



تاریخ انتشار: ۱۳۹۳/۹/۲۳
شماره مجله: ۶۰۰/۷۱۳۰/۵۰۰۰/۵
سال اول، شماره اول، پاییز ۱۳۹۲

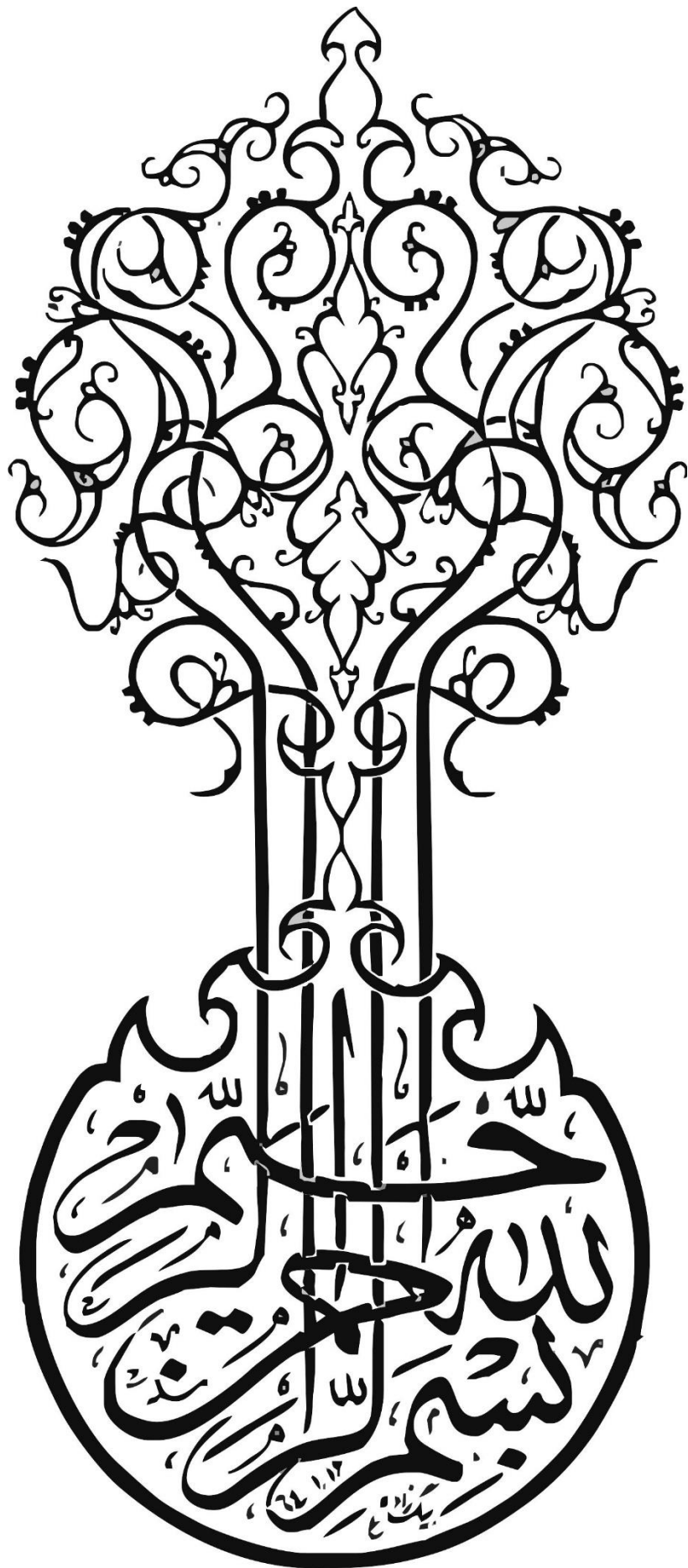
دانشگاه فراسنگدان
پروین شهید دانشی رادشهر

نشریه الکترونیکی پژوهش های دانشجویی
در حوزه علوم تربیتی

عناوین مقالات:

۱. تربیت، در قلمرو تحول
۲. بررسی هوش اخلاقی معلمان با رویکردی بر شخصیت معلمی شهید مطهری
۳. بررسی ابعاد روانشناختی و زبان شناختی فراشناخت: راهبردی برای آموزش و یادگیری زبان فارسی در دوره ابتدایی
۴. تاثیر بازی بر رشد خلاقیت کودکان پیش دبستانی
۵. شناخت کودک بیش فعال و درمان آن

EMAGAZINE STUDENT RESEARCH



مجوز:

نشریه الکترونیکی پژوهش های دانشجویی زیر نظر معاونت پژوهشی سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان به منظور زمینه سازی در جهت ارتقای علم در حوزه ی تربیت معلم به استناد راهکارهای برنامه ی راهبردی دانشگاه و پیروی بند چهارم بخشنامه ی شماره ی ۵۰۰۰۰/۱۷۰/۰۰۶ مورخ ۹۳/۱/۲۴ در نظر دارد شرایط و زمینه های لازم برای انتشار مقالات علمی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان را فراهم نماید.

موضوع و هدف این نشریه کمک به رشد آگاهی عمومی در زمینه های تربیت معلم، آموزش های نوین در زمینه علوم تربیتی، صلاحیت های معلمی، تجارب معلمی، تحولات جهانی، مهارت های خاص رشته ی علوم تربیتی، مدرسان، دانشجو معلمان، دانش آموزان و سایر حوزه های ماموریت دانشگاه فرهنگیان در پرورش معلمان متعهد و متدین در عین داشتن سلامت روان می باشد.

لذا از کلیه دانشجو معلمان در جهت ارتقای علمی دانشگاه فرهنگیان تقاضا می شود مقالات برگزیده ی خود را جهت چاپ در این نشریه به آدرس cfu.nashrie@chmail.ir ارسال نمایند.



مدیرمسئول: نسرین رنجبر

سردبیر: زینب پارسا

گرافیک و صفحه آرایی: پرپسا سعادت

هیئت تحریریه: مهسا دین دوست

پرپسا سعادت

فائزه شورگشتی

هانیه مهرآبادی

نظارت علمی: مهری اعزازی

نظارت ادبی: زکیه رشید آبدی

نشانی: مشهد، میدان تلویزیون، ابتدای رضاشهر،

دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید هاشمی نژاد

تلفن: ۰۵۱-۳۸۷۸۳۹۹۸

رایانامه: map9237@yahoo.com

صندوق پستی: ۹۱۷۷۷۹۷۳۱۶



فهرست مقالات

- ۱..... تربیت، در قلمرو تحول
(جواد حیدری، سید محمد مظلوم، داوود خوشرو، "پردیس شهید بهشتی مشهد")
- ۱۷..... بررسی هوش اخلاقی معلمان با رویکردی بر شخصیت معلمی شهید مطهری
(زینب پارسا "پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد")
- ۲۵..... بررسی ابعاد روانشناختی و زبانشناختی فرا شناخت: راهبردی برای آموزش و یادگیری زبان فارسی در دوره ابتدایی
(سید یاسر محسن زاده رود معجن، سید امیرحسین کاظمی، مهدی رجبی نیاز آباد "پردیس شهید بهشتی مشهد")
- ۳۴..... شناخت کودک بیش فعال و درمان آن
(سمانه حسین پور "پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد")
- ۴۲..... تأثیر بازی بر رشد خلاقیت کودکان پیش دبستانی
(سپیده کرمی "پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد")

تربیت، در قلمرو تحول

جواد حیدری^۱، سید محمد مظلوم^۲، داوود خوشرو^۳

۱- دانشجوی رشته علوم تربیتی، پردیس شهید بهشتی مشهد مقدس

۲- دانشجوی رشته علوم تربیتی، پردیس شهید بهشتی مشهد مقدس

۳- دانشجوی رشته علوم تربیتی، پردیس شهید بهشتی مشهد مقدس

teacherjavad@gmail.com

چکیده

در این مقاله با مطرح کردن مباحثی چون: «گفتن، آموزش دادن نیست، جایگاه دانش آموز محوری و...»، تلاش شده ضمن ایجاد نگاهی متفاوت به موضوع تربیت، تربیت فعال را معرفی نماییم. در پایان به این نتیجه رسیدیم که درگیر کردن دانش آموز در روند تدریس وی را متفکر می سازد، زیرا ایجاد موقعیت مبهم، آغازی بر تفکر است، و زمانی تغییر ایجاد خواهد شد که دانش آموز، محور کار و فعالیت قرار گیرد، و این خود نیازمند سنجش و ارزشیابی متفاوت می باشد. در نگارش مقاله از روش مبتنی بر پژوهش مروری - کتابخانه ای استفاده شده است.

کلمات کلیدی: تربیت خود انگیخته " شکوهی " دبویی " ارزشیابی " ساختارگرایی

مقدمه:

در این حضور دو ساله در دانشگاه فرهنگیان، بارها و بارها درباره تعلیم و تربیت مطالبی آموخته و یا به مرور آن ها پرداخته و با انواع مکاتب و بزرگان آن و اندیشه ها و آثارمربیان بزرگ تربیت آشنا شده ایم. تعلیم و تربیت براساس باید ها و چستی ها در دانشگاه ها و مراکز علمی، به خصوص دانشگاه فرهنگیان، مطرح بوده و تدریس می گردد.

وقتی فقط به یک جنبه خاص، دیدگاه مثبت، به بررسی تربیت می پردازیم، متربی را تبدیل به ماشینی می کنیم که قصد دارد مطالبی که دیگران در ذهنش گنجانده اند را بر فکر و اندیشه دیگران تحمیل نماید. این خود ضربه جبران ناپذیری بر انگیزه، تلاش، کوشش، فکر و اندیشه، حتی بر زندگی فرد و جامعه وارد می نماید؛ زیرا متربی جزئی از اجتماع است و بر آن اثر می گذارد، در حالی که خود از مربی تأثیر می پذیرد و این مربی است که شاگردانش را می سازد و شاخ برگ می دهد. بدین منظور دریچه ای نو در معرفی و بررسی تربیت گشوده ایم که اگر اغراق نباشد، می تواند منبع و مطلب تأثیرگذاری در ایجاد نگاه متفاوت به تربیت باشد.

در این مقاله به بازنمایی ابعاد مختلف تربیت پرداخته ایم تا مجریان دستگاه تعلیم و تربیت را نسبت به این واقعیت تلخ هوشیار کنیم که آنچه بنام آموزش صورت می گیرد، به یک سلسله محفوظات پی حاصل تبدیل شده است و بر این اساس ما باید ضمن اتخاذ روش های غیرمستقیم، به تربیت و روش های تربیتی خود به گونه ای دیگر بیندیشیم و به جای کسب دستورالعمل های تجویزی و کلیشه ای، به دنبال کشف هنر پرهیز کردن از تربیت آسیب زا باشیم.

بررسی پیشینه این تحقیق نشان می دهد که تا کنون کتاب هایی در این باره نوشته شده است، از جمله:

- دبس، موریس، (۱۳۶۰)، «مراحل تربیت»، ترجمه دکتر محمد علی کاردان
- ارسطو، (۱۳۶۵)، «اخلاق نیکو ماکسوس»، ترجمه دکتر ابوالقاسم پور حسینی
- کریمی، عبد العظیم، (۱۳۷۳)، «گفتن آموزش دادن نیست»
- کریمی، عبد العظیم، (۱۳۷۴)، «تعلیم و تربیت وارونه»
- کریمی، عبد العظیم، (۱۳۷۵)، «تربیت آسیب زا»

بحث در باب تربیت و شخصیت آدمی از مباحث اساسی همه مکاتب و شاخه های علوم انسانی است و متناسب با پایگاه انسان در هر جامعه و فرهنگی، دیدگاه - های مختلفی توسط اندیشمندان و صاحب نظران تعلیم و تربیت بیان شده است. ولی به نظر می رسد آن چه در مورد تربیت بیان شده، در اغلب موارد، قبل از آن که عاملی روشنگر برای تبیین مفهوم تربیت باشد، خود به معنای حجابی ضخیم در دستیابی به مفهوم واقعی آن بدل شده است.

گفتن، آموزش دادن نیست!

«متداول ترین اشتباه معلم بی تجربه در آموزش دادن، این است که انتظار داشته باشد شاگردانش آنچه به آنان می گوید را بفهمند، اما گفتن، آموزش دادن نیست، اظهار کردن واقعیت هایی که در ذهن انسان وجود دارند یک انگیزه طبیعی است که شخص را وادار می کند تا بخواهد دیگران را هم از این واقعیت ها آگاه کند. درست همانطور که نوازش کردن و آرام کردن یک کودک، امری بسیار طبیعی است؛ اما همان طور که نوازش کردن کودک تب او را درمان نمی کند، گفتن واقعیت ها به او نیز چهل او را درمان نمی کند.»

این عبارات را «ثرندایک» پدر روان شناسی یادگیری در حدود یکصد سال پیش در رابطه با مسأله چگونگی اصل انتقال در آموزش و پرورش بیان کرده است. یعنی زمانی که آموزش و پرورش به منزله یک رشته علمی در قلمرو علوم تربیتی، گام های اولیه خود را بر می داشت. اما هم اکنون پس از گذشت سال ها تجربه، پژوهش، و پیدایش ده ها نظریه در گستره روان شناسی یادگیری و ایجاد تحولات بنیادی در پهنه دستگاه تعلیم و تربیت کشورها، آموزش و پرورش غالب جوامع از عوارض شوم **روش های سنتی و معلم مدار** رنج می برند. هنوز آموزش و پرورش در حد گفته ها، نوشته ها، و تئوری ها باقی مانده است و فن آوری آموزشی - که نوعی روش شناسی را برای بهبود کیفیت یادگیری به ارمغان آورده است، - در قالب کالای لوکس که صرفاً برای نمایش و آرایش و ادا و اطوار است، در پشت شیشه ویتترین ها قلاب شده است. اگرچه در عرصه شعار، آرمان و ایده، مقام یادگیری انسان را در عرش برین سوق داده اند، اما در مقام عمل، رفتار، امکانات، باورها، و کارکردها، شأن یادگیری را در حد روان شناسی بازتابی «پاولوف» و شرطی سازی «واتسون» تقلیل داده اند. (کریمی، ۱۳۷۹، ۵۰)

آسیب های جبران ناپذیری که از آموزش و پرورش انفعالی و سنتی بر ساختار اندیشه و تفکر دانش آموزان وارد می شود، بیش از آن میزانی است که آنها از ورود به کلاس ها و نظام های آموزش محروم شوند؛ زیرا اگر آموزش در حد گفتن و شنیدن پایان یابد، تفکر تعطیل می شود و به تعبیر «جان دیویی»: «دانش و آموزشی که با تفکر پیوند نخورد، مرده، جامد، و مانع تفکر است و کسی که ذهنش را با چنین دانشی پر کند، هیچگاه از تفکر مستقل بهره مند نخواهد بود. دانش بدون تفکر، بزرگترین دشمن تفکر است و به آسانی شخص را به خودبینی و نخوت و کوتاه نظری می کشاند» (دیویی، ۱۳۲۵، ۱۱۴) و بنسبتین و وان مستراستون در تعریف یادگیری و چگونه یادگرفتن می نویسند: «استراتژی ها و مهارت های یادگیری شامل هرنوع افکار، عواطف، یا رفتارهایی است که مطالعه، درک، کسب دانش و مهارت، و یا سازماندهی دانش فرد را تسهیل کند». (بنسبتین و وان مستراستون، ۱۹۹۴، ۳۳۲۵)

در تعریف دیگر از یادگیری، آمده است: «یادگیری، بیش از یادگیری چگونه مطالعه کردن است و شامل کسب مهارت های عالی، از جمله تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزیابی، توانایی تفکر انتقادی برای ایجاد معانی و مفاهیم و دوباره سازی درک انسان در پرتوی تجارب یادگیری جدید است.» (کندی و همکاران، ۱۹۹۴، ۱۰۰) بدین منظور معلم یا مربی، برای پرورش نیروی تفکر دانش آموزان، باید محیطی ایجاد کند که آنان خود به تفکر و تعمق در مسائل بپردازند و به جای تحمیل و تلقین اطلاعات و دانش خود به دانش آموزان، عملاً شرایطی را فراهم کند که آنان خود شخصاً به کشف مسائل بپردازند. تفکر دانش آموز موقعی به فعالیت واداشته می شود که در برابر طرح مسأله و موقعیت مبهم قرار گیرد. طرح موقعیت مبهم، کار دانشمندان و متفکرانی است که بر حسب ذهن کنجکاو خود هر لحظه، خویش را در برابر ندانسته ها قرار می دهند تا دانسته ها را کشف کنند؛ درحالی که آموزش و پرورش کلامی، تنها تزریق کننده دانسته ها به دانش آموزان هستند. (کریمی، ۱۳۷۹)

جایگاه دانش آموز محوری

هنگامی که صحبت از «دانش آموز محوری» می شود بی درنگ این مفهوم به ذهن خطور می کند که هر فعالیت و یا اقدامی که در زمینه تربیت دانش آموزان انجام می دهیم باید دانش آموز، محور آن باشد. قبل از هر چیز، برای جا انداختن مفهوم مورد نظر، می بایست از تعاریف و برداشت های جاری تربیت و دانش آموز محوری، «مفهوم زدایی» کرد. بنابراین لازم است چندین برداشت مختلف رایج که از دانش آموز محوری وجود دارد بیان شود تا تمایز این دیدگاه با آنچه در ذهن خوانندگان مطرح است بارزتر شود.

الف: عده ایی بر این باورند که آن دسته از فعالیت های تربیتی که بر اساس نیاز دانش آموزان تنظیم می شود، می تواند عنوان دانش آموز محوری را به خود بگیرد، زیرا فلسفه ایجاد آن به رسمیت شناختن مخاطب است. به این نظریه چند ایراد وارد است؛ اولاً تشخیص نیاز چگونه صورت می گیرد؟ ثانیاً؛ نیاز های طبیعی از نیازهای تصنعی چگونه متمایز می شوند؟ ثالثاً؛ نیازهای مشروع و نامشروع چگونه باید تفکیک شوند؟ از طرفی دیگر آیا زمانی که نیازها تشخیص داده شد، باید فعالیت های تربیتی از طریق خود دانش آموزان سازماندهی شود و یا بزرگسالان. این دیدگاه مشکلات متعددی را وارد نموده است که مهمترین آنها ابهام در تعیین نیازهای واقعی افراد می باشد.

ب: دانش آموز محوری یعنی تهیه و تنظیم برنامه ها و طرح های تربیتی که بر اساس مصلحت متولیان فرهنگی و تربیتی به وجود می آید، ولی اجرای آن باید توسط خود دانش آموزان صورت گیرد و مربی درحد کارگزاران و ناظر غیر مستقیم نقش دارد. در این نظریه کج فهمی بزرگ این است که با مفهوم مورد نظر ما بیگانه است و در واقع نوعی استفاده ابزاری از دانش آموزان برای تحقق اهداف خود ساخته بزرگسالان بدون تعامل با نیاز و رغبت دانش آموزان است.

ج: عده ایی دیگر معتقداند دانش آموز محوری یعنی ترتیب دادن شرایط مناسب که بتواند هرگونه فعالیت گروهی یا انفرادی را بر اساس نیاز و علاقه خود به طور خودجوش و خودانگیخته انجام دهند و مربی یا بزرگسالان آن ها را سازماندهی، نظارت، و هدایت نمایند؛ بدون اینکه اراده و خواست بزرگسال دخالت داشته باشد. این رویکرد علی رغم توجه به نیازهای دانش آموزان و محور قراردادن خواسته های آن ها، نوعی رها سازی و فعل پذیری در فرآیند تعلیم و تربیت محسوب می شود.

سؤال این است که پس منظور از دانش آموز محوری چیست؟ چه وجه تمایز بین تعریف ما از دانش آموز محوری با تعاریف رایج وجود دارد؟ برای پاسخ به این سؤال مهم باید به یک مفهوم زیربنایی تر تکیه کنیم و نوعی واگشت به لایه های اولیه این مفهوم داشته باشیم و آن، طرز تلقی ما از مفهوم «تربیت» است، یعنی تا این واژه استراتژیک کالبد شکافی نشود، مفاهیم جانبی و فرعی آن روشن نمی شود. اگر از ما پرسند، بچه ی «با تربیت» کیست؟ نوع پاسخ ما به این سؤال نگرش ما را نسبت به تربیت و رشد شخصیت کودک نشان می دهد. اغلب اظهار می دارند بچه با تربیت یعنی: «بچه حرف گوش کن و مؤدب!» می گوئیم منظور تان از اینکه مؤدب است چیست؟ می گویند: یعنی هرچه پدر و مادرش به او می گویند گوش می کند. همان طوری که ملاحظه می کنید، برداشت برخی از والدین از تربیت، «رام کردن» بچه است، اهلی کردن اوست، دست پرورده سازی اوست. آیا تربیت واقعی در این گونه مفاهیم سطحی و حیوانی و مکانیکی خلاصه می شود؟

نکته پنهان دیگری را که باید با ظرافت تمام مطرح نماییم، این است که اغلب نظریه پردازان تعلیم و تربیت، تربیت را فراهم کردن شرایط مناسب و **شکوفای کردن** استعدادها دانسته اند، حال آن که در «**تربیت فعال**»، **شکوفای کردن**، نداریم بلکه **شکوفای شدن** مطرح است. تربیت عبارت است از فراهم آوردن شرایط مناسب برای به **شکوفایی رسیدن** استعدادها و نه **شکوفای کردن** استعدادها. از همین جا مرز میان «تربیت دانش آموز محور» و تربیت «**بزرگسال محور**» روشن می شود. درست است که فقط جای دو فعل عوض می شود، **شکوفای کردن** می شود **شکوفای شدن**! اما تفاوت از نظر مفهوم شناسی و روش شناسی بسیار زیاد است. و این تفاوت، حاکی از نوع نگاه ما به انسان و فلسفه تعلیم و تربیت اوست.

جدول ج-۱: بررسی تفاوت های بین شکوفای کردن و شکوفای شدن

در شکوفای شدن:	در شکوفای کردن:
دانش آموز یاد می گیرد	مربی یا معلم یاد می دهد
اندیشه ورزی فراگیر	اندیشه آموزی فراگیر
آن گونه می شود که فطرتش می طلبد	آن گونه که معلم یا مربی می خواهد تربیت می کند

بنابراین، دانش آموز محوری در فعالیت های تربیتی، زمانی جایگاه خودش را در این دیدگاه باز می یابد که بدانیم تربیت چگونه واقع می شود. ما باید بر این نکته توجه کنیم که تربیت ناظر بر اراده بزرگسال و یا مربی نیست، بلکه فرآیندی است تعاملی که در رابطه تألیفی و عاطفی بین بزرگسال و کودک معنا و مفهوم می یابد و اگر این رابطه عاطفی برقرار نشود، هیچ کوششی در امر تعلیم و تربیت به ثمر نمی نشیند. (کریمی، ۱۳۷۹، ۸۴)

نقش موسیقی و حرکات موزون در تربیت

یکی از رهیافت های درونی در تربیت عاطفی و معنوی کودکان و نوجوانان، استفاده از عناصر زیبایی شناختی و ایجاد محیط دل انگیز در فضای مدارس است. از این میان، استفاده درست و بجا از هنر موسیقی می تواند در تحقق چنین فضایی کمک کند. مطالعه چگونگی تأثیر موسیقی بر بالندگی و شکوفایی استعداد های کودکان و نوجوانان، متضمن استفاده از روش های علمی مشاهده در موقعیت های طبیعی می باشد، موقعیت هایی که در آن می توان فرا بازتاب های فعالیت ها و واکنش های کودکان و نوجوانان را در هنگام شنیدن موسیقی و اصوات موزون از نزدیک تجربه کرد. (کریمی، ۱۳۷۹، ۱۸۹)

بنابراین می توان گفت که موسیقی یکی از رایج ترین و در عین حال، لطیف ترین هنر هایی است که می توان از طریق آن، ارتباط کودک را با محیط به خوبی برقرار نمود؛ البته از طریق انگیزه های درونی. زیرا کودک علاقه خاصی به محرک هایی دارد که با موزون و زیبایی خاصی همراه باشد. از این طریق می توان بر قوه تخیل و خیال پردازی کودک تأثیر بسزایی گذاشت و به اندیشه ورزی و رؤیایی کودک کمک نمود. از دیگر کارکرد های موسیقی، می توان به تقویت مهارت های شنیداری و قوه تشخیص و تمییز بین محرک های صوتی اشاره کرد که دیدگاه آموزش و تربیت به آن، عامل پرورش قوای حسی است.

« در ساختمان عصبی آدمی، به طور فطری سه نوع امکان یا دریچه برای گرایش به دنیای موزون اصوات و موسیقی وجود دارد: شنیدن، خواندن، و حرکت کردن. این سه دریچه نیاز به ریتم و هماهنگی را پیش از حواس دیگر ارضاء می کند. » (علی زاده، ۱۳۷۴، ۸۱) موسیقی در هماهنگی حرکات و تقویت مهارت های حرکتی نیز کارکردی مؤثر دارد؛ زیرا حرکات موزون نیز خود نوعی موسیقی است. جایگاه موسیقی و حرکات موزون در اجرای نمایش، حرکات و جلوه های نمادین اجرای قصه ها از نظر تأثیر گذاری، چیزی است که به منزله نیروی سحرآمیز در اغلب نمایش ها و هنر های سمعی و بصری از آن بهره گرفته می شود. به عبارت دیگر هنر موسیقی می تواند به منزله یک زبان فرا کلامی و نگاه فرا دنیوی، اندیشه و احساس آدمی را با بال های بهشتی به پرواز در آورند و او را به سفر های روحانی و معنوی که برخاسته از فطرت ازلی و ابدی اوست رهنمون گردانند. (کریمی، ۱۳۷۵، ۱۹۶)

ارزشیابی:

دیدگاه بسیاری از معلمان و مربیان نسبت به ارزشیابی^۱ چیزی است که در آخر کلاس، ترم، دوره، ... از فراگیران خود می خواهند. ارزشیابی واقعی در روش های فعال، اولین حلقه فعالیت های معلم در فرایند تدریس محسوب می شود. در این فعالیت، معلم با استفاده از روش ها و فنون مختلف اندازه گیری و ارزشیابی، ضمن موفقیت سنجی های اولیه و سازماندهی، نخستین بازده یادگیری دانش آموزان را لحظه به لحظه مورد سنجش قرار می دهد و میزان توفیق آنان را در دست یابی به هدف های آموزشی و میزان موفقیت و شکست خود را در پیاده کردن مراحل مختلف طرح درس های تدریس تعیین می کند. (کریمی، ۱۳۷۹) این به مثابه آن است که ارزشیابی قبل از هر چیزی باید ابزاری باشد تا معلم کاستی ها و سستی های روش کار خود را در جریان آموزش کشف و به همراه آن درک کند که دانش آموزان در چه سطحی از یادگیری قرار دارند. با این وصف، منظور از ارزشیابی فقط مشخص کردن عملکرد دانش آموزان در قالب نمره و عدد از طریق برگزاری امتحان پایانی نیست؛ بلکه هدف، سنجش توانایی های دانش آموزان و کیفیت تدریس معلم برای فرآیند «یاددهی- یادگیری» است. پس می توان اذعان داشت که « ارزشیابی بخشی از فرآیند یاددهی- یادگیری است و نمی تواند جدای از آن یا در انتهای آن قرار گیرد » (کریمی، ۱۳۷۹، ۱۵۰)

روش سنتی ارزشیابی، دانش آموزان را در هاله ای از ترس و اضطراب قرار داده و آن ها را از درس و مدرسه بیزار کرده است و موجب گردیده تا خلاقیت و شوق و ذوقی که در سیستم آموزشی تأکید فراوان بر آن شده است، از بین برود و یا حتی اعتماد متقابل بین مربی و متربی را نیز سلب نماید. نقد هایی که بر این روش وارد آمده را به صورت فهرست وار در ذیل آمده است:

جدول ارزشیابی-۱: بررسی تفاوت سیستم ارزشیابی کتبی و سیستم ارزشیابی کیفی

سیستم ارزشیابی کتبی (سنتی):	سیستم ارزشیابی کیفی:
تلاش برای کسب نمره و افزایش معدل	آموزش برای لذت بردن از یادگیری
حاکم شدن جو نمره گرایی،	گسترش فکری فرد
حاکم شدن پاسخ محوری و حافظه مداری	حاکم شدن سؤال محوری
امتحان، دادگاه و کیفرخواست معلم	اصالت دادن به نیروی کنجکاوی فرد

¹ evaluation

وجه تمایز دو روش و یا دو دیدگاه متضاد را که در فرآیند ارزشیابی منجر به نتایج متضادی می گردند در ذیل آمده است:

۱. روش ارزشیابی از نوع «سؤال محور» که هدف آن سنجش گستره ی ذهن دانش آموز و ارزیابی کیفیت مجهول یابی و شوق او به دانستن است: در روش «سؤال محور» اصالت دادن به نیروی کنجکاوی فرد و تلاش برای تقویت و گسترش هرچه بیشتر آن مدنظر است؛ بنابراین، در روش ارزشیابی سؤال مدار، دانش آموز به گسترش ظرفیت هوش و خرد خویش می پردازد. در ارزشیابی تعلیم و تربیت سؤال مدار و یا «فرآیند محور» هدف، سنجش کیفیت کشف ندانسته ها و مجهولات است. بهره وری در این مدار فرصت دادن بیشتر به دانش آموزان با کمترین اطلاعات و مطالب به حداقل آنان با تلاش و هزینه معقول برای اینکه آنان بتوانند خود شخصا مطالب را نه «کسب» بلکه «کشف»؛ نه «بازیابی» بلکه «بازسازی» کنند. در این تعلیم و تربیت، جریان فهمیدن است که اهمیت دارد تا به نتیجه فهمیدن؛ چه بسا که با تأخیر، وقفه های طولانی همراه گردد و یا نتیجه مشخصی را هم در پی نداشته باشد.
۲. روش ارزشیابی «پاسخ محوری» که هدف آن، سنجش میزان تراکم اطلاعات در ذهن دانش آموز به جای تحول اندیشه او می باشد: در روش ارزشیابی «پاسخ مدار» دانش آموز پیش از آن که در پی چگونگی یادگیری باشد به دنبال چه چیز یادگرفتن است و به جای توجه به نیاز های درون خودش، به انتظارات و توقعات دیگران متکی می شود. فراگیر به دنبال پرکردن ظرفیت محدود هوش و خرد خویش است. در ارزشیابی تعلیم و تربیت «پاسخ مدار» یا «محصول محور» هدف، سنجش کمی کسب اطلاعات و معلومات است. بهره وری بیشتر یعنی انتقال هرچه بیشتر اطلاعات و معلومات به دانش آموزان، بدون توجه به اینکه آنان این مطالب را چگونه یاد می گیرند؛ در واقع بهره وری به معنای انتقال بیشترین مطالب به حدکثر دانش آموزان با حداقل زمان و هزینه و تلاش است. همه ی کوشش ها و فرصت ها در خدمت اندوختن بیش تر و محفوظات فزون تر، است.

در واقع می توان گفت: «همان گونه که مواد خواندنی انواع بسیاری دارد، راه ها و روش های خواندن آنها هم بسیار است و نحوه ی دریافت و استباط از این مواد نیز به تعداد افراد یادگیرنده می تواند متفاوت باشد. به تعبیر "ژان پیاژه"؛ «اگر به دانش آموزان فرصت دهیم تا مطالبی را در طول سه روز خود شخصاً کشف کنند به صرفه تر از آن است- قدرت بهره وری آن بیش تر است- که همان مطلب را در عرض سه دقیقه به آنها منتقل کنیم» (بیلر، ۱۳۷۱)

بر اساس آنچه که گفته شد می توان نتیجه گرفت که نوع روش های تدریس، خود به خود نوع ارزشیابی را هم مشخص می کند. معلمانی که با روش های فعل پذیر، تحکمی، و همرا با بارش پاسخ های آماده^۲ دانش آموزان را در یک جاده یک طرفه به پیش می رانند تا هرچه به آنان دیکته می شود، حفظ نمایند. مسلماً روش ارزشیابی را نیز همان روش انفعالی و حافظه سنجی استفاده می کنند. در واقع ماهیت ارزشیابی از آموخته ها، نشان دهنده ماهیت، روش، و نگرش معلم در فرآیند تدریس می باشد.

نتیجه گیری:

بحث بر روی انواع مهارت های کلامی و غیر کلامی برای ارتباط با مخاطب مجالی بسیار می طلبد اما اینکه فقط روش سخنرانی در هر زمان و مکانی بر روی هر نوع مخاطبی پاسخگو است، نظریه ای باطل و خلاف واقع است. در واقع با بحث در مورد گفتن، آموزش دادن نیست، استفاده مستمر و بدون تغییر از یک مهارت مانند سخنرانی را در آموزش و یاددهی و یادگیری فراگیران فقط به جنبه نقد گذاردیم و مزایا و معایب آن را برشمردیم.

باید در مورد کلماتی که به اجبار در بحث و گفتار های محاوره ای بیان می کنیم، بی اندیشیم تا ضمن دریافت صحیح گیرنده از هدف پیام ارسالی، مفاهیمی را که در تربیت، آموزش و پرورش، و یادگیری و... به کار می بریم، روشن سازی مفهومی نماییم. فهمیدن یک موضوع آغازی است برای ایجاد ابهاماتی که در نبودن آن موضوع مطرح می گردد و این جرقه ای است برای حرکت به سوی خود یادگیری، خلاقیت، دانش آموز محوری و... که قطعاً معلم در این راه بسیار دشوار و پر از ابهام و تناقض می تواند بهترین نقش را ایفا نموده و به راهنمایی متری بپردازد.

پس می توان نتیجه گرفت که اگر فرد را از چهار چوب های تکراری و یافته های قدیمی رها کنیم، او می تواند به پرواز درآید و به کشف و آموختن بپردازد. آموختنی که متفاوت با یادگیری های پیشین اوست، آموختنی که دارای پایداری می باشد و کاربردی تر است و در نهایت آموخته های بالقوه ای که با سهولت بیشتری به فعلیت می رسند. نظام آموزشی و آموزش و پرورش ما به تغییر و تحول نیاز داشته و هم اکنون نیز دارد نمونه بسیار بارز و قابل دسترس آن را می توان در سیستم سنجش و ارزیابی تحصیلی در دو دهه اخیر دید. ارزیابی کمی (سنّتی) که در گذشته مرسوم بوده است، باعث ایجاد اضطراب و دلهره، بدبینی دانش آموزان و فراگیران نسبت به درس و مدرسه و یا حتی معلم شده بود. اما در این چند سال اخیر با اجرای سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش تا حدودی از آسیب های سیستم قبلی کاسته شده است ولی سیستم جدید نیز از برخی کاستی ها مستثنا نیست.

پروفسور شهید ماسمی شاد مشهد (خواهران)

² Precipitation ready answers

منابع:

۱. اولیچ، رابرت. (۱۳۹۰). *مربیان بزرگ: تاریخ اندیشه های تربیتی*، ترجمه دکتر علی شریعت مداری، تهران: سمت.
۲. پیازده، ژان. (۱۳۶۰). *روانشناسی و دانش آموزش و پرورش*، ترجمه دکتر علی محمد کاردان، تهران: دانشگاه تهران.
۳. جینزبرگ، هربرت / اوپر، سیلویا. (۱۳۷۱). *رشد عقلانی کودک از دیدگاه پیازده*، ترجمه دکتر فریدون حقیقی / فریده شریفی، قم: فاطمی.
۴. دیویی، جان. (۱۳۷۵). *دموکراسی و آموزش و پرورش*، ترجمه دکتر علی شریعتمداری، تهران: نشر دانش.
۵. سیف، علی اکبر. (۱۳۹۲). *روانشناسی تربیتی*، تهران: آگاه.
۶. کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۷۹). *تعلیم و تربیت به کجا می رود؟*، تهران: مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.
۷. کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۵). *چگونه تربیت نکنیم؟*، چ چهارم، تهران: موسسه فرهنگی منادی تربیت.
۸. کندلی، پاول. (۱۳۷۴). *به سوی سده بیست و یکم*، ترجمه فریده آل آقا، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۹. مایر، فردریک. (۱۳۸۴). *تاریخ اندیشه های تربیتی*، ترجمه علی اصغر فیاض، تهران: سمت.
۱۰. محمدی، مهری. (۱۳۷۹). *بررسی مقدماتی مفهوم و اهداف تربیت اجتماعی از دیدگاه نهج البلاغه و مقایسه آن با مفهوم و اهداف سازگاری اجتماعی از دیدگاه دانشمندان علوم اجتماعی*، نشریه پژوهش های تربیت اسلامی، سال سوم، شماره ۴.
۱۱. وینستین / وان مستراستون. (۱۹۹۴). *آموزش برای آموزش*، ترجمه صدیقه کریمی، اصفهان: دانشگاه اصفهان.

بررسی هوش اخلاقی معلمان با رویکردی بر شخصیت معلمی شهید مطهری

زینب پارسا

دانشجوی کارشناسی پیوسته رشته مشاوره پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد

youngcounselor@yahoo.com

چکیده

در این مقاله سعی بر آن است که نظریه هوش اخلاقی بوربا و اصولی را که او برای هوش اخلاقی کودکان در نظر گرفته است را مطرح کنیم و سپس به تجزیه و تحلیل هوش اخلاقی معلمان با رویکردی بر شخصیت معلمی شهید مطهری پرداخته و به این سوال پاسخ دهیم که آیا بالابردن هوش اخلاقی کودکان مستلزم داشتن معلمان و والدینی با هوش اخلاقی بالا می باشد یا خیر ؟ با توجه به بررسی های انجام گرفته مشخص شد که ما زمانی می توانیم اصول هوش اخلاقی را در کودکان نهادینه کنیم که معلمان و والدینی با هوش اخلاقی بالا داشته باشیم . مقاله ی حاضر راهنمایی جزئی برای رشد هوش اخلاقی معلمان و در نهایت دانش آموزان به شمار می رود . روش تحقیق به کار گرفته شده در این مقاله ، کیفی از نوع تحلیل - توصیفی ، مبتنی بر مطالعه کتابخانه ای می باشد .

واژگان کلیدی:

ویژگی های معلم خوب ، تربیت کودک ، هوش اخلاقی ، شهید مطهری ، میکله بوربا .

دانشگاه فرهنگیان
پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد (خواهران)

مقدمه

" به درستی که برای آموزگار خوبی ها ، جنبندگان زمین و ماهیان دریا و جانداران فضا و همه آسمانیان و زمینیان طلب مغفرت می کنند ، و به درستی که یاددهنده و یادگیرنده دارای پاداشی یکسان اند ؛ و روز قیامت ، همچون دو اسب مسابقه ، دوشادوش یکدیگر می آیند " (شریفی، ۱۳۹۱: ۳۷).

«پیامبر اکرم (صلی الله علیه واله)»

جامعه امروزی با بحرانی آشکار و آزاردهنده مواجه است ، بحرانی که در ارتباط با ارزشمندترین و عزیزترین چیزی است که داریم، یعنی فرزندانمان . خشونت در بین همسالان در حال افزایش است و بی احترامی نسبت به والدین ، آموزگاران و دیگر اولیای امور بیش از پیش دیده می شود . تقویت هوش اخلاقی کودکان بهترین فرصت برای قرار دادن فرزندانمان در مسیر درست است تا آن ها بتوانند علاوه بر درست فکر کردن ، درست هم عمل کنند . و یا معلمان ؟ بدون هیچ شکی مسلما هم والدین در تقویت هوش اخلاقی کودکان تاثیرگذار هستند و هم معلمانشان و نیز برای تقویت این هوش به آن ها باید ابتدا خود معلمان و والدین با هوش اخلاقی بالا الگوی خوب و درستی برای کودکان باشند پس باید ابتدا این هوش را در خود والدین و معلمان تقویت کنیم و اصول این هوش را در اخلاق بزرگان و اندیشمندان این راه به آن ها نشان دهیم . همان اخلاقی که استاد شهید مطهری آن را نوعی تربیت، به معنای کسب خلق ، حالت و عادت می داند و می توان مفهوم هوش اخلاقی را در کلام این شهید بزرگ این چنین بیابیم که می گوید: ما به طریق عقلانی می کوشیم ، معیار ها و قواعدی را عرضه کنیم که به کمک آن ها ، اعمال «خوب» و «درست» را از اعمال «بد» و «نادرست» تشخیص دهیم یا به تعبیر دیگر به طریق عقلانی می کوشیم اصولی را کشف کنیم که به ما کمک می کند چه کار هایی را باید انجام دهیم و چه کار هایی را نباید انجام دهیم یا چه کار هایی خوب و چه کار هایی بد است (محمدرضایی، ۱۳۸۲: ۳۶) و بوربا نیز این هوش را ظرفیت و توانایی درک درست از نادرست ، داشتن اعتقادات اخلاقی قوی و عمل به آن ها و رفتار در جهت صحیح و درست تعریف می کند (بوربا ، ۱۳۹۰ : ۲۰) .

حال در این مقاله ، برای بررسی هوش اخلاقی معلمان ، ناگزیر به بررسی هوش اخلاقی کودکان هستیم به همین دلیل هوش اخلاقی کودکان را از دیدگاه میکل بوربا مورد بررسی قرار داده و سپس به تجزیه و تحلیل هوش اخلاقی در معلمان پرداخته و برای کامل تر شدن این مبحث شخصیت معلمی شهید مطهری را نیز مورد توجه قرار داده ایم و نمونه هایی از رفتار های ایشان را مطرح کرده ایم .

بررسی پیشینه پژوهش نشان می دهد که در کتاب " معلم نمونه " (تاجدینی ، ۱۳۸۱) به بررسی اندیشه های تربیتی و شیوه های تدریس استاد شهید مرتضی مطهری پرداخته شده است و نیز در مقاله ای با عنوان " بررسی ارتباط بین هوش اخلاقی و رضایت شغلی آموزگاران " (گودرزی و جواهری زاده ، ۱۳۹۲) که هدف اصلی آن بررسی رابطه بین هوش اخلاقی و رضایت شغلی آموزگاران مقطع ابتدایی شهر بروجرد بوده است . پرداخته اند . بعد از بررسی این پژوهش ها مشخص گردید که تا کنون هیچ یک از موارد ذکر شده به بررسی هوش اخلاقی معلمان با رویکردی بر شخصیت معلمی شهید مطهری و نمونه های رفتاری ایشان در کلاس های درس با توجه به نظریه هوش اخلاقی کودکان از میکل بوربا ، نپرداخته اند و این مقاله از این نظر تازگی دارد .

هوش اخلاقی کودکان از دیدگاه میکل بوربا

خانم دکتر میکل بوربا ، روان شناس تربیتی که دارای تالیفات متعدد و تجارب عملی زیادی در این زمینه است ، با جمع آوری شواهد ، تحقیقات و نمونه های عملی ، مفهوم هوش اخلاقی را « ظرفیت و توانایی درک درست از نادرست گوش دادن بی طرفانه و همه جانبه پیش از قضاوت کردن ، پذیرش تفاوت ها ، پی بردن به ارزش گوناگونی ، نپذیرفتن گزینه های ، داشتن اعتقادات اخلاقی قوی و عمل به آن ها و رفتار در جهت صحیح و درست تعریف می کند » به گونه ای که شخص رفتاری درست و محترمانه داشته باشد . این قابلیت عالی برخی ویژگی های مهم را نیز در بر دارد که از جمله می توان به توانایی تشخیص درد و رنج دیگران و مهار بی رحمی در خود ، مهار وسوسه ها و به تاخیر انداختن کامجویی ، غیر اخلاقی ، همدل بودن ، مبارزه با بی عدالتی ، رفتار محترمانه و ناشی از درک با دیگران اشاره کرد (بوربا ، ۱۳۸۹: ۱۵). همین طور که در بالا هم به آن اشاره شد خانم دکتر بوربا کسی است که مفهوم هوش اخلاقی را در قالب پرورش هفت فضیلت مطرح کرده است . این فضایل عبارتند از : همدلی ، وجدان ، خویشنداری ، احترام ، مهربانی ، بردباری و انصاف که به کودکان کمک می کند تا از بحران ای اخلاقی و فشارهایی که در طول زندگی خود ، به گونه ای اجتناب ناپذیر با آنها مواجه خواهد شد ، عبور کند . این ویژگی های اساسی ، همان هایی هستند که شکلیابی اخلاقی را به او هدیه می کنند . تا او در مسیر نیکی باقی بماند و به او کمک می کنند تا به صورت اخلاقی ، رفتار کند .

در اینجا هفت فضیلت اساسی که مفهوم همیشگی نزاکت را در کودکان پرورش می دهند مطرح می شود:

همدلی ؛

همدلی احساس اخلاقی بنیادینی است که درک احساسات دیگران را برای فرزندان امکان پذیر می سازد . این فضیلت به کودک کمک می کند تا نسبت به نیاز ها و احساسات دیگران حساس تر باشد و تمایل بیشتری به یاری رساندن به افرادی که آسیب دیده اند یا دچار مشکل هستند پیدا کند و با دیگران با عطف و رفتار کند .

وجدان ؛

یک ندای درونی قوی است که به کودک شما در تصمیم گیری در امر درستی و نادرستی ، کمک می کند و باعث می شود او در مسیر اخلاقی باقی بماند و در صورت انحراف ، احساس گناه بر او چیره شود . این خصیصه ، سنگ بنای تقویت خصایلی بنیادین مانند صداقت ، مسئولیت پذیری و امانت داری است.

خوشتن داری ؛

به فرزند شما در مهار کردن امیال نفسانی اش یاری می کند و نیز باعث می شود که قبل از مبادرت به هر عملی ، فکر کند و در نتیجه ، او به گونه ای صحیح رفتار می کند و احتمال کمتری دارد که به انتخاب های عجولانه ای دست.

احترام ؛

فرزند شما را تشویق می کند تا به دلایل آنکه احترام به دیگران را ارزشمند می داند با دیگران با ملاحظه رفتار کند . ان ویژگی فرزند شما را و میدارد تا با دیگران به گونه ای رفتار کند که دوست دارد با خودش رفتار شود و به همین دلیل اساس پیشگیری از خشونت ، بی عدالتی و نفرت را پایه گذاری می کند .

مهربانی ؛

توجه فرزند شما را به رفاه و احساسات دیگران جلب می کند . با تقویت این فضیلت در فرزندان ، او خودخواهی کمتری خواهد داشت و بیشتر دلسوز و غمخوار می شود و درک می کند که با مهربانی رفتار کردن با دیگران ، ساده ترین کاری است که می توان کرد .

بردباری ؛

به کودک شما کمک می کند تا ویژگی های مختلف دیگران را درک کند و آماده ی پذیرش چشم انداز ها و باور های جدید باشد و به دیگران بدون توجه به تفاوت جنسی ، نژاد ، ظاهر ، فرهنگ ، باورها ، توانایی ها یا جهت گیری جنسی احترام بگذارد . این فضیلت باعث می شود فرزندان با دیگران با درک و مهربانی رفتار کند و در برابر نفرت خشونت و تعصب ایستادگی کند و از همه مهم تر به افراد بر اساس منش آنها احترام بگذارد.

انصاف ؛

باعث می شود تا کودک با دیگران عادلانه ، منصفانه ، و بی طرفانه رفتار کند و بنابراین با رعایت قانون ، و نوبت و شراکت با دیگران ، بازی کند و قبل از قضاوت ، همه جوانب را کاملاً بسنجد . چون این فضیلت ، حساسیت اخلاقی کودک شما را افزایش می دهد ، این شجاعت را خواهد داشت تا از کسانی که در حقشان بی عدالتی شده است حمایت کند و خواستار این باشد که با همه ی مردم (بدون توجه به نژاد ، فرهنگ ، موقعیت اقتصادی ، توانایی یا اعتقادات) به یکسان رفتار شود . (بوربا، ۱۳۹۰ : ۳۰-۲۰)

اخلاق معلمی در شخصیت شهید مطهری

در طول تاریخ زندگی بشر، چهره های درخشانی ظهور کرده اند که همچون مشعل فروزان ، فرا راه زندگی مردمان را روشن ساخته و آنان را به سوی هدف های متعالی رهنمون شده اند . مردان بزرگی در بستر تاریخ به پا خاسته و با هموار ساختن مسیر تکامل انسان ، پرچم کرامت و غیرت انسانی را بر فراز قله های دانش و ایمان به اهتزاز در آورده اند ، یکی از این بزرگ مردان ، استاد مرتضی مطهری ، فرزند اسلام ناب محمدی (ص) است که هم عزت خون شهیدان راه حق و هم کرامت اندیشه و قلم علمای ربانی را پشتوانه شخصیت کم نظیر خود داشت.

استاد مرتضی مطهری در سال سیزدهم بهمن ۱۲۹۸ خورشیدی ، در روستای فریمان از استان خراسان ، در خانواده ای مذهبی شیخ محمد حسین مطهری به دنیا آمد . مرتضی را در پنج سالگی برای فراگیری قرآن و دیگر آموزش های ابتدایی ، به مکتب خانه فرستادند و در سال ۱۳۱۱ هنگامیکه سیزده ساله بود ، وارد حوزه علمیه مشهد شد و تحصیل مقدمات علوم دینی را آغاز کرد و پس از حدود چهار سال تحصیل در حوزه علمیه مشهد ، در سال ۱۳۱۵ راهی حوزه علمیه قم شد و با کسب فیض از محضر استادان بزرگ ، برانداخته علمی و معنوی خود افزود و تحصیلاتش را در علوم و فنون مختلف اسلامی ادامه داد (اسحاقی، ۱۳۸۷ : ۷-۹). از نوشته های استاد مطهری بر می آید که بعد از پدر و مادر که شالوده ی شخصیت مطهری را در کودکی بنا نهاده اند ، چهار نفر بیش از بقیه در بنای اندیشه و روحانیت مطهری تاثیرگذار بوده اند ، این چهارتن عبارتند از : آیه الله بروجردی، میرزا علی آقا آشتیانی، علامه طباطبایی و امام خمینی (ره) (رفسنجانی ، ۱۳۷۰ : ۵۰). سرانجام این استاد بزرگوار در تاریخ چهارشنبه، دوازدهم اردیبهشت ۱۳۶۰ در ساعت ده و بیست دقیقه شب ، پس از عمری تلاش در راه خدمت به اسلام و مسلمانان، به دست گروه گمراه و جنایت کار «فرقان» به شهادت رسید (اسحاقی، ۱۳۸۷ : ۹۳). استاد مطهری عشق را با عقل و ایمان را با علم ، جمع کرده بود و در اوج این حالات به مطلوب خود یعنی شهادت رسید و ضایعه درگذشت و شهادت استاد مطهری مصیبتی بزرگ بر جامعه و نسل جوان ما و به خصوص اهل دانش و فرهنگ اسلامی است (مجتبوی، ۱۳۵۸ : ۳۱). ایشان الگویی موفق برای معلمان و اساتید آموزشی بوده است و معلمی یک فن و هنر است که به صرف دانش به دست نمی آید. استعدادی است نظیر بازیگری که علاوه بر تکنیک و فن ، تا حد زیادی به منطق و سرشت فردی افراد باز می گردد. بنابراین در میان معلمان نمونه در سطح کشور که واجد هنر معلمی باشند، که تعدادشان اندک است، استاد مطهری را می توان یکی از آن ها به شمار آورد و از آن جایی که شخصیت و اخلاق معلم همواره مطمح نظر دانش آموزان و دانشجویان بوده است ، معلمان موفق همواره در ذهن و دل دانش آموزان و دانشجویان ، به صورت قدیس جلوه کرده اند، بنابراین صفات و اخلاق معلم تاثیر بسزایی در تربیت روحی و علمی

دانش پژوه دارد و معلم باید از صفات اخلاقی بالا و در واقع از هوش اخلاقی بالایی برخوردار باشد تا بتواند آن ها را نیز به دانش آموزان خود آموزش دهد (تاجدینی، ۱۳۸۱: ۱۰).

امروز شاهد بحران های اخلاقی فراوانی در جوامع انسانی هستیم ، بحران هایی نظیر دروغ‌گویی و شهادت دروغ ، بی بند و باری جنسی، دزدی ، تقلب ، فحاشی و غیره که در واقع این بحران های اخلاقی ریشه در تربیت افراد عامل آن ها دارند ، تربیت که از خانه و مدرسه به افراد آموخته می شود . حال اگر والدین در خانه و معلمان و مربیان در مدارس ، خودشان نیز دارای اخلاق نیکی باشند و به درستی بتوانند صحیح را از غلط بازشناسند و دارای اعتقادات اخلاقی قوی باشند ، می توانند کودکانی با هوش اخلاقی بالا تربیت کنند ، چرا که خودشان نیز از هوش اخلاقی خوبی برخوردار هستند . حال در اینجا الگویمان را در اخلاق معلمی ، استادبزرگوار شهید مرتضی مطهری قرار داده ایم و اصول هوش اخلاقی را ، از روش معلمی این استاد شهید ، به چهارده مورد تقسیم می کنیم که عبارتند از : نظم ، انصاف ، تواضع ، احترام ، مدارا ، معنویت ، خلوص ، قناعت ، آزاداندیشی ، عدم تکلف ، رازداری ، خیرخواهی ، پرکاری و تعادل که هریک را جداگانه بررسی می کنیم ولی قبل از آن به تعریف کوتاهی از اخلاق می پردازیم. رایج ترین معنای اصطلاحی اخلاق در میان اندیشمندان اسلامی عبارت است از : " صفات و ویژگی های پایدار در نفس که موجب می شوند کارهایی متناسب با آن صفات ، به طور خودجوش و بدون نیاز به تفکر و تأمل ، از انسان صادر شود " (شریفی، ۱۳۹۱: ۲۵).

نظم ؛

نظم فضیلتی است که لازمه ی آن داشتن برنامه ای مشخص در زندگی است . معلمان ما زمانی می توانند نظم و انضباط را از دانش آموزانشان طلب کنند که خودشان نیز منظم باشند ، استاد مرتضی مطهری در تمام شئون زندگی، فرد بسیار منظم و منضبطی بودند . اوقات ایشان با برنامه و برای کارهای مشخصی تنظیم شده بود . ساعتی را برای عبادت و ساعتی را برای استراحت و ساعتی را برای مطالعه تنظیم کرده بودند.

انصاف ؛

بدیهی است خصیصه انصاف ، از عالیترین خصائص نفسانی است که هم به رشد فکری انسان کمک می کند و هم سبب جذب مخالفین می شود . استاد مطهری در برابر فضل و کمال و لیاقت که در هر کس که یافت می شد ، حتی آنان که از راهش جدا بودند ، خاضع بود و انصاف می داد و حتی بر زبان می آورد . چه بسیارند کسانی که اگر با کسی اختلاف نظر دارند یا عیبی در او سراغ دارند ، همه خصلت ها و اوصاف خوب او را نادیده می گیرند و به ناحق درباره اش قضاوت می کنند .

تواضع ؛

از بهترین صفات یک معلم ، تواضع است استاد مطهری در حالیکه مجموعه فضایل بودند ، به قدری متواضعانه برخورد می کردند که اگر کسی با مقام علمی ایشان آشنایی نداشت ، ایشان را پایین تر از افراد عادی تصور می کرد . آن روح بزرگ در برابر احکام خداوند و عظمت الهی چنان متواضع بود که هیچگاه تحت تاثیر اندوخته های خود قرار نمی گرفت . شهید مطهری هیچگاه اجازه نمی دادند که حتی لیوان آبی برایشان بیاورند و یا ظرف غذا و استکانشان را بشویند.

احترام ؛

استاد مطهری -رحمه الله علیه- هم نسبت به شاگردانشان احترام می گذاشتند و هم نسبت به اساتید و همکارانشان.ایشان هرگز نسبت به شاگردانش نظر تحقیرآمیز نداشت.حرف شاگرد را می شنیدند و به این وسیله به شاگردانشان اجازه عقده گشایی می دادند . استاد به شاگردان میدان می دادند و شاگرد را کوچک حساب نمی کردند و اساسا در برخورد با شاگرد رفیق بودند .البته باید دانست که حفظ حرمت معلم مدیون وقار معلم است نه مدیون تکبر معلم .

مدارا ؛

پیش تر گفتیم که مهربانی و بردباری از اصول هوش اخلاقی می باشد و به توضیح هریک نیز پرداختیم حال این اصول را در روش معلمی استاد مطهری می یابیم . هیچ گاه درس استاد توأم با خشونت نبود . برای رفع اشکال سعی می کردند بیان خود را محکم کنند ، نه اینکه با ادای کلمات خشن و احیاناً توهین آمیز ، طرف مقابل را ساکت نمایند . این اخلاق پاکیزه هم از قوه علمی و هم از خودسازی ایشان سرچشمه می گرفت.

معنویت ؛

معنویت را در کلاس های درس استاد مطهری این گونه می بینیم که درس ایشان به گونه ای بود که شاگرد به هنگام درس تمامی وجود استاد را می پذیرفت و یکی از بزرگترین رموز آموزشی این است که شاگرد خود معلم را بپذیرد ، نه زبان و استدلالش را . اگر شاگرد استدلال معلم را بپذیرد ، درواقع معلم نقش ضبط صوت را بازی می کند . معلم باید به گونه ای عمل کند که شاگرد ، خود را بپذیرد، وجود او را که پذیرفت ، تحت تاثیر اخلاق و رفتار معلم و از جمله ، استدلالش قرار می گیرد . راه رسیدن به این مرتبه از معلمی هم دو چیز است : الف - تسلط و یختگی علمی . ب- تقوا و وارستگی اخلاقی.

خلوص ؛

استاد شهید مطهری ، مکاتب اخلاقی را که بر لذت و نفع شخصی و جمعی مبتنی است ، اصولا اخلاقی نمی داند ، ولی علمی را اخلاقی می داند که قابل ستایش و آفرین و تحسین است و کسی که برای نفع شخصی یا جمعی کار کند ، همواره چنین نیست که قابل تحسین باشد (محمدرضایی، ۱۳۸۲ : ۳۷). شهید دکتر مفتاح می گوید : «من در روز شهادت استاد مطهری ، دنبال نوشته ای در کتابخانه اش می گشتم و دیدم چقدر استاد مطهری نوشته دارند ، چه عمر پربرکتی ، آن وقت این شخصیت ، این قدر اخلاقی ، ساده و بی آرایش همه ی کتاب هایش عنوانش «مرتضی مطهری» بود . هیچ عنوانی و لقبی را نمی پذیرفت با اینکه بدون استثناء از محضر استاد مطهری استفاده کرده بودند .»

قناعت ؛

استاد مطهری نزد ارباب زر و زور خضوع نمی کرد و تسلیم کسی نمی شد ، تا امکان داشت اظهار حاجت نمی کرد . در جمع مال و ثروت دنیا حریص نبود. گاهی می گفت من برای جمع ثروت فرصت هایی را از دست داده ام که شاید در نظر دیگران به یک نوع دیوانگی و جنون شبیه تر بوده است . این جملات استاد مطهری را مقایسه کنیم با فرهنگ و نظامی که پول را معیار و ملاک همه ارزش ها قرار داده و کار را به جایی کشانده که حتی بعضی از معلمان به دلالتی و خرید و فروش دست می زنند.

آزاد اندیشی ؛

بدون شک یکی از علل معلمان موفق آزاد اندیشی است همانطور که این عامل موفقیت استاد مطهری نیز است . چرا که این روحیه او را در برخورد با مسائل گوناگون ، پژوهشگر و محقق می ساخت ، و چون آزاداندیش بود خود را در قید و بند «قوال و آراء» دیگران محصور و محدود نمی ساخت ، لذا با «دیدانتقادی» به دیدگاه ها و نظریات می نگریست.

عدم تکلف ؛

از خصوصیات اخلاقی استاد در درس این بود که سعی می کردند خیلی آسان و بی تکلف ، بهترین طرح و توجیه را در مطالب که بسیاری از آن ها جنبه ابتکاری داشت بیان دارند ، از این رو گاه بیانی را که خود در یک موضوع عنوان کرده بودند ، نمی پسندیدند و از نو بیان دیگری را ارائه می دادند .

رازداری ؛

بزرگترین شکست برای معلم از نظر استاد شهید مطهری آن است که شاگرد به او اعتماد کند و اسرار خود را به او بگوید و یا او خود به هر حال به بعضی از نکات پنهان زندگی وی واقف شود اما از سر بی مبالائی و بی توجهی و یا خدایی نکرده ، برای کوبیدن و تمسخر ، اسرار او را فاش کند . ضربه ای که از این جهت به آن شاگرد می خورد ، وصف ناپذیر و غیر قابل جبران است .

خیرخواهی ؛

مطهری مرد خیرخواه و مشکل گشا بود و تا جایی که دستش می رسید به دیگران کمک می کرد . از خصوصیات بارز و مشخص یک معلم به طور قطع و یقین خیرخواهی و مددکاری است و به خصوص وقتی با نیت خالص همراه باشد ، چنان آثار عظیمی در روح و جان شاگردان ایجاد می کند که حدی بر آن متصور نیست.

پرکاری ؛

خصوصیت بارز در استاد مطهری بعد علمی و پرکاری علمی بود . برای کسی که با آثار ایشان آشنا باشد احاطه علمی و تنوع مطالب و استحکام آن ها ، خبر از میدان کار وسیع مولف می دهد . استاد مطهری در دو روزی که به قم می رفتند ، مقدار تدریستان از استادان رسمی بیشتر بود.

تعادل ؛

یکی از مهم ترین خصوصیات یک معلم و هر انسانی تعادل در اندیشه و رفتار است و استاد مطهری اعتقاد داشت که افراط و تفریط در اعتقادات و عمل مسلمین ، ضربات قطعی بر دین وارد کرده است. (تاجدینی، ۱۳۸۱: ۶۰ و ۶۳).

بحث و نتیجه گیری

پیش تر موضوع هوش اخلاقی را از دیدگاه میکله بوربا بررسی کردیم و اصول و فضیلت های این هوش را نیز نام بردیم و گفتیم که بوربا معتقد است این اصول باید از کودکی به فرزندانمان آموزش داده شود تا هوش اخلاقی در آن ها پرورش یابد . همچنین شاخصه های یک معلم موفق را در اخلاق معلمی استاد شهید مرتضی مطهری بررسی کردیم و حال می گوئیم که یک معلم موفق همچون استاد مطهری خود باید دارای هوش اخلاقی بالایی باشد تا بتواند اصول این هوش را نیز به کودکان آموزش دهد و اصول هوش اخلاقی را در چهارده مورد اخلاق معلمی استاد مطهری توضیح دادیم . حال می خواهیم به بررسی تطبیقی هر یک از این اصول با دیدگاه شهید مطهری و میکله بوربا بپردازیم و بار دیگر آن ها را مرور کنیم.

شهیدمطهری درحوزه ی اخلاق دستوری معتقد است که ما به طریق عقلانی می کوشیم ، معیار ها و قواعدی را عرضه کنیم که به کمک آن ها ، اعمال «خوب» و «درست» را از اعمال «بد» و «نادرست» تشخیص دهیم یا به تعبیر دیگر ، به طریق عقلانی می کوشیم اصولی را کشف کنیم که به ما کمک می کند چه کار هایی را باید انجام دهیم و چه کارهایی را نباید انجام دهیم یا چه کارهایی خوب و چه کار هایی بد است . از این کلام استاد شهید می توان مفهوم هوش اخلاقی را دریافت که ایشان آن را در نظریه ی پرستش که در حوزه ی اخلاق از ایشان به جا مانده است به طور مفصل بیان می کنند ، همان طور که میکله بوربا هوش اخلاقی را ظرفیت و توانایی درک درست از نادرست ، داشتن اعتقادات اخلاقی قوی و عمل به آن ها و رفتار در جهت صحیح و درست تعریف می کند .

هریک از اصول هوش اخلاقی را یک معلم زمانی می تواند در دانش آموزانش پرورش دهد که خود او نیز آن ها را دارا باشد . و اولین اصل همدلی است که در واقع همان درک احساسات دیگران است یعنی نسبت به نیاز ها و احساسات دیگران حساس تر باشیم و تمایل بیشتری در یاری رساندن به افرادی که آسیب دیده اند و یا دچار مشکل هستند پیدا کنیم و با دیگران نیز با عذوفت رفتار کنیم. ما این فضیلت را در اخلاق معلمی استاد شهید مطهری می بینیم که ایشان را اینگونه یاد می کنند که «مطهری مرد خیرخواه و مشکل گشا بود و تا جایی که دستش می رسید به دیگران کمک می کرد» و معتقدند که از خصوصیات بارز و مشخص یک معلم به طور قطع و یقین خیرخواهی و مددکاری است و به خصوص وقتی با نیت خالص همراه باشد ، چنان آثار عظیمی در روح و جان شاگردان ایجاد می کند که حتی برآن متصور نیست .

وجدان نیز که دومین اصل این هوش است ، ندای درونی قوی است که در تصمیم گیری در امر درستی و نادرستی ، کمک می کند و سنگ بنای تقویت خصایلی بنیادین مانند صداقت ، مسئولیت پذیری و امانت داری است. استاد مطهری با وجود اینکه نقد های سازنده ای را بر نظریات کانت در رابطه با وجدان اخلاقی مطرح کرده ولی به همانند کانت معتقد است که می شود خدا را از راه وجدان اخلاقی ثابت کرد . استاد معتقد بودند که چون از بیت المال حقوق می گیرند باید برای مردم کار کنندبه همین دلیل مسئولیت ها را در دانشکده به طور دقیق و منظم انجام می دادند. ساده نویسی های ایشان و اینکه سعی در مهم جلوه دادن افکار خود نداشتند و در تالیفات و سخنرانی های خود نیز ، نیاز جامعه را بر موضوع مورد علاقه شخصی ترجیح دادن از نشانه های اخلاص و وجدان و رازداری و نظم در اخلاق معلمی این استاد شهید است .

خویشتن داری نیز در مهار کردن امیال نفسانی یاری می کند و فضیلتی است که بخشندگی و مهربانی را در او بر می انگیزد و کمک می کند تا لذات آنی را کنار بگذارد و به جای آن وجدانش برای کمک به دیگران برانگیخته شود.شهیدمطهری نیز در این زمینه به رازدار بودن معلمان تاکید می کنند و اینکه باید از فاش کردن اسرار شاگردان خود را باز دارند و وجدان خود را نیز به کار ببندازند.

احترام آن فضیلت اخلاقی است که موجب می شود ما دیگران را ارزشمند بدانیم و با آن ها با ملاحظه رفتار کنیم در واقع همان فضیلتی است که ما را وامیدارد تا با دیگران به گونه ای رفتار کنیم که دوست داریم با ما رفتار شود به همین دلیل اساس پیشگیری از خشونت ، بی عدالتی و نفرت را پایه گذاری می کند. معلمان زمانی می توانند این فضیلت را در کودکان پرورش و تقویت کنند که خودشان با آن ها با احترام رفتار کنند و افرادی محترم باشند. همان طور که استاد مطهری -رحمة الله علیه- ، هم نسبت به شاگردانشان احترام می گذاشتند و هم نسبت به اساتید و همکارانشان.ایشان هرگز نسبت به شاگردانش نظر تحقیر آمیز نداشت . حرف شاگرد را می شنیدند و به این وسیله به شاگردانشان اجازه عقده گشایی می دادند.

فضیلت مهربانی و بردباری را نیز می شود آموزش داد و از نتایج این فضیلت دلسوزی بیشتر و غمخواری برای دیگران است و اینکه در برابر نفرت ، خشونت و تعصب ایستادگی کردن و از همه مهم تر به افراد بر اساس منش آن ها احترام گذاشتن است .همان گونه که استاد مطهری نیز کلاس های درسشان توأم با خشونت نبود و این شاخصه مهم و کم نظیر استاد مطهری بود که در عین تعصب در عقاید اسلامی و پای بندی به اندیشه های قرآنی ، در برابر اندیشه ها و افکار مخالف ، با تحمل و سعه صدر فراوان برخورد می کرد .

انصاف در هوش اخلاقی همان اصلی است که باعث می شود با دیگران عادلانه ، بی طرفانه و منصفانه رفتار کرد و همچنین باعث بیشتر شدن شجاعت می شود تا کسانی که در حقشان بی عدالتی شده است حمایت شوند و در صورت تقویت این اصل خواستار این می باشیم که با همه ی مردم (بدون توجه به نژاد،فرهنگ،موقعیت اقتصادی،توانایی و اعتقادات)به یکسان رفتار شود. از نظر شهید مطهری خصیصه انصاف از عالیتترین خصائص نفسانی است که هم به رشد فکری انسان کمک می کند و هم سبب جذب مخالفین می شود. استاد در برابر فضل و کمال و لیاقت، در هرکس که یافت می شد حتی آنان که از راهش جدا بودند خاضع و متواضع بود و انصاف می داد. افراد زیادی هستند که وقتی با کسی اختلاف نظر دارند یا عیبی در او سراغ دارند ، همه خصلت ها و اوصاف خوب او را نادیده می گیرند و به ناحق درباره اش قضاوت می کنند.

نظم و درستکاری در روش هر معلمی یعنی ایجاد هماهنگی بین آنچه که به آن باور داریم و آنچه که به آن عمل می کنیم انجام آنچه که میدانیم درست است و گفتن حرف راست در تمام زمان ها در عین حال که بسیار منظم و با برنامه ریزی پیش می رویم وکسی که هوش اخلاقی بالایی دارد ، به شیوه ای که با اصول و عقایدش سازگار باشد،عمل می کند(مختاری پور،سیادت،۱۳۸۸: ۳۰).

شاید یکی از فضیلت هایی که در هوش اخلاقی ، بوربا آن را نادیده انگاشته است ، بحث معنویت است . چراکه اگر هر انسانی معنویت و ایمان راستین به خداوند را در قلب خود بپروراند ، دستیابی به سایر فضیلت های خوش اخلاقی کار خیلی دشواری نیست . البته می توان همه ی اصول هوش اخلاقی را نشانی از معنویت و ایمان دانست چراکه معنویت سالم بطور بالقوه در هر شخصی وجود دارد و ریشه در تجارب دارد و می تواند شامل خصوصیات ذیل باشد : اصالت ها ، رها کردن گذشته ، مواجه

شدن با هراس ها ، بینش و بخشش ، عشق و همدردی ، جامعه پذیری ، آگاه بودن ، صلح و آزادی . ولی اگر معنویت یکی از مهم ترین اصول این هوش و به طور مجزا در نظر گرفته شود ، نمود بهتری در جوامع امروز دارد چراکه بحث هوش معنوی (SQ) بعد از چندی که از هوش اخلاقی گذشت ، وارد مباحث هوش های چندگانه ی روان شناسی شد که شامل « هدایت و معرفت درونی ، خویشتن داری ، حفظ تعادل فکری،آرامش درونی و بیرونی،و عملکردی همراه با بصیرت و ملایمت و مهربانی می باشد و توانایی به دست آوردن قدرتی که مارا برای رسیدن به رویاهایمان یاری می دهد » (عبدالله زاده،باقرپور،بوژمهرانی،لطفی،۱۳۸۸: ۳۴). پیش تر گفتیم که درس استاد مطهری به گونه ای بود که شاگرد به هنگام درس تمامی وجود استاد را می پذیرفت و یکی از بزرگترین رموز آموزشی این است که شاگرد خود معلم را بپذیرد ، نه زبان و استدلالش را . اگر شاگرد استدلال معلم را بپذیرد ، درواقع معلم نقش ضبط صوت را بازی می کند . معلم باید به گونه ای عمل کند که شاگرد ، خود او را بپذیرد، وجود او را که پذیرفت ، تحت تاثیر اخلاق و رفتار معلم و از جمله ، استدلالش قرار می گیرد . راه رسیدن به این مرتبه از معلمی هم دوچیز است : الف – تسلط و پختگی علمی . ب- تقوا و وارستگی اخلاقی . از نظر علمی باید گفت استاد مطهری قبل از آن که مسأله ای را برای شاگرد مطرح کند ، اول برای خودش پخته کرده بود ، یعنی هرگز مسأله ای طرح نمی شد که برای خود ایشان کاملا روشن نشده باشد . به همین دلیل هیچگاه در برابر هیچ پرسشی ایشان دچار لکنت زبان نمی شد . از نظر اخلاقی ، در حدی بودند که حکم مراد را برای شاگردان خود داشتند . اساسا از طریق بیان ، امکان نقل معنویت نیست و هیچ معنویتی با زبان به کسی نقل نمی شود . با زبان دانش انتقال می یابد ، اما بینش و ایمان منتقل نمی شود. در روایات داریم « با کسی نشست و برخاست کنید که رویت او شما را به یاد خدا اندازد و سخنش دانش شما را افزون کند و عملش شما را به آخرت راغب نماید . » از اینجا می فهمیم که آنچه بر علم و دانش می افزاید ، بیان و منطق است ولی آنچه بر ایمان قلبی انسان به خدا می افزاید ، دیدار و رویت است،تاوقتی سروکار با مغز است دلیل و برهان کارایی دارد ، ولی وقتی که نوبت به قلب رسید «بای استدلالیان چوبین بود». معلم هنگامی که با شاگردش طوری برخورد کند که شاگرد او را بپذیرد ، می تواند معلم اخلاق نیز باشد . آنگاه می تواند در شاگرد نفوذ داشته باشد و الا این قدرت را ندارد . هیچ فرقی نمی کند که شما یک تلویزیون مدار بسته یا یک معلم بگذارید. معلم اگر با اخلاقش در شاگرد تنفر به وجود بیاورد ، نتیجه معکوس خواهد داشت . استاد مطهری خود همواره با وضو در کلاس حضور می یافت و حضورش آن چنان روحانیتی به مجلس می بخشید که مستمع، با تمام وجود معنویت و قداست آن را در می یافت و به نسبت آمادگی اش در جذب ه های الهی آن مستغرق می گردید .استاد مطهری در یادداشت های دفتر ۸۹ خود می نویسد : یکی از علل عدم موفقیت در تذکیر نفس اینست که تعلیم اخلاقی ، در میان ما ، به صورت تعلیم و تدریس وجود دارد ، نه به صورت سازندگی و درمانگری . اگر می بینیم که لحظه لحظه عمر پربرکت این استاد با یاد و ذکر خداوند عجین بوده و سرانجام به فوز بزرگ شهادت و لقای محبوب نائل شده است ، از آن روست که با اخلاص تمام در مسیر تزکیه و تهذیب نفس تلاش کرده و خداوند نیز در یافتن معلمان ربانی موفقش داشته است . معلمانی که با همراهی آنان قطع مراحل سلوک را کرده و با ارشادشان به کوی عشق جانان قدم نهاده است (جمعی از نویسندگان،۱۳۶۲: ۳۸). این پژوهش پس از بررسی نظریه هوش اخلاقی بوربا و شخصیت معلمی شهید مطهری شاخصه های معلمان موفق و اصول هوش اخلاقی آن ها را در روش معلمی شهید مطهری ، نشان داد که معلمان ما فقط زمانی می توانند دانش آموزانی با هوش اخلاقی بالا داشته باشند ، که خودشان نیز در هوش اخلاقی برای آن ها الگو باشند. بسیاری از رفتار ها و عملکرد های افراد در جامعه ی امروزی ، تحت تاثیر ارزش های اخلاقی آن هاست و رسالت اصلی آموزش و پرورش نیز در زمینه ی تربیت اخلاقی و سپس عملی کردن آن ها در مدارس توسط مربیانی است که به صورتی توانمند در عرصه ی تربیت اخلاقی وارد شوند ، پس با توکل به خداوند ، حال که در امر مهم معلمی گام نهاده ایم باید با مطالعه ی کتب پیشینیان و جدید در عرصه ی اخلاق و تربیت اخلاقی توانمند شویم و در این زمینه نیز الگوی شاگردان و فرزندانمان باشیم.



منابع :

- اسحاقی، سیدحسین. ۱۳۸۷. زندگینامه و اندیشه های استاد شهید مرتضی مطهری، قم: دفتر عقل.
- بوربا، میکله (BorbaMichele). ۱۳۹۰. پرورش هوش اخلاقی، فیروزه کاوسی، تهران: رشد.
- بوربا، میکله. ۱۳۸۹. کلیدهای پرورش رفتار و ارزش های اخلاقی در کودکان و نوجوانان، فرناز فرود، تهران: صابرین.
- تاجدینی، علی. ۱۳۸۱. معلم نمونه (سیری در اندیشه های تربیتی و شیوه های تدریس استاد شهید مرتضی مطهری)، تهران: مهاجر.
- جمعی از نویسندگان. ۱۳۶۲. معلمان استاد، تهران: رشد معلم، شماره هفت.
- شریفی، احمدحسین. ۱۳۹۱. آیین زندگی (اخلاق کاربردی)، چاپ نود و سه، تهران: نشر معارف.
- عبدالله زاده، حسن. باقرپور، معصومه. بوژمهرانی، سمانه. لطفی، محدثه. ۱۳۸۸. هوش معنوی، تهران: روان سنجی.
- گودرزی، کوروش. جواهری زاده، ناصر. ۱۳۹۲. بررسی ارتباط بین هوش اخلاقی و رضایت شغلی آموزگاران، تهران: مجله نور.
- مجتبوی، جلال الدین. ۱۳۵۸. به یاد استاد مطهری، تهران: نور.
- محمدرضایی، محمد. ۱۳۸۲. فلسفه اخلاق از دیدگاه شهید مطهری (ره)، علمی ترویجی، تهران: نور.
- مختاری پور، مرضیه. سیادت، علی. ۱۳۸۸. مدیریت با هوش اخلاقی، تهران: تدبیر، شماره ۲۰۵.
- هاشمی رفسنجانی، اکبر. ۱۳۷۰. سیری در زندگانی استاد مطهری، قم: صدرا.

دانشگاه فرهنگیان
پروفسور شهید هاشمی نژاد مشهد (خواهران)

بررسی ابعاد روانشناختی و زبانشناختی فرا شناخت:

راهنمایی برای آموزش و یادگیری زبان فارسی در دوره ابتدایی

یاسر محسن زاده رودمعجن^۱، سید امیر حسین کاظمی^۲، مهدی رجبی نیاز آباد^۳

۱ دانشجوی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید رجایی

۲ دانشجوی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید رجایی

۳ دانشجوی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید رجایی

ravanmand@yahoo.com

چکیده

فراشناخت به معنای آگاهی و نظارت بر جریان های شناختی تفکر به خصوص حافظه و زبان است. هدف اصلی مقاله در دسترس، بررسی مبانی روان شناختی و زبان شناختی فراشناخت و تاثیر آن بر آموزش و یادگیری زبان فارسی در پایه ی دوم ابتدایی است. از آنجایی که دانش آموزان در این مرحله از رشد شناختی از یک طرف به طور متزایدی امکانات شناختی جدیدی را در تفکر و زبان خود تجربه می کنند و از طرف دیگر جهت استفاده از این امکانات هم معلمان در آموزش و هم دانش آموزان در یادگیری با دشواری های فرازبانی نظیر انتقال، جذب و انطباق طر حواره ها در کلمه آموزی و جمله آموزی روبرو هستند، به همین دلیل ابتدا این بررسی سعی دارد سهم چشمگیر مبانی نظری روان شناختی و زبان شناختی فراشناخت را که از نظریه های متعددی از ویگوتسکی گرفته تا فلاول در آن سهم داشته اند، تعیین نماید در ادامه با بکار گیری راهنبردهای فراشناخت در سه مولفه ی نظارت بر تکلیف، نحوه بکار گیری راهنبردو نظارت بر جریان شناخت به مقایسه تاثیرات این نوع آموزش ها بر معلمان و دانش آموزان آموزش دیده و آموزش ندیده، پرداخته شده است. به نظر می رسد آگاهی از مولفه های فرازبانی شناخت سهمی تعیین کننده در حل دشواری های آموزش و یادگیری زبان فارسی به خصوص در دوره ابتدایی داشته است. از آنجایی که رویکردهای یاددهی-یادگیری رایج در مدارس به خصوص در پایه های اول و دوم عمدتاً مبتنی بر روش های تجربه گرایی و رفتار گرایی است، مطالعات نوینادی از جمله فراشناخت که بیشتر بر رویکرد سازه گرایی استوار است، زوایای جدیدی از این حوزه ی بین رشته ای را آشکار می سازد. از نتایج پژوهش می توان به مقایسه میانگین دو گروه قبل و بعد آموزش با استفاده از روش تی تست اشاره کرد که تفاوت بین دومرحله قابل توجه است. مقایسه میانگین دو مرحله نشان می دهد که در مرحله آموزش فراشناخت، فهم یادگیری با کم شدن فاصله بین مفهوم روزانه به مفهوم علمی از میانگین بالاتری نسبت به قبل از آموزش برخوردار است.

کلید واژه ها: فراشناخت، آموزش، یادگیری.

دانشگاه فرهنگیان
پردیس شهید باهنری شاد مشهد (خواهران)

بیان مسئله

اگرچه برای تدریس خوب فرمولی وجود ندارد ولی آنچه یکی از ویژگی های آموزگاران برجسته را مشخص می کند، اندیشمندی است. آموزگاران موفق و اندیشمند دانش آموزان را به چالش و می دارند و به آنها جهت های مفهومی می دهند تا دانش شان را سازماندهی، نگهداری و هدفمند نمایند. بنا به همین ضرورت امروزه در یکی از رویکردها^۳ و روش های یاددهی-یادگیری این فرض وجود دارد که آموزگاران صرفاً نمی توانند به دانش آموزان اطلاعات ارائه نمایند بلکه آنان باید آگاهی را در ذهن آنان بسازند و با دادن فرصت هایی به دانش آموزان برای پی بردن مفاهیم از راهبردهای ذهنی خود دانش آموزان استفاده کنند. همانطوریکه اسلاوین بیان می کند "آموزگاران می توانند نردبانی را در اختیار دانش آموزان قرار دهند که به درک عالی تر منتهی شود، اما دانش آموزان خودشان باید از این نردبان بالا بروند (اسلاوین، ۲۰۰۶؛ ترجمه سیدمحمدی، ۱۳۷۸، ص ۷).

تاکید اسلاوین بر "خود" و "بالا رفتن" متضمن نظریه هایی در یاددهی-یادگیری است که نظریه سازه گرایی^۴ مبتنی بر آن است. این نظریه در تقابل با رویکرد مسلط تجربه گرایی و رفتارگرایی حاکم بر مدارس است که با طرح روش های تحلیلی، کلی و ترکیبی در صدد انتقال مطالب از طرف معلم و جذب آن از طرف دانش آموزان است. رویکرد سازه گرایی بر دو پیش فرض استوار است: ۱- دانش به صورت انفعالی دریافت نمی شود بلکه به صورت فعال توسط فرد بنا می گردد. ۲- کارکرد شناخت قابل جرح و تعدیل است (فورن کلاسزفلد، ۱۹۹۱). بنابراین آموزگار در این رویکرد، به جای "فرزانه حاضر در صحنه"، "راهنمای در حاشیه ای" است که به دانش آموزان کمک می کند معنی و مفهوم را خودشان کشف کنند.

رویکرد سازه گرایی متأثر از نظریه پردازانی از قبیل پیائزه، ویگوتسکی، پرونر و فلاول است که با وجود اختلافات متعدد یک نقطه مشترک دارد و آن اینست که تغییر و تحول شناختی زمانی حاصل می شود که مفاهیم قبلی در برابر مفاهیم جدید، دستخوش فرایند عدم تعادل شوند. در جریان یاددهی-یادگیری نیز وجه متمایز آن نسبت به رویکردهای تجربه گرا، توجه به کشف یادگیری نه کسب آن است. از آنجایی که غایت یاددهی-یادگیری در فراشناخت^۵ نیز بر نقش سازنده دانش آموز در موقعیت یادگیری و به کل واقعه یادگیری اشاره دارد، می توان کار معلم را تنظیم شناخت، و کار دانش آموز را پردازش شناخت دانست.

فلاول (۱۹۹۶، ص ۲۰۰)، معتقد است که آگاهی از توانایی یا ناتوانی در یک حوزه درسی (اطلاع از تکلیف)، به عمل آوردن شیوه های خاص جهت فائق آمدن بر چالش پیش آمده (آگاهی از راهبرد)، و بازنگری در شیوه های پردازش اطلاعات (خود تنظیمی)^۶، فرد را قادر می سازد که یادگیری خود را بهبود بخشد.

پژوهش های انجام گرفته در طی چند سال اخیر در حیطه فراشناخت در خارج و داخل کشور بیشتر بر رابطه این موضوع با حوزه ادراک و حل مساله و پیشرفت تحصیلی به خصوص در درس ریاضی مبتنی بوده است. برای مثال متولی (۱۳۷۶) معتقد است که استفاده از راهبردهای فراشناخت در درک مطالب و سرعت یادگیری موثر است. کارشکی (۱۳۸۱) نیز متوجه شده است که آموزش راهبردهای فراشناخت، باعث بهبود عملکرد درک مطلب و سایر کنش های شناختی در فرد می شود. صمدی (۱۳۷۴) رابطه بین دانش و مهارت فراشناختی را با حل مساله در ریاضی و همچنین جنسیت معنی دار یافته است. صالحی و فرزاد (۱۳۸۲) بین فراشناخت و ادراک یادگیری با عملکرد یادگیری زبان انگلیسی رابطه ی معنا دار مثبتی مثبت نیافته است.

اکثر پژوهش های انجام شده از نظر روش مطالعه بیشتر مبتنی بر پژوهش های همبستگی و بررسی رابطه فراشناخت با سایر متغیرها بوده-به صورت میدانی و مبتنی بر پرسشنامه -انجام شده اند. این گونه پژوهش ها اگر چه از مزیت های متعددی از جمله عینیت و تعمیم پذیری برخوردارند ولی کمتر به واکاوی فراشناخت که در واقع یکی از لایه های زیرین شناخت است، پرداخته اند.

پژوهش حاضر جهت محدود کردن مساله پژوهش از دو مولفه فراشناخت یعنی دانش فراشناخت^۷ و تجربه فراشناخت^۸، بر دانش فراشناخت تاکید دارد. دلیل انتخاب این مولفه توافق اکثر نظریات بر این مولفه است. فلاول و همکاران (۱۹۹۶، ص ۲۰۳)، معتقدند دانش فراشناختی به بخشی از دانش بدست

^۳ -Approach

^۴ -Constructivism

^۵ -Meta cognition

^۶ -Self regulation

^۷ -Meta cognition knowledge

آمده ما مربوط می شود که در ارتباط با امور شناختی است. این مولفه زمانی حاصل می شود که فرد از توانایی و ناتوانایی شناختی خود آگاهی یابد. دانش فراشناختی به سه طبقه دانش در مورد شخص، دانش در مورد تکلیف و دانش درباره راهبرد اشاره دارد. این سه دانش فراشناختی از هم متمایز نیست و به صورت یک کل عمل می کند و با مولفه تجربه فراشناختی ارتباط دارد. همانطوریکه گلاور و پرویننگ نقل از خرازی (۱۳۷۶) اشاره می نمایند افراد کمتر از این جریانات فراشناختی آگاهی دارند مگر اینکه در جریان یک فعالیت شناختی مثل خواندن به مشکلی مثل ابهام در کلمه یا اشکال در جمله برخورد کنند.

اسکراو و مشمن (۱۹۹۵) نقل از کارشکی (۱۳۸۱)، در پاسخ به این مساله که چه عواملی در دانش فراشناخت دخالت دارند؟ به سه عامل یادگیری فرهنگی، سازمان دهی شخصی و تعامل همگنان اشاره می کند.

بنا به دلیل اهمیت سه عامل در بالا گفته شده، ویگوتسکی (۱۹۵۷) نیز در نظریه گسترش و صورت بندی مفاهیم^۸ کودک جهت تدبیر روش های یاددهی - یادگیری مناسب در مدرسه بیان می کند که ما اول باید از خود پرسیم در ذهن کودک نسبت به مفاهیمی که فرا می گیرد چه می گذرد. او معتقد است که امروز برای طرح این پرسش دو پاسخ وجود دارد: مکتبی از اندیشه که گمان می کند مفهوم های علمی دارای هیچ تاریخچه ی درونی نیستند یعنی دستخوش گسترش نمی شوند بلکه از راه فرایند درون سازی^۹ مفاهیم از پیش آماده جذب می گردند و البته هنوز هم بیشتر نظر به ها و روش های آموزشی و یادگیری بر پایه این دیدگاه قرار دارند.

ویگوتسکی معتقد است هنگامی واژه ای تازه به کودک آموخته می شود گسترش آن در ذهن آغاز می شود بدین معنی که نخست، واژه تعمیمی از ابتدایی ترین نوع آن و سپس با تجربه بیشتر تعمیم از نوع بالاتر نسبت به آن مفهوم در ذهن جای می گیرد و در انتها گسترش کارکردهای اندیشه از طریق مقایسه و تمیز در سطح متعالی رشد می یابد. بنابراین رشد مفاهیم یک جنبه اجتماعی داشته و همراه با یک فرایند مکانیکی یا تداعی مفاهیم نیست.

ویگوتسکی برای گسترش و تعمیم و صورت بندی مفهوم کلی به رده های بالاتر نمونه ای بیان می کند: کودک ابتدا واژه گل را فرا می گیرد و کمی پس از آن واژه بنفشه را. مفهوم گل اگر چه کاربردی گستره تر از بنفشه دارد ولی تا مدتها نمی توان گفت برای کودک کلی تر است. مفهوم گل در بر گیرنده بنفشه نیست ولی قابل تبدیل به آن و در کنار آن قرار دارد. هنگامی که گل تعمیم می یابد رابطه گل و بنفشه و دیگر مفهوم های پیرو در ذهن کودک تغییر می کند و نظامی در رده بالاتر شکل می گیرد.

کارپنتر و همکاران (۱۹۹۴) نقل از سید محمدی (۱۳۷۸ صفحه ۳۰۹)، با تاسی از افکار ویگوتسکی نیز در خصوص آموزش ریاضی بر چهار رویکرد؛ ده تفکر منظم حمایت کننده^{۱۰}، آموزش مبتنی بر ادراک^{۱۱}، پروژه ریاضی مساله مدار^{۱۲} و آموزش هدایت شده شناختی^{۱۳} تاکید دارد. همه این رویکردها برای حل مسایل خود بر آموزش های فراشناخت تاکید دارند.

بسیاری دیگر از پژوهشگران: از جمله بیکر، ۱۹۸۹؛ پاریس، کراس و لیسسن، ۱۹۸۴). روش های فراشناخت را روشی موثر بر یاددهی و یادگیری ریاضی، علوم، و خوانی و نگارش دانسته اند.

آنچه در نظریه ویگوتسکی اهمیت دارد توجه به گسترش گفتار بیرونی به گفتار خودمدار^{۱۵} یا گفتگوی با خود^{۱۶} و گفتار درونی است. گسترش و درونی کردن ساخت بیرونی واژه و کلمه به نمادها موقوف به دست یافتن کودک بر وسایل اجتماعی اندیشه یا زبان است. پس، بنابراین دیدگاه، آموزش مستقیم مفاهیم بی ثمر است. آموزگاری که می کوشد چنین کند جز لفظ پردازی تهی، تکرار طوطی وار واژه ها کاری انجام نمی دهد (ویگوتسکی، ۱۹۷۸، صفحه ۱۲۲). دلیل این مساله را وی با بکارگیری ابزار تکمیل درست جملات ناتمام مفهوم های روزانه کودک مانند "برادر" که در تجربه فرا پیچیده شده است به چالش کشیده است. زمانی کهاز کودک می خواهد مساله ای مجرد را درباره برادر برادری حل کند، گیج می شود.

⁸ Meta cognition experience

⁹ -Enlargement of concept

¹⁰ -Internalization

¹¹ -Supporting ten structured thinking

¹⁰ -Conceptually based instruction

¹³ -Problem centered mathematics project

¹⁴ -Cognitively guided instruction

¹⁵ -Egocentric

¹⁶ -Self talk

او در تجربه جالب دیگری با کودکی کر و لال متوجه شد که بدون دشواری، واژه های میز، صندلی، مبل، قفسه و مانند آن را فرا می گیرد ولی در فهم مبلمان بیش از اندازه دچار مشکل می شود. این مساله در مور پیراهن، کلاه، کت، شلوار با موفقیت صورت می گیرد ولی در سطح بالاتر یعنی مفهوم لباس دچار با دشواری صورت می پذیرد. به نظر می رسد کودک ناتوان از حرکت قایم از یک محتوای معنایی واژه ای به محتویات معنایی دیگر است.

ویگوتسکی در مراحل رشد تفکر به سه مرحله همزمانی^{۱۷}، پیچیدگی^{۱۸} و تفکر انضمامی^{۱۹} اشاره دارد. اولی بر تقارن مفهوم از وضعیت آنی شی و دومی به رابطه مفهوم ذهنی با سایر مفاهیم و مرحله بعد بر زمینه های استدلال منطقی - استنتاجی^{۲۰} تاکید دارد. دو مرحله اول؛ خاص دوره پیش دبستانی و مرحله آخر از دبستان به بعد مطرح می شود. در مرحله اول و دوم گفتار تک گویانه^{۲۱} و در مرحله سوم گفتار محاوره ای^{۲۲} است.

با توجه به مباحث نظری ارائه شده یاددهی و یادگیری مبتنی بر دیدگاه های سازه گرایی است. در تحقق این رویکرد، روان شناسان زبان از جمله ویگوتسکی (۱۹۷۸) بر نقش یادگیری اجتماعی، کار آموزی شناختی^{۲۳} و پردازش از بالا به پایین^{۲۴} تاکید دارند. از طرف دیگر، می توان ارتباط کرد که پژوهش های مرتبط به دانش و مهارت های فراشناخت به موازات مبانی نظریه سازه گرایی در زمینه های موضوعات درسی سوق یافته اند. نکته کلیدی دیگر آنکه آموزش و یادگیری فراشناخت در موقعیت مساله و در ضمن یادگیری صورت می گیرد. توجه به نظریه سازه گرایی و فراشناخت به طور ضمنی بیانگر این واقعیت است که به همان نسبت که به سمت نظریه سازه گرایی حرکت می کنیم از جنبه تجویزی یاددهی که ریشه در تجربه گرایی دارد، کاسته می شود و بر جنبه توصیفی یادگیری افزوده می گردد.

روش

جهت مطالعه و بررسی دانش فراشناخت در دوره ابتدایی و پیوند آن با راهبردهای یاددهی - یادگیری از ابزار تکمیل درست جملات نیمه تمام و یگوتسکی و روش گفتگوی بالینی در باب مفاهیم کتاب درسی پایه دوم ابتدایی استفاده شد. مزیت این روش نسبت به سایر روش ها، بسط و ربط بهتر آن با مفاهیم زبانی است. از آنجایی که مفاهیم زبانی خاصیت انضمامی و استعاره دارد بررسی گسترش مفهوم های علمی و روزانه از این طریق بهتر اندازه گیری می شود. به طور نظریه ای؛ گسترش مفهوم های روزانه باید مقدم بر مفهوم های علمی باشد ولی ویگوتسکی با توجه به بررسی های بالینی اش این مساله را تایید نمی کند. علت آن را می توان در فقدان آگاهی از نظارت بر جریان فکری خود، تکلیف و راهبرد دانست. بنابراین عدم استفاده از امکانات فراشناختی باعث می شود، فرد نتواند با آنها به عملیات پردازش و یادگیری در سطح باقی می ماند. در این مطالعه نیز قبل از آموزش راهبردهای فراشناخت این مشکل وجود داشت. در ادامه نمونه کارهای انجام شده با دانش آموزان دبستانی جهت بررسی وضعیت آگاهی از جریانات شناختی و فراشناختی آنها آورده شده است. هدف از ارائه این نمونه ها تأمل و باز اندیشی در این نکته محوری است که علیرغم تغییر شکل محتوا و روش های آموزشی، هنوز رویکرد مسلط بر فرایند یاددهی - یادگیری، عرضه دانش است نه ساختن آن توسط خود فرد.

نمونه تکالیف ارائه شده:

مفهوم علمی:

تو باید بدانی که ----- در دست های کثیف لانه می کنند. (جواب: میکروبها)

مفهوم روزانه:

پول ها پر از ----- هستند (جواب: میکروب).

¹⁷ -Synchronicity

¹⁸ -Complexity

¹⁹ -Pre abstraction

²⁰ -Inductive reasoning

²¹ -Monologue discourse

²² -Dialogical discourse

²³ -Cognitive apprenticeship

²⁴ -Up-down

مفهوم علمی:

ما به کلاس----- (جواب: رفتیم).

مفهوم روزانه:

من وسحر به کلاس----- (جواب: رفتیم).

مفهوم علمی:

تهران از مشهد----- است (جواب: بزرگتر).

مفهوم روزانه:

تهران بزرگ از ایران----- است (جواب: کوچکتر).

برنامه آموزش راهبردهای فراشناخت

از آنجایی که می خواستیم اثر دو رویکرد یاددهی-یادگیری (روش مرسوم با روش فراشناخت)، در مورد یک گروه مورد بررسی قرار گیرد. ابتدا از معلمان ودانش آموزان خواسته شد تا با همان روش مرسوم خود برای پاسخگویی سئوالات نیمه تمام استفاده نمایند. سپس، همان گروه پس از آموزش با شیوه فراشناخت به سئوالات پاسخ دهند. هدف برنامه فراشناخت، توسعه مهار آگاهانه دانش آموزان بر فرایندهای شناختی خود است تا یادگیرنده بتواند فعالیت های شناختی خود را طراحی، هدایت، نظارت، ارزیابی و در صورت نیاز اصلاح کند. برای تحقق این اهداف از روش تدریس دو جانبه^{۲۵} پالینسکار و براون (۱۹۸۲) و تشکیل گروه های ناهمگن جهت تحقق حوزه مجاور رشد^{۲۶} بر اساس نظریه ویگوتسکی استفاده گردید. بدین معنی که ابتدا به آموزگاران آموزش داده شد ضمن تدریس مفاهیم علمی از مفاهیم روزانه نیز استفاده نمایند. در تلاشی مجزا نیز از دانش آموزان خواسته شد تا برای هر مفهوم ارائه شده در گروه پنج نفره، نمونه هایی از آنچه خود از تجارب روزانه دارند، ارائه نمایند. از آنجایی که بررسی متوجه دو کتاب بخوانیم و بنویسیم بود ابتدا اهداف هر درس شناسایی و بر اساس آن آموزش ارائه گردید. برای مثال، چنان چه در یک درس مفهوم ضمیر، در درس دیگر مفهوم جز و کل و یایک پیام بهداشتی مد نظر بود، راهبرد یاددهی-یادگیری فراشناخت نیز بر حول تحقق همان هدف انجام می گردید.

تحلیل داده ها، نمونه آماری

پس از نمره گذاری دو گونه پاسخ گویی دانش آموزان و به تبع آن معلمان قبل و پس از آموزش، داده ها بر اساس نرم افزار (اس. پی. اس. تی) و با روش آماری آزمون تی وابسته^{۲۸} تجزیه و تحلیل گردید. علاوه بر این، بررسی های بالینی حین پاسخگویی دو گروه در تجزیه و تحلیل نهایی لحاظ گردید. تعداد نمونه مورد ۳۰ نفر بود.

یافته ها

نتایج پژوهش تی تحلیل تی تست وابسته جهت بررسی تغییرات قبل و بعد از آموزش به شرح زیر است:

²⁵ -Reciprocal teaching

²⁶ -Zone of proximity

²⁷ -SPSS

²⁸ -Paired-samples t test

جدول ۱- مقایسه میانگین قبل و بعد از آموزش

روش یاددهی-یادگیری	میانگین	تعداد	انحراف معیار	انحراف معیار میانگین
روش مبتنی بر فراشناخت	۱۴	۳۰	۲	۰/۳
روش مبتنی بر شیوه مرسوم	۱۰	۳۰	۲/۴	۰/۳۵

برحسب جدول (۱)، مقایسه میانگین دو گروه قبل و بعد آموزش، تفاوت بین دو مرحله قابل توجه است. مقایسه میانگین دو مرحله نشان می دهد که در مرحله آموزش فراشناخت فهم یادگیری با کم شدن فاصله بین مفهوم روزانه به مفهوم علمی از میانگین بالاتری نسبت به قبل از آموزش برخوردار است.

جدول ۲- نتایج آزمون تی وابسته بین روش آموزش فراشناخت و روش مرسوم

آماره تی وابسته	بررسی تفاوت های دو روش مرسوم-فراشناخت				روش مرسوم-فراشناخت	
	تفاوت فاصله اطمینان در سطح ۹۵ درصد		خطای معیار بین میانگین ها	انحراف معیار بین میانگین ها	اختلاف میانگین ها	روش
۲۱	پایین تر	بالاتر	۰/۱۹	۱/۳۳	۳/۹۹	درجه آزادی
	۳/۶	۴/۳				سطح معناداری
						۲۹
						۰/۰۰۰

در مجموع با توجه به تفاوت میانگین در دو روش در جدول شماره ۱ و براساس نتایج جدول شماره ۲، می توان استنباط کرد که با احتمال ۹۵ درصد بین دو روش فراشناخت و مرسوم در پاسخگویی به جملات نیمه تمام تفاوت بین دو روش معنی دار است.

بحث

مساله اصلی پژوهش این بود که آیا آموزش فراشناخت بر یادگیری مبتنی بر فهم تاثیر دارد یا نه؟ نتایج اصلی پژوهش پس از تحلیل آماری به روش آزمون تی تست وابسته که حاصل از اجرای جملات نیمه تمام قبل و بعد از آموزش فراشناخت بر روی دانش آموزان و آموزگاران بود نشان داد که میانگین نمرات پس آزمون نسبت به پیش آزمون افزایش قابل توجهی یافته است. این افزایش با پژوهش های انجام شده قبلی در زمینه تاثیر آموزش های فراشناخت همخوان بود. صمدی (۱۳۷۴) و کارشکی (۱۳۸۱) نیز تاثیر آموزش فراشناخت را بر روی سایر مولفه های دیگر یادگیری از جمله یادگیری بر اساس فهم، بیان کرده اند. گزارش اونیل و عابدی (۱۹۹۶) هم حاکی از همبستگی مثبت بین فراشناخت و پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی است. ملکی (۱۳۸۴) بر تاثیر آموزش راهبردهای شناختی در درس مطالعات اجتماعی اشاره دارد.

به طور کلی اکثر پژوهش های انجام شده در زمینه آموزش های فراشناختی آن را به عنوان متغیر مستقل وارد کرده اند. نکته دیگر آنکه اختصاصا اکثر آنها بر روی کودکان سنین دبستانی انجام گرفته است. البته بعضی پژوهش ها (کارشکی، ۱۳۸۱، متولی، ۱۳۷۶، پالینکسار، ۱۹۸۶) بر درک مطلب آزمون ها متمرکز شده اند. یکسری مطالعات دیگر نیز بر حل مساله به خصوص درس ریاضی تاکید داشته اند (برای مثال، صمدی، ۱۳۷۴). با بررسی این مطالعات متوجه می شویم که اکثر آنها بر سنین دبیرستانی متمرکز بوده که در مرحله تفکر انتزاعی قرار دارند. بنابراین بررسی نقش و تاثیر فراشناخت در رشد زبان و واسطه قرار گرفتن آن برای رشد تفکر نادیده گرفته شده است. در صورتیکه مطالعه حاضر با الهام از الگوی ویگوتسکی بر کنش های متمایز یادگیری و فهم مفاهیم علمی و تعمیم آن به مفاهیم روزانه که مورد ادعای نظریه پردازان سازه گرا و فراشناخت است، تاکید دارد.

از نقطه نظر نظریه ای نیز روش های یاددهی - یادگیری مبتنی بر پردازش اطلاعات از جمله فراشناخت روشی موثر برای پر کردن فاصله بین زبان و تفکر است. پیازه فرض می کند که گسترش، تعمیم و آموزش، فرایندهایی بی تناسب و کاملا جداگانه است که در آن کارکرد آموزش صرفا ایجاد شیوه های اندیشگی بزرگسالان است که با شیوه های خود کودک در ستیز است و سرانجام آنها را از میدان بدر می برد (ویگوتسکی، ۱۹۷۸، صفحه ۱۶۱) ولی، ویگوتسکی و طرفداران سازه گرایی این فاصله را از طریق تعامل با یک فرد باتجربه و قرار گرفتن در حوزه مجاور رشد قابل حل و فصل می دانند.

از آنچه بیان گردید می توان استنباط کرد که آموزش فراشناخت در قالب خود-اصلاحی^{۲۹} باید به دنبال چهار مساله باشد ۱- خطای اصلی در یادگیری چیست؟ ۲- دلیل احتمالی خطا کدام است؟ ۳- چگونه می توان دانش آموز را برای اجتناب از این خطا در آینده راهنمایی کرد؟ کدام قسمت از راه حل درست و کدام قسمت نادرست است؟ ویژگی منحصر به فرد بکارگیری دانش و مهارت فراشناختی در جریان یاددهی - یادگیری تشویق فاصله گرفتن از شیوه های معلم محور، محتوا محور و برنامه محور به شیوه های دانش آموز محور، تفکر محور و روش محور است. در تعاطی آموزش و یادگیری فراشناختی هم به دانش آموز و هم به معلم فرصت داده می شود تا تفکر یاد گرفته شود. هدف این آموزش، توسعه آگاهی های فراشناختی و پرورش یادگیرندگان مستقل، روشمند و مدیریت منابع ذهنی است. تحقق چنین خود آگاهی می تواند دانش آموزان را به سطوح متعالی اهداف شناختی از جمله درک و فهم، تجزیه و تحلیل و ترکیب برساند.

نهایت آنکه رویکرد سازه گرایی و فراشناخت شرایطی را فراهم آورده است که ما دانش آموزان را اندیشمندانی بزرگ در طراز تحولی متفاوت ببینیم که قادرند دانش خود را بسازند، بنابراین، این برخلاف شیوه مرسوم مدارس است که بر ارائه صرف مطالب و بر روش های تکرار و حفظ طوطی وار تاکید دارد. امروزه آموزش هایی در نظام های تعلیم و تربیتی جایگاهی شایسته و بایسته یافته اند که به تعبیر ویلیام جیمز "دانش بی خاصیت" محسوب نمی شوند. معمولا این دانش از اطلاعات و مهارت های آموخته شده در مدرسه تشکیل می شود که نمی توان آن را در زندگی به کار برد. برای مثال، دانش آموزان حتی دانشجویانی را سراغ داریم که در آزمون های پیشرفته زبان انگلیسی موفق بوده اند ولی قادر به ارتباط بایک انگلیسی زبان نمی باشند. این موضوع در ریاضی هم صدق می کند. در جایی که یک فرد ممکن است مسئله ای را درباره حجم در ریاضی حل کند ولی برای پر کردن محوطه ماسه بازی عاجز است.

بنابر آنچه از نتیجه این پژوهش و بحث صورت گرفته می توان تحلیل کرد آنست که چگونگی یاد گرفتن و آگاهی از جریان شناخت و نوع تکلیف مقدم بر یاد گرفتن، حفظ و تمرین است. به دانش آموزان در حین خواندن فارسی باید یاد داد از راهبرد پرسش از خود استفاده کنند. سؤالاتی از قبیل چه کسی؟ چه چیزی؟ کجا و چگونه؟ و یاد دادن این نکته که حین خواندن با خود نجوا کنند و متعاقب آن از معلم سؤال بپرسند و یا آنچه را که خوانده اند به زبان خود باز گویند و ارتباط آن را با مسایل پیرامون خود باز اندیشی کنند، می تواند در ساختن دانش - البته نه عرضه ی آن - مفید باشد.

منابع

۱. اسلاوین، رابرت، روان شناسی تربیتی: نظریه و کاربرد. ترجمه یحیی سید محمدی. نشر روان. ۱۳۸۷.
۲. کارشکی، حسین، (۱۳۸۱). تاثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر درک مطلب دانش آموزان. مجله روان شناسی. شماره ۲۱. سال ششم.
۳. گلاور، ج. ای. و برونینگ، آ. ا. ج. (۱۳۷۵). روان شناسی تربیتی. ترجمه کمال خرازی، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
۴. صالحی، رضا، فرزاد، ولی اله (۱۳۸۲). مطالعه رابطه فراشناخت و ادراک یادگیری با عملکرد یادگیری زبان انگلیسی. مجله روانشناسی. شماره ۳. سال هفتم.
۵. صمدی، معصومه، (۱۳۸۱). دانش فراشناختی و حل مساله ریاضی در دانش آموزان: نقش جنسیت و عملکرد تحصیلی. مجله تازه های علوم شناختی. شماره ۳. سال چهارم.
۶. متولی، محمد حسین، (۱۳۷۶). تاثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر درک مطلب و سرعت یادگیری دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
۷. ملکی، بهرام، (۱۳۸۴)، تاثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر افزایش یادگیری و یادداری متون درسی مختلف. مجله تازه های علوم شناختی. شماره ۳، سال هفتم.
8. Baker L. (1989) "Meta cognition-comprehension-monitoring and the adult reader" *Educational psychology review* 2.1-38.
9. Flavell J. H. (1996) "Paige's legacy" *Psychological science* 7(4).200-203.
10. Palincsar A. S. & Brown A. L. (1984) Reciprocal teaching of comprehension monitoring activities. *Cognition and instruction* 1.117-175.
11. O'Neil H. F. & Abide J. (1996) "Reliability and validity of a state met cognition inventory: Potential for alternative assessment" *the Journal of educational research* 89.4.234-245.
12. Vonglasersfeld E. (1991). Constructivism in education "in lwei aria" (ed) *International encyclopedia of curriculum* "paragon press" Oxford.
13. Vygotsky L. S. (19۷۸) "Mind in society" Cambridge. Ma: Harvard university press.

شناخت کودک بیش فعال و درمان آن

سمانه حسین پور

دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان مشهد

s.hoseinpur@chmail.ir

چکیده:

اختلال بیش فعالی به عنوان یک الگوی تکانشگری و بی توجهی توصیف شده است که غالباً قبل از هفت سالگی شروع می شود و بهتر است آن را به موقع بشناسیم و در همان ابتدا به درمان آن پردازیم. هدف از این مقاله بررسی نشانه های بیش فعالی-نقص توجه (ADHD)، علت های آن و همچنین درمان آن به روش های مختلف از قبیل دارو درمانی، روان درمانی و رفتار درمانی می باشد. و همچنین در ابتدای این مقاله به تاریخچه و تعریف این بیماری اشاره شده است. امید است که این مقاله در شناخت به موقع این بیماری و درمان آن موثر واقع گردد. روش به کار گرفته شده در این مقاله روش کیفی از نوع تحلیلی-توصیفی مبتنی بر مطالعه کتابخانه ای است.

کلمات کلیدی: بیش فعالی، نشانه، شناخت به موقع، درمان بموقع، کودک بیش فعال

۱. مقدمه:

مابیشتر فرزندان خود را به دلیل خطاها و ناسازگاری هایشان محکوم می کنیم یا مورد سرزنش قرار می دهیم این در حالی است که فراموش می کنیم به جای آن باید خطاها و ندانم کاری های خودمان را دلیل بروز مشکلات ایشان بدانیم و آنها را برای آموختن راه های جبران این اشتباهات آماده کنیم. (موناسترا-وینسنت ج، ۱۳۹۰: ۵). اختلال بیش فعالی-نقص توجه یکی از مواردی است که خانواده ها بخاطر عدم اطلاع خودشان از این اختلال و درمان بموقع آن کودکان خود را محکوم کرده مورد سرزنش قرار می دهند و گاهی آن ها را مورد تنبیه بدنی و کلامی قرار می دهند.

بین ۱۳ الی ۵ درصد کودکان زیر ۱۲ سال مشکل بیش فعالی-نقص توجه دارند ولی اغلب خانواده ها از این موضوع بی اطلاعند؛ و افت تحصیلی را که از این بیماری ناشی می شود به پای تنبلی و کم هوشی و بازیگوشی کودک می گذارند در حالیکه کودک در این باب تقصیری ندارد در واقع یکی از ظلم هایی که به کودکان ما می شود محرومیت آنان از درمان مناسب بیماری های عصبی است (شریفی: ۱۳۸۵، ۱۶).

این بیماری دلیل شناخته شده ی خاصی خصوصاً از نوع تربیتی ندارد و در مورد بروز آن هیچ کس شایسته ی سرزنش نیست. در این بیماری، مثل اکثر بیماری ها پای فاکتورهای متعددی نظیر وراثت، فاکتورهای محیطی ناشناخته نظیر عفونت های دوران بارداری، سموم محیطی، حوادث ناگوار و اضطراب آفرین و... در بین است ولی دانش بشر برای کشف علت بیماری ها کافی نیست. (شریفی: ۱۳۸۵، ۱۶).

اختلال نارسایی توجه-بیش فعالی موجب اختلال در عملکرد دانش آموزان و می شود و تحصیل آنان را مختل می سازد و موجب ناسازگاری دانش آموز در مدرسه می شود. به همین علت همه ی معلمان باید نشانه های این اختلال را بشناسند تا بتوانند در شناسایی آن به والدین دانش آموزان مبتلا به این اختلال یادگیری کمک کنند. (شریفی: ۱۳۸۵، ۱۶). تشخیص دیر هنگام این اختلال می تواند پیامد های زیان باری از جمله سوء مصرف مواد مخدر و اختلال در روابط اجتماعی، تحصیلی و شغلی را در پی داشته باشد. در برخی موارد علائم ADHD تا بزرگسال نیز ادامه پیدا می کند. اگر بزرگسالان دچار این اختلال باشند این اختلال سبب کاهش موفقیت های فردی و پایین آمدن موفقیت های اجتماعی در مقایسه با هوش آنان می شود.

۲- تعریف و تاریخچه ی اختلال بیش فعالی

اختلال نقص توجه و بیش فعالی مشکلی است که معمولاً در کودکان پیش دبستانی یا مقطع ابتدایی مشاهده می شود. از ویژگی های عمده این کودکان این است که برایشان تمرکز و توجه و کنترل رفتار مناسب مشکل است (اشرفی، ۱۳۹۲: ۱۵). اختلال بیش فعالی حالتی است که براساس مشاهده ی درجاتی از بی توجهی یا بیش فعالی و رفتارهای بدون تفکر در حدی که با قابلیت شخص برای موفقیت در مدرسه، محل کار، یا در روابط اجتماعی با دیگران تداخل پیدا می کند، تشخیص داده می شود. پزشکان، روانشناسان و دیگر متخصصان بهداشت و درمان این اختلال را بر اساس علائمی که در کتاب راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی آمده، شناسایی می کنند. برای اینکه فردی به عنوان مبتلا به اختلال بیش فعالی شناخته شود باید ۵ معیار را داشته باشد که عبارتند از:

۱- تعداد نشانه ها

۲- سنی که برای اولین بار این نشانه ها مشکل ساز شده اند

۳- شرایطی که این علائم در آن ها آشکار می شوند

۴- وجود ضعف در عملکرد در مدرسه، در محل کار یا در روابط اجتماعی

۵- در آخر باید تأیید شود که این نشانه ها توسط اختلال جسمی یا روانی دیگری به وجود نیامده است. (موناسترا-وینسنت ج، ۱۳۹۰: ۱۹).

اولین توصیف بالینی از آنچه را که امروزه به عنوان اختلال بیش فعالی می شناسیم جورج استیل در سال ۱۹۰۲ ارائه کرد و آن را ناپهنجاری در کنترل اخلاقی نامید، به دنبال شیوع التهاب مغزی در سال ۱۹۱۷ و ۱۹۱۸ مشاهده شد که تعدادی از کودکان مبتلا به این عفونت که زنده می ماندند رفتارهایی مشابه رفتار کودکان مبتلا به اختلال بیش فعالی را بروزمی دهند. بنابراین چندان عجیب نیست که در ابتدا این گونه تصور می شد که اختلال بیش فعالی ناشی از بدکارکردی و یا آسیب جزئی مغز است اما به تدریج در اوایل دهه ۱۹۶۰ اصطلاح آسیب جزئی مغز منسوخ شد و به جای آن، آنچه که بیشتر مد نظر قرار گرفت بیش فعالی این کودکان بود (خانزاده و طاهرویگانه، ۱۳۹۲: ۴۱).

در اواخر دهه ۱۹۶۰ این اختلال در دومین ویرایش راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی با عنوان اختلال واکنش بیش فعالی کودکان مطرح شد که با ویژگی هایی مثل بیش فعالی، بی قراری، حواس پرتی و دامنه محدود توجه توصیف می شد. اما در دهه ۱۹۸۰ پژوهشگران آمریکای شمالی این مسئله را که اصلی ترین نشانه این اختلال بیش فعالی است زیر سوال بردند و به جای آن عدم توجه را به عنوان اصلی ترین نشانه مطرح کردند (خانزاده و طاهرویگانه، ۱۳۹۲: ۴۱).

امروزه تشخیص اختلال بیش فعالی زمانی مقرر می شود که الگوی ثابتی از عدم توجه و یا بیش فعالی و رفتارهای تکانشی که شدیدتر و شایع تر از آن است که معمولاً در کودکان با سطح رشد مشابه دیده می شود به مدت حداقل شش ماه در کودک دیده شود، برای مطرح کردن این تشخیص باید برخی از علائم بیش فعالانه، تکانشی یا بی توجهی منجر به اختلال، قبل از ۷ سالگی ظاهر شود، اختلال حداقل در دو زمینه وجود داشته باشد و عملکرد فرد با توجه به میزان رشد در زمینه های اجتماعی، تحصیلی یا شغلی مختل شده باشد، این اختلال در حضور اختلال فراگیر رشد، اسکیزوفرنی و سایر اختلالات روان پریشی نباید مطرح شود و یک اختلال روانی دیگر توجیه بهتری برای آن نباشد (خانزاده و طاهرویگانه، ۱۳۹۲: ۴۲). بنابراین بر اساس این راهنمای تشخیصی، تشخیص اختلال نارسایی توجه با تأیید وجود علائم متعدد در زمینه بی توجهی یا فزون کشی-تکانشگری یا هر دو به عمل می آید و به سه نوع فرعی عمدتاً بی توجه، عمدتاً بیش فعالی-تکانشگر و نوع مرکب تقسیم می شود. (خانزاده و طاهرویگانه، ۱۳۹۲: ۴۲).

۳- نشانه های بیش فعالی

ویژگی های اصلی بیش فعالی -نقص توجه عبارتند از بی توجهی، فعالیت بیش از حد و رفتارهای آتی و نسنجیده. این رفتارها معمولاً در همه ی کودکان طبیعی است. به عبارتی یک کودک معمولی این رفتارها را از خود نشان می دهد ولی در یک حد ملائم. در برخی موارد حالت های اشاره شده در بالا ممکن است مربوط به بیماری دیگری باشد که یک متخصص با صلاحیت باید به وسیله تست ها و مشاهدات دقیق تشخیص صحیح را بدهد. (اشرفی، ۱۳۹۲: ۱۷).

بر طبق کتاب (DSMIV) سه الگوی رفتاری برای مشخص شدن بیش فعالی وجود دارد. ۱. افرادی که به طور مدام نشانه های کمبود توجه دارند، ۲. افرادی که فعالیت بیش از حد دارند، ۳. افرادی که رفتارهای آتی و نسنجیده بیش از حد طبیعی سنشان دارند. (اشرفی، ۱۳۹۲: ۱۸). همچنین میتوان گفت عملکرد تحصیلی دانش آموزان مبتلا به این اختلال در مقایسه با همسالان بهنجار آنها ضعیف تر است. آن ها نمرات پایین تری در آزمون های هوشی بهنجار به دست می آورند و پیشرفت تحصیلیشان پایین تر از سطح سنی و هوشیشان است (خانزاده و طاهرویگانه، ۱۳۹۲: ۴۲).

ادبیات پژوهشی نشان می دهد که نمرات دانش آموزان مبتلا به این اختلال در آزمون های هوش به طور متوسط ۹ نمره کمتر از همسالان بهنجار آنهاست. (خانزاده و طاهرویگانه، ۱۳۹۲: ۴۲). تعدادی از پژوهشگران نیز بیان کرده اند که نارسایی هایی در حل مسئله و دیگر فرایندهای شناختی که با عملکرد تحصیلی ضعیف مرتبط است در این کودکان دیده می شود مثلاً عملکردشان در حساب و ریاضیات ضعیف است (خانزاده و طاهرویگانه، ۱۳۹۲: ۴۲).

نارسایی در توجه، در عملکرد تحصیلی، اجتماعی، شناختی و هیجانی بسیاری از دانش آموزان مبتلا به این اختلال مشکلات بسیاری از جمله ناتوانی در اتمام تکلیف و افزایش خطا در هنگام انجام تکالیف را به بار می آورد (خانزاده و طاهرویگانه، ۱۳۹۲: ۴۳). بارکلی بیان کرد عمده ترین مشکل توجه در کودکان مبتلا به اختلال بیش فعالی مشکل آن ها در زمینه توجه پایدار است، توجه پایدار اشاره به نوعی از توجه دارد که به فرد کمک می کند تا فقط به یک محرک توجه کند و بتواند تداخل هارا کنترل کند. از دیدگاه بارکلی کنترل این تداخل ها نوعی توجه پایدار و یکی از کارکردهای بازداری رفتاری است و مشکل توجه کودکان مبتلا به این اختلال ناشی از تعامل بازداری رفتاری با کارکردهای اجرایی است (خانزاده و طاهرویگانه، ۱۳۹۲: ۴۳).

بارکلی در نظریه ای که در مورد اختلال بیش فعالی ارائه داده است بیان می کند که این کودکان دارای نارسایی عمده در بازداری رفتار هستند که این نارسایی منجر به اختلال در کارکردهای اجرایی می شود به این صورت که این کودکان در مقایسه با همسالان بهنجار خود کمتر احتمال دارد که بتواند مولفه های عاطفی پیام های محیطی را از مولفه های اطلاعاتی آن جدا کنند، در کنترل رفتار از بازنگری و آینده نگری استفاده کنند، از گفتار درونی برای هدایت رفتارشان استفاده کنند و جنبه های مختلف محیط را تجزیه و ترکیب کنند (خانزاده و طاهرویگانه، ۱۳۹۲: ۴۳).

وجود اختلال در بازداری رفتاری این کودکان موجب مشکلات بسیاری در زمینه تحصیلی از جمله ضعف عملکرد تحصیلی، فقدان انگیزش، ناتوانی های یادگیری، بی دقتی، اعتماد به نفس پایین، پرخاشگری، حواس پرتی و برانگیختگی و ارتباطات ضعیف با همسالان می شود و کمبود در کارکردهای اجرایی، کودکان را در انجام تکالیف مدرسه با مشکلات جدی روبه رو می سازد، بنابراین نارسایی توجه در این اختلال پی آمد آسیبی است که نتیجه بازداری رفتاری و تداخل ضعیف در کنترل اجرایی رفتار است (خانزاده و طاهرویگانه، ۱۳۹۲: ۴۳).

از نشانه های نارسایی توجه کودکان بیش فعال میتوان به این موارد اشاره نمود: در گوش کردن به دیگران، و تکمیل تکالیف خود مشکل دارند. آن ها اغلب از تکالیفی که نیاز به توجه طولانی مدت دارد، اجتناب می کنند، فراموشکار هستند و در فعالیت ها به راحتی حواسشان پرت می شود (کانرز-جت، ۱۳۸۷: ۹). از نشانه های بیش فعالی و تکانش گری می توان به ناآرامی، بی قراری، و مزاحم دیگران شدن اشاره کرد. این کودکان وسط حرف دیگران می پرند یا بی اختیار و به طور نامناسب اظهار نظر می کنند. همچنین آن ها در صبور بودن و و به آرامی بازی کردن مشکل دارند. (کانرز-جت، ۱۳۸۷: ۱۰).

پزشکان و روانشناسان ۹ نشانه را در نظر می گیرند که اگر کودکی شش نشانه از این نه نشانه را دارا بود یکی از معیار های اختلال بیش فعالی -نقص توجه در مورد او صدق میکند. این نشانه ها عبارتند از:

۱- بی قراری دست ها یا پاها یا به خود پیچیدن در زمانی که روی صندلی نشسته است.

۲- ترک کردن صندلی در کلاس یا دیگر موقعیت هایی که انتظار نشستن می رود.

۳- دویدن یا بالا رفتن از اشیا در موقعیت هایی که مناسب نباشد.

۴- دشواری در بازی یا گذراندن اوقات فراغت با آرامش و سکوت .

۵- در حال حرکت بودن، به نحوی که گویی توسط یک موتور به حرکت در آمده اند.

۶- پرحرفی.

۷- پاسخ دادن به سوال قبل از خاتمه ی یافتن جملات سوال کننده.

۸- دشواری در انتظار کشیدن برای رسیدن نوبت صحبت.

۹- قطع نمودن حرف دیگران یا مزاحم دیگران شدن. (موناسترا-وینست ج، ۱۳۹۰: ۲۲)

به عنوان نمونه علیرضا دانش آموز چهارده ساله ای است که در سال اول دبیرستان درس می خواند. گرچه از هوش نسبتا بالایی برخوردار است و مطالب را به سرعت یاد می گیرد، اما عملکرد درسی اش در حد انتظار معلمان نیست. در کلاس درس به راحتی حواسش پرت می شود، اغلب در هنگام تدریس معلمان، مشغول ور رفتن با کتاب و وسایل دیگر است، مرتب با همکلاسی هایش صحبت می کند، دایم سر جایش وول می خورد و بی قرار است. غالبا برای انجام تکالیف نظم و برنامه ی مشخصی ندارد، مرتب وسایل خود را گم می کند یا در مدرسه جا می گذارد، در مواقع نامناسب و حتی هنگامی که از او سوال پرسیده نمی شود پاسخ سوال ها را می دهد. اکثر اوقات وسط حرف دیگران می پرد و نمی تواند آرام بگیرد.

۴- رفتارها و مهارت های اجتماعی کودکان مبتلا به اختلال بیش فعالی

در حدود ۱/۳ تا ۱/۲ بچه های بیش فعال (غالبا پسرها)، رفتارهای پر خاشگرانه و ضد اجتماعی مشاهده می شود. این بچه ها اغلب خشن، ستیزه جو و گستاخ هستند و با بزرگترها جرو بحث کرده ، و از فرمان آنان خودداری میکنند. (اشرفی، ۱۳۹۲: ۳۰). حدود ۲۰ تا ۴۰ درصد ممکن است در نهایت دچار اختلال رفتاری (CD) شوند که مشکل جدی تری از رفتار ضد اجتماعی است. این بچه ها مرتباً دروغ می گویند یا دزدی می کنند، با دیگران دعوا می کنند، در مدرسه ایجاد مشکل می کنند و با پلیس درگیر می شوند. این افراد به حقوق دیگران تجاوز می کنند و حالت های ستیزه جویانه با مردم و حتی حیوانات دارند حتی ممکن است سلاح حمل کنند و وارد گره های تبهکار شوند و بسیار مستعد کارهای خلاف و اعتیاد هستند. این افراد به کمک فوری نیاز دارند. (اشرفی، ۱۳۹۲: ۳۰)

همچنین کاستی هایی که در مهارت های اجتماعی کودکان مبتلا به این اختلال وجود دارد موجب شده است که آنها ندانند در یک موقعیت اجتماعی چگونه به شیوه ای مناسب رفتار کنند و یا اینکه ممکن است شیوه مناسب رفتار کردن را بدانند اما آن را انجام ندهند. (خانزاده و طاهرویگانه، ۱۳۹۲: ۴۳). برخی از مشکلات مهارت های اجتماعی کودکان مبتلا به این اختلال، شامل این موارد است: آن ها یا اصلا هیچ دوستی ندارند و یا به سختی دوست پیدا می کنند، نمی دانند که چگونه به شیوه ای مسوولانه برخورد کنند، زبان بدن کودکان دیگر را نمی فهمند، در گوش دادن بی وقفه به دیگران، مشارکت در فعالیت ها و تفسیر نشانه های اجتماعی دیگران مشکل دارند، به طور ناگهانی وسط حرف دیگران می پرند، نمی توانند برای اینکه نوبت بازی به آن ها برسد صبر کنند و... وجود چنین کاستی ها و نارسایی ها در مهارت های اجتماعی این کودکان موجب می شود که والدین، معلمان و همسالانشان از رفتارهای آن ها اذیت شوند، آن ها را غیر دوست داشتنی ارزیابی کنند و با رفتاری همراه با بی توجهی و یا طرد با آن ها برخورد کنند (خانزاده و طاهرویگانه، ۱۳۹۲: ۴۴).

چند نمونه از مهارت های اجتماعی ضروری اذدیدگاه معلمان برای موفقیت تحصیلی دانش آموزان مبتلا به این اختلال عبارتند از:

۱- کنترل خلق و خو در موقعیت های تعارضی با همسالان و بزرگسالان

۲- پیروی از دستورات معلم

۳- مشارکت در فرایند آموزش

۴- انجام درست تکالیف درسی

۵- پایان دادن به موقع به تکالیف درسی

۶- تمیز نگه داشتن میز خود

۷- توانایی معرفی خود به افراد جدید به شیوه ای مناسب (خانزاده و طاهرویگانه، ۱۳۹۲: ۴۴).

۵- علل بیش فعالی

مدارک محکمی برای آن که نشان دهد عوامل اجتماعی و روش های تربیتی باعث ایجاد بیش فعالی می شود وجود ندارد. بیشتر شواهد قاطع، عوامل عصبی، زیستی و ژنتیک را عامل ایجاد بیش فعالی قلمداد می کند ولی این بدان معنا نیست که عوامل محیطی نقشی در این بیماری نداشته باشند. خصوصاً اگر محیط کودک بیش از اندازه نامناسب و شرایط تربیتی به شدت نامساعد باشد. (اشرفی، ۱۳۹۲: ۲۴)

۵-۱. عوامل محیطی

متغیر های محیطی موثر در بروز اختلال نارسایی توجه-بیش فعالی به دودسته عوامل زیست شناختی و روان شناختی تقسیم می شوند و تغذیه و تماشای مفرط تلویزیون دو عامل محیطی دیگری هستند که در سبب شناسی این اختلال حمایت زیادی دریافت نکردند (خانزاده و طاهرویگانه، ۱۳۹۲: ۴۴). مطالعات در مورد علل بیش فعالی حاکی از آن است که یک ارتباط محکم بین مصرف سیگار و الکل در حین بارداری و خطر ابتلای کودک به بیش فعالی وجود دارد. بنابراین بدیهی است در حین بارداری برای جلوگیری از ابتلای جنین به انواع بیماری ها، از مصرف سیگار و الکل جدا خودداری شود. عامل محیطی دیگری که شاید در مورد ابتلا به بیش فعالی مرتبط باشد مقدار زیاد سرب در بدن بچه های پیش دبستانی است. سرب می تواند در رنگ های ساختمانی به ویژه در ساختمان های قدیمی باعث افزایش سرب خون کودکان شود.

از عوامل محیطی دیگر می توان به کم تحرکی کودکان، تماشای بیش از حد تلویزیون، بازی های کامپیوتری بیش از حد مجاز و نیز مشکلات خانوادگی که از عوامل موثر ر بروز بیش فعالی در کودکان اشاره کرد. معمولاً شیوع بیش فعالی در خانواده هایی که در آنها تنش، مشاجرات، جابه جایی بیش از حد، اختلاف در نحوه برخورد با کودک، حضور کمرنگ پدر و مادر در خانه، سخت گیری یا آسان گیری بیش از حد، والدین وسواسی، والدین عصبی، دخالت دیگران در تربیت کودک، خانواده های پر معیت، حمایت بیش از حد از کودک، فقر مادی بیش از حد است، بیشتر از خانواده های دیگر است. (اشرفی، ۱۳۹۲: ۲۵-۲۴)

۵-۲. صدمات مغزی

یکی از اولین تئوری ها در مورد بیش فعالی صدمات مغزی می باشد. بعضی از بچه هایی که در تصادفات دچار صدمات مغزی شده اند نشانه هایی از بیش فعالی را از خود بروز می دهند، اما فقط درصد کمی از بچه های بیش فعال یافت شده اند که دچار صدمات مغزی ناشی از سوانح شده اند. (اشرفی، ۱۳۹۲: ۲۶-۲۵) همچنین بار کلی نیز گزارش کرد که کمتر از ۵ درصد این افراد آسیب مغزی داشته اند، با این حال آسیب مغزی و ضربه به سر در دوران کودکی با این اختلال ارتباط مثبتی دارد و هر چه شدت ضربه بیشتر باشد این ارتباط قوی تر است (خانزاده و طاهرویگانه، ۱۳۹۲: ۴۵).

۵-۳. افزودنی های خوراکی و شکر

گفته می شود شکر و افزودنی های خوراکی یا به طور کلی افزودنی های مصنوعی می توانند باعث بروز یا تشدید بیش فعالی شوند. در سال ۱۹۸۲ موسسه ملی سلامت آمریکا در مورد این موضوع یک کنفرانس علمی برگزار کرد و در آنجا یافته شد که رژیم غذایی کنترل شده میتواند به حدود ۵ درصد از بچه های بیش فعال کمک کند. یک مطالعه جدید در مورد بچه ها، بدین شکل انجام شده که بدون آنکه والدین کودک بدانند به کودک یک روز شکر و روز های دیگر ماده ای به عنوان جانشین شکر داده شد که تاثیر منفی شکر روی رفتار کودک مشاهده شد. (اشرفی، ۱۳۹۲: ۲۶)

مشکلات مربوط به قند خون نیز به عنوان علت این بیماری نام برده شده است. به طور طبیعی وقتی غذا می خوریم، بدن ماده ای به نام انسولین ترشح میکند که مانع بالا رفتن قند خون می شود. از سوی دیگر مواد دیگری نیز ترشح می شوند تا انسولین را کنترل نموده و مانع کاهش شدید قند خون شوند. به نظر می رسد که در کودکان مبتلا به این بیماری، میزان این مواد کنترل کننده انسولین به نصف میزان طبیعی کاهش یافته است. این مسئله باعث میشود که در اثر انسولین قند خون افت کرده و فعالیت مغزی این کودکان کاهش یابد. از آنجا که بیشتر غذاهای کودکان پرشکر است، کمی کاهش در شکر مصرفی و مصرف هیدرات کربن های پیچیده می تواند علائم این کودکان را کاهش دهد. (اشرفی، ۱۳۹۲: ۲۷)

۴-۵. ژنتیک

اختلال بیش فعالی اغلب در افراد یک فامیل مشاهده میشود (مثل والدین در هنگام کودکی با دایی، عمو، خاله...) مطالعات نشان می دهد ۲۵ درصد از اقوام نزدیک بچه های بیش فعال، خود بیش فعال هستند، در حالی که شیوع این بیماری در جامعه حدود ۵ درصد است. (اشرفی، ۱۳۹۲: ۲۷) بنابراین تاریخچه ی خانوادگی این اختلال متغیر مهمی است که لازم است هنگام تشخیص در نظر گرفته شود. اخیرا مطالعات بارکلی روی دوقلوها نشان داده است که به طور متوسط سهم وراثت در بروز این اختلال ۸۰ تا ۹۰ درصد است و در مجموع مطالعات خانواده، دوقلوها و فرزندخوانده ها تاثیر عوامل ژنتیکی را در بروز این اختلال نشان می دهد هرچند این مطالعات کروموزوم خاص و یا به طور دقیق تر ژن های خاصی را که مسئول این اختلال باشند، را شناسایی نکردند، البته سبب شناسی این اختلال تنها به وراثت محدود نمی شود بلکه برخی از عوامل محیطی و تعامل عوامل ژنتیکی و محیطی نیز در بروز اختلال نارسایی توجه-بیش فعالی موثرند (خانزاده و طاهریگانه، ۱۳۹۲: ۴۵).

۵-۵. به هم خوردن توازن شیمیایی عصبی

پژوهشگران عصب شناختی بیان میکنند که ویژگی های اصلی این اختلال یعنی نارسایی توجه، بیش فعالی و تکانشگری حاصل نارسایی در ساختارهای مغزی مرتبط با توجه، عملکرد اجرایی و تمرکز حواس است (خانزاده و طاهریگانه، ۱۳۹۲: ۴۵). سلول ها از خود موادی به نام انتقال دهنده های عصبی ترشح می کنند که در اندیشیدن، ذخیره و پردازش اطلاعات نقش دارند. یکی از این مواد دپامین می باشد که سطح آن در کودکان بیش فعال به طور غیرطبیعی پایین است. پژوهشگران معتقدند که کمبود توجه و مشکلات حافظه در این بیماری، ناشی از کمبود دپامین است. (اشرفی، ۱۳۹۲: ۲۷)

۶. درمان بیش فعالی

موسسه ملی سلامت روان آمریکا (NIMH) مطالعات زیادی در مورد روش های درمانی بیش فعالی کرده است. در یک برنامه و تحقیق در مورد دختران و پسران دبستانی در آمریکا، برنامه ای درمانی ایجاد شد که عبارت بودند از:

۱- دارو درمانی به تنهایی

۲- رفتار درمانی به تنهایی

۳- ترکیبی از دارو درمانی و رفتار درمانی

۴- درمان های روتین رایج

پس از بررسی نتایج که مدت ها به طول انجامید مشخص شد درمان های ترکیبی از دارو درمانی به همراه رفتار درمانی، نسبت به سایر روش ها برتری داشت. یکی دیگر از امتیازات درمان ترکیبی این بود که نسبت به روش دارو درمانی به تنهایی، کودک از دوز کمتر دارو استفاده می کرد. بهتر است برای هر کودک با توجه به شدت بیماری، سن و نوع خاص آن روش های خاص و دارو های مناسب پیشنهاد شود. نیازهای خاص هر کودک و تاریخچه زندگی او باید به دقت ملاحظه شود. (اشرفی، ۱۳۹۲: ۳۱)

۶-۱. دارو درمانی

دارو درمانی برای درمان بیش فعالی در نوع شدید است و سایر روش ها به عنوان درمان های کمکی مورد استفاده قرار می گیرد. داروهایی که در این بیماری استفاده می شوند، تحت عنوان داروهای محرک طبقه بندی می شوند و آفتمین و ریتالین مشهورترین داروهای این گروه هستند که آفتمین را برای کودکان بالای شش سال به کار می برند. آتوموکستین داروی جدید غیرمحرکی است که با اثر گذاشتن بر سلول های عصبی موجب افزایش دپامین می شود. به نظر می رسد ۷۰ درصد کودکان به این دارو پاسخ می دهند. داروها در افراد مختلف اثر مشابهی ندارند. برخی از افراد به یک دارو بهتر جواب می دهند و برخی به یک داروی دیگر. از این رو بسیار مهم است که به پزشک اجازه دهید تا با آزمایش داروهای مختلف، داروی مناسب و مناسب ترین دوز آن را بیابد. اگرچه این داروها در جامعه به عنوان محرک مورد استفاده قرار می گیرند اما در مقادیر درمانی، خطری ندارند. برخی از والدین نگرانند که کودکانشان به این داروها معتاد شوند. می توان به این والدین اطمینان داد که مقادیر درمانی که تحت نظر پزشک استفاده می شود کودکان را معتاد نمی کنند. (اشرفی، ۱۳۹۲: ۳۲)

ریتلین می تواند یک یا چند بار در روز به کودک داده شود. دوز مصرفی دارو متفاوت است اما بسیاری از کودکان یک رژیم ۵ میلی گرم به ازای هر دوز را شروع می کنند. دوز دارو می تواند در صورت نیاز با گذشت زمان افزایش پیدا کند اما به طور کلی از ۶۰ میلی گرم در روز فراتر نمی رود. (کرنی: ۱۳۰، ۱۳۹۲) در حدود سه چهارم از کودکان مبتلا به ADHD که داروهای محرک مصرف می کنند تا حدودی بهبود میابند. آن دسته از کودکان ADHD که به اختلالات تیک نیز مبتلا هستند یا کسانی که به داروهای محرک پاسخ نمی دهند می توانند داروهای ضد افسردگی یا یک داروی غیر محرک موسوم به استراترام مصرف کنند. (کرنی: ۱۳۰، ۱۳۹۲)

در روش دارودرمانی اگر پس از یک هفته نشانه های بیماری بهبود نیافت، پزشک دوز دارو را تغییر می دهد و اگر بازهم بهبودی حاصل نشده دوز دارو عوض می شود. در حدود ده درصد افراد به داروهای محرک جواب نمی دهند در این صورت انواع داروهای دیگر استفاده می شود. در صورتی که فرد بیش فعال، اضطراب و افسردگی نیز داشته باشد، داروهای ضد افسردگی و سایر داروها نیز استفاده می شود. برخی مواقع دکتر برای کودک دارویی تجویز میکند که طبق توصیه سازمان غذا و دارو آمریکا (FDA)، برای بزرگسالان مناسب است این نوع دارودرمانی را (offlabel) می گویند که متخصص باید تمام جنبه ها را قبل از تجویز در نظر بگیرد. (اشرفی، ۱۳۹۲: ۳۴)

عوارض جانبی داروهای محرک عبارتند از سردرد، شکم درد، تیک، بیقراری، کاهش وزن، کاهش اشتها و بی خوابی. (کرنی: ۱۳۰، ۱۳۹۲)

آکادمی روانپزشکی کودک و نوجوان آمریکا، دغدغه های دیگری را در مورد مصرف این داروها بیان کردند که عبارتند از:

۱. افراط در مصرف دارو بدلیل تشخیص افراطی

۲. استفاده از دارو به عنوان یک نوش دارو (بسیاری از کودکان بدون برخورداری از برنامه های تغییر رفتار همزمان، دارو مصرف می کنند)

۳. بدنامی یا انزوای اجتماعی (برخی از کودکان یک دوز را در مدرسه مصرف می کنند)

۴. پیام های متفاوت در مورد مصرف دارو به منظور کنترل یا تغییر رفتار.

۲-۶. روان درمانی

در این روش به افراد بیش فعال کمک می شود تا علی رغم بیماری، خودشان را دوست داشته باشند و خود را باور کنند. در روان درمانی مراجع با مشاور صحبت می کند و در مورد خودش، احساساتش و دغدغه هایش می گوید. او یاد میگیرد جایگزین هایی برای ابراز هیجان هایش پیدا کند. روان درمانی به او کمک می کند چگونه می تواند تغییر کند و با مشکلات خود مقابله کند. (اشرفی، ۱۳۹۲: ۳۷)

۳-۶. رفتار درمانی

در این روش به افراد کمک می شود تا روش های موثر در برخورد با موضوعات مهم را یاد بگیرند. در این روش مستقیماً به روی تغییر تفکر و سپس تغییر رفتار تاکید می شود. مثلاً هنگام یک رفتار مناسب مثل کنترل خشم، به کودک پاداش داده می شود. (اشرفی، ۱۳۹۲: ۳۷)

۴-۶. درمان های نوین بیش فعالی

در سال های اخیر، درمان های مختلفی وارد ایران شده است. که بین متخصصان در مورد کارایی آن اختلاف نظر وجود دارد. مثل نرویدبک. کار درمانی ذهنی برای افزایش تمرکز، اتاق تاریک، مغناطیس درمانی و... در واقع پایه این درمان ها علمی می باشد و کارایی دارد. ولی بستگی به این دارد که چه افرادی و در چه مراکزی و با چه صلاحیت و تجربه ای مجری آن هستند.

۷. نتیجه گیری:

اختلال بیش فعالی همراه با کمبود توجه از مهمترین اختلالات دوران کودکی است؛ این اختلال به لحاظ آسیب شناسی فرایند آموزش را در کلاس کند میکند. بنابراین متخصصان با استفاده از راهکارهای مختلفی چون دارو درمانی، روان درمانی، رفتار درمانی، تغذیه درمانی، حرکت درمانی تلاش می کنند تا این فرایند را تسهیل کنند. در این مقاله ما سه روش دارو درمانی، روان درمانی و رفتار درمانی را بیان نمودیم و نیز به این موضوع اشاره شد که پس از بررسی نتایج که

مدت ها نیز به طول انجامید مشخص شد که درمان های ترکیبی از دارو درمانی به همراه رفتار درمانی، نسبت به سایر روش ها برتری دارد. ویکی از امتیازات درمان ترکیبی این است که کودک ازدوز کمتری دارو مصرف می کند.

یکی از بیشترین مواردی که سعی شد در این مقاله به آن تاکید زیادی شود، شناخت و درمان بموقع این اختلال است که این کار به رشد و ترقی کودکان مبتلا به این بیماری کمک شایانی میکند.

منابع

۱. اشرفی، حمیدرضا، همه چیز درباره بیش فعالی و اتیسم به زبان ساده، تهران: سلیس.
۲. کرنی، کریستوفر (۱۳۹۲)، مورد پژوهی در اختلالات رفتاری کودکان، ترجمه علی نیلوفری، چاپ اول، تهران: کتاب ارجمند.
۳. کانرز، س. کیت و جولیت، ال. جت (۱۳۸۷)، اختلال نارسایی توجه بیش فعالی نر کودکان و بزرگسالان راهبردهایی نوین در ارزیابی و درمان، ترجمه حمید علیزاده و قربان همتی علمدارلو و صدیقه رضایی، انتشارات دانژه.
۴. چ. موناسترا، وینسنت (۱۳۹۰)، تربیت کودکان مبتلا به بیش فعالی - نقص توجه، ترجمه دکتر سید بدرالدین نجمی و زهرا سقایی، مشهد: به نشر.
۵. حسین خانزاده، عباس علی و طاهر، محبوبه و یگانه، طیبه (۱۳۹۲)، شناسایی و درمان اختلال نارسایی توجه - بیش فعالی در مدرسه، شماره ۱۱۹، صص ۳۹-۵۰.
۶. شریفی، علی (۱۳۸۵)، بیش فعالی بدون دارو قابل درمان است؟، شماره ۲۰۷، صص ۱۶-۱۷.

دانشگاه فرهنگیان
پردیس شهید باهنری نژاد مشهد (خواهران)

تأثیر بازی بر رشد خلاقیت کودکان پیش دبستانی

سپیده کریمی

دانشجوی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان (هاشمی نژاد)

sepidehloutous@yahoo.com

چکیده

خلاقیت یعنی داشتن نگرشی متفاوت به دنیا و اجزای آن، حل مشکلات به گونه ای دلپذیر، داشتن تفکر نقاد و ابداع وسایل و ابزار جدید است. بازی در همین راستا بستر مناسبی را برای بروز خلاقیت فراهم می کند. داشتن آزادی در عمل و تفکر، خیال پردازی و کنجکاوی در محیط انعطاف پذیر و جذاب از عوامل بروز خلاقیت به کمک بازی است. مربی نیز با فراهم آوردن شرایط و محیط مطلوب می تواند نقش به سزایی در پرورش خلاقیت کودک داشته باشد. هدف اصلی این نوشتار، پاسخ به پرسش هایی چون نقش بازی در بروز خلاقیت چیست و چگونه می توان کودک را در جهت بروز خلاقیت سوق داد، می باشد نتایجی که به شیوه فیش برداری در کتابخانه صورت گرفت، نشان می دهد: بازی نقش موثر و مثبتی را به عنوان یکی از عوامل رشد خلاقیت کودکان پیش از دبستان ایفا می کند و مربیان و والدین بر خلق بار آمدن کودک با کمک بازی موثر خواهند بود.

کلید واژگان: بازی، خلاقیت، تخیل، کنجکاوی، رشد، مربی، محیط

مقدمه

قال رسول الله (ص): يستحب عرامه الغلام فی صغره لیكون حکیمًا فی بیه. ثم قال لا ینبغی الا ان یکون هکذا رسول گرامی اسلام (ص) می فرماید: "چه خوب و محبوب است که فرزند انسان در خردسالی، بازیگوش و پر تلاطم و بالاخره متمرّد باشد تا این حالت طغیان آمیز او در بزرگسالی از شخصیت او سر برآورد که از حلم و خویششن داری برخوردار باشد. سپس آن حضرت فرمود: سزاوار است که طفل خرد سال منحصر این چنین بوده، بازیگوش و پر جنب و جوش باشد." (ریاحی، ۱۳۸۰، ۱)

حضرت علی (ع) فرمود: "کسی که شیفته بازی باشد، سعادتمند خواهد شد. امام صادق (ع) هفت سال اول زندگی را موسم بازی اطفال می داند و به والدین و مربیان توصیه می فرماید: فرزند خود را آزاد بگذارید تا هفت سالگی بازی کند." (احمدوند، ۱۳۸۱، ۴۴) در واقع بازی نوعی خوراک برای کودک محسوب شده و اگر این بازی نباشد کودک رشد صحیحی نخواهد یافت کما اینکه اگر کودک از تغذیه سالم برخوردار نباشد از نظر رشدی ضعیف خواهد بود.

از آنجا که کودک در بازی نیازهای حسی - حرکتی خود را برآورده می سازد و انرژی جمع شده در درون خویش را به گونه ای صحیح تخلیه می نماید. و این تخلیه انرژی باعث می شود کودک به آرامش رسیده و از افسردگی و اضطراب احتمالی دوری گزیند، بازی موجب پویایی رفتار کودک و حفظ تعادلش با محیط می شود. همچنین «بازی تأثیر مهمی به تمام حوزه های زندگی روانی فرد دارد...، بنابراین درست نیست که بازی را فعالیتی بی اهمیت یا اتلاف وقت به شمار آوریم.» (فونتان، ۱۳۸۱، ۶۱)

از آنجا که بازی بخش عمده ای از فعالیت های کودکان در هنگام بیداری را در برمی گیرد مربی می تواند از این فرصت ها بهره جسته و به پرورش قوه های پنهان کودک بپردازد اما در این مقاله به جهت بررسی دقیقتر به پرسش هایی چون: بازی چیست؟ خلاقیت چیست؟ آیا بازی در پرورش خلاقیت نقشی دارد؟ و چرا؟ بازی چگونه بر شکوفایی خلاقیت تأثیر می گذارد؟ وظیفه مربی (و والدین) چیست و چگونه باید عمل کنند؟ و محیط چگونه تأثیر گذار خواهد بود؟ پاسخ داده می شود.

بازی

جان دیوئی: "بازی فعالیتی طبیعی است که خود به خود و آزادانه انجام می پذیرد و در آن قصد حصول نتیجه نیست. مונته سوری: کودکان با بازی کردن از طریق آشنایی با خواص اشیا و کار با آنها به مهارتهایی دست می یابند." (عسکری زاده، ۱۳۹۰، ۱۴) همچنین «خواجه نصیرالدین طوسی نیز بازی را وسیله ای برای رفع خستگی از فعالیت های جوی می داند، و او شرایط بازی را آزادی عمل طفل می پندارد و ممانعت از بازی های انگیز را وظیفه ی

والدین به شمار می آورد. از نظر خواجه نصیر الدین، بازی وسیله ای است برای بروز تواناییهای کودکان، برانگیختن شور و نشاط در آنها و تامین سلامت جسم و روح آنها. (احمدوند، ۴۵، ۱۳۸۰)

در فرهنگ آکسفورد نیز «بازی در لغت چنین است: خود را سرگرم و مشغول کردن، ورزش و شادی، شوخی و بازیگوشی یا مشغول کردن خود در یک بازی» (عسکری زاده، ۱۴، ۱۳۹۰) قبل از توضیحات بیشتر لازم است که در مورد گروه سنی مورد بحث، توضیحاتی ارائه شود. دوره پیش عملیاتی (pre-operational) که پیازه بدان معتقد است شامل کودکان ۲ تا ۶ ساله است که کودک این توانایی را می یابد که «دنیای بیرون را به کمک سنبل ها یا نمادها برای خود مجسم کند» همچنین در این دوره است که کودک حرف زدن را آغاز می کند و کلمات، مثل اشیاء، نمادهایی هستند که با آنها می توان رویدادهای حال، گذشته و آینده را به طور ذهنی مجسم کرد» (احمدوند، ۹۳، ۱۳۹۱) مثلاً وقتی کودک کلمه «توپ» را آموخت بقیه اجسام گرد را در ذهن خود با کمی تفاوت مجسم می کند و بین آنها پیوند برقرار می کند. در این دوره کودک چیزها و وقایع را از حوزه ی حواس و کارهای خود جدا می داند. این توانایی، که فرد می تواند اشیاء عینی و واقعه ها را در ذهن خود بازنمایی کند، و به آن تفکر نماد یا عملکرد نمادی (symbolic function) گفته می شود (لطف آبادی، ۷۴، ۱۳۹۰) در این دوره در کودک به ظهور می رسد؛ یعنی جهان کودک دیگر محدود به زمان حال نیست، بلکه هم بود و نبود چیزها و هم حال و گذشته و آینده را درمی یابد، مثلاً کودک می داند دیروز به پارک رفته و فردا به مهد کودک خواهد رفت.

همانطور که در بالا به آن اشاره شد «ویژگی اصلی این مرحله، همان رشد کارکردهای نمادی و زبان است. و منظور این است که کودک می تواند چیزی را جایگزین چیز دیگر کند.» (لطف آبادی، ۸۰، ۱۳۸۵) و چون در این دوره «تعداد عصب ها و رشته های عصبی از سن دو سالگی تا دوران بلوغ به سرعت رشد می کنند و میزان کیفیت رشد رشته های عصبی را تجربه های کودک و محیط تعیین می کنند؛ در واقع بازی به رشد با کیفیت اعصاب مغز کمک می کند.

شواهد نیز نشان می دهد بازی به انعطاف پذیری کودک کمک کرده و توانایی او را در برابر چالش های زندگی و غلبه بر استرس و سختی افزایش می دهد. عناصر بازی مانند عدم قطعیت و ریسک پذیری، عواطف کودک را توسعه داده و استراتژی هایی مانند شجاعت و شهامت و جامعه پذیری را در او تقویت می کند. «www.inn.ir» به طور دقیق تر «بازی فعالیتی است داوطلبانه که به منظور سرگرمی، شادی و تفریح و صرف انرژی انجام می شود. کودک از طریق بازی خیلی چیزها می آموزد، به مکاشفه می پردازد، کنجکاوی اش را ارضا می کند، میل به برتری جویی را بروز می دهد برای عهده دار شدن امور زندگی آینده به تمرین می پردازد، عواطف و هیجانات خود را به طور بی خطر و بی ضرر می نمایند، به تعادل روانی می رسد، درباره خود و اطرافیان و محیط اطلاعات جدیدی به دست می آورد، به خلاقیت و ابتکار می پردازد، ناراحتی و نگرانی خود را بیان می کند، رعایت قوانین و مقررات را می آموزد، هماهنگی جسمانی بدست می آورد و به تقویت حواس مختلف می پردازد.» (راهنمایی و مشاوره، ۱۳۷۹)

خلاقیت

هدف اساسی آموزش و پرورش، تربیت انسانهایی است که قابلیت انجام کارهای جدید را داشته باشند و فقط آنچه را که سایرین انجام داده اند تکرار نکنند؛ یعنی تربیت افراد خلاق، مبتکر و مکشف. دومین هدف تعلیم و تربیت پرورش ذهن هایی است که به جای پذیرفتن هرچه به آنان عرضه می شود، بتوانند آن را نقد کنند و صحت آن را مورد سنجش قرار دهند. (ژان پیازه) «فیشر، ۶۵، ۱۳۸۵» در واقع «خلاقیت عبارت از توانایی تولید و انجام چیزهایی است که جدید، اصیل، مناسب و مفید است.» (لطف آبادی، ۲۰، ۱۳۹۰) طبق گفته ی گاردنر «فرد خلاق» به طور مرتب به حل مسئله می پردازد، تولیداتی می آفریند، در حوزه معینی به ابداع سوالات جدیدی می پردازد که اصالت و تازگی دارد و بعداً در فرهنگ و جامعه معین مورد پذیرش قرار می گیرد.» (لطف آبادی، ۲۰، ۱۳۹۰)

از نظر روانشناسی ویژگی بسیار مهم دیگری که باعث می شود به یک کار جدید واژه خلاق را اطلاق کنیم اینست که انسان را به سوی تعالی سوق دهد در غیر این صورت واژه خلاق بدان تعلق نمی گیرد و اصیل محسوب نمی شود. درست است که برای بروز خلاقیت مقدار معینی هوش لازم است اما الزاما افراد باهوش، خلاق ترین مردم نیستند؛ به گونه ای که آزمون های هوشی از آزمون های میزان خلاقیت جداست. در حقیقت همه انسانها توانایی خلاقیت را از همان بدو تولد به همراه خود دارند اما پرورش این قوه و ایجاد شرایط رشد آن به مربیان (والدین، معلم و...) کودک وابسته است. «کارل راجرز (Carl Rogers) روانشناس، درباره ایجاد شرایط، این گونه اظهار می کند که «اگر قرار است انسان خلاقانه عمل کند به دو ویژگی امنیت و آزادی روانی نیاز خواهد داشت.» (فیشر، ۷۳، ۱۳۸۷ و ۷۴)

عوامل موثر بر خلاقیت :

۱) دانش و اطلاعات، ۲) تواناییهای عقلانی، ۳) شیوه تفکر، ۴) انگیزش قوی، ۵) شخصیت، ۶) محیط (میکانی، ۱۳۸۸، ۹۱) از نظر کنی (Kenny) «تخیل برخلاف خیالبافی، خلاقانه است و مستلزم توانایی گمانه زنی، فرضیه سازی و ابداع که ویژگی افرادی مثل شاعران، داستان سرایان و دانشمندان نابغه به بهترین شکل ممکن است.» (گرفت، ۱۳۸۸، ۱۳۸) البته لازمه خلاق بودن از راه تخیل آن است که شخص آگاه باشد. به عنوان مثال اگر کودک آگاهانه پرنده ای را در استخر آب نقاشی کند خلاقانه است و در صورت عدم آگاهی غیر خلاقانه می دانیم. در واقع «تخیل یکی از بزرگترین منابع ناشناخته در پرورش توانایی یادگیری کودک، شکل گیری معنای «خود» و لذت بردن از شادی ناشی از خلاقیت اوست.» (ال.سینگر، ۱۳۸۷، ۱۱)

موانع خلاقیت :

آلن (Allen، ۱۹۷۹) موانع خلاقیت را به صورت زیر بیان می کند:

موانع درونی: ۱) ترس از شکست و انتقاد، ۲) عدم اعتماد به نفس، ۳) تمایل به هم رنگی، ۴) عدم تمرکز ذهن
موانع بیرونی: ۱) موانع اجتماعی، ۲) موانع سازمانی، ۳) موانع اقتصادی، ۴) جو محیطی (میکانی، ۱۳۸۸)

رابطه بازی با خلاقیت

پژوهش هایی که در حوزه روانشناسی، تعلیم و تربیت صورت گرفته است و تجارب گران بهایی که کسب شده، همگی به این تاکید دارند که آغاز رشد آفرینندگی، ایجادگری و خلاقیت در کودکان در سنین آمادگی پیش از دبستان است. در این سن، خصلت فعالیت کودک نسبت به دوران خردسالی، تغییر می یابد و روابط جدیدی میان تفکر و عمل پیدا می شود. در کودکان شش_هفت ساله، معمولاً فکر و ایده به شکل انتخاب موضوع برای بازی ها، نقاشی ها و تعریف قصه ها ظاهر می کند.

منجر سکایا بازی های آفریده خود کودک را بازی های ابتکاری نام گذاشته است. در این بازی ها، کودکان آنچه را از محیط کوچکتر زندگی خود و از فعالیت بزرگسالان می بینند تقلید می کنند. بازی های ابتکاری، بازتابی از زندگی اند. هنگامی که کودک نقش بزرگسالان را ایفا می کند، به تقلید صرف نمی پردازد، ابتکار و خلاقیت نیز در بازی او دیده می شود. کودک از تجربیات شخصی خود نیز بهره می گیرد. ابتکار و خلاقیت کودکان در آفرینش موضوع بازی و در جستجوی وسایل برای عملی کردن آن ظاهر می گردد. (لشکری، ۱۳۸۴، ۷۱ و ۷۲)

در حقیقت رشد اندیشه خلاق زمانی رویت می شود که کودک تجربیات و خاطره های تازه خود و یا حوادث گوناگونی که دیده یا شنیده را با بازیش ترکیب می کند. خلاقیت کودکان همچنین در تجسس و انتخاب وسایل برای بازی آشکار می گردد. کودک با کمک وسایل و ابزار از قبیل کلمات، حرکات و ژست ها، اسباب بازی های گوناگون و غیره نقشه بازی خود را اجرا می کند. در ضمن ظهور بازی های طولانی نشانگر مرحله ای تازه و بالاتر در زمینه رشد خلاقیت است. ضمناً کودکانی که در یک نقش به صورت مکرر بازی می پردازد، عمیق تر به هدف نقشش پی می برد.

بازی و نقش آن در رشد خلاقیت

نوع خلقت آدمی به گونه ای است که پرسشگر به دنیا می آید و اوج پرسشگری او در دوره پیش از دبستان شکل می گیرد، و بازی کردن در این سن موجب می شود اندیشه های بدیع و خلاق در او شکل بگیرد. برای داشتن خلاقیت، آموزش در دوران کودکی اهمیت بسیاری دارد. به بیان دیگر اولین خشت پرورش خلاقیت در کودکی گذاشته می شود. کودک باید بتواند از برخی مواد و وسایل، چیزهایی درست کند. به عنوان مثال کودک باید بتواند با لگو خانه بسازد و یاد بگیرد با خمیر، شن و گل بازی کند یا بتواند آن ها را قالب بزند. (عظیمی مروی، ۱۳۹۱، ۸) آبان، استفاده ساده از این گونه از وسایل توسط مربی صورت می گیرد ولی این کودک است که به ساختن شکل های پیچیده تر با آن وسایل می پردازد. در مرحله بعد کودک باید چیزهایی را که خلق می کند توصیف کند و هدفش را از خلق آن شیء بیان کند. همچنین کودک باید بتواند کاربردها و شیوه استفاده از وسایل دست ساخته اش را تشریح کند.

کودکانی که در دوران نخستین زندگی بازی تخیلی می کنند، در سال های آینده زندگی خود دارای تفکر خلاق و توان بیشتر در حل مسائل خواهد بود. (فتحی، ۱۳۸۴، ۷)؛ «وقتی کودک بازی تخیلی می کند در واقع خلاقیت خود را پرورش می دهد.» (فصلنامه شورای کتاب، ۱۳۸۲) زیرا «قوه تخیل کودک هم زمان با بازی کردن او، شروع به شکل گیری می کند. و کودکانی که بیشتر بازی تخیلی می کنند، دایره واژگان وسیع تری را در ذهن خود جا می دهند.» (همان)

چگونه می توان بازی های کودکان را به سوی خلاقیت پروری سوق داد؟

۱) کودکان در انتخاب بازی آزاد باشند، یعنی مربی و والدین بازی را برای بچه ها انتخاب نکنند.
۲) در بازی به فضای آن توجه شود، یعنی مشخصات فضای بازی رغبت، تخیل و تفکر، طوری برای کودک فراهم شود که برای کودک فراهم شود که او برای رسیدن به زندگی سرشار (عدم احساس زمان) مورد مساعدت قرار گیرد

۳) کودک به سوی بازی های تخیل برانگیز سوق داده شود.
 ۴) داخل کردن کودکان فکور و متفکر به عنوان همبازی، خود به خود زمینه فکری بازی را گسترش می دهد و موجب نزدیکی بازی به خلاقیت می گردد.
 ۵) تا جایی که بازی کودک موجب به هم ریختن برنامه های زندگی نشود؛ لطمه ای به بار نیاورد و مزاحمتی برای دیگران ایجاد نکند نباید از آن جلوگیری شود. (ریاحی، ۱۳۸۹: ۳۵)

تأثیر مربی (و والدین) در بازی خلاق

از آنجا که «پدر و مادر تعیین کننده فلسفه، ارزش ها و نگرش های حاکم بر خانواده هستند و پدر و مادر هر طور که بیندیشند، بر اندیشه و عمل فرزندشان تأثیر مستقیم خواهند داشت» (مجدفر، ۱۳۹۱: ۱۵۳) آنان همچنین «تعیین کننده برنامه برای زندگی اعضای خانواده هستند» (همان) و «مدیریت اوقات فراغت و کار خانواده را نیز بر عهده دارند. آنها تنظیم کننده اوقات فراغت، ساعت کار، وقت مدرسه، بازی و تفریح، معاشرت با دوستان و فامیل، خرید، استراحت و... در خانواده هستند.» (همان)

تأثیر محیط بر بازی خلاق

موضوع دیگری که روی بازی خلاق کودکان تأثیر می گذارد، محیط بازی کودک است؛ در ادامه به توضیح آنان می پردازیم:

۱) «تأثیر تحریک کنندگی عناصر طبیعی» بر «کنجکاوی»

کنجکاوی با میل به دانستن و ایجاد سوال برای کودک همراه است. وجود اختلاف در شکل ظاهری عناصر طبیعی (آب، نور، گیاه و مانند اینها) و امکان به کارگیری آنها به شیوه های گوناگون که آن را «تنوع پذیری عناصر طبیعی» می نامیم، می تواند برای ذهن جستجوگر کودک ایجاد سوال کند و زمینه کنجکاوی او را فراهم نماید مانند: حوض، فواره، آبشار و آکواریوم (نقره کار و همکاران، ۱۳۸۸: ۵۴)

۲) «تأثیر تحریک کنندگی عناصر طبیعی» بر «خیال پردازی»

انسان به طور فطری به عناصر طبیعی علاقه مند است. بسیاری از رویاهای انسان از تداعی تصاویر ذهنی در مورد طبیعت شکل گرفته است (مانند رویای پرواز با دیدن پرواز پرندگان). بنابراین عناصر طبیعی می توانند در خیال پردازی موثر باشند. (نقره کار و همکاران، ۱۳۸۸: ۵۴) برخی عناصر طبیعی نیز به دلیل برخورداری از رنگ و شکل گوناگون و نیز تغییرات ظاهری در شرایط مختلف، که آن را ویژگی «تغییر پذیری عناصر طبیعی» می نامیم، می تواند بر ارتقاء انگیزش کودک برای خیال پردازی منجر شود. (نقره کار و همکاران، ۱۳۸۸: ۵۴)

۳) «تأثیر انعطاف پذیری عملکردها» بر «کنجکاوی»

عملکردهای گوناگون وجود داشته باشد. برای مثال یک فضا در زمان های گوناگون (با اندکی تغییرات) برای عملکرد های قصه خوانی، نقاشی، بازی و مانند آن به کار می رود. معنا دیگر انعطاف پذیری عملکردها آن است که در یک فضا چند عملکرد مختلف در کنار هم در یک زمان امکان حضور داشته باشند. برای مثال در گوشه ای از یک فضا امکان نقاشی و در یک گوشه دیگر از همان فضا امکان قصه خوانی یا بازی وجود داشته باشد. هدف از این کار ایجاد «آزادی انتخاب» برای کودکان است. (نقره کار و همکاران، ۱۳۸۸: ۵۵)

۵) «تأثیر انعطاف پذیری عملکردها» بر «خیال پردازی»

انعطاف پذیری عملکردها به کودکان امکان می دهد که بتوانند اجزای فضا مانند دیوارهای سبک و متحرک را به سلیقه خود تغییر دهند، بنابراین فضاهای انعطاف پذیر می توانند زمینه بازی را برای کودکان فراهم کند. ادبیات تحقیق نیز نشان می دهد بازی زمینه ساز خیال پردازی است و خیال پردازی نیز عامل موثر در فرآیند خلاقیت به شمار می آید؛ بنابراین فضاهای انعطاف پذیر و تغییر پذیر، خیال پردازی و در نتیجه خلاقیت کودک را افزایش می دهند (نقره کار و همکاران، ۱۳۸۸: ۵۶)

نتیجه گیری:

بهترین زمان برای ایجاد تفکر خلاق در افراد، ۲ تا ۶ سالگی یا همان دوره پیش عملیاتی می باشد. چون کودکان در این مرحله سنی با بازی کردن به کشف خود و جهان پیرامون خود می پردازد در نتیجه بازی بستر بسیار مناسبی را برای شکوفایی و رشد خلاقیت فراهم می کند. رشد و پرورش خلاقیت نیز نه تنها در خلق کارهای بدیع و تازه تأثیر می گذارد بلکه در پرورش تفکر نقاد و حل مسائل و موضوعات آتی کودکان موثر خواهد بود. آزادی در عمل و تفکر، خیال پردازی و کنجکاوی در محیط انعطاف پذیر و جذاب از عوامل بروز خلاقیت به کمک بازی است. بازی هایی که مستقیم با تفکر و تخیل کودک سر و کار دارد مانند شن بازی و لگو تأثیر به سزایی در پرورش خلاقیت کودک دارد. وظیفه مربی (و والدین) در همین راستا ایجاب می کند که به تحقیق، مطالعه و کسب اطلاعات در این زمینه بپردازد و تا حد امکان مانع آزادی عمل و تفکر پویای کودک نشود.

منابع:

۱. وندر، جیمز (۱۳۹۲). *روانشناسی رشد*، ترجمه حمزه گنجی، تهران: ساوالان.
۲. لشکری، علی (۱۳۹۱). *چگونه خلاقیت را در کودکان پرورش دهیم؟*، مشهد: پیک مبترا.
۳. لطف آبادی، حسین (۱۳۹۱). *روانشناسی تربیتی*، تهران: سمت.
۴. مجدفر، مرتضی (۱۳۹۱؛ ۴). *بازی خلاق برای کودکان پیش از دبستان*، تهران: پیشگامان پژوهش مدار.
۵. عظیمی مروی (۱۳، ۱۳۹۱ اردیبهشت). *سن مناسب پرورش خلاقیت در کودکان*، روزنامه خراسان.
۶. عظیمی مروی (۱۳، ۱۳۹۱ آبان). *زمان طلایی آموزش خلاقیت به کودکان*، روزنامه خراسان.
۷. عسکری زاده، قاسم (۱۳۹۰). *روانشناسی بازی*، تهران: انتشارات امیرکبیر.
۸. گروه مربیان پرورشی مهد غنچه (۱۳۸۹). *نقش بازی در یادگیری کودکان*، تهران: سمین دخت.
۹. کرفت، آنا (۱۳۸۸). *پرورش خلاقیت در کودکان*، ترجمه مهدی نورانی، اهواز: انتشارات رشد.
۱۰. میکان، عباس (۱۳۸۸). *خلاقیت و تفکر در روانشناسی آموزش و پرورش کودکان تیزهوش و خلاق*، تهران: نشر آوای نور.
۱۱. فیشر، رابرت. ویلیامز، مری (۱۳۸۷). *شکوفاسازی خلاقیت*، برگردان ناتالی چوبینه، تهران: انتشارات پیک بهار.
۱۲. جی. سینگر، دروتی (۱۳۸۷). *پرورش خلاقیت به کمک بازی های وانمودی*، ترجمه حمید عزیزاده، علیرضا روحی، تهران: انتشارات جوانه رشد.
۱۳. فیشر، رابرت (۱۳۸۵). *آموزش تفکر به کودکان*، ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، اهواز: نشر رشد.
۱۴. فتحی، حیدر (۱۳۸۴). *تاثیر بازی در پرورش ذهن و خلاقیت کودکان*، پیوند، شماره ۱۶۴.
۱۵. محمد اسماعیل، الهه (۱۳۸۲). *نظریه ها، روش ها و کاربردهای بالینی*، تهران: نشر دانژه.
۱۶. احمدوند، محمد علی (۱۳۸۱). *روانشناسی بازی*، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
۱۷. فوتانا، دیوید (۱۳۸۱). *روانشناسی برای معلمان*، ترجمه جمشید فروغان، تهران: نشر ارجمند؛ آگه.
۱۸. ریاحی، ابوالقاسم (۱۳۸۰). *نقش بازی در ایجاد خلاقیت کودکان*، تهران: انتشارات پر نیان.
۱۹. ریاحی، ابوالقاسم (۱۳۸۰). *تاثیر بازی در خلاقیت کودکان (۱)*؛ رشد معلم، بهمن شماره ۱۶۳.
۲۰. ریاحی، ابوالقاسم (۱۳۸۰). *تاثیر بازی در پرورش خلاقیت (۲)*؛ رشد معلم، اسفند شماره ۱۶۳.
۲۱. سیف، سوسن و همکاران (۱۳۷۹). *روانشناسی رشد (۱)*، تهران: انتشارات سمت.
۲۲. شفیعی آبادی (۱۳۷۹). *راهنمایی و مشاوره کودک* «مفاهیم و کاربردها»، تهران: سمت.

-Change the controller of training,B.A. students of educational and training sciences , farhangian university, beheshti campus

By Javad Heydari,Seyed mohammad Mazloom,Davod Khoshroo

-Surveying the teachers' moral intelligence based on motahari's teaching character,B.A. students of educational and training sciences , farhangian university hashemi neghad campus

By Zeynab Parsa

-Surveying the psychological & linguistics aspects of metacognitive strategies on Persian language learning primary schools,B.A. students of educational and training sciences , farhangian university reghayi campus

By Seyed yaser Mohsenzadeh , Seyed amir hossein Kazemi, Mehdi Rajabi

-Recognition of hyperactive children and the treatment ,B.A. students of educational and training sciences farhangian university hashemi neghad campus

By samaneh hosseinpoor

-The effect of playing and amusement on children's creativity development in pre school level ,B.A. students of educational and training sciences. farhangian university hashemi neghad campus

By Sepideh Karami

دانشگاه فرهنگیان
پردیس شهید باهنری نژاد مشهد (خواهران)

نشریه پژوهش های الکترونیکی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، ضمن قدر دانی از کلیه نویسندگان ، خواهشمند است مقالات ، براساس شیوه نامه در خواستی تنظیم و ارسال شود.

Minimum 90 mm and maximum 120 mm

60 mm

30 mm

راهنمای تدوین مقاله کامل

عنوان در ۱ یا ۲ خط، فونت B Titr 14pt

مؤلف اول^۱، مؤلف دوم^۲، ... (B Zar 14 pt, Bold)

۱- عنوان و آدرس کوتاه مؤلف اول (B Zar 12 pt, Bold)

۲- عنوان و آدرس کوتاه مؤلف دوم (B Zar 12 pt, Bold)

:

آدرس پست الکترونیکی مؤلف رابط (Times 10 pt)

چکیده

هر مقاله باید دارای یک چکیده 200 تا 300 کلمه‌ای باشد که در یک پاراگراف تهیه گردیده، دارای حواشی ۴۰ میلیمتری از لبه راست و ۳۵ میلیمتری از لبه چپ باشد. این بخش باید بصورت مستقل بیانگر موضوع، اهداف، روش تحقیق و دستاوردهای مقاله باشد ولی یک مقدمه تلقی نمی‌گردد. فونت این بخش از نوع (B Zar 9pt) می‌باشد. محل قرارگیری این بخش در حدود ۹۰ الی ۱۲۰ میلیمتر از بالای صفحه است.

کلمات کلیدی: حداکثر ۵ کلمه که با کاما از یکدیگر جدا شده باشند. (B Zar 9pt Bold)

۱. مقدمه (با ۲ خط 9pt فاصله از کلمات کلیدی)

این راهنما به منظور استفاده مؤلفین مقالات کامل برای نوشتن مقالات فارسی مطابق الگوی استاندارد تهیه شده است. رعایت این ضوابط برای همه مؤلفین محترم اجباری است. توجه نمایید که متن حاضر نیز با رعایت همین ضوابط تهیه شده است و میتواند جهت نمونه عملی مورد استفاده قرار گیرد (البته پس از حذف علائم و توضیحات راهنمای اضافی).

برای نگارش مقالات فارسی ضروری است از نرم افزار Word 2010 استفاده شود. از فونت (B Zar 10pt) و فاصله خطوط single در تهیه متن اصلی مقاله استفاده گردد. متن مقاله بصورت تک ستونی و با حاشیه ۳۰ میلیمتر از راست و ۲۵ میلیمتر از چپ و ۳۰ میلیمتر از بالا و پایین تهیه گردد. عنوان هر بخش با فونت (B Titr 10pt) ، با شماره بخش و با فاصله دو خط خالی از بخش قبلی و یک خط خالی از متن نوشته شود. اولین خط همه پاراگراف ها، بجز اولین پاراگراف بعد از عنوان فصل ، بصورت هماهنگ ۱۰ میلیمتر فرو رفتگی داشته باشد.

۲. ارسال مقالات کامل

کلیه مقالات کامل توسط داوران مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. به این منظور لازم است فایل مقاله، که مطابق با ضوابط این راهنما تهیه شده است، با فرمت Word 2010 از طریق youngcounselor@yahoo.com ارسال گردد. همچنین فایل مورد نظر باید حاوی متن مقاله و کلیه اجزاء آن شامل شکل ها و جداول باشد.

چگونگی پذیرش مقاله به اطلاع مؤلف رابط خواهد رسید. با این حال آخرین وضعیت مقالات از طریق واحد پژوهشی پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد قابل پیگیری می‌باشد. در صورت پذیرش، لازم است مؤلفین مقاله، اصلاحات خواسته شده داوران را در نسخه نهایی و در مدت زمان خواسته شده اعمال نموده و نسخه نهایی را از طریق ایمیل نشریه که در بالا آورده شد ارسال نمایند.

۳. حداکثر صفحات

حداکثر تعداد صفحات مقاله (شامل متن و کلیه اجزاء آن نظیر شکل ها و جداول) 14 صفحه است.

۴. زیرنویس

در صورت نیاز به استفاده از زیرنویس، از فونت (B Zar 9pt) استفاده گردد.

۵. شکل ها

کلیه شکل ها و ترسیمات باید در داخل متن مقاله و بلافاصله پس از اولین طرح در متن قرار گیرند. شکل ها باید از کیفیت کافی برخوردار بوده و واضح و شفاف ترسیم گردند. حروف، علائم و عناوین باید به اندازه ای انتخاب گردند که خوانا و قابل تفکیک باشند. هر شکل دارای یک شماره ترتیبی مستقل است که حتما باید در داخل متن به آن ارجاع شده باشد، شکل ۱. همچنین هر شکل دارای عنوان مستقلی است که با فونت (BZar 9pt Bold) در زیر شکل نوشته می شود.

۹. جداول

کلیه جداول باید در داخل متن مقاله و بلافاصله پس از اولین طرح در متن قرار گیرند. حروف، علائم و عناوین باید به اندازه ای انتخاب گردند که خوانا و قابل تفکیک باشند. هر جدول دارای یک شماره ترتیبی مستقل است که حتما باید در داخل متن به آن ارجاع شده باشد. همچنین هر جدول دارای عنوان مستقلی است که با فونت (BZar 9pt Bold) در بالای جدول نوشته می شود. یک خط خالی در بالا و پایین جدول آنرا از بقیه متن جدا می کند. بعنوان نمونه به جدول ۱ رجوع فرمائید.

جدول ۴-۴: ضریب همبستگی بین هوش اخلاقی و رهبری معنوی با تعهد سازمانی

عملکرد تحصیلی		
ضریب همبستگی	P	
هوش اخلاقی	۰/۴۵	۰/۰۰۰۱
سلامت روانی	۰/۳۸	۰/۰۰۰۱

۱۰. نتیجه گیری

هر مقاله باید با ارائه توضیحات مشخص به جمع بندی نتایج تحقیق ارائه شده در بخش نتیجه گیری پردازد.

۱۱. قدردانی

در صورت لزوم، بخش کوتاه تقدیر و تشکر می تواند قبل از ارائه فهرست مراجع ذکر گردد.

۱۲. مراجع

ارجاعات منابع و مآخذ متن به صورت زیر تنظیم گردد:

(نام خانوادگی مولف، سال نشر؟؛ ص؟)، برای مثال: (زرین کوب، ۱۳۷۱؛ ص ۴۶)

کتابنامه در پایان مقاله و به صورت زیر بر اساس حروف الفبا ارائه شود:

کتاب: نام خانوادگی، نام، (سال انتشار)، نام کتاب، نام و نام خانوادگی مترجم، مصحح، گردآوری کننده و...، شماره چاپ، محل نشر: انتشارات.

- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۵). روانشناسی تربیتی، چاپ دوم، تهران: انتشارات آگاه .

مجله یا مجموعه مقالات:

نام خانوادگی، نام (مولف یا مولفان). (تاریخ نشر). عنوان مقاله "، نام و نام خانوادگی مترجم، نام مجله، سال (دوره)، شماره، شماره صفحات.

- دیندارلو، سیاوش (۱۳۹۰). "بررسی رابطه هوش معنوی با ساختار سازمانی کارکنان"، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال دوم، شماره ۵، صص ۱۰-۵.

فهرست مراجع بعنوان آخرین بخش مقاله با فونت نوشته می شوند

برای مراجع فارسی، از فونت (B Zar 10pt) و منابع لاتین فونت (Times New Roman 10pt) استفاده گردد.