

فصلنامه‌ی آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی
دوره‌ی ششم / شماره‌ی ۲ / زمستان ۱۳۸۹



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی

● مدیر مسئول: محمد ناصری
● سردبیر: نرگس نفر
● هیئت تحریریه:
محمود اوحدی، مهدی حاج اسماعیلی،
دکتر حسین سلیمی بجستانی،
آسیه شریعتمدار، دکتر حمید علیزاده، ابوالفضل نفر،
دکتر مجید یوسفی لویه.
● مدیر داخلی: فرزانه اسلامی
● ویراستار: افسانه طباطبائی
● طراح گرافیک: نوید اندرودی
● نشانی دفتر مجله:
تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۶۵۵۵
● تلفن: ۸۸۸۳۱۱۶۱ - ۰۲۱
(داخلی ۳۷۴)
● شماره: ۸۸۴۹۰۱۰۹
● وبگاه: www.roshdmag.ir
● وایاتامه: moshaveremadrese@roshdmag.ir
● تلفن پیام گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲
● کد مدیر مسئول: ۱۰۲
● کد دفتر مجله: ۱۱۳ ● کد مشترکین: ۱۱۴
● تلفن امور مشترکین:
۷۷۳۳۶۵۵ و ۷۷۳۳۶۵۶ - ۰۲۱
● شمارگان: ۲۰۰۰ نسخه
● چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

۲/ سر مقاله

۴ / تأثیر خودکارآمدی بر موفقیت افراد در زندگی / فاطمه ترک‌لادانی

۸ / معیارهای سلامت روان / رامین لطافتی بريس

۱۴ / گزارشی از اولین همایش رسانه، سلامت اجتماعی / زهرانظری

۱۹ / استرس شغلی / طاهره حسینی قمی

۲۵ / نظریه‌ی انتخاب و واقعیت درمانی در مدرسه / گفت وگو / مهدی حاج اسماعیلی،
فرزانه اسلامی

۳۶ / گزارش همایش چشم‌انداز راهنمایی و مشاوره در نظام آموزش و پرورش در برنامه‌ی
پنجم توسعه (۲) / محمدرضا مقدادی

۳۸ / بزرگ‌سالان چگونه یاد می‌گیرند و در یادگیری توفیق می‌یابند / کریم عباسی اول

۴۲ / آشنایی با سوگ کودکان و روش‌های برخورد با آن / مریم صیاد شیرازی

۴۶ / آشنایی با گروه روان‌شناسی و فعالیت‌های آن / محمود اوحدی

۴۸ / برنامه‌ی درسی روان‌شناسی / محمود اوحدی

۵۰ / راهبردهای افزایش خلاقیت در دانش‌آموزان / زهرا حاتمی

۵۴ / کودک و رسانه / رضا شهلا

۵۸ / سیاهه‌ی اضطراب حالت - صفت (STAI) / دکتر آدیس کراسکیان

۶۰ / پروتکل مشاوره‌ی گروهی، آدلری - قسمت دوم / حسین سلیمی بجستانی

۶۳ / معرفی کتاب / علی بوستانی‌پور

■ قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

– مقاله‌هایی که برای درج در مجله می‌فرستید، باید با اهداف و ساختار این مجله مرتبط باشد و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشد. – مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می‌کنید، این موضوع را قید بفرمایید. – مقاله یک خط در میان، در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شود. مقاله‌ها می‌توانند با نرم‌افزار word و بر روی CD یا فلاپی و یا از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. – نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. – محل قراردادن جدول‌ها، شکل‌ها و عکس‌ها در متن مشخص شود. – مقاله باید دارای چکیده باشد و در آن هدف‌ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. – کلمات حاوی مفاهیم نمایه (کلید واژه‌ها) از متن استخراج و روی صفحه‌ای جداگانه نوشته شوند. – مقاله باید دارای تیتیر اصلی، تیتیرهای فرعی در متن و سوتیتیر باشد. – معرفی‌نامه‌ی کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عناوین و آثار وی پیوست شود. – مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. – مقالات دریافتی بازگردانده نمی‌شود. – آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.

هستیم؟! اما...؟!!

گروهی پیش می‌رود. اگرچه هنوز در برخی موارد مشاوره‌ی مدرسه‌ای را همانند مشاوره‌ی کلینیکی تصور می‌کنند، اما تجربه‌ی حرفه‌ای و علمی نشان می‌دهد که مشاوره‌ی مدرسه‌ای شرایط خاص و ویژه‌ی خودش را دارد. به‌طور مثال اگر مشاور مدرسه بخواهد صرفاً مشاوره‌ی فردی داشته باشد، و فقط با دانش‌آموزان ارتباط داشته باشد بسیاری از فرصت‌ها را از دست می‌دهد و به اهداف مورد نظر در این زمینه نخواهد رسید. بنابراین اگر بخواهیم مشاوره‌ی مدرسه‌ای را به‌صورت جامع ببینیم این دسته‌بندی را خواهیم داشت: مشاوره‌ی فردی، مشاوره‌ی با والدین دانش‌آموزان و مشاوره‌ی با معلمان و مدیر و معاونین و... که اولی تحت عنوان مشاوره تعریف می‌شود و دو مورد دیگر از مصادیق مشورت‌گری یا مشورت‌دهی **counselation** می‌باشد. اگرچه این

امید... اعتنا و اهمیت به نقش و عملکرد مشاور که حامل این پیام است که نقش ما را به‌عنوان مشاور بسیار جدی گرفته‌اند.

اگر ما بخواهیم به‌عنوان مشاور علمی و حرفه‌ای عمل کنیم، نیازمند همکاری و ارتباط متقابل و تعامل پیوسته‌ی همین افراد یعنی والدین، معلمان، مدیران و معاونین و... هستیم، و در این تعامل نگرش مثبت و خوشبینانه‌ی نه‌چندان آشکار آن‌ها نسبت به نقش و هویت شغلی مشاور بسیار حائز اهمیت است. اصولاً افکار عمومی مثبت در مدرسه و جامعه زمینه‌ی مساعدی برای ایفای نقش حرفه‌ای ما مشاوران فراهم خواهد کرد. مشاوره از جمله مشاغلی است که به‌طور کلی با نگاه و نگرش و همکاری آحاد جامعه و به‌طور خاص در مدرسه ارتباطی تنگاتنگ دارد.

کار مشاور در مدرسه، تیمی و

با تمام تلاش و مجاهدتی که در کارمان داریم، بعضاً با اظهارنظرهای چالش‌انگیزی از طرف برخی منتقدان مواجه هستیم. مانند این که از ما مشاوران گله‌مند هستند. و یا حداقل نگاه چندان مثبتی به مشاوران ندارند و یا امیدی به نتایج کار ما مشاوران ندارند! چقدر به این شکایت‌ها توجه می‌کنیم و آن‌ها را جدی می‌گیریم. شاکیان معمولاً در مدرسه چه کسانی هستند؟

والدین، معلمان، مدیران و دانش‌آموزان و کلیه‌ی افرادی که با دانش‌آموزان سروکار دارند و به‌نوعی برنامه و اهداف و فعالیت‌هایشان با مشاور و مشاوره گره خورده و نیاز به مشاور را دقیقاً احساس می‌کنند. در این میان اگرچه ظاهراً شکایت مطرح می‌شود، اما در این اظهارنظرها نشانه‌ها و سرنخ‌های بسیاری می‌بینیم. مانند پذیرش نهاد مشاوره، خدمات یاورانه‌ی مشاوره‌ای،



واژه (مشورت) متأسفانه مورد توجه قرار نمی گیرد، اما یکی از فعالیت‌های مهم تربیتی و حوزه‌های کاری مشاوران مدرسه‌ای کاربرد این موضوع است.

مشورتگر (مشورت‌دهنده) کسی است که در حوزه‌ی کاری خودش از تخصص، دانش، فن و مهارت و تجربه‌ی بالا برخوردار است. درضمن وجهه‌ی اجتماعی و شخصیت پذیرفته‌شده‌ای نیز دارد و به این ترتیب می‌تواند از طریق ارائه‌ی مشورت به فرد، مؤسسه، سازمان یا مدرسه آن را در رسیدن به برنامه‌ها و اهداف کمک نماید. درواقع مشورتگر بیشتر نقش رایزن را دارد، و زمانی مشورتگری اتفاق می‌افتد که تخصص و تجربه‌ی مشورتگر مورد نیاز یا درخواست شخص یا سازمان دیگر قرار گیرد.

به‌عنوان مثال، به والدین کمک می‌کند تا مهارت‌های ارتباطی یا اجتماعی را در فرزندان خود افزایش دهند و یا به

معلمان کمک می‌کند درک درست‌تر و عمیق‌تری از رفتار دانش‌آموزان داشته باشند.

در دهه‌های اخیر، در کشور های پیشرفته‌ی دنیا مشورتگری به‌عنوان یکی از فعالیت‌های اساسی مشاوران در مدارس اعم از ابتدایی و راهنمایی و متوسطه و حتی در مؤسسات آموزش عالی در نظر گرفته شده است، و این نیاز در مدارس توسط والدین و معلمان احساس می‌شود، اما این مقوله توسط مشاوران تعریف نشده و یا احیاناً به‌عنوان فعالیتی جانبی در نظر گرفته شده است. در حالی که اگر مشاوره را ارتباطی حضوری و چهره به چهره بین مشاور و مراجع تعریف کنیم، مشورت‌دهنده یاوری است که در مثلثی شامل مشورت جو و هدف مورد نظر عمل می‌کند. مشورت جنبه‌ی درمانی ندارد. بیشتر جنبه‌ی رایزنی و راهنمایی دارد.

برای انجام مشورتگری، موارد زیادی

را بایستی در نظر بگیریم. ازجمله این که آیا مشورتگر از تخصص ویژه و متناسب جهت ارائه‌ی کمک به افراد برخوردار است؟ آیا اطلاعات لازم را در این زمینه دارد، آیا از تجربه‌ی لازم در این زمینه برخوردار است؟ از نظر صلاحیت شخصی چگونه است؟ آیا نیازهای موجود و در حد مطلوب فرد یا مدرسه را می‌شناسد؟ آیا مشورت جو توان انجام و اجرای توصیه‌های مشورتگر را دارد؟

افزایش تقاضا برای خدمات مشورت‌دهی به شکل‌گیری انواع الگوهای مناسب در این زمینه شده که مجال صحبت در این باره را نداریم.

در فرایند مشورت‌دهی لازم است به‌مشورت جو کمک کنیم تا شایستگی و توان حل مشکلات خود را پیدا کند و به خود رهبری و خودمدیریتی نائل شود و نگاه جامع‌تر (همه‌جانبه‌نگر) و جدیدتری به موضوع پیدا کند.

سردبیر



فاطمه ترک لادانی
کارشناس ارشد روان شناسی
مشاور مدرسه پیش دانشگاهی شاهد حضرت مهدی(ع)، ناحیه ۵ اصفهان

تأثیر خودکارآمدی بر موفقیت افراد در زندگی

مورد توانایی برای کنار آمدن با موقعیت‌های متفاوت را خودکارآمدی می‌داند.

برداشت انسان از خودکارآمدی

برداشت انسان از خودکارآمدی گسترده است و موارد زیر را دربرمی‌گیرد:

۱. افراد به چه فعالیت‌هایی می‌پردازند.
۲. برای چه مدت در مقابل موانع ایستادگی می‌کنند.
۳. واکنش‌های هیجانی افراد به هنگام پیش‌بینی یک موقعیت یا هنگام وقوع آن چگونه است؟

بدیهی است که تفکر، انگیزش، احساسات و رفتار انسان در موقعیت‌هایی که به توانایی خود احساس اطمینان می‌کند، متفاوت با رفتار وی در موقعیت‌هایی است که در آن‌ها احساس عدم امنیت یا فقدان صلاحیت دارد. درک انسان از خودکارآمدی بر الگوهای تفکر، انگیزش، عملکرد و برانگیختگی هیجانی فرد تأثیر می‌گذارد (شولتز ۱۹۹۰، ترجمه‌ی کریمی و همکاران، ۱۳۸۴).

کلیدواژه‌ها: خودکارآمدی، انگیزش، موفقیت

مقدمه

عوامل زیادی بر موفقیت افراد در زندگی مؤثر است. خودکارآمدی به عنوان یک عامل شناختی می‌تواند به افراد کمک کند و مسیر رسیدن به موفقیت را برایشان هموار سازد؛ بنابراین، شناخت این عامل و راه‌های تقویت آن برای پیشبرد اهداف در زندگی اهمیت فراوان دارد.

مفهوم خودکارآمدی

خودکارآمدی^۱ به معنای توانایی ادراک‌شده‌ی فرد در انطباق با موقعیت‌های مشخص است و به قضاوت افراد درباره‌ی توانایی آن‌ها در انجام دادن یک کار یا انطباق با یک موقعیت خاص مربوط است. خودکارآمدی به احساس عزت نفس، ارزش خود، احساس کفایت و کارایی در برخورد با زندگی اطلاق می‌شود (بندورا، ۱۹۹۷).^۲ پورافکاری (۱۳۸۵) باورهای شخص در

سنجش خودکارآمدی»

برای سنجش خودکارآمدی، از راهبرد تحلیل فرد در تحقیق^۴ استفاده می‌شود. در این راهبرد، جزئیات اندازه‌گیری خودکارآمدی فرد پیش از پرداختن به رفتار در موقعیت‌های خاص مشخص می‌شود؛ بنابراین، از آزمودنی خواسته می‌شود که پس از برگزیدن یک موقعیت مشخص، کارهایی را که می‌تواند انجام دهد و میزان اطمینان خود از انجام موفقیت‌آمیز آن کارها را تعیین کند. این راهبرد نشان می‌دهد که قضاوت خودکارآمدی تنها به موقعیت‌های خاص مربوط است و بیان‌گر یک حالت کلی نیست که بتوان آن را با پرسش‌نامه‌ی شخصیت اندازه گرفت؛ برای مثال، از فردی که در یک آزمون زبان شرکت می‌کند، خواسته می‌شود کارهایی را که می‌تواند انجام دهد و میزان اطمینان خود را در انجام موفقیت‌آمیز آن‌ها تعیین کند.

تأثیر خودکارآمدی بر فرایندهای انگیزشی»

انگیزش به معنای در نظر گرفتن هدف‌ها یا معیارهایی برای خود و استفاده از آن‌ها برای ارتقای عملکرد فرد است؛ برای مثال، انگیزش فرد در تحصیلات تا وقتی باقی است که معیارهای بالا، نتایج مثبت احساس غرور از دست‌یابی به این معیارها، و احساس توان‌مندی از این دست‌یابی‌ها هم‌چنان در وی حفظ شود. از طرف دیگر، ملاک و انگیزه‌ی پایین وقتی به سراغ فرد می‌آید که معیارهایش پایین باشد؛ پاداش‌های بیرونی یا درونی کمی از انجام دادن کار حاصل شود یا فرد احساس کند که دست‌یابی به عملکرد موفق، غیرممکن است.

باورهای خودکارآمدی قوی به عنوان یک منبع شخصیتی نیرومند در رویارویی با موقعیت‌های استرس‌زا مطرح‌اند. باورهای خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی رابطه‌ی

مستقیم و مثبت دارد (کیم، ۲۰۰۳).

باورهای خودکارآمدی در نحوه‌ی مقابله‌ی افراد با موقعیت‌های مختلف در دست‌یابی به اهداف تأثیر می‌گذارند (پروین و جان^۶، ۲۰۰۱، ترجمه‌ی جواد و کدیور). آن‌ها هم‌چنین اثر وسیعی بر فرایندهای انگیزشی دارند. این فرایندها عبارت‌اند از:

۱. **انتخاب:** باورهای خودکارآمدی با انتخاب اهداف در ارتباط‌اند (یعنی افراد دارای باورهای خودکارآمدی بالا، اهداف پیچیده‌تری را، که متضمن تلاش بیش‌تری هستند، انتخاب می‌کنند).

۲. **تلاش، پشتکار و عملکرد:** افراد دارای باورهای خودکارآمدی بالا، تلاش و مداومت بیش‌تری در کارها دارند و در مقایسه با افراد دارای باورهای خودکارآمدی پایین، عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند.

۳. **هیجان:** افراد دارای باورهای خودکارآمدی بالا در مقایسه با افراد دارای خودکارآمدی پایین در زمینه‌ی انجام دادن تکالیف خلق‌وخوی بهتری دارند (یعنی اضطراب و افسردگی کم‌تری را تجربه می‌کنند).

۴. **مقابله با موقعیت‌های فشارزا:** افراد با باورهای خودکارآمدی بالا در مقایسه با افراد با باورهای خودکارآمدی پایین، بیش‌تر می‌توانند با موقعیت‌های فشارزا و نومیدکننده کنار بیایند.

اگر افراد مطمئن باشند که می‌توانند از عهده‌ی تکالیف دشوار برآیند، تلاش جدی‌تری برای موفق شدن می‌کنند. به افرادی که در موقعیت خاصی (تحصیلی، ارتباطی، شغلی و...) کارایی شخصی ندارند، می‌توان آموزش داد که به توانایی خود برای موفق شدن بیش‌تر اعتماد کنند و بدین ترتیب، احساس ارزش‌مندی و امکان موفقیت خود را تقویت کنند (هالچین و ویتبورن، ۲۰۰۳، ترجمه‌ی سید محمدی، ۱۳۸۷).

خودکارآمدی و عملکرد»

ادراک فرد از کارآمدی خود به عنوان میانجی‌شناختی عمل انسان است. این ادراک بر تفکر و عمل انسان تأثیر می‌گذارد. برای کمک به دانش‌آموزان می‌توان آنان را ترغیب کرد که وظایف خود را به اهداف جزئی تقسیم کنند. نظارت بر عملکرد و دادن بازخورد به آنان، به نحوی که موجب افزایش احساس خودکارآمدی در آن‌ها شود، علاقه‌ی آنان را به یادگیری افزایش می‌دهد و سطح عملکرد آنان را بالا می‌برد.

رشد علایق درونی در صورتی تحقق می‌پذیرد که فرد برای دست‌یابی به معیارهای هیجان‌انگیز تلاش کند. در این صورت، هم یک حس خودکارآمدی بالقوه برای دست‌یابی به این گونه معیارها در فرد ایجاد می‌شود و هم در صورت دست‌یابی به آن‌ها، فرد به خودسنجی مثبتی از خویش دست می‌یابد. این علاقه‌ی درونی می‌تواند تلاش‌های انسان را در درازمدت و در شرایط فقدان پاداش‌های محیطی تسهیل کند؛ برای مثال، به رغم جاذبه‌ی بسیار زیاد هنرپیشگی (بازیگری)، فرد وقتی انگیزه‌ی این کار را پیدا می‌کند که احساس کند توانایی انجام دادن وظایف لازم برای هنرپیشگی را داراست. در صورت نبود این حس خودکارآمدی، ستاره‌ی سینما شدن بیش‌تر یک خیال‌پردازی است تا هدفی که قابل تبدیل به رفتار باشد.

در یک بررسی، آزمودنی‌هایی از هر دو جنس برای رقابت در یک مهارت حرکتی شرکت داشتند. باورهای خودکارآمدی آن‌ها در یک گروه با گفتن این که «با فردی رقابت می‌کنند که از ناحیه‌ی زانو آسیب دیده است» (خودکارآمدی بالا) و در گروه دیگر، با بیان این که «آن‌ها با یک ورزش‌کار حرفه‌ای روبه‌رو هستند» (خودکارآمدی پایین) دست‌کاری شد. در نهایت، عملکرد گروه اول با گروه دوم به وضوح متفاوت بود



خودکارآمدی به معنای توانایی ادراک شده‌ی فرد در انطباق با موقعیت‌های مشخص است

(پروین و جان، ۲۰۰۱، ترجمه‌ی جوادی و کدیور، ۱۳۸۴).

سطح خودکارآمدی در موقعیت‌های درمانی و سلامتی جسمانی مؤثر است و بر انتظارات یک شخص درباره‌ی این که آیا درمان موفقیت‌آمیز خواهد بود یا نه، تأثیر می‌گذارد. از سوی دیگر، هرچه درمان اثربخش‌تر باشد، احتمال بیش‌تری وجود دارد که سطح کارآمدی فرد را بالا ببرد.

داوری در مورد سطح خودکارآمدی

بندورا داوری در مورد سطح خودکارآمدی را مبتنی بر چهار منبع اطلاعاتی می‌داند.

۱. دستیابی به عملکرد^۲: تجربه‌های موفقیت‌آمیز پیشین از تکالیف مختلف
۲. تجربه‌های جانشینی: دیدن دیگران در حال عملکرد موفقیت‌آمیز پیشین در تکالیف مختلف
۳. متقاعدسازی کلامی^۳ و سایر انواع نفوذ اجتماعی^۴: گفتن این نکته به فرد مورد نظر که «او توانایی‌های پیش‌نیاز برای رسیدن به آن‌چه می‌خواهد به آن برسد، برخوردار است»، به‌طور واقع‌بینانه‌ای باعث افزایش خودکارآمدی می‌شود.
۴. برانگیختگی فیزیولوژیکی^۵: از فردی که تنش و اضطراب بیش از حد داشته باشد، نمی‌توان انتظار موفقیت داشت. باید سطح برانگیختگی به یک میزان متوسط و غیرآزاردهنده برسد.

مراحل رشد الگویی و خودکارآمدی

خودکارآمدی به‌عنوان تابعی از سن و سطح رشد ایجاد می‌شود. در دوره‌ی نوزادی الگویی به تقلیدهای آنی و فوری محدود است. در حدود دو سالگی، کودکان آماده‌اند که یک رفتار را مدتی پس از مشاهده‌ی آن، تقلید کنند.

بندورا می‌گوید: «بهبود زندگی، بیش‌تر مدیون افراد دارای پشتکار است تا افراد ناامید. باور به خود ضرورتاً موفقیت را تضمین نمی‌کند ولی باور نداشتن خود مسلماً زمینه‌را برای شکست فراهم می‌کند. رسیدن به معیارهای عملکرد خود و حفظ آن‌ها احساس خودکارآمدی فرد را افزایش می‌دهد و ناتوانی در رسیدن به این معیارها از احساس خودکارآمدی می‌کاهد.

افرادی که معیارهای بسیار بالا و غیر واقع‌بینانه‌ای برای عملکرد وضع می‌کنند، یعنی کسانی که انتظارات رفتاری خود را بر مبنای رفتار سرمشق‌های فوق‌العاده موفق و مؤثر قرار می‌دهند و به‌طور مداوم می‌کوشند که به‌رغم شکست‌های پیاپی، خود را به آن معیارها برسانند، ممکن است خود را به‌شدت تنبیه کنند. چنین کاری به آسانی می‌تواند به افسردگی، دل‌سردی و احساس بی‌ارزش بودن منجر شود. افراد دارای احساس خودکارآمدی ضعیف، احساس درماندگی دارند و در اعمال هرگونه نفوذ و تأثیر بر رویدادها و شرایطی که آنان را تحت‌تأثیر قرار می‌دهند، ناتوان‌اند؛ در نتیجه، معتقدند که کوشش‌هایشان بی‌فایده و بی‌نتیجه است. جای تعجب نیست که آنان اندوهگین و به‌شدت نگران‌اند و وقتی با مانع یا مسئله‌ای روبه‌رو می‌شوند، اگر کوشش‌های اولیه‌ی آن‌ها با ناکامی مواجه شود، به‌سرعت تسلیم می‌شوند.

افرادی که از نظر احساس خودکارآمدی قوی هستند، معتقدند که به‌طور مؤثر از

عهده‌ی رویدادهای زندگی خود برمی‌آیند، در کوشش‌های خود ثابت‌قدم‌اند، در انجام دادن تکالیف خود پشتکار دارند و عملکرد آن‌ها در سطح بالایی است.

ارزیابی کارآمدی در سنین مختلف

نخستین تجربه‌های سازنده‌ی کارآمدی در والدین متمرکز است. این تمرکز با افزایش سن کودک و گسترش یافتن جهان او تحت‌تأثیر خواهران، برادران و هم‌سالان قرار می‌گیرد. مدارس از طریق تأثیر گذاشتن بر رشد قابلیت‌های شناختی و مهارت‌های حل مسئله، که هر دو برای شرکت مؤثر در همه‌ی جنبه‌های زندگی لازم‌اند، در خودکارآمدی تأثیر می‌گذارند. مدارس می‌توانند خودکارآمدی دانش‌آموزان ضعیف و دارای پیشرفت اندک را با استفاده از گروه‌بندی برحسب استعداد نابود کنند. این عمل، اعتمادبه‌نفس کسانی را که در گروه‌های ضعیف قرار داده شده‌اند، پایین می‌آورد.

خودکارآمدی در دوران نوجوانی به اعتمادهای اولیه نسبت به توانایی‌های شخصی بستگی دارد در دوره‌ی جوانی خودکارآمدی تأثیر زیادی بر سازگاری در زندگی زناشویی، پدر و مادر شدن و تسلط و چیرگی بر شغل می‌گذارد. در دوره‌ی میان‌سالی با توجه به این که افراد دائماً توانایی‌ها، مهارت‌ها و هدف‌هایشان را ارزیابی می‌کنند، همواره با منابع تازه‌ای از فشار روانی روبه‌رو می‌شوند. ارزیابی خودکارآمدی در سنین پیری دشوار است؛ تنزل توانایی‌های جسمی و ذهنی، بازنشسته شدن از کار فعال و کناره‌گیری از زندگی، افق جدیدی از خودارزیابی را ایجاد می‌کند. کاهش خودکارآمدی ناشی از این ارزیابی‌ها بر کارکردهای جسمی و ذهنی، مانند فعالیت‌های جنسی، بدنی و فکری، تأثیر منفی دارد.

به‌طور خلاصه، احساس خودکارآمدی

ادراک فرد از کارآمدی خود به عنوان میانجی شناختی عمل انسان است. این ادراک بر تفکر و عمل انسان تأثیر می‌گذارد

13. Activating experience consequences

منابع

۱. ایس، آلبرت؛ **زندگی شادمانه**، مترجمان: مهرداد فیروزبخت، وحید عرفانی، تهران، نشر رسا، ۱۳۸۷، (تاریخ نشر کتاب به زبان اصلی، ۲۰۰۰).
۲. پروین، لارنس و جان، اولیور؛ **شخصیت نظریه و پژوهش**، مترجمان: محمدجعفر جواد، پروین کدیور، تهران، نشر آبیژ، ۱۳۸۴، (تاریخ نشر کتاب به زبان اصلی، ۲۰۰۱).
۳. پورافکاری، نصرت‌الله؛ **فرهنگ جامع روان‌شناسی و روان‌پزشکی و زمینه‌های وابسته**، تهران، انتشارات فرهنگ معاصر، ۱۳۸۵.
۴. شولتز، دوان؛ **نظریه‌های شخصیت**، مترجمان: یوسف کریمی، فرهاد جمهری، سیامک نقش‌بندی، بهزاد گودرزی، هادی بحیرایی، محمدرضا نیکخواه، تهران: نشر ارسباران، ۱۳۸۴، (تاریخ نشر کتاب به زبان اصلی، ۱۹۹۰).
۵. میتوس، اندرو؛ **راز شاد زیستن**، مترجم: هانیه حق‌بنی‌مطلق، تهران، سلسله‌ی مهر، ۱۳۸۶، (تاریخ نشر کتاب به زبان اصلی، ۲۰۰۲).
۶. هالچین، ریچاردپی و ویتبورن، سوزان کراس؛ **آسیب‌شناسی روانی دیدگاه‌های بالینی درباره‌ی اختلال‌های روانی** (جلد اول)، مترجم: یحیی سیدمحمدی، تهران، نشر روان، ۱۳۸۷، (تاریخ نشر کتاب به زبان اصلی، ۲۰۰۳).
7. Bandura, A. (1997). **Cognitive processes in mediating behavioral change**, Journal of personality and social psychology, 35, 125-139.
8. Kim, Y. H. (2003). **Correlation of mental health problem with psychological constructs in Adolescents**, International. Journal of nursing studies, Vol, 40, p 115-124.

طریق رژیم غذایی و برنامه‌های ورزشی، نیرومندی و انرژی حیاتی را می‌توان افزایش داد.

۵. جست‌وجوی ناشناخته‌ها، استقبال از تغییرات و قبول این مطلب که «زیبایی زندگی در تغییرات آن است».

۶. نسبت به هم‌نوعان خود احساس تعلق داشتن، عدم خودبینی و از خود راضی بودن.

۷. تحرک و پویایی در مقابله با بی‌عدالتی و کشف یک راه‌حل خلاق و حفظ آرامش.

۸. توجه به خودتشویقی و نیروهای برانگیزاننده‌ی درونی.

۹. از زندگی شکوه و شکایت نداشتن؛ (فرد با احساس خودکارآمدی پایین، شکوه‌های خویش را با دیگران درمیان می‌گذارد که حمایت آنان را به‌دست آورد).

۱۰. عدم احساس نگرانی نسبت به کسانی که او را رد می‌کنند.

۱۱. آموختن نکات مفید از شکست، به همان میزان که از موفقیت می‌آموزد.

۱۲. عدم احساس مالکیت نسبت به دیگران و مصونیت نسبت به حسادت.

بندورا این فنون را برای افزایش خودکارآمدی در موقعیت‌هایی از قبیل نواختن یک ابزار موسیقی، سازگار شدن با جنس مخالف، تسلط یافتن بر ریاضیات و مهارت‌های کامپیوتر، ترک سیگار، غلبه بر هراس‌ها و دردهای جسمی، و بهبود یافتن حمله‌ی قلبی به کار برد.

پی‌نوشت

1. self efficacy
2. Bandura
3. Schultz
4. Microanalytic research strategy
5. kim
6. pervin and John
7. Performance attainment
8. Verbal persuasion
9. Social influence
10. Physiological arousal
11. Matthews
12. Ellis

پایین باعث کاهش کارکرد شناختی و رفتاری فرد و از دست رفتن تدریجی علایق و مهارت‌های او می‌شود.

میتوس^{۱۱} (۱۹۸۸) به نقل از افلاطون می‌گوید: «واقعیت توسط ذهن خلق می‌شود؛ زندگی هر فرد ساخته‌ی اندیشه‌هایش است». در انجیل نیز آمده است: «بشر آن چیزی است که در طول روز به آن اندیشیده است».

الیس^{۱۲} (۱۹۷۹) باورهای نامعقول را سبب بروز هیجانات منفی نامناسبی مثل کم‌رویی افراطی، احساس گناه، تحمل کم‌ناکامی، احساس بی‌عرضه بودن، کمال‌گرایی افراطی، عصبانیت، آزدگی شدید از اطرافیان و خودکارآمدی پایین می‌داند و برای مقابله با آن با استفاده از فنون درمان عقلانی-هیجانی (A-B-C)^{۱۳} توصیه به کشف باورهای نامعقول می‌کند که با کنار گذاشتن آن‌ها می‌توان با مشکلات مقابله کرد، خودکارآمدی خود را افزایش داد و زندگی شادمانه‌ای به دست آورد (ترجمه‌ی فیروزبخت و عرفانی، ۱۳۸۷).

راه‌کارهایی برای غلبه بر ضعف‌ها و رسیدن به خودکارآمدی بالا و موفقیت و تسلط در زندگی

۱. قرار دادن / گرفتن در معرض تجربه‌های موفق از طریق ترتیب دادن هدف‌های قابل دسترس و بدین‌وسیله، افزایش دادن امکان حصول عملکرد.

۲. با قرار دادن / گرفتن شخص در معرض الگوهای مناسبی که در عمل موفق‌اند و بدین‌وسیله، افزودن تجربه‌های جانشینی موفق او.

۳. فراهم آوردن متقاعدسازی و تشویق‌های کلامی جهت عملکرد موفق روش‌های مختلفی دارد؛ از جمله می‌توان گفت که من توانایی عملکرد موفق را دارم.

۴. با تقویت برانگیختگی فیزیولوژیکی از

معیارهای سلامت روان

رامین لطافتی بریس
کارشناس ارشد مشاوره‌ی خانواده

چکیده

سیستمی‌ها به غنی‌سازی تعاملات اعضای خانواده توجه دارند و یک پارچه‌نگرها استفاده از شیوه‌های متعدد با توجه به وجود مختلف شخصیت را پیشنهاد می‌کنند. براساس تعریف سازمان بهداشت جهانی، سلامتی نه فقط فقدان بیماری و نقص عضو است بلکه حالت رفاه کامل جسمانی، روانی و اجتماعی را نیز دربرمی‌گیرد.

کلیدواژه‌ها: سلامت روان، شخصیت، معنای زندگی، تعاملات، فردیت، تحقق خود، یک‌پارچگی و علاقه‌ی اجتماعی.

می‌پردازند. این روان‌شناسان در تلاش برای غنا بخشیدن به شخصیت انسان‌اند و در مورد رشد روانی و کمال انسانی نگرش‌های منحصر به فردی عرضه می‌کنند. به اعتقاد آنان، سلامت روانی بسی بیش از نداشتن روان‌نژندی یا روان‌پریشی است. روان‌کاوان بر استفاده‌ی کم از مکانیسم‌های دفاعی و برقراری تعادل بین سطوح سه‌گانه‌ی شخصیت با میانجی‌گری «من» تأکید می‌کنند. رفتارگرایان به تشریح نابه‌هنجاری یا بیماری روانی می‌پردازند و سپس نتیجه می‌گیرند که سلامت روان در واقع مساوی با عدم بیماری روانی است.

تاکنون تعریف‌های متفاوتی از سلامت روان ارائه شده است: فقدان بیماری، داشتن تعادل عاطفی، سازش اجتماعی، احساس راحتی و آسایش، یک‌پارچگی شخصیت، شناخت خود و محیط، خود واقعی بودن، عدم ایفای نقش و بسیاری تعاریف دیگر. آنچه در بررسی مفاهیم مختلف «سلامت روانی» دیده می‌شود، اختلاف‌نظرهایی است که بین اندیشمندان و صاحب‌نظران روان‌شناسی و مشاوره وجود دارد. برخی از این نظریه‌پردازان مانند آلپورت، اریک فرام، راجرز، مزلو، اریکسون، یونگ و فرانکل به جنبه‌ی سالم طبیعت آدمی

مقدمه

«بخش مرکزی سلامت، سلامت

روان است»

ریشه‌ی لغوی واژه‌ی انگلیسی «health»، واژه‌های «haelp» و «haelth» (به معنای کل) و «haelen» انگلیسی قدیم، و کلمه‌ی آلمانی قدیم «heilida» و «heilen» (به معنای کل) است. گراهام^۱ (۱۹۹۲) این ریشه‌های لغوی را با کلمات انگلیسی «halig» و آلمانی قدیم «heilig»، به معنای مقدس، ارتباط داده است؛ بنابراین، از نظر ریشه‌ی لغوی، سالم بودن به معنای «کلیت داشتن یا مقدس بودن» است و بدین ترتیب، ویژگی‌های معنوی و فیزیکی (و نه فقط فیزیکی) را شامل می‌شود. از نظر سارتریوس^۲ (۱۹۱۸)، نقل از یعقوبی، (۱۳۷۴) سلامتی دیدنی نیست و مستلزم تظاهر کارکرد بخش‌های مستقل روانی، جسمی و اجتماعی است. مانی^۳ (۱۹۹۳) این رویکردهای کل‌نگر در مورد سلامتی را به کل جهان گسترش می‌دهد و سلامتی بشر را از سلامتی سیاره‌ی زمین جدایی‌ناپذیر می‌داند (به نقل از تودور، ۱۹۹۶). تودور^۴ (۱۹۹۶)، سلامت روان را به‌شرح زیر تعریف می‌کند: (۱) سلامت روان شامل توانایی زندگی کردن ... همراه با شادی، بهره‌وری و بدون وجود دردسر است (۲). سلامت روان مفهومی انتزاعی و ارزیابی نسبی‌گرا از روابط انسان با خود، جامعه و ارزش‌هایش است و نمی‌توان آن را جدا از سایر پدیده‌های چند عاملی دانست که فرد را به موازات این که در جامعه دست به عمل می‌زند، می‌سازند (۳). سلامت روان، شیوه‌ی سازگاری آدمی با دنیاست؛ انسان‌هایی که مؤثر، شاد و راضی هستند، حالت یک‌نواختی خلقی، رفتار ملاحظه‌گرانه و گرایش شاد را حفظ می‌کنند (۴). سلامت روان عنوان و برجستگی است که دیدگاه‌ها و موضوعات مختلف مانند عدم وجود

علایم ناتوان‌کننده، یک‌پارچگی کارکرد روان‌شناختی، سلوک مؤثر در زندگی شخصی و اجتماعی، احساسات مرتبط با بهزیستی اخلاقی و معنوی، و مانند آن‌را در برمی‌گیرد (۵). برای ارائه‌ی یک تئوری در مورد سلامت روان، موفقیت برون روانی کافی نیست و باید سلامت درون روانی را به حساب آوریم (۶). سلامت روان، ظرفیت رشد و نمو شخصی است (۷). سلامت روان، یک موضوع مربوط به پختگی است (۸). سلامت روان به معنای هماهنگی بین ارزش‌ها، علاقه‌ها، و نگرش‌ها در حوزه‌ی عمل افراد و در نتیجه، برنامه‌ریزی واقع‌بینانه برای زندگی، و تحقق هدفمند مفاهیم زندگی است (۹). سلامت روان در قیاس با سلامت جسم نیست بلکه به دیدگاه و سطح روان‌شناختی ارتباطات فرد - محیط اشاره دارد. بخش مرکزی سلامت، سلامت روان است؛ زیرا تمامی تعاملات مربوط به سلامت به وسیله‌ی روان انجام می‌شود (۱۰). سلامت روان ظرفیت کامل زندگی کردن به شیوه‌ای است که ما را قادر به درک ظرفیت‌های طبیعی خود می‌کند و به جای جدا کردن ما از سایر انسان‌هایی که دنیای ما را می‌سازند، نوعی وحدت بین ما و دیگران به‌وجود می‌آورد (۱۱). سلامت روان، توانایی عشق ورزیدن و خلق کردن است؛ نوعی حس هویت بر تجربه‌ی خود به عنوان موضوع و عامل قدرت فرد است، که با درک واقعیت درون و بیرون از خود و رشد واقع‌بینی و استدلال همراه است. سازمان بهداشت جهانی، سلامت روان را چنین تعریف کرده است: «بهداشت روانی در درون مفهوم کلی بهداشت جای می‌گیرد و بهداشت یعنی توانایی کامل برای ایفای نقش‌های اجتماعی، روانی، جسمی و بهداشتی. سلامتی تنها در نبود بیماری یا عقب‌ماندگی نیست (گنجی، ۱۳۷۶ و شاملو، ۱۳۶۳). تعریف گینزبرگ^۵ از بهداشت روانی عبارت است از: «تسلط و مهارت در ارتباط با محیط، به خصوص در سه فضای زندگی، عشق، کار و تفریح». این شخص و همکاری‌اش برای توضیح بیش‌تر می‌گویند: «استعداد یافتن و ادامه‌ی کار، داشتن خانواده، ایجاد محیط خانوادگی خرسند، فرار از مسائلی که با قانون درگیری دارد، لذت بردن از زندگی و استفاده‌ی صحیح از فرصت‌ها، ملاک تعادل و سلامت روان است (میلانی‌فر، ۱۳۷۴). ونتیس^۶ (۱۹۹۵)، به نقل از تودور (۱۹۶۶)، تعریف سلامت روان را براساس ادبیات موضوع، وابسته به هفت ملاک می‌داند که عبارت‌اند از: ۱. فقدان بیماری، ۲. رفتار اجتماعی مناسب، ۳. رهایی از نگرانی و گناه، ۴. کفایت فردی و خودمهارگری، ۵. خویش‌پذیری و خودشکوفایی، ۶. تفرّد و سازمان‌دهی شخصیت و ۷. گشاده‌نگری و انعطاف‌پذیری. به نظر این دانشمند، با توجه به ادبیات موجود نمی‌توان با قاطعیت از ملاک‌های پذیرفته شده‌ی جهانی برای سلامت روان سخن گفت؛ بنابراین، سلامت روان از دیدگاه‌های گوناگونی تعریف می‌شود و هر تعریف از سلامت روان، فرضیه‌های فرهنگی ذاتی خود را داراست. در این‌جا مختصری از دیدگاه‌های روان‌شناسان و مشاوران مشهور را در مورد سلامتی روان توضیح می‌دهیم.

۱. نظریه‌ی روان‌کاوی فروید^۷

«نگاهت را متوجه درون کن؛ به اعماق وجودت بنگر؛ یاد بگیر اول خودت را بشناسی.»

اولین نظریه‌ای که نقطه‌ی عطف یافته‌های کهن روان‌شناسی بود، توسط زیگموند فروید، ارائه شد (تبریزی، ۱۳۷۷). ما نیز با نظریه‌ی او شروع می‌کنیم؛ در نظر فروید، انسان متعارف و سالم کسی است که مراحل رشد روانی - جنسی^۸ را با موفقیت گذرانده باشد و در هیچ یک از این مراحل، بیش از حد تثبیت نشده باشد.

بر اساس تعریف سازمان بهداشت جهانی، سلامتی نه فقط فقدان بیماری و نقص عضو است بلکه حالت رفاه کامل جسمانی، روانی و اجتماعی را نیز در بر می گیرد

روانی است، راه حل از بین بردن نشانه های بیماری نیز «صداقت» است. با توجه به این که هدف روان درمانی اصالت است، افزایش دادن هشیاری یکی از فرایندهای حیاتی است که افراد از طریق آن به جنبه هایی از دنیا و خودشان که دروغ گویی آن را پنهان کرده است، پی می برند. چون دروغ گویی به نوعی به فعل پذیر کردن خود هم منجر می شود که طی آن، توانایی تصمیم گیری ها یا انتخاب های دیگر، تجربه نمی شود، پس، درمان باید شامل فرایندهایی باشد که فرد از طریق آن ها بتواند به صداقت برسد (همان منبع). یکی دیگر از مفاهیم مکتب وجود گرایی و ویژگی های بارز انسان ها برای به دست آوردن سلامتی روان، تلاش برای درک «معنی و هدف» در زندگی است. در این جا به بیان مفاهیم یکی از نظریه پردازان این مکتب، یعنی فرانکل، می پردازیم که واضع روش «معنادرمانی»^{۲۲} است؛ به نظر فرانکل (۱۹۶۳)، عشق عالی ترین هدفی است که انسان ها در سر دارند و راه نجات ما از طریق عشق است. این که ما در هر موقعیت حق انتخاب داریم، موضوع دیگری است که تجربیات او در اردوگاه های اسرا آن را تأیید کرد. او معتقد بود که حتی در موقعیت های وحشتناک نیز می توانیم کمترین آزادی معنوی و استقلال ذهن را حفظ کنیم. او به صورت تجربی یاد گرفت که همه چیز را می توان از انسان گرفت، به جز یک چیز: «باقی مانده ی آزادی های انسان - انتخاب کردن نگرش خویش در هر موقعیت خاص، انتخاب کردن راه خویشتن». فرانکل معتقد بود که جوهر انسان بودن در جست و جو برای معنی و هدف نهفته است (کوری ۲۳، ۲۰۰۵). ما زمانی مسئولیت خود را می پذیریم که دستور بدون قید و شرط معنا درمانی را بپذیریم: «چنان زندگی کن که انگار اکنون بار دوم است که زندگی می کنی و انگار بار اول همان

که ظاهراً خطرناک نامیده می شود؛ مثل بازی بچه هاست که خیلی خنده دار است» (کلینکه، ترجمه ی محمدخانی، ۱۳۸۲).

۲. مکتب وجودی^{۱۸} (فرانکل و دیگران)

شکرگزارم که سرنوشت به من سخت گرفته است؛ چون از آن درس های بسیاری آموخته ام.

از نظر این مکتب، «دروغ گویی اساس آسیب روانی است. دروغ گویی تنها راهی است که می توانیم از نیستی بگریزیم؛ برای این که اجازه نمی دهد اضطراب وجودی^{۱۹} به تجربه ی ما راه یابد. وقتی با نیستی مواجه می شویم، دو انتخاب داریم: یا مضطرب می شویم یا دروغ می گوییم. شاید ترجیح دهیم دروغ بگوییم؛ به این صورت که به خودمان بگوییم اگر چشم از خانواده ی خود برداریم، می توانیم جلوی پیشامدها را بگیریم، فرزندان و همسرمان را نزدیک خودمان نگه می داریم و وقتی آن ها در کنارمان هستند، احساس آرامش می کنیم. در این صورت، این دروغ مؤثر می افتد و ما از مواجه شدن با اضطراب وجودی پیشامدها اجتناب کرده ایم اما نیستی همیشه حضور دارد و ما را تهدید می کند که وارد هشیاری مان خواهد شد. دروغ گویی به اضطراب روان رنجور^{۲۰} می انجامد. این اضطراب، پاسخ بدلی (ناصیل) به هستی است؛ در حالی که اضطراب وجودی، پاسخ صادقانه به نیستی است (پروچاسکا^{۲۱}، ۱۹۹۹). چون دروغ گویی منبع آسیب

از نظر او، کم تر انسانی متعارف به حساب می آید و هر فرد به نحوی غیرمتعارف است. هسته ی اصلی حالت های روان نژندی یا نوروتیک، اضطراب است و اضطراب مرحله ی اول نوروز است. هدف از روان درمانی در روان کاوی، ایجاد سلامت روانی است. سلامت روانی دارای دو جنبه است: یکی سازگاری با محیط بیرونی، و دیگری سازش با محیط درونی. در نظر فروید، تعامل و تعارض پویای سه ساخت «نهاد»^۹، «من»^{۱۰} و «فرامن»^{۱۱} تعیین کننده ی رفتار است و فردی از نظر روانی سالم است که بین سه سطح شخصیت وی تعادل برقرار باشد (شفیع آبادی، ۱۳۷۵).

یکی از شاهکارهای فروید، که ما را در شناخت رفتار انسان و در نتیجه شخصیت او راهنمایی می کند و آموزش آن می تواند به ارتقای سلامت روان یاری رساند، مکانیسم های روانی یا دفاعی^{۱۲} است. گرچه این سازوکارها از نظر سلامت فکر، منطقی نیستند و جنبه ی فریب و گول زدن را دارند ولی چون به بیمار فرصت می دهند که بتواند به طور منطقی با مشکلاتش مواجه شود، مفیدند. همه ی ما از این مکانیسم ها به نحوی و تقریباً همیشه استفاده می کنیم. استفاده از مکانیسم های یاد شده زمانی جنبه ی مرضی به خود می گیرند که به طور مکرر و دائماً از آن ها استفاده شود و سبب جدایی از واقعیت گردند؛ در این حال ما با یک بیمار روانی سروکار خواهیم داشت. (میلانی فر، ۱۳۷۴). به نظر فروید، انسان های سالم بیش تر از مکانیسم های دفاعی نوع دوستی^{۱۳}، شوخ طبعی^{۱۴}، پارسایی و ریاضت^{۱۵} و والایش^{۱۶} استفاده می کنند (خدارحیمی، ۱۳۷۴ و هال و لیندزی^{۱۷}، ۱۹۷۰). به نظر فروید، شوخ طبعی بهترین نوع مکانیسم دفاعی است، شوخ طبعی یک استعداد استثنایی و نادر است که به ما اجازه می دهد در مواجهه با تنش به خود بگوییم: «نگاه کن، این است معنای دنیایی

سلامت روان به معنای هماهنگی بین ارزش‌ها، علاقه‌ها، و نگرش‌ها در حوزه‌ی عمل افراد و در نتیجه، برنامه‌ریزی واقع‌بینانه برای زندگی، و تحقق هدف‌مند مفاهیم زندگی است

اشتباهی را مرتکب شده‌ای که اکنون قرار است مرتکب شوی». اگر با چنین آگاهی عمیق و احساس مسئولیتی با هر لحظه‌ی زندگی مواجه شویم، می‌توانیم در زندگی معنایی بیابیم؛ معنایی که در این لحظه‌ی خاص زندگی ما منحصر به خود ماست؛ بنابراین، معنای زندگی را می‌توان از این راه‌ها دریافت: راه اول: راه کار و فعالیت (شولتز، ۱۹۶۷)؛ راه دوم: معنای عشق (اریک فرام، ترجمه‌ی سلطانی، ۱۳۶۲)؛ راه سوم: معنای رنج (فرانکل، ترجمه‌ی معارفی، ۱۳۷۵)؛ راه چهارم: ایمان؛ راه پنجم: مذهب و اعتقادات دینی؛ راه ششم: داشتن فلسفه‌ی زندگی؛ راه هفتم: سیال بودن (کوللیام^{۲۴}، ۱۳۸۴).

نگرش فرانکل به سلامت روان، به‌طور عمده بر اراده‌ی معطوف به معنا تأکید می‌کند. جست‌وجوی معنا مستلزم پذیرفتن مسئولیت شخصی است. هیچ کس و هیچ چیز به زندگی انسان معنا نمی‌دهد مگر خودش. انسان باید با احساس مسئولیت، آزادانه با شرایط هستی و زندگی روبه‌رو شود و معنایی در آن بیابد. به نظر فرانکل، ماهیت وجودی انسان از سه عنصر **معنویت، آزادی و مسئولیت** تشکیل شده است و سلامت روان مستلزم تجربه‌ی شخصی این سه عامل است. معیار سنجش معنادار بودن زندگی، کیفیت آن است نه کمیت آن. حصول و کاربرد معنویت، آزادی و مسئولیت با خود انسان است. به نظر فرانکل، انسان کامل بودن یعنی با کسی یا چیزی در فراسوی خود پیوستن. به عقیده‌ی فرانکل، جست‌وجوی هدف در خود، شکست خویش است؛ بنابراین وی هدف رشد و تکامل انسان را نه تحقق خود بلکه آن را چیزی فراتر از رفتن، جذب معنا و مفهومی‌شدن می‌داند و معتقد است که در این صورت، خود نیز به‌طرز طبیعی و خودبه‌خود تحقق نمی‌یابد. به‌طور خلاصه می‌توان گفت که شخص برخوردار از

سلامت روانی به عقیده‌ی فرانکل دارای این ویژگی‌هاست: ۱. آزادی انتخاب عمل دارد. ۲. مسئولیت هدایت زندگی و سرنوشت خویش را می‌پذیرد. ۳. معلول نیروهای خارجی نیست. ۴. از زندگی معنای مناسبی یافته است. ۵. بر زندگی تسلط آگاهانه دارد. ۶. ارزش‌های خلاقیتی، تجربی و گرایشی را نمایان و آشکار می‌سازد. ۷. آینده‌نگر است. ۸. تعهد حرفه‌ای و شغلی دارد. ۹. توانایی ایثار و دریافت عشق را دارد. ۱۰. عشق، هدف نهایی شخص برخوردار از سلامت روان شناختی است. به عقیده‌ی فرانکل انسانی که واجد این صفات و خصوصیات باشد، انسان از خودفرارونده نامیده می‌شود» (شولتز، ۱۹۶۷ و فرانکل، ترجمه‌ی معارفی، ۱۳۷۵).

۳. نظریه‌ی انتخاب یا واقعیت درمانی^{۲۵} گلاس^{۲۶}

«تنها فردی که می‌توانیم کنترل کنیم، خودمان هستیم.»

براساس «نظریه‌ی انتخاب»، ما به صورت لوح سفید به دنیا نیامده‌ایم که منتظر بمانیم تا نیروهای پیرامون، ما را به صورت بیرونی با انگیزه کنند بلکه با پنج نیاز، که به‌طور ژنتیکی رمزگذاری شده‌اند، به دنیا آمده‌ایم؛ این پنج نیاز عبارت‌اند از: بقا، محبت و تعلق‌پذیری، قدرت یا پیشرفت، آزادی یا استقلال، و تفریح، که ما را در زندگی برانگیخته می‌کنند. هر یک از ما همه‌ی این نیازها را داریم ولی نیرومندی آن‌ها در انسان‌ها تفاوت دارد؛ برای مثال، همگی به

محبت و تعلق نیاز داریم ولی نیاز برخی به محبت بیش‌تر از دیگران است. نظریه‌ی انتخاب بر این اصل استوار است که چون ما به‌طور ذاتی موجوداتی اجتماعی هستیم، نیاز داریم محبت کنیم و محبت ببینیم. این نیاز، نیاز نخستین است؛ زیرا ما برای ارضا کردن سایر نیازها به افراد دیگر محتاجیم. در ضمن، ارضای این نیاز، از همه دشوارتر است؛ زیرا باید قدرت یاری‌بخشی داشته باشیم تا به ما کمک کنند و این نیاز را ارضا کنیم (کوری، ۲۰۰۵).

بنابر نظریه‌ی گلاس^{۲۷}، انسان سالم دارای ویژگی‌های زیر است: الف) بر تغییر خود بیش از هر کس دیگر تأکید می‌کند. اصل بنیادی نظریه‌ی انتخاب، که درک آن برای مراجعان اهمیت زیادی دارد، این است که: «تنها فردی را که شما می‌توانید کنترل کنید، خودتان هستید». ب) واقعیت را انکار نمی‌کند و درد و رنج موقعیت‌ها را با انکار کردن نادیده نمی‌گیرد بلکه با موقعیت‌ها به صورت واقع‌گرایانه روبه‌رو می‌شود. پ) هویت موفق^۱ دارد؛ یعنی، عشق و محبت می‌ورزد و عشق و محبت هم دریافت می‌کند. هم احساس ارزش‌مندی می‌کند و هم دیگران احساس ارزش‌مندی او را تأیید می‌کنند. ت) مسئولیت زندگی و رفتارش را می‌پذیرد و به شکل مسئولانه رفتار می‌کند. پذیرش مسئولیت کامل‌ترین نشانه‌ی سلامت روانی است. ث) بر زمان حال و آینده تأکید دارد نه بر گذشته، و تأکید او بر آینده نیز جنبه‌ی دورنگری دارد، نه خیال‌پردازی. ج) توجه او به لذات، درازمدت‌تر، منطقی‌تر و منطبق با واقعیات است. واقعیت درمانی گلاس^{۲۸}، بر سه اصل **قبول واقعیت، قضاوت در درستی رفتار و پذیرش رفتار و اعمال** استوار است و چنان‌چه در شخصی این سه اصل تحقق یابد، نشان‌گر سلامت روان اوست (گلاس^{۲۹}، ۱۹۶۵، به نقل از ایروانی، ۱۳۷۸ و خداحیمی، ۱۳۷۴).

۴. نظریه‌ی روان‌شناسی فردی^{۲۷} آدلر^{۲۸}

«علاقه‌ی اجتماعی یعنی با چشمان دیگران ببینیم، با گوش‌های دیگران بشنویم و با قلب دیگران احساس کنیم.»

در این نظریه، «علاقه‌ی اجتماعی»^{۲۹} و احساس مشترک، شاخص اصلی سلامت روان است. افراد برخوردار از علاقه‌ی اجتماعی، تلاش خود را به سمت جنبه‌ی سالم و از لحاظ اجتماعی سودمند هدایت می‌کنند. از دید آدلر، با پرورش دادن علاقه‌ی اجتماعی، احساس‌های حقارت^{۳۰} و بیگانگی کاهش می‌یابد. افراد، علاقه‌ی اجتماعی را از طریق فعالیت مشترک و احترام متقابل ابراز می‌کنند. روان‌شناسی فردی بر این عقیده استوار

است که خشنودی و موفقیت ما عمدتاً با این پیوند اجتماعی ربط دارد. کسانی که فاقد این احساس مشترک‌اند، مأیوس می‌شوند و سرانجام، کارشان به جنبه‌ی بی‌حاصل زندگی می‌انجامد. آدلر چنین بیان می‌کند که ما از لحاظ اجتماعی تثبیت شده‌ایم و نمی‌توانیم در حالت جدا از بستر اجتماعی شناخته شویم. ما در خانواده و جامعه به دنبال جایگاهی

هستیم تا نیازهای اساسی خود را در امنیت و به‌طور شایسته برطرف کنیم. بسیاری از مشکلاتی که ما تجربه می‌کنیم، به ترس از پذیرفته نشدن در گروه‌هایی که برای آن‌ها ارزش قائلیم، مربوط می‌شوند. اگر به احساس تعلق‌پذیری ما بی‌توجهی شود، اضطراب حاصل می‌آید. فقط در صورتی که احساس کنیم با دیگران متحدیم، می‌توانیم هنگام روبه‌رو شدن با مشکلات، جسورانه عمل کنیم (آدلر، ۱۹۹۶، به نقل از کوری، ۲۰۰۵).

آدلر معتقد است که ما باید بر سه تکلیف همگانی تسلط یابیم: برقرار کردن روابط دوستی (تکلیف اجتماعی)، برقرار کردن صمیمیت (تکلیف عشق - ازدواج)، و مشارکت داشتن در جامعه (تکلیف شغلی). همه‌ی افراد صرف‌نظر از سن، جنسیت، فرهنگ یا ملیت خود باید این تکالیف را انجام دهند. در یک‌کلاس^{۳۱} و موزاک^{۳۲} (۱۹۶۷) دو تکلیف دیگر زندگی را به این فهرست اضافه کردند: تفاهم داشتن با خود (خودپذیری)، و پرورش دادن بعد معنوی خودمان (از جمله ارزش‌ها، معنی، اهداف زندگی و رابطه با جهان). این تکالیف به قدری برای زندگی انسان مهم‌اند که اختلال در هر یک از آن‌ها اغلب شاخص اختلال روانی است (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۰۰، به نقل از کوری، ۲۰۰۵).

به نظر آدلر، فرد سالم در زندگی خویش هدف‌مند و غایت‌مدار است و اعمال او مبتنی بر تعقیب این اهداف است. غایی‌ترین هدف شخصیت سالم، تحقق

خویششتن^{۳۳} است. از ویژگی‌های دیگر سلامت روان‌شناختی این است که فرد سالم به‌طور مرتب به بررسی ماهیت اهداف و ادراکات خود می‌پردازد و اشتباهاتش را برطرف می‌کند. چنین فردی از دست یازیدن به اشتباهات اساسی پرهیز می‌کند. اشتباهات اساسی در نظام روان‌درمانی و مشاوره‌ی آدلر عبارت‌اند از: تعمیم مطلق، اهداف نادرست و محال، درک نادرست و توقع بی‌موقع از زندگی، تقلیل یا انکار ارزش‌مندی خود، و ارزش‌ها و باورهای غلط (شاملو، ۱۳۶۳ و گنجی، ۱۳۷۶).

۵. نظریه‌ی تحلیل تبدلی^{۳۴} برن^{۳۵}

«نگرش «من خوبم، تو خوبی»، بهترین وضعیتی است که می‌توانیم داشته باشیم.»

براساس نظریه‌ی تحلیل ارتباط محاوره‌ای، فرد سعادت‌مند و شاد کسی است که در او سه ساخت شخصیت، یعنی حالت‌های «من کودکانه»^{۳۶}، «من بالغ»^{۳۷} و «من والدینی»^{۳۸} همگی با یک‌دیگر هماهنگ و دمساز باشند. به عبارت دیگر، شخص به هنجار شخصی است که به خوبی سازمان و تشکیل یافته باشد و مرزهای شخصیتش مشخص و نفوذپذیر باشند. چنین فردی ممکن است در معرض کشمکش‌های درونی شدید قرار گیرد ولی قادر است که ارگان‌های سه‌گانه‌ی یاد شده را طوری از یک‌دیگر تفکیک کند که هر یک از آن‌ها قادر باشد به شیوه‌ای نسبتاً پایدار ایفای نقش کند (شفیع‌آبادی، ۱۳۷۵).

تحلیل ارتباط محاوره‌ای ساده درصدد است تشخیص دهد که کدام «حالت من» محرک محاوره‌ای را ایجاد کرده و کدام یک از این حالت‌ها پاسخ محاوره‌ای مربوط را ارائه داده است. در ساده‌ترین محاوره‌ها، محرک و پاسخ محاوره‌ای، هر دو از ابعاد بالغ طرفین محاوره صادر می‌شوند و بُردار آن‌ها با هم موازی است.

همه چیز را می‌توان از انسان گرفت، به جز یک چیز: «باقی‌مانده‌ی آزادی‌های انسان - انتخاب کردن نگرش خویش در هر موقعیت خاص، انتخاب کردن راه خویش»



مجاوره‌هایی که از نظر سادگی در درجه‌ی دوم هستند، مجاوره‌های میان دو حالت «منِ کودکی» و «منِ والدینی» است. این دو نوع مجاوره، مجاوره‌های مکمل‌اند و به دنبال نظم طبیعی روابط سالم ظاهر می‌شوند. پس، زمانی مجاوره مکمل است که پیام‌رسانی از یک حالت من، به دریافت پیام‌موردنظر از جانب فرد دیگر منجر شود (همان منبع). شخصیت‌سازگار شخصیتی است که هر سه حالت آن، در موقعیت مناسبی به کار رود و هم‌چنین، برحسب ضروریات وضع موجود، از یک حالت خود به حالت دیگر آن جابه‌جا شود (پروچاسکا، ۱۹۹۹). برای استفاده‌ی بیش‌تر از این نظریه و آشنایی با روش‌های درمانی و مشاوره‌ای آن به «فرهنگی (۱۳۸۳)» مراجعه شود.

نظریه‌ی مراجع محوری^{۳۹} راجرز «خود و دیگران را بدون قید و شرط بپذیریم.»

راجرز، رشد انسان را یک حرکت مثبت یا نوعی کمال می‌داند. مفهوم شخص شکوفا نیز با «توجه مثبت»^{۴۰} دیگران ایجاد می‌شود. چنین فردی به خود توجه مثبت می‌کند. او می‌تواند کارایی روان‌شناختی بهینه‌ای داشته باشد. از نظر راجرز، هم‌خوانی و پختگی روانی عبارت‌اند از: **سعه‌ی صدر، خلاقیت، و مسئولیت‌پذیری**. راجرز (۱۹۶۹) معتقد است که انسان خود شکوفا و سالم، تدافعی عمل نمی‌کند بلکه به استقبال تجربه‌های جدید می‌رود. این ظرفیت برقراری روابط هم‌خوان با دیگران و خود، به شخص اجازه می‌دهد با وضعیت‌های جدید و قدیمی برخوردی خلاق داشته باشد. وی تحت تأثیر چنین انطباق‌پذیری زیادی به آزادی درونی می‌رسد و می‌تواند برای زندگی خویش تصمیم بگیرد و در قبال آن مسئولیت‌پذیر شود. انسان‌های خود شکوفا متوجه مسئولیت‌های اجتماعی خود

هستند و روابط هم‌خوانی با دیگران برقرار می‌کنند. آن‌ها به جای آن که مجذوب خود باشند، ارتباط هم‌دلانه‌ای با دیگران برقرار می‌کنند و درست و غلط را بر مبنای درکی که از نیازهای دیگران و خود دارند، مشخص می‌کنند. به نظر راجرز خودشکوفایی، یک آرمان دست‌یافتنی است و انسان‌ها با برقراری رابطه‌ی مؤثر به این سوی هدف حرکت می‌کنند. هدف راجرز به عنوان یک عضو خانواده، رهبر گروه و درمان‌گر این بود که شخص هم‌خوان، پذیرنده و فهمی شود و به دیگران کمک کند (شارف^{۴۱}، ۲۰۰۰).

به نظر راجرز، سلامت روان عبارت است از: حالت هم‌خوان بین خود و تجربه؛ برای مثال زمانی که فردی خود را یک دانشجوی خوب می‌داند و در امتحان رد می‌شود، تجربه‌اش با خودپنداره‌ی او جور در نمی‌آید. ناهمخوانی تعدیل شده ممکن است با دلیل تراشی آشکار شود: «معدل من به اندازه‌ی کافی بالاست؛ هنوز هم «الف» می‌گیرم.» ناهمخوانی شدید ممکن است با انکار نشان داده شود: «این ورقه‌ی امتحانی من نیست» یا با رفتار نا‌منوس: «من اون کسی رو که باعث شکست من شد، پیدا می‌کنم.» (شیلینگ^{۴۲}، ترجمه‌ی آراین، ۱۳۸۲).

به عقیده‌ی راجرز، آفرینندگی^{۴۳} مهم‌ترین میل ذاتی انسان سالم است. ارضای «توجه مثبت غیرمشروط»^{۴۴} و دریافت غیرمشروط محبت و تأیید دیگران برای رشد و تکامل سلامت روانی فرد با اهمیت است. افرادی که به این توجه مثبت غیرمشروط دست می‌یابند، نقاب و ماسک ندارند و با خود روراست هستند. چنین افرادی آمادگی تجربه را دارند؛ بنابراین، وابسته نیستند، انعطاف‌پذیرند، حالت تدافعی ندارند و از بقیه‌ی انسان‌ها عاطفی‌ترند؛ زیرا عواطف مثبت و منفی وسیعی را در مقایسه با انسان‌های تدافعی

تجربه می‌کنند. انسان سالم به ارگانیزم خود اعتماد می‌کند، آمادگی کسب تجربه، زندگی هستی‌مدار و احساس آزادی، از دیگر ویژگی‌های اوست (خدارحیمی، ۱۳۷۴، راجرز، ترجمه‌ی قاضی، ۱۳۶۹، وهال و لیندزی، ۱۹۷۰).

پی‌نوشت

1. Graham
2. Surterioss
3. Mani
4. Tudor
5. Ginsburg
6. Wentiss
7. Freud
8. psychosexual
9. id
10. ego
11. super ego
12. defense mechanisms
13. altruism
14. Humor
15. acetisism
16. sublimation
17. Hall & Lindze
18. existentialism
19. existential anxiety
20. neurotic anxiety
21. prochaska
22. logotherapy
23. Corey
24. Couliam
25. reality therapy
26. Glasser
27. individual psychology
28. Adler
29. social interest
30. inferiority feelings
31. Dreikurs
32. Mosak
33. self-actualization
34. transactional analysis
35. Bern
36. child ego
37. adult ego
38. parent ego
39. client centered
40. positive regard
41. Sharf
42. Shilling
43. creativity
44. unconditioned positive regard

* منابع در دفتر مجله موجود است.

گزارش: زهرا نظری
کارشناس ارشد مشاوره‌ی خانواده

گزارش اولین همایش رسانه، اعتیاد، سلامت اجتماعی

به طوری که شهردار محترم تهران در بخش شهری مطرح کردند که در حال گذار از سمت و سوی سازمان خدماتی به سوی نهاد اجتماعی هستیم و همه‌ی توان خود را باید به کار گیریم تا هم به تعهدات خود در ارتباط با زندگی خوب شهروندان عمل کنیم و هم شهروندان متوجه تحولات خوب در شهر شوند. ایشان در بخش دیگری از سخنان خود خاطرنشان کردند که امروز اعتیاد فقط گریبان‌گیر طبقه محروم نیست بلکه طبقات مرفه هم با آن درگیر است. لازم است که در این ارتباط هم‌اندیشی کنیم و فکرهای برتر را به کار گیریم و

درگیر می‌کند. در واقع اعتیاد هم فرد را مبتلا می‌کند و هم سلامت اجتماعی فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد.» سپس مهندس پشمچی‌زاد، شهردار منطقه‌ی ۷ تهران ضمن تشکر از اصحاب رسانه و جراید که دین خود را نسبت به مباحث اجتماعی و موضوعات فرهنگی ادا می‌کنند، اظهار داشتند برای اداره‌ی مطلوب شهر با کیفیت مناسب و هزینه معقول، حتماً باید بخش قابل توجهی از فعالیت‌ها را در زمینه اجتماعی هدایت کنند و منابع را به سمت آن سوق بدهند؛ این تصمیم در مدیریت شهری در چند سال اخیر نمود روشن و مشخصی داشته

اولین همایش رسانه، اعتیاد و سلامت اجتماعی در تاریخ ۲۲ تیر ۸۹ با همکاری شهرداری منطقه‌ی ۷، وزارت بهداشت و دانشگاه علوم پزشکی تهران در باشگاه جهان‌دیدگان خاقانی برگزار شد. در آغاز همایش دکتر تأملی مشاور معاون بهداشتی دانشگاه علوم پزشکی تهران با اشاره به آمار منتشره در رسانه‌ها، اظهار داشتند: آمار رسمی در مورد افراد مبتلا به اعتیاد در منابع مختلف از ۱۴۰۰۰۰ تا ۲۰۰۰۰۰ نفر و آمار غیررسمی تا ۴۰۰۰۰۰ نفر گزارش شده است. فرد معتاد هم خودش و هم خانواده و جمعیتی را که با او زندگی می‌کنند،



معتادی است که حلال مشکلات و مغز متفکر است در حالی که بنابر واقعیت، معتاد نباید قهرمان‌نمایی شود. در فیلم «شلیک نهایی»، رضا کیانیان نقش یک معتاد را خیلی خوب بازی کرده است. صرفاً گریم نیست بلکه بازی کردن هم مهم است.

سریال «تب سرد»، به مسأله حشیش می‌پرداخت که داستانی در مورد بچه دزدی داشت و پس از آن، گروه بچه‌دزدها می‌گفتند به تقلید از یک سریال تلویزیونی این کار را کردیم، ببینید رسانه چقدر می‌تواند آسیب‌زا یا آسیب‌زدا باشد، رسانه هم می‌تواند اعتیادزدا و هم اعتیادزا باشد. فیلم «شمعی در باد»، دارای بدآموزی‌های زیادی است، در این فیلم بهرام رادان و شهاب حسینی بازی می‌کنند. بهرام رادان در سینمای ایران ستاره (Star) است و ژست‌های او با سیگار بسیار بدآموزی دارد. در جریان فیلم هر کدام از هنرپیشه‌ها نوعی مواد محرک و مخدر استفاده می‌کند و یا یکی به ایدز مبتلا می‌شود. در این فیلم حوزه‌های مختلف اعتیاد نمایش داده می‌شود.

فیلم «سربازهای جمعه» ساخته‌ی مسعود کیمیایی با بازی موفق خانم

که در آستانه‌ی اعتیاد هستند توصیه می‌شود.

در مورد فیلم‌های سینمایی، مشخص‌ترین فیلم سینمای ایران در زمینه‌ی اعتیاد فیلم «گوزن‌ها» است. این فیلم اهمیت تاریخی دارد و در پیشگیری از اعتیاد نقش خوبی داشته و اثرگذار بوده، هنرپیشه‌ی این فیلم بازی بسیار خوبی ارائه کرده است با کمی دقت‌نظر متوجه می‌شویم که هنرپیشگان سینما باید درست گریم شوند و تصاویر فرسودگی ناشی از اعتیاد به خوبی نمایش داده شود. هر اندازه که تخریب چهره هنرپیشه‌ها بیش‌تر توسط گریمور نمایانده شود می‌تواند نقش پیشگیرانه‌تری داشته باشد.

- در فیلم «تاراج»، فردی را برای ترک اعتیادش به زیرزمین می‌اندازند که به نظر من جنبه‌ی بدآموزی آن بیش‌تر از جنبه‌های مثبت آن است، در فیلم یاد شده استفاده از مواد مخدر به وضوح نمایش داده می‌شود.

مسعود کیمیایی فیلم‌های زیادی در زمینه‌ی اعتیاد ساخته است که از جمله می‌توان به «تیغ و ابریشم» اشاره کرد. فیلم‌سازان اندکی در زمینه‌ی اعتیاد کار کرده‌اند. در فیلم تیغ و ابریشم خانم فریمه فرجامی نقش یک معتاد را خیلی خوب بازی کرده است.

- در مورد سریال‌ها، سریال «آینه‌ی عبرت» در چند سری ساخته شد و در زمان پخش خیلی طرفدار داشت که بیشتر به علت بازی خوب جواد گلپایگانی بود. سریال آینه‌ی عبرت جای بحث دارد. این سریال جنبه‌ی بدآموزی دارد. رسول توکلی یکی از بازیکنان این سریال به دلیل بدآموزی آن از ادامه بازی در این سریال صرف‌نظر کرد. چون «آقا تقی» شخصیت

شهرداری از جمله دستگاه‌های اجرایی است که می‌تواند با استفاده از موضوعات به نقش‌پذیری خود ادامه دهد.

سخنران بعدی دکتر خرازیها مدیر گروه سلامت روانی و اجتماعی دانشگاه علوم پزشکی تهران بود که ضمن خیرمقدم به حضار به نمایش اسلایدهای منتخب در رابطه با اعتیاد پرداختند و مروری کوتاه بر محصولات رسانه‌ای در رابطه با اعتیاد و آسیب‌های اجتماعی داشتند - اسلایدهای اولیه شامل ژست‌های مختلف افراد با سیگار بود، وی سیگار را دروازه ورود به اعتیاد دانست و بیان نمود که اهالی رسانه از دود سیگار خوششان می‌آید. کسانی که عکاسی می‌کنند (عکاسان) از سیگار برای جذابیت استفاده می‌کنند.

ژست‌های همراه با سیگار جنبه مشوق دارند و هیچ‌گاه جنبه پیشگیری از اعتیاد نداشتند و جنبه نوآوری دارند.

مهران مدیری در فیلم «همیشه پای یک زن در میان است» همیشه سیگار برگ بر لب داشت، می‌دانیم که تکیه کلام‌های وی در برنامه‌های تلویزیونی ورد زبان بچه‌ها و مردم شده است.

- چهره‌های موزیک پاپ POP (چهره داریوش) قبل از انقلاب سمبول اعتیاد و بعد از انقلاب سمبول مبارزه با اعتیاد است.

- در عالم سیاست و فلسفه افرادی هستند که ژست‌هایی با سیگار دارند.

- مارادونا فوتبالیست محبوب سیگار به لب دارد و در کاریکاتورها سیگار به لب دارد و یا کوکائین مصرف می‌کند.

- در ادبیات خودمان در دهه‌ی ۳۰ و ۴۰ در کتاب «امشب اشکی می‌ریزد» معضل اعتیاد به خوبی پرداخته شد. این کتاب می‌تواند نقش پیشگیرانه داشته باشد، و مطالعه‌ی این کتاب به کسانی

در آمریکا روزانه ۱۰۸۰ نفر تحت تأثیر فیلم‌هایی که هنرپیشه‌های آن سیگار می‌کشند به دخانیات علاقه‌مند می‌شوند

فولادوند صحنه‌های بسیاری از تزریق را نشان می‌دهد. در این فیلم صحنه‌ای هست که خانم فولادوند با دندان تزریق می‌کند او از نادر بازگرانی است که نقش معتاد را خوب بازی می‌کند و می‌درخشد.

در فیلم «مهمان مامان»، پارسا پیروزفر نقش یک معتاد حلال مشکلات را بازی می‌کند که این فیلم خیلی بدآموزی دارد و به اعتیاد تشویق می‌کند. فرد معتاد همه‌کاره است و در جاهایی مغز متفکر محسوب می‌شود.

فیلم «شبانه»، از اولین فیلم‌هایی است که اعتیاد به مواد محرک را بیان می‌کند و از دریچه‌ی چشم معتاد مناظر را نشان می‌دهد، متأسفانه تا این فیلم‌ها جا نیفتند و معرفی نشوند مردم استقبال نمی‌کنند و به هرز می‌روند و دیده نمی‌شوند در صورتی که فیلم «شبانه» فیلم مهمی است.

فیلم «سنتوری»، این فیلم بدآموزی‌های بسیاری دارد. پیام پنهان فیلم این است که اعتیاد می‌تواند خلاقیت‌زا باشد. ما در ادامه‌ی همایش در پانل از خانم دکتر مستشاری می‌پرسیم که آیا ماده محرک می‌تواند خلاقیت‌زا باشد یا نه - ژست‌ها در این فیلم جنبه مشوق دارد، سرنگ مثل سیگار، در دست هنرپیشه‌ی فیلم است. یک صحنه قابل بحث در فیلم

سنتوری این است که فرد معتاد را در بیمارستان روان‌پزشکی بستری کرده و او را ECT یا الکتروشوک‌تراپی می‌کنند. الکتروشوک‌تراپی اساساً جزء درمان‌های اعتیاد نیست و این روش مردود و غلط است.

سینما هم می‌تواند پیام‌های بهداشتی را تقویت کند و هم تخریب کند. با نمایش این صحنه، معتاد فکر می‌کند که استفاده از شوک برق اعتیادش را بهبود می‌بخشد، نمایش این تصاویر نشان می‌دهد که دریافت آن‌ها با متخصصان، ذی‌ربط مشاوره‌ای صورت نگرفته است و اگر بخواهیم چنین اشتباهی علمی فاحشی در سینما و تلویزیون پیش نیاید باید قانونمند کردن لزوم مجوز مشاوره‌ی طب از انجمن‌های روان‌شناسی و نظام مشاوره و متخصصین مربوطه این حوزه را جدی بگیریم، صحنه‌هایی که معتاد را در حالت آشفته نشان بدهد خیلی جنبه خوبی دارد اما اگر در حالت آرامش و یا کامیاب نشان داده شود جنبه بدآموزی دارد.

فیلم «رئیس»، ساخته مسعود کیمیایی با بازی لعلیا زنگنه در نقش یک معتاد تزریقی، به مسئله اعتیاد پرداخته و فیلم «خون بازی»، ساخته‌ی رخشان بنی‌اعتماد یک تصویر واقعی از دختری معتاد و جوان از قشر مرفه را نشان داده است. فیلم خون‌بازی به واقعیت خیلی نزدیک است. خانم بنی‌اعتماد اهل پژوهش و تحقیق است. در جریان تحقیق، افراد معتاد به خانم بنی‌اعتماد گفتند که نگرش‌های آن‌ها تحت تأثیر سریال آئینه عبرت تغییر کرده و این سریال بدآموز بوده است، به هر حال خون بازی فیلم قابل بحثی است.

سریال «بزن‌گاه» بچه‌های کوچک را

هم البته به‌طور غیرمستقیم در جریان استعمال مواد مخدر وارد کرده بود، رضا عطاران به دخترش می‌گفت برو چیز (نبات) را برای من بیاور، همچنین در یکی از صحنه‌ها استعمال مواد مخدر را در ماشین نشان می‌داد که این صحنه در واقع به فرد معتاد می‌گوید اگر در خانه نمی‌توانی، در ماشین این کار را انجام بده. این سریال نقش فوق‌العاده بدآموزی داشت.

- در سریال «مرگ تدریجی یک رویا»، ستاره اسکندری نقش یک دختر الکلیک را بازی می‌کند و از معدود مواردی است که یک خانم در تلویزیون ایران نقش الکلیک را بازی می‌کند. شاید در دهه ۶۰ و ۷۰ تصور چنین نقشی ناممکن بود که چنین شخصی بر روی پرده جان بگیرد. - در سریال «به کجا چنین شتابان» با سیگار کشیدن‌های خانم نگین صدق گویا و آرایش آن چنانی خیلی سروصدا به پا کرد.

- سریال «کلانتر ۳» از جمله سریال‌هایی است که قرار است در پانل بحث شود و فوق‌العاده سریال مخربی است، این سریال علناً صحنه‌های خودکشی و استعمال مواد مخدر و قصد تجاوز به یک دختر جوان را نشان می‌دهد و به این ترتیب برخلاف جهت سیاست‌گذاری‌های پیشگیری HIV (ایدز) حرکت می‌کند و کاملاً اطلاعات غلط در مورد HIV به بیننده‌ها می‌دهد. از نماینده‌ی شورای سیاست‌گذاری صدا و سیما می‌پرسیم که چرا این سریال به سری ۳ رسیده و من مطمئنم که به سری ۴ هم خواهد رسید. هر چند که به دور از انصاف است اگر نگویم به لحاظ ساختاری و مضمونی آقای شاه‌محمدی خیلی پخته

عمل کرده‌اند.

- در سریال «تاوان»، صحنه‌های استعمال مواد مخدر و آسیب‌های اجتماعی خیلی بدمعکس می‌شود. دوستان غیررسانه‌ای دقت کنند زمان چاپ بروشورهای پیش‌پا افتاده، گذشته و الان وقت این است که اهالی بهداشت و درمان به سراغ رسانه‌ها بروند و تصاویر جذاب ایجاد کنند. بعد از بیانات دکتر خرازپنا اعضا پانل، خانم دکتر مستشاری، روان‌پزشک و کارشناس کاهش تقاضای دفتر مقابله با جرم و مواد مخدر سازمان ملل؛ دکتر مجید خلیفه سلطانی، نماینده شورای سیاست‌گذاری سلامت صداوسیما و دکتر خرازپنا به بحث و بررسی پیرامون اسلایدهای منتخب نمایش داده شده پرداختند.

دکتر خلیفه سلطانی ضمن تشکر از بانیان همایش بیان نمودند، این‌که رسانه‌ها می‌توانند فرصت یا تهدیدی برای گفتن موضوعات سلامتی باشند فرصت بسیار خوبی است. امیدوارم که جرقه‌ی زده شده مستدام باشد و کارهای بهتری صورت بگیرد. من به تمام انتقاداتی که جامعه بهداشتی به رسانه دارد کاملاً آگاهم، بر نقاط ضعف و قوت رسانه‌ها تقریباً اشراف دارم، و از دخانیات شروع می‌کنم؛ مطلبی را درباره تمام کروز خواندم، عینکی را که تمام کروز در فیلمی به چشم زده بود، فروش آن در آن سال بالا رفت. سالانه ۸۰۰۰۰ آمریکایی به علت بیماری قلبی ناشی از سیگار می‌میرند.

اگر در آمریکا روزانه ۱۰۸۰ نفر تحت تأثیر فیلم‌هایی که هنرپیشه‌های آن سیگار می‌کشند به دخانیات علاقه‌مند شوند می‌توانید به عمق این فاجعه پی ببرید. تحقیق‌ها نشان داده که روزانه

سینما می‌تواند ۶۰۰۰ کودک را به دخانیات علاقه‌مند کند. در سال ۲۰۰۳ از انبوه فیلم‌های پر فروش در آمریکا تنها یک فیلم کار تونی بود که صحنه دخانیات نداشتند، استفاده از سیگار در تمام دنیا در رسانه‌ها وجود دارد. این مشکل در ایران هم هست و من می‌پذیرم، اگر بین صداوسیما و سینما مقایسه کنیم مشکلاتی که در سینما وجود دارد بیش‌تر از صداوسیماست. در این‌که سریال آینه عبرت سریال بدآموزی بود متفق‌القولیم در سال‌های ۶۵-۶۶ که این سریال پخش شد شاید این قدر عمیق نگاه نمی‌شد، هنرمندان سعی می‌کردند مشکلات را بیان کنند ولی نحوه بیان کردن را بلد نبودند.

دکتر مستشاری در رابطه با گزارش‌های مستند پخش شده از سیمای جمهوری اسلامی اشاره کردند که خیلی از گزارش‌های مستند ما مشکلاتی دارند، یکی از مشکلات اصلی این است که با شطرنجی کردن صورت فرد، در واقع هویت‌زدایی می‌کنند، انگار که ما می‌خواهیم این افراد را که بخشی از انسان‌های این جامعه هستند و دارای مشکلات جدی‌اند انکار کنیم، این انکار و پاک کردن صورت مسئله ممکن است به ما کمک نکند، ضمن این‌که جنبه مثبت آن، این است که صورت فرد نباید نشان داده شود، ما حق نداریم صورت فرد را در هر وضعیتی نشان دهیم این از حقوق مسلم فردی است اما، شطرنجی کردن تکنیک خوبی نیست.

بعضی وقت‌ها ما آخر خط را نشان می‌دهیم، به نظر می‌رسد که این تنها سناریویی است که در صداوسیما استفاده می‌شود و به نظر می‌آید کارآیی‌اش

با شطرنجی کردن صورت فرد، در واقع هویت‌زدایی می‌کنند، انگار که ما می‌خواهیم این افراد را که بخشی از انسان‌های این جامعه هستند و دارای مشکلات جدی‌اند انکار کنیم

بالاتر از آن چیزی هست که تخمین زده می‌شود. به نظر می‌رسد که پیشگیری اولیه اثربخش‌تر از پیشگیری‌های بعدی است که آخر خط را نشان می‌دهد. این سناریوها خیلی تکرار می‌شود وقتی که چیزی زیاد تکرار شد حواس ما دیگر آن را خوب نمی‌گیرد، توجه کنید اگر صدایی مدام به گوش ما برسد دیگر ما به آن توجه نمی‌کنیم و حواس ما آن بخش را از سیستم مرکزی پردازش اطلاعات حذف می‌کند.

در ادامه همایش، دکتر مستشاری شیوه‌های صحیح پیشگیری از انتقال ویروس ایدز را توضیح دادند. ایشان گفتند: «زن و شوهری که در ارتباط مستمر مسائل زناشویی هستند اگر از وسایل طبی استفاده کنند ایدز را منتقل نمی‌کنند، اقداماتی در مورد جنین می‌توان انجام داد که ویروس HIV به جنین منتقل نشود. HIV گرفتن به معنی ایدز نیست. HIV سال‌ها طول می‌کشد به ایدز برسد. به نظر می‌آید که اگر برنامه‌ریزی کنیم، هدف را روشن کنیم و این‌که بدانیم چه پیامی به مخاطب می‌خواهیم بدهیم و با تحقیق و پژوهش پیش برویم می‌توانیم الگویی موفق ارائه دهیم. به عنوان مثال در فیلم «زیر پوست شهر» تحقیق میدانی قومی صورت گرفته بود و یا در فیلم «خون



۸۵٪ مردم اهل تماشای تلویزیون هستند، تلویزیون یکی از پر نفوذترین و پراعتبارترین رسانه‌هاست

بازی «خانم کوثری چندین جلسه در جلسات معتادان گمنام حضور داشتند و از نزدیک بیماری اعتیاد را حس کردند و بازی موفق را ارائه دادند.

سؤال من این است در بازاریابی رسانه‌ای نقش سلامت در کجای صداوسیماست و به چه ترتیب نمودار می‌شود و چگونه می‌توان آن را در اولویت قرار داد. صحنه‌های مصرف مواد و تجاوز به عنف به راحتی نمایش داده می‌شود اما خانواده محوری، عشق بین زن و شوهر کمتر نشان داده می‌شود، بهتر است در مسیرهای سالم‌تر حرکت کنیم، سلامت برای بیننده از مسائل مهم است و کالای سلامت قابل عرضه است و کالای بی‌خریداری نیست و نهایتاً یکی از غرایز مهم مادر جهان زنده ماندن است و اگر کسی بفهمد که چطور بهتر زنده بماند، کیفیت زندگی را بالا ببرد و سالم‌تر زندگی کند قطعاً این کالا را خریداری می‌کند. ارائه این کالا به شکل‌های جذاب بسیار مهم است.

در ادامه گردهمایی دکتر خلیفه سلطانی اظهار نمودند که آخرین تحقیقاتی که مطالعه کردم بیش از ۸۰٪ مردم اطلاعاتشان را از تلویزیون می‌گیرند، فراموش نکنیم «تب سرد» یکی از فاخرترین سریال‌ها در مورد ایدز بود. هزاران نفر در صداوسیما مشغول به کارند، یک فیلم‌نامه‌نویس به فکر می‌افتد به ایدز بپردازد، در واقع این که ما این شخص را پیدا کنیم و ذهن او را پالایش

کنیم کاری راحت نیست. الان سلامت، به معنی توانمندسازی آحاد جامعه است. این فرمول برای هنرمندان هم صادق است در مورد تلویزیون خودمان مردم روزانه ۴/۵ ساعت تلویزیون می‌بینند، ۸۵٪ مردم اهل تماشای تلویزیون هستند، تلویزیون یکی از پر نفوذترین و پراعتبارترین رسانه‌ها است. من به راه برون رفت اشاره می‌کنم، اینکه یک پیام رسانه‌ای و موضوع سلامتی در رسانه چطور تولید می‌شود و چه خروجی خواهد داشت، به مشکلات آن هم اشاره می‌شود. پیام براساس بیماری مثل اعتیاد مهم است. این یک پیام خام است، هنرمند فکر می‌کند اگر آن را عریان کند و مستقیم نشان دهد همدردی کرده، در حالی که این پیام در قسمت بهداشتی مضر است. بهتر است که ما به نقد علمی بپردازیم، اگر نقدها بیش‌تر شود کارگردان‌ها و تهیه‌کننده‌ها هم بیش‌تر متوجه خواهند شد.

ایشان در ادامه بیان داشتند که این یک اصل بدیهی است، می‌دانم که در زمینه فرهنگ‌سازی در مورد ایدز و مباحث روان، صداوسیما چه قدر زحمت کشیده است اما معضلات مملکت، یکی، دوتا نیست، رسانه‌ها جزئی از آموزش هستند اما همه چیز نیستند و یک ابزارند و هر کس با توجه به علاقمندی خود می‌تواند استفاده کند، یقین داشته باشید اولویت ما سلامت است، اگر اشتباهی رخ می‌دهد شما باید تذکر دهید. بهتر است در بین افراد علمی، هم‌نوایی صورت گیرد، مثلاً در مورد مصرف قرص «ترامادول» علمای بهداشتی می‌گویند اطلاعات بدهیم یا ندهیم و این خطر وجود دارد کسی هم که آن را نمی‌شناسد به مصرف آن رو بیاورد، برداشت مردم متفاوت است من به جنبه مثبت آن پیام اشاره دارم و افراد جنبه منفی آن را دریافت می‌کنند. در رسانه سه عنصر وجود دارد:

پیام، ساختار و مخاطب. شما پیام خام را می‌دهید و می‌گویید در مورد اعتیاد صحبت کنید، شاید همه مثل خانم بنی‌اعتماد به تحقیق نپردازند، هنرمندان متفاوت عمل می‌کنند.

ایشان در مورد مشاوره گفتند، این که چه کسی مشاوره بدهد مهم است، اجماعی در نظرات مشاورین وجود ندارد. در مورد این که پیام را چه‌طور و چگونه بگوییم، بهتر است مشاورین و متخصصین وارد شوند. آدم‌های علمی باید ما را تقویت کنند، ما باید ضد و نقیض‌گویی در افراد علمی را از بین ببریم و به یک جمع‌بندی برسیم، برای هر پیام رسانه‌ای به سه عنصر اشاره شد که ساختار آن را کارگردان مشخص می‌کند، پیام را افراد بهداشتی باید آماده کنند، محتوا به راحتی در دسترس نیست ما باید بودجه‌هایی صرف آموزش‌های رسانه‌ای بکنیم، صرف این که رسانه را آموزشی بکنیم و بعد سرپرستی آن در دست آدم‌های بهداشتی باشد، باید مشخص شود که کارگردان سواد بهداشتی دارد یا نه؟ بهتر است که افراد بهداشتی نقد کنند و تذکر دهند، ما برای این که محتوا را بگوییم نمی‌توانیم کتاب کاپلان را دست کارگردان بدهیم، شما باید سیاست‌ها و اهداف و اصول رسانه‌ای خود را در هر معضل بهداشتی بیان کنید. چرا در حوزه‌ی ایدز کار قوی‌تر انجام شده، چون دکتر مستشاری بهتر عمل کردند.

سخن پایانی دکتر خلیفه:

به نظر می‌رسد خروجی همایش این باشد که یک تیم فکری تشکیل شود، مخاطبان مشخص شود؛ خردسالان، کودکان، نوجوانان و...، نیازسنجی‌ها صورت بگیرد، خوراک رسانه‌ای در اختیار هنرمندان قرار بگیرد و برای هر مشکل سلامتی (نه فقط ایدز و اعتیاد) خوراک رسانه‌ای مناسب تولید شود.

چکیده

در دنیای کنونی، نیروی انسانی کارآمد و خلاق عامل توسعه‌ی جوامع تلقی می‌شود و با وجود چنین قدرت مهمی زمینه‌های لازم برای توسعه و بالندگی کشور فراهم می‌آید. بدیهی است که هزینه‌های زیادی صرف آموزش نیروی انسانی می‌شود تا در آینده بتواند در چرخه‌ی تولید و صنعت و در جهت پیشرفت و دستیابی به هدف‌های متعالی جامعه مؤثر و مفید باشد. عوامل زیادی می‌تواند عملکرد و بازده نیروی انسانی را پایین بیاورد. یکی از آفت‌های تحلیل برنده‌ی فعالیت‌های نیروی انسانی با توجه به مقتضیات زندگی امروز، استرس و فشار روانی در سازمان‌هاست. البته استرس در حد طبیعی باعث ایجاد انگیزه و افزایش توان مقابله با چالش‌های کاری است ولی اگر از حد طبیعی خارج شود، صدمات و خسارت‌های جبران‌ناپذیری را به دنبال خواهد داشت؛ بنابراین، لازم است شرایط مناسبی برای بهره‌وری بهتر از نیروی انسانی فراهم آید و راه کارهای منطقی و علمی مانند هدف‌گرایی، افزایش تاب‌آوری در افراد، مثبت‌نگر بودن برای کاهش تنش و فشار روانی به کار گرفته شود. در نهایت، با این تدابیر می‌توان بهداشت و سلامت جسمانی و روانی نیروی کار را تأمین کرد. بدین ترتیب، عملکرد و بازده کاری افراد افزایش می‌یابد و از سوی دیگر، زمینه برای شکوفایی و بهره‌وری اقتصادی فراهم می‌شود.

کلید واژه‌ها: استرس، استرس شغلی، فرسودگی شغلی، مثبت‌نگری، تاب‌آوری.

طاهره حسینی قمی

دانشجوی کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی
دانشگاه علامه طباطبائی

تاب‌آوری

در اصطلاح عام به تنش، فشار یا افسردگی، استرس گفته می‌شود

هیجانی شخص بستگی دارد. برخی افراد در برابر استرس، آرام و خون‌سردند، بنابراین، گوناگونی و تفاوت واکنش‌ها موضوع را پیچیده و در عین حال جذاب می‌کند و درک و شناخت آن را ارزشمند می‌سازد (گریجا کانا، ۱۳۸۶).

افراد چگونه به استرس پاسخ می‌دهند؟

واکنش افراد در شرایط پراسترس و پرتنش، بسیار گوناگون و غیرقابل پیش‌بینی است. این پاسخ‌های رفتاری همانند چهره‌ی کسانی که در خیابانی شلوغ و پر رفت‌وآمد می‌بینیم یا طرح و نقش روی برگ‌ها، تنوع بسیار دارد. شرایط و اوضاع مشابه و یکسان در افراد مختلف و حتی در یک شخص خاص، واکنش‌های گوناگونی ایجاد می‌کند و این امر به ذهنیت هر فرد بستگی دارد. نوع و چگونگی عکس‌العمل فرد، اغلب تعیین‌کننده‌ی میزان فشار روانی وارد بر اوست؛ به‌طوری که به راحتی می‌توان بر میزان خشم و عصبانیت فردی که ناراحت است افزود؛ درست مثل آب گرمی که به سرعت به نقطه‌ی جوش می‌رسد. افراد عصبی و متخاصم سریع‌تر و راحت‌تر عصبانی می‌شوند؛ اشخاص عجول شتاب‌زدگی و دست‌پاچی بیش‌تری از خود نشان می‌دهند و افراد عصبی و مضطرب به سرعت دل‌واپس و نگران می‌شوند.

آستانه‌ی استرس

آستانه‌ی تحریک‌پذیری افراد مختلف است و به هنگام رویارویی با موقعیت‌هایی مثل درد، سرو صدا، خشمونت، ترس، خشم، اضطراب و غیره با یک‌دیگر تفاوت دارد. در حالی که فردی بدون تغییر و تحول درونی زیاد استرس و فشار را تحمل می‌کند، فرد دیگری با کوچک‌ترین عامل محرکی از کوره در می‌رود و عصبانی می‌شود. این

به اعتقاد سلیه استرس شامل استرس ناخوشایند و استرس مفید است^۲ (دیویسون^۲، ۲۰۰۶).

لازم به ذکر است که در این‌جا منظور ما از استرس، جنبه‌ی منفی آن است؛ چرا که استرس در حد طبیعی و متعادل باعث ایجاد انگیزه و تلاش در فرد می‌شود، رغبت به کار را در فرد بیشتر می‌کند، کارایی و بهره‌وری را در نیروی انسانی افزایش می‌دهد و توان مقابله با چالش‌های محیط کار را بالا می‌برد. برعکس، وقتی استرس از حد طبیعی فراتر رود، مشکلاتی را برای فرد به همراه می‌آورد و آثاری منفی بر زندگی فردی و اجتماعی او دارد که مانع پیشرفتش خواهد شد.

ماهیت استرس

واژه‌ی استرس را به راحتی به کار می‌بریم؛ در حالی که شناخت بسیار ناچیزی از آن داریم. استرس چیز مبهمی است و تعریف کامل و دقیقی ندارد اما همه‌ی ما آن را تجربه کرده‌ایم. بدین ترتیب، استرس چیست؟ چه عاملی آن را به وجود می‌آورد؟ واقعیت این است که استرس در افراد گوناگون به شکل‌های متفاوتی بروز می‌کند و می‌تواند منشأ مشکلات متعدد و جدی در سلامت ما باشد. واکنش افراد در برابر استرس با یک‌دیگر متفاوت است و چندان قابل پیش‌بینی نیست. واکنش به استرس، بیش از آن که به شدت محرک به وجود آورنده‌ی آن بستگی داشته باشد، به حساسیت فیزیکی و میزان استعداد

اهمیت کار و اشتغال

اشتغال برای ادامه‌ی زندگی و بقای جامعه ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. زندگی هر فرد از طریق کار کردن تأمین می‌شود و خودکفایی هر کشور به میزان و نوع عملکرد افراد شاغل آن بستگی دارد. تحقیقات متعدد مؤید این واقعیت است که اولاً با افزایش بی‌کاری، فساد شدت می‌یابد و ثانیاً، اشتغال مناسب و رضایت شغلی موجب نشاط و شادابی انسان می‌شود (شفیع‌آبادی، ۱۳۸۳).

کار از یک سو می‌تواند شماری از نیازهای اساسی انسان هم‌چون پرورش روح و جسم، برقراری ارتباط اجتماعی، ایجاد حس ارزشمندی، اعتماد به نفس و شایستگی را ارضا کند اما از سوی دیگر، ممکن است منبع اصلی بروز استرس نیز باشد (پاول وانرایت، ۱۳۸۶).

تعریف استرس

در اصطلاح عام به تنش، فشار یا افسردگی، استرس گفته می‌شود. در اصطلاح پزشکی هم استرس بر افزایش فشار و تنش در سیستم و ساختار بدن دلالت می‌کند؛ همان آمادگی جسمی و ذهنی بالایی که لازمه‌ی برخورد با شرایط و موقعیت‌های حاد و بحرانی است (گریجا کانا، ۱۳۸۶).

سلیه^۱ در سال ۱۹۹۱ استرس را پیامد فشارهای وارد بر بدن که موجب تغییراتی برای سازگار شدن و تداوم زندگی است، معرفی می‌کند. به‌طور کلی، استرس اجتناب‌ناپذیر است و الزاماً مضر نیست.

سلیه در سال ۱۹۹۱ استرس را پیامد فشارهای وارد بر بدن که موجب تغییراتی برای سازگار شدن و تداوم زندگی است، معرفی می‌کند

امر شبیه به تفاوت‌های زیادی است که ما در توانایی‌های افراد گوناگون سراغ داریم؛ توانایی‌هایی مانند سخت‌کوشی، کم‌خوابی، تمرکز روی حرفه، ارتباط با دیگران، یا حساسیت نسبت به حوادث پیرامون خود.

تفاوت میان انسان‌ها را می‌توان به ساختار ژنتیکی، پیشینه‌ی خانوادگی و ویژگی‌های شخصیتی، عادت‌های تربیتی و تأثیرات محیطی نسبت داد. در صورت آگاهی از پیشینه و ساختار شخصیتی و خلق‌وخوی فرد، می‌توان واکنش او را در برابر وضع پرتنش و پر استرس پیش‌بینی کرد (گریجا کانا، ۱۳۸۶).

استرس شغلی

استرس شغلی را می‌توان روی هم جمع شدن عامل‌های استرس‌زا و آن‌گونه وضعیت‌های مرتبط با شغل دانست که بیش‌تر افراد نسبت به استرس‌زا بودن آن اتفاق نظر دارند. به عبارت دیگر، استرس ناشی از شغل، استرسی است که فرد معینی بر سر شغل معینی دچار آن می‌شود (راس رندال، ۱۳۷۷).

در این تعریف، چند نکته‌ی مهم قابل توجه است؛ شخص شاغل تا چه اندازه از تجربه برخورد با است (کارآمده است یا تازه‌کار)، میزان قدرت و ضعف او در مقابله با شرایط موجود چه قدر است (منظور قدرت سازگاری است)، و او چه نوع شخصیتی از خود در محیط کار نشان می‌دهد.

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که تجارب نامطلوب افراد با وجود فشارهای روحی و روانی به مرور قدرت تحمل سختی‌ها و توانایی رویارویی با مشکلات و ناملایمات را کاهش می‌دهد و در نتیجه، به فرسودگی شغلی و بروز مشکلات فراوان در زمینه‌های رفتاری، شناختی و هیجانی منجر می‌شود (سلطان محمدی، ۱۳۸۸).

عوامل ایجاد استرس

عوامل ایجاد استرس را به سه دسته‌ی عوامل فردی، سازمانی و برون‌سازمانی می‌توان تقسیم کرد که از این میان، عوامل سازمانی خود به دو گروه عمده‌ی عوامل مربوط به خود سازمان، و عوامل مربوط به شغل تقسیم می‌شود.

● عوامل فردی

منابع گوناگون فشار در افراد مختلف به بروز واکنش‌های متفاوت منجر می‌شود. برخی از مردم بهتر از سایرین می‌توانند با این عوامل مقابله کنند و از عهده‌ی مبارزطلبی‌های محیط برآیند؛ در حالی‌که بسیاری از مردم با توجه به صفات و خصوصیات فردی، مستعد فشارهای روانی هستند و در برابر آن‌ها کاملاً بی‌مقاومت‌اند؛ بدین معنا که اگر در موقعیت‌های فشارزا قرار می‌گیرند، از عهده‌ی مقابله با عوامل فشار بر نمی‌آیند و دچار مشکل می‌شوند.

افراد گروه ب خصوصیات روانی زیرا دارند:

- آرام و بردبارند.
- صبر و شکیبایی دارند.
- کارهایشان همراه با تفریح است و از کار لذت می‌برند.
- در برخورد با دیگران ملایم و آرام‌اند.
- نسبت به وعده‌های خود خیلی نگران نیستند.
- با دیگران به رقابت نمی‌پردازند.
- بدون احساس گناه استراحت می‌کنند و از اوقات فراغت خود لذت می‌برند.
- کارها را به ترتیب انجام می‌دهند و در یک زمان، چند کار نمی‌کنند.
- از لاف زدن و گرافه‌گویی خوششان نمی‌آید.

در یک آزمون روانی شخصیتی افراد به دو گروه (الف) و (ب) تقسیم شده‌اند و هر کدام از این گونه‌ها خصوصیات روانی ویژه‌ای دارند. واکنش‌های مربوط به رویدادهای فشارآور نیز اغلب به گونه‌های (الف) و (ب) در افراد مربوط می‌شود.

افراد گونه‌ی الف دارای صفاتی به شرح زیرند:

- بیش از اندازه‌ی لازم کار می‌کنند و روزهای تعطیل نیز به‌جای استراحت،

به‌طور کلی، افراد گروه ب شخصیت‌هایی آرام و آسان‌گیرند، موقعیت‌ها را همان‌گونه که هست می‌پذیرند؛ در برابر حوادث و وقایع خون‌سردند و کمتر از فشار عصبی رنج می‌برند.

به‌طوری‌که، مطالعه‌ی دو گروه یاد شده نشان می‌دهد، مدیرانی که دارای شخصیت‌گونه‌ی الف باشند، بیش‌تر از مدیران گونه‌ی ب استعداد درگیر شدن با مسائل روانی و ابتلا به فشار روانی و عصبی را دارند. مدیران گروه الف از لحاظ شخصیت استرس‌پذیرترند و در نتیجه، آسیب‌پذیرتر از مدیران گونه‌ی ب هستند (علوی، ۱۳۷۱).

● عوامل سازمانی

این عوامل از روابط جمعی در سازمان، بین افراد و محیط سازمان حاصل می‌شود که آن‌ها را می‌توان در دو گروه عوامل مربوط به ساختار و فضای ساختمان، و عوامل مربوط به شغل جای داد.

۱. عوامل مربوط به ساختار و جوّ سازمانی

صرف مسئله‌ی کار کردن در یک سازمان و این‌که فرد چگونه کار را با استقلال فردی و آزادی‌های خود تطبیق می‌دهد و هم‌چنین موقعیت، خود منبعی برای فشار روانی بر افراد به‌شمار می‌آید؛ در این زمینه، موارد زیر نقش عمده‌ای دارند.

- خط مشی‌های سازمانی،
- ساخت سازمانی،
- فرایندهای سازمانی،
- مناسبات میان افراد،
- مسئولیت،
- مسئولیت به خاطر بعضی چیزها.

۲. عوامل مربوط به شغل

رسیدگی به امور مربوط به شغل،

بخش عمده‌ای از فعالیت‌های روزمره‌ی افراد را تشکیل می‌دهد و در هر شغل نیز تعداد متنابهی از پیامدهای فشار روانی وجود دارد. این منابع تا هنگامی‌که فرد درگیر فعالیت‌های شغلی است، آرامش او را بر هم می‌زنند. مهم‌ترین عوامل شغلی ایجاد استرس عبارت‌اند از:

- ماهیت شغل
- شرایط کاری
- نقش فرد

● عوامل برون‌سازمانی

این دسته از عوامل، یعنی منابع بیرونی موجب فشار روانی در کار، فراگیرتر از سایر منابع‌اند و تمامی آن‌چه را که در کنش متقابل میان زندگی فرد در درون و بیرون سازمان کاری او مطرح می‌شود، پوشش می‌دهند. عواملی نظیر شرایط و مشکلات خانوادگی، اتفاقات غیره منتظره در زندگی شخصی مثل جدایی از همسر یا مرگ نزدیکان و عزیزان، بیماری‌های سخت و لاعلاج، مشکلات مالی، اختلاف عقیده‌ی فرد و افراد محل کارش، تضاد میان خواسته‌ها و نیازهای خانواده و محل کار، از جمله عوامل برون سازمانی هستند که می‌تواند بر فرد فشار وارد کنند.

نشانه‌های استرس شغلی

نشانه‌های استرس شغلی را می‌توان به سه گروه تقسیم کرد: نشانه‌های روانی، نشانه‌های جسمانی، و نشانه‌های رفتاری.

الف) نشانه‌های روانی:

آن دسته از مشکلات عاطفی و شناختی هستند که بر اثر ناراحتی‌های ناشی از استرس شغلی بروز می‌کنند. نارضایتی از شغل از رایج‌ترین پیامدهای استرس شغلی است. دیگر نشانه‌های روانی عبارت‌اند از: افسردگی، اضطراب، ملامت، احساس ناکامی، انزوا و بی‌زاری.

ب) نشانه‌های جسمانی:

بین استرس شغلی و نشانه‌ها و بیماری‌های جسمانی، رابطه‌ای معین و خاص وجود دارد. از مهم‌ترین بیماری‌های جسمانی برای این افراد بیماری‌های قلبی و عروقی است. مطالعات صورت گرفته بر رابطه‌ی شرایط استرس‌زای کار و بیماری‌های خطرآفرین قلبی و عروقی دلالت دارند. ناراحتی‌های معده‌ای و

آستانه‌ی تحریک‌پذیری افراد مختلف و به‌هنگام رویارویی با موقعیت‌هایی مثل درد، سروصدا، خشونت، ترس، خشم، اضطراب و غیره با یک‌دیگر تفاوت دارد

روده‌ای-مانند زخم‌های گوارشی-رابطه‌ی تنگاتنگی با استرس شغلی دارند. از دیگر بیماری‌هایی که در نتیجه‌ی استرس‌های شغلی ایجاد می‌شوند انواع حساسیت‌ها (آلرژی‌ها) و بیماری‌های پوستی، اختلال در خواب، سردرد و ناراحتی‌های تنفسی هستند (سلطان‌محمدی، همان منبع).

پ) نشانه‌های رفتاری:

این نشانه‌ها را به دو دسته می‌توان تقسیم کرد:

۱. نشانه‌هایی که به‌طور مستقیم به‌شغل افراد ارتباط دارند؛ مانند خودداری از کار کردن، رفتارهای سستیزه‌جویانه در برابر همکاران یا اعضای خانواده، و به‌طور کلی مشکلات میان‌فردی.
۲. نشانه‌های رفتاری که پیامد آن‌ها به سازمان و تشکیلات اداری بر می‌گردد

و از جمله‌ی آن‌ها می‌توان به غیبت از کار، رها کردن شغل، افزایش حادثه‌های ناشی از کار و فقدان بهره‌وری اشاره کرد (سلطان‌محمدی، همان منبع).

استرس شغلی و کاهش بهره‌وری نیروی انسانی

بر کسی پوشیده نیست که هر نوع حرفه و شغلی مقداری تنش و اضطراب با خود به همراه دارد و اشخاص با آمادگی جسمی و ذهنی لازم می‌توانند بیش‌ترین توان خود را به کار گیرند تا به موفقیت و پیشرفت مربوط به حرفه‌ی خود برسند. استرس شغلی شدید و مداوم و محیط کار نامناسب، در صورتی که شخص ظرفیت کافی پذیرش استرس را نداشته باشد، تحریک‌کننده است. شخصی که تحت چنین شرایطی قرار دارد، به تدریج علایم افسردگی و خستگی مزمن را در خود آشکار می‌کند و هم‌چنین به این باور می‌رسد که ناتوان است و کاری از دستش ساخته نیست و اصلاً یاد می‌گیرد که درمانده باشد. ممکن است این شخص پزشک، مدیر شرکت، معلم، کارگر متخصص کارخانه، منشی دفتر، تاجر یا مشغله یا کارگر ساده‌ای باشد که کاری خسته‌کننده و یک‌نواخت انجام می‌دهد؛ بنابراین، شخص از حرفه‌ی خود لذت نمی‌برد و علاقه‌ای به آن ندارد. به‌نظر می‌رسد استرس زمانی می‌تواند تأثیر منفی بر فرد داشته باشد که انسان

به بن‌بست برسد و باور کند که دیگر هیچ راه‌حلی وجود ندارد (گریجا کانا، ۱۳۸۶). اکنون صحبت از سرمایه‌ی انسانی است. با آغاز هزاره‌ی سوم، هر روز نقش منابع انسانی پررنگ‌تر می‌شود و از آن به عنوان تنها عامل کسب مزیت رقابتی پایدار یاد می‌کنند. (صانعی، ۱۳۸۶).

امروزه سرمایه‌های انسانی با ۶۷ درصد نقش اول ثروت آفرینی در کشورهای توسعه‌یافته را به خود اختصاص می‌دهد. این در حالی است که مجموع سهم منابع طبیعی و منابع فیزیکی در این کشورها تنها ۳۳ درصد است (هاشمی‌فر، ۱۳۸۶). پس، لازم است به این قدرت مهم در توسعه و پیشرفت و تعالی جامعه توجه لازم مبذول گردد؛ چرا که بی‌توجهی به نیروی انسانی و عدم تأمین بهداشت جسمانی و روانی نیروی کار باعث کاهش کارایی می‌شود و از سوی دیگر، تأثیر آن بر چرخه‌ی تولید می‌تواند خسارت‌های جبران‌ناپذیری را به دنبال داشته باشد.

فرسودگی شغلی

فرسودگی شغلی^۵ معمولاً به عنوان نشانگان فرسودگی، و کارآمدی حرفه‌ای کاهش یافته تعریف شده است (آرنولد باکر^۶ و همکاران، ۲۰۰۶).

فرسودگی شغلی اصطلاحی است که گاهی به جای آن از معادل‌هایی چون بی‌رمقی، از توان افتادگی، دل‌زدگی از کار، تحلیل‌رفتگی، خستگی مفرط، تهی‌شدگی و فرسایش روانی می‌توان استفاده کرد. گروهی، فرسودگی شغلی را با استرس شغلی یکی می‌دانند. پژوهشگرانی چون پانیز و ارونسون (۱۹۸۱) فرسودگی شغلی را از عمده‌ترین پیامدهای اجتناب‌ناپذیر استرس شغلی می‌دانند که تا زمانی که استرس از میان برداشته نشود، هم‌چنان ادامه خواهد یافت (رانداال ۱۳۷۷).

استرس ناشی از شغل، استرسی است که فرد معینی بر سر شغل معینی دچار آن می‌شود

۱. آبراهام ک. کورمن. (۱۳۷۰). روان‌شناسی صنعتی و سازمانی (حسین شکرکن، مترجم). تهران: انتشارات رشد.
۲. استیون پی رابینز. (۱۳۸۷). مبانی رفتار سازمانی (فرزاد امیدواران و همکاران، مترجمان). تهران: مؤسسه کتاب مهربان نشر.
۳. جمشیدزاده، علیرضا؛ پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد: بررسی و مقایسه‌ی استرس شغلی و رضایت شغلی در مدیران مدارس ابتدایی و متوسطه، سال ۱۳۷۵.
۴. رندال آر، راس؛ آلفایر، الیزابت ام. (۱۳۷۷). استرس شغلی (غلامرضا خواجه‌پور، مترجم). تهران: انتشارات سازمان مدیریت صنعتی. چاپ اول.
۵. ساعتچی، محمود. (۱۳۶۹). روان‌شناسی در کار، سازمان و مدیریت. تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.
۶. سلطان‌محمدی، علی محمد. (۱۳۸۸). www.helal.ir
۷. شفیع‌آبادی، عبدالله. (۱۳۸۳). راهنمای و مشاوره‌ی تحصیلی و شغلی (مفاهیم و کاربردها) تهران: سمت.
۸. صانعی، مهدی. (۱۳۸۶). چالش‌های فراروی مدیریت منابع انسانی، ماهنامه‌ی تدبیر، سال هجدهم، شماره‌ی ۱۸۴.
۹. گیرجا کانا. (۱۳۸۶). استرس از مجموعه‌ی روان‌تن درمانی (شقایی قندهاری، مترجم). تهران: انتشارات پیدایش.
۱۰. مهدی‌نژاد قوشچی، رحمان؛ (۱۳۸۶). استرس شغلی و مسایل فراروی جویندگان کار، نشریه‌ی تخصصی اشتغال و کارآفرینی رویش، شماره‌ی ۱۸.
۱۱. هاشمی‌فر، اسماعیل؛ (۱۳۸۶). تهیه و طراحی سیستم اطلاعات منابع انسانی، ماهنامه‌ی تدبیر، سال هفدهم، شماره‌ی ۱۷۶.
۱۲. هرگنهان، بی‌آر؛ متیو اچ السون (۱۳۸۵)، مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری (علی‌اکبر سیف، مترجم). تهران: نشر دوران. ویرایش هفتم.

ب) لاتین

1. Davison, Karen.m (2006) teacher resilience promotion: a pilot program study – www.umi_.com.
2. Bakker, Arnold.b and jari.g hakanen and wilmar b.schaufeli (2006)– Burnout and work engagement among teachers, journal of school psychology

نتیجه

نیروی انسانی سالم و با نشاط و خلاق در هر سازمان اهمیت ویژه‌ای دارد و ثروت مهم و با ارزش آن سازمان به‌شمار می‌آید. انسان با انگیزه و با نشاط، مسلماً عزت‌نفس و خودکارآمدی بالایی دارد، از توانمندی‌ها و خلاقیت بسیاری برخوردار است و باعث ایجاد تنوع و افزایش تولید و بالا رفتن کیفیت کار و بهره‌وری اقتصادی می‌شود. چنین فردی با وجود این‌گونه توانمندی‌ها و نگرش مثبت قادر به مقابله با مشکلات و تنش‌های شغلی است. به‌عکس، انسانی که عزت‌نفس پایین و انگیزه‌ی کمی دارد، فرد ضعیف و ناتوانی است که دچار درماندگی می‌شود و به این باور می‌رسد که کاری از او ساخته نیست؛ در نتیجه، به افسردگی و فشار روحی دچار می‌شود و تنش و فشار عصبی، کارآمدی او را تحلیل می‌برد؛ بنابراین، لازم است بسترهای لازم جهت تأمین سلامت جسمانی و روانی نیروی انسانی فراهم آید. باید اذعان داشت که برای کشورهای توسعه نیافته و در حال توسعه، بحث سلامت جسمانی و روانی نیروی انسانی از مهم‌ترین مسائل محسوب می‌شود. اگرچه استرس بخش جدایی‌ناپذیر زندگی سازمانی امروز به‌شمار می‌آید اما بهتر است به‌جای گرایش به استرس تحلیل برنده، مخرب و منفی به استرس مثبت، نیروزا و سازنده توجه شود؛ چیزی که انگیزه و میل به انجام کار را در نیروی انسانی افزایش می‌دهد.

پی‌نوشت

1. Dr. Hans selye
2. ustress
3. Davison
4. an anxiety
5. burnout
6. Arnold. b bakker

نشانه‌های استرس شغلی را می‌توان به سه گروه تقسیم کرد: نشانه‌های روانی، نشانه‌های جسمانی، و نشانه‌های رفتاری

نتیجه‌ی فرسودگی شغلی از دست رفتن انگیزه، اشتیاق، انرژی و کاهش عملکرد در زندگی است (ویگروز و همکاران، ۱۹۸۲ به نقل از سلطان‌محمد ۱۳۸۸).

حتی گاهی مشاهده می‌شود که یک شغل رضایت‌بخش به مرور زمان به منبع نارضایتی تبدیل می‌شود و شخص را به سمت فرسودگی شغلی سوق می‌دهد. نشانه‌های فرسودگی شغلی عبارت‌اند از: کسالت، بی‌توجهی، ناکامی و خستگی و حتی دل‌سردی (سلطان‌محمدی، ۱۳۸۸).

برخی از راهکارهای کاهش استرس شغلی

عامل ایجاد استرس هرچه باشد ما باید برای کاهش تأثیرات مخرب آن بر جسم و ذهن خویش راه‌هایی بیابیم. برخی از این روش‌ها عبارتست از:

- تجربه در کار
- استراحت و رفع خستگی
- هدف‌گرا بودن
- انجام فعالیت‌های بدنی و ورزش
- همکاری، نوع‌دوستی و کمک به دیگران
- برقراری ارتباط دوستانه و صمیمی با همکاران
- مثبت‌نگر بودن
- بالا بردن قدرت تاب‌آوری در افراد
- نقش دعا و نیایش در کاهش استرس

«نظریه‌ی انتخاب» و «واقعیت‌درمانی» در مدرسه

گفت‌وگو: مهدی حاج اسماعیلی
تنظیم: فرزانه اسلامی



گفت‌وگو با دکتر علی‌صاحبی

افسردگی در ایران و استرالیا، راه‌های افزایش انگیزه در فرزندان، راه‌های ایجاد ارتباط مؤثر در زندگی مشترک، روان‌شناسی تغییر، از خودشناسی تا خودشکوفایی، آرام‌سازی روانی، ۱۰ اصل زندگی پویا، ملاقات با کودک درونی، ویژگی‌های بنیادین افراد خودشکوفا، افزایش اعتماد به نفس در کودکان و نوجوانان، و دوره‌های متعدد کارگاه آموزش نظریه‌ی انتخاب و واقعیت‌درمانی در تهران، تبریز و مشهد.

کلیدواژه‌ها: واقعیت‌درمانی، انتخاب، برانگیختگی درونی، نیازهای پنج‌گانه، شادکامی.

● **فرایند گذر ویلیام گلاسر از روان‌پزشکی به رویکرد نظریه‌ی انتخاب به چه شکلی بوده است و چه مراحل را طی کرده تا به اینجا رسیده است و مطلب دیگر این که**

دارند. ایشان در بیمارستان «وستمید» در بخش خانواده درمانی به عنوان روان‌شناس ارشد فعالیت دارند و در انستیتوی واقعیت‌درمانی ویلیام گلاسر، در حوزه‌ی «نظریه‌ی انتخاب و واقعیت‌درمانی» متخصص محسوب می‌شوند و با این انستیتو همکاری مستمر دارند. ایشان در کلینیک خصوصی خود به کار مشاوره و روان‌درمانی با رویکرد شناختی و فعالیت‌های پژوهشی مشغول هستند.

برخی کتاب‌های آقای دکتر صاحبی عبارتند از: تحلیل کاربردی رؤیا، تمثیل درمانی، قصه درمانی، زبان انتخاب، روش تحقیق کیفی، مائیم که اصل شادی و کان غمیم

همچنین کارگاه‌های آموزشی متعددی برگزار می‌کنند با عنوان:

ارتباط مؤثر در زندگی زناشویی، مهارت‌های زندگی، افزایش عزت‌نفس، شناخت درمانی گروهی، اضطراب و

جناب آقای دکتر علی‌صاحبی در سال ۱۳۴۳ در گرگان متولد شدند و در سال‌های ۶۲ تا ۶۹ دوره‌های لیسانس و فوق لیسانس خود را در رشته‌ی روان‌شناسی در دانشگاه تهران طی کردند، ایشان دکترای خود را در رشته‌ی روان‌شناسی بالینی از دانشگاه «تیوساوت ولز» در شهر سیدنی در سال ۱۳۷۵ دریافت داشتند و اولین اثر خود را به نام «روان‌شناسی موفقیت در کنکور و راه‌های غلبه بر اضطراب امتحان» در سال ۱۳۷۵ منتشر کردند، ایشان مدت‌های زیادی عضو هیئت علمی دانشگاه مشهد بودند. دکتر صاحبی به طور کلی در طی سال‌های ۱۳۷۵ تا ۱۳۸۶، ۱۷ جلد کتاب در قلمروی روان‌شناسی بالینی به چاپ رسانده‌اند.

ایشان با سازمان بهداشت جهانی در زمینه پژوهش علمی در حوزه‌ی اختلالات اضطرابی (وسواس) همکاری

این رویکرد را چه کسانی در سیستم آموزش و پرورش آورده‌اند.

■ گلاسر مثل خیلی دیگر از نظریه‌پردازان که در حیطه‌ی روان‌شناسی نظریه‌پردازی می‌کردند از یک زمینه‌ی (بک‌گراند) روان‌پزشکی آمده و در سیستم روان‌تحلیلی یعنی نظام فرویدی و تحلیل رفتار، آموزش دیده و همانند الیس که پس از چند سال فعالیت در روان‌تحلیلی به این نتیجه می‌رسد که نظریه‌های تحلیل‌گری رفتارهای ما را تبیین نمی‌کند و آن‌چه که از انسان‌ها سر می‌زند الزاماً آن‌طور که فروید می‌گوید نیست و با روش‌های فرویدی نمی‌توان به افراد کمک کرد و به این ترتیب به جست‌وجوی روش‌های نوینی می‌پردازد که ۱. رفتارها را تبیین کند و ۲. اندازه‌پذیر باشد و ۳. قابلیت دستکاری داشته باشد، گلاسر نیز در این فرایند تحصیل می‌کند و به قول خودش از مشاهداتی بیمارانی سایکوتیک و اسکیزوفرنی‌ها به این نتیجه می‌رسد که این نشانه‌های بیماری در واقع رفتارهایی هستند که افراد خودشان انتخاب می‌کنند.

به این ترتیب گلاسر وارد مرحله‌ی جدیدی از زندگی‌ش یعنی نظریه‌پردازی می‌شود و در سال ۱۹۶۰ کتابی به نام «واقعیت درمانی» در مقابل درمان تحلیلی چاپ می‌کند و مدعی می‌شود، افراد باید یاد بگیرند که چگونه با واقعیت زندگیشان کنار بیایند و مسئولیت زندگی و رفتارشان را بپذیرند، و از همان سال‌ها شروع به آموزش روش خود به روان‌پزشک‌ها می‌کند مبنی بر این‌که غیر از روان‌تحلیل‌گری، روش‌های تشخیصی و درمانی دیگری هم هست و افراد دارای این نشانه‌ها، بیمار نیستند بلکه رفتارهایی را از خودشان نشان می‌دهند که در واقع تلاش‌های نامؤثر آن‌ها برای رسیدن به اهداف زندگی روزانه‌شان است. گلاسر نظریه‌اش را به عنوان یک رفتار عمومی در نظر می‌گیرد که هر چیزی از انسان

سر می‌زند یک رفتار است، چه این رفتار نشانه‌ی یک بیماری مثل وسواس باشد یا یک هذیان باشد یا فرار از مدرسه یا اجتناب از انجام تکالیف درسی باشد، در هر صورت فرقی نمی‌کند که چه کسی این رفتار را انجام می‌دهد، به طور کلی رفتارها برای منظور خاصی انجام می‌شود. گلاسر پس از اتمام تحصیلاتش، اولین قرارداد خود را با یک مرکز نگهداری و تربیت نوجوانان و جوانان بزه‌کار می‌بندد و در این‌باره معتقد بود، رفتارهای پرخاشگرانه و بزه‌کارانه‌ی آن‌ها رفتارهایی است که خودشان انتخاب می‌کنند چون فکر می‌کنند که این رفتارها می‌تواند آن‌ها را به اهدافشان برساند درواقع آن‌ها رفتار مسئولانه‌تری یاد نگرفته‌اند. پس از این، مدارس به او مراجعه می‌کنند تا از این نظریه برای نظام رفتاری بچه‌ها در مدارس استفاده کنند. گلاسر پس از کار با مدیران مدارس، به تدریج نظریه‌اش را به عنوان «نظریه‌ی انتخاب» تدوین می‌کند و بیشتر به‌طور اختصاصی به رفتارهای کلامی، رفتارهای بچه‌ها در مدرسه و کلاس و رفتارهای تعاملی و تعاملات بین معلم و دانش‌آموز می‌پردازد و نظریه‌اش را قانونمند می‌کند و به این ترتیب کتاب «مدارس بدون شکست» را با این مضمون می‌نویسد که اگر مدارس درک درستی از رفتار کودک نداشته باشند می‌توانند به گونه‌ای برنامه‌ریزی کنند که همه‌ی بچه‌ها در آن موفق باشند؛ پس از این به صورت متمرکز با مدارس کار می‌کند تا این‌که با بحث کنترل «ویلیام پاورز» آشنا می‌شود و چون قبل از آن داشت واقعیت درمانی می‌کرد...

● یعنی واقعیت درمانی مقدم بر نظریه‌ی انتخاب است؟

■ در آغازش بله، اما واقعیت درمانی یک روش است و نظریه‌ی انتخاب یک نظریه است و آن روش براساس یک تئوری است. گلاسر در ابتدا اعتقاد داشت هر چه از

مردم سر می‌زند، «انتخاب» خود آن‌هاست. اما او تبیین درستی از آن نداشت که مردم چرا و چگونه یک رفتار را انتخاب می‌کنند، مثلاً چرا بچه‌ای فرار از مدرسه را انتخاب می‌کند. گلاسر تبیینی برای این چرایی‌ها نداشت، تا این‌که با نظریه‌ی «کنترل» ویلیام پاورز آشنا می‌شود که فرد را به مثابه‌ی یک سیستم کنترلی در نظر می‌گیرد و تبیین می‌کند. به این ترتیب چند سالی با ویلیام پاورز روی یک نظریه کار می‌کند تا این‌که براساس آن، نظریه‌ای به عنوان «نظریه‌ی انتخاب» تدوین می‌کند که در ابتدا به آن «نظریه‌ی کنترل» می‌گفت اما بعدها متوجه شد برداشتی که مردم از «کنترل» دارند همان معنایی نیست که گلاسر مد نظر داشت. گلاسر به مردم می‌گفت که از بالا نمی‌توانید دیگران را کنترل کنید، سعی نکنید دیگران را تحت کنترل خودتان درآورید و به آن‌ها زور بگویید. بنابراین در سال ۱۹۹۸ تصمیم گرفت اسم نظریه‌اش را «نظریه‌ی انتخاب» بگذارد، چون از همان ابتدا آن‌چه که از ما سر می‌زند رفتار است، همه‌ی رفتارها معطوف به هدفی است و هدف همه‌ی رفتارها ارضای یک نیاز است و ما رفتاری را انتخاب می‌کنیم تا یکی از نیازهایمان را ارضا کنیم. نظریه‌ی انتخاب امروزه به عنوان یک نظریه‌ی پشتیبان برای انواع مداخلات در سطوح مختلف جامعه محسوب می‌شود، یعنی برای روش‌های به کار گرفته شده در مدارس به عنوان مشاوره، در بحث بهداشت روانی به عنوان روان‌درمانی یا در مدیریت به عنوان مدیریت رهنمون.

● اگر بخواهیم نظریه‌ی انتخاب را در ساختار تعلیم و تربیت آموزش و پرورش بحث کنیم، این نظریه با آن‌چه هم اکنون در جریان است، چه ایده‌ی متفاوتی دارد؟

■ گلاسر در کتاب مدارس بدون شکست و در فعالیت‌های دیگر و مخصوصاً در

اگر مدارس درک درستی از رفتار کودک داشته باشند می‌توانند به گونه‌ای برنامه‌ریزی کنند که همه‌ی بچه‌ها در آن موفق باشند

درس و به مواد درسی‌شان احساس تعلق بکنند تا آن کار را انجام دهند، و مواد درسی باید به گونه‌ای به بچه‌ها ارائه بشود که از بالا به پایین و به عنوان تکلیف و به عنوان چیزی که در آینده به دردتان می‌خورد نباشد، زیرا بچه «الان» را می‌خواهد و همین الان می‌خواهد، زود هم می‌خواهد، آنچه را که می‌خواهد، الان است، بنابراین اولیا مدرسه و اولیا دانش‌آموز باید بدانند که طبق نظریه‌ی انتخاب نمی‌توان به هیچ‌کس چیزی را به‌زور یاد داد و یا او را مجبور به انجام کاری کرد. افراد انتخاب می‌کنند که کاری را انجام دهند. وقتی رابطه وجود نداشته باشد، نفوذ هم نیست، به اعتقاد گلاسِر در همه‌ی دوره‌های تحصیلی اولیا مدارس و اولیا دانش‌آموز باید یاد بگیرند که اگر می‌خواهند دانش‌آموزان از برنامه‌ی موردنظر آن‌ها پیروی کنند باید در دانش‌آموزان نفوذ کنند و با ترس و اجبار و انتقاد و تهدید نمی‌توان در انسان دیگری نفوذ کرد، بحث هم همین است، در همه‌ی مقاطع همین اصول صادق است و باید در همه‌جا انجام شود. در مدارس گلاسِر هم بین دوره‌های ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان از نظر نحوه‌ی برخورد با دانش‌آموزان و نحوه‌ی دیدن آن‌ها به عنوان موضوعات اصلی یادگیری و یاددهی، هیچ نگرش متفاوتی وجود ندارد، دانش‌آموزان همه‌شان انسان هستند، همه‌شان رفتار

گلاسِر بیشتر تأثیر نگرشی است. یعنی نگرش برنامه‌ریزان درسی را نسبت به موضوعشان که همان دانش‌آموزان هستند بر این اساس تغییر می‌دهد که دانش‌آموز در حلال رفتار نمی‌کند و به واسطه‌ی معلم هم رفتار نمی‌کند بلکه از درون و برای ارضای نیازهایش برانگیخته می‌شود. حالا اگر بخواهید مواد درسی را خوب یاد بدهید باید با نیازهای بچه ربطش دهید.

● **آیا در ساختار آموزش و پرورش و در سطوح مختلف پیش‌دبستانی، دبستان، راهنمایی و دبیرستان باید برنامه‌های ویژه‌ای براساس نظریه‌ی انتخاب طراحی شود و آیا در آنجا برنامه‌ی ویژه‌ی خاصی دارد و در تمام این سطوح به کار گرفته می‌شود؟**

■ بله در تمام سطوح، گلاسِر معتقد است از زمانی که کودک از نظر زبانی رشد می‌کند و می‌تواند مفاهیم را بفهمد و درک بکند و زیر سؤال برد و به سؤالات پاسخ دهد، می‌توانیم نظریه‌ی انتخاب را در موردش به کار بگیریم و چون مواد درسی و نحوه‌ی برخورد با بچه‌ها در مقاطع گوناگون متفاوت است، قطعاً به کارگیری نظریه‌ی انتخاب هم متفاوت می‌شود، اما اصولش یکسان است، بحث اصلی نظریه‌ی انتخاب این است که بین معلم به عنوان رئیس کلاس و بچه‌ها به عنوان مرئوسین باید یک رابطه‌ی دوجانبه‌ی مبتنی بر احترام متقابل وجود داشته باشد، گلاسِر شدیداً اعتقاد دارد، ترس زمین شوری است که هیچ گلی در آن نخواهد روئید، وقتی رابطه‌ی بین معلم و دانش‌آموز، بین والدین و بچه مبتنی بر ترس باشد، در این خاک شور، هیچ گل زیبا و معطری که زندگی را زیبا کند، نخواهد روئید. بنابراین در تمام دوره‌های پیش‌دبستان، دبستان، راهنمایی و دبیرستان رابطه‌ی معلم و دانش‌آموزان باید مبتنی بر احترام و تعلق خاطر باشد، دانش‌آموزان باید به مدرسه، به کلاس

آموزش‌هایی که برای معلم داشته است این نکته را برجسته می‌کند که هر چیزی از بچه به عنوان انسان سر می‌زند یک رفتار است و رفتار بچه‌ها به این جهت است که یک کیفیتی را به زندگی‌شان اضافه کنند. حال اگر مواد برنامه درسی از دیدگاه بچه‌ها به گونه‌ای باشد که بچه فکر بکنند این درسی که می‌خواند هیچ سودمندی در شرایط فعلی زندگی‌شان ندارد و کیفیت زندگی او را ارتقاء نمی‌دهد، بچه هیچ گرایشی به انجام آن کار ندارد، بنابراین تا زمانی که زور و تشویق بالای سرش باشد ممکن است انجام بدهد اما احتمال این که از درون برای فرار گرفتن آن از درون برانگیخته شود، وجود ندارد. بنابراین اساس نظریه‌ی انتخاب و نفوذش و تأثیرش در برنامه‌ریزی درسی به گونه‌ای است که بچه‌ها احساس کنند در چگونگی اجرای این برنامه‌ها مشارکت دارند، می‌توانند حرف بزنند، اظهارنظر کنند و از همه مهم‌تر این که مواد درسی که به آن‌ها آموزش می‌دهید باید با منطق بچه هم‌خوانی داشته باشد، یعنی دلیلی داشته باشد که چرا این کار را می‌کند و چه سودی برایشان دارد، گلاسِر اعتقاد دارد هنگام تصمیم به انجام هر کار، به‌طور ناخودآگاه پشت مغزمان یک رادیو روی طول موج wiifm روشن می‌شود که *what is in it forme?* یعنی در این کار چه سودی برای من وجود دارد؟ اگر نتیجه بگیریم که فایده‌ای ندارد اصلاً رغبتی به انجامش نخواهیم داشت. بنابراین در برنامه‌ریزی درسی، باید ۵ نیاز گلاسری را که به اعتقاد او همه‌ی انسان‌ها برای ارضای آن‌ها برانگیخته می‌شوند مدنظر قرار دهیم، و معلم باید با دانش‌آموزان ارتباط داشته باشد به گونه‌ای که بچه‌ها مشارکت داشته باشند و منطق پشت هر درس را بدانند و از طریق این پیوند بتوانند مواد درسی را به عنوان بخش مؤثری در زندگی کنونی خودشان بدانند. تأثیر

آنچه که از ما سرمی زند رفتار است، همه‌ی رفتارها معطوف به هدفی است و هدف همه‌ی رفتارها ارضای یک نیاز است و ما رفتاری را انتخاب می‌کنیم تا یکی از نیازهایمان را ارضا کنیم

می‌کنند و رفتارشان معطوف به هدف است، هدف همه‌شان هم ارضای نیازهایشان است. البته نیازهای دانش‌آموزان در دوره‌های گوناگون، متفاوت می‌شود بنابراین سبک رفتار نیز باید تا حدی متفاوت بشود.

● **ما در ساختار آموزش و پرورش یک‌سری موضوعات اساسی داریم، مثل ارزش‌یابی تحصیلی و درسی، ارتقاء انگیزش یادگیری در دانش‌آموزان، بهبود شیوه‌های کنترل انضباطی مدارس یا کیفیت‌بخشی به سمت یادگیری به جای یاددهی، یا ارزش‌یابی معلمان، که هر یک مسائل و مشکلات خاصی را در ساختار آموزش و پرورش، هم برای معلمان و هم برای دانش‌آموزان به وجود آورده است می‌خواهیم نگاه نظریه‌ی انتخاب را در رابطه با این موضوعات بدانیم.**

■ **نظریه‌ی انتخاب و واقعیت‌درمانی اساساً برخلاف نظریه‌های دیگر که در حوزه‌ی علوم رفتاری هست، تکنیک‌مدار نیست، فرایندمدار است و فرایندمدار یعنی از ابتدا یک نظریه کاملاً روشن در مورد رفتار وجود دارد مبنی بر این که چرا انسان رفتار می‌کند و چگونه رفتار می‌کند. در نظام آموزش و پرورش معلم باید بداند آن چه از دانش‌آموز سر می‌زند و از خودش سرمی‌زند یک «رفتار» است و نسبت به این که چرا دانش‌آموز این رفتار را نشان می‌دهد و چگونه رفتار می‌کند آگاه باشد تا بتواند فهم درستی از رفتار دانش‌آموز پیدا کند؛**

یادگیری یک رفتار است، این که دانش‌آموز انتخاب می‌کند مشق خود را بنویسد یک «رفتار» است، این که مشق نمی‌نویسد یک رفتار است، این که بغل دستیش را اذیت می‌کند رفتار است این که به موقع به کلاس نمی‌آید یک رفتار است، حالا معلم باید درک درستی از دانش‌آموز داشته باشد این که چرا رفتار می‌کند و چگونه رفتار می‌کند، همه‌ی انسان‌ها وقتی رفتاری را نشان می‌دهند، رفتارشان معطوف به هدف است و هدف هم ارضای یکی از نیازهایشان است، یکی از نیازهای پنج‌گانه‌شان یعنی نیاز به بقا، عشق، قدرت، آزادی و تفریح. این‌ها نیازهای جدی دانش‌آموزان است وقتی که سر کلاس می‌آیند، سؤال می‌کند که گلاسر مطرح می‌کند این است آیا یک آدمی که در خیابان رانندگی می‌کند و فکر می‌کند که مسیر و جهتش درست است و او را به آن جایی که می‌خواهد می‌برد، حالا اگر ۱۰۰ نفر هم به او توضیح بدهند، نمره بدهند و ارزش‌بایش کنند، آیا جهت‌گیریش را تغییر می‌دهد؟ نه، یک راننده زمانی جهت خود را عوض می‌کند که خودش به این نتیجه برسد، این راه که می‌روم مرا به آن جایی که می‌خواهم نمی‌رساند. بنابراین ما شدیداً در نظریه‌ی انتخاب، با ارزش‌یابی شدن شخص توسط دیگران مخالفیم زیرا ارزش‌یابی ما کمکی به فرد در تغییر مسیر و جهتش نمی‌کند. فرد زمانی مسیر خود را تغییر می‌دهد و به شیوه‌ی دیگری عمل می‌کند، درس می‌خواند، مشق می‌نویسد یا در کلاس حضور پیدا می‌کند که خودش با ارزش‌یابی شخصی خودش به این نتیجه برسد، روشی که در پیش گرفته است او را به آن جایی که می‌خواهد نمی‌رساند و او را بیشتر با مشکلات روبه‌رو می‌کند و از هدفش دورتر می‌سازد. برای همین در نظریه‌ی انتخاب اساساً ارزش‌یابی مدرسه، کلاس درس و معلم به دانش‌آموزان کمکی نمی‌کند، فقط به

والدین دانش‌آموز کمک می‌کند که بچه را سرزنش یا تشویق کنند. دانش‌آموز زمانی می‌تواند وضعیت خودش را بهبود بخشد یا شیوه‌ی درس خواندنش و رفتارش را اصلاح کند که خودش بتواند با کمک معلم، رفتارش را ارزیابی کند، البته معلمی که نظریه‌ی انتخاب را بلد است و می‌تواند بچه را با شرایطی مواجه کند که خودش را بر این اساس ارزیابی کند که من چه می‌خواهم، الان چه کاری می‌کنم، از چه مسیری می‌روم، کجا می‌خواهم بروم، الان از چه مسیری می‌روم، اگر از این مسیر بروم آیا مرا به آن جایی که می‌خواهم می‌رساند یا نه. به محض این که فرد از طریق ارزش‌یابی خودش می‌فهمد آن چه را که می‌خواهد با این شیوه میسر نمی‌شود، این جاست که خودش را تغییر می‌دهد. وقتی نظریه‌ی انتخاب را به معلمین آموزش می‌دهید، هیچ کس معلم را از بالا ارزش‌یابی نمی‌کند که آیا نظریه‌ی انتخاب را یاد گرفته است یا نه، بلکه این خود معلم است که خودش را بر این مبنا ارزش‌یابی می‌کند ما (معلم) که در نظریه‌ی انتخاب یاد گرفتیم که رفتار چرا و چگونه انجام می‌گیرد و آیا وقتی که بچه مشکل دارد می‌توانیم تشخیص بدهیم یا خیر. مثلاً به معلم می‌گویند: الان می‌توانی مشکل بچه را تشخیص بدهی؟ اگر نمی‌توانی کجاها ضعف داری، در کجاها باید بیشتر مطالعه کنی؟ و به عنوان مثال اگر معلم پاسخ می‌دهد: بین ۱۰۰ و صفر من فکر می‌کنم ۶۰٪. بلام. به او می‌گویند: «بسیار خوب، اگر ۶۰٪ برای اداره‌ی کلاس کافیست؟ اگر خودش بگوید کافیست، می‌گویند: بسیار خوب برو سر کلاس و اگر بگوید کافی نیست، می‌گویند: پس باید چه کار کنی؟ می‌گویند: باید بیشتر بخوانم. می‌گویند: دیگه باید چه کار کنی؟ می‌گوید باید بیشتر تمرین کنم. می‌گویند دیگر چه کاری می‌کنی؟ می‌گوید با همکارهایم صحبت می‌کنم. بنابراین

چون معلم خودش به این ارزیابی می‌رسد و فرد دیگری مثلاً مدیر مدرسه کارآمدی او را زیر سؤال نمی‌برد به این ترتیب، خودش به میل خودش تلاش می‌کند.

● **حالا اگر معلم بگوید کافی است، با توجه به این که او ۶۰٪ امکانات و شرایط را برای آموزش دارد، بعد چه اتفاقی می‌افتد؟**

■ معلم را در نظر می‌گیریم. به معلم می‌گوییم: «آیا این ۶۰٪ دانشی که نسبت به رفتار بچه‌ها، چگونگی کمک کردن به بچه‌ها برای ارزیابی رفتار خودشان و دعوتشان به مسئولیت‌پذیری و تفکر مسئولانه‌داری، آیا کافی است؟

اگر بگوید بله، بعد می‌پرسند: «حالا وضعیت کلاس و مدرسه را چه‌طور می‌بینی؟ آیا با بچه‌ها راحتی؟ آیا با بچه‌ها هیچ مشکلی نداری؟ کارآمدی کلاس چه‌طوریه؟ می‌خواهی کارنامه‌های رفتاری بچه‌ها را ببینی، این که در مقایسه با سایر کلاس‌ها چه تعداد از بچه‌های تو به دفتر من (مدیر) می‌آیند؟ این را چه‌طور تبیین می‌کنی؟ در واقع مدیر از معلم بازخواست نمی‌کند بلکه می‌کوشد معلم، خودش، خودش را ارزیابی کند و از او می‌پرسد: «چه قدر دوست داری سر این کلاس باشی؟ فرد خودش می‌داند چه می‌خواهد و چه دارد. بنابراین ارزیابی یعنی این که من چه می‌خواهم و از چه چیزی برخوردارم و آیا این همان چیزی است که من در نهایت می‌خواهم. عملاً نظریه‌ی انتخاب نظریه‌ای نیست که مچ کسی را بگیرد، بلکه می‌خواهد به دیگران کمک کند تا در دستیابی به خواسته‌هایشان شیوه‌های بهتر و مؤثرتری را انتخاب کنند. دانش‌آموز وقتی فکر می‌کند که معلمش او را از بالا ارزیابی نمی‌کند، و این‌طور نیست که معلم همه‌چیز را می‌داند و می‌خواهد به دانش‌آموز یاد بدهد، بلکه می‌خواهد دانش‌آموز همکاری کند تا او نیازهایش

را به‌طور مؤثرتری پاسخ دهد، در این جا دانش‌آموز با معلمش همکاری خواهد کرد. بسیاری می‌گویند اغلب این روش‌ها منفعلانه است، ما نیز می‌گوییم خُب روش‌های فعال شما به کجا رسیده است، این روش‌هایی که دائماً به بچه‌ها نمره می‌دهد و زیر اشتباه‌هایشان خودکار قرمز می‌کشد، آیا این روش‌ها منجر به عملکرد بهتر بچه‌ها می‌شود؟ نظریه‌ی انتخاب یک نوع دعوت به مسئولیت‌پذیری برای اصلاح رفتار است.

● **لطفاً در مورد مسئولیت‌پذیری در ساختار آموزش و پرورش و چگونگی عملکرد معلم در ترغیب دانش‌آموز به سوی مسئولیت‌پذیری را توضیح دهید.**

■ باید از آغاز و در واقع مفاهیم اولیه نظریه‌ی انتخاب شروع کنیم، در این نظریه اصل اولیه این است، هر آن‌چه از انسان سر می‌زند یک «رفتار» است گریه کردن، دعوا کردن، مشق نوشتن، همه‌ی این‌ها رفتار است و همه‌ی رفتارهای ما به منظور ارضای یک یا چند نیاز از نیازهای پنج‌گانه، از دورن برانگیخته می‌شوند، بنابراین در هر موقعیتی برای ارضای نیازهای خودمان، تحت تأثیر عوامل بیرونی یا تاریخچه‌ای که بر ما گذشته است، نیستیم، ما به خاطر تاریخچه‌مان برانگیخته نمی‌شویم، همین که من و شما الان با هم صحبت می‌کنیم به این معناست که حتماً یکی از نیازهای من در این موقعیت ارضا می‌شود که وقتی ما به شما می‌دهم، من عملاً باید از درون برانگیخته شوم، یعنی یک چیزی در این‌جا باید برای من وجود داشته باشد و از آن‌جایی که تمامی رفتارهای من از درون برانگیخته می‌شوند و من تصمیم می‌گیرم و انتخاب می‌کنم که برای ارضای فلان نیازم این رفتار را انجام دهم و این رفتار که الان با شما انجام می‌دهم چه خوبی برای من دارد، پس تنها کسی که مسئول ارضای

نیازهایم است خودم هستم، و هیچ‌کس نمی‌تواند نیازهای مرا ارضا کند و مورد بعد این که من باید نیازهایم را به گونه‌ای ارضا کنم که هزینه‌اش به دوش خودم باشد و مانع دیگران در ارضای نیازهای خودشان نشود. اساس مسئولیت‌پذیری هم همین است، نیازهای تو از درون خودت برانگیخته می‌شوند نه از بیرون، و عوامل درونیت تو را به سمت یک رفتاری سوق می‌دهد نه عوامل بیرونی. تو برای ارضای نیازهایت مسئولی و باید به گونه‌ای نیازهایت را ارضا کنی که هزینه‌اش به دوش دیگران نباشد. بنابراین معلم با ارسال این پیام و آموزش این مفهوم به بچه‌ها، آن‌ها را به مسئولیت‌پذیری دعوت می‌کند، مثلاً می‌پرسد اگر تو (دانش‌آموز) حوصله‌ات سررفته و می‌خواهی در کلاس شوخی کنی و تفریح کنی، آیا مزاحم بچه‌های کلاس نیستی؟ آیا مانع نمی‌شوی که نیازهایشان را ارضا کنند؟ و اگر تو مشکلی داری چه کسی باید مشکل تو را حل کند؟ خودت. اساس مسئولیت‌پذیری این است، و چون رفتار از درون ما نشأت می‌گیرد و نه از عوامل بیرونی یا عوامل تاریخچه‌ای، پس من این رفتار را مسئولانه و کاملاً مختارانه انتخاب کردم و خودم هم پاسخگوی آن هستم.

● **یعنی در این نظریه، عوامل جانبی و محیطی و تاریخچه‌ی فردی دانش‌آموز در نظر گرفته نمی‌شود؟**

■ البته که در نظر گرفته می‌شود ما می‌گوییم آن‌چه که در گذشته بر ما رفته است، صدمه بر آن‌چه که من امروز هستم، تأثیر غیرقابل انکار دارد. اما آن‌چه بر گذشته‌ی فرد رفته است عامل ایجاد رفتار در لحظه‌ی کنونی او نیست هنگامی که فرد سر کلاس درس یا با دوستش است، این رفتار این‌جا و الان براساس نیازهای همین لحظه‌ی او و نحوه‌ی تفکر او شکل می‌گیرد، این که مثلاً ۲ سال قبل با او

بدرفتاری شده است و حالا او به هر کسی برسد یک خودکار به پهلویش فرو کند و بعد بگوید که چون قبلاً با او بدرفتاری شده است او هم این طور رفتار می کند، اصلاً پذیرفته نیست. بلکه در واقعیت به این صورت است که او چیزی را از همکلاسیش می خواسته و همکلاسی به او نداده است و راهی را که فرد برای به دست آوردن شی «مورد نظرش» انتخاب می کند فرو کردن خودکار به پهلوی همکلاسیش است. پس این رفتار به دلیل نیاز الان فرد شکل می گیرد نه براساس تجربه ای که دو سال قبل داشته است و نه این که چون قبلاً کسی این کار را با تو کرده است. تو مسئول نیازهای خود هستی و مسئول رفتارهای خودت و چون رفتارها در لحظه به وجود می آید پس عوامل بیرونی نقشی ندارد. ما در نظریه ای انتخاب به *perceive world* یعنی دنیای دریافتی یا ادراک اعتقاد داریم. ما جهان را براساس نیازهای خودمان در هر لحظه ادراک می کنیم یعنی فرد براساس این که در هر لحظه به چه چیزی نیاز دارد و چه ادراکی دارد جهان را درک می کند. اما جهان در مقابل همه ثابت است و ادراک ما براساس نیازها فرق می کند. مثلاً به نظر شما الان چه چیزی در این آب و هوا لذت بخش است؟ من چون سرما خورده ام می گویم خواب اما برای شما شاید تفریح، میهمانی... باشد، ادراک ما براساس نیازهای ماست، من چون در این لحظه نیاز کنونی ام، استراحت است خواب را انتخاب می کنم حالا اگر از هواپیما جابمانم باید مسئولیتش را بپذیرم زیرا من برای ارضای نیاز خودم خوابیدم پس نمی توانم توجیه کنم که چون مریض بودم از هواپیما جماندم، بلکه چون مریض بودم نیاز به استراحت پیدا کردم و تصمیم گرفتم که به این نیاز، الان پاسخ بدهم بنابراین خوابیدم و از هواپیما جماندم، مسئولیت جماندن از هواپیما به عهده خود من است نه

این که بهانه بیاورم که مریض بودم و از هواپیما جماندم. در نظریه ای انتخاب هیچ نوع بهانه ای از هیچ کسی مبنی بر این که رفتارش براساس عوامل بیرونی شکل گرفته است پذیرفته نمی شود، مثلاً دانش آموز به معلمش می گوید: «دیشب مادرم مهمانی داشت من نتوانستم مشق هایم را بنویسم» در این جا دانش آموز بر عوامل بیرونی تأکید می کند و براساس آن ها توجیه می کند، بنابراین معلم باید بگوید: اگر قرار بود درس بخوانی چه کسی مسئول درس خواندن توست؟ تو یا مامانت؟ وقتی مهمان داشتید تو چه کار می کردی؟ نشسته بودم (دانش آموز)، آیا می توانستی کار دیگری بکنی؟ چه کارهایی کردی که جواب نداد؟ یعنی از تأکید بر عوامل بیرونی اجتناب می کنیم، البته عوامل بیرونی گاهی به طور موقتی تأثیر دارند اما در همان تأثیر موقتی نیز، فرد تصمیم می گیرد که در آن لحظه، چگونه به عوامل بیرونی پاسخ دهد. بسیاری معتقدند عوامل بیرونی کنش می کنند و ما واکنش نشان می دهیم، اما این طور نیست. عوامل بیرونی کنش می کنند، اما ما به آن کنش، پاسخ می دهیم مثلاً تصمیم می گیریم به مهمانی برویم، گاهی می گوئیم که من امتحان دارم، آیا می شود مهمانی را زمان دیگر یا جای دیگر بگذارید؟ در واقع من برای حل مشکل چه کار کردم. آمدن ناگهانی مهمان مسئولیت من نیست، چون هر لحظه ممکن است هر اتفاقی برای من بیفتد، اما وقتی اتفاقی برای من افتاد، موضع گیری و پاسخ من به آن اتفاق، مسئولیت من است و بچه هم همین طور است. البته قبل از آموزش این موارد به دانش آموزان نمی توان این ها را از او انتظار داشت. اغلب مردم، عوامل بیرونی را تعیین کننده ی رفتارشان می دانند و بر این اساس رفتارشان را توجیه می کنند. به نظر ما نظریه ای انتخاب، زمانی در کلاس درس مؤثر است که معلم آن را به درستی

فهمیده باشد و بر اساس آن با دانش آموزان تعامل داشته باشد و خودش هم مسئولانه رفتار کند، مثلاً اگر روزی دیر به کلاس آمد توجیه نکند که مشکل داشتم و دیر کردم بلکه بگوید من امروز دیر آمدم چون به موقع سوار اتوبوس نشدم، ببخشید، مسئولش خودم هستم و مسئولش ترافیک و غیره نیست. یعنی عوامل بیرونی را سرزنش نکند. چنین مواردی را می توان به عنوان دعوت به مسئولیت پذیری در نظریه ای انتخاب مطرح کرد.

● شما به این نکته اشاره کردید که معلم باید این رویکرد را به دانش آموزان آموزش دهد، به نظر شما فرایند آموزش این رویکرد به دانش آموزان در مقاطع مختلف به چه شکلی هست تا آن فرایند مسئولیت پذیری اتفاق بیفتد.

■ یک نکته خیلی مهم است، اولاً معلم باید خودش نظریه ای انتخاب را خوب آموزش دیده باشد و این طور نیست که یک کتاب تئوری انتخاب را بخواند بلکه بحث این است که معلم باید دوره ی رسمی نظریه ای انتخاب را بگذراند به دلیل این که بیشتر رفتارگرایی و روان شناسی کنترل بیرونی بر نظام فکری افراد در جامعه حاکم بوده است. اول باید معلم یاد گرفته باشد که براساس نظریه ای انتخاب، چرا رفتار صادر می شود؟ رفتار از چه مؤلفه هایی ساخته می شود؟ چگونه یک رفتار در ما به وجود می آید و چگونه یک رفتار ادامه می یابد، بعد که این را آموخت آنگاه بتواند این را با دانش آموز شریک کند و اساس آموزش هم این است، بچه ها هر چیزی که از ما سر می زند یک رفتار است، وقتی شما شلوع می کنید این هم یک رفتار است، شما هنگام خشم نمی توانید بگویید که یک نفر روی اعصاب من راه رفت، اول باید زبان بچه ها را زبان نظریه ای انتخاب بکنیم. مثال- دانش آموز: خانم (معلم) ما انتخاب کردیم او را هول بدهیم.

دانش آموز در خلاء رفتار
نمی‌کند و به واسطه‌ی معلم
هم رفتار نمی‌کند، بلکه از
درون و برای ارضای نیازهایش
برانگیخته می‌شود. حالا اگر
بخواهید مواد درسی را
خوب یاد بدهید باید با
نیازهای بچه ربطش دهید

● چرا این را انتخاب کردی؟

■ آخه روی سینهام نشسته بود و داشت خفهام می‌کرد و من چاره‌ای ندیدم جز این که هولش بدهم.

بنابراین از گریه گرفته تا شادی، بازی در حیاط مدرسه، اجازه گرفتن برای رفتن به دستشویی، ... همه رفتار است و افراد باید بدانند که رفتارهایشان معطوف به یک هدف است و هدف رفتارهایشان ارضای نیاز است و چون انسان‌ها برای ارضای نیازهایشان از درون برانگیخته می‌شوند، توجیه بیرونی برای رفتارهایشان را باید کنار بگذارند، مثلاً دانش آموز با تکیه بر عوامل بیرونی ممکن است به این شکل رفتارش را توجیه کند که مرا هول داد من هم هولش دادم، خودکارم را گرفت و من هم او را زدم.

معلم در این مواقع می‌تواند به دانش آموز بگوید: وقتی خودکارت را گرفت، یکی از انتخاب‌هایی که کردی این بود که او را بزنی. غیر از این، چه انتخاب‌های دیگری می‌توانستی بکنی؟ وقتی او را زدی، می‌خواستی به چی برسی؟ پس رفتاری

که نشان دادی یعنی «زدن» برای این بود که می‌خواستی به خودکارت برسی. برای گرفتن خودکارت غیر از زدن او دیگر چه کارهایی می‌توانستی بکنی؟ اگر دانش آموز بگوید: هیچ کاری. معلم ادامه می‌دهد، می‌خواهی من پیشنهاد بدهم؟ مثلاً می‌توانستی دستت را بلند کنی و به من بگویی که خودکارت را گرفته، یا به خودش می‌گفتی که خودکارت را بدهد، یا می‌آمدی نزدیک میز من و به من می‌گفتی. هدف اصلی تو گرفتن خودکارت بود و اولین راهی که به مغزت رسید زدن او بود البته دیدی که کارهای دیگری هم می‌توان کرد، پس عامل بیرونی «گرفتن خودکار» باعث نشده که او را بزنی، تو فقط خودکارت را می‌خواستی و در ذهن خودت فکر کردی تنها راه حل مشکل، زدن اوست.

درواقع باید به بچه‌ها آموزش دهیم برای انجام هر رفتاری همواره چند انتخاب دارند و باید گزینه‌ای را انتخاب کنند که هزینه‌اش روی دوش خودشان باشد نه روی دوش دیگران و مسئولانه باشد و آن‌ها را به هدفشان برساند. این درواقع شیوه‌ی

آموزش است.

● با توجه به اشاره‌ی شما در مورد این که افراد عادت کرده‌اند برای توجیه رفتارهایشان از کنترل بیرونی استفاده کنند و با توجه به قوانین متمرکز نظام آموزش و پرورش در جامعه، به نظر شما به کارگیری این رویکرد در چنین ساختار متمرکزی چگونه خواهد بود. البته اگر بخواهیم این را به عنوان یک عامل سنتی نگاه نکنیم چون طبق نظریه‌ی انتخاب اساساً طرح این جمله نیز خود یک نوع نگاه کنترل بیرونی است. اما به هر حال به عنوان یک واقعیت بیرونی فکر می‌کنید به کارگیری این رویکرد در این ساختار دارای چه مسائل و مشکلاتی باشد؟

■ به نظر من اصلاً هیچ ربطی به این ندارد، این هم توجیه دیگری است برای زمانی که افراد می‌خواهند رفتارهای جدیدی داشته باشند اما با تکیه بر عامل یا عوامل بیرونی، رفتارشان را توجیه می‌کنند مثلاً در این جا نظام متمرکز آموزش و پرورش و یا تأثیر

دانش آموزان همه‌شان

انسان هستند، همه‌شان

رفتار می‌کنند و رفتارشان

معطوف به هدف است،

هدف همه‌شان هم

ارضای نیازهایشان

است

درس، نمره، مدرسه و ضوابط است.

حال اگر یک معلم بخواهد این سه اصل را به کار گیرد چه کسی از نظام آموزش و پرورش متمرکز به او ایراد می‌گیرد؟ اصلاً ربطی به نظام آموزش و پرورش ندارد، این یک توجیه است برای معلمی که مدعی می‌شود مثل روش‌های درست برقراری ارتباط با دانش‌آموزان را نمی‌تواند به کار بندد چون بخشنه‌ای در این مورد ابلاغ نشده است. در همین نظام هم در هر مدرسه‌ای معلمینی هستند که شدیداً از کنترل بیرونی پرهیز می‌کنند و یا معلمینی که شدیداً از کنترل بیرونی استفاده می‌کنند و این موضوع هیچ ربطی به نظام متمرکز آموزش و پرورش ندارد.

● **امروزه دغدغه‌ی اصلی والدین و معلمین در جامعه، بحث عدم امنیت و عدم تأمین آینده‌ی فرزندان و مسأله‌ی کنکور است، به‌طوری‌که وقتی رفتارهای مبتنی بر رویکرد کنترل بیرونی را با آن‌ها مطرح می‌کنیم، سؤال و توجیه اساسی‌شان این است که با این عدم امنیت چه می‌توان کرد، و متعاقباً و سریعاً به رویکرد کنترل بیرونی پناه می‌آورند. حال به نظر شما چه پاسخی می‌توان در مورد واکنش و دیدگاه آن‌ها داشت؟**

■ آن‌ها قدرت و اثربخشی کنترل درونی را نمی‌دانند و از طرفی دیگر والدین هیچ‌گاه توجه نکرده‌اند که کنترل بیرونی حتی در بهترین شرایط هم اثربخش نیست

کند، براساس فهم خودش از رفتار، رفتار می‌کند. نظام آموزش و پرورش چه کار با شمای معلم دارد؟ آن یک ارزش‌هایی دارد که شما رعایت می‌کنید، اما این که در رابطه‌ی فردی با دانش‌آموزت چگونه رفتار کنی ارتباطی به نظام متمرکز یا غیرمتمرکز آموزش و پرورش ندارد، مثلاً می‌توانید براساس کنترل بیرونی به او بگویید اگر سر و صدا کنی می‌فرستمت دفتر مدیر، یا اخراجت می‌کنم، و یا می‌توانید بگویید: عزیز من تو چه کار داری؟ من چه طور می‌توانم کمکت کنم که راحت‌تر سر کلاس بشینی؟ در نظام آموزشی آمریکاهم امروزه تمام مدارس دارای نظام گلاسری نیستند، بلکه بسیاری از مدارس به‌صورت غیرمتمرکز است و مدیر مدرسه همه چیز را تعیین می‌کند، و بسیاری از مدیران نیز هنوز با روان‌شناسی کنترل بیرونی یعنی با تشویق و تنبیه مدرسه‌شان را اداره می‌کنند. اما در همین مدارس و در همه‌ی نظام‌های آموزش و پرورش معلمین و مدیرانی هستند که ذاتاً نظریه‌ی انتخاب را می‌دانند و به این اصول آشنا هستند که هیچ‌کس را نمی‌توان مجبور به انجام کاری کرد که خودش دوست ندارد و در برابر دومین اصل مربوط به کنترل بیرونی که می‌گوید «من رسالت اخلاقی دارم که از تو (دانش‌آموز) انسان بهتری بسازم. من نه تنها به صلاح خودم واقفم بلکه صلاح تو را هم بهتر از تو می‌دانم»، معلمان مورد نظر معتقدند رسالت آن‌ها این نیست که از دانش‌آموز انسان بهتری بسازند، بلکه رسالتشان این است که ارتباط قشنگ‌تری با دانش‌آموزان برقرار کنند تا بتوانند در صورت تمایل و گرایش بچه‌ها هدایت آن‌ها را به‌عهده بگیرند و در مقابل اصل سوم موجود در کنترل بیرونی که می‌گوید مقررات، ضوابط و ارزش‌ها مهم‌تر از شأن و حیثیت انسان است، معلمان پیرو نظریه‌ی انتخاب می‌گویند شأن و حیثیت انسان مهم‌تر از

تاریخچه بر فرد یک عامل بیرونی است که افراد براساس آن توجیه می‌کنند که ما نمی‌توانیم کار دیگری بکنیم. نه این‌طوری نیست. همین الآن در همین نظام آموزش و پرورش متمرکز ایران معلمینی یافت می‌شوند که به زیبایی و بدون این که حتی نظریه‌ی انتخاب را خوانده باشند براساس اصول نظریه‌ی انتخاب با دانش‌آموزانشان رابطه دارند، دانش‌آموزان معلم را دوست دارند، با او یک رابطه‌ی متقابل زیبا دارند و درس‌های معلم را انجام می‌دهند. معلمینی که ذاتاً نظریه‌ی انتخاب را یاد گرفته‌اند، بدون تهدید، زورگویی، تنبیه، انتقاد، حق حساب دادن به دانش‌آموز، او را جذب می‌کنند، همیشه چنین معلمینی داشته‌ایم. در زمان تحصیل من هم چنین معلمینی بودند و معلمین دیگری هم بودند که با چوب سر کلاس می‌آمدند و اساساً می‌خواستند ما را بترسانند. همیشه همین‌طور بوده است. در حال حاضر و در همین نظام آموزش و پرورش هم معلمینی هستند که با تهدید و تنبیه و ایجاد رعب و وحشت با بچه‌ها کار می‌کنند. به این ترتیب چنین وضعیتی اصلاً کاری به نظام متمرکز و غیرمتمرکز ندارد، نظام متمرکز و غیرمتمرکز برای خودش بخشنه‌هایی دارد اما به شما نمی‌گوید که در کلاس درس اگر دانش‌آموزی چند بار گفت خانم یا آقا بریم دستشویی؟ یا بریم بیرون؟ یا آقا بدمون درد می‌کنه، شما در پاسخ بگویید بتمرگ، بشین و چرت و پرت نگو یا بگویید که عزیز من فکر نمی‌کنی که داری کلاس درس را به هم می‌ریزی، اگر همه‌ی بچه‌ها بخواهند چند بار بیرون بروند من چه‌طوری می‌توانم درس بدهم. نظام آموزش و پرورش هیچ‌کدام از دو روش برخورد بالا را نمی‌گوید بلکه این خود معلم است که به صورت یک فرد واحد بدون این که نظام آموزش و پرورش مشخصاً به او بگوید که چگونه با مشکلات رفتاری دانش‌آموز رفتار

البته به صورت کوتاه مدت ممکن است تغییراتی ایجاد کند، اما واقعاً چه کسی با کنترل بیرونی با تهدید، تنبیه و اعمال فشار توانسته است بچه را به شکل دلخواه تربیت کند، البته ممکن است به ضرب چماق و یا ایجاد نوعی بدهکاری عاطفی در بچه، او را مجبور به ادامه‌ی تحصیل در رشته‌ی خاصی کرد و او هم به دستاوردهای شگرفی می‌تواند دست یابد و موفق شود، اما آیا او رشته‌اش را دوست دارد؟ آیا یک انسان خشنود و شادمان شده است؟ چه کسی توانسته به ضرب چماق فرد دیگری را خشنود سازد؟ نه، نمی‌توان این کار را کرد والدین فکر می‌کنند نه تنها صلاح خودشان بلکه صلاح بچه را حتی بهتر از خودش می‌دانند بنابراین با نادیده گرفتن دنیای کیفی بچه‌ها و نیازهای آن‌ها، نیازهای خودشان را در اولویت قرار می‌دهند و بچه‌ها را تحت فشار می‌گذارند. باید توجه این والدین را به شیوه‌ی والدین نسل قبل از خودشان جلب کنیم و بپرسیم آیا والدین قبلی که با فشار و زور با بچه‌ها رفتار می‌کردند، آیا آن بچه‌ها امروز شادمانند؟ نه نیستند. واقعاً چه می‌خواهید و به دنبال چه چیز هستید؟ باید توجه داشت کنترل درونی به این معنا نیست که بچه را رها کنید تا به میل خودش هر کاری خواست بکند، نه اصلاً این طور نیست.

همان گونه که قبلاً گفتیم کنترل بیرونی یعنی زور، اجبار، تهدید، تنبیه، حق حساب دادن، شکایت کردن، غرغر

کردن و این شیوه نه تنها بچه‌ها را به سمت دستاوردهای خوب و رضایت بخش نمی‌برد بلکه فاصله‌ی بین والدین و معلم را با بچه‌ها بیشتر و بیشتر می‌کند و وقتی این فاصله بیشتر باشد، نفوذ ما حداقل است و در این حالت نفوذ جامعه بیشتر از نفوذ ما خواهد بود و این چیزی نیست که ما می‌خواهیم. برای نفوذ بیشتر در بچه‌ها باید بتوانیم رابطه‌ی معنادار مبتنی بر احترام متقابل به نیازهای هر دو طرف را داشته باشیم نه آن که بچه را رها کنیم تا هر کاری خواست بکند، بلکه بحث این است که بچه را ترغیب کنیم تا خودش را ارزیابی کند، ارزیابی شخصی مبنی بر این که من چه می‌خواهم؟ چه دارم؟ اکنون چه کار می‌کنم؟ و این کاری که می‌کنم آیا مرا به آن چه که می‌خواهم می‌رساند؟ اگر ما دوست داریم بچه‌ها چیزهایی را بخواهند که ما می‌خواهیم، اول باید روی آن‌ها نفوذ داشته باشیم و نفوذ بیشتر مستلزم رابطه‌ی متناسب زیبا با آن‌هاست. این نکته‌ی بسیار مهمی است. حالا این که در جامعه امنیت نیست و ناامنی است، آیا برخورد دیکتاتورمآبانه با بچه‌ها برایشان امنیت می‌آورد؟ مگر امنیت صرفاً یک امر بیرونی است؟ یک بخشش بیرونی است اما یک بخش درونی هم دارد. اساس امنیت این است که من چه قدر بر عناصر مختلف زندگی خودم کنترل دارم، حالا با اعمال فشار ما بچه فکر می‌کند در تعیین سرنوشت خودش کنترل ندارد. بنابراین، این حرف کاملاً توجیهی است برای نپذیرفتن فرصتی، جهت بازسازی نظام فکری خودمان.

● **امروزه هوش هیجانی- اجتماعی، بحث مهمی است که روان‌شناسان مطرح می‌کنند و در ساختار آموزش و پرورش هم به دلیل مشکلات و آسیب‌های روانی- اجتماعی موجود در دانش‌آموزان و خانواده‌ها توجه بیشتری به آن می‌شود و سازمان**

بهداشت روانی مؤلفه‌های هوش هیجانی- اجتماعی را به عنوان مهارت‌های اساسی زندگی یاد می‌کند، حال با توجه به تحقیقات موجود، این سؤال مطرح است که کارکرد نظریه‌ی انتخاب در ارتقاء سطح کیفی هوش هیجانی- اجتماعی نسلی که از سیستم آموزش و پرورش بیرون می‌آید چیست؟

■ اسم دیگر نظریه‌ی انتخاب، دعوت به مسئولیت‌پذیری است، مسئولیت‌پذیری یک عنصر فردی، خانوادگی و اجتماعی است. مسئولیت‌پذیری در مقابل نیازهای خودمان، مسئولیت‌پذیری در مقابل خواست‌های اعضای خانواده و مسئولیت‌پذیری در مقابل رفاه سایر افراد جامعه که مثل تو هستند و به اندازه‌ی تو حقوق دارند و مثل تو باید نیازهای خودشان را ارضا کنند. این بحث اصلی است، به نظریه‌ی انتخاب، روان‌شناسی مثبت‌گرای نظریه‌ی انتخاب می‌گویند، یعنی نظریه‌ی انتخاب یک نوع روان‌شناسی مثبت است زیرا بر این اعتقاد است که تنها انگیزه و تنها دلیل و هدف زندگی بشر در کره‌ی خاکی، دست یافتن به یک شادمانی و شادکامی اصیل و درونی و همه‌جانبه است. درواقع نظریه‌ی انتخاب هیچ هدف دیگری را برای زندگی نمی‌شناسد، تنها هدف هر فردی از کودکی تا انتها، شادکامی است. این که نیک‌بخت باشد، احساس خوشبختی کند، و نظریه‌ی انتخاب این را تعریف می‌کند. نظریه‌ی انتخاب معتقد است یک فرد زمانی خوشبخت است که ۴ عنصر را با هم داشته باشد و لازم است که این ۴ عنصر در بچه‌ها پرورش یابد، به طوری که اگر هر چیزی در بچه‌ها پرورش یابد اما این ۴ عنصر نباشد، بچه‌ها در زندگی موفق می‌شوند یعنی دست‌آوردهای شگرف و پیشرفت‌های چشمگیر خواهند داشت اما اصلاً از احساس خوشبختی و شادکامی که غایت

والدین فکر می‌کنند نه تنها
صلاح خودشان بلکه صلاح بچه
راحتی بهتر از خودش می‌دانند
بنابراین با نادیده گرفتن دنیای
کیفی بچه‌ها و نیازهای آن‌ها،
نیازهای خودشان را در اولویت قرار
می‌دهند و بچه‌ها را تحت فشار
می‌گذارند

اصلی زندگی است برخوردار نخواهند بود، بنابراین هوش هیجانی و هوش اجتماعی در درون همین ۴ مؤلفه قرار دارد. انسان شادکام انسانی است که بتواند این ۴ گام را در زندگیش بردارد. هدف اصلی تعلیم و تربیت نیز تقویت این ۴ عنصر است:

۱. فرد بتواند سبکی از زندگی برای خودش بسازد که در آن لذت ببرد، به بیان دیگر ایجاد سبک یا شیوه‌ای لذت‌بخش در زندگی که بتواند از مصادیق روزانه‌اش، فعالیت‌هایش، کارهایش و رفت‌وآمدهایش لذت ببرد.

۲. توانایی خوب کنار آمدن با عزیزان یا اطرافیان؛ برای تعامل مطلوب با دیگران لازم نیست آن‌ها را حتماً دوست بداریم یا عاشقشان باشیم بلکه لازم است با آن‌ها خوب کنار بیاییم، مثلاً نیازی نیست همسایه‌مان را حتماً دوست داشته باشیم اما چون خواهی نخواهی در تعامل با او هستیم پس می‌توانیم خوب کنار بیاییم و معنای خوب کنار آمدن در نظریه‌ی انتخاب، همان مضمونی است که مولانا از قول خدا به سلیمان می‌گوید:

ای سلیمان در میان زاغ و باز
حلم حق شو با همه مرغ‌ان بساز
مرغ جبری را زبان جبر گوی
مرغ پر شکسته را زبان صبر گوی
اساس خوب کنار آمدن با افراد
پیرامونی این است که در روابطمان با آن‌ها انرژی منفی وجود نداشته باشد.

۳. برخورداری از یک هدف ارزشمند در زندگی، یعنی داشتن کاری فراسوی کارهای روزمره‌ای که فرد برای تأمین غذا و پوشاک و مسکن انجام می‌دهد، یک کار ارزشمند، این که یک پروژه‌ی ارزشمند در ذهن فرد باشد، یک هدف، یک معنا، یک مقصودی که او را برای فعالیت تحریک کند.

۴. فرد باید همه‌ی این سه مورد را به گونه‌ای انجام بدهد که مانع از این نشود تا دیگران به عناصر سه‌گانه‌ی خود نرسند، بنابراین، عنصر چهارم، نشانگر مسئولیت‌پذیری فرد است. یعنی هر فردی باید عناصر سه‌گانه‌ی خود را با هزینه‌ی شخصی خودش به‌ثمر برساند. بنابراین فردی که در چنین بستری رشد می‌کند توانایی ایجاد یک سبک زندگی لذت‌بخش سالم، خوب کنار آمدن با دیگران، برخورداری از یک هدف ارزشمند و رفتار مسئولانه را دارد. این انسان یک انسان سالم است، یک انسان کاملاً نیک‌بخت، البته این انسان تجربه‌های منفی هم خواهد داشت، اشکالی ندارد چون می‌تواند در سایه‌ی تلاش و افزایش توانمندی‌هایش با دیگران به‌خوبی کنار بیاید، حتماً با دیگران و دیگران با او دعوایشان می‌شود و در این رابطه توانایی خوب کنار آمدن یعنی این که او می‌تواند مسأله‌اش را به‌خوبی حل کند. می‌توان گفت هوش اجتماعی و هوش هیجانی در این ۴ عنصر به خوبی جا گرفته است و فردی که این توانایی‌ها را دارد به راحتی می‌تواند در جامعه با دیگران زندگی توأم با همکاری داشته باشد.

● به‌طور کلی، دوره‌های آموزش نظریه‌ی انتخاب برای معلمان و خانواده‌ها، دارای چه سرفصل‌هایی است؟

■ دوره‌های نظریه‌ی انتخاب که از طرف مؤسسه‌ی ویلیام گلاسر، بنیان‌گذار نظریه‌ی انتخاب، ارائه می‌شود ۴ دوره است:
۱. دوره‌ی ابتدایی یا دوره‌ی آموزشی پایه

۲. دوره‌ی عملی پایه

۳. دوره‌ی پیشرفته

۴. دوره‌ی عملی پیشرفته

در هر کدام از دوره‌ها، نظریه‌ی انتخاب و چگونگی مداخله در مسائل روزمره گفته می‌شود، پرداخته می‌شود، عمل می‌شود و تمرین می‌شود و به این ترتیب افراد یاد می‌گیرند. حالا دو موضوع جدی و اصلی مطرح می‌شود، یکی بحث آموزش نظری و عملی نظریه‌ی انتخاب است این که ما چرا رفتار می‌کنیم، چگونه رفتار می‌کنیم، رفتارهای ما چه معنایی دارد، چگونه رفتار در ما برانگیخته می‌شود و چگونه ما برای پاسخ دادن به این برانگیختگی یا انگیزش رفتار می‌کنیم. دیگر این که وقتی فهمیدیم چرا رفتار می‌کنیم، حالا باید بدانیم چگونه رفتار را تغییر دهیم، چگونه رفتار را اصلاح کنیم و چگونه رفتار را با نیازهای فرد متناسب کنیم تا او بتواند به ۴ عنصر مورد نظر برسد یعنی زندگی سعادت‌مندانه و خوب کنار آمدن با دیگران، داشتن اهداف متعالی و رفتار مسئولانه.

بنابراین همه‌ی سرفصل‌ها عبارت است از نظریه‌ی انتخاب، واقعیت درمانی و مدیریت رهنمون. ما معتقدیم، ۴ نوع رابطه‌ی رسمی در جامعه وجود دارد که نظریه‌ی انتخاب برای آن‌ها راهکار ارائه می‌دهد. این روابط عبارتند از:

اول. رابطه‌ی بین والدین و فرزند

دوم. رابطه‌ی بین مدیر و کارمندان

سوم. رابطه‌ی بین همسران با هم (زوجین)

چهارم. رابطه‌ی بین معلم و دانش‌آموز (استاد و دانشجو)

نظریه‌ی انتخاب در فرایند دوره‌های چهارگانه‌اش به این روابط می‌پردازد.

● لطفاً رویکرد یا درواقع فرآیند واقعیت درمانی را که مشاورین از آن استفاده می‌کنند، کمی توضیح دهید.
■ این فرایند اگرچه ساده می‌نماید اما بسیار

پیچیده است و البته معلمین از طریق این مصاحبه نمی‌توانند درک درستی از واقعیت درمانی پیدا کنند. پس به‌طور خلاصه می‌توان گفت واقعیت‌درمانی یک فرایند حل مسأله با استفاده از آموزه‌های نظریه‌ی انتخاب مبنی بر این است که همه‌ی آن‌چه در مقابل ماست یک اختلال نیست، یک آسیب نیست، یک بیماری نیست بلکه یک «رفتار» است و هر رفتاری از ۴ مؤلفه‌ی فکر، عمل (کنش یا تصمیم)، فیزیولوژی یا حالت بدنی و احساس یا هیجان تشکیل شده است و این ۴ مؤلفه یا چرخ همواره با هم هستند، و در واقعیت درمانی به معلم، مشاور یا والدین آموخته می‌شود که هرگاه بچه یا فرد بالغی رفتاری می‌کند، این ۴ چرخ او با هم حرکت می‌کنند.

پس باید به‌گونه‌ای با طرح پرسش‌های سقراطی این چهار چرخ را از هم متمایز کرده و به فرد نشان دهیم که چرخ‌های رفتاری او همواره با هم حرکت می‌کنند. در صورت تشبیه عناصر رفتاری به چرخ‌های ماشین، می‌بینیم که راننده صرفاً با فرمان به دو چرخ جلویی، بر ماشین مسلط است و می‌تواند آن را عقب و جلو ببرد، بنابراین می‌توان گفت چرخ‌های جلویی رفتارهای ما یکی «فکر» و دیگری «عمل» است که می‌توانیم هر یک را تغییر دهیم، اما «فیزیولوژی بدن» و «احساس و هیجان» را نمی‌توانیم مستقیماً تغییر دهیم. نظریه‌ی انتخاب به ما آموزش می‌دهد، به افراد کمک کنیم تا چرخ‌های جلویی‌شان را به گونه‌ای هدایت کنند تا بتوانند در همان مسیری که فکر می‌کنند در راستای رسیدن به ارضای نیازهایشان است، پیش بروند. به این ترتیب فرایند اصلی با این ۴ سؤال شروع می‌شود: «سؤال اول- تو چه می‌خواهی؟ الآن از این رفتار چه می‌خواهی، در نهایت از زندگی، از مدرسه، از خودت چه می‌خواهی؟ می‌خواهی چه شوی؟ و پس از ارائه‌ی پاسخ توسط

فرد، سؤال بعدی حُب الآن داری چه کار می‌کنی؟ و سؤال سوم- این کاری که الآن داری انجام می‌دهی آیا تو را به آن جایی که می‌خواهی، می‌رساند؟ و این جریان، خودارزیابی یا ارزیابی شخصی محسوب می‌شود. حالا اگر فرد به سؤال آخر پاسخ منفی داد، ما می‌پرسیم دیگر چه راه‌هایی برای رسیدن به آن جایی که می‌خواهی وجود دارد؟

و بعد معلم یا مشاور یا والدین به این نتیجه می‌رسند که باید با بچه روی یک برنامه‌ی عملی کار کنند، یک برنامه‌ی مدون مبنی بر تغییر رفتار که دانش‌آموز را به یک مسیر در راستای دستیابی به هدفش قرار دهد. از دیدگاه نظریه‌ی انتخاب، این «طرح و برنامه» باید «هوشمند» باشد یعنی «اندازه‌پذیر» باشد، «ساده» باشد، «قدم‌هایش» کوچک باشد، مبتنی بر یکی از نیازها باشد یا از یکی از نیازها نشأت بگیرد یا به یکی از نیازها کمک کند و در یک «بازده‌ی زمانی» کاملاً مشخص تدوین شود. پس به‌طور کلی واقعیت درمانی می‌پرسد چه می‌خواهی؟ الآن برای رسیدن به آن‌چه که می‌خواهی چه کار می‌کنی؟ آیا کاری که الآن می‌کنی تو را در نهایت به آن جایی که می‌خواهی می‌برد یا نه؟

این فرایند، «خودارزیابی» است، یعنی ارزیابی ما از فرد نیست بلکه خودش، خودش را ارزیابی می‌کند. اگر بگویید «نه»، می‌پرسیم- چه راه‌های دیگری می‌توانی بروی؟ ممکن است بگوید- نمی‌دانم. این‌جا معلم یا مشاور کمکش می‌کند و می‌گوید- می‌خواهی کمکت کنم؟ می‌خواهی بدانی بچه‌هایی با مشکل مشابه تو چه راه‌هایی را رفتند؟

و بعد از او می‌خواهیم یک راه را انتخاب کند و متعاقباً طرح و برنامه‌ریزی برای حرکت تدوین می‌شود.

● برای افراد مشتاق آموزش نظریه‌ی

انتخاب و واقعیت‌درمانی، قبل از آموزش این دوره، چه پیشنهاداتی در زمینه‌ی مطالعه‌ی مرتبط دارید؟ به‌طور کلی برای مطالعه در این زمینه چه پیشنهادهایی دارید؟

■ البته لازم است ادبیات و پیشینه‌های مطالعاتی موجود را مطالعه کنند اما متأسفانه در ایران ترجمه حالت پریشانی پیدا کرده و یا به نوعی حالت بیمارگونه دارد و هرکسی بدون صلاحیت علمی و نظری لازم، هر کتابی را که خوشش بیاید، ترجمه می‌کند؛ الآن برخی آثار گلاسِر در بازار ترجمه شده است اما یکی دو تا را که من مقابله کردم متوجه شدم که مترجمین اصلاً فهم درستی از نظریه نداشته‌اند و فهم درستی را هم به دست نداده‌اند حتی می‌توانم بگویم به اندازه‌ی ۶۰٪ هم درست ترجمه نشده و مشکل دارد و معلم و والدین اگر آن را بخوانند چون متن منسجم نیست احتمالاً فکر می‌کنند نظریه منسجم نیست. کتاب‌های گلاسِر و کتاب‌های درخصوص واقعیت درمانی یا نظریه‌ی انتخاب را لازم است بخوانیم، اما با توجه به وضع موجود ترجمه‌ی کتاب، من توصیه می‌کنم یکی، دو مصاحبه‌ای را که من داشته‌ام و در ایسنا هست ببینید کتابی هم هست به نام «زبان نظریه‌ی انتخاب» مبنی بر این که نظریه‌ی انتخاب چگونه صحبت می‌کند که دارای مقدمه‌ای از گلاسِر و مقدمه و درآمدی از من و یک سری نمونه‌هایی از چگونگی کار با دانش‌آموزان هست که می‌توانند مطالعه کنند و کتاب «نظریه‌ی انتخاب» را نیز خودم ترجمه کرده‌ام که تا دو ماه آینده به بازار خواهد آمد.

علاقه‌مندان می‌توانند به وبگاه رسمی ویلیام گلاسِر مراجعه کنند و مقالات را ببینند:

www.william Glaser Institue.com

و یا می‌توانند به وبگاه شخصی من بروند که دارای یک سری مقالات در زمینه‌ی نظریه‌ی انتخاب است.

www.drsaheby.com

گزارش همایش چشم‌انداز راهنمایی و مشاوره در نظام آموزش و پرورش در برنامه‌ی پنجم توسعه

رشد یافته‌از انسان‌هایی فرهیخته، انسان‌هایی که شخصیتشان آمیزه‌ای از عطفیت، محتسب و منطق است، افرادی که بالاترین دانش را دارند، از خصیصه‌های شخصیتی ممتاز برخوردارند، قدرت و محبوبیت دارند، به‌خصوص در دوره‌ی ابتدایی استفاده می‌شود. در آموزش و پرورش باید بهترین‌ها را به‌عنوان علم و چراغ راه هدایت و راهنما و مشاور قرار دهند. من دست معلمان بسواد و بزرگواری را که شرایط تدریس در دانشگاه‌ها و سایر مراکز آموزش عالی را دارند ولی در آموزش و پرورش مانده‌اند و با تواضع به کارشان ادامه می‌دهند، می‌بوسم. آن‌ها می‌دانند که آموزش و پرورش یعنی چه. اگر من هم قدرت انتخاب داشتم، به یقین براساس این باور عمل می‌کردم. هرچند که در حال حاضر نیز بخش اعظمی از اوقات ما با کمال افتخار در حوزه‌ی تعلیم و تربیت می‌گذرد؛ زیرا سرنوشت ما این‌جا رقم می‌خورد.

بهترین نظام آموزش و پرورش، نظامی است که بتواند بچه‌های ۶ تا ۱۸ سال را در مدرسه نگه دارد و نگهداری مناسب دانش‌آموزان در مدارس بدون مشاوره، و در کنار آن مددکاری، امکان‌پذیر نیست. سؤال ما این است که چند درصد از بچه‌های مدرسه، در کلاس‌های ما حضور

سخنران: دکتر غلامعلی افروز
خدای را شاکرم که در این جمع بسیار ارزشمند حاضرم و از دست‌اندرکاران محترم همایش سپاس‌گزارم. یکی از صفات انسان‌های عاقل این است که از تجارب علمی دیگران بهره می‌برند. هیچ‌کس از مشورت بی‌نیاز نیست. در فرایند جامع شدن در دنیای پیچیده‌ی امروزی و تعاملاتی که روزبه‌روز به‌صورت مجازی پیش می‌روند، غیرممکن است که به مشاوره احساس بی‌نیازی شود. آن‌چه بنده بر آن تأکید دارم، این است که چگونه می‌توانیم از مشاوره به‌عنوان یک ضرورت حیات فردی، خانوادگی، اجتماعی و حرفه‌ای به‌نحو شایسته بهره ببریم.

بی‌تردید آموزش و پرورش معبری برای انتقال دکتترین و نظام ارزشی حاکم بر جامعه از طریق دانش‌آموزان به خانواده‌هاست. اگر در این معبر ارکان مشاوره را نداشته باشیم و مشاوره‌های ما ناقص باشد، با مشکل مواجه می‌شویم و نمی‌توانیم پیام‌های ارزشی را از طریق مدارس به خانواده‌ها انتقال دهیم. کانال ارتباطی حاکمیت از طریق مدرسه با خانواده‌ها در همه‌جای دنیا مهم تلقی می‌شود. مدارس محافلی رسمی و اجتماعی را در اختیار دارند ولی ما از این ظرفیت خوب بهره نمی‌بریم. به همین لحاظ، در کشورهای

گزارش

بخش دوم

محمد رضا مقدادی

در بخش اول این گزارش، که در فصل‌نامه‌ی شماره ۲۱ به نظر شما خوانندگان عزیز رسید، برنامه‌ی افتتاحیه و خلاصه‌ای از سخنرانی‌های آقای دکتر صافی و خانم دکتر شکوه نوابی‌نژاد تقدیم شد. در این شماره، فشرده‌ای از سخنرانی آقای دکتر افروز، رئیس محترم سازمان نظام روان‌شناسی و مشاوره، به‌همراه نقد و نظری اجمالی تقدیم شما فرهیختگان ارجمند می‌شود.



در حوزه‌ی مدرسه‌هاست. برای همه‌ی شما آرزوی موفقیت دارم.

در پایان این همایش نیم‌روزی، میزگردی تحت عنوان چالش‌های برنامه‌ی راهنمایی و مشاوره در آموزش و پرورش و چشم‌انداز آن در برنامه‌ی پنجم توسعه تشکیل شد.

اعضای میزگرد خانم‌ها دکتر نوایی‌زاد، دکتر احقر، دکتر اشتیاردیان و آقایان دکتر صافی، دکتر فرزند، مهندس امیری و مهندس نوید بودند.

مهندس نوید (دبیرکل شورای عالی آموزش و پرورش): با تشکر از تشکیل این نشست... اعلام آمادگی می‌کنم که اگر قرار است به اقتضای شرایط زمان و تحولات در برنامه‌ها و مقررات مربوط به مشاوره بازنگری شود، در کوتاه‌ترین زمان ممکن کار را در دستور شورای عالی آموزش و پرورش قرار دهیم... اهمیت کار مشاوره نسبت به قبل از ضریب مضاعفی برخوردار است... تحولات به گونه‌ای رقم خورده که بچه‌های ما را با چالش و مشکل مواجه کرده است... پیچیدگی شرایط محیط مستلزم تأمل و بصیرت است و انتخاب بهینه از میان گزینه‌های فراوان، به دانش و تجربه‌ی مشاوره نیاز دارد... ما در سند ملی آموزش و پرورش (سند تحول بنیادین) به‌خوبی به امر مشاوره پرداخته‌ایم.

آقای امیری (مدیرکل دفتر مشاوره امور تربیتی): ... مشاوران باید فرصت بیشتری در مدارس برای مطالعه و تأمل داشته باشند اما ساعت کار مشاوران را از ۲۴ ساعت به ۳۰ ساعت در هفته افزایش دادند و این نشانه‌ی بی‌توجهی به کارکرد مشاوره بود. بازآمدند گفتند که مشاوره نمی‌تواند ساعات غیرموظف تدریس در مدارس را به خودش اختصاص دهد که متأسفانه بر کم اهمیت بودن مشاوره تأکید شد...! از استادان محترم انتظار داریم که به ما کمک کنند تا زمینه‌ی ارتقای جایگاه علمی و اداری مشاوره فراهم شود. ما اکنون ۱۲۵۰۰ نفر مشاور داریم و با توجه به قوانین و مقررات فعلی با کمبود ۲۵۰۰ نفر نیرو مواجهیم. این کمبود بیش‌تر در مناطق محروم و نقاط مرزی کشور احساس می‌شود.

فوق‌العاده‌ای دارند ولی دوست دارند از دل و زبان هم‌سالان خود بشنوند. مشاور بصیر گاهی اوقات در جلسات گروهی، آن‌چه را که بچه‌ها نپرسیده‌اند ولی دغدغه‌ی ذهنی آن‌هاست، مطرح می‌کند؛ یعنی، مشاوره‌های غیرمستقیم و در سایه بسیار مهم‌اند. از جمله‌ی دغدغه‌های بچه‌ها که رویشان هم نمی‌شود آن‌ها را بر زبان بیاورند، مسائلی درباره‌ی خودارضایی، نماز، غسل، خویش‌ن‌داری، قاعدگی، مسائل ازدواج، دوست‌دختر، دوست پسر و... است.

مشاور باید هدایت‌گر واقعی باشد. او کارپرداز نیست و باید به مدیر، معلمان، خانواده‌ها و دانش‌آموزان خدمات مشاوره‌ای ارائه دهد.

نکته‌ی مهم‌تر این است که مگر ما نمی‌خواهیم بچه‌ها خلاقیت داشته باشند؟ مگر همه‌ساله این همه هزینه با عنوان جلسات، همایش‌ها و پژوهش‌هایی تحت عنوان خلاقیت نمی‌شود؟ با توجه به تعریف خلاقیت، که آمیزه‌ای از هوش و خصیصه‌های متعالی شخصیت است، فرد باید احساس خودارزش‌مندی کند، با وسایل سر و کله بزند، با نشاط باشد، دلش آرام باشد، امیدوار باشد، اهل بخشایش باشد و... این‌ها را باید مشاوره، معلم و خانواده‌ها برای بچه‌ها فراهم کنند. خلاقیت فقط با آموزش و آمیزه‌های خلاق جواب نمی‌دهد بلکه باید بستر تربیت را فراهم کنیم.

نظام آموزشی ما، به‌خصوص آموزش متوسطه، باید عوض شود و به یک نظام عمومی، کاربردی، مهارت‌محور و خلاق‌پرور تبدیل گردد. رشته‌های تحصیلی فعلی و مسئله‌ی کنکور، خانواده‌ها را دچار عذاب و ناامنی کرده است. ما در حدود یک میلیون کلاس درس داریم و ترتیب چهل هزار نفر مشاور برای آن‌ها کار سختی نیست. باید این توان را داشته باشیم و اگر این کار را به فردا واگذاریم، دیر است.

ما در سازمان نظام روان‌شناسی با کمک دوستان کمیسیون تخصصی روان‌شناسی و مشاوره‌ی مدرسه را تشکیل داده‌ایم و دوست داریم که چند نفر از آموزش و پرورش در آن‌جا حضور داشته باشند. یکی از کارهای این کمیسیون، بررسی و صدور پروانه‌ی کار

دارند؟ چرا این‌قدر کاهش داریم؟ الان رقابت کشورهای پیش‌رفته بر سر این است که بتوانند بیش از ۹۵ تا ۹۸ درصد از افراد ۶ تا ۱۸ ساله (سنین مدرسه) را در مدرسه نگه دارند. به‌رغم بسیاری از معذوریت‌های شناختی و رفتاری، تأکید بر این است که در طول ۱۲ سال بچه‌ها در دست حاکمیت باشند و این معبر را به هیچ‌وجه خالی نکنند و در دست دیگران قرار ندهند. واماندگی از تحصیلات درد بزرگی است. بیش از ۵۰ درصد بزه‌کاران ما در جامعه، واماندگان از تحصیلات هستند. پس این مشاوره‌ها چه می‌کنند؟ کجا هستند؟ بچه‌هایی که با بهره‌ی هوشی کم‌تر از ۸۶ از دبستان پا به مدارس راهنمایی می‌گذارند، مردود می‌شوند؛ زیرا هیچ نسبتی بین ضریب دشواری درس‌های دوره‌ی راهنمایی و بهره‌ی هوشی بچه‌ها وجود ندارد. وقتی که این را می‌فهمیم، چرا کاری نمی‌کنیم؟ پس شوراهای مختلف آموزش و پرورش چه می‌کنند؟ مردودی‌های دو ساله به کجا می‌روند؟ چه کار می‌کنند؟ در سال گذشته از تعداد یک میلیون و دویست هزار نفر دانش‌آموز سال سوم متوسطه، فقط ۵۴۰ هزار نفر وارد دوره‌ی پیش‌دانشگاهی شده‌اند. بقیه‌ی این‌ها کجا هستند؟ اگر افرادی مثل محمد بیچه، که در پاکدشت ۲۴ تا ۲۵ نفر بچه را نابود کرد، به مدرسه می‌رفتند، این فاجعه رخ نمی‌داد.

امروز بیش از هر زمان دیگر به بازنگری و اجرای مشاوره نیاز داریم. ما برای هر ۳۰۰ نفر دانش‌آموز به یک مشاور نیاز داریم که در مجموع ۴۰ هزار نفر می‌شود. بنابراین، باید ۸۰ درصد ظرفیت دانشکده‌های علوم تربیتی و علوم پایه‌ی کشور را به آموزش و پرورش اختصاص دهیم. نظر من این است که بیش از ۸۰ درصد ظرفیت کارشناسی ارشد و دکترا به فرهنگیان اختصاص یابد. باید علاوه بر دوره‌های کارشناسی ارشد و دکترا برای معلمان دوره‌های کوتاه‌مدت و بلند بگذاریم؛ آن هم برای معلمانی که بین بچه‌ها محبوب‌اند. آن‌ها را جذب مشاوره کنیم تا کار مشاوره‌ای کنند. مشاور حاذق می‌تواند به طور مستقیم و غیرمستقیم بستر هدایت بچه‌ها را فراهم کند. بعضی از نوجوانان درون‌گرایی

چکیده

هدف آموزش ایجاد یادگیری در میان یادگیرندگان است و آنچه در یادگیری اهمیت دارد، تغییر نسبتاً پایدار نام دارد که تا اندازه‌ی زیادی نتیجه‌ی فعالیت‌های فردی است. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بزرگسالان توانایی یادگیری را تا سنین بالا حفظ می‌کنند و می‌توانند از قانون تمرین و قیاس در یادگیری بهره ببرند. دو عامل نیاز و هدف از عوامل مهم انگیزه‌اند که بیش‌تر تحت‌تأثیر تجربیات گذشته و حال بزرگسالان قرار می‌گیرند. انتخاب اهداف واقعی و دست‌یافتنی به‌وسیله‌ی آموزش‌یار در این مسیر انگیزه‌ی بزرگسالان را برای یادگیری افزایش می‌دهد.

بزرگسالان از برخورد جدی با دنیای کنونی هراس دارند و این امر باعث کاهش اعتمادبه‌نفس آنان می‌شود؛ بنابراین، ایجاد تصور مثبت در یادگیری بزرگسالان نقش مهمی دارد. مربی می‌تواند موقعیت یادگیری را طوری فراهم آورد که موجب ایجاد تعادل روانی، و افزایش دقت و علاقه به یادگیری در بزرگسالان شود و هیجانات مثبت را در آنان تقویت کند.

بزرگسالان به شدت به فرهنگ وابسته‌اند؛ بر این اساس، آشنایی مربی آنان با مسائل فرهنگی، شیوه‌های ارتباطی مردم منطقه، هم‌دلی و هم‌زبانی با بزرگسالان برای یادگیری بیش‌تر ضرورت دارد. مربی بزرگسال باید به شخصیت و نیازهای اساسی بزرگسالان توجه کند، دنیای فراگیرندگان را تغییر دهد، انعطاف‌پذیر باشد و روابط عاطفی گرم و مناسبی با بزرگسالان برقرار کند.

کلیدواژه‌ها: یادگیری، تمرین، قیاس، نیاز، هدف، تغییر، انگیزه، تصور مثبت، فرهنگ، زبان بومی.

بزرگسالان چگونه یاد می‌گیرند و در یادگیری توفیق می‌یابند؟

کریم عباسی اول

کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

مقدمه

در آموزش بزرگسالان میل به یادگیری بیش از خود یادگیری اهمیت دارد؛ زیرا معمولاً بزرگسالان اجبار به یادگیری یا حضور در کلاس را کم‌تر احساس می‌کنند. تمایل به یادگیری در بزرگسالان، ممکن است از یک علاقه‌ی شدید، ولو به‌طور موقت، به برخی از مسائل و موضوعات یا احساس نیاز به بعضی از دانش‌ها و مهارت‌ها برای حل یک مشکل ناشی شده باشد. معلمان، رهبران یا افراد مورد احترام بزرگسالان نیز ممکن است چنین علاقه‌ای را ایجاد کنند و تا این انگیزه و علاقه نباشد، بزرگسالان کم‌تر حاضر به یادگیری می‌شوند. بدیهی است که یادگیری تا اندازه‌ی زیادی نتیجه‌ی فعالیت‌های فردی است اما آن‌چه از دست معلم ساخته است و امر یادگیری را تسهیل می‌کند، فراهم کردن عوامل و زمینه‌ها به‌منظور تشویق فراگیرنده به یادگیری است (ابراهیم‌زاده، ۱۳۷۲).

از دیدگاه روان‌شناسان، اصول کلی روان‌شناسی تربیتی و تئوری‌های یادگیری، در مجموع کاربردهای مثبت و سازنده‌ای در پیشرفت یادگیری بزرگسالان دارند. برخی قوانین در آموزش بزرگسالان، بیش‌تر از دیگران قابل استفاده‌اند؛ مثلاً ثابت شده است که قانون تمرین و تکرار، و تکیه بر معلومات اکتسابی پیشین بزرگسالان نتیجه‌ی بهتری به‌بار می‌آورد؛ زیرا فرصت تمرین و تکرار، و به‌کار بستن معلومات برای بزرگسالان بیش‌تر فراهم است. بزرگسالان می‌توانند از قانون‌های قیاس و چند پاسخی نیز استفاده کنند؛ زیرا در قانون قیاس، فرد بزرگسال از تجربه‌های خود کمک می‌گیرد و بر این اساس، معلم وظیفه دارد فرصت‌هایی را برای او فراهم سازد تا هم‌سانی بین موقعیت‌های جدید و قدیم را بازشناسد. در قانون چندپاسخی نیز بزرگسالان می‌توانند از راه آزمایش و

خطا عمل کنند؛ یعنی، به یک محرک چند پاسخ بدهند تا پاسخ رضایت‌بخش به دست آید (پارسا، ۱۳۷۴).

تعریف و مفهوم یادگیری

بین‌روان‌شناسان بر سر تبیین یادگیری مشاجرات زیادی وجود داشته است. در برخی رویکردها، یادگیری را تشکیل تداعی‌های شرطی می‌دانند؛ درحالی‌که رویکردهای دیگر بر ماهیت‌شناختی فرایند یادگیری تأکید دارند. جریان یادگیری امری دائمی است و متناسب با افراد مختلف فرق می‌کند. در جریان یادگیری، کل شخصیت فرد دخالت دارد؛ یعنی، جنبه‌های بدنی، خصوصیات روانی، هدف‌ها و تمایلات فرد و نحوه‌ی ارتباط آن‌ها با هم، که کل شخصیت فرد را تشکیل می‌دهد، تأثیر دارند. معروف‌ترین تعریف ارائه‌شده از یادگیری، به‌وسیله‌ی **کیمبل** پیشنهاد شده است: کیمبل یادگیری را «تغییر نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه که در نتیجه‌ی تمرین تقویت‌شده رخ می‌دهد»، تعریف کرده است (عباسی اول، ۱۳۸۶).

پیاژه در خصوص اهمیت تجربه، بین یادگیری به معنای محدود و یادگیری به معنای وسیع تمایز قائل می‌شود؛ یادگیری به معنای محدود، آن نوع یادگیری است که نتیجه‌ی آن براساس تجربه‌ی به‌دست آمده باشد و یادگیری به معنای وسیع، از یک پارچگی یادگیری بر معنای محدود و فرایند تعادل‌جویی تشکیل می‌شود (همان منبع).

ضرورت یادگیری بزرگسالان

یک فرد بزرگسال برای این که بتواند به حیات خود ادامه دهد، باید نیازهای گوناگون خود، مانند نیاز به غذا، آب، تعلق، احترام، عزت‌نفس، خودشکوفایی و فعالیت جنسی، را برطرف کند و برای این منظور باید با محیط خود به کنش متقابل بپردازد.

فرایند یادگیری به بزرگسالان کمک می‌کند تا خود را با محیط در حال تغییر سازگار کنند. یک فرد بزرگسال برای آن که بتواند در شرایط محیطی گوناگون به زندگی خود ادامه دهد، باید بیاموزد که کدام اشیای محیطی مثبت‌اند (به بقا کمک می‌کنند)، کدام منفی هستند (برای بقا مضرند)، و کدام بی‌اثرند (ربطی به بقا ندارند). علاوه بر این‌ها وی باید یاد بگیرد که چگونه رفتار کند تا محرک‌های مثبت را به دست آورد و از محرک‌های منفی دوری کند.

ظرفیت یادگیری بزرگسالان

زمانی فرض بر این

بود که علاقه به

یادگیری و

توانایی آن

تا سنین

معین

در انسان

وجود دارد

و از آن به

بعد، یادگیری

کاری بسیار دشوار

است، اما امروز بحث در

این نیست که بزرگسالان هم می‌توانند همانند کودکان و جوانان یاد بگیرند و کاهش توانایی یادگیری، از نظرگاه علمی آن چنان ناچیز است که به‌راحتی می‌توان از آن چشم‌پوشی کرد؛ مثلاً گزارش شده است که در تعدادی از افراد، توانایی یادگیری مهارت‌های ریاضیات جدید با افزایش سن، کاهش می‌یابد اما تحقیقات انجام‌یافته روی هوش بزرگسالان نشان می‌دهد که این‌گونه کاهش‌ها به سرعت پاسخ‌گویی و استفاده‌ی کم و نامنظم از این مهارت‌ها بستگی دارد. یکی از امیدوارکننده‌ترین نتایج، مربوط به پژوهش‌هایی است که **وارنر شه** و همکارانش (۱۹۷۴) در این

بزرگسالان
به شدت به فرهنگ
وابسته‌اند؛ براین اساس، آشنایی
مربی آنان با مسائل فرهنگی،
شیوه‌های ارتباطی مردم منطقه،
هم‌دلی و هم‌زبانی با بزرگسالان
برای یادگیری بیش‌تر ضرورت
دارد

هیجان و یادگیری بزرگسالان

هیجان یک احساس فردی است؛ یعنی ممکن است که یک موقعیت، فردی را کاملاً خشمگین کند یا بترساند اما در مورد فرد دیگر هیچ واکنشی را به وجود نیاورد؛ مثلاً اضطراب یادگیری در حضور دیگران ممکن است به خشم و پرخاش گری یادگیرنده منتهی شود و با ایجاد عدم تعادل روانی، مانع یادگیری فرد شود اما در برخی موارد هم، چنین حالتی دقت و علاقه به یادگیری را در فرد افزایش می دهد و در یادگیری نقشی سازنده ایفا می کند. به هر حال، عکس العمل هایی که اساس آن ها هیجانات روحی است و تأثیرات مثبت یا منفی در یادگیری بزرگسالان می گذارند، در بیش تر مواقع با موفقیت های آموزشی گذشته ارتباط دارند؛ بنابراین، آموزش یار می تواند با تغییر در موقعیت آموزش و کاهش اثر اضطراب های قبلی در آن ها، وضع آموزش را بهبود بخشد. به این معنا که بزرگسالان را با محرک های خوشایند مواجه سازد و عوامل ناخوشایند را در آنان از بین ببرد.

نقش عوامل فرهنگی در یادگیری بزرگسالان

فرهنگ یک جامعه ویژگی های افراد آن جامعه را متجلی می سازد و الگویی است که افراد آن جامعه باید خود را به قالب آن در آورند. استعدادها و توانایی های فرد برای تکامل جسمی و روحی، پیوسته به وسیله ی نیروهای مؤثر محیط و ارزش های فرهنگی حاکم بر جامعه طرح ریزی می شوند و شکل می یابند. حتی در افرادی که از نظر وارثی یکسان اند (دوقلوهای هم سان)، این اختلاف ارزش ها و الگوهای فرهنگی سبب ایجاد خصایص و صفات متنوع می شود (گنجی و همکاران، ۱۳۷۸).

بزرگسالان بی سواد به فرهنگی که

تمایل بیش تری دارند.

از میان عوامل مؤثر بر انگیزه، دو عامل **نیاز و رسیدن به هدف** در برنامه های آموزشی بزرگسالان به مطالعه ی جداگانه احتیاج دارند، این عوامل بیش تر تحت تأثیر تجربیات قبلی و موقعیت های اجتماعی-اقتصادی گذشته و حال بزرگسالان قرار می گیرند. بزرگسالان بی سواد به احتمال زیاد حال نگرند نه آینده نگر؛ بنابراین، انگیزه ی ناچیزی برای بهتر کردن زندگی خود دارند. اهداف آنان به توقعات روزمره ی متوسط و گاهی به امید به زنده ماندن خلاصه می شود؛ به همین دلیل، در برنامه ریزی برای بزرگسالان باید هدف های دقیق و واقعی را مورد توجه قرار داد و نیازهای حال آنان را در نظر گرفت. انتخاب اهداف نزدیک و قابل حصول، انگیزه ی بزرگسالان را برای یادگیری افزایش می دهد؛ زیرا موفقیت در کارهای مقطعی و با اهداف واقعی، عاملی است که بزرگسالان را برای ادامه ی کار برمی انگیزد. بزرگسالان به نیازهای فردی خود می اندیشند؛ بنابراین، مسئولیت دارند ارتباط بین نیازهای شخصی یادگیرنده و احتیاجات گروهی را متعادل سازند.

نقش تصور فرد بزرگسال از خود، در یادگیری

گزارش فعالیت آموزش یاران در کلاس ها نشان می دهد که اگر تضاد و تناقضی میان تصور بزرگسالان بی سواد از خود و تصور آموزش یاران از آنان به وجود آید، موجب ایجاد اضطراب و نگرانی در بزرگسالان بی سواد می شود؛ زیرا ثابت شده است که میان تصور فرد از خود و یادگیری، رابطه ای مستقیم وجود دارد. به طوری که یک تصور واقعی از خود، بزرگسالان را به یادگیری، تحمل مشکلات و قبول مسئولیت آموزشی خویش تشویق می کند.

زمینه انجام داده اند. آن ها به این نتیجه رسیده اند که در تمام طول زندگی می توان یاد گرفت. نتایج بالایی که اشخاص مسن در آزمون شه و همکارانش کسب کرده اند، نشان می دهد که آن ها توانایی یادگیری را تا سنین بالا حفظ می کنند (ابراهیم زاده، ۱۳۷۲).

آن چه امروز روان شناسان ابراز می دارند این است که ظرفیت و توان یادگیری با افزایش سن، کاهش بسیار ناچیزی پیدا می کند اما سرعت یادگیری بر اثر کاهش قوای فیزیکی به طور محسوس کاهش می یابد.

برخی عوامل مانند تردید در صحت و سقم کار، محافظه کاری، کمبود علاقه، مشکلات مربوط به خانواده، شغل و اشتغالات ذهنی باعث

جلوگیری از یادگیری

بزرگسالان

می شوند؛ مثلاً

بزرگسالانی که

در یک موقعیت

محدود قرار

دارند و کارهای

روزانه شان تکراری

و انعطاف ناپذیر است،

به ندرت به تفکر و حل

مسائل جدید نیاز پیدا می کنند و در نتیجه کم تر به یادگیری علاقه مندند.

نقش انگیزه در یادگیری بزرگسالان

همه ی بزرگسالان به وسیله ی انگیزه های درونی، که گاهی همه با هم در تضادند، تحت تأثیر قرار می گیرند. هر اندازه فرد آگاهی بیش تری داشته باشد، به همان اندازه خواهان تحرک، عقاید جدید، استقلال، تغییر و مسئولیت پذیری است. افراد بی سواد یا کم سواد به امنیت، ثبات، میراث گذشته و وابستگی فردی



یک

فرد بزرگسال برای

آن که بتواند در شرایط محیطی
گوناگون به زندگی خود ادامه دهد،
باید بیاموزد که کدام اشیای محیطی
مثبت اند (به بقا کمک می کنند)،
کدام منفی هستند (برای بقا
مضرند)، و کدام بی اثرند
(ربطی به بقا ندارند)

زاینده‌ی شرایط اقتصادی- اجتماعی آنان است و باعث ایجاد نظام زندگی و فکری و حتی زبان خاصی برای آنان می‌شود، به شدت وابسته و پای‌بندند. آهنگ صدا، حالت چهره و نحوه‌ی حرکات و رفتار بزرگسالان و مربیان آنان ممکن است تعبیرات متفاوتی در ذهن هریک از آن‌ها ایجاد کند و به مخالفت، یأس و بی‌اعتمادی نسبت به هم منجر گردد؛ بنابراین، مربی بزرگسالان باید با مسائل فرهنگی و شیوه‌های ارتباطی مردم منطقه‌ای که در آن تدریس می‌کند، کاملاً آشنا باشد و آن‌ها را به‌طور دقیق رعایت کند. اشکال موجود در برخی آموزش‌یاران، نداشتن شناخت و درک درست از فرهنگ منطقه‌ای است که در آن تدریس می‌کند. او باید راه نفوذ به فرهنگ بسته‌ی آن منطقه را بیابد تا به راحتی بتواند فعالیت‌های آموزشی خود را سامان دهد. حاصل کلام این که معلم بزرگسالان باید از کلمه‌ها و جمله‌هایی استفاده کند که از بار عاطفی و فرهنگی که برای بزرگسالان معنی دار است، برخوردار باشند.

رهنمودهای عملی برای افزایش یادگیری بزرگسالان

آموزش‌یار بزرگسالان باید:

۱. از مقایسه کردن بزرگسالان با یکدیگر و با کودکان بپرهیزد.
۲. توان‌مندی‌های بزرگسالان، علایق و نگرش‌های آنان را در نظر بگیرد.
۳. روابط عاطفی گرم و مناسبی با بزرگسالان برقرار کند.
۴. شخصیت بزرگسالان و نیازهای اساسی آنان را مورد توجه قرار دهد.
۵. مهارت‌های اجتماعی بزرگسالان را تقویت کند.

پیشنهادهای عملی

معلم بزرگسال لازم است:

۱. بزرگسال را بشناسد و بداند که چه چیز،

- چه وقت و چگونه می‌خواهد به وی بیاموزد.
۲. دنیای فراگیرنده را متناسب با دنیای اطلاعات تغییر دهد.
۳. فرصت‌های یادگیری را فراهم کند و فرایند یادگیری را تغییر دهد.
۴. زمینه‌ی تجربه‌ی فردی تک‌تک بزرگسالان را فراهم کند.
۵. فرصت‌اندیشیدن در زمینه‌ی کارهای عملی را به بزرگسالان بدهد.
۶. بزرگسالان را درگیر کار کرده و توجه آن‌ها را به خود جلب کند.
۷. از شیوه‌های مختلف تدریس استفاده کند و به آموزش جذابیت ببخشد.
۸. در برنامه‌ریزی آموزشی خود، توقعات بزرگسالان را در نظر بگیرد.
۹. انعطاف‌پذیر باشد و خود را بیش از حد در چهارچوب برنامه‌ی کاری قرار ندهد.
۱۰. از مجموعه‌های رایانه‌ای و سی‌دی‌های آموزشی در جهت ارتقای تدریس استفاده کند.

نتیجه‌گیری

تمایل به یادگیری در بزرگسالان از یک علاقه‌ی شدید یا احساس نیاز ناشی می‌شود. بزرگسالان می‌توانند از قانون تمرین، قیاس و چندپاسخی در جهت یادگیری بیش‌تر استفاده کنند. کاهش یادگیری در برخی مهارت‌ها به هوش افراد بستگی ندارد بلکه به سرعت پاسخ‌گویی و استفاده‌ی کم از این مهارت‌ها وابسته است؛ زیرا برخی محققان به این نتیجه رسیده‌اند که در سراسر زندگی می‌توان یاد گرفت.

بزرگسالان از طریق انگیزه‌های درونی یاد می‌گیرند و از میان عوامل مؤثر در انگیزه، دو عامل **نیاز و هدف** بیش‌تر تحت تأثیر موقعیت‌های اقتصادی- اجتماعی گذشته و حال بزرگسالان قرار می‌گیرند، به همین دلیل، هر برنامه‌ی یادگیری برای بزرگسالان باید با نیازهای حال آنان مرتبط باشد. بزرگسالان از رویارویی با تحولات صنعتی و اجتماعی و

امکان این که نتوانند خود را با آن‌ها سازگار سازند، دچار ناامنی می‌شوند. در چنین حالتی، آنان پنداره‌ی منفی از خود خواهند داشت؛ بنابراین، مربی بزرگسال لازم است اهداف نزدیک، واقعی و دست‌یافتنی برای آن‌ها در نظر بگیرد تا در آنان تصور مثبت ایجاد کند؛ زیرا تصور مثبت باعث یادگیری بیش‌تر و افزایش اعتمادبه‌نفس در بزرگسالان می‌شود.

هیجانات نیز در برخی موارد باعث یادگیری بزرگسالان می‌شوند؛ زیرا دقت و علاقه به یادگیری را در فرد افزایش می‌دهند؛ بر این اساس، مربی بزرگسال می‌تواند با بهبود بخشیدن به وضع آموزشی، هرگونه اضطراب را در بزرگسالان کاهش دهد. عوامل فرهنگی نیز در یادگیری بزرگسالان نقش مهمی ایفا

می‌کنند؛ بنابراین، معلم

بزرگسال باید راه

نفوذ به فرهنگ

بزرگسالان

را بشناسد،

با شیوه‌های

ارتباطی مردم

منطقه‌ای که در

آن‌جا تدریس می‌کند،

آشنا باشد و از جمله‌هایی

استفاده کند که از همان بار عاطفی و

فرهنگی بزرگسالان برخوردار باشند.

منابع

۱. ابراهیم‌زاده، عیسی؛ **آموزش بزرگسالان**، تهران، انتشارات دانشگاه پیام نور، ۱۳۷۲.
۲. پارسا، محمد؛ **روان‌شناسی یادگیری بر بنیاد نظریه‌ها**، تهران، انتشارات سخن، ۱۳۷۴.
۳. عباسی‌اول، کریم؛ **نگرشی نو بر فرایند یاددهی- یادگیری**، تبریز، انتشارات گلزار ادب، ۱۳۸۶.
۴. گنجی، حمزه و دیگران؛ **روان‌شناسی سال سوم نظری**، رشته‌ی ادبیات و علوم انسانی، مرکز تهیه و توزیع کتاب‌های درسی، تهران.



میان

تصور فرد از خود

و یادگیری، رابطه‌ای مستقیم وجود دارد. به طوری که یک تصور واقعی از خود، بزرگسالان را به یادگیری، تحمل مشکلات و قبول مسئولیت آموزشی خویش تشویق می‌کند

آشنایی با سوگ در کودکان و روش‌های برخورد با آن

مریم صیاد شیرازی
کارشناس ارشد روان‌شناسی

کلیدواژه‌ها: سوگ، هم‌دلی، علل سوگ در

کودکان

مقدمه

مرگ در جامعه همیشه یک موضوع ممنوعه (تابو) برای بحث و گفت‌وگو بوده است. بیش‌تر بزرگ‌ترها وقتی صحبت از مرگ یا مردن پیش می‌آید، از آن طفره می‌روند و با بیان این‌که برای صحبت درباره‌ی این موضوع با جوان‌ترها صلاحیت ندارند، با عذرخواهی خود را کنار می‌کشند. به نظر می‌رسد بحث درباره‌ی مرگ، ناراحتی، اضطراب، سردرگمی و رفتاری بازدارنده را در بزرگ‌ترها برمی‌انگیزد. اخیراً شاهد هستیم که همه پذیرفته‌اند صحبت کردن درباره‌ی مرگ می‌تواند به افراد کمک کند که آن را به عنوان جزئی از زندگی بپذیرند و بکوشند بر احساساتی که از تصور آن عارض می‌شود، غلبه کنند.

پیش از ورود به مباحث مربوط به نشانه‌ها و درمان سوگ، لازم است ابتدا با میزان درک کودکان از مفهوم مرگ در هر مرحله‌ی سنی آشنا شویم.

به‌طور کلی، کودکان نیز همانند بزرگسالان در رویارویی با پدیده‌ی مرگ و از دست دادن عزیزان خود، دچار تنیدگی و غم و اندوه فراوان می‌شوند. واژه‌هایی چون مرگ، مردن، مرده، کشتن، خودکشی، در فرهنگ لغات کودک از طریق گفت‌و شنود، بازی‌ها و تخیلات نمایان می‌شود اما درک این مفاهیم به حسب مراحل تحول روانی به عواملی چون نگرش، تجربیات عاطفی، آموزه‌ها و باورهای

مذهبی بستگی دارد.

طبق نظریه‌ی «ماری‌نگی»، یکی از اولین محققانی که در مورد مسئله‌ی مرگ در نزد کودکان به تحقیق پرداخته است، کودکان تا رسیدن به درک مفهوم واقعی مرگ از سه مرحله‌ی متمایز از هم گذر می‌کنند:

۱. مرگ به عنوان رویدادی قابل برگشت (۳ تا ۵ سالگی): در این مرحله، امکان بازگشت شخص مرده به زندگی عادی وجود دارد و کودک منتظر است که روزی فرا رسد و فرد متوفی نزد وی باز گردد.

۲. مرگ به منزله‌ی رویدادی مجسم (۶ تا ۹ سالگی): در این مرحله، کودکان درمی‌یابند که مرگ پایان کار است و قطعیت آن را می‌پذیرند اما به‌طور عمومی به آن جسمیت می‌دهند و معتقدند که از خارج می‌آید و شاید قابل رویت باشد.

۳. مرگ به عنوان توقف اعمال حیاتی (۱۰ تا ۱۲ سالگی): در این مرحله، مرگ نزد کودک به عنوان پدیده‌ای زیستی و بازگشت‌ناپذیر تلقی می‌شود.

علل سوگ در کودکان

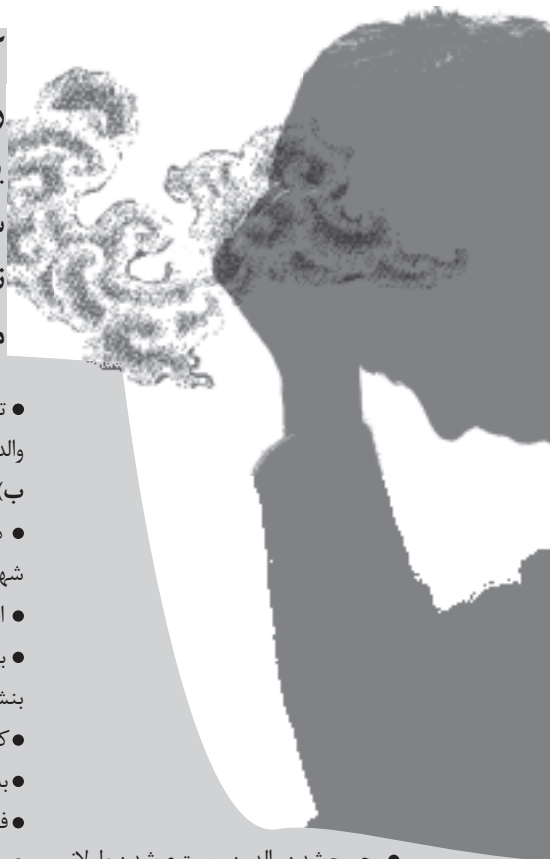
کودکان درجات مختلفی از سوگ را در زندگی روزمره‌ی خود تجربه می‌کنند. تنها مرگ یک والد یا اقوام نزدیک نیست که کودکان را با پدیده‌ی سوگ مواجه می‌کند بلکه وقایع بی‌شمار دیگری نیز هستند که گرچه کوچک و بی‌اهمیت به نظر می‌رسند ولی برای بچه‌ها قابل توجه و مهم‌اند. از آن‌جا

که ممکن است کودکان در کلامی کردن هیجانات درونی خود توان‌مندی کافی نداشته باشند، همین امر درک یک کودک سوگوار و کمک به او را از سوی بزرگسالان با مشکل مواجه می‌کند.

تعدادی از پدیده‌هایی که بچه‌ها را با واکنش سوگ مواجه می‌کند، عبارت‌اند از:

- مرگ والدین و اقوام
- مرگ حیوانات خانگی
- طلاق والدین
- نبود یک یا هر دو والد به دلایلی غیر از طلاق
- نقل مکان و مهاجرت
- آزار جنسی
- از دست دادن وسایل شخصی و اسباب‌بازی‌ها
- از دست دادن یا نداشتن توانایی و مهارتی خاص
- حوادث و بلایای طبیعی مثل سیل، زلزله و از دست دادن خانه و مدرسه بر اثر آن

کودکان درجات مختلفی از سوگ را در زندگی روزمره‌ی خود تجربه می‌کنند. تنها مرگ یک والد یا اقوام نزدیک نیست که کودکان را با پدیده‌ی سوگ مواجه می‌کند بلکه وقایع بی‌شمار دیگری نیز هستند که گرچه کوچک و بی‌اهمیت به نظر می‌رسند ولی برای بچه‌ها قابل توجه و مهم‌اند



زن‌بور و مورچه باشد، یا یک پرندۀ یا یک حیوان خانگی. همین حادثه موجب می‌شود تا کودک، مردن موجود جان‌دار را از نزدیک مشاهده کند تا چنان‌چه در زندگی خود با مرگ انسان‌ها، به‌ویژه عزیزان خود روبه‌رو شد، آمادگی عاطفی و روانی لازم را برای پذیرش این رویداد داشته باشد. زمانی که کودک شخص مرده را می‌بیند، بهتر است والدین توجه او را به خاطرات و وقایعی جلب کنند که در مشاهدات خود از مردن حشرات و جانوران داشته است تا درک واقعیت مرگ برایش آسان‌تر شود. مهم‌ترین نکاتی که در شرایط سوگ و داغ‌دیدگی کودک باید از طرف والدین مورد توجه قرار گیرد، به شرح زیر است:

۱. صداقت و صراحت گفتار، ۲. استفاده از کلمات عینی و واقعی

۱. صداقت و صراحت گفتار

اغلب کودکان می‌توانند نیت پنهانی والدین را از پس گفته‌های آنان درک کنند. در توجیه مرگ مادر بزرگ یا پدر بزرگ گفتن این‌که آن‌ها به سفری طولانی رفته‌اند و هرگز برنمی‌گردند، یک دروغ کاملاً آشکار و بی‌اساس است.

نزدیکان و اعضای خانواده که سعی دارند حقیقت مرگ عزیز از دست رفته را از کودک پنهان کنند، دیر یا زود پیامدهای ناگوار این عدم صداقت را در رفتار کودک خود مشاهده خواهند کرد؛ بنابراین، والدین باید واقعیت را

● تحریک‌پذیری و مشکل خواب (به گفته والدین) بیش از یک‌ماه را تجربه می‌کنند.

ب) دوره‌های راهنمایی و دبیرستان

● دانش‌آموزان گیج و سردرگم (نام خود، شهر و تاریخ را به یاد نمی‌آورند) می‌شوند.
● اختلال حافظه پیدا می‌کنند.
● بی‌قرار و آشفتۀ (نمی‌توانند یک‌جا بنشینند) اند.

● کناره‌گیر می‌شوند.
● به خود صدمه وارد می‌کنند.
● فکر خودکشی به سر دارند.
● مواد مخدر مصرف می‌کنند.
● توهم بینایی و شنوایی دارند.
● از تصمیم‌گیری در مورد امور عادی زندگی ناتوان‌اند.

● زیاد و بدون انقطاع صحبت می‌کنند.

اکثون که با علل و ویژگی‌های سوگ در کودکان آشنا شدید، لازم است وظیفه‌ی خود به عنوان مشاور و والدین را نیز در این مورد بشناسید

نکاتی که والدین در برخورد با سوگ کودکانشان باید طی کنند:

همان‌طور که کودکان دوران رشد و بلوغ خود را طی می‌کنند، به تناسب افزایش سن، سؤال‌هایی را مطرح می‌کنند که به پاسخ‌های پیچیده‌تری نیاز دارد.

بهترین زمان برای آموزش بهداشت روانی در برابر مرگ عزیزان، زمانی است که حادثه‌ای اتفاقی در ارتباط با مرگ یک جان‌دار رخ می‌دهد. خواه این جان‌دار حشره‌ای نظیر

● مجروح شدن والدین و بستری شدن طولانی مدت آن‌ها در بیمارستان

مراحل سوگ در کودکان

● شوک و انکار (احساس کُرختی، بهت و گیجی و ناباوری)
● خشم، اعتراض، احساس آشفتگی و دل‌خوری
● ناامیدی و درهم‌ریختگی (بی‌قراری، گریه، احساس گناه، احساس تنهایی)
● بهبودی و سازمان‌یابی مجدد

ویژگی‌های دانش‌آموزان سوگوار در مقاطع تحصیلی مختلف

الف) دوره‌ی ابتدایی

● کودکان به شدت افسرده و گوشه‌گیر می‌شوند.
● بیش از حد به پدر و مادر می‌چسبند و بدون آن‌ها به مدرسه نمی‌آیند.

همان گونه که هست، در شرایط مناسب و با توجه به ظرفیت و نگرش کودک خود به مرگ، صادقانه بیان کنند و از هرگونه فریب، تحریف و پنهان کردن واقعیت بپذیرند.

۲. استفاده از کلمات عینی و واقعی

آشنایی با گنجینه‌ی واژگان کودک و توجه به ظرفیت ادراکی مفاهیم و اصطلاحات او می‌تواند به والدین در گزینش درست واژگان عینی قابل فهم برای کودکان و دنیای واقعی آنان کمک کند. آن‌ها می‌توانند به فرزند خود بگویند: «همان گونه که گل‌ها می‌میرند، آدم‌ها نیز روزی می‌میرند.» اما گفتن این که مردن درست شبیه خوابیدن است، می‌تواند کودک را دچار کابوس‌های شبانه و حتی بی‌خوابی و اضطراب در هنگام به خواب رفتن کند.

در گفتن کلمه‌ی «خدا» دقت کنید

در عین حال که مشارکت و هم‌حسی والدین با غم و اندوه کودک بسیار مهم است اما باید به این موضوع توجه داشت که در آمیزی باورهای والدین با باورهای کودک نباید به گونه‌ای باشد که تصویری مبهم و برداشتی نادرست از جایگاه خداوند در ذهن کودک به وجود آید.

اگر کودک عاجزانه از خدا درخواست می‌کند که برادر یا خواهر از دست رفته‌اش را به او بازگرداند و انتظار دارد که خداوند به درخواست او پاسخ دهد، در این هنگام باید کودک را از عملی نبودن انتظار و درخواستش آگاه کرد تا این ناکامی موجب رفتار خشمگینانه‌ی کودک نسبت به خدا نشود. این که برخی والدین به کودکان خود این گونه وانمود می‌کنند که شخص مرده نزد خدا رفته است و برنمی‌گردد، یا خدا او را از ما گرفته است یا توجیهات مشابهی از این دست، ممکن است از همان ابتدا آموزه‌های نادرستی را نسبت به خالق عالم هستی در ذهن کودک القا کند و در دوره‌های بعدی رشد، مشکلات پیچیده‌تری را در اعتقادات دینی وی به وجود آورد.

هم‌دلی و مشارکت در احساسات کودکان

همان گونه که ما بزرگسالان هنگام روی دادن یک واقعه‌ی مصیبت‌بار نیازمند کسی هستیم که غم خود را با او در میان بگذاریم، کودکان نیز هنگام استرس فقدان مایل‌اند احساسات خود را با دیگری مطرح کنند. بهتر است والدین شرایطی را فراهم آورند که کودک بتواند فشارها، ناراحتی‌ها و درد دل‌های خود را آزادانه برون‌ریزی کند. در این میان، نقش والدین در تعدیل و تلطیف احساسات کودک، بسیار حساس و ظریف است. آن‌ها نباید کودک را در حالت غم و اندوه تثبیت و تشویق کنند و در عین حال نباید احساسات واقعی او را نادیده انگارند یا به تمسخر بگیرند بلکه باید از یک‌سو بین هم‌دلی و هم‌حسی، و از سوی دیگر، خارج کردن او از این فضای اندوهگین، نسبت شایسته‌ای برقرار سازند.

در این جا فهرستی از توصیه‌های عملی به والدینی که فرزندشان با استرس فقدان مواجه شده‌اند ارائه می‌شود. با به کار بستن این توصیه‌ها، می‌توان در تأمین بهداشت روانی این گونه کودکان گام‌هایی برداشت.

الف) باید‌ها (اقدامات تجویزی)

- باید به کودکان کمک کرد که با توجه به قابلیت درک و فهمشان به تدریج با مفاهیمی چون مرگ و مردن از طریق مشاهدات روزمره‌ی خود با گیاهان و حیوانات و... آشنا شوند.
- هنگام رویداد مرگ، کودکان در هر مرحله باید تشویق شوند که به بزرگسالان بگویند در مورد مرگ چه احساسی دارند، چه فکر می‌کنند و چه می‌دانند.
- باید به پرسش‌های کودکان هنگام برخورد با مرگ عزیزان، مطابق با قدرت درکشان، به‌طور واقع‌بینانه، توأم با آرامش و صداقت و بدون احساسات افراطی پاسخ داد.
- باید به کودکان اطمینان خاطر داد که مرگ تنبیهی در مقابل رفتار غلط آن‌ها نیست و رنج و مرگ را نباید با گناه و تنبیه الهی یا مجازات مرتبط ساخت.

● باید به کودکان اجازه داد که به شکل آزادانه و سیال، احساسات خود را در مورد مرگ عزیزان بیان کنند.

● متعاقب مرگ کسی که کودک او را بسیار دوست داشته است، باید سعی شود که شرایط محیطی و زیستی سابق برای کودک فراهم شود؛ زیرا کودکان برای کنار آمدن با حوادث تنش‌زا به ثبات نیاز دارند.

● تفسیر و توجیه مرگ عزیزان باید متناسب با سن، جنس، فرهنگ، اعتقادات و تفاوت‌های فردی کودکان باشد.

● باید کودکان را در غم و اندوه خانواده سهیم ساخت و احساس غم و اندوه خود را صادقانه برای آن‌ها بیان کرد.

● باید به کودکان اجازه داد که غم و اندوه خود را به هر طریقی که می‌خواهند، مانند گریه، بازی، خشم، نومیدی، احساس گناه، ابراز محبت، نقل خاطرات و اعتراض به بازگشت به رفتارهای غیرقابل انتظار، بیرون بزنند؛ زیرا کودکانی که پیوسته «فقدان» را انکار می‌کنند و سعی در نشان دادن علایم و تخلیه‌ی احساسات خود ندارند، ممکن است این فرایند را به تأخیر بیندازند که این، خود نوعی مقاومت آسیب رساننده است.

● کودکان باید مراحل تحولی سوگواری و انبوه (شوگ، خشم، چانه‌زنی، افسردگی و پذیرش) را با سرعت و به شیوه‌ای خاص طی کنند (با شیوه‌ی تخیل، بازی، تصورات جای‌گزینی و رویاهای سازنده).

● در مواقع بحرانی مرگ و سوگواری، باید نسبت به خواسته‌های کودکان انعطاف بیش‌تری نشان داد.

● کودک باید در بیان تخیلات درونی، ترس‌ها و احساسات خود آزاد باشد و بتواند از هر فرصتی برای درد دل کردن و یادآوری از شخص متوفی استفاده کند.

هشدارها

توجه داشته باشید که کودکان می‌توانند سوگواری و ماتم‌زده شوند ولی تفاوت‌هایی در ماتم‌زدگی آن‌ها با بزرگسالان وجود دارد؛ زیرا کودک در هر مرحله از رشد و تحول

روان‌شناختی خویش نسبت به فقدان برحسب خصایص موجود خود پاسخ می‌دهد.

– توجه داشته باشید که تنیدگی فقدان می‌تواند آشکارا یک ضربه‌ی دردناک روانی محسوب شود ولی به‌طور ضروری در رشد کودک وقفه ایجاد نمی‌کند.

کودک ۷-۵ ساله گروهی زخم‌پذیرند؛ زیرا سازگاری ضعیفی دارند. اگرچه قبل از این سنین نیز همین‌گونه است. باید درباره‌ی شناسایی جزء به جزء واکنش‌های کودک و تغییرات آن بعد از ضربه‌ی فقدان بررسی عمیق‌تری صورت گیرد.

(ب) نیایدها (اقدامات پرهیزی)

● هنگام رخداد مرگ، نباید کودک را در تلاطم گیجی، بدون توجیه مناسب و مقتضی سنش رها ساخت.

● نباید از تعبیر و تفسیرهای فلسفی و مذهبی برای کودکان کم‌سن و سال استفاده کرد.

● هنگام بروز غم، اندوه و سوگواری، نباید مانع از ابراز احساسات و عواطف او شد.

● والدین هرگز نباید با بیان افسانه‌ای که کودک روزی منکر آن خواهد شد، بر مسئله‌ی مرگ سرپوش بگذارند.

● از تشبیه مرگ به سفر، خواب و بیماری طولانی باید خودداری کرد.

● والدین نباید کودک را از امکان گریستن محروم سازند. هم‌چنین نباید به‌او اصرار کنند که به عواطف احساس نشده، تظاهر کند.

روش‌های مفید مشاوره‌ای برای برخورد با سوگ در کودکان

(الف) زبان فراخوان مشاور می‌تواند از عبارتهای محکمی که احساسات فرد را برمی‌انگیزند، استفاده کند؛ مثلاً «پدرت مرد» در برابر «پدرتان را از دست دادید». این زبان در مورد مراقبت‌های حول و حوش فقدان به مردم کمک می‌کند و می‌تواند برخی از احساسات دردناک را، که باید احساس شوند، تحریک کند. هم‌چنین صحبت از متوفی با افعال زمان گذشته می‌تواند مفید باشد: «پدرتان ... بود».

(ب) استفاده از نمادها: از مراجع

بخواهید عکس‌های متوفی را با خود به جلسات مشاوره بیاورید. این کار نه تنها به مشاور کمک می‌کند که در مورد آن شخص درک واضح‌تری پیدا کند، بلکه باعث ایجاد احساس بلافصل بودن متوفی و کانونی واضح برای صحبت در مورد متوفی به‌جای صحبت درباره‌ی او می‌شود. نمادهای دیگری که می‌توانند مفید باشند، نامه‌های متوفی، نوارهای صوتی یا ویدئویی متوفی و لباس‌ها و وسایل شخصی اوست.

(پ) نوشتن: از مراجع بخواهید نامه یا نامه‌هایی به متوفی بنویسد و در آن افکار و احساساتش را بیان کند.

(ت) نقاشی کردن: رسم تصاویری که منعکس‌کننده‌ی احساسات و تجارب مرتبط با متوفی است، می‌تواند هم‌چون نوشتن مفید باشد.

(ث) نقش بازی کردن: می‌توان به مراجع کمک کرد که با نقش بازی کردن و صحبت کردن درباره‌ی مسائلی که موجب ترس یا ناراحتی‌اش می‌شود، خود را تخلیه کند.

(ج) بازسازی شناختی: فرض زیربنایی در این شیوه آن است که افکار ما بر احساسات تأثیر می‌گذارند. به‌ویژه؛ افکار آشکار و صحبت با خود که پیوسته در اذهانمان جریان دارد. مشاور با کمک مراجع می‌تواند از احساسات ملال‌آمیز راه‌اندازی شده توسط افکار غیرمنطقی معین از قبیل «هیچ‌کس بار دیگر به من عشق نخواهد ورزید» بکاهد؛ فکری که در حال حاضر اثبات شدنی نیست.

(چ) دفتر خاطرات: یکی از فعالیت‌هایی که اعضای خانواده نمی‌توانند انجام دهند، تهیه‌ی دفتر خاطراتی در مورد عضو از دست رفته‌ی خانواده است. این دفتر می‌تواند شامل رویدادهای خانوادگی، خاطراتی از قبیل عکس‌های فوری و عکس‌های دیگر، اشعار و نقاشی‌های کشیده شده توسط اعضای خانواده در مورد متوفی باشد.

(ح) تصویرسازی ذهنی: کمک به مراجع برای مجسم کردن متوفی خواه با چشمان بسته و خواه از طریق تجسم وی در

یک صندلی خالی و تشویق کردن او به گفتن آن‌چه نیاز دارد به متوفی بگوید.

به هر حال، باید به خاطر داشته باشیم که واکنش‌های کودکان برحسب سن، هوش، فرهنگ، اعتقادات، روش‌های تربیتی و تجربیات شخصی متفاوت است و بنابراین، هیچ راه‌حل یا دستورالعمل ثابت و یک‌نواختی را نمی‌توان ابلاغ کرد. آن‌چه اهمیت دارد، برخورد مناسب و مطابق با شرایط و موقعیت روانی و عاطفی کودک است؛ آن‌هم به گونه‌ای که فضایی از آرامش و روشن‌گری را به دنبال داشته باشد، هم‌چنین شرایط برحسب تفاوت‌های درون فردی و برون فردی و ویژگی‌های ساختار خانوادگی می‌تواند متغیر باشد. به هر حال عوامل بسیاری، از جمله این‌که فرد فوت شده تا چه اندازه به کودک نزدیک بوده است، ظرفیت تحمل و

از تشبیه مرگ به سفر، خواب و بیماری طولانی باید خودداری کرد

پذیرش کودک در مقابله با این رویداد چگونه است، افراد جای‌گزین شوند که هم‌سنگ فرد از دست رفته‌اند و می‌توانند مورد علاقه و اطمینان کودک باشند، سلامت جسمانی و عاطفی کودک، و هم‌چنین تجارب پیشین او از فقدان و این‌گونه مفاهیم، در واکنش کودک با پدیده‌ی مرگ و سوگواری دخالت دارند. هر کدام از این عوامل به نوبه‌ی خود در چگونگی انتخاب روش کنار آمدن و رویارویی با رویداد مرگ مؤثر واقع می‌شوند.

منابع

۱. چارلز ل. تامپسون – لینداب. رودلف؛ مشاوره با کودکان، مترجم: جواد طهوریان، انتشارات رشد، ۱۳۸۴.
۲. کریمی، عبدالعظیم؛ پژوهشی در مفهوم مرگ از ذهن کودک، انتشارات قدیانی، ۱۳۸۴.
۳. جی. ویلیام. وردن؛ مشاوره و درمان سوگ، مترجمان: مهرداد فیروزبخت، خشیار بیگی، انتشارات ابجد.

4. behdasht@mums.ac.ir

آشنایی با گروه روان‌شناسی و فعالیت‌های آن

محمود اوحدی
کارشناس مسئول گروه روان‌شناسی
دفتر برنامه‌ریزی و تألیف
کتاب درسی

در هر گروه درسی، شورای برنامه‌ریزی با توجه به وظایف یاد شده در حقیقت به‌عنوان بازوی علمی گروه درسی، کار هدایت و نظارت بر برنامه‌های درسی را عهده‌دار است و کار به‌صورت گروهی انجام می‌پذیرد. از هر گروه درسی دست‌کم دو نفر دبیر روان‌شناسی، که به تدریس روان‌شناسی اشتغال دارند، و نیز دو نفر استاد دانشگاه، که آن‌ها نیز به تدریس و پژوهش در زمینه‌ی مسائل روان‌شناسی مشغول‌اند، در شورا عضویت دارند. این شورا در حالت عادی دست‌کم ماهی یک‌بار و در صورت نیاز با تصویب شورا جلسات بیش‌تری برگزار می‌کند. لازم به گفتن است که مصوبات شورا با رأی اکثریت (نصف به‌علاوه‌ی یک) به تصویب می‌رسد که البته پس از تأیید مدیریت دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب درسی، رسمیت خواهد یافت.

در سال تحصیلی ۸۹-۹۰ گروه روان‌شناسی قصد دارد براساس خط‌مشی‌های دفتر نسبت به بررسی حاصل کار ارزش‌یابی پایانی از کتاب روان‌شناسی سال سوم متوسطه در جهت اصلاح و تغییر کتاب مذکور اقدام کند. برای آن‌که خوانندگان گرامی در جریان کار ارزش‌یابی پایانی قرار بگیرند، ذکر مواردی چند صورت دارد. کتاب روان‌شناسی سال سوم متوسطه

آموزشی و خط‌مشی‌های دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب درسی و تلاش در جهت اجرایی کردن آن‌ها در برنامه‌ریزی‌های شورا؛ - بررسی و بهره‌برداری از نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در ارتباط با نیازهای آموزشی دانش‌آموزان و ارائه‌ی پیشنهاد به دفتر جهت اقدام لازم؛

- تولید و تدوین راهنمای برنامه‌ی درسی در هر درس براساس چهارچوب مصوب؛ - همکاری با دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب درسی در فرایند ارزش‌یابی تکوینی و ارزش‌یابی پایانی برنامه‌های درسی؛ - اصلاح و تکمیل برنامه‌های درسی پس از مرحله‌ی ارزش‌یابی تکوینی؛

- بررسی صلاحیت مؤلفان پیشنهادی در هر گروه درسی جهت تألیف کتاب درسی و سایر مواد آموزشی؛

- بررسی و پیشنهاد محتوای آموزشی دوره‌های آموزشی معلمان جهت اشاعه‌ی برنامه‌ی درسی؛

- بررسی نتایج ارزش‌یابی پایانی انجام‌شده از برنامه‌ها و کتاب‌های درسی و ارائه‌ی پیشنهاد به دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب درسی جهت اقدامات لازم؛

- انجام دادن سایر امور محول مرتبط با وظایف شورا.

کلیدواژه‌ها: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، شورای برنامه‌ریزی، آیین‌نامه‌ی شورای برنامه‌ریزی، شورای برنامه‌ریزی گروه روان‌شناسی، راهنمای برنامه‌ی درسی، ارزش‌یابی تکوینی، ارزش‌یابی پایانی.

گروه روان‌شناسی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی همانند سایر گروه‌های درسی، فرایند برنامه‌ریزی، نظارت و تأیید برنامه‌های درسی را به‌عهده دارد. جهت تحقق این امر، در هر گروه درسی شورای برنامه‌ریزی براساس آیین‌نامه‌ی شورای برنامه‌ریزی مصوب شورای مدیریت دفتر تشکیل می‌شود.

براساس ماده‌ی ۱ آیین‌نامه‌ی شورای برنامه‌ریزی در هر گروه درسی، باید یک شورا متشکل از استادان دانشگاه، صاحب‌نظران، معلمان و کارشناسان هر موضوع درسی تشکیل شود تا کار هدایت، برنامه‌ریزی، نظارت، تصویب و تأیید برنامه‌های درسی و مواد آموزشی در هر گروه با همکاری گروه روان‌شناسی به سامان برسانند.

شورای برنامه‌ریزی گروه روان‌شناسی براساس آیین‌نامه‌ی مذکور تشکیل شده است و اعضای آن عبارت‌اند از:

۱. کارشناس مسئول گروه روان‌شناسی (آقای محمود اوحدی)
۲. متخصصان موضوعی (آقایان دکتر محمدنقی فراهانی، عزت‌الله فولادی)
۳. متخصص تعلیم و تربیت اسلامی (آقای سید محمد روحانی)
۴. متخصص برنامه‌ریزی درسی (آقای یحیی فراوی)
۵. دو نفر دبیر باتجربه و صاحب‌نظر (خانم‌ها مهدیه امیددی و سوسن نیکو)
۶. نماینده‌ی گروه‌های آموزشی (آقای علیرضا غلامی)

این شورا براساس ماده‌ی ۷ آیین‌نامه‌ی مذکور وظایف زیر را عهده‌دار است.

- آگاهی از اهداف، سیاست‌ها و راهبردهای مصوب سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی

براساس ماده‌ی ۱ آیین‌نامه‌ی شورای برنامه‌ریزی در هر گروه درسی، باید یک شورا متشکل از استادان دانشگاه، صاحب‌نظران، معلمان و کارشناسان هر موضوع درسی تشکیل شود تا کار هدایت، برنامه‌ریزی، نظارت، تصویب و تأیید برنامه‌های درسی و مواد آموزشی در هر گروه با همکاری گروه روان‌شناسی به سامان برسانند

عنوان راهنمای برنامه‌ی درسی روان‌شناسی سلامت به تصویب رسید.

براساس راهنمای برنامه‌ی درسی مصوب دو کتاب به نام‌های کتاب کار روان‌شناسی سلامت کد ۲۱۴ و کتاب راهنمای معلم روان‌شناسی سلامت کد ۳۶۳/۱ تألیف شدند. این دو کتاب را در سال تحصیلی ۸۷-۸۶ و ۸۸-۸۷ دبیران روان‌شناسی در دبیرستان‌های منتخب شهر تهران و شهرستان‌های تهران تدریس کردند.

هم‌زمان با تدریس درس روان‌شناسی سلامت در دبیرستان‌های شهر تهران و شهرستان‌های تهران، ارزش‌یابی تکوینی از برنامه نیز توسط پژوهش‌گران انجام پذیرفت. براساس ارزش‌یابی‌های انجام شده در سال ۱۳۸۸ تغییرات لازم در راهنمای برنامه‌ی درسی صورت گرفت و براساس این تغییرات، کتاب کار و کتاب راهنمای معلم روان‌شناسی سلامت نیز اصلاح شدند. در سال تحصیلی ۸۹-۸۸ درس روان‌شناسی سلامت در دبیرستان‌های سراسر کشور توسط سرگروه‌های روان‌شناسی و به شرط آماده بودن امکانات و شرایط اجرا در هر استان، تدریس شد و قرار است در سال جاری نیز در دبیرستان‌های دیگر اجرا شود. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، در گروه روان‌شناسی، کار به‌صورت گروهی و با مشارکت شورای برنامه‌ریزی گروه پیش می‌رود. امیداست دبیران محترم روان‌شناسی با ارسال نظریات ارزش‌مند خود به نشانی تهران، صندوق پستی ۱۵۸۵۵/۳۶۳ یا خیابان کریم‌خان زند، اول ابرانشهر شمالی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، گروه روان‌شناسی یا به نشانی الکترونیکی psychology-dest talil @ talif.sch.IR ما را در انجام کار برنامه‌ریزی یاری کنند.

در شماره‌ی بعد مجله، در زمینه‌ی کار برنامه‌ریزی در گروه روان‌شناسی مطالب بیش‌تر ارائه خواهد شد.

ارسال شود تا این گروه بتواند براساس ارزش‌یابی انجام شده، کار اصلاح و تغییر در برنامه‌ی درسی یاد شده را پی‌گیری کند. بدیهی است پس از دریافت گزارش مکتوب، کار اصلاح و تغییر در برنامه‌ی مذکور براساس تدوین راهنمای جدید برنامه‌ی درسی روان‌شناسی پی‌گیری می‌شود و براساس راهنمای جدید، کتاب جدید روان‌شناسی توسط مؤلفان تألیف خواهد شد.

گروه روان‌شناسی در سال ۱۳۸۴ براساس نیاز مخاطبان و نیز مطالعات انجام شده به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان دبیرستان به آشنایی با مفاهیم و موضوعات مرتبط با بحث‌های روان‌شناسی نیازمندند؛ بنابراین، پیشنهاد ارائه‌ی یک درس انتخابی-پرورشی به نام **روان‌شناسی سلامت** برای دانش‌آموزان سال اول دبیرستان را در شورای برنامه‌ریزی روان‌شناسی مطرح کرد. این پیشنهاد جهت بررسی به مدیریت دفتر اعلام شد و مدیریت دفتر با آن موافقت کرد. پیشنهاد یاد شده در کمیته‌ی دروس انتخابی نیز مطرح شد و پس از موافقت در سال ۱۳۸۵ راهنمای برنامه‌ی درسی مذکور تدوین گردید. راهنمای یاد شده، در مراحل مختلف، اعتباربخشی شد و در نهایت، با

(رشته‌های ادبیات و علوم انسانی-علوم و معارف اسلامی) براساس راهنمای برنامه‌ی درسی تهیه شده در شورای برنامه‌ریزی در سال ۱۳۷۹ توسط آقایان دکتر محمدنقی فراهانی و دکتر رضا کرمی نوری و با همکاری آقای محمود اوحدی تألیف شد. این کتاب از سال تحصیلی ۸۱-۸۰ با ۴ فصل کلیات، رشد، فرایندهای شناختی، سلامت روانی و بیماری روانی در ۱۷۱ صفحه در دبیرستان‌های کشور تدریس شده است.

روال کار در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی بدین صورت است که هر کتاب جدیدالتألیف پس از ۳ سال تدریس باید مورد ارزش‌یابی پایانی قرار گیرد و در جریان این کار، نقاط قوت و ضعف برنامه مشخص شود. پس از تألیف کتاب روان‌شناسی و با گذشت سه سال از تدریس آن در دبیرستان‌ها، گروه روان‌شناسی، پیشنهاد ارزش‌یابی پایانی برنامه‌ی مذکور را به دفتر پیشنهاد کرد اما متأسفانه کار ارزش‌یابی پایانی برنامه‌ی مذکور تا سال ۱۳۸۷ به تعویق افتاد. در همان سال این کار توسط مؤسسه‌ی پژوهشی و نوآوری برنامه‌ی درسی و توسط آقای دکتر حسینی پی‌گیری شد. ارزش‌یابی از برنامه‌ی درس روان‌شناسی در قالب گزارش مکتوب قرار بود تا ابتدای سال ۱۳۸۹ به گروه روان‌شناسی

کلیدواژه‌ها: روان‌شناسی، برنامه‌ی درس روان‌شناسی، واحدهای یادگیری، روش‌های ارزش‌یابی.

برنامه‌ی درس روان‌شناسی سال سوم رشته‌های ادبیات و علوم انسانی، علوم و معارف اسلامی براساس راهنمای برنامه‌ی درسی تولید شده در شورای برنامه‌ریزی روان‌شناسی طی سال‌های ۷۵ تا ۷۷ تألیف شده است. اصولاً برای تولید هر برنامه‌ی درسی، روال کار در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی این است که ابتدا راهنمای برنامه‌ی درسی برای آن درس تولید می‌شود و سپس براساس آن، راهنمای برنامه‌ی درسی تولید خواهد شد.

راهنمای برنامه‌ی درسی در حقیقت نقشه و راهنمای عمل است که در اختیار تولیدکنندگان برنامه‌ی درسی و مواد آموزشی قرار می‌گیرد تا براساس آن برنامه‌ی درسی را تولید کنند. این راهنما شامل اهداف کلی، اهداف جزئی، جدول مفاهیم اساسی و تعمیم‌ها، عناوین و سرفصل‌های درس، جدول دو بعدی هدف و محتوا برای واحدهای یادگیری، روش‌های ارزش‌یابی، اصول سازمان‌دهی و ارائه‌ی محتواست که در مرحله‌ی اول پس از تولید، در جلسات شورای برنامه‌ریزی مورد نقد و بازبینی قرار گرفته و پس از آن به منظور اعتباربخشی از راهنمای تولید شده، کار ارزش‌یابی از آن توسط متخصصان موضوعی، متخصصان برنامه‌ریزی درسی، گروه‌های آموزشی و دبیران روان‌شناسی انجام شده است. در نهایت، راهنمای برنامه‌ی درسی تأیید شد و ملاک عمل برای تولید برنامه‌ی درسی قرار می‌گیرد.

نسخه‌ی نهایی راهنمای برنامه‌ی درسی شامل مطالب زیر است:
۱. قسمت اول برنامه‌ی درسی روان‌شناسی در این شماره ارائه می‌شود.

- مقدمه
- اهداف کلی درس روان‌شناسی سال سوم متوسطه
- اهداف جزئی درس روان‌شناسی سال سوم متوسطه
- جدول تعمیم‌های جزئی و ویژه
- عناوین و سرفصل‌های درس روان‌شناسی سال سوم متوسطه
- جدول دو بعدی هدف و محتوا برای واحدهای یادگیری
- تصمیم‌گیری در مورد نگرش‌ها و ارزش‌ها
- روش‌های یاددهی - یادگیری
- روش‌های ارزش‌یابی
- اصول سازمان‌دهی - ارائه‌ی محتوا
- منابع و مآخذ

اهداف کلی درس روان‌شناسی در سه حیطه‌ی دانش و اطلاعات، ارزش‌ها و نگرش‌ها و مهارتی مشخص شده است. این اهداف عبارت‌اند از:

الف - حیطه‌ی دانش و اطلاعات

۱. آشنایی با مقدمات علم روان‌شناسی
۲. شناخت مفهوم رشد، عوامل، ابعاد و مراحل آن
۳. آشنایی با رشد در دوران مختلف زندگی با تأکید بر دوره‌ی نوجوانی
۴. آگاهی از فرایندهای شناختی
۵. آشنایی با رفتار اجتماعی
۶. شناخت تعامل‌های فرد با خانواده و

هم‌سالان

۷. کسب دانش در مورد سلامتی و بیماری

روانی

۸. شناخت مفهوم بهداشت روانی و انواع

پیش‌گیری

۹. آشنایی با مفهوم مشاوره، روان‌درمانی و

انواع خدمات مشاوره‌ای و روان‌درمانی.

ب - حیطه‌ی ارزش‌ها و نگرش‌ها

۱. ایجاد نگرش مثبت به علم روان‌شناسی
۲. علاقه‌مندی به کاربرد روان‌شناسی در زندگی فردی و اجتماعی
۳. کنج‌کاوی برای یافتن علل روان‌شناختی رفتارهای خود و دیگران
۴. ایجاد نگرش مثبت نسبت به تغییرات دوره‌ی نوجوانی
۵. تقویت روحیه‌ی مراقبت از خود به منظور حفظ و گسترش سلامت روانی.

پ - حیطه‌ی مهارتی (ذهنی و عملی)

۱. کسب توانایی در به کارگیری بعضی از یافته‌های روان‌شناسی در زندگی روزمره
 ۲. کسب توانایی تجزیه و تحلیل رفتارهای خود و دیگران.
- پس از مشخص شدن اهداف کلی در سه حیطه‌ی مذکور، اهداف جزئی براساس اهداف کلی در سه حیطه مشخص شدند.

الف - حیطه‌ی دانش و اطلاعات

- ۱-۱. آشنایی با معارف بشری و علوم تجربی به عنوان شاخه‌ای از معارف بشری
- ۱-۲. آشنایی با روان‌شناسی به مثابه یک علم تجربی

برنامه‌ی درس روان‌شناسی (۱)

محمود اوحدی

کارشناس مسئول گروه روان‌شناسی



- ۱-۳- آشنایی با رویکردهای گوناگون در روان‌شناسی
- ۱-۴- آشنایی با رفتار، به مثابه موضوع علم روان‌شناسی
- ۱-۵- کسب دانش درباره‌ی مؤلفه‌های رفتار
- ۱-۶- شناخت روش‌های بررسی رفتار
- ۱-۷- شناخت مهم‌ترین شاخه‌های روان‌شناسی و نقش آن‌ها در زندگی روزمره
- ۲-۱- آشنایی با مفهوم رشد
- ۲-۲- شناخت عوامل و ابعاد رشد
- ۲-۳- آشنایی با اهداف رشد
- ۲-۴- آشنایی با ویژگی‌های رشد
- ۲-۵- شناخت خصوصیات رشد در دوره‌ی قبل از تولد و دوره‌ی کودکی
- ۲-۶- شناخت خصوصیات رشد در دوره‌ی کودکی اول
- ۲-۷- شناخت خصوصیات رشد در دوره‌ی کودکی دوم
- ۲-۸- ویژگی‌ها و خصوصیات رشد در دوره‌ی نوجوانی
- ۲-۹- آشنایی با رشد جسمانی، شناختی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی نوجوانی
- ۳-۱- آشنایی با مفهوم فرایندهای شناختی
- ۳-۲- آشنایی با مفهوم ادراک، فرایند ادراک بینایی و انواع آن
- ۳-۳- آشنایی با توجه به انواع آن
- ۳-۴- شناخت عوامل مؤثر در توجه تقسیم‌شده
- ۳-۵- شناخت مفهوم حافظه و سیستم‌های مختلف آن
- ۳-۶- آشنایی با اصول و قوانین هدایت‌کننده‌ی حافظه
- ۳-۷- آشنایی با انواع حافظه و سیستم‌های مختلف آن
- ۳-۸- آشنایی با مفهوم زبان گوناگون سیستم زبان
- ۴-۱- آشنایی با مفهوم تعامل اجتماعی
- ۴-۲- آشنایی با مفهوم نفوذ اجتماعی
- ۴-۳- آشنایی با انواع گروه‌های اجتماعی و تأثیر آن‌ها بر رفتار
- ۴-۴- آگاهی از نقش رهبری در گروه
- ۴-۱- آشنایی با تعامل نوجوان با خانواده
- ۴-۲- شناخت عوامل مؤثر در تعامل نوجوان با خانواده
- ۴-۳- کسب دانش در زمینه‌ی مسائل مربوط به هویت خانوادگی
- ۴-۴- آشنایی با تعامل نوجوان با همسالان
- ۴-۵- شناخت عوامل مؤثر در تعامل نوجوان با همسالان
- ۴-۶- کسب دانش در زمینه‌ی مسائل مربوط به هویت نوجوان در گروه
- ۵-۱- آشنایی با روان‌شناسی سلامت
- ۵-۲- آشنایی با مفهوم سلامت روانی
- ۵-۳- آشنایی با مفهوم بیماری روانی
- ۵-۴- آشنایی با ملاک‌های سلامت روانی
- ۵-۵- آشنایی با ملاک‌های بیماری روانی
- ۵-۶- آگاهی از عوامل مؤثر در بیماری روانی
- ۵-۷- آشنایی با مهم‌ترین گروه‌های اختلال‌های روانی
- ۵-۱- آشنایی با مفهوم بهداشت روانی
- ۵-۲- کسب دانش در زمینه‌ی انواع پیش‌گیری
- ۵-۳- آشنایی با مفهوم مشاوره و روان‌درمانی
- ۵-۴- کسب اطلاعات درباره‌ی مراکز ارائه‌کننده‌ی خدمات مشاوره‌ای و روان‌درمانی.

راهنمای برنامه‌ی درسی در حقیقت نقشه و راهنمای عمل است که در اختیار تولیدکنندگان برنامه‌ی درسی و مواد آموزشی قرار می‌گیرد



راهبردهای افزایش خلاقیت در دانش‌آموزان

کارشناس ارشد روان‌شناسی
زهرا حاتمی

راهبردهای
روان‌شناختی

دارد (میرکمالی و خورشیدی، ۱۳۸۷).
تفکر خلاق چیست و چرا وجود خلاقیت در دانش‌آموزان مهم است؟ خلاقیت یعنی منحصر به فرد بودن، برخورد با مسائل یا روبه‌رو شدن با زندگی با دیدگاه و نقطه نظر خاص خود، و برخورد با مشکلات زندگی آن‌گونه که هر کس به عنوان یک فرد انتخاب می‌کند. مفهوم لفظی خلاقیت «خلق و ایجاد چیزی جدید» است. اما عکس خلاقیت «ماشینی بودن یا کند ذهن بودن» نیست بلکه تقلید و دنباله‌روی است. دانش‌آموزان وقتی از خلاقیت باز می‌مانند که از آن‌ها بخواهیم کارها را فقط آن‌گونه که آموزش دیده‌اند، انجام دهند (دایر/پناهی، ۱۳۸۴). باید توجه داشت که تفکر خلاق، نوعی تفکر است که می‌تواند از یک چیز عادی یا محصولی جدید به وجود آید. کسی که تفکر خلاق دارد، الزاماً یک فرد استثنایی یا باهوش به معنای خاص آن نیست بلکه کسی است که با کار زیاد، تمرکز فراوان و سخت‌کوشی روی یک مسئله به نتایج جدیدی می‌رسد. به عبارت دیگر، کسی که تفکر خلاق دارد، می‌تواند ذهن خود را بر یک چیز متمرکز کند و آن‌قدر به آن انرژی بدهد، تا واقعیت امر در ذهن او کاملاً روشن شود و مسئله

نظارت و فرمایشی باشد و وقتی مقوله‌های پیچیده‌ی درسی به روش سطحی تدریس شوند، آنان فرصت چندانی برای بروز خلاقیت به دست نمی‌آورند.

خلاقیت وقتی در دانش‌آموزان رونق می‌گیرد که آن‌ها برای کشف و بررسی آزمایش و درگیر شدن با فکرهای گوناگون فرصت و شرایط لازم را داشته باشند. دانش‌آموزان برای شکوفاسازی خلاقیت خود به شرایط مناسب نیاز دارند. آن‌چه باعث خلاقیت در دانش‌آموزان می‌شود، یک کلاس پرسش‌گراست جایی که معلم و شاگرد پرسش‌هایی غیر معمول و چالش‌برانگیزی مطرح می‌کنند، جایی که پیوندهای جدید شکل می‌گیرند؛ جایی که فکرها و نظریه‌ها به روش‌های مختلف دیداری، بدنی و کلامی - عرضه می‌شوند؛ جایی که راه‌کارها و راه‌حل‌های تازه‌ای برای مسائل یافت می‌شود و جایی که جلوه‌های اندیشه و عمل قدر و قیمت تعیین کننده پیدا می‌کند. این ایده که فکر کردن، راه را برای آموزش بیش‌تر باز می‌کند، پذیرفته شده است؛ به همین دلیل، از نظر والدین این که فرزندانشان چه می‌آموزند یا چه مطالعه می‌کنند مهم نیست بلکه این که فرزندانشان بیاموزند که چگونه فکر کنند، تصمیم بگیرند و قضاوت کنند، بسیار اهمیت

کلیدواژه‌ها: تفکر خلاق، دانش‌آموز خلاق، معلم خلاق، تفکر همگرا، تفکر واگرا، تفکر فراشناختی.

مقدمه

مهارت‌های تفکر خلاق، عامل اساسی موفقیت در یادگیری به شمار می‌رود. این مهارت‌های کلیدی باید در همه‌ی موضوع‌های درسی رواج پیدا کنند. رواج دادن تفکر خلاق روشی قدرتمند برای درگیر کردن بچه‌ها با امر یادگیری است. بچه‌هایی که به تفکر خلاق تشویق می‌شوند، روز به روز انگیزه و اعتماد به نفس بیش‌تری از خود نشان می‌دهند. هم‌چنین، خلاقیت، مهارت‌های انعطاف‌پذیری را که آنان برای رویارویی با آینده‌ای نامعلوم نیاز دارند، برایشان فراهم می‌سازد. بالا بردن ظرفیت خلاقیت می‌تواند باعث غنای زندگی شود و به مشارکت در ساختن جامعه‌ای بهتر کمک کند. دانش‌آموزان خلاق به معلمان خلاق نیاز دارند اما موانع زیادی ممکن است جلوی خلاقیت را بگیرند. یکی از این موانع شاید تدریس تدافعی معلمان باشد. وقتی شاگردان برای مدت طولانی با توقع اندک و فعالیت ناچیز کار کنند، وقتی ثمره‌ی کارشان تحت

حل شود (میرکمالی و خورشیدی، ۱۳۸۷). هدف اصلی آموزش باید به وجود آوردن افرادی باشد که قابلیت دست‌زدن به فکرها و کارهای تازه را داشته باشند؛ نه این که فقط کرده‌های نسل گذشته را تکرار کنند. اگر قرار است راه‌های تازه برای حل مسائل و مشکلات پیدا کنیم، پرورش خلاقیت در مدارس لازم و ضروری است تا بدین ترتیب فرصتی برای دانش‌آموزان ایجاد گردد تا آن‌ها بگویند، که هستند، چه فکر می‌کنند و چه کارهایی انجام می‌دهند (فیشسر و ویلیامز/چوبینه، ۱۳۸۷).

انواع تفکر خلاق

۱. **تفکر هم‌گرا:** تفکر هم‌گرا همان استدلال یا تفکر منطقی است که به دنبال یک جواب صحیح می‌گردد. این تفکر به فرایندی اشاره دارد که دانش‌آموز بدان وسیله تعداد زیادی حقایق و تداعی‌ها را انتخاب می‌کند و آن‌ها را در ترکیب‌های قابل پیش‌بینی خاصی کنار هم می‌گذارد تا از حاصل آن‌ها یک جواب ممکن و صحیح به‌دست آید.

۲. **تفکر واگرا:** تفکر واگرا نمایان‌گر نوع بسیار باز و آزادتر عمل فکری است که تعداد زیاد تداعی‌ها و راه‌حل‌های ممکن، وجه تمایز آن به شمار می‌رود. تفکر خلاق با تفکر واگرا رابطه‌ی مستقیمی دارد.

۳. **تفکر فراشناختی:** تفکر فراشناختی به معنی اندیشیدن درباره‌ی فرایند اندیشیدن و تفکر است. فراشناخت به آگاهی خود کار یاد گیرنده از دانش و توانایی خود در فهمیدن، کنترل و تسلط بر فرایندهای شناختی اطلاق می‌شود (گالاگر/مهدی‌زاده و رضوانی، ۱۳۷۷).

مکاتب و نظریه‌های خلاقیت

مکاتب مختلف روان‌شناسی از زوایای مختلف به خلاقیت نگریسته‌اند؛

۱. مکتب روان‌کاوی

از دیدگاه روان‌کاوی، خلاقیت در نتیجه‌ی تعارضی است که در ذهن ناخودآگاه یا نهاد ایجاد شده است. در این حالت، ذهن ناخودآگاه می‌کوشد راه‌حلی برای این تعارض پیدا کند. اگر راه‌حل با بخش آگاه یا «خود» هماهنگی داشته باشد، معمولاً راه‌حل، خلاق خواهد بود اما اگر با بخش آگاه در تضاد باشد، احتمالاً به نابه‌هنجاری روانی منجر می‌شود.

۲. دیدگاه رفتارگرایی

طبق این نظریه، ارتباط دو ایده به تفکر منجر می‌شود. وقتی ایده‌ای در ذهن باشد، ایده‌ی مشابه آن نیز به دنبال ایده‌ی یاد شده خواهد آمد، بنابراین، وقتی فرد با مسئله‌ای روبه‌رو می‌شود، با تداعی اطلاعات قبلی، که در ذهن دارد، به ایده‌ای تازه برای حل مسئله دست می‌یابد.

۳. مکتب گشتالتی

نظریه‌های اساسی این مکتب پیرامون خلاقیت، این است که تفکر درباره‌ی حل مسئله باید شکل کلی داشته باشد. در نظام آموزشی باید به این امر توجه شود که یاد دهنده یا مدرس، مسئله را به عنوان یک موقعیت کلی ارائه دهد و فراگیرنده نیز برای یافتن جواب، مسئله را در شکل کلی ببیند.

۴. مکتب انسان‌گرایی

انسان‌گرایان خلاقیت را تنها به امور خارق‌العاده نسبت نمی‌دهند و معتقدند که همه‌ی افراد می‌توانند از قوای خلاق خویش

بهره بگیرند. آن‌ها عقیده دارند که خلاقیت نه تنها دستاوردها بلکه فعالیت‌ها، فرایندها و نگرش‌ها را هم دربرمی‌گیرد (میرکمالی، خورشیدی، ۱۳۸۷).

خلاقیت در مدارس

مدرسه‌های خلاق با تمرکز بر پرورش نه تنها دانش و مهارت‌های پایه بلکه نگرش‌ها و مهارت‌های خلاقیت‌آمیزی که زیرساز یک عمر دانش‌اندوزی خواهد بود، شاگردان خلاق‌تری تحویل خواهند داد. چنین مدرسه‌هایی محرک دریافت داده‌های جدید را فراهم می‌سازند (فیشسر، ویلیامز/چوبینه، ۱۳۸۷).

متأسفانه در حال حاضر مدارس ما بیشتر به دنبال «اصل قطعیت» هستند. اصل قطعیت بر این تفکر استوار است که برای هر پرسش تنها یک پاسخ درست وجود دارد و بقیه‌ی پاسخ‌ها غلط‌اند (گالاسر؛ ترجمه حمزه، ۱۳۷۳، به نقل از دایر/پناهی، ۱۳۸۸).

معلمان و به‌طور کلی آموزش و پرورش، درصدد آموزش مطالبی هستند که از نظر آن‌ها پاسخ درست تشخیص داده می‌شود و می‌خواهند مطمئن شوند که غیر از آن‌ها چیز دیگری مطرح نیست. به همین دلیل، آموزش و تدریس امری تجویزی و تحمیلی به شمار می‌آید که در فضایی محدود و بسته مطرح می‌شود و از امکان حرکت و تلاش بسیار می‌کاهد. در نهایت، آموزش به کاری خسته کننده مبدل می‌شود. یکی از مشکلات مدارس ما تکیه بر محفوظات است که از نظر سطح آموزشی بیشتر در قلمرو و حیطه‌ی شناختی و در سطوح اول و دوم و

آن‌چه باعث خلاقیت در دانش‌آموزان

می‌شود، یک کلاس پرسش‌گراست جایی که

معلم و شاگرد پرسش‌هایی غیر معمول و

چالش برانگیزی مطرح می‌کنند

به‌ندرت در سطوح دیگر طبقه‌بندی بلوم قرار می‌گیرد. مدارس و معلمان کم‌تر به افکار و رفتار خلاقانه اهتمام می‌ورزند. اگر فردی حرف‌ها یا ابتکارات غیر معمول و غیر متعارف از خود بروز دهد، نه تنها مورد تشویق قرار نمی‌گیرد بلکه سرزنش نیز می‌شود.

به‌طور کلی، مشکلات مدارس در زمینه‌ی تفکر خلاق را بدین ترتیب می‌توان خلاصه کرد:

- عدم تفکر در امور و مسائل مختلف فردی و اجتماعی
- فرهنگ سکوت در مقابل اظهار نظرهای معلم
- تأکید بر تفکر هم‌گرا به جای تفکر واگرا
- به‌کارگیری روش منفعل به جای روش فعال
- عدم توجه به روش حل مسئله
- معلم مداری
- عدم تکیه بر تفاوت‌های فردی.

مدرسه و مراکز آموزشی می‌توانند در شکوفایی استعدادهای دانش‌آموزان نقش حیاتی و تأثیرگذاری ایفا کنند. در حقیقت، مدارس می‌توانند خلاقیت را پرورش دهند. این‌که فرایندهای آموزشی مدرسه مبتنی بر تفکر، تولید فکر، ایده‌پروری و نظریه‌پردازی باشد، در پهنای است که به سوی افزایش خلاقیت گشوده می‌شود. هم‌چنین، روش‌های تدریس معلمان نیز در افزایش خلاقیت دانش‌آموزان تأثیر به‌سزایی دارد. فرایند یادگیری زمانی بیش‌ترین پیش‌رفت را خواهد داشت که بین دانش‌آموزان و معلمان و سبک یادگیری آن‌ها هماهنگی کاملی وجود داشته باشد. از آن‌جا که گاهی هماهنگی کامل امکان‌پذیر نیست، معلمان باید از روش‌های تدریس متعددی برای افزایش خلاقیت در دانش‌آموزان استفاده کنند.

معلمان نقش تعیین‌کننده در میزان خلاقیت دانش‌آموزان دارند اما ساختار کلاس درس هم در این زمینه بی‌تأثیر نیست. فضای کلاسی باید آن‌گونه ترتیب یابد که بتواند

موجب برانگیختن قوای خلاق دانش‌آموزان شود. قرار دادن محرکات بصری در کلاس، ترتیب چیدن میزها و صندلی‌ها، وسایل کمک آموزشی براساس نیازهای برنامه‌ی درسی از جمله مواردی هستند که در افزایش خلاقیت دانش‌آموزان تأثیر گذارند.

ویژگی‌های یک مدرسه‌ی خلاق

مدرسه‌ی خلاق جایی است که در آن افراد، شاگردان و معلمان:

- با انگیزه‌اند؛
- هدف‌مندند و آرمان‌های نهایی و مقصد مشترک دارند؛
- - آمادگی پذیرش کارهای تازه، نوآوری و کاوش‌گری را دارند؛
- برای موفقیت اشتیاق پرشور دارند؛ خطر کردن را از وظایف خود می‌دانند و تفاوت‌های فردی را می‌پذیرند (بوزان/ قدس و زاهدی، ۱۳۸۷).

در زمینه‌ی پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان توجه به سه نکته حائز اهمیت است:

- (۱) موضوعات درسی
- (۲) روش‌های تدریس
- (۳) مهارت‌های تفکر واگرا و مواد هم‌چنین، در این زمینه، تورنس (۱۹۸۹) (به نقل از میرکمالی و خورشیدی، ۱۳۸۷) راه‌کارهایی را برای افزایش خلاقیت در دانش‌آموزان به معلمان توصیه کرده است.

- تفکر خلاق را با ارزش بدانید: هر مربی در هر مقطع باید به عقاید جدیدی که دانش‌آموزان طرح می‌کنند، توجه داشته باشد و آنان را تشویق کند تا استعداد خلاقشان را توسعه دهند.
- دانش‌آموزان را به محرک‌های محیطی حساس‌تر کند.
- دست‌کاری اشیاء و عقاید را تشویق کنید؛ مطالعات در تفکر خلاق در افراد نشان داده است که بین درجه‌ی دست‌کاری و کیفیت و کمیت پاسخ‌های ابتکاری هم‌بستگی زیادی وجود دارد (بوزان/ قدس و زاهدی، ۱۳۸۷).

از نظر والدین این‌که

فرزندانشان چه می‌آموزند

یا چه مطالعه می‌کنند

مهم نیست بلکه این‌که

فرزندانشان پیام‌آموزند

که چگونه فکر کنند،

تصمیم بگیرند و قضاوت

کنند، بسیار اهمیت دارد

● در کلاس جوی خلاق ایجاد کنید؛ محیطی دارای جو خلاق است که فضای آزاد داشته باشد.

● اطلاعات لازم در مورد فرایند خلاقیت را به دانش‌آموزان ارائه دهید؛

● خود یادگیری را تشویق و ارزیابی کنید؛ کنج‌کاوی افراد موجب «خود یادگیری» آن‌ها می‌شود؛

● انتقاد سازنده را توسعه دهید؛ باید در نظر داشته باشید که در کنار هر موضوعی که تدریس می‌شود، باید فرصت‌هایی برای تقویت و توسعه‌ی عادت و مهارت انتقاد سازنده به وجود آورد.

● در حین تدریس پرسش‌های بحث برانگیز طرح کنید.

● از دانش‌آموزان بخواهید، مطالب تدریس شده یا موضوعات کتاب را نقد و تجزیه و تحلیل کنند.

● در صورت امکان، از طرح پرسش‌هایی که تنها یک جواب دارند، بپرهیزید.

● گاهی از دانش‌آموزان بخواهید که خود مسئله را طرح کنند و به پاسخ آن بپردازند.

● از روش بحث و گفت‌وگو نهایت استفاده را در سر کلاس ببرید.

● به دانش‌آموزان نشان دهید که کیفیت یادگیری در مقایسه با کمیت آن ارزش بیش‌تری دارد.

● از سؤال‌های عجیب و ظاهراً بی‌ربط دانش‌آموزان استقبال کنید.

● اگر دانش‌آموزی به جای درک مطلب به



لازمه‌ی خلاقیت ریسک کردن و بررسی راه‌های مختلف است اما زمانی که ترس از شکست خوردن از طرف معلمان به دانش‌آموزان القا شود، میزان خلاقیت در آن‌ها کاهش می‌یابد

حفظ آن پرداخت، بی‌اعتنایی کنید و زمانی که مطلب را درک کرد، او را تشویق کنید.

- روح پژوهش‌گری را در دانش‌آموزان ایجاد و تقویت کنید.
- از ایجاد رقابت منفی بین دانش‌آموزان به شدت بپرهیزید.
- قدرت تخیل دانش‌آموزان را تقویت کنید.
- از وسایل کمک آموزشی بیش‌ترین استفاده را بکنید.
- اعتماد به نفس دانش‌آموزان را تقویت کنید.
- برای دانش‌آموزان، متناسب با سن و نیازشان، آرمان سازی کنید.
- روحیه‌ی پرسش‌گری را در آن‌ها تقویت کنید
- کلاس درس را به طور مشارکتی اداره کنید و همواره به این نکته توجه داشته باشید که کلاس شرکت سهامی فکر است.
- دانش‌آموزان را به شرکت در کلاس‌های هنری مثل خط، نقاشی، موسیقی، و عکاسی... تشویق کنید.
- محیط کلاس را با نشاط کنید؛ زیرا نشاط باعث خلاقیت می‌شود.
- واقعیت‌های اجتماعی را متناسب با سن دانش‌آموزان بیان کنید.
- به دانش‌آموزان تفهیم کنید که چشم می‌تواند بهتر ببیند، گوش می‌تواند بهتر بشنود و... بدین ترتیب قوای ظاهری و احساس آن‌ها را تقویت کنید؛ زیرا تمرکز حواس باعث حواس خلاقیت می‌شود.
- به دانش‌آموزان یاد دهید که از طریق حفظ

کردن اشعار، گزارش نویسی، خلاصه‌نویسی و... حافظه‌ی خود را تقویت کنند؛ زیرا تقویت حافظه باعث تقویت خلاقیت می‌شود (میرکمالی و خورشیدی، ۱۳۸۷).

ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان خلاق

مک کینون (۱۹۶۲) در مطالعه‌ای به بررسی، ویژگی‌های دانش‌آموزان خلاق پرداخت و چنین نتیجه گرفت:

۱. دانش‌آموزان خلاق تصویر مثبتی از خود دارند.
۲. آن‌ها قوه‌ی تخیل قوی دارند.
۳. دیگر ویژگی بارز این دانش‌آموزان، جرئت‌مندی است.
۴. به ریسک کردن علاقه دارند.
۵. محدودیت‌ها و موانع را نمی‌پذیرند و برای انجام دادن کارهای ناممکن تلاش می‌کنند. (به نقل از دایر/ پناهی، ۱۳۸۸).
۶. کنجکاوند.
۷. این افراد اغلب خود را مصمم، هنرمند، منطقی، سازگار و مستقل می‌دانند (میرکمالی و خورشیدی، ۱۳۸۷).

عوامل و موانع موثر در پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان

گتزلز و جکسون^۱ (۲۰۰۱) در مطالعات خود یکی از عوامل اساسی در پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان را نوع نگرش معلمان به مسئله‌ی خلاقیت می‌دانند. این دو معتقدند که اغلب افراد خلاق، کم‌تر پیرو معلم و با او هماهنگ‌اند و رفتارشان غیرقابل پیش‌بینی است.

رنزولی^۲ (۱۹۹۹) در مطالعاتی، عوامل مؤثر بر پرورش خلاقیت را سه عنصر مدرس، فراگیرنده و برنامه‌ی درسی می‌داند؛ بدین ترتیب، او مهم‌ترین مؤلفه‌ی پرورش خلاقیت را عملکرد مراکز آموزشی می‌داند.

یافته‌های اریک^۳ (۲۰۰۵) مؤلفه‌های پرورش خلاقیت را در دانش‌آموزان، محتوای برنامه‌ی درسی، خانواده، روش‌های تدریس

و محیط آموزشی ذکر کرده است (به نقل از خورشیدی، ۱۳۸۶). موانع مؤثر در خلاقیت دانش‌آموزان عبارت‌اند از:

- **ترس از شکست:** لازمه‌ی خلاقیت ریسک کردن و بررسی راه‌های مختلف است اما زمانی که ترس از شکست خوردن از طرف معلمان به دانش‌آموزان القا شود، میزان خلاقیت در آن‌ها کاهش می‌یابد.
- **عادت:** عادت دادن دانش‌آموزان به روش‌های تکراری حل مسئله باعث از بین رفتن خلاقیت آن‌ها می‌شود.
- **عدم اعتماد به نفس:** بسیاری از دانش‌آموزان از توانایی‌ها و استعدادهای زیادی برخوردارند اما عدم اعتماد به خود، مانع بروز قوای خلاقه‌ی آن‌ها می‌شود.
- **ترس از عدم استقلال:** ترس از تحقیر شدن توسط معلم مانع بزرگ دیگر در بروز خلاقیت و انجام دادن کارهای تازه است (به نقل از میرکمالی و خورشیدی، ۱۳۸۷)
- برنامه‌ی درسی فشرده، همراه با مدت زمانی محدود برای ارائه درس.
- ندادن مجال بحث یا اظهار نظر به دانش‌آموزان در کلاس درس (گالاگر / مهدی‌زاده و رضوانی، ۱۳۷۷).

پی‌نوشت

1. Gatzels & Jackson
2. Renzooly
3. Eric

منابع

۱. بوزان، تونی؛ **قدرت هوش خلاق**، مترجمان: پروانه قدس و زهره زاهدی، تهران، انتشارات جیحون، ۱۳۸۷.
۲. فیشر، رابرت؛ ویلیامز، مری؛ **شکوفای سازی خلاقیت**، (مترجم: ناتالی چوبینه)، تهران، انتشارات پیک‌بهار، ۱۳۸۷.
۳. گالاگر، جیمز؛ **آموزش کودکان تیزهوش**، (مترجمان: مهدی‌زاده و احمد رضوانی)، تهران، انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۷۷.
۴. دایر، وین؛ **چگونه کودکان خلاق داشته باشیم**، مترجم: علی‌علی پناهی، تهران، نشر آگاه
۵. میرکمالی، سید محمد؛ خورشیدی، عباس؛ **روش‌های پرورش خلاقیت در نظام آموزش**، نشر یسپرون، ۱۳۸۷.

آن‌ها را دوره می‌کردیم و یک هفته، به انتظار دیدنشان می‌ماندیم اما امروزه با پیشرفت علم، مخصوصاً در حوزه‌ی رسانه‌های تصویری، نه دیگر آن کارتون‌های ساده برای بچه‌ها جذابیت دارد و نه حس کارتون دیدن در بچه‌ها ارضا شدنی است.

۲. وسایل ارتباط جمعی مهم‌ترین شاخصه‌ی جامعه‌ی مدرن به‌شمار می‌رود و تلویزیون نسبت به سایر رسانه‌ها برجسته‌تر به نظر می‌رسد. این امر آن‌جا تحقق می‌یابد که کودکان به عنوان متقاضیان جدی برنامه‌های تلویزیون مطرح‌اند. امروزه تلویزیون در بیش‌تر خانه‌ها به یکی از اعضای خانواده بدل شده است. کودکان نه تنها به کلمات و حالات چهره و حرکات انسان‌های واقعی دور و بر واکنش نشان می‌دهند بلکه از شخصیت‌های صحنه‌ی نمایش نیز تأثیر می‌پذیرند. تلویزیون از طریق انتقال مجموعه‌ی وسیعی از اطلاعات و احساسات به کودکان، تأثیر فوق‌العاده‌ای بر رشد و تعالی فکری و فرهنگ غالب بر آن‌ها دارد.

۳. ماده‌ی ۱۷ پیمان جهانی ملل متحد در مورد حقوق کودکان در ارتباط با رسانه‌های جمعی است. در این پیمان آمده است که کشورهای عضو به کارکرد ارزشمند رسانه‌های جمعی واقف‌اند و تعهد می‌کنند که کودکان به اطلاعات و منابع مختلف ملی و بین‌المللی دسترسی داشته باشند. به‌خصوص آن دسته از منابع که هدفشان ارتقای اطلاعات اجتماعی-معنوی و اخلاقی کودک و صحت جسمی و روانی او است. از حدود دو میلیارد کودک در جهان، حدود ۱۳ درصد در کشورهای غنی و ۸۷ درصد در کشورهای در حال توسعه زندگی می‌کنند. ضرورت نظارت والدین بر تفریحات کودک مهم است و والدین همان قدر که روی درس و تربیت کودکان تأکید می‌کنند، باید در انتخاب برنامه‌ی تفریحی مناسب برای او هم نقش داشته باشند. به راستی آیا همه‌ی والدین برنامه‌ریزی درستی برای بهره‌گیری از تلویزیون دارند؟

رضا شهلا
کارشناس ارشد روان‌شناسی

کودک و رسانه

کلیدواژه‌ها: وسایل ارتباط جمعی، پیمان جهانی ملل متحد، مهارت‌های اجتماعی، پرخاشگری، انیمیشن

۱. دوران کودکی آدمی مملو از خاطرات شیرینی است که با یادآوری آن‌ها، احساس‌ها و رویای کودکی تداعی می‌شود. اواخر دهه‌ی ۶۰ برای بسیاری از ما با خاطرات زیبایی همراه بود که تلویزیون نقش پررنگی در شکل‌گیری آن داشت. با گالیور و دوستانش زندگی می‌کردیم، بچه‌های مدرسه‌ی والت را مشتاقانه می‌دیدیم و از تجربیات مجید درس می‌گرفتیم. ما در کنار این شخصیت‌ها بزرگ می‌شدیم و در دنیای خیالی خود همواره آن‌ها را مرور می‌کردیم. در بازی‌هایمان نقش



به نظر می‌رسد که داشتن برنامه‌ی درست و شیوه‌ی مناسب برای استفاده از تلویزیون نیازمند این است که خود تلویزیون به عنوان بزرگ‌ترین رسانه‌ی جمعی کشور آموزش داده شود. انتخاب برنامه‌ی مناسب در زمان درست و توجه به پیام‌هایی که یک برنامه منتقل می‌کند، از جمله موارد اصلی است که باید رعایت شود. پخش صحنه‌های دل‌خراش تصادف در ساعت‌های پایانی شب یکی از همان انتخاب‌های نادرست است که نه تنها برای کودکان بلکه بزرگسالان هم زیان‌بار است.

۴. نهاد خانواده و سپس نهاد تعلیم و تربیت، اولین مراکز انتقال مفاهیم فرهنگی به کودکان هستند. با توجه به اهمیت و نقش رسانه‌ها، روان‌شناسان هر یک از جنبه‌های مختلف محتوای رسانه‌ها را مورد مطالعه قرار داده‌اند. با توجه به تأثیرات شناختی رسانه‌ها، مخصوصاً تلویزیون، می‌توان گفت که تلویزیون بر الگوهای رفتاری افراد و در نتیجه، بر سلامت روانی و اخلاقی، و سازگاری افراد با جامعه اثرگذار است.

امروزه شمار والدینی که استفاده از تلویزیون را در خانه ممنوع کرده باشند، کم است. هر چند به اعتقاد برخی از پژوهش‌گران، کودکانی که در خانه‌های بدون تلویزیون بزرگ می‌شوند، هم تخیلات انعطاف‌پذیرتری خواهند داشت و هم فرصتی را از دست نمی‌دهند. در همه‌ی خانه‌ها به‌طور میانگین بیش از ۷ ساعت در روز تلویزیون روشن است. از اوایل دهه‌ی ۱۹۶۰ میلادی، دانشمندان رفتارگرا درباره‌ی نحوه‌ی تأثیرگذاری تلویزیون بر رشد کودکان تحقیق کرده‌اند. نتایج این تحقیقات نشان می‌دهد که اگر تماشای تلویزیون بدون مراقبت و نظارت باشد، بر مهارت‌های اجتماعی و سلامت هیجانی و رشد شناختی کودک تأثیر منفی دارد.

با توجه به این که مدت زمان طولانی از ورود تلویزیون به زندگی مردم می‌گذرد، والدین فکر می‌کنند که در این مسئله کمتر

با فرزندانشان مشکل دارند؛ در حالی که چنانچه برنامه‌های تلویزیون به سمتی برود که خشونت و پرخاش‌گری در آن زیاد باشد و سیستم ارتباطی خانواده نیز به گونه‌ای مختل باشد که هیچ‌گونه بحث و تبادل نظری در بین اعضای آن صورت نگیرد، می‌تواند تأثیر نامطلوبی بر روی رفتار کودک بگذارد.

نتیجه‌ی تحقیقات جی‌سینگر و همکارانش در این زمینه نشان داده است که کودکانی که زیاد تلویزیون می‌بینند (۴ ساعت یا بیش‌تر در روز) در بازی کردن با دیگر کودکان مشکلات بیش‌تری دارند؛ یعنی پرتوقع‌اند، خیلی زود عصبانی می‌شوند و با دیگران به‌خوبی همکاری و مشارکت نمی‌کنند. این کودکان در سال‌های اولیه‌ی مدرسه هم با مشکلاتی مواجه می‌شوند. پرخاش‌گرترین این کودکان کم‌تر فیلم‌های آموزشی و بیش‌تر، فیلم‌ها و کارتون‌های پر هیجان و پرخشونت می‌بینند. علاوه بر این، آنان به جز تلویزیون سرگرمی دیگری ندارند که در رشد توانایی‌ها و یادگیری مهارت به آنان کمک کند.

جورج گرینر، استاد دانشگاه پنسیلوانیا، معتقد است که تماشای بیش از اندازه‌ی تلویزیون موجب سندرم دنیای پست (world syndrome the mean) می‌شود. به اعتقاد وی، تماشای بیش از حد تلویزیون و برنامه‌هایی که مختص کودکان نیست، در آنان این احساس را به وجود می‌آورد که خشونت نادرست بسیاری از مشکلات را حل می‌کند. به نظر می‌رسد که تماشای تلویزیون بدون توجه به محتوای آن، تأثیرات نامطلوب متعددی بر توان یادگیری کودکان می‌گذارد. حتی به اعتقاد برخی از پژوهش‌گران، تماشای تلویزیون بر مهارت‌های اجتماعی و پرخاش‌گری کودکان نیز تأثیرگذار است.

دانیل اندرسون، استاد روان‌شناسی، که بیش از ده سال در مورد تأثیر تلویزیون روی کودکان تحقیق کرده، معتقد است که بزرگسالان برای کاستن از فشارهای روحی

و وادار ساختن خود به تفکر، به تماشای تلویزیون می‌پردازند؛ زیرا قادر به درک اطلاعاتاند. حال آن که این اطلاعات برای کودکان بسیار نو و جذاب است. آنان آگاهی‌های اجتماعی و حتی شغلی را که تأثیری بلندمدت بر آن‌ها دارد، جذب می‌کنند.

نوجوانان و بزرگسالان اغلب در هیجان و مخاطره‌ای که در برنامه‌های تلویزیون و فیلم‌ها وجود دارد، غرق می‌شوند. آنان با وجود آگاهی از این که شخصیت‌ها وجود خارجی ندارند و فیلم واقعی نیست، خود را تا مرز خطر در فیلم جلو می‌برند و باز می‌گردند که این خود از نکات مثبت فیلم درمانی برای بزرگسالان است اما کودکان تجربه و توان لازم برای دیدن فیلم‌ها و برنامه‌های دلهره‌آور و پرهیجان را ندارند. آنان در ابتدا ممکن است مات و مبهوت شوند ولی واکنش‌های بعدی‌شان رعب و وحشت است. کابوس‌های وحشت‌ناک و ترس‌های شبانه در کودکان اغلب نتیجه‌ی تماشای چنین برنامه‌هایی است. تماشای زیاد تلویزیون موجب کاهش جاذبه‌های دنیای اطراف برای کودکان

**ضرورت نظارت
والدین بر تفریحات کودک
مهم است و والدین همان قدر
که روی درس و تربیت
کودکان تأکید می‌کنند، باید
در انتخاب برنامه‌ی تفریحی
مناسب برای او هم نقش
داشته باشند**

Up (بالا):

پیرمردی ۷۰ ساله، سال‌ها پیش آرزوی رفتن به سرزمینی رویایی در آمریکای جنوبی را با همسرش، که اکنون مرده، داشته است. «کاری» باید خانه‌ی قدیمی‌اش را ترک کند و به خانه‌ی سال‌مندان برود اما یادگاری‌های همسرش و قولی که به او داده است کار را برای او دشوار می‌کند. پس تصمیم می‌گیرد با خانه‌اش برای کشف سرزمین موردنظر پرواز کند. کارل پسر بچه‌ای چاق و هشت ساله هم قاچاقی او را همراهی می‌کند تا «کاری» تنها نباشد. رسیدن به سرزمین رویایی، آن‌ها را در مسیری سخت قرار می‌دهد که از آن سربلند بیرون می‌آیند. برخلاف کارتون‌های دیگر، این کارتون دیالوگ کم‌تر دارد. مخصوصاً ۱۵ دقیقه‌ی ابتدای آن فقط تصاویر، داستان را پیش می‌برد و این فرصت را می‌دهد که بینندگان برداشت‌های ذهنی خود را با تصاویر هماهنگ کنند. همانند کارتون عصر یخی، دیگر محصول شرکت پیکسار، این کارتون هم از واقعیت‌گرایی بسیار ساده‌ای برخوردار است و کودک به راحتی انیمیشن و فضای آن را درک می‌کند. از دیگر نکات مهم این انیمیشن، حرکات زیبا و روشن در میمیک صورت شخصیت‌ها و هماهنگی آن در ارائه‌ی احساس متناسب با داستان از جمله خنده، گریه، شادی، غم ... است. شروع شدن داستان با قهرمان ضعیف و تلاش وی برای رسیدن به مقصود که کشف سرزمین جدید است، بیننده را وامی‌دارد که به آرزوهایی بزرگ‌تر فکر کند. پیام اصلی فیلم، تلاش تا آخرین لحظه برای رسیدن به آرزوهاست. از این دست انیمیشن‌ها، «شیر شاه» است. در آن کارتون هم شاهد تلاش «اسمبلا» شخصیت اصلی فیلم، برای باز پس‌گیری تخت پادشاهی هستیم که عاقبت به نتیجه‌ی تلاشش می‌رسد.

وال‌ای:

داستان رمانتیک ربانی که شغلش آشغال جمع‌کنی است و به همراه سوسکی که در

کودکان و برنامه‌های مختص آن‌ها، به اعتقاد نگارنده، اوضاع از این هم وخیم‌تر است. به جز کارتون‌ها و نمایش‌های عروسکی، بیش‌تر شبکه‌ها یک روند ساده دارند: یک مجری با چند عروسک، خواندن شعر و بعد هم برای آموزش مفاهیم (مثلاً مسواک زدن)، مجری برنامه باید از فواید مسواک بگوید: پس همگی مسواک می‌زنیم و بچه‌ها با صدای بلند آن‌را تأیید کنند!

برخی کارشناسان، اثربخشی و کارایی تلویزیون در رشد کودک را منوط به دو شرط می‌دانند: برنامه‌های مفید برای کودکان انتخاب شود و میزان تماشای تلویزیون محدود باشد. امروزه پیشرفت پرسرعت رسانه‌های تصویری و در دسترس بودن فیلم‌ها و کارتون‌ها و در کنار آن عدم آگاهی عموم نسبت به چگونگی انتخاب فیلم و برنامه‌ی مناسب، مخصوصاً برای کودکان، می‌تواند موجب وارد آمدن خسارت‌های جبران‌ناپذیری بر کودکان باشد.

عده‌ای از والدین به تلویزیون و به‌ویژه کارتون فقط از دید سرگرمی و پرکردن وقت می‌نگرند و هر وقت خودشان درگیر کارهای روزمره باشند، کودک را به دیدن آن سفارش می‌کنند. دسته‌ی دیگر از والدین بر این باورند که کودکان از برنامه‌های تلویزیون، مثل برنامه‌های آموزشی، لذت می‌برند و در ضمن می‌توانند چیزهای جدیدی هم بیاموزند.

فوتوس و گرگوری در سال ۲۰۰۶ در تحقیقی که با هدف دریافتن نفوذ دیو و تأثیرات آن بر کودکان کوچک انجام گرفت و با بررسی شخصیت‌های کارتونی فیلم‌های شرکت والت‌دیسنی و کارتون‌های دوران مدرسه همراه بود، به این نتیجه رسیدند که تکرار تماس بچه‌ها با فیلم‌ها و کارتون‌ها و یادگیری آن‌ها، از شخصیت‌های دیو مانند، باعث درگیری در روابط و رفتارهای پرخاش‌گرانه‌ی آن‌ها می‌شود.

۴. در ادامه‌ی این نوشتار، چند کارتون، کارکردهای مثبت و شخصیت‌های معروف آن‌ها را بررسی می‌کنیم:

می‌شود. وقتی که کودک ساعت‌ها در حالی که جذب جریان فیلم شده، بی‌حرکت بنشیند، بیش‌تر از این که مشتاق یا کنج‌کاو شود، منفعل می‌شود. در مقابل، تعریف کردن اصل یک داستان برای کودک، از نسخه‌های هالیوودی آن آموزشی‌تر است. وقتی داستان از طریق فیلم و کارتون تعریف می‌شود، بچه‌ها تقریباً هیچ امکانی برای به‌کارگیری تخیل خود ندارند. به اعتقاد برخی از کارشناسان، کارتون تخیل بچه‌ها را به راه نمی‌اندازد؛ زیرا رنگ، اندازه، شکل و صدا از قبل برایشان مشخص شده است ولی وقتی گفته می‌شود که حیوانات در قلعه‌ی زیبایی زندگی می‌کردند، هر کودک برداشت و تجربه‌ی متفاوتی از این جمله دارد و زیبایی و فضای قلعه را در تخیل خود می‌سازد. در صحنه‌های تصویری، همه‌ی عناصر نمایش به‌طور آماده به کودک تحویل داده می‌شوند و کودک هیچ فعالیت ذهنی در تصویرسازی آن‌ها ندارد.

نتیجه‌ی یک نظرسنجی مرکز تحقیقات سازمان صدا و سیما، جمهوری اسلامی که در سال ۱۳۸۴ از والدین دارای فرزندان ۷ تا ۱۲ ساله درباره‌ی تأثیرات تلویزیون بر کودکان انجام شده است، نشان می‌دهد که بچه‌ها در شبانه‌روز به‌طور متوسط ۵ ساعت و ۱۲ دقیقه تلویزیون می‌بینند. هم‌چنین این تحقیق نشان‌دهنده‌ی آن است که به نظر والدین، تماشای برنامه‌های بزرگسالان بر کودکان و نوجوانان اثرات منفی و مثبت مختلفی دارد. از نظر ۳۱ درصد والدین، تلویزیون بر عادت مطالعه‌ی فرزندانشان تأثیر داشته و باعث کاهش زمان مطالعه‌ی آنان شده است.

در حوزه‌ی

کنارش است، به تنهایی در این کره خاکی زندگی می‌کند. او دل به رباطی دیگر می‌بندد و از آن محافظت می‌کند و در آخر هم ناجی آدم‌های تنبل سفینه‌ای می‌شود که همگی از فرط تنبلی چاق شده‌اند و دیگر توان حرکت ندارند. این رباط شیرین و جذاب به تنهایی در حال مرتب کردن شهر است. او هر روز صبح با آرامش و نظم و دقتی مثال‌زدنی، مشغول انجام دادن وظایفش می‌شود و اشیایی را که مهم به نظر می‌رسند، پیش خود نگاه‌داری می‌کند. شاید برای بسیاری از کودکانی که هنوز آموزش نظم و مسئولیت‌پذیری را ندیده‌اند یا از انجام دادن امور مربوط به خود فراری هستند، این صحنه‌ها بتواند موارد آموزش زیاد داشته باشد. از نکات جذاب دیگر برای کودکان این است که انتقال پیام‌ها در بیش‌تر قسمت‌های فیلم به صورت غیر کلامی است. این داستان عشق را در میان بهترین عناصر خود قرار داده است.

بامبی:

روایت‌گر آهویی دوست‌داشتنی است که دوستان زیادی در جنگل دارد و مهارت‌های لازم برای زندگی در جنگل و طبیعت را با کمک دوستانش بالا می‌برد اما با ورود یک شکارچی، که برای شکار گوزن وارد جنگل شده است، بامبی وظیفه‌ی رهبری و نجات گله‌ی گوزن‌ها را برعهده می‌گیرد و از این آزمایش موفق بیرون می‌آید و دوباره آرامش را به جنگل باز می‌گرداند، این کارتون ساده و صمیمی و قابل فهم برای بچه‌ها، مهارت‌هایی چون هم‌دلی، مشورت، با هم بودن، و محافظت از خود را به شکلی بسیار زیبا به کودکان آموزش می‌دهد.

دامبو:

همان فیل کوچک بازی‌گوشی که به خاطر گوش‌های بزرگش از ظاهر شدن جلوی دیگران می‌ترسد و همیشه مسخره می‌شود اما دوستی با موش سیاه کوچکی، او را به شهرت جهانی می‌رساند و به او می‌آموزد

که از گوش‌هایش برای پرواز استفاده کند. این انیمیشن کاملاً جنبه‌ی کاربردی دارد؛ مخصوصاً برای کودکانی که نقصی دارند یا خود را دارای نقص می‌بینند و یا کسانی که عزت‌نفس کم‌تری دارند و به خاطر احساس کمبودی که تجربه می‌کنند، رنج می‌برند. مصداق این نوع داستان را در سبک گشتالتی و گشتالت درمانی می‌بینیم که از مراجع می‌خواهند تا بزرگ‌ترین ضعف خود را نام ببرند و درباره‌ی این که چگونه همین ضعف در واقع بزرگ‌ترین قوت اوست، یک صفحه بنویسد. در این تکنیک، فرد آگاه می‌شود که بزرگ‌ترین ضعف او می‌تواند قوتش باشد و به تدریج می‌تواند بر ضعف خود غلبه کند. داستان جوجه اردک زشت هم تقریباً از همین فضا برخوردار است. این جوجه در آخر به قویی زیبا تبدیل می‌شود ولی دامبو به چیز دیگری تبدیل نمی‌شود بلکه ضعفش را به قوت تبدیل می‌کند و این مهم‌ترین نکته‌ی این انیمیشن است.

کارولین:

کارولین داستان دختری که در خانه‌ای که تازه به آن نقل مکان کرده است دری پیدا می‌کند و با وارد شدن به فضای خاصی، با تصویری دیگر از زندگی مواجه می‌شود. پدر و مادر کارولین سرگرم کارهای روزمره‌ی خود هستند و بیشتر می‌کوشند او را از خود دور کنند. فضای خانوادگی کارولین بسیار سرد و مکالمات بین اعضای خانه کوتاه و خشک است. حتی چینش وسایل خانه به شکلی است که بیننده سردی و بی تفاوتی را احساس می‌کند. در این فضا به نیازهای کودکان‌های کارولین، مثل غذای گرمی که مادر بپزد یا هم‌بازی شدن با او و... توجهی نمی‌شود. جو خانه‌ی کارولین و نمونه‌هایی از چنین پدر و مادری را در جامعه‌ی امروز به وفور می‌توان پیدا کرد. به عبارتی، اصلی‌ترین دلیلی که کارولین را به طرف آن در و وارد شدن به زندگی دیگر می‌کشاند، همان حال و هوای خانه و آواز خواندن پدرش و جو گرم

آن جاست که سازندگان کارتون به زیبایی آن را به تصویر می‌کشند. داستان فیلم یک رئالیسم جادویی است که در جذب کردن کودکان و به کار انداختن تخیل آن‌ها تأثیر زیادی دارد. پژوهش‌گران در تحقیقی که روی کودکان تیزهوش انجام دادند، نشان دادند که آنان نیز مانند دیگر بچه‌ها از شخصیت‌های کارتون‌ی لذت می‌برند و شخصیت‌هایی را که دارای صفاتی مثل وفاداری، دوستی و شجاعت‌اند، بیش‌تر تحسین می‌کنند. آن‌ها همچنین تمایل دارند رفتارهایی مثل شخصیت‌های با استعداد داشته باشند؛ از جمله «بل» در کارتون «دیو و دلبر». حتی دانشمندان نشان داده‌اند که کودکان تیزهوش کارتون‌هایی مثل شرک، مولن و شاه شیر، هرکول و نجات یافتگان را جزو کارتون‌هایی می‌دانند که دوست دارند.

منبع

۱. سینگر، جرم ال و دروتی جی ۲۰۰۱، **پرورش خلاقیت به کمک بازی‌های وانمودی**، مترجمان: حمید علی‌زاده، علی‌رضا روحی، تهران، انتشارات جوانه رشد.

با توجه به تأثیرات
شناختی رسانه‌ها، مخصوصاً
تلویزیون، می‌توان گفت که
تلویزیون بر الگوهای رفتاری
افراد و در نتیجه، بر سلامت
روانی و اخلاقی، و سازگاری
افراد با جامعه اثرگذار است

سیاهه‌ی اضطراب

حالت - صفت (STAI)

سیاهه‌ی اضطراب حالت - صفت (STAI)

ساخت STAI در سال ۱۹۶۴ تنها با یک مجموعه از ماده‌هایی شروع شد که با تغییر عبارت‌هایی برای سنجش اضطراب صفت یا اضطراب حالت به کار می‌رفت (فرم الف). در راهنمای آزمون اضطراب حالت، از مراجع خواسته می‌شد که به پرسش‌های آزمون مطابق با احساسی که «هم اکنون» دارد پاسخ دهد اما طبق راهنمای اضطراب صفت، از وی خواسته می‌شد که بر حسب احساس همیشگی خود به محتوای پرسش‌ها پاسخ گوید (مارنات، ۲۰۰۳، ترجمه‌ی شریفی و نیکخو، ۱۳۸۷).

ارزیابی‌های بعدی در فرم الف نشان داد که صرفاً عبارت راهنمای آزمون برای حذف معنای صفت بودن برخی ماده‌ها کافی نیست. در نتیجه، فرم دیگری

اضطراب دو نوع است: اضطراب حالت یک واکنش هیجانی است که از موقعیتی به موقعیت دیگر تفاوت می‌کند. اضطراب صفت یک ویژگی شخصیتی است که فراوانی و شدت واکنش هیجانی شخص نسبت به فشار را منعکس می‌کند و از این نظر بین مردم تفاوت آشکاری وجود دارد. اضطراب صفت، خصیصه‌ی شخص است نه ویژگی موقعیتی که شخص با آن روبه‌روست (شریفی، ۱۳۷۶).

علاقه‌ی چارلز دی. اشپیل برگر به این دو نوع اضطراب سبب شد که نظریه‌ی حالت - صفت را تدوین کند که آن هم به نوبه‌ی خود به تدوین سیاهه‌ی اضطراب حالت - صفت منجر شد.

کلیدواژه‌ها: فشارروانی، اضطراب، اضطراب حالت، اضطراب صفت

به عقیده‌ی ساراسون، فشار روانی واکنشی است نسبت به موقعیت‌هایی که در آن‌ها شخص باید انتظاراتی را برآورده کند و با محدودیت‌ها یا موانع روبه‌روست یا باید از فرصت‌هایی استفاده کند. قرار گرفتن در معرض فشار روانی ممکن است واکنش‌های قابل مشاهده‌ای را موجب شود که اضطراب نامیده می‌شود. اضطراب یک حالت هیجانی نامطلوب است که با نگرانی، تنش، و تشویش همراه است. هنگامی که مضطرب می‌شوید، سیستم عصبی خود مختار شما فعال می‌شود، ضربان قلبتان بالا می‌رود، ضربان نبض افزایش می‌یابد، کف دست‌ها عرق می‌کند. مقدار اضطرابی که شخص تجربه می‌کند، به لحاظی با شدت محرک ایجاد کننده‌ی فشار - آن‌گونه که شخص آن را درک می‌کند - بستگی دارد (شریفی، ۱۳۷۶).

فشار روانی واکنشی است نسبت به موقعیت‌هایی که در آن‌ها شخص باید انتظاراتی را برآورده کند و با محدودیت‌ها یا موانع روبه‌روست یا باید از فرصت‌هایی استفاده کند

در دانش‌آموزان مقطع دبیرستان شهر کرمانشاه پرداخته است. در این پژوهش، برای بررسی هم‌سانی درونی از محاسبه‌ی ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده که براساس آن، ضرایب اعتبار قابل توجهی به دست آمده است. برای تعیین روایی از روش تحلیل عاملی با تحلیل مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریمکس استفاده شده که در هر دو پاره آزمون دو عامل استخراج شده است. نتایج پژوهش نشان دهنده‌ی اعتبار و روایی قابل قبول سیاهه در جامعه‌ی پژوهش است.

منابع

۱. عبدلی، نسرين؛ بررسی عملی بودن اعتبار و روایی و نرم‌یابی سیاهه‌ی حالت - صفت در دانش‌آموزان مقطع دبیرستان شهر کرمانشاه. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، ۱۳۸۴.
۲. شریفی، حسن پاشا؛ نظریه و کاربرد آزمون‌های هوش و شخصیت. تهران، سخن، ۱۳۷۶.
۳. مارنات، گری گراث (۲۰۰۳)؛ راهنمای سنجش روانی. مترجمان: حسن پاشا شریفی و محمدرضا نیکخو. تهران: رشد-سخن (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۳)، ۱۳۷۸.

که با افسردگی هم‌پوشی داشتند، حذف شوند. این نتایج به ارائه‌ی فرم فعلی (فرم Y) با ۱۰ ماده درباره‌ی اضطراب صفت و ۱۰ ماده درباره‌ی اضطراب حالت منجر شد. همچنین، یک فرم مخصوص کودکان موسوم به سیاهه‌ی اضطراب حالت - صفت کودکان (STAIC) نیز تدوین شده است (مارنات، ۲۰۰۳، ترجمه‌ی شریفی و نیکخو، ۱۳۸۷).

شاخص‌های روان‌سنجی

ضریب اعتبار این سیاهه از روش بازآزمایی بین ۷۳٪ تا ۸۶٪ گزارش شده است. این سیاهه با سایر مقیاس‌های سنجش اضطراب مانند مقیاس اضطراب آشکار تیلور هم‌بستگی خوبی دارد که نشان‌گر روایی ملاکی این ابزار است. ضرایب هم‌بستگی به دست آمده بین ۷۵٪ تا ۸۵٪ گزارش شده است (شریفی، ۱۳۷۶).

هنجاریابی سیاهه‌ی اضطراب حالت-صفت در ایران

عبدلی (۱۳۸۴) در یک پژوهش اکتشافی - توصیفی به بررسی شاخص‌های روان‌سنجی و هنجاریابی سیاهه STAI

براساس ابعاد صفت یا حالت خود ماده‌ها به نام فرم X ساخته شد (مارنات، ۲۰۰۳، ترجمه‌ی شریفی و نیکخو، ۱۳۸۷).

این سیاهه دو نمره به دست می‌دهد: یک نمره برای اضطراب صفت و یک نمره برای اضطراب حالت. مقیاس سنجش اضطراب صفت دارای ۲۰ ماده و مقیاس سنجش اضطراب حالت نیز دارای ۲۰ ماده دیگر است. آزمودنی باید احساس خود را درباره‌ی هر ماده با یک مقیاس ۴ درجه‌ای ارزیابی کند. نمونه‌هایی از ماده‌های سیاهه در جدول زیر ارائه شده است.

اضطراب حالت

- احساس می‌کنم عصبانی و بی‌قرارم.
- به آسانی تصمیم می‌گیرم.

اضطراب صفت

- احساس می‌کنم در فشار روحی هستم.
- سرحال و شادابم.

پس از گذشت یک دهه از انتشار فرم X با استفاده از تحلیل عاملی STAI، مورد تجدید نظر جدی قرار گرفت و درک روشن‌تری از مفهوم اضطراب به دست آمد. هم‌چنین کوشش به عمل آمد تا ماده‌هایی

– استفاده از فن «دکمه‌ی فشار»:
به‌منظور درک این واقعیت است که ما
می‌توانیم با اراده‌ی خود هر نوع احساسی
را که بخواهیم در درون خود بوجود آوریم
و صرفاً با این تصمیم که به چه چیزی فکر
کنیم تا احساس وابسته به آن را ایجاد
کنیم. این به معنی آن است که ما خالق
عواطف و افکار خود هستیم.

جلسه‌ی ششم

**هدف: کاوش کردن پویش‌های
فرد، شناخت خاطرات اولیه**
همه‌ی ما در طول حیات خود تلاش
می‌کنیم تا خود را بهتر بشناسیم. شخصیت
امروزی و فلسفه‌ی زندگی ما در لایه‌لای
اولین خاطرات ایام کودکی‌مان نهفته است
که به یک سؤال اساسی ختم می‌شوند
«من که هستم؟ و آیا واقعاً کسی اهمیت

موارد فوق اقدام نمایند و با در نظر گرفتن
خاطرات اولیه‌ی خود، به کشف اشتباهات
اساسی خود پرداخته و آن‌ها را در گروه
مطرح کنند.

هرگاه خاطره‌ای از دوران اولیه‌ی کودکی
خود به یاد می‌آورید عامل مهم «گفت‌وگو
با خود» وارد صحنه می‌شود؛ گفت‌وگوی با
خود، همان تعبیر کردن سیستم باورهای
شماست که در تمام طول روز افکار شما را
تحت تأثیر قرار می‌دهد. اصول گفت‌وگو با
خود آموزش داده می‌شوند.

– تغییر افکار، بخشی از فرایند اصلاح
داستان زندگی و سبک زندگی شماست.
اشتباهات اساسی شما کدام‌اند:
در درون هریک از ما جبهه‌ی جنگی از
نیروها وجود ندارد بلکه افکار و احساسات
و رفتارهای ما با هم در تشکیل شیوه‌ی
زندگی ما ترکیب شده‌اند.

راهنمایی و مشاوره‌گروهی

قسمت
روم

پروتکل مشاوره‌ی گروهی آدلری

در شماره‌ی قبلی فصل‌نامه‌ی
رشد مشاور مدرسه چهار جلسه از
مداخلات آدلری توضیح داده شد، در
این شماره نیز مشروح جلسات پنجم
تا هشتم برای مطالعه و استفاده‌ی
مشاوران و علاقه‌مندان دیدگاه آدلری
ارائه می‌گردد.

جلسه‌ی پنجم

**هدف: کاوش کردن پویش‌های
فرد، شناخت و چالش با اشتباهات
اساسی زندگی**

همه‌ی ما در طول زندگی مرتکب
اشتباهاتی می‌شویم. برخی از این
اشتباهات ناچیز و کم‌اهمیت و قابل
چشم‌پوشی و البته گذرا و موقتی است. ما
برخی اشتباهات، جزئی از سبک زندگی
ما شده‌اند به‌طوری‌که آن‌ها را به دفعات
مرتکب می‌شویم. خلاصه‌ای از خاطرات
اولیه و بررسی سبک زندگی دسترسی به
اشتباهات اساسی را ممکن می‌سازند.
اشتباهات اساسی را می‌توان در ۵
طبقه خلاصه کرد:

۱. تعمیم افراطی مانند: «همه دشمن من
هستند. هیچ‌کس به من اهمیت نمی‌دهد،
زندگی خطرناک است.»
 ۲. هدف‌های ایمنی‌بخش غیرواقع‌بینانه
مانند: «من باید همه را راضی کنم. با یک
اشتباه تلف خواهم شد.»
 ۳. سوء ادراک از زندگی و نیازهای آن
مانند: «من نمی‌توانم در زندگی پیروز شوم،
زندگی خیلی سخت است.»
 ۴. دست کم گرفتن ارزش خود: «من فقط
یک معلم هستم، من هیچ چیز نیستم چون
در امتحان رد شدم.»
 ۵. ارزش‌های نادرست مانند: «جلو بزن مهم
نیست این مال کیست، سعی کن همیشه
اول شوی حتی اگر مجبور باشی پا روی
شانه‌ی دیگران بگذاری.»
- از اعضا خواسته می‌شود تا با شرکت
در بحث به ارائه‌ی مثال‌هایی به‌ویژه در

می‌دهد؟»، درواقع پاسخ سؤال در اولین خاطرات ایام کودکی ما نهفته است.

الف- معنای خاطرات اولیه

همه‌ی ما خاطراتی داریم و آن‌ها بازتاب روشنی از شخصیت کنونی ما هستند برای مثال:

- اگر خاطرات دوران کودکی شما یادآور ایامی سخت و دشوار است احتمالاً فردی صرفه‌جو هستید و برای شما امنیت و اسراف‌نکردن اهمیت زیادی دارد.

- اگر خاطرات دوران کودکی شما یادآور عدم آزادی و محدودیت باشد، احتمالاً در بزرگسالی با مراجع قدرت در ستیز خواهید بود ممکن است میل به رهبری داشته باشید که این امر صرفاً برای محافظت از خودتان اتفاق می‌افتد.

- اگر خاطرات شما یادآور تنهایی است

احتمالاً دوستات بسیار کمی دارید و برای جبران آن زیاد مطالعه می‌کنید و تلویزیون تماشا می‌کنید یا با کامپیوتر کار می‌کنید یا دوستدار حیوانات هستید.

ب- کشف خاطرات

حداقل ۳ خاطره قبل از سن ۸ و یا ۱۲ سالگی خود را به یاد بیاورید. اگر به یاد آوردن آن‌ها برایتان مشکل است نگران نباشید زیرا همه بر نوار خاطرات شما ضبط شده و جایی در ذهن شما قرار گرفته‌اند، اکثر افراد با یادآوری یک خاطره نوار خاطراتشان به حرکت درمی‌آید اگر به یادتان نیامد از دستورالعمل نحوه‌ی گشودن قفل خاطرات اولیه استفاده کنید.

ج- بازنویسی خاطرات

به‌عنوان بخشی از تغییر در برداشت

خود، سعی کنید خاطرات اولیه‌تان را از دیدگاه تازه‌ای بازنویسی کنید، واقعیت‌های خاطراتتان را تغییر ندهید بلکه آن‌ها را در قالب طرحی نو بیان کنید. شاید احساساتی که به خاطرات کودکی خود نسبت می‌دهید در آن زمان منطقی بودند اما اکنون این احساسات لزوماً بیانگر واقعیت‌های شما نیستند. از تفکر خلافتان استفاده کنید. تغییر دائمی و پایدار در تغییر طرز تلقی و برداشت شما از خاطراتتان نهفته است. آن‌چه که از کودک خود به یاد می‌آورید، نباید واقعیت کنونی شما را شکل دهد.

جلسه‌ی هفتم

هدف: ترغیب کردن خودشناسی

و بینش، چالش با منطق خصوصی،

ارزیابی دوباره هدف‌های زندگی به

منظور تقویت علاقه اجتماعی

۱. پاسخ شما به این سؤال بخش

دیگری از شخصیت شما را مشخص

می‌سازد:

- من این‌گونه هستم

دیگران این‌گونه هستند

این چنین است

شما پاسخ به این پرسش‌ها را در اوان

کودکی داده‌اید یعنی زمانی که فضای

خانوادگی و ترتیب تولد وارد صحنه شدند.

شیوه زندگی همان روش و شیوه زیستن

است یعنی نحوه و طرز انجام کارهای که

برای دستیابی به اهدافتان انجام می‌دهید

و این اهداف با طرح زندگی شما که قبلاً

بنا نهاده‌اید، متناسب هستند. با بررسی

انگیزه‌ها و منطق خصوصی ویژه خود این

توانایی را می‌یابد تا بر سبک زندگی خود

تا حدودی مسلط شده و گاهی آن‌را تغییر

دهید. هیچ سبک زندگی الزاماً «خوب»

یا «بد» نیست. سبک زندگی صرفاً به

ما نشان می‌دهد که برداشت ما از جهان

چگونه است و چگونه عمل می‌کنیم تا این

زندگی برایمان معنی و مفهوم بیاید. با

بینش بر عوامل مؤثر بر سبک زندگی، شما

می‌توانید تا حدود زیادی در این سبک

تغییرات رفتاری ایجاد کنید.

شخصیت امروزی و
فلسفه‌ی زندگی مادر
لا به لای اولین خاطرات ایام
کودکی مان نهفته است

وقتی به افراد جرأت می‌بخشیم در واقع امید را در آن‌ها زنده می‌کنیم و کمک می‌کنیم تا به خود و توانایی‌هایشان ایمان بیاورند

هدف‌های شما کدامند؟

تمرین:

ق هر یک از اعضا یکی از رفتارهای ناسازگارانه اخیر خود را به یاد بیاورند و در گروه تعریف کنند (چنانچه در ارتباط با دیگران باشد مناسب‌تر است) می‌خواهیم ببینیم شیوهی مقابله‌ی شما با موقعیت پیش آمده چگونه بوده است؟ سپس اجرای دیالوگ بین مشاور و مراجع تا به این ترتیب اهداف توجه‌طلبی، قدرت‌طلبی، انتقام‌گیری یا کناره‌جویی شناسایی شود.

هدف این است که مراجعین ترغیب شوند با ارزیابی دوره هدف‌های آینده‌شان اثر آن‌ها را کاهش داده و به سمت واکنش آخر یعنی «علاقه اجتماعی» که مبین سلامت روانی است هدایت شوند، به عبارتی هدف‌های خودخواهانه را مورد ارزیابی مجدد قرار دهند.

استفاده از فنون

الف) تصویرسازی ذهنی، ب) تقویت علاقه اجتماعی: در sms و e-mail بخشی به نام forward وجود دارد کنایه از این‌که آن‌چه را دارید به دیگران هم بدهید و منتظر پاداش و پاسخ دیگران هم نباشید. لذا هر روز کاری انجام دهید که دیگران را به نحوی خشنود سازد. **ج) مچ‌گیری خود:** برای جلوگیری از لغزیدن به عادت‌های

قدیمی (انتقام، قدرت‌طلبی، جلب توجه، کناره‌گیری) به‌طور مثال تصور کنید که در حال ارائه هر یک از این واکنش‌ها هستید مثل این‌که متوجه شده باشید دستتان در ظرف شیرینی است پس مچ خود را بگیرید یا به خود نهیب بزنید تا واکنش مؤثرتر یادآوری شود و به این ترتیب بر رفتار خود کنترل درونی بیشتری داشته باشید.

تکلیف عملی:

برای جلسه‌ی آینده بنویسید تاکنون چه نکاتی از جلسات گروه برایتان مورد توجه بوده و عملاً به آن پرداخته‌اید.

جلسه‌ی هشتم

هدف: دلگرمی و جرأت بخشیدن

برای تغییر

بررسی تکلیف جلسه‌ی قبل (جمع‌بندی نظرات اعضا) به منظور ایجاد امید و ادامه تلاش برای بهبود رهبر آن‌چه را که مراجعین تاکنون انجام داده‌اند تصدیق و تشویق می‌کند، به عنوان مثال آمدن مراجعین برای مشاوره و آن‌چه تاکنون انجام داده‌اند. در ادامه مبحث جرأت‌بخشی و دلگرمی دادن مطرح می‌شود:

وقتی به افراد جرأت می‌بخشیم در واقع امید را در آن‌ها زنده می‌کنیم و کمک می‌کنیم تا به خود و توانایی‌هایشان ایمان بیاورند. ما آن‌ها را آماده می‌سازیم تا در مقابل بسیاری از طوفان‌های زندگی ایستادگی کنند.

مؤلفه‌های جرأت‌بخشی عبارت‌اند از:

الف - پذیرش: به معنای جدا کردن فعل از فاعل و رفتار از شخصیت است.

ب - نشان دادن ایمان و اعتقاد: وقتی بتوانید فردی را همان‌گونه که هست بپذیرید آن‌گاه می‌توانید به او نشان دهید که به توانایی‌اش برای آن‌که به گونه‌ی دیگری رفتار کند، ایمان دارید.

پ - گسترش دادن ارتباطات با دیگران
د - تکیه بر توانمندی‌ها و برجسته نمودن نقاط مثبت: هرچه بیشتر بر مثبت‌ها

تأکید کنید، منفی‌ها کمتر دیده خواهند شد، اشتباه را به منزله‌ی فرصتی برای یادگیری نظر بگیرید، جرأت ناکامل بودن را در خود ایجاد کنید، به تلاش‌ها و پیشرفت‌ها توجه کنید.

تمرین گروهی: روی برگه برای هر یک از اعضای گروه سه صفت برجسته بنویسید. (سپس رهبر برگه‌ها را جمع‌آوری و تفکیک کرده به عنوان هدیه گروه به هر یک از اعضا می‌دهد)

مهارت ویژه جرأت‌بخشی و چگونگی نشان دادن آن در عمل به اعضای گروه آموزش داده می‌شود.

جملات دلگرم کننده (جرأت‌بخش) با مشارکت گروه، جمع‌بندی شده و استفاده از آن آموزش داده می‌شود.

تمرین:

شخصی را در زندگی‌تان چه در گذشته چه در حال به خاطر بیاورید که وجودش برایتان دلگرم کننده و جرأت‌بخش بوده است. تعدادی از کارهای او را که در شما احساس جرأت به وجود می‌آورد بنویسید. که او انجام می‌داده که احساس جرأت کنید را بنویسید. از این‌که مانند او باشید چه احساسی دارید؟

تکلیف عملی:

اعضا مهارت‌های جرأت‌بخشی را در ارتباط با خود یا دیگران تمرین کرده و در جلسه آینده به سه مورد موفقیت‌آمیز آن اشاره کنند.

برای این‌که به جرأت‌بخشی برسید بایستی بدانید که: شما نمی‌توانید چیزی را که خود ندارید به دیگران بدهید. پس پیش از آن‌که بتوانیم به دیگران جرأت ببخشیم بایستی شجاعت پذیرش ناکامل بودن را در خود ایجاد کنیم.

فهرستی از کارهایی را که به کمک آن‌ها می‌توانید به خود و اعضای خانواده‌تان جرأت ببخشید بنویسید.

شرح ادامه جلسات احتمالاً در شماره آینده فصلنامه به چاپ خواهد رسید.

معرفی کتاب

«نظریه‌ی انتخاب» اثر ویلیام گلاسر

دکتر حسین سلیمی



کنترل و انضباط درونی یکی از اهداف متعالی فلسفه‌ی تربیتی فرزندان ماست و به آن‌ها کمک می‌کند که مسئولیت‌پذیری را در زندگی تمرین کنند. بشر در صد سال گذشته پیشرفت فنی قابل توجهی کرده و از جمله از هواپیمای ابتدایی به جت مافوق صوت و از ارتباط با تلفن هندی به اینترنت رسیده است. فهرست این پیشرفت‌ها بی‌انتهاست ولی پیشرفت انسانی چنین وضعیتی نداشته است و انسان‌ها از لحاظ بهتر کنار آمدن با یکدیگر پیشرفت زیادی نکرده‌اند. آیا اکنون شرایط خانواده‌ها، مدارس و دانشگاه‌ها از دوره‌های پیش بهتر است؟

کنترل بیرونی صرف، منبع اصلی بدبختی ما انسان‌هاست و تقریباً همه‌ی آدم‌ها آن را انتخاب می‌کنند؛ زیرا آنان را به خواسته‌هایشان می‌رساند. برای مثال، این‌گونه کنترل را قدرت‌مندان ابزاری کارگشا برای رسیدن، هرچند به طور موقت، به اهدافشان می‌دانند.

با یاد گرفتن اصول نظریه‌ی انتخاب، از جمله اصول برقراری روابط مؤثر و سازنده، می‌توانیم به بهبود شرایط آموزشی و خانوادگی خود به‌طور سازنده کمک کنیم. به‌ندرت مدارس، سازمان‌ها و خانواده‌هایی را می‌یابیم که اعضای آن‌ها دل‌سوز یکدیگر و در همه حال، در شرایط یادگیری باشند. آن‌ها نمی‌دانند که ممکن است از نظریه‌ی دیگری پیروی کنند و به‌طور تصادفی به نظریه‌ی انتخاب برسند.

کتاب نظریه‌ی انتخاب (CHOICE THEORY) اثر ویلیام گلاسر مبدع واقعیت درمانی است. این کتاب را آقای مهرداد فیروزبخت ترجمه کرده و انتشارات رسا آن را به چاپ رسانده است. کتاب درباره‌ی اهمیت روابط خوب در محیط‌های انسانی، از جمله رابطه‌ی زن و شوهر، والدین و فرزندان، معلم و شاگرد، مدیر و کارمند است. در این کتاب اصول نظریه‌ی انتخاب به‌روشنی توضیح داده شده و فصول کتاب به مباحثی از قبیل نیازهای اساسی، دنیای کیفی، رفتار کلی، خلاقیت عشق و ازدواج، آموزش و تعلیم و تربیت در مدارس کیفی، اجتماع کیفی و... اختصاص یافته است.

این‌که چه‌قدر در مدارس ما به‌جای مدیریت ریاستی از مدیریت هدایتی استفاده می‌شود، چه‌قدر تعلیم و تربیت را استفاده از دانش به‌جای کسب دانش می‌دانیم، و چه‌قدر به تعلیم و تربیت تلاش‌پذیر و بهبودپذیر در مقابل آموزش خشک و بی‌روح معتقدیم، و بسیاری پرسش‌های دیگر باید با مدیران و مسئولان و برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت کشور در میان گذاشت.

مطالعه‌ی این کتاب همراه با کتاب «هر دانش‌آموزی می‌تواند موفق شود» از همین نویسنده را به همه‌ی مدیران ارشد، رؤسای آموزش و پرورش، رؤسای گروه‌های آموزشی و کادر زحمت‌کش مدارس، از جمله مدیران، معاونان، مشاوران و معلمان عزیز، توصیه می‌کنیم.



دفتر انتشارات کمک آموزشی

با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های رشد توسط دفتر انتشارات کمک‌آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شوند:

مجله‌های دانش‌آموزی

(به صورت ماهنامه و ۸ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

- رشد یک (برای دانش‌آموزان آمادگی و پایه‌ی اول دوره‌ی دبستان)
- رشد دوم (برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره‌ی دبستان)
- رشد سوم (برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم دوره‌ی دبستان)
- رشد چهارم (برای دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی تحصیلی)
- رشد پنجم (برای دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه و پیش‌دانشگاهی)

مجله‌های بزرگسال عمومی

(به صورت ماهنامه و ۸ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

- رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد آموزش راهنمایی تحصیلی ♦ رشد تکنولوژی آموزشی ♦ رشد مدرسه فردا ♦ رشد مدیریت مدرسه ♦ رشد معلم

مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی اختصاصی

(به صورت فصلنامه و ۴ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

- رشد برهان راهنمایی (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی تحصیلی) ♦ رشد برهان متوسطه (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه) ♦ رشد آموزش قرآن ♦ رشد آموزش معارف اسلامی ♦ رشد آموزش زبان و ادب فارسی ♦ رشد آموزش هنر ♦ رشد مشاور مدرسه ♦ رشد آموزش تربیت‌بدنی ♦ رشد آموزش علوم اجتماعی ♦ رشد آموزش تاریخ ♦ رشد آموزش جغرافیا ♦ رشد آموزش زبان ♦ رشد آموزش ریاضی ♦ رشد آموزش فیزیک ♦ رشد آموزش شیمی ♦ رشد آموزش زیست‌شناسی ♦ رشد آموزش زمین‌شناسی ♦ رشد آموزش فنی و حرفه‌ای ♦ رشد آموزش پیش‌دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و اختصاصی برای آموزگاران، معلمان، مدیران و کارکنان اجرایی مدارس، دانشجویان مراکز تربیت‌معلم و رشته‌های دبیری دانشگاه‌ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می‌شوند.

نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره‌ی ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶، دفتر انتشارات کمک‌آموزشی.

♦ تلفن و نامبر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

مشاوره‌ی شغلی: رویکرد کل‌نگر اثر ورنون جی. زونکر



مترجمان: دکتر علی محمد نظری، فرشاد

محسن زاده، علی رضا بوستانی‌پور

انتشارات: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم

انسانی (سمت)

چاپ: اول (۱۳۸۹) تهران

قیمت: ۹۴۵۰۰

قرن بیست و یکم تغییرات زیادی را در سبک زندگی افراد به دنبال داشته است. زندگی در سرعت و هجمه‌ی اطلاعات، باعث آن شده است که تغییرات هم سرعت بیش‌تری در زندگی بگیرند. جهان پیرامون به سمت سرعت و دقت بیش‌تر پیش رفته است. شغل هم به عنوان یکی از مهم‌ترین عناصر زندگی بشری، دست‌خوش تغییراتی شده است. دیگر انسان به عنوان

فرد در نظر گرفته نمی‌شود؛ یعنی عنصری که فقط کار سیستم جهانی را پیش ببرد. انسان، به‌صرف انسان بودن است که ارزش‌مند تلقی می‌شود. رنگ پوست، قومیت و فرهنگ و نژاد، ویژگی‌های ثانویه‌اند. برای صنایع بزرگ، انجام دادن یک کار مشخص مهم است، نه این‌که چه کسی و با چه ویژگی‌هایی این کار را انجام می‌دهد. زن بودن و مرد بودن، رنگ پوست و شکل ظاهری اصلاً مهم نیست و هر کس وظایفش را بهتر انجام دهد، جذب می‌شود. الگوها و نظریه‌های جدید مشاوره‌ی شغلی هم درصد آشنا کردن افراد با واقعیت‌های این چنینی دنیای مشاغل هستند.

شغل، کار، حرفه، تخصص، مهارت، همه و همه از دغدغه‌های افراد برای زندگی هستند. تغییرات سریع دنیای پیرامون، زندگی شغلی را هم تحت تأثیر قرار داده است. کار مادام‌العمر بیش‌تر شبیه رویاست. در موقعیت‌های مختلف، کار کردن نیازمند داشتن چندین مهارت است. یادگیری همیشگی است و پیش‌رفت دستگاه‌ها و روش‌های اجرایی در مشاغل هر روز تغییر می‌کنند. برای انجام دادن مشاغل باید هر روز آموخت و دیگر نمی‌توان به صرف علاقه به دنبال شغل مشخصی بود. باید با این حقیقت کنار آمد که علایق را هم می‌توان تغییر داد.

مشاوره‌ی شغلی با رویکرد کل‌نگر، می‌کوشد تا با در نظر گرفتن جنبه‌های گوناگون زندگی در قرن حاضر، پدیده‌ی شغل و شیوه‌ها و مدل‌های مشاوره شغلی را به مشاوران معرفی کند. مهم‌ترین موضوع مطرح شده در این کتاب در نظر گرفتن این موضوع است که باید انسان‌ها را برای ورود به دنیای پرتلاطم شغل آماده کرد. دیگر رسیدن به آرامش با استفاده در یک موقعیت شغلی امکان‌پذیر نیست. در این کتاب تلاش شده است تا مشاوران با الگوها، نظریه‌ها، و روش‌های مشاوره شغلی آشنا شوند، روش‌های ارزیابی را بشناسند، مسائل فرهنگی، خانوادگی، قانونی و تحصیلی مربوط به پدیده‌ی شغل را بدانند و در نهایت، با روش‌های مختلف برنامه‌ریزی تحصیلی، دانش‌آموزان را آماده کنند تا علاوه بر انتخاب شغل مناسب، همواره برای آموختن آماده باشند، در سراسر عمر خود تلاش کنند، و به دنبال مهارت‌های مختلف باشند. کتاب حاضر از متون ارزشمند مشاوره‌ی شغلی است که در زبان فارسی وجود دارد. متأسفانه تاکنون همه‌ی متن‌های موجود به دنبال روش‌ها و تبیین اصول انتخاب شغل بوده‌اند. نظریه‌هایی هم که در بیش‌تر این متون آمده‌اند، بیش‌تر به بررسی روش‌های انتخاب شغل پرداخته‌اند اما در این کتاب، علاوه بر بررسی بعد انتخابی نظریه‌های شغلی تلاش شده است تا شیوه‌های مشاوره‌ی شغل، برای حل مشکلاتی که ممکن است در مسیر زندگی افراد اتفاق بیفتد هم معرفی شوند تا علاوه بر اطمینان در انتخاب شغل، مشاوران بتوانند شیوه‌های حل مشکلات شغلی افراد و کسب سازگاری با محیط را آموزش دهند و به رشد و ارتقای شغلی کمک کنند و سایر مسائل مرتبط را مطرح و معرفی نمایند. مطالعه‌ی این کتاب به همه‌ی مشاوران مدارس، مشاوران شغلی و افرادی که در مراکز کارپایی فعالیت دارند، توصیه می‌شود.



همت مضاعف، کار مضاعف

برگ اشتراک مجله‌های رشد

شرایط:

۱. پرداخت مبلغ ۷۰/۰۰۰ ریال به ازای یک دوره یک‌ساله مجله‌ی درخواستی، به صورت علی‌الحساب به حساب شماره‌ی ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت شعبه‌ی سه راه آزمایش (سرخه‌حصار) کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست.
۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده‌ی اشتراک بایست‌سفارشی. (کپی فیش را نزد خود نگه دارید.)

♦ نام مجله‌های درخواستی:

♦ نام و نام خانوادگی:

♦ تاریخ تولد:

♦ میزان تحصیلات:

♦ تلفن:

♦ نشانی کامل پستی:

استان: شهرستان:

خیابان:

پلاک: شماره‌ی پستی:

♦ در صورتی که قبلاً مشترک مجله بوده‌اید، شماره‌ی اشتراک خود را بنویسید:

امضا:

• صندوق پستی مرکز بررسی آثار:

• صندوق پستی امور مشترکین:

• نشانی اینترنتی:

• امور مشترکین:

• پیام‌گیر مجله‌های رشد:

۱۵۸۷۵/۶۵۶۷

۱۶۵۹۵/۱۱۱

www.roshdmag.ir

۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۶-۷۷۳۳۵۱۱۰

۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۸۲

یادآوری:

- ♦ هزینه‌ی برگشت مجله در صورت خوانا و کامل نبودن نشانی و عدم حضور گیرنده، برعهده‌ی مشترک است.
- ♦ مبنای شروع اشتراک مجله از زمان دریافت برگ اشتراک خواهد بود.