



روان شناسی رشد و یادگیری (ویژه مدیران)

گردآوری و تنظیم : معاونت آموزش ابتدایی

فهرست مطالب

مقدمه صفحه ۵

فصل اول: روان شناسی رشد کودک و نوجوان صفحه ۶

اواسط کودکی: ۶ تا ۱۱ سالگی (رشد جسمانی)

اواسط کودکی: ۶ تا ۱۱ سالگی (رشد شناختی)

نوجوانی: ۱۲ تا ۱۸ سالگی (رشد شناختی، هیجانی، اجتماعی)

فصل دوم: تفاوت درون فردی و بین فردی دانش آموزان صفحه ۱۱

تفاوت‌های درون فردی و بین فردی در دانش آموزان : نگاهی روان شناختی برای مدیران آموزشی

دانش آموزان تیزهوش و با استعداد

دانش آموزان با اختلالات یادگیری ویژه

دانش آموزان نیازمند توجه خاص آموزشی در زمینه یادگیری (دیرآموزان سابق)

دانش آموزان با اختلال کم توجهی - بیش فعالی

دانش آموزان نا آرام

دانش آموزان با تشخیص طیف خفیف اتیسم

مشکلات هیجانی رفتاری

دانش آموزان با آسیب بینایی، شنوایی، جسمی حرکتی

دانش آموزان با آسیب زبان و گفتار

فصل سوم: خانواده و تعامل آنان با مدرسه صفحه ۳۰

نقش مدیر مدرسه در ایجاد و حفظ ارتباط مؤثر با خانواده‌ها

حل مساله خانواده مدرسه محور

فصل چهارم: مدیریت مدرسه صفحه ۳۶

ویژگی‌های مدیر مدرسه و راهکارهای مدیریت مدرسه در سند بنیادین تحول

ویژگی‌های مدیر مدرسه و راهکارهای مدیریت مدرسه از منظر روان‌شناختی
ویژگی‌های روان‌شناختی مدیر مدرسه
راهکارهای روان‌شناختی برای مدیریت مدرسه
اخلاق حرفه‌ای در مدرسه
رویکردها

فصل پنجم : انگیزه و مشارکت..... صفحه ۴۱

تاثیر پاداش بیرونی و اثر کاهش انگیزه ذاتی
انواع پاداش بیرونی
نظریه‌های انتساب
انگیزش در کلاس درس
مشارکت دانش‌آموزان
عوامل موثر بر مشارکت

انعکاس رفتار صفحه ۵۱

فهرست منابع صفحه ۵۳



جمهوری اسلامی ایران

وزارت آموزش و پرورش

نقش مدیران مدارس در نظام آموزشی، امروزه تنها به جنبه‌های اجرایی و اداری محدود نمی‌شود، بلکه آنان در خط مقدم هدایت تربیتی، رهبری تحول‌آفرین و تضمین کیفیت یادگیری قرار دارند. مدیران به‌مثابه معماران فرهنگی و تربیتی مدرسه، وظیفه‌ای پیچیده و چندلایه بر عهده دارند، از یک سو باید فرآیندهای یاددهی-یادگیری را در بستر مدرسه مدیریت و راهبری کنند، و از سوی دیگر، باید به ابعاد روان‌شناختی، اجتماعی، اخلاقی و فرهنگی رشد دانش‌آموزان، معلمان و سایر کارکنان مدرسه توجه داشته باشند. در چنین بستری، شناخت عمیق مفاهیم بنیادی روان‌شناسی رشد، یادگیری، تفاوت‌های فردی، تعامل خانواده و مدرسه، و ویژگی‌های مدیریتی متناسب با شرایط بومی و تحولات جهانی، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است.

مدرسه، نخستین نهاد رسمی اجتماعی است که کودک پس از خانواده با آن مواجه می‌شود. آنچه در این نهاد رخ می‌دهد، نه تنها بر وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان، بلکه بر شکل‌گیری شخصیت، هویت اجتماعی، اعتمادبه‌نفس، مهارت‌های ارتباطی و باورهای بنیادین آنان درباره خود و جهان تأثیرگذار است. مدیر مدرسه، در چنین بستری، نقشی فراتر از یک ناظر یا هماهنگ‌کننده دارد؛ او باید تسهیل‌گر یادگیری، مربی تحول‌ساز، و الگوی رفتاری و اخلاقی برای همه‌ی اعضای مدرسه باشد. این مهم زمانی به‌درستی محقق می‌شود که مدیر، آگاهی و درک علمی از ساحت‌های مختلف رشد انسان داشته باشد. روان‌شناسی رشد به‌عنوان علمی که به توصیف و تبیین تغییرات جسمی، شناختی، عاطفی و اجتماعی در طول زندگی انسان می‌پردازد، ابزار مهمی در اختیار مدیر قرار می‌دهد تا با توجه به ویژگی‌های تحولی دانش‌آموزان در سنین مختلف، بسترهای مناسب یادگیری، رشد اجتماعی و سازگاری روانی را در مدرسه فراهم کند. در فصل اول به روانشناسی رشد کودکان و نوجوانان در سنین مختلف پرداخته شده است. از سوی دیگر، یکی از واقعیت‌های غیرقابل انکار در مدرسه، تفاوت‌های بین‌فردی میان دانش‌آموزان است؛ تفاوت‌هایی در توانایی‌های شناختی، سبک‌های یادگیری، انگیزش، پیش‌زمینه‌های خانوادگی، وضعیت‌های اقتصادی-اجتماعی و حتی نگرش‌ها نسبت به یادگیری. مدیریت مؤثر مدرسه، مستلزم پذیرش و درک این تفاوت‌ها و طراحی برنامه‌های آموزشی و تربیتی منطبق با نیازهای متنوع دانش‌آموزان است. نادیده گرفتن این تفاوت‌ها می‌تواند به تضعیف عدالت آموزشی، کاهش انگیزش و افزایش ترک تحصیل یا رفتارهای پرخطر بینجامد. در فصل دوم به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان پرداخته شده است. اما در فصل سوم به مفاهیم یادگیری پرداخته شده است، یادگیری به‌عنوان هسته‌ی مرکزی فعالیت‌های مدرسه، فرآیندی صرفاً شناختی و مکانیکی نیست؛ بلکه پدیده‌ای چندبعدی و پیچیده است که تحت تأثیر عوامل روان‌شناختی، اجتماعی، هیجانی و محیطی قرار دارد. درک نظریه‌های یادگیری و استراتژی‌های مؤثر یادگیری برای مدیران بسیار حیاتی است؛ چراکه آنان مسئولیت سیاست‌گذاری‌های آموزشی، نظارت بر عملکرد معلمان، و ایجاد بسترهای مناسب برای تدریس اثربخش را بر عهده دارند. اما یادگیری و رشد، فقط در مدرسه اتفاق نمی‌افتد؛ تعامل خانه و مدرسه از مهم‌ترین عوامل پیش‌بینی‌کننده‌ی موفقیت تحصیلی، رشد هیجانی، سازگاری اجتماعی و سلامت روانی دانش‌آموزان است، همکاری و هم‌افزایی میان خانواده و مدرسه، زمینه‌ساز شکل‌گیری دیدگاه مشترک در مورد اهداف تربیتی، انسجام در روش‌های تربیتی، و انتقال مؤثر ارزش‌ها و هنجارهاست. مدیر مدرسه، در این میان، نقش کلیدی به‌عنوان تسهیل‌گر ارتباط و هماهنگ‌کننده‌ی انتظارات دارد، توسعه‌ی روابط اعتمادآمیز با والدین، ایجاد کانال‌های ارتباطی مؤثر، برگزاری جلسات آموزشی و مشاوره‌ای، و سیاست‌گذاری برای مشارکت خانواده‌ها در فعالیت‌های مدرسه، از جمله اقداماتی است که یک مدیر توانمند و آگاه می‌تواند برای ارتقای تعامل خانه و مدرسه انجام دهد. در فصل چهارم در مورد تعامل خانواده و مدرسه مطالب مفیدی آورده شده است. در نهایت در فصل پنجم با عنوان مدیریت در مدرسه، بحث شده است که مدیریت تنها مجموعه‌ای از وظایف سازمانی نیست، بلکه نوعی رهبری اخلاقی و روان‌شناختی است که بر پایه‌ی اصول انسانی، ارزش‌های حرفه‌ای و اهداف تربیتی است. مدیری که ویژگی‌های روان‌شناختی مؤثر همچون هوش هیجانی، تاب‌آوری، همدلی، مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری را در خود تقویت کرده باشد، در مواجهه با چالش‌ها و بحران‌ها، عملکردی مؤثرتر خواهد داشت. همچنین، آشنایی با اخلاق حرفه‌ای در مدیریت آموزشی، مدیر را در رعایت عدالت، شفافیت، احترام به کرامت انسانی و مسئولیت‌پذیری در برابر همه‌ی ذی‌نفعان یاری می‌رساند. از منظر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مدیر مدرسه باید نقشی فعال در تحقق مدرسه‌ی صالح، یادگیرنده و توانمندساز داشته باشد؛ مسئولیتی که مستلزم بینش روان‌شناختی، تعهد حرفه‌ای، و مدیریت تحول‌گراست.

امید است این مجموعه بتواند گامی مؤثر در مسیر ارتقای توانمندی‌های علمی، مدیریتی و اخلاقی مدیران مدارس باشد و آنان را در ایفای نقش خطیر و سرنوشت‌ساز خود در نظام آموزشی یاری رساند.



جمهوری اسلامی ایران

وزارت آموزش و پرورش



جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش و پرورش

فصل اول:

روان شناسی رشد کودک و نوجوان

جمهوری اسلامی ایران

وزارت آموزش و پرورش

اواسط کودکی: ۶ تا ۱۱ سالگی

رشد جسمانی

رشد بدن

رشد جسمانی در طول سالهای دبستان با آهنگ آهسته و منظم اوایل کودکی ادامه می یابد. با این حال در حدود ۹ سالگی دخترها سریع تر از پسرها رشد می کنند. بین ۶ تا ۱۲ سالگی تمام دندان های شیری از بین می روند و دندان های دائمی جای آنها را می گیرند

مشکلات سلامتی رایج

تغذیه: کودکان به غذای متعادل و فراوان نیاز دارند. کودکان دبستانی با تغذیه مناسب احساس بهتر و تمرکز بهتری دارند. کمبودهای غذایی جزئی می توانند بر عملکرد شناختی تأثیر بگذارند.

اضافه وزن و چاقی: در کودکان منجر به کند شدن می شود که در روابط اجتماعی شان تأثیر بسزایی دارد. یکی از دلایل آن شهرنشینی و سبک زندگی بی تحرک و رژیم های غذایی سرشار از گوشت است. همچنین اعتقاد رایج در فرهنگ که اضافه وزن بر کامیابی و سلامت دلالت دارد.

غیر از مشکلات هیجانی و اجتماعی جدی، کودکان چاق در معرض خطر مشکلات سلامتی دائمی قرار دارند.

بینایی و شنوایی: شایع ترین مشکل بینایی در اواسط کودکی مایوپیا یا نزدیک بینی است. در طول اواسط کودکی شاپور استاز طول تر و باریک تر می شود و انحنا بیشتر می یابد. در نتیجه عفونت گوش که قبلا شایع بوده کمتر روی می دهد.

آسیب های غیر عمدی: کودکان (بیشتر پسران) بسیار فعال و تکانشی و مخاطره جو هستند، نسبت به جراحات خیلی آسیب پذیرند،

رشد حرکتی

رشد حرکتی درشت
دویدن، پریدن، لی لی کردن و مهارت های پرتاب توپ بهتر می شوند. این مهارتها بخاطر ۴ توانایی حرکتی اساسی:
انعطاف پذیری، تعادل، چالاکی، نیرو
همراه با رشد بدن پردازش اطلاعات کارآمدتر نقش مهمی در بهبود عملکرد حرکتی دارد. در طول اواسط کودکی توانایی واکنش نشان دادن فقط به یک اطلاعات مربوط، افزایش می یابد. زمان واکنش بهبود بیشتری می یابد، به طوریکه کودکان ۱۱ ساله دوبرابر سریع تر از کودکان ۵ سال پاسخ می دهند.

رشد حرکتی ظریف
اغلب کودکان در ۶ سالگی می توانند حروف الفبا، نام و نام خانوادگی، و اعداد ۱ تا ۱۰ را به طور واضح بنویسند. نقاش هایشان بهبود قابل ملاحظه ای دارد.
کودکان پیش دبستانی نه تنها اشیا را به طور مشروح ترسیم می کنند، بلکه آنها را به عنوان بخشی از یک کل سازمان یافته به یکدیگر ربط می دهند.

تفاوت های جنسیتی:
دخترها در مهارتهای حرکتی ظریف (نوشتن و نقاشی) و در پریدن و لی لی کردن جلوترند. پسرها در مهارت های حرکتی درشت به ویژه در پرتاب کردن و لگد زدن برترند

بازی های قانونمند

رشد و فعالیت جسمانی کودکان منجر به پیشرفت در بازی آنان شده است. پیشرفت کودکان در درک نقطه نظر دیگران، به ویژه توانایی درک کردن نقش های چندین بازیکن در یک بازی، انتقال به بازی های قانونمند را امکان پذیر می سازد.
کودکانی که خود را در ورزش ها خوب می دانند به احتمال بیشتری در نوجوانی به بازی در تیم ها ادامه میدهند، که این خود مشارکت بیشتر در ورزش ها و فعالیت های برانندگی جسمانی دیگر را در اوایل بزرگسالی پیش بینی می کند.

اواسط کودکی: ۶ تا ۱۱ سالگی

رشد شناختی

پردازش اطلاعات

برخلاف تمرکز پیازه روی تغییر شناختی کلی، پردازش اطلاعات، جنبه های مجزای تفکر را بررسی می کند. گنجایش حافظه ی کوتاه مدت، در اواسط کودکی همچنان افزایش می یابد و کودکان دبستانی پیشرفت زیادی در کارکرد اجرایی می کنند که پیشرفت های قابل ملاحظه ای را در توجه، برنامه ریزی، حافظه و خود تنظیمی به بار می آورد. هریک از اینها به یادگیری تحصیلی کمک شایانی می کند.

نظریه پیازه

نیم دوره عملیات عینی
(۷ تا ۱۲ سالگی)

نیم دوره عملیات عینی (۷ تا ۱۲ سالگی):

در این مرحله توانایی عملیات منطقی عینی به صورت ردیف کردن و طبقه بندی کردن ایجاد می شود. اینجا کودک قادر به انجام عملیات طبقه بندی مثل "درون گنجی" (درک جزء و کل) می شود. ظرفیت درون گنجی به این معناست که مثلاً اگر به کودک ۴ توپ قرمز و ۲ توپ زرد نشان دهیم و بپرسیم که تعداد توپ های قرمز بیشتر است یا کل توپ ها، از نظر پیازه کودکی که در مرحله ی عملیات عینی قرار دارد، رابطه ی جز با کل را درک می کند و پاسخ صحیح را خواهد داد. **ظرفیت نگه داری ذهنی** در این مرحله شکل می گیرد یعنی رسیدن به درک ثبات کمی اجسام و ثبات ویژگی های فیزیکی و هندسی آنها علی رغم تغییر شکل ظاهری آنها. ظرفیت نگه داری ذهنی بر پایه **برگشت پذیری (reversibility)** استوار است، مثلاً خمیری که به شکل کشیده درآمده دوباره می تواند به شکل گلوله درآید. بنابراین، توانایی فکر کردن به یک رشته مراحل و بعد تغییر دادن جهت به صورت ذهنی و برگشتن به نقطه ی آغاز (برگشت پذیری) در مرحله ی عملیات عینی حاصل می گردد و تفکر کودک بسیار منطقی تر و انعطاف پذیرند می شود. از توانایی های دیگری که در مرحله ی عملیات عینی حاصل می گردد، توانایی ردیف کردن عبارت است از توانایی مرتب کردن چیزها براساس کمیت، مانند طول یا وزن. این توانایی از نظر پیازه برای یادگیری ریاضی و حساب لازم و ضروری است. مثلاً برای فراگیری نسبت و رابطه اعداد، پیازه برای سنجیدن این توانایی، آزمایشی را به کار می برد و از کودکان می خواست که چوب هایی را که اندازه های مختلفی داشتند از کوتاهترین به بلندترین مرتب کنند. کودکان پیش دبستان قادر به انجام چنین عملیاتی نبودند، اما کودکان دبستانی براحتی عملیات ردیف کردن را انجام می دادند. آزمایش ردیف کردن دشوارتری نیز وجود دارد که در آن توانایی ردیف کردن به صورت ذهنی سنجیده می شود. این توانایی **استنباط فرارونده** نام دارد. در این آزمایش، پیازه به کودکان سه چوب A و B و C را نشان می دهد. چوب A از B بلندتر و چوب B از C بلندتر است و کودکان باید به صورت ذهنی، استدلال کنند که چوب A از C بلندتر است. کودکان تا قبل از ۹-۱۰ سالگی نمی توانند این تکلیف را درست انجام دهند. کودکان در مرحله عملیات عینی، توانایی **استدلال فضایی** را نیز پیدا می کنند. مثلاً اگر از آنها بخواهیم که بگویند کتاب در سمت چپ یا راست طرف مقابلشان قرار دهند. آنها به استفاده از چرخش ذهنی بدن خودشان را به جای بدن مقابل قرار می دهند و پاسخ صحیح می دهند. البته استدلال های کودکان در مرحله ی عملیات عینی فقط در مورد مسائل عینی است و توانایی استدلال در مورد مسایل انتزاعی را ندارند. مثلاً اگر سه نفر از همبازی های کودک جلوی چشمش نباشد نمی تواند به صورت ذهنی استدلال کند که کدام یک از بقیه بلندتر است. پیازه معتقد است که کودکان در درک مسائل نگهداری، ترتیب خاصی دارند. مثلاً ابتدا تعداد را درک می کنند بعد طول، ماده و مایع، او این تسلط تدریجی را با اصطلاح **رشد درون مرحله ای** مشخص کرد.

مفاهیم عدد، ماده و طول در ۷ سالگی مفاهیم وزن و مساحت در ۹ سالگی و مفاهیم حجم و فضا در ۱۱ سالگی حاصل می گردند.

کودکان ۷-۸ ساله در تبیین نگهداری ذهنی، ۳ نوع استدلال را به کار می‌برند:

۱- **این همانی:** استدلال کردن اینکه این شیء همان شیء قبلی است. این همانی حاصل بازگشت پذیری است نه علت آن

۲- **تصور وارونه:** برگرداندن شیء به حالت اول.

۳- **جبران:** وقتی دو تکه چوب A و B از نظر اندازه مساوی هستند اما به صورت ناهمتراز کنار هم قرار گرفتند کودک استدلال می‌کند تفاوت یک طرف در طرف دیگر جبران شده است.

یکی دیگر از توانایی‌های که در دوره‌ی عملیات عینی بروز می‌کند، توانایی **تفکر نسبی** است. کودک در مرحله‌ی قبلی واژه‌هایی مثل روشن‌تر، تاریک‌تر، بلندتر یا کوتاه‌تر را به صورتی مطلق می‌دید. مثلاً تاریک‌تر از نظر او یعنی خیلی تاریک. یعنی نمی‌فهمید که تاریک‌تر در مقایسه با معیار دیگری مصداق پیدا می‌کند. مثلاً اگر دو شیء را که یکی از دیگری تیره‌تر بود به او نشان می‌دادیم و از او می‌خواستیم که شیء تیره‌تر را جدا کند او احتمالاً می‌گفت هیچ یک تیره‌تر نیست. اما وقتی وارد مرحله‌ی عملیات عینی می‌شود، می‌تواند به نسبت قضایا پی‌ببرد و مقایسه کند. با این حال کودک در این دوره، هنوز قادر به تفکر انتزاعی و در نظر گرفتن احتمالات نیست. بلکه ذهنیت او هنوز به دنیای محسوس و داده‌های موجود وابسته است.

خود میان بینی در مرحله عملیات عینی به نسبت می‌گراید. تحول اخلاقی در مرحله‌ی عملیات عینی بدین صورت است که فرد به پایان دیگر پیروی نزدیک شده و به سوی خود پیروی گرایش پیدا می‌کند و به گونه‌ای انعطاف پذیر تر به مسایل اخلاقی می‌نگرد. به اعتقاد پیازه کودکان از ۱۰-۱۱ سالگی به بعد در مرحله‌ی اخلاقی خود پیرو قرار می‌گیرند. **سازش یافته‌ترین گستره تحول روانی در چارچوب خانواده، نیم دوره‌ی عملیات عینی است.**

جمهوری اسلامی ایران

وزارت آموزش و پرورش نوجوانی: ۱۲ تا ۱۸ سالگی

دوره‌ی نوجوانی، که از حدود سن دوازده سالگی آغاز شده و تا حدود هجده سالگی ادامه می‌یابد، یکی از پرچالش‌ترین و پرفراز و نشیب‌ترین مراحل رشد انسان است. این دوره نه تنها نقطه‌ی گذار میان کودکی و بزرگسالی به شمار می‌رود، بلکه به دلیل تغییرات گسترده در سطوح شناختی، هیجانی و اجتماعی، نیازمند توجه ویژه از سوی والدین، مربیان، مشاوران و نظام آموزشی است. این دوره را به‌عنوان مرحله‌ای بحرانی و در عین حال بالقوه بسیار سازنده معرفی می‌کند که اگر با حمایت‌های مناسب همراه شود، می‌تواند پایه‌های شخصیت سالم بزرگسال آینده را پی‌ریزی کند.

رشد شناختی در نوجوانی

رشد شناختی نوجوان در این سنین بر اساس نظریه‌ی پیازه وارد مرحله‌ی تفکر صوری (formal operational thought) می‌شود. در این مرحله، نوجوان توانایی تفکر انتزاعی، استدلال فرضی-قیاسی و حل مسئله به روش علمی را به‌دست می‌آورد (Berk, ۲۰۱۹). او می‌تواند درباره مفاهیم غیرملموس مانند عدالت، آزادی، آینده و خودشناسی تأمل کند و دیدگاه‌های مختلف را در ذهن بررسی و مقایسه کند. لورا برگ با اشاره به تغییرات مغزی در دوره نوجوانی، تأکید می‌کند که رشد قشر پیش‌پیشانی مغز (prefrontal cortex) که مسئول برنامه‌ریزی، کنترل تکانه‌ها و تصمیم‌گیری است، هنوز کامل نشده است. به همین دلیل، نوجوانان علی‌رغم توانایی درک انتزاعی، گاهی تصمیم‌هایی احساسی و زودگذر می‌گیرند که ناشی از غلبه سیستم‌های هیجانی بر پردازش منطقی است. یکی دیگر از جنبه‌های مهم رشد شناختی در نوجوانی، شکل‌گیری «خودپنداره‌ی پیچیده» است. نوجوانان به تدریج دیدگاهی چندوجهی از خود پیدا می‌کنند و سعی می‌کنند میان برداشت‌های متفاوتی که در موقعیت‌های مختلف از خود دارند، انسجام ایجاد کنند. این فرایند می‌تواند با تعارضات درونی، شک و

جست‌وجوی هویت همراه باشد. (Berk, ۲۰۱۹). همچنین در این مرحله، نوجوان به تفکر درباره‌ی تفکر (metacognition) می‌پردازد. او نه تنها افکار خود، بلکه افکار دیگران درباره‌ی خود را تحلیل می‌کند. این ویژگی به شکل‌گیری پدیده‌هایی مانند «مخاطب خیالی» (imaginary audience) و «افسانه شخصی» (personal fable) «منجر می‌شود؛ یعنی نوجوان تصور می‌کند دائماً زیر نگاه دیگران است یا تجربه‌ای منحصر به فرد دارد که هیچ‌کس آن را درک نمی‌کند.

رشد هیجانی در نوجوانی

نوجوانی، دوره‌ی نوسانات هیجانی شدید و تلاش برای سامان‌دهی به دنیای درونی است. نوجوانان در این بازه‌ی سنی، تجربه‌های هیجانی متضاد را با شدت بیشتری تجربه می‌کنند. تغییرات هورمونی، افزایش نیاز به استقلال، فشارهای اجتماعی و تحصیلی و پرسش‌های فلسفی درباره‌ی «خود» همگی موجب بالا رفتن آسیب‌پذیری هیجانی می‌شوند. لورا برگ تأکید دارد که در این مرحله، نوجوانان بیشتر از قبل به هویت خود می‌اندیشند و درگیر شکل‌گیری «هویت من» هستند، فرایندی که مطابق با نظریه اریک اریکسون، یکی از مهم‌ترین وظایف روانی در این دوره است. اریکسون معتقد بود بحران روان‌شناختی این دوره، «هویت در برابر سردرگمی نقش» است. نوجوان باید بفهمد کیست، چه ارزش‌هایی دارد، و می‌خواهد چه مسیری در زندگی طی کند. فرآیند رشد هیجانی در نوجوانی همواره ساده و مستقیم نیست. نوجوان ممکن است بین دو قطب اعتماد به نفس بالا و احساس بی‌کفایتی در نوسان باشد. این وضعیت تا حد زیادی طبیعی است، اما در برخی نوجوانان ممکن است به اضطراب، افسردگی، یا رفتارهای پرخطر منجر شود. بنابراین، حمایت عاطفی خانواده، امکان گفت‌وگوی باز، درک متقابل و حضور مربیان آگاه می‌تواند نقش حفاظتی مهمی ایفا کند. (Berk, ۲۰۱۹)

رشد اجتماعی در نوجوانی

در سطح اجتماعی، نوجوانان به تدریج از خانواده فاصله می‌گیرند و به سوی گروه همسالان متمایل می‌شوند. گرچه خانواده هنوز نقش مهمی در پشتیبانی روانی ایفا می‌کند، اما دوستان به‌ویژه در زمینه‌ی تعریف هویت اجتماعی، جایگاه برجسته‌ای پیدا می‌کنند. در این دوره، نوجوانان به دنبال تعلق، پذیرش و تأیید از سوی گروه همسالان هستند و این وابستگی می‌تواند هم سازنده باشد و هم زمینه‌ساز فشار اجتماعی یا رفتارهای ناسازگارانه. یکی از تغییرات مهم در روابط اجتماعی نوجوانان، شکل‌گیری روابط عاطفی و عاشقانه است. نوجوان با تجربه‌ی هیجانات شدید و شکل‌گیری علاقه‌های عاشقانه، وارد مرحله‌ای تازه از تعاملات انسانی می‌شود که نیازمند آموزش مهارت‌های خودتنظیمی، مرزبندی و احترام متقابل است. برگ در این زمینه بر اهمیت آموزش روابط سالم، گفت‌وگو درباره مرزهای شخصی، و کاهش تابوهای فرهنگی در آموزش روانی تأکید دارد. رشد اجتماعی در این دوره همچنین با تقویت توانایی درک دیدگاه دیگران (perspective taking)، همدلی، مسئولیت‌پذیری و مشارکت در امور گروهی همراه است. نوجوان با درگیر شدن در فعالیت‌های داوطلبانه، کار گروهی، یا مسئولیت‌های خانوادگی، به سوی پذیرش نقش بزرگسالی حرکت می‌کند. دوره‌ی دوازده تا هجده‌سالگی مرحله‌ای پویا و چندبعدی در رشد انسانی است که طی آن نوجوانان نه تنها تغییرات جسمی آشکاری را تجربه می‌کنند، بلکه به‌طور جدی وارد عرصه‌ی تفکر انتزاعی، جست‌وجوی هویت، شکل‌گیری استقلال، تجربه‌ی روابط اجتماعی پیچیده و نوسانات هیجانی می‌شوند. روان‌شناسی رشد این مرحله را یکی از نقاط عطف مهم در تحول شخصیت می‌داند و تأکید دارد که نحوه‌ی مواجهه‌ی اطرافیان، خانواده و نظام آموزشی با این چالش‌ها، نقشی تعیین‌کننده در سلامت روانی و اجتماعی آینده نوجوان دارد.



جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش و پرورش



جمهوری اسلامی ایران

وزارت آموزش و پرورش

فصل دوم:

تفاوت درون فردی و بین فردی دانش آموزان

تفاوت‌های درون فردی و بین فردی در دانش‌آموزان : نگاهی روان‌شناختی برای مدیران آموزشی

در نظام آموزشی اثربخش، شناخت دقیق تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، نقش بنیادینی در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و مدیریت مدرسه دارد. از منظر روان‌شناسی رشد و یادگیری، تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان به دو دسته اصلی تقسیم می‌شوند:

تفاوت‌های بین فردی (Interindividual Differences) و تفاوت‌های درون فردی (Intraindividual Differences)

۱. تفاوت‌های بین فردی:

این تفاوت‌ها به تفاوت‌های مشاهده‌شده میان افراد مختلف اشاره دارد؛ برای مثال، تفاوت میان دو دانش‌آموز در بهره هوشی، سبک یادگیری، انگیزش تحصیلی، یا سرعت پردازش اطلاعات، این نوع تفاوت‌ها مبنای طبقه‌بندی‌ها و ارزیابی‌های مقایسه‌ای در نظام آموزشی هستند و در آزمون‌های استاندارد، رتبه‌بندی‌های کلاسی، و الگوهای گروه‌بندی دانش‌آموزان لحاظ می‌شوند، نادیده گرفتن این تفاوت‌ها می‌تواند به ایجاد فشارهای نامتناسب آموزشی یا مقایسه‌های ناسالم بین دانش‌آموزان منجر شود.

۲. تفاوت‌های درون فردی:

این دسته از تفاوت‌ها به تفاوت‌های موجود درون یک فرد در حوزه‌های مختلف عملکرد شناختی، هیجانی یا رفتاری اشاره دارد. برای مثال، یک دانش‌آموز ممکن است در حل مسائل ریاضی بسیار توانمند باشد، ولی در درک متون نوشتاری ضعف نشان دهد. همچنین ممکن است یک فرد در محیط‌های ساختاریافته عملکرد بهتری داشته باشد، ولی در فعالیتهای آزادتر دچار سردرگمی شود. این نوع تفاوت‌ها در حیطه روان‌شناسی تحولی، روان‌سنجی و برنامه‌ریزی آموزشی فردمحور اهمیت زیادی دارد و زیربنای طراحی مداخلات تخصصی در آموزش فراگیر، آموزش کودکان با نیازهای ویژه، و برنامه‌های جبرانی است.

پیامدهای مدیریتی:

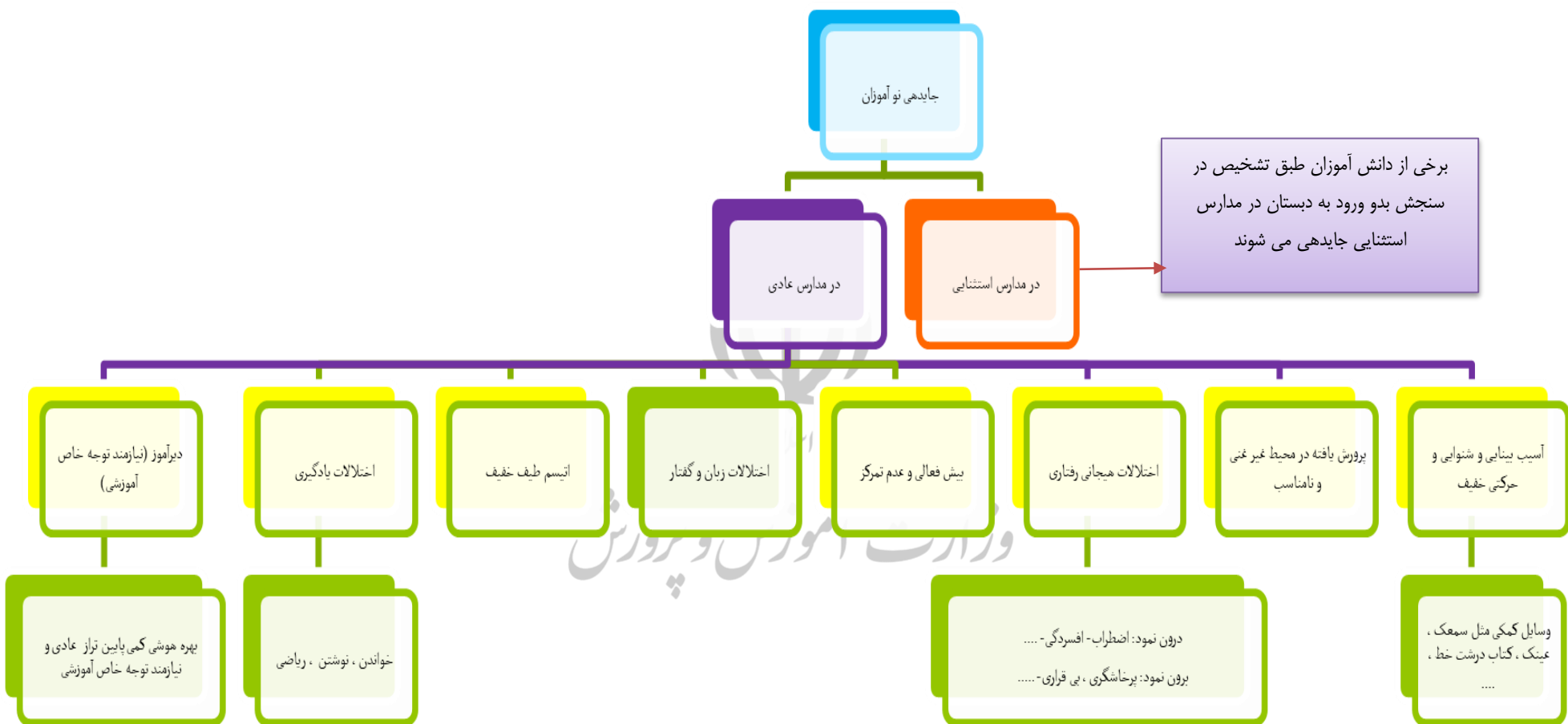
تأکید صرف بر تفاوت‌های بین فردی بدون توجه به تفاوت‌های درون فردی، می‌تواند منجر به تصمیم‌گیری‌های آموزشی ناعادلانه یا سطحی شود. مدیران آموزشی باید به معلمان کمک کنند تا شناخت دقیقی از پروفایل توانایی‌ها و الگوهای یادگیری خاص هر دانش‌آموز داشته باشند. استفاده از ارزیابی‌های توصیفی، تحلیل‌های کیفی عملکرد، و گفت‌وگوهای فردی با دانش‌آموزان و والدین، ابزارهایی مؤثر برای فهم بهتر این تفاوت‌هاست. در آموزش فراگیر، توجه به تفاوت‌های درون فردی می‌تواند از برچسب‌زنی نابجا جلوگیری کند و مسیر توانمندسازی هر دانش‌آموز را هموار سازد.

از آنجا که پس از سنجش بدو ورود به مدرسه نوآموزان، دانش آموزان با آسیب حسی خفیف و متوسط، تیزهوش، دیرآموز، اختلال یادگیری ویژه، فزون کنش و عدم تمرکز، طیف خفیف اختلال اتیسم، اختلال زبان و گفتار در سطح خفیف، مشکلات هیجانی رفتاری، هم چنین دانش آموزان با مشکلات محیطی مانند طلاق والدین و در مدارس عادی جایدهی می شوند بنابراین در ادامه به معرفی این دانش آموزان خواهیم پرداخت.



جمهوری اسلامی ایران

وزارت آموزش و پرورش



دانش آموزان تیزهوش و با استعداد

نخستین نکته ای که در زمینه شناسایی این افراد باید به خاطر داشت این است که در این مورد آنان هیچ تعریف مطلق و کاملی که مورد قبول همگان باشد، وجود ندارد. دلیل اصلی این مطلب نیز وجود تفاوت‌های فردی میان آنان است، بدین معنی که تمام تیزهوشها به یک نسبت تیزهوش نیستند و نیز تمام افراد با استعداد فقط در یک رشته مستعد نمی باشد بلکه درجه های مختلف هوش و گوناگونی استعداد در میان آنان به خوبی قابل مشاهده است. به علاوه هر فرهنگی نیز با توجه به ارزشها و نگرشها و سبک زندگی تیزهوشی و استعداد را به گونه ای متفاوت تعیین می کند. بدین جهت، تعریف تیزهوشی می تواند مسائلی درباره ارزشها، سبک زندگی و فرهنگ جامعه ای خاص را مشخص می کند برای مثال فردی که در یک جامعه ابتدایی تیزهوش شناخته می شود ممکن است با شخصی که در یک جامعه پیشرفته از لحاظ تکنولوژی با استعداد محسوب می شوند، تفاوت چشمگیری داشته باشد.

تعاریف اولیه درباره تیزهوشی، بیشتر بر بهره هوشی تاکید داشت، به ویژه برای آن بهره هوشی ای که با آزمونهای استاندارد شده مانند استنفورد - بینه تعیین می شد. در این تعاریف کودکانی که بهره هوشی بالاتر از ۱۳۰ تا ۱۴۰ یا هر عدد توافق شده دیگر بودند در این گروه قرار می گرفتند. در طول دو دهه اخیر کوشش هایی در جهت حیطه اطلاق و توسعه ابعاد مفهوم تیزهوشی انجام شده است. مارلند (۱۹۷۲) تیزهوشی را چنین تعریف می کند، تیزهوش و با استعداد کسانی هستند که به تشخیص متخصصان روان شناس و روان سنج دارای تواناییهای برجسته اند و قادر به انجام امور در سطح عالی می باشند. این کودکان به برنامه های آموزشی و پرورشی ویژه ای نیازمندند که بتواند بهتر و بیشتر از برنامه های عادی، توانمندیهای بالقوه آنان را بشناسند و برای فعالیت بخشیدن به آنها درجه رشد و شکوفایی شخصی و ایفای نقش موثر در جامعه طراحی شده باشد. او عقیده دارد که این گونه کودکان دارای توانایی های فوق العاده دریک یا چند زمینه از شش زمینه هستند: توانایی هوش کامل؛ استعداد درسی ویژه؛ توانایی فکری آفریننده ابتکاری و مولد؛ توانایی رهبری؛ ذوق و استعداد هنری؛ توانایی حرکتی فوق العاده (سیف نراقی و نادری، ۱۳۸۰).

ویژگی های تیزهوشان از نظر ترمن:

- با توجه به خلاصه تحقیقات دکتر ترمن و سایر پژوهش ها در این زمینه به شرح پاره ای از ویژگی های تیزهوشان می پردازیم.
- وضعیت اقتصادی و طبقه اجتماعی: به طور کلی دانش آموز تیزهوش با استعداد در هر طبقه اجتماعی، نژاد و مذهب وجود دارند. اما پژوهشهای مختلف نشان داده است که در خانواده های مرفه که وضع اقتصادی مناسبی دارند نسبت دانش آموزان تیزهوش و با استعداد بیشتر از سایر طبقات اجتماعی است.
 - مشخصات بدنی: شواهد و مدارک نشان می دهد که رشد بدنی کودکان و دانش آموزان تیزهوش و با استعداد به طور متوسط بیشتر از کودکان و دانش آموزان معمولی است. این گروه از نظر قد، بلندتر و از نظر وزن سبک تر از حد متوسط اند. مطالعات پزشکی نشان می دهد که تیزهوشان در مقایسه با کودکان عادی کمتر مریض می شوند و نیز میزان نقص حسی، پوسیدگی دندان

، ضعف عمومی ، سوء تغذیه و ... در آنان کمتر از میزانی است که در تاریخچه پزشکی کودکان ، در مدارس دولتی ایالت کالیفرنیا گزارش شده است. این کودکان همچنین از زیبایی و جذابیت بیشتری برخوردارند.

- سازگاری اجتماعی: پژوهشگران نشان داده اند که دانش آموزان تیز هوش و با استعداد اکثراً رابطه ای خوب و مثبت با اطرافیان و اجتماع خود برقرار می کنند. اینگونه دانش آموزان بیشتر به عنوان رهبران کلاس و مدرسه انتخاب میشوند و در فعالیتهای خارج از کلاس مانند شرکت در رویدادهای فرهنگی ، ورزشهای گوناگون ، امور فوق برنامه و کارهای ابتکاری بیشتر از همکلاسان خود فعالیت می کنند. البته باید در نظر داشت که استثنا همیشه وجود دارد.
- وضعیت تحصیلی و فعالیتهای خارج از کلاس درس: کودکان تیز هوش ، معمولاً خواندن را پیش از مدرسه رفتن یاد می گیرند ، بیشتر دانش آموزان تیز هوش ، از نظر درسی دو یا سه سال جلوتر از همکلاسان خود هستند. برخی از آنان در یک درس به خصوص مانند ریاضیات ، ادبیات و غیره بسیار برجسته اند. کودکانی که هوش متوسط دارند فقط به جمع آوری اشیاء می پردازند ، حال آنکه کودکان تیز هوش هم اشیاء را جمع آوری می کنند و هم آنها را طبقه بندی می نمایند. تحقیقات دکتر ترمن نشان می دهد که ۹۰ درصد مردان تیزهوش و ۸۶ درصد از زنان تیز هوش به تحصیلات عالی دانشگاه می پردازند که این آمار ۸ برابر جمعیت عادی است که در ایالت کالیفرنیا وارد دانشگاه می شوند.
- ویژگی های شخصیتی: نتایج آزمونهای روانی و نیز مشاهدات معلم و پدر و مادر تأیید کننده آن است که دانش آموزان تیز هوش و با استعداد از نظر خصوصیات رفتاری و هنجارهای اجتماعی بالاتر از حد متوسط قرار دارند. این دانش آموزان کمتر از همسن و سالهای خود مرتکب کارهای خلاف می شوند. کمتر دیگران را فریب می دهند وقتی در شرایط دشوار و با تحمل فشار کوشش می کنند صداقت و تعهد خود را حفظ کنند این گروه از اعتماد به نفس بیشتری برخوردارند و بهتر از دیگران از افکار و اعمال خود استفاده می کنند (سیف نراقی ، نادری ، ۱۳۸۰)

کم پیشرفتی کودکان سرآمد:

کم پیشرفتی کودکان سرآمد و با استعداد می تواند ناشی از هر عواملی که منجر به کم پیشرفتی در هر گروهی میشود ، مثل تعارض های هیجانی یا محیط فقیر خانوادگی باشد. یکی از علل رایج ، برنامه تحصیلی نامناسب است. کار مدرسه مبارزه طلبانه نیست بلکه خسته کننده است ، چرا که دانش آموز سرآمد در واقع بسیاری از مطالب را می داند و کم پیشرفت های سرآمد اغلب با تصویر از خود منفی و نگرش های منفی نسبت به مدرسه زندگی می کنند. (دلیل ، ۱۹۸۲ وایت مور ، ۱۹۸۰).

وقتی دانش آموزی نگرش های منفی در مورد خود و مدرسه پیدا می کند هرگونه توانایی ویژه ممکن است نادیده گرفته شود.

وایت مور (۱۹۸۶) اظهار می دارد که نبود انگیزش معمولاً ناشی از عدم انطباق بین خصوصیات انگیزش دانش آموز و فرصتهایی است که در کلاس درس تدارک دیده می شود.

وایت مور رویکردی به مسئله کم پیشرفتی پیشنهاد می کند که با تواناییهایی پیشرفته استدلال دانش آموز سرآمد همساز است:

۱) معلم باید مسئله را به طور منظم و از طریق مشاهده کارکرد دانش آموزان و رفتار او در موفقیتهای گوناگون مورد مطالعه قرار داد.

۲) معلم باید آن مشاهده را با دانش آموزان در میان نهد. علل فرضی مشکل را خاطر نشان سازد.

۳) معلم باید تلاش کند تا حسی از مشارکت بین دانش آموزان و والد یا معلمانی که درگیر برنامه هستند ، ایجاد کند.

کم پیشرفتی را نباید با عدم باور اشتباه کرد. ائتلاف در قابلیت تولید ضرورتاً نشانگر آن نیست که دانش آموز کم پیشرفت است.

ویژگی های دانش آموزان تیزهوش

ویژگی های متعددی وجود دارد که دانش آموزان تیزهوش را از سایر دانش آموزان متمایز می سازد. در این میان دو ویژگی کلیدی و اساسی مورد توجه قرار گرفته است؛ (۱) **پیش آگاهی**؛ دانش آموزان تیزهوش به آسانی و سریع تر از همسالان خود یاد می گیرند. (۲) **شدت**، که در دو حوزه عاطفی و شناختی قابل مشاهده است (وان تاسل-باسکا، ۲۰۰۳). دابروسکی (۱۹۶۷) شدت تیزهوشی را در پنج حوزه مورد توجه قراردادده است (ارجمندیا و همکاران، ۱۳۹۹).

۱. **روانی-حرکتی**؛ پر انرژی، اغلب از لحاظ جسمی فعال هستند.

۲. **حسی**؛ حساسیت بالای حواس پنج گانه، همچنین حس زیبایی شناسی قوی دارند.

۳. **خیال پردازی**؛ تخیل واضح، اغلب "تصویری فکر می کند"، واکنش شدید به رویاها نشان می دهد.

۴. **فکری**؛ مسائل علمی را دوست دارد، به یادگیری مسایل علاقه دارند و بسیار کنجکاو هستند.

۵. **عاطفی و احساسی**؛ اغلب به تمام احساس ها واکنش نشان می دهد.

دابروسکی ویژگی های اشاره شده را در دو دامنه روانشناختی و زیست شناختی توصیف می کند و اصطلاح "**تحریک پذیری بالا**" نامیده است، و این امر را شمشیر دو لبه تلقی کرده است. به عنوان مثال، آنچه در مدرسه به عنوان برنامه آموزشی ارائه می شود می تواند موجب علاقه و اشتیاق شدید و یا منجر به از بین بردن رفتارهای عادی دانش آموز شود.

وینبرنر (۲۰۰۱) نیز ویژگی های دانش آموزان تیزهوش را چنین برشمرده است:

برنامه های جدید را سریع تر از همسالان خود می آموزد، نیازی به یادآوری همیشگی آنچه که آموخته است ندارد، قادر به درک مفاهیم پیچیده است و آنها را دسته بندی می کند، علاقمندی فراوانی به یادگیری موضوع های جدید دارد، توان یادگیری همزمان را دارد و در یک زمان بیش از یک کار انجام می دهد. بخش خدمات آموزش ویژه، ویژگی های افراد تیز هوش را در فهرستی شش بخشی شامل، توانایی ذهنی عمومی، استعداد تحصیلی خاص، تفکر خلاقانه و سازنده، توانایی رهبری، توانایی تجسمی و هنری، و توانایی جنبشی خلاصه کرده است. (نگاه کنید به جدول ۱)

جدول ۱: خلاصه ای از ویژگی های دانش آموزان تیزهوش

ویژگی های قابل مشاهده	دسته بندی های تیزهوشی
<ul style="list-style-type: none">▪ واژگان غیرعادی و بالاتر از سن خود به کار می برند.▪ اطلاعات زیادی در مورد موضوعات مختلف دارند.▪ تسلط سریع در فراخوانی اطلاعات ذخیره شده دارند.▪ بینش درست نسبت به روابط علت و معلولی پدیده ها دارند.	توانایی ذهنی عمومی

-
- برای وقوع حوادث، تعاریف معتبری در دست دارند.
 - نگاهی زیرکانه و هوشیارانه دارند.
 - به آسانی پاسخ منطقی مسائل را درک می کنند.

استعداد تحصیلی خاص

- نقاط قوت فوق العاده ای در یک حوزه ی مشخص دارند.
- قادر به درک اصول پایه در حوزه ی خاص هستند.
- در حوزه ی خاص انگیزه درونی پایداری دارند.
- ترجیح می دهند به طور مستقل کار کنند
- توانایی برقراری ارتباط با دانش آموزان با سنین بالا را دارند.

تفکر خلاقانه و سازنده

- در بسیاری از موارد کنجکاوی غیر معمول نشان می دهند.
- برای حل مشکلات ایده ها و راه حل های فراوانی پیشنهاد می دهند.
- قدرت ابراز عقیده بالایی دارند.
- قدرت خطرپذیری بالایی دارند.
- به بازی های فکری تمایل نشان می دهند.
- در بیان خود از طنز بشدت استفاده می کنند
- دارای قوه زیبایی شناسی هستند.
- غیرقابل انطباق هستند.
- انتقاد های سازنده را مطرح می کنند.

توانایی رهبری

- مسئولیت پذیری بالای دارند.
- اعتماد به نفس بالای دارند.
- همکلاس خوبی می توانند باشند.
- ایده های راهگشایی را بیان می کنند.
- به راحتی به موقعیتهای جدید سازگار می شوند.
- با دیگران بودن برایشان لذت بخش است.
- تسلط بر دیگران را دوست دارند.
- در بیشتر فعالیت های اجتماعی مدرسه شرکت می کنند.
- ممکن است در فعالیت های ورزشی فوق العاده باشند.

دیداری یا بصری:

- از توانایی هنری برخوردار هستند.
- علاقمندی فراوانی به کارهای هنری دیگران دارند.

توانایی تجسمی و هنری

- ایده های دیگران را بسط و گسترش می دهند.
- از کارهای خود انتقاد می کنند.

موسیقی:

- علاقه فراوانی به موسیقی دارند.
- ملودی را به راحتی یادآوری می کند
- آگاهی زیرکانه در شناسایی انواع صداهای شنیده شده دارند.
- لحن موسیقی را به خوبی درک می کنند.
- توانایی یادگیری نواختن ساز موسیقی را دارند.

نمایشنامه و تئاتر:

- برای شرکت در کلاس های نمایشنامه داوطلب می شوند.
- داستان ها و یا گزارش های تجربی را به خوبی بیان می کنند.
- برای برقراری ارتباط از حرکات مناسب احساسی استفاده می کنند.
- حرکات بدن را با سهولت کنترل می کنند.
- در هنگام سخنرانی توجه مخاطبان را به خوبی به خود جلب می کنند.
- توانایی تدوین نمایشنامه نویسی را دارند.

- کنترل بالایی در حرکات بدنی خود دارند.
- دارای هماهنگی چشم و دست هستند.
- پازل ها را با سهولت حل می کنند.
- توانایی حل و تکمیل ماریچهای پیچیده و جستجوی کلمات را دارند.
- فعالیت های دشوار حرکتی جدید را به سادگی می آموزند.

توانایی جنبشی

اقتباس از آلبرتا^۱ اداره آموزش ویژه^۲ وزارت آموزش و پرورش (بخش خدمات آموزشی، ۲۰۰۷؛ نقل از ارجمندنیا و همکاران، ۱۳۹۹).

به خاطر داشته باشید که این ویژگی ها کلی و ممکن است در مورد برخی از افراد تیز هوش صادق نباشد. باید اشاره کرد که برخی از افراد تیز هوش ممکن است از نظر پیشرفت تحصیلی در حد بالایی نباشند ولی در زمینه هایی مانند موسیقی، هنر، یا رهبری توانایی های ویژه ای داشته باشند. همچنین بعضی از افراد تیز هوش ممکن است توانایی های ذهنی بالایی داشته باشند اما از نظر یادگیری وسیع اطلاعات و نمادهای انتزاعی متفاوت عمل کنند (شکوهی یکتا و پرنده، ۱۳۹۴).

^۱ Alberta Education

^۲ Minister of Education and the Special Education Branch

شناسایی دانش آموزان تیزهوش

تعاریف متفاوت و گسترده در قلمرو تیزهوشی، چالش عمیقی در شناسایی دانش آموزان تیزهوش به ارمغان آورده است. در همین راستا، دلیسل و لویز (۲۰۰۳) به شش چالش پیش رو در شناسایی افراد تیزهوش اشاره کرده اند:

۱- ارائه تعریفی جامع از تیزهوشی امری دشوار است: گاهی اوقات حذف دانش آموزان طبقه اقتصادی پایین، گروه های نژادی، اقلیت های قومی و یا دانش آموزانی که دارای معلولیت هستند ارائه تعریفی جامع از تیزهوشی را با معضل روبه رو ساخته است. این فقدان تعریف فرایند شناسایی افراد تیزهوش را با چالش جدی مواجه کرده است.

۲- تعریفی که بتواند سازه تیزهوشی را به خوبی توصیف کند وجود ندارد: این اعتقاد که "همه افراد با هوش هستند" اشتباه رایجی است که منجر به ارائه تعریف ناقص از تیزهوشی شده است. اگر چه هر توصیفی از تیزهوشی ابعادی از آن را بیان می کند، اما می بایست توجه کرد که سطح و شدت تیزهوشی در افراد متفاوت است که این مقوله در فرایند شناسایی مورد غفلت قرار می گیرد.

۳- ملاک قرار دادن شناسایی افراد تیزهوش در یک مرحله و عدم توجه به ارزیابی فرآیندی: شناسایی افراد تیزهوش یک رویداد یک باره و اتفاقی نیست. بلکه شناسایی افراد تیزهوش طی فرآیندی تخصصی و در طول سال های متمادی در مدرسه امکان پذیر است.

۴- ملاک قرار دادن فقط یک برنامه مشخص در شناسایی افراد تیزهوش: باید در نظر داشت که گاهی اوقات علاقه مندی دانش آموزان تیزهوش در طول زمان نسبت به یک برنامه آموزشی، به ویژه در دوره بلوغ تغییر می کند. و گاهی این تغییر علاقه بر مساله یا برنامه ای متمرکز می شود که در شناسایی مورد توجه قرار نمی گیرد.

۵- ارائه تعریف با استفاده از روش های محدود شناسایی: مناسب ترین توصیه در شناخت افراد تیزهوش معمولاً استفاده از "معیارهای چندگانه" و "مقیاس های سنجش معتبر و پایا" است. با این حال، در بین متخصصان هنوز در مورد معیارهای شناسایی افراد تیزهوش توافق وجود ندارد. و اینکه کدام روش های ارزیابی دارای اعتبار و پایایی قابل قبولی هستند تردیدهای فراوانی وجود دارد.

۶- بی توجهی به معیارهای شناسایی در برنامه ریزی برای افراد تیزهوش: در فرایند برنامه ریزی آموزشی برای افراد تیزهوش به ملاک های تعیین شده ارزیابی توجه نمی شود. به عنوان مثال، دانش آموزانی که در ریاضی هوش سرشاری دارند ممکن به یک برنامه غنی سازی مبتنی بر رویکرد شفاهی علاقمند نباشند. بنابراین این گونه بی توجهی ها در فرایند خدمات برنامه ای به افراد تیزهوش باعث کم رنگ شدن ارزش شناسایی می شود (نقل از بخش خدمات آموزشی، ۲۰۰۷).

با توجه به چالش های اشاره شده در شناسایی افراد تیزهوش حال این سوال مطرح است که روند شناسایی چگونه باید باشد؟ در پاسخ باید مطرح ساخت که فرایند شناسایی افراد تیزهوش باید به طور منظم صورت گیرد، زیرا مولفه های رشد و توسعه برای شکوفایی بسیاری از استعدادها افراد تیزهوش وجود دارد. دستورالعمل های نوشته شده در مورد شناسایی دانش آموزان باید توسط مدارس توسعه یابد و باید با برنامه ها و خدمات در دسترس مطابقت داشته باشد (ریچرت، ۲۰۰۳؛ نقل از ارجمندنیا و همکاران، ۱۳۹۹). از سوی دیگر باید اذعان کرد، هیچ فرمول جامع و نهایی

برای شناسایی دانش آموزان تیزهوش وجود ندارد. اما بینش و دانش معلمان امروزه بیش از نتایج آزمایش های استاندارد مهم تر تلقی می شود. این امر به ویژه در مورد دانش آموزانی که زبان اولشان فارسی نیست، معلول و یا از گروه های اقلیت قومی هستند، بیشتر صدق می کند در ادامه به برخی از منابع اطلاعات بعنوان بخشی از فرایند شناسایی اشاره می شود:

- نتایج آزمایشات استاندارد شده در زمینه توانایی شناختی، دستاورد عمومی و خلاقیت.
- مشاهدات معلمان، از جمله گزارش ها و ارزیابی های غیر رسمی. گاهی اوقات فقط یک داستان ساده یا یک مثال از نوشتن دانش آموزان، حل مسائل و یا تولید هنری کافی است.
- چک لیست های مختلف.
- ارزیابی توسط والدین، همسالان و خود تیزهوشان.
- مصاحبه با دانش آموزان و والدین (ممکن است مهم باشد به طوری که بسیاری از تیزهوشان در خارج از مدرسه تشخیص داده می شوند).

علاوه بر این، سطح بالایی از علاقه و تعهد کار در یک حوزه خاص از یادگیری، باید مورد توجه جدی قرار بگیرد. بعضی از دانش آموزان توانایی، تعهد و خلاقیت را دارند که در نهایت تبدیل به تولیدکنندگان در حوزه دانش یا هنرهای تجسمی و تصویری می شوند. بدون شناسایی صحیح این پتانسیل ممکن است هرگز تحقق نپذیرد (نقل از ارجمندیا و همکاران، ۱۳۹۹).

عوامل موثر بر تیزهوشی

از مهمترین پرسش های که همواره از سوی محققان گستره تیزهوشی مطرح بوده این نکته است که منبع یا سرچشمه تیزهوشی چیست؟ در همین راستا بیش از صد سال پیش فرانسیس گالتون در مطالعه ای نتیجه گرفت توانایی های فوق العاده منشا ژنتیک دارند (شکوهی یکتا و پرند ۱۳۹۴). امروز نیز پژوهشگران بر نقش وراثت در تیزهوشی صحنه گذاشته اند ولی اهمیت محیط یا بافت رشد کودک نادیده گرفته نشده است. بر این اساس و به طور کلی عوامل موثر بر تیزهوشی شامل دو طبقه، (۱) عوامل ژنتیک و (۲) عوامل اجتماعی، است (دویک، ۲۰۰۶؛ فلدمن، ۲۰۰۸؛ استرنبرگ، ۲۰۰۸؛ بورلند، ۲۰۰۹). عوامل ژنتیک شامل گستره های زیست شناختی، عصب شناختی و تغذیه است. اما عوامل اجتماعی یا محیطی حوزه های خانواده، مدرسه، جامعه و همسالان را در برمی گیرد (شکوهی یکتا و پرند، ۱۳۹۴). علی رغم محدودیتها موجود در توصیف و ماهیت تیزهوشی، محققان به برخی نتایج مشترک در مورد منشا و الگوی رشد هوش رسیده اند. کارشناسان و متخصصان در زمینه آموزش افراد تیزهوش، مطابق با روانشناسان شناختی، عامل وراثت را در پدیدآیی توانایی های شناختی تصدیق می کنند و نتیجه می گیرند که اگرچه تفاوتها در ظرفیت ضریب هوش توسط اصل ژنتیک در بین افراد تعیین می شود، اما عوامل محیطی نیز تفاوت زیادی را در بروز میزان هوش افراد ایجاد می کند.

عواملی که بر رشد ذهنی، اجتماعی، و هیجانی دانش آموزان تیزهوش تاثیر گذار اند را چنین برمی شمردند: (۱) شناسایی زود هنگام، (۲) پشتیبانی و حمایت خانواده، (۳) توجه به مدیریت زمان در خانواده، (۴) همکاری و همراهی با همسالان، (۵) بهره گیری از الگوهای مناسب آموزشی از سوی معلمان، (۶) برقراری ارتباط موثر با معلمان در راستای رسیدن به هدف (نقل از هالاها و کافمن، ۲۰۱۱). بنابراین وجود ظرفیت ارثی هوش در فرزندان در سایه توجه جدی خانواده و مدرسه در راستای شناسایی بهنگام و جاگماری دقیق، تغذیه مناسب و در نهایت آموزش به ثمر خواهد رسید (ارجمندیا و همکاران، ۱۳۹۹). بنابراین با توجه به مطالب گفته شده مدرسه، مدیران و معلمان نقش موثری بر دانش آموزان تیزهوش و سرآمد دارند.

دانش آموزان با اختلالات یادگیری ویژه

اختلال یادگیری ویژه اختلالی عصب تحولی است که شامل مشکل در یک یا چند مورد از فرایندهای اساسی، روانشناختی یا استفاده از زبان شفاهی یا نوشتاری که میتواند به شکل اختلال در گوش کردن، فکر کردن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن، هجی کردن یا انجام محاسبات ریاضی ظاهر شود. انواع اختلال یادگیری ویژه عبارتند از اختلال یادگیری خواندن، نوشتن و حساب کردن. ویژگی های دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه دارا بودن هوش بهر عادی و حتی بالاتر، بهره برداری از امکانات آموزشی مناسب، عدم نقص بینایی، شنوایی و حرکتی، عدم پریشانی های هیجانی، محرومیت های محیطی، فرهنگی و اقتصادی، علی رغم سالم بودن و برخوردار بودن از امکانات آموزشی مناسب عملکرد دانش آموز بر مبنای سن تقویمی و عقلی کمتر از حد انتظار است.

دانش آموز با اختلال خواندن

نارساخوانی اصطلاحی است که به مشکل در اکتساب و پردازش زبان اشاره دارد افراد مبتلا به نارساخوانی در ارتباط دادن حروفی که در صفحه می بینند با صداهایی که تولید می کنند مشکل دارند. در نتیجه خواندن برای آنها به یک فرآیند آهسته پر زحمت و غیر روان تبدیل می شود. مشکلات در خواندن حتی قبل از یادگیری خواندن شروع می شود کودکان کودکستانی ممکن است مانند همسالان خود نتوانند حروف را تشخیص دهند و بنویسند افراد مبتلا به نارساخوانی ممکن است در املا نیز مشکل داشته باشند همچنین ممکن است از فعالیت هایی که نیاز به خواندن دارند اجتناب کنند (مانند خواندن برای لذت بردن)

- علائمی که نشان دهنده ی مشکل در خواندن است:

مشکل در تشخیص دقیق حروف و صداهای آنها؛ مشکل در تقسیم بندی و ترکیب واحدهای آوایی؛ خواندن آهسته، رمزگشایی ناکارآمد، پرتلاش و مکث به هنگام خواندن؛ تکرار خطاهای جایگزینی حذف یا اضافه کردن صامتها یا مصوتها اشتباهات آوایی، معکوس کردن یا وارونگی حروف؛ مشکلات قافیه - شناسایی الگوهای قافیه و ایجاد آنها؛ مشکل در یادگیری و حفظ ساختار ظاهری کلمات؛ دانش واژگانی محدود کردن خطوط و عدم اصلاح آن؛ خواندن یکنواخت و بدون تغییرات تن و یا حالت صدا؛ نادیده گرفتن علائم نگارشی در هنگام خواندن؛ بروز ضعفهای متناوب در دستور زبان گفتاری / نوشتاری؛ عدم درک توالی روابط و استنتاج در متن علیرغم داشتن مهارت های پردازش واج شناختی؛ مشکلات در درک زبان تلویحی و تصویری؛ حدس معنای متن با استفاده از نشانه های بصری؛ مشکل در ارتباط دادن مفاهیم و ایده های متن در یک قسمت مشخص؛ مشکل در تشخیص اطلاعات مهم از جزئیات جزئی؛ مشکل در خلاصه کردن یا به خاطر سپردن مطالب خوانده شده؛ عدم تمایل به خواندن

دانش آموز با اختلال ریاضی

نقص در یادگیری ریاضی اصطلاحی است که برای توصیف مشکلات در یادگیری مفاهیم مربوط به اعداد یا استفاده از نمادها و توابع برای انجام محاسبات ریاضی استفاده می شود. مشکلات ریاضی می تواند شامل مشکل در درک اعداد، به خاطر سپردن حقایق ریاضی، محاسبات ریاضی، استدلال ریاضی و حل مسأله ریاضی باشد.

- علائمی که نشان دهنده ی مشکل در ریاضی است:

مشکل در درک مفهوم اعداد مانند: داشتن درک ضعیفی از اعداد، بزرگی و روابط آنها؛ مشکل در به خاطر سپردن حقایق ریاضی مانند: شمردن چندباره با انگشتان برای اضافه کردن اعداد تک رقمی به جای یادآوری واقعیت ریاضی مانند همسالان؛ مشکل در محاسبه دقیق یا روان مانند: سردرگم شدن در میانه انجام محاسبات ریاضی؛ مشکل در استدلال ریاضی دقیق مانند: ناتوانی در به کار بردن مفاهیم، حقایق یا رویه های ریاضی برای حل مسائل کمی؛ مشکل در درک مفاهیم ریاضی، کمیت، خطوط عددی، علامت های مثبت و منفی، جهت های فضایی و...؛ مشکل در درک و حل مسائل کلامی؛ مشکل در توالی یا مرتب کردن اطلاعات یا رویدادها؛ مشکل در پیروی از مراحل مربوط به عملیات ریاضی؛ مشکل در درک مفهوم کسرها؛ مشکل در تشخیص الگوها هنگام جمع، تفریق، ضرب یا تقسیم؛ مشکل در بیان فرآیندهای ریاضی به صورت کلامی؛ مشکل در درک مفاهیم مربوط به زمان مانند روز، هفته، ماه، فصل و...

دانش آموز با اختلال نوشتن و املا

نارسانویسی اصطلاحی است که برای توصیف مشکلات در به تصویر کشیدن افکار خود استفاده می شود. مشکلات نوشتن می تواند شامل مشکلات املائی دستور زبان، نقطه گذاری و دست خط باشد. مشکل در این حوزه را می توان به دست خط و جنبه های بصری فضایی نوشتار همچنین توانایی بیان خود، با استفاده از دستور زبان صحیح به شیوه ای منسجم با استفاده از قالب نوشتاری تقسیم کرد.

- علائمی که نشان دهنده ی مشکل در نوشتن است:

مشکل در گرفتن مداد (نحوه گرفتن مداد پرفشار یا کم فشار نوشتن)، مشکل در نوشتن صحیح شکل حروف و اعداد، نوشتن آهسته و پر زحمت، مشکل در بازیابی الفبای معرف صداها، خطاهای املائی نظیر جایگزینی، حذف یا اضافه کردن صامتها یا مصوتها، مشکلات ترکیب اصوات، ترتیب یا توالی حروف، معکوس یا وارونه کردن حروف، خطاهای ذکر شده در مورد قبل به هنگام نوشتن، ندانستن کاربرد علائم نگارشی، مشکل استفاده از واژگان و مترادفها در یک نوشته آزاد، مشکل در ارائه ایده ها (مفاهیم) در یک توالی قابل درک، مشکل در برنامه ریزی و سازماندهی یک متن برای یک مخاطب یا هدف خاص، مشکل در سازماندهی و شیوه نوشتن در یک پاراگراف یا انشا.

وزارت آموزش و پرورش

دانش آموزان نیازمند توجه خاص آموزشی در زمینه یادگیری (دیرآموزان سابق)

دانش آموزان نیازمند توجه خاص آموزشی در زمینه یادگیری یا همان دیرآموزان سابق، دانش آموزانی هستند که از نظر نمره هوش نه هوش بهر همانند دانش آموزان عادی دارند نه هوش بهر در حد کم توان ذهنی هستند. این دانش آموزان دارای ویژگی ها و نشانگانی هستند که آنها را نیازمند توجه خاص آموزشی می کند.

- برخی از نشانگان کلی دانش آموزان نیازمند توجه خاص آموزشی در زمینه یادگیری:

معمولاً در تمامی دروس نمرات ضعیفی کسب می کنند، پایین تر از سن تقویمی خود عمل میکنند؛ در پاسخ به سوالات تأخیر زیادی نشان می دهند و معمولاً اعتمادبنفس لازم در پاسخ به سوالات را نیز ندارند؛ در مقابل محرک های شنیداری و دیداری نقص زیادی را نشان می دهند و نیازمند تمرین و مرور زیاد هستند؛ به سختی می تواند آموخته های پیشین خود را تغییر دهد؛ در بازی هایی که قواعد آن به صورت مداوم تغییر می کند یا شرکت نمی کنند یا به سختی میتوانند بازی را انجام دهد؛ انتقال از یک فعالیت به فعالیت دیگر برای او مشکل است؛ تمایل دارد همه ی مسایلی که برایش پیش می آید را با یک راه حل ثابت حل کند؛ در پاسخ دادن به چیستان هایی که متناسب با سن خودش است، مشکل دارد؛ نمی تواند اشیاء و مفاهیم را به درستی طبقه بندی

کند؛ در مواجهه با مسایل دشوار سریع نا امید می شود و به احتمال زیاد آن تکلیف را نیمه رها میکند؛ توالی مراحل را در حل یک تکلیف نمی تواند رعایت کند؛ برای درک مسئله نیاز به تکرار بیشتری نسبت به همسالان خود دارند و با یک بار خواندن یا بیان مساله متوجه آن نمی شوند؛ نمی تواند در پاسخ به سوالات دلیل منطقی ارائه کند.

استراتژی های آموزشی برای دانش آموزان نیازمند توجه خاص آموزشی (دیرآموزان سابق)

ارائه مطالب از ساده به پیچیده	استفاده از آموزش چند رسانه ای	تقویت فوری پاسخهای کودک	استفاده از رویکرد آموزش تقویتی	استفاده از رویکرد تدریس جبرانی یا اصلاحی	استفاده از روش پرآموزی
در آموزش، الزم است که مطالب از ساده به پیچیده ارائه شود و به دست آوردن سطح توان کنونی او توصیه میشود.	این استراتژی برای غلبه بر حواس پرتی و ارتقای تمرکز است. کمک می کند برای مدتی طولانی تر تمرکز کند و همچنین تمرکز را ارتقا دهد.	پاسخهای صحیح او را فوراً تقویت کنید و تشویق های کلامی نیز توصیه میشود تا سبب افزایش اعتمادبنفس و عزت نفس او شود.	تقویت مهارتهایی که کودک در آن ضعیف است و بعنوان پیش نیاز سایر مفاهیم شناخته می شوند.	تدریس جبرانی یک رویکرد آموزشی است که ارائه محتوا را برای دور زدن ضعف یا کمبود اساسی دانش آموز تغییر می دهد. مثال از طریق روش های جایگزین منتقل می کند و آن را با منابع و فعالیت های یادگیری اضافی (مراکز یادگیری و شبیه سازی، بحث های گروهی و یادگیری مشارکتی) تکمیل می کند.	تکرار و تمرین برای این دانش آموزان الزم است و تا حد امکان باید از آن استفاده نمود.

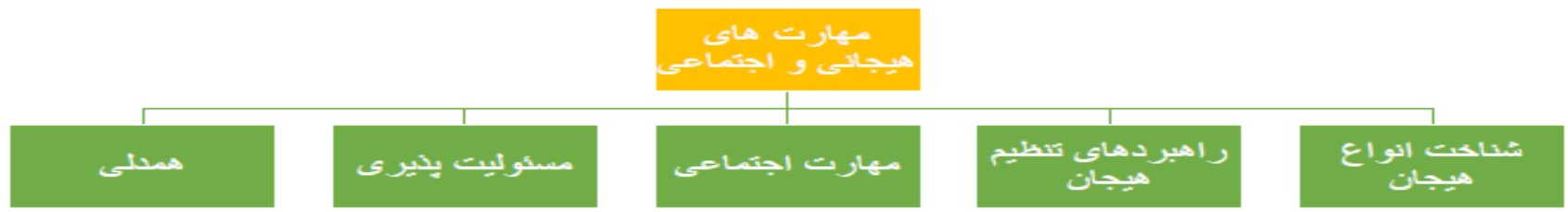
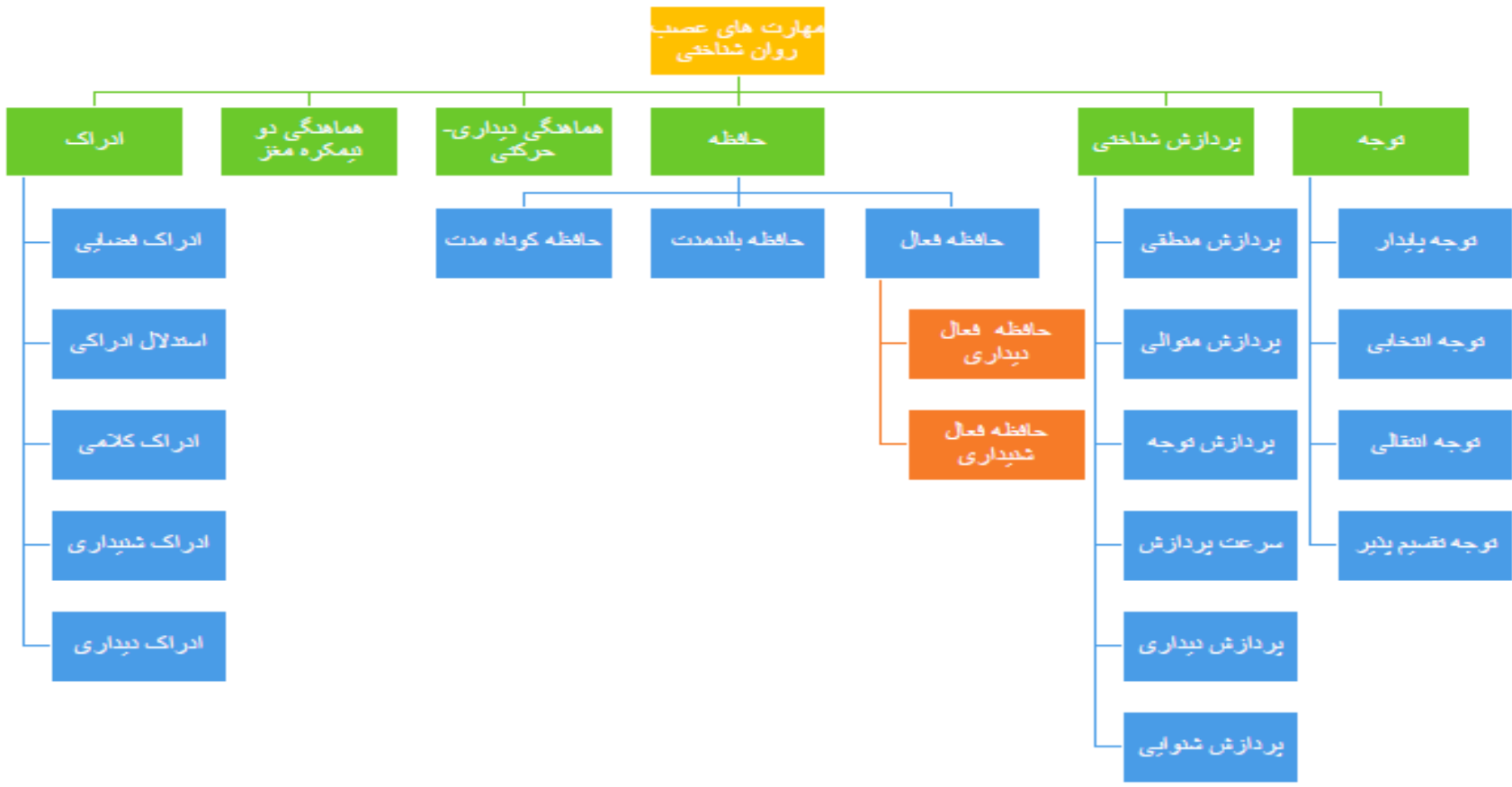
جمهوری اسلامی ایران

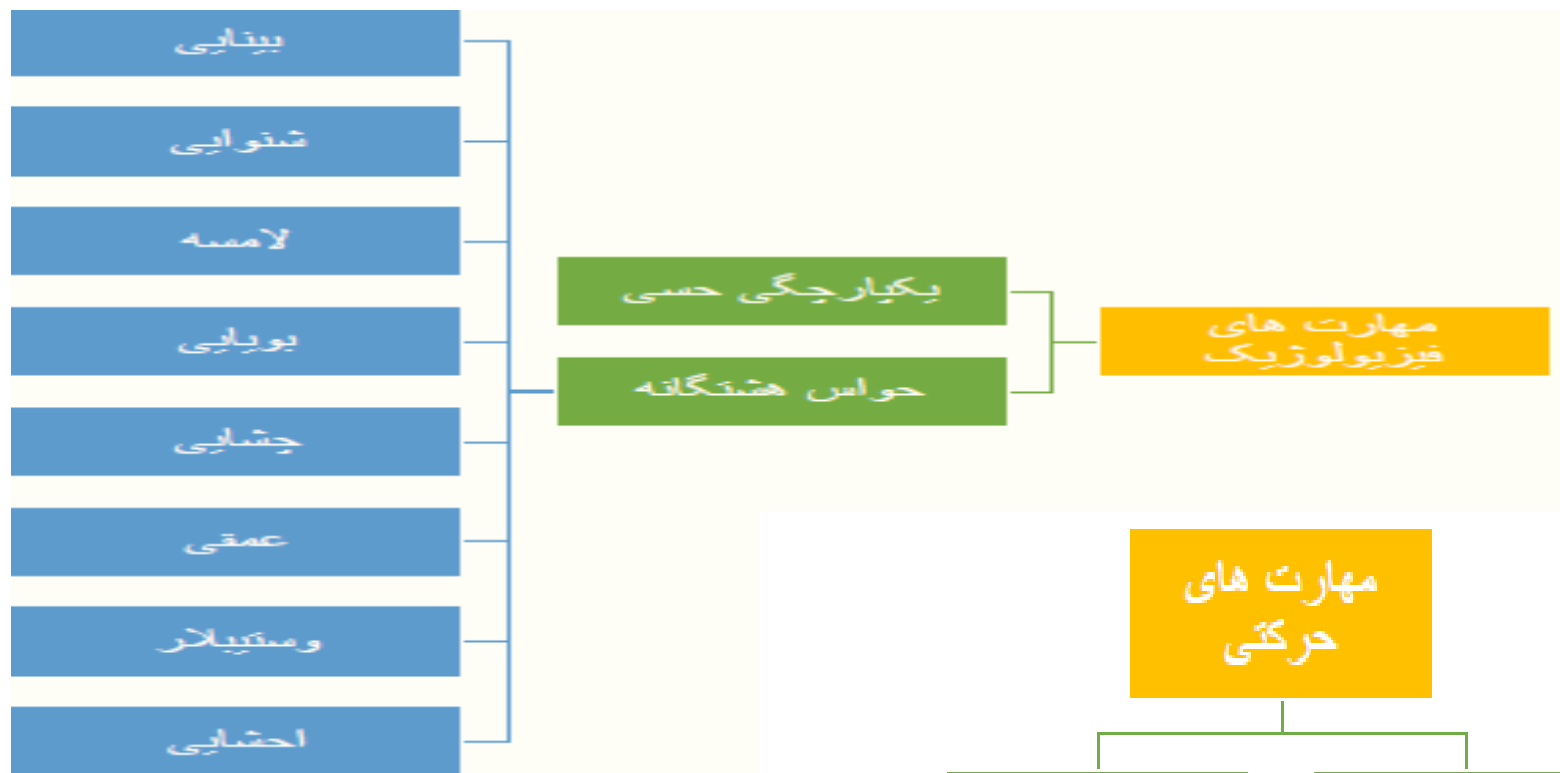
مهارت های پایه ضروری برای کودکان نیازمند توجه خاص آموزشی

وزارت آموزش و پرورش

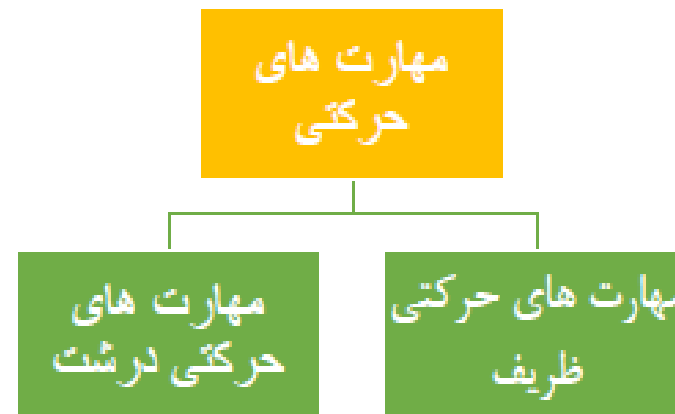
- مهارت های عصب روان شناختی
- مهارت های هیجانی و اجتماعی
- مهارت های فیزیولوژیک
- مهارت های حرکتی
- مهارت های آموزشی

هریک از این مهارت ها در نمودارهای صفحات بعد نشان داده شده است (برگرفته از کتاب راهنمای معلمان و والدین کودکان با نیازهای ویژه، آموزش و پرورش استثنایی ۱۴۰۱)





ت و پرورت



دانش آموزان با اختلال کم توجهی - بیش فعالی

اختلال کم توجهی / بیش فعالی نوعی اختلال عصب-رشدی که الگوی بادوام بی توجهی و یا بیش فعالی را شامل می شود.

- **نشانه های بی توجهی:** اغلب نمی تواند به جزییات توجه دقیق داشته باشد و بی دقت است؛ اغلب در حفظ کردن توجه در تکالیف یا فعالیت های بازی مشکل دارد؛ اغلب وقتی مستقیماً با او صحبت می شود به نظر نمی رسد که گوش می کند؛ اغلب از دستورالعمل ها پیروی نمی کند و نمی تواند تکالیف درسی، کارهای عادی، یا وظایف در محیط کار را تمام کند (نه به علت رفتار لجبازی یا ناتوانی در درک کردن دستورالعمل ها)؛ اغلب در سازمان دادن به تکالیف و فعالیت ها مشکل دارد؛ اغلب از انجام دادن تکلیفی که به تلاش ذهنی مستمر نیاز دارند (تکلیف درسی) اجتناب می کند، آن را دوست ندارد یا اکراه دارد؛ اغلب لوازم ضروری برای تکالیف یا فعالیت ها را گم می کند (اسباب بازی، مداد، ...)؛ اغلب براحتی به وسیله محرک های نامربوط دچار حواسپرتی می شود؛ اغلب در فعالیت های روزمره فراموشکار است.
- **بیش فعالی و تکانشگری:** اغلب دستها و پاها بی قرارند و در صندلی وول می خورند؛ اغلب در کلاس یا موقعیت های دیگری که حالت نشسته انتظار می رود، نمی نشینند؛ اغلب در موقعیت های نامناسب، می دود یا از چیزی بالا می رود؛ اغلب نمی تواند ساکت بازی کند یا به فعالیت های اوقات فراغت پردازد؛ اغلب در حال جنب و جوش است، گویی «موتوری او را به حرکت وامی دارد؛ اغلب بیش از اندازه صحبت می کند؛ قبل از اینکه سوالی کامل شده باشد پاسخ را از دهان می پراند؛ اغلب منتظر نوبت ماندن برایش دشوار است؛ اغلب مزاحم دیگران می شود (افروز و همکاران، ۱۳۹۹)

دانش آموزان نا آرام

عوامل زیادی وجود دارد که سبب می شود یک کودک بیش از حد فعالیت کند. در ادامه به ذکر مواردی پرداخته شده که علت رفتارهای کودکان نا آرام و بی قرار را تبیین می کند. موارد زیر به دیگران کمک می کند تا از عهده برخی از مشکلات کودکان خود برآمده و به نحو موثری با آنها مقابله کنند.

وجود و شخصیت والدین: والدین افسرده یا نگران که توجه کمتری به کودکانشان دارند. **قوانین نامشخص:** قوانین در مورد کارهای کودک باید واضح، ساده و روشن باشد. با این روش کودک می داند که از وی چه انتظاراتی دارند و یاد می گیرد تا رفتارهای خود را کنترل کند. اما قوانین نامشخص کودک را گیج و سردرگم می کند. **مشکلات یادگیری:** کودکان نا آرام از لحاظ سنی به قدری کوچک هستند و برای آنها مشکل است تا مانند کودکان دیگر بر کارهای خود تمرکز کنند یا رفتارهای خود را کنترل کنند. **خلق و خو:** برخی از کودکان پرسروصداتر، بروننگراتر و سرزنده تر از همسالان خود هستند. **مشکلات شنوایی:** وجود بیش از حد ماده چسبناک در گوش یا جرم گوش است که به سختی صحبت های دیگران را می شنوند. **غذاها:** برخی کودکان نسبت به بعضی از غذاها واکنش نشان می دهند و بی قرار و آشفته می شوند. (افروز و همکاران، ۱۳۹۹)

مقایسه ویژگی های شناختی و رفتاری کودکان نا آرام و بی قرار با کودکان کم توجه و بیش فعال

اختلال نا آرامی و بی قراری	اختلال کم توجهی و بیش فعالی
<ul style="list-style-type: none"> • منشا بیرونی دارد و با خلق ناراحت ، عصبی، مضطرب و آشفته همراه است. • علت آن شخصیت والدینی ناراحت، افسرده یا نگران، قوانین و انتظارات نامشخص و یا خلق و خوی کودک است. • اختلال رفتاری که جنبه ی زیست شیمیایی و مزمن ندارد. • با ضعف خفیفی در خودکنترلی، خودمدیریتی و خود تنظیمی همراه است که اغلب فراگیر باثبات و مزمن نیستند. • مشکل در تمرکز، توجه با تاکید بر جنبه بیرونی است. ناتوانی در آرام نشستن به علت ماجراجویی. فعالیت پیوسته و مداوم که به علت ناراضی و تغییر طلب بودن است. سبک زندگی نا آرام ، هیجانی و تحریک پذیر دارند. 	<ul style="list-style-type: none"> • منشا عصب زیست شناختی دارد • اختلال عصبی تحولی و زیست شیمیایی است. • با سطوح تحولی نامناسبی از بی توجهی و بیش فعالی مشخص می شود. • یک اختلال در بازداری رفتار است • توانایی انتظار ، توقف پاسخ و عدم پاسخ را مختل می کند. • با تاخیر تحولی همراه است. • با ضعف شدید در خود کنترلی، خودمدیریتی و خود تنظیمی همراه است. • فراگیر باثبات و مزمن است • ناتوانی غیر قابل کنترل در آرام نشستن و انجام بازی های آرام است

دانش آموزان با تشخیص طیف خفیف اتیسم

ویژگی های دانش آموزان طیف خفیف اتیسم عبارت است از نقصان مداوم ارتباط اجتماعی و تعاملات اجتماعی؛ تخریب روابط دوجانبه هیجانی- اجتماعی، نقص در رفتارهای ارتباطی غیر کلامی، نقص در ایجاد، حفظ و درک روابط؛ الگوهای علایق رفتار و فعالیت های تکراری محدود؛ استفاده از اشیاء و گفتار تکراری، اصرار به یکنواختی و ناراحتی شدید هنگام تغییرات جزئی، علایق وی شدیداً محدود و ثابت است و شدت و تمرکز نابهنجار دارد، واکنش بیشتر یا کمتر از حد به محرک های حسی، برای شروع تعاملات اجتماعی مشکل دارد. تلاش هایش برا دوست یابی غریب بوده و معمولاً با شکست روبرو می شود. به دلیل نقایص ارتباطات اجتماعی بدون وجود حمایت خانواده و مدرسه دچار محدودیت های زیادی می شود.

مشکلات هیجانی- رفتاری

تمام معلمانی که در مدارس مشغول خدمت هستند با دانش آموزانی روبرو هستند که مشکلات هیجانی- رفتاری دارند و به عنوان دانش آموزان ناسازگار، دشوار و مساله دار شناخته می شوند. گاهی رفتارهای برون ریز یا برون نمود، مانند پرخاشگری، کوبیدن سر به دیوار، تهدید دیگران، ... از خود نشان می دهند و زمانی رفتارهای درون ریز یا درون نمود، مانند اضطراب، افسردگی، ناخن جویدن، ... از خود بروز می دهند. بدون شک این قبیل دانش آموزان زمان و انرژی بیشتری لازم دارند و ضرورت دارد با شناخت دقیق و دقت بیشتری به نیازهای همه جانبه و نیازهای آموزشی ویژه آنان توجه شود.

دانش آموزان با آسیب بینایی، شنوایی، جسمی حرکتی

این دانش آموزان بعد از ارزیابی های تخصصی به عنوان دانش آموز به مدارس عادی فرستاده می شوند
این دانش آموزان با آسیب بینایی ممکن است در کلاس درس نسبت به همسالانشان دیرتر یاد بگیرند و در معرض مشکلاتی مثل کمبود احساس ارزشمندی، اضطراب، مشکل در دوست یابی و قرار بگیرند، بنابراین آگاهی معلم نسبت به ویژگی ها و مشکلات این دانش آموزان بسیار ضروری است

دانش آموزان با آسیب و اختلال گفتار و زبان

اختلال گفتار و زبان نقصی است که به موجب آن فرد نمی تواند واژگان مناسب را به راحتی انتخاب کند و جملاتی بامعنی را بیان کند و گاهی متوجه گفته های دیگران نمی شود. گنجینه لغات کودک دچار اختلالات گفتار و زبان بسیار محدود است، کودک فقط واژگان پایه را بلد است و بنابراین جملاتی کوتاه و ناقص را تولید می کند که از نظر دستوری نیز بدون اشتباه نیست. درحالی که همسن و سالان به راحتی با هم صحبت می کنند و برای هم داستان و لطیفه تعریف می کنند، کودک دچار اختلال زبان نمی تواند مکالمات را به خوبی دنبال کند و متوجه جنبه طنزآمیز لطیفه نمی شود. همچنین کودک جملاتی دوکلمه ای را به زبان می آورد و از پاسخ دادن به سوالات ساده درمی ماند. نخستین گام موثر برای والدین، معلمان و مدیران مدارس این گروه از کودکان کسب اطلاعات بیشتر درباره اختلالات گفتار و زبان کودکان است.

نشانه های اختلال زبان بیانی عبارت است از:

- گنجینه واژگان محدود در مقایسه با کودکان همسن
- کودک مرتب می گوید اوم و واژگان معمول را با واژگانی مانند چیز جایگزین می کند.
- کودک نمی تواند واژگان جدید را به راحتی یاد بگیرد.
- واژگان اصلی را جا می اندازد و زمان افعال را با هم اشتباه می گیرد.
- هنگام صحبت کردن عبارات خاصی را بارها و بارها تکرار می کند.
- ناتوانی در برقراری ارتباط با دیگران او را کلافه می کند.
- کودک زیاد یا مرتب حرف نمی زند، اما متوجه منظور دیگران می شود.
- کودک می تواند آواها و واژگان را تلفظ کند، اما جملاتش غالباً بی معنی نیست.
- کودک ساختارهای دستوری محدودی را هنگام حرف زدن استفاده می کند.



جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش و پرورش



فصل سوم:

خانواده و تعامل آنان با مدرسه

نقش مدیر مدرسه در ایجاد و حفظ ارتباط مؤثر با خانواده‌ها

رابطه‌ی میان خانواده و مدرسه از اساسی‌ترین بنیان‌های تربیتی است که می‌تواند فرآیند رشد شناختی، عاطفی و اجتماعی کودکان و نوجوانان را به‌گونه‌ای معنادار تحت تأثیر قرار دهد. این پیوند، نه صرفاً یک تعامل سازمانی، بلکه یک اتحاد تربیتی است که ریشه در منافع مشترک دارد؛ رشد سالم، متعادل و انسانی دانش‌آموزان. مدرسه بدون حضور و همراهی خانواده، در تربیت موفق دانش‌آموزان به‌تنهایی ناتوان است، همان‌گونه که خانواده بدون دانش و بینش حرفه‌ای نهاد آموزشی، نمی‌تواند نیازهای پرورشی فرزندانش را به‌تنهایی پاسخ دهد، نخستین نهاد رشد و پرورش کودک، خانواده است. الگوهای رفتاری والدین، شیوه‌های فرزندپروری، باورها، نگرش‌ها و حتی زبان ارتباطی خانه، در شکل‌گیری شخصیت کودک، تلقی او از یادگیری، و نگرش او نسبت به مدرسه نقشی بنیادین دارند. در این میان، هنگامی که کودک وارد فضای رسمی آموزش می‌شود، اگر مدرسه نتواند در ادامه‌ی مسیر خانه قدم بردارد، تعارض‌ها، اضطراب‌ها و گاه سردرگمی‌های تربیتی آغاز می‌شود. به همین دلیل، هماهنگی و همکاری میان خانواده و مدرسه، به‌ویژه در سال‌های آغازین تحصیل، اهمیتی دوچندان می‌یابد.

یکی از کلیدی‌ترین نقش‌ها در تحقق این هماهنگی، بر عهده‌ی مدیر مدرسه است. مدیر، نه تنها ناظر اجرایی برنامه‌های آموزشی و پرورشی است، بلکه مسئول ایجاد بسترهای ارتباطی مؤثر، محترمانه و پایدار میان خانواده‌ها و مدرسه به شمار می‌رود. او باید بتواند اعتماد والدین را جلب کرده، فرهنگ مشارکت را نهادینه سازد، و زمینه‌ساز نوعی گفت‌وگوی تربیتی فعال و سازنده باشد، تحقیقات گسترده در حوزه روان‌شناسی تربیتی و جامعه‌شناسی آموزش، بارها نشان داده‌اند که مشارکت والدین در فرآیند آموزشی فرزندان، آثار مثبت و ماندگاری بر عملکرد تحصیلی، انگیزش درونی، عزت‌نفس و مهارت‌های اجتماعی آن‌ها دارد. این مشارکت، زمانی بیشترین اثربخشی را دارد که هدفمند، منظم و در بستر اعتماد متقابل شکل بگیرد. مدیر مدرسه می‌تواند با طراحی سازوکارهایی چون جلسات منظم با اولیا، کارگاه‌های آموزشی، بهره‌گیری از ابزارهای دیجیتال برای ارتباط پیوسته، و همچنین فراهم کردن فضای مناسب برای شنیده‌شدن صدای والدین، این بستر را ایجاد کند، البته ارتباط مؤثر مدرسه با خانواده، تنها به معنای اطلاع‌رسانی یک‌طرفه یا درخواست‌های گاه‌به‌گاه برای همکاری نیست. ارتباط اثربخش زمانی شکل می‌گیرد که مدرسه و خانواده به یکدیگر به چشم «شریک تربیتی» نگاه کنند. در چنین نگاهی، نه خانواده جای مدرسه را می‌گیرد، نه مدرسه وظایف والدین را نادیده می‌گیرد؛ بلکه هر یک در محدوده مسئولیت و تخصص خود، نقش مکمل دیگری را ایفا می‌کند، یکی از نخستین گام‌ها در ایجاد این رابطه مشارکتی، شفافیت و صداقت در اطلاع‌رسانی است. مدیر باید اطمینان حاصل کند که والدین در جریان سیاست‌های مدرسه، اهداف تربیتی، برنامه‌های کلیدی، و مسائل روزمره قرار دارند. ابزارهایی همچون خبرنامه‌ها، اپلیکیشن‌های مدرسه، ارتباط مستقیم با معلمان و گزارش‌های تحصیلی، تنها زمانی کارآمد خواهند بود که با زبان ساده، لحن محترمانه و رویکرد مشارکت‌جویانه ارائه شوند، باین‌حال، ابزارها به‌تنهایی تضمین‌کننده ارتباط مؤثر نیستند. کیفیت تعامل اهمیت بیشتری دارد. گفت‌وگوی مدرسه با خانواده‌ها باید بر پایه همدلی، احترام، شنیدن فعال و درک متقابل بنا شود. مدیران باید فضایی ایجاد کنند که والدین بدون احساس قضاوت یا تحقیر، مسائل و دغدغه‌های خود را مطرح کنند و در فرآیند حل آن‌ها نقش داشته باشند، متأسفانه در بسیاری از مدارس، ارتباط با والدین محدود به مواقع بحران یا بروز مشکل در رفتار یا عملکرد دانش‌آموزان است. این ارتباط واکنشی، نه تنها اثرگذاری محدودی دارد، بلکه می‌تواند اعتماد والدین را نیز خدشه‌دار کند. ارتباط باید به‌گونه‌ای طراحی شود که پیوسته، پیش‌گیرانه و حتی در غیاب بحران نیز پابرجا بماند. مدیر مدرسه باید نقش رهبری فرهنگی نیز ایفا کند. او باید فرهنگ سازمانی مدرسه را به‌سوی ارزش‌گذاری بر ارتباط با خانواده‌ها سوق دهد. این فرهنگ‌سازی، مستلزم تغییر نگرش در میان معلمان و کارکنان مدرسه نیز هست. اگر کارکنان مدرسه خانواده‌ها را مزاحم، ناآگاه یا کم‌تأثیر تلقی کنند، حتی بهترین برنامه‌های مشارکت نیز شکست خواهد خورد. مدیر با برگزاری جلسات

مشترک، آموزش مهارت‌های ارتباطی به معلمان، و ایجاد تجربه‌های مثبت برای هر دو طرف، می‌تواند این نگاه را اصلاح کند، در عین حال، مدیر باید به تفاوت‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی خانواده‌ها نیز آگاه باشد. نمی‌توان با یک نسخه یکسان با همه والدین ارتباط برقرار کرد. برخی خانواده‌ها ممکن است به دلیل سطح تحصیلات پایین یا تجربیات ناموفق گذشته با مدرسه، احساس ناتوانی یا بیگانگی کنند. برخی دیگر ممکن است اعتماد بیش از حد داشته باشند و مسئولیت‌ها را به مدرسه واگذار کنند. شناخت دقیق این تفاوت‌ها و طراحی رویکردهای ارتباطی متناسب با هر گروه، یکی از ظرایف مدیریت آموزشی است، دانش‌آموزانی که در خانواده‌های آسیب‌پذیر زندگی می‌کنند، نیازمند توجه خاص‌تری هستند. در این موارد، مدیر می‌تواند با همکاری مشاور مدرسه، مددکار اجتماعی یا مراکز حمایتی، ارتباطی توانمندساز و هدفمند با والدین برقرار کند. هدف از این ارتباط، نه تنها آگاه‌سازی، بلکه توانمندسازی خانواده‌ها برای ایفای بهتر نقش تربیتی‌شان است، مشارکت خانواده نباید به شکل نمادین و تشریفاتی محدود شود. والدین می‌توانند نقش فعالی در برنامه‌ریزی جشن‌ها، فعالیت‌های فرهنگی، نشست‌های آموزشی و حتی در طراحی پروژه‌های مدرسه داشته باشند. این مشارکت زمانی ثمربخش خواهد بود که مدیر، نقش‌ها و مسئولیت‌های مشخصی برای آن تعریف کند و خانواده‌ها را نه تنها دعوت، بلکه ترغیب و حمایت کند، در شرایطی که برخی والدین به دلایل شغلی، جسمی یا مسافت، امکان حضور فیزیکی در مدرسه را ندارند، مدیر باید از ظرفیت فناوری‌های نوین برای حفظ ارتباط بهره‌گیرد. ارسال پیام از طریق شبکه‌های اجتماعی، استفاده از سامانه‌های مدیریت مدرسه، یا حتی تماس‌های تلفنی برنامه‌ریزی شده می‌تواند جایگزینی مؤثر برای ارتباط حضوری باشد، حل تعارض‌ها میان خانواده و مدرسه یکی از چالش‌های مهم مدیران است. اختلاف‌نظر اجتناب‌ناپذیر است، اما آنچه تفاوت ایجاد می‌کند، نحوه برخورد با آن است. مدیر باید با رویکردی حرفه‌ای، شنونده فعال هر دو طرف باشد، تعارض‌ها را در فضای آرام و غیرهیجانی مدیریت کند و راه‌حلی مبتنی بر احترام متقابل و منفعت کودک ارائه دهد، نباید فراموش کرد که بسیاری از والدین تجربیات ناخوشایندی از دوران تحصیل خود دارند. مدیران با برخورد حرفه‌ای، اخلاق‌مدار و همدلانه می‌توانند این تصویر ذهنی را تغییر دهند و تجربه‌ای متفاوت از مدرسه برای والدین فرزندان‌شان خلق کنند، در کنار این موارد، مدیران مدارس می‌توانند نقش آموزش‌دهنده نیز داشته باشند. با برگزاری کارگاه‌هایی در زمینه روان‌شناسی رشد، نیازهای هیجانی کودکان، مهارت‌های فرزندپروری، سواد رسانه‌ای و تربیت جنسی، والدین را در مسیر همراهی با فرزندان و مدرسه توانمند سازند. این آموزش‌ها نه تنها مشارکت والدین را افزایش می‌دهد، بلکه کیفیت آن را نیز ارتقاء می‌بخشد، برای سنجش میزان اثربخشی ارتباط با خانواده‌ها، باید مکانیزم‌های بازخورد طراحی شود. نظرسنجی‌های دوره‌ای، جلسات تبادل نظر، یا حتی صندوق پیشنهادات می‌توانند ابزارهایی برای بررسی نقاط قوت و ضعف این تعامل باشند. در پرتو این بازخوردهاست که می‌توان فرآیند ارتباطی را بهبود بخشید و آن را به‌سوی پایداری هدایت کرد، در نهایت، ارتباط مدرسه و خانواده تنها زمانی می‌تواند بستر رشد سالم دانش‌آموزان را فراهم آورد که هر دو طرف، اصل بنیادین «خیر کودک» را محور تمام تصمیمات و تعاملات قرار دهند. در سایه چنین نگاهی، مدرسه و خانواده از نهادهایی جداگانه، به دو بازوی یک سیستم تربیتی تبدیل می‌شوند که هدفی مشترک را دنبال می‌کنند: رشد انسانی، اخلاقی و توانمندساز کودک.

حل مسئله

در متون روان‌شناسی، کودکی به‌مثابه یک مرحله حائز اهمیت، در فرایند رشد آدمی، مورد توجه محققان قرار گرفته است. طبق نظر پژوهشگران، کودکی به‌عنوان یک گستره سنی یکپارچه و متمایز از دوره‌های دیگر زندگی، دوره‌ای که از تولد تا نوجوانی ادامه دارد از طریق تغییراتی ژرف در گستره آموزش، بهداشت و روابط بین فردی مشخص می‌شود. بر این اساس، آموزش مهارت‌های بین فردی به دانش آموزان، والدین، معلمان و مدیران با تأکید بر نقش عوامل درون فردی بازدارنده یا تسهیل‌کننده بروز رفتار اجتماعی کودکان مانند الگوی حل مسئله^۱ یک اولویت انکارناپذیر است. بنابراین، در این بخش با استناد به نقش محوری آموزش حل مسئله خانواده/مدرسه محور بر رفتارهای اجتماعی دانش آموزان دوره ابتدایی تأکید می‌شود. کسیدی و لانگ^۲ (۱۶) نیز سبک حل مسئله را فرایندی شناختی و رفتاری تعریف می‌کنند که افراد با بهره‌گیری از آن راهبردهای مؤثری را برای مقابله با موقعیت‌های مسئله‌زا در زندگی روزمره شناسایی و پیشنهاد می‌کنند. الگوی سبک‌های حل مسئله اجتماعی تجدیدنظر شده دزوریلا و نزو^۳ (۱۷) نیز که بر روی جمعیت جوان‌تر استخراج و بررسی شده است بر این فرض اساسی استوار است که نتایج مهارت‌های حل مسئله در دنیای واقعی عمدتاً توسط دو فرایند کلی نسبتاً مستقل تعیین می‌شوند: (۱) رویکرد به مسئله و (۲) سبک حل مسئله. رویکرد به مسئله فرایندی فراشناختی است که به‌مثابه کارکرد انگیزشی حل مسئله عمل می‌کند و شامل فعالیت مجموعه نسبتاً پایداری از طرح‌واره‌های شناختی - هیجانی می‌گردد که عقاید کلی فرد و احساساتش را نسبت به مسائل زندگی‌اش مانند توانایی حل مسئله وی منعکس می‌کند. از طرفی دیگر، سبک حل مسئله به فعالیت‌های شناختی و رفتاری اشاره دارد که فرد از طریق آن سعی می‌کند به درک درستی از مسائل زندگی روزمره‌اش رسیده و روش‌ها و راه‌حل‌های مؤثری برای مقابله با آن‌ها بیابد. بر این اساس سه سبک حل مسئله عبارت‌اند از: حل منطقی مسئله، سبک غیر محتاطانه/تکانش ورزی و سبک اجتنابی. سبک حل منطقی مسئله، ابعاد سازنده‌ای هستند که موجب افزایش احتمال نتایج مثبت حل مسئله می‌شوند درحالی‌که سبک غیر محتاطانه/تکانش ورزی و سبک اجتنابی، ابعاد ناکارآمدی هستند که موجب آشفتگی یا مانع از حل مؤثر مسئله شده و منجر به نتایج شناختی و اجتماعی منفی می‌شوند (کاکابرایی و مرادی، ۱۳۹۵)، به عبارت دیگر، سبک منطقی حل مسئله، سبک سازنده‌ای از حل مسئله است که به کاربرد منطقی، آگاهانه مهارت‌های حل مؤثر مسئله اطلاق می‌شود. چهار مهارت مهم حل مسئله در مدل حاضر عبارت‌اند از: (۱) تعریف و بیان مسئله؛ (۲) ایجاد راه‌حل‌های جایگزین؛ (۳) تصمیم‌گیری؛ و (۴) اجرا و تأیید راه‌حل.

به بیان دقیق‌تری **سبک منطقی مسئله** به‌دقت و به شکلی کاملاً منطقی به جمع‌آوری واقعیت‌ها و اطلاعات درباره مسئله پرداخته، موانع و اقتضائات آن را معین و اهداف حل مسئله را مشخص نموده و سپس راه‌حل‌های احتمالی متعددی برای آن ایجاد و پیامدهای هر یک را مورد پیش‌بینی قرار می‌دهد. نهایتاً به مقایسه هر یک از راه‌حل‌ها پرداخته و پس از داوری درباره آن‌ها، راه‌حل انتخابی خود را با نظارت دقیق و ارزیابی نتایج آن اجرا می‌کند.

سبک بی‌دقتی / تکانشی، الگوی راه‌حل ناکارآمدی است که وجه مشخصه آن تلاش فعالانه در بکار بستن راهبردها و روش‌های حل مسئله است اما این سعی و تلاش‌ها، تکانشی، شتابزده و بدون تأمل بوده و همراه با تنگ‌نظری و به شکلی ناقص هستند. معمولاً صاحب چنین سبکی تنها به بررسی راه‌حل‌های معدودی پرداخته و غالباً نخستین فکر متبادر به ذهن خود را می‌پذیرد. او به راه‌حل‌های جایگزین و پیامدهای آن‌ها نگاه سرسری انداخته و بدون تأمل و هیچ‌گونه نظم خاصی نتایج راه‌حل‌ها را به‌طور نامناسب و غیر محتاطانه ارزیابی می‌کند.

^۱. Problem Solving

^۲. Long

^۳. D'Zurilla, Nezu

سبک اجتنابی یکی دیگر از الگوهای حل مسئله ناکارآمد است که وجه مشخصه آن اهمال کاری، طفره رفتن، انفعال و وابستگی است. صاحب چنین سبکی ترجیح می‌دهد که به جای مواجهه با مسائل، بلادرنگ از آن‌ها اجتناب کرده و حل مسئله را تا حد ممکن به تعویق بیندازد. او منتظر می‌ماند تا مسائل خودبه‌خود حل شوند و یا سعی می‌کند مسئولیت حل مسئله را به دیگران واگذار کند.

با توجه به اهمیت سبک‌های حل مسئله و نقش آن در پیشگیری از بروز مشکلات شناختی و رفتاری کودکان و نوجوانان، ارائه برنامه‌های مدون آموزش خانواده و مدرسه بر اساس مدل حل مسئله محور در جهت ارتقای سلامت کودکان و نوجوانان در محیط خانه و مدرسه امری ضروری به نظر می‌رسد. در همین راستا موضوع مهم آموزش سبک حل مسئله و تصمیم‌گیری مورد توجه بسیاری از محققان و پژوهشگران واقع شده است (ازدمیر و همکاران، ۲۰۱۳؛ بک و همکاران، ۲۰۱۶؛ بل و دزوریلا، ۲۰۰۹؛ کاکابرایی و مرادی، ۱۳۹۵؛ کاکابرایی، ۱۳۹۶؛ کاکابرایی و صیدی، ۱۳۹۷).

یافته‌ها دال بر آن است که مهم نیست افراد در زندگی با مشکل، دردسر، گرفتاری و... روبه‌رو نشوند بلکه مهم آن است که در مواجهه با این‌گونه موقعیت‌ها بتوانند به شیوه‌ای صحیح عمل کنند که این مهم را باید والدین و معلمان و مدیران و در نهایت دانش آموزان بیاموزند؛ در نتیجه در هنگام اندیشیدن به ارتقای کیفیت زندگی و تغییر رفتار کودکان و نوجوانان، با استفاده از آموزش حل مسئله می‌توان بر دو گستره، خانواده و مدرسه متمرکز شد.

خانواده اولین و قدرتمندترین بستر مؤثر بر سلامت جسمانی و روانی کودکان به شمار می‌رود. ادبیات پژوهشی مربوط به عوامل ارتقادهنده سطوح شناختی کودکان و نوجوانان عمدتاً بر اهمیت خانواده و روابط والدین و فرزندان تأکید دارند. بدون شک والدین بر رفتار فرزندان خود تأثیر دارند. این فرایند واجد ظرفیت‌هایی شناختی است که موجب می‌شود افراد از خانواده‌هایی با موقعیت‌های مشابه به‌گونه‌ای متفاوت برخورد کنند. مفروضه اصلی برنامه‌های مداخله‌ای که باهدف آموزش مهارت‌های حل مسئله طراحی می‌شوند، این است که در کنار اصلاح رفتار، تمرکز بر فرایندهای تفکر بیش از رفتار اهمیت دارند. یکی از مسئولیت‌های والدین، آموزش تشخیص و حل مشکلات به فرزندان است؛ مشکلاتی که به‌طور مداوم به شکل‌های مختلف و از ساده تا پیچیده در زندگی ظاهر می‌شوند. در این روش والدین بدون آن‌که به اعتمادبه‌نفس فرزندان خود خدشه‌ای وارد کنند، به آنان کمک می‌کنند که به مسائل خود بیندیشند، راه‌حل‌های مختلفی برای آن بیابند و با انتخاب بهترین راه‌حل به حل مسائل خود مبادرت ورزند. علاوه بر این کودکان یاد می‌گیرند که با مسائل و مشکلات خود به‌گونه‌ای برخورد کنند که دچار اضطراب نشوند و با شکست‌های احتمالی برخورد مناسبی داشته باشند.

علاوه بر خانواده، **مدرسه** نیز به‌عنوان یکی از مهم‌ترین و گسترده‌ترین سازمان اجتماعی نقش بسیار مهمی در فرایند جامعه‌پذیری و اجتماعی کردن اعضای جامعه ایفا می‌کند. این مسئله به‌ویژه در آموزش و پرورش دوره ابتدایی از اهمیت خاصی برخوردار است؛ زیرا آموزش و پرورش دوره ابتدایی تکوین بخش رشد شناختی، زیستی و اجتماعی دانش آموزان بوده، با انتقال اعتقادات، اخلاق، رسوم، هنجارها، ارزش‌ها و مهارت‌ها به نسل جدید و فراهم کردن زمینه مناسب برای رشد استعدادها و قابلیت‌های بالقوه دانش آموزان موجب شکوفایی استعداد و افزایش عملکرد روانی، اجتماعی و تحصیلی آنان می‌شود (حیدری پور، ۲۰۰۳). به این ترتیب بنیاد زندگی اجتماعی در مدرسه شکل می‌گیرد (لویت و همکاران، ۲۰۰۷؛ ساهنگ، ۲۰۱۰). از آنجایی که حضور مداوم کودکان و نوجوانان در محیط‌های آموزشی و ارتباط مستمر آنان با معلمان و مدیران است، امروزه این نقش بر عهده معلمان و مدیران است که در حوزه حل مسئله وارد عمل شوند، آموزش حل مسئله به این افراد در ارتقای کفایت شناختی و مهارت‌های اجتماعی و در نتیجه بهبود رابطه با کودکان و همچنین جو خانواده مؤثر است (شکوهی یکتا، زرخانه و قهوه چی، ۲۰۱۱؛ کاکابرایی و مرادی، ۱۳۹۵). با توجه به شواهد تجربی امروزه مهم‌ترین مسئولیت والدین و معلمان، یاددهی تشخیص و حل مشکلات به کودکان و نوجوانان است؛ مشکلاتی که به‌طور مداوم و به شکل‌های گوناگونی

در زندگی آنان ظاهر می‌شوند. این مهم زمانی محقق خواهد شد که شرایط آموزش حل مسئله برای والدین و معلمان فراهم شود. آموزش مهارت‌های حل مسئله به والدین و معلمان می‌تواند به صورت مستقیم و غیرمستقیم بر شخصیت، خلق‌وخو و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان اثر گذاشته و از این طریق تعلیم و تربیت تسهیل خواهد شد.

در دهه‌های اخیر، آموزش دانش آموزان از طریق والدین و معلمان و مدیران به منزله یکی از راهبردهای مداخله‌ای مؤثر به‌ویژه در کشورهای توسعه‌یافته گسترش بسیاری پیدا کرده و در این زمینه برنامه‌های متفاوتی طراحی و اجرا شده است. آموزش حل مسئله خانواده/مدرسه محور به کودکان و نوجوانان طیفی از پاسخ‌های بدیل و بالقوه را برای مقابله با شرایط مشکل‌آفرین فراهم می‌سازد و امکان انتخاب بهترین و مؤثرترین پاسخ‌ها را افزایش می‌دهد و افراد به‌واسطه آن راهبردهای مؤثری برای مقابله با موقعیت‌های مسئله‌زای زندگی شناسایی و کشف می‌کنند. مطالعات نشان داده است که آموزش بر پایه حل مسئله خانواده/مدرسه محور برای کودکان و نوجوانان باعث افزایش توانایی افراد در حیطه مهارت‌های فنی، اجتماعی، شناختی، مدیریتی، تحقیقی، آموزشی و دانش می‌شود که در این میان، حیطه شناختی و اجتماعی قوی‌ترین مورد است (ازدمیر، ۲۰۱۳، کاکابرایی، ۱۳۹۶).

آموزش حل مسئله

در جمع‌بندی عناصر آموزش حل مسئله بر اساس مطالب گفته شده می‌توان گفت، حل مسئله صعود از پنج مرحله است: (۱) روی‌آوری به مسئله؛ (۲) تعریف و بیان مسئله؛ (۳) ایجاد راه‌حل‌های جانشین؛ (۴) تصمیم‌گیری؛ (۵) اجرا و تأیید راه‌حل.

با توجه به آنچه گفته شد مهم‌ترین اهدافی که در آموزش برنامه حل مسئله خانواده/مدرسه محور دنبال می‌شوند عبارت‌اند از: (۱) آموزش چگونه اندیشیدن و نه به چه اندیشیدن که به کودکان و نوجوانان کمک می‌کند تا بتوانند در مواجهه با مسائل درون فردی و میان فردی به راه‌حل‌های مختلف بیندیشند و بهترین راه‌حل منطقی را اتخاذ نمایند، (۲) پیشگیری از بروز و شدت یافتن اختلال‌های هیجانی و رفتاری نظیر گوشه‌گیری و تکانشگری و (۳) به‌کارگیری روش حل مسئله از سوی والدین، مدیران و معلمان و سایر کسانی که با کودکان و نوجوانان سروکار دارند. در این روش والدین و معلمان راهبردهایی را به کار می‌برند که موجب تقویت مهارت حل مسئله در کودکان و نوجوانان می‌شود و به آنان فرصت داده می‌شود که در مواجهه با مسائل و تعارض‌های مختلف به راه‌حل‌های متعددی بیندیشند و خود راه‌حل مناسب را برگزینند و در این زمینه سبک حل مسئله مناسبی اتخاذ نمایند. بنابراین یک مدیر توانمند و آگاه از جدیدترین مسایل روان شناسی از طریق آموزش به معلمان و والدین منجر به ارتقا سطح شناخت ایشان از فرایند حل مساله می‌گردد که این مهم در پیشرفت جامعه آینده بسیار مؤثر است.



جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش و پرورش

فصل چهارم:

مدیریت مدرسه

وزارت آموزش و پرورش

ویژگی‌های مدیر مدرسه و راهکارهای مدیریت مدرسه در سند بنیادین تحول

• ویژگی‌های مدیر مدرسه

- ۱) تعهد دینی و اخلاقی: پایبندی به اصول دینی، اخلاق حرفه‌ای، عدالت‌محوری و روحیه خدمت‌گزاری
- ۲) بینش تربیتی و انقلابی: شناخت عمیق از فلسفه تربیت اسلامی، اهداف سند تحول، و رویکرد تربیت تمام‌ساحتی
- ۳) توانمندی علمی و حرفه‌ای: تسلط بر مبانی علمی آموزش و پرورش، شناخت روان‌شناسی رشد، اصول یاددهی-یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
- ۴) مهارت در رهبری آموزشی: توان هدایت معلمان، نظارت بر کیفیت تدریس، و ارتقاء یادگیری دانش‌آموزان
- ۵) توانایی تصمیم‌گیری و حل مسئله: قدرت تحلیل مسائل مدرسه و یافتن راهکارهای متناسب با محیط فرهنگی-اجتماعی مدرسه
- ۶) ارتباط مؤثر با ذی‌نفعان: تعامل اثربخش با معلمان، خانواده‌ها، دانش‌آموزان و نهادهای محلی
- ۷) نوآوری و تحول‌خواهی: استقبال از ایده‌های نو، مشارکت در اجرای برنامه‌های تحولی و استفاده از فناوری‌های نوین

• راهکارهای مدیریت مدرسه

- ۱) مدیریت مشارکتی و مدرسه‌محور: استفاده از ظرفیت معلمان، والدین و دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌ها و اجرای برنامه‌ها
- ۲) برنامه‌ریزی بر اساس اقتضائات بومی و منطقه‌ای: طراحی برنامه‌ها با توجه به شرایط فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی منطقه
- ۳) هدایت نظام‌مند فرآیندهای تربیتی: هماهنگ‌سازی فعالیت‌های آموزشی، پرورشی و فرهنگی در راستای ساحت‌های شش‌گانه تربیت
- ۴) نظارت و ارزشیابی اثربخش: پایش مستمر عملکرد معلمان، کیفیت آموزشی و پیشرفت تحصیلی-تربیتی دانش‌آموزان
- ۵) توانمندسازی منابع انسانی مدرسه: برگزاری کارگاه‌های آموزشی، ارتقاء حرفه‌ای معلمان، و ایجاد انگیزه در کادر آموزشی
- ۶) مدیریت منابع و امکانات: بهره‌وری از منابع مالی، انسانی و فیزیکی مدرسه با رویکرد عدالت آموزشی
- ۷) گسترش فرهنگ تعالی و کیفیت‌بخشی به مدرسه: ترویج ارزش‌های اسلامی، انس با قرآن، تقویت هویت ملی-دینی و ارتقاء کیفیت زندگی مدرسه‌ای

ویژگی‌های مدیر مدرسه و راهکارهای مدیریت مدرسه از منظر روان‌شناختی

مدرسه یک نهاد صرفاً اداری یا آموزشی نیست، بلکه فضایی پیچیده، انسانی و پویاست که در آن فرآیندهای ذهنی، هیجانی و اجتماعی هم‌زمان جریان دارند. در این ساختار پیچیده، مدیر مدرسه نقشی مرکزی و چندلایه دارد. نقشی که نه تنها شامل سازماندهی امور اجرایی است، بلکه بیش از آن، هدایتگری روانی، انگیزشی و فرهنگی مجموعه‌ای از انسان‌ها را نیز در بر می‌گیرد. از این منظر، شناخت ویژگی‌های روان‌شناختی مدیر اثربخش و بهره‌گیری از راهکارهای مبتنی بر علوم رفتاری، یکی از مهم‌ترین ارکان موفقیت مدیریت مدرسه است.

ویژگی‌های روان‌شناختی مدیر مدرسه

یکی از بنیادی‌ترین ویژگی‌های مدیر موفق در مدرسه، **هوش هیجانی (Emotional Intelligence)** است. گلمن (۱۹۹۵) این توانایی را به‌عنوان مهارت شناخت، درک، تنظیم و استفاده از هیجان‌ها در تعاملات انسانی تعریف می‌کند. مدیری که از هوش هیجانی بالا برخوردار است، در موقعیت‌های بحرانی می‌تواند تعادل عاطفی خود را حفظ کرده و با همدلی و آرامش، گروه آموزشی را هدایت کند. این مدیر با درک هیجان‌های پنهان در کلام معلمان، والدین یا دانش‌آموزان، به شیوه‌ای انسانی و مؤثر وارد عمل می‌شود.

همدلی (Empathy) به‌عنوان یکی دیگر از مؤلفه‌های هوش هیجانی، به‌طور خاص در موقعیت‌های تربیتی اهمیت می‌یابد. مدیر همدل قادر است بدون پیش‌داوری، وضعیت هیجانی یا ذهنی دیگران را درک کند و در تصمیم‌گیری‌ها، این درک عمیق را وارد سازد (گیرینبرگ و همکاران، ۲۰۱۱) در فضایی که فشارهای روانی، تفاوت‌های فردی و تعارض‌های فرهنگی حاضرند، همدلی به ابزاری برای حفظ انسجام و اعتماد میان اعضای مدرسه تبدیل می‌شود.

خودآگاهی روان‌شناختی یکی دیگر از ویژگی‌های کلیدی مدیر مدرسه است. خودآگاهی یعنی درک دقیق از هیجان‌ها، انگیزه‌ها و سبک رفتاری خود، که در تصمیم‌گیری‌های پیچیده، تعارض‌های بین‌فردی و بازخورد گرفتن از دیگران نقش تعیین‌کننده‌ای دارد (گلمن، ۱۹۹۵) مدیری که از خودآگاهی برخوردار است، قادر به تشخیص سوگیری‌های ذهنی، اصلاح خطاهای مدیریتی و ایجاد الگویی سالم از رفتار حرفه‌ای خواهد بود.

از منظر روان‌شناسی سازمانی، **سبک رهبری تحول‌آفرین (Transformational Leadership)** یکی از مؤثرترین سبک‌ها در محیط مدرسه است. در این سبک، مدیر نه تنها ساختارها را سازماندهی می‌کند، بلکه چشم‌اندازی الهام‌بخش ارائه می‌دهد و با تأکید بر توانمندسازی معلمان، آن‌ها را به مشارکت در تغییرات مثبت تشویق می‌کند (لتوود و جانتری، ۲۰۰۵) مدیر تحول‌گرا، با ایجاد اعتماد، تقویت انگیزه‌های درونی و توجه به رشد حرفه‌ای کارکنان، بسترهای یادگیری پایدار را فراهم می‌سازد.

تفکر سیستمی نیز از ویژگی‌های برجسته مدیران آگاه است. چنین مدیرانی، پدیده‌های مدرسه را در پیوند با یکدیگر می‌فهمند؛ می‌دانند که افت تحصیلی یک دانش‌آموز می‌تواند نشانه‌ای از ناکارآمدی ارتباط معلم، مشکلات خانوادگی یا ضعف در ساختار حمایتی مدرسه باشد. این نگرش کل‌نگر، منطبق با رویکردهای روان‌شناسی سیستمی، مدیر را از ساده‌انگاری در تصمیم‌گیری بازمی‌دارد. در کنار این موارد، توجه به **سلامت روان** شخصی نیز برای مدیر مدرسه ضروری است. فشارهای روانی، تعدد وظایف، مواجهه با بحران‌ها و انتظارات متناقض، می‌تواند فرسودگی هیجانی ایجاد کند. مدیرانی که برای بهزیستی روانی خود برنامه دارند، با تمرکز، شفافیت ذهنی و صبر بیشتری در مدرسه عمل می‌کنند (سلیگمن، ۲۰۱۱)

راهکارهای روان‌شناختی برای مدیریت مدرسه

یکی از مهم‌ترین راهکارها، پیاده‌سازی مدیریت مشارکتی (**Participative Management**) است. در این رویکرد، تصمیم‌گیری نه صرفاً در رأس هرم قدرت، بلکه با مشارکت معلمان، کارکنان و گاه حتی دانش‌آموزان و والدین انجام می‌گیرد. این سبک مدیریتی، که مبتنی بر اصول روان‌شناسی انگیزش و نیاز به تعلق است، باعث افزایش احساس مالکیت، تعهد شغلی و رضایت روانی در بین کارکنان می‌شود (فولمن، ۲۰۱۴)

از دیگر راهکارهای کلیدی، تقویت ارتباطات مؤثر در مدرسه است. ارتباطاتی که تنها به صدور دستور یا اطلاعیه محدود نباشد، بلکه دربرگیرنده گفت‌وگوی مؤثر، شنیدن فعال، بازخورد توصیفی و استفاده از زبان غیرکلامی مناسب باشد. ارتباط مؤثر، مبنای اعتمادسازی در محیط آموزشی است و از بروز بسیاری از تعارض‌ها و سوءتفاهم‌ها جلوگیری می‌کند (گرینبرگ، ۲۰۰۳) در مواجهه با

بحران‌ها، مدیر مدرسه باید از رویکردهای روان‌شناسی بحران بهره‌مند باشد. ایجاد ساختارهای حمایتی، مداخله‌های روانی اولیه، آموزش مهارت‌های مدیریت استرس، و ارجاع به خدمات مشاوره‌ای از جمله راهکارهایی است که سلامت روان مدرسه را در شرایط بحرانی حفظ می‌کند.

حفظ انگیزه کارکنان یکی از چالش‌های اصلی مدیریت در مدارس است. استفاده از تقویت مثبت، شناسایی و به رسمیت شناختن تلاش‌ها، فراهم کردن فرصت‌های رشد، و ایجاد احساس معنا در کار، از جمله روش‌هایی‌اند که مدیر می‌تواند برای ارتقای انگیزش درونی معلمان به کار گیرد (سلیگمن، ۲۰۱۱). انگیزش، پیشران خلاقیت و اشتیاق در فضای آموزشی است و تأثیر مستقیم بر کیفیت یاددهی-یادگیری دارد.

توجه به تفاوت‌های فردی معلمان نیز از اصول روان‌شناسی رشد حرفه‌ای است. معلم تازه کار نیاز به حمایت، راهنمایی و فرصت تجربه دارد؛ در حالی که معلم باتجربه، به فرصت‌هایی برای مشارکت در تصمیم‌سازی، ایفای نقش مربی‌گری و استقلال حرفه‌ای نیازمند است. مدیریت این تفاوت‌ها، زمینه‌ساز رضایت شغلی و رشد پایدار منابع انسانی مدرسه خواهد بود.

از منظر روان‌شناسی مثبت‌گرا، پیشنهاد می‌شود که مدیر مدرسه با ترویج رویکردهایی مانند قدردانی، تمرکز بر نقاط قوت، تقویت امید و تاب‌آوری، محیطی امن، شاد و رشددهنده خلق کند. چنین محیطی، با افزایش رضایت روانی و انسجام میان کارکنان، موجب ارتقای عملکرد کل مدرسه می‌شود (سلیگمن، ۲۰۱۱).

در نهایت، یکی از راهکارهای بلندمدت اما تأثیرگذار، توسعه یادگیری مادام‌العمر مدیران است. آشنایی مستمر با نظریه‌های جدید روان‌شناسی تربیتی، شرکت در دوره‌های توانمندسازی، مطالعه منظم و تبادل تجربه با دیگر مدیران، موجب عمق‌بخشی به نگاه مدیریتی و افزایش ظرفیت روانی برای مواجهه با تغییرات خواهد شد.

در جمع‌بندی، می‌توان گفت که مدیریت مدرسه، فراتر از برنامه‌ریزی درسی یا کنترل امور اداری، امری انسانی و روان‌شناختی است. مدیری که خودآگاه، همدل، مشارکت‌جو و انگیزش‌بخش باشد، مدرسه‌ای خواهد ساخت که نه تنها محل آموزش، بلکه بستر رشد روانی برای همه اعضای آن خواهد بود.

اخلاق حرفه‌ای در مدرسه

این بخش با تأکید بر جنبه‌های اخلاقی روابط حرفه‌ای در محیط مدرسه، نقش مدرسه را در پاسداری از حقوق انسانی و اخلاقی تمامی اعضای شاغل در آن برجسته می‌کند. مدرسه، به عنوان یک نهاد اجتماعی و تربیتی، نه تنها مسئول تربیت دانش‌آموزان، بلکه موظف به رعایت اصول اخلاقی در تعامل با کارکنان خود است. در این راستا، حقوق همکاران آموزشی و غیرآموزشی به دو دسته کلی تقسیم می‌شوند: **حقوق قانونی و حقوق اخلاقی**. حقوق قانونی، همان مواردی هستند که در قوانین و آیین‌نامه‌های رسمی کشور تعریف شده‌اند؛ اما حقوق اخلاقی، جنبه‌های غیر مدون، اما ضروری برای حفظ کرامت انسانی و عدالت در محیط کار را شامل می‌شوند (قراملکی و همکاران، ۱۴۰۲). تمرکز صرف بر حقوق قانونی برای ایجاد یک مدرسه اخلاقی کافی نیست. بلکه مدرسه باید با اتخاذ رویکردی اخلاق‌مدار، برای احقاق حقوق اخلاقی کارکنان نیز تلاش کند. این نوع حقوق، ممکن است در قوانین ذکر نشده باشند، اما بی‌توجهی به آنها می‌تواند زمینه‌ساز بی‌انگیزگی، نارضایتی شغلی، و در نهایت، افت کیفیت عملکرد آموزشی شود. مدرسه اخلاقی باید از حقوق همکاران، دفاع کند و پیگیر تحقق آنها باشد. مثلاً اگر معلمی در دریافت حقوق و مزایا با تأخیر مواجه می‌شود یا شرایط کاری او غیراستاندارد است، مدیریت مدرسه نباید بی‌تفاوت بماند. بلکه باید به عنوان یک کنشگر اخلاقی، این مسئله را پیگیری کند. همچنین بی‌توجهی به حقوق اخلاقی کارکنان برای مثال، نادیده گرفتن تلاش‌های معلم، تحقیر یا بی‌احترامی در جمع، عدم مشارکت دادن در تصمیم‌گیری‌ها، و بی‌عدالتی در تقسیم کار یا فرصت‌های ارتقاء، از موارد عدم رعایت اخلاق حرفه‌ای به حساب می‌آید. مدرسه‌ای که به اخلاق حرفه‌ای پایبند است، بایستی فرهنگ سازمانی خود را به گونه‌ای شکل دهد که کرامت انسانی، همدلی، شفافیت و عدالت در همه ابعاد روابط کاری جریان داشته باشد. در چنین فرهنگی، معلمان و همکاران احساس امنیت روانی، ارزشمندی و تعهد بیشتری نسبت به وظایف خود خواهند داشت.

تحقق حقوق معلمان و سایر کارکنان مدرسه، تنها با عملکرد مدیریت مدرسه محقق نمی شود. این مسئولیت، مشارکتی و چندسطحی است و عوامل مختلفی در آن دخیل اند: مدیریت مدرسه، مجتمع آموزشی، اداره آموزش و پرورش، دولت و حتی اولیا و انجمن های مردمی. به طور خاص، برخی از مهمترین حقوق اخلاقی معلمان و همکاران که در کتاب اخلاق حرفه ای در مدرسه نوشته قراملکی و همکاران (۱۴۰۲) به آنها اشاره شده عبارتند از:

(۱) احترام به کرامت انسانی آنها. (۲) توجه به شأن و منزلت حرفه ای آنان در محیط مدرسه و در جامعه. (۳) حق برخورداری از شرایط کاری مناسب و ایمن. (۴) امکان مشارکت واقعی در تصمیم گیری های مدرسه. (۵) حق بازخورد منصفانه و محترمانه درباره عملکرد. (۶) رعایت عدالت در توزیع فرصت ها، مسئولیت ها و منابع. (۷) برخورداری از حمایت اخلاقی در مواجهه با مسائل دشوار آموزشی یا رفتاری. (۸) توجه به سلامت روانی و رفاه عمومی کارکنان

در ادامه به راهکارهایی برای تحقق حقوق اخلاقی کارکنان مدرسه اشاره می شود: (۱) تدوین منشور اخلاقی مدرسه با مشارکت معلمان و کارکنان. (۲) نظام شفاف بازخورد و رسیدگی به شکایات داخلی. (۳) آموزش مدیران و کارکنان درباره اخلاق حرفه ای. (۴) طراحی سازوکارهای مشورتی برای تصمیم گیری های مدرسه. (۵) حمایت از معلمان در شرایط بحرانی یا فشار روانی. **به طور کلی مدرسه به عنوان یک نهاد اخلاقی و مدیر به عنوان رهبر این نهاد در قبال حقوق حرفه ای همکاران مسئول است و توجه به این مسئولیت ها، نه تنها الزام اخلاقی، بلکه زمینه ساز موفقیت تربیتی و آموزشی در مدرسه است.**



جمهوری اسلامی ایران

وزارت آموزش و پرورش



جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش و پرورش



جمهوری اسلامی ایران

فصل پنجم:

انگیزه و مشارکت

داستان کیوان و امیر: انگیزه و مشارکت در مدرسه

در یک مدرسه ابتدایی، دو دانش‌آموز به نام‌های کیوان و امیر هستند. هر دو دانش‌آموز کوشا و منظمی‌اند، اما رفتار آن‌ها در مدرسه با هم فرق دارد.

کیوان همیشه تکالیفش را به‌موقع انجام می‌دهد، اما بیشتر به خاطر اینکه ناظم به او تذکر ندهد یا والدینش ناراحت نشوند. او اغلب نگران نمره‌ها و بازخورد دیگران است و سعی می‌کند از تنبیه دور بماند.

در مقابل، امیر معمولاً خودش به‌صورت داوطلبانه پروژه‌هایی را انتخاب می‌کند و وقتی درباره‌ی چیزی کنجکاو می‌شود، وقت زیادی برای یادگیری‌اش می‌گذارد. او از یاد گرفتن لذت می‌برد و وقتی چیزی را نمی‌فهمد، خودش دنبال جواب می‌گردد.



این تفاوت‌ها چه چیزی را نشان می‌دهند؟

کیوان بیشتر انگیزه بیرونی دارد (مثل تشویق یا تنبیه)، در حالی که امیر بیشتر انگیزه درونی دارد (یعنی یادگیری برای خودش جذاب است). همچنین، امیر بیشتر درگیر یادگیری است؛ یعنی با علاقه، فعالانه دنبال یادگیری می‌رود. اما کیوان بیشتر دنبال راضی نگه داشتن بقیه است.

۱ تأثیر پاداش‌های بیرونی و اثر کاهش انگیزه ذاتی (Undermining Effect)

- تعریف اثر کاهش انگیزه ذاتی: زمانی که به افراد برای انجام فعالیتی که قبلاً برایشان جذاب بوده، پاداش بیرونی (مثل پول) داده شود، ممکن است انگیزه درونی آنها کاهش پیدا کند.
- شواهد تجربی: در آزمایش‌ها، افراد پس از دریافت پاداش بیرونی، کمتر تمایل داشتند همان فعالیت را به صورت آزاد انجام دهند.
- علت در مغز: فعالیت در نواحی کلیدی مغز که مربوط به انگیزش است، کاهش می‌یابد.
- مثال: پاداش پولی فقط زمانی می‌تواند حافظه را بهتر کند که مطالب کسل‌کننده باشد، نه وقتی که قبلاً فرد به فعالیت علاقه داشته است.

۲. انواع پاداش‌های بیرونی

- پاداش‌های کلامی (verbal rewards)
- پاداش‌های ملموس یا مادی (tangible rewards)
- پاداش‌های پیش‌بینی شده (expected) و غیرمنتظره (unexpected)

پاداش‌های ملموس فقط زمانی انگیزه درونی را افزایش می‌دهند که به رفتار خاصی وابسته باشند (contingent)، مثلاً جایزه‌ای که به دلیل پیشرفت واقعی داده شود. اما پاداش‌های غیر مشروط یا غیر وابسته (noncontingent) معمولاً اثربخش نیستند.

۳. پاداش‌های پیش‌بینی شده و غیرمنتظره

- پاداش‌های پیش‌بینی شده ممکن است انگیزه درونی را کاهش دهند، بخصوص وقتی پاداش برداشته شود.
- پاداش‌های غیرمنتظره اثر قوی و مثبت‌تری روی مدارهای پاداش مغز و احساسات مثبت دارند.

نظریه‌های انتساب (Attribution Theories)

نظریه‌های انتساب به شیوه‌ای می‌پردازند که افراد موفقیت یا شکست خود را تبیین می‌کنند و این تبیین‌ها چگونه روی انگیزه و رفتارهای بعدی آن‌ها تأثیر می‌گذارند.

- علل داخلی یا خارجی: برخی افراد موفقیت یا شکست خود را به عوامل داخلی مانند توانایی و تلاش خود نسبت می‌دهند (کنترل درونی) و برخی دیگر آن را به عوامل بیرونی مانند شانس، سختی کار یا کیفیت آموزش نسبت می‌دهند (کنترل بیرونی).
- علل پایدار یا ناپایدار: بعضی علل ثابت و پایدارند (مثلاً توانایی فرد) و برخی ناپایدار و موقتی (مثلاً وضعیت روحی هنگام آزمون).
- علل قابل کنترل یا غیرقابل کنترل: برخی علل تحت کنترل فرد هستند (مانند میزان تلاش)، و برخی خارج از کنترل فرد (مانند سختی سوالات).

پیامدهای انگیزشی

- نسبت دادن موفقیت به علل پایدار، داخلی و قابل کنترل، معمولاً باعث افزایش انگیزه و تکرار رفتارهای موفق می‌شود.
- نسبت دادن شکست به علل پایدار داخلی (مثلاً کمبود توانایی) یا عوامل غیرقابل کنترل خارجی (مثل شانس بد) ممکن است باعث کاهش انگیزه و تسلیم شدن شود.
- سبک‌های انتساب maladaptive (نامناسب) با عملکرد ضعیف‌تر و انگیزه کمتر همراه است.

- ایجاد و تقویت باورهای کنترل درونی و قابل تغییر در دانش‌آموزان، می‌تواند انگیزه و عملکرد آن‌ها را بهبود بخشد.
- بازخوردهای منفی درباره توانایی فردی باید با دقت داده شود و به جای آن، بر تلاش و فرایند یادگیری تأکید شود.
- آموزش مهارت‌های تغییر باور و تفکر مثبت (attribution retraining) می‌تواند در بهبود یادگیری مؤثر باشد.

نظریه‌های انتسابی (Attribution Theories)

وقتی دانش‌آموزانی مثل کیوان و امیر موفقیت یا شکست را تجربه می‌کنند، چه اتفاقی می‌افتد؟ چگونه این نتایج متفاوت را توجیه می‌کنند؟ نظریه‌های انتسابی به نحوه توضیح فرد درباره موفقیت یا شکست می‌پردازند و اینکه این توضیحات چگونه بر انگیزه و رفتار بعدی تأثیر می‌گذارند، یادگیرندگان ممکن است موفقیت یا شکست را به دلایل مختلفی نسبت دهند، بسته به باورشان درباره اینکه چه کسی یا چه چیزی کنترل موفقیت یا شکست آن‌ها را در دست دارد.

مثلاً کیوان ممکن است بگوید: «من در مقاله تاریخ خیلی خوب نبودم چون بیش از حد روی یک منبع تمرکز کردم. دفعه بعد منابع بیشتری را وارد می‌کنم.» اما امیر اگر در امتحانات پیش رو خوب عمل نکند، ممکن است بگوید: «آن استاد همیشه سوالات بد می‌گذارد.»

این نوع جملات درباره شکست، سه ویژگی مهم توضیحات ما درباره موفقیت یا شکست را نشان می‌دهند:

- علل درونی یا بیرونی: وقتی یادگیرندگان مداوم موفقیت یا شکست را به عوامل درونی مانند توانایی یا تلاش خود نسبت می‌دهند، مانند کیوان، گفته می‌شود که آن‌ها کنترل درونی دارند. کسانی که کنترل بیرونی دارند، بیشتر موفقیت یا شکست را به علل خارجی مانند شانس، سختی وظیفه یا تدریس ضعیف نسبت می‌دهند، مثل آنچه آمی اشاره کرده است.
- علل پایدار یا ناپایدار: دلیلی که یادگیرندگان برای موفقیت یا شکست می‌آورند ممکن است پایدار (مثل استعداد یا توانایی) یا ناپایدار (مثل حالت روحی هنگام امتحان) باشد. می‌توانید حدس بزنید که توضیحات کیوان و امیر بیشتر پایدار است یا ناپایدار؟
- علل قابل کنترل یا غیرقابل کنترل: سومین ویژگی مربوط به کنترل‌پذیری عواملی است که عملکرد را تحت تأثیر قرار می‌دهند. مثلاً میزان تلاشی که روی یک کار صرف می‌شود قابل کنترل است، اما درجه سختی سوالات امتحان قابل کنترل نیست (وینر، ۱۹۹۲).

تأثیر انگیزشی این انتساب‌های مختلف بسیار مهم است. برای مثال، نسبت دادن موفقیت به علل پایدار، درونی و قابل کنترل مفید است، چون می‌دانیم چه چیزی را می‌توانیم کنترل کنیم و در آینده تکرار کنیم تا نتیجه بهتری بگیریم. همچنین نسبت دادن شکست به علل ناپایدار و بیرونی، مثل بدشانسی، در برخی شرایط می‌تواند به حفظ خودپنداره فرد کمک کند. اما نسبت دادن شکست به علل پایدار درونی یا علل بیرونی غیرقابل کنترل می‌تواند کمتر سازگار باشد (چودکیویچ و بویل، ۲۰۱۴). چرا؟ چون اگر یادگیرندگان باور داشته باشند که توانایی لازم برای موفقیت

ندارند، این باور پایدار و درونی ممکن است باعث شود سریع تسلیم شوند و از یادگیری اجتناب کنند. همچنین نسبت دادن نتایج به شانس خوب یا بد جذاب ولی کم‌فایده است، چون این یک علت بیرونی و غیرقابل کنترل است و مسئولیتی بر عهده یادگیرنده برای تلاش و کنترل یادگیری نمی‌گذارد.

بنابراین تعجبی ندارد که برخی سبک‌های انتسابی ناسازگار در نظر گرفته می‌شوند — دانش‌آموزانی که سبک انتسابی ناسازگار دارند، عملکرد کمتری نسبت به همسالانشان دارند و معمولاً زود تسلیم می‌شوند یا قبول می‌کنند که شکست بخورند (چودکیویچ و بویل، ۲۰۱۴). در مقابل، دانش‌آموزان با سبک‌های انتسابی سازگارتر و درونی بیشتر توسط معلمانشان مثبت ارزیابی می‌شوند (شراؤ و اپلین، ۱۹۹۸).

انگیزش در کلاس درس

رویکردهای رفتارگرایانه:

معلمان برای به‌کارگیری رویکردهای رفتارگرایانه باید:

- از تقویت مشروط فقط در صورت نیاز استفاده کنند، مثلاً وقتی انگیزش پایین است یا برای تکرار یک رفتار.
- بدانند انگیزش دانش‌آموزان توسط تجربیات تقویتی قبلی شکل می‌گیرد که شامل بازخوردهای کلامی مشروط و پاداش‌های غیرمنتظره است.
- توجه داشته باشند که استفاده بیش از حد از تقویت‌های بیرونی و پیش‌بینی‌شده ممکن است انگیزه درونی را تضعیف کند.

رویکردهای اجتماعی-شناختی:

معلمان باید:

- حس توانمندی، رفتارهای هدفمند و خودکارآمدی دانش‌آموزان را تقویت کنند.
- اطمینان دهند دانش‌آموزان موفقیت را تجربه می‌کنند، نه فقط شکست را.
- به چهار منبع خودکارآمدی که ادراک توانایی را شکل می‌دهد توجه کنند.
- درک کنند انگیزش تحت تأثیر قضاوت دانش‌آموزان درباره خودکارآمدی‌شان است.

رویکرد خودتعیین‌گری و نیازهای انسانی:

برای به‌کارگیری این رویکردها معلمان باید:

- به نیاز انسانی به خودمختاری، شایستگی و ارتباط توجه کنند، زیرا این‌ها انگیزش را تحت تأثیر قرار می‌دهند.
- بدانند چگونه از طریق شیوه‌های تدریس خودمختارانه، حمایت از خودمختاری را به دانش‌آموزان منتقل کنند.
- انگیزه درونی دانش‌آموزان را تقویت و وابستگی به انگیزش بیرونی را کاهش دهند.

رویکردهای شناختی:

معلمان باید:

- درک کنند که فرآیندهای شناختی درونی می‌توانند انگیزش را شکل دهند.
- بپذیرند که همه دانش‌آموزان همیشه برای موفقیت انگیزه ندارند و ترس از شکست ممکن است بر تلاش برای موفقیت غلبه کند.
- بدانند که تمرکز بر اهداف تسلط می‌تواند مهارت‌های یادگیری بالاتری نسبت به تمرکز بر اهداف عملکردی ایجاد کند.
- آگاه باشند که ارزش تکالیف ممکن است برای همه دانش‌آموزان یکسان نباشد و با درک معلم متفاوت باشد.
- ساختار هدف کلاس و تأثیر آن بر اهداف دانش‌آموزان را در نظر بگیرند.
- بدانند که بازخورد به دانش‌آموزان می‌تواند بر ادراک توانایی و شکل‌گیری نگرش‌ها و نسبت‌های آنها درباره عملکردشان تأثیرگذار باشد.

مشارکت در یادگیری

یکی از چالش‌های مهم معلمان، از دست دادن مشارکت دانش‌آموزان است در حالی که آنها انگیزه دارند. چگونه ممکن است دانش‌آموزی که برای موفقیت در مدرسه انگیزه دارد، همزمان مشارکتش کاهش یابد؟ این پدیده اغلب در دوره نوجوانی رخ می‌دهد که برنامه درسی گسترده‌تر می‌شود و انتخاب‌های بیشتری به دانش‌آموزان داده می‌شود.

مشارکت مفهومی پیچیده است که می‌توان آن را در سطح فردی، مدرسه، کلاس یا تکلیف توصیف کرد. تعاریف مشارکت غالباً بر شاخص‌های رفتاری محدود مانند حضور و غیاب متمرکز است. برخی معتقدند که تعریف‌های مختلف مشارکت باعث ابهام مفهومی شده‌اند.

سه شکل مشارکت دانش‌آموزان :

- مشارکت رفتاری : مثلاً حضور در کلاس، مشارکت در تکالیف و رفتارهای روزمره.
- مشارکت هیجانی : شامل بروز احساسات مثبت یا منفی، علاقه یا بی‌علاقگی، و حس تعلق به مدرسه.
- مشارکت شناختی : میزان سرمایه‌گذاری دانش‌آموز در یادگیری، شامل تلاش، خودتنظیمی و اهداف انگیزشی.

اهمیت مشارکت

مشارکت، سازه‌ای چندبعدی است که ارتباط قوی با نتایج مثبت آموزشی، هیجانات مثبت و رفتارهای مطلوب دارد. مطالعات نشان داده‌اند که مشارکت بالاتر، با کاهش ترک تحصیل و افزایش موفقیت تحصیلی همراه است.



وزارت آموزش و پرورش

پیامدهای عملی برای مربیان

- ایجاد محیطی که در آن دانش‌آموزان احساس حمایت و ایمنی کنند.
- تقویت ارتباطات مثبت میان معلم و دانش‌آموز.
- طراحی تکالیف معنادار و جذاب که انگیزه درونی را تحریک کند.
- استفاده از بازخورد دقیق، معتبر و سازنده.
- توجه به نیازهای هیجانی و شناختی دانش‌آموزان.
- تسهیل اهداف تسلط به جای تمرکز صرف بر اهداف عملکرد.

روانشناسی تربیتی

علاقه‌مندی و مشارکت دانش‌آموزان

همان‌طور که پیش‌تر دیدیم، دانش‌آموزان زمانی در کلاس‌ها احساس مشارکت و درگیر بودن می‌کنند که فعالیت‌ها برایشان جذاب و جالب باشد. علاقه چیست و چرا دانش‌آموزانی مانند کیوان به برخی موضوعات مدرسه علاقه‌مند می‌شوند اما به برخی دیگر نه؟ یکی از رویکردهای بررسی انگیزش و مشارکت در کلاس، توجه به نقش مهم علاقه در یادگیری است. آینلی (۲۰۱۲) علاقه را یک فرآیند روان‌شناختی مرکزی می‌داند که فعالیت‌های دانش‌آموزان را انرژی می‌بخشد و هدایت می‌کند. به‌طور خاص، پژوهشگران علاقه‌اذعان دارند که علاقه اشکال پیچیده فردی و موقعیتی دارد و آینلی معتقد است این دو نوع علاقه با میزان مشارکت در کلاس تعامل دارند.

علاقه فردی

علاقه فردی برای هر شخص بسیار خاص است و نشان‌دهنده دانش رو به رشد در یک حوزه خاص است؛ بنابراین، رشد آن زمان‌بر است (آینلی و همکاران، ۲۰۰۲؛ هیدی و هاراکی‌ویچ، ۲۰۰۰). کودکان خردسال نیز علاقه‌های فردی خود را نشان می‌دهند و توانایی تمرکز طولانی‌مدت قابل توجهی دارند وقتی که درگیر این علاقه‌ها هستند. به‌عنوان مثال، کودکی که مدت‌ها درباره انواع دایناسورها یا اسب‌ها صحبت می‌کند، هرچند هیچ‌گاه دایناسور ندیده یا اسبی نداشته است. چگونه این دانش شکل می‌گیرد؟

علاقه فردی فرآیندی منحصربه‌فرد است که منجر به جستجوی مستقل و پایدار دانش و درک درباره موضوع مورد علاقه می‌شود (رنینگر، ۱۹۹۲؛ رنینگر و هیدی، ۲۰۰۲). از این رو، حوزه‌های علاقه فردی ممکن است راهی برای تحریک توسعه مهارت‌های یادگیری به‌ظاهر «کسل‌کننده» یا انتزاعی مانند تحلیل و ترکیب اطلاعات باشند. هرچند این نوع علاقه به معلمان امکان می‌دهد موضوعات آموزشی را با علاقه‌های فردی دانش‌آموزان پیوند دهند، اما بدین معناست که برخی ویژگی‌ها یا موضوعات در کلاس بیشتر از دیگران توجه دانش‌آموزان را جلب می‌کند (آینلی و همکاران، ۲۰۰۲).

روابط قوی معلم-دانش‌آموز

دانش‌آموزانی که نگرش مثبت و قوی نسبت به معلمان خود دارند، بیشترین موفقیت را در مدرسه کسب می‌کنند. رابطه مثبت معلم و دانش‌آموز صرفاً به معنی محبوبیت یا دوست داشتن نیست، بلکه دانش‌آموزان انتظار دارند معلمان گرم و در دسترس باشند، اما همزمان در هدایت و مدیریت دانش‌آموزان قاطع اما عادل باشند.

شفافیت و ساختار در آموزش

مطالعات مکرراً نشان داده‌اند که دانش‌آموزان زمانی رشد می‌کنند که معلمان انتظارات روشن و ثابتی برای آن‌ها داشته باشند. معلمان اهداف یادگیری و رفتارهای مطلوب را صریح آموزش می‌دهند و خود به‌عنوان الگو آن رفتارها را نشان می‌دهند.

یادگیری فعال

مشارکت فعال دانش‌آموزان در کلاس حیاتی است و فرصت‌های متعددی برای شرکت، صحبت و همکاری با همسالان برایشان فراهم می‌شود.

انتظارات بالا و پیشگیرانه

شواهد روشنی وجود دارد که معلمان انتظار موفقیت (یا شکست) را به دانش‌آموزان منتقل می‌کنند. این انتظارات واضح، شفاف و گاهی خودتکمیل‌شونده هستند. داشتن انتظارات بالا و مثبت برای همه دانش‌آموزان ضروری است.

تشویق و تحسین

تشویق باید مشخص و صادقانه باشد؛ تحسین غیرواقعی یا اغراق‌آمیز می‌تواند باور دانش‌آموز به توانایی‌های خود را تضعیف کند؛ استفاده بیش از حد از پاداش‌ها نیز حس مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز را کاهش می‌دهد.

تصحیح و پیامدهای مستمر و منصفانه

تحقیقات نشان می‌دهد پیامدها باید بخشی پذیرفته شده از زندگی کلاس باشند در صورت بروز تخلف، اما دانش‌آموزان انتظار دارند پیامدها واضح، مستمر و به خوبی توضیح داده شوند. تکنیک‌های تنبیهی مانند منزوی کردن، محرومیت از کلاس‌ها یا جدا کردن دانش‌آموزان به کلاس‌های ویژه ممکن است شرایط را بدتر کند.

علاقه موقعیتی

علاقه موقعیتی بازتاب یک وضعیت روان‌شناختی است که می‌تواند توسط ویژگی‌های خاص محیط یا موقعیت برانگیخته شود. تحقیقات نشان داده‌اند ویژگی‌های خاص موقعیت‌ها که می‌توانند علاقه را تحریک کنند شامل هیجان، تازگی یا ابهامی است که هنگام مواجهه اولیه با یک موضوع ایجاد می‌شود (رنینگر و همکاران، ۲۰۱۹). این دقیقاً همان نوع علاقه‌ای است که کیوان با یک پروژه مدرسه درگیر شد و سپس با مطالعه بیشتر و جستجوی دانش آن را حفظ کرد.

هیدی و رننجر (۲۰۰۶) مدل چهار مرحله‌ای برای توضیح رشد علاقه در کلاس ارائه داده‌اند. عوامل مختلفی می‌توانند علاقه موقعیتی را تحریک کرده و منجر به شکل‌گیری علاقه فردی بلندمدت شوند. علاقه موقعیتی می‌تواند به سه شکل ایجاد شود:

- علاقه موقعیتی تحریک‌شده: آیا ارائه مطالب توجه دانش‌آموزان را جلب می‌کند؟
- حفظ احساس علاقه موقعیتی: میزان جذابیت و لذت‌بخش بودن مواد آموزشی
- حفظ ارزش احساس علاقه موقعیتی: این که آیا دانش‌آموز مطلب را ارزشمند و مهم می‌بیند یا خیر (لیننبریگ-گارسیا و همکاران، ۲۰۱۰).

عوامل اجتماعی مؤثر بر مشارکت

دوستان و همسالان برای کودکان و نوجوانان اهمیت زیادی دارند. روابط مثبت با همسالان، حمایت‌های اجتماعی و عاطفی مهمی فراهم می‌کند که موجب افزایش مشارکت در مدرسه می‌شود. بالعکس، روابط منفی مانند زورگویی و طرد شدن می‌تواند مانع مشارکت باشد. جووونن و همکاران (۲۰۱۲) معتقدند روابط همسالان حس تعلق به مدرسه را ایجاد می‌کند و این خود موجب مشارکت بیشتر می‌شود.

حمایت اجتماعی و عاطفی

کیفیت دوستی و حمایت همسالان با سازگاری دانش‌آموزان در مدرسه و عملکرد تحصیلی آن‌ها ارتباط دارد. به عنوان مثال، حمایت همسالان در سال پنجم با مشارکت عاطفی در سال ششم مرتبط است. در مقابل، طرد شدن توسط همسالان می‌تواند پیش‌بینی‌کننده کاهش نمرات و عملکرد تحصیلی باشد.

انگیزش اجتماعی

گروه‌های همسالان می‌توانند باورها و رفتارهای انگیزشی را بین دانش‌آموزان اجتماعی کنند. مطالعات نشان داده گروه‌های همسالان معمولاً از دانش‌آموزانی با گرایش‌های انگیزشی مشابه تشکیل می‌شوند و این گرایش‌ها حتی با تغییر اعضای گروه ثابت می‌مانند. همچنین، اهداف اجتماعی دانش‌آموزان با اهداف تحصیلی آن‌ها ارتباط نزدیکی دارد و تأثیرگذار بر انگیزش و مشارکت است.

نتیجه‌گیری

انگیزش و مشارکت مفاهیمی کلیدی در فرآیند یادگیری-آموزش هستند که تأثیر قابل توجهی بر پیشرفت تحصیلی کودکان و تجربه‌های آن‌ها به عنوان بزرگسال دارند. انگیزش، رفتارها را شروع و حفظ می‌کند و معمولاً به عنوان ویژگی فردی شناخته می‌شود، در حالی که مشارکت بازتابی از این انرژی در عمل است و می‌تواند هم در سطح فرد و هم در سطح فرهنگ مدرسه دیده شود. همچنین روزبه‌روز بیشتر مشخص می‌شود که انگیزش و مشارکت فقط ویژگی‌های فردی نیستند، بلکه تحت تأثیر معلم و محیط مدرسه و کلاس نیز قرار دارند. وظیفه مربیان ایجاد انگیزه در یادگیرندگان برای تحقق توانایی‌هایشان از طریق درگیر کردن آن‌ها در فعالیت‌های یادگیری چالش‌برانگیز و معنادار است و باید حمایت و تحریک لازم را برای حفظ و افزایش مشارکت دانش‌آموزان فراهم کنند، چرا که علاقه ممکن است کند شکل بگیرد و گذرا باشد. عدم دستیابی به این اهداف می‌تواند شانس یادگیرنده را برای احساس تسلط، تعلق و ادامه یادگیری پس از دوران مدرسه کاهش دهد.

در پایان این مطالب آموزشی ضمن عرض خسته نباشید و آرزوی موفقیت برای شما همکاران عزیز

چکیده ای از کتاب اصول برقراری ارتباط با کودک و نوجوان دکتر احمد به‌پژوه آورده شده است، امیداست به عنوان مدیر

مدرسه این نکات را در الویت فعالیت های و اهداف خود قرار دهید و در آموزش معلمان و والدین نیز کوشا باشید.

انعکاس رفتار

کودکان چگونه رفتار می کنند؟

اگر سلوک و رفتار با کودک همراه بردباری و تحمل باشد

اگر سلوک و رفتار با کودک همراه با عدالت و مساوات باشد

اگر سلوک و رفتار با کودک همراه دشمنی و خصومت باشد

اگر سلوک و رفتار با کودک همراه نام و یاد خدا باشد

اگر سلوک و رفتار با کودک همراه درستی و صداقت باشد

اگر سلوک و رفتار با کودک همراه با تشویق و تحسین باشد

اگر سلوک و رفتار با کودک همراه استهزا و ریشخند باشد

اگر سلوک و رفتار با کودک همراه زور و پرخاشگری باشد

اگر سلوک و رفتار با کودک همراه رازداری و اعتماد باشد

اگر سلوک و رفتار با کودک همراه توجه و تایید بیش از حد باشد

اگر سلوک و رفتار با کودک همراه سرزنش و تحقیر باشد

اگر در دوران رشد احساس امنیت و ایمنی کند

اگر کودک به قدر کافی در بازی های گروهی شرکت کند

اگر رفتارهای کودک مورد سوال و جواب قرار بگیرد

اگر به رفتارهای درست کودک توجه شود

اگر به سوال های کودک به دقت پاسخ داده شود

اگر زندگی کودک مبتنی بر برنامه و اصول و ضوابطی باشد

همانطور که با آنها رفتار می شود

کودک صبر و استقامت می آموزد

کودک عدالت خواهی می آموزد

کودک عنادورزی و کینه توزی می آموزد

کودک خدا شناسی می آموزد

کودک درستکاری و راستگویی می آموزد

فردی متکی به نفس بار می آید

فردی خجالتی و متزلزل بار می آید

فردی مضطرب و پرخاشگر بار می آید

فردی امین و رازدار بار می آید

فردی خودبزرگ بین و از خود راضی بار می آید

فردی گوشه گیر و خودکوچک بین بار می آید

فردی استوار و ثابت قدم بار می آید

فردی اجتماعی بار می آید

فردی مسئول بار می آید

فردی قدرشناس بار می آید

فردی کنجکاو بار می آید

کودک نظم و تربیت می آموزد

اگر به قول های داده شده به کودک عمل شود
اگر کودک در دوران رشد به قدر کافی دوست داشته شود

کودک وفای به عهد را می آموزد
یاد می گیرد خود و دیگران را دوست بدارد

(برگرفته از کتاب اصول برقراری رابطه انسانی با کودک و نوجوان، دکتر احمد به پڑوه، ۱۳۹۰)



جمهوری اسلامی ایران

وزارت آموزش و پرورش

فهرست منابع

- ۱) ارجمندنیا، علی اکبر؛ حسن زاده، سعید؛ کاکابرایی، کیوان؛ همکاران (۱۳۹۹). روان شناسی و آموزش کودکان با نیازهای ویژه. تهران: انتشارات سمت
- ۲) افروز، غلامعلی (۱۳۶۴). مقدمه ای بر روانشناسی و آموزش و پرورش کودکان استثنایی، تهران: دانشگاه تهران
- ۳) به پژوه، احمد. (۱۳۹۰). اصول برقراری رابطه انسانی با کودک و نوجوان. تهران انتشارات نهضت پویا
- ۴) دادستان، پریخ (۱۳۸۶). روانشناسی مرضی تحولی از کودکی تا بزرگسالی. جلد اول، تهران: رشد.
- ۵) سیف نراقی، مریم و نادری، عزت الله (۱۳۸۰). روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، تهران: ارسباران
- ۶) سیف، علی اکبر. (۱۴۰۱). روانشناسی پرورشی نوین. تهران: انتشارات دوران
- ۷) شکوهی یکتا، محسن و پرند، اکرم (۱۳۸۴). اختلال های رفتاری کودکان و نوجوانان، تهران: نشر تیمور زاده.
- ۸) شکوهی یکتا، محسن و پرند، اکرم. (۱۳۹۴). روانشناسی و آموزش تیزهوشان. تهران: انتشارات تیمور زاده.
- ۹) شکوهی یکتا، محسن؛ اکبری زرخانه، سعید؛ قهوه چی، فهیمه. (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش حل مسئله، مدیریت خشم بر سبک های تربیتی، پرخاشگری و شادکامی مربیان پیش دبستانی. مطالعات روان شناسی بالینی. دوره اول، شماره ۵، ۱-۲۱.
- ۱۰) شکوهی یکتا، محسن؛ زمانی، نیره. (۱۳۹۱). کاربرد آموزش برنامه حل مسئله بین فردی در کاهش رفتارهای مشکل ساز دانش آموزان دیرآموز: مطالعه تک آزمودنی. مجله روش ها و مدل های روان شناختی، ۸، ۵۵-۷۱.
- ۱۱) شکوهی یکتا، محسن؛ شهبابیان، آمنه؛ پرند، اکرم. (۱۳۹۱). روان شناسی خانواده. تهران: انتشارات تیمور زاده.
- ۱۲) صافی، احمد (۱۳۸۶). آموزش و پرورش، ابتدایی، راهنمایی تحصیلی و متوسطه. تهران: انتشارات سمت.
- ۱۳) قراملکی، احد فرامرزی، برخورداری، زینب؛ موحدی، فائزه. (۱۴۰۲). اخلاق حرفه ای در مدرسه. موسسه آموزشی و فرهنگی شهید مهدوی ایران
- ۱۴) کابرایی کیوان. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش حل مسئله خانواده/ مدرسه محور بر سبک های حل مسئله دانش آموزان دوره ابتدایی. فصلنامه سلامت روان کودک. ۱۳۹۸؛ ۶ (۱): ۱۴-۲۷
- ۱۵) کاکابرایی، کیوان و امامی آل اقا، شیرین. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش حل مسئله بر مشکلات رفتاری کودکان پیش دبستانی دارای اختلال رفتاری. توانمندسازی کودکان استثنایی. ۹ (۱): ۵۱-۶۴.
- ۱۶) کاکابرایی، کیوان و صیدی، مریم. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت های حل مسئله بین فردی بر حل مسئله اجتماعی دانش آموزان پیش دبستانی. فصل نامه پژوهش های کاربردی روان شناختی
- ۱۷) کاکابرایی، کیوان، و مرادی، علیرضا. (۱۳۹۶). آموزش حل مساله خانواده محور به والدین و تاثیر آن بر ادراک کودک از والدین. فرهنگ مشاوره و روان درمانی (فرهنگ مشاوره)، ۸ (۲۹)، ۱۶۵-۱۸۵.
- ۱۸) کاکابرایی، کیوان؛ صیدی، مریم؛ زین العابدین، هادی. (۱۴۰۰). اختلالات رفتاری هیجانی. تهران: انتشارات رشد فرهنگ
- ۱۹) کدیور، پروین. (۱۳۹۲). روان شناسی یادگیری. تهران: انتشارات سمت
- ۲۰) گنجی، مهدی. (۱۳۹۴). روانشناسی کودکان استثنایی بر اساس DSM-۵. تهران: انتشارات ساولان.
- ۲۱) لورابریگ (۱۴۰۳). روان شناسی رشد. (مترجم یحیی سید محمدی): تهران: انتشارات ارسباران
- ۲۲) مشهدی، علی. (۱۳۸۴). آموزش کودکان تیزهوش در هزاره سوم. فصلنامه آموزشی و پژوهشی احیا. شماره ۱۱ و ۳۵، ۱۲-۴۶.
- ۲۳) معنوی پور، داود. (۱۳۸۸). فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات دوران
- ۲۴) هنری، پاول و ماسن و دیگران (۱۳۸۰). رشد شخصیت کودک (مehشید یاسائی، مترجم)، تهران: کتاب ماد
- ۲۵) Beck, S. R., Williams, C., Cutting, N., Apperly, I.A. & Chappell, J. (۲۰۱۶). Individual differences in children's innovative problem-solving are not predicted by divergent thinking or executive functions, philosophical transactions. Phil. Trans. R. Soc. B ۳۷۱: ۲۰۱۵۰۱۹۰. pp ۱-۱۱.
- ۲۶) Bell, A. C., & D'Zurilla, T. J. (۲۰۰۹), Problem-solving therapy for depression: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, ۲۹, ۳۴۸-۳۵۳.

- ۲۷) Brody, L. E., & Stanley, J. C. (۲۰۰۰). Youths who reason exceptionally well mathematically and/or verbally: Using the MVT: D model to develop their talents. In R.J. Stenberg & J.E. Davidson (Eds), conceptions of giftedness (pp. ۲۰-۳۷). New York: Cambridge University Press.
- ۲۸) Chan., D.W. (۲۰۱۰). Education for the Gifted and Talented. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences.
- ۲۹) D'Zurilla, T. J; Nezu, A. M; Maydeu-Olivares, A. (۲۰۰۴). social problem solving: theory and assessment. in e. c. chang, t. J. D'zurilla, & l. J. sanna (eds.), Social problem solving: theory, research, and training. New york: american Psychological association. Pp. ۱۱-۲۷.
- ۳۰) Davidson J.E. (۲۰۱۷). Genius, Eminence, and Giftedness. Encyclopedia of Human Behavior (Second Edition), Pages ۲۲۱-۲۲۷.
- ۳۱) Davis, G. A., & Rimm, S. B. (۲۰۰۴). Education of the gifted and talented (۰th ed.). Boston: Pearson Education.
- ۳۲) Gross, M. (۱۹۹۳). Exceptionally gifted children. London and New York: Routledge.
- ۳۳) Hallahan, D. P., Kauffman, J.M. (۲۰۱۱). Exceptional Learners: An Introduction Exceptional Children. New York: Prentice Hall.
- ۳۴) Heacox, D. (۲۰۰۴, Nov.). National Association for Gifted Children Conference. Karnes, F. A., & Chauvin, J. C. (۲۰۰۰). Leadership Development Program (Revised ed.). Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press.
- ۳۵) Hertberg-Davis, H., Callahan, C.M. (۲۰۰۸). advanced placement and international baccalaureate programs. in j a. Pluker & C.M. Callahan (EDS), critical issue and practices in gifted education: what the research (pp. ۳۱-۴۴). Waco, TX: Prufrock Press.
- ۳۶) Heward., W, L. (۲۰۰۶). Exceptional Children. An introduction to special education (۸th. ed). Upper saddy river NY: Merrill/prentice hall.
- ۳۷) Hunsaker, S.L., & Callahan, C.M. (۱۹۹۱). Student assessment and evaluation. in. wt. Southern & E.D. Jones (eds.) the academic acceleration of gifted children (pp. ۲۰۷-۲۲۲). New York: teacher collage.
- ۳۸) Kelly, Lee; Martinque, Jones; Susan, Day. (۲۰۱۷). The impact of academic competency teasing and self-concept on academic and psychological outcomes among gifted high school students. J Learning and Individual Differences. Volume ۵۶, Pages ۱۵۱-۱۵۸
- ۳۹) Levitt, J.M., Saka, N., Roamanelli, L. H. & Hoagwood, K. (۲۰۰۷). Early identification mental health problem h in schools. Journal of School Psychology, ۴۵, ۱۶۳-۱۹۱.
- ۴۰) Matthews, M.S., (۲۰۰۸). talent search program. in j a. Pluker & C.M. Callahan (EDS), critical issue and practices in gifted education: what the research (pp. ۶۴۱-۶۵۳). Waco, TX: Prufrock Press.
- ۴۱) Ozdemir, Y., Kuzucu, Y., & Koruklu, N. (۲۰۱۳). Social Problem Solving and Aggression: The Role of Depression. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, ۲۳(۱) ۷۲-۸۱.
- ۴۲) Ozdemir, Y., Kuzucu, Y., & Koruklu, N. (۲۰۱۳). Social Problem Solving and Aggression: The Role of Depression. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, ۲۳(۱) ۷۲-۸۱.
- ۴۳) Sahenk, S. (۲۰۱۰). Characteristics of the headmasters, teachers and students in an effective. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, ۴۶, ۲۴-۳۱.