

# فصلنامه راهبردی



نشریه علمی تخصصی

انجمن علمی دانشجویی روانشناسی تربیتی

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



## فهرست

سخن سردبیر / ۲

تعیین اثربخشی آموزش بهارت حل مسأله براهمال‌کاری دانش آموزان / ۳

تحلیل گفتمان انتقادی / ۶

تاریخچه دانش پژوهی و پژوهش‌های آموزشی / ۸

گیمیفیکیشن / ۱۰

خود ناتوان سازی تحصیلی / ۱۴

معرفی کتاب / ۱۶

خلاصه ای از فعالیت‌های انجمن علمی دانشجویی روانشناسی دانشگاه الزهرا در

نیم سال اول سال تحصیلی نود و شش / ۱۸

صاحب امتیاز:

معاونت فرهنگی و اجتماعی دانشگاه الزهرا (س)

زیر نظر مرکز فعالیت‌های علمی فرهنگی فوق برنامه

مدیر مسئول: سارا اکبرزاده

سردبیر: زهرا رجب‌پور عزیزی

استاد مشاور: دکتر مریم محسن پور

هیات تحریریه: زهرا رجب پور عزیزی

با سپاس از کارشناس نشریه‌ها خانم زهرا وزیری

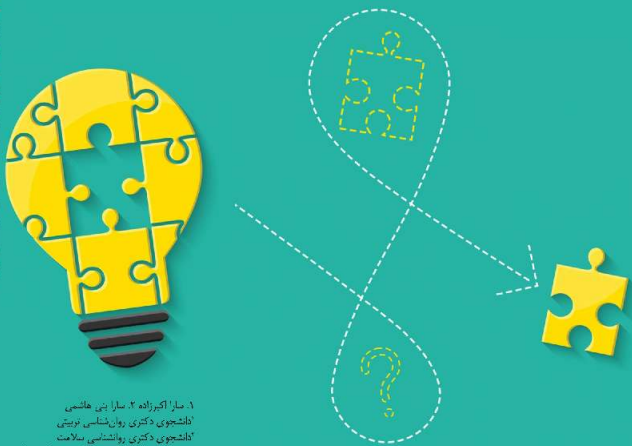
طراح و صفحه آرا: علیمرتضی عینی

چاپخانه:

نشانی: تهران، میدان ونک، میدان شیخ بهایی،

ده ونک، دانشگاه الزهرا (س)





۱. سارا اکبرزاده ۲. سارا بن هاشمی  
 دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی  
 دانشجوی دکتری روانشناسی سلامت و  
 E-mail: sara.akbarzadeh@gmail.com

### تعیین اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر اهمال کاری دانش آموزان دختر راهنمایی شهر تهران سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲

#### مقدمه

در دنیای امروز مولد بودن، فعال بودن و به انجام رساندن تکالیف نرم‌های بسیار ارزشمندی هستند (التن، ۱۹۸۸). اهمال‌کاری یا ناتوانی در انجام به موقع کارها تخطی مستقیم از نتایج‌های مطلوب انجام امور می‌باشد. اهمال‌کاری صفتی روانشناختی است که در زندگی و در میان قشرها و رده‌های سنی مختلف دیده می‌شود. به‌خصوص در محیط‌های آموزشی میان فراگیران، بسیار شایع است و با پیامدهای زیان‌باری از جمله گرفتن نمردهای پایین کلاسی تا انصراف‌های دوره ای همراه است (کولینز، آوگ بوزی و جیاوا، ۲۰۰۸). در این راستا، پژوهش‌های انجام گرفته به رابطه این پدیده با عوامل روانشناختی مختلفی از جمله اعتماد به نفس پایین، خودکارآمدی پایین در خودتنظیم‌گری، خلق و صفات شخصیتی،

1. Collins
2. Onwuegbuzie
3. Jiao
4. Pedro
5. Marta

6. Joes
7. Nunez
8. Paula
9. Antoni

همه‌تیر بدرقه راه کن ای طایر قدس کهدر از است رده مقصد و من فوسفرم

نخمسردیم

با نام و یاد خدای مهربان و سلام و ارادت به صاحبان اندیشه. خرسندیم بعد از دو سال وقفه با انتشار مجده نشریه راهبرد در راستای ارائه مطالب تخصصی و علمی گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه الزهراء همراه شما هستیم. این نشریه با هدف انتقال و تبادل تجربیات و دستاوردهای تازه حوزه روان‌شناسی تربیتی و انتشار نتایج پژوهش‌ها و موضوعات این حوزه راه اندازی شده است. امیدواریم این نشریه جایی برای معرفی و نقد اندیشه‌ها و نظرات علمی، دانشجویان، اساتید و صاحبان‌ظن حوزه روان‌شناسی تربیتی باشد. در پایان باید یادآوری کنیم طی این طریق راه عشق و همراهی شما عزیزان آغاز کرده‌ام و گام‌هایمان را به پشتوانه قلم و دست‌های پر مهر شما برداشته‌ام. تداوم انتشار این نشریه بدون همراهی شما عزیزان ممکن نیست. امیدواریم با ارسال مقالات نغز و پرمایه جهت اعتلا و شکوفایی این نشریه بر عنای علمی آن بیفزایید. همچنین لازم می‌دانم از همکاران گرامی که در راه اندازی و انتشار مجدد این نشریه همکاری داشتند کمال تشکر و سپاسگزاری را داشته باشم.

زهرا رجب‌پور عزیزی

به زمان‌های دیگری موقوف می‌کنند. از طرف دیگر افعال کاران در کنترل رفتار خود مشکل دارند و کارها را آن‌چنان برای خود سخت تصور کرده که از ورود به آن خودداری می‌کنند. بنابراین آموزش حل مسئله می‌تواند افراد را در استفاده از راهبردهای مؤثر و سازش‌ناقصه برای مقابله با مشکلات روزمره توانمند سازد. به عبارت دیگر حل‌مسئله راهبردی منبلی‌های مهمی است که توانایی و پیشرفت شخصی و اجتماعی را افزایش می‌دهد (دزوریلا و شیدی، ۱۹۹۲). با توجه به نتایج این مطالعه آموزش مهارت‌های حل‌مسئله می‌تواند خدمت ارزشمندی به نسل جوان محسوب گردد. در نتیجه از آنجاییکه در زمینه تأثیر آموزش مهارت حل‌مسئله بر کاهش افعال‌کاری تاکنون تحقیقات میدانی و آزمایشی کمتری صورت گرفته لذا با استناد به مبانی نظری و پیشینه، تحقیق جاری می‌تواند زمینه تحقیقات بعدی را فراهم کند.

**References:**

۱. احدی، عبدالجواد (۱۳۷۴). بررسی اثربشی مهارت حل‌مسئله بر برخی ویژگی‌های شخصیتی نوجوانان تحت پوشش مراکز شبانه روزی بهزیستی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده. دانشگاه علامه طباطبائی.
۲. کوشی، داوود (۱۳۸۸). میزان شیوع افعال‌کاری در دانشجویان و ارتباط آن با اضطراب و افسردگی. فصلنامه اندیشه رفتار، ۲۵-۳۴.
۳. صالحی، جواد (۱۳۸۱). تأثیر آموزش روش پرسش و پاسخ هدایت شده بر عملکرد مسأله‌گشایی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی
۴. شهنی بیلیاق، منوچهر؛ ساداتی، سیدعباس؛ مهربانی زاده، فریمنده (۱۳۸۵). بررسی شیوع تعطل وزری و تأثیر روش‌های شناختی و رفتاری بر کاهش آن در دانش‌آموزان دبیرستانی شوشان اهواز. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، سال سیزدهم، شماره ۳
5. Althen, G. (1989). American ways: A guide for foreigners in the United States. Yarmouth, ME: Intercultural press.
6. Alexander, E., Onwuegbuzie, A. (2007). Academic procrastination and the Role of Hope as a Coping
7. Akinsola, M.K. Tella, A. & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics, Science & Technology Education, 3(4), 383-370
8. Burka, J.B., & yuen, L.M. (2008). Procrastination: why you do it, what to do about it. Da capo press.
9. Chinaveh M. International Conference on learner diversity training problem solving to enhance quality of life: Implication towards diverse learners. Procedia Social Behav Sci. 2010;7:302-10.
10. Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. (2008). Reading ability as a predictor of academic procrastination among African-American graduate student. Reading Psychology, 29, 493-507.
11. Dzurilla, T. J., Sheedy, C. F.(1992). The relation between social problem solving ability and subsequence level of academic competence in college student. JAM Coll Health, 50(6), 281-287.
12. Ferrari, J. & Arkadastari (2007). Examining the Self of Chronic Procrastinators: Actual, Ought and Undesired Attributes. Personality and Individual Differences, 5(2), 115-123
13. Flett, G.L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L., & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. Social Behavior and personality: An international journal, 20, 85-94.
14. Ferrari, J. & Arkadastari (2007). Examining the Self of Chronic Procrastinators: Actual, Ought and Undesired Attributes. Personality and Individual Differences, 5(2), 115-123.
15. Howell, A.J., & Watson, D.C. (2007). Procrastination: Associations withachievement goal orientation and learning strategies. Personality and Individual Differences, 43, 167-178.
16. Lazakidou G, Retalis S. Using computer supported collaborative learning strategies for helping students acquire self-regulated problem solving skills in mathematics. Comput Educ. 2010;54:3-13.
17. Pedro, R, Maria, c, Jose, C, Nunez, J, G.P, Paula , S, & Antonia, V. (2009). Academic procrastination: Association whil personal school and family variables. The spanish journal of psychology , 12 , 118-127.
18. Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validation of the procrastination scale. Educational and Psychological Measurement, 51, 473-480.
19. Van wyk, L. (2004). The relationship between procrastination and stress in the life of the high school teacher. A Thesis for partial Fulfillment of the requirements for the degree of humans resource management, the university of pretoria.

ساخته شده و از ۱۶ ماده و یک عمل تشکیل شده که آزمودنی به یکی از چهار گزینه‌ها مطمئناً این چنین است، این تمایل در من وجود ندارد، این تمایل در من وجود دارد و مطمئناً این چنین هستم، پاسخ می‌دهد. پاسخ‌ها به ترتیب بر اساس مقادیر ۲، ۳، ۴ و ۵ نمره‌گذاری می‌شوند. نوزده ماده به صورت مستقیم و چهار ماده (۱۶، ۱۴، ۱۲، ۱۱) به صورت وارونه نمره‌گذاری می‌شوند. گرفتن نمره بالا در این مقیاس نشان دهنده افعال‌کاری بالا است. گرفتن نمره بالا در این مقیاس نشان دهنده افعال‌کاری بالا است. این پرسشنامه توسط پیاد مقدس (۱۳۸۲) ترجمه و بر روی دانشجویان دانشگاه آزاد واحد رودهن هنجاریابی و پایایی آن ۰/۷۳ به دست آمد. تاکمن (۱۹۹۱) پایایی این پرسشنامه را ۰/۸۶ و آکینسولا و همکاران (۲۰۰۷) نیز طی مطالعه‌ای آنگای کرونیچ آترا ۰/۸۸ گزارش کرده‌اند. شهنی بیلیاق و همکاران (۱۳۸۵) طی مطالعه‌ای روانی این پرسشنامه را از طریق همبسته کردن این آزمون با آزمون شاورز و همکاران (۲۰۰۰) تعیین و مقدار آترا ۰/۵۶ برآورد کرده‌اند.

**نتیجه‌گیری**

مطالعه حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های حل‌مسئله در کاهش افعال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. نتایج تحلیل کوارانس نشان داد که برنامه آموزشی مهارت‌های حل‌مسئله باعث کاهش افعال‌کاری دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی شده است. نتیجه این مطالعه با یافته‌های محققین دیگر همخوانی دارد. (الکساندر و واتسون، ۲۰۰۷؛ نوزویلا و چانگ، ۱۹۹۵؛ نقل از صالحی، ۱۳۸۱؛ فراری، اکلان و نیگین، ۲۰۰۵؛ لاکینو، ۲۰۱۰؛ چینیوه، ۲۰۱۰؛ احمدی، ۱۳۷۴). این پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های حل‌مسئله میزان افعال‌کاری دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد و مشخص شد که آزمودنی‌های گروه آزمایشی تحت آموزش مهارت‌های حل مسئله قرار گرفته بودند در شرایط پس از آزمون کاهش قابل ملاحظه‌ای در میزان افعال‌کاری داشتند و این کاهش

در مقایسه با گروه کنترل که این آموزش را ندیده بودند معنادار بود. در واقع دانش‌آموزان گروه آزمایشی با بهره‌جستی از آموزش مهارت‌های حل‌مسئله و مراحل آن، آموختند که در برخورد با مشکل، سریعاً به فکر راه‌حل نمانند. آنها ابتدا باید بدانند مشکل چیست، و پس از تعریف و بازشناسی مشکل، راه‌حل‌های مختلف و متعددی را در نظر بگیرند. نتایج پس از آزمون این گروه نشان داد که دانش‌آموزان از آموزش مهارت‌های حل‌مسئله به نحو چشم‌گیری استفاده کرده و توانستند مهارت‌های حل‌مسئله خود را افزایش دهند و به این ترتیب ملاحظه می‌شود که این گروه نسبت به گروه کنترل تفاوت قابل ملاحظه‌ای در میزان افعال‌کاری نشان دادند.

ارائه برنامه آموزشی حل‌مسئله در قالب مهارت‌هایی مانند تعریف دقیق مسأله، پیش‌بینی موفقیت‌ها، واقع‌نویسی، اخذ تعهد، ترکیب راهبردها و ... احتمالاً باعث کاهش افعال‌کاری دانش‌آموزان گردیده

پاینده‌های ناخوشایندی به همراه دارد. زبان‌های برخاسته از شیوع این رفتار در بین افراد گروه‌های مختلف، مهم و قابل ملاحظه است و همین امر ضرورت جلوگیری از چنین رفتاری را نمایان می‌سازد (گلنبرگ، ۱۹۹۸). به نقل از کریمی، (۱۳۸۸). از آنجایی که افعال کاری پیامدهای مهمی مانند دست دادن فرصت‌ها و زمان، و انگیزه پایین و ... را در یادگیرندگان در بر دارد (ماتیچیک<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۱۹۸۸). به نقل ونویک<sup>۱۲</sup>، (۲۰۰۴). حوزه‌های جدیدی را برای ایجاد پژوهش ایجاد نموده است (آکینسولا و همکاران، ۲۰۰۷؛ فلت، گرین، و هوبس، ۲۰۰۴؛ فراری و دیامورالز<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۷؛ یوکا، و یون<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۸). طبق مطالب انجام شده با موضوع تمایل به افعال کاری دلایی برای آن فهرست شده که می‌توان به مواردی از قبیل: مهارت‌های مدیریت زمان ضعیف، عدم خودکارآمدی، خصوصیات فردی (مستولین پذیر، کمال‌گرایی، نمایالت رواژند، تفکر غیر منطقی، ترس از شکست، عزت نفس پایین، منبع کنترل بیرونی، مهارت حل مسئله ضعیف، انتظارات غیر واقعی و کار کردن از روی عادت اشاره نمود (الکساندر و اونگویز<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۷؛ فراری و دیامورالز<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۷؛ هاول و واتسون<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۷). مبانی نظری و شواهد موجود در برخی از تحقیقات نشان داد که افعال‌کاران در زمینه مهارت حل مسئله فاقد مهارت بوده و مشکل دارند. لذا در تحقیق حاضر فرض شده است که آموزش مهارت حل مسئله به کاهش افعال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان کمک می‌کند. بر این اساس با توجه به اهمیت ذکر شده در مورد افعال‌کاری و نقش آن در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و از طرف دیگر نقش مؤثر آموزش مهارت حل‌مسئله در بهبود فرایند آموزش و یادگیری، پژوهشگر در این پژوهش تلاش می‌کند تا به اثربشی آموزش مهارت حل‌مسئله بر افعال‌کاری دانش‌آموزان بپردازد تا گامی در جهت بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان برداشته باشد.

**روش**

روش این پژوهش از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون دو گروه‌ای می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی مدارس غیرانتفاعی منطقه چهار تهران در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ تشکیل می‌دادند. روش نمونه‌گیری، نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای بوده است. برای انتخاب نمونه از بین ۲۵ مدرسه غیر انتفاعی موجود در منطقه ۸ و از هر مدرسه ۲ کلاس پایه سوم مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند. ابتدا پرسشنامه‌های افعال‌کاری در بین ۳۰۰ دانش آموز پایه سوم این مدارس اجرا شد. سپس ۳۹ دانش‌آموزی که دارای افعال‌کاری بودند انتخاب شده و به صورت تصادفی در یک گروه آزمایشی و یک گروه کنترل جایگزین شدند.

برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه افعال‌کاری تاکمن استفاده شد. این پرسشنامه توسط (تاکمن<sup>۱۸</sup>، ۱۹۹۱، به نقل سواری، ۱۳۸۸)

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



نگار آمیزی؟  
دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی

### تحلیل گفتمان انتقادی

تحلیل گفتمان<sup>۱</sup> یک گرایش مطالعاتی بین‌رشته‌ای است که از اواسط دهه ۱۹۶۰ تا اواسط دهه ۱۹۷۰ از پی تغییرات گسترده علمی - معرفی در رشته‌هایی چون انسان‌شناسی، قوم‌نگاری، جامعه‌شناسی، خودروانشناسی ادراکی و اجتماعی، شعر، معانی بیان، زین‌شناسی، نشانه‌شناسی و سایر رشته‌های علوم اجتماعی و انسانی علاقه‌مند به مطالعات نظام‌مند ساختار، کارکرد و فرآیندهای تولید گفتار و نوشتار ظهور کرد. این گرایش به دلیل بین‌رشته‌ای بودن خیلی زود به عنوان یکی از روش‌های کیفی در حوزه‌های مختلف علوم سیاسی، علوم اجتماعی، ارتباطات و زبان‌شناسی انتقادی مورد استقبال واقع شد (فرکلاف، ۱۳۹۱: ۷).

البته تحلیل گفتمان در زبان‌شناسی رشد یافته، اما در آن موفق نشاند و در مدت نزدیک به دو دهه این گرایش از زبان‌شناسی اجتماعی و زبان‌شناسی انتقادی به سمت متفکرانی چون میشل فوکو، ژاک دریدا، وارلد میلر، لاکلاو و موفه، فان دایک، فرکلاف و دیگر متفکران، وارد مطالعات فرهنگی، اجتماعی و سیاسی شد و شکل انتقادی به خود گرفت و این متفکران تحلیل گفتمان را بیشتر در قالب تحلیل گفتمان انتقادی<sup>۲</sup> گسترش دادند (همان، ۱۳۹۱: ۲۴).

پیش از پرداختن به تحلیل گفتمان انتقادی، بهتر است با مفهوم گفتمان آشنا شویم. مفهومی که در جایی که رابطه بین زبان و بافت مدنظر مطالعه گفتمان می‌تواند، گویا می‌گوید: «گفتمان متشخص چیزی نیست از زبان است. گفتمان‌ها همواره متشخص شده‌اند کردن زبان یا شیوه عمل، عمل، ارزش‌گذاری، یاور داشتن، احساس، بدن‌ها، لباس‌ها، نمادهای غیرزبانی، ایزارها، تکنولوژی‌ها، زمان و مکان هستند» از سوی استیووک<sup>۳</sup> از قول استیووک تحلیل گفتمان را اینگونه تعریف می‌کند: «مطالعه استفاده از زبان در برای مرزهای

جمله/پاره گفته، مطالعه روابط متقابل زبان و جامعه، مطالعه خصایص تعاملی و گفت و گویی ارتباط روزمره» کولر و گالاسینسکی<sup>۴</sup> با اشاره به گرایش زبان‌شناسی انتقادی، تحلیل گفتمان را چنین تعریف می‌کنند: «هنر تحلیلی که برای آشکار ساختن الگوهای فهم، باور، ارزش و ساختار ایمان مندرج در گفتمان به کار رفته می‌شود» (به نقل از فاضلی، ۱۳۸۳: ۸۷).

در این میان میشل فوکو<sup>۵</sup> معنای بسیار گسترده‌ای برای گفتمان قائل است. او در برپینه‌شناسی و تبارشناسی علوم اجتماعی و انسانی از گفتمان به عنوان مجموعه قواعد، اصول و مورثی‌های که به طور ناگهانه علوم اجتماعی و انسانی را احاطه کرده است یاد می‌کند. فوکو معتقد است تحلیل گفتمان درصدد کنار زدن ضوابط و پوسته‌های علوم اجتماعی و انسانی است تا به روی دیگر سکه این علوم برسد (بهراسپور، ۱۳۷۹: ۵۲).

این در حالیست که دهه هفتاد میلادی شاهد مورثی از تحلیل گفتمان و متن بود که به نقش زبان در سازماندهی روابط قدرت در جامعه توجه داشته و به آن آگاه بود. در آن دوران، اکثر پژوهش‌های زبان‌شناسی بر جنبه‌های موری زبان متمرکز بودند که توانش زبانی سخن‌گوینان را تشکیل می‌داد که می‌توان آن را از جنبه‌های خاص کاربرد زبان مجزا کرد. در جایی که رابطه بین زبان و بافت مدنظر بود (مثلاً در تبارشناسی کاربردی زبان) هنوز جنبه و سازه‌های تشکیل‌دهنده آن به عنوان واحدهای پایه زبانی در نظر گرفته می‌شدند. هدف اکثر پژوهش‌های جامعه‌شناختی زبان در آن دوران توصیف و توضیح تنوع زبانی، تغییر زبان و ساختار تعاملات ارتباطی بود و توجه کمی به موضوعاتی مثل سلسله مراتب اجتماعی و قدرت می‌شد. در چنین فضایی توجه به متن، تولید و تفسیر آنها و رابطه آن‌ها با ساختارها

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

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

و حرکت‌های اجتماعی، تشکر نوعی علاقه‌کاملاً متفاوت بود (به نقل از استاچی و حامدی، ۱۳۸۹: ۸۸).

واژه «انتقادی» در تحلیل گفتمان به معنای بافتی الگوهای فکری و ساختارهای گفتمان‌مدار زبان است که برای تصویرسازی جهان به کمک زبان، به کار می‌روند. به دیگر سخن، تحلیل انتقادی گفتمان به کشف رابطه میان گفتمان و پدیده‌های اجتماعی خارج از آن می‌پردازد (به نقل از پرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۲۶).

بنابراین توجه عمده تحلیل گفتمان انتقادی به قدرت و به خصوص قدرت بازتولید شده نهادی محفوظ است. هدف تحلیل گفتمان انتقادی، تحلیل روابط ساختاری سطح، تحفیض، قدرت و کنترلی است که در زبان تحلی می‌یابند. از نظر تحلیل گفتمان انتقادی، گفتمان ابزاری در خدمت قدرت است که معمولاً درک نحوه کارکرد آن دشوار است. هدف تحلیل گفتمان انتقادی، آشکار ساختن و پویا کردن این نحوه کارکرد است (پلومر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵: ۲۵). تحلیل گفتمان انتقادی نه تنها در برابر «حقیقت» قدرت واکنش نشان می‌دهد، بلکه به تحلیل «اثرات» قدرت، پیامدهای قدرت، آنچه قدرت بر سر مردم،

گروه‌ها و جوامع می‌آورد، و اینکه این اثرات «چگونه» روی می‌دهند نیز می‌پردازد. پیچیده‌ترین و برون‌ترین این تأثیرات «تأثیرات» است، آن هنگام که سازه کارهای قدرت به گرایش و تمایز خنثاری میان «خودی» ها و «غیرخودی»‌ها، یعنی طرف‌شدگان و محروم گشتگان می‌پردازد (همان، ۱۰-۲).

مفوله دیگری که مورد توجه زیاد تحلیل گفتمان انتقادی قرار دارد، مفوله زبان است. این رویکرد، به زبان به مثابه کرداری اجتماعی توجه نموده و به شیوه‌های علاقه‌مند است که ایندولویزی‌ها و روابط قدرت از طریق زبان ظهور و بروز می‌یابند (بیکر و الیس<sup>۷</sup>، ۲۰۰۱: ۲۶). در حقیقت، تحلیل گفتمان انتقادی برصدد کشف این موضوع است که زبان چگونه برای ایجاد و حفظ روابط قدرت و ایندولویزی‌ها به کار گرفته می‌شود و چگونه آنان را چالش می‌کشد (همان، ۱۶۷).

خلاصه اینکه از دید تحلیل گفتمان انتقادی، زبان به خودی خود قدرتی ندارد و قدرت خود را از افراد قدرتمندی به دست می‌آورد که آن را به کار می‌گیرند. این همان نوجویی است که چرا زبان‌شناسی انتقادی اغلب دیدگاه کسانی را بر می‌گزیند که در رخ هستند و به صورت انتقادی، به تحلیل زبان مورد استفاده صاحبان قدرت می‌پردازد. قدرت از زبان مشتق نمی‌شود، بلکه زبان برای مبارزه با قدرت، برای فروپاشی آن و ایجاد تغییر در توزیع آن به کار گرفته می‌شود.

پیشینه‌ای می‌کند دانشجوین عزیز با خواندن مقالاتی در مورد این رویکرد، با کاربرد آن در پژوهش آشنا بشوند.

#### References:

۱. استاچی، انجم، حامدی شیروان، زهرا (۱۳۸۹)، بررسی تأثیر دو مولفه نحوی وجهیت و تعدی در بازتولید خود و دیگری در متون طبعی در چاروب تحلیل گفتمان انتقادی، فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات، سال ششم، شماره ۱۹، صص: ۱۰۵-۸۵.

۲. بهرامپور، شهبانعلی، (۱۳۷۹)، درآمدی بر تحلیل گفتمان، گفتار و تحلیل گفتمانی، تهران: فرهنگ گفتمان.

۳. فاضلی، محمد (۱۳۸۳)، گفتمان و تحلیل گفتمان انتقادی، پژوهشنامه علوم انسانی و اجتماعی، سال چهارم، شماره چهاردهم، صص: ۸۱-۷۰.

۴. فرکلاف، تورون، (۱۳۷۹)، تحلیل انتقادی گفتمان، تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه‌ها.

۵. بارمحمدی، لطف‌الله، یعنی مرتضی، قنبری، لیا (۱۳۸۹)، تقویم تحلیل انتقادی گفتمان داستانهای کوتاه معاصر بزرگسالان و داستانهای کوتاه معاصر نوجوانان، مجله علمی پژوهشی مطالعات ادبیات کودک، سال اول، شماره اول، صص: ۱۶۶-۱۴۳.

6. Baker, Paul and Elice, Sibonile (2011) Key Terms in Discourse Analysis. London: Continuum.

7. Blommaert, Jan (2005) Discourse: A Critical Introduction. Cambridge and New York: Cambridge University Press.

8. Blommaert  
10. Baker & Elice



## تاریخچه دانش پژوهی و پژوهش های آموزشی

منصوره (نگاه دلشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی)

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

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

کاوش درباره آنها فرمان داده است. به خاطر سازگاری دین اسلام با آیین ایرانیان در زمینه ی دانش و دانش آموزی، در فلسفه پردازی، اخترشناسی، ریاضی، پزشکی و کیمیاگری، دانشمندان ایرانی همچون خوارزمی، رازی، فارابی، بیرونی، ابن سینا و خیام پرچم دانش را برافراشتند و این همزمان با سده‌های میانی میلادی بود که اروپا دوران تیرگی خود را می‌گذراند و ایران کانون کاوش‌ها و نگارش‌های علمی به شمار می‌آمد.  
در دوره غربی ی تاریخ آموزش و دانش ایران، فرایند غربی سازی نقش چشمگیری داشته است. آشنایی ایرانیان با دانش و فرهنگ کشورهای غربی از راه فرستادن دانشجو به اروپا و آمدن اسامان و مشاوران اروپایی به ایران آغاز شد و با بنیان گذاری مدارس نوینی چون دارالفنون ادامه پیدا کرد. که ابتدا این مدارس تقلیدی از نمونه‌های اروپایی بودند و هیچ پیوندی با مدرسه‌هایی که در قرن‌های پیش، در ایران مهد دانش و کاوش بودند، نداشتند. بی‌شک(همان) این سوگرایی و نادیده گرفتن پیشینه دانش پژوهی در فرهنگ ایرانی نمی‌توانست تیره چندانی در دانش پژوهی در ایران داشته باشد. در دانشگاه تهران و دیگر دانشگاه‌هایی که در تهران و سایر استان‌ها پدید آمدند بیشتر روحیه دیوان سالاری حاکم بود تا دانش پژوهی، در پایان دوره غربی که حدود چهل سال به طول انجامید دانشگاه تهران هنوز به درجه‌ای از بومیایی و بلوغ علمی نرسیده بود که بتواند اعضای هیئت علمی خود و دانشگاه‌های دیگر را تربیت کند. این نارسایی‌ها همراه با کلیسی‌های همراه با انتقال فرهنگی – اجتماعی ی دوره ی پهلوی، باعث جوشش و برپایی نودده‌های مردم و در نتیجه انقلاب فرهنگی ۲۲ بهمن ۵۷ گردید. در دوره انقلابی می‌توان از فرایند اسلامی سازی ی دوباره در زمینه دانش پژوهی و آموزش یاد کرد. قانون اساسی ی جمهوری اسلامی که چشم گیرترین دستاورد انقلاب است بر پیشبرد دانش و فن آوری و تعویب روح بررسی و نوآوری در زمینه‌های علمی یونگانوں، از راه بنیان گذاری، مرکزه‌های پژوهشی، آشکارا پخشاری می‌کند. اما در این دوره نیز یعنی‌رغم گسترش دانشگاه‌ها و پژوهش‌گاه‌های بسیار در کشور، هنوز هم دانش و دانش پژوهی دچار دشواری‌ها و نارسایی‌هایی است که همه آنها ریشه در نبود بازخورد دانش پژوهانه دارد.

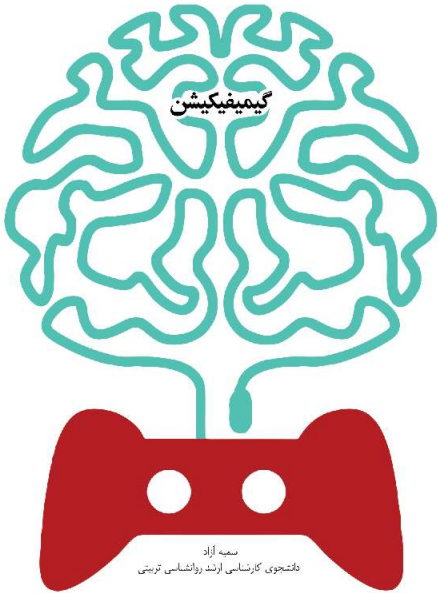
### دانش و دانش آموزی در غرب

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

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

### References:

- ۱. حمیدی، منصورعلی(۱۳۸۷). آموزش و پژوهش، فرایندی از آمایش، سنجش، پردازش، نگارش، نشر سوگند، تهران.
- ۲. حمیدی، منصورعلی(۱۳۹۵). روان شناسی آموزشی، دانشگاه الزهراء، تهران.



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

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

قبل از اینکه به طور خاصی به بحث گیمیفیکیشن بپردازم ابتدا شما را با اقتصاد ژتونی آشنا می کنم و بعد در لابلای توضیحات گیمیفیکیشن به نحوه استفاده از المان ها و تکرار بازی گویند، در زمینه هایی که در اقتصاد ژتونی، تقویت کننده های شرطی به شیوه ای نظام مند مورد استفاده قرار می گیرند تا رفتارهای مطلوب در برنامه آموزشی یا درمانی تقویت شوند. هدف اقتصاد ژتونی این است که در یک محیط درمانی یا آموزشی رفتارهای مطلوب اما که پسند مراجعان تقویت شود و رفتارهای نامطلوبشان کاهش یابد هر اسمی که فرد در ازای رفتار مطلوب دریافت می کند یک ژتون است. (میلتن برگر، ترجمه شهناز محمدی و کبری جمشیدی، ۱۳۹۲).

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

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

و حال بعد از آشنا شدن با تقویت رفتار ژتونی سوال این است که گیمیفیکیشن چیست؟ همانطور که در ابتدا اشاره شد، گیمیفیکیشن را می توان معیومی قدیمی دانست که چند سالی است دیدگاهی آکادمیک و منسجم گرفته، به طوری که چندین دانشگاه مطرح جهان نیز در برنامه ی درسی خود اقدام به ارائه ی این درس نموده اند. مفهوم اولیه گیمیفیکیشن را میتوان اینطور بیان کرد: استفاده کردن از انگیزاننده های طبیعی برای به حرکت در آوردن مخاطب. در این میان نیز مهمترین انگیزاننده برای انسان آن میتوان تفریح و بازی دانست، و این همان نقطه ی آغازین مفهوم گیمیفیکیشن است.

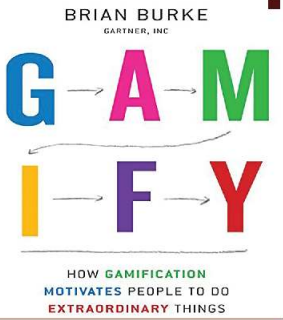
تعریف استاندارد برای گیمیفیکیشن وجود ندارد، ولی در بین فعالان این زمینه تعریفی که بیشترین قبولیت را داراست عبارتست از: استفاده از المان ها و تکرار بازی گویند، در زمینه هایی که ماهیت بازی ندارند. مفهوم گیمیفیکیشن را هم اکنون میتوان در بسیاری از زمینه های تجاری و محصولات، آموزشهای اجتماعی، پزشکی، درمان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

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

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

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

در حقیقت با یادگیری دانش گیمیفیکیشن (که ما آن را بازی آفرینی مینامیم) میتوان کارهای خسته کننده و تکراری را به فعالیتهای مفرح و شادی بخش تبدیل کرد. به طوری که افراد از انجام آنها سیر نشوند. همچنین میتوان سروس ها و محصولات را با این روش برای مشتری ها جذاب تر کرده، فروش و سود بیشتر را به همراه رضایت بیشتر مشتری به ارمغان آورد.  
اینه باید خاطر نشان شد اضافه کردن تمام المانهای بازیها به هر نوع فعالیتی لزوماً منجر به نتیجه بهتری نخواهد شد و این کار دانش خاصی را طلب میکند. در حقیقت زمانی علم گیمیفیکیشن همین می باشد که در پی پاسخهایی در خصوص جواب به چرایی و چگونگی جذاب کردن محتوا برای مخاطب است. در گیمیفیکیشن و بازی آفرینی ما با مطالعه تاثیرهای مختلف بازیهای مختلف بر مخاطبانشان قصد داریم که از این محرک ها و انگیزاننده ها برای مقاصد دیگری استفاده کنیم. برای مثال مینویس از این مفهوم در حوزه ی سلامت بهره ببریم و با انگیزش و ایجاد علاقه ی بیشتر کردن مخاطبان (بازی



بیشتر توضیح دهیم.

همانطور که اشاره شد نایکی یکی از تولیدکننده های محصولات ورزشی، از جمله کفش ورزشی، میباشند. نایکی میخواهد شما بیشتر بدوید تا بیشتر به کفش احتیاج داشته باشید. البته در تبلیغات اشاره ی مستقیم او بر سلامت شما میباشند نه بر استفاده بیشتر از کفش ها، ولی خوب دوییدن بیشتر باعث میشود کفش بیشتری هم بخرید! برای این منظور، نایکی دست به ایجاد و تولید یک مستور در کفش و یک سری نرم افزار برای گوشی های همراه کرده که میبواند تعداد قدمهای شما، مسافتی که شما طی کرده اید، میزان کالری ای که مصرف کرده اید، مقدار قلبیاتی که بایستی انجام دهید تا به وزن و شکل مورد علاقه ی خود برسید و چندین موضوع دیگر را در قالب یک بازی به شما ارائه میکند. ذهن شما برداشتی که از موقعیت دارد از طرف نایکی (البته اغلب غیر مادی) مواجهه خواهید شد. افراد پیشگام در این فعالیت (یا به عبارتی بهتر این بازی)، امتیاز شما تا مسابقه دهنده بعدی، مثال های بدست آمده (برای مثال وقتی شما اولین فعالیت این بازی که طی کردن یک کیلومتر بیشتر از متوسط روزانه ی شما است یک مثال به شکل کفش به صفحه ی شخصی شما اضافه میکند که شما میبوانید در شبکه های اجتماعی یا هر جای دیگری با دیگران به اشتراک گذاشته و از آنها نیز بازخوردهای متفاوت و انگیزنده ی بیشتری ی نیز دریافت کنید) به گمان شما باعث چه برداشتی خواهد شد؟ یک بازی تمام عیار، و شما چه میخواهید؟ بیشتر و بیشتر بازی کردن، و چه بدست می آورید؟ سلامتی بیشتر در نتیجه دوییدن بیشتر، و آنها چه بدست می آورند؟ درآمد بیشتر ب خاطر دوییدن بیشتر شما و خرید بیشتر کفشهایشان، و در کل چه اتفاقی می افتد؟ یک نتیجه ی برنده-برنده، و این چیزی است که افزایش بازی در گیمیفیکیشن (احتمالا در بیشتر مواقع) به دنبال آن خواهد بود.

همانطور که تا اینجا متوجه شدید گیمیفیکیشن در حوزه های گوناگونی کاربرد دارد ازجمله تجارت و کسب و کار، سلامت، و... اما از آنجایی که روششناسی تربیتی بر حوزه آموزش تاکید دارد به کاربرد گیمیفیکیشن در حوزه آموزش به اختصار می پردازم.

**کاربرد گیمیفیکیشن در آموزش**

آموزش مدارس با مشکلات عدیده ای در ارتباط با انگیزش دانش آموزان

منابع:

1. میلتن بوگر، ریمنودج (۱۳۹۶)، اصول و روش های تغییر و اصلاح رفتار (ترجمه شهناز محمدی، کبری جمشیدی)، تهران: انتشارات ارسباران
۲. فلتو، سبا (۱۳۹۶)، آشنایی با گیمیفیکیشن (رایزیدادی)، دومین کنفرانس بین المللی علوم و مهندسی، ترکیه - استانبول، موسسه مدیون ایده پودا، پایتخت ویرا، <https://www.civilea.com>
۳. زانی، محبوبه؛ تاج فر، امیربوشنگ؛ احمدی، علی اکبر و قصیری، محمد (۱۳۹۶)، گیمیفیکیشن سازمانی: تلاشی در جهت ارتقاء کنترل پایدماهی، رفتاری کارکنان، سومین کنفرانس بین المللی پژوهشهای کاربردی در مدیریت و حسابداری، تهران، دانشگاه شهید بهشتی.
۴. فلتو، سبا (۱۳۹۶)، گیمیفیکیشن چیست و چه مزایایی دارد؟، روزنامه صبح دنیای اقتصاد، برگرفته از: <http://www.donya-e-ekesad.com/news/96599>
۵. انجمن گیمیفیکیشن ایران (iran.gamification.org) (<http://iran.gamification.org>)
6. <https://www.linkedin.com/company/persian-gamified-solutions>
7. <https://motamem.org>
8. <https://fa.wikipedia.org>
9. Paper-ICESCON02-ICESCON02\_200.html

قسمتی است که بیشترین تمرکز بازیهای شبکه های اجتماعی را بر خود جذب کرده است؛ به اشتراک گذاری پیشرف ها) یا مفاهیم تصادفی و یا سورپرایزها و جایزه های غیر منتظره نیز از دیگر عوامل موفقیت در بازیها، و البته در گیمیفیکیشن میباشند. به عبارتی میتوان گفت که سورپرایزها (در زمان و مکان مناسب، با انجام فعالیت مناسب) میبواند یکی از بهترین تجربه های بازی را نشان دهد که با هیچ چیز دیگری قابل جایگزینی نیست و قدرت بی اندازه ای در محبت گیمیفیکیشن دارا است.

نظم دادن به محیط، یکی از ناهای ذاتی ذهن میباشند. هنگامی که شما چند فعالیت یا مهارت (اصطلاحی که در بازیها استفاده میشود) را در بازه با موفقیت به اتمام میرسانید، در حقیقت اینگونه برداشت میشود که به محیط اطراف خود (البته بیشتر به صورت مجازی) نظم داده اید این انگیزش را نیز میبواند در بازی های ساده ای با مفهوم گیمیفیکیشن در شبکه های بیشتر دید. برای نمونه با مفهوم بازی پیشقدمت را در شبکه های اجتماعی در نظر داشت که وظیفه ی شما گرفتن سفارش، آماده سازی آن و تمیز کردن میز مشتری بعد از اتمام غذای او میباشد.

**انگیزنده ها در گیمیفیکیشن**

گیمیفیکیشن با بازی آفرینی مفاهیم عمیقی از روانشناسی را با خود یدگ میکند، مخصوصا مفاهیم مرتبط با انگیزش، رفتار و تصمیم شناسی. شناخت این مفاهیم کمک بسیار بزرگی برای پیاده سازی صحیح گیمیفیکیشن انجام خواهد داد.

به طور کلی انگیزنده ها در دو دسته ی انگیزنده های داخلی و خارجی جای میگیرند. انگیزنده های داخلی آنهاهی هستند که بازیکن فقط ب خاطر لذت بردن از آنها وظیفه ای را انجام میدهند. این انگیزنده ها بهترین نوع انگیزش در افراد میباشند. این انگیزش بالاترین سطح لذت، درگیرسازی و خلاقیت در انجام وظایف و یادگیری را شامل میشود. برای مثال یک شخصی ممکن است در یک فعالیت ورزشی شرکت کند فقط ب خاطر اینکه او ورزش را لذت بخش یافته است، و یا اینکه یک شخص معماری را حل میکند برای اینکه او عاشق مسازره است. انگیزنده های خارجی نیز آنهایی هستند که یک شخص آنها را انجام میدهد تا یک پاداش بیرونی بدست آورد و یا از یک تنبیه اجتناب کند، پاداشهای بیرونی میبواند آیم های مخصوص مثل پول و یا جام برپزی باشد، و یا مودهای غیر قابل لمس مانند موقعیت اجتماعی، اجازم و یا قدرتمندی باشد.

انگیزنده های خارجی میبواند مردم را برای انجام وظایف غیر جذاب ترغیب کند که باعث افزایش انگیزنده های درونی گردد. همچنین بسیاری اعتماد دارند که انگیزنده های بیرونی میبوانند همچون انگیزنده های درونی را تضعیف کنند، برای مثال بازی را به یک کار تبدیل کنند.

مثالهای معروف گیمیفیکیشن

مثال های بسیار موفقی در این زمینه وجود دارد، ولی اگر بخواهیم مثالهایی استاندارد که در همه جا مورد استفاده قرار گرفته است را بیان کنیم میتوانیم به کمپانی نایکی یا محصول نایکی پلاس، یا به کمپانی زیگنا، یا نرم افزار فوراسکوار اشاره داشت.

بگذارید برای نمونه و ب خاطر اینکه کمی در متون قبلی راجع به ورزش سلامت در حوزه گیمیفیکیشن و بازی آفرینی صحبت کردیم، باز هم به مثال قبلی خود از کمپانی نایکی برگشته و موضوع را اندکی

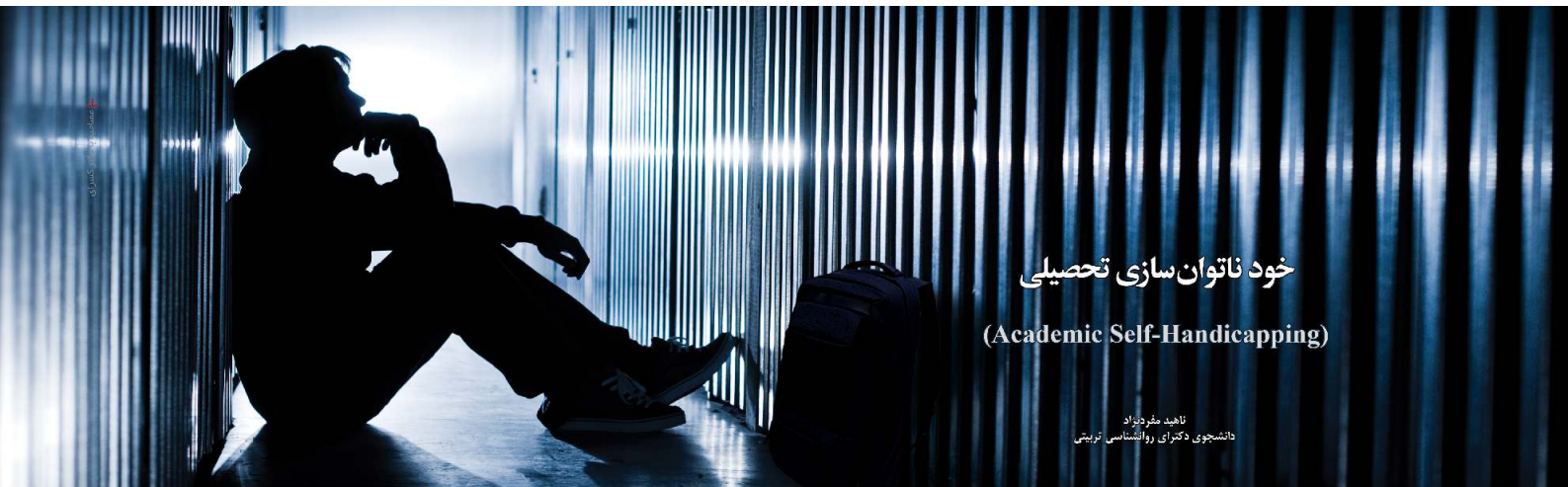
مثال کودکان) آنها را در فعالیتهای ورزشی بیشتری داخل کرده و باعث شویم از لحاظ روحی و جسمی به سلامت بیشتری دست یابیم. البته با اندکی چرخش میتوانیم به حتی همین زمینه ی خاص نیز علاوه بر تاثیر در حوزه سلامت میبواند نقش عظیم در صنعت و تجارت داشته باشد. مثالی که شاید این روزها زیاد آن را شنیده باشیم کمپانی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

**ساز و کار گیمیفیکیشن**

برای فرقی بیشتر ساز و کار گیمیفیکیشن باید ابتدا مکانیک بازیها را اندکی توضیح دهیم. مکانیک بازی ها ساخته شده از مجموعه ای از قواعد و متدهای بوده که برای بازی طراحی شده و نتیجه آن به وجود آوردن تجربه ی بازی کردن میباشد. در حقیقت مکانیک بازیها شامل عناصر خلق بازی و معامهیی که باعث لذت بردن از بازی میشود است. از عوامل و عناصری چون امتیازات و مثال ها گرفته تا منسورهای تصادفی ای و موجودیت رقابت در بازیها، بیایید چند مورد از مفاهیم مکانیک بازیها را اندکی بیشتر موشکافی کنیم.

برای مثال مفهومی مانند جمع کردن امتیاز، مثال ...، و میبواند بدینگونه توضیح داد کرد، بازیکن در سدد بدست آوردن دارایی هایی (اعم از امتیازات، مثال ... و) در طول بازی بوده و بعد از بدست آوردن هر کدام در صدد حفظ و نگهداری از آنها و افزودن بر آنهاست، زیرا آسانتای دوست دارند بعد از فعالیت خود پاداش گرفته و بر آنها بیفزاید. یا مفهوم اعتبار، بیایگر خوب بودن بازیکن دریک فعالیت بوده و اغلب احساس سرخوشی خاصی را در بازیکن ایجاد می کند. به وجود آوردن قابلیت به اشتراک گذاری این گونه اعتبارها نیز باعث افزود شدن دوباره ی اعتبار، البته بیشتر از لحاظ روحی، نیز میشود (و البته این





## خود ناتوان سازی تحصیلی

### (Academic Self-Handicapping)

تأهید مفردیزاد  
دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی

خود ناتوان سازی<sup>۱</sup> راهبردی دفاعی است که در آن افراد موافقی را قبل از عملکرد خلق می کنند تا به وسیله ی آن اسنادهایشان را بعد از عملکرد دستکاری کنند (برگلاس و جونز<sup>۲</sup> ۱۹۷۸ به نقل در یوسان و لیو<sup>۳</sup> ۲۰۱۰). برگلاس و جونز خود ناتوان سازی را رفتار یا انتخاب مجموعه ای از رفتارها تعریف کرده اند که به فرد امکان می دهد تا شکست را به عوامل بیرونی و موفقیت را به عوامل درونی نسبت دهد (آئر و فوردگس<sup>۴</sup> ۲۰۰۶). اجتناب از اسنادهای درونی هنگام شکست برای خود ناتوان سازان بسیار مهم است، زیرا آن‌ها معتقدند که توانایی به طور فطری تعیین می شود و اگر در حالی که تلاش کرده اند، شکست بخورند به عزت نفس<sup>۵</sup> شکستدهی آن‌ها آسیب می رسد. این افراد هنگامی که نتایج آینده نامعین است یا زمانی که یک منبع بیرونی که عملکرد ضعیف را نوجیه می کند در دسترس نباشد موافقی را بر سر راه عملکرد ایجاد می کنند (فراری و تامسون<sup>۶</sup> ۲۰۰۶). فراری و تامسون (۲۰۰۶) عقیده دارند که خود ناتوان سازی به دو صورت انجام می گیرد: خود ناتوان سازی ادعایی<sup>۷</sup> وجود ناتوان سازی رفتاری<sup>۸</sup>. خود ناتوان سازی ادعایی اشاره به موقعیت هایی دارد که فرد عوامل ناتوان کننده را ادعا می کند مثل فشارهای روانی، خستگی یا اضطراب امتحان. خود ناتوان سازی رفتاری به موقعیت هایی اشاره دارد که فرد به طور فعال موافقی را ایجاد می کند که احتمالاً ناشی موفقیتش را کاهش می دهد. راهبردهای خودناتوان سازی ابتدا در زمینه ی روانشناسی اجتنابی مطرح شد و بعد در حیطه های دیگر نظیر آموزش و پرورش وارد شد. گایونگتون<sup>۹</sup> (۱۹۹۲)، به نقل در شکرکن، هاشمی شیخ شهبانی و نجاریان، (۱۳۸۴) با طرح نظریه

خود آرزویی<sup>۱۰</sup> خود ناتوان سازی را در حیطه ی آموزشگاهی مطرح کرد. نظریه خود آرزویی وی بیان می دارد که هدف دانش آموزان از تلاش در مدرسه، حفظ تصویر مثبت از خود می باشد لذا وقتی با تکالیف چالش برانگیز رو به رو می شوند یا بهانه هایی مانند بیمار بودن و کاهش تمرین و کوشش، عدم صلاحیت و کفایت خود را نوجیه می کنند (لاگ هانگ<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۹). خود ناتوان سازی، ممکن است منجر به حفظ خود آرزویی در یک محدوده زمانی کوتاه شود اما بهای طولانی مدت بالاتری را برای افراد استفاده کننده به دنبال دارد. زاگرس و تسای<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۵) نشان دادند که راهبردهای خودناتوان سازی منجر به کاهش بهزیستی روانی، احساس کفایت کمتر، انگیزش ذهنی پایین تر، افزایش نشانهگان خلق منفی و گزارش استفاده بیشتر از مواد مخدر می شود. در رابطه با ارتباط ویژگی های شخصیت دانش آموزان با خود ناتوان سازی تحصیلی، آن‌ها از افسردگی به عنوان شکلی از معافیت (آسودگی) از مسئولیت پذیری فردی در موقعیت هایی چالش برانگیز استفاده می کنند. به عبارت دیگر، نشانه های افسردگی منگن است به عنوان یک ابزار رهایی از مسئولیت مورد استفاده قرار گیرد (راس و همکاران، ۲۰۰۲). به عنوان مثال دانش آموزانی که با موفقیت چالش برانگیزی مانند امتحان مواجه شده اند، دچار استرس بسیار زیادی می شوند و از آنجا که روی جنبه های منفی موفقیت استرس را متمرکز می شوند و از رویبرگرد شدن با چالش اجتناب کنند، یا توسل به افسردگی به عنوان رفتاری خود ناتوان ساز از مسئولیت پذیری فردی در آن موقعیت قرار می دهند اما افراد دارای

1. self-handicapping
2. Berglas & Jones
3. Uysal & Lu
4. Alier & Fargas
5. self esteem
6. Ferrari & Thompson
7. claimed self-handicapping
8. behavioural self-handicapping
9. Covington
10. self worth
11. Lung hang, et al
12. Zuckerman & Tesai

نتره های ضعیف می شود و این خود، تضعیف عزت نفس را به دنبال دارد و با توجه به نقش عزت نفس در بروز رفتارهای خود ناتوان ساز (زاگرس و همکاران، ۱۹۹۸) می توان به این نتیجه رسید که بین روان رنجور خوبی و وجدان گرایی با خودناتوان سازی رابطه متقابل وجود دارد. در نتیجه گیری کلی، راهبردهای مقله با مسائل تحصیلی در میان افراد خودناتوان ساز متمرکز بر صرف نظر کردن از موفقیت و خود تمرکز منفی است. به عبارت دیگر ناتوان سازها عملکرد تحصیلی ضعیف تری در مقایسه با افراد عادی دارند (میدگنی و پوردان<sup>۱۳</sup> ۲۰۰۱) و از آنجایی که موفقیت تحصیلی شاخص پایایی و استواری وضعیت شغلی و اقتصادی است (دوپری و شلدن<sup>۱۴</sup> ۲۰۰۷) می توان پیش بینی کرد که افراد ناتوان ساز در دوران بعد از تحصیل هم از وضعیت شغلی و اقتصادی پایینی برخوردار شوند.

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

#### References:

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

13. Midgley & Urdan

14. Dupreeshilets

#### منابع:





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

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

گانت و تاپون (۲۰۰۹) اولین بار شش عنصر خلایقیت، مهارت هنری، توجهات، شخص، جزئیات و مقدار رنگ را ایجاد نمودند و از ارزیابی خواستند این عناصر را در نقاشی‌ها نمره‌گذاری کنند و نظرات خود را نسبت به‌این عناصر بیان کنند. در مطالعات مقدماتی نمره‌گذاری عناصر خلایقیت و توجهات مشکلاتی را ایجاد نمود. هنردرمان‌گرانی که این نقاشی‌ها را در کاربرد با این مقیاس‌ها نمره‌گذاری کردند به

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

سخنی بین دو عنصر خلایقیت و توجهات) تمایز قابل‌شدنی. این ارزیابان به‌طور مثال به تصویری در عنصر خلایقیت نمره بالایی می‌دادند اما در عنصر توجهات نمره پایینی در نظر می‌گرفتند، در مقابل متخصصان بالینی آن نقاشی را کاملاً وهمی در نظر گرفته بودند. آن‌ها اخیراً این دو مقیاس را حذف کردند. این تفاوت در عقاید ارزیابان موجب شد تا آن‌ها جهت پژوهشی خود را تغییر دهند.

گانت و تاپون (۱۹۹۸) بین تشخیصی و تحلیل آماری از علائم اختلالات روانی روی DSM با توجه به‌مرور در ادبیات هنردرمانی و مقیاس عناصر صوری هنردرمانی همبستگی‌هایی پیدا کردند؛ لذا آن‌ها مبنای تشخیصی را روی علائم و نشانه‌هایی که در DSM تعریف شده است، طراحی نمودند (کسب نمرات بالا روی مقیاس خاص و نمرات پایین روی دیگر مقیاس‌ها به‌عنوان

### معرفی کتاب

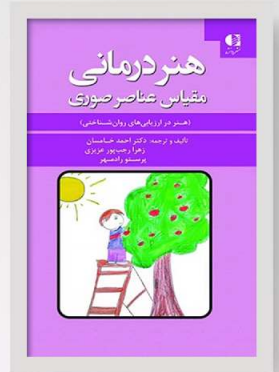
**نام کتاب:** هنردرمانی، مقیاس عناصر صوری  
**نویسنده:** لیندا گانت و کارملو تاپون  
**تالیف و ترجمه:** دکتر احمد خامسان، زهرا  
**رجب پور و پرستو رادمهر**  
**سال چاپ:** ۱۳۹۵  
**انتشارات:** دانژه

هنردرمانی در مقایسه با دیگر ابزارهای سنجش، نقاشی‌ها را به‌صورت عینی و بدون دخالت عقاید شخصی مورد سنجش قرار می‌دهد.

مقیاس عناصر صوری هنردرمانی به‌منظور جدا کردن وقایع هنردرمانی از خیال و افسانه، گسترش تعریف دقیق و مفید برای ریشه هنردرمانی، ساخت چارچوب نظری بهتر و توجه به‌شیوه‌های درمانی دقیق قابلیت کاربرد دارد (باکیاری، ۲۰۰۷). مقیاس عناصر صوری هنردرمانی از ۱۴ عنصر تشکیل شده است که هر عنصر به‌طور جداگانه ساختار کیفی از نقاشی را

نشان می‌دهد. این عناصر عبارتند از: ۱- برجستگی رنگ ۲- تناسب رنگ ۳- قضا ۴- سطح رشدی ۵- جزئیاتی از انبساط و محیط ۶- منطق ۷- واقع‌گرایی ۸- انرژی ضمنی ۹- کیفیت خط ۱۰- حل مسأله ۱۱- شخص ۱۲- چرخش ۱۳- تلفیق ۱۴- تکرار. هر عنصر مقیاس عناصر صوری هنردرمانی روی مقیاس درجه‌بندی لیکرت از صفر تا پنج یا در مواردی بین دو نمره به‌صورت ۰/۵، ۱/۵، ۲/۵، ۳/۵ و ... نمره‌گذاری می‌شود (گانت و تاپون، ۱۹۹۸).

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



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

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



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

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



**انتخابات اعضای انجمن**  
 فرایند انتخابات طی دو روز متوالی در تاریخ ۱ و ۲ آبان ماه در فضای دانشکده روانشناسی برگزار شد و اعضای اصلی انجمن توسط دانشجویان روانشناسی تربیتی انتخاب شدند. دو روز پس از انتخابات اسامی برگزیدگان اعلام شد و طی جلسه ای سمت های اعضا مشخص گردید.  
 دبیرانجمن: خانم سارا اکبرزاده  
 مشاور انجمن: خانم دکتر مریم محسن پور  
 سایر اعضای برگزیده: خانم مونا بطویی، خانم رویا حسینی، خانم مانده گستانی، خانم نگار میری، خانم زهرا مرادی



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

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



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

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



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



### برگزاری کارگاه تفسیر نقاشی

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

### برگزاری جلسه دوم ژورنال کلاب با موضوع دل بستگی

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



### برگزاری کارگاه ارتباط مؤثر

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

