



دانشگاه آزاد اسلامی

واحد کرج

پایان نامه برای دریافت درجه کارشناسی ارشد «M.A»

رشته: روانشناسی

گرایش: عمومی

عنوان

**مقایسه عزت نفس، اضطراب، هوش هیجانی دانش آموزان مقطع ابتدایی
مدارس با روش میزان و مدارس عادی**

استاد راهنما

دکتر طاهره رنجبری پور

استاد مشاور

دکتر لیلا باقر پور

نگارنده

الهه مرتضی پور

زمستان ۱۳۹۶

برای



معاونت پژوهش و فن آوری

به نام خدا

منور اخلاق پژوهش

یاداری از خداوند سبحان و اعتقاد به این که عالم محضر خداست و بهاره نافر بر اعمال انسان و به منظور پاس داشت مقام بلند دانش و پژوهش و نظر به اهمیت جایگاه دانشگاه در اعلای فرهنگ و تمدن بشری، مادر انجمن و اعضاء هیئت علمی واحد های دانشگاه آزاد اسلامی متعهد می گردیم اصول زیر را در انجام فعالیت های پژوهشی به نظر قرار داده و از آن تخطی نکنیم:

- ۱- اصل حقیقت جویی: تلاش در راستای پی جویی حقیقت و وفاداری به آن و دوری از هرگونه پنهان سازی حقیقت.
- ۲- اصل رعایت حقوق: التزام به رعایت کامل حقوق پژوهشگران و پژوهشیدگان (انسان، حیوان و نبات) و سایر صاحبان حق.
- ۳- اصل مالکیت مادی و معنوی: تعهد به رعایت کامل حقوق مادی و معنوی دانشگاه و کلیه همکاران پژوهش.
- ۴- اصل منافع ملی: تعهد به رعایت مصالح ملی و در نظر داشتن پیشبرد و توسعه کشور در کلیه مراحل پژوهش.
- ۵- اصل رعایت انصاف و امانت: تعهد به اجتناب از هرگونه جانب داری غیر علمی و حفاظت از اموال، تجهیزات و منابع در اختیار.
- ۶- اصل رازداری: تعهد به صیانت از اسرار و اطلاعات محرمانه افراد سازمان ها و کشورهای دیگر و نهاد های مرتبط با تحقیق.
- ۷- اصل احترام: تعهد به رعایت حریم ها و حرمت ها در انجام تحقیقات و رعایت جانب تقدیر و خودداری از هرگونه حرمت شکنی.
- ۸- اصل ترویج: تعهد به رواج دانش و اشاعه نتایج تحقیقات و انتقال آن به همکاران علمی و دانشجویان به غیر از مواردی که منع قانونی دارد.
- ۹- اصل برانت: التزام به برانت جویی از هرگونه رفتار غیر حرفه ای و اعلام موضع نسبت به کسانی که حوزه علم و پژوهش را به شبهه های غیر علمی می آلاینند.

تقدیر و شکر

منت خدای را غنوجل که لطف و عنایتش را هرگز پاس نتوانم.

این پژوهش مرهون لطف بی دریغ و بھرازی استاد جنمدم سرکار خانم رنجبری پور و مشاوره استاد که تقدیر سرکار خانم باقر پوری باشد که بدین وسیله مراتب تقدیر و شکر خود را ابراز میدارم و از نژدان پاک برای این بزرگواران توفیقات روز افزون آرزو دارم.

تقدیم بہ:

ہمسر و خانوادہ عزیزم کہ ہموارہ پشتیان من بودہ اند

و روح پر فوق ماد عزیزم



معاونت پژوهش و فن آوری

تعهد اصالت رساله یا پایان نامه تحصیلی

اینجانب دانش آموخته مقطع کارشناسی ارشد در رشته..... که در تاریخ..... از پایان نامه خود تحت عنوان: "....."

با کسب نمره دفاع نموده‌ام، بدین وسیله متعهد می‌شوم:

(۱) این پایان نامه حاصل تحقیق و پژوهش انجام شده توسط اینجانب بوده و در مواردی که از دستاوردهای علمی و پژوهشی دیگران (اعم از پایان نامه، کتاب، مقاله و ...) استفاده نموده‌ام، مطابق ضوابط و رویه موجود، نام منبع مورد استفاده و سایر مشخصات آنرا در فهرست مربوطه ذکر و درج کرده‌ام.

(۲) این پایان نامه قبلاً برای هیچ مدرک تحصیلی (هم سطح، پایین تر یا بالاتر) در سایر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ارائه نشده است.

(۳) چنانچه بعد از فراغت از تحصیل، قصد استفاده و هرگونه بهره‌برداری اعم از چاپ کتاب، ثبت اختراع و ... از پایان نامه داشته باشم، از حوزه معاونت پژوهشی واحد مجوزهای مربوطه را اخذ نمایم.

(۴) چنانچه در هر مقطع زمانی خلاف موارد فوق ثابت شود، عواقب ناشی از آن را می‌پذیرم و

نام و نام خانوادگی:

تاریخ و امضاء

فهرست مطالب

فصل اول

۱-۱. مقدمه.....	۲
۲-۱. بیان مسئله.....	۵
۳-۱. اهمیت و ضرورت انجام تحقیق.....	۹
۴-۱. اهداف پژوهش.....	۱۱
۵-۱. فرضیه های پژوهش.....	۱۱
۶-۱. متغیرهای پژوهش.....	۱۱
۷-۱. تعاریف مفهومی متغیرها.....	۱۲
۸-۱. تعاریف عملیاتی متغیرها.....	۱۲

فصل دوم

۱-۲. عزت نفس.....	۱۴
۱-۱-۲. عزت نفس و تعریف مفاهیم آن.....	۱۴
۲-۱-۲. عزت نفس و نظریه های مرتبط با آن.....	۱۶
۱-۲-۱-۲. نظریه عزت نفس ویلیام جیمز.....	۱۷
۲-۲-۱-۲. نظریه عزت نفس آبراهام مازلو.....	۱۷
۳-۲-۱-۲. نظریه عزت نفس راجرز.....	۱۸
۴-۲-۱-۲. نظریه عزت نفس آلبرت آلیس.....	۱۹
۵-۲-۱-۲. نظریه عزت نفس کوپر اسمیت.....	۲۰
۶-۲-۱-۲. نظریه عزت نفس ویلیام گلاسپر.....	۲۱
۲-۲. اضطراب.....	۲۳
۱-۲-۲. تعاریف اضطراب.....	۲۳
۲-۲-۲. نظریه روانکاوی در مورد اضطراب.....	۲۴
۳-۲-۲. نظریه ی رفتاری و وجودی در مورد اضطراب.....	۲۵
۴-۲-۲. نظریه شناختی در مورد اضطراب.....	۲۵
۵-۲-۲. نظریه زیستی در مورد اضطراب.....	۲۶
۶-۲-۲. اثر اضطراب بر مکانیزم های عصبی هورمونی.....	۲۶

۲۷	۷-۲-۲. اثر مکانیزم های رفتاری بر اضطراب.....
۲۷	۸-۲-۲. سبب شناسی اضطراب در ایام مدرسه.....
۳۰	۳-۲. هوش هیجانی.....
۳۰	۱-۳-۲. تعاریف هوش هیجانی.....
۳۱	۲-۳-۲. مولفه های هوش هیجانی.....
۳۳	۳-۳-۲. هوش هیجانی و خانواده.....
۳۴	۴-۲. آشنایی با مدارس میزان.....
۳۴	۱-۴-۲. تعریف تربیت.....
۳۵	۲-۴-۲. اهداف جزئی تربیتی در دبستان.....
۴۷	۳-۴-۲. روشهای تدریس در دبستان میزان.....
۴۸	۴-۴-۲. نقش معلم در دبستان میزان.....
۴۸	۵-۴-۲. اولیاء و دبستان میزان.....
۵۰	۵-۲. تحقیقات انجام شده در داخل ایران.....
۵۳	۶-۲. پژوهش های انجام شده در خارج از کشور.....

فصل سوم

۵۶	۱-۳. طرح پژوهش.....
۵۶	۲-۳. جامعه آماری.....
۵۶	۳-۳. روش نمونه گیری و حجم نمونه.....
۵۷	۴-۳. ملاک های ورود و خروج در پژوهش.....
۵۷	۵-۳. ابزارهای پژوهش.....
۵۷	۱-۵-۳. پرسشنامه عزت نفس.....
۵۸	۲-۵-۳. پرسشنامه اضطراب کودکان.....
۵۹	۳-۵-۳. پرسشنامه هوش هیجانی کودکان.....
۶۰	۶-۳. روش اجرای پژوهش.....
۶۱	۷-۳. روش تجزیه و تحلیل داده ها.....

فصل چهارم

۶۳	۱-۴. تحلیل داده های جمعیت شناختی.....
----	---------------------------------------

۶۴.....	۲-۴. تحلیل استنباطی متغیرهای پژوهش.....
---------	---

فصل پنجم

۶۹.....	۱-۵. بحث و نتیجه گیری درباره فرضیه های پژوهش.....
۶۹.....	۲-۵. محدودیت های پژوهش.....
۷۰.....	۳-۵. پیشنهادات پژوهشی.....
۶۹.....	۴-۵. پیشنهادات کاربردی.....
۷۷.....	منابع فارسی.....
۸۲.....	منابع لاتین.....
۸۵.....	پیوست ها و ضمائم.....

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی مقایسه عزت نفس، اضطراب و هوش هیجانی دانش آموزان مقطع ابتدایی مدارس با روش میزان و مدارس عادی بود. این پژوهش با توجه به هدف از نوع کاربردی و بر اساس ماهیت، از نوع علی - مقایسه ای بود. جامعه آماری آن دانش آموزان دبستان میزان و دانش آموزان ۲ مدرسه در کرج بودند که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. ابزارهای اندازه گیری عبارتند از پرسش نامه عزت نفس عزیزی مقدم (۱۳۸۶)، پرسشنامه اضطراب کودکان اسپنس (۲۰۰۷) و پرسشنامه هوش هیجانی شات و همکاران (۱۹۹۸) بود. نتایج آماری داده های پژوهش نشان داد که دو گروه به لحاظ متغیر عزت نفس تفاوت معنادار دارند و گروه مدارس عادی از میانگین بالاتری برخوردار هستند. همچنین دو گروه به لحاظ متغیر اضطراب تفاوت معنادار دارند و گروه مدارس عادی از میانگین بالاتری برخوردار هستند. دو گروه به لحاظ متغیر هوش هیجانی تفاوت معنادار دارند و گروه مدارس با روش میزان از میانگین بالاتری برخوردار هستند.

کلید واژه ها: اضطراب، عزت نفس، مدارس با روش میزان، مدارس عادی، هوش هیجانی

فصل اول

کلیات پژوهش

این روزها کودکان و والدین آنها روزهای سختی را سپری می کنند. در یکی دودهه اخیر، تغییرات گسترده ای در ماهیت دوران کودکی رخ داده است. این تغییرات از یک سو، یادگیری درس های اساسی مربوط به عواطف انسانی را برای بچه ها، و از سوی دیگر انتقال این درسها به بچه ها را برای والدینی که به فرزندانشان عشق می ورزند، دشوارتر ساخته است. والدین باید در آموزش درسهای هیجانی و اجتماعی اساسی به فرزندان خود، هوشمندی بیشتری به خرج دهند. پیامدهای عدم یادگیری اصول اساسی هوش هیجانی، هر روز پیش از پیش شدت می یابند. مثلاً، شواهد نشان می دهند دخترانی که تفاوت قایل شدن میان احساساتی چون اضطراب و گرسنگی را فرا نمی گیرند، بیشتر در معرض خطر ابتلا به اختلالات خوردن قرار دارند. با توجه به این واقعیات جدید، والدین و مربیان باید از اوقات طلایی ای که با فرزندان خود می گذرانند به بهترین وجه استفاده کنند، و در جهت آموزش مهارت های اساسی همچون درک و کنترل احساسات ناراحت کننده و امیال خود، و همدلی با دیگران، نقشی فعال و هدفمند ایفا کنند (گلن^۱، ۱۹۹۵).

شکست و ناتوانی انسان فقط یک دلیل دارد که آن هم ایمان نداشتن به واقعیت خود است (ویلیام جیمز، ۱۹۶۴، به نقل از مهدی گنجی، ۱۳۸۳). ولی بعضی مردم هرگز به خودانگاره ای که بتوانند با آن احساس راحتی کنند، نمی رسند و تاابد زندگیشان، بر اثرشکهایی که نسبت به خود دارند، دست خوش ناراحتی و عذاب می شود. بهترین سرمایه گذاری در زندگی ارتقاء عزت نفس است. عزت نفس پایین موجب می شود که ما خود واقعیمان را با شرمندگی پنهان کنیم. ما جلوه های تدافعی به خود می گیریم و مانع از شکوفایی تواناییهایمان می شویم (گنجی، ۱۳۸۳).

عزت نفس، احساس ارزشمند بودن است. این حس از مجموع افکار، احساسها، عواطف و تجربیاتمان در طول زندگی ناشی می شود: احساس می کنیم که شخصی منفور یا دوست داشتنی هستیم؛ خود را دوست داریم یا نداریم. مجموعه هزاران برداشت، ارزیابی و تجربه ای که از خویش داریم باعث می شود که نسبت به خود احساس خوشایند ارزشمند بودن، و یا برعکس احساس ناخوشایند بی کفایتی داشته باشیم (هریس کلمز، امینه کلارک ۱۹۲۹، به نقل از علیپور، ۱۳۹۲).

اضطراب به منزله بخشی از زندگی هر انسان، در همه افراد در حدی اعتدال آمیز وجود دارد و در این حد، به عنوان پاسخی سازش یافته تلقی می شود به گونه ای که می توان گفت، "اگر اضطراب نبود، همه ما پشت

¹. Goleman, P. A

میزهایمان به خواب می رفتیم". فقدان اضطراب ممکن است ما را با مشکلات و خطرات قابل ملاحظه ای مواجه کند. بالعکس، اضطراب مرضی نیز وجود دارد، چرا که اگر حدی از اضطراب می تواند سازنده و مفید باشد و اگر اغلب مردم اضطراب را تجربه می کنند، اما این حالت ممکن است جنبه مزمن و مداوم بیابد که در این صورت نه تنها نمی توان پاسخ را سازش یافته دانست بلکه باید آنرا به منزله منبع شکست، سازش نایافتگی و استیصال گسترده ای تلقی کرد که فرد را از بخش عمده ای از امکاناتش محروم می کند (دادستان، ۱۳۹۱).

برخلاف گذشته، حیطه ی آموزش به علت پیشرفت علم و تکنولوژی به حدی گسترده شده که نه کسی می تواند علوم مختلف را آموزش دهد و نه کسی ادعا می کند که به همه علوم و حرفه های گوناگون آگاه است. اگر در زمانی یادگیری به معنای کسب دانش و مهارت بود، امروز یادگیری توان فرد در حل مسایل آموزشی و پرورشی است. کسب علوم و فنون در دنیای پیچیده ی امروز، نیاز به روش های آموزشی نوین به جای روش های آموزشی سنتی و غیرکارآمد دارد. به همین جهت وظیفه ی دست اندرکاران تعلیم و تربیت به خصوص معلمان که در خط مقدم هدایت شاگردان به سوی کمال و رشد قرار دارند، سنگین تر شده است. اما انتقال از روش های سنتی و بعضاً غیرکارآمد به روش های نوین تدریس به سادگی امکان پذیر نیست، زیرا مسئولان آموزش و پرورش، مدیران، معلمان و والدین عموماً به دنبال روش هایی هستند که خود با آن خو گرفته و پرورش یافته اند. آنها آمادگی کمی برای تحول و ایجاد روش های جدید تدریس دارند، زیرا روش تدریس نوین مستلزم تحمل پیامدهای مبهم و عواقب نامشخص است و قبول چنین ریسک و خطری از توان بسیاری از افراد خارج است. این محافظه کاری ها باعث شده تا نظام آموزشی ما فاصله ی زیادی بین وضع موجود و وضع مطلوب در نظام تعلیم و تربیت اسلامی داشته باشد. گریزان بودن دانش آموزان از مدرسه، دلهره امتحان، بی رغبتی معلمان و یکنواختی جلسات تدریس مصادیقی از نتایج روش سنتی تدریس است. عوامل متعددی در گذر از نظام سنتی به نظام فعال مؤثر است که یکی از مهمترین آنها تغییر روشهای تدریس معلمان است. عشق و علاقه معلمان به رسالت واقعی خویش، رشد شخصیت معنوی و حرفه ای در آنان، آگاهی آنها از روش های تعلیم و تربیت و علوم وابسته، شناخت عمیق شاگردان و اتخاذ روش های تدریس متناسب با ویژگی های آنها، ایمان به استعداد های خدادای نهفته در شاگردان و تلاش برای شکوفایی آنان و تبدیل محدودیت های موجود در نظام آموزشی به فرصت ها، نمونه ای از قطعات پازلی است که با چینش صحیح آنها روش های خشک تدریس به روش های فعال و پویا تبدیل می گردد (دادستان، ۱۳۹۱).

ما باید در فعالیتهای آموزشی به این باور قلبی برسیم که وظیفه ما تنها انتقال یافته های دیگران به شاگردان نیست بلکه ((ایجاد موقعیت یادگیری))، ((آموزش چگونه اندیشیدن و تقویت خودیادگیری))، ((تفکر نقاد))، ((زمینه سازی برای کسب تجارت صحیح))، ((رشداعتماد به نفس و عزت نفس))، ((پرورش روحیه مشارکتی و گروهی)) و ((آموزش مهارت های زندگی)) ازجمله رسالت های مهم ما است. علی رغم وجود حجم قابل توجه منابع اطلاعاتی که دراختیاربشرقراردارد، متأسفانه درزمینه ی چگونگی استفاده و پردازش صحیح آنها درذهن، کارایی لازم را ندارد.

روش میزان، حاصل تلاشهای چندساله مؤسسه فرهنگی، آموزشی هدایت میزان است که با وجود کاستی های نظام آموزشی تلاش کرده تا ازکاستی ها فرصت سازی نماید. این مؤسسه با درنظرگرفتن چهارچوب کلی نظام آموزشی از روش تدریس پیشرفته ((یادگیری اکتشافی)) که بر پرورش توانایی ها بناشده در کلاس درس استفاده می کند. دست آوردهای این تلاش ها مجموعه ای تجارب دلسوختگان عرصه تعلیم و تربیت و با استفاده از مبانی علمی موجود درحیطه ی مباحث علوم تربیتی و با تأکید برکاربرد آنها با توجه به زمینه فرهنگ اسلامی و ایرانی است. روش غالب دراین مدرسه براساس ((یادگیری اکتشافی هدایت شده)) است.

دراین روش، شاگرد محورومرکزثقل فرآیند یادگیری است. درروش اکتشافی هدایت شده یادگیرندگان تشویق می شوند تا به کمک پرسش ها و راهنمایی های معلم به درک وفهم مطالب برسند. در این روش یادگیرندگان هم استقلال و هم مسئولیت لازم برای کشف مفاهیم و برقراری ارتباط بین آنها داده می شود. معلم به جای اینکه پاسخگوی تمام سؤال های شاگردان باشد، زمینه مناسب را فراهم کرده تا آنان خود به پاسخ لازم برسند. ایجاد مهارتهای خوب درک کردن مانند: خوب دیدن، شنیدن و لمس کردن، جمع آوری داده ها، فرضیه سازی، آزمایش فرضیه ها، نتیجه گیری و انتقال مطالب درموقعیت های جدید از عناصرمهم روش یادگیری اکتشافی است. درچنین رویکردی شما دانش آموزرا به مثابه ی دانشمند کوچکی درنظرگرفته اید که قادر است مشکلات خود را(اعم از علمی، مهارتی، ارتباطی، عاطفی و...) حل کند وراه را برای فعال بودن و مؤثربودن درآینده فراهم کند. یادگیری او عمقی و در سطوح عالی شناختی با توجه به نیازهایش، کاربردی می شود.

امید است مجموعه میزان بتواند نقشه ی راهی برای مشعل داران عرصه ی تعلیم و تربیت و معلمین باشد تا با اتخاذ روش های نوین تدریس از رسالت خویش پاسداری کرده وزمینه ی رشد همه جانبه نونهالان و جوانان را بیش از گذشته هموارسازند. (نیلی، ۱۳۹۱).

۱-۲. بیان مسئله

زندگی در عصر ما، آگاهی و مهارت‌های ظریف تری را می‌طلبد که با مطالعه و تجربه به دست می‌آیند. دسترسی به اطلاعات درست و کسب مهارت‌های لازم برای زندگی، در پیشگیری از آسیب‌های روانی سهم عمده‌ای دارد (عربگل، ۱۳۸۷). عزت نفس عبارتست از احساس ارزشمند بودن. این حس از مجموع افکار، احساس‌ها، عواطف و تجربیاتمان در طول زندگی ناشی می‌شود: احساس می‌کنیم شخصی منفور یا دوست داشتنی هستیم، خود را دوست داریم یا نداریم. مجموعه هزاران برداشت، ارزیابی و تجربه‌ای که از خویش داریم باعث می‌شود که نسبت به خود احساس خوشایند ارزشمند بودن یا برعکس احساس ناخوشایند بی‌کفایتی داشته باشیم (هریس کلمز، امینه کلارک، ۱۹۲۹ به نقل از علیپور، ۱۳۹۲).

عزت نفس را می‌توان به عنوان میزان ارزشی که ما برای خود قایل می‌شویم در نظر گرفت. مطالعات حاکی از این است که آگاهی یا برداشت ما از خود بیشتر ناشی از تجربه‌های اجتماعی ماست. ما خود را چگونه می‌بینیم که فکر می‌کنیم دیگران ما را می‌بینند (ایلین شیهان ۱۹۶۴، به نقل از مهدی گنجی ۱۳۸۳). عزت نفس برای بقا و سلامت روانی انسان حیاتی است. عزت نفس یکی از ملزومات عاطفی زندگی است و بدون آن بسیاری از نیازهای اساسی برآورده نمی‌شود (گرین برگ، ۱۹۹۲ به نقل از شهرآرای، ۱۳۹۶).

در پژوهشی که مایر، فرا کاستا رو و مک ناری (۲۰۰۷) به بررسی رابطه بین عزت نفس و عوامل مختلف تحصیلی پرداختند، نتایج نشان داد عزت نفس بر پیشرفت تحصیلی و انگیزه‌های پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر دارد. در یک پژوهش تام کینز و میلندا (۲۰۰۹) به بررسی تأثیرات مدل زندگی سلامت محور بر عزت نفس دانش‌آموزان پرداختند. نتایج نشان داد که مدل زندگی سلامت محور کاستا و مک کرا واریانس عزت نفس را افزایش می‌دهد. در پژوهشی فرا کاستا رو و مک ناری (۲۰۰۷) دریافتند که عزت نفس در عملکرد زندگی دانش‌آموزان، واسطه قرار گرفته و همچنین سطح سلامت روانی در عزت نفس افراد تأثیر مثبتی دارد. همچنین با توجه به تعریف اصطلاح عزت نفس به قضاوتی که دانش‌آموزان صرف‌نظر از اوضاع واحوال نسبت به خود دارند، اشاره دارد و در این معنا، مبین درجه اطمینان یک دانش‌آموزان، به ظرفیت موفقیت و به ارزش اجتماعی و شخصی خویشان است، اطمینانی که بازخورد‌های اتخاذ شده در قبال موقعیت‌های معمولی زندگی (زندگی اجتماعی و تحصیلی) ترجمان آنها هستند. در نتیجه می‌توان نتیجه

گرفت امکان این وجود دارد که عزت نفس بر مولفه های پیشرفت تحصیلی که قبلاً رابطه مثبت بین هر دو این متغیرها وجود داشته، باشد (مایر و سالووی^۱، ۲۰۰۰).

اضطراب، از جمله متغیرهایی که بر یادگیری دانش آموزان اثر گذار است. دارا بودن اضطراب سبب می شود که فرد از امتیازات کارکردها و توانایی های نرمالش محروم شود که این امر هر چه بیشتر فرد را درگیر عوارض و مشکلات روحی و جسمی می کند (آنتونی و نورتن، به نقل از رحمتی، ۱۳۹۲). ولز^۲ اضطراب را به معنای احساس بی کفایتی اجتماعی؛ نگرانی از آگاهی دیگران از اضطراب؛ ترس از ارزیابی های منفی؛ احساس برانگیختگی غیرارادی تعریف کرد. وی معتقد است: اختلالات هیجانی از شناخت های منفی به وجود نمی آید. مثل اینکه فرد فکر کند: «من بی ارزش هستم، دنیا جایی خطرناک است». بلکه اختلالات از یک دانش پایه مجزا به وجود می آیند که ماهیت فراشناختی و اجرایی دارد و سیستم شناختی را کنترل می کنند (پرویز، ۱۳۸۴).

بر اساس این مدل، اضطراب تنها پیامد بیمارگونه باورهای ناسازگارانه نیست، بلکه یک شیوه فعال ارزیابی و انتخاب راهبرد است که فراشناخت ها در آن نقش اساسی دارد. این مدل از چند بخش تشکیل شده است: ماشه چکان (رویداد بیرونی)، باورهای فراشناختی مثبت، نگرانی نوع یک، باورهای فراشناختی منفی، نگرانی نوع دو (فرانگرانی)، هیجان، کنترل فکر و رفتار. ماشه چکان نگرانی نوع یک فکر مزاحم است که معمولاً یک رویداد بیرونی یا یک تصور درونی آن را فعال می سازد. پس از ماشه چکان، باورهای فراشناختی مثبت به صورت یک راهبرد ظاهر می شوند. برای مثال، تصور می کند: «نگرانی مرا آماده مقابله می کند»، این باورها طبیعی هستند نه اختلالی، این پردازش ها نگرانی نوع یک را به وجود می آورد. این نوع نگرانی می تواند راهبردهای مقابله ای مؤثر را ایجاد نموده و علائم هیجانی اضطراب را کاهش دهد. اما افراد دچار اختلال، باورهای فراشناختی منفی نیز دارند و تصور می کنند که «نگرانی آنان را دیوانه می کند»، «نگرانی به آنان آسیب می زند» در این صورت، نگرانی نوع دوم (فرانگرانی) به وجود می آید، اضطراب عمیق تر می گردد، پاسخ های هیجانی شدیدتر می شود. در این شرایط، رفتار و کنترل فکر در تداوم مشکل دخیل هستند. به این ترتیب، ولز نقش باورهای فراشناختی و کارکردهای اجرایی را در پیدایش و تداوم اضطراب روشن می سازد (ولز، ۲۰۰۶).

¹. Mayer & Salovey

². Wales

با توجه به نقش هیجانات در زندگی، مفهوم جدیدی به نام هوش هیجان وارد حوزه زندگی فردی و اجتماعی شده است. هوش هیجانی امروزه به یکی از مفاهیم جدید در زندگی تبدیل شده و به نظر می رسد بخش گم شده ای است که افراد متوسط را از افراد با عملکرد عالی جدا میسازد (تونی^۱، ۲۰۰۷). هوش هیجانی، ظرفیت و توانایی سازماندهی احساس ها و عواطف خود و دیگران، کنترل مؤثر احساس ها و استفاده بهینه از آن ها در روابط با دیگران می باشد. هوش هیجانی به عنوان یکی از عامل های متعدد، کارایی افراد می باشد. مطالعات نشان داده است که خانواده های موفق دارای سرپرستانی با هوش هیجانی بالا هستند، افراد دارای هوش هیجانی بالا، نگرش های شغلی مثبت و رفتارهای نوع دوستانه ای را ایجاد می نمایند (گلن، ۲۰۰۲).

هوش هیجانی از نظر بار-ان^۲ شامل مولفه های (درون فردی^۳، بین فردی^۴، سازگاری^۵، مدیریت استرس^۶ و خلق عمومی^۷) است. مولفه های فوق نشانگرهای سطح هوش هیجانی افراد می باشند. با وجود این مولفه ها می توان گفت که فرد دارای هوش هیجانی سطح بالایی است و کمبود و یا نبود آنها نشان از سطح پایین هوش هیجانی افراد دارد. هوش هیجانی استفاده هوشمندانه از عواطف و احساسات است که مجموعه ای از مهارت ها و خصایص فردی را دربردارد. معمولاً این ویژگیها را مهارت های نامحسوس یا مهارت های درون فردی می نامند. برخی اندیشمندان عقیده دارند که به منظور عملکرد بهتر در جامعه انسانها باید علاوه بر بهره هوشی دارای بهره هیجانی نیز باشند (هاشمی و همکاران، ۱۳۹۲).

با توجه به اینکه پژوهش های از این دست در جامعه غیر ایرانی صورت گرفته است و با توجه به اهمیت نقش آموزش و پرورش در زندگی روزمره این پژوهش، نیز به منظور بررسی مقایسه عزت نفس، اضطراب و هوش هیجانی دانش آموزان مقطع ابتدایی مدارس با روش میزان و مدارس عادی تنظیم شده است. روش میزان بر پایه تربیت بنا شده است. تربیت، کشف و پرورش همه ی استعداد های بالقوه ی مثبت انسان و

1. Tony

4. Bar-On

5. Interpersonal Component

6. Intrapersonal component

7. Adaptability component

8. Stress Management component

9. General Mood Component

ایجاد هماهنگی بین آنها جهت رسیدن به قرب الهی است که لازمه ی آن گذر از حس به عقل (تقویت تعقل) و حقیقت طلبی است؛ به طوری که نگرشی توحیدی را موجب گردد.

گذر از حس به عقل و حقیقت طلبی یعنی رسیدن از ظواهر به بطون و حقایق امور. قسمتی از تربیت با بسترسازی مناسب توسط خانواده و مربیان پیگیری می شود و قسمتی دیگر با توجه خود متربیان و شکوفا کردن استعداد های بالقوه ی خویش به منصفه ظهور می رسد. به نظر می رسد تربیت باید در پنج حوزه به طور همزمان اعمال گردد: (حوزه ی اخلاقی - معنوی، حوزه ی آموزش علوم، حوزه اجتماعی - ارتباطی، حوزه عاطفی، حوزه بدنی و بهداشتی)؛

۱. حوزه اخلاقی - معنوی عبارت است تقویت و هدایت فطری خداجوی انسان، به نحوی که بتواند علاوه بر شناخت مفاهیم اخلاقی و معنوی دین اسلام، همواره در راستای بندگی حق تعالی، مهارت به کار گیری آنها را پیدا می کند.

۲. حوزه ی آموزش علوم عبارتست از؛ هدایت انسان در امر یادگیری علوم پایه (حداقل در حد مفاهیم کتب مصوب آموزش و پرورش) به نحوی که بتواند علاوه بر تحصیل دانش و فراگیری آن، مهارت تجزیه و تحلیل و حل مسایل پیش رو را پیدا کند.

۳. حوزه اجتماعی - ارتباطی عبارتست از؛ هدایت انسان به سوی حسن همجواری به نحوی که بتواند علاوه بر شناخت روابط اجتماعی، مهارت برقراری ارتباط با انسانها و مشارکت فعال در حل مسئله را داشته باشد.

۴. حوزه عاطفی عبارتست از؛ هدایت انسان به سمت شناخت عواطف و احساسات خود، به طوری که بتواند رشد متعادل در آنها را ایجاد کرده و مهارت به کارگیری آن را کسب نماید.

۵. حوزه بدنی و بهداشتی؛ هدایت انسان جهت شناخت و ضرورت تقویت قوای جسمانی و حواس پنج گانه به نحوی که بتواند مهارت چگونه سالم نگه داشتن جسم خود را کسب نماید. به منظور رسیدن به اهداف در ۵ حوزه پیش گفته، هر نظام آموزشی نیازمند انتخاب روشی مناسب است. (دادگستر نیا و همکاران، ۱۳۹۱).

روش میزان بر ۱۱ اصل پایه گذاری شده: ۱- اصل یادگیری اکتشافی ۲- اصل توجه به تفاوت های فردی ۳- اصل آزادی عمل حداکثری ۴- اصل کار گروهی ۵- اصل شادابی و نشاط ۶- اصل عزت فردی ۷-

اصل درونی کردن انگیزه ها (مسئولیت پذیری) ۸- اصل تقید به ارزش های دینی و انقلابی و التزام به مناسک مذهبی ۹- اصل خلاقیت ۱۰- اصل کشف استعداد های نهفته ۱۱- اصل هویت ملی (داد گستر نیا و همکاران، ۱۳۹۱). سؤال اصلی پژوهش آیا بین عزت نفس، اضطراب و هوش هیجانی دانش آموزان مدارس با روش میزان و مدارس عادی تفاوت وجود دارد؟

۱-۳. اهمیت و ضرورت انجام تحقیق

از جمله مسائل مهمی که نوجوانان در کشور با آن روبرو هستند دریافت ناکافی و نامناسب آموزش پیرامون مسائل مرتبط با سلامت روان از طریق منابع اطلاعاتی موثق، صحیح و طراحی شده است (ملکی و همکاران، ۱۳۸۹). اضطراب در ابتدای نوجوانی می تواند منجر به بروز حساسیت در روابط بین فردی و کاهش سازگاری گردد. دانش آموزان مضطرب مشکلات روانشناختی بیشتری نسبت به گروه همسالان خود تجربه می کنند (کمپتون^۱ و همکاران، ۲۰۱۰). مطالعات انجام شده در رابطه با شیوع شناسی اختلالات اضطرابی نشان داده است که ۵ تا ۱۰ درصد نوجوانان بایکی از معیارهای تشخیصی اختلال اضطرابی مواجه اند به گونه ای که روند زندگی عادی و عملکرد روزانه آنها را مختل می نماید (کاستلو^۲ و همکاران، ۲۰۰۵). اضطراب می تواند با عوارض دیگری مانند کاهش عزت نفس، احساس بی کفایتی، افسردگی، درماندگی و پایین آمدن کیفیت دوران تحصیل ... همراه باشد (باس^۳، ۲۰۰۶).

عزت نفس یا برداشت و قضاوتی که افراد از خود دارند تعیین کننده ی چگونگی برخورد آنها با مسائل مختلف است (مک کی و اسمیت^۴، ۲۰۰۷). نوجوانی به نقل از استوارت نقش ها و الگوهای پذیرفته شده اجتماعی را به عنوان یکی از اجزای عزت نفس معرفی کرده و می نویسد محدودیت یا ناتوانی در ایفای این نقش ها و الگو ها می تواند سبب تغییر در میزان عزت نفس شود (نوغانی، ۲۰۰۶). به طور معمول عزت نفس تا رسیدن به سن نوجوانی به تدریج افزایش می یابد اما در سن نوجوانی اغلب دچار کاهش می شود (خیر خواه و همکاران، ۲۰۱۳). برخورداری از عزت نفس همچون یک سرمایه و ارزش حیاتی بوده و از جمله عوامل عمده شکوفایی استعداد و خلاقیت در افراد است عزت نفس بالا در فرد ایجاد احساس اعتماد به نفس کرده و این احساس وی را قادر به تطابق با شرایط سخت می نماید (سید فاطمی و همکاران، ۲۰۱۲).

¹ Compton SN

² Costello EJ

³ Bos AE

⁴ Mackie M, Smith R.

در سال ۲۰۰۰ مدل چند عاملی برای هوش تدوین شد و هوش هیجانی به عنوان مجموعه ای از توانایی ها، قابلیت ها و مهارت هایی که فرد برای سازگاری موثر با محیط و کسب موفقیت در زندگی تجهیز می کند، معرفی گردید (بار-آن^۱، ۲۰۰۰). در پژوهش زارع (۱۳۸۰) نتایج نشان داد که بین هوش هیجانی و موفقیت تحصیلی همبستگی معنی داری وجود دارد.

اهمیت مهارت های یادگیری در آموزش و پیشرفت تحصیلی یک مسأله عام و به تعبیری ملی است. پژوهش ها نشان می دهند که دقت نظر در مورد یادگیری ممکن است در ارتباط با موضوعات متنوع آموزشی سودمند باشد. از این رو، مطالعات در مورد روش های یادگیری و ارتباط با یادگیری، بخش عظیمی از روانشناسی امروز را به خود اختصاص داده است (سیف، ۱۳۷۸). از جمله عوامل دخیل در یادگیری، سبک ها و روش های یادگیری است که یکی از مهمترین عوامل زیر مجموعه تفاوت ها در فرایند یادگیری محسوب می شود. جهت مشخص نمودن چگونگی کمک به آموزش و یادگیری به دانش آموزان، سبک های یادگیری را که بیشترین کاربرد و تأثیر را در تحقیقات آموزشی داشته است انتخاب و مورد کاوش و بررسی قرار دادیم. به طور کلی روش یادگیری و حل مشکلات به رابطه نسبتاً نامنظمی بین شخصیت و شناخت بستگی دارد هنگامی که سبک های شناختی به صورتی خاص به یک بافت آموزشی مرتبط باشند، یعنی وقتی که عوامل عاطفی و روانی درهم ادغام شدند این سبک ها را سبک های یادگیری می خوانند. سبک های یادگیری در کودکی به طور ناخودآگاه تحت تأثیر عوامل محیطی شکل می گیرند. (سیف، ۱۳۷۸)

چه آموختن؟ و چگونه آموختن؟ از اساسی ترین سوالات عرصه ی تعلیم و تربیت اند که تاکنون افراد فراوانی سعی در ارائه پاسخی مناسب به آن ها داشته اند. آنچه مسلم است اگر برای رسیدن به پاسخ این سوالات دنبال راه و چاره ای مناسب هستیم لازم است الگویی کارا و مفید را کشف و ارائه کنیم که در مسیر تعلیم و تربیت به درستی ترسیم شده باشد. ماندگارترین تعلیم در سنین کودکی است. بنابراین مهندسی مسیر تربیت در این مقطع دارای حساسیت بالایی می باشد. متخصصین تربیت کودکان خصوصاً مربیان مدارس ابتدایی همواره در جستجوی یافتن پاسخ برخی از سوالات جدی بوده اند: چرا انگیزه تحصیل در دانش آموزان پس از گذشت مدتی، دچار افت می شود؟ چرا کودکان بدون تشویق و تنبیه وظایف خود را انجام نمی دهند؟ چرا ایشان با نشاط در مدرسه حاضر نمی شوند و اساساً مدرسه خوشایندشان نیست؟ چرا اکثر کودکان در شناخت و به کارگیری توانمندی هایشان دچار ضعف اند و خود را وابسته به اولیای خویش میدانند؟ چرا کودکان از پس حل مسائل روزمره شان بر نمی آیند؟ و چندین

¹Bar-On, R

چرای اساسی دیگر که همواره بر دشواری های کار معلمان افزوده و باعث افت کیفیت کارشان شده است. مدرسه و مأموریت ها معمولاً مدارس کارکردهای اصلی خود را فراموش کرده اند و صرفاً به انتقال داده های علمی (به تعبیر رایج: سواد اندوزی به جای سوادآموزی) می پردازند. مدارس به صورت کاذب تنها به رقابت کشنده کنکور مشغولند. مدرسه مأموریت های اصلی خود را باز می شناسد و از انتقال سواد به عنوان دست مایه ای برای رسیدن به اهداف خود بهره می برد. مأموریه هایی مثل: پرورش اعتماد به نفس و خود باوری، پرورش مهارت انتخاب و اختیار، پرورش عزت نفس، ایجاد حس مسئولیت پذیری، کشف استعدادها و باروری خلاقیت و مدرسی که در فکر تربیت جامع دانش آموزانند، بطور طبیعی در کنکورها هم موفق هستند (گستر نیا و همکاران، ۱۳۹۱).

۱-۴. اهداف پژوهش

- مقایسه عزت نفس دانش آموزان مقطع ابتدایی مدارس با روش میزان و مدارس عادی
- مقایسه اضطراب دانش آموزان مقطع ابتدایی مدارس با روش میزان و مدارس عادی
- مقایسه هوش هیجانی دانش آموزان مقطع ابتدایی مدارس با روش میزان و مدارس عادی

۱-۵. فرضیه های پژوهش

- بین عزت نفس دانش آموزان مدارس با روش میزان و مدارس عادی تفاوت وجود دارد.
- بین اضطراب دانش آموزان مدارس با روش میزان و مدارس عادی تفاوت وجود دارد.
- بین هوش هیجانی دانش آموزان مدارس با روش میزان و مدارس عادی تفاوت وجود دارد.

۱-۶. متغیرهای پژوهش

متغیر مستقل : آموزش با روش میزان

متغیر وابسته : عزت نفس ، اضطراب ، هوش هیجانی

متغیرکنترل : جنسیت: مذکر، تحصیلات: سوم و چهارم ابتدایی

۷-۱. تعاریف مفهومی متغیرها

۷-۱-۱. عزت نفس : عزت نفس به قضاوتی که افراد صرفنظر از اوضاع واحوال نسبت به خود دارند، اشاره دارد و در این معنا، مبین درجه اطمینان یک فرد، به ظرفیت موفقیت و به ارزش اجتماعی و شخصی خویشتن است (مقدم، ۱۳۸۶). عزت نفس همچنین عبارتست از احساس ارزشمند بودن . این حس از مجموع افکار، احساس ها، عواطف و تجربیاتمان در طول زندگی ناشی می شود : احساس می کنیم شخصی منفور یا دوست داشتنی هستیم ؛ ،خود را دوست داریم یا نداریم . مجموعه هزاران برداشت، ارزیابی و تجربه ای که از خویش داریم باعث می شود که نسبت به خود احساس خوشایند ارزشمند بودن یا برعکس احساس ناخوشایند بی کفایتی داشته باشیم (هریس کلمز ، امینه کلارک ، ۱۹۲۹ به نقل از علیپور ، ۱۳۹۲).

۷-۱-۲. اضطراب: به معنای احساس بی کفایتی ؛ نگرانی از آگاهی دیگران از اضطراب؛ ترس از ارزیابی های منفی ؛ احساس برانگیختگی غیرارادی و اضطراب عملکرد دانش آموزان گفته می شود (اسپنس، ۲۰۰۷).

۷-۱-۳. هوش هیجانی، ظرفیت و توانایی سازماندهی احساس ها و عواطف خود و دیگران، کنترل مؤثر احساس ها و استفاده بهینه از آن ها در روابط با دیگران می باشد. هوش هیجانی به عنوان یکی از عاملهای متعدد، کارایی افراد می باشد. مطالعات نشان داده است که خانواده های موفق دارای سرپرستانی با هوش هیجانی بالا هستند، افراد دارای هوش هیجانی بالا، نگرش های شغلی مثبت و رفتارهای نوع دوستانه ای را ایجاد می نمایند (گلمن، ۲۰۰۲).

۸-۱. تعاریف عملیاتی متغیرها

۸-۱-۱. عزت نفس: میزان نمره ای است که آزمودنی در چک لیست عزت نفس کودکان مقدم (۱۳۸۶) کسب می کند.

۸-۱-۲. اضطراب: میزان نمره ای است که آزمودنی در چک لیست افکار اضطراب کودکان اسپنس^۱ (۲۰۰۷) کسب می کند.

۸-۱-۳. هوش هیجانی: میزان نمره ای است که آزمودنی در چک لیست هوش هیجانی کودکان شات^۲ و همکاران (۱۹۹۸) کسب می کند.

^۱ Spence

^۲ Shat

فصل ۲

ادبیات و پیشینه پژوهش

در این فصل ابتدا مبانی نظری پژوهش، در سه بخش شامل مطالب مربوط به عزت نفس، اضطراب و هوش هیجانی و همچنین توضیحاتی مبنی بر آشنایی با مدارس میزان بیان شده و در پایان نمونه‌هایی از پژوهش‌های انجام شده در رابطه با متغیرهای این پژوهش که در سالهای اخیر در ایران و خارج از ایران صورت گرفته‌اند، ارائه شده است.

۲-۱. عزت نفس

۲-۱-۱. عزت نفس و تعریف مفاهیم آن

عزت نفس یکی از عوامل تعیین کننده رفتار انسان در محیط اجتماعی محسوب می‌شود. عزت نفس به عنوان یک سپر و محافظ در مقابل ناسازگاری روان شناختی عمل می‌کند و باعث ارزیابی مثبت فرد از زندگی می‌شود (چا، ۲۰۰۳). این در متغیر به عنوان یکی از مباحث عمده در روان شناسی که توجه بسیاری از پژوهشگران و روان شناسان را به خود جلب کرده است می‌باشد، به طوریکه نظریه‌های متعددی به دنبال راه کارهای افزایش عزت نفس و یا پرورش آن بوده‌اند (طرقی، جوان بخت، بیاضی، صاحبی، وحیدی و درودگر، ۱۳۹۱). عزت نفس یک نیاز اساسی است که در فرآیندهای زندگی نقش مهم و بسزایی برعهده دارد. زیرا به رشد و سلامت و طبیعی بودن فرد کمک می‌کند، از این رو بدون عزت نفس مثبت، رشد روان شناختی فرد متوقف می‌شود. در حقیقت عزت نفس مثل یک سیستم ایمنی آگاهانه عمل نموده و مقاومت و ظرفیت لازم برای زندگی فرد را فراهم می‌آورد. از سوی دیگر عزت نفس پایین، انعطاف پذیری فرد را در مقابل مشکلات کاهش می‌دهد (طرقی، جوانبخت، بیاضی، صاحبی، وحیدی و درودگر، ۱۳۹۱).

عزت نفس مقدار ارزشی است که اشخاص به خود به عنوان یک فرد نسبت می‌دهند (هارتر^۱، ۲۰۰۳). این جنبه که در رابطه بین فردی کسب گردیده، بازتابی از نظر دیگران نسبت به فرد بوده و تعیین کننده چگونگی برخورد او با مسائل مختلف است. به نظر آدلر، راجرز و سالیوان و مازلو کمبود عزت نفس، عاملی در ایجاد اختلالات اضطرابی است (هارتر، ۲۰۰۳).

همچنین پژوهش‌های گسترده نشان می‌دهد که عزت نفس با نشانه‌های اضطراب به خصوص علائم اضطراب اجتماعی ارتباط دارد. به اعتقاد پرچارد^۲ (۲۰۱۰) و توماس، پورسیوس و نلثانس^۳ (۲۰۱۱) عزت نفس بالا با سطوح پایین‌تر اضطراب ارتباط دارد. عزت نفس درجه تأثیری و ارزشی است که شخص نسبت

^۱ . Harter, S.

^۲ . Pritchard, M.

^۳ .Thomaes, A., Poorthuis, S., & Nelemans, K.

به خود احساس می‌کند و یا قضاوتی که فرد نسبت به ارزش خود دارد (اسمیت، نولن هوکسما، فریدکسون و لوفتوس^۱، ۲۰۱۰).

با مرور پژوهش‌هایی تجربی قابل اعتماد در خلال نیم قرن گذشته عزت نفس به عنوان یکی از سازه‌های اصلی شخصیت، همواره مورد توجه روان‌شناسان بوده است. تفردی و ساوان^۲ (۲۰۰۱) بر این اعتقاد بودند که عزت نفس به معنای یک سازه کلی ارزشیابی فرد از خود را به منزله یک موجود انسانی شایسته و با ارزش نشان می‌دهد.

سانتراک^۳ (۲۰۰۱) عقیده دارد که عزت نفس ارزیابی کلی شخص از ارزشمندی یا خود انگاره‌اش می‌باشد.

مولفان بسیاری کوشیده‌اند تا نقش سطح بالا و پایین عزت نفس را در بروز پیامدهای مثبت و منفی مشخص کنند. اساساً سطح بالای عزت نفس به ارزیابی مثبت از خود اشاره دارد. نظریه پردازان و پژوهشگران (شایماک^۴ و دانیز، ۲۰۰۳) عزت نفس را با سازه‌هایی مانند افسردگی، هوش هیجانی و پایین بودن مستمر مهارگری درونی مرتبط کرده‌اند. آنها اعتقاد دارند بین سطح پایین عزت نفس و آسیب شناسی روانی همخوانی زیادی وجود دارد. عزت نفس دختران در دوره نوجوانی بیش از عزت نفس پسران افت می‌کند (شایماک و دانیز، ۲۰۰۳). همچنین یافته‌های زیادی بر این امر دلالت دارند که عزت نفس پایین نیز با ویژگی‌های منفی روان شناختی مانند افسردگی، بینش هیجانی پایین و کمرویی در دختران بزه دیده ارتباط دارد (شایماک و دانیز^۵، ۲۰۰۳).

برای انسان هیچ حکمی، ارزشی، مهم‌تر از داوری او درباره عزت نفس خویش نیست، ارزشیابی شخصی از خویش‌تن قطعی‌ترین عامل در رشد روانی است (نقوی، آذری ولسانی، ۱۳۹۲). علت بسیاری از رفتارهای آسیب‌زا در خانه و محیط همسالان ریشه در کمبود اعتماد به نفس دارد، در واقع هر چه فرد خود باوری و عزت نفس بالایی داشته باشد از موفقیت و کارآمدی بالاتری بهره‌مند بوده و از آسیب‌های روانی اجتماعی مصون خواهد بود (شیهیان، ۱۳۸۳). عزت نفس مولفه‌ای است که تحت تاثیر محیط آموزشی قرار دارد و وجود آن بر همه سطوح زندگی اثرگذار است، در حقیقت بررسی‌های گوناگون روان شناختی حاکی از آن است که چنانچه عزت نفس وجود نداشته باشد، نیازهای گسترده‌تری نظیر آفریدن و پیشرفت ارضاء نمی-

^۱ . Smith, E.E., Nolen- Hoeksema, S., Fredrickson, B., LoftUs., G.

^۲ . Trafarodi, Sawnn

^۳ . Santrock

^۴ . Schimmack

^۵ . Schimmack , V., & Dienner,

شود. عزت نفس جنبه‌ای از خود پنداره است که از قضاوت‌هایی ناشی می‌شود که فرد درباره ارزش خود و احساس مرتبط با این قضاوت‌ها دارد (شیهیان، ۱۳۸۳).

کوپر^۱ (۲۰۰۳) چهار عامل را در تحول عزت نفس کودک و نوجوانان مهم می‌داند که عبارتند از:

۱. ارزشی که کودک و نوجوان از دیگران دریافت کند.

۲. تجربه همراه با موفقیت، در موقعیتی که فرد خودش را در تعامل با محیط می‌بیند.

۳. تعریف شخصی کودک و نوجوان از موفقیت و شکست.

۴. شیوه کودک و نوجوان در ارتباط با انتقاد.

یکی از عواملی که در رشد عزت نفس نقش دارد تفاوت‌های جنسیتی است برخلاف فقدان تفاوت‌های جنسیتی آشکار در عزت نفس کلی، شواهد قابل ملاحظه‌ای وجود دارد که نشان می‌دهد دختران و زنان در مقایسه با پسران و مردان فاقد اعتماد نسبت به توانایی‌های خود در موقعیت‌های موفقیت‌آمیز خاص هستند. به بیان دیگر زنان در مقایسه با مردان انتظار کمتری در مورد عملکردهایشان دارند و ارزیابی‌شان از توانایی‌ها و عملکردهای واقعی خود در برخی موقعیت‌ها پایین‌تر از میزان واقعی است. تحقیقات نشان داده است که عزت نفس دختران پایین‌تر از پسران نیست و دختران باید به این باور برسند که واقعاً می‌توانند از نظر نقش اجتماعی فعال باشند (هوانگ، نورمن و زابینسکی^۲، ۲۰۰۷). آموزش مهارت‌های برقراری روابط دوستانه، خودشناسی، آگاهی از نقاط قوت و ضعف، توانایی حل مسئله، توانایی مقابله با فشارهای روانی، درک احساسات و هیجانات دیگران و مهارت سازگاری اجتماعی می‌تواند در جهت ارتقاء عزت نفس دختران بسیار موثر باشد (هوانگ، نورمن و زابینسکی، ۲۰۰۷).

۲-۱-۲. عزت نفس و نظریه‌های مرتبط با آن

همزمان با پیشرفت رفتارگرایی در آمریکا، فروید صورت‌بندی نظریه روان کاوی از رفتار آدمی را در اروپا پایه‌گذاری کرد. از برخی جهات، روان کاوی آمیزه‌ای از شناخت شناسی و فیزیولوژیکی قرن نوزدهم بود. کار خاص فروید این بود که مفاهیم رایج شناختی زمانه خود را در زمینه‌ای هشجاری، ادراک و حافظه با مفاهیم غریزه‌ها که بنیان زیست شناختی داشتند درهم آمیخت تا از این راه نظریه‌ای نو و متهورانه خود را

^۱. Coper, S

^۲. Huang, J.S., Norman, G.J., & Zabinski, M.F.

از رفتار آدمی بنا نهاد (ریتا^۱ و همکاران، ۲۰۰۰، ترجمه براهن و همکاران، ۱۳۸۵). فروید معتقد است رفتار، روان یا شخصیت انسان همیشه محصول ارتباط متقابل تعاملی و تعارض نهاد، خود و فراخود می‌باشد. فراخود نمودار ارزش‌های دیرین و کمال مطلوب اجتماع است، فراخود به سوی کمال می‌گراید و نه به سوی لذت و خوشی، به تشخیص درست از نادرست و مطابقت با موازین و اصول اخلاقی که در این اجتماع مورد قبول هستند توجهش معطوف است. بنابراین هرگاه فرد متوجه عمل خیر شود و به آنان عمل کند احساس غرور، رضایتمندی و لذت معنوی به او دست می‌دهد و چنانچه به سوی بدی گراید و به آن عمل کند احساس حقارت و خفت به او دست داده و خود را مستوجب علامت و سرزنش می‌نماید. فروید همچنین اعتقاد داشت که ارضاء یا محرومیت بیش از حد در هر یک از مراحل رشد روانی و یا به عبارت دیگر تثبیت در هر یک از این مراحل در عزت نفس فرد تاثیر دارد (ریتا و همکاران، ۲۰۰۰، ترجمه براهنی و همکاران، ۱۳۸۵). مثلاً محرومیت بیش از حد در مرحله دهانی رشد روانی - جنسی سبب می‌شود که فرد در آینده عزت نفس پایین داشته باشد چنین فردی به دیگران وابسته بوده و به توانایی خود اطمینان ندارد. از طرف دیگر ارضای دهانی بیش از حد باعث ایجاد عزت نفس کاذب و غیر واقعی در این افراد می‌شود، چنین افرادی دچار عقیده خود بزرگ‌بینی می‌باشند، یعنی یک نظر عالی نسبت به خود داشته و خود را بیش از حد بزرگ جلوه می‌دهند. بنابراین در نظر فروید انسان متعارف کسی است که مراحل رشد روانی - جنسی را با موفقیت گذرانده باشد و در هیچ یک از مراحل بیش از حد تثبیت نشده باشد.

۲-۱-۲. نظریه عزت نفس ویلیام جیمز

در بررسی عزت نفس، اولین کار توسط ویلیام جیمز انجام شده است. او معتقد بود که تصور فرد از خود در عین تعاملات اجتماعی، یعنی از زمانی که متولد شده و مورد شناسایی دیگران قرار می‌گیرد، شکل می‌گیرد (نقوی، آذری ولسانی، ۱۳۹۲).

۲-۲-۱-۲. نظریه عزت نفس آبراهام مازلو

مازلو در سلسله مراتب نیازها و در سطح سوم، احتراز به خود یا عزت نفس را قرار می‌دهد که مشتمل بر تمایل شایستگی، چیرگی، پیشرفت، توانمندی، کفایت، اطمینان، استقلال و آزادی است. زمانی که این نیازها ارضا شود، فرد احساس ارزشمندی، توانایی، قابلیت مفید واقع شدن و اطمینان می‌کند و چنانچه این نیازها

¹. Rita

برآورده نشود، فرد احساس حقارت، درماندگی، ضعف و دلسردی و ناامیدی می‌کند (مازلو،^۱ ۲۰۰۰). به اعتقاد او وقتی برای خود احترام قایل شویم، احساس ارزشمندی و شایستگی می‌کنیم، در غیر این صورت در مقابله با زندگی احساس حقارت و دلسردی و ناتوانی می‌کنیم. برای دستیابی به این هدف باید خود را خوب بشناسیم، سازگار باشیم و بتوانیم فضایل و نقاط ضعف خود را به طور عینی تشخیص دهیم، وقتی این نیازها را برطرف کردیم، آنگاه به سوی عالی‌ترین نیاز یعنی به تحقق خود روی می‌آوریم و می‌توانیم خود را بشناسیم و استعدادهای خویش را شکوفا کنیم.

از نظر مازلو (۱۹۹۳، به نقل از مازلو، ۲۰۰۰)، ارضای نیاز به عزت نفس به احساساتی از قبیل ارزش، قدرت، لیاقت، مفید و مثرثمر بودن در جهان منتهی خواهد شد. اما بی‌اعتنایی به این نیازها موجب احساساتی از قبیل حقارت، ضعف و درماندگی می‌شود، و این احساسات به نوبه خود به وجود آورنده دلسردی و یاس اساسی خواهد بود یا گرایش‌های روان‌نژادانه را به وجود خواهد آورد. مازلو نیز بیان می‌کند که لازمه احساس تعلق به وجود آمدن احساس امنیت است و لازمه به وجود آمدن عزت نفس، به وجود آمدن دو نیاز احساس امنیت و احساس تعلق است و لازمه مسئولیت پذیری تامین احساس امنیت، تعلق و عزت نفس است. از سوی دیگر مدرسه نیز بسیار تعیین کننده‌تر از خانواده است. کسی که به خود شکوفایی می‌رسد که سلسله مراتب نیازهای اساسی و از آن جمله عزت نفس را که جزئی از سلسله مراتب نیازهای اساسی است را تا حدی ارضاء کرده باشد (بنتی و کامپورو پولاس^۲، ۲۰۰۶).

۲-۱-۲. نظریه عزت نفس راجرز

راجرز از با نفوذترین و کارآمدترین روان‌شناسان است. روش او پدیدار شناسی و دیدگاهش انسان گرایی است (ماردینا، مالیاتون‌هالالیا و اسنارو لخدای،^۳ ۲۰۱۱). اصولاً نام وی با مفهوم "خود" قرین می‌باشد. پدیدار شناسان برخلاف روان‌کاوان برانگیزه‌های ناخودآگاه تکیه می‌نمودند بردیدگاه ذهنی فرد و درباره آنچه تاکنون در حال وقوع است تاکید می‌ورزند. در پدیده شناختی اعتقاد بر این است که اگرچه دنیای واقعی ممکن است موجود باشد ولی موجودیت آن را نمی‌توان شناخت و یا تجربه کرد بلکه می‌توان براساس ادراکات فرد، از این میان موجودیت را تصور و دریافت کرد. از این رو انسان فقط براساس ادراکاتش از اشیاء و براساس تصویری که از آن دارد رفتار خواهد کرد (ریتا و همکاران، ۲۰۰۰ با ترجمه براهنی و همکاران، ۱۳۸۵).

^۱ . Maslow, A.H.

^۲ .Benetti, Kamo, povlos

^۳ .Mardiana, Halimatun, Asnarulkhadi

راجرز عزت نفس را ارزیابی مداوم شخص از ارزشمندی خویشتن خود یا نوعی قضاوت نسبت به ارزشمندی وجودی خود تعریف کرده است. او معتقد است که این صفت در انسان حالت عمومی دارد با نیاز به توجه مثبت دیگران شامل بازخوردها، رفتار گرم و محبت‌آمیز، صمیمیت و پذیرش و مهربانی و از طرف محیط به خصوص اولیاء کودک است (نقوی، آذری ولسانی، ۱۳۹۲).

راجرز خود درباره رویکرد پدیدار شناختی می‌گوید:

«چارچوب درونی دآوری هر انسانی مناسب‌ترین زاویه دید برای فهم و درک رفتار اوست» (ریتا و همکاران، ۲۰۰۰، ترجمه براهنی و همکاران، ۱۳۸۵).

اعتقاد و اعتماد به تجربه‌های شخصی و گرایش فطری به حرکت در جهت رشد، بالندگی و کمال، راجرز را به ارائه روش درمانی «مراجعة مدار» یا درمان «بی‌رهنمود» واداشت که موفقیت‌های بسیاری را به دنبال می‌آورد. (ماردینا، هالیماتون‌هالالیا و اسنارولخادی، ۲۰۱۱). تا بدان جا که نظریه‌های راجرز درباره شخصیت باروان درمانی چنان آمیخته و یگانه است که قابل تفکیک نمی‌باشد. هسته مرکزی شخصیت به نظر راجرز "خود" است که مفاهیم دیگری پیرامون آن قرار می‌گیرند. خود یا خویشتن شامل تمام افکار، ادراکات، ارزش‌هایی است که من را تشکیل می‌دهد. من شامل "آنچه هستم" و "آنچه می‌توانم انجام دهم"، می‌شود این خویشتن ادراک شده به نوبه خود بر ادراک فرد از جهان، بر رفتار او تاثیر می‌گذارد. فردی که از یک عزت نفس قوی مثبت برخوردار باشد در مقایسه با فردی که عزت نفس ضعیف دارد نظرگاه کاملاً متفاوتی نسبت به جهان خواهد داشت (ریتا و همکاران، ۲۰۰۰، ترجمه براهنی و همکاران، ۱۳۸۵). تشکیل عزت نفس حاصل و پیامد ارزیابی تجربه‌هاست و افراد اساساً میل دارند به نحوی رفتار کنند که با عزت نفس آنان همخوان و همساز باشد و تجربه‌ها و احساساتی که با خود پنداره شخص همسازی ندارند تهدید کننده‌اند.

۲-۱-۲-۴. نظریه عزت نفس آلبرت آلیس

به اعتقاد آلیس انسان تمایل به عشق و محبت، توجه، مراقبت و نیل به آرزوها دارد و از مورد تنفر قرار گرفتن، بی‌توجهی و ناکامی دوری می‌جوید. به عقیده آلیس عزت نفس و اعتماد به خود بر اساس پیشرفت‌ها و دستاوردهای شخصی در فرد به وجود می‌آید یعنی فرد کارهایش را به خوبی انجام می‌دهد در نتیجه آن عزت نفس بیشتری پیدا می‌کند، حال اگر عزت نفس یک شخص در نتیجه عملکرد خوبی داشته باشد افزایش پیدا کردن در این صورت چنان که عزت نفس خود را نتیجه شکست از دست بدهد رنج می‌برد.

بدین طریق حتی اگر فرد چنان که عزت نفس خود را در نتیجه شکست از دست بدهد رنج می‌برد. بدین طریق حتی اگر فرد چنان زندگی کند که کمتر با شکست مواجه شود اما همیشه این امکان وجود دارد که در آینده دچار شکست شود و همراه با آن عزت نفس او نیز کاهش یابد (نقوی، آذری ولسانی، ۱۳۹۲).

آلبرت الیس بر مفهوم "خویشتن پذیر غیر شرطی" صحنه می‌گذارد و معنی این اصطلاح این است که شخص خویشتن، وجود یا بودن خود را بدون الزامات یا شرایط دیگری می‌پذیرد. البته آلبرت الیس افراط در کسب ارزشمندی را یک فکر غیرمنطقی می‌داند که منجر به اضطراب و اختلالات رفتاری می‌گردد، اعتقاد به اینکه لازمه احساس ارزشمندی وجود حداکثر لیاقت، کمال و فعالیت شدید است، این تصور امکان پذیر نیست و تلاش و وسواس در کسب آن فرد را به اضطراب و بیماری‌های روانی مبتلا می‌سازد و منجر به احساس حقارت و ناتوانی درونی می‌گردد. الیس حتی برای افزایش عزت نفس راهبردها و تکنیک‌های ویژه‌ای را پیشنهاد نموده است از جمله آن موارد در آموزش ابراز وجود است که یک رویکرد رفتاری می‌باشد و در فضای گروهی به کار گرفته می‌شود و تاکید دارد که به مراجعان بیاموزد که بدون زیرپاگذاشتن حقوق دیگران از خود دفاع کنند (ریتا و همکاران، ۲۰۰۰، ترجمه براهنی و همکاران، ۱۳۸۵). رفتار ابراز آمیز شامل بیان افکار و احساسات به شیوه مستقیم، صادقانه و مناسب است. افرادی که یاد گرفته‌اند که وجود خود را ابراز کنند معمولاً در مورد خودشان احساس خوبی دارند.

طبق نظریه آلیس عزت نفس یک شخص در نتیجه عملکرد خوبی که داشته است افزایش پیدا می‌کند و در صورتی که رنج خواهد برد که در آینده عزت نفس خود را در اثر شکست از دست بدهد (نقوی، آذری ولسانی، ۱۳۹۲).

۲-۱-۲-۵. نظریه عزت نفس کوپر اسمیت

کوپر^۱ (۲۰۰۳) عزت نفس را این گونه تعریف می‌کند « عزت نفس یعنی قضاوت شخصی از با ارزش بودن، که در نگرش‌هایی که شخص نسبت به خود دارد بیان شده است و دامنه اعتقاداتی را که شخص در زمینه قادر بودن، با معنی بودن و با ارزش بودن در فرد دارد بیان می‌کند.

به عبارتی کوپر اسمیت عزت نفس را ارزشیابی فرد درباره خود و یا قضاوت‌هایی درباره ارزش خود می‌داند. بین عزت نفس و تصور فرد از توانایی خود ارتباط متقابل وجود دارد، به گونه‌ای که اگر میزان عزت

^۱.Cooper

نفس کاهش یابد، احساس ضعف و ناتوانی در فرد به وجود آمده، با افزایش میزان عزت نفس، احساس توانمندی و ارزشمندی در فرد احیاء می‌شود.

کوپر (۲۰۰۳) عزت نفس را به منزله متغیری آستانه‌ای در نظر می‌گیرد، که پایین بودن آن تأثیری بازدارنده بر پشتکار، اعتماد و عملکرد تحصیلی می‌گذارد و عملکرد فرد را در قلمرو روان‌شناختی، جسمانی، خانوادگی و اجتماعی دچار اختلال می‌کند و وی را وامی‌دارد که در جهت تغییر موقعیت خود یا سازش یافتگی با آن گام بردارد؛ سازش یافتگی که می‌تواند موثر یا ناموثر باشد. او معتقد است: منظور از عزت نفس، ارزیابی فرد از خویش است که آن را از طریق توجه به خویش به دست می‌آورد و نشانه نگرشی است از تأثیریا عدم تأثیر و میزانی که فرد به توانایی و موفقیت خویش اعتقاد دارد. کوپر اسمیت چهار عامل را در تحول عزت نفس کودک و نوجوانان مهم می‌داند که عبارتند از: ۱) ارزشی که کودک و نوجوان از دیگران دریافت می‌کنند. ۲) تجربه همراه با موفقیت، در موقعیتی که فرد خودش را در تعامل با محیط می‌بیند. ۳) تعریف مشخص کودک و نوجوان از موفقیت و شکست. ۴) شیوه کودک و نوجوان در ارتباط با انتقاد.

۲-۱-۲. نظریه عزت نفس ویلیام گلاسر

اگر تمام کارهایی را که انجام می‌دهیم انتخاب می‌کنیم، پس باید مسئول آنچه انتخاب می‌کنیم باشیم. این به این معنی نیست که باید سرزنش یا تنبیه شویم مگر اینکه قانون را نقض کرده باشیم، بلکه به معنی آن است که درمانگر هرگز نباید این واقعیت را نادید بگیرد که درمانجویان مسئول کاری که انجام می‌دهند هستند. نظریه انتخاب مسئولیت را به انتخاب و انتخاب کردن تغییر می‌دهد (گلاسر^۱، ۲۰۰۵). واقعیت درمانگران طوری با افراد برخورد می‌کنند انگار که آنها حق انتخاب دارند. درمانگران بر آن زمینه‌هایی تمرکز می‌کنند که درمانجویان حق انتخاب دارند، زیرا انجام این کار آنها را به افرادی که نیاز دارند، نزدیک‌تر می‌کند. برای مثال انجام دادن فعالیت‌های معنی‌دار مانند کار، روش خوبی برای جلب احترام دیگران است و کار می‌تواند به درمانجویان کمک کند تا نیاز خود را به قدرت ارضا کنند. اگر بزرگسالان، به نوعی فعالیت معنی‌دار، مشغول نباشند، خیلی سخت احساس خوبی در مورد خودشان داشته باشند، پس وقتی درمانجویان احساس خوبی در مورد خودشان داشته باشند کمتر ضرورت دارد که رفتارهای بی‌ثمر و بیهوده و نابود کننده خود را انتخاب کنند (گلاسر، ۲۰۰۵).

¹. Glaseer

واقعیت درمانگر گذشته را کاملاً رد نمی‌کند. اگر درمانجو بخواهد در مورد موقعیت‌ها و یا روابط خوب در گذشته، صحبت کند، درمانگر گوش خواهد کرد، زیرا اینها ممکن است، در زمان حال تکرار شده باشند. واقعیت آنها را رد نمی‌کند. هر وقت که امکان‌پذیر باشد درمانگران به درمانجویان می‌گویند آنچه اتفاق افتاده، تمام شده و نمی‌توان آن را تغییر داد. هرچه بیشتر وقت خود را صرف گذشته کنیم، از توجه کردن به آینده بیشتر اجتناب کنیم. گرچه گذشته‌ها را به زمان حال سوق داده است، اما واقعیت درمانگران معتقدند که محدود می‌کنند (وبولینگ، روبی و بریکل^۱، ۲۰۱۰؛ گلاسِر؛ ۲۰۰۵).

در واقعیت درمانی گلاسِر، واژه شخصیت با واژه هویت تقریباً مترادف به حساب آمده است (طرقی، جوانبخت، بیافی، صاجی، وحیدی و درودگر، ۱۳۹۰) که از دو جزء هویت توفیق و هویت شکست تشکیل یافته است. گلاسِر معتقد است که هر فرد یک تصور دارد و بدان وسیله احساس موفقیت یا عدم موفقیت نسبی می‌کند، او هویت را تصویری می‌داند که فرد از خودش دارد و این تصور ممکن است با تصوراتی که دیگران از او دارند هماهنگ و یکسان یا با آنها کاملاً متفاوت باشد. افراد ناموفق تنهایی و بی‌کسی را به شدیدترین وجه ممکن احساس می‌کنند، در حل مشکلات و معضلات زندگی خود دشواری‌هایی دارند و از مواجه شدن با واقعیت ناراحت، مضطرب و اندوهگین می‌شوند، در مقابل افرادی که هویت موفق دارند یا اصلاً احساس تنهایی نمی‌کنند و یا آن را کمتر احساس می‌کنند، به علاوه این گروه به نحو سازنده‌ای با واقعیت و مشکلات خود درگیر می‌شوند و احساس ارزشمندی و عشق می‌کنند. بنابراین به نظر گلاسِر افراد موفق دو خصیصه دارند یکی اینکه مطمئن هستند که شخص دیگری در این دنیا آنها را آنطوری که هستند و بی دلیل خصوصیتی که دارند دوست دارد و آنها نیز فرد دیگری را در زندگی دارند که نسبت به او عشق و محبت می‌ورزند. دوم اینکه آنها این درک و احساس را دارند که آنها انسان‌های با ارزشی هستند و حداقل یک نیروی دیگری در این دنیا آنها را با ارزش می‌انگارد. از دیدگاه گلاسِر ارزشمندی از راه انجام کارهای توأم با موفقیت حاصل می‌شود. گلاسِر در بحث نیازها چهار نیاز روانی برای افراد قائل است که یکی از آنها نیاز به قدرت است که این نیز شامل عزت نفس، یازشناسی و رقابت می‌باشد که به نظر وی هنگامی که شخص می‌تواند حداکثر کنترل خود را بر زندگی‌اش داشته باشد که بین این چهار نیاز روانی نوعی تعادل متقابل و دقیق برقرار سازد (طرقی، جوانبخت، بیافی، صاجی، وحیدی و درودگر، ۱۳۹۰).

¹. Wuling, Robey, Brickell

۲-۲. اضطراب

۲-۲-۱. تعاریف اضطراب

اضطراب تشویشی فراگیر، ناخوشایند، و مبهم است که اغلب، علایم دستگاه خودمختار نظیر سردرد، تعریق، تپش قلب، احساس تنگی در قفسه ی سینه، و ناراحتی مختصر معده نیز با آن همراه است. اضطراب هشدار است که فرد را گوش به زنگ می کند، یعنی به فرد هشدار می دهد که خطری در راه است و باعث می شود که فرد بتواند برای مقابله با خطر اقداماتی به عمل آورد. ترس هم هشدار است که فرد را گوش به زنگ می کند، ولی باید آن را از اضطراب افتراق داد. ترس در پاسخ به خطری معلوم، بیرونی، معین، یا با منشاء غیر تعارضی ایجاد می شود، حال آنکه اضطراب در پاسخ به تهدیدی پیدا می شود که نامعلوم، درونی، و مبهم است یا از تعارض منشاء گرفته است. اضطراب را می توان پاسخی بهنجار و انطباقی نیز تلقی کرد که موجب حفظ حیات می شود و باعث می شود فرد برای پیشگیری از خطرات و تهدیدها یا برای تخفیف عواقب کاری بکند (سادوک و سادوک^۱، ۲۰۰۷ ترجمه ی رضاعی، ۱۳۸۸).

بر خلاف ترس و وحشتزدگی اضطراب آمیزه ی پیچیده ای از هیجان های ناخوشایند و شناخت هایی است که بیشتر به سمت آینده گرایش دارد و پراکنده تر از ترس است. اما مانند ترس نه تنها عناصر شناختی - ذهنی بلکه عناصر فیزیولوژیکی و رفتاری هم دارد. اضطراب در سطح شناختی - ذهنی، خلق منفی نگرانی در مورد تهدید یا خطر احتمالی در آینده، اشتغال ذهنی، و احساس ناتوانی در پیش بینی کردن تهدید آینده یا کنترل کردن آن در صورتی که روی دهد را در بر دارد. اضطراب در سطح فیزیولوژیکی، اغلب نوعی حالت تنش و برانگیختگی مفرد و مزمن ایجاد می کند که ممکن است آمادگی برای پرداختن به خطری را که احتمال دارد روی دهد را منعکس کند. گرچه فعال سازی پاسخ جنگ یا گریز که در ترس یافت می شود وجود ندارد اما اضطراب فرد را برای پاسخ جنگ یا گریز در صورتی که خطر مورد انتظار روی دهد آماده می سازد. اضطراب در سطح رفتاری ممکن است گرایش نیرومندی را به اجتناب از موقعیت هایی که ممکن است فرد با خطر روبرو شود ایجاد کند اما در مورد اضطراب بر خلاف ترس تمایل فوری به گریختن وجود ندارد (باچر، مینکا، و هولی^۲، ۲۰۰۷ ترجمه ی سید محمدی، ۱۳۸۸).

^۱.Sadock & Sadock

^۲.Butcher, Mineka, & Hooley

به نظر رولو می^۱ اضطراب عبارت است از «ترسی که در اثر به خطر افتادن یکی از ارزش های اصولی زندگی شخص ایجاد می شود». اضطراب متعادل یا نرمال آن است که شدت عکس العمل متناسب باشد با مقدار خطر، و این خود مفید است زیرا شخص را وادار می سازد که با موفقیت، خطرات را از خود دفع کند و بنابراین مقدار معتدل اضطراب، برای رشد و تکامل صحیح شخصیت لازم است و در واقع هیچ فردی نیست که مقداری اضطراب نداشته باشد. اگرچه مقدار محدودی اضطراب برای رشد بشر ضروری است، ولی مقدار زیاد آن نیز باعث اختلال در رفتار می گردد. رولو می معتقد است که اضطراب شدید عبارت است از چنان عکس العملی که:

(۱) متناسب با مقدار خطر نیست؛

(۲) توأم با تعارض، سرکوبی، و سایر مشخصات غیرعادی است؛ و

(۳) با نشانه های مرضی و مکانیزم های دفاعی همراه است (شاملو، ۱۳۹۰).

۲-۲-۲. نظریه روانکاوی در مورد اضطراب

فروید^۱ اضطراب را به این صورت تعریف کرد: حالت عاطفی و ناخوشایندی که با احساس جسمانی همراه است و به فرد در مورد خطر قریب الوقوع هشدار می دهد. این حالت ناخوشایند معمولاً مبهم است و به سختی می توان آن را دقیقاً مشخص کرد، اما خود اضطراب همیشه احساس می شود (فیست و فیست^۲، ۲۰۰۲ ترجمه ی سید محمدی، ۱۳۹۲). بنیان گذار مکتب روانکاوی، اضطراب را ترس بی هدف توصیف کرد و تأکید کرد که اضطراب اساس ایجاد رفتار روان رنجور و روان پریش است. او اظهار داشت که نمونه ی نخستین تمام اضطراب ها ضربه ی تولد است، به این معنی که زمانی که جنین در زمان تولد از محیط امن و پایدار رحم مادر به محیطی خصمانه پرت می شود، ناگهان ضرورت می یابد سازگار شدن با واقعیت را شروع کند، زیرا درخواست های غریزی آن همیشه فوراً برآورده نمی شوند. سیستم عصبی نوزاد که نارس است و آمادگی لازم را ندارد، ناگهان با انواع محرک های حسی بمباران می شود. در نتیجه نوزاد جنبش های حرکتی زیادی می کند و تنفس و ضربان قلب او افزایش می یابند. این ضربه ی تولد همراه با تنش و ترس از اینکه غرایز نهاد ارضاء نخواهند شد، اولین تجربه ی اضطراب ماست، مفهومی که شاگرد او

^۱ Rollo May

^۱- Freud

^۲- Feist & Feist

اتورنک^۳ مطرح کرد. فروید سه نوع اضطراب را مطرح کرد: ۱- اضطراب واقعی یا عینی، ۲- اضطراب روان رنجور، و ۳- اضطراب اخلاقی. اولین نوع اضطراب نوعی که سایر اضطراب ها از آن حاصل می شوند، اضطراب واقعی یا عینی است. این ترس از خطرات ملموس در زندگی عملی است. اضطراب روان رنجور در کودکی ریشه دارد، یعنی در تعارض ارضای غریزی با واقعیت. اضطراب اخلاقی نیز از تعارض بین نهاد و فراخود ناشی می شود. در واقع این ترس از وجدان است (شولتز و شولتز^۱، ۲۰۰۵ ترجمه ی سید محمدی، ۱۳۸۹).

۲-۲-۳. نظریه ی رفتاری و وجودی در مورد اضطراب

نظریه پردازان رفتاری، اضطراب را پاسخ شرطی به محرک محیطی خاص می دانند. نظریه پردازان وجودی نیز مطرح می کنند، زمانی که فرد احساس می کند که در جهانی بی هدف زندگی می کند، به این خلأ عظیم که در وجود و معنای زندگی می بیند با اضطراب پاسخ می دهد (سادوک و سادوک، ۲۰۰۷).

۲-۲-۴. نظریه شناختی در مورد اضطراب

نظریه ی شناختی بک^۲ درباره ی آسیب شناسی روانی بر نقش محوری تفکر در فراخوانی و تداوم افسردگی، اضطراب، و خشم تأکید می کند. سوءگیری های شناختی باعث آسیب پذیری افراد نسبت به وقایع منفی مانند فقدان ها و مشکلات زندگی می شوند. سوءگیری های شناختی احتمالاً باعث تفسیر منفی، شخصی، و اغراق آمیز این مشکلات می شوند. سنجش شناختی در مدل شناختی بک چند سطح دارد. در نزدیکترین سطح، افکار خود آیند قرار می گیرند که به طور خود انگیزه وارد ذهن می شوند، در نگاه اول درست به نظر می رسند و با مشکلات رفتاری یا هیجان های آشفته ساز گره خورده اند. این افکار خودآیند می توانند طبق سوءگیری ها یا تحریف های خاصی مثل ذهن خوانی، شخصی سازی، برجسب زدن، پیش گویی، و فاجعه سازی دسته بندی شوند. آسیب پذیری هیجانی در این مدل ماحصل مفروضه های زیر بنایی یا قواعد و طرحواره هایی است که در ذهن افراد شکل گرفته اند. مفروضه ها یا قواعد ناسازگار زیر بنایی، معمولاً انعطاف ناپذیر، فراگیر، و غیر قابل دستیابی هستند و باعث آسیب پذیری نسبت

^۳ - Otto Rank

^۱ .Schults & Schults

^۲ .Beck

به وقایع افسرده ساز یا حالت های اضطرابی می شوند (لی هی^۱، ۲۰۰۳ ترجمه ی حمیدپور و اندوز، ۱۳۸۹).

۲-۲-۵. نظریه زیستی در مورد اضطراب

برخی از نظریه پردازان زیستی درباره ی اضطراب بر این عقیده اند که اسید گاما آمینوبوتریک (GABA) یک انتقال دهنده ی عصبی بازداشتی است که نقش مهمی را در نحوه ای که مغز ما از اضطراب در موقعیت های استرس زا جلوگیری می کند، بر عهده دارد. به نظر می رسد داروهای بنزودیازپین فعالیت GABA را در قسمت های خاصی از مغز که معلوم شده در اضطراب درگیر هستند، مثل سیستم لیمبیک، افزایش می دهند (باچر و همکاران، ۲۰۰۷). برخی دیگر از نظریه پردازان علایم مزمن بیماران دچار اختلالات اضطرابی نظیر حملات هول، بی خوابی، از جا پریدن، و انگیزتگی مفرط دستگاه خودکار را مشخصه ی افزایش عملکرد نورآدرنژیک می دانند. نظریه ی عمومی در مورد نقش اپی نفرین در اختلالات اضطراب این است که سیستم نورآدرنژیک در افراد مبتلا چنان بد تنظیم شده که فعالیتش گاه به صورت فورانی در می آید (سادوک و سادوک، ۲۰۰۷).

۲-۲-۶. اثر اضطراب بر مکانیزم های عصبی هورمونی

سیستم عصبی سمپاتیک، که از طریق اختلال در کنترل عصب واگ، کاهش تغییر پذیری ضربان قلب، سطوح سیتوکین های پیش التهابی، و افزایش کورتیزول ناشی از فعال شدن محور هیپوتالاموس-هیپوفیز-آدرنال (HPA) فعال می شود، رابطه بین اضطراب و بیماری های قلبی عروقی است. شواهد نشان می دهد که هیجانات منفی اثرات پاتوفیزیولوژیک تجمعی دارند که در نهایت می توانند از طریق آسیب به فعالیت سیستم های عصبی هورمونی و دیگر به مکانیزم ها به CHD منجر شوند. افزایش خروجی از سیستم عصبی سمپاتیک و سیستم HPA می تواند منجر به طیف گسترده ای از پاسخ های فیزیولوژیک شود. مطالعات نشان داده است که تعداد لنفوسیت های گیرنده های بتاآدرنژیک و تولید بتاآدرنژیک به واسطه ی چرخه ی AMP در میان بیماران مبتلا به اختلالات اضطرابی به خصوص اختلال هراس کاهش یافته است. یافته ها نشان داده اند بین سطوح بالای اضطراب و کاهش تغییرپذیری ضربان قلب همبستگی وجود دارد. این یافته ها از ارتباط اضطراب با مرگ ناگهانی قلبی که ممکن است مربوط به آریتمی های بطنی باشد حمایت می کنند. تغییرات دستگاه اتونوم شامل افزایش تحریک دستگاه سمپاتیک است که به وقوع آریتمی و مرگ

¹. Leahy

ناگهانی مرتبط است و یا اختلال در کنترل عصب واگ است که به افزایش مرگ و میر قلبی مرتبط است. هماهنگ با این یافته ها، مشاهده شده بی خوابی، به عنوان یک شکل از استرس مزمن و اختلالات سمپاتیک، تا حدودی رابط بین علائم اضطراب و بیماری های قلبی عروقی است. علاوه بر این ها، مسیر آتروژنیک، که از طریق فعال سازی مکرر سیستم عصبی هورمونی با آسیب متعاقب اندوتلیال و تصلب شرایین گسترده می شود، نیز پیشنهاد شده است (اولافیرانی، ۲۰۱۱).

۷-۲-۲. اثر مکانیزم های رفتاری بر اضطراب

سبک های رفتاری مختلف، از جمله رژیم غذایی ناسالم، عدم فعالیت بدنی، و سیگار کشیدن، با شروع و گسترش نشانه های بیماری همبسته است. مطالعات نشان می دهد که افراد مبتلا به اختلالات اضطرابی از رفتارهای سبک زندگی ناسالم تری برخوردارند. هیجانات منفی ممکن است از طریق اثرات فیزیولوژیکی مستقیم و یا از طریق کاهش انطباق با رژیم های پزشکی توصیه شده پیشرفت بیماری را تشدید کند یا بقای فرد را کاهش دهد. تحقیقات نشان می دهد که اثرات اضطراب بر بیماری های قلبی احتمالاً به درکضعیفی از رفتارهای مراقبت از خود مرتبط است. اضطراب ممکن است انرژی، شناخت، و انگیزه ی فرد را برای رفتارهای مراقبت از خود مختل کند. بیماران با سطح بالایی از اضطراب مشکلاتی در ایجاد تغییرات در شیوه ی زندگی شان، در مقابله با چالش ها، و در طول توانبخشی قلبی دارند. شواهد نشان می دهد که اضطراب پیش بینی کننده ی پایبندی ضعیف به توصیه ها برای تغییر شیوه ی زندگی و پایبندی به درمان است (اولافیرانی، ۲۰۱۱).

۸-۲-۲. سبب شناسی اضطراب در ایام مدرسه

سه دسته عوامل در ایجاد و شدت اضطراب در ایام مدرسه مؤثر هستند: (۱) عوامل شخصیتی شامل عزت نفس پایین، منبع کنترل، اضطراب عمومی، خودکارآمدی پایین، شکست ها، مهارت های نامناسب مطالعه و درماندگی آموخته شده؛ (۲) عوامل خانوادگی شامل شیوه های فرزند پروری، انتظارات بیش از حد والدین، تنبیه و سرزنش، تشویق و تقویت نکردن و وضعیت اقتصادی - اجتماعی نامناسب؛ (۳) عوامل آموزشی شامل دروس و امتحانات دشوار، انتظارات نایبای معلم، مراقبان امتحان سختگیر، محدودیت های زمانی، محیط نامناسب امتحان، نور نامناسب و وجود عوامل مزاحم، مانند سر و صدا (بشارت، ۱۳۸۳). از جمله دیگر عوامل مرتبط در اضطراب در ایام مدرسه عبارتند از: (۱) عدم آمادگی کافی. یکی از عوامل بسیار مهم در ایجاد اضطراب در مدرسه نداشتن آمادگی کافی برای امتحان است. گاهی شیوه های غلط در

مدیریت زمان، عادات نادرست مطالعه و ناتوانی در سازماندهی صحیح مطالب درسی باعث می شوند شخص برای امتحان آمادگی کافی نداشته باشد. (۳) عوامل خانوادگی. برخی عوامل خانوادگی نیز در ایجاد اضطراب در مدرسه یا شدت بخشیدن به آن دخیلند. انتظارات بیش از حد والدین از فرزندان در ارتباط با تکالیف درسی، تنبیه و سرزنش کردن، عدم استفاده از برنامه های تشویق و تقویت، الگوی فرزندپروری خشک و غیرقابل انعطاف و اوضاع اجتماعی اقتصادی نامناسب، نمونه هایی از این عوامل خانوادگی به شمار می روند (دیویس و لی ساکر^۱، ۲۰۰۹).

در مورد عوامل فردی موثر در ایجاد اضطراب در ایام مدرسه به عوامل زیر می توان اشاره کرد :

(۱) عزت نفس. عزت نفس میزان ارزش و اعتباری است که یک فرد در زمینه های مختلف زندگی بویژه خانوادگی، تحصیلی، اجتماعی و جسمانی برای خود قائل است، افراد دارای عزت نفس بالا توانایی برخورد شایسته در مدرسه و مشکلات آن را در خود می بینند و برعکس افراد دارای عزت نفس پایین به دلیل عدم اعتماد به توانایی های خود، عملکرد ضعیفی ارائه می دهند. خودارزیابی مثبت به عنوان سپر یا نیرویی در مقابل اضطراب به فرد کمک می کنند. دانش آموزان با خود پنداره منفی با کوچک ترین دگرگونی در موقعیت مدرسه خود را می بازند و نمی توانند سازگاری حاصل نمایند.

(۲) هوش. هوش یک توانایی ذهنی و شناختی است، مطالعات مختلف نشان داده اند بین هوش و اضطراب در مدرسه رابطه معناداری وجود دارد. کودکان دارای بهره هوشی متوسط در مقایسه با کودکان دارای بهره هوشی بالا و پایین از اضطراب ناتوان کننده تری رنج می برند.

(۳) ارزیابی شناختی. اصولاً تصویر ذهنی و ارزیابی شناختی هر فرد با موقعیت و شکست او رابطه دارد. اغلب دیده شده است دانش آموزانی که از اضطراب در مدرسه رنج می برند افکار منفی و غیرواقع بینانه از خود دارند، خود را آدم لایق و شایسته ای نمی دانند و بشدت از شکست می ترسند. در واقع این اضطراب نیست که به طور مستقیم به کاهش عملکرد و نمره پایین فرد در یک آزمون منجر می شود، بلکه افکار افراد ناموفق که اضطراب به دنبال خویش می آورد، عامل اصلی این مساله است.

(۴) عدم آمادگی. آمادگی کافی برای دادن امتحان بسیار مهم است. اگر دانش آموزانی احساس کنند آمادگی بسیار کمی برای امتحان دارند، عملکرد ضعیفی را از خودشان خواهند داد. گاهی اضطراب در

¹. Davis & Lysaker

مدرسه به خاطر نداشتن آمادگی کافی امتحان دهنده است، به گونه ای که هر اندازه میزان آمادگی پایین تر باشد، اضطراب شدیدتر خواهد بود.

۵) توجه و تمرکز. برخی از صاحب نظران معتقدند بازدهی و عملکرد دانش آموزان دارای اضطراب در مدرسه بالا به میزان زیادی به کیفیت توجه و تمرکز آنان در خلال امتحان مربوط می شود. فرد مضطرب به علت توجه به تشویق و نگرانی خود هنگام یادگیری به محتوای اصلی درس توجه کمتری می کند و این مساله به عملکرد پایین وی منجر می شود.

۶) روش های مطالعه نادرست. برای انجام یک یادگیری رضایت بخش فقط خواندن و حفظ کردن کافی نیست و باید از تمرین های مختلف مثل اطلاعات استفاده کرد. پژوهشگران معتقدند که کاهش اضطراب « به خاطر آوردن » تمرین فکر و تمرین امتحان به تنهایی برای بهبود پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کافی نیست؛ بلکه به طور همزمان لازم است که عادت ها و روش های مطالعه دانش آموزان دارای اضطراب امتحان اصلاح شود.

۷) انتظارات دانش آموز. یکی از عوامل موثر در پیشرفت تحصیلی، تصور و برداشت دانش آموز از توانایی خود در هر درس و انتظار موفقیت در آن درس است، معمولاً افراد دارای اضطراب در مدرسه به موفقیت های ارزیابی کننده با انتظارات بدبینانه پاسخ می دهند (کیت و فرز، ۲۰۰۵).

۸) عوامل شخصیتی. افرادی که عموماً مضطرب هستند آسیب پذیری بیشتری برای اضطراب امتحان دارند. افرادی که خود انتقادگر یا کمال گرایند، افرادی که نگاهی بدبینانه به آینده دارند، افرادی که از شکست می ترسند و افرادی که نیاز شدیدی به تایید دارند نیز برای اضطراب امتحان مستعدترند.

۹) تجربیات منفی قبلی. گاهی اوقات تجربیات ناگوار فرد در امتحانات، زمینه را برای اضطراب مهیا می کند.

۱۰) افکار منفی. در بسیاری از مواقع، اضطراب امتحان ناشی از افکار منفی است. افکار منفی ممکن است مربوط به عملکردهای قبلی در امتحانات، چگونگی عملکرد دیگر دوستان و همکلاسی ها، پیامدها و عواقب ناگوار ناشی از کارایی ضعیف در مدرسه یا موضوعاتی دیگر باشند (دیویس و لی ساکر، ۲۰۰۹).

¹. Keieth & Frese

۲-۳. هوش هیجانی

در سال ۱۹۸۵، یک دانشجوی دکتری در رشته هنر در یکی از دانشگاه‌های آمریکا پایان نامه‌ای را به اتمام رساند، که در آن از عنوان هوش هیجانی استفاده شده بود. به نظر می‌رسد که اولین کاربرد اصطلاح هوش هیجانی در محافل عمومی و آکادمیک به این دانشجو باز می‌گردد. سپس دو تن از استادان دانشگاه‌های آمریکا به نام‌های جان مایر^۱ و پیتر سالووی^۲ (۱۹۹۰) مقاله‌ای در زمینه هوش هیجانی به چاپ رساندند. آن دو سعی داشتند تا توانمندی‌های افراد را در حیطه هیجانات و عواطف به شکل علمی اندازه‌گیری کنند و دریافتند که بعضی از افراد در تشخیص و شناسایی عواطف و حل مشکلات مربوط به هیجانات و عواطف توانمندتر هستند، اما کسی که بیش از همه نامش با عنوان هوش هیجانی گره خورده دانیل گلمن^۳ است. او استاد روان‌شناسی است و مقالات متعددی برای مجله تایم در گروه روان‌شناسی و سپس روزنامه نیویورک تایمز به رشته تحریر در آورده است. در سال ۱۹۹۵، او نوشتن کتابی با عنوان سواد عاطفی را آغاز و برای تکمیل اطلاعات خود از دانشگاه‌های متعددی بازدید کرد. در مطالعات خود با فعالیت مایر و سالووی که بیشتر افراد آکادمیک بودند، آشنا شد و عنوان کتاب خود را به تبعیت از آن دو به هوش هیجانی تغییر داد. وی در برنامه‌های تلویزیونی متعددی شرکت کرد و در مورد هوش هیجانی سخن گفت. نتیجه تلاش‌های او انتشار کتابش در سال ۱۹۹۵ بود که پرفروش‌ترین کتاب سال بین الملل گردید. گلمن و موسس انتشاراتی وی نیز از این بابت سود میلیونی کسب کردند (گنجی نیا و حبیب زاده، ۱۳۸۹).

۲-۳-۱. تعاریف هوش هیجانی

تعریف‌های هوش هیجانی به رغم ظاهر متنوع و متفاوتشان، همگی روی یک محور اساسی تاکید دارند و آن هم آگاهی از هیجانات، مدیریت آنها و برقراری ارتباط اجتماعی مناسب است.

جان مایر: "مجموعه‌ای از توانایی‌های ذهنی که به شما کمک می‌کند احساسات خود و دیگران را درک کنید و در نهایت به توانایی تنظیم احساسات خویش نایل گردد" (الدر، ۱۳۸۲).

استیو هین: هوش هیجانی عبارتست از توانایی مهار عواطف و تعادل برقرار کردن بین احساسات و منطق، به طوری که ما را به حداکثر خوشبختی برساند" (هین، ۱۳۸۴)

^۱.Mayer, John

^۲.Salovey, Peter

^۳.Goleman, Daniel

تراویس برادبری و جین گریوز: "هوش هیجانی همان توانایی شناخت، درک و تنظیم هیجان ها و استفاده آنها در زندگی است (برادبری و جین گریوز، ۱۳۸۴).

به عقیده دانیل گلמן، هوش هیجانی نوعی مهارت اجتماعی و توانایی برقراری ارتباط موثر با دیگران است که همدردی با آنها، کنترل تکانش ها و حل تعارضات را در بر می گیرد (گلמן، ۱۳۹۱).

همان گونه که از تعاریف یاد شده نمایان است، هوش هیجانی به معنای توانایی و مهارت شناخت هیجان های خود و دیگران، بروز هیجان ها، کنترل و مدیریت آنها و در نهایت برقراری ارتباط سالم و مناسب با خود و دیگران می باشد.

۲-۳-۲. مولفه های هوش هیجانی

با مرور تعریف ها، تاریخچه و دیدگاه های مربوط به هوش هیجانی می توان به مولفه های هوش هیجانی که توسط روان شناسان صورت گرفته است، اشاره می شود:

سالووی توصیف خود را از هوش هیجانی، بر اساس نظریات گاردنر درباره استعداد فردی قرار می دهد و این توانایی ها را به پنج حیطه اصلی گسترش می دهد:

- شناخت عواطف شخصی: خودآگاهی (تشخیص هر احساس به همان صورت که بروز می کند (سنگ بنای هوش هیجانی است . توانایی نظارت بر احساسات در هر لحظه ای برای بدست آوردن بینش روان شناختی و ادراک خویشتن، نقشی تعیین کننده دارد. ناتوانی در تشخیص احساسات راستین، ما را دچار سردرگمی می کند. افرادی که نسبت به احساسات خود اطمینان بیشتری دارند، بهتر می توانند زندگی خویش را هدایت کنند . این افراد در مورد احساسات خود در زمینه اتخاذ تصمیمات شخصی مثلاً انتخاب همسر آینده تا شغل مورد نظر، احساس اطمینان بیشتری دارند (گلמן، ۱۳۹۱).

- کنترل هیجانات: کنترل هیجانات شیوه مناسب و مهارتی است که به دنبال خود آگاهی ایجاد می شود. اشخاص کارآمد در این حیطه بهتر می توانند از هیجانات منفی مانند ناامیدی، اضطراب و تحریک پذیری رهایی یابند و در فراز و نشیب های زندگی کمتر با مشکل مواجه می شوند و یا در صورت بروز مشکل به سرعت می توانند از موقعیت مشکل و ناراحت کننده به شرایط

مطلوب باز گردند . بر عکس افرادی که در این حیطه توانایی کمتری دارند همواره در گیر احساسات درمانده کننده هستند.

- برانگیختن خود: برای عطف توجه ،برانگیختن شخصی ،تسلط بر نفس و خلاق بودن لازم است
سکان رهبری هیجانات را در دست بگیرید تا بتوانید به هدف خود دست بیابید.خویشتن داری
عاطفی (به تاخیر انداختن کامروا سازی و فرو نشاندن تکانش ها)زیر بنای تحقق هر پیشرفتی
است. توانایی دست یابی به مرحله "غرقه شدن در کار" انجام هر فعالیت چشم گیر را میسر
می گرداند . افراد دارای این مهارت در هر کاری که به عهده می گیرند ،بسیار مولد و اثر بخش
خواهند بود (شعبانی ،۱۳۹۳).

- شناخت هیجانات در دیگران (همدلی):همدلی اساس مهارت مردمی است و توانایی همدردی
کردن با احساسات دیگران و شناخت دید گاه آنهاست . همدلی توانایی شناخت و نفوذ بر
حالات هیجانی دیگران است. افراد همدل با سرنخ های ظریف اجتماعی و تعامل هایی که
بیانگر نیاز ها و خواسته های دیگران می باشند مانوس و آشنا هستند.

- مهارت های ارتباطی یا اجتماعی (کنترل روابط):توانایی شناخت و همدلی با دیگران ،برقراری
ارتباط موثر ،گوش دادن عمیق ،پرسیدن سوالات مهم ،تشریک مساعی و مذاکره کردن از
اجزای این مهارت محسوب می شوند(گلمن ،۱۳۹۱).

برادبری و گریوز چهار مهارت برای هوش هیجانی قائل شده اند:خود آگاهی ،خود مدیریتی ،آگاهی
اجتماعی و مدیریت رابطه .

دو مهارت خود آگاهی و خود مدیریتی، به خود فرد برمیگردند و مهارت آگاهی اجتماعی و مدیریت رابطه،
به چگونگی رابطه فرد با مردم مربوط می شوند . افزون بر این خود آگاهی و آگاهی اجتماعی به شناخت و
بیش فرد مربوط هستند، اما خود مدیریتی و مدیریت رابطه ، به رفتار و عمل فرد ارتباط دارند(برادبری و
گریوز ،۱۳۸۸).

روون بارون در مدل خود ،به پنج مهارت اشاره می کند:

۱. مهارت درون فردی:شامل خود شکوفایی ،استقلال و خود آگاهی عاطفی

۲. مهارت بین فردی (برون فردی):شامل همدلی و مسئولیت اجتماعی

۳. مهارت سازگاری: شامل توان حل مسئله و آگاهی به واقعیت

۴. مهارت مدیریت استرس: شامل کنترل تکانه ها و تحمل فشارها

۵. مهارت خلق و خوی یا حال عمومی: شامل شادکامی و خوش بینی (فاطمی، ۱۳۸۵).

دانیل گلن نیز هوش هیجانی را در قالب چهار عنصر تعریف می کند:

۱. خودآگاهی

۲. خود مدیریتی

۳. آگاهی اجتماعی

۴. مدیریت روابط (میر دریکوندی، ۱۳۹۰).

۲-۳-۳. اهمیت و فایده هوش هیجانی

زندگی بدون شور و احساسات، به زمین بایر سنگینی می ماند که سرشار از بی حاصلی است و از غنای زندگی بریده و مجزا شده است. اما از نظر ارسطو آنی که مطلوب است، احساس مناسب است، یعنی احساسی که با موقعیت تناسب دارد. هرگاه احساسات به شدت فرو نشانده شوند، کسالت و فاصله ایجاد می کنند و هرگاه از کنترل خارج شوند یعنی شدید و دیر پا باشند، مرضی می شوند (نوریان، ۱۳۸۲).

شواهد بسیاری ثابت می کنند افرادی که مهارت های هیجانی دارند در هر حیطه ای از زندگی ممتازند، خواه در روابط عاطفی و صمیمانه، خواه در فهم قواعد ناگفته ای که در خط مشی سازمانی به پیشرفت می انجامد و چه در آموزش، تربیت فرزند و مسائل خانواده و چه در بخش سلامت روان و شخصیت (میر دریکوندی، ۱۳۹۰).

۲-۳-۴. هوش هیجانی و خانواده

جان گاتمن و گروهش (۱۹۸۶) با در نظر گرفتن تنها پنج دقیقه از صحبت های یک زوج و اینکه آنها چگونه مخالفت های خود را ابراز میکنند، حدس می زنند که این زوج در آینده طلاق خواهند گرفت یا نه ؟ دقت یافته های گاتمن و همکارانش ۹۳ درصد بود. بعضی از این زوج ها تا ۱۴ سال زیر نظر او و گروهش بودند و پیش بینی آنها درست از آب در آمده بود. این پژوهش نشان می دهد که تعداد مخالفت

های یک زوج مهم نیست، بلکه تلاشی که هر دوی آنها برای حل مشکلات به طور دوستانه به کار می برند و تغییر وضعیت که بر موفقیت رابطه آن ها تاثیر میگذارد، مهم است. زمانی گفته می شود که رابطه از نظر هوش هیجانی در سطح بالایی قرار دارد که زن و شوهر انرژی خود را برای تعمیر اختلاف ها (و اصلاح و تقویت شباهت ها) صرف می کنند. تعمیر، یعنی نشان دادن عشق و محبت زن و شوهر به یکدیگر بدون توجه به تعارض و کشمکشی که دارند. تعمیرات، بیانگر این واقعیت هستند که از مهارت های هوش هیجانی در درون رابطه استفاده می شود. تعمیر، یعنی پشت سر گذاشتن خشم، خشونت و دشمنی با همسر. اولین امید به تعمیر موفق، از خود آگاهی فرد ریشه میگیرد (برادبری و گریوز، ۱۳۸۸).

پژوهش های انجام شده در دانشگاه امری نشان داد که هوش هیجانی کودک، محصول نمایش مهارت های هوش هیجانی والدین است و نه تجربه شخصی آنها از استرس هیجانی. کودکان مهارت های هوش هیجانی را از والدین خود یاد میگیرند. اگر آنها الگو و مثال والدین خود را نداشته باشند، در حقیقت بهترین منبع یادگیری را از دست خواهند داد. والدینی که هوش هیجانی را با کودکانشان تمرین می کنند و به عمل در می آورند، پسران و دخترانی تربیت می کنند که شادتر هستند، سازگاری اجتماعی بیشتری دارند، نمره های بهتری می آورند و در بزرگسالی موفقیت های شغلی بیشتری را کسب می کنند. بچه هایی که مهارت های هوش هیجانی خود را افزایش می دهند، میزان مکتب گریزی و تنبلی و رفتار بزهکارانه خود را کاهش می دهند. کودک از هر جا که شروع کند، افزایش هوش هیجانی او باعث خواهد شد تا روابطش با همکلاسی هایش بهبود یابد. اگر نظر هوش هیجانی الگوی فرزندان باشیم، آنها مهارت های مورد نیاز خود را برای کنار آمدن با دیگران رشد خواهند داد. موفقیت بیشتری را تجربه خواهند کرد، موفقیتی که در بزرگسالی نیز ادامه پیدا خواهد کرد (برادبری و گریوز، ۱۳۸۸).

۲-۴. آشنایی با مدارس میزان

۲-۴-۱. تعریف تربیت

تربیت، کشف و پرورش همه ی استعدادهای بالقوه ی مثبت انسان و ایجاد هماهنگی بین آنها جهت رسیدن به قرب الهی است که لازمه ی آن گذر از حس به عقل (تقویت تعقل) و حقیقت طلبی است؛ به طوری که نگرشی توحیدی را موجب گردد.

گذر از حس به عقل و حقیقت طلبی یعنی رسیدن از ظواهر به بطون و حقایق امور. قسمتی از تربیت با بسترسازی مناسب توسط خانواده و مربیان پیگیری می شود و قسمتی دیگر با توجه خود متربیان و شکوفا

کردن استعدادهای بالقوه ی خویش به منصفه ظهور می رسد. به نظر می رسد تربیت باید در پنج حوزه به طور همزمان اعمال گردد: (حوزه ی اخلاقی - معنوی ، حوزه ی آموزش علوم ، حوزه اجتماعی - ارتباطی ، حوزه عاطفی ، حوزه بدنی و بهداشتی) ؛

۱.حوضه اخلاقی - معنوی عبارت است تقویت و هدایت فطری خداجوی انسان، به نحوی که بتواند علاوه بر شناخت مفاهیم اخلاقی و معنوی دین اسلام، همواره در راستای بندگی حق تعالی، مهارت به کار گیری آنها را پیدا می کند.

۲.حوزه ی آموزش علوم عبارتست از؛ هدایت انسان در امر یادگیری علوم پایه (حداقل در حد مفاهیم کتب مصوب آموزش و پرورش) به نحوی که بتواند علاوه برتحصیل دانش و فراگیری آن، مهارت تجزیه و تحلیل و حل مسایل پیش رو را پیدا کند.

۳.حوزه اجتماعی - ارتباطی عبارتست از؛ هدایت انسان به سوی حسن همجواری به نحوی که بتواند علاوه بر شناخت روابط اجتماعی، مهارت برقراری ارتباط با انسانها و مشارکت فعال در حل مسئله را داشته باشد.

۴.حوزه عاطفی عبارتست از؛ هدایت انسان به سمت شناخت عواطف و احساسات خود، به طوری که بتواند رشد متعادل در آنها را ایجاد کرده و مهارت به کارگیری آن را کسب نماید.

۵. حوزه بدنی و بهداشتی ؛هدایت انسان جهت شناخت و ضرورت تقویت قوای جسمانی و حواس پنج گانه به نحوی که بتواند مهارت چگونه سالم نگه داشتن جسم خود را کسب نماید. به منظور رسیدن به اهداف در ۵ حوزه پیش گفته، هر نظام آموزشی نیازمند انتخاب روشی مناسب است.(حمید دادگستر نیا و همکاران، ۱۳۹۱).

۲-۴-۲. اهداف جزئی تربیتی در دبستان

همان طور که اشاره شد، در این دیدگاه، تعلیم و تربیت در پنج حوزه ی «آموزش»، « اخلاقی - معنوی»، «اجتماعی - ارتباطی»، « عاطفی» و «بدنی و بهداشتی» بررسی می شوند که این پنج حوزه همان اهداف کلی تعلیم و تربیت هستند. در هر کدام از این حوزه ها می توان اهداف جزئی را ترسیم و پیگیری نمود. در این فصل به پاره ای از این اهداف جزئی اشاره می گردد با این توضیح که اولاً این اهداف جزئی ممکن است از بعضی جهات با حوزه های دیگر نیز در ارتباط باشند. ثانیاً اهداف جزئی در هریک از این حوزه ها بسیار

گسترده و متعدّدند و ما هرگز مجال نخواهیم یافت که تمامی آنان را اشاره نماییم. علاوه بر این، با گذشت زمان و ایجاد تغییرات تدریجی فرهنگی، اجتماعی و ... اهداف جزئی نیز ممکن است تغییر کنند.

به عنوان نمونه به چند هدف جزئی در حوزه های مختلف اشاره می نماییم :

۱- در حوزه ی آموزش علوم

الف) در پایه ی پیش دبستان و اول دبستان :

- به خاطر سپردن تصویر مشاهده شده، به فراخور توانایی های ذهنی

- مهارت خوب شنیدن

- یادگیری مهارت دست شویی رفتن

- عدم داشتن مشکل وارونه نویسی و قرینه نویسی (اشکال و حروف)

- منظم نوشتن اشکال و حروف

- کاربرد صحیح لوازم التحریر و ...

- حل مسائل ترکیبی سخت ریاضی و تجزیه و تحلیل آن

- انجام تکالیف

- پرسش آزادانه در مورد مسائل مختلف

- تمرکز بر روی هر زمینه ای (نظیر پازل، مسائل ریاضی و ...) حداقل به مدت ۱۰ دقیقه

- مهارت استفاده از انگشتان دست در نگارش

- یادگیری فصول مختلف سال، ماههای هر فصل و تعداد روزهای هر ماه

- آمادگی برای رسم خطوط بر روی خطوط، بدون خط خوردگی

- کسب مهارت نسبی در دست ورزی در قیچی کردن، ساختن اشکال و خمیر سفال

- آشنایی با برخی از خواص آب، خاک و هوا

- آشنایی با دست راست و چپ و یادگیری جهات اصلی

- توانایی تشخیص رنگ‌ها و تفکیک آنها
- پذیرش مسئولیت و پیگیری آن
- آشنایی با نام حیوانات و برخی فوایدی که برای انسانها دارند.
- آشنایی و یادگیری برخی سرودهای هدفمند.
- آشنایی با موارد خطرناک پیرامون خود
- نگارش نشانه‌های فارسی
- صحیح گرفتن مداد
- کسب مهارت تمیز نوشتن به نحوی که چشم آزار نبیند.
- توانایی در خواندن متون و درک متون و اشعار کودکان
- نوشتن کلمات کتاب «بخوانیم و بنویسیم» به طور صحیح
- نوشتن نامه (۳ تا ۴ خط)
- ساختن جمله ی معنی دار از بین کلمات نامرتب
- شمارش و جمع و تفریق یک رقمی
- استفاده‌ی درست از کلمات در جملات شفاهی
- کسب دانستنی‌های کتاب علوم
- روان خوانی متن‌های با حجم کم نظیر کتاب های داستان، روزنامه و
- تقویت حساسیت شنیداری و حافظه
- کسب مهارت یادداشت بردای و یادداشت نتایج
- کسب مهارت نتیجه گیری مناسب و درست در تمامی مسائل مربوط
- آشنایی و شناخت دانش آموزان با انواع خوراکیها و مشخصات آنها

- افزایش توانایی و مهارت‌های ذهنی در درس ریاضی
- توانایی انجام جمع و تفریق یک رقم با یک رقم
- شناخت وسایل و اشیاء و موجودات پیرامونش و آشنایی با خطرات آنها
- آشنایی با اسباب بازی ها و برقراری ارتباط با آنها
- آشنایی اولیه با پول
- تشخیص غلط‌های املائی خود در پایان سال تحصیلی
- کسب توانایی کشیدن نقاشی و رنگ آمیزی
- آشنایی با بعضی از مواد ساده مثل چوب، آهن، آب و سنگ
- آشنایی با فضای اطراف خود (کوچه، خیابان و اتاق)
- آشنایی با وسایل کار مدرسه (کتاب، دفتر، مداد و پاک‌کن)
- آشنایی با علامت‌های نگارشی : (! ، ؟ ، .)
- شمردن اعداد تا ۹۹ و نوشتن آنها با عدد و حروف
- ب) در پایه ی دوم و سوم دبستان :
- کسب مهارت داستان سازی و داستان نویسی
- حفظ سوره های کوچک قرآن
- یادگیری استفاده از کامپیوتر در حد ابتدایی
- تسلط کامل بر جدول اعداد و جدول ضرب
- روان خوانی کم اشتباه قرآن به صورت ترتیل (حداقل جزء ۳۰ قرآن)
- آشنایی با انواع دانه‌های گیاهان به لحاظ دسته بندی های علمی
- آشنایی با اشکال هندسی

- ساخت اجسام با گِل
- رعایت قوانین نگارشی خط تحریری
- کسب دانستنی‌های کتاب علوم
- خواندن هر متنی به جز متونی که حاوی کلماتی است که تا به حال نشنیده و معنی آن را نمی‌دانند.
- فراگیری مباحث ریاضی کلاس دوم به طور کامل
- محاسبه ذهنی جمع و تفریق تا دو رقم با یک رقم
- تسلط بر کلمات هم خانواده، جمع مکسر و مباحث دستوری
- آشنایی با کلمات مترادف و متضاد
- توانایی نگارش متنی ۱۰ خطی با رعایت جزئیات نوشتاری برای یک موضوع
- کسب مهارت استفاده از مفاهیم ریاضی در زندگی
- شناخت و آشنایی با انواع مواد و تبدیل آنان به یکدیگر
- کسب مهارت استفاده از دایره المعارف گیاهان، جانوران، خوراکیها و
- شناخت و آشنایی با انواع گیاهان و مشخصات آنها
- شناخت و آشنایی نسبی با دستگاه گوارش و چگونگی عملکرد آن
- انجام تمامی آزمایشهای مربوط به کتاب درسی علوم سوم
- شناخت و آشنایی با انواع واحدهای اندازه گیری طول (میلی متر، سانتیمتر، متر)
- آشنایی با کلمات هم خانواده
- آشنایی با ضرب المثل‌ها و کنایه‌ها
- شناخت تفاوت زندگی شهری و روستایی
- توانایی انجام ضرب و تقسیم ذهنی اعداد دو رقمی

پ) در پایه های چهارم و پنجم دبستان :

- آشنایی با برخی از وسایلی که در یادگیری جغرافیا به دانش آموزان کمک می کند.
- توانایی انجام ضرب یک رقم در دو رقم به صورت ذهنی
- آشنایی با مقررات راهنمایی و رانندگی
- آشنایی با جهت های اصلی و فرعی
- کسب دانستنی های کتاب علوم
- کسب مهارت استفاده از مفاهیم ریاضی در زندگی
- کسب مهارت استفاده از مفاهیم اجتماعی در زندگی
- شناخت و آشنایی با انواع جانوران مهره دار و بی مهره
- توانایی تحلیل مسائل ترکیبی شبیه به مطالعه ی تیمز
- شناخت و آشنایی با مفهوم هزار و جمع و تفریق اعداد با یکدیگر
- انجام درست آزمایشهای مربوط به دروس
- شناخت و آشنایی با مفهوم کسر و مقایسه آنها
- درک مفاهیم اشعار و برگرداندن آنها به نثر
- آشنایی با فعل، فاعل و مفعول
- آشنایی نسبی با نام شهرهای مختلف کشور و کشورهای مختلف جهان
- کسب توانایی خواندن یک عدد ۱۲ رقمی و نوشتن آن به عدد و حروف
- آشنایی با صورت استفاده از حروف کلمات مختلف با معانی مختلف در قالب کتابهای مقطع ابتدایی
- آشنایی با همسایه های ایران، شهرهای مهم، پایتخت، محصولات، صنایع و شرایط آب و هوایی
- آشنایی با قواعد زبان فارسی از قبیل معادل، مترادف، متضاد، نهاد، گزاره، صفت، موصوف و ...

- توانایی نوشتن املاء در حد کتاب فارسی پنجم با حداقل اشتباه
 - شناخت منظومه شمسی و سیارات آن، شناخت کره‌ی زمین و موقعیت آن در منظومه و خط فرضی کره‌ی زمین
 - فراگیری کار با گونیا، پرگار، نقاله و خط کش
 - به کارگیری شایسته و چشم نواز خط نستعلیق تحریری در تمامی متون خود
 - یادگیری مفهوم اعداد اعشار و جمع و تفریق آنها
 - روان خوانی متن کامل قرآن کریم و ادعیه
 - حفظ برخی سوره‌های قرآن
 - آشنایی با رسم الخط حروف انگلیسی
 - آشنایی با بیان کلمات و جملات پرکاربرد انگلیسی (بتواند به راحتی مکالمات روزمره خود را به زبان انگلیسی بیان کند و دست کم ۲۰۰ جمله انگلیسی را بیاموزد)
 - آشنایی ابتدایی با سخت افزار کامپیوتر و نرم افزارهای ابتدایی مثل WORD
- ۲- در حوزه‌ی اخلاقی - معنوی
- الف) در پایه‌ی پیش دبستان و اول دبستان
- شناخت ائمه معصومین(ع)
 - فهم اهمیت اسراف نکردن
 - پرهیز از آسیب رسانی به حیوانات و موجودات اطراف خود
 - محترم شمردن کتاب قرآن و سکوت هنگام قرائت آن
- ب) در پایه‌ی دوم و سوم دبستان :
- توانایی وضو گرفتن به صورت صحیح
 - احترام به پدر و مادر خود و سعی در جلب رضایت آنها

- تشخیص کارهای خوب و بد از یکدیگر
- اطلاع از وجود خداوند و آشنایی با قدرت مطلق و نعمت‌های او و شکرگزاری در برابر آنها
- فراگیری طهارت گرفتن (تمیز کردن بدن و لباس، دستشویی، نجسی و پاکی)
- سخن نگفتن در هنگام خوردن غذا و پرهیز از نگاه کردن به غذا خوردن دیگران
- توانایی روخوانی قرآن
- پ) در پایه‌های چهارم و پنجم دبستان
 - کسب مهارت در ادا کردن صحیح اذن، نماز و اقامه و نماز جماعت
 - یادگیری تیمم و انجام آن در مواقع ضروری
 - حساسیت نسبت به طهارت، به موقع دستشویی رفتن، مسواک کردن، خلال کردن، شستشوی دست و صورت قبل از غذا و پاکی و نجسی
 - کسب شهامت راستگویی حتی در اوقاتی که به ضررش باشد.
 - کسب روحیه صرفه جویی در همه امور
 - فهم لزوم تکریم اهل بیت (ص)
- ۳- در حوزه اجتماعی - ارتباطی
 - الف) در پایه‌ی پیش دبستان و اول دبستان
 - احترام به دیگران
 - گذشت در برابر خطاهای دیگران
 - قانون پذیری
 - پذیرش مسئولیت
 - برقراری ارتباط با دوستان، آشنایان، غریبه‌ها و معلمان
 - شرکت در فعالیتهای جمعی مدرسه و خویشتاوندان

- رعایت حقوق دیگران
- کسب مهارت درست غذا خوردن
- توانایی بیان نظرات خود در جمع دانش آموزی
- توانایی پوشیدن و درآوردن لباس و کفش بدون کمک دیگران
- مراقبت از وسایل شخصی
- احترام به مربی مانند صحبت نکردن هنگام صحبت او
- تطابق با سیستم های آموزشی که دانش آموز در آن قرار می گیرد.
- آراستگی و مرتب بودن موی سر
- رعایت بهداشت فردی و جمعی
- پذیرش برد و باخت
- احترام گذاشتن به نظرات پدر و مادر
- شناخت آداب معاشرت و عمل به آنها
- دانستن شماره ی تلفن و آدرس منزل و شماره ی تلفن ه همراه والدین
- کمک کردن در کارهای منزل مثل جارو زدن و شستن ظروف
- برقراری ارتباط نزدیک با معلمان خود و سعی در زودتر سلام کردن به بزرگترها
- یادگیری مهارت رنگ آمیزی بدون خارج شدن از محیطی که قرار است رنگ بزنند.
- توانایی شستن و پوست گرفتن میوه ی خود
- آشنایی با مشاغل مختلف در حد ابتدایی
- ب) در پایه ی دوم و سوم دبستان :
- همکاری گروهی در فعالیت ها

- سخن گفتن کوتاه در هر زمینه‌ای که معلومات و سن دانش آموز اجازه می‌دهد.
- افزایش قدرت ریسک پذیری
- توانایی دفاع از حق خود
- توانایی کمک رسانی به دوست خود در هنگام حادثه
- التزام به پوشش مناسب مدرسه و مرتب بودن آن
- قدردانی از زحمات دیگران
- توانایی سازگاری با تغییرات محیط اطراف خود
- احترام گذاشتن به نظرات دیگران
- بدون اجازه سخن نگفتن در کلاس و عدم ایجاد مزاحمت برای دوستان
- حضور به موقع در کلاس و خروج فوری در صورت تعطیل شدن کلاس
- وقت شناسی و انجام هر کار در وقت خودش
- انجام خرید اقلام ساده و مشخص برای منزل مانند : نان، لبنیات، حبوبات و
- کمک به دوستان خود در مسائل درسی و
- پرهیز از مسخره کردن دوستان
- التزام به اخلاق و رفتار پذیرفتنی از جانب گروه
- پ) در پایه های چهارم و پنجم دبستان :
- خطاب دوستان با لفظ « آقای » و « جناب آقای »
- بازگویی مسائل خوب و بد پیش آمده برای معلم و پدر و مادر
- کمک به دوستان در صورت نیاز و اجتناب از بی تفاوتی نسبت به مشکل دیگران
- مشورت با دیگران

- انتقال درست مسائل مدرسه به خانواده

۴- در حوزه‌ی عاطفی :

الف) در پایه‌ی پیش دبستان و اول دبستان :

- بالا بردن عزت نفس

- بالا بردن صبر و تحمل

- پیگیر بودن در فعالیتها

- علاقه مندی به مدرسه

- کنجکاوی نسبت به پیرامون خود

- حساسیت نسبت به لوازم خود و مدیریت در نگهداری آنها

- جستجوی راه حل در صورت بروز مشکل و پرهیز از کمک خواستن فوری از دیگران

- افزایش روز به روز خلاقیت

- کسب روحیه‌ی مسئولیت پذیری

- علاقه مندی به نظم و انضباط

- احترام گزاری به سایر مخلوقات خداوند

ب) در پایه‌ی دوم و سوم دبستان :

- تحمل پذیری متناسب در برابر سختی دروس و کارهای مربوط به خود

- کسب روحیه‌ی رازداری و پرهیز از بازگویی مسائل موجود در خانه برای دیگران

- کسب روحیه‌ی استدلالی و ارائه‌ی دلیل و استنباط در مورد راه حل خود

- کسب نسبی استقلال و توانایی ماندن محدود در منزل بدون حضور پدر و مادر

پ) در پایه‌های چهارم و پنجم دبستان :

- کسب توانایی تصمیم گیری
- پرهیز از نا امیدی در زمان شکست در کارها
- کسب توانایی برنامه ریزی درسی
- خویشتن داری و نکته سنجی
- علاقه مندی نسبت به مطالعات آزاد و یادگیری مطالب گوناگون و خواندن کتابهای غیردرسی
- ۵- در حوزه‌ی بدنی و بهداشتی :
 - الف) در پایه‌ی پیش دبستان و اول دبستان :
 - یادگیری درست راه رفتن، درست دویدن و پریدن (جفت پا)
 - هماهنگی اندام، مهارت گرفتن و پرتاب توپ
 - حفظ تعادل بدنی
 - تقویت عضلات
 - تقویت چالاکی و کسب چابکی و سرعت عمل مناسب
 - هماهنگی چشم و دست و پا
 - مسواک زدن
 - استفاده از تغذیه‌ی مناسب و مقوی و پرهیز از خوردن چیزهایی مانند چیپس و پفک و ...
 - کسب توانایی دوچرخه سواری
 - گرفتن دستمال هنگام عطسه
 - تقویت ماهیچه‌های دست کودک که پایه نوشتن است.
- ب) در پایه‌های دوم و سوم دبستان :
 - کسب مهارت شناکردن به صورت صحیح حداقل با دو روش

- تقویت حواس پنج گانه
- کسب مهارت حمام رفتن به تنهایی
- کسب مهارت اسکیت سواری
- درک اهمیت خوردن شیر
- خوابیدن و بیدار شدن به موقع و التزام نسبت به خواب کافی و مورد نیاز
- برش با دقت تخته سه لایی از روی خطوط معین با استفاده از اهر مویی
- پ) در پایه‌های چهارم و پنجم دبستان :
- کسب مهارت شنا کردن و باقی ماندن روی آب برای مدت نیم ساعت
- توانایی انجام نرمش روزانه به تنهایی برای مدت ۵ دقیقه

۲-۴-۳. روش‌های تدریس در دبستان میزان

- یادگیری چیست و چگونه رخ می‌دهد؟
- یادگیری حاصل تلاشی است که فرد برای حل مشکلات پیش رو انجام می‌دهد. نگرش اصلی دبستان میزان در مورد یادگیری این است که یادگیری باید در «جریان اکتشاف و حل مسئله» صورت پذیرد. در این صورت است که می‌توان انتظار داشت :
- انگیزه یادگیری بسیار بیشتر خواهد بود.
 - تفاوت‌های فردی می‌تواند لحاظ شود.
 - امکان بروز خلاقیت و بروز استعدادهای نهفته مضاعف می‌گردد.
 - فرآیند آموزش با نشاط و شادابی توأم باشد.

۲-۴-۴. روش تدریس در مدرسه میزان

با توجه به تعریفی که از مفهوم یادگیری و نحوه‌ی وقوع آن اشاره شد، در دبستان میزان به گونه‌ای عمل می‌گردد که در آن کودکان با مسائل مربوط به خود مواجه شدند و پس از طی فرایندی، راه حل مسائل خویش را کشف نمایند

۲-۴-۵. نقش معلم در دبستان میزان

از جمله تفاوت‌های جدی دبستان میزان با دیگر مدارس، نقش معلم در کلاس و مدرسه است. در روش این مدرسه وظیفه معلم هدایت دانش‌آموزان به سمت کشف و حل مسائل‌شان و نیز شکوفا کردن استعدادهای نهفته ایشان (حتی الامکان بدون آموزش مستقیم) می‌باشد. از دیدگاه دبستان میزان همه پرسنل مدرسه (مدیر، روابط عمومی، خدمه و ...) اگرچه معلم، مستقیم دانش‌آموزان نیستند اما الگوی رفتاری و اخلاقی دانش‌آموزانند. لذا همه پرسنل باید با دیدگاه‌های مدرسه آشنا بوده و یک سو و هماهنگ گام بردارند.

۲-۴-۶. اولیاء و دبستان میزان

طرح‌های مدرسه برای همسو کردن نگرش اولیاء نسبت به این روش

از آنجا که روش مدرسه در بسیاری از جهات با روش‌های معمول و سنتی متفاوت است و از آنجا که شناخت اولیاء به روش مدرسه و همراهی و همدلی ایشان تأثیر بسزایی در پیشرفت دانش‌آموزان دارد این مدرسه برای همراهی اولیاء (که معمولاً با روش سنتی یا روش‌های معمول دیگر مدارس عادت ذهنی دارند) اقداماتی را بنابر تجربه طراحی و اجرا می‌نماید از جمله :

۱- معارفه‌ی قبل از ثبت نام

به منظور شناخت اولیه‌ی خانواده‌ها از مدرسه و همچنین شناخت مدرسه از دانش‌آموزان و خانواده‌ی ایشان زمانی جهت آشنایی در نظر گرفته می‌شود که معمولاً خانواده‌ها به صورت گروهی در مدرسه حاضر می‌شوند و با مسائل مربوط به مدرسه آشنا می‌گردند.

۲- معارفه‌ی بعد از ثبت نام

از بین مراجعه کنندگان (پس از جمع بندی و ارزیابی اولیه) خانواده‌هایی که به شرایط ثبت نام مدرسه نزدیک‌تر هستند، انتخاب شده و جهت شناخت بیشتر و دقیق‌تر به صورت مجزا دعوت به عمل می‌آید.

۳- جلسات مادران و پدران در طول سال

جهت هماهنگی بهتر خانواده‌ها و مدرسه و همچنین اطلاع رسانی به خانواده‌ها در مورد مسائل کلی آموزشی و تربیتی و اجرایی مدرسه، تقریباً هر ۴۵ روز یک جلسه عمومی برای هر پایه در نظر گرفته شده که عموماً مخصوص مادران می‌باشد و البته حضور پدران بلامانع است. البته در هر سال تحصیلی ۲ جلسه مخصوص پدران تشکیل می‌گردد که اساتید فن به ملاحظات تربیتی ویژه‌ی پدران اشاره خواهند داشت.

۴- جلسات پرسش و پاسخ

شناخت کامل روش‌های کاری مدرسه نیازمند جلسات متعدد و پاسخگویی به سؤالات احتمالی خانواده‌هاست (مخصوصاً در پایه‌های پایین‌تر). به همین منظور، جلساتی طراحی شده که در آن تعداد کمی از مادران به همراه مربیان پایه به پرسش و پاسخ و مرور روشهای مدرسه می‌پردازند.

۵- حضور اولیاء در کلاس

از آنجایی که خانواده‌ها به صورت حضوری روش‌های مدرسه را ندیده‌اند، تربیتی داده می‌شود تا هر خانواده در طول سال یک بار به صورت تمام وقت در مدرسه حضور داشته و ضمن رؤیت نحوه‌ی کار، در صورت صلاحدید مدرسه در اجرای روش همکاری نماید.

(نمونه‌هایی از گزارش حضور اولیاء در کلاس را در کتاب پیوست ملاحظه فرمایید)

۶- ملاقات حضوری و تماس تلفنی

جهت بررسی دقیق‌تر وضعیت هر دانش‌آموز، مربیان مربوطه یک روز را برای ملاقات با اولیاء در نظر می‌گیرند. خانواده‌ها پس از هماهنگی با مدرسه و دریافت ساعت ملاقات در مدرسه حاضر شده و در مورد مسائل مختلف فرزندشان صحبت می‌کنند. در ضمن، خانواده‌ها می‌توانند به صورت مکالمه‌ی تلفنی در مورد مسائلی که نیاز به اطلاع رسانی دارد و یا پرسش و پاسخ کوتاه، با مدرسه در ارتباط باشند.

۷- نشریه ، سایت

به منظور معرفی و گزارش گوشه‌ای از فعالیت‌های مدرسه و فراهم آوردن شرایطی که ارتباط خانواده‌ها با مدرسه در هر زمانی میسر باشد، سایت مدرسه به صورت تمام وقت و نشریه‌ی مدرسه به صورت ماهانه فعالیت می‌نمایند. نشانی سایت اینترنتی مدرسه www.hedayatmizan.ir می‌باشد.

ناکارآمدی نظام آموزش و پرورش در دهه‌های اخیر، خصوصاً در تکریم و تکوین مشخصه‌های اخلاقی از جمله: عزت نفس، خودباوری، مهارت کارگروهي و ... همچنین استفاده بهينه و ترکیبی از دانش‌های آموخته شده در حل مسائل پیش رو دلسوزان نظام تعلیم و تربیت را به طراحی و اجرای سبک‌های نو و می‌دارد. بدیهی است در این نوآوری، باید به معیارهای اساسی و دیدگاه‌های دین مبین اسلام در تعلیم و تربیت پایبند بود و همچنین نباید از مزیت‌ها محسنات روش‌های سنتی غافل شد.

روش دبستان میزان با ملاحظات فوق طراحی، تدوین و اجرا شده است و با توجه به رسالتی که بر عهده ماست، قصد بر آن است که:

- با استفاده از نظرات و تجربیات اساتید و بزرگان تعلیم و تربیت، آسیب‌های احتمالی و خلل موجود در این روش برطرف گردد؛ همچنان که تا به حال اینگونه عمل شده است.

- شناساندن و معرفی این روش و مزیت‌های آن به عنوان روش برتر و جایگزین مناسب روش‌های موجود در مدارس. حتی این روش قابلیت آن را دارد که به عنوان روش رسمی آموزش و پرورش کشور معرفی و اجرا گردد.

- برای عملیاتی کردن مقاصد فوق مؤسسه‌ی «هدایت میزان» آمادگی دارد با مدارسی که تمایل دارند این روش را سرلوحه کار خود قرار دهند همراهی و همگامی نماید.

مدارس می‌توانند در این راستا با توجه به توانایی‌ها و امکانات خود یکی از سطوح درجه بندی میزان را به خود اختصاص دهند.

۲-۵. تحقیقات انجام شده در داخل ایران

در پژوهش اثنی عشری و شیخ الاسلامی (۱۳۹۴) با موضوع نقش واسطه‌ای بلوغ عاطفی در رابطه بین عزت نفس و اضطراب اجتماعی نوجوانان دختر نتایج نشان داد که نقش واسطه‌ای بلوغ عاطفی در رابطه بین عزت نفس و اضطراب اجتماعی را تأیید کرد. همین طور، عزت نفس به طور مستقیم هم قادر به پیش بینی اضطراب اجتماعی بود. نتایج نشان می‌دهد که عزت نفس بالاتر منجر به بلوغ عاطفی بالاتر و اضطراب اجتماعی پایین تر می‌شود.

در پژوهش هاشمی، احمد بیگی، پرواز، کریمی شهابی (۱۳۹۴) با موضوع نقش سبک دلبستگی در اضطراب با توجه به اثرات میانجی عزت نفس نتایج نشان داد که سبک دلبستگی ایمن و عزت نفس نقش مثبت و معناداری در تغییرات اضطراب دارند. سبک دلبستگی نا ایمن و اجتنابی نقش منفی و قابل توجهی در تغییرات اضطراب دارند. همچنین عزت نفس نیز نقش منفی و معنادار در تبیین تغییرات اضطراب دارد.

در پژوهش مدرس غروی، کاشانی، لطفی، برهانی و اکبر زاده (۱۳۹۳) با موضوع مقایسه ی افسردگی، اضطراب، سلامت روان عمومی و عزت نفس در زندانیان بندهای مشاوره و عادی نتایج نشان داد که میزان اضطراب و افسردگی در گروه مشاوره به صورت معنی داری پایین تر و میزان عزت نفس و سلامت روان عمومی بالاتر بود. عزت نفس، تنها متغیری بود که با نوع جرم، رابطه ی مثبتی نشان داد و در زندانیان با جرایم دزدی و شرارت نسبت به سایرین، بالاتر بود.

در پژوهش جهادی، درآمدی، و فرجام فر (۱۳۹۵) با موضوع مقایسه هوش هیجانی، عزت نفس و ناگویی خلقی در زنان با افسردگی اساسی و زنان عادی در شهرستان شاهرود تحلیل یافته ها نشان داد که بین زنان افسرده اساسی و عادی در سطوح هوش هیجانی، عزت نفس و ناگویی خلقی تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج این پژوهش حاکی از ارتباط و اهمیت هوش هیجانی، عزت نفس و ناگویی خلقی در افسردگی است، که می تواند در برنامه های پیشگیرانه و درمانی قابل استفاده باشد.

در پژوهش علیزاده، نمازی، کوچک زاده طالمی (۱۳۹۳) با موضوع همبستگی عزت نفس و هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان مامایی نتایج نشان داد که ۸/۹۲ درصد افراد دارای سطح عزت نفس بالا بودند. بین میانگین عزت نفس دانشجویان و هوش هیجانی با میانگین معدل آنان ارتباط آماری معنی دار وجود نداشت. همچنین بین میانگین نمره هوش هیجانی با سطح عزت نفس در دانشجویان نیز اختلاف آماری معنی دار مشاهده نشد ($p > 0/05$). با توجه به اینکه یافته ها بیانگر هوش هیجانی متوسط در دانشجویان بود. و از آنجایی که افراد با هوش هیجانی بالا می توانند موازنه منطقی میان عواطف و عقل به وجود آورند و همزمان دارای عزت نفس قوی باشند. لذا توصیه می گردد تا جزوات یا کارگاه های آموزشی در راستای ارتقاء هوش هیجانی دانشجویان در دانشگاه برگزار گردد.

در پژوهش سلطانی نژاد، صابری کاخکی، عرب نژاد، اسماعیل زاده و پیروز (۱۳۹۲) با موضوع ارتباط بین هوش هیجانی و اضطراب در فوتبالیست های نخبه ناشنوا نتایج نشان داد که بین هوش هیجانی و اضطراب حالتی و همچنین بین هوش هیجانی و اضطراب صفتی رابطه معکوس و معنی داری وجود دارد.

در پژوهش هاشمی، گراوند و صیادطلایی (۱۳۹۱) با موضوع رابطه بین اضطراب و مولفه های هوش هیجانی در ورزشکاران نخبه نتایج آزمون نشان داد که بین اضطراب و مولفه های هوش هیجانی همبستگی معناداری وجود دارد. از نتایج دیگر این پژوهش این بود که بین کنترل عواطف، هیجانات و اضطراب همبستگی منفی معنی داری وجود دارد. (در تبیین این یافته می توان گفت ورزشکارانی که عواطف و احساسات خود را به خوبی کنترل می کنند، سطح عملکرد ورزشی بهتری دارند. و همچنین نتایج نشان داد بین حیطه مهارت های اجتماعی و اضطراب در ورزشکاران همبستگی منفی معنی دار وجود دارد

در پژوهش سیادت و جدیدی (۱۳۹۴) با موضوع تاثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر عزت نفس و ابعاد هویت کودکان کار، نتایج نشان داد که برنامه های مداخله ای، اثر معناداری بر بهبود عزت نفس و ابعاد هویت کودکان کار در گروه آزمایشی دارد.

در پژوهش اصل فتاحی، نجارپوراستادی (۱۳۹۲) با موضوع بررسی رابطه هوش هیجانی و عزت نفس با مهارت های اجتماعی نتایج آزمون نشان داد که بین هوش هیجانی و عزت نفس با مهارت های اجتماعی دانش آموزان ۵۳۱/۰ همبستگی وجود دارد که با سطح اطمینان بیش از ۹۹ درصد معنی دار است و این دو متغیر ۲۸ درصد از تغییرات مهارت های اجتماعی را پیش بینی می کنند. نتایج تحلیل آماری بیانگر این بود که از بین مولفه های هوش هیجانی، مولفه های شادمانی، روابط بین فردی، کنترل تکانه و مسئولیت پذیری اجتماعی، پیش بینی معنی داری برای متغیر مهارت های اجتماعی هستند. همچنین مشخص شد که بین هوش هیجانی با مهارت های اجتماعی و بین عزت نفس با مهارت های اجتماعی ارتباط وجود دارد و این رابطه با سطح اطمینان بیش از ۹۹ درصد معنی دار است.

در پژوهش نصیری، بخشی پوررودسری و نصیری (۱۳۹۳) با موضوع پیش بینی گرایش به مصرف مواد بر اساس عزت نفس و مولفه های هوش هیجان، نتایج نشان داد بین گرایش به اعتیاد و عزت نفس رابطه معنی دار منفی وجود دارد، همچنین بین گرایش به اعتیاد و خرده مقیاس های خودمدیریتی و مدیریت رابطه، همبستگی معنی دار منفی وجود دارد. نتایج این پژوهش نشان دهنده نقش پیش بینی کننده ی عزت نفس و خرده مقیاس های خود مدیریتی و مدیریت روابط در گرایش به اعتیاد است.

در پژوهش نریمانی، محمودی و ملکشاهی فر (۱۳۸۸) با موضوع مقایسه هوش هیجانی و سبک دلبستگی در کودکان با لکنت و بدون لکنت، نتایج نشان داد که بین دانش آموزان دارای لکنت و بدون لکنت، در شش مولفه هوش هیجانی (ارزیابی هیجانات خود، ارزیابی هیجانات دیگران، ابراز هیجانی، تنظیم هیجانی،

سودمندی هیجانات و حل مسئله و تنظیم هیجانی دیگران) و سبک دلبستگی تفاوت وجود دارد. نتیجه کلی این پژوهش نشان می دهد که شیوع لکنت در جامعه مورد پژوهش حدود 0/35 درصد بالاتر از میانگین کل کشور است و در کنار دیگر علل لکنت، می توان متغیرهای هوش هیجانی و سبک دلبستگی را نیز به عوامل لکنت اضافه کرد.

در پژوهش قنبری و هاشم آبادی (۱۳۹۰) با موضوع مقایسه هوش هیجانی در کودکان پرورشگاهی با کودکان عادی، نتایج پژوهش نشان داد که تفاوت معناداری بین کودکان پرورشگاهی و عادی در مولفه های خودآگاهی، خودشکوفایی، همدلی، شادکامی، حل مساله، خوشبینی، انعطاف پذیری و مسئولیت پذیری به عنوان مولفه های هوش هیجانی وجود دارد. به گونه ای که کودکان عادی به طور معناداری از هوش هیجانی بالاتری نسبت به کودکان پرورشگاهی برخوردارند و روابط عاطفی بهتری را نسبت به کودکان پرورشگاهی تجربه می کنند و نگرش مثبت تری به زندگی، نسبت به کودکان پرورشگاهی دارند.

در پژوهش حصارسرخ، اصغری نکاح، لعل زاده کندکلی، پروانه (۱۳۹۵) با موضوع مقایسه پرخاشگری و دانش هیجانی کودکان پسر بی سرپرست و بدسرپرست با کودکان عادی، نتایج پژوهش نشان داد که میزان پرخاشگری کودکان بی سرپرست و بدسرپرست به طور معناداری از کودکان عادی بیشتر بود. و همچنین میزان مولفه های دانش هیجانی کودکان بی سرپرست و بدسرپرست به طور معناداری کمتر از کودکان عادی بود.

۲-۶. تحقیقات انجام شده در خارج از ایران

در پژوهش دسروزیرز، وین، کلمانسکی و هوکسیما^۱ (۲۰۱۳) با موضوع ذهن آگاهی و هوش هیجانی در افسردگی و اضطراب نتایج نشان داد که هوش هیجانی به طور معنادار ارتباط میان ذهن آگاهی و اضطراب را واسطه گری میکند.

در پژوهش استاسارت، داردن و اتین (۲۰۱۳) با موضوع نقش جنسیت، هوش هیجانی و نشانه های اضطراب در کودکان نتایج نشان داد که نقش جنسیتی نمره اضطراب را بهتر توصیف میکند و همچنین هوش هیجانی پیش بینی کننده میزان اضطراب بود.

¹ . Desrosiers, A., Vine M.S., Klemanski, D., Hoeksema, S.N

در پژوهش احمد پناه و همکاران (۲۰۱۶) با موضوع هوش هیجانی بالاتر در ارتباط با اضطراب پایین در میان دانش آموزان نتایج نشان داد که نمرات بالاتر بر صفات هوش هیجانی با نمرات پایین تر اضطراب مرتبط بودند. نسبت به شرکت کنندگان مرد، شرکت کنندگان زن، نمره هوش هیجانی بالاتر را بدست آوردند. مهارت ها و روابط بین فردی کمبود هوش هیجانی را پیش بینی می کنند، در حالیکه جنسیت، مدیریت استرس و سازگاری از معادله حذف شدند.

در پژوهش عبداللهی و ابو طالبی (۲۰۱۶) با موضوع عزت نفس، عزت نفس بدنی، هوش هیجانی و اضطراب در یک نمونه دانشگاهی با نقش تعدیل کننده وزن نتایج نشان داد که برای بررسی ارتباط بین عزت نفس، عزت نفس بدن، هوش هیجانی و اضطراب و همچنین بررسی نقش متغیر وزن بین متغیرهای بیرونی و اضطراب، ۵۲۰ دانشجوی دانشگاه خود گزارش را تکمیل کردند. مدلسازی معادلات ساختاری نشان داد که افراد دارای عزت نفس پایین، عزت نفس بدنی و هوش هیجانی بیشتر به اضطراب گزارش می دهند. یافته ها نشان داد که افراد چاق با اضافه وزن با عزت نفس پایین، هوش هیجانی و عزت نفس بدنی، اضطراب بیشتری نسبت به سایر افراد دارند. نتایج ما نقش عزت نفس، اعتماد به نفس و هوش هیجانی را به عنوان عوامل تأثیرگذار برای کاهش اضطراب برجسته می کند.

در پژوهش چونگ و چونگ و هو (۲۰۱۵) با موضوع هوش هیجانی اساسی برای عزت نفس در جوانی نتایج نشان داد که اساسا هوش هیجانی به عنوان تعیین کننده عزت نفس است و تاثیر مثبت بر صلاحیت اجتماعی افراد دارد. در نتیجه نتایج نشان دهنده اثر مثبت افزایش هوش هیجانی به منظور تقویت عزت نفس در جوانان است.

در پژوهش سوئیسو و ارث (۲۰۱۳) با موضوع آیا عزت نفس پایین پیش بین افسردگی و اضطراب است؟ نتایج نشان داد که برای افسردگی، یافته های مربوط به مدل آسیب پذیری را پشتیبانی می کند: اثر عزت نفس در افسردگی ($\beta = -16$) به طور معناداری قوی تر از اثر افسردگی بر عزت نفس ($\beta = -0.08$) بود. در مقابل، اثربخشی بین عزت نفس پایین و اضطراب نسبتا متعادل بود: اعتماد به نفس پیش بینی کننده اضطراب با $\beta = -10$ بود، و اضطراب، عزت نفس را با $\beta = -08$ پیش بینی کرد.

فصل سوم

روش شناسی پژوهش

در این فصل روش شناسی پژوهش، شامل روش تحقیق، جامعه آماری، نمونه، روش نمونه گیری، حجم نمونه، ابزارهای اندازه گیری متغیرها و شاخص های روایی و پایایی آنها و در نهایت روش تجزیه و تحلیل داده ها ارائه می گردد.

۳-۱. طرح پژوهش

پژوهش حاضر با توجه به هدف از نوع کاربردی و بر اساس ماهیت، از نوع علی - مقایسه ای می باشد. در تحقیق علی - مقایسه ای هدف این است که از معلول (متغیر وابسته) به علت احتمالی (متغیر مستقل) برسیم و بدین لحاظ این تحقیق گذشته نگر می باشد. این طرح تحقیق زمانی مورد استفاده قرار می گیرد که متغیر مستقل به دلیل خصیصه ای بودن یا غیر اخلاقی و غیر انسانی بودن غیر قابل دستکاری است و محقق می خواهد با مطالعه متغیر وابسته (معلول) به متغیرهای مستقل تار گذار (علت) دست یابد.

۳-۲. جامعه آماری

جامعه آماری در پژوهش حاضر شامل دو گروه می باشد، گروه اول عبارت است از کلیه دانش آموزان پایه سوم و چهارم ابتدایی مشغول به تحصیل در مدرسه میزان، گروه دوم عبارت است از کلیه دانش آموزان مقطع سوم و چهارم ابتدایی مشغول به تحصیل در ۲ مورد از مدارس ناحیه ۲ آموزش و پرورش کرج که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند.

۳-۳. روش نمونه گیری و حجم نمونه

با توجه به فرمول هایی که برای تعیین تعداد شرکت کنندگان در پژوهش وجود دارد از حداقل حجم نمونه برای تحقیقات علی مقایسه ای یعنی ۳۰ نفر برای هر گروه استفاده شده است (کارمن^۱ و همکاران، ۲۰۰۷). به دلیل میزان بالای همکاری دانش آموزان و همچنین برای جلوگیری از ریزش داده ها، برای هر گروه ۶۰ نفر به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند و پرسشنامه ها در اختیار دانش آموزان هر دو گروه قرار گرفت. (در مدارس میزان، به روش تمام شمار)

دانش آموزان از میان دانش آموزانی انتخاب شدند که سال تحصیلی قبل را هم در همان مدرسه آموزش دیده بودند.

¹ Karmen R.

۳-۴. ملاک های ورود و خروج در پژوهش

ملاک های ورود :

- رضایت آگاهانه جهت شرکت در پژوهش

- جنسیت (مذکر)

- سن (زیر ۱۱ سال)

- مشغول به تحصیل در مقطع ابتدایی پایه سوم و چهارم

ملاک های خروج :

- عدم تمایل به ادامه ی حضور در پژوهش

- پاسخگویی به پرسشنامه ها به طور ناقص

۳-۵. ابزارهای پژوهش

ابزارهای این پژوهش شامل ، پرسشنامه عزت نفس عزیزی مقدم ، پرسشنامه اضطراب کودکان اسپنس و پرسشنامه هوش هیجانی کودکان شات می باشد.

۳-۵-۱. پرسشنامه عزت نفس

این چک لیست ۲۰ گویه دارد و توسط عزیزی مقدم (۱۳۸۶) طراحی شده است و به سنجش میزان عزت نفس کودکان می پردازد، این چک لیست در اختیار مربیان قرار می گیرد و مربیان برای هر یک از کودکان بر اساس مشاهدات خود چک لیست را تکمیل می نمایند. این چک لیست به صورت مقیاس چهار درجه ای (خیلی زیاد، زیاد، کم، خیلی کم) می باشد که هر یک از این گزینه ها به ترتیب ۱، ۲، ۳ و ۴ امتیاز دارند. لازم به ذکر است که سؤالات ۳، ۴، ۵، ۶، ۶، ۹ و ۲۰ به صورت معکوس نمره گذاری می شود. این چک لیست برای سنجش عزت نفس کلی، اجتماعی، تحصیلی، خانوادگی و جسمانی تهیه شده است . امتیازات را از ۲۰ عبارت فوق با یکدیگر جمع نمایید. حداقل امتیاز ممکن ۲۰ و حداکثر ۸۰ خواهد بود. نمره بین ۲۰ تا ۳۳ : عزت نفس کودکان، پایین است. نمره بین ۳۳ تا ۵۰ : عزت نفس کودکان، متوسط است. نمره بالاتر از ۵۰ : عزت نفس کودکان، بالا است .

بررسی ها در ایران و خارج از ایران بیانگر آن است که این آزمون از اعتبار و روایی قابل قبولی برخوردار است. هرز و گولن (۲۰۰۷) ضریب آلفای ۰/۸۸ را برای نمره کلی آزمون گزارش کرده اند. همچنین جهت سنجش روایی بین نمره کل آزمون با خرده مقیاس روان آزردن گرای در آزمون شخصیت آیسنک، روایی واگرایی منفی و معنادار و با خرده مقیاس برون گرایی روایی همگرایی مثبت معنادار به دست آمده است. ادموند سون و همکاران (۲۰۰۶) نیز ضریب همسانی درونی ۰/۸۶ تا ۰/۹۰ را برای آزمون عزت نفس کوپر اسمیت گزارش کرده اند. پور شافعی (۱۳۹۰) با روش دو نیمه کردن ضریب ۰/۸۷ را گزارش کرده است. در بررسی روایی آزمون کوپر اسمیت، ثابت (۱۳۸۹) و ناییبی فرد (۱۳۸۹) روایی همگرایی مثبت بین آزمون کوپر اسمیت و آزمون عزت نفس مقدم به دست آوردند. این میزان در پژوهش ثابت ۰/۸۰ و در پژوهش ناییبی فرد ۰/۷۸ بوده است. همچنین ضرایب اعتبار این آزمون با روش باز آزمایی برای دختران و پسران به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۹۲ گزارش شده است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در این پژوهش برابر است با ۰/۷۳.

۳-۵-۲. پرسشنامه اضطراب کودکان

این مقیاس توسط: موسوی، مرادی، فرزاد، مهدوی و اسپنس^۱ ۲۰۰۷ به فارسی برگردان شده است و دارای ۴۵ سوال است که مربی یا والدین باید به آن پاسخ دهند. برای سنین ۸ تا ۱۵ سال تهیه شده است. این پرسشنامه چهار عامل دارد که عبارتند از: افکار ناراحتی کلی و بی کفایتی اجتماعی؛ نگرانی از آگاهی دیگران از اضطراب؛ ترس از ارزیابی های منفی؛ احساس برانگیختگی غیرارادی و اضطراب عملکرد. همسانی درونی این پرسشنامه ۰/۹۵ و روایی همزمان مناسبی دارد. نمره پرسشنامه افکار اضطراب ۰/۵۸ و با مقیاس ترس از ارزیابی منفی واتسون و فرند ۰/۶۰ می باشد (هارتمن، ۱۹۸۴). به منظور بررسی ویژگی های روان سنجی نسخه ی ایرانی که آلفای کرونباخ به دست آمده ۰/۸۷ است، دو ابزار اصلی مدل فراشناختی، یعنی پرسشنامه ی کنترل فکر و پرسشنامه ی افکار اضطرابی استفاده شد و بر روی ۷۶۷ نفر از دانشجویان دانشگاه قزوین پرسشنامه های افسردگی بک ویرایش دوم، پرسشنامه ی اضطراب بک، پرسشنامه ی سلامت روانی، پرسشنامه ی کنترل فکر و پرسشنامه ی افکار اضطرابی توزیع شد. ۵۲۸ نفر از این افراد پس از دو هفته در فرایند آزمون بازآزمون شرکت کردند. با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی ۵ عامل قابل تفسیر با عنوان پرت

¹ Spence

کردن حواس، نگرانی، کنترل اجتماعی، تنبیه و ارزیابی دوباره، برای پرسشنامه ی کنترل فکر شناسایی شدند. پرت کردن حواس با نشانه های افسردگی، اضطراب، علایم بدنی و اختلال در کارکرد اجتماعی رابطه ی معکوس و معنی داری داشت. عامل های نگرانی و تنبیه با نمره های افسردگی و اضطراب و تمام زیرمقیاس های سلامت عمومی ارتباطی مستقیم و معنی دار داشتند. میزان همسانی درونی عامل های پرسشنامه و پایایی بازآزمایی آن ها رضایت بخش بود. تجزیه و تحلیل های مربوط به تحلیل عاملی اکتشافی در مورد پرسشنامه ی افکار اضطرابی سه عامل با عنوان های فرانگرانی، اضطراب اجتماعی و اضطراب سلامتی را ظاهر ساخت. این سه عامل با افسردگی، اضطراب و شاخص های ناراحتی روانی در پرسشنامه ی سلامت عمومی ارتباطی مثبت و معنی دار داشتند. میزان همسانی درونی و پایایی بازآزمایی این مقیاس نیز مطلوب و رضایت بخش بود (اسپنس، ۲۰۰۷). ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در این پژوهش برابر است با ۰/۸۶. روش نمره گذاری: نمره کلی تست از مجموع نمرات زیرمقیاس ها بدست می آید. ضمناً عبارتهای ۱۱-۱۷-۲۶-۳۱-۳۸-۴۳ در محاسبات منظور نمی شوند. طریقه نمره گذاری به پاسخ ها؛ هرگز = ۰؛ گاهی اوقات = ۱؛ اغلب = ۲؛ همیشه = ۳. حداکثر نمره ۱۱۴.

۳-۵-۳. پرسشنامه هوش هیجانی کودکان

این پرسشنامه توسط شات^۱ و همکاران در سال ۱۹۹۸ براساس مدل نظری هوش هیجانی سالووی و مایر (۱۹۹۰) و برای سنجش هوش هیجانی کودکان و نوجوانان ساخته شده است. شات و همکاران با استفاده از تحلیل عامل و تحلیل مولفه های اصلی پاسخ ۳۱۶ آزمودنی به ۶۲ ماده و مقیاسی که بر مبنای این مدل ساخته بودند چهار عامل به دست آوردند. عامل اول (پرسشنامه حاضر) شامل ۳۲ ماده و دارای ارزش ویژه ۱۰/۷۹ بود و عامل دوم تا چهارم به ترتیب ارزش ۳/۵۸، ۲/۹۰، ۲/۵۳ را نشان دادند. ۳۳ ماده ای که در عامل اول قرار گرفتند، نشان دهنده مدل مفهومی سالووی و مایر (۱۹۹۰) از هوش هیجانی بودند. در مجموع این ۳۳ ماده، سه طبقه مشاهده شد: ارزیابی و ابراز هیجان دارای ۱۳ ماده (مانند فکر می کنم درک پیام های غیرگفتاری دیگران مشکل است). تنظیم هیجان دارای ۱۰ ماده (مثل من به دنبال فعالیت هایی هستم که مرا خوشحال می کنند). بهره برداری از هیجان دارای ۱۰ ماده (مانند زمانی که تغییری در حالت هیجانی خود احساس می کنم، دوست دارم به ایده های نو دست پیدا کنم). آزمودنی درجه توافق یا مخالفت خود را با هر جمله در یک مقیاس پنج گزینه ای لیکرت که از کاملاً مخالف = ۱ تا کاملاً موافق = ۵

¹ Shat

است، انتخاب می کند، البته جمله های (۲۸،۵ و ۳۳) بصورت معکوس (کاملاً مخالف=۵ تا کاملاً موافق=۱) نمره گذاری می شوند. مجموع نمرات فرد، نمره هوش هیجانی کل آزمودنی را تشکیل خواهد داد.

پایایی پرسشنامه توسط برادبری ۸۹٪ اعلام شد، این پرسشنامه توسط مهدی گنجی ترجمه و کار هنجاریابی این آزمون در ایران توسط دکتر حمزه گنجی انجام گرفته است، آلفای کرونباخ آن ۰/۸۸ می باشد که بیانگر قدرت درک و توان واکنش اثر بخش افراد است که در روابط اجتماعی و در شرایط خاص چه عملی مناسب و چه عملی نامناسب است. هوش هیجانی نوعی استعداد عاطفی است که تعیین می کند از مهارت های خود چگونه به بهترین نحو ممکن استفاده کنیم و حتی کمک می کند خرد را در مسیری درست به کار گیریم. هسته هوش بین فردی ابتدا توانایی درک و سپس ارائه پاسخ مناسب به روحيات و خلق و خو و انگیزش ها و خواسته های افراد دیگر است (شات، ۱۹۹۸). ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در این پژوهش برابر است با ۰/۸۹.

۳-۶. روش اجرای پژوهش

جهت اجرای پژوهش ابتدا با مراجعه به دانشگاه به منظور اخذ مجوزهای لازم اقدام شد. سپس با مراجعه به مدرسه پسرانه غیردولتی میزان و مدارس دولتی و غیر دولتی منطقه ۲ کرج (که با روش عادی و مرسوم آموزش و پرورش آموزش می بینند) از بین دانش آموزان پایه سوم و چهارم در مدارس با روش عادی به صورت تصادفی تعداد ۷۰ نفر انتخاب شدند، ۱۰ نفر اضافی به خاطر عدم همکاری بعضی از عزیزان بود که از پژوهش کنار گذاشته شدند و از بین دانش آموزان مدارس با روش میزان، آن دسته از دانش آموزانی که حداقل یکسال با روش میزان آموزش می بینند تعداد ۶۰ نفر، انتخاب شدند.

در نهایت طی بازه زمانی دو ماهه چک لیستها و پرسشنامه ها در اختیار معلمان و دانش آموزان قرار گرفت (چک لیست عزت نفس عزیزی مقدم، در اختیار معلمان قرار گرفت تا پر شود و همچنین پرسشنامه هوش هیجانی شات و پرسشنامه اضطراب اسپنس در اختیار دانش آموزان قرار گرفت و به صورت فردی هر پرسشنامه را پاسخ دادند و البته با نظارت و توضیحات کامل پژوهشگر)) (با توجه به پایین بودن سن دانش آموزان در برخی موارد نیاز به توضیحات کامل بود)). در نهایت داده های جمع آوری شده، در نرم افزار spss نسخه ۲۰ تعریف شده و تجزیه و تحلیل گردید.

۷-۳. روش تجزیه و تحلیل داده ها

داده های جمع آوری شده پس از حذف پرسشنامه های ناقص، وارد نرم افزار SPSS نسخه ۲۰ شدند و مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفتند. در بخش آمار توصیفی به بیان جدول های فراوانی و همچنین میانگین و انحراف معیار داده ها پرداختیم و در بخش آمار استنباطی برای سه فرضیه اول از روش t مستقل برای دو گروه استفاده شد و فرضیه ها مورد آزمون قرار گرفت. در نهایت طبق نظر داور محترم و اساتید راهنما و مشاور، به تحلیل واریانس یک طرفه پرداخته شد.

فصل چهارم

تجزیه و تحلیل آماری

هدف پژوهش حاضر تعیین تفاوت عزت نفس، اضطراب و هوش هیجانی در بین دانش آموزان مدارس با روش میزان و دانش آموزان مدارس عادی بود. در فصل حاضر ابتدا داده‌های مربوط به یافته‌های جمعیت-شناختی تحلیل و توصیف و سپس به آزمون فرضیه‌های پژوهش پرداخته شده است. در پژوهش حاضر بسته به تناسب آزمون آماری با داده‌ها و فرضیه‌ها از آزمون ناپارامتریک «آزمون یومان ویتنی» استفاده شده است.

۴-۱. تحلیل داده‌های جمعیت‌شناختی

جدول ۱. فراوانی، درصد، میانگین و انحراف استاندارد سن و پایه دانش آموزان			
فراوانی	درصد	میانگین	انحراف استاندارد
سن			
۲۰	۱۶/۷	۱۰/۱۰۰	۰/۶۵
۶۸	۵۶/۷		
۳۲	۲۶/۷		
پایه			

همچنان‌که جدول ۱ نشان می‌دهد میانگین سن دانش آموزان ۱۰/۱۰۰ و انحراف استاندارد آن ۰/۶۵ بود.

جدول ۲. فراوانی، درصد، میانگین و انحراف استاندارد سن، تحصیلات و شغل پدران دانش آموزان			
فراوانی	درصد	میانگین	انحراف استاندارد
سن			
		۴۲/۲۵	۵/۵۴
تحصیلات			
زیر دیپلم و دیپلم	۶	۵	
فوق دیپلم	۳۹	۳۲/۵	
لیسانس	۴۴	۳۶/۷	
فوق لیسانس	۱۵	۱۲/۵	
دکتر	۱۶	۱۳/۳	
شغل			
کارمند	۸۶	۷۱/۷	
آزاد	۳۴	۲۸/۳	

همچنان که جدول ۲ نشان می‌دهد میانگین سن پدر دانش آموزان ۴۲/۲۵ و انحراف استاندارد آن ۵/۵۴ بود. ۶ نفر از پدران زیردیپلم و دیپلم، ۳۹ نفر فوق دیپلم، ۴۴ نفر لیسانس، ۱۵ نفر فوق لیسانس و ۱۶ نفر دکترا بود. ۸۶ نفر از پدران کارمند بودند و ۳۴ نفر از آن‌ها شغل آزاد داشتند.

جدول ۳. فراوانی، درصد، میانگین و انحراف استاندارد سن، تحصیلات و شغل مادران دانش آموزان

فراوانی	درصد	میانگین	انحراف استاندارد
سن		۳۷/۵۳	۴/۳۳
تحصیلات			
زیر دیپلم و دیپلم	۱۶	۱۳/۳	
فوق دیپلم	۴۰	۳۳/۳	
لیسانس	۴۵	۳۷/۵	
فوق لیسانس	۱۸	۱۵	
دکترا	۱	۰/۸	
شغل			
خانه‌دار	۸۰	۶۶/۷	
کارمند	۳۵	۲۹/۲	
آزاد	۵	۴/۲	

همچنان که جدول ۳ نشان می‌دهد میانگین سن مادر دانش آموزان ۳۷/۵۳ و انحراف استاندارد آن ۴/۳۳ بود. ۱۶ نفر از مادران زیردیپلم و دیپلم، ۴۰ نفر فوق دیپلم، ۴۵ نفر لیسانس، ۱۸ نفر فوق لیسانس و ۱ نفر دکترا بود. ۸۰ نفر از مادران خانه‌دار و ۳۵ نفر کارمند بودند و ۵ نفر از آن‌ها شغل آزاد داشتند.

۴-۲. تحلیل استنباطی متغیرهای پژوهش

جدول ۴. میانگین، انحراف استاندارد، شاخص کالماگروف-اسمیرنف و ضرایب آلفای کرونباخ متغیر عزت نفس

مدارس عادی	مدارس میزان	عزت نفس
۴۷/۹۸	۴۱/۵۰	میانگین
۴/۸۳	۳/۹۸	انحراف استاندارد
۰/۱۴۹ (P=۰/۰۰۲)	۰/۱۶۷ (P=۰/۰۰۰)	شاخص کالماگروف-اسمیرنف
۰/۷۳		آلفای کرونباخ

همچنان که جدول ۴ نشان می‌دهد ارزش کالماگروف-اسمیرنف متغیر عزت نفس در دو گروه در سطح ۰/۰۵ معنادار است. این یافته بیان‌گر آن است که توزیع داده‌های مربوط به عزت نفس در دو گروه نرمال نیست. در ادامه جهت آزمون تفاوت دو گروه به دلیل این که حجم نمونه‌های حاضر بیش‌تر از ۶۰ نفر بود و می‌توان از نرمال نبودن داده‌ها چشم‌پوشی کرد از آزمون تفاوت میانگین‌های دو گروه با شاخص t استفاده شد.

جدول ۵. آزمون t در مقایسه عزت نفس بین دو گروه

متغیر (مفروضه همگنی واریانس‌ها لحاظ نشده)	T	df	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها	تفاوت خطای استاندارد
عزت نفس	-۸/۰۱۶	۱۱۳/۹۲۶	۰/۰۰۰	-۶/۴۸۳۳	۰/۸۰۸۸

جدول ۵ نشان می‌دهد آماره t در سطح کوچک‌تر از ۰/۰۱ معنادار است. این بدین معناست که بین دو گروه به لحاظ متغیر عزت نفس تفاوت معناداری وجود دارد و از آنجا که میانگین مدارس عادی (۴۷/۹۸) بزرگ‌تر از میانگین مدارس با روش میزان (۴۱/۵۰) بود در آزمون فرضیه اول می‌توان گفت دو گروه به لحاظ متغیر عزت نفس تفاوت معنادار دارند و گروه مدارس عادی از میانگین بالاتری برخوردار هستند.

جدول ۶. میانگین، انحراف استاندارد، شاخص کالماگروف-اسمیرنف و ضرایب آلفای کرونباخ متغیر اضطراب

اضطراب	مدارس میزان	مدارس عادی
میانگین	۸۸/۰۸	۹۶/۹۳
انحراف استاندارد	۱۶/۶۷	۹/۳۷
شاخص کالماگروف-اسمیرنف	۰/۰۹۳ ($P=۰/۲۰۰$)	۰/۲۷۵ ($P=۰/۰۰۰$)
آلفای کرونباخ	۰/۸۶	

همچنان که جدول ۶ نشان می‌دهد ارزش کالماگروف-اسمیرنف متغیر اضطراب در دو گروه در سطح ۰/۰۵ معنادار است. این یافته بیان‌گر آن است که توزیع داده‌های مربوط به اضطراب در گروه مدارس عادی نرمال نیست. در ادامه جهت آزمون تفاوت دو گروه به دلیل این که حجم نمونه‌های حاضر بیش‌تر از ۶۰ نفر بود و می‌توان از نرمال نبودن داده‌ها چشم‌پوشی کرد از آزمون تفاوت میانگین‌های دو گروه با شاخص t استفاده شد.

جدول ۷. آزمون t در مقایسه اضطراب بین دو گروه

متغیر (مفروضه همگنی واریانس ها لحاظ نشده)	T	df	سطح معناداری	تفاوت میانگین ها	تفاوت خطای استاندارد
اضطراب	-۳/۳۸۱	۸۸/۸۴۳	۰/۰۰۱	-۸/۱۰۰۰۰	۲/۳۹۵۶۲

جدول ۵ نشان می دهد آماره t در سطح کوچک تر از ۰/۰۱ معنادار است. این بدین معناست که بین دو گروه به لحاظ متغیر اضطراب تفاوت معناداری وجود دارد و از آنجا که میانگین مدارس عادی (۹۶/۹۳) بزرگ تر از میانگین مدارس با روش میزان (۸۸/۰۸) بود. در آزمون فرضیه دوم می توان گفت دو گروه به لحاظ متغیر اضطراب تفاوت معنادار دارند و گروه مدارس عادی از میانگین بالاتری برخوردار هستند.

جدول ۸. میانگین، انحراف استاندارد، شاخص کالماگروف- اسمیرنف و ضرایب آلفای کرونباخ متغیر هوش هیجانی

مدارس عادی	مدارس میزان
هوش هیجانی	۱۲۳/۳۵
میانگین	۹۸/۷۱
انحراف استاندارد	۱۵/۵۵
شاخص کالماگروف- اسمیرنف	۰/۱۳۶ (P=۰/۰۰۷)
آلفای کرونباخ	۰/۲۳۴ (P=۰/۰۰۰)
	۰/۸۹

همچنان که جدول ۸ نشان می دهد ارزش کالماگروف- اسمیرنف متغیر هوش هیجانی در دو گروه در سطح ۰/۰۵ معنادار است. در ادامه جهت آزمون تفاوت دو گروه به دلیل این که حجم نمونه های حاضر بیش تر از ۶۰ نفر بود و می توان از نرمال نبودن داده ها چشم پوشی کرد از آزمون تفاوت میانگین های دو گروه با شاخص t استفاده شد

جدول ۹. آزمون t در مقایسه هوش هیجانی بین دو گروه

متغیر (مفروضه همگنی واریانس ها لحاظ نشده)	t	Df	سطح معناداری	تفاوت میانگین ها	تفاوت خطای استاندارد
هوش هیجانی	۱۱/۳۳۱	۷۸/۷۵	۰/۰۰۰	۲۴/۶۳۳۳	۲/۱۷۳۹

جدول ۹ نشان می دهد آماره t در سطح کوچک تر از ۰/۰۱ معنادار است. این بدین معناست که بین دو گروه به لحاظ متغیر هوش هیجانی تفاوت معناداری وجود دارد و از آنجا که میانگین مدارس عادی (۹۸/۷۱) کوچک تر از میانگین مدارس با روش میزان (۱۲۳/۳۵) بود. در آزمون فرضیه سوم می توان گفت

دو گروه به لحاظ متغیر هوش هیجانی تفاوت معنادار دارند و گروه مدارس با روش میزان از میانگین بالاتری برخوردار هستند.

جدول ۱۰. تحلیل واریانس یک‌راهه

سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	df	مجموعه مجذورات		
۰/۰۰۰	۶۴/۲۴۹	۱۲۶۱/۰۰۸	۱	۱۲۶۱/۰۰۸	درون‌گروهی	عزت نفس
		۱۹/۶۲۷	۱۱۸	۲۳۱۵/۹۸۳	بین‌گروهی	
			۱۱۹	۳۵۷۶/۹۹۲	کل	
۰/۰۰۰	۱۲/۸۳۷	۲۳۴۹/۶۷۵	۱	۲۳۴۹/۶۷۵	درون‌گروهی	اضطراب
		۱۸۳/۰۳۷	۱۱۸	۲۱۵۹۸/۳۱۷	بین‌گروهی	
			۱۱۹	۲۳۹۴۷/۹۹۲	کل	
۰/۰۰۰	۱۲۸/۳۹۸	۱۸۲۰۴/۰۳۳	۱	۱۸۲۰۴/۰۳۳	درون‌گروهی	هوش هیجانی
		۱۴۱/۷۷۸	۱۱۸	۱۶۷۲۹/۸۳۳	بین‌گروهی	
			۱۱۹	۳۴۹۳۳/۸۶۷	کل	

جدول ۱۰ نشان می‌دهد استفاده از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه نشان داد بین دو گروه به لحاظ متغیرهای عزت نفس ($P=۰/۰۰۰$, $F=۶۴/۲۴۹$)، اضطراب ($P=۰/۰۰۰$, $F=۱۲/۸۳۷$) و هوش هیجانی ($P=۰/۰۰۰$, $F=۱۲۸/۳۹۸$) تفاوت معناداری وجود دارد.

فصل پنجم

بحث و نتیجه گیری

در این فصل ابتدا به بحث و نتیجه گیری درباره ی یافته های حاصل از پژوهش و مقایسه آن با دیگر پژوهش هایی که در این زمینه صورت گرفته است پرداخته شد و در نهایت به یافته های پژوهش، محدودیت ها و پیشنهادات پژوهش ارایه گردید.

در روش میزان تربیت در ۵ حوزه تعریف می شود که با رعایت ۱۱ اصل فوق دست یافتنی خواهد بود. این حوزه ها عبارتند از: «حوزه ی اخلاقی - معنوی»، «حوزه ی آموزش علوم»، «حوزه ی اجتماعی - ارتباطی»، «حوزه ی عاطفی»، «حوزه ی بدنی بهداشتی». از این رو، هدف این پژوهش مقایسه عوامل مربوط به هر یک از این حوزه ها از جمله اضطراب، عزت نفس و هوش هیجانی بود.

۵-۱. بحث و نتیجه گیری درباره فرضیه های پژوهش

در آزمون فرضیه اول می توان گفت دو گروه به لحاظ متغیر عزت نفس تفاوت معنادار دارند و گروه مدارس عادی از میانگین بالاتری برخوردار هستند. این نتایج با نتایج حاصل از پژوهش های هاشمی و همکاران (۱۳۹۴) هم راستاست.

تفاوت عزت نفس کودکان مدارس با روش میزان و کودکان مدارس عادی را می توان براساس این موضوع تبیین کرد که با توجه به اینکه فرم های عزت نفس توسط معلمان پر شده است، و با توجه به مشاهدات حضوری پژوهشگر، معلمان مدارس عادی با دقت نظر کافی به سوالات پاسخ ندادند احتمالاً نتایج به این صورت آشکار شده است. شایان ذکر است که در سال ۱۳۹۰ پژوهشگران مدرسه میزان، تحقیقی مشابه تحقیق پژوهشگر انجام دادند که نتیجه متفاوت بود و مطابق با فرضیه اولیه پژوهشگر است.

کوپر (۲۰۰۳) عزت نفس را این گونه تعریف می کند «عزت نفس یعنی قضاوت شخصی از با ارزش بودن است، که در نگرش هایی که شخص نسبت به خود دارد بیان شده است و دامنه اعتقاداتی را که شخص در زمینه قادر بودن، با معنی بودن و با ارزش بودن در فرد دارد بیان می کند. به عبارتی کوپر اسمیت عزت نفس را ارزشیابی فرد درباره خود و یا قضاوت های درباره ارزش خود است. بین عزت نفس و تصور فرد از توانایی خود ارتباط متقابل وجود دارد، به گونه ای که اگر میزان عزت نفس کاهش یا بر احساس ضعف و ناتوانی در فرد به وجود آمده، با افزایش میزان عزت نفس، احساس توانمندی و ارزشمندی در فرد احیاء می شود. کوپر (۲۰۰۳) عزت نفس را به منزله متغیری آستانه ای در

نظر می‌گیرد، که پایین بودن آن تاثیری بازدارنده بر پشتکار، اعتماد و عملکرد تحصیلی می‌گذارد و عملکرد فرد را در قلمرو روان‌شناختی، جسمانی، خانوادگی و اجتماعی دچار اختلال می‌کند و وی را وامی‌دارد که در جهت تغییر موقعیت خود یا سازش یافتگی با آن گام بردارد؛ سازش یافتگی که می‌تواند موثر یا ناموثر باشد. او معتقد است: منظور از عزت نفس، ارزیابی فرد از خویش است که آن را از طریق توجه به خویش به دست می‌آورد و نشانه نگرشی است از تأثیر یا عدم تأثیر و میزانی که فرد به توانایی و موفقیت خویش اعتقاد دارد. کوپر اسمیت چهار عامل را در تحول عزت نفس کودک و نوجوانان فهم می‌داند که عبارتند از: ۱) ارزشی که کودک و نوجوان از دیگران دریافت می‌کنند. ۲) تجربه همراه با موفقیت، در موقعیتی که فرد خودش را در تعامل با محیط می‌بیند. ۳) تعریف مشخص کودک و نوجوان از موفقیت و شکست. ۴) شیوه کودک و نوجوان در ارتباط با انتقاد. به عقیده الیس عزت نفس و اعتماد به خود بر اساس پیشرفت‌ها و دستاوردهای شخصی در فرد به وجود می‌آید یعنی فرد کارهایش را به خوبی انجام می‌دهد در نتیجه آن عزت نفس بیش‌تری پیدا می‌کند، حال اگر عزت نفس یک شخص در نتیجه عملکرد خوبی داشته باشد افزایش پیدا کردن در این صورت چنان که عزت نفس خود را نتیجه شکست از دست بدهد رنج می‌برد. بدین طریق حتی اگر فرد چنان که عزت نفس خود را در نتیجه شکست از دست بدهد رنج می‌برد. بدین طریق حتی اگر فرد چنان زندگی کند که کم‌تر با شکست مواجه شود اما همیشه این امکان وجود دارد که در آینده دچار شکست شود و همراه با آن عزت نفس او نیز کاهش یابد (نقوی، آذری ولسانی، ۱۳۹۲).

احساس شایستگی شخصی و خویش‌پذیری نقش تعیین‌کننده در عزت نفس دارد. کمال‌گرایی مثبت و بهنجار، به فرد این امکان را می‌دهد که بتواند با وجود معیارهای بالا، محدودیت‌های شخصی و محیطی را واقع‌بینانه بپذیرد و متناسب با قابلیت‌های شخصی، موفقیت و احساس رضایت را تجربه کند. تجربه موفقیت و احساس رضایت با افزایش سطوح احساس شایستگی شخصی، عزت نفس را بالا می‌برد. برعکس کمال‌گرایی منفی، که برحسب معیارهای شخصی کامل و دست نیافتنی و عدم رضایت و انتقادگری مستمر از عملکرد شخصی معین می‌شود احتمال تجربه موفقیت و احساس رضایت را شدیداً کاهش می‌دهد. این تجربه‌های ناخوشایند، احساسات عدم شایستگی شخصی را بر فرد تحمیل می‌کنند و این طریق عزت نفس را کاهش می‌دهند (بشارت، آقامحمدیان شهرباف و حیدری، ۱۳۸۳).

در آزمون فرضیه دوم می‌توان گفت دو گروه به لحاظ متغیر اضطراب تفاوت معنادار دارند و گروه مدارس عادی از میانگین بالاتری برخوردار هستند. این نتایج با نتایج حاصل از پژوهش‌های احمد پناه

و همکاران (۲۰۱۶)؛ علیزاده و همکاران (۱۳۹۳)؛ سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۲)؛ دسروزی و همکاران (۲۰۱۳)؛ استاسارت و همکاران (۲۰۱۳)؛ سوئیسلو و ارث (۲۰۱۳) هم راستاست.

مهم ترین هدف در دوره ابتدایی، پرورش استعدادهای کودکان است. منظور از استعداد، توانایی و قابلیت‌های بالقوه‌ی دانش آموزان است. پرورش درک مطلب در کودکان (تقویت برقراری ارتباط) تقویت و توسعه مهارت‌هایی چون خواندن، نوشتن، گوش دادن و سخن گفتن (بیان احساسات و عواطف) شناخت مبانی اعتقادی، فرهنگی و ملی کشور از جمله این اهداف هستند. در مدارس میزان معلم راهنما عضوی از اعضای ثابت شورای مدرسه است که وظیفه دارد بر کلیه جوانب شخصیتی دانش آموزان دوره خود نظارت داشته باشد و با هدایت و سازماندهی معلمین پایه خود، محیط را برای رشد و شکوفایی هرچه بیشتر استعدادهای ایشان و تربیت آنان بر اساس اهداف تربیتی و آموزشی مدرسه میزان فراهم سازند.

در این راستا براساس دیدگاه ویگوتسکی^۱ رشد شناختی کودک عموماً به مردمی که در دنیای او زندگی می‌کنند وابسته است. دانش‌ها، اندیشه‌ها، نگرش‌ها، و ارزش‌های فرد در تعامل با دیگران تحول می‌یابند. منطقه مجاور رشد به دامنه‌ای از تکالیف اشاره دارد که کودک هنوز نمی‌تواند به تنهایی از پس آن‌ها برآید ولی با کمک افراد ماهرتر (میانجی‌گراها) می‌تواند آن‌ها را انجام دهد (سیف، ۱۳۹۳). در کلاس درسی که معلم، رویکرد سازاگرایانه یادگیری^۲ را اتخاذ کرده است، از یادگیرندگان انتظار دارد در عملکرد خود تداوم داشته باشند. در این کلاس درس، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند و از آنان انتظار می‌رود که ایده‌ها و دانش خود را از طریق اجرا، اعمال و توسعه دانستن، خلق کنند. یادگیرندگان نمی‌توانند تنها با دریافت، کسب و پذیرش یا گوش دادن و توجه منفعلانه دانش را فراگیرند، زیرا دانش طی انتقال شکل نمی‌گیرد. بنابراین، تأکید برآموزش باید با خلق معنی و درک کردن، درضمن مواجه شدن با اطلاعات یا زمینه‌های جدید باشد. یادگیرندگان فعال به مشارکت، ساخت دانش و همیاری با یکدیگر نیاز دارند. برای این‌که دانش به‌تصرف و مالکیت یادگیرنده درآید، باید یادگیری فعال به وقوع پیوندد (کاراکیورگی و سیمئو^۳، ۲۰۰۵). محیط‌های یادگیری سازاگرا، دانش‌آموز محور هستند و بر کنترل یادگیرنده، مسئولیت در تعیین هدف‌های یادگیری، تنظیم عملکرد با هدف‌ها و مرتبط بودن مواد درسی با زندگی یادگیرنده تأکید می‌کنند (حقایقی و کارشکی، ۱۳۹۴). محیط یادگیری از فرهنگ یک جامعه تأثیر می‌پذیرد (غلام‌علی لواسانی، حجازی، احمدیان نسب،

1. Vygotsky, L. S.

2. Constructive learning environment

3. Karagiorgi Y., & Symeou, L.

۱۳۹۳). تیلور، داوسون و فراسر^۱ (۱۹۹۵) محیط یادگیری سازاگرا را شامل پنج مؤلفه ارتباط شخصی^۲ (میزان ارتباط مدرسه با تجربه‌های خارج از مدرسه دانش‌آموزان)، عدم قطعیت^۳ (دانش نسبی حاصل استدلال شخصی است، از این رو معلم‌ها می‌بایست فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان فراهم آورند تا دانش علمی خود را کشف کنند و از لحاظ فرهنگی و اجتماعی در مورد آن‌ها داوری کنند)، مذاکره با دانش آموز^۴ (در محیط‌های یادگیری سازاگرا به معلم‌ها توصیه می‌شود که با استفاده از راهبردهای آموزشی مناسب، مذاکره بین دانش‌آموزان را به عنوان فعالیت اصلی کلاس ارتقاء دهند)، نظارت مشترک^۵ (معلم‌ها می‌بایست فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان فراهم کنند که بتوانند تا حدودی بر یادگیری‌شان نظارت داشته باشند) و بیان انتقادی^۶ (معلم‌ها می‌بایست در مقابل ایرادهای دانش‌آموزان انتقادپذیر باشند تا نگرش‌های انتقادی دانش‌آموزان نسبت به فعالیت‌های یادگیری پرورش یابد). محیط یادگیری که بر اساس اصول سازاگرایی بنا شده باشد، محیط مناسبی برای کلاس‌های درس است. برای این‌که دانش‌آموزان احساس کارآمدی کنند و برای یادگیری، راهبردهای شناختی سطح بالا اتخاذ نمایند، لازم است که محیط یادگیری سازاگرا باشد (برزگربفروی و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۲).

بسیاری از دانش‌آموزان عادی مشغول به تحصیل در دوره ابتدایی وجود دارند که در یک یا چند درس (نوشتن، ریاضی و خواندن) مشکل یا وضعی دارند که باید با تکنیک‌های لازم و تخصصی، آن‌ها را شناسایی کرده و اختلال آن‌ها را تشخیص و ارزیابی نموده و سپس به درمان آن‌ها پرداخت. یکی از اختلال‌هایی که در کودکان بیش‌تر مشاهده شده است، اختلال دقت است که در مقاطع مختلف تحصیلی به خصوص در ابتدایی قابل مشاهده و زیاد است. معلمین محترم مقاطع ابتدایی برای دانش‌آموزانی که در دقت نمره‌ی کم‌تری می‌گیرند، معمولاً ندانسته برخوردهای متفاوتی که منجر به افت تحصیلی کاهش اعتماد به نفس و ترساندن کودک از درس دقت می‌شود را انجام می‌دهند. مواردی از این برخوردها و عکس‌العمل‌ها عبارتند از: سرزنش و تحقیر کودک در حضور هم‌کلاسی‌هایش؛ نصیحت کردن بیش از حد کودک؛ دادن تکالیف زیادی به دانش‌آموزان؛ از روی غلط‌ها چند بار بنویس؛ با غلط‌ها جمله بساز و بسیاری روش‌های نادرست دیگر.

در یک جمع‌بندی از سویی فراهم آوردن محیط یادگیری سازاگرا که بر توانایی‌هایی کودک در کنار نظارت و سکوسازی معلم راهنما و کمک‌های بی‌دریغ وی تأکید دارد، و از سوی دیگر عدم

1. Taylor, P., Dawson, V. & Fraser, B.

2. personal relevance

3. uncertainty

4. negotiation

5. shared control

6. critical voice

تحقیر، توهین، سرزنش و نصیحت کودک در زمان یادگیری ضعیف‌تر و کوشش و خطا در انجام تکالیف درسی احتمالاً منجر به کاهش اضطراب در دانش‌آموزان می‌شود.

در آزمون فرضیه سوم می‌توان گفت دو گروه به لحاظ متغیر هوش هیجانی تفاوت معنادار دارند و گروه مدارس با روش میزان از میانگین بالاتری برخوردار هستند. این نتایج با نتایج حاصل از پژوهش‌های احمد پناه و همکاران (۲۰۱۶)؛ علیزاده و همکاران (۱۳۹۳)؛ سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۲)؛ دسرویز و همکاران (۲۰۱۳)؛ استاسارت و همکاران (۲۰۱۳)؛ سوئیسو و ارث (۲۰۱۳) هم راستاست.

در تبیین این یافته می‌توان گفت در کنار خانواده، مدرسه مهم‌ترین نهاد برای پرورش مهارت‌های اجتماعی کودک است. ایجاد فضایی دوستانه و تفکربرانگیز که در آن گوش‌دادن به سخن کودکان ارزش محسوب می‌شود و منجر به ارتقای قدرت استدلال و داوری کودک می‌شود، می‌تواند در پیشگیری از پرخاشگری بسیار کارساز باشد. مبدعان برنامه «فلسفه برای کودکان» بر این باورند که پرورش قدرت تمیز، داوری، و استدلال‌ورزی، که مبتنی بر تفکر منطقی است، باید از دوران کودکی و با شروع زندگی اجتماعی کودک آغاز شود (هدایتی، ۱۳۹۰). براساس روش میزان نگاهی به زندگی انسان مبین نیاز به هماهنگی ذهن و عضلات برای انجام کارهاست. فرایند رشد جسمی-ذهنی نشان دهنده آن است که برخی از این نیازها در مراحل اولیه زندگی شکل می‌گیرد. کودکان روزانه به مقادیری نیروی عضلانی احتیاج دارند تا پیوسته بتوانند صحیح راه رفته و بدن خود را در حرکات مختلف کنترل نمایند. علاوه بر این تحصیل نیروی لازم بایستی آن‌ها را قادر سازد تا کارهای روزانه خود را به سهولت و با مصرف حداقل انرژی لازم انجام دهند. براساس روش میزان اگر قرار باشد دانش‌آموزان به افرادی بدل شوند که مهارت‌های زندگی کردن را داشته باشند لازم است دارای دیدگاهی کنجکاوانه و مشاهده‌گر، تحلیل‌گر و نقاد باشند. چرا که در غیر این صورت هرگز نخواهند توانست مسائل جاری خود را خوب بشناسند، سپس تحلیل کرده و راه حلی مناسب برای آن بیابند. براساس روش میزان ما ناگزیریم کنجکاوی‌های کودکان را جدی بگیریم. کنجکاوی آن‌ها سبب شناخت بیشتر ایشان از جهان پیرامون خواهد بود که با ترغیب آن‌ها به مشاهده بیش‌تر پدیده‌ها، آن‌ها را کنجکاوتر خواهیم کرد.

۳-۵. محدودیت‌های پژوهش

هر پژوهشی اگرچه در ماهیت به دنبال ارتباط بین عوامل و میزان تأثیر آن است. به هر حال در بطن خود یک مجموعه محدودیت‌هایی را خواهد داشت. این محدودیت‌ها ممکن است بر سر راه پژوهش ظاهر شده و امر پژوهش را دچار مشکلاتی نموده و تعمیم نتایج را با دشواری مواجه کنند. پژوهش حاضر نیز از چنین امری مستثنی نبوده و دارای محدودیت‌هایی به شرح زیر است:

۱. محدودیت نوع پژوهش که به صورت مقطعی انجام شده محدودیت‌هایی را در زمینه تفسیرها و اسنادهای علت‌شناسی متغیرهای مورد بررسی مطرح می‌کنند که باید در نظر گرفته شوند.
۲. با توجه به ماهیت روش پژوهش حاضر (علی‌مقایسه‌ای) نمی‌توان تفسیر علی از یافته‌های این پژوهش ارایه داد.
۳. در پژوهش حاضر متغیرهایی مانند، شیوه‌های فرزندپروری والدین، تعارض‌های والد-فرزند، صفات شخصیتی والدین و ... و طبقه اجتماعی-اقتصادی نیز تأثیرگذار بوده که پژوهشگر قادر به کنترل یا اندازه‌گیری آن‌ها نبوده یا مورد بررسی قرار نداده است. (در خصوص مدارس عادی)
۴. پژوهش حاضر در نمونه کوچکی از دانش‌آموزان انجام شده است.
۵. در پژوهش حاضر چک‌لسیت عزت‌نفس کودک توسط معلمان گرامی تکمیل شد، متأسفانه دقت عمل کارکنان در مدارس عادی برای پر کردن پرسشنامه زیاد نبود (با توجه به دادن زمان کافی).

۳-۵. نتیجه‌گیری نهایی

عوامل متعددی در گذر از نظام سنتی به نظام فعال موثر است که یکی از مهم‌ترین آن‌ها، تغییر روش‌های تدریس معلمان است. عشق و علاقه معلمان به رسالت واقعی خویش، رشد شخصیت معنوی و حرفه‌ای در آنان، آگاهی آنان از روش‌های تعلیم و تربیت و علوم وابسته، شناخت عمیق شاگردان و اتخاذ روش‌های تدریس متناسب با ویژگی آن‌ها، ایمان به استعدادهای خدادادی نهفته در شاگردان و تلاش برای شکوفایی آنان و تبدیل محدودیت‌های موجود در نظام آموزشی به فرصت‌ها، نمونه‌ای از قطعات پازلی است که با چینش صحیح آن‌ها روش‌های خشک تدریس به روش فعال و پویا تبدیل می‌گردد. باید در فعالیت‌های آموزشی این باور قلبی شکل گیرد که وظیفه آموزش و

پرورش تنها انتقال یافته‌های دیگران به شاگردان نیست بلکه ایجاد موقعیت مطلوب یادگیری، آموزش چگونه اندیشیدن و تقویت خودیادگیری، تفکر نقّاد، زمینه‌سازی برای کسب تجارب صحیح، رشد اعتماد به نفس و عزّت نفس، پرورش روحیه مشارکتی و گروهی و آموزش مهارت‌های زندگی از جمله رسالت‌های مهم معلمان است.

روش غالب در مدارس میزان براساس یادگیری اکتشافی هدایت شده است. در این روش شاگرد، محور و مرکز ثقل فرایند یادگیری است. در این روش یادگیرندگان تشویق می‌شوند تا به کمک پرسشها و راهنمایی‌های معلم به درک و فهم مطالب برسند. این شیوه به یادگیرندگان هم استقلال و هم مسئولیت لازم برای کشف مفاهیم و برقراری ارتباط بین آنها داده می‌شود. معلم به جای اینکه پاسخگوی تمام سؤالهای شاگردان باشد، زمینه مناسب را فراهم کرده تا آنان خود به پاسخ لازم برسند. ایجاد مهارت‌های خوب درک کردن مانند خوب دیدن، شنیدن و لمس کردن، جمع آوری داده ها، فرضیه سازی، آزمایش فرضیه ها، نتیجه گیری و انتقال مطالب در موقعیت‌های جدید از عناصر مهم روش یادگیری اکتشافی است. در چنین رویکردی شما دانش آموز را به مثابه دانشمند کوچکی در نظر گرفته اید که قادر است مشکلات خود را (اعم از علمی، مهارتی، ارتباطی، عاطفی و ...) حل کند و راه را برای فعال و مؤثر بودن در آینده فراهم می‌کند. یادگیری او عمقی و در سطوح عالی شناختی است که با توجه به نیازهایش، کاربردی می‌شود.

۵-۴. پیشنهادات

۵-۴-۱. پیشنهادات پژوهشی

گزارش هر پژوهشی به امید ادامه یافتن راه تحقیق و پژوهش در مورد آن موضوع نگارش و به جامعه پژوهشگران ارائه می شود. بنابراین لازمه ی هر گزارش پیشنهاداتی است که راه را برای پژوهش های آتی هموار سازد. این پژوهش نیز از این امر مستثنی نبوده و پیشنهاداتی به شرح زیر ارائه می شود:

۱. پیشنهاد می شود پژوهش هایی با طرح طولی جهت استنباط رابطه علت و معلولی در مورد متغیرهای این پژوهش صورت گیرد.
۲. پیشنهاد می شود پژوهش حاضر در افراد عادی جامعه با طبقات اجتماعی - اقتصادی متفاوت صورت گیرد.
۳. پیشنهاد می شود در طرح های پژوهشی آتی نقش متغیرهای دیگر مانند؛ شیوه های فرزندپروری والدین، تعارض های والد- فرزند، صفات شخصیتی والدین و ... نیز بررسی گردد.
۴. پیشنهاد می شود پژوهش های آتی در نمونه های بزرگ تری از افراد صورت گیرد.
۵. پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی جهت افزایش اعتبار نتایج از روش هایی مانند مصاحبه نیز استفاده شود .

۵-۴-۱. پیشنهادات کاربردی

۱. براساس نتایج حاصل از پژوهش حاضر بر مبنای اثربخشی روش میزان بر کاهش اضطراب و افزایش هوش هیجانی دانش آموزان پیشنهاد می شود در مدارس عادی نیز از روش های میزان بهره گرفته شود.
۲. همچنین پیشنهاد می شود روش میزان برای سنین و مقاطع مختلف تحصیلی گسترش پیدا کند.
۳. پیشنهاد می شود روش میزان برای دانش آموزان با ناتوانی های یادگیری نیز به کار گرفته شود.

منابع فارسی

- اثنی عشری، ندا؛ شیخ الاسلامی، راضیه (۱۳۹۴). نقش واسطه‌ای بلوغ عاطفی در رابطه بین عزت نفس و اضطراب اجتماعی نوجوانان دختر. *مجله روش‌ها و مدل‌های شناختی*. دوره ۶، شماره ۲۲، ص: ۳۵-۵۲.
- اصل فتاحی، بهرام؛ نجارپوراستادی، سعید (۱۳۹۲). بررسی رابطه هوش هیجانی و عزت نفس با مهارت‌های اجتماعی. *مجله آموزش و ارزیابی*، سال ششم، پاییز ۱۳۹۲، شماره ۲۳.
- آنتونی، مارتین و نورتن، پتر. *راهنمای عملی غلبه بر هراس و اضطراب*. ترجمه رحمتی، بهزاد (۱۳۹۲). انتشارات پازینه.
- باچر، جیمز، مینکا، سوزان، و هولی، جیل. (۱۳۸۸). *آسیب‌شناسی روانی*. ترجمه ی یحیی سید محمدی. تهران: ارسباران. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۷).
- برادبری، ت.، گریوز، ج (۱۳۸۸). *هوش هیجانی (مهارت‌ها و آزمون‌ها)*. مترجم مهدی گنجی. تهران. نشر ساوالان
- برزگربفرویی، کاظم؛ و شیخ‌الاسلامی، علی. (۱۳۹۲). پیدایش رویکرد سازنده‌گرایی و تحول در محیط‌های یادگیری (همایش). *همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران*، ۴.
- بشارت، محمد علی. (۱۳۸۳). بررسی رابطه کمال‌گرایی والدین و اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۴(۱)، ۱-۱۹.
- بشارت، محمد علی، آقامحمدیان شعرباف، حمیدرضا، و حیدری، فرانک. (۱۳۸۳). کمال‌گرایی و عزت نفس در دانشجویان رشته تربیت بدنی. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۲(۲)، ۲۵-۲۰.
- پرویز، کوروش. (۱۳۸۴). *بررسی رابطه اضطراب و فراشناختی با میزان موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان شهری و روستایی مقطع متوسطه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- جهادی، صدیقه؛ درآمدی، پرویز؛ ذ‌آقایان، سید شاهرخ و مریم فرجام‌فر (۱۳۹۵). با موضوع مقایسه هوش هیجانی، عزت نفس و ناگویی خلقی در زنان با افسردگی اساسی و زنان عادی در شهرستان شاهرود. *مجله دانش و تندرستی*. دوره ۱۱، شماره ۱

حصار سرخی، ربابه؛ اصغری نکاح، سید محسن؛ لعل زاده کندکلی، انسیه؛ پروانه، (۱۳۹۲). مقایسه پرخاشگری و دانش هیجانی کودکان پسر بی سرپرست و بدسرپرست با کودکان عادی. مجله سلامت روانی کودک، دوره ۱ سوم، تابستان ۱۳۹۵، شماره ۲.

حقایقی، مرضیه؛ و کارشکی، حسین. (۱۳۹۴). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه ادراک دانش آموزان از محیط یادگیری سازنده گرای اجتماعی. *مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۵ (۱۱)، ۹۱-۱۱۸.

حمید گستر نیا، محمد جواد علی اکبریان، سید حسین رحیمی، (۱۳۹۱). *نگاهی بر روش میزان*.

دادستان، پریخ. (۱۳۹۱). *روانشناسی مرضی تحولی*. جلد اول. تهران: انتشارات جیحون

الدر، هری. (۱۳۸۲). *چگونه هوش خود را افزایش دهیم؟* ترجمه فرشاد نجفی پور. تهران، نشر نسل نو اندیش.

ریتا ال؛ اتکینسون، ریچارد سی؛ اسمیت، ادوارد ای؛ بم، داربل جی. هوکسما سوزان نولن. (۱۳۸۵). *زمینه روانشناسی هیلگارد (ویراست جدید)*. ترجمه محمدنقی براهنی و همکاران. تهران: انتشارات رشد. (تاریخ انتشار به زبان اصلی سال ۲۰۰۰).

زارع، ع. (۱۳۸۰). *مقایسه سهم هوش هیجانی و هوش عمومی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه سوم شهر شیراز*. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علوم پزشکی ایران.

سادوک، بنیامین جیمز، و سادوک، ویرجینا آلکوت. (۱۳۸۸). *خلاصه ی روانپزشکی: علوم رفتاری/ روانپزشکی بالینی*. ترجمه ی فرزین رضاعی. تهران: ارجمند. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۷).

سیادت، سید مرتضی؛ جدیدی، محسن. (۱۳۹۴). *تاثیر آموزش مهارتهای اجتماعی بر عزت نفس و ابعاد هویت کودکان کار*. مجله روانشناسی تربیتی، پاییز ۱۳۹۴، شماره ۳۷.

سلطانی نژاد، سلمان؛ صابری کاخکی، علیرضا؛ عرب نژاد، محمد حسن؛ اسماعیل زاده، مجید و مهدی پیروز (۱۳۹۲). *ارتباط بین هوش هیجانی و اضطراب در فوتبالیست های نخبه ناشنوادمین کنگره بین المللی علم و فوتبال*.

سیف، علی اکبر. (۱۳۹۳). *روانشناسی پرورشی نوین/ روانشناسی یادگیری و آموزش*. تهران: دوران.

سیف، ولی الله. (۱۳۷۸). *هوش هیجانی و پژوهش در حوزه روانشناسی، فصلنامه رفتار*، ۱۰، ۱۷-۱۰.

شاملو، سعید. (۱۳۹۰). *بهداشت روانی*. تهران: رشد.

شعبانی، جعفر. (۱۳۹۳). *هوش هیجانی (مفاهیم، نظریه ها، کاربرد ها)*. تهران، انتشارات ساوالان

شولتز، دوان. و شولتز، سیدنی ال. (۱۳۸۹). *نظریه های شخصیت*. ترجمه ی یحیی سید محمدی. تهران: ویرایش. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۵).

شیهان، ایلین. *عزت نفس*. ترجمه گنجی، مهدی (۱۳۸۳). تهران: انتشارات ویرایش (روان / ارسباران).

طرفی، ام البنین ف؛ جوانبخت، مریم؛ بیاضی، محمدحسین؛ صاحبی، علی؛ وحیدی، شعب؛ و درودگر، خدیجه. (۱۳۹۱). *مقایسه اثربخشی آموزشی گروهی شناختی و رفتاری و واقعیت درمانی بر عزت نفس دانش آموزان دبیرستانی*. *مجله اصول بهداشت روانی*. ۱۴ (۲)، ۱۷۲-۸۰.

عربگل، فریبا (۱۳۸۷). *فرزندپروری*، تهران، انتشارات قطره.

علیزاده، شیوا؛ نمازی، آسیه؛ کوچک زاده طالعی، سبانه (۱۳۹۳). *همبستگی عزت نفس و هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان مامایی*. *مجله پژوهش در آموزش علوم پزشکی*. جلد ۶، شماره ۱، ص: ۱-۹.

غلام علی لواسانی، مسعود؛ حجازی، الهه؛ و احمدیان نسب، مریم. (۱۳۹۳). *رابطه بافت فرهنگی، سبک های تفکر و انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی*. *پژوهش های کاربردی روان شناختی*، ۵ (۲)، ۱۱۶-۱۰۱.

فاطمی، سید محسن. (۱۳۸۵). *هوش هیجانی*، تهران. انتشارات سار گل

فیست، جس.، فیست، گریگوری جی. (۱۳۹۲). *نظریه های شخصیت*. ترجمه ی یحیی سید محمدی. تهران: روان. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۲).

قنبری، هاشم آبادی (۱۳۹۰). *مقایسه هوش هیجانی در کودکان پرورشگاهی با کودکان عادی*. *مجله روانشناسی تربیتی*، سال هفتم، دوره جدید، پاییز ۱۳۹۰، شماره ۲۱.

کلمز، هریس؛ کلارک، امینه. *روش های تقویت عزت نفس در نوجوانان*. ترجمه علیپور، پروین (۱۳۹۲). تهران: انتشارات به نشر.

گلמן، دانیل. *هوش هیجانی*. ترجمه پارسا، نسرين (۱۳۹۶). تهران: انتشارات جوانه رشد.

گلמן، دانیل. (۱۳۹۱). هوش هیجانی. ترجمه نسرين پارسا، تهران. انتشارات رشد.

گنجی نیا، حسین و حبیب زاده، سیده ندا. (۱۳۸۹). هوش هیجانی. مجله مدیریت. سال بیست و یکم، شماره ۱۵۷.

لی هی، رابرت. (۱۳۸۹). تکنیک های شناخت درمانی: راهنمای کاربردی برای متخصصان بالینی. ترجمه ی حسن حمیدپور و زهرا اندوز. تهران: ارجمند. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۳).

مدرس غروی، مرتضی؛ کاشانی، حسین؛ لطفی، مژگان؛ برهانی، مهدیه؛ فرزاد اکبرزاده (۱۳۹۳). مقایسه ی افسردگی، اضطراب، سلامت روان عمومی و عزت نفس در زندانیان بندهای مشاوره و عادی. مجله اصول بهداشت روانی. دوره ۱۷، شماره ۱، صفحه ۵۲-۷.

مقدم، ر. (۱۳۸۶). پیش بینی عزت نفس و اضطراب در دانش آموزان مقطه متوسطه. فصلنامه اندیشه و رفتار. ۲۱-۱۲. ۸.

مک کی، ماتیو و فینینگ، پاتریک. رشد و افزایش عزت نفس. ترجمه شهرآرا ی، مهرناز (۱۳۹۶). تهران: انتشارات آسیم.

میر دریگوندی، رحیم. (۱۳۹۰). هوش هیجانی پیشینه و رویکردها از نگاه دین و روان شناسی. مجله روان شناسی و دین، شماره ۱۵، صص ۹۷-۱۲۴.

نریمانی، محمد؛ محمودی، نادر؛ ملکشاهی فرم معصومه (۱۳۸۸). مقایسه هوش هیجانی و سبک دلبستگی در کودکان با لکنت زبان و بدون لکنت. مجله پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال نهم، تابستان ۱۳۸۸، شماره ۲.

نصیری، فرزاد؛ بخشی پور رودسری، عباس؛ نصیری، سامان (۱۳۹۳). پیش بینی گرایش به مصرف مواد بر اساس عزت نفس و مولفه های هوش هیجانی. مجله اعتیاد پژوهشی، سال هشتم، پاییز ۱۳۹۳، شماره ۳۱.

نقوی، نجمه؛ آذری، همایون؛ ولسانی، مهدی (۱۳۹۲). رابطه بین عزت نفس مدیران و اثربخشی مدارس متوسطه دختران شهر کرمان در سال تحصیلی ۹۰-۹۱. اندیشه های نوین تربیتی، ۹ (۳)، ۱۵۳ - ۱۳۱.

نوریان، مهدی. (۱۳۸۲). هوش هیجانی. مجله اصلاح و تربیت. شماره ۱۰۸.

هاشمی، سیده زلیخا؛ گراوند، نورالله؛ صیاد طلایی، اعظم (۱۳۹۱). رابطه بین اضطراب و هوش هیجانی در ورزشکاران نخبه. مجله رفتار حرکتی و روانشناسی ورزشی، پاییز و زمستان ۱۳۹۱، شماره ۱۱.

هاشمی، تورج؛ احمد بیگی، نسرين؛ پرواز، سهیلا؛ کریمی شهابی، رقیه (۱۳۹۴). نقش سبک دلبستگی در اضطراب با توجه به اثرات میانجی عزت نفس. مجله دست آوردهای روان شناختی. دوره ۴، شماره ۱، ص: ۴۷-۶۶.

هاشمی، رضا. دوستار، محمد (۱۳۹۲). ابعاد هوش هیجانی، فصلنامه مدیریت و توسعه، ۲۷، ۱۸-۳۹.

هدایتی، مهنوش. (۱۳۹۰). «فلسفه برای کودکان» و کنترل پرخاشگری. تفکر و کودک، ۲ (۳)، ۱۳۴-۱۰۹.

هین، استیو. (۱۳۸۴). هوش هیجانی برای همه. ترجمه رویا کوچک انتظار و مژگان موسوی شوشتری. تهران، انتشارات تجسم خلاق.

- Abdollahi, A., Abo Talib, M.(2016). Self-esteem, body-esteem, emotional intelligence, and social anxiety in a college sample: the moderating role of weight. *Psychology, Health & Medicine*. Volume 21,Pages 221-225.
- Bar ON. Reuven PD.(2000) "*The hand book of emotional intelligence*. San Francisco: Jossy-Bass Book.
- Bar-On , R. (1997) " Emotional Intelligence ", *International Journal of sociology and Social Policy*,29: 164 - 175
- Benetti, C., Kambouropoulos, N., (2006). Affect – regvlated indirect effects of trait anxiety and trait resilience on self- esteem. *Personality and Individual Differences*, 41, 341- 352.
- Bos AE, Muris P, Mulkens S, Schaalma HP.(2006) Changing self-esteem in children and adolescents: A roadmap for future interventions. *Neth J Psychol*;62(1):26-33.
- Carmen R. Wilson VanVoorhis and Betsy L. Morgan(2007). Understanding Power and Rules of Thumb for Determining Sample Sizes. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*. 7, vol. 3 (2), p. 43-50.
- Cheung, C.K.,Cheung, H.Y.,Hue, M.T.(2015). Emotional Intelligence as a Basis for Self-Esteem in Young Adults. *The Journal of Psychology*. Volume 149, Issue1 , Pages 63-84.
- Compton SN, Walkup JT, Albano AM, Piacentini JC, Birmaher B, Sherrill JT et al. Child/Adolescent Anxiety Multimodal Study (CAMS): rationale, design, and methods. *Child Adolesc psychiatry Ment Health*. 2010; 4(1): 1-15.
- Coper, S. (2003). *Self-esteem enhancement with children and adolescent*. New York : pergamon press.
- Costello EJ, Egger HL, Angold A.The Developmental Epidemiology of Anxiety Disorders: Phenomenology, Prevalence, and Comorbidity. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*.2005; 14(4):631- 48.
- Davis, W & Lysaker, L. (2005). Cognitive behavioral therapy and Functional and met cognitive out comes in Schizophrenia: A single Case study. *Cogn Behav pract*, 12(3), 468-478.
- Desrosiers, A.,Vine M.S.,Klemanski, D., Hoeksema, S.N.(2013). MINDFULNESS AND EMOTION REGULATION IN DEPRESSION AND ANXIETY: COMMON AND DISTINCT MECHANISMS OF ACTION.*The official Gournal of ADAA*. Volume 30, Issue 7. Pages 654–661.
- Glasser, w. (2005). Defining mental health as a public health issue: A new leadership role of the helping and reaching profession. Chatswoth, CA: *William Glasser Institute*.
- Goleman. P. A., Davis. H. A. (1995). The emotional regulation during test-taking scale. *Journal of anxiety, stress & coping*, 17(3): 253-269.

- Harter, S. (2003). The development of Self-representations during childhood and adolescence .In. M.R. Leary and J.P. Tangney , *Hand book of self and identify* (pp.610-642). New York : The Guilford Press.
- Huang, J.S., Norman, G.J., & Zabinski, M.F. (2007). Body an intervention targeting dietary and physical activity behaviors. *Journal Adolesc Health* , 40 (3), 245-251.
- Karagiorgi Y., & Symeou, L. (2005). Translating Constructivism into Instructional design, potential and limitations. *Educational Technology Society*, 8(1), 16-22.
- Kheyrkhah M, Mokarie H, Neisani L, Hoseini F. [The impact of puberty health education on self concept of adolescents]. *IJNR*. 2013; 8 (3) :47-57.
- Mackie M, Smith R.(2007). *social psychology*. New York: psychology press;
- Maleki A, Delkhoush M, Haji Amini Z, Ebadi A, Ahmadi KH, Ajali A. [Effect of puberty health education through reliable sources on health behaviors of girls]. *J B S*.2010; 4(2):155-161.
- Mardiana, M., Halimatun, H.M., & Asnarulkhadi, A.S. (2011). Person- Centerd counseling with Malay Clints : spirituality as an indicator of personal growth. *Sceial and Behavioral*.
- Maslow , A.H. (2000). *Self actualization and beyond in G.F.T. Challenges of hvmanistic psychology*. New York: Me Graw press.
- Mayer ,J.D & Salovey , P.(2003). *What is emotional intelligence ? in p. salovey and D.sluyter (Eds), Emotional development and emotional intelligence*. Implications for educators.
- Mayer, G. , Fractional, M. (2007) "The Rood to Empowerment: seven Question every leader should consider" *Organizational Dynamic*. 26: 37-51
- Mohammad Ahmadpanah, Mohammadreza Keshavarz, Mohammad Haghighi, Leila Jahangard, Hafez Bajoghli, Dena Sadeghi Bahmani, Edith Holsboer-Trachsler, and Serge Brand3,(2016). Higher emotional intelligence is related to lower test anxiety among students. *Neuropsychiatr Dis Treat*. 12: 133–136.
- Noughani F, Monjamed Z, Bahrani N, Ghodrati-Jablo V.[The comparison of self-esteem between male and female cancer patients]. *Hayat journal* .2006;12(2):33-41.
- Olafiranye, O., Jean-Louis, G., Zizi, F., Nunes, J., and Vincent, M. T. (2011). Anxiety and cardiovascular risk: Review of Epidemiological and Clinical Evidence. *Mind Brain*, 2, 32-37.
- Pritchard, M. (2010). Does self- esteem moderate the relation between gender and weight preoccypaion in undergraduates *Personality and Individual Differences*, t8(2), 224-227.
- Santrock, J. (2001). *Edvcational Psychology* : New York. Mc Graw- Hill.
- Schimmack , V., & Dienner, (2003). Predictive Validity of enplicit and implicit self- esteem for Svbjective well- being- *Journal of Research in Personality*, 37, 100-106.

- Seyedfatemi N, Heydari M, Hoseini A. (2012)Self Esteem and its Associated Factors in Patients with Multiple Sclerosis]. *I J N.* 25(78):14-22.
- Smith, E.E., Nolen- Hoeksema, S., Fredrickson, B., LoftUs., G. (2010). *Atkinson and Hilgard's introduction to Psychology*. (14 th ed) New York: Wadsworth Publ.
- Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 139(1), 213-240.
- Spence , P., Hill, Howard, K., Hall, Paul, R., Appleton, Stephen, A., & Kozub, S. A. (2007). Perfectionism and burnout in junior elite soccer players: The mediating influence of unconditional self-acceptance. *Psychology of Sport and Exercise*, 9. 630–644.
- Stassart, Céline., Dardenne, Benoît., Etienne, Anne-Marie(2013). Gender Role Orientation, Emotional Intelligence and Anxiety Symptoms in Children. Social & behavioral sciences, psychology : *Treatment & clinical psychology. Scientific congresses and symposiums : Poster.*
- Taylor, P., Dawson, V., & Fraser, B. (1995). A constructivist perspective on monitoring classroom learning environments under transformation. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.*
- Thomaes, A., Poorthuis, S., & Nelemans, K. (2011). Self – esteem. *Encyc llopedia of Adolescence*, 1 (2)316- 324.
- Tony, A . Kim, s. (2007). *Developing Management skills*. New York: Addison – Wesley.
- Trafarodi , R.W.& Sawnn, W.B. (2001). Twodimensional Selt – steem: Theory and measurement. *Personality and Individval Differencess*, 31- 653-673.
- Wales, T. N., Fincham, E. D., & Beach, S. R. (2006). Research on the nature and determinants of marital satisfaction: A decade in review. *Journal of Marriage and the Family*, 62(4): 64-98.
- Wales, W . (2006) Cognitive elements of empowerment: An Interpretive model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Journal.* 15: 666-681
- Wubbolding, R.E, Robey, p., & Brickell, J. (2010). A Partial and tentative look at the future of choice theory, reality therapy and lead management. *International Journal of choice theory and reality therapy*, 19(2), 25-34.

پیوست ها و ضمائم

چک لیست عزت نفس عزیزی مقدم

لطفاً عبارات زیر را به دقت بخوانید و بر اساس این که هر جمله تا چه حد در مورد شما درست است ، گزینه مناسب را علامت بزنید.

ردیف	سوال	بسیار زیاد	بسیار کم	کمی	کمی
	کودک به چه میزان.....				
۱	در مورد خودش احساس شایستگی می کند؟				
۲	به خودش اطمینان دارد؟				
۳	در زندگی احساس ناراحتی می کند؟				
۴	تسلیم خواسته های نا حق کودکان دیگر می شود؟				
۵	احساس می کند کودکان دیگر بهتر از او فعالیت ها را انجام می دهند؟				
۶	هنگام رویارویی با افراد غریبه، نگران می شود؟				
۷	فکر می کند کودکان دیگر او را دوست دارند؟				
۸	در فعالیت های گروهی شرکت می کند؟				
۹	فکر می کند دیگران به او توجه نمی کنند؟				
۱۰	در انجام امور محوله موفق است؟				
۱۱	به خودش به عنوان یک عضو گروه افتخار می کند؟				
۱۲	به عملکرد تحصیلی خود افتخار می کند؟				
۱۳	به توانایی خود در یادگیری اطمینان دارد؟				
۱۴	خود را عضو ارزشمندی از خانواده اش می داند؟				
۱۵	به خانواده ی خود افتخار می کند؟				
۱۶	احساس می کند، خانواده اش برایش احترام قائل اند؟				
۱۷	فکر می کند اوقات خوشی را با والدینش دارد؟				
۱۸	از وضعیت جسمانی اش رضایت دارد؟				
۱۹	احساس می کند زیباست؟				
۲۰	احساس می کند کودکان دیگر از او زیباترند؟				

پرسشنامه هوش هیجانی شات

۱. وقتی که با دیگران صحبت می کنم ، نسبت به مشکلات شخصی ام هشیار هستم.

کاملاً نادرست	نادرست	تأخیدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	-------------	------	-------------

۲. وقتی که با مواعی بر سر راهم مواجه می شوم ، زمان هایی را به خودم یادآوری می کنم که با مواعی مشابهی مواجه شده بودم و در نهایت بر آنها غلبه کرده بودم.

کاملاً نادرست	نادرست	تأخیدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	-------------	------	-------------

۳. انتظار و امید دارم که بیشتر کارهایی را که سعی در انجام آنها دارم به خوبی انجام دهم.

کاملاً نادرست	نادرست	تأخیدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	-------------	------	-------------

۴. برای افراد دیگر آسان است که به من اطمینان کرده و رازهای خود را با من در میان بگذارند.

کاملاً نادرست	نادرست	تأخیدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	-------------	------	-------------

۵. برای من دشوار است که معنای پیامهای غیر گفتاری (مانند تن صدا، لحن کلام، حرکات چهره و...) را بفهمم.

کاملاً نادرست	نادرست	تأخیدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	-------------	------	-------------

۶. یک سری از حوادث مهم در زندگی من باعث شده اند درباره چیزهایی که در زندگی مهم هستند و چیزهایی که مهم نیستند مجدداً ارزیابی کنم.

کاملاً نادرست	نادرست	تأخیدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	-------------	------	-------------

۷. هنگامی که خلق و خو یا حالت احساسی ام تغییر می کند ، می توانم به راهکارهای جدیدی در ارتباط با مسائل دست پیدا کنم.

کاملاً نادرست	نادرست	تأخیدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	-------------	------	-------------

۸. عواطف و احساسات یکی از چیزهایی است که زندگی را برای من با ارزش می کند.

کاملاً نادرست	نادرست	تأخیدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	-------------	------	-------------

۹. از هیجانات و احساس هایی که تجربه می کنم ، آگاهی دارم.

کاملاً نادرست	نادرست	تأخیدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	-------------	------	-------------

۱۰. منتظر وقوع حوادث خوب هستم.

کاملاً نادرست	نادرست	تأخیدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	-------------	------	-------------

۱۱. دوست دارم که احساسات و هیجاناتم را با دیگران در میان بگذارم.

کاملاً نادرست	نادرست	تأحدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	------------	------	-------------

12. وقتی که احساس و هیجان مثبتی به من دست می دهد ، می دانم چه کار کنم تا مدت زمان بیشتری آن احساس را داشته باشم.

کاملاً نادرست	نادرست	تأحدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	------------	------	-------------

13. شرایط را طوری ترتیب می دهم که باعث لذت دیگران شود.

کاملاً نادرست	نادرست	تأحدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	------------	------	-------------

14. به دنبال فعالیت هایی که باعث خوشحالی من می شوند می گردم.

کاملاً نادرست	نادرست	تأحدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	------------	------	-------------

15. از پیام های غیر گفتاری (مانند تن صدا، لحن کلام، حرکات چهره و...) و معنای آن پیام ها که به دیگران می فرستم ، آگاهی دارم.

کاملاً نادرست	نادرست	تأحدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	------------	------	-------------

16. در حضور دیگران به نحوی رفتار می کنم که باعث می شود تأثیر خوبی بر دیگران بگذارم.

کاملاً نادرست	نادرست	تأحدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	------------	------	-------------

17. وقتی که حالت احساسی و خلق و خوی من مثبت است ، پیدا کردن راه حل مسائل برایم آسان است.

کاملاً نادرست	نادرست	تأحدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	------------	------	-------------

18. هنگامی که دیگران سعی در مخفی کردن حالت احساسی صورتشان دارند، می توانم بفهمم که چه احساسی را تجربه می کنند.

کاملاً نادرست	نادرست	تأحدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	------------	------	-------------

19. وقتی که احساساتم تغییر می کنند، می دانم که چرا چنین تغییری رخ داد.

کاملاً نادرست	نادرست	تأحدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	------------	------	-------------

20. وقتی که احساسات مثبتی را تجربه می کنم، قادر هستم که ایده ها و نظرات جدیدی ارائه کنم.

کاملاً نادرست	نادرست	تأحدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	------------	------	-------------

21. بر هیجاناتم کنترل دارم

کاملاً نادرست	نادرست	تأحدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	------------	------	-------------

22. می توانم به آسانی تشخیص دهم که در یک زمان خاص چه احساس و هیجانی را تجربه دارم.

کاملاً نادرست	نادرست	تأحدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	------------	------	-------------

23. خودم را از طریق تصور کردن نتیجه مثبت برای انجام فعالیت هایی که به عهده می گیرم تحریک می کنم تا آن فعالیت ها را انجام دهد.

کاملاً نادرست	نادرست	تأخیدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	-------------	------	-------------

24. هنگامی که دیگران کاری را به خوبی انجام می دهند، آن ها را تحسین می کنم.

کاملاً نادرست	نادرست	تأخیدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	-------------	------	-------------

25. از پیام های غیر گفتاری (مانند تن صدا، لحن کلام، حالات چهره و ...) دیگران و معنای آن ها آگاه هستم.

کاملاً نادرست	نادرست	تأخیدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	-------------	------	-------------

26. وقتی که شخص دیگری یک حادثه مهم در زندگی شخصی اش را برای من تعریف می کند، احساس می کنم من خودم آن حادثه را تجربه کرده ام.

کاملاً نادرست	نادرست	تأخیدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	-------------	------	-------------

27. وقتی که تغییری در حالت احساسی و هیجانی خودم احساس می کنم، ایده ها و نظرات جدیدی به ذهن من می آید.

کاملاً نادرست	نادرست	تأخیدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	-------------	------	-------------

28. هنگامی که با یک مانع یا دشواری بر سر راه انجام کارهایم مواجه می شوم کار را می کنم چون معتقدم که شکست خواهم خورد.

کاملاً نادرست	نادرست	تأخیدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	-------------	------	-------------

29. از طریق نگاه کردن به افراد دیگر می توانم بفهمم که در آن لحظه چه احساسی دارند.

کاملاً نادرست	نادرست	تأخیدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	-------------	------	-------------

30. هنگامی که دیگران احساس سرخوردگی و ناراحتی می کنند، به آن ها کمک می کنم تا از آن احساس رها شوند.

کاملاً نادرست	نادرست	تأخیدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	-------------	------	-------------

31. هنگام مواجه شدن با موانع و مشکلات از احساس های خوب استفاده می کنم تا به خودم کمک کنم که همچنان به تلاش ادامه دهم.

کاملاً نادرست	نادرست	تأخیدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	-------------	------	-------------

32. از طریق گوش کردن به تن صدای دیگران می توانم بگویم که افراد در آن زمان چه احساسی دارند.

کاملاً نادرست	نادرست	تأخیدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	-------------	------	-------------

33. فهم علت حالات هیجانی و احساسی افراد برای من مشکل است.

کاملاً نادرست	نادرست	تأخیدی درست	درست	کاملاً درست
---------------	--------	-------------	------	-------------

مقیاس اضطراب کودکان اسپنس – نسخه کودک

لطفاً با گزینه های زیر پاسخ دهید: ((هرگز، گاهی، غالباً، همیشه))

۱. من در مورد همه چیز نگرانم.
۲. از تاریکی می ترسم.
۳. وقتی مشکلی دارم در دلم احساس عجیبی پیدا می شود.
۴. من می ترسم.
۵. از تنها بودن در خانه می ترسم.
۶. زمانی که باید امتحان بدهم می ترسم.
۷. زمانی که مجبورم از توالت عمومی استفاده کنم می ترسم.
۸. هنگامی که از والدینم دور هستم نگران می شوم.
۹. من می ترسم جلوی مردم مسخره به نظر بیایم.
۱۰. نگرانم که کار مدرسه ام را بد انجام دهم.
۱۱. هم کلاسی هایم مرا دوست دارند.
۱۲. نگرانم که برای یکی از اعضای خانواده ام اتفاق وحشتناکی بیفتد.
۱۳. احساس می کنم که نمی توانم نفس بکشم بدون این که دلیلی وجود داشته باشد.
۱۴. من مجبورم همه چیز را دائماً کنترل کنم که درست انجام داده باشم. (مثلاً چراغ را خاموش کنم).
۱۵. از تنها خوابیدن می ترسم.
۱۶. من سختم است که صبح ها به مدرسه بروم چون اعصابم ناراحت است و می ترسم.
۱۷. خوب ورزش می کنم.
۱۸. از سگ می ترسم.
۱۹. به نظر نمی رسد که بتوانم افکار بد و احمقانه را از سرم بیرون کنم.
۲۰. هر موقع مشکلی داشته باشم، قلبم تند می زند.
۲۱. ناگهان بدون دلیل می ترسم.
۲۲. من نگرانم که اتفاق بدی برایم بیافتد [بیفتد].

۲۳. از رفتن به دکتر یا دندانپزشک می ترسم.
۲۴. هر موقع مشکلی داشته باشم، احساس می کنم خرد می شوم.
۲۵. از مکان های مرتفع و آسانسور می ترسم.
۲۶. من آدم خوبی هستم.
۲۷. مجبورم فکرهای خاصی بکنم تا از اتفاق های بد جلوگیری بکنم. (مثل شمارش اعداد یا تکرار کلمات).
۲۸. از مسافرت با ماشین، یا اتوبوس یا قطار می ترسم.
۲۹. نگرانم که دیگران راجع به من چه فکری می کنند.
۳۰. من از جاهای شلوغ می ترسم. (مانند مراکز خرید، سینما، اتوبوس، زمین بازی)
۳۱. احساس خوشحالی می کنم.
۳۲. ناگهان بی دلیل می ترسم.
۳۳. از حشراتی مثل سوسک می ترسم.
۳۴. ناگهان بدون هیچ دلیلی احساس غش و سرگیجه می کنم.
۳۵. از این که جلوی کلاس صحبت کنم می ترسم.
۳۶. ناگهان بدون هیچ دلیلی قلبم شروع به تند زدن می کند.
۳۷. نگرانم که ناگهان بترسم بدون اینکه دلیلی برای ترس وجود داشته باشد.
۳۸. خودم را دوست دارم.
۳۹. از این که در جاهای کوچک و بسته باشم می ترسم. (مثل تونل ها یا اتاق های کوچک)
۴۰. مجبور هستم بعضی کارها را به طور تکراری انجام دهم (مثل شستن دستهایم یا تمیز کردن یا قراردادن چیزها به ترتیب خاص).
۴۱. افکار یا تصاویر احمقانه در ذهنم مرا آزار می دهد.
۴۲. باید بعضی کارها را دقیقاً به شیوه ای درست انجام دهم تا اتفاق بدی نیفتد[نیفتد].
۴۳. به کارها و موفقیت های مدرسه ام افتخار می کنم.
۴۴. اگر مجبور شوم در طول شب از خانه دور باشم احساس ترس می کنم.
۴۵. آیا چیز دیگری هست که واقعا شما از آن می ترسید؟ آری / خیر
- لطفاً بنویسی که از چه چیزی دیگری می ترسید.
- چند وقت به چند وقت از این چیزها می ترسید؟

Abstract

The purpose of this study was to compare the self-esteem, anxiety and emotional intelligence of elementary school students by the mizan method and normal schools. This research was of a causal-comparative type according to the purpose of the applied type and based on its nature. The statistical population of this study was primary school students and students from 2 schools in Karaj, who studied in the academic year of 1969-97. Measurement tools include Azizi Moghadam Self-Esteem Questionnaire (2007), Spence Children's Anxiety Inventory (2007) and Shat et al. (1998). The results of the research showed that the two groups had a significant difference in terms of self-esteem variables and the normal school group had a higher mean. Also, the two groups have a significant difference in terms of anxiety variables and the normal school group has a higher mean. The two groups have a significant difference in terms of emotional intelligence variables, and the school group by the mizan method has a higher mean..

Keywords: Self-esteem, Anxiety, Emotional Intelligence, Schools by the mizan method , Normal Schools



**ISLAMIC AZAD UNIVERSITY
SCIENCE AND RESEARCH BRANCH**

**Faculty of Humanism - Department of General
Psychology**

**A Thesis for receiving degree on Psychology
«M.A» In : General Psychology**

Subject:

**Comparison of Self-esteem, Anxiety, Emotional
Intelligence among elementary school students by the rate
method and normal schools**

Supervisor:

Tahereh Ranjbari Pour PH.D.

Advisor:

Leila Bagher Pour PH.D.

By:

Elahe Morteza Pour

Winter 2018