

فصلنامه راهبرد

نشریه علمی تخصصی

انجمن علمی دانشجویی روانشناسی تربیتی

دانشگاه الزهراء (س)، سال ۶، شماره ۱۹، پاییز ۹۶



فهرست

سخن سردبیر / ۲

تعیین اثربخشی آموزش مهارت حل مسأله براهمال کاری دانش آموزان / ۳

تحلیل گفتمان انتقادی / ۶

تاریخچه دانش پژوهی و پژوهش های آموزشی / ۸

گیمیفیکیشن / ۱۰

خود ناتوان سازی تحصیلی / ۱۴

معرفی کتاب / ۱۶

خلاصه ای از فعالیت های انجمن علمی دانشجویی روانشناسی دانشگاه الزهراء در

نیم سال اول سال تحصیلی نود و شش / ۱۸

صاحب امتیاز:

معاونت فرهنگی و اجتماعی دانشگاه الزهراء (س)

زیر نظر مرکز فعالیت های علمی فرهنگی فوق برنامه

مدیر مسوول: سارا اکبرزاده

سردبیر: زهرا رجب پور عزیزی

استاد مشاور: دکتر مریم محسن پور

هیات تحریریه: زهرا رجب پور عزیزی

با سپاس از کارشناس نشریه ها خانم زهرا وزیری

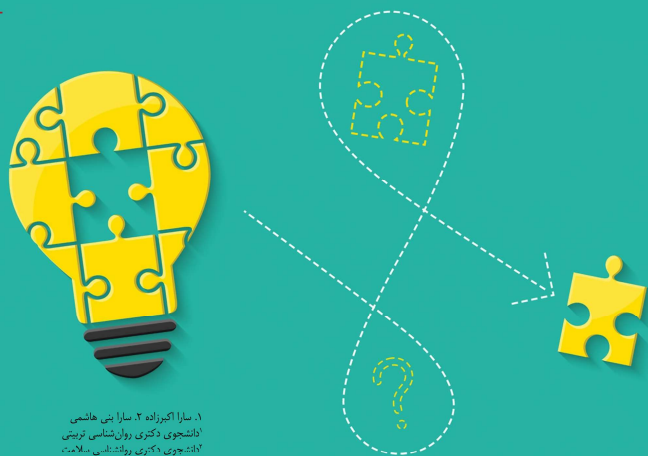
طراح و صفحه آرا: علیمرتضی عینی

چاپخانه:

نشانی: تهران، میدان ونک، میدان شیخ بهایی،

ده ونک، دانشگاه الزهراء (س)





هنرمند

هم‌تربدرفه‌رگن‌ای طایرقدس کدر از است رهمقصدومن ئوسفر

با نام و یاد خدای مهربان و سلام و ارادت به صاحبان اندیشه. خرسندیم بعد از دو سال وقفه با انتشار مجدد نشریه راهبرد در راستای ارائه مطالب تخصصی و علمی گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه الزهراء همراه شما هستیم. این نشریه با هدف انتقال و تبادل تجربیات و دستاوردهای تازه حوزه روان‌شناسی تربیتی و انتشار نتایج پژوهش‌ها و موضوعات این حوزه راه اندازی شده است. امیدواریم این نشریه جایی برای معرفی و نقد اندیشه‌ها و نظرات علمی، دانشجویان، اساتید و صاحب‌نظران حوزه روان‌شناسی تربیتی باشد.

در پایان باید یادآوری کنیم طی این طریق را به عشق و همراهی شما عزیزان آغاز کرده‌ایم و گام‌هایمان را به پشتوانه قلم و دست‌های پر مهر شما برداشته‌ایم. تداوم انتشار این نشریه بدون همراهی شما عزیزان ممکن نیست. امیدواریم با ارسال مقالات نغز و پرمایه جهت اعتلا و شکوفایی این نشریه برغنی علمی آن بیفزایید. همچنین لازم می‌دانم از همکاران گرامی که در راه اندازی و انتشار مجدد این نشریه همکاری داشتند کمال تشکر و سپاسگزاری را داشته باشم.

زهرا رحیب پور عزیزی

تعیین اثربخشی آموزش مهارت حل مسأله بر افعال کاری دانش آموزان دختر راهنمایی شهر تهران سال تحصیلی ۱۳۹۲-۹۳

مقدمه

در دنیای امروز مولد بودن، فعال بودن و به انجام رساندن تکالیف نرم‌های بسیار ارزشمندی هستند (التن، ۱۹۸۸). افعال کاری با ناتوانی در انجام به موقع کارها تخطی مستقیم از هنجارهای مقبول انجام امور می‌باشد. افعال کاری صفتی روانشناختی است که در زندگی و در میان قشرها و رده‌های سنی مختلف دیده می‌شود. به‌خصوص در محیط‌های آموزشی میان فراگیران، بسیار شایع است و با پیامدهای زیان باری از جمله گرفتن نمره‌های پایین کلاسی تا انصراف‌های دوره ای همراه است (کولینز، آنوک بوزی و جیاو، ۲۰۰۸). در این راستا، پژوهش‌های انجام گرفته به رابطه این پدیده با عوامل روانشناختی مختلفی از جمله اعتماد به نفس پایین، خودکارآمدی پایین در خودتنظیم‌گری، خلق و صفات شخصیتی، جهت‌گیری‌های هدف و کاربرد ضعیف مهارت‌های یادگیری تمرکز داشته‌اند و به‌نظر می‌رسد هر یک از این متغیرها در پیش‌بینی افعال کاری نقش داشته باشند. افعال کاری معمولاً به عنوان تمایل غیرمتعلقی در به تأخیر انداختن مسئولیت‌ها، تصمیم‌گیری‌ها یا تکالیفی که باید تکمیل شوند، تعریف شده است (فلت، بلنکستین، سویت و گلدین، ۱۹۹۲).

اهمالکاری یعنی به عقب انداختن، تأخیر داشتن، درنگ کردن، از جنبش ایستادن و موکول کردن انجام تکلیف به آینده (دبرو، مارتا، جوس، نونز، پاتولا و انتونی، ۲۰۰۹). افعال کاری، یکی از عوامل عمده‌ایست که می‌تواند مانع جدی در وصول دانش‌آموزان به پیشرفت و موفقیت باشد. افعال کاری یک عادت رفتاری است که با تأخیر در انجام کار، تصمیم و مسئولیت توأم است، در نتیجه

۱. Collins
2. Onwuegbuzie
3. Jiao
4. Pedro
5. Marta
6. Joes
7. Nunez
8. Paula
9. Antoni

ساخته شده و از ۱۶ ماهه و یک عامل تشکیل شده که آزمون‌ی به یکی از چهار گزینه‌ها مطمئناً این چنین نیستیم، این تمایل در من وجود ندارد، این تمایل در من وجود دارد و مطمئناً این چنین هستم، پاسخ می‌دهد. پاسخ‌ها به ترتیب بر اساس مقدار بر ۳، ۲، ۱ و ۰ نمره‌گذاری می‌شوند. دوازده ماده به صورت مستقیم و چهار ماده (۱۶، ۱۴، ۱۳، ۱۲) به صورت وارونه نمره‌گذاری می‌شوند. گرفتن نمره بالا در این مقیاس نشان دهنده‌ی اهلان‌کاری بالا است. گرفتن نمره بالا در این مقیاس نشان دهنده‌ی اهلان‌کاری بالا است. این پرسشنامه توسط بیات مقدس (۱۳۸۲) ترجمه و بر روی دانشجویان دانشگاه آزاد واحد رودهن هنجاریابی و پایایی آن ۰/۷۳ به دست آمد. تاکن (۱۹۹۱) پایایی این پرسشنامه را ۰/۸۶ و آکینسولا و همکاران (۲۰۰۷) نیز طی مطالعه‌ی آلفای کرونباخ آنرا ۰/۸۸ گزارش کرده‌اند. شهنی و بیلات و همکاران (۱۳۸۵) طی مطالعه‌ی روانی این پرسشنامه را از طریق همبسته کردن این آزمون با آزمون شاورز و همکاران (۲۰۰۰) تعیین و مقدار آنرا ۰/۵۶ برآورد کرده‌اند.

پيامدهای ناخوشایندی به همراه دارد. زبان‌های برخاسته از شیوع این رفتار در بین افراد گروه‌های مختلف مهم و قابل ملاحظه است و همین امر ضرورت گویبری از چنین رفتاری را نمایان می‌سازد (کلدربرگ، ۱۹۸۸، به نقل از کریمی، ۱۳۸۸). از آنجایی که اهلان کاری پیامدهای مهم عینی مانند از دست دادن فرصت‌ها و زمان، و پیامدهای عاطفی مانند تضعیف روحیه، افزایش استرس و اضطراب، انگیزه پایین و ... را در یادگیرندگان در بر دارد (ماچیچک^{۱۱} و همکاران، ۱۹۸۸، به نقل ون‌ویک^{۱۲}، ۲۰۰۴). حوزه‌های جدیدی را برای انجام پژوهش ایجاد نموده است (آکینسولا و همکاران، ۲۰۰۷، فلت، گرین، و هویت^{۱۳}، ۲۰۰۴؛ فراری و دیامورالز^{۱۴}، ۲۰۰۷؛ بورکا، و یون^{۱۵}، ۲۰۰۸). طبق مطالعات انجام شده با موضوع تمایل به اهلان کاری دلایلی برای آن فهرست شده که می‌توان به مواردی از قبیل:

مهارت‌های مدیریت زمان ضعیف، عدم خودکارآمدی، خصوصیات فردی (مسئولیت پذیری، کمال‌گرایی، نمایاقت رواقتند)، تفکر غیر منطقی، ترس از شکست، عزت نفس پایین، منبع کنترل بیرونی، مهارت حل مسئله ضعیف، انتظارات غیر واقعی و کار کردن از روی عادت اشاره نمود (آکینسولدر و آنگویز^{۱۶}، ۲۰۰۷، فراری و دیامورالز^{۱۷}، ۲۰۰۷،

هالو و واتسون^{۱۸}، ۲۰۰۷) مبانی نظری و شواهد موجود در برخی از تحقیقات نشان داد که اهلان‌کاران در زمینه مهارت حل مسئله فاقد مهارت بوده و مشکل دارند. لذا در تحقیق حاضر فرض شده است که آموزش مهارت حل مسئله با کاهش اهلان‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان کمک می‌کند. بر این اساس با توجه به اهمیت ذکر شده در مورد اهلان کاری و نقش آن در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و از طرف دیگر مؤثر آموزش مهارت حل‌مسئله در بهبود فرایند آموزش و یادگیری، پژوهشگر در این پژوهش تلاش می‌کند تا به اثربخشی آموزش مهارت حل‌مسئله بر اهلان‌کاری دانش‌آموزان بپردازد تا گامی در جهت بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان برداشته باشد.

روش
روش این پژوهش از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس آزمون دو گروهی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی مدارس غیر انتفاعی منطقه چهار تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ تشکیل می‌دادند. روش نمونه‌گیری، نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای بوده است. برای انتخاب نمونه از بین ۲۵ مدرسه غیر انتفاعی موجود در منطقه ۸ و از هر مدرسه ۲ کلاس پایه سوم مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند. ابتدا پرسشنامه‌های اهلان‌کاری در بین ۳۰۰ دانش آموز پایه سوم این مدارس اجرا شد. سپس ۲۹ دانش‌آموزی که دارای اهلان‌کاری بودند انتخاب شده و به صورت تصادفی در (یک گروه آزمایشی) و یک گروه کنترل جایگزین شدند.

برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه اهلان‌کاری تاکنم استفاده شد. این پرسشنامه توسط (تاکنم^{۱۹}، ۱۹۹۱، به نقل سوری؛ ۱۳۸۸)

10. Goldberg	16. Alexander&Onwuegbuzie
11. Munchik	17. Ferran&diaz-morales
12. Vanwyk	18. Howell&Watson
13. Flett, greene, & Hewitt	19. Takman
14. Diaz-morales	20. Onwuegbuzie
15. Burk & Yuen	21. Alexander

منابع:

۱. احمدی، عبدالجواد (۱۳۷۴). بررسی اثربخشی مهارت حل‌مسئله بر برخی ویژگی‌های شخصیتی نوجوانان تحت پوشش مراکز شبانه روزی بهزیستی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده. دانشگاه علامه طباطبائی.
۲. کریمی، داوود (۱۳۸۸). میزان شیوع اهلان‌کاری در دانشجویان و ارتباط آن با اضطراب و افسردگی، فصلنامه اندیشه و رفتار، ۳۴-۳۵.
۳. صالحی، جواد (۱۳۸۱). تأثیر آموزش روش پرسش و پاسخ هدایت شده بر عملکرد مسأله‌گشایی دانش‌آموزان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی
۴. شهنی بیلاقی، منیره؛ سلامتی، سیدعباس؛ مهربانی زاده، هنرمند (۱۳۸۵). بررسی شیوع تعطل وزری و تأثیر روش‌های شناختی و رفتاری بر کاهش آن در دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، سال سیزدهم، شماره ۳
5. Althen, G. (1988). American ways: A guide for foreigners in the United States. Yarmouth, ME: Intercultural press.
6. Alexander, E., Onwuegbuzie, A. (2007). Academic procrastination and the Role of Hope as a Coping
7. Akinsola, M.K. Tella, A. & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics, Science & Technology Education, 3(4), 363-370
8. Burka, J.B. & yuen, L.M. (2008). Procrastination: why you do it, what to do about it. Da capo press.
9. Chinaveh M. International Conference on learner diversity training problem solving to enhance quality of life: Implication towards diverse learners. Procedia Social Behav Sci. 2010;7:302-10.
10. Collins, L. M., T., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. (2008). Reading ability as a predictor of academic procrastination among AfricanAmerican graduate student. Reading Psychology, 29, 493-507.
11. Dzurilla, T. J., Sheedy, C. F. (1992). The relation between social problem solving ability and subsequence level of academic competence in college student. JAM Call Health. 50(6), 281-287.
12. Ferrari, J. & Arkadaslari (2007). Examng the Self of Chronic Procrastinators: Actual, Ought and Undesired Attributes. Personality and Individual Differences, 5(2), 115-123
13. Flett, G.L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L., & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. Social Behavior and personality: An international journal, 20, 85-94.
14. Ferrari, J. & Arkadaslari (2007). Examng the Self of Chronic Procrastinators: Actual, Ought and Undesired Attributes. Personality and Individual Differences, 5(2), 115-123.
15. Howell, A.J., & Watson, D.C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. Personality and Individual Differences, 43, 167-178.
16. Lazakidou G, Retalis S. Using computer supported collaborative learning strategies for helping students acquire self-regulated problem solving skills in mathematics. Comput Educ. 2010;54:3-13.
17. Pedro, R. Marta, c. Jose, C. Nunez, J. G.P. Paula, S. & Antonia, V. (2009). Academic procrastination: Association whit personal school and family variables. The spanish journal of psychology , 12, 118-127.
18. Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validation of the procrastination scale. Educational and Psychological Measurement, 51, 473-480.
19. Van wyk, L. (2004). The relationship between procrastination and stress in the life of the high school teacher. A Thesis for partial Fulfillment of the requirements for the degree of humans resource management, the university of pretoria.

نتیجه‌گیری
مطالعه حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های حل‌مسئله در کاهش اهلان‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. نتایج تحلیل کورایان نشان داد که برنامه آموزشی مهارت‌های حل‌مسئله باعث کاهش اهلان‌کاری دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی شده است. نتیجه این مطالعه با یافته‌های محققین دیگر همخوانی دارد. (آکینسولدر^{۲۰} و آبوک بوزیه^{۲۱}، ۲۰۰۷؛ دزوربلا و جانک، ۱۹۹۵ و نقل از صالحی، ۱۳۸۱؛ فراری، آکلان و نیبگین، ۲۰۰۵؛ لازاکیدو^{۲۲}، ۲۰۱۰؛ چیناو، ۲۰۱۰؛ احمدی، ۱۳۷۴). این پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های حل‌مسئله میزان اهلان‌کاری دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد و مشخص شد که آزمون‌های گروه آزمایشی که تحت آموزش مهارت‌های حل مسئله قرار گرفته بودند در شرایط پس از آزمون کاهش قابل ملاحظه‌ای در میزان اهلان‌کاری داشتند و این کاهش در مقایسه با گروه کنترل که این آموزش را ندیده بودند معنادار بود. در واقع دانش‌آموزان گروه آزمایش با بهره‌جستن از آموزش مهارت‌های حل‌مسئله و مراحل آن، آموختند که در برخورد با مشکل، سریعاً به فکر راه‌حل نباشند. آنها ابتدا باید بدانند مشکل چیست، و پس از تعریف و بازشناسی مشکل، راه‌حل‌های مختلف و متعددی را در نظر بگیرند. نتایج پس آزمون این گروه نشان داد که دانش‌آموزان از آموزش مهارت‌های حل‌مسئله به نحو چشم‌گیری استفاده کرده و توانستند مهارت‌های حل‌مسئله خود را افزایش دهند و به این ترتیب ملاحظه می‌شود که این گروه نسبت به گروه کنترل تفاوت قابل ملاحظه‌ای در میزان اهلان‌کاری نشان دادند.

اثره برنامه آموزشی حل‌مسئله در قالب مهارت‌هایی مانند تعریف دقیق مسئله، پیش‌بینی موقعیت‌ها، واقع‌نویسی، اخذ تعهد، ترکیب راهبردها و ... احتمالاً باعث کاهش اهلان‌کاری دانش‌آموزان گردیده

روشنی این پژوهش از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس آزمون دو گروهی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی مدارس غیر انتفاعی منطقه چهار تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ تشکیل می‌دادند. روش نمونه‌گیری، نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای بوده است. برای انتخاب نمونه از بین ۲۵ مدرسه غیر انتفاعی موجود در منطقه ۸ و از هر مدرسه ۲ کلاس پایه سوم مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند. ابتدا پرسشنامه‌های اهلان‌کاری در بین ۳۰۰ دانش آموز پایه سوم این مدارس اجرا شد. سپس ۲۹ دانش‌آموزی که دارای اهلان‌کاری بودند انتخاب شده و به صورت تصادفی در (یک گروه آزمایشی) و یک گروه کنترل جایگزین شدند.

10. Goldberg	16. Alexander&Onwuegbuzie
11. Munchik	17. Ferran&diaz-morales
12. Vanwyk	18. Howell&Watson
13. Flett, greene, & Hewitt	19. Takman
14. Diaz-morales	20. Onwuegbuzie
15. Burk & Yuen	21. Alexander

گروه ها، و جوامع می آورد، و اینکه این اثرات «چگونه» روی می دهند نیز می پردازد. پیچیده ترین و برونج ترین این تأثیرات «نابرابری» است، آن هنگام که سازو کارهای قدرت به گزینش و نمایز گذاری مسان «خودی» ها و «غیرخودی» ها، یعنی طرفداران و محروم گمشکلان می پردازد (همان: ۱-۲).

مقوله دیگری که مورد توجه زیاد تحلیل گفتمان انتقادی قرار دارد، مقوله زبان است. این رویکرد، به زبان به مثابه کرداری اجتماعی توجه نموده و به شیوه هایی علاقمند است که ایدئولوژی ها و روابط قدرت از طریق زبان ظهور و بروز می یابند (بیکر و البس: ۲۰۰۱: ۲۶). در حقیقت، تحلیل گفتمان انتقادی درصدد کشف این موضوع است که زبان چگونه برای ایجاد و حفظ روابط قدرت و ایدئولوژی ها به کار گرفته می شود و چگونه آنان را چالش می کند (همان: ۱۶۷). خلاصه اینکه از دید تحلیل گفتمان انتقادی، زبان به خودی خود قدرتی ندارد و قدرت خود را از افراد قدرتمندی به دست می آورد که آن را به کار می گیرند. این همان توجیهی است که چرا زبان شناسی انتقادی اغلب دیدگاه کسانی را بر می گرداند که در رنج هستند و به صورت انتقادی، به تحلیل زبان مورد استفاده صاحبان قدرت می پردازد. قدرت از زبان مشتق نمی شود، بلکه زبان برای مبارزه با قدرت، برای فروپاشی آن و ایجاد تغییر در توزیع آن به کار گرفته می شود.

پیشنهاد می کنیم دانشجویان عزیز با خواندن مقالاتی در مورد این رویکرد، با کاربرد آن در پژوهش آشنا شوند.

و حرکت های اجتماعی، نشانگر نوعی علاقه کاملا متفاوت بود (به نقل از اسناچی و حامدی، ۱۳۸۹: ۸۸). واژه «انتقادی» در تحلیل گفتمان به معنای یافتن الگوهای فکری و ساختارهای گفتمان‌مدار زبان است که برای تصویرسازی جهان به کمک زبان، به کار می روند. به دیگر سخن، تحلیل انتقادی گفتمان به کشف رابطه میان گفتمان و پدیده‌های اجتماعی خارج از آن می پردازد (به نقل از یارمحمدی و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۴۶).

بنابراین توجه عمده تحلیل گفتمان انتقادی به قدرت و به خصوص قدرت بازتولید شده نهادی معطوف است. هدف تحلیل گفتمان انتقادی، تحلیل روابط ساختاری سلطه، تبعیض، قدرت و کنترلی است که در زبان تجلی می یابند. از نظر تحلیل گفتمان انتقادی، گفتمان ابزاری در خدمت قدرت است که معمولاً درک نحوه کارکرد آن دشوار است. هدف تحلیل گفتمان انتقادی، آشکار ساختن و برعلا کردن این نحوه کارکرد است (بلومرت: ۲۰۰۵: ۲۵). تحلیل گفتمان انتقادی نه تنها در برابر «خودی» قدرت واکنش نشان می دهد، بلکه به تحلیل «اثرات» قدرت، پیامدهای قدرت، آنچه قدرت بر سر مردم،



نگار امیری

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی

تحلیل گفتمان^۱ یک گرایش مطالعاتی بین رشته‌ای است که از اواسط دهه ۱۹۶۰ تا اواسط دهه ۱۹۷۰ در پی تغییرات گسترده علمی - معرفتی در رشته‌های چون انسان‌شناسی، قوم‌نگاری، جامعه‌شناسی، ژنر، روانشناسی ادراکی و اجتماعی، شعر، معانی بیان، زبان‌شناسی، نشانه‌شناسی و سایر رشته‌های علوم اجتماعی و انسانی علاقه‌مند به مطالعات نظام‌مند ساختار، کارکرد و فرآیندهای تولید گفتار و نوشتار ظهور کرد. این گرایش به دلیل بین‌رشته‌ای بودن خیلی زود به عنوان یکی از روش‌های کیفی در حوزه‌های مختلف علوم سیاسی، علوم اجتماعی، ارتباطات و زبان‌شناسی انتقادی مورد استقبال واقع شد (فرکلاف: ۱۳۷۹: ۷).

البته تحلیل گفتمان در زبان‌شناسی رشد یافت، اما در آن متوقف نماند و در مدت نزدیک به دو دهه این گرایش از زبان‌شناسی اجتماعی و زبان‌شناسی انتقادی به همت متفکرانی چون میشل فوکو، زاگ دریدا، میشل پشو، لاکلاو و موغه، فان دایک، فرکلاف و دیگر متفکران، وارد مطالعات فرهنگی، اجتماعی و سیاسی شد و شکل انتقادی به خود گرفت و این متفکران تحلیل گفتمان را بیشتر در قالب تحلیل گفتمان انتقادی^۲ گسترش دادند (همان: ۲۴).

پیش از پرداختن به تحلیل گفتمان انتقادی، بهتر است از مفهوم گفتمان آشنا شویم. فاسولد^۳ مطالعه هر جنبه ای از کاربرد زبان را مطالعه گفتمان می نامد. می گوید: «گفتمان متضمن چیزی بیش از زبان است. گفتمان ها همواره متضمن هماهنگ کردن زبان با شیوه عمل، تعامل، ارزش گذاری، باور داشتن، احساس، بدن ها، لباس ها، نمادهای غیرزبانی، اشیاء، ابزارها، تکنولوژی ها، زمان و مکان هستند.» از سوی اسلمبروک^۴ از قول استونر^۵ تحلیل گفتمان را اینگونه تعریف می کند: «مطالعه استفاده از زبان در برای مرزهای

1. discourse analysis
2. Fairclough
3. critical discourse analysis
4. Fasold

5. Gee
6. Siembrouck
7. Connell & Galasinski
8. Foucault

منابع:

1. اسناچی، اعظم؛ حامدی شیروان، زهرا (۱۳۸۹)، بررسی تأثیر دو مولفه نحوی و وجهیت و تعدی در بازنمود خود و دیگری در متون مطبوعاتی در چارچوب تحلیل گفتمان انتقادی، فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات، سال ششم، شماره ۱۹، صص: ۱۰۵-۸۵.
۲. بهرامپور، شیماءعلی، (۱۳۷۹)، درآمدی بر تحلیل گفتمان، گفتمان و تحلیل گفتمانی، تهران: فرهنگ گفتمان.
۳. فاضلی، محمد (۱۳۸۳)، گفتمان و تحلیل گفتمان انتقادی، پژوهشنامه علوم انسانی و اجتماعی، سال چهارم، شماره چهاردهم، صص: ۸۱-۱۰۷.
۴. فرکلاف، تومس، (۱۳۷۹)، تحلیل انتقادی گفتمان، تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه‌ها.
۵. یارمحمدی، لطف اله؛ یبینی نرمنی؛ فیری، لیدا (۱۳۸۹)، مقایسه تحلیل گفتمان داستانهای کوتاه معاصر بزرگسالان و داستانهای کوتاه معاصر نوجوانان، مجله علمی پژوهشی مطالعات ادبیات کودک، سال اول، شماره اول، صص: ۱۶۶-۱۴۳.
6. Baker, Paul and Elice, Sibonile (2011) Key Terms in Discourse Analysis. London: Continuum.
7. Blommaert, Jan (2005) Discourse: A Critical Introduction. Cambridge and New York: Cambridge University Press.

9. Blommaert
10. Baker & Elice



تاریخچه دانش پژوهی و پژوهش‌های آموزشی

منصوره لیکانه
دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی

سه هزار سال نخست را می‌توان دوران دانش دوستی و دانش آموزی آدمی دانست و یکصد و پنجاه سال گذشته را دوره دانش پژوهی. زیرا بشر در این دوره با به کارگیری روش‌های دانش پژوهانه توانسته مرزهای دانش خود را گسترش دهد و از آن در تغییر و بهبودی زندگی‌اش استفاده ببرد.

دانش و دانش آموزی در ایران

از دیدگاه آموزشی دانش، می‌توان تاریخ ایران را در چهار دوره ی باستانی، اسلامی، غربی و انقلابی بررسی کرد (حمیدی، ۱۳۸۷)؛ در دوره باستانی و هخامنشیان، آموزش رسمی، ویژه ی روحانیون

کاوش درباره آنها فرمان داده است. به خاطر سازگاری دین اسلام با آیین ایرانیان در زمینه ی دانش و دانش آموزی، در فلسفه پردازی، اخترشناسی، ریاضی، پزشکی و کیمیاگری، دانشمندان ایرانی همچون خوارزمی، رازی، فارابی، بیرونی، ابن سینا و خیام پرچم دانش را برافراشتند و این همزمان با سده‌های میانی میلادی بود که اروپا دوران تیرگی خود را می‌گذراند و ایران کانون کاوش‌ها و نگارش‌های علمی به شمار می‌آمد.

در دوره غربی ی تاریخ آموزش و دانش ایران، فرایند غربی سازی نقش چشم‌گیری داشته است. آشنایی ایرانیان با دانش و فرهنگ کشورهای غربی از راه فرستادن دانشجویان به اروپا و آمدن استادان مشاوران اروپایی به ایران آغاز شد و با بنیان گذاری مدارس نوینی چون دارالفنون ادامه پیدا کرد. که ابتدا این مدارس تقلیدی از نمونه‌های اروپایی بودند و هیچ بستندی با مدرسه‌هایی که در قرن‌های پیش، در ایران مهد دانش و کاوش بودند، نداشتند. بی‌شک(همان) این سؤگرایب و نادیده گرفتن پیشینه دانش پژوهی در فرهنگ ایرانی نمی‌توانست ثمره چندانی در دانش پژوهی در ایران داشته باشد. در دانشگاه تهران و دیگر دانشگاه‌هایی که در تهران و سایر استان‌ها پدید آمدند بیشتر روحیه دیوان سالاری حاکم بود تا دانش پژوهی. در پایان دوره غربی که حدود چهل سال به طول انجامید دانشگاه تهران هنوز به درجه‌ای از بویایی و بلوغ علمی نرسیده بود که بتواند اعضای هیئت علمی خود و دانشگاه‌های دیگر را تربیت کند. این نارسایی‌ها همراه با کاستی‌های همراه با انتقال فرهنگی – اجتماعی ی دوره ی پهلوی، باعث جوشش و برایی توده‌های مردم و در نتیجه انقلاب فرهنگی ۲۲ بهمن ۵۷ گردید. در دوره انقلابی می‌توان از فرایند اسلامی سازی ی دوباره در زمینه دانش پژوهی و آموزش یاد کرد. قانون اساسی ی جمهوری اسلامی که چشم‌گیرترین دستاورد انقلاب است بر پیشبرد دانش و فن آوری و تقویت روح بررسی و نوآوری در زمینه‌های علمی گوناگون، از راه بنیان گذاری مراکزهای پژوهشی، آشکارا بافتاری می‌کند. اما در این دوره نیز علی‌رغم گسترش دانشگاه‌ها و پژوهش‌گاه‌های بسیار در کشور، هنوز هم دانش و دانش پژوهی دچار دشواری‌ها و نارسایی‌هایی است که همه آنها ریشه در نبود بازخورد دانش پژوهانه دارد.

دانش و دانش آموزی در غرب

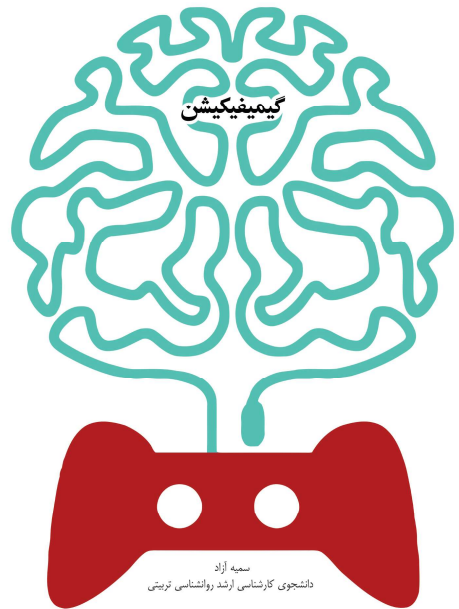
تاریخ دانش و دانش آموزی را در غرب نیز می‌توان همانند تاریخ ایران به چهار دوره تقسیم کرد. دوره باستانی که سده‌های پیش از میلاد را دربرمی‌گیرد، دوره مسیحی که سده‌های میانی را در خود جای دارد و دوره بیداری که در برگیرنده سده‌های دوره باخیزی و

انقلاب صنعتی است. دوره باستانی با دانشمندان یونان باستان، چون فیثاغورث، سقراط، افلاطون و ارسطو آغاز می‌شود. فیثاغورث در قرن ششم پیش از میلاد به گردی زمین پی برد و سقراط و افلاطون و ارسطو با نوشته‌ها و گفته‌های خود بر اندیشه و کردار دانش آموزان قرن‌های آینده ی جهان تأثیر گذاشتند. کسی که بیشترین تأثیر را بر تاریخ و آینده ی دانش و دانش پژوهی داشت گالیله (حمیدی، ۱۳۹۵) بود. او بود که پیروی بی‌برستی از ارسطو و کتاب مقدس را نادرست خواند و بنیاد شناختی سده‌های میانی را ویران کرد. گالیله را پدر دوران نوین می‌دانند (حمیدی، ۱۳۸۷) چرا که همه پیشرفت‌ها و پدیده‌های امروز از کار وی سرچشمه می‌گیرد (انقلاب اول دانش پژوهی). نیوتن نیز با بررسی امور جزئی به روش استقراء به یک قانون کلی می‌رسد و به وسیله قیاس از قانون کلی خود به امور جزئی دیگر دست می‌یابد. چنین کیفیتی هنوز آرمان و هدف دانش فیزیک، که مادر همه دانش‌ها ست می‌باشد. داروین شخصیت علمی دیگری است که همچون نیوتن بر جهان بینی دانش پژوهانه دانش پژوهان زمان خود اثری بنیادی گذاشت و مانند گالیله با سوگیری‌های دین بنیاد جامعه ی خود دست و پنجه نرم کرد. کار داروین از نظر علمی محض چندان ستودنی نبود، ولی وی توانست زیست شناسی را از قید حجیت ارسطو و اعتقاد به تغییرناپذیری گونه‌های گیا و زیا برهاند (همان) و به همگان به باوراند که گونه‌ها همه از یک نیا سرچشمه می‌گیرند. بنابراین کار وی، چون بر منای نگارش‌های خود، قانون‌های کلی را جایگزین خیالیاتی‌ها و باورهای دین بنیاد جامعه خودکرد نمونه‌ای از روش دانش پژوهانه به حساب می‌آید. پاولف متولد ۱۸۴۹، بیشتر زندگی خود را صرف بررسی رفتار سگ‌ها و به‌طور ویژه چگونگی ترشح آب دهان آنها کرد. همین محدود بودن زمینه کاری وی که از ویژگی‌های دانش پژوهی است او را در زمره دانش پژوهان کنونی قرار داده است. در میان دانش پژوهان پیشگام دو تن که به ویژه در زمینه‌های آموزشی و روانشناسی نقش برجسته‌ای در پیشبرد آن داشته‌اند پیازه و ویکتورسکی (حمیدی، ۱۳۹۵) هستند که آشنایی با زندگی و کارهای پژوهشی این دو دانش پژوه به همه دانش دوستان بایسته است. هرچند که آموزش دارای تاریخچه‌ای به نسبت طولانی است اما پژوهش‌های آموزشی یا به عبارتی کاوش‌های سازمان‌دار و مپاردار در زمینه آموزش، پیشینه دور و درازی ندارد و با توجه به پیشینه یکصدو پنجاه ساله دانش پژوهی ی امروزی و حتی با در نظر گرفتن پیشینه ی دانش پژوهی در ایران که قدمت ۶۰ ساله دارد (همزمان با تاسیس دانشگاه تهران)، پژوهش‌های آموزشی در ایران پیشینه گوناگونی دارند و در غرب نیز بیشتر پژوهش‌های آموزشی، در یکصد سال گذشته انجام شده‌اند.

References:

۱. حمیدی، منصور علی(۱۳۸۷). آموزش و پژوهش: فرایندی از آماایش، سنجش، پدیدارزش، نگارش، نشر سوگند، تهران.
۲. حمیدی، منصور علی(۱۳۹۵). روان شناسی آموزشی، دانشگاه الزهراء، تهران.

منابع:



امروزه رخدادهای گوناگونی با موضوعات متنوع در فضای کسب و کار در دنیا در حال برگزاری هستند که بی شک تقویت ارتباطات در حوزه کسب و کار از اصلی ترین خروجی های این برنامه ها است. با این مقدمه کوتاه شاید در ذهن شما این سوال پدید آید که کسب و کار چه ارتباطی می تواند با یک مجله ای روانشناسی تربیتی داشته باشد. در جواب باید گفت که بسیاری از آموزه های پایه ای رشته روانشناسی تربیتی در حوزه های گوناگون دنیای ما کاربرد دارد که با توجه بیشتر به این رشته و به کار بستن آن در حوزه های گوناگون زندگی شاهد رشد چشمگیر در زمینه های متنوع خواهیم بود. در این زمینه یکی از این موضوعاتی که به تازگی در دنیا به آن توجه بیشتری شده است و در این شماره از مجله به معرفی آن خواهیم پرداخت گیمیفیکیشن می باشد. گیمیفیکیشن در چند سال اخیر مطرح شده است اما باید بدانید که ریشه آن به مباحث پایه ای روانشناسی مخصوصاً مفاهیم مرتبط با انگیزش، رفتار و شخصیت بر می گردد به عنوان نمونه یکی از مواردی که در گیمیفیکیشن بسیار کاربرد دارد بحث تقویت رفتار و به طور خاص تر تقویت ژتونی (اقتصاد ژتونی) می باشد.

در گذشته تقویت رفتار بیشتر در حوزه هایی مثل برنامه های آموزشی یا درمانی و اصلاح رفتار به کار گرفته می شد. اما امروزه در حوزه های متنوع تری استفاده می شود.

قبل از اینکه به طور خاص به بحث گیمیفیکیشن بپردازم ابتدا شما را با اقتصاد ژتونی آشنا می کنم و بعد در لابلای توضیحات گیمیفیکیشن به نحوه استفاده از مبای انگیزشی هم اشاره خواهم کرد. در اقتصاد ژتونی، تقویت کننده های شرطی به شیوه ای نظام مند مورد استفاده قرار می گیرند تا رفتارهای مطلوب در برنامه آموزشی یا درمانی تقویت شوند. هدف اقتصاد ژتونی این است که در یک محیط درمانی یا آموزشی رفتارهای مطلوب اما کم بسامد مراجعان تقویت شود و رفتارهای نامطلوبشان کاهش یابد. هر امتیازی که فرد در ازای رفتار مطلوب دریافت می کند یک ژتون است. (میلتن برگر، ترجمه شهناز محمدی و کبری جمشیدی، ۱۳۹۲).

موفقه های ضروری اقتصاد ژتونی ۱- رفتارهای هدف مطلوب که باید تقویت شوند، مهارتهای تحصیلی در محیط آموزشی، مهارتهای شغلی در محیط کار، مهارتهای خودیاری در محیط توباختی و مهارتهای اجتماعی در محیط اقامتی بعد از تعیین رفتارهای هدف باید آنها به دقت تعریف شوند. تعریف عینی رفتار هدف، تضمین کننده ای گامی مراجعان از رفتارهایی است که از آنان انتظار می رود. ۲- ژتون ها، که باید به عنوان تقویت کننده های شرطی به کار بروند. ۳- تقویت کننده های پشتیبان، که باید با این ژتون ها معاوضه شوند. ۴- یک برنامه تقویت، برای اعطای ژتونی ۵- نسبتی که بر اساس آن ژتونها با تقویت کننده های پشتیبان معاوضه شوند. ۶- زمان و مکان معاوضه ژتون ها با تقویت کننده های پشتیبان. (میلتن برگر، ترجمه شهناز محمدی و کبری جمشیدی، ۱۳۹۲)

ملاحظات عملی: (ذکر چند نکته تاثیر گذار در اجرای موفقیت آمیز این راهکار) اول، فرد مجری باید بلافاصله پس از رفتار هدف مطلوب، ژتون ها را ارائه کند. دوم، فرد مجری باید در زمان ارائه ژتون ها مراجع را تشویق کند. تشویق کردن یک تقویت کننده ی شرطی طبیعی برای اکثر افراد است و هنگامی که با ژتون ها جفت شود اثرگذارتر می شود سوم، درمورد کودکان خردسال یا افراد دچار ناتوانی های ذهنی باید در ابتدای برنامه، تقویت کننده های پشتیبان همراه با ژتون ها ارائه شوند تا این جفت شدن بلافاصله باشد و ژتون با احتمال بیشتری به یک تقویت کننده ی شرطی تبدیل شود. سرانجام، از آنجایی که اقتصاد ژتونی یک برنامه ی ساختگی است و در محیط های طبیعی و روزمره یافت نمی شود باید پیش از آنکه مراجع برنامه درمانی را ترک کند به تدریج متوقف شود. زمانی که مراجعان بتوانند با روندی مداوم به موفقیت دست یابند اقتصاد ژتونی متوقف می شود و وابسته های طبیعی تقویت مانند تشویق و نمرات خوب به کار می روند تا رفتار مطلوب حفظ شود. (میلتن برگر، ترجمه شهناز محمدی و کبری جمشیدی، ۱۳۹۲)

و حال بعد از آشنا شدن با تقویت رفتار ژتونی سوال این است که گیمیفیکیشن چیست؟

همانطور که در ابتدا اشاره شد، گیمیفیکیشن را می توان مفهومی قدیمی دانست که چند سالی است دیدگاهی آکادمیک و منسجم گرفته، به طوری که چندین دانشگاه مطرح جهان نیز در برنامه ی درسی خود اقدام به ارائه ی این درس نموده اند. مفهوم اولیه گیمیفیکیشن را میتوان ایتنپور بیان کرد. استفاده کردن از انگیزنده های طبیعی برای به حرکت در آوردن مخاطب. در این میان نیز مهمترین انگیزنده برای انسان را میتوان تفریح و بازی دانست، و این همان نقطه ی آغازین مفهوم گیمیفیکیشن است.

تعریف استاندارد برای گیمیفیکیشن وجود ندارد، ولی در بین فعالان این زمینه تعریفی که بیشترین مقبولیت را داراست عبارتست از: استفاده از المان ها و تفرکات بازی گونه، در زمینه هایی که ماهیت بازی ندارند. مفهوم گیمیفیکیشن از هم اکنون میتوان در بسیاری از زمینه های تجاری و محصولات، آموزشهای اجتماعی، پزشکی، درمان اختلالات فکر و ذهنی، درمان فراموشی و یا حتی آموزش های نظامی مشاهده کرد، و چیزی که در همه ی آنها مشترک میباشد سعی در بیشینه کردن یادگیری و درگیر ساختن کاربر با محصول (و یا مفهوم مورد نظر) است.

در حقیقت، از گیمیفیکیشن میتوان جهت ایجاد جذابیت در یادگیری، انجام فرایندهای تکراری و یا کارهای غیر جذاب برای مقاصد غیر بازی گونه استفاده ی نمود، و این خاصیت را مهمترین دلیل فراگیری این زمینه جدید در عرصه های مختلف دانست. بایستی بدانیم که زمانی می توانیم گیمیفیکیشن را به خوبی پیاده سازی کنیم که فعالیت های روزمره، کسل کننده و سخت (به عبارت دیگر، فعالیت های غیر جذاب و مفرح) را به فعالیت های جذاب و مفرح و بازیگونه تبدیل کنیم، به طوری که هدف بازیکنان ما - همان گزیندن و باستاندن و یا هر اسمی که شما بر روی آنها بگذارید- به انجام رساندن خود-سته های ما، که هم اکنون با لذت بازی کردن و انگیزه هایی برای پیشرفت و خواست درگیر شدن بیشتر با بازی نیز همراه است، میباشد.

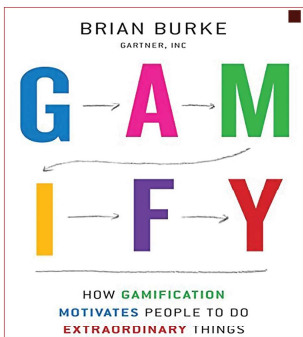
اهمیت و ضرورت گیمیفیکیشن

احتمالاً این سوال بارها برای شما پیش آمده است که چه چیز بازیها را از دیگر فعالیتهای روزمره متمایز میکند؟ احتمالاً علاقه مند باشید که بدانید چرا بازی های کامپیوتری معمولاً بازیکنان را به انجام خودشان معنادار میکنند. اینکه چرا بازیکنان ساعت های متعددی را پای صفحه های نمایشگر مات و میوهت به انجام بازیهای مختلف میپردازند بی آنکه گذر زمان را متوجه شوند، به راستی بازی ها چه چیزهایی دارند که اینگونه، افراد را به سمت خود میکشند؟ و آیا از این المانها میتوان در دیگر زمینه ها استفاده کرد؟

جواب این سوال مثبت است. در حقیقت علم استفاده از المانهای بازی در زمینه های غیر بازی گیمیفیکیشن نام دارد. با استفاده از این دانش میتوان جذابیت بازیها را در کارهای دیگر، اعم از فعالیت های خسته کننده تا کلاس های آموزشی وارد کرد.

در حقیقت با یادگیری دانش گیمیفیکیشن (که ما آن را بازی آفرینی مینامیم) میتوان کارهای خسته کننده و تکراری را به فعالیت های مفرح و شادی بخش تبدیل کرد به طوری که افراد از انجام آنها سیر نشوند. همچنین میتوان سروس ها و محصولات را با این روش برای مشتری ها جذاب تر کرد، فروش و سود بیشتر را به همراه رضایت بیشتر مشتری به ارمغان آورد.

البته باید خاطر نشان شد اضافه کردن تمام المانهای بازیها به هر نوع فعالیتی لزوماً منجر به نتیجه بهتری نخواهد شد و این کار دانش خاصی را طلب میکند. در حقیقت زیبایی علم گیمیفیکیشن همین می باشد که در بی پاسخهایی در خصوص جواب به چرایی و چگونه جذب کردن محتوا برای مخاطب است. در گیمیفیکیشن و بازی آفرینی ما با مطالعه تاثیرهای مختلف بازیهای مختلف بر مخاطبانشان قدم داریم که از این محرک ها و انگیزنده ها برای مقاصد دیگری استفاده کنیم. برای مثال میتوانیم از این مفهوم در حوزه ی سلامت بهره ببریم و با انگیزش و ایجاد علاقه ی بیشتر کردن مخاطبان برای



بیشتر توضیح دهید. همانطور که اشاره شد نایکی یکی از تولید کننده های محصولات ورزشی، از جمله کفش ورزشی، میباشد؛ نایکی میخواهد شما بیشتر بدوید تا بیشتر به کفش احتیاج داشته باشید. البته در تبلیغات اشاره ی مستقیم او بر سلامت شما میباشد نه بر استفاده بیشتر از کفش ها، ولی خوب دویدن بیشتر باعث میشود کفش بیشتری هم بخرید! برای این منظور، نایکی دست به ایجاد و تولید یک مستور در تعداد قدمهای شما، مسافتی که شما طی کرده اید، میزان کالری ای که مصرف کرده اید، مقدار فعالیتی که باستانی انجام دهید تا به وزن و شکل مورد علاقه ی خود برسید و چندین موضوع دیگر را در قالب یک بازی به شما ارائه میکند. ذهن شما برداشتی که از موفقیت دارد انجام یک بازی است. چرا که شما در طول این فعالیت ها با جوایزی از طرف نایکی (البته اغلب غیر مادی) مواجه خواهید شد. افراد پیشگام در این فعالیت (یا به عبارتی بهتر این بازی)، امتیاز شما تا مسابقه دهنده بعدی، مدال های بدست آمده (برای مثال وقتی شما اولین فعالیت این بازی که طی کردن یک کیلومتر بیشتر از متوسط روزانه ی شما است) یک مدال به شکل کفش به شخصی شخصی شما اضافه میکند که شما متوانید در شبکه های اجتماعی با هر جای دیگری با دیگران به اشتراک گذاشته و از آنها نیز بازخوردهای متفاوت و انگیزاننده ی بیشتر ی نیز دریافت کنید؛ گمان شما باعث چه برداشتی خواهد شد؟ یک بازی تمام عیار، و شما چه میخاهید؟ بیشتر و بیشتر بازی کردن، و چه بدست می آورید؟ سلامتی بیشتر در نتیجه دویدن بیشتر، و آنها چه بدست می آورند؟ درآمد بیشتر بخاطر دویدن بیشتر شما و خرید بیشتر کفشهایشان، و در کل چه اتفاقی می افتد؟ یک نتیجه ی برنده برنده، و این چیزی است که آفرینش بازی در گیمیفیکیشن (احتمالا در بیشتر مواقع) به دنبال آن خواهد بود.

همانطور که تا اینجا متوجه شدید گیمیفیکیشن در حوزه های گوناگونی کاربرد دارد ازجمله تجارت و کسب و کار، سلامت و... اما از آنجایی که روانشناسی تربیتی بر حوزه آموزش تاکید دارد به کاربرد گیمیفیکیشن در حوزه آموزش به اختصار می پردازم. **کاربرد گیمیفیکیشن در آموزش** امروزه مدارس با مشکلات عدیده ای در ارتباط با انگیزش دانش آموزان

قسمتی است که بیشترین تمرکز بازیهای شبکه های اجتماعی را بر خود جذب کرده است؛ به اشتراک گذاری پیشرفت ها، با مفاهیم تعادلی و یا سورپرایزها و جایزه های غیر منتظره نیز از دیگر عوامل موفقیت در بازیها، و البته در گیمیفیکیشن میباشد. به عبارتی میتوان گفت که سورپرایزها (در زمان و مکان مناسب، با انجام فعالیت مناسب) میتواند یکی از بهترین تجربه های بازی کردن باشد که با هیچ چیز دیگری قابل جایگزینی نیست و قدرت بی اندازه ای در محبت گیمیفیکیشن دارا است. نظم دادن به محیط، یکی از نیازهای ذاتی ذهن میباشد. هنگامی که شما چند فعالیت یا مبارزه (اصطلاحی که در بازیها استفاده میشود) را در بازه یا موفقیت به اتمام میرسانید، در حقیقت اینگونه برداشت میشود که به محیط اطراف خود (البته بیشتر به صورت مجازی) نظم داده اید. این انگیزش را نیز میتوان در بازی های ساده ای با مفهوم گیمیفیکیشن در شبکه های بیشتر دید. برای نمونه میتوانیم بازی پیشقدمت را در شبکه های اجتماعی در نظر داشت که وظیفه ی شما گرفتن سفارش، آماده سازی آن و تمیز کردن میز مشتری بعد از اتمام غذای او میباشد. **انگیزاننده ها در گیمیفیکیشن** گیمیفیکیشن با بازی آفرینی مفاهیم عمیقی از روانشناسی را با خود یدک میکند، مخصوصا مفاهیم مرتبط با انگیزش، رفتار و شخصیت شناسی. شناخت این مفاهیم کمک بسیار بزرگی برای پیاده سازی صحیح گیمیفیکیشن انجام خواهد داد. به طور کلی انگیزاننده ها در دو دسته ی انگیزاننده های داخلی و خارجی جای میگیرند. انگیزاننده های داخلی آنهایی هستند که بازیکن فقط بخاطر لذت بردن از آنها وظیفه ای را انجام میدهد. این انگیزاننده ها بهترین نوع انگیزش در افراد میباشد. این انگیزش بالاترین سطح لذت، درگیرسازی و خلاقیت در انجام وظایف و یادگیری را شامل میشود. برای مثال یک شخصی ممکن است در یک فعالیت ورزشی شرکت کند فقط بخاطر اینکه او ورزش را لذت بخش یافته است، و یا اینکه یک شخص معمایی را حل میکند برای اینکه او عاشق مبارزه است. انگیزاننده های خارجی نیز آنهایی هستند که یک شخص آنها را انجام میدهد تا یک پاداش بیرونی بدست آورده و یا از یک تنبیه اجتناب کند. پاداشهای بیرونی میتواند آیم های مخصوص مثل پول و یا جام پیروزی باشد، و یا موردهایی غیر قابل لمس مانند موقعیت اجتماعی، احترام و یا قدرتی باشد. انگیزاننده های خارجی میتواند مردم را برای انجام وظایف غیر جذاب ترغیب کند که باعث افزایش انگیزاننده های درونی گردد. همچنین بسیاری اعتقاد دارند که انگیزاننده های بیرونی میتواند همچنین انگیزاننده های درونی را تضعیف کنند، برای مثال بازی را به یک کار تبدیل کنند.

منظای معروف گیمیفیکیشن مثال های بسیار موفقی در این زمینه وجود دارد، ولی اگر بخواهیم مثالهایی استانداردتری که در همه جا مورد استفاده قرار گرفته است را بیان کنیم میتوانیم به کمپانی نایکی با محصول نایکی پلاس، یا به کمپانی زینگا، یا نرم افزار فوراسکوار اشاره داشت. بگذارید برای نمونه و بخاطر اینکه کمی در متون قبلی راجع به ورزش سلامت در حوزه گیمیفیکیشن و بازی آفرینی صحبت کردیم، باز هم به مثال قبلی خود از کمپانی نایکی برگشته و موضوع را اندکی

مثال کودکان) آنها را در فعالیتهای ورزشی بیشتری داخل کرده و باعث شویم از لحاظ روحی و جسمی به سلامت بیشتری دست یابیم. البته با اندکی چرخش میبینیم که حتی همین زمینه ی خاص نیز علاوه بر تاثیر در حوزه سلامت میتواند نقش عظیم در صنعت و تجارت داشته باشد. مثالی که شاید این روزها زیاد آن را شنیده باشیم کمپانی نایکی هست که با استفاده از مفهوم گیمیفیکیشن در ساخت بازی های انگیزاننده در حوزه سلامت نه تنها باعث میشود کاربر از انجام آنها (مثلا یک رقابت با تعدادی از دوستان بر سر تعداد کیلومتر مسیر پیاده روی شده توسط آنها در هر روز) لذت برده و علاوه بر آن بر سلامتی خود بیفزاید، بلکه با ایجاد یک تبلیغ بسیار قوی و مؤثر برای این کمپانی بزرگ، سود فروش کلی آن را نیز به شدت افزایش دهد. علاوه بر اینها این کمپانی به شدت میتواند در بازار تبلیغات گوی سفت را از رقبا روده و یا تکیه بر اینکه هدف این کمپانی سلامت بیشتر افراد است خود را در دید مردم از یک شرکت و کمپانی تجاری محض به یک کمپانی با هدف سود رسانی بیشتر به سلامت جامعه معرفی کند. که این موفقیت را به واقع با هیچ چیز دیگری در صنعت تبلیغات نمیتوان جایگزین کرد.

ساز و کار گیمیفیکیشن برای فهم بیشتر ساز و کار گیمیفیکیشن باید ابتدا مکانیک بازیها را اندکی توضیح دهیم. مکانیک بازی ها ساخته شده از مجموعه ای از قواعد و منداها بوده که برای تعامل با بازی طراحی شده و نتیجه آن به وجود آوردن تجربه ی بازی کردن میباشد. در حقیقت مکانیک بازیها شامل عناصر خلق بازی و مفاهیمی که باعث لذت بردن از بازی میشود است. از عوامل و عناصری چون امتیازات و مدال ها گرفته تا مشغولهای تصادفی ای و موجودیت رقابت در بازیها، بیایید چند مورد از مفاهیم مکانیک بازیها را اندکی بیشتر موشکافی کنیم. برای مثال مفهومی مانند جمع کردن امتیاز، مدال و... در میتوان بدینگونه توضیح داد: کارکرد بازیکن در صدد بدست آوردن دارایی هایی (اعم از امتیازات، مدال و...) در طول بازی بوده و بعد از بدست آوردن هر کدام در صدد حفظ و نگهداری از آنها و افزون بر آنهاست، زیرا انسانها دوست دارند بعد از فعالیت خود پاداش گرفته و بر آنها بیفزاید. یا مفهوم اعتبار، بانگر خوب بودن بازیکن دریک فعالیت بوده و اغلب احساس سرخوشی خاصی را در بازیکن ایجاد می کند. به وجود آوردن قابلیت به اشتراک گذاری این گونه اعتبارها نیز باعث افزود شدن دوباره ی اعتبار، البته بیشتر از لحاظ روحی، نیز میشود (و البته این



References:

۱. میلتن برگر، ریوندجی (۱۳۹۲)، اصول و روش های تغییر و اصلاح رفتار (ترجمه شهناز محمدی، کبری جمشیدی)، تهران: انتشارات اسپارسان
۲. فتوحی، سبا (۱۳۹۴)، آشنایی با گیمیفیکیشن (بازیپردازی)، دودین گفتارسان بین المللی علوم و مهندسی، تهرکه - استانبول، موسسه مدیران ایده پرداز پایتخت ویرا، <https://www.civlica.com>
۳. زیانیه، محبوبه؛ تاج فر، اریهوشنک؛ احمدی، علی اکبر و فیضی، محمد (۱۳۹۴)، گیمیفیکیشن سازمانی، تلاشی در جهت ارتقاء کنترل پیامدهای رفتاری کارکنان، سومین کنفرانس بین المللی پژوهشهای کاربردی در مدیریت و حسابداری، تهران، دانشگاه شهید بهشتی.
۴. متولایی، سید ساجد (۱۳۹۶)، گیمیفیکیشن چیست و چه مزایایی دارد ؟ روزنامه صبح دنیای اقتصاد. برگرفته از: <http://donya-e-qtasad.com/news/96599>
۵. انجمن گیمیفیکیشن ایران (<http://irangamification.com>)
6. <https://www.linkedin.com/company/persian-gamined-solutions>
7. <https://motamem.org>
8. <https://fa.wikipedia.org>
9. Paper-ICESCON02-ICESCON02_200.html

خود ناتوان سازی تحصیلی (Academic Self-Handicapping)

تاخذ مفر دژواد
دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی

خود ناتوان سازی^۱ راهبردی دفاعی است که در آن افراد مولانعی را قبل از عملکرد خلق می کنند تا به وسیله ی آن استانداردهایشان را بعد از عملکرد دستکاری کنند (برکلاس و جونز، ۱۹۷۸، به نقل در یوسان و لیو^۲، ۲۰۱۰). برکلاس و جونز خود ناتوان سازی را رفتار یا انتخاب مجموعه ای از رفتارها تعریف کرده اند که به فرد امکان می دهد تا شکست را به عوامل بیرونی و موفقیت را به عوامل درونی نسبت دهد (انتر و فورگس^۳، ۲۰۰۶). اجتناب از استانداردهای درونی هنگام شکست برای خود ناتوان سازان بسیار مهم است. زیرا آن‌ها معتقدند که توانایی به طور فطری تعیین می شود و اگر در حالی که تلاش کرده اند، شکست بخورند به عزت نفس^۴ شکننده‌ی آن‌ها آسیب می رسد. این افراد هنگامی که نتایج آینده نامعین است یا زمانی که یک منبع بیرونی که عملکرد ضعیف را توجیه می کند در دسترس نباشد مولانعی را بر سر راه عملکرد ایجاد می کنند (فراری و تامسون^۵، ۲۰۰۶). فراری و تامسون (۲۰۰۶) عقیده دارند که خود ناتوان سازی به دو صورت انجام می گیرد: خود ناتوان سازی ادعایی^۶ و خود ناتوان سازی رفتاری^۷. خود ناتوان سازی ادعایی اشاره به موقعیت هایی دارد که فرد عوامل ناتوان کننده را ادعا می کند مثل فشارهای روانی، خستگی یا اضطراب امتحان. خود ناتوان سازی رفتاری به موقعیت هایی اشاره دارد که فرد به طور فعال مولانعی را ایجاد می کند که احتمالاً شانس موفقیتش را کاهش می دهد. راهبردهای خود ناتوان سازی ابتدا در زمینه ی روانشناسی اجتماعی مطرح شد و بعد در حیطه های دیگر نظیر آموزش و پرورش وارد شد. کلوینگتون^۸ (۱۹۹۲)، به نقل در شرکن، هاشمی شیخ شبانی و نجاریان، (۱۳۸۴) با طرح نظریه

خود ارزشی^۹، خود ناتوان سازی را در حیطه ی آموزشگاهی مطرح کرد. نظریه خود ارزشی وی بیان می دارد که هدف دانش آموزان از تلاش در مدرسه، حفظ تصویر مثبت از خود می باشد لذا وقتی با تکالیف چالش برانگیز رو به رو می شوند یا بهانه هایی مانند بیمار بودن و کاهش تمرین و کوشش، عدم صلاحیت و کفایت خود را توجیه می کنند (لانگ هانگ^{۱۰} و همکاران، ۲۰۰۹). خود ناتوان سازی، ممکن است منجر به حفظ خود ارزشی در یک محدوده زمانی کوتاه شود اما بهای طولانی مدت بالاتری را برای افراد استفاده کننده به دنبال دارد. زاکرمن و تسالی^{۱۱} (۲۰۰۵) نشان دادند که راهبردهای خود ناتوان سازی منجر به کاهش بهره‌ی روانی، احساس کفایت کمتر، انگیزش ذهنی پایین تر، افزایش نشانگان خلق منفی و گزارش استفاده بیشتر از مواد مخدر می شود. در رابطه با ارتباط ویژگی‌های شخصیت دانش آموزان با خود ناتوان سازی تحصیلی، آن‌ها از افسردگی به عنوان شکلی از معافیت (اسودگی) از مسئولیت پذیری فردی، نشانه‌های افسردگی ممکن است به عنوان یک ابزار راهایی از مسئولیت مورد استفاده قرار گیرد (راس و همکاران، ۲۰۰۲). به عنوان مثال دانش آموزانی که با موفقیت چالش برانگیزی مانند امتحان مواجه شده اند، دچار استرس بسیار زیادی می شوند و از آنجا که روی جنبه های منفی موفقیت استرس زا متمرکز می شوند و از روبرو شدن با چالش اجتناب کنند، یا توسل به افسردگی به عنوان رفتاری خود ناتوان ساز از مسئولیت پذیری فردی در آن موقعیت فرار می کنند افراد دارای

1. self-handicapping
2. Berglas & Jones
3. Uysal & Lu
4. Alter & Forgas
5. self esteem
6. Ferrari & Thompson

7. claimed self-handicapping
8. behavioural self-handicapping
9. Covington
10. self worth
11. Lung hang, et al
12. Zuckerman & Tesal

حسن وجدان گرابی بالا دارای ویژگی هایی مانند نظم، تلاش، مسئولیت پذیری و وظیفه شناسی هستند این ویژگی ها موجب می شود تا این دانش آموزان با پشتکار و مسئولیت پذیری بیشتری به تحصیل خود ادامه دهند و در نتیجه به موفقیت بالاتری دست پیدا کنند و کمتر متوسل به استفاده از راهبردهای خود ناتوان سازی تحصیلی شوند این یافته را در ارتباط با روان رنجورخویی، مسئولیت پذیری و خود ناتوان سازی این گونه تبیین کرد که دانش آموزی که از رفتن به کلاس یا امتحان دادن اجتناب می کند (وجدان گرابی پایین) به این علت که احساس حقارت و تردید می کند (روان رنجورخویی بالا)، اجتناب از کلاس و امتحان در کوتاه مدت ممکن است باعث کاهش اضطراب او شود اما در بلند مدت، منجر به انجام ندادن تکالیف، ارزیابی بد و

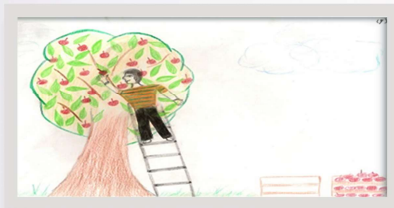
نمره های ضعیف می شود و این خود، تضعیف عزت نفس را به دنبال دارد و با توجه به نقش عزت نفس در بروز رفتارهای خود ناتوان ساز (زاکرمن و همکاران، ۱۹۹۸) می توان به این نتیجه رسید که بین روان رنجور خویی و وجدان گرابی با خود ناتوان سازی رابطه متقابل وجود دارد. در نتیجه گیری کلی، راهبردهای مقابله با مسائل تحصیلی در میان افراد خود ناتوان ساز متمرکز بر صرف نظر کردن از موفقیت و خود تمرکز می باشد. به عبارت دیگر ناتوان سازها عملکرد تحصیلی ضعیف تری در مقایسه با افراد عادی دارند (میدگلی و پوردان^{۱۳}، ۲۰۰۱) و از آنجایی که موفقیت تحصیلی شاخص پایایی و استواری وضعیت شغلی و اقتصادی است (توبری شیلدر^{۱۴}، ۲۰۰۷) می توان پیش بینی کرد که افراد ناتوان ساز در دوران بعد از تحصیل هم از وضعیت شغلی و اقتصادی پایینی برخوردار شوند.

منابع:

1. شکرتن، حسین، هاشمی شیخ شبانی، سید اسماعیل و نجاریان، بهمن (۱۳۸۴). بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم و مربوط با خود ناتوان سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستانهای اهواز. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، سال دوازدهم، شماره ۳، ۷۷-۱۰۰.
2. Alter, A. A., & Forgas, J. P. (2006). On being happy but fearing failure: The effects of mood on self-handicapping strategies. *Journal of Research in Personality*, 40, 573-597.
3. Ferrari, J. R., & Thompson, T. (2006). Imposter fears: link with self-presentational concerns and self-handicapping behaviours. *Personality and Individual Differences*, 40, 341-352.
4. Lung Hung, C., Chia-Huei, W., Ying Hwa, K., Meng-Shyan, L., & Shang-Hsueh. (2009). Fear of failure, 2x2 achievement goal and self-handicapping: An examination of the hierarchical model of achievement motivation in physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 298-305.
5. Uysal, A., & Lu, Q. (2010). Self handicapping and pain catastrophizing. *Personality and Individual Differences*, 49, 502-505.
6. Zuckerman, N., & Tesal, F. F. (2005). Costs of self handicapping. *Journal of Personality*, 73(2), 411-442.
7. Zuckerman, N., Kiefer, S. C., & Kneese, C. R. (1988). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1619-1628.

13. Midgley & Urdan

14. Dupreeshilolds



می‌شود. این مقیاس شامل رنگ به‌کار رفته برای کل تصویر و شخص می‌باشد، ویژگی‌های قابل مشاهده از جزئیات محیط و دیگر ویژگی‌ها را می‌توان بر شمرده، واضح است اگر در دستورالعمل آزمون نقاشی، آدمک وجود ندارد این مقیاس اسمی کاربردی ندارد.

گانت و تابون (۱۹۹۸) شیوهی جستجوی اطلاعات تشخیصی بر مبنای فعالیت‌های هنری را مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها تعداد زیادی از نقاشی‌های بیماران روانی را جمع‌آوری نمودند و مشاهده کردند بین نقاشی‌های بیماران و اختلالات آن‌ها رابطه وجود دارد. آن‌ها دریافتند از طریق نقاشی‌های بیماران می‌توان یک الگوی قابل پیش‌بینی برای شناسایی اختلال آن‌ها ارائه کنند. گانت و تابون نتوانستند به‌صورت کلامی این الگوها را توصیف کنند اما، به‌عناصر خاصی توجه کردند که می‌تواند اختلال این گروه‌ها را از هم متمایز کند.

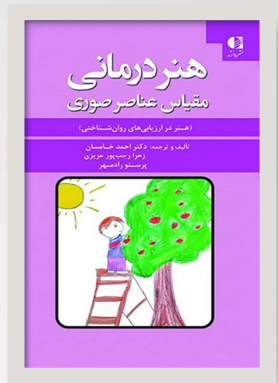
گانت و تابون (۲۰۰۹) اولین بار شیخ عصر، خلاقیت، مهارت هنری، توهمات، شخص، جزئیات و مقدار رنگ را ایجاد نمودند. از ارزیابی خواستند این عناصر را در نقاشی‌ها نمره‌گذاری کنند و نظرات خود را نسبت به این عناصر بیان کنند. در مطالعات مقدماتی نمره‌گذاری عناصر خلاقیت و توهمات مشکلاتی را ایجاد نمود. هنردرمان‌گرانی که این نقاشی‌ها را در کاربرد با این مقیاس‌ها نمره‌گذاری کردند به

معرفی کتاب

نام کتاب: هنردرمانی، مقیاس عناصر صوری
نویسنده: لیندا گانت و کارملو تابون
تالیف و ترجمه: دکتر احمد خامسان، زهرا رجب پور و پرستو رادمهر
سال چاپ: ۱۳۹۵
انتشارات: دانژه

هنردرمانی در مقایسه با دیگر ابزارهای سنجش، نقاشی‌ها را به‌صورت عینی و بدون دخالت عقاید شخصی مورد سنجش قرار می‌دهد. مقیاس عناصر صوری هنردرمانی، به‌منظور جدا کردن وقایع هنردرمانی از خیال و افسانه، گسترش تعاریف دقیق و مفید برای رشته هنردرمانی، ساخت چارچوب نظری بهتر و توجه به‌شیوه‌های درمانی دقیق قابلیت کاربرد دارد (باکیارلی، ۲۰۰۷). مقیاس عناصر صوری هنردرمانی از ۱۴ عنصر تشکیل شده است که هر عنصر به‌طور جداگانه ساختار کیفی از نقاشی را نشان می‌دهد. این عناصر عبارتند از: ۱- برجستگی رنگ ۲- تناسب رنگ ۳- فضا ۴- سطح رشدی ۵- جزئیاتی از اشیاء و محیط ۶- منطبق ۷- واقع‌گرایی ۸- انرژی ضمنی ۹- کیفیت خط ۱۰- حل مسأله ۱۱- شخص ۱۲- چرخش ۱۳- تلفیق ۱۴- تکرار. هر عنصر مقیاس عناصر صوری هنردرمانی روی مقیاس درجه‌بندی لیکرت از صفر تا پنج یا در مواردی بین دو نمره به‌صورت ۰/۵، ۱/۵، ۲/۵، ۳/۵ و ... نمره‌گذاری می‌شود (گانت و تابون، ۱۹۹۸).

گانت و تابون (۱۹۹۸) با بررسی‌های نقاشی‌ها دریافتند (به‌طور مثال در مقیاس شخص) جنبه‌های متعدد دیگری وجود دارد (اطلاعاتی از قبیل: جنسیت، جهت چهره آدمک، سن آدمک، پوشش، درخت سبب، جزئیات محیط و ...) که آن‌ها تمایل دارند آن را مورد بررسی قرار دهند که تنها با تأکید بر مقیاس ۱۴ عنصری به‌دست نمی‌آید. بر این اساس آن‌ها به‌منظور دستیابی به این اطلاعات در این مقیاس ده محتوای دو بخشی (به‌صورت مقیاس اسمی یا مؤلفه‌ای) گسترش دادند که از سفر تا پنج نمره گذاری نمی‌شوند این عناصر به سادگی بر اساس مبنایی که در تصویر وجود دارند یا وجود ندارند نمره‌گذاری



مقیاس عناصر صوری هنردرمانی به‌منظور فراهم کردن ابزاری معتبر برای درمان‌گران و پژوهش‌گران گسترش یافت تا نقاشی‌های استاندارد را با روش علمی بررسی کنند. این مقیاس به‌منظور اعتبار دادن به‌سنجش‌های هنردرمانی ارائه شد و در پژوهش‌های متعددی اعتبار بیشتر عناصر آن مورد تأیید قرار گرفته است.

این مقیاس اولین بار توسط گانت و تابون (۱۹۹۸) در ارتباط با نمره‌گذاری نقاشی PPAT گسترش یافت. آن‌ها در این شیوهی سنجش بر مبنای مقیاس عناصر صوری هنردرمانی به‌جای توجه به‌محتوای نقاشی‌ها که در ارزیابی‌های هنردرمانی متداول است، به‌ساختار نقاشی‌ها توجه کردند. این پژوهش‌گران دریافتند تنها تأکید بر محتوای نقاشی‌ها و تداعی‌های فرد، پاسخی که آن‌ها جستجو می‌کنند به‌دست نمی‌آید. بر این اساس آن‌ها تصمیم گرفتند محتوا را ثابت نگه دارند و عناصر صوری در نقاشی‌ها (مانند: کاربرد رنگ، کیفیت خطوط ترسیم شده، فضای به‌کار رفته و ...) که مشاهده‌گر به‌وضوح می‌تواند آن را ببیند مورد بررسی قرار دهند. آن‌ها معتقدند مقیاس عناصر صوری

ملاک تشخیص در نظر گرفتند. گانت و تابون مبنای تشخیص در این مقیاس را بر اساس عناصری که در نقاشی‌ها مشاهده کردند به‌این صورت که در افسردگی یا خلق بالا (در مقیاس برجستگی رنگ، کاهش یا افزایش انرژی (در مقیاس فضا، انرژی، جزئیاتی از اشیاء و محیط)، تفکر غیرمنطقی (در مقیاس منطق، حل‌مسأله، تناسب رنگ، شخص و تلفیق) و اختلال‌های شناختی (در مقیاس چرخش، تکرار، کیفیت خط و واقع‌گرایی) بنا نهادند به‌عنوان مثال، در افسردگی این الگو شامل: پایین بودن نمرات روی مقیاس جزئیات، برجستگی رنگ، فضا و انرژی مفهومی و بالا بودن نمرات روی منطق در نظر گرفته شدند.

سختی بین دو عنصر (خلاقیت و توهمات) تمایز قائل شدند. این ارزیابی‌ها به‌طور مثال به تصویری در عنصر خلاقیت نمره بالایی می‌دادند اما در عنصر توهمات نمره پایینی در نظر می‌گرفتند. در مقابل متخصصان بالینی آن نقاشی را کاملاً مهمی در نظر گرفته بودند. آن‌ها اخیراً این دو مقیاس را حذف کردند. این تفاوت در عقاید ارزیابی‌ها موجب شد تا آن‌ها جهت پژوهشی خود را تغییر دهند. گانت و تابون (۱۹۹۸) بین تشخیص و تحلیل آماری از علائم اختلالات روانی روی DSM با توجه به‌مرور در ادبیات هنردرمانی و مقیاس عناصر صوری هنردرمانی همبستگی‌هایی پیدا کردند؛ لذا آن‌ها مبنای تشخیص را روی علائم و نشانه‌هایی که در DSM تعریف شده است، طراحی نمودند (کسب نمرات بالا روی مقیاس خاص و نمرات پایین روی دیگر مقیاس‌ها به‌عنوان



خلاصه ای از فعالیت های انجمن علمی دانشجویی روانشناسی دانشگاه الزهراء در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۶

برگزاری جلسه اول ژورنال کلاب

جلسه اول ژورنال کلاب با موضوع نحوه نقد و بررسی مقالات، توسط جناب آقای دکتر حمیدی در تاریخ ۲۲ آبان ساعت ۲ الی ۴ در سالن دکتر سیف برگزار شد.



برگزاری کارگاه آشنایی مقدماتی با نرم افزار SPSS

کارگاه SPSS با تدریس سرکار خانم دکتر محسن پور در روز شنبه تاریخ ۴ آذر ماه از ساعت ۹ الی ۱۲ در سالن دکتر سیف برگزار شد. در این کارگاه آشنایی با کارایی نرم افزار فوق و نحوه استفاده از آن در تحلیل‌های آماری به دانشجویان آموزش داده شد.



برگزاری نشست کتاب خوانی به مناسبت هفته کتاب

این نشست با عنوان نامهربانی با بار مهربانی با حضور استادان و دانشجویان دانشکده روانشناسی تربیتی الزهراء برگزار شد. در این نشست جناب آقای دکتر منادی و سرکار خانم دکتر اخوان در مورد فرهنگ کتابخوانی و عوایب سرانه پایین مطالعه در جامعه صحبت کردند. به منظور حمایت از تمام کسانی که دست به قلم شده و در راستای گسترش علم اثری را خلق می‌کنند و هم چنین تشویق دانشجویان به استفاده از این آثار و ترویج فرهنگ کتاب خوانی، تمام کتاب هایی که توسط اساتید دانشکده نوشته یا ترجمه شده بود به دانشجویان معرفی و از نویسندگان تقدیر شد.



انتخابات اعضای انجمن

فرآیند انتخابات طی دو روز متوالی در تاریخ ۱ و ۲ آبان ماه در فضای دانشکده روانشناسی برگزار شد و اعضای اصلی انجمن توسط دانشجویان روانشناسی تربیتی انتخاب شدند. دو روز پس از انتخابات اسامی برگزیدگان اعلام شد و طی جلسه ای سمت های اعضا مشخص گردید.

دبیرانجمن: خانم سارا اکبرزاده
مشاور انجمن: خانم دکتر مریم محسن پور
سایر اعضای برگزیده: خانم مونا بطویی، خانم رویا حسینی، خانم مائده گلستانی، خانم نگار میری، خانم زهرا مرادی



طراحی لوگو

با توجه به این که انجمن فاقد یک نشان مخصوص بود یک لوگو با نشان مخصوص برای انجمن روانشناسی تربیتی الزهراء طراحی گردید



انجمن روانشناسی تربیتی الزهراء

کانال اطلاع رسانی فعالیت ها و کارگاه های انجمن علمی دانشجویی روانشناسی تربیتی دانشگاه الزهراء
@alzahraedu
https://t.me/alzahraedu

راه اندازی کانال تلگرام انجمن

یک کانال تلگرام به منظور اطلاع رسانی به دانشجویان در مورد نشست ها و کارگاه هایی که توسط انجمن برگزار می‌شود راه اندازی گردید.



برگزاری کارگاه تفسیر نقاشی

کارگاه تفسیر نقاشی با تدریس جناب آقای اسفغانی روز پنجشنبه ۳۰ آذر ماه از ساعت ۸ صبح الی ۱۳ ادر سالن مرکز نوآوری و شکوفایی دانشگاه برگزار شد. در این کارگاه شرکت کنندگان با انواع آزمونهای تفسیر نقاشی، اصول مصاحبه با کودک، تفسیر سطور و ابعاد ترسیمی، گزارش نویسی و ابزار و شرایط لازم برای تفسیر نقاشی کودک آشنا شدند.

برگزاری جلسه دوم ژورنال کلاب با موضوع دل بستگی

جلسه دوم ژورنال کلاب با تدریس سرکار خانم دکتر اخوان با موضوع آسیب های رشدی فرا و فرودلبستگی در روز دوشنبه در تاریخ ۲۰ آذر ساعت ۱ الی ۳ در سالن دکتر سیف برگزار شد



برگزاری کارگاه ارتباط مؤثر

این کارگاه با تدریس سرکار خانم سارا اکبرزاده در روز یکشنبه تاریخ ۱۲ آذر ماه ساعت ۲ تا ۵ در کارگاه کتاب دانشکده روانشناسی برگزار شد. در این کارگاه مفهوم ارتباط مؤثر، چگونگی برقراری ارتباط صحیح کلامی و غیر کلامی، مدیریت کردن ارتباط و موانع ارتباط در محیطی کاملاً دوستانه و شاد به صورت تئوری و عملی تدریس شد.

