

مشاورہ
و
ہویت یابے^۳

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

مشاوره و هویت یابی (۳)

مشاوره و هویت‌یابی (۳)

- به کوشش: هانیه ملکی
- تنظیم‌کننده: الهه قربانی
- طرح روی جلد: جعفر وافی
- صفحه‌آرایی: الهام الیکایی
- شمارگان: ۲۰۰ نسخه
- سال انتشار: ۱۴۰۰
- نوبت چاپ: اول



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و فناوری آموزشی

فهرست

مقدمه / ۵

تأثیر افزایش عزت نفس بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان / معصومه سام کن، کلثوم ستاری / ۷

یک توصیه ساده برای بالا بردن «اعتماد به نفس» کودکان / سارا ساجدی / ۳۷

پله های نردبان عزت نفس / مریم دهقان شادکامی / ۴۳

جرئت آموزی گروهی / فاطمه فرهادی، ناهید احمدی / ۵۱

خوددلگرم سازی / دکتر حسین سلیمی بجنستانی، سکینه عسلی طالکوئی / ۶۱

سلامت روان در مدارس با تقویت خودکارآمدی / سرازینالزاده / ۸۱

چکیده پایان نامه: رابطه نگرش، اطلاعات کلامی و مهارت های ذهنی با پیشرفت تحصیلی

درس علوم / رضا شهلا / ۹۵

تاب آوری در دانش آموزان و نقش مشاوران / مهدیه ترصفی / ۹۹

مسئولیت پذیری در دانش آموزان / طاهره حسینی قمی / ۱۰۹

تأثیر مهارت های حل مسئله / زهره میری، دکتر قدسی احقر، دکتر امینه احمدی / ۱۲۳

«هویت» هر پدیده‌ای بیانگر ضمیر و ماهیت وجودی آن پدیده است. واژهٔ هویت در یک معنا به ویژگی‌های فردی و یکتایی، و در معنای دیگر به ویژگی‌های همسانی که به سبب آن‌ها اشخاص می‌توانند به یکدیگر پیوسته باشند، دلالت دارد. احساس هویت انسان دارای دو رکن «حس تعلق» و «مجزا بودن» است. اینکه ما دربارهٔ خودمان چگونه می‌اندیشیم، نه تنها بر انتخاب‌ها و رفتارهایمان اثر دارد، بلکه به عنوان نقطهٔ مرجعی در خدمت درک ما از دیگران و تعامل ما با آن‌هاست.

آگاهی به وجود و هویت خود از درون ارتباط در جامعه به وجود می‌آید. هویت اجتماعی دستاورد عمل است و فهم هویت‌های اجتماعی فردی و جمعی از طریق به کار گرفتن کنش متقابل دیالکتیکی درونی و بیرونی امکان‌پذیر است. از جمله عوامل مؤثر بر شکل‌گیری هویت می‌توان به برداشت فرد از خصوصیات شخصیتی خویش، عوامل فردی و خانوادگی و نظام آموزشی و اجتماعی و فرهنگی اشاره کرد.

انسان موجودی دارای استعداد‌های بسیار و قابلیت‌های بی‌شمار است. نخستین گام در جهت تحقق هر کمال و سعادت، شناخت استعداد‌های درونی و رسیدن به خودآگاهی است.

برای «خودبهبودی» که به معنی توسعه آگاهانه مهارت‌ها، خودآغازی و هدایت، کنترل و رهبری خود برای مدتی طولانی است، می‌توان از فرایندهای خودآگاهی، خودکارآمدی، مدیریت بحران، خودنمایان‌سازی، خودتنظیمی، احساس تعهد و ارزشمندی، پرورش بعد دینی و معنویت برای شخصیت و منش سالم و متعادل هویت بهره گرفت.

اصولاً فردی که تعادل دارد، نوعی ثبات در موقعیت خود احساس می‌کند و در برابر حوادث خود را نمی‌بازد. خود را نباختن و با مسائل زندگی خردمندانه و بصیرانه مواجه شدن از علائم مهم تعادل است. تعادل داشتن رفتار محصول هویت‌یابی و هویت‌یابی نیز محصول تربیت صحیح است.

تأثیر افزایش عزت نفس بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

معصومه سام کن، کلثوم ستاری

مشاوران منطقه ۵ شهر تهران

اشاره

عزت نفس بر فرایندهای شناختی، گرایش‌ها، نیازها، علاقه‌ها و آرمان‌های فرد اثر می‌گذارد و اثر می‌پذیرد. پیشرفت تحصیلی نیز متأثر از میزان عزت نفس دانش آموز می‌باشد. مشاهدات حاصل از سال‌های خدمت در آموزش و پرورش نشان می‌دهد که بعضی فراگیرندگان بدون دلیل فیزیولوژیکی و ناتوانایی‌های ذهنی، افت تحصیلی فراوانی دارند. سؤال این است که آیا بین عزت نفس دانش آموزان و پیشرفت تحصیلی آن‌ها رابطه‌ای وجود دارد؟ عزت نفس به چه میزان در پیشرفت تحصیلی دخالت دارد؟ آیا افزایش عزت نفس و احساس ارزشمندی در دانش آموزان تغییرات مثبتی در پیشرفت تحصیلی آنان به وجود می‌آورد و باعث می‌شود که برای کسب موفقیت بیشتر تلاش کنند؟ با توجه به پژوهش‌های انجام شده در این زمینه طی سال‌های گذشته، این تحقیق کوشیده است به بررسی و مقایسه رابطه عزت نفس و پیشرفت

تحصیلی دانش‌آموزان بپردازد و راه حلی در این زمینه ارائه کند. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر هنرستان‌های کار دانش حافظ و پیامبر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ در منطقه ۵ آموزش و پرورش شهر تهران بوده است. حجم نمونه مورد بررسی ۲۰ نفر از دانش‌آموزان سال اول است که در آزمون عزت‌نفس کوپراسمیت، نمره پایین کسب کرده‌اند.

روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی بود و انتخاب به روش نمونه‌گیری تصادفی صورت گرفت. ابزار گردآوری اطلاعات پرسش‌نامه ۵۸ سؤالی عزت‌نفس کوپراسمیت (پیش‌آزمون^۱ و پس‌آزمون^۲) و نمرات مستمر اول و دوم بیانگر نمره پیشرفت تحصیلی آن‌ها و مصاحبه و پرسش‌نامه اطلاعات شخصی و تحصیلی دانش‌آموز و والدین و مشاهدات دبیران و اولیای مدرسه بوده است.

مراحل اجرای طرح، تهیه پروتکل درمانی شامل پنج جلسه درمانی برای دانش‌آموزان نمونه و پنج جلسه درمانی برای والدین آنان به شیوه رفتاری شناختی ایس به شیوه گروهی و اجرای کارگاهی، اجرای فنون افزایش عزت‌نفس در کلاس درس با کمک دبیران بود. پس از پایان طرح و اجرای پس‌آزمون، بررسی نتایج آزمون عزت‌نفس کوپراسمیت، نمرات مستمر اول و دوم، افزایش عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی آنان مشاهده شد. از نظر آماری این افزایش نمرات در هر دو متغیر معنی‌دار است و نظرسنجی از دبیران و سایر همکاران و والدین نیز اثربخشی افزایش عزت‌نفس بر بهبود نمرات و روابط اجتماعی دانش‌آموزان تحت پوشش این طرح را تأیید کرد. در ضمن، گزارش نهایی این تحقیق به جلسه شورای دبیران هنرستان‌ها، مدیر آموزشگاه، هسته مشاوره و واحد پژوهش آموزش و پرورش منطقه ۵ تهران ارائه شد.

کلیدواژه‌ها: عزت‌نفس، پیشرفت تحصیلی، مقطع تحصیلی متوسطه، پروتکل درمانی

در طول هزاران سال گذشته، این مطلب ثابت شده است که انسان نیاز دارد خود را خوب بداند و تمام کارکردهایش را اخلاقی و منطقی جلوه دهد. بسیاری از روان‌شناسان این نظریه را پذیرفته‌اند که انسان به عزت نفس نیازمند است. از میان این افراد کارن هورنای روشی را که توسط آن افراد تلاش می‌کنند، خودپنداره‌ای خوب و مطلوب از خویش به دست آورند و از آن دفاع کنند مورد بحث قرار داده است. برخورداری از اعتماد به نفس قوی، قدرت تصمیم‌گیری و ابتکار، خلاقیت و نوآوری، سلامت فکری و بهداشت روانی، از جمله مفاهیمی است که رابطه مستقیم با عزت نفس یا احساس خود ارزشمندی فرد دارد. برای اینکه فرد بتواند از حداکثر توانمندی‌های ذهنی و بالقوه خود استفاده کند، باید از نگرش مثبت به محیط اطراف و انگیزه غنی برای تلاش برخوردار باشد. از برجسته‌ترین ویژگی‌های صاحبان تفکر واگرا، داشتن عزت نفس یا احساس خودارزشمندی بالاست.

منظور از عزت نفس، احساس و تصویری است که فرد به مرور زمان نسبت به خویشتن در ذهن می‌پروراند. به عبارت ساده‌تر، عزت نفس یعنی، ارزیابی فرد از خودش. حال این برداشت و ارزیابی می‌تواند مثبت و خوشایند باشد یا منفی و ناخوشایند.

افرادی که از عزت نفس بالایی برخوردارند، معمولاً احساس خوبی نسبت به خود دارند و بهتر می‌توانند اختلافات خود را با سایر افراد حل کنند و در مقابله با مشکلات، ناملایمات و ناکامی‌ها مقاوم‌ترند. آنان منطقی و دارای خودپنداری مثبت هستند و از زندگی‌شان لذت می‌برند. برعکس، افرادی که دارای عزت نفس پایینی هستند، اغلب در مواجهه با مشکلات و سختی‌ها دچار اضطراب فراوان و ناکامی می‌شوند. این گروه معمولاً در حل تعارضات و اختلافات موجود با دیگران 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 بالقوه 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 کارایی 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 اولیا و مربیان است که در این باره بیشترین نقش برعهده‌الگوهای رفتاری است (افروز، ۱۳۷۳). حال این سؤال مطرح است که آیا موفقیت‌ها و شکست‌های تحصیلی فرد در مدرسه و مسائل مربوط به تحصیل به عزت نفس او اثر می‌گذارد و متقابلاً با افزایش عزت نفس و احساس ارزشمندی در دانش‌آموزان، تغییرات مثبتی در پیشرفت تحصیلی آنان به وجود می‌آورد و آنان برای کسب موفقیت تلاش بیشتری خواهند کرد.

در این باره تحقیق کاربردی حاضر رابطه عزت نفس و پیشرفت تحصیلی را در دانش‌آموزان دختر سال اول هنرستان‌های پیامبر و حافظ از مدارس منطقه ۵ آموزش و پرورش شهر تهران مورد توجه قرار داده است: دیگر مشارکت‌کنندگان در این طرح علاوه بر دانش‌آموزان نمونه و والدین آنها، مدیران، همکاران آموزشی، مشاوران این دو هنرستان بوده‌اند.

بیان مسئله

همراه با زیستن در شرایط اجتماعی، نیاز به احساس ارزش به نحو سالم و متعادل آن در انسان به وجود می‌آید و برای حفظ سلامت و تعادل روانی و حتمی تکامل

وجودی او بسیار ضروری است. معمولاً اگر بر این نیاز خللی وارد شود، احساس حقارت یا خودبزرگ‌بینی در فرد ایجاد می‌شود. هر دو این احساس‌ها نشان‌دهنده این واقعیت است که فرد در صورت اختلال در احساس ارزشمندی قادر به درک واقعیات و واکنش‌های دیگران نسبت به خود نیست.

علت اصلی احساس حقارت و خودبزرگ‌بینی را می‌توان در طرد شدن مستمر و مداوم از طرف والدین دانست. عوامل مهمی در ایجاد و حفظ این دو ویژگی در افراد مؤثرند؛ از خانواده، مدرسه، جامعه و امکانات در دسترس گرفته تا عوامل حاکم بر این موارد که از دسترس خارج است. در این میان نقش آموزشگاه و معلم مهم‌تر است؛ به طوری که وایت و داکر (به نقل از بیابانگرد (۱۳۷۰)) اظهار می‌دارند کشورهای زیادی در این دنیا این نظر را که نقش عمده مدارس و آموزشگاه‌ها باید انتخاب و طبقه‌بندی دانش‌آموزان باشد، تغییر داده و معتقد شده‌اند که مهم‌ترین نقش مدارس این است که به دانش‌آموزان یاری دهند تا از نظر تحصیلی پیشرفت کنند. زیرا شاهد آن هستیم که بعضی فراگیرندگان بدون دلیل فیزیولوژیکی و ناتوانایی‌های ذهنی دارای افت تحصیلی فراوانی‌اند. حال این سؤال مطرح است که آیا بین عزت‌نفس دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آن‌ها رابطه وجود دارد. عزت‌نفس به چه میزان در پیشرفت تحصیلی دخالت دارد؟ آیا افزایش عزت‌نفس و احساس ارزشمندی در دانش‌آموزان تغییرات مثبتی در پیشرفت تحصیلی آنان به وجود می‌آورد و باعث می‌شود آنان برای کسب موفقیت بیشتر تلاش کنند؟

در زمینه رابطه بین احساس ارزشمندی و عزت‌نفس با پیشرفت تحصیلی، نظر مربیان و استادان و متخصصان تعلیم و تربیت این است که عوامل روحی و روانی تأثیر بسیار بالایی در موفقیت یا عدم موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. پژوهش‌های زیادی در زمینه پی بردن به رابطه عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی صورت گرفته است. گسترده‌ترین این تحقیقات پژوهشی است که گیل دات انجام داده است. نتایج این

تحقیق مؤید رابطه بالای انگیزه پیشرفت و عزت نفس است. یکی دیگر از این پژوهش‌ها در زمینه عزت نفس یافته‌های کوپر اسمیت است که در سال ۱۹۶۷ منتشر شد. به نظر کوپر اسمیت منابع عزت نفس شامل موارد زیر است:

*** پایبند بودن به آداب و قوانین اجتماعی و اخلاقی**

*** مهم بودن:** وقتی شخص متوجه شود که اهمیت دارد و در زندگی دیگران مهم است، عزت نفس او بالا می‌رود.

*** قدرت:** وقتی شخص احساس قدرت کند، در نتیجه می‌تواند روی دیگران اثر بگذارد و متعاقباً عزت نفس او بالا می‌رود.

*** موفقیت:** احساس موفقیت موجب بالا رفتن عزت نفس می‌شود.

بنابراین ارزش وجودی عزت نفس به‌عنوان بعدی از ابعاد شخصیت انسان و ارتباط آن با موفقیت‌ها و با شکست و ناکامی‌های فرد قابل ملاحظه و تبیین است. در این تحقیق، محقق کوشیده است به بررسی و مقایسه رابطه عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با استفاده از ابزار پرسش‌نامه (عزت نفس کوپر اسمیت) بپردازد و با پرداختن به پروتکل درمانی راه‌حلی در این زمینه ارائه کند. ارتباط میان این دو متغیر در دانش‌آموزان کار دانش سال اول مورد توجه قرار گرفته است.

هدف پژوهش

هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی رابطه عزت نفس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال اول هنرستان‌های کار دانش حافظ و پیامبر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بوده است.

متغیرها

عزت نفس^۳ (متغیر مستقل): تصورات، نگرش‌ها و ارزیابی‌هایی که شخص

به‌طور مداوم از خود انجام می‌دهد.

پیشرفت تحصیلی (متغیر وابسته): موفقیت در هدف‌های تربیتی تعیین شده که به‌عنوان عملکرد تحصیلی دانش‌آموز در نظر گرفته شده است.

روش تحقیق

این پژوهش از نوع همبستگی و پیمایشی است؛ بدین معنی که هیچ‌گونه تغییری در شرایط واقعی به‌وجود نمی‌آوریم بلکه تغییرات مورد نظر قبلاً صورت گرفته است و ما در این تحقیق به ارزیابی، اندازه‌گیری و مقایسه آن‌ها خواهیم پرداخت. در واقع، تحقیق همبستگی یا همخوانی به دنبال بررسی تغییرات یک یا چند عامل در اثر تغییرات یک یا چند عامل دیگر از طریق به‌دست آوردن ضریب همبستگی صورت می‌گیرد (نادری، نراقی ۱۳۷۳).

جامعه و نمونه آماری

دانش‌آموزان دختر هنرستان‌های کار دانش حافظ و پیامبر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ در منطقه ۵ آموزش و پرورش شهر تهران جامعه آماری بوده است. حجم نمونه مورد بررسی ۲۰ نفر از دانش‌آموزان سال اول است که در آزمون عزت‌نفس کوپر اسمیت، نمره پایین کسب کرده‌اند.

۱۳

ابزارها

الف) پرسش‌نامه اطلاعات شخصی و تحصیلی دانش‌آموز و والدین و مصاحبه با آنان

ب) مقیاس عزت‌نفس کوپر اسمیت: این سیاهه برای اندازه‌گیری و سنجش عزت‌نفس کلی به‌کار می‌رود. عزت‌نفس کلی بیانگر ارزشیابی و قضاوتی وحدت

یافته از ابعاد بدنی، خانوادگی، اجتماعی و تحصیلی است (کوپر اسمیت، ۱۹۶۷).
ج) مشاهدات معلمان و اولیای مدرسه در این زمینه.

روایی و پایایی پرسش‌نامه

تحقیقات پانچر (۱۹۶۷) کمپل (۱۹۶۵) کوپر اسمیت (۱۹۶۷) هورمن (۱۹۶۵) و مورسن (۱۹۷۱) روایی و پایایی آزمون را تأیید می‌کند.

روش‌های آماری

از آمار توصیفی و استنباطی برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده استفاده شده است.

پروتکل درمانی (مداخلات)

پس از بررسی‌های به عمل آمده و مطالعات وسیع در این زمینه پروتکل درمانی تهیه شد و اجرای آن به شیوه کارگاهی برای دانش‌آموزان نمونه و والدین آنها در پنج جلسه درمانی صورت گرفت.

پروتکل درمانی تهیه شده از روش درمان‌شناختی و رفتاری ایس تا حد ممکن تبعیت می‌کند؛ زیرا ایس در جهت درمان مراجعان از سه روش درمان عاطفی - درمان‌شناختی و درمان رفتاری بهره می‌گیرد. در درمان‌شناختی، مراجع از افکار ناخوشایند و رفتارهای غیرسازشی خود آگاه می‌شود و می‌آموزد که افکار و رفتارهای معقول از نامعقول را تشخیص دهد و برای حل مسائل خود از شیوه‌های عملی و منطقی استفاده کند؛ بعضی از این شیوه‌ها عبارت‌اند از:

- مباحثه

- مطالعه منابع مفید

- مشاهده فیلم‌های مناسب

در درمان رفتاری مشاور یا متخصص از فنون متعدد رفتار درمانی برای کاهش یا رفع افکار و نظام اعتقادی نامعقول مراجع استفاده می‌کند. از جمله:

ایفای نقش: برای نشان دادن تلقین‌پذیری نادرست مراجع

مدل‌سازی: برای نشان دادن نحوه پذیرش ارزش‌های گوناگون

شوخی و بذله‌گویی: به منظور ابطال افکار نامعقول و اضطراب‌زا

حساسیت‌زدایی منظم: جهت رهاسازی افکار و خواسته‌های نامعقول و تشویق مراجع برای آگاه شدن از عواقب و ترغیب برای تغییر این طرز تفکر

دادن تکلیف: افزایش امکان یادگیری و عملکرد مراجع

در این شیوه مشاور به دنبال بررسی تاریخچه زندگی مراجع نیست. او به‌طور فعال هر جلسه را رهبری می‌کند تا بتواند به انواع روش‌ها مراجع را از افکار و نظام اعتقادی نامعقولش رها سازد و تفکر درست را جایگزین آن کند.

گفتنی است این پروتکل با تأیید متخصصان، روان‌درمانگران بالینی همکار و مشاوران خبره در این زمینه تهیه شد و نتایج شگفت‌انگیز آن در ارتقای عزت‌نفس در دانش‌آموزان و اعضای خانواده‌شان و در نهایت بهبود عملکرد تحصیلی آن، تأییدی ارزشمند بر آن بود.

- توضیح کلیاتی درباره عزت‌نفس
- تبیین اهمیت و ارزش عزت‌نفس و آثار آن در بهبود عملکرد تحصیلی، ایجاد

انگیزه و تأثیر آن در افزایش روند رفتارهای سازشی فردی و اجتماعی در مدرسه و خانواده

- تشریح مشخصات افراد با عزت‌نفس بالا و افراد دارای عزت‌نفس پایین با ذکر مثال‌های کاربردی؛ مثلاً با موافقت دانش‌آموزان، افراد داوطلب، پس از تطبیق رفتار خود با مشخصات افراد دارای عزت‌نفس بالا یا پایین به تبیین این موضوع برای همگان کمک کنند.

- ذکر خلاصه جلسه و دادن تکلیف

اهداف:

- آشنایی با عزت‌نفس و تأثیر آن در دانش‌آموز و افراد خانواده او به‌عنوان عامل مهمی برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز
- ایجاد انگیزه برای تفکر جهت تغییر رفتارهای غیرسازشی از نظر مبحث مورد نظر

تکلیف پیشنهادی:

دانش‌آموزان برای خود برگه ثبت رفتار را تهیه کنند و رفتارهای خود را به مدت دو هفته در آن ثبت و آن را با مشخصات افراد دارا یا فاقد عزت‌نفس شرح داده شده در جلسه تطبیق دهند و یادداشت کنند.

جلسه دوم

موضوع:

شناخت گام‌های افزایش عزت‌نفس

- گام اول (حذف خطاهای ذهنی) - قسمت اول
- بررسی تکالیف افراد و دادن بازخوردهای لازم

- ایجاد تفکرشناختی برای تغییر طرحواره‌های ذهنی و مصمم بودن و صبور بودن در جهت بهبود پرورش عزت نفس

- بررسی اولین گام در بهبود و افزایش عزت نفس، شناخت خطاهای ذهنی (شناختی)، توضیحات لازم همراه با تشریح موقعیت‌ها و مثال‌های کافی برای خطای ذهنی مؤثر شامل: تفکر همه یا هیچ، تصمیم مبالغه‌آمیز، فیلتر ذهنی، بی توجهی به امر مثبت، ذهن خوانی، پیشگویی، درشت‌نمایی، استدلال احساسی

- ذکر خلاصه جلسه و دادن تکلیف پیشنهادی

در جلسه، موقعیت نمایشی با کمک دانش‌آموزان اجرا شود. این امر برای درک کامل خطاهای ذهنی و روش‌های مقابله با آن است.

اهداف:

حذف خطاهای ذهنی در جهت افزایش و بهبود عزت نفس و در نهایت بهبود رفتارها و افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموز

تکلیف پیشنهادی:

در کنار برگه ثبت رفتار، ستونی برای ثبت خطاهای ذهنی فراگرفته شده و ستونی جهت ثبت رفتار مقابلی برای حذف آن خطا اضافه شود.. دانش‌آموزان در این امر از والدین خود، که در طرح شرکت دارند، یاری بگیرند.

۱۷

جلسه سوم

موضوع:

شناخت گام‌های افزایش عزت نفس

- گام اول: حذف خطاهای ذهنی - قسمت دوم: بررسی تکلیف داده شده و رفع

مشکلات مطرح شده احتمالی

- توضیح و تشریح ادامه خطاهای ذهنی

- قسمت دوم شامل:

استدلال ذهنی، بایدها، برچسب زدن، سرزنش کردن، شخصی سازی، مقایسه‌های ناعادلانه، فاجعه‌سازی، تأسف خوردن، چپ می‌شود اگر...، ناتوانی برای عدم تأیید؛ در جلسه موقعیت نمایشی به کمک دانش‌آموزان اجرا شود - این امر جهت درک کامل موقعیت‌های توضیح داده شده خطاهای ذهنی و روش‌های مقابله با آن باشد. - ذکر خلاصه جلسه و تکرار تمام خطاهای ذهنی با تأکید بر فرایند عملیاتی آن و دادن تکلیف پیشنهادی.

اهداف:

حذف تمام خطاهای ذهنی در جهت افزایش و بهبود عزت‌نفس و در نهایت بهبود رفتارها و افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموز

تکلیف پیشنهادی:

در برگه ثبت رفتار، در ستون اضافه شده، ثبت ادامه خطاهای ذهنی فراگرفته شده و رفتار مقابلی برای حذف آن خطا

جلسه چهارم

موضوع:

شناخت گام دوم بهبود و افزایش اعتمادبه‌نفس (ارزشمند رفتار کردن با خود)
- بررسی سؤالات دانش‌آموزان جهت ثبت خطاها و رفتارهای مقابله‌ای و بررسی آثار آن

- ذکر گام دوم در بهبود و افزایش عزت نفس: با خود به عنوان فردی ارزشمند رفتار کنید و طرح‌واره‌هایی عملی و کاربردی برای موفقیت در این گام ارائه دهید از جمله:

مراقبت‌های اولیه نسبت به اعمال خود، سالم خوردن، کافی خوابیدن، رعایت بهداشت فردی، تشویق خود برای موفقیت‌ها، یادآوری توانایی‌ها و موفقیت‌های قبلی، بخشیدن خود در صورت درست رفتار نکردن، ترتیب دادن برنامه‌های مفرح سالم و...

- تهیه فهرستی از اعمالی که منجر به رفتار ارزشمند با خود می‌شود و آن را در اختیار دانش‌آموز قرار دادن
- ذکر خلاصه موارد مطرح شده در جلسه و دادن تکالیف.

اهداف:

- ایجاد تغییر کامل در رفتارها در اثر حذف خطاهای ذهنی با رفع ابهامات و پاسخگویی به مشکلات
- تبیین و تشریح گام دوم و تعیین مسیر لازم در این گام و دادن فهرستی از فعالیت‌های پیشنهادی جهت توسعه اهمیت دادن به خود برای رسیدن به زندگی شاد و لذت‌بخش و کنترل رفتارهای نادرست.

تکلیف پیشنهادی:

- یادداشت کردن و ثبت موفقیت‌ها در جهت کاربست روش‌های ذکر شده برای بهبود عزت نفس
- استمرار و توجه مدام در حذف خطاهای شناختی (گام اول) و ثبت مشکلات احتمالی در کنار تکالیف فوق.

جلسه پنجم

موضوع:

شناخت گام سوم و مهم بهبود و افزایش اعتمادبه‌نفس (یاری طلبیدن از دیگران) - بازخوردن به تکالیف صورت گرفته در هفته‌های گذشته.

- تبیین و تشریح گام سوم و ذکر موقعیت‌ها و مثال‌های روشن برای تفهیم کامل این گام به‌دلیل مهم و کلیدی بودن این حوزه؛ زیرا افراد دارای عزت‌نفس پایین معمولاً به‌دلیل احساس عدم لیاقت می‌توانند از دیگران طلب کمک کنند.

- تهیه فهرستی از روش‌های کمک طلبیدن از دیگران و آن را در اختیار دانش‌آموزان قرار دادن

- استفاده از روش ایفای نقش و بارش مغزی در تفهیم این گام

- ذکر خلاصه‌ای از موارد مطرح شده و شمای کلی از مباحث جلسات و تأکید بر توصیه‌های نهایی تا گرفتن نتیجه مورد انتظار و استمرار، مداومت و صبوری در این راه.

اهداف:

- تبیین و تشریح گام سوم جهت تکمیل کردن فرایند افزایش عزت‌نفس و توجه دادن به روش‌های ذکر شده در عزت‌نفس و ذکر آثار موفقیت‌آمیز آن برای خانواده خصوصاً دانش‌آموز.

تکلیف پیشنهادی:

- مرور گام‌های تشریح شده در جلسات، بررسی تکالیف صورت گرفته و بررسی نتایج و استفاده از گام تشریح شده در بهبود عزت‌نفس تا رسیدن به نتایج مورد انتظار مدرسه و خانواده

موضوع:

توضیح کلیاتی درباره عزت نفس

- تبیین اهمیت و ارزش عزت نفس و آثار آن در بهبود عملکرد تحصیلی، ایجاد انگیزه و تأثیر آن در افزایش روند رفتارهای سازشی فردی و اجتماعی
- تشریح مشخصات افراد با عزت نفس بالا و افرادی که عزت نفس پایین دارند با ذکر مثال‌های کاربردی
- ذکر خلاصه جلسه و دادن تکلیف.

اهداف:

- آشنایی با عزت نفس و تأثیر آن در اعضای خانواده، به‌عنوان عامل مهمی برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان
- ایجاد انگیزه برای تفکر جهت تغییر رفتارهای اعضای خانواده از حیث مبحث مورد نظر.

تکلیف پیشنهادی:

والدینی که در جلسه حضور دارند، برگه ثبت رفتار را تهیه و رفتارهای اعضای خانواده، خصوصاً دانش‌آموز را در آن ثبت کنند و آن را با مشخصات افراد دارا یا فاقد عزت نفس شرح داده شده در جلسه تطبیق دهند و یادداشت کنند.

جلسه دوم

موضوع:

- شناخت گام‌های افزایش عزت‌نفس؛ گام اول: حذف خطاهای ذهنی - قسمت اول
- بررسی تکالیف افراد و دادن بازخوردهای لازم
- ایجاد تفکرشناختی جهت تغییر طرحواره‌های ذهنی و مصمم بودن و صبور بودن در جهت بهبود پرورش عزت‌نفس
- بررسی اولین گام در بهبود و افزایش عزت‌نفس؛ شناخت خطاهای ذهنی (شناختی)، توضیحات لازم همراه با تشریح موقعیت‌ها و مثال‌های کافی برای هفت خطای ذهنی مؤثر شامل:
- تفکر همه یا هیچ، تصمیم مبالغه‌آمیز، فیلتر ذهنی، بی‌توجهی به امر مثبت، ذهن خوانی، پیشگویی، درشت‌نمایی و استدلال احساسی، ذکر خلاصه جلسه و دادن تکلیف پیشنهادی

اهداف:

- حذف خطاهای ذهنی در جهت افزایش و بهبود عزت‌نفس و در نهایت بهبود رفتارها و افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموز

تکلیف پیشنهادی:

- در کنار برگه ثبت رفتار، ستونی اضافه شود برای ثبت خطاهای ذهنی فراگرفته شده و ستونی جهت ثبت رفتار مقابلی برای حذف آن خطا

جلسه سوم

موضوع:

شناخت گام‌های افزایش عزت‌نفس؛ گام اول (حذف خطاهای ذهنی) - قسمت

دوم

- بررسی تکلیف داده شده و رفع مشکلات مطرح شده احتمالی
- توضیح و تشریح ادامه خطاهای ذهنی - قسمت دوم شامل:
- استدلال ذهنی، بایدها، برچسب زدن، سرزنش کردن، شخصی سازی، مقایسه‌های ناعادلانه، فاجعه‌سازی، تأسف خوردن، چی می‌شود اگر...، ناتوانی برای عدم تأیید.
- ذکر خلاصه جلسه و تکرار تمام خطاهای ذهنی با تأکید بر فرایند عملیاتی آن و دادن تکلیف پیشنهادی.

اهداف:

- حذف تمام خطاهای ذهنی در جهت افزایش و بهبود عزت‌نفس و در نهایت بهبود رفتارها و افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموز

تکلیف پیشنهادی:

- در برگه ثبت رفتار، در ستون اضافه شده، ثبت ادامه خطاهای ذهنی فراگرفته شده و رفتار تقابلی برای حذف آن خطا.

۲۳

جلسه چهارم

موضوع:

- شناخت گام دوم بهبود و افزایش اعتمادبه‌نفس (رفتار کردن ارزشمند با خود)

و بررسی دو شرط مهم عزت‌نفس

- بررسی سؤالات والدین در جهت ثبت خطاها و رفتارهای مقابله‌ای و بررسی آثار آنها
- ذکر گام دوم در بهبود و افزایش عزت‌نفس: با خود به‌عنوان یک فرد ارزشمند رفتار کنید؛ بیان طرحواره‌های عملی و کاربردی برای موفقیت در این گام
- تشریح و تبیین دو شرط از چهار شرط مهم عزت‌نفس با بررسی و توضیح موقعیت‌ها و مثال‌های روشن جهت تقویت شروط: همبستگی - بی‌همتایی
- قدرت - الگوها
- ذکر خلاصه موارد مطرح شده در جلسه و دادن تکالیف.

اهداف:

- ایجاد تغییر کامل در رفتارها با حذف خطاهای ذهنی و رفع ابهامات و پاسخگویی مشکلات
- تبیین و تشریح گام دوم و تعیین مسیر لازم در این گام و دادن فهرستی از فعالیت‌های پیشنهادی جهت توسعه زندگی شاد و لذت‌بخش و...
- تقویت و ایجاد احساسات مثبت در افراد؛ به‌ویژه دانش‌آموز با توجه به رعایت شروط مهم در عزت‌نفس.

تکلیف پیشنهادی:

- یادداشت کردن و ثبت موفقیت‌ها در جهت کاربست روش‌های ذکر شده برای بهبود عزت‌نفس
- توجه لازم به شروط مطرح شده و توجه به بازتاب آن در خانواده و دانش‌آموز
- استمرار توجه مدام در حذف خطاهای شناختی (گام اول) و ثبت مشکلات احتمالی در کنار تکالیف فوق.

موضوع:

شناخت گام سوم و مهم بهبود و افزایش اعتماد به نفس (یاری طلبیدن از دیگران) و بررسی شروط باقی مانده مهم عزت نفس: همبستگی، بی همتایی، قدرت، الگوها

باز خوردن به تکالیف صورت گرفته در هفته های گذشته

- تبیین و تشریح گام سوم و ذکر موقعیت ها و مثال های معلوم در جهت تفهیم کامل این گام به دلیل مهم و کلیدی بودن این حوزه
- تقویت و ایجاد احساسات مثبت در افراد خصوصاً دانش آموز با توجه به تشریح و توضیحات عملیاتی در راستای رعایت شروط مهم در عزت نفس
- ذکر خلاصه ای از موارد مطرح شده و شمای کلی از مباحث جلسات و تأکید بر توصیه های نهایی تا گرفتن نتیجه مورد انتظار و استمرار و مداومت و صبوری در این راه.

اهداف:

- تبیین و تشریح گام سوم جهت تکمیل کردن فرایند افزایش عزت نفس و توجه دادن به روش های ذکر شده
- تقویت و ایجاد احساسات مثبت در افراد به ویژه دانش آموز با توجه به رعایت شروط باقی مانده مهم در عزت نفس و ذکر آثار موفقیت آمیز آن برای خانواده خصوصاً دانش آموز.

تکلیف پیشنهادی:

- مرور گام های تشریح شده در جلسات، بررسی تکالیف صورت گرفته و

بررسی نتایج و رفتارهای اعضا به‌خصوص دانش‌آموز
- توجه لازم به رعایت چهار شرط مهم عزت‌نفس و رعایت آن در کنار گام‌های
بهبود و افزایش عزت‌نفس
- معرفی کتاب، مقالات و سایت‌های مهم در این حوزه برای مطالعه، جهت
تأثیرپذیری بیشتر و ملموس شدن موضوع.

مداخلات درمانی همکاران در محیط آموزشگاه

اجرای این پژوهش و اهداف آن در جلسات شورای دبیران به اطلاع همکاران
رسید و راهکارهای افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان تحت پوشش طرح نیز ارائه
گردید. همکاران هم موافقت خود را جهت همکاری اعلام کردند.

راهکارهای درمانی دبیران

- توجه مثبت به دانش‌آموزان، تشویق پیشرفت‌های جزئی آنان، تغییر مکان در
کلاس و نزدیکی به دبیر، اهمیت به پاسخگویی و حل تمرین (در ابتدا حتی تکرار
پاسخ دیگران)، کمک گرفتن از دانش‌آموزان در کارهای کلاسی و آموزشگاهی،
برقراری ارتباط عاطفی در لحظات پایانی و وقت آزاد و...

تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این تحقیق متغیر (X) بیانگر نمرات عزت‌نفس دانش‌آموزان و متغیر (Y)
بیانگر معدل دانش‌آموزان در نظر گرفته شده است. قبل از مداخلات درمانی آزمون
عزت‌نفس کوپر اسمیت اجرا و نمرات مستمر آنان ثبت شد، سپس مداخلات
درمانی طی پنج جلسه برای دانش‌آموزان و والدین به اجرا درآمد. از همکاران
آموزشگاه نیز جهت افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان فوق کمک گرفتیم. سپس

آزمون کوپراسمیت اجرا و نمرات مستمر نوبت دوم نیز ثبت شد.

جدول ریزنمرات دو متغیر X و Y دانش‌آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو هنرستان

ردیف	نمره مستمر نوبت اول (قبل از مداخلات) Y	نمره پیش‌آزمون تست عزت‌نفس X	نمره مستمر نوبت دوم (بعد از مداخلات) Y	نمره پس‌آزمون تست عزت‌نفس X
۱	۷/۷	۲۰	۱۱/۵	۳۲
۲	۹/۳	۲۲	۱۲/۳	۳۸
۳	۱۴/۳	۲۴	۱۶/۵	۳۶
۴	۱۰/۶	۲۲	۱۳/۲	۲۸
۵	۱۰/۸	۱۹	۱۲/۸	۲۲
۶	۱۲/۵	۲۴	۱۵/۲	۳۸
۷	۱۰	۲۳	۱۱/۸	۳۶
۸	۱۳/۹	۱۸	۱۵/۵	۳۰
۹	۸/۳	۲۲	۱۱/۸	۳۴
۱۰	۱۵	۲۵	۱۶/۷	۳۲
۱۱	۷	۲۲	۱۰	۲۵
۱۲	۱۵	۲۸	۱۹	۳۴
۱۳	۶	۲۹	۸	۳۵
۱۴	۵	۲۱	۸	۲۵
۱۵	۱۲	۲۹	۱۴	۳۵
۱۶	۱۲	۳۰	۱۳	۳۵
۱۷	۱۲	۳۰	۱۴	۳۵
۱۸	۸	۲۸	۱۰	۳۲
۱۹	۱۰	۲۴	۱۲	۲۶
۲۰	۵	۲۴	۷	۲۸

نظرسنجی از همکاران

نظرسنجی از دبیران و مسئولان آموزشگاه نشان می‌دهد که توجه مثبت به این دانش‌آموزان توسط دبیران و اجرای مداخلات درمانی برای آنان و خانواده‌ها تأثیر قابل توجهی در رفتار و تعاملات اجتماعی با هم‌کلاسی‌ها، دبیران و موفقیت تحصیلی آن‌ها داشته است.

نتایج محاسبات آماری

بعد از جمع‌آوری نمرات و داده‌ها محاسبات آماری از طریق ضریب همبستگی پیرسون و آزمون t همبسته (نمونه‌های زوجی) با نرم‌افزار SPSS انجام شد. نتایج فوق در محاسبات آماری نیز تأیید گردیده است.

میانگین به‌دست آمده برای گروه نمونه در پیش‌آزمون برابر $۲۴/۲$ است و پس از دریافت آموزش‌ها این میانگین با $۷/۶$ نمره افزایش به رقم $۳۱/۸$ رسیده است. در بررسی معناداری تفاوت دو میانگین از آزمون t همبسته استفاده شده است که مقدار به‌دست آمده برابر $۷/۸۶۵$ است. این مقدار در سطح $P \leq ۰/۰۵$ معنادار می‌باشد؛ بنابراین، مداخلات درمانی طرح حاضر توانسته است تأثیر معناداری بر عزت‌نفس شرکت‌کنندگان در طرح داشته باشد.

جدول مقایسه میانگین‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون

شاخص‌ها	تعداد	میلگین	اختلاف میانگین‌ها	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری P
پیش‌آزمون	۲۰	۲۴/۲	-۷/۶	۷/۸۶۵	۶۸	<۰/۰۵
پس‌آزمون	۲۰	۳۱/۸				

میانگین به‌دست آمده برای گروه نمونه در پیش‌آزمون برابر ۱۰/۲۲ است و پس از دریافت آموزش‌ها این میانگین با ۲/۳۹ نمره افزایش به رقم ۱۲/۶۱ رسیده است. در بررسی معناداری تفاوت دو میانگین از آزمون t همبسته استفاده شده که مقدار به‌دست آمده برابر با ۱۳/۷۳۸ است. این مقدار در سطح $P \leq ۰/۰۵$ معنادار می‌باشد؛ بنابراین، مداخلات درمانی طرح حاضر توانسته تأثیر معناداری بر پیشرفت تحصیلی شرکت‌کنندگان در طرح داشته باشد.

جدول مقایسه میانگین‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون در معدل نمرات

شاخص‌ها	تعداد	میانگین	اختلاف میانگین‌ها	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری (p)
پیش‌آزمون	۲۰	۱۰/۲۲	-۲/۳۹	-۱۳/۷۳۸	۳۸	<۰/۰۵
پس‌آزمون	۲۰	۱۲/۶۱				

نتیجه‌گیری

از مفاهیمی که به مفهوم نگرش به آموزشگاه و یادگیری آموزشی بسیار نزدیک است، مفهوم نگرش به خود و عزت‌نفس تحصیلی درباره یادگیری آموزشی است. موفقیت و تأیید یا شکست و عدم تأیید در تعدادی از تکالیف یادگیری در مدتی نسبتاً طولانی به عزت‌نفس کلی درباره آموزشگاه و یادگیری آموزشی می‌انجامد. به همین نحو موفقیت و تأیید یا شکست و عدم تأیید پس از چند سال تحصیلی منجر به این خواهد شد که دانش‌آموز موفقیت یا شکست را به خودش به‌عنوان یادگیرنده تعمیم دهد. سرانجام دانش‌آموز باید از متهم کردن آموزشگاه یا معلمان در عدم موفقیتش دست بردارد و خود را هدف اتهام قرار دهد یا تأیید آموزشگاه و معلمان را به‌خاطر موفقیتش به تأیید خود مبدل سازد. دانش‌آموزی که مرتباً در آموزشگاه موفقیت کسب می‌کند، باید تأیید مدرسه و معلمان را به خود

تعمیم دهد و یک مفهوم کلی مثبت دربارهٔ خودش به‌عنوان یادگیرنده ایجاد کند (سیف، ۱۳۶۳).

اکثر صاحب‌نظران بر خورده‌اری از عزت‌نفس (ارزیابی مثبت از خود) را عامل مرکزی و اساسی در سازگاری عاطفی - اجتماعی، افراد می‌دانند. این باور گسترش یافته و دارای تاریخچهٔ طولانی نیز هست. ابتدا روان‌شناسان و جامعه‌شناسان، از جمله ویلیام جیمز، هربرت مید و چارلز کولی بر اهمیت عزت‌نفس تأکید داشتند. همچنین محققان بسیاری دریافته‌اند که بین عزت‌نفس مثبت و نمرات بالا در مدارس رابطه وجود دارد (پپ و همکاران، ۱۹۸۹).

یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان داد که همبستگی بالا، مثبت و معناداری بین عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. نتایج به‌دست آمده حاکی از هماهنگی نتیجهٔ تحقیق حاضر و دیگر تحقیقات صورت گرفته در این زمینه و بیانگر تأیید ارتباط مستقیم بین دو متغیر مورد نظر است. انتظار می‌رود نتایج این تحقیق به دانش‌آموزان هنرستانی دیگر مدارس تعمیم داده شود و پروتکل درمانی پیشنهادی نیز برای آنان به‌کار رود.

پیشنهادها

از آنجا که والدین، معلمان و مدرسه اهمیت زیادی در ارزشیابی مثبت کودکان و نوجوانان از توانایی‌های عزت‌نفس دارند، کاربردهای تربیتی در قالب پیشنهادهایی برای والدین، معلمان و مدرسه ارائه می‌گردد:

- در کارهای منزل و مدرسه با فرزندان خود مشورت کنید و در فعالیت‌های گروهی لازم با آن‌ها مشورت داشته باشید. در چنین کارهایی فرزند شما احساس می‌کند فرد ارزشمندی است.

- سعی کنید توانمندی‌های فرزند خود را مدنظر داشته باشید و ضعف‌ها و

ناتوانایی‌هایش را بیش از حد به رخ او نکشید.

- نوجوانانی که عزت‌نفس لازم و آمادگی کافی برای کسب استقلال ندارند، نباید تحت فشار قرار گیرند بلکه ضمن توجه به اهمیت مسئله باید مدتی با آنها مدارا کرد تا برای کسب آن آماده و علاقه‌مند شوند.

- معلم باید دانش‌آموزان را به جای رقابت با دیگران به رقابت با خود تشویق کند؛ زیرا این روش مضرات رقابت با دیگران را ندارد و به عزت‌نفس آنها صدمه وارد نمی‌سازد.

- برای ایجاد سازگاری بیشتر و افزایش عزت‌نفس نوجوانان لازم است معلمان دانش‌آموزان را در وضع و اجرای مقررات کلاس و مدرسه سهیم کنند. این روش حس مسئولیت‌پذیری را در نوجوان افزایش می‌دهد.

- مدرسه می‌تواند از طریق برنامه‌های کلاسی و غیرکلاسی دانش‌آموزان را با مشاغل و حرفه‌های گوناگون آشنا کند و بدین ترتیب عزت‌نفس را در آنها افزایش دهد.

- به حرفه‌های دانش‌آموزان با دقت گوش دهید. به احساس آنها توجه کنید و به آنها پاسخ دهید. نادیده گرفتن حرف‌ها و احساسات آنها سبب می‌شود که خود را فردی بی‌ارزش و بی‌مقدار بدانند.

- وقتی دانش‌آموزان با شور و هیجان چیزی را برای شما تعریف می‌کنند، با حوصله و با دقت به آنها گوش کنید. از این طریق می‌توانید بفهمید که آنها به چه چیزهایی بیشتر علاقه دارند.

- به دانش‌آموزان اجازه دهید تا با شما در برنامه‌ریزی برای بهبود امور هم‌فکری کنند.

- دانش‌آموزان را در شناسایی و ابراز نیازها و احساساتشان یاری دهید و آنها را ترغیب کنید که نیازهایشان را به شیوه مطلوب برآورده کنند.

- به دانش‌آموزان آموزش دهید که به خود احترام بگذارند و خود را دوست بدانند.
- به دانش‌آموزان پیامزید چیزهای خوبی را که در زندگی دارند، ببینند و به آن‌ها افتخار کنند.

- به دانش‌آموزان پیامزید که احساساتشان را بازگو کنند، احساسات منفی خود را از بین ببرند، احساس شادی کنند و از کیفیت احساسات مثبت خود نتیجه‌گیری نمایند (من فرد توانایی هستم، پس می‌توانم در کنکور قبول شوم).
- به دانش‌آموزان پیامزید که پیامد احساسات خود را بررسی کنند و آن‌ها را بنویسند.

- به دانش‌آموزان کمک کنید که از سرزنش خود به‌خاطر شکست‌ها اجتناب کنند و به‌جای سرزنش کردن خود و داشتن احساس گناه، بر حل مشکل متمرکز شوند.

- زمانی که دانش‌آموزان از تلاش‌ها و احساساتشان می‌گویند، به آن‌ها گوش دهید و کمک کنید پیامدهای آن‌ها را بررسی کنند.

- دانش‌آموزان را تشویق کنید که افکار و احساسات دیگران را حدس بزنند و آن‌ها را شناسایی کنند.

- به دانش‌آموزان پیامزید زمینه یا زمینه‌هایی را که در آن‌ها احساس ارزشمندی می‌کنند، بشناسند و مورد تأکید و توجه قرار دهند و برای خود بنویسند.

- به دانش‌آموزان پیامزید که «ادبیات خود» را اصلاح کنند و عبارات و جمله‌هایی مثبت را در مورد خود به‌کار ببرند؛ مثل «من دوست‌داشتنی هستم».

- از دانش‌آموزان بخواهیم هر روز یک جمله مثبت در مورد خودشان بسازند و آن را در یک جدول یا دفتر یادداشت ثبت کنند.

- از دانش‌آموزان بخواهید افکار مثبت و واقع‌گرایانه، و افکار منفی و پیامدهای هر دو را بنویسند و افکار مثبت را جایگزین افکار منفی کنند.

- دانش‌آموزان را ترغیب کنید فهرستی از اظهارات و افکار مثبت را در مورد خودشان بنویسند و روزی سه بار آن را بخوانند.
- از دانش‌آموزان بخواهید فعالیت‌هایی را برنامه‌ریزی کنند که موجب خوشنودی، یادگیری یا رشد شخصیتی‌شان می‌شود و جهت اجرای برنامه، همراهی برای خود انتخاب کنند. به آن‌ها بگویید اگر همراهی ندارند، نام خود را به‌عنوان همراه بنویسند.
- به دانش‌آموزان پیاموزید که هر روز یا هر هفته برای خود هدف‌های مثبت بنویسند.
- دانش‌آموزان را ترغیب کنید تا چند هدف برای خودشان در نظر بگیرند که به راحتی قابل دسترسی نباشد و دستیابی به آن‌ها مستلزم تحمل سختی بیشتری باشد. همه ما نیاز داریم که گاهی به خودمان زحمت دهیم و شایستگی‌ها و استعدادهایمان را به‌کار بگیریم.
- به دانش‌آموزان نشان دهید که وظایف و تکالیف بزرگ را به مراحل یا اجزاء کوچک‌تر تقسیم کنند و آن‌ها را یک به یک انجام دهند تا از دشواری‌شان کاسته شود.
- در نشست‌های گروهی دانش‌آموزان می‌توان از «بارش مغزی» برای حل مسائل مشترک استفاده کرد.
- دانش‌آموزان را ترغیب کنید هرگاه موفقیتی به‌دست آوردند و یا مسئله‌ای را حل کردند، آن را ناشی از تلاش و همت شخص خودشان بدانند و از این بابت شادمان و سپاسگزار خویش باشند.
- به دانش‌آموزان پیاموزید که خود را با دیگران مقایسه نکنند و فقط «خود» را با «خود» مقایسه کنند.
- به دانش‌آموزان پیاموزید که بر «پیشرفت» خود تأکید کنند نه بر کمال مطلوب.

- به دانش‌آموزان سخن گفتن درست در جمع را بیاموزید تا بتوانند هر چه بیشتر بر دیگران تأثیر مثبت بگذارند.
- به دانش‌آموزان بیاموزید که دنیا را از چشم دیگران نیز ببینند؛ هر چند که مخالف دنیای آن‌ها باشد.
- به دانش‌آموزان بیاموزید که اگر نیازمند کمک بودند، کمک یا پیشنهاد «کمک کردن» از جانب دیگران را بپذیرند.
- از ایفای نقش و مرور رفتاری، برای افزایش مهارت‌های اجتماعی و جرئت‌ورزی در دانش‌آموزان استفاده کنید.
- دانش‌آموزان را از تغییرات جسمی که در دوران نوجوانی و جوانی‌شان ایجاد می‌شود، آگاه کنید.

منابع

۱. برنز، دیوید، دی؛ عزت‌نفس در ۱۰ گام، مترجم: اشرف کربلایی نوری، نشر دانژه، تهران، ۱۳۸۵.
۲. بیابانگرد، اسماعیل؛ روش‌های افزایش عزت‌نفس در کودکان و نوجوانان. انتشارات انجمن اولیا و مربیان، تهران، ۱۳۷۶.
۳. جانتکسما، آرتورای، آل، پیترسون، ویلیام و مک اینیز، روان‌درمانی نوجوانان، مترجمان: حمیدرضا آقامحمدیان و سیدعلی کیمیایی، انتشارات رشد، تهران، ۱۳۸۶.
۴. رابرت دی، امزی. ۵۰۱ روش علمی برای تقویت عزت‌نفس بچه‌ها از تولد تا ۱۸ سالگی، مترجم: حسن نصیرنیا، مؤسسه انتشارات قدیانی، تهران، ۱۳۸۶.
۵. گلدارد، کاترین و دیوید، گلدارد. راهنمای عملی مشاوره با کودکان، مترجم: مینو پرنیانی، انتشارات رشد، تهران، ۱۳۸۲.
۶. ارونسون، الیوت؛ روان‌شناسی اجتماعی؛ مترجم: حسین، شکرکن، انتشارات رشد، ۱۳۷۷.
۷. بیابانگرد، اسماعیل؛ رابطه میان عزت‌نفس، منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستان‌های تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۳۷۰.
۸. پورشافی، هادی، «بررسی رابطه عزت‌نفس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دوره متوسطه شهرستان قائن»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم، ۱۳۷۰.
۹. دهقانی، محمدحسین، بررسی احساس خودارزشمندی نزد نوجوانان عادی و استثنایی، ۱۳۷۱.
۱۰. شکرکن، حسین و عبدالکامل (۱۳۶۴) ارتباط پیشرفت تحصیلی و عزت‌نفس دانش‌آموزان دبیرستان نجف‌آباد». مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران، سال اول، تابستان ۱۳۷۲.
۱۱. نادری، عزت‌ا...، مریم؛ سیف نراقی؛ روش‌های تحقیق در علوم انسانی، انتشارات بعثت، تهران، ۱۳۷۳.
۱۲. بخشی، خداداد؛ روان‌شناسی رفتار انسانی، انتشارات پرشکوه، ۱۳۸۳.
۱۳. پارسا، محمد؛ روان‌شناسی انگیزش و هیجان، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۷۶.
۱۴. سلحشور، ماندانا؛ پرورش اعتمادبه‌نفس در کودکان و نوجوانان، انتشارات واژه‌آرا، ۱۳۷۹.
۱۵. سیف، علی‌اکبر؛ روان‌شناسی پرورشی، انتشارات آگاه، ۱۳۷۳.
۱۶. شاملو، سعید؛ بهداشت روانی، انتشارات رشد، ۱۳۷۲.
۱۷. قرنی، ابوالحسن، «بررسی رابطه بین عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی شهرستان تکاب»، پایان‌نامه جهت اخذ درجه کارشناسی. ۸۲-۱۳۸۱.
۱۸. مفتاح، سیمین؛ «رابطه کمرویی و عزت‌نفس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوم راهنمایی شهر تهران»، پایان‌نامه جهت

اخذ درجه کارشناسی ارشد. ۱۳۸۱.

۱۹. یاری، میرعلی، «ابطال عزت‌نفس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر سال سوم ریاضی فیزیک نظام جدید»، پایان‌نامه جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد. ۱۳۷۹.

20. Branden N. A (1998). *Woman's Self-Esteem: Struggles and triumphs in the search for identity*. London UK: Amazon;
21. Biabangard E. (2005). *How to promote self- respect in children and adolescents* Tehran: Association of parents and educators.
22. Weaver M.D, Mathews D. B. (1993). The effects of a program to build the self-esteem of at-risk students. *J Humanist EducDev*; 31 (4): 181-188.
23. Cooper, M.B. (1981): «Gender difference in the Academic Locus of control belief of young children» *Journal of personality and social psychology*. Vol 10, No 3, P. 562-572.
24. Marris, M. O. (1993) A calclemics self - esteem and perceived validity gardsatest self verification theory. *The journal of. contemporary educational psychology* (414-426)

یک توصیه ساده برای بالا بردن «اعتماد به نفس» کودکان

سارا ساجدی

مهم‌ترین و اساسی‌ترین نیاز یک موجود زنده، احساس امنیت است. در صورتی که این نیاز تشدید شود فرد دچار «اضطراب» می‌شود و اعتماد به نفسش کاهش می‌یابد. بررسی‌ها نشان می‌دهند که اولین و مهم‌ترین وظیفه والدین حفظ فرزندانشان از خطرهای بیرونی است.

با ایجاد «امنیت» می‌توان از این خطرها پیشگیری کرد. گفتنی است والدین با بغل کردن کودکان خود، گفت‌وگو با آن‌ها و دلگرمی دادن، می‌توانند بهترین نوع امنیت را برایشان به‌وجود آورند.

ایجاد امنیت در کودک باعث می‌شود تا او در بزرگسالی احساس خلأ نکند و ارتقای اعتماد به نفس در او شکل بگیرد.

والدین همچنین باید به کودکان خود کمک کنند تا اضطراب و نگرانی‌های خود را بیان کنند و نیز به آن‌ها پیام‌وزند که با چه روش‌هایی به‌خوبی می‌توانند خود را ابراز کنند.

چطور با کودک خجالتی برخورد کنیم؟

احساس خجالت در دوران کودکی شایع است اما بسیاری از والدین را نگران می‌کند؛ به‌خصوص آن‌هایی که به اجتماعی بودن کودک اهمیت می‌دهند.

برخی از کودکان به علت تجربه‌های سخت زندگی خجالتی می‌شوند اما اغلب کودکان خجالتی با این صفت متولد می‌شوند. برای برخی از کودکان در سنین میانی این دوره، موقعیت‌ها و تعامل‌های اجتماعی ترساننده است. هنگامی که این کودکان در تماس با کودکان جدید قرار می‌گیرند، احساس راحتی نمی‌کنند. آن‌ها نمی‌توانند یا نمی‌خواهند اولین گام را در دوستی بردارند و ترجیح می‌دهند یک دوستی بالقوه را رد کنند تا اینکه با فردی ناآشنا تماس برقرار کنند. گرچه اقلیتی از این کودکان ممکن است دچار مشکل عاطفی باشند، اغلب آن‌ها تنها به‌طور طبیعی انزواجو هستند و در خوگرفتن به موقعیت‌های جدید، کُند عمل می‌کنند. بیشتر کودکان خجالتی پس از طی کردن دوره ابتدایی تطبیق یافتن با موقعیت جدید می‌توانند با دیگران رابطه برقرار سازند و در یک موقعیت اجتماعی موفق عمل کنند اما اگر پس از این دوره آشنایی تدریجی اولیه، باز هم کودک در ایجاد و حفظ رابطه دچار اشکال بود، باید توجه بیشتری به او کرد. نهایتاً بسیاری از کودکانی که خجالتی هستند، می‌آموزند که بر این گرایش خود غلبه کنند. آن‌ها به طریقی عمل می‌کنند که ظاهراً خجالتی و انزواجو به‌نظر نمی‌رسند؛ هر چند در درون‌شان ممکن است هنوز احساس شرم کنند. والدین می‌توانند با ملایمت این کودکان را به سوی موقعیت‌های اجتماعی هدایت کنند که در آن بتوانند ایجاد موفقیت‌آمیز رابطه با دیگران را بیاموزند.

کودکان طرد شده: اغلب کودکان می‌خواهند دوست پیدا کنند اما برخی از آن‌ها در یادگیری روش دوست پیدا کردن کُند هستند. برخی از کودکان ممکن است به‌دنبال رفاقت با کودکان دیگر باشند اما ممکن است از یک گروه کودکان یا گروهی دیگر طرد شوند. این موضوع ممکن است به علل مختلف مانند نوع لباس پوشیدن،

چاقی، بهداشت شخصی یا حتی زبان‌آور نبودن باشد. کودکان اغلب در صورتی که رفتار تهاجمی یا آشوبگرانه نشان دهند، به وسیله همسالانشان طرد می‌شوند. برخی از کودکان نیز ممکن است به حاشیه رانده شوند؛ بدون اینکه خودشان متوجه باشند. این کودکان فراموش شده اغلب اوقاتشان را به تنهایی می‌گذرانند. کودکان طرد شده به طور واضح مورد علاقه همسالانشان نیستند و به طور مداوم احساس ناخوانده بودن دارند. این کودکان اغلب به پرخاشگری و آشوبگری تمایل دارند و نسبت به اینکه به حاشیه رانده شوند بسیار حساس‌اند. آن‌ها ممکن است به قلدری و قانون‌شکنی روی بیاورند یا اینکه آن‌قدر به خودشان نامطمئن باشند که موجب طرد شدن به وسیله دیگران شوند. برخی از این کودکان ممکن است به اختلال کم‌توجهی بیش‌فعالی (ADHD) مبتلا باشند.

کودکان رها شده: در مقابل، کودکان رها شده به‌طور آشکار طرد یا به حاشیه رانده نمی‌شوند اما اغلب صرفاً به امان خدا رها می‌شوند، فراموش می‌شوند، در گروه‌های کودکان پذیرفته نمی‌شوند و آخرین نفری هستند که برای یک تیم انتخاب می‌شوند. این کودکان ممکن است تنها و انزواجو شناخته شوند اما ممکن است منفعل باشند و از انزوای خود ناراحت باشند. برخی دیگر از این کودکان ممکن است واقعاً ترجیح دهند که تنها باشند. این گروه ممکن است مورد احترام و تحسین کودکان دیگر باشند اما به سادگی در انجام فعالیت‌های انفرادی یا گذراندن وقت با والدین، خواهر و برادر، سایر بزرگسالان یا حتی حیوانات خانگی احساس راحتی بیشتری می‌کنند. این گروه کودکان نیز ممکن است فاقد مهارت‌های اجتماعی و اعتماد به نفس لازم برای ورود به حوزه‌های اجتماعی باشند. که این موضوع اغلب به دلیل کمبود تجربه اجتماعی آن‌هاست. یا اینکه خجالتی‌تر، آرام‌تر و خوددارتر از اغلب همسالانشان باشند. در این مورد، والدین چکار می‌توانند کنند؟

رابطه موفق با همسالان به داشتن مهارت‌های گوناگون و شیوه‌های خاص تعامل

با دیگران نیاز دارد. والدین باید این مهارت‌ها را به کودکانشان بیاموزند و به آن‌ها کمک کنند که بر آن‌ها مسلط شوند و خودشان الگوی کودکان باشند. از جمله این مهارت‌ها می‌توان به این موارد اشاره کرد: کنار آمدن با شکست و نومی‌دی، کنار آمدن با موفقیت، کنار آمدن با تغییر و دوران گذار کنار آمدن با طرد شدن و به حاشیه رانده شدن، مهار خشم، بخشش دیگران، معذرت‌خواهی، پرهیز از پذیرفتن کارهای خطرناک به‌ظاهر شجاعانه، فکر کردن به انجام دادن کارهای سرگرم‌کننده، بیان عواطف، اجتناب از موقعیت‌های خطرناک، دفاع از خود، آرام‌بخشی به شخصی دیگر، سهیم کردن دیگران در احساسات خود، تقاضا کردن از دیگران، افشای احساسات شخصی، تعارف کردن بیان احترام به دیگران، کنار آمدن با فقدان، تلاش برای پیدا کردن دوست، لطف کردن به دیگران، کمک خواستن، کمک به دیگران.

خشونت‌های خانگی و جنسی علیه زنان

یک بررسی جدید بر مبنای محاسبه مردان نشان می‌دهد از هر ۴ مرد مورد پرسش، یک مرد می‌پذیرد یک بار مرتکب خشونت جنسی نسبت به زنان شده است. پژوهشگران می‌گویند با توجه به نتایج تکان‌دهنده، در این زمینه برنامه‌هایی برای پیشگیری از این نوع خشونت‌ها به اجرا در آمده است.

پژوهشگران معتقدند که تبعیض جنسیتی نقش اساسی در بروز خشونت‌های خانگی و جنسی دارد اما فقر یا آزار دیدن جسمی یا عاطفی مردان در دوران کودکی هم از عوامل زمینه‌ساز اصلی بروز رفتارهای خشونت‌آمیز آن‌ها نسبت به زنان در سنین بزرگسالی است. گزارشی که اخیراً سازمان جهانی بهداشت منتشر کرده است نشان می‌دهد که یک‌سوم زنان جهان قربانی خشونت خانگی و جنسی هستند.

اولین همایش سراسری «روانشناسی سلامت ایران» و پنجمین همایش کشوری سایکوفارماکولوژی از ۲۳ تا ۲۵ اردیبهشت‌ماه سال ۱۳۹۳ در اصفهان برگزار می‌شود.

جزئیات برگزاری این همایش در سایت www.psych.ir آمده است. برای کسب اطلاعات بیشتر می‌توانید به این سایت مراجعه فرمایید.

تشخیص بیماری اوتیسم با اسکن مغزی

محققان مرکز تحقیقات MRI دانشگاه آبرن در مطالعه‌ای، اسکن مغزی ۱۵ نوجوان با عملکرد بالا و چند بزرگسال مبتلا به اوتیسم را بررسی کرده و از یک گروه ۱۵ نفری در محدوده سنی ۱۶ تا ۳۴ سال به‌عنوان گروه کنترل استفاده کردند. از داوطلبان خواسته شد که منطقی‌ترین پایان را در زمان مشاهده سه داستان کمیک استریپ انتخاب کنند و در طول این زمان، فعالیت مغز آنان به‌وسیله تصویربرداری تشدید مغناطیسی عملکردی (fMRI) بررسی شد.

محققان به کمک اسکن مغزی موفق به شناسایی اطلاعات منتقل شده بین مناطق مغزی شدند که در شرایط بیماری اوتیسم ضعیف‌تر است. بیشتر مبتلایان به اختلالات اوتیسم در تشخیص پایان منطقی، که نیازمند درک حالات روحی و احساسی بود، دچار مشکل بودند.

«راجیش کانا» از نویسندگان این تحقیق می‌گوید: «نتایج به‌دست آمده نشان می‌دهد که اتصال مغزی یکی از نشانه‌های بیماری اوتیسم تلقی می‌شود و می‌تواند به‌عنوان تست بالینی تشخیص این بیماری مورد استفاده قرار بگیرد.

افراد بزرگسال مبتلا به اختلالات طیف اوتیسم نسبت به گروه کنترل، نشانه‌های اجتماعی متفاوت‌تری بروز می‌دهند و اختلال در اتصال مغزی این نقص در فرایندهای اجتماعی را توضیح می‌دهد.

تأثیر نور خورشید بر شیوع بیش‌فعالی

محققان مرکز کنترل و پیشگیری بیماری‌ها با همکاری سازمان انرژی آمریکا طی

بررسی نتایج به‌دست آمده از پژوهش‌های ده کشور مبنی بر تأثیر نور خورشید بر بیماری بیش‌فعالی، متوجه رابطه‌ای بین میزان نور خورشید و کاهش شیوع بیش‌فعالی (ADHD) شدند.

براساس گزارش ایسنا: محققان پس از کنترل سایر مؤلفه‌های دخیل، دریافتند در مناطقی که در آن‌ها نور خورشید شدت بیشتری دارد شیوع ADHD کمتر است. برای نشان دادن صحت نتایج به‌دست آمده، پژوهشگران وجود رابطه بین شدت نور خورشید و بیماری‌های اوتیسم و اختلالات افسردگی شایع را نیز بررسی کردند و دریافتند که هیچ رابطه‌ای بین موارد ذکر شده وجود ندارد. نویسندگان این تحقیق، علاوه بر تأکید بر وجود «رابطه»، علت و معلول بودن نتایج به‌دست آمده را رد کردند.

پله‌های نردبان عزت نفس

چگونه عزت نفس در کودکان و نوجوانان افزایش می‌یابد؟

مریم دهقان شادکامی

کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

عزت نفس

رضایت انسان از زندگی، وابستگی عمیقی به میزان ارزشی دارد که فرد برای خود قائل است. اولین گام در راه ساختن شخصیت و هدایت درون این است که فرد از نیروهای موجود در خود، آگاه باشد و به استعدادهای بکری که در او وجود دارد، باور داشته باشد. به عبارت دیگر، ابتدا فرد باید خود را بشناسد و به نیروهای عظیم موجود درونش پی ببرد.

نیاز به عزت نفس^۱، ناشی از این حقیقت اصولی است که ما برای بقای خود و احاطهٔ موفقیت‌آمیز بر محیط، به استفادهٔ مناسب از آگاهی نیاز داریم. ما باید به توانایی‌ها و ضعف‌هایمان آگاه باشیم و آن‌ها را به صورت صحیح ارزیابی کنیم. ارزش عزت نفس صرفاً در این نیست که به ما امکان می‌دهد احساس بهتری داشته باشیم بلکه به ما فرصتی می‌دهد تا مؤثر زندگی کنیم، با مسائل و مشکلات زندگی

روبه‌رو شویم و از فرصت‌های مطلوب بهره‌برداری بیشتری کنیم. هرچه عزت‌نفس ما محکم‌تر و بیشتر باشد، برای برخورد با مشکلاتی که در زندگی خصوصی، تحصیل و کار بروز می‌کند، آمادگی بیشتری خواهیم داشت. سریع‌تر می‌توانیم در پی هر شکست و سقوط روی پای خود بایستیم، به واقعیت‌ها توجه کنیم، انتخاب‌های صحیح داشته باشیم، انعطاف، خودپذیری و توانایی ابراز وجود را به‌طور مناسب از خود متجلی سازیم.

عزت‌نفس نوعی قضاوت نسبت به ارزشمندی وجودی انسان است. این صفت در انسان حالت عمومی دارد و محدود و زودگذر نیست. احساس عزت‌نفس در اثر نیاز به نظر مثبت دیگران به‌وجود می‌آید. نیاز به نظر مثبت دیگران شامل بازخوردها، طرز برخورد گرم و محبت‌آمیز، احترام، صمیمیت، و پذیرش مهربانی از طرف خانواده و اطرافیان می‌شود.

اهمیت عزت‌نفس برای کسانی که با کودکان و نوجوانان سروکار دارند، روشن است. مشکل است بتوان ارتباط نزدیکی با کودکان داشت ولی از باورهای مهم آنان درمورد خودشان غافل بود (بیابانگرد، ۱۳۸۴: ۱۷). موفقیت و تأیید یا شکست و عدم تأیید در تعدادی از تکالیف یادگیری و در مدتی نسبتاً طولانی بر عزت‌نفس دانش‌آموزان درباره آموزشگاه و یادگیری آموزشگاه اثر دارد. به همین نحو موفقیت و تأیید یا شکست و عدم تأیید پس از چند سال تحصیل منجر به این خواهد شد که دانش‌آموز این موفقیت یا شکست را به خودش به‌عنوان یادگیرنده یا دانش‌آموز تعمیم دهد (بیابانگرد، ۱۳۸۴: ۷۶). عزت‌نفس را می‌توان میزان ارزشی در نظر گرفت که ما برای خود قائل می‌شویم (شیهان^۳، ۱۳۸۳: ۱۰). فرنچ^۳ (۱۹۸۶) و وارگو^۴ (۱۹۷۲) از عزت‌نفس به‌عنوان سپر فرهنگی در مقابل اضطراب نام می‌برند (بیابانگرد، ۱۳۸۴: ۱۲).

عزت‌نفس عبارت است از قضاوت‌هایی که ما درباره ارزش خودمان و

احساس های مربوط به این قضاوت ها می کنیم (برک، ۱۳۸۳: ۳۵۳).
برای اینکه کودکان و نوجوانان، عزت نفس داشته باشند، باید شرایطی را در نظر گرفت که به شرح زیر است.

اراده

اگر انسان بخواهد حرمت نفس خود را حفظ کند، اولین و اساسی ترین شرط، داشتن اراده برای فهم، درک و تمایل به کسب آن و نیز روشن بینی و مستعد کردن ذهن برای فهم و احاطه به آن چیزی است که به محدوده آگاهی انسانی راه می یابد و حافظ و ضامن سلامت ذهن و منبع رشد عقلی انسان است. اراده جهت فهم و ادراک برای همه درجات هوش و استعداد یکسان است و متضمن شناسایی و یکپارچه کردن دانسته ها و توان انسان می باشد (براندن، هاشمی، ۱۳۷۹: ۱۶۸).

همبستگی

احساس همبستگی وقتی به وجود می آید که نوجوان از پیوندهایی که برای او مهم هستند و دیگران آن ها را تأیید می کنند، راضی باشد.
نوجوان در پیوندهایی که با افراد خانواده، دوستان و دنیای اطراف خویش دارد، تغییرات چشمگیری را می آزمايد. پیوندهای کودکی اش گسسته می شوند و او در جست و جوی پیوندهای نو با بزرگسالان برمی آید و به تدریج از وابستگی به خانواده، به سمت استقلال حرکت می کند. او در این دوره به ارزیابی مجدد والدین خویش می پردازد و به سبب رشد آگاهی اش ممکن است نتیجه ارزیابی او از والدین - که زمانی کمال مطلوب او بوده اند - برایش ناگوار باشد. او آنان را با سایر بزرگسالان مقایسه می کند و ناگزیر به برخی از کاستی ها و اشتباهاتشان پی می برد. این آگاهی ممکن است سبب احساس ناامنی و خشم او شود. ممکن است به آن ها پرخاش

کند و عقاید و معیارها و سبک زندگی‌شان را رد کند. این رفتارها و رفتارهای ملایم‌تر دیگر که حاکی از عدم وابستگی است، لازمه جدایی او از والدین و یافتن هویت خویشتن است.

برای ایجاد احساس همبستگی در کودکان و نوجوانان باید نکات زیر را در نظر گرفت.

- هنگامی که نوجوان به توجه فردی نیاز دارد، به او توجه کنید.
- محبتتان را در گفتار و کردارتان نشان دهید.
- نوجوانتان را در احساسات خویش سهیم کنید.
- علائق، سرگرمی‌ها و برخی مسائل زندگی بزرگسالی خود را با او در میان بگذارید.
- هنگامی که احساس می‌کنید غیبت چند ساعته شما به نیازهای سایر افراد خانواده لطمه نمی‌زند، آن چند ساعت را به نوجوانتان اختصاص دهید.
- برای افراد خانواده فرصت‌هایی فراهم کنید که با یکدیگر کار و بازی کنند.

احساس متمایز بودن

احساس متمایز بودن وقتی به وجود می‌آید که نوجوانی بتواند صفات یا ویژگی‌هایی را که موجب تفاوت و تمایز او از دیگران می‌شود، بشناسد و به آن‌ها احترام بگذارد و به سبب دانستن آن صفات مورد احترام و تأیید دیگران قرار گیرد. برای ایجاد احساس متمایز بودن در کودکان و نوجوانان باید نکات زیر را رعایت کرد.

- به قریحه‌ها و ویژگی‌های خاصش توجه و آن‌ها را تأیید کنید.
- حتی زمانی که اندیشه‌های نوجوانتان مغایر با اندیشه‌های شماست، او را به بیان آن‌ها تشویق کنید.

- جنبه‌های مثبت و غیرمعمول اندیشه‌ها یا رفتارشان را پیدا کنید و از آن‌ها تعریف کنید.

- تجربه‌اندوزی ضروری نوجوان را در مورد حرفه، فعالیت‌ها و عقایدش بپذیرید.
- به پندارهای نوجوانان احترام بگذارید.

- از نوجوانان بخواهید که خانواده را از قریحه‌ها و علایق خاص خود بهره‌مند کند.
- هنگام برنامه‌ریزی خط مشی‌ها و روش‌هایی برای خانواده، تا حد امکان آزادمشانه عمل کنید.

- به عملکرد خوب، پاداش دهید (کلمز^۵ و همکاران، ترجمه علیپور، ۱۳۸۴: ۵۹-۵۵).

احساس قدرت

احساس قدرت وقتی به وجود می‌آید که نوجوان بداند منابع، فرصت و قابلیت آن را دارد که بر شرایط زندگی خویش تأثیر بگذارد. هنگامی که نوجوان در زندگی خود از چنین صفاتی برخوردار باشد، احساس قدرت خواهد کرد. حس قدرت نوجوان در احساسات و باورهایی که دربارهٔ قابلیت‌های خود دارد، نمایان می‌شود. نوجوان آرزومند است قدرتی را که در دانش و آگاهی پیشرفته‌اش، در توانایی اجتماعی‌اش و در جسم در حال رشدش احساس می‌کند، به کار گیرد.

برای ایجاد حس قدرت در کودکان و نوجوانان باید نکات زیر را در نظر گرفت.

- نوجوان را به داشتن مسئولیت شخصی ترغیب کنید.

- به کفایتش در هر سطحی که هست، احترام بگذارید.

- نوجوان را تشویق کنید که هدف‌های کوتاه‌مدت و طولانی‌مدت خود را معین کند.

- هنگامی که او، دیگران را به طریقی مثبت تحت تأثیر قرار می‌دهد، کارش را تأیید کنید.

- به نوجوان کمک کنید که مهارت‌های فردی‌اش را بهبود ببخشد.
- دربارهٔ مسئولیت‌ها و محدودیت‌ها با صراحت گفت‌وگو کنید.
- برای پیشرفت‌ها معیارهایی مقرر کنید، ولی اجازهٔ اشتباه کردن هم بدهید.
- از منابع شخصی تمام افراد خانواده بهره‌برداری کنید.

الگوها

الگوها، همانند راهنماهایی عمل می‌کنند که نوجوان به مدد آن‌ها الگوهای انسانی، فلسفی و عملیاتی برای خویش فراهم می‌کند تا او را در استقرار ارزش‌های معنادار، هدف‌ها، آرمان‌ها و معیارهای شخصی کمک کنند.

نوجوانانی که با الگوهای انسانی قوی مسئولیت‌پذیر، بزرگ شده‌اند که می‌توانسته‌اند به آن‌ها تکیه کنند و احترام بگذارند، همیشه در زندگی احساس امنیت خاطر خواهند داشت. آن‌ها در مورد نظم و تربیت در زندگی‌شان، احساس ایمنی خواهند داشت و معمولاً می‌توانند حس کنند که چه چیزی در حال رخ دادن است. اغلب اوقات قادرند درست و نادرست را تعیین و ارزش‌ها، اعتقادات، رفتار و هدف‌هایشان را پیوسته هدایت کنند. آن‌ها در زندگی دارای هدف و جهت هستند. برای کاهش مشکلات مربوط به الگوهای نوجوانان باید به نکات زیر توجه کرد.

- به‌خاطر داشته باشید که شما الگوی اولیهٔ نوجوانان هستید.
- نوجوانان را خواه از طریق تماس شخصی و خواه از طریق کتاب و مطبوعات، با اشخاصی که از احترام زیادی برخوردارند، آشنا سازید.
- به نوجوانان کمک کنید تا برای رفتار و یادگیری‌شان هدف‌هایی واقع‌گرایانه تعیین کنند.

- نوجوانان را با پیامدهای رفتارشان مواجه کنید.
- دربارهٔ قواعد، خط‌مشی‌ها و معیارها به‌طور کامل و صادقانه با تمام افراد خانواده

گفت‌و‌گو کنید.

- خانواده را به زمینه‌ تمرینی مناسبی برای پالایش مهارت‌های بین فردی تبدیل کنید.
- در مورد نظم و ترتیب در محیط خانواده و در انجام کارها تأیید کنید.
- همراه خانواده‌تان در رویدادهای لذت‌بخشی که موجب توسعه‌ درک فرهنگی می‌شود، حضور پیدا کنید.
- خانواده را به بحث در مورد اعتقادات، ارزش‌ها علایق ترغیب کنید.
- افراد خانواده را به شناخت قهرمانان و اعمال قهرمانان که موجب شکل دادن به الگوهای مثبت می‌شوند، ترغیب کنید (کلمز و همکاران، ترجمه‌ علیپور، ۱۳۸۴: ۷۹-۷۵).

پی‌نوشت‌ها

1. Self - Esteem
2. Sheehan Elaine
3. French
4. Wargo
5. Clemes, H

منابع

۱. بیابانگرد، اسماعیل؛ روان‌شناسی تربیتی، انتشارات ویرایش، چاپ اول، تهران، ۱۳۸۴.
۲. براندن، ناتانیل؛ روان‌شناسی و حرمت نفس، ترجمه‌ جمال هاشمی، انتشارات شرکت سهامی انتشار، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۹.
۳. براندن، ناتانیل؛ روان‌شناسی عزت‌نفس، ترجمه‌ مهدی قراچه‌داغی، انتشارات نخستین، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۹.
۴. کلمز، هریس؛ روش‌های تقویت عزت‌نفس در نوجوانان، ترجمه‌ پروین علیپور، انتشارات شرکت به نشر، چاپ هفتم، مشهد، ۱۳۸۰.
۵. پولتی، رزت، و دابر، باربارا؛ به خودتان احترام بگذارید، ترجمه‌ نسرین گلدار، انتشارات منادی تربیت، چاپ چهارم، تهران، ۱۳۸۶.

جرئت‌آموزی گروهی

فاطمه فرهادی، کارشناس ارشد روان‌شناسی

ناهید احمدی، کارشناس ارشد روان‌شناسی

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی مهارت‌های جرئت‌آموزی گروهی بر خودکارآمدی و شیوه‌های مقابله با استرس دانش‌آموزان مقطع راهنمایی منطقه ۱۶ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۹۱ است.

طرح پژوهش از نوع شبه آزمایشی است و جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع راهنمایی منطقه ۱۶ تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۹۱ است. برای این کار ۱۱۰ دانش‌آموز به‌عنوان نمونه به شیوه خوشه‌ای انتخاب شدند.

شرکت‌کنندگان در پژوهش، پرسش‌نامه‌های سبک‌های مقابله (لازاروس- فولکمن، ۱۹۸۳) و خودکارآمدی (مورگان و جینگ، ۱۹۹۹) پیش و پس از برگزاری جلسات جرئت‌آموزی را کامل کردند. برای تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها از آمار توصیفی و آمار استنباطی (آزمون تی) استفاده شده است.

با توجه به یافته‌های پژوهش، جرئت‌آموزی گروهی باعث تغییر معناداری در

میانگین نمره‌های خودکارآمدی دانش‌آموزان پس از برگزاری جلسات مهارت‌جرئت‌آموزی شد؛ به طوری که میانگین نمره‌ها افزایش یافت و همچنین تغییر معناداری در ابعاد خویش‌داری، جست‌وجوی حمایت اجتماعی، مسئولیت‌پذیری و حل مسئله ایجاد شد. میانگین نمره‌ها افزایش یافته و نمره میانگین ابعاد رویارویی، دوری‌جویی، گریز و اجتناب، از مؤلفه‌های متغیر شیوه‌های مقابله با استرس کاهش یافت.

در بعد ارزیابی مثبت هم تغییر نسبتاً معناداری مشاهده شد. با توجه به یافته‌های پژوهش هر دو فرضیه پژوهش تأیید می‌شوند.

کلیدواژه‌ها: جرئت‌آموزی گروهی، خودکارآمدی، شیوه‌های مقابله با فشار روانی

مقدمه

هدف از ارتباط جرئت‌مندانه ارتباطی بر مبنای اعتدال و به دور از افراط و تفریط است، ارتباطی است که حد وسط برخورد منفعلانه و پرخاشگری است. جرئت‌آموزی محور رفتارهای بین فردی، کلید برقراری رابطه انسان با دیگران و روشی برای ابراز وجود به طریق صریح، مستقیم و مناسب است و جرئت‌ورزی به دانش، تدبیر، مذاکره و انعطاف‌پذیری نیاز دارد. رفتارهای مغایر با جرئت‌ورزی، در روابط اجتماعی افراد اختلال ایجاد می‌کنند و آن‌ها را به‌سوی اتخاذ رفتارهای منفعلانه، مانند خجالتی بودن، افسردگی و اضطراب سوق می‌دهند یا به‌سوی پرخاشگری و بزهکاری هدایت می‌کنند.

از این‌رو، برای رفع این‌گونه اختلالات رفتاری و ناهنجاری‌های عاطفی اجرای برنامه جرئت‌آموزی گروهی به نوجوانان به‌طور فردی و گروهی و کسب مهارت‌های مربوط ضرورت دارد (بیشاپ^۱، ۲۰۰۶).

جرئت‌ورزی موجب خودکارآمدی و خودکنترلی در افراد می‌شود و اعتماد به نفس و عزت نفس آن‌ها را تقویت می‌کند. خودکارآمدی در نظریه شناختی - اجتماعی بندورا^۲ (۱۹۹۷) به معنای ادراک فرد از توانایی خود در انجام یک فعالیت، ایجاد یک پیامد و مقابله و کنترل یک موقعیت است. براساس این نظریه، فرد نه براساس مهارت‌های خود بلکه مطابق قضاوت خود نسبت به کارایی و اثرمندی خویش برای انجام مجموعه‌ای از فعالیت‌ها، مقابله با موقعیت‌های دشوار و دسترسی به اهداف مطلوب اقدام می‌کند. (استوار، ۱۳۸۱)

خودکارآمدی از تجارب زندگی و از کسانی که برای ما نقش الگو دارند ناشی می‌شود؛ یعنی خودکارآمدی در اثر مشاهده مبارزات موفقیت‌آمیز دیگران و از طریق آنچه در جریان رشد کسب می‌کنیم، در ما ایجاد می‌شود. به‌طور کلی می‌توان گفت نقش چندین عامل در تحول باورهای خودکارآمدی بسیار برجسته است که شامل خانواده، دوستان، مدرسه و محیط می‌شود (پاجارز^۳، ۲۰۰۲).

از ابعاد خودکارآمدی در نوجوانی می‌توان به خودکارآمدی تحصیلی اشاره کرد. خودکارآمدی تحصیلی به معنای ادراک فرد از توانمندی خود در یادگیری و حل مسائل تحصیلی و دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی است (بندورا، پاستولی^۴، باربارالی^۵ و کاپرارا^۶، ۱۹۹۹).

نوجوانی به‌دلیل دوره خاص رشدی، دوره‌ای حساس و بحرانی است که در آن نوجوان ناچار است با انواع رویدادهای انتقالی از نظر زیست‌شناختی، تحصیلی، نقش‌های اجتماعی و... روبه‌رو شود و در این میان می‌بایست راه‌حل‌هایی برای حل مشکلات و مقابله مؤثر با آن‌ها بیابد. اگر نوجوان در این مسیر موفق شود، بهداشت روانی خود را تضمین کرده است و گرنه در معرض بسیاری از آسیب‌های روانی و اجتماعی قرار می‌گیرد (برنز^۷، ۲۰۰۲).

بسیاری از نوجوانان رفتارهای جرئت‌مندانه را نیاموخته‌اند، قدرت «نه» گفتن

ندارند و نمی‌توانند به‌صورت جرئت‌مندانه با اطرافیان خود تعامل داشته باشند. آن‌ها احساس گناه، بی‌اعتمادی و سلطه‌پذیری را در روابط اجتماعی خود با دیگران تجربه می‌کنند و در رفتارشان ترس، اضطراب و افسردگی نشان می‌دهند. بدین منوال، میزان پذیرش خود و عزت‌نفس، مهارت‌های مقابله‌ای و توانایی‌های روانی اجتماعی در این نوجوانان پایین است (به‌پژوه، ۱۳۸۵).

جرئت‌ورزی، هم از مهارت‌های مقابله با خشم محسوب می‌شود. پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که بسیاری از مشکلات بهداشتی و اختلال‌های روانی - عاطفی ریشه‌های روانی - اجتماعی دارند؛ بنابراین چنانچه افراد مهارت‌های مقابله‌ای و توانایی‌های روانی اجتماعی خود را افزایش دهند، در بهبود کیفیت زندگی آنان بسیار مؤثر واقع خواهد شد (حجازی، ۱۳۸۲).

فولکمن و لازاروس^۸ (۱۹۸۴) تعریفی جامع از مقابله به‌عنوان بخشی از نظریهٔ تبادل‌ی فشار روانی ارائه کردند. آن‌ها مقابله را تغییر مداوم تلاش‌های شناختی و رفتاری برای برآوردن خواست‌های خاص درونی یا بیرونی که به‌عنوان مشکل یا فراتر از توانایی‌ها و امکانات و منابع شخصی ارزیابی می‌شوند، می‌دانند (شیفر و مارتین، ۱۳۶۸).

جامعه آماری و ابزار پژوهش

هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر جرئت‌آموزی گروهی بر خودکارآمدی و شیوه‌های مقابله با استرس دانش‌آموزان مقطع راهنمایی منطقهٔ ۱۶ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ است.

جامعه آماری کلیهٔ دانش‌آموزان مقطع راهنمایی منطقهٔ ۱۶ شهر تهران در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ است. ۱۱۰ دانش‌آموز به‌عنوان نمونه به شیوهٔ خوشه‌ای انتخاب شدند. طرح پژوهش از نوع شبه آزمایشی است. پرسش‌نامه‌های سبک‌های مقابله (لازاروس-فولکمن، ۱۹۸۳) و خودکارآمدی (مورگان و جینگ، ۱۹۹۹) پیش و

پس از برگزاری جلسات جرئت‌آموزی گروهی توسط شرکت‌کنندگان تکمیل شد و سپس عملیات تجزیه و تحلیل آماری انجام گرفت و نتایج استخراج شدند.

برنامهٔ مداخله‌گرانه و شیوهٔ اجرا

پس از اجرای پیش‌آزمون‌ها که شامل پرسش‌نامهٔ خودکارآمدی مورگان و جینگ^۹ (۱۹۹۹) برای نوجوانان ۱۱ تا ۱۶ ساله و پرسش‌نامهٔ شیوه‌های مقابله با استرس لازاروس - فولکمن (۱۹۸۳)، برنامهٔ جرئت‌آموزی گروهی در هشت جلسه برگزار شد. پس از اتمام جلسات، دانش‌آموزان دوباره پرسش‌نامه‌ها را تکمیل کردند. برنامهٔ مداخله‌گرانه با استفاده از منابع گوناگون به‌ویژه کتاب «آموزش ابراز وجود» اثر ریس و گراهام^{۱۰} (۱۹۹۱) به شرح زیر تهیه و اجرا شد:

جلسهٔ اول: معارفه، بیان مقررات، بحث درمورد اهمیت جرئت‌ورزی، بازخورد معارفه با توجه به ارتباط چشمی و حالت صورت و تن صدا، تکالیفی درمورد نحوهٔ معرفی خود به دیگران.

جلسهٔ دوم: ارائهٔ گزارش تکلیف جلسهٔ قبل و دادن بازخورد، تمرین به شیوه‌های مبادلهٔ تعارف‌های روزمره، تمرین روی شروع گفت‌وگو و ادامهٔ مناسب و خاتمهٔ آن، دادن تکلیف مرتبط.

جلسهٔ سوم: ارائهٔ گزارش تکلیف جلسهٔ قبل و دادن بازخورد، تمرین نحوهٔ تقاضا کردن از دیگران، ارائهٔ الگو درمورد نحوهٔ بررسی با شخصی که تقاضای ما را رد کرده است، دادن تکلیف مرتبط.

جلسهٔ چهارم: ارائهٔ گزارش تکلیف جلسهٔ قبل و دادن بازخورد، تمرین روی نحوهٔ ابراز احساسات، ارائهٔ الگو درمورد نحوهٔ بیان احساسات گوناگون مانند شادی، خشم، اندوه، دادن تکلیف مرتبط.

جلسهٔ پنجم: ارائهٔ گزارش تکلیف جلسهٔ قبل و دادن بازخورد، تمرین روی

شیوه‌های رد تقاضا، بحث درمورد علل ناتوانی در «نه» گفتن و دادن تکلیف مرتبط.

جلسه ششم: ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و دادن بازخورد، بحث درخصوص اینکه چرا باید انتقاد کنیم. تمرین درمورد نحوه انتقاد مناسب و مؤثر، دادن تکلیف درمورد کنار آمدن با دیگران و قبول انتقاد.

جلسه هفتم: ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و دادن بازخورد، تمرین درمورد انتقال‌پذیری، ارائه الگو درمورد نحوه برخورد مناسب و مؤثر با انتقاد، دادن تکلیف درمورد کنار آمدن با دیگران و قبول انتقاد.

جلسه هشتم: ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و دادن بازخورد، جمع‌بندی و ارائه خلاصه‌ای از مطالب و ارزش‌یابی از نتایج جلسات و خودارزیابی.

یافته‌های پژوهش

فرضیه اول:

برنامه جرئت‌آموزی گروهی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی تأثیر دارد.

جدول ۱: میانگین خودکارآمدی تحصیلی در گروه پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	گروه‌ها	انحراف معیار	واریانس	برد
خودکارآمدی تحصیلی	پیش‌آزمون	۸/۹۰۰	۷۹/۲۰۲	۴۰
	پس‌آزمون	۹/۲۵۳	۸۳/۷۷۸	۵۳

جدول ۲: آزمون t وابسته برای متغیر خودکارآمدی تحصیلی

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی df	سطح معناداری
خودکارآمدی تحصیلی	-۲/۳۶	۵/۰۴۲	-۳/۴۷۷	۱۰۹	۰/۰۰۱

نتایج جدول بالا حاکی از آن است که میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پس از اجرای برنامه جرئت‌آموزی گروهی در مقایسه با میزان خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها قبل از اجرای این دوره، افزایش معناداری را به لحاظ آماری نشان می‌دهد ($p = 0/001$). لذا برنامه جرئت‌آموزی گروهی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

با توجه به یافته‌های پژوهش، جرئت‌آموزی گروهی باعث تغییر معناداری در میانگین نمره‌های خودکارآمدی دانش‌آموزان پس از برگزاری جلسات مهارت‌آموزی گروهی شده و میانگین نمره‌ها را افزایش داده است.

فرضیه دوم:

برنامه جرئت‌آموزی گروهی بر شیوه‌های مقابله با استرس دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی تأثیر دارد.

جدول ۳: نتایج آزمون t وابسته برای متغیر شیوه‌های مقابله با استرس

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی df	سطح معناداری
مقابله رویارو	۱/۴۸	۱/۳۴۱	۵/۷۴۱	۱۰۹	۰/۰۰۱
دوری جویی	۰/۹۳	۱/۸۳۸	۲/۶۱۷	۱۰۹	۰/۰۱۵
خویشتن‌داری	-۰/۵۲	۳/۶۹۴	-۰/۷۲۹	۱۰۹	۰/۴۷۲
جست‌وجو	-۲/۶۳	۱/۷۱۳	-۷/۹۷۶	۱۰۹	۰/۰۰۱
گریز و اجتناب	۲	۱/۹۲۲	۵/۴۰۸	۱۰۹	۰/۰۰۱
مسئولیت‌پذیری	-۲/۳۳	۲/۵۲۷	-۴/۷۹۸	۱۰۹	۰/۰۰۱
ارزیابی مثبت	۰/۹۳	۱/۹۰۰	-۲/۵۳۲	۱۰۹	۰/۰۱۸
حل مسئله	-۲/۱۹	۲/۵۱۲	-۴/۵۲۰	۱۰۹	۰/۰۰۱

همچنین تغییر معناداری در ابعاد خویشتن‌داری، جست‌وجوی حمایت اجتماعی، مسئولیت‌پذیری و حل مسئله ایجاد شده است؛ به‌طوری که میانگین نمره‌ها افزایش یافته و نمره میانگین ابعاد رویارویی، دوری‌جویی، گریز و اجتناب از شیوه‌های مقابله با استرس کاهش یافته است. در بعد ارزیابی مثبت هم تغییر نسبتاً معناداری مشاهده شده است؛ بنابراین فرضیه‌های پژوهش تأیید می‌شوند.

بررسی‌ها نشان می‌دهد که تغییرات کلی در دو گروه یکسان است اما در میزان تغییرات در برخی متغیرها تفاوت وجود دارد.

در متغیر خودکارآمدی تحصیلی و راهبرد حل مسئله پسران افزایش بیشتری نشان دادند اما در متغیرهای گریز و اجتناب، جست‌وجوی حمایت اجتماعی، مسئولیت‌پذیری و ارزیابی مجدد تغییرات دختران قابل ملاحظه‌تر از پسران بود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به‌منظور پاسخ‌گویی به دو سؤال پژوهشی طراحی و اجرا شد. سؤال نخست این بود که آیا آموزش مهارت جرئت‌ورزی گروهی به دانش‌آموزان بر خودکارآمدی تحصیلی آنان تأثیر دارد؟ دومین سؤال این بود که آیا آموزش مهارت جرئت‌ورزی گروهی بر شیوه‌های مقابله با فشار روانی تأثیر دارد؟

پس از اجرای برنامه مداخله‌گرایانه جرئت‌آموزی گروهی در هشت جلسه و اجرای پرسش‌نامه‌های مورد نظر در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و تحلیل یافته‌های به‌دست آمده ملاحظه شد که میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان افزایش یافته و شیوه‌های مقابله با استرس از هیجان‌مدار به مسئله‌مدار تغییر کرده است.

مطالعاتی که اخیراً بر موضوع خودکارآمدی، افسردگی، اضطراب و بهداشت روانی نوجوانان متمرکز بوده‌اند، نشان داده‌اند که موفقیت نوجوانان در چالش‌های بی‌شمار این دوره رشد به میزان خودکارآمدی آنان بستگی دارد و نوجوانان مضطرب

و افسرده در چند توانایی مختلف ناکارایی گزارش می‌دهند (موریس، ۲۰۰۲؛ سالد و هوینر، ۲۰۰۶).

دکتر احمد به‌پژوه و مسعود حجازی (۱۳۸۵) در تحقیقی تأثیر برنامه جرئت‌ورزی را در افزایش مهارت جرئت‌ورزی و عزت‌نفس دانش‌آموزان کم‌جرئت مثبت ارزیابی کرد.

برخی پژوهشگران (چن و همکاران، ۲۰۰۱) به پیشرفت تحصیلی افراد جرئت‌ورز اشاره کرده‌اند و بر این باورند که این دانش‌آموزان از پیشرفت تحصیلی مناسب برخوردارند.

درما بروکس و همکاران (۲۰۰۱) گزارش کرده‌اند که افراد جرئت‌ورز حتی در یافتن شغل مناسب و انجام مطلوب آن موفق‌ترند.

جرئت‌آموزی تکنیکی است که برای رفع اضطراب ناشی از برقراری روابط متقابل اجتماعی و هراس اجتماعی به کار می‌رود. از این طریق فرد قادر می‌شود محیط را به طریق بهتر و مثبت‌تری زیر نفوذ و کنترل بگیرد. وقتی فرد می‌آموزد به صورت جرئت‌مندانه رفتار کند، این امر تا حد زیادی مانع بروز اضطراب او می‌شود. در مراحل بعدی همین ویژگی جرئت‌ورزی به نوعی موجب تقویت ثانویه او و کسب رفتار مطلوب می‌شود. در طول دوره برنامه جرئت‌ورزی ارائه اطلاعات لازم و انجام تکالیف مناسب، مانند نحوه تعامل‌های اجتماعی مناسب، تمرین آهنگ صدا، حرکات بدنی و برقراری ارتباط با نگاه، موجب کاهش اضطراب و مبارزه با توقعات غیر واقع‌گرایانه و ملاحظات ارزشی و اخلاقی غیرمنطقی در افراد شرکت‌کننده می‌شود.

دانش‌آموزانی که در این پژوهش در برنامه جرئت‌آموزی شرکت داشتند، با اتخاذ رفتارهای جرئت‌مندانه در تعامل‌های اجتماعی توانستند به موفقیت‌های بیشتری نائل گردند. این‌گونه موفقیت‌ها به نوبه خود باعث ارزیابی مثبت فرد از خود می‌شود

و بر خودکارآمدی وی تأثیر مثبت می‌گذارد. این افراد با مطرح کردن احساسات، عقاید و افکارشان احساس خوبی نسبت به خود پیدا می‌کنند و به درون‌ریزی عواطف و هیجانات خود خاتمه می‌دهند. این امر منجر به سازگاری اجتماعی و افزایش پذیرش خود این افراد می‌شود. بدین طریق شیوهٔ مقابله با فشار روانی افراد از هیجان‌مدار به مسئله‌مدار تغییر می‌یابد.

نظر به اینکه شرکت‌کنندگان با اشتیاق زیاد در جلسات جرئت‌آموزی شرکت می‌کردند و خواستار ادامهٔ این‌گونه آموزش‌ها بودند، توصیه می‌شود جرئت‌آموزی به‌عنوان یک مادهٔ درسی فوق برنامه در برنامهٔ کلیهٔ مدارس به‌ویژه در مدارس راهنمایی و دبیرستان در نظر گرفته شود و مشاوران مدارس به دانش‌آموزان مهارت‌های زندگی را در دنیای واقعی آموزش دهند و آنان را برای ورود به دنیای اجتماعی واقعی و پیچیده و نامتجانس خارج از مدرسه آماده کنند.

پی‌نوشت‌ها

1. Beeshap
2. Bendoura
3. pajars
4. pastourly
5. Barbaeely
6. caprara
7. Brens
8. Folecman & lazarus
9. Moorgan & chinge
10. Rase & Graham

منابع

۱. استوار. ط؛ «مقایسهٔ اثربخشی راهبردهای مداخله مبتنی بر ارزش روان‌نمایشگری و راهبردهای مبتنی بر احساس مطلوب بر میزان خودکارآمدی دختران ۱۵ سالهٔ پایهٔ اول دبیرستان منطقهٔ ۱ اسلامشهر»، پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۳۸۱.
۲. بندورا، ای؛ نظریهٔ یادگیری اجتماعی، مترجم: ف: ماهر، انتشارات راهگشا، تهران، ۱۳۸۲.
۳. به‌پژوه، احمد، حجازی، م؛ «تأثیر برنامهٔ جرئت‌آموزی گروهی در افزایش مهارت جرئت‌ورزی و عزت‌نفس دانش‌آموزان کم‌جرئت» فصل‌نامهٔ علمی پژوهشی انجمن مشاوران ایران، تهران، ۱۳۸۵.

خوددلگرم‌سازی

دکتر حسین سلیمی بجنستانی، استادیار دانشگاه علامه طباطبائی (ع)
سکینه عسلی طالکوئی، کارشناس ارشد مشاوره مدرسه

چکیده

برنامه خوددلگرم‌سازی حاضر بر مبنای ساختار جلسات آموزش خوددلگرمی شوناکر^۱ (۱۹۸۰) طراحی شده است. این برنامه شامل ده جلسه با عناوین زیر است:

۱) معرفی مفهوم دلگرمی و آموزش رفتارها و ویژگی‌های دلگرم‌کننده
۲) آموزش مفهوم هدف‌گرایی رفتار انسان

۳) شجاعت پذیرش ناکامل بودن و دلگرم کردن افراد برتر از خود

۴) یادگیری تفکر محبت‌آمیز و دلگرم کردن

۵) تأثیر بدگویی از دیگران بر از بین رفتن علاقه اجتماعی و ایجاد دلسردی

۶) خوددلگرم‌کننده بودن ایجاد روابط مثبت با دیگران

۷) ایجاد گفت‌وگوی درونی و بیان اظهارات هویتی دلگرم‌کننده

۸) بررسی نقش خود در موقعیت‌های دشوار

۹) بررسی سبک زندگی و خاطرات اولیه

۱۰) کاوش کردن پویش‌های فرد، شناخت و مبارزه با اشتباهات اساسی زندگی و ارزیابی جلسات پیشین.

در هر یک از این ده جلسه، مشاور پس از یک تمرین آرامش‌بخش و گرفتن بازخورد اعضا دربارهٔ تکلیف هفتهٔ قبل، ابتدا هدف جلسه را مطرح می‌کند؛ سپس به ارائهٔ اطلاعات می‌پردازد. پس از آن تمرین‌های مرتبط با این اطلاعات به اعضای گروه داده می‌شود تا در جلسه انجام دهند و در نهایت تکلیف جلسهٔ بعد را تشریح می‌کند و جلسه را با یک تمرین آرامش‌بخشی به نام گام آینده به پایان می‌رساند.

کلیدواژه‌ها: خوددلگرم‌سازی، مفهوم هدف‌گرایی، رفتار انسان، شجاعت پذیرش ناکامل بودن، یادگیری تفکر محبت‌آمیز

شرح تفصیلی جلسات

جلسهٔ اول

- عنوان جلسه: مفهوم دلگرمی و آموزش رفتارها و ویژگی‌های دلگرم‌کننده
- معرفی اجمالی هر یک از اعضای گروه
- معرفی کل برنامه و بیان قوانین
- این برنامه در ده جلسهٔ ۱/۵ ساعته به صورت آموزش گروهی تدوین شده است. در طول جلسات مشاوره و هر یک از اعضا باید اصل رازداری و احترام متقابل را رعایت کنند؛ همچنین اعضا می‌بایست در مباحث گروه شرکت نمایند و تمرین‌های ارائه شده را اجرا کنند. حضور هر یک از شرکت‌کنندگان در جلسات الزامی است.
- در ادامه به هر یک از اعضا دعوت‌نامه‌ای داده می‌شود تا با محتوای جلسات و اهداف آن بیشتر آشنا شوند و روابط حسنهٔ اعضا با یکدیگر نیز کامل شود.
- انجام تمرین آرامش‌بخشی

هدف جلسه

۱. معرفی مفهوم دلگرمی و آموزش رفتارها و ویژگی‌هایی که دلگرم‌کننده‌اند.
۲. شرکت‌کنندگان در مورد رفتارها و ویژگی‌هایی که دلگرم‌کننده‌اند، نکاتی را می‌آموزند و درباره آن بحث می‌کنند. به عبارت دیگر شرکت‌کنندگان در مورد خودشان تحقیق می‌کنند و آنچه را در مورد خود، خانواده اصلی و زندگی‌شان دوست دارند، کشف می‌کنند. برای توضیح مفهوم دلگرمی ابتدا از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود تا هر یک نظر خود را درباره این مفهوم بیان کنند، سپس مشاور بیان می‌کند که:

مفهوم دلگرمی را می‌توان از مقایسه آن با تحسین یا تشویق فهمید. فرض کنید فردی در حال دویدن است و می‌خواهد زودتر از رقبای خود به خط پایان برسد. فرد دلگرم‌کننده کسی است که در میانه راه می‌ایستد و به دوندۀ می‌گوید: «آفرین! دیگه چیزی نمونده، تا اینجا عالی بودی، یه کم دیگه تلاش کنی می‌رسی، تسلیم نشو...» اما فرد تشویق‌کننده فردی است که در انتهای خط پایان ایستاده و منتظر است تا دوندۀ از خط عبور کند و او دست بزند و بگوید: «آفرین...». با توجه به این مثال می‌توان گفت که دلگرمی بیشتر بر فرایند متمرکز است و باید قبل از اینکه فرد تکلیف خود را کامل کند، یا حتی قبل از شروع تکلیف، انجام بگیرد؛ اما تشویق و تحسین بیشتر بر نتیجه متمرکز است و در واقع پاداشی است که برای یک موفقیت به‌دست آمده و تکمیل شده، پرداخت می‌شود. تحسین یک نوع داوری ارزشمند است و فرد تحسین‌کننده در یک موضع برتر قرار دارد. در حالی که دلگرمی می‌تواند حتی در زمانی که موفقیتی به‌دست نیامده، نیز اعمال شود. دلگرمی می‌تواند مشمول تلاش، پیشرفت و حتی نشان دادن علاقه باشد. دلگرمی تصدیق کردن است و نشانه قدرشناسی و تعریف از توانمندی‌ها و موفقیت‌هاست و به افراد کمک می‌کند تا هدف‌های واقع‌بینانه‌ای برای خود در نظر بگیرند. البته دلگرم‌سازی مهارتی است که

آموخته می‌شود و یک شبه حاصل نمی‌شود و با تمرین به‌دست می‌آید (دینک مایر و مک کی^۱، ۱۹۸۳، ترجمه قراچه‌داغی، ۱۳۸۴).

دلگرمی جوهر اعتماد به‌نفس را در فرد افزایش می‌دهد و به شخص پیام می‌دهد که او آن‌گونه که هست - و نه آن‌گونه که باید باشد - خوب است (شیلینگ، ترجمه آراین، ۱۳۸۲). دلگرمی نیازمند یک تغییر ظرفیت است که در طی آن تمرکز افراد از روی کلمات منفی که اغلب افراد به‌دلیل نقص‌ها و کمبودهایشان به‌وسیله آن‌ها بمباران می‌شوند، به روی کلمات و نگرش‌های مثبت تغییر می‌کند. به‌عبارت دیگر، دلگرمی در نظر گرفتن جنبه‌های مثبت و منفی، انتخاب آگاهانه برای توجه کردن به مسائل و آگاهی درباره آنچه انجام می‌دهیم، می‌باشد، تا در زندگی سودمندتر و مؤثرتر عمل کنیم (اکستین و کوک^۲، ۲۰۰۵).

دلگرمی هر چیزی است که یک فرد انجام می‌دهد تا باعث شود فرد دیگری احساس بهتری داشته باشد و به‌صورت اثربخش‌تری کار کند و برای سهیم‌شدن در بهبود و رفاه حال دیگران و کل جامعه اشتیاق بیشتری نشان دهد. فرد دلگرم‌شده احساس می‌کند که به اندازه کافی خوب است، تعلق دارد، توسط دیگران پذیرفته شده است و این احساس را دارد که «من می‌توانم» (شوناکر، ۱۹۹۶؛ به نقل باهلمن و دینتر^۳، ۲۰۰۱).

در دلگرم‌سازی تلاش می‌شود تا فرد به خود و توانایی‌هایش اعتماد کند، یعنی توانایی‌هایش را بشناسد و بداند قادر است چه فعالیت‌هایی را به‌طور مستقل انجام دهد. دلگرمی مستلزم به‌کارگیری تلاش‌ها و توانایی‌های افراد با وجود موانع و خطراتی است که در زندگی روزمره وجود دارد، و این امر منجر به توانمندی درونی انسان‌ها می‌شود (فتحی، ۱۳۸۶).

همچنین دلگرمی اعتماد شخص، احساس و درک او را از خودش قوت می‌بخشد و در نتیجه کلیدی برای بالندگی شخص است، بنابراین دلگرمی، نوعی احساس

شخصی است که فرد تعلقات و امیالش را متوقف می‌کند تا منفعت اجتماعی را افزایش دهد. در نتیجه، دلگرمی هم هدف شخصی و هم هدف اجتماعی است (باهلمن و دیتتر، ۲۰۰۱). درایکورس معتقد است که نیاز به دلگرمی در افراد به اندازه نیاز گیاه به آب است و همه در هر سنی به آن نیازمندند (کارول و هاروی، ۲۰۰۵).

دنیک مایر و لوسونسی (۱۹۹۶؛ به نقل از چستون^۶، ۲۰۰۰) معتقدند که دلگرمی فرآیند تسهیل رشد منابع درونی فرد و جرئت برای حرکت مثبت است و مک کی^۷ (۱۹۹۲) بر این باور است که برای اینکه چنین فرایندی رخ دهد، باید به جای ناتوانی‌ها به داشته‌ها و نیرومندی‌ها تأکید کرد. در واقع دلگرمی نوعی انکار یا سرکوب ساده‌لوحانه چیزهای منفی نیست، بلکه دیدن مثبت‌ها و منفی‌ها در کنار هم و آگاهانه توجه کردن به مثبت‌هاست؛ با این بینش که این‌گونه عمل کردن در زندگی سودمندتر است تا اینکه خود را در دام منفی‌ها اسیر سازیم (باهلمن و دیتتر، ۲۰۰۱).

– در ادامه از تک‌تک اعضا خواسته می‌شود تا تمرین زیر را در کلاس انجام دهند:

۱. شخصی را در زندگیتان (در گذشته یا حال) به خاطر بیاورید که در شما احساس دلگرمی ایجاد کرده باشد.

۲. در دفتر خود ۳-۵ کار خاصی را که او انجام می‌داده تا شما احساس دلگرمی کنید بنویسید.

۶۵

۳. از اینکه مانند او باشید چه احساسی دارید؟ یادداشت کنید.

۴. فهرستی از کارهایی را که می‌توانید به کمک آن‌ها به خود و خانواده‌تان دلگرمی دهید بنویسید.

سپس در ادامه جلسه چند نکته دلگرم‌کننده مطرح می‌شود:

✓ پرهیز از یأس و ناامیدی

✓ سعی و تلاش را مهم‌تر از نتیجه دانستن

- ✓ تلاش برای پیشرفت
 - ✓ عمل فرد را از خود او جدا کردن
 - ✓ توجه به نقاط مثبت
 - ✓ نشان دادن اعتماد
 - ✓ اشتباه را شکست تلقی نکردن
 - ✓ به کسب موفقیت امیدوار بودن
 - ✓ موفقیت را فرآوردهٔ جانبی دانستن
 - ✓ جرئت پذیرفتن کامل نبودن را داشتن
 - ✓ از ناامید کردن و بی‌ارزش کردن دیگران پرهیز کردن
 - ✓ مثبت‌اندیش بودن و خوش‌بینانه نگاه کردن به زندگی
 - سپس تکلیف جلسهٔ آینده به اعضا ارائه شود.
 - پنج رفتار دلگرم‌کننده را در ارتباط با دیگران بیان کنید.
 - به آثار متفاوت دلگرمی دادن به اعضای خانوادهٔ خود توجه کنید و در جلسهٔ آینده آن را در کلاس مطرح سازید.
- در مرحلهٔ بعدی، جلسه با یک تمرین آرامش‌بخش دیگر به نام گام آینده به پایان می‌رسد. در خلال این تمرین مشاور از شرکت‌کنندگان می‌خواهد به شیوه‌هایی که آن‌ها می‌توانند مهارت‌هایی جدید و اطلاعات آن جلسه را در زندگی روزمرهٔ خود به‌کار گیرند، فکر کنند. همچنین از آن‌ها می‌خواهد چنین موقعیت‌هایی را مجسم کنند.

جلسهٔ دوم

عنوان جلسه: آموزش مفهوم هدف‌گرایی رفتار انسان
اطلاعات این جلسه به گونهٔ زیر توسط مشاور ارائه می‌شود:

براساس نظریه آدلر (که دلگرمی تکنیکی برگرفته از این نظریه است) همه رفتارهای بشر دارای قصد و هدف است (شیلینگ، ترجمه آرین، ۱۳۸۲). آدلر به ماهیت هدفمند بودن تلاش‌های آدمی تأکید می‌ورزد. به نظر وی مسئله علت رفتار نیست، بلکه مسئله این است که تعیین کنیم آنچه که فرد برای رسیدن به آن تلاش می‌کند، خواه در دنیای واقعی یا خیالی ذهن خویش، چیست و با مشاهده پیامدها و عواقب رفتار به اهداف آن‌ها پی برد (تامسون و رادولف، ۲۰۰۰).

تأکید آدلر بر رفتار هدف‌گرا بر پایه این اعتقاد او استوار است که افراد بشر از موهبت آزادی و انتخاب برخوردارند (یک ویژگی منحصر به فرد انسان که او آن را در قدرت خلاق طبیعت انسان نامید) و اهداف رفتار انسان به وسیله فرد خلق می‌شود (شیلینگ، ترجمه آرین، ۱۳۸۲).

هر فردی برای رسیدن به نوعی معنا برای زندگی یا کمال تلاش می‌کند (اکستین و کرن، ۲۰۰۲)، بنابراین هر فردی با یک هدف عینی پا به دنیا گذاشته و متولد می‌شود. هدف هر فرد از جست‌وجوی برتری بر دیگران امری شخصی و خصوصی است. این امر بستگی به معنایی دارد که فرد به زندگی خود نسبت می‌دهد و این معنای شخصی فرد از زندگی را در قالب کلمات نمی‌توان ابراز کرد؛ بلکه در جریان پیوسته زندگی وی پایه‌ریزی می‌شود (بشیری، ۱۳۸۵).

در جریان زندگی، فرد با وضعیت‌های گوناگون مواجه می‌شود. از آنجا که آدلر‌گراها به جبرگرایی اعتقادی ندارند، از این رو توصیف آن‌ها از انسان با مفاهیمی چون خلاق، انتخابگر و تصمیم‌گیرنده مختار، گویای آن است که انسان هدف‌هایش را برمی‌گزیند. سپس به سوی این هدف‌ها که فکر می‌کند به او موقعیتی در این جهان می‌دهند و موجب امنیت و حفظ عزت نفس او می‌شوند، حرکت می‌کند (علیزاده، ۱۳۸۳).

از نظر آدلر، ما نه تنها اهداف خود را انتخاب می‌کنیم بلکه یک منطق شخصی

(توانایی‌های شخصی، شناختی و یا هیجانی) را برای جهت دادن به این اهداف به‌کار می‌بریم (شیلینگ، ترجمه آراین، ۱۳۸۲). افراد ممکن است از نظر اجتماعی هدف‌های مفیدی را انتخاب کرده، یا مانند روان رنجورها، خود را به برتری‌جویی دل‌مشغول کنند (علیزاده، ۱۳۸۳). فرد بیمار کسی است که سعی می‌کند همواره «خاص» باشد و فرد سالم کسی است که سعی می‌کند همواره «مشارکت» کند (درایکورس - فرگوسن^۱، ۲۰۰۸؛ به نقل از علیزاده)؛ بنابراین همه رفتارها حتی بد رفتاری و بی‌انضباطی نیز نتیجه کارکرد انتخاب خلاق در فرایند‌گزینش و تعقیب اهداف شخصی است (شیلینگ، ترجمه آراین، ۱۳۸۲). آدلر معتقد است که: «ما تنها زمانی به کارآمدی جهت‌گیری یک فرد به سوی هدفی معین پی خواهیم برد که در جهت درک حرکات وی تلاش کنیم». هر اندازه اهداف فردی با علاقه اجتماعی هم‌نوا باشد، به همان اندازه روند زندگی مفید، مثبت و سالم خواهد بود. در مقابل، چنانچه اهداف شخصی دور از علاقه اجتماعی و صرفاً برای غلبه بر احساس حقارت فرد و به علت عدم وصول به پیشرفت باشد، در این صورت روند زندگی به سوی پوچی، تحول منفی و عدم سلامت است (اکستین و کرن، ۲۰۰۲). هدفی مثبت است که احساس احترام به خود، احترام به دیگران، مسئولیت مشترک و همکاری را برای رسیدن به هدف‌های سازنده افزایش دهد. درایکورس و سولتز برای بد رفتاری‌ها چهار هدف زیر را در نظر گرفته‌اند:

✓ جلب توجه

✓ کسب قدرت

✓ انتقام

✓ ابراز ناتوانی

این‌ها هدف‌های اشتباه یا منفی رفتارند، به این علت که رشد و اعتلای شخصی را در نظر نمی‌گیرند و در واقع مانع رشد و تعالی می‌شوند (دینک مایرو مک کی،

۱۹۸۳، ترجمه قراچه داغی، ۱۳۸۴). بهترین راهنما برای درک هدف‌های بدرفتاری، این است که ابتدا احساس خودتان را شناسایی کنید (آیا ناراحت می‌شوید؟ عصبانی می‌شوید؟ رنجش به دل می‌گیرید؟ افسرده می‌شوید؟) و بعد واکنش فرد را به تلاشی که برای اصلاح او می‌کنید، ارزیابی کنید، سپس این چهار هدف به صورت مختصر برای افراد توضیح داده شود. از آنجا که هر رفتاری به خودی خود به هدف خدمت می‌کند، شرکت‌کنندگان باید درباره این که چگونه می‌توانند تفکراتشان را به واقعیت تبدیل کنند، بحث کنند. برای مثال اگر آن‌ها خود را در حال انجام رفتاری مجسم کنند و فکر کنند یا با صدای بلند بگویند که در حال انجام رفتار دلخواه خود هستند (برای مثال من دارم ظرف‌ها را می‌شویم یا من دارم نامه‌ای به پدر و مادرم می‌نویسم) احتمال بیشتری دارد که آن‌ها این رفتار را دنبال کنند.

در مرحله بعد تمرینی به افراد داده می‌شود مبنی بر اینکه:

یک هدف را که در ذهن خود دارند، بیان کنند و ببینند آیا این هدف واقعی است یا نادرست؟ سپس این هدف را به سوی واقعیت هدایت کنند؛ یعنی شرایط مورد نیاز برای تحقق این هدف را بررسی و آن‌ها را بیان نمایند.

این تمرین بدین صورت اجرا می‌شود که از اعضا خواسته می‌شود:

✓ اهداف خود را بنویسند.

✓ روش‌ها و اقداماتی را که تاکنون برای رسیدن به هدف‌هایشان در پیش گرفته‌اند، یادداشت کنند.

✓ مشکلات موجود در راه رسیدن به این اهداف را یادداشت کنند.

در قدم بعدی، نوبت به ارزیابی هدف‌ها و روش‌ها می‌رسد. از تک‌تک اعضا خواسته می‌شود به دقت راجع به اهداف خود فکر کنند و با توجه به نکات زیر، آن‌ها را زیر سؤال ببرند.

✓ آیا هدف به اندازه کافی جزئی است؟ اگر کلی است به اهداف جزئی تقسیم شود.

✓ آیا هدف مورد نظر روشن و واضح است؟ در آن اگر ابهام وجود دارد، به صورت دقیق و روشن نوشته شود.

✓ آیا هدف با توجه به امکانات مادی و معنوی، قابل دسترسی است؟ اگر این چنین نیست، باید تعدیل شود.

✓ آیا هدف درست و مثبت است یا نادرست و نامناسب؟

از داوطلبان خواسته می‌شود تا پس از بازنگری در اهدافشان، اهداف جدید و تغییر یافته را در کلاس مطرح کنند. اکنون زمان ارزیابی روش‌هاست. روش‌های موجود نیز توسط هر یک از اعضا و با توجه به موارد زیر، بازنگری شدند:

✓ آیا این روش مرتبط با هدف است؟ آیا این روش، ما را به هدف مورد نظر نزدیک می‌کند یا دورتر؟ اگر مرتبط نیست حذف می‌شود.

✓ آیا امکان اجرای این روش وجود دارد؟ با توجه به فرصت، امکانات و موانع، آیا عملی است؟

✓ آیا روش مطرح شده به صورت جزئی و گام‌به‌گام نوشته شده است؟

پس از انجام این تمرین تکلیف جلسه بعد به اعضا داده شود:

✓ تمام هدف‌ها و آرزوهای خود را بنویسید و شرایط لازم دستیابی به آن‌ها را مشخص کنید.

✓ هدف‌های اشتباه حداقل ۵ رفتار خود را بیابند و رفتار خود و احساس دیگران و واکنش متقابل خود را شرح دهند. اتمام جلسه با انجام تمرین آرامش‌بخشی

جلسه سوم

عنوان جلسه: شجاعت پذیرش ناکامل بودن و دلگرم کردن افراد برتر از خود

- اعضا بپذیرند که همه انسان‌ها موجودات ناکامل‌اند و نباید دیگران را به‌خاطر

نقص‌هایشان سرزنش کنند.

- اعضا بتوانند افرادی را که از خود برترند دلگرم کنند (دلگرمی دادن از پایین به بالا).

ارائه اطلاعات:

دلگرم‌کننده بودن در دنیایی که بر اشتباهات و سرزنش‌ها تأکید دارد، کار ساده‌ای نیست. نخستین قدم برای ایجاد یک شیوه دلگرم‌کننده برای خود و دیگران پذیرفتن ویژگی‌های شخصی و اجتناب ناپذیر بودن اشتباهات و خطاهاست. درایکورس (۱۹۲۶؛ به نقل از چستون، ۲۰۰۰) بر این مطلب تأکید کرده است که پیش از آنکه بتوانیم به دیگران دلگرمی ببخشیم، خود باید جرئت ناکامل بودن را بپذیریم. ناکامل بودن بخشی از انسان بودن است و بنابراین شرم‌آور نیست. پذیرفتن این واقعیت موجب می‌شود که ناکامل بودن را به‌عنوان راهی برای رشد و تغییر در نظر بگیریم و این بهتر از زمانی است که می‌کوشیم تا بر معایمان غلبه کنیم. شخصی که می‌کوشد بهترین باشد، نگرش سالمی دارد. با این حال وقتی این نگرش به این عقیده تبدیل شود که ما تنها زمانی خوب هستیم که کاری را کامل و درست انجام دهیم، در این صورت تنها زمانی احساس ارزشمندی خواهیم کرد که کامل باشیم. در نتیجه، این تلاش برای کامل بودن، از حد خارج می‌شود و به احساس حقارت می‌انجامد (باهلمن و دینتر، ۲۰۰۱). علاوه بر این تمایل به کمالگرایی مانع خلاقیت می‌شود و رغبت را از بین می‌برد (درایکورس و کاسل ۱۹۷۲، ترجمه واثقی و داداش‌زاده، ۱۳۸۴). پس می‌توان گفت آنچه لازم است «جرئت ناکامل بودن» است. از سوی دیگر باید گفت رشد و پیشرفت، ارتباط نزدیکی با اشتباهات و درس گرفتن از آن‌ها دارد. با این حال بسیاری از مردم آموخته‌اند که اشتباه چیزی است که باید به‌خاطرش شرم‌منده شد؛ در حالی که، اشتباهات، تجربه‌های ارزنده‌ای هستند که حتی برای رشد و پیشرفت آینده، ضروری و لازم‌اند. امروزه بسیاری از مردم بر اشتباهات

دیگران تأکید می‌کنند و بر این عقیده‌اند که این کار موجب می‌شود تا آن‌ها بیشتر انگیزه بیابند و بهتر عمل کنند؛ در حالی که این عقیده اشتباه است. بسیاری از مردم در طول زندگی خود هیچ‌گاه با دلگرمی روبه‌رو نمی‌شوند و بنابراین زندگی آن‌ها سرشار از احساس حقارت و بی‌کفایتی است. آن‌ها قانع شده‌اند که به اندازه کافی خوب نیستند و تنها زمانی خوب خواهند بود که به معیارهای خاصی برسند. مثلاً بهترین نمره‌ها را بگیرند. لاغرتر شوند، باهوش‌تر باشند یا از خواهر و برادر خود بهتر باشند. آن‌ها فکر می‌کنند که به هیچ‌کس تعلق ندارند و قادر نیستند از توانایی‌های خود برای سهمیم شدن در جامعه استفاده کنند (باهلمن و دینتر، ۲۰۰۱).

دلگرمی بر پذیرش افراد، همان‌گونه که هستند، توجه دارد و با تأکیدی که بر نقاط مثبت می‌کند، منجر به شکل‌گیری عزت‌نفس می‌شود. حتی زمانی که فرد شکست می‌خورد به او دلگرمی داده می‌شود. در دلگرمی به جای کلمات «خوب» و «عالی» و ... که بر قضاوت بیرونی تأکید دارند، بر احساس افراد هنگام انجام کارها تأکید می‌شود. مثال: «حتماً در این مورد واقعاً احساس خوبی داری». «شرط می‌بندم که به خودت افتخار می‌کنی». وقتی به کسی دلگرمی می‌بخشیم، در واقع جرئت و امید را در او زنده می‌کنیم و کمکش می‌کنیم تا به خود و توانایی‌هایش ایمان بیاورد. وقتی به‌طور مداوم به افرادی که دوستشان داریم، امید می‌دهیم و دلگرمشان می‌کنیم، در واقع به آن‌ها کمک کرده‌ایم تا انرژی روانی خود را از نو به‌دست آورند. ما آن‌ها را آماده می‌سازیم تا در مقابل بسیاری از طوفان‌های زندگی و از جمله مشکلات خانوادگی توان ایستادگی داشته باشند. دلگرمی این پیام را می‌رساند که من به توانایی‌هایت ایمان دارم. من تحسینت می‌کنم، من قدر تلاش‌هایت را می‌دانم؛ موفقیت‌هایت را تبریک می‌گویم و من در کنارت هستم. زمانی که دلگرمی به‌طور مداوم در یک رابطه وجود داشته باشد؛ دیگر دشمنی و خشم نیز جایگاهی نخواهد داشت (هاشمی، ۱۳۸۵).

- در اینجا مشاوره ده خصیصه دلگرم‌کننده را به همراه مثال توضیح می‌دهد که عبارت‌اند از:
- ✓ گوش دادن فعالانه
 - ✓ اظهار علاقه به دیگران
 - ✓ نشان دادن اشتیاق
 - ✓ صبور بودن
 - ✓ به کار بردن لحن دوستانه
 - ✓ نشان دادن تظاهرات چهره دوستانه
 - ✓ استفاده از قالب‌بندی مثبت
 - ✓ تصدیق تلاش‌ها و پیشرفت دیگران
 - ✓ به کار بردن تماس‌های بدنی (از قبیل گذاشتن دست‌ها بر شانه‌های دیگری به منظور حمایت)
 - ✓ پرجرئت بودن (باهلمن و دیتتر، ۲۰۰۱).

در خلال جلسه سوم، شرکت‌کنندگان باید دلگرمی دادن از پایین به بالا را تمرین کنند. این بدان معناست که آن‌ها می‌آموزند به افرادی که آن‌ها را از خود توانمندتر می‌دانند، مانند رؤسایشان و... دلگرمی دهند تا کیفیت مناسبی را که در هر فرد یافت می‌شود، شناسایی کنند. این امر حس مثبت دلگرمی را در افراد بیدار می‌کند. پس از اینکه مباحث جلسه ارائه شد، تمرینی در خصوص مطالب آن به اعضا داده می‌شود.

از اعضا خواسته می‌شود تا هر یک ۳ نفر از کسانی را که فکر می‌کنند، نسبت به آن‌ها توانمندترند، به خاطر بیاورند و اسامی آن‌ها را ثبت نمایند، سپس نقاط قوت و ضعف را ذکر کنند و در گام بعدی با توجه به مهارت‌های دلگرم‌کننده‌ای که تاکنون آموخته‌اند آن‌ها را دلگرم کنند و سه ویژگی منفی آن‌ها را با کمک قالب‌بندی مثبت

به گونه‌ای مثبت مطرح نمایند.

پس از انجام این تمرین، تکلیف جلسه بعد به اعضا گفته می‌شود. شرکت‌کنندگان می‌بایست سه نفر از کسانی را که (در خانواده یا دوستان خود) از خود توانمندتر می‌یابند، دلگرم نمایند. بدین منظور می‌بایست نقاط قوت آن فرد و نحوه دلگرم کردن خودشان را یادداشت کنند.

جلسه چهارم

عنوان جلسه: یادگیری تفکر محبت‌آمیز و دلگرم کردن

جلسه چهارم به یادگیری تفکر محبت‌آمیز و دلگرم کردن اختصاص دارد. مشاور به منظور فهم بهتر مفاهیم، گیاهی را ترسیم می‌کند و از شرکت‌کنندگان می‌خواهد تا آنچه را که یک گیاه برای رشد خود نیاز دارد، بیان نمایند؛ سپس اضافه می‌کند که اگر شما رابطه‌ای برای رشد می‌خواهید، آن رابطه به خاک حاصلخیز نیاز دارد و این خاک زمانی درست می‌شود که افراد در مورد دیگران درست بیندیشند (مانند: ویژگی‌های شخصیتی خوب و مناسب چیزهایی که آن‌ها در مورد فرد دوست دارند. کارهای شوخی و سرگرم‌کننده‌ای که با هم انجام داده‌اند. چیزهایی که آن‌ها به خاطرش سپاسگزارند). اگر فردی از قبل رابطه مناسبی با فرد دیگر داشته باشد، این تفکر تقریباً به صورت طبیعی رخ می‌دهد؛ در حالی که اگر فرد در رابطه نامناسبی باشد، وی به صورت فعال می‌تواند از طریق متوقف ساختن چرخه افکار منفی و آغاز تفکر مثبت موقعیت خود را بهبود بخشد (باهلمن و دینتر ۲۰۰۱).

در ادامه مهارت‌های دلگرم کردن به اعضا آموزش داده می‌شود و از آن‌ها خواسته می‌شود که برای هر یک مثالی بزنند. این مهارت‌ها عبارت‌اند از: (برگرفته از هاشمی، ۱۳۸۵ و فتحی ۱۳۸۶)؛

۱. پذیرش

در دلگرمی دادن باید بین فرد و رفتار او تمایز قائل شد و باور داشت که بدون رد کردن کسی، می‌توان رفتار او را رد کرد. پذیرش، اصلی‌ترین کلید دلگرمی است و اگر افراد آن‌گونه که هستند، پذیرفته نشوند، سایر مهارت‌های دلگرمی نیز از بین می‌روند. به عبارت دیگر پذیرش یک مهارت ضروری برای دلگرمی و سنگ‌زیربنای مهارت‌های دلگرمی است. اگر افراد را همان‌گونه که هستند، نپذیریم و بخواهیم به گونه دیگری باشند، آن‌گاه سایر مهارت‌های دلگرمی نیز بی‌فایده خواهد بود. فرد دلگرم‌کننده وقتی از کسی خشمگین می‌شود، بلافاصله به یاد نکات مثبت و توانمندی‌های او می‌افتد. پیامی که در این جا مبادله می‌شود، این است که: «با وجود اینکه رفتارت را نمی‌پسندم، اما دوستت دارم و برایت ارزش قائلم». مثال: دوستت دارم... از بودن با تو لذت می‌برم... خوشحالم که از کارت راضی بودی...، باتوجه به اینکه راضی نیستی، فکر می‌کنی چه می‌توانی بکنی تا از کارت راضی شوی؟ (فرد به‌رغم تلاش بسیار موفق نمی‌شود) می‌دانم که تلاشت را کردی. (فرد رفتار بدی انجام می‌دهد) همه ما اشتباه می‌کنیم (دینک مایر و مک‌کی، ۱۹۸۳، ترجمه قراچه‌داغی، ۱۳۸۴).

۲. نشان دادن ایمان و اعتقاد

وقتی فرد به‌گونه‌ای که هست، پذیرفته شود، ایمان و اطمینان در او به‌وجود می‌آید. به عبارت دیگر، می‌توانید به او نشان دهید که به توانایی‌اش برای آنکه به‌گونه دیگری رفتار کند، ایمان دارید. با مهارت‌هایی مانند انعکاس پیام و احساس، گوش دادن فعال و توجه به پیام‌هایی که رد و بدل می‌شود، می‌توانیم یک بحث مثبت را ایجاد کنیم و در آن بتوانیم خود را به او بپذیرانیم و ایمان و اعتماد را در مورد آن اجرا کنیم (درایکورس و کاسل، ۱۹۷۲، ترجمه واتقی و داداش‌زاده، ۱۳۸۴).

در اینجا چنین پیامی منتقل می‌شود: «این مسئله خیلی دشوار است اما من مطمئنم تو از عهده‌اش برمی‌آیی». «داری پیشرفت می‌کنی، فکر می‌کنم بتوانی این کار را بکنی» (دینک مایر و مک کی، ۱۹۸۳، ترجمه قراچه‌داغی، ۱۳۸۳).

۳. توجه و کشف نقاط مثبت و قوت در دیگران

همه افراد نقاط ضعف و قوت فراوان و مخصوص به خود را دارند. بسیاری از افراد آمادگی دارند که بیشتر نقاط ضعف افراد خانواده خود را ببینند و سریعاً اشتباهات دیگران را به آن‌ها گوشزد کنند. خصوصاً اگر رفتار آن‌ها به گونه‌ای باشد که آن را دوست نداشته باشند. باید توجه داشت که تمرکز و توجه روی نقاط قوت، روابط افراد را بهبود می‌بخشد. افراد می‌توانند فهرستی از توانایی‌های افراد خانواده و دیگران را تهیه نمایند و سپس فکر کنند که چگونه قادرند به دیگران کمک کنند تا بتوانند از توانایی‌هایشان در جهت کمک به خانواده استفاده کنند. با مشخص کردن نقاط قوت افراد به آن‌ها کمک می‌شود تا از توانایی‌هایشان به‌طور مثبت و سازنده استفاده کنند. مثال: کار تو در مورد... بسیار خوب است. تو در این کار استعداد زیادی داری (درایکورس و کاسل، ۱۹۷۲، ترجمه واثقی و داداش‌زاده، ۱۳۸۴).

۴. هر چه بر مثبت‌ها بیشتر تأکید کنید منفی‌ها کمتر دیده خواهند شد.

اولین گام این است که به‌کار بردن عبارات منفی را متوقف سازید. سپس از شناخت نقاط قوت و ضعف افراد و ارتباطات مثبت آن‌ها استفاده شود، مثال: (فرد در یک مهمانی کار اشتباهی انجام می‌دهد). فکر می‌کنم از این تجربه درس آموزشی (دینک مایر و مک کی، ۱۹۸۳، ترجمه قراچه‌داغی، ۱۳۸۴).

۵. درایکورس در مبحث دلگرمی از شجاعت ناکامل بودن (یعنی پذیرفتن

اشتباهات خود و دیگران) سخن گفته است. همه ما ناقص به دنیا آمده‌ایم و در نتیجه باید نقایص خود را بپذیریم. ما باید خود و اعضای خانواده خود را علی‌رغم اشتباهات مان بپذیریم. این امر به رشد دلگرمی در ما کمک می‌کند. سعی کنید از اشتباهات به‌عنوان فرصت‌هایی برای یادگیری استفاده کنید. هر انسانی در زندگی اشتباه می‌کند. آنچه مهم است این است که نقایص و اشتباهات خود و دیگران را بپذیرید، آن وقت مهارت دلگرم‌سازی در شما تقویت می‌شود. «هر کسی اشتباه می‌کند و هیچ دلیلی برای مبارزه با اشتباهات وجود ندارد، جز آنکه بخواهید شخصی دیگر را دلسرد کنید». در این رابطه تمرکز بر پیشرفت و تلاش و کوشش عالی است! البته افراد باید پیشرفت خود را با دلگرمی ما درک و احساس کنند و پیشرفت‌ها دیده بشود (درایکورس و کاسل، ۱۹۷۲، ترجمه واتقی و داداش‌زاده، ۱۳۸۴).

مثال: در زمینه... خیلی پیشرفت کردی.

«کارهایت را دوست ندارم اما خودت را دوست دارم.»

«همه مطالب را از حفظ نمی‌دانی اما در هر جلسه تمرین، بهتر می‌شوی.»

۶. ارتقای مسئولیت‌پذیری

مهارت مهم دیگر در دلگرم‌سازی، دادن مسئولیت به افراد است. وقتی افراد خانواده مسئولیت‌های مربوط به خود را بپذیرند، قادر خواهند بود در مورد آن‌ها بحث کنند و مشکلات خود را کاهش دهند. هر فردی باید مسئولیتی را که به او محول شده است بپذیرد؛ مانند اینکه چطور لباس خود را بپوشند و یا در نظافت منزل مشارکت کنند. اعضای خانواده اغلب از اینکه می‌توانند در مسئولیت‌های خانواده سهم باشند، احساس خوبی دارند. برعهده گرفتن مسئولیت حس همکاری و مشارکت را تقویت می‌کند. البته باید به اعضای خانواده در حد توانشان مسئولیت

داد. مثال: امشب مهمان داریم من واقعاً به کمک نیاز دارم، ممکنه در این کار به من کمک کنی؟

۷. توجه به علایق ویژه افراد

یک فرد دلگرم‌کننده ابتدا توانایی‌ها و علایق شخص را شناسایی می‌کند و سپس راهنمایی‌ها و مهارت‌های لازم را ارائه می‌دهد. این بدان معناست که دلگرم‌سازی باید براساس علایق و اهداف شخص باشد نه براساس خواسته‌ها و اهداف فرد دلگرم‌کننده.

۸. انتظارات مثبت

اگر انتظار بدترین‌ها را از افراد داشته باشید این احتمال وجود دارد که انتظار شما تحقق یابد. نقطه مقابل انتظار بدترین‌ها، انتظار بهترین‌ها نیست. افرادی که کمال‌طلبی کنند، مطمئناً نومید می‌شوند و فرد دیگر را گرفتار هراس می‌کنند. به جای همه این‌ها باید از افراد انتظار چیزهای مثبت و در حد توانشان را داشت. نکته مهم این است که در دلگرم‌سازی نحوه گفتار و اعمال، لحن تکلم و چگونگی بیان یک جمله از اهمیت خاصی برخوردار است (درایکورس و کاسل، ۱۹۷۲، ترجمه واتقی و داداش‌زاده، ۱۳۸۴).

در ادامه برخی جملات دلگرم‌کننده در زیر می‌آید:

- ✓ اگر دیگران می‌توانند، پس تو هم می‌توانی.
- ✓ نابرده رنج گنج میسر نمی‌شود.
- ✓ هر کسی اشتباه می‌کند.
- ✓ هیچ‌کس کامل متولد نشده است.
- ✓ ما با خطاها ایمان است که می‌آموزیم.

- ✓ تمرین، ما را کامل می‌کند.
- ✓ آغاز هر چیزی مشکل است.
- ✓ تسلیم نشو.
- ✓ بیا این کار را با همدیگر انجام دهیم.
- ✓ من مطمئنم که به تنهایی می‌توانی این مسئله را حل کنی؛ اما اگر به کمک من احتیاج داشتی، من آماده‌ام.
- ✓ احساس تو را درک می‌کنم، اما مطمئنم که از عهده انجامش برمی‌آیی.
- ✓ به خودت اجازه نده که ناامید شوی.
- ✓ با شروع خوب، نیمی از کار حل شده است.
- ✓ تو هم حق داری اشتباه کنی.
- ✓ چندبار تلاش کن، بالاخره موفق می‌شوی.
- ✓ مشکلات برای این وجود دارند که بر آن‌ها غلبه کنیم.
- ✓ هر چه کار سخت‌تر باشد، بیشتر استفاده می‌بری.
- ✓ دشمن قوی، انسان را قوی می‌کند.

پس از ارائه اطلاعات مورد نظر در این جلسه، در ادامه، تمرین صندلی خالی به اعضا داده می‌شود. در این تمرین هر شرکت‌کننده فردی را بر صندلی خالی مقابل خود تصور می‌کند و با صدای بلند آنچه را دوست دارد، به شیوه‌ای دلگرم‌کننده و با توجه به مهارت‌هایی که تاکنون آموخته است به او می‌گوید و در گام بعدی احساس و نوع واکنش خود را برای اعضای گروه مطرح می‌کند (باهلمن و دینتر، ۲۰۰۱).

- پس از انجام این تمرین، تکلیف جلسه بعد که انجام همین تمرین در منزل (۲ بار به صورت صندلی خالی و یک بار به صورت واقعی و با یکی از اعضای خانواده یا دوستان) است، به اعضا گفته می‌شود.

پی‌نوشت‌ها

1. Shonaker
2. DinKmeyer, D&Mckay,G.D
3. Eckstein, D&Cook,P
4. Bahlmann,R&Dinter.L.D
5. Carrol,J.R.&Harvey,D.H.P
6. Cheston,S.E
7. Mckay,G.D
8. Thompson, C.L.&Rudolph,L.B
9. Eckstein,D.&Kern,R.m
10. Dreikurs Ferguson,E.

سلامت روان در مدارس با تقویت خودکارآمدی

سارا زینال‌زاده

کارشناس ارشد روان‌شناسی

مقدمه

سازمان جهانی سلامت، سلامت را «حالتی از سلامت کامل بدنی، روانی و اجتماعی تعریف می‌کند نه صرفاً عدم بیماری یا ناتوانی». سلامت روحی بخشی یکپارچه از این تعریف است. این مفهوم به حالت رفاه و سلامت گفته می‌شود که در آن فرد توانایی‌های خود را تشخیص می‌دهد و می‌تواند در مقابل فشارهای معمول زندگی‌اش مقاومت کند و عملکردی سودمند و مؤثر داشته باشد. چنین فردی قادر به مشارکت در زندگی اجتماعی است. سلامت روانی مثبت است که اساس رفاه و عملکرد مؤثر می‌باشد. مدرسه مکانی مهم برای ایجاد منابعی جهت سلامت روانی است؛ زیرا تجربیات مدرسه قطعاً در تحول شخصیت در کودکی و نوجوانی مؤثرند. در این زمینه شواهد تجربی زیادی وجود دارند؛ از جمله شرایط کلاس، هنجارهای فردی معلمان و تجربیات دانش‌آموز از خودمختاری. امید به موفقیت، خودمختاری، اعتماد به نفس و انگیزه یادگیری همه موارد مهمی هستند.

یکی از روش‌های توسعه سلامت، که بلندمدت هم هست، بر تحکیم منابع فردی و رقابت بر سر مهارت‌های زندگی مثل حل مسئله و مقابله با استرس تأکید دارد. به‌طور کلی، این مهارت‌ها خارج از دروس مدرسه، برای مثال از طریق فعالیت‌های فوق برنامه یا آموزش کارکنان، افزایش می‌یابند.

خودکارآمدی یک معیار اصلی سلامت روانی است؛ چرا که اثر مثبتی بر ویژگی‌های شخصیتی دارد. همچنین یک فاکتور مثبت شخصیت است که برای درمان بسیاری از بیماری‌های روانی و بدنی به‌کار می‌رود.

خودکارآمدی، «باور فرد در توانایی‌هایش جهت عملکرد مؤثر در یک رفتار خاص یا کار خاص است». بندورا آن را «باور فرد در مورد قابلیت‌هایش برای سازماندهی و عملکرد مؤثر در رسیدن به یک هدف» تعریف می‌کند. باورهای خودکارآمدی انگیزش بنیادی بشر را برای خوب بودن و موفقیت شخصی فراهم می‌کنند. افرادی که در کارهای خود کمتر تشویق می‌شوند، اگر باور داشته باشند که می‌توانند با تکیه بر توانایی‌هایشان کاری انجام دهند، قابلیت‌هایشان را پرورش خواهند داد.

باورهای خودکارآمد تعیین‌کننده این هستند که افراد تا چه مدت قادر به مقاومت در مقابل دشواری‌ها خواهند بود و تا چه حد تلاش می‌کنند به موفقیت دست یابند.

کلیدواژه‌ها: سلامت روانی، خودکارآمدی، خودمختاری

خودکارآمدی

خودکارآمدی می‌تواند تصمیمی ذهنی برای رفع نیازهای پیچیده و جدید و به مفهوم رقابت در یک فرد باشد. این امر نه تنها در مورد چالش‌هایی که به صورت دائمی در زندگی فرد وجود دارند به‌کار می‌رود بلکه برای رویارویی با چالش‌هایی

هم که رفع آن‌ها نیازمند تلاش، استقامت و پایداری است، کاربرد دارد. مفهوم خودکارآمدی بخشی از «تئوری شناختی-اجتماعی بندورا» است که نشان می‌دهد فرایندهای احساسی، انگیزشی، شناختی، تحت کنترل و مدیریت باورهای فرد هستند. از نظر بندورا، خودکارآمدی مهم‌ترین عامل موفقیت است.

خودکارآمدی می‌تواند به دو صورت کلی و جزئی تفکیک شود. خودکارآمدی کلی همهٔ حیطه‌های زندگی را شامل می‌شود و یک احساس کلی خوش‌بینی در مورد قابلیت‌های فرد جهت مقابله با شرایط دشوار زندگی است. برای مثال، «من همیشه می‌توانم مسائل دشوار را حل کنم؛ اگر سخت تلاش کنم» یا «به‌دلیل تدبیر و کاردانی‌ام، می‌دانم چگونه شرایط ناگهانی را مدیریت کنم» یا «هرگاه مشکلی داشته باشم، معمولاً راه‌حل آن را خواهم یافت».

خودکارآمدی تحصیلی، برعکس، مفهومی جزئی است که نشان‌دهندهٔ باورهای دانش‌آموزان در زمینهٔ رقابت شخصی جهت رفع نیازهای موجود در مدرسه است برای مثال، «اگر سخت کار کنم، می‌توانم حتی مسائل بسیار دشوار را در کلاس درس حل کنم» یا «من مطمئن هستم که می‌توانم عملکرد خوبی داشته باشم؛ حتی اگر معلم به توانایی‌هایم شک داشته باشد».

تحقیقات زیادی نشان می‌دهند که بالا بودن سطح خودکارآمدی باعث ارتقا و افزایش کنترل خود به صورتی شایسته، پدید آمدن درک ایده‌های خلاقانه و قدرت انجام دادن کارهای مدرسه و توانایی رفع نیازهای اجتماعی در مدارس می‌شود.

مطالعات تجربی در مورد خودکارآمدی بر دو سؤال متمرکزند:

۱. باورهای خودکارآمدی تا چه حد تحت تأثیر ویژگی‌های محیط مدرسه و

ویژگی‌های فردی قرار می‌گیرند؟

۲. خودکارآمدی تا چه حد بر یادگیری، انگیزش، موفقیت و کنترل خود تأثیرگذار

است؟

از آنجا که خودکارآمدی باعث افزایش خودکنترلی، یادگیری و افزایش تلاش می‌شود، بهتر است باورهای مرتبط با آن در دانش‌آموزان افزایش یابد. برای کسب باورهای خودکارآمدی چهار منبع اصلی وجود دارد که عبارت‌اند از:

۱. تجربه مستقیم فرد از موفقیت‌ها و پیروزی‌هایش؛
۲. تجربیات مختلف خودکارآمدی، برای مثال از طریق مشاهده مدل‌های مختلف؛
۳. تجربیات نمادین از طریق تشویق به برقراری ارتباطات مثبت و اعتماد به قابلیت‌های فردی از راه ارزیابی خود یا دیگران؛
۴. تجربه واکنش مثبت هنگام مواجه شدن با نیازها.

بهترین روش ایجاد باورهای خودکارآمدی، نسبت دادن تجربه موفقیت فردی به قابلیت‌ها و تلاش‌های خود فرد است. چگونه چنین تجربیاتی برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود؟ شرایط و فرصت‌های موفقیت‌آمیز و - اگر فرصت‌های مناسبی پیش رو نباشد - مدل‌های تقلیدی جهت عملکرد سودمندانه باید در دسترس باشد. مدل‌های تقلیدی باید متناسب با سن، جنس، پیش‌زمینه اجتماعی و دیگر ویژگی‌های فردی یادگیرنده باشند. والدین، معلمان، ورزشکاران یا هنرپیشگان ممکن است مدل‌های خوبی برای دانش‌آموزان باشند، اما اثر آن‌ها از هم‌سالان کمتر است. سومین راهبرد برای دانش‌آموزان مهیا کردن تجربیات نمادینی است که آن‌ها را به ارتباطات مثبت تشویق می‌کند. یادگیرنده لازم است برای کسب اطمینان تلاش کند و ظرفیت خود را به‌طور مؤثر افزایش دهد. تجربه واکنش مثبت ضعیف‌ترین منبع اطلاعاتی برای خودکارآمدی است. اگر دانش‌آموزان بیاموزند که وضعیت‌های دشوار را با شناخت کامل کنترل کنند، باورهای خودکارآمدی در آنان تقویت می‌شوند و برانگیختگی احساسات منفی کاهش می‌یابد.

بهبود خودکارآمدی دانش‌آموزان طبق اصول بالا هدف مطالعات دو مدرسه بزرگ بود که در بخش‌های زیرین شرح داده می‌شود.

مداخلات و روش‌های ارزیابی

دو مطالعه انجام شده جهت بررسی روش‌های مختلف خودکارآمدی اهمیت خودکارآمدی در عرصه آموزش و تحصیل در مدارس، در مطالعات زیادی بیان شده است. در آلمان دو پروژه وجود دارد که جهت افزایش خودکارآمدی در مدارس اجرا شده‌اند: «مدارس خودکارآمد SESC» و «پرورش خودکارآمدی در مدارس و خودمختاری در کلاس درس FOSS». در هر دوی این پروژه‌ها معلمان با مفهوم خودکارآمدی آشنا می‌شدند.

الف: مدارس خودکارآمد (SESC)

در اواسط دهه ۱۹۹۰، پروژه‌ای به نام (SESC) به مدت سه سال در آلمان اجرا شد که هدف آن کاربرد و اجرای نظریه خودکارآمدی و بهبود مدارس دوره راهنمایی بود. این پروژه که در ایالت‌های فدرال اجرا و ارزیابی شد، براساس یک طرح طولی و مقطعی بود. همه مدارس هدفی مشترک جهت مشارکت در تجربیات خودکارآمدی در سطوح مختلف داشتند. هیچ روش استانداردی ارائه نمی‌شد اما در عوض مدارس جهت بررسی اصول خودکارآمدی و توسعه و اجرای روش‌های آن حمایت می‌شدند.

هدف همه مدارس تنظیم اهداف خود بود تا بتوانند پروژه‌های جدیدی را در یادگیری، تحصیل و خودسازماندهی ایجاد کنند. هدف و مرکز اصلی همه این اقدامات، بهبود و پرورش تجربیات خودکارآمدی بود. نمونه ارزیابی، دانش‌آموزان کلاس هفتم از ده مدرسه نمونه را شامل می‌شد.

ب: توسعه خودکارآمدی و خودمختاری (FOSS)

پروژه FOSS در مدت سه سال اجرا شد. تجربیات SESC متمرکز بر کلاس‌های

درس بود و اجرا شکل استانداردتری داشت. به همین سبب، نظریات مختلف خودکارآمدی به مدل‌های مختلفی اختصاص یافتند. در مقاله کنونی دو مدل گزارش شده که شامل یادگیری با انگیزه و رفتار اجتماعی رقابتی است. هر مدل را ابتدا معلمان در یک جلسه آموزشی دو روزه شرح دادند. ما اکنون به شرح مدل یادگیری انگیزش یافته خواهیم پرداخت که در پرورش یادگیری دانش‌آموزان و انگیزش موفقیت مؤثر است و همچنین باعث بهبود باورهای خودکارآمدی و لذت یادگیری می‌شود. عناوین اصلی که استخراج شدند، کاربرد جهت‌یابی هنجار فردی (یعنی ارزیابی‌های نسبی موفقیت‌های دانش‌آموزان و تمرکز بر بازخورد یادگیری)، تکنیک‌های سودمند (یعنی مجموعه کارهای دانش‌آموز و موفقیت‌های او در خلال دوره زمانی طولانی)، شفافیت اطلاعاتی (یعنی اطلاعات در مورد نیازها، آمادگی و ارزیابی معیارهای امتحانات)، تفکیک یادگیری و عملکرد در خلال دروس مدرسه (یعنی تفکیک گروه‌ها هنگامی که دانش‌آموزان در حال تمرین و یادگیری روش‌های یادگیری هستند) و یادگیری خودانگیخته بودند. معلمان از مزایای چنین انگیزش‌هایی آگاهی یافتند (مثل مهیا کردن تجربیات یادگیری، پیشرفت با ارائه ارزیابی‌های نسبی، کاهش اضطراب با ارائه مقالات شفاف قبل از امتحانات و ارزیابی معیارها). هدف مدل رفتار اجتماعی رقابتی ارتقا و پرورش خودکارآمدی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و جو اجتماعی با کاربرد یادگیری مشارکتی و بهبود فضای کلاس درس بود.

این آموزش‌ها همچنین روش‌های ارزیابی و بهبود فضای کلاس درس را بررسی و تحلیل می‌کردند (مثل کاربرد دیدگاه شفاف‌سازی، تنظیم و اجرای قوانین کلاس و دادن فرصت‌هایی به دانش‌آموزان برای پذیرش مسئولیت و مشارکت در کارها). هدف مشترک همه این سنجش‌ها و ارزیابی‌ها بهبود و ارتقای شرایط و برانگیختن افراد به نوآوری و تلاش بود و این هدف کاملاً در زندگی مدرسه‌ای دانش‌آموزان دخالت و اثر مستقیم داشت. در مجموع، ۱۷ پروژه مدرسه در این طرح مشارکت

داشتند. ۹ پروژه مدرسه با مدل یادگیری انگیزش یافته در سال اول آغاز کردند و سپس، مدل رفتار رقابتی در سال دوم در مدرسه اجرا شد. برای باقی ۸ مدرسه، این ترتیب به همین شکل بود. اثر مداخلات دو پروژه FOSS, SESC در بخش زیر گزارش شده است.

آثار مداخلات

منظور از خودکارآمدی تحصیلی، باورهای دانش‌آموزان در زمینه مقابله با نیازها و رفع آن‌ها در مدرسه است و همان‌طور که شاهد بوده‌ایم، عاملی تعیین‌کننده در سلامت روانی نوجوانان و کودکان به حساب می‌آید. پروژه‌های FOSS, SESC هر دو با هدف ارتقای خودکارآمدی تحصیلی، به‌ویژه نیازهای فردی و عملکردی، انجام شده‌اند و برای دانش‌آموزان، سطح بالایی از شفافیت اطلاعات را در مورد نیازهای معلمان و معیارهای ارزیابی فراهم آورده‌اند.

مشخص بودن نیازهای معلمان و معیارهای ارزیابی

تجربیات موفق باعث می‌شوند دانش‌آموزان احساس کنند قادر به رفع نیازهای مدرسه، تلاش، مقاومت و کسب موفقیت هستند. بنابراین، در تقویت خودکارآمدی در خلال زمان تأثیر مثبتی دارند و باعث افزایش انگیزه و یادگیری و موفقیت می‌شوند. این تحکیم رفتاری تنها زمانی می‌تواند آغاز شود که دانش‌آموزان درباره سطح و ماهیت نیازهای مهم مدرسه اطلاعات کافی داشته باشند. دانش‌آموزان برای درک اهداف مدرسه و تحقق بخشیدن به آن‌ها باید بدانند چگونه و در چه شرایطی اهداف خود را آماده کنند. همچنین از آن‌ها انتظار می‌رود که بدانند چه کاری را انجام دهند. در زندگی روزمره مدرسه، روشن ساختن این نیازها موضوع ساده‌ای نیست و اغلب این شفافیت وجود ندارد یا دانش‌آموزان اندکی آن را درک

می‌کنند. در پروژه FOSS قبل از امتحانات، دانش‌آموزان اطلاعاتی با عنوان مقالات روشن‌سازی دریافت می‌کردند. مقالات را استریت‌متر (Strittmatter) در سال ۱۹۹۷ تهیه کرده بود تا بدین وسیله اضطراب امتحان را کاهش دهد. اضطراب اغلب به شدت با سلامت روانی مرتبط است. نتایج اصلی این عملکرد در پروژه FOSS در واقع کاهش اضطراب امتحان و همچنین بهبود خودکارآمدی تحصیلی بود. هرچه دانش‌آموزان دفعات بیشتری با مقالات روشن‌سازی قبل از امتحان مواجه شوند، خودکارآمدی تحصیلی آنان افزایش بیشتری خواهد یافت.

خودکارآمدی اجتماعی

همگام با خودکارآمدی تحصیلی، منبع مهم دیگر برای سلامت روانی، رویارویی مؤثر با نیازها و وضعیت‌های اجتماعی است که «خودکارآمدی اجتماعی» نامیده می‌شود. اساس خودکارآمدی اجتماعی توسعه رقابت اجتماعی، مانند مهارت در ارتباطات و قابلیت رویارویی با چالش‌های موجود در جامعه است. بنابراین، در برخورد با نیازهای موجود در جامعه، خودکارآمدی اجتماعی، رفتار اجتماعی رقابتی را پدید می‌آورد. افرادی که از سطح خودکارآمدی اجتماعی بالایی برخوردارند، وضعیت‌های اجتماعی را چالش‌هایی در نظر می‌گیرند و رفتار اجتماعی موفق را برای رقابت در اجتماع برمی‌گزینند.

تحقیقات نشان می‌دهند که خودکارآمدی اجتماعی شاخص اصلی و قدرتمند رفتار اجتماعی رقابتی در نوجوانان است. خودکارآمدی اجتماعی ضعیف و تردیدهای حاصل از آن در مهارت‌های بین‌فردی منجر به پرهیز و دوری از ارتباطات اجتماعی و عدم اطمینان به دیگران خواهد شد. در درازمدت، رفتار اجتماعی ضعیف حلقه‌ای نادرست از روابط را تشکیل خواهد داد.

در میان مداخلات اجتماعی به‌کار رفته در FOSS و SESC، ارزیابی‌های انجام



شده به‌ویژه در جهت ارتقای شرایط جو کلاس درس و یادگیری گروهی نیز به‌کار رفته است.

جو کلاس درس

جو کلاس درس مفهومی مشترک از محیط کلاس، مانند روابط دانش آموز - معلم و دانش آموز - دانش آموز، است که می‌تواند اثر زیادی بر تجربه احساسی - شناختی و رفتار کودکان و بالغان بگذارد. مفاهیم و شاخص‌های یک جو مثبت کلاسی، برای مثال، مواردی هستند که در آن دانش‌آموزان به هنگام مشکلات از یکدیگر حمایت می‌کنند؛ به‌جای آنکه مشکلات یکدیگر را نادیده بگیرند یا از مشکلات هم سوءاستفاده کنند. یک جو مثبت ارتباطی در کلاس درس، بنیانی برای توسعه باورهای خودکارآمدی اجتماعی است.

در پروژه SESC (۲۰۰۳) ستا و شوارزر (Setow, schwarzer) نشان دادند که اگر جو غالب در مدرسه ایجاد شود، خودکارآمدی اجتماعی می‌تواند بهبود یابد. جو غالب در واقع روابط حمایتی از دانش‌آموز - دانش‌آموز یا دانش‌آموز - معلم است و قوی‌ترین مورد آن در کلاس‌هایی مشاهده می‌شود که در آن دانش‌آموزان شرایط مناسب برای ایجاد تغییر در جو کلاس را بهتر درک می‌کنند.

یادگیری گروهی

طبق نظر سالوین (Salvin, 1995) یادگیری گروهی شکلی از سازمان کلاس است که در آن یادگیرندگان در گروه‌های کوچک همکاری دارند و یکدیگر را پشتیبانی می‌کنند. یادگیری گروهی محیطی را ایجاد می‌کند که در آن کودکان با وضعیت‌های دشوار و چالش‌برانگیز مواجه شوند.

پروژه Foss نشان داد که یادگیری گروهی در کلاس درس می‌تواند باعث ارتقای

خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان شود. نتایج FOSS نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که معلمان آن‌ها به‌طور مکرر از یادگیری گروهی استفاده کرده‌اند، به سطح بالاتری از خودکارآمدی اجتماعی دست یافته‌اند. خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان یادگیری‌ای است که به ندرت در کلاس درس رخ می‌دهد و در خلال زمان نیز کاهش می‌یابد.

هرچه روش‌های مهارتی در خلق ارتباط بین دانش‌آموزان مؤثرتر باشند، دانش‌آموزان بیشتر درک خواهند کرد که می‌توانند از عهده‌نیازهای پیچیده و مشکلات اجتماعی برآیند.

خودکارآمدی معلم

خودکارآمدی، همان‌طور که در FOSS, SESC شرح داده شده، نیازمند مشارکت فعال معلمان است. خودکارآمدی معلم یعنی قدرت او در غلبه بر نیازها و دشواری‌های نقش شغلی خود. معلمان خودکارآمد اهداف آموزشی را خود تنظیم می‌کنند و پیوسته می‌کوشند حتی در شرایط نامطلوب به آن‌ها دست یابند. علاوه بر این، بالا بودن سطح خودکارآمدی معلم باعث توسعه‌ی روش‌های نوین در جهت حل مشکلات خواهد بود. این مشارکت در پروژه‌هایی که هدف آن ارتقای سطح خودکارآمدی دانش‌آموز است، می‌تواند باعث توسعه‌ی خودکارآمدی معلمان و سلامت روحی آنان نیز بشود. بنابراین، پروژه‌های FOSS و SESC این فرصت را فراهم می‌کنند که معلمان بتوانند اثری مثبت بر خودکارآمدی و سلامت روانی خود نیز داشته باشند.

محرک‌های تنش‌زا عناصری مشکل‌ساز و گریزناپذیر از تجربه‌ی بشرند. ارزیابی فردی محرک‌های تنش‌زا دقیقاً مرتبط با درجه‌ای از استرس است که تجربه شده است. رابطه‌ی استرس و کنارآمدن با آن به صورت ارزیابی شناختی به کار رفته است.

ارزیابی اولیه شامل قضاوت فردی در مورد تهدیدی است که محرک تنش‌زا اعمال کرده و ارزیابی ثانویه شامل قضاوت در مورد ظرفیت فردی جهت کنار آمدن با آن است. راهبردهای کنار آمدن به‌طور گسترده به دو شکل طبقه‌بندی شده‌اند:

۱. تمرکز بر حل مسئله که تلاش برای حذف محرک‌های تنش‌زا یا به حداقل رساندن اثر آن است.

۲. تمرکز بر عواطف که می‌کوشد علائم احساسی استرس را کنترل کند. پروژه SESC شواهدی را فراهم می‌کند که براساس آن‌ها حضور معلمان می‌تواند در رشد خودکارآمدی دانش‌آموزان مؤثر باشد. مشارکت معلمان در سلامت و خودکارآمدی مثبت مؤثر است. در پایان پروژه، ۹۰ درصد افراد مشارکت‌کننده معتقد بودند که این پروژه به آن‌ها کمک کرده است تا دانش‌آموزان را بهتر پرورش دهند، ۹۰ درصد موفق به رقابت و رشد فردی شده‌اند و ۷۰ درصد این ایده را داشته‌اند که قادر به رفع نیازهای کاری به شکل مؤثرتری بوده‌اند.

خلاصه

مدرسه مکان بسیار مهمی برای کسب سلامت روان است. تجربیات به‌دست آمده در مدرسه قطعاً در توسعه شخصیت کودکان و نوجوانان مؤثر است. خودکارایی بر رویه‌های مهم شخصیتی (مثل جهت‌یابی انگیزشی و رقابت اجتماعی) و همچنین بر رفتار خاص در ارتباط با سلامت (مثل مقابله با استرس، کشاکش و مشکلات) تأثیرات مطلوبی دارد. همچنین فاکتوری پیشگیری‌کننده در سلامت کلی است و با بسیاری از بیماری‌های روانی و بدنی ارتباط دارد.

نتایج دو مطالعه پرورش دانش‌آموزان در آلمان (مدارس خودکارآمد- SESC و پرورش خودکارایی و خودمختاری در کلاس درس- FOSS) نشان می‌دهند که خودکارایی دانش‌آموزان می‌تواند به‌طور نظام‌مند در مدارس تقویت شود.

در مورد خودکارآمدی در مدرسه مشخص شد که روشن کردن نیازهای معلمان و معیارهای ارزیابی و نیازهای دانش‌آموزان در یادگیری سودمند است. نتایج این دو مداخله نشان می‌دهد که خودکارآمدی اجتماعی می‌تواند با ایجاد جو مثبت در کلاس ارتقا یابد؛ جوی که دانش‌آموزان در آن از یکدیگر حمایت می‌کنند و معلمان به نیازهای دانش‌آموزان خود حساس‌اند. هرچه شرایط جو کلاس بهتر باشد و اعتماد به نفس دانش‌آموزان در آن تقویت شود، رقابت آنان در رفع نیازهای اجتماعی پیچیده بیشتر خواهد بود.

یادگیری گروهی عامل مؤثر دیگری در تقویت خودکارآمدی اجتماعی است. اغلب، مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری گروهی باعث می‌شود احساسات و باورهای آن‌ها در مورد خودکارایی اجتماعی توسعه یابد.

برعکس، در آن دسته از کلاس‌های درس که صرفاً بر معلم متمرکزند، دانش‌آموزان مجبور به تعامل و همکاری گروهی نمی‌شوند و در نتیجه، خودکارآمدی اجتماعی در آن‌ها کمتر توسعه پیدا می‌کند.

به هر حال، FOSS و SESC اقداماتی مهم در جهت راهبردهای توسعه و سلامت روانی در مدارس هستند و معلمان باید به کاربرد و اجرای چنین راهبردهایی تشویق شوند، آمادگی لازم را برای تغییر برنامه درسی معمول خود را کسب کنند و سعی کنند روش‌های نوین تدریس را به کار برند.

در این خصوص، مفهوم اصلی FOSS در رشد و پرورش انگیزه معلمان دعوت به کار گروهی بوده است. گروهی از آموزگاران برای توسعه و اجرای این راهبردها به صورت هدفمند تلاش می‌کنند و با بازخوردهای بیرونی و داخلی حمایت می‌شوند. اغلب معلمان بیان کردند که مشارکت در FOSS عملکرد حرفه‌ای آن‌ها را بهبود بخشید و باعث شد که آن‌ها دانش‌آموزان خود را بهتر پرورش دهند. بنابراین، نتایج نشان می‌دهند که راهبردهای ارتقای خودکارآمدی در مدارس می‌تواند سلامت

روانی دانش‌آموزان و معلمان را افزایش دهد.

منابع

1. Hassling, Johannes Klein(2009) Mental health promotion in school by strengthening self-efficacy, Matthias Jerusalem.
2. Umay,B.A.A & Serap Kurbanoglu(2006) Developing the information literacy self-efficacy scale.
3. McCormick, John , Ayres paul L. and Beechey, Bernice (2005),Teaching self-efficacy, stress and coping in a major curriculum reform.

چکیده پایان نامه:

رابطه نگرش، اطلاعات کلامی و مهارت‌های ذهنی با پیشرفت

تحصیلی درس علوم

پژوهشگران: کیوان فردایی‌بنام، علیرضا کیامنش، ولی‌الله فرزاد

گردآوری و تدوین: رضا شهلا

کارشناس ارشد روان‌شناسی

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی روابط ساختاری بین مهارت‌های ذهنی، اطلاعات کلامی و نگرش نسبت به علوم با پیشرفت تحصیلی علوم دانش‌آموزان سوم راهنمایی صورت گرفته است. تعداد ۷۰۰ دانش‌آموز (۳۵۰ پسر، ۳۵۰ دختر) از بین دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی شهر تهران انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات شامل آزمون محقق ساخته مهارت‌های ذهنی - اطلاعات کلامی و مقیاس نگرش سنج علوم آیکن (AASS) بوده است. نتایج پژوهش نشان داد که مؤلفه‌های مربوط به مهارت‌های ذهنی و یادگیری تمییز، یادگیری مفاهیم، یادگیری قواعد و حل مسئله از روابط پیش‌نیازی برخوردارند و نگرش دانش‌آموزان نسبت به علوم

به طور معناداری از مفاهیم یاد گرفته شده و اطلاعات کلامی دانش‌آموزان تأثیر می‌پذیرد. نتایج بیانگر آن است که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس علوم تحت تأثیر میزان اطلاعات کلامی و مهارت‌های حل مسئله آنان است و نگرش دانش‌آموزان نسبت به علوم نقش اثرگذاری در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی آنان در این درس ندارد. به عبارت دیگر، نتایج حاکی از آن است که مؤلفه‌های شناختی و مهارت‌های ذهنی و همچنین دانش کلامی حاصل شده در فرایند یادگیری، تأثیر زیادی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد؛ به گونه‌ای که شاید بتوان تأثیر عوامل عاطفی و نگرشی را در مرتبه دوم و این عوامل را به عنوان منابع تعدیل‌کننده فرایند یادگیری مورد توجه قرار داد. نتایج همچنین نشان داد که در فرایند یادگیری، دختران بیشتر از روش‌های حفظ مطالب و ذخیره‌سازی دانش و مهارت‌ها استفاده می‌کنند؛ درحالی‌که فرایند یادگیری پسران بیشتر از مهارت‌های مرتبط با استدلال و تفکر قیاسی تأثیر می‌پذیرد.

عنوان پایان‌نامه: تأثیر فیلم درمانی گروهی بر کاهش شدت تجربه سوگ نوجوانان

دختر داغ‌دیده ۱۹-۱۸ ساله شهر تهران

نام دانشجو: اعظم مولایی

استاد راهنما: دکتر علیرضا عابدین

استاد مشاور: محمود حیدری

رشته تحصیلی: روان‌شناسی بالینی کودک و نوجوان

کارشناس ارشد - مرداد ۱۳۸۸

مقدمه و هدف: یکی از روش‌های نوین و غیرمواجهه‌ای در درمان موضوعات دشوار نظیر سوگ، فیلم‌درمانی است که شکل پیشرفته و معاصر کتاب‌درمانی

می‌باشد و تاکنون مورد مطالعه تجربی قرار نگرفته است. این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی فیلم‌درمانی گروهی بر کاهش شدت تجربه سوگ نوجوانان دختر ۱۸-۱۹ ساله شهر تهران صورت گرفت. روش تحقیق، شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دختر ۱۸-۱۹ ساله دانشگاه‌های شهر تهران بود که در دو سال اخیر در سوگ یکی از اعضای نزدیک خانواده خود نشسته بودند. نمونه آماری با انتخاب ۲۴ نفر از آن‌ها به روش نمونه‌گیری هدفمند و گمارش تصادفی در دو گروه ۱۲ نفری (آزمایش و کنترل) شکل گرفت. ابزارهای پژوهش شامل فیلم سینمایی «الینا، انگار آنجا نبودم»، فرم اطلاعات جمعیت‌شناختی و پرسشنامه تجربه سوگ (GEQ-۳۴) بود. میزان شدت تجربه سوگ در پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری دو هفته و یک ماهه بعد از اتمام مداخله، هم‌زمان در هر دو گروه از طریق GEQ-۳۴ اندازه‌گیری شد. مداخله دریافتی گروه آزمایش شامل هشت جلسه هفته‌ای ۹۰ دقیقه‌ای بود. این مداخله عبارت بود از یک جلسه مشاهده فیلم «الینا» و سپس بحث و گفت‌وگوی گروهی در مورد افکار، احساسات و تجارب شخصی سوگ خود، در موازات تجارب حاصل از مشاهده فیلم و شخصیت داستان که وی نیز سوگوار فقدان پدر خود است، بود. گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. یافته‌های این پژوهش با استفاده از آمار توصیفی و تحلیل واریانس آمیخته نشان داد که فیلم‌درمانی گروهی بر کاهش معنادار ($p < 0/001$) شدت تجربه سوگ و خرده‌مقیاس‌های آن (واکنش‌های جسمانی، تلاش در یافتن معنا، احساس گناه و احساس طردشدگی) مؤثر بوده است.

بحث: به نظر می‌رسد که تماشای هدایت‌شده و آگاهانه فیلم و سپس انجام دادن بحث گروهی پس از آن، روش مفیدی در کاهش شدت تجربه سوگ در نوجوانان داغ‌دیده بوده است. این تأثیر می‌تواند با فراهم آوردن فرصتی برای بینش، الگوگیری

برای مهارت‌های کنار آمدن با فقدان، تخلیه هیجانی، تسهیل پردازش شناختی و تسریع یادگیری در شرکت‌کنندگان به‌دست آمده باشد.

تاب‌آوری در دانش‌آموزان و نقش مشاوران

مهديه ترصفی

دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه

چکیده

نوجوانی دوره‌ای مهم از زندگی و سرآغاز مستقل شدن است. طی این دوره مسائل استرس‌زای جدیدی برای نوجوان پیش می‌آید و اگر او نتواند این دوره را با موفقیت طی کند، در آینده با مشکلاتی روبه‌رو خواهد شد. روان‌شناسان در پاسخ به اینکه چگونه برخی افراد در مقابل سختی‌ها و مشکلات می‌توانند ایستادگی و چاره‌اندیشی کنند، اصطلاح «تاب‌آوری» را به کار می‌برند. تاب‌آوری یعنی استفاده فرد از توان و ظرفیت خود برای سازگاری با شرایط سخت استرس‌زا و تحمل آن. عوامل محافظتی مختلفی چون عوامل فردی، خانوادگی و اجتماعی در بالا بردن تاب‌آوری نقش دارند. از جمله افرادی که در ارتقای تاب‌آوری دانش‌آموزان تأثیر زیادی دارند، مشاوران و معلمان هستند. در این مقاله در مورد تاب‌آوری، عواملی که به سازگاری دوباره فرد کمک می‌کنند (عوامل محافظتی) و نقش مشاوران و معلمان در ارتقای تاب‌آوری دانش‌آموزان مطالبی مطرح می‌شود.

کلیدواژه‌ها: تاب‌آوری، استرس، ارتقای تاب‌آوری، مشاوره

مقدمه

پس از پایان گرفتن دورهٔ کودکی، فرد وارد مرحله‌ای می‌شود که شرایط آن با شرایط دورهٔ قبل کاملاً متفاوت است. به این دوره دورهٔ «نوجوانی» می‌گویند. نوجوانان در این دورهٔ پرتلاطم زندگی خود با مشکلات متعددی روبه‌رو هستند. در سال‌های اخیر مشکلات استرس‌زای نوجوانان (از جمله: شکست تحصیلی، مشکلات ارتباطی با اطرافیان، جدایی والدین، مرگ عزیزان و...) سیر صعودی پیدا کرده است. این مشکلات می‌توانند نوجوان را در خود غرق کنند. از طرفی، داستان‌های زیادی دربارهٔ نوجوانان و جوانانی که توانسته‌اند بر ناملایمات غلبه کنند، وجود دارد. در دنیای ما افرادی وجود دارند که در شرایطی بسیار سخت و نامساعد زیسته و مورد آزار، غفلت، و ضربه‌های روانی و عاطفی قرار گرفته‌اند ولی با وجود این ناهنجاری‌ها موفق شده‌اند که نه تنها زنده بمانند بلکه رشد خوبی نیز داشته باشند. بر این اساس، برای ما سؤالاتی مطرح می‌شود. از جمله، اینکه چرا این افراد با وجود این مشکلات موفق شده‌اند؟ این امر به دلیل وجود کدام ویژگی در درون آنهاست. آیا این ویژگی را آموخته‌اند یا این ویژگی فطری آنهاست؟

در پاسخ به این سؤال‌ها روان‌شناسان معتقدند که یکی از مهم‌ترین توانایی‌های انسان که باعث سازگاری مؤثر او با عوامل خطرآفرین می‌شود، «تاب‌آوری»* است. در فرهنگ لغت آکسفورد در توضیح کلمهٔ «تاب‌آوری» آمده است:

- ۱) عمل به جای خود برگشتن یا به عقب برگشتن؛
- ۲) قابلیت ارتجاعی داشتن، توانایی برگشت به شکل یا وضعیت اولیه بعد از خم شدن یا ضربه‌های ناگهانی؛
- ۳) (درمورد اشخاص یا ذهن آنها) بازگشتن از حالت افسردگی به حالت اولیه و به

دنبال آن، برخورداری از حالت‌های شادمانی، شناوری و سرزندگی. راتر بر این باور است که افراد تاب‌آور لزوماً با چالش‌های کمتری مواجه نمی‌شوند بلکه وقتی با این تغییرات برخورد می‌کنند، تعادلشان را سریع‌تر به دست می‌آورند و حتی نسبت به قبل قوی‌تر می‌شوند، دچار اختلال نمی‌شوند و از لحاظ جسمی و روانی سالم‌ترند (هارلینگتون، ۲۰۱۰).

موج اول تحقیقات مربوط به تاب‌آوری بر این فرض استوار بود که نوجوانانی که در هنگام رویارویی با فاکتورهای خطر ساز، مهارت‌های کنار آمدن مناسبی را نمایش می‌دهند، دارای صفت «خوداصلاحی» هستند. این محققان این‌گونه نظریه‌پردازی کردند که این افراد دارای صفاتی هستند که به آنها کمک می‌کند تا بتوانند بر چالش‌های زندگی غلبه کنند. بر این اساس، پژوهشگران به این فکر افتادند که صفات شخصیتی خاصی را که باعث توانمندی فرد در رویارویی با موانع زندگی می‌شود، شناسایی کنند. آنها بر این باور بودند که در این صورت، قادر خواهند بود این ویژگی‌ها را در نوجوانانی که در این زمینه مشکل دارند، تقویت کنند. در ادامه تحقیقات برای محققان مسلم می‌شد که عملکرد بالای نوجوانان نتیجه یک صفت خاص نیست بلکه حاصل ترکیب چند صفت به علاوه فاکتورهای حمایتی بیرونی است. این موج دوم بر درک و فهم تعامل بین فاکتورهای حمایتی و صفات، متمرکز شد. موج سوم تحقیقات مربوط به تاب‌آوری کمتر روی افراد و بیشتر روی محیط کار کرد و نشان داد که تاب‌آوری افرادی که بیشتر از این ویژگی برخوردارند، در محیطی مناسب و از طریق فاکتورهای حمایتی و ویژگی‌های فردی رشد کرده است (هارلینگتون، ۲۰۱۰).

اکنون این سؤال پیش می‌آید که افراد تاب‌آور چه ویژگی‌هایی دارند. تاب‌آوری با خصوصیات شخصیتی متفاوتی در ارتباط است که در ۷ ویژگی طبقه‌بندی شده‌اند: حس هم‌بستگی، تسلط بر خود، خودمحوری، مشارکت، خودارزشمندی،

شوخ‌طبعی و خوش‌بینی (هانسون و همکاران، ۲۰۰۸).

هرمن و همکاران (۲۰۱۱) ویژگی‌های فردی دیگری برای افراد تاب‌آور ذکر کرده‌اند: ویژگی‌های شخصیتی (باز بودن، برون‌گرایی، موافق بودن)، منبع کنترل درونی، خودکارآمدی، عزت نفس، ارزیابی شناختی (تعبیر مثبت داشتن از وقایع)، داشتن عملکردی عقلانی، انعطاف‌پذیری شناختی، دل‌بستگی اجتماعی، خودپنداره مثبت، خودگردانی هیجانی، احساسات مثبت، معنویت، کنار آمدن کارآمد و مفید، سخت‌رویی امید، تدبیر و درایت و سازگاری، عامل‌های جمعیتی چون سن، جنسیت، نژاد، اخلاقیات و همین‌طور ارتباطات اجتماعی ویژگی‌هایی هستند که به‌طور متغیر با تاب‌آوری مرتبط‌اند.

آنها همچنین به این نکته اشاره دارند که مقاومت در برابر استرس امری نسبی است و درجه مقاومت افراد در برابر آن در زمان‌ها و موقعیت‌های مختلف متغیر است.

به غیر از عوامل فردی، عوامل بیولوژیکی نیز در تاب‌آوری افراد مؤثرند. یافته‌هایی از مطالعات اخیر در مورد عامل‌های بیولوژیک و ژنتیک روشن می‌کند که محیط اولیه نامناسب و پرتنش بر رشد و کارکرد ساختار مغز و سیستم‌های عصب شناختی آن اثر می‌گذارد. این تغییرات ممکن است در اندازه مغز، شبکه‌های عصبی، حساسیت‌پذیری گیرنده‌ها و انتقال‌دهنده‌های عصبی به وجود آید.

تغییرات مغزی و دیگر فرایندهای بیولوژیک ممکن است بر فرایند اداره کردن هیجانات منفی و به دنبال آن بر تاب‌آوری افراد اثرگذار باشد. (هرمن و همکاران، ۲۰۱۱)

در تحقیقی آمده است که اگر برخی نیازهای اساسی انسان به‌طور صحیح رفع شوند، نتایج اجتماعی مفیدی حاصل می‌آید.

جدول ۱

نیازها	نتایج
عشق و تعلق	صلاحیت و کفایت اجتماعی
برتری	حل مسئله و برنامه‌ریزی
قدرت	خودمختاری و هویت
معنایی	حس هدفمندی و هم‌بستگی (انسجام)

سؤال اصلی این است که چگونه دختران، پسران، زنان و مردان بعد از رویارویی با سختی‌ها و مشکلات به سازگاری دوباره می‌رسند. «فاکتورهای حمایتی» عواملی هستند که به سازگاری دوباره فرد کمک می‌کنند. فاکتورهای حمایتی در سه سطح فردی، خانوادگی و اجتماعی در نظر گرفته می‌شوند (بنزیس و همکاران، ۲۰۰۸).

جدول ۲

اجتماع	خانواده	فرد
شرکت در اجتماع	ساختار خانواده	منبع کنترل درونی
پذیرفته شدن از سوی هم‌سالان	ثبات رابطه زوجین	تنظیم احساسات
مشاوران مناسب	پیوند خانوادگی	مجموعه باورها
محل زندگی امن	رابطه پشتیبانی متقابل میان والدین و فرزندان	احساس مفید بودن
اثر مدرسه	محیط‌های محرک	مهارت‌های کنار آمدن با مشکلات
استفاده از امکانات درمانی مناسب	پشتیبانی اجتماعی	تحصیلات، مهارت‌ها و آموزش‌ها
	تأثیر سوابق خانوادگی	سلامتی
	درآمد ثابت و مکفی	خلق و خو
	مسکن نامناسب	جنسیت

بنارد (۲۰۰۲) به نقل از ورنر و اسمیت (۱۹۸۹) در تحقیقات خود گفته است که به غیر از چرخه و الگوی خانوادگی، داشتن معلم با صلاحیت نیز در رشد تاب‌آوری نقش دارد. افراد تاب‌آور از معلمان خود به عنوان افرادی با اعتماد، الگوهای مناسب، مهربان، خوشرو و در دسترس که توجه مثبت کافی به آنها داشته‌اند، یاد می‌کنند و معتقدند که این معلمان در شکل‌گیری هویت سالم به آنان کمک بزرگی کرده‌اند.

تیلور و کارچر (۲۰۰۹) به نقل از ولین و ولین (۱۹۹۳) و سلیگمن (۲۰۰۰) بر این باورند که مشاوران مدرسه به منظور بالا بردن تاب‌آوری دانش‌آموزان باید روی شش مؤلفهٔ بینش، اخلاقیات، ارتباطات، اخلاق، استقلال و شجاعت کار کنند و بکوشند که این مؤلفه‌ها را در آنان بالا ببرند.

معلمان، مشاوران و مدارس می‌توانند با به کار گرفتن راهکارهای متعددی به افزایش تاب‌آوری دانش‌آموزان کمک کنند. در ادامه، بعضی از این راهکارها را ذکر می‌کنیم.

۱. «من می‌دانم که چه چیزی برای تو بهتر است. مهم نیست که تو در گذشته چه کاری انجام داده‌ای، مهم نیست در حال حاضر با چه مشکلاتی روبه‌رو هستی، توانایی تو بیشتر از هر مسئله و مشکلی است که جلوی روی تو قرار می‌گیرد. این اتفاق، آخر مسیر نیست.» اینها جملات حمایتگر و پشتیبانی‌کننده‌ای است که به صورت کلامی و غیرکلامی از سوی حامیان بیان می‌شود. هنگامی که دانش‌آموزی با شما سخن می‌گوید: با دل‌سوزی به او گوش دهید. قبل از اینکه به توانایی او در زمینهٔ غلبه بر مشکلات اشاره کنید، او دوست دارد از شما بشنود که آنچه او با آن مواجه شده مسئله و مشکل سختی است. (هندرسون، ۲۰۰۳)

۲. از نقاط قوت دانش‌آموز برای فائق شدن او بر مشکلات و سختی‌ها استفاده کنید. دانش‌آموزی که در کودکی مورد بی‌توجهی دیگران قرار گرفته یا خانواده‌اش او را ترک کرده‌اند، در مرکز خودپنداره‌اش به جای مفهوم موفقیت،

مفهوم شکست جای گرفته است. این خودپنداره منفی موجب تثبیت شدن پیام‌هایی چون «من دوست‌داشتنی نیستم، من خواستنی نیستم، یا من بد هستم» می‌شود. برای کمک به چنین دانش‌آموزانی:

✓ توانایی‌ها، خصوصیات مثبت، هوش و استعداد آنها را یادآور شوید.
✓ فرصت و زمینه‌ای فراهم کنید که مهم و خواستنی بودن را درک کنند.
✓ روی تجربیاتی که در آن مستعدند، تمرکز کنید. برای مثال، در مورد دانش‌آموزی که استعداد شعر گفتن دارد، وظیفه مشاور این است که خلاقیت او را تحسین کند و شرایطی را فراهم آورد تا قطعه شعری از او در مجله مدرسه چاپ شود. مؤلفه‌های زیر را با دانش‌آموزان در میان بگذارید و آنها را آموزش دهید تا بتوانند از این ویژگی‌ها برای غلبه بر مشکلات زندگی خود استفاده کنند: ارتباطات، کمک به خود و دیگران، مهارت‌های زندگی (تصمیم‌گیری، خودآگاهی، کنترل هیجانات)، شوخ‌طبعی، فراست و هوشمندی، استقلال، نگرش مثبت به آینده داشتن، انعطاف‌پذیری، علاقه به یادگیری، خودانگیزی، خودارزشمندی، معنویت، خلاقیت، و استقامت (هندرسون، ۲۰۰۳).

۳. دانش‌آموزان را ترغیب به شناخت یکدیگر کنید: از جمله عواملی که موجب رشد تاب‌آوری می‌شود، شناخت دانش‌آموزان از هم و توانایی‌های یکدیگر است. با قرار دادن مواردی از توانایی‌ها و ویژگی‌های جالب دانش‌آموزان در تابلوی اعلانات، می‌توان به این رابطه اجتماعی دست یافت و احساس تعلق خاطر را در آنها تقویت کرد. (هارلینگتون، ۲۰۱۰).

۴. تاب‌آوری را به دانش‌آموزان آموزش دهید. کار اساسی معلم و مشاور این است که به دانش‌آموز کمک کند تا به گونه‌ای متفاوت بیندیشد و از توانمندی‌های خود استفاده کند. معلم به دانش‌آموز کمک می‌کند که

* مشکلات و سختی‌هایی را که در زندگی برایش پیش می‌آید، به ضعف خود

نسبت ندهد: تو علت آن فاجعه نیستی؛ هیچکس نمی‌توانست جلوی این اتفاق را بگیرد.

* سختی‌ها و مصیبت‌ها را به صورت دائمی و همیشگی نبیند: این اتفاق به زودی می‌گذرد؛ آینده تو مسلماً متفاوت خواهد بود.

* موانع و مشکلات را فراگیر نبیند: این بخش فقط یک قسمت از تجربه زندگی توست. تو می‌توانی از این موقعیت خارج شوی. (بنارد، ۲۰۰۲).

۵. در مدرسه کارگروهی در گروه‌های کوچک ترتیب دهید. صدها مطالعه نشان داده‌اند که این کار موجب رشد تاب‌آوری در دانش‌آموزان می‌شود (بنارد، ۲۰۰۲).

۶. مسئولیت‌پذیری را آموزش دهید. مسئولیت‌پذیری به‌عنوان یک فاکتور قوی و بارآرزش در ادبیات تاب‌آوری شناخته شده است. در مطالعه بر روی مدارسی در جوامع فقیر، میچل روتر (۱۹۷۹) دریافت که عامل مهم در کاهش فرار از مدرسه و بزهکاری، «دادن مسئولیت» به دانش‌آموزان در مدرسه است (بنارد، ۲۰۰۲).

۷. حس تعلق را در کلاس بالا ببرید. در کلاس درس حس تعلق از طریق مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌ها بالا می‌رود. در تعیین قوانین کلاسی به جای اعمال زور، نظر دانش‌آموزان را جویا شوید و آنها را در تصمیم‌گیری‌ها درگیر کنید. از طریق مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه فرصتی برای آنها فراهم می‌شود که (۱) می‌توانند به توسعه ارتباطات، حل مسئله و مهارت‌های تصمیم‌گیری بپردازند، (۲) یک درس ضروری را نیز یاد بگیرند و آن این است که بتوانند در یک جامعه کوچک (که همان مدرسه است) و دارای قوانین خاص، به‌عنوان یک شهروند زندگی کنند (بنارد، ۲۰۰۲).

۸. با مشارکت دانش‌آموزان، اهداف واقع‌بینانه‌ای را برای هر یک مشخص کنید و در زمان مشخص با ترتیب دادن نمایشگاه حاصل کار آنها را در معرض

نمایش قرار دهید. تعیین اهداف معین بدین معناست که از دانش‌آموزان به بهانه خاص تقدیر به عمل آید. نمایشگاهی در زمانی خاص تعیین کنید و از هر یک از دانش‌آموزان بخواهید که هدفی برای خود تعیین کند. معلم نیز در این میان نقش کمک‌کننده خواهد داشت. در جوامع آموزشی که در آنها رشد فردی در درون محیط اجتماعی رخ می‌دهد، این تجلیل عنصری سیستماتیک به شمار می‌رود (هارلینگتون، ۲۰۱۰).

۹. دادن فرصت‌هایی برای بیان تخیلات فردی به دانش‌آموزان، نظیر قصه‌گویی، نقاشی، طراحی، تولیدات ویدئویی، تئاتر و نوشته‌های خلاقانه، علاوه بر ترمیم جراحات‌های قبلی، می‌تواند از نتایج منفی چون گرایش به سوءمصرف مواد و الکل جلوگیری کند (بنارد، ۲۰۰۲).

۱۰. عقب‌نشینی نکنید؛ رشد تاب‌آوری یک روند به شمار می‌رود. تاب‌آوری در طول زندگی گاهی کاهش و گاهی افزایش می‌یابد. هنگامی که با پیچیدگی‌های زندگی جوانان آشنا می‌شویم، ممکن است این‌گونه به نظر برسد که برای رویارویی آنها با بعضی چالش‌های زندگی نمی‌توانیم هیچ راه‌حلی ارائه کنیم. شاید استفاده فراگیر از اصول تاب‌آوری بهترین روش و کلاس و مدرسه تنها محیط مناسب برای آموزش روش‌های صحیح مقابله با مشکلات باشد. (هندرسون، ۲۰۰۳).

منابع

1. Benziens, K & Mychasiuk, R (2009) Fostering family resiliency: a review of the key protective factors; Journal of child and Family social work. Vol 14, pp 103- 114.
2. Benard, B (2002). From Risk To Resiliency: What Schools Can Do. Resiliency association. P. 19-29.
3. Henderson, N(2003). The Resiliency Route to academic Success. A guide for counselors and Teachers. Laboratory for student success. No. 113.

4. Herrman, H; Stewart, D.E; Diaz-Granada, N; Berger E.L Jackson, B, Yuen, T (2011) What is Resilience? ; La Revue canadienne de psychiatrie, vol 56, no 5.
5. Hurlington, K. (2010); Blostering Resilience in Student: Teachers as Protective factors;
<http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/publication.html>
6. Hansson,K.J; Cederblad,M; Lichtenstein,P Reiss, D; Pedersn, N; Belderhisier, J; Elthammar, O (2008). Individual Resiliency Factors from a Genetic Perspective: Results from a Twin Study; family process, vol.47, No.4
7. Taylor, E & Karcher, E (2009). Cultural and Developmental Variation in the Resiliencies Promoted by School Counselors. Journal of Professional Counseling Practice, Theory, And Research Vol 37, No. 2



مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان

طاهره حسینی قمی

کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

مقدمه

دانش‌آموزان بزرگ‌ترین سرمایه‌های انسانی هر جامعه به حساب می‌آیند؛ زیرا با به کارگیری علم و دانش و مهارت‌های آموخته شده می‌توانند گام‌های استواری در جهت تعالی و رشد و آبادانی جامعه بردارند.

بنابراین، یکی از اهداف مهم نظام آموزشی، تربیت دانش‌آموزانی مسئولیت‌پذیر است. توجه به این مسئله باعث می‌شود که روحیه تعهد و مسئولیت‌پذیری و تلاش و پشتکار در دانش‌آموزان پرورش یابد و بدین ترتیب بتوانیم نیروهای فعال و مولدی را برای فعالیت در عرصه‌های مختلف اجتماع تربیت کنیم.

۱۰۹

تعریف مسئولیت

مسئولیت‌پذیری گوهر ارزشمندی است که با وجود آن انسان بر همه مخلوقات جهان برتری یافته است. تاکنون از مسئولیت‌پذیری تعاریف فراوانی ارائه شده است که هر کدام جنبه‌ای از آن را مدنظر قرار داده‌اند.

در فرهنگ سخن، مسئولیت به معنی کاری را عهده‌دار شدن و عواقب و پیامدهای آن را پذیرفتن، پاسخگو بودن، موظف بودن، تعهد به کسی یا چیزی، و در لغت‌نامه دهخدا به معنی ضمان، تعهد ضمان، مواظبت امری کردن، متعهد کردن، موظف بودن آمده است.

کلمز و بین^۱ مسئولیت را از لحاظ لغوی، توانایی پاسخ دادن و در عرف عام به مفهوم تصمیم‌گیری مناسب و مؤثر دانسته‌اند. منظور آن‌ها از تصمیم‌گیری مناسب این است که فرد در چارچوب هنجارهای اجتماعی و انتظاراتی که از او می‌رود، دست به انتخاب بزند که سبب ایجاد روابط انسانی مثبت، موفقیت و افزایش ایمنی و آسایش خاطر می‌شود و منظور از پاسخ مؤثر، پاسخی است که فرد را قادر سازد تا به هدف‌هایی که باعث تقویت عزت نفسش می‌شوند، دست یابد (کلمز و بین، ۱۳۸۵).

اصل مسئولیت عبارت است از: «افزایش مقاومت فرد در برابر شرایط، تا به جای پیروی از فشارهای بیرونی از الزام‌های درونی تبعیت کند که احساس مسئولیت یا احساس تکلیف نامیده می‌شود.» (باقری، ۱۳۷۴).

گروznیکل و استفنز^۲ در یک نظرخواهی از دانش‌آموزان، مترادف‌هایی را برای مسئولیت‌پذیری ذکر کرده‌اند:

استقلال، نظم‌پذیری، سخت‌کوشی، اخلاقی بودن، صداقت، امانت‌داری، سازمان‌یافتگی، قابلیت اعتماد، قوی، متفکر، بالغ، تربیت شده، بزرگ، منطقی، غمخوار سایرین، قابل احترام، واقع‌گرا، قابل اتکا، وظیفه‌شناس و متعهد می‌باشد (سبحانی نژاد، ۱۳۷۹).

نظر برخی روان‌شناسان

انسان اجتماعی از دیرباز برای زیستن ناگزیر به همکاری با هموعان خود و قبول

مسئولیت بوده؛ چرا که نیازهای او، با کمک و همیاری دیگران مرتفع می‌شده است (ستوده، ۱۳۷۸).

در زیستن و جریان پاسخ‌دهی متقابل به نیازهای یکدیگر باید به مهارت‌های اجتماعی مجهز بود. مهارت‌ها مجموعه‌ای از پاسخ‌های لازم را فراهم می‌کنند تا بدان وسیله فرد بتواند به طرز مؤثر زندگی کند، بیاموزد و کار کند. مسئولیت‌پذیری یک مهارت اجتماعی است که نقش آن در زندگی اجتماعی و شخصی از جمله مباحث مورد توجه دانشمندان و به خصوص روان‌شناسان بوده است (صفوی‌زاده و شیران، ۱۳۸۵).

کوهن اجتماعی شدن را جریانی می‌داند که به انسان راه زندگی کردن در جامعه را می‌آموزد، شخصیت می‌دهد و ظرفیت‌های او را در جهت انجام دادن وظایف فردی و به عنوان عضو جامعه توسعه می‌بخشد (جعفری طوسی، ۱۳۸۵).

فردریک پرز معتقد است که انسان از طریق آگاهی قادر به انتخاب است و بنابراین، مسئول رفتار خود است. هر فرد بالغ و سالم از توانایی فکر کردن و واکنش‌دهی برخوردار است و در نتیجه، مسئول زندگی خویش است. او به مسئولیت به عنوان توانایی پاسخگویی خلاق به محیط نگاه می‌کند (شیلینگ، ۱۳۸۴).

در میان روان‌شناسان، آدلر بیشتر بر مسئولیت اجتماعی تأکید دارد. او اولین روان‌کاوی است که به ماهیت اجتماعی انسان می‌پردازد. به نظر او انسان دائماً در جامعه با مردم در تماس است و مجموعه این تماس‌ها، سبب پرورش حس اجتماعی و آموختن احساس مسئولیت و همکاری می‌شود (همان منبع)

درباره مسئولیت و رابطه آن با زندگی، گلاسر معتقد است که ناخشنودی و افسردگی نتیجه عدم احساس مسئولیت است. فرد غیرمسئول نه برای خود و نه برای دیگران ارزش قائل نیست. در نتیجه خود و دیگران را آزوده می‌کند (شفیع‌آبادی، ۱۳۸۰).

مارگارت مید، قبول مسئولیت را بزرگ‌ترین مرحله کمال انسانی دانسته است. به نظر او افراد کوشا و مسئولیت‌پذیر، همواره به انجام وظایف اهمیت کافی می‌دهند و در کمک به دیگران پیش قدم‌اند.

بشر بدون قبول مسئولیت نمی‌تواند رشد کند و برای موفقیت باید مسئولیت بپذیرد. او پایداری در کوشش و انجام وظیفه را از صفات بارز فرد مسئولیت‌پذیر می‌داند (ملکی، ۱۳۸۵).

با توجه به اینکه احساس مسئولیت بیانگر نوعی نگرش و مهارت است، مانند هر نوع نگرش و مهارتی، آموزشی و اکتسابی است (بروئر به نقل از فولاد چنگ، ۱۳۸۲).

این مهارت به تدریج از ابتدای زندگی ایجاد می‌شود. در واقع، یک شخص هرگز نمی‌تواند رفتاری مسئولانه از خود نشان دهد، مگر آنکه آن را در طول زندگی آموخته باشد (ماسن و همکاران، ۱۳۸۳).

از دانش آموز در زمینه مسئولیت‌پذیری چه انتظاری داریم؟

۱. افراد مسئولیت‌پذیر به طور قابل اعتمادی عمل می‌کنند.
۲. افراد مسئولیت‌پذیر سریع، آماده و مولدند.
۳. افراد مسئولیت‌پذیر از دلیل تراشی یا سرزنش دیگران به خاطر رفتارشان خودداری می‌کنند.
۴. افراد مسئولیت‌پذیر قادرند حتی بدون داشتن سرپرست، تصمیمات مؤثری بگیرند (ویتو^۲، ۲۰۰۳).

عناصر اصلی

عناصر اصلی مسئولیت‌پذیری خودآگاهی، پذیرش پیامدهای رفتار، خودارزیابی،

برنامه‌ریزی و خودکنترلی است. بعضی از موانع رفتار مسئولیت‌پذیرانه شامل فقدان بعضی از این عناصر مسئولیت یا مهارت نداشتن در نشان دادن رفتار مورد انتظار در شرایط درست است.

دانش‌آموزان در مدیریت خود باید رفتارشان را بازبینی و کنترل کنند. آن‌ها برای کنترل رفتارشان باید خودآگاهی و خودکنترلی داشته باشند که عناصر اصلی رفتار مسئولیت‌پذیر را شامل می‌شوند. این راهبردها وابستگی دانش‌آموزان را به یک بزرگسال کاهش می‌دهند. مدیریت خود میزان انجام تکالیف، پیشرفت و دقت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی را بهبود می‌بخشد. قلب راهبرد مدیریت خود، خودبازبینی است. خودبازبینی یعنی دنبال کردن رفتار دانش‌آموز. بیشتر راهبردهای مدیریت خود شامل آموزش خودبازبینی، خودارزیابی و خودتقویتی دانش‌آموزان است. راهبردهای مدیریت خود، به ویژه زمانی که دانش‌آموزان از مهارت رفتار درست برخوردارند ولی خودآگاهی کمی بر رفتارشان دارند یا نمی‌دانند چه موقع رفتار درست را نشان دهند، مؤثر هستند. به علاوه، تلاش برای افزایش رفتار مطلوب با مدیریت خود بسیار مؤثرتر است از تلاش برای یک رفتار نامطلوب (ویتو، ۲۰۰۳).
معلم می‌تواند مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را تسهیل یا از پیشرفت آن جلوگیری کند. در عین حال، به لحاظ منطقی ما نمی‌توانیم بدون فراهم کردن شرایط، از دانش‌آموز انتظار رفتار مسئولیت‌پذیرانه را داشته باشیم. اگر معلم شرایطی را برای مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان فراهم نکند، نمی‌تواند از آن‌ها انتظار مسئولیت‌پذیری داشته باشد. این شرایط مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را تضمین نمی‌کند اما افزایش آن را تسهیل می‌کند (همان منبع).

- * شناسایی و شکوفایی استعدادها
- * ایجاد انگیزه بیشتر برای پذیرش مسئولیت بیشتر
- * ایجاد انگیزه مبارزه‌جویی و سخت‌کوشی
- * ایجاد تعهد و پشتکار نسبت به انجام دادن کار
- * فراهم شدن زمینه توانمندی در سایر مهارت‌های زندگی
- * رشد فکری و رشد شخصیت
- * افزایش عزت نفس
- * پذیرش اشتباه
- * انجام دادن درست کارها
- * تشویق دیگران به مسئولیت‌پذیری (ویتو، ۲۰۰۳).

مسئولیت در مقابل فرمانبرداری

بین مسئولیت‌پذیری و فرمانبرداری تفاوت زیادی وجود دارد. فرمانبرداری نیازمند وجود یک بزرگسال یا یک کنترل‌کننده خارجی است؛ در حالی که مسئولیت‌پذیری بدون حضور نیروی خارجی به انتخاب‌های فرد و نگرش و تعهدهایش نسبت به مسئولیت‌هایش بستگی دارد.

فرمانبرداری نیازمند پذیرش استانداردها و انتظارات یک بزرگسال است؛ در حالی که مسئولیت‌پذیری نیازمند مشارکت، خودکنترلی و تصمیم‌گیری است (همان منبع).

چرا مسئولیت‌پذیری نه فرمانبرداری؟

۱. فرمانبرداری به نظارتی دائمی نیاز دارد.
۲. اگر دانش‌آموزان وابسته به اطاعت باشند، بعضی از اشکال پیچیده آموزش، مانند یادگیری گروهی یا مشارکتی، اتفاق نمی‌افتد (همان منبع).

تنبیه

با وجود اینکه هیچ کس نمی‌تواند آثار کوتاه‌مدت تنبیه را انکار کند، آثار بلندمدت آن مورد سؤال است. تنبیه تنها اطاعت را آموزش می‌دهد و رفتارهای درست خود کنترلی و مسئولیت‌پذیری را جایگزین نمی‌کند. در کلاس‌هایی که از روش‌های تنبیه استفاده می‌شود، مشکلات زیادی وجود دارد (همان منبع).

آثار جانبی تنبیه

۱. تنبیه هرگز رابطه معلم و شاگرد را بهبود نمی‌بخشد.
۲. تنبیه هیچ رفتار خوبی را به عنوان جایگزین یاد نمی‌دهد.
۳. اغلب به خشم و خشونت منجر می‌شود.
۴. تعارضات را حل نمی‌کند.
۵. اغلب رفتار بد و ناشایست را پنهان می‌کند، نه اصلاح.
۶. تنبیه تهدیدها را افزایش می‌دهد که مانع رشد مهارت حل مسئله و تفکر انتقادی در فرد می‌شود.
۷. تنبیه پایه‌های نیازهای روان‌شناختی تعلق، قدرت، آزادی و غیره را از بین می‌برد.
۸. تنبیه بر رفتارهای گذشته به جای رفتارهای حال و آینده متمرکز است.
۹. تنبیه این پیغام را می‌رساند که بزرگ‌سالان مشکلات را با زور حل می‌کنند (همان منبع).

انتخاب و مسئولیت‌پذیری

بخشی از مسئولیت‌پذیری انتخاب درست و مؤثر رفتار است. کسانی که در جوانی از تصمیم‌گیری منع شده‌اند، در بزرگسالی تصمیم‌گیرندگان ضعیفی خواهند بود. باید اجازه داد که دانش‌آموزان دست به انتخاب بزنند و از اشتباهات خودشان

بیاموزند. مسئولیت‌پذیر شدن با دست زدن به انتخاب طولانی مدت جواب می‌دهد (همان منبع).

مسئولیت‌پذیری و مدرسه

به‌رغم تأثیر قابل توجه و انکارناپذیر خانواده در ایجاد و استقرار مبانی مسئولیت‌پذیری در کودک، این تأثیر بیشتر در دوران قبل از مدرسه است و پس از آن، مسئولیت مدرسه در تربیت او سنگین‌تر خواهد شد (شاملو، ۱۳۸۰).

برخی از مطالعات هم به این نتیجه رسیده‌اند که متغیرهای مرتبط با مدرسه، نسبت به خانواده یا دوستان در ایجاد رفتارهای مسئولانه یا غیرمسئولانه مؤثرترند. دانش‌آموزان بخش عظیمی از هویت خود را از مدرسه می‌گیرند. علاوه بر اینکه اوقات قابل ملاحظه‌ای از زندگی کودکان و نوجوانان در آنجا می‌گذرد، بیشترین فعالیت‌های آن‌ها در ساعات غیرمدرسه نیز با هم‌سالان و دوستان مدرسه‌ای است. مدرسه می‌تواند ضعف‌های ناشی از مسائل تربیتی در خانواده را جبران و آموزش می‌تواند بر رشد اخلاقی و اجتماعی افراد تأکید کند (شامانی، ۱۳۸۶).

مدرسه نخستین محیطی است که کودک پس از خانواده وارد آن می‌شود. مدرسه با مشخص کردن وظایف و حقوق افراد و انتقال ارزش‌های اجتماعی یکی از مراکز مهم اجتماعی شدن فرد تلقی می‌گردد. یک سلسله‌هنگارهای رفتاری که انتظار می‌رود افراد در جامعه بزرگ‌تر، خود را با آن سازگار کنند، در جامعه کوچک مدرسه نیز وجود دارد (جعفری‌طوسی، ۱۳۸۵).

امروزه تأکید صرف مدارس بر رشد شناختی و نادیده گرفتن سایر ابعاد، مثل رشد اجتماعی، می‌تواند مشکلاتی را برای نوجوان فراهم آورد. به‌طور کلی، در مدارس پرورش باید در سه حیطه توانایی دانش، مسئولیت‌پذیری و تعهد صورت پذیرد. برای اینکه دانش‌آموز مسئولیت‌پذیر باشد، باید توانایی شناخت خطرها و مضرات

را داشته باشد. فرصت‌ها و موقعیت‌ها را بشناسد و انگیزه لازم برای انتخاب رفتاری را که هم منافع خود و هم دیگران را تضمین کند، داشته باشد و برای اینکه متعهد باشد، باید بپذیرد که تعهد اجتماعی، قسمتی از ادای دین به اجتماعی است که او را پذیرفته و پرورش داده و نگران او بوده است (موریس و الیاس، ۱۳۸۰).

دانش‌آموزانی که مسئولیت‌پذیری را در مدرسه آموخته‌اند، یاد می‌گیرند چگونه در یک موقعیت بزرگ‌تر برای حل مشکل به راه‌های کمک به یکدیگر بیندیشند یا لاقلاً با آن دست و پنجه نرم کنند. نظام آموزشی باید دانش‌آموزان را با یکدیگر مرتبط سازد تا فکر کردن و حل مشکل را یاد بگیرند و بدین ترتیب، در اجتماع افراد مسئولی بار بیابند (گلاسر، ۱۳۸۴).

موانع مسئولیت‌پذیری در محیط خانواده

۱. در شیوه تربیت استبدادی، والدین به نظر نوجوانان و جوانان اهمیت نمی‌دهند. تنبیه در این شیوه رواج دارد و موجب می‌شود مهارت‌هایی مانند دوست‌یابی، شرکت در فعالیت‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری در کودکان رشد نکند. تحقیقات کاگان و ماسن نشان می‌دهد که اگر والدین بسیار سختگیر و دیکتاتور باشند، مانع پیشرفت و توسعه کنجکاوی و خلاقیت کودک خود می‌شوند. والدینی که اجازه نمی‌دهند کودک ابراز وجود یا اظهار نظر کند، مانع بروز استعدادها بالقوه او می‌شوند. در نتیجه، این‌گونه کودکان در آینده روان‌آزرده و پرخاشگر خواهند شد (هواسی، ۱۳۸۶).

۲. سرزنش و نکوهش، عامل دیگری است که فرزندان را خاطی می‌کند و موجب می‌شود که آتش لجبازی و عدم مسئولیت‌پذیری در آن‌ها شعله‌ور گردد.

۳. عدم هماهنگی والدین، موجب می‌شود فرزندان نیز با دیگران روابط سردی داشته باشند؛ بنابراین، روحیه ناسازگاری در فرزندان درونی می‌شود و مسئولیت‌پذیری

- و روحیهٔ تعاون آن‌ها آسیب می‌بیند.
۴. نداشتن تجربهٔ گروهی و بازی‌های دسته‌جمعی موجب می‌شود که روحیه همکاری و تعاون و اشتراک مساعی، که یکی از ابزارهای مهم مسئولیت‌پذیری است، در کودکان رشد نکند.
۵. فقدان محبت موجب آن می‌شود که فرد، در تعامل با جامعه دچار مشکل شود، همواره فاصلهٔ خود را با دیگران حفظ کند و از همکاری با آن‌ها اجتناب ورزد. این جزء رفتارهایی است که با روحیهٔ مسئولیت‌پذیری و مشارکت‌جویی ناسازگار است (رحیمی، ۱۳۷۷).

برخی از راه‌های ایجاد حس مسئولیت‌پذیری در محیط خانواده

- برخی از راه‌های ایجاد حس مسئولیت‌پذیری در محیط خانواده عبارت‌اند از:
۱. تربیت فرزندان به گونه‌ای که وابستگی کمتری به دیگران داشته باشند.
 ۲. فرزندان کارهای خود را شخصاً انجام دهند و برای مشکلات خویش چاره‌جویی کنند.
 ۳. زندگی مردم محوری و سازش و تفاهم با دیگران را به فرزندان خود بیاموزیم.
 ۴. بچه‌ها را آگاهانه به مشارکت در گروه‌های مذهبی، ورزشی، هنری و غیره تشویق کنیم.
 ۵. در امور مربوط به فرزندان با آن‌ها مشورت کنیم (همان منبع).

موانع مسئولیت‌پذیری در محیط مدرسه

۱. تبعیض قائل شدن بین دانش‌آموزان، به این صورت که مثلاً به بعضی افراد، مسئولیت‌هایی داده شود یا آن‌ها مورد توجه بیشتری قرار گیرند. این امر موجب می‌شود که سایر دانش‌آموزان به شرکت در فعالیت‌های گروهی رغبتی نشان

ندهند.

۲. جذاب نبودن فعالیت‌های مدرسه موجب گریز از مسئولیت است و موجب می‌شود دانش‌آموزان یا مسئولیتی را نپذیرند یا با اکراه و بی‌ رغبتی، آن را به عهده بگیرند.

۳. تکیه بر بعد آموزشی و غفلت از جنبه‌های پرورشی باعث گریز از مسئولیت است؛ چرا که وقتی اولیا و مربیان ملاک پیشرفت تحصیلی را نمره خوب گرفتن بدانند، کوشش چندانی در جهت امور پرورشی صورت نمی‌گیرد.

۴. سختگیری در محیط مدرسه، روحیه مقاومت در برابر اجرای تکلیف و فرار از آن را تشدید می‌کند و باعث می‌شود که شاگرد در مقابل دستورات معلم کارشکنی کند و بی تفاوت و بی مسئولیت باشد.

۵. روش تدریس معلم محوری؛ در این روش دانش‌آموز غیرفعال است؛ زیرا تنها نقش شنونده را دارد و بنابراین، هیچ مسئولیتی در کلاس حس نمی‌کند.

۶. فقدان روح همکاری بین مسئولان مدرسه موجب انتقال این روحیه به شاگردان می‌شود و وحدت اجتماعی محیط مدرسه را که لازمه مشارکت‌جویی و مسئولیت‌پذیری است، خدشه‌دار می‌کند (همان منبع).

برخی از راه‌های ایجاد حس مسئولیت‌پذیری در محیط مدرسه

۱۱۹

۱. دادن تکلیف به دانش‌آموزان در حد وسع و توان فردی
۲. اعطای مسئولیت‌های متناسب با علایق و گرایش‌های فرد
۳. قرار دادن فرد در موقعیت‌های متفاوت (ساسانی، ۱۳۸۲).
۴. تشویق دانش‌آموزان به عضویت در گروه‌ها و دسته‌ها در مدرسه.
۵. تأکید بر اردوهای دانش‌آموزی.
۶. دوری کردن از تنبیه‌های ناسالم که موجب از بین رفتن همکاری بین معلم

- و دانش‌آموز و کم‌رنگ شدن حس مسئولیت‌پذیری و مشارکت‌جویی در دانش‌آموزان می‌شود.
۷. استفاده از نیرو و توان همه دانش‌آموزان در مدرسه و واگذار کردن مسئولیت به آنها.
۸. مقدم کردن بعد پرورشی مدارس بر بعد آموزشی آنها.
۹. برگزاری جلسات بحث و انتقاد پیرامون مسائل جاری مدرسه با حضور دانش‌آموزان (رحیمی، ۱۳۷۷).

نتیجه‌گیری

پرورش مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان یکی از اهداف مهم نظام آموزشی است. انسان‌ها امروزه بیش از پیش نیازمند پذیرش مسئولیت برای زندگی و سرنوشت خود هستند و این امر میسر نمی‌شود مگر اینکه آموزش و پرورش آنها مبتنی بر افزایش درک کودکان و نوجوانان نسبت به نقش خود در تعیین سرنوشت و ساخت کیفیت زندگی خویش باشد و برای رسیدن به این اهداف، سعی و کوشش و برنامه‌ریزی دقیق صورت گیرد.

پی‌نوشت

1. Clemes and been
2. Grossnicle & stephens
3. Vitto

منابع

۱. ساسانی، ماهرخ؛ راهنمایی و مشاوره در نهج‌البلاغه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان، ۱۳۸۲.
۲. ستوده، هدایت‌الله؛ روان‌شناسی اجتماعی، تهران، انتشارات آوای نور، ۱۳۷۸.
۳. باقری، خسرو؛ نگاهی دوباره به تعلیم و تربیت اسلامی، تهران، انتشارات مدرسه، ۱۳۷۴.
۴. گلاسبر، ویلیام (۱۹۲۵)؛ مدارس بدون شکست، مترجم: ساده حمزه، تهران، انتشارات رشد، چاپ چهارم، ۱۳۸۴.
۵. جعفری طوسی، سیده زهرا؛ بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه الزهراء، ۱۳۸۵.

۶. شامانی، محمدعلی؛ مدرسه بزهکاری نوجوانان را کاهش می‌دهد؟ فصلنامه رشد مشاور مدرسه، دوره ۳، شماره ۱، پاییز ۱۳۸۶.
۷. ملکی، جلال؛ ناپرده‌رنج ... کوشش و مسئولیت‌پذیری، تهران، انتشارات جیحون، ۱۳۸۵.
۸. صفوی‌زاده، ملیحه، ساخت و هنجاریابی مقیاس تشخیص اضطراب اجتماعی در بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر مشهد، کارشناسی ارشد رشته‌سنجش و اندازه‌گیری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳۸۶.
۹. فولادچنگ، محبوبه؛ خانواده و پرورش مسئولیت‌پذیری در کودکان، ماهنامه آموزشی - تربیتی پیوند، شماره ۲۸۹، آبان ماه ۱۳۸۲.
۱۰. شفیع‌آبادی، عبدالله و ناصری، غلامرضا؛ نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی، چاپ هشتم، ۱۳۸۰.
۱۱. شاملو، سعید؛ بهداشت روانی، چاپ چهاردهم، تهران، انتشارات رشد، ۱۳۸۰.
۱۲. ماسن، پاول هنری؛ جروم کیگان، آلتا کارول هوستون. جان جین وی کانجر (بی‌تا)؛ رشد و شخصیت کودک، مترجم: مهشید یاسایی، تهران، نشر مرکز، ۱۳۸۳.
۱۳. شیلینگ، لونیس (بی‌تا) نظریه‌های مشاوره (دیدگاه‌های مشاوره)، مترجم: خدیجه آرین، چاپ پنجم، تهران، انتشارات اطلاعات، ۱۳۸۴.
۱۴. موریس جی. الیاس (بی‌تا)؛ یادگیری و آموزش مهارت‌های اجتماعی و عاطفی، مترجم: فرهنگیان، تهران، مؤسسه فرهنگی انتشارات بینش، ۱۳۸۰.
۱۵. سبحانی‌نژاد، مهدی؛ مسئولیت‌پذیری اجتماعی در برنامه‌ریزی درسی کنونی دوره ابتدایی ایران و طراحی برای آینده، رساله دکتری دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۷۹.
۱۶. علی‌آبادی، علی؛ مسئولیت‌پذیری، عنصر بنیادین در حیات علمی استاد مطهری، مقالات و بررسی‌ها، دفتر ۷۴، زمستان، ۱۳۸۲.
۱۷. کلمز، هریس، بین، رینولد (بی‌تا)؛ آموزش مسئولیت به کودکان. مترجم: پروین علی‌پور، چاپ هفتم، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۸۵.
۱۸. رحیمی، عزیزالله؛ پرورش حس مسئولیت‌پذیری و مشارکت‌جویی در نوجوانان و جوانان، چاپ اول، نشر صالح، زمستان، ۱۳۷۷.
۱۹. هواسی، ناهید؛ بررسی و مقایسه شیوه‌های فرزندپروری در خانواده‌هایی که دارای نوجوان معنادار هستند با خانواده‌هایی که دارای نوجوان عادی هستند، پایان‌نامه کارشناسی ارشد راهنمایی و مشاوره، دانشگاه الزهراء، تهران، ۱۳۸۶.
20. Vitto. John. M. (2003). *Relationship - driven classroom management: strategies that promote student's motivation.*

تأثیر مهارت‌های حل مسئله بر یادگیری خودنظم‌جویی دانش‌آموزان

زهره میری

کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی

دکتر قدسی احقر

عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات و علوم تحقیقاتی دانشگاه آزاد

دکتر امینه احمدی

عضو هیأت علمی دانشگاه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد جنوب

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثر آموزش مهارت‌های حل مسئله بر یادگیری خودنظم‌جویی دانش‌آموزان است. جامعه مورد مطالعه شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ است. حجم نمونه طبق اصول علمی ۶۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای تعیین شد. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه خودنظم‌جویی پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) که دارای ۵۴ سؤال پنج‌گزینه‌ای در سه مؤلفه شناختی-فراشناختی-مدیریتی منابع است، استفاده شد و آموزش مهارت‌های حل مسئله دزوریلا و گلدفريد (۱۹۷۱)

طی ده جلسه ۹۰ دقیقه‌ای روی گروه آزمایش اجرا گردید. این پژوهش نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و مرحله پیگیری است. برای جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات از آمار توصیفی و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس-آزمون تی) استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های حل مسئله بر یادگیری خودنظم‌جویی دانش‌آموزان تأثیر دارد و در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار است. براساس یافته‌های پژوهش حاضر، آموزش مهارت‌های حل مسئله به‌طور معناداری یادگیری خودنظم‌جویی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: مهارت‌های حل مسئله، یادگیری خودنظم‌جویی، شناخت، فراشناخت، مدیریت منابع.

مقدمه

یکی از حیاتی‌ترین نیازهای انسان، آموزش است که به منظور رشد و تکامل، غنای فرهنگی و تعالی صورت می‌گیرد. به‌عبارت دیگر، علم و یادگیری به انسان این توانایی را می‌بخشد که محیط را مطابق نیازهای خود سازماندهی و تنظیم کند (خدابنده، ۱۳۸۸).

یادگیری خودنظم‌جویی^۱ مفهومی مطرح در تعلیم و تربیت معاصر است. خودتنظیمی پیامدهای ارزشمندی در فرایند یادگیری، آموزش و حتی موفقیت زندگی دارد. سازگاری و موفقیت در مدرسه مستلزم آن است که دانش‌آموزان با توسعه خودتنظیمی یا فرایندهای مشابه، شناخت، عواطف یا رفتارهای خویش را گسترش دهند و تقویت کنند تا بدین‌وسیله بتوانند به اهدافشان برسند (شانک^۲ و زیمرمن^۳، ۱۹۹۷، به نقل از کارشکی، ۱۳۸۷). به عبارت دیگر، منظور از خودنظم‌جویی تولید

و هدایت اندیشه‌ها، هیجان‌ها و رفتارها توسط خود فرد به منظور رسیدن به هدف است (ساتروک، ۲۰۰۴).

گرین^۵ و آزودو (۲۰۰۷) بیان می‌کنند که بر سر نظریه خودتنظیمی در میان صاحب‌نظران اختلاف نظر وجود دارد اما همه آنان بر این باورند که یادگیرندگان خودنظم‌جو فعال‌اند و به کمک نظارت و راهبردهای یادگیری، خود را به طور مؤثر نظم می‌دهند.

بوکارتز^۶ (۱۹۹۹) نیز یادگیری خودتنظیمی را به عنوان سازه‌ای مهم در تعلیم و تربیت مطرح می‌کند. به نظر او این سازه را والدین، معلمان و مربیان به طور جدی پذیرفته‌اند. خودتنظیمی و یادگیری از مقوله‌هایی هستند که به نقش فرد در فرایند یادگیری می‌پردازند. این سازه ابتدا در سال ۱۹۶۷ توسط بندورا^۷ مطرح شد (کدیور، ۱۳۸۰). اهمیت این سازه در یادگیری و موفقیت تحصیلی، شغلی و غیره به حدی است که صاحب‌نظران مختلف الگوهای متفاوتی از آن ارائه داده‌اند. از جمله این الگوها، الگوی پیتریچ (۱۹۸۶) است که در آن به استفاده بهینه از راهبردهای شناختی-فراشناختی-مدیریتی منابع جهت افزایش یادگیری اشاره می‌شود.

در این الگو، راهبردهای شناختی به هرگونه رفتار، اندیشه یا عمل که هدف آن کمک به فراگیری، سازماندهی و ذخیره‌سازی دانش و مهارت و سهولت بهره‌برداری از آن‌ها در آینده باشد، اطلاق می‌شود (واینشاین^۸ و هیوم^۹، ۱۹۹۸، به نقل از سیف، ۱۳۸۷). راهبردهای فراشناختی نظارتی هستند و در نظارت بر راهبردهای شناختی و هدایت آن‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرند. این راهبردها را می‌توان در سه دسته قرار داد که عبارت‌اند از: راهبردهای برنامه‌ریزی، راهبردهای نظارت و کنترل و راهبردهای نظم‌دهی.

راهبردهای مدیریت منابع، راهبردهایی تسهیل‌کننده‌اند و یادگیرندگان معمولاً از آن‌ها برای کنترل و اداره محیط مثل مدیریت در تنظیم وقت، نحوه تلاش، انتخاب

محیط و مطالعه و کمک گرفتن از افراد دیگر مثل معلمان، همسالان، منابع و غیره استفاده می‌کنند (زیمرمن^{۱۱} و مارتیننز پونز^{۱۲}، ۱۹۸۶).

یادگیرندگان خودنظم‌جو طی مراحل مختلف یادگیری، به‌طور فراشناختی به برنامه‌ریزی، سازماندهی، خودآموزی، خودنظارتی و خودارزیابی می‌پردازند. به‌طور انگیزشی، آن‌ها خود را شایسته، خودکارآمد و خودمختار تلقی می‌کنند. آن‌ها به‌صورت رفتاری، برای یادگیری بهینه به انتخاب، ساختن و ایجاد محیط می‌پردازند. یادگیرندگان خودنظم‌جو، به تکالیف یادگیری به‌صورت با اعتماد، با پشتکار و کاردان نزدیک می‌شوند (به نقل از مصطفایی، ۱۳۸۷).

بنابراین، افراد خودتنظیم رفتار خود را مورد بررسی قرار می‌دهند و رفتار خود را براساس معیارها و اهدافی که برای خود مشخص کرده‌اند، مورد قضاوت و ارزیابی قرار می‌دهند. سپس براساس این‌که کدام‌یک از رفتارها با معیارهای شخصی آن‌ها هماهنگی دارد، خود را پاداش یا تنبیه می‌کنند (کدیور، ۱۳۸۸).

تحقیقات پیشین مبین آن است که دانش‌آموزان خودتنظیم‌گر از لحاظ تحصیلی به مراتب برتر از سایر دانش‌آموزانی هستند که یادگیری‌شان خودتنظیم‌گرایانه نیست (پینتروویچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰؛ زیمرمان، ۱۹۹۵؛ زیمرمان و مارتیننز، ۱۹۸۶).

در تئوری خودتنظیمی فرض بر این است که خود شخص، ارائه‌کننده فعال راه‌حل مسئله و رفتارش منعکس‌کننده تلاش او برای نزدیک‌تر شدن شکاف احتمالی بین وضعیت فعلی و یک هدف یا یک حالت ایده‌آل است. رفتار شخص بستگی به آن دارد که او میزان شناخت خود را در وضعیت جاری و حالت ایده‌آل چگونه بیان می‌کند، چه طرح‌هایی برای تغییر وضعیت فعلی فرد دارد و چه روش‌ها و قواعدی را برای پیشرفت خود ابداع کرده است (مردعلی، ۱۳۸۷).

در تمام طول تاریخ آموزش و پرورش، حل مسئله یکی از هدف‌های مهم آموزشی به‌شمار می‌آمده و یکی از خواسته‌های معلمان و والدین کسب توانایی حل

مسئله از سوی دانش‌آموزان بوده است. روان‌شناسان و نظریه‌پردازان مختلف نیز همواره بر اهمیت فعالیت‌های وابسته به حل مسئله در ایجاد یادگیری مفید و مؤثر تأکید داشته‌اند (سیف، ۱۳۸۷).

بر این اساس، تنها از راه پرورش مهارت‌های حل مسئله است که می‌توان نوجوانان را برای مقابله با شرایط متغیر زندگی و موقعیت‌های جدیدی که با آن روبه‌رو می‌شوند، آماده کرد. توانایی حل مسئله را در دانش‌آموزان از طریق شیوه‌های درست برخورد با مسئله می‌توان افزایش داد. (همان منبع). حل مسئله یک مهارت حیاتی برای زندگی در عصر حاضر است. امروزه در تمامی فعالیت‌ها، صاحبان امر به سوی مهارت‌های تفکر سطح بالا و حل مسئله، چه در حیطه عمومی و چه در حیطه فناوری، فراخوانده می‌شوند.

در اغلب جوامع، همه بر این عقیده‌اند که باید بر افزایش مهارت‌ها حل مسئله تأکید شود. به طور کلی، حل مسئله به فرایند شناختی-رفتاری و ابتکاری فرد اطلاق می‌شود و از این طریق، فرد می‌خواهد راهبردهای مؤثر و سازگارانه مقابله‌ای برای مشکلات روزمره را تعیین، کشف یا ابداع کند (دزوریلا و شیدی^{۱۲}، ۱۹۹۴). کاربرد آموزش حل مسئله در ابتدا توسط پایه‌گذاران آن، دزوریلا و گلد فرید^{۱۳} در اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل ۱۹۷۰ پیشنهاد شد. کسب این مهارت مستلزم راهبردهای ویژه و هدفمندی است که فرد با تشخیص موقعیت^{۱۴} به تعریف و صورت‌بندی مسئله^{۱۵} می‌پردازد و با ایجاد راه‌حل‌های بدیل^{۱۶} مراحل تصمیم‌گیری^{۱۷} و اثبات را طی می‌کند، راهبردهای حل مسئله را انجام می‌دهد و بر آن نظارت می‌کند (الیوت^{۱۸} و همکاران، ۱۹۹۹).

مهارت حل مسئله نه تنها به فرد کمک می‌کند تا مشکل خود را از میان بردارد بلکه او را توانمند می‌سازد تا همیشه به یافتن راه‌حل‌های متعدد و متنوع فکر کند، از انعطاف‌پذیری فکری برخوردار گردد، قدرت توقف و تأمل بیابد، از اعمال

تکانشی پیشگیری کند، توانایی پیش‌بینی پیامدها و نتایج احتمالی اعمال خود را بیابد و به سازگاری و انطباق اجتماعی بیشتری برسد. عدم مهارت در حل مسئله در بین دانش‌آموزان اغلب به شکست در تحصیل، ترک تحصیل، ضعف در عملکرد، مشکلات در سلامت، فقدان مهارت برای مقابله با کمبود وقت و موقعیت‌های استرس‌زا منجر می‌شود (هگل^{۱۹} و همکاران ۲۰۰۰).

مهارت حل مسئله یکی از کارآمدترین شیوه‌های مقابله مسئله‌مدار و به معنی فرایند تفکر منطقی منظمی است که به فرد کمک می‌کند تا هنگام رویارویی با مشکلات راه‌حل‌های متعددی را جست‌وجو کند و سپس بهترین راه حل را برگزیند. نتایج تحقیقات مؤید آن است که آموزش روش حل مسئله در تفکر خلاق کودکان دبستانی مؤثر است و به کمک مربیان و والدین می‌توان دانش‌آموزان را در محدوده‌ای جلوتر از مرحله رشد فکری تعریف شده قرار داد (سلیمانی‌زاده، ایوب، ۱۳۸۴).

هم‌چنین، شیوه حل مسئله در فرایند یاددهی و یادگیری دانش‌آموزان اثر مثبت دارد و بر پیشرفت تحصیلی آنان مؤثر است (مسجدجامعی، ۱۳۸۴).

با عنایت به شواهد موجود، این پژوهش کوششی در جهت پاسخ‌گویی به یک سلسله مسائل علمی، آموزشی، پرورشی و تربیتی از طریق بررسی اثر آموزش مهارت حل مسائل آموزشی و یادگیری دانش‌آموزان و تربیت دانش‌آموزانی خودنظم‌جو، متفکر و آگاه و استفاده از نتایج آن در مراکز آموزشی است. باشد که با بهره‌گیری از این روش‌ها بتوان در جهت رفع مشکلات تحصیلی و یادگیری دانش‌پژوهان قدمی برداشت.

■ فرضیه‌های پژوهشی

۱. آموزش مهارت‌های حل مسئله بر یادگیری خودنظم‌جویی دانش‌آموزان دختر

دوره متوسطه تأثیر دارد.

۲. آموزش مهارت‌های حل مسئله بر یادگیری خودنظم‌جویی دانش‌آموزان در طول زمان از تأثیر نسبتاً پایداری برخوردار است.

■ متغیرهای پژوهش

متغیر مستقل: آموزش مهارت‌های حل مسئله

متغیر وابسته: یادگیری خودنظم‌جویی

متغیر کنترل: دانش‌آموزان دختر، پایه اول، دوره متوسطه، شهر تهران.

متغیر مداخله‌گر: سن، هوش، موقعیت فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی خانواده و...

■ روش پژوهش

این پژوهش نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است.

جدول ۱: طرح پژوهش

گروه	پیش‌آزمون	متغیر مستقل	پس‌آزمون	حالت‌پذیری
E آزمایش	T_1	X	T_2	T
C کنترل	T_1	-	T_2	-

■ جامعه مورد مطالعه

کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰

است.

■ حجم نمونه

چون مقیاس اندازه‌گیری پیوسته و فرضیه‌های پژوهش یک دامنه در سطح اطمینان ۹۵ درصد است، حجم نمونه طبق اصول علمی به شرح زیر اندازه‌گیری می‌شود.

$$\sigma^2 = \text{واریانس جامع براساس تحقیقات انجام شده} = ۱$$

$$\alpha - 1 = Z = \text{سطح اطمینان برای فرضیه یک دامنه} = ۱/۶۴۲$$

$$d^2 = \text{خطای قابل قبول} = ۰/۰۵$$

جهت تعمیم‌پذیری بیشتر و جلوگیری از افت در نمونه به ۶۰ نفر تغییر یافت.

■ شیوه نمونه‌گیری

در این پژوهش، از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای به شرح زیر استفاده شد.

مرحله اول: ابتدا ز بین مناطق ۱۹ گانه شهر تهران یک منطقه آموزشی به صورت تصادفی انتخاب شد.

مرحله دوم: آن‌گاه از منطقه آموزشی منتخب یک مدرسه دخترانه در دوره متوسطه به صورت تصادفی انتخاب شد.

مرحله سوم: پرسش‌نامه خودنظم‌جویی روی تمام دانش‌آموزان پایه اول اجرا شد و دانش‌آموزانی که یادگیری خودنظم‌جویی آن‌ها پایین‌تر از سطح متوسط بود، انتخاب شدند. از بین آن‌ها ۶۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب و به دو دسته مساوی تقسیم شدند. آن‌گاه به حکم قرعه، یک گروه به عنوان گروه آزمایشی و گروه دیگر به عنوان گروه گواه انتخاب شد. پرسش‌نامه یادگیری خودنظم‌جویی روی دو گروه اجرا شد. سپس آموزش مهارت‌های حل مسئله فقط روی گروه آزمایشی اجرا شد و گروه گواه هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکرد. در مرحله‌پیگیری دو هفته بعد از اجرای پس‌آزمون مجدداً متغیر وابسته روی هر دو گروه اجرا شد.

■ ابزار پژوهش

در این پژوهش، از پرسش‌نامه یادگیری خودنظم‌جویی (MSLQ) پیتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰)، که دارای ۵۴ سؤال ۵ گزینه‌ای و دارای سه بعد راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و راهبردهای مدیریت منابع است، استفاده شد. اعتبار و روایی این پرسش‌نامه توسط پیتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) تأیید شده است. هم‌چنین، در نمونه ایرانی نوشادی (۱۳۸۰)، عطایی‌فر (۱۳۸۶) و کارشکی (۱۳۸۷) نیز اعتبار و روایی این پرسش‌نامه را تأیید کرده‌اند. علاوه بر موارد یاد شده برای تعیین روایی محتوایی پرسش‌نامه، آن را همراه با اهداف و فرضیه‌های پژوهش به تعدادی از استادان متخصص که از تجربه کافی برخوردار بودند، داده شد تا درباره محتوای پرسش‌نامه داوری کنند. آن‌گاه نظریات آنان جمع‌آوری و پرسش‌نامه روی آزمودنی‌ها اجرا شد.

■ محاسبه ضریب پایایی

ابتدا ۳۰ نفر آزمودنی‌ها به صورت تصادفی انتخاب و پرسش‌نامه خودنظم‌جویی روی آن‌ها اجرا شد و با استفاده از روش آلفای کرونباخ ضریب پایایی پرسش‌نامه‌ها محاسبه گردید.

جدول ۲: ضریب پایایی پرسش‌نامه یادگیری خودنظم‌جویی

مدیریتی منابع	فراشناختی	شناختی	مشخصه روش
۰/۸۸	۰/۸۵	۰/۹۳	روش آلفای کرونباخ

■ آموزش مهارت‌های حل مسئله

مهارت‌های حل مسئله طی ۱۰ جلسه ۱/۵ ساعته به دانش‌آموزان گروه آزمایش، آموزش داده شد.

■ شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها

جهت تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین و نمودار...) استفاده شد. آزمون فرضیه‌های پژوهش با استفاده از آمار استنباطی (آزمون تحلیل کواریانس و آزمون تی هم‌بسته) انجام گرفت.

■ یافته‌ها

مشخصه‌های آماری شامل میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های خودنظم‌جویی مربوط به افراد گروه آزمایش و گواه در مرحله قبل از آموزش حل مسئله در جدول زیر نشان داده می‌شود.

جدول ۳: مشخصه‌های آماری مؤلفه‌های خودنظم‌جویی افراد گروه آزمایش و گروه گواه در مرحله

پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

گروه گواه		گروه آزمایش						گروه	
								مرحله	
SD	-X	SD	-X	SD	-X	SD	-X	متغیر	
۷/۶۷	۲۹/۴۷	۷/۲۵	۲۹/۷۰	۷/۸۲	۴۲/۸۰	۷/۲۷	۴۲/۰۳	۸/۰۲	۲۹/۲۷
۱۹/۳۱	۹۰/۲۴	۱۶/۱۱	۸۹/۸۳	۲۳/۷۱	۱۳۱/۰۰	۲۲/۷۱	۱۳۰/۴۵	۱۸/۸۸	۹۴/۰۳
۷/۶۱	۲۴/۵۳	۷/۴۸	۲۴/۷۳	۶/۱۵	۳۴/۶۰	۵/۷۴	۳۴/۹۳	۷/۱۲	۲۴/۱۷
۳۳/۲۳	۱۴۳/۹۷	۲۸/۰۲	۱۴۴/۲۷	۳۶/۳۱	۲۰۸/۴۰	۳۴/۷۲	۲۰۷/۶۲	۳۳/۰۲	۱۴۷/۴۷

همان‌گونه که اطلاعات جدول شماره ۳ نشان می‌دهد، میانگین نمرات مؤلفه‌های خودنظم‌جویی در بین افراد گروه آزمایش در مرحله بعد از آزمون نسبت به مرحله قبل از آزمون تغییر پیدا کرده و در همه مؤلفه‌ها افزایش داشته است. هم‌چنین شواهد نشان می‌دهد که میانگین نمرات یادگیری خودنظم‌جویی در مرحله پیگیری بین افراد گروه آزمایش تقریباً ثابت مانده و تغییر چندانی در آن‌ها رخ نداده است. این در حالی است که میانگین نمرات مؤلفه‌های خودنظم‌جویی در بین افراد گروه گواه در مرحله بعد از آزمون نسبت به مرحله قبل از آزمون تغییری نکرده است.

جدول ۴: نتایج آزمون لوین در مورد پیش‌فرض برابری واریانس‌ها

متغیر	ضریب f	ضریب p
شناخت	۱/۰۲۴	۰/۳۱۶
فراشناخت	۱/۱۷۶	۰/۲۸۳
مدیریت منابع	۰/۱۳۵	۰/۷۱۵
یادگیری خودنظم‌جویی	۰/۷۹۳	۰/۳۷۷

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که در همه مؤلفه‌های خودنظم‌جویی مقدار f در سطح $۰/۰۵$ معنادار نیست؛ بنابراین، مفروضه یکسانی واریانس‌ها تأیید می‌شود. پس با توجه به رعایت سایر مفروضه‌ها برای تحلیل داده‌ها می‌توان از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده کرد.

■ بررسی فرضیه اول پژوهش

- آموزش مهارت‌های حل مسئله بر یادگیری خودنظم‌جویی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه تأثیر دارد.
برای بررسی معناداری میزان تغییرات به‌دست آمده و تعیین اندازه اثرات آموزش

مهارت‌های حل مسئله بر یادگیری خودنظم‌جویی دانش‌آموزان، ابتدا نمره‌های پیش از مداخله تعدیل شد. سپس، از آزمون تحلیل کوواریانس بین گروهی میانگین‌های پس‌آزمون استفاده شد تا اندازه اثرات آموزش مطابق با ملاک‌های کوهن گزارش شود. بر این اساس، نتایج حاصل از بررسی و تحلیل فرضیه‌ی اساسی تحقیق، در جدول زیر نشان داده می‌شود.

جدول ۵: تحلیل کوواریانس اثرات بین‌گروهی افزایش مؤلفه‌های یادگیری خودنظم‌جویی دانش‌آموزان گروه آزمایش و گواه

شاخص / منابع تغییر	SS مجموع مجذورات	DF درجه آزادی	MS میلگین مجذورات	آزمون F	P-value سطح معناداری	توان آماري
شناخت	۲۴/۱۱۶	۱	۲۴/۱۱۶	۰/۴۲۸	۰/۵۱۶	۰/۰۰۷
گروه	۲۳۸۰/۶۳۷	۱	۲۳۸۰/۶۳۷	۴۲/۲۴۴	۰/۰۰۰	۰/۴۲۶
خطا	۳۲۱۲/۳۱۷	۵۷	۵۶/۳۵۶			
فرانشناخت	۱۰۸/۷۳۹	۱	۱۰۸/۷۳۹	۰/۲۴۱	۰/۶۲۵	۰/۰۰۴
گروه	۲۳۴۵۱/۵۲۶	۱	۲۳۴۵۱/۵۲۶	۵۲/۰۷۳	۰/۰۰۰	۰/۴۸۶
خطا	۲۴۷۶۹/۷۴۴	۵۷	۴۵۰/۳۵۹			
مدیریت منابع	۲۳۲/۳۴۷	۱	۲۳۲/۳۴۷	۵/۵۱۱	۰/۰۲۲	۰/۰۸۸
گروه	۱۶۶۸/۶۲۸	۱	۱۶۶۸/۶۲۸	۳۹/۵۸۱	۰/۰۰۰	۰/۴۱۰
خطا	۲۴۰۲/۹۸۶	۵۷	۴۲/۱۵۸			
یادگیری خودنظم‌جویی	۷/۹۶۱	۱	۷/۹۶۱	۰/۰۰۷	۰/۹۳۴	۰/۰۰۰
گروه	۵۸۴۷۷/۳۲۷	۱	۵۸۴۷۷/۳۲۷	۵۱/۱۸۵	۰/۰۰۰	۰/۴۸۲
خطا	۶۲۸۳۵/۸۳۳	۵۷	۱۱۴۲/۴۷۰			

بر اساس اطلاعات جدول ۵، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های حل مسئله بر یادگیری خودنظم‌جویی دانش‌آموزان در آزمودنی‌های مورد مطالعه تأثیر معناداری دارد. میزان تأثیر کل اصلاح شده برای مؤلفه شناخت برابر با ۰/۴۲۶، برای

مؤلفه‌های فراشناخت برابر با ۰/۴۸۶، برای مدیریت منابع برابر با ۰/۴۱۰ و برای یادگیری خودنظم‌جویی نیز برابر با ۰/۳۸۲ است. این میزان مطابق با ملاک‌های کوهن در حد تقریباً متوسط بوده و از نظر آماری معنادار است ($P < 0/05$). بنابراین شواهد یاد شده، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های حل مسئله بر یادگیری خودنظم‌جویی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه تأثیر دارد.

■ بررسی فرضیه دوم پژوهش

- آموزش مهارت‌های حل مسئله بر یادگیری خودنظم‌جویی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار است.

برای بررسی تغییرات حاصل در مؤلفه‌های یادگیری خودنظم‌جویی در بین افراد گروه آزمایش، نمرات مؤلفه‌های یادگیری خودنظم‌جویی در مرحله پیگیری نسبت به مرحله پس‌آزمون این افراد از آزمون t هم‌بسته استفاده شد تا وضعیت پایداری نتایج در طول زمان مورد سنجش قرار گیرد.

جدول ۶: نتیجه آزمون t وابسته برای مقایسه تغییرات میانگین در مؤلفه‌های یادگیری خودنظم‌جویی

گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون و پیگیری

سطح معناداری P-value	درجه آزادی	نسبت t	پیگیری گروه آزمایش		گروه	آزمون تولید تولید	میلگین	شاخص مؤلفه
			انحراف معیل	میلگین				
۰/۳۲۳	۲۹	-۱/۰۰۶	۷/۸۲	۴۲/۸۰	۷/۲۷	۴۲/۰۳	شناخت	
۰/۶۳۹	۲۹	-۰/۴۷۴	۲۳/۷۱	۱۳۱/۰۰	۲۲/۷۱	۱۳۰/۴۵	فراشناخت	
۰/۶۵۵	۲۹	-۰/۴۵۱	۶/۱۵	۳۴/۶۰	۵/۷۴	۳۴/۹۳	مدیریت منابع	
۰/۶۶۱	۲۹	-۰/۴۴۳	۳۶/۳۱	۲۰۸/۴۰	۳۴/۷۲	۲۰۷/۶۲	یادگیری خودنظم‌جویی	

با توجه به نتایج ارائه شده در جدول ۶ نتیجه می‌شود که تفاوت میانگین نمرات مؤلفه‌های یادگیری خودنظم‌جویی در بین افراد گروه آزمایش در بین مرحله پس‌آزمون با پیگیری معنی‌دار نیست ($P > 0/05$)؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های حل مسئله بر یادگیری خودنظم‌جویی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار است.

نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر به‌خوبی روشن کرد که آموزش مهارت حل مسئله می‌تواند بر افزایش و بالا بردن مهارت‌های خودنظم‌جویی یادگیری دانش‌آموزان تأثیر به‌سزایی داشته باشد. در مقایسه تطبیقی یافته‌های این پژوهش، پژوهشگران داخلی خورسندی (۱۳۸۷)، صمدی (۱۳۸۶)، خادمی (۱۳۸۵)، سلیمان‌زاده (۱۳۸۴)، سلیمان‌نژاد (۱۳۷۹)، محمودی (۱۳۷۷) و عبا‌یاف (۱۳۷۴) و در تحقیقات خارجی بیو (۲۰۰۹)، پرلز و دیگناس (۲۰۰۹)، نوتا و پانون (۲۰۰۴)، به نقل از نیکدل (۱۳۸۵)، کامالاهان (۲۰۰۳)؛ به نقل از طاهری (۱۳۸۷)، روز و همکاران (۱۹۹۶) در یافته‌ها و گزارش‌های خود نشان داده‌اند که استفاده از روش‌های خودنظم‌جویی به عملکرد تحصیلی بهتر منجر می‌شود. هم‌چنین به این نتیجه رسیده‌اند که راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد و همه مؤلفه‌های یادگیری خودنظم‌جویی توانایی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی را داشته‌اند.

نتایج پژوهش صمدی (۱۳۸۷)، سیف‌ارلی (۲۰۱۰) و بیلگین (۲۰۰۵) نشان داد که «پیشرفت تحصیلی دانشجویانی که از راهبردهای یادگیری حل مسئله در مسائل کمی شیمی و ریاضی بهره‌برده‌اند، بیشتر از افرادی است که از روش سنتی استفاده کرده‌اند. این راهبردها قابل آموزش و یادگیری هستند و در صورت آموزش صحیح، آثار آن‌ها در طول زمان پایدار است. نتایج تحقیقات بالاسینی (۱۳۸۸)، حسن‌پور

(۱۳۸۷)، سلیمان‌زاده (۱۳۸۵)، شعبانی (۱۳۸۷)، دوروتی و همکاران (۲۰۰۴) به نقل از نیکدل (۱۳۸۵) و شئون فیلد (۱۹۹۲) به نقل از بیگلری (۱۳۸۵) حاکی از آن است که آموزش روش حل مسئله در خلاقیت (تصمیم‌گیری، انعطاف‌پذیری، بسط و سیالی) دانش‌آموزان مؤثر است و به کمک معلمان و والدین می‌توان دانش‌آموزان را در محدوده‌های جلوتر از مرحله رشد فکری تعریف شده قرار داد. هم‌چنین، روش حل مسئله به صورت کار گروهی بر تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثر مثبت و مؤثری دارد.

نتایج پژوهش رضازاده (۱۳۸۹)، میرمشتاقی (۱۳۸۴) و پینتریچ و دی‌گروت (۲۰۰۱)؛ به نقل از سید حسین نظری (۱۳۸۶) نشان داد که آموزش حل مسئله و استفاده از راهکارهای شناختی و خودتنظیمی از طریق استفاده از راهکارهای فراشناختی بر افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد و این تأثیر در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار است.

خورسندی (۱۳۸۷) و کج‌باف و همکاران (۱۳۸۲) به نقل از میرمشتاقی (۱۳۸۴) نشان دادند که باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با یکدیگر رابطه مثبتی دارند و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی را پیش‌بینی می‌کنند. همسو با نتایج و یافته‌های پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود:

۱. نتایج این پژوهش نشان داد آموزش مهارت‌های حل مسئله بر یادگیری خودنظم‌جویی دانش‌آموزان تأثیر دارد و در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار است. با توجه به این امر، به مسئولان و متولیان نهاد تعلیم و تربیت توصیه می‌شود که در موضوع آموزش مهارت‌های حل مسئله و استفاده از آن در زمینه تحصیلی دانش‌آموزان اهتمام بیشتری داشته باشند.

۲. فراهم کردن شرایط لازم به منظور شرکت معلمان و مربیان مدارس در نشست‌های علمی در این زمینه و دعوت از صاحب‌نظران و متخصصان برای روشننگری

درباره موضوعاتی چون شیوه‌های حل مسئله، آثار مثبتی به دنبال خواهد داشت. ۳. دبیران باید توجه داشته باشند که با بهره‌گیری از روش‌های حل مسئله و همچنین آموزش راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی به دانش‌آموزان نه تنها باعث می‌شوند که آن‌ها مطالب درسی را به خوبی یاد بگیرند بلکه در امور تحصیلی خودانگیزته و مسئولیت‌پذیر و علاقه‌مند می‌شوند و از نظر تحصیلی نیز پیشرفت قابل توجهی به دست می‌آورند.

پی‌نوشت

1. Self regulation
2. Schunk, D. H
3. Zimmerman, B. J
4. Santrock, J. W
5. Green, Azevedo, R.
6. Boekaerts M.
7. Bandura, A
8. Winstein, R, S
9. Hume
10. Zimmerman, B. J
11. Martinenz ponz, M
12. Dezuilla, T. J & Sheedy, C. F
13. Goldfeid, M
14. Verification
15. Problem definition
16. generation if alternative
17. Decision making
18. Eliot
19. Hegel, M.



خودکارآمدی می‌تواند تصمیمی ذهنی برای رفع نیازهای پیچیده و جدید و به مفهوم رقابت در یک فرد باشد. این امر نه تنها در مورد چالش‌هایی که به صورت دائمی در زندگی فرد وجود دارند به کار می‌رود بلکه برای رویارویی با چالش‌هایی هم که رفع آن‌ها نیازمند تلاش، استقامت و پایداری است، کاربرد دارد. مفهوم خودکارآمدی بخشی از «تئوری شناختی- اجتماعی بندورا» است که نشان می‌دهد فرایندهای احساسی، انگیزشی، شناختی، تحت کنترل و مدیریت باورهای فرد هستند. از نظر بندورا، خود کارآمدی مهم‌ترین عامل موفقیت است.

