



لیست مقالات در کتابچه ۴

(حداقل اسم یکی از نویسندگان ترجیحا نویسنده مسئول قید شده است تا مقاله خود را از بین کتابچه ها راحت تر پیدا کنید و مقالات به ترتیب ذیل آورده شده است)

سید محمد بصیر امیر (۲ مقاله) - اسماعیل وسیمی - افسانه خاتمی - الهه خاطری - الهه نوروزی فیروز (۲ مقاله) - امیر فلاحی (۳ مقاله) - رضا شباهنگ - رمضان خاکدال - سامان رضایی - فاطمه بردبار - فاطمه رجبی - فرزانه قاسمی - محبوبه سلیمان پور عمران (۲ مقاله) - مسعود رضازاده (۲ مقاله) - یوسف محمد پور فرد.



مروری بر ضرورت و جایگاه مشاوره ی چند فرهنگی

نویسنده اول^۱، نویسنده دوم^۲، نویسنده سوم^۳

۱- سید محمد بصیر امیر، کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی

۲- مسعود رضازاده، کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی

۳- سیده سوده حسینی نژاد، کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور(واحد بین المللی کیش)

چکیده

مشاوره ی چندفرهنگی به عنوان یکی از مهمترین دیدگاه ها در موج چهارم روانشناسی مطرح شده است. علت اهمیت این رویکرد مشاوره ای در آگاهی یافتن ما نسبت به سرعت تغییرات فرهنگی و همچنین تنوع جامعه ی امروزی در زمینه های قومی، نژادی و زبانی می باشد. امروزه جوامع در نتیجه مهاجرت و تغییر های جمعیتی به شدت چند فرهنگی شده است، بنابراین آموزش و استفاده از رویکرد مشاوره ی چند فرهنگی بر افزایش اثر بخشی فرآیند مشاوره تاثیر گذار است. در این مقاله تلاش نموده ایم بر ضرورت و جایگاه مشاوره ی چند فرهنگی تاکید کنیم و مفاهیم بنیادین این رویکرد را مطرح نماییم. این مطالعه در برگیرنده ی قسمت هایی از جمله؛ اهمیت توجه به تغییرات فرهنگی در جامعه، مشکلات ناشی از بی توجهی به عوامل فرهنگی در مشاوره، گام های مشاوره ی چند فرهنگی، اصول مشاوره ی چند فرهنگی و در نهایت نقد رویکرد مشاوره ی چند فرهنگی می باشد. نتیجه ی مطالعه ی منابع مختلف نیز نشان داد که آموزش و به کارگیری رویکرد چند فرهنگی در فرآیند مشاوره، خصوصا در جوامع چند فرهنگی از اهمیت و ضرورت بالایی برخوردار است.

واژگان کلیدی: مشاوره ی چند فرهنگی، تنوع فرهنگی، تغییرات فرهنگی



مقدمه

فرهنگ^۱ شیوه ی زندگی و امری محوری برای انجام تمام اعمال ما است. بدین لحاظ همه ی ما نماینده ی فرهنگمان هستیم. لذا در شکل گیری جامعه چند فرهنگی، نحوه ی پذیرش ارزش های فرهنگ های مختلف بزرگترین چالش ما است. این که چگونه به طور حرفه ای با این چالش ها مواجه شویم، قابلیت زیستن و زمینه ی تربیتی ما را تعیین می کند. پس اگر اهمیت فرهنگ را انکار کنیم به واقعیت اجتماعی دست زده ایم. بنابراین لازم است که صادقانه با این چالش مواجه شویم، زیرا عنصری به حق برای اندیشیدن است (پونتروتو^۲ و همکاران، ۲۰۰۱). تاثیر فرهنگ بر روانشناسی و رشته های وابسته به آن در حدی بود که آخرین موج روانشناسی، روانشناسی چند فرهنگی نام گرفت. روانشناسی چند فرهنگی مشابهت و تفاوت های کنش های اجتماعی و روانی افراد را در فرهنگ های مختلف و گروه های متفاوت بررسی می کند. مفهوم فرهنگ ابعاد گوناگونی را در ب می گیرد. ابعادی چون ویژگی های مردم شناسی (جنس، سن و...)، موقعیت (طبقه اجتماعی، صلاحیت ها، درآمد و...) و تعلق به گروه های رسمی و غیر رسمی (ملیت، پیشینه ی قومی، زبان، مذهب و...). سو و سو بیان کردند در مشاوره دو فرهنگ یا بیشتر با هم مواجه می شوند و این مواجهه خود را به صورت تفاوت در نظام ارزشی و سبک زندگی نشان می دهد (زکار^۳، ۲۰۰۲). مشاوره چندفرهنگی (شامل مشاوره فردی، مشاوره خانواده، مشاوره زوجی، مشاوره ازدواج، مشاوره تحصیلی، مشاوره شغلی هم بصورت مشاوره تلفنی و هم بصورت مشاوره حضوری) فرایند یاری دهنده ای است که اهدافش را سازگار با تجارب زندگی و ارزش های مراجع تعریف می کند، هویت مراجعان را شامل افراد، گروه ها و ابعاد جهانی می داند، مدافع استفاده از نقش ها و راهبردهای مختص فرهنگ و جهانی در فرایندهای درمانی است و در سنجش، تشخیص و درمان مراجع و سیستم های مراجعان، بین اهمیت فردگرایی و جمع گرایی توازن برقرار می کند (فلانگان و فلانگان^۴، ۲۰۰۴). سو^۵ و همکاران (۱۹۹۲)، مشاوران را به اهمیت آگاهی از هویت آنها هشدار

¹ culture

² Ponterotto

³ Zakar,

⁴ Flangan, & Flangan

⁵ Sue



می دهد، زیرا به عقیده ی او این اطلاعات بر جلسات مشاوره ای تاثیرگذار است. به عقیده ی فینی^۱ (۱۹۹۲) مشاور چند فرهنگی فردی است که از صلاحیت های چند فرهنگی لازم برخوردار بوده و اهمیت هویت قومیتی را در فرآیند مشاوره درک می کند. از نظر ایشان اهمیت هویت قومیتی ترکیبی از هویت فردی و هویت اجتماعی است. با توجه به اینکه امروزه نیاز به استفاده از خدمات مشاوره ای ملموس است و انتخاب رویکرد و نحوه ی مشاوره، تاثیر قابل توجهی بر میزان اثربخشی مشاوره میگذارد. لذا هدف از این مطالعه، مروری بر یکی از رویکردهای نوین و اثربخش در مشاوره است.

پیشینه:

مطالعه ای توسط واجاری و همکاران (۱۳۹۲)، تحت عنوان مقایسه صلاحیت های مشاوره چندفرهنگی مشاوران قومیت های مختلف شهر تهران در ابعاد دانش، آگاهی و مهارت صورت پذیرفت، این مطالعه نشان داد بین میزان مهارت مشاوره ی چند فرهنگی مشاوران با قومیت های مختلف تفاوت معنی داری وجود دارد. این تفاوت به این صورت گزارش شده است که مشاوران با قومیت ترکمن از نظر میزان مهارت مشاوره ی چند فرهنگی در رتبه ی اول و مشاوران با قومیت کرد از نظر میزان مهارت مشاوره ی چند فرهنگی در رتبه ی دوم قرار گرفته اند و همچنین مشاوران با قومیت گیلکی نیز از نظر میزان مهارت مشاوره چند فرهنگی در رتبه آخر قرار گرفته اند.

مطالعه ای توسط رضایی شریف و همکاران (۱۳۹۵)، تحت عنوان اعتبار یابی مقیاس صلاحیت چند فرهنگی روانشناسی مدسه در مشاوران مدارس صورت پذیرفت، این مطالعه نشان داد که مقیاس صلاحیت چند فرهنگی روانشناسی مدرسه، ابزاری قابل اعتماد و روا برای سنجش میزان صلاحیت چند فرهنگی در مشاوران مدارس بوده است.

¹ Phinney



مطالعه ای توسط کوماس دیاز^۱ (۲۰۱۲)، تحت عنوان بررسی انقلاب متحدانه ی مشاوره ی انسانگرا و چند فرهنگی صورت پذیرفت. این مطالعه نشان داد که مشاوره ی انسان گرا از دیدگاه چند فرهنگی تغذیه می شود و همچنین از سوی دیگر نیز مشاوره ی چند فرهنگی وامدار نگاه انسان گرایانه می باشد.

مطالعه ای توسط روت فریسز^۲ (۱۹۹۹)، تحت عنوان مشاوره ی چند فرهنگی برابر برای دانش آموزان صورت پذیرفت. این مطالعه بیانگر این نگاه است که مطلوبترین وضعیت مشاوره ای برای دانش آموزان با زمینه ی فرهنگی متفاوت وضعیتی است که مشاور دارای زمینه ی فرهنگی، دینی و نژادی مشابه با دانش آموز باشد. اما با توجه به اینکه این نوع از مشاوره بسیار پر هزینه و در نگاهی دقیق تر غیر قابل اجرا می باشد، پس بهترین راه برای حل این مسئله تاکید بر افزایش مهارت های مشاوره ی چند فرهنگی و همچنین آموزش صحیح این مهارت ها به مشاوران می باشد.

مطالعه ای توسط فورترز^۳ و همکاران (۲۰۰۶)، تحت عنوان بررسی صلاحیت چند فرهنگی روان درمانگر صورت پذیرفت. این مطالعه نشان داد که نمراتی که مراجعین در ارتباط با میزان صلاحیت چند فرهنگی مشاوران داده اند، کاملاً تحت تاثیر میزان همدلی و ارضاکندگی روان درمانگر می باشد. اما میزان قابلیت های حرفه ای، جذابیت و قابل اعتماد بودن روان درمانگر تاثیری در اخذ نمرات بالا در صلاحیت چند فرهنگی روان درمانگر ندارد.

مبانی نظری:

ویژگی های ارتباط چند فرهنگی از آغاز مورد توجه بوده و پیچیدگی مشاوره چند فرهنگی چندین دهه است که توسط شماری از کارشناسان بررسی شده است. مشاوره چند فرهنگی ضمن اینکه تمامی ویژگی های معمولی ارتباط را شامل می شود، ویژگی های خاصی نیز دارد (زکر، ۲۰۰۲).

¹ Comas-Diaz

² Frisz

³ Fuertes



امروزه جوامع در نتیجه مهاجرت و تغییر های جمعیتی به شدت چند فرهنگی شده است. ارزش های سنتی دیگر غالب نیستند و ساختار های سنتی مبتنی بر سلسله مراتب قدرت، بیش از پیش به چالش کشیده شده اند. سبک های جدید زندگی مانند خانواده های تک والدی، زوج های شاغل بدون فرزند، خانواده های چند نژادی به اندازه ی خانواده های سنتی در حال رایج شدن هستند. ناهماهنگی بین نیاز های روزافزون جامعه، افزایش پیچیدگی های اجتماعی، ضرورت بررسی افراد و رفتار های آنان را در درون سیستم های فرهنگی اجتماعی متناسب، نظیر اشکال مختلف خانواده مانند خانواده هسته ای و گسترده، همسایه ها و گروه های در حال تغییر، محیط کار و مدرسه را آشکار ساخته است. بنابر این، نه تنها ایجاد تمایز بین متغیر های اجتماعی، فرهنگی، فردی و بین فردی موثر در میزان استرس فردی مهم است، بلکه شناخت رابطه متقابل میان این متغیر ها نیز حایز اهمیت است (باربار. اف، اوکا، ترجمه شهرام محمد خانی، ۱۳۸۳).

بی توجهی به عوامل فرهنگی در مشاوره، رابطه ی درمانی را با مشکل مواجه می کند. البته غرق شدن در دریای وسیع فرهنگ ها نیز خالی از اشکال نیست. زیرا ممکن است تفاوت های فردی بین اعضای یک فرهنگ، به گستردگی تفاوت بین فرهنگ های مختلف باشد. در مشاوره ی چند فرهنگی نخستین گام، آشنایی با ارزش های فرهنگی مراجع است. گام های بعدی عبارتند از این که مشاور از نحوه ی تاثیر پذیری رفتار هایش از فرهنگ خود آگاه باشد و بداند این تاثیر اجتناب ناپذیر است. آگاهی درمانگر از این مساله به وی کمک می کند از تداخل احتمالی این عوامل با کار درمان جلوگیری کند. خوب است مشاور از خود مراجع در خصوص فرهنگش بیاموزد و در نظر داشته باشد اشتراکات انسانها زیاد است و همین اشتراکات می تواند مراجع و درمانگر را به هم پیوند دهد (کوری، ۲۰۰۵، ترجمه شفیع آبادی و حسینی، ۱۳۸۶).

در مشاوره ی چند فرهنگی، آشنایی با ارزش های فرهنگی مراجع نخستین گام محسوب می شود. گام های بعدی عبارتند از اینکه مشاور از نحوه ی تاثیر پذیری رفتارهای خودش از فرهنگش آگاه باشد و بداند که این تاثیر پذیری اجتناب ناپذیر است؛ درمانگر باید از فرضیه های بنیادین، ارزش ها و نیز سوگیری های شخصی خودش - لا اقل به طور نسبی - آگاه باشد تا بتواند از تداخل احتمالی این عوامل با کار درمان جلوگیری نماید. مشاوره ی میان



فرهنگی همان قدر که دشوار به نظر می رسد هیجان انگیز هم هست (کوری، مورد پژوهی در مشاوره و روان درمانی، ترجمه شفیع آبادی، ۱۳۹۴).

آیوی و همکاران (۱۹۹۷)، اصول مشاوره چند فرهنگی را بدین شرح مطرح نموده اند:

- ۱- مشاوره چند فرهنگی، عوامل مختلف دیدگاههای مشاوره را به شکل یک فرا نظریه ادغام می نماید.
- ۲- مشاور و مراجع تجارب مختلفی داشته و شخصیتشان در محیط های مختلفی رشد نموده و لازم است این تفاوت ها در مشاوره چند فرهنگی در نظر گرفته شود.
- ۳- هویت فرهنگی مراجع توسط نگرش وی به آموزش، اشتغال، اجتماع و سایرین تعریف شده است.
- ۴- زمانی که مشاور از روش هایی بهره ببرد که با شیوه ی زندگی و نظام ارزشی فرهنگی مراجع متناسب باشد، مشاوره موثر تر است (زکر، ۲۰۰۲).

از جمله نقاط ضعفی که رویکرد مشاوره چند فرهنگی را به چالش می کشد این است که رویکرد های پست مدرن به موضع - بدون آگاهی - که درمانگر اختیار می کند همراه با فرض - درمانجو به عنوان کارشناس - مربوط می شود. افرادی که از گروه های فرهنگی مختلف هستند گرایش دارند به اینکه متخصص را به مقام کارشناسی ترفیع دهند که به کسی که جویای کمک است رهنمود دهد و راه حل هایی را معرفی کند. اگر درمانگر به درمانجو بگوید که من واقعا کارشناس نیستم بلکه شما کارشناس هستید؛ من به قابلیت های شما در یافتن راه حل هایی برای مشکلات خود ایمان دارم، در این صورت این حالت احتمال دارد که این فقدان اعتماد به نفس را در درمانگر منعکس کند (کوری، نظریه و کاربرست مشاوره و روان درمانی، ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۵).

بحث و نتیجه گیری

با توجه به پیچیدگی، تنوع و سرعت تغییرات در نظام فرهنگی جوامع امروزی و گستردگی خرده فرهنگ ها و انتقال فرهنگی میان جوامع گوناگون، امروزه نیاز به اتخاذ رویکرد های مشاوره ای نوین از جمله مشاوره ی چند فرهنگی، بیش از پیش احساس می شود. امروزه مشاوران باید در افزایش صلاحیت های چند فرهنگی خود کوشا



باشند و برای ایجاد یک وضعیت مطلوب مشاوره ای به زمینه های قومی، نژادی و زبانی مراجعین خود توجه بیشتری داشته باشند. مشاور باید از نحوه ی تاثیر پذیری رفتارهای خودش از فرهنگش آگاه باشد و بداند که این تاثیر پذیری اجتناب ناپذیر است. همچنین یک مشاور موثر باید از فرضیه های بنیادین، ارزش ها و نیز سوگیری های شخصی خودش – لا اقل به طور نسبی – آگاه باشد تا بتواند از تداخل احتمالی این عوامل با کار درمان جلوگیری نماید. از این رو توجه به رویکرد مشاوره ی چند فرهنگی و نیز آموزش و تاکید بر اهمیت آن می تواند مشاوران را در جهت نیل به هدف اصلی مشاوره به عنوان یک حرفه ی یاری بخش کمک نماید.

منابع

منابع فارسی

- ۱- دیبا و اجاری مریم، شفیع آبادی عبدالله، اسماعیلی معصومه، و کرمی ابوالفضل (۱۳۹۲). مقایسه صلاحیت های مشاوره چندفرهنگی مشاوران قومیت های مختلف شهر تهران در ابعاد دانش، آگاهی و مهارت.
- ۲- رضایی شریف، شیخ الاسلامی، و رجب پور نیک نام. (۱۳۹۵). اعتباریابی مقیاس صلاحیت چندفرهنگی روانشناسی مدرسه در مشاوران مدارس. فصلنامه اندازه گیری تربیتی، ۷(۲۵)، ۴۷-۴۹.
- ۳- کوری، ج. (۱۳۸۶). مورد پژوهی در مشاوره و روان درمانی. مترجمان: بیتا حسینی و عبدا... شفیع آبادی. تهران: انتشارات جنگل.
- ۴- اوکان، باربارا. اف. (۱۳۸۳). تکنیک های مصاحبه و مشاوره. مترجم: شهرام محمد خانی. تهران: انتشارات طلوع دانش.
- ۵- کوری، ج. (۱۳۹۵). نظریه و کاربرست مشاوره و روان درمانی. مترجم: یحیی سید محمدی. تهران: انتشارات ارسباران.

منابع انگلیسی

- 1-Ponterotto, J.G. & Casas, J.M. & Suzuki, L.A. & Alexander, C.M. (2001). Hand book of Multicultural counseling sage Publication, Inc.
- 2-Zakar, A. (2002). Distance Counseling: Multicultural Aspects. University Of Szeged Hungarian NRCVG, Szeged. November.
- 3-Flangan, G., & Flangan, R. (2004). Counseling and psychotherapy theories in context and practice. New York, Jhn wiely.



4-Sue, D.W. Arredondo, p. & MC Davis, R.J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of counseling and Development*, 70, 477- 4.

5- Phinney, J.S. (1992). The multigrain. Ethnic identity measure: A scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7(2), 156-176.

6-Comas-Diaz, L. (2012). Humanism and multiculturalism: An evolutionary alliance. *Psychotherapy*, 49(4), 437.

7-Frisz, R. H. (1999). Multicultural peer counseling: Counseling the multicultural student. *Journal of Adolescence*, 22(4), 515-526.

8-Fuertes, J. N., Stracuzzi, T. I., Bennett, J., Scheinholtz, J., Mislowack, A., Hersh, M., & Cheng, D. (2006). Therapist multicultural competency: A study of therapy dyads. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 43(4), 480.



مروری بر نحوه ی آموزش و استفاده از فن مواجهه در فرآیند مشاوره

نویسنده اول^۱، نویسنده دوم^۲

۱- سید محمد بصیر امیر، کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی

۲- سیده سوده حسینی نژاد، کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور (واحد بین المللی کیش)

چکیده

مواجهه یکی از فنون اساسی مشاوره ی مداخله ای محسوب می شود. مواجهه یک تکنیک مستقیم است که مشاور، مراجع را برای روبرو شدن با خودش به طور واقعی به چالش می کشد. مواجهه به عنوان انجام مشاهده ی دقیق و یا به عبارتی دیگر مورد توجه قرار دادن و عنوان کردن ناهماهنگی های مراجع که به طور آشکار در رفتار و احساسات و مفاهیم او دیده می شود، تعریف می شود. با وجود مزایا و ضرورت فن مواجهه، این روش میتواند باعث بروز احساسات منفی در بسیاری از مردم شود، بدین جهت آموزش صحیح نحوه ی استفاده از فن مواجهه به دانشجویان ضروری می نماید و از سوی دیگر عدم آموزش صحیح مهارت های مواجهه ای به دانشجویان ممکن است به عدم توانایی آنها در فهم درست و صریح مسائل اصولی و اساسی مراجع منجر گردد. در این مقاله تلاش نموده ایم بر نحوه ی آموزش و استفاده ی صحیح از فن مواجهه در فرآیند مشاوره تاکید کنیم و مفاهیم بنیادین مرتبط با فن مواجهه را مطرح نماییم. این مطالعه در برگزیده ی قسمت هایی از جمله؛ تعاریف مختلف از فن مواجهه از منظر نظریه پردازان، بیان دلایل رویکرد های مشاوره ای مختلف در ضرورت استفاده از فن مواجهه، بیان الزامات شخصیتی لازم برای اساتید آموزش دهنده ی فن مواجهه و در نهایت روش های مفید جهت آموزش فن مواجهه می باشد. نتیجه ی مطالعه ی منابع مختلف نیز نشان داد که نحوه ی آموزش و استفاده از فن مواجهه در فرآیند مشاوره در جهت مشاوره ی مداخله ای کارآمد از اهمیت و ضرورت بالایی برخوردار است.

واژگان کلیدی: مشاوره مداخله ای، مواجهه، آموزش.



مقدمه

مواجهه^۱ یکی از اساسی ترین روش های مداخله در جهت بهبود مراجع محسوب میشود. به گفته ی ماک کلوسیک^۲ (۲۰۱۰)، مواجهه موثر، بینش و آگاهی را افزایش داده و مقاومت را کم میکند و باعث افزایش همخوانی بین اهداف مراجع و رفتارهایش میشود، و ارتباط باز را بهبود می بخشد و باعث تغییرات مثبت در عواطف، افکار، و اعمال انسان میشود. با وجود مزایا و ضرورت فن مواجهه، این روش میتواند باعث بروز احساسات منفی در بسیاری از مردم شود، مخصوصاً در آموزش دانشجویان برای مشاوره. نتایج نشان داده است بسیاری از مواجهه ها به عنوان یک مبارزه یا حتی نگرانی نام برده شده است (لنگ فورد^۳، ۲۰۰۴؛ سلیگمن^۴، ۲۰۰۴؛ یونگ^۵، ۲۰۰۹).

برای دانشجویان دشوار خواهد بود تا به طور کامل علائم را بفهمند و نیاز به مواجهه موثر، با توجه به احساسات منفی آنها، بحرانی خواهد بود و هنگامی که مواجهه صورت گرفت، عواطف منفی آنها سرباز میزنند. (لنگ فورد، ۲۰۰۴). این ممکن است ناشی از ترس دانشجو از انتقاد به خود، تخطی کردن و احساس ترس از غلط بودن و شکست خوردن و یا اشتباه کردن باشد. از این رو، مهارتهای مواجهه ضعیف دانشجویان ممکن است به عدم توانایی آنها در فهم درست و صریح مسائل اصولی و اساسی مراجع منجر شود که آنها را از استفاده ی موثر از مواجهه صحیح دور نگه دارد.

لیمن^۶ (۱۹۷۸)، مواجهه را این گونه تعریف کرده است: یک تکنیک مستقیم که مشاور، مراجع را برای روبرو شدن با خودش به طور واقعی به چالش میکشد. از منظر این تعریف، تکنیک مستقیم و جسورانه مشاور باعث میشود که مراجع مجبور شود به زندگی اش در طی سالهای متوالی، به صورت صحیح و صادقانه نگاه کند (سینیک^۷، ۱۹۷۷).

^۱ confrontation

^۲ MacCluskie

^۳ Lankford

^۴ Seligman

^۵ Young

^۶ Leaman

^۷ Sinick



در حال حاضر، مفهوم مواجهه به عنوان اینکه مشاوره‌ی خشن و ناملازم، مراجع را وادار کند که ناهماهنگی‌ها و اختلافات درونی خود را که به آنها آگاهی ندارد و نمی‌شناسد، با تمرکز بر خود دور بریزد، دیگر وجود ندارد (هاروو^۱، ۱۹۹۵؛ ایوی^۲، ۱۹۹۷).

یونگ (۲۰۰۹) به طور استنادانه‌ای بیان می‌کند که مواجهه‌ها، مداخلاتی هستند که اشاره به ناسازگاری‌هایی در عقاید، رفتارها، کلمات و پیامهای غیر کلامی دارند. در حالیکه مک‌گلوסקی (۲۰۱۰)، مواجهه را به عنوان انجام مشاهده‌ی دقیق و یا به عبارتی دیگر مورد توجه قرار دادن و عنوان کردن ناهماهنگی‌های مراجع که به طور آشکار در رفتار و احساسات و مفاهیم او دیده می‌شود، تعریف می‌کند. این دیدگاه (مشاهده‌ی ناهماهنگی‌ها و بازتاب دادن آنها در رفتار خود مراجع) دیدگاهی شایع است (ایوی، زالاکوویت و کوپیرک، ۲۰۱۲؛ کلووسکی، ۲۰۱۰؛ یونگ، ۲۰۰۹).

پیشینه

مطالعه‌ای توسط غلامرضا محرری و همکاران (۱۳۹۲)، تحت عنوان بررسی تاثیر رفتار درمانی شناختی (فن مواجهه درمانی و پیشگیری از پاسخ بر کاهش علائم اختلال وسواس فکری و عملی) صورت پذیرفت. این مطالعه نشان داد که رفتار درمانی شناختی (با استفاده از فن مواجهه) موجب کاهش اضطراب در بیماران مبتلا به وسواس میشود.

مطالعه‌ای توسط ولریه لنکفورد (۲۰۰۴)، تحت عنوان روبرو شدن با درمان بر اساس روش تحلیل محاوره‌ای رفتار صورت پذیرفت. در این مطالعه، فواید درمان مواجهه را معرفی گردید. این درمان برای کسانی که از مورد انتقاد قرار گرفتن هراس داشتند و همیشه خاطرات گذشته‌ی خود که با شکست مواجه شده بود را به یاد می‌آوردند، مفید واقع گشت. این مطالعه در پی جایگزینی ارتباط موثر و سوال کردن و از بین بردن تناقض‌ها بود. در پایان نتایج تحلیل تبادلی رفتار نشان داد که برای مفید واقع شدن درمان مواجهه، باید در من بالغ، هدف خود، در من

¹ Harrow

² Ivey



کودک، مواجهه را به طور روشی مثبت و در من والد، ارزشهای خود را شفاف سازی کرد. و در نتیجه اینکه تبادل این^۳ سطح با یکدیگر به ما جهت ارتقاء صمیمیت در ارتباطات از طریق فن مواجهه کمک خواهد کرد.

مطالعه ای توسط استرانگ^۱ (۲۰۱۰)، تحت عنوان بررسی دیالوگ ها در خصوص مواجهه به عنوان راهکار مشاوره ای انجام پذیرفت. این مطالعه مواجهه را به عنوان فن ارتباطی موثر بیان می کند و نتایج تحلیل بیانگر این است که که وقتی به درون خود دسترسی نداریم، هر فکر و احساس و تجربه ای در درون ما، باید از طریق بحث با سایر افراد و راجع به موضوعات دیگر، به آنها دست یافت که این کار بدون فاصله گرفتم موقتی از خود، بدون مکالمه ی موثر و انعکاس دادن، امکان پذیر نخواهد بود.

مطالعه ای توسط بیکس^۲ (۲۰۱۲)، تحت عنوان راهبردهای مفید جهت آموزش فنون موثر مواجهه صورت پذیرفت. این مطالعه راهبردهانی مناسب جهت آموزش فن مواجهه به دانشجویان را معرفی می نماید.

مطالعه ای توسط لمان (۱۹۸۷) تحت عنوان مواجهه در مشاوره انجام شد. در این مطالعه نویسنده اهداف مواجهه، همدلی در مواجهه، زمان انجام مواجهه، آموزش فنون مواجهه را مورد ارزیابی قرار داد.

مبانی نظری

با توجه به دیدگاه یونگ (۲۰۰۹)،^۶ نوع ناهماهنگی در مراجعان وجود دارد:

اولین آنها، تفاوت بین پیام های کلامی و غیر کلامی آنهاست. این زمانی اتفاق می افتد که مراجع یک مطلبی را بیان میکند که رفتارهای غیر کلامی و زبان بدنش، چیز دیگری را نشان میدهند.

دومین ناهماهنگی بین عقاید فردی مراجع و تجربیات او می باشد. برای مثال، وقتی مراجع عقاید به خصوصی راجع به خودش دارد، (چه مثبت و چه منفی)، اما تجربیات و اتفاقاتی که برایش رخ داده، آن عقاید را رد میکند.

سومین ناهماهنگی، شامل تفاوت بین سیستم ارزشی فردی مراجع و رفتارهای بیرونی اوست.

¹ Strong

² Bakes



چهارمین ناهماهنگی، وقتی اتفاق می افتد که بین آنچه که مراجع می گوید و آن گونه که تصمیم میگیرفتار کند تفاوت وجود دارد.

پنجمین ناهماهنگی وقتی اتفاق می افتد که مراجع ثابت میکند که بین تجربیات اخیر زندگی اش و تصمیماتی که برای آینده دارد، اختلاف وجود دارد. برای مثال، با وجود داشتن تجربیات بد گذشته، او دوباره تصمیماتی مشابه قبل میگیرد، که همان نتایج بد گذشته نصیبش شود.

سر انجام ششمین اختلاف، اختلاف بین اینکه مراجع یک چیزی بیان میکند و جمله ی دیگرش، با جمله ی اولش ناهماهنگ است. ششمین فرم از ناهماهنگی ها، ناسازگاریهایی برای مراجع به وجود می آورد. راهی که برای شناختن این ناسازگاریها در پیش گرفته می شود، می تواند بر اساس فن درمانی مشاور، بسیار متغیر باشد.

بسیار مهم است که بدانیم اخیرا تمام نظریه ها، مواجهه را به صورت یکسان تعریف میکنند. مواجهه ممکن است برای ایجاد ارتباط عمیق تر با مراجع، هدایت مراجع برای شناخت کاری مشخص، و یا حتی تمرکز بر همکاری با یکدیگر جهت شناخت مشکل که بسته به گرایش نظری مشاور دارد، باشد. (استرانگ و زمان، ۲۰۱۰).

بساری از نظریه های مشاوره، ممکن است با یکی از ۵ دلیل مشاوران برای انجام مواجهه که توسط سلیگمن تعریف شده، ارتباط داشته باشد. (۲۰۰۴).

اولین دلیل برای استفاده از مواجهه، بر اساس نظر سلیگمن، ارتقاء بینش و آگاهی است. این دو مفهوم انسان گرا، در نظریه های گشتالت و وجودی، به خوبی که در دیدگاه روانکاوی نیز هست، وجود دارد.

با توجه به فال، هولدن و مارکوئیس^۱ (۲۰۱۰)، هدف یک مشاور وجودی، تسهیل هدایت مراجع برای به دست آوردن آگاهی و مسئولیت و مواجهه با خود و حقایق وجودی خویش به نحو شجاعانه ای می باشد. که این به عنوان بخشی از یک رابطه ی قابل اعتماد و صحیح شناخته میشود. آنها همچنین قانون گشتالت درمانگران را توصیف می کنند که عبارت است از حمایت کردن و مواجهه، به طور ممتد و تشویق بر آگاهی از اینجا و اکنون در مراجع.

¹ Fall, Holden & Marquis



فریتپرلز به عنوان فردی که از فن مواجهه در درمان مراجع به صورت کشف ناهماهنگی هایی که در زبان کلامی و غیر کلامی او وجود دارد، استفاده میکند، شناخته میشود. (یونگ، ۲۰۰۹).

دومین دلیل برای استفاده از مواجهه در مشاوره، کاهش مقاومت است. اگرچه رفتار مقاومت در بسیاری از نظریه ها شناخته شده است، اما نظریه روان تحلیل گری به طور قطعی بر هر چیزی که مراجع نسبت به آنها مقاومت دارد، مواجهه انجام می دهد تا برای مراجع بیش حاصل شود، که این اولین دلیل برای مواجهه است. (باتون و مریا، ۱۹۹۲).

افزایش هماهنگی بین اهداف مراجع و رفتارهایش، سومین دلیل برای استفاده از مواجهه محسوب میشود. هدف بهبود هماهنگی، با نظریه مراجع محور، هم معنی می باشد.

هدف اصلی در این رویکرد، برقراری رابطه ای پر از اعتماد و همدلی و توجه مثبت نامشروط و اصالت و هماهنگی و توانا کردن مراجع برای شناخت ناهماهنگی های خود است. (کورمیر، هاک نی^۱، ۲۰۱۲؛ فال، ۲۰۱۰).

رویکردهای مدرن ساختارگرا از جمله دو رویکرد راه حل محور و قصه درمانی، دلیل چهارم برای مواجهه را ترویج ارتباط باز بیان کردند. با توجه به نظر فال، هولدن و مارکیو، در رویکردهای ساختارگرا، با استفاده ی تدریجی مشاور از فن مواجهه زمینه ی تغییرات درمانی ممکن فراهم می گردد. شنیدن و پرسشگری از مسیر بخصوص به مراجعین در جهت بازنگری دیدگاه خود و همچنین تمرین دادن آنها برای پذیرش یا رد دیدگاه موجود، هویت یابی، تقویت مراجع، جهت یابی صحیح، استحکام و کنار آمدن با مشکلات کمک میکند.

آخرین رویکرد تغییر شناخت و رفتار دلیل پنجم را مد نظر دارد، بدین صورت که مواجهه باعث تغییرات مثبت در عواطف، افکار و اعمال انسان ها می شود. که این بیان همسو با نظر آدلری ها، به نام عملکرد ناسالم شناخته میشود، شامل: عقاید غلط و محافظت کننده (فالت آل، ۲۰۱۰).

یونگ (۲۰۰۹)، اظهار می دارد که آلبرت الیس، به مراجعان فاصله ی بین عقاید آنها و واقعیت را با نمایاندن جذابیت نظرهای خودشان نشان می داد، و به طور مستمر از کلمات درمان بخش جهت خلق ضربه ی احساسی، استفاده

¹ Cormier & Hackney



میکرد. برای رویکرد شناختی رفتاری، مشاور، تحریفات شناختی مراجع را با استفاده از فنون مجادله شناسایی می کند که به مراجع کمک میکند کارکردهای شناختی غیر کاربردی خود را بشناسد. (فال ات آل، ۲۰۱۰).

کمب (سایتی در اسنو من و بیهلر، ۲۰۰۳)، ۶ شخصیت اساتید خوب را شناسایی میکرد:

۱) آنها اطلاعات خوبی راجع به موضوعات خود دارند.

۲) آنها اعتقاد دارند که دانشجویان می توانند یاد بگیرند.

۳) آنها یک خود آگاهی مثبت دارند.

۴) آنها به کمک کردن به دانشجویان برای بهترین شدنشان ایمان دارند.

۵) آنها از روش های بسیار متفاوت ساختاری بهره می برند.

۶) آنها از روش های بسیار متفاوت ساختاری بهره می برند.

بر اساس اصل مشاوره و تجربیات درمانی، این دیدگاه کمب میتواند مشاوره و به خصوص مهارتهای مواجهه ی موثر از دیدگاه روان کاوی را آموزش دهد.

۱) اساتید خوب باید خوب آموزش ببینند و در مهارتهای بالینی با تجربه باشند. استانداردهای تخصصی مشاوره به طور یقین بیان میکنند که دانشجویان دکتری، باید نظریه های ساختاری و روش های مشاوره را به طور دقیق بدانند و بتوانند فلسفه ی آموزش پذیری خود را در این مقطع را به طور کامل توضیح دهند. آنها همچنین باید بتوانند همان طور که باید راجع به فلسفه ی انتخاب رویکرد منحصر به فرد خود اطلاع داشته باشند، بتوانند نظریه های دیگر را هم همان طور خوب توضیح دهند. به این معنی که آنها نیاز دارند تعریفی از مفهوم کیس و روش های موثر مداخله ای را در جمعیت های مختلف اظهار کرده و اثبات کنند.

آموزه های اصول مواجهه باید از طریق مطالعه های پی در پی و دروس کلاسی آموخته شود و باید ارتباط اصولی بین این مهارتها و مهارتهای مفهومی دیگر بنا شود. (فال ات آل، ۱۹۹۷).



دانشجویان زمانی بهتر میتوانند فنون موثر مواجهه را درک کنند که قادر باشند اهمیت ارتباط با مراجع و مشکلات او را به طور عمقی بفهمند و یاد بگیرند. (بک و یاگر^۱، ۱۹۸۲).

مهم است تعریف صحیحی از مواجهه به دانشجویان داده شود. همان طور که اخیراً تأکید شده است، خیلی از دانشجویان از مواجهه، تجربیات منفی دارند و از اینکه فن مواجهه را وارد درمان کنند، تردید دارند. (لنک فورد؛ ۲۰۰۴).

استفاده از تعریفی برای مواجهه که بر شناخت اختلافات و ناهماهنگی های فردی مراجع تمرکز کند، می تواند مفید باشد. (مک کلوسکی، ۲۰۱۰).

۲) اساتید خوب، نسبت به احساسات دانشجویان و همکاران خود حساس هستند. با توجه به نظر کارل راجرز، یکی از اصول اساسی مشاوره در اتاق درمان، و ایجاد رابطه ی معنی دار، همدلی است. (کورمیر و هاگ نی، ۲۰۱۲). با توجه به گلدینگ^۲ (۲۰۱۱)، همدلی، توانایی مشاور برای دیدن است، آگاه بودن، مفهوم سازی، فهمیدن است و بازخورد موثر احساسات و افکار مراجع به او، در یک چارچوب درمانی خوب است.

این یک گام بحرانی مهم در توانایی آموزش فنون مواجهه موثر است. به عنوان مشاور آموزش دهنده، مهم است که بسیاری از رفتارهایی که شالوده ی مشاوره دادن را بنا می کند، نمایش داده شود. آموزش دهندگان ابتدا باید قادر باشند تا ترس و نگرانی دانشجویان جهت استفاده از فنون مواجهه را بفهمند. (لنک فورد، ۲۰۰۴).

۳) اساتید خوب اعتقاد دارند که دانشجویان یاد میگیرند. اساتید باید توجه مثبت نامشروط را برای دانشجویان فراهم کنند. به این معنی که بدون هیچ گونه قضاوتی بپذیرند این ها انسان های توانایی هستند. به هنگام همدلی مراجعان، توجه مثبت نامشروط و اصالت، دانشجویان یاد می گیرند که این استاد به اصول درمانی پایبند است و اعتقاد دارند که آنها می توانند فنون مواجهه را فرا بگیرند.

¹ Beck & Yager

² Gladding



۴) اساتید خوب خودآگاهی مثبت دارند. یکی دیگر از اصولی که برای داشتن رابطه‌ی خوب لازم است، همخوانی و اصالت است. لازمه‌ی این مورد این است که استاد از مسائل خود و کشمکش‌های درونی خود، آگاه باشد.

با توجه به مجله‌ی مشاوره‌ی آمریکا^۱ (۲۰۰۵)، کدهای رفتار خوب، مشاوران باید بدون اختلال باشند.

۵) اساتید خوب اعتقاد دارند که به دانشجویان کمک کنند بهترین آنچه می‌توانند بشوند. زمانی که رابطه‌ی استاد دانشجو پدیدار گشت، استاد نیاز دارد که رابطه را به سمت اتحاد پیش ببرد. گلدینگ (۲۰۱۱)، اتحاد را این گونه تعریف میکند: توافقی بین مشاور و درمانجو روی اهداف و چیزهایی که میخواهند به دست آورند. آنها یک فضای عاطفی مثبت در اینجا تشکیل می‌دهند. اینجا جایی است که دانشجویان و اساتید تعهد می‌دهند که بر روی فنون مشاوره اولیه کارکنند و یاد بگیرند و در این فاصله قادر شوند که در جهت یادگیری مهارت‌های موثر مواجهه نیز کار کنند.

۶) استفاده از روش‌های متفاوت ساختاری. برای آموزش فنون موثر مواجهه، مهم است که مثال‌های مفهومی، تمرین‌های واقعی و فیلم‌های انتقادی و بازخورد‌های تحلیلی و صحیح، اعمال شود. مثال‌ها ابزارهای موثر در یادگیری به شمار می‌آیند. (ایوی، ۱۹۹۷). اساتید باید فیلم‌هایی از فنون مشاوره تهیه کنند و کاربرد آنها در زندگی را مورد بحث قرار دهند. از طریق تجربیات شخصی و یا خیالی نیز مفهوم مواجهه موثر را بیان کنند. (لیمن، ۱۹۷۸)

تمرین‌های تجربه‌ای نیز یکی از بخش‌های آموزش فنون مواجهه موثر هستند. دانشجویان یاد می‌گیرند مهارت‌هایی که یاد گرفته‌اند را در کلاس اجرا کنند. این باعث پرهیز از هر فاصله‌ای بین نظریه‌های مشاوره و اثر واقعی آنها در مشاوره می‌شود. (رونستاد و اسکوهولت، ۱۹۹۳).

تمرین واقعی در کلاس زیر نظر استاد، باعث میشود برای دانشجویان فرصتی عالی جهت یادگیری فنون مواجهه موثر ایجاد شود. (بک و یاگر، ۱۹۸۲). (ایوی، ۱۹۹۷).

¹ American Counseling Association



روش مفید دیگر آموزش فن مواجهه، استفاده از ضبط ویدئو است. داشتن ویدئو های ضبط شده در کلاس و تمرین آنها در منزل به دانشجویان کمک میکند مفهوم دقیق مواجهه را بهتر بفهمند. و در آخر، مهم است دانشجویان بازخورد بگیرند. (برنارد و گودیر، ۲۰۰۹).

بازخورد ها توسط استاد می تواند به صورت حضوری و یا نوشتاری به دانشجو داده شود. و خلاصه اینکه دانشجویان با توجه به احساس منفی که از مورد انتقاد قرار گرفتن و مواجهه دارند فهم این اصول موثر مواجهه برایشان دشوار شود.

اساتید می توانند آموزش این فنون را با توجه به اینکه در هر رویکردی وجود دارد، و اینکه هر شخصی قادر است با توجه به رویکرد مد نظر خود، آن را به کار برد، آسان کنند و نیز این فنون را با استفاده از همدلی، توجه مثبت نامشروط برای دانشجویان و با اصالت و همخوانی خود، به آنها آموزش دهند.

بحث و نتیجه گیری

از آنجا که یکی از اهداف مشاوره، آگاهی بخشیدن به مراجع است مشاور می تواند برای این منظور از فن مواجهه استفاده کند. همواره یکی از دغدغه های اصلی متخصصان حوزه های یاورانه نحوه به چالش کشیدن مراجع به منظور ایجاد بینش و تبدیل آن به عمل است. مشاور در ارتباط با کاربرد فن مواجهه تلاش می کند که مراجع را نسبت به یک سری از اطلاعات اجتناب شده مطلع سازد و این اطلاعات بخشی از تجربه مراجع را تشکیل می دهد که وی مدتها از رویارویی آن اجتناب کرده است. بنابراین لازم است که برای رشد و پیشگیری از بروز مشکلات در آینده به مراجع کمک شود تا نسبت به برخی کاستی ها، حقائق و ناهماهنگی ها آگاه شود. همچنین آموزش فنون مشاوره ای از جمله فن مواجهه نیازمند آموزه های اصول مواجهه از طریق مطالعه های پی در پی و دروس کلاسی می باشد و باید ارتباط اصولی بین این مهارتها و مهارتهای مفهومی دیگر بنا شود. از این جهت بیان دلایل رویکرد های مشاوره ای مختلف در ضرورت استفاده از فن مواجهه، بیان الزامات شخصیتی لازم برای اساتید آموزش دهنده ی این فن و در نهایت روش های مفید جهت آموزش فن مواجهه می تواند مشاوران را در جهت نیل به هدف اصلی مشاوره به عنوان یک حرفه ی یاری بخش کمک نماید.



منابع

American Counseling Association. (2005). Code of ethics and standards of practice. Alexandria, VA: Author.

Bakes, A. S. (2012). Helpful Strategies for Teaching Effective Confrontation Skills. Ideas and Research You Can Use: VISTAS, 1.

Beck, T. F., & Yager, G. G. (1982, March). Three models of confrontation skills training for prepracticum counseling student. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.

Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2009). Fundamentals of clinical supervision. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.

Cormier, S., & Hackney, H. (2012). Counseling strategies and interventions. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.

Council for Accreditation of Counseling and Related Education Programs. (2009). CACREP accreditation standards and procedures manual. Alexandria, VA: Author.

Fall, K. A., Holden, J. M., & Marquis, A. (2010). Theoretical models of counseling and psychotherapy. New York, NY: Routledge.

Gladding, S. (2011). The counseling dictionary: concise definitions of frequently used terms. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.

Harrow, J. (1995, December 15). Confrontation: The dark mirror. Retrieved from <http://proteuscoven.org/proteus/confront.htm>

Ivey, A. E., Gluckstern, N. B., & Ivey, M. B. (1997). Basic influencing skills. North Amherst, MA: Microtraining Associates.

Ivey, A. E., Ivey, M. B., Zalaquett, C. P., & Quirk, K. (2012). Essentials of intentional interviewing. Belmont, CA: Brooks/Cole.

Lankford, V. (2004). Face-to-face with caring confrontation. Transactional Analysis Journal, 34(1), 69-74.

Leaman, D. (1978). Confrontation in counseling. Personnel and Guidance Journal, 56(10), 630-633.

MacCluskie, K. C. (2010). Acquiring counseling skills: Integrating theory, multiculturalism, and self-awareness. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill.

Patton, M., & Meara, N. (1992). Psychoanalytic counseling. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.

Rønnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (1993). Supervision of beginning and advanced graduate students of counseling and psychotherapy. Journal of counseling and Development, 71, 396-405.



Seligman, L. (2004). Technical and conceptual skills for mental health professionals. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.

Sinick, D. (1977). Confronting confrontation, *Personnel & Guidance Journal* 56(2), 67.

Snowman, J., & Biehler, R. (2003). *Psychology applied to teaching*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Strong, T., & Zeman, D. (2010) Dialogic considerations of confrontation as a counseling activity: An examination of Allen Ivey's use of confronting as a microskill. *Journal of Counseling & Development*, 88, 332-339.

Young, M. (2009). *Learning the art of helping: Building blocks and techniques*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.



ارتباط باورهای معرفت‌شناسی با گرایش به تفکر انتقادی و خلاق در دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهرستان ثلاث باباجانی

علی عبدی^۱، اسماعیل وسیمی^{۲*}

۱- استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور

۲- کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه پیام نور (نویسنده مسئول مکاتبات): Esmaeil.Vasimi@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر، ارتباط باورهای معرفت‌شناسی با گرایش به تفکر انتقادی و خلاق در دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهرستان ثلاث می‌باشد. رویکرد این پژوهش توصیفی و از نوع پیمایشی است و به لحاظ هدف، کاربردی، به لحاظ زمان اجرا، مقطعی است. جامعه آماری پژوهش را دانش آموزان سال سوم متوسطه رشته‌های مختلف شهرستان ثلاث تشکیل می‌دهد؛ که با استفاده از جدول کرجسی و مورگان و روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای تعداد ۳۴۶ نفر (۱۵۸ دختر و ۱۸۸ پسر) به‌عنوان حجم نمونه، انتخاب شدند. به‌منظور گردآوری داده‌ها از پرسشنامه معرفت‌شناختی EQ شومر (۱۹۹۰)، مقیاس گرایش به تفکر انتقادی ریکتس (۲۰۰۳) و پرسشنامه تفکر خلاق کارتر (۲۰۰۹). استفاده گردید. به‌منظور تعیین روایی پرسشنامه‌ها از دیدگاه اساتید و متخصصین و جهت تعیین پایایی پرسشنامه‌ها از آزمون آلفای کرونباخ (به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۴ و ۰/۸۳) استفاده شد. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و آمار استنباطی (آزمون K-S، ضریب همبستگی پیرسون، آزمون t تک متغیره) نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۱ استفاده گردید. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین باورهای معرفت‌شناختی دانش آموزان با تفکر انتقادی (۰/۳۲۴) و تفکر خلاق (۰/۳۱۱) ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. بین باورهای معرفت‌شناختی و تفکر انتقادی دانش آموزان دختر و پس تفاوت معناداری وجود نداشت اما باشد بین تفکر خلاق دانش آموزان دختر و پس تفاوت معناداری مشاهده گردید. لذا فراهم کردی کارگاه‌های خلاقیت در محیط مدرسه به‌منظور بروز خلاقیت دانش آموزان ضروری می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: باورهای معرفت‌شناسی، تفکر انتقادی، تفکر خلاق، دانش آموزان مقطع متوسطه دوم، شهرستان ثلاث باباجانی.



Relationship between epistemological beliefs and tendency to critical and creative thinking in Secondary Secondary School students in Salas Babajani

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between epistemological beliefs and the tendency towards critical and creative thinking in Secondary Secondary School students in Salas Babajani city. The approach of this research is descriptive and of a survey type and is purposeful, applied, in terms of execution time, cross-sectional. The statistical population of the study consists of 3rd grade secondary students of different fields of Salas Babajani city. Using 346 people (158 girls and 188 boys), the sample size was selected using the Kerjesi and Morgan tables and the stratified random sampling method. To collect the data, the epistemological questionnaire of EQ, Shomer (1990), Rickets Critical Thinking Scale (2003), and Carter's Creative Thinking Questionnaire (2009). Was used. In order to determine the validity of the questionnaires from the viewpoint of professors and experts, and to determine the reliability of the questionnaires, the Cronbach's alpha test (0.81, 0.84, and 0.83, respectively) was used. In order to analyze the data, descriptive statistics and inferential statistics (K-S, Pearson correlation coefficient, single-variable t-test), spss version 21 were used. The findings of the research showed that there is a positive and significant relationship between the epistemological beliefs of students with critical thinking (324/0) and creative thinking (311/0). There was no significant difference between epistemological beliefs and critical thinking of female and post-graduate students, but there was a significant difference between the creative thinking of female and female students. So, you have provided creativity workshops in the school environment in order to develop the creativity of the students Epistemological Beliefs, Critical Thinking and Creative Thinking in Secondary Secondary Students, Thallath City.

Key words: Epistemological Beliefs, Critical Thinking and Creative Thinking in Secondary Secondary Students, Salas Babajani City.



مقدمه

امروزه در کشورهای توسعه‌یافته شکوفایی تفکر انتقادی و خلاق دانش‌آموزان از مهم‌ترین اهداف آموزش و پرورش به شمار می‌رود. در این کشورها اهمیت پرورش تفکر انتقادی و خلاق به حدی است که مواد درسی ویژه‌ای در تمامی مقاطع تحصیلی در نظر گرفته شده است. این برنامه‌ریزی به علت نقش زیربنایی تفکر انتقادی و خلاق در توسعه و پیشرفت و غلبه بر تغییر و تحولات اجتناب‌ناپذیر زندگی است (نوکار، ۲۰۰۸). دنچره (۱۹۹۹)، معتقدند که خلاقیت محصولی از خرد، درک، طرز تفکر و انگیزه انسان برای جستجوگری و مسئله‌گشایی است؛ ولی این توان بالقوه می‌تواند تحت تأثیر شرایط پیرامونی، تضعیف یا تقویت شود. درواقع، تعامل بین توانمندی‌های درونی و عوامل بیرونی در بروز خلاقیت و در ترغیب اندیشه خلاق مطرح است. تفکر خلاق مهارتی است که فرد از تلفیق مهارت‌های حل مساله و تصمیم‌گیری از افکار یا روابط نو برخوردار می‌شود و قدرت کشف و انتخاب راه‌حل‌های جدید را پیدا می‌کند (آلبرت، ۲۰۱۱) قدرت تفکر خلاق، انسان را قادر می‌سازد تا انتخاب‌های گوناگون خود را کشف کند؛ و به شخص امکان می‌دهد از دایره بسته تجربیات محدود خویش خارج گردد و به فراسوی تجارب بنگرد (کارتر، ۲۰۰۹)؛ بنابراین، تفکر خلاق و خلاقیت در هر نوع فعالیتی صورت می‌گیرد و محدود به نوع خاصی از آن نیست (بیدختی و همکاران، ۱۳۸۸).

در جامعه ما، علیرغم داشتن نیروهای مستعد، توانایی‌های خلاق، هرز می‌رود علت اصلی این امر نامشخص بودن جایگاه خلاقیت و فقدان بستر رشد آن است. درحالی‌که در جامعه رو به رشد و توسعه، توجه به این مسئله نقش حیاتی دارد و برای نائل شدن به پیشرفت در زمینه‌های مختلف نیازمند افراد خلاق هستیم. از سوی دیگر، یکی از مهم‌ترین نیازهای عصر حاضر در زمینه تربیت افرادی که بتوانند در عرصه‌های مختلف جامعه، حضوری فعال و منطقی داشته باشند، توجه و دستیابی به مهارت تفکر انتقادی است. تفکر انتقادی به‌عنوان مهارت اساسی برای مشارکت عاقلانه در جامعه‌ای دموکراتیک شناخته شده است و در دنیای مدرن امروزی به‌عنوان مهارتی ضروری مورد حمایت است (آلبرت، ۲۰۱۱). کسب مهارت‌های تفکر انتقادی در دیدگاه تربیت انتقادی ریشه دارد. برونر، تفکر انتقادی را یک فرایند شناختی معرفی می‌کند که فرد در این فرایند با بررسی دلایل و تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده به نتیجه‌گیری از آن‌ها و به قضاوت و تصمیم‌گیری می‌پردازد. واتسون و گلیرز، تفکر انتقادی را آمیزه‌ای از دانش، نگرش و عملکرد در هر فرد معرفی می‌کنند که توانایی در مهارت‌های استنباط، شناسایی مفروض‌ها، استنتاج، تحلیل و ارزشیابی استدلال‌های منطقی را شامل می‌شود. بنابراین، تفکر انتقادی به طور تقریبی به معنای تفکر اندیشمندانه و منطقی است که در جهت تصمیم‌گیری برای انجام چیزی یا باور آن، متمرکز



است و از این اصطلاح، این روزها به طور گسترده ای استفاده می شود با این تفاسیر، تفکر انتقادی به زبان خیلی ساده به توانایی فرد برای تحلیل و ارزشیابی اطلاعات اطلاق می شود (برنسون، ۲۰۰۸). متفکر انتقادی، پرسش های اساسی و مسائل را برمی انگیزد، آن ها را به طور صریح تنظیم می کند، به جمع آوری و ارزیابی اطلاعات مرتبط می پردازد، طرح های انتزاعی را مورد استفاده قرار می دهد، با ذهن باز فکری کند و با دیگران به طور اثربخش، ارتباط برقرار می سازد. متفکران غیر انتقادی از نگاهی خودمحور به دنیا می نگرند، بنابراین مسئله اساسی در آموزش، دستیابی به اطلاعات بیشتر نیست با توجه به انفجار اطلاعات و پیشرفت های ارتباطی، هدف، توانمندسازی افراد و ارائه راهبردهایی است تا آنها بتوانند این حجم اطلاعات را نقد و بررسی نمایند (دیرون، ۲۰۰۶).

رشد و پرورش مهارت های فکری دانش آموزان همواره مساله ای پیچیده و مهم در امر آموزش آن ها بوده و امروزه نیز با توجه به تحولات اجتماعی و فرهنگی، چالش های بیش تری را در آموزش ایجاد کرده است؛ که از نمونه های آن می توان به کاهش کیفیت یادگیری و فقدان به کارگیری آموخته ها در تجربیات شخصی اشاره کرد (سلیمان نژاد، ۱۳۹۱). از آنجا که گرایش به تفکر انتقادی و خلاق یکی از نیازهای اساسی زندگی بشر برای تصمیم گیری، انتخاب و شناخت عمیق نسبت به مسائل مختلف است برای دستیابی به این امر باید جوانب آن را مورد بررسی قرار داد. یکی از این عوامل مهم شناخت انسان از خودش و باورهای معرفت شناختی اش می باشد (سلیمان نژاد، ۱۳۹۱).

باورهای معرفت شناختی، درباره ماهیت دانش و یادگیری از طرفی با فرآیندهای شناختی مانند تفکر و راهبردهای یادگیری و از طرف دیگر با مهارت های فراشناختی مانند خودکنترلی مرتبط است. مدل باورهای معرفت شناختی شومر (۱۹۹۰) بر این فرض اساسی متکی است که باورهای معرفت شناختی نظامی از عقاید کم و بیش مستقل است. منظور از این نظام این است که بیش از یک عقیده وجود دارد و مقصود از کم و بیش مستقل نیز آن است که امکان دارد فرد نسبت به آن آگاه باشد یا نباشد. پنج نوع باور مورد نظر او روی پیوستار قرار دارند که در یک سوی آن نگرشی منسجم و یکپارچه به دانش و در سوی دیگر نگرشی سطحی و ابتدایی به آن وجود دارد. ساده بودن دانش، قطعیت دانش، منبع دانش، سرعت یادگیری و توانایی یادگیری (شومر، ۱۹۹۰).

تنریوردی (۲۰۱۲) بیان می دارد که فردی که از باورهای معرفت شناختی پیچیده تری برخوردار است درک بهتری نسبت به مساله بر اساس شواهد موجود دارد و بیشتر احتمال دارد که بر این باور باشد که راه حل های جایگزین برای حل مشکلات ساخته شده اند. یادگیرندگان با باورهای معرفت شناختی ساده معمولاً به عنوان دریافت کننده منفعل دانش عمل می کنند در حالی که یادگیرندگان با عقاید پیچیده تر احتمال دارد که فرض کنند دانش برخاسته از شواهد تجربی است. برای تربیت صحیح فراگیران باید آن ها را آزادانه و خلاقانه و نقادانه و به طور علمی به



اندیشه و تفکر واداشت (برزگر و همکاران، ۱۳۹۴). حسنی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود نشان داد که آموزش تلفیقی تفکر انتقادی و خلاق بر یادگیری خود راهبر و تمام مؤلفه‌های آن (رغبت به یادگیری، خود مدیریتی و خودکنترلی) تأثیر معناداری دارد؛ بنابراین با آموزش تلفیقی تفکر انتقادی و تفکر خلاق رغبت به یادگیری، خودکنترلی و خود مدیریتی دانش آموزان افزایش می‌یابد. در نتیجه انگیزش استفاده از راهبردهای یادگیری، روحیه خوداتکایی و موفقیت تحصیلی دانش آموزان بیش‌تر می‌شود؛ بنابراین برنامه‌های مدارس و مراکز آموزشی باید نظم فکری را به فراگیران منتقل کند. این برنامه‌ها باید چنان سازمان‌دهی شوند که آن‌ها را وادار کند به جای ذخیره‌سازی حقایق علمی، درگیر مسأله شوند و برای تصمیم‌گیری مناسب و حل مسائل پیچیده جامعه و رویارویی با تحولات شگفت‌انگیز قرن بیست و یکم، به طور فزاینده‌ای به مهارت‌های تفکر مجهز شوند. لذا از آنجا که باورهای افراد درباره ماهیت دانش و یادگیری و باورهای معرفت‌شناختی، همه جنبه‌های زندگی روزمره دانش آموزان، به خصوص یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد مسأله اساسی پژوهش حاضر این است که باورهای معرفت‌شناسی با گرایش به تفکر انتقادی و خلاق در دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهرستان ثلاث چه ارتباطی دارد؟

روش‌شناسی تحقیق

رویکرد این پژوهش توصیفی و از نوع پیمایشی است و به لحاظ هدف، کاربردی، به لحاظ زمان اجرا، مقطعی است. جامعه آماری پژوهش را دانش آموزان سال سوم متوسطه رشته‌های مختلف شهرستان ثلاث تشکیل می‌دهد؛ که با استفاده از جدول کرجسی و مورگان و روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای تعداد ۳۴۶ نفر (۱۵۸ دختر و ۱۸۸ پسر) به عنوان حجم نمونه، انتخاب شدند.

به‌منظور گردآوری داده‌ها از سه نوع پرسشنامه استفاده شد:

پرسشنامه باور معرفت‌شناختی EQ شومر (۱۹۹۰): این پرسشنامه شامل ۳۳ سؤال است که از سوی شومر (۱۹۹۰) به‌صورت لیکرت ۵ درجه‌ای تدوین شده است؛ در این پرسشنامه، از پاسخ‌دهندگان خواسته شده است تا عقایدشان را درباره هر سؤال از «کاملاً موافقم» تا «کاملاً مخالفم» مشخص کنند. در تحلیل عاملی شومر، ساختار عاملی با پنج عامل به دست آمده است که این باورها عبارت‌اند از: ساده بودن دانش، قطعی بودن دانش، منبع دانش، ذاتی بودن توانایی یادگیری و سریع بودن یادگیری. پینگ و فیتزجرالد (۲۰۰۶) اظهار داشته‌اند که روایی محتوایی پرسشنامه



معرفت‌شناختی را صاحب‌نظران حوزه روانشناسی تربیتی تأیید کرده‌اند. دال و شومر آیکینز (۲۰۰۱) ضریب پایایی را با استفاده از روش بازآزمایی ۷۴ / ۰ گزارش کرده‌اند

مقیاس گرایش به تفکر انتقادی ریکتس (۲۰۰۳): این پرسشنامه شامل ۳۳ پرسش ۵ درجه ایست که در مقیاس لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم تنظیم شده است. حداقل و حداکثر نمره کسب شده در این آزمون به ترتیب ۳۳ و ۱۶۵ امتیاز است. این پرسشنامه دارای سه زیر مقیاس خلاقیت، بالیدگی و تعهد است. ضریب پایایی در هر یک از این زیر مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۵، ۰/۷۲ به دست آمده است.

پرسشنامه تفکر خلاق: این پرسشنامه توسط کارتر (۲۰۰۹) در ۳۰ گویه تنظیم شده است که دارای ۳۰ گویه و سه خرده مقیاس تشخیص تفاوت، پیدا کردن نماد حذف شده و پیدا کردن ارتباط بین دیاگرام‌ها می‌باشد.

در این پژوهش به‌منظور تعیین روایی پرسشنامه‌ها از دیدگاه اساتید و متخصصین و جهت تعیین پایایی پرسشنامه‌ها از آزمون آلفای کرونباخ (به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۴ و ۰/۸۳) استفاده شد. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و آمار استنباطی (آزمون K-S، ضریب همبستگی پیرسون، آزمون t تک متغیره) نرم‌افزار spss نسخه ۲۱ استفاده گردید.

یافته‌های پژوهش

بر اساس شاخص‌های آمار توصیفی، ۱۸۵ نفر از افراد نمونه را دانش‌آموزان دختر و ۱۸۸ نفر را دانش‌آموزان پسر تشکیل دادند به‌منظور بررسی ارتباط بین باورهای معرفت‌شناختی با گرایش به تفکر انتقادی و تفکر خلاق از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج حاصل در جدول شماره ۱ قابل مشاهده می‌باشد.



فرضیه اول: باورهای معرفت‌شناسی با گرایش به تفکر انتقادی و خلاق در دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهرستان ثلاث ارتباط وجود دارد.

جدول ۱. ضریب همبستگی باورهای معرفت‌شناسی با گرایش به تفکر انتقادی و خلاق در دانش آموزان

باورهای معرفت‌شناختی			متغیرهای وابسته
SIG	R	N	
۰/۰۰۱	۰/۳۲۴	۳۴۶	تفکر انتقادی
۰/۰۰۰	۰/۳۱۱	۳۴۶	تفکر خلاق

همان‌گونه که در جدول ۱ مشخص است بین باورهای معرفت‌شناختی دانش آموزان با تفکر انتقادی (۰/۳۲۴) و تفکر خلاق (۰/۳۱۱) ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد بنابراین فرضیه صفر رد و فرض تحقیق تأیید می‌گردد.

فرضیه دوم: باورهای معرفت‌شناختی قابلیت پیش‌بینی تفکر انتقادی دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهرستان ثلاث را دارد.

جدول (۲)، رگرسیون چند متغیره

منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	sig
اثر رگرسیونی	۱۴۱/۲۹۳	۲	۵۴/۷۱۰	۹۳/۵۶	۰.۰۰۰
باقیمانده	۹۸/۵۲۳	۸۴	۸۰/۴۹۶	—	—
جمع کل	۲۳۹/۸۱۶	۸۶	—	—	—



جدول (۳)، آماره‌های متغیر وارده در مدل برازش رگرسیون باورهای معرفت‌شناختی و تفکر انتقادی

نام متغیر	B	Std	Beta	T	sig
عرض از مبدأ	۵۸/۶۹	۵/۴۳۰	—	۱۲/۸۱	۰.۰۰۰
ساده بودن دانش	۰/۸۷۸	۰/۳۱۹	۰/۴۸۲	۳/۱۶۹	۰.۰۰۰
قطعی بودن دانش	/۵۵۸	/۲۵۸	/۳۲۵	۲/۲۱۴	۰/۰۰۱
منبع دانش	/۷۴۱	/۲۳۵	/۲۵۸	۱/۴۱۲	۰/۰۰۲
ذاتی بودن توانایی یادگیری	/۶۲۵	/۴۵۱	/۴۲۱	۱/۲۳۵	۰/۰۰۰
سریع بودن یادگیری	۰/۶۴۷	۰/۵۷۵	۰/۲۳۱	۲/۲۷۵	۰.۰۰۰

همان‌طور که در جدول (۲) ملاحظه می‌شود، با توجه به مقدار ($f=93/56$) و سطح معناداری ($p \leq 0/005$) می‌توان گفت مدل تبیینی بر اساس نتایج تحلیل واریانس معنادار است و به‌وسیله ابعاد باورهای معرفت‌شناختی، تفکر انتقادی دانش آموزان پیش‌بینی می‌شود؛ بنابراین فرض صفر رد و فرض تحقیق تأیید می‌شود.

فرضیه سوم: باورهای معرفت‌شناختی قابلیت پیش‌بینی تفکر خلاق دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهرستان ثلاث را دارد

جدول (۴)، رگرسیون چند متغیره

منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	sig
اثر رگرسیونی	۱۳۱/۳۸۲	۲	۶۴/۸۱۱	۹۶/۲۳	۰/۰۰۱
باقیمانده	۸۸/۶۵۳	۷۲	۹۰/۳۷۶	—	—
جمع کل	۲۲۰/۰۳۵	۷۴	—	—	—



جدول (۵) آماره‌های متغیر وارده در مدل برازش رگرسیون باور معرفت‌شناختی و تفکر خلاق

نام متغیر	B	Std.B	Beta	T	sig
عرض از مبدأ	۴۳/۶۵۵	۴/۸۹۸	—	۸/۱۹۶	۰/۰۰۱
ساده بودن دانش	۱/۷۱۶	۰/۲۷۶	۲/۷۲۲	۶/۲۱۴	۰/۰۰۲
قطعی بودن دانش	۰/۶۳۵	۰/۱۴۷	۱/۰۷۴	۴/۳۲۹	۰/۰۰۱
منبع دانش	۲/۵۱۸	۰/۳۹۴	۱/۹۶۷	۶/۳۹۶	۰/۰۰۲
ذاتی بودن یادگیری	۱/۶۷۰	۰/۲۷۷	۲/۴۶۴	۶/۰۲۱	۰/۰۰۳
سریع بودن یادگیری	۰/۴۷۷	۰/۱۳۲	۰/۳۰۶	۱/۷۴۹	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، با توجه به مقدار $(f=۲۶/۹۶)$ و سطح معناداری $(p \leq 0/005)$ می‌توان گفت مدل تبیینی بر اساس نتایج رگرسیونی معنادار است و به‌وسیله متغیرهای باور معرفت‌شناختی، میزان تفکر خلاق پیش‌بینی می‌شود؛ بنابراین فرض صفر رد و فرض تحقیق تأیید می‌شود.

فرضیه چهارم پژوهش: بین باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۶. آزمون t گروه‌های مستقل باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان

جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد	انحراف	T	df	سطح معناداری
دختر	۱۵۸	۳/۰۲	۰/۴۱	۰/۰۳		۱/۵۸	۳۲۱	۰/۰۰۹
پسر	۱۸۸	۳/۰۹	۰/۳۹	۰/۰۳				

همان‌گونه که در جدول شماره ۶ مشخص می‌باشد بین باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود ندارد بنابراین فرض صفر تأیید می‌گردد.



فرضیه پنجم پژوهش: بین گرایش به تفکر انتقادی دانش آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۷. آزمون t گروه‌های مستقل تفکر انتقادی دانش آموزان

جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد	انحراف	T	df	سطح معناداری
دختر	۱۵۸	۳/۰۱	۰/۴۳	۰/۰۳۰۲		-۲/۳۰	۳۲۱	۰/۰۱۱
پسر	۱۸۸	۳/۱۸	۰/۲۴	۰/۰۳				

همان‌گونه که در جدول شماره ۷ مشخص می‌باشد بین تفکر انتقادی دانش آموزان دختر و پس تفاوت معناداری وجود ندارد بنابراین فرض صفر تأیید می‌گردد.

فرضیه ششم پژوهش: بین گرایش به تفکر خلاق دانش آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۸. آزمون t گروه‌های مستقل تفکر خلاق دانش آموزان

جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد	انحراف	T	df	سطح معناداری
دختر	۱۵۸	۳/۰۰	۰/۲۹	۰/۰۴		۱/۲۵	۳۲۱	۰/۰۰۲
پسر	۱۸۸	۳/۳۲	۰/۴۱	۰/۰۲				

همان‌گونه که در جدول شماره ۸ مشخص می‌باشد بین تفکر خلاق دانش آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد بنابراین فرض صفر رد می‌شود.



بحث و نتیجه‌گیری

امروزه روانشناسان و متخصصان آموزش و پرورش به نحو فزاینده‌ای به دنبال آگاهی‌های تازه‌ای درباره ماهیت و تحول شناخت می‌باشند و این‌که چگونه مفروضات معرفت‌شناختی بر تفکر و استدلال اثر می‌گذارد. باورهای معرفت‌شناختی، باورهای دانش آموزان درباره ماهیت دانش است که بر تصورات شخص از فرایندهای تحصیلی تأثیر می‌گذارد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی دانش آموزان با تفکر انتقادی (۰/۳۲۴) و تفکر خلاق (۰/۳۱۱) ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد همچنین نتایج نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی میزان تفکر انتقادی و تفکر خلاق را پیش‌بینی می‌کند. در تبیین نتایج حاصل می‌توان گفت که باورهای معرفت‌شناختی نظامی از عقاید کم و بیش مستقل است. منظور از این نظام این است که بیش از یک عقیده وجود دارد و مقصود از کم‌ویش مستقل نیز آن است که امکان دارد فرد نسبت به آن آگاه باشد یا نباشد باورهای معرفت‌شناختی، باورهایی هستند که افراد درباره دانستن دارند. این باورها، قسمتی از فرایندهای شناختی، تفکر و استدلال می‌شوند و روی عملکرد تحصیلی فراگیران تأثیر می‌گذارد بعضی از مشکلات یادگیری نیز به مهارت‌های ضعف شناختی و فراشناختی برمی‌گردد از راه‌های اصلی دستیابی به این هدف، مجهز کردن دانش آموزان به مهارت تفکر انتقادی است. زمانی فرد به این نوع تفکر می‌پردازد که به استفاده از آن گرایش داشته باشد همسو با نتایج حاصل، کدیور و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی به شناخت رابطه باورهای معرفت‌شناختی، رویکردهای یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی پرداختند و نتایج نشان داد که ساده دانستن دانش بر یادگیری سطحی و ذاتی دانستن توانایی یادگیری بر تأمل انتقادی اثر مستقیم دارد. زندوانیان و همکاران (۱۳۹۳) در رابطه باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضد روشنفکری با گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه یزد نشان دادند که بین باورهای معرفت‌شناختی و گرایش به تفکر انتقادی رابطه معناداری وجود دارد و باورهای معرفت‌شناختی می‌توانند پیش‌بینی کننده مؤلفه‌های گرایش تفکر انتقادی می‌باشد؛ بنابراین اگر دانش آموزان از مهارت‌های تفکر انتقادی و تفکر خلاق استفاده کنند، دیدگاه‌های عمیق، واضح و روشنی کسب می‌کنند، به رویدادها علاقه‌مند می‌شوند، روش قابل قبولی را برمی‌گزینند و منصفانه عمل می‌کنند با استفاده ماهرانه از تفکر انتقادی، دانش آموزان می‌توانند میزان پیشرفت خود را افزایش دهند و نتایج و نمره‌های بالاتری در آزمون‌ها کسب کنند و موضوعات درسی را با عمق بیشتر، پایداری طولانی‌تر و حتی در سطح مفیدتری بفهمند.

از دیگر نتایج مهم پژوهش حاضر این بود که بین دانش آموزان دختر و پسر در باورهای معرفت‌شناختی و تفکر انتقادی تفاوت معناداری مشاهده نشد اما بین تفکر خلاق دانش آموزان پسر و دختر تفاوت معناداری وجود دارد و



دانش آموزان پسر میانگین بالاتری دارند. همسو با نتایج حاصل، آیبی (۲۰۱۰) در بررسی رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان نشان داد که دیدگاه‌های دانشجویان بر اساس جنسیت و پایه تحصیلی متفاوت می‌باشد و ارتباطاتی بین باورهای معرفت‌شناختی و رویکردهایی به آموزش - یادگیری وجود داشته است. همچنین پاسکارل (۲۰۱۶) در پژوهشی به بررسی تغییرات در تفکر انتقادی بر روی دوره یک‌ساله بین گروه‌های تطبیق یافته دانش آموزان دانشگاه رفته و دانشگاه نرفته پرداخت نتایج نشان داد که دانش‌آموزانی که در دانشگاه به مدت یک سال حضور یافته بودند امتیاز بالاتری نسبت به گروه دانش‌آموزانی که در دانشگاه حاضر نبودند در تفکر انتقادی داشتند. دلایل این تفاوت را می‌توان با توجه به دلایلی همچون تفاوت در ماهیت اجزای چهارگانه تفکر واگرا، عدم فرصت کافی برای آموزش آفرینندگی و عدم تنوع در محتوای آموزشی تبیین نمود. البته می‌توان با توجه به فرهنگ حاکم بر محیط‌های تربیتی و آموزشی ایران، عدم آشنایی دانش آموزان را با آزمون‌های تصویری خلاقیت یکی از موانع اساسی سنجش ارزشیابی آفرینندگی محسوب نمود که برای رفع این مشکل می‌توان از آزمون‌های کلامی، هم چون آزمون کلامی عابدی، به جای آزمون‌های تصویری استفاده کرد. همچنان که حسنی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود اظهار داشتند که با آموزش تلفیقی تفکر انتقادی و تفکر خلاق رغبت به یادگیری، خودکنترلی و خود مدیریت دانش آموزان افزایش می‌یابد. در نتیجه انگیزش استفاده از راهبردهای یادگیری، روحیه خوداتکایی و موفقیت تحصیلی دانش آموزان بیش‌تر می‌شود؛ بنابراین برای شکوفایی خلاقیت و نوآوری و ترغیب دانش آموزان به خلاقیت در محیط مدرسه باید کارگاه‌های خلاقیت ایجاد شود تا زمینه بروز خلاقیت دانش آموزان فراهم گردد.

منابع

- حسنی، فهیمه و همکاران (۱۳۹۳). اثربخشی تلفیق تفکر انتقادی و تفکر خلاق بر یادگیری خود راهبر دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر قم. شماره ۴. دوره ۳.
- رضایی، اکبر (۱۳۸۸) بررسی رابطه باورهای معرفت‌شناختی و سبک‌های تفکر و رویکردهای یادگیری با عملکرد یادگیری دانشجویان. فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز. سال چهارم. شماره ۱۶.
- زندوانیان، احمد؛ خوش خواهد، افروز، برزگر، کاظم (۱۳۹۳) رابطه باورهای معرفت‌شناختی و باورهای ضد روشنفکری با گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه یزد. دوره ششم. شماره ۱.
- سلیمان نژاد، اکبر؛ آیرملوی، بهروز (۱۳۹۱) در بررسی رابطه باورهای معرفت‌شناختی و گرایش به تفکر انتقادی دانش آموزان. تفکر و کودک. سال سوم. شماره دو.



کدیور، پروین، تنها، زهرا؛ فرزاد، ولی الله (۱۳۹۱) رابطه باورهای معرفت‌شناختی، رویکردهای یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی. *مجله روانشناسی*. دوره ۱۶. شماره ۳.

کمالی، محمود؛ زارع، حسین (۱۳۹۱) اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان. *دو فصلنامه شناخت اجتماعی*. سال اول. شماره ۲.

Aypay, A. (2010). Teacher education student's epistemological beliefs and their conceptions about teaching and learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2, 2599-2604.

Balough, R. S. & Girvan, R. B. (2010). Examining the Existence and Extend of Anti-intellectual Attitudes and Behaviors among University Students. *Sociological Viewpoints*, Spring, 5-18.

Man Chan, N. Irene, T. Ho. & Kelly, Y. L. Ku. (2011). Epistemic beliefs and critical thinking of Chinese students. *Learning and Individual Differences*, 21, 67-77.

Perry, K. D. (2014). *Exploring critical thinking skills among undergraduate agriculture education and studies students*. A dissertation submitted to the graduate faculty in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy. Iowa State University.

Tanriverdi, B. (2012). Pre-service teachers' epistemological beliefs and approaches to learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 46, 2635-2642.

Tutty, J. & White, B. (2005). *Epistemological beliefs and learners in a table classroom*. from www.ascilite.org/conferences/brisbane_05/blogs, 2013/11/8, 679-683.



ارتباط افکار ناکارآمد حرفه ای با بی تصمیمی شغلی

افسانه خاتمی^۱، دکتر علی رضایی شریف^۲

چکیده:

هدف پژوهش حاضر بررسی چگونگی رابطه ی بی تصمیمی شغلی با افکار ناکارآمد شغلی می باشد. پژوهش حاضر از نوع توصیفی- همبستگی می باشد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی تشکیل می دهند که از میان آنها ۸۰ نفر به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه افکار ناکارآمد حرفه ای کسای (۱۳۸۴)، پرسشنامه بی تصمیمی شغلی اوسیپو (۱۹۷۶) بودند. داده ها با استفاده از نرم افزار ۲۱ spss و روش آماری ضریب همبستگی پیرسون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج تحقیق نشان داد که رابطه آماری مثبتی بین افکار ناکارآمد حرفه ای و بی تصمیمی شغلی در دانشجویان وجود دارد. نتایج این پژوهش نشان داد هرچه میزان افکار ناکارآمد حرفه ای در دانشجویان بالاتر باشد بی تصمیمی شغلی آنها نیز افزایش می یابد.

واژگان کلیدی: افکار ناکارآمد حرفه ای، بی تصمیمی شغلی، تصمیم گیری شغلی، دانشجویان

۱- افسانه خاتمی، کارشناسی ارشد دانشگاه محقق اردبیلی
۲- دکتر علی رضایی شریف، هیئت علمی دانشگاه محقق اردبیلی



مقدمه:

تصمیم گیری شغلی یکی از پیچیده ترین و مشکل ترین تصمیم هایی است که یک فرد در کل دوره ی زندگی خود اتخاذ می کند. این تصمیم گیری ها ابعاد و فاکتورهای متعددی را در بر می گیرند که لازم است در نظر گرفته شوند، مانند: مهارت ها و توانایی ها، اهداف زندگی، ترجیحات شغلی، روبه رو شدن با انتظارات خود و دیگران و همچنین عدم قطعیت و ضرورت سازش های مکرر. بنابراین تعجب آور نیست که مشکلات در تصمیم گیری شغلی به جای استثناء قاعده ی کلی هستند (فابیو^۱ و همکاران، ۲۰۱۳).

به دلیل تأثیری که انتخاب شغل بر زندگی افراد دارد، تصمیم گیری شغلی امری مهم در زندگی هر فرد محسوب می شود. شغل مهم ترین بخش زندگی هر انسان است و یکی از مهم ترین عواملی است که به زندگی انسان معنا می بخشد (سالکور^۲، ۲۰۰۰، به نقل از همتی علمدارلو، ۱۳۸۹). تعداد کمی از تصمیم گیری های دیگر وجود دارد که تأثیری به اندازه ی انتخاب شغل بر زندگی فرد می گذارد، نه فقط به خاطر اینکه اکثر مردم تقریباً بیشتر وقتشان را در سر کار می گذرانند، بلکه به خاطر اینکه انتخاب شغل سبک زندگی فرد را تا حد زیادی تحت تأثیر قرار می دهد. زمانی که فردی تصمیمی را اتخاذ می کند، انتخاب های آینده او تحت تأثیر قرار می گیرند و در نتیجه انتخاب شغل تا حد زیادی آینده ی فرد را تحت تأثیر قرار می دهد.

افزایش تقاضا برای مشاوره شغلی در بین دانشجویان دانشگاه نشان دهنده ی این مطلب است که آماده شدن و تصمیم گیری در مورد شغل تبدیل به امری استرس آور و گیج کننده شده است، در حیطه ی تصمیم گیری شغلی دانشجویان به دو گروه تقسیم می شوند: دانشجویانی که (تصمیم خود را گرفته اند) دارای تصمیم اند و دانشجویانی که دچار بی تصمیمی شغلی^۳ اند. بی تصمیمی شغلی یک موضوع مهم از بحث ها و تحقیقات ادبیات مشاوره ی شغلی طی بیست سال گذشته بوده است. شناخت زیرمجموعه ای از پویایی ها و درک عواملی که منجر به این مسئله می شود بینش ارزشمندی به یک مشاور شغلی می دهد تا به افراد مردد در فرآیند تصمیم گیری شغلی کمک نماید (لی^۴، ۲۰۰۵). به نظر کراس و هاگی^۱ (۱۹۹۹)، بی تصمیمی شغلی عبارت است از عدم اطمینان

^۱ -Fabio & et al

^۲ - Salkever

^۳ -Career Indecision

^۴ - Lee



در مورد رشته تحصیلی و مردد بودن درباره شغل آینده که با اعتقادات خودکارآمدی و تصمیم گیری حرفه ای رابطه دارد. لوپز و آن-یی^۲ (۲۰۰۶) بی تصمیمی شغلی را یک مشکل جدی کلی می دانند که با تجربه سطوح بالاتر عدم اعتماد و اضطراب راجع به انتخاب های شغلی و همراه با مشکلات انگیزشی در زمینه فعالیت های مربوط به هدف شغلی است. در واقع به عنوان یک واقعیت می توان گفت بی تصمیمی شغلی در برنامه ریزی های تحصیلی و شغلی مشکل ایجاد می کند و فرآیند رشد هنجار شغل را تحت تأثیر قرار می دهد. علیرغم موقعیت آن به عنوان مسئله ی شغلی مهم و معنی دار، بی تصمیم شغلی به عنوان یک سازه اصلی و مهم در نظریه های رشد شغلی مورد توجه نبوده است. برخی محققان بی تصمیمی شغلی را به دو نوع تقسیم می کنند: الف) بی تصمیمی رشدی ب) بی تصمیمی مزمن. افرادی که دچار بی تصمیمی شغلی رشدی هستند، در مورد خود و دنیای کار کمبود اطلاعات دارند و افرادی که دارای بی تصمیمی شغلی مزمن هستند، در مورد خود و دنیای کار کمبود اطلاعات ندارند، بلکه نسبت به تصمیم گیری شغلی اضطراب دارند. به نظر می رسد الگوهای متفاوتی از بی تصمیمی شغلی وجود داشته باشد و افرادی که دارای بی تصمیمی مزمن هستند نسبت به افراد دارای بی تصمیم شغلی رشدی وضعیت بدتری دارند. (گرید، پریدکس و پاتون^۳، ۲۰۰۵). پژوهش ها نشان داده است که بی تصمیمی شغلی با متغیرهایی چون ویژگی های شخصیتی و هیجانی شناختی (گاتی و همکاران^۴، ۲۰۱۱) فرصت های زمانی دانشجویان (تابر^۵، ۲۰۱۳)، هوش هیجانی و تردید در تصمیم گیری (فابیو و همکاران، ۲۰۱۳)، عزت نفس تحصیلی، منبع کنترل شغلی و روان رنجورخویی (استاریکا^۶، ۲۰۱۲)، پراکندگی هویت، اکتشاف شغلی و سبک دلبستگی (داونینگ و نوتا^۷، ۲۰۱۰) ارتباط معنادار دارد.

براون و همکاران^۸ (۲۰۰۸) در یک بررسی بر تحقیقاتی که به شناسایی عوامل مرتبط با بی تصمیمی شغلی پرداخته شده بود، بیش از ۵۰ متغیر را شناسایی کردند که با مشکلات تصمیم گیری شغلی رابطه دارد، ایشان این متغیرها را

¹ - Kraus & hughey

² - Lopez & ann-yi

³ - Greed, Prideaux & Patton

⁴ - Gati & et al.

⁵ - Taber

⁶ - Starica

⁷ - Downing & Nauta

⁸ - Brown & et al.



به دو گروه تقسیم کردند: ۱- عوامل درونی (مانند اضطراب صفت، عزت نفس، سرسختی روانشناختی، سبک های تصمیم گیری، کمبود انگیزش و فویای اجتماعی...) و ۲- عوامل بیرونی (مانند تبعیض، کمبود منابع و مشکلات بین فردی...).

یکی از متغیرهای درونی که با مسئله ی بی تصمیمی و مشکلات انتخاب شغل افراد ارتباط دارد افکار ناکارآمد حرفه ای^۱ می باشد (سالکور و پاترسون^۲، ۲۰۱۲). افکار ناکارآمد حرفه ای به نتایج منفی و ناکارآمد فکر یک فرد درباره فرضیات، نگرش ها، رفتارها، احساسات، طرح ها و یا راهبردهای مربوط به حل مسئله و تصمیم گیری شغلی گفته می شود افکار ناکارآمد حرفه ای به عنوان یک متغیر مستقل می تواند از میزان زیادی از فرآیند عدم تصمیم گیری شغلی را تعیین کنند و همچنین تأثیر منفی بر ارزش خود داشته و موجب کمال گرایی و کاهش رضایت از زندگی می شوند. افکار ناکارآمد حرفه ای یکی از عوامل کلیدی مهم و تأثیرگذار در اهداف و تصمیم گیری های شغلی است (ریلی و پاترسون^۳، ۲۰۰۰). کسانی که تفکرات منفی و یا ناکارآمدی حرفه ای در رابطه با تصمیم گیری شغلی دارند از رو به رو شدن با انتخاب شغل و تصمیم گیری شغلی اجتناب می کنند. تفکرات ناکارآمد فرد را برای یادگیری موثر حل مشکلات شغلی و مهارت های تصمیم گیری محدود می کند.

برخی از افکار و باورهای ناکارآمد حرفه ای که افراد راجع به حرفه و شغل موردنظر خویش دارند، انتخاب و تصمیم گیری شغلی آنان را تحت تأثیر قرار می دهد. پژوهشگران و درمانگران بر اظهار و بیان منفی افکار حرفه ای توسط بعضی افراد اشاره داشته اند که این اظهارات منفی می تواند فرآیند حل مسئله و تصمیم گیری حرفه ای افراد را سخت تر کرده و اغلب منجر به اجتناب افراد از هر دو فرآیند شود. با نفوذی که افکار ناکارآمد حرفه ای بر فرآیند تصمیم گیری و حل مسئله ی شغلی دارند. محققین تلاش کرده اند تا درک مناسب تری از ماهیت افکار ناکارآمد یا منفی حرفه ای و همچنین تأثیر آن بر رشد شغلی افراد داشته باشد (لاستینگ و استریسر^۴، ۲۰۰۳). افرادی که سطوح بالایی از افکار ناکارآمد دارند، برای کار بر روی مسائل شغلی خود مشکلاتی دارند و مراجعینی که دچار بی تصمیمی می شوند، عموماً سطح بالایی از اضطراب را تجربه می کنند. اضطراب بالای مربوط به بی

^۱ - Career dysfunctional

^۲ - Salkor & Peterson

^۳ - Raily & Peterson

^۴ - Lusting & Strauser



تصمیمی مراجعین ظرفیت عاطفی-شناختی فرد را برای انتخاب شغل پایین می آورد. بنابراین وجود تفکر ناکارآمد و غیرمنطقی می تواند در اتخاذ تصمیم مناسب و سازگاری و رشد حرفه ای تأثیر قابل ملاحظه ای داشته باشد به طور مثال دیپلو، اسناتکی، استورلی و هارگریو^۱، در تحقیقی نشان دادند که افکار ناکارآمد شغلی پیش بینی کننده ی معناداری برای هویت شغلی هستند و این افکار به همراه نگرش های شغلی می توانند ۴۲ درصد از واریانس هویت شغلی را تبیین کنند.

کلیمان و همکاران^۲ (۲۰۰۴) در پژوهشی با عنوان مشکلات تصمیم گیری شغلی و تفکرات ناکارآمد حرفه ای نشان دادند که بین تفکرات منفی و مشکلات تصمیم گیری رابطه ی مثبتی وجود دارد. همچنین در پژوهشی والکر و پاترسون^۳ (۲۰۱۲) نشان دادند که ارتباط معناداری بین علائم افسردگی با تفکرات ناکارآمد شغلی و بی تصمیمی شغلی وجود دارد. در تحقیقی که توسط کلی و شین^۴ (۲۰۰۹) انجام شد، یافته ها نشان داد که تفکرات ناکارآمد شغلی بخش عظیمی از واریانس کمبود اطلاعات شغلی را تبیین می کند.

همانطور که ملاحظه شد پژوهش های بسیاری در رابطه با تصمیم گیری شغلی انجام شده است اما تا کنون پژوهش های محدودی به بررسی نقش افکار ناکارآمد حرفه ای در بی تصمیمی شغلی دانشجویان پرداخته اند لذا با توجه به اهمیتی که مسئله ی اشتغال در ابعاد مختلف زندگی افراد جامعه به ویژه دانشجویان دارد، هدف این پژوهش بررسی رابطه ی افکار ناکارآمد حرفه ای و بی تصمیمی شغلی دانشجویان می باشد.

روش پژوهش:

روش تحقیق پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی می باشد. به دلیل اینکه هدف مطالعه حاضر بررسی رابطه ی افکار ناکارآمد حرفه ای و بی تصمیمی شغلی بوده است از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید. جامعه ی آماری این مطالعه را کلیه دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در این دانشگاه مشغول به تحصیل بوده اند را تشکیل می دهد. روش نمونه گیری در این تحقیق نمونه گیری در دسترس بوده

¹ - Dipeolu, Sniatecki, Storlie, Hargrave

² - Keleman & et al.

³ - Walker & Peterson

⁴ - Kelly & Shin



است. حجم نمونه انتخاب شده ۸۰ نفر می باشد. در این پژوهش از پرسشنامه های زیر برای جمع آوری داده ها استفاده شده است:

— پرسشنامه افکار ناکارآمد حرفه ای: در این پژوهش از پرسشنامه افکار ناکارآمد حرفه ای کسای (۱۳۸۴) استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۳۶ گزاره و بر مبنای زیرمقیاس های پرسشنامه افکار ناکارآمد حرفه ای پترسون و همکاران (۲۰۰۰) و تحقیقات آنها ساخته شده است. نمره گذاری پرسشنامه براساس طیف لیکرت است و برای هر سوال از یک تا چهار نمره در نظر گرفته می شود. هر سوال دارای چهار گزینه ی کاملاً مخالف=۱، مخالف=۲، موافق=۳، کاملاً موافق=۴ می باشد. پایایی پرسشنامه توسط کسای (۱۳۸۴) به روش آلفا و باز آزمایی با حجم نمونه ۴۰ نفر محاسبه شده است. ضریب پایایی گزارش شده به روش آلفا ۰/۹۳ و به روش بازآزمایی در فاصله دو هفته ۰/۷۰ بوده است. همچنین در بررسی کسای (۱۳۸۴) همبستگی معنادار بین افکار ناکارآمد حرفه ای و پرسشنامه ی افسردگی بک ($r=0/73$) تأیید کننده روایی همزمان این پرسشنامه است. دامنه نمرات این پرسشنامه از ۳۶ تا ۱۴۴ متغیر است، به این صورت که نمرات بالاتر نشان دهنده ی افکار ناکارآمد حرفه ای بیشتر و بالعکس می باشد.

— پرسشنامه بی تصمیمی شغلی: این پرسشنامه توسط اوسپو و همکاران^۱ در سال ۱۹۷۶ تدوین شد. دارای ۱۸ سوال است که میزان بی تصمیمی شغلی را در بین دانشجویان دانشگاه اندازه گیری می کند. سوال ۱ و ۲ انتخاب فرد در زمینه تحصیل و شغل را اندازه می گیرد و سوالات ۳ تا ۱۸ بی تصمیمی شغلی افراد را می سنجد. روش نمره گذاری لیکرتی بوده و پرسشنامه بر روی یک مقیاس از کاملاً موافقم (۴) تا کاملاً مخالفم (۰) اندازه گیری می شود. حداقل نمره در این پرسشنامه ۱۶ و حداکثر ۶۴ می باشد که نمرات بالاتر در این پرسشنامه میزان بالاتر بی تصمیمی شغلی را نشان می دهد. اوسپو و همکاران پایایی ۰/۹۵ را از طریق آلفای کرونباخ برای این مقیاس به دست آوردند. باوی و همکاران (۱۳۸۸) روایی محتوایی این پرسشنامه را با روش تأییدی ۰/۷۲ به دست آوردند.

¹ - Osipow & et al.



یافته ها :

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار و فراوانی شرکت کنندگان در پژوهش

متغیر	تفکیک	تعداد	میانگین	انحراف معیار
تفکرات ناکارآمد حرفه ای	زن	۴۰	۸۰/۱۲	۱۱/ ۲۸
	مرد	۴۰	۷۸/۵۲	۱۲/ ۸۵
	کل	۸۰	۷۹/۳۲	۱۲/۰۴
بی تصمیمی شغلی	زن	۴۰	۴۳/۶۲	۷/۰۰
	مرد	۴۰	۴۲/۲۰	۶/۸۰
	کل	۸۰	۴۲/۹۱	۶/۸۹

جدول ۱ نشان می دهد از ۸۰ نفر از افراد شرکت کننده در پژوهش، ۴۰ نفر (۵۰ درصد) را زن و ۴۰ نفر (۵۰ درصد) را مرد تشکیل می دهد. میانگین و انحراف استاندارد متغیر تفکرات ناکارآمد حرفه ای به ترتیب در زنان ۸۰/۱۲ و ۱۱/۲۸ در مردان ۷۸/۵۲ و ۱۲/۸۵ و به صورت کلی ۷۹/۳۲ و ۱۲/۰۴ می باشد. میانگین و انحراف استاندارد متغیر بی تصمیمی شغلی به ترتیب در زنان ۴۳/۶۲ و ۷/۰۰؛ در مردان ۴۲/۲۰ و ۶/۸۰ و به صورت کلی ۴۲/۹۱ و ۶/۸۹ می باشد.



جدول ۲: نتیجه آزمون t دو گروه مستقل

متغیر	t	سطح معناداری
افکار ناکارآمد حرفه ای	۱/۴	۰/۱۰
بی تصمیمی شغلی	۱/۸	۰/۴۱

همانطور که در جدول مشاهده می شود بین زنان و مردان از لحاظ متغیرهای افکار ناکارآمد حرفه ای و بی تصمیمی شغلی تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۳- ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرها

متغیر	r	سطح معناداری
افکار ناکارآمد حرفه ای	۰/۴۳	۰/۰۰۰
بی تصمیمی شغلی		

همانطور که در جدول مشاهده می شود بین دو متغیر $r = ۰/۴۳$ همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد و سطح معناداری متغیرها ۰/۰۰۰ می باشد. پس بین متغیرهای افکار ناکارآمد حرفه ای با بی تصمیمی شغلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد

بحث و نتیجه گیری:

در این پژوهش به بررسی رابطه افکار ناکارآمد حرفه ای با بی تصمیمی شغلی در دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی پرداختیم. همانطور که در نتایج یافته ها مشاهده کردیم بین متغیرهای تحقیق در سطح ۰/۰۰۰ رابطه مثبت معناداری وجود داشت. می توان گفت افکار ناکارآمد حرفه ای از عوامل مؤثر در بی تصمیمی شغلی می باشد و تأثیر افکار ناکارآمد حرفه ای در بی تصمیمی شغلی انکار ناپذیر است. نتایج این تحقیق با پژوهش های کلیمان و



همکاران (۲۰۰۴)، کلی و شین (۲۰۰۹)، والکر و همکاران (۲۰۱۲) همسو می باشد. نتایج این پژوهش همچنین نشان داد که بین زنان و مردان در دو متغیر افکار ناکارآمد حرفه ای و بی تصمیمی شغلی تفاوت معناداری وجود ندارد.

در تبیین نتایج پژوهش می توان گفت به همان مقدار که باورهای خودکارآمدی باعث ایجاد اعتماد به نفس و ایجاد باور راجع به توانایی ها و مهارت های افراد می شوند و آنها را در مسیر انتخاب و تصمیم گیری شغلی یاری می دهند، باورهای ناکارآمد حرفه ای نیز می توانند در فرایند انتخاب و تصمیمی گیری شغلی فرد خلل ایجاد کنند. بنابراین از راه اصلاح این باورهای ناکارآمد، می توان در انتخاب و تصمیم گیری شغلی به افراد کمک کرد. در واقع باورهای ناکارآمد حرفه ای از راه افکار مبنی بر ناتوانی فرد، افکار تأیید دیگران، افکار نبودن فرصت و افکار سردرگمی بر روی باورهای فرد در خصوص انتخاب و تصمیم گیری شغلی تأثیر منفی می گذارند و لذا باید روش های مشاوره از راه اصلاح این افکار و باورهای شغلی، فرد را برای تصمیم گیری آگاهانه و کارآمد یاری دهند. از طرف دیگر تمام درمان های مربوط به تغییر یا اصلاح باورها به نوعی با به چالش کشیدن افکار، نشان دادن نتایج افکار و شدت آن می تواند برای افراد کارگشا باشد. با توجه به میزان بالای نرخ بیکاری (۱۵/۵ درصد) در کشور ایران طبق آمار جدیدی که وزارت کار و رفاه اجتماعی به تازگی اعلام کرده است ۴۳ درصد از کل متقاضیان کار کشور را فارغ التحصیلان دانشگاهی تشکیل می دهند. همانطور که در این پژوهش اشاره شده است یکی از عواملی که نقش محوری در این بیکاری دارد بی تصمیمی شغلی است که در قشر دانشجویان جامعه بیشتر شایع شده است. نتایج این پژوهش بستری را به منظور مداخلاتی در جهت کاهش افکار ناکارآمد حرفه ای و بی تصمیمی شغلی دانشجویان فراهم می آورد.

مهم ترین محدودیت این روش این بود که با توجه اجرای تحقیق روی دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی در تعمیم پذیری نتایج به دانشجویان سایر دانشگاه ها و شهرها باید احتیاط کرد.

براساس نتایج به دست آمده از پژوهش به مسئولین محترم دانشگاه ها پیشنهاد می شود با برگزاری سخنرانی ها و کارگاه های آموزشی مشاوره شغلی برای دانشجویان در طول سال های تحصیل در دانشگاه به کاهش افکار ناکارآمد حرفه ای و در نتیجه به افزایش خودکارآمدی تصمیم گیری شغلی دانشجویان کمک کنند. همچنین پیشنهاد



می شود این پژوهش با دامنه سنی گسترده تر و جمعیت نمونه بیشتر، علاوه بر دانشجویان، فارغ التحصیلان دانشگاه و دانش آموزان و سایر اقشار را نیز در بر گیرد.

منابع:

باوی، ساسان؛ کریمی، جواد؛ شیرالی نیا، خدیجه؛ ایمانی، مهدی (۱۳۸۸). بررسی اثربخشی آموزش مهارت های تصمیم گیری شغلی بر خودکارآمدی تصمیم گیری شغلی و بی تصمیمی شغلی دانشجویان. یافته های نو در روانشناسی، دوره پنجم، شماره ۱۳، ۶۵-۵۳

همتی علمدارلو، قربان (۱۳۸۹). نگهداری شغلی افراد کم توان ذهنی. نشریه تعلیم و تربیت استثنائی. ویژه نامه آموزش شغلی و توانبخشی حرفه ای. شماره ۱۰۶ (۱۲)، صفحه ۱۸.

کسایی، عبدالرحیم؛ بهرامی، فاطمه (۱۳۸۴). بررسی تاثیر مشاوره شغلی گروهی به شیوه پردازش اطلاعات شناختی بر کاهش افکار ناکارآمد حرفه ای دانشجویان دانشگاه اصفهان. تازه ها و پژوهش های مشاوره. دوره ۵، شماره ۱۷.

Brown, S. D., Rector, C. C., Brown, S., & Lent, R. (2008). Conceptualizing and diagnosing problems in vocational decision making. *Handbook of counseling psychology*, 392-407.

Creed, P. A., Patton, W., & Bartrum, D. (2004). Internal and external barriers, cognitive style, and the career development variables of focus and indecision. *Journal of career development*

30(4), 277-294 21.1 (2013): 42-56.

Gati, i., Gadassi, R., Saka, N., Hadadi, Y., Ansenberg, N., Friedmann, R., et al. (2011). Emotional and Personality related aspects of career decision-making difficulties: Facets of career indecisiveness. *Journal of career Assessment*, 19(1), 3-20.

Kelly, K. R., & Shin, Y.-J. (2009). Relation of neuroticism and negative career thoughts and feelings to lack of information. *Journal of Career Assessment*, 13.

Kleiman, T., Gati, I., Peterson, G., Sampson, J., Reardon, R., & Lenz, J. (2004). Dysfunctional thinking and difficulties in career decision making. *Journal of Career Assessment*, 12(3), 312-331.

Kraus, I. g., & hughey, k. f. (1999). The impact of an intervention on the career decision- making self Efficacy and career indecision of High school junior Doctocal dissertation, university og KANSAS.

Lee, K.-H. (2005). Coping with career indecision: Differences between four career choice types. *Journal of career development*, 31(4), 279-289.

Lusting, D.C. & Strauser, D.R. (2003). Unempirical typology of career thought of individuals with disabilities. *Journal of rehabilitation*, RCB.46, 2, 98-107.



Lopez, F.G, Ann-yi,s.(2006). Predictors of Career Indecision in Three Racial/ Ethnic Groups of college Women. JOURNAL OF Career Development, 33,29-46.

Nota, L., Ferrari, L., Solberg, V. S. H., & Soresi, S. (2007). Career search self-efficacy, family support, and career indecision with Italian youth. Journal of Career Assessment, 15(2), 181-193.

Osipow, S. H., Carney, C. G., & Barak, A. (1976). A scale of educational-vocational undecidedness: A typological approach. Journal of Vocational Behavior, 9(2), 233-243.

Railey, M. G., & Peterson, G. W. (2000). The assessment of dysfunctional career thoughts and interest structure among female inmates and probationers. Journal of Career Assessment, 8(2), 119-129.

Starica, E.C.(2012). Predictors for career indesition in adolescence. Procedia-social and Behavioral Sciences.33, 168-172.

Taber, B. J. (2013). Time Perspective and Career Decision-Making Difficulties in Adults. Journal of Career Assessment, 21

Walker, J. V., & Peterson, G. W. (2012). Career Thoughts, Indecision, and Depression Implications for Mental Health Assessment in Career Counseling. Journal of Career Assessment, 20(4), 497-506.



کاربرد اصول طراحی در محیط های واقعیت افزوده برای آموزش و یادگیری الکترونیکی

الهه خاطری^۱، وحید رامیار^۲، وحید رامیار^۳

۱- الهه خاطری، کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی

۲- اسکندر علیجانی علیجانوند، کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی

۳- وحید رامیار، کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی

چکیده

واقعیت افزوده، نسل جدیدی از فناوری است که با ترکیب عناصر و لایه های مجازی در دنیای واقعی دنیای جدیدی از اطلاعات را برای کاربر فراهم می کند. در صورتی که این فضا به خوبی طراحی شده باشد، قابلیت های آن جذابیت و تعامل پذیری دو چندان بر خوردار خواهد شد. در این پژوهش ضمن معرفی مفهوم واقعیت افزوده، به تشریح اصول کاربردی در طراحی آموزشی در این فضا می پردازیم. روش پژوهش از نوع کتابخانه ای و اسنادی می باشد و از منابع چاپی و دیجیتالی، اعم از کتاب، پایان نامه، مقاله و استفاده شده است. بعد از معرفی اصول محقق تناسب آنها را با محیط واقعیت افزوده و یادگیری الکترونیکی بیان می کند. معرفی اصول طراحی و تطبیق آنها با واقعیت افزوده می تواند راهنمایی مناسب برای تولید کنندگان و مصرف کنندگان برنامه های تولید شده در این فناوری نوظهور باشد.

واژگان کلیدی: واقعیت افزوده، اصول طراحی، طراحی آموزشی، یادگیری الکترونیکی.



Application of Design Principles in Augmented Reality Environments for Instruction and E-learning

Abstract

Augmented Reality is a new generation of technology that provides the user with a new world of real-world virtual elements and layers. If the space is well-designed, the capabilities will have a two-dimensional charm and interactivity. In this research, while introducing the concept of augmented reality, we describe the principles of applied design in this area. The research method is library and documentary, and includes printed and digital resources, including books, dissertations, articles and more... Used. After introducing the principles of the researcher, they are proportionate to the reality of the environment and e-learning. Introducing the principles of designing and adapting them to augmented reality can be a good guide for manufacturers and consumers of applications developed in this emerging technology.

Key words: Augmented Reality, Design principles, Educational design, E-learning.



مقدمه

پیشرفت فناوری در دنیای امروز موجب شده است تا هر آنچه در محیط اطرافمان قرار دارد در بردارنده اطلاعاتی مجازی باشد و به این ترتیب می توان پیش بینی کرد در آینده ای نه چندان دور همه خیابان ها، ساختمان ها و حتی شهروندان نیز بتوانند بعضی از این اطلاعات باشند. واقعیت افزوده (Augmented Reality) به کمک ابزارها و اینترنت، با اضافه کردن اطلاعات گرافیکی به اجسامی که در میدان دید ما قرار دارند، در حال خلق لایه جدیدی در چشم انداز شهری است. دوربین ها و عینک های مخصوصی که برای AR لازم است در حال کوچک تر شدن، هوشمندتر شدن و طراحی بهتر هستند و ممکن است به زودی روشی را که ما با آن فضا و اجسام پیرامون خود را تجربه می کنیم، تغییر دهند. چنین ضرورتی به این معناست که اغلب تصمیمات ما به ابزارها و اینترنت واگذار خواهد شد. این امر می تواند ما را بیش از اندازه به فناوری وابسته کند.

گرچه ممکن است چنین تصور کنید که این ایده ها ریشه در داستان های علمی تخیلی دارد، اما حقیقت این است که دنیای واقعیت افزوده توانسته است این امکان را در اختیار شما قرار دهد تا بتوانید این افکار را در دنیای واقعی نیز تجربه کنید. در حقیقت واقعیت افزوده به کمک شبکه های اینترنتی و همچنین فناوری ها و ابزارهای جدیدی که برقراری ارتباط شما را با دنیای مجازی پیرامونتان امکان پذیر می سازد، دنیای جدید را پیش روی شما به تصویر می کشد که در این دنیای هوشمند مجازی می توانید شکل جدیدی از فضا و اجسام پیرامونمان را ببینیم.

واقعیت افزوده خود نوعی از محیط های چند رسانه ای محسوب می شود که علاوه بر ویژگی های چند رسانه ای، خاصیت دیگر هم دارد که مختص به این فضا است. مانند؛ مانند سه بعدی بودن عناصر مجازی در محیط واقعی که باعث افزایش حس غوطه وری در کاربر می شود. بنابراین برای طراحی آموزشی در این فضا نیز باید اصولی را رعایت کرد تا بتوان آموزش با کیفیت و موثری را ارائه داد. اصول طراحی محیط واقعیت افزوده به طور کلی همان اصول چندرسانه ای هستند که با کمی تغییر قابل کاربرد هستند. طراحی آموزشی را می توان تهیه نقشه های مشخص در مورد چگونگی دستیابی به هدف های آموزشی تعریف کرد. لذا چون یکی از کاربرد های برنامه و به طور کلی محیط های واقعیت افزوده استفاده آموزشی است، رعایت اصول طراحی در این زمینه نیز بسیار مفید و حائز اهمیت است.



روش‌شناسی تحقیق

در این پژوهش از روش کتابخانه‌ای و اسنادی استفاده شده است، یعنی از منابع و اسناد موجود در این زمینه چه به صورت چاپی و چه به صورت دیجیتالی استفاده شده است. این استفاده هم مستقیم و مستند صورت گرفته و هم غیر مستقیم و از طریق برداشت و تفسیر محقق.

یافته‌ها

واقعیت افزوده

واقعیت افزوده موجودیت‌های دنیای واقعی را با اجسام گرافیکی تولید شده توسط کامپیوتر ترکیب می‌کند و ویژگی اصلی آن، بلادرنگ بودن آن است که تشخیص، ردیابی و تعامل با اجسام را در زمان واحد انجام می‌دهد. (Geroimenko, 2012) واقعیت افزوده از زیر مجموعه‌های واقعیت ترکیبی است که در آن مفاهیم مجازی تولید شده توسط کامپیوتر که به آنها دنیای مجازی اطلاق می‌گردد، با دنیای واقعی ترکیب می‌شوند (Heimo, 2014). برخلاف واقعیت مجازی که احساس حضور در یک محیط کاملاً مجازی و تصنعی را در کاربر ایجاد می‌کند، واقعیت افزوده به گونه‌ای مفاهیم مجازی را به مفاهیم واقعی می‌افزاید که کاربر حس حضور در دنیای واقعی را داشته باشد (مت‌بور، ۲۰۱۳).

محبوبیت این تکنولوژی در سال‌های اخیر دلایل بسیار زیادی دارد، به عنوان مثال با استفاده از تکنولوژی واقعیت افزوده می‌توان به راحتی اجسام سه بعدی و دیجیتالی تولید شده توسط کامپیوتر را وارد دنیای واقعی اطراف خود کرد و از این طریق درک بهتری از دنیای مجازی داشت. دیگر آنکه واقعیت افزوده بی‌شمار است، به طوریکه در هر حوزه‌ای می‌توان از آن بهره‌برد، از استفاده‌های نظامی و آموزشی گرفته تا استفاده از آن در تبلیغات و طراحی بازی‌ها. با این حال دلیلی که اخیراً سبب پیشرفت این صنعت شده است، قابل اجرا بودن برنامه‌های مبتنی بر واقعیت افزوده بر روی وسایل همراه و شخصی همچون گوشی هوشمند و تبلت بوده است، به گونه‌ای که این تکنولوژی دیگر در سطح آزمایشگاهی فعالیت نمی‌کند و به زندگی واقعی افراد راه پیدا کرده است. (Geroimenko, 2012)



تکنولوژی واقعیت افزوده حدوداً از سال ۱۹۹۰ تا کنون در زمینه های داروسازی، نظامی، رباتیک، توریست و اخیراً در شبکه های اجتماعی و آموزش پرورش مشغول به فعالیت می باشد (مت بور، ۲۰۱۳).

طراحی

طراحی به دانش ایجاد یک طرح از تصویری ذهنی، خیالی یا واقعی گفته می‌شود. طراحی در معنای تخصصی، مفاهیم و کاربردهای متنوعی را دربر می‌گیرد، از این رو مانند واژه هنر با یک تعریف مشخص نمی‌توان تمام جنبه‌های آن را بیان کرد. در هنرهای تجسمی، طراحی یا به صورت یک اثر مستقل؛ یا به عنوان پیش‌طرحی برای یک اثر هنری انجام می‌گیرد که در این صورت طرح مقدماتی نیز خوانده می‌شود. طراحی در دو حوزه کلی مطرح می‌شود: یکی *drawing* است که شامل برداشت‌های شخصی، احساسات فی‌البداهه و تجربه‌های آزاد طراح از موضوعات گوناگون با بیان مستقل و به روش‌های متنوع می‌باشد؛ و دیگری *design* است که شامل مراحل ترکیب عناصر بصری و فضا بر پایه اصول طرح، برای مخاطبی معین است و جنبه کاربردی دارد، مانند رشته‌های طراحی صنعتی، طراحی معماری، طراحی گرافیک و طراحی لباس. (شاپوریان، ۱۳۹۰)

طراحی آموزشی

پیدایش فناوری های نوینی از قبیل رایانه و شبکه جهانی وب با طرح الزامات جدید، هم به عنوان موضوع آموزش مطرح شده و هم به عنوان ابزاری برای طراحی محیط های یادگیری الکترونیکی با قابلیت های بالا مورد استفاده قرار گرفته است. طراحان آموزشی هر روز با مباحث جدید تری در این حوزه رو به رو می شوند؛ لذا در صورت امکان لازم است از قابلیت های فناوری ها و علوم نوین استفاده کنند تا به هدف اصلی خود یعنی طراحی محیطی غنی به منظور ایجاد یادگیری پایدار و اثربخش دست یابند (نوروزی و رضوی، ۱۳۹۵). طراحی آموزشی را می توان علم، هنر و شیوه ایجاد برنامه های آموزشی یا تهیه آموزش دانست (پیسکورپیچ، ۲۰۰۶). براساس یک تعریف تخصصی تر، طراحی آموزشی «فرایند پیش بینی روش ها بر اساس اهداف در شرایط خاص» است (نوروزی، ۱۳۷۱). به عبارت دیگر طراحی آموزشی به معنای پیش بینی فعالیت های آموزشی برای افراد مشخص و در زمینه ای معین است (نوروزی و رضوی، ۱۳۹۵). محیط و امکانات موجود در فناوری واقعیت افزوده در زمینه



درگیری و تعامل کاربران بسیار کارآمد و موثر است و باتوجه به خلق فضای جدیدی و شبهه واقعی بسیار جذاب است و باعث ایجاد و افزایش حس غوطه وری می شود، حال اگر اصول طراحی در این زمینه رعایت شوند این قابلیت ها نیز بیشتر و موثر تر عمل خواهند کرد.

با توجه به یافته های کلوفر، استفاده از فناوری های جدید می تواند دانشجویان را در مسائل عمیق، معنی دار، واقع بینانه و مرتبط درگیر کند. فعالیت های یادگیری با تنوع گسترده ای از فرایندهای یادگیری و واقعیت افزوده تغییر می کنند و واقعیت افزوده می تواند پل بین فاصله تئوری و عمل بوده و بر روی چگونگی ترکیب مجاز و واقعیت با یکدیگر برای رسیدن به اهداف مختلف یادگیری، الزامات، و حتی محیط تمرکز کند (غفاری و همکاران، ۱۳۹۵).

محیط های مجازی فرصت ها را برای برنامه های آموزشی موثر بهبود می بخشند و به عنوان یک فرمت از سیستم های واقعیت مجازی، سیستم های واقعیت افزوده می توانند در ارائه اطلاعات به کاربرانی که با وظایف چندگانه در آن واحد سرو کار دارند، بسیار موثر باشند. واقعیت افزوده به عنوان یکی از مهم ترین فناوری های نوظهور، یک ابزار قدرتمند و انگیزه بخشی است که می تواند حواس مختلف کاربر را با استفاده از ترکیب صدا، تصویر و لامسه به کار گیرد و محیط یادگیری سفارشی موثری را برای کاربر فراهم کند. (Klopfer, 2008)

برای طراحی چند رسانه ای اصول مایر از معروف ترین اصول در این زمینه محسوب می شوند که همانطور که گفته شد برنامه های واقعیت افزوده نیز نوعی چند رسانه ای محسوب می شوند، بنابراین اصول مایر در طراحی محیط های واقعیت افزوده نیز کاربرد موثر دارند. در زیر به این مورد پرداخته می شود:

۱. اصل چند رسانه ای: یادگیری فراگیران از کلمات و تصاویر بهتر از کلمات صرف است.

۲. اصل مجاورت فضایی: یادگیری فراگیران از کلمات و تصاویر هنگامی بهتر خواهد بود که آنها در مجاورت یکدیگر بر روی صفحه کاغذ یا رایانه ظاهر شوند.

۳. اصل مجاورت زمانی: ارائه همزمان کلمات و تصاویر منجر به یادگیری بهتر فراگیران خواهد شد.



۴. اصل انسجام: حذف کلمات، تصاویر و اصوات اضافی و غیر ضروری منجر به یادگیری بهتر فراگیران خواهد شد.

۵. اصل چگونگی وجه حسی: یادگیری فراگیران از انیمیشن و گفتار بهتر از انیمیشن و متن نوشتاری است.

۶. اصل افزونگی: یادگیری فراگیران از انیمیشن و گفتار بهتر از انیمیشن، گفتار و متن نوشتاری است.

۷. اصل تفاوت‌های فردی: تاثیر اصول طراحی بر فراگیران کم معلومات که از توانایی فضایی بالابرخوردارند، بیشتر از فراگیرانی با سطح معلومات بالا با توانایی فضایی پایین می باشد (امیر تیموری، ۱۳۹۰).

کاربرد اصول مایر در واقعیت افزوده

واقعیت افزوده در واقع چیزی بین حقیقت محض و واقعیت مجازی است، که در واقعیت مجازی همه چیز مجازی و به کمک کامپیوتر تولید می شود و هیچ شی واقعی در آن وجود ندارد و کاربر به وسیله ابزارهایی با آن تعامل می کند. در چند رسانه ها و فضای مجازی همه المان ها و عناصر ساخته شده کامپیوتر و قابل تغییر هستند، بنابراین چون در اختیار طراح هستند به راحتی می توان چیدمان آنها را صفحه نمایش تغییر داد اصلاح کرد اما در محیط واقعیت افزوده کار به این سادگی نیست. چون بسیاری از عناصر این فضا واقعی هستند و تغییر پذیری کمتری دارند. شاید مهمترین کاری که طراح بتواند انجام دهد تنظیم لایه افزوده شده در نقطه ای موثر از قاب واقعی باشد و یا رعایت اصول ترکیب بندی قاب ها در فضای واقعی باشد. شما تصور کنید روز نامه دست شماست که با فناوری واقعیت افزوده طراحی شده است و شما بتوانید با کمک واقعیت مجازی تمام حوادث روایت شده را ببینید در این صورت باید بین رسانه های نوشتاری و تصویری و همچنین صوتی نوعی همخوانی و هماهنگی باشد و فاصله زمانی و مکانی که مناسب با ویژگی های ادراکی مخاطب باشد نیز باید مورد توجه قرار گیرند. از نظر مکانی این فاصله به وضعیت قاب بستگی دارد و هرچه عناصر دیداری در صفحه بیشتر باشند، باید بین رسانه های مرتبط فاصله کمتری وجود داشته باشد اما بهتر است از عناصر کمتر در هر قاب استفاده کنیم و از بکارگیری عناصر کم ارزش که منجر به شلوغی صفحه و در نتیجه ابهام مخاطب می شود خودداری کنیم. از نظر فاصله زمانی هم در منابع



مختلف از ۲ تا ۳ ثانیه را سفارش کردند که با حافظه حسی و ادراکی ما همخوان است. اصل انسجام اشاره به حذف موارد نامناسب در قاب رسانه دارد که برای هدف گذاری رسانه ارزش و اهمیت حیاتی ندارد. در فضای واقعیت مجازی این کار با حذف یا تغییر لایه های دست ساخته امکان پذیر می باشد اما در محیط افزوده که این لایه ها طبیعی هستند چه باید کرد؟ در این صورت باید هنگام ترکیب بندی قاب که ممکن است مثلاً عکس برداری باشد، با رعایت اصول و حذف موارد نامرتبط این کار انجام داد یا هنگام لایه گذاری، لایه مجازی و افزوده مجازی را روی آن قرار داد تا در صفحه قابل مشاهده نباشد. بسیاری از کاربران از طریق حس دیدن و بسیاری از راه شنیدن و ... بهتر یاد می گیرند این موضوع اشاره به سبک های یادگیری و ترجیحات یادگیری افراد دارد که باید در محیط های افزوده هم در نظر گرفته شود. اصل افزونگی اشاره به مقایسه بین دو نوع رسانه مثل متن و تصویر ثابت با انیمیشن دارد و بیان می کند که انیمیشن می تواند موثر تر عمل کند و علتش هم این است که انیمیشن یک عنصر اضافه در خود نهفته دارد که با ویژگی ادراکی انسان و بستر واقعی آن یعنی زمان سازگار است. آن ویژگی حرکت است و چون ادراک انسان سیال است و در بستر زمان رخ می دهد انیمیشن (حرکت) باعث تداوم ادراک در مخاطب می شود. با این وجود همه مخاطبان و کاربران برنامه های رایانه ای و دیگر تولیدات فناورانه، در برخورد با این پدیده ها یکسان عمل نمی کنند. هر کدام از آنها دارای تجارب و زمینه های گوناگونی هستند و با انگیزه های مختلفی از این فناوری ها استفاده می کنند. یک اصل ثابت شده است که خود رسانه به خاطر تازگی و نبودن می تواند باعث جلب توجه و ایجاد انگیزه شود و در مورد واقعیت افزوده که پدیده ای نوظهور است این امر بیشتر از هر جای دیگری خود را نمایش می دهند و طراحان، مربیان و خصوصاً پژوهشگران این عرصه باید به آن توجه داشته باشند .

ویژگیهای یک سامانه واقعیت افزوده

پس از آشنایی با واقعیت افزوده باید ویژگی های آن را بشناسیم و با شناخت مشخصه هایش چنین سامانه های را تشخیص دهیم. همانطور که از تعریف برمیآید شی مجازی از دید کاربر همانند یک شی واقعی در محیط است و هیچ تفاوتی با سایر اشیاء و محیط واقعی ندارد لذا باید هماهنگ با محیط باشد ویژگیهایی که در زیر بیان می شود تضمین کننده این هماهنگی است که توسط ازوما مطرح شده است.



الف- ترکیب یا تلفیق: باید ترکیب محیط واقعی و شی مجازی تولید شده به وسیله کامپیوتر را به صورت آمیخته و در کنار هم داشته باشیم، برای این کار باید از نمایشگرهای خاصی استفاده نمود که قادر به این کار باشد زیرا نمایشگرهای معمولی تنها قادر به نمایش تصاویر مجازی تولید شده به وسیله کامپیوتر هستند.

ب- تثبیت یا تطبیق در سه بعد؛ در واقعیت افزوده یک همبستگی منطقی بین اشیاء واقعی و مجازی بر اساس رابطه هندسی آنها مطرح است، که امکان قرار گرفتن اشیاء مجازی در مکان مناسب نسبت به اشیاء واقعی به صورت سه بعدی را فراهم میکند.

ج- تعامل بلادرنگ : کاربر باید بتواند با اشیاء سه بعدی تولید شده ارتباط بلادرنگ برقرار کند و شیء مجازی نیز در اثر حرکات کاربر به صورت بلادرنگ تغییر وضعیت دهد. برای مثال کاربر بتواند درب خودروی مجازی را باز کند و درب نیز بایستی حالت باز شدن را به خود بگیرد. (گلشنی صدق، ۱۳۹۵)

یادگیری الکترونیکی، مفهومی کلی است که شامل بسیاری از فناوری های جدید است یا اینکه وجه اشتراکی با آنها دارد. یکی از این فناوری ها فضای واقعیت افزوده است، که ترکیبی از امکانات مجازی با دنیای واقعی است و نوعی چند رسانه ای و رسانه ای الکترونیکی محسوب می شود.

به عقیده «کراسی» که خیلی ها وی را به عنوان مخترع واژه یادگیری الکترونیکی می دانند، یادگیری الکترونیکی دارای شش نشانه زیر است : ۱ - یادگیری الکترونیکی توسط اینترنت صورت میگیرد. ۲ - یادگیری الکترونیکی با جدیدترین اطلاعات همراه است. ۳ - یادگیری الکترونیکی می تواند مجموعه های از روشهای آموزشی را در برداشته باشد (نظیر کلاسهای مجازی، همکاری دیجیتالی، شبیه سازی و ...) ۴ - یادگیری الکترونیکی مبتنی بر یادگیری به وسیله تلاش و کوشش خود فراگیر با بهره گیری از تکنولوژی های جدید است. ۵ - یادگیری الکترونیکی قابلیت انجام فرایندهای اداری و مدیریتی از قبیل ثبت نام، پرداخت شهریه، نظارت بر روند اجرای



فعالیت های دانشجوی، تدریس و نظارت و اجرای ارزشیابی را از راه دور فراهم میسازد. ۶ - یادگیری الکترونیکی فراگیر محور است و به ویژگیهای فردی فراگیران توجه می شود (زارعی زوارکی و صفایی موحد، ۱۳۸۴).

پیشینه پژوهش

زارعی و روحی (۱۳۹۵) پژوهشی با عنوان «طراحی و پیاده سازی بازی های رایانه ای سه بعدی با مراحل خود تولید در سبک سکویی مبتنی بر فناوری واقعیت افزوده» انجام دادند و نشان داد که استفاده از واقعیت افزوده در بازی سبب می شود تا بازی کن در انجام بازی با کاراکتر های هوشمند روبه رو شود و برای مقابله با آنها از شگرد ها و توانمندی های مختلف استفاده کند. علاوه بر حس غوطه وری سبب جذابیت بازی می شود و به کاربر احساس لذت بیشتری بدهد.

جمالی و صادقی نیارکی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «بهبود برچسبگذاری مکانی در محیط های فراگستر مبتنی بر فناوری واقعیت افزوده» به بررسی توانمندی های تلفن همراه که سبب استفاده روزافزون آنها در سیستم های فرا گستر شده است، می پردازد و بیان می کند سیستم های فرا گستر موجبات تحول در مؤلفه های اساسی سیستم های اطلاعات مکانی را فراهم کرده اند، یکی از ملموس ترین این جنبه ها، بصری سازی و نمایش داده می باشد. از جمله روشهای بازیابی اطلاعات از محیط پیرامون در رایانش فرا گستر مفهوم برچسب گذاری مکانی " می باشد و به علت ماهیت مکانی اکثر داده ها ارتباط تنگاتنگی با سیستم های اطلاعات مکانی دارد. پیش از این نصب برچسبهای فیزیکی نظیر QR code یا برچسبهای RFID بر روی اشیاء و عوارضی، جهت اخذ اطلاعات از آنها مورد استفاده قرار گرفته است. در پژوهش حاضر با استفاده از رابط های گرافیکی نوین نظیر فناوری واقعیت افزوده، رویکرد بهبود یافته ای از برچسب گذاری مکانی حاصل شده است که میتواند در بسیاری از زمینه های کاربردی نظیر زیرساخت یک شهر هوشمند به کار گرفته شود. از این رو مؤلفه های اصلی سیستم پیشنهادی و فرم تلفن همراه هوشمند جهت ایجاد یک محیط فرا گستر تشریح شده و چارچوبی جهت بصری سازی برچسب های مکانی مبتنی بر فناوری واقعیت افزوده ارائه شده است. برای پیاده سازی سیستم پیشنهادی میدان هفت تیر شهر تهران به عنوان مطالعه موردی انتخاب شده و برنامه کاربردی مورد نظر در سیستم عامل اندروید طراحی و اجرا



شده است. نتایج حاصل از برنامه کاربردی، نشانگر انطباق برچسب های مکانی بر روی اشیاء و ساختمان های متناظر و کارآمدی فناوری واقعیت افزوده در بصری سازی و نمایش داده ها در محیط دارد.

دهقانزاده و همکاران (۱۳۹۴) پژوهشی با عنوان «اثربخشی الگوی طراحی آموزشی چهار مؤلفه ای مبتنی بر چندرسانه ای در یادگیری موضوعات پیچیده» انجام دادند. این پژوهش، با هدف بررسی اثربخشی الگوی طراحی آموزشی چهار مؤلفه ای به صورت چندرسانه ای در یادگیری موضوعات پیچیده اجرا شد. برای این منظور، از روش تحقیق شبه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون و گروه کنترل استفاده شد. جامعه تحقیق، شامل تمامی دانش آموزان پسر سال دوم متوسطه شهر کرج بود که از بین آنها ۶۰ نفر با روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شده و در سه گروه (یک گروه کنترل و دو گروه آزمایش) قرار داده شدند. یافته ها نشان داد که بین نمرات گروه های کنترل و آزمایش، تفاوت معناداری وجود دارد؛ بدین صورت که متغیر وابسته؛ یعنی، یادگیری دانش آموزان کلاس مبتنی بر چندرسانه ای معمولی بهتر از گروهی که با روش مرسوم آموزش دیده بودند و نیز یادگیری دانش آموزانی که با روش مبتنی بر چندرسانه ای طراحی شده بر مبنای الگوی چهار مؤلفه ای، بهتر از گروه مبتنی بر چندرسانه ای معمولی بود.

بحث و نتیجه گیری

واقعیت افزوده به تدریج در حال کسب محبوبیت در اجتماعات آموزشی است و به عنوان یکی از تکنولوژی های آموزشی نوظهور مورد توجه واقع شده است. نتایج برخی تحقیقات در حیطه واقعیت افزوده، حکایت از اثرگذاری این تکنولوژی نوظهور، در ایجاد تعامل بیشتر و همچنین فعال سازی، رضایت و شناخت رسانه ها توسط دانش آموزان در حین یادگیری دارد و نشان می دهد که این تکنولوژی نوظهور امکاناتی را با خود به همراه دارد که می تواند در یادگیری و در طراحی محیط های یادگیری به کار برده شود (عباسی، ۱۳۹۶).

با توجه به آنچه در این پژوهش بیان شد به نظر می رسد که اصول طراحی چند رسانه ای مایر قابل کاربرد در فضای واقعیت افزوده نیز می باشند. برنامه های واقعیت افزوده علی رغم تفاوتی که با چند رسانه های معمولی دارد، خود نوعی چند رسانه ای محسوب می شود که خیلی موثر تر و جذاب تر از چند رسانه ای های معمول



است و با توجه به ویژگی هایی که دارد بسیار تعامل پذیر است و باعث درگیری مخاطب و افزایش حس غوطه وری می شود. طراحی در هر رسانه ای بسیار لازم و حیاتی است و باعث سازماندهی و مرتب کردن عناصر و تاثیر گذاری بیشتر آن می شود. از آنجایی که واقعیت افزوده از جمله فناوری های نوظهور محسوب می شود، به خودی خود می تواند جذاب و گیرا باشد به همین خاطر لازم است اصول طراحی در این فضا به دقت رعایت شود تا رسانه باعث جذب کاربران به خود نه محتوای مورد هدف آموزش، نشود. فناوری های جدید الکترونیکی قدرت زیادی در جذب مخاطب دارند به طوری که ممکن است کاربر سرگرم رسانه شود و از محتوای آن غافل و به خاطر اینکه فناوری های یادگیری الکترونیکی از امکانات شبکه جهانی اینترنت استفاده می کنند، دنیای متنوعی از اطلاعات و تجارب را در دسترس کاربران قرار می دهد و ممکن است موضوع اصلی آموزش و یادگیری بکلی فراموش شود. برای جلوگیری از این امر باید به اصول طراحی توجه جدی به عمل آورد. ضرورت این امر در برنامه های واقعیت افزوده و حداقل برای بازه زمانی ۶-۸ هفته (فردانش، ۱۳۸۶) بسیار جدی است.

منابع

- غفاری، عباس. نعمانی. فلاح، جلال و جعفرزاده رومانی، پوریا. (۱۳۹۵). طراحی کاربرد آموزش حروف الفبای انگلیسی با استفاده از بازی واقعیت افزوده (کودکان ۵الی ۸سال). دومین همایش بازی های رایانه ای؛ فرصت ها و چالش ها، دانشگاه اصفهان، ۱۳۹۵.
- شاپوریان، فریبا. (۱۳۹۰). طراحی ۱. تهران: شرکت چاپ و نشر کتابهای درسی ایران.
- امیرتیموری، محمد حسن. (۱۳۹۰). اصول طراحی پیام های آموزشی. تهران: انتشارات سمت.
- گلشنی صدق، عبدالمجید. (۱۳۹۵). طراحی کارایی برنامه های واقعیت افزوده سیار؛ رویکرد رایانش ابری. پایان نامه کارشناسی ارشد. مهندسی کامپیوتر واحد نرم افزار. دانشگاه امام خمینی.
- نوروزی، داریوش و رضوی، سید عباس. (۱۳۹۵). مبانی طراحی آموزشی، تهران: انتشارات سمت.
- نوروزی، داریوش. (۱۳۷۱). «طراحی آموزشی چیست؟»، مجموعه مقالات اولین سمینار تخصصی آموزش از راه دور، تهران: دانشگاه پیام نور.
- فردانش، هاشم. (۱۳۸۶). مبانی نظری تکنولوژی آموزشی، تهران: انتشارات سمت.



دهقانزاده، حجت . رستگارپور، حسین و دهقانزاده، حسین.(۱۳۹۴). اثربخشی الگوی طراحی آموزشی چهار مؤلفه ای مبتنی بر چندرسانه ای در یادگیری موضوعات پیچیده، فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، سال پنجم. شماره سوم. صص ۴۵-۶۰.

جمالی، بهمن و صادقی نیارکی، ابوالقاسم.(۱۳۹۴). بهبود برچسبگذاری مکانی در محیط های فراگستر مبتنی بر فناوری واقعیت افزوده. نشریه علمی - پژوهشی علوم و فنون نقشه برداری، دوره پنجم، شماره 3، بهمن ماه ۱۳۹۴.

دی . آر . گریسون - تری آندرسن. یادگیری الکترونیکی در قرن ۲۱ (مبانی نظری و عملی). (مترجم: زارعی زوارکی، اسماعیل و صفایی موحد، سعید.(۱۳۸۴). تهران: نشر علوم و فنون.

عباسی، حامد.(۱۳۹۶). واقعیت افزوده چیست. نشریه داخلی دانشگاه فرهنگیان «نامه بالندگی»، شماره اول. ص ۳.
زارعی، حسین و روحی، صمد.(۱۳۹۵). طراحی و پیاده سازی بازی های رایانه ای سه بعدی با مراحل خود تولید در سبک سکویی مبتنی بر فناوری واقعیت افزوده. دومین همایش بازی های رایانه ای؛ فرصت ها و چالش ها، دانشگاه اصفهان، ۱۳۹۵.

Geroimenko, Vladimir.(2012). Augmented Reality Technology and Art: the Analysis and Visualization of Evolving Conceptual Models conference . – united kingdom:16th International Conference on Information Visualization.

Heimo Olli I.Kimppa, Kai K.Helle, Seppo.Korkalainen, Timo.Lehtonen, Teijo Augmented Reality – Towards an Ethical Fantasy? [Conference]. - turku: IEEE, 2014. - 978-1-4799-4992-2/14/\$31.00.

Matt Bower With Cathie Howe Nerida McCredie Austin Robinson & David Grover .(2013).AUGMENTED REALITY IN EDUCATION – CASES PLACES AND POTENTIALS conference . s.l.: IEEE AND POTENTIALS conference . - s.l.: IEEE Annual Conference International Council for Educational Media (ICEM).

Klopfer, E.(2008). Augmented Learning: Research and design of mobile educational games . MIT Press,Cambridge, 22-29.

Piskurich,George M.(2006).Rapid Instructional Design:Learning ID Fast and Right.2nd ed.us:Pfeiffer.



رابطه میزان استفاده از فضای مجازی با رضایت زناشویی

الهه نوروزی فیروز^۱، سامان رضایی^۲

چکیده

مقدمه و هدف: رضایت زن و مرد از زندگی مشترک اختلافات درون خانواده را کم می‌کند. با توجه به نقش فضای مجازی در توسعه جوامع، در جامعه ما نیز به فناوری اطلاعات اهمیت زیادی داده شده است. این پژوهش با هدف بررسی رابطه آسیب شناسی فضای مجازی و رضایت زناشویی به انجام رسیده است. **روش:** روش پژوهش توصیفی-همبستگی و جامعه آماری دربرگیرنده افراد متأهل شهر اردبیل است. نمونه دربرگیرنده ۱۰۰ نفر (۵۰ نفر زن و ۵۰ نفر مرد) می‌باشد که از فضای مجازی استفاده می‌کنند؛ و به شیوه نمونه‌گیری در دسترس گزینش شده‌اند. داده‌ها با ابزارهای آسیب شناسی فضای مجازی و رضایت زناشویی گردآوری و با به کار بستن روش پیرسون تحلیل شده‌اند. **یافته‌ها:** برآمدهای ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین فضای مجازی و رضایت زناشویی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. **نتیجه‌گیری:** به نظر می‌رسد آموزش استفاده صحیح از فضای مجازی در مشاوره پیش از ازدواج می‌تواند به سلامت خانواده کمک نماید.

واژگان کلیدی: آسیب شناسی فضای مجازی، رضایت زناشویی، زنان و مردان متأهل

^۱ - کارشناس ارشد مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی

^۲ - کارشناس ارشد مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی



مقدمه

کیفیت رابطه‌ی زوج‌ها، زیربنایی را شکل می‌دهد که کارکرد آتی کل خانواده و سلامت جسمانی و روانی اعضا روی آن بنا می‌شود. بر این اساس، مهم‌ترین ملاک تعیین‌کننده‌ی خانواده‌ی سالم، رضایت زوج از ازدواج است (گریف و ماهر^۱، ۲۰۰۱). رضایت زناشویی^۲ از سازه‌های اساسی حفظ‌کننده خانواده و عامل تکامل آن است. این سازه یک سازه زیربنایی هم در مطالعات بنیادی و هم در مطالعات درمانی در زمینه خانواده محسوب می‌شود و برای ادامه زندگی مشترک یک عنصر حیاتی به شمار می‌رود (نصیری ده سرخی و موسوی، ۱۳۹۴). رضایت زناشویی، یکی از جنبه‌های مهم زندگی خانوادگی است که برای بنا نهادن خانواده و تربیت فرزندان ضروری است (میرغفوروند م، محمد علیزاده چاراندابی س، اصغری جعفرآبادی م، توانانژاد ن، کارخانه م؛ ۲۰۱۳). رضایت زناشویی فرایندی است که در طول زندگی زوجین بوجود می‌آید. رضایت زناشویی شامل ۴ حیطه (جاذبه بدنی، جنسی، تفاهم، طرز تلقی و سرمایه گذاری) می‌باشد. رضایت زناشویی بر روابط والدین و فرزندان اثر می‌گذارد. این ارتباط در سلامت فردی و روانی فرزندان، سلامت زوجین و سلامت خانواده تأثیر دارد. همسرانی که از کیفیت ارتباطی یا تفاهم خوبی برخوردارند، از وضعیت تندرستی بهتری نیز بهره‌مند می‌باشند (کیانی ف، خدیوزاده ت، سرگل‌زایی م ر، بهنام چ؛ ۲۰۱۰). رابطه زناشویی به عنوان مهمترین و اساسی‌ترین رابطه انسان توصیف شده است زیرا ساختاری اولیه را برای بنا نهادن رابطه خانوادگی و تربیت کردن نسل آینده فراهم می‌سازد (لارسن^۳ و هالمن^۴، ۱۹۹۴)؛ رضایت زناشویی یک جنبه بسیار مهم و پیچیده از یک رابطه زناشویی است (استرنبرگ^۵ و حجت^۶، ۱۹۹۷) به عبارت دیگر یکی از جنبه‌های حیاتی یک سیستم زناشویی، رضایتی است که همسران در رابطه خویش احساس و تجربه می‌کنند (تانیگوچی^۷ و همکاران، ۲۰۰۶). رضایت زناشویی به احساس عینی از خشنودی، رضایت و لذت تجربه شده توسط زن و مرد برمی‌گردد، زمانی که همه جنبه‌های مشترک زندگی‌شان را در نظر بگیرند (رابل^۸، ۲۰۰۴).

1. Greef & Malherbe
2. Marital & Satisfaction
3. Larson
4. Holman
5. Sternberg
6. Hojjat
7. Taniguchi
8. Rubell



رضایت‌مندی زناشویی تا حدودی به شرایط زندگی زن و شوهرها بستگی دارد؛ در مجموع هنگامی که زوج با شرایط تنش‌زای زندگی مواجه می‌شوند، خطر بیشتری آنها را تهدید می‌کند. اما اگر این خانواده پیش از مواجهه با فشار روانی خانواده‌ای باثبات و استوار باشد، کمتر در معرض خطر خواهد بود. اخیراً در جامعه علمی گرایشی پیدا شده است که به جای تمرکز بر عوامل مؤثر بر طلاق زوجین، بر روی ازدواج‌های رضایت‌مند تمرکز کرده است. تمرکز بر اینکه چه عواملی باعث رضایت‌مندی ازدواج‌ها می‌شود، باعث به دست آمدن تصویری می‌گردد که می‌تواند در امر ایجاد و کمک به افزایش ازدواج‌های رضایت‌مند در جامعه مؤثر باشد (نیمتز، ۲۰۱۱). یکی از متغیرهای تأثیرگذار بر رضایت زناشویی که به آسانی و به طور گسترده در خانه‌ها از آن استفاده می‌شود اینترنت است. با ورود اینترنت و شبکه‌های مجازی به خانواده، دگرگونی‌هایی در الگوی ارتباطات میان‌فردی و روابط اجتماعی مردم رخ داده است؛ و نیز استفاده از شبکه‌های مجازی هر روز گسترش بیشتری یافته و مایه کاهش ارتباطات رو در روی زوجین شده‌اند (صدقی جلا و فاتحی، ۲۰۱۵). به طوری که رسانه‌های اجتماعی نوین‌بخش برجسته‌ای از زندگی روزانه ما شده است (سایر^۱، ۲۰۱۱). بررسی‌ها نشان داده که ناهمگونی معنی‌داری در استفاده هر دو جنس از شبکه‌های اجتماعی وجود ندارد. هم‌چنین یک ارتباط معنی‌دار غیرمستقیم میان استفاده‌کنندگان شبکه‌های اجتماعی و اعتماد و تعهد زوجین دیده شده است؛ و گونه‌هایی از تنهایی‌ها که زندگی در تنهایی نامیده می‌شود را پدید آورده‌اند (صدقی جلا و فاتحی، ۲۰۱۵).

فتحی و همکاران (۱۳۹۲) تأثیر فیلم‌های جنسی و تسهیل رفتارهای جنسی توسط شبکه‌های مجازی را در خیانت زوجین مهم می‌دانند؛ و در تأیید تأثیر تباهاگر شبکه‌های مجازی امیرخانی و همکاران (۱۳۸۹) هم نشان دادند که ۸۵ درصد کاربران اینترنت به گسترش افکار و رفتارهای غیراخلاقی و نیز سوء استفاده‌های جنسی مبادرت می‌ورزند. به طور کلی علاوه بر فواید شناخته شده این رسانه‌ها، در عین حال تهدیدی جدی برای افراد و جامعه می‌باشند (بانک ناتاشازیل^۲، ۲۰۱۴). امروزه ما توسط انواع رسانه‌ها و وسایل اطلاع‌رسانی محاصره شده‌ایم. رادیو، تلویزیون، ماهواره، اینترنت، تلفن همراه و ... کمتر کسی است که حداقل ساعتی از روز را با یکی از این رسانه‌ها سپری نکند. استفاده از ابزارها و فن‌آوری‌های نوین برای برقراری ارتباط با

^۱. Sawyer

^۲. Natascha Zeitel-Bank



یکدیگر، آثار عمیقی بر روابط خانوادگی و اجتماعی می‌گذارد. متأسفانه امروزه، بخش وسیعی از رسانه‌های جهان در خدمت نظام سرمایه‌داری قرار دارد. آنها با استفاده از ابزارهای فرهنگی و رسانه‌ای می‌کوشند در کشورهای مختلف نفوذ کنند و آنها را تحت سلطه سیاسی خود درآورند. هربرت شیلر^۱، نویسنده آمریکایی می‌گوید: هنگامی که کشوری می‌کوشد نفوذ سیاسی و اقتصادی خود را در کشورهای دیگر گسترش دهد، طبعاً تلاش می‌کند که فرهنگ خود را نیز در کشور هدف، رواج دهد. به نظر شیلر، یکی از مهمترین ابزارهای غرب برای تاثیرگذاری بر فرهنگ ملتها، وسایل ارتباط جمعی اعم از رادیو، تلویزیون و مطبوعات است. امروزه جایگاه رسانه‌ها و نقش آنها در خانواده، مورد توجه اندیشمندان و صاحب‌نظران قرار گرفته است (محمدی م، ۲۰۰۶). استفاده از فضای مجازی با چالش‌هایی همراه بوده است؛ چنان که تعداد قابل ملاحظه‌ای از تحقیقات نشانگر آن است که صرف زمان طولانی در این فضا می‌تواند در سایر جنبه‌های زندگی (کارایی تحصیلی، روابط خانوادگی، عادات سلامتی و نظایر آن) اختلال ایجاد کند و حتی می‌تواند شاهد رفتارهای مشکل‌آفرینی مشابه با اعتیاد بود (دیویس، ۲۰۰۰؛ شپیرا، گلداسمیت، کک، خوسلا و مک‌ال روی، ۲۰۰۰؛ یانگ و راجرز، ۱۹۹۸). در اکثر پژوهش‌ها، استفاده از فضای مجازی به منزله ابزاری برای تنظیم خلق به گونه‌ای ناهنجار، احساس اجبار برای استفاده از فضای مجازی، ترجیح دادن ارتباطات اجتماعی در فضای مجازی به جای تعاملات رو در رو و اشتغال ذهنی با فضای مجازی، به عنوان نشانگان PIU (استفاده آسیب‌زا از فضای مجازی) شناخته می‌شود (کاپلان، ۲۰۰۵).

نشاط دوست و همکاران (به نقل از پولنر^۲، ۱۹۸۹ و الیسون^۳، ۱۹۹۱) و هم‌چنین ثناگویی و همکاران (۱۳۹۰) و بخشوده و بهرامی احسان (۱۳۹۱) بیان می‌کنند کسانی که باور قلبی به خدا دارند و عبادات آیینی انجام می‌دهند، سازگاری و رضایت بیشتری از زندگی مشترکشان دارند و کمتر طلاق می‌گیرند؛ قاسمی و همکاران (۱۳۹۱) نشان دادند که هر چه تراز استفاده مردم از فیس‌بوک افزایش می‌یابد از تراز هویت دینی آنان کاسته می‌شود و زمینه برای رفتارهای پرخطری همچون خیانت فراهم می‌شود؛ اینترنت به واسطه گشایش فضای گمنامی و آسودگی خیال نقش شایانی در روابط فرا زناشویی نوین ایفا می‌کند (اسمیت و همکاران، ۲۰۱۰).

^۱ . Herbrt Shilr

^۲ . Pollner

^۳ . Ellison



پژوهشی در هنگ کنگ نشان داد که در رضایت زناشویی دگرگونی‌هایی ایجاد شده و خیانت جنسی آشکارا احتمال طلاق را افزایش می‌دهد، ولی تنها تعیین‌کننده طلاق نیست و عواملی چون حضور بچه در خانواده و کیفیت زندگی رضایت‌بخش در پیش از آشکار شدن خیانت، می‌تواند احتمال طلاق را کاهش دهد (فان^۱، ۲۰۰۴).

روش‌شناسی تحقیق

جامعه، نمونه، روش نمونه‌گیری

روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری مردان و زنان متأهل شهر اردبیل در سال ۹۶ بود. از جامعه فوق ۱۰۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند که از این بین ۵۰ نفر زن و ۵۰ نفر مرد بودند. داده‌های حاصل از اجرای مقیاس‌ها از طریق نرم‌افزار SPSS با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون تجزیه و تحلیل شد.

ابزارهای سنجش پژوهش عبارت بودند از:

۱- پرسشنامه رضایت زناشویی انریچ (ENRICH): برای بررسی میزان رضایت زناشویی، در این پژوهش از فرم ۴۷ سؤالی این پرسشنامه استفاده شده است؛ که توسط فوور و السون (۱۹۸۹) به منظور ارزیابی زمینه‌های بالقوه مشکل‌زا و شناسایی زمینه‌های قوی و مثبت روابط زناشویی طراحی شده است. ۱۰ عامل رضایت زناشویی، مسائل شخصیتی، ارتباط زناشویی، حل تعارض، مدیریت مالی، فعالیت‌های اوقات فراغت، رابطه جنسی، ازدواج و فرزندان، اقوام و دوستان، نقش‌های مساوات‌طلبی و جهت‌گیری مذهبی را می‌سنجد. همچنین این پرسشنامه برای تشخیص زوج‌هایی مورد استفاده قرار می‌گیرد که نیاز به مشاوره و استحکام رابطه خود دارند. نمره‌گذاری سؤالات این پرسشنامه به صورت ۱ (کاملاً موافقم)، ۲ (موافقم)، ۳ (نه موافق و نه مخالف)، ۴ (مخالفم)، ۵ (کاملاً مخالفم) است. علاوه بر این، از این پرسشنامه به عنوان یک ابزار معتبر در تحقیقات زیادی جهت بررسی رضایت زناشویی استفاده شده است. تا حد زیادی نسبت به تغییرات درون خانواده حساسیت لازم را

¹ . Fan



دارد. فوور و السون (۱۹۸۹) در یک پژوهش ملی بر روی بیش از ۵۰۰۰ زوج نشان دادند این پرسشنامه ۸۵ - ۹۵٪ می‌تواند زوجین راضی و ناراضی را متمایز نماید؛ و می‌تواند مشکلات بالقوه زوجین را مشخص نماید و زمینه‌های مثبت و قوی آنان را نشان دهد. این پرسشنامه هم دارای نمره کل و هم در خرده مقیاس‌های آن نمره مستقل ارائه می‌دهد. در گزارش اولسن، فورنیز و دراکمن (۱۹۸۹) ضریب اعتبار آن را در مجموع ۸۶٪ و مهدویان (۱۳۷۶) برای زنان و مردان ۹۴٪ و هم چنین سلیمانیان (۱۳۷۳) در پژوهشی ۹۵٪ گزارش کرد. همین طور این پرسشنامه از پایایی مناسبی که از ۴۱٪ تا ۶۰٪ گزارش کرده‌اند برخوردار است (ثنایی، ۱۳۷۹). السون و همکاران (۱۹۹۲) پایایی عامل‌های این پرسشنامه را در دامنه‌های بین ۴۸٪ تا ۹۰٪ محاسبه کردند. ضریب آلفای خرده مقیاس‌های انریچ در چند پژوهش مختلف از ۶۸٪ تا ۸۶٪ با میانگین ۷۹٪ بوده است. اعتبار بازآزمایی این پرسشنامه در یک چهار هفته ای بین ۷۷٪ تا ۹۲٪ با میانگین ۸۶٪ بوده است. در پژوهش زارعی و احمدی (۱۳۹۱) نشان داد ضریب همبستگی این پرسشنامه با مقیاس‌های رضایت خانوادگی از ۳۲٪ تا ۴۱٪ است که نشانه روایی سازه آن است.

۲- پرسشنامه فضای مجازی: این پرسشنامه دارای ۲۵ سؤال بوده و هدف آن بررسی آسیب‌شناسی فضای مجازی (نارضایتی‌های خانوادگی، اعتیاد به اینترنت، تعارض ارزش‌ها، انزوای اجتماعی، افسردگی) می‌باشد. طیف پاسخدهی آن از نوع لیکرت پنج گزینه ای، ۱ (کاملاً مخالفم)، ۲ (مخالقم)، ۳ (نه مخالف و نه موافق)، ۴ (موافقم)، ۵ (کاملاً موافقم) می‌باشد. این پرسشنامه به صورت محقق ساخته طراحی شده است.

یافته ها

تعداد ۱۰۰ نفر با میانگین سنی ۳۱/۰۷ و انحراف معیار ۶/۵۰ در این پژوهش شرکت داشته‌اند که تعداد ۵۰ نفر زن و ۵۰ نفر مرد بودند.

جدول شماره (۱): یافته‌های توصیفی میزان استفاده از فضای مجازی و رضایت زناشویی



متغیرها	میانگین و انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر
فضای مجازی	$66/41 \pm 18/30$	۲۵	۱۰۹
رضایت زناشویی	$115/72 \pm 29/12$	۲۰۱	۶۵

جدول شماره (۱) آماره‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش حاضر را نشان می‌دهد. بالاترین میانگین مربوط به متغیر رضایت زناشویی با میانگین (۱۱۵/۷۲) و انحراف معیار (۲۹/۱۲)؛ میانگین فضای مجازی (۶۶/۴۱) و انحراف معیار آن (۱۸/۳۰) می‌باشد.

فرضیه: بین میزان استفاده از فضای مجازی و رضایت زناشویی رابطه وجود دارد.

جدول شماره ۲: ضریب همبستگی فضای مجازی و رضایت زناشویی

متغیرها	فضای مجازی	رضایت زناشویی
سطح معنی داری	$<0.001^*$	$<0.001^*$
N	۱۰۰	۱۰۰

همان‌طور که در جدول شماره ۲ نشان داده شده است، بین میزان استفاده از فضای مجازی و رضایت زناشویی اختلاف معنی‌داری داشت. به عبارتی می‌توان گفت میزان استفاده از فضای مجازی می‌تواند بر رضایت زناشویی تأثیر بگذارد.



بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه بین میزان استفاده از فضای مجازی و رضایت زناشویی در زوجین شهر اردبیل بوده است. نتایج تحقیق حاضر نشان داد که هر چه میزان استفاده از فضای مجازی بیشتر باشد رضایت زناشویی کمتر می‌شود. امروزه با حضور در شبکه های مجازی، گرایش به سبک زندگی سنتی نیز کمتر می‌شود و بر عکس چنانچه افراد در شبکه های اجتماعی عضویت نداشته باشند، گرایش آنها به سبک زندگی سنتی بیشتر است، تحقیقات نشان داده است که بین رضایت زناشویی افراد عضو شبکه های اجتماعی با افراد غیر عضو تفاوت معنی داری آماری وجود دارد. به صورتی که هر چه حضور افراد در شبکه های اجتماعی و فضای مجازی پررنگ تر باشد به همان اندازه گرایش به رضایت زناشویی کمتر می‌شود (نوری، ۱۳۹۵). در تبیین و تحلیل نتایج همسو با نتیجه فرضیه یک به لحاظ نظری میتوان گفت همان گونه که لوسیانا (۲۰۱۰) بیان می دارد افرادی که مدت زمان زیادی را صرف استفاده از فضای مجازی می کنند دچار مشکلات گوناگونی در زمینه بهداشت و سلامت جسمی و روانی) و همچنین زندگی عاطفی و اجتماعی می شوند. لازم به ذکر است عدم برقراری ارتباط مناسب بین زن و اعضای خانواده، فاصله ایجاد می شود و فضای مجازی یکی از بهترین گزینه‌ها برای جایگزینی این کمبود می تواند باشد و دنیای مجازی را بر فراز و نشیب‌های دنیای واقعی ترجیح میدهند، همان طور که فریدونی (۱۳۹۲) بیان میدارد بین شدت اعتیاد به فضای مجازی و تعاملات خانوادگی رابطه منفی و معناداری وجود دارد و تعاملات خانوادگی و عزت نفس به طور منفی شدت اعتیاد به فضای مجازی را پیش بینی می کنند. اعتیاد به فضای مجازی به دلیل تأثیر ناسالمی که بر روابط خانوادگی و آداب معاشرت بین افراد خانواده به خصوص زنان میگذارد، خطرناک است و زنان برای غلبه بر فشارها و تنشهای زندگی زناشویی خود به فضای مجازی معتاد شده اند. به عبارت دیگر همان طور که نتایج نشان داده با کاهش رضایت زناشویی میزان استفاده افراطی زنان از فضای مجازی یافته است.

با توجه به یافته‌ها پیشنهاد می‌شود مسئولان حوزه سلامت خانواده می‌بایست بسته آموزشی استفاده مناسب و بی‌خطر از شبکه‌های مجازی را تهیه و در اختیار مشاوران و درمانگرانی که در زمینه آموزش و درمان زوجین فعالیت دارند قرار دهند و بر این اساس مشاورین و روان‌شناسان در برنامه‌های آموزشی پیش و پس از



ازدواج، نسبت به استفاده مناسب از فضای مجازی جدیت بیشتری نشان دهند تا همه این تلاش‌ها منجر به افزایش رضایت زناشویی و استحکام خانواده گردد.

منابع

- ۱- فتحی، الهام؛ اسمعیلی، معصومه؛ فرحبخش، کیومرث؛ دانش‌پور، منیژه. (۱۳۹۵). ارائه مدل ازدواج رضایتمند در فرهنگ ایرانی. فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهش در سلامت روانشناختی، ۱۰(۲).
- ۲- کمال‌جو، علی؛ نیرماني، محمد؛ عطا دوخت، اکبر؛ ابوالقاسمی (۱۳۹۵). پیش‌بینی روابط فرا زناشویی براساس هوش معنوی، هوش اخلاقی، رضایت زناشویی و استفاده از شبکه‌های مجازی اجتماعی با نقش تعدیل‌کنندگی جنسیت، مجله مشاوره و روان‌درمانی خانواده، ۶، ۲ (پیاپی ۲۲): ۶۷-۳۹
- ۳- مروتی شریف آباد، محمد علی؛ زارعی‌پور، مرادعلی؛ موحد، احسان؛ شاحمدی، فرامرز؛ کریمیان کاکلکی، زهره؛ عامری، محبوبه؛ کمشکی، سمیه (۱۳۹۶). بررسی ارتباط بین رضایت زناشویی و آگاهی و عملکرد مردان در خصوص سندرم قبل از قاعدگی در زوجین، فصلنامه بهداشت در عرصه دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی، ۵(۱): ۲۳-۱۳.
- ۴- روستایی، مرتضی؛ بدیهی زراعتی، فرنوش؛ پوراکبران، الهه؛ رجب‌زاده، زینب (۱۳۹۵). بررسی تأثیر رسانه‌های نوپدید (اینترنت، ماهواره و تلفن همراه) بر خیانت عاطفی زوجین و عوامل مؤثر بر آن، مجله‌ی اصول بهداشت روانی، ۱۸ (ویژه نامه).
- ۵- شیخی کوهسار، زینب؛ سپهری شاملو، زهره؛ صالحی فدردی، جواد (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش غنی‌سازی ازدواج اولسون بر ارتقاء آگاهی از انتظارات، بهبود باورهای ارتباطی و افزایش رضایت زناشویی، پایان نامه.
- ۶- فریدونی، ف. ۱۳۹۲. پیش‌بینی شدت اعتیاد به اینترنت بر اساس تعاملات خانوادگی و عزت نفس. پایان نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه شیراز

1- Greef, A. P., & Malherbe, H. L. (2001). Intimacy and marital satisfaction in spouses. Journal of Sex & Marital Thetapy, 27, 247-257.

2- Mirghafourvand M, Mohammad Alizadeh Charandabi S, Asghari Jafarabadi M, Tavananezhad N, Karkhane M. Socio demographic predictors of marital satisfaction in women of reproductive age, Tabriz, Iran, 2013. The Iranian Journal of Obstetrics, Gynecology and Infertility 2013; 16(72):1-12 (In Persian).

3- Kiani F, Khadivzadeh T, Sargolzaee MR, Behnam H. Relationship between marital satisfaction during pregnancy and postpartum depression (PPD). The Iranian Journal of Obstetrics, Gynecology and Infertility 2010; 13(5):37-44(In Persian).

4- Fan C. S. & Hon-Kwong LuI (2004) Extramarital affairs, marital satisfaction and Divorce: Evidence from hong-kong. Contemporary Economic Policy, Vol. 22, NO. 4, 442-452.



- 5- .Espenss. [Treatment of sexual dysfunction]. Mohammadi M. (translator). Tehran: Farhang; 2006: 87-95. (Persian)
- 6- Sawyer R. (2011) The impact of new social media on intercultural adaption. Senior Honors Project, Paper 242.
- 7- Natasha zeitel-bank, management center Innsbruck (2014) Social media and its effects on individuals and social system. Management, Knowledge and Learning International Conference, Austria.
- 8- Luciana, R.P. 2010. One minute more: Adolescent addiction for virtual world. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, PP 3706–3710.



مشاوره مبتنی بر واقعیت درمانی در آموزش و پرورش

الهه نوروزی فیروز^۱، سامان رضایی^۲

چکیده:

واقعیت درمانی یکی از جدیدترین تلاشهای درمانگران در راه توصیف انسان، تعیین قوانین رفتاری و چگونگی نیل به رضایت، خوشبختی و موفقیت محسوب می‌شود. کوری (۱۹۹۰) رویکرد واقعیت درمانی را اینطور خلاصه می‌کند: یک درمان فعال، کاربردی، آموزشی، شناختی و رفتار - محورانه. فلسفه و هدف این نظریه بر این باور است که انسان‌ها خود تعیین‌کننده و عهده‌دار مسئولیت زندگی خویش هستند و تمام رفتارها با هدف برطرف‌سازی نیازهای انسان برای بقا، احساس تعلق، قدرت، آزادی و تفریح صورت می‌گیرند. پژوهش حاضر به شیوه مروری و اسنادی انجام شده است. در ساختار آموزش و پرورش یک‌سری موضوعات اساسی وجود دارد که هر یک مسائل و مشکلات خاصی را در ساختار آموزش و پرورش، به وجود آورده است که می‌خواهیم نگاه نظریه واقعیت‌درمانی را در رابطه با این موضوعات بدانیم. به طور کلی مشاوره کردن طبق دیدگاه واقعیت درمانی، بخش مهمی در فرایند یادگیری و چگونگی حل مشکلات، آموزش کودکان، هدایت نوجوانان و در نتیجه این است که چه‌طور افراد به مشاورانی برای خود تبدیل شوند.

واژگان کلیدی: واقعیت درمانی، آموزش و پرورش

^۱ - کارشناس ارشد مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی

^۲ - کارشناس ارشد مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی



مقدمه

واقعیت‌درمانی شیوه‌ای است مبتنی بر عقل سلیم و درگیری‌های عاطفی، که در آن بر واقعیت، قبول مسئولیت و شناخت امور درست و نادرست و ارتباط آن‌ها با زندگی روزمره فرد تأکید می‌شود. رویکرد واقعیت‌درمانی گلاسِر (۱۹۲۵)، آمیزه‌ی منحصراً به فردی از فلسفه وجودی و شیوه‌های رفتاری است که به روش‌های خودگردانی رفتار درمانگران شباهت دارد (پروچاسکا، ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۱). هدف اصلی واقعیت‌درمانی نیز همانا تغییر هویت ناموفق و ایجاد رفتار مسئولانه در فرد است، زیرا رفتار غیرمسئولانه انسان موجب ناراحتی و اضطراب او می‌شود (شفیع آبادی، ۱۳۸۱). به نظر گلاسِر بروز رفتارهای ناسازگار در فرد تلاشی است که او در جهت مهار ادراکات و زندگی خود انجام می‌دهد؛ به این معنی که اضطراب، افسردگی و احساس گناه را، فرد شخصاً برای خویش به وجود می‌آورد و انتخاب می‌کند تا به این وسیله خشم خود را مهار کند و از حمایت و یاری دیگران برخوردار شود. رویکرد واقعیت‌درمانی برای کمک به افراد ایجاد شده تا بتوانند رفتارشان را پایش کنند و انتخاب‌های مناسب و درستی در زندگی داشته باشند. گلاسِر اخیراً نظریه انتخاب را مطرح کرده و معتقد است، مردم مسئول زندگی خویش و آنچه که تفکر، احساس و عمل می‌کنند، می‌باشند و همه رفتارهای انسان را ناشی از انگیزه‌های درونی می‌داند (گلاسِر، ۲۰۰۳).

در یک نگاه کلی تئوری و روش واقعیت‌درمانی بر این دیدگاه استوار است که رفتارهای هر انسان، انتخاب‌های او برای ارضای نیازهایش هستند. این رفتارهای هدفمند بیشتر از محرک‌ها و انگیزه‌های درونی ریشه می‌گیرند تا عوامل و انگیزه‌های بیرونی. این دیدگاه دربردارنده این مضمون است که رفتار ما در هر زمان بهترین تلاش ما برای کنترل جهان پیرامومان و نیز خودمان به عنوان بخشی از این جهان است؛ بنابراین ما باید همواره به گونه‌ای رفتار کنیم و دست به انتخاب بزنیم که نیازهایمان به بهترین نحو رفع شوند. طبق این دیدگاه، رفتار هر شخص در هر مقطع زمانی بهترین تلاش وی برای ارضای نیازهایش است. این تلاش ممکن است در واقع مؤثر نباشد ولی بهترین تلاش آن فرد است. به همین دلیل روش‌های واقعیت‌درمانی سعی دارد مراجعان را یاری کند تا رفتارهای خود را از این جنبه مورد ارزیابی شخصی قرار دهند که آیا رفتاری که اکنون انتخاب کرده‌اند، به نیازهایشان پاسخ می‌دهد و نیز این که آیا به خواسته‌هایشان رسیده‌اند یا خیر.



گلاسر واقعیت‌درمانی را در هر دو امر تربیت و آموزش و یادگیری در مدارس به کار گرفته است. موضع اصلی وی این است که هم معلمان و هم دانش‌آموزان دریابند که مدرسه باید محیطی رضایت‌بخش باشد. دانش‌آموزان باید بدانند و مطمئن شوند که کار کردن در مدرسه حقوق و امتیازاتی برای آن‌ها ایجاد می‌کند و مدرسه باید در این جهت حرکت کند که از برخی لحاظ نیازهای اساسی آنان را برطرف سازد. اگر این شرایط را خود مدرسه و برنامه آموزشی ایجاد نکند، دانش‌آموزان از طریق دیگر به جست‌وجوی راهی برای رفع نیازهای اساسی خود خواهند پرداخت تا در محیط مدرسه پاسخگوی نیازهای آنها باشد. دانش‌آموزان باید از رفع نیازهایشان به واسطه یادگیری، تصویری روشن و مطمئن در ذهن خود داشته باشند. اگر آنها مسئله یادگیری را به عنوان یک تصویر ارضا کننده ی نیازهایشان در ذهن نداشته باشند و کسب دانش را از دنیای مطلوب خود خارج کنند، چیزی یاد نخواهند گرفت و به تعبیر بهتر، برای یادگیری تلاشی نخواهند کرد. کم-کاری شاید بهترین تلاش انتخاب شده از سوی یک دانش‌آموز تحت کنترل باشد و اگر این روند ادامه پیدا کند، به عنوان شیوه‌ای برای رفع نیازها از سوی دانش‌آموز باید یاد گرفته خواهد شد.

گلاسر تأکید دارد که اگر ما انضباط و تربیت را- در مفهوم کنونی اش- بپذیریم، سخت در اشتباهیم. افرادی که ترک تحصیل می‌کنند یا معتادان، حاصل اشتباهات مدارس در این زمانه‌اند. این افراد به طور جدی نشانه های مشکلات نهفته بزرگتری هستند؛ بدین معنا که بسیاری از دانش‌آموزان با استعداد، به کم‌کاری دچارند و هیچ تلاشی برای یادگیری انجام نمی‌دهند. تئوری انتخاب، به عنوان تبیین جدید و قدرتمندی از اینکه ما چرا و چگونه رفتار می‌کنیم، توضیح می‌دهد که این مشکلات چرا و چگونه به وجود می‌آیند و چگونه از طریق یک کار آموزشی مشترک و گروهی می‌توانیم آن‌ها را حل کنیم. در میان رویکردهای درمانی مختلف واقعیت درمانی بیش از سایر رویکردها برای کار با نوجوانان در محیط‌های آموزشی شناخته می‌شود، واقعیت درمانی بر مفهوم مسئولیت تأکید می‌کند و در مشاوره یا تدریس می‌خواهد به کودکان و نوجوانان کمک کند مسئولیت زندگی خود را بپذیرند و از این طریق به طور موثرتری بر زندگیشان کنترل پیدا کنند، چرا که تحقیقات نشان داده‌اند که افراد زمانی بیشترین کاهش انگیزه را دارند که احساس کنند کنترلی بر محیط ندارند و رفتار آنها نمی‌تواند تغییری در محیط ایجاد کند (کیم، ۲۰۰۸).



این رویکرد در جهت کمک به کودکان برای برنامه‌ریزی و متعهد کردن خودشان به برنامه‌ای که زندگیشان را بهتر خواهد ساخت سازمان داده می‌شود. هدف واقعیت درمانی این است که به یافتن یک رفتار کارآمدتر کمک کند. معلم می‌تواند به دانش‌آموزان بفهماند که سخت‌کوشی و کسب موفقیت در تحصیل برایشان مفید است، و در هر دو مورد هدف واقعیت‌درمانی کمک به کودکان است تا حس مسئولیت بیشتری را در موارد مختلف تجربه کنند (پروت و براون^۱، ۱۳۸۳). یکی از مفاهیم عمده در واقعیت درمانی^۲ تاکید بر مسئولیت فردی است که از طریق مشاوره یا تدریس به کودکان و نوجوانان کمک می‌شود تا بتوانند مسئولیت زندگی خود را بپذیرند و از این طریق به طور موثرتری بر زندگیشان کنترل پیدا کنند (استوب و رامبو^۳، ۲۰۰۷). این رویکرد در جهت کمک به کودکان برای برنامه‌ریزی و متعهد کردن آنها، به برنامه‌ای که زندگیشان را بهتر خواهد ساخت، سازمان داده شده است. هر وقت مسیر زندگی کودک یا رفتاری که برای حرکت در این مسیر انتخاب می‌کند به نحو مطلوبی کارساز نباشد، آموزش واقعیت درمانی کمک می‌کند تا فرد از رفتار کارآمدتر بهره‌مند گردد (گلاسر^۴، ۱۳۸۸). به عنوان نمونه، معلم می‌تواند به دانش‌آموزان بفهماند که سخت‌کوشی و کسب موفقیت در تحصیل برایشان مفید است، و به آنها کمک کند تا حس مسئولیت بیشتری را در موارد مختلف تجربه کنند (پروت و براون^۵، ۱۳۸۳). سنگ بنای اصلی نظریه درمانی گلاسر نیز این است که انسان رفتار خود را انتخاب می‌کند و حتی احساسات نیز با اینکه به طور مستقیم انتخاب نمی‌شوند اما بازهم برای بودن برگزیده شده‌اند (وابولدینگ^۶، ۲۰۰۴).

گلاسر در کتاب مدارس بدون شکست و در فعالیت‌های دیگر و مخصوصاً در آموزش‌هایی که برای معلم داشته است این نکته را برجسته می‌کند که هر چیزی از بچه به عنوان انسان سر می‌زند یک رفتار است و رفتار بچه‌ها به این جهت است که یک کیفیتی را به زندگیشان اضافه کنند. حال اگر مواد برنامه درسی از دیدگاه بچه‌ها به گونه‌ای باشد که بچه فکر بکند این درسی که می‌خواند هیچ سودمندی در شرایط فعلی زندگیش ندارد و کیفیت زندگی او را ارتقاء نمی‌دهد، بچه هیچ گرایشی به انجام آن کار ندارد، بنابراین تا زمانی که زور

-
1. Prout & Brown
 1. Reality Therapy
 2. stoebe & Rambow
 3. Prout & Brown
 4. Wubbolding



و تشویق بالای سرش باشد ممکن است انجام بدهد اما احتمال اینکه برای فرا گرفتن آن از درون برانگیخته شود، وجود ندارد. بنابراین اساس نظریه‌ی انتخاب و نفوذ و تأثیرش در برنامه‌ریزی درسی به گونه‌ای است که بچه‌ها احساس کنند در چگونگی اجرای این برنامه‌ها مشارکت دارند، می‌توانند حرف بزنند، اظهارنظر کنند و از همه مهم‌تر این که مواد درسی که به آنها آموزش می‌دهید باید با منطق بچه هم‌خوانی داشته باشد، یعنی دلیلی داشته باشد که چرا این کار را می‌کند و چه سودی برایشان دارد، اگر نتیجه بگیریم که فایده‌ای ندارد اصلاً رغبتی به انجامش نخواهیم داشت. بنابراین در برنامه‌ریزی درسی، باید ۵ نیاز گلاسی را که به اعتقاد او همه‌ی انسان‌ها برای ارضای آنها برانگیخته می‌شوند مدنظر قرار دهیم، و معلم باید با دانش‌آموزان ارتباط داشته باشد به گونه‌ای که بچه‌ها مشارکت داشته باشند و منطق پشت هر درس را بدانند و از طریق این پیوند بتوانند مواد درسی را به عنوان بخش مؤثری در زندگی کنونی خودشان بدانند. تأثیر گلاسر بیشتر تأثیر نگرشی است. یعنی نگرش برنامه‌ریزان درسی را نسبت به موضوعشان که همان دانش‌آموزان هستند بر این اساس تغییر می‌دهد که دانش‌آموز در خلاء رفتار نمی‌کند و به واسطه‌ی معلم هم رفتار نمی‌کند بلکه از درون برای ارضای نیازهایش برانگیخته می‌شود. حالا اگر بخواهید مواد درسی را خوب یاد بدهید باید با نیازهای کودک ربطش دهید.

به عقیده‌ی گلاسر، اگر ما خواهان این هستیم که دانش‌آموزان اقداماتی ضروری برای یادگیری انجام دهند، باید مدرسی ایجاد کنیم که در آنها معلمان و دانش‌آموزان (نه والدین و کارشناسان)، دریابند که در صورت تلاش بیشتر، امتیازات بیشتری به آنها تعلق خواهد گرفت. کار در مدرسه برای آنها باید رفع نیازهای جاری‌شان را به گونه‌ای میسر سازد که ارزش ادامه‌دادن تلاششان را داشته باشد.

معلمان جزو اولین گروه علاقمند به نظریه گلاسر درباره نظم در کلاس، بوسیله آموختن مفهوم نتیجه منطقی رفتار به یادگیرنده بودند. آموزش مفاهیم تئوری انتخاب در کلاس‌های درس، انعطاف‌پذیری در پاسخ به وقایع زندگی را تسهیل می‌کند (وابولدینگ، ۲۰۰۴). به اعتقاد استوب و رامبو (۲۰۰۷) رویکرد واقعیت‌درمانی از آن دسته رویکردهایی است که می‌تواند در زمره روان‌درمانی‌های مدرسه به حساب آید. در این رویکرد روش‌های مختلفی برای بهبود فضای مدرسه پیشنهاد شده است، مانند نشست‌های کلاسی که در آن بسته به سن دانش‌آموزان در مورد مسائل مختلف آموزشی و اجتماعی با توجه به اصول واقعیت‌درمانی



بحث‌های کلاسی صورت می‌گیرد. تحقیقات نشان می‌دهند که این جلسات می‌تواند به کودکان احساس تعلق ببخشد (بالکس و دورا^۱، ۲۰۰۷). همچنین در واقعیت درمانی روش‌های انضباط آموزشی برای کمک به معلمان در اداره کلاس آموزش داده می‌شود (پروت و براون، ۱۳۸۳). گلاسرها اظهار می‌دارد که نقش معلم در انضباط باید کمک دائمی به دانش‌آموزان برای انتخاب رفتارهای بهتر باشد (هوات^۲، ۲۰۰۱).

گلاسرها بر این باور است که ما نمی‌توانیم دانش‌آموزی را که کار در مدرسه برایش رضایت‌بخش نیست، تحت فشار قرار دهیم. دیدگاه او این است که ما نمی‌خواهیم به انضباط و تربیت سختگیرانه متوسل شویم که در آن بر اطاعت دانش‌آموزان از قوانین تأکید شده است و کمتر به تدارک آموزش رضایت‌بخش‌تر توجه می‌شود. طبق یافته‌های گلاسرها، دانش‌آموزان در مدرسه تفاوتی با خارج از مدرسه ندارند، و اگر شرایط محیط به گونه‌ای باشد که آنها گرسنه باشند، سعی خواهند کرد اول این نیازشان را رفع کنند؛ از این‌رو بیشترین توجه آنها به جای مواد درسی و تدریس معلم، معطوف به غذا خواهد بود و بیشتر از آنکه زمانشان را صرف دانش کنند، صرف جست‌وجوی غذا خواهند کرد.

تئوری انتخاب ادعا دارد که آنچه در دنیای درون دانش‌آموز می‌گذرد (نه آنچه در دنیای بیرونی وی رخ می‌دهد) منشأ تمام رفتارهای اوست. تئوری انتخاب بر این نکته تأکید دارد که به دلیل بی‌توجهی ما به تلاش‌های مؤثر، دانش‌آموزان تصمیم می‌گیرند در کلاس‌ها کار نکنند، زیرا کلاس‌های ما به گونه‌ای هستند که آنها را ارضا نمی‌کنند.

کیم (۲۰۰۸) در مطالعه‌ای که بر روی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان یکی از مدارس کره جنوبی انجام داد، به این نتیجه رسید که واقعیت درمانی باعث افزایش مسئولیت‌پذیری، عزت‌نفس و کنترل درونی در دانش‌آموزان می‌گردد.



کتکینگ و همکاران (۱۹۹۰) به نقل از موسوی (۱۳۷۷) در پژوهش‌های خود نتیجه گرفتند که واقعیت‌درمانی بر افزایش مسئولیت‌پذیری اثربخش است و برای شخصی ساختن مدارس، آموزگاران و کلاس‌های درس مؤثر است.

در پژوهشی که فرهادی (۱۳۸۹) با عنوان بررسی اثربخشی آموزش مسئولیت‌پذیری به شیوه واقعیت‌درمانی گلاسز بر کاهش بحران هویت دانش‌آموزان دختر انجام داده است، نتایج نشان دادند که این شیوه، در کاهش بحران هویت نوجوانان دختر گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل بیشتر است.

در مطالعه‌ای که توسط مهدوی (۱۳۹۰) در مورد تأثیر آموزش مسئولیت‌پذیری به شیوه گلاسز بر عزت‌نفس نوجوانان پسر مقطع متوسطه صورت گرفت، نتایج حاکی از افزایش عزت‌نفس نوجوانان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بود.

تحقیقات داخلی و خارجی انجام گرفته در زمینه واقعیت‌درمانی، حاکی از آن هستند که مشاوره و آموزش این روش درمانی در گستره وسیعی از حوزه‌های مختلف، مانند: افزایش سلامت عمومی (عبادیان، ۱۳۸۵)، افزایش عزت‌نفس (مرادی، ۱۳۸۶) و خودپنداره و خودتصمیم‌گیری (لورنس، ۲۰۰۴) و همچنین کاهش بحران هویت (کلانتر هرمزی، ۱۳۸۴)؛ کاهش اضطراب (شفیع‌آبادی و همکاران، ۱۳۸۳) و کاهش اعتیاد به اینترنت (کیم، ۲۰۰۸) مؤثر می‌باشد.

در زمینه به کارگیری روش واقعیت‌درمانی در مشاوره می‌توان به پژوهش‌های آندرویان (۱۹۹۴) و مطالعات کوینگوتس (۱۹۹۱) و ویلیام گلاسز (۱۹۹۶) اشاره کرد. در تمامی پژوهش‌ها، پژوهشگران گزارش کرده‌اند که رویکرد واقعیت‌درمانی در مشاوره، اثرات مثبتی در رفتار دانش‌آموزان و نیز فضاهای کلی مشاوره داشته است.



نتیجه گیری

مشاوره مبتنی بر واقعیت درمانی در آموزش و پرورش طی سال‌های اخیر مورد توجه زیادی قرار گرفته است. براساس آنچه مطرح شد، فلسفه و هدف این نظریه بر این باور است که انسان‌ها خود تعیین‌کننده و عهده‌دار مسئولیت زندگی خویش هستند و تمام رفتارها با هدف برطرف‌سازی نیازهای انسان برای بقا، احساس تعلق، قدرت، آزادی و تفریح صورت می‌گیرند. تئوری گلاسرو روش‌های مؤثرتری را جهت برطرف کردن نیازهای دانش‌آموزان و دستیابی آنها به اهدافشان، به شکلی که در این فرایند آسیبی به دیگران وارد نشود، به آنان آموزش می‌دهد. گلاسرو روش درمانی خود را به عنوان یک فرایند آموزشی و نه صرفاً درمانی در نظر می‌گیرد. مشاوره بهترین روش برای کودکان در مواجهه با نیازهایشان است. از دیدگاه واقعیت‌درمانی، مشاوره کردن بخش مهمی در فرایند یادگیری و چگونگی حل مشکلات، آموزش کودکان، هدایت نوجوانان و در نتیجه این است که چه‌طور افراد به مشاورانی برای خود تبدیل شوند.



منابع

- ۱- پناه‌علی، امیر؛ شفیع‌آبادی، عبدالله؛ احقر، قدسی. (۱۳۸۸). اثربخشی واقعیت‌درمانی گروهی بر نگرش نسبت به سیگار در دانش‌آموزان پسر اول متوسطه، فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز، ۴ (۱۶).
- ۲- پروچاسکا، نورکراس. (۱۳۸۱). نظریه‌های روان‌درمانی. (مترجم یحیی سیدمحمدی). تهران: انتشارات رشد.
- ۳- پنتریچ، پل. (۱۳۸۶). انگیزش در تعلیم و تربیت. (مترجم مهرناز شهرآرای). تهران: نشر علم.
- ۴- شفیع‌آبادی، عبدالله؛ دلاور، علی؛ سدرپوشان، نجمه. (۱۳۸۴). تأثیر شیوه واقعیت‌درمانی بر کاهش اضطراب دانش‌آموزان نوجوان دختر، دانش و پژوهش در روانشناسی، (۲۵)، ۲۱-۳۴.
- ۵- نیکبخت، الهام؛ عبدخدائی، محمد سعید؛ حسن‌آبادی، حسین. (۱۳۹۲). اثربخشی واقعیت‌درمانی گروهی بر افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان، پژوهش‌های روانشناسی بالینی و مشاوره، ۳ (۲)، ۹۴-۸۱.
- ۶- مسگری، منیژه؛ حسن‌آبادی، حسین؛ نجات، حمید (۱۳۹۳). اثربخشی واقعیت‌درمانی گروهی بر سبک‌های هویت دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه شهرستان مشهد، پژوهش‌های روانشناسی بالینی و مشاوره، ۴ (۱)، ۱۵۴-۱۳۵.
- ۷- صاحبی، علی. (۱۳۹۱). نظریه انتخاب و واقعیت‌درمانی، ۷ (۲۷).
- ۸- صاحبی، علی. (۱۳۹۱). نظریه انتخاب و واقعیت‌درمانی، ۷ (۱).
- ۹- صاحبی، علی. (۱۳۹۱). نظریه انتخاب و واقعیت‌درمانی، ۷ (۴).
- 10- Balkis.M, Duru, E. (2007). The evaluation of the major characteristics and aspects of the procrastination in the framework of psychological counseling and guidance. Educational Sciences: Theory & Practice, 7, 376-385.
- 11- Howatt,W,A (2001). The Evolution of Reality Therapy to Choice Theory. International Journal of Reality Therapy VolXXV,Number 1.
- 12- Stoebe. J., Rambow. A., (2007) Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being , Personality and Individual Differences 42 1379-1389.



تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی پایه ششم براساس مفهوم خلاقیت، ضریب درگیری ویلیام رومی، شاخص تعیین خوانایی گانینگ فوگ

۱. امیر فلاحی، کارشناسی علوم تربیتی، آموزگار دبستان طالقانی شهرستان دلفان

۲. زهرا زارعی، کارشناسی ارشد روانشناسی ورزش،

Amirfallahii1373@gmail.com

چکیده

پژوهش حاضر به تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی پایه ششم ابتدایی براساس تکنیک ویلیام رومی و شاخص گانینگ و تحلیل مفهومی پرداخته است. پژوهش کیفی و به شیوه ی تحلیل محتوا انجام شده نمونه شامل کتاب علوم تجربی پایه ششم ابتدایی بوده که نمونه آماری برابر جامعه آماری است. نتایج حاصل از تحلیل محتوا نشان داد که کتاب علوم تجربی در زمینه تصاویر و متن و سوالات دانش آموزان را به طور فعال با خود درگیر کرده است و زمینه فعالیت خلاقانه دانش آموزان را فراهم آورده است. و از لحاظ سطح خوانایی بالاتر از سطح سنی و درک و فهم دانش آموزان پایه ششم ابتدایی است. و همچنین در تحلیل مفهومی مشاهده شد که تفاوت معنی داری میان فراوانی مشاهده شده و فراوانی مورد انتظار وجود دارد.

واژگان کلیدی: تحلیل محتوا، علوم تجربی، ویلیام رومی، گانینگ، خلاقیت



مقدمه:

تحلیل محتوا فن پژوهشی عینی اصولی و احتمالات کمی در محتوا به منظور تفسیر آن است. تفکر بنیادی تحلیل محتوا عبارت است از قرار دادن اجزای یک متن (کلمات، جملات، وپاراگرافها....) براساس واحدهایی که انتخاب می شوند. بارکوز معتقد است که تحلیل محتوا عبارت است از تحلیل علمی، جامع، دقیق و منظم پیام های ارتباطی. تکنیک های تحلیل محتوا: ۱-تحلیل مفهومی ۲_تکنیک ضریب درگیری ویلیام رومی ۳_شاخص تعیین خوانایی گانینگ (احمدیان، ۱۳۹۳).

من برای تحلیل مفهومی محتوای کتاب علوم تجربی پایه ششم ابتدایی مفهوم خلاقیت را انتخاب کرده ام خلاقیت توانایی مرز شکنی یا توانایی سفر به فراسوی چهار چوب استانداردهای عملی، شغلی حرفه ای و اجتماعی را در برمیگیرد. خلاقیت هم درک و پذیرش الگوهای قبلی و هم تشکیل وابدای الگوهای جدید در حوزه های مختلف را شامل می شود (عصاره، ۱۳۸۶، ۵۷).

برای به وجود آوردن تعلیم و تربیتی خلاق باید بسیاری از مسائل و عوامل عمده از جمله اهداف برنامه هاو ارزشهای حاکم برتعلیم و تربیت، محتوا و روشهای آموزشی، شرایط و خصوصیات مسئولان و مجریان تعلیم و تربیت، وضعیت روانی یادگیرندگان ونحوه ی ارتباط با آنان با آگاهی کامل نگاهی نوافکنند. درجهان کنونی دانش آموزان ما باید به طور فزاینده به دانش ها، نگرش ها، مهارتها مجهز شوند که نه تنها بتوانند خود را با تغییرات شتابان جامعه بشری هماهنگ سازند بلکه به عنوان تولید کنندگان دانش نوین سهم مؤثر تری در ایجاد تحولات و تغییرات داشته باشند (حسینی، ۱۳۸۶).

یکی از مهمترین راهکارهای ایجاد ایده های خلاق در دنیای واقعی گنجاندن آنها در محتوای کتب درسی است به طوری که می توان گفت: دانش آموزان بیشتر از طریق محتوای کتاب درسی با افکار و عقاید گوناگون و روش علمی برای مسائل مختلف آشنا می شوند و خود را برای زندگی در جامعه آماده میکنند. از آنجاییکه کتاب علوم تجربی یکی از مهمترین کتابهای درسی محسوب می شود و در نظام آموزشی و زندگی روز مره جایگاه با ارزشی دارد به



این سبب ضروری است که محتوای آموزشی آن بگونه ای باشد که افراد بتوانند موقعیت های نا آشنا را تجزیه و تحلیل کنند و چنان آموزش ببینند که جستجو گر باشند و راه حل های جدیدی برا مسائل بیابند (احمدی، ۱۳۹۰).

روش تعیین ضریب درگیری ویلیام رومی: یک روش کمی در تحلیل محتواست که به توصیف عینی و منظم محتوای آشکار مطالب درسی پرداخته است. هدف این روش تعیین میزان درگیری دانش آموزان با محتوای کتاب به طور فعال است که شامل: الف_ ارزشیابی متن ب_ ارزشیابی تصاویر و اشکال ج_ ارزشیابی سؤالات (قریشی، خادمی، ۱۳۹۴).

شاخص خوانایی گانینگ فوگ: این شاخص توسط رابرت گانینگ فوگ در سال ۱۹۵۱ و با هدف ارزیابی تعیین سطح خوانایی مطالب درسی بر اساس کلاسهای آموزش رسمی طراحی گردید. هدف اصلی این شاخص ارزشیابی و تعیین سطح کلاسی مطالب کتابهای درسی است. و به این سوال پاسخ می دهد که مطالب مناسب کدام پایه تحصیلی آموزش و پرورش رسمی است. این شاخص براساس دو عامل زبانی یعنی طول جمله و طول کلمه محاسبه می شود و در این شاخص کلمه هایی دشوار هستند که بیش از سه هجا دارد (فضل الهی، ملکی، ۱۳۹۰).

خلاقیت یک ویژگی مطلوب انسانی است که مدارس باید برای آموزش یا پرورش آن جدیت نشان دهند. آموزش خلاقیت یا تربیت تفکر خلاق به عنوان یکی از هدفهای اساسی و شناخته شده تعلیم و تربیت همیشه از حمایت عمومی برخوردار بوده است (منطقی، ۱۳۸۰).

نتیجه مقاله ی تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی سال دوم راهنمایی براساس عوامل خلاقیت گیلفورد که توسط لیلا سلیمی و علیرضا عصاره در سال ۱۳۹۱ ارائه شده است به شرح زیر میباشد:

در نگاهی به علوم تجربی پایه دوم راهنمایی مشاهده می شود که از مجموع ۱۳۲۸ واحد کد گذاری شده، ۹۱۰ واحد به حافظه شنوایی یعنی ۶۸/۵۳٪، ۳۷۲ واحد به تفکر همگرا یعنی ۲۸/۰۱٪، ۲۹ واحد به تفکر واگرا یعنی ۲/۱۸٪ و ۱۷ واحد به تفکر ارزشیابی یعنی ۱/۲۸٪ اختصاص یافته است. بنابر این این کتاب کمتر می تواند شرایط را برای بروز خلاقیت فراهم نماید.



نتیجه مقاله ارزیابی و سنجش خوانایی کتاب علوم پایه سوم ابتدایی بر اساس پنج فرمول فرای، گانینگ، فلش، لافیلن و کلوز که توسط منصوره ملکی و سیف اله فضل الهی در سال ۱۳۸۹ ارائه شده است به شرح زیر است:

از لحاظ تعداد کلمات دشوار (سه هجایی و بیشتر) در متون یک صد کلمه ای انتخاب شده مطابق شاخص گانینگ فوگ مطالب به ترتیب در بخش های ابتدایی، وسط، انتهای دشوار، ساده دشوار بوده است. به عبارت دیگر اصل ساده به دشوار نه تنها رعایت نشده بلکه برعکس مطالب تا حدودی از دشوار به ساده تنظیم شده اند.

مسئله ی ما در این مقاله تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی پایه ششم ابتدایی بر مبنای مفهوم خلاقیت و سطح خوانایی گانینگ فوگ و تعیین ضریب درگیری ویلیام روی می باشد.

روش تحقیق

پژوهش کیفی:

پژوهش کیفی روشی منظم برای توصیف اجزای شرایط و ویژگی هایی درباره پدیده های انسانی است که قابل تبدیل به کمیت نیستند. به عبارتی دیگر پژوهش کیفی، جمع آوری و تحلیل و تفسیر داده های عینی و روایت گونه است. به منظور درک عمیق مفاهیم و پدیده های که به دلیل وجود عامل انسانی در آنها پیچیدگی زیادی دارند. این پژوهش که مبتنی بر فلسفه پایدار شناختی بوده و حایگاه طبیعی خود با افراد واقعی (نه در محیط تجربی) درباره افرادی تحت کنترل انجام می شود پژوهش کیفی نامیده میشود (خنیر و زورندی، ۱۳۸۹).

پژوهش های کیفی شامل روش هایی می شوند که برای مطالعه پدیده ها در شکل طبیعی خودشان به کار گرفته می شوند، و پژوهشگر هیچ فرضیه از قبل تعیین شده ای در زمینه موضوع مورد مطالعه در دست ندارد. در اینگونه پژوهش ها، هدف پژوهشگر بررسی «کیفیت پدیده» مورد مطالعه است نه کمیت. واژه کیفیت به چه، چگونه، چه زمان، کجا، چقدر، چه مقدار و ... مربوط می شود. بنابراین، پژوهش های کیفی به معانی، مفاهیم، تعاریف، علامات، استعارات، توضیحات و ویژگی های چیزها و موضوع های مورد مطالعه، می پردازند (نمازی، ۱۳۸۲).



تحلیل محتوای کیفی در جایی به کار می رود که تحلیل کمی به محدودیت می رسد. بنابراین تحلیل محتوای کیفی را میتوان روش تحقیقی برای تفسیر ذهنی محتوایی داده های متنی از طریق فرآیندهای طبقه بندی نظام مند و کدبندی و تم سازی و طراحی الگوهای شناخته شده است (ایمان ونوشادی، ۱۳۹۰).

روش های تحلیل محتوا

روش تعیین ضریب درگیری ویلیام رومی

ویلیام رومی، روش تحلیل کمی را در تحلیل محتوا به کار برد. وی در این روش به توصیف عینی و منظم محتوای آشکار مطالب درسی و آزمایشگاهی پرداخت. هدف روش ویلیام رومی، پاسخ به این سؤال است که آیا کتاب و محتوای مورد نظر دانش آموزان را به طور فعال با آموزش و یادگیری درگیر می کند؟ همچنین وی محتوای درس را به سه قسمت: متن درس، تصاویر کتاب و سؤالات تقسیم می کند. وی این ارزشیابی را شامل عناوین، شرح زیر تصاویر و پیش گفتار یا مقدمه نمی داند. متن درس دارای ۱۰ مقوله، تصاویر ۴ مقوله و سؤالات نیز دارای ۴ مقوله هستند. تحلیل گر باید از یک سو، متغیرها را به روشنی تعریف کند و از سوی دیگر، شاخص هایی که اطلاعات محتوا بر اساس آن در مقوله قرار می گیرند، تعریف کند. مقوله ها به سه قسمت فعال، غیرفعال و خنثی تقسیم می شوند. در طبقات غیرفعال دانش آموزان مشغول فعالیت های علمی به معنای واقعی نمی باشند. در مقوله های فعال، دانش آموزان با فعالیت های یادگیری و آموزش درگیر هستند. مقوله های خنثی، مقوله هایی هستند که نقش مهمی در ارزشیابی و تحلیل محتوا ایفا نمی کنند. می توان در ارزشیابی از آنها صرف نظر کرد.

الف. ارزشیابی متن

جملات یا محتوای مورد نظر را مطالعه کرده و هر کدام را در یکی از مقولات زیر قرار می دهیم:

۱. بیان حقیقت: بیان ساده مفروضات و یا مشاهداتی که بوسیله فرد دیگری غیر از دانش آموز انجام پذیرفته است: آب در دمای ۱۰۰ درجه به جوش می آید.



۲. بیان نتایج یا اصول کلی (تعمیم‌ها): نظرات ارائه شده توسط نویسندگان کتاب دربارهٔ ارتباط بین مفروضات و موضوعات مختلف: شاید بهترین کمکی که می‌توان به دستگاه گوارش خود نمود این است که خود را شاد نگه دارید.

۳. تعاریف: جمله‌هایی که برای توصیف و تشریح یک واژه یا اصطلاح آورده می‌شود.

۴. سؤالاتی که در متن آورده شده و پاسخ آن‌ها بلافاصله بوسیله مولف داده شده است.

۵. سؤالاتی که ایجاب می‌کند تا دانش‌آموز پاسخ‌های داده شده به مفروضات بالا را تجزیه و تحلیل کند.

۶. از دانش‌آموزان خواسته می‌شود نتایجی را که خود به دست آورده‌اند بیان کنند.

۷. دانش‌آموزان آزمایشی را انجام داده، نتایج حاصل را تحلیل کنند. یا اینکه مسائل عنوان شده را حل کنند.

۸. سؤالاتی که پاسخ آنها در متن نیامده است، و برای جلب توجه دانش‌آموزان ارائه می‌شود.

۹. دانش‌آموزان تصاویر یا مراحل انجام یک آزمایش را مورد ملاحظه قرار دهد. به طور کلی، جملاتی که در

هیچ کدام از مقوله‌های فوق نگنجد، در این مقوله جای می‌گیرد.

۱۰. سؤالات مربوط به معانی بیان: از گزاره‌های فوق، گزاره‌ای ۱ الی ۴ جزو مقوله‌های غیر فعال، مقوله‌های ۵

الی ۸ جزو مقوله‌های فعال و گزاره‌های ۹ و ۱۰ جزو مقوله‌های خنثی هستند.

به منظور محاسبه ضریب درگیری دانش‌آموز با متن و یا سنجش سطح فعالیت فراگیر، می‌توان از این فرمول

استفاده کرد: ضریب درگیری دانش‌آموز با متن = مجموع مقوله‌های فعال تقسیم بر مجموع مقوله‌های غیر فعال

ضریب درگیری دانش‌آموز با محتوا، عددی است که بیانگر میزان فعال بودن محتواست. دامنه این عدد، ممکن است

از صفر الی بی نهایت باشد. اما به نظر ویلیام رومی، یک کتاب درسی زمانی فعال است که ضریب و شاخص

درگیری آن، بین $\frac{0}{4}$ تا $\frac{1}{5}$ باشد. ضریب درگیری کمتر از $\frac{1}{4}$ بیانگر این نکته است که کتاب فقط به ارائه

اطلاعات علمی می‌پردازد و از فراگیران می‌خواهد تا به دنبال حفظ کردن مطالب علمی باشند. ضریب درگیری



بالاتر از ۱/۵، نمایانگر کتابی است که درمورد هر جمله، تصویر یا سؤال، از دانش آموز می‌خواهد تا به تجزیه و تحلیل پرداخته و به فعالیت بپردازد. چنین کتاب‌هایی مفروضات و اطلاعات علمی کافی را در اختیار دانش آموزان قرار نمی‌دهند، بلکه فقط از آنها می‌خواهند تا به گونه‌ای فعالیتی را انجام دهند. از نظر ویلیام رومی، این کتاب‌ها نیز به صورت غیرفعال ارائه شده است؛ زیرا فعالیت زیادی می‌طلبد و به اطلاعات کافی و شرایط فراگیران توجه نمی‌شود. محتوای برنامه درسی باید به گونه‌ای طراحی و ارائه شوند که دانش آموزان را نسبت به یادگیری برانگیخته و زمینه اکتشاف و پژوهش و عمل فعّالانه آنان را فراهم سازد. ۴۲

ب. ارزشیابی تصاویر و اشکال

برای ارزشیابی تصاویر باید به ترتیب زیر عمل شود:

۱- ده شکل را به صورت تصادفی انتخاب نمایید.

۲- هر کدام از این تصاویر را تحلیل کرده و در یکی از مقوله‌های زیر جای دهید:

a تصاویری که از آنها برای تشریح موضوع خاصی استفاده شده است.

b تصاویری که از دانش آموز می‌خواهند با استفاده از موضوعات داده شده، فعالیت یا آزمایشی را انجام دهد.

c تصاویری که برای تشریح شیوه جمع آوری وسایل یک آزمایش آورده شده است.

d تصویری که در هیچ‌کدام از مقوله‌های فوق نگنجد.

از مقوله‌های چهارگانه فوق، مقوله a، غیرفعال و مقوله b فعال قلمداد می‌شود. مقوله‌های c و d نیز مقوله‌های خنثی هستند. برای محاسبه ضریب درگیری، مقوله‌های فعال بر مقوله‌های غیر فعال بخش می‌شوند:

مقوله‌های فعال تقسیم بر غیر فعال = ضریب درگیری دانش آموز با تصویر

ج) ارزشیابی سؤالات



برای ارزشیابی سؤالات به ترتیب زیر عمل می‌شود:

۱. ده سوال را به صورت تصادفی، از ده فصل کتاب انتخاب نمایید.

۲. هر یک از سؤالات انتخابی را در یکی از مقوله‌های زیر جای دهید.

a سؤالی که پاسخ آن را به طور مستقیم می‌توان در کتاب یافت.

b سؤالی که پاسخ آن مربوط به نقل تعاریف است.

c سؤالی که برای پاسخ به آن، باید دانش‌آموز از آموخته‌های خود در درس جدید و نتیجه‌گیری در مورد مسایل جدید استفاده کند.

d سؤالی که در آن از دانش‌آموز خواسته شده مسئله خاصی را حل کند.

در طبقه‌بندی فوق، مقوله‌های a و b در زمره مقوله‌های غیرفعال و مقوله‌های c و d در زمره مقوله‌های فعال قلمداد می‌شوند. برای تعیین ضریب درگیری دانش‌آموز با سؤالات نیز لازم است مقوله‌های فعال بر مقوله‌های غیرفعال تقسیم گردند: مجموع مقوله‌های فعال تقسیم بر غیرفعال = ضریب درگیری دانش‌آموز با سؤالات

در نهایت، بعد از اینکه ضریب و شاخص درگیری دانش‌آموز با محتوا (متن، تصاویر، پرسش‌ها) مشخص گردید، تفسیر نتایج فرا می‌رسد. ضریب درگیری دانش‌آموز با محتوا، عددی است که نشان دهنده میزان فعال بودن محتوا است. دامنه عدد به دست آمده ممکن است از صفر الی بی‌نهایت باشد، اما به نظر ویلیام رومی، زمانی یک کتاب درسی فعال است که ضریب و شاخص درگیری آن، بین $\frac{0}{4}$ تا $\frac{1}{5}$ باشد: $\frac{0}{4} > \text{ضریب درگیری} > \frac{1}{5}$.

ضریب درگیری کمتر از $\frac{0}{4}$ بیانگر این است که کتاب فقط به ارائه اطلاعات علمی می‌پردازد و از فراگیران می‌خواهد تا به دنبال حفظ کردن مطالب علمی ارائه شده باشند. چنین کتابی در زمره کتاب‌های غیرپژوهشی به محسوب می‌شود که در آن دانش‌آموز هیچ گونه نقش فعالی در امر یادگیری به عهده ندارد. به او و به ذهن او به عنوان یک سیستم بانکی نگریسته شده که همواره، در پی حفظ و نگهداری و بایگانی مطالب است.



ضریب درگیری بزرگتر از ۱/۵، بیانگر کتابی است که در مورد هر جمله، تصویر، یا سوال، از دانش آموز می‌خواهد تا به نوعی تجزیه و تحلیل انجام دهد و به فعالیت بپردازد. چنین کتاب‌هایی مفروضات و اطلاعات علمی کافی را در اختیار فراگیران قرار نمی‌دهند، بلکه از دانش آموزان می‌خواهند تا به گونه‌ای فعالیتی را انجام دهند. از نظر ویلیام رومی، این کتاب‌ها نیز به صورت غیرفعال ارائه شده‌اند؛ چرا که فعالیت زیادی می‌طلبد. در حالی که، به اطلاعات کافی و شرایط فراگیر توجه نمی‌شود. بنابراین، به عقیده ویلیام رومی، کتابی مناسب و به صورت فعال ارائه شده است که شاخص درگیری دانش آموز با محتوای آن کتاب، بزرگ‌تر از ۰/۴ و کوچک‌تر از ۱/۵ باشد. به عبارت دیگر، هر کتابی که به صورت فعال ارائه می‌شود، باید حداقل ۳۰٪ و حداکثر ۷۰٪ مطالب و موضوعات علمی را ارائه دهد. در غیر این صورت، محتوای کتاب غیرفعال خواهد بود. در نتیجه، محتوای برنامه درسی می‌بایست به گونه‌ای طراحی و ارائه شود که دانش آموزان را نسبت به یادگیری برانگیزد و زمینه اکتشاف و پژوهش و عمل فعالانه آنان را فراهم سازد.

شاخص خوانایی گانینگ فوگ:

هدف اصلی این شاخص ارزشیابی و تعیین سطح مطالب کتاب درسی است. فرآیند و نحوه تعیین سطح خوانایی نوشته‌ها در شاخص گانینگ به ترتیب زیر است:

- ۱- انتخاب یک نمونه یکصد کلمه‌ای از ابتدا، وسط و آخر یک نوشته به صورت تصادفی
- ۲- شمارش تعداد جملات هر یک از نمونه‌ها مطابق سه شاخص (، ؟ و !)
- ۳- مشخص کردن طول متوسط جمله‌ها از طریق تقسیم تعداد کلمه‌ها به تعداد جمله‌های کامل هر نمونه یکصد کلمه‌ای
- ۴- شمارش کلمه‌های بیش از ۳ هجا (کلمات دشوار) موجود در هر متن یکصد کلمه‌ای
- ۵- جمع کردن تعداد کلمه‌های دشوار با طول متوسط کلمات در جمله و ضرب کردن عدد حاصل در ۰/۴
- ۶- محاسبات فوق در مورد دو نمونه دیگر انجام گیرد.



۷- محاسبه میانگین نتایج هر سه نمونه

عدد حاصل از عملیات فوق نشان دهنده این است که نوشته از نظر سطح خوانایی مناسب سطح کدام یک از کلاسهای آموزش رسمی است.

در این تحلیل سطح خوانایی کارهای متفاوت صورت گرفته است.

شاخص خوانایی گانینگ فوگ:

«هدف اصلی این شاخص ارزشیابی و تعیین سطح مطالب کتاب درسی است. فرآیند و نحوه تعیین سطح خوانایی نوشته‌ها در شاخص گانینگ به ترتیب زیر است:

۱- انتخاب یک نمونه یکصد کلمه‌ای از ابتدا، وسط و آخر یک نوشته به صورت تصادفی

۲- شمارش تعداد جملات هر یک از نمونه‌ها مطابق سه شاخص (، ؟ و !)

۳- مشخص کردن طول متوسط جمله‌ها از طریق تقسیم تعداد کلمه‌ها به تعداد جمله‌های کامل هر نمونه یکصد کلمه‌ای

۴- شمارش کلمه‌های بیش از ۳ هجا (کلمات دشوار) موجود در هر متن یکصد کلمه‌ای

۵- جمع کردن تعداد کلمه‌های دشوار با طول متوسط کلمات در جمله و ضرب کردن عدد حاصل در ۰/۴

۶- محاسبات فوق در مورد دو نمونه دیگر انجام گیرد.

۷- محاسبه میانگین نتایج هر سه نمونه

عدد حاصل از عملیات فوق نشان دهنده این است که نوشته از نظر سطح خوانایی مناسب سطح کدام یک از کلاسهای آموزش رسمی است.



یافته ها

تحلیل سوالات کتاب علوم پایه ی ششم دبستان بر اساس تکنیک ویلیام رومی

فعال		غیر فعال		
d	c	B	a	مقوله ها سوالات
	✓			صفحه ۲۵ فکر کنید
✓				صفحه ۲۵ فکر کنید
			✓	صفحه ۳۲ سوال متن
			✓	صفحه ۳۸ سوال
✓				صفحه ۵۰
	✓			صفحه ۵۹
			✓	صفحه ۶۹
✓				صفحه ۷۶
	✓			صفحه ۸۴
			✓	صفحه ۹۱ فکر کنید

ضریب درگیری دانش آموزان با سوالات = تعداد مقوله های فعال / تعداد مقوله های غیر فعال

$$۱.۵ = \frac{۴}{۶}$$



با توجه به اینکه ضریب درگیری دانش آموزان با سوالات بین ۱.۵ - ۴ است پس نتیجه میگیریم که سوالات سوالات فعالی هستند

تحلیل تصاویر کتاب علوم پایه ششم ابتدایی بر اساس تکنیک ویلیام رومی

فعال	غیر فعال	
b	A	تصویر مقوله
	✓	صفحه ۸
	✓	صفحه ۱۷
✓		صفحه ۲۷
✓		صفحه ۳۵
✓		صفحه ۴۸
	✓	صفحه ۵۲
✓		صفحه ۶۳
✓		صفحه ۷۳
✓		صفحه ۸۲
✓		صفحه ۹۵

تعداد تصاویر فعال از میان ۱۰ تصویر: ۳

تعداد تصاویر غیر فعال از میان ۱۰ تصویر: ۷

ضریب درگیری دانش آموزان $= \frac{7}{3} = ۲.۳۳$

با توجه به اینکه ضریب درگیری دانش آموزان بین ۱.۵ تا ۴. بوده است پس تصاویر فعال هستند.



تحلیل متن کتاب علوم پایه ششم دبستان بر اساس تکنیک ویلیام رومی

فعال				غیر فعال				
h	g	f	e	d	C	b	a	مقوله صفحه
0	9	1	0	0	0	7	1	9
0	0	3	0	0	8	0	0	15
0	12	0	6	0	0	0	1	21
0	0	5	2	0	0	0	8	27
0	5	0	2	0	6	0	3	32
0	14	1	0	0	0	0	0	39
3	6	3	5	0	0	0	2	45
0	17	0	3	0	0	0	0	51
1	10	0	4	0	3	0	3	57
0	6	0	0	0	1	5	11	63
1	0	0	0	3	0	2	11	69
1	2	0	0	4	0	0	5	76
0	16	0	0	0	1	0	8	82
0	9	0	0	0	0	0	6	88
2	2	0	4	0	4	0	8	94
3	0	0	0	0	0	0	1	100

ضریب درگیری دانش آموزان با متن = مجموع تعداد مقاله های فعال / مجموع مقاله های غیر فعال

$$۱.۵ = ۱۵۹ / ۱۰۲$$

چون عدد به دست آمده بین ۱.۵ تا ۴.۰ است پس متن کتاب فعال است



تحلیل سطح خوانایی گانتینگ کتاب علوم تجربی پایه ششم ابتدایی

۱۰۰ کلمه اول از صفحه ۸ کتاب شروع شد تا صفحه ۱۸

۲۰ = تعداد جملات تعداد کلمات دشوار = ۱۲

$$\text{طول متوسط} = \frac{100}{20} = 5$$

$$۱۲ + ۵ = ۱۷ \times ۰/۴ = ۶/۸$$

۱۰۰ کلمه دوم از بین صفحات ۴۸ تا ۳۸ انتخاب شده است

$$\text{طول متوسط} = \frac{100}{14} = 7/1$$

۱۴ = تعداد جملات

۱۵ = تعداد کلمات دشوار

$$15 + 7/1 = 21/1 \times 0/4 = 8/44$$

۱۰۰ کلمه دوم از بین صفحات ۸۸ تا ۷۸ انتخاب شده است

$$\text{طول متوسط} = \frac{100}{19} = 5/2$$

۱۹ = تعداد جملات

۱۲ = تعداد کلمات سخت



$$12 + 5/2 = 17/2 \times 0/4 = 6/88$$

و در آخر: یعنی سطح خوانایی این کتاب برای کسی است که هفت سال تحصیل کرده است

$$\text{سن} = \frac{6/88 + 8/44 + 6/8}{3} \cong 7$$

تحلیل محتوای مفهومی بر اساس خلاقیت

خلاقیات	۰: فراوانی مشاهده شده	فراوانی E:	(O-E) ²	$\sum (O-E)^2$ E
حساسیت به مسئله	۱۶	۱۷.۳	۱.۶۹	۰/۰۹۷
سیالی	۱۸	۱۷.۳	۰/۴۹	۰/۰۲۸
ابتکار	۲۷	۱۷.۳	۹۴.۰۹	۵.۴۳
تحلیل گری	۲۱	۱۷.۳	۱۳.۶۹	۰/۷۹
انعطاف پذیری	۱۴	۱۷.۳	۱۰.۸۹	۰/۶۲
ارزشیابی	۸	۱۷.۳	۸۶.۴۹	۴.۹۹



$\Sigma = 11.9$

فی دو محاسبه شده برابر ۱۱.۹ و فی دو جدول برابر ۱۱.۰۷ چون فی دو محاسبه شده از فی دو جدول بیشتر است فرض خلاف پذیرفته میشود یعنی تفاوت معنا داری بین فراوانی مشاهده شده و فراوانی مورد انتظار وجود دارد. که به این معناست تمام مقوله های مفهوم خلاقیت بطور مساوی در این کتاب بکار برده نشده اند و بیشتر به مقوله ابتکار توجه شده است. در این بین کمتر به مقوله ارزشیابی توجه شده است.

$$X^2 = \sum (O-E)^2 / E$$

$$DF = K - 1 = 6 - 1 = 5$$

$$A = .5$$

نتیجه گیری

در تحلیل متن کتاب علوم تجربی پایه ششم دبستان براساس تکنیک ویلیام رومی مشاهده شد که تعداد مقوله های فعال برابر ۱۵۹ و تعداد مقوله های غیر فعال برابر ۱۰۲ بوده که حاصل تقسیم مقوله های فعال بر مقوله های غیر فعال تقریباً برابر ۱/۵ بوده که چون این عدد بین ۰/۴ و ۱/۵ قرار دارد نتیجه میگیریم که متن کتاب، دانش آموزان را به طور فعال درگیر کرده است.

در تحلیل تصاویر کتاب علوم پایه ششم ابتدایی بر اساس تکنیک ویلیام رومی مشاهده شد که تعداد تصاویر فعال برابر ۳ و تعداد تصاویر غیر فعال برابر ۷ است که حاصل تقسیم آنها تقریباً برابر ۰/۴ بود که نتیجه میگیریم تصاویر از لحاظ درگیر کردن دانش آموزان فعال است.

که این نتایج نتیجه کار کریمی و امیریان (۱۳۹۵) را تأیید میکند که کریمی و امیریان در این مقاله به این نتیجه رسیدند که متن و تصاویر کتاب علوم تجربی فعال ولی سوالات آن غیر فعال است.



و همچنین در تحلیل سوالات کتاب علوم تجربی پایه ششم دبستان بر اساس تکنیک ویلیام رومی مشاهده شد که تعداد مقوله های فعال برابر ۶ و تعداد مقوله های غیر فعال برابر ۴ است که حاصل تقسیم مقوله های فعال بر غیر فعال تقریباً برابر ۱/۵ بود که نتیجه میگیرم که سوالات کتاب از لحاظ درگیر کردن دانش آموزان فعال است.

در تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی پایه ششم دبستان بر اساس تکنیک سطح خوانایی گانینگ نشان می دهد که این کتاب متناسب با سطح سنی و درک و فهم دانش آموزان پایه ششم نیست. که این نتیجه ، نتایج اسماعیلی ورحیمی (۱۳۹۵) را تأیید می کند. اسماعیلی ورحیمی در مقاله خود به این نتیجه رسیدند که کتاب فارسی ششم ابتدایی متناسب با سطح سنی و درک و فهم دانش آموزان این مقطع نیست.

و در ادامه در تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی پایه ششم ابتدایی بر اساس مفهوم خلاقیت مشاهده شد که خیی دو محاسبه شده ۱۱/۹ از خیی دو جدول ۱/۰۷ بیشتر است که این نتیجه نشان دهنده این است که تفاوت معنی داری میان فراونی مشاهده شده و فراوانی مورد انتظار وجود دارد. که به این معناست تمام مقوله های مفهوم خلاقیت بطور مساوی در این کتاب بکار برده نشده اند و بیشتر به مقوله ابتکار توجه شده است . در این بین کمتر به مقوله ارزشیابی توجه شده است.

پیشنهادهات

پژوهش انجام شده نشان میدهد که سطح خوانایی کتاب علوم تجربی پایه ششم ابتدایی متناسب با سطح سنی و فهم دانش آموزان پایه ششم ابتدای نیست. بنابر این به مؤلفان و نویسندگان کتب درسی دوره ابتدایی پیشنهاد می شود که متن کتاب درسی را متناسب با سطح سنی و درک و فهم دانش آموزان طراحی و تدوین کنند.

منابع:

۱. شایق، یاسمن؛ سالاری، زهرا و نوید، مهناز (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کتاب علوم پایه پنجم دوره ابتدایی بر اساس روش ویلیام رومی.
۲. سلیمی، لیلا و عصاره، علیرضا (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کتاب درسی علوم تجربی سال دوم راهنمایی بر اساس عوامل خلاقیت گیلفورد.



۳. هاشمی، سهیلا؛ خبازی کناری، مهدی و شعبانی، رقیه (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کتاب درسی علوم دوره ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های تخیل.
۴. حسینی، مظفر مهدی (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی پایه ششم ابتدایی از دیدگاه الگوی آموزش خلاقیت پلسک.
۵. احمدیان، مینا. (۱۳۹۳). تحلیل محتوای کتاب درسی علوم تجربی دوره ی ابتدایی از لحاظ پرداختن به انواع پرسش درسی.
۶. سلیمی، لیلا و عصاره، علیرضا. (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب درسی علوم تجربی سال دوم راهنمایی بر اساس عوامل خلاقیت گیلفورد.
۷. فضل الهی، سیف اله و ملکی، منصوره. (۱۳۸۹). ارزیابی و سنجش کتاب علوم پایه ی سوم ابتدایی بر اساس پنج فرمول: گانینگ، فلش، لافلین و کلوز
۸. ایمان، محمد تقی، نوشادی، محمود رضا (۱۳۹۰). تحلیل محتوا کیفی، سال سوم، شماره دوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۰، صفحه ۱۵ — ۴۴
۹. نمازی، محمد (۱۳۸۲). نقش پژوهش‌های کیفی در علوم انسانی. مجله جغرافیا و توسعه، شماره بهار و تابستان
۱۰. خنیفر، حسین، زروندی، نفیسه (۱۳۸۸). پژوهش کیفی: رهیافتی نو در مطالعات مدیریت، فصلنامه راهبرد، سال نوزدهم، شماره ۵۴، بهار ۱۳۸۹، صص ۲۴۳-۲۵۶



بررسی شرایط فیزیکی، زمانی، عاطفی در مدارس چند پایه در لرستان

۱. امیر فلاحی، کارشناسی علوم تربیتی، آموزگار دبستان طالقانی شهرستان دلفان
۲. عبدالحسین محمدی، کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، معاون آموزشی دبستان طالقانی شهرستان دلفان
۳. نادر حاتمی، کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه ی آموزش و پرورش، معاون آموزش ابتدایی آموزش و پرورش

شهرستان دلفان

Amirfallahii1373@gmail.com

چکیده

هدف این پژوهش بررسی شرایط فیزیکی، زمانی و عاطفی در مدارس چند پایه می باشد. روش پژوهش پدیدارشناسی تجارب زیسته معلمان چند پایه ابتدایی در استان لرستان و خوزستان می باشد. جامعه آماری مجموع معلمان کلاس های چند پایه و نمونه آماری ما ۵ نفر از معلمان کلاس های چند پایه می باشند. ابزار گرد آوری اطلاعات مصاحبه های نیمه ساختاری است. نتایج پژوهش نشان داده که رابطه دانش آموزان کلاس های چند پایه معمولاً رابطه ی صمیمانه و درسی می باشد و آن به این دلیل است که دانش آموزان معمولاً در یک منطقه و روستا فامیل هستند. فضای کلاس برای بررسی و اجرا تکالیف مناسب نبوده و معمولاً کلاس های چند پایه کمبود فضا و امکانات دارند و کمتر می توان فضای کلاس را برای تکالیف آماده کرد و این حتی باعث شده است برخی مباحث کتاب ها کنار گذاشته شود و اصلاً آموزش داده نشود. خستگی در کلاس های چند پایه در دانش آموزان گاهی رخ می دهد که هنر معلم است بر آن غلبه کند. توالی دروس در طول هفته به خوبی چیده نشده و باید برای آن برنامه ریزی شود. یعنی کمک همکاران برای چیدن یک برنامه خوب متناسب با ویژگی ها و انگیزه های دانش آموزان لازم است. فعالیت های عملی کلاس ها به دلیل کمبود وقت و امکانات به خوبی به اجرا گذاشته نمی شود و این ممکن است باعث شود یادگیری در چند پایه فقط به صورت نظری باشد. در نهایت هر معلم در کلاس های چند پایه قواعد و اصول خاص و حتی قوانین خاص خود را برای اداره کلاس دارد که معمولاً آن را اول سال برای دانش آموزان بیان می کند.

واژگان کلیدی: کلاس چند پایه، شرایط فیزیکی، عاطفی، زمانی، مدرسه



مقدمه

تدریس چند پایه به نوعی از تدریس در آموزش ابتدایی اطلاق می شود که در آن دانش آموزان چند پایه در یک کلاس توسط یک معلم آموزش داده می شوند (جعفری به نقل از ایان برچ، ۱۳۷۹). منظور از آموزش چند پایه، موقعیتهایی است که در آن ها دانش آموزانی که از نظر سن و توانایی متفاوت هستند همه در یک کلاس آموزش می بینند. در دوره ابتدایی کلاسی را که با حضور دانش آموزان ۲ یا چند پایه ی تحصیلی و با تدریس یک معلم در یک اتاق درس تشکیل و اداره میشود، کلاس چند پایه می نامند با توجه به این که دوره ابتدایی ۶ پایه است، بسته به شرایط مختلف و جمعیت فراگیران این کلاسها حداقل ۲ پایه و حداکثر ۶ پایه اند و اهمیت تشکیل این کلاسها به دلیل تشکیل آنها برمی گردد، که از جمله ی آنها می توان به این نکته اشاره کرد که با توجه به کاهش جمعیت کودکان لازم التعلیم بخصوص در روستاها و مناطق کم جمعیت و از طرف دیگر ضرورت تحصیل آن ها، لازم است که کودکان محصل در پایه های مختلف در یک کلاس و در کنار هم و توسط یک معلم تربیت شده و آموزش ببینند (خسروی، ۱۳۸۷).

در نظام آموزشی کشور ما وجود کلاس های چند پایه واقعی اجتناب ناپذیر است، شرایط سخت محیطی، کمبود جمعیت دانش آموزی، کمبود نیروی انسانی و فضای آموزشی، مهاجرت طبیعی یا اجباری و وجود مشکلات و مسائل متعدد مادی و اقتصادی از عواملی هستند که امکان تشکیل واحد آموزشی را با کلاس های تک پایه محدود می کنند (نصیری، ۱۳۹۱).

افزایش کلاس های چند پایه و تحت پوشش قرار داشتن تعداد قابل توجهی از فراگیران دوره ی ابتدایی در این گونه کلاس، تغییر و جابه جایی مداوم معلمان، عدم توانایی اولیا به همراهی و مشارکت در آموزش، کمبود وقت برای برنامه ریزی توسط معلم، رویکرد جدید کتب درسی دوره ابتدایی و دامنه ی فعالیتها و از سوی دیگر به جهت همکاری و همیاری با معلم در فرآیند یاد دهی - یادگیری و بهبود بخشی به آموزش و جلوگیری از افت تحصیلی در کلاس های چند پایه و افزایش نرخ ارتقاء و تقویت انگیزه ی تدریس معلمان در کلاس های مذکور، استفاده از نرم افزارهای آموزشی و لوح های فشرده ی آموزشی و کمک آموزشی مرتبط ضرورت دارد و لازم است با توسعه و ترویج فرهنگ استفاده از رایانه و CD های آموزشی و اهتمام به فعالیتهای فوق برنامه، زمینه ی تعمیق



در یادگیری و ارتقاء تحصیلی دانش آموزان روستایی مناطق محروم فراهم گردد (خسروی، ۱۳۸۷). یکی از موارد مورد بررسی در کلاس های چند پایه شرایط فیزیکی آن می باشد.

عده ای فضای آموزشی را محیطی فیزیکی مانند کلاس درس، آزمایشگاه یا محیط، خودآموز تلقی می کنند که در آن فرایند های یادگیری رخ می دهد (زمانی و اصفهانی، ۱۳۸۶، به نقل از تسمیر، هریس، ۱۹۹۲). عده دیگر آن را در قالب محیط نرم افزاری خاص آموزش تعریف می کنند (زمانی و اصفهانی، ۱۳۸۶، به نقل از پاپرت، ۱۹۸۰؛ وینک، روبیلر، ۲۰۰۰). در تعریفی دیگر، ((محیط یادگیری شامل همه اشیا، زمینه ها و رفتار های بازیگرانی است که در توسعه، اجرا و ارزشیابی فرایند های کاری آن محیط نقش دارند و در دو بعد فیزیکی و فرهنگی جلوه گری می کنند)) (زمانی و اصفهانی، ۱۳۸۶، به نقل از چک لند، ۱۹۹۹).

فضای فیزیکی مدرسه بدون شک یکی از عناصر مهم آموزش و یادگیری دانش آموزان است. مکان و فضایی که دانش آموز در آن به کسب علم می پردازد، می بایستی در آن احساس آرامش و راحتی کند. در هر مدرسه تعداد زیادی کلاس درس و ساختمان وجود دارد که برای مقاصد مختلف آموزش برای دانش آموزان طراحی شده است. می دانید که هر ساختمان یا محیطی را نمی توان به عنوان مدرسه در نظر گرفت، بلکه برای ساخت مدرسه، شرایط و ویژگی های خاصی برای ساختمان مدرسه و فضای فیزیکی آن مورد نیاز است (نوربخش، ۱۳۹۰).

سازماندهی کلاس یکی از مهمترین عوامل برای کمک کردن به فراهم نمودن فرصت تدریس موثر است اگر کلاس درس به خوبی سازماندهی شود هر اندازه طرح درس به خوبی فراهم شده باشد راهی به سوی موفقیت نخواهد داشت. معلم کلاس چند پایه، هم باید درس را سازمان بدهد و هم باید فضای فیزیکی کلاس را به خوبی سازمان بدهد. چگونگی آرایش میز و نیمکت در کلاس و نحوه بهره گیری از دیوارها و سقف و کف کلاس تأثیر زیادی برای عملکرد کلاسی معلم و دانش آموزان دارد. معلم کلاس درس چند پایه متوجه توانایی طبیعی دانش آموزان برای شناخت و کنجکاوی باشد و برپایه این ویژگی دانش آموزان فعالیت های یادگیری مناسبی را طراحی و به آنان ارائه دهد. شایسته است معلمان وظیفه ذاتی خود در کلاس دس را هم مورد توجه قرار دهند. یکی از وظایف معلم در کلاس درس پدید آوری محیط یادگیری برانگیزنده است (صمدیان، ۱۳۸۵). یکی دیگر از موارد مورد بحث در کلاس های چند پایه شرایط زمانی آن می باشد.



اگر معلم تک پایه ای هفته ای ۲۴ ساعت تدریس داشته باشد . معلم چند پایه با همان وقت ۱۴۴ ساعت در هفته تدریس می کند، که اولاً فرصت یاددهی و یادگیری از بین می رود و به یک ششم کاهش می یابد برای مثال : یک فراگیر کلاس پنجم در ۳۲ هفته مفید ۱۲۸ ساعت درس ریاضی دارد . اما همان فراگیر در کلاس چند پایه ۲۶ ساعت از حضور معلم استفاده می کند . کمبود وقت باعث این کارها می شود . تکالیف فراگیران به خوبی بررسی و رهنمود هایی لازم داده نمی شود . بیشتر معلمان ارزشیابی تشخیصی انجام نمی دهند . عده ی کمی از معلمان فراگیران را از اهداف آموزشی آگاه می کنند . راهکارهای کمبود وقت کاهش دادن پایه ها (سه پایه نوبت صبح و سه پایه نوبت بعدازظهر) به شرطی که معلم بیتوته کند(نصیری ۱۳۹۲).

اگر معلم بتواند جدول زمانی خود را برای مدت ۲ ماه تا ۳ ماه آماده سازد بسیار ارزشمند است. در این صورت معلم می تواند به طور متعادل تری زمانی را که در اختیار دارد میان موضوعات درسی گوناگون تقسیم کند. در غیر این صورت، امکان دارد زمان قابل توجهی صرف یک یادو موضوع خاص بشود و موضوعات دیگر مورد غفلت قرار گیرد. برای مثال، ممکن است موضوعاتی، چون ریاضیات، خواندن و علوم بیشترین زمان را به خود تخصیص دهند، ولی زمان مناسبی برای نوشتن، هنر و مطالعات اجتماعی باقی نماند(آقازاده، ۱۳۸۴). از موارد دیگر در کلاس های چند پایه شرایط عاطفی می باشد.

معلم محور اصلی تعلیم و تربیت است که دلسوزانه فعالیت می کند تا مطلبی را به نحو احسن و قابل فهم به فراگیران منتقل کند. بدیهی است که در این مسیر مهم ترین کار توانایی مدیریت و اداره کلاس و ایجاد رفتار مطلوب در سایه ارتباط خوب و مؤثر با دانش آموز می باشد. هدف از روش های اداره کلاس، فراهم کردن جوی است که در آن تدریس راحت تر صورت پذیرد. آنچه در اداره مؤثر کلاس درس همواره باید مد نظر باشد، اولویت تأکید بر پیشگیری از بدرفتاری نسبت به مقیاس های تسکین دهنده مانند تنبیه است. مشکلات بالقوه رفتاری باید شناخته شود تا با اعمال روش های صحیح در کلاس از پیشروی آنها جلوگیری گردد. برای مدیریت کلاس، ابتدا یک ارتباط مؤثر و مناسب باید بین معلم و دانش آموز برقرار باشد و برای بی قراری این ارتباط مهارت هایی برای معلم مورد نیاز است(حیدری فر، ۱۳۹۰).



یک معلم توانا با بهره‌گیری از شیوه‌های متفاوت می‌تواند پل ارتباطی بین خود و دانش‌آموز را ساخته و استحکام بخشد. مهارت‌هایی نظیر: اجتناب از تنبیه شدید و مکرر، اجتناب از شوخی، پرهیز از پیش‌داوری‌های غیر منصفانه، ابراز علاقه و توجه به دانش‌آموز، احترام به آنها، دوستانه رفتار کردن، اهمیت دادن به نظرات آنها و... مدرسه روابط انسانی را که موجب ایجاد تعادل فکری در فرزند می‌شود ترغیب می‌کند و به دانش‌آموزان این احساس را می‌بخشد که متعلق به گروه معینی هستند و در این گروه نقش مهمی دارند. در کلاس‌هایی که در آن روابط انسانی نیکو وجود دارد، محیط مطلوبی ایجاد می‌کند که دانش‌آموزان در داخل آن شکفته می‌شوند و معلم که بیش از هر شخص دیگری در ایجاد روابط انسانی نیکو مؤثر است، باید به گونه‌ای باشد که در سایه تعادل احساساتی خویش، با دانش‌آموزان تفاهم پیدا کند. معلم باید بتواند ارتباطی سالم و دو طرفه برقرار نماید تا سبب تبادل افکار و احساسات شده و در قبال آن به انتقال مفاهیم و دانش مورد نیاز دانش‌آموزان بپردازد و آنها را در فرایند یادگیری راهنمایی نماید و این برقراری ارتباط مؤثر جز با مدیریت اثربخش و توانای معلم ممکن نخواهد شد (حیدری، ۱۳۹۰).

تحقیقات ریچاردسان نشان داده است که معلمان رفتار خود را در کلاس ناشی از تجارب بدست آمده در طول سال‌ها آموزش و پرورش دانش‌آموزان می‌دانند. اما معلمان جدید و کسانی که تجارب اندکی دارند، کجا باید چنین آموزشی را ببینند و مهارت کسب کنند؟ هر چند برای آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس کتاب‌هایی وجود دارد، اما کافی نیست. یکی از دلایل سردرگمی معلمان در برابر حل مشکلات مربوط به انضباط، نداشتن اطلاعات و آگاهی کافی است. بسیاری از معلمان یا آموزش‌اندک دیده‌اند یا با استفاده از تئوری، تحقیق و تمرین در مورد ایجاد انضباط در مدارس را آموخته‌اند (امینی، ۱۳۷۷، به نقل از دبلیو).

((جو کلاس در هر شرایط بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه، مطالعه، تحصیل و حتی خودپنداری آن تأثیر می‌گذارد)) (کدیور، ۱۳۸۲، ۲۲۸-۲۲۷). رشد عاطفی، پیچیدگی خاصی دارد و در سایر جنبه‌های رشد مثل رشد بدنی، رشد عقلانی و اجتماعی تأثیر فراوان دارد. رشد عاطفی وقتی نمایان می‌شود که بچه‌ها بتوانند احساسات و عواطف خود را به نحوی که مورد قبول افراد گروه است ابراز دارد. ولی آیا کلاسهای چند پایه امکان کیفیت بروز عواطف دانش‌آموزان را فراهم می‌نماید و اغلب به علت تعداد کم دانش‌آموزان (همکلاسی و همبازی‌ها)



سبب پیدایش تظاهرات نامطبوع عاطفی در رفتار بچه ها می شود و بچه ها فرصت کافی پیدا نمی کنند تا حالات عاطفی خود را بروز دهند .

در تحقیقی که خسروی در سال ۱۳۸۷ با عنوان کلاس های چند پایه نتیجه گیری به این صورت بوده که با توجه به شرایط مناطق بخصوص مناطق محروم ، وجود این نوع کلاس ها کاملاً ضروری بوده و این کلاس ها توأم با مشکلات ، محدودیتها ، معایب ، نقاط ضعف و همچنین نقاط قوت و محاسنی هستند که آموزش و پرورش باید در جهت کاهش نقاط ضعف ، محدودیت و مشکلات و همچنین تقویت نقاط قوت این گونه کلاس ها با توجه به این که تعداد قابل توجهی از دانش آموزان را پوشش می دهد بکوشد.

دکتر محرم آقازاده در مقاله برنامه ریزی کلاس های چند پایه بیان دارند که اگر قرار است در هر موقعیتی و بر پایه هر الگویی فعالیتی انجام پذیرد مستلزم آمادگی و تبحر معلم برای تدارک طرح تدریس است. افزون بر این، انگیزش و نگرش مثبت معلمان به ماهیت کلاس های درس چند پایه حایز اهمیت فراوانی است.

مسئله ی ما در این پژوهش با توجه به اهمیت کلاس های چند پایه بررسی شرایط فیزیکی،زمانی و عاطفی مدارس چند پایه می باشد.به عبارتی میخواهیم ویژگی های مهمی که در کلاس های چند پایه وجود دارد و تاثیر بسزایی در روند یادگیری دانش آموزان دارد را مورد بررسی قرار دهیم.

روش تحقیق

هدف روش پدیدارشناسی،توصیف پدیده های خاص، ظاهر چیزها و تجربیات زندگی به همان صورتی است که در زندگی واقع شده اند . کانون توجه پدیدارشناسی تجربیات زندگی است زیرا این تجربیات هستند که معنای هر پدیده را برای فرد می سازند و به فرد می گویند که چه چیز در زندگی او و نزد وی حقیقی است و به دنبال نشان دادن جزئیات پدیده های مورد بررسی است(نصر و همکاران، ۱۳۹۶). انتخاب نمونه به صورت هدفمند و از نوع نظری می باشد زیرا در این روش انتخاب آگاهانه شرکت کننده های خاص توسط پژوهشگر می باشد، که غنی از اطلاعات در مورد خاص هستند و این روش بیشتر زمانی استفاده می شود که نیاز به نمونه های خبره باشد زیرا



افرادی که بیشترین اطلاعات و تخصص در زمینه موضوع مورد مطالعه دارند ، برای پاسخگویی به سوالات انتخاب می شوند (کرسول، ۲۰۰۷).

نمونه آماری ، معلمان چندپایه دوره ابتدایی استان لرستان و خوزستان می باشند، برای شناسایی آنها به صورت هدفمند از اطلاعات معاونت آموزش ابتدایی استفاده گردید. بر این اساس تعداد مشارکت کنندگان در پژوهش بر اساس اشباع نظری تعیین شد و به ۵ نفر رسید. مصاحبه شوندگان از جنس مرد بودند. محدوده ی سابقه تدریس شرکت کنندگان در مصاحبه بین ۱ تا ۱۳ سال بوده است. در این پژوهش ، ابتدا پژوهشگر به مدارس رفته و پس از معرفی خود و آشنایی نسبی با اطلاع رسان ها در مورد موضوع تحقیق خود توضیحاتی ارائه داد و همچنین سوالات مصاحبه را نیز در اختیار اطلاع رسان ها قرار داده تا خود را برای جلسه مصاحبه آماده کنند. روش جمع آوری اطلاعات این پژوهش مصاحبه نیمه ساختار یافته بود و در طول انجام مصاحبه ها نیز سوالاتی که برای شفاف تر شدن پاسخ مصاحبه شوندگان به ذهن پژوهشگر خطور می کرد از مصاحبه شونده ها پرسش می شد. زمان انجام هر مصاحبه بین چهل و پنج دقیقه تا یک ساعت متغیر بود. مکان انجام مصاحبه ها در مدارس ، دفتر گروه آموزشی ، منزل فرد مصاحبه شونده بوده است. زمان انجام مصاحبه ها از نیمه دوم بهمن ماه سال نودوپنج آغاز شد و تا پایان اردیبهشت ماه سال نود و شش ادامه داشت (جلالی، ۱۳۹۱).

روش تحلیل داده های کیفی در این پژوهش از شیوه ی قراردادی برای تحلیل متون گرفته شده از مصاحبه است. در شیوه قراردادی ، پژوهشگر بدون چارچوب از پیش تعیین شده و یا مبنای تئوریک به تحلیل داده های متنی می پردازد و طبقات به طور مستقیم از داده های متنی استخراج می شوند و پژوهشگر درک عمیقتری از یک پدیده بدست خواهد آورد (پازارگادی و همکاران ، ۱۳۸۶). در این پژوهش ابتدا از طریق مصاحبه، مسایل کلاسهای چند پایه مورد شناسایی و دسته بندی قرار می گیرد و داده های متنی حاصل از آنها به صورت عمیق مورد مطالعه قرار



می گیرد . در مرحله اول جملات یا پاراگراف هایی که دارای معانی خاص و یا پاسخ به سوال پژوهشی هستند ، مشخص می شوند . سپس مفاهیم اصلی تحت عنوان واحد معنایی قرار می گیرند و به این واحدهای معنایی کدهای برتر داده می شود و سایر مفاهیم مرتبط با واحد معنایی تحت این کدها قرار می گیرند و بعد از طریق دسته بندی کدهای برتر معانی ، طبقات و بعد ابعاد تشکیل شد (پازارگادی و همکاران ، ۱۳۸۶) .

یافته ها:

سوال کلی

توصیف کامل مدرسه کلاس چند پایه و موقعیت و امکانات مدرسه، سطح تحصیلات معلم، سن، مدرک و مدت تدریس؟

کد	جنسیت	سابقه در کلاس چند پایه	محل تدریس	مدرک تحصیلی
۱	مرد	۱ سال	روستای کپر جودکی (بروجرد)	لیسانس علوم تربیتی
۲	مرد	۱ سال	پلدختر	لیسانس علوم تربیتی
۳	مرد	۱۳ سال	سپید دشت	فوق لیسانس علوم تربیتی
۴	مرد	۵ سال	اندیمشک (حسینیه)	لیسانس آمار
۵	مرد	۴ سال	پلدختر	لیسانس علوم تربیتی

اطلاع رسان ۱ در مدرسه ی خیریه گوهر واقع در روستای کپر جودکی در بروجرد تدریس می کند.مدرک ایشان لیسانس علوم تربیتی و یک سال است که تدریس خود را آغاز کرده اند و همان سال اول چند پایه درس می دهند.کلاس های ایشان سوم ، چهارم و پنجم می باشد.مدرسه ایشان دارای بافت جدیدی است و حیات نسبتا بزرگی دارد و دو کلاس و یک دفتر دارد.تعداد دانش آموزان ۲۴ نفر می باشد.



اطلاع رسان ۲ در مدرسه ی ۲۲ بهمن چم مهر واقع در جنوب غربی پلدختر می باشد. مدرک ایشان لیسانس علوم تربیتی و یک سال است که تدریس را آغاز کرده اند و همان سال اول چند پایه درس می دهند. کلاس های ایشان چهارم، پنجم و ششم می باشد. مدرسه دارای حیاط بسیار بزرگ، وسایل کمک آموزشی کم و بیش وجود دارد، مدرسه ی شیک با بافت جدید که چند سال پیش ساخته شده، دو کلاس چند پایه و دو کلاس تک پایه دارد. تعداد دانش آموزان ۲۳ نفر می باشد.

اطلاع رسان ۳ در مدرسه قرآنی شهید حاجیوند واقع در بخش پایی شهرستان سپیدشت می باشد. مدرک ایشان فوق لیسانس علوم تربیتی و ۱۳ سال است که تدریس می کنند و این ۱۳ سال را چند پایه آموزش داده اند. کلاس های ایشان اول، دوم، سوم، چهارم می باشد. مدرسه امکانات مناسب ندارد و کوچک است. این مدرسه ۲ کلاس دارد. تعداد دانش آموزان ۲۰ نفر می باشد.

اطلاع رسان ۴ در مدرسه واقع در روستا های شهر حسینیه (اندیمشک) می باشد. مدرک ایشان لیسانس آمار می باشد. ۸ سال سابقه تدریس دارند که ۵ سال آن در چند پایه بوده است. کلاس های ایشان دوم، سوم، چهارم، پنجم می باشد. امکانات این مدرسه که نمی توان به آن مدرسه گفت و فقط یک کلاس بدون اسم است و تنها نشانه ی مدرسه پرچم ایران است و مدرسه از کاه و گل می باشد. تعداد دانش آموزان ۸ نفر می باشد.

اطلاع رسان ۵ در مدرسه چادر نشین عشایر یعنی مدرسه چند پایه ما یک سیاه چادر است. در میان کوه پلدختر می باشد. امکانات و ویژگی های آن با توجه به چادر بودن آن کاملاً بارز است. معلم آن ۴ سال است سابقه تدریس چند پایه و ۱۰ سال است سابقه تدریس دارند. تعداد دانش آموزان ۶ نفر می باشد.

سوال ۱

آیا بین دانش آموزان با توجه به اختلاف سنی و پایه ی رابطه ی صمیمانه و یا درسی وجود دارد؟

اطلاع رسان ۱



در کلاس من پایه های سوم، چهارم و پنجم به صورت مختلط تدریس می شوند، رابطه دانش آموزان این کلاس در کل صمیمانه است اما گاهی اوقات اختلاف جزئی بین آنها پیش می آید و اکثر این اختلافات بین دختران است که اتفاق کاملاً طبیعی است.

اطلاع رسان ۲

بین دانش آموزان هر پایه معمولاً رابطه صمیمانه و درسی وجود دارد مثلاً ممکن است درباره تکالیف گروهی با هم رابطه داشته باشند در خانه کار عملی مثل کاشت لوبیا انجام دهند، اما بین دانش آموزان هر پایه با پایه دیگر رابطه صمیمانه وجود ندارد و خیلی کم شاید رقابت درسی وجود داشته باشد. من کمتر رقابت بین دانش آموزان پایه های مختلف را دیده ام. من بیشتر در کلاس به دنبال ایجاد رابطه همیاری بین دانش آموزانم هستم.

اطلاع رسان ۳

دانش آموزان که بیشتر با هم فامیل هستند رابطه صمیمانه دارند و معمولاً سر کلاس با هم صحبت می کنند و گاهی جو کلاس را هم بهم می زنند البته خوب است گاهی از هم کمک می گیرند. خیلی کم دانش آموزان در کلاس دنبال ایجاد رابطه درسی با هم شده اند. آنها بیشتر با دانش آموز هم سن خود صحبت می کنند.

اطلاع رسان ۴

بله من در کلاس خود جوی درست کرده ام که دانش آموزانم هم با یکدیگر صمیمی اند و هم در درس ها گاهی از هم کمک می گیرند، مثلاً از دانش آموز پایه بالاتر سوال های را می پرسند و من به آن ها اجازه بحث می دهم. بیشتر پسر ها با هم و دختر ها با هم رابطه صمیمانه دارند.

اطلاع رسان ۵

باتوجه به اینکه در یک روستا هستند و بیشترشان فامیل هستند رابطه صمیمانه وجود دارد با هم همکاری های زیادی در دروس دارند. البته بیشتر پایه های بالاتر به پایه های پایین تر کمک می کنند.

سوال ۲



با توجه به تعدد مطالب و تکالیف دانش آموزان آیا فضای موجود در کلاس برای ارائه و نمایش تکالیف دانش آموزان وجود دارد؟ راهکار شما چیست؟

اطلاع رسان ۱

ارائه مطالب و بررسی تکالیف دانش آموزان با توجه به چندپایه بودن کلاس کارنسبتاً مشکل و وقتگیر است، روش من برای ارائه مطالب یک پایه این است که پایه مورد نظر را محور قرار می دهم (مثلاً چهارم) و به دو پایه دیگر (سوم و پنجم) تکالیف متناسب با درسشان میدهم، در زمانی که دو پایه مذکور مشغول انجام تکالیف هستند مطالب پایه محور (چهارم) را ارائه می دهم، و برای بررسی تکالیف هر پایه از دانش آموزان قویتر استفاده میکنم.

اطلاع رسان ۲

فضای کلاس ما خدا رو شکر کافی است، چون مدرسه بسیار بزرگ و تازه ساخت و شیک و مرتب بوده، اما چیزی که هست عدم زمان لازم برای تدریس درست می باشد و نتیجه این که تدریس ناقص مساوی با یادگیری ناقص، چند پایه بودن بزرگترین ضربه رو به دانش آموزان مقطع ابتدایی میزند. من سعی می کنم تکالیف را در یک زنگ جداگانه و پایه ها را باهم بررسی بکنم. مثلاً بیان می کنم زنگ آخر نوبت تکالیف می باشد و با کمک خود دانش آموزان تکالیف را بررسی می کنیم.

اطلاع رسان ۳

خیر. کلاس چند پایه واقعا دشوار است و مطالب بسیاری را باید در این کلاس ها مطرح کرد. برای بررسی تکالیف وقت لازم را داریم و تکالیف پایه ها را باهم و گاهی جدا بررسی می کنیم اما برای ارائه مطالب مختلف بیشتر سعی بر این است مطالب مهم تاکید شود.

اطلاع رسان ۴

تقریباً چون مطالب بسیار است قاعدتاً نمی توان گفت می شود همه مطالب را در کلاس ارائه نمود. ما بیشتر سعی می کنیم مطالب بسیار مهم و ضروری را مطرح کنیم و اگر زمان باشد به مطالب دیگر می رسیم. برای تکالیف بیشتر



از والدین کمک می‌گیریم مثلاً مشق آن‌ها را والدین تصحیح کنند و گزارشی برای ما ارائه دهند، و ما آن را بررسی می‌کنیم و البته این اطمینان را به والدین می‌دهیم نظر آن‌ها برای بچه‌ها خیلی مفید است و هدف کمک به بچه‌ها بوده و نمره‌ی ملاک نیست.

اطلاع رسان ۵

متأسفانه یکی از مشکلات اصلی کلاس چندپایه همین است تکالیف کتاب بسیار زیاد بوده و معلم چون باید به چندپایه برسد زمان کافی برای ارائه تکالیف و خلاقیتی وجود ندارد. باید از خلیفه استفاده کرد. دانش‌آموزان قوی با پایه‌های بالاتر را برای کمک گرفتن انتخاب کرد تا به پایه‌های پایین‌تر در مواقع مباحث دشوار کمک کند.

سوال ۳

آیا در تدریس کلاس‌های چند پایه با توجه به تنوع پایه‌ها خستگی و بی‌حوصلگی در دانش‌آموزان وجود دارد؟

اطلاع رسان ۱

بله بیشتر زمانی که یک پایه درس مثل ریاضی دارد و برای ارائه مطالب زمان بیشتری نیاز است، به ناچار باید پایه‌های دیگر را مشغول انجام تکالیفی کرد که انجام آنها وقت بیشتری می‌طلبد (ممکن است یک زنگ کامل) و همین باعث خستگی آنها می‌شود.

اطلاع رسان ۲

خستگی و بی‌حوصلگی طبیعی است، در کلاس‌های چند پایه، چون ممکن نصف یا یک سوم یا یک چهارم و حتی یک پنجم از وقت در اختیار دانش‌آموزان هر پایه باشد و هر چند آن‌ها را به درس و نوشتن تکالیف سرگرم کنی ولی خستگی و بی‌حوصلگی قاعدتاً وجود دارد.

اطلاع رسان ۳



بله گاهی اوقات ما نمیتوانیم درسی برای سه کلاس ارائه دهیم دانش آموزان پایه ی دیگر خسته می شوند. ما سعی می کنیم آن ها را درگیر انجام تکالیف کنیم ولی ارائه تکالیف زیاد آن ها را بدتر خسته می کند کلاس های چند پایه باید سازماندهی بهتری شوند. وجود معلم کمکی و راهنما برای برنامه ریزی ضروری می باشد.

اطلاع رسان ۴

بله این امر طبیعی است چون ما همیشه نمی توانیم سه کلاس را درگیر امر آموزش خود بکنیم ولی من بیشتر سعی می کنم آن ها را درگیر بحث و مجادله کنم. گاهی تا جای که بتوانیم مفاهیم را به صورت تلفیقی آموزش می دهیم تا سه کلاس درگیر آموزش باشند.

اطلاع رسان ۵

به نظرم در کلاس های چندپایه خستگی برای دانش آموز به وجود نمی آید چون در عین حال میتوانند به پایه های پایین تر کمک و از پایه های بالاتر یاد بگیرند. یعنی با مشغول کردن دانش آموزان مانع خستگی آن ها شد.

سوال ۴

آیا توالی دروس تعیین شده در برنامه هفتگی متناسب با سطح توانایی و انگیزه دانش آموزان با توجه به وجود پایه های مختلف می باشد؟

اطلاع رسان ۱

با توجه به اینکه تنظیم برنامه هفتگی بر عهده معلم است سعی بر این بوده که دروس انتخاب شده برای ارائه در یک روز متنوع باشد که باعث ایجاد انگیزه در دانش آموزان شود و از خسته شدن آنها تا حد امکان جلوگیری کرد. مثلاً، قرآن، ریاضی، انشا، ورزش و هنر.

اطلاع رسان ۲



تا حدودی این مسائل رعایت شده، اما نه به شکل کامل و درست بیشتر با کمک مدیر سعی شده دروس مهم مثل ریاضی و علوم در اوایل هفته و زنگ های اول باشه البته برای تنوع زنگ ورزش و هنر هم در اوایل هفته در برنامه هست. ما زمانی که احساس کنیم دانش آموزان از روند کنونی راضی نیستند و خستگی و بی حوصلگی را نشان می دهند تغییری با کمک مدیر در برنامه اعمال کنیم. بیشتر سعی می شود اگر دروس برای پایه ها شبیه هم باشد. مثلاً دانش آموزان نمی پذیرند که یک روز تمام دروس مشکل برای یک پایه باشد و بقیه پایه ها دروس دیگر باشد. بیشتر تنوع کار مد نظر بوده است.

اطلاع رسان ۳

تا جای که توانسته ایم سعی شده دروس به گونه ی چیده شود که ساعت های صبح و اول هفته ها دروس ریاضی علوم و املا باشد و دروس دیگر در سایر ساعت ها باشند چون توانایی و حواس دانش آموزان معمولاً در زنگ های اول و اول هفته ها بیشتر از سایر ساعات می باشد. واقعیت این است برخی درس ها مانند هنر و مطالعات کمتر توجه می شود.

اطلاع رسان ۴

تمام تلاش من و همکارانم بر این است بهترین برنامه را برای دانش آموزان قرار دهیم. خیلی مخالف این بوده ام که بیشتر ریاضی و خواندن مد نظر باشد. برنامه را به گونه ی تنظیم کرده ایم که ساعت های که احساس کنیم دانش آموزان خسته هستند درس را عوض کنیم یعنی برنامه انعطاف پذیری زیادی دارد.

اطلاع رسان ۵

خیر. معمولاً دانش آموزان از تقسیم بندی ها راضی نیستند چون ما مجبوریم با توجه به اهمیت دروس ریاضی بیشتر وقت را برای درس ریاضی بگذاریم در نتیجه معمولاً نمیتوانیم برنامه مناسبی داشته باشیم. کتب در کلاس های چند پایه یکسان تدریس نمی شود. یعنی بیشتر هفته مثلاً ریاضی و خواندن درس داده می شود.

سوال ۵



آیا وقت و امکانات لازم برای ارائه فعالیت های عملی در محیط کلاس وجود دارد؟

اطلاع رسان ۱

با توجه به اینکه وقت هر زنگ ۴۵ دقیقه است و باید به هر پایه ۱۵ دقیقه اختصاص یابد، اگر بخواهیم همانند برنامه مطالب را ارائه دهیم نمیتوان مطالب را به صورت عملی ارائه داد، (آزمایشات علوم) و مطالب به صورت تئوری بیان می شوند، در مواردی که مطالب به صورت عملی برای یک پایه ارائه می شود ناچاراً از وقت پایه های دیگر کم میکنیم و به وقت پایه مورد نظر اضافه میکنیم در مواردی هم از زمان زنگ تفریح کم می کنیم.

اطلاع رسان ۲

از لحاظ وقت، انصافاً زمان لازم برای انجام فعالیت های مثلاً درس علوم یا هر درس دیگری وجود ندارد و مثلاً در درس هایی مانند مطالعات و غیره تمام هدف باید این باشد که فقط سوالات درس رو به دانش آموزان بگیم و عرض کردم چون تدریس ناقص مساوی با یادگیری ناقص

اطلاع رسان ۳

متأسفانه مدارس چند پایه معمولاً در مکان های با کمبود امکانات هستند. معمولاً کار های عملی را با وسایل بسیار کمی انجام می دهیم. به دلیل زیاد بودن مطالب وقت کمی برای انجام کار عملی وجود دارد البته سعی بر این است دانش آموزان کار های عملی انجام دهند. من سعی می کنم مباحث مهم را با کار عملی تدریس کنم.

اطلاع رسان ۴

تدریس عملی یکی از مهمترین بخش های هر آموزش می تواند باشد ما همیشه سعی می کنیم وقت و امکانات لازم برای کار های عملی مثلاً کار علوم آماده و برنامه ریزی کنیم. گاهی هم از محیط کلاس خارج شده. و برای کار عملی به حیاط یا دشت می رویم ، چون در محیط واقعی یادگیری پایدار تر خواهد بود. کار عملی را با وسایل بسیار ساده مثلاً وسایل دورریختنی انجام می دهیم.



اطلاع رسان ۵

خیر. زمان برای ارائه عملی مناسب نیست چون تعداد پایه ها زیاد بوده و مطالب و فعالیت های کتاب ها نیز حجم زیادی دارند. همچنین امکانات کافی هم وجود ندارد. این مدارس معمولاً در مناطق محروم دایر می باشند و امکانات کافی را ندارند.

سوال ۶

برای اداره ی کلاس های چند پایه چه اصول و قواعدی دارید که دانش آموزان ملزم به رعایت آن هستند؟

اطلاع رسان ۱

برای اداره ی کلاس، یک نفر به عنوان مراقب کلاس در زمانی که من در کلاس نیستم مسئولیت کنترل کلاس را دارد و اسامی دانش آموزان خاطی را به من تحویل می دهد، زمانی هم که در کلاس حضور دارم، از هر پایه یک نفر انتخاب کرده ام که وقتی مشغول ارائه مطالب به یک پایه هستم مسئولیت کنترل پایه غیر محور را بر عهده دارد، و از شلوغی و سروصدای زیاد جلوگیری میکند، مثلاً وقتی مشغول تدریس پایه سوم هستم از پایه های چهارم و پنجم یک نفر انتخاب شده که دانش آموزان پایه خود را کنترل کند.

اطلاع رسان ۲

در زمانی که معلم به دانش آموزان کلاس دیگر درس می دهد، سکوت را رعایت کنند، البته معلم باید با دادن تکلیف آنها رو سرگرم کند، میتونیم از دانش آموز زنگ کلاس بخواهیم از آنها بپرسد یا مثلاً املا بگیرد و غیره، و دیگر بستگی به خلاقیت معلم کلاس داره.

اطلاع رسان ۳

من منشور اخلاقی دارم که وظایف دانش آموز در آن است که همان اول سال آن را به دانش آموزان می گویم که باید حرمت کلاس را نگه دارند، و در صورت رعایت نکردن آن دانش آموز نمره منفی خواهد گرفت. تمام دانش آموزان هر هفته مراقب کلاس می شوند تا احساس مسئولیت کنند.



اطلاع رسان ۴

من به دانش آموزانم می گویم که در کلاس من هرکس کوشا تر باشد بیشتر تشویق خواهد شد. دانش آموزان باید هنگامی که تکلیف انجام می دهند و ما در حال تدریس به پایه دیگر هستیم باید کاملاً سکوت را رعایت کند. هر دانش آموز که نمره های خوبی کسب کند به او مسئولیت اداره کلاس را می دهیم ، مثلاً گاهی مراقب کلاس و گاهی حتی تکالیفی که احساس بکنم میتواند بررسی کند بررسی می کند.

اطلاع رسان ۵

دانش آموزان پایه های بالاتر باید به پایه های پایین کمک کنند. همگی جهت پیشرفت کلاس تلاش کنند. زمان تدریس باید همگی ساکت باشند تا پایه ای که محورهاست به خوبی متوجه درس خود شود. البته گاهی برای جلوگیری از سرصدای بقیه ی کلاس مجبور هستیم به آن ها تکلیف بدهیم.

موضوع	مسائل
رابطه صمیمانه و درسی	رابطه ی پایه های مختلف - فامیل بودن - کارگروهی - کمک پایه بالاتر به پایه پایین تر از خود
فضای برای تکالیف	به دلیل کمبود وقت فضا و امکانات فضا مناسب نبوده است - کنار گذاشتن بعضی کتاب ها - استفاده از خلیفه - کمک از والدین
خستگی	تعدد مطالب و کتب - بی هنری معلم - تکلیف بیش از حد - تعدد پایه ها - عدم ارتباط دروس پایه ها - عدم آموزش تلفیقی
توالی دروس متناسب با انگیزه	مشکل چیدمان دروس در هفته - همکاری برای رفع مشکل - عدم همکاری معلم و مدیر - تعدد دروس و پایه ها - برنامه ریزی درست و مناسب - خستگی دانش آموزان
فعالیت عملی	کمبود امکانات - کمبود زمان - نبود فضا مناسب - تعدد و حجم مطالب - تعدد پایه ها - کم حوصلگی معلم
اصول و قواعد	داشتن چهارچوب خود - انتخاب خلیفه - سکوت در زمان تدریس - رعایت نظم - تشویق دانش آموز کوشا - انتخاب مراقب کلاس - نمره منفی در صورت عدم رعایت نظم



بحث و نتیجه گیری:

با توجه به فامیل و هم روستای بودن دانش آموزان رابطه صمیمانه و درسی بین آن ها وجود دارد. معلم گاهی از آموزش گروهی و آموزش به کمک خلیفه استفاده می کند. هنر معلم درگیر کردن دانش آموزان در فعالیت های گروهی برای ایجاد رابطه صمیمانه و درسی می باشد.

فضای کلاسی برای ارائه تکالیف به دلیل چند پایه بودن و تعدد مطالب معمولاً مناسب نبوده است. و همین عامل سبب شده بعضی از مطالب و مباحث کتاب ها آموزش داده نشود. مهمترین مشکل در این بخش کمبود زمان می باشد که هر معلم بسته به هنر خود می تواند آن را حل کند. مثلاً معلمی برای بررسی تکالیف از والدین کمک می گیرد. بخشی از نتیجه مصاحبه ما با نتایج بررسی های نصیری گله با عنوان فضای فیزیکی مدارس چند پایه، که بر اساس نتایج به دست آمده عوامل اثر گذار بر روش تدریس از دیدگاه معلمان چند پایه کمبود وقت، تعداد زیاد دانش آموزان در هر پایه عدم آگاهی از شیوه های تدریس در کلاس چند پایه، کمبود وسایل آموزشی، نامناسب بودن ترکیب سنی دانش آموزان و عدم تمرکز حواس بوده است و بشیری حدادان و همکاران که در مورد کلاس های چند بررسی های داشته اند یافته های این پژوهش نشان داده است که کلاس های چند پایه یک سری مشکلات مانند: کمبود وقت آموزشی، کمبود سرانه، کمبود امکانات و وسایل آموزشی، عدم نظارت کارشناسان و... که کلاس های چند پایه با آن مواجه هستند. در عین حال کلاس های چند پایه یک سری فرصت های مانند: کسب تجربه، افزایش توانایی حرفه ای و برای دانش آموزان استفاده کردن از اطلاعات یک دیگر و یادگیری آداب اجتماعی را به دنبال دارد، تایید می شود. کمبود وقت و امکانات عامل مهمی در یادگیری و آموزش و تدریس کلاس های چند پایه و حتی تک پایه می باشد.

با توجه به تعدد پایه ها و حجم مطالب خستگی و بی حوصلگی در کلاس های چند پایه به وجود می آید و بیشتر این مسئله در هنگام تدریس یک پایه و زمانی که بقیه پایه ها باید سکوت کنند و تکالیف انجام دهند می باشد. البته هنر معلم برای جلوگیری از خستگی بسیار مهم بوده و می تواند تا حد امکان تدریس تلفیقی داشته باشد.

با توجه به دشواری کلاس های چند پایه و تعدد زیاد مطالب و پایه ها چیدن یک برنامه متناسب با توانایی و انگیزه دانش آموزان کار نسبتاً دشواری می باشد. برنامه ریزی باید با همکاری معلم و مدیر و کارشناسان باشد تا



بتوان برنامه مناسبی را ارائه داد. بیشتر معلم ها سعی دارند دروس مشکل و با اهمیت را در اوایل هفته و ساعات اول تدریس کنند که این تصمیم باید بررسی شود. البته تنوع دروس در هفته شاید ایده مناسب تری برای برنامه ریزی باشد. در بررسی بشیری و همکاران که در بالا نتایج آن را بیان کرده ایم قسمتی از آن عدم نظارت کارشناسان می تواند بحث ما را تایید کند. یعنی لازم است برای برنامه ریزی کلاس های چند پایه کارشناسان نظارت داشته باشند و همکاری های لازم را به عمل بیاورند.

کمبود وقت و امکانات متأسفانه از مهمترین مشکلات کلاس های چند پایه می باشند، که بر تدریس و فعالیت های عملی در کلاس تاثیر می گذارند. همین عامل سبب شده است تا بسیاری از فعالیت ها در این کلاس ها صورت نگیرد. البته معلم می تواند با خلاقیت خود این مشکلات را تا حدودی برطرف کند مثلاً برای امکانات استفاده از وسایل دور ریختنی که می توان با یک وسیله ساده آموزش عملی داشت. بررسی های نصیری گله که در بالا آن را بیان کرده ایم، لطف عطا، بشیری و همکاران که بار دیگر آن را بیان کرده ایم این بحث ما را تایید می کنند که کمبود وقت و امکانات لازم مهمترین مشکلات چند پایه می باشند و محیط یادگیری نقش بسیار مهمی بر آموزش دارد.

هر معلم با توجه به خلاقیتش اصول و قواعد خاصی در کلاس دارد مثلاً انتخاب مراقب برای نظم بخشی، انتخاب خلیفه برای آموزش و کمک به پایه های پایین تر، تشویق ها و تنبیه ها و نکاتی برای نظم بخشیدن و انگیزه دادن به کلاس که آن ها را معمولاً اول سال به دانش آموزان گوشزد می کنند.

منابع:

۱- برج، ایان و لالی، مایک (1379). تدریس چند پایه در مدارس ابتدایی (چاپ اول)، ترجمه پریش جعفری. تهران: دفتر همکاریهای علمی بین المللی وزارت آموزش و پرورش و انتشارات فرا شناختی اندیشه.

۲- زمانی، بی بی عشرت؛ نصرافصفهانی، احمد رضا (۱۳۸۶). ویژگی های فیزیکی و فرهنگی فضاها و آموزش دوره ابتدایی چهارکشور پیشرفته جهان از دید دانش آموزان ایرانی و والدین آنان. فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۲۳، سال ششم،

۳- صمدیان، صمد (۱۳۸۵). شیوه اداره و تدریس در کلاس های چند پایه؛ تبریز: نشر جمالی، مدیریت آموزش و پرورش پارس آباد



- ۴- آفازاده، محرم و فضلی، رخساره (۱۳۸۴). راهنمای تدریس در کلاس های درس چند پایه (چاپ ششم)، تهران: آبیژ.
- ۵- کدیور، پروین (۱۳۸۲). روانشناسی تربیتی، تهران: انتشارات سمت.
- ۶- آندرسون، لورین دبلیو (۱۳۷۷). افزایش اثر بخشی معلمان در فرایند تدریس، ترجمه دکتر محمد امینی. تهران: انتشارات مدرسه.
- ۷- حاجی قاسمی، علیرضا و طالبی، مجتبی (۱۳۹۲)؛ بررسی نیازهای جسمانی، مهارتی، شناختی و عاطفی آموزش درس تربیت بدنی در مدارس. نشریه آموزش تربیت بدنی، سال دوم، شماره ۱، پاییز ۱۳۹۲
- ۸- پیری، موسی و شاهی، رقیه (۱۳۹۵). تاثیر آموزش چندرسانه ای بر درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر پایه ششم کلاس های چندپایه عشایری در درس علوم تجربی. فصلنامه فناوری آموزش، شماره ۴۱، پاییز ۱۳۹۵ صص ۱۹-۱۱.
- ۹- معین پور، حمیده؛ نصر اصفهانی، دکتر احمد رضا و ساعدی، عاطفه (۱۳۸۳). تأثیر عوامل فیزیکی کلاس بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. مجله دانشکده علوم تربیتی معاونت پژوهشی دانشگاه اصفهان. پژوهش های تربیتی و روانشناختی شماره ۴
- ۱۰- لطف عطا، آیناز (۱۳۸۷). تاثیر عوامل محیطی بر یادگیری و رفتار در محیط های آموزشی (ابتدایی) در شهر. فصلنامه مدیریت شهری، شماره ۲۱ پاییز ۱۳۸۷
- ۱۱- بشیری حدادان، گلثوم، محمودی، فیروز، رضاپور، یوسف و ادیب، یوسف (۱۳۹۲). توصیف تجارب و ادراک معلمان و کارشناسان از آموزش در کلاس های چندپایه دوره ابتدایی مناطق روستایی کلیر؛ دو فصلنامه علمی-پژوهشی دانشگاه شاهد، سال بیست و دوم دوره جدید شماره هفت، پاییز و زمستان ۱۳۹۴
- ۱۲- بازارگادی، م؛ خطیبیان، م و اشک تراب، ط. (۱۳۸۶). کاربرد تحلیل کیفی محتوا در تبیین حیطه های ارزشیابی عملکرد اعضای هیات علمی پرستاری. نشریه دانشکده پرستاری و مامایی، دوره ۱۶، شماره ۵۹، صص ۵۷-۶۸.
- ۱۳- جلالی، ر. (۱۳۹۱). نمونه گیری در پژوهش های کیفی. مجله تحقیقات کیفی در علوم سلامت ۱(۴): ۳۱۰-۲۰.
- ۱۴- کرسول، ج. د. (۲۰۰۷). روشهای پژوهش ترکیبی. ترجمه کیامنش و سرایی. ۱۳۹۰. تهران: آبیژ
- ۱۵- گال، م.، بورگ، و، گال، ج. (۲۰۰۳). روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی. ترجمه احمد رضا نصر و دیگران (۱۳۸۶). تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی و سمت.
- ۱۶- اداره کل آموزش و پرورش شهرستان کلیر (۱۳۹۱). آمار و اطلاعات کلاس های چند پایه مناطق روستای کلیر، معاونت سازماندهی آموزش ابتدایی مناطق روستایی شهرستان کلیر.



بررسی رابطه ی بین میزان فعالیت ورزشی با عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع ابتدایی

A survey on the relationship between the amount of exercise activity and self-esteem and academic achievement of elementary students

۱- امیرفلاحی، کارشناسی علوم تربیتی، آموزگار دبستان طالقانی

۲- زهرا زارعی، کارشناسی ارشد روانشناسی ورزش

۳- مجتبی خزایی، کارشناسی معماری

Amirfallahii1373@gmail.com

چکیده

هدف این پژوهش بررسی رابطه ی بین میزان فعالیت ورزشی با عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع ابتدایی می باشد. روش تحقیق پژوهش حاضر ما استفاده از راهبرد پژوهش های غیر آزمایشی است. بدین صورت که با توجه به ماهیت تحقیق، از روش تحقیق همبستگی استفاده می گردد. در این روش میزان رابطه ی بین متغیرهای مورد بررسی مشخص می شود. می باشد. جامعه آماری مجموع دانش آموزان ابتدایی شهرستان نورآباد و نمونه آماری ما ۷۵ نفر از دانش آموزان ابتدایی که به صورت تصادفی انتخاب شده اند می باشند. ابزار گردآوری پرسشنامه عزت نفس هیر و کارنامه های پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است. نتایج پژوهش به این صورت بود که بین میزان فعالیت ورزشی و عزت نفس دانش آموزان ارتباط چندانی وجود ندارد یعنی میزان فعالیت ورزشی تاثیر چندانی بر عزت نفس دانش آموزان ندارد، اما انجام فعالیت ورزشی به صورت متعادل یعنی نه خیلی کم و نه خیلی زیاد باعث پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می شود.

کلمات کلیدی: ورزش، عزت نفس، پیشرفت تحصیلی، دانش آموزان، ابتدایی



مقدمه:

از ضروری ترین نیاز های بشر که جزء شرط های اصلی بهداشت روانی به شمار می رود، آرامش خاطر، احساس امنیت، شادابی و نشاط است و ورزش یکی از راه های دست یابی به این امر مهم می باشد. ورزش، از طرفی با ایجاد محیطی فرح بخش و نشاط آور و از سوی دیگر با کاستن فشارهای عضلانی و از بین بردن سستی و کسالت، فشارهای روانی را مهار و باعث احساس شادی و نشاط می شود. به همین دلیل ورزش را "رابط جسم و ذهن" می نامند. نقش ورزش در رشد روانی کودکان یکی از متمایز ترین جنبه های حیات معنوی هر فرد در شخصیت او می باشد و یکی از گسترده ترین عقاید این است ورزش از راه های گوناگون در روحیه و شخصیت ورزشکاران اثر مثبت میگذارد. تلاش و کوشش کودکان برا به دست آوردن موفقیت ورزشی اعتماد بنفس آنان را بالا می برد و چون ورزش همیشه با پیروزی قرین نیست، کودکان با این واقعیت از زندگی آشنا می شوند و میفهمند که همیشه نمی توان در هر شرایطی پیروز بود بلکه شکست هم واقعیتی است که باید آن را شناخت و تحمل پذیرش آن را داشت و همین الگو های حرکتی و مهارتی در سنین کودکی زمینه ساز اصلی رشد در ابعاد روانی و معنوی است. تحرک و ورزش سبب ایجاد کفایت و کارایی افراد می شود که می تواند منجر به افزایش عزت نفس شود (بهرامی، ۱۳۹۴).

یکی از مهمترین صفات بشری برای رسیدن به هدفهایی که انسان در پیش دارد عزت نفس است برخورداری از اراده و اعتماد به نفس قوی، قدرت تصمیم گیری و ابتکار، خلاقیت، سلامت فکر و بهداشت روانی ارتباط مستقیمی با میزان عزت نفس و احساس خود ارزشمندی دارد. منظور از عزت نفس، احساس و تصویری است که فرد به مرور زمان نسبت به خویشتن در ذهن می پروراند. به عبارت سادهتر، عزت نفس یعنی، ارزیابی فرد از خودش، حال این برداشت و ارزیابی میتواند مثبت و خوشایند باشد، یا منفی و ناخوشایند.

کودکانی که از عزت نفس بالایی برخوردارند، معمولاً احساس خوبی نسبت به خود دارند و بهتر میتوانند اختلافات خود را با سایر کودکان حل کنند و در مقابله با مشکلات، ناملایمات و ناکامی ها مقاوم ترند این کودکان اغلب خنده رو و خوشبین، منطقی و دارای خودپنداری مثبت هستند و از زندگیشان لذت میبرند. برعکس، کودکانی که دارای عزت نفس پائینی هستند، اغلب در مواجهه با مشکلات و سختیها دچار اضطراب فراوان و ناکامی میشوند.



این گروه از کودکان معمولاً در حل تعارضات و اختلافات موجود با سایر هم سن و سالانشان مشکل دارند آنها دائم با افکار انتقادی از خویشتن، موجب اذیت و آزار خود میشوند (سلحشور، ۱۳۷۹).

برای اینکه کودکان و نوجوانان بتوانند از حداکثر ظرفیت ذهنی و توانمندیهای بالقوه‌ی فرد برخوردار شوند می‌بایست از نگرش مثبت نسبت به فرد و محیط اطراف و انگیزهای غنی برای تلاش و کوشش بهره‌مند شوند بی‌شک نوجوانانی که دارای عزت نفس قابل توجهی هستند، نسبت به همسالان خود در شرایط مشابه، پیشرفت تحصیلی و کارآیی بیشتری از خود نشان میدهند و نیز از بارزترین ویژگیهای صاحبان تفکر واگرا و افراد خلاق، داشتن اعتماد به نفس و عزت نفس بالاست.

لذا پرورش عزت نفس در کودکان و نوجوانان از مهمترین وظایف اولیاء و مربیان میباشد که در این ارتباط بیشترین نقش برعهده‌ی الگوهای رفتاری است (افروز، ۱۳۷۳). موفقیت‌های تحصیلی و شکست‌های تحصیلی فرد در مدرسه و مسائل مربوط به تحصیل متقابلاً بر عزت نفس و عزت نفس بر تحصیل تأثیر میگذارند که میزان تأثیر آن از جامعهای به جامعه دیگر فرق میکند.

همه پیشرفت‌های شگفت‌انگیز انسان در دنیای امروز زاییده یادگیری است. انسان بیشتر توانایی‌های خود را از طریق یادگیری به دست می‌آورد، از طریق یادگیری رشد فکری پیدا می‌کند و توانایی‌های ذهنیش فعلیت می‌یابد. یادگیری اساس رفتار انسان را تشکیل می‌دهد، از طریق یادگیری فرد با محیط خود آشنا می‌شود. گاهی محیط را تحت تسلط و فرمان خود دارد و زمانی خویشتن را با آن سازگار می‌کند (سیف، ۱۳۸۵). تفکر به معنی سازماندهی مجدد ذهنی، اساس هر نوع یادگیری است و رشد و گسترش هر مهارت یا دانشی بر آن استوار است. بدون تردید، باید یادگیری مهارت‌های فکری، جانشین حفظ جزییات شود. به عبارت دیگر، هدف یادگیری باید آموزش تفکر و استدلال درست باشد (کدیور، ۱۳۸۳).

پیشرفت تحصیلی به عنوان یکی از محصولات عینی یادگیری مورد توجه پژوهشگران است. این موضوع طی سه دهه اخیر بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است. امروزه، تمرکز آموزش به جای ارایه‌ی برنامه‌های آموزشی یا مدیریت رفتار کلاسی، به پرورش فراگیران با انگیزه و راهبردی تغییر کرده است (پاریس و وینوگراد، ۲۰۰۱). یافته‌های تحقیقاتی متعددی نشان داده است که پیشرفت تحصیلی هم از ساختارهای دانش و فرایندهای پردازش اطلاعات تأثیر می‌پذیرد، و هم از عوامل محیطی از جمله عوامل خانوادگی و خودتنظیمی (باتلر و وین، ۱۹۹۵).



پیشرفت تحصیلی از این جهت اهمیت دارد که پیشرفت آموزشی در یادگیری اثر داشته و یادگیری آموزشی پیشرفت تحصیلی را تحت تاثیر قرار می دهد (بلوم، ۱۹۸۲، به نقل از سیف، ۱۳۸۵).

پژوهش ها نشان می دهد که برنامه ورزشی منظم نه تنها باعث سلامت روانی، مقابله با نگرانی و افسردگی می شود، بلکه افزایش درک مفهوم خود و عزت نفس را در پی دارد (هیت، ۱۹۹۴، به نقل از غفاری و همکاران، ۱۳۸۶). مسئله ی ما در این پژوهش با توجه به اهمیت سه متغیر ورزش، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان این است که ورزش کردن دانش آموزان چه تاثیری بر میزان عزت نفس و پیشرفت تحصیلی آن ها دارد.

نوع تحقیق

تحقیقات علمی براساس دو مبنا یعنی هدف و ماهیت و روش تقسیم بندی می شود (حافظ نیا، ۱۳۸۱، ۵۰). تحقیقات با در نظر گرفتن معیار کاربرد به سه گروه عملگرا، بنیان گرا و کاربردی تقسیم می شود. پژوهش حاضر از نظر نوع و هدف کاربردی در آموزش و پرورش می باشد و منظور از پژوهش کاربردی روشی است که برای مسئله ای اجتماعی انجام می پذیرد و رابطه ای منطقی بین کار پژوهش و جامعه پدید آمده و در نتیجه محقق در اندیشه کاربرد دستاوردها نیز قرار می گیرد (ساروخانی، ۱۳۷۸، ۷۳).

روش تحقیق

روش تحقیق پژوهش حاضر ما استفاده از راهبرد پژوهش های غیر آزمایشی است. بدین صورت که با توجه به ماهیت تحقیق، از روش تحقیق همبستگی استفاده می گردد. در این روش میزان رابطه ی بین متغیر های مورد بررسی مشخص می شود.

یافته ها

در پژوهش حاضر ابتدا به ارتباط ورزش با عزت نفس در بین دانش آموزان ابتدایی ۷ تا ۱۲ سال پرداخته ایم که جامعه آماری ما کل دانش آموزان مقطع ابتدایی پسر شهرستان نورآباد بوده که نمونه به طور تصادفی ۷۵ دانش آموز از بین مدارس نورآباد انتخاب شدند و به سه گروه ۲۵ نفره تقسیم نموده و پرسشنامه مورد نظر را بعد از گذشت چهار ماه از سال یعنی از مهر تا دی در بین آن ها توزیع کرده ایم. سه گروه ما به صورت (الف: دانش



آموزانی که ورزش نمی کنند ب:دانش آموزانی که در مدرسه ورزش می کنند پ:دانش آموزانی که علاوه بر مدرسه در بیرون از مدرسه ورزش می کنند).

پرسشنامه عزت نفس ما، پرسشنامه هیر بود که در پژوهش هیر دامنه ضریب همبستگی به روش بازآزمایی با فاصله زمانی ۳ ماهه بین دو نوبت آزمون، بین ۰/۵۶ تا ۰/۶۵ برای سه خرده مقیاس و ۰/۷۴ برای مقیاس کلی، نشان دهنده ثبات خوب ابزار است.

مقیاس کلی HSS، با ضریب همبستگی ۰/۸۳ هم با پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت و هم با مقیاس عزت نفس روزنبرگ، روایی همزمان عالی دارد. خرده مقیاس های این ابزار همبستگی معناداری با تغییرات وضعیت زندگی و با پیش بینی فعالیت های وابسته به هر حیطه خاص دارند (مثلاً نمرات پیشرفت خواندن با خرده مقیاس مدرسه). این مطلب نشان می دهد که تغییرات در نمرات حیطه های عزت نفس ناشی از تغییرات در سطح عزت نفس کلی نیست.

نتایج به دست آمده ما بعد از تحلیل پرسشنامه در نرم افزار spss به صورت مراحل زیر بود.

نخستین گام برای تحلیل بررسی نرمال بودن داده هاست. با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نتایج زیر برای هر سه خرده مقیاس بدست آمده است:

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		hamsalan	khane	madrese
N		75	75	75
Normal Parameters ^{a, b}	Mean	2.48667	2.50933	2.56800
	Std. Deviation	.321455	.318855	.316723
Most Extreme Differences	Absolute	.123	.101	.088
	Positive	.123	.101	.064
	Negative	-.103	-.098	-.088
Kolmogorov-Smirnov Z		1.069	.873	.763
Asymp. Sig. (2-tailed)		.203	.431	.606

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

با توجه جدول فوق مقدار سطح معنی داری آزمون کولموگروف-اسمیرنوف هر سه خرده مقیاس دارای توزیع نرمال هستند. لذا برای بررسی ها و آزمون ها از آزمون ها پارامتری استفاده می کنیم.

نتایج بررسی فرضیه یک:



با توجه به نرمال بودن داده ها از آزمون واریانس برای مقایسه میانگین نمره عزت نفس همسالان استفاده کردیم. نتایج آزمون در زیر آورده شده است:

ANOVA

hamsalan					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.179	2	.090	.865	.425
Within Groups	7.467	72	.104		
Total	7.647	74			

با توجه به مقدار سطح معنی داری مشاهده شده ($\text{sig}=0.425$) مشخص می شود که میانگین نمره عزت نفس سه گروه در بین همسالان تفاوت معنی داری ندارد. این یعنی این که عزت نفس همسالان در سه گروه به یک اندازه بوده و ورزش تأثیر چندانی در عزت نفس آن ها ندارد.

نتایج بررسی فرضیه دوم:

با توجه به نرمال بودن داده ها از آزمون واریانس برای مقایسه میانگین نمره عزت نفس خانه استفاده کردیم. نتایج آزمون در زیر آورده شده است:

ANOVA

khane					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.083	2	.042	.404	.669
Within Groups	7.440	72	.103		
Total	7.523	74			

با توجه به مقدار سطح معنی داری مشاهده شده ($\text{sig}=0.669$) مشخص می شود که میانگین نمره عزت نفس سه گروه در خانه تفاوت معنی داری ندارد. این نشان می دهد عزت نفس در خانه هم در سه گروه بررسی ما به یک اندازه است و ورزش در اینجا هم تأثیر چندانی ندارد.

نتایج بررسی فرضیه سوم:

با توجه به نرمال بودن داده ها از آزمون واریانس برای مقایسه میانگین نمره عزت نفس مدرسه استفاده کردیم. نتایج آزمون در زیر آورده شده است:



ANOVA

madrese					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.265	2	.132	1.332	.270
Within Groups	7.158	72	.099		
Total	7.423	74			

با توجه به مقدار سطح معنی داری مشاهده شده ($\text{sig}=0.270$) مشخص می شود که میانگین نمره عزت نفس سه گروه در مدرسه تفاوت معنی داری ندارد. این نیز نشان می دهد که عزت نفس در مدرسه باز در سه گروه به یک اندازه هستند و ورزش باز تاثیر چندانی ندارد.

بعد از بررسی نتایج ما در این پژوهش با بررسی جامعه آماری ۷۵ نفر خود به این نتیجه رسیده ایم که ورزش تاثیر چندانی در عزت نفس دانش آموزان ابتدایی ندارد. سوال های که در اینجا مطرح می شود این است آیا عزت نفس در کودکان وجود دارد؟ آیا خود عزت نفس ثابت شده است؟ مسائلی که امید داریم دیگران بتوانند با نمونه های بیشتر در مورد عزت نفس کار کنند که در بین کودکان واقعا تفاوت عزت نفس وجود دارد یا همه ی کودکان در یک سطح هستند و یا درکی از این بحث در بین دانش آموزان یک فرض احتمالی است.

بعد از عزت نفس کار خود را در مورد تاثیر ورزش بر پیشرفت تحصیلی این ۷۵ دانش آموز انجام داده ایم که نتایج آن به این صورت بود:

با توجه به ارزشیابی توصیفی موجود در بین مدارس ابتدایی ایران ما برای ارتباط ورزش در سه گروه خود سطح تحصیلی دانش آموزان را از ماه مهر تا ماه دی در نظر گرفتیم و لازم به ذکر است که نمرات پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ابتدایی به صورت (خیلی خوب - خوب - قابل قبول - نیاز به تلاش بیشتر) بوده ما نیز آن را در نظر گرفتیم.

بررسی اول: ۲۵ دانش آموزی که ورزش نمی کنند به صورت زیر بوده اند:

از مهر تا دی ماه

۵ دانش آموز خیلی خوب بودند و تا دی ماه خیلی خوب مانده اند.

۶ دانش خوب بوده و به سطح خیلی خوب رسیده اند.



۳ دانش آموز خوب بوده اند و به سطح قابل قبول افت کرده اند.

۴ دانش آموز قابل قبول بوده و مانده اند.

۲ دانش آموز نیاز به تلاش بوده و مانده اند.

۵ دانش آموز خوب بوده و مانده اند.

دانش آموزانی را که پیشرفت کرده اند با درصد حساب نموده:

$$\frac{6}{25} = \frac{x}{100} \rightarrow 24\% \text{ درصد پیشرفت تحصیلی}$$

بررسی دوم: ۲۵ دانش آموزی که در مدرسه ورزش می کنند:

۴ دانش آموز خیلی خوب بوده و مانده اند.

۵ دانش آموز خوب بوده و مانده اند.

۶ دانش آموز قابل قبول و به سطح خوب رسیده اند.

۵ دانش آموز نیاز به تلاش بوده و ۲ دانش آموز از آن ها به سطح قابل قبول رسیده و ۳ نفر نیاز به تلاش مانده اند.

۲ نفر خوب و به سطح خیلی خوب رسیده اند.

۳ نفر خوب و به سطح قابل قبول افت کرده اند.

دانش آموزانی را که پیشرفت کرده اند با درصد حساب نموده:

$$\frac{10}{25} = \frac{x}{100} \rightarrow 40\% \text{ درصد پیشرفت تحصیلی}$$

بررسی سوم: ۲۵ دانش آموزانی که علاوه بر مدرسه به باشگاه خارج از مدرسه می روند:

۳ نفر خیلی خوب بوده و خیلی خوب مانده اند.

۳ نفر خیلی خوب بوده و به سطح خوب افت کرده اند.



۶ نفر خوب بوده و خوب مانده اند.

۸ نفر قابل قبول بوده و در همین سطح باقی مانده اند.

۵ نفر قابل قبول بوده و به سطح خیلی خوب و خوب رسیده اند

دانش آموزانی را که پیشرفت کرده اند با درصد حساب نموده:

$$\frac{5}{25} = \frac{x}{100} \rightarrow 20\% \text{ درصد پیشرفت تحصیلی}$$

جالب است افت تحصیلی در سه بررسی به صورت زیر می باشد.

$$\frac{3}{25} = \frac{x}{100} \rightarrow 12\% \text{ درصد پیشرفت تحصیلی}$$

نتیجه جالب بدست آمده نشان می دهد که ورزش زیاد احتمالاً در پیشرفت تحصیلی تاثیر منفی دارد.

(البته ما تمام عوامل دیگر در افت و پیشرفت تحصیلی را در نظر نگرفته ایم و فقط هدف ما بررسی تاثیر ورزش در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است).

نتیجه گیری

در بررسی های صورت گرفته در رابطه ی بین ورزش و عزت نفس در دانش آموزان در طی چند ماه یعنی از ماه مهر تا ماه دی با توجه به جامعه آماری خود به این نتیجه رسیده ایم که میزان فعالیت ورزشی دانش آموزان تاثیر معنا داری بر عزت نفس آن ها ندارد. این نتیجه می تواند معنا های مختلفی داشته باشد مثلاً عزت نفس در کودک وجود دارد یا به آن شکل نیست. بسیار موارد دیگر از این مقاله و پژوهش ما میتوان مورد بحث قرار داد مثلاً نوع پرسش نامه مورد استفاده و تعداد آزمودنی ها که ممکن است کم باشند یا مناسب نبوده که ما می خواهیم بررسی های بیشتر در این مورد صورت بگیرد یعنی کسانی بیایند و عزت نفس دانش آموزان را بسنجند و یا میزان تاثیر ورزش در عزت نفس را بسنجند. در بررسی های ما تفاوت های زیادی بین سه گروه دانش آموزان یعنی کسانی که فعالیت ورزشی پایین ، متوسط و زیاد از نظر عزت نفس وجود نداشت که این نتیجه می تواند علت های بسیاری داشته باشد.



در بررسی رابطه ی بین ورزش و پیشرفت تحصیلی نتیجه جالب تری بدست آمد. دانش آموزانی که ورزش نمی کنند و دانش آموزانی که خیلی ورزش می کنند یا به اصطلاح به باشگاه های غیر از مدرسه می روند پیشرفت تحصیلی کمتری نسبت به دانش آموزانی که فقط در مدرسه ورزش می کنند داشته اند، این نشان می دهد مدرسه برنامه خوبی را برای ورزش در نظر گرفته است. در این بررسی طی پرس جو های فراوان نشان داد دانش آموزانی که وقت خود را بیشتر به ورزش کردن صرف کرده اند کمتر تکالیف خود را انجام داده اند و دانش آموزانی که کمتر ورزش می کنند معمولاً پیشرفت کمتری داشته اند. این نتیجه ها نشان داده انجام ورزش به صورت متعادل برای کودکان بسیار مناسب است.

منابع

۱. احمدی، سعید و سازواری، مولود (۱۳۹۵). بررسی عزت نفس و نظریه های مربوط به آن (کلیات و مفاهیم)، دومین کنفرانس بین المللی پژوهشهای کاربردی در علوم تربیتی و مطالعات رفتاری و آسیب های اجتماعی ایران، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی
۲. آقای نژاد جان بابا، فرامرزی سالار و عابدی، احمد (۱۳۹۲). تأثیر یک دوره فعالیت منظم ورزشی بر عزت نفس دانش آموزان کم توان ذهنی آموزش پذیر. تعلیم و تربیت استثنایی: ۵ (۱۱۸): ۵-۱۳
۳. نوربخش، دکتر پرپوش و حسن پور، قباد (۱۳۸۳). بررسی مقایسه ای عزت نفس و خود پنداره پسران ورزشکار و غیر ورزشکار دوره متوسطه نواحی آموزش و پرورش شهر اهواز و رابطه آنها با پیشرفت تحصیلی، پاییز، دوره ۱۱
۴. شکری اوجقان، مجتبی، حکیمی گرمخانه، آرزو، بخشی جغناپ، ناصر و نوبخت پور، محسن (۱۳۹۶). بررسی رابطه عزت نفس با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره ی متوسطه اول شهرستان خلخال، سومین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران، قم، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی
۵. شفیع رعیت، سمیرا و داود عبدالهی (۱۳۹۶). مطالعه رابطه عزت نفس با پیشرفت تحصیلی، سومین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران، قم، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی
۶. زاده ختمی مآب، معصومه؛ عبدالهی، داود؛ فلاحچی، شیوا و تقوی، زهراسادات (۱۳۹۶). بررسی عوامل کاربردی انگیزشی موثر بر پیشرفت تحصیلی، سومین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران، قم، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی
۷. بهرامی، علیرضا (۱۳۹۴). جنبه های روانی - اجتماعی ورزش رقابتی کودکان و نوجوانان. تهران: پژوهشگاه تربیت بدنی و علوم ورزشی، انتشارات



۸. حافظ نیا، محمد رضا (۱۳۸۲). قابلیت‌های میراث فرهنگی ترکمنستان در شکل دهی به هویت ملی، دوره ۷، شماره ۲، از صفحه

۱۰۹ تا ۱۲۴

۹. ساروخانی، باقر (۱۳۷۸). روش های تحقیق در علوم اجتماعی، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی،

10. Hare, B. R. (1985). The HARE general and area specific (School, peer, and home) self-esteem scale. Unpublished manuscript, Department of Sociology, SUNY stony Brook, New York (mimeo).



پیش بینی اهمال کاری تحصیلی براساس اشتیاق تحصیلی و راهبردهای فراشناختی خواندن

فرزین باقری شیخانگفته^۱، رضاشباهنگ^{۲*}

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.
۲. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه اهمال کاری تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و راهبردهای فراشناختی خواندن می باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش آموزان دختر و پسر متوسطه دوره دوم سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ می باشد که از این بین ۲۲۰ دانش آموز (۱۱۰ دانش آموز پسر و ۱۱۰ دانش آموز دختر) به صورت در دسترس انتخاب شدند. برای جمع آوری داده ها از مقیاس اهمال کاری تحصیلی (سولومون و راثلوم، ۱۹۸۴)، مقیاس اشتیاق تحصیلی (فردریکز و همکاران، ۲۰۰۴) و مقیاس راهبردهای فراشناختی خواندن (مختاری و ریچارد، ۲۰۰۲) استفاده شده است. داده های پژوهش با روش های ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه تجزیه و تحلیل شدند. نتایج پژوهش نشان داد که اشتیاق تحصیلی ($r=0/497$) و راهبردهای فراشناختی خواندن ($r=-0/169$) با اهمال کاری تحصیلی رابطه معناداری دارند ($P<0/001$). همچنین نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که اشتیاق تحصیلی و راهبردهای فراشناختی خواندن ۸۰/۱ درصد از واریانس اهمال کاری تحصیلی را پیش بینی می کنند. از نتایج بدست در پژوهش حاضر می توان برای کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان از طریق افزایش اشتیاق تحصیلی و آموزش راهبردهای فراشناختی خواندن بهره برد.

کلید واژه ها: دانش آموزان، اهمال کاری تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، راهبردهای فراشناختی خواندن

* نویسنده مسئول: رضاشباهنگ، کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

ایمیل: rezashabahang74@gmail.com تلفن: ۰۹۰۲۲۲۵۸۵۷



Predicting academic procrastination based on academic engagement and metacognitive reading strategies

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between academic procrastination, academic engagement and metacognitive reading strategies. The statistical population of this study was male and female second period of high school students in the academic year 1396-1397. Of these, 220 students (110 boys and 110 female students) were selected as available. To collect data collection from the scale of academic procrastination (Solomon and Rothblum, 1984), academic engagement (Fredericks et al., 2004) and the scale of metacognitive reading strategies (Mokhtari and Reichard, 2002). Data were analyzed using Pearson correlation coefficient and multiple regression analysis. The results showed that there was a significant relationship between academic eagerness ($r = 0.497$) and meta-cognitive reading ($r = -0.169$) with educational negligence. Also, the results of multiple regression analysis showed that academic engagement and meta- metacognitive reading strategies predict 80.1% of variance in academic procrastination. The results obtained in this study can be used to reduce students' academic procrastination by increasing academic engagement and metacognitive reading strategies.



مقدمه

اهمال کاری^۱، برای توصیف اقدام به انجام عملی که به صورت غیرضروری به تأخیر افتاده است، به کار می رود و در نهایت زمانی تمایل به تکمیل آن کار در فرد به وجود می آید که از نظر هیجانی احساس ناراحتی کند (سولومون و راثبلوم، ۱۹۹۴) این واژه، از این طریق که فردی در ذهن خود فرض یا عزم به پایان رساندن کاری را دارد، ولی در اتمام آن در زمان مورد انتظار و دلخواه خود دچار شکست می شود، شناخته می شود (سنکال و همکاران، ۱۹۹۵). استیل (۲۰۰۱) فردی را اهمال کار می داند که هنگام شروع تکلیفی که از او خواسته شده است آن را به آهستگی انجام می دهد و به بهانه اینکه آن را بعداً انجام خواهد داد، قصد ترک آن را دارد. سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) اهمال کاری تحصیلی را در به تأخیر انداختن وظایف تحصیلی تعریف می کنند این وظایف شامل آماده شدن برای امتحان، آماده کردن تکالیف در طول نیمسال تحصیلی، امور اداری مربوط به مدرسه و حضور مستمر در کلاس ها می باشد. روساریو و همکاران (۲۰۰۹)، معتقدند که وجود اینکه اهمال کاری در تمام فعالیت های روزانه ممکن است رخ دهد، اما اهمال کاری در فعالیت های آموزشی و تحصیلی فراوانی بیشتری دارد که بر این اساس فرد در انجام وظایف تحصیلی خود تاخیر دارد. تحقیقات نشان می دهند که اهمال کاری تأثیر منفی روی سلامتی و بهداشت (استید و شاناهان، ۲۰۱۰) و رضایت از زندگی اقشار مختلف (اوزر و ساکس، ۲۰۱۱) دارد. پیامد منفی اهمال کاری در محیط های آموزشی و تحصیلی نیز، در گستره ای از عملکرد تحصیلی پایین (روتنسن و همکاران، ۲۰۰۹؛ میچینوو و همکاران، ۲۰۱۰)، رضایت پایین از عملکرد و شکست تحصیلی (کاگان، شاکیر، ایلهان و کاندمیر، ۲۰۱۰) حتی اضطراب عمومی بالاتر گزارش شده است. گرایش به وا گذاشتن تکالیف^۲، نه تنها ارتباط منفی با پیشرفت تحصیلی دارد بلکه با کیفیت زندگی نیز رابطه ی منفی دارد (مون و ایلینگورث، ۲۰۰۵) عده ای از پژوهشگران معتقدند اهمال کاری راهی برای بیان تعارض های درونی و حفظ عزت نفس در برابر آسیب پذیری است. سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) بیان می کنند که اگرچه دانش آموزان دلایل متعددی برای اهمال کاری می آورند، اکثریت دلایل آنها مربوط به ترس از شکست (شامل اضطراب در عملکرد، کمال گرایی و کمبود اعتماد به نفس) است. اضطراب، افسردگی و کمبود عزت نفس^۳، می تواند انعکاس دهنده ی شخصیت فردی باشد که ترس از شکست دارد (بسویک و همکاران، ۱۹۸۸؛ راثبلوم و همکاران، ۱۹۸۶). دانش آموزان اهمال کار آمادگی برای امتحان را به شب پایانی موکول می کنند و در نتیجه در زمان امتحان اضطراب شدیدی را تجربه می کنند (لای، ۱۹۹۲). اهمال کاری موجب درجات بالایی از اضطراب و افسردگی در دانش آموز می شود و عزت نفس او را

1. Academic procrastination
1. Dropping assignments
2. Self-esteem



پایین می آورد (لای و سیلورمن، ۱۹۹۶) در نتیجه، گزارش هایی که خود دانش آموزان از اهمال کاریشان می دهند، رابطه ی منفی معناداری را با عملکرد تحصیلی^۱ آن ها نشان می دهد (بسویک و رثیلوم، ۱۹۸۸). شواهد موثقی وجود دارد که اهمال کاری کردن در بلند مدت آسیب رسان است؛ برای نمونه پژوهش ها نشان داده اند که اهمال کاری می تواند به عملکرد تحصیلی ضعیف (استیل، ۲۰۰۷)، تجربه هیجان های منفی مانند شرم و گناه در مورد خود (فی و تانگنی، ۲۰۰۰)، افسردگی (استرانگمن و برت، ۲۰۰۰) و رفتارهای آسیب رسان جسمی، مانند تاخیر در رسیدگی به وضع ظاهری و بهداشت فردی^۲ (سیرویس، ملیاگوردن و پیکل، ۲۰۰۳) منجر شود.

یکی از مفاهیمی که به نظر می رسد با اهمال کاری دانش آموزان در ارتباط است، اشتیاق تحصیلی^۳ است، در حقیقت اهمال کاری در موفقیت تحصیلی به این معنا است که فرد فشار انگیزشی و اشتیاق کمتری در مطالعه کردن دارد (اسناونبرگ و فراری، ۲۰۰۴). اشتیاق تحصیلی به معنای مشارکت موفق دانش آموزان در کسب تجارب یادگیری است (گونیدا و کیوسگلو، ۲۰۰۹؛ اسکینر، فرر، مارچند و کیندرمن، ۲۰۰۸؛ والتز، ۲۰۰۴) رفتارهای اشتیاقی به معنای تلاش، توجه، تمرکز به محتوای دروس و همچنین داشتن حضور فعال در کلاس اشاره دارد (اسکینر و همکاران، ۲۰۰۸). دانش آموزانی که اشتیاق تحصیلی داشته باشند، علاقه و توجه بیشتری بر مسائل و موضوعات مورد هدف یادگیری دارند، به قوانین و مقررات محل تحصیل تعهد^۴ بیشتری نشان می دهند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نا مطلوب اجتناب می کنند و در آزمون ها عملکرد بهتری دارند (مسلش، اسکافیلی و لیتز، ۲۰۰۱). اشتیاق تحصیلی سازه ای چند بعدی است که متشکل از مولفه های مختلف رفتاری، شناختی و انگیزشی است (مارتین و لیم، ۲۰۱۰). دانش آموزانی که با اشتیاق در مدرسه حاضر شوند، خیلی پر تلاش هستند و از فعالیت در کلاس لذت می برند (شیم و همکاران، ۲۰۱۶) از سوی دیگر اشتیاق تحصیلی تلویحات مهمی برای موفقیت های تحصیلی، شغلی و اجتماعی دارد (فالوون، ۲۰۱۰). اشتیاق چیزی بیش از یک وضعیت هیجانی گذرا و خاص می باشد و به یک حالت پایای سرایت کننده و هیجانی اشاره دارد که روی یک موضوع، واقعه یا رفتار خاص متمرکز می شود (رودرجز و بوتاکیدیس، ۲۰۱۳) و همچنین دانش آموزان را از حالات منفی نظیر خستگی و فرسودگی محافظت می کند (پیترن، ساینی وفالتو، ۲۰۱۴). بنابراین مشارکت دانش آموزان در کلاس، از اهداف مهم در آموزش و یادگیری است (سون و رویدا، ۲۰۱۲).

مطالعه بیکر (۲۰۰۲) نشان داد که دانش آموزانی که مشکل تحصیلی و خواندن دارند، در بیشتر جنبه های خواندن، دارای نقص های فراشناختی می باشند. راهبردهای فراشناختی^۵ عبارت اند از تکنیک هایی که به دانش

3. Academic Performance

4. Personal hygiene

5. Academic engagement

6. Commitment

1. Metacognitive Reading Strategies



آموزان یاد داده می شود تا ضمن نظارت بر جریان یادگیری، فرایندهای ذهنی خود را در تفکر، یادگیری و یادآوری هدایت کنند. راهبردهای فراشناختی به مجموع راهبردهای برنامه ریزی، کنترل و نظارت و نظم دهی گفته می شود. نه تنها مهارت های یادگیری^۱ و مطالعه در یادگیری بسیار مؤثر است بلکه این مهارت ها از سوی معلمان و دانش آموزان قابل آموزش و یادگیری هستند (حاج بابایی، ۲۰۰۹) فراشناخت عبارت است از دانش فرد درباره چگونگی یادگیری خود (کرامتی، ۲۰۰۹). فراشناخت کلیدی است برای توانایی شناختی که به افراد اجازه می دهد تا افکارشان را کنترل و بازسازی کنند و نقشی اساسی در یادگیری ایفا می کند (صیف، ۲۰۱۱). مهم ترین امتیاز دانش فراشناختی این است که یادگیرنده را قادر می سازد تا لحظه به لحظه از فعالیت یادگیری خود و چگونگی پیشرفت کار خود آگاه باشد و هم نقاط قوت و ضعف خود را تشخیص دهد (کرامتی، ۲۰۰۹). در حال حاضر بخش عمده‌ای از افت تحصیلی^۲ فراگیرندگان به این دلیل اتفاق می‌افتد که آنان با روش های ناکارآمد به استقبال یادگیری می روند (محرابی زاده و ابوالقاسمی، ۲۰۰۷) افت تحصیلی در مدارس به صورت یکی از مشکلات عمده مراکز آموزش عالی کشور درآمده است (علیخانی و همکاران، ۲۰۰۶) که نه تنها ممکن است دانش آموزان را از نظر روحی دچار مشکل نماید بلکه از نظر پیشرفت تحصیلی، آنها را در معرض خطر محرومیت از تحصیل نیز قرار می دهد (صالحی و عنایتی، ۲۰۱۰). پاریس و وینوگراد (۱۹۹۰) تاکید داشته اند که فراشناخت می تواند یادگیری و انگیزش تحصیلی را بهبود بخشد. نکته در اینجا است که دانش آموزان می توانند یادگیری خود را با آگاه شدن از تفکر خود در حین خواندن، نوشتن و حل مسئله در مدرسه ارتقاء دهند. همچنین خواندن راهبردی را می توان از طریق آموزش روش های موثر خواندن به دانش آموزان یاد داد (براون و همکاران، ۱۹۸۶). پژوهش های اخیر در زمینه درک خواندن، برای آگاهی فراشناختی از فرایندهای شناختی و انگیزشی^۳ فرد به هنگام خواندن نقش بیشتری قائل شده است. هافمن و اسپاتاریو در پژوهشی نشان دادند که فراشناخت با یادگیری رابطه مثبت دارد و فراگیران کارآمدتر از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری برخوردارند و در حل مسئله^۴ موفق ترند (هافمن و اسپاتاریو، ۲۰۰۸) همچنین آموزش راهبردهای فراشناختی می تواند نقش بسزایی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان داشته باشد (کوفی و بیلینگز، ۲۰۰۸؛ کاریگان، ۲۰۰۶؛ لین و همکاران، ۲۰۰۵) نگاهی اجمالی به تحقیقات، نشان می دهد که اکثر مطالعات انجام شده مرتبط با اهمال کاری تحصیلی، روی دانشجویان بوده است و در مورد میزان اهمال کاری، مخصوصاً اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان و متغیرهای مرتبط با آن مطالعات کمی انجام شده است

2. Learning skills
3. Academic failure

1. Motivational
2. Problem Solving



این خلاء تحقیقاتی به ویژه در ایران بیشتر به چشم می‌خورد. از آنجا که نوجوانان^۱، بیشتر وقت خود را در مدرسه می‌گذرانند (ترویا، ۲۰۱۰). بنابراین هدف از پژوهش انجام شده پر کردن این خلاء تحقیقاتی بوده است در پی یافتن جواب این سوال است که آیا امکان پیش بینی اهمال کاری تحصیلی از طریق اشتیاق تحصیلی و راهبرد های فراشناختی خواندن وجود دارد یا خیر.

روش

پژوهش حاضر، توصیفی و از نوع همبستگی است. در این پژوهش متغیر اهمال کاری تحصیلی به عنوان متغیر پیش بین و اشتیاق تحصیلی و راهبردهای فراشناختی خواندن به عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شده اند. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش آموزان دختر و پسر دوره ی متوسط دوم شهرستان رشت در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ بوده است. نمونه این پژوهش ۲۲۰ دانش آموز (۱۱۰ دختر، ۱۱۰ پسر) شهرستان رشت که به صورت در دسترس انتخاب شدند، لازم به ذکر است که تعداد ۲۵۰ پرسشنامه میان دانش آموزان توزیع شد که از این میان ۳۰ عدد به علت عدم دقت در پاسخگویی و نقص از پژوهش حاضر حذف شدند و به علت اینکه متغیر های پژوهش دارای ۹ زیر مؤلفه بوده، ۲۲۰ دانش آموز نمونه مناسب در نظر گرفته شده است. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه های زیر استفاده شده است:

۱. مقیاس اهمال کاری تحصیلی: این مقیاس را سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) ساخته و آن را مقیاس اهمال کاری تحصیلی نام نهادند. مقیاس ارزیابی اهمال کاری تحصیلی دارای ۲۷ گویه می باشد که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می دهد: مؤلفه ی اول، آماده شدن برای امتحانات؛ شامل ۸ سؤال می باشد. مؤلفه ی دوم، آماده شدن برای تکالیف می باشد و شامل ۱۱ گویه می باشد و مؤلفه ی سوم، آماده شدن برای مقاله های پایان ترم می باشد که شامل ۸ گویه است. در مؤلفه ی سوم، سؤالات مربوط به مقاله های پایان ترم، به صورت تکالیف تحقیقی و پژوهش های کلاسی برای دانش آموزان ایرانی در نظر گرفته شد و این گزینه برای پاسخ دهندگان به این مقیاس توضیح داده شد. نحوه پاسخ دهی به گویه ها به این صورت است که پاسخ دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه های به ندرت، بعضی اوقات، اکثر اوقات و همیشه نشان میدهند. همچنین در این مقیاس گویه های ۲-۴-۶-۱۱-۱۵-۱۶-۲۱-۲۳-۲۵ به صورت معکوس نمره گذاری می شود. در پژوهش مطیعی و همکاران (۲۰۱۲) پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمده است.



۲. مقیاس اشتیاق تحصیلی: این مقیاس به وسیله فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) ساخته شده و دارای ۱۵ گویه است که شامل سه خرده مقیاس اشتیاق رفتاری^۱، اشتیاق عاطفی^۲ و اشتیاق شناختی^۳ است که به ترتیب از ۴ و ۶ و ۵ گویه تشکیل شده است. پاسخ هر کدام از گویه ها دارای نمرات ۱ تا ۵ است که از هرگز تا همیشه را شامل می شود. طراحان مقیاس، ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۸۶ گزارش نموده اند (فردریکز و همکاران، ۲۰۰۴). روایی این پرسشنامه در پژوهشی آن ها ۰/۶۶ به دست آمد (عباسی و همکاران، ۲۰۱۵)

۳. مقیاس راهبردهای فراشناختی خواندن: این مقیاس به وسیله ی مختاری و ریچارد (۲۰۰۲) ساخته شده است و دارای ۳۰ گویه است که شامل راهبردهای کلی خواندن، راهبردهای حل مسئله و راهبردهای حمایت از خواندن است که به ترتیب از ۱۳ و ۸ و ۹ گویه تشکیل شده است و پاسخگویان می توانند وضعیت خود را در مقابل هر گویه روی یک مقیاس لیکرت پنج درجه ای (همیشه تا هرگز) رتبه بندی کنند. برای هر مقیاس میانگین نمره های ۳/۵ و بالاتر به معنی وضعیت بالاتر و مطلوب، میانگین های بین ۲/۵ و ۳/۴ به معنی وضعیت متوسط و میانگین های پایین تر از ۲/۴ به معنی وضعیت پایین است. نمرات هر مقیاس با یکدیگر جمع می شود و سپس تفسیر اطلاعات بر اساس روش های تفسیری رایج در مورد مقیاس های فشرده (مانند هنگ و ملینگ، ۱۹۹۵؛ آکسفورد، ۱۹۹۰) انجام می شود. این تفسیر بر اساس نتایج به دست آمده از گروه هنجاریابی پیشنهاد شده است. اگر فراگیر در یک مقیاس فرعی، میانگین ۲/۴ یا پایین تر را کسب کند می توان نتیجه گرفت که او در این زمینه ضعیف است (مختاری و ریچارد، ۲۰۰۲) روایی پرسشنامه توسط مختاری و ریچارد با مطالعه وسیع متون و مرور تحقیقاتی که در مبنای نظری در زمینه فراشناخت و درک خواندن از جمله الکساندر و جتون، بیکر و براون، گارنر^۱، پاریس و وینگراد، پرسلی^۲ و آفلرباخ با تایید متخصصان و صاحب نظران انجام گردید و روش تحلیل عاملی برای بررسی ساختار مقیاس و اجرای متعدد بر روی گروه های مختلف تضمین گردیده است و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۹ محاسبه گردید (مختاری و ریچارد، ۲۰۰۲).

1.Behavioral passion
2.Emotional passion
3.Cognitive passion
1.Garner
2.Perresly



یافته‌ها

شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر، ۲۲۰ دانش‌آموز دختر و پسر (۱۱۰ دانش‌آموز دختر و ۱۱۰ دانش‌آموز پسر) مقاطع دهم (۵۰ دانش‌آموز)، یازدهم (۱۲۵ دانش‌آموز) و پیش‌دانشگاهی (۴۵ دانش‌آموز) با میانگین سنی (۱/۰۳۷) ۱۵/۹۵ بودند. که از این بین، ۶۹ دانش‌آموز در رشته انسانی، ۷۵ دانش‌آموز در رشته تجربی و ۷۶ دانش‌آموز در رشته ریاضی تحصیل می‌کردند.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار اهمال کاری تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و راهبرد های فراشناختی خواندن

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار
آماده شدن برای امتحانات	۲۴/۰۱	۳/۸۳
آماده شدن برای تکالیف	۳۱/۶۲	۵/۳۲
آماده شدن برای مقالات پایان ترم	۲۳/۵۸	۴/۱۱
اشتیاق رفتاری	۱۱/۸۷	۱/۳۹
اشتیاق عاطفی	۱۸/۹۴	۳/۳۶
اشتیاق شناختی	۱۴/۳۹	۴/۳۲
راهبردهای کلی خواندن	۳۳/۸۴	۹/۸۷
راهبردهای حل مسئله	۲۰/۶۴	۵/۸۸
راهبردهای حمایت از خواندن	۲۵/۷۵	۵/۹۸

میانگین و انحراف معیار اهمال کاری تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و راهبرد های فراشناختی خواندن در جدول فوق آمده است (جدول ۱). همچنین ضریب همبستگی پیرسون نشان می‌دهد که اشتیاق تحصیلی و راهبرد های فراشناختی خواندن (۰/۶۵۹) با اهمال کاری تحصیلی رابطه معناداری دارد (۰/۰۰۱).



جدول ۲: ماتریس ضرایب همبستگی متغیرها

(ضریب همبستگی)									متغیرها
سطح معناداری									
حمایت از خواندن	حل مسئله	خواندن	اشتیاق شناختی	اشتیاق عاطفی	شتیاق رفتاری	مقالات پایان ترم	تکالیف	امتحانات	
								۱	امتحانات
							۱	۰/۷۲۰ (۰/۰۰۱)	تکالیف
						۱	۰/۷۶۸ (۰/۰۰۱)	۰/۷۷۲ (۰/۰۰۱)	مقالات پایان ترم
					۱	۰/۱۲۵ (۰/۰۶۳)	۰/۰۸۰ (۰/۲۳۸)	۰/۰۲۰ (۰/۷۶۹)	اشتیاق رفتاری
				۱	۰/۲۶۸ (۰/۰۰۱)	۰/۰۷۱ (۰/۲۹۴)	۰/۰۱۶ (۰/۸۱۰)	۰/۱۵۶ (۰/۰۲۱)	اشتیاق عاطفی
			۱	۰/۴۱۰ (۰/۰۰۱)	۰/۱۸۶ (۰/۰۰۱)	۰/۶۷۹ (۰/۰۰۱)	۰/۶۶۶ (۰/۰۰۱)	۰/۷۰۰ (۰/۰۰۱)	اشتیاق شناختی
		۱	۰/۱۰۶ (۰/۱۱۷)	۰/۲۶۷ (۰/۰۰۱)	۰/۱۵۴ (۰/۰۲۳)	۰/۱۷۰ (۰/۰۲۱)	۰/۴۲۰ (۰/۰۰۱)	۰/۱۱۸ (۰/۰۸۱)	خواندن
	۱	۰/۹۳۴ (۰/۰۰۱)	۰/۰۹۳ (۰/۱۶۹)	۰/۲۷۶ (۰/۰۰۱)	۰/۲۰۰ (۰/۰۰۳)	۰/۱۴۵ (۰/۰۳۲)	۰/۳۷۷ (۰/۰۰۱)	۰/۰۸۳ (۰/۲۱۸)	حل مسئله
۱	۰/۷۳۱ (۰/۰۰۱)	۰/۷۲۹ (۰/۰۰۱)	۰/۲۲۸ (۰/۰۰۱)	۰/۲۳۳ (۰/۰۰۱)	۰/۲۱۸ (۰/۰۰۱)	۰/۱۵۷ (۰/۰۱۹)	۰/۰۰۴ (۰/۹۵۲)	۰/۲۲۱ (۰/۰۰۱)	حمایت از خواندن

در جدول ۲، نتایج همبستگی متغیرهای پژوهش با اهمال کاری تحصیلی محاسبه و نمایش داده شده است. در همین رابطه یافته‌ها نشان می‌دهد که: بین اهمال کاری تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و راهبردهای فراشناختی رابطه مثبت معناداری وجود دارد (۰/۰۰۱)



جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه اهمال کاری تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و راهبرد های فراشناختی خواندن

VIF	تولرانس	t (p)	ضریب استاندارد Beta	ضریب غیراستاندارد		متغیرهای پیش‌بین
				SE	B	
-	-	۱۸/۳۶ (۰/۰۰۱)	-	۴/۸۹	۸۹/۹۱	مقدار ثابت
۱/۲۳	۰/۸۰۹	۲/۶۳ (۰/۰۰۹)	۰/۱۱۷	۰/۳۸	۰/۰۱۸	اشتیاق رفتاری
۱/۵۳	۰/۶۵۱	۳/۲۰ (۰/۰۰۲)	۰/۱۵۹	۰/۱۷	۰/۵۷۳	اشتیاق عاطفی
۱/۷۰	۰/۵۸۷	۱۴/۴۷ (۰/۰۰۱)	۰/۷۵۵	۰/۱۴	۲/۱۲۱	اشتیاق شناختی
۸/۶۰	۰/۱۱۶	۲/۸۶ (۰/۰۰۵)	۰/۳۳۶	۰/۱۴	۰/۴۱۲	خواندن
۸/۵۷	۰/۱۱۷	۰/۲۴ (۰/۸۰۴)	۰/۰۲۹	۰/۲۴	۰/۰۶۰	حل مسئله
۳/۰۴	۰/۳۲۹	۲/۶۳ (۰/۰۰۹)	۰/۱۸۴	۰/۱۴	۰/۳۷۳	حمایت از خواندن
$R^2 = ۰/۶۵۹$ $F = ۶۸/۷۳۱$ $P < ۰/۰۰۱$						

برای تعیین تاثیر هر یک از متغیرها، اشتیاق تحصیلی و راهبردهای فراشناختی خواندن به عنوان متغیر پیش‌بین و اهمال کاری تحصیلی به عنوان متغیر ملاک در معادله رگرسیون چندگانه تحلیل شدند. نتایج نشان داد ۰/۸۱ درصد واریانس اهمال کاری تحصیلی توسط اشتیاق تحصیلی و راهبردهای فراشناختی تبیین می‌شود. با توجه به مقادیر بتا، به ترتیب اشتیاق عاطفی ($Beta = ۰/۷۵۵$)، راهبردهای کلی خواندن ($Beta = ۰/۳۳۶$)، راهبردهای حمایت از خواندن ($Beta = ۰/۱۸۴$)، اشتیاق عاطفی ($Beta = ۰/۱۵۹$)، اشتیاق رفتاری ($Beta = ۰/۱۱۷$) و حل مسئله ($Beta = ۰/۰۲۹$) به عنوان قوی‌ترین پیش‌بین‌های اهمال کاری تحصیلی می‌باشند (جدول ۳).



بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به منظور بررسی رابطه بین اهمال کاری تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و راهبردهای فراشناختی خواندن دانش آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان رشت در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ انجام گرفت. بدین معنا که امکان پیش بینی اهمال کاری تحصیلی از طریق اشتیاق تحصیلی و راهبرد های فراشناختی خواندن وجود دارد یا خیر. این پژوهش نشان داد که پیش بینی اهمال کاری تحصیلی از طریق بررسی اشتیاق تحصیلی و راهبردهای فراشناختی خواندن امکان پذیر است.

اکثر مطالعات انجام شده نشان می دهند که بین میزان اهمال کاری دانش آموزان دختر و پسر تفاوت معنی داری وجود ندارد (سولومون و روتلوم، ۱۹۸۴؛ روتلوم، سولومون و مورا کامی، ۱۹۸۶؛ افرت^۱ و فراری، ۱۹۸۹). اوزر^۲، دمیر و فراری (۲۰۰۹) نشان داده اند که اهمال کاری حدود ۴۰ تا ۹۵ درصد محیط های آموزشی را در بر می گیرد و در پژوهشی دیگر چنین گزارش شده که ۷۰ درصد دانشجویان و ۲۰ درصد مردم عادی دارای تمایلات اهمال کاری هستند. راندی (۲۰۰۸) نیز نشان داده دانش آموزانی که در آزمون اهمال کاری نمره بالایی گرفتند عملکرد ضعیفی داشتند و نمرات تحصیلی پایینی گرفتند. سنکال و کستنر^۳ (۱۹۹۵) نشان می دهند دانش آموزانی که دلایل درونی و اشتیاق برای درس خواندن دارند، به احتمال کمتری دست به اهمال کاری می زنند، در مقابل آنهایی که دلایل بیرونی دارند، به احتمال بیشتری اهمال کاری می کنند. براساس این پژوهش به نظر می رسد تنها راهی که وجود سطح پایینی از اهمال کاری را تضمین می کند پیدا کردن انگیزه ی درونی و اشتیاق در دانش آموزان است. اشتیاق به عنوان فرایندی تعریف می شود که در نتیجه آن فعالیت های هدف مدارانه افراد، تحریک و تقویت شده و به واسطه آن نیازها و تمایلات افراد در حرکت جمع می شوند (الکساندر و اونو و گیوزی، ۲۰۰۷). ریان و دسی (۲۰۰۰) از اهمال کاری به عنوان متضاد اشتیاق یاد کرده است. لذا با در نظر گرفتن این موارد، رابطه منفی و معکوس بین اهمال کاری و اشتیاق پیشرفت در دانش آموزان قابل تبیین می باشد. لی (۱۹۸۶) در بررسی های خود نشان داد، اهمال کاری احساس درماندگی در انجام وظایف فردی است که فرد میل و اشتیاق خود را از دست می دهد و خود را اهمال کار می داند (استیل، ۲۰۰۷) راهبردهای فراشناختی با نظم دادن به ذهن و نوع مطالعه افراد آنان را قادر می سازد تا بر فرآیند یادگیری و مطالعه خود مسلط شوند و برای آن برنامه ریزی کنند که به نظر می رسد تمرین این مهارت ها در درازمدت موجب افزایش عملکرد تحصیلی شود. در نقاط مختلف جهان موثر بودن

1.Efferet
2.Ozer
3.Koestler



به کارگیری روش ها و مهارت های متنوع مطالعه در یادگیری بهتر دانش آموزان مورد تأیید قرار گرفته است (چریستان، ۲۰۰۹) الکساندر و همکاران (۱۹۹۸) در پژوهشی تحت عنوان راهبردهای مطالعه و یادگیری دانش آموزان موفق در کشور سنگاپور نشان دادند که دانش آموزانی که در پردازش اطلاعات از راهبردهای درک و فهم، کنترل، خودتنظیمی، فراشناخت و راهبردهای یادگیری (فرآیندهای انگیزشی شناختی و فراشناختی) استفاده می کنند، در حیطه های علمی و تحصیلی پیشرفت و موفقیت بالایی را به دست می آورند. آنها فرآیندهای بکار گرفته شده را راهبردهای مطالعه و یادگیری نامیدند. همان طور که نتایج پژوهش های اخیر تأکید دارند، اگر فرصت هایی برای مشارکت دانش آموزان در آموزش آگاهانه فراشناختی در حوزه برنامه درسی به صورت راهبردی ایجاد شود، موجب تعمیق خودآگاهی آنان در فعالیت های فراشناختی می شود. آموزش مهارت های فراشناختی فقط هنگامی که در موضوعات درسی جا داده شود و به برنامه درسی هدفمند تبدیل شود به فراگیران انتقال داده شود و موجب ارتقاء درک آن ها می شود (کاریگان، ۲۰۰۶؛ کوتینیو، ۲۰۰۷)

این مطالعه در کل نشان داد که دانش آموزانی که دارای اشتیاق تحصیلی مناسبی هستند و از راهبردهای فراشناختی به درستی استفاده می کنند، میزان اهمال کاری تحصیلیشان بسیار کمتر از دیگر دانش آموزان می شود. ازجمله محدودیت های پژوهش حاضر، مختص بودن نمونه به شهرستان رشت و دانش آموزان دوره ی متوسطه دوم بوده است که تعمیم پذیری^۱ نتایج را محدود می کند و همچنین عدم همکاری بعضی از دانش آموزان و شانس جواب دادن به سوالات پرسشنامه و استفاده صرف از پرسشنامه در جمع آوری داده های پژوهش، ازجمله محدودیت های این پژوهش بوده است. پیشنهاد می شود از ابزار های دیگری مانند مصاحبه، مشاهده و ... استفاده شود و در پژوهش های آتی سعی شود با والدین و معلمان دانش آموزان نیز مصاحبه صورت گیرد تا با آگاهی از نحوه ی تربیت و مدیریت آن ها، آینده ای روشن در انتظار این دانش آموزان باشد.

منابع

- پورعبدل، سعید؛ صبحی قراملکی، ناصر؛ عباسی، مسلم. (۱۳۹۴). مقایسه ی اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. ناتوانی های یادگیری، ۴(۳)، ۲۲-۳۸.
- حسین چاری، مسعود؛ سماوی، سید عبدالوهاب؛ کردستانی، داوود. (۱۳۸۸). انطباق و بررسی شاخص های روانسنجی پرسشنامه راهبردهای فراشناختی خواندن در میان دانش آموزان دوره متوسط. مطالعات روانشناختی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشکده الزهراء، ۱۶(۱)، ۱۸۳-۱۶۳.



زاهد، عادل؛ کریمی یوسفی، سیده هایده؛ معینی کیا، مهدی. (۱۳۹۲). ویژگی‌های روانسنجی مقیاس اشتیاق به مدرسه. فصلنامه علمی-پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۲(۷)، ۷۰-۵۵.

- Alexander PA, Murphy PK, Guan J. The Learning and Study Strategies of Highly able Female Students in Singapore. *Educational Psychology* 1998; 18:391-408.
- 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.
- Abbasi M, Dargahi S, Pirani Z, Bonyadi F. Role of procrastination and motivational self-regulation in predicting students' academic engagement. *Iran J Med Educ*. 2015;15(23):160-9.
- Beswick, G., Rothblum, E. D. & Mann, L. (1988). Psychological antecedents to student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.
- Brown, A. L, Armbruster, B & Baker, L, (1986). The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasanu (Ed.) , *Reading comprehension: From research to practice* (pp. 49-75) , Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Christian K. The Effect of Study Habits on the Academic Performance of Freshman Education Students in Xavier University, Cagayan de oro City, school year 2008-2009. [On line]. 2009. [cited 2013 Mar 25]. Available from: [Http://www. Scribed. Com](http://www.Scribed.Com).
- Coutinho SA. The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*. 2007; 7(1): 39-47.
- Coffey DC, Billings EMH. Teachers as lifelong learners- The role of reading. *Teaching Children Mathematics*. 2008; 15(5): 267-74.
- Effert, B. R., & Ferrari, J. R. (1989). Decisional procrastination: examining personality correlates. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 151-156.
- Fallon M., C. M., Illinois, C.(2010). School Factors That Promote Academic Resilience in Urban Latin. *Ohigh School Students*. Loyola University Chicago. Pp. 42-80
- Fredricks JA, Blumenfeld PC, Paris AH. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Rev Educ Res*. 2004;74(1):59-109.
- Gardner G, Jewler G. The Keys to Success in University. MR Keramati, G Bararpour, Z Aghsh, trans. Tehran: Yastoroon; 2009.
- Gonida, E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*, 19, 53-60.
- Haj Babayi M. Principle & Keys of Study & Learning. Tehran: Ma & Shoma; 2009.
- Hoffman B, Spatariu A. The influence of selfefficacy and metacognitive prompting on math problem-solving efficiency. *Contemporary Educational Psychology*. 2008; 33(4): 875-93.
- Kağan, M., Çakır, O., İlhan, T., & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive – compulsive and five factor personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 2121-2125.
- Karigan K. Metacognition and its implication on pedagogy. *The Journal for Independent School Educator*. 2006; 4(4): 1-2.
- Lay, C. H. (1992). Trait procrastination and the perception of person-task characteristics. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 483-494.
- Lay, C. H. & Silverman, S. (1996). Trait procrastination, anxiety and dilatory behavior. *Personality and Individual Differences*, 21, 61-67.
- Lin X, Schwartz DL, Hatano G. Toward teachers' adaptive metacognition. *Educational Psychologist*. 2005; 40(4): 245-55
- Martin, A. J., & Liem, G. A. D. (2010). Academic personal bests (PBs), engagement, and achievement: A cross-lagged panel analysis. *Learning and Individual Differences*, 24, 265-270.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M, P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of psychology*, 52, 327-422.
- Mehrabizadeh M, Abolghasmi A, Najarian B, Shokrkon H. The Relationship between Self-efficacy and Control Place and Intelligence. *J Educat Sci Psychol Ahvaz Uni* 2007; 21:52-72.
- Michinov, N., Brunot, S., Bohec, O. L., Juhel, J., & Delaval, M. (2011). Procrastination, participation, and performance in online learning environments. *Computers & Education*, 56, 243-252.



- Motie, H., heidari, M. & Alsadat sadegi, M. (2011). Predict academic procrastination based on self-regulation components in the first grade high school students in Tehran *Journal of Educational Psychology*, 8 (24), 50-70
- Mokhtari K, Reichard CA. Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*. 2002; 94(2): 249-59.
- Moon, S., & Illingworth, A. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38, 297-309.
- Özer, B. U., & Sağkes, M. (2011). Effects of academic procrastination on college students' life satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 512-519.
- Paris, S. G & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pietarinen J, Soini T, & Pyhalto K. (2014). Student emotional and cognitive engagement as determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*. 67: 40- 51.
- Randy, M. (2008). Academic procrastination and course performance among developmental education. *Research & Teaching in Developmental Education*, 24(2), 56-68.
- Rodriguez JL, Boutakidis IP. (2013). The Association Between School Engagement and Achievement Across Three Generations of Mexican American Students. *Association of Mexican- American Educators (AMAE). Journal*; 7(1). 1-12.
- Rothblum, E. D-, Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394
- Rotenstein, A., Davis, H. Z., & Tatum, L. (2009). Early birds versus just-in-timers: the effect of procrastination on academic performance of accounting students. *Journal of Accounting Education*, 27, 223-232.
- Rosario, P., Costa, M., Nunez, J.C., Gonzalez-pianda, J. Soloano, P., & Valle, A. (2009). Academic Procrastination: associations with personal, school and family variables. *Spanish journal of psychology*, 12(1), 118-127.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Shim, S. S., Rubenstein, L. D., & Drapeau, C. W. (2016). When perfectionism is coupled with low achievement: The effects on academic engagement and help seeking in middle school. *Learning and Individual Differences*, 45, 237-244.
- Seif AA. *The Methods of Learning & Study*. Tehran: Dowran; 2011
- Steel, p, Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and individual Differences*, 30(1), 95-106.
- Strongman, K. T., & Burt, C. D. (2000). Taking breaks from work: An exploratory inquiry. *The Journal of Psychology*, 134(3), 229-242.
- Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., & Pychyl, T. A. (2003). 'I'll look after my health, later': An investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences*, 35, 1167-1184.
- Stead, R., Shanahan, M. J. & Neufeld, R. W. J. (2010). 'I'll go to therapy, eventually': Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 49, 175-180.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1994). Procrastination Assessment Scale-Students (PASS). In J. Fischer and K. Corcoran (Eds.) *Measure for Clinical Practice* (Volume 2, pp. 446-452). New York: The Free Press
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Senécal, C., Koestner, R. & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135 (5), 607-619.
- Schouwenburg HC. *Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research*. In HC. Schouwenburg, CH. Lay, TA. Pychyl, & JR. Ferrari (Eds.): *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 3-17). Washington, DC: American Psychological Association, 2004.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kinderman, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781.
- Sun, J. C. -Y., & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 191-204.
- Troia, G. A. (2010). *Instruction and assessment for struggle long writers*. A deviation Guilford publications, Inc.



Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236–250.



بررسی رابطه‌ی امر به معروف و نهی از منکر در گرایش به اعتیاد جوانان بسیجی

رمضان خاکدال^۱، سعید خاکدال^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه‌ی بین امر به معروف و نهی از منکر در گرایش به اعتیاد جوانان بسیجی انجام گرفت. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را بسیجیان بخش انگوت در سال ۱۳۹۶ تشکیل می‌دادند که از میان آنها با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس ۹۶ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته گرایش به امر به معروف و نهی از منکر و گرایش به اعتیاد (میرحسامی) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از آزمون‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد که بین امر به معروف و نهی از منکر و مولفه‌های آن با گرایش به اعتیاد جوانان بسیجی رابطه‌ی منفی معناداری وجود دارد. و همچنین نتایج تحلیل رگرسیون آشکار کرد که امر به معروف و نهی از منکر و مولفه‌هایش به طور منفی معنادار می‌توانند گرایش به اعتیاد جوانان بسیجی را پیش‌بینی کنند ($P=0/01$). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که امر به معروف و نهی از منکر از متغیرهای مهم و مرتبط با گرایش به اعتیاد جوانان بسیجی می‌باشند.

کلید واژه‌ها: امر به معروف، نهی از منکر، گرایش به اعتیاد، جوانان بسیجی.

۱- کارشناس حوزه علوم اسلامی

۲- کارشناس ارشد مشاوره خانواده



مقدمه

اعتیاد^۱ در کنار سوء تغذیه و آلودگی محیط زیست یکی از مسائل مهم جوامع بشری محسوب می شود که پی آمد ناشی از آن تمام کشورهای دنیا را (اعم از توسعه یافته و در حال توسعه) تحت تأثیر قرار داده است (هیتنر و اسویکورت^۲، ۲۰۰۹). اعتیاد به مواد مخدر، بیماری روانی عود کننده و مزمنی است که با اختلالات انگیزشی شدید و از دست دادن تسلط رفتاری همراه است (دالاس، دیوید، جول^۳، ۲۰۱۰). بر طبق دفتر مبارزه با مواد و جرم سازمان ملل در سال ۲۰۱۲ حدود ۲۳۰ میلیون نفر از مردم جهان در سال ۲۰۱۰ مواد مصرف نموده اند که جمعیتی بالغ بر ۵ درصد از افراد بالای ۱۸ سال را تشکیل می دهند و حدود ۲۷ میلیون از آنها به مواد وابسته هستند و در چند سال اخیر، روند اختلال مصرف مواد غیرقانونی ثابت بوده است، هر چند بعضی از کشورهای رو به توسعه، افزایش مقدار اختلال مصرف مواد را شاهد هستند (گزارش جهانی مواد مخدر^۴، ۲۰۱۲). اعتیاد یک بیماری مغزی محسوب می شود چرا که مواد بر مغز اثر می کنند و ساختمان و کارکرد آن را تغییر می دهند. این تغییرات مغزی می تواند طولانی مدت و ماندگار باشد و به رفتارهای آسیب زایی که در مصرف کنندگان دیده می شود، بینجامد (ممتازی، ۲۰۱۲). سوء مصرف و وابستگی به آن، آسیب های جدی اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و بهداشتی بر جوامع وارد می سازد که از آن جمله می توان به مواردی همچون بیماری های جسمانی و اگیرداری همچون هپاتیت، ایدز و بیماری های روانی - اجتماعی همچون ازدیاد جرایم مرتبط با اعتیاد مثل سرقت، قتل، خودسوزی، بیکاری، خشونت خانوادگی، کودک آزاری، افزایش آمار طلاق و افت تحصیلی فرزندان که والدین معتاد دارند، اشاره نمود (وست^۵، ۲۰۰۶). آمار رو به افزایش مصرف مواد مخدر در دنیای کنونی به گونه ای است که یکی از سم شناسان معروف دنیا به نام لودوین می گوید : اگر غذا را مستثنی کنیم، هیچ ماده های در روی زمین نیست که به اندازه مواد مخدر این چنین آسان وارد زندگی ملت ها شده باشد (موال^۶، ۲۰۰۷) وابستگی به مواد در تمامی حرفه ها، سطوح تحصیلی، و طبقات اجتماعی - اقتصادی دیده می شود و صرفاً به فرد یا گروه خاصی مربوط نمی شود (مصطفایی، حسینی، و

¹ Addiction

² Hittner&Swickert

³ Dallas, David &Julie

⁴ World Drug Report

⁵ West

⁶ Moal



جنابادی، ۲۰۱۴). با توجه به شیوع بالای وابستگی به مواد و دشواری های درمان آن، تلاش برای شناسایی عوامل خطر ابتلا به این مشکل در جمعیت های مختلف بسیار ضروری است. در ارتباط با گرایش به موادمخدر، جوانان در بیشتر جوامع از گروه های پرخطر محسوب می شوند (اندرسون^۱، ۱۹۹۸؛ نقل از قاضی نژاد و ساوالانپور، ۱۳۸۸).

انسان موجودی اجتماعی می باشد و تاثیر متقابل انسان و جامعه امری کاملاً بدیهی است. روابط اجتماعی براساس اصول فطری و عقلی، پیوندهایی را بین انسان ها ایجاد نموده که به واسطه آن، افراد جامعه دارای سرنوشت مشترکی شده اند. مسلم است هرگونه رفتاری از هر یک از اعضای جامعه می تواند در سرنوشت فرد و جامعه تاثیرگذار باشد. لذا برای حفظ و بقای جامعه، همگان نوعی مسئولیت نسبت به اعمال و رفتار یکدیگر دارند. به همین دلیل جامعه نیازمند یک نظارت اجتماعی است. دین اسلام سازوکار امر به معروف و نهی از منکر را برای نظارت همگانی معرفی نموده و مدعی است در صورت اجرای آن بقا و سلامت فرد و جامعه تضمین خواهد شد. واژه امر، به معنای خواستن و طلب کردن چیزی و واژه نهی، به معنای بازداشتن است (راغب اصفهانی، ۱۳۶۲). معروف به معنای کار خوب و حق که برای هر انسان پاک سرشتی شناخته شده و هماهنگ با سرشت انسانی است و منکر به معنای زشت، باطل و ناشناس است که ناهماهنگ با فطرت است (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴). در اصطلاح، معروف به چیزی گفته می شود که حسنش از نظر شرع یا عقل محرز شده باشد و منکر نیز چیزی است که قبضش از نظر شرع یا عقل معلوم است (قربانی لاهیجی، ۱۳۷۹). امر به معروف وادار کردن دیگران (به وسیله زبان یا عمل) به چیزی است که نزد عقل و یا شرع (یا هر دو) خوب و مطلوب و نهی از منکر به معنای بازداشتن و منع کردن (به وسیله زبان یا عمل) از آنچه که نزد عقل و شرع بد و ناپسند شمرده شده می باشد (مسعودی، ۱۳۸۰). آرمفیلد و هالبرت^۲ (۲۰۰۳) در پژوهشی با عنوان "رابطه میان مذهبی بودن و استفاده از اینترنت" به این نتیجه رسیدند که دینداری به عنوان پیش بینی کننده بالقوه فعالیت های اینترنت توجه می شود و با استفاده از ترکیبی از نظریه سکولار و نظریه لذت بردن فرض رابطه منفی این متغیر را استنباط می کنند و این نتیجه یافت می شود که دینداری رابطه منفی و معناداری با استفاده از اینترنت دارد. بوچفیلد^۳ (۲۰۰۹) در پژوهشی با عنوان "تعلق به عنوان منبع

¹ Anderson

² . Armfield & Halbert

³ . Buchfield



کنترل اجتماعی غیررسمی در محله های شهری" به این نتیجه رسیدن که روابط سیستمی^۱ و دلبستگی نگرشی^۲ به طور مثبتی با سطح محلی کنترل اجتماعی در ارتباط بوده است و بعد دلبستگی محلی^۳، ارتباط شرایط ساختاری محلی با کنترل اجتماعی غیررسمی را توضیح می دهد.

بنابراین، با توجه به مطالب پیش گفته از آنجایی که گرایش به اعتیاد مساله ای رایج در میان جوانان می باشد و باعث ایجاد مشکلاتی عمده، به خصوص از هم پاشی خانواده، خودکشی می شود؛ شناسایی عوامل مرتبط با گرایش به اعتیاد، می تواند برای جلوگیری از این پدیده و کمک به جوانان برای دستیابی به پیشرفت و موفقیت و همچنین زندگی سالم دارای ضرورت و اهمیت بوده و شایان توجه باشد. سوالی که در اینجا مطرح می شود این است که آیا بین امر به معروف و نهی از منکر با گرایش به اعتیاد جوانان بسیجی رابطه وجود دارد؟

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری:

جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه ی بسیجیان بخش انگوت تشکیل می دادند که در سال ۱۳۹۶ بسیج بودند و در مقطع سنی بین ۱۸ تا ۲۷ سال قرار دارند. و به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. نمونه این پژوهش ۹۶ نفر بودند.

ابزارها

۱- مقیاس گرایش به امر به معروف و نهی از منکر: این مقیاس توسط محقق با اعمال تغییرات و متناسب کردن مقیاس گرایش کارکنان اداری نسبت به امر به معروف و نهی از منکر که توسط تنهایی، وحدانی و مهدیان (۱۳۹۵) ساخته شده است. این مقیاس میزان گرایش جوانان نسبت به امر به معروف و نهی از منکر را سنجش می کند. این مقیاس دارای دو عامل (گرایش به امر به معروف و گرایش به نهی از منکر) و یک نمره کل است. حداقل نمره در این مقیاس ۲۵ و حداکثر نمره ۱۲۵ می باشد. پایایی آن در این پژوهش ۰/۷۶ به دست آمد.

1 . Systemic Ties

2 . Attitudinal Attachment

3 . Neighborhood Attachment



۲- پرسشنامه گرایش به اعتیاد: پرسشنامه‌ی گرایش به اعتیاد توسط فرچاد و همکاران (۱۳۸۵) برای سنجش میزان گرایش فرد به سمت اعتیاد در سه بعد فردی، اجتماعی و محیطی طراحی شده است. این پرسشنامه شامل ۱۶ سوال می باشد و در یک طیف پنج لیکرتی (۱= خیلی کم ۲= کم ۳= گهگاهی ۴= زیاد ۵= خیلی زیاد) نمره گذاری می شود. سوالات ۱ تا ۵ مربوط به بعد محیطی، سوالات ۶ تا ۹ مربوط به بعد فردی و سوالات ۱۰ تا ۱۶ مربوط به بعد اجتماعی می شود. به منظور بدست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه، مجموع امتیاز همه سوالات را با هم جمع می نمائیم. بدیهی است که این امتیاز دامنه ای از ۱۶ تا ۸۰ خواهد داشت و هر چه این امتیاز بالاتر باشد، بیانگر میزان تمایل بیشتر شخص پاسخ دهنده به اعتیاد خواهد بود و برعکس. میرحسامی (۱۳۸۸) پایایی این مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش کردند. پایایی این پرسشنامه در این پژوهش نیز ۰/۷۹ به دست آمد.

یافته‌ها

جدول ۱: آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
گرایش نسبت به امر به معروف	۹۶	۲۹/۷۸	۴/۹۶
گرایش نسبت به نهی از منکر	۹۶	۶۲/۴۳	۱۴/۳۷
نمره کل گرایش نسبت به امر به معروف و نهی از منکر	۹۶	۹۶/۶۶	۲۴/۵۷
گرایش به اعتیاد	۹۶	۳۲/۵۴	۶/۲۷

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می شود میانگین و انحراف معیار گرایش نسبت به امر به معروف برابر است با ۲۹/۷۸ و ۴/۹۶، میانگین و انحراف معیار گرایش نسبت به نهی از منکر برابر است با ۶۲/۴۳ و ۱۴/۳۷، میانگین و انحراف معیار نمره کل گرایش نسبت به امر به معروف و نهی از منکر برابر است با ۹۶/۶۶ و ۲۴/۵۷، و میانگین و انحراف معیار گرایش به اعتیاد به ترتیب برابر است با ۳۲/۵۴ و ۶/۲۷ می باشد.



جدول ۲: همبستگی بین گرایش نسبت به امر به معروف و نهی از منکر با گرایش به اعتیاد

متغیرها	۱	۲	۳	۴
گرایش نسبت به امر به معروف	۱			
گرایش نسبت به نهی از منکر	$0/23^{**}$	۱		
نمره کل گرایش نسبت به امر به معروف و نهی از منکر	$0/67^{**}$	$0/74^{**}$	۱	
گرایش به اعتیاد	$-0/41^{**}$	$-0/34^{**}$	$-0/44^{**}$	۱

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود بین گرایش نسبت به امر به معروف با گرایش به اعتیاد ($p=0/01$, $r=-0/41$)، بین گرایش نسبت به نهی از منکر با گرایش به اعتیاد ($p=0/01$, $r=-0/34$)، و بین نمره کل گرایش نسبت به امر به معروف و نهی از منکر با گرایش به اعتیاد ($p=0/01$, $r=-0/44$) رابطه‌ی منفی معنادار وجود دارد.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون جهت پیش‌بینی گرایش به اعتیاد براساس گرایش نسبت به امر به معروف و نهی از منکر

مدل	R	R^2	R تعدیل شده	F	Sig
۱	$0/596$	$0/371$	$0/366$	$0/66$	$0/001$

ضرایب بتا و آزمون معناداری T برای متغیرهای پیش‌بین

متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	B	STE	B	T	(sig)
گرایش به اعتیاد	مقدار ثابت	$47/24$	$2/43$	-	$17/56$	$0/001$
	گرایش نسبت به امر به معروف	$-0/24$	$0/045$	$0/393$	$-3/25$	$0/001$
	گرایش نسبت به نهی از منکر	$-0/453$	$0/133$	$-0/371$	$-2/64$	$0/032$
	نمره کل گرایش نسبت به امر به معروف و نهی از منکر	$-0/64$	$0/22$	$-0/28$	$-3/36$	$0/001$



همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، تقریباً ۳۷ درصد از واریانس متغیر گرایش به اعتیاد براساس گرایش نسبت به امر به معروف و نهی از منکر و مولفه‌های آن قابل پیش بینی است. نسبت F نیز بیانگر این است که رگرسیون متغیر گرایش به اعتیاد براساس متغیرهای گرایش نسبت به امر به معروف، گرایش به نهی از منکر و نمره کل گرایش نسبت به امر به معروف و نهی از منکر معنادار می‌باشد. متغیر گرایش نسبت به امر به معروف با بتای $۰/۳۹۳-$ ، متغیر گرایش به نهی از منکر با بتای $۰/۳۷۱-$ و متغیر نمره کل گرایش نسبت به امر به معروف و نهی از منکر با بتای $۰/۲۸-$ به طور منفی و معناداری قدرت پیش بینی گرایش به اعتیاد جوانان بسیجی را دارند.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه‌ی امر به معروف و نهی از منکر با گرایش به اعتیاد و میزان پیش بینی گرایش به اعتیاد براساس این متغیرها انجام گرفت.

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که بین گرایش به امر به معروف و نهی از منکر و مولفه‌های آن گرایش به امر به معروف و گرایش به نهی از منکر با گرایش به اعتیاد جوانان بسیجی رابطه‌ی منفی معناداری وجود دارد ($p=۰/۰۱$) و گرایش به امر به معروف و نهی از منکر و مولفه‌های آن به طور منفی و معناداری توانایی پیش بینی گرایش به اعتیاد جوانان بسیجی را داشتند ($p=۰/۰۱$) یافته‌های پژوهش حاضر در این زمینه به نوعی با یافته‌های آرمفیلد و هالبرت (۲۰۰۳)، بوچفیلد (۲۰۰۹)، احمدی و همکاران (۱۳۹۳) همسو می‌باشد. آرمفیلد و هالبرت (۲۰۰۳) در پژوهشی با عنوان "رابطه میان مذهبی بودن و استفاده از اینترنت" به این نتیجه رسیدند که دینداری به عنوان پیش‌بینی کننده بالقوه فعالیت‌های اینترنت توجه می‌شود و با استفاده از ترکیبی از نظریه سکولار و نظریه لذت بردن فرض رابطه منفی این متغیر را استنباط می‌کنند و این نتیجه یافت می‌شود که دینداری رابطه منفی و معناداری با استفاده از اینترنت دارد. بوچفیلد (۲۰۰۹) در پژوهشی با عنوان "تعلق به عنوان منبع کنترل اجتماعی غیررسمی در محله‌های شهری" به این نتیجه رسیدن که روابط سیستمی و دلبستگی نگرشی به طور مثبتی با سطح محلی کنترل اجتماعی در ارتباط بوده است و بعد دلبستگی محلی، ارتباط شرایط ساختاری محلی با کنترل اجتماعی غیررسمی را توضیح می‌دهد. امر به معروف و نهی از منکر به عنوان دو اصل نظارت همگانی، به تمام افراد اجازه می‌دهند با هر نوع کج روی و هنجارشکنی در حد توان خود، مقابله نمایند و در صورتی که ارزش‌ها



و هنجارها از چنین ضمانت اجرایی در جامعه برخوردار باشند، کمتر کسی پیدا می شود که هنجارها را نقض نماید. در این صورت، امنیت، آرامش، اعتماد و سلامتی بر جامعه حاکم می شود و کنش های فردی و اجتماعی تسهیل می گردند. امر به معروف و نهی از منکر با تقویت مهارت های اجتماعی در بین جوانان باعث می شود که آنها ارتباط خوبی با یکدیگر برقرار کنند و این امر باعث گرایش کم جوانان به سمت هنجارشکنی و بخصوص مواد مخدر می شود. کیفیت ارتباط جوانان با خانواده و میزان مذهبی بودن خانواده و آگاهی دادن خانواده از امر به معروف و نهی از منکر به جوانان باعث می شود که جوانان در مقابل مسائل و مشکلاتی که در زندگی با آن برخورد می کنند به صورت مثبت با آن برخورد کنند و از روی آوردن به موادهای شیمیایی بپرهیزند و همچنین جوانان با کمک به دوستان خود نیز آنها را از روی آوردن به مواد مخدر بازدارند.

پیشنهادهای

- آثار و برکات امر به معروف و نهی از منکر در جامعه به برگزار کنندگان حلقه صالحین و ناصرین آموزش داده شود.
- دوره هایی برای بسیجیان برای آگاهاندن آنها از امر به معروف و نهی از منکر در پایگاه های برگزار شود.
- دوره هایی مجادله ای برای بحث در مورد امر به معروف و نهی از منکر در پایگاه های بسیجی برگزار شود و اطلاعات نادرست بسیجیان در مورد امر به معروف و نهی از منکر اصلاح شود.
- به بسیجیان اطلاعات نادرست در مورد امر به معروف و نهی از منکر و ترویج آن در مردم موجب بدبینی مردم به امر به معروف و نهی از منکر می شود.
- سازمان های مربوطه بودجه هایی برای تقویت امر به معروف و نهی از منکر در بین بسیجیان در نظر بگیرند.



منابع

راغب اصفهانی، ابوالقاسم حسین بن محمد بن فضل، (۱۳۶۲). مفردات الفاظ قرآن کریم. تحقیق غلامرضا خسروی حسینی، تهران: مرتضوی.

قاضی نژاد، محمد و ساوالان پور، احمد (۱۳۸۸). بررسی رابطه طرد اجتماعی و، آمادگی برای اعتیاد، مسائل اجتماعی ایران، سال ۱۳، شماره ۶۳، ص ۱۸۰-۱۳۹.

قربانی لاهیجی، زین العابدین، (۱۳۷۹). فریضه امر به معروف و نهی از منکر از دیدگاه قرآن و سنت. تهران: کویر.

مسعودی، محمداسحاق، (۱۳۸۰). پژوهشی در امر به معروف و نهی از منکر از دیدگاه قرآن و روایات. تهران: شرکت چاپ و نشر بین الملل.

مکارم شیرازی، ناصر، (۱۳۷۴). تفسیر نمونه. چاپ اول، جلد ۳، تهران: دارالکتاب الاسلامیه.

Armfield, g, greg& r. lance halbert. (2003). The Relationship Between Religiosity and Internet Use. Journal of Media and Religion, vol2,issue3,pp 129-144.

Buchfield, B. Keri. (2009). Attachment as A Source of Informal Social Control in Urban Neighborhoods. Journal of Criminal Justice. Vol. 37.Issue 1.pp. 45-54.

Dallas, T.X., David, W. & Julie, K. (2010). Staley Behavioral Neuroscience of Drug Addiction. Biosocieties, 39, 22-6.

Hittner, J. B. & Swickert, R. (2009). Sensation seeking and alcohol use: A meta analytic review. Addictive Behaviors, 31 (8), 1383-1401.

Moal, M. (2007). Drug addiction: pathways to the disease and pathophysiological Perspectives . European Neuropsychopharmacology, 17(1), 77-93.

Momtazi S, Jafari S, Khosravi N, Nikfarjam A.(2012) Science of addiction: drugs, the brain and behavior. Offices, mental health, social and addiction. Ministry of Health and Medical Education: Publications sepidbarg; first published: p15



West, R. (2006). Theory of Addiction, London: Blackwell and Addiction Press Yan Y, Nabeshima T. (2009). Mouse Model of Relapse to the Abuse of Drugs:Procedural Considerations and Characterizations. Behavioural BrainResearch. 196(1),1-10.

World Drug Report. (2012). United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC). No. E.12. XI.1 .



بررسی تطبیقی نقش مشاور مدرسه در مقطع متوسطه اول و دوم

سامان رضایی، کارشناس ارشد مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی

الهه نوروزی فیروز، کارشناس ارشد مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی

چکیده

دانش‌آموزان بهترین منبع دنیا و بهترین امید برای آینده هستند و مشاوران مدرسه با ایجاد هماهنگی در فعالیتهای مختلف مدرسه زمینه‌ی رشدی سالم آنان را فراهم می‌کنند. بر این اساس، در این پژوهش تلاش بر آن است که نقش و جایگاه مشاور مدرسه را در مقطع متوسطه اول و دوم جهت بهبود و ارتقای هدایت تحصیلی و افزایش آگاهی دانش‌آموزان روشن کنیم. پژوهش حاضر به شیوه‌ی توصیفی - تحلیلی و با استفاده از مطالعات اسنادی و کتابخانه‌ای انجام گرفته و در آن به مسایلی همچون راهنمایی و مشاوره، نقش مشاور مدرسه، خصوصیات و مسوولیت‌های مشاور مدرسه و هدایت تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته شده است. یکی از نتایج بسیار مهمی که از این پژوهش می‌توان گرفت این است که تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در دوره‌های مختلف تحصیلی جهت چگونگی ارائه‌ی اطلاعات تحصیلی نقش مهمی دارد و اگر مشاوران مدرسه متخصص، متعهد و صاحب اطلاعات و مهارت‌های مطلوب باشند مهمترین عامل اثر بخشی خواهد بود.

واژگان کلیدی: راهنمایی و مشاوره، مشاور مدرسه، هدایت تحصیلی، متوسطه اول، متوسطه دوم.



Abstract

Students are the best source of the world and the best hope for the future and school counselors provide a healthy growth path for them by coordinating school activities. Accordingly, in this research it is attempted to highlight the role and position of the school counselor in the first and second high schools in order to improve the educational orientation and enhance awareness of the students. The present study is conducted using descriptive-analytical method and using documentary and library studies, and focuses on issues such as guidance and counseling, the role of the school counselor, the characteristics and responsibilities of the school counselor and the student's academic guidance. One of the most important results of this research is that individual differences among students in different educational levels play an important role in how to present educational information and if school consultants are expert, committed, informed and skilled, it will be the most important factor of effectiveness.

Key words: guidance and counseling, school counselor, educational guidance, first high school, second high school



مقدمه

ماهیت انسان به گونه‌ای است که در تمام مراحل زندگی از جمله دوره‌ی مدرسه و کسب علم و دانش نیاز بیشتری به راهنمایی و مشاوره پیدا می‌کند. این راهنمایی و مشاوره برای رسیدن به سر منزل مقصود به افراد متخصص و آگاه همچون مشاور مدرسه سپرده می‌شود. مشاوران مدرسه و متخصصان رشد باید الگوی کلی رشد دانش‌آموز را در زمینه‌های مختلف بشناسند و بر طبق آن فعالیت‌های مختلف راهنمایی و مشاوره‌ی دانش‌آموز را تدوین کنند. عمده‌ترین هدف نظام آموزشی، هدایت تحصیلی دانش‌آموزان در مسیری است که با پیمودن آن نیازهای جامعه از یک سو و نیازهای فردی دانش‌آموزان از سوی دیگر برطرف شوند. به طور کلی افت تحصیلی موجود در مدرسه، نداشتن علاقه‌ی لازم به رشته‌ی تحصیلی و ضرورت بررسی نقاط ضعف و قوت و شناخت تنگناها از مواردی هستند که اهمیت بررسی هدایت تحصیلی را در مدرسه دو چندان می‌کند.

کلی در سال ۱۸۱۴ اصطلاح راهنمایی تحصیلی را عنوان کرد. در ایران برنامه‌ی راهنمایی با راهنمایی تحصیلی آغاز شد و از سال ۱۳۳۷ تمهیدات و برنامه‌ریزی‌های لازم انجام گرفت و در مهر ماه ۱۳۵۰ راهنمایی تحصیلی در دوره‌ی راهنمایی تحصیلی آغاز شد. واژه‌ی راهنمایی تحصیلی را به طور رسمی اولین بار در سال ۱۹۱۴ کلی و سپس بروئر از دانشگاه هاروارد به کار گرفتند.

راهنمایی فعالیت‌ی است که فرد را در شناخت خود و محیط پیرامون یاری می‌دهد (شرتزر و استون^۱، ۱۹۷۶). انجمن مشاوره‌ی مدرسه آمریکا (۲۰۰۳) توصیه می‌کند که ۸۰ درصد از وقت مشاوران مدارس به ارتباط مستقیم با دانش‌آموزان به منظور تامین نیازهای آنان و بازداشتن مشاوران از فعالیت‌های غیر مشاوره‌ای اختصاص می‌یابد. با توجه به رشد دوران اولیه‌ی نوجوانی به نظر می‌رسد که برنامه‌های همسالان در دوره‌ی متوسطه‌ی اول ضرورت بیشتری می‌یابد و باعث افزایش خدمات غیر مستقیم از طریق همکاری با برنامه‌های مرتبط با آنان می‌شود. در ادبیات مشاوره مدرسه به طور مستمر بر ضرورت و درک مسائل رشدی دانش‌آموزان تاکید می‌شود. به خصوص بر نامه‌ها و اقدامات مشاور مدرسه باید با تئوری رشد و پژوهش خیلی هماهنگ باشد (ارفورد^۲، ۲۰۰۳).

^۱. Shertz & Ston

^۲. Arford



وظیفه و هدف عمده‌ی راهنمایی و مشاوره در مدارس، شناخت دانش‌آموزان و تسهیل رشد همه جانبه‌ی مشاور مدرسه در زمینه‌ی فرایند مشاوره و تسهیل آن می‌باشد. مشاور مدرسه یک شخص دل‌نگران و مشوق است و می‌خواهد به دانش‌آموزان کمک کند تا بتوانند با مشکلاتشان به طور موثر کنار بیایند (نیوسام گلدینگ^۱، ۲۰۰۳). و این مهم میسر نمی‌گردد مگر آنکه مشاور مدرسه با بهره‌گیری از ابزارها، فنون و روشهای علمی و روانشناختی بتواند حالات، رفتار، خصوصیات و کیفیات روانی دانش‌آموزان را تشخیص دهد. برای رسیدن به این شناخت فنون و وسایلی از جمله پرسشنامه، مشاهده، مصاحبه، استفاده از مقیاسهای درجه‌بندی و آزمونهای روانی لازم است. اطلاعاتی که از طریق این ابزار و فنون به دست می‌آید در پرونده‌ی خاصی به نام پرونده‌ی مشاوره‌ای نگهداری می‌شود. مشاوران مدرسه با تسهیل جریان رشد همه‌جانبه‌ی فرد، آموزش مهارت‌های زندگی فردی- اجتماعی، کاهش و حذف موانع رشد، خودشناسی و محیط‌شناسی و ارائه‌ی سایر خدمات یاورانه‌ی روانشناختی در مدارس نقش بسیار حساسی دارند. عمده‌ترین اهدافی که می‌توان از طریق خدمات راهنمایی به آنها دست یافت عبارتند از :

۱- رشد و توسعه‌ی قوای فکری و معنوی و عقلی دانش‌آموزان ۲- رشد و توسعه‌ی مهارت‌های شغلی و حرفه‌ای دانش‌آموزان. هدف اصلی و اساسی راهنمایی شناخت خود و محیط است که باعث افزایش کارآمدی و شادتری زیستن فرد می‌شود و عملکرد انسان را به حداکثر می‌رساند. فرد از طریق راهنمایی به آگاهی و شناخت بیشتری درباره‌ی حال و آینده‌ی خود دست می‌یابد و به رشد شخصی و اجتماعی بیشتری درباره‌ی حال و آینده‌ی خود دست می‌یابد و به رشد شخصی و اجتماعی بیشتری می‌رسد (راجرز^۲، ۱۹۶۲).

راهنمایی یعنی کمک منظم و سنجیده به فرد تا بتواند تواناییها و محدودیتهایش را بشناسد و در نهایت در زمینه‌ی مورد علاقه‌اش تصمیم درست و مناسبی بگیرد و از امکاناتش بیشترین بهره را ببرد (میلر^۳، ۱۹۶۱، ص ۴۵۰). راهنمایی تحصیلی مجموعه‌ی خدمات و فعالیتهای علمی منظم و سازمان یافته‌ای است که بدان وسیله به دانش‌آموزان در زمینه‌ی شناسایی و انتخاب واحدهای درسی و رشته‌های تحصیلی مناسب، اطلاع از قوانین و مقررات آموزشی و انضباطی، شناسایی تواناییها و محدودیتها و آشنایی با مهارت‌های تحصیلی با دو شیوه‌ی فردی و گروهی کمک می‌شود.

¹. Newsom golding

². Ragerz

³. Miler



مشاوره ارتباطی یاورانه و تخصصی است که بین مشاور و مراجع ایجاد می‌شود اما به عقیده‌ی بسیاری از متخصصان عوامل خارج از جلسه‌ی مشاوره نقش قابل ملاحظه‌ای در تحقق اهداف جلسه دارند (سینک^۱، ترجمه نظری، ۱۳۸۴). مشاوره بهره‌گیری از یک رابطه‌ی اصولی و ماهرانه برای تسهیل خودشناسی، قابلیت پذیرش و رشد عاطفی و رشد مطلوب تواناییهای فردی و حل مشکلات مراجعان است و هدف همه‌جانبه‌ی آن فراهم کردن فرصتی برای حرکت به سوی یک زندگی رضایت‌بخش و هدفمند است (انجمن مشاوران انگلیس، به نقل از اصغریپور ۱۳۸۳). مشاوره فرایند تعاملی یاورانه بین مراجع و مشاور است که باعث افزایش کیفی عملکرد مراجع می‌شود (فیور^۲ و همکاران، ۱۹۹۵).

هدف اصلی مشاوره فراهم کردن موقعیتی مناسب برای مراجع است تا بتواند راحت‌تر و رضایت‌بخش‌تر به زندگی‌اش ادامه دهد (هاوارد^۳، ۱۹۹۶). زمانی که برنامه‌های راهنمایی و مشاوره تدوین، سازمان‌دهی و اجرا شد، از لحاظ نظری و ساختاری مشاوران متخصص مدرسه در محور آموزش قرار می‌گیرند و مشاوره به بخش جدایی‌ناپذیر برنامه‌ی تغییر تبدیل گشته و از حالت حاشیه و یک کار مکمل خارج می‌گردد. در این شرایط، ساختار زمان و منابع لازم در اختیار مشاوران مدرسه قرار خواهد گرفت تا از تخصص خود به طور کامل استفاده نمایند.

به طور کلی مشاوران مدرسه در دوره‌ی متوسطه‌ی اول در اینکه فرایند رشد متنوع است با چالش رو به رو هستند و بیشتر بر خودشناسی دانش‌آموزان تاکید دارند و در دوره‌ی متوسطه‌ی دوم، دانش‌آموزان در جهت شغلیابی و اشتغال راهنمایی می‌شوند و برای قبول مسوولیت زندگی به تدریج آماده می‌گردند.

کمک به دانش‌آموز در زمینه‌ی جستجو، برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری در مورد به دست آوردن شغل و رشد اهداف تحصیلی و حرفه‌ای از جمله مسوولیت‌های مهم مشاور مدرسه است. چالش این است که دانش‌آموز برای اینکه به یک عضو موثر جامعه تبدیل گردد، بایستی به طور کافی آمادگی پیدا کند. همانطور که انجمن ملی مدیران مدارس متوسطه (۱۹۹۶) ذکر کرده است: جوانی که فاقد امکانات رسیدن به تمام ظرفیت خود است و وارد دوره‌ی بزرگسالی می‌شود، دانش و اراده‌ی کافی برای بهتر کردن شرایط جامعه را ندارد. اتحادیه تعلیم و تربیت و

^۱. Sink

^۲. Fiver

^۳. Havard



سرپرستی مشاوران ۶ خصوصیت ذیل را برای مشاوران قلمداد کرده : شناخت خود، اعتقاد به هر فرد، تعهد حرفه-ای، تعهد در برابر ارزشهای انسانی، آگاهی از دنیا و داشتن فکری باز

هدایت تحصیلی - حرفه‌ای، فرایندی منظم به منظور کمک به دانش‌آموز در انتخاب شاخه و رشته‌ی تحصیلی - حرفه‌ای متناسب با استعداد، علاقه، نیازها و امکانات جامعه است. هدایت تحصیلی معمولاً بر اساس نیازهای جامعه و متناسب با علاقه و استعداد دانش‌آموز صورت می‌گیرد. اصول درست هدایت تحصیلی بایستی هماهنگ و بر اساس نیاز و آینده‌ی شغلی و براساس نیازهای کشور صورت گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

۱- راهنمایی و مشاوره

راهنمایی و مشاوره در نظام آموزش و پرورش دو نقش را ایفا می‌کند :

الف) کمک به فرد دانش‌آموزان به منظور سازگاری با محیط ، حل مسائل و مشکلات شخصی، بروز و ظهور استعدادها و رشد و تکامل آنان

ب) کمک به دانش‌آموزان در انتخاب مناسب‌ترین راه از نظر رشته‌های تحصیلی و انتخاب مناسب شغلی و برنامه-ریزی و آمادگی برای زندگی

در اینجا مهمترین عواملی که در ضرورت راهنمایی و مشاوره و توسعه‌ی آن در نظام‌های آموزش و پرورش موثر بوده‌اند را ذکر می‌کنیم :

۱- توجه کردن به اصالت دانش‌آموز و آموزش و پرورش وی

۲- وجود تفاوت‌های فردی در دانش‌آموزان و ضرورت شناخت و توجه به این تفاوت‌ها در امر آموزش و پرورش

۳- وجود استعدادهای عمومی و اختصاصی در دانش‌آموزان و ضرورت شناخت و پرورش تدریجی و سنجش آنها

۴- رشد جمعیت و افزایش گرایشها و علاقه‌مندی به تحصیل در سطوح مختلف



۵- گسترش علوم و تکنولوژی، توسعه‌ی مشاغل و ضرورت انتخاب مشاغل مناسب

۶- تراکم و تنوع واحدهای درسی در رشته‌های تحصیلی و ضرورت انتخاب مناسب

۷- وجود مسائل و مشکلات جسمانی، عاطفی، اجتماعی، رفتاری، تحصیلی و خانوادگی در دانش‌آموزان

۸- گسترش نیازهای جامعه به نیروی انسانی در سطوح مختلف مهارتها

۹- تغییر نگرشها و ارزشها نسبت به انتخاب رشته‌های تحصیلی و انتخاب شغل

گرچه مشاوران مدارس از لحاظ پاسخگویی به نیازها و دغدغه‌های جاری دانش‌آموزان، آموزش و مهارت خاصی دارند ولی همکاری با والدین و تمام مسولان مدرسه و حمایت از آنها نیز برای موفقیت برنامه لازم است. روشها و تکنیکهای راهنمایی و مشاوره و خدمات واکنشی از طریق راهبردهایی مثل مشورت، مشاوره فردی و گروهی و ارجاع عملی می‌گردد.

الف) مشورت : مشاوران متخصص مدارس از جهت مدیریت و حل دغدغه‌های حرفه‌ای، آموزشی، و فردی - اجتماعی دانش‌آموزان، با والدین، معلمان و سایر دست اندرکاران آموزشی و ادارات دولتی شور و مشورت می‌نمایند.

ب) مشاوره فردی و گروهی : مشاوره‌ی فردی یا گروهی برای دانش‌آموزانی است که در مورد روابط، دغدغه‌های شخصی یا وظایف معمولی رشد، مشکل یا مسئله دارند. هدف آن است که در شناسایی مشکلات و علل به وجود آورنده‌ی آنها، راههای جایگزین، پیامدهای احتمالی و اقدام عملی مناسب به دانش‌آموزان کمک شود.

ج) ارجاع : مشاور مدرسه دانش‌آموز و والدین او را به تناسب موضوع نزد سایر منابع تخصصی مدرسه و یا منابع تخصصی بیرون از مدرسه ارجاع می‌دهد. منابع ارجاع عبارتند از : موسسات بهداشت روان، برنامه‌های کارپابی و آموزش، توانبخشی حرفه‌ای، خدمات جوانان، خدمات اجتماعی و برنامه‌های خاص مدارس (مثلاً آموزش خاص یا جبرانی).

اهمیت راهنمایی و مشاوره از دیدگاه اسلام



در قرآن کریم در آیات متعددی موضوع هدایت و راهنمایی مطرح شده است. در سوره‌ی مبارکه‌ی فاتحه آیه ۶ از خداوند متعال می‌خواهیم که ما را به راه راست هدایت کند.

در دین مبین اسلام در باب تحصیل علم و راهنمایی تحصیلی اصولی مطرح است که به چند مورد آن اشاره می‌کنیم :

- ۱- تحصیل علم بر همه مردم اعم از زن و مرد واجب است (نهج الفصاحه ۱۹۰۵).
- ۲- علم ارزش جهانی دارد و تحصیل آن در هر جا و برای هر کس مجاز و بلکه مستحسن است. پیامبر اکرم (ص) : در طلب علم باشید هر چند آن را در چین سراغ گرفته باشید.
- ۳- امام علی (ع) : بهترین مطالبی که شایسته است جوانان یاد بگیرند چیزهایی است که در بزرگسالی مورد نیازشان باشد و بتوانند در زندگی اجتماعی از آموخته‌های خود بهره ببرند (شرح ابن ابی الحدید ص ۱۰).
- ۴- در مورد اهمیت راهنمایی پیامبر اکرم (ص) فرموده‌اند : راهنمایی کسی که راه را گم کرده است، صدقه است.
- ۵- در مورد اهمیت راهنمایی همین بس که خداوند متعال قرآن کریم را کتاب هدایت و راهنمایی نامیده است. این کتاب موجب بصیرت مردم و راهنمایی و رحمتی است برای اهل یقین (سوره جاثیه، آیه ۲۰). این کتاب که تردیدی در آن نیست راهنمای پرهیزکاران است (سوره بقره، آیات ۱ و ۲). همانا این کتاب هدایت و رحمت برای مومنان است (سوره نمل، ۶۶). این کتاب دلیل و بیانی است برای مردم و راهنمایی و پندی است برای پرهیزکاران (آل عمران، ۱۳۸).
- ۶- مشاور مدرسه بایستی اطلاعات لازم را به پدران، مادران، معلمان و دانش‌آموزان بدهد. حدیث معروف "زکات علم نشر آن است" مویذ این مطلب است.
- ۷- گزینش اهداف تحصیلی باید با میزان قدرت ذهنی دانش‌آموز متناسب باشد. حضرت علی (ع) در مورد سعی و کوشش پسندیده که نتیجه‌بخش است می‌فرمایند : کسی که عقل خود را بر نفس خویش مقدم بدارد اعمال و کوشش‌های او همواره نیکو و پسندیده خواهد بود (غررالحکم، ص ۶۴۵).
- ۸- دانش‌آموزانی که به علت تنبلی پیشرفتی نمی‌کنند بایستی به آنان گوشزد شود که قبول زحمت مطالعه‌ی پیگیر موجب شکوفایی هوش و استعداد و تقویت نیروی تفکر است.



امام صادق (ع) : مطالعه‌ی بسیار و پی‌گیر در مسائل علمی باعث شکفتگی عقل و تقویت نیروی فکر و فهم است (بهار، ص ۵۲).

امام علی (ع) درباره‌ی ضرورت و شیوه‌ی راهنمایی موارد بسیاری را خاطر نشان فرموده‌اند که به برخی از آنها اشاره می‌شود :

- ۱- با دوست دور اندیش و مهربان مشورت کردن پیروزی می‌آورد.
- ۲- هیچ پشتیبانی استوارتر از مشورت نیست.
- ۳- طالب مشورت همچون چشم هدایت است.
- ۴- پیش از تصمیم مشورت، و قبل از تفکر اقدام نما
- ۵- خردمند از مشورت بی‌نیاز نیست.
- ۶- بخیل را در مشورت خود راه مده که تو را از راه راست بر می‌گرداند و وعده‌ی فقر می‌دهد.
- ۷- هیچ قومی مشورت نکردند مگر اینکه به خیر و صلاح و شایستگی هدایت شدند.

۲- مقطع متوسطه اول

مقطع متوسطه‌ی اول که دومین دوره‌ی آموزشی رسمی دانش‌آموزان است سه سال به طول می‌انجامد و طبق چشم‌انداز سند تحول بنیادین کلاسهای هفتم، هشتم و نهم را در بر می‌گیرد.

اهداف آموزش و پرورش در این دوره‌ی تحصیلی عبارتند از : شناسایی و پرورش استعدادهای گوناگون دانش‌آموزان، ایجاد روحیه‌ی همکاری و مسولیت‌پذیری، آشنایی نسبی با کارهای دستی و تولیدی، آموزشهای سیاسی - اجتماعی و آموزشهای ضروری برای اداره خانه و خانواده، تقویت روحیه‌ی پژوهش، آموزش هنر - ورزش و بهداشت، آموزش علوم و ریاضی، پرورش فضایل اخلاقی و معنوی، پرورش عادت به نظم و ترتیب و تفکر عملی و همچنین شناسایی استعدادها و رغبتهای دانش‌آموزان به منظور راهنمایی آنان به رشته‌های تحصیلی مناسب.

نقش مشاور مدرسه در دوره‌ی متوسطه‌ی اول را می‌توان در موارد زیر خلاصه کرد :

- ۱- کمک به ایجاد عادات صحیح مطالعه و مدیریت زمان



۲- کمک به یافتن اهداف معقول برای ادامه دادن تحصیل

۳- راهنمایی و مشاوره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان و هنر جویان به منظور رشد و ارتقای مهارت‌های تحصیلی و

راهنمایی آنان در انتخاب رشته‌های تحصیلی، متناسب با شرایط و امکانات فردی و محیطی

۴- آشنا ساختن دانش‌آموزان با ارتباط بین رشته‌های تحصیلی و واحدهای درسی با مشاغل متعدد

۵- آگاه کردن دانش‌آموزان از خصوصیات رشته‌های مختلف تحصیلی و شرایط و ضوابط انتخاب هریک از آنها

۶- کمک به شناخت استعداد و رغبت‌های دانش‌آموزان با استفاده از کاربرد ابزار دقیق و استفاده از روش‌های علمی

۷- اجرا و تجزیه و تحلیل آزمون‌های روانشناختی، تست‌ها و پرسشنامه‌های استعداد، رغبت، سلامت عمومی، شخصیت و ترسیم نیمرخ و ثبت آنها در پرونده‌ی مشاوره‌ای

مشاوره مدرسه در مقطع متوسطه‌ی اول، مستلزم طراحی و اجرای منحصر به فرد برنامه‌ی جامع مشاوره مدرسه است. به طور کلی مشاوران مدرسه در دوره‌ی متوسطه‌ی اول در درک اینکه فرایند رشد متنوع است با چالش رو به رو هستند و بیشتر بر خودشناسی دانش‌آموزان تاکید دارند و می‌توانند با به وجود آوردن محیطی پاسخگو نیازهای رشدی دانش‌آموزان را برآورده سازند.

۲- مقطع متوسطه دوم

مقطع متوسطه دوم سومین دوره آموزشی رسمی دانش‌آموزان است که شامل کلاسهای دهم، یازدهم و دوازدهم و سنین ۱۶ تا ۱۸ سالگی را در بر می‌گیرد. اطلاعات تحصیلی در این دوره تحصیلی به منظور پرورش فضایل اخلاقی، آشنایی دانش‌آموزان با فرهنگ جامعه، کمک به دانش‌آموزان در شناسایی استعدادها و رغبت‌ها، آموزش مهارت‌های فنی به دانش‌آموزان، آماده ساختن آنان برای ادامه تحصیلات دانشگاهی یا اشتغال و کمک به دانش‌آموزان برای استفاده از اوقات فراغت ارائه می‌شود. دانش‌آموزان در این دوره‌ی تحصیلی بایستی اطلاعات دقیقتری درباره‌ی خصوصیات خود و مشاغل کسب کنند و با امکانات و فرصت‌های استخدامی جامعه به خوبی آشنا شوند.



نقش مشاور مدرسه در مقطع متوسطه دوم را می توان در موارد زیر خلاصه کرد :

- ۱- ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره شغلی و حرفه‌ای و اطلاع‌رسانی به دانش‌آموزان و هنرجویان به منظور طرح‌ریزی شغلی با استفاده از روشها و ابزارهای مناسب
 - ۲- اقدام‌پژوهی در زمینه‌ی نیازها، مشکلات و اختلالات روانی و رفتاری و موضوعات طرح‌ریزی تحصیلی و شغلی دانش‌آموزان و استفاده از نتایج آنها در امور بهداشت روان
 - ۳- تدریس واحدهای درسی از جمله دروس برنامه‌ریزی تحصیلی، شغلی و آداب مهارت‌های زندگی
 - ۴- مطالعه و بررسی وضعیت دانش‌آموزان و هنرجویان با استفاده از عملکرد و پرونده‌ی تحصیلی آنان و ارتباط با سایر عوامل آموزش و پرورش
 - ۵- مطالعه‌ی وضعیت رفتاری دانش‌آموزان از طریق مشاهده، ارتباط با والدین و سایر عوامل آموزش و پرورش واحد آموزشی مربوط و سایر منابع و روشها
 - ۶- برنامه‌ریزی به منظور تامین و ارتقای بهداشت روان و پیشگیری و کمک به حل مشکلات روانی و رفتاری دانش‌آموزان با استفاده از مشارکت همه‌ی کارکنان واحد آموزشی، خانواده و سایر منابع
 - ۷- برگزاری جلسات مشاوره‌ی فردی و گروهی با دانش‌آموزان و آموزش روشهای مقابله با مشکلات رفتاری و ارتباطهای بین‌فردی به منظور سازگاری شخصی، اجتماعی و کمک به حل مشکلات آنان.
- مشاور مدرسه بایستی دانش‌آموزان دوره متوسطه‌ی دوم را یاری دهد تا مقدمات انجام مشاغل را که با تواناییهای آنان و نیازهای جامعه هماهنگ است بیاموزند. همچنین در این دوره‌ی تحصیلی، دانش‌آموزان در جهت شغلیابی و اشتغال راهنمایی می‌شوند و برای قبول مسولیت زندگی به تدریج آماده می‌گردند.
- مشاوران مدرسه و برنامه‌های رشدی آنان همواره پاسخ‌مساعدی به نیازهای دانش‌آموزان و شیوه‌های تغییر در آموزش و پرورش داده‌اند. در آغاز قرن بیست و یکم، نیازهای دانش‌آموزان و شیوه‌های آموزشی ضروری می‌سازد که مشاوران مدرسه برنامه‌های خود را به طور مسولانه اصلاح و اجرا کنند تا بازدهی بالایی را در پی داشته باشد. دانش‌آموزان در قرن بیست و یکم برای اینکه در تحصیل موفق شوند باید با چندین چالش روبه‌رو شوند. تغییر دینامیک اجتماعی و خانواده و فشار دوستان همسال و همدریف، علاوه بر افزایش تقاضا برای پیشرفت درسی و علمی، رویکردهای پیچیده‌ای نیز برای تحول علمی و مهارت‌های اجتماعی و عاطفی به منظور تامین



پشتیبانی ضروری می‌سازد. به جهت درگیری سیستم‌ها در تلاش اصلاحات جهت تامین این نیازها با اتکا به مشارکت‌های متعدد در درون و بیرون سازمان مدرسه، مشاوران مدرسه نیز باید آماده‌ی مشارکت باشند و حتی این مشارکت را مدیریت کنند. مشارکت راهبردی است که در سایر زمینه‌های خدمات انسانی و آموزش خاص استفاده شده است تا بتواند نیازهای امروزی را تامین کند. مشارکت با سایر متخصصان جهت حمایت از دانش‌آموزان، به مشاور مدرسه اجازه می‌دهد دانش و خدمات خود را به موثرترین شکل یکپارچه سازد.

پیشنهادهای

- ۱- عدم دخالت افراد غیر متخصص در مشاوره مدرسه و مشاوره تحصیلی
- ۲- به روز بودن مشاوران مدرسه و افزایش آگاهی و دانش
- ۳- برنامه‌های مشاوره‌ی مدرسه جامع و ماهیتاً از نوع رشدی باشد و مشاوران با دقت و تمرکز و مسولانه به اجرای آنها بپردازند.
- ۴- حضور مشاوران مدرسه در میزگردهای آموزشی در رسانه‌ها جهت تبیین ضرورت کار آنان در مقاطع مختلف تحصیلی
- ۵- توجه و اهمیت دادن هرچه بیشتر مسولان نسبت به ضرورت و اهمیت کار مشاوره در مدارس
- ۶- ایجاد تولیدات نوشتاری، شنیداری، دیداری و برنامه‌های واقعی در زمینه‌ی نقش مشاور مدرسه

منابع

- ۱- قرآن کریم
- ۲- ابن ابی الحدید، (۱۴۰۴ق)، شرح نهج البلاغه، ترجمه جعفر شهیدی، قم: مرعشی نجفی، ص ۳۲۷، نامه ۵۳
- ۳- شفیع‌آبادی، عبدالله. راهنمایی و مشاوره تحصیلی و شغلی، انتشارات سمت، تهران، ۱۳۷۰
- ۴- اردبیلی، یوسف. اصول و فنون راهنمایی و مشاوره در آموزش و پرورش، انتشارات بعثت (تهران، ۱۳۸۹).
- ۵- نوابی‌نژاد، شکوه. راهنمایی و مشاوره - انتشارات معاصر. (تهران، ۱۳۷۳).
- ۶- گیسون و همکاران (۱۳۷۳)، مبانی مشاوره و راهنمایی. (ترجمه باقر ثنایی و همکاران، تهران: چاپ نهضت).
- ۷- صافی، احمد. راهنمایی و مشاوره در دوره‌های تحصیلی - انتشارات رشد، تهران، ۱۳۸۸.
- ۸- کریستوفر، سینک. مشاوره مدرسه در عصر حاضر (نظریه، پژوهش و کاربرد). ترجمه: دکتر علی محمد نظری و دکتر علی اکبر سلیمانیان، چاپ دوم، ۱۳۸۸.



پیش بینی رشد شغلی براساس تنظیم شناختی هیجان در دانشجویان

فاطمه بردبار^۱، دکتر علی رضایی شریف^۲

چکیده

یکی از دل مشغولی های اساسی دانشجویان فکر کردن درمورد شغل آینده شان است که با بالا رفتن سن زیادتر می شود و زمانی به طور کامل رفع خواهند شد که فرد به طور کامل و واقع بینانه شغلی را برگزیند. با توجه به آمار بالای فارغ التحصیلان بیکار در جامعه ایران این مساله توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده است و به فکر واداشته تا عوامل تاثیر گذار در رشد شغلی را بررسی کنند. از این رو، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه رشد شغلی با تنظیم شناختی هیجان در دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی صورت گرفته است. این پژوهش از نوع توصیفی همبستگی؛ و جامعه ی آماری شامل همه ی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه محقق اردبیلی در سال ۱۳۹۶ است، که از میان آنان ۱۰۰ دانشجو با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. داده ها با استفاده از پرسشنامه رشد شغلی کرید و پاتون، پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان گرنفسکی و همکاران، جمع آوری؛ و با روش های آمار توصیفی و استنباطی (پیرسون) تحلیل شد. یافته های به دست آمده بیانگر آن است که بین رشد شغلی و تنظیم شناختی هیجان (مثبت و منفی) رابطه معناداری وجود دارد؛ بنابراین می توان نتیجه گرفت که مدنظر قرار دادن راهبردهای تنظیم شناختی هیجان به رشد شغلی دانشجویان کمک می کند و موثر واقع می شود.

واژگان کلیدی: رشد شغلی، تنظیم شناختی هیجان مثبت، تنظیم شناختی هیجان منفی، دانشجویان.

^۱ فاطمه بردبار، کارشناسی ارشد دانشگاه محقق اردبیلی

^۲ دکتر علی رضایی شریف، هیئت علمی دانشگاه محقق اردبیلی



مقدمه

سالهای نه چندان دور عموم دانشجویان، پیش از دانش آموختگی، تصور می کردند که برای اشتغال به یک کار مادام العمر آمادگی کامل دارند. در این میان دغدغه اصلی مشاوران شغلی کمک به دانشجویان برای یافتن شغلی مشخص و آماده شدن برای اشتغال بود. اما دیدگاه متداول امروزی این است که رشد شغلی هرگز پایان نمی یابد و دانشجویان باید از طریق یک طرح یادگیری مادام العمر که شامل رشد همه نقش های زندگی است، مشاغل شان را حفظ کنند. این وضعیت برخی از چالش های برانگیزاننده را برای برنامه های مشاوره ای و شغلی در موسسات آموزش عالی به دنبال دارد (زانکر، ۲۰۰۹).

منظور از رشد شغلی فرایندی مداوم و تکاملی است که از تولد تا مرگ به موازات رشد آدمی ادامه دارد (زانکر، ۲۰۰۹). رشد شغلی از یک مجموعه عوامل کلی روانی، جامعه شناختی، آموزشی، اقتصادی و عوامل تصادفی تاثیر می پذیرد (کرمانی، ۱۳۹۰) در تعریفی دیگر، رشد شغلی شامل یک فرایند مادام العمر، پیوسته و پیش رونده است که از ابتدای کودکی مهم ترین بخش مسیر زندگی فرد است و از چهار مهارت طرح ریزی، کشف، اطلاعات دنیای کار و تصمیم گیری تشکیل شده است (کرمانی، ۱۳۹۰). در طرح ریزی شغلی فرد به خودآگاهی رسیده و نسبت به کشف ارزش های خود و واقعیت موجود در دنیای خارج به بینش دست می یابد (زانکر، ۲۰۰۹). مهارت کشف یا اکتشاف مسیر شغلی شامل یادگیری درمورد خود و محیط به منظور کمک بهتر برای تصمیم گیری در زمینه های مختلف در مسیر شغلی فرد است (رجایی، ۱۳۹۰).

در فرایند جمع آوری اطلاعات فرد اطلاعاتی درباره محیط پیرامون گردآوری می کند، در واقع فرد به بررسی گزینه های شغلی گوناگون، جمع آوری اطلاعات جدید درباره ی مشاغل، سازمان ها و صنایع می پردازد تا بتواند تصمیمات آگاهانه بگیرد (کالانان، جفری، گرینهاس، ۲۰۰۶). در نهایت تصمیم گیری شغلی بدان معناست که فرد با در نظر گرفتن خویشتن و شرایط اجتماعی شغلی خود را انتخاب می کند و بین عوامل فردی و اجتماعی سازش برقرار می کند. جریان تصمیم گیری مسیر شغلی تحت تاثیر تجارب حاصل از تحصیلات، اشتغال، خصوصیات ارثی و فشارهای اجتماعی است (باغبان، حسینیان، سمیعی و عابدی، ۱۳۹۰).

به نظر کرایتز (۱۹۷۱) بلوغ مسیر شغلی، مفهوم اصلی درک رفتار مسیر شغلی، به میزان آمادگی متناسب سن افراد برای تصمیم گیری درباره مسیر شغلی و مدیریت وظایف مسیر شغلی مربوط می شود. کرایتز دو بعد برای بلوغ مسیر شغلی مطرح کرد. او معتقد بود بلوغ مسیر شغلی دارای دو بعد عاطفی و شناختی است. بعد شناختی آن از مهارت تصمیم گیری مسیرشغلی تشکیل شده است و بعد عاطفی آن به نگرش درباره فرایند تصمیم گیری مسیرشغلی مربوط می شود (کرید و پاتون، ۲۰۰۴).



اهمیت رشد مسیر شغلی باعث شده است در سال های اخیر توجه ویژه ای به آن شود و مورد توجه نظریه پردازان و پژوهشگران قرار گیرد. یک سوال اساسی پیش روی نظریه پردازان و پژوهشگران این بوده که چه عواملی بر رشد مسیر شغلی موثر است ؟ برای پاسخ گویی به این سوال تحقیقات متعددی بر رشد مسیر شغلی صورت گرفته و عمدتاً به بررسی جنبه های مختلف رشد مسیر شغلی ، عوامل مرتبط یا پیش بینی کننده ی آن پرداخته و متغیرهای مختلفی را مورد بررسی قرار داده اند (صادقی ، باغبان ، بهرامی ، احمدی و مولوی ، ۱۳۹۱)

نتایج پژوهش (صادقی و همکاران ، ۱۳۹۱) در بررسی عوامل پیش بینی کننده رشد شغلی نشان داد که خودکارآمدی تصمیم گیری ، حمایت خانواده ، رغبت هنری و بی تصمیمی بر رشد شغلی دانش آموزان تاثیر معنادار دارند. به طوری که بی تصمیمی به کاهش و خودکارآمدی تصمیم گیری، حمایت خانواده و رغبت هنری بر افزایش رشد شغلی تاثیر می گذارد.

تنظیم شناختی هیجانی به عنوان یک فرایند آغاز، حفظ، تعدیل و یا تغییر در بروز شدت یا استمرار احساس درونی و هیجانی مرتبط با فرایند های اجتماعی _ روانی و فیزیکی در به انجام رساندن اهداف تعریف می شود (ویمز و پینا، ۲۰۱۰). شواهد بسیاری ثابت می کنند افرادی که مهارت هیجانی دارند، یعنی کسانی که احساسات خود را به خوبی می شناسند و هدایت می کنند و احساسات دیگران را نیز درک و به طرز اثربخشی با آن برخورد می کنند، در هر حیطه ای از زندگی متمایزند (زوکوا، ۲۰۱۴).

با توجه به اینکه در جامعه دانشجویی که پویایی و رشد شغلی آنها می تواند زمینه ساز پیشرفت و تعالی کشور شود، بررسی عواملی مرتبط با رشد شغلی و عواملی که زمینه این سازه را پیش بینی می کند می تواند در راستا کاهش چالش های جامعه دانشجویی نقش بسزایی داشته باشد . لذا در پژوهش حاضر این مسئله مطرح می شود که آیا تنظیم شناختی هیجان (منفی و مثبت) قادر به پیش بینی رشد شغلی دانشجویان می باشد؟

برای پاسخ به هدف پژوهش، فرضیه ی زیر در نظر گرفته شده است:

فرضیه : بین رشد شغلی و تنظیم شناختی هیجان مثبت و تنظیم شناختی هیجان منفی رابطه وجود دارد.



روش‌شناسی تحقیق

روش پژوهش حاضر از نوع توصیفی – همبستگی بود. جامعه آماری، کلیه دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی در سال ۱۳۹۶ بوده و نمونه مورد بررسی ۱۰۰ نفر از دانشجویان دوره‌ی کارشناسی می باشد و با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده است.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه رشد شغلی:^۱ پرسشنامه رشد شغلی بر اساس تعریف سوپر از رشد شغلی طراحی شده است و فرم ۷۲ سوالی استرالیایی این پرسشنامه توسط کرید و پاتون به ۳۳ سوال کوتاه شد. این پرسشنامه جنبه‌های مختلف رشد شغلی را می‌سنجد که شامل (۱) طرح ریزی شغلی که تشکیل شده از ابعاد جهت‌گیری – طرح ریزی شغلی و اطلاعات خاص (۲) مکاشفه شغلی که تشکیل شده از ابعاد خودآگاهی از منابع و استفاده از منابع (۳) اطلاعات دنیای کار (۴) تصمیم‌گیری شغلی است. گزاره‌ها بر روی مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت ۱=خیلی کم، ۲=کم، ۳=متوسط، ۴=زیاد، ۵=خیلی زیاد نمره‌گذاری می‌شود. از جمع کل نمرات میزان رشد شغلی به دست می‌آید که حداقل نمره ۱ و حداکثر نمره ۱۰۵ است.

پرسشنامه‌ی تنظیم شناختی هیجان^۲ (CERQ): پرسشنامه‌ی تنظیم شناختی هیجان، یک ابزار خودگزارشی است که در سال ۱۹۹۹ توسط نادیا گرنفسکی، ویویان کریج، و فیلیپ اسپین هاون طراحی شده و در سال ۲۰۰۱ به چاپ رسیده است. این پرسشنامه برای افراد ۱۲ سال به بالا (هم افراد بهنجار و هم جمعیت‌های با لینی) قابل استفاده می‌باشد شامل ۳۶ سؤال است و راهبردهای تنظیم شناختی هیجانها را در پاسخ به حوادث تهدیدکننده و استرس‌زای زندگی به صورت پنج گزینه‌ای (طیف لیکرت) بر حسب نه خرده‌مقیاس می‌سنجد و هر گویه، امتیازی بین ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) را به خود اختصاص می‌دهد. از بین ۹ خرده‌مقیاس پرسشنامه‌ی تنظیم

^۱ Career development questionnaire

^۲ Cognitive Emotion Regulation Questionnaire



شناختی هیجان، جمع نمرات ۵ خرده مقیاس، نشخوارذهنی^۱، پذیرش^۲، سرزنش خود^۳، سرزنش دیگران^۴، فاجعه انگاری^۵، راهبردهای تنظیم هیجان منفی می باشد و جمع، نمرات ۴ خرده مقیاس تمرکز مثبت مجدد^۶، تمرکز مجدد به برنامه ریزی^۷، ارزیابی مثبت^۸، کم اهمیت شماری^۹، راهبردهای تنظیم هیجانی مثبت را تشکیل می دهند (آلدو، نولن-هوکسما و سویزر، ۲۰۱۰). بنابراین دامنه نمرات هر خرده مقیاس بین ۴ تا ۲۰ خواهد بود. نمرات بالا در هر خرده مقیاس بیانگر میزان استفاده بیشتر راهبرد مذکور در مقابله و مواجهه با وقایع استرسزا و منفی می باشد. از جمع کل نمرات ۳۶ ماده نیز، یک نمره کلی بدست می آید که بیانگر استفاده از راهبردهای تنظیم شناختی هیجان است و می تواند در دامنه ای از ۳۶ تا ۱۸۰ نمره قرار گیرد. در بررسی مقدماتی ویژگی های اعتبارسنجی این پرسشنامه در نمونه ای از جمعیت عمومی (N= ۳۶۵ و ۱۹۷ زن و ۱۷۱ مرد)، ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاسها از ۰/۶۷ تا ۰/۸۹ محاسبه شد این ضرایب که در سطح (p<۰/۰۰۱) معنادار بودند. همسانی درونی پرسشنامه ی تنظیم شناختی هیجان را تأیید می کنند. بشارت (۱۳۹۱) پایایی بازآزمایی برای خرده مقیاسهای این پرسشنامه را در دو نوبت با فاصله زمانی دو تا چهار هفته، ۰/۵۷ تا ۰/۷۶ گزارش کرد و روایی محتوایی آن را براساس داوری هشت نفر از متخصصان روانشناسی بررسی نمود و ضرایب توافق کندال برای خرده مقیاسها را از ۰/۸۱ تا ۰/۹۲ گزارش کرد. یوسفی (۱۳۸۶) اعتبار و پایایی این مقیاس را در نوجوانان ایرانی بررسی کرده است، ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس راهبردهای تنظیم هیجان منفی ۰/۷۸ و خرده مقیاس راهبردهای تنظیم هیجان مثبت ۰/۸ و کل مقیاس ۰/۸۱ بدست آمده و ضریب اعتبار مقیاس ۰/۸۵ گزارش شده است (تبریزچی و وحیدی، ۱۳۹۴).

¹ rumination
² acceptance
³ self-blame
⁴ other blame
⁵ catastrophizing
⁶ positive refocusing
⁷ refocus on planning
⁸ positive reappraisal
⁹ putting into perspective



یافته ها

در این پژوهش تعداد ۱۰۰ نفر از دانشجویان دوره کارشناسی که ۵۰ نفر از آنها دختر و ۵۰ نفر پسر بودند.

جدول (۱): یافته های توصیفی رشد شغلی و تنظیم شناختی هیجان مثبت و منفی

Descriptive Statistics					
متغیرها	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
رشد شغلی	100	150.00	305.00	212.2100	53.87121
تنظیم شناختی هیجان مثبت	100	31.00	89.00	57.4300	13.04015
تنظیم شناختی هیجان منفی	100	26.00	76.00	52.2200	13.96285

جدول شماره ی (۱) آماره های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش حاضر را نشان می دهد. بالاترین میانگین مربوط به متغیر رشد شغلی با میانگین و انحراف معیار ۲۱۲.۲۱ و ۵۳.۸۷؛ و پایین ترین میانگین مربوط به متغیر تنظیم شناختی هیجان منفی با میانگین و انحراف معیار ۵۲.۲۲ و ۱۳.۹۶ می باشد.

فرضیه : بین رشد شغلی و تنظیم شناختی هیجان (مثبت و منفی) رابطه معناداری وجود دارد.

جدول (۲): جدول ضرایب همبستگی رشد شغلی با تنظیم شناختی هیجان (مثبت و منفی)

Correlations				
		رشد شغلی	تنظیم شناختی هیجان منفی	تنظیم شناختی هیجان مثبت
رشد شغلی	Pearson Correlation	1	.166	.107
	Sig. (2-tailed)		.100	.291
	N	100	100	100
تنظیم شناختی هیجان منفی	Pearson Correlation	.166	1	.439**
	Sig. (2-tailed)	.100		.000
	N	100	100	100
تنظیم شناختی هیجان مثبت	Pearson Correlation	.107	.439**	1
	Sig. (2-tailed)	.291	.000	
	N	100	100	100

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



همانطور که در نتایج جدول شماره ی ۲ نشان داده شده است، بین رشد شغلی با تنظیم شناختی هیجان مثبت ($r=0.29, p<0.10$) همبستگی مثبت معنادار وجود دارد. بین رشد شغلی با تنظیم شناختی هیجان منفی ($r=0.10, p<0.16$) همبستگی مثبت معنادار وجود دارد.

تنظیم هیجان شامل راهبردهایی است که باعث کاهش، افزایش، و حفظ هیجان (جرمن و گوتلیب، ۲۰۱۰) و کنار آمدن فرد با موقعیت تنیدگی را می‌شود (گارنفسکی و کرایچ ۲۰۰۶؛ به نقل از حسینی و همکاران). بر اساس مدل گراس (۲۰۰۲) تنظیم هیجان شامل همه راهبردهای آگاهانه و غیرآگاهانه‌ای می‌شود که برای افزایش، حفظ و کاهش مؤلفه های هیجانی، رفتاری و شناختی یک پاسخ هیجانی به کار برده می‌شود. مطالعات نشان داده اند که تنظیم هیجان بر نحوه ی تجربه و تجلی هیجان تأثیر می‌گذارد (گراس، ۲۱۱۱).

بحث و نتیجه گیری

در مجموع با توجه به نتایج به دست آمده از این پژوهش، می‌توان گفت که رشد شغلی در دانشجویان منوط به متغیرهای بسیاری است که تنظیم شناختی هیجان از عوامل موثر در آن محسوب می‌شود. افراد اگر از راهبردهای تنظیم شناختی هیجان آگاه باشند می‌توانند هیجان‌های منفی و مثبت خود را تنظیم کنند بنابراین وقتی افراد بتوانند هیجان‌های منفی و مثبت خود را تنظیم کنند قادر خواهند بود که تصمیم‌گیری شغلی، خودآگاهی شغلی، طرح ریزی شغلی خود را با کیفیت بالاتری انجام دهند که به دنبال آن رشد شغلی فرد افزایش می‌یابد. محدودیت جامعه ی آماری و نوع پژوهش، محدودیت‌هایی را در زمینه ی تعمیم و تفسیر یافته‌ها ایجاد می‌کند، که باید به آن توجه شود. نمونه ی این پژوهش، دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی بودند که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. بنابراین در تعمیم دادن نتیجه ی آن به جمعیت‌های دیگر باید احتیاط شود. با توجه به محدودیت‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌هایی در جامعه ی آماری بزرگ‌تر صورت گیرد و یافته‌ها نیز با هم مقایسه شود.



منابع

- صادقی ، احمد؛ باغبان ، ایران؛ بهرامی ، فاطمه؛ احمدی ، سیداحمد؛ مولوی ، حسین (۱۳۹۱)، «بررسی عوامل موثر بر رشد مسیر شغلی دانش آموزان سال سوم راهنمایی تا پیش دانشگاهی شهر اصفهان » ، مجله دستاوردهای روانشناختی ، دوره چهارم ، شماره ی ۹
- سمیعی، فاطمه؛ باغبان، ایران؛ عابدی، محمد رضا؛ حسینیان، سیمین (۱۳۹۰)، « نظریه های مشاوره مسیر شغلی»، اصفهان،

جهاد دانشگاهی

- Zunker, V.J. (2009). *Career counseling, holistic approach*. Translated by Nazari, A. M., Tehran: Samt Publisher (in Persian).
- Kermani N. [Comparing MA students of university of Isfahan Career Development and Iranian students of University of Waterloo in Canada]. Isfahan: University of Isfahan; 2011
- Rajai R. [Predicting high school girls Career Development of Najaf Abad town based on emotional intelligence and educational development]. Isfahan: University of Isfahan; 2011. [Persian]
- Callanan A, Jeffrey H, Greenhaus A. Encyclopedia of Career Development. Sage Publications; 2006.
- Zuskova, K. (2014). Emotions Intelligence. *Journal of Applied sport psychology*, 20, p: S 63.



عنوان: بررسی رابطه کیفیت یادگیری سازمانی با سلامت سازمانی مدارس شهرستان خلخال

فاطمه رجبی^۱، عادل زاهد بابلان^۲، عیسی ثمری^۳، مسعود مرادی

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه محقق اردبیلی reyhaneh.rajab.1366@gmail.com

۲- دانشیار مدیریت آموزشی دانشگاه محقق اردبیلی zahed@uma.ac.ir

۳- استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه محقق اردبیلی esamari52@uma.ac.ir

۴- دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه محقق اردبیلی massod76@yahoo.com

چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی رابطه کیفیت یادگیری سازمانی با سلامت سازمانی مدارس شهرستان خلخال می باشد. جامعه آماری این تحقیق مدیران و معلمان شهرستان خلخال هستند که تعدادشان ۱۲۰۰ نفر (۱۰۵۰ معلم و ۱۵۰ مدیر) می باشد. که از بین آنان ۲۸۵ نفر به عنوان نمونه آماری پژوهش وبا روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای متناسب انتخاب شدند. روش تحقیق در این پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی می باشد. برای گردآوری اطلاعات از یادگیری سازمان (نیف (۲۰۰۱) و پرسشنامه سلامت سازمانی هوی و همکاران (۱۹۹۶) استفاده گردیده است می باشد که هر دو پرسشنامه از نوع استاندارد شده می باشد. ضرایب پایایی این پرسشنامه ها با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب یادگیری سازمانی ۰/۷۴، سلامت سازمانی ۰/۹۷، به دست آمد. داده های تحقیق پس از جمع آوری بر اساس فرضیه های پژوهش و با استفاده از روش تجزیه و تحلیل با استفاده از نرم افزار spss است. نتایج حاکی از آن است که بین مولفه های یادگیری سازمانی با سلامت سازمانی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

واژگان کلیدی: کیفیت یادگیری سازمانی، سلامت سازمانی، مدارس شهرستان خلخال.



چکیده انگلیسی

Abstract

The main purpose of this study was to investigate the relationship between organizational learning quality and organizational health in Khalkhal city schools. The statistical population of this research is Khalkhal city directors and teachers with a population of 1200 (1050 teachers and 150 managers). Of these, 285 people were selected as the statistical sample and selected by stratified random sampling method. The research method in this research is a descriptive correlation type. For information gathering, the organization's learning (Nief (2001) and organizational health questionnaire (Hui et al., 1996) have been used, both of which are standardized questionnaires, and the reliability coefficients of these questionnaires were calculated using Cronbach's alpha. Organizational learning order was 74., Organizational health was 97. The research data were collected based on the research hypotheses and analyzed using SPSS software. Results indicated that There is a positive and significant relationship between organizational learning components with organizational health.

Keywords: Organizational Quality, Organizational Health, Khalkhal County Schools



مقدمه

آموزش و پرورش به عنوان اساس و زیربنای توسعه فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی هر جامعه است، که امروزه در اغلب کشورها به عنوان صنعت رشد قلمداد می شود و بیشترین بودجه دولتی را پس از امور دفاعی به خود اختصاص می دهد. از آنجایی که بخش قابل توجهی از فعالیت های آموزش و پرورش در مدارس صورت می گیرد مدارس به عنوان یک نظام اجتماعی حساس و مهم، از جایگاه خاصی برخوردارند. مدارس در صورتی خواهند توانست وظیفه خطیری را که به دوش آنهاست به نحو احسن انجام دهند که سازمان های سالم و پویایی باشند. جو سازمانی سالم و حمایتگر باعث اعتماد بیشتر افراد و روحیه بالای آنان و بالطبع باعث افزایش کارایی معلمان می شود که افزایش کارایی معلمان به نوبه خود عامل مهمی در افزایش اثربخشی مدرسه محسوب می شود. آموزش و پرورش رسمی، وسیله یا ساخت و کار ویژه تحقق هدف یا هدف هایی برای جامعه به طور کلی و یا بخشی از آن، محسوب می شود. تحقق موفقیت آمیز هدفها، از طریق اعمال مدیریت اثربخش، مستلزم شناخت و فهم درست جوانب پیچیده و گوناگون سازمان های رسمی است (علاقه بند، ۱۳۸۷). یادگیری منشاء اصلی مزیت رقابتی است. یادگیری برای تغییر است. به عبارتی دیگر در هر سازمان باید به تحول و تحول مثبت به عادت تبدیل شود. در این راستا سازمان های موفق برای نیل به اهداف خود نکات و راهکارهای ویژه ای را سرلوحه فعالیت های اقتصادی خود قرار داده اند که از این میان پایبندی به تفکر خدمت به مشتری یا مشتری مداری و دارا بودن فرهنگ سازمانی برخوردار از بصیرت را می توان نام برد. امروزه مدیریت صحیح منابع انسانی آن چنان پراهمیت شده که سایر مقولات مدیریتی در مراحل بعدی قرار گرفته اند و برای پرورش نیروی انسانی ایجاد شرایطی که سازمان یادگیرنده را رشد دهد یک ضرورت اساسی است (میرشاهی، ۲۰۰۹).



یادگیری سازمانی اشاره به ظرفیت سازمان برای تغییر و بهبود مداوم دارد (لین^۱ و دیگران، ۲۰۰۷). و سازمان را قادر می‌سازد تا تغییرات سازگاری یابد (ژانگ^۲ و دیگران، ۲۰۰۶). هر سازمان یادگیرنده بایستی دارای حافظه سازمانی و ابزاری باشد که موجبات ذخیره، بازنمایی و به اشتراک گذاری سرمایه های دانشی و فکری و انسانی را فراهم می‌آورد. یک سیستم مدیریت سرمایه فکری می‌تواند دانش های جدید را یاد بگیرد و آن را در قالب بهبود یافته ای مدیریت کند و در اختیار افراد قرار دهد. سرمایه فکری مجموعه ای از دارایی های دانش محور است که به یک سازمان اختصاص دارند و در زمره ویژگی های آن محسوب می‌شوند و از طریق افزودن ارزش به ذی نفعان کلیدی سازمان به طور قابل ملاحظه ای به بهبود وضعیت رقابتی سازمان منجر می‌شود (مار^۳، ۲۰۰۴).

ماتیو مایلز^۴ اولین نظریه پرداز سلامت سازمانی^۵ است. به نظر او سلامت سازمانی به دوام و بقای سازمان در محیط محیط خود بستگی دارد و به سازگاری با محیط و ارتقاء و گسترش توانایی سازمان برای سازش بیشتر اشاره می‌کند. مایلز ویژگی های سازمان سالم را در تأمین سه نیاز اصلی یعنی نیازهای وظیفه ای، نیاز بقاء و نیازهای رشد و توسعه سازمان دانسته و ابعاد سلامت سازمانی را شامل ده مؤلفه ی تمرکز بر هدف، کفایت ارتباطات، توزیع بهینه قدرت، کاربرد منابع، اتحاد و همبستگی، روحیه، نوآور بودن، خود مختاری، سازگاری با محیط و کفایت حل مشکلات می‌داند (هوی و میکسل^۶، ۱۳۸۵: ۱۱). در سازمان های سالم کمتر به ساختار و بیشتر به فرآیندهای اصلی سازمان توجه می‌شود. کارهای سازمان از طریق مشارکت تنگاتنگ اعضا انجام می‌شود. موفقیت هر واحد مبتنی بر وابستگی متقابل است و جایی برای کشمکش و ستیزه باقی نمی‌ماند. چالاکي و سرعت نیز از ویژگی

¹ - Lien

² - Zhang

³ - Marr

⁴ - Matthew Miles

⁵ - organizational health

⁶ - Hui and Mixles



های سازمان سالم است، لازمه این خصیصه تعهد مجدانه سازمان به یادگیری است. یادگیری و عبرت آموزی از وقایع و تجارب و استفاده از آموخته ها در اعمال و حرکات روزمره (هسلین^۱ و همکاران، ۱۳۸۰: ۲۶۲). از طریق سلامت سازمانی می توان استعداد اعضا را شناسایی کرد تا با استفاده از آنها، اهداف سازمان به شکل مطلوبی تحقق پیدا کند. همچنین بهبود مستمر مدیریت نیاز به یک زمینه سازی سازمانی دارد که توسعه تدریجی را از طریق یادگیری سازمانی قادر می سازد. بنابراین مفهوم قابلیت یادگیری سازمانی^۲ بر اهمیت عوامل تسهیل کننده یادگیری سازمانی یا گرایش و تمایل طبیعی سازمان به یادگیری، تأکید دارد. قابلیت یادگیری سازمانی به عنوان مشخصات سازمانی و مدیریتی یا عواملی تعریف می شود که فرآیند یادگیری سازمانی را تسهیل نموده و شرایطی را فراهم می کند تا سازمان بتواند به یادگیری بپردازد (گومز^۳، ۲۰۰۵).

می توان گفت که عوامل تسهیل کننده یادگیری، همان شاخص های قابلیت یادگیری سازمانی هستند. قابلیت یادگیری سازمانی در واقع محصول یادگیری فردی و گروهی است که به سازمان در نیل به چشم انداز و اهداف عملکردی آن کمک می کند (گو^۴، ۲۰۰۳). در نهایت می توان گفت که قابلیت یادگیری سازمانی به عنوان توانایی ذاتی سازمان در خلق، توسعه و استفاده از دانش با هدف عملکرد بهتر در مقایسه با رقبای، تعریف می شود (لیمپبونترنگ و جوهری^۵، ۲۰۰۹).

^۱ - Hesbalin

^۲ - Organizational learning

^۳ - Gomez

^۴ - Goh

^۵ - Limpibunternrg and Johri



چیوا^۱ و همکارانش (۲۰۰۴)، ابزار سنجش قابلیت یادگیری سازمانی را توسعه دادند و متوجه شدند که مفهوم قابلیت یادگیری سازمانی^۲، مفهومی چند بعدی است که شامل موارد زیر می شود: ۱- آزمایشگری، ۲- ریسک پذیری، ۳- تعامل با محیط بیرونی، ۴- گفتگو و محاوره، ۵- تصمیم گیری مشارکتی. از این ابعاد به عنوان عوامل تسهیل کننده یادگیری نام برده می شود.

مطالعه سلامت سازمانی مدارس پژوهشی جامع و چند بعدی است که می تواند محققان، کارشناسان آموزش و پرورش و مدیران مدارس را نسبت به مولفه های کلیدی اثر بخشی مدارس آشنا نماید. به عبارت دیگر سلامت سازمانی مدرسه را می توان عامل بسیار مهمی در تسهیل و تسریع وصول به اهداف و رسالت مدرسه به حساب آورد. تحقیق در این مورد منجر به ارائه راهکارهایی برای بهبود و سلامت سازمانی می شود که می تواند به سهم خود کمک شایانی به فعالیتهای سازمانی بنماید و اطلاعات ارزشمندی را برای سازمان ها، دانش پژوهان تربیتی و مدیران و مسئولان مدارس و سازمان ها و ادارات در جامعه به منظور بهبود رهبری و بهبود سازمان فراهم می آورد. کشف و مدیریت سرمایه فکری یک کشور نیز مستلزم ایجاد نظامی مبتنی بر عوامل متغیر است که به آشکارسازی و شناسایی سرمایه های ناملموس کمک کند. از همه مهمتر این است که تاکید بر سرمایه انسانی منجر به درک بهتر ارزش های نهفته، افراد، بنگاه ها، نهادها و جوامع در حال حاضر و حتی در آینده برای بهره گیری بهتر از سرمایه فکری می شود. آنچه در جهان آینده خالق ارزش اقتصادی است نه نفت و گاز و مواردی مانند آنها بلکه فرزندان عاقل، فرزانه، فاضل، دانشمند و دانش دوست هر ملت هستند که در صحنه ای به پهنه جهان به صورتی روزمره با هم به رقابتی بی پایان خواهند پرداخت (احمدیان، ۱۳۹۲). از جمله سرمایه های انسانی یک کشور مدیران و

^۱ - Chiva

^۲ - Organisational Learning



معلمان هستند که با عملکرد خود می توانند سلامت سازمانی مدارس را بهبود بخشند. سلامت سازمانی مدرسه بوسیله هفت مولفه که روی هم رفته الگوهای رفتار و تعامل های ویژه درون مدرسه را تشکیل می دهند تعریف می شود و عبارتند از: یگانگی نهادی، نفوذ مدیر، ملاحظه گری، ساخت دهی، پشتیبانی منابع، روحیه و تاکید علمی. این اجزای مهم هر دو دسته نیازهای ابزاری و بیانی نظام اجتماعی را تأمین می کند (علاقه بند، ۱۳۷۸: ۲۵).

معلمان در مدرسه سالم به آموزش و یادگیری متعهد هستند و اهداف بالاتر ولی قابل حصول برای دانش آموزان در نظر می گیرند؛ استانداردهای عملکرد سطح بالا را حفظ می کنند و محیط یادگیری منظم و جدی است. علاوه بر این دانش آموزان با انگیزه زیادی در امور علمی فعالیت می کنند. وسایل کلاس و سواد آموزی در دسترس همه است. در یک مدرسه سالم معلمان همدیگر را دوست می دارند، به همدیگر اعتماد دارند، در کار خود دلسوز هستند و به مدرسه خود افتخار می کنند. لذا با توجه به اهمیت سلامت سازمانی و یادگیری سازمانی این تحقیق جهت بررسی رابطه کیفیت یادگیری سازمانی با سلامت سازمانی مدارس شهرستان خلخال می پردازد.

فرضیه پژوهش

بین چشم انداز مشترک مدیران و معلمان با سلامت سازمانی رابطه وجود دارد.

بین فرهنگ سازمانی مدیران و معلمان با سلامت سازمانی رابطه وجود دارد.

بین کار و یادگیری گروهی مدیران و معلمان با سلامت سازمانی رابطه وجود دارد.

بین اشتراک دانش مدیران و معلمان با سلامت سازمانی رابطه وجود دارد.

بین تفکر سیستمی مدیران و معلمان با سلامت سازمانی رابطه وجود دارد



روش‌شناسی تحقیق

هدف اصلی این پژوهش بررسی رابطه کیفیت یادگیری سازمانی با سلامت سازمانی مدارس شهرستان خلخال می باشد. جامعه آماری این تحقیق مدیران و معلمان شهرستان خلخال هستند که تعدادشان ۱۲۰۰ نفر (۱۰۵۰ معلم و ۱۵۰ مدیر) می باشد. که از بین آنان ۲۸۵ نفر به عنوان نمونه آماری پژوهش وبا روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای متناسب انتخاب شدند. روش تحقیق در این پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی می باشد. برای گردآوری اطلاعات از یادگیری سازمان (نیف (۲۰۰۱) و پرسشنامه سلامت سازمانی هوی و همکاران (۱۹۹۶) استفاده گردیده است می باشد که هر دو پرسشنامه از نوع استاندارد شده می باشد.

یافته‌ها

بین چشم انداز مشترک مدیران و معلمان با سلامت سازمانی رابطه وجود دارد.

جدول ۱ ضریب همبستگی پیرسون مربوط به فرضیه اول

متغیر	ضریب همبستگی (R)	ضریب تعیین (R ²)	سطح معنی داری (P)	حجم (n)
چشم انداز مشترک	۰.۷۸	۰.۶۰	۰.۰۰۰۱	۱۸۰
سلامت سازمانی				

با توجه به این که آماره آزمون یا ضریب همبستگی برابر $R = ۰.۷۸$ می باشد و ضریب تعیین $R^2 = ۰.۶۰$ و سطح معنی داری یا مقدار احتمال برابر $P = ۰.۰۰۰۱$ است و این مقدار کم تر از ۰.۰۵ می باشد ($۰.۰۵ < P = ۰.۰۰۰۱$) بنابراین فرض صفر که عدم وجود رابطه معنی دار است رد، و فرض تحقیق تایید می گردد، بدین معنی که بین چشم انداز مشترک معلمان و مدیران با سلامت سازمانی رابطه معنی دار وجود دارد. و نظر به اینکه مقدار سطح معنی داری از ۰.۰۱ نیز کم تر است رابطه در سطح ۰.۹۹ معنی دار است.



بین فرهنگ سازمانی مدیران و معلمان با سلامت سازمانی رابطه وجود دارد.

جدول ۲ ضریب همبستگی پیرسون مربوط به فرضیه دوم

متغیر	ضریب همبستگی (R)	ضریب تعیین (R ²)	سطح معنی داری (P)	حجم (n)
فرهنگ سازمانی	۰.۷۲	۰.۵۱	۰.۰۰۰۱	۱۸۰
سلامت سازمانی				

با توجه به این که آماره آزمون یا ضریب همبستگی برابر $R = ۰.۷۲$ می باشد و ضریب تعیین $R^2 = ۰.۵۱$ و سطح معنی داری یا مقدار احتمال برابر $P = ۰.۰۰۰۱$ است و این مقدار کم تر از ۰.۰۵ می باشد ($P < ۰.۰۵$) بنابراین فرض صفر که عدم وجود رابطه معنی دار است رد، و فرض تحقیق تایید می گردد، بدین معنی که بین فرهنگ سازمانی معلمان و مدیران و سلامت سازمانی رابطه معنی دار وجود دارد. و نظر به اینکه مقدار سطح معنی داری از ۰.۰۱ نیز کم تر است رابطه در سطح ۰.۹۹ معنی دار است.

بین کار و یادگیری گروهی مدیران و معلمان با سلامت سازمانی رابطه وجود دارد.

جدول ۳ ضریب همبستگی پیرسون مربوط به فرضیه سوم

متغیر	ضریب همبستگی (R)	ضریب تعیین (R ²)	سطح معنی داری (P)	حجم (n)
کار و یادگیری گروهی	۰.۶۲	۰.۳۸	۰.۰۰۰۱	۱۸۰
سلامت سازمانی				

با توجه به این که آماره آزمون یا ضریب همبستگی برابر $R = ۰.۶۲$ می باشد و ضریب تعیین $R^2 = ۰.۳۸$ و سطح معنی داری یا مقدار احتمال برابر $P = ۰.۰۰۰۱$ است و این مقدار کم تر از ۰.۰۵ می باشد ($P < ۰.۰۵$) بنابراین فرض صفر که عدم وجود رابطه معنی دار است رد، و فرض تحقیق تایید می گردد، بدین معنی که بین کار و



یادگیری گروهی مدیران و معلمان با سلامت سازمانی رابطه معنی دار وجود دارد. و نظر به اینکه مقدار سطح معنی داری از ۰.۰۱ نیز کم تر است رابطه در سطح ۰.۹۹ معنی دار است

بین اشتراک دانش مدیران و معلمان با سلامت سازمانی رابطه وجود دارد.

جدول ۴: ضریب همبستگی پیرسون مربوط به فرضیه چهارم

متغیر	ضریب همبستگی (R)	ضریب تعیین (R ²)	سطح معنی داری (P)	حجم (n)
اشتراک دانش	۰.۳۷	۰.۱۳	۰.۰۰۰۱	۱۸۰
سلامت سازمانی				

با توجه به این که آماره آزمون یا ضریب همبستگی برابر $R = ۰.۳۷$ می باشد و ضریب تعیین $R^2 = ۰.۱۳$ و سطح معنی داری یا مقدار احتمال برابر $P = ۰.۰۰۰۱$ است و این مقدار کم تر از ۰.۰۵ می باشد ($P = ۰.۰۰۰۱ < ۰.۰۵$) بنابراین فرض صفر که عدم وجود رابطه معنی دار است رد، و فرض تحقیق تایید می گردد، بدین معنی که بین اشتراک دانش در بین مدیران و معلمان با سلامت سازمانی رابطه معنی دار وجود دارد. و نظر به اینکه مقدار سطح معنی داری از ۰.۰۱ نیز کم تر است رابطه در سطح ۰.۹۹ معنی دار است.

بین تفکر سیستمی مدیران و معلمان با سلامت سازمانی رابطه وجود دارد.

جدول ۵: ضریب همبستگی پیرسون مربوط به فرضیه پنجم

متغیر	ضریب همبستگی (R)	ضریب تعیین (R ²)	سطح معنی داری (P)	حجم (n)
تفکر سیستمی	۰.۵۸	۰.۳۳	۰.۰۰۰۱	۱۸۰
سلامت سازمانی				

با توجه به این که آماره آزمون یا ضریب همبستگی برابر $R = ۰.۵۸$ می باشد و ضریب تعیین $R^2 = ۰.۳۳$ و سطح معنی داری یا مقدار احتمال برابر $P = ۰.۰۰۰۱$ است و این مقدار کم تر از ۰.۰۵ می باشد ($P = ۰.۰۰۰۱ < ۰.۰۵$) بنابراین



فرض صفر که عدم وجود رابطه معنی دار است رد، و فرض تحقیق تایید می گردد، بین تفکر سیستمی در بین مدیران و معلمان با سلامت سازمانی مدارس رابطه معنی دار وجود دارد. و نظر به اینکه مقدار سطح معنی داری از ۰.۰۱ نیز کم تر است رابطه در سطح ۰.۹۹ معنی دار است.

بحث و نتیجه گیری

. بین چشم انداز مشترک مدیران و معلمان با سلامت سازمانی رابطه وجود دارد. با توجه به این که آماره آزمون یا ضریب همبستگی برابر $R = ۰.۷۸$ می باشد و ضریب تعیین $R^2 = ۰.۶۰$ و سطح معنی داری یا مقدار احتمال برابر $P = ۰.۰۰۰۱$ است و این مقدار کم تر از ۰.۰۵ می باشد ($P < ۰.۰۵$) بنابراین فرض صفر که عدم وجود رابطه معنی دار است رد، و فرض تحقیق تایید می گردد، بدین معنی که بین چشم انداز مشترک معلمان و مدیران با سلامت سازمانی رابطه معنی دار وجود دارد. و نظر به اینکه مقدار سطح معنی داری از ۰.۰۱ نیز کم تر است رابطه در سطح ۰.۹۹ معنی دار است. پژوهش حاضر با فرضیه تحقیق حسینی کلیبی؛ امیریان زاده و احمدی (۱۳۹۱) سلیمانی (۱۳۸۷) و عبدالله زاده (۱۳۹۲)، عبدالعلی کازرن و همکاران^۱ (۲۰۱۵) ایلاینر (۲۰۱۲) همسو و همخوان می باشد یعنی با افزایش دیدگاه مشترک بین معلمان و مدیران در مدارس سلامت سازمانی مدارس نیز افزایش پیدا می کند. بین فرهنگ سازمانی مدیران و معلمان با سلامت سازمانی رابطه وجود دارد. با توجه به این که آماره آزمون یا ضریب همبستگی برابر $R = ۰.۷۲$ می باشد و ضریب تعیین $R^2 = ۰.۵۱$ و سطح معنی داری یا مقدار احتمال برابر $P = ۰.۰۰۰۱$ است و این مقدار کم تر از ۰.۰۵ می باشد ($P < ۰.۰۵$) بنابراین فرض صفر که عدم وجود رابطه معنی دار است رد، و فرض تحقیق تایید می گردد، بدین معنی که بین فرهنگ سازمانی معلمان و مدیران و سلامت سازمانی رابطه معنی دار وجود پژوهش حاضر با فرضیه تحقیق حسینی کلیبی؛ امیریان زاده و احمدی

¹ - Abdul Ghani Kanesan Abdullah, Anantha Raj A. Arokiasamy



(۱۳۹۱) سلیمانی (۱۳۸۷) و عبدالله زاده (۱۳۹۲)، عبدالعلی کازن و همکاران^۱ (۲۰۱۵) ایلاینر (۲۰۱۲) همسو و

همخوان می باشد دارد. و نظر به اینکه مقدار سطح معنی داری از ۰.۰۱ نیز کم تر است رابطه در سطح ۰.۹۹ معنی دار است. بین کار و یادگیری گروهی مدیران و معلمان با سلامت سازمانی رابطه وجود دارد. با توجه به این که آماره آزمون یا ضریب هبستگی برابر $R = ۰.۶۲$ می باشد و ضریب تعیین $R^2 = ۳۸$ و سطح معنی داری یا مقدار احتمال برابر $P = ۰.۰۰۰۱$ است و این مقدار کم تر از ۰.۰۵ می باشد ($P < ۰.۰۵$) بنابراین فرض صفر که عدم وجود رابطه معنی دار است رد، و فرض تحقیق تایید می گردد، بدین معنی که بین کار و یادگیری گروهی مدیران و معلمان با سلامت سازمانی رابطه معنی دار وجود دارد. و نظر به اینکه مقدار سطح معنی داری از ۰.۰۱ نیز کم تر است رابطه در سطح ۰.۹۹ معنی دار است. پژوهش حاضر با فرضیه تحقیق حسینی کلیبی؛ امیریان زاده و احمدی

(۱۳۹۱) سلیمانی (۱۳۸۷) و عبدالله زاده (۱۳۹۲)، عبدالعلی کازن و همکاران^۲ (۲۰۱۵) ایلاینر (۲۰۱۲) همسو و

همخوان می باشد. یعنی با یادگیری گروهی و سازمانی می توان مدارس را به سمت سازمان سالم پیش برد. بین اشتراک دانش مدیران و معلمان با سلامت سازمانی رابطه وجود دارد. با توجه به این که آماره آزمون یا ضریب هبستگی برابر $R = ۰.۳۷$ می باشد و ضریب تعیین $R^2 = ۰.۱۳$ و سطح معنی داری یا مقدار احتمال برابر $P = ۰.۰۰۰۱$ است و این مقدار کم تر از ۰.۰۵ می باشد ($P < ۰.۰۵$) بنابراین فرض صفر که عدم وجود رابطه معنی دار است رد، و فرض تحقیق تایید می گردد، بدین معنی که بین اشتراک دانش در بین مدیران و معلمان با سلامت سازمانی رابطه معنی دار وجود دارد. و نظر به اینکه مقدار سطح معنی داری از ۰.۰۱ نیز کم تر است رابطه در سطح ۰.۹۹ معنی دار است. پژوهش حاضر با فرضیه تحقیق حسینی کلیبی؛ امیریان زاده و احمدی

(۱۳۹۱) سلیمانی (۱۳۸۷) و عبدالله زاده (۱۳۹۲)، عبدالعلی کازن و همکاران^۳ (۲۰۱۵) ایلاینر (۲۰۱۲) همسو و

همخوان می باشد. بین تفکر سیستمی مدیران و معلمان با سلامت سازمانی رابطه وجود دارد. با توجه به این که آماره

^۱ - Abdul Ghani Kanesan Abdullah, Anantha Raj A. Arokiasamy

^۲ - Abdul Ghani Kanesan Abdullah, Anantha Raj A. Arokiasamy

^۳ - Abdul Ghani Kanesan Abdullah, Anantha Raj A. Arokiasamy



آزمون یا ضریب همبستگی برابر $R = 0.58$ می باشد و ضریب تعیین $R^2 = 0.33$ و سطح معنی داری یا مقدار احتمال برابر $P = 0.0001$ است و این مقدار کم تر از 0.05 می باشد ($0.05 < P = 0.0001$) بنابراین فرض صفر که عدم وجود رابطه معنی دار است رد، و فرض تحقیق تایید می گردد، بین تفکر سیستمی در بین مدیران و معلمان با سلامت سازمانی مدارس رابطه معنی دار وجود دارد. و نظر به اینکه مقدار سطح معنی داری از 0.01 نیز کم تر است رابطه در سطح 0.99 معنی دار است. پژوهش حاضر با فرضیه تحقیق حسینی کلیبی؛ امیریان زاده و احمدی (۱۳۹۱) سلیمانی (۱۳۸۷) و عبدالله زاده (۱۳۹۲)، عبدالعلی کانزن و همکاران^۱ (۲۰۱۵) ایلاینر (۲۰۱۲) همسو و همخوان می باشد.

منابع

حسینی کلیبی، سید علیرضا؛ امیریان زاده، مژگان و احمدی، عبدالله (۱۳۹۱)، رابطه بین فرهنگ سازمانی و یادگیری سازمانی با سلامت سازمانی پرستاران مراکز درمانی دانشگاه علوم پزشکی بندر عباس، پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مروجشت. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

علاقه بند، علی (۱۳۷۸). سلامت سازمانی مدرسه. فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، شماره ۲۱، ۱۴.

علاقه بند، علی (۱۳۸۲)، مدیریت آموزشی (مبانی نظری و اصول)، تهران: نشر روان.

قاسم زاده علیشاهی، ابوالفضل؛ کاتب، مهدی و حیدری زاده، زهرا (۱۳۹۴). نقش سرمایه فکری و فرهنگ سازمان یادگیرنده بر ظرفیت یادگیری سازمانی و دانش آفرینی کارکنان درمانی بیمارستان امام رضا (ع) مشهد، فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، سال دوم، شماره ۷، ۱۴۱-۱۲۵.

¹ - Abdul Ghani Kanesan Abdullah, Anantha Raj A. Arokiasamy
۱۳۱۲



ناظم، فتاح (۱۳۸۷)، یادگیری سازمانی در دانشگاه آزاد اسلامی، فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی، سال سوم، شماره چهارم، صص ۱۲-۲۳.

ناظم، فتاح و مطلبی، آزاده (۱۳۹۰). ارایه الگوی ساختاری سرمایه فکری براساس یادگیری سازمانی در دانشگاه شهید بهشتی، فصلنامه ی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی / سال دوم، شماره ی ۵، ۵۰.

هسلین، ف.، اسمیت، گ.، بکهارد، ر. (۱۳۸۰)، سازمان فرد، مجموعه مقالاتی از پیتر دراگر، ترجمه، فضل اله امینی، تهران: انتشارات فرا.

هوی و میسکل، (۱۳۸۵)، تئوری و تحقیق و عمل در مدیریت آموزشی، (ترجمه میرمحمدعباس زاده)، ارومیه: انتشارات انزلی.

منابع لاتین

Abdul Ghani Kanesan Abdullah, 2 Anantha Raj A. Arokiasamy (2016), The Influence of School Culture and Organizational Health of Secondary School Teachers in Malaysia. TEM Journal – Volume 5 / Number 1

Bontis, N. (1998), "Intellectual capital : an exploratory study that develops measures and Models", Management Decision, Vol. 36 No.2, pp. 63-76.

Bontis, N., Keow, W,C,C. and Richardson, S. (2000), "Intellectual capital and Business performance in Malaysian Industries", Journal of Intellectual capital, Vol. 1No. 1, pp. 85-100.

Bontis,N.; Dragoneti,N.C.; Jacobsen,K.; Roos,G.,1999,The knowledge Toolbox: A review of the Tools Available to Measure and Manage Intangible.

Brown,Ch.J,2002,Factors That Affect the Successful Commercialization of Intellectual Capital,Thesis for the Award of the Degree of Doctor of Business.

Chen, J., Zhu, Z.; Xie, H.Y.,2004, Measuring intellectual capital: a new model and empirical study, Journal of Intellectual Capita ,Vol. 5,No.1,pp.195-212.

Chiva, R. (2004). The facilitating factors for organizational learning in the ceramic sector, Human Resource Development International, Vol. 7, No. 2, PP. 233-49.

Dejoy & Wilson. (2007). Organizational health promotion: Broadening the horizon of workplace health promoting. Health. Facility Management UAS, p.27-36.



ELLYNR. LYLE, (2012) " LEARNING ORGANISATION [AL] LEARNING: University of Prince Edward Island" Canada International Journal of Business and Social Science, Vol. 3, No. 6 ,pp.217-221

Goh, S.C. (2003). Improving organizational learning capability: Lessons from two case studies. The Learning Organization, Vol. 10, No. 4/5, PP. 216-227.

Hoy VK, Mescle C. (2008). Theory, research and practice in educational administration. Translated to Persian by: Abaszadeh S. Urmia: Urmia University pub; 2008: 88-46.

Hoy, W.K. &Miskel, C.G. (1987). (2005), Educational administration, theory, research and practice, New York, MC Grow hill

Hoy, W.K. &Woolfolk, A.E. (1989), Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. Elementary school journal, Vol, No.4 (pp.355-372)



ارتباط ارزش های شغلی و خانوادگی با خودکارآمدی کارآفرینانه

فرزانه قاسمی^۱، دکتر علی رضایی شریف^۲

چکیده:

هدف این تحقیق بررسی ارتباط بین ارزش های شغلی و خانوادگی و خودکارآمدی کارآفرینانه بین دانشجویان دختر دانشگاه محقق اردبیلی بود. پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی می باشد. جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجویان دختر دانشگاه محقق اردبیلی که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند را تشکیل می دهند که از بین آنها ۸۰ نفر به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه های استاندارد ارزش های شغلی و خانوادگی و خودکارآمدی کارآفرینانه بود. داده ها با استفاده از نرم افزار spss۲۱ و روش آماری ضریب همبستگی پیرسون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج تحقیق نشان داد که ارزش های شغلی و خانوادگی رابطه معنا داری با خودکارآمدی کارآفرینانه دارد. هرچقدر نمره کسب شده از پرسشنامه ارزش های شغلی و خانوادگی بیشتر باشد تأثیر مثبتی بر قصد کارآفرینی دانشجویان دختر دارد.

کلیدواژگان: ارزش های شغلی، ارزش های خانوادگی، خودکارآمدی کارآفرینانه، قصد کارآفرینی

^۱ - فرزانه قاسمی، کارشناسی ارشد مشاوره دانشگاه محقق اردبیلی

^۲ - دکتر علی رضایی شریف، هیئت علمی دانشگاه محقق اردبیلی



مقدمه:

اهمیت کارآفرینی^۱ به عنوان عامل حیاتی ثبات و رشد اقتصادی کشورها روز به روز توجه بیشتری را از سوی محققان، برنامه ریزان و سیاست گذاران معطوف خود می نماید و همین امر توجه به قصد کارآفرینی^۲ به عنوان قوی ترین پیش بینی کننده فعالیت های کارآفرینانه را در سال های اخیر برجسته تر نموده است. مطالعات و بررسی ها نشان می دهد افزایش فعالیت های کارآفرینانه منجر به افزایش تولید ناخالص ملی و در نتیجه افزایش درآمد ملی، رفاه و آسایش در جامعه می گردد (زالی، ۱۳۸۷). ببرد^۳ (۱۹۹۸) یکی از اولین محققان کارآفرینی، بر این اعتقاد است که کارآفرینی فرآیندی ست که قصد در آن نقش کلیدی را ایفا می کند. مقاصد کارآفرینانه رابط میان کارآفرین به عنوان یک فرد و زمینه ای که یک کسب و کار در آن شکل می گیرد محسوب می گردند. قصد کارآفرینی در حقیقت آگاهی و باور آگاهانه فردی است که می خواهد یک کسب و کار مخاطره آمیز جدید را راه اندازی نموده و قصد دارد که این کار را در آینده انجام دهد (نابی و لینان^۴، ۲۰۱۱). قصد کارآفرینانه به عنوان یک عنصر کلیدی برای درک و فهم فرآیند کارآفرینی و خلق کسب و کار کوچک مورد توجه قرار گرفته است (ببرد، ۲۰۰۹).

کارآفرینی واژه ای ست نو که از معنی کلمه اش نمی توان به مفهوم واقعی آن پی برد. این واژه به جای کلمه "Entrepreneurship" به کار می رود که در اصل از کلمه فرانسوی "Entreprenuer" به معنای متعهد شدن نشأت گرفته است. بنابر تعریف واژه نامه وبستر "کارآفرین" کسی است که متعهد می شود مخاطره یک فعالیت اقتصادی را سازماندهی، اداره و تقبل نماید (اسکندرانی، ۱۳۷۹). در دو دهه اخیر، از زمانی که نوآوری و ریسک پذیری به منزله ی عوامل حیاتی تعیین کننده ی رشد اقتصادی و تولید ثروت در کشورهای مختلف مورد توجه قرار گرفته اند، اهمیت زیادی از سوی محققان و سیاستگذاران به کارآفرینی و ایجاد کسب و کارهای جدید داده شده است. اگرچه به منظور تسهیل توسعه و تسریع فرآیند کارآفرینی ضروری است تا مؤلفه های اصلی تأثیرگذار

1-Entrepreneurship

2- Entreperneurial intention

3- Bird

4- Nabi & linan



بر کارآفرین شدن افراد بررسی و شناسایی شوند (مولر، داتوآن^۱، ۲۰۰۸) که در این زمینه، به رغم پژوهش های انجام شده در سال های اخیر، شناخت بسیار اندکی شکل گرفته است. در این راستا، سوگیری تحقیقات جدید بر روی عوامل روان شناختی - اجتماعی با تأکید بر متغیرهایی همچون خودکارآمدی، به ایجاد درک بهتری از فرآیندهای کارآفرینی منجر شده است. نتایج مطالعات حاکی از آن است که خودکارآمدی به منزله یکی از متغیرهای مهم پیش بینی کننده ی تنظیم، استمرار و دستیابی به هدف های چالش برانگیز (استاجکویچ و لوتانس^۲، ۱۹۹۸) از جمله راه اندازی و توسعه ی کسب و کارهای کارآفرینانه به شمار می رود (گلوریا، ل؛ ربکا، ج؛ ریچارد، الف^۳؛ ۲۰۱۳). نظریه پردازان کارآفرینی عقیده دارند که خودکارآمدی نقش بسیار مهمی در شکل گیری قصد کارآفرینی دارد. به عنوان نمونه بوید و وزیکیس^۴ (۱۹۹۴) بیان می دارند که خودکارآمدی، توسعه قصد کارآفرینی را تحت تأثیر قرار می دهد و در شکل گیری کسب و کار تأثیر دارد. به بیان دیگر قصد شروع کسب و کار تا رسیدن به مرحله عمل، به باور افراد درباره موفقیتشان بستگی دارد. خودکارآمدی اینگونه تعریف می شود: «باور اینکه فرد توانایی انجام وظیفه ای را دارد و باور فرد به اینکه می تواند به طور مفید ازین مهارت ها برای دستیابی به هدف موردنظر استفاده کند» (بندورا^۵، ۱۹۸۹). طی سه دهه اخیر، تحقیقات عوامل متفاوتی را معرفی کرده اند که با خودکارآمدی کارآفرینانه^۶ کارآفرینانه^۶ ارتباط دارد. به طور خلاصه، این عوامل شامل سطح مهارت در رهبری، مدیریت مالی، نوآوری، ریسک ریسک پذیری، تجربه حرفه ای و مدلسازی اجتماعی هستند. بسیاری از محققان معتقدند که افراد با خودکارآمدی کارآفرینانه بالاتر قصد کارآفرینی بیشتری خواهند داشت.

میان خودکارآمدی کارآفرینانه و قصد کارآفرینی ارتباط مثبتی یافت شده است، مخصوصا که یافته ها نشان می دهد کارآفرینان برای انجام کار خود نیاز به خودکارآمدی بالا دارند (پترسون و آرن^۷، ۲۰۰۵). از سال ۲۰۰۴، تحقیقات پیرامون خودکارآمدی کارآفرینانه وسعت بیشتری به خود گرفت. به عنوان مثال لوکاس و کوپرا^۸ (۲۰۰۵) دریافتند که خودکارآمدی کارآفرینانه را به عنوان ویژگی که شرکت های کوچک را از شرکت های در حال رشد متمایز می

1- Muller & Dato-on
 Stajkovic & 2-Luthans
 Gloria & 3-Reichard
 4-Boyd& Vozikis
 5-Bandura
 6-Entrepreneurial efficiency
 1- Peterson & Arnn
 2-Loucas & coopra



کند، مطرح می کنند. بردلی و رابرتز^۱ (۲۰۰۴) رابطه مثبتی میان خودکارآمدی و رضایت شغلی کارآفرینان پیدا کردند.

سیوارجا و آچچوتان بر این باورند که خودکارآمدی کارآفرینانه نقش تعیین کننده ای در ایجاد قصد کارآفرینانه و تبدیل آن به رفتار و فعالیت های کارآفرینانه دارد (سیوارجا و آچچوتان^۲، ۲۰۱۳). مقوله ی کارآفرینی به سرعت در حال گسترش است و در این بین کارآفرینی زنان موضوع خاص و مورد توجه سراسر جهان است. بسیاری از محققان معتقدند که فعالیت های کارآفرینی توسط زنان، نقش برجسته ای در سلامت اقتصاد ملت ها دارد. با توجه به اینکه زنان نیمی از جمعیت فعال کشور را تشکیل می دهند و در سالهای اخیر رشد قابل توجهی در سطح تحصیلات و اشتغال زنان در جامعه ایران به وجود آمده است، توجه به فعالیت های کارآفرینانه در این قشر از جامعه می تواند به رشد و توسعه اقتصادی کشور کمک شایانی نماید (میرغفوری، ۱۳۸۸). در مسیر توسعه فعالیت های کارآفرینانه زنان، موانع و مشکلات متعددی وجود دارد که شناسایی و رفع آنها منجر به تسهیل این امر خواهد شد. از این موانع می توان به وجود موانع فرهنگی-اجتماعی (مانند وجود فرهنگ مردسالاری در سازمانها و جامعه، باورهای کلیشه ای در مورد زنان و ...)، موانع شخصیتی (عدم خودباوری و اعتماد به نفس زنان، فقدان انگیزه کافی و ...) اشاره کرد. چنانچه آمارها نشان می دهد فعالیت های اقتصادی زنان ۲۵ تا ۳۵ درصد کل فعالیت های جهان را تشکیل می دهد (کانتر، ۲۰۰۲).

یکی از متغیرهایی که با خودکارآمدی کارآفرینانه افراد ارتباط دارد ارزش های شغلی^۳ و ارزش های خانوادگی^۴ می باشد. ارزش های شغلی ذهنیتی است که شخص برای ارضای نیازهایش در جستجوی آن است تا به رضایت شغلی برسد. براساس تعاریف ارائه شده از ارزش ها، در اینجا می توان به ارزش دیگری نیز اشاره کرد و آن ارزش خانوادگی است. ارزش خانوادگی را می توان به این صورت تعریف کرد: « همه اموری همچون افکارخوب، نیات خیر و اعمال نیک که برای اعضای خانواده، اعم از افراد دارای روابط سببی و نسبی مفید بوده، به کمالی در آنها منجر شود (حسینخانی، ۱۳۹۲). ارزش های خانوادگی اثری فراوان بر حاکمیت دارد و سبب گسترش ارزش ها در

3-bradly & robertz

4-Sivarajah & Achchuthan

1-Job values

2- Family values



جامعه می شود. متأسفانه در جوامع امروزی این گونه ارزش ها کم اهمیت شده اند و به طور جدی تهدید می شوند. ارزش های خانوادگی با همه اهمیتی که دارند، در جهان امروز رو به افول می روند. فعالیت های اقتصادی زنان در جهان و جهت گیری آنان به سمت فعالیت های کارآفرینانه به دلایل متعددی از جمله بیکاری، استقلال، کسب درآمد، پایین بودن دستمزدها و عدم رضایت از شغل قبلی است. اما عوامل مختلفی در تسهیل و یا تضعیف این فعالیت ها مؤثر است. بررسی این عوامل می تواند در توسعه ی فعالیت کارآفرینانه زنان نقش مهمی ایفاء نماید. زنان با کارآفرینی می توانند توانایی های خود را آشکار سازند و موانعی که در بروز استعدادهای خود دارند را رفع نموده و هر روز بیشتر و بیشتر بر جسارت های خود بیفزایند. زنان در کشورهای در حال توسعه، امید اول برای ارتقاء خانواده ها و رشد و توسعه کشورهای خود هستند. موفقیت زنان کارآفرین در این جوامع نه تنها سبب سود اقتصادی می شود بلکه منافع اجتماعی و فرهنگی هم ایجاد می نماید (سیمور^۱، ۲۰۰۱). اما میلیون ها زن در این کشورها با موانع ساختاری و فرهنگی در کسب و کار مواجه اند و مشکلات متعددی مانند فقدان سرمایه، منابع و قدرت اقتصادی را تحمل می کنند. در کشور ما نیز، زنان نیمی از آحاد جامعه (۴۹/۲٪ جمعیت کشور) را تشکیل می دهند که بخش قابل توجهی از آنان متقاضیان مهارت

دیده و دارای تحصیلات عالیه هستند به طوری که بیش از ۶۵ درصد ظرفیت دانشگاه ها را به خود اختصاص داده اند. اما نرخ بیکاری زنان دارای تحصیلات عالی در سال های اخیر به ۲۱ درصد رسیده است (مرکز مطالعات و تحقیقات زنان، ۱۳۸۲) و نرخ بیکاری کل زنان در کشور در سال ۱۳۸۳، ۱۲/۵ درصد بوده که از رقم مشابه برای مردان (۸/۴ درصد) بیشتر است (مرکز آمار ایران، ۱۳۸۳).

عدم تعادل موجود در نیروهای بازار کار نشان می دهد که محدودیت های فرهنگی و ساختاری تأثیر قابل توجهی در کسب و کار و سرمایه گذاری زنان ایرانی دارد. بدیهی ست که جذب این سرمایه ملی در سازمان های دولتی موجود که اکثراً با تورم نیروی انسانی مواجهند، عملی نیست، لذا بنابه ضرورت توسعه سهم زنان در اقتصاد ملی، رویکرد اصلی و خودجوش جامعه، برای غلبه بر مشکلات و بحران های موجود توجه به کارآفرینی است تا از این



طریق زنان جوان، خصوصاً فارغ التحصیلان دانشگاهی به راه اندازی کسب و کارهای مستقل ترغیب و تشویق شوند و با ایجاد فرصت های شغلی برای خود و دیگران بتوانند معضل کنونی جامعه (بیکاری) را پایان بخشند.

پژوهش های بسیاری درباره ی ارزش های شغلی در خارج از ایران انجام گرفته است. برخی از این پژوهش ها، درباره ی ارزش های شغلی از دیدگاه اسپرانگر^۱، برخی درباره ی منزلت شغلی و شماری هم بر پایه ی ارزش های شغلی سوپر انجام گرفته است. در بررسی «هاو» درباره ی ارزش های شغلی از دیدگاه سوپر، آوی و بنشیم در مورد انتخاب رشته های تحصیلی و مطالعات ارزش های شغلی سیستم اروپایی ها که توسط هاردینگ و همکاران انجام شد، تفاوت های جنسیتی دیده نشده است. اما بیوتل و همکاران، دیواس و مک آلیستر در بررسی های خود از ارزش های شغلی تفاوت معنادار جنسیتی گزارش نموده اند. در ایران پژوهش دقیقی درباره ی ارزش های شغلی انجام نشده است. پژوهش هایی در زمینه ی منزلت اجتماعی، کسب احترام اجتماعی، خدمت به هم نوع، سودمند بودن برای مردم توسط شماری از پژوهشگران صورت گرفته است. فولادی و باغبانی (۱۳۹۳) در تحقیقی نشان دادند که متغیر خودکارآمدی کارآفرینانه در حدود ۴/ و همکاران ۳۶ درصد از واریانس متغیر قصد کارآفرینانه را تبیین و پیش بینی می کند. کردنائیج و همکاران (۱۳۹۳) در بررسی تأثیر مؤلفه های زمینه ای بر قصد کارآفرینانه در دانشجویان کشور مشخص کردند که هرچند میانگین قصد کارآفرینانه دانشجویان پسر از دانشجویان دختر بالاتر بود. با توجه به آزمون t ، این تفاوت به لحاظ آماری معنادار نبود. گلوریا و همکاران (۲۰۱۳) در مطالعه اثرات کلیشه های جنسیتی بر رابطه بین خودکارآمدی کارآفرینانه با قصد کارآفرینانه دریافتند که جنسیت از اثر منفی و معناداری بر رابطه خودکارآمدی و قصد کارآفرینانه زنان برخوردار بوده و زنان تمایل و قصد پایین تری برای شروع کسب و کارهای کارآفرینانه دارند.

همانطور که ملاحظه شد پژوهش های بسیاری در رابطه با خودکارآمدی کارآفرینانه انجام شده است اما تا کنون پژوهش های محدودی به بررسی نقش ارزش های شغلی و خانوادگی با خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان دختر پرداخته اند. لذا با توجه به اهمیتی که ارزش های شغلی و خانوادگی بر خودکارآمدی کارآفرینانه افراد به ویژه



دانشجویان دارد، هدف این پژوهش بررسی نقش ارزش های شغلی و خانوادگی بر خودکارآمدی کارآفرینی دانشجویان دختر می باشد.

روش شناسی:

جامعه آماری این پژوهش را دانشجویان دختر دانشگاه محقق اردبیلی تشکیل می دهند. روش پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی می باشد. نمونه آماری ۸۰ نفر از دانشجویان دختر را شامل می شود.

(۱) مقیاس ارزش های شغلی و خانوادگی (مخصوص دانشجویان دختر): که توسط دکتر ساوناتانوار و دکتر کال ویندرسینگ از دانشگاه هیمالپال پرادش هندوستان تألیف شده و توسط دکتر ابوالفضل کرمی (عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی) ترجمه شده است. این مقیاس از دو بخش که دارای ۲۰ سوال در گرایش شغلی و ۲۰ سوال در گرایش خانوادگی ست تشکیل شده است. الگوی پاسخ مدل لیکرت است که عبارت است از پیوستاری پنج مرحله ای از بسیار موافق (۵)، تا حدی موافق (۴)، بی تفاوت (۳)، تسبتا مخالف (۲)، بسیار مخالف (۱). دامنه نمره حداقل تا حداکثر برای خرده مقیاس ارزش های شغلی بین ۱۶۵-۳۳ و برای مقیاس ارزش های خانوادگی بین ۲۶۰-۵۲ می باشد. ضریب همبستگی ارزش های شغلی و خانوادگی به ترتیب ۰/۹۵ و ۰/۹۶ با معناداری در سطح ۰/۰۱ به دست آمد. اعتبار مقیاس ارزش های شغلی و خانوادگی برای زنان دانشجو، از طریق روش تقابل گروهی شناخته شده به عنوان ملاک بیرونی به دست آمد. میانگین ارزش های شغلی خانه داران تحصیل کرده و زنان شاغل تحصیل کرده، به ترتیب ۷۰/۷۰ و ۸۴۴/۶۰ و میانگین مربوط به ارزش های خانوادگی ۸۹/۷۶ و ۶۲/۰۷ شده است. تفاوت میانگین معنادار بین دو گروه خانه داران و زنان شاغل با داشتن ارزش های شغلی بالاتر، مبین این واقعیت است که مقیاس ارزش های شغلی و خانوادگی بر حسب قدرت تشخیص زنان شاغل از زنان خانه دار در ارزش های شغلی و خانوادگی به طور معناداری معتبر است.



(۲) پرسشنامه استاندارد سنجش خودکارآمدی کارآفرینانه و قصد کارآفرینی که توسط رحمانی تألیف شده است (۱۳۹۱). این مقیاس دارای ۲۷ سوال است. مهارت های هفت گانه را می سنجد (مهارت شناخت فرصت ها، مهارت ایجاد محیط نوآورانه، مهارت توسعه منابع انسانی، مهارت ایجاد رابطه با سرمایه گذاران، مهارت رویارویی با چالش های غیر منتظره، مهارت شناسایی هدف اصلی، قصد کارآفرینانه). الگوی پاسخ مدل لیکرت است که عبارت است از پیوستاری پنج مرحله ای از کاملاً موافقم (۵)، موافقم (۴)، نظری ندارم (۳)، مخالفم (۲)، کاملاً مخالفم (۱). اعتبار محتوای این پرسشنامه توسط اساتید و چند تن از صاحب نظران مورد تأیید قرار گرفته است و از اعتبار لازم برخوردار است. میزان ضریب اعتماد با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که برای کل سوالات پرسشنامه عدد ۰.۸۸۳۴ به دست آمد.

یافته ها:

جدول ۱: میانگین، انحراف استاندارد و سطح معنی داری ارزش های شغلی و خانوادگی و خودکارآمدی کارآفرینانه

متغیر	جنسیت	میانگین	انحراف استاندارد	معنی داری
ارزش های شغلی و خانوادگی	زن	۱۳۸.۱۳	۱۲.۲۴	۰/۰۰۰
خودکارآمدی کارآفرینانه	زن	۱۱۷.۳۵	۱۳.۲۶	

جدول ۱، نشان می دهد میانگین و انحراف استاندارد ارزش های شغلی و خانوادگی به ترتیب ۱۳۸.۱۳ و ۱۲.۲۴ می باشد. میانگین و انحراف استاندارد متغیر خودکارآمدی کارآفرینانه به ترتیب ۱۱۷.۳۵ و ۱۳.۲۶ می باشد. جهت بررسی رابطه بین ارزش های شغلی و خانوادگی با خودکارآمدی کارآفرینانه از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید. همانطور که در جدول مشاهده می شود سطح معنی داری متغیرها «۰/۰۰۰» به دست آمد و این نشان دهنده معنی داری بین متغیر ارزش های شغلی و خانوادگی با خودکارآمدی کارآفرینانه می باشد. یعنی هرچه قدر ارزش های شغلی و خانوادگی برای فرد از اهمیت بیشتری برخوردار باشد، خودکارآمدی کارآفرینانه در افراد بیشتر است.



بحث و نتیجه گیری:

هدف این پژوهش بررسی رابطه ارزش های شغلی و خانوادگی با خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان دختر دانشگاه محقق اردبیلی بوده است. نتایج تحقیق نشان داد که ارتباط مثبت معناداری بین ارزش های شغلی و خانوادگی با خودکارآمدی کارآفرینانه وجود دارد.

با توجه به اهمیتی که خودکارآمدی کارآفرینانه در افزایش قصد کارآفرینانه افراد به خصوص دانشجویان دارد و یکی از عوامل تأثیرگذار در افزایش خودکارآمدی کارآفرینانه ارزش های شغلی و خانوادگی می باشد، در این پژوهش به بررسی رابطه ارزش های شغلی و خانوادگی با خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان دختر پرداخته شد. هرچقدر اهمیت ارزش های شغلی و خانوادگی برای فرد بیشتر باشد خودکارآمدی کارآفرینانه وی نیز به همان نسبت افزایش می یابد.

با توجه به یافته های اصلی پژوهش، پیشنهادهایی ارائه می شود:

به کارگیری مدل ها و الگوهای نقش و معرفی کارآفرینان موفق زن در جامعه از ساز و کارهای موثر بر تقویت باور خودکارآمدی کارآفرینانه در دانشجویان دختر است. در این خصوص دعوت از کارآفرینان زن به دانشگاه، سازماندهی و مکتوب سازی تجربیات آنها و به اشتراک گذاشتن آن با دانشجویان و تهیه فیلم از زندگی کاری کارآفرینان زن و استفاده از آن در کلاس های درسی می تواند نقش به سزایی در تقویت احساس خودکارآمدی دانشجویان دختر و در نهایت تسهیل ورود آنها به فعالیت های ریسک پذیر و کارآفرینانه داشته باشند.

منابع:

اسکندرانی، حمید، ویژگی های کارآفرین و کارآفرینان ایرانی، مجله صنعت و مطبوعات، ۱۳۷۹

انتشارات مرکز آمار ایران، سال ۱۳۸۳.

حسینخانی، هادی. ارزش های خانوادگی و روش های تحقق آن از دیدگاه اسلام. اسلام و پژوهش های تربیتی. سال پنجم. شماره دوم پاییز و زمستان ۱۳۹۲. ص ۸۳-۱۰۲.

زالی، محمدرضا، پژوهش در زمینه موانع توسعه کارآفرینی در ایران. انتشارات دانشکده کارآفرینی دانشگاه تهران، ۱۳۸۷.



فولادی، مهران؛ باغبانی، حمزه (۱۳۹۳). « بررسی تأثیر خودکارآمدی کارآفرینانه بر تقویت کارآفرینی دانشجویان (مطالعه موردی: دانشجویان پیام نور شهرستان بیجار)»، فصلنامه رشد فناوری، س ۱۰، ش ۳۹، ص ۲۹-۳۶.

کردنائیج، اسداله؛ شاه طهماسبی، اسماعیل؛ کریمی، محمد (۱۳۹۳). « بررسی تأثیر مولفه های زمینه ای بر قصد کارآفرینانه در دانشجویان کشور با تأکید بر قومیت دانشجویان»، فصلنامه توسعه کارآفرینی س ۷، ش ۳، ص ۵۲۸-۵۰۹.

میرغفوری، سید حبیب الله. تبیین وتحلیل موانع مؤثر بر کارآفرینی زنان. پژوهش نامه مدیریت تحول، شماره ۲، نیمه دوم ۱۳۸۸، ص ۵۱.

مقیاس ارزش های شغلی و خانوادگی (مخصوص دانشجویان دختر). دکتر ساوناتانوار و دکتر کال ویندرسینگ. دانشگاه هیمالچال پرادش هندوستان. مترجم: دکتر ابوالفضل کرمی.

Bird, B. "Implementing entrepreneurial IDEAS: THE case for intention" Academy of Management Review, 13(13):442-453, 1988.

Bird, B. "Implementing entrepreneurial IDEAS: THE case for intention" Academy of Management, 13, 442-452, 2009.

Bandura, A. Human agency in Social cognitive theory. A AMERICAN Psychologist, 44.1175-1184, 1989.

Boyd, N. and Vozikis, G. (1994). "The influence of self-efficacy on the development of entrepreneurial intentions and actions". Entrepreneurship Theory and Practice, 18(4), pp 63-77.

Gloria, L. Sweida Rebecca, J. and Reichard, A. (2013). "Gender stereotyping effects on entrepreneurial self-efficacy and high-growth entrepreneurial intention". Journal of Small Business and Enterprise Development, 20 (2), pp 296- 313.

Kichul, J. D, Intino, R. S. "Modeling entrepreneurial self efficacy on to instrumental tasks within the new venture creation process". New England journal of entrepreneurship, 39-48, 2005.

Muller, S. and Dato- On, M. (2008). "Gender- role orientation as a determinant of entrepreneurial self-efficiency". Journal of Developmental Entrepreneurship, 13 (1), pp 3- 20.

Nabi, G. & Linan, F. "Graduate entrepreneurship in the developing world: intention education and development" Education training, 53(5), 2011 pages 325-334, 2011.

Peterson, T. O & Arnn, R. B. Self efficacy: the foundation of human performance. performance improvement quarterly. 18, 518, 2005..

Sivarajah, K and Achchuthan, S. (2013). "Entrepreneurial intention among undergraduates: Review of literature". European Journal of Business and Management, 5 (5), pp 172- 186.

Seymour, N. (2001). Report women entrepreneurs in the developing world, Digest No.01-04, Kaufman center for entrepreneurial leadership clearhouse on entrepreneurship education, www.celcee.edu., accessed on 31 November, 2006.

Stajkovic, A. and Luthans, F. (1998). "Self-efficacy and work-related performance: a meta-analysis". Psychological Bulletin, 124, pp 240-261.



آموزش شیمی سبز راهکار ایجاد رفتار زیست محیطی و ارتباط با طبیعت در فراگیران

نویسنده مسئول: محبوبه سلیمان پورعمران

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، بجنورد، ایران

m.pouromran@gmail.com

زهره نوروززاده

کارشناسی ارشد، گروه مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، بجنورد، ایران

چکیده

بین انسان و طبیعت ارتباط و پیوند نزدیک برقرار است. اما سبک تفکر و زندگی انسان در سال های اخیر این چرخه ی طبیعی را بهم زده است که در نهایت منجر به صدمات جبران ناپذیری بر پیکره طبیعت و چرخه ی زیست محیطی شده است. هیچ گاه بشر به اندازه ی امروز، نیازمند اصلاح نگرش و ارزش خود نسبت به محیط زیست و احیای ارتباط با طبیعت و بازسازی مجدد رفتار مسئولانه نسبت به آن نبوده است. در این راستا آموزش شیمس سبز می تواند گامی ارزشمند در این مسیر باشد. روش پژوهش حاضر توصیفی تحلیلی و به شیوه مروری و کتابخانه ای و با ابزار فیش برداری انجام شده است. در این راستا بعد از معرفی متغیرهای پژوهش، آموزش شیمی سبز به عنوان راهکاری مناسب در جهت ایجاد رفتار زیست محیطی و ارتباط با طبیعت در فراگیران نظام های آموزشی پرداخته خواهد شد.

کلیدواژه: آموزش شیمی سبز: رفتار زیست محیطی، ارتباط با طبیعت.



مقدمه:

انسان برای بر طرف کردن نیازهای اساسی خود به ارتباط محیطی که نتیجه ی آن رفتار محیطی است، نیازمند است. به همین دلیل، در طول زندگی خود با چگونگی برقراری ارتباط با دیگران « دو تصمیم اساسی مواجه است؛ به گونه ای که روابط وی « و محیط زیست با دیگران دیر یا زود بر محیط زیست او تأثیر می گذارد و در پی آن، تغییر و دگرگونی در محیط زیست و نهایتاً رفتار مطلوب محیطی یا معضلات محیطی ایجاد می شود (کیال و کیال، ۱۳۸۴). در پهنه ی جهانی نیز به امر ارتباط با محیط زیست توجه زیادی مبذول شده است؛ حتی در توصیه هایی که از اطراف کنفرانس های اتحادیه های جهانی از طبیعت و منابع آن شده است، سودمندی تعلیم چگونگی ارتباط با محیط زیست برای شهروندان خاطر نشان شده است. یونسکو نیز همواره به عنوان یک سازمان بین المللی، آموزش محیط زیست را در رأس فعالیت های خود گنجانده است. در ایران نیز اصول موجود در قانون اساسی نشان دهنده ی بینش عمیق سیاستگذاران در اهمیت حفظ محیط زیست است. در اصل ۵۰ قانون اساسی به لزوم حفظ محیط زیست و تلقی آن به عنوان وظیفه ی عمومی پرداخته شده است و کلی هی فعالیت های اقتصادی و غیره که با تخریب یا آلودگی محیط زیست همراه است، ممنوع اعلام شده است (دیبایی و لاهیجانیان، ۱۳۸۸). از طرفی طی چندین سال گذشته، انسانها، اکوسیستم ها را با سرعت و وسعت بیشتری در مقایسه با هر دوره ی زمانی در تاریخ بشر، تغییر داده اند به طوریکه دخالت های انسان در محیط زیست منجر به تغییر در اکوسیستم طبیعی، تخریب محیط زیست و تبدیل جاذبه های طبیعی به کاربری های مسکونی و صنعتی می شود که دوری انسان از طبیعت را به دنبال دارد (سانتوز^۱، ۲۰۰۵).

سازمان ملل متحد، سال ۲۰۰۵ تا ۲۰۱۴ را به عنوان دهه آموزش توسعه پایدار نامگذاری کرده است (یونسکو^۲، ۲۰۰۹: ۱۴) در این فرایند ده ساله، هر کشوری فرصت بهره گیری از آموزش و یادگیری ارزش ها، رفتارها و سبک زندگی لازم برای شیمی سبز را دارد. شیمی سبز « یعنی استفاده از علم شیمی برای حفاظت از آلودگی و به طور خاص به معنی طراحی فرایندهایی شیمیایی، که در آن بتوان به کارگیری و تولید مواد آسیب رسان به سلامت آدمی و محیط زیست را کاهش داد (آناستاز و بیچ^۳، ۲۰۰۸: ۲۰). همچنین شیمی سبز شیمی

¹ Santos

² UNESCO

³ Anastasia



محیط زیست نیست، زیرا هدف شیمی سبز پیشگیری از آلودگی در مرحله طراحی محصول یا فرآیند شیمیایی قبل از شروع آن است، درحالی که شیمی محیط زیست شناسایی منابع و مشکلات آلودگی در محیط زیست می باشد (می^۱، ۲۰۰۶: ۳۰). بین شیمی سبز و توسعه پایدار اهداف مشترک بسیاری وجود دارد. زیرا، توسعه پایدار یعنی تعادل میان منافع اقتصادی، اجتماعی و زیست محیطی که در ایجاد ارتباط میان آنها آموزش جایگاه ویژه دارد. بنابراین شیمی سبز و صنعت و توسعه پایدار مکمل یکدیگرند. آموزش راهی برای ایجاد دانش، درک، مهارت، توانایی و آگاهی در میان افراد و گروه های مختلف اجتماعی نسبت به هر موضوعی است (صادقی و همکاران، ۱۳۹۱) آموزش و پرورش به عنوان نهادی کلیدی میتواند در ترویج توسعه ی پایدار و ارتقا ظرفیت مردم برای رسیدگی به مسایل محیط زیست و توسعه ی موضوعات حیاتی، برای دستیابی به آگاهی های زیست محیطی و اخلاقی، ارزش ها و نگرش ها، مهارتها و رفتار سازگار با توسعه ی پایدار و همچنین مشارکت مؤثر عموم در تصمیمگیری آموزش حایز اهمیت باشد (گوگ^۲، ۲۰۰۱).

برنامه ی درسی که یک ل از قطعات موضوعی ساخته شده در آموزش و پرورش است، روی هم رفته یک قطعه از پازل را به آموزش های زیست محیطی اختصاص داده است (روبوتم^۳، ۱۹۸۷: ۹۵).

مفهوم شناسی شیمی سبز

شیمی سبز یعنی ساخت و تولید محصولات جدید با استفاده از روش های جدیدی که متناسب با اهداف سه گانه محیط زیست پایدار، اقتصاد پایدار و جامعه پایدار باشد. شیمی سبز عبارت است از: طراحی، توسعه و به کارگیری فرایندها و محصولات برای کاهش یا حذف موادی که برای انسان یا محیط زیست خطرناک هستند اصطلاح شیمی سبز در مورد فرآیندهای شیمیایی و طراحی محصولاتی به کار می رود که در آن. بنابراین هدف نهایی شیمی سبز، افزایش کیفیت زندگی در یک کره زمین تمیزتر و ایمن تر است. امروزه دیگر شیمی انحصارا علمی برای فهم و ادراک بهتر پدیده های پیرامون و طبیعت نیست. شیمی یک علم خالق و تولیدکننده است که مواد و اجسامی با ارزش افزوده بالا ایجاد می کند. بسیاری از ابداعات، اختراعات، و آفرینش های علمی فناوری به دنیا توسعه در سنتزهای شیمیایی صورت گرفته است. هم اکنون در قرن بیست و یکم، ابداعات و اختراعات تاثیر شگرفی بر

¹ May

² Gough

³ robotom



زندگی و تمدن بشری گذارده به طوری که دنبه علمی اکثر این موارد بر اساس اصول شیمیایی و فیزیکی استوار گردیده است. از طرفی با ورود نقش حیاتی علم شیمی در خلق تمدن جدید، اما خطرات زیادی نیز از دانش محصولات و فرایندهای شیمیایی سلامت انسان و محیط زیست را تهدید می کند هم اکنون در قرن بیست و یکم، ابداعات و اختراعات تاثیر شگرفی بر زندگی و تمدن بشری گذارده به طوری که جنبه علمی اکثر این موارد بر اساس اصول شیمیایی و فیزیکی استوار گردیده است. از طرفی با ورود نقش حیاتی علم شیمی در خلق تمدن جدید، اما خطرات زیادی نیز از جانب محصولات و فرایندهای شیمیایی سلامت انسان و محیط زیست را تهدید می کند (ذوالفقاری، ۱۳۹۲: ۸). کودها و سموم شیمیایی کشاورزی، داروهای صنعتی و نیمه صنعتی، مواد پلاستیکی، بنزین و سوخت های دیگر، انواع مواد پلیمری، مواد بهداشتی-آرایشی، انواع شوینده ها، انواع افزودنی های شیمیایی در صنایع گوناگون، و ... همگی جزء مواد شیمیایی باارزشی هستند که طی فرایندهای شیمیایی و در کارخانجات شیمیایی تولید می شوند. اما برخی از این مواد و فرایندهای شیمیایی برای این که برای ساخت آن ها استفاده می شود به محیط زیست و سلامت انسان ها صدمه می زند. تاکنون در بیشتر راه کارها بر جنبه های پیشگیرانه تاکید شده است اما از دیگر سو، راه های کارآمدتری نیز برای کاهش خطرات فرایندها و محصولات شیمیایی وجود دارد. فرایندهای شیمیایی باید از لحاظ علمی و تئوری زیبا و در عرصه زندگی، عملی و کاربردی باشند. امروزه دیگر اقتصادی و مقرون به صرفه بودن یک روش نمی تواند برای یک شیمیدان کافی باشد. قابلیت بازیافت مواد اولیه و زیست سازگار بودن روش ها و بی خطر بودن محصولات، از دیگر ابعاد مهمی هستند که یک شیمیدان باید در کنار تودیه اقتصادی فرایند در نظر بگیرد که این فعالیت ها در شیمی سبز تعریف می گردند. در شیمی سبز تلاش بر آن است که آلودگی از طریق جلوگیری از ایجاد آن، کاهش یابد. بنابراین یک شیمیدان آگاه، با اطلاع کافی از خطرات احتمالی یک ماده ی شیمیایی برای سلامتی انسان و محیط زیست، یک فرایند شیمیایی را طراحی می کند. این روش در ایالات متحده با تصویب قانون جلوگیری از آلودگی در سال ۱۹۹۱ آغاز شد. این قانون پایه گذار سیاست های دولتی ایالات متحده برای کاهش یا جلوگیری از آلودگی در منشأ آن، هر کجا که امکان پذیر باشد، بود. این قانون هم چنین راهی برای ادراک اقداماتی فراتر از آن چه توسط برنامه های سازمان محافظت از محیط زیست^۱ ایالات متحده انجام می شود، و برنامه ریزی استراتژی های خلاقانه برای محافظت از

¹ EPA



سلامتی انسان‌ها و محیط زیست فراهم کرد. طبق این قانون، کاهش آلودگی در منشاء اساسا متفاوت و مطلوب تر از مدیریت زباله و کنترل آلودگی است. پس از تصویب این قانون، اداره آلودگی از آلودگی و مواد سمی آژانس محافظت از محیط زیست^۱ ایده ایجاد یا بهبود محصولات و فرایندهای شیمیایی جهت کاهش خطرات آنها را در دست بررسی قرار داد. در سال ۱۹۹۱، OPPT، یک برنامه آزمایشی را آغاز کرد. طبق این برنامه، برای اولین بار کمک مالی به پروژه های تحقیقاتی مربوط به جلوگیری از آلودگی در تولید مصنوعات شیمیایی عرضه شد (ذوالفقاری، ۱۳۹۲: ۸).

اصول ۱۲ گانه شیمی سبز

اصل اول : پیشگیری از تولید فراورده های بیهوده بهتر است که از ساخت و تولید زباله و پسماندهای سمی جلوگیری شود تا اینکه پس از تولید فکری برای بی ضرر نمودن پسماندهای سمی و یا پاک کردن محیط از آنها شود.

اصل دوم : اقتصاد دائم ، افزایش بهره وری از اتم

اقتصاد دائم به این مفهوم است که بازده واکنش های شیمیایی را افزایش دهیم، یعنی طراحی واکنش های شیمیایی به شیوه ای باشند که فراورده های نهایی بیشتری بدست آید بهتر است با کاهش میزان تولید فراورده های بیهوده و مازاد، بازده واکنش ها را افزایش دهیم.

اصل سوم : طراحی فرایندهای شیمیایی کم آسیب تر

شیمیدان ها تا دایی که امکان دارد باید شیوه ای را طراحی کنند تا موادی را به کار برد یا تولید کند که اثرات سوء کمتری برای آدمی یا محیط زیست داشته باشند. اغلب برای یک واکنش شیمیایی مواد اولیه گوناگونی ودود دارد که از میان آن ها می توان مناسب ترین را برگزید.

اصل چهارم : طراحی مواد و فراورده های شیمیایی سالم تر

فراورده های شیمیایی باید به گونه ای طراحی شوند که با ودود کاهش خطر سمیت، کار خود را به خوبی انجام دهند. فراورده های جدید را می توان به گونه ای طراحی کرد که سالم تر باشند و در عین حال ، کار در نظر گرفته شده برای آنها را به خوبی انجام دهند.

¹ OPPT



اصل پنجم: بهره گیری از حامل ها و شرایط واکنشی سالم تر

بهره گیری از مواد کمکی (مانند حامل ها و عامل های جدا کننده) تا جایی که امکان دارد به کمترین اندازه برسد و زمانی که به کار می روند از گونه های کم آسیب رسان باشند.

اصل ششم: افزایش بازده انرژی

در فرآیندهای شیمیایی، روش های ساخت و جداسازی تا دایی که امکان دارد به گونه ای طراحی شده اند که نیاز به انرژی را کاهش دهند و در انتهای واکنش به انرژی بیشتری دست یابند.

اصل هفتم: بهره گیری از مواد اولیه باز گردانی شدنی

واکنش های شیمیایی باید به گونه ای طراحی شوند تا از مواد اولیه ای که قابلیت بازیابی دارند بهره گرفته شود.

اصل هشتم: پرهیز از مشتقات شیمیایی

مشتق گرفتن (مانند بهره گیری از گروه های محدود کننده یا تغییر های شیمیایی و فیزیکی گذر) باید کاهش یابد، زیرا چنین مرحله هایی به واکنشگرهای اضافی نیاز دارند که می توانند فرآورده های بیهوده تولید کنند.

اصل نهم: بهره گیری از کاتالیزورها

کاتالیزورها گزینه های بودن یک واکنش را افزایش می دهند؛ دمای مورد نیاز را کاهش می دهند، واکنش های جانبی را به کمترین اندازه می رسانند، میزان تبدیل شدن واکنش گر ها به فرآورده های نهایی را افزایش می دهند.

اصل دهم: طراحی برای تخریب پذیر بودن محصولات

فرآورده های شیمیایی باید به گونه ای طراحی شوند که در پایان محصولات به صورتی باشند که در طبیعت تخریب پذیر باشند و در محیط زیست باقی نمانده و هر چه سریعتر تجزیه شوند.

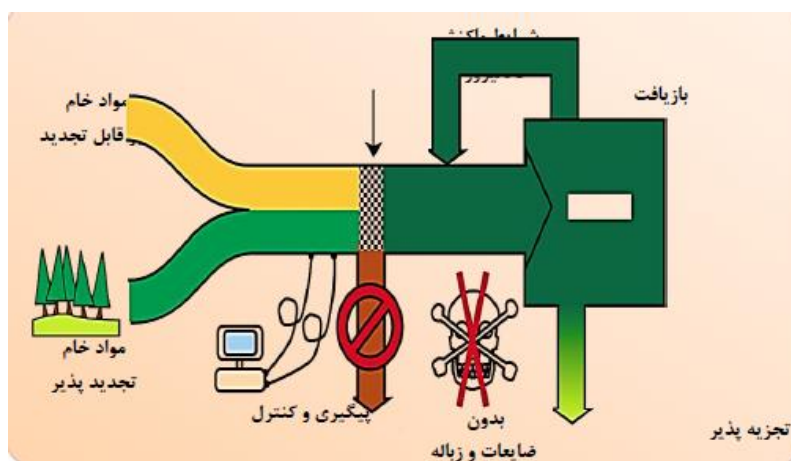
اصل یازدهم: تخمین زمان واقعی یک واکنش برای پیشگیری از آلودگی

بسیار اهمیت دارد که پیشرفت یک واکنش همواره پیگیری شود تا زمان تکمیل واکنش مشخص گردد. زیرا پس از کامل شدن یک واکنش شیمیایی فرآورده های ناخواسته جانبی تولید می شوند.

اصل دوازدهم: کاهش احتمالی روی داده ای نامناسب



یک راه برای کاهش احتما رویدادهای شیمیایی ناخواسته بهره گیری از واکنشگرها و حامل‌هایی است که احتما انفجار، آتش سوزی و رها شدن ناخواسته ی مواد شیمیایی را کاهش می دهند. آسیب های مرتبط با این داده را می توان با تغییر دادن حالت (جامد، مایع، گاز) یا ترکیب واکنشگرها کاهش داد(گلاسر^۱ و همکاران ، ۲۰۰۸: ۳۶).



شکل ۱: واکنشگرها و حامل‌ها (زرنديان، ۱۳۹۱: ۱۴)

شیمی سبز و مفاهیم پایداری در تولید موادشیمیایی جزء اهداف سیاسی مهم در شرکت ها و صنایع شیمیایی کشورها می باشد. توسعه پایدار یعنی توازن میان منافع اقتصادی، اجتماعی و زیست محیطی که از طریق اجرای برنامه های توسعه مؤثر می باشد. توسعه پایدار، در پی کشف علم از منظر اقتصاد، جامعه و محیط زیست به اندازه مساوی و برای برجسته کردن امکانات کشف علمی به منظور پایداری است. بنابراین؛ توسعه پایدار نیاز به یک بسترسازی در افکار، نگرش و رفتار مردم نسبت به جامعه ای که در آن زندگی می کنند، دارد. در نتیجه، بین شیمی سبز و توسعه پایدار اهداف مشترک بسیاری وجود دارد و هر دو ملزوم و مکمل یکدیگرند (آندروس و همکاران^۲، ۲۰۱۲: ۱۴). بطور خلاصه دستاوردهای شیمی سبز عبارتند از: سوخت‌های جایگزین، پلاستیک‌های سبز و تجزیه پذیر، بازطراحی واکنشهای شیمیایی، چندسازه‌های زیستی. شیمی سبز کره زمین را تمیز تر، ایمن تر و بهره ورتر می نماید(روگر^۳ و همکاران، ۲۰۰۷: ۲۳).

اهداف شیمی سبز در ایران

¹ Glaser,

² Andraos,

³ Roger



نظر به اهمیت حفظ محیط زیست از ضایعات مواد پلیمری و ضرورت پرداختن به تحقیقات مرتبط با کاهش خطرات زیان بار آلودگی های ناشی از این مواد در پژوهشگاه پلیمر و پتروشیمی ایران، کمیته ای به نام کمیته ی سبز در این پژوهشگاه تاسیس نموده است اهداف کلی خود را به صورت زیر تدوین نموده است :

- ۱- پیگیری و ادراى پروژه های بازیافت مواد پلیمری
 - ۲- پیگیری وادزای پروژه ه های پلیمرهای زیست تخریب پذیر
 - ۳- تقویت نگرش پاسخگو بودن در برابر مسایل زیست محیطی
 - ۴- آشنا کردن دانشجویان با مسایل توسعه پایدار و حفاظت محیط زیست
 - ۵- بررسی و امکان جایگزینی حامل های آلی با آب در محصولات پلیمری
 - ۶- کمک به تدوین استانداردهای زیست محیطی
- با توده به اهداف فوق پروژه های سبز آغاز شد که از جمله پروژه های انجام شده می توان به موارد زیر اشاره نمود:
- ۱- بالا بردن استحکام کیسه های پلاستیکی تهیه شده از ضایعات
 - ۲- بازیابی مخلوط ضایعات پلی اتیلن، پلی پروپیلن و پلی وینیل کلراید به همراه کاغذ
 - ۳- بازیابی و ساخت فیلم های رادیولوژی
 - ۴- بررسی و دایگزین آزبست (پشم شیشه) با الیاف پلیمری در کامپوزیت های سیمان
 - ۵- بازیافت ضایعات PET (بطری های نوشابه)
 - ۶- بررسی انتقا افزودنی ها، پالستیک های بسته بندی رایج در مواد غذایی دارویی
 - ۹- بهینه سازی و استخراج و تهیه کینین و کیتوسان از پوست میگو
 - ۸- تهیه و ساخت ایمیلنت بر پایه مرجان دریایی مورد استفاده در دراحی های ارتوپدی
 - ۹- فرمولاسیون و تهیه پلی اتیلن زیست تخریب پذیر بر پایه نشاسته (مستشاری، ۱۳۸۶: ۱۲).

۲-۱-۶- کاهش، قلب شیمی سبز

یکی از راه های رسیدن به شیمی سبز، کاهش دادن استفاده از مواشیمیایی تا حد امکان است که این روش یکی از بهترین راه های کاهش آلودگی، کاهش استفاده از مواد شیمیایی، کاهش مصرف انرژی، کاهش قیمت ها و کاهش استفاده از مواد تجدید ناپذیر می باشد. به برخی از فواید مهم شیمی سبز در زیر (شکل ۲-۲) اشاره شده است



شکل ۲: فواید شیمی سبز (عابدی، ۱۳۸۹: ۱۹)

بازطراحی واکنش ها و روندهای شیمیایی فرصت های تازه و بی شماری برای شیمی دان ها به وجود آورده است و هر شیمی دانی می تواند به طراحی هر یک از واکنش های شناخته شده ای که سال ها در کارخانه ها یا آزمایشگاه های دانشگاه ها به کارگرفته می شد، در راستای سالم کردن آن و کاهش هزینه ها و افزایش کارآمدی و بازده، بپردازد. از این رو، به نظر می رسد فرصت هایی که برای شیمی دان ها طی تاریخ دراز و کهن این دانش فراهم شده، اکنون بار دیگر برای شیمی دان های امروزی فراهم شده است تا با ویرایش آن چنان در تاریخ شیمی به یادگار گذاشته اند، یادگارهای سالم تری برای آیندگان برجای گذارند (سوین^۱ و همکاران، ۲۰۰۶: ۲۹).

آموزش شیمی سبز

شیمی و محصولات شیمیایی بخش جدایی ناپذیری از اقتصاد کشورها می باشند، ولی با پیشرفت کشورهای در حال رشد آسیب پذیری مردم و محیط زیست افزایش یافته است (واردنچکی^۲، ۲۰۰۴). نخستین بار ایده شیمی سبز به عنوان قانونی برای پاسخ به پیشگیری از آلودگی و به دنبال آن طراحی برای بهبود، حذف و یا کاهش مواد زائد توسط آژانس حفاظت محیط زیست آمریکا^۳ مطرح شد (لانگ^۴ و کرشوف^۵، ۲۰۰۸). در واقع «شیمی سبز» یعنی استفاده از علم شیمی برای حفاظت از آلودگی و به طور خاص به معنی طراحی

¹ Sevian,

² Wardenchki

³ America Environmental Protection Agency (EPA)

⁴ Langer

⁵ Kirchhof



فرایندهایی شیمیایی، که در آن بتوان به کارگیری و تولید مواد آسیب رسان به سلامت آدمی و محیط زیست را کاهش داد (آناستاز^۱ و بیچ^۲، ۲۰۰۹). همچنین شیمی سبز شیمی محیط زیست نیست، زیرا هدف شیمی سبز پیشگیری از آلودگی در مرحله طراحی محصول یا فرآیند شیمیایی قبل از شروع آن است، درحالیکه شیمی محیط زیست شناسایی منابع و مشکلات آلودگی در محیط زیست می‌باشد (می^۳، ۲۰۰۶).

بین شیمی سبز و توسعه پایدار اهداف مشترک بسیاری وجود دارد. زیرا، توسعه پایدار یعنی تعادل میان منافع اقتصادی، اجتماعی و زیست محیطی که در ایجاد ارتباط میان آنها آموزش جایگاه ویژه‌ای دارد. بنابراین شیمی سبز و صنعت و توسعه پایدار مکمل یکدیگرند. در شکل ۱ رابطه بین شیمی سبز، صنایع و توسعه پایدار مشخص گردیده است (الرننگ^۴، ۲۰۱۰).

یکی از مباحث مهم در دنیای امروزی، استفاده از مواد شیمیایی گوناگون در زندگی روزمره می‌باشد. در حال حاضر از ماده‌ای به نام نفت خام بیش از بیست هزار محصول متفاوت دیگر بدست می‌آید. استفاده‌های گوناگون در تمامی مراحل زندگی مانند استفاده از انواع سوختها، پلاستیکها، لاستیکها، داروها، رنگها، طعم دهنده‌ها، اسانسها و ... باعث شده است که آلودگی‌های زیادی در محیط زندگی پدیدار شود و مسائل و مشکلات فراوانی را برای انسانها و موجودات کره زمین، بوجود آید.

پژوهش حبیبی و همکاران پنج عنصر برنامه‌دستی آموزش شیمی سبز (منطق، اهداف، محتوا، روشهای تدریس و ارزشیابی) را در چهار کشور آمریکا (ایالت نیویورک و اورگان)، استرالیا (ایالت ویکتوریا)، انگلیس و چین مورد مطالعه قرار داده و سپس اطلاعات به دست آمده را با یکدیگر و با ایران مقایسه کردند. در واقع کار این پژوهش آماده سازی اطلاعات و آگاهی‌های لازم برای تصمیم گیرندگان و برنامه‌ریزان نظام آموزشی ایران در خصوص بهبود آموزش شیمی سبز در برنامه‌دستی مدارس ایران بود. نتایج این تحقیق باعث تشویق و ایجاد انگیزه در معلمان و دانش‌آموزان برای مطالعه و پژوهش در زمینه شیمی سبز و همچنین موجب تقویت خلاقیت، کشف

1 Anastas

2 Beach

3 May

4 Olorunt
egb



استعدادها و احساس مسئولیت در قبال محیط زیست می‌شود و در نهایت به طراحی جامعه ای امن‌تر و سالم‌تر که شعار آن رسیدن به توسعه پایدار است و نیز تربیت شهروندانی مسئول و آگاه، کمک می‌نماید.

در سال ۱۹۶۲ ایده و مفهوم شیمی سبز برای اولین بار توسط سازمان حفاظت محیط زیست آمریکا توسط راشل کارسن^۱ مطرح شد و آموزش آن در سال ۱۹۹۰ برای نخستین بار در برنامه درسی آمریکا (نیویورک) به اجرا درآمد (انجمن شیمی آمریکا، ۲۰۱۲). پولیاکوف^۲ و فیتزپاتریک^۳ (۲۰۰۲) در مقاله‌ای تحت عنوان «شیمی سبز: تغییر علم و سیاست» نتیجه گرفتند که شیمی سبز علاوه بر اینکه علم روز دنیا است، در سیاست‌گذاری‌ها و اقتصاد کشورها نقش مهمی دارد. کرشوف (۲۰۰۵) در تحقیقی تحت عنوان «نقش برنامه درسی شیمی سبز در پایداری» لزوم برنامه درسی پایدار در شیمی را در مدارس تأکید می‌نماید. ایلینا^۴ (۲۰۰۸) در مقاله‌ای تحت عنوان «تلفیق توسعه پایدار در برنامه درسی شیمی در روسیه» به نقش مؤثر شیمی سبز در توسعه پایدار می‌پردازد. دنیس^۵، و بوئس^۶ (۲۰۱۲) در تحقیقی با عنوان «شیمی سبز و آموزش» که در مورد دانشجویان شیمی می‌شیگان انجام دادند، دادند، متوجه شدند که بسیاری از آنها نسبت به افزایش آلودگی‌های شیمیایی به‌وجود آمده برای انسان و محیط زیست احساس نگرانی می‌کنند. میجسواری^۷ و اسماعیل^۸ (۲۰۱۲) در مالزی برای آزمایش‌های سال اول شیمی (تعادل و مفاهیم شیمیایی) در چارچوب فلسفه شیمی سبز ساختاری طراحی کردند. یافته‌های تحقیقاتی آنها نشان داد که این امر موجب بهبود یادگیری و توانایی مهارت تجزیه و تحلیل داد‌ها در دانش‌آموزان می‌گردد. حبیبی، صباغان و امام جمعه (۲۰۱۳) در مقاله‌ای با عنوان «مطالعه تطبیقی آموزش شیمی سبز در آمریکا و چین» به مقایسه آموزش شیمی سبز در دو کشور مذکور پرداختند. تارسوا^۹، لاکتو^{۱۰} و لونین^{۱۱} (۲۰۱۵) مستشاری (۱۳۸۳) در مقاله‌ای با دیدگاه‌های آموزشی و پژوهشی شیمی سبز به بیان ضرورت آموزش شیمی سبز در آموزش

1 Rachel Carson

2 Poliakof

3 Fitzpatrick

4 Ilina

5 Dennis

6 Boese

7 Mageswary

8 Smail

9 Tarasova

10 Lakteva

11 Lunin



عالی می‌پردازد. همچنین فردوس فر و فتحی (۱۳۹۳) در پژوهشی تحت عنوان «آموزش نوین شیمی با رویکرد ورود آزمایش‌های شیمی سبز در کتب شیمی متوسطه» با ارائه آزمایش‌هایی، به‌کارگیری اصول شیمی سبز را در کتب درسی شیمی متوسطه معرفی پیشنهاد دادند. اگرچه برنامه درسی شیمی در ایران به طور غیرمستقیم ارتباط قابل توجهی با شیمی سبز دارد، اما بین برنامه درسی آموزش شیمی سبز در ایران با کشورهای پیشرفته تفاوت‌هایی وجود دارد (صباغان، ۱۳۹۰: ۲۱). آموزش شیمی سبز، در کشورهای پیشرفته برای گسترش اهداف توسعه پایدار، حفظ سلامتی انسان و محیط‌زیست، اقتصاد و بهبود کیفیت زندگی یک ضرورت تلقی می‌شود. در کشورهای مورد مطالعه، اهمیت شیمی سبز در زندگی بشر و محیط‌زیست به‌خوبی درک شده است به همین دلیل این کشورها شروع به بسط آن در برنامه درسی مدارس خود نموده‌اند. به‌منظور توسعه پایدار و فناوری‌های جدید، برنامه‌های درسی برای آماده‌سازی شهروندان آگاه و مسئول متحول شده‌اند. بااین حال آموزش شیمی سبز در کشورهای مورد مطالعه با یکدیگر کاملاً یکسان نیست. رویکرد برنامه‌های درسی در کشورهای آمریکا، استرالیا، چین و انگلستان با توجه به امکانات، نیازهای توسعه ملی و انتظارات فرهنگی و شهروندی، انتظارات خود را اولویت بندی می‌کنند. برنامه درسی آموزش شیمی سبز در آمریکا (ایالت‌های نیویورک و اورگان) در قالب یک برنامه درسی آزمایشگاه محور است که با قصد افزایش فارغ التحصیلان در شیمی و رسیدگی به شکایت سازمان محیط‌زیست آمریکا از مدارس طرح ریزی شده است. در دهه‌های اخیر، علم شیمی به‌طور چشم‌گیری پیشرفت داشته و یکی از مهیج‌ترین تحولات آن در سال‌های اخیر گسترش شیمی سبز در جهان است. این علم عوامل زیست‌محیطی، آموزشی، اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی کشورها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (کن،^۱ ۲۰۰۹).

ارتباط با طبیعت

هر انسانی در «رابطه با خویشتن»، باید اولاً خود را به‌خوبی بشناسد و جایگاه واقعی خود را درک کند و در کنار آن نیز خود را بسازد و در این راه اهتمام داشته باشد و در رابطه با خداوند اولاً نسبت به او شناخت و معرفت پیدا کند و با معرفت به او، به وجود او و صفات علیا و اسمای حسنائش باور پیدا کند و ثانیاً تنها او را اطاعت و عبادت کند. در رابطه با طبیعت نیز باید چگونگی رابطه جهان هستی را با خداوند دریابد و نیز بفهمد که خود او نسبت به

¹ Cann



جهان هستی و طبیعت چه رفتار و کرداری باید داشته باشد تا برخورداری متقابل حاصل شود و در این ارتباط باید با رویکرد و تفکر سیستمی به جهان هستی اثرات اقدامات انسانی بر این جهان و واکنش های احتمالی و متقابل جهان هستی و طبیعت را در نظر داشته باشد. در رابطه با دیگران و همنوعان خود نیز باید بداند که انسان موجودی اجتماعی است و زندگی اجتماعی، منشأ حقوق و تکالیف معینی است که انسان در زندگی اجتماعی با توجه به کرامت و مسؤولیت خویش باید آن ها را رعایت کند تا زمینه ساز تحقق عدالت اجتماعی باشد (رضوانی، ۱۳۹۰).

رابطه ی بین انسان و طبیعت رابطه ی تسخیری است ولی باید توجه داشت که انسان باید با رسیدن به کمال نسبی و کسب ارزش وجودی خود، امانت دار امینی برای خدا باشد تا این رابطه تسخیری باشد و در صورتی که در این امانت یعنی جهان هستی و طبیعت خیانت کرده و مصرف نادرستی داشته باشد، طبیعت ارزشمند تر انسان خواهد شد و همان طبیعت و جهان هستی واکنش نشان داده و با او مقابله خواهند کرد زیرا این جهان و طبیعت موجود طبق یک سیستمی که خدا آنها طراحی نموده کار می کند و طبیعی است که اختلال در قسمتی از این سیستم باعث واکنش کل و یا قسمتی از این سیستم خواهد شد. "آیا پنداشته اید ما شما را عبث و بیهوده آفریده ایم. آیا فکر می کنید انسان به حال خودش رها می شود؟" (قرآن مجید). به همین خاطر رابطه ی انسان با طبیعت در میان ارتباطات چهارگانه ی مذکور شگفت انگیز تر و در عین حال پر ابهام تر است. طبیعت در همجا وجود دارد و تأثیرگذار است. انسان مدام از طبیعت تقلید می کند؛ ساختن خشت را از درختان فرا گرفته ، از گل های وحشی برای خلق سر ستون ها الهام گرفته اند و امواج دریا نقش مایه را برای خلق جزییات گچ بری و تزیینات به آنها بخشیده است. طبیعت به وضوح در استعاره هم مرکزیت دارد. طبیعت با همه چیز در تماس است، روح زندگی را در آن ها می دمد و شرایط لازم وجود و رویش موجودات را فراهم می کند. طبیعت دلیل هرگونه «تغییرپذیری» است، و همچنین قابلیت آموزش مفاهیم بصری، فضایی و ساختمان را داراست. ما نیاز فوق العاده ای به توجه دوباره به عناصر محسوس طبیعت داریم، چرا که می توان به این موضوع امید بست که احساسات شور و هیجان و رایحه هایی که معمار کنجکاو می تواند از طبیعت فراگیرد ، پادزهری را فراهم می آورد که «از خود بیگانگی» اخیر ، را از معماران و محیط های معماری مبتلا به آن می زداید (دیبایی، ۱۳۹۴).

رفتار زیست محیطی



بررسی نگرش و رفتارهای زیست محیطی از این رو اهمیت دارد که با انجام آن می توان به این پرسش پاسخ داد که تا چه میزان باورهای زیست محیطی موجب بروز رفتارهای متناسب با آن می شود. نگرش های زیست محیطی معاصر در قالب دو انگاره کلی یعنی انگاره اجتماعی غالب و انگاره زیست محیطی نوین مورد بحث قرار گرفته اند که در اولی، انسان مسلط بر طبیعت دیده شده است، اما در دومی، انسان بخشی از زیست بوم است. سه دسته عوامل به طور کلی در دو سطح فردی و ساختاری، برای تبیین رفتار زیست محیطی به کار گرفته شده اند. این سه دسته عبارتند از: عوامل فردی (ارزشها، باورها، آگاهی)، عوامل موقعیتی (امکانات، کنترل اجتماعی، هزینه مادی) و عوامل اجتماعی و سیاسی (سرمایه اجتماعی، تأثیر شهروندی، اعتقاد به تأثیر کنش فردی) این سه دسته را میتوان در دو گروه تبیین های عینی و ذهنی تقسیم بندی کرد رفتار زیست محیطی به دلایل ذکر شده به طور کلی اهمیت دارد، لیکن رفتار زیست محیطی گروه های انسانی خاص نیز حائز اهمیت است. گردشگران از جمله گروه هایی هستند که به علت تأثیرگذاری شدید رفتارهای آنها بر محیط زیست اجتماعات مقصد، در معرض بررسی های جامعه شناسی زیست محیطی قرار دارند. این مقاله، میکوشد تا از میان دو گروه کلی متغیرهای تبیین کننده رفتار زیست محیطی، تأثیر متغیرهای ذهنی - نگرشی در تبیین رفتار زیست محیطی گردشگران را بررسی کند. پیمایشی بودن تحقیق، پرداختن به متغیرهای ذهنی را ناگزیر ساخته است (پویمان^۱، ۱۳۸۳: ۱۹۵).

الف- ارزشها و نگرشهای زیست محیطی

ارزشها از ارتباط بین محیط و متن فرهنگی به وجود آمده و نمایانگر این ارتباط نیز هستند. گری (۱۹۸۵) معتقد است ارزش ها، راه دیدن جهان و ارتباط با آن هستند و به همین دلیل در رفتاری که انسان در قبال طبیعت به عنوان بخشی از جهان زیستی اش دارد مؤثرند. استرن و همکارانش در مطالعه ای در باب نگرانی زیست محیطی گردشگران به هر دوجنبه کلی و خاص ارزش های زیست محیطی پرداخته اند. طبق نظر آنها ساختار اجتماعی، ارزش های اساسی شخص که بر جهان بینی و باورهای کلی وی درباره محیط زیست مؤثرند را شکل می دهد و این باورهای کلی نیز متعاقباً باورها و نگرشهای خاص تر (مثل باور به اینکه توریسم توده تهدیدی برای محیط زیست است را شکل میدهند. نهایتاً همین باورها و نگرش های خاص هستند که به رفتار واقعی گردشگر در محیط زیست مقصد منجر می شوند (استرن^۲ و همکاران، ۲۰۰۵: ۱۴). بنابراین آنچه بیش از هرچیز در این تحقیق مدنظر

1 Poiman

2 al et Stern



است، آگاهی از میزان ارزش های زیست محیطی کلی گردشگران و ارتباط آن با رفتارهای کلی و خاص زیست محیطی افراد است درباره تأثیر ارزشها و نگرشهای زیست محیطی در یکی از مهمترین رفتارهای زیست محیطی یعنی رفتار مصرف انرژی، میتوان دو نوع موضع گیری را در بین محققان مشاهده کرد

ب- دانش زیست محیطی

کایزر^۱ و همکارانش (۱۹۹۹) دانش زیست محیطی را اطلاعات فرد درباره معضلات محیطی، عوامل مؤثر بر گسترش این معضلات و اطلاعات درباره آنچه فرد می تواند برای بهبود این وضعیت انجام دهد، تعریف میکنند (آقامحمدی، ۱۳۸۵: ۱۴). به نظر فریک و همکارانش سه نوع دانش زیست محیطی وجود دارد، از قبیل؛ ۱- دانش درباره نظام های زیست محیطی قبل از آنکه فردی بتواند اقدامی انجام دهد، باید شناختی از وضع طبیعی اکوسیستمها داشته باشد، یا به عبارتی نظام های زیست محیطی را بشناسد ۲- دانش عمل زیست محیطی دانستن اینکه برای مسائل زیست محیطی چه میتوان کرد. ممکن است مردم بدانند دیاکسید کربن زمین را گرم میکند اما ندانند که چگونه باید مانع تولید دیاکسید کربن شد؛ لذا دانش عمل زیست محیطی به مردم اجازه میدهد تا خودشان مستقیماً در زمینه عمل زیست محیطی اقدام کنند. برخی معتقدند داشتن «دانش عمل زیست محیطی پیشگیرانه» بهتر می تواند رفتار زیست محیطی را برانگیزاند دانشی که مزیت های رفتارهای زیست محیطی مسئولانه را نشان میدهد. نگرشهای زیست محیطی خود تحت سیطره ارزش های خاص فایده گرایانه، مذهبی، زیست محیطی و ملی است. پژوهش های انجام شده در پنج کشور اتحادیه اروپا نشان میدهد تحصیل کرده ها نگرش زیست محیطی مناسبتری دارند و رفتارشان نیز متأثر از همین نگرش هاست و براساس ملاحظات زیست محیطی، کمتر از وسیله نقلیه شخصی استفاده میکنند؛ زنان بیش از مردان موافق رفتارهای مناسب محیط زیست هستند و اعمالی نظیر جداسازی زباله ها و توجه به برچسب های زیست محیطی را بیشتر انجام میدهند؛ و مردم در حالت کلی با اقدامات تنبیهی و تنظیمی برای ایجاد رفتارهای زیست محیطی موافق هستند، اگرچه در مواردی که اجرای عملی سیاست ها پیش میآید، موافقت کمتر میشود. افراد طبقه پایین بیش از بقیه طبقات اجتماعی با اعمال سیاستهای زیست محیطی مخالف هستند (ویترسپورن^۲ و همکاران، ۲۰۰۵: ۲۳).

¹ Caeizer

² Witherspoon



بحث و نتیجه گیری

آلودگی محیط زیست عبارت است از هرگونه تغییر در ویژگی های اجزای متشکل محیط به طوری که استفاده پیشین از آنها ناممکن گردد، و به طور مستقیم یا غیرمستقیم منافع و حیات موجودات زنده را به مخاطره اندازد. آلودگی محیط زیست برکیفیت و چرخه طبیعی اثر می گذارد و پیامدهای زیانباری برای زندگی انسان، حیوان و گیاهان دارد(۱). امروزه محیط زیست و ضرورت توجه به آن و حفاظت از آن، در کانون توجه عمده ی متفکران رفتاری قرار گرفته است و از این جهت، اختلاف نظری میان آن ها دیده نمی شود. با این حال، درباره ی دلیل و توجیه رفتاری آن اختلاف نظر فراوان است، تا جایی که برخی اصولاً محیط زیست را فاقد ارزش خاص ذاتی می دانند و در مقابل، برخی برای آن ارزشی هم سنگ انسان بر می شمارند. به دست دادن طبقه بندی دقیق و جامعی در این عرصه دشوار است. در این راستا سیاستگذاران آموزشی می توانند متولی ایجاد تغییرات و روش های جدید در توسعه باشند و این امر ممکن است سبب بهبود اوضاع جهان شود، اما این روش ها فقط راه حل هایی کوتاه مدت هستند، مگر اینکه آموزش جدیدی به جوانان در جهان داده شود و این امر به ایجاد ارتباطی بین اجتماع و نظام آموزشی نیاز خواهد داشت (محمودی، ویسی، ۱۳۸۴). صاحب نظران آموزش و پرورش بر این باورند که برنامه ریزی و اصلاحات آموزشی باید با توجه به آخرین روش های آموزشی و پیشرفت های علمی انجام گیرد تا بتواند نیازمندی های جامعه را در سطح ملی و جهانی به نحو احسن تأمین نماید. برای تأمین این هدف از مطالعات تطبیقی به عنوان ابزاری ضروری برای برنامه ریزی آموزشی نا مبرده شده است (آقازاده، ۱۳۸۶). لذا امروزه بحث آموزش شیمی و استفاده بهینه از مواد شیمیایی (شیمی سبز)، یکی از مباحث علمی مهم در دنیای کنونی است. اگر فراگیران علم شیمی بتوانند به چگونگی تولید و تهیه مواد شیمیایی آشنا باشند و بهترین راه های تولید و استفاده این مواد را بدانند، مسلماً در کاهش آلودگی های مواد شیمیایی و احساس آرامش و امنیت در جهان، تاثیر بسزایی خواهد داشت. (معافی، ۱۳۹۴: ۱۲). از اینرو توجه باید در تمام مقاطع آموزشی محتوای آموزشی دوستدار محیط زیست ارایه گردد و در این زمینه از برنامه درسی تلفیقی بهره جست تا مباحث آموزش شیمی سبز مختص دبیرستان یا درس شیمی نباشد. واضح است که اینگونه آموزش ها بر رفتار زیست محیطی و ارتباط صحیح با طبیعت شهروندان آینده که تصمیم سازان و اقدام کنندگان یک کشور محسوب می شوند،



تاثیرگذار خواهد بود. از اینرو با داشتن شهروندانی با اخلاق و ارزش های زیست محیطی می توان مقدمات تحقق توسعه پایدار را فراهم نمود.

منابع

- دیبايي، شادي و لاهیجانیان، اکرم الملوك. (۱۳۸۸) بررسی برنامه های درسی مقطع راهنمایی با تأکید بر ، علوم محیط ، ی ش ۳ ، « محورهای آموزش محیط زیست . ۱۷۷-۱۸۴
- ذوالفقاری؛ مهدیه، ذوالفقاری، منیره(۱۳۹۲). شیمی سبز، چشم انداز و کاربرد. هشتمین سمینار آموزش شیمی ایران ۶ و ۷ شهریورماه ۹۳۱۲ ، دانشکده شیمی دانشگاه سمنان
- کیال، مهسا و کیال ، مهرنوش . (۱۳۸۳). حقوق محیط زیست در منظر قانون اساس ، ی مجموعه مقالات نخستین همایش حقوق محیط زیست ایران ، تهران :برگ زیتون.
- محمودی، حسین، ویسی، هادی (۱۳۸۴). ترویج و آموزش محیط زیست رهیافتی در حفاظت اصولی از محیط زیست، علوم محیطی : تابستان ۱۳۸۴ ، دوره ۲ ، شماره ۸ ؛ از صفحه ۵۷ تا صفحه ۶۴ .
- مستشاری، سید مرتضی، “ دیدگاه های آموزشی و پژوهشی شیمی سبز ” . ۱۳۸۳ ، ۱۱۱-۱۱۰ ، ، محیط شناسی، شماره ۱۰۴۰.
- Anastas, P. & Warner, J. (1998). Green chemistry: Theory & practical. New York: Oxford University.
- Anastas, P., & Beach, I. (2009). Changing the Course of Chemistry. In P. T. Anastas, I. J. Levy, and K. E.
- Anastas, P., Wood-Black, F., Masciangioli, T., McGowan, E., Ruth, L. (Eds) (2007). Exploring Opportunities in Green Chemistry and Engineering Education. Washington (DC): National Academy of Sciences (US) Chemical Sciences.
- Andraos, J., and P. Dicks. Andrew. 2012. Green chemistry
- Cann, M. C. (2009). Greening the Chemistry Lecture Curriculum: Now is the Time to Infuse Existing Curriculum in America and China. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90(2013), 288 – 292
- Educ. Res. Pract 13: 69–79
- Environ Policy 10:7–9.
- for General Chemistry. *Journal of Chemical Education* 83 (7):1039-
- Glaser, J. A. 2008. Green chemistry and technology. *Clean Techn*
- Gough, A., Innes, J., and Allen, S.D. 2008. Development of common indicators of sustainable forest management. *Ecological Indicators*, 8: 425-430
- Habibi, L., Sabbaghan, M., & Emam Jome, M. (2013). A Comparative Study in Green Chemistry Education
- Ilina, E. (2008). Integrating sustainable development into faculty of chemistry curriculum. 2nd international IUPPC conference on green chemistry. Retrieved November 4, 2011, from [http:// www.green chemistry.ru/conferences/files/icgc2008/ Abstracts/ 26031.pdf](http://www.greenchemistry.ru/conferences/files/icgc2008/Abstracts/26031.pdf).
- Kaise, F. G., Wolfing, S., & Fuhrer, U. (1999). “Environmental attitude and ecological behavior”, *Journal of environmental psychology*, 19, 1-19.
- Kaiser, F. G. Wolfing, S. & Fuhrer, U. (1999) Environmental attitude and ecological behavior. *Journal of Environmental Psychology*. 19: 1-19.



- Kirchhoff, M. (2005). Promoting sustainability through green chemistry. *Resources, Conservation and Recycling*, 44(3), 237–243
- Long, S., & Kirchhoff, M. (2008). ACS & its role in the fisher of chemistry education. *American Chemical Society Education*. Retrieved April 21, 2010, from www.acs.org/acsorg/education/chapter-16-chemistryin-the-national
- Mageswary, K. Ismail, Z., & Michael, W. (2012). The efficacy of green chemistry laboratory- based pedagogy: changes in environmental values of Malaysia pre services teachers. *International Journal of Science & Mathematics Education*, 10(3), 497–529
- Mainstream Textbooks with Green Chemistry. In P. T. Anastas, I. J. Levy, and K. E. Parent, (Eds) *Green Chemistry Education: Greening the Chemistry Lecture Curriculum*. American Chemical Society, (pp.93–102). Washington Dc: Oxford uni.
- Oloruntegbe, K.O., & Alake, E.M. (2010). Chemistry for today & the future: sustainability through virile problem based chemistry curriculum. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 4(5), 800-807
- Parent, (Eds) *Green Chemistry Education: changing the course of chemistry*. American Chemical Society, (pp.1-17). Washington Dc: Oxford uni.
- Poliakoff, M., & Fitzpatrick, M. (2002). Green Chemistry: Science and Politics of Change. *Journal of Science Magazine*, 2(297), 807-810
- Robottom, I. (1987). Towards enquiry-based professional development in environmental education. In I. Robottom (Ed.), *Environmental Education: Practice and Possibility*, Geelong: Deakin University, 83–119
- Roger A. Sheldon, Isabel Arends, Ulf Hanefeld, **Green chemistry and Catalysis**, First edition, (2007).
- Saunders, C. D. (2003). The emerging field of conservation psychology. *Human Ecology Review*, 10, PP 137-149
- Sevian, Hannah., and L.K. Cacciatore. 2006. Teaching Lab Report
- Stern P. C., T. Dietz, and G. A. Guagnano (1995), The New Ecological Paradigm in Social-Psychological Contet, *Environment and Behavior*, 27(6): 723-43
- Tarasova, N. Lokteva, L., & Lunin, V. (2015). Green Chemistry Education in Russia. In P. T. Zuin, V., & Mammino, L. (Eds) *Worldwide Trends in Green Chemistry Education: Green Chemistry Education in Russia*. American Chemical Society (pp. 213-247). Royal Society of Chemistry
- Tarasova, N. Lokteva, L., & Lunin, V. (2015). Green Chemistry Education in Russia. In P. T. Zuin, V., & Mammino, L. (Eds) *Worldwide Trends in Green Chemistry Education: Green Chemistry Education in Russia*. American Chemical Society (pp. 213-247). Royal Society of Chemistry.
- teaching in higher education: a review of effective practices. Chem.
- Wardencki, W., Curyo, J., & Namieoenik, J. (2004). Green chemistry current & future. *Polish Journal of Environmental Studies*, 14(4), 389-395
- Witherspoon, J. et al. (1995). Control and production of toxic air emissions by publicly owned treatment works odorcontrol equipment, Water Environment Research Foundation.
- Writing through Inquiry: A Green Chemistry Stoichiometry Experiment



تأثیر چند رسانه ای های آموزشی در ارتقاء مهارت یادگیری زبان آموزان

محبوبه سلیمان پور عمران*

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، بجنورد، ایران

m.pouomran@gmail.com

محمدعلی وحیدی فر

دانشجوی دوره دکترای مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرگان، گرگان، ایران

مریم اسدیان

کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری

اعظم قلیزاده

کارشناسی ارشد، گروه مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، بجنورد، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر چندرسانه ای های آموزشی بر مهارت های یادگیری زبان آموزان است. اهداف جزئی پژوهش عبارتند از بررسی تأثیر چند رسانه ای ها بر مهارت های زبان انگلیسی یعنی خواندن، نوشتن، گوش کردن، صحبت کردن و پیشرفت تحصیلی آنان است. این پژوهش از نوع شبه آزمایشی با گروه های آزمایش و گواه انجام شده است. جامعه تحقیق حاضر کلیه زبان آموزان آموزشگاه شکوه امین شهرستان نکا می باشد که تعداد آنها ۲۵۰ نفر است که از این میان جامعه آماری ۶۰ نفر به عنوان نمونه بر طبق تحقیقات گذشته انتخاب شدند، که از این تعداد دو کلاس به عنوان گروه آزمایش انتخاب و با استفاده از نرم افزار آموزشی به آنها آموزش داده شده است و زبان آموزان دو کلاس دیگر به عنوان گروه شاهد در نظر گرفته شده است و به این گروه از زبان آموزان با روش های آموزش سنتی (بدون استفاده از چند رسانه ای) آموزش داده شده است. برای گردآوری اطلاعات از آزمون استاندارد آموزشگاه شکوه امین استفاده شد. در ابتدا از هر دو گروه پیش آزمون به عمل آمد، تفاوت میانگین های دو گروه آزمایش و گواه به لحاظ آماری معنی دار نبود. در پایان نیز از هر دو گروه پس آزمون به منظور سنجش میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی به عمل آمد، میانگین نمرات گروه آزمایش نسبت به گروه گواه در سطح بالاتری بود. برای تحلیل داده ها از آزمون t مستقل و t وابسته استفاده شد. نتایج حاکی از تفاوت معنی دار بین میانگین های دو گروه بود. بنا بر این، تأثیر مثبت آموزش به کمک چند رسانه ای بر یادگیری زبان آموزان تأیید شد. بنابراین کاربرد چند رسانه ای های آموزشی در ارتقای کیفیت فرآیند آموزش و یادگیری به ویژه در زبان آموزی ضروری است.

کلید واژه: چند رسانه ای های آموزشی، مهارت یادگیری، زبان آموزان.



مقدمه

بدون شک همه دستاورد های بشر حاصل تلاش های خلا قانه افراد اندیشمند و صاحب فکری است که در طول قرون و اعصار، آن را ایجاد کرده و به صورت فعلی در اختیار جامعه بشری قرار گرفته است. قرن بیست و یکم نیز قرن تحول و دگرگونی است. بشر در هیچ یک از قرون و اعصار گذشته تا این حد به فناوری وابسته نبوده است (قاضی زاده فرد، ۱۳۸۷). امروزه گسترش رایانه های شخصی و ورود آنها به منازل، شرایطی را به وجود آورده است که امکانات و انتظارات فراگیری را بیش از پیش بر آورده میسازد و عصر اطلاعات بر بسیاری از نرم افزارها ی آموزشی مبتنی بر حل مسئله به طریقی عمل می کند که فعالیت پیچیده مغزی و شناختی را ایجاب می کند. به ویژه فناوری چند رسانه ای که از ترکیب گفتار، نوشتار، نمودار، موسیقی، فیلم، عکس، اسلاید و نقاشی متحرک به وجود می آید، قدرت تعاملی آن چنان بالایی دارد که فرصت انتخاب وسیع و چالشهای عمیق را برای یادگیرنده فراهم می سازد. این امر به نحوی برنامه ریزی شده است که طی آن فراگیر میتواند راههای متعددی را انتخاب کند و اطلاعات گوناگون و فراوانی را در اختیار گیرد. از نظر روانشناختی، این کار به منزله جستجوی بهترین راه حل برای کشف یک اطلاع یا دانش به حساب می آید. (افضل نیا، ۱۳۸۹). رسانه آموزشی^۱ که مدیا^۲ در لغت به واسطه، وسیله، ماده وسط یا ربط دو چیز، حد واصل و سر انجام، وسیله ی نقل و انتقال تعریف شده است. رسانه آموزشی ابزاری است برای ارائه آموزش به فراگیر و طبیعتاً جزئی از فرآیند آموزش و تکنولوژی آموزشی محسوب می شود نه تمام آن. با استفاده از یک تمثیل می توان تعریف رسانه آموزشی را کمی روشن تر کرد. چنانچه فراگیر را مصرف کننده و آموزش را کالای مصرفی بدانیم، رسانه همان وسیله ای است که کالا را از محل تولید یا توزیع به دست مصرف کننده می رساند. به عبارت دیگر «آموزش» کالا، «فراگیر» مصرف کننده و «رسانه» وسیله انتقال و ارائه کالا به مصرف کننده یا آموزش به فراگیر است. با توجه به تمثیل فوق نتیجه می گیریم که مثلاً در بسیاری از موارد که عامل اصلی آموزش معلم است رسانه آموزشی همان معلم خواهد بود. اگر فراگیر به دیدن یک برنامه آموزشی تلویزیونی دعوت شود و تمام آموزش را از تلویزیون دریافت کند، در این صورت رسانه آموزشی تلویزیون است. بنابراین، رسانه آموزشی وسیله یا عاملی است که آموزش از طریق آن به فراگیر ارائه می شود. رسانه های آموزشی، وسایل فیزیکی هستند که توسط آنها یک پیام آموزشی منتقل می شود (فردانش، ۱۳۸۷). رسانه های آموزشی در گذر زمان و متناسب با پیشرفت های صورت گرفته در علم و فناوری، از تغییر و تحولات زیادی برخوردار شده اند، به گونه ای که در حال حاضر گستره وسیع و متنوعی شامل کتاب، تخته سیاه، نوارهای صوتی، فیلم های

^۱- Instructional Media

^۲ Media



ویدیویی، سی دی و اخیراً اینترنت را در برمی گیرند. اگر چه هر یک از این رسانه ها از نظر نوع و میزان قابلیت و توانایی با یکدیگر متفاوت است، اما تمامی آنها از یک هدف مشترک یعنی ارتقای کمی و کیفی یادگیری در متعلمان برخوردارند. در واقع رسانه هایی که در محیطهای آموزشی مورد استفاده قرار می گیرند، اگر چه به نوعی ابزار معلم محسوب می شوند، اما طراحی و انتخاب آنها باید با نگرش آموزشی و در راستای ایجاد انگیزه در متعلم و رفع نیازهای آموزشی وی صورت پذیرد تا از این طریق بر میزان و کیفیت یادگیری افزوده شود (حقانی، ۱۳۸۶) «یکی از مباحث مهم و مطرح در تکنولوژی آموزشی نحوه انتخاب رسانه آموزشی مناسب است؛ معلمان با آنچنان توده فزاینده ای از مواد دیداری- شنیداری روبه رو هستند که اغلب انتخاب آن چیزهایی که بیشترین احتمال را برای کمک به آنان در انجام وظیفه شان داردکاری مشکل به نظر می رسد» (احدیان، محمدی، ۱۳۸۰). «انتخاب رسانه ها با عوامل مختلفی صورت می گیرد از جمله ماهیت موقعیت یادگیری، نوع بازده یادگیری مورد نظر، ویژگی های یادگیرندگان، محیط یادگیری، شرایط توسعه آموزشی- فرهنگی که در آن آموزش داده خواهد شد و عوامل عملی مختلف از جمله دسترس پذیری، قابل قبول بودن کاربرد و هزینه ها» (گانه، بریگز، ویگر، ترجمه علی آبادی، ۱۳۷۴).

«اولین بار تکنولوژی سیستمهای چند رسانه ای در تبلیغات به کار گرفته شد؛ قدرت ارتباطی و انعطاف آن باعث شد تا درخواستهایی از آژانسهای بازرگانی مطرح شود، به همین دلایل در کلاسهای درسی نیز راه یافت؛ امکانات متعدد سیستمهای چند رسانه ای در انتقال اطلاعات از طریق مختلف و پوشش دادن به شیوه های مختلف یادگیری تمام کاربران [سبکهای یادگیری] باعث شد تا این سیستمها به یک ابزار مؤثر و نیرومند آموزشی تبدیل شود. «دامنه نرم افزارهای آموزشی چند رسانه ای بسیار گسترده است؛ نرم افزارهای آموزشی زبانهای خارجی، زبانهای برنامه نویسی، رژیمهای غذایی، برنامه های خودآموز، برنامه های آشپزی، سرگرمی های علمی، آموزش موسیقی و... می توانند مورد استفاده قرار گیرند» (عمادی، ۱۳۸۱). «با پیشرفت روز افزون علم کامپیوتر [سخت افزاری و نرم افزاری] ظهور تکنولوژی سیستمهای چند رسانه ای، اطلاعات از حالت صرفاً متن به حالتی چون تصویر، صوت، فیلم، انیمیشن، مجهز شده اند» (کی نژاد، ۱۳۷۸). «یادگیری از طریق چند رسانه های آموزشی لذت بخش تر و جذاب تر است و از نظر آموزشی به بازده های متفاوتی چون؛ یادگیری و کاربرد مفاهیم می انجامد» (هاردن، ادوارد، کلارک، فریتز، جنی، ۱۹۷۷). «چند رسانه های آموزشی می توانند برنامه هایی سازمان یافته از تجارب یادگیری را برای افراد یا گروهها فراهم بیاورند که در آنها تأکید ویژه ای بر یادگیری از طریق حواس



مختلف خواهد شد» (هاینیک، ۱۹۹۳). «از چند رسانه های آموزشی می توان برای بکارگیری نظریات آموزشی مختلف استفاده کرد» (رضوی، ۱۳۸۶).

چند رسانه ایها دیجیتال برنامه های نسبتاً جدیدی هستند که به استفاده کننده رایانه امکان می دهند تا منابع آموزشی بسیاری را با هم ادغام و کنترل کند. توانایی چند رسانه ایها در شبکه ای کردن منابع اطلاعاتی و امکان دسترسی آنان یادگیرنده به آنهاست. چند رسانه ایها تجارب یادگیری چند حسی را در اختیار دانش آموزان قرار می دهند، برای مثال، برنامه های آموزشی چند رسانه ای تجارتی یا تهیه شده به وسیله معلم با استفاده از مواد متنی، گرافیکی، صوتی و ویدئویی اطلاعات را از طریق خواندن، شنیدن، دیدن تصاویر ثابت و متحرک و عبور از میان گزینههای مختلف که بر روی صفحه نمایشگر ارائه می شود منتقل می کنند تا با آنها درگیر شوند. هدف اساسی فناوری چند رسانه ای، ارائه و تبادل اطلاعات در محیط وجوی جذاب، تعاملی و خودمانی است که با ایجاد ارتباطات انسان و ماشین، به سهولت پیاده سازی می شود. امروزه با استفاده از CD های مختلف و محیط شبکه ها، به ویژه اینترنت می توان از راه دور و نزدیک به وسیله کامپیوتر از علوم و دانش های مختلف بهره مند شد. بسیاری از لابراتورهای زبان و آموزش های مجازی مختلف برای کلیه سطوح تحصیلی و رشته های تخصصی به وسیله محیط های چند رسانه ای جذاب تر و کارآمد تر می شود. (محمودی، ۱۳۸۹). فرایند یاددهی _ یادگیری چند رسانه ای رسانه ای نوعی تعامل از طریق رایانه است که از تعداد دو یا چند سامانه همچون متن چاپی، تصاویر گرافیکی، نقاشی متحرک، صدا و ویدئو استفاده می شود. این امکانات مزایایی دارند که عبارتند از: ارزان بودن، دو سویه و فعال بودن^۱ افزایش مطالب بین ۶۰-۲۵ درصد، ثابت بودن محتوا، انتقال آسان، مناسب بودنشان برای بزرگسالان، بخش بخش بودن^۲ قسمت های مستقل و هم سطح، دقت در اندازه گیری نتایج، درست سر وقت ارائه شدن^۳، داشتن آزمون اولیه، کیفیت و کمیت متناسب، سرعت در ارائه مطالب متفاوت و انعطاف پذیری در زمان بندی های آموزش. در عین حال از نقاط ضعف این فرایند، به ویژه اگر به صورت CD تهیه شده باشد، این است که در این نظام عدم به هنگام کردن اطلاعات روی CD دیده می شود. همچنین عدم امکان تبادل اطلاعات به صورت مستقیم بین استاد و فراگیر و نیز وابستگی به تجهیزات خاص از جمله محدودیت های دیگر آن به شمار می رود (افضل نیا، ۱۳۸۹). تألیف کردن چند رسانه ای ها را می توان هم از بعد معلم مورد بررسی قرار داد و هم از بعد دانش آموز. معلم بر حسب نیازهای آموزشی خود از طرح هایی که حقایق و مفاهیم خاص را آموزش می دهد موادی را می گیرد تا دروس خود را تهیه کند. در ساده ترین سطح تألیف، معلم هر موضوع درسی، در هر سطح آموزشی می

^۱ Interactive

^۲ Modularity

^۳ Just in time



تواند آدرس سایت های مناسب موجود روی وب را شناسایی کند و با ارائه آنها به دانش آموزان به آنان کمک کند تا با این سایت ها به صورت تعاملی برخورد کنند. تالیف چند رسانه ای ها محیطی غنی برای دانش آموزان فراهم می سازد تا به جستجوی اطلاعات می پردازد (ذوفن، ۱۳۸۶). در گستره فناوری رایانه ای آموزش زبان الگوهای آموزشی متعددی ارائه شده است. الگوهای ریچاردز - راجرز ۱ (۱۹۸۶) و انتونی ۲ (۱۹۷۱)، الگوهای مشهور در آموزش زبان انگلیسی هستند. این الگوها بسیار شبیه هم اند. زیرا این دو دارای سطوح سه گانه اند و تفاوت آنها در اطلاعاتی است که در بیان مراحل به کار برده شده است. در عالم فناوری رایانه ای آموزش زبان نیز الگوهای مختلفی ارائه شده است. این الگوها عبارتند از الگوی احمد (۱۹۸۵)، الگوی فررینگتن (۱۹۸۶) و الگوی هابارد (۱۹۹۲) منقول در لوی (۹۱). الگوهای احمد و فررینگتن صرفاً متغیرهای سه گانه فناوری رایانه ای آموزش زبان و شیوه ی همکنشی آنها با یکدیگر را بررسی کرده اند. تنها نقطه افتراق آنها، تفاوت در نقشی است که برای رایانه و مدرس قائل ان ریچارد و راجرز دو نویسنده شناخته شده در گستره آموزش زبان اند و مطالعات زیادی در مسائل نظری و عملی آموزش زبان دارند و الگویی که برای آموزش زبان پیشنهاد کرده اند، دارای سه سطح رویکرد، طراحی و اجرا است ریچارد و راجرز این سه را زمینه شکل گیری یک «روش علمی آموزش زبان» می داند. هابارد الگوی فناوری رایانه ای آموزش زبان خود را براساس مطالعات و تحقیقات درگسترده های زبان شناسی رایانه ای و زبانشناسی کاربردی ارائه کرده است. زبان شناسی رایانه ای حاصل مطالعات و تحقیقات در مسائل نظری، عملی و کاربردی در دو رشته زبان شناسی و رایانه می باشد. زبان شناسی کاربردی، کاربرد، کاربرد اصول و یافته های نظری زبان شناسی محض نیست. بلکه آن شامل گستره تحقیقاتی دیگری است و اصول قواعد خاص خود را دارد. به نظر می رسد که هابارد برای الگوی خود دو سطح قائل است. سطح فوقانی که شامل بحث و دانش نظری است و راهکارهای علمی را در بر می گیرد. سطح تحتانی موضوعی عملی است که برآیند سطح قبلی است و مسایل نظری سطح فوقانی در آن به اجرا در می آید. (محمدی، ۱۳۸۷). برنامه آموزش زبان خارجی ایران در دوره راهنمایی در سال ۱۳۶۹ تغییر اساسی کرد. به دنبال آن برنامه آموزشی دوره دبیرستان نیز مورد بررسی و تجدید نظر قرار گرفت و از سال تحصیلی ۱۳۷۰-۱۳۶۹ تألیف کتاب های زبان انگلیسی دوره دبیرستان نیز از سال اول به مرور آغاز گردید. با وجود این که در طی چند سال اخیر آموزش زبان، مد نظر برنامه ریزان درسی آموزش و پرورش بوده است، نتایج پژوهش ها حاکی از آن است که پس از طی دوره های راهنمایی و دبیرستان و پیش دانشگاهی فارغ التحصیلان دبیرستان های ما قادر به برقراری ارتباط مفید با استفاده از زبان انگلیسی نیستند. (بیرمی پور، لیاقت دارو شریف، ۱۳۸۷). مرور آثار پژوهشگران ایرانی که به بررسی وضعیت دوره ی آموزش زبان انگلیسی

¹Richards & Rodgers

²Anthony



در ایران پرداخته اند نشان می دهد که مشکلات و مسائل آموزش زبان در پنج حوزه دانش آموزان، دبیران، مدرسه، مطالب و محتوای آموزشی و برنامه ریزی آموزشی قابل بررسی است. عدم دسترسی دانش آموزان به منابع آموزشی؛ بی انگیزه بودن دانش آموزان؛ عدم کمک و همراهی والدین دانش آموزان در آموزش زبان، استفاده بیش از حد از زبان فارسی؛ عدم دسترسی دبیران به منابع اطلاعاتی جهت به روز کردن دانش خود؛ عدم تمرکز بر مهارت های شفاهی؛ عدم استفاده از مطالب کمک آموزشی؛ عدم استفاده از وسایل کمک آموزشی؛ عدم رضایت شغلی دبیران (مرادی، ۱۳۸۷). ناکافی بودن وسایل و کتاب های کمک آموزشی؛ پر جمعیت بودن کلاس ها، حجم زیاد مطالب ارائه شده در کتاب ها؛ محتوای آموزشی نا مناسب؛ توضیحات نا کافی کتاب های زبان در مقوله لغت؛ نا هماهنگی مطالب کتب درسی با رشد ذهنی دانش آموزان؛ عدم وجود مطالب سرگرم کننده؛ عدم انسجام بین مطالب و اهداف آموزشی؛ عدم اصالت مطالب؛ عدم در نظر گرفتن مهارت شنیدن و صحبت کردن در کتب درسی؛ عدم توجه جدی به مهارت خواندن؛ عدم توجه کافی به رویکرد ارتباطی؛ عدم هماهنگی تدریس تلفظ با نظریه ها و مدل های علمی آموزش زبان؛ نا هماهنگی در میزان سختی متون خواندن در پایه های مختلف درسی؛ نا هماهنگی در حجم لغت های ارائه شده در پایه های مختلف درسی (دودمان، ۱۳۸۵).

شروع دیر هنگام آموزش زبان انگلیسی؛ به کار نبردن زبان انگلیسی در زندگی روز مره؛ عدم اختصاص ساعات کافی به آموزش زبان انگلیسی در سر فصل آموزشی؛ روش های نا مناسب آموزش معلمان زبان انگلیسی. بررسی یافته های پژوهشگران مؤید این مطلب است که پس از گذشت دو دهه از باز بینی دوره های آموزش زبان انگلیسی در ایران و گسترش همه جانبه فناوری اطلاعات و پیشرفت کشور در زمینه های متعدد علمی نیاز جدی به اصلاح این دوره ها احساس می شود (طوسی، ۱۳۸۳).

پژوهشی که سلیمانی (۱۳۹۰) با عنوان «تأثیر آموزش به کمک کامپیوتر بر یادگیری درس زبان انگلیسی از دیدگاه دبیران زبان انگلیسی دبیرستان شهرستان آمل» انجام داده است. به این نتیجه دست یافته است که دبیران زبان دوره متوسطه آموزش به کمک کامپیوتر را در یادگیری زبان انگلیسی دانش آموزان مؤثر می دانند. پژوهشی که اباذری (۱۳۸۹) با عنوان «تأثیر استفاده از یادگیری سیار بر بهبود مهارت های درک زبان انگلیسی دانش آموزان دوره متوسطه از دیدگاه دبیران شهرستان ساری» انجام داده است. که این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش توصیفی و از نوع پیمایشی بوده است به این نتایج دست یافته است که ۷۲٪ دبیران دوره متوسطه استفاده از یادگیری سیار را در بهبود مهارت های چهار گانه درس زبان انگلیسی مؤثر می دانند. همچنین از نظر دبیران یادگیری سیار از میان مهارت های چهار گانه درس زبان انگلیسی بیشتر از همه بر بهبود مهارت گوش دادن و کمتر بر مهارت صحبت کردن تأثیر می گذارد. عباسی و همکاران (۱۳۸۸) به این نتایج دست یافته اند که نقش عوامل



فرهنگی_اجتماعی، فردی و آموزشی بیش از سطح متوسط است و عوامل نظام آوایی، واژگان زبان فارسی و دستور زبان فارسی تأثیر چندانی در مشکلات یاددهی- یادگیری درس زبان انگلیسی دوره متوسطه نداشته است. همچنین بر اساس یافته ها تفاوت معناداری بین نظرات دبیران در خصوص مشکلات یاددهی- یادگیری زبان انگلیسی بر حسب مدرک تحصیلی و سابقه خدمت وجود ندارد، اما این تفاوت بر حسب جنسیت در خصوص عوامل فردی معنادار بود. پژوهشی که بیرمی پور، لیاقت دار و شریف (۱۳۸۷) با عنوان «بررسی میزان کارآمدی فرایند یاددهی- یادگیری و ارزشیابی برنامه درسی زبان انگلیسی مقطع متوسطه انجام داده اند. به این نتایج دست یافته اند که میزان کارآمدی فرایند های یاددهی _ یادگیری و ارزشیابی عملکرد فراگیران، به طور معناداری کمتر از سطح متوسط بود. به عبارت دیگر، از نظر دبیران نه فرایند های یاددهی- یادگیری و نه ارزشیابی برنامه درسی زبان انگلیسی هیچ کدام کارآمدی لازم را نداشتند. پژوهشی که چنگ در سال (۲۰۱۰) با عنوان «بررسی کاربرد دستگاه های سیار(دستگاه دیجیتال شخصی)^۱ در آموزش درک مطلب شنیداری زبان انگلیسی» که نگرش فراگیران در مورد یادگیری زبان به کمک دستگاه های سیار مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نگرش مثبتی را نشان داد، شرکت کنندگان یادگیری سیار را از نظر نوآوری، انگیزه و قصد استفاده در آینده، مورد تقدیر قرار دادند و پیشنهاداتی نیز در مورد کاربرد های بیشتر یادگیری زبان به کمک دستگاه های سیار ارائه شد. پژوهشی که ارتیز^۲ در سال (۲۰۰۷) با عنوان «عوامل مؤثر در یادگیری زبان انگلیسی» انجام داد. وی برنامه درسی و آموزشی مناسب، درگیر کردن دانش آموزان در فرایند آموزش و یادگیری، ایجاد محیط مناسب یادگیری، سهمیم کردن دبیران، مدیران و والدین در تصمیم گیری های مدرسه و کارایی دانش دبیران را از مهمترین عوامل رسیدن به اهداف تعیین شده زبان انگلیسی بر شمرد. همچنین ایجاد فرصت برای یادگیری مهارت ها و دسترسی به برنامه های درسی و آموزشی را از عواملی دانست که در آموزش و یادگیری زبان انگلیسی مؤثرند. پژوهشی که توسط ندیرکاووس و دوگان ابراهیم^۳ در سال (۲۰۰۷) با عنوان «یادگیری سیار، آزمایشی در مورد کاربرد پیام کوتاه جهت کمک به یادگیری لغات جدید زبان انگلیسی» انجام شد به بررسی کاربرد فناوری های بی سیم در آموزش با توجه ویژه به توانایی یادگیری لغات تخصصی جدید زبان انگلیسی با استفاده از پیامک پرداختند. نتایج نشان می دهد که دانشجویان لغات جدید را با شور و اشتیاق به کمک تلفن های همراه خود یاد گرفتند. آنها بر این عقیده اند که استفاده از سیستم «ابزار یادگیری سیار» به عنوان ابزار آموزشی در موفقیت دانشجویان مؤثر است. لذا این پژوهش به بررسی تأثیر چند رسانه ای های آموزشی

¹Personal Digital Assistance

²Ortiz

³Cavus& Ibrahim



در ارتقاء مهارت یادگیری (گوش دادن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن، یادگیری، پیشرفت تحصیلی) زبان آموزان آموزشگاه شکوه امین شهرستان نکا پرداخته است.

روش

این تحقیق از نوع شبه آزمایش با گروه هایشاهد و آزمایشانجام شده است. جامعه تحقیق حاضر کلیه زبان آموزان آموزشگاه شکوه امین شهرستان نکا به تعداد ۲۵۰ زبان آموز در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ می باشد. که از میان جامعه آماری بر طبق تحقیقات گذشته ۶۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب و در چهار کلاس گروه بندی شدند دو کلاس به عنوان گروه آزمایش انتخاب و با استفاده از نرم افزار آموزشی به آنها آموزش داده شده است و زبان آموزان دو کلاس دیگر به عنوان گروه شاهد در نظر گرفته شده است و به این گروه از زبان آموزان با روش های آموزشی سنتی (بدون استفاده از چند رسانه ای) آموزش داده شده است. در این تحقیق برای گردآوری اطلاعات از سوالات استاندارد آموزشگاه شکوه امین استفاده شده است، سوالات PE2 شامل ۳۰ سوال به صورت چهار گزینه ای، جای خالی و جورکردنی بوده است. سوالات PE5 شامل ۳۰ سوال به صورت چهار گزینه ای، جای خالی، کامل کردنی و صحیح غلط بوده است که در ابتدای ترم از همه ی زبان آموزان پیش آزمونی گرفته شد و پس از طی مدت یک ترم تحصیلی که آموزش با استفاده از نرم افزار آموزشی و روش سنتی به پایان رسید، پس آزمونی برای آگاهی از میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی زبان آموزان برگزار شده است. داده های جمع آوری شده با نرم افزار SPSS با استفاده از شاخص های آمار توصیفی یعنی میانگین و انحراف معیار توصیف شده و بعد از آن سوالات پیش آزمون و پس آزمون به منظور تحلیل و تعمیم پذیر نمودن یافته ها از شاخص های آمار استنباطی (T مستقل و T وابسته) استفاده شده است..

یافته ها

۱- آیا بکارگیری چند رسانه ای های آموزشی زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت گوش دادن در سطح PE2 مؤثر است؟

جدول شماره ۱، آزمون t مستقل برای بررسی تاثیر نرم افزارهای چندرسانه ای در ارتقاء مهارت گوش دادن در سطح PE2

گروه ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T محاسبه شده	درجه آزادی	P- مقدار (Sig)
شاهد	۱۵	۷۱/۴۷	۱۲/۳۲	-۴/۹۱۷	۲۹	۰/۰۰۰
آزمایش	۱۶	۸۸/۵۶	۶/۲۷			



جدول شماره ۱، نتایج آزمون t مستقل را برای بررسی تاثیر چند رسانه ای های آموزشی زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت گوش دادن را در سطح PE2 نشان می دهد، میانگین نمره ی گروه شاهد که با روش سنتی آموزش دیده اند برابر ۷۱/۴۷ و میانگین نمره ی گروه آزمایش که با استفاده از نرم افزارهای چندرسانه ای آموزش دیده اند برابر ۸۸/۵۶ می باشد. از آنجا که قدر مطلق t محاسبه شده ($t_m = ۴/۹۱۷$) با درجه آزادی $df = ۲۹$ ، از مقدار جدول توزیع t بحرانی ($t_b = ۱/۹۶$) بزرگتر می باشد، بنابراین از نظر آماری و با اطمینان ۹۵ درصد می توان ادعا کرد که تفاوت معنی داری بین نمرات گروه شاهد و گروه آزمایش وجود دارد، لذا چنین استنباط می شود که آموزش به شیوه استفاده از نرم افزارهای چندرسانه ای در مقایسه با شیوه سنتی آموزش زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت گوش دادن در سطح PE2 مؤثر است.

۲- آیا بکارگیری چند رسانه ای های آموزشی زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت گوش دادن در سطح PE5 مؤثر است؟

جدول شماره ۲، آزمون t مستقل برای بررسی تاثیر نرم افزارهای چندرسانه ای در ارتقاء مهارت گوش دادن در سطح PE5

گروه ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T محاسبه شده	درجه آزادی	P- مقدار (Sig)
شاهد	۱۴	۷۸/۲۹	۱۴/۰۸	-۳/۷۲۵	۲۷	۰/۰۰۱
آزمایش	۱۵	۹۳/۷۳	۷/۴۸			

جدول شماره ۲، نتایج آزمون t مستقل را برای بررسی تاثیر چند رسانه ای های آموزشی زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت گوش دادن را در سطح PE5 نشان می دهد، میانگین نمره ی گروه شاهد که با روش سنتی آموزش دیده اند برابر ۷۸/۲۹ و میانگین نمره ی گروه آزمایش که با استفاده از نرم افزارهای چندرسانه ای آموزش دیده اند برابر ۹۳/۷۳ می باشد. از آنجا که قدر مطلق t محاسبه شده ($t_m = ۳/۷۲۵$) با درجه آزادی $df = ۲۷$ ، از مقدار جدول توزیع t بحرانی ($t_b = ۱/۹۶$) بزرگتر می باشد، بنابراین از نظر آماری و با اطمینان ۹۵ درصد می توان ادعا کرد که تفاوت معنی داری بین نمرات گروه شاهد و گروه آزمایش وجود دارد، لذا چنین استنباط می شود که آموزش به شیوه استفاده از نرم افزارهای چندرسانه ای در مقایسه با شیوه سنتی آموزش زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت گوش دادن در سطح PE5 مؤثر است.

۳- آیا بکارگیری چند رسانه ای های آموزشی زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت صحبت کردن در سطح PE2 مؤثر است؟



جدول شماره ۳، آزمون t مستقل برای بررسی تاثیر نرم افزارهای چندرسانه ای در ارتقاء مهارت صحبت کردن در سطح PE2

گروه ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T محاسبه شده	درجه آزادی	P- مقدار (Sig)
شاهد	۱۵	۷۳/۱۳	۱۲/۲۵	-۳/۵۰۳	۲۹	۰/۰۰۰
آزمایش	۱۶	۸۶/۲۵	۸/۳۸			

جدول شماره ۳، نتایج آزمون t مستقل را برای بررسی تاثیر چند رسانه ای های آموزشی زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت صحبت کردن را در سطح PE2 نشان می دهد، میانگین نمره ی گروه شاهد که با روش سنتی آموزش دیده اند برابر ۷۳/۱۳ و میانگین نمره ی گروه آزمایش که با استفاده از نرم افزارهای چندرسانه ای آموزش دیده اند برابر ۸۶/۲۵ می باشد. از آنجا که قدر مطلق t محاسبه شده ($t_m = ۳/۵۰۳$) با درجه آزادی $df = ۲۹$ ، از مقدار جدول توزیع t بحرانی ($t_b = ۱/۹۶$) بزرگتر می باشد، بنابراین از نظر آماری و با اطمینان ۹۵ درصد می توان ادعا کرد که تفاوت معنی داری بین نمرات گروه شاهد و گروه آزمایش وجود دارد، لذا چنین استنباط می شود که آموزش به شیوه استفاده از نرم افزارهای چندرسانه ای در مقایسه با شیوه سنتی آموزش زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت صحبت کردن در سطح PE2 مؤثر است.

۴- آیا بکارگیری چند رسانه ای های آموزشی زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت صحبت کردن در سطح PE5 مؤثر است؟

جدول شماره ۴، آزمون t مستقل برای بررسی تاثیر نرم افزارهای چندرسانه ای در ارتقاء مهارت صحبت کردن در سطح PE5

گروه ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T محاسبه شده	درجه آزادی	P- مقدار (Sig)
شاهد	۱۴	۷۸/۹۳	۱۵/۳۱	-۲/۸۶۵	۲۷	۰/۰۰۸
آزمایش	۱۵	۹۱/۸۰	۸/۰۱			

جدول شماره ۴، نتایج آزمون t مستقل را برای بررسی تاثیر چند رسانه ای های آموزشی زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت صحبت کردن را در سطح PE5 نشان می دهد، میانگین نمره ی گروه شاهد که با روش سنتی آموزش دیده اند برابر ۷۸/۹۳ و میانگین نمره ی گروه آزمایش که با استفاده از نرم افزارهای چندرسانه ای آموزش دیده اند برابر



۸۰/۸۰ می باشد. از آنجا که قدر مطلق t محاسبه شده ($t_m = 2/865$) با درجه آزادی $df=27$ ، از مقدار جدول توزیع t بحرانی ($t_b = 1/96$) بزرگتر می باشد، بنابراین از نظر آماری و با اطمینان ۹۵ درصد می توان ادعا کرد که تفاوت معنی داری بین نمرات گروه شاهد و گروه آزمایش وجود دارد، لذا چنین استنباط می شود که آموزش به شیوه استفاده از نرم افزارهای چندرسانه ای در مقایسه با شیوه سنتی آموزش زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت صحبت کردن در سطح PE5 مؤثر است.

۵- آیا بکارگیری چند رسانه ای های آموزشی زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت خواندن در سطح PE2 مؤثر است؟

جدول شماره ۵، آزمون t مستقل برای بررسی تاثیر نرم افزارهای چندرسانه ای در ارتقاء مهارت خواندن در سطح PE2

گروه ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T محاسبه شده	درجه آزادی	P- مقدار (Sig)
شاهد	۱۵	۷۷/۴۰	۱۰/۸۶	-۳/۲۹۶	۲۹	۰/۰۰۳
آزمایش	۱۶	۸۸/۶۳	۷/۹۷			

جدول شماره ۵، نتایج آزمون t مستقل را برای بررسی تاثیر چند رسانه ای های آموزشی زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت خواندن را در سطح PE2 نشان می دهد، میانگین نمره ی گروه شاهد که با روش سنتی آموزش دیده اند برابر ۷۷/۴۰ و میانگین نمره ی گروه آزمایش که با استفاده از نرم افزارهای چندرسانه ای آموزش دیده اند برابر ۸۸/۶۳ می باشد. از آنجا که قدر مطلق t محاسبه شده ($t_m = 3/296$) با درجه آزادی $df = 29$ ، از مقدار جدول توزیع t بحرانی ($t_b = 1/96$) بزرگتر می باشد، بنابراین از نظر آماری و با اطمینان ۹۵ درصد می توان ادعا کرد که تفاوت معنی داری بین نمرات گروه شاهد و گروه آزمایش وجود دارد، لذا چنین استنباط می شود که آموزش به شیوه استفاده از نرم افزارهای چندرسانه ای در مقایسه با شیوه سنتی آموزش زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت خواندن در سطح PE2 مؤثر است.

۶- آیا بکارگیری چند رسانه ای های آموزشی زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت خواندن در سطح PE5 مؤثر است؟



جدول شماره ۶، آزمون t مستقل برای بررسی تاثیر نرم افزارهای چندرسانه ای در ارتقاء مهارت خواندن در سطح PE5

گروه ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T محاسبه شده	درجه آزادی	P- مقدار (Sig)
شاهد	۱۴	۸۱/۹۳	۱۷/۳۴	-۲/۵۱۴	۲۷	۰/۰۱۸
آزمایش	۱۵	۹۳/۹۳	۶/۲۸			

جدول شماره ۶، نتایج آزمون t مستقل را برای بررسی تاثیر چند رسانه ای های آموزشی زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت خواندن را در سطح PE5 نشان می دهد، میانگین نمره ی گروه شاهد که با روش سنتی آموزش دیده اند برابر ۷۱/۴۷ و میانگین نمره ی گروه آزمایش که با استفاده از نرم افزارهای چندرسانه ای آموزش دیده اند برابر ۸۱/۹۳ می باشد. از آنجا که قدر مطلق t محاسبه شده ($t_m = ۰/۶۸۶$) با درجه آزادی $df = ۲۷$ ، از مقدار جدول توزیع بحرانی ($t_b = ۱/۹۶$) بزرگتر می باشد، بنابراین از نظر آماری و با اطمینان ۹۵ درصد می توان ادعا کرد که تفاوت معنی داری بین نمرات گروه شاهد و گروه آزمایش وجود دارد، لذا چنین استنباط می شود که آموزش به شیوه استفاده از نرم افزارهای چندرسانه ای در مقایسه با شیوه سنتی آموزش زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت خواندن در سطح PE5 مؤثر است.

۷- آیا بکارگیری چند رسانه ای های آموزشی زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت نوشتن در سطح PE2 مؤثر است؟

جدول شماره ۷، آزمون t مستقل برای بررسی تاثیر نرم افزارهای چندرسانه ای در ارتقاء مهارت نوشتن در سطح PE2

گروه ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T محاسبه شده	درجه آزادی	P- مقدار (Sig)
شاهد	۱۵	۷۸/۳۳	۱۰/۳۸	-۳/۶۸۶	۲۹	۰/۰۰۱
آزمایش	۱۶	۹۰	۷/۰۳			

جدول شماره ۷، نتایج آزمون t مستقل را برای بررسی تاثیر چند رسانه ای های آموزشی زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت نوشتن را در سطح PE2 نشان می دهد، میانگین نمره ی گروه شاهد که با روش سنتی آموزش دیده اند برابر ۷۸/۳۳ و میانگین نمره ی گروه آزمایش که با استفاده از نرم افزارهای چندرسانه ای آموزش دیده اند برابر ۹۰



می باشد. از آنجا که قدر مطلق t محاسبه شده ($t_m = 3/686$) با درجه آزادی $df = 29$ ، از مقدار جدول توزیع t بحرانی ($t_b = 1/96$) بزرگتر می باشد، بنابراین از نظر آماری و با اطمینان ۹۵ درصد می توان ادعا کرد که تفاوت معنی داری بین نمرات گروه شاهد و گروه آزمایش وجود دارد، لذا چنین استنباط می شود که آموزش به شیوه استفاده از نرم افزارهای چندرسانه ای در مقایسه با شیوه سنتی آموزش زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت نوشتن در سطح PE2 مؤثر است.

۸- آیا بکارگیری چند رسانه ای های آموزشی زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت نوشتن در سطح PE5 مؤثر است؟

جدول شماره ۸، آزمون t مستقل برای بررسی تاثیر نرم افزارهای چندرسانه ای در ارتقاء مهارت نوشتن در سطح PE5

گروه ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T محاسبه شده	درجه آزادی	P- مقدار (Sig)
شاهد	۱۴	۸۳/۳۶	۱۶/۶۴	-۲/۵۴۵	۲۷	۰/۰۱۷
آزمایش	۵	۹۴/۹۳	۵/۶۵			

جدول شماره ۸، نتایج آزمون t مستقل را برای بررسی تاثیر چند رسانه ای های آموزشی زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت نوشتن را در سطح PE5 نشان می دهد، میانگین نمره ی گروه شاهد که با روش سنتی آموزش دیده اند برابر ۸۳/۳۶ و میانگین نمره ی گروه آزمایش که با استفاده از نرم افزارهای چندرسانه ای آموزش دیده اند برابر ۹۴/۹۳ می باشد. از آنجا که قدر مطلق t محاسبه شده ($t_m = 2/545$) با درجه آزادی $df = 27$ ، از مقدار جدول توزیع t بحرانی ($t_b = 1/96$) بزرگتر می باشد، بنابراین از نظر آماری و با اطمینان ۹۵ درصد می توان ادعا کرد که تفاوت معنی داری بین نمرات گروه شاهد و گروه آزمایش وجود دارد، لذا چنین استنباط می شود که آموزش به شیوه استفاده از نرم افزارهای چندرسانه ای در مقایسه با شیوه سنتی آموزش زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت نوشتن در سطح PE5 مؤثر است.

۹- آیا بکارگیری چند رسانه ای های آموزشی زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت یادگیری در سطح PE2 مؤثر است؟



جدول شماره ۹، آزمون t مستقل برای بررسی تاثیر نرم افزارهای چندرسانه ای در ارتقاء مهارت یادگیری در سطح PE2

گروه ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T محاسبه شده	درجه آزادی	P- مقدار (Sig)
شاهد	۱۵	۷۹/۵۳	۷/۶۱	-۳/۶۱۶	۲۹	۰/۰۰۱
آزمایش	۱۶	۸۸/۵۶	۶/۲۷			

جدول شماره ۹، نتایج آزمون t مستقل را برای بررسی تاثیر چند رسانه ای های آموزشی زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت یادگیری را در سطح PE2 نشان می دهد، میانگین نمره ی گروه شاهد که با روش سنتی آموزش دیده اند برابر ۷۹/۵۳ و میانگین نمره ی گروه آزمایش که با استفاده از نرم افزارهای چندرسانه ای آموزش دیده اند برابر ۸۸/۵۶ می باشد. از آنجا که قدر مطلق t محاسبه شده ($t_m = ۳/۶۱۶$) با درجه آزادی $df = ۲۹$ ، از مقدار جدول توزیع t بحرانی ($t_{\alpha/2} = ۱/۹۶$) بزرگتر می باشد، بنابراین از نظر آماری و با اطمینان ۹۵ درصد می توان ادعا کرد که تفاوت معنی داری بین نمرات گروه شاهد و گروه آزمایش وجود دارد، لذا چنین استنباط می شود که آموزش به شیوه استفاده از نرم افزارهای چندرسانه ای در مقایسه با شیوه سنتی آموزش زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت یادگیری در سطح PE2 مؤثر است.

۱۰- آیا بکارگیری چند رسانه ای های آموزشی زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت یادگیری در سطح PE5 مؤثر است؟

جدول شماره ۱۰، آزمون t مستقل برای بررسی تاثیر نرم افزارهای چندرسانه ای در ارتقاء مهارت یادگیری در سطح PE5

گروه ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T محاسبه شده	درجه آزادی	P- مقدار (Sig)
شاهد	۱۴	۸۴/۹۳	۹/۶۶	-۳/۲۹۳	۲۷	۰/۰۰۳
آزمایش	۱۵	۹۴/۴۷	۵/۵۳			

جدول شماره ۱۰، نتایج آزمون t مستقل را برای بررسی تاثیر چند رسانه ای های آموزشی زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت یادگیری را در سطح PE5 نشان می دهد، میانگین نمره ی گروه شاهد که با روش سنتی آموزش دیده اند برابر ۸۴/۹۳ و میانگین نمره ی گروه آزمایش که با استفاده از نرم افزارهای چندرسانه ای آموزش دیده اند برابر



۸۷/۴۰ می باشد. از آنجا که قدر مطلق t محاسبه شده ($t_m = ۰/۷۰۴$) با درجه آزادی $df = ۲۷$ ، از مقدار جدول توزیع t بحرانی ($t_{ب} = ۱/۹۶$) بزرگتر می باشد، بنابراین از نظر آماری و با اطمینان ۹۵ درصد می توان ادعا کرد که تفاوت معنی داری بین نمرات گروه شاهد و گروه آزمایش وجود دارد، لذا چنین استنباط می شود که آموزش به شیوه استفاده از نرم افزارهای چندرسانه ای در مقایسه با شیوه سنتی آموزش زبان انگلیسی در ارتقاء مهارت یادگیری در سطح PE5 مؤثر است.

۱۱- آیا استفاده از چند رسانه ای های آموزشی زبان انگلیسی در ارتقاء پیشرفت تحصیلی در سطح PE2 مؤثر است؟

جدول شماره ۱۱، آزمون t وابسته برای بررسی تاثیر چندرسانه های آموزشی بر پیشرفت تحصیلی فراگیران در سطح PE2

گروه آزمایش	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T محاسبه شده	درجه آزادی	P-مقدار (Sig)
پیش آزمون	۳۱	۶۴/۱۶	۱۰/۲۶	-۸/۸۶۷	۳۰	۰/۰۰۰
پس آزمون	۳۱	۸۴/۱۹	۸/۲۳			

بر اساس یافته های جدول شماره ۱۱، نتایج آزمون t وابسته نشان می دهد که تفاوت معنا داری بین میانگین نمره ی پیش آزمون (۶۴/۱۶) که قبل از آموزش به شیوه سنتی و آموزش با چندرسانه ای ها کسب شد و میانگین نمره ی پس آزمون (۸۴/۱۹) گروه آزمایش که با استفاده از نرم افزارهای چندرسانه ای آموزش دیده اند در سطح $۰/۰۵$ $\alpha =$ وجود دارد. از آنجا که قدر مطلق t محاسبه شده ($t_m = ۸/۸۶۷$) با درجه آزادی $df = ۳۰$ ، از مقدار جدول توزیع t بحرانی ($t_{ب} = ۱/۹۶$) بزرگتر می باشد، بنابراین از نظر آماری و با اطمینان ۹۵ درصدی می توان ادعا کرد که تفاوت معنی داری بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون وجود دارد، لذا چنین استنباط می شود که آموزش به شیوه استفاده از نرم افزارهای چندرسانه ای بر پیشرفت تحصیلی فراگیران در سطح PE2 مؤثر است.

۱۲- آیا استفاده از چند رسانه ای های آموزشی زبان انگلیسی در ارتقاء پیشرفت تحصیلی در سطح PE5 مؤثر است؟



جدول شماره ۱۲، آزمون t وابسته برای بررسی تاثیر چندرسانه های آموزشی بر پیشرفت تحصیلی فراگیران در سطح PE5

گروه آزمایش	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T محاسبه شده	درجه آزادی	P- مقدار (Sig)
پیش آزمون	۲۹	۶۵/۵۲	۱۲/۵۳	-۸/۲۴۲	۲۸	۰/۰۰۰
پس آزمون	۲۹	۸۹/۸۶	۹/۰۶			

بر اساس یافته های جدول شماره ۱۲، نتایج آزمون t وابسته نشان می دهد که تفاوت معنا داری بین میانگین نمره ی پیش آزمون (۶۵/۵۲) که قبل از آموزش به شیوه سنتی و آموزش با چندرسانه ای ها کسب شد و میانگین نمره ی پس آزمون (۸۹/۸۶) گروه آزمایش که با استفاده از نرم افزارهای چندرسانه ای آموزش دیده اند در سطح ۰/۰۵ $\alpha =$ وجود دارد. از آنجا که قدر مطلق t محاسبه شده ($t_m = ۸/۲۴۲$) با درجه آزادی $df = ۲۸$ ، از مقدار جدول توزیع t بحرانی ($t_{\alpha} = ۱/۹۶$) بزرگتر می باشد، بنابراین از نظر آماری و با اطمینان ۹۵ درصدی توان ادعا کرد که تفاوت معنی داری بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون وجود دارد، لذا چنین استنباط می شود که آموزش به شیوه استفاده از نرم افزارهای چندرسانه ای بر پیشرفت تحصیلی فراگیران در سطح PE5 مؤثر است.

نتیجه گیری و بحث

یکی از موضوعاتی که به شکل اساسی استفاده از چند رسانه ای های آموزشی را طلب می کند مسئله آموزش و یادگیری زبان انگلیسی است. کاربرد چند رسانه ای ها سبب ایجاد انگیزش در زبان آموزان می شود، از جمله رسانه های دیداری - شنیداری با ایجاد محیط آموزشی واقعی تر فرایند یادگیری را تسهیل می کنند و این رسانه ها با اصالت بخشیدن به موضوع درسی، رابطه میان کلاس درس و موقعیت های زندگی اجتماعی روزمره را برای زبان آموزان ملموس تر می سازد. با استفاده از چند رسانه ای ها مدرس منابع اطلاعاتی مختلف را در اختیار زبان آموزان قرار می دهد و بدین ترتیب از وابستگی آنها به لهجه زبانی معلم کاسته و تجارب یادگیری آنها غنی تر می شود. نتایج پژوهش های مختلف حاکی از آن است که چندرسانه ای ها با تحریک حواس مختلف زبان آموزان، درک مطلب را برای آنان آسان تر میکند. موضوع پژوهش حاضر بررسی اثر بخشی چند رسانهای آموزشی در ارتقاء مهارت های یادگیری زبان آموزان شهرستان نکا در سال ۱۳۹۰ می باشد.

در یک جمع بندی کلی و نهایی، نتیجه این تحقیق را با نتایج تحقیق موسی سلیمانی (۱۳۹۰)، اباذری (۱۳۸۹)، عباسی، احمدی و لطفی (۱۳۸۹)، بیرمی پور، لیاقت دار و شریف (۱۳۸۷)، ارتیز (۲۰۰۷)، چنگ (۲۰۱۰) و ندیرکاووس و دوگان ابراهیم (۲۰۰۷) یکسان دانست. نرم افزارهای چندرسانه ای جدید علاوه بر اینکه سبب جذب



زبان آموزان به فرایند یادگیری می شوند، محرک های تقویت کننده ای به روند آموزش و یادگیری تزریق می کنند تا کیفیت آموزشی بهبود یابد، و نمرات دانش آموزان بهتر شود. بنابراین با توجه به یافته های پژوهش مشخص شد که نرم افزارهای کمک آموزشی زبان انگلیسی در پیشرفت تحصیلی زبان آموزان تأثیر خوبی داشته است و بر استفاده از آنها در فرآیند زبان آموزی تأکید می شود.

منابع

- احمدیان، محمد، داود محمدی و منصور ناصری نودوست (۱۳۸۰)، طراحی و تولید برنامه های ویدئویی، تلویزیونی و فیلم های آموزشی، تهران: آبیژ.
- بیرمی پور، علی، لیاقت دار، محمدجواد و شریف، مصطفی (۱۳۸۷). «بررسی میزان کارآمدی فرایندهای یادگیری - یاددهی و ارزشیابی برنامه درسی زبان انگلیسی مقطع متوسطه شهر شیراز» اندیشه های نوین تربیتی، دوره ۴، شماره ۴، ص ۷۳-۹۵.
- حقانی، نادر (۱۳۸۶). زبان شناسی، ادبیات و فرهنگ آموزش زبان در بستر مجازی، تهران: انتشارات امیر کبیر.
- ذوفن، شهناز (۱۳۸۶). کاربرد فناوری های جدید در آموزش، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها، انتشارات سمت.
- رضوی، سید عباس (۱۳۸۶). مباحث نوین در فناوری آموزشی. اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران اهواز.
- سلیمانی، مهین (۱۳۹۰). تأثیر آموزش به کمک کامپیوتر بر یادگیری درس زبان انگلیسی. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری.
- طوسی، بهرام (۱۳۸۳). «نظریه زبانی چامسکی» ماهنامه پژوهش، شماره ۱۷، صفحه ۳۹ الی ۲۷.
- عباسی، مهوش، احمدی، غلام رضا و لطفی، احمد رضا (۱۳۸۸). دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان) شماره ۲۲، تابستان ۸۸، صص ۱۵۶-۱۴۱.
- عمادی، محمد (۱۳۸۱). اصول نرم افزارهای چند رسانه ای، تهران: موسسه دیباگران.
- فردانش، هاشم (۱۳۸۷). مبانی نظری تکنولوژی آموزشی، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها (سمت).
- قاضی زاده فرد، سید ضیاءالدین (۱۳۸۷). فناوری اطلاعات و ارتباطات و مبانی سیستم های اطلاعاتی (جلد اول)، تهران: چاپ و انتشارات دانشگاه امام حسین (ع).
- کی نژاد، حسین (۱۳۸۰). سیستم های چند رسانه ای، موسسه فرهنگی دیباگران.



گانیه، آرام، بریگز، لسلای جی، ویگر، والتر دبلیو (۱۳۷۴). اصول طراحی آموزشی، ترجمه خدیجه علی آبادی. انتشارات دانشگاه پیام نور.

محمدی، علی محمد (۱۳۸۷). تأثیر فناوری ارتباطات و اطلاعات در آموزش و یادگیری زبان، پژوهش زبان های خارجی، شماره ۴۵، ص، ۱۳۹-۱۱۵.

محمودی، سید مهدی (۱۳۸۹). سیستم های اطلاعاتی در مدیریت. ناشر موسسه انتشارات دانشگاه تهران.

مرادی، فرشته (۱۳۸۷). «بررسی مشکلات آموزش / یادگیری زبان انگلیسی در استان تهران»، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.

Cavus, N.'Ibrahim,D.(2007);'' M-Learning: an experiment in using SMS to support learning new English language word ".Biritish Journal of English technology.VO4.NO1.78-91.

Chang, C.C ;(2010):"More than just audio guide – listening comprehension training of foreign language ".Nitional Taiwan Normal university.

Ortiz, Alba. A. (2007).English language learning with special needs; Effective instructional strategies.Journal of learning disabilities.30.420-321.



رویکرد موری بوئن و استفاده از شیوه‌های ارزیابی این نظریه در مراکز مشاوره خانواده

نویسنده اول^۱، نویسنده دوم^۲، نویسنده سوم^۳

- ۱- مسعود رضازاده، کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی
- ۲- سید محمد بصیر امیر، کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی
- ۳- زهرا لطیفی، کارشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

چکیده

خانواده‌درمانی با رویکرد بوئن یا همان نظریه‌ی نظام‌های خانوادگی، خانواده را در حکم یک نظام ارتباط عاطفی می‌داند. بوئن معتقد است که در طول زندگی، اضطراب مزمنی وجود دارد که برخی افراد به دلیل انتقال بیشتر این اضطراب به آن‌ها توسط والدین، بیش از سایر اعضای خانواده تحت تاثیر این اضطراب قرار می‌گیرند. در نظریه‌ی بوئن مفاهیمی وجود دارد که خانواده‌درمانگر با استفاده از آن‌ها درمان را پیش می‌برد. این مفاهیم عبارتند از: متمایزسازی، سیستم عاطفی، فرآیند انتقال چندنسلی، فرآیند فرافکنی خانواده، مثلث‌ها، جایگاه فرزندان و واپس‌گردی اجتماعی. در این مقاله در بخش مبانی نظری هشت مفهوم به‌هم پیوسته در نظریه بوئن و روشهای ارزیابی مصاحبه خانواده و نسل‌نگار به عنوان روشهای ارزیابی عینی آمده است که می‌تواند مشاوران را در امر رواندرمانی خانواده یاری کند. تحقیق به صورت کتابخانه‌ای بوده و در تهیه آن از منابع بروز استفاده شده است.

واژگان کلیدی: نظریه، بوئن، تمایز یافتگی، روشها، ارزیابی.



مقدمه

موری بوئن^۱ مبدع نظریه نظامهای خانواده^۲ است و خانواده را یک واحد عاطفی و شبکه‌ای از روابط درهم‌تنیده می‌پندارد که وقتی می‌توان آن را بهتر درک کرد که از چهار چوبی چند نسلی یا تاریخی آن را تحلیل کرده باشیم. مشارکتهای نظری او علاوه بر اقدامات درمانی توأم با آنها به منزله پلی است بین رویکردهای روانپوشی و که بر رشد و تحول خویشتن، مباحث بین نسلی و اهمیت گذشته تاکید می‌ورزند و رویکردهای مبتنی بر نظریه سیستمها که توجه خود را به تکوین کنونی واحد خانواده و تعاملهای آن در حال حاضر محدود می‌سازند. (گلدنبرگ و گلدنبرگ، ترجمه حسین شاهی، نقشبندی و ارجمند، ۱۳۹۳).

بر خلاف اکثر همتایان پیشرو در خانواده درمانی که ابتدا سعی کردند نظریه روانکاوی کلاسیک را برای تطابق با زندگی خانوادگی بسط دهند، بوئن از همان ابتدای کار دریافت که بسیاری از مفاهیم منبعث از روانکاوی به قدری فردی هستند که نمی‌توان آنها را به سادگی به زبان خانواده برگرداند. او به جای کوشش برای مطابقت دادن مفاهیمی نظیر انگیزه‌های نا هشیار با الگوهای تعاملی خانواده، معتقد بود که نیروی محرکه زیر بنایی بسیاری از رفتارهای بشر منبعث از فراز و نشیبهای زندگی خانوادگی و کش و قوسهای همزمان میان اعضای خانواده بر سر دوری از هم و در عین حال باهم بودن است. (وایلی^۳ ۱۹۹۰)

بسیاری از خانواده درمانی‌هایی را که امروزه انجام می‌شود می‌توان به انواع ساختاری، استراتژیک، رفتاری، حلّ-مسئله، روایت‌درمانی، روانپویایی تعمیم یافته، پسامدرن، یا ترکیب و ادغام برخی یا بیشتر آنها طبقه‌بندی کرد. بدیهی است که اگر هیچ یک از این درمانها مؤثر و کارآمد واقع نشده باشد ما از هیچ مدل پیشنهادی دیگر راجع به خانواده درمانی آگاهی نداریم. بیش از ۲۰۰۰ برنامه‌ی آموزشی فعال خانواده‌درمانی در آمریکا و سایر کشورهای دنیا به کار میرود. رشته‌ی خانواده‌درمانی به طورگسترده شامل تخصص بهداشت با زمینه‌ها و اصول و قوانین مختلف و تجارب متفاوت می‌باشد. مجلات جدید که بر درمان خانواده متمرکزند، یک پایه و اساس منطقی از

¹ Murry bowen

² Family systems theory

³ wylie



آن را نشان داده‌اند و همچنین رشته‌های گسترده‌ای از آن را بازتاب داده‌اند. (کریستین ریان و همکاران، ترجمه بهرامی و همکاران، ۱۳۹۱).

از لحاظ تاریخی، مطالعه خانواده و ازدواج، در مقایسه با سایر عرصه‌های علوم رفتاری بسیار جدیدتر است و خاستگاه آن به تأسیس موسسه پژوهش روانی (MRI) در آمریکا و در دهه ۱۹۵۰ توسط باتسون، جکسون، هالی^۱ و دیگران برمی‌گردد. وقتی اصول موضوعه شکل‌گیری خانواده درمانی و مشاوره خانواده جدید است، طبیعتاً سنجش و ارزیابی خانواده و متغیرهای مورد بررسی آن مثل ارتباط و پیوند بین اعضاء خانواده هم کاملاً نو خواهد بود و از این جهت سنجش خانواده و ازدواج از سوی روانشناسان و مشاوران مورد غفلت قرار گرفته است. اگرچه زمینه خانواده درمانی از بسیاری جهات دارای ایده‌های خلاق و غنی است، اما جنبش جدید مشاوره خانواده و خانواده درمانی مورد ارزیابی جدی قرار نگرفته است. (قمری و همکاران، ۱۳۹۴) بنابراین عینی کردن شیوه‌های سنجش در حوزه مشاوره خانواده و برجسته کردن شیوه‌های ارزیابی نظریه‌های مختلف، می‌تواند متخصصانی که در این حوزه فعالیت دارند را یاری کرده و فضایی برای ایجاد خلاقیتها و نوآوری‌ها باز کند.

رویکرد موری بوئن را که نظریه نظام‌های خانوادگی نامیده می‌شود، مبتنی بر دیدگاه نظام‌های طبیعی است که آدمی را محصول فرایندی تکاملی می‌داند، و در عین حال، واجد ویژگی‌هایی است که در تمامی فرایندهای طبیعی وجود دارد. از دید یک درمانگر بوئنی، مصاحبه‌های ارزیابی خانواده مبتنی بر عینیت و بی‌طرفی است، سعی می‌شود که درمانگر بیرون‌گود بماند، و لذا در شبکه عاطفی خانواده مثلث‌سازی نشود. نسل‌نگاره‌ها ابزار مفیدی برای توصیف نظام ارتباطی خانواده در طی حداقل سه نسل هستند و اطلاعات زیاد دز کمترین زمان را نشان می‌دهند. بوئنی‌ها برای درمان، به شیوه‌ای آرام و کاملاً مثلث‌زدایی شده با زوجین به کار می‌پردازند و می‌کوشند امتزاج میان آنها را برطرف سازند و هدف آنها کاهش اضطراب و رفع نشانه‌ها و در نهایت به حداکثر رساندن تفکیک شخصی هر عضو در خانواده هسته‌ای و خانواده مبدا می‌باشد.

هدف کلی ما در این مقاله بررسی نظریه موری بوئن و شیوه‌های ارزیابی این نظریه که می‌تواند در مراکز مشاوره خانواده و توسط متخصصان روانشناسی خانواده موثر باشد، است. اهداف جزئی که این مقاله دنبال می‌کند نیز

¹ Bateson, Jackson, Haley



عبارتند از تبیین نظریه نظام‌های خانواده، بیان هشت مفهوم نظری به‌هم‌پیوسته بوئن و تشریح انواع شیوه‌های ارزیابی رایج در این نظریه می‌باشد.

پیشینه تحقیق

در یک مطالعه مروری انجام شده توسط سیدعلی حسینی (۱۳۹۳) با عنوان خانواده درمانی با رویکرد بوئن، مفاهیمی که خانواده درمانگرها با استفاده از آنها درمان را پیش می‌برند، آورده شده است. این مفاهیم عبارتند از: متمایزسازی، سیستم عاطفی، فرآیند انتقال چندنسلی، فرآیند فراقنی خانواده، مثلث‌ها، جایگاه فرزندان و واپس‌گردی اجتماعی.

در پژوهشی که توسط غفاری، باقری و ثنائی‌ذاکر (۱۳۸۹) با موضوع اثربخشی خانواده‌درمانی سیستمی بوئن بر تمایز یافتگی و کارکرد خانواده‌های دارای فرزند معنادار انجام شد، این نتیجه بدست آمد که افراد معتاد و خانواده‌های آن‌ها تمایز یافتگی پایینی دارند که این امر موجب بدکارکردی خانواده می‌شود. خانواده‌درمانی سیستمی بوئن می‌تواند در این زمینه کاربرد داشته باشد.

در پژوهش با عنوان رابطه بین تمایز یافتگی خود با آمادگی به اعتیاد بر اساس نظام خانوادگی بوئن توسط رحیمی-پرنودجانی و محمدزاده ابراهیمی (۱۳۹۴)، نشان داده شد که می‌توان آمادگی به اعتیاد دانشجویان را از طریق تمایز یافتگی خود و مولفه‌های پیش‌بینی نمود و در نظر گرفتن دو متغیر گسلس عاطفی و موقعیت من در برنامه‌های غربالگری در زمینه اعتیاد توصیه می‌شود.

در تحقیقی که توسط یوسفی (۱۳۹۲) با موضوع مقایسه‌ی اثربخشی دو رویکرد خانواده درمانی مبتنی بر طرح‌واره درمانی و نظام عاطفی بوئن به طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه در مراجعان متقاضی طلاق شهر سقز، فرضیه‌های مبنی بر اثر بخشی خانواده درمانی مبتنی بر طرح‌واره درمانی و نظام عاطفی بوئن بر طرح‌واره ناسازگار اولیه، تایید شدند. همچنین بر اساس نتایج هر دو روش درمانی تقریباً اثر یکسانی داشتند.



مبانی نظری

انسانها آزادند و با اجزای جهان رابطه تنگانی دارند، این مفهوم اساسی نظریه بوئن را تشکیل می‌دهد. (بوئن، ۱۹۷۸). بوئن خانواده را نظامی طبیعی تعریف کرد، نظامی که از روند طبیعی و تکاملی، که با اصول موجود در طبیعت محدود شده است، گسترش می‌یابد. پس از اشاره به روابط متقابل بین عملکرد عاطفی اعضای خانواده بوئن به طور خاص خانواده را به عنوان یک نظام عاطفی تشخیص داد. (کر^۱ و بوئن، ۱۹۸۸).

نگاه رویکرد بوئن به نظریه سیستم‌ها با رویکرد دیگر نظریه پردازان خانواده درمانی فرق دارد. وی بر سیستم هیجانی خانواده و پیشینه‌ی آن تاکید دارد، روابطی که ریشه‌هایش به سازکارهای خانوادگی هر یک والدین حتی خانواده‌های پدربزرگ‌ها و مادربزرگ‌ها بر می‌گردد. بوئن علاقه‌مند به بررسی شیوه‌های فرافکنی هیجانات خانواده نسبت به یک عضو خاص از اعضای آن خانواده است و در پی آن واکنش همان عضو به سایرین را بررسی می‌کند. بوئن کار با والدین را به کار با کل خانواده ترجیح می‌دهد و خودش را به جای یک درمانگر یک مربی می‌داند که به والدین کمک می‌کند تا نگاه متفاوتی به طرز رفتارشان با یکدیگر و فرزندان داشته باشند و هیجان مخرب در خانواده را کاهش دهند. (دیویس، بهاری، ۱۳۸۷).

نظام عاطفی در نظریه بوئن به عنوان نظام درونی ارگانیسم عمل می‌کند. به عنوان مثال در انواع موجودات ساده، نظام عاطفی مانند دستگاه تعیین واکنش شیمیایی عمل می‌کند و در موجودات پیشرفته‌تر این نظام عاطفی همچون نظام عصبی مرکزی عمل می‌کند. (پاپیرو ۱۹۹۰). سیستم عاطفی فعالیت‌هایی مانند جفت‌گیری، تولیدمثل، تغذیه، گریز یا سازوکار مبارزه و پرورش فرزندان را دربرمی‌گیرد. (بوئن ۱۹۷۸، کر و بوئن ۱۹۸۸).

اضطراب^۲ بخشی از وضعیت انسان است که هیچ راه فراری از آن وجود ندارد. اضطراب معمولاً در نظریه روانی به عنوان پاسخ حقیقی یا مجازی به تهدید تعریف شده است. اضطراب نقش محوری‌ای را در سیستم نظریه

^۱ kerr

^۲ Anxiety



سیستم‌های خانواده بوئن، در کنار مفهوم افتراق خود دارد. نظریه بوئن معتقد است که سطوح اضطراب با توجه به شدت و طول مدت آن است. در تمام افراد سیستم‌های ارتباطی آنها، اضطراب یک متغیر ثابت در زندگی روزمره است. بوئن بین اضطراب حاد و مزمن نیز تمایز قایل شده است (کر و بوئن ۱۹۸۸).

اضطراب و تاثیر آن بر نظریه بوئن

اضطراب بخشی از وضعیت انسان است که هیچ راه فراری از آن وجود ندارد. اضطراب معمولاً در نظریه روانی به عنوان پاسخ حقیقی یا مجازی به تهدید تعریف شده است. اضطراب نقش محوری‌ای را در سیستم نظریه سیستم‌های خانواده بوئن، در کنار مفهوم افتراق خود دارد. نظریه بوئن معتقد است که سطوح اضطراب با توجه به شدت و طول مدت آن است. در تمام افراد سیستم‌های ارتباطی آنها، اضطراب یک متغیر ثابت در زندگی روزمره است. بوئن بین اضطراب حاد و مزمن نیز تمایز قایل شده است (کر و بوئن، ۱۹۸۸).

اضطراب حاد پاسخ به یک تهدید واقعی در محیط در زمانی محدود است؛ در حالی که، اضطراب مزمن، پاسخ به تهدید تصور شده در زمانی بی حد و حصر است. بطور طبیعی با مکانیزم‌های مجهز به راه‌اندازی اضطراب حاد هستند. با این حال اضطراب مزمن اغلب بیش از ظرفیت فرد برای تطبیق با آن در فرد بوجود می‌آید. قرارگرفتن در معرض اضطراب حاد و یا اضطراب مزمن در فرد و در سیستم ارتباطی وی تنش است که در نهایت سبب اختلال در وی می‌شود (بوئن، ۱۹۷۸).

بوئن و طرفداران دیگر نظریه سیستم‌های خانواده (پاپیرو^۱، ۱۹۹۰) که شرایطی را مانند تشنج عاطفی و هیجانی، شدت هیجانی واکنش عاطفی را برای اشاره به مفهوم اضطراب بکار می‌برند.

¹ papero



واکنش‌پذیری هیجانی می‌تواند در پاسخ به عوامل تنش‌زا خارجی در فرد و سیستم و یا به عوامل تنش‌زا در درون فرد و سیستم منجر شود. واکنش‌پذیری هیجانی را مانند جریان برق در سیستم می‌توان در نظر گرفت. به عنوان مثال، اضطراب درون خانواده در که در هر یک از اعضای سیستم خانواده تولید شده است به دیگر اعضای سیستم نیز سرایت می‌کند؛ آن مشابه یک تاثیر قالب در سیستم ارتباطی است. فرکانس و شدت آن از طریق واکنش هیجانی سیستم چرخشی خانواده سطوح افتراقی را در سیستم بوجود می‌آورد. سطوح پایین افتراق در سیستم سبب وقوع و چرخش واکنش‌های عاطفی بالایی در میان اعضای خانواده می‌شود. سطوح بالاتر تمایز اعضا به فردیت اعضا اجازه می‌دهد ظرفیت تحمل اضطراب خود را بدون آن که به دیگران اعضا در سیستم منتقل کنند را می‌دهد. (بوئن، ۱۹۷۸، کر و بوئن ۱۹۸۸، پاپیرو ۱۹۹۰).

بر این اساس هدف اصلی درمان بوئن، کاهش اضطراب مزمن به وسیله آگاه کردن از سیستم عاطفی خانواده و افزایش سطح تمایز و تمرکز بر تغییر خود به جای سعی در تغییر دادن دیگران است (بوئن، ۱۹۷۸). عنوان می‌کند که رابطه بین اعضای یک خانواده به طور مستقیمی با کارکرد هر یک از اعضا ارتباط دارد و توانایی هر یک از اعضا برای کارکرد فردی، ارتباط مستقیمی با کارکرد کل خانواده دارد. (کروبوئن ۱۹۸۸).

هشت مفهوم نظری به هم پیوسته بوئن

۱- تفکیک خویشتن

سنگ بنای نظریه خوش ساخت و دقیق بوئن، عقیده‌ی او راجع به نیروهایی است که در درون خانواده جای دارند و در پی وحدت و با هم بودن یا بر عکس، فردیت هستند. یعنی درجه‌ی توانایی فرد برای اجتناب از تبعیت خودکار رفتار از احساسات، بیانگر میزان تفکیک خویش است. هدف اصلی تفکیک خویشتن، توازن میان احساسات و شناخت است. تفکیک در معنای بوئن، بیشتر یک فرایند است تا هدفی دست‌یافتنی - تفکیک در حکم مسیر زندگی است نه یک حالت وجودی یا بودن.



افرادی که بیشترین امتزاج^۱ را بین افکار و احساساتشان دارند (مثلا، اشخاص اسکیزوفرنیایی و خانواده‌ی آنها)، ضعیف‌ترین کارکرد را دارند، آنها احتمالا تحت سلطه‌ی واکنش‌های عاطفی خودکار یا غیرارادی هستند و معمولا در برابر سطوح پایین اضطراب هم دچار بدکاری می‌شوند.

بوئن مفهوم توده‌ی نامتمایز من خانواده^۲ را که از روانکاوی اقتباس شده است، برای توضیح مفهوم به هم چسبیدگی عاطفی خانواده ابداع کرد، وضعیتی که در آن نوعی وحدت مشترک در تمامی سطوح وجود دارد. بوئن چیزی را که در ابتدا به زبان روانکاوی-توده‌ی نامتمایز من خانواده-توصیف کرده بود، بعدها با استفاده از زبان نظریه‌ی سیستم‌ها تحت عنوان امتزاج-تفکیک بازگو کرد. هر دو اصطلاح موید تاکید بوئن بر این قضیه اند که پختگی و خودشکوفایی مستلزم آن است که فرد از دلبستگی‌های عاطفی ناگشوده به خانواده‌ی مبدا رهایی یابد. (بوئن، ۱۹۶۶)

۲- مثلث‌ها

مفهوم اصلی در نظام عاطفی خانواده به نظر بوئن، مثلث^۳ است. وقتی اضطراب بین دو نفر به سطح متوسط رسید، یکی از آنان یا هر دو، یک شخص ثالث آسیب‌پذیر را وارد معرکه می‌کنند. به نظر بوئن ممکن است آنها "دست خود را دراز کرده" و شخص دیگر را به درون بکشانند، امکان دارد عواطف آنها به سوی شخص ثالث "نثار" شود، یا که آن شخص ممکن است به لحاظ عاطفی به شیوه‌ای "برنامه‌ریزی" شود که خودش آغازگر این درگیری باشد. این مثلث از شدت اضطراب می‌کاهد. به عبارت کلی، هر چه امتزاج خانواده بیشتر باشد، کوشش برای مثلث‌سازی نیز شدیدتر و مصرانه‌تر خواهد بود، کسی که کمترین تفکیک را در خانواده دارد، بیشتر مستعد است تا برای کاهش تنش به معرکه کشانده بوئن مثلث را کوچکترین نظام ارتباطی استوار می‌داند. وقتی اضطراب به حدی زیاد است که مثلث متعارف سه نفره نمی‌تواند تنش‌مذبور را تحمل کند، نظام مربوطه ممکن است به مجموعه‌ای از مثلث‌های به هم پیوسته تبدیل شود. (بوئن ۱۹۷۵).

¹ fusion

² Undifferentiated family ego mass

³ triangulate



۳- نظام عاطفی خانواده هسته‌ای

بوئن مدعی است که آدمیان همسری را بر می‌گزینند که سطح تفکیک آنها به اندازه‌ی خودشان است. نظام عاطفی خانواده‌ی هسته‌ای حاصله، بی‌ثبات خواهد بود و به روش‌های مختلف سعی می‌کند تنش را کم کرده و ثبات خود را حفظ نماید. به‌طور اخص کر و بوون سه الگوی بیمارگون محتمل را در خانواده‌ی هسته‌ای در نظر می‌گیرند که محصول امتزاج شدید بین زوجین است. تمامی الگوهایی که در زیر وصف آنها خواهد رفت، در اثر اضطراب تشدید می‌شوند و اگر شدت آن به حد کافی باشد، به شکل خاصی از نشانه-هامنجر خواهد گردید. نظام عاطفی خانواده‌ی هسته‌ای یک مفهوم چند نسلی است. به نظر بوون، تنها راه موثر برای حل معضلات فعلی خانواده‌ان است که تعامل‌های فرد با خانواده‌ی مبدا را تغییر دهیم. صرفاً پس از آن است که می‌توان به تفکیک دست یافت و افراد حاضر در خانواده در برابر نیروهای عاطفی جاری در آن خانواده واکنش افراطی کمتری داشته باشند. (بوئن، ۱۹۸۸).

۴- فرایند فراکنی خانواده

کودکی که مستعد امتزاج و کانون توجه خانواده است، در برابراشتفتگی‌ها و بروز علایم بی‌ثباتی خانواده بالاترین حساسیت را دارد. بوون معتقد است والدینی که تمایز ضعیفی دارند و خودشان ناپخته‌اند، فرزندی را به عنوان موضوع توجه خویش بر می‌گزینند که از بقیه کودکانه‌تر بر خورد می‌کند، و ترتیب تولد در این میان نقشی ندارد؛ بوون به این کار فرایند فراقکنی خانواده^۱ می‌گوید. در بسیاری از موارد، این کودک معلولیت جسمی یا ذهنی دارد یا به نوعی از لحاظ روانی دست‌تنها و بی‌یاور است. فرایند فراقکنی یا انتقال تفکیک نیافتگی والدین به فرزند می‌تواند از همان نخستین پیوند مادر و نوباوه شروع شده باشد. شدت فرایند فراقکنی خانواده به دو عامل بستگی دارد: درجه‌ی ناپختگی یا عدم تمایز و تفکیک والدین، و سطح فشار روانی و اضطرابی که خانواده با آن روبروست. (پاپرو، ۱۹۸۳).

¹ Family projection process



۵- گسلش عاطفی (برش هیجانی)^۱

احساس فرضی آزادی، یعنی فرار از بند پیوند های عاطفی حل نشده اما نه یک رهایی حقیقی. کر اظهار می دارد که گسلش بیانگر یک مشکل است (امتزاج زیر بنایی بین نسل ها)، حلال یک مشکل است (کاهش اضطراب از برقراری تماس)، و آفریننده ی یک مشکل است (منزوی ساختن کسانی که می توانند از تماس های صمیمانه تر سود ببرند). (کر، ۱۹۸۱).

۶) فرایند انتقال چند نسلی^۲

در این فرایند، تصور می رود که بدکاری شدید نتیجه ی عملکرد نظام هیجانی خانواده در طی چند نسل باشد. در این جا دو مفهوم قبلی اهمیت دارند: انتخاب همسری با سطح برابر از لحاظ تفکیک و فرایند فرافکنی خانواده روی فرزندی که به خاطر حساسیت ویژه اش در برابر الگوهای عاطفی والدین، به او توجه می شود و سطح تفکیک پایینی در او به وجود می آید. از آن جایی که هر نسل افرادی را به وجود می آورد که از سطوح تفکیک ضعیف تری برخوردارند این افراد به مراتب در برابر اضطراب و امتزاج آسیب پذیرترند. (گلدنبرگ و گلدنبرگ، ترجمه نقشبندی و حسین شاهی براوتی، ۱۳۹۳).

۷) جایگاه همشیرها^۳

بوون در این زمینه بر پژوهش های تامن راجع به ترتیب تولد و شخصیت صحنه می گذارد. بوون اظهار داشت که هر چه که یک ازدواج جایگاه فرد را در کودکی بازنمایی کند، احتمال موفقیت ان بیشتر خواهد بود. او مدعی است که احتمال ازدواج موفق برای کسانی که با همشیرهای جنس مخالف خویش بار آمده اند بیشتر از کسانی است که فقط با همشیرهای همجنس خود بزرگ شده اند. در ضمن این جایگاه کارکردی فرد در خانواده است که انتظارات و رفتارهای اتی او را شکل می دهد، نه الزاما ترتیب تولد واقعی او. (گلدنبرگ و گلدنبرگ، ترجمه نقشبندی و حسین شاهی براوتی، ۱۳۹۳).

¹ Emotional cutoff

² Multigenerational transmission process

³ Sibling position



۸) واپسروی اجتماعی

بوون با استفاده از آخرین مفهوم خویش به نام واپس روی اجتماعی^۱ آرای خود را تا سر حد کارکرد عاطفی جامعه گسترش داد. جامعه نیز همچون خانواده حاوی نیروهای متضاد برای نامتمایز سازی- فردیت است. در شرایط فشار مزمن که نتیجه اش، وضعیت اجتماعی اضطراب برانگیز است، احتمالاً نوعی افزایش ناگهانی برای با هم بودن و افول نیروهای معطوف به کسب فردیت وجود دارد. به نظر او برای آنکه جامعه به جای احساساتی عمل کردن و جستجوی راه‌های کوتاه مدت موقت تصمیم‌های عقلانی تری اتخاذ کند، باید میان عقل و عاطفه تفکیک بهتری صورت بگیرد. (پاپرو، ۱۹۹۰).

روشهای ارزیابی و سنجش در نظریه بوئن

در نظام بوئن خانواده درمانی در چند مرحله روی می‌دهد. درمانگر به منظور دور ساختن خویش از مثلث سازی- های خانواده به ایفای نقش خنثی و عینی می‌پردازد و نخست می‌کوشد نظام عاطفی خانواده در گذشته و حال را از طریق یک مجموعه مصاحبه ارزیابی و فنون اندازه‌گیری مورد سنجش قرار دهد و بعد به مداخله درمانی بپردازد. (گلدنبرگ و گلدنبرگ، ترجمه نقشبندی و حسین شاهی براوتی، ۱۳۹۳).

با توجه به عینی بودن روشهای ارزیابی این نظریه و قابل دسترس بودن برای همه مشاوران و خانواده درمانگران و متخصصانی که در حوزه ارتباطات خانواده فعالیت می‌کنند و همچنین نیازی که در مراکز مشاوره خانواده برای کسب اطلاعات از زمینه و سابقه خانوادگی وجود دارد، تسلط بر این روشها و افزایش مهارتهای ارزیابی در این حوزه برای روان‌درمانگران می‌تواند مفید و کاربردی‌تر باشد. مصاحبه ارزیابی و ژنوگرام^۲ از روشهای ارزیابی در این نظریه است.

مصاحبه ارزیابی

^۱ Societal repression

^۲ Genogram



مصاحبه‌های ارزیابی خانواده با هر ترکیبی از اعضای خانواده برگزار می‌شود. یکی از والدین، زن و شوهر، خانواده هسته‌ای و می‌تواند شامل اعضای خانواده گسترده نیز بشود. از آنجایی که بوئن خانواده درمانی را شیوه‌ای برای مفهوم سازی مشکل تلقی می‌کرد، نه فرایندی که مستلزم تعداد خاصی از حاضران در جلسه باشد، از کار حتی با یک عضو خانواده نیز خشنود بود، به ویژه اگر آن شخص انگیزه تفکیک خویشتن از خانواده مبدا را داشته باشد. در واقع به نظر کر و بوئن با اینکه جلسات جمعی در مجموع مفید هستند، گاه پیش می‌آید که دیدار با کل اشخاص مانع پیشرفت یکی از آنان شود. به نظر آنها، اگر یکی از والدین بتواند سطح پایه تفکیک خود را بالا ببرد، کارکرد والد دیگر و همین‌طور فرزندان ناگزیر بهبود خواهد یافت. (گلدنبرگ و گلدنبرگ، ترجمه نقشبندی و حسین شاهی براوتی، ۱۳۹۳).

مصاحبه ارزیابی خانواده با تکیه بر سابقه مشکل فعلی، تمرکز خاص بر نشانه‌ها (بدنی، عاطفی، اجتماعی) و تاثیر آنها بر شخص حاوی نشانه یا روابط خانوادگی آغاز می‌شود.

درمانگر با طرح مجموع سوالات سعی می‌کند الگوی کارکرد عاطفی و همچنین شدت این فرایند عاطفی را در خانواده هسته‌ای بیمار معلوم ارزیابی کند. در مصاحبه آغازین، که ممکن است چندین جلسه طول بکشد، برای ارزیابی درجه بدکاری خانواده که توام با نشانه‌های موجود در یک یا چند عضو خانواده است، تمامی اطلاعات مربوط به این مباحث در نظر گرفته می‌شود. (همان)

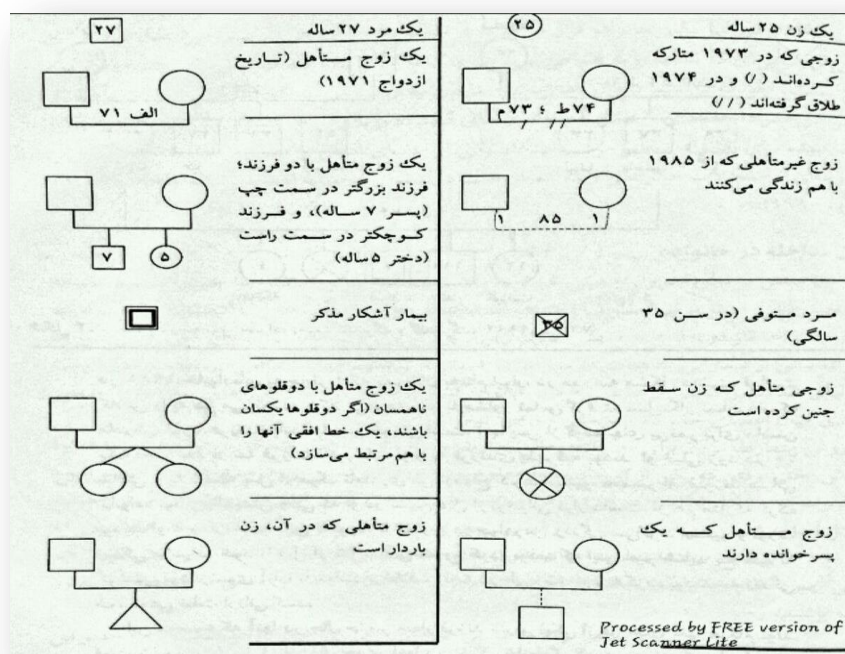
بخش پایانی مصاحبه ارزیابی خانواده، معطوف به درک خانواده هسته‌ای در بافت نظام‌های گسترده خانوادگی هر یک از زوجین است. درمانگرهای بوئنی به الگوی چند نسلی امتزاج، ماهیت روابط خانواده هسته‌ای با خانواده گسترده و درجه گسلس عاطفی در هر یک از زوجین علاقه دارند. شباهت الگوهای ارتباطی زن و شوهر با والدینشان می‌تواند برگه‌های مهمی در خصوص تفکیک ضعیف زوجین از خانواده مبدا به دست دهد. در اینجا، درمانگر سعی دارد نقشه نظام خانواده را بکشد، چونکه هر خانواده هسته‌ای دارای همان فرایندها و الگوهای عاطفی نسل‌های قبل است. (همان)

ژنوگرام، نسل نگار و نگاره نسل‌ها



از آنجایی که بوئن معتقد بود که الگوها و عوامل نافذ چند نسلی، عوامل تعیین کننده نیرومندی برای کارکرد خانواده هسته‌ای به شمار می‌آیند، روشی نگاره‌ای^۱ برای بررسی پیدایش مشکل کنونی از طریق ترسیم نمودار خانواده در طی دست‌کم سه نسل ابداع کرد. او برای کمک به این فرایند و یادداشت برداری به شیوه‌ای مصور، نسل نگار را که پیشینه خانوادگی هر یک از همسران در آن ترسیم می‌شد، به وجود آورد. این نگاره به کمک خانواده در خلال جلسات آغازین کامل می‌شود و ابزار مفیدی برای درمانگر و همچنین اعضای خانواده فراهم می‌آورد تا فراز و نشیبهای فرایند عاطفی خانواده را در بافت بین نسلی آن خانواده واری کنند. شکل‌های زیر قسمتی از مجموعه نمادهای رایج در نسل نگار را نشان می‌دهند. این نمادها روی هم‌رفته، تصویری دیداری از شجره خانوادگی را فراهم می‌سازند، اعضا چه کسانی هستند، اسم آنها کدام است، سن، جایگاه همشیرها، وضعیت زناشویی، طلاقها، و جز اینها که معمولاً برای هر کدام از والدین تا سه نسل به عقب برمی‌گردد. وقتی که لازم باشد اطلاعات اضافی دیگری نظیر اعتقادات مذهبی، شغل، خاستگاه قومی، موقعیت جغرافیایی، جایگاه اجتماعی-اقتصادی، و حتی رویدادهای مهم زندگی را می‌توان در آن گنجانند. نسل نگار چیزی بیش از ارایه یک توصیف تصویری مختصر از خانواده هسته‌ای است و می‌تواند الگوهای عاطفی خاص خانواده مبدا هر همسر را نشان دهد. لذا در خصوص درجه امتزاج هر همسر با خانواده گسترده و همین‌طور با طرف مقابل اطلاعاتی فراهم می‌آید.

¹ Graphic



شکل ۱



نمادهای ژنوگرام	
روابط	نمادهای اصلی
نزدیک	مذکر
متعارض	مونث
پیوند نزدیک	متاهل
بهم تنیده	غیرمتاهل
گریز عاطفی	جدایی
سوء استفاده	طلاق
متعارض بهم تنیده	
نمادهای شرایط	نمادهای شناسنامه تولد
سن فعلی	حاملگی
وفات	فرزند خوانده
اعتیاد به الکل یا مواد	دوقلوها
عوارض روانی یا عاطفی	سقط جنین عمدی
بیمار معلوم	مرده زاد
	سقط جنین غیرعمدی
	جنسیت نامعلوم

شکل ۲

وقتی داده‌های مربوط به مصاحبه‌های ارزیابی به شکلی طرح‌دار در نسل نگار خانواده قرار می‌گیرد، درمانگر و خانواده هر دو بهتر می‌توانند فرایندهای عاطفی زیربنایی‌ای که نسلا را بهم می‌پیوندند، درک کنند. از یک لحاظ، نسل نگار خانواده هیچ‌گاه کامل نیست، چونکه در سیر درمان اطلاعات جدیدی به دست می‌آید که الگوهای اساسی واکنش عاطفی در خانواده هسته‌ای و همچنین خانواده‌های گسترده را با وضوح بیشتری نشان می‌دهد. نقاط عطف عمده برای خانواده (نظیر مرگ نابهنگام یکی از اعضای اصلی و مهم) می‌تواند لحظه شروع مجموعه‌ای از مشکلات خانوادگی را که ممکن است در نسلهای مختلف انعکاس داشته باشد، نشان دهد. (پاپرو، ۱۹۹۰).



بحث و نتیجه گیری

رویکرد موری بوئن را که نظریه نظامهای خانوادگی نامیده می‌شود، پلی دانست میان دیدگاههای روانپویشی و چشم اندازهای محکمر سیستمها. وی که در حوزه خانواده درمانی یک نظریه پرداز عمده به شمار می‌آید، خانواده را در حکم یک نظام ارتباط عاطفی می‌داند و برای تبیین فرایندهای عاطفی حادث در خانواده‌های هسته‌ای و گسترده، هشت مفهوم به هم مرتبط را عرضه می‌دارد. در ارزیابی می‌بایست درمانگر به شیوه بوئن برای در امان ماندن از مثلث سازی‌ها به صورت خنثی عمل می‌کند. رویکرد بوئن به دلیل وجود شیوه‌های عینی در ارزیابی و درمان می‌تواند روانشناسان که در مراکز مشاوره و رواندرمانی خانواده مشغول فعالیت هستند را یاری کند. استفاده از نسل‌نگارها که ابزار مفیدی برای توصیف نظام ارتباطی خانواده در طی حداقل سه نسل هستند، می‌تواند اطلاعات زیادی از خانواده در یک شجره نامه را نشان دهند. مصاحبه‌های ارزیابی خانواده نیز مبتنی بر عینیت و بی طرفی بوده و درمانگر سعی می‌کند از نظام عاطفی و ساختار خانواده در امان بوده و وارد گود نشود تا در شبکه عاطفی خانواده مثلث سازی نشود. بوئن برای درمان به شیوه‌ای آرام و کاملاً مثلث‌زدایی شده با زوجین به کار می‌پردازد و می‌کوشد امتزاج میان آنها را برطرف سازد. اهداف آنها عبارتند از: کاهش اضطراب و رفع نشانه‌ها و نهایتاً به حداکثر رساندن تفکیک شخصی هر عضو در خانواده هسته‌ای و خانواده مبدا.

منابع

منابع فارسی

- ۱- گلدنبرگ، ایرنه و گلدنبرگ هربرت؛ خانواده درمانی مترجمان: حمیدرضا حسین شاهی براوتی، سیامک نقشبندی و الهام ارجمند. تهران، نشر روان، ۱۳۹۳.
- ۲- کریستین ریان، ناتان اپستین، گابور کیتنر ایوان میلر، دوان بیشاپ، ارزیابی و درمان خانواده‌ها: رویکرد مک مستر، ترجمه: دکتر فاطمه بهرامی، روناک عشقی، مجید غفاری، مهناز جوکار، محمدمسعود دیاریان، ناصر یوسفی، انتشارات کتاب ارجمند.
- ۳- حسین قمری کیوی، سیده هاید کریمی یوسفی، بهنام خشنودنیای چماچایی و زلیخا صادقی وطنی. سنجش خانواده و ازدواج. انتشارات محقق اردبیلی.



۴- دیویس، کنت. (۱۳۸۸). خانواده: راهنمای مفاهیم و فنون برای متخصص یآوری. (ترجمه فرشاد بهاری). تهران: ترکیه. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ندارد).

منابع انگلیسی

- 1- Wylie,,M.s.(1990).family therapy`s neglected prophet..the Family Networker,14,26-34,66
- 2- Bowen, M. (1978). Family therapy in clinical practice. New York: Aronson.
- 3- Kerr, M. E., & Bowen, M. (1988). Family evaluation: An approach based on Bowen theory, New York: W.W. Norton.
- 4- Papro, D. V. (1990). Bowen family system theory, Bosten: Allyn & Bacon.
- 5- Bowen, M. (1966). The use of family therapy in clinical practice. Comprehensive Psychiatry, 7, 345 -374
- 6- Bowen, M. (1975). Family therapy after twenty years. In American Handbook of Psychiatry, Vol. 5,ed. J. Dyrud and D. Freedman, pp. 367-392. New York: Basic Books [chapter 14].
- 7-Papero,D.V.(1983).Family systems theory and therapy.In B.B. Wolman & G.stricker(Eds), handbook of family and marital thrapy. New York ;plenum.
- 8-Kerr,M.E.(1981).Family systems theory and therapy. In A.S. Gurman & D.P.kniskern(Eds), Handbook of family therapy. New York; Academic press



تربیت دینی کودک در اسلام

نویسنده اول^۱، نویسنده دوم^۲، نویسنده سوم^۳

۱- مسعود رضازاده، کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی

۲- علی سلطانی، کارشناسی ارشد و دانشگاه آزاد اسلامی

۳ علی علیاری، کارشناسی، دانشگاه فرهنگیان

چکیده

تربیت یک فرایند مستمر و پیوسته بوده که هدف نهایی آن کمال و سعادت انسان است و این کمال در مکتب ماهمان قرب الهی است. و اهمیت آن به این خاطر است که کودک مانند مومی در دست ماست و ما هم می‌توانیم با تربیت درست او را به انسانی تبدیل کنیم که خلیفه الله روی زمین باشد و هم به موجودی پست تر از حیوان تبدیل شود، تربیت انواع مختلفی داشته و عوامل زیادی در آن نقش دارند و متناسب با توانایی های فرد مقابل مراحل مختلفی دارد که در این مقاله هر کدام از آن ها ذکر شده اند. راهکارهای بهینه سازی فرایند پرورش دینی در خانواده، در قالب بحث هایی همانند پیشگیری از تحریکات جنسی کودکان، ابراز مهر و محبت، تأمین امنیت و تکریم و احترام فرزندان دنبال شده و پس از طرح عمده ترین عوامل ضعف و کاستی تربیت دینی فرزندان و آسیب شناسی آموزش دینی، به برخی از روش های درست برخورد با نوجوانان اشاره شده است. روش تحقیق نیز به صورت کتابخانه‌ای بوده است.

واژگان کلیدی: اسلام، تربیت، دینی، کودک، آموزش، خانواده



مقدمه

تربیت و آموزش کودک اساس تربیت و آموزش جامعه است اگر نتوانستیم کودکان را از اصول و روشهای اسلامی تربیت مملو کنیم آنگاه نتوانسته ایم جامعه خود را از هر جهت خود کفا مسلح و مصون از خطرات فرهنگهای صادراتی غرب و شرق نمائیم و به صدور فکر و فرهنگ پردازیم. در غیر این صورت همیشه باید در موضع دفاع از خود و جامعه خود و جامعه خود در برابر هجوم شدید فرهنگی غرب و شرق به مقابله پرداخته و سراسر زندگی خویش را وقف دفاع نمائیم.

اسلام از همان ابتدای پیدایش به تربیت کودکان توجه زیادی داشت که جامعه اروپا سخت اسیر جهل و نادانی بود و اینک با توجه به اهمیت اسلام به مساله تربیت کودکان شاهد شرایط سخت زندگی کودکان در جوامع اسلامی می باشیم. تربیت اسلامی که اصول آن در متن فرهنگ اسلامی جای دارد از همان آغاز ولادت به انسان می آموزد که چگونه خدا را بشناسد و زندگی دنیوی را راهی زود گذر به جهان ابدی بداند. فرهنگ اسلامی به انسان می آموزد تا دارای رسالت ارزشمندی به نام امر به معروف نهی از منکر پناه بردن به پروردگار و اجرای شریعت اسلامی باشد.

بدون تردید این برنامه ی منظم و مدون که با گذشت قرن ها علاوه بر آن که تازگی خود را از دست نداده است ، بلکه با پیشرفت علوم تربیتی و روان شناسی مصادیق فراوانی از آن تأیید شده است ؛ همان برنامه ی تربیت اسلامی است که به وفور و به شکل پنهان و آشکار در آیات قرآن کریم و احادیث آمده است ولی متأسفانه امروزه در قالب کلمات ، عبارات و جملات دیگر همان برنامه ها و دستورات به خورد خود ما داده می شود ؛ چون یافته های جدید علوم نیز آن ها را به خوبی تایید می کنند. بنابر تحقیقاتی که به وسیله دانشمندان رفتارشناس صورت گرفته، بیش تر نابسامانی ها و بزهکاری های رفتاری در بزرگسالان، نتیجه تربیت غلط و برخورد ناصحیح در دوران اولیه رشد و آغاز سال های زندگی است. در واقع، اساس و پایه اصلی شکل گیری شخصیت انسان در دوران هفت سال اول زندگی است؛ همان دوران حساسی که کودک در کنار والدین به سر می برد". (فرهادیان، مرکز انتشارات تبلیغات اسلامی)



امیرالمؤمنین (ع) به همین نکته تربیتی اشاره دارد که به امام حسن (ع) می فرماید: "دل کودک چون زمینی خالی است که هر بذری در آن پاشیده شود، می پذیرد، پس من پیش از آن که قلبت سخت و فکرت به امور دیگر مشغول شود، به ادب و تربیت تو مبادرت ورزیدم". (نهج البلاغه ترجمه فیض الاسلام نامه ۳۱)

پیشینه تحقیق

در پژوهشی توسط کمیجانی و فریادرس (۱۳۹۴) با عنوان آشنایی با ساختار تربیت دینی و راهکارهایی برای پذیرش آن در سنین کودکی مشخص شد که آگاهی والدین و دست‌انداران امر تعلیم و تربیت از مراحل رشد، ویژگی‌ها، انتظارات و نیازهای کودک در هر دوره، در دستیابی به اهداف تربیتی موثر است و این آشنایی به ویژه زمانی که بحث تربیت دینی کودک مطرح باشد ضرورت می‌یابد و متولیان امر تربیت باید بدانند که تربیت امری مرحله‌ای است و باید با توجه به مراحل رشد، تحول روانی و ویژگی‌های هر دوره اقدام به برنامه‌ریزی نمایند.

در تحقیقی با عنوان روش‌های تربیت اجتماعی کودک بر اساس قرآن و نهج‌البلاغه با هدف استنباط روش‌هایی برای تربیت اجتماعی کودک از قرآن و نهج‌البلاغه و توسط رضانی و حیدری (۱۳۹۱) انجام گرفت در مجموع ۶ روش برای تربیت اجتماعی کودک برشمرده و تبیین گردید که عبارتند از: روش الگویی، روش پیشگیری، روش تشویق، روش تعلیم، روش تنبیه و روش عبرت‌آموزی و برای هر یک از روش‌های مذکور استناداتی از قرآن و نهج‌البلاغه آورده شده است.

در پژوهشی با موضوع تربیت جنسی کودک و نوجوان از دیدگاه اسلامی و مطالعات روانشناختی که توسط نقی فقیهی، شکوهی یکتا و پرند (۱۳۸۷) انجام شد، این نتیجه بدست آمد که از دیدگاه اسلامی هدف از آموزش جنسی، ایجاد نگرش‌های سالم و بیان اطلاعات مناسب و کافی از موضوعات جنسی است و باید شامل آموزش‌هایی باشد که به بهداشت روانی و سازگاری اجتماعی بینجامد و پیامدهای ناشی از ناسازگاری اجتماعی و اختلالات رفتاری و نابهنجاری‌های اخلاقی را به کمترین حد برساند.



مبانی نظری

همان گونه که اشاره شد تعلیم و تربیت انسان از همان آغاز تکوین نطفه در رحم مادر شروع می شود و پس از ولادت تا دو دهه هم همچنان انسان به کسب مبانی تربیتی و اصول آن احتیاج مبرم دارد. انسان با گذر از مراحل تعلیم و تربیت به موهبت رشد و بلوغ دست خواهد یافت که در این مرحله عنوان انسان کامل با الهام از امکانات و مواهب عقلی و بینش خود راه مطلوب را در زندگی تشخیص داده و در آن راه گام بر می دارد. (عصام عیتاوی ترجمه یادگاری، ۱۳۷۰)

مسئله تعلیم و تربیت در اسلام

موضوع بحث مسئله تعلیم و تربیت در اسلام و رابطه بین تربیت و تعلیم است. تعبیری که معمولاً قرآن از کلمه تربیت می کند با لغت تزکیه است: ((قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا)) و یا در سوره جمعه که هدف از بعثت پیامبر اسلام (ص) ذکر می شود: ((هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ)) بنا براین کلمه تزکیه به عنوان مفهوم تربیت در قرآن چندین مورد به کار رفته است. تزکیه از نظر لغوی یعنی پیراستن و پاک کردن از آلودگی ها و شوائب. کلمه زکات نیز با تزکیه هم خانواده است یعنی تزکیه و زکات از یک ریشه اند و اگر معنای تزکیه پیراستن و پاک کردن از آلودگی ها باشد کلمه زکات نیز تقریباً به همین مفهوم به کار رفته است. (باهنر، ۱۳۷۰)

تزکیه قبل از تعلیم

اکنون لازم است در این زمینه چند نکته تذکر داه شود یکی اینکه در قرآن مسئله تزکیه قبل از تعلیم آمده است یعنی پرورش قبل از تعلیم و قبل از آموزش است. بر خلاف اصطلاح معمول آموزش و پرورش که در بین ما فارسی زبانان رایج است و آموزش را بر پرورش مقدم می دانیم در اسلام و در تعبیر قرآن مسئله تزکیه و تربیت قبل از تعلیم به کار رفته است. ظاهراً تعبیری که کشورهای عربی از این وزارتخانه دارند ((وزاره التربیه و التعلیم))



است. مسئله پیراستن قبل از آراستن است. یعنی بایستی اول روح جان روان اخلاق اجتماع و عمل از آلودگی و انحراف پاک گردد بعد از این پیراستگی آماده می شود تا به کمالات هم آراسته شود و رشد کند و بالا بیاید. اما اگر زمینه روح یا فکر آلوده بود چنین شرایطی برای بالا آمدن و تربیت و رشد آماده نیست. (باهنر، ۱۳۷۰)

رابطه تزکیه و تربیت

رابطه ای که بین تزکیه و تربیت وجود دارد رابطه ای است که بین مقدمه و ذی المقدمه برقرار است یا پیرامون یک حقیقت ارتباطی است که بین یکی از ریشه های و اصول بزرگ آن حقیقت موجود است. یعنی تزکیه به معنای پاک کردن و پیراستن از آلودگی ها است اما تربیت یعنی بالا آوردن و رشد دادن و نمو دادن. ((ربوه)) به معنای نمو دادن و بالا آوردن است. یک ارتباط بسیار دقیق بین تزکیه و تربیت برقرار است. مادام که یک شیئی را به خوبی پاک نکنیم برای رشد آماده نمی شود. (باهنر، ۱۳۷۰)

این مسئله در قالب مثالهای مختلف کاملاً قابل توضیح است. مثلاً در یک مزرعه یا باغستان یا گلستان مادام که باغبان سطح گلستان را از خارهای زائد علفهای هرزه و گیاهان خودرو پاک نکند زمینه برای رشد کامل برگها و ساقه های درختان و شاخه های گل پیدا نمی شود. بنابراین تزکیه یکی از اصول بسیار موثر و لازم در امر تربیت است. عنایتی که اسلام به تزکیه قبل از تعلیم داد به همین جهت است. یعنی مادام که زمینه دل از آلودگی ها پاک نشود برای آراسته شدن به کمالات و فضائل معنوی و اخلاقی آماده نمی گردد. (باهنر، ۱۳۷۰)

تربیت کودک پس از ولادت و عوامل موثر بر آن

تربیت کودک پس از ولادت از اهمیت زیادی برخوردار است. همانطور که گفتیم کودک از هنگام نشأت جنینی در رحم مادر به تربیت نیازمند است و اکنون به تعلیم و تربیت کودک از فردای ولادت می پردازیم. تربیت اصولاً از صورتهای زندگی انسان به حساب می آید. از طریق تربیت انسان به اصول اخلاقی و اجتماعی دست پیدا می کند و همین اصول اکتسابی است که انسان را از حیوان ممتاز و برتر می سازد. یکی از کارشناسان در علوم تربیتی در همین مورد می گوید: تربیت زمینه ای برای تطبیق کردن فرد با آئین اجتماعی یعنی (نقش مهم تربیت) اجتماعی کردن



انسان است ما می دانیم که اکثرا انسان از حیث قد رنگ پوست و ... به والدین خود شباهت دارد و اگر چه از لحاظ ساختار روانی نیز عامل توارث بی اثر نیست، اما شرایط اجتماعی ماهیت و کیفیت تربیت (آموزش و پرورش) نقش مهمی در شخصیت انسان عضو جامعه دارد بنابراین باید اذعان داشت که والدین وظیفه اساسی را می توانند در تربیت کودک داشته باشند. (الاسس الاجتماعیه للتربیه ص ۵۴)

نقش پدر و مادر در تربیت

کودک در نخستین نگاه مادر خود را می بیند صدای او را می شنود از شیر مادر تغذیه می کند و از عاطفه مادر برخوردار می گردد و لذا به مادر خود شیفته شده و به وی لبخند می زند. کودک در جریان رشد خود اولین کلمه ای که بیان می کند واژه ((ماما)) است و هر روز که بر عمرش اضافه شود توانش برای یادگیری افزون می گردد به نحوی که در چهارمین ماه از زندگی پدر و مادر خود را می شناسد و می تواند از جایی به جای دیگر خود را انتقال دهد و برخی کلمات را ادا نماید اما نمی تواند از کمک اطرافیان خود بی نیاز گردد و برای احساس آرامش به مکیدن انگشتان خود می پردازد و در این حرکت همه حواس خود را صرف این کار می کند به نحوی که حتی گاهی اگر صدایی از اطرافیان صادر شود نمی شود البته این مکیدن انگشت اگر تداوم پیدا کند و تا ظهور دندان در دهان ادامه یابد ممکن است موجبات ناراحتی هایی برای کودکان بشود. (مجله صبیح شماره ۲۸۸ سال ۱۹۸۲ صفحات ۵۲ و ۵۳)

مسئولیت والدین در تربیت فرزندان بسیار مهم است چرا که سرنوشت کودکان به ماهیت و کیفیت آن بستگی دارد. البته کارشناسان علوم تربیتی در این مورد با یکدیگر هم عقیده نیستند موضوعی که باید به آن توجه شود این است که شناخت ما از عملکردهای تربیتی بدون شناسایی درست از مفهوم طبیعت انسان امکان پذیر نخواهد بود چرا که هر مفهوم تربیتی بر پایه یک برداشت خاصی از طبیعت انسان استوار شده است. (عصام عیتاوی ترجمه یادگاری، ۱۳۷۰)

برخی از فلاسفه را عقیده بر این است که انسان، انسان است. هر که باشد، هر جا زندگی کند و تحت هر شرایط دارای خصوصیات ثابت و لا یتغری می باشد. برخی دیگر را عقیده بر این است که انسان ها به دلیل اختلاف در استعداد



هوش ساختار روانی و شرایط اجتماعی با یکدیگر متفاوتند. برخی از فلاسفه مانند هابس انسان را موجودی می‌داند پرخاشگر و ذاتاً بد جنس تلقی کرده‌اند و عده‌ای مانند ژان ژاک روسو و ستالوتزی انسان را فطرتاً موجودی خوب و پاک سرشت فرض کرده‌اند. و بالاخره فلاسفه مسیحی انسان را گناهکار ازلی معرفی نموده‌اند چرا که انسان‌ها فرزندان حضرت آدم هستند، که مرتکب گناه کبیره شد و فرزندانش نیز به دلیل عدم توانایی بر کسب حقائق و اصول اصیل اخلاقی و تربیتی دچار گناه می‌شوند. لذا باید در مسیر تاریخ خود این بشر گناهکار به مرحله‌ای برسد که در متن آن فضیلت اخلاقی تربیتی بر جامعه سایه افکن باشد تا انسان بتواند با کسب آن فضائل پیشرفته اخلاقی-تربیتی خود را از شر این گناه ازلی و ابدی نجات بخشد. (التوجیه الفلسفی الاجتماعی للتربیه ص ۵۷)

کودک در جریان رشد خود با کنجکاو به نظارت بر رفتار و کردار و گفتار پدر و مادر خود می‌پردازد و به تقلید از آن دو می‌کوشد. و این روند همچنان ادامه خواهد داشت تا وصول طفل به سن بلوغ یعنی سنی که کودک قادر به تشخیص و استنباط امور و مسائل مربوط به خود و دیگران شود در این مرحله مفاهیم جدیدی برای خود و ذهنیت خود از امور و مسائل پیدا خواهد کرد با این حال انسان در این مرحله از کمال و بلوغ نیز به آنچه که قبلاً والدین خود آموخته پای بند و نسبت به آنها حساس است چرا که آثار آن مبان تربیتی-اخلاقی در وجدان و ذهن او ناخود آگاه ریشه گرفته است. مسئولیت والدین نسبت به کودک خود جمع آوری ثروت و تهیه ارثیه بزرگ برای کودکان خود نیست بلکه آموزش دادن و تربیت اطفال با اصول اصیل اخلاقی و تقویت ایمان آنها به خداوند و آماده کردن آنها برای ورود به صحنه زندگی و مبارزات اجتماعی است. چنان که حضرت علی (ع) می‌فرماید: نیکوترین ارثیه‌ای که والدین می‌توانند برای فرزندان خود بگذارند ادب و اخلاق است. مکتب اسلام در رابطه با تربیت و اخلاق مفاهیمی مرقی مطرح کرده که هر انسان مسلمان با کسب آنها و پرورش خود و فرزندانش می‌تواند خود را از مفاسد و انحرافات باز دارد. (عصام عیتاوی ترجمه یادگاری، ۱۳۷۰)

وظایف پدر و مادر نسبت به کودکان

۱- احترام به کودک:



یکی از وظایف مهم والدین، احترام به شخصیت کودک است. رسول اکرم (ص) می فرماید: "اکرموا اولادکم و أحسنوا آدابهم؛ به فرزندان تان احترام کنید و با آداب و روش پسندیده با آن ها معاشرت نمایید" (نهج الفصاحه، کلمه ۴۵۱)

کودکانی که در دوران قبل از دبستان از امنیت و محبت کافی برخوردار نمی شوند، آسیب هایی بر آن ها وارد می شود که به ندرت در دوره های بعد قابل جبران است.

۲- توجه به استقلال طلبی کودکان:

بذر استقلال طلبی از سال های آغازین زندگی کودک شروع به رشد و جوانه زدن می کند. پدر و مادر زمینه را برای رشد متعادل این میل فراهم می آورند. آزادی های لازم را به او بدهند. البته آزادی باید محدود باشد.

روش های آزاد منشان به کودکان و نوجوانان حق انتخاب و گزینش می دهد. زمینه را برای خلاقیت و شکوفایی استعداد های نهفته آنان فراهم می سازد. کنترل و تذکر بیش از حد، تأثیر معکوس داشته و اعتماد به نفس کودک و نوجوان را از بین می برد. (کریمی، عادل، مفیدی و همکاران ج ۷ ص ۷۷)

۳- پرورش شخصیت کودکان:

والدین با روش های مختلف می توانند شخصیت کودکان خود را پرورش دهند که مهم ترین آن، سلام کردن و هم بازی شدن با آن ها است. حضرت علی (ع) می فرماید: "مَنْ كَانَ لَهُ وَلَدٌ صَبَا؛ کسی که کودکی دارد باید (در راه تربیت او) (کودکانه رفتار نماید)". (وسائل الشیعه، ج ۵، ص ۱۲۶)

دو عامل دیگر تربیت فرزند (دوران مدرسه و اجتماع) چون عامل اول قرار دارند، هر چند از اهمیت لازم برخوردارند اما مواظبت اولیه، در هوشیاری فرزند تأثیر بسزایی دارد. نیز مواظبت در دوره مدرسه و انتخاب دوستان مناسب و افرادی که صلاحیت اخلاقی بالایی دارند، بر امنیت خاطر می افزاید تا وقتی وارد اجتماع شود، دغدغه خاطری پیش نیاید.



۴- اظهار محبت :

اولین نیاز روانی کودک و نوجوان مهر و محبت و دوست داشتن آن ها است. هر کودک و نوجوانی برای داشتن احساس امنیت، باید مورد محبت قرار گیرد. ابراز محبت، موجب دلگرمی و علاقه مندی به شما و زندگی خواهد شد. احساس امنیت در نوجوان سبب می شود زمینه پیوند شما با او توسعه یابد. در این رابطه رفتار صحیح دینی را بیاموزد. رابطه مهرآمیز همراه با گذشت و مدارا، با همگان و به خصوص با کودکان و نوجوانان قوی ترین و پرجاذبه ترین و سازنده ترین رابطه ها است. (کریمی، عادل، مفیدی و همکاران ج ۷ ص ۷۶)

۵- جهت دهی مثبت به احساسات :

کم اهمیت جلوه دادن اشتباهات و تقدیر از رفتارها و کارهای ارزشی و پسندیده آنان، سبب می شود که آن ها به خود دلگرم شوند، احساس ارزشمندی نمایند. تقویت احساسات و ارزش های مثبت، یکی از مؤثرترین عوامل برای جهت دهی به گرایش های دینی فرزندان محسوب می شود.

۶- درونی کردن ارزش های دینی و اخلاقی :

آموزش مفاهیم دینی و یافتن بینش صحیح یک چیز است و پذیرش و عمل کردن به آن چیز دیگر است. باید سعی نمود نوجوان و جوان به صورت خودآگاه عامل به دستورات اخلاقی و دینی شود. دین باوری و عشق و علاقه به ارزش های دینی از درون او بجوشد، در این صورت رفتارهای مذهبی و دینی، ماندنی و پایدار خواهد شد. (کریمی، عادل، مفیدی و همکاران ج ۷ ص ۸۷)

انواع تربیت

از دودیدگاه قابل بررسی است:

الف) تعمیدی: تربیت از این دیدگاه بر دو نوع است:



(۱) تربیت عمدی: فرد یا افراد تربیت کننده شیوه ی خاصی از تربیت را درباره ی فردی اعمال می کنند و برای تربیت خود طرح و برنامه ای دارند به عنوان مثال مادر دست کودک را گرفته و به او راه رفتن را می آموزد.

(۲) تربیت غیر عمدی: این نوع تربیت بدون اراده، طرح و برنامه ی قبلی صورت می گیرد یعنی کودک همه ی کارهای بزرگترها، دوستان و... را می بیند و از آنها تقلید می کند به عنوان مثال: کودک نزاع و درگیری را می بیند و پرخاشگری را یاد می گیرد.

(ب) اخلاقی و رفتاری: تربیت از این دیدگاه نیز بر دو نوع است:

(۱) تربیت جنسی: در این نوع تربیت درباره ی غریزه ی جنسی دو دیدگاه مطرح می شود:

(الف) غریزه ی جنسی مربوط به دوران بلوغ بوده و از این دوران شروع می شود.

(ب) این غریزه از ابتدا در نهاد کودک است و با توجه به شرایط محیط زندگی کودک ممکن است دیر یا زود خود را نشان دهد که مصداق آن انحرافات جنسی نوجوانان نا بالغ است .

در میان نظریه های افراطی و تفریطی درباره ی این میل اسلام یک نظریه ی متعادل و منطقی را پیشنهاد می کند و این میل را یک میل مقدس می داند و معتقد است که این میل ضامن حفظ نسل و بقا است و از این رو باید در مسیر خود هدایت شود که در این باره دستورات زیادی داده و بخصوص نقش پدر و مادر را در این مورد بسیار مهم می داند.

(۲) تربیت مذهبی: همه ی کودکان زمان تولد پاک و معصومند و خوب و بد را از پدر و مادر یاد می گیرند.

نقش پدر و مادر در تربیت مذهبی کودکان: ۱- خود به اصول و ارزش های دین و هر چیزی که به کودک می گویند باشند. ۲- تاکید بر ادب، نزاکت، نرم زبانی و عدم



افراط و تفریط در تمام زمینه ها. ۳- متضاد نساختن محیط خانواده با محیط مدرسه و هماهنگی با کارکنان مدارس. ۴- وادار به انجام کاری نکردن و آموزش کارهای مورد علاقه ی کودک آن هم به روش غیرمستقیم و با عمل خود به کارهای مورد نظرکه این مورد درمورد تمام نهادهای تربیتی صدق می کند وچنانچه دراین موارد تناقضی باشد کودک بدلیل میل راحت طلبی ولذت جویی به احتمال فراوان ازمسیر تربیت درست منحرف خواهد شد. (شکوهی، ۱۳۶۷)

مراحل تربیت

از سه دیدگاه قابل بررسی است که در همه ی آن ها براساس نیازهای جسمی ، روحی ، عاطفی ، اجتماعی و...به دوره های مختلفی تقسیم می شود. که این سه دیدگاه عبارتند از:

الف- در این دیدگاه تربیت به مراحل زیر تقسیم می شود:

۱- دوران جنینی و کودکی : تا یازده سالگی

۲- دوران نوجوانی : ۱۱-۱۷ سالگی

۳- جوانی : ۲۵-۱۸ سالگی

۴- کهولت و پیری

ب- نکته ای که دراین نوع تقسیم بندی نهفته جای خوشحالی و شاید تاسف به همراه دارد وآن این که براساس تقسیم بندی های جدید علوم تربیت و روان شناسی تربیت در سه مرحله ی هفت ساله انجام می گیرد که در مرحله ی نخست کودک آقای خانه بوده و درمراحل دوم و سوم نیزکودک به ترتیب نیاز به راهنمایی وکمک دیگران داشته وهمچنین در کارها از او مشورت و کمک خواسته می شود؛ حال این نظریه را با نظر پیامبر اکرم (ص) مقایسه می کنیم:



در کتاب مکارم اخلاق تربیت ازدیدگاه پیامبر اکرم (ص) به سه مرحله ی زیر تقسیم می شود:

۱- دوره ی سیادت و آقایی : دربرگیرنده ی هفت سال نخست زندگی است و دراین دوره کودک آقا و سرور خانواده بوده و باید توجه خاصی به او شود.

دراین دوره به اصول و موارد زیر باید توجه کرد:

الف- والدین باید مظهر عمل باشند نه حرف و هیچ تناقضی بین حرف و عمل آن ها وجود نداشته باشد که موید آیه ی مبارکه ی "اتامرون الناس با لبروتنسون انفسکم" که درهمین راستا سعدی به زیبایی می گوید: سعدیا گرچه سخندان و مصالح گویی به عمل کار بر آید به سخندانی نیست.

۲- دوره ی بندگی و اطاعت : هفت سال دوم زندگی بوده و نیاز به کمک و راهنمایی دارند و باید اصول موارد زیر را رعایت کرد :

الف- عدم تبعیض در خانواده

ب- هماهنگی در تربیت

پ- همکاری با مدرسه

ت- وفای به عهد

خ- گفتار نیک

ح- انتخاب الگو

ج- آزادی

چ- تفریحات سالم



۳- دوره ی وزارت : که شامل هفت سال سوم زندگی بوده و والدین باید در این دوره از آن ها مشورت گرفته و با نظرخواهی از آن ها درکارها وسایر مسائل زندگی به آن ها ارزش قائل شده واز آن ها کمک گیرند.

پ- دیدگاه سوم مراحل تربیت از نظر دکتر غلامحسین شکوهی بدین ترتیب می باشد:

۱-طفولیت : ازتولد تا هجده ماهگی را شامل می شود ویژگی های مهم این دوره عبارتند از:رشد ذهنی و رشد عاطفی.

۲- کودکی اول : شامل سال سوم و چهارم زندگی بوده و ویژگی های مرحله ی قبل به اضافه ی تشخیص طلبی در این مرحله وجود دارد.

۳-کودکی دوم : سال های پنجم و ششم زندگی بوده ودراین مرحله باید تخیل و شخصیت کودک را تربیت کرد.

۴- کودکی سوم (دوره ی ابتدایی) : ۷تا۱۲سالگی را شامل می شود ؛ دراین مرحله ویژگی هایی مثل: رشدجسمی ، حسی ،عاطفی و... بارزترند؛ وهماهنگی دو نهاد تربیتی خانه ومدرسه ونقش معلم درتربیت اجتناب ناپذیر است.

۵- دوره ی نوجوانی(دوره ی راهنمایی) : ۱۲تا۱۶سالگی را شامل شده و این دوره همزمان با شروع بلوغ وانواع انحرافات می باشد بنابراین نوجوان نیازمند راهنمایی وکمک است.

۶- دوره ی جوانی : ۱۷تا۳۰ سالگی را شامل شده ودر این دوره شخصیت جوان کاملاً شکل می گیرد.(امیری،دفتر تبلیغات اسلامی قم)

روش های عملی در تربیت:

۱) معرفی وانتخاب الگو(از روش های قرآنی): که تاکید دارد باید الگوهای مناسب و پسندیده ای انتخاب کرده وآن ها را به کودکان معرفی کرده وآن ها را وادار به تفکر درباره ی آن الگو بکنیم تا با تفکر و اختیار خود آن را انتخاب کند



۲) قصه گویی: در این روش نیز می توان قصه هایی از زندگی ائمه ، بزرگان و گذشتگان برای کودک بیان کرده و او را وادار به تفکر درباره ی زندگی گذشتگان و پندها و عبرت های آن ها بکنیم.

۳) بزرگداشت کودک: باید همواره کودک را بزرگ داشته و با احترام با او برخورد کنیم تا احساس امنیت ، راحتی ، بزرگی ، شخصیت و اعتماد بنفس در او تقویت شود

۴) انتخاب درست دوست: باید ویژگی های یک دوست خوب را به کودک خود با دلایل محکم و قانع کننده بیان کرده و او را در انتخاب دوست خوب و خیرخواه یاری کنیم

۵) پذیرفتن عذرخواهی کودک: باید در مواردی که دیدیم کودک از کار ناپسند خود پشیمان شده و معذرت خواهی می کند ، عذرخواهی او را بپذیریم و پرخاشگری نکنیم چون با این کار خود ، این صفت نا پسند را به او یاد می دهیم.(رشید پور، انتشارات انجمن و اولیا)

راههای پیشگیری از تحریکات جنسی کودکان

اگر دوست داریم کودکان خود را از خطر انگیزش زودرس یا انحراف جنسی باز داریم، باید به برخی از سفارش هایی که در این زمینه از پیشوایان معصوم رسیده توجه و آن ها را با جدیت دنبال کنیم. در این جا تنها به سه مورد از این سفارش ها اشاره می کنم:

الف) جداسازی بستر خواب کودکان از یکدیگر و از پدر و مادر

امام صادق(ع) در این باره می فرمایند: وای بر آن پدر و مادری که با فرزند یا فرزندان خود هنگام آمیزش هم اتاق می شوند. سوگند به خدایی که جانم در دست او است؛ اگر هنگام آمیزش پدر و مادر، نوزاد آنان را در این حال ببیند و گفتار آنان را بشنود و حتی صدای نفس آنان را بشنود، هرگز به رستگاری نمی رسد و هنگام بزرگی به انحراف جنسی کشیده می شود. پدر و مادر این نوزاد، کسی جز خود را در این باره سرزنش نکنند. (کلینی، ۱۴۱۳ق: ج ۵، ص ۵۰۰)



ب)- نهی از بوسیدن دختر بیگانه

در سنی که دختر هنوز به بلوغ نرسیده، بوسیدن وی لذت آور است. از این رو، نباید دختر بیگانه را بوسید؛ زیرا این بوسیدن می تواند زمینه ساز انحرافات جنسی آینده آن دختر بچه شود. همچنین در روایت آمده است، وقتی دختر یا پسر بچه، به سن ۲ یا ۳ سالگی رسید، ران ها و ماهیچه هایش را فشار ندهید؛ زیرا این عمل در زود انگیزی جنسی وی اثر می گذارد.

ج)- نداشتن ارتباط جنسی در برابر نگاه فرزندان

از آمیزش یا پیش درآمدهای آمیزشی، در برابر چشم فرزندان حتی در سنین کمتر از دو سال، باید پرهیز نمود. زیرا این کارها بر تمایل و گرایش بچه ها به گناه و بزه کاری جنسی اثر می گذارد.

عمده ترین عوامل ضعف و کاستی های تربیت دینی فرزندان چیست؟

۱-سهل انگاری والدین و مربیان و نداشتن نظارت و مراقبت به ویژه در سنین پایین

بی دقتی و بی تفاوتی والدین، نسبت به رفتار و شکل گیری شخصیت کودکان، آسیب های بزرگی به پرورش و تربیت آنان وارد می کند. امام علی (ع) در سی و یکمین نامه نهج البلاغه، به فرزندشان امام مجتبی (ع) می فرمایند: «وجدک بعضی بل وجدتک کلی حتی کان شیئاً لو اصابک، اصابنی»، «من تو را پاره تن خود و بلکه همه وجود خود می دانم، به طوری که اگر آسیبی به تو برسد، گویی به من رسیده است» و در فرازی دیگر از همین نامه می فرمایند: «حيث عنانی من أمرک ما یعنی الوالد الشفیق» «دغدغه تربیت تو، همه ذهن و دل مرا پر کرده است. چون دوستت دارم و مهرت در جانم نشسته است.» (ابن شعبه حرانی، ۱۳۶۹: ص ۲۸۶)

۲-بکارگیری شیوه های قهرآمیز و واداری زورمدارانه



در این روش، مربی به جای رهبری و هدایت فراگیر، بر او ریاست می‌کند. لحن کلام خشن و زورگویانه است. پرهیز از زور و واداری، به ویژه در سال‌های نخستین تربیتی (یک تا هفت سالگی) مورد تأکید روایات و کارشناسان تربیتی است. یکی از کارشناسان تربیتی کشورمان در این رابطه می‌گوید:

«تربیت باید با طبیعت آدمی جوش بخورد. با فطرت او یکی شود. هرگونه تربیتی از بیرون و هر قانون تربیتی که مطابق با طبیعت و خودانگیختگی فطرت متربی نباشد، منجر به شکست است.» (کریمی، ص ۶۲)

۳- سرزنش‌های افراطی و پیاپی در برابر کوتاهی‌ها و اشتباهات

افراط در سرزنش و بازخواست افراد، نه تنها اثر بازدارنده ندارد بلکه موجب برافروخته شدن شعله‌های لجاجت و سرکشی می‌شود. پیامبر (ص) هرگز از کارهای کودکان ایراد نمی‌گرفت بلکه کار درست و کامل را به آنان یاد می‌داد و می‌فرمود: این گونه انجام دهید. انس بن مالک می‌گوید: «و کان إذا أنکر الشیء یقول: کذا قضی» (طباطبائی، ۱۳۷۵: ص ۳۶)

امام علی (ع) نیز در این باره می‌فرماید: «الافراط فی الملاقه یشبّ نیران اللجاج»، «زیاده روی در سرزنش کردن شعله‌های لجاجت و گستاخی را در آدیان شعله ور می‌کند.» (مجلسی، ۱۴۰۳: ج ۲۳، ص ۸۱) یا در جای دیگری می‌فرماید:

«إیاک أن تکرر العتب، فإنّ ذلک یغری بالذنب و یهون العتب»، «از تکرار سرزنش پرهیز که سرزنش شده را به گناه می‌کشد و سرزنش را از اثرگذاری می‌اندازد.»

۴- تنبیه بدنی کودک در برابر لغزش‌ها

نوع برخورد گفتاری، فیزیکی و عاطفی با خطاهای فرزندان باید به گونه‌ای باشد که فرد متوجه خطا و اشتباهش بشود و احتمال برگشت از انحراف هم برود. از این جهت بهتر است برای جبران یا گوشزد خطاها به گونه‌ای مستقیم وارد نشویم. برخورد های مستقیم زشتی گناه را می‌شکند و اگر والدین مصلحت دیدند تا کسی را برای خطا و



لغزشی گوشزد کنند، می توانند آن را به طور عمومی در وقت مشترک حضور اعضای خانواده مطرح کنند. مرور و بازنگری روایات تربیتی نشان می دهد که پیشوایان معصوم ما در تربیت فرزندان خود، از شیوه تنبیه بدنی بهره نمی گرفتند. انس بن مالک می گوید: از ۸ سالگی تا ۱۸ سالگی در خدمت نبی اکرم (ص) بودم و در این مدت از آن حضرت تندی، بدگوئی و سرزنش ندیدم. (صالحی شامی، ۱۴۱۴ق: ج ۷، ص ۷) وی همچنین می گوید: «چندین سال به پیامبر خدمت کردم اما هرگز مرا دشنام نداد و یکبار هم کتکم نزد!» (طباطبائی، ۱۳۷۵)

۵- قرار گرفتن در شرایط فقر یا در بی نیازی افراطی

حضرت علی (ع) می فرماید: «با بنی من إبتلی بالفقر، إبتلی بأربعة خصال: بالضعف فی یقینه و النقصان فی عقله و الرّقه فی دینه و قلّه الحیاء فی وجهه، فنعوذ بالله من الفقر»، «ای فرزندانم، کسی که در زندگی به فقر مبتلا می شود، چهار ویژگی در شخصیتش شکل می گیرد: ضعف در یقین، نقصان در عقل، آسیب پذیری در دین و کم حیایی. پس من از فقر به خداوند پناه می برم.» (شعیری، بی تا: ص ۱۲۹) البته فقر خود به خود آسیب زا نیست بلکه نوع نگاه ما به فقر آسیب زا است. زیرا نگرش های ما، زندگی را برای ما تلخ یا شیرین می کند. همچنین این فقر را باید از فقر کاذب جدا کرد. بسیاری از مشکلاتی که در خانواده ها پیدا می شود، ناشی از فقر کاذب است. بسیاری از فقرهای کاذب، با پائین آوردن سطح توقعات یا خودیابی و سخت کوشی قابل حل است.

۶- برخوردهای تبعیض آمیز والدین

برخوردهای تبعیض آمیز یا تفاوت گذاشتن های بدون دلیل، از جمله مواردی است که ممکن است فضای حسادت، درگیری یا انتقام را در بین فرزندان ایجاد کند. در روایتی آمده است: روزی پیامبر اکرم (ص) در حال سخن گفتن با یاران خود بودند. کودکی وارد شد و به سوی پدر خویش که در میان جمعیت بود، رفت. پدر دستی بر سر وی کشید و وی را بر روی زانوی راست خود نشاند. اندکی بعد، دختر آن مرد وارد شد و نزد پدر رفت. پدر دستی بر سر وی کشید و او را در کنار خود روی زمین نشاند. پیامبر گرامی که برخورد دوگانه پدر را دیدند، فرمودند: چرا هنگامی دخترت وارد شد، همانند پسر زانوی دیگرت نگذاشتی؟ آن مرد دخترک خود را



برگرفته و بر زانوی دیگرش نشاند. پیامبر با دیدن این کار خوشحال شده و فرمودند: عدالت آمیز رفتار کردی! (ابن ابی الدنیا، بی تا: ج ۱، ص ۱۷۳).

سکونی از رسول خدا (ص) نقل می کند: «پیامبر اسلام به مردی نگرست که دو تا پسر داشت، یکی را بوسید و دیگری را رها کرد. پیامبر فرمود: «چرا بین این دو برابری نکردی.» (طبرسی، ۱۴۰۸ق: ص ۳۲۱) ابن عباس نیز در روایتی از پیامبر اکرم (ص) نقل می کند: «در هدیه ها و امتیازاتی که به خانه می برید، بین بچه هایتان مساوات برقرار نمائید.» همچنین در روایت دیگری، پیامبر اسلام (ص) می فرمایند: «خداوند دوست دارد، بین اولادتان حتی در بوسیدن هم عدالت برقرار کنید.» (متقی، ۱۴۰۹ق: ج ۱۶، ص ۴۴۵)

روش های درست برخورد با کودکان و نوجوانان

۱) تلاش برای حفظ ارتباط مستمر با کودک و نوجوان

با توجه به دو ویژگی کودک و نوجوان، یعنی استقلال طلبی و بی میلی وی، نسبت به برقراری ارتباط با والدین و مربیان قدیمی، پدر و مادر باید تلاش کنند، هیچ وقت برای مقابله با لجاجت، گستاخی و استقلال طلبی نوجوان، رابطه خود را با وی قطع نکنند.

انتظارات و توقعات ویژه والدین از آنها و ابراز ناخشنودی پیاپی از رفتارهای وی، نخستین گام انحراف، در روش تربیتی است. ناراحت شدن از رفتار نوجوان، نباید کار را به مرحله ای برساند که رابطه عاطفی کمرنگ شود؛ به خصوص در فرزندان دختر. اگر آنان رابطه عاطفی شان با افراد خانواده کمرنگ شود، به تدریج ارتباطات عاطفی را بیرون از خانه جست و جو می کنند.

۲) -مهرورزی و محبت نمودن عاقلانه و متعادل



نحوه مهرورزی بین کودک و نوجوان، نباید به یک شکل باشد. مهرورزی های کودکانه، نوجوان را به واکنش های منفی وامی دارد. دست برسر کشیدن، بوسیدن های مکرر، مراقبت های مستقیم و پی درپی، برای نوجوان تحقیر کننده و آشفته کننده است. مهرورزی باید توأم با احترام و شخصیت دهی باشد.

(۳) مراقبت های بدنی

به دلیل رشد سریع بدنی و نزدیک بودن نوجوان به دوران کودکی، وی هنوز در مسأله تغذیه و در مسأله مراقبت های بدنی به پدر و مادر احتیاج دارد.

(۴) پرکردن کیفی و بهینه فرصت های فراغت

رؤیازدگی، خیال بافی، رشد سریع توانایی جسمی، انزوای طلبی، دوری از بزرگترها و تمایل به جاذبه های درون گروهی، از جمله ویژگی های دوران نوجوانی است و از والدین و مربیان، نظارت و مراقبت ویژه می طلبد. اگر فرصت های فراغت کودک و نوجوان، به درستی و با برنامه پر نشود، خیال بافی ها و گوشه گیری ها کار دست او می دهد.

(۵) آماده سازی نوجوان برای استقلال درست

چون کودک و نوجوان در راه تجربه و کسب استقلال طلبی است، بسیاری از رفتارهای وی برای والدین و مربیان، ظاهری ناخوشایند دارد و نوجوان به صورت لجباز، خودپسند و بی ادب جلوه می کند. اما باید بدانیم که استقلال طلبی از سرمایه های الهی در نوجوان است و تضمین کننده آینده آتی وی می باشد. استقلال طلبی یک موهبت الهی است. باید بکوشیم با نوجوان به گونه ای برخورد کنیم که هم کمکش کنیم و هم او را مستقل بار بیاوریم.

(۶) هدایت خیال بافی های کودک و نوجوان

علاقه به داستان های خیالی، تماشای فیلم، کارتون خیالی و شگفت انگیز، نقاشی و داستان نویسی های خیالی، از جمله خیال بافی های کودک و نوجوان است. خیال بافی همچون استقلال طلبی، یک موهبت الهی است. این



ویژگی، هم هدایت و هم مراقبت می طلبد تا از وی جوانی خلاق و مبتکر بسازد. حذف خیال بافی ها، توبیخ و سرزنش کردن نوجوان، در این مورد خطرآفرین و آسیب رسان است و موجب می شود که از وی یک شخصیت عقده ای و انتقام گیر به وجود آوریم.

(۷) شرکت دادن کودک و نوجوان در فعالیت های بزرگسالان

شرکت در فعالیت بزرگسالان، آرام آرام، بستر فعالیت های آینده آنها را هموار می سازد. البته با یک مقدار کم رنگ کردن مسئولیت دهی بزرگسالان، می توان کودک و نوجوان را به فعالیت های آینده اش آشنا ساخت تا با تمرین و ممارست، مسئولیت آینده زندگی خود را بپذیرد.

(۸) نظارت غیرمستقیم

نظارت های مستقیم و آزادی مطلق، هر دو کژراهه است. نظارت باید به گونه ای باشد که حساسیت برانگیز نباشد.

(۹) راهنمایی برای گزینش الگو

کودکان و نوجوانان برای آینده زندگی خودشان، سعی می کنند الگو بگیرند که این امر یکی از بحرانی ترین کارهای آنهاست است. کودک و نوجوان در پی یافتن الگوهایی است که زندگی آینده خود را همانند آن قرار دهد. والدین باید با توجه به فرهنگ دینی و نظام ارزش های دینی، آنها را یاری دهند که جذب الگوهای گمراه کننده نشود.

(۱۰) واقع گرایی و رعایت تفاوت های فردی در برگزیدن آینده های شغلی

اصل تفاوت های فردی، در مورد علاقه ها و توانائی ها، مربیان و والدین را بر آن می دارد که نوجوان را متناسب با قابلیت ها و توانائی هایش هدایت کنند.

و سرانجام بهتر است این دو نکته آسیب شناختی هم، در بهینه سازی تربیت دینی مورد توجه قرار گیرد:



الف) هنگام بکارگیری روش های تربیتی بکوشیم که فقط به پیامدهای فوری و ظاهری آن ها بسنده نکنیم. برخی از روش ها، پیامدهای پنهان و ماندگار دارند که هیچ گاه از فضای روانی حذف نمی شوند.

ب) بسیاری از روش های نادرست تربیتی، دستاوردهای انتقال یافته از گذشتگان است. از این رو لازم است، عادت ها، باورها و آموخته های پیشین، مورد کنکاش علمی قرار گیرند تا از این راه روش های نادرست، از قلمرو مسائل تربیتی خارج شوند. امیرالمومنین علی (ع) می فرماید: نسل جدید برای عصر جدید خلق شده است. بنابراین، نمی توان همه عادت های گذشتگان را درست و به طور دقیق به آنان منتقل کرد بلکه باید روش هایی که منحصر به آن زمان بود، دگرگون کرد.

بحث و نتیجه گیری

محور تربیتی اسلام بر پایه آموزش و پرورش کودک و آماده کردن درست او و توجیه صحیحش استوار شده است تا کودک بتواند جایگاه مناسب خود را در متن جامعه در یابد به نحوی که برای جامعه عضوی مبتکر خلاق و مفید باشد. در این مقاله سعی ما در مطرح کردن این مساله که کودک چگونه می تواند در این عصر که مادیت بر فضای آن غلبه کرده است زندگی کند و اینکه چگونه اسلام برای مسائل حیاتی زندگی راه حلهایی ارائه داده تا انسان را از تنگناها نجات دهد. همچنین به موضوع های: مفهوم شناسی تربیت، رابطه تربیت با تزکیه، نقش والدین در تربیت کودکان و وظیفه آنها در قبال فرزندان، راههای عملی تربیت کودکان و روشهای درست برخورد با کودکان و نوجوانان پرداخته ایم. این مقاله مجموعه ای از مطالب مربوط به موضوع تربیت از دیدگاه اسلامی بود که مبانی و ریشه های آن را در قرآن، احادیث و روایات می توان مورد شناسایی قرار داد. در پایان به عنوان عضوی از جامعه فرهنگیان آرزوی بالیدن نگرشهای اسلامی و به خصوص تربیت اسلامی در ذهن و اندیشه کودکان و نوجوانان را داریم و در این جهت امیدوار به لطف پروردگار در تحقق این آرزو هستیم.



منابع

- ۱- ابن ابی الدنيا: «كتاب العیال»، دار ابن القيم، دمشق، بی تا.
- ۲- ابن شعبه حرانی، حسن بن علی بن الحسین: «تحف العقول من آل الرسول»، آیه الله کمره ای، انتشارات اسلامی، قم، ۱۳۶۹.
- ۳- باهنر، محمد جواد (۱۳۷۶) گفتارهای تربیتی، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- ۴- رشیدپور، مجید، تربیت کودک از نظر اسلام، تهران: واحد انتشارات انجمن اولیا و مربیان جمهوری اسلامی ایران.
- ۵- شعیری، تاج الدین: «جامع الأخبار»، لوح رایانه ای نور ۲، مرکز کامپیوتری علوم اسلامی، قم.
- ۶- شکوهی، دکتر غلامحسین، تعلیم و تربیت و مراحل آن، مشهد: موسسه ی چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی، چاپ هفتم (دی ماه ۱۳۶۷).
- ۷- طبرسی، رضی الدین ابی نصرالحسن بن فضل: «مکارم الاخلاق»، دارالحوراء، بیروت، ۱۴۰۸ق.
- ۸- عبدالعظیم کریمی (و رضا فرهادیان، دکتر غلامعلی حدادعادل، دکتر فرخنده مفیدی)، آنچه درباره کودک و نوجوان باید بدانیم، ناشر، مرکز انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی - قم، ج ۷، ص ۷۷.
- ۹- طباطبایی، محمد حسین: «سنن النبی»، انتشارات اسلامی، تهران، ۱۳۷۵.
- ۱۰- عیتاوی، عصام، تربیت و آموزش کودک در اسلام ترجمه عبدالصاحب یادگاری، ۱۳۷۰.
- ۱۱- فرهادیان، رضا، والدین و مربیان مسئول، ناشر، مرکز انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی - قم، ص ۳۹.
- ۱۲- قائمی امیری، دکتر علی، تربیت و باز سازی کودکان، قم: مرکز انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی قم.
- ۱۳- کلینی، محمد بن یعقوب: «الکافی»، دارالکتاب الإسلامیه، تهران، ۱۴۱۳ق. کریمی، عبدالعظیم: «تربیت آسیب زا».
- ۱۴- متقی، علاءالدین ابن حسام الدین هندی: «المرشد إلى كنز العمال فی سنن الأقوال و الأحوال»، مؤسسه الرساله، بیروت، ۱۴۰۹ق. منطقی، مرتضی: «روان شناسی تربیتی»، جهاد دانشگاهی، تهران، ۱۳۷۲.



۱۵- نهج الفصاحه ، كلمهء ۴۵۱.

۱۶- نهج البلاغه، ترجمه فيض الاسلام ، نامه ۳۱.



چگونه توانستیم با کاربرد فیلم های آموزشی فرایند یادگیری را در کلاس تسهیل کنیم؟

یوسف محمدپور فرد

مقدمه و توصیف مسأله و تشخیص وضعیت موجود

آموزش و پرورش به عنوان اساسی ترین بخش در راستای توسعه ی همه جانبه ی کشور و خاستگاه تولید علم می تواند نقش مهمی ایفا کند و با بستر سازی مناسب و بسیج امکانات و بهره گیری از پتانسیل بالای نیروی انسانی و استعداد های خوب آینده یک کشور رابه سمت قله های افتخار هدایت نماید. باورهای قدیمی که آموختن را مترادف حفظ کردن و انباشتن ذهن دانش آموزان را با محفوظات خشک و بی فایده کارکرد آموزش و پرورش می داند، محکوم شکست است. نیاز مبرم داریم که فرایند یاددهی و یادگیری را از حالت سنتی خارج کنیم و با بهره گیری از تکنولوژی بسیار پیشرفته ی امروز و تغییر در رویکرد تعلیم و تربیت خدمات ارزنده ای رابه نسل های آینده ارائه دهیم. (رضایی، ۱۳۹۱)

دبستان آزادی برکه چوپان در این روستا و در ده کیلومتری شهرستان کنگان قرار دارد. این مدرسه بصورت مختلط و به طور ثابت اداره می شود. تعداد کل دانش آموزان این مدرسه ۱۲۰ نفر می باشد که در ۶ کلاس مشغول تحصیل هستند. مدرسه ۶ کلاس درس، یک آزمایشگاه، و یک نمازخانه دارد. یک کلاس آن هوشمند و ۴ کلاس دیگر نیمه هوشمند است. روی هم رفته تعداد ۵ دستگاه کامپیوتر در مدرسه وجود دارد. کلاسهای اول تا پنجم نیمه هوشمند هستند، من آموزگار کلاس اول هستم. ۲۷ دانش آموز در این کلاس است. تقریبا ۹۰٪ این بچه ها از نظر درسی در سطح خیلی خوب می باشند.

سابقه کاری من ۱۹ سال است که سالهای اولیه کارم آموزگار پایه دوم و اول بودم و در روستای اخند از بخش عسلویه در شهرستان کنگان تدریس می کردم و مدت ۱۰ سال است که در کنگان در پایه اول مشغول به کار هستم و روی هم ۱۲ سال است که پایه اول را تدریس می کنم. اولیای دانش آموزان این مدرسه ۸۵٪ کم سواد می باشند و اکثر آنان عرب زبان و از تحصیلات عالی برخوردار نیستند. با توجه به اینکه مدت یک سال است که در این مدرسه کار می کنم متوجه شدم که اولیا این دانش آموزان همکاری لازم را با مربیان ندارند و با توجه به اینکه اگر دانش آموزان از پایه اول مهارتها و آموزش های لازم را ببینند در آنها نهادینه می شود بنابراین در این چند سال اقدام پژوهی هایی را که مطالعه می کردم بیشتر در خصوص تقویت یا رشد برخی از مهارت ها بوده است



از جمله پرورش خلاقیت، تقویت خواندن، الگویابی ریاضی و پرورش اندیشیدن فلسفی و با خواندن هر یک از آنها در سالهای گذشته، امسال تصمیم گرفتیم که یک طرح را در کلاس اجرا کنیم.

با این توصیف، در سال جاری با توجه به اینکه مدیر مدرسه یک کلاس را هوشمند و بقیه کلاسها رانیمه هوشمند کرده بودند، من از این فرصت استفاده کردم و با این امکانات می توانستم از وسایل سمعی و بصری استفاده لازم را برای آموزش داشته باشم، همیشه در تمام دروس از رسانه های آموزشی مانند اشیا (ملموس و غیر ملموس)، کتاب درسی و کتابهای کمک آموزشی و... استفاده می کردم، حال که مدرسه به تجهیزات بهتری مجهز شده بود بر آن شدم که برای اینکه آموزش و یادگیری را برای دانش آموزانم تسهیل نمایم از فیلم های آموزشی نیز استفاده نمایم.

امروزه جوهر پروژه های تحقیقاتی آموزشی و یادگیری دروس را، چنین گفتاری تشکیل می دهد:

می شنوم و فراموش می کنم، می بینم و به خاطر می سپارم، عمل می کنم و می فهمم.

این مسئله از آن جا برایم مهم بود که دوست داشتم دانش آموزانی را پرورش دهم که حافظه محور نباشند. بنابراین تصمیم گرفتم که تدریس را با آموزش جدید با فناوری و استفاده از فیلمهای آموزشی برای دانش آموزانم تسهیل نمایم.

از ابتدای سال متوجه شدم که دانش آموزانم وقتی برای تدریس درسها از برنامه دروس هوشمند استفاده می کنم بسیار لذت می برند و با دقت بیشتری به درسها گوش می دهند. بر آن شدم بیشتر فعالیت های کلاس را از طریق پروژکشن آموزش دهم. سال قبل موضوع اقدام پژوهی که در کلاس کار کردم پرورش اندیشیدن فلسفی بود که با توجه به کتابهای فلسفی خسرو نژاد آموزش دادم و کتابهای ایشان را اسکن کردم و در کلاس نمایش می دادم بچه ها با لذت گوش می دادند. امسال از ابتدای سال داستانها را به صورت تصویری با پروژکشن در کلاس می گذاشتم و داستان را برای بچه ها می خواندم، چون علاقه بچه ها را دیدم بر آن شدم که بیشتر دروسم را از طریق فیلم های آموزشی در کلاس اجرا کنم.

هدفم از این پژوهش این بود که یادگیری را در دانش آموزانم تسهیل بخشم و در پایان کار دانش آموزان بتوانند افرادی باشند که با توجه به سبک های یادگیری آموزش دیده و حافظه محوری در آنها کاهش پیدا کرده باشد. در آبان ماه مدیر مدرسه از کلاس بازدید داشتند و متوجه شدند که دانش آموزان در کلاس فعالیت چندانی ندارند و وقتی علاقه بچه ها را برای یادگیری از طریق دروس هوشمند ملاحظه کردند، از من خواستند تا راهی برای اینکه دانش آموزانم را در کلاس فعال نمایم پیدا کنم. پس از آن در مورد موضوع اقدام پژوهی خود با ایشان صحبت کردم و باتایید ایشان این اقدام پژوهی را شروع کردم.



گرد آوری اطلاعات (شواهد ۱)

«بیشتر آموخته های مهم ما حاصل تعامل با دیگران است.»

(ژان پیاژه)

با توجه به اینکه در کلاس از روشهای تدریس متنوعی استفاده می کردم هنوزبچه ها فعالیت کمتری داشتند و کلاس کارایی لازم را نداشت و رسانه های آموزشی که به کار می بردم برای بچه ها جالب و جذاب نبودند و یادگیری دروس برای آنان لذت بخش و آسان نبود که باید برای تسهیل دریادگیری دروس و برای اینکه فعالیت دانش آموزان در کلاس بیشتر شود و درس برای آنان لذت بخش باشد چاره ای می اندیشم، برای این منظور به منابع مختلفی مراجعه کردم.

اطلاعات را از منابع گوناگون و با روشهای مختلفی جمع آوری کردم همچون تهیه عکس، فیلم، فرم های نظر سنجی اولیا و همکاران و... برای تشریح و مبانی نظری و تاریخچه طرح به کتابها، تحقیقات، پایان نامه، اقدام پژوهی و مجلات مراجعه کردم و با همکاران هم پایه خود در مدارس دیگر نیز مشورت کردم و از دوستانم که در پایه اول تدریس می کردند نیز نظر خواهی نمودم. در جستجوهای به دست آمده چنین دریافتم که:

امروزه دانش آموزان برای ورود به عصر دانایی و روبرو شدن با تحولات شگفت انگیز قرن بیست و یکم باید به طور جدی مهارتهای حل مسئله را فرا بگیرند و سواد علمی و مبتنی بر فناوری را به درستی سواد خواندن و نوشتن و حساب کردن بیاموزند. یکی از مهمترین دستاوردهای توسعه فناوری، اطلاعات تحول در عرصه آموزش و پرورش است. فناوری اطلاعات با تغییر شیوه های آموزشی، مفهوم سنتی یادگیری بر اساس حافظه را به یادگیری خلاق و پویا هدایت کرده است. این مسئله زمینه ی شکل گیری مدارس هوشمند را فراهم آورده است در این مدارس زمینه فرایند یاددهی - یادگیری با تکیه بر فعالیت های گروهی و با مشارکت دانش آموزان انجام می پذیرد.

با توجه به موارد فوق و ضرورت استقرار و استفاده از فناوری های جدید، این پژوهش سعی دارد میزان اثر بخشی فیلم های آموزشی را بر یادگیری دانش آموزان نشان دهد. «زمانی که دانش آموزان از فناوری اطلاعات و ارتباطات استفاده می کنند، یادگیری آنها توأم با انگیزه است و در انجام دادن کارها از اعتماد به نفس بالایی برخوردارند. فناوری اطلاعات و ارتباطات کارایی کلاس را افزایش می دهد و ایجاد شیوه یادگیری مداوم در دانش آموزان و یادگیری های رسمی و غیر رسمی خارج از کلاسهای درس را ممکن می سازد.» (حج فروش و اورنگی، به نقل از شمس ۱۳۹۱)



رسانه آموزشی ابزاری برای ارایه آموزش به فراگیر و طبیعتاً جزئی از فرایند آموزش و تکنولوژی است، نه تمام آن. در کلاس درس عامل اصلی آموزش معلم است، رسانه آموزشی همان معلم است، و یا اگر فراگیر تمام مطالب را از تلویزیون دریافت کند، در این صورت رسانه آموزشی تلویزیون است. از زمانی که آموزش شروع شده است رسانه ها نیز وجود داشته است و یکی از اولین رسانه ها معلم بوده است.

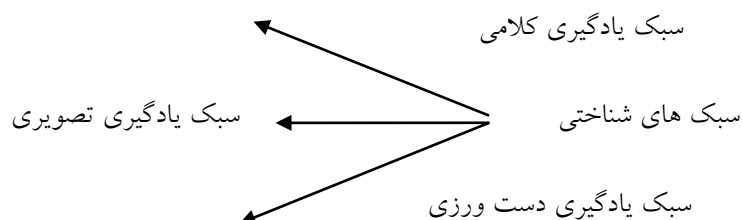
رسانه های آموزشی برای برقراری ارتباط موثر در تدریس در کلاس که به صورت گروهی انجام می گیرد لازم و ضروری به شمار می آیند. در حال حاضر رسانه های آموزشی جزئی تفکیک ناپذیر از فرایند آموزش یادگیری هستند. رسانه های آموزشی دیگر وسایل و موادی در حمایت از آموزش نیستند. بلکه رسانه ها خود نیز داده های آموزشی می باشند.

بنابراین : رسانه آموزشی به کلیه امکاناتی اطلاق می شود که می توانند شرایطی را در کلاس به وجود آورند که تحت آن شرایط شاگردان قادرند، اطلاعات، رفتار و مهارت های جدیدی را با درک کامل به دست آورند. تجارب متعدد نشان داده است که استفاده از رسانه ها در میزان یادگیری شاگردان اثر می گذارد و از طرف دیگر از طول زمان لازم برای آموزش می کاهد. (یعقوبی، ۱۳۹۲)

علت دیگر استفاده از رسانه های آموزشی نقشی است که حواس مختلف در یادگیری دارا هستند. حواس مختلف نقش واحدی در یادگیری دارا نیستند. قسمت اعظم یادگیری در انسان از طریق حس بینایی است.

۷۵٪ یادگیری از طریق کاربرد حس بینایی، ۱۳٪ یادگیری از طریق کاربرد حس شنوایی، ۶٪ یادگیری از طریق کاربرد حس لامسه، ۳٪ یادگیری از طریق کاربرد حس بویایی و ۳٪ یادگیری از طریق کاربرد حس چشایی صورت می گیرد.

«یادگیری دانش آموزان را می توان در سبک های یادگیری و در ساختار انسان شناختی دانش آموزان خلاصه نمود:



سبک یادگیری کلامی: دانش آموزان با این سبک کسانی هستند که وقتی فکر می کنند به زبان کلمات و جملات با خود حرف می زنند و می توانند افکار خود را مستقیماً روی کاغذ بیاورند استدلال ریاضی را مرحله به مرحله و جزء به جزء درک می کنند و چون مراحل اثبات به پایان می رسد، مراحل درک ریاضی آنان خاتمه پیدا می کند.



سبک یادگیری تصویری : این دانش آموزان وقتی به تفکر می پردازند، روند تفکر به زبان مفاهیم و ارتباط بین آن ها پیش می رود و بازنویسی روند تفکر برای ایشان نیاز به زحمت مضاعف دارد. استدلال ریاضی توسط ایشان به صورت کلی، مانند نگاه کردن به اجزای یک تابلو به صورت سرتا سری ادراک می شود .

سبک یادگیری دست ورزی: این دانش آموزان ساختارگرا هستند. بازسازی ساختار ها و دست و فکرشان نقش مهمی در تفکر و یادگیری ایفا می کند . ایشان با بکار بردن ابزار ها و ساختن اشکال و بازسازی ذهنی ساختار ها در ذهن خود مفاهیم را یاد می گیرند و مهارت ها را کسب می کنند. استدلال ریاضی را تا وقتی خودشان بازسازی نکنند نمی فهمند و تاریخ را نیز باید به زبان ذهن خود بازسازی کنند تا بتوانند از آن درس بار بگیرند.» (عشقی، ۱۳۹۲)

در کلاس درس باید به سه سبک یادگیری کلامی ، تصویری ، دست ورزی توجه داشت و آموزگار باید درس را چنان آموزش بدهد که هر سه گروه بتوانند بیاموزند. با این توصیفات در جلسه آموزگاران که در تاریخ ۲۳ آذر ماه در مدرسه برگزار شد با همکاران موضوع را در میان گذاشتم و خواستم در این مورد مرا راهنمایی کنند و از آنان نظر سنجی کردم . (پیوست شماره ۱، ۲، ۳)

در جلسه اولیا که در تاریخ ۲۷ آذر ماه در کلاس برگزار کردم با اولیاد در مورد موضوع خود گفتگو کردم و از آنان خواستم که در این راه مرا همراهی نمایند. (پیوست شماره ۴، ۵، ۶)

پیشینه تحقیق :

تکنولوژی سرنوشت ناگزیر انسان است. (هایدگر)

شرحی از مطالبی که با مطالعه کتابها، و بررسی تحقیقات و مجلات آموزش ابتدایی در مورد رسانه و فناوری آموزشی و فیلم های آموزشی بدست آورده ام چنین است:

تاریخچه آموزش الکترونیکی در ایران به زمان بهره گیری از ابزارهای کمک آموزشی سمعی - بصری شامل نمایش اسلاید و فیلم های آموزشی در کلاس درس باز می گردد. پس از آن تلویزیون به عنوان یک رسانه آموزشی مورد توجه قرار گرفته است و تلویزیون آموزشی ملی ایران رسماً به امر آموزش همگانی از طریق این رسانه در سراسر کشور پرداخت. با تغییرات اساسی که در اثر رشد و گسترش فناوری های نوین ارتباطی در عرصه های مختلف زندگی انسان ها رخ داده است، تعلیم و تربیت نیز از این قاعده ی تغییرات مستثنی نیست. در عصر ما دانش و فناوری با یکدیگر هم مسیر شده اند و نمی توان یکی از این دو را بدون دیگری به راحتی به دست آورد. (عظیمی، به نقل از شمس ۱۳۹۱)



«از اوایل دهه ۱۹۰۰ میلادی ابزارهایی مانند اسلاید و تصاویر متحرک با تولید و توسعه وسایل سمعی بصری، به عنوان ابزار کمک آموزشی به کلاس‌های درس راه یافت و ظهور صنعت تلویزیون نقطه عطفی در روند تکاملی آموزش بود. در کشور ما از سال ۱۳۰۶ به بعد، بعضی از مدارس اقدام به ایجاد آزمایشگاه‌های فیزیک و شیمی و علوم زیستی کردند، اما نداشتن کادر متخصص، کمبود ابزار و وسایل و مواد مورد نیاز و عدم اعتقاد به کاربرد این وسایل و روش‌ها، سبب عدم موفقیت این مراکز و راکد ماندن فعالیت‌های آنان شد. در سال ۱۳۰۸ وزارت فرهنگ، اداره کل‌های زیبا را تأسیس کرد. این اداره علاوه بر نظارت بر کلیه فعالیت‌های هنری، مسئولیت استفاده از وسایل سمعی و بصری مدارس را نیز عهده‌دار بود. ایجاد آزمایشگاه‌های سمعی و بصری، دانش سرای مقدماتی و دانش سرای عالی نیز جزء فعالیت‌های این اداره بود. در سال ۱۳۴۱ اداره‌ای به نام اداره آموزش فعالیت‌های سمعی و بصری در وزارت فرهنگ تشکیل گردید که بعداً با نام دفتر آموزش سمعی و بصری فعالیت‌های خود را ادامه داد. توجه به فیلم به عنوان یک رسانه آموزشی در سطح جهانی سبب گردید این اداره اقدام به تشکیل جشنواره‌های بین‌المللی فیلم‌های آموزشی کند. تلویزیون آموزشی در سال ۱۳۴۳ زیر نظر وزارت آموزش و پرورش تأسیس شد و کار خود را بعد از دو سال، با پخش برنامه‌های درسی در زمینه فیزیک، شیمی، جبر، علوم طبیعی، زبان و دستور فارسی شروع کرد. هدف از پخش این برنامه‌ها جبران کمبود معلم‌های متخصص و جبران کمبود آزمایشگاه‌ها بود، اما به علت عدم تطابق وقت آن با برنامه دبیران و مدارس پخش آن متوقف شد. در سال ۱۳۵۲ تهیه برنامه‌های آموزشی به سازمان رادیو و تلویزیون ملی ایران واگذار شد و برنامه‌های آموزشی با پخش دروس راهنمایی در سال ۱۳۵۳ مجدداً شروع به فعالیت کرد و همزمان حدود سه هزار دستگاه تلویزیون بین مدارس شهرهای بزرگ کشور توزیع شد.» (توحید خواه، ۱۳۹۱)

«واژه فناوری آموزشی از ریشه یونانی **Technologia** به معنی برخورد سیستماتیک می‌آید و فناوری آموزشی به معنای کاربرد دانش برای مقاصد عملی می‌باشد. از نظر جی. آر. گاس مدیر مرکز تحقیقات و نوآوری‌های آموزشی وابسته به سازمان همکاری‌های اقتصادی کشورهای اروپایی فناوری آموزشی عبارت است: طرح سازمان یافته و استقرار یک سیستم فراگیری که از مزایای روش‌های نوین ارتباط جمعی و شیوه‌های جدید تدریس، ابزار و وسایل بصری و سازمان‌بندی کلاس بهره‌گیری می‌کند.» (رضایی، ۱۳۹۱)

حسین زنگنه (۱۳۹۰) نیز در کتاب خود، فناوری را بکارگیری نظام‌مند سخت افزارها و نرم افزارها در راستای حل مسأله یادگیری می‌داند. از نظر او فناوری آموزشی دارای دو بعد سخت افزار و نرم افزار بوده که هدفش حل «مسأله یادگیری است مانند کبوتری که از دو بال خود برای پرواز استفاده می‌کند. آخرین تعریفی که از فناوری آموزشی موجود است توسط انجمن ارتباطات و فناوری آموزشی فناوری آموزشی در سال ۲۰۰۴ صورت گرفته است که عبارتند از، مطالعه و عمل اخلاقی از طریق ایجاد، کاربرد و مدیریت منابع و فرایندهای فناوری مناسب به منظور تسهیل یادگیری و بهسازی عملکرد افراد. فناوری آموزشی در سال ۱۹۶۹ به صورت جدی به حوزه فعالیت‌های آموزشی و پرورشی وارد شد. در آغاز قرن بیستم با ورود فناوری به مدارس نیاز به افرادی که توانایی به کارگیری و تعمیر ابزارهای مورد استفاده در آموزش را داشته باشند احساس شد. این افراد با شناختی که از فرایندهای آموزش و ابزارهای آموزشی داشتند معلمان را در انتخاب رسانه‌ها یاری می‌کردند.» (روشن عماد، ۱۳۹۲)

به نظر می‌رسد بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت، خانواده‌ها و جامعه فیلم سازی کشور اعتقاد دارند، فیلم آموزشی وسیله مناسبی برای آموزش (در کلاس درس، استفاده به صورت انفرادی یا از شبکه های تلویزیونی) در سطح کشور است. برای بررسی این اعتقاد، مناسب است از بستری که فیلم های آموزشی در آن مطرح و سیر تحولی خود را طی کرده است یعنی مباحث تکنولوژی



آموزشی آغاز کنیم. امروزه برای بسیاری از متخصصان و افرادی که با مباحث فناوری آموزشی درگیر هستند این مسئله مطرح است که تکنولوژی آموزشی چیست؟ برای پاسخ به این سوال شاید سیر تحول تکنولوژی آموزشی ما را به جواب نزدیک کند. (توحید خواه، ۱۳۹۱)

در بستر همین دوران است که با توجه به اهمیت فیلم در سطح جهانی به عنوان یک رسانه آموزشی، اداره آموزش فعالیتهای سمعی و بصری (دفتر آموزش سمعی و بصری) که در سال ۱۳۴۱ در وزارت فرهنگ و هنر سابق تشکیل شده بود اقدام به برگزاری جشنواره فیلمهای آموزشی کرد که پس از تشکیل وزارتخانه جدید التاسیس آموزش و پرورش برگزاری آن توسط این وزارتخانه ادامه پیدا کرد. پس از اینکه پژوهشگران تعلیم و تربیت متوجه شدند هدف از تعلیم و تربیت ایجاد یادگیری در مخاطبان است و انتقال دانش یا پیام مسئله اصلی تعلیم و تربیت نیست، مخاطب در مرکز تعلیم و تربیت قرار گرفت و دید ابزاری کارکرد خود را به نسبت زیادی از دست داد. در نتیجه مباحث مربوط به روانشناسی یادگیری که نشان میداد یادگیری در مخاطب چگونه اتفاق می افتد در تمامی زمینه های مربوط به تعلیم و تربیت گسترش یافت. (همان)

در نگاهی به تجربه های دیگر کشورها در زمینه کاربرد فیلم آموزشی در مجله آموزش ابتدایی چنین آمده است که: «در دهه ی (۱۹۴۰م). فناوری فیلم آموزشی و ویدئو وارد مدارس ابتدایی و متوسطه ی شانگهای چین شد. توسعه ی این فناوری در صد سال اخیر سبب تغییر سبک زندگی، عقاید، ارزش ها و تفکر فراگیرندگان شده است. معلمان چینی با تلفیق فیلم آموزشی در تدریس به صورت عملی سبب رشد تفکر انتقادی در فراگیرندگان می شوند. حتی دانش آموزان در تابستان و تعطیلات از فیلم آموزشی در زمینه ی کشاورزی و فعالیت حرفه ای استفاده می کنند.

از سال (۱۹۵۰ م). تولید و استفاده از فیلم آموزشی در مدارس استرالیا گسترش یافته است. این امر نشان دهنده ی نقش فیلم آموزشی در مدارس آن کشور است. در مدارس ابتدایی و متوسطه ی انجا فیلم آموزشی ابزار تسهیل کننده ی یادگیری شناخته شده است.

در همه ی کتاب خانه های مدارس ابتدایی و متوسطه ایالت های کانادا فیلم آموزشی وجود دارد. فیلم آموزشی ابزاری برای تسهیل فرایند یادگیری است. بیشتر معلمان ابتدایی کلاس های آموزشی استفاده از فیلم آموزشی را در کالج ها و معلمان دبیرستان در دانشگاهها می گذرانند. همچنین در کلاس های ضمن خدمت استفاده از فیلم آموزشی در کلاس هر سال برگزار می شود. بر حسب قانون دولت فرانسه، وزارت آموزش و پرورش، به ویژه موسسات ملی تعلیم و تربیت، مسئول پشتیبانی و توسعه استفاده از فیلم آموزشی در مدارس کشور هستند. وظایف کمیته ی دولتی فیلم آموزشی تعلیم و تربیت، علمی و تجربی؛ بستن قرارداد با موسسات ملی تعلیم و تربیت در زمینه تولید فیلم آموزشی و قرارداد با شرکت های خصوصی در زمینه ی نوشتن سناریو با همکاری کمیته ی آموزشی.

در سال (۱۹۵۷ م). یعنی حدود ۵۰ سال پیش و تقریباً هم زمان با برگزاری اولین دوره ی جشنواره ی فیلم های علمی، آموزشی و تربیتی رشد، کنگره ی آمریکا قانونی را تصویب کرد که هدف از تصویب کرد که هدف از تصویب آن عبارت بود از: توسعه ی فرهنگ، توسعه



ی تجربیات یادگیری و غنی سازی آموزشی و انتقال تجربیات شخصی فراگیرندگان و به اشتراک گذاشتن اطلاعات از طریق فیلم آموزشی. در همین ارتباط «شورای آموزش آمریکا» کمیته ی تصاویر متحرک در آموزش را با هدف تحقیق در زمینه ی استفاده از فیلم آموزشی در کلاس درس، یافتن چالش ها، بهبود و توسعه ی استفاده از فیلم آموزشی در کلاس درس تاسیس کرد.

راهبرد فعالیت آموزشی مدارس در انگلستان و ولز بر اساس استفاده از فیلم آموزشی در کلاس درس است. بیشتر مدارس انگلستان و ولز از فیلم آموزشی در کلاس درس استفاده می کنند. دولت انگلستان پشتیبان موسسات تولید فیلم آموزشی در مراکز تعلیم و تربیت است. همچنین کمیته ی ملی تولید فیلم آموزشی به وسیله ی معلمان در مناطق تاسیس شده است. معلمان باید کلاس های استفاده از فیلم آموزشی را در دوره های آموزش ضمن خدمت، کالج ها و دانشگاه ها بگذرانند.

از سال ۱۹۶۱م. در کشورهای آفریقایی مرکز دیداری - شنیداری ملی برای تولید فیلم های آموزشی کوتاه و مستند علمی برای مدارس تاسیس شده است. همچنین بعضی از کشورهای آفریقایی سازمان های غیر دولتی برای تولید فیلم آموزشی تاسیس کرده اند. اما بیشتر کشورهای آفریقایی با چالش معلمان برای استفاده از فیلم آموزشی در کلاس درس روبرو هستند.

به طور کلی در بیشتر کشور ها در مدارس ابتدایی از دیر باز از فیلم های آموزشی برای تسهیل در یادگیری استفاده شده است. یک متخصص فیلم آموزشی می گوید: «رابطه فیلم و آموزش مثل این است که سوارکاری دو اسب را در حالی که روی آن ها ایستاده، در مسیر درست هدایت کند.» امروزه سواد رسانه ای می طلبد تا مهارت های اساسی شهروندی کامل شود و شهروندان با پیام های رسانه ای به توانمند سازی اعضای اجتماع خود که شامل کودکان، نوجوانان و بزرگسالان است، بپردازد. با استفاده از فیلم های آموزشی دانش آموزان با دیدن آنها یادگیری مطلوب تری داشته و از حافظه محوری به دور می مانند.

مقطع ابتدایی و به طور کلی سال های اولیه تحصیلی بهترین زمان برای پرورش خصوصیات مثبت است. در آموزش کودکان ما نه تنها فرصت هایی برای فراگیری دانش و مهارت ها ایجاد می کنیم. بلکه گرایش به یادگیری و کاربرد آن مهارت ها را نیز می توانیم تشویق کنیم. بر این اساس بهترین سال های آموزشی برای ایجاد نگرش مثبت نسبت به کاربرد فناوری آموزشی و به خصوص رسانه ها در یادگیری دوره ابتدایی خواهد بود. زیرا در این مرحله سنی با توجه به ویژگی های خاص آن ضمن این که استفاده از فناوری آموزشی بر رسانه ها به آسانی صورت می گیرد، سبب ایجاد نگرش مطلوب نسبت به استفاده از آن ها توسط کودکان می شود، به طوری که ضامن کاربرد آن ها در تحصیلات و زندگی آتی دانش آموزان خواهد بود. همچنین پژوهش هایی که روی رشد مغز صورت گرفته است ما را از فرصت های فراگیر قابل توجه در سال های اولیه زندگی و آثار بلند مدت تجربیات اولیه کودکی مطلع می سازد. یادگیری در این مرحله از طریق تجربیات معنی دار، همه جانبه و فعال صورت می گیرد و کودکان از این طریق با محیط و دیگران ارتباط برقرار می کنند.

«شاگردان در فرهنگ آموزش مبتنی برهمیاری و کار گروهی می توانند دانش و مهارت های مورد نظر را یاد بگیرند و از آن ها استفاده بیشتری ببرند. همچنین یادگیری در دوره های مختلف تحصیلی در سنین مختلف را برای آنها آسان ساخته و موجب بهبود عزت نفس، کسب مهارت های اجتماعی و بهبود یادگیری آنان می شود.» (بهرنگی به نقل از شمس، ۱۳۹۱)



« یکی از ابزارهای موثر یادگیری رسانه های آموزشی مناسب و متناسب با مرحله رشد ذهنی کودکان است؛ به ویژه این که مطالعات پیاژه نیز اهمیت تجربیات علمی را در مرحله سنی مورد تاکید قرار می دهد. مسئولیت معلم به عنوان یک آموزش دهنده، عبارت است: فراهم آوردن و آماده کردن فعالیت های یادگیری مناسب برای دست یافتن به اهداف و مسئولیت فراگیرنده، شرکت موثر در این گونه فعالیت های یادگیری است. در انتخاب رسانه باید به گرایش شاگردان به رسانه مورد نظر، برداشت آنان از نظر میزان یادگیری از طریق آن رسانه و انتخاب رسانه به وسیله خود شاگردان توجه شود و هر مورد، پیش بینی های لازم برای انتخاب رسانه به عمل آید. گاه خصوصیات ویژه محتوا، نوع خاصی از رسانه را طلب می کند. در زمینه انتخاب رسانه، ابتدا باید به این مسئله پرداخت که هر رسانه تا چه حد در یادگیریموثر است. سپس از بین رسانه های مناسب، رسانه ای انتخاب شود که با شرایط موجود هم خوانی دارد فرایند انتخاب رسانه به دو نکته اشاره می کند:

الف) انتخاب رسانه مناسب برای اجراء) انتخاب و طراحی مواد آموزشی جدید

انتخاب رسانه مناسب، وظیفه بسیار پیچیده و مشکلی است. زیرا هیچ کس به این سوال، که کاربرد کدام یک از رسانه ها در امر آموزش مفیدتر است، پاسخ کاملی نداده است. ولی قدر مسلم این است که اگر رسانه ها درست انتخاب شوند، در کار تدریس موثر خواهند بود. در یک تقسیم بندی از نقطه نظر کاربرد در کلاس درس به دو طبقه کلی تقسیم می شوند. این طبقه بندی بر اساس عملکرد رسانه هاست.

• **رسانه های معیاری؛** شامل آن دسته از مواد دیداری و شنیداری کمکی نظیر عکس ها، نقشه ها و اشیاء واقعی می شود و از شاگرد خواسته می شود تا برای نشان دادن دستیابی به نتایج مورد نظر، آن ها را شرح دهد، بازسازی و تفسیر کند. این رسانه ها خود جزئی از معیار تحقق یافتن هدف یادگیری می باشند.

• **رسانه های میانجی؛** عملکرد این رسانه ها عبارت است از: کمک به شاگردان برای کسب بصیرت و دانش نسبت به چند پدیده یا اتفاق. نمودارها مثالی از این مواد هستند. این رسانه ها خود جزء معیار هدف نیستند، بلکه وسیله ای برای رسیدن به هدف هستند.

• **تقسیم رسانه ها به دسته نورتاب و غیر نورتاب** یکی از بهترین و کامل ترین تقسیم بندی هاست. رسانه های آموزشی غیر نورتاب شامل تابلوهای آموزشی، اشیاء سه بعدی، چارت، پوستر، تصاویر و نمودار است. تابلوهای آموزشی شامل تابلوهای گچی، مغناطیسی، الکتریکی، پارچه ای و ماهوتی است. در استفاده از تابلوهای گچی از روش الگو، قالب، شبکه یا جدول و روش پنهانی استفاده می گردد. استفاده از روش قالب، ترسیم اشکال ظریف و دقیق هندسی را در زمان کوتاهی برای معلمان میسر می سازد. تابلوهای الکتریکی در مستقل بار آوردن فراگیر مؤثر است و تابلوهای پارچه ای امکان مشارکت شاگردان و همکاری آنان در تدریس را فراهم می سازد. (یعقوبی، ۱۳۹۲)



«معلم با بیان آزاد احساس خودمانند عشق، شادی و کنجکاوی در امور می تواند الگوی مناسبی برای دانش آموزان باشد. یادگیری فعال بهترین شیوه یادگیری است زیرا بر تجربه همه دانش آموزان تأثیر می گذارد و آنها را طوری پرورش می دهد که در طول عمر علاقمند به تحقیق و پژوهش می شوند. (فلدور سیلور من، به نقل از شمس ۱۳۹۱)

«اکثریت دانش آموزان در هنگامی که برایشان روشن است از آنها چه می خواهند کاملاً همیاری می کنند و در نتیجه کارایی آنان افزایش می یابد، همچنین مشارکت در یادگیری کیفیت کارها را بهبود می بخشد. شادی و احساس کارایی را افزایش می بخشد، شادی و احساس لذت و دوستی را برایشان به ارمغان می آورد و از خود بیگانگی و تعارضات اجتماعی نابجرا کاهش می دهد. علاوه بر آن رفتار توأم با همیاری بر انگیزنده عقل و رفتار اجتماعی است.» (بهرنگی، به نقل از شمس ۱۳۹۹)

با توجه به اطلاعات به دست آمده متوجه شدم که برای یادگیری هر موضوعی می بایست آن را برای دانش آموزان محسوس و قابل درک کنیم. تجربه های مستقیم به خاطر کمبود وقت، دور از دسترس بودن و عوامل دیگر همیشه امکان پذیر نیست. در این موارد فیلم های آموزشی می توانند شرایطی نسبتاً نزدیک به آن تجربه ی دست اول برای یادگیرندگان ایجاد کنند. با توجه به اینکه ۷۵ درصد یادگیری از طریق بینایی است بنابراین از حافظه محوری و حفظ کردن مطالب جلوگیری می شود و یادگیری پایدارتری بوجود می آید. فناوری آموزشی در یادگیری دروس بسیار موثر است و دانش آموزان با دیدن فیلم های آموزشی درس را بهتر و آسان تر می آموزند و یادگیری در آنها معنادار می شود. هر یک از رسانه های آموزشی، امکانات بالقوه ای را در اختیار آموزگار قرار می دهند و فیلم های آموزشی با داشتن عناصر مهمی چون تصویر، صدا و حرکت می توانند فرایند آموزش را تسهیل نمایند. با استفاده از این فیلم ها تجربه های مشترکی در اختیار یادگیرندگان قرار می گیرد و می توان موقعیت هایی را برای آنان فراهم آورد تا درباره ی پدیده های گوناگون به مقایسه پردازند مثلاً می توان موقعیت طبیعی، سیاسی، فرهنگی و سایر ویژگی های دو کشور را با هم مقایسه کنند.



تجزیه و تحلیل و تفسیر داده ها

در مورد همه نوآوری ها و خلاقیت هایک حقیقت ابتدایی وجود دارد : از لحظه ای که شخص به طور قطع مصمم به انجام کاری می شود، امدادهای غیبی به کمک اومی آیند. (یوهان ولفگانگ فون گوته)

اکنون باید به تجزیه و تحلیل و تفسیر داده های به دست آمده می پرداختم. برای اینکه یافته های خود را طبقه بندی کنم و مورد تجزیه و تحلیل قرار دهم، نظرات همکاران و منابع مختلفی را که مراجعه کرده بودم، بررسی نمودم و راه حل های مختلفی را در نظر گرفتم.

با توجه به اطلاعات به دست آمده در شواهد ۱ و مشاهدات و تجربه های چندین ساله خودم به این نتیجه رسیدم که عوامل زیر باعث ضعف در یادگیری دانش آموزان می شوند. بر این اساس از نمودار استخوان ماهی برای تفسیر داده هایم استفاده کردم. با توجه به اینکه من نمی توانستم همه ی موانع را بررسی و نواقص را رفع نمایم بنابراین به رفع تعدادی از موانع تسهیل در یادگیری پرداختم:

معلم: اگر معلم آگاهی کافی در خصوص روشهای تدریس فعال و استفاده از فناوری آموزشی نداشته باشد نمی تواند در یادگیری مطلوب تر دروس به دانش آموزان خود کمک کند. اگر در فعالیت های کلاسی با اولیا در ارتباط نباشد نمی تواند مشکلات و ضعف یادگیری برخی از دانش آموزان را رفع نماید. ابتدا باید تغییراتی را در روش تدریس خود به وجود می آوردم، بنابراین از روشهای تدریس سنتی مانند سخنرانی باید پرهیز می نمودم و روشهای جدید تدریس آموزش می دادم. البته با توجه به رویکرد ارزشیابی توصیفی در چند سال اخیر این اتفاق رخ داده است و بیشتر آموزگاران از روشهای تدریس جدید استفاده می کنند.

دانش آموزان: اگر دانش آموزان آگاهی های لازم را برای یادگیری دروس نداشته باشند و از انتظارات معلم نا آگاه باشند در یادگیری دروس توانایی لازم را نخواهند داشت.

مدرسه: اگر در مدرسه امکانات برای تدریس ناکافی باشد و فضای مناسب برای آموزش وجود نداشته باشد و مربیان مدرسه به جای آموزش به کارهای جنبی دیگری توجه داشته باشند یادگیری در دانش آموزان تضعیف می گردد.

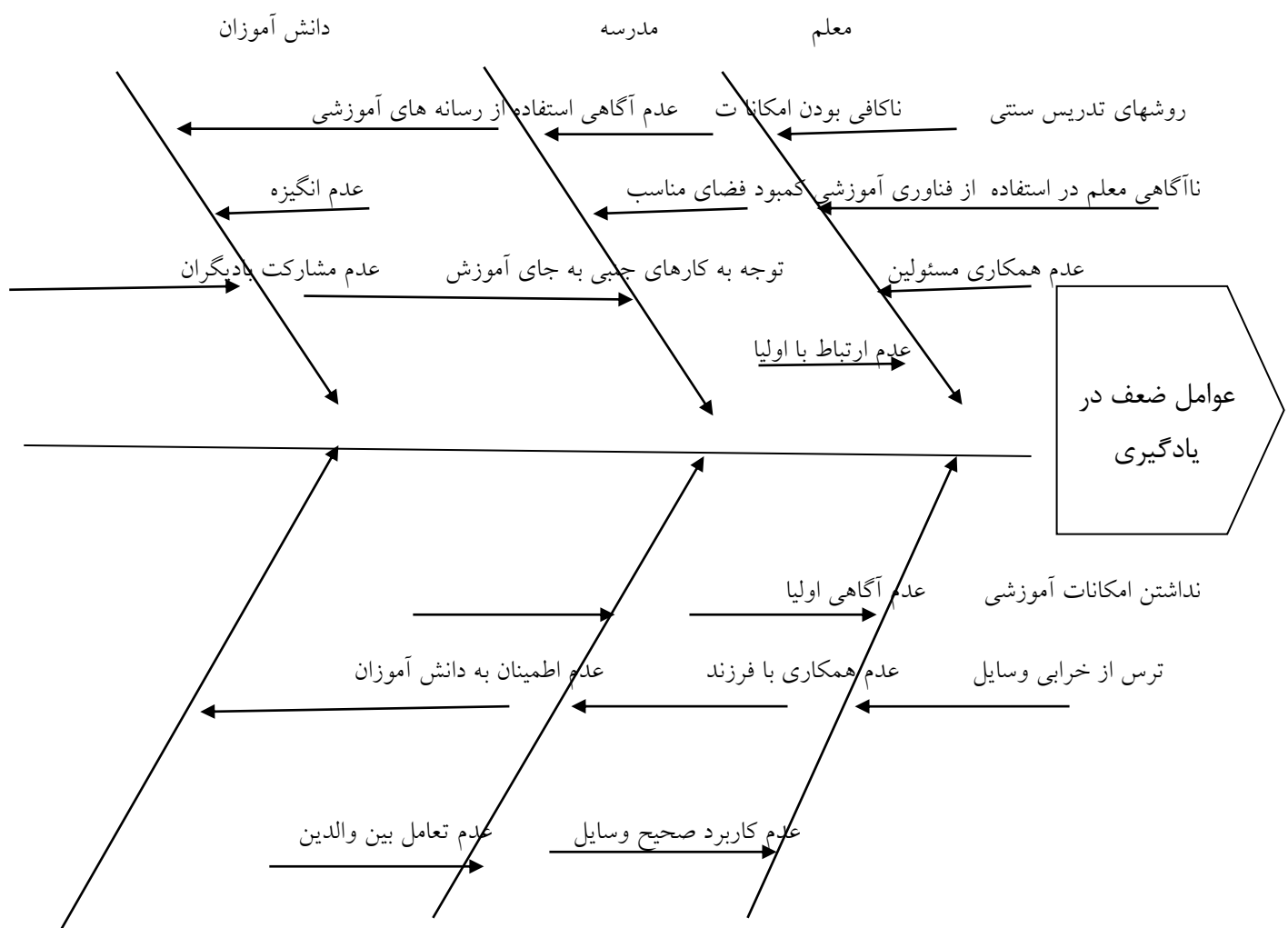
خانواده: با توجه به اینکه بیشتر توجه یک معلم کارآمد به تفاوت های فردی دانش آموزان است باید در مورد مشکلات خانوادگی آنان نیز اطلاعاتی داشته باشد تا بتواند در این خصوص هم با اولیا و هم بچه ها همکاری لازم را برای یادگیری دروس داشته باشد، بنابراین اگر آموزگار با اولیا در ارتباط نباشد نمی تواند در فعالیت های آموزشی موفق باشد.



امکانات: امکانات مدرسه یکی دیگر از عوامل موثر در یادگیری دروس است که اگر این امکانات در مدرسه مهیا نباشد و یا با وجود امکانات آموزگار کاربرد صحیح آن هارا نداند و یا ترس از خرابی وسایل را داشته باشد نمی تواند به درستی در آموزش موفق باشد و یادگیری به سهولت انجام نمی گیرد.

جامعه: افراد مسئول در جامعه همچون مسئولین آموزش و پرورش و مربیان و اولیای مدرسه باید به توانایی های دانش آموزان اطمینان داشته باشند تا آنان بتوانند به راحتی به یادگیری دروس بپردازند و عدم اعتماد آنان به دانش آموزان باعث سرکوب توانایی های آنان شده و ممکن است از درس گریزان شوند.

برای اینکه راه حل های موقت را پیدا نمایم باید این موارد را تجزیه و تحلیل می کردم و راه های مناسب را پیدا می نمودم. و با توجه به اینکه همه موارد عوامل ضعف در یادگیری را نمی توانستم بر طرف نمایم تنها به برخی از آنها باید توجه می کردم و راهکاری برای آنها پیدا می نمودم.





جامعه

خانواده

امکانات

(نمودار استخوان ماهی)

راه حل موقت

ما از اینکه اجازه تدریس را یافته ایم خوشبختیم، سرزمین خوب انسانیت به ما امکان زندگی با کودکان و آموزش به آنان را عطا می کند هر کودکی که به کلاس ما قدم می گذارد دارای شخصیت، فرهنگ و خانواده متفاوت با دیگری است. پس ما معلمین با استفاده از روشهای مختلف یادگیری و با همکاری بچه هائی توانیم موقعیت های آموزشی مناسب را برای آن ها فراهم کنیم تا کودکانی توانمند از نظر فکری بسازیم که بتوانند به راحتی راه خود را در دنیای کار و زندگی پیدا کنند. (بهرنگی، به نقل از شمس ۱۳۹۱)

با توجه به شواهد ۱ و تجزیه و تحلیل آن ها مهمترین عواملی که بیشترین تأثیر را بر یادگیری دانش آموزان می گذارد عبارتند از: معلم، مدرسه، خانواده، امکانات و جامعه که برای هر یک نکاتی را باید مد نظر داشته باشیم:

معلم: ابتدا باید تغییراتی را در روش تدریس خود به وجود می آوردم، بنابراین از روشهای تدریس سنتی مانند سخنرانی باید پرهیز می نمودم و روشهای جدید تدریس آموزش می دادم. البته با توجه به رویکرد ارزشیابی توصیفی در چند سال اخیر این اتفاق رخ داده بود و از روشهای تدریس جدید استفاده می کردم. برای اینکه آگاهی خود را در مورد استفاده از کلاسهای هوشمند زیاد نمایم باید در کلاسهای کامپیوتر شرکت کردم. با توجه به اینکه ارتباط اولیا و مربیان یکی از راهکارهای یادگیری در دانش آموزان است باید ارتباط مستمری با اولیا داشته باشم تا بتوانم برای تسهیل در یادگیری فراگیرانم از همفکری آنها استفاده نمایم. برای اینکه آگاهی خود را در مورد استفاده از کلاسهای هوشمند زیاد نمایم باید در کلاسهای کامپیوتر شرکت می کردم. با توجه به این موارد برای خود باید برنامه هایی را در نظر می گرفتم مانند:

✓ برای استفاده از فناوری آموزشی باید مطالعات بیشتری داشته باشم.

✓ روشهای تدریس جذاب و نوین را بیشتر در کلاس پیاده نمایم.



✓ در تهیه فیلم های آموزشی دقت عمل داشته باشم.

✓ تکالیف متنوع و دلچسبی به دانش آموزان بدهم تا انگیزه یادگیری در آنان بیشتر گردد.

✓ به تفاوت های فردی کودکانم بیشتر بیاندیشم .

✓ با اولیا دانش آموزان ارتباط مستمری داشته باشم.

✓ در تهیه فیلم های آموزشی از دانش آموزانم نیز استفاده نمایم.

مدرسه: در خصوص مدرسه با توجه به روحیه مدیر محترم مدرسه برای ایجاد یک فضای مناسب برای تدریس معلمان و ایجاد یک رقابت دوستانه برای آموزگاران مدرسه مانعی برای یادگیری دانش آموزان نبود که بخواهم آن را برطرف نمایم. همه آموزگاران در فضایی کاملاً دور از استرس به تدریس می پرداختند و فضای مناسب برای کلاسها وجود داشت که همه می توانستیم به راحتی از آن برای پیشبرد تدریس استفاده نماییم. البته می توانستم نکات زیر را نیز در نظر داشته باشم:

- درخواست از مدیر و دیگر همکاران برای حضور بیشتر در کلاس برای ایجاد جو عاطفی بین بچه ها با آنان.

- برگزاری کلاسهای آموزش خانواده در مدرسه برای برخورد بهتر اولیا با فرزندانشان

- کم کردن فشارهای ناشی از حجم دروس و انتظارات مدرسه

- تهیه نرم افزارها و امکانات صوتی و تصویری مناسب برای تدریس آموزگاران

خانواده: درخواست از اولیا برای کمک به آموزگار برای تهیه فیلم های آموزشی، تماس با اولیا دانش

آموزانی که پیشرفت تحصیلی کمتری دارند، معرفی کتابها و سی دی های آموزشی به آنان برای کمک به

فرزندان، حضور بیشتر آنان در جلسات کلاسی در ارتباط با آموزش دروس و استفاده از فیلم های آموزشی.

از تمام راه حل هایی که پیش رو داشتم راه های زیر با توجه به توانایی های خود و شرایط کلاسی و امکاناتی که در مدرسه داشتم و برایم با اهمیت بودند را انتخاب کردم :

۱. بالا بردن سطح آگاهی خود در خصوص استفاده از فناوری آموزشی در تدریس



۲. استفاده از فیلم آموزشی برای تسهیل یادگیری دروس

۳. آموزش کاربرد رایانه در کلاس به دانش آموزان

اجرای طرح جدید و نظارت بر آن

با تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از منابع تحقیقاتی (کتاب ها، مجلات، مقالات، پایان نامه ها و طرح های اقدام پژوهی و منابع اینترنتی) و نظرات همکاران با موانع آشنا شدم و باتوجه به نتایج به دست آمده، باید راه حل مناسبی را ارائه می کردم تا از این طریق به هدف خود برسم. بنابراین ابتدا، جلسه ای با اولیا داشتم و طرح خود را مطرح نمودم و از آنان خواستم مرا در این راه همراهی نمایند.

ابتدا برای اینکه سطح علمی خود را در مورد موضوع کارم بالا ببرم به تحقیقات و مقالات و اقدام پژوهی های که به کارم نزدیک بودند مراجعه کردم. با همکارانم در شورای آموزگاران مشورت کردم و از آنان نظر خواهی کردم، از مدیر محترم مدرسه خواهش کردم در این خصوص همکاری های لازم را با من داشته باشند. از بعضی از اولیا برای همکاری در کلاس دعوت کردم و فضای آموزشی به دور از تنش و اضطراب برای یادگیری بهتر در کلاس ایجاد کردم. به مطالعه کتاب و تحقیقات سال های قبل پرداختم. در دوره یک روزه با موضوع کار با تخته هوشمند که در اداره برگزار شد شرکت نمودم، با همکارانم در شورای آموزگاران و با هم پایه هایم در مدارس دیگر با تماس تلفنی مشورت کردم، در کلاسهای تکمیلی مهارتهای هفت گانه کامپیوتر شرکت کردم، در سایت های مختلف دنبال فیلم های آموزشی مناسب برای کلاسم گشتم، پاورپوینت های مناسب بعضی از درس ها را تهیه نمودم.

سی دی های آموزشی میشا و کوشا و آموزش طراحی و نقاشی را آماده کردم، فیلم های آموزشی متناسب با مطلب مورد آموزش، مقرون به صرفه و متناسب با توانایی خواندن و سن مخاطبانم تهیه کردم. نکاتی را که در مجلات خوانده بودم مورد نظر قرار دادم تا از آنها برای کارم استفاده کنم. در استفاده از فیلم های آموزشی معلم باید در انتخاب آن فیلم ها اهداف آموزشی و یادگیری برنامه را در نظر داشته باشد. با متخصصان رسانه های آموزشی برای انتخاب برنامه های مناسب و در خور شاگردان مشورت کند. بخش هایی از برنامه را انتخاب کند که با اهداف آموزشی و نیاز های یادگیرندگان مرتبط باشد و برنامه های مورد نظر را از قبل بازدید کند.

انگیزه ی دانش آموزان را در ابتدا با طرح سوالی در زمینه مورد نظر بالا می بردم، دلیل استفاده از فیلم آموزشی را در جریان آموزش برای دانش آموزان بازگو می کردم، برای دیدن تصاویر بصری مهم آنان را آماده و در باره ی محتوا و نکات کلیدی و اصلی برنامه با دانش آموزانم گفت و گومی کردم.



در هفته اول مهر ماه طبق فعالیتهای هر سالم کلاس را با معرفی خود و آشنایی با دانش آموزانم، بازی، شادی، قصه و نقاشی شروع کردم تا در این یک هفته دانش آموزانم با مدرسه و کلاس درس آشنا شده و اضطراب محیط و دوری از مادر را فراموش کنند. از هفته دوم مهر ماه (در طول یک ماه) آنان را با وسایل کاری که در کلاس با آن سروکار داشتیم مانند لب تاپ و دستگاه پروژکشن و پرده نمایش و قلم نوری و... آشنا نمودم. سپس دروس را با کتاب هوشمند تدریس کردم و برای درک بهتر مفهوم مورد آموزش، درباره ی کلمات و لغات جدیدی که در فیلم گنجانده شده بود توضیحاتی را می دادم و مفاهیم کلیدی را روی تابلو می نوشتم. (پیوست شماره ۷،۸)

وقتی علاقه آنان را برای دیدن دروس هوشمند می دیدم قبل از اینکه فیلم را پخش نمایم با پخش قسمتی از کلیپ فیلم علاقه دانش آموزانم را برای دیدن فیلم بر می انگیزتم. در هنگام پخش فیلم هیچگاه کلاس را ترک نمی کردم و فیلم را به صورت بخش بخش پخش می کردم و بین فیلم گاهی آن را متوقف می کردم و با ارائه ی سوالی دانش آموزان را برای بحث و گفت و گو درباره فیلم ترغیب می کردم. برای اینکه بچه ها از درس خسته نشوند در ساعات هنر و یا فارسی پس از درس از داستانهای فلسفی خسرو نژاد را نیز به نمایش می گذاشتم و برای آنها داستانها را می خواندم.

با شروع درسهای فارسی و دیگر دروسها به بچه ها آموزش دادم تا با قلم نوری کار کرده و بر روی پرده کلماتی را بنویسند.

در درس علوم و ریاضی بچه ها با آموزشی که دیده بودند خودشان تمرینات را انجام میدادند و برای دوستان خود توضیح می دادند. (پیوست شماره ۱۳،۱۴)

در ساعت قرآن بچه ها با درس هوشمند و با اشاره، سوره ها و کلمات قرآنی را برای دانش آموزان می خواندند. (پیوست شماره ۱۵،۱۶)

برای اینکه آموزش علوم را شیرین تر نمایم از میکروسکوپ نوری استفاده می کردم و آن را به لب تاپ کلاس وصل می کردم و قسمت های یک گیاه رازیر میکروسکوپ می گذاشتم و بچه ها با لذت آن را نگاه می کردند و بر روی برگه آزمایش علوم قسمت های آن گیاه را می کشیدند. در درس جانوران یکی از بچه ها مورچه ای را به کلاس آورد و قسمتهای بدن مورچه را با میکروسکوپ نوری دیدند و آن را نقاشی کردند با این روش همیشه به یاد خواهند داشت که بدن مورچه از چه قسمتهایی تشکیل شده است. و برای بهتر یادگیری از آنان می



خواستم در مورد گیاهان و جانوران در خانه تحقیق کنند و هریک در مورد جانوری که مورد علاقه خودشان است مطلب جمع آوری کرده و به کلاس بیاورند و برای دوستان خود توضیح دهند. (پیوست شماره ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰)

فعالیت هایی را پس از پخش فیلم انجام می دادم، از جمله بحث و گفت و گو در باره آنچه در فیلم دیده بودند، در باره ی شخصیت های داستان هایی که با فیلم دیده بودند و گاهی از آنان می پرسیدم اگر به جای شخصیت های فیلم بودید چه عکس العملی از خود نشان می دادید و یا داستان را نیمه تمام می گذاشتم و از آنان می خواستم پایان داستان را به دلخواه خود تمام کنند.

با توجه به اینکه در بین بچه ها رقابت سالم ایجاد کرده بودم هریک برای اینکه کار گروه خود را بهتر جلوه دهد سی دی های آموزشی به کلاس می آوردند تا به بچه ها نشان دهند و امتیاز کلاسی بگیرند. (پیوست شماره ۲۲، ۲۱)

در کلاس هنر علاوه بر آموزش نقاشی و کار دستی از عکس ها و فیلم های آموزش نقاشی نیز استفاده می کردم و بچه ها بسیار لذت می بردند. (پیوست شماره ۲۵، ۲۴، ۲۳، ۲۶)

با توجه به اینکه درس هنر برای پرورش هوش های چند گانه کودکان بسیار موثر است برای پرورش برخی از هوش ها از فیلم های آموزشی مناسب استفاده می کردم. «دانش آموزانی که دارای هوش درون فردی زیادی هستند، به خود انگیزی دست می زنند طبق سرعت پیشرفت خود عمل می کنند؛ خود آموزند و از انجام دادن بازی ها لذت می برند. دانش آموزانی با چنین قابلیت هوشی می توانند از آموزش های مبتنی بر رایانه، بازی های آموزشی رایانه ای، برنامه های پرورش دهنده خود آگاهی و پرورش خود و نرم افزارهای پرورش فکری و حل مسأله بهره بگیرند.» (آقازاده، ۱۳۹۰، ص ۳۷)

برای اینکه بچه ها فیلم ها را با دقت ببینند و گوش کنند و بیشترین بهره را از آن ببرند گاهی با بازی و سرگرمی آن را همراه می کردم مثلاً برای اینکه هوش درون فردی و اعتماد به نفس بچه ها را تقویت نمایم عکس هایی از صورت آنان می گرفتم و روی پرده نشان می دادم تا هریک صورت خود را نقاشی کند.

در ساعت هنر هر دو هفته یک بار به بچه ها آموزش می دادم تا با لب تاپ کار کنند و یا با میکروسکوپ نوری به دوستان خود در مورد جانور یا گیاهی که به کلاس آوردند آموزش دهند. (پیوست شماره ۲۸، ۲۷)



با توجه به اینکه در اسفند ماه بچه ها بیشتر دروس را خوانده بودند خودشان از روی درسهای هوشمندویا داستانهای فلسفی می خواندند و لذت می بردند. (پیوست شماره ۳۰، ۲۹، ۳۱)

برای اینکه بچه ها باراحتی و آرامش فیلم ببینند گاهی آنان را به نماز خانه مدرسه می بردم و در مکانی راحت فیلم نگاه می کردند و در آنجا نیز با جوایزی کوچک تشویق میشدند. (پیوست شماره ۳۳، ۳۲)

بر روی تابلو کلاسی از نقاشی ها و کارهای هنری بچه ها نمایشگاه تشکیل می دادم و برای اینکه هوش کلامی و میان فردی را در آنان تقویت نمایم از آنان می خواستم کار خود و دیگران را نقد کنند و در مورد آن با هم گفتگو کنند و در کلاس بیان کنند.

در روز ۱۲ اسفند ماه به مناسبت روز درختکاری (۱۵ اسفند) فیلم آموزشی در این موردیکی از آنان به کلاس آورد و بچه ها از آن ایده گرفتند و با کاردستی گلدانهای گل و درخت درست کردند و درختچه و گل به مدرسه آوردند و در حیاط مدرسه درخت و گل کاشتیم. (پیوست ۳۴)

با توجه به فیلم های آموزشی که در مورد هنر و سفالگری دیده بودند در روز ۲۰ اسفند در حیاط مدرسه بچه ها با گل رس طرح های بسیار زیبایی درست کردند. (۳۵، ۳۶)

با توجه به اینکه در دفتر مدرسه به اینترنت وصل بودم هنگام تدریس بیشتر مطالب کمک درسی را برای اطلاعات بیشتر بچه ها از اینترنت جستجو می کردم و برای کلاس پخش می کردم و با عکس نشان می دادم. در مواقعی هم از بچه ها می خواستم با آموزشی که به آنها داده بودم بازی های آنلاین در اینترنت که با توجه به موضوع درس علوم یا ریاضی بود با لب تاپ در کلاس انجام دهند و بچه های دیگر به تمرینات پاسخ دهند، در آن ساعت که تمرین و ریاضی داشتیم شور و هیجان در کلاس ایجاد می شد و بچه ها با علاقه تمرینات را جواب می دادند. (پیوست ۳۸، ۳۷)

از اولیا نیز درخواست نمودم با فرزندانشان در خانه بارایانه کار کنند تا حدی که بچه ها بتوانند با کلید ها و کیبورد کار نمایند. که البته بعضی از اولیا بیشتر از این هم با فرزندشان کار کرده بودند به طوری که بعضی از بچه ها می توانستند پاور پوینت های زیبایی تهیه نمایند. البته این به دلیل ارتباط مستمری بود که با اولیا داشتم و در تمام مراحل کار با من همکاری داشتند.

با اجرای این فعالیت ها محور کار خود را برنامه های زیر قرار دادم:



❖ بالا بردن سطح آگاهی خود از طریق مطالعه کتب و مجلات رشد و پایان نامه ها و جستجو در سایت های آموزش

- ❖ استفاده از روشهای فعال یاد گیری مانند پرسش و پاسخ، حل مسأله و اکتشافی و...
 - ❖ ایجاد فضای بازی و شادی در کلاس با دیدن فیلم های آموزشی
 - ❖ تهیه تابلوی فعالیتهای دانش آموزان در کلاس و نصب طرحهای خلاق بچه ها
 - ❖ برپایی نمایشگاه کلاسی از نقاشی های دانش آموزان که از فیلم های آموزشی دیده بودند.
 - ❖ اجرای تمرین ها و روشهای عملی برای آموزش استفاده از فیلم های آموزشی
 - ❖ دادن تکالیف خلاق با توجه به فیلم هایی که در کلاس می دیدند.
 - ❖ تهیه پاور پوینت های کوتاه توسط دانش آموزانی که با مهارت پاور پوینت آشنایی داشتند.
- پس از گذشت ۵ ماه در اواخر فروردین ماه متوجه تغییرات چشمگیری در یادگیری دروس دانش آموزانم شدم. و به این نتیجه رسیدم که اگر علاوه بر رسانه های آموزشی دیگر در تمام دروس از فیلم های آموزشی استفاده نمایم یادگیری در دانش آموزان به حدود ۹۰٪ خواهد رسید از اینکه توانستم برای دانش آموزانم کاری انجام دهم بسیار خوشنودم. و این را از چهره شاداب کودکانم میتوانستم ببینم به طوری که از آموزش لذت می بردند و شوق فراوانی برای یادگیری داشتند. البته نتایج کار در گردآوری اطلاعات (شواهد ۲) ذکر شده است.

کرد آوری اطلاعات شواهد ۲

«معلمی حرفه ای است که به شناخت علمی و عملی افراد کمک می کند و در نتیجه باعث رشد و شکوفایی استعدادهای فطری دانش آموزان می شود.» (بهرنگی)

پس از اجرای طرح خود تغییرات چشمگیری در خود و دانش آموزانم مشاهده کردم:

با توجه به شواهد ۱ که در کلاس روشهای تدریسی را که استفاده می کردم نمی توانستند بچه ها به فعالیت برانگیزند با اجرای طرح جدید و استفاده از روشهای نوین تدریس و تدریس با فیلم های آموزشی توانستم بچه ها را به فعالیت بیشتری وادار کنم و بیشتر فعالیت های کلاسی را دانش آموزانم انجام می دادند. (پیوست شماره ۳۹، ۴۰)



با استفاده از فیلم های آموزشی دانش آموزانم در یادگیری دروس بسیار مهارت پیدا کردند و در پیشرفت درسی آنان نیز تغییرات چشمگیری ایجاد شد به طوری که اولیا آنان نیز از تغییرات آنان بسیار رضایت داشتند..(۴۱،۴۲)

با بازدیدی که همکاران دیگر از کلاس داشتند آنها نیز اظهار داشتند که توانایی های دانش آموزانم دریادگیری دروس بسیار چشمگیر است و دانش آموزان می توانند با استفاده از رایانه خودشان فیلم های آموزشی را در کلاس پخش نمایند و به دوستان خود آموزش دهند.(پیوست شماره ۴۳)

به طور کلی تغییراتی که در اجرای این طرح ایجاد شده شرح زیر است:

➤ تسهیل در یادگیری دروس در دانش آموزانم با توجه به آموزش با فیلم های آموزشی

➤ افزایش خلاقیت در تدریس با استفاده از فیلم های آموزشی

➤ افزایش سطح علمی آموزگار در خصوص کاربرد رایانه در کلاس

➤ ایجاد انگیزه درونی و تقویت یادگیری اجتماعی در کلاس

➤ تقویت هوش کلامی، درون فردی و میان فردیچه ها

➤ انعطاف پذیری دانش آموزان و معلم

➤ ایجاد حس همکاری و احترام به دوستان

➤ مدیریت زمان آموزش برای آموزگار با استفاده از فیلم های آموزشی

➤ تقویت حس مشارکت جویی (مشارکت بچه های کم رو و خجالتی در فعالیتهای کلاسی)

معلم باید یک بازیگر باشد زیرا ارائه دادن درس نوعی بازیگری است. آموزگار باید مهارت هایی را بیاموزد تا قادر شود با صدایش مخاطب را به خود جلب کند. با مطالعاتی که در مورد موضوع طرح خود انجام دادم آموختم که باید انعطاف بیشتری در کارهایم داشته باشم و با توجه به اینکه دنیای امروز دنیای رسانه ای شدن است باید با این شرایط خود را وفق دهم.

ژان پیازه معتقد است: «اگر دانش آموزی برای رسیدن به حقیقت سه روز وقت صرف کند تا شخصا به کشف آن نائل آید، بهتر از آن است که همان حقیقت را در یک ربع ساعت برای او توضیح دهند.» یکی از مشکلات مهم آموزش و پرورش خصوصا در کشور ما به کار نگرستن روش های تدریس فعال در آموزش است. به همین



سبب کیفیت آموزشی سطح مطلوبی ندارد. فایده و اثر بخشی تدریس به نقشی که یادگیرنده به عهده دارد نیز بستگی دارد. این فعالیت ها زمانی مفید است که با علاقه مندی توأم و در جهت اهداف در نظر گرفته شده باشد. فعال بودن یادگیرنده فقط به جنبه های فیزیکی محدود نمی شود بلکه خواندن و فکر کردن و گوش دادن را نیز شامل می شود. اگر معلم با رهبری و مدیریت کلاس با تمام قوا در جهت استفاده مطلوب از موقعیت های پیش آمده و از دست نرفتن فرصت ها بکوشد، می تواند به آموزش فرا گیرندگان بهبود بخشد و شرایط تسهیل و تسریع فرایند یادگیری را در محیط امن و با نشاط فراهم کند و کاری کند که فیلم یا هر وسیله ی آموزشی دیگر و هر لحظه یادگیری با خاطره ای خوشایند در ذهن دانش آموز نقش ببندد.

ارزیابی تأثیر اجرای طرح و تعیین اعتبار آن

از نکات بسیار مهم این طرح تغییر و تحولی بود که در خودم بوجود آمد، از اینکه در طول سال تحصیلی توانسته بودم مطالعات خود را در زمینه این پژوهش گسترش دهم و روشها و فنون مختلف تدریس را منطبق با شرایط و وضعیت کلاس تغییر دهم بسیار خوشحال بودم چراکه نکات جدیدی را یاد گرفتم تا بتوانم از اطلاعات و فناوری جدید برای آموزش استفاده کنم و خود را با شرایط دنیای امروز انطباق دهم.

اکنون که پس از گذشت چند ماه از طرح و اجرای راه حلهایی برای پیشبرد آن بسیار مسرورم که توانستم با کمک صادقانه به دانش آموزانم در اجرای مراحل تحقیقم موفق باشم و اثر بخشی آن را در کلاس مشاهده نمایم. با توجه به شواهد ۱ که ابتدا از تغییر در روشهای تدریس خودم می خواستم ایجاد نمایم، پس از گذشت چند ماه که از روشهای مبتنی به فناوری استفاده نمودم متوجه شدم که در این روش با آموزشی که به دانش آموزان دادم تدریس برایم بسیار لذت بخش و راحت تر شد و من تنها به عنوان یک هدایتگر بودم و دانش آموزان خود بیشتر مراحل تدریس را پیش می بردند. در طی مراحل این تحقیق، نکات بسیار مهم و ارزشمندی وجود داشت از جمله مشارکت فعال دانش آموزان که با شادی در اجرای طرح پیش قدم بودند و این باعث ارتباط دوستانه عمیق بین من و آنان شد. دیگر اینکه با اجرای هر قسمت از طرح و ارزشیابی آن بهبود وضعیت یادگیری دانش آموزانم را مشاهده می کردم و برای مسئله جدید بوجود آمده راه حل جدیدی طراحی می کردم. با توجه به روحیه شاد و علاقه دانش آموزان برای یادگیری می توانستم رضایت آنان را از اجرای طرح در کلاس مشاهده نمایم. و کار خود را ارزیابی نمایم.



من در تمام مراحل کار با آموزگار ان کلاس های دیگر تبادل نظر می کردم (با توجه به اینکه آن ها نیز فعالیت ها را در کلاسشان پیاده می نمودند)، زیرا در مدرسه ما تمام همکاران با تبادل نظر و همفکری کارهای خود را انجام می دهند و هیچ موضوعی را از یکدیگر مخفی نمی کنند. با بازدیدی که آن ها از کلاس داشتند، در ارزیابی کلاس اظهار داشتند که دانش آموزان بسیار با دقت از فیلم های آموزشی استفاده کرده و با توضیح هر فیلم و درس هوشمند توانایی خود را نشان می دهند و از کار بچه ها احساس رضایت داشتند. (پیوست شماره ۴۳)

در اردیبهشت ماه نیز مدیر مدرسه از کلاس بازدید نمودند سوالاتی از دانش آموزان پرسیدند و دانش آموزانم با مهارتهایی که آموخته بودند (در حدود ۹۵٪ دانش آموزان) پاسخگو بودند که مدیر احساس رضایتمندی خود را از کلاس مکتوب کردند. (پیوست شماره ۴۴)

با توجه به اینکه اولیا در تمام مراحل کار با کلاس در ارتباط بودند و در جلسات از پیشرفت دانش آموزان سوال می کردند، از پیشرفت فرزند خود رضایت داشتند. (پیوست شماره ۴۵، ۴۶)

البته این طرح با مشکلاتی نیز مواجه بود از جمله:

- اجرای برنامه ها بسیار وقت گیر بود.
- گاهی اوقات در هنگام تدریس دستگاه با مشکلاتی روبرو می شد.
- تهیه و انتخاب فیلم های آموزشی بسیار پر زحمت بود.
- بچه ها ی پایه اول زود خسته می شوند بنابراین باید وسایل از قبل آماده می شدند.
- چون کار با رایانه مهارتهای لازم را می خواهد باید اطلاعات بیشتری برای کار با آن داشت.
- بعضی از اولیا در منزل همکاری لازم را با کودکان خود نداشتند.
- تعداد دانش آموزان کلاس برای آموزش بسیار زیاد بودند.
- برای هر کلاس لب تاپ جداگانه وجود نداشت و هر روز نمی توانستم از لب تاپ استفاده نمایم.

نتایج مطالعات نظری و مشاهدات تجربی نشان می دهد که آموزش به کمک فیلم آموزشی در دانش آموزان ایجاد رغبت و انگیزه می کند و آنان با دقت و توجه بیشتری به سوالات پاسخ می دهند. طی فرایند تدریس نیز از خود علاقه نشان می دهند و فعالانه خواستار ندتا در فرایند، حضوری خلاق داشته باشند. به طوری که پرسش هایی ورای انتظار من مطرح می کردند و این مطلب نشان می دهد که فیلم آموزشی توانسته است نقش خود را به عنوان یک ابزار کارآمد به خوبی ایفا کند و فضای ذهنی دانش آموزان را نیز با چالش مواجه



سازد. البته با تمام محدودیت‌ها این طرح قابل اجرا است و با توجه به اطلاعات به دست آمده در بیشتر مدارس کشورها و مدارس ایران نیز از فیلم‌های آموزشی برای آموزش استفاده می‌نمایند.

پیشنهادهای و تصمیم نهایی

با توجه به اینکه مدرسه یکی از اساسی‌ترین نهاد تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان است، قطعاً آشنایی مدیران، معاونان و معلمان باشیوه‌های جدید تعلیم و تربیت متناسب با نیازها و استعدادهاى آنان، تأثیر بسزایی در کاهش مشکلات و افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان خواهد شد.

در این خصوص پیشنهادهایی را ذکر می‌نمایم:

- بالا بردن سطح علمی معلمان در راستای هوشمندسازی مدارس
 - استفاده آموزگاران از روشهای جدید تدریس
 - مجهز کردن مدارس به ابزارها و سیستمهای مورد نیاز فناوری اطلاعات و ارتباطات
 - برگزاری کارگاههای آموزشی و دوره های ضمن خدمت برای استفاده از رایانه برای معلمان
 - برانگیختن مخاطبان تعلیم و تربیت برای اجرای این طرح در مدارس
 - همکاری لازم بین مربیان و مسئولین برای استفاده از رایانه
 - اقداماتی در مدارس برای نگه داری و مراقبت از سخت افزارها و نرم افزارها
 - دعوت از افراد متخصص در راستای هوشمند سازی مدارس
 - توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و تشویق آنان برای یادگیری بهتر
 - آموزش صحیح استفاده از فناوری اطلاعات به دانش‌آموزان
 - کم کردن فاصله فراگیر با منابع آموزشی از طریق کار بارایانه
 - استفاده از توانایی های دانش‌آموزان در این روش در قالب مسابقه
 - تنظیم و تهیه بروشورهایی در مدارس برای استفاده بهتر از رایانه
- با توجه به اینکه این طرح را با موفقیت توانستم در کلاس برگزار نمایم، تصمیم گرفتم مثل همیشه از طرح جدید خود در سالهای آتی نیز استفاده نمایم. به امید اینکه همه معلمان و دانش‌آموزان اهمیت استفاده از فناوری اطلاعات را درک نمایند و همسو با سند تحول بنیادی و همگام با دنیای رسانه ای به پیش بروند و دست در



دست هم امر یاددهی-یادگیری را تسهیل نماییم و بتوانیم جامعه ای با شور و نشاط و موفق بسازیم تا قله های ترقی را هر چه سریعتر بپیماییم. به امید روزی که تمام مدارس کشورمان مجهز به بهترین امکانات باشند و همه ی معلمان دلسوز وطن عزیزمان بتوانند با استفاده از تجارب خود با در اختیار داشتن امکانات عالی، بهترین خدمات آموزشی را به آینده سازان عزیز این مرز و بوم تقدیم کنند.

منابع و مأخذ

- ۱) آقازاده، محرم. (۱۳۹۰). روشهای نوین تدریس. تهران: آبیژ.
- ۲) توحید خواه، فرزاد. (۱۳۹۱). پایان نامه: آموزش مجازی. تهران.
- ۳) خسرو نژاد، مرتضی (۱۳۹۰). داستان های فکری. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- ۴) ذوفن، شهناز. (۱۳۸۹). کاربرد فناوری های جدید در آموزش. تهران: انتشارات سمت.
- ۵) رضایی، محمدرضا. (۱۳۹۱). پایان نامه: تاریخچه آموزش الکترونیکی در ایران. تهران.
- ۶) راستگو، کبری. (۱۳۹۲). تدریس فعال. (مجله رشد آموزش ابتدایی ۶). دوره هفدهم. اسفند ماه. تهران: دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی.
- ۷) زنگنه، حسین. (۱۳۹۰). مبانی نظری تکنولوژی آموزشی. تهران: انتشارات سمت.
- ۸) سیف، علی اکبر. (۱۳۸۵). روانشناسی تربیتی. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- ۹) شمس، فاطمه. (۱۳۹۰). اقدام پژوهی: اجرای طرح هوشمند سازی مدرسه با مشارکت دانش آموزان در فرایند یاددهی-یادگیری. شیراز: ناحیه ۲.
- ۱۰) طاهری، سعیده. (۱۳۹۲). تجربه هایی در حوزه ی کاربرد فیلم آموزشی در کلاس. (مجله رشد آموزش ابتدایی ۴). دوره هفدهم. دی ماه. تهران: دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی.
- ۱۱) قاسمی، پویا. (۱۳۸۲). راهنمای معلم پژوهنده. تهران: نشر اشاره چاپ چهارم.



منابع اینترنتی :

۱۲) توحید خواه ،فرزاد.(۱۳۹۱)آموزش مجازی. www.tebian.Net.ir.

۱۳) رضایی،محمدرضا.(۱۳۹۱).تاریخچه آموزش الکترونیکی در ایران. www.amouzgar.persianblog.ir.

۱۴) روشن قیاس ،عماد.(۱۳۹۲).فیلم آموزشی و تجارب شخصی. www.roshdmag.ir.

۱۵) زنگنه،حسین. (۱۳۹۰).مبانی نظری تکنولوژی آموزشی. www.hamgari200mhanblog.ir.

۱۶) عشقی،مژده.(۱۳۸۹).آشنایی با سیستم نوین آموزش الکترونیک. www.theme.designer.com.

۱۷) یعقوبی،م.ح.(۱۳۹۱).رسانه های آموزشی. www.2irna.com.