



- ۴ سخن سردبیر
- ۵ بازی
- ۷ علاقه‌مند کردن کودک به مطالعه و کتاب خوانی
- ۸ تئوری انتخاب از نظریه تا عمل
- ۱۰ آموزش ذهن آگاهی به کودک
- ۱۳ معرفی آزمون پیشرفت تحصیلی وودکاک جانسون
- ۱۵ گفت‌وگو با یک آموزش‌شناس
- ۱۹ معرفی کتاب

صاحب امتیاز:
معاونت فرهنگی و اجتماعی دانشگاه الزهرا (س)
زیر نظر مرکز فعالیت‌های علمی فرهنگی فوق
برنامه
مدیر مسوول:
سارا اکبرزاده
سردبیر:
زهرا رجب‌پور عزیزی
استاد مشاور:
دکتر مریم محسن‌پور
همکاران این شماره:
مونا بطویی، سمیه آزاد، سارا حسینی، زهرا مرادی
با سپاس از کارشناس نشریه‌ها خانم زهرا وزیری
طراح و صفحه‌آرا:
غلام رضا قدرتی
نشانی:
تهران، میدان ونک، میدان شیخ بهایی، ده ونک،
دانشگاه الزهرا.

به نام خدای بهار آفرین

ای برگ! قوت یافتی تا شاخ را بشکافتی
ای غنچه! گلگون آمدی، وز خویش بیرون آمدی

چون رستی از زندان بگو تا ما در این حبس آن کنیم
با ما بگو چون آمدی تا ما ز خود خیزان کنیم

(مولوی)

سخن سردبیر...

بهار که می‌رسد، با باز کردن پنجره‌های بسته، جان دوباره می‌گیریم و روح مان را در افق‌های دوردست به پرواز در می‌آوریم و هم نوا با همه کائنات سرود رویش می‌خوانیم تا دوباره در پرتو این نو شدن به اعتدال برسیم. پدیده‌های دل‌انگیز بهاری، از گل‌های رنگارنگ بنفشه گرفته، تا عطر حیات بخش نسیم بهاری که نوازشگر روح و جان ماست؛ آموزگارانی‌اند که الفبای هستی را می‌آموزند. امیدواریم این نو شدن بهانه‌ای باشد برای رویش دوباره افکار نو و اهداف نو. چشم دل را به تولد دوباره‌ی هستی بگشاییم و همراه با بهار و طبیعت متولد شویم تا به رشد، شکوفایی و یادگیری نایل آییم.



بازی

مونا بطوئی

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی

بازی کردن طبیعی‌ترین رویداد در دنیاست و در کنار لذت و شادی آن خیلی چیزهای دیگر وجود دارد. کودکان احتیاج به بازی دارند، در واقع می‌توان گفت بازی تفکر و شیوه اظهار وجود آنهاست. تعریف فرهنگ آکسفورد از بازی در لغت چنین است: "خود را سرگرم و مشغول کردن، ورزش، شوخی و جست و خیز و بازیگوشی، شادی یا مشغول کردن خود در یک بازی". در فرهنگ فارسی دکتر محمد معین، کلمه بازی این گونه معنی شده است: "سرگرمی به چیزی، مشغولیت، تفریح، لعب، ورزش" و در لغت‌نامه دهخدا تعریف بازی چنین آمده است: "هر کاری که مایه سرگرمی باشد، رفتار کودکانه و غیر جدی برای سرگرمی، کار تفریحی، لعب" کودک با بازی بزرگ می‌شود، تحول می‌یابد و به سمت کمال می‌رود. کمال جسمی کمال عقلی و کمال احساسی. بازی در رشد اجتماعی، رشد عاطفی و رشد ذهنی کودکان نقش بسزایی دارد. بازی به انواع گوناگون تقسیم می‌شود: ۱. بازی‌های جسمی ۲. بازی‌های تقلیدی ۳. بازی‌های نمایشی ۴. بازی‌های نمادی ۵. بازی‌های آموزشی ۶. بازی‌های خلاقیتی (عسکری‌زاده، ۱۳۹۱). روسو در کتاب امیل می‌گوید که بازی برای آموزش و تقویت قدرت ادراک مفید است. مربی برای پذیرفته شدن در ذهن کودک

باید با آنان در بازی شریک شود و برای این منظور باید خود نیز نقش کودک را بازی کند (شاتو، ترجمه شکوهی ۷۶). پستالوزی بر این باور بود که بازی کودکان را در اعمال‌شان یاری می‌کند. از نظر استرانگ، کودک از طریق بازی، بهترین چراغ هدایت برای دوران بلوغ اجتماعی را به دست می‌آورد زیرا بازی بهتر از هر فعالیت دیگری مسئولیت‌های او را مشخص می‌کند (مهجور، ۱۳۸۰). ملانی کلاین: "بازی موجب دسترسی مستقیم به ضمیر ناخودآگاه کودک می‌شود، بازی برای کودک مانند تداعی آزاد برای بزرگسالان است". بازی برای کودکان اهمیت دارد؛ مهم است زیرا باعث می‌شود که کودک در مسیر رشد احساس خوبی در مورد خودش داشته باشد. در واقع تمرینی برای تبدیل شدن به بزرگسال خوب است؛ در بازی اطلاعات زیادی در مورد همکاری و مشارکت کار گروهی و رعایت انصاف رد و بدل می‌شود. بازی همچنین اثر درمانی نیز دارد؛ هم از نظر عاطفی هم از نظر جسمانی (عسکری‌زاده، ۱۳۹۱). لندرث مطرح کرد که در راستای اهداف درمانی برای کودکان در بازی درمانی به عنوان یک روش درمانی، محیط امنی به کودک داده می‌شود تا خود را امتحان کند و از طریق بازی خود را اظهار کند و

با انجام دادن این کار یاد بگیرد که چگونه خود را بشناسند تا آنجا که دانش خود را در به کارگیری ظرفیت‌های خود در راه‌های مناسب‌تر بالا ببرد (آرین، ۱۳۷۳؛ به نقل از بابایی، ۱۳۸۹). ری (۲۰۰۸) اظهار می‌دارد: بازی درمانی، یک درمان کودک محور است که برای کودکان ۶ الی ۱۱ ساله دارای مشکلات روانی یا دیگر اختلالات استفاده می‌شود و کودکان در بازی، دنیای هیجانی درونی خود را برون‌ریزی می‌کنند، زیرا بازی درمانی بالقوه کمک کننده است. اغلب کودکان فاقد مهارت‌های کلامی لازم برای بیان اضطراب‌ها و ترس‌ها هستند و بازی درمانی جایگزین مناسبی برای درمان گفتگویی است (کریستین، ۲۰۰۸؛ به نقل از مرشد و همکاران، ۱۳۹۴). قدرت درمانی که در بازی درمانی نهفته است به طرق گوناگون مورد استفاده قرار می‌گیرد. بازی درمانی یک تکنیک درمانی کودک است که برای درمان مشکلات و اختلالات کودکان مورد استفاده قرار می‌گیرد. از بازی درمانی در درمان انواع اختلالات کودکان مثل افسردگی کودکان، ترس‌های کودکان، مشکلات رفتاری که ریشه اضطرابی دارند، شب ادراری، دروغ گفتن، پرخاشگری، بیش‌فعالی، کمبود توجه و ... استفاده و در بسیاری از موارد موثر ارزیابی شده است (جنتیان و همکاران، ۱۳۸۷).

در مقوله بازی درمانی، می‌توان به دو نوع بازی درمانی فعال و غیرفعال اشاره کرد. نوعی از بازی که در آن به کودک تعدادی اسباب بازی انتخاب شده داده می‌شود و درمانگر خود جهت تشویق کودک برای به نمایش درآمدن صحنه‌های آسیب‌زای مشخصی، وارد بازی می‌شود، بازی درمانی فعال نامیده می‌شود. بازی درمانی غیرفعال همزمان با بازی درمانی فعال گسترش یافته است و در بازی درمانی غیرفعال، درمانگر بازی کودک را محدود نمی‌کند، در عوض به نظر می‌رسد فقط در اتاق با کودک بنشیند و همان گونه که کودک محو در بازی است، درمانگر نیز به تدریج تلاش می‌کند بخشی از بازی کودک شود. کودک همیشه اجازه دارد بازی را رهبری کند، حتی اگر نهایتاً لازم باشد درمانگر چند مورد تجزیه و تحلیل ساده از رفتار را بیان کند.

از جمله رویکردهای موثر بازی درمانی، رویکرد شناختی رفتاری است، در بازی درمانی شناختی رفتاری، همانند درمان بزرگسالان بر تاثیر باورها و نگرش‌های ناسازگارانه یا ناکارآمد تاکید می‌شود (اسپنس، ۲۰۰۰؛ به نقل از مرشد و همکاران، ۱۳۹۴).

درمانگر به کودک کمک می‌کند تا شناخت‌های خود را شناسایی و اصلاح کند و یا آنها را بسازد و علاوه بر کمک کردن به کودک در شناسایی تحریف‌های شناختی خود به او یاد می‌دهد که این تفکر ناسازگارانه را با تفکر سازگارانه تعویض نماید. (ورگلدن و همکاران، ۲۰۱۶؛ به نقل از مرشد و همکاران

منابع

بابایی، بهناز؛ یزدی، منور؛ حسینیان، سیمین (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی بازی درمانی گروهی بارهنمود بر اختلال سلوکی دانش‌آموزان دبستانی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۷(۱)، ۶۴-۴۹.

مرشد، نرگس؛ داوودی، ایران؛ بابامیری، محمد (۱۳۹۴). اثربخشی بازی درمانی گروهی بر علائم لجبازی نافرمانی کودکان. مجله آموزش و سلامت جامعه، ۲(۳)، ۱۸-۱۲.

اصغری نکاح، محسن؛ حیدری، آسیه (۱۳۹۲). کاربرد بازی درمانی عروسی در کاهش مشکلات رفتاری-هیجانی کودکان بی‌سرپرست و بد سرپرست مقیم شبه خانواده. سومین کنگره سراسری هنر درمانی در ایران ص ۱۷.

شریعتمداری، علی؛ احقر، قدسی؛ سیف‌نراقی، مریم؛ قنبری، نسرین (۱۳۹۰). بررسی نقش بازی‌های آموزشی بر یادگیری مفاهیم آموزش و مقایسه اعداد ریاضی دانش‌آموزان دختر پایه اول ابتدایی. علوم رفتاری، ۳(۹)، ۱۰۰-۸۵.

جنتیان، سیما؛ نوری، ابوالقاسم؛ شفتی، عباس؛ مولوی، حسین؛ سماواتیان، حسین (۱۳۸۷). اثربخشی بازی درمانی مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری بر شدت علائم اختلال بیش فعالی/کمبود توجه دانش‌آموزان پسر ۱۱ تا ۹ ساله مبتلا به ADHD. تحقیقات علوم رفتاری، ۶(۲)، ۱۱۸-۱۰۹.

عسکری زاده، قاسم (۱۳۹۱). روانشناسی بازی، تهران انتشارات امیرکبیر.

شاتو، ژان (۱۳۷۶). مریدان بزرگ. ترجمه غلامحسین شکوهی، انتشارات دانشگاه تهران.

مهبجور، سیامک رضا (۱۳۸۰). روانشناسی بازی. شیراز، ساسان.

آموزش پیدا نکرده‌اند و استفاده از بازی در امر آموزش مغفول مانده است (شریعتمداری و همکاران، ۱۳۹۰). خلاصه می‌توان گفت بازی بخش مهمی از زندگی کودک است و اگر خواهان رشد کامل و هماهنگ کودکمان باشیم باید به بازی او اهمیت دهیم و نیز می‌توان به صراحت گفت که اگر کودک را از بازی کردن منع کنیم؛ در واقع زندگی کردن او را محدود کرده‌ایم.

بازی همچنین ارزش آموزشی دارد، بازی یکی از موثرترین و بهترین راه‌های آموزش به کودکان است. آموزش از راه بازی چند مزیت دارد از آنجایی که دانش‌آموزان بازی را دوست دارند و نیز در موقعیت‌های خود درگیر هستند و بازی موقعیت‌های پیچیده زندگی و مفاهیم مشکل آموزشی را به گونه‌ای ساده نمایان می‌کند، آنان دچار رخوت نمی‌شوند و در نتیجه مفاهیم را به راحتی می‌آموزند (اخواست، ۱۳۸۸؛ به نقل از شریعتمداری و همکاران، ۱۳۹۰). فروبل با توسل به بازی به عنوان الگوی آموزش و برنامه درسی توانست طرح آموزشی خود را بر اساس بازی رایانه و با استفاده از روش خاص خود که مبتنی بر بازی به کودکان آموزش دهد (مفیدی، ۱۳۸۹؛ به نقل از شریعتمداری و همکاران، ۱۳۹۰) بازی آموزشی، آن نوع بازی است که به منظور دستیابی به هدف یادگیری انجام می‌شود. استفاده از بازی‌های آموزشی موجب ارتقاء یادگیری و افزایش انگیزه در دانش‌آموزان می‌شود. همچنین مزیت دیگر بازی‌های آموزشی، متناسب بودنشان با سبک‌های مختلف یادگیری دانش‌آموزان است (بلوم ویاکوم، ۱۹۹۶؛ به نقل از شریعتمداری و همکاران، ۱۳۹۰).

نتایج پژوهش برن هایدن (۲۰۰۶) بیانگر آن است که بازی‌های آموزشی با وجود اینکه در آموزش بسیار مطلوب و دستیابی به اهداف آموزشی را بسیار آسان می‌نمایند جایگاه مناسبی در میان محققین و متولیان امر

منابع

اخواست، ۱۳۸۸؛ به نقل از شریعتمداری و همکاران، ۱۳۹۰.

فروبل با توسل به بازی به عنوان الگوی آموزش و برنامه درسی توانست طرح آموزشی خود را بر اساس بازی رایانه و با استفاده از روش خاص خود که مبتنی بر بازی به کودکان آموزش دهد (مفیدی، ۱۳۸۹؛ به نقل از شریعتمداری و همکاران، ۱۳۹۰) بازی آموزشی، آن نوع بازی است که به منظور دستیابی به هدف یادگیری انجام می‌شود. استفاده از بازی‌های آموزشی موجب ارتقاء یادگیری و افزایش انگیزه در دانش‌آموزان می‌شود. همچنین مزیت دیگر بازی‌های آموزشی، متناسب بودنشان با سبک‌های مختلف یادگیری دانش‌آموزان است (بلوم ویاکوم، ۱۹۹۶؛ به نقل از شریعتمداری و همکاران، ۱۳۹۰).

نتایج پژوهش برن هایدن (۲۰۰۶) بیانگر آن است که بازی‌های آموزشی با وجود اینکه در آموزش بسیار مطلوب و دستیابی به اهداف آموزشی را بسیار آسان می‌نمایند جایگاه مناسبی در میان محققین و متولیان امر



علاقه‌مند کردن کودک به مطالعه و کتاب خوانی

سارا اکبرزاده

دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی

این پیشنهاد بسیار مهم است و باید کودک را به وجد آورد.

لازم است در زمان کتاب‌خوانی زبان کودکانه‌ای که مملو از لذت و عشق است به کار گیرید تا کودک‌تان کتاب را با عواطف مثبت پیوند

پیرامون، بیشتر تحت تاثیر محیط اطرافش قرار می‌گیرد شایسته است والدین بستر مناسبی را برای علاقه‌مند کردن کودک‌شان به مطالعه فراهم آورند.

قبل از ارائه راهکارهای عملیاتی لازم است راجع به قدم صفر صحبت کنیم. قدم صفر به خودتان برمی‌گردد. کودک ما آن چیزی نمی‌شود که ما می‌خواهیم، بلکه آن چیزی می‌شود که می‌بیند. اگر بچه‌ها ببینند که والدین‌شان هم کتاب می‌خوانند و از مطالعه لذت می‌برند، احتمال اینکه آنها هم چنین عاداتی پیدا کنند و این فعالیت را پیش بگیرند بیشتر است. لازم است والدین برای کودک خود کتابخانه‌ای ایجاد کنند. قدم بعد در نظر گرفتن و انتخاب موقعیت مناسب برای کتاب خواندن برای فرزندتان است. زمان‌هایی که کودک خسته یا گرسنه است و یا تمایل بیش از حدی به تماشای برنامه مورد علاقه خود دارد، مناسب نیستند.

شخصیت هر فرد از ابتدای تولد پایه‌ریزی می‌گردد، پس بسیار شایسته است که از بدو شکل‌گیری شخصیت کودک، او را با یکی از بهترین راهکارهای رسیدن به تکامل و رشد اخلاقی آشنا کنیم. چه علتی دارد که کودک ما با علاقه تمام، زمانش را در طی شبانه روز به برنامه‌های تلویزیون و کامپیوتر و اینترنت و .. اختصاص می‌دهد اما نوبت به مطالعه و کتابخوانی که می‌رسد بی‌حوصله و بی‌انگیزه می‌شود؟

ایجاد علاقه مطالعه در کودک یکی از مهم‌ترین وظایف پیش روی پدر و مادرگری است، چرا که رضایتی که انسان از مطالعه به دست می‌آورد او را برای تمام عمر متکی به خود بار خواهد آورد. این مهم نیازمند برنامه‌ریزی دقیق، منظم و منسجم است. از آنجا کودک به علت عدم داشتن شناخت کافی از جهان



دهد. ادبیات شما باید جذاب و پویا باشد چرا که این عامل موفقیت بالایی در رشد روحیه کتابخوانی در کودکان دارد.

زمان‌های مشخصی را در نظر بگیرید و به همراه کودک خود به شهر کتاب یا کتاب فروشی بروید و ترجیحاً این کار را هر هفته انجام بدهید. همچنین کتاب‌های مصور و کتاب‌هایی که روی cd ضبط شده‌اند را دست کم نگیرید.





تئوری انتخاب از نظریه تا عمل

ترجمه: سمیه آزاد

دانشجوکارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی

تاehl، گرایش جنسی، یا وضعیت نظامی، در هیچکدام از موارد، تبعیض آمیز نیست. چهار مفهوم بنیادین در تئوری انتخاب عبارتند از: نیازها، خواسته‌ها، دنیای ادراکی و رفتار. در یک نگاه کلی تئوری انتخاب بر این دیدگاه استوار است که رفتارهای هر انسان انتخاب‌های او برای ارضای نیازهایش است. این رفتارهای هدفمند بیش‌تر از انگیزه‌های درونی ریشه می‌گیرند تا عوامل و محرک‌های بیرونی. این دیدگاه در بردارنده این مضمون است که رفتار ما در هر زمان بهترین تلاش ما برای کنترل دنیای پیرامونمان و نیز خودمان به عنوان بخشی از این دنیا است، بنابراین ما باید همواره به گونه‌ای رفتار و انتخاب کنیم که به بهترین نحو نیازهایمان را برآورده کنیم. طبق این دیدگاه رفتار هر شخص در هر مقطع زمانی بهترین تلاش وی برای ارضای نیازهایش است. اگرچه شاید این تلاش در واقع مؤثر و مفید نباشد، ولی در عین حال بهترین تلاش او است و به همین دلیل روش‌های واقعیت‌درمانی سعی دارد مراجعان را یاری نماید تا از این جنبه که آیا رفتاری که اکنون انتخاب کرده‌اند نیازهایشان را برآورده می‌کند یا خیر و نیز این‌که آیا به خواسته‌هایشان رسیده‌اند یا نه رفتارهای خود را ارزیابی نمایند.

دکتر ویلیام گلاسر بنا شده‌است، که به مردم کمک می‌کند تا تنها رفتار فردی را که می‌توانند کنترل کنند، درک کنند. مربیان انتخاب می‌دانند چگونه به مراجعان خود کمک کنند تا بزرگ‌تر از هر چیزی باشند که برای آن‌ها اتفاق می‌افتد. به مراجعان خود کمک می‌کند تا با مسئولیت‌پذیری به حل مشکلات خود اقدام کنند، همین‌طور به آن‌ها کمک می‌کند تا چگونه بیشترین تأثیر مثبت با افراد مهم در زندگی خود داشته باشند. "موفقیت توانایی تأثیر گذاشتن تغییری است که شما درزندگیتان می‌خواهید، در حالی که با زیبایی تمام حتی آنچه که شما در اصل آن را هم نمی‌خواستید، می‌پذیرید" (کیم اولور). مربیان انتخاب به مراجعان خود برای روشن کردن چشم‌انداز، ارزش‌ها و اهداف خود کمک می‌کنند. آن‌ها بیشتر سوال می‌پرسند تا اینکه پاسخ‌های مستقیم ارائه دهند، با این هدف که مراجعان را به سمت انتخاب گزینه‌هایی هدایت کنند که بیشترین احتمال دستیابی به هدف را دارند. مربیان از موقعیت قدرت و سلامت در مقابل نقص و آسیب کار می‌کنند. مربیان انتخاب، تعادل درست درپشتیبانی، چالش و پاسخ مناسب را فراهم می‌کنند. آکادمی انتخاب بر اساس نژاد، رنگ، مذهب، جنسیت، بیان جنسیت، سن، منشاء ملی (اجدادی)، ناتوانی، وضعیت

درباره تئوری انتخاب ویلیام گلاسر ممکن است مطالبی دیده و یا شنیده باشید. این تئوری یکی از تئوری‌های معاصر است که هم اکنون در سطح دنیا موسسه‌های زیادی بر پایه این تئوری فعالیت‌هایی انجام می‌دهند. خوشبختانه در ایران هم این فعالیت‌ها به خوبی آغاز شده است و از طرف متخصصان و دانشجویان و حتی عموم جامعه هم مورد استقبال واقع شده است. در این مقاله تئوری انتخاب معرفی می‌شود.

دکتر ویلیام گلاسر در سال ۱۹۷۶ برای آموزش ایده‌های خود موسسه‌ای در لس آنجلس بنیان گذارد. این موسسه از آن پس تئوری انتخاب و کاربست‌های عملی آن در مشاوره، درمان و مدیریت راهبردی نیروی انسانی و سازمان‌ها را در کشورهای مختلف آموزش داده است. آکادمی انتخاب چندین برنامه مربی مختلف برای رفع نیازهای مختلف ارائه می‌دهد. برنامه‌هایی برای متخصصان حرفه‌ای روانشناسان، مشاوران، مددکاران اجتماعی وجود دارد. این آکادمی برنامه‌هایی را برای افراد حرفه‌ای بدون مجوز ارائه می‌کند که در حال حاضر مربی‌هایی هستند که می‌خواهند مهارت‌های مربی‌گری خود را بهبود بخشند. برنامه‌های این موسسه به صورت شخصی یا ترکیبی می‌تواند صورت بگیرند. فرآیند مربیگری انقلابی این موسسه براساس نظریه

پنج نیاز اساسی

پنج نیاز اساسی انسان بر اساس تئوری انتخاب: نیاز به بقا، نیاز به عشق و احساس تعلق، نیاز به قدرت (موفقیت، ارزشمندی شخصی، شهرت)، نیاز به آزادی و خودمختاری، نیاز به تفریح



ده اصل مهم تئوری انتخاب

دکتر گلاسر، ده اصل مهم تئوری انتخاب را چنین عنوان می‌نماید، و معتقد است با رعایت این اصول می‌توان در ابتدا آزادی و اختیار شخصی را تعریف و سپس بازتعریف نمود.

اصل اول: ما مالک هیچ‌کس نیستیم و نمی‌توانیم رفتارهای دیگران را کنترل کنیم. ما فقط می‌توانیم رفتارهای خودمان را کنترل کنیم.

اصل دوم: تمام آنچه می‌توانیم از دیگران دریافت کنیم و به دیگران بدهیم اطلاعات است. این که با اطلاعات چگونه برخورد کنیم انتخاب خود ما یا دیگران است.

اصل سوم: تمام مشکلات روان شناختی طولانی مدت، از مشکلات رابطه‌ای سرچشمه می‌گیرند. مشکلات رابطه‌ای تا حدودی علت مشکلات دیگری چون درد، خستگی، ضعف و برخی بیماری‌های مزمن، که معمولاً به آن‌ها

بیماری‌های سیستم ایمنی گفته می‌شود، نیز هستند.

اصل چهارم: مشکلات عاطفی، بخشی از زندگی حال حاضر ما هستند.

اصل پنجم: وقایع دردناکی که در گذشته بر ما رفته‌است، اگرچه بر آنچه امروز هستیم تأثیری شگرف داشته، ولی بازنگری و مرور این گذشته دردناک، بر آنچه امروز لازم است انجام دهیم، یعنی بهبود بخشیدن به رابطه مهم کنونی‌مان، اثر ناچیزی دارد و کمکی به ما نمی‌کند.

اصل ششم: ما در ذهن خود تصویری ذهنی از دنیای بیرون داریم که می‌توان آن را دنیای کیفی نامید و ارضای نیازها یعنی واقعیت بخشیدن به این دنیای کیفی.

اصل هفتم: می‌توانیم نیازهای مان را فقط از طریق تصویر یا تصاویری که در دنیای مطلوب خود داریم ارضا کنیم. در حقیقت تنها چیزی که وجود دارد رفتار ما است.

اصل هشتم: تمام آنچه از تولد تا مرگ از ما سر می‌زند رفتار است. تمام رفتارهای ما یک رفتار کلی است که از چهار مولفه به هم پیوسته عمل، فکر، احساس و فیزیولوژی تشکیل شده‌است.

اصل نهم: رفتارها انتخاب می‌شوند اما از میان چهار عامل عمل، فکر، احساس و فیزیولوژی، ما فقط بر روی عمل و فکر کنترل داریم. برای مثال به جای استفاده از عبارت من افسرده هستم یا من افسرده شده‌ام، درست آن است که بگوییم: من افسردگی را انتخاب کرده‌ام یا من افسردگی می‌کنم.

اصل دهم: تمام رفتارهای کلی، انتخاب هستند اما ما فقط بر مولفه‌های عمل و فکر به‌طور مستقیم و بر مولفه‌های احساس و فیزیولوژی به‌طور غیرمستقیم کنترل داریم، یعنی با انتخاب شیوه عمل و فکرمان و به واسطه آن‌ها احساسات و فیزیولوژی خود را نیز می‌توانیم کنترل کنیم.



آموزش ذهن آگاهی به کودک

نویسنده: ریچ پرستا
برگردان: سارا حسینی



پرورش کودک مضطرب، چالش‌های فرزندپروری را که ما معمولاً برای آنها آماده نیستیم، به همراه دارد. زمانی که والدین یک کودک مضطرب هستیم باید همواره دقت کنیم که با آرامش و توجه، امورات والدینی خود را انجام دهیم. شما می‌دانید زمانی که کودک برای اولین بار با غذا مواجه می‌شود، چه اتفاق می‌افتد. غذا اغلب روی صورت کودک تمام می‌شود! این به این دلیل است که نوزادان کنجکاو ذاتی در مورد همه چیز در جهان اطرافشان دارند. هنگامی که آنها با چیزی که قبل از آن هرگز آن را ندیده‌اند، روبرو می‌شوند، آنها را لمس می‌کنند، می‌بویند، می‌چشند و حتی روی صورتشان می‌مالند. شما می‌توانید بگوئید که این برخورد کودک، همانند ذهن آگاهی، یا توجه حسی به جهان اطراف با تمرکز بر ادراک حسی خود است. ذهن آگاهی یک راه مشاهده و زندگی در حال، در جهان است که می‌تواند زندگی شما و به خصوص زندگی کودک مضطرب شما را ارتقا دهد. ذهن آگاهی اینگونه توضیح داده شده است: ذهن آگاهی راهی برای کشف جهان با یک مجموعه چشم تازه است. این مفهوم را می‌توان به معادله سه بخشی تقسیم کرد، یا آنطور که نویسنده کتاب ذهن آگاه سوزان کایزر گرینلند، آن را ABC می‌نامد:

- توجه
- تعادل
- رحم و شفقت - دلسوزی

کاهش استرس مبتنی بر ذهن است. MBSR توسط شخصی به نام جان کابات-زین، مدیر اجرایی مرکز معارف پزشکی، بهداشت، و جامعه دانشکده پزشکی ماساچوست مطرح شد. به عنوان یک متخصص و محقق، کابات-زین در مسیر تعامل ذهن و بدن زمانی که به درمان منجر می‌شود، عمیق شد، و متوجه شد که ذهن می‌تواند کارهای شگفت آوری برای بدن انجام دهد. برنامه MBSR متشکل از مجموعه‌ای از کلاس‌هایی است

ذهن آگاهی چیزی جدید نیست، گرچه محبوبیت آن برای کمک به کودکان مضطرب، یک پیشرفت نسبتاً جدید است و مزایای آن برای اکثر کسانی که با آن آشنا نبوده‌اند، مغفول مانده است. نسبتاً، به این معنی است که، تاریخ ذهن آگاهی، خود به بودیسم، که در آن، مفهوم تمرین‌های مراقبه شرقی ظاهر شد، بازمی‌گردد. ذهن آگاهی نیز یکی از مولفه‌های اصلی (و بخشی از نام) تکنیکی به نام MBSR یا

ذهن آگاهی راهی برای بودن در جهان است که توجه دقیق به حواس خود و همه چیز در اطراف را در هم می‌آمیزد، حس تعادلی که منجر به پایداری در ذهن و قلب می‌شود، و مقداری هم دلسوزی هم برای خود و هم برای همه چیز در اطراف به همراه دارد. این جایی است که آگاهی بدون داوری را مشخص می‌کند؛ هیچ خوب یا بد، درست یا غلط، زیبا یا زشتی وجود ندارد؛ تنها چیزی که وجود دارد، "بودن در اکنون" است.

ساده‌تر کنید، شانس اینکه او بهتر درک کند، بالاتر می‌رود. اینکه چقدر عمیق به مفهوم ذهن آگاهی می‌پردازید تا حد زیادی بستگی به سن فرزند شما بستگی دارد و همان چیزی است که ما با جزئیات بیشتر و با تفصیل در برنامه کامل خود بحث می‌کنیم.

نوزاد تا سن ۳ سالگی

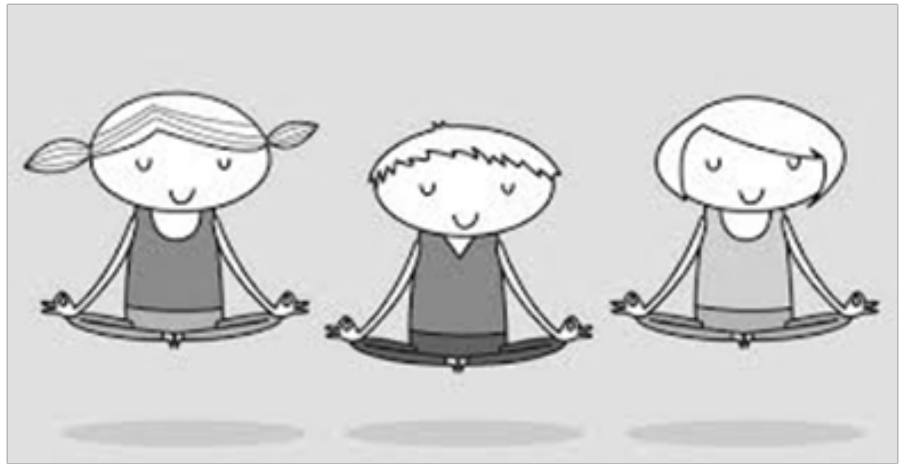
همانطور که کودک هر گوشه غذای خود را بررسی می‌کند، قبل از اینکه حتی آن را در نزدیکی دهانش قرار دهد، کودکان حتی زمانی که نمی‌دانند، در حال تمرین ذهن آگاهی هستند. در یادداشتی در مجله دیلی بیست آمده، داستان کودک نوپایی که به دامان مادر در حالی که او مراقبه می‌کند، می‌خزد، شیوه ای است که می‌توانید بر روی کودکان امتحان کنید، تا آنها را عادت دهید بی سر و صدا بنشینند و از آنچه شما انجام می‌دهید، تقلید کنند.

سن ۴ تا ۶

استفاده از حواس یک راه ایده آل برای رساندن این گروه سنی به عادت ذهن آگاهی است. به آنها بگوئید با توجه به پنج حس خودشان، به مکان خود در جهان توجه کنند. از آنها بخواهید تا احساسات خود را در نوک انگشتان خود، سختی زمین را زیر پای خود، طعم و مزه، حس و احساس هر تکه مواد غذایی که فرو می‌برند، توصیف کنند. علاوه بر جلسات ذهن آگاهی که هر روز برپا می‌کنید، در تمام طول روز نیز از کودکان خود بخواهید تا به هر آنچه که انجام می‌دهند و فکر می‌کنند و در جهان اطراف توجه‌شان را جلب می‌کند، دقت کنند. از اشیاء ملموس و چیزهایی که آنها از آن لذت می‌برند مانند رنگ آمیزی کتاب‌ها و اسباب بازی‌ها استفاده کنید تا در لحظه با آنها و محیط اطرافشان درگیر شوید.

سن ۷ تا ۱۲ سال

همان توضیحاتی که برای گروه ۴ تا ۶ ساله استفاده می‌کنید، برای گروه ۷ تا ۱۲ نیز کاربرد دارد، و اکنون می‌توانید توضیح کوچکی به این ترکیب اضافه کنید. در اینجا می‌توانید مفهوم توجه، تعادل و دلسوزی را در ترکیب ذهن آگاهی بیاورید. همچنین می‌توانید ذهن آگاهی را به عنوان توجه ویژه به نحوه‌ای که بدن آنها با جهان تعامل می‌کند و مشاهده این تعامل بدون قضاوت، مطرح کنید. به همین



می‌شوند.

کودکان مضطرب اغلب بیش از حد با نگرانی‌هایی که آنها فکر می‌کنند ممکن است در آینده اتفاق بیافتد یا از خطراتی می‌ترسند که در واقعیت وجود ندارد، درگیر هستند. ذهن آگاهی به آرامی کودک دچار اضطراب را به واقعیت می‌آورد تا ببیند هیچ خطری وجود ندارد، هیچ تراژدی در حال ظهور نیست و هیچ فاجعه ای در زیر پای آنها رخ نمی‌دهد. مزایای دیگر توسط نویسندگان کارن هوکر و آیریس فودور در گزارشی با عنوان "آموزش ذهن آگاهی به کودکان" اشاره شده است. ذهن آگاهی می‌تواند به کودک مضطرب کمک کند:

- توجه به حال حاضر، دور از نگرانی‌های آینده
- کاهش استرس
- شکستن چرخه نگرانی، جایی که یک ترس بر ترس دیگر تأثیر می‌گذارد تا اینکه آن را به اضطراب کامل و یا حتی حمله ترسناک تبدیل کند.
- آموزش به آنها برای شناسایی، آگاهی و پذیرش احساسات، به جای اینکه به راحتی تنها آنها را به کار گیرد.
- ایجاد فرصت برای انجام آگاهی و پذیرش بدون قضاوت
- بهبود حافظه خود به سادگی با بهبود توانایی برای توجه

• افزایش توانایی برای تمرکز و یادگیری

• ایجاد فرصت برای تجربه و درک و فهم فرایند تفکر و درک اینکه ذهن چگونه کار می‌کند، که هر دو اینها می‌توانند منجر به درک بیشتر خود و تجربیات شخصی در جهان بشوند.

توضیح ذهن آگاهی به کودکان مضطرب
توضیح ذهن آگاهی برای کودک مضطرب نباید پیچیده باشد. در حقیقت، هر چه آن را

که هدف آنها آموزش تمرینات مراقبه ذهن آگاهی، یوگای ذهنی و کششی، تبادل افکار، دستورالعمل و تکالیفی است که به شما کمک می‌کند از تمرکز ذهنی برای کاهش استرس و بهبود زندگی روزمره خود استفاده کنید.

چند هفته اول این برنامه به شما این امکان را می‌دهد که توجه خود را به حواس بدنی خود جلب کنید، راهی برای آموزش نحوه کنترل تمرکز و توجه خود، ارائه می‌دهد. در نتیجه شما همچنان به رشد خود، با استفاده از ذهن آگاهی برای کمک به کاهش استرس و هر آنچه شما را رنجور می‌کند، ادامه می‌دهید.

MBSR برای درمان موثر سردرد، فشار خون بالا، درد مزمن و بیماری، مشکلات خواب و خستگی، فشار عصبی و غم و اندوه، هراس و اضطراب استفاده شده است. با چنین مزایای گسترده‌ای، شرکت‌کنندگان برنامه شامل همه از جمله قضات تا مدیران اجرایی و ورزشکاران المپیک می‌توانند باشند. اگر **MBSR** بتواند برای بسیاری از افراد خیلی کارها را انجام دهد، تصور کنید که کمی ذهن آگاهی کلی و عمومی ممکن است برای کودک مضطرب شما چه کارهایی بکند. بهتر است، ما به شما بگوییم.

چگونه ذهن آگاهی می‌تواند به کودک مضطرب کمک کند

کودکان مضطرب احساساتی کاملاً متفاوت از بودن در جهان دارند که از افکار و عواطفشان دور افتاده است. آنها می‌توانند بهتر ببینند که در اطرافشان چه چیزی اتفاق می‌افتد و مهارت‌های خاصی را به وجود آورند که به آنها کمک می‌کند تا، با ذهنی ایستا و قلبی پایدار و یک احساس کلی از بهبود بیشتر در معرض دریافت قرار بگیرند. کایزر گرینلند می‌افزاید که آنها سالم تر، مهربان تر و سخاوتمندتر



ترتیب، توجه کنید آنها می‌توانند نحوه کارکرد ذهن خود را ببینند و دیگر در احساسات یا ترس غوطه‌ور نشوند.

نوجوانان

اینجا جایی است که سرگرمی واقعی از ذهن آگاهی می‌تواند شروع شود، با اینکه کودکان مضطرب به اندازه کافی بزرگ هستند که بتوانند درک کنند و درک متفاوت خود از جهان را به اشتراک بگذارند؛ آنها ممکن است حتی بتوانند ادراکات خود را از ریشه ردیابی کنند تا دریابند که چرا آنها ممکن است قضاوت‌های خاصی از اشیا یا شرایطی که در آن هیچ قضاوتی نباید به آن متصل شود، دارند. شما می‌توانید تجارب ذهن آگاهی خود را هنگامی که در حال فعالیت در کنار یکدیگر هستید، با هم به اشتراک بگذارید، با بررسی یکدیگر در طول فعالیت به خودتان یادآوری کنید تا ذهن خود را دور از افکار درونی خود قرار دهید و آن را روی احساسات واقعیت کنونی خود متمرکز کنید.

شروع تمرین مراقبه ذهن آگاهی با کودکان مضطرب

قاعده شماره یک شروع تمرین مراقبه ذهن با کودک مضطرب شما، این است که مطمئن شوید که آنچه را که موعظه می‌کنید یا درباره آن صحبت می‌کنید، تمرین می‌کنید. دستیابی به درک خود شما در مورد اینکه معنای ذهن آگاهی چیست و چگونه تمرین مراقبه با ذهن آگاهی به عنوان هدف شما، لزوماً باید قبل از اینکه بتوانید به دیگران آن را به خوبی آموزش دهید، قرار بگیرد. هنگامی که این مفهوم را درک کرده‌اید، آگاهانه، تعدادی از نکات می‌تواند به شما کمک کند تا شما فرزند نگران خود را به تمرین مراقبه ذهن آگاهانه راهنمایی کنید.

کوتاه شروع کنید: در شروع جلسه کودکان کوچک‌تر ممکن است نیاز داشته باشند به مدت سه یا حتی پنج دقیقه بنشینند تا زمانی که بتوانند یاد بگیرند که زمان بیشتری را بنشینند و آرام بگیرند.

تمرین را به یک عادت روزانه تبدیل کنید: هم برای خودتان و هم برای فرزند مضطرب‌تان. زمان مشخصی را هر روز صبح یا عصر یا قبل از فعالیت‌های روزمره و یا پس از آنکه همه‌ی آشوب‌ها از بین رفتند، به این کار بپردازید. تمرین را بر روی برنامه خود علامت بزنید و هر روز به آن پایبند باشید، همانطور که دیگر کارهای روزانه مانند خوردن صبحانه یا مسواک زدن دندان‌ها را انجام می‌دهید. هنگامی که عادت ذهن آگاهی در حین مراقبه شکل می‌گیرد، کودک مضطرب شما می‌تواند به آسانی بیشتری آن را در زندگی روزمره خود جای بدهد. چارلز دوهیگ، نویسنده قدرت عادت، می‌گوید عادت‌های ما با یک فرایند سه بخشی تشکیل می‌شود: نشانه، روال و پاداش. نشانه در حال حرکت به یک منطقه آرام است، روال، تمرین روزانه است، و پاداش آگاهی فزاینده از جهان است. هنگامی که چیزی به اندازه کافی از طریق فرایند سه گانه وارد می‌شود، ذهن آگاهی می‌تواند هم برای شما و هم فرزند مضطرب شما عادت شود.

اجازه دهید کودک شما خلاق باشد: کودکان اغلب قادرند تنفس یا استرس خود را بسیار بهتر از بزرگسالان ببینند، دلیل اصلی برای آنکه مراقبه و تصویرسازی ذهنی می‌تواند برای کودکان دارای اضطراب مفید باشد. ممکن است برقراری ارتباط با استرس و اضطراب خود برای شما دشوار باشد، اما یک کودک به راحتی می‌تواند جریان آن را در بدن خود تماشا کند، رنگی را برای آن در نظر بگیرد و به آن ویژگی‌های دیگری را اختصاص دهد که به او امکان دهد آن را بهتر کنترل کند.

رشوه ندهید، خصوصاً در ابتدا: انگیزه می‌تواند برای کمک به دستیابی به یک هدف، کمک بزرگی باشد. مطالعه‌ای در دانشگاه چپمن نشان داد که ایجاد انگیزه با یک هدف قوی و ملموس منجر به بالاترین میزان نتایج مطلوب می‌شود. در این مورد، هدف جلسه مراقبه ذهن آگاهی است، انگیزه انتخاب شماسست و نتیجه می‌تواند اولین جلسه موفقیت‌آمیز شما با کودک مضطرب شما باشد! انگیزه نباید شامل یک اسباب‌بازی جدید یا هله‌هوله

باشد، بلکه می‌تواند چیزی ساده مانند ستایش عمیق و یا زمان بیشتر برای بازی با مادر یا پدر باشد.

با آنها "مأمّن" بسازید: اجازه دهید کودک شما چیزهایی را که فکر می‌کند به او کمک می‌کند که آرام شود و آرامش بگیرد را انتخاب کند. اسباب‌بازی‌های پر سر و صدا و رنگارنگ را فراموش کنید، چند سنگ خاص را در حین پیاده روی یا گیاهان کوچکی که آنها را تحسین می‌کنند، انتخاب کنید. اجازه دهید آنها در ساخت این مکان ویژه که برای پریدن و بازی کردن نیست درگیر شوند اما در عوض در گوشه‌ای آرام بنشینند و آماده مراقبه شوند.

در ۵ دقیقه آغاز کنید: شما نکات مهم را خواندید، مأمّن را آماده کردید، و اکنون آماده هستید برای آنکه با فرزند خود اولین جلسه مراقبه را برگزار کنید. مبارک باشد! در اینجا پنج مرحله فوق العاده سریع برای شروع را می‌آوریم.

۱. در جایی آرام دور از حواس پرتی بنشینید (تلفن همراه خود را خاموش کنید!).
۲. آرام باشید و آرام بمانید، حداقل ۱ دقیقه طبیعی تنفس کنید، تا اینکه ذهن و بدن شما شروع به آرام شدن کنند.
۳. به کودک خود توضیح دهید که میخواهید چشمانتان را ببندید و نفس خود را در ذهن خود تا ۵ دقیقه که نشست‌اید، بشمارید. چگونه شمردن را با شمارش با صدای بلند به کودک خود نشان دهید. نفس به داخل بکشید و بشمارید یک، نفس را بیرون بدهید و بشمارید یک. نفس به داخل بکشید و بشمارید دو، نفس را بیرون بدهید و بشمارید دو، و همین‌طور ادامه بدهید.
۴. یک تایمر را بر روی ۵ دقیقه، یا هر زمانی که می‌خواهید برای جلسه اول بگذارید، تنظیم کنید. یک تایمر تخم مرغی ساده یا تایمر آشپزخانه اینکار را انجام خواهد داد.
۵. حال به کودک خود بگویید چشم‌های خود را ببندد و در ذهن خود همانطور که شما انجام دادید، نفس‌های خود را بشمارد تا اینکه تایمر خاموش شود.
۶. یادداشت‌هایی در مورد جلسه بردارید. چه احساسی داشت؟ ذهن شما چه کرد؟ درباره هر موضوع دیگری که مطرح می‌شود، بحث کنید.

سپس قرار بگذارید تا فردا دوباره انجام دهید!

معرفی آزمون پیشرفت تحصیلی وودکاک جانسون

برگردان: زهرا مردادی
دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی

افراد بسیارضعیف تا بسیارقوی را فراهم می‌کند. شناخت محوربودن: این امکان را برای پژوهشگران و درمانگران فراهم می‌کند که مهارت‌های شناختی دخیل در فرایند یادگیری را شناسایی کرده و راهکارهای درمانی و ارتقایی مناسب‌تری را ارایه کنند بسیاری از آزمون‌های پیشرفت تحصیلی نشانگرهایی از مهارت‌های شناختی از قبیل حافظه دیداری، حافظه معنایی، حافظه ضمنی، حافظه کوتاه مدت، حافظه بلندمدت، سرعت پردازش مرکزی، درک شفاهی دیگر مهارت‌های شناختی می‌باشد. هم چنین هرکدام از آزمون‌های پیشرفت تحصیلی مربوط به سطوح پایین، متوسط و عالی شناختی می‌باشد. به عنوان مثال، آزمون‌های تشخیص حرف - واژه، خواندن واژگان و درک مطلب، به ترتیب مربوط به سطوح شناختی پایین، متوسط و عالی می‌باشند. تعبیر و تفسیر نقش مهارت‌های شناختی در عملکرد تحصیلی آزمون‌های راهنمای بسیارخوبی برای مداخلات درمانی می‌باشد. استاندارد بودن این آزمون: شرایط بسیار مناسبی را برای پژوهش و ارزیابی فراهم می‌کند درزمینه پژوهش، استاندارد بودن منجر به یکسان‌سازی فرایند ارزشیابی شده و دقت فعالیت‌های پژوهشی را افزایش می‌دهد.

سوم این که هنجارهای دو آزمون بر اساس داده‌هایی از نمونه‌های همسانی از آزمودنی‌ها به دست آمده است. این ویژگی‌ها امکان مقایسه‌ی مستقیم میان و درون نمرات آزمودنی را با دقتی بالا فراهم می‌کند. اما اگر این مقایسه میان نمرات به دست آمده از آزمون‌هایی که به صورت جداگانه هنجارشده‌اند صورت بگیرد دقت بالایی نخواهند داشت. چهارم این که اگرچه تعداد نمرات درست با دست نمره‌گذاری می‌شوند تمامی دیگر نمره‌ها با استفاده از نرم‌افزار برنامه‌ی به دست می‌آیند. از دیگر ویژگی‌های برجسته این آزمون می‌توان به گستردگی آزمون‌ها، طیف وسیع آیتم‌های آزمون، شناخت محوربودن و استاندارد بودن آنها اشاره کرد (خدابنده لو و همکاران، ۱۳۹۴). گستردگی این آزمون: در قالب ۲۲ آزمون منجر به یک ارزیابی جامع از مهارت‌های تحصیلی می‌شود که تقریباً تمامی نواحی مهارت‌های تحصیلی را پوشش می‌دهد. این پوشش‌دهی گسترده منجر به درک بهتر و بیش‌تر نقاط قوت و ضعف آزمودنی، سبب‌شناسی دقیق‌تر اختلالات یادگیری خاص و شناسایی متغیر به متغیر مهارت‌های دخیل در فرایند یادگیری می‌شود. طیف وسیع آیتم‌های آزمون: امکان ارزیابی افراد کم سن تا کهنسال (۲ تا ۹۰ ساله) و

وودکاک جانسون به عنوان یکی از برجسته ترین و بانفوذ ترین افراد درجهت توسعه و گسترش آزمون‌های آموزشی و ارزیابی روانی در دنیا می‌باشد. جانسون مولف مجموعه‌ای از آزمون‌های شناختی پیشرفت تحصیلی و خواندن می‌باشد که به طور گسترده‌ای در آمریکا و در سطح بین‌المللی استفاده می‌شود. ویژگی‌ها و اهداف آزمون سنجش و اندازه‌گیری توانایی شناختی و پیشرفت تحصیلی، تعیین و شناسایی شدت و سبب‌شناسی دقیق‌تر اختلالات و ناتوانی‌های یادگیری در ارزیابی جامع، شناسایی و توصیف نقاط قوت و ضعف عملکرد تحصیلی و به طور کلی برای اهداف آموزشی، بالینی و پژوهشی به کار می‌رود. ویژگی‌های برجسته آزمون اول این که آزمون‌های تکمیلی، خوشه‌ها و روش‌های تفسیری این آزمون را قدرتمند ساخته و توانایی‌های تشخیصی این ابزار را افزایش داده است. دوم آزمون پیشرفت تحصیلی به صورت همزمان با آزمون‌های توانایی شناختی (WJ III COG) هنجاریابی شده است. این آزمون‌ها با یکدیگر سیستمی جامع برای اندازه‌گیری توانایی هوش کلی (g)، مهارت‌های شناختی خاص، استعداد تحصیلی، زبان شفاهی و پیشرفت تحصیلی ارائه می‌کنند.



در زمینه اجرا استاندارد بودن منجر به جلوگیری از اتلاف وقت (وجود آیتم‌های سقف و کف) و در نتیجه جلوگیری از خسته شدن آزمودنی و امکان مقایسه‌ی دقیق‌تر میان افراد می‌شود (خدابنده‌لو و همکاران، ۱۳۹۴).

آزمون‌های پیشرفت تحصیلی آزمون توانایی‌های شناختی وودکاک جانسون هرکدام دارای دو مجموعه‌ی استاندارد و گسترش‌یافته می‌باشد و این دو مجموعه آزمون با هم نظام جامعی برای اندازه‌گیری توانایی ذهنی عمومی، توانایی‌های شناختی خاص، است آزمون‌های توانایی شناختی این آزمون در بردارنده مجموعه‌ای از توانایی‌های هوشی که اولین بار در سال ۱۹۷۷ توسط ماری و بانر جانسون تحول و گسترش یافت و براساس بدنه‌ی بزرگی از تحقیقات که در طول ۷۰ سال انجام شده است.

آزمون‌های توانایی‌های شناختی دو مجموعه استاندارد آزمون‌های (۱ تا ۱۰) و مجموعه گسترش‌یافته آزمون‌های (۱۱ تا ۲۰) را شامل می‌شود. با توجه به هدف و گستره سنجش آزمونگران می‌توانند مجموعه استاندارد را به تنهایی و یا در کنار مجموعه مبسوط مورد آزمون قرار دهند (اسچرانک، ۲۰۰۶).

توانایی شفاهی: دارای ۴ خرده مقیاس و جنبه‌های مختلف زبان را اندازه می‌گیرد (مانند درک دانش و استدلال کمی).

توانایی تفکر: مثالی از فرایند متفاوت تفکر را نشان می‌دهد که اطلاعات را فراخوانی و پردازش می‌کند (مانند بازیابی طولانی مدت، تفکر فضایی - دیداری، پردازش شنیداری، استدلال سیال).

توانایی شناختی (نمایش توانایی‌های شناختی مختلف مانند: سرعت پردازش، حافظه کوتاه مدت، بازیابی اعداد، انطباق بصری).

نظریه CHC

آزمون‌های توانایی شناختی براساس نظریه رایموند بی کتل - جان هورن و جان کارول رایج‌ترین مدل نظری هوش طراحی و ساخته شده‌اند که این نظریه جامع‌ترین چارچوب را برای فهم ساختار توانایی‌های شناختی انسان فراهم می‌کند.

نظریه با استفاده از رویکرد روان‌سنجی توسعه یافته است. این نظریه یک مدل سه سطحی از توانایی‌های شناختی انسان شامل هوش عمومی g (که اولین بار چارلز اسپیرمن) این

(Fluid Reasoning)

در این خوشه توانایی استنتاج و حل مسئله با استفاده از روش‌های نوین و مبتکرانه ارزیابی می‌شود. خرده آزمون‌های تکوین مفهوم و تحلیل-ترکیب در این خوشه قرار دارند.

۶. سرعت پردازش (Gs):

(Processing Speed)

در این خوشه توانایی افراد در اجرای خودکار تکالیف شناختی ارزیابی می‌شود. خرده آزمون‌های این خوشه شامل همتا کردن دیداری و سرعت تصمیم‌گیری می‌شود.

۷. حافظه کوتاه‌مدت (Gsm):

(Short-Term Memory)

این حافظه با استفاده از آزمون‌های اعداد وارونه و حافظه‌ی لغات ارزیابی می‌شود.

۸. خواندن-نوشتن (Grw):

(Reading-Writing)

مهارت‌های پایه خواندن و نوشتن و همچنین مهارت‌های لازم برای درک مطلب و بیان را شامل می‌شود.

۹. دانش کمی (Gq):

(Quantitative Knowledge)

توانایی درک مفاهیم و روابط کمی و دستکاری نمادهای عددی است (مک گرو، ۱۹۹۵).

فاکتور را پیشنهاد داد و توانایی‌های شناختی گسترده و توانایی‌های شناختی محدود می‌شود. توسط مک گریو گسترش یافته و توسط فلانگن نیز تجدید نظر شده است (کتل و هورن، ۱۹۶۶).

هفت فاکتور g از نظریه CHC

۱. درک مطلب-دانش (Gc):

(Comprehension-Knowledge)

دانش اکتسابی فرد، توانایی برقراری ارتباط بین آموخته‌ها (به ویژه به طور کلامی) و توانایی استدلال با استفاده از خرده آزمون‌های درک مطلب کلامی (دانش واژگان و رشد زبانی) و اطلاعات عمومی در این خوشه ارزیابی می‌شود.

۲. بازیابی دراز مدت (Glr):

(Long-Term Retrieval)

آیتم‌های موجود در خرده آزمون‌های این خوشه، توانایی فرد را در بازیابی اطلاعات از حافظه ارزیابی می‌کند. در این خوشه، خرده آزمون‌های یادگیری دیداری-شنیداری و سیالی بازیابی قرار دارند.

۳. تفکر دیداری-فضایی (Gv):

(Visual-Spatial Thinking)

در این خوشه توانایی تفکر در مودر الگوهای دیداری با استفاده از دو خرده آزمون روابط و بازشناسی تصویر ارزیابی می‌شود.

۴. پردازش شنیداری (Ga):

(Auditory Processing)

توانایی تحلیل، ترکیب و افتراق گفتار و سایر محرک‌های شنیداری با استفاده از خرده آزمون‌های این خوشه ارزیابی می‌شوند. در این خوشه، خرده آزمون‌های امتزاج صوت و توجه شنیداری وجود دارد.

۵. استدلال سیال (Gf):

گفت‌وگو با یک آموزش‌شناس



سلام آقای دکتر حمیدی لطف کنید خودتان را به خواننده‌گان مجله‌ی راهبرد دانشگاه الزهرا معرفی کنید.

- من منصورعلی حمیدی، زاده‌ی شهر فولرزیده‌ی بم، دانش‌آموخته، ارزش‌آموخته، کنش‌آموخته، و کارآموده‌ی دانشگاه‌های آمریکا در آموزش‌شناسی و زبان‌شناسی کاربردیهستم که هم‌اینک در دانشگاه الزهرا، دانشکده‌ی آموزش‌شناسی و روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی‌ی آموزشی به پرموهش‌یاری سرگرمم.

آقای دکتر از همین خودشناسانی شما آشکار است که واژه‌گان ویژه‌ای به کار

می‌گیرید؛ چرایی این کار چیست؟

- چرایی کاربرد واژه‌گان پارسی، به ویژه در نوشتار، این است که زبان مادری‌ی من پارسی است! مهر من به مادر و به نیاکانم زمین‌ساز ارج‌گذاری و به‌کارگیری آن می‌شود، ولی آن چه مرا در این کار یاری می‌رساند این است که خود را یک پژوهنده یا دانش‌پژوه می‌شناسم. در میان چیزهایی که در دانش‌پژوهی به آن‌ها ارج گذاشته می‌شود راست‌بینی و باریک‌بینی، در کنار نوبینی و آفریننده‌گی است. من چون پیوسته در تلاش هستم که راست‌بین باشم دریافته‌ام که زبان من پارسی است، و چون باریک‌بینی را بخشی از راست‌بینی می‌بینم بسیاری از نادرستی‌هایی

که در کاربرد زبان فارسی دیده می‌شوند را شناسایی واز کاربرد و گسترش آن‌ها پرهیز می‌کنم. یکی از این نادرستی‌ها را من در نامی که به رشته‌ی دانشگاهی‌ام داده شده است می‌بینم: "روانشناسی تربیتی". هرچند که این نام برگردانی شکسته بسته از نام انگلندی‌ی آن است، ولی در آن نام نیز نادرستی‌ای دیده می‌شود که بر نادرستی‌ی برگردان و نوشته‌ی آن افزوده است. یک نشانه از نادرستی‌ی این نام این است که به جای "تربیتی" پرورشی و آموزشی هم به آن گفته شده است. ولی مگر "تربیت" همان آموزش یا پرورش است؟ نیست! دیگری این که روان‌شناسی را روان‌شناسی می‌نویسند؛ همان گونه

که خدانشناسی را می‌نویسند! راست‌بینی و باریک‌بینی دانش‌پژوهانه به من کمک می‌کند تا این واژه‌ها و این گونه نوشتن را به کار نگیرم، همان گونه که آفریننده‌گی و نوبینی دانش‌پژوهانه به من کمک می‌کند که نامی راستین‌تر و پارسی‌تر برای رشته‌ی خودم، و خودم، به کار ببرم.

نام رشته‌ی ما اگر روان‌شناسی تربیتی نیست، پس چیست؟

نام به‌جا و درخور رشته‌ی ما آموزش‌شناسی است چون به شناخت پژوهش‌بنیاد کنش برجسته و ارزنده‌ی آموختن می‌پردازیم. ازین روی است که من خودم را یک آموزش‌شناس می‌دانم و نه یک روان‌شناس. درست است که آموزش‌شناسی در دل روان‌شناسی و بخش چشم‌گیری از آن است، ولی آن نیست! خودش زمینه‌ای است برجسته و ارزنده که سزاوار نام گویا و راستین خود است. البته من می‌توانم برای این رشته نامی راستین‌تر از آموزش‌شناسی هم پیشنهاد کنم که آن "پرموهش‌شناسی" است چون در این رشته ما تنها با شناخت پژوهش‌بنیاد آموزش سروکار نداریم، بلکه پرورش‌شناسی و پژوهش‌شناسی هم بخش‌های جدانشدنی‌ای از رشته‌ی ما هستند. واژه‌ی من‌ساخته‌ی "پرموهش" آغازش از پرورش، میانش از آموزش، و پایانش از پژوهش گرفته شده و این گونه هر سه کنش ارزنده و برجسته را در خود دارد و یگانه‌گی آن‌ها را می‌رساند؛ پس‌وند "شناسی" هم که به واگوی شناخت پژوهش‌بنیاد است، این نام را راستین‌تر می‌سازد. شاید روزگاری به جا بوده که در راستای شناساندن رشته‌ی روان‌شناسی و گسترده‌گی آن سخن از شاخه‌های گوناگون آن، و در آن میان روان‌شناسی آموزشی، رانده شود، ولی هر کاری که در روزگار گذشته به جا بوده می‌تواند امروزه نابه‌جا باشد. نمونه‌ی دیگری از این نابه‌جایی و نادرستی کاربرد همین واژه‌ی آموزش است! آموزش ساختار دستوری‌ی ویژه‌ای از ریشه‌ی آموختن است و بر هر کسی که دستور زبان فارسی را بداند و ارج بگذارد آشکارست که آموزش نام یک کار است، هم‌چنان که پژوهش نام یک کار است، پس دادنی یا دیدنی نیست!! بلکه انجام‌دادنی است. اگر ما یک کار را چیزی دادنی یا دیدنی بدانیم، به هستی‌ی راستینش ننگریسته‌ایم و

به سرشتش پی نبرده‌ایم و این همان داستان پیل در تاریکی است. آموزش کار ساختن ساختارهای فراتنی است و فروکاستن آن به چیزی که داده یا دیده می‌شود نابه‌جاست؛ هم‌چنان که جایگزین کردن آن با واژه‌ی یادگیری چنین است. یادسپاری ساده‌ترین و بنیادی‌ترین کنش شناختی است ولی آموختن دربرگیرنده‌ی آن و کنش‌های پیچیده‌تری است که ندیده‌گرفتن یا ندیدن آن‌ها نشانه‌ای از آن هستی‌بینی و باریک‌بینی‌ای که گفتم نیست. همین هستی‌بینی و باریک‌بینی، همراه با نوبینی و آفریننده‌گی است که مرا به کاربرد واژه‌ی آموزش‌شناسی و پرهیز از به‌کارگیری واژه‌ی یادگیری رهنمون شده است.

پس چرایی این که ما همه این واژه‌ها را به درستی به کار نمی‌گیریم در چیست؟

چرایی بسیاری از نابه‌سامانی‌ها و نابه‌جایی‌ها در سامانه‌ی آموزشی ما را من در نبود، یا سست‌بود، بازخورد دانش‌پژوهانه می‌دانم. چرایی این کمبود یا سست‌بود هم در ناگسترده‌گی و کم‌زرفایی فرهنگ دانش‌پژوهیک در این سامانه، و در کشور ما است. کاربرد همین واژه‌ی بازخورد خود نشانی از نادانش‌پژوهانه‌گی است زیرا با ندیده‌گرفتن ناهمانندی‌ی دو کنش خوردن و خوردن، بسیاری آن را به جای واژه‌ی پس‌خوراند به کار می‌گیرند و این گونه واگوی راستین آن را از دست می‌دهند. بازخورد یک ویژه‌گی منشی است که چه‌گونه‌گی و واکنش از پیش آموخته/خویدده‌شده‌ی دانشی-ارزشی-کنشی ما به پنداره‌ها و پدیده‌ها در پی برخورد با آن‌ها را بازنمایی می‌کند و در پیوستاری از سازنده‌گی تا ناسازنده‌گی جای می‌گیرد. پس‌خوراند داده‌هایی است که پس از کردارکرد (تعامل) با چیزی/فراورده‌ای به سازنده/فراورنده‌ی آن داده (خورانده) می‌شود. چونی‌ی این پس‌خوراندده‌ی خود وابسته به بازخورد پس‌خورانددهنده است. اگر پس‌خورانددهنده کسی باشد که بازخوردی دانش‌پژوهانه (همانند بازخورد یک پژوهنده) داشته باشد پس‌خوراند داده‌شده کارایی بیشتری را در راستای به‌سازی آن فراورده خواهد داشت. بسیاری به جای بازخورد، با این واگو، از واژه‌ی نگرش بهره می‌برند که هرگز نمی‌تواند سه‌سویه‌گی پنداره‌ی نهفته در پس

این واژه، و واگوی درست آن را برساند. من هر چیزی که می‌نویسم را به کس دیگری می‌دهم تا در راستای به‌سازی آن به من پس‌خوراند بدهد. اگر این کس بازخوردی دانش‌پژوهانه به من، به زمینه‌ی نوشتار، و به پارسی‌نویسی داشته باشد پس‌خوراندی سازنده به من می‌دهد ولی اگر چنین بازخوردی نداشته باشد چه بسا آن را نخوانده آفرین‌گویی کند، یا بخواند و پس‌خوراندی ناسازنده بدهد. هستند کسانی که نوشته‌های مرا دشوار می‌پندارند و نمی‌خوانند! این نه از دشواری نوشته‌های من که از نادانش‌پژوهانه‌گی بازخوردشان است. اگر کسی به پارسی‌نویسی ارجی نگذارد، بردباری‌ی این را نخواهد داشت که با واژه‌گان نو و پنداره‌های نوین نوشته‌ای دربیامیزد، کاستی‌جویی کند، و بیاموزد و آموزش‌یاری کند. نادرستی‌های زبانی بسیاری که در پایان‌نامه‌ها و پژوهش‌نامه‌های دانشگاهی دیده می‌شوند همه نشان‌دهنده‌ی بازخوردی نادانش‌پژوهانه به دانش‌پژوهی، و به زبان پارسی و توان‌مندی‌های آن است.

اگر گیروگره (مساله‌ی) بنیادی در سامانه‌ی آموزشی ما همین بازخورد به آموزش و پژوهش است، برای گشایش این گره چه باید کرد؟

باید آموزش کرد، پژوهش کرد، و پرورش کرد! ولی نخست باید خواست و در راستای رسیدن به خواسته‌ی خود دلیری کرد و تلاش نمود. اگر به دانش‌پژوهی راستین و بازخورد دانش‌پژوهانه ارج گذاشته شود، می‌توان امید داشت که به آن دست یافت؛ این کار هم نیازمند پی‌بردن به چستی، چرایی، چه‌گونه‌گی، و چندگونه‌گی پژوهش و بازخورد است. آغازگاه این فرایند به‌سازی نیز در هر یک از ما است. نباید چشم‌به‌راه دگرگونی و به‌شوی سامانه باشیم، چون اگر هریک از ما فرایند خودبه‌سازی را آغاز کند، فرایند به‌سازی سامانه آغاز شده است. پس، از خود آغاز کنیم! از واکنش‌های شناختی-دل‌خاستی (عاطفی)-رفتاری و خویدده‌ی خودمان به خودمان، به زبانمان، به فرهنگمان، به مردمان، و به سرزمینمان آغاز کنیم و آن‌ها را ارزش‌یابی کنیم تا بتوانیم خوبی‌هایشان را بهتر کنیم و بدی‌هایشان را خوب کنیم. آیا آموخته‌ایم که چنین کاری

بکنیم؟ اگر نه، پس نخست بیاموزیم که چه گونه سنجش کنیم تا کاستی‌ها آشکار شوند و راستی‌ها جایگزین آن‌ها گردند. نبود یا کم بود اندیشه‌ورزی کاستی جویانه است که ما را از آگاهی از نادرستی‌ها و نابه‌جایی‌ها باز می‌دارد. باید چشم‌ها را شست، گونه‌ای دیگر نگه کرد و شیوه‌ای بهتر گزید تا برآیندی به از آن چه تا کنون داشته‌ایم به دست آوریم، و این شدنی است اگر هر یک از ما بازخوردهای خود به پنداره‌ها و پدیده‌ها را واریسی کند و بهسازی نماید. خوبی هر بازخوردی در این است که می‌توان با نوآموزی دگرگونش کرد، بهبودش بخشید، دانش‌پژوهانه‌ترش کرد. با چنین کاری است که می‌توان امید داشت که روزی فرهنگ ما، یا دست کم فرهنگی آموزشی ما، دانش‌پژوهیک شود.

آیا بازخورد دانش‌پژوهانه است که زمینه‌ساز پدیدایی فرهنگ دانش‌پژوهیک می‌شود؟ چه‌گونه؟ این دو چه پیوندی با هم دارند؟

- پیوند بازخورد و فرهنگ همان پیوند آموزش و پژوهش است و این دو، تا آستانه‌ی یگانگی، همانندند چون هر دو ساختن ساختارهای دانشی-ارزشی-کنشی نو هستند. تنها ناهمانندی این دو در کس یا کسانی است که ساختارهای ساخته شده برای آن‌ها نو هستند! در آموزش ساختارهای ساخته شده برای کس یا کسانی که می‌آموزند نو هستند ولی در پژوهش این ساختارها برای همه‌گان نو هستند! بازخورد هم مانند آموزش با تک‌تن (فرد) سروکار دارد، هم‌چنان که فرهنگ، مانند پژوهش، با گروه/همه‌گان در پیوند است. هر کسی بازخوردی دارد، همان گونه که هر گروهی فرهنگی دارد. دانش‌پژوهان فرهنگ خودشان را دارند چون دانش‌ها، ارزش‌ها، و کنش‌های ویژه‌ای را می‌توان در گروه ایشان دید. البته هر دانش‌پژوهی نیز بازخورد ویژه‌ی خود را دارد که دارای همان ویژه‌گی‌های است که بازخورد هر دانش‌پژوه دیگری، و همین بازخورد تک تک این دانش‌پژوهان است که زمینه‌ساز فرهنگ گروهشان می‌شود. پس نخستین کاری که باید کرد این است که بازخوردها را دانش‌پژوهانه کنیم تا از این رهگذر به فرهنگ دانش‌پژوهیک در میان دانشگاهیان نزدیک شویم. بازخورد دانش‌پژوهانه است که

ما را از کاربرد واژه‌های نادرست و نیمه درست، یا واژه‌های بیگانه، باز می‌دارد. زبان ما ابزار کار ماست؛ باید در نگهداری و کاربرد آن دلسوزانه و آگاهانه تلاش کنیم. پژوهش‌شناسی هم کار ماست؛ باید این پسوند "شناسی" را ارج بگذاریم و دریابیم که چه بار واگویی و کرداری دارد. دانش‌پژوهانه (همانند یک دانش‌پژوه) آموزش و آموزش‌یاری، و پرورش و پرورش‌یاری، کنیم. آموزش را یک کار بدانیم نه یک چیز که دادنی یا دیدنی است! کاری که گروهی است و در انجامش به کمک دیگران که همان آموزش‌یاران باشند نیاز داریم، هرچند که نخستین آموزش‌یار هر کسی، خود اوست! این گونه است که از وابسته‌گی و کم‌توانی به در خواهیم آمد. پنداره‌های کهن و ناکارا را باید کنار بگذاریم. ناهمانندی "علم" و پژوهش را از یک سو، و "معلم" و آموزش‌یار را از سوی دیگر، دریابیم و آموختن را به کنش یادسپاری کاهش ندهیم.

مگر "علم" و پژوهش یا "معلم" و آموزش‌یار ناهمانندند؟

- بله که ناهمانندند! "علم" یا آگاهی، دانش، یا شناخت، یک چیز است، داشتنی است! ولی پژوهش یک کار است و انجام‌دادنی است! درست است که واژه‌ی دانش در نمود مانند واژه‌های آموزش و پژوهش و پرورش است و از ریشه‌ی دانستن ساخته شده است، ولی به راستی که دانستن خود یک کنش نیست، بلکه یک چه‌گونه‌گی ("وضعیت") است. من یا میدانم یا نمی‌دانم. یا دانشی دارم یا ندارم. اگر بدانم چیزی می‌دانم و اگر ندانم چیزی نمی‌دانم! ولی برای دانستن/داشتن آن چیز باید کاری بکنم و بهترین کاری که می‌توانم بکنم پژوهش است! به سخنی دیگر، پژوهش که یک کارست فرآیندی دارد و این فرآیند برآیندی که بخشی از آن برآیند دانش است، چون برآیند پژوهش تنها دانش نیست، بلکه ارزش و کنش هم همراه دارد. باید پیوند و ناهمانندی فرآیند و برآیند را دانست! هم‌چنان که پیوند و ناهمانندی آموختن و یادسپاری (یادگیری) را، تا بتوان پیوند و ناهمانندی "معلم" و آموزش‌یار را دریافت. "معلم" یا دانش‌دهنده دانش را چیزی می‌داند که می‌توان دادوستد کرد همچون هر آن چه که در بازار دادوستد می‌شود! او دانش را به یاد کسی به نام

دانش‌گیرنده ("معلم") می‌دهد و این گونه است که یادگیری رخ می‌دهد! این همان داستان کهنه‌ی پرده‌ی نانوخته (لوح سپید) و فلسفه‌ی پذیرانگاری است. آموزش‌یار، از سوی دیگر، کسی است که آموزنده را سازا می‌داند و او را در ساختن ساختارهای دانشی-ارزشی-کنشی یاری می‌کند؛ و این داستان نوین سازانگاری و سازایی‌گری است که بسیاری به نادرست آن را سازنده‌گرایی یا ساختن‌گرایی می‌خوانند. همه‌ی "معلمان" اگر کار خود را درست انجام دهند، آموزش‌یار هستند ولی یک آموزش‌یار دانش‌دهنده نیست، بلکه دست‌یار آموزنده در ساختن دانش، ارزش، و کنش نو است. ناهمانندی از زمین تا آسمان است و آنان که این ناهمانندی را نمی‌دانند یا در واژه‌گان‌شان این ناهمانندی را نمی‌رسانند، به خود در آموختن دانستنی‌ها و کنش‌ورزی‌های ارزش‌مند بنیادی یاری نرسانده‌اند. اگر من شما و پندارگهاتان را پذیرا و پرده‌ای نانوخته، و خود را دانا و شما را نادان، بیانگارم به یک شیوه کار می‌کنم و اگر سازا و توانا بیانگارم به شیوه‌ی دیگر، ولی چه این بکنم یا آن، شما سازا هستید و همان که می‌خواهید می‌سازید. پس چه بهتر که من هم دست از دانش‌دهی بردارم و آموزش‌یاری کنم. باید با هستی‌ی راستین، نه انگاشته، کنار آمد تا بهشوی و بهروزی دست‌یافتنی‌تر شود.

شیوه‌های کاری یک "معلم" یا استاد و یک آموزش‌یار چه ناهمانندی‌هایی دارند؟

- شیوه‌های کاری وابسته به بنیادهای انگرزشی (فلسفه‌ای) و نگره‌ای (نظریه‌ای) هستند و ناهمانندی در شیوه‌های "معلمی"/استادی و آموزش‌یاری را باید در این بنیادهای این دو کار جست. پذیرانگاری ("اثبات‌گری") بنیاد انگرزشی "معلمی"/استادی است. بنیاد نگره‌ای این کار هم رفتارگری، شناخت‌گری، یا دل‌خاست(عاطفه)گری است. ولی بنیادهای آموزش‌یاری سازانگاری و سازایی‌گری هستند. انگرزش‌ها (انگاره‌ها و ارزش‌ها) و نگره‌های گوناگون در چارچوب‌های سرتاگرایی (سرزمینی-تاریخی-گروهی-فرهنگی) ی گوناگون پدید می‌آیند. پذیرانگاری و رفتارگری و شناخت‌گری پدیدآمده در سرتاگرایی ("پَرَدِیم") دیگری هستند تا سازانگاری و سازایی‌گری که پدیده‌های نوینی

هستند. این پدیده‌ها امروزی و بهبودیافته و دربرگیرنده‌ی سوبه‌های سازنده‌ی آن پدیده‌های پیشین/دیروزی هستند. آگاهی از آن‌ها و ارج‌گذاری به آن‌ها به خودی خود به جایگزین شدن بنیادهای انگرزشی و نگره‌ای دیروزی با امروزی می‌شود، زیرا سرشت آدمی به‌شونده است و به‌شوی ارج می‌گذارد. در نبود این آگاهی و ارج‌گذاری است که شیوه‌های "معلمی" / استادی که در برگیرنده‌ی سخن‌رانی/ آموزه("درس") دهی/ دانش‌دهی/ یاددهی/ "کنفرانس‌دهی" هستند پرکاربرد می‌شوند و شیوه‌های سازایی‌گر که دربرگیرنده‌ی هم‌آموزی/هم‌پژوهی/گره‌گشایی/ هستی‌بنیادی هستند، و بر سگالش و خوانش و نگارش بیشتر از گویش (سخن‌رانی) پافشاری می‌کنند، کم‌بسامد می‌شوند. یک آموزش‌بار که بازخوردی دانش‌پژوهانه دارد در کار یاری‌رسانی‌ی خود به آموزنده، ویژه‌گی‌های سازایی‌گرانه‌ی خود را در سنجش نخستین، برنامه‌داری، و زمینه‌سازی برای همکاری آموزنده‌گان در برنامه‌سازی نشان می‌دهد و در برنامه‌ی پایانی‌ی خود نه تنها بنیادهای انگرزشی و نگره‌ای‌ی خود را در بخش دانستنی‌های آن اشکار می‌کند، که آماج‌های آموزشی آموزنده‌گان خود را نیز در بخش آموختنی‌های برنامه، به فراسوی آن آموزنده‌گان و سوبه‌ی دانشی می‌گستراند تا به زنده‌گی آموزنده و سوبه‌های ارزشی و کنشی‌ی هستی‌وی پیوند بخورند. برای رسیدن به این آماج‌های دانشی-ارزشی-کنشی همه‌ی کارکردهای زبانی(گفتاری، خوانداری، و نوشتاری) را در برنامه‌ی خود به کار می‌گیرد و بر گفت‌وگو به جای سخن‌رانی پا می‌فشارد. برای زمینه‌سازی در این راستا نیز برنامه‌ی یک آموزش‌یار آموزنده را به خوانش و سگالش و نگارش پیش از نشست فرا می‌خواند و برای خوانش و سگالش و نگارش پس از نشست زمینه‌سازی می‌کند. آموزش‌یار سازایی‌گر هرگز گستره و ژرفای یک آموزنده‌گان را به یک آموزه‌نامه (کتاب درسی) کاهش نمی‌دهد و گوناگونی‌ی آموزنده‌گان را ندیده نمی‌گیرد؛ از این روی، خواندنی‌های گوناگون و پرشماری را در برنامه‌ی آموزشی خود به آموزنده‌گان می‌شناساند تا هم‌گزینش‌شدنی شود و هم‌هم‌خوانی‌ی خواندنی‌ها با توان‌مندی‌ها و دل‌بسته‌گی‌های آموزنده‌گان افزایش یابد. البته آموزنده‌گان هم خود در شناساندن خواندنی‌ها

و گنجاندن آن‌ها در برنامه دست دارند و این گونه می‌توانند دل‌بسته‌گی‌ی بیشتری به خواندنی‌ها و آموزنده‌گان پیدا کنند. این برنامه افزون بر بخش‌های دانستنی‌ها، آموختنی‌ها، خواندنی‌ها، گفتنی‌ها، و نوشتنی‌ها، بخش پایانی‌ی گرفتنی‌ها را نیز دارد که در آن چه‌گونه‌گی‌ی سنجش دستاورد آموزشی آموزنده‌گان و ارزش‌یابی‌ی کارکرد آن‌ها در بخش‌های گفتنی‌ها، خواندنی‌ها، و نوشتنی‌ها فرا داده می‌شود. این گونه آموزنده از همان آغاز می‌داند که چه باید بکند تا دستاورد دل‌خواسته‌ی خود را داشته باشد. داشتن یک برنامه‌ی هم‌کارانه که بر پایه‌ی سنجش نخستین و دهش آموزنده‌گان ساخته می‌شود، نخستین گام در راستای کمک به آموختن آموزنده‌گان است؛ دومین گام، کاربرد آن برنامه و به‌سازی‌ی آن در درازنای فرایند آموزش و آموزش‌یاری است. همین برنامه‌داری و برنامه‌سازی و برنامه‌گزاری است که نمود برجسته‌ی ناهمانندی‌های یک "معلم" / استاد و یک آموزش‌یار امروزی است.

با این همه ویژه‌گی‌های چشم‌گیر، چرا در سامانه‌های آموزشی ما آموزش‌یاری جایگزین "معلمی" نشده است؟

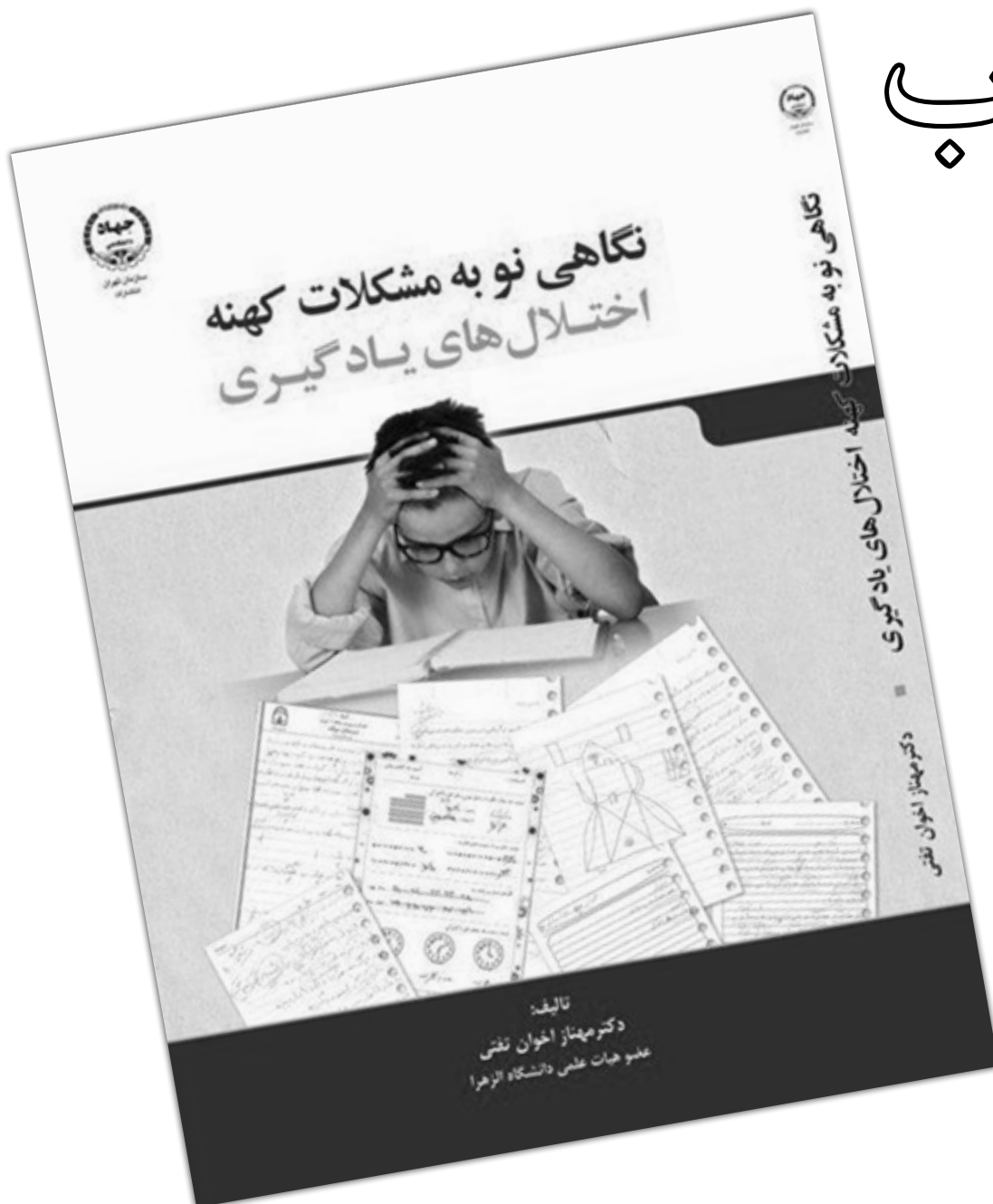
با افزایش شمار کسانی که بازخوردشان دانش‌پژوهانه شده است، فرهنگ آموزش‌گاهی/ دانشگاهی‌ی ما نیز رو به دانش‌پژوهیک شدن می‌گذارد و میزان آگاهی از، و ارج‌گذاری به، سازایی و سازایی‌گری فزونی می‌گیرد. آن‌گاه است که کاربرد چنین شیوه‌هایی همه‌گیر و سودبخش می‌شود. از سوی دیگر کاربرد همین شیوه‌هاست که به افزایش شمار کسانی که بازخوردشان دانش‌پژوهانه است می‌انجامد و به پدیدآیی فرهنگ دانش‌پژوهیک کمک می‌کند. درست است که "معلمی‌کردن" آسان‌تر از آموزش‌یاری کردن است ولی به سود بخشی‌ی آن نیست؛ به ویژه اگر کار دانش‌دهی‌ی استاد آسان‌تر هم شده باشد و به روخوانی از یادداشت‌ها یا بدتر از آن، به روخوانی از کتابی که خود آموزنده‌گان می‌توانند بخوانند، یا به دانش‌دهی‌ی دانشجویان ("کنفرانس‌دهی") فروتر کاسته شده باشد! از سوی دیگر، کاربرد شیوه‌های سازایی‌گرانه هم در نبود آموزنده‌گانی که از سازایی‌ی خود آگاهند و به آن ارج می‌گذارند نمی‌تواند چندان سودبخش باشد، چون این شیوه‌ها

بر همکاری‌ی آموزنده و آموزش‌یار استوارند و چنانچه آموزنده کارکرد سازای خود را نداشته باشد تلاش سازایی‌گرانه‌ی آموزش‌یار سودبخشی‌ی بایسته‌ی خود را نخواهد داشت. با این همه، بر آموزش‌یارست که در کاربرد این شیوه‌ها پای‌داری و پیوسته‌گی از خود نشان دهد و به فردایی بهتر در سامانه‌ی آموزشی این کشور امید داشته باشد.

با امید به چنین فردایی، از پاسخ‌گویی شما به پرسه‌های مجله‌ی راهبرد، و همچنین از ویرایش این نوشتار، سپاسگزاریم.

معرفی کتاب

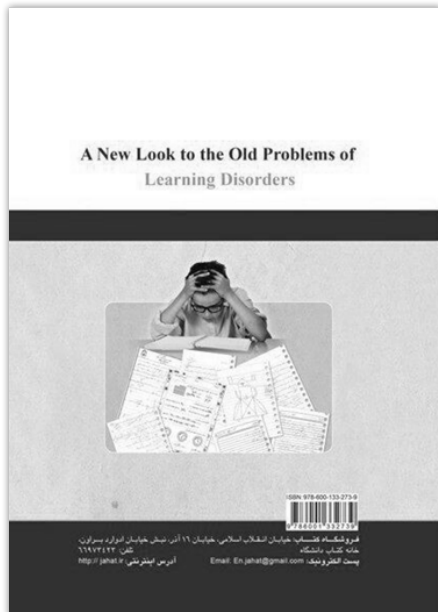
مونا بطوئی



کتاب "نگاهی نو به مشکلات کهنه اختلال‌های یادگیری" تالیف خانم دکتر مهناز اخوان تفتی (عضو هیئت علمی دانشگاه الزهرا) است. این کتاب در ۲۴۶ صفحه در مرداد ماه سال ۱۳۹۶ توسط انتشارات سازمان جهاد دانشگاهی تهران

اصطلاح اختلال یادگیری از نیاز به تشخیص و خدمت به دانش‌آموزانی برخاسته است که به طور مداوم در کارهای درسی خود با شکست مواجه می‌شوند و در عین حال در چهارچوب سنی کودکان استثنایی نمی‌گنجند.

هر اختلالی که در آن موفقیت تحصیلی فرد با توجه به سن و آموزش و هوش، براساس آزمون‌های معیار خواندن و نوشتن و محاسبه از آنچه انتظار می‌رود بسیار کمتر باشد، اختلال یادگیری توصیف می‌شود.



نارسایبی‌های یادگیری نیز نیاز دارند. از چهار پیوست ضمیمه کتاب ۲ پیوست "نمونه‌های دست خط و دیکته دانش‌آموزان با مشکلات نوشتار پریشی" و "برخی آزمون‌های پرکاربرد برای ارزیابی مشکلات" جای تامل بسیار دارد. مطالعه این کتاب ارزشمند را به دانشجویان مشاوره و علوم تربیتی و روانشناسی مخصوصاً روانشناسی تربیتی پیشنهاد می‌دهیم؛ امید داریم که مشکلات دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری، با تشخیص و استفاده از راهکارهای به موقع و مناسب روز به روز کاهش یابد.

در آزمونهای رسمی از آزمونهای هوش، به ویژه وکسلر که دارای خرده آزمون‌هایی برای ارزیابی کارکردزبانی است و آزمونهای حوزه‌های ویژه یادگیری زبانی استفاده نمود. در روش‌های غیررسمی از مشاهده کودک در محیط طبیعی و گردآوری اطلاعات رشدی نیز می‌توان سود جست.

در گفتار ۴ "نارساخوانی" و انواع آن و ریشه‌های آن ذکر شده و در ادامه گفتار راهکارهای بهبود مهارت‌های خواندن در دو بخش رویکردهای سنتی و رویکردهای نوین نگارش شده است.

نارسانووسی اختلال در کارکردهای زبان نوشتاری است که در مهارت‌های مکانیکی نوشتن بروز میکند. این اختلال به شکل عملکرد نوشتاری ضعیف در کودکانی که دارای هوش دست کم متوسط بوده و مشکلات عصب‌شناختی یا معلولیت روانی-حرکتی آشکار ندارند، رخ میدهد. به عبارت دیگر در نارسا نویسی ناهماهنگی بین فرمان مغزی و مدیریت دست برای نوشتن، موجب مشکلاتی در نوشتن می‌شود در گفتار پنجم مولف به موضوع "نوشتارپریشی" پرداخته است.

در گفتار بعدی "حساب نارسایی/اختلال یادگیری ریاضی" و انواع مشکلات آن و شیوه‌های تشخیص آن آمده است. "کنش پریشی/نارساییهای ادراکی-حرکتی" در طبقه‌بندی جامعی توسط نویسنده نگارش شده است.

"روش‌های تشخیص و آموزش دانش‌آموزان با نارسایی‌های یادگیری" و "اختلالات همایند-ارتباط نارسایی‌های یادگیری با سایر اختلالات" در گفتارهای هشتم و نهم با بیانی شیوا مطرح شده است.

گفتار پایانی کتاب به بررسی مشکلات دسته بسیار ویژه‌ای از دانش‌آموزان پرداخته است که تیزهوشی و نارسایی‌های یادگیری را همزمان دارند. عبارت "استثنایی دوگانه" با شکل کوتاه (۲e)، مدت زیادی نیست که به ادبیات رشته‌های علوم تربیتی، روانشناسی و مشاوره وارد شده است و در واقع این مفهوم به دسته‌ای از دانش‌آموزان اشاره دارد که با وجود تیزهوشی و سرآمدبودن به برخی از مشکلات یادگیری نیز دچارند، از این رو علاوه بر خدمات ویژه تیزهوشان، به آموزش‌های خاص برای دانش‌آموزان با

منتشر شده است. در این کتاب، سعی شده تا نه تنها به بررسی مشکلات و دشواری‌های شناخته شده آنان ازروزنه دید کارشناسان و نظریه‌پردازانی که رویکرد آسیب-محور دارند، بپردازد، بلکه با معرفی رویکردهای نوین تفاوت-محورخوانندگان را با نگاه متفاوت به این چالش‌ها نیز آشنا کند. این کتاب مشتمل از ۱۰ گفتار است که در ذیل به اختصار به بررسی گفتارها می‌پردازیم.

در گفتار ۱ با عنوان "آشنایی با ناتوانی‌های یادگیری ویژه" مولف پس از مفهوم‌شناسی و تعاریفی از نارسایی‌های یادگیری ویژه به بررسی ویژگی‌های افراد با ناتوانی یادگیری از قبیل ناهمخوانی توانایی-پیشرفت، اختلال‌های توجه، مشکلات ادراکی و پردازش اطلاعات، مشکلات زبان شفاهی خواندن و حساب و... پرداخته است. در ادامه این گفتار نویسنده به سیر تاریخی و پژوهش در زمینه ناتوانی‌های یادگیری از جمله دوره پژوهش‌های بنیادین مغزدرسال‌های ۱۸۰۰ تا ۱۹۳۰ دوره گذار، بررسی‌های بالینی کودکان در دهه‌های ۱۹۳۰ تا ۱۹۶۰ دوره یکپارچه‌سازی، گسترش سریع برنامه‌های تحصیلی در دهه‌های ۱۹۶۰ تا ۱۹۸۰ و دوره معاصر، ظهور جهتگیریها از دهه ۱۹۸۰ تاکنون پرداخته است.

در گفتار دوم به بررسی "سبب‌شناسی و نظریه‌های نارسایی‌های یادگیری ویژه" از جمله: نظریه‌های نابرتی نیم‌کره‌ای مغز، کژکاری عصب‌شناختی، نظریه دیرکرد بالیدگی/تاخیرهای رشدی و نظریه دیویس و... پرداخته شده است. همچنین چگونگی تاثیرگذاری عوامل درونی (فردی) از جمله عوامل ژنتیکی، فیزیولوژیکی، هورمونی-شیمیایی و عوامل بیرونی-آموزشگاهی و غیرآموزشگاهی- در آن مطرح شده است. در گفتار سوم با عنوان "نارساگویی-آشنایی با ناتوانی‌های یادگیری ویژه ی گفتاری" به زبان، زبان شفاهی و اختلالات و مشکلات آن، زبان دریافتی و مشکلات اجزای زبان توجه شده است. در ادامه نویسنده مشکلات زبان گفتاری و شنیداری را مطرح کرده است؛ در قسمت ارزیابی کارکردهای زبان، بیان شده که برای ارزیابی زبان شفاهی می‌توان از آزمون‌های رسمی و روش‌های غیر رسمی بهره گرفت.

گزارش فعالیت‌های انجمن روانشناسی تربیتی

برگزاری کارگاه CTB

کارگاه آموزشی درمان شناختی در ۴ جلسه با تدریس خانم دکتر مهدیه ملیانی در بهمن ماه در مرکز نوآوری و شوکوفایی دانشگاه الزهرا 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.



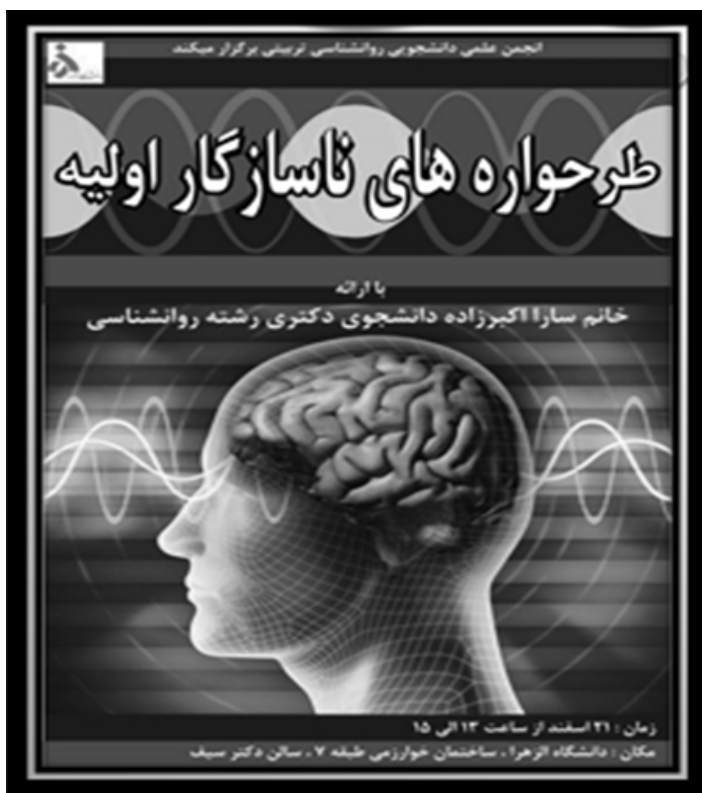
جلسه سوم ژورنال کلاب

این جلسه با موضوع یادگیری و مبحث بازدارنده های یادگیری و نقش سرعت پردازش در یادگیری بود
سرکار خانم رجیبی زاده دانشجوی رشته دکترای روانشناسی تربیتی الزهرا مدرس این مبحث بوده و جلسه در روز ۷ اسفند در ساختمان خوارزمی و سالن دکتر سیف برگزار گردید.



جلسه چهارم ژورنال کلاب

ژورنال کلاب چهارم با موضوع طرحواره های ناسازگار اولیه توسط خانم سارا اکبرزاده دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی در روز ۲۱ اسفند از ساعت ۱۳ الی ۱۵ در سالن سیف با حضور جمعی از اساتید و دانشجویان برگزار شد.





عکس یادگاری از اساتید ودانشجویان دانشکده روانشناسی تربیتی به مناسبت پایان سال ۹۶



