

## نقش هوش های چندگانه در مشاوره شغلی دانش آموزان متوسطه ناشنوا

سعید رحیمی / کارشناس ارشد روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی / دانشگاه تهران

### چکیده

هدف از مقاله حاضر بررسی کاربرد نظریه هوش های چندگانه<sup>۱</sup> هوارد گاردنر<sup>۲</sup> (۱۹۸۳) در مشاوره شغلی<sup>۳</sup> است. یکی از کاربردهای اساسی نظریه گاردنر کاربرد آن در حوزه های خاص است. به لحاظ اینکه گاردنر در نظریه خود به تفاوت های فردی پرداخته و این تفاوت ها در دانش آموزان با نیاز ویژه<sup>۴</sup> خصوصاً دانش آموزان ناشنوا به صورت آشکار وجود دارد، پس توجه به راهبردهای عملی این نظریه در حوزه مشاوره شغلی این گروه از دانش آموزان، می تواند فرآیند استقلال شغلی و سازگاری اجتماعی آنان را تسهیل کند. در این مقاله ابتدا به بحث در باره اهمیت رشد شناختی و شیوه ارزیابی آن در ناشنوایان و سپس به اهمیت انتخاب شغل در نزد این افراد پرداخته می شود. در پایان به نقش و اهمیت نظریه گاردنر در مشاوره شغلی دانش آموزان نظری افکنده، و چگونگی ارزیابی هوش های چندگانه توسط مقیاس رشدی<sup>۵</sup> سیبیرر<sup>۶</sup> (۲۰۰۷) به اختصار بیان می شود. از شما خوانندگان گرامی انتظار می رود تا با مطالعه این محتوا، نظریه های جدید در حوزه آموزش ویژه و مشاوره شغلی را مورد کاوش قرار داده، تا از این طریق روش های آموزش سنتی به چالش کشیده شود.

### مقدمه

(آرمسترانگ<sup>۱۴</sup>، ۱۹۹۴). بنابراین با استفاده از روش آموزش شغلی<sup>۷</sup> برای دانش آموزان با نیاز ویژه<sup>۸</sup> بخصوص ناشنوایان از یک برنامه زندگی محور پیروی می کند. این برنامه شامل آگاهی شغلی<sup>۹</sup>، کشف شغلی<sup>۱۰</sup> و آمادگی شغلی<sup>۱۱</sup> است (ورنون زونکر<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۶، ترجمه عابدی و یوسفی، ۱۳۸۸). مشاوران به عنوان افرادی مسئول در انتخاب شغل باید دانش آموزان متوسطه را به جریان زندگی و محیط کاری هدایت کنند. برای رسیدن به این مهم مشاور باید با استفاده از دیدگاه های جدید، توانایی دانش آموزان را شناسایی و در جهت کیفیت بخشی به هدایت شغلی، سازگاری و استقلال حرفه ای<sup>۱۳</sup> آنان را محقق سازد.

یکی از دیدگاه هایی که از دهه ۸۰ میلادی توانست بیشتر در حوزه عملی آموزش و پرورش ایفای نقش کند، دیدگاه هوش های چندگانه هوارد گاردنر (۱۹۸۳) بود. این دیدگاه هوش را شامل طبقات نه گانه می داند (گاردنر، ۲۰۰۲) که هر کدام از حوزه های هوش مرتبط با مشاغلی هستند که شناخت آن توسط دانش آموزان می تواند تصمیم گیری در انتخاب شغل را برای آنان تسهیل کند

در اینجا قبل از هر چیز باید به تعریف ناشنوا توجه

۱۹۵۸؛ ویگوتسکی، ۱۹۳۹ که تحول روانی کودک را مورد بررسی قرار داده اند مورد توجه است (نقل از کشاورزی ارشدی و تجلی، ۱۳۸۴).

در خصوص رشد نظام شناختی کودکان ناشنوا سئوالاتی مد نظر است:

۱) آیا کودکان ناشنوا همانند کودکان شنوا از مراحل تحول شناختی یکسانی عبور می کنند یا آنکه این زنجیره تحولی برای آنها متفاوت است؟

۲) آیا کودکان ناشنوا در توانایی های شناختی به اندازه کودکان شنوا پیشرفت می کنند؟

۳) آیا در سطح انتزاعی پیشرفت افراد جوان و بزرگسال ناشنوا مثل افراد شنواست؟

در مورد کارکرد شناختی ناشنوایان نظرات متفاوتی از طرف پژوهشگران مطرح شده است. برخی اذعان می کنند که ناشنوایان در زمینه ادراک، یادگیری، حافظه نسبت به کودکان شنوا عملکرد محدودی دارند و برخی دیگر این نظر را نقض می کنند و می گویند که هیچ تفاوت معناداری بین کودکان شنوا و ناشنوا وجود ندارد (نقل از کشاورزی ارشدی و تجلی، ۱۳۸۴).

پژوهش های پینتر، ایزنسون و استانتون<sup>۲۴</sup> (۱۹۴۱)، نقل از کشاورزی ارشدی و تجلی، ۱۳۸۴) نشان داد که دانش آموزان ناشنوا از نظر حافظه و نوع آزمون های هوشی نسبت به همسالان شنوا ضعیف هستند. در دهه بعد از ۱۹۴۱ پژوهش های مایکل باست براتن<sup>۲۵</sup> (۱۹۵۳) نشان داد که کودکان ناشنوا به طور کلی از نظر هوشی ضعیف نیستند. با این حال او اذعان می کند که ممکن است کودکان ناشنوا از نظر کمی هوش مساوی با افراد شنوا داشته باشند، ولی از نظر کیفی با کودکان شنوا همتراز نیستند. چراکه جنبه های کیفی کارکرد ادراکی و مفهومی افراد ناشنوا متفاوت است (دانلد مورس<sup>۲۶</sup>، ۱۹۹۶).

مایکل باست (۱۹۵۳) نتیجه گرفت که برای کودک ناشنوا عمل کردن به شیوه انتزاعی و گسترده تا سال ۱۹۶۰

کنیم. ناشنوا به فردی گفته می شود که حتی با بهره گیری از وسایل کمک شنوایی نتواند از باقی مانده شنوایی خود در پردازش و فرایندسازی اطلاعاتی که از طریق شنیدن به دست می آورد استفاده کند (هالاها و کافمن<sup>۱۶</sup>، ۱۹۹۴، ترجمه جوادیان، ۱۳۸۱). یا فرد ناشنوا فردی است که میزان آسیب شنوایی او از ۷۰ دسی بل بالاتر باشد و این مسئله فهم گفتار از طریق گوش را برای آنها دچار مشکل می کند (کشاورزی ارشدی و تجلی، ۱۳۸۴). ناشنوایی یک واقعیت روان شناختی است که در زندگی یک فرد نفوذ کرده و او را دچار محرومیت حسی و ناتوانی در کسب تجارب دنیای واقعی می کند (روزن، ۱۹۸۶، نقل از دبورا ای لی<sup>۱۷</sup>، ۱۹۹۸). آسیب شنوایی خود به طور مستقیم باعث ضعف خود پنداره<sup>۱۸</sup> نمی شود بلکه محدودیت هایی که در نوع ارتباط وجود دارد باعث کاهش عزت نفس و خود پنداره در این افراد می شود (اسکال سینگر و میدا<sup>۱۹</sup>، ۱۹۷۲، نقل از دبورا ای لی، ۱۹۹۸). با این حال نهضت عادی سازی<sup>۲۰</sup> در حال حاضر به این مشکلات توجه کرده و شیوه آموزش و مشاوره شغلی این افراد را تغییر داده است. چراکه توجه به رویکرد جدید در تحول شغلی همراه با فن آوری و خدمات باز توان بخشی<sup>۲۱</sup> مربوط به آن، افراد با نیاز ویژه را قادر می سازد تا به استقلال رسیده و فرصت های تمرین انتخاب را در زندگی کسب کنند (پل ومان<sup>۲۲</sup> و همکاران، ۱۹۸۸).

در ادامه به اهمیت رشد شناختی و چگونگی ارزیابی آن و همچنین نقش هوش های چندگانه در هدایت شغلی دانش آموزان پرداخته می شود.

### رشد شناختی در ناشنوایان

در خصوص پرداختن به تحول شناختی، نظریه های مختلفی مطرح شده که بصورت تحولی و مرحله ای کارکرد شناختی فرد را مورد بررسی قرار می دهند. در این باره نظریات پیازه (۱۹۲۶-۱۹۷۰، پیازه و اینهلدر<sup>۲۳</sup>،

محسوب می‌گردند (نقل از هانت ۲۰۰۲<sup>۳۱</sup>، ترجمه کشاورزی ارشدی و تجلی، ۱۳۸۴).

برای بیشتر پژوهشگران در ارتباط با افراد ناشنوا سه مشکل اساسی وجود دارد که از این قرارند: اول مشکل ناشنوایی در افراد ناشنوا به معضلات دیگری چون مشکلات بینایی، آسیب‌های عصبی شناختی و گستره وسیعی از محدودیت‌های جسمی وابسته است. حتی گروه غربال شده از کودکان ناشنوا ممکن است نسبت به گروه مشابهی از کودکان ناشنوا دارای بیماری‌ها و ناتوانی‌های بیشتری باشند. بنابراین باید به هر تفاوت گروهی که به نفع کودکان شنوا باشند، مشکوک بود. البته راهی برای وجود تفاوت ناشی از ناشنوایی برای این افراد وجود ندارد. دومین اشتباهی که تعدادی از پژوهشگران به آن دچار می‌شوند این است که آنها تصور می‌کنند ناشنوایی<sup>۳۲</sup> برای فرد کاملاً اتفاقی ایجاد شده، در صورتی که بدین شکل نیست. افراد ناشنوا و کسانی که با آنها کار می‌کنند به خوبی آگاه هستند که گرچه دریافت صدا ناقص و درون داد پایین است، ولی تغییر پذیری زیادی در دریافت گفتار و صدای محیط وجود دارد. پس نباید تصور کرد که افراد ناشنوا هیچ نوع درون‌داد شنیداری ندارند (دانلد، موریس، ترجمه اخوی راد و لشکری نژاد، ۱۳۸۶). سومین و بزرگترین مشکل به پژوهش‌هایی محدود است که برای بررسی رابطه زبان و تفکر مربوط است. در این گونه پژوهش‌ها تصور می‌شود که افراد ناشنوا زبان را نمی‌دانند، تصویری که از نظر پژوهشگر مطرود است. فورث (۱۹۷۱) بدون اینکه اهمیت زبان را انکار کند مخصوصاً برای ذهنی تحول یافته، اعلام کرد که واسطه مناسب برای کمک کردن به ذهنی در حال تحول، زبان کلامی نیست بلکه تجربه کردن در موقعیت‌های عینی است (دانلد اف، موریس، ترجمه اخوی راد و لشکری نژاد، ۱۳۸۶). فورث اظهار می‌کرد که افراد ناشنوا نوعاً، کمی زبان می‌دانند و این مسئله غیر قابل تردید

حاکم بود (نقل از کشاورزی ارشدی و تجلی، ۱۳۸۴). ویگوتسکی، ۱۹۶۲، نقل از کشاورزی ارشدی و تجلی، (۱۳۸۴) درباره توانایی زبان معتقد است که تکلم اولیه کودکان به سمت گفتار درونی سوق می‌یابد، و گفتار درونی معادل تفکر شناختی است. بنابراین افراد ناشنوا در توانایی‌های شناختی دچار اختلال هستند. فورث<sup>۳۷</sup>، ۱۹۶۴، نقل از کشاورزی ارشدی و تجلی (۱۳۸۴) چنین استدلال کرد که عملکرد ناشنوایان در برخی تکالیف الزاماً از کودکان شنوا ضعیف‌تر نیست و نتایج او نشان داد در صورت حذف جنبه‌های شفاهی کار تفاوت‌های به دست آمده میان کودکان ناشنوا و شنوا ناچیز است. دهه ۱۹۶۰ با پژوهش‌های افرادی چون روزنشتاین<sup>۳۸</sup> (۱۹۶۱)، فورث (۱۹۶۶)، ورنون (۱۹۶۷)، (به نقل از کشاورزی و تجلی (۱۳۸۴) در این باره که افراد ناشنوا دارای وضعیت هوش بهنجار هستند؛ شروع شد. آن‌ها تأکید داشتند که عملکرد ضعیف افراد ناشنوا در آزمون‌های هوشی ناشی از کلامی بودن آزمون‌های هوش، عدم تحریک مؤثر والدین، و روش‌های تربیتی و آموزشی نامناسب از سوی مدارس است. فورث معتقد است که تفکر بدون زبان ممکن است. چون تنها یادگیری مفاهیم وابسته به زبان برای ناشنوایان مشکل است. فورث اذعان می‌کند که علل عقب‌ماندگی رشد عقلانی کودکان ناشنوا در مقایسه با کودکان شنوا این است که در خانه و مدرسه انگیزه لازم برای حل مسائل در آنها متفاوت است. پژوهش‌های بعد از ۱۹۷۰ نشان داد که افراد ناشنوا دارای زبان واقعی مخصوص به خود هستند، به این ترتیب بر خلاف نظر فورث که زبان افراد ناشنوا را دچار نقص می‌داند، تعداد زیادی از متخصصان در این دهه تأکید دارند که زبان اشاره<sup>۳۹</sup> خود یک زبان واقعی است که قواعد مخصوص به خود را دارد. همچنین نتایج پژوهش افرادی چون پال و جکسون<sup>۳۰</sup> (۱۹۹۳) بر این نکته تأکید دارند که افراد ناشنوا از نظر توانایی‌های شناختی و عقلانی گروهی بهنجار

ارزیابی هوش‌های چندگانه بیشتر بر ارزیابی پویا تأکید می‌گردد (شکوهی یکتا و پرنده، ۱۳۸۵).

### اهمیت انتخاب شغل در ناشنوایان

به طور سنتی برنامه‌های مدارس استثنایی<sup>۳۷</sup> بر آموزش مهارت‌های تحصیلی چون خواندن؛ نوشتن و حساب متمرکز شده است. این آموزش‌ها مهم هستند ولی باید مهارت‌های دیگری برای این دانش‌آموزان از نظر سازگاری و آینده شغلی در نظر گرفت (سعیدی، ۱۳۸۳). این مسئله می‌تواند شرایط زندگی واقعی را برای دانش‌آموزان ناشنوا بعد از پایان تحصیلات آماده کند (خوشپور، ۱۳۸۸).

دانش‌آموزان ناشنوا چون از محدودیت زبانی و گفتاری برخوردار هستند، پس در انتخاب مشاغل آینده، خود بخود با مشکل مواجه خواهند شد. پس باید فرصت‌هایی از نظر آموزش اینگونه مهارت‌ها ایجاد کرد، تا دانش‌آموزان بتوانند با یادگیری مهارت‌هایی چون باغبانی، آشپزی، صنایع دستی، عکاسی و سایر حرفه‌های منطبق بر توانایی آنان، تجربه لازم را کسب کرده و برای انتقال به مرحله بعدی زندگی که همانا به کارگماری شغلی است، آماده گردند (اصغری نکاح، ۱۳۸۷). این اقدام با تأسیس کارگاه‌هایی به عنوان بخشی از برنامه درسی و یا در اوقات فراغت، دانش‌آموزان را ترغیب می‌کند تا در این کارگاه‌ها کار کنند. اهمیت این کارگاه‌ها بر حسب امکانات و توانایی دانش‌آموزان ناشنوا می‌تواند مشاغلی چون؛ نجاری، فلزکاری، سراجی، کوزه‌گری، آشپزی، خیاطی، سبدهافی، کشاورزی، هنرهای دستی، انواع ورزش‌ها و بازیگری را دربرداشته باشد. این کارگاه‌ها می‌تواند بر اساس توانایی گوناگون دانش‌آموزان ایجاد گردد. تا دانش‌آموزان این توانایی‌ها را باور کرده و سرانجام در تصمیم‌گیری‌های بعدی قدرت انتخاب شغل آنان افزایش یابد (شفیع آبادی، ۱۳۸۴).

هدایت افراد ناشنوا برای آماده نمودن در زندگی آینده

است. فورث برای تأیید نظر خود به نوشته‌های گسترده‌ای که ناشنوایان در زمینه موفقیت در خواندن و گرایش به کمبود زبانی صحبت کرده‌اند، اشاره می‌کند. پژوهش‌های اخیر در قلمرو شناخت و ناشنوایی که در دانشگاه گالاتی<sup>۳۳</sup> انجام شد منجر به انتشار خلاصه‌ای از این فعالیت‌ها شد (مارتین<sup>۳۴</sup>، ۱۹۹۱، ۱۹۸۰، نقل از اخوی راد و لشکری نژاد، ۱۳۸۶). نتایج نشان داد که افراد ناشنوا قابلیت‌های ذهنی طبیعی دارند، گرچه کمبودهایی در عملکرد، ممکن است گاهی ظاهر شود. اغلب مشکلاتی که پیش آمده بیشتر ناشی از مشکلات ارتباطی بود. ولف<sup>۳۵</sup>، ۱۹۸۵ (نقل از اخوی راد و لشکری نژاد، ۱۳۸۶) نتیجه‌گیری کرد که کودکان ناشنوا سازمان شناختی کاملی دارند.

در ارزیابی شناختی هم با استفاده از مقیاس و کسلر<sup>۳۶</sup> بخش غیر کلامی برای کودکان ناشنوا مشاهده شد که الگوهای مهارت‌های شناختی آنان از هر نظر با کودکان شنوا یکسان بوده است. بنابراین در ارزیابی شناختی دانش‌آموزان ناشنوا باید بیشتر از تکالیف کمتر کلامی و زبان اشاره استفاده شود (حسن‌زاده، محسنی، افروز و حجازی، ۱۳۸۵) پژوهش‌های نصر اصفهانی (۱۳۸۷) و انگل (۲۰۰۹) هم نشان داد که، در ارزیابی مفاهیم شناختی دانش‌آموزان با آسیب شنوایی شیوه ارتباط کلی در نظر گرفته شود. ویگوتسکی (۱۹۳۷)، ترجمه لشکری نژاد و اخوی راد، ۱۳۸۶) به ارتباط عوامل اجتماعی در تسهیل یادگیری و قابلیت‌های فرد اشاره می‌کند. او معتقد است که تحول فرایندهای روان شناختی بالاتر تحت تأثیر محیط قرار دارد و از طریق کسب نظام‌های ارتباطی به ویژه زبان، ممکن می‌شود. پژوهش‌های اخیر نشان داد که افراد ناشنوا بیشتر فعالیت‌های را درک می‌کنند که آزمونگرها موارد مورد آزمون را بیشتر با حرکات دست و بصورت شفاهی به افراد ناشنوا انتقال می‌دادند. (دانلد اف، ترجمه لشکری نژاد و اخوی راد، ۱۳۸۶). در ارتباط با

خود را آغاز کنند، در خور توجه است. ضرورت توجه به برنامه آموزش شغلی برای افراد با نیاز ویژه از یک برنامه زندگی محور پیروی می کند، که خود شامل، آگاهی شغل<sup>۳۹</sup>، کشف شغلی<sup>۴۰</sup> و آمادگی شغلی<sup>۴۱</sup> است (ورنون زونکر، ۲۰۰۶، ترجمه عابدی ویوسفی، ۱۳۸۸).

**افراد ناشنوا و کسانی که با آنها کار می کنند به فوبی آگاه هستند که گرچه دریافت صدا ناقص و درون داد پایین است، ولی تغییر پذیری زیادی در دریافت گفتار و صدای محیط وجود دارد.**

در پرداختن به اشتغال و هدایت شغلی دانش آموزان، اهمیت عوامل و توانایی های فردی به عنوان عاملی مهم در نظر گرفته می شود. نتایج پژوهش های بتز و هاکت<sup>۴۲</sup> (۱۹۸۱)، چن و همکاران (۱۹۹۸)، منوچهری (۱۳۷۰)، هیبت الهی، ۱۳۷۲، نقل از قاسمی پویا، (۱۳۸۰) نشان داد که مهمترین عامل در انتخاب شغل دانش آموزان دبیرستانی توانایی های فردی است.

در نظام آموزشی فعلی به دلیل رویکرد سنتی، هدایت شغلی دانش آموزان متوسطه موفقیت چندانی نداشته است (مقیم، ۱۳۷۵، نقل از قاسمی پویا، ۱۳۸۰). با ظهور روان شناسی شناختی و رویکرد سازنده نگر در یادگیری، دانش آموزان نه به عنوان دریافت کننده محض اطلاعات، بلکه به عنوان آفریننده ساختارهای شناختی خویش در نظر گرفته می شوند (شریفی، ۱۳۸۴). از این رو باید با استفاده از این رویکرد گامی مثبت در جهت شناخت توانایی های دانش آموزان، به ویژه دانش آموزان ناشنوا و کاربرد آن در خودکارآمدی شغلی آنها برداشت، چراکه برنامه ریزی در خصوص هدایت شغلی دانش آموزان با نیاز ویژه باعث گذار مناسب آنان از محیط آموزشی به محیط کاری و زندگی آینده می شود (اصغری نکاح، ۱۳۸۷).

از طریق کار و انجام فعالیت های گوناگون یکی از مسایل مهم آموزش متوسطه برای اینگونه افراد است (قاسمی پویا و همکاران، ۱۳۸۵). به دلیل اینکه نرخ استخدام برای افراد ناشنوا در جامعه بسیار پایین است، بنابراین باید ترتیبی اتخاذ گردد تا این افراد از امکانات موجود در مدارس استفاده کرده و برای آینده شغلی خود بتوانند تصمیم بگیرند (سعیدی، ۱۳۸۳). همچنین برای رفع این مشکل علاوه بر آموزش شغلی و راهنمایی در جهت انتخاب شغل مناسب، بایستی توسط یک مشاور و مددکار شرایط این نوع آموزش فراهم گردد. مددکار باید کارفرمایان یا شرکت هایی را در منطقه شناسایی کند که خواستار به کارگیری جوانان ناشنوا و تربیت شغلی متناسب با توانایی هایشان باشد. با اینکه خیلی از کارفرمایان از استخدام افراد ناشنوا در هراسند، اما به طور عموم همه هیجانانگیز بر پایه پیش داوری هایی است که نسبت به افراد ناشنوا وجود دارد (سعیدی، ۱۳۸۳). پس مددکار یا مشاور باید تأکید کند که گرچه مشکلات گفتاری محدودیت هایی را از نظر ارتباط کلامی ایجاد می کند، ولی از نظر توانایی نوع کار هیچ محدودیتی را برای آنها ایجاد نمی کند. در آموزش سنتی، کمتر به ارزشیابی از مهارت های شغلی جوانان ناشنوا توجه می شود. چراکه این نوع ارزشیابی زمینه و فرصت های مناسب برای این افراد را در محیط کاری ایجاد می کند. در نظر گرفتن این نوع ارزشیابی می تواند باعث شناخت توانایی های افراد ناشنوا و باور به آن شده، و سرانجام موفقیت شغلی آنان را در آینده پیش بینی کند.

### هوش های چندگانه و اهمیت آن در خودکارآمدی شغلی

مسئله خودکارآمدی شغلی<sup>۳۸</sup> یکی از مسایل مهم و سرنوشت ساز برای دانش آموزان با نیاز ویژه به شمار می رود. این مسئله به نظر خوشپور (۱۳۸۸) در دانش آموزان ناشنوا که بعد از ترک مدرسه باید زندگی واقعی

نظریه خود سعی کرده است از نظر روش شناختی آن را از آسیب‌های مختلف مصون دارد. شواهد زیر در تایید نظریه او آمده است:

- (۱) شواهد ناظر بر استقلال قابلیت‌های هوش بر مبنای صدمات مغزی
- (۲) وجود افرادی که دارای استعدادها و ویژه در حوزه‌های مختلف هستند.
- (۳) وجود مسیر یا فرایند رشد و تحول قوای هوشی مستقل
- (۴) وجود فرایند تحول در نوع انسان یا شکل‌گیری یک قابلیت در جریان تحول نوع انسان
- (۵) وجود عملیات ذهنی مستقل برای هر یک از انواع هوش که هسته مرکزی آن نوع هوش را تشکیل می‌دهد.
- (۶) شواهد انجام عملیات گوناگون به طور همزمان توسط افراد
- (۷) وجود نظام‌های نمادین متفاوت برای برقراری ارتباط با دیگران.

#### تقسیم بندی هوش از نظر گاردنر

گاردنر در نظریه خود سعی کرد تا حوزه‌های استعداد و توانایی انسان را تا فراسوی هوش گسترش دهد و بر این نکته تأکید کرد که هوش با توانایی تحلیل مسایل و نیز برخورداری از کارایی در محیط طبیعی و واقعی، ارتباط فراوان دارد (آرمسترانگ، ۱۹۹۴).

از نظر مکنزی، ۲۰۰۲، (نقل از رزمجو، ۱۳۸۷) هوش - های چند گانه گاردنر شامل سه حوزه کلی است که شامل:

الف) حوزه تحلیلی<sup>۴۷</sup> ب) حوزه درون‌نگرانه<sup>۴۸</sup> ج) حوزه تعاملی<sup>۴۹</sup>

این حوزه‌ها یک سازمان دهنده‌ای برای فهم ارتباط سیال هوش‌ها و کارکرد آنها در ارتباط با دیگر افراد است. معلمان می‌توانند درس‌ها و بخش‌هایی را که به طور

یکی از دیدگاه‌های شناختی جدید، نظریه هوش‌های چندگانه<sup>۴۳</sup> هوارد گاردنر<sup>۴۴</sup> (۱۹۸۳) است. این نظریه بیانگر تفاوت‌های فردی در حیطه شناختی است که از طریق آموزش مبتنی بر آن می‌توان برای نوجوانان و جوانان که در دوره کشف شغلی به سر می‌برند، الگویی مناسب برای هدایت و تصمیم‌گیری شغلی<sup>۴۵</sup> آنان ارائه داد (شیرر<sup>۴۶</sup>، ۲۰۰۹).

#### نظریه هوش‌های چندگانه هوارد گاردنر (۱۹۸۳)

گاردنر نظریه‌اش را بازنمایی از تلاش انسان برای معنا بخشی به جهان می‌داند، که این خود ناشی از انگیزه عمیق در انسان است (نقل از خرازی، ۱۳۸۶). گاردنر با دیدی انسان‌گرایانه، شناختی و فرهنگی رویکرد خود را مطرح کرد. او هوش را مجموعه‌ای از مهارت‌ها و توانایی‌ها برای حل مشکلات یا ساختن محصولات در یک یا چند مجموعه‌ی فرهنگی تعریف کرده و بیان می‌کند که افراد از نظر سطح توانایی‌های شناختی متفاوت از یکدیگرند. گاردنر هوش هر فرد را دارای ویژگی‌های زیر می‌داند:

(۱) مجموعه‌ای از مهارت‌ها که فرد را قادر می‌سازد تا وقتی که در زندگی با مشکلات واقعی مواجه می‌شود آنها را حل کند.

(۲) توانایی ایجاد محصولی مؤثر یا ارائه یک فرصتی که در فرهنگی ارزشمند باشد.

(۳) توانایی درک یا ایجاد ضرورت علمی جدید  
گاردنر (۱۹۹۳) هوش را از نظر روش شناختی و از ابعاد زیست‌شناختی، جغرافیایی و انسان‌شناسی مورد بررسی قرار می‌دهد.

نظریه گاردنر زمینه‌های وسیعی را در خصوص عصب‌شناختی، جمعیت‌ها و گروه‌های خاص، روان‌سنجی، انسان‌شناسی و ارزشیابی دربرمی‌گیرد. تئوری هوش‌های چندگانه ترکیبی از تمام زمینه‌های ذکر شده است.

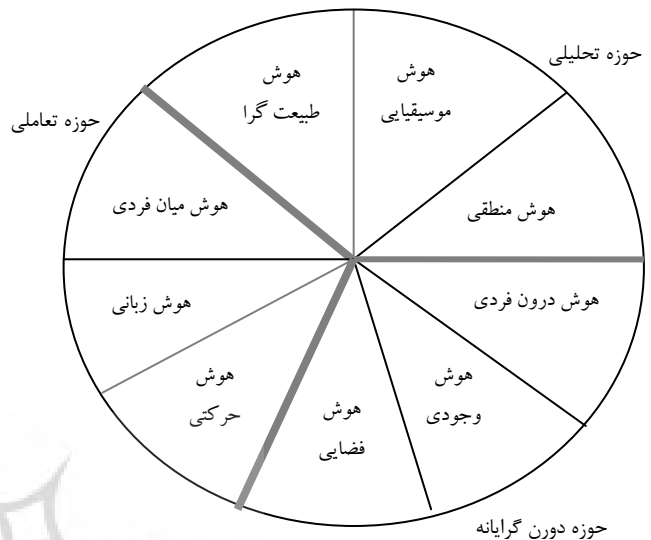
گاردنر، ۱۹۹۵ (نقل از مهر محمدی، ۱۳۸۴) در بسط

در فهم آن می‌شود. این حوزه از هوش بر شیوه نوشتن، خلق کردن و ایجاد ساختاری همراه با نتیجه تأکید دارد. این حوزه از فرآیند ارتباط اجتماعی ایجاد می‌شود.

مؤثر تمام هوش‌ها را در کلاس مورد توجه قرار می‌دهد، را طراحی کنند.

### حوزه هوش درون نگرانه

این حوزه شامل هوش وجودی، درون فردی و هوش فضایی است. این هوش‌ها اثرات متمایزی بر اجزاء دیگر دارند. این هوش‌ها ویژگی‌های درون نگرانه‌ای را به همراه دارند. زیرا نیازمند توجه درونی یادگیرنده و ارتباط هیجانی با تجارب و باورهایش، به خاطر ایجاد حسی جدید در یادگیرنده است. این هوش در اثر فرآیند تأثیرگذاری طبیعی بوجود می‌آید. حال به بیان هر یک از طبقات هوشی گاردنر پرداخته می‌شود:



### ۱) هوش زبانی

توانایی به کارگیری درست لغات، بصورت شفاهی، نوشتاری و توانایی ماهرانه به کارگیری ساختار زبان، آواشناسی<sup>۵۰</sup> و معناشناسی<sup>۵۱</sup> و همچنین جنبه‌های عملی زبان مثل فن یاد یاری، یعنی استفاده از زبان برای به خاطر آوردن اطلاعات، توانایی فراگیری زبان برای صحبت کردن درباره خود زبان. افراد دارای این هوش از خواندن، نوشتن، داستان گویی، سخنرانی و بیان کلامی افکار خود لذت می‌برند (پاشا شریفی، ۱۳۸۴).

### ۲) هوش منطقی - ریاضی

شامل توانایی استفاده درست از اعداد و ارقام، کشف الگوها، استدلال قیاسی، تفکر منطقی، شناخت قضایا توابع و امور انتزاعی می‌باشد. افرادی که از این توانایی هوشی برخوردارند برای ارتباط برقرار کردن و بیان اطلاعات متنوع بر اساس الگوهای منطقی و عددی می‌اندیشند، عملیات ریاضی را به سرعت پردازش می‌کنند و در امور و پدیده‌های محیطی کنجکاوند، و مسایل گوناگون را به

شکل ۲- ۱ حوزه‌های هوش‌های چندگانه، برگرفته از مدل مکنزی (۲۰۰۲)، نقل از رزمجو (۱۳۸۷)

### حوزه هوش تحلیلی

حوزه تحلیلی شامل هوش منطقی ریاضی، موسیقایی و طبیعت گراست. این هوش‌ها باعث افزایش دانش تحلیلی فرد یادگیرنده می‌شوند. این سه هوش از این نظر تحلیلی هستند که فرایند تحلیل و جذب اطلاعات را در ایجاد طرح‌ها حتی از طرق دیگر اجزاء فراهم می‌کنند. این هوش‌ها به وسیله فرآیند کشف طبیعی مورد بررسی قرار می‌گیرند.

### حوزه هوش تعاملی

این حوزه شامل هوش زبانی، میان فردی و حرکتی است. از طریق این هوش‌ها فرد نوعاً خودش را بیان کرده و محیط خودش را کشف می‌کند. این سه نوع هوش به این خاطر تعاملی هستند که باعث ترغیب تعامل و کوشش

انگیزه‌ها، ترس‌های خود و عملکرد مناسب بر اساس آن می‌باشد. این هوش مستلزم داشتن تصویری روشن از توانایی و محدودیت‌های فردی حالات درونی و مقاصد فردی است. افراد دارای این هوش می‌کوشند تا احساسات درونی، روابط و نقاط ضعف و قوت خود را درک کنند. برخورداری از این هوش سبب می‌شود که فرد زندگی خود را برنامه‌ریزی کرده تا احساسات خود را درک کرده و به آرامش برسد.

### ۷) هوش بین فردی

افراد دارای این توانایی در درک مقاصد دیگران و احساسات آنها مهارت لازم را دارند. این هوش مستلزم شناسایی حالات چهره، صداها، اشارات، توانایی تشخیص انواع مختلف نشانه‌های بین فردی و توانایی پاسخ‌گویی صحیح به این نشانه‌هاست. همچنین افراد دارای این هوش در سازمان‌دهی و نفوذ در دیگران بصورت کلامی و غیرکلامی از توانایی بالایی برخوردارند.

### ۸) هوش طبیعت‌گرا

این هوش در سال ۱۹۹۹ توسط گاردنر مطرح شد. افراد دارای این هوش در شناخت و طبقه‌بندی گونه‌های مختلف جانوری و گیاهی و محیط آنها توانایی بیشتری دارند. همچنین توانایی شناخت پدیده‌های طبیعی و کنجکاو در آن را دارند. پدیده‌هایی همچون چگونگی تشکیل ابر، باران، برف، کوه‌ها، آتشفشان و سایر پدیده‌های طبیعی.

### ۹) هوش هستی‌گرا (وجودی)

این هوش شامل رفتارهایی است که فرد نسبت به پرسش‌های عمیق درباره هستی انسان، جهان، معنای زندگی، مفهوم مرگ و چرایی هستی بسیار حساس و از خود مطرح می‌کند.

روش علمی حل کرده و همچنین بازی‌های قانونمند را دوست دارند.

### ۳) هوش مکانی (فضایی)

یعنی توانایی درک درست جهان به صورت مکانی و فضایی یا دستکاری و ایجاد تصاویر ذهنی و اندیشیدن از راه تجسم دیداری است. این‌گونه افراد برای یادگیری مطالب از نقشه، نمودار، تصویر و فیلم استفاده می‌کنند. این هوش مستلزم شناسایی رنگ، خط، شکل، فرم فضا و رابطه‌ای که میان این عوامل وجود دارد، است. به نظر گاردنر این نوع هوش تنها به حوزه دیداری محدود نمی‌شود بلکه او در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسید که نابینایان هم از این توانایی هوشی برخوردارند.

### ۴) هوش جسمی-حرکتی

شامل توانایی به کارگیری مهارت‌های فیزیکی خاص چون تعادل، قدرت، چالاکی، انعطاف‌پذیری، سرعت و قابلیت لمسی در برخی افراد است. افراد دارای این هوش در به کارگیری کل بدن در بیان افکار و احساسات خود مهارت بالایی دارند.

### ۵) هوش موسیقایی

شامل توانایی و مهارت تشخیص آهنگ‌ها، ریتم، ارتفاع یا ملودی یک قطعه موسیقی و لذت بردن از آن است. افراد دارای این هوش از طریق آهنگ‌ها به الگوهای موسیقی اندیشیده و به آهنگ‌های مورد علاقه خود گوش داده و واکنش مناسب را از خود نشان می‌دهند. در خواندن آواز ملودی، سرود، نواختن آلات موسیقی، ساختن آهنگ توانایی بالایی دارند.

### ۶) هوش درون فردی

شامل توانایی شناخت خویش و درک احساسات،



به نظر گاردنر همه افراد، انواع هوش را به نسبت های متفاوتی دارند و در فرایند یادگیری بطور مشترک عمل می کنند. به نظر وی این هوش ها هم پایه زیستی دارند مثل ارتباطات سیناپسی میان سلول های عصبی در فرایند یادگیری و هم مبنای فرهنگی. بر حسب اینکه کدام نوع هوش در فرهنگ های مختلف با ارزش شمرده شود، در افراد مختلف پرورش می یابد (پاشا شریفی، ۱۳۸۴).

### ارزیابی از هوش های چندگانه

از نظر مهرمحمدی (۱۳۸۴) در ارزیابی از هوش های چندگانه باید از روش سنتی فاصله گرفت و به دانش - آموزان فرصت داد تا آموخته های خود را در معرض دید دیگران قرار دهند. در این خصوص گاردنر مفهوم ارزیابی متناسب با هوش را ارزیابی جوانمردانه معطوف به ظرفیت های گوناگون هوشی نامید. همچنین در جریان ارزیابی از هوش در کارنما یا آن چنان که گاردنر مطرح می کند بصورت فرایندی و از طریق کیفیت آن فرایند و نه صرفاً محصول یادگیری باید اقدام کرد. شیوه دیگر ارزیابی توسط خود فرد بصورت خود ارزیابی و وارد کردن وی در چرخه ارزیابی عملکردی است.

وجود تصور از هوش و مفهوم آن بر اساس نتایج پژوهش حجازی (۱۳۸۲) از سنین ۱۴-۸ سالگی در کودکان شکل می گیرد. همچنین در این پژوهش آزمودنی های نوجوان منشأ هوش را اکتسابی و مهمترین عامل اکتسابی بودن آن را در تغییرپذیری و تلاش و تجربه می دانستند. در ارزیابی از پیشرفت دانش آموزان، آنها نشان می دهند که آنچه را که یاد گرفته اند را با نظارت خود از عملکردشان مورد بررسی قرار می دهند (توماس هورر<sup>۵۲</sup>، ۲۰۰۰). پس ارزیابی خوب زمانی اتفاق می افتد که دانش آموزان روی عملکرد خود شان در یادگیری تمرکز کنند. آنها نیازمند نوشتن، خواندن و محاسبه در فرایند یادگیری هستند، بنابراین باید از این توانایی های

خود استفاده کرده و آن را نشان دهند. برای نشان دادن این توانایی باید حوزه هوش زبانی یا منطقی - ریاضی را در نظر گرفت. ارزیابی یک نظارت آگاهانه دانش آموزان بر عملکردشان است، زمانی که پیشرفتی در آن حاصل شود (توماس هورر، ۲۰۰۰). ارزیابی خوب زمانی اتفاق می افتد که دانش آموزان بطور مداوم در ارتباط با فرایند یادگیری و پیشرفت ناشی از آن قرار گیرند. بنابراین پیشرفت در تکالیف معنی دار می تواند دانش آموز را به سطحی بالاتر از حال فعلی آنان ارتقاء دهد.

در ارزیابی مبتنی بر هوش های چندگانه، گاردنر کمتر به آزمون های متداول تکیه کرده و بیشتر روی شیوه های معیار محور تأکید کرده و رفتار دانش آموزان را مورد ارزیابی قرار می گیرد (آرمسترانگ، ۱۹۹۴، ترجمه صفری، ۱۳۸۴).

این نوع ارزیابی، عملکرد دانش آموزان را در محیط واقعی که با زندگی آنان مطابقت داشته مورد بررسی قرار می دهد. یکی از پیش نیازهای اصلی ارزیابی هوش های چندگانه مشاهده است. بر این اساس با روش های زیر می توان هوش های چندگانه را ارزیابی کرد:

- ۱) گزارش داستان گونه از فعالیت های مختلف دانش آموز
- ۲) نمونه کار دانش آموز (کارپوشه<sup>۵۳</sup>)
- ۳) نوارهای صوتی و ویدئویی
- ۴) نمایش عملکرد دانش آموز با عکس
- ۵) یادداشت های دانش آموز از پیشرفت خود (گزارش گاه شماری)
- ۶) نمودارهای اجتماعی (تعامل دانش آموز با سایر دانش - آموزان)
- ۷) استفاده غیرمتعارف از آزمون های استاندارد (ارزیابی پویا)
- ۸) مصاحبه با دانش آموز درباره توانایی ها، علایق و مهارت های او
- ۹) خودارزیابی براساس پرسشنامه های هوش های چندگانه

## هوش های چندگانه و اهمیت آن در هدایت شغلی

در نظام آموزش سنتی ما توجه همه جانبه به توانایی‌ها و قابلیت‌های دانش‌آموزان نشده است و دانش‌آموزان از فرصت‌های لازم برای رشد و پرورش بهره‌مند نمی‌شوند. این مسئله برای آموزش و هدایت شغلی دانش‌آموزان دبیرستانی قابل توجه است. بسیاری از پژوهشگران در کشورهای مختلف درصدد رفع این مشکل برآمده و روش‌های جدیدی را برای هدایت شغلی دانش‌آموزان مورد بررسی و تحلیل قرار داده و همگی در این مورد اتفاق نظر دارند که، روش‌های سنتی آموزش و هدایت شغلی پاسخگوی نیاز دانش‌آموزی که در قرن ۲۱ زندگی می‌کند، نیست.

به نظر می‌رسد که دیدگاه هوش‌های چندگانه گاردنر (۱۹۸۳) به دلیل نگاه وسیع خود به توانایی‌های دانش‌آموزان، می‌تواند به عنوان مبنایی برای برنامه‌ریزان و مشاوران در ارایه طرحی برای استفاده از تجارب و توانایی‌های فردی و کاربرد آن در هدایت شغلی دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرد. ویژگی بارز این نظریه این است که دانش‌آموزان به عنوان موجوداتی تک‌ساختی و یا تک‌بعدی نیستند، بلکه مجموعه‌ای متنوع از توانایی‌ها که گاردنر آن را هوش‌های چندگانه نامیده است، در نظر گرفته می‌شوند. استفاده از این توانایی‌های هوشی می‌تواند در هدایت شغلی و تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی موثر واقع شود. به خصوص برای دانش‌آموزان با نیاز ویژه که تفاوت‌های فردی آنها به صورت آشکار می‌باشد. یکی از این گروه، دانش‌آموزان ناشنوا هستند، که به لحاظ ارتباطی مشکلاتی در فرآیند هدایت شغلی دارند. به-کارگیری روش‌های ارتباطی مخصوص این دانش‌آموزان، می‌تواند انجام پژوهش‌های گوناگون را برای پژوهشگران آسان کند. حسن زاده (۱۳۸۶) در پژوهش خود که در مورد رشد شناختی دانش‌آموزان ناشنوا انجام داد، نتیجه گرفت که برای ارزیابی تفکر شناختی دانش‌

آموزان ناشنوا باید از تکالیف کمتر کلامی و زبان اشاره استفاده نمود. همچنین پژوهش‌های انگل (۲۰۰۹) و نصر اصفهانی (۱۳۸۷) نشان داد که تفاوت معناداری بین خودکارآمدی دانش‌آموزان با آسیب شنوایی و عادی وجود ندارد. پس می‌توان انتظار داشت که پژوهش‌هایی در مورد خودکارآمدی دانش‌آموزان ناشنوا بر اساس نظریه‌های جدید انجام داد.

پژوهش‌های تیلور (۲۰۰۷)، شیرر (۲۰۰۹) و چن (۲۰۰۳) هر کدام با الگو قرار دادن نظریه گاردنر و برنامه مبتنی بر آن خودکارآمدی و قدرت انتخاب دانش‌آموزان و معلمان را افزایش دادند. به لحاظ اینکه نظریه گاردنر هم به توانایی‌های فرد توجه می‌کند، لذا در این باره نتایج پژوهش‌های بتز و هاکت (۱۹۸۱)، فوکویاما و همکاران<sup>۵۴</sup> (۱۹۹۸)، فلتز، لوز و آنتونی<sup>۵۵</sup> (۱۹۹۸)، کازوف<sup>۵۶</sup> (۲۰۰۲)، کرچ<sup>۵۷</sup> (۲۰۰۲)، گشی<sup>۵۸</sup> (۲۰۰۶) و هییت‌الهی و منوچهری (۱۳۷۲)، نقل از قاسمی پویا، (۱۳۸۰)، همه حکایت از این دارد که نقش عوامل فردی و خوداکتشافی می‌تواند هدایت شغلی آنان را تسهیل کند.

در پژوهش رحیمی (۱۳۸۹) آموزش مبتنی بر دیدگاه گاردنر با در نظر گرفتن توانایی‌های فردی به صورت نیمرخ هوش‌های چندگانه توانست خودکارآمدی شغلی دانش‌آموزان متوسطه ناشنوا را افزایش دهد. آموزش مبتنی بر نظریه گاردنر در این پژوهش با توجه به خودشناسی آزمودنی‌ها و اهمیت آن در رشد شناختی که همان افزایش خودکارآمدی آزمودنی‌ها بود توانست رویکردی جدیدی در آموزش و مشاوره شغلی ایجاد کند.

بنابراین می‌توان نتیجه‌گیری کرد که نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر به عنوان یک رویکرد جدید و عملی در شناخت توانایی‌های هوشی دانش‌آموزان توانسته خودآگاهی و خودکارآمدی آنان را افزایش داده و شرایط هدایت شغلی مناسبی را فراهم کند. این نظریه با

در نظر گرفتن عوامل و تجارب فردی، رشد شناختی افراد تحصیلی دانش آموزان به ویژه دانش آموزان ناشنوا فراهم را افزایش داده و بسترهای مناسبی برای هدایت شغلی و می کند.

### زیر نویس ها:

1. Multiple Intelligence
2. Howard Gardner
3. Career Counseling
4. Special Need Pupils
5. MIDAS(Multiple Intelligence Development Assessment Scale)
6. Shearer
7. Career Education
8. Special Need Pupils
9. Career Awareness
10. Career Exploration
11. Career Prepare
12. Vernon Zonker
13. Vocational independence
14. Armstrong
15. Kraus
16. Hallahan,Kafman
17. Deborah,A, Lee
18. Self Steam
19. Skall,Singer&Mida
20. Mainstreaming
21. Rehabilitation
22. Poulveman et al
23. Inhelder
24. Pintner,Eisenson& Stanton
25. Mykelbust,Brutton
26. Doneld,F, Moores
27. Furth
28. Rosenstein
29. Sign language
30. Paul& Jackson
31. Hunt
32. Deafness
33. Gallaudet university
34. Martin
35. Wolff
36. Wechsler scale
37. Exceptional schools
38. Career Self Efficacy
39. Career awareness
40. Career Exploration
41. Career Prepare
42. Betz&Hakatt
43. Multiple Intelligence Theory
44. Howard Gardner
45. Career Picision making
46. Shearer
47. Analytical domain
48. Introspective domain
49. Intractive domain
50. Phonetics
51. Semantics
52. Thomas Hoerr
53. Portfolio
54. Fokoyama et al
55. Foltz, Luzzo Antoni
56. Kazoof
57. Krache
58. Gushue

### منابع:

- آرمسترانگ، توماس. (۱۳۸۴). هوش های چندگانه. ترجمه مهشید صفری. تهران: انتشارات مدرسه. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۹۴)
- اصغری نکاح، محسن. (۱۳۸۷). کارآمدی آموزش حرفه ای برای کودکان و نوجوانان کم توان ذهنی. نشریه تعلیم و تربیت استثنایی. شماره ۸۲، ۲۶-۱۴.
- پاشا شریفی، حسن. (۱۳۸۴). مطالعه مقدمات نظریه هوش های چندگانه گاردنر، در زمینه موضوعهای درسی و سازگاری دانش آموزان. فصل نامه نوآوری های آموزشی، شماره ۱۱، سال چهارم، ۲۴-۱
- پل ومان وهمکاران. (۱۳۸۴). آموزش حرفه ای برای جوانان مبتلا به فلج مغزی و چند معلولیتی. ترجمه فرید ترابی میلانی و فرشته با عزت. تهران: انتشارات سمت. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۸۸)
- پیازده. (۱۳۵۷). روان شناسی هوش. ترجمه حبیب اله ربانی. تهران: صفی علیشاه.
- حسن زاده، سعید؛ محسنی، نیک؛ چهره؛ افروز، غلام علی و حجازی، الهه. (۱۳۸۶). تحول شناختی کودکان ناشنوا بر اساس نظریه ذهن. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش و پژوهشگاه کودکان استثنایی. ۴۴-۱۹.
- حسن زاده، سعید. (۱۳۸۶). تحول شناختی کودکان ناشنوا بر اساس نظریه ذهن. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش و پژوهشگاه کودکان استثنایی. ۴۴-۱۹.
- خوشپور، کیخسرو. (۱۳۸۸). بی حرف و صوت. تهران: دانژه.

- رحیمی، سعید. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش هوش های چندگانه بر خودکارآمدی شغلی دانش آموزان متوسطه ناشنوای شهر اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد (چاپ نشده) دانشکده روان شناسی دانشگاه تهران.
- دانلد اف، مورس. (۱۳۸۶). آموزش و پرورش ناشنوایان. ترجمه بتول اخوی راد و فاطمه لشکری نژاد. تهران: انتشارات سمت. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۹۶).
- سعیدی، ابوالفضل. (۱۳۸۶). مقدمه ای بر آموزش و زبان آموزی ناشنوایان. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی.
- شفیع آبادی، عبدالله. (۱۳۸۴). راهنمایی و مشاوره شغلی و حرفه ای و نظریه های انتخاب شغلی. تهران: آراین.
- شکوهی یکتا، محسن و پرند، اکرم. (۱۳۸۵). آزمون های روانی و تربیتی. تهران: نشر تیمور زاده، طبیب.
- قاسمی پویا، اقبال و همکاران. (۱۳۸۰). آموزش فنی و حرفه ای. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- کشاورزی ارشدی، فرناز و تجلی، پرینا. (۱۳۸۴). روان شناسی و آموزش ناشنوایی. تهران: انتشارات شرح.
- نصراصفهانی، طیب. (۱۳۸۷). مقایسه آرزوهای شغلی دانش آموزان عالی با دانش آموزان با اختلالات گفتاری دوره ی دبیرستان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.
- ورنون جی، زونکر. (۱۳۸۸). مشاوره رشد مسیر شغلی. ترجمه محمد رضا عابدی و زهرا یوسفی. اصفهان: جهاد دانشگاهی.
- هالاها، دانیل و کافمن، جیمز. (۱۳۷۱). کودکان استثنایی. ترجمه مجتبی جوادیان. مشهد: آستان قدس
- Armstrong, T. (1994). Multiple intelligences in the classroom. Alexandria; VA: Association pore supervision and curriculum Development.
- Deborah, A. L. (1998). An Evaluation of the CID perceived self-competence Questionair. Washington university central institute for the Deaf independent study.
- Engel, Y. B. (2009). A comparison of motor abilities and perceived self-efficacy between children with hearing Impairments and normal hearing children. Disability and rehabilitation EBSCO. Host, 31, 5, 352- 358.
- Shearer, B. (2009). Exploring the relationship between intrapersonal Intelligence and university students career confusion. Journal of Employment counseling, 52-61..
- Gardner, H. (1983). frames of mind: the theory of multiple Intelligence, New York: Basic book.
- Chen, C., Greene, G., & Crick, A. (1998). Does entrepreneurial self- efficacy distinguish entrepreneurs from managers? Journal of Business Venturing, 23, 295-316.
- Betz, N., & Hackett, G. (1982). Application of self efficacy theory to the career assessment of women. Journal of Career Assessment, 5(4), 383-402.
- Shearer, B. (2009). Exploring the relationship between intrapersonal Intelligence and university students career confusion. Journal of Employment counseling, 52-61..
- Gardner, H. (1983). frames of mind: the theory of multiple Intelligence, New York: Basic book.
- Foltz, M. B., & Luzzo, A. D. (1998). Increasing the career decision making self-efficacy of nontraditional college students. Journal of college counseling, 7(1). <http://web3.epnet.com/citation.asp>.
- Krache, B. (2002). The role of personality parents and peers in adolescents career exploration. Journal of adolescence, 25, 19-30.
- Taylor, Reginald. (2007). The effects of a multiple intelligence self-assessment intervention on adolescent's career decision self efficacy. Dissertation Abstracts international section A: Humanities and social science. G8 (3-A)