را برطرف نمایند، دیگر زمان و انرژی و توانی برای رفتن به دنبال مجله و مطالعه و بهره‌مندی از محتوای آن باقی نمی‌ماند. شخصاً اعتقاد دارم که مشاوره در حکم قلب آموزش و پرورش است و اگر به این عضو فعال و مؤثر کم‌توجهی شود، باید منتظر تبعات سکنه آن و آثار مخرب بی‌توجهی به این بخش تأثیرگذار باشیم.»

**نکات مهم مجله را به‌صورت برجسته
چاپ کنید.**

خانم فاطمه مشهدی تقی، مشاور مدرسه، که نگاهی متفاوت با دیگر همکاران به محتوای مجله رشد مشاور مدرسه داشت، با اشاره به این موضوع که نیازی به درج مقالات پژوهشی در مجله نیست، گفت: «من به‌عنوان مشاور اگر به دنبال مقاله پژوهشی باشم، به کتابخانه ملی یا دیگر کتابخانه‌های

ارتقای دانش این عزیزان داشته باشیم و مطالبی درباره مقاله و مقاله‌نویسی ارائه کنیم. حتی اگر بخواهیم به لحاظ تجربه شخصی و در مورد خودم بگویم، گاهی یک موضوع و سوژه خوب برای تحقیق و پژوهش در مدرسه داریم اما عملاً قادر به انجام دادن کار پژوهشی و تحقیقاتی علمی و استاندارد نیستیم. متأسفانه تعداد همکاران مشاور ما که بخواهند و بتوانند کارهای تحقیقاتی و پژوهشی در حیطه شغلی خودشان داشته باشند، خیلی کم است و اتفاقاً مجله از این زاویه می‌تواند به ما خیلی کمک کند. همان‌طور که دیگر همکاران هم اشاره کردند، یکی از مشکلات و چالش‌های فعلی این است که مجله رشد مشاور مدرسه به دلایل مختلف به دست همکاران نمی‌رسد و این در حالی است که این مجله از لحاظ پوشش دهی (جدا از تعاریف رسمی و سازمانی) مورد نیاز و استفاده طیف وسیعی از همکاران است و تقریباً همه همکاران، از معلم و مدیر و معاون گرفته تا مشاوران و حتی اولیای دانش‌آموزان، به اطلاعات و محتوای آن نیاز دارند و این محتوا می‌تواند برای آنان مفید باشد.

دوستان به مواردی چون ریز بودن فونت مجله اشاره داشتند. در کنار این موضوعات که قابل بررسی و رسیدگی است، مسائلی مانند حجم مطالب نیز باید مورد توجه باشد؛ چون این روزها به دلیل وجود فضای مجازی اکثر مردم و حتی مخاطبان این مجله، خلاصه‌خوان و کوتاه‌خوان شده‌اند و اگر ما به این مسئله بی‌توجه باشیم، مخاطب خود را از دست خواهیم داد. در دسترس نبودن مجله موضوع مهمی است که باید فکری برای آن بشود. بی‌اطلاعی مخاطبان از وجود این نشریه می‌تواند برای آن بحران‌زا باشد و باید از شیوه‌های مختلف برای اطلاع‌رسانی و معرفی آن استفاده شود. ضمناً موضوع دیگری که می‌تواند چالش‌زا باشد و در عمل اتفاق افتاده این است که ما در طول سال‌های گذشته مشاوران را فقط اشخاصی برای انجام امور مربوط به هدایت تحصیلی در نظر گرفته‌ایم و این گروه مؤثر و کارآمد از بخش بزرگی از هویت و وظایف و نقش خود دور افتاده‌اند که برای حل این مشکل هم مجله می‌تواند نقش آفرین باشد. ضمناً خوب است



اگر مجله بخواهد برای همه مناطق کشور (که به لحاظ فرهنگی و جغرافیایی تنوع زیادی هم دارند) یک نسخه واحد بپیچد، از تأثیرگذاری آن کاسته خواهد شد. پس باید این امر مهم به نوعی در برنامه ریزی‌ها و تدوین محتوای مجله مورد توجه قرار گیرد. به عنوان یک پیشنهاد، برای تحقق این منظور می‌توان هر چند وقت یک‌بار، ویژه‌نامه‌هایی را با محوریت یک یا چند منطقه همگون طراحی و منتشر کرد تا این هدف توجه به بوم را تحت پوشش قرار دهد

باشد، از آن‌ها حمایت و پشتیبانی خواهند کرد.

جلسه نقد و بررسی مجله رشد مشاور

مدرسه، با صحبت‌های آقای رئیس‌ان زاده، از مشاوران پیش‌کسوت و مدرس آموزش خانواده منطقه ادامه پیدا کرد. ایشان نیز ضمن خیر مقدم به همکاران و اظهار امیدواری درباره آثار مثبت این جلسه اظهار داشت: «امیدوارم بتوانیم برای توفیق در وظیفه مهم و حساسی که به عنوان مشاور بر عهده گرفته‌ایم، ارتباط لازم را برقرار و خانواده‌ها را احیا کنیم؛ زیرا متأسفانه این روزها خانواده‌ها در حال فاصله گرفتن از مفهوم «خانواده» هستند و این خطر جدی است که کبان خانواده را تهدید می‌کند و باید مورد توجه قرار گیرد. باید مراقب باشیم و به گونه‌ای عمل کنیم که خانواده ایرانی و خانواده مسلمان از هویت واقعی خود فاصله نگیرد و نسل‌های آتی جامعه اسلامی از این ناحیه آسیب نبینند. به نظر من بهتر است ما این جلسه را جلسه هم‌اندیشی و هم‌فکری برای بهتر شدن مجله رشد مشاور مدرسه بنامیم؛ چون شخصاً اعتقاد دارم که چنین دیدگاهی مؤثرتر از نقادی و عیب‌یابی است و به همین دلیل هم آنچه عرض می‌کنم، زمینه‌ای برای ایجاد هم‌اندیشی و جذب حداکثری نظر و نگاه همکاران در مسیر رشد و توسعه مجله برگرفته از خرد جمعی و مشارکت گروهی است.

برای ارائه بحث مورد نظر خودم شش مقوله را مشخص و تفکیک کرده‌ام که با توجه به فرصت کوتاه پیش رو به‌طور مختصر به آن‌ها اشاره می‌کنم، اما یک موضوع مهم که باید در ابتدای صحبت به آن اشاره کنم این است که محتوای مجله، به‌طور اساسی و ریشه‌ای براساس نیازهای ضروری همکاران مشاور و دیگر مخاطبان مجله تنظیم نشده است؛ مثلاً بحث مهارت‌های زندگی و فرزندپروری یا کنترل هیجانات در بین نوجوانان و جوانان، از نیازهای ضروری این روزهای ماست که به قدر لازم بدان پرداخته نشده است.

موضوع دومی که می‌خواهم درباره آن صحبت کنم، بحث ناهماهنگی در وزن و اهمیت موضوعات طرح شده در مجلات است، که جای کار بیشتری دارد. برای مثال، در مجلات موضوعاتی با قلم استاد فرزانه آقای دکتر احمدی نگارش یافته و در کنار آن‌ها دل‌نوشته‌های ساده و پیش پا

افتاده‌ای که محتوا و غنای لازم را ندارند به چاپ رسیده است. بر این اساس، ناهمگونی و هم‌وزن نبودن مطالب مجله که می‌تواند تعادل محتوایی آن را به هم بزند، توجه شود. نکته دیگر موضوع دوره انتشار مجله است که به صورت فصلنامه منتشر می‌شود، اما در محتوای آن به مقتضیات مرتبط با فصل یا فصول مربوطه توجه لازم نشده است. برای مثال، ما اکنون در فصل تابستان، فصل انتخاب رشته هستیم و با بحث کنترل هیجانات دوره فراغت دانش‌آموزان مواجهیم، اما در محتوای مجلات به این مسائل عنایت لازم نشده است.

موضوع بعدی، بحث توجه به آستانه تحمل مطالعاتی مخاطبان مجله است که به نظر می‌رسد در مجله کمتر بدان توجه شده است و گاه مطالب طولانی و مفصل از آستانه تحمل مطالعاتی مخاطب بسیار فراتر می‌رود. همان‌طور که سایر همکاران محترم هم اشاره کردند، مخاطب امروز مجله، گزیده‌خوان، کوتاه‌خوان و به نحوی تصویرخوان شده است و این موضوع مهم و سلیقه و ذائقه جدید، حتماً باید مورد عنایت و ملاک عمل دوستان در تدوین محتوای مجله قرار گیرد.

ضمناً یک پیشنهاد هم دارم و برخلاف نظر برخی همکاران که ارائه مجله را تنها در قالب مکتوب فعلی توصیه می‌کنند، اعتقاد دارم که می‌توان با ارائه مجله در قالب‌های متنوع‌تر، مانند سی‌دی، فایل‌های صوتی و مالتی‌مدیا و چندرسانه‌ای، مخاطبان بیشتری را به آن علاقه‌مند و وفادار کرد. شک نداشته باشیم که فایل‌های مکمل و پشتیبان مجله در قالب‌های مختلف حتماً به جذابیت و غنای بیشتر مجله کمک خواهد کرد. از طرف دیگر، باید به هزینه‌های دسترسی به مجلات و رسانه‌ها هم توجه داشته باشیم و با ارائه قالب‌ها و محتواهای ارزان‌تر و جذاب‌تر، ضمن جذب بیشتر مخاطبان، به آنان در حل مشکلاتی که با آن‌ها مواجه‌اند، کمک کنیم.

در اینجا خوب است به یک طرح انجام شده توسط مرکز مشاوره‌ای که خودم آن را اداره می‌کنم، اشاره داشته باشم. ما در شهرستان پاکدشت در زمینه آموزش خانواده، طرحی را با عنوان «طرح آموزش مهارت کاربردی» برای دانش‌آموزان پایه‌های سوم، چهارم،



بنا به ذائقه و نیاز مخاطبان باید تغییر کند و خط سیری مبتنی بر رشد داشته باشد. برای مثال، من به عنوان مدیر مدرسه به یادگیری مداوم و نو به نو نیاز دارم و تحقق چنین امری تنها از رسانه‌ای مانند نشریات رشد بر می‌آید که برای چنین هدفی طراحی شده‌اند. وقتی صحبت از ذائقه مخاطب می‌شود، باید توجه داشته باشیم که مخاطب امروز ما به موجزگویی نیاز دارد. به تعبیر دیگر، ما در مجلات رشد مجاز به اطالۀ کلام نیستیم و اگر به همین نکات به ظاهر معمولی اما خیلی مهم توجه نکنیم، وضعیت امروزمان همچنان ادامه خواهد یافت.

همچنین، از نگاه من به عنوان یک مدیر مدرسه که سابقه همکاری با مجله مدیریت مدرسه را هم دارد و مقالاتی نیز در این مجله ارائه کرده است، در مقالات پژوهشی به فصل سوم (یعنی بخش داده‌های آماری) نیازی نیست و این فصل چندان به کار مخاطب این مجله نمی‌آید.

به گمانم مهم‌ترین مشکل و چالش مجلات رشد، ناشناخته بودن آن‌هاست. اگر



اشاره به یکی از مجلات چاپ شده در کشور که حدود هفت یا هشت سال پیش مطالب آن را دنبال می‌کرده است، اظهار داشت: «برداشت من از آن مجله این بود که با طراحی درست و حرفه‌ای و توجه به نیازهای مخاطب، احساس نیاز به مطالب را در مخاطب ایجاد می‌کرد. خاطرم هست سال‌ها قبل که من در خراسان رضوی به عنوان کارشناس مشاوره مدرسه فعالیت می‌کردم، این مجله به دلیل جذابیت و محتوای مناسب و مفیدی که داشت، به مدارس معرفی می‌شد و از آن استفاده می‌کردیم. این در حالی بود که همان زمان مجلات رشد هم به مدارس می‌آمد و همکاران ما در مدارس به این نشریه اقبال بیشتری داشتند.

باید به این نکته هم اشاره کنم که وقتی موضوع نقد و بررسی این مجله (که با آن آشنایی داشتم) مطرح شد، برایم جذاب بود و تمایل داشتم در این جلسه شرکت کنم، اما هنوز هم سؤال این است که چگونه باید عادت به مطالعه این مجلات را در همکاران ایجاد و آنان را به خواندن مجلات رشد و از جمله رشد مشاور مدرسه ترغیب کنیم. نکته مهم دیگری که در صحبت‌های همکاران هم مطرح شد و من از باب تأکید آن را تکرار می‌کنم این است که مشاوران مدارس بیشتر به عنوان مسئول هدایت تحصیلی دانش‌آموزان ایفای نقش می‌کنند و به همین سبب از کار اصلی خود که مشاوره و راهنمایی در ابعاد مختلف مورد نیاز دانش‌آموزان است، فاصله گرفته‌اند.»

مجلات رشد با بیش از نیم قرن قدمت از افتخارات آموزش و پرورش و باید قدر آن‌ها دانسته شود.

در ادامه جلسه خانم بازوکی، مدیر دبیرستان هجرت، صحبت‌های خود را با ذکر این نکته آغاز کرد که به عنوان یک مخاطب عام به مجله نگاه می‌کند و اظهار داشت: «با توجه به تغییر ذائقه مخاطبان مجله، احساس من این است که باید تغییراتی در مسیر و خط‌مشی مجله صورت گیرد. عنوان رشد برای این مجلات نشان‌دهنده آن است که به دنبال توسعه و رشد مخاطبان خود است و برای تحقق چنین هدفی محتوای مجلات هم

پنجم و ششم ابتدایی در حد کلاس‌های ۳۰ تا ۳۵ نفره اجرا کرده‌ایم. در این طرح که به تفکیک برای دختران و پسران اجرا می‌شود، بچه‌ها در گروه‌های دو نفره در کنار هم می‌نشینند و مثلاً در زمینه کنترل هیجان، روش‌های حل مسئله و ... مهارت‌هایی را به صورت تجربی تمرین و تجربه می‌کنند. دیروز پایان سومین دوره این طرح بود که با استقبال خانواده‌ها هم روبه‌رو شده است و آن‌ها خواهان ادامه آن هستند. قصد از بیان این تجربه این بود که اگر ما در برنامه‌ها و طرح‌های اجرایی خود به نیازهای ضروری مخاطبان و مشارکت‌کنندگان توجه داشته باشیم، این طرح و برنامه‌ها با همراهی و پشتیبانی آنان همراه خواهد شد.

نکته دیگری که باید در تدوین محتوای مطالب مجله مورد توجه قرار گیرد، تفاوت‌های معنی‌دار بومی و منطقه‌ای است که اگر مجله بخواهد برای همه مناطق کشور (که به لحاظ فرهنگی و جغرافیایی تنوع زیادی هم دارند) یک نسخه واحد بپیچد، از تأثیرگذاری آن کاسته خواهد شد. پس باید این امر مهم به نوعی در برنامه‌ریزی‌ها و تدوین محتوای مجله مورد توجه قرار گیرد. به عنوان یک پیشنهاد، برای تحقق این منظور می‌توان هر چند وقت یک‌بار، ویژه‌نامه‌هایی را با محوریت یک یا چند منطقه همگون طراحی و منتشر کرد تا این هدف توجه به بوم را تحت پوشش قرار دهد.

به عنوان آخرین سخن هم باید اشاره کنم که اگر سؤالات و محورهای خواننده شده در ابتدای جلسه، قبل از جلسه در اختیار همکاران قرار گرفته بود، بهتر بود و همگرایی بیشتری در طرح موضوعات ایجاد می‌شد. امیدوارم این امر مهم در جلسات مشابه آتی مورد توجه بیشتری قرار گیرد.»

در مدارس به مشاوران به عنوان مسئولان هدایت تحصیلی نگاه می‌شود؛ به همین سبب، آن‌ها از حرفه اصلی خود که مشاوره و راهنمایی است، بازمانده‌اند.

جلسه با سخنان آقای دباغیان، دانشجوی دکترای رشته مشاوره و مسئول مرکز مشاوره دانش‌آموزی مدرسه، پی گرفته شد. ایشان با



سابقه این مجلات را از حدود سال ۱۳۴۳ (با انتشار مجلات پیک) در نظر بگیریم، با گذشت بیش از ۵۵ سال این امر پیچیده‌ای است که باید برای آن فکری اساسی بشود؛ زیرا تا زمانی که این مجلات برای مخاطب ناشناخته باشد، انتظار پیگیری، دریافت و خواندن آن امری محال و دور از واقعیت است. نظر من این است که یکی از اولین و ضروری‌ترین فعالیت‌های سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی که بخش عمده‌ای از تولیدات آن مجلات رشد هستند (و اطلاع

فونت‌های استفاده شده برای متن مجله اگر درشت‌تر و با استفاده از فونت‌های قوی‌تر (به لحاظ بصری) باشد، تأثیر زیادی بر مخاطبان خواهد داشت. همخوانی تصاویر با متن ضرورتی مهم است و اگر این همخوانی وجود داشته باشد، مجله جذاب‌تر می‌شود و مطالب بهتر در ذهن مخاطبان می‌ماند

داریم که به سختی و با هزینه‌های زیادی تولید می‌شوند)، معرفی و شناساندن این مجلات است که اگر این صورت نگیرد، انگار این مجلات از اساس تدوین و تولید نشده‌اند. از سوی دیگر در حوزه تولید مجلات رشد، بزرگان و استادان صاحب‌نامی حضور دارند. ما امروز افتخار آن را داریم که برای مثال در حوزه مشاوره در خدمت آقای دکتر احمدی و در حوزه مدیریت در خدمت آقای دکتر تورانی باشیم. بر این اساس، حیف است که این مجلات ناشناخته بمانند و به دلیل چنین مشکل شناخته شده‌ای، در دسترس و مورد مطالعه مخاطبان خود قرار نگیرند. ضمناً باید تأکید کنم که درج تجارب زیسته همکاران در مجلات رشد، کار مهمی است که ضمن انتقال این تجارب گران‌بها، باعث مشارکت بیشتر همکاران و اقبال آنان به این مجلات خواهد شد؛ زیرا در موقعیتی که با بحران نیروی انسانی متخصص روبه‌رو هستیم، این تجارب برای مسئولان مدارس بسیار راه‌گشا و کارآمد خواهد بود.

نکته دیگر هم اعتبار و روایی مقالات درج شده در این مجلات است. فرصتی حاصل شد که بتوانم برای حضور در این جلسه مجلات شماره ۴۲ تا ۵۶ رشد مشاور مدرسه را مطالعه کنم و متأسفانه به مقالات یا تحقیقاتی برخوردی که مستندات آن‌ها مربوط به دهه ۱۳۹۰ قبل از آن بود. این موضوع با توجه به سرعت تغییرات در حوزه‌های دانشی مختلف، اشکالی جدی برای این‌گونه تحقیقات و مقالات حاصل از آن‌ها در حوزه اعتبار مقالات به حساب می‌آید. در زمینه هزینه‌ها و بحث مالی مجلات، من به عنوان یک مدیر مدرسه نظری مخالف نظرات همکاران دارم؛ چون هزینه اشتراک سالانه این مجله ۳۵ هزار تومان است و این مبلغ در کنار هزینه‌های هنگفت مدارس اصلاً عددی نیست. ما در دبیرستان هجرت مجلات رشد را برای همه همکاران تهیه می‌کنیم و در کم‌دانشگاه قرار می‌دهیم و ضمناً از این عزیزان می‌خواهیم که این مجلات را مطالعه و در کار خود از آن‌ها بهره‌برداری کنند. چون اطلاع دارم که سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی برای این مجلات خیلی بیشتر از قیمت درج شده در پشت مجلات

هزینه می‌کند، پیشنهاد اساسی من این است که در کنار همه هزینه‌هایی که وجود دارد، بایم این رابطه مالی بین سازمان و همکاران را حذف کنیم و بعد از آن، خواندن این مجلات و بهره‌مندی از آن‌ها را به شکل جدی و در قالب آزمون‌ها و ارتباط‌های مبتنی بر ارزشیابی از همکاران خود مطالبه کنیم. یادمان باشد که در آموزش و پرورش و هر محیط تعاملی دیگر، هر چیزی که جنبه اجبار و الزام پیدا کند، اثربخشی خود را از دست خواهد داد. ضمناً باید اشاره کنم که یکی از افتخارات ما در آموزش و پرورش، تهیه و تدوین مجلات رشد با بیش از نیم‌قرن قدمت است که باید قدر آن‌ها را بدانیم و در توسعه و ترویج این مجلات کوشا باشیم.»

در کنار چاپ مقالات علمی و حرفه‌ای، باید تجارب مفید همکاران هم در مجلات درج شود.

در ادامه این جلسه، خانم ولی‌پور مدیر مدرسه تیزهوشان، با بیان این موضوع که ما مجلات رشد را برای همه همکاران تهیه می‌کنیم، گفت: «برای حضور در این جلسه، مجلات رشد مشاور مدرسه را از سال ۱۳۸۸ داند و مطالعه کرده‌ام. در اینجا از پرداختن به مسائل مشترکی که همکاران به آن‌ها اشاره کردند، می‌گذرم و برخی نکات جدیدتر را مطرح خواهم کرد.

نکته مهمی که توجه مرا به خود جلب کرد، این بود که این مجلات تا چه حد برای مشاوران مدارس راهکارهای عملیاتی و قابل استفاده‌ای ارائه کرده‌اند. در این بررسی متوجه شدم که مقالات خوبی در مجله چاپ شده‌اند اما این سؤال هم مطرح بود که آیا مشاوران مدارس ما به این مجلات دسترسی دارند. نکته بعد هم این بود که در صورت دسترسی تا چه حد علاقه‌مندند که این مجلات را مطالعه و از راهکارهای ارائه شده در آن‌ها استفاده کنند. به نظرم این دو موضوع، زمینه خوبی برای انجام دادن یک پژوهش است که متولی انتشار مجلات رشد باید آن را بررسی کند و به این سؤالات پاسخ دهد. ضمناً در این بررسی که انجام دادم، متوجه شدم که مقالات و نوشته‌های مشاوران و مدیران مدارس در مجله چندان



درج تجارب زیسته همکاران در مجلات رشد، کار مهمی است که ضمن انتقال این تجارب گران بها، باعث مشارکت بیشتر همکاران و اقبال آنان به این مجلات خواهد شد

هم‌فکری و تعامل سازنده‌ای را فراهم کردند، از روند تولید مجله رشد مشاور مدرسه گفت و افزود: «وقتی از مجله رشد مشاور مدرسه به‌عنوان یک فصلنامه تخصصی نام می‌بریم، درواقع می‌پذیریم که مخاطب اصلی این مجله مشاور مدرسه است که در رشته مرتبط با این حوزه تحصیلات دانشگاهی حداقل کارشناسی و بالاتر دارد. بنابراین، لازم است این اصل را در تهیه و تدوین مقالات و درج آن‌ها در نشریه مدنظر قرار دهیم. ما گرچه در



موضوع تلنگری بود به همکاران که به دنبال تهیه مجله و مطالعه آن بروند. بر این اساس، اکنون هم اعتقاد دارم که اگر این تلنگرها زده شود، در ترغیب همکاران به خواندن مجلات بی‌تأثیر نخواهد بود.

اپلیکیشن‌های طراحی شده ابزارهای خوبی هستند که می‌توانند مخاطبان را با این مجلات آشتی دهند.

سپس خانم ایوبی، مشاور مدرسه، گفت: «دنیای مجازی همه مردم را به کوتاه‌خوانی و به نوعی کتاب و نشریه «نخوانی» عادت داده است. به نظر من در چنین فضا و موقعیتی، اپلیکیشن‌های طراحی شده برای مجلات این امکان را فراهم می‌آورند که مخاطبان با این مجلات آشتی کنند و خسارت‌های ناشی از بی‌رغبتی به مطالعه کتاب و نشریات تا حدودی جبران شود. ضمناً در این موقعیت که با بحران جدی کاغذ روبه‌رو هستیم، بهره‌گیری از چنین فضاهایی در صرفه‌جویی در مصرف کاغذ هم مؤثر خواهد بود.»

تلاش ما در مجله رشد مشاور مدرسه این است که در گام اول بر وظایف اصلی مشاوران تأکید کنیم.

در ادامه این جلسه، خانم ابراهیم‌زاده، مدیر داخلی مجله رشد مشاور مدرسه، ضمن تشکر مجدد از برپایی این جلسه و حضور شایسته و مؤثر همکاران که با مطالعه مجلات و ارائه نقدهای حرفه‌ای و دلسوزانه خود فضای

پررنگ نیست و سهم قابل توجهی از مطالب را به خود اختصاص نداده است.

در مجموع، نظرم این است که در کنار چاپ مقالات علمی و حرفه‌ای باید تجارب مفید زیسته همکاران هم در مجلات درج شود. ضمناً بخش‌های یک تجربه و موردپژوهی از بخش‌های مفید مجله‌اند که باید حفظ شود. در بررسی مجلات متوجه شدم که در روند چاپ مجلات این بخش‌ها افزایش داشته‌اند که از امتیازات مثبت مجله است و باید اذعان کنم که روند رشد مجلات از سال ۱۳۸۸ چشمگیر بوده است که جای قدردانی دارد.

مقالات علمی مجله مفید اما بخشی با عنوان موردپژوهی با انتقال تجارب مشاوران ایجاد انگیزه می‌کند. در بخش پای صحبت مشاوران هم خوب است که در هر شماره یک مشاور موفق معرفی و تجارب زیسته او بازگو شود. این بخش از آن جهت ارزشمند است که شاید همکاران مشاور ما به دلیل گرفتاری‌های کاری، فرصت نوشتن مقالات علمی و پژوهشی را نداشته باشند اما بیان یک تجربه و مکتوب کردن آن وقت زیادی نمی‌گیرد و شدنی است.»

با وجود رسانه‌های مجازی و دسترسی آسان به این فضای اغواگر، سرانه مطالعه عموم مردم بسیار کم شده است.

در ادامه جلسه خانم زهرا نژاد، کارشناس مسئول گروه‌های آموزشی دوره ابتدایی شهرستان پاکدشت، با اشاره به مشکلات فراوری توزیع این مجلات گفت: «مدیران مدارس ما با تلاش و زحمات زیادی درخواست این مجلات را در سامانه مربوطه ثبت می‌کنند و پس از پیگیری‌های فراوان مجله را به دست همکاران می‌رسانند اما متأسفانه اکثر همکاران رغبتی به مطالعه مجلات ندارند. البته با وجود رسانه‌های مجازی، دسترسی آسان به دنیای اغواگر مجازی و جذابیت‌های خاص آن، و تنوع مطالب و دسترسی آزادتر به محتوای مورد نظر، سرانه مطالعه را بسیار کاهش داده و باعث شده است که گاه به صفر نزدیک شود. این موضوع هم در عدم اقبال مخاطب و نخوندن مجلات مؤثر است. سال‌ها قبل ما بخش‌هایی از این مجلات را در شورای آموزگاران می‌خواندیم که همین



تهیه و تولید محتوای مجله دیگر مخاطبان را هم مورد توجه قرار می‌دهیم، اما نکتهٔ اتکای مجله، مشاوران مدارس با مشخصات و ویژگی‌هایی هستند که به آن‌ها اشاره کردم. راه ارتباطی اصلی ما با مخاطبان، پست الکترونیکی (ایمیل) مجله است که نشانی آن در صفحهٔ اول مجله درج شده و نشانی پستی مجله هم برای برقراری ارتباط اعلام گردیده است.

دوستان و کارشناسان و مشاورانی که مایل‌اند مقالاتشان در مجله درج شود، ضمن رعایت شرایطی که برای تدوین مقالات ذکر شده است، این مقالات را برای مجله ایمیل می‌کنند. مقالات دریافتی پس از بررسی و داوری توسط داوران از نظر علمی و ساختار ادبی تأیید و برای چاپ، در مسیر ویرایش، حروفچینی و تنظیم نهایی برای چاپ قرار می‌گیرند و معمولاً از استانداردهای واحدی برای چاپ و انتشار پیروی می‌کنند. بنابراین، اگر فونت یا فرم صفحه‌آرایی خاصی را در مجلات ملاحظه می‌کنید، حاصل چنین سیر و مسیر استاندارد است که برای مجلات تعریف و مقرر شده است. برخی همکاران



محترم به بحث همخوانی و تناسب تصاویر با متن اشاره کردند که ما هم با شما در این اصل هم‌عقیده هستیم اما به دلیل انتزاعی بودن برخی مفاهیم و محتوای خاص برخی مقالات، واقعاً پیدا کردن عکس‌های کاملاً مرتبط و هماهنگ در بعضی مواقع مقدور و امکان‌پذیر نیست و در همهٔ مواردی که اظهار نظر شد، باید این محدودیت‌ها و واقعیات را در نظر داشته باشیم. نکتهٔ مهم دیگری هم که همکاران به آن اشاره کردند، یعنی بیان و انعکاس تجربیات زیستهٔ همکاران در مجلات هم محدودیت‌های خاص خود را دارد. از جملهٔ این محدودیت‌ها، بحث نگارش این تجربیات توسط همکاران است. متأسفانه تعداد کمی از همکاران ما توانایی لازم برای نوشتن تجربیات خود به شکل جذاب و خواندنی را دارند و در نتیجه، تعداد زیادی از این تجربیات حتی اگر نوشته شوند، قابلیت چاپ در مجله را به لحاظ فنی پیدا نمی‌کنند، اما در همین زمینه و در شماره‌های اخیر موارد متعددی از گزارش‌های اقدام‌پژوهی و موردپژوهی در مجلهٔ رشد مشاوران مدرسه درج شده که در قالب‌های پذیرفته‌شدهٔ مجله تدوین و به چاپ رسیده‌اند.

دربارهٔ موضوع پیگیری مطالبات و خواسته‌های مشاوران هم که برخی همکاران مطرح کردند، باید عرض کنم که ما در شمارهٔ ۵۱ (زمستان سال گذشته) به سراغ جناب آقای بطحایی وزیر محترم (سابق) آموزش و پرورش رفتیم و در بالاترین سطح ممکن در حضور سرپرست سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (آقای دکتر تورانی)، آقای دکتر احمدی، سردبیر، و برخی از اعضای هیئت تحریریهٔ مجله، مسائل و موضوعات مبتلا به حوزهٔ مشاوران مدارس را طرح کردیم و گزارش آن را هم به چاپ رساندیم.

در بخش دیگر، در بررسی مسائل حرفه‌ای مشاوران مدارس، موضوع مهم هدایت تحصیلی و چالش‌های فراوان فراروی آن، به‌خصوص مسائل مربوط به عدم حضور مشاوران در دورهٔ دوم متوسطه، مورد توجه و عنایت مجله بوده است. در خصوص تجربیات زیسته و مطالبی که از سوی خانم دکتر طیبی در شمارهٔ ۵۲ منتشر شده است، باید بگویم که ایشان مشاور یک هنرستان

فنی و حرفه‌ای هستند و با وجود مشکلاتی که دانش‌آموزان هنرستانی ما دارند، ان‌شاءالله تجارب منعکس شده در مقاله، برای مشاوران گرامی قابل استفاده خواهد بود.

نکتهٔ دیگر بحث توزیع مجلات و مشکلات خاص آن است. در حال حاضر، شمارگان مجلهٔ رشد مشاوران مدرسه قریب به ده هزار نسخه در هر شماره است. من بارها از مسئولان بازاریابی مجلات، میزان و نحوه توزیع این مجله در هر استان را پی‌گیری کرده‌ام تا مطمئن شویم که مجله در وهلهٔ اول به دست مشاوران مدرسه می‌رسد اما واقعاً از نحوهٔ توزیع آن در استان‌ها بی‌اطلاع هستیم و این مسئله یکی از چالش‌های جدی ماست. ضمناً یک ماه پس از چاپ کاغذی مجله، نسخهٔ پی‌دی‌اف (PDF) آن روی سایت مجلات رشد قرار می‌گیرد و همان‌طور که یکی از همکاران گفتند، نسخهٔ کاغذی مجله ویژگی‌هایی دارد که نسخهٔ پی‌دی‌اف فاقد آن‌هاست و نسخه الکترونیکی مزیت‌هایی نسبت به نسخه کاغذی دارد.

مسئلهٔ برنامهٔ درسی ملی یکی از موضوعات دیگری است که همکاران هیچ صحبتی دربارهٔ آن نکردند. این در حالی است که ما موظفیم در مجله به موضوع نقد و بررسی برنامهٔ درسی ملی بپردازیم. اطلاع دارید که درس تفکر و سبک زندگی را مشاوران مدارس تدریس می‌کنند. ما در شماره‌های اخیر مجله از خانم دکتر دانش‌سور، از گروه درس تفکر و سبک زندگی، خواسته‌ایم که روش تدریس این درس را تبیین کنند. این موضوع اساس کار مشاور مدرسه است و تدریس این درس فرصت مناسبی است تا مشاور با دانش‌آموزان ارتباط برقرار کرده و ویژگی‌ها، توانمندی‌ها و مسائل مربوط به آن‌ها را بشناسد. گرچه ساعات تدریس در کلاس‌های متعدد، خود یکی از مشکلات حرفه‌ای مشاوران است که باید برای آن و سایر وظایف محوله چاره‌ای اندیشیده شود.

صحبت از طرح مهارت‌های زندگی شد. ما هم بدان توجه داریم؛ چون اساساً در دورهٔ ابتدایی مهارت‌های زندگی جزء اساسی برنامهٔ درسی است و ساعتی به آن اختصاص یافته است، اما در دورهٔ متوسطهٔ دوم، هیچ زمانی در اختیار مشاور نیست که بتواند به



تلاشی که صورت گرفته، (شکر خدا) کسانی که نوشته‌های مرا خوانده‌اند، آن را روان و قابل فهم توصیف کرده‌اند. پس، اینکه احمدی‌نامی قادر به نوشتن یک صفحه نبوده و امروز به قضاوت خوانندگان روان می‌نویسد، نشان‌دهنده این موضوع است که این کار شدنی است و تقاضای من از شما همکاران خوب و توانمند این است که قلم به دست بگیرید و بنویسید تا ان شاء الله آن هدف‌های روشن و چشم‌اندازهای زیبایی را که در سخنان صمیمی خودتان برای یک نشریه موفق و مفید به تصویر کشیدید، به کمک یکدیگر محقق کنیم.

جلسه نقد و بررسی مجله رشد مشاوران مدرسه، پس از حدود سه ساعت بحث و تبادل نظر در جمع مسئولان، مشاوران و مدیران مدارس شهرستان پاکدشت به پایان رسید. حاضران در جلسه ضمن ابراز خرسندی از برگزاری چنین جلساتی که می‌تواند اثرات مثبت و سازنده‌ای به دنبال داشته باشد خواستار استمرار این جلسات نقد و هم‌اندیشی برای مجموعه مجلات رشد شدند.



در پایان این جلسه آقای دکتر علی اصغر احمدی، سردبیر مجله رشد مشاور مدرسه، ضمن تشکر از برگزار کنندگان برای تدارک این جلسه مفید و سازنده، با اشاره به اینکه ترجیح می‌دهد شنوای سخنان حاضران در جلسه باشد و تا جایی که ممکن است نظرات کارشناسی و سازنده همکاران را در تدوین محتوای مجله تسری دهد، اظهار داشت: «تقاضای مشخص من از همکاران برگزار کننده این جلسه این است که یک نفر به‌طور مشخص قبول زحمت کند و از میان حدود ۲۰ نفری که در جلسه حضور داشته‌اند، تا پایان امسال ۱۰ مقاله دریافت کند و به مجله تحویل بدهد. چون یکی از

گاهی یک موضوع و سوژه خوب برای تحقیق و پژوهش در مدرسه داریم اما عملاً قادر به انجام دادن کار پژوهشی و تحقیقاتی علمی و استاندارد نیستیم. متأسفانه تعداد همکاران مشاور ما که بخواهند و بتوانند کارهای تحقیقاتی و پژوهشی در حیطه شغلی خودشان داشته باشند، خیلی کم است و اتفاقاً مجله از این زاویه می‌تواند به ما خیلی کمک کند

نکاتی که طرح شد این بود که همکاران ما در تأمین محتوای مجله چه مشارکتی می‌توانند داشته باشند. اجازه بدهید به همین مناسبت به نکته مهمی که می‌تواند مشارکت بیشتر شما را در تحرک و پویایی مجله به دنبال داشته باشد، اشاره کنم. شما برای انجام دادن چنین کاری ابتدا باید ترس از نوشتن را کنار بگذارید. من خوب به خاطر دارم که حتی در دوران دبیرستان که می‌خواستم یک انشای ساده بنویسم، ماتم می‌گرفتم و با همه تلاشی که می‌کردم، قادر به نوشتن در حد و حدود یک دانش‌آموز دبیرستانی هم نبودم. وضعیت به‌گونه‌ای شده بود که چون نمی‌توانستند کسی را در انشا تجدید کنند، به انشاهای من نمره ۱۰ می‌دادند تا قبول شوم و بروم، اما به فضل الهی و کوشش و

دانش‌آموزان، مهارتی را بیاموزد.

ما در مجلات سعی کرده‌ایم بر مأموریت و رسالت اصلی مشاور و نیز وظایفی را که دفتر مشاوره وزارتخانه تعیین و تعریف کرده است، تأکید کنیم و از این شرح وظایف مصوب عدول نکنیم. در بحث رعایت زمان و مناسبت‌ها و یا اعتبار علمی مقالات هم باید عرض کنم که چون مجله به شکل فصلنامه منتشر می‌شود، عملاً فاصله زمانی ایجاد می‌شود که اجتناب‌ناپذیر است. البته سعی بر آن است که این مناسبت‌ها مدنظر قرار گیرد. در سال‌های اخیر تلاش کرده‌ایم که مقالات جنبه آموزشی گام‌به‌گام داشته باشند و مثلاً اگر مهارت جرئت‌ورزی و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی را مطرح کرده‌ایم، کوشیده‌ایم از جلسه اول تا دهم گام‌های مشخص و روشنی را برای تبیین موضوع و ارائه راهکارهای عملی برداریم تا مخاطب بتواند به نتیجه مفیدی دست یابد.

در زمینه راهکارها و راهبردها هم عنایت دارید که به دلایل مختلف، امکان نسخه‌پیچی و ارائه دستورالعمل‌های عینی وجود ندارد که مثلاً بگوییم اگر موضوع خودکشی اتفاق افتاد، باید این گام‌های مشخص برداشته شود؛ چون موضوعات در حیطه علوم انسانی پیچیدگی‌های خاص خود را دارند و به همین دلیل هم به جای راهکارهای مشخص و عینی، نظریه‌های زیربنایی و مفاهیم اساسی مطرح می‌شود که قابلیت استفاده در همه موضوعات را داشته باشد. همکاران مشاور ما با تسلط بر موضوع و خلاقیت خود باید چالش‌های پیش رو را مدیریت کنند و البته ما هم در مجله لازم است در حد مقدمات و امکانات کمک‌حال این عزیزان باشیم. ضمن اینکه کار و وظیفه اصلی مشاور مدرسه، پیشگیری در سطح یک و توجه به‌نگام به ارجاع مشکلات دانش‌آموزان به هسته و مرکز مشاوره است و اساساً مشاور بر اساس دانش و تخصص خود می‌تواند برای پیگیری هر مشکل، برنامه و طرح خاصی را طراحی و اجرا کند.»

قلم به دست بگیرید تا با هم مجله را به افق‌های روشن مورد انتظار نزدیک‌تر کنیم.

پرسش‌نامه سازگاری دانش‌آموزان



(AISS)

دکتر آدیس کراسکیان
استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج

اشاره

نوجوانی یکی از دوره‌های مهم زندگی است که با تغییرات فیزیولوژیکی، روان‌شناختی و اجتماعی قابل توجهی همراه می‌شود و این تغییرات بر سازگاری نوجوانان تأثیرات مهمی می‌گذارد. سازگاری، توانایی آمیزش، انطباق، مصالحه، همکاری و کنار آمدن با خود، محیط و دیگران تعریف شده است. سازگاری متأثر از عوامل اجتماعی، روانی و زیستی است؛ به طوری که عواید منفی حاصل از مشکلات اجتماعی یا جسمانی، با ایجاد مشکلات روان‌شناختی می‌توانند این فرایند را با وقفه مواجه کنند (ساگی و راجا، ۲۰۰۹؛ ریگی، ۳، ۲۰۰۳؛ گراهام و بلمر، ۵، ۲۰۰۳؛ لیو - ویسل، ۶، ناتمن - شوارتز، ۷، و استرنبرگ، ۸، ۲۰۰۶؛ به نقل از حسینی‌فر، بخشی مشهدلو، احمدخانی، نوروزی، و بابائی حفظ آباد، ۱۳۹۷).

چکیده

سازگاری یک مفهوم نسبی است و تحت‌تأثیر فرهنگ‌ها و اعتقادات از جامعه‌ای به جامعه دیگر فرق می‌کند؛ برای مثال، شاید رفتاری خاص در کشوری مسلمان «سازگار» تلقی شود ولی در کشوری دیگر و بر حسب اعتقادات آنان، «ناسازگارانه» باشد. از طرف دیگر، رفتار آدمی تحت‌تأثیر عوامل مختلفی چون خانواده، مدرسه، گروه همسالان و سایر عوامل فردی و اجتماعی و زیستی قرار دارد و شخصیت انسان در صورتی به کمال می‌رسد که بین او و محیط پیرامونش تعادل برقرار شود و تعامل مناسبی صورت پذیرد. فشارهای اجتماعی به وضوح تأثیر فراوانی بر رفتار فرد دارند. از طرف دیگر، انسان موجودی انعطاف‌پذیر است. او نه تنها با محیط سازگار می‌شود بلکه محیط را طبق خواسته‌های خود دگرگون می‌کند. بنابراین، سازگاری و هماهنگ شدن با خود

هر انسانی هوشیارانه یا ناهوشیارانه می‌کوشد نیازهای متنوع و گاه متعارض خود را در محیطی که در آن زندگی می‌کند، برطرف سازد. در شکل‌گیری سازگاری، عواملی چون شیوه‌های تربیتی، عوامل آموزشگاهی، ارزش‌ها و اعتقادات حاکم، گروه همسالان، خانواده و آموزش و پرورش مؤثرند

و محیط پیرامون خود برای هر موجود زنده‌ای ضرورتی حیاتی است، تلاش روزمرهٔ آدمیان جملگی حول سازگاری دور می‌زند. هر انسانی هوشیارانه یا ناهوشیارانه می‌کوشد نیازهای متنوع و گاه متعارض خود را در محیطی که در آن زندگی می‌کند، برطرف سازد. در شکل‌گیری سازگاری، عواملی چون شیوه‌های تربیتی، عوامل آموزشگاهی، ارزش‌ها و اعتقادات حاکم، گروه همسالان، خانواده و آموزش و پرورش مؤثرند (حسینی‌فر و همکاران، ۱۳۹۷).

کلیدواژه‌ها: روایی، اعتبار، سازگاری، ناسازگاری، نوجوانان

• پرسش‌نامهٔ سازگاری دانش‌آموزان سینه‌ها و سینگ (AISS)

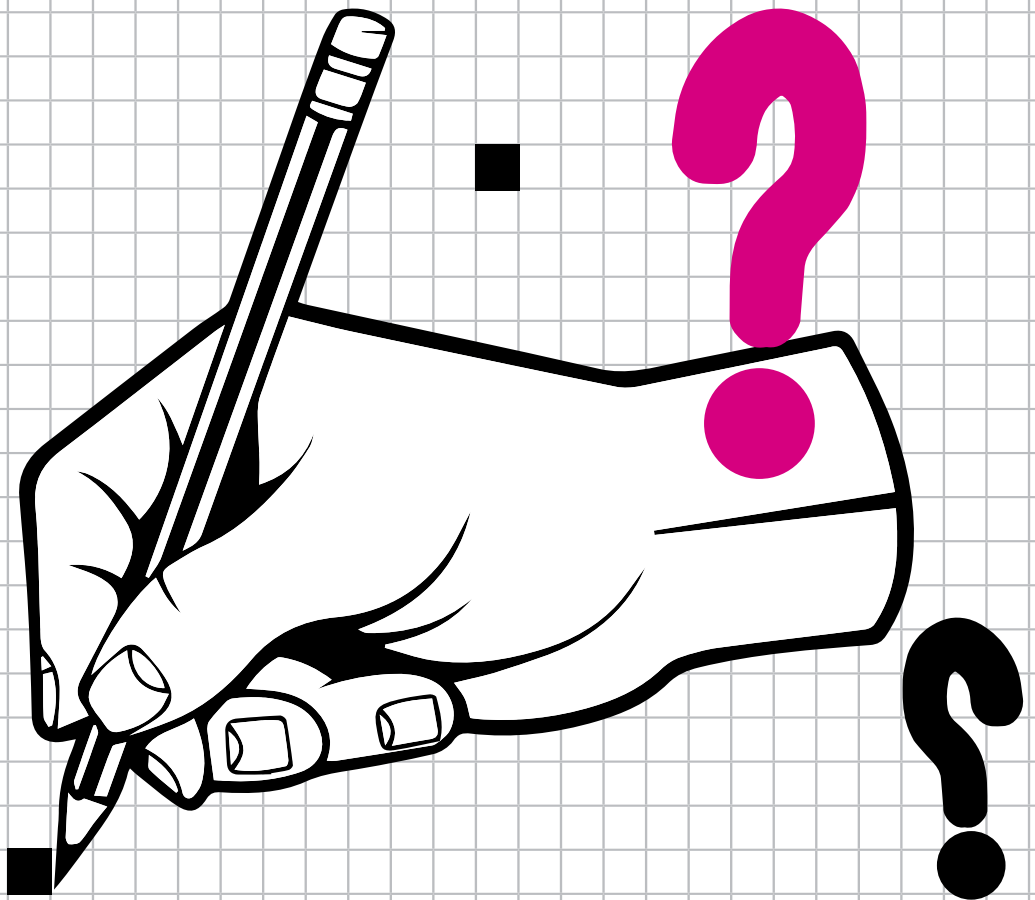
پرسش‌نامهٔ سازگاری دانش‌آموزان^۹ که شامل ۶۰ مادهٔ دوگزینه‌ای (بلی، خیر) است، سه حوزهٔ سازگاری عاطفی، سازگاری اجتماعی و سازگاری آموزشی را بررسی می‌کند و هر حوزه توسط ۲۰ ماده مورد سنجش قرار می‌گیرد. این پرسش‌نامه را سینه‌ها^{۱۰} و سینگ^{۱۱} (۱۹۹۳) تدوین کرده‌اند. در پژوهش سینه‌ها و سینگ برای بررسی روایی^{۱۲} از دو روش استفاده شده است. ابتدا روایی سؤال‌ها با استفاده از ضریب همبستگی دورشته‌ای^{۱۳} براساس محاسبهٔ همبستگی بین تک‌تک سؤال‌ها با نمرهٔ کل و همچنین نمرهٔ حیطه‌های سه‌گانه مورد تحلیل قرار گرفته و در ادامه، برای گزارش روایی همگرایی پرسش‌نامه، همبستگی بین نمرهٔ حیطه‌های سه‌گانه محاسبه و آزمون شده است. نتایج معنادار به دست آمده، معرف روایی پرسش‌نامه بوده است. طراحان پرسش‌نامه برای برآورد اعتبار^{۱۴} آن از سه روش دو نیمه کردن^{۱۵}، بازآزمایی^{۱۶}، و کودریچاردسون^{۱۷} استفاده کرده‌اند. نتایج به دست آمده در جدول زیر ارائه شده است.

اعتبار (همسانی درونی و پایایی) پرسش‌نامهٔ سینه‌ها و سینگ (۱۹۹۳)

روش برآورد	عاطفی	اجتماعی	آموزشی	کل
دو نیمه کردن	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۹۸	۰/۹۵
بازآزمایی	۰/۹۶	۰/۹۰	۰/۹۳	۰/۹۳
کودریچاردسون ۲۰	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۹۴	۰/۹۴

هنجاریابی در ایران

حقگو پورولی (۱۳۹۶) در پژوهش خود ویژگی‌های روان‌سنجی^{۱۸} پرسش‌نامهٔ سازگاری دانش‌آموزان را بررسی کرده است. نمونهٔ این پژوهش شامل ۳۳۶ نفر (۱۰۶ پسر و ۲۳۰ دختر) از بین دانش‌آموزان دبیرستانی (دورهٔ متوسطهٔ دوم)، با میانگین سنی ۱۶/۸۹ سال، در جزیرهٔ کیش بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به منظور بررسی روایی سازه^{۱۹} پرسش‌نامه، از روش تحلیل عاملی اکتشافی^{۲۰} با شیوهٔ تحلیل مؤلفه‌های اصلی^{۲۱} و چرخش واریماکس^{۲۲} استفاده شده و نتایج نشان داد که ۵۲ مادهٔ این پرسش‌نامه بار عاملی مناسب داشته‌اند و در قالب ۳ عامل، که در مجموع ۴۸/۵ درصد واریانس کل را تبیین می‌کنند، قرار گرفته‌اند. مؤلفه‌های استخراج شده به ترتیب سازگاری عاطفی، سازگاری آموزشی، و سازگاری اجتماعی نام‌گذاری شدند. همچنین، معناداری شاخص‌های برازندگی در تحلیل عاملی تأییدی^{۲۳} مدل سه عاملی استخراج شده از تحلیل عاملی اکتشافی را تأیید کرد. برای بررسی اعتبار پرسش‌نامه در دو بخش همسانی درونی^{۲۴} و پایایی^{۲۵} از ضریب آلفای کرونباخ^{۲۶} و بازآزمایی با فاصلهٔ زمانی یک ماه استفاده شده است. آلفای



9. Adjustment Inventory for School Students (AISS)

10. Sinha, A.K.P.
11. Singh, R.P.
12. validity
13. biserial correlation
14. reliability
15. split-half
16. test-retest
17. K-R formula-20
18. Psychometric properties
19. construct validity
20. exploratory factor analysis (EFA)
21. principle components (PC)
22. varimax rotation
23. confirmatory factor analysis (CFA)
24. internal consistency
25. stability
26. Cronbach's Coefficient Alpha

کرونباخ ۰/۹۷۶، ۰/۹۱۷، و ۰/۷۹۹ برای مؤلفه‌ها و ۰/۹۳۵ برای کل پرسش‌نامه و همچنین ضریب همبستگی ۰/۹۳۱ ($P < ۰/۰۱$) بین نمره‌های دو نوبت اجرا معرف اعتبار قابل قبول برای نتایج حاصل از اجرای پرسش‌نامه در این پژوهش می‌باشد. نمونه‌هایی از ماده‌های پرسش‌نامه در جدول زیر ارائه شده است.

سازگاری	ماده	بلی	خیر
عاطفی	آیا همیشه از چیزی در مدرسه خودتان می‌ترسید؟	۰	۱
اجتماعی	آیا همیشه از ملاقات کردن هم‌کلاسی‌هایتان می‌ترسید؟	۰	۱
آموزشی	آیا آنچه را خوانده‌اید، به زودی فراموش می‌کنید؟	۰	۱
عاطفی	فرض کنید هم‌کلاسی‌هایتان ندانسته کار غیرعقلانه‌ای انجام داده‌اند؛ آیا فوراً با آن‌ها اوقات تلخی می‌کنید؟	۰	۱
اجتماعی	آیا کم‌رو هستید؟	۰	۱
آموزشی	آیا از امتحان می‌ترسید؟	۰	۱

منابع

۱. حسینی‌فر، جعفر؛ بخشی مشهدلو، محمد؛ احمدخانی، حسین؛ نوروزی، ناصر؛ و بابائی حفظ‌آباد، سعید (۱۳۹۷). پیش‌بینی سازگاری عاطفی، اجتماعی و آموزشی دانش‌آموزان براساس ابعاد سرشت و منش. نشریه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. سال هشتم (شماره ۸): ۲۹ - ۱۶.
۲. حقگو پورولی، مریم سلطان. (۱۳۹۶). تعیین ویژگی‌های روان‌سنجی (روایی، اعتبار، هنجار پرسش‌نامه سازگاری نوجوانان سینها و سینگ). پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بین‌المللی کیش.
3. Sinha, A.K.P., Singh, R.P. Adjustment Inventory for School Students (AISS). Agra 1993; National Psychological Corporation.

پی‌نوشت‌ها

1. Saghi, M.
2. Rajai, A.
3. Rigby, K.
4. Graham, S.
5. Bellmore, A.
6. Lev-Wiesel, R.
7. Nuttman-Shwartz, O.
8. Sternberg, R.

باغچه عشق قرین

زندگی

صحنه یکتای هنرمندی ماست

«کتاب مدیریت خانواده و سبک زندگی»

دکتر میترا دانشور



در شماره‌های قبل طی دو مقاله با چارچوب برنامه درسی کتاب «مدیریت خانواده و سبک زندگی» پایه دوازدهم شامل شایستگی‌ها و اهداف، انتظارات عملکردی، ایده‌های کلیدی، مفاهیم و مهارت‌های اساسی آشنا شدید. البته براساس این چارچوب، دو کتاب درسی با عنوان «مدیریت خانواده و سبک زندگی»، توسط دو گروه تألیف با دو کد ۱۱۲۲۴۱ و ۱۱۲۲۴۰ به رشته تحریر درآمده است و شما ممکن است معلم هر کدام از این کتاب‌ها باشید. در این مقاله، سعی داریم شما را با ساختار و راهبرد یاددهی-یادگیری کتاب درسی کد ۱۱۲۲۴۰، که در برخی مدارس برای دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم به صورت آزمایشی اجرا می‌شود، آشنا سازیم.

محتوای این کتاب نیز مانند کتاب کد ۱۱۲۲۴۱ براساس شایستگی‌های مورد انتظار برنامه به سه بخش پیش از ازدواج، حین ازدواج و پس از ازدواج تقسیم شده است. جالب است بدانید که در این کتاب به جای اصطلاح «فصل» از واژه «صحنه» و به جای «درس» از واژه «نما» استفاده شده و تلاش بر این بوده است که در درس‌ها، صحنه‌ها و نماهایی از زندگی دختران ترسیم شود. کتاب شامل ۱۰ صحنه است و در هر صحنه متناسب با موضوع، یک تا چهار نما ترسیم شده است. در مجموع، این کتاب دارای ۲۵ نماست؛ چهار صحنه و ۱۲ نمای کتاب در نوبت اول و شش صحنه و ۱۳ نمای دیگر در نوبت دوم تدریس می‌شود.

برای انسجام‌بخشی به محتوای دروس، مضمون یا درون‌مایه «ازدواج و زندگی» در نظر گرفته شده است. عناوین صحنه‌ها نیز نشان‌دهنده این مضمون است؛ عناوینی چون زندگی با طعم دخترانه، زندگی با طعم رضایت، زندگی با طعم تردید، زندگی با طعم پختگی، زندگی با طعم حسرت، زندگی با طعم آرامش، زندگی با طعم انتخاب، زندگی با چاشنی اختلاف، زندگی با طعم مهربانی و زندگی با طعم مسئولیت. در نماهای گوناگون این صحنه‌ها حس دختر بودن و هویت دخترانه، چالش‌های ازدواج و محاسن آن، پختگی عقلی، اجتماعی و عاطفی، آداب و مهارت‌های انتخاب همسر، اهداف ازدواج، کفو یکدیگر بودن (شناخت همتای خود)، مهارت پرسشگری در جلسات خواستگاری و تحقیق، ازدواج آسان، به‌هنگام، آگاهانه و پایدار، راه‌های حل اختلاف و ... مورد بررسی و تحلیل قرار می‌گیرد.

تصویر روی جلد کتاب یک نقاشی تمام صفحه ابر و بادی و رنگین و شاد مانند صحنه‌های رنگین زندگی است که در آن دختری ساده و بی‌آلایش با لبخندی از سر رضایت نشان داده شده است. در بخش اول کتاب هویت دخترانه، تردیدهای دختران و محاسن

نکات مهم برای دستیابی به اهداف آموزشی درس

■ تا حد امکان از انتقال مستقیم مفاهیم در

کلاس پرهیز کنیم

■ فعالیت‌های کتاب را با استفاده از روش‌های

تدریس گوناگون متنوع سازیم؛ روش‌هایی مانند

ایفای نقش، شیوه محاکم قضایی، و روش‌های

همیاری و مشارکتی

■ دانش‌آموزان را به مباحثه و مشارکت در

فعالیت‌ها دعوت کنیم و به آن‌ها فرصت تفکر

و بحث بدهیم

■ تسهیل‌کننده گفت‌وگوها و سیر رسیدن به

نتیجه باشیم

■ در بحث‌ها و گفت‌وگوها بر پرورش قوه استدلال

دانش‌آموزان تمرکز کنیم





معرفی می‌شوند؛ موضوعاتی که دانش‌آموزان می‌خواهند چیزهای بیشتری دربارهٔ آن‌ها بدانند اما مجال این کار در کتاب نیست.

صرفاً جهت اطلاع: مطالبی جالب و مفیدند که اهمیت آن‌ها کمتر از مطالب اصلی کتاب نیست. این مطالب اگرچه در ارزشیابی و امتحانات مورد استفاده قرار نمی‌گیرند، می‌توانند به تعمیق یادگیری و توسعهٔ باورها و نگرش‌های مثبت کمک کنند.

نمودارها: نمودارهای انتهایی هر صحنه در یک شبکهٔ مفهومی به موضوعات ارائه شده در صحنه می‌پردازد. البته مواردی نیز در نمودارها وجود دارد که به علت گستردگی موضوع و محدودیت زمان در نماها به آن‌ها پرداخته نشده است و با ستاره مشخص شده‌اند.

شیوه تدریس

با توجه به آنچه دربارهٔ ساختار دروس بیان شد، شیوهٔ تدریس این کتاب به اختصار به این ترتیب است:

- **گام اول:** آماده کردن ذهن مخاطب
- اجرای داستان نمای اول صحنه به صورت نمایش رادیویی یا نمایش
- **گام دوم:** ارتقای نگرش‌ها و مهارت‌ها و ساختن و دریافت مفهوم
- انجام دادن فعالیت‌های نظرسنجی و هم‌جوشی
- نتیجه‌گیری از بحث‌ها و گفت‌وگوهای کلاسی
- **گام سوم:** ایجاد زمینه برای مرتبط کردن موضوع با زندگی
- ایجاد زمینه برای اینکه دانش‌آموزان در داخل یا خارج از کلاس، مفاهیم درس را با زندگی شخصی خود تطبیق دهند (با استفاده از بخش خاطره‌گویی، برای جلسهٔ بعد و ...)

نکات مهم برای دستیابی به اهداف آموزشی درس

- تا حد امکان از انتقال مستقیم مفاهیم در کلاس پرهیز کنیم؛
- فعالیت‌های کتاب را با استفاده از روش‌های تدریس گوناگون متنوع سازیم؛ روش‌هایی مانند ایفای نقش، شیوهٔ محاکم قضایی، و روش‌های همیاری و مشارکتی.
- دانش‌آموزان را به مباحثه و مشارکت در فعالیت‌ها دعوت کنیم و به آن‌ها فرصت تفکر و بحث بدهیم.
- تسهیل‌کنندهٔ گفت‌وگوها و سیر رسیدن به نتیجه باشیم.
- در بحث‌ها و گفت‌وگوها بر پرورش قوهٔ استدلال دانش‌آموزان تمرکز کنیم.

اطلاعات بیشتر دربارهٔ این کتاب را از وبگاه‌های زیر دریافت کنید.

<https://www.roshtd.ir>
<http://lifefskills-dept.talif.sch.ir>

منابع

۱. چارچوب برنامهٔ درسی کتاب «مدیریت خانواده و سبک زندگی»، دفتر تألیف کتاب‌های درسی دورهٔ ابتدایی و متوسطهٔ نظری، ۱۳۹۶.
۲. کتاب مدیریت خانواده و سبک زندگی (ویژهٔ دختران)، کد ۱۱۲۲۴۰، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر تألیف کتاب‌های درسی دورهٔ ابتدایی و متوسطهٔ نظری، چاپ اول.

ازدواج و در بخش دوم آن شایستگی‌های حین ازدواج بررسی شده که بر پایهٔ نگرش‌ها و مهارت‌های لازم برای انتخاب و تصمیم‌گیری و پیامدهای آن است.

در بخش سوم کتاب به مفاهیمی چون تفاوت همسران، همسویی و سازگاری پس از ازدواج، مدیریت خانواده و تربیت فرزند پرداخته شده است. البته بیشتر صحنه‌ها و نماهای کتاب به مباحث بخش اول و دوم اختصاص دارند و به علت افزایش حجم کتاب به مباحث بخش سوم به‌صورت گذرا پرداخته شده است. به‌طور خلاصه، این کتاب موقعیت‌هایی را فراهم می‌سازد تا دانش‌آموزان دربارهٔ سوالات زیر فکر کنند:

- چگونه با خانواده‌ها تعامل می‌کنی و چگونه باید از دختر بودن بیشتر لذت ببری؟
- چگونه باید خودت را بشناسی و چگونه از آن برای شناخت دیگری استفاده کنی؟
- برای اینکه با فرد دیگری به زیر یک سقف بروی، چه شرایطی باید داشته باشی؟
- چگونه خوب انتخاب کنی و چگونه خوب انتخاب شوی؟
- باید به دنبال «انتخاب بهترین» باشی یا به دنبال «بهترین انتخاب»؟
- چگونه می‌توانی عاشقی کنی و چگونه عشقت را ماندگار می‌کنی؟

ساختار دروس

عنوان نما/ درس: عناوین به‌صورت ژورنالیستی انتخاب شده‌اند که تا حدودی موضوع نما/ درس را نشان می‌دهد.

داستان: هر صحنه با داستانی آغاز می‌شود تا دانش‌آموزان از مطالعهٔ کتاب لذت بیشتری ببرند و محتوای کتاب را در فضای ملموس‌تری تجربه کنند. داستان‌ها کارکرد ایجاد چالش ذهنی دارند. در اولین نمای هر صحنه، داستان به‌طور کامل آمده اما در نماهای بعدی آن بخشی از داستان که به موضوع درس مربوط است آورده شده است.

نظرسنجی: نظرسنجی موقعیتی است برای اینکه دانش‌آموز نظر خود را ابراز کند و آن را با نظر دوستانش مقایسه نماید.

هم‌جوشی: «هم‌جوشی» فرصتی است برای اینکه دانش‌آموز و دوستانش گپ و گفتی دخترانه دربارهٔ دغدغه‌های مشترکشان داشته باشند. این قسمت از درس بیشترین زمان را در کلاس به خود اختصاص می‌دهد. در این قسمت از درس، چگونگی استفاده از روش‌های مشارکتی، تحلیل موقعیت‌های موردی، شیوهٔ محاکم قضایی، تدریس اعضای گروه، روشن‌سازی طرز تلقی، ایفای نقش و ... به ساختن مفهوم و دریافت آن توسط دانش‌آموزان کمک می‌کند؛ طرز تلقی‌ها را روشن و اصلاح می‌سازد و مهارت‌های انتخاب و تصمیم‌گیری را در آن‌ها پرورش می‌دهد.

در ذهن تو چه می‌گذرد؟ زمان و فرصت فکر کردن به سؤالاتی است که دانش‌آموز می‌خواهد تکلیف خود را با آن‌ها روشن کند و سنگ‌هایش را با «خودش» وا بکند؛ یعنی فرصت روشن‌سازی طرز تلقی.

اگر اهل مطالعه‌اید: در این قسمت منابع مرتبط با موضوع

نقش و تأثیر تاب‌آوری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

نامدار اعتمادی

دکترای روان‌شناسی تربیتی، مدرس دانشگاه و مشاور تحصیلی آموزش و پرورش

فاطمه شهامتی

معلم مدارس تهران، منطقه ۱۱

مقدمه

صاحب‌نظران و اندیشمندان روان‌شناسی تربیتی بر این باورند که بسیاری از دانش‌آموزان در زمان تحصیل با موقعیت‌های مشکل‌ساز اجتماعی و آموزشی در کلاس، خانه و اجتماع مواجه می‌شوند که می‌تواند به افت تحصیلی آن‌ها در مدرسه منجر شود و در زندگی آینده آنان مشکلاتی ایجاد کند. متغیرهای متعددی می‌تواند در این موقعیت‌ها وجود داشته باشد که با تأثیرگذاری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به شکست تحصیلی آن‌ها منجر شود. در این میان، متغیر تاب‌آوری تحصیلی اهمیت ویژه‌ای دارد. به رغم موقعیت‌های منفی ایجادکننده افت تحصیلی، بسیاری از تحقیقات نشان داده‌اند که بعضی از دانش‌آموزان با وجود قرار گرفتن در موقعیت‌های فشارزا، مشکل‌ساز و تهدیدکننده به موفقیت می‌رسند و سطوح بالای تحصیلی را تجربه می‌کنند. این فرایند، تاب‌آوری تحصیلی نامیده می‌شود (خلف، ۱۴۰۱؛ هیتون، ۲۰۱۳).

فرایند تاب‌آوری صرفاً یک واقعیت زیست‌شناختی یا روان‌شناختی نیست بلکه هم‌زمان، ابعاد و ماهیت اجتماعی نیز دارد. علاوه بر امتداد تاب‌آوری در بستر زمان، باید به گسترش آن در بستر

چکیده

هدف این مطالعه علمی، بررسی نقش و تأثیر تاب‌آوری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است. میزان موفقیت هر دانش‌آموز در تحصیل، یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی است. عملکرد تحصیلی در هر جامعه نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است؛ بنابراین، نظام آموزشی را زمانی می‌توان کارآمد دانست که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان آن در دوره‌های مختلف بیشترین و بالاترین رقم را نشان دهد. متغیرهای متعددی می‌توانند با تأثیرگذاری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به شکست تحصیلی آن‌ها منجر شوند. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بین تاب‌آوری و پیشرفت تحصیلی، رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. تاب‌آوری می‌تواند پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کند و با افزایش میزان تاب‌آوری، میزان پیشرفت تحصیلی نیز افزایش می‌یابد. همچنین، تاب‌آوری تحصیلی با عزت نفس رابطه‌ای مثبت دارد. بین تاب‌آوری تحصیلی با حمایت اجتماعی و ابعاد حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت اشخاص مهم، رابطه مثبتی وجود دارد.

موقعیت و فضای اجتماعی نیز اشاره کرد. به عبارت دیگر، تاب‌آوری موقعیتی است و افرادی که در یک موقعیت، تاب‌آورند، ممکن است در موقعیت دیگر با مشکلاتی مواجه شوند. بررسی تحقیقات مرتبط با تاب‌آوری تحصیلی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان تاب‌آور با وجود وقوع و تکرار رویدادها و شرایط فشارزایی که برای آنان اتفاق می‌افتد، به سطوح بالای موفقیت انگیزشی و عملکردی دست می‌یابند. **تحقیقات مربوط، عمدتاً دو دسته عوامل حفاظتی درونی و بیرونی را در مطالعه عوامل مؤثر بر ایجاد و ارتقای تاب‌آوری تحصیلی تشخیص داده‌اند (فاستر^۲، ۲۰۱۳).**

با در نظر گرفتن نقش مثبت تاب‌آوری بر عملکرد تحصیلی، به نظر می‌رسد بستر خانواده در رشد و تقویت تاب‌آوری جایگاه بالایی دارد. پیشرفت آموزشی و عملکرد تحصیلی حاصل تلاشی مشترک است که در یک سوی آن خانواده و در سوی دیگر، مدرسه قرار دارد. اگر این دو نهاد با یکدیگر در تضاد باشند، نه خواسته‌های والدین عملی می‌شود، نه برنامه‌های مدارس به جایی می‌رسد و نه دانش‌آموزان به رشد و پیشرفت لازم دست می‌یابند. یکی از راه‌های مشارکت و هماهنگی خانواده و مدرسه، تعامل مثبت و پایدار این دو نهاد است. این تعامل می‌تواند به اشکال مختلف از جمله ارتباط مداوم با مسئولان مدرسه، ارتباط نزدیک با معلمان و نیز مشارکت در فعالیتهای صورت گرفته در آموزشگاه، به‌ویژه در زمینه امور آموزشی، صورت گیرد. تحقیقات متعدد از اهمیت تعامل و مشارکت خانواده و مدرسه پشتیبانی می‌کنند و نشان می‌دهند که تعامل خانواده می‌تواند موجب ارتقا عملکرد تحصیلی شود (کپس^۴، ۲۰۱۷؛ نوروزی و همکاران، ۱۳۹۰).

تاب‌آوری

در فرهنگ لغت انگلیسی آکسفورد، تاب‌آوری به‌صورت‌های زیر تعریف شده است:

به حالت نخستین برگشتن یا به سر جای خود برگشتن،

انعطاف‌پذیری، توانایی بازگشت به شکل یا حالت اولیه بعد از خم شدن یا ضربه؛ تاب‌آوری فرایند پویایی است که شامل تعامل بین فرایندهای خطرآفرین و حفاظتی است. عوامل درون‌فردی و بین‌فردی که اثر رویدادها و شرایط ناگوار را تعدیل می‌کنند (راتر، ۱۹۹۹؛ به نقل از سلیمی بجستانی، ۱۳۸۸).

تاب‌آوری از دیدگاه نیومن (۲۰۱۳) توانایی تطابق با دشواری‌هاست. در بافت تحصیلی، تاب‌آوری احتمال بالای موفقیت در مدرسه با وجود شرایط و تجارب اولیه تعریف می‌شود. مارتین و مارش (۲۰۱۶) تاب‌آوری تحصیلی را ظرفیت دانش‌آموزان در غلبه بر خطرات حاد و مزمنی تعریف می‌کنند که تهدیدهای بزرگی در فرایند تحصیلی به شمار می‌آیند. تاب‌آوری صلاحیت و توانایی فردی است که به جای تأکید بر نقاط ضعف و آسیب‌شناسی، بر توانمندی‌ها و اسنادهای مثبت تأکید می‌کند (راتر، ۱۹۹۴، به نقل از آلبو کردی، جهرمی و همکاران، ۱۳۹۱).

تاب‌آوری توانایی فعالانه عمل کردن و مؤثر بودن به جای واکنشی عمل کردن و منفعل بودن در پاسخ به موقعیت‌های تنیدگی‌آمیز است (فریبرگ، ۱۹۹۴، به نقل از کاوه، ۱۳۸۸).

تاب‌آوری ظرفیت و نیرویی است که موجب برگشتن از دشواری و بازسازی می‌گردد و توانایی مواجهه با شرایط ناگوار و در عین حال معناییابی برای آن حوادث و حفظ امیدواری است (دوسون، ۲۰۰۴، به نقل از حسینی قمی، ۱۳۸۹).

تاب‌آوری هم به‌عنوان فرایند و هم به‌عنوان نتیجه در نظر گرفته شده است. فرایند بهزیستی هیجانی در مقابل حوادث و پیامد و نتیجه سازگاری در شرایط ناگوار است (میلر و دانیل، ۲۰۰۷).

مفهوم تاب‌آوری

از نظر تاریخی، مطالعه تاب‌آوری سه موج را به همراه داشته است (ریچاردسون، ۲۰۰۲)؛ موج اول بررسی تاب‌آوری، در پاسخ به این سؤال بود: «چه ویژگی‌هایی، افرادی را که در مواجهه با عوامل خطرناک یا شرایط ناگوار موفق بیرون می‌آیند، به عنوان نقطه مقابل افرادی که در برابر این عوامل تسلیم می‌شوند، مشخص می‌کند؟»

بیشتر ادبیات و منابع موجود تاب‌آوری، جست‌وجویی برای توصیف کیفیت‌های تاب‌آورانه درونی و بیرونی است که به افراد کمک می‌کنند تا در پی بروز شرایط پرخطر و یا پس از عقب‌نشینی، بتوانند سازگار شوند یا کارکرد قبلی خود را بازیابند. کیفیت‌های تاب‌آور بودن، پیامدهای نخستین موج بررسی تاب‌آوری را بازنمایی می‌کنند.

موج دوم بررسی تاب‌آوری، تلاشی برای پاسخ به این سؤال بود: کیفیت‌های تاب‌آوری چگونه کسب می‌شوند؟ فلج^۵ (۱۹۸۸) به نقل از کردمیرزا نیکوزاده، (۱۳۸۸) معتقد است که کیفیت‌های تاب‌آور بودن از طریق قانون تخریب و انسجام مجدد کسب می‌شوند.

موج سوم بررسی تاب‌آوری، به مفهوم تاب‌آور بودن منجر شد. این موج آشکار ساخت که در فرایند انسجام مجدد پس از تخریب، برخی اشکال انرژی انگیزشی در زندگی مورد نیاز است. انسجام مجدد

تاب‌آورانه به انرژی فزاینده‌ای برای رشد نیاز دارد و مطابق نظریه تاب‌آوری، این منبع انرژی یک منبع معنوی یا تاب‌آور بودن فطری است (ریچاردسون، ۲۰۰۲، به نقل از کردمیرزا نیکوزاده، ۱۳۸۸).

ویژگی‌های افراد تاب‌آور

با توجه به مباحث مرتبط با تاب‌آوری، می‌توان گفت که تاب‌آور فردی است که خوب کار می‌کند، خوب بازی می‌کند، خوب دوست می‌دارد و خوب انتظار دارد (کردمیرزا نیکوزاده، ۱۳۸۸).

گارمزی (۱۹۸۲؛ به نقل از سلیمی بجستانی، ۱۳۸۸) ویژگی‌های افراد تاب‌آور را چنین برمی‌شمارد:

۱. **شایستگی اجتماعی**؛ فرد تاب‌آور به صورتی قابل ملاحظه، واکنش‌دهی، فعالیت، انعطاف و تطابق بیشتری نشان می‌دهد. این ویژگی معمولاً شامل همدلی، مراقبت، مهارت‌های ارتباطی، و شوخ‌طبعی نیز می‌شود.

۲. **مهارت‌های مشکل‌گشایی**؛ این مهارت‌ها عبارت‌اند از: توانایی فکر کردن به شیوه‌ای انتزاعی، تأملی و منعطف و توانایی ایجاد راه‌حل‌های معادل برای مشکلات شناختی و اجتماعی.

۳. **حس هدفمندی**؛ درباره حس هدفمندی، چندین ویژگی شناسایی شده در ادبیات عوامل حفاظتی، مطرح است. انتظارات

سالم، جهت‌گیری هدفمند، جهت‌گیری موفق، انگیزش پیشرفت، میل به تحصیل، پشتکار، امیدواری، سرسختی، باور به آینده روشن، و حس پیش‌بینی‌پذیری از این دسته‌اند.

۴. **اعتمادبه‌نفس**؛ اعتمادبه‌نفس از حس فرد نسبت به ارزشمندی و شایستگی‌اش ناشی می‌شود.

دو گروه از تجارب بیشترین تأثیر را بر اعتمادبه‌نفس دارند:

(الف) روابط عاشقانه، دوستانه، و ایمن
(ب) موفقیت در کارهایی که فرد به آن‌ها علاقه‌مند است و انجام دادن آن‌ها را در نظر دارد. حتی یک رابطه مثبت در کودکی و بزرگسالی می‌تواند آسیب ناشی از تجربه‌ها یا روابط منفی را کاهش دهد. همچنین، موفقیت در یک کوشش می‌تواند موجب تخفیف حس شکست در سایر حوزه‌های زندگی فرد شود. در اینجا موفقیت به معنی رقابت نیست بلکه دستیابی فرد به استانداردهای خود است.

۵. **احساس کفایت**؛ عوامل ارتقا دهنده خودجهتمندی یا خودکارآمدی عبارت‌اند از: باور والدین به حس کنترل در کودک، پاسخگویی (چون والدین پاسخگو به کودک نشان می‌دهند که رفتارشان اثری دارد)، پایداری، گرمی و تمجید، حمایت و ترغیب کودک به درگیر شدن در محیط خود.

۶. **احساس داشتن یک پایگاه ایمن**؛ داستان زندگی افراد تاب‌آور نشان می‌دهد که شایستگی و اعتماد حتی در شرایط دشوار می‌تواند وجود داشته باشد؛ به شرط آنکه کودکان در

به‌رغم موقعیت‌های منفی ایجادکننده افت تحصیلی، بسیاری از تحقیقات نشان داده‌اند که بعضی از دانش‌آموزان با وجود قرار گرفتن در موقعیت‌های فشارزا، مشکل‌ساز و تهدیدکننده به موفقیت می‌رسند و سطوح بالای تحصیلی را تجربه می‌کنند. این فرایند، تاب‌آوری تحصیلی نامیده می‌شود



تاب‌آوری، توانایی فعالانه عمل کردن و مؤثر بودن به جای واکنشی عمل کردن و منفعل بودن در پاسخ به موقعیت‌های تنیدگی‌آمیز است

ایجاد تاب‌آوری فردی

هندرسون (۲۰۰۳) عوامل حمایتی فردی و محیطی ایجادکننده تاب‌آوری را چنین توصیف کرده است:

- ارتباطات (توانایی دوست‌یابی و شکل‌گیری ارتباطات مثبت)
- مهارت‌های زندگی (از قبیل تصمیم‌گیری خوب، داشتن اعتمادبه‌نفس و کنترل کردن ضربه و تکان‌ها) شوخ‌طبعی.
- مدیریت درونی (توانایی تصمیم‌گیری‌های اساسی و ارزیابی درونی و برخورداری از منبع کنترل درونی)
- ذکاوت و هوشمندی (توانایی درک خردمندانه از افراد و موقعیت‌ها)
- نگاه مثبت به آینده (داشتن انتظار مثبت به آینده و خوش‌بین بودن)
- انعطاف‌پذیری (توانایی سازگاری با تغییرات و به‌طور موفقیت‌آمیزی با ناملایمات و سختی‌ها کنار آمدن)
- علاقه‌مندی به یادگیری (توانایی برقراری ارتباط بین یادگیری)
- خودانگیزشی (ابتکار عمل درونی و انگیزش درونی داشتن)
- خودارزشی (حس خودارزشمندی و اعتماد به خود داشتن)
- ارتباطات فرامعنوی (به چیز بزرگتری ایمان داشتن)
- استقامت (مقاومت داشتن به رغم وجود شرایط سخت)
- خلاقیت (ابراز وجود از طریق تلاش و کوشش هنرمندانه).

ایجاد تاب‌آوری محیطی

هندرسون (۲۰۰۳) همچنین عوامل حمایتی محیطی در خانواده‌ها، مدارس، اجتماع و گروه‌های همسالان را که تسهیل‌کننده تاب‌آوری هستند، چنین برمی‌شمارد:

- ایجاد کردن گروه‌های نزدیک
- استفاده از سبک‌های دلگرم‌سازی و صمیمیت بیشتر و سبک‌های انتقادی کمتر در تعاملات
- تعیین و اجرا کردن مرزبندی‌های مشخص (قوانین، هنجارها)
- تشویق به برقراری روابط حمایتی با افراد
- تقسیم مسئولیت، خدمت کردن به دیگران و اثربخش بودن
- تدارک دستیابی به منابع برای مواجهه با نیازهای اساسی
- داشتن انتظارات بالا و واقع‌بینانه برای موفقیت
- تنظیم و کنترل اهداف
- رشد ارزش‌های اجتماعی (از قبیل ایثار) و مهارت‌های زندگی (از قبیل تعاون و همکاری)
- آمادگی برای رهبری کردن و تصمیم گرفتن و فراهم‌سازی فرصت‌ها برای مشارکت معنادار
- پی بردن به استعدادها و رشد دادن آن‌ها و فراهم کردن فرصتی برای استفاده از استعدادهای منحصر به فرد شخص (هندرسون، ۲۰۰۳).

زندگی با افرادی مواجه باشند که پایگاه امنی برای ایجاد اعتماد، استقلال و ابتکار عمل فراهم کرده باشند. اکثر افراد می‌توانند این فرصت را پیدا کنند که با یک والد یا از هر دوی آن‌ها و یا با خواهران و برادران و سایر اعضای خانواده رابطه ایمنی داشته باشند. این افراد با گذر زمان، اوقات بیشتری را دور از این پایگاه می‌گذرانند و اما در زمان بیماری، پریشانی، و نیازمندی به این پایگاه ایمن مراجعت می‌کنند. این سه منبع تاب‌آوری یعنی، پایگاه ایمن، اعتماد به نفس، و خودکارآمدی می‌توانند به وسیله تجربه‌های مثبت کسب شده و در بافت زندگی روزانه افزایش یابند (مورالس، ۲۰۰۷؛ به نقل سلیمی بجستانی، ۱۳۸۸). نیز عوامل مختلفی را که در ظرفیت تاب‌آوری مشارکت می‌کنند به شرح زیر خلاصه کرده است:

عوامل شخصیتی از قبیل: خودسازماندهی، عزت نفس، اثربخشی شخصی، مرجع کنترل درونی بیرونی، پایداری روان‌شناختی و ترسیم هیجانات مثبت.

عوامل شناختی با تأکید بر راهبردهای کنار آمدن، از قبیل: جست‌وجوی حمایت هیجانی و بیان آن و بازسازی شناختی عوامل خانوادگی از قبیل دلبستگی هیجانی و امنیت هیجانی و پیوستگی خانوادگی.

عوامل جامعه‌شناختی از قبیل هویت اجتماعی مثل، عضویت در میکروسیستم، عضویت در ماکروسیستم، تأثیر اجتماعی، روابط همسال.

عوامل جمعیت‌شناختی اجتماعی مثل، سن، جنسیت، پایگاه اقتصادی اجتماعی، باورهای معنوی / مذهبی.

عوامل زیست‌شناختی از قبیل انعطاف‌پذیری مغزی.

عوامل مؤثر فردی و محیطی بر رشد تاب آوری

توسایا و دیبر (۲۰۰۴) در بررسی‌های خود عوامل مؤثر بر رشد تاب آوری را کشف کرده‌اند. این عوامل به دو دسته عوامل درون فردی و عوامل محیطی تقسیم می‌شوند.

عوامل درون فردی شامل عوامل شناختی، مثل هوش، خوش بینی، خلاقیت، شوخ طبعی و اعتقاد به خود و قابلیت‌ها، مثل راهبردهای فائق آمدن، مهارت‌های اجتماعی، حافظه بالاتر از متوسط و توانایی‌های آموزشی.

عوامل محیطی مانند حمایت اجتماعی دریافت شده، هگنی، بوکسترا و همکاران (۲۰۰۷) بر اهمیت شناخت طبیعت پویای تاب آوری و کنش متقابل بین افراد و محیط وسیع ترشان تأکید می‌کنند.

مفهوم عملکرد تحصیلی

برای عملکرد تحصیلی تعاریف زیر ارائه شده است:

تعیین مقدار یادگیری دانش آموزان در طول یک نیم سال تحصیلی و یک سال تحصیلی که به وسیله آزمون در پایان دوره آموزشی اندازه گیری می‌شود. به عبارت دیگر، مقدار یادگیری آموزشی که فرد، به صورتی که توسط آزمون‌های مختلف دروسی مانند ریاضی، علوم و ... سنجیده می‌شود (شکوهی، ۱۳۹۰).

رایج ترین ملاک برای تعیین عملکرد تحصیلی، میانگین نمرات دروس مختلف است؛ زیرا نسبت به سایر ملاک‌ها ثبات و اعتبار بیشتری دارد و عملکرد تحصیلی را دقیق تر نشان می‌دهد (فروتن، ۱۳۸۷). تفاوت‌های فردی در انگیزه پیشرفت می‌تواند موفقیت تحصیلی را پیش بینی کند. دانش آموزانی که از دستیابی به اهداف خود اجتناب می‌کنند، از ارزیابی می‌ترسند، مشکلات را عاملی تهدید کننده تلقی می‌کنند و در نتیجه، از تلاش برای دستیابی به اهداف دست بردارند. در مقابل، کسانی که در پی دستیابی به اهداف خود هستند، از یادگیری لذت می‌برند و مشکلات را به عنوان چالش می‌پذیرند و در دستیابی به اهداف خود پافشاری می‌کنند (هاراکیویز، ۲۰۰۲؛ کاموراجا و همکاران، ۲۰۰۹).

سیف (۱۳۹۲) پیشرفت تحصیلی را میزان یادگیری آموزشی که فرد می‌داند که با آزمون‌های درسی مختلف مانند ریاضی و علوم و غیره سنجیده می‌شود. در پژوهش‌های مختلف، «پیشرفت تحصیلی» مترادف «موفقیت تحصیلی» به کار می‌رود که البته این دو متفاوت با یکدیگرند. موفقیت تحصیلی به یک پایه یا دوره خاص و مشخص اشاره دارد ولی پیشرفت تحصیلی به مقایسه مراحل ورودی و نهایی پایه‌ها و نمرات مختلف مربوط می‌شود.

نظریه‌های عملکرد تحصیلی

نظریه انتظار معلم:

معلمان گاهی با رفتارهای خویش به شکل گیری ادراک کفایت در دانش آموزان یاری می‌رسانند. برای مثال، دانش آموزی را در نظر بگیرید که در درس ریاضی ضعیف است. معلم از او می‌خواهد فقط مسائل ساده ریاضی را حل کند و درواقع، به این طریق به او القا می‌کند که خود به تنهایی از عهده این کار مهم بر نمی‌آید و همواره به کمک دیگران نیازمند است. پس از مدتی، چنین دانش آموزی به طور کامل باور می‌کند که این گونه است و هرگز قادر نیست به تنهایی مسائل ریاضی را حل کند. در اینجا، درواقع انتظار معلم از او صورت واقعیت به خود گرفته است. معلمان اغلب از دانش آموزان ضعیف انتظار کمتری دارند و این امر را به صورت‌های گوناگون، خواسته یا ناخواسته، به آن‌ها نشان می‌دهند. برای مثال، به آن‌ها فرصت کمتری برای بحث کردن می‌دهند یا آن‌ها را در انتهای کلاس می‌نشانند. همین طور، از دختران نسبت به پسران همواره انتظار کمتری برای موفقیت در فعالیت‌های آموزشی دارند.

از دیگر مواردی که ممکن است بر انتظار معلم از دانش آموز مؤثر باشد، موقعیت اجتماعی و خانوادگی دانش آموز، رشد جسمی او و از این قبیل است. به طور کلی، اغلب انتظارهای معلمان از دانش آموزان، غیرمنطقی و بر پایه پیش فرض‌ها و داوری غیراصولی است اما اگر معلمی خواهان چنین برخوردهایی هم نباشد، تفاوت‌هایی که ذکر شد، برای خود دانش آموزان مسلم فرض می‌شود و بر این اساس، نمی‌توانند از آن‌ها چشم‌پوشی کنند. یکی از راه‌های رفع چنین نقیصه‌ای این است که معلم اسامی دانش آموزان را روی کارت‌ها زیر و رو کند و پرسش مربوطه را از هر کس که اسمش در بالا قرار می‌گیرد، بپرسد. به این ترتیب، همه دانش آموزان اطمینان می‌یابند که تبعیضی صورت نمی‌گیرد و سؤال‌های آسان از پیش برای افراد خاص در نظر گرفته نمی‌شود. دشواری اساسی در مورد انتظار معلم از دانش آموز این است که این انتظارات اغلب بر پایه دریافتی سطحی از رشد کودک استوارند و معلم به طور معمول، نظرات خود را به صورت یک طرفه به دانش آموزان انتقال می‌دهد. همچنین، دانش آموزان از رفتار معلم، برداشت‌های گوناگونی دارند، برخی از پژوهشگران بر این باورند که معلم باید با همه دانش آموزان به یک گونه رفتار کند. شانک (۱۹۸۹) معتقد است که انتظارات و باورهای معلم از دو جنبه بر عملکرد تحصیلی و پیشرفت دانش آموز تأثیر می‌گذارد. ۱. انتظارات معلم از دانش آموز باعث ادراک این مسئله از سوی شاگرد می‌شود که سطح تلاش و توانایی او با توقعات معلم تناسب دارد یا خیر.

عوامل مؤثر بر رشد تاب‌آوری به دو دسته عوامل فردی و عوامل محیطی

تقسیم می‌شوند:

- عوامل درون فردی شامل عوامل شناختی مثل هوش، خوش‌بینی، خلاقیت، شوخ‌طبعی و اعتقاد به خود و قابلیت‌ها مثل راهبردهای فائق آمدن، مهارت‌های اجتماعی، حافظه بالاتر از متوسط و توانایی‌های آموزشی
- عوامل محیطی مانند حمایت اجتماعی دریافت شده

۲. احساسی که

از تناسب یا عدم تناسب بین

تلاش خود و توقع معلم پیدا می‌کند.

شانک معتقد است که وجود این تناسب، برای

پیشرفت تحصیلی و موفقیت در آن لازم است و دستیابی به آن توسط معلم امکان‌پذیر است نه شاگرد. از طرف دیگر، اگر عدم تناسب بین موارد بالا باعث ادراک این موضوع از سوی شاگرد شود که توقع معلم با توانایی‌های او قابل انطباق نیست، انگیزه پیشرفت و سطح عملکرد پایین می‌آید (اچ، شامک، پال آر، پینتریچ و دیل ۱۳۸۵، به نقل از قیصری، ۱۳۹۳).

نظریه اسناد

نظریه پردازان اسناد فرض می‌کنند که افراد به‌طور طبیعی در جست‌وجوی علت حوادثند؛ به‌ویژه وقتی که پیامد مهم یا غیرمنتظره است. بنابراین، دانش‌آموزی که انتظار دارد در امتحان خوب عمل کند اما ضعیف عمل می‌کند، می‌کوشد برای پاسخ به این سؤال که «چرا در آن امتحان شکست خوردم»، اطلاعاتی را جست‌وجو کند. برعکس، دانش‌آموزی که انتظار دارد در امتحان ضعیف عمل کند اما خوب عمل می‌کند، ممکن است برای عملکرد خویش تبیینی را جست‌وجو کند. به ادراکات علت پیامدهای پیشرفت، اسنادهای علی اطلاق می‌شود. معمولی‌ترین اسنادها در موقعیت‌های پیشرفت، توانایی «من خوب عمل کردم، چون باهوش هستم، من ضعیف عمل کردم، چون کم‌هوش هستم» و «تلاش» «من مطالعه کرده بودم» «من مطالعه نکرده بودم» هستند. علت‌های دیگری نیز وجود دارند که البته کمتر معمول‌اند: مانند «من خوش‌شانس بودم، و تکلیف آسان بود، معلم موضوعات را بد توضیح داد، دوستم یا پدرم به من در تهیه مقاله کمک کردند» «من احساس خوبی نداشتم و خسته یا گرسنه بودم» (واینر، ۱۹۸۶، به نقل از حسن‌زاده، ۱۳۹۰).

الگوهای انگیزشی

مطابق الگوهای انگیزشی مورد نظر دسی و همکارانش (۱۹۸۵) هنگامی که افراد خود را باکفایت و خودمختار ادراک می‌کنند، مایل‌اند انگیزه درونی داشته باشند. رفتار این افراد از درون هدایت می‌شود. این افراد به دیگران یا وقایع بیرونی به راحتی اجازه نمی‌دهند که بر آن‌ها تأثیر بگذارند. برای مثال، اگر فردی انگیزه درونی برای خواندن داستان دارد، آن را حتماً به آسانی خواهد خواند؛ زیرا در این فرایند رضایت و خشنودی درونی احساس می‌کند. افرادی که انگیزه درونی دارند، برای خود اهدافی در نظر می‌گیرند و روی آن‌ها کار می‌کنند و نیز تکالیفی را به عهده می‌گیرند که هم جالب و هم رضایت‌بخش باشند. معلمانی که از پاداش‌های بیرونی برای بهبود انگیزش درونی

استفاده می‌کنند، موجب کاهش این انگیزش می‌شوند. دانش‌آموزان دارای انگیزش بیرونی چنانچه در کاری به خوبی عمل کنند، به جای تمرکز بر تکلیف و رضایت از موفقیت در آن، نظرشان بیشتر به خواست‌های معلم و اینکه چه استفاده‌ای می‌توانند از آن بکنند و یا چه پاداشی به دست می‌آورند، معطوف می‌شود. پس، بیشترین توجه و نیروی آن‌ها بر فضای اجتماعی کلاس و به‌ویژه موفقیت آن‌ها در آن اجتماع متمرکز خواهد بود. معلمان باید مراقب باشند که گرایش‌های انگیزشی دانش‌آموزان را تعمیم‌های نادرست ندهند. با تلقی گرایش‌های انگیزشی به‌صورت ساختارهای روان‌شناختی انعطاف‌پذیر و سیال، که تحت تأثیر عوامل محیطی هستند، کلاس درس را برای معلمان باقی می‌گذاریم تا در ارتباط با انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان کارایی و تأثیر داشته باشند (کارشکی، ۱۳۸۱). دانش‌آموزان دارای انگیزه پیشرفت بالا، بیشتر تکالیفی را انتخاب می‌کنند که از نظر درجه دشواری در حد متوسط باشند و از تکالیف خیلی آسان یا خیلی دشوار پرهیز می‌کنند. تکالیف آسان برای آن‌ها مبارزه تلقی نمی‌شود و با انجام دادن آن احساس فضل و غرور نمی‌کنند. تکالیف دشوار نیز گرچه چالش فراوان ایجاد می‌کنند، برای افراد با انگیزه پیشرفت بالا، انگیزه‌آفرین نیستند؛ زیرا احتمال موفقیت در آن‌ها بسیار اندک است. دانش‌آموزان دارای انگیزه و نیاز به پیشرفت پایین نیز به تکالیف نیمه‌دشوار روی می‌آورند.

پیشینه پژوهش‌های داخلی و خارجی

ابوالقاسمی (۱۳۹۰) مطالعه‌ای با هدف تعیین ارتباط تاب‌آوری، استرس و خودکارآمدی با رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین انجام داد که یک مطالعه همبستگی بود. آزمودنی‌های پژوهش ۱۲۰ نفر بودند که از میان دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین دبیرستان‌های دخترانه به شیوه تصادفی ساده انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس‌های تاب‌آوری، استرس، خودکارآمدی و رضایت از زندگی

استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری نشان داد که تاب‌آوری، خودکارآمدی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا در مقایسه با دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، به‌طور معناداری بیشتر و استرس آن‌ها کمتر است. نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیری نشان داد که متغیرهای تاب‌آوری و استرس مثبت در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین و تاب‌آوری در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده رضایت از زندگی هستند. این یافته‌ها تلویحات ضمنی مهمی درباره آموزش و خدمات مشاوره‌ای برای دانش‌آموزان دارد.

رضایی (۱۳۹۲) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیده است که تاب‌آوری تحصیلی با عزت نفس رابطه مثبتی دارد. همچنین، بین تاب‌آوری تحصیلی و حمایت اجتماعی و ابعاد حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت اشخاص مهم، رابطه مثبتی هست.

نتایج پژوهش کهریزی (۱۳۹۳) بیان می‌کند که بین تاب‌آوری و رضایت از زندگی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر کرمانشاه و بین میزان تاب‌آوری و عملکرد دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

اعتمادی (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «طراحی مدل ساختاری عملکرد تحصیلی براساس مشارکت تحصیلی والدین، آموزش ترغیبی و تاب‌آوری تحصیلی با میانجی سبک‌های شناختی دانش‌آموزان»، به این نتیجه رسید که بین تاب‌آوری و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و متغیر تاب‌آوری در حضور تمام سبک‌های شناختی به تنهایی به میزان ۰/۲۱ باعث بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه، شاکه نظری شده است.

خلاصه بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این دسته از مطالعات نشان داده‌اند که تاب‌آوری تحصیلی با عزت نفس رابطه مثبتی دارد. همچنین، بین تاب‌آوری تحصیلی و حمایت اجتماعی و ابعاد حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت اشخاص مهم، رابطه مثبتی وجود دارد. مارتین و مارش (۲۰۱۶) تاب‌آوری تحصیلی را ظرفیت دانش‌آموزان در غلبه بر خطرات حاد و مزمن که تهدیدهای بزرگی در فرایند تحصیلی به شمار می‌آیند، تعریف می‌کنند.

موضوع مطالعه سینیای (۲۰۱۳) تشخیص عوامل مرتبط با تاب‌آوری تحصیلی در بین دانش‌آموزان کلاس ششم بوده است. نتایج آن نشان می‌دهد که عوامل شخصی مرتبط با تاب‌آوری تحصیلی عبارت‌اند از مشارکت کلاسی، استفاده از اطلاعات و مهارت‌های حل مسئله. همچنین، پرز و دیگران (۲۰۰۹) نشان دادند که دانش‌آموزان حاشیه‌ای با عوامل خطر سازی مانند احساس پذیرفته نشدن اجتماعی بالا، تحصیلات پایین والدین و ساعات بالای کار در طول تحصیل همراه‌اند. با وجود این، به دلیل برخوردار بودن از سطوح بالای عوامل محافظ شخصی و محیطی مانند والدین حمایتگر، دوستان و مشارکت در فعالیت‌های مدرسه، سطوح

بالاتری از موفقیت تحصیلی را در مقایسه با دانش‌آموزان با عوامل خطر آفرین مشابه و سطوح پایین منابع شخصی و محیطی داشته‌اند. برای بهبود و ارتقای تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان، ضمن تقویت مشارکت تحصیلی والدین و آموزش ترغیبی معلمان به بازنگری در برنامه‌های درسی کلیه دوره‌های تحصیلی جهت انتقال فرهنگ محتوایی متناسب با تاب‌آوری نیازمندیم.

پی‌نوشت‌ها

1. Khalaf
2. Heaton
3. Foster
4. Caspe, M.,
5. Flach
6. Biological factors

منابع

۱. اسدزاده، حسن (۱۳۹۷). *نظریه‌ها و روش‌های آموزش*. چاپ سوم. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
۲. استتیک، چپوراجی (۱۳۹۰). *انگیزش برای یادگیری: از نظریه تا عمل*. مترجمان: رمضان حسن‌زاده، نرجس عموی. تهران: دنیای پژوهش.
۳. ایزدی، صمد؛ محمدزاده ادملایی، رجبعلی (۱۳۸۶). بررسی رابطه سبک‌های یادگیری، ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. *دوماهنامه علمی - پژوهشی دانشگاه شاهد*. سال چهاردهم، دوره جدید، شماره ۲۷.
۴. خداپنده، صدیقه؛ درتاج، فریبرز؛ اسدزاده، حسن؛ فلسفی‌نژاد، محمدرضا (۱۳۹۳). نقش سبک‌های یادگیری در تبیین انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*. دوره ۲، شماره ۳، صفحه ۵۱ - ۳۹.
۵. رشیدی، علی؛ امیری، محمد؛ مهرآور گیگلو، شهرام؛ نودهی، حسن (۱۳۹۴). بررسی رابطه ادراک از محیط یادگیری کلاس با تاب‌آوری تحصیلی. *نشریه پژوهش‌های آموزش و یادگیری*. شماره ۷، ۱۹۸ - ۱۸۹.
۶. قیصری، الهام (۱۳۹۳). بررسی رابطه سواد اطلاعاتی و آموزش ترغیبی معلمان با انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه در سال تحصیلی ۹۲ - ۱۳۹۳. رساله کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
۷. شانگ، دیل اچ (۱۳۹۳). *نظریه‌های یادگیری*. مترجم: یوسف کریمی. تهران: ویرایش.
8. Borman, G. & Overman, L. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, 104, 177-195.
9. Catterall, J. S. (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. *American journal of Education*, 106, 302-333.
10. Cunningham, M. Swanson, D. (2010). Educational resilience in African American adolescents. *The Journal of Negro Education*, 79 (4), 743-487.
11. Durham, T. (2009). This too shall pass: Academic resilience after a perceived failure. Unpublished doctoral dissertation, School of Education, University of Kansas.
12. Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*. 46 (34), 34-49.
13. Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2016). Academic resilience and its psychological and educational correlates: a construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267-282.
14. Newman, R. (2013). Providing direction on the road to resilience. *Behavioral Health Management*. 13 (4), 42-43.

آموزش مهارت حل مسئله (با هدف کمک به هویت موفق) با رویکرد نمایشی

(ایفای نقش، تئاترهای دانش آموزی، فیلم کوتاه آموزشی)

زهرا شاهسواری
کارشناس ارشد مشاوره خانواده

عنوان تجربه:

آموزش مهارت حل مسئله (با هدف کمک به درک هویت) با توجه به رویکرد نمایشی (ایفای نقش، تئاترهای دانش آموزی، فیلم کوتاه آموزشی)

۱. شرح تجربه:

مبنای علمی طرح:

این طرح بر مبنای دیدگاه عاملی آلبرت بندورا، روان‌شناس بزرگ، تنظیم و اجرا شده است. براساس این دیدگاه، اولاً انسان از توانایی کنترل کردن ماهیت و کیفیت زندگی خود برخوردار است. او از طریق تلاش‌های فردی، جانشینی، تلاش‌های جمعی، محیط‌های اجتماعی و فرهنگی خود را شکل می‌دهد.

ثانیاً، شخصیت به‌وسیله تعامل رفتار، عوامل شخصی (مخصوصاً شناخت)، و محیط شکل می‌گیرد. افراد از توانایی فکر کردن، پیش‌بینی کردن، برنامه‌ریزی کردن و ارزیابی کردن اعمالشان برخوردارند. گرچه محیط می‌تواند به شکل‌گیری رفتار کمک کند، عوامل شناختی و رفتاری برای به‌وجود آوردن عملکرد انسان با نیروهای محیطی تعامل می‌کنند. ثالثاً، بسیاری از عوامل تأثیرگذار مهم بر زندگی افراد، نتیجه رویارویی‌های تصادفی یا غیرمنتظره‌اند؛ رویارویی‌هایی که پیش‌بینی یا برنامه‌ریزی نشده‌اند. رابعاً، انسان‌ها از توانایی به کارگیری زبان و نمادهای دیگر برای تنظیم کردن زندگی‌شان برخوردارند. آن‌ها بدون این توانایی، صرفاً به تجارب حسی واکنش نشان می‌دهند و توانایی پیش‌بینی کردن رویدادها، آفریدن اندیشه‌های تازه یا استفاده از معیارهای درونی برای ارزیابی





باشند و در برخورد با مسائل زندگی احساس کارآمدی داشته باشند. با توجه به آنچه آمد، در می‌یابیم که مهم‌ترین سلاحی که نوجوان برای کسب این عنصر مهم نیاز دارد، مهارت حل مسئله و تصمیم‌گیری است تا بتواند به سؤالات خود پاسخ گوید، برای مسائل خویش راه‌حل پیدا کند، دچار **سردرگمی هویت** نشود و به هویت توفیق، که نشان‌دهنده سلامت روان است، دست یابد. این امر مهم وقتی بهتر تحقق می‌یابد که این مهارت در قالب الگوهای متنوع آموزشی از جمله آموزش نظری (تئوریک)، نمایشی، تئاتر و ایفای نقش آموزش داده شود تا یادگیری بهتر و بیشتر صورت گیرد. چرا که در نظریه‌های یادگیری آنچه بیش از هر چیز یادگیری را جذاب و خوشایند می‌کند و باعث سرعت و تثبیت آن می‌شود، درگیر کردن تمام حواس مخاطب است؛ از جمله حواس دیداری، شنیداری و عملی.

لذا با توجه به اهمیت دوران نوجوانی و اهمیت تأثیر یادگیری مهارت حل مسئله در زندگی فردی و اجتماعی آنان درصدد برآمدیم به آموزش این امر مهم با توجه به رویکرد نمایشی، تئاتر و ایفای نقش به جمعی از دانش‌آموزان اقدام نماییم.

اهداف طرح:

- الف. کمک به دانش‌آموزان برای مقابله با مشکلات و حل مسائل دوران نوجوانی و رسیدن به یک هویت منسجم و رشدیافته؛
- ب. تمرین و تجهیز نوجوان به مهارت حل مسئله جهت آماده شدن برای زندگی بزرگسالی؛
- ج. کمک به ایجاد «هویت موفق» در نوجوان به واسطه توانمندی در حل مسائل و کسب اعتماد و عزت‌نفس.

مراحل اجرای طرح

* ابتدا جلسهای برای توجیه دانش‌آموزان (۳۰ نفر) برگزار شد و

کردن تجربه‌های جاری را ندارند. انسان‌ها نه تنها می‌توانند فکر کنند بلکه می‌توانند به تفکر بیندیشند. بالاخره، تأکید این دیدگاه بر این است که ویژگی برجسته انسان‌ها شکل‌پذیری است، یعنی، توانایی آن‌ها در آموختن انواع رفتارها. بندورا بر یادگیری جانشینی (غیرمستقیم) تأکید داشت؛ یعنی یادگیری به‌وسیله مشاهده کردن رفتار دیگران. حتی تقویت می‌تواند جانشینی باشد و افراد می‌توانند با مشاهده کردن فرد دیگری که پاداش دریافت می‌کند، تقویت شوند. این تقویت غیرمستقیم، مقدار قابل ملاحظه‌ای از یادگیری انسان را توجیه می‌کند.

۲. شرح طرح:

اهمیت و ضرورت مسئله:

نوجوانی یکی از مهم‌ترین مراحل رشد شخصیت است که تا حدود زیادی پایه‌های شخصیت فرد در بزرگسالی را تشکیل می‌دهد. بدیهی است نوجوان با مسائل متعددی روبه‌روست و می‌توان گفت دوران نوجوانی یکی از بحران‌زاترین دوران‌هاست. بخش زیادی از هویت افراد در نوجوانی شکل می‌گیرد و بنابراین، می‌توان اذعان نمود که توفیق و شکست فرد در زندگی آتی تحت تأثیر نوع هویت شکل گرفته در نوجوانی است. نوجوانان این دوران را با تجارب متفاوتی می‌گذرانند؛ بدین معنی که اگر هویت توفیق کسب کرده باشند در زندگی آتی موفق و مؤثر خواهند بود و در غیراین‌صورت، دچار نابسامانی و گاهی ارتکاب جرم و بزه می‌شوند. نوجوان به واسطه تغییرات درونی گاهی با بحران‌هایی روبه‌رو می‌شود و به دنبال پاسخ به کیستی و چیستی خود است. لذا بسیار ضروری است که زمینه لازم تشکیل هویت توفیق در نوجوان فراهم گردد تا بتواند تصویر مثبت و کارآمدی از خود داشته باشد و در آینده نیز شهروندی کارآمد و موفق گردد. هویت توفیق، داشتن تصویر مثبت و کارآمد از خود است و افرادی به آن دست می‌یابند که موفقیت‌هایی را تجربه کرده



در نظریه‌های یادگیری آنچه بیش از هر چیز یادگیری را جذاب و خوشایند می‌کند و باعث سرعت و تثبیت آن می‌شود، درگیر کردن تمام حواس مخاطب است؛ از جمله حواس دیداری، شنیداری و عملی

اهمیت و ضرورت مهارت حل مسئله و تصمیم‌گیری در پرسشنامه‌ای در قالب مثال‌های ملموس مطرح گردید. در ادامه جلسه پرسشنامه که حاوی ۲۰ سؤال محقق ساخته بود بین دانش‌آموزان توزیع گردید. در این جلسه سعی بر این بود که دانش‌آموزان بیشتر به چالش کشیده شوند و به یادگیری این مهارت نیاز بیشتری احساس کنند. با این رویکرد، اصل و چارچوب‌های مهارت حل مسئله و تصمیم‌گیری آموزش داده شد و سعی شد دانش‌آموزان با مبانی نظری آن آشنا شوند. بروشورهایی هم با این مضمون در اختیار آنان قرار گرفت تا با اصول مهارت حل مسئله آشنا شوند. طی این جلسه مشخص شد که درصد بالایی از دانش‌آموزان با این مهارت آشنایی ندارند. در این مرحله، دانش‌آموزان به گروه‌های پنج نفره تقسیم شدند و از گروه‌ها خواسته شد با مشورت و کمک مربی، سناریویی برای نمایش بخش‌های مختلف این مهارت آماده کنند تا در هر جلسه، یکی از آن‌ها نمایش خود را ارائه دهد و بعد از آن، بحث و تبادل نظر با دانش‌آموزان صورت گیرد. این نمایش‌ها به سبب اینکه دانش‌آموزان را از لحاظ دیداری و شناختی و عاطفی - روانی درگیر می‌کردند، هیجان مثبت به همراه داشتند و تأثیر زیادی بر یادگیری آنان می‌گذاشتند؛ به طوری که پس از اتمام دوره، دانش‌آموزان و خانواده‌های آنان به این قضیه اذعان داشتند. این برنامه طی چهار هفته و هر هفته طی ۶۰ دقیقه اجرا می‌شد که بخشی به اجرای نمایش و بخشی به بحث و تبادل نظر برای تثبیت بیشتر مطلب اختصاص می‌یافت. طی دو جلسه دیگر نیز فیلم‌های آموزشی با همین مضمون برای آنان نمایش داده شد و پس از نمایش، فیلم مورد بحث و بررسی و تبادل نظر قرار گرفت. در بخش دیگر، که ایفای نقش بود، مربی ابتدا از دانش‌آموز می‌خواست نقش فردی را ایفا کند که در برخورد با مسئله‌ای مهارت حل آن مسئله را نمی‌داند. بعد، خود مربی نقش را برعکس می‌کرد و نقش فردی را ایفا می‌نمود که با مسئله برخورد و آن را حل می‌کند.



۳. دامنه کاربرد تجربه:

از آنجا که همه افراد در زندگی خود با مسائلی مواجه می‌شوند مشاوران و مربیان خلاق می‌توانند این تجربه را متناسب با سنین مختلف در تمام دوره‌های تحصیلی اجرا کنند و آموزش دهند. برای این کار آن‌ها می‌بایست روش نمایشی را به کار بندند که باعث ماندگاری و تسهیل در آموزش و یادگیری می‌شود و چون تمامی حواس فرد (دیداری، شنیداری و...) را درگیر می‌کند، یادگیری زودتر و بهتر اتفاق می‌افتد و ماندگار می‌گردد. همچنین، برای دانش‌آموزان جنبه تفریحی و هیجانی دارد و جذاب است.

۴. پیشنهادهای توسعه تجربه:

* پیشنهاد می‌شود این طرح به عنوان یک تکلیف آموزشی در قالب کتابچه‌ای همراه با محتوای لازم (فیلم و نمایشنامه‌های پیشنهادی) به مدارس ارسال شود تا مربیان متناسب با سن دانش‌آموزان آن را اجرا کنند و گزارش دهند و در غیر این صورت، خود مدیران اقدام به اجرای آن کنند. مدیران بالادستی نیز از مدیران مجری این طرح تقدیر کنند تا انگیزه‌ای برای دیگران شود و این امر در حضور دیگر مدیران انجام گیرد (یادگیری مشاهده‌ای).

* از آنجا که یادگیری از طریق ترکیب حواس دیداری و شنیداری و... بهتر صورت می‌گیرد، بهتر است از این روش‌ها برای بالابردن سطح یادگیری دانش‌آموزان استفاده شود.

* اولین اصل ایجاد انگیزه یادگیری، به وجود آوردن فضایی هیجان‌انگیز و نشاط‌آور برای دانش‌آموزان است و این امر مهم در قالب نمایش و فیلم و... عملی می‌گردد.

* یک اصل اساسی برای یادگیری و تثبیت آن، درگیر کردن دانش‌آموز با مطلب است و این امر در قالب تهیه و تدوین نمایشنامه و ایفای نقش عملی می‌شود.

* اصل اساسی دیگر در ارتقای سطح یادگیری دانش‌آموزان، ایجاد ارتباط بین معلم و دانش‌آموز است. این امر مهم نیز از طریق تعامل دانش‌آموز و معلم برای آماده کردن نمایشنامه و مطالب درسی محقق می‌شود.

* مهارت حل مسئله از مهم‌ترین مهارت‌های زندگی است که همه انسان‌ها در تمام مراحل زندگی خود به آن نیاز دارند. لذا آموزش این مهارت مهم برای حل موفقیت‌آمیز مسائل و ایجاد حس توفیق در تمام دانش‌آموزان در همه دوره‌های تحصیلی توصیه می‌شود.

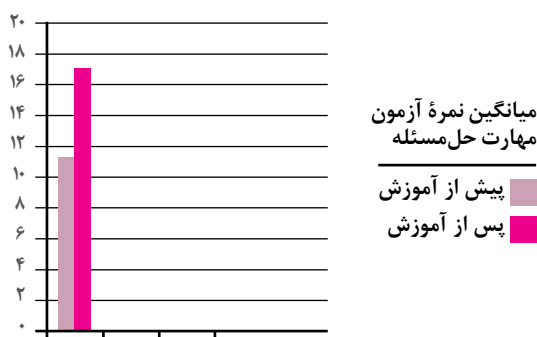
* یکی از علل همه اعتیادها، مجهز نبودن افراد به سلاح مهارت مسئله است. آنان که در برخورد با مسائل سخت به بن‌بست می‌رسند و قادر به حل مسائل خود نیستند، برای فرار از حس شکست به اعتیاد روی می‌آورند؛ پس، آموختن این مهارت می‌تواند بسیار کارگشا باشد.

۵. مستندات:

* مصاحبه‌هایی هم که قبل و بعد از آموزش با والدین و دانش‌آموزان صورت گرفت از تغییرات ایجاد شده در دانش‌آموزان در حل مسائل و تصمیم‌گیری‌ها خبر می‌داد.

جدول مقایسه نمرات دانش‌آموزان در پیش و پس از اجرای آموزش

میانگین نمرات آزمون مهارت حل مسئله	
پیش آزمون (از ۲۰ نمره)	۱۱/۱۳
پس آزمون (از ۲۰ نمره)	۱۷/۲۶



۶. منابع و مراجع مورد استفاده در تدوین تجربه:

* کلینکه، کریس ال. (۱۳۸۰). مهارت‌های زندگی. مترجم: شهرام محمدخانی. تهران: اسپندهنر.

* کمک‌گرفتن از دانش‌آموزان ساعی و علاقه‌مند به نمایش و تئاتر

* تبادل نظر با همکاران برجسته مشاور و روان‌شناس و...

شبانه‌روزی‌ها، مراکز فعال مشاوره دانش‌آموزان

مصطفی سهرابلو

دبیر علوم تجربی و سرپرست شبانه‌روزی، شهرستان بیجار



سرپرست یک مدرسه شبانه‌روزی روستایی متشکل از دانش‌آموزان حدود ۱۵ روستا می‌باشد که در آن به مشکلات و راهکارهای اجرا شده اشاره نموده‌ام. امیدوارم مطالعه این تجربه برای خوانندگان محترم سودمند باشد.

• شناسایی مشکلات موجود

طی دو سالی که در مدرسه شبانه‌روزی به‌عنوان سرپرست خدمت نمودم شاهد پاره‌ای رفتارها، تنش‌ها، نگرانی‌ها و بی‌نظمی‌هایی در دانش‌آموزان بودم که در ابتدای سال تحصیلی فراوانی و شدت آن‌ها بیشتر بود و به مرور از تعداد آن‌ها کاسته شد. از جمله به موارد زیر اشاره می‌کنم:

۱. تعارض‌های ایجاد شده بین دانش‌آموزان در مواردی مانند ساعت مطالعه، ساعت استراحت و ...
۲. عدم رعایت بهداشت فردی و جمعی در خوابگاه
۳. سیگار کشیدن برخی دانش‌آموزان
۴. آسیب‌رساندن به اموال مدرسه، خوابگاه‌ها و یا وسایل شخصی دانش‌آموزان
۵. رفتارهای پرخاشگرانه و یا انزواطلبی و عدم برقراری ارتباط با سایر دانش‌آموزان
۶. افت تحصیلی و عدم علاقه به درس علی‌رغم وجود استعداد و توانایی‌های ذهنی
۷. عدم علاقه به رفتن به مرخصی در پایان هفته و یا روزهای

وجود مدارس شبانه‌روزی در شهرها و مناطق روستایی، بارقه‌امیدی است برای دانش‌آموزانی که رنج فراق از خانواده را به جان می‌خرند و با تحمل سختی‌ها و تلاش و پشتکار خود می‌کوشند از امکانات محدود و فرصت‌های تحصیلی پیش‌رو بیشترین بهره را برده، به مدارج عالی تحصیلی و یا مهارت‌های حرفه‌ای دست یابند.

از آنجا که این دانش‌آموزان از روستاهای مختلف با فرهنگ‌های مختلف و در خانواده‌هایی با سبک‌های متنوع تربیتی رشد و نمو داشته‌اند و ویژگی‌های شخصیتی و توانایی‌های جسمی و روانی متفاوتی دارند، طبیعی است در محیط مدرسه شبانه‌روزی که باید ساعات‌های زیادی را با یکدیگر بگذرانند، در برقراری ارتباط و گفت‌وگوها چالش‌هایی را داشته باشند. آن‌ها طبق همان الگوهای رفتاری که آموخته‌اند (درست یا نادرست) عمل می‌کنند. خوشبختانه در این مدارس، فرصت کافی و مناسب برای مشاهده رفتارهای دانش‌آموزان در موقعیت‌های کنترل شده و اوقات فراغت وجود دارد و از این نظر بی‌شابهت با کانون خانواده نیست. به همین دلیل اگر سرپرست شبانه‌روزی، به همراه مدیر و سایر کارکنان مدرسه بتواند برنامه‌ریزی مناسبی را برای آموزش مهارت‌های فردی و اجتماعی، نحوه تعامل با همسالان و بزرگ‌ترها و در صورت لزوم اصلاح رفتارهای ناکارآمد و ... انجام دهد. می‌تواند نقش مؤثری را در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و ارتقای سلامت روان آنان داشته باشد.

آنچه پیش روی شماست یکی از تجربه‌های نگارنده به‌عنوان

تعطیل و مسائلی که به علت حضور در خوابگاه پیش می آید.

و ...

• راهکارهایی که اندیشیدیم

۱. ایجاد و تقویت فضای گفت و گوی صمیمانه میان سرپرست مدرسه و دانش آموزان از طریق تشکیل جلسه های ماهانه در خوابگاه ها، و یا نمازخانه به منظور شنیدن نظرات دانش آموزان و خواسته های آن ها و بررسی مسائل و مشکلات موجود؛

۲. بهره گیری از صندوق نظرات و پیشنهادات و انتقادات: به کمک این صندوق دانش آموزان می توانستند مسائل و نظرات خود را بدون ذکر نام به سرپرست انتقال دهند. پس از گذشت مدتی و پیگیری نظرات دانش آموزان، روزی به آمار نامه ها و دل نوشته های دانش آموزان افزوده می شد و گاهی دانش آموزان درخواست می کردند درباره یک موضوع خاص برای آن ها صحبت شود و ما هم با دعوت از مشاوران و افراد متخصص سعی می کردیم به خواسته های آن ها جامه عمل ببوشانیم.

۳. دعوت از مشاور دبیرستان برای حضور در بین دانش آموزان خوابگاهی و پاسخ به پرسش های آن ها در خصوص دوره اول و دوم متوسطه (روند آموزش، هدایت تحصیلی و انتخاب رشته و ...)

۴. دعوت از مدیر و معاون پرورشی دبیرستان برای یک شب حضور در خوابگاه به منظور ایجاد جو تفاهم و دوستی بین دانش آموزان و عوامل مدرسه و رسیدگی به مشکلات آن ها

۵. برگزاری برنامه ابتکاری «جنگ شادی» در هر ماه یکبار به منظور ایجاد شور و شوق و کاهش تنش های موجود بین دانش آموزان. به نظر بنده این برنامه که با مشارکت فعال دانش آموزان در تهیه محتوا (نمایش، طنز، مسابقه و ...) و اجرا توسط خود آن ها برگزار می شد به طور قابل



با مجله های رشد آشنا شوید

مجله های دانش آموزی دبستانی

به صورت ماهنامه و نه شماره در سال تحصیلی منتشر می شوند:

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

رشد خواندن 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 متوسطه

به صورت ماهنامه و هشت شماره در سال تحصیلی منتشر می شوند:

رشد نوجوان برای دانش آموزان دوره اول آموزش متوسطه

رشد پرها برای دانش آموزان دوره اول آموزش متوسطه

رشد جوان برای دانش آموزان دوره دوم آموزش متوسطه

مجله های عمومی بزرگسال

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

♦ رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد فناوری آموزشی

♦ رشد مدرسه زندگی ♦ رشد معلم ♦ رشد آموزش خانواده

مجله های تخصصی بزرگسال

به صورت فصلنامه و سه شماره در سال تحصیلی منتشر می شوند:

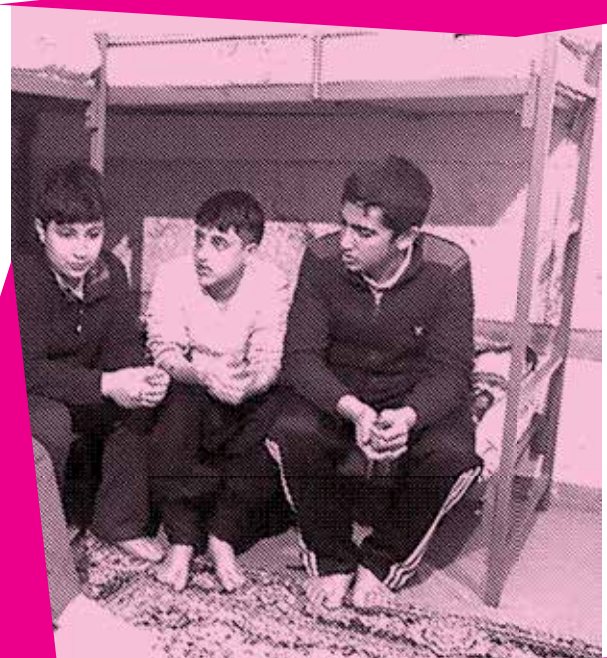
- ♦ رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی ♦ رشد آموزش پیش دبستانی ♦ رشد آموزش تاریخ
- ♦ رشد آموزش تربیت بدنی ♦ رشد آموزش جغرافیا ♦ رشد آموزش ریاضی
- ♦ رشد آموزش زبان و ادب فارسی ♦ رشد آموزش زبان های خارجی
- ♦ رشد آموزش زیست شناسی ♦ رشد آموزش شیمی ♦ رشد آموزش علوم اجتماعی
- ♦ رشد آموزش فنی و حرفه ای و کاردانش ♦ رشد آموزش فیزیک
- ♦ رشد آموزش مشاور مدرسه ♦ رشد آموزش هنر ♦ رشد برهان متوسطه دوم
- ♦ رشد مدیریت مدرسه

مجله های عمومی و تخصصی رشد برای معلمان، دانشجومعلمان، و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می شوند.

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

♦ تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

♦ وبگاه: www.roshdmag.ir





سال رونق تولید

نحوه اشتراک مجلات رشد:

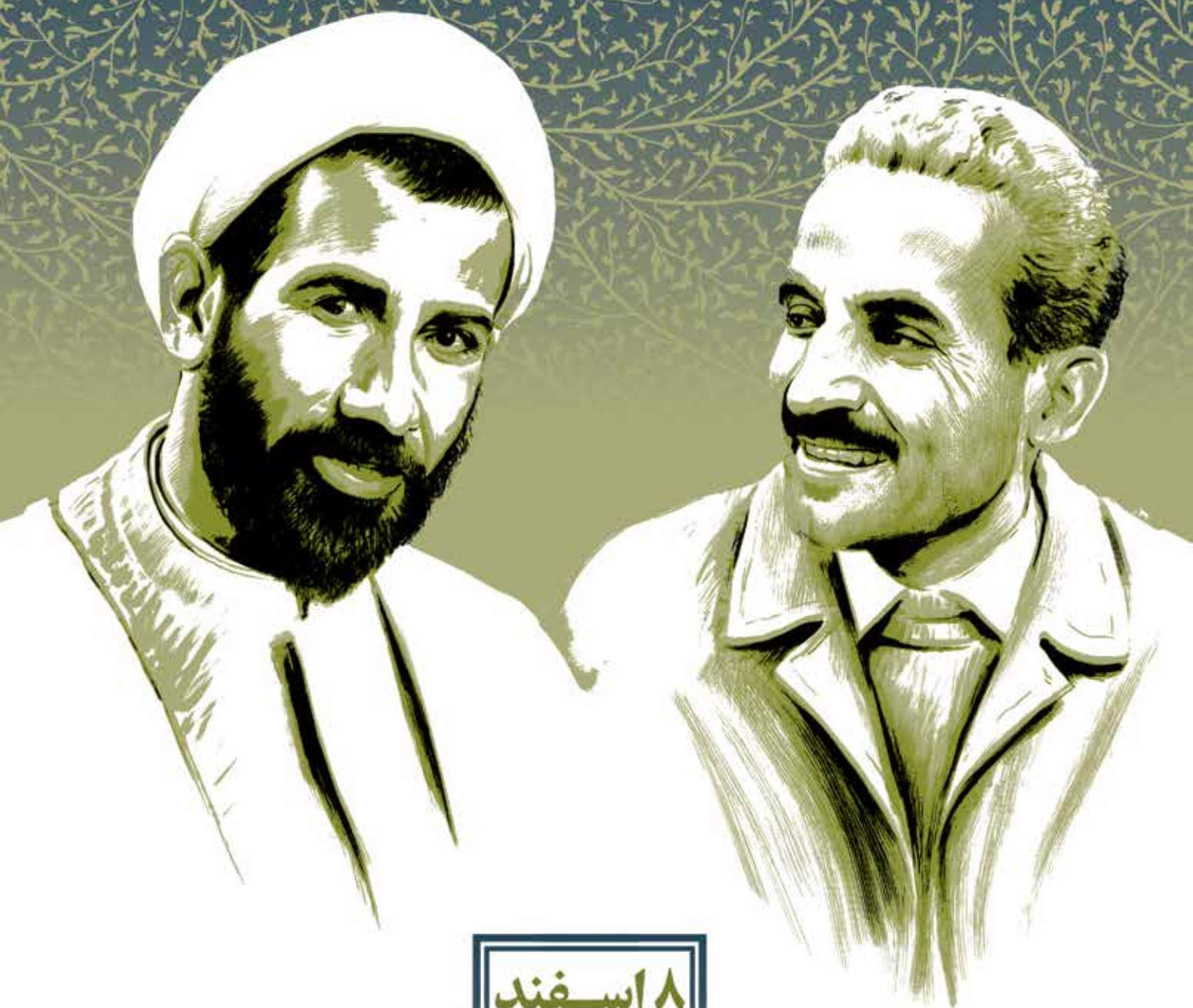
♦ عنوان مجلات درخواستی:

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

امضا:

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

روانی نو به خوانند
انگی به



۸ اسفند

روز امور تربیتی و تربیت اسلامی

گرامی باد