

- ۲/ سرمقاله
- مدیر مسئول: محمد ناصری
- سردبیر: نرگس نفر
- مدیر داخلی: ابوالفضل نفر
- هیئت تحریریه:
- دکتر حسین سلیمی بجنستانی،
آسیه شریعتمدار، دکتر حمید علیزاده، ابوالفضل نفر،
دکتر مجید یوسفی لویه،
● ویراستار: مجید تقی پور
- طراح گرافیک: ثریا میلانی
- عکاس: اعظم لاریجانی
- نشانی دفتر مجله:
- تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
صندوق پستی ۶۵۸۵/۱۵۸۷۵
- تلفن ۹ - ۸۸۸۳۱۱۶۱ - ۰۲۱ (داخلی ۳۷۴)
- نمابر: ۸۸۴۹۰۱۰۹
- پایگاه اینترنتی: www.roshdmag.ir
- رایانامه: info@roshdmag.ir
- تلفن پیامگیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲
- کد مدیر مسئول: ۱۰۲
- کد دفتر مجله: ۱۱۳
- کد مشترکین: ۱۱۴
- تلفن امور مشترکین: ۷۷۳۳۶۵۵ و ۷۷۳۳۶۵۶ - ۰۲۱
- شمارگان: ۱۹۰۰۰ نسخه
- چاپ: شرکت افست (سهامی عام)
- ۴/ بررسی رابطه هیجان‌خواهی با نگرش به مصرف مواد مخدر در دانش‌آموزان / سیدحمید حسینی
- ۱۲/ هوش هیجانی و راه‌های افزایش آن / سمیرا رنجبردار
- ۱۵/ تازه‌های پژوهش/ اثرات سازمان‌دهی کلاس بر حروف خوانی واژگانی / آذر متین
- ۱۶/ اثرات حجم درسی و استرس امتحان بر دانش‌آموزان دبیرستان تیزهوشان شهر ساری / رضا گلی اسکاردی
- ۲۰/ شناخت درمانی اختلالات شخصیت، رویکرد طرح‌واره محور / منیره کردلو
- ۲۴/ ویژگی افراد دارای انگیزه‌ی پیشرفت بالا / مریم دهقان شادکامی
- ۲۶/ تشخیص افکار اتوماتیک منفی (C.B.T) / رامین لطافتی
- ۳۰/ گزارش تحلیلی میزگرد واکاوی مبانی فلسفی خلاقیت / ابوالفضل نفر
- ۳۳/ پیام‌های متناقض / فرح بانو قائمی
- ۳۴/ میزگرد بررسی مشکلات اجرایی مشاورین در مدارس / فرزانه اسلامی
- ۳۸/ کانون کنترل درونی و بیرونی / نرگس نفر، آسیه شریعتمدار
- ۴۰/ مشاوره‌ی انتخاب رشته‌ی تحصیلی دانشگاهی / پروین مقدم سلیمی
- ۴۶/ ساختاری پیشنهادی برای آموزش خانواده/ شیوه‌های فرزندپروری / آسیه شریعتمدار
- ۵۰/ راهنمایی و مشاوره‌ی گروهی / مفاهیم رویکرد آدلری در گروه (۲) / دکتر حسین سلیمی بجنستانی
- ۵۳/ مروری بر مقالات/ کمال‌گرایی و سبک‌های مقابله با تنیدگی / فرزانه اسلامی
- ۵۶/ راهبردهای ارتقای سلامت روان مشاوران / راهبردهای هیجانی (۲) / دکتر مجید یوسفی لویه
- ۵۸/ چکیده‌ی پایان‌نامه‌ها/ سیده طاهره سیدی
- ۶۰/ ابزارهای روان‌شناختی / پرسش‌نامه‌ی هوش هیجانی بار - آن / دکتر آدیس کراسکیان
- ۶۲/ تغذیه دانش‌آموزان در ایام امتحانات / پروین مقدم سلیمی
- ۶۴/ معرفی کتاب/ دکتر حسین سلیمی بجنستانی

● 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 نمابه (کلید واژه‌ها) از متن استخراج و روی صفحه‌ای جداگانه نوشته شوند. – مقاله باید دارای تیتراژ اصلی، تیتراژ فرعی در متن و سوتیتر 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.

آن که آسیب دیده است را آشکار نمود.

هر دستگاه فرهنگی حاوی سازه‌های پیچیده‌ای هم‌چون نمادها، کنش‌های نمادین و ارتباطی، تلقی‌ها و باورهاست. اعضای یک گروه اجتماعی در درون این شبکه‌ی بزرگ و درهم‌تنیده است که خود را درمی‌یابند و هویت ویژه پیدا می‌کنند.

اگر مسلمان‌ها در دویست سیصد سال اخیر از حیث استقلال و هویت دچار ضعف و پریشانی شدند و در برابر تمدن مادی غرب احساس خودباختگی کردند به خاطر این بود که از خود بیگانه (بی‌هویت) شدند. مسلمان‌ها اعتمادبنفس خود را از دست دادند زیرا:

۱. ارزش‌ها و داشته‌های خود را به روز نکردند؛
۲. باورهای خود را بازسازی ننمودند؛
۳. منابع مقدس باورهای خود را یا نادیده گرفتند و یا به نفع اغراض سیاسی و... تفسیر به رأی کرده و مصادره به مطلوب نمودند.

۴. دچار روزمره‌گی شده، دست از تحول کشیدند و گرفتار توهم استغنا شدند. انحطاط در جهان اسلام از وقتی آغازیدن گرفت که مسلمان‌ها فطرت تعالی جو و تحول‌خواه خود را فراموش کردند و از سرمایه خوردند. و این در حالی بود که پیامبر (ص) پیش‌تر آنان را انداز داده بود که مبدا دو روزتان از نظر ارزش افزوده‌ی کمال یکسان باشد. آن چراغ هدایت، مسلمان‌ها را تحذیر (هشدار) داده بود که: «هرگاه روزی بر شما بگذرد و نسبت به گذشته در خود افزایش نداشته باشید بدانید که در حال کاهش هستید، و بدانید که در این صورت مرگ (اضمحلال هویتی شخصیتی) بر شما چیره می‌گردد». بعد از ۵ قرن رکود سرانجام بارقه‌ی الهی جهیدن گرفت و انقلاب اسلامی ایران هویت از دست رفته را باز تولید کرد. به باور دوست و دشمن، انقلاب اسلامی ایران تحول بزرگ و همه‌جانبه‌ای را در حیات سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و فکری ملت ایران و جهان اسلام موجب شد. به گفته‌ی میشل فوکو: «ایران روح جهان بی‌روح [مدرن و پسامدرن] شده بود».

اکنون سی سال از آن نفخه‌ی الهی گذشته است و مادر آستانه‌ی تحولی بزرگ‌تر قرار گرفته‌ایم. و آن تردید در علوم انسانی غربی است که به تعبیر علامه طباطبایی «به دیوار محال برخورد کرده است». اکنون به سخن دکتر شریعتی، «بازگشت

یامحوّل الحول والا حوال حوّل حالنا الی احسن الحال

ابوالفضل نفر

نمونه‌ی تجربه‌شده‌ی کشور خود ماست). اما گاهی نیز تحول در تمام شئون زندگی انسان‌ها به وجود آمده است؛ یعنی یک انقلاب سیاسی اجتماعی، فرهنگی و فکری تمام‌عیار رخ داده است. نمونه‌ی این تحول همه‌جانبه، انقلاب صدر اسلام بود که در پی بعثت پیامبر اعظم (ص) در شبه‌جزیره‌ی عربستان به وقوع پیوست. انقلابی انسان‌ساز و تمدن‌آفرین که مرزهای شبه‌جزیره را درنوردید و سرتاسر جهان را به شدت تحت تأثیر مثبت خود قرار داد و تحول معنایی عمیقی پدید آورد. فرهنگ و تمدن عظیم اسلامی، تا صدها سال روشنی‌بخش حیات بشر و پاسخ‌گوی حس تعالی جو و معناخواه انسان‌ها بود. گنجینه‌ی ادب فارسی و میراث بزرگ فرهنگی و تمدنی جهان اسلام یادگار آن دوران شکوفایی و نتیجه‌ی چنان تحول شگرفی است.

جوامع مسلمان و تحوّل

از آن جایی که تمدن همان فرهنگ تجسّد یافته است در بررسی تمدن‌ها می‌توان به تجزیه و تحلیل فرهنگ مربوطه اقدام و پاشنه‌ی آشیل

زندگی رسم خوشایندی است
زندگی بال و پری دارد با وسعت ...
پرشی دارد اندازه‌ی عشق*

زندگی بشر یک زندگی متحول است. در میان جانداران این تنها انسان است که یکنواختی در زندگی را برنمی‌تابد. پیدایش تمدن‌ها محصول همین اراده‌ی تنوع‌طلب و تحول‌خواه انسان‌هاست. به گفته‌ی شهید مطهری «در زندگی بشر تحولات و انقلابات بسیاری رخ داده است. گاهی این تحولات به صورت تدریجی و خزنده و آن‌چنان به آهستگی واقع می‌شده که انسان‌های عادی آن را احساس نمی‌کرده‌اند».

انقلابات و تحولات رخ داده در زندگی بشر بعضاً در یکی دو ساحت از ساحات حیات وی پدید آمده است؛ نظیر تحولاتی که در قرن بیستم، در ساختار نظام‌های سیاسی برخی از کشورهای جهان سومی پدید آمد و موجب تفکیک قوا از هم گردید، اما چون فکر و فرهنگ مردم آن ملت متحول نشده بود، نظام سیاسی آن کشور، هم‌چنان استبدادی و تمامیت‌خواه باقی ماند (سلطنت مشروطه‌ی پهلوی

تحوّل لازم است. جمهوری اسلامی همه چیزش باید اسلامی باشد. همه‌ی دستگاه‌ها باید یک تحوّل اسلامی پیدا کند.

امام خمینی، معمار فقید انقلاب اسلامی (قدّس سرّه)

ما در آموزش و پرورش احتیاج به تحوّل داریم. آموزش و پرورش کنونی کشور ما، ساخته و پرداخته‌ی فکر ما و برنامه‌های ما و فلسفه‌ی ما نیست.

حضرت آیت‌الله خامنه‌ای، رهبر معظم انقلاب اسلامی



به خویشتن خویش» را پی گرفته‌ایم. علامه اقبال لاهوری که به بازگشت به خویشتن ما امید بسته بود و می‌گفت: «ای جوانان عجم جان من و جان شما»؛ در تحلیلی کلی و کلان گفته است:

«بشریت امروز به سه چیز نیازمند است: ۱. تعبیری روحانی از جهان [در برابر تفسیر تنگ مادی غرب]

۲. آزادی روحانی فرد [از هواهای نفسانی و خواهش‌های حیوانی]

۳. اصول اساسی و دارای تأثیر جهانی که تکامل اجتماع بشری را بر مبنای روحانی توصیه کند (مطهری - حق و باطل، صفحه‌ی ۷۸) [که مقصودش فقه و مقررات اسلامی است].»

این هر سه در علوم انسانی غربی به شدت غایب است.

ماهیت این تحوّل چیست؟

هر تحوّل تغییر است و هر تغییری به اهرمی نیاز دارد و هر اهرمی یک تکیه‌گاه لازم دارد. به باور این‌جانب اهرم این تحوّل اراده‌ی فطری جهان اسلام به محوریت ایران اسلامی است. اما تکیه‌گاه این اهرم مقدس، مبانی (تکیه‌گاه‌های) هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی برآمده از منبع لایزال قرآن و عبرت(ع) و به وساطت عقل است.

اینک جمهوری اسلامی ایران عزم خود را جزم کرده تا جهت‌گیری کلی (رویکرد کلان) تربیت (شناسایی و به یادداری مستمر موقعیت) نوجوانان و نوباوگان مسلمان را بر مبنای فلسفه‌ی خودی بنیان نهد. «سند چشم‌انداز بیست‌ساله‌ی آموزش و پرورش»، «فلسفه‌ی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» و سند ملی «برنامه‌ی درسی ملی» همگی اسناد، تکیه‌گاه‌ها، بنیان‌ها و نقشه‌ی راه دست‌یابی به «مدرسه‌ی زندگی» و اساس این تحوّل بنیادین‌اند که به مرحله‌ی بهره‌برداری رسیده‌اند. معرفی تفصیلی این اسناد و چگونگی نقش‌آفرینی کارگزاران تربیت به ویژه مشاوران درداشنای مدارس را به فرصتی دیگر حواله می‌دهم.

* زنده‌یاد سهراب سپهری

چکیده

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های همبستگی - مقایسه‌ای بود که با هدف بررسی رابطه‌ی بین هیجان‌خواهی و نگرش به مصرف مواد مخدر در بین دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان ممسنی انجام شد. آزمودنی‌های پژوهش شامل ۴۰۰ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر (۱۷۱ پسر و ۲۲۹ دختر) سال سوم دبیرستان و پیش‌دانشگاهی بودند. نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد که بین هیجان‌خواهی و نگرش به مصرف مواد مخدر در هر دو جنس، رابطه وجود دارد و با افزایش هیجان‌خواهی، نگرش افراد به مصرف مواد مخدر بیشتر می‌شود. با این حال در افراد هیجان‌خواه این رابطه تأیید نشد. هم‌چنین بین مؤلفه‌ی عدم بازداری مقیاس هیجان‌خواهی و نگرش به مصرف مواد مخدر در هر دو جنس رابطه وجود دارد. علاوه بر این نتایج این پژوهش نشان داد که بین گروه عادی و هیجان‌خواه در عامل نگرش به مصرف مواد مخدر در هر دو جنس تفاوت معناداری وجود دارد.

بررسی رابطه‌ی هیجان‌خواهی با نگرش به مصرف مواد مخدر در دانش‌آموزان

بیان مسئله

از هزاران سال پیش انسان‌ها برای مداوای بیماری‌ها، تسکین دردها و کاهش رنج روانی از داروها استفاده می‌کرده‌اند. مصرف و سوء مصرف داروهای روان‌گردان^۱ به جهت آن که حالات روانی را تغییر می‌دهد، می‌تواند خلق را بهبود بخشد، موجب خوشی شود و یا ادراک را دگرگون سازد و از اضطراب بکاهد بیشتر مورد توجه بوده است (روزنهان، سلیگمن، ۲۰۰۰).

نوجوانان به دلیل داشتن ویژگی‌هایی چون استقلال‌طلبی، کنجکاوی و هیجان‌خواهی^۲، پیروی از همسالان و عدم انقیاد به قدرت والدین، بیشتر در معرض خطر مصرف مواد می‌باشند. به همین دلیل همواره هدف اصلی توزیع‌کنندگان مواد مخدر هستند. بر این اساس می‌توان گفت که نوجوانان جزء آسیب‌پذیرترین گروه‌های سنی می‌باشند (مجله پیوند، تابستان، ۱۳۸۳). نتایج تحقیقات پژوهشگرانی چون زاکرمن (۱۹۷۹) و ساتکر و اسمیت (۱۹۷۳) نیز نشان می‌دهد که هیجان‌خواهی به عنوان یکی از ویژگی‌های شخصیتی که دارای ۴ مؤلفه‌ی ۱. حادثه‌جویی^۳، تجربه‌جویی^۳، بازداری‌زدایی^۴، ملال‌پذیری می‌باشد و با مصرف مواد مخدر رابطه دارد (سیدمحمدی، ۱۳۸۰).



یافته‌های بال، کارول و ساویل (۱۹۹۴) نشان داد که افراد زیاد هیجان‌خواه، بیشتر از افراد کم‌هیجان‌خواه از داروهای غیرمجاز استفاده می‌کنند. همچنین اختلال روانی و مصرف بیش از یک نوع ماده‌ی مخدر که از نشانه‌های شدیدتر مصرف مواد مخدر هستند در آن‌ها دیده می‌شود. (شولتز، ۱۹۹۵).

زاکرمن (۱۹۹۴) بر این عقیده است که افراد زیاد هیجان‌خواه، بیشتر سیگار می‌کشند، الکل مصرف می‌نمایند، با سرعت رانندگی می‌کنند، تصادف و محکومیت‌های بیشتری به خاطر رانندگی به هنگام مستی دارند، به فعالیت‌های جنسی زیاد می‌پردازند و بیشتر در معرض بیماری ایدز قرار دارند (فصیح‌زاده، ۱۳۸۱).

کیل پاتریک و همکارانش (۱۹۷۲) پژوهشی با عنوان «رابطه‌ی مؤلفه‌های هیجان‌خواهی با اعتیاد» در بیمارستانی که سربازان نظامی در آن‌جا بستری بودند، انجام دادند. نتایج نشان داد که معتادان در چهار خرده‌مقیاس هیجان‌خواهی، نمرات بالاتری از افرادی که مواد مخدر و الکل مصرف نمی‌کردند، کسب نمودند (سیدمحمدی، ۱۳۸۰). همچنین نتایج تحقیق ساتیندروبلک (۱۹۸۴) نشان داد که مصرف‌کنندگان حشیش، در تمام چهار خرده‌مقیاس هیجان‌خواهی، نمرات بالاتری کسب کردند. همچنین تفاوت معنی‌داری بین نمرات خرده‌مقیاس عدم بازداری مقیاس هیجان‌خواهی افراد مصرف‌کننده‌ی حشیش و آن‌هایی که مصرف نمی‌کردند، یافت شد (ساتیندرو بلک، ۱۹۸۴).

در این پژوهش محقق با تکیه بر نظریه‌ی زاکرمن و همچنین نتایج مطالعات افرادی از جمله بال، کارول، ساویل، کوستن (۱۹۹۴) و کیل پاتریک، ساتکر و اسمیت (۱۹۷۲) که به بررسی رابطه‌ی هیجان‌خواهی و مصرف مواد مخدر پرداخته‌اند و در بعضی مطالعات نیز آن را تأیید نموده‌اند، پژوهش خود را مطرح نموده است تا به بررسی رابطه‌ی هیجان‌خواهی و نگرش به مصرف مواد مخدر در بین دانش‌آموزان دبیرستانی بپردازد.

اهمیت و ضرورت مسئله

در این قسمت اهمیت و ضرورت مسئله از دیدگاه دانشمندان و محققان صاحب‌نظر در این

زمینه، مورد بررسی قرار می‌گیرد:

لشنر^۴ (۲۰۰۱) یکی از صاحب‌نظران در زمینه‌ی اعتیاد بیان می‌دارد که ۸۲ درصد مردم جهان اعتیاد و گرایش به مواد مخدر را مهم‌ترین عامل تهدیدکننده‌ی رفاه و امنیت اجتماعی و سلامت فردی می‌دانند (مجله‌ی پیوند، تابستان ۱۳۸۳). لذا جامعه‌ای که رفاه و امنیت اجتماعی و سلامت فردی در آن در رتبه‌ی پایینی قرار داشته باشد از پیشرفت خوبی برخوردار نخواهد بود. این جامعه، مردمی با سطح استرس و اضطراب بالا خواهد داشت.

برتل^۵ و سینگل^۶ (۱۹۹۸) از دیگر صاحب‌نظران در این زمینه، بیان می‌دارند که در طول سال‌های اخیر مصرف مواد، منجر به گسترش بیماری‌هایی نظیر ایدز و هپاتیت شده است که به نظر می‌رسد. همه‌گیری این بیماری‌ها بیش از مصرف مواد، جان انسان‌ها را به مخاطره انداخته‌اند و همین امر سبب حمایت جدی سیاست‌گزاران از برنامه‌های کاهش آسیب شده است (وزارت بهداشت، ۱۳۸۱).

در بسیاری از کشورهای دنیا تزریق مواد یکی از مهم‌ترین راه‌های انتقال ویروس ایدز به‌شمار می‌رود. مصرف مواد ارتباط نزدیکی با مبتلا شدن به ویروس HIV (ایدز) دارد. این ویروس در معتادان از راه استفاده از وسایل آلوده‌ی تزریقی انتقال می‌یابد. از میان تمام راه‌های انتقال ویروس، تزریق مستقیم مواد آلوده به جریان خون، مؤثرترین راه انتقال آن به‌شمار می‌رود. احتمال آلودگی به این شیوه بسیار بیشتر از انتقال جنسی می‌باشد. به همین دلیل در شیوع بیماری ایدز در مناطق مختلف دنیا، تزریق مواد، نقش اساسی را ایفا می‌نماید. در حالی که در جهان میزان انتقال ویروس HIV ناشی از مواد آلوده‌ی تزریق ۵ تا ۱۰ درصد کل موارد ایدز را تشکیل می‌دهد (گزارش سازمان بهداشت جهانی، Whoreport، ۱۹۹۹). این رقم در ایران به بیش از ۶۴ درصد موارد می‌رسد. با توجه به گزارش سازمان بهداشت جهانی که در بالا ذکر شد و آماري که وزارت بهداشت در کشور ایران منتشر کرده است، برداشتن قدم‌های جدی و محکم در جهت ریشه‌یابی این مسئله از اهمیت اساسی برخوردار خواهد بود.

در جایی دیگر گروهی از محققان از جمله سینگل (۱۹۶۶)، هیتز (۱۹۹۳)، وداک (۱۹۹۵)

عقیده دارند که سیاست یا برنامه‌ای باید در جهت کاهش عواقب منفی بهداشتی، اجتماعی، اقتصادی ناشی از مصرف مواد طرح‌ریزی شود؛ هرچند که فرد مصرف‌کننده به مصرف مواد خود ادامه دهد (وزارت بهداشت، ۱۳۸۱). با توجه به نظرات اندیشمندان به‌نظر می‌رسد که عواقب اعتیاد و مصرف مواد می‌تواند برای جان انسان‌ها بسیار خطرناک و تهدیدکننده‌تر باشد.

از ضرورت‌های انجام این تحقیق استناد به

نوجوانان به دلیل داشتن ویژگی‌هایی چون استقلال‌طلبی، کنجکاوی و هیجان‌خواهی، پیروی از همسالان و عدم انقیاد به قدرت والدین، بیشتر در معرض خطر مصرف مواد می‌باشند

در اوایل مهرماه و شروع سال تحصیلی از دانش‌آموزان دوره دبیرستان و پیش‌دانشگاهی‌آزمون‌های هیجان‌خواهی و نگرش به مصرف مواد مخدر اخذ شود و جهت اطلاع مدیر، معاون، دبیران و مشاور مدرسه در پرونده پرورشی درج و بایگانی گردد

آمارهای ارائه شده توسط سازمان جهانی بهداشت، مرکز پیشگیری از مصرف مواد مخدر ایران، مرکز پیشگیری از مصرف مواد مخدر استان فارس و مرکز بهداشت ممسنی می‌باشد. این آمارها می‌گویند: «در جهان ۲۰۰ میلیون معتاد وجود دارد (نشریه همراه، تیرماه ۸۳) و در کشور ایران ۲ میلیون نفر معتاد است که تعداد ۳۰۰ هزار نفر آن‌ها معتاد تزریقی می‌باشند (نشریه همراه، خرداد ۱۳۸۳)، استان فارس هم یکی از رتبه‌های اول تا سوم در زمینه‌ی اعتیاد را در اختیار دارد (مرکز پیشگیری از مصرف مواد مخدر تهران، ۱۳۸۳) در استان فارس در بین دانش‌آموزان حدود ۱۱۶ نفر تریاک، ۳۰ نفر هروئین و ۸ نفر حشیش مصرف می‌کنند (مرکز پیشگیری از مصرف مواد مخدر در سازمان آموزش و پرورش استان فارس، ۱۳۸۳). از تعداد ۸۷۰۰ نفر مراجعه‌کننده به مرکز بهداشت و درمان ممسنی در مدت ۱۸ ماه که همه‌ی آن‌ها از روی اختیار و اراده به این مرکز مراجعه کردند،

پاسخ آزمایش ۳۰۱ نفر از آن‌ها مثبت بود که شامل ۳/۴۷ درصد از کل مراجعه‌کنندگان می‌باشد (شبکه بهداشت و درمان ممسنی، ۱۳۸۳).

علاقه‌ی فردی محقق به این موضوع که آیا صفات شخصیتی می‌تواند با مصرف مواد مخدر در نوجوانان رابطه داشته باشد یا خیر، نیز مزید بر علل ذکر شده بالا گردید و زمینه برای انجام این پژوهش فراهم شد.

فرضیه‌های تحقیق

۱. بین نمرات مقیاس هیجان‌خواهی پسران هیجان‌خواه با نمرات آن‌ها در آزمون نگرش به سوء مصرف مواد مخدر همبستگی وجود دارد.
۲. بین نمرات مقیاس هیجان‌خواهی دختران هیجان‌خواه با نمرات آن‌ها در آزمون نگرش به سوء مصرف مواد مخدر همبستگی وجود دارد.
۳. بین نمرات مقیاس هیجان‌خواهی پسران عادی با نمرات آن‌ها در آزمون نگرش به سوء مصرف مواد مخدر همبستگی وجود دارد.
۴. بین نمرات مقیاس هیجان‌خواهی دختران عادی با نمرات آن‌ها در آزمون نگرش به سوء مصرف مواد مخدر همبستگی وجود دارد.
۵. بین مؤلفه‌ی عدم بازداری مقیاس هیجان‌خواهی پسران با نمرات آن‌ها در آزمون نگرش به سوء مصرف مواد مخدر همبستگی وجود دارد.
۶. بین مؤلفه‌ی عدم بازداری مقیاس هیجان‌خواهی دختران با نمرات آن‌ها در آزمون نگرش به سوء مصرف مواد مخدر همبستگی وجود دارد.
۷. بین مؤلفه‌ی عدم بازداری پسران هیجان‌خواه با نمرات آن‌ها در آزمون نگرش به سوء مصرف مواد مخدر همبستگی وجود دارد.
۸. بین مؤلفه‌ی عدم بازداری دختران هیجان‌خواه با نمرات آن‌ها در آزمون نگرش به سوء مصرف مواد مخدر همبستگی وجود دارد.
۹. بین نمرات نگرش به سوء مصرف مواد مخدر پسران عادی و پسران هیجان‌خواه تفاوت وجود دارد.
۱۰. بین نمرات نگرش به سوء مصرف مواد مخدر دختران عادی و دختران هیجان‌خواه تفاوت وجود دارد.

۱۱. بین نمرات نگرش به سوء مصرف مواد مخدر گروه عادی و گروه هیجان‌خواه تفاوت وجود دارد.

تعریف نظری و عملیاتی متغیرها

الف. تعریف نظری هیجان‌خواهی: «هیجان‌خواهی» یکی از جنبه‌های محدود شخصیت است که با نیاز به احساسات و تجربه‌های متنوع بدیع و پیچیده، میل به خطر جویی جسمانی و اجتماعی به‌خاطر چنین تجربه‌هایی تعریف می‌شود (زاکرم، ۱۹۷۹ به نقل از کریمی، ۱۳۸۱).

- تعریف عملیاتی: میزان هیجان‌خواهی، نمراتی است که به‌وسیله‌ی مقیاس هیجان‌خواهی زاکرم از افراد به‌دست می‌آید (گنجی، ۱۳۸۱).
ب. تعریف نظری مصرف مواد مخدر: افراط در استفاده از مواد مخدر همراه با وابستگی به آن‌ها به نحوی که سلامتی یا زندگی اجتماعی یا شغلی مصرف‌کننده آسیب ببیند (جیمز و زندن، ۱۹۹۸).
- تعریف عملیاتی: میزان نگرش به مصرف مواد مخدر نمراتی است که از پرسش‌نامه‌ی ۱۶ سوالی نگرش به مصرف مواد مخدر به‌دست می‌آورند (موسوی و همکاران، ۱۳۷۸).

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی مقایسه‌ای است که در آن رابطه‌ی بین هیجان‌خواهی و نگرش به مصرف مواد مخدر در دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان ممسنی مورد بررسی و مقایسه قرار گرفته است.

روش گردآوری اطلاعات

نگارنده در این پژوهش با هماهنگی

آموزش و پرورش شهرستان و دبیرستان‌ها و مراکز پیش‌دانشگاهی، تعداد ۴۰۰ نفر از دانش‌آموزان سوم دبیرستانی و پیش‌دانشگاهی را از نظر هیجان‌خواهی و نگرش به مصرف مواد مخدر مورد بررسی قرار داده است.

جامعه‌ی آماری

جامعه‌ی آماری در این پژوهش کلیه دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۸۴ - ۸۳ بودند.

نمونه و روش نمونه‌گیری

آزمودنی‌های این بررسی تعداد ۴۰۰ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر (۱۷۱ پسر ۲۲۹ دختر) سال سوم دوره‌ی متوسطه و پیش‌دانشگاهی بوده است که به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند.

ابزارهای پژوهش

الف. مقیاس هیجان‌خواهی زاکرم: در این پژوهش شکل خلاصه‌شده‌ای از بخش چهارم مقیاس هیجان‌خواهی زاکرم مورد استفاده قرار گرفت. زاکرم این مقیاس را در سال ۱۹۷۸ تهیه کرد. این مقیاس از چهار عامل فرعی «هیجان‌طلبی و ماجراجویی»، «تجربه‌طلبی»، «گریز از بازداری» و «ملال‌پذیری» تشکیل می‌شود. برای هر یک از این عوامل فرعی، ده ماده تست در نظر گرفته شده است. مجموع مواد مقیاس شامل ۴۰ ماده دو جزئی می‌باشد که اجزاء هر ماده با دو جزء A و B از هم مجزا و مشخص می‌شوند، به‌طوری که آزمودنی‌ها می‌توانند به یک جزء از هر ماده پاسخ دهند. چنانچه مردان و زنان در این

جدول شماره ۱

هیجان‌خواهی			متغیر ملاک متغیر پیش‌بین
جنسیت	پسران هیجان‌خواه	دختران هیجان‌خواه	ضریب همبستگی
ضریب همبستگی پیرسون	۰/۲۴	۰/۱۷	
تعداد (N)	۱۵	۱۵	
درجه آزادی (df)	۱۳	۱۳	
سطح معنادار	معنادار نیست	معنادار نیست	

ضریب همبستگی بین نمرات هیجان‌خواهی و نگرش به سوء مصرف مواد مخدر پسران و دختران هیجان‌خواه

پرسش نامه، نمره‌ی بالاتر از ۲۰ کسب نمایند جزء گروه هیجان‌خواه و چنانچه نمره‌ی کمتر از ۲۰ کسب نمایند جزء گروه عادی محسوب می‌شوند. در ایران آقای مجید محوی شیرازی اعتبار و روایی این مقیاس را ۰/۷۸ و ۸۰ درصد محاسبه کرد.

ب. پرسش‌نامه‌ی نگرش به مصرف مواد مخدر: این پرسش‌نامه دارای ۱۶ سؤال می‌باشد که توسط موسوی و همکاران (۱۳۷۸) تهیه شده است. سؤالات این پرسش‌نامه در خصوص رابطه‌ی مصرف مواد مخدر با مصرف سیگار، احساس بزرگی کردن، شادی و بی‌خیالی... تدوین شد. اعتبار و پایایی این پرسش‌نامه توسط موسوی و همکاران (۱۳۷۸) به ترتیب ۰/۶۵ و ۰/۶۰ به‌دست آمده است (پیام مشاور، ۱۳۸۲).

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

در این پژوهش به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، ضریب همبستگی پیرسون) و در جهت تجزیه و تحلیل یافته‌ها از آمار استنباطی (t تست گروه‌های مستقل) استفاده شده است.

سؤال اول و دوم تحقیق: آیا بین نمرات هیجان‌خواهی پسران و دختران هیجان‌خواه با نمرات آن‌ها در آزمون نگرش به مصرف مواد مخدر رابطه وجود دارد؟

با توجه به داده‌های جدول شماره ۱، چنانچه مشاهده می‌شود بین نمرات مقیاس هیجان‌خواهی و نگرش به مصرف مواد مخدر در پسران هیجان‌خواه، همبستگی مثبت وجود دارد. این همبستگی برابر با $r_{xy} = 0/34$ می‌باشد که از لحاظ آماری معنی‌دار نیست. همچنین داده‌های همین جدول نشان می‌دهد بین نمرات هیجان‌خواهی و نگرش به مصرف مواد مخدر در دختران هیجان‌خواه نیز همبستگی مثبت وجود دارد؛ این همبستگی برابر با $r_{xy} = 0/17$ می‌باشد که از لحاظ آماری معنی‌دار نیست. بنابراین بین نمرات هیجان‌خواهی و نگرش به مصرف مواد مخدر پسران و دختران هیجان‌خواه، همبستگی معناداری وجود ندارد.

سؤال سوم و چهارم تحقیق: آیا بین نمرات مقیاس هیجان‌خواهی پسران و دختران عادی با نمرات آن‌ها در آزمون نگرش به مصرف

مواد رابطه وجود دارد؟

با توجه به داده‌های جدول شماره ۲، چنانچه مشاهده می‌شود، بین نمرات مقیاس هیجان‌خواهی و نگرش به مصرف مواد مخدر پسران عادی، همبستگی مثبت وجود دارد. این همبستگی برابر با $r_{xy} = 0/63$ می‌باشد که از لحاظ آماری و در سطح ۰/۰۱ معنادار است. آن‌چه از داده‌های همین جدول دریافت می‌شود، نشان می‌دهد بین نمرات هیجان‌خواهی و نگرش به مصرف مواد مخدر دختران عادی نیز همبستگی مثبت وجود دارد. این همبستگی برابر با $r_{xy} = 0/56$ است، که از لحاظ آماری و در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد. بنابراین بین نمرات هیجان‌خواهی و نگرش به مصرف مواد مخدر دختران و پسران عادی، همبستگی معناداری وجود دارد.

سؤال پنجم و ششم تحقیق: آیا بین مؤلفه‌ی عدم بازداری مقیاس هیجان‌خواهی پسران و دختران با نمرات آن‌ها در آزمون نگرش به مصرف مواد مخدر رابطه وجود دارد؟

با توجه به داده‌های جدول شماره ۳، چنانچه مشاهده می‌شود بین نمرات مؤلفه‌ی عدم بازداری و نگرش به مصرف مواد مخدر پسران همبستگی مثبت وجود دارد و این همبستگی برابر با $r_{xy} = 0/61$ می‌باشد که از لحاظ آماری و در سطح ۰/۰۱ معنادار است. آن‌چه از داده‌های این جدول دریافت می‌شود نشان می‌دهد که بین نمرات مؤلفه‌ی عدم بازداری و نگرش به مصرف مواد مخدر دختران نیز همبستگی مثبت وجود دارد. این همبستگی برابر با $r_{xy} = 0/73$ است که از لحاظ آماری و در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد. بنابراین بین نمرات مؤلفه‌ی عدم بازداری و نگرش به مصرف مواد مخدر پسران و دختران، همبستگی معناداری وجود دارد.

سؤال هفتم و هشتم: آیا بین مؤلفه‌ی عدم بازداری مقیاس هیجان‌خواهی پسران و دختران هیجان‌خواه با نمرات آن‌ها در آزمون نگرش به مصرف مواد مخدر رابطه وجود دارد؟

جدول شماره ۲

هیجان‌خواهی			متغیر ملاک متغیر پیش‌بین
جنسیت	پسران عادی	دختران عادی	ضریب همبستگی پیرسون
ضریب همبستگی پیرسون	۰/۶۳	۰/۵۶	
تعداد (N)	۱۵۶	۲۱۴	
درجه آزادی (df)	۱۵۴	۲۱۲	
سطح معنادار	۰/۰۱	۰/۰۱	

ضریب همبستگی بین نمرات هیجان‌خواهی پسران و دختران عادی با نمرات آن‌ها در آزمون نگرش به مصرف مواد مخدر

جدول شماره ۳

مؤلفه‌ی عدم بازداری			متغیر ملاک متغیر پیش‌بین
جنسیت	پسران	دختران	ضریب همبستگی پیرسون
ضریب همبستگی پیرسون	۰/۶۱	۰/۷۳	
تعداد (N)	۱۷۱	۲۲۹	
درجه آزادی (df)	۱۶۹	۲۲۷	
سطح معنادار	۰/۰۱	۰/۰۱	

ضریب همبستگی مؤلفه‌ی عدم بازداری و نگرش به مصرف مواد مخدر در پسران و دختران

با توجه به داده‌های جدول شماره ۴، چنانچه مشاهده می‌شود، بین نمرات مؤلفه‌ی عدم بازداری و نگرش به مصرف مواد مخدر پسران هیجان‌خواه، همبستگی مثبت وجود دارد. این همبستگی برابر با $r_{xy} = 0/04$ می‌باشد که از لحاظ آماری معنادار نیست بنابراین بین نمرات مؤلفه‌ی عدم بازداری و نگرش به مصرف مواد مخدر پسران هیجان‌خواه، همبستگی معناداری وجود ندارد. همچنین داده‌های این جدول نشان می‌دهد بین نمرات مؤلفه‌ی عدم

بازداری و نگرش به مصرف مواد مخدر دختران هیجان‌خواه همبستگی مثبت وجود دارد و این همبستگی برابر با $r_{xy} = 0/057$ می‌باشد که از لحاظ آماری و در سطح $0/01$ معنادار است. بنابراین بین نمرات مؤلفه‌ی عدم بازداری و نگرش به مصرف مواد مخدر دختران هیجان‌خواه همبستگی معناداری وجود دارد.

سؤال نهم و دهم: آیا بین نمرات نگرش به مصرف مواد مخدر پسران و دختران عادی با

پسران و دختران هیجان‌خواه تفاوت معناداری وجود دارد؟

آنچه از داده‌های جدول شماره ۵ دریافت می‌شود، مقدار t محاسبه شده $(-3/270)$ برای پسران هیجان‌خواه با درجه‌ی آزادی ۱۶۹ بزرگتر از مقدار t جدول $(2/576)$ می‌باشد و مقدار t محاسبه شده $(-5/713)$ برای دختران هیجان‌خواه با درجه‌ی آزادی ۲۲۷ هم بزرگتر از مقدار t جدول $(2/576)$ است لذا نتیجه می‌گیریم که در عامل نگرش به مصرف مواد مخدر بین پسران و دختران هیجان‌خواه و پسران و دختران عادی با ۹۹ درصد اطمینان، تفاوت معناداری وجود دارد.

سؤال یازدهم تحقیق: آیا بین نمرات نگرش به مصرف مواد مخدر گروه عادی و هیجان‌خواه، تفاوت وجود دارد؟

آنچه از داده‌های جدول شماره ۶ مشاهده می‌شود، مقدار t محاسبه شده $(5/608)$ با درجه‌ی آزادی ۳۹۸ بزرگتر از مقدار t جدول $(2/576)$ می‌باشد. لذا نتیجه می‌گیریم که در عامل نگرش به مصرف مواد مخدر بین گروه عادی و هیجان‌خواه با ۹۹ درصد اطمینان، تفاوت معناداری وجود دارد.

نتیجه‌گیری

در این قسمت به تفسیر و تبیین فرضیه‌ها و نتایج بدست آمده از داده‌ها پرداخته می‌شود:
فرضیه شماره ۱: «بین نمرات مقیاس هیجان‌خواهی پسران هیجان‌خواه با نمرات آن‌ها در آزمون نگرش به مصرف مواد مخدر همبستگی وجود دارد». نتایج بدست آمده در جدول شماره ۴۹ نشان داد که ضریب همبستگی محاسبه شده $(r=0/249)$ از لحاظ آماری معنادار نیست، در نتیجه فرضیه شماره یک تأیید نمی‌شود.

فرضیه شماره ۲: «بین نمرات مقیاس هیجان‌خواهی دختران هیجان‌خواه با نمرات آن‌ها در آزمون نگرش به مصرف مواد مخدر همبستگی وجود دارد». نتایج بدست آمده در جدول شماره ۱۰-۴ نشان داد که ضریب همبستگی محاسبه شده $(r=0/171)$ از لحاظ آماری معنادار نیست، در نتیجه فرضیه شماره دو نیز تأیید نمی‌شود.

جدول شماره ۴

مؤلفه‌ی عدم بازداری			متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک
جنسیت	پسران هیجان‌خواه	دختران هیجان‌خواه	نگرش به مصرف مواد مخدر	مقدار
ضریب همبستگی پیرسون	۰/۰۴	۰/۵۷		
تعداد (N)	۱۵	۱۵		
درجه آزادی (df)	۱۳	۱۳		
سطح معنادار	معنادار نیست	۰/۰۱		

ضریب همبستگی مؤلفه‌ی عدم بازداری و نگرش به مصرف مواد مخدر در پسران و دختران هیجان‌خواه

جدول شماره ۵

مقیاس	جنسیت	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه‌ی آزادی	t	سطح معنادار
نگرش به مصرف مواد مخدر	پسران	پسران هیجان‌خواه	۱۵	۱/۹۶	۰/۴۵۸	۱۶۹	-۳/۲۷۰	۰/۰۱
		پسران عادی	۱۵۶	۱/۷۳	۰/۱۹۳			
	دختران	دختران هیجان‌خواه	۱۵	۲/۰۰	۰/۳۵۲	۲۲۷	-۵/۷۱۳	۰/۰۱
		دختران عادی	۲۱۴	۱/۸۷	۰/۰۰۰			

آزمون t گروه‌های مستقل برای مقایسه نگرش به مصرف مواد مخدر در بین پسران و دختران هیجان‌خواه با پسران و دختران عادی

جدول شماره ۶

مقیاس	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه‌ی آزادی	t	سطح معنادار
نگرش به مصرف مواد مخدر	گروه هیجان‌خواه	۳۰	۱۲/۶۳	۳/۴۳۹	۳۹۸	۵/۶۰۸	۰/۰۱
	گروه عادی	۳۷۰	۸/۳۶	۴/۰۵۹			

آزمون t گروه‌های مستقل برای مقایسه نگرش به مصرف مواد مخدر گروه عادی و گروه هیجان‌خواه



در طول سال‌های اخیر مصرف مواد، منجر به گسترش بیماری‌هایی نظیر ایدز و هپاتیت شده است

گروهی از محققان از جمله سینگل (۱۹۶۶)، هیتز (۱۹۹۳)، و داک (۱۹۹۵) عقیده دارند که سیاست یا برنامه‌ای باید در جهت کاهش عواقب منفی بهداشتی، اجتماعی، اقتصادی ناشی از مصرف مواد طرح‌ریزی شود

آزمون نگرش به مصرف مواد مخدر همبستگی وجود دارد». یافته‌های جدول شماره ۱۲-۴ نشان می‌دهد که ضریب همبستگی محاسبه شده ($r=0.536$) در سطح 0.01 معنادار است به این ترتیب فرضیه شماره ۴ نیز تأیید می‌شود و با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان رابطه بین هیجان‌خواهی و نگرش به مصرف مواد مخدر را در دختران عادی پیش‌بینی کرد.

دو فرضیه بالا (۳ و ۴)، مطابق با انتظارات محقق و دیگر پژوهش‌های انجام شده، تأیید شد. در تحقیقاتی که به وسیله گالیزو و استین (۱۹۸۳) و گالیزو و رزنتال (۱۹۸۳) انجام گرفت رابطه‌ی هیجان‌خواهی با مصرف دارو مورد تأیید واقع شد. فرضیه‌ی بالا نظر محققانی چون گالیزو، استین و روزنتال را تأیید کرد و با آن‌ها همسو شد. از یافته‌های فوق می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که با افزایش هیجان‌خواهی در افراد عادی، نگرش این افراد به مواد مخدر مثبت‌تر خواهد شد. اگرچه این نتایج و رابطه‌ها در سطوح بالاتر هیجان‌خواهی یعنی برای افراد هیجان‌خواه، معنادار باقی نمی‌ماند چنانچه در فرضیه‌های شماره یک و دو صحت این گفته‌ها تأیید شد. هیجان‌خواهی در سطح افراد عادی با نگرش به مصرف مواد مخدر رابطه دارد؛ یعنی با افزایش یکی از این متغیرها، دیگری نیز افزایش پیدا می‌کند. پس می‌توان زمینه‌ی اعتیاد را در افراد عادی که سطح هیجان‌خواهی آن‌ها بالا می‌رود جستجو کرد.

فرضیه شماره ۵: «بین نمرات مؤلفه‌ی عدم بازداری (بازداری‌زدایی) مقیاس هیجان‌خواهی پسران با نمرات آن‌ها در آزمون نگرش به مصرف مواد مخدر همبستگی وجود دارد». نتایج بدست آمده از جدول شماره ۱۳-۴ نشان داد که ضریب همبستگی محاسبه شده ($r=0.619$) در سطح

دو فرضیه فوق برخلاف انتظارات محقق و نتایج پژوهش پیشین تأیید نشد. در تحقیقی که به وسیله کیل پاتریک، ساتکر و اسمیت (۱۹۷۲) انجام گرفت رابطه‌ی هیجان‌خواهی سطح بالا در افراد هیجان‌خواه با مصرف مواد مخدر تأیید شد. انتظار می‌رفت در این تحقیق نیز بر طبق یافته‌های کیل پاتریک و همکارانش (۱۹۷۲) رابطه‌ی هیجان‌خواهی سطح بالا در پسران و دختران هیجان‌خواه با نگرش آن‌ها به مصرف مواد مخدر تأیید شود. نتایج خلاف انتظارات را نشان داد و با نظر آن‌ها همسو نبود. از یافته‌های فوق می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که در پسران و دختران هیجان‌خواه بین سطح هیجان بالایی آن‌ها و نگرششان به مصرف مواد مخدر رابطه‌ای وجود ندارد و هرچه سطح هیجان‌خواهی آن‌ها بالاتر باشد نمی‌توان نگرش مثبت‌تری نسبت به مواد مخدر را در آن‌ها پیش‌بینی کرد و زمینه‌ی اعتیاد آن‌ها به مواد مخدر را در آینده جستجو کرد. در تبیین این دو فرضیه می‌توان با استناد بر نظر زاگرم (۱۹۷۹) که بیان داشته: «بالا و پایین بودن هیجان‌خواهی به خودی خود ناپه‌نجان نیست و بدون تردید، اگر نگوییم همه، باید گفت بسیاری از کسانی که در هیجان‌خواهی نمره‌های زیاد یا کم می‌گیرند، هیچ‌گاه دچار یک اختلال بالینی نمی‌شوند»، چنین اظهار داشت که پیش‌بینی گرفتار شدن افراد دارای سطح هیجان بالا (هیجان‌خواه) در آینده به یک اختلال (اعتیاد)، یک پیش‌بینی کاملاً منطقی نخواهد بود. چنانچه در فرضیه‌های بالا (۱ و ۲) صحت این تبیین تأیید شد.

فرضیه شماره ۳: «بین نمرات مقیاس هیجان‌خواهی پسران عادی با نمرات آن‌ها در آزمون نگرش به مصرف مواد مخدر همبستگی وجود دارد». نتایج بدست آمده از جدول شماره ۱۱-۴ نشان می‌دهد که ضریب همبستگی محاسبه شده ($r=0.634$) در سطح 0.01 معنادار است به این ترتیب فرضیه‌ی شماره ۳ تأیید می‌شود و با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان رابطه بین هیجان‌خواهی و نگرش به مصرف مواد مخدر را در پسران عادی پیش‌بینی کرد.

فرضیه شماره ۴: «بین نمرات مقیاس هیجان‌خواهی دختران عادی با نمرات آن‌ها در



یافته‌های بال، کارول و ساویل (۱۹۹۴) نشان داد که افراد زیاد هیجان‌خواه، بیشتر از افراد کم هیجان‌خواه از داروهای غیرمجاز استفاده می‌کنند

۰/۰۱ معنادار است. به این ترتیب فرضیه شماره ۵ تأیید می‌شود و با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان رابطه‌ای بین مؤلفه‌ی عدم بازداری و نگرش به مصرف مواد مخدر را در پسران پیش‌بینی کرد.

فرضیه شماره ۶: «بین نمرات مؤلفه‌ی عدم بازداری (بازداری‌زدایی) مقیاس هیجان‌خواهی دختران با نمرات آن‌ها در آزمون نگرش به مصرف مواد مخدر همبستگی وجود دارد». نتایج بدست آمده از جدول شماره ۴-۱۴ نشان داد ضریب همبستگی محاسبه شده ($r=0/730$) در سطح ۰/۰۱ معنادار است و بر این اساس فرضیه‌ی شماره ۶ تأیید می‌شود و با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان رابطه‌ی بین مؤلفه‌ی عدم بازداری و نگرش به مصرف مواد مخدر را در دختران پیش‌بینی کرد.

دو فرضیه بالا (۵ و ۶)، مطابق با انتظارات محقق و دیگر پژوهش‌های انجام شده، تأیید شد. در تحقیقاتی که به وسیله‌ی زاکرمن (۱۹۸۳) و ساتیندر و بلک (۱۹۸۴) انجام گرفت رابطه‌ی مؤلفه‌ی عدم بازداری (بازداری‌زدایی) مقیاس هیجان‌خواهی با مصرف مواد مخدر تأیید شده است. نتایج بدست آمده از دو فرضیه بالا با نظر محققانی چون زاکرمن و ساتیندر و بلک همسو می‌باشد. از یافته‌های فوق می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که از بین ۴ مؤلفه‌ی هیجان‌خواهی، مؤلفه‌ی عدم بازداری به این علت که شخص را به جستجوی لذت و آن هم در موقعیت‌های اجتماعی، سوق می‌دهد می‌تواند با تأیید شدن رابطه‌اش با مصرف مواد مخدر، متغیر مهمی در پیش‌بینی گرایش نوجوانان و جوانان به مصرف مواد مخدر و الکل و داروهای غیرقانونی باشد.

فرضیه شماره ۷: «بین مؤلفه‌ی عدم بازداری مقیاس هیجان‌خواهی پسران هیجان‌خواه با نمرات آن‌ها در آزمون نگرش به مصرف مواد مخدر همبستگی وجود دارد». نتایج بدست آمده از جدول شماره ۴-۱۵ نشان داد که مقدار t محاسبه شده ($t_{xy}=0/04$) از لحاظ آماری معنادار نیست، در نتیجه فرضیه شماره ۷ مورد تأیید واقع نگردید. در این فرضیه، رابطه‌ی مؤلفه‌ی عدم بازداری با نگرش به مصرف مواد مخدر در پسران هیجان‌خواه مورد بررسی قرار گرفت. داده‌های بدست آمده از

جدول شماره ۴-۱۵ نشان می‌دهد که همبستگی معنی‌داری بین مؤلفه‌ی عدم بازداری و نگرش به مصرف مواد مخدر در پسران هیجان‌خواه وجود ندارد.

فرضیه شماره ۸: «بین مؤلفه‌ی عدم بازداری مقیاس هیجان‌خواهی دختران هیجان‌خواه با نمرات آن‌ها در آزمون نگرش به مصرف مواد مخدر همبستگی وجود دارد». نتایج بدست آمده از جدول شماره ۴-۱۶ نشان داد که مقدار t محاسبه شده ($t_{xy}=0/57$) از لحاظ آماری و در سطح ۰/۰۱ معنادار است پس فرضیه شماره ۸ مورد تأیید قرار گرفت. در این فرضیه رابطه‌ی مؤلفه‌ی عدم بازداری با نگرش به مصرف مواد مخدر در دختران هیجان‌خواه مورد بررسی قرار گرفت. داده‌های بدست آمده از جدول شماره ۴-۱۶ نشان داد که همبستگی معنی‌داری بین مؤلفه‌ی عدم بازداری و نگرش به مصرف مواد مخدر وجود دارد. این فرضیه نظر محققانی چون زاکرمن (۱۹۸۳) و ساتیندر و بلک (۱۹۸۴) را تأیید نمود و با آن‌ها هم‌سو بود.

فرضیه شماره ۹: «بین نمرات نگرش به مصرف مواد مخدر پسران عادی و هیجان‌خواه، تفاوت معناداری وجود دارد». نتایج بدست آمده از جدول شماره ۴-۱۷ نشان داد که مقدار t محاسبه شده ($-3/270$) با درجه‌ی آزادی ۱۶۹ بزرگتر از مقدار t جدول (۲/۵۷۶) می‌باشد و t محاسبه شده ($-3/270$) در سطح ۰/۰۱ معنادار است. در نتیجه، فرضیه‌ی شماره ۹ تأیید می‌شود و با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان اظهار داشت که بین پسران عادی و پسران هیجان‌خواه در عامل نگرش به مصرف مواد مخدر تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به میانگین نمرات در بین پسران عادی ($\bar{x}=1/73$) و پسران هیجان‌خواه ($\bar{x}=1/96$) درمی‌یابیم که نگرش به مصرف مواد مخدر در پسران هیجان‌خواه بیشتر است.

فرضیه شماره ۱۰: «بین نمرات نگرش به مصرف مواد مخدر دختران عادی و هیجان‌خواه تفاوت معناداری وجود دارد». نتایج بدست آمده از جدول شماره ۴-۱۸ نشان داد که مقدار t محاسبه شده ($-5/713$) با درجه‌ی آزادی ۲۲۷

بزرگتر از مقدار t جدول (۲/۵۷۶) می‌باشد. t محاسبه شده ($-5/713$) در سطح ۰/۰۱ معنادار است، در نتیجه فرضیه‌ی شماره ۱۰ تأیید گردید و با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان اظهار داشت که بین دختران عادی و دختران هیجان‌خواه در عامل نگرش به مصرف مواد مخدر تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به میانگین نمرات در بین دختران عادی ($\bar{x}=1/87$) و دختران هیجان‌خواه ($\bar{x}=2$) درمی‌یابیم که نگرش به مصرف مواد مخدر در دختران هیجان‌خواه بیشتر است.

دو فرضیه‌ی بالا (۹ و ۱۰) مطابق با انتظارات محقق و دیگر پژوهش‌های انجام شده، تأیید شد. نتایج این دو فرضیه با نظر محققانی چون کیل پاتریک و همکارانش (۱۹۷۲) و آندراکوبی، آرچر و پانکوست و جردن (۱۹۸۹) همسو می‌باشد. از یافته‌های این دو فرضیه می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که پسران و دختران هیجان‌خواه دارای نگرش مثبت‌تری به مواد مخدر خواهند بود. در این راستا حمایت و حفاظت توأم با محبت از این افراد جهت گرفتار نشدن در دام اعتیاد و شکوفا نشدن این استعداد بالقوه در آن‌ها، لازم و ضروری می‌نماید.

فرضیه شماره ۱۱: «بین نمرات نگرش به مصرف مواد مخدر گروه عادی و گروه هیجان‌خواه تفاوت وجود دارد». نتایج بدست آمده از جدول شماره ۴-۱۹ نشان داد که مقدار t محاسبه شده ($5/608$) با درجه‌ی آزادی ۳۹۸ و در سطح ۰/۰۱ بیشتر از مقدار t جدول (۲/۵۷۶) می‌باشد؛ در نتیجه، فرضیه شماره ۱۱ تأیید شد، و با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان اظهار داشت که بین گروه عادی و گروه هیجان‌خواه در عامل نگرش به مصرف مواد مخدر تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به میانگین نمرات در دو گروه عادی ($\bar{x}=1/36$) و گروه هیجان‌خواه ($\bar{x}=12/63$) درمی‌یابیم که نگرش به مصرف مواد مخدر در دختران هیجان‌خواه بیشتر است.

این فرضیه با نظر محققانی چون آرچر و همکارانش (۱۹۸۹)، زاکرمن (۱۹۸۹) و اسمیت و همکارانش (۱۹۷۲) همسو می‌باشد. بنابراین احتمال مصرف مواد مخدر و سیگار، نوشیدن الکل، رانندگی با سرعت بالا و آمیزش جنسی



زیاد در اشخاصی که هیجان‌خواهی زیادی دارند در مقایسه با کسانی که هیجان‌خواهی کمتری دارند، بیشتر است.

خلاصه نتایج

در این قسمت نتایج بدست آمده به طور خلاصه آورده می‌شود:

۱. بین نمرات هیجان‌خواهی و نگرش به مصرف مواد مخدر در پسران هیجان‌خواه رابطه‌ای وجود ندارد.

۲. بین نمرات هیجان‌خواهی و نگرش به مصرف مواد مخدر در دختران هیجان‌خواه رابطه‌ای وجود ندارد.

۳. بین نمرات هیجان‌خواهی و نگرش به مصرف مواد مخدر در پسران عادی رابطه وجود دارد.

۴. بین نمرات هیجان‌خواهی و نگرش به مصرف مواد مخدر در دختران عادی رابطه وجود دارد.

۵. بین نمرات نگرش به مصرف مواد مخدر و مؤلفه‌ی عدم بازداری پسران، رابطه وجود دارد.

۶. بین نمرات نگرش به مصرف مواد مخدر و مؤلفه‌ی عدم بازداری دختران رابطه وجود دارد.

۷. بین نمرات نگرش به مصرف مواد مخدر و مؤلفه‌ی عدم بازداری پسران رابطه وجود ندارد.

۸. بین نمرات نگرش به مصرف مواد مخدر و مؤلفه‌ی عدم بازداری دختران هیجان‌خواه رابطه‌ای وجود ندارد.

۹. بین پسران عادی و پسران هیجان‌خواه، در عامل نگرش به مصرف مواد مخدر تفاوت معناداری وجود دارد.

۱۰. بین دختران عادی و دختران هیجان‌خواه، در عامل نگرش به مصرف مواد مخدر تفاوت معناداری وجود دارد.

۱۱. بین گروه هیجان‌خواه و گروه عادی در عامل نگرش به مصرف مواد مخدر تفاوت معناداری وجود دارد.

محدودیت‌های تحقیق

۱. مشکلات فرهنگی آزمودنی‌ها در زمینه

تکمیل کردن پرسش‌نامه

۲. مشکلات همگن کردن گروه‌ها از لحاظ بعضی متغیرها از جمله درآمد والدین، ترتیب تولد، سن و...

۳. چون اجرای پرسش‌نامه وقت نسبتاً زیادی (حدود ۴۵ دقیقه) لازم داشتند لذا بعضی از مدیران مدارس و دبیران آن‌ها به لحاظ احساس مسئولیت در قبال درس دانش‌آموزان، نشانه‌هایی از ناراحتی از خود را بروز می‌دادند.

۴. کمبود منابع و اطلاعات لازم به زبان فارسی در مورد هیجان‌خواهی.

پیشنهادهای تحقیق

الف. پیشنهادهای کاربردی:

۱. در اوایل مهرماه و شروع سال تحصیلی از دانش‌آموزان دوره دبیرستان و پیش‌دانشگاهی آزمون‌های هیجان‌خواهی و نگرش به مصرف مواد مخدر اخذ شود و جهت اطلاع مدیر، معاون، دبیران و مشاور مدرسه در پرونده پرورشی درج و بایگانی گردد.

۲. حفاظت از افراد هیجان‌خواه در مواقع گردش علمی و بازدیدها به این علت که در جستجوی تجارب تازه و خلق صحنه‌های مهیج و احياناً ماجراجویانه و خطرناک هستند، ضرورت دارد.

۳. هدایت فکری و رفتاری افراد هیجان‌خواه در جهت کسب رفتارهای مطلوب.

ب. پیشنهادهای پژوهشی:

۱. رابطه‌ی بین هیجان‌خواهی و مصرف مواد مخدر در دانشجویان دانشگاه‌ها مورد بررسی قرار گیرد.

۲. رابطه‌ی بین هیجان‌خواهی و تخلفات رانندگی مورد بررسی قرار گیرد.

۳. رابطه‌ی بین هیجان‌خواهی والدین و فرزندان آن‌ها و یا تأثیر آن بر فرزندان مورد بررسی قرار گیرد.

۴. رابطه‌ی بین هیجان‌خواهی و افسردگی و میزان خودکشی مورد بررسی قرار گیرد.

۵. رابطه‌ی بین هیجان‌خواهی و میزان طلاق

زوجین مورد بررسی قرار گیرد.

۶. رابطه‌ی بین ویژگی‌های شخصیتی و هیجان‌خواهی مورد بررسی قرار گیرد.

۷. رابطه‌ی بین انواع ورزش‌ها و هیجان‌خواهی مورد بررسی قرار گیرد.

پی‌نوشت

1. Psychoactive druge
2. Sensation seeking
3. Experience
4. Leshner
5. Brettle
6. Single

منابع در دفتر مجله موجود است.



مقدمه

هوش به عنوان یکی از وجوه قابل توجه در سازش یافتگی افراد با محیط و از عوامل مهم تفاوت‌های فردی به شمار می‌رود. برخی صاحب‌نظران هوش را به عنوان ماهیتی واحد و برخی آن را واجد مؤلفه‌ها و مقوله‌های بی‌شماری می‌دانند. از زمانی که مفهوم هوش از مطالعات آزمایشگاهی و آزمون‌های معما شکل و کاغذ-مدادی به سطح جامعه و روابط بین فردی انتقال یافت، مفاهیمی چون «هوش اجتماعی»، «هوش بین‌فردی» و «هوش هیجانی» ذهن پژوهشگران را به خود مشغول کرده است (علی‌اکبر ثمنی، فهمیه طهماسبی، ۱۳۸۶).

● کلیدواژه‌ها: هوش هیجانی، کنترل هیجانی، درک هیجان‌ها.

سمیرا رنجبردار

هوش هیجانی و راه‌های افزایش آن

هوش هیجانی^۱ مجموعه‌ی گسترده‌ای از مهارت‌ها و خصوصیات فردی را در بر گرفته و معمولاً به آن دسته مهارت‌های درون فردی و بین‌فردی اطلاق می‌گردد که فراتر از حوزه‌ی مشخص از دانش‌های پیشین، هوشبهر و مهارت‌های فنی یا حرفه‌ای است. هوش هیجانی از آخرین مباحث متخصصین در خصوص درک تمایز بین منطق و هیجان بوده و برخلاف مباحث اولیه در این‌جا، فکر و هیجان به عنوان موضوعاتی برای سازگاری و هوشمندی تلقی شده است (سبحانی‌نژاد، ۱۳۸۷).

از دید گلمن، هوش هیجانی این‌گونه تعریف شده است: «مجموعه‌ی مهمی که آن را هوش هیجانی می‌نامیم شامل توانایی‌هایی است که فرد بتواند انگیزه‌ی خود را حفظ نماید، در مقابل ناملایمات پایداری نماید و تکانش‌های خود را کنترل کند و کامیابی را به تعویق بیندازد، حالات

روحي خود را تنظيم نمايد و نگذارد پريشاني خاطر، قدرت تفكر او را خدشه‌دار سازد، با ديگران همدلي كند و اميدوار باشد.» (گلمن^۲، ۱۳۸۰)
طرفداران هوش هیجانی بر این باورند که برای پیش‌بینی عملکرد فردی، هوش هیجانی نسبت به هوش عمومی توان بیشتری دارد (گلمن، ۱۹۹۷؛ سالوی^۳ و اسلایت^۴، ۱۹۹۷؛ ویزینگر^۵، ۱۹۹۷). همچنین گلمن (۱۹۹۸) معتقد است که هوش هیجانی بالا می‌تواند کیفیت عمومی زندگی و موفقیت‌های شخصی و اجتماعی فرد را ارتقا دهد (مهانیان خامنه و ...، ۱۳۸۵).

مؤلفه‌های هوش هیجانی

سالوی توصیف خود را از هوش هیجانی، براساس نظریات گاردنر درباره‌ی استعداد فردی قرار می‌دهد و این توانایی‌ها را به پنج حیطه‌ی اصلی گسترش می‌دهد:

• شناخت عواطف شخصی: خودآگاهی- تشخیص هر احساس به همان صورتی که بروز می‌کند- سنگ بنای هوش هیجانی است. توانایی نظارت بر احساسات در هر لحظه برای به دست آوردن بینش روان‌شناختی و اداره‌ی خویش، نقشی تعیین‌کننده دارد. ناتوانی در تشخیص احساسات راستین، ما را دچار سردرگمی می‌کند. افرادی که نسبت به احساسات خود اطمینان بیشتری دارند، بهتر می‌توانند زندگی خویش را هدایت کنند. این

موجب می‌شود آن‌ها افرادی مولّد و کارآمد باشند. افرادی که نمی‌توانند در زندگی عاطفی خود تسلط داشته باشند، درگیر کشمکش‌های درونی هستند همین از توانایی آنان در انجام کار متمرکز و تفکر روشن می‌کاهد (گلمن، ۱۳۸۰).

تفاوت‌های هوش هیجانی در زنان و مردان

مردانی که هوش هیجانی بالایی دارند، از نظر اجتماعی، متوازن، خوش برخورد و بشاش هستند و در مقابل افکار نگران‌کننده و ترس‌آور مقاومت می‌کنند. آنان در زمینه‌ی خدمت به مردم یا حل مشکلات،

گلمن معتقد است که هوش هیجانی بالا می‌تواند کیفیت عمومی زندگی و موفقیت‌های شخصی و اجتماعی فرد را ارتقا دهد.

شواهد بسیاری ثابت می‌کنند، افرادی که مهارت هیجانی دارند- یعنی کسانی که احساسات خود را به خوبی می‌شناسند و هدایت می‌کنند و احساسات دیگران را نیز درک و به روشی اثربخش با آن برخورد می‌کنند- در هر حیطه‌ای از زندگی ممتازند.

قبول مسئولیت و برخورداری از دیدگاهی اخلاقی، ظرفیتی قابل توجه دارند، در ارتباط خود با دیگران هم‌حسی و توجه نشان می‌دهند. زندگی عاطفی آنان غنی، هم‌خوان است، آنان با خود، دیگران و مجموعه اجتماعی که در آن زندگی می‌کنند، راحتند.

در مقابل زنان دارای هوش هیجانی بالا، با جرأت هستند و احساسات خود را به طور مستقیم ابراز می‌کنند و درباره خودشان احساس مثبتی دارند، زندگی برای آنان سرشار از معنا است. آنان همانند مردان، خوش‌برخورد و اجتماعی هستند و احساسات خود را به طور مقتضی ابراز می‌دارند، خود را به خوبی با فشارهای عصبی منطبق می‌کنند. جایگاه اجتماعی‌شان به آن‌ها این امکان را می‌دهد تا به آسانی با افراد جدید روبه‌رو شوند، با خودشان به قدر کافی راحت هستند تا آن‌که بتوانند

زیادی در این زمینه دارند، با سرعت بسیار بیشتری می‌توانند ناملایمات زندگی را پشت سر بگذارند.

• برانگیختن خود: برای عطف توجه، برانگیختن شخصی، تسلط بر نفس و خلاق بودن لازم است. سکان رهبری هیجان‌ها را در دست بگیرید تا بتوانید به هدف خود دست بیابید. خویش‌داری عاطفی- به تأخیر انداختن کامروا سازی و فرو نشاندن تکانش‌ها- زیربنای تحقق هر پیشرفتی است. توانایی دست‌یابی به مرحله‌ی «غرقه شدن در کار»، انجام هر نوع فعالیتی چشم‌گیر را میسر می‌گرداند. افراد دارای این مهارت در هر کاری که به عهده می‌گیرند، بسیار مولّد و اثربخش خواهند بود.

• شناخت عواطف دیگران: «همدلی»، توانایی است که بر خود آگاهی عاطفی متکی می‌باشد و اساس «مهارت» اجتماعی انسان‌ها است. افرادی که از «همدلی» بیشتری برخوردار باشند، به علائم اجتماعی ظریفی که نشان دهنده‌ی نیازها یا خواسته‌های دیگران است توجه بیشتری نشان می‌دهند. این توانایی، آنان را در حرفه‌هایی که مستلزم مراقبت از دیگران است مانند: تدریس، فروش و مدیریت موفق‌تر می‌سازد.

• حفظ ارتباطات: بخش عمده‌ای از هنر برقراری ارتباطات، مهارت کنترل عواطف در دیگران است.

این‌ها توانایی‌هایی هستند که محبوبیت، رهبری و اثربخشی بین فردی را تقویت می‌کنند. افرادی که در این مهارت‌ها توانایی‌های زیادی دارند، در هر آن‌چه که به کنش متقابل آرام با دیگران مربوط است بخوبی عمل می‌کنند، آنان ستاره‌های اجتماعی هستند. (گلمن، ۱۳۸۰)

ویژگی‌های افرادی که هوش هیجانی بالایی دارند

شواهد بسیاری ثابت می‌کنند، افرادی که مهارت هیجانی دارند- یعنی کسانی که احساسات خود را به خوبی می‌شناسند و هدایت می‌کنند و احساسات دیگران را نیز درک و به روشی اثربخش با آن برخورد می‌کنند- در هر حیطه‌ای از زندگی ممتازند. افرادی که در مهارت‌های عاطفی‌شان به خوبی رشد یافته‌اند، در زندگی خویش نیز خرسند و کارآمدند و عاداتی فکری را در اختیار دارند که

افراد درباره احساسات واقعی خود در زمینه‌ی اتخاذ تصمیمات شخصی مثلاً از انتخاب همسر آینده گرفته تا شغل مدنظر، احساس اطمینان بیشتری دارند.

• به کار بردن درست هیجان‌ها: قدرت تنظیم احساسات خود، نوعی توانایی است که بر حس خودآگاهی متکی می‌باشد. افرادی که به لحاظ این توانایی ضعیف هستند، دائماً با احساس نوسانی و افسردگی روبرو هستند و آن‌هایی که، مهارت



شوخی طبع، خودانگیخته و در مقابل تجارب عاطفی، پذیرا باشند (گلمن، ۱۳۸۰).

چگونه می‌توان هوش هیجانی را بالا برد؟

در زیر چند توصیه عملی برای بهبود و تقویت هوش هیجانی آورده شده است:

• شناسایی حالات هیجانی

در شناسایی هیجان‌ها دو عنصر اصلی وجود دارد: شناسایی هیجان‌های خود، شناسایی هیجان‌های دیگران. شناسایی هیجان‌های خود: مؤثرترین روش برای تقویت توانایی در شناسایی هیجان‌ها این است که توجه خود نسبت به حالات هیجانی را افزایش دهیم.

خود را ارزیابی کنید: از خود یک ارزیابی صادقانه به عمل آورید مثلاً در این جمله «من زمانی خوشحال هستم که ...» به هیجان‌ها و تجارب گذشته خود توجه کنید و در نظر بگیرید که چه احساسی نسبت به آن‌ها دارید؟ چقدر خوب واکنش نشان می‌دهید و این هیجان‌ها با چه فراوانی روی می‌دهند.

به دفعات، حالات هیجانی خود را تحت نظارت قرار دهید: نظارت باعث می‌شود یاد بگیرید احساس خود را در همان لحظه‌ای که روی می‌دهد شناسایی کنید و واکنش‌های معقولانه و ارادی از خود نشان دهید.

– شناسایی هیجان‌های دیگران: شناخت هیجان‌های دیگران اندکی با شناسایی هیجان‌های خود، متفاوت است؛ زیرا علاوه بر عامل توجه، ضرورت دارد که نشانه‌های هیجانی دیگران را به طرز صحیح دریابید و حالات هیجانی آن‌ها را دقیقاً حدس بزنید.

– ارزیابی هیجان‌های دیگران
اطلاعات کافی درباره‌ی هیجان‌ها کسب کنید: مثلاً در هنگام هر هیجان لحن، صدا، چشم‌ها، ابروها و ... چه تغییری می‌کنند.
– نظارت خود را روی اطرافیان افزایش دهید.

• درک هیجان‌ها

درک هیجان‌ها شبیه به «چرا» در عبارت

«چرا همه عصبانی هستند؟» می‌باشد.

خود را ارزیابی کنید: با ادامه‌ی ارزیابی خود از موقعیت‌ها و تجارب هیجانی گذشته می‌توانید درباره‌ی آن‌ها اطلاعات بیشتری بدست آورید. «چرا چنین احساسی دارم؟ چه تجاربی بر احساس من تأثیر گذاشته‌اند؟»

نگاه کردن از دید دیگران: خود را به جای افراد بگذارید به این شکل می‌توانید علت‌ها و آثار احساسات آن‌ها را درک کنید.

• تنظیم و کنترل هیجان

توانایی تنظیم هیجان‌ها، هم برای هیجانات خود و هم دیگران، برای حفظ روابط اجتماعی موفقیت‌آمیز، بسیار ضروری است. – تنظیم هیجان‌های خود

روش‌های تنظیم هیجانات خود عبارتند از:
(الف) به تأخیر انداختن واکنش: یکی از ساده‌ترین روش‌ها برای کنترل هیجان، کاستن از سرعت پاسخ‌دهی است. یعنی اندک زمانی تأمل کنید تا واکنش مناسب را بیابید و آن‌را نشان دهید.
(ب) استفاده از ارزیابی مجدد شناختی: ارزیابی مجدد شناختی یعنی تفسیر مجدد موقعیت برای ایجاد حالت هیجانی مناسب‌تر و دل‌خواه‌تر.

(پ) معطوف کردن توجه به جای دیگر: تغییر دادن توجه باعث می‌شود به جای تمرکز روی مشکل استرس‌زا، توجه خود را روی چیزی با شدت و برانگیختگی کمتر متمرکز کنید.

(ت) نشان دادن خشم به شیوه‌ی مناسب: خشم یکی از هیجان‌های بسیار مشکل‌زا است که باید همیشه آن را کنترل کنید. اگر می‌توانید خشم خود را در بعضی موقعیت‌ها مانند ملاقات رئیس، کنترل کنید، مطمئن باشید که در سایر موقعیت‌ها نیز می‌توانید این کار را انجام دهید.

– تنظیم هیجان‌های دیگران

روش‌های تنظیم هیجان‌های دیگران عبارتند از:

(الف) گوش دادن فعال: گوش دادن فعال یعنی توجه به پیام و هیجان‌هایی که ابراز می‌شود و تلاش برای درک آن‌ها یعنی توجه کردن به علائم کلامی و غیر کلامی.

(ب) قدم برداشتن به سوی طرف مقابل: علاوه

بر گوش دادن فعال، قدم برداشتن به سوی طرف مقابل به ویژه اگر حرف‌ها یا اعمال خود شما باعث ناراحتی او شده باشد، می‌تواند آسیب هیجانی را ترمیم کند. قدم برداشتن به سوی طرف مقابل می‌تواند شامل آرام کردن او، ترمیم احساسات جریحه‌دار شده یا جبران خسارات باشد.

• استفاده مؤثر از هیجان‌ها

این مورد سخت‌ترین قسمت است، زیرا تمام فنون در زمینه‌ی شناسایی، درک و تنظیم هیجان‌ها به استفاده مؤثر از آن‌ها نیز مربوط می‌شود.

راه‌های استفاده‌ی مؤثر از هیجان‌ها عبارتند از:

(الف) ابراز هیجان‌های پنهان: ارائه‌ی اطلاعات درباره‌ی احساسی که دارید و علت آن، می‌تواند برای دیگران مفید باشد. توضیح حالت هیجانی شما به آن‌ها نشان می‌دهد که مسئله مورد بحث و خود آن‌ها مهم هستند.

(ب) برخورد سازنده با تعارض: حل و فصل موفقیت‌آمیز تعارض، یک فرآیند چند جانبه است؛ اراده‌ی صادقانه را برای حل تعارض به طرف مقابل بیان کنید؛ به طور مستقیم، به مشکل بپردازید، با او همکاری کنید و کنار بیایید، در طول فرایند حل تعارض حالات هیجانی دیگران را تحت نظارت قرار دهید (گنجی، ۱۳۸۴).

پی‌نوشت

1. emotional intelligence
2. Golman
3. Salovey
4. Slyter, D. J
5. Weisinger

منابع

۱. براویری، تراویس، نگرین، مجین (۱۳۸۴). هوش هیجانی (مهارت‌ها و آموختن‌ها). (مهدی گنجی، مترجم). تهران: نشر ساوالان.
۲. ثمنی، علی‌اکبر و طهماسبی، فیهیمه (۱۳۸۶). رابطه‌ی هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان فصلنامه‌ی اصول بهداشت روانی، شماره ۳۵ و ۳۶، ۱۲۸-۱۲۱.
۳. سبحانی، ژاله‌مه‌دی و همکاران (۱۳۸۷). هوش هیجانی و مدیریت در سازمان. انتشارات سیطرون.
۴. گلمن، دانیل (۱۳۸۰). هوش هیجانی، مترجم: سرین پارسا. تهران: انتشارات رشد.
۵. مهانیان، خلمنه، مهری؛ برجلی، احمد و سلیمی‌زاده، محمدرضا (۱۳۸۵). بررسی رابطه‌ی هوش هیجانی و رضایت زبانشی، مجله روان‌شناسی، سال دهم، شماره ۳، ۳۲۰-۳۲۸.

اثرات سازماندهی کلاس بر حروف خوانی و واژگانی

نتیجه‌ی یک مطالعه در پایه‌ی اول

آذر متین
دانشجوی دکتری روان‌شناسی عمومی

نتایج الگوی خطی رتبه‌ای، نشان داد که با کنترل عامل خواندن و خزانه‌ی لغات دانش‌آموزان در فصل پاییز مانند میزان آموزش‌های کلامی که با این شرایط (هم از نظر مقدار و هم تغییر در مقدار زمان سازماندهی) دریافت کردند، با گذشت زمان به‌طور چشمگیری مهارت‌های خواندن در بهار را پیش‌بینی می‌کرد. مهارت‌های خواندن کلمات و حروف در فصل بهار به ویژه در دانش‌آموزانی که در شروع سال تحصیلی میزان زیادی از سازماندهی را مشاهده کرده بودند و در بقیه سال این زمان کاهش پیدا کرده بود، بیشتر بود.

چگونگی سازماندهی معلم بخش بسیار مهمی از عملکرد کلاس است؛ با این حال ارتباط آن با پیشرفت دانش‌آموز به اندازه‌ی آموزش مورد بررسی قرار نگرفته است. تعریف سازماندهی در این پژوهش میزان زمانی است که معلم برای توضیح هدف، روش‌های یادگیری و برنامه‌های روزمره صرف می‌کند. برای بررسی این موضوع ۴۴ کلاس پایه‌ی اول سه بار در طول سال (پاییز، زمستان و بهار) مورد مطالعه قرار گرفتند. به همراه آن، مهارت‌های مربوط به خواندن و نوشتن ۱۰۸ دانش‌آموز در پاییز و بهار مورد بررسی قرار گرفت.

چکیده

به منظور بررسی تاثیر حجم درس و استرس امتحان بر شدت اضطراب و فیزیولوژی روان‌شناسی پژوهشی روی ۱۲۰ دانش‌آموز ۱۷-۱۵ ساله در سه پایه‌ی تحصیلی اول، دوم و سوم دبیرستان در گروه جنسی پسر و دختر انجام گرفت در هر پایه دو کلاس ۲۰ نفره از دو جنس پسر و دختر انتخاب شدند که روی هم ۶۰ پسر و ۶۰ دختر را شامل گردید. پرسش‌نامه اضطراب امتحان در شرایط یکسان آموزش در سه مرحله‌ی نزدیک امتحان، قبل از امتحان و حین امتحان برگزار گردید.

براساس نتایج حاصل از این تحقیق در مرحله‌ی اول (نزدیک امتحان) اختلاف معنی‌داری بین گروه پسران و دختران از نظر شدت اضطراب وجود نداشت. شدت اضطراب در هر دو گروه از پسران و دختران در حد معمول و با افزایش سن، شدت اضطراب بیشتر بود. در مراحل دوم (قبل از امتحان) و سوم (حین امتحان) بین گروه‌های پسران و دختران از نظر شدت اضطراب اختلاف معنی‌داری وجود داشت ($P < 0.05$) شدت اضطراب در گروه جنسی دختران در هر سه مرحله در حد معمول بود و در گروه پسران فقط در مرحله‌ی اول در حد معمول ولی در مرحله دوم (قبل از امتحان) و سوم (حین امتحان) پایین بوده است. نتایج حاصل از این تحقیق نشان می‌دهد که شدت اضطراب در گروه پسران پایین و در گروه دختران نسبت به پسران بالاتر است.

پس از بررسی کامل مراحل آزمایشی در ۸۸/۹ درصد آزمودنی‌ها شدت اضطراب نرمال و در ۱۱/۱ درصد از آن‌ها شدت اضطراب پایین بود. شدت اضطراب بالا در هیچ‌یک از مراحل آزمایشی وجود نداشت. در مرحله‌ی سوم (حین امتحان) حجم درسی (نوع دروس) و استرس امتحان بر شدت اضطراب و وضعیت‌های روان- فیزیولوژیک در گروه پسران تاثیر چندانی نداشته ولی در گروه دختران تا حدی تاثیرگذار بوده است.

مقدمه

امتحانات یکی از مهم‌ترین عوامل استرس‌زا در مدارس و دانشگاه‌ها هستند که پیامدهای روان- فیزیولوژیک مختلفی دارند. تاثیر آن‌ها بر دانش‌آموزان کمتر مورد توجه قرار گرفته است. با شروع فصل امتحان، استرس و اضطراب دانش‌آموزان بیش از هر زمان دیگری اهمیت و توجه ویژه‌ای را می‌طلبد. منظور از اضطراب نوعی حالت هیجانی ناخوشایند و مبهم است که با پریشانی، هراس، تپش قلب، تعریق، سردرد و بی‌قراری همراه است. اضطراب امتحان پدیده‌ای شایع محسوب می‌شود و دانش‌پژوهان را در برابر چالش آموزشی مهمی قرار می‌دهد (۱۰). اضطراب امتحان به عنوان یک پدیده‌ی متداول و مهم آموزشی، رابطه‌ی تنگاتنگی با عملکرد و پیشرفت تحصیلی کودکان و نوجوانان دارد (۱۵). اضطراب امتحان ترکیب پیچیده‌ی چندبعدی شناختی، عاطفی، فیزیولوژیکی و عکس‌العمل‌های رفتاری را تشکیل می‌دهد. کارایی دانش‌آموزان در زمان اضطراب امتحان نسبت به زمانی که مشغول گوش دادن به درس هستند کمتر می‌شود (۱۱).

پژوهش‌های متعدد نشان می‌دهد که دانش‌آموزان به دلایل خاصی دچار اختلالات رفتاری و روانی متعدد می‌باشند. عوامل متعددی در مدرسه سبب ایجاد استرس در دانش‌آموزان است. علل اضطراب امتحان در دانش‌آموزان را می‌توان به سه دسته کلی تقسیم کرد که عبارتند از: ۱- عوامل فردی و شخصیتی دانش‌آموز ۲- عوامل آموزشگاهی و اجتماعی ۳- عوامل خانوادگی (۴). از جمله اثرات مهمی که میزان استرس ناشی از امتحان بر دانش‌آموزان می‌تواند داشته باشد ایجاد و تشدید بیماری‌های قلبی و افزایش فشار خون است (۵).

چون امتحان استرس‌زا است، و این استرس مانند سایر استرس‌ها بر فشار خون، فعالیت الکتریکی قلب و وضعیت‌های فیزیولوژیکی، روحی و روانی تاثیر می‌گذارد و بحث استرس در مدارس ایران همواره مطرح بوده است. لذا برای کاهش آثار سوء استرس امتحانی بر سلامت دانش‌آموزان و نیل به پیشرفت تحصیلی در آن‌ها این پژوهش صورت گرفت.

● **کلیدواژه‌ها:** حجم درسی، استرس امتحان، اضطراب، دانش‌آموز ۱۷-۱۵ سال و فیزیولوژی روان‌شناسی.

نتایج یک پژوهش بر روی دانش‌آموزان اثرات حجم درسی و

بر دانش‌آموزان دبیرستان تیزهوشان شهر ساری

رضا گلی اسکاردی ۱ سیرانوش میناسیان ۲ نفی شهابی مجدد ۳ اسداله محسنی کیاسری ۴
علیرضا خلیلیان ۵

اهمیت و ضرورت طرح

بررسی‌ها و پژوهش‌ها نشان می‌دهد که اکثر دانش‌آموزان دارای استرس امتحان هستند. اضطراب تاثیر به سزایی در کاهش پیشرفت تحصیلی و ایجاد اختلالات فیزیولوژیکی، روحی و روانی دارد.

بررسی‌ها و پژوهش‌ها نشان می‌دهد که اکثر دانش‌آموزان دارای اختلال روانی هستند. شایع‌ترین آسیب‌شناسی روانی در جمعیت مورد مطالعه به ترتیب پرخاشگری، افسردگی، اضطراب، وسواسی اجبار، شکایات جسمانی، ترس مرضی، روان‌پریشی و افکار پارانویید بوده است. همچنین تفاوت معنی‌داری بین سلامت روانی با متغیرهای جنسیت، گروه سنی و تحصیلات والدین وجود دارد (۱۲).

با توجه به جایگاه ویژه‌ی مدرسه در امر تعلیم و تربیت دانش‌آموزان و نقش عوامل استرس‌زای روانی در کاهش میزان کارایی آموزشی آن‌ها، ضروریست که با مطالعه‌ی این استرس‌های روانی در محیط‌های آموزشی، بتوان بیشتر با روحیات روان‌شناختی این قشر از جامعه که پایه‌گذار اصلی آینده‌ی جامعه محسوب می‌شوند، آشنا شد تا هم در امر تربیت این قشر بیشتر موفق بود و هم بتوان مسئولین را در تدوین برنامه‌های آموزشی و تربیتی یاری نمود.

بررسی منابع علمی

تعدادی از دانش‌آموزان هرگاه در مدرسه در موقعیت امتحان قرار می‌گیرند یکسری واکنش‌های رفتاری و هیجانی از خود نشان می‌دهند و درباره موفقیت یا شکست خود احساس نگرانی و استرس می‌کنند (۲).

واتسون Watson (۱۹۹۸) در مطالعه‌ای نشان داد که افراد مسن‌تر، اضطراب بیشتری در امتحان دارند (۱۷). در پژوهش دیگر معدلی و غضنفری حسام‌آبادی (۱۳۸۴) میزان اضطراب دانشجویان پرستاری و مامایی را مورد بررسی قرار دادند. نتایج این پژوهش نشان داد که ۹۰/۹ درصد از دانشجویان دارای اضطراب امتحان در حد کم، ۷/۴ درصد در حد متوسط و ۱/۷ درصد زیاد بودند و ارتباط معنی‌دار آماری بین میزان اضطراب امتحان و نوع رشته تحصیلی یافت نشد و میزان اضطراب امتحان براساس متغیرهای جنس، وضعیت تأهل، تحصیلات پدر و مادر، زندگی مشترک والدین و تعداد خواهران و برادران دانشجویان تفاوت معنی‌دار آماری را نشان داد (۹).

پژوهش‌های متعدد، نشان داد که اضطراب در دو جنس پسر و دختر تفاوت معنی‌داری دارد. (۳ و ۱۳ و ۱۳۸۵) لشکری‌پور و همکاران در پژوهشی ارتباط بین اضطراب

منظور از اضطراب نوعی حالت هیجانی ناخوشایند و مبهم است که با پریشانی، هراس، تپش قلب، تعرق، سردرد و بی‌قراری همراه است

امتحان با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی را مورد بررسی قرار دادند. نتایج این مطالعه نشان داد که ۴۲/۸ درصد دانش‌آموزان اضطراب امتحان داشتند و گسترش اضطراب امتحان بین دختران و پسران تفاوت معنی‌داری داشت؛ بین سطح اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی رابطه معکوس برقرار بود. ماهر Mohr (۲۰۰۳) در پژوهشی نشان داد که علایم اضطراب امتحان در زنان بیشتر از مردان است و نسبت آن تقریباً دو برابر می‌باشد (۱۶). محمدرضا شعبری و همکاران (۱۳۸۳) طی مطالعه‌ای نشان دادند که دختران اضطراب امتحان را با شدت بیشتری نسبت به پسران تجربه می‌کنند (۷).

مواد و روش‌ها

این پژوهش روی ۱۲۰ دانش‌آموز ۱۵-۱۷ سال در سه پایه‌ی تحصیلی از دو گروه جنسی پسر و دختر انجام گرفت. در هر پایه از هر جنس ۲۰

۱۷-۱۵ ساله نشان داد:

استرس امتحان



علل اضطراب امتحان در دانش‌آموزان را می‌توان به سه دسته کلی تقسیم کرد که عبارتند از:
۱- عوامل فردی و شخصیتی
دانش‌آموز ۲- عوامل آموزشی و اجتماعی ۳- عوامل خانوادگی

جهت تعیین بهتر اثرات استرس ناشی از امتحان، آزمایش بر روی دروسی انجام گرفته که از نظر فشار درسی، سهولت و سختی درس با هم متفاوت بودند

دانش‌آموز انتخاب شد. این پژوهش با شرایط یکسان آموزشی در سه مرحله انجام گرفت. که مرحله اول حدود یک ماه بعد از شروع تحصیل و نزدیک امتحان، مرحله دوم یک ماه قبل از امتحان و مرحله سوم حین امتحان.

در هر سه مرحله از انجام آزمایش فرم پرسش‌نامه اضطراب امتحان (۱) با اطلاعات نام و نام‌خانوادگی، سن، قد، جنس، وزن و مقطع تحصیلی در اختیار دانش‌آموزان قرار داده شد و اطلاعات در آن ثبت گردید.

جهت تعیین بهتر اثرات استرس ناشی از امتحان، آزمایش بر روی دروسی انجام گرفته که از نظر فشار درسی، سهولت و سختی درس با هم متفاوت بودند. در این آزمایش در مرحله سوم (حین امتحان) از سه نوع درس تقریباً راحت، کمی مشکل، خیلی سخت استفاده شد.

پس از جمع‌آوری و ثبت اطلاعات، نمره‌ی اضطراب تعیین گردید، سپس برای هر یک از گروه‌های آزمایشی با استفاده از به دست آوردن Z-score شدت اضطراب تعیین شد.

در نهایت اطلاعات به دست آمده از هر سه مرحله‌ی آزمایش به وسیله نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت و مقایسه میانگین‌ها با استفاده از روش آماری مکرر

(ANOVA) یا Repeat Measurement انجام شد.

نتایج و بحث

در مرحله‌ی اول (نزدیک امتحان) بین گروه پسران و دختران اختلاف معنی‌داری وجود نداشت و گروه پسران و دختران دارای شدت اضطراب نرمال بودند (جدول ۱). اگر چه اختلاف معنی‌داری بین گروه پسران و دختران وجود نداشت ولی با افزایش سن، شدت اضطراب در هر دو گروه بیشتر بود. Watson (۱۹۹۸) نشان داد که افراد مسن‌تر اضطراب بیشتری در امتحان دارند (۱۷). این موضوع مطابق با نتایج این آزمایش بود.

در مرحله‌ی دوم (قبل از امتحان) بین گروه پسران اختلاف معنی‌داری وجود داشت ($P < 0.05$). گروه پسران مقطع سوم دبیرستان (۱۷ سال) دارای شدت اضطراب پایینی بودند در حالیکه در گروه پسران مقطع اول و دوم دبیرستان (۱۵ و ۱۶ سال) شدت اضطراب نرمال بود (جدول ۱). علت این امر ممکن است مربوط به شرایط فیزیولوژیکی، وضعیت روحی و روانی، سن، تیزهوشی و یادگیری درسی باشد.

در مرحله‌ی دوم (قبل از امتحان) بین گروه دختران اختلاف معنی‌داری وجود نداشت زیرا آن‌ها دارای شدت اضطراب نرمال بودند (جدول ۱). نتایج حاصل از این موضوع با نتایج حاصل از مطالعه معدلی و غضنفری حسام‌آبادی (۱۳۸۴) مطابقت دارد (۹).

از نظر مقایسه در مرحله‌ی دوم (قبل از امتحان) بین گروه پسران و دختران اختلاف معنی‌داری وجود داشت ($P < 0.05$). در این مرحله شدت اضطراب در پسران پایین‌تر از دختران بود. در صورتیکه سه پایه تحصیلی (۱۷-۱۵ سال) گروه دختران دارای شدت اضطراب نرمال یعنی شدت اضطراب آن‌ها نسبت به پسران بالاتر می‌باشد (نمودار ۱). علت این امر ممکن است مربوط به شرایط فیزیولوژیکی بدنی، جنسی،

وضعیت روحی و روانی و شرایط آموزشی باشد. سماوات فروزنده (۱۳۷۳)، توسلی رودسری نادر (۱۳۷۹) و هومند فیروز (۱۳۷۳) نشان دادند که شیوع اضطراب در دو جنس تفاوت معنی‌دار داشته است (۳ و ۱۳۷۳). این موضوع با نتایج این آزمایش مطابقت دارد.

در مرحله‌ی سوم (حین امتحان) بین گروه پسران اختلاف معنی‌داری وجود داشت. ($P < 0.05$). گروه پسران پایه دوم دبیرستان (۱۶ سال) دارای شدت اضطراب پایین بودند در حالیکه در گروه پسران پایه اول و سوم دبیرستان (۱۵ و ۱۷ سال) شدت اضطراب نرمال بود (جدول ۱). علت این امر ممکن است مربوط به شرایط فیزیولوژیکی، وضعیت روحی و روانی، سن، تیزهوشی و یادگیری درسی باشد.

در مرحله‌ی سوم (حین امتحان) بین گروه دختران اختلاف معنی‌داری وجود نداشت و گروه دختران دارای شدت اضطراب نرمال بودند (جدول ۱).

از نظر مقایسه در مرحله‌ی سوم (حین امتحان) بین گروه پسران و دختران اختلاف معنی‌داری وجود داشت ($P < 0.05$). در این مرحله شدت اضطراب در پسران پایین‌تر از دختران بود. در صورتیکه سه پایه تحصیلی (۱۷-۱۵ سال) گروه دختران دارای شدت اضطراب طبیعی یعنی شدت اضطراب آن‌ها نسبت به پسران بالاتر می‌باشد (نمودار ۱).

علت این امر مربوط به نوع دروس، نوع جنس، شرایط فیزیولوژیکی، وضعیت روحی و روانی، شرایط آموزشی و زمان امتحان می‌باشد که تاثیر آن در دختران در مقایسه با پسران بیشتر است. پژوهش‌های زیادی نشان دادند که شدت اضطراب امتحان در دختران نسبت به پسران بیشتر است (۷ و ۱۴ و ۱۶). این موضوع با نتایج این آزمایش مطابقت دارد.

با توجه به بررسی و نتایج حاصل از این تحقیق براساس فرم پرسشنامه اضطراب امتحان



14. Bishop, J.B; Baner, k.w& Becker, E.T. 1998. a survey of cunseling Needs of male and Female college students. Journal of college student Development. Vol. 39(2): 205-210
15. Mcdonald, AS. 2001. the prevalence and effects of test anxiety in school childern. Educational psychology, march; 21: 89-101
16. Mohr, w., and S.Johnson. 2003. psychiatric mental Health Nursing. 5 thed-Lippincott., 350.
17. Watson, Jm. 1998. Achievement Anxiety test Dimensionality. J.f Educ psycho; 591-585.

نتایج حاصل از این تحقیق نشان داد که، در مراحل قبل از امتحان و حین امتحان، بین گروه‌های مختلف آزمایشی از نظر شدت اضطراب تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

علوم پزشکی زاهدان، دانشکده پزشکی. ۹. معذلی، زهرا و غضنفری حسام‌آبادی، مهرخ. ۱۳۸۴. بررسی میزان اضطراب امتحان دانشجوین دانشکده پزشکی و مامایی حضرت فاطمه (س). دانشکده علوم پزشکی شیراز مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی. سال اول، شماره دوم، ص ۵۷-۶۳.

۱۰. مهرابی زاده هنرمند، مهناز و همکاران. ۱۳۷۹. بررسی میزان همگیری شناسی اضطراب امتحان و رابطه آن با ویژگی‌های دموگرافیک و جایگاه مهارت با آن با توجه به متغیر هوش. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، سال هفتم، شماره‌های ۱ و ۲، ص ۵۷-۵۵.

۱۱. نورجاه، پروانه و قرق‌مگزلی، زهرا. ۱۳۸۱. بررسی اثر استرس ناشی از امتحان بر فشارخون دانشجویان خوابگاه‌های حصارک دانشگاه الزهراء - علوم پایه. مجله دوره: ۱۵، شماره: ۱، ص ۴۱-۳۲.

۱۲. واحدی، علی، حسینی، سیحمن و خلیلیان، علیرضا. ۱۳۸۲. شیوع آسیب‌شناسی روانی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر ساری. پایان‌نامه دکتر تخصصی دانشگاه علوم پزشکی مازندران، دانشکده پزشکی ساری.

۱۳. هومند، فیروز. ۱۳۷۳. بررسی اضطراب امتحان و متغیرهای مربوطه به آن در بین دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی مدارس شهر شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.

می‌توان دریافت که در مرحله‌ی اول (نزدیک امتحان) بین گروه‌های مختلف آزمایشی از نظر شدت اضطراب تفاوت معنی‌داری وجود نداشت و شدت آن نرمال بود.

در مراحل دوم (قبل از امتحان) و سوم (حین امتحان) بین گروه‌های مختلف آزمایشی از نظر شدت اضطراب تفاوت معنی‌داری وجود داشت. در گروه دختران شدت اضطراب بالاتر و در گروه پسران شدت اضطراب پایین‌تر بوده است.

پی‌نوشت
۱. دانشجوی دکتری تخصصی ph.D. فیزیولوژی انسانی و دامی
۲. دکتری تخصصی ph.D. فیزیولوژی و استاد دانشگاه.
۳. دکتری تخصصی ph.D. فیزیولوژی و استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه.
۴. فوق تخصص قلب و عروق و استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه.
۵. دکتری تخصصی ph.D. آمار و استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه.

جدول ۱- مقایسه شدت و میانگین نمره اضطراب مراحل گروه‌های مختلف آزمایشی

شدت اضطراب	z-score	میانگین نمره اضطراب	نام متغیر (گروه‌های مختلف آزمایشی)	نام مراحل آزمایشی
نرمال	-۰/۳۱	۲۲/۸	پسران پایه اول دبیرستان (۱۵ سال)	اول (نزدیک امتحان)
نرمال	-۰/۱۴	۲۸/۱	پسران پایه دوم دبیرستان (۱۶ سال)	
نرمال	-۰/۱۶	۲۸/۲۵	پسران پایه سوم دبیرستان (۱۷ سال)	
نرمال	-۰/۲۶	۲۳/۲۵	دختران پایه اول دبیرستان (۱۵ سال)	اول (نزدیک امتحان)
نرمال	-۰/۰۴	۲۵/۹۵	دختران پایه دوم دبیرستان (۱۶ سال)	
نرمال	-۰/۳۱	۳۰/۴۵	دختران پایه سوم دبیرستان (۱۷ سال)	
نرمال	-۰/۵۳	۲۱/۰۵	پسران پایه اول دبیرستان (۱۵ سال)	دوم (قبل از امتحان)
نرمال	-۰/۵۸	۲۱/۴	پسران پایه دوم دبیرستان (۱۶ سال)	
پایین	-۱/۱۲	۸/۱	پسران پایه سوم دبیرستان (۱۷ سال)	
نرمال	-۰/۳۸	۲۰/۷	دختران پایه اول دبیرستان (۱۵ سال)	دوم (قبل از امتحان)
نرمال	-۰/۴۶	۲۸/۱۵	دختران پایه دوم دبیرستان (۱۶ سال)	
نرمال	-۰/۰۸	۲۳/۳	دختران پایه سوم دبیرستان (۱۷ سال)	
نرمال	-۰/۷۷	۲۲/۴۵	پسران پایه اول دبیرستان (۱۵ سال)	سوم (حین امتحان)
پایین	-۱/۱۳	۵/۷۵	پسران پایه دوم دبیرستان (۱۶ سال)	
نرمال	-۰/۳۵	۱۸/۸	پسران پایه سوم دبیرستان (۱۷ سال)	
نرمال	-۰/۲۳	۲۰/۳۵	دختران پایه اول دبیرستان (۱۵ سال)	سوم (حین امتحان)
نرمال	-۰/۰۳۷	۲۲/۳	دختران پایه دوم دبیرستان (۱۶ سال)	
نرمال	-۰/۱۹	۲۳/۴۵	دختران پایه سوم دبیرستان (۱۷ سال)	

منابع
۱. ابوالقاسمی، عباس و همکاران. ۱۳۷۵. پرسش‌نامه اضطراب امتحان. شرکت هوش از مای نوید.
۲. ارجمند، رضا و مزیدی، وحید. ۱۳۷۸. بررسی عوامل استرس‌زای مدرسه و شکایات جسمانی در دانش‌آموزان ساری.
۳. توسلی و دسری، نادر. ۱۳۷۹. بررسی رابطه ترس از موفقیت و اضطراب امتحان در دو اطلبان دختر و پسر رشته ریاضی فیزیک در کنکور سراسری ۷۸-۷۹. شهرستان رودسر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
۴. جعفرزاده مقدم، صدیقه. ۱۳۸۵. با اضطراب امتحان چه کنیم. روزنامه ابتکار، شماره ۸۱۲.
۵. بخاتمی، سعید و مرادمنبیدی، سینا. ۱۳۷۱. نقش استرس در بیماری‌های عروق و کرونر. پایان‌نامه دکترای عمومی. دانشگاه علوم پزشکی کرمان، دانشکده پزشکی.
۶. سماوات، فروزنده. ۱۳۷۳. بررسی اثر تمرینات هوازی بر تغییر برخی از ترکیبات خون ناشی از اضطراب امتحان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم.
۷. شعبری، محمدرضا و همکاران. ۱۳۸۳. مطالعه اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی با توجه به جنسیت و رشته تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی دانشگاه شاهد ماهنامه علمی-پژوهشی دانش‌ور رفتار: سال یازدهم، شماره ۶.
۸. لشکری‌پور مکی و همکاران. ۱۳۸۶. بررسی ارتباط بین اضطراب امتحان با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهر زاهدان. پایان‌نامه دکترای عمومی. دانشگاه

منیره کردلو
کارشناس ارشد مشاوره و مشاور مدارس تهران

شناخت درمانی اختلالات شخصیت رویکرد طرح‌واره محور

چکیده

شناخت درمانی اختلالات شخصیت، رویکرد طرح‌واره محور از ۱۹۸۱ تاکنون از جمله دیدگاه‌هایی است که به بحث در خصوص تغییر و غیرفعال کردن طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه می‌پردازد. درمان طرح‌واره برای درمان اختلال شخصیت مرزی، خودشیفته، اجتنابی، وابسته، وسواسی - اجباری، منفعل - پرخاشگر و نمایشی به کار می‌رود. بک و همکارانش (۱۹۹۰)، تیزدیل^۱ (۱۹۹۳)، فریمن، یانگ (۲۰۰۹-۱۹۹۰) به بحث در این باره پرداخته‌اند. این روش درمان دارای ۷ فرض در مورد بیماران است. مدل یانگ تلفیقی ابتکاری از رفتار درمانی شناختی با گشتالت، روابط موضوعی و رویکرد روان درمانی محسوب می‌شود. این مدل گسترش مدل سنتی رفتار درمانی شناختی است که بیشتر بر رابطه‌ی درمانی، تجربه عاطفی و بحث از تجارب اولیه‌ی زندگی تأکید دارد. اختلالات شخصیت و شناخت درمانی شامل انعطاف‌ناپذیری^۲ و اجتناب از^۳ مشکلات بین‌فردی^۴ می‌باشد.

مقدمه

(۱۹۹۰) به نگارش درآمد. در همان سال فریمن^۶ و همکارانش چند فصلی از کتاب کاربردهای بالینی شناخت‌درمانی (۱۹۹۰) را به این موضوع اختصاص داده بودند. یانگ از آن زمان تا سال ۲۰۰۹ به تعمیق در این نظریه پرداخت. در سال ۱۹۹۲ کتاب علوم شناختی و اختلال بالینی و در سال ۲۰۰۱ کتاب درمان شناختی برای اختلالات شخصیت و در سال ۲۰۰۶ کتاب درمان طرح‌واره را نوشت. او در سال ۲۰۰۹ به تکمیل دیدگاه خویش پرداخت و کتاب طرح‌واره‌های شناختی و عقاید بنیادی در مسائل روانی، راهنمای مشاغل حرفه‌ای را به رشته تحریر در آورد. اصطلاح طرح‌واره برای اولین بار توسط آدلر^۷ در سال ۱۹۲۹ به کار رفت. آدلر معتقد بود که آسیب‌شناسی روانی بازتاب طرح‌واره‌ی ناسالم و روان نژند است که زیربنای سبک زندگی است

رویکرد طرح‌واره در حوزه شناختی در بین شناخت درمانگران با معانی تقریباً مشابهی به کار رفته است و اکثر آن‌ها طرح‌واره را در قالب گزاره می‌نگرند و تنها تیزدیل (۱۹۹۳) طرح‌واره را در سطح بالاتر و به معنای ضمنی (فراگزاره‌ای) تعریف می‌کند.

دیدگاه شناخت‌درمانی، رویکرد طرح‌واره محور کریستین پادسکی^۵ در سپتامبر ۱۹۸۶ در دومین کنفرانس بین‌المللی روان درمانی شناختی که در سوئد برگزار شد، دهه‌ی ۹۰ میلادی را دهه‌ی متمرکز شدن شناخت‌درمانی بر حوزه‌ی اختلالات شخصیت پیش‌بینی کرد. پس از ۴ سال کتاب شناخت‌درمانی اختلالات شخصیت اثر بک و همکارانش (۱۹۹۰) و کتاب شناخت‌درمانی اختلالات شخصیت، رویکرد طرح‌واره‌ای یانگ

● **کلیدواژه‌ها:** طرح‌واره، اختلال شخصیت، شناخت درمانی، اختلال.

طرح‌واره‌های ناسازگار از تعامل خلق و خوی فطری کودک با تجارب ناکارآمد او با والدین، خواهر و برادر و همسالان در طی زندگی اولیه به وجود می‌آیند

که به کار می‌رود. (اسپری^۸ ۱۹۹۴).

یانگ (به نقل از تالیس^۹ ۱۹۹۹) بحث تغییر و غیرفعال کردن طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه را طرح می‌کند. طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه قدیمی‌ترین مؤلفه‌های شناختی محسوب می‌شوند و حتی گاهی اوقات پیش از آن که کودک زبان را بیاموزد، شکل می‌گیرند (طرح‌واره‌های پیش‌کلامی) و اغلب نفوذ خود را بر سیستم پردازش اطلاعات در زیر آستانه اعمال می‌کنند. پردازش طرح‌واره به راحتی و بدون این که نیازمند توجه از سوی فرد باشد صورت می‌گیرد و حالتی خود آیند دارد.

درمان طرح‌واره برای درمان اختلال شخصیت مرزی، خودشیفته، اجتنابی، وابسته، وسواسی-اجباری، منفعل-پرخاشگر و نمایشی به کار می‌رود. این فنون برای جلوگیری از بازگشت افسردگی، اختلال اضطرابی، سوء مصرف مواد، درمان بدرفتاری روان‌شناختی و جسمی، اختلالات خورد و خوراک و درد مزمن می‌تواند استفاده شود.

مدل یانگ تلفیقی ابتکاری از رفتار درمانی شناختی با گشتالت، روابط موضوعی و رویکرد روان‌درمانی محسوب می‌شود. این مدل گسترش مدل سنتی رفتار درمانی شناختی است که بیشتر بر رابطه‌ی درمانی، تجربه عاطفی و بحث از تجارب اولیه‌ی زندگی تأکید دارد.

شناخت درمانی کوتاه مدت به ۱۶ تا ۲۰ جلسه‌ی شناخت درمانی اشاره دارد که ابتدا به وسیله بک^{۱۰} و همکارانش (۱۹۷۹) برای درمان افسردگی ارائه شد.

مفروض‌های شناخت‌درمانی کوتاه‌مدت:

این روش درمان دارای ۷ فرض درباره‌ی مراجعان است.

۱. افراد با یک آموزش مختصر احساسات خود را می‌یابند.

۲. افراد با یک آموزش مختصر به افکار و تصاویر ذهنی خود دسترسی می‌یابند.

۳. در شناخت درمانی کوتاه‌مدت فرض بر آن است که، مسایل مراجع قابل تشخیص است و

می‌توان آن مسایل را مورد توجه قرار داد.

۴. در شناخت درمانی کوتاه‌مدت فرض بر آن است که بیمار برای انجام تکالیف خانگی و یادگیری راهبردهای خویش‌داری، انگیزش کافی دارد.

۵. در شناخت درمانی کوتاه‌مدت فرض بر آن است که مراجع می‌تواند همراه درمانگر در جلسات کوتاه‌مدت و در یک رابطه‌ی مشارکتی^{۱۱} (همکاری دوجانبه) شرکت کند.

۶. در شناخت درمانی کوتاه‌مدت فرض بر آن است که مشکلات موجود در رابطه‌ی درمانی مسأله‌ی مهمی نیست که بر آن متمرکز شویم.

۷. در شناخت‌درمانی کوتاه‌مدت فرض می‌شود که تمام شناخت‌واره‌ها^{۱۲} و الگوهای رفتاری می‌توانند از طریق تحلیل‌های تجربی^{۱۳}، گفتمان منطقی^{۱۴}، و آزمایش و تمرین به تدریج تغییر کنند.

اختلالات شخصیت و شناخت درمانی

۱. **انعطاف‌ناپذیری:** شناخت درمانی کوتاه‌مدت، نوع خاصی از انعطاف‌پذیری را برای بخشی از مراجعان در نظر می‌گیرد. شناخت درمانگران، راهبردهایی را برای کمک به مراجعان به کار می‌گیرند تا افکار منفی و نادرست خود را اصلاح کنند. فرد با تمرین و مرور ذهنی کافی و از طریق تجربه‌گرایی مشارکتی^{۱۵} شناخت‌واره‌ها و الگوهای رفتاری، انعطاف‌پذیر می‌شود. میلون^{۱۶} معتقد است که چرخه معیوب^{۱۷} و انعطاف‌پذیری انطباقی^{۱۸} از ملاک‌های آسیب‌شناختی شخصیت هستند.

۲. **اجتناب:** در شناخت‌درمانی فرض بر آن است که مراجعان به آسانی می‌توانند به افکار و احساساتشان دست یابند ولی به دلیل دردناک بودن اجتناب می‌کنند.

۳. **مشکلات بین‌فردی:** افراد مبتلا به اختلال شخصیت، روابط ناکارآمد دارند.

نظریه‌ی طرح‌واره: به منظور مفهوم‌سازی

و درمان افراد مبتلا به اختلال شخصیت، پنج‌سازه زیر بر مدل کلاسیک شناخت درمانی کوتاه بک و همکارانش (۱۹۷۹) اضافه شده‌اند.

۱. طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه^{۱۹}

۲. حوزه‌های طرح‌واره^{۲۰}

۳. تداوم طرح‌واره^{۲۱}

۴. اجتناب طرح‌واره^{۲۲}

۵. جبران طرح‌واره^{۲۳}

اصطلاح طرح‌واره برای اولین بار توسط آدلر در سال ۱۹۲۹ به کار رفت. آدلر معتقد بود که آسیب‌شناسی روانی بازتاب طرح‌واره‌ی ناسالم و روان‌نژند است که زیربنای سبک زندگی است که به کار می‌رود.

نظریه‌ی طرح‌واره: به منظور مفهوم‌سازی و درمان افراد مبتلا به اختلال شخصیت، پنج‌سازه زیر بر مدل کلاسیک شناخت درمانی کوتاه‌مدت بک و همکارانش (۱۹۷۹) اضافه شده‌اند.

هدف از پنج‌سازه نظری مذکور رهنمود بالینی مناسب^{۲۴} برای درمانگران است. این نظریه روشن و قابل فهم برای مراجعان و در عین حال کاربردی است.

طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه

شناخت درمانی کوتاه‌مدت معمولاً بر سه سطح از پدیده‌های شناختی تمرکز دارد. ۱- افکار خود آیند ۲- تحریف‌های شناختی ۳- مفروضه‌های زیربنایی^{۲۵} طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه یعنی موضوعات ثابت و درازمدتی که در کودکی به وجود می‌آیند، به زندگی بزرگسالی راه می‌یابند و تا حد زیادی ناکارآمد هستند. این طرح‌واره‌ها الگویی برای پردازش تجارب بعدی محسوب می‌شوند.

طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه قدیمی‌ترین مؤلفه‌های شناختی محسوب می‌شوند و حتی گاهی اوقات پیش از آن که کودک زبان را بیاموزد، شکل می‌گیرند

درمان طرح‌واره برای درمان اختلال شخصیت مرزی، خودشیفته، اجتنابی، وابسته، وسواسی- اجباری، منفعل- پرخاشگر و نمایشی به کار می‌رود

خصوصیات طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه

- ۱- طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه باورها و احساس‌های غیر شرطی درباره خودمان هستند که در اثر ارتباط با محیط ایجاد می‌شوند.
- ۲- طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، خود تداوم‌بخش^{۲۶} اند و به این دلیل که در ابتدای زندگی به وجود آمده و اغلب بنیاد و پایه مرکزی خود پنداره فرد و ادراک او از محیط است، در برابر تغییر مقاومت می‌کند. این طرح‌واره‌ها از روی عادت و به راحتی انجام می‌شوند.
- ۳- طرح‌واره باید به صورت مکرر و به میزان

۱. طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه

۲. حوزه‌های طرح‌واره

۳. تداوم طرح‌واره

۴. اجتناب طرح‌واره

۵. جبران طرح‌واره

هدف از پنج‌سازه نظری مذکور رهنمود بالینی مناسب برای درمانگران است. این نظریه روشن و قابل فهم برای مراجعان و در عین حال کاربردی است

زیاد ناکارآمد باشد. این طرح‌واره‌ها به طور مستقیم یا غیرمستقیم، باعث بروز مشکلاتی نظیر افسردگی، سرآسیمگی^{۲۷} اعتیاد و سایر موارد می‌شود.

۴- طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه معمولاً توسط وقایعی در محیط فعال می‌شوند که به آن طرح‌واره خاص مربوطاند. مثلاً وقتی می‌خواهید کاری را با نهایت دقت انجام دهید، افکاری نظیر «من شکست می‌خورم» فعال می‌شوند.

۵- این طرح‌واره‌ها نسبت به مفروضه‌های زیربنایی، رابطه نزدیک‌تری با سطوح بالای عاطفی دارند. مثلاً افرادی که طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه مثل شرم دارند سطح بالایی از عواطف را تجربه می‌کنند

۶- این طرح‌واره‌ها از تعامل خلق و خوی فطری کودک با تجارب ناکارآمد او با والدین، خواهر و برادر و همسالان در طی زندگی اولیه به وجود می‌آیند.

طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و حوزه‌های مرتبط با آن‌ها (تجدید نظر شده نوامبر ۱۹۹۸)

الف) بریدگی و طرد^{۲۸}: وقتی نیاز فرد برای امنیت، محبت، همدلی، احساس مشترک، پذیرش و احترام به شیوه قابل قبولی ارضا نشده باشد، این طرح‌واره بروز می‌کند.

- ۱- رها شدگی / بی‌ثباتی^{۲۹}، تزلزل یا بی‌اعتمادی افراد
- ۲- بی‌اعتمادی / بدرفتاری^{۳۰}، انتظار این که دیگران ضربه می‌زنند.
- ۳- محرومیت هیجانی^{۳۱}، انتظار این که تمایلات و نیازها به اندازه کافی توسط دیگران ارضا نمی‌شود.
- ۴- نقص / شرم^{۳۲}، احساس این که فرد در مهم‌ترین جنبه‌های شخصیتش ناقص و حقیر است.
- ۵- انزوای

اجتماعی / بیگانگی، احساس این که فرد با دیگران متفاوت است.

ب) خود گردانی و عملکرد مختل: انتظار فرد

از خودش و محیط که با توانایی محسوس او برای جدایی، بقا و عملکرد مستقل یا انجام موفقیت‌آمیز کار تداخل دارد. ۶- وابستگی / بی‌کفایتی^{۳۳}، باور به این که شخص بدون کمک دیگران نمی‌تواند مسئولیت‌های روزمره را انجام دهد. ۷- آسیب نسبت به ضرر یا بیماری^{۳۴} و ترس افراطی از این که فاجعه نزدیک است و هر لحظه احتمال وقوع آن وجود دارد. مانند سانحه پزشکی، سانحه هیجانی و سانحه‌ی بیرونی مثل زمین‌لرزه^{۳۵}. خود تحول نیافته و درگیر هیجانات گرفتار^{۳۶}، درگیری هیجانی شدید و نزدیکی بیش از حد با یکی از افراد مهم زندگی (اغلب والدین)، به قیمت از دست دادن هویت فردی یا رشد اجتماعی مطلوب. ۹- شکست^{۳۶}، باور فرد به این که یک شخص شکست خورده است یا در آینده شکست خواهد خورد یا شکست برای او اجتناب‌ناپذیر است.

ج) محدودیت‌های مختل^{۳۷}: نقص در

محدودیت‌های درونی، احساس مسئولیت در قبال دیگران یا جهت‌گیری نسبت به اهداف بلندمدت زندگی. این طرح‌واره منجر به بروز مشکلاتی در رابطه با رعایت، همکاری با دیگران و سایر موارد می‌شود. ۱۰- استحقاق / بزرگ‌منشی^{۳۸}، باور به این که فرد نسبت به دیگران برتر است. ۱۱- خویش‌داری و خودانضباطی ناکافی^{۳۹}، مشکلات مستمر یا امتناع از خویش‌داری مناسب و تحمل ناکامی برای دستیابی شخصی یا برای جلوگیری از بیان هیجان‌ها و تکان‌ها.

د) دیگر جهت‌مندی^{۴۰}: تمرکز افراطی

بر تمایلات، احساسات و پاسخ‌های دیگران

4. Unrelenting Standards /
Hypercritical
45. Punishment

منبع
۱. یانگ جفری، (۱۳۸۴) شناخت درمانی اختلالات
شخصیت؛ رویکر نظری و کاربردی ترجمه ع. صاحبی و
حمیدپور. تهران: آگاه ارجمند.

2. Back, A. Freeman & Associates, (1990).
Cognitive Theory of personality Disorder
press. New York: Guilford

3. American Psychiatric. (1994). Diagnostic
& Statistical manual of Mental Disorder
(4th ed.). Washington, Dc: Author.

4. Freeman. A., J. & et All. (1990). Clinical
Application of Cognitive Therapy. New
York: plenum.

5. Pad sky. C (1986). Personality Disorder
In Cognitive Therapy in to the 90s Paper
Presented at the second international
conference on cognitive Psychotherapy.
Sweden: September, 18-20

6. Young, J. L (1999) Cognitive Therapy for
personality Disorder: A Schema - Focused
7. Teasdale, J.D. (1993) Emotion & Two
Kind of Meaning: Cognitive Therapy &
Applied Cognitive Science. Behavior &
Therapy 31:339-354

8. Tallies (1999). Unintended Thought
& Image. In Dalglis & M. Power (ed).
Handbook of Cognition & Emotion, New
York: John Wily & Sons. P.280-300.

9. Young, J. L (2003) Schema Therapy:
Practitioner's Guide Young, J. L (1992)
Cognitive Science & Clinical Disorders

10. Young, J. L., Gliuhoski, V. L., (1996)
Schema -Focused diagnosis for personality
disorder. in F.W. Kaslow (Ed.), Handbook
of Relational Diagnosis and Dysfunctional
Family Patterns New York: Wiley. P.300-
321

11. Young, J. L (2007) Cognitive Schema
and core Beliefs in Psychological Problem:
A Scientist - Practitioners Guide

4. Interpersonal Difficulties

5. Christine Padsy

6. Freeman

7. Adler, A

8. Sperry

9. Tallies

10. Beck

11. Collaborative

۱۲. اصطلاح شناخت‌واره (cognition) اولین بار میلکل
گلدر در سال ۱۹۸۵ به کار برد. او شناخت‌واره را این چنین
تعریف می‌کند: «توجه کردن، فکر کردن و به‌خاطر
آوردن»

13. Empirical analysis

14. Logic Discourse

15. Collaborative Empiricism

16. Million

17. Vicious Circles

18. Adaptive Inflexibility

19. Early Maladaptive Schema

20. Schema Domains

21. Schema Maintenance

22. Schema Avoidance

23. Schema - Compensation

24. Convenient Clinical Heuristic

25. Underlying Assumption

26. Self Perpetuating

27. Panic

28. Disconnection and Rejection

29. Abandonment/ Instability

30. Mistrust

31. Emotional Deprivation

32. Defectiveness/Shame

33. Dependence/ Incompetence

34. Failure

35. Impaired Limits

36. Entitlement/Grandiosity

37. Insufficient Self-Control/ Self
Discipline

38. Other -Directedness

39. Subjugation

40. Approval -Seeking / Recognition
-Seeking

41. Over vigilance and Inhibition

42. Negativity/ Pessimism

43. Emotional Inhibition

به گونه‌ای که نیازهای فرد نادیده گرفته می‌شود.
۱۲- اطاعت^{۴۱}، واگذاری افراطی کنترل خود به
دیگران به این دلیل که فرد احساس اجبار می‌کند.
۱۳- ایثار^{۴۲}، تمرکز افراطی بر ارضای نیاز دیگران در
زندگی روزمره که به قیمت عدم ارضای نیازهای
شخصی تمام می‌شود. ۱۴- پذیرش/ جلب توجه^{۴۳}،
تأکید افراطی در کسب تأیید، توجه و پذیرش از
سوی دیگران که موجب عدم شکل‌گیری معنایی
مطمئن و واقعی از خود می‌شود.

**هـ) گوش به زندگی بیش از حد
و بازدارنده^{۴۴}:** تأکید افراطی بر واپس‌زنی
احساسات و تکانه‌های خود انگیزه، انتخاب‌ها یا
ارضای قوانین خشک و درونی شده و انتظارات
غیر واقعی در عملکرد اخلاقی که اغلب خوشحالی،
خودبینی‌گری و آرامش را از بین می‌برد. ۱۵ -
منفی‌گرایی/ بدبینی^{۴۵}، تمرکز مداوم بر جنبه‌های
سخت زندگی نظیر درد و مرگ همراه با کم‌ارزش
دانستن جنبه‌های مثبت و خوش‌بینانه یا غفلت از
آن‌ها. ۱۶- بازدارنده هیجانی^{۴۶} یا بازدارنده افراطی
اعمال، احساسات و ارتباطات خودانگیزه که
معمولاً برای اجتناب از عدم پذیرش از سوی
دیگران و شرمندگی صورت می‌گیرد. ۱۷-
معیارهای سرسختانه/ عیب‌جویی افراطی^{۴۷}، باور
اساسی مبنی بر این که فرد باید برای رسیدن
به معیارهای عالی درونی شده درباره‌ی رفتار
و عملکرد خود کوشش فراوانی انجام دهد که
معمولاً برای جلوگیری از انتقاد صورت می‌گیرد.
۱۸- تنبیه^{۴۸}، باور به این که افراد برای اشتباهاتشان
باید به شدت تنبیه شوند.

پی‌نوشت

1. Teasdale
2. Rigidity
3. Avoidance

ویژگی افراد دارای انگیزه‌ی پیشرفت بالا

مریم دهقان شادکامی

کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی و دبیر آموزش
و پرورش

کلیدواژه‌ها: انگیزه، موفقیت، موقعیت، پیشرفت.

انگیزه‌ی پیشرفت^۱ یکی از مهم‌ترین انواع انگیزش برای روان‌شناسی تربیتی است. این انگیزه گرایش کلی به تلاش برای موفقیت و انتخاب فعالیت‌های موفقیت یا شکست هدف‌گراست (مک‌کلند^۲ و اتکینسون^۳، ۱۹۸۴). واینر (۱۹۹۲) می‌گوید: «دانش‌آموزانی که انگیزه پیشرفت دارند و می‌خواهند و انتظار دارند که موفق شوند؛ وقتی شکست می‌خورند، تلاش خود را دوچندان می‌کنند تا موفق شوند (رابرت ای‌اسلاوین^۴، مترجم سیدمحمدی، ۱۳۸۵، ص: ۳۷۳)».

نیاز به پیشرفت و میل به انجام دادن خوب

کارها، متناسب با معیار برتری است. این نیاز، افراد را برای جست‌وجوی «موفقیت در رقابت با معیار برتری» با انگیزه می‌کند (مک‌کلند و همکاران، ۱۹۵۳).

روبه‌رو شدن با معیار برتری و نیرومندی به‌وسیله‌ی آن، عنصر مشترک در تمام موقعیت‌های پیشرفت است، علت آن است که فرد می‌داند عملکرد آینده نشان‌دهنده‌ی ارزیابی معناداری از شایستگی‌های او می‌باشد (ریو^۵، ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۶، ص: ۱۷۳).

به نظر او تجارب اولیه‌ی یادگیری بر رفتار فرد در موقعیت‌های پیشرفت، نقش مؤثر و مداوم دارد (دیبوراجی^۶، ترجمه‌ی حسن‌زاده و عمویی، ۱۳۸۰، ص: ۱۹).

به نظر او افرادی که از انگیزه‌ی پیشرفت بالایی برخوردارند خواهان آن هستند که تلاششان را برای دستیابی به اهداف بالا و عالی به کار گیرند؛ یا کوشش‌های خویش را جهت نیل به ترازهایی از برتری‌جویی، که خود وضع کرده‌اند به کار بندند (مک‌کلند و همکاران، ۱۹۵۳؛ به نقل از کوپر و تام^۷، ۱۹۸۴).

میل به موفقیت

گیج و برلاینر^۸ (۱۹۹۲) انگیزه‌ی پیشرفت را به‌صورت یک میل یا علاقه به موفقیت کلی یا موفقیت در یک زمینه‌ی فعالیت خاص تعریف کرده‌اند. پژوهش‌های انجام شده در این زمینه نشان داده است که افراد از لحاظ این نیاز با هم تفاوت‌های زیادی دارند. بعضی از افراد دارای انگیزه‌ی سطح بالایی هستند و در رقابت با دیگران و در کارهای خود، برای کسب موفقیت به سختی می‌کوشند. بعضی دیگر انگیزه‌ی چندانی به پیشرفت و موفقیت ندارند و از ترس شکست، آماده‌ی خطر کردن برای کسب موفقیت نیستند (سیف، ۱۳۸۲، ص: ۳۵۴).

درک موقعیت

در کل باید افراد را به دو گروه تقسیم کرد. این دو گروه از لحاظ قدرت شناخت و استفاده با هم متفاوت هستند. گروه اول را کسانی تشکیل می‌دهند که موقعیت‌ها و فرصت‌ها را به‌خوبی

شناخته و برای نیل به آن چه مورد نظرشان بوده به شدت کوشیده‌اند، گروه دوم نیز که تعدادشان از گروه اول بیشتر است کسانی هستند که نسبت به شناخت و استفاده از موقعیت‌ها علاقه‌ی چندانی نشان نمی‌دهند. اکنون ممکن است این سؤال پیش آید که چه عاملی این تفاوت را ایجاد می‌کند؟ در پاسخ باید گفت، انگیزه‌ی پیشرفت افراد، این تفاوت را ایجاد می‌کند. انگیزه‌ی پیشرفت نشان‌دهنده‌ی میل و علاقه فرد نسبت به انجام دادن یک کار، سروسامان دادن یا سازمان دادن به محیط مادی و معنوی و اجتماعی خود، فائق آمدن بر موانع، از دیگران سبقت جستن و رقابت کردن با آن‌ها از طریق صرف کوشش زیاد برای بهتر انجام دادن کارها است. البته این نیرو با نیاز فرد برای قدرت داشتن که طی آن نیاز فرد برای تسلط یافتن و کنترل رفتار دیگران مطرح است، متفاوت می‌باشد.

انگیزه‌ی پیشرفت موجب می‌شود انسان سیر تکاملی و پیشرفت خود و جوامع بشری را طی کند. افراد با انگیزه‌ی پیشرفت قوی می‌خواهند کامل شوند و عملکرد خود را بهبود بخشند؛ وظیفه‌شناس و علاقه‌مند به کارهای چالش‌برانگیز هستند، پیشرفت خود را ارزیابی می‌کنند و به کارهایی دست می‌زنند که احتمال موفق شدن در آن وجود دارد و در عین حال از انجام کارهای پیش پا افتاده امتناع می‌کنند. وقتی در کاری موفق می‌شوند، سطح آرزوی خود را به شیوه‌ای واقع‌بینانه بالا می‌برند و در کارهایی شرکت می‌کنند که بر آن تسلط و کنترل داشته باشند (آنان قمارباز نیستند) وجود این انگیزه را در بسیاری از فعالیت‌ها مانند کار، مدرسه و مسابقات قهرمانی می‌توان مشاهده کرد (شهابی، ۱۳۷۸).

احساس اطمینان

افرادی که انگیزه‌ی پیشرفت در آن‌ها زیاد است در انجام کارها برای خود حالتی را به‌وجود می‌آورند که نسبت به انجام دادن آن، اطمینان داشته باشند و نسنجیده کاری را انجام نمی‌دهند. این افراد بیشتر ترجیح می‌دهند مسایل را خود حل کنند و حل مسایل را به شانس و تقدیر نسپارند. ظاهراً چنین به نظر می‌رسد که پاداشی که در مقابل انجام دادن کار

می گیرند کمتر از رضایت خاطری است که از طریق نیل به هدفی خاص در آن‌ها حاصل می‌شود.

آگاهی از نحوه‌ی انجام کارها

خصیصه‌ی دیگر این افراد تمایل شدید نسبت به آگاهی از نحوه‌ی انجام دادن کارها است. به همین دلیل این‌گونه افراد بیشتر به دنبال کارهایی هستند که نتیجه‌ی آن را فوراً مشاهده کنند و از انجام دادن کارهایی که نتیجه‌ی آن مشخص نیست یا نتیجه در درازمدت به دست می‌آید، چندان استقبال نمی‌کنند. این افراد برای درست و بهتر انجام دادن کارها، فکر می‌کنند، به همین خاطر در شکار کردن شغل‌های بهتر و گوناگون موفق‌تر هستند. این ویژگی‌ها ارثی نیست بلکه تعلیم و تربیت، محیط خانوادگی و اطرافیان نقش مهمی در کسب این ویژگی‌ها دارند. مثلاً هرگاه پدر و مادر برای خود اهداف بزرگ و قابل

انگیزه‌ی پیشرفت موجب می‌شود انسان سیر تکاملی و پیشرفت خود و جوامع بشری را طی کند. افراد با انگیزه‌ی پیشرفت قوی می‌خواهند کامل باشند و عملکرد خود را بهبود بخشند؛ آن‌ها وظیفه‌شناس و علاقه‌مند به کارهای چالش‌برانگیز هستند

دسترسی را در نظر بگیرند، و برای رسیدن به این هدف‌ها کوشش کنند و فرزندان خود را نیز در راه رسیدن به اهدافشان تشویق نمایند، احتمال این‌که فرزندان‌شان در مقایسه با کودکان دیگر از انگیزه‌ی پیشرفت قوی‌تر برخوردار باشند بیشتر است.

به اعتقاد پروفسور مک‌کلند، کارمندان و کارگرانی که انگیزه‌ی پیشرفت دارند در انجام کارها مخاطره‌جو هستند. وقتی شخص تحت تأثیر این انگیزه است فعالیت او بیشتر در جهت یافتن راه‌ها و روش‌هایی می‌شود که با استفاده از آن‌ها می‌توان کارها را بهتر انجام داد. بنابراین این افراد بیشتر ترقی می‌کنند، سرعت پیشرفت آنان نیز بیشتر است. پیشرفت سازمان‌هایی که چنین افرادی را در استخدام خود دارند در مقایسه با سازمان‌هایی که اینگونه افراد را کمتر استخدام کرده‌اند بیشتر است. به عبارتی دیگر حضور این

افراد تأثیر مستقیم در مؤسسه، سازمان یا هر واحد کاری که در آن فعالیت می‌کنند، دارد.

البته باید دقت کرد که این خصیصه با قدرت‌طلبی و سلطه‌گری اشتباه گرفته نشود. یکی از عللی که ممکن است این دو خصیصه با هم اشتباه گرفته شوند این است که هر دو، فرد را به صورت چشمگیر و زیاد به فعالیت وامی‌دارند ولی افرادی که نیاز به قدرت در آن‌ها زیاد است بیشتر مایل هستند که مورد توجه دیگران قرار بگیرند، بین مردم متمایز و مشخص باشند و حتی رفتار آنان را کنترل کنند. این افراد غالباً به فعالیت‌های سیاسی علاقه‌مند هستند ولی در مقایسه با آنان که انگیزه‌ی پیشرفت دارند می‌توان گفت افرادی که نیاز به قدرت دارند نسبت به انجام کارهای روزانه‌ی خود و به‌طور کلی نسبت به انجام دادن کارها توجه چندانی از خود نشان نمی‌دهد (فولادگر، ۱۳۸۴).

راهبرد خوب دیگر، برگزیدن هدف‌های مهیج است. انتخاب هدف مهیج درواقع حکم متعهد شدن به اصلاح خود را دارد. اهداف مهیج، علاقه‌ی زیاد و غرق کار شدن را به دنبال دارند. اهداف سهل‌الوصول، علاقه‌ی چندانی ایجاد نمی‌کنند و ما را به تلاش وادامی دارند.

اکسلز، ویگفیلد و اسکفیل^۹ (۱۹۹۸)، برنامه‌ریزی جهت رسیدن به هدف و زیر نظر گرفتن روند رسیدن به هدف را دو ویژگی بسیار مهم افراد دارای انگیزه‌ی پیشرفت می‌دانند. زیمرمن (۲۰۰۱) طی تحقیقات خود متوجه شد که آدم‌های پیشرفت‌گرا، روند یادگیری و حرکت خود به سوی اهدافشان را زیر نظر می‌گیرند (ساتراک^{۱۰}، ترجمه‌ی فیروزبخت، ۱۳۸۳، ص: ۸۹).

افرادی که انگیزه‌ی پیشرفت در آن‌ها بالا است، علاقه‌مند به برتری، به خاطر برتری هستند نه به خاطر پاداشی که به دنبال دارد. آن‌ها روی یک تکلیف به سبب پولی که به‌عنوان پاداش به دنبال دارد، کار نمی‌کنند. نقش‌ها را براساس فرصت‌هایی که برای برتری فراهم می‌کنند و نه به خاطر اعتبار آن‌ها، ارزیابی می‌کنند. آن‌ها ترجیح می‌دهند به جای دوستان خود، متخصصان را برای دستیاری برگزینند. آن‌ها موقعیت‌هایی را ترجیح می‌دهند که بتوانند برای نتایج کوشش‌های خود، مسئولیت شخصی بپذیرند. آن‌ها مایلند سرنوشتشان را خود

کنترل کنند نه این‌که امور را به‌دست تقدیر، شانس و یا بخت بگذارند. همواره دوست دارند که براساس ارزشیابی‌ها و تجربه‌های خود داورهای مستقلی داشته باشند نه براساس عقاید دیگران.

اشخاص پیشرفت‌گرا چشم‌انداز طولانی‌تری از زمان آینده دارند و پاداش‌های بزرگ‌تر آینده را بر پاداش‌های کوچک‌تر حال ترجیح می‌دهند. شاید به سبب این آگاهی دقیق از گذشت زمان است که به نظر این افراد زمان به سرعت می‌گذرد و احساس می‌کنند که زمان کافی برای انجام هرچیز را ندارند. آن‌ها برای این‌که پیشرفت به سوی اهداف خود را هم‌چنان ادامه دهند، دوست دارند درباره‌ی چگونگی پیشرفت خود بازخورد فوری، منظم و واقعی دریافت کنند (بال^{۱۱}، ترجمه‌ی مسدد، ۱۳۷۳، ص: ۸۱).

پی‌نوشت

1. achievement motivation
2. McClelland
3. Atkinson, J.
4. Slavin, R. E
5. Reeve John Marshall
6. Deborahj, Stipek
7. Cooper & Tom
8. Gage, N. L. & Berliner, D. S
9. Eccels, wigfieldand & sciefele
10. Santrock
11. Ball Samuel

منبع

۱. اسلاوین، رابرت ای، (۱۳۸۵). روان‌شناسی تربیتی. ترجمه‌ی یحیی، سیدمحمدی. تهران: انتشارات روان چاپ: هشتم
۲. دبیروراجی، استیپک، (۱۳۸۰). انگیزش برای یادگیری از نظر رفتارشناسی. ترجمه‌ی مصطفی، حسن زاهدی، عموینی. مشهد: انتشارات: دنیای پژوهش. چاپ: اول.
۳. بال، ساموئل، (۱۳۷۳). انگیزش در آموزش و پرورش. ترجمه‌ی علی‌اصغر مسددبیروراجی از انتشارات: دانش‌گستر. چاپ: اول.
۴. ساتراک، (۱۳۸۳). زمینه‌ی روان‌شناسی ترجمه‌ی مهرداد، فیروزبخت. تهران: انتشارات: رسا. چاپ: اول.
۵. سیف، علی‌اکبر، (۱۳۸۲). روان‌شناسی پرورشی. تهران: انتشارات: آگاه. چاپ: نهم.
۶. شهابی، پونه، معنوی‌پور، داود، (۱۳۷۸). چگونه در کودکان انگیزش پیشرفت ایجاد کنیم. تهران: نشریه: همشهری.
۷. فولادگر، بهروز، (۱۳۸۴). انگیزش پیشرفت. نشریه: اسرار. شماره‌ی نشریه: ۱۳/۲/۸۴.
۸. مارشال، ریو، جان، (۱۳۸۶). انگیزش و هیجان ترجمه‌ی یحیی، سیدمحمدی. تهران: انتشارات: ویرایش. چاپ: دهم.

اشاره

در شماره‌ی قبل انواع خطاها یا تحریفات شناختی را به طور مبسوط توضیح دادیم. در این قسمت، مرحله‌ی اول درمان شناختی-رفتاری، یعنی، «روش‌های فراخوانی افکار اتوماتیک منفی» تشریح می‌گردد. ابتدا به تبیین مدل شناختی رشد، ویژگی‌های درمان شناختی-رفتاری، روش‌های ارزیابی و جمع‌آوری اطلاعات و جنبه‌های شناخت درمانی می‌پردازیم، سپس اولین مرحله‌ی درمان شناختی-رفتاری (روش‌های فراخوانی افکار اتوماتیک منفی) را شرح می‌دهیم.

مدل شناختی رشد

درمانگران شناختی معتقدند که اعتقادات افراد در ابتدای کودکی شروع و در طی عمر توسعه می‌یابد. تجربیات اولیه‌ی کودکی منجر به اعتقادات

منجر شود. چنین اعتقاداتی ممکن است برای فرد به عنوان طرح‌های شناختی منفی اساسی، مطرح گردد (شارف ۲۰۰۰).

فکر و تصور در مدل شناختی، پس از فعال‌سازی اعتقادات پایه‌ای شکل می‌گیرد. (برای اطلاع بیشتر به یونسی، ۱۳۸۲ مراجعه شود).

ویژگی‌های رفتار درمانی شناختی

«رفتار درمانی شناختی، رویکردی است فعال، جهت‌بخش، دارای محدودیت زمانی، سازمان یافته و ... این رویکرد براساس این منطق نظری زیربنایی استوار است که عاطفه و رفتار فرد، عمدتاً برحسب شیوه‌ی ساخت‌یابی جهان از نظر او تعیین می‌شود» (بک و همکاران، ۱۹۷۹).

این نوع درمان، درمانی است دارای ویژگی‌های زیر (هاوتون و همکاران ۱۹۸۹).

۷. آموزشی است؛ زیرا در آن فنون شناختی-رفتاری به‌عنوان مهارت‌هایی که باید از طریق ممارست فرا گرفته شوند و از طریق تکالیف خانگی وارد محیط بیمار گردند، تلقی می‌شوند (ترجمه دوراهی و عابدی، ۱۳۸۰).

۸. تأکید بر زمان حال دارد؛ یعنی درمان بیشتر بیماران، مستلزم تمرکز قوی بر روی مشکلات فعلی و موقعیت‌های خاصی است که برای بیمار غم‌انگیز و ناراحت‌کننده‌اند.

۹. از تکنیک‌های مختلف برای تغییر فکر، خلق و رفتار استفاده می‌کند. اگر چه راهبردهایی شناختی مانند سؤال و جواب سقراطی و اکتشاف هدایت شده، مهم‌ترین راهبردهای مورد استفاده می‌باشند، اما روش‌های گرفته شده از دیگر جهت‌گیری‌ها به‌خصوص گشتالت درمانی^۳ و رفتار درمانی نیز، با یک چارچوب شناختی مورد استفاده

تشخیص افکار اتوماتیک منفی

رامین لطافتی بریس

کارشناس ارشد مشاوره‌ی خانواده

● کلیدواژه‌ها: تشخیص رفتار، رفتار درمانی، رفتار شناختی، رفتار هیجانی، بیمار.

اساسی و پایه در مورد خود و جهان خود می‌تواند شود. انسان بطور طبیعی حمایت، عشق و محبت را از والدین خود می‌آموزد. این تجربه‌ها منجر به عقایدی چون «من دوست‌داشتنی هستم»، «من شایسته هستم» می‌شود که باعث داشتن نظرات مثبت فرد در مورد خود، در بزرگسالی می‌گردد. افرادی که دچار اختلالات روان‌شناختی هستند، در مقابل کسانی که دارای کارکردهای سالم و پهنجار روان‌شناختی هستند، در زندگی خود دارای تجربی منفی می‌شوند که به اعتقاداتی چون «من دوست‌داشتنی نیستم» یا «من بی‌کفایت هستم» منجر می‌گردد. این تجارب رشدی، همه‌ی حوادث مهم یا تجارب فشارزا، نظام اعتقادی فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهند. تجارب منفی از قبیل مسخره شدن توسط معلم، می‌تواند به عقاید شرطی، همچون: «اگر دیگران کاری را که من انجام می‌دهم دوست نداشته باشند، من ارزشمند نیستم»،

۱. مبتنی بر همکاری درمانی بین بیمار و درمانگر است. زیرا در آن، بیمار به صراحت به عنوان فردی که نقشی برابر بر رویکرد تیمی به حل مسئله دارد، تلقی می‌شود.
۲. کوتاه و محدود از لحاظ زمانی؛ یعنی در آن سعی می‌شود به بیمار کمک شود تا در خود مهارت‌های خودیاری مستقلی پدید آورد.
۳. سازمان‌یافته و جهت‌بخش است.
۴. مسئله‌مدار و معطوف به عوامل تداوم بخش مشکلات و نه منشأ آنهاست.
۵. متکی بر فرایند سؤال و «کشف راهبری شده»^۱ (یانگ^۲ و بک، ۱۹۸۲) و نه قانع‌سازی، موعظه و مباحثه است.
۶. براساس روش‌های استقرایی می‌باشد، به‌طوری که بیمار فرا می‌گیرد به افکار و اعتقادات به‌عنوان فرضیه‌هایی بنگرد، که باید اعتبارشان آزموده شود.

قرار می‌گیرند.
۱۰. ساخت یافته؛ مهم نیست که تشخیص چه است و یا در چه مرحله‌ای از درمان قرار داشته باشیم، بلکه تمایل به این است که در هر جلسه‌ی شناخت درمانی، به یک شیوه‌ی ساخت یافته، عمل شود.
۱۱. نیازمند ارتباط درمانی^۴ است؛ درمانگر با بیان عبارات همدلانه، گوش دادن دقیق و با دقت، جمع‌بندی دقیق افکار و احساسات بیمار و خوش‌بین بودن واقع‌گرایانه و نویدبخش، توجه خود را به بیمار نشان می‌دهد و در پایان هر جلسه از مراجع تقاضای بازخورد می‌کند (بلک برن و دیویدسون ۱۹۹۰).
۱۲. صراحت دارد؛ یعنی فرایند درمان پوشیده و پنهان نیست، بلکه صریح و بی‌پرده است. درمانگر و بیمار درباره‌ی جریان درمان تفاهم دارند.
۱۳. نقش فعال و رهنمودی دارد؛ زیرا درمانگر

نقش فعال و رهنمودی را در سرتاسر درمان می‌پذیرد. درمانگر گاهی نقش آموزش دهنده دارد ولی وظیفه‌ی اصلی او عبارت است از تسهیل تعریف و مسئله‌گشایی.

دارای الگو یادگیری است. در این روش برای توضیح رفتار از سازه‌های روان‌پویشی استفاده نمی‌شود، بلکه اختلالات رفتاری بیش‌تر ناشی از یادگیری‌های ناسازگارانه تلقی می‌گردد. یادگیری مجدد رفتار، هدف کارکردی این شیوه‌ی درمانی است.

روش‌های ارزیابی و جمع‌آوری اطلاعات

بررسی مطالعات انجام شده پیرامون عواملی که به آسیب‌شناسی روانی نوجوانان مربوط می‌شوند، بیانگر نیاز به یک روش ارزیابی چند

(C.B.T)

جنبه‌های رفتاری درمان، شامل استفاده از آموزش آرام‌سازی، حساسیت‌زدایی منظم، آموزش خودکنترلی، خودبازبینی، الگوبرداری، اصلاح رفتار، آموزش جرأت‌ورزی، ایفای نقش و ایفای نقش معکوس، تکالیف مدرج، ورزش و غیره است

بعدی است که شامل بررسی عوامل و متغیرهای مختلفی چون خانواده، گروه همسالان و مدرسه می‌شود. درمانگری که از روش تحلیل‌کنشی رفتار استفاده می‌کند، ابتدا رفتار پیچیده و زنجیره‌های رفتاری مبهم را که در طرح مسئله وجود دارد، به اجزای رفتاری تبدیل می‌کند. این اجزای رفتاری «رفتار آماج» یا «رفتار هدف» نامیده می‌شود. سپس سعی می‌کند معیارها و مقیاس‌های کمی

را در سه زمینه‌ی زیر جمع‌آوری کند:

الف. رفتارهای حرکتی آشکار

ب. رفتارهای هیجانی

انسان به‌طور طبیعی حمایت، عشق و محبت را از والدین خود می‌آموزد

شیوه‌ی دیگری که برای سنجش افکار، احساسات و رفتارهای مراجع در خارج از دفتر کار مشاور انجام می‌گیرد، خودآگاهی است



ج. رفتارهای شناختی-هیجانی

او باید پاسخ‌های رفتاری مربوط به هر اختلال و مشکل را به شکل فراوانی، شدت و طول مدت، کمی کند، همچنین نقص‌ها و رفتارهای افراطی را شناسایی نماید. علاوه بر این، او می‌کوشد شناخت‌هایی را که رفتارهای اختلال‌آمیز را همراهی می‌کنند، شناسایی کرده و ثبت نماید.

قدم بعدی عبارت است از تجزیه و تحلیل دقیق عواملی که از رخداد هر کدام از این رفتارهای آماج و غیرعادی، شناسایی و ثبت می‌شود. این عوامل از محیط خانواده، گروه همسال و محیط مدرسه دریافت می‌شود (زرب، ۲۰۰۱).

سنجش مشکلات و شناخت مراجعان، هم در آغاز و هم در کل فرایند درمان به‌طور دقیق مورد توجه قرار می‌گیرد. این امر به این خاطر است که درمانگر بتواند به وضوح مشکلات مراجعان را تشخیص دهد و آن‌ها را مفهوم‌سازی کند.

در این بخش شیوه‌ها و روش‌های مختلفی را که درمانگر به عنوان تکنیک‌های سنجش به کار می‌برد شرح می‌دهیم. این شیوه‌ها به نظر «فری‌من» و دیگران به نقل از «شارف» (۲۰۰۰)، به قرار زیر است: مصاحبه با مراجع، خوداطلاعی (خودآگاهی)، نمونه‌گیری فکری، سنجش عقاید مفروضه و پرسشنامه‌های خود گزارشی.

الف. مصاحبه‌ها

«فری‌من» و دیگران (۱۹۹۰)، بر اهمیت کسب گزارش‌های دقیق از حوادث تأکید می‌کنند. آن‌ها درمانگران را از پرسیدن سؤالات جهت‌دار مانند «شما نمی‌خواستید سرکار بروید؟» برحذر می‌دارند و به جای آن سؤالاتی مانند «هنگامی که شما سرکار نرفتید چه اتفاق افتاد؟»، پیشنهاد می‌کنند. در سنجش افکار، درمانگران، ممکن است احتیاج داشته باشند به مراجع آموزش دهند تا میان «افکار» و «احساسات» تمایز قائل شود و مشاهدات خود را گزارش کند نه استنباط‌های خود در مورد مشاهدات را. بعضی اوقات مشاهدات و مصاحبه‌ها در حالت طبیعی، کمک خاصی به درمانگر می‌کند. برای مثال، اگر مراجعی به خاطر ترس از بلندی در رنج باشد، درمانگر ممکن است او را در خانه یا در حال پیاده‌روی در بیرون از دفتر

کارش ملاقات کند و در جریان مصاحبه با او و مشاهده‌ی رفتارش، سنجش را انجام دهد.

ب. خودآگاهی

شیوه‌ی دیگری که برای سنجش افکار، احساسات و رفتارهای مراجع در خارج از دفتر کار مشاور انجام می‌گیرد، خودآگاهی است. اساساً مراجعان گزارشی از حوادث، احساسات و یا افکار خود را نگه می‌دارند. این عمل می‌تواند به صورت روزانه در یک نوار ضبط صوت یا به وسیله‌ی پرکردن یک پرسش‌نامه انجام شود. یکی از عمومی‌ترین این شیوه‌ها، ثبت افکار غیرکارکردی (ناکارآمد) DTR^۷ است (بک، راش و امری^۸ ۱۹۷۹). این روش که گاهی به آن «برگه‌ی تفکر»^۹ نیز می‌گویند، دارای چند ستون است که در یک ستون، شرايط و موقعیت‌ها شرح داده می‌شود، در ستون دیگر، مراجع عواطف و هیجانات را شناسایی و درجه‌بندی می‌کند و در ستون سوم، مراجع افکار اتوماتیک خود را ثبت می‌نماید. مراجعان ممکن است استفاده از فن DTR را در جلسه‌ی درمان، تمرین کنند، به این منظور که به ثبت افکار اتوماتیک و درجه‌بندی شدت احساسات خود، عادت می‌نمایند.

استفاده از DTR موادی را برای بحث در جلسه‌ی آینده و نیز فرصتی برای یادگیری مراجعان در مورد افکار اتوماتیک خود فراهم می‌کند.

ج. نمونه‌گیری از افکار

نمونه‌گیری فکری شیوه‌ای دیگر برای کسب اطلاعات در مورد شناخت‌ها است. یک راه برای نمونه‌گیری افکار این است که در فواصل زمانی تصادفی، در خانه، لحن خاصی داشته باشیم، سپس افکارمان را ثبت کنیم. مراجعان می‌توانند افکار خود را در یک نوار، ضبط یا دفترچه‌ی خود یادداشت کنند. نمونه‌گیری فکری در جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعاتی که مربوط به شرایط خاصی مانند مدرسه و کار است، می‌تواند سودمند باشند. با این حال، نمونه‌گیری فکری می‌تواند فعالیت مراجع را متوقف و او را برانگیخته کند.

د. مقیاس‌ها و پرسش‌نامه‌ها

علاوه بر تکنیک‌های فوق، پرسش‌نامه‌ها و مقیاس‌های درجه‌بندی نیز که قبلاً به وجود

آمده‌اند، می‌توانند در سنجش افکار غیرمنطقی و تحریف‌های شناختی سودمند واقع شوند.

جنبه‌های شناخت درمانی

به طور کلی شناخت درمانی دارای جنبه‌های آموزشی، شناختی و رفتاری است. جنبه‌های آموزشی مشتمل است بر توضیح دادن مثلث‌های شناختی، طرح‌واره‌ها و منطق اشتباه به بیمار. درمانگر باید به بیمار توضیح دهد که آن‌ها با هم فرضیاتی تنظیم می‌کنند و در طول درمان، آن‌ها را به آزمایش خواهند گذاشت. شناخت درمانی مستلزم شرح کامل رابطه‌ی افسردگی و تفکر، عواطف و رفتار و نیز فلسفه‌ی تمام جنبه‌های درمانی است. این گونه توضیح دادن در تضاد با روان درمانی‌های تحلیل‌گراست که مستلزم توضیح بسیار کمی هستند. فنون شناختی شامل چهار فرایند است: ۱- آشکار نمودن افکار اتوماتیک ۲- آزمایش افکار اتوماتیک ۳- شناسایی فرضیات غیرانطباقی پنهان ۴- آزمایش اعتبار فرضیات غیرانطباقی (بک برن و دیویدسون، ترجمه تو زنده جانی، ۱۳۷۴). جنبه‌های رفتاری درمان، شامل استفاده از آموزش آرام‌سازی، حساسیت‌زدایی منظم، آموزش خودکنترلی، خودبازبینی، الگوبرداری، اصلاح رفتار، آموزش جرأت‌ورزی، ایفای نقش و ایفای نقش معکوس، تکالیف مدرج، ورزش و غیره است (بک و همکاران، ترجمه گودرزی، ۱۳۸۰ و ایبی-نیلین^{۱۰}، ۲۰۰۲).

در این قسمت به توضیح روش‌های فراخوانی افکار اتوماتیک می‌پردازیم.

روش‌های فراخوانی افکار اتوماتیک منفی

۱. سؤالات مستقیم: پرسش مستقیم به صورت «در ذهن شما چه می‌گذشت؟» و نه پرسش‌هایی مثل: «در آن موقع به چه فکر می‌کردید؟»، به طور آشکار، ساده‌ترین شیوه برای متوجه ساختن بیمار به جریان پردازش اطلاعات به‌طور غیرهوشیارانه درونی و فراخوانی افکار خودآیند منفی است.
۲. پرسش‌گری سقراطی: اگر سؤالات



4. Rapport
5. Problem- solving
6. Target behavior
7. Dysfunctional Thought Record
8. Beck, Rush & Emmerly
9. Thought sheet
10. Yii- Niilin
11. Role Play
12. Mining
13. Suggesting the opposite

منبع

۱. بك، آرون تي و همكاران. درمان شناختي اعتيادي مواد مخدر، ترجمه محمد علي گودرزي. شیراز: نشر راهگشا، ۱۳۸۰.
 ۲. بك، جوديت اس. راهنمای گام به گام شناخت درماني، ترجمه پير چوراهكي و محمد رضا عبدني اصفهان: موسسه علمي فرهنگي كوثر، ۱۳۸۰.
 ۳. بلك برن، ماري و ديويديسون، كيت. شناخت درماني افسردگي و اضطراب، ترجمه حسن تونزنده جاني. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوي، ۱۳۷۴.
 ۴. زرب، ژانته (۲۰۰۱). روش هاي ارزيابي و درمان شناختي رفتاري نوجوان، ترجمه غلامعلي فروز و كلمان علوي. تهران: انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۸۱.
 ۵. شراف، ريچارلس (۲۰۰۰). نظريه هاي روان درماني و مشور، ترجمه مهرداد فيروزخت. تهران: مؤسسه خدمات فرهنگي رسا، ۱۳۸۱. ۳. ۶۰.
 ۶. هاتون كيت و همكاران (۱۹۸۹). رفتار درماني شناختي، ترجمه محيبيد الغاسم. تهران: انتشارات ارجمند، ۱۳۸۰.
 ۷. يونسي، سيدجلال. از يونگ تا شونمن (الف)، نگاهی نو در آسیب شناسي رواني در سطوح فرد و اجتماعي. مشهد: مجله تازه هاي روان درماني، شماره هاي ۲۷ و ۲۸، ۱۳۸۲.
- (ب) انگليسي English refrencesen
8. Beck, A.T., Rush, A.J. Shaw, B.F., anx Emery, G. (1979). Cognitive therapy of depression. Guilford press, New York.
 9. Blackburn I.M. Davidson K.M. (1990). Cognitive therapy of depression and Anxiety. London: Black well scientific publication.
 10. Brendagen, Jane. (2002). Overcoming low self esteem (A V Cognitive behavioural Approach). Strees news, vol. 14 No.3.
 11. Niilin- Yii. (2002). The application of Cognitive- bbehavioral therapy to counseling chines. American journal of hotherapy. New York. Vol. 56, Iss.1; g 46, 13 pgs.

(بلك برن و ديويديسون، ترجمه تونزنده جاني، ۱۳۷۴).

۷. ايفای نقش^{۱۱}: برای بازآفرینی یک موقعیت به طور زنده، به منظور دسترسی به افکار منفی مربوط به آن، ايفای نقش از تجسم ذهني مناسب تر است. از اين روش می توان در موقعیت روابط مشکوک با ديگران نیز استفاده کرد. در این حالت، درمانگر نقش کسی را که مراجع مشکلات را با او تجربه کرده است، بازی می کند.

۸. محقق کردن معنای^{۱۲} یک رویداد: بیماران اغلب چنان در مورد رویدادها صحبت می کنند که گویی این رویدادها سبب بروز ناراحتی و احساس های ناخوشایند در آن ها شده است. درمانگر با مشخص ساختن معناهای شخصی، افکار مربوط به موقعیت را فراخوانی می کند. مثلاً، وقتی که کارفرما، با تو به روش اهانت آمیز صحبت می کند برای تو چه معنی دارد؟

۹. ثبت افکار روزانه (DTR): کار کردن با این جدول به مراجع اجازه می دهد تا انواع افکار خود را بازبینی کند.

۱۰. پیشنهاد معکوس (متضاد^{۱۳}): تکنیکی که برای آشکار سازی افکار مربوط به عزت نفس پایین کمک می کند، عبارت است از مطرح کردن پیشنهاد مخالف و متضاد اعتقاد یا فکری که بیمار در مورد حادثه ها یا پدیده های مشخص دارد (برندگن، ۲۰۰۲).

به طور کلی برای تشخیص افکار اتوماتیک منفی، لازم است سه مرحله ی زیر را طی کنید:

۱. تشخیص هیجان های ناخوشایند
۲. تشخیص موقعیتی که این هیجان ها در آن اتفاق می افتد.
۳. تشخیص افکار اتوماتیک مربوط به آن هیجان (هاوتون و همکاران، ۱۹۸۹).

انشاءاله در مقاله ی بعدی به تشریح روش های درمانی یا زیر سؤال بردن خطاهای شناختی خواهیم پرداخت.

پی نوشت

- 1.Guided discovery
2. Young
3. Gestalt therapy

مستقیم برای آشکار کردن افکار منفی و کلیدی مفید نباشد، از سؤالات استقرایی که گاهی اوقات «اکتشاف هدایت شده» نیز نامیده می شود، استفاده می گردد. درمانگر باید به دقت عمل کند و سؤالات مناسبی را مطرح سازد بدون اینکه بیمار را به طرف پاسخ راهنمایی کرده باشد.

۳. بحث و گفت و گو درباره ی تجربه ی هیجانی اخیر: موقعیتی را که با اضطراب یا افسردگی او بوده است و آن را به خوبی به خاطر دارد، یادآوری می کند. بیمار واقعه را توصیف می نماید و درمانگر افکاری را که با شروع و دوام آن مرتبط اند شناسایی می کند. این کار از طریق پرسش سؤالاتی نظیر آن چه در زیر آمده است امکان پذیر می باشد.

«در آن موقع چه چیزی به ذهنتان آمد؟ فکر خاصی به ذهنتان رسید؟ وقتی شدیداً مضطرب شدید، بدترین چیزی که فکر می کردید ممکن است اتفاق بیفتد، چه بود؟

۴. افزایش تنش جسمی: به بیماران می توان آموزش داد تا از طریق تمرین آرام سازی، از تشدید تنش جسمی یا شروع حمله ی ناشی از وحشت زدگی، مطلع گردند. بیمار می تواند از این افزایش تنش همانند تغییر حالات روانی، به عنوان نشانه هایی برای توجه و واریسی افکار غیرارادی خود استفاده کند. درمانگر با مشاهده ی افزایش تنش در جلسه ی درمان، می تواند به افکار اتوماتیک بیمار پی برد.

۵. تصویر سازی ذهنی یا تخیل: چنانچه سؤالات استقرایی در جهت شناسایی افکار غیرارادی سودمند نباشد، استفاده از تصویر سازی ذهنی برای بازآفرینی یک موقعیت می تواند مفید باشد. بیمار باید یک موقعیت را تا جایی که می تواند، به طور صریح در ذهن خود، بازآفرینی کند و پس از چند دقیقه، درمانگر در مورد افکار همراه با این تجسم ذهنی سؤال نماید.

۶. تغییر خلق در جلسه: در جلسات درمان، معمولاً خلق منبع مفیدی برای افکار منفی است. وقتی در جلسه، تغییری در خلق بیمار به وجود آمد، درمانگر این تغییر را به بیمار خاطر نشان می کند سپس از او می پرسد، چه فکری به ذهنت رسید؟ یا راجع به چه موضوعی یا مطلبی فکر می کردی؟

گزارش تحلیلی میزگرد

واکاوی مبانی فلسفی خلاقیت

اشاره

پیش از این در شماره‌های ۱۷ و ۱۸ (پاییز و زمستان ۱۳۸۸)، گزارش تحلیلی از نشست «واکاوی مبانی فلسفی خلاقیت» (برگزار شده در سازمان پژوهش) تقدیم شما خواننده‌ی محترم شد. در بخش‌های گذشته دیدگاه اعضای میزگرد یادشده را آوردیم. چکیده‌ی این آرا از این قرار است:

✓ ساخته‌های بشری و ایده‌های پدیدآمده از تلاش‌ها و تأملات اندیشه‌ورزانه و دست‌ورزانه‌ی انسان‌ها، چه در شکل اراده‌ی تجسد یافته (تمدن) و چه در قالب شیوه‌ی کلی زندگی (فرهنگ)، ارزش‌آفرینی (کارآفرینی)‌هایی است نشأت گرفته از قوه‌ای درونی به نام «خلاقیت».

✓ خلاقیت، وصف ذهن است. وصف در اصل تحقق خود، تابع هستی موصوف است. (آیت‌الله جوادی آملی) بنابراین ذهن ذاتاً خلاق است.

✓ نوآوری، ارزش‌آفرینی و یا به تعبیر امروزی کارآفرینی [نه لزوماً اشتغال‌زایی] خود محصول «خلاقیت» یعنی فعل خلاقه‌ی ذهن آدمی‌ست.

✓ منشاء خلاقیت ناشناخته است؛ برخی آن را محصول ارتباط روح انسان با ایزد مهر بانوان [اسطوره و الهه‌ای یونانی] می‌دانند (افلاطون)، برخی دیگر خلاقیت را محصول گونه‌ای جنون برمی‌شمردند (کانت)، و صدرالمتألهین شیرازی خلاقیت را ویژگی ذاتی انسان دانسته که از نفخه‌ی الهی (روح انسانی) سرچشمه می‌گیرد.

از نظر ملاصدرا:

اولاً: وصف هر موجودی تابع هستی (وجود) اوست.

ثانیاً: هستی (وجود) انسان معلول نفخه‌ی الهی (و نفخت فیهِ من روحی) است.

ثالثاً: هر معلولی، هر آنچه از ذات و صفات و افعال (شئون وجودی) دارد به مصداق آن که از خود هیچ نداشته است (فاقد شیء معطی آن نیست) پس همه را از علت هستی بخش خویش (خلاق مجید) دارد.

بنابر این خلاقیت موهبتی الهی است که به درجات مختلف به موجودات انسانی داده شده است.

به عبارتی، خلاقیت آموختنی نیست.

✓ اگرچه خلاقیت آموختنی نیست اما شکوفایی قوه‌ی خلاقیت یعنی چگونگی تحریک قوه و نحوه‌ی واکنش به چیزها و بهره‌وری از آن، امری تربیتی و آموزشی است.

✓ ایجاد شک‌شناختی و تردیدافکنی در ارزش‌های موجود معرفتی، هنری، فناورانه، صنعتی و... آفرینش‌گری (خلاقیت) را تحریک و فعال می‌کند (دکارت و پیروانش).

✓ خلاقیت یک پدیده‌ی اجتماعی است. جامعه تا با ارزش‌های تازه (ارزش‌آفرینی) روبه‌رو نشود به آن‌ها پاسخ نمی‌دهد. ارزش‌گذاری بر کار و فعل خلاقه به نوع فرهنگ، ذهنیت تاریخی، اسطوره‌های حاکم بر جامعه و آزادی و تربیت بستگی دارد.

✓ خلاقیت و خلق ارزش‌های تازه در غیبت سنت اتفاق نمی‌افتد. داده‌ها و فراداده‌های سنت در تلقی‌ها و تلقی‌ها در پیدایش ارزش‌های نو نقش کلیدی دارند.

✓ خلاقیت مستلزم هنجارشکنی (البته نه در مصادیق اخلاقی و دینی)، است.

✓ فلسفه‌ی تربیتی و آموزش کودکان و نوع آموزش فلسفه به کودکان منجر به پیدایش گونه‌هایی از روان‌بندها (طرح‌واره‌ها)ی عاطفی، اجتماعی، منطقی و شناختی می‌شود که در شکوفایی و یا عدم فعالیت قوه‌ی خلاقه‌ی کودکان نقش بی‌بدیلی دارد.

✓ برخی از جامعه‌شناسان و روان‌شناسان خلاقیت را ویژه‌ی انسان‌های خاص (نوابغ) دانسته و فرهنگ، تربیت و آموزش را در شکوفایی آن کم‌اثر می‌دانند (دیدگاه نخبه‌گرایان فرهنگی).

اینک در بخش سوم، پرسش‌ها، نقدها و برداشت‌های مخاطبان حاضر در نشست را، به همراه پاسخ‌های اعضای میزگرد به خوانندگان تقدیم می‌کنیم.



بخش سوم

ابوالفضل نفر



منشاء خلاقیت ناشناخته است؛ برخی آن را محصول ارتباط روح انسان با ایزد مهر بانوان [اسطوره و الهه‌ای یونانی] می‌دانند (افلاطون)، برخی دیگر خلاقیت را محصول گونه‌ای جنون برمی‌شمرند (کانت)، و صدر المتألهین شیرازی خلاقیت را ویژگی ذاتی انسان دانسته که از نفخه‌ی الهی (روح انسانی) سرچشمه می‌گیرد

هر مرتبه‌ای (ابداع (آفریده‌ی) ماست. ادراک‌های ما قیام صدوری [وابستگی وجودی] به نفس یا ذهن ما دارند. این قلم خودکاری را که من به دست گرفته‌ام، با واسطه‌ی صورت ذهنی برای من معلوم است. آن صورت ذهنی را که واسطه‌ی من در درک و آگاهی از این خودکار است معلوم بالذات نامیده‌اند و خودکار را معلوم بالعرض (با واسطه) نام گذارده‌اند. پس معلوم بالذات یا صورت ذهنی، مخلوقِ ذهن انسان است.

در باب ادراک عقلی برخی از فیلسوفان ما، از جمله شیخ اشراق و ملاصدرا، معتقدند که هر گاه نفس انسان تعالی یافت و با ارباب انواع و مُثُل نوریه اتصال برقرار کرد هر چه از حقیقت آنجا هست را شهود می‌کند؛ البته به نسبت مقام و مرتبه و شأن و درجه‌ی انسانی‌اش. او در این مرتبه است که دست به خلق و ابداع می‌زند.

دکتر ضیمران: فرویل و جان دیویی، در بحث مفهوم آموزش و پرورش، اساس کارشان بر این مفهوم از محیط است که ما بین محیط و ارگانیسم یا موجود زنده، کنش و واکنش برقرار است. از نظر اینان، محیط یک معنای ساکن و ثابت و غیر سیالی ندارد، بلکه یک مفهوم اساسی [در خلاقیت] است. چنانچه شرایط کلاس و شرایط آموزش به گونه‌ای پویا طراحی شود تأثیرات عمیقی روی آموزش و خلاقیت به‌جا می‌گذارد. اما در بحث از هدف آموزش دو گونه نگاه و دو نوع هدف اساسی برای آموزش و پرورش در نظر گرفته شده است.

یک نگاه این است که آموزش عبارت است از زمینه‌سازی برای محاکات (تقلید) و شبیه‌سازی.

همین جالایجاد می‌شود.

ناشناس: خلاقیت که در قرآن به آن اشاره شده است، درباره‌ی خلیفه‌ی خداوند یعنی انسان مطرح است، بنابراین (انسان)، به عنوان خلیفه‌ی خداوند، باید کارهای مستحکم‌العقل را انجام دهد. ما انسان‌ها همه خلاق هستیم. بچه‌ها، به عنوان انسان، باید سخنان مهم و یا مغرضانه را از سخنان صحیح و مستدل تشخیص دهند. مثلاً اگر یک رادیوی بیگانه [و دشمن] را گوش می‌دهد که قصد دارد مطالبی را در ذهن او القا کند. بچه‌ای خلاق باید این را دریابد.

دکتر ضیمران: خلاقیت اساساً قابل کشتن نیست. خصوصیتی است که خودش را به هر طریقی نشان می‌دهد. انسان را نمی‌توان از [لوازم] ماهیت خودش جدا کرد. خلاقیت در انسان ذاتی است، نمی‌توان حذف‌اش کرد. بله؛ شاید بتوان محدودش کرد.

دکتر بهشتی: این میزگرد شاید اولین تجربه است که در این‌جا دارد صورت می‌گیرد. از طرف حاضران [شرکت‌کنندگان] بحث‌ها و پرسش‌های پراکنده و خرد و ریز و جزئی مطرح شده است که بسیاری از آن‌ها جدلی بوده و راه به جایی نمی‌برد. اما پرسشی هم مطرح شد که با فرمایش خانم دکتر علم‌الهدی درباره‌ی قوه‌ی خیال مرتبط بود. همچنین در یادداشتی که به‌دست این‌جانب رسیده است خواسته شده که درباره‌ی عالم مثال [برزخ] و آن‌چه در آن‌جا هست صحبت کنیم. برخی از مروجان فلسفه‌ی صدرایی، همچون خود ملاصدرا، برای فهم و ادراک هم، مانند وجود مراتب [تشکیک] قائل هستند: مرتبه‌ی حسی، مرتبه‌ی خیالی و مرتبه‌ی عقلی. ملاصدرا تجرد (فوق مادی بودن) قوه‌ی خیال را اثبات کرده است. وی سخن دیگری هم دارد و آن این است که انسان در تمامی مراتب ادراک به‌ویژه در مرتبه‌ی حس و خیال، ادراکات را خلق می‌کند. یعنی مثلاً آنگاه که بنده این خطیب (سخنران) و سخنان ایشان را مشاهده می‌کنم صرفاً منفعل نیستم، بلکه مشابه آن را در ذهنم ایجاد می‌کنم. ادراک‌های ما (در

ناشناس: من چهارده سال در آموزش و پرورش تدریس کرده‌ام. به نظر این‌جانب شیوه‌های تدریس سنتی از پرورش انسان خلاق ناتوان است و باید رویکرد ما در آموزش و پرورش اصلاح شود. آیا موضوعات مختلف درسی و اشیای مختلفی که در معرض توجه کودکان قرار می‌گیرند در تحریک قوه‌ی تخیل آن‌ها به یک اندازه اثر گذار است؟ آیا نوع محتوا و ماده‌ی درسی و موضوع آموزشی مثلاً یک نقاشی و تابلوی هنری، یک محصول صنعتی و یا یک بیت شعر از حافظ در تحریک قوای تخیل و خلاقیت به یک اندازه مؤثرند؟ آیا موقعیت‌های متفاوت آموزشی یاددهی - یادگیری در پرورش انسان خلاق یکسان عمل می‌کند؟

عضو میزگرد: من به دوستان عزیزی که در جلسه حاضرند عرض می‌کنم که ما (اعضای میزگرد) در این‌جا در پی نقد برنامه‌های درسی و یا نقادی از آموزش و پرورش فعلی خودمان نیستیم. ما پیش‌ترها خلاقیت را از منظر مدیریت آموزشی بحث کرده‌ایم و اکنون در این‌جا گرد آمده‌ایم تا آن را از دیدگاه فلسفه [علم‌النفس] و روان‌شناسی واکاوی کنیم. ما نیامده‌ایم و انگری کنیم، ما خودمان همه‌ی این [نقد] ها را می‌دانیم.

ذاکری: من مدرس و پژوهشگر سازمان آموزش و پرورش هستم. به نظرم تعریف آقای دکتر ابراهیم‌زاده از خلاقیت، سخنی مبنایی است. این سالتی که در آن نشست، ایم فونداسیون (پی‌اش) آشکار نیست، در بحث رابطه و نسبت آموزش و پرورش با شکوفایی قوه‌ی خلاقه‌ی انسان، تعریف و برداشت ما از آموزش و پرورش در فهم خلاقیت نقش دارد. به نظر من (در تأیید نظر دکتر ضیمران) معنا آن چیزی است که مخاطب از متن فراچنگ خود می‌آورد. یعنی فهم پدیده‌ای تاریخی است. اگر ممکن است دکتر ضیمران درباره‌ی بحث‌های معرفت‌شناختی و هرمنوتیکی بیشتر توضیح بدهند. آیا چه تصویر و تصویری از آموزش و پرورش در ذهن مریبان است؟! برخی می‌گویند ما باید بچه‌ها را برای زندگی آماده کنیم به نظر من آسیب‌ها از

اگر توجه کرده باشید می‌دانید که وقتی کلاس و درس جاذبه‌ای برای برخی از بچه‌ها ندارد، این بچه‌ها در همان کلاس و ساعت درس، بر روی کاغذ چیزهایی نقاشی می‌کنند؛ مثلاً کاریکاتور می‌کشند و یا در درون خود شعری را زمزمه می‌کنند و به هر حال، در ذهن خود به فعل خلاقه‌ای مشغول‌اند و این یعنی این‌که، دانش‌آموز با معلم (به علت فقدان جاذبه‌ی درس و کلاس) همراه نیست اما بیکار هم نمی‌تواند بنشیند!



خلاقیت و خلق ارزش‌های تازه در غیبت سنت اتفاق نمی‌افتد. داده‌ها و فراداده‌های سنت در تلقی‌ها و تلقی‌ها در پیدایش ارزش‌های نو نقش کلیدی دارند

خلاقیت یک پدیده‌ی اجتماعی است. جامعه تا با ارزش‌های تازه (ارزش‌آفرینی) روبه‌رو نشود به آن‌ها پاسخ نمی‌دهد. ارزش‌گذاری بر کار و فعل خلاقه به نوع فرهنگ، ذهنیت تاریخی، اسطوره‌های حاکم بر جامعه و آزادی و تربیت بستگی دارد.

یعنی دانش‌آموز یک چیزی را به عنوان مدل، پارادایم (سرمشق) قرار دهد و از آن پیروی کند. این نگاه ذات محوری است و در جوامع غربی سابقاً خیلی تداوم داشته و آموزش‌های سنتی هم بر این اساس شکل گرفته است.

اما نگاه دیگری هم وجود دارد که آموزش و پرورش را بستر ساز خلاقیت‌ها می‌داند. در این نگاه بحث ارگانیزم و محیط خیلی جدی‌تر و فلسفی‌تر مطرح می‌شود.

دربار‌ی هرمنوتیک متن و تاریخ‌مند بودن معرفت، منظور ما این است ما انسان‌ها هیچ‌گاه از گذشته‌ی خودمان صد درصد نبریده‌ایم. اگرچه ممکن است ما نگاه انتقادی به فراداده‌های سنت داشته باشیم، اما به هیچ وجه نمی‌توانیم از نقطه‌ی صفر حرکت کنیم. در پاسخ به پرسش آقای ذاکری عرض می‌کنم که، اگرچه مفهوم هرمنوتیک در ایران با سوءتعبیرها و سوءفهم‌ها روبه‌رو بوده است. اما در حقیقت هرمنوتیک به معنای فهم متن نیست بلکه اساس هستی‌شناختی (انتولوژیک) دارد و البته سپس پدیده‌ای معرفت‌شناختی (اپیستمولوژیک) می‌شود. بنابراین زمینه‌های معرفت‌شناختی به

تنهایی امکان شکوفایی و تحقق [خلاقیت] را نخواهد داد. تاریخ‌مندی معرفت، به این معناست که ارتباط من با گذشته پایه و اساس حرکت من به سوی آینده است. از این رو محیط، مفهومی است پویا. اندیشه‌ی انتقادی که اساس هرمنوتیک جدید است به ما می‌گوید که نگاه ما به گذشته یا سنت، باید تذکری [انتقادی] باشد. در حوزه‌ی بحث‌های ادبی به جای خلاقیت، بحث از سیالیت ذهن است.

خانم دکتر هاشمی (شرکت‌کننده): از بحث‌های آقای دکتر ضیمران چنین فهمیدم که هرمنوتیک فقط به متن ربط ندارد بلکه به کل حد و مرز و به کل اشیاء مربوط و مرتبط است. براساس دیدگاه ملاصدرا که هر کسی خودش به برداشت یا تصویرسازی از محیط می‌پردازد، آیا ما می‌توانیم

به این نتیجه برسیم که خلاقیت ویژگی شخصی [ژنتیک] نیست بلکه اتفاقی است که در محیط رخ می‌دهد؟

خلاقیت از تعامل دانش‌آموز با محیط یادگیری پدید می‌آید نه این‌که در فرد وجود داشته و ساکت یا خاموش شده باشد تا آن‌که برانگیخته گردد!

برخی از اشیاء - اگر بخواهیم به زبان صدرایی حرف بزنیم - از مرتبه‌ی خیالی بالاتری نسبت به سایرین برخوردارند. بنا به نظر ملاصدرا، در جهان غیر از این لایه‌ی محسوس، و لایه‌ی باطنی عقول (عوالم ماده و معنا) یک لایه‌ی میانی و واسطی به نام عالم مثال هم وجود دارد که همان وجود مثالی اشیاست.

به نظر می‌رسد که افراد انسانی برداشت‌های متفاوتی از اشیاء داشته باشند. به عبارت دیگر، در جهان انسان‌ها ما با اقیانوسی از مثال‌ها و برداشت‌های متنوع و متفاوت روبه‌رو هستیم.

خلاقیت یک حادثه یا روی داد است. روی دادی که از مواجهه‌ی نفس شخص با محیط و اشیاء پدید می‌آید. در این‌جا است که آموزش و پرورش باید دلالت خود را براساس جنبه‌های زیر دسته‌بندی کند:

۱. افراد را شناسایی و ویژگی‌های [فردی] آن‌ها را از نظر خلاقیت بررسی نماید.
۲. موضوعات را شناسایی و طبقه‌بندی کند. زیرا برای مثال، برای برخی از دانش‌آموزان یک بیت شعر، برای برخی دیگر یک نغمه‌ی موسیقایی و برای عده‌ای دیگر یک نقاشی برانگیزانندگی بیشتری دارد.

اگر توجه کرده باشید می‌دانید که وقتی کلاس و درس جاذبه‌ای برای برخی از بچه‌ها ندارد، این بچه‌ها در همان کلاس و ساعت درس، بر روی کاغذ چیزهایی نقاشی می‌کنند؛ مثلاً کاریکاتور می‌کشند و یا در درون خود شعری را زمزمه می‌کنند و به هر حال، در ذهن خود به فعل خلاقه‌ای مشغول‌اند و این یعنی این‌که، دانش‌آموز با معلم (به علت فقدان جاذبه‌ی درس و کلاس) همراه نیست اما بیکار هم نمی‌تواند بنشیند!

ادامه دارد ...

انشاره

دکتر لئو بوسکالیا، از آموزشکاران مطرح جهانی است که در حوزه‌ی مباحث مرتبط با روان‌شناسی تربیتی، فعالیت‌های علمی قابل توجهی انجام داده است. اما آن‌چه بوسکالیا را در سطح جهان معروف کرده، نوشته‌های ساده و تجربی او از دیده‌ها و شنیده‌های خودش است که آن‌ها را در قالب خاطراتی ساده و شیرین بیان می‌کند. یکی از این نوشته‌ها را در پی می‌آوریم.

پیام‌های متناقض

تازگی‌ها تجربه‌ی محسری داشتم. با گروهی از بچه‌های تیزهوش یکی از مدارس کالیفرنیا صحبت می‌کردم و طبق معمول پرت و پلا گفتم. آن‌ها هم با چسب دوقلو! سرجه‌هایشان چسبیده بودند و من هم حسابی فکم گرم شده بود. بعد از کلاس، همکارانم مرا به ناهار دعوت کردند. وقتی برگشتم، یکی از بچه‌ها با عجله نزد من آمد و گفت: دکتر بوسکالیا! اتفاق وحشتناکی پیش آمده. آن پسری را که درست روبه‌روی شما نشسته بود، یادتان هست؟ گفتم، البته! هیچ‌وقت فراموشش نمی‌کنم. خیلی میخ حرف‌هایم شده بود! او گفت: خب! برای دو هفته از مدرسه اخراجش کردند. پرسیدم: چرا؟ و او جواب داد. برای این که از درخت مدرسه رفته بود بالا. یادم آمد که در حرف‌هایم گفته بودم: اگر واقعاً می‌خواهید از چیزی سر در بیاورید، باید آن را تجربه کنید. اگر واقعاً می‌خواهید بدانید درخت چه جور چیزی است، باید از آن بالا بروید، آن را لمس کنید،

روی شاخه‌هایش بنشینید و به صدای باد که در میان شاخ و برگ‌هایش می‌پیچد، گوش بدهید. آن وقت می‌توانید بگویید که درخت را می‌شناسید. و پسرک به خودش گفته بود، آره! یادم می‌مونه. باید همین کار را کرد و این پسر کوچولو، موقع ناهار، درخت مدرسه را گرفته و صاف از آن بالا رفته بود! ناظم مدرسه هم که از آنجا می‌گذشت، او را دیده و از درخت پایین کشیده و با یک اردنگی از مدرسه بیرونش انداخته بود. گفتم، ای داد و بی‌داد! حتماً اشتباهی شده، حتماً سوء تفاهمی شده!

و رفتم که با ناظم مدرسه صحبت کنم. سردر نمی‌آورم که چرا همیشه ناظم‌های مدرسه، مربی پرورش اندام هم هستند. به دفتر مدرسه رفتم. آقای ناظم با عضلات ورق‌لنبیده، آن‌جا نشسته بود. همین که گفتم: من دکتر بوسکالیا هستم، سرش را بلند کرد و چپ‌چپ نگاهی به من انداخت و گفت: شما همون معلمی هستین که به بچه‌های مردم گفتین از درخت بالا برن؟ واقعاً که اسباب دردسر هستین. آمدم بگویم: گمانم سوء تفاهم کوچکی شده که فریاد زد: شما واقعاً مزاحمید.

خب! اصلاً نمی‌شد با او کنار آمد، برای همین به خانه‌ی پسرک رفتم که حالا دو هفته تمام آزاد بود که از هر درختی که دلش می‌خواهد بالا برود! او به من گفت: گمانم از این ماجرا یاد گرفتم کی از درخت بالا برم، کی بالا نرَم، مرد! گمانم برداشت درستی از حرف‌های شما نکردم. مگه نه؟

طفلک عجب کار سختی در پیش داشت. او می‌خواست به حرف‌های من گوش بدهد و در عین حال، خودش را با ناظم مدرسه هم تطبیق بدهد و این واقعاً کار قهرمانانه‌ای بود! البته تازگی‌ها شنیده‌ام که هنوز هم از درخت بالا می‌رود، منتهی نه جلوی روی ناظم! انگار خوب یاد گرفته در محیطی که برای یک چیز ساده، دو جور حکم متضاد صادر می‌کنند، چه جور زندگی کند و این خودش نبوغ زیادی می‌خواهد.

دکتر لئو بوسکالیا

ترجمه: فرح بانوقائی



میزگرد بررسی مشکلات اجرایی مشاورین در مدارس

تنظیم کننده: فرزانه اسلامی

اشاره

بارش فکری محصول فرایندی است که از رویکرد مشارکتی «خرد جمعی» در راستای تأمین راهبردهای حل مشکلات و مسائل اتفاق می افتد. علی (ع) همگان را به «مشارکت عقول» توصیه می فرمایند. رشد مشاور مدرسه در نشست تحت عنوان: «چالش ها و مشکلات مشاوران در مدارس» با شرکت اعضای محترم تحریریه و برخی دست اندرکاران و مشاورین مدارس اقتراح یاد شده را به قصد نیازسنجی برگزار کرد که در این شماره تقدیم مخاطبان خود می نماید. در این جا از خوانندگان مجله (کارشناسان و مشاورین و دانشجویان رشته های مربوطه) درخواست داریم مسئله ها و نیازهایی را که برای مشاوره ی مدرسه ای متناسب تر و از جنبه ی کاربردی دارای قابلیت بیشتر و برای مشاورین سودمندتر و در اولویت است را به تشخیص خود برای مجله توسط نامبر یا نامه و مقاله ارسال دارند.

تبیینی از وضعیت موجود در مدارس

ساعات کار مشاورین در مدارس (۳۰ ساعت در هفته) است. در مقطع ابتدایی و راهنمایی مشاوره پیش بینی نشده و صرفاً در دبیرستان بحث مشاوره مطرح است. مشاوره در دبیرستان فعلاً در زمینه ی مشاوره ی تحصیلی است و مسائل شناختی و اجتماعی و رفتاری، اگرچه در شرح وظایف آمده است اما عملاً مورد غفلت و کم توجهی قرار گرفته است.

آقای تحریری (کارشناس مسئول مشاوره ی سازمان آموزش و پرورش شهر تهران) - وضعیت مشاوره در مدارس:

- **تعداد مشاورین از ۱۸۰۰ نفر به ۱۵۰۰ نفر (تهران) کاهش یافته است** به طوری که اغلب نیروهای با تحصیلات بالاتر (کارشناس ارشد) به علت از دست دادن انگیزه ی کاری از کار در مدرسه انصراف می دهند.

- **مورد غفلت قرار گرفتن نقش مشاوره در مقطع دبستان** علیرغم این که این مقطع «تک معلمی» است.

- ۸ تا ۱۰ ساعت تدریس اجباری

در وظایف مشاورین مدرسه الزام شده است که البته باید مهارت های زندگی و مسائل تحصیلی را آموزش دهند اما اغلب به خاطر پر شدن این ۱۰ ساعت مجبور به تدریس دروس غیر مرتبط با مشاوره می شوند (۱۰ ساعت تدریس موجب کاهش بار مالی برای آموزش و پرورش است و فقط باید پُر شود) حتی درس های غیر مرتبط به مشاوره را مشاورین تدریس می کنند مثل عربی و ادبیات...

- **ضعف دیدگاه مدیران، معلمان و اولیا** نسبت به فعالیت های مشاورین، که این موجب ساده انگاری کار مشاوره شده به طوری که این تفکر مطرح است که هر کسی می تواند مشاور باشد و این امر موجب سلب اعتماد از مشاور می شود.

- **ساده انگاری کار مشاوره** به نقص در سازمان و اعضای ستادی برمی گردد و این که جایگاه مشاوره را کجا دیده اند، وقتی ساعت کار مشاوره به درستی تعریف نشده و کار مشاور از

نرگس نفر



فرزانه اسلامی



خانم هادیان



معلم متمایز نشده و ظاهراً به عنوان یک نیروی کمکی و جبرانی برای موضوعات و کارهای دیگر است، آنگاه در چنین شرایطی می‌توان انتظار داشت که مشاوران نسبت به خودشان و اولیا و مدیران و معلمان نسبت به آن‌ها نگاه جدی داشته باشند.

ما می‌توانیم از طریق یک‌سری مقالات و مطالبی در نشریه‌ها، نسبت به این که مشاور کیست و نقش او چیست، اطلاع‌رسانی کنیم. این که این مدیر ارشد بداند که؛ مشاور کیست و از نظر اجرایی چه جایگاهی دارد و این که به‌ویژه بداند اگر سرمایه‌گذاری‌های مالی و انسانی می‌کنند بعداً برایشان سوددهی دارد زیرا اعضای یک سازمان در ابتدای هر کار بحث هزینه و فایده‌ی آن را مطرح می‌کنند. این که می‌توانند افراد سالم‌تری به جامعه تحویل دهند، که این خود، خیلی آسیب‌پذیری در جامعه را کاهش می‌دهد. دیگر این که اولیا و مدیران و معلمان را نسبت به مشاوره و فواید آن آگاه سازیم.

دکتر حسین سلیمی (استاد مراکز تربیت‌معلم تهران) - تهیه‌ی یک Box در مجله با عنوان سخنی با مسئولین در پاسخ به این سؤال که چگونه می‌توان کاری کرد که مسئولان توجه به مشاوره را جدی‌تر بگیرند؟

خانم هادیان (مشاور مدرسه) - مطرح شدن تهیه‌ی دوربین‌های مدار بسته در مدارس نشانگر میزان بی‌توجهی نسبت به بحث مشاوره است، یعنی کنترل بیرونی جایگزین کنترل درونی شده است، از طرفی به اندازه‌ی کافی مشاور به مدرسه نمی‌دهند به طوری که ۱۰ سال است که جذب نیرو وجود نداشته است و مسئولین چندان التفاتی به بحث مشاوره ندارند و پل ارتباطی لازم برقرار نشده و نگاه دانشگاهیان به آموزش و پرورش نیز، از بالا به پایین بوده است، غیر از این نمی‌توان انتظار داشت. نگاه مسئولین به مشاوره در واقع نگاه عامه‌ی جامعه به مشاوره است یعنی توجه بیشتر به جسم نه روح و روان دانش‌آموزان. در حالی که خودکشی‌های دسته‌جمعی دانش‌آموزان

با قرص برنج در برخی مناطق تهران و استان همدان که منجر به بحران در مدرسه شده بود پیامد بی‌توجهی و عدم سرمایه‌گذاری در کار مشاوره است.

آقای توکلی (کارشناس حوزه‌ی ستادی وزارت آموزش و پرورش) - دو دلیل عمده شاید در ناکامی مشاوره‌ی آموزش و پرورش عبارت‌است از: عامل ساختاری و بحث دیدگاهی

عامل ساختاری؛ برای مشاوره، یک استانداردهایی را مطرح می‌کنند مثل تحصیلات و تخصص، نوع ارتباط با خانواده، فضای کاری و ذهنی و امنیت شغلی.

این مشکلات ساختاری شاید همیشه قابل حل نباشد و صرفاً محدود به مشاوره نیست و در مباحث آموزشی نیز مطرح است. برخی از مسائل طبیعی است و برخی دیگر ناشی از کمبود امکانات در سطح جامعه آموزش و پرورش است.

عامل دیدگاهی؛ افراد بدنه معتقدند که این مشاور موجود با زمینه‌ی موجود قادر به



تحریری



دکتر حسین سلیمی

دکتر مجید یوسفی لویه (استاد دانشگاه):
ضعف دیدگاه مدیران، معلمان و اولیاء نسبت
به فعالیت‌های مشاورین، که این عدم
شناخت موجب ساده‌انگاری کار مشاوره
شده به طوری که این تفکر مطرح است که
هر کسی می‌تواند مشاور باشد و این امر
موجب سلب اعتماد از مشاور می‌شود

شود چون صرفاً خوش‌گفتار است و وعده‌های
قشنگی به خانواده‌ها می‌دهد. در بحث آموزش
خانواده باید فردی بیاید که شماری نظام مشاوره
داشته باشد. در داخل مدرسه، آموزش خانواده‌ها
یک سیر منطقی و با برنامه نیست، اول سال موقع
دادن کارنامه‌ها برای این که خالی از عریضه نباشد
جلسه‌ای آموزشی می‌گذارند و دیگر این جلسات
مداوم نیست، خانواده‌ها سؤال دارند اما پیگیری
نمی‌شود. نگاه مادی وجود دارد هر کسی کمتر
بگیرد بهتر است.

فرد مربی باید متخصص باشد و وقتی
هم ما دیدگاه تخصصی ارائه می‌دهیم چون
باب میل مدیر و مدرسه نیست به ما معترض
می‌شوند، چون مدرسه می‌خواهد ما سطح
آموزش صرف را به هر قیمتی بالا ببریم، مثلاً
دانش آموز رشته‌ی ریاضی می‌خواند و ما در او
آینده‌ی مطلوبی با این رشته نمی‌بینیم، اما این
مسئله باب میل مدرسه نیست. مدیر مدرسه باید
برای آموزش خانواده از کسی دعوت کند که
شماری نظام روان‌شناسی داشته باشد، جلسات
آموزشی باید مداوم و پیگیر باشد.

تحریری: با شرایط موجود، این نگاهی که
نسبت به مدرسه و معلم وجود دارد هرگز یک
هویت اسلامی ملی ایجاد نمی‌شود. من اصلاً این
مدرسه را صاحب صلاحیت نمی‌دانم، این مدرسه
نمی‌تواند منشأ ایجاد نگرش هویت ملی و اسلامی
بشود. با این سنخ کار در مدرسه هرگز هویت ملی
رشد نمی‌کند.

نفر: شما وضعیت موجود را می‌گویید که

بیاورد پس حق‌الزحمه مشاور را کاهش داد.
سیستم طوری می‌چرخد که همه دارند می‌روند و
هرچه قدر بگوییم که کار درست و کمک به خلق
خداست، می‌گویند که ما می‌خواهیم برویم و به
این ترتیب ز رنگ‌ها و توانمدها می‌روند.

توکلی (کارشناس حوزه‌ی ستادی): از مجله
رشد مشاور مدرسه، گله داریم چون به دست
مشاوران نمی‌رسد یعنی توزیع به شکلی است
که به دست مشاوران نمی‌رسد. برخی از مشاوران
ما متأسفانه دچار رکود و توقف و یا مشکلات
معیشتی هستند یعنی به دنبال راهکار برای حل
مسائل دانش آموز نیستند بلکه به دنبال راهکاری
برای حل مشکلات خود می‌گردند.

دکتر آسیه شریعتمدار (استاد دانشگاه):
در حال حاضر مشاور خوب در آموزش و پرورش، یک
ناظم تحصیلی است حضرت امام «ره» می‌گفتند
که آموزش و پرورش کارخانه‌ی انسان‌سازی است.
در حالی که اکنون به جای انسان‌سازی، هدف
شده است! فرستادن به دانشگاه؟!

یکی از عمده مسائلی که در دبیرستان مطرح
است، هویت‌یابی است و یکی از انواع هویت،
هویت اجتماعی است. ما بحث مشاوره را که
جدی نگرفتیم، انسان اسلامی هم که نساختم،
حالا چه کار کنیم، با تهاجم فرهنگی چه کار کنیم.
ما در بحث آموزش خانواده افرادی را می‌بینیم که
هیچ ربطی با مشاوره ندارند یعنی رشته‌ی دیگری
خوانده‌اند اما فقط خوش‌گفتار هستند و این نگاه،
نگاه عامه است، وقتی نگاه، تخصصی نباشد هر
کسی به خودش اجازه می‌دهد وارد آموزش خانواده

پاسخگویی به نیازهای یک دانش آموز مسلمان
در ایران نیست. مشاوران موجود ما این توانمندی
را ندارند تا در آن چه که شایسته و بایسته‌ی یک
مشاور است را انجام دهند یعنی بر مشاوره‌ی
موجود نقد وارد است، اثربخشی مشاوران مورد
سؤال است. از منظر دانش‌آموزان و اولیا و مدرسه
نیز چنین است یعنی «مشاوره» مورد تأیید است
اما بر عملکرد مشاوران نقد می‌کنند یعنی مشاور
اثربخشی لازم را ندارد.

خانم نفر (مشاور مراکز تربیت معلم و
مدرس آموزش عالی فرهنگیان): مشاوران دچار
خودفرورفتگی شده‌اند، ما به مشاوران می‌گوییم
عامل ساختاری را بگذارید کنار و خودتان طوری
فعالیت کنید که نگاه‌های اولیا و دانش‌آموزان و
اولیای مدرسه به شما برگردد یعنی شما اثربخش
کار کنید.

سؤال: چند درصد مشاوران می‌توانند
خودانگیزه عمل کنند؟ آیا جریان مشاوره به
ناکامی رسیده و احساس درماندگی دیده می‌شود.
دکتر مجید یوسفی لویه (استاد دانشگاه):

در کجای بدنه‌ی آموزش و پرورش مطرح شده که
این معلم کارش بد است پس او را کنار بگذارید
بلکه آمدند و گفتند چه کار کنیم این معلم ورزیده
شود، اما در مورد مشاوره چنین رویکردی وجود
ندارد.

تحریری: آموزش و پرورش سال گذشته
یک سیاست انقباضی در پیش گرفته بود و از
نظر مالی حق‌التدریس‌ها را باید پایین بیاورد اما
چون نمی‌توانست حق‌التدریس آموزش را پایین



دکتر مجید یوسفی



دکتر آسیه شریعتمدار



توکلی

روان‌شناختی (نیمرخ روانی) که مشخص می‌شود یک‌سری بچه‌ها مشکلات بالینی دارند که باید ارجاع شود و بخش دیگر که نیاز به مشاوره‌ی فردی دارند.

در بحث گروهی، مشکلات مدرسه را در چند محور طبقه‌بندی و در سه گروه محور خانواده، محور اولیاء مدرسه، محور دانش‌آموزان خلاصه کند.

این‌ها برخورد مستقیم است، حالا می‌شود آموزش غیرمستقیم هم داد.

مثلاً روی دیوار (برد مشاور) از بروشورهایی استفاده کند. یعنی مشاور فکر نکند که فقط باید مشاوره‌ی فردی (چهره‌به‌چهره) انجام دهد.

نفر: یک پیشنهادی دارم برای جلسه‌ی آینده این که اول ببینیم وضعیت مشاورین چیست، پس روی نیازهای مشاورین متمرکز بشویم چه از نظر ساختاری و چه فرایندی. ما در تحریریه روی پیشنهادهای نشست حاضر کار کنیم و از همکاران، مشاورین، مخاطبان و خوانندگان مجله هم درخواست می‌کنیم درباره‌ی مسئله‌هایی که در نشست توسط اعضا مطرح شد ببیندیشند و به وسیله‌ی نمابر حتی به اندازه‌ی یک صفحه ما را کمک کنند. مجله پیشنهادها و طرح مسئله‌های قابل قبول ایشان را به نام خودشان چاپ خواهد کرد (شماره‌ی نمابر در صفحه‌ی اول مجله آمده است ۸۸۳۰۱۴۷۸).

- دقیقاً سؤال این است که چند درصد از مشاوران می‌توانند خودساخته عمل کنند و این که آیا به نظر شما جریان مشاوره به ناکامی رسیده و احساس درماندگی دیده می‌شود؟ چرا؟

دانش‌آموزان را ارجاع می‌دهد اغلب نیروی کم و مشکلات مالی دارند.

دکتر یوسفی: مشاور در اجرا مشکوک این نیست که نداند، اول باید شرح‌حال بگیرد بلکه مشکل این است که وی جا ندارد که بنشیند، زمانی ندارد که بچه‌ها را ببیند، البته مشاوران نیاز به بازآموزی دارند که طی آن بتوانند اثربخش‌تر باشند، نه آموزش‌های ضمن خدمت که ۲ جلسه است و آخرش امتحانی هست، این آموزش موجب ارتقاء حرفه‌ای مشاوران نمی‌شود. می‌توان کار را ۲ قسمت کرد: مشکلات اجرایی - مشکلات علمی یعنی طرح مسائلی که الان مشاورها از نظر فردی و جایگاهی با آن درگیرند و بعد از مشاوران فراخوان کنید که آن‌ها خودشان بازخورد دهند و این میزگرد یک فرایند پیوسته داشته باشد و میزگردی علمی داشته باشید که به بُعد فرایندی مشاوره بپردازند.

تحریری - سال گذشته (در استان تهران) ۲۷۰ مدرسه، مشاور نداشت و برای ۱ مدرسه‌ی ۶۰۰ نفره، یک مشاور بود و این مشاور در هفته ۳۰ ساعت باید کار کند؛ ۱۰ ساعت آموزش و ۲۰ ساعت مشاوره

در حال حاضر ۵۴۰۰ ساعت مشاوره در مدارس شهر تهران وجود ندارد، یعنی مدرسه خالی از مشاور است، این مسئولان گاهی متوجه مسئله نیستند.

دکتر یوسفی: ما ۲ تا کار می‌توانیم بکنیم: انفرادی (فردی)، گروهی در بحث فردی، تشکیل پرونده‌ی ارزیابی

اینه، اما آن چه خانم شریعتمدار می‌گویند این است که وضعیت مطلوب چیست؟

توکلی: خیلی از مشاوران گله می‌کنند که کار ما شده صرفاً مشاوره‌ی تحصیلی اما شرح وظایف را که می‌بینم غیرتحصیلی است. حالا اگر مشاور، صرفاً تحصیلی هم باشد، برای نفوذ در خانواده‌ها و اثربخشی خدمات در مدرسه اتفاقاً بحث تحصیل بهترین نفوذ در مدرسه است. یعنی خانواده‌ها آن قدر که به دانشگاه اهمیت می‌دهند به سلامت روان بهایی نمی‌دهند پس ما بیابیم و بگوییم که اگر می‌خواهید فرزندان در تحصیل موفق باشند، پیش نیازهایش این است.

هادیان: در پاسخ به سؤال‌های دکتر سلیمی مبنی بر ویژگی‌های مشاور خوب و شیوه‌های ارجاع گفته شد که مشاور خوب یک‌سری ویژگی‌های حرفه‌ای و شغلی دارد (این که ببینیم در چه سطحی در مدرسه، مشاور می‌خواهیم به ویژگی‌های مشاور بستگی دارد) که عبارتند از: انعطاف‌پذیری، دانش نظری، شناخت مشکلات رایج در این نسل.

باید ببینیم طرح و برنامه‌ی مشاور در طول یک‌سال چیست، مشاور نباید خیلی هم بزرگ فکر بکند. مشاوره‌ی مدرسه‌ای باید تعریف شود، قرار نیست انقلاب بکنیم یک مشاور در طول سال ۴۵ دقیقه می‌تواند هر دانش‌آموز را ببیند، ما انتظار اتمان در مدرسه فقط پیشگیری و تشخیص است، مشاور مدرسه فضای درمان ندارد پس باید ارجاع بدهد که آن هم دچار مشکلاتی است، این که مراکز مشاوره‌ای که مشاور مدرسه

کانون کنترل

تعامل گروهی افراد

آسیه شریعتمدار

دانشجوی دکتری مشاوره

نرگس نفر

اشاره

در شماره ی قبل گفتیم کانون کنترل افراد، متغیری نسبتاً باثبات است. این گفته بدان معناست که امکان تغییر در آن وجود دارد. گفتیم یکی از راه های ایجاد تغییر در کانون کنترل، تعامل گروهی با افرادی است که دارای کانون کنترل سالمی هستند. در این شماره می خواهیم در مورد نحوه ی تشکیل گروه و کارها و وظایفی که در گروه می توان در مورد تغییر کانون کنترل انجام داد، توضیحاتی بدهیم.

● کلید واژه ها: کنترل درونی، درونی افراطی، بیرونی، شانس.

وظایف اعضای گروه

در مرحله ی پیش از تشکیل گروه، مشاور مدرسه برای سرند کردن افراد مناسب می تواند از دو پرسش نامه استفاده کند: ۱. پرسش نامه ی «تویکی و استریک لند» که ۴۰ سؤال دارد و در سال ۱۹۷۳ تهیه شده است (گنجی، ۱۳۸۰). ۲. پرسش نامه ی «منبع کنترل درونی، شانس و افراد مسلط» که لونیسون آن را تهیه کرده و دارای ۲۴ سؤال است. فرق پرسش نامه ی دوم با پرسش نامه ی قبلی این است که افراد بیرونی را به دو دسته ی افراد معتقد به شانس و افراد معتقد به کنترل شدن زندگی به وسیله ی افراد مسلط، تقسیم می کند (گنجی، ۱۳۸۰).

پرسش نامه را در چند کلاس اجرا کنید. پس از محاسبه ی نمرات افراد، کسانی را که بالاترین معیار بیرونی را به دست می آورند، جدا کنید. گروه های ۸ الی ۱۰ نفره تشکیل دهید. در هر گروه ۴ نفر افراد درونی قرار دهید. گروه های

ناهمگن تعامل گروهی را به خوبی به راه می اندازند و موجب یادگیری بیشتری می شوند. مطالعات نشان می دهد که تغییر و رشد از یک روند قابل پیش بینی پیروی می کند (پروچاسکا، به نقل از کار، ترجمه ی شریفی و همکاران، ۱۳۸۵). مرحله ی اول در این روند، مرحله ی پیش تأمل است. در این مرحله، مسئله یا مشکل انکار می شود. بدین معنا که از دریافت اطلاعات درباره ی مشکل اجتناب و هزینه ی حل مشکل پیش برآورد و هزینه ی نپرداختن به مشکل، کم برآورد می شود. سازوکارهای دفاعی در این مرحله، انکار، فرافکنی و دلیل تراشی است (همان منبع). سخت ترین مرحله برای مشاور همین مرحله است. در این مرحله، لازم است - از طریق ارائه ی اطلاعات در کلاس، تهیه ی بروشور سخنرانی های عمومی، روزنامه ی دیواری و حتی مشاوره ی فردی با کسانی که دارای کنترل بیرونی بالا، هستند - انگیزه ی مشارکت در گروه را بالا برده و ضرورت کار بر این ویژگی را

برای دانش آموزان روشن کند. در مرحله ی بعدی که افراد برای گروه انتخاب می شوند لازم است با تک تک آنان، پیش از تشکیل گروه، یک مصاحبه ی کوتاه ۱۵ دقیقه ای برگزار شود و اطلاعات ضروری در مورد کانون کنترل و اثر آن بر زندگی فرد، به صورت مختصر، به افراد ارائه و شیوه ی کار در گروه برای آنان توضیح داده شود. پس از تشکیل گروه، از رهنمودهای زیر تبعیت کنید:

۱. در جلسه ی اول، ابتدا افراد خود را معرفی می کنند. سپس شما - اگر رهبر گروه (مشاور) هستید - در مورد گروه و زمان تشکیل آن، تعداد جلسات، انتظاراتی که از اعضا می رود، مثل حضور به موقع، غیبت نکردن از جلسات، قطع نکردن حرف دیگران، لزوم صحبت کردن در مورد تجربه ها، احساسات و عواطف خود در گروه، قوانین گروه و آنچه قرار است در گروه انجام شود، توضیحاتی بدهید؛ سپس افراد چنانچه سؤالی دارند مطرح می کنند.

درونی و بیرونی

۲. در مورد مکانیسم‌های دفاعی ضد تغییر توضیحاتی برای گروه بدهید. از اعضا بخواهید که بررسی کنند هنگام فکر کردن به تغییر از کدام یک از این مکانیسم‌ها استفاده می‌کنند.

۳. از افراد بخواهید خاطراتی از موفقیت‌ها و شکست‌های خود تعریف کنند. اگر عضوی در طول جلسه شرکت نکرد، او را، با بیان جمله‌ای مناسب، دعوت به مشارکت کنید. مثلاً بگویید: «اعضای گروه مایلند که خاطرات شما را هم بشنوند.» یا «حتماً شما هم خاطراتی دارید که می‌تواند برای گروه جالب باشد!»

۴. از اعضا بخواهید که در مورد علت موفقیت‌ها و شکست‌های خود فکر کنند و برای جلسه‌ی آینده آن‌ها را مطرح کنند.

۵. در جلسه‌ی دوم خلاصه‌ای از مطالب جلسه‌ی قبل را یادآوری کنید. از اعضا بخواهید که اگر سؤالی از جلسه‌ی قبل دارند مطرح کنند. سپس بخواهید که دلایل و علل شکست‌ها و موفقیت‌های خود را بیان کنند. آنگاه شما آن دلایل و علل را طبقه‌بندی و مفهوم‌سازی کنید. خواهید دید که بعضی از افراد درونی هستند؛ حتی بعضی به‌طور افراطی درونی هستند و حوادث و اتفاقات بیرونی را به خود نسبت می‌دهند. بعضی بیرونی هستند و عقیده دارند دلایل شکست آن‌ها، افراد دیگری مثل معلمان، پدر و مادر، مدیران، رؤسا و غیره هستند. بعضی شانس و تصادف را عامل موفقیت و شکست خود می‌دانند و... از افراد بخواهید که جای خود را در این پیوستار مشخص کنند.

۶. در جلسات بعدی افراد را تشویق کنید که در مورد پی‌آمدهای هر کدام از نگرش‌های بالا فکر کنند و با توجه به تجارب خود، پی‌آمدهای نگرش درونی و بیرونی را به بحث بگذارند. از افراد بخواهید به یک‌دیگر بازخورد بدهند. گاهی هم افراد را به چالش بکشید. مثلاً وقتی سیمین در مورد احساس ناامیدی خود صحبت می‌کند، سؤال کنید: «سیمین! نظر تو در مورد رابطه‌ی این احساس ناامیدی‌ات و اعتقادی که به شانس و

تصادف داری چیست؟» یا: «محسن! وقتی تو فکر کنی که همه‌چیز به خاطر این است که والدین تو نمی‌گذارند خودت باشی، چه احساسی پیدایم کنی؟ و اگر به مواردی فکر کنی که قدرت انتخاب داری یا می‌توانی در مورد آن‌ها تصمیم بگیری چه احساسی پیدا خواهی کرد؟» بحث گروهی را در این موارد تسهیل کنید. با احساسات اعضا همدلی نشان دهید و در صورت بروز ناهمخوانی‌ها از فن مواجهه استفاده کنید.

۵. در مورد مکان کنترل درونی و بیرونی به افراد آموزش دهید. پی‌آمدها و نتایج تحقیقات را در این مورد برای گروه توضیح دهید و از آن‌ها بخواهید نظرات خود را بیان کنند و چنان‌چه از خود یا اطرافیان‌شان در این مورد تجربه‌ای دارند، برای گروه تعریف کنند.

۶. در مورد چگونگی شکل‌گیری مکان کنترل، توضیح دهید. سپس در مورد امکان تغییر این «ویژگی تعمیم یافته» بحث کنید و توضیح دهید که تغییر دادن این ویژگی عمقی شخصیت، بسیار مشکل و مستلزم تلاش مداوم و توجه به گفت‌وگوهای درونی فرد با خود است. به افراد تکلیف بدهید تا در طول هفته وقایع و اتفاقات مهم، یا نسبتاً مهم، خود را بنویسند. در ضمن به گفت‌وگوهای درونی خود در مورد دلایل این وقایع توجه کنند و ببینند که آیا این گفت‌وگوها مبتنی بر مکان کنترل درونی، درونی افراطی، بیرونی و یا شانس است؟ سپس بخواهید که گفت‌وگوها و رویدادها را در جلسه‌ی بعد مطرح کنند و بین گفت‌وگوهای درونی، درونی افراطی، بیرونی یا ناشی از شانس و احساسات ناشی از آن‌ها ارتباط برقرار کنند. به غیر از افراد درونی معمولی، بقیه‌ی افراد باید برای تغییر گفت‌وگوهای درونی خود تلاش کنند. باید مدام به خود بگویند که می‌توانند نگرش خود را تغییر دهند و در نتیجه احساسات ناشی از این نگرش را نیز تعدیل کنند. این کار را برای جلسه‌ی آینده تکلیف بدهید (چالش با گفت‌وگوهای درونی)

۷. تکالیف را پی‌گیری کنید. تلاش‌ها را تقویت کنید. از افرادی که در تغییر گفت‌وگوهای درونی خود موفقیت کسب نکرده و هنوز به شانس، تقدیر و نیروهای بیرونی معتقدند، حمایت کنید. احتمالاً آنان فشارهای زیادی را تجربه کرده‌اند و مدت زمان بیشتری برای کسب موفقیت نیاز دارند. به آن‌ها بگویید مجدداً تلاش کنند. لازم است به خودشان فرصت دهند. در مورد تغییرات احتمالی مشاهده شده، در صورتی که خود فرد متوجه آن‌ها نیست، بازخورد بدهید و تلاش بیشتر او را تشویق کنید. از افراد بخواهید که توجه کنند تغییر کردن و تغییر نکردن چگونه بر زندگی آن‌ها و رابطه‌شان با دیگران تأثیر می‌گذارد. بحث در این مورد را تسهیل کنید.

۸. در آخرین جلسه مروری بر آن‌چه در گروه گذشته است داشته باشید. برای افراد توضیح دهید که گروه تنها یک مقدمه است. لازم است اعضا پس از پایان گروه با هم ارتباط داشته باشند و در مورد تجارب روزمره‌شان با هم تبادل نظر کنند. این کار موجب تقویت آن‌چه در گروه یاد گرفته‌اند، می‌شود. در پایان فعالیت گروه از افراد بخواهید مهم‌ترین مسائلی را که از گروه به خاطر دارند، یا آنچه را در گروه یاد گرفته‌اند، بنویسند و افراد داوطلب مطالب خود را بخوانند. پس از سه ماه می‌توان در پایان فعالیت گروه، جلسه‌ای برای پی‌گیری نتایج ترتیب داد. در پایان، از افراد گروه بخواهید در مورد تجارب خود در گروه و مکان کنترل بروشوری تهیه کنند تا در اختیار دانش‌آموزان مدرسه قرار گیرد.*

پی‌نوشت

* برای اطلاع از نحوه‌ی رهبری و پویایی‌های گروه کتاب گروه درمانی (نوشته‌ی ماریان و جرالد کوری ترجمه‌ی سیف‌الله بهاری و همکاران. نشر روان) را مطالعه کنید

منبع
۱. شریفی، پاشا، نجفی‌زند، جعفر (۱۳۸۵). روان‌شناسی مثبت، تهران: انتشارات سخن.

۲. گنجی‌حمز (۱۳۸۰). ارزشیابی شخصیت‌تهرانی‌تشر سلولان.

مشاوره‌ی انتخاب رشته‌ی تحصیلی دانشگاهی (جدول هاونقشه های موضوعی)

پروین مقدم سلیمی

کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی و مشاور مدارس منطقه ۱۰ تهران

● **کلیدواژه‌ها:** کنکور سراسری، رشته‌ی دانشگاهی، انتخاب رشته، مشاوره‌ی انتخاب رشته.

اشاره

مشاوران مدارس متوسطه و پیش‌دانشگاهی، همه ساله محل مراجعه‌ی دانش‌آموزان علاقه‌مند به ادامه تحصیل در دانشگاه می‌باشند. به عبارت دیگر، بسیاری از دانش‌آموزان دوره‌ی پیش‌دانشگاهی از مشاوران مدارس می‌خواهند که آن‌ها را در انتخاب رشته یاور و راهنما باشند. بر این اساس، مجله‌ی رشد مشاور مدرسه، جداول آشنایی با رشته‌های دانشگاهی و ضرایب دروس آزمایشی آزمون‌های کنکور سراسری و گرایش‌ها و سرفصل‌های مربوط به آن‌ها را که توسط یکی از مشاوران مدارس تهیه شده است به خوانندگان و مخاطبان خود به ویژه مشاوران محترم مدارس تقدیم می‌کند.

مقدمه

طی صد سال گذشته، روند توسعه‌ی علم و دانش از چنان سرعتی برخوردار بوده است که امروزه ما شاهد طیف وسیعی از علوم و فنون مختلف هستیم که روز به روز نیز بر دامنه‌ی تنوع آن‌ها افزوده می‌شود. زمانی که اولین دانشگاه‌ها

به‌وجود آمدند تعداد حوزه‌های مختلف علوم، از انگشتان دو دست تجاوز نمی‌کرد و هر فرد با اندکی تلاش قادر بود در مورد آن‌ها اطلاعات لازم را کسب کند. با سرعت گرفتن روند گسترش علم، تعداد بسیار زیادی از رشته‌ها و حوزه‌های علمی پا به عرصه وجود گذاردند که پیش از آن زیر مجموعه‌ی حوزه‌های دیگر علوم بودند. با تخصصی شدن علوم، شاخه‌های متنوعی در زیر مجموعه‌ی رشته‌های علوم طبیعی، علوم انسانی، علوم مهندسی، علوم پزشکی و هنر به‌صورت یک رشته، تجمع دو یا چند رشته، و بین رشته‌ای پدید آمدند. در این سیر تحول به علت توسعه‌ی دامنه‌ی علوم براساس نیاز بشر، حوزه‌های بین رشته‌ای از ترکیب علوم پایه، علوم مهندسی، علوم انسانی و هنر، بیشتر مورد توجه قرار گرفت. تنوع موجود در رشته‌های دانشگاهی، از یک سو انتخاب رشته را آسان می‌کند و از سوی دیگر تصمیم‌گیری را دشوار می‌سازد. اولین گام در انتخاب رشته، شناخت رشته‌های مختلف در زیر گروه‌های مختلف است. هر ساله ۳۰ - ۲۰ درصد از دانشجویان سال اول و دوم دانشگاه‌ها متقاضی تغییر رشته‌اند و از این میان تنها با تقاضای تعداد انگشت‌شماری از آن‌ها، آن

هم به سختی موافقت می‌شود. نتایج مطالعه‌ای که در سال ۱۳۸۷ به‌وسیله‌ی مرکز مطالعات سازمان سنجش آموزش کشور - با مشارکت ۶۰۰ داوطلب آزمون سال ۱۳۸۷، ۶۰۰ دانشجوی سال اول (داوطلبان آزمون سال ۱۳۸۶) و ۱۳۰ مشاور - در خصوص مسایل و مشکلات انتخاب رشته و راه‌های بهینه‌سازی آن انجام گرفته است نشان می‌دهد که یکی از عمده‌ترین مشکلات از دیدگاه داوطلبان، دانشجویان و مشاوران علوم، عدم آشنایی آن‌ها با رشته‌های تحصیلی در دانشگاه‌ها بوده است؛ لذا در این مجموعه تلاش شده است تا دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه در اولین گام با عناوین و گرایش‌های رشته‌های تحصیلی دانشگاهی در گروه‌های مختلف آزمایشی آشنا شوند. باشد که درصدی از مشکلات آن‌ها در مسیر ادامه تحصیل کاسته شود.

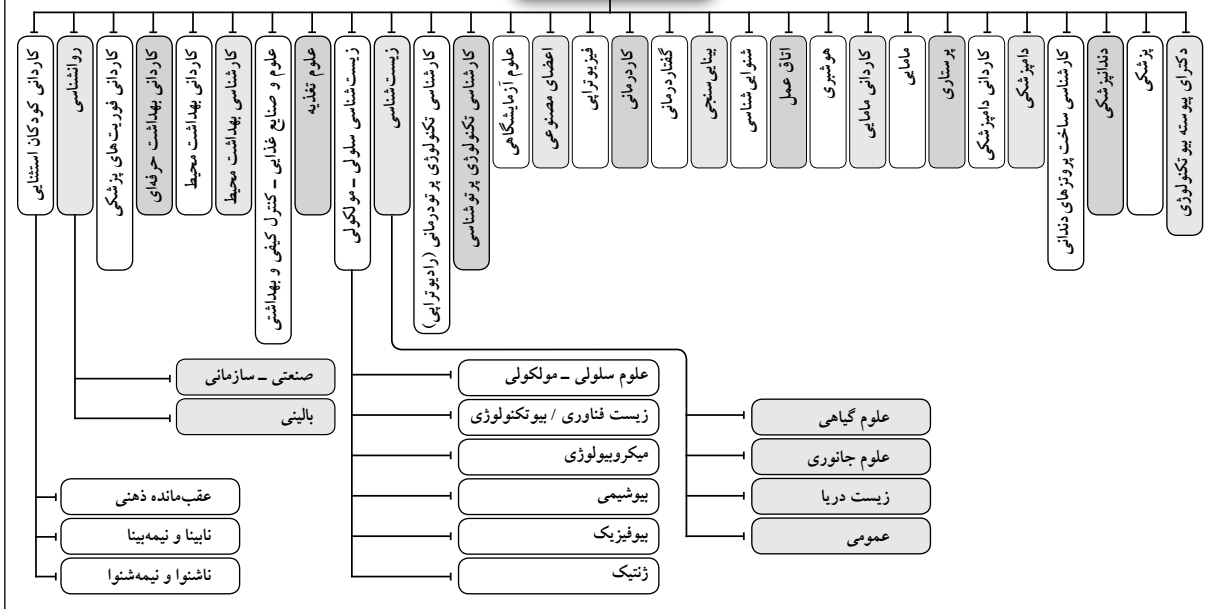
منبع

۱. اسکندری، حسین و همکاران. راهنمای کامل رشته‌های دانشگاهی. می‌تکران. تهران: ۱۳۸۶.
۲. پرند، کورش و همکاران. انتخاب رشته، انتخاب آینده (راهنمای انتخاب رشته آزمون سراسری) سازمان سنجش و آموزش کشور. تهران: تیر ماه ۱۳۸۸.
۳. دفتر چهارمراهه راهنمای انتخاب رشته سراسری سازمان سنجش و آموزش کشور. تهران: ۱۳۸۸.

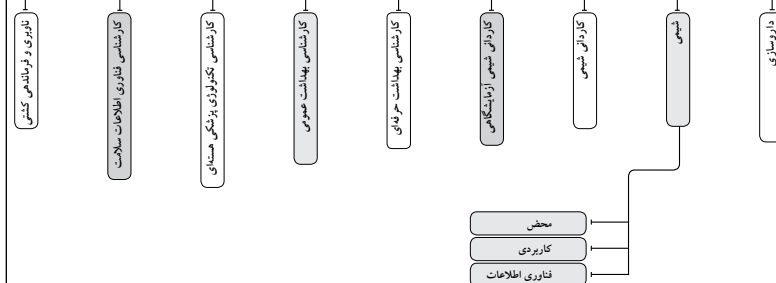
جدول مواد امتحانی و ضرایب دروس گروه آزمایشی علوم تجربی

کد گروه آزمایشی	نام گروه آزمایشی	مواد امتحانی	ضرایب دروس به تفکیک زیر گروه‌های آزمایشی				
			زیر گروه ۱	زیر گروه ۲	زیر گروه ۳	زیر گروه ۴	زیر گروه ۵
۲	علوم تجربی	۱. زمین‌شناسی	۰	۱	۴	۱	۱
		۲. ریاضی	۲	۳	۳	۴	۳
		۳. زیست‌شناسی	۴	۴	۲	۲	۳
		۴. فیزیک	۲	۲	۲	۳	۲
		۸. شیمی	۳	۴	۲	۲	۲

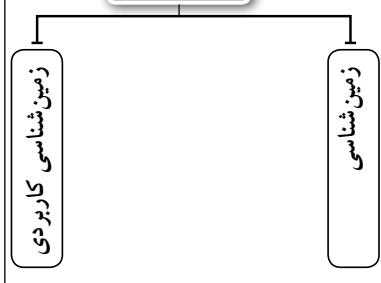
زیر گروه یک



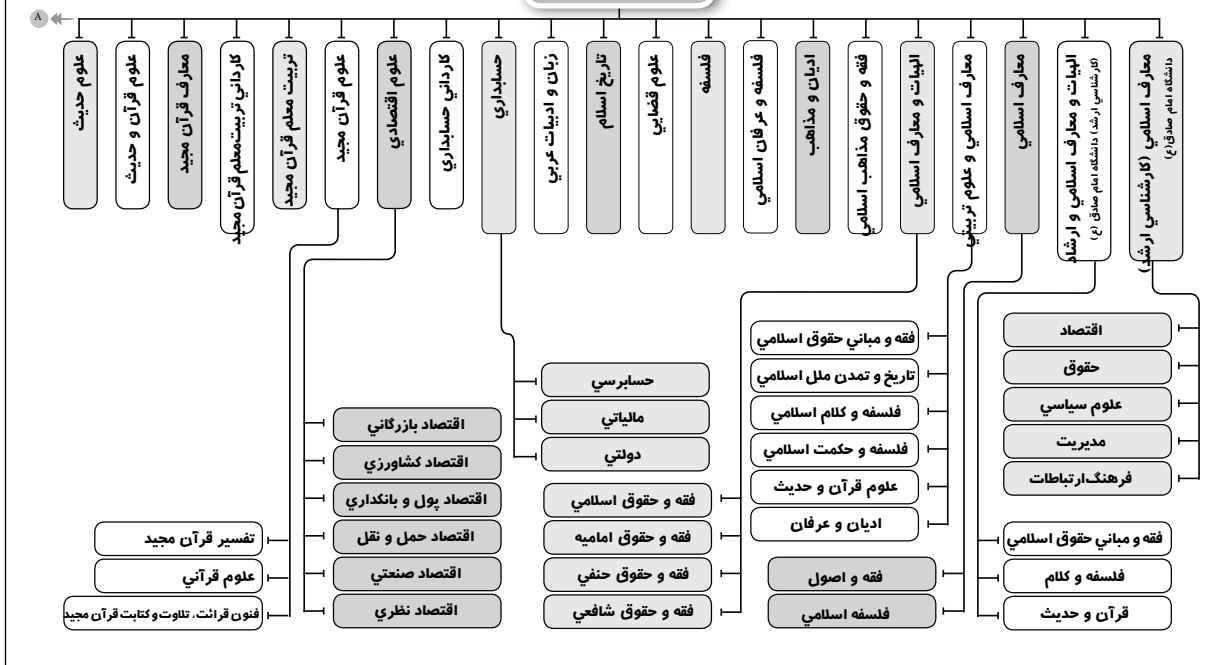
زیر گروه دو



زیر گروه سه



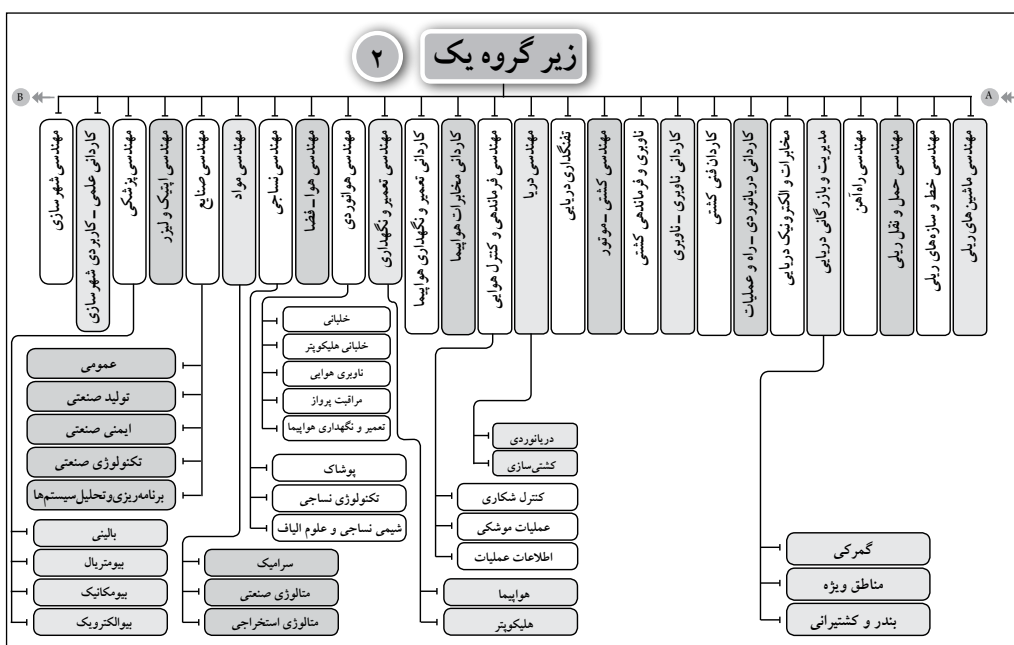
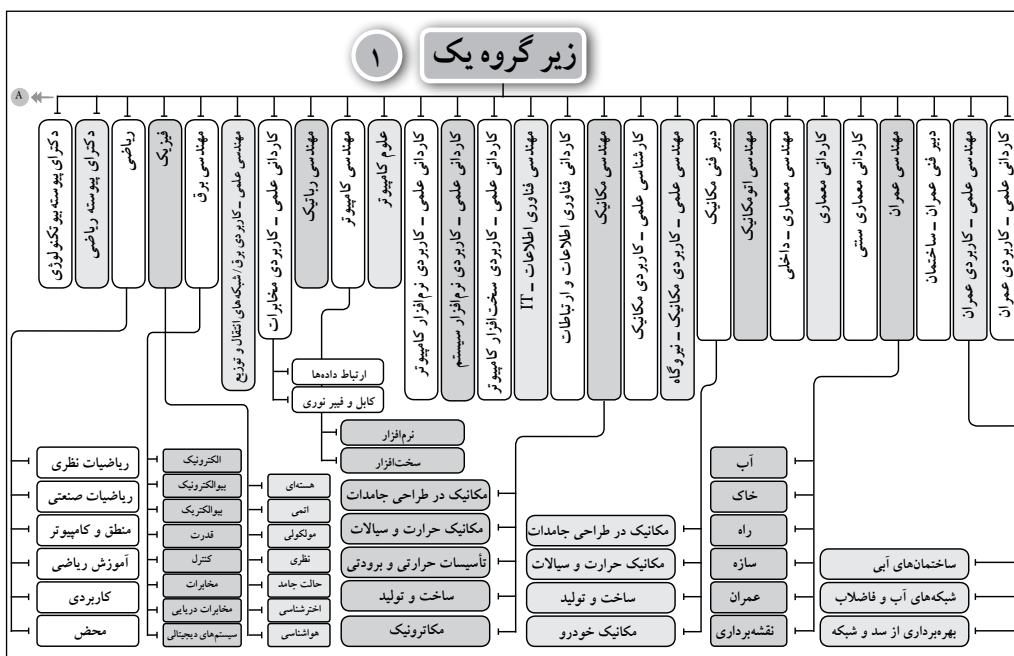
زیر گروه چهار





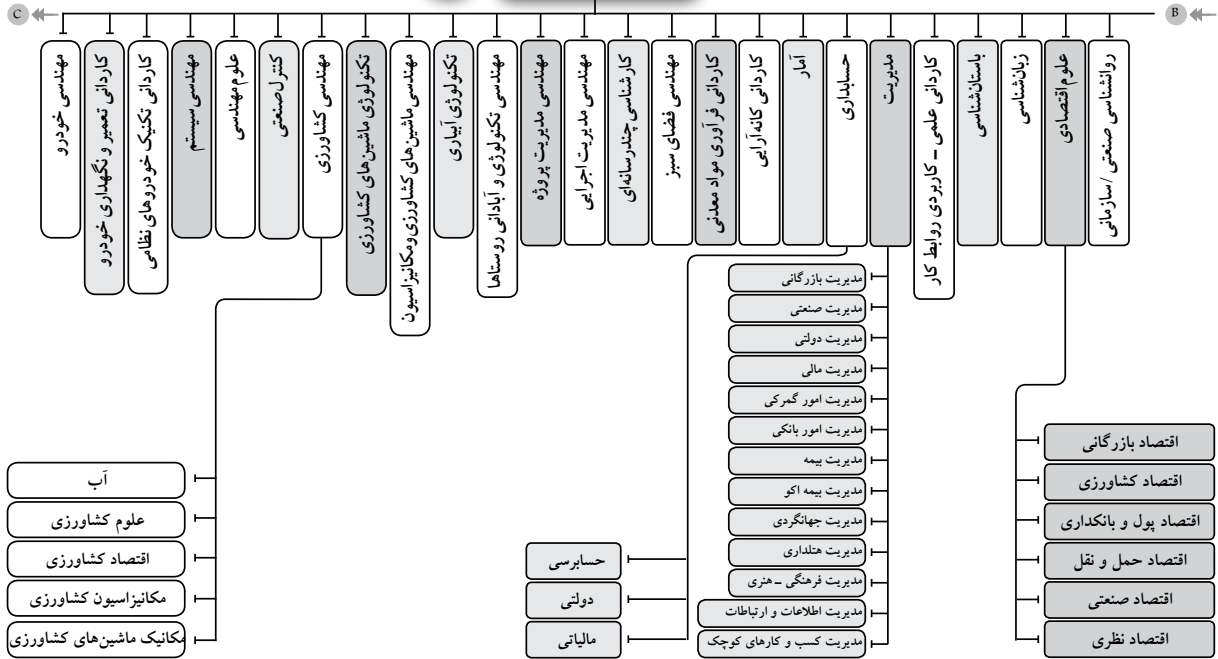
جدول مواد امتحانی و ضرایب دروس گروه آزمایشی علوم ریاضی و فنی

کد گروه آزمایشی	نام گروه آزمایشی	مواد امتحانی	ضرایب دروس به تفکیک زیر گروه‌های آزمایشی				
			زیر گروه ۱	زیر گروه ۲	زیر گروه ۳	زیر گروه ۴	زیر گروه ۵
۱	علوم ریاضی و فنی	۱. ریاضی	۴	۴	۳	-	-
		۲. فیزیک	۳	۳	۲	-	-
		۳. شیمی	۲	۳	۳	-	-



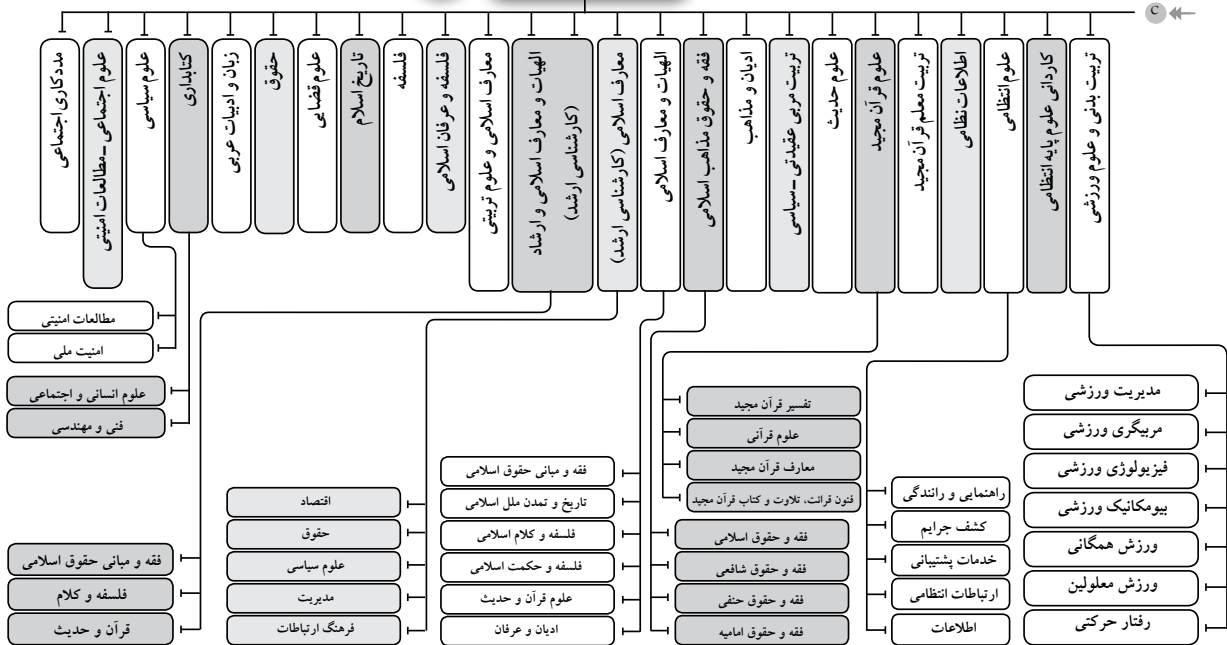
زیر گروه یک

۴

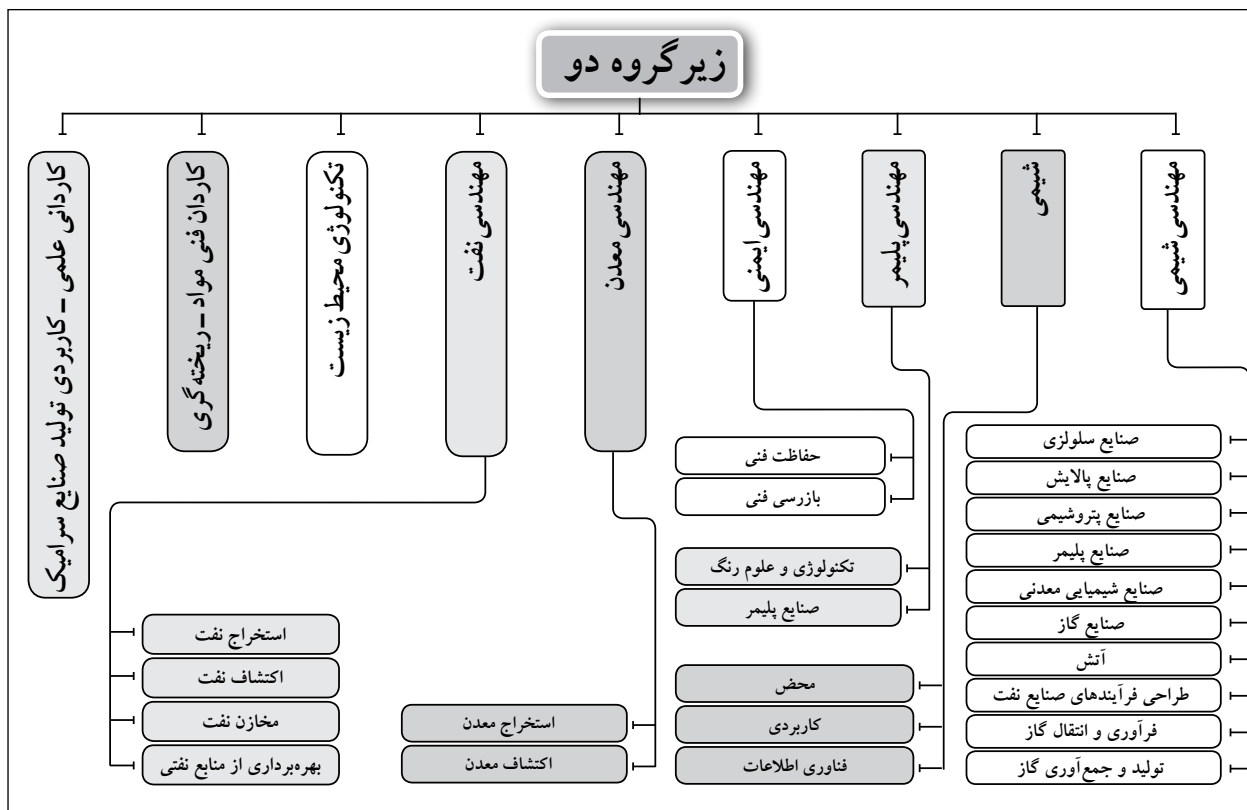


زیر گروه یک

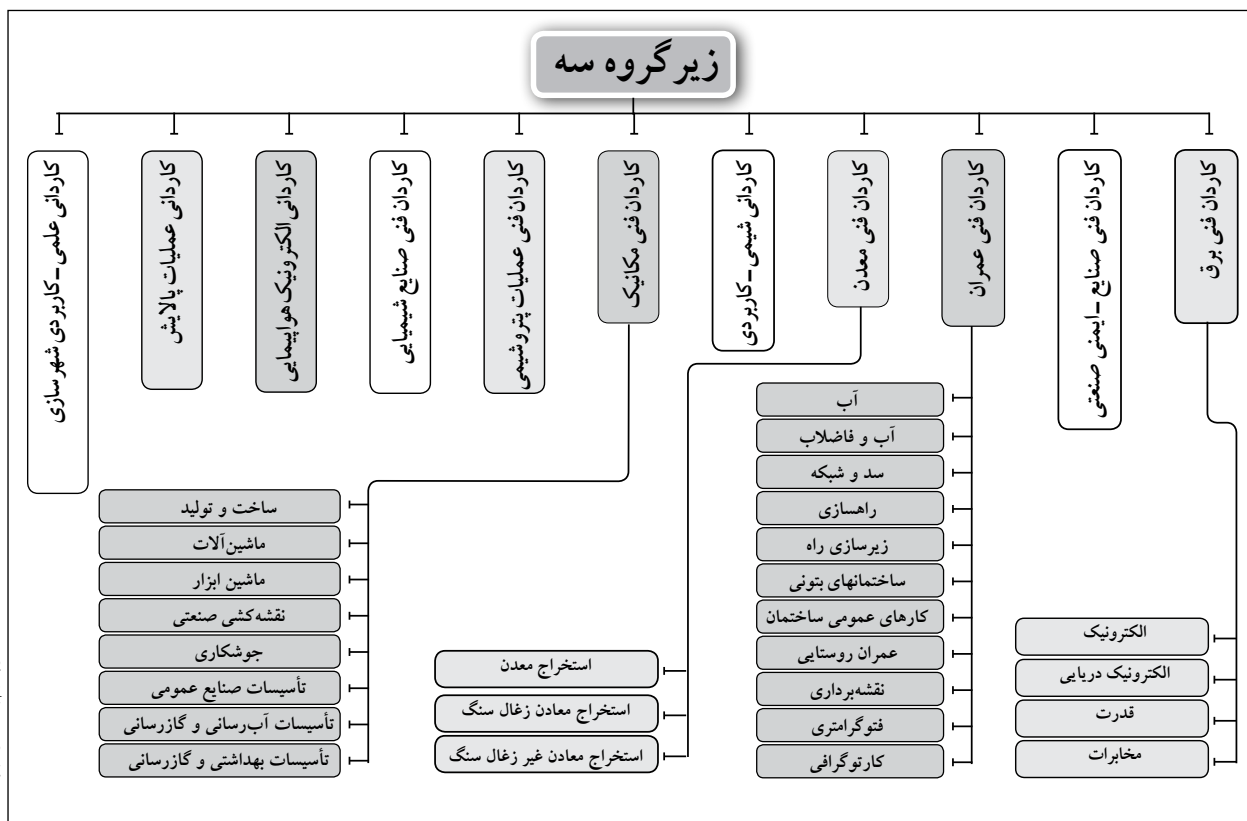
۴



زیر گروه دو



زیر گروه سه



اشاره

در شماره‌های پیشین گفتیم که شیوه‌های تربیتی والدین می‌تواند بر شخصیت آینده‌ی فرزندان تأثیرگذار باشد. در سراسر دنیا یکی از پذیرفته‌شده‌ترین باورها در امر تربیت، مربوط به تأثیر استفاده والدین از اقتدار و موقعیت خود برای کنترل و راهنمایی فرزندان است. تصور غالب این است که والدین عاقل ترند و فرزندان به کنترل آن‌ها نیاز دارند. اما برای بررسی این باور لازم است در مورد معنای تسلط موشکافی دقیقی به عمل آید. والدین به خوبی در مورد ضرورت تسلط و کنترل، سخنرانی می‌کنند؛ اما نمی‌توانند حدود و ماهیت این تسلط و حتی منبع آن را تعریف و مشخص کنند.

به این گفتمان توجه کنید: «ما می‌دانیم که چه چیزی برای تو بهتر است.» یا «وقتی بزرگ‌تر شوی می‌فهمی که درست گفته‌ایم.» در حالی که همین والدین در بسیاری از مسائل خود درمانده‌اند، نتیجه‌ی این گفتمان، احساس حقارت، بی‌ارزشی، ترس از والدین و احساس گناه نسبت به خطاها و اشتباهات است

تصویر کودکان از والدین خود

کودکان درباره‌ی والدین خود تصویری آرمانی دارند. آن‌ها والدین خود را هم بزرگ‌تر و قوی‌تر و هم داناتر و شایسته‌تر می‌دانند. آن‌ها صفات، ویژگی‌ها و قدرت‌هایی را به والدین نسبت می‌دهند که بیش از آن‌که واقعیت داشته باشد، ناشی از تصویر آرمانی‌شان است، در حالی که دانایی همیشه به سن بستگی ندارد. خیلی از اوقات بزرگ‌ترها به خرافاتی اعتقاد دارند که مخالف دانایی است. اما برای والدین اغلب مشکل است که بپذیرند و اذعان کنند که چیزی را نمی‌دانند. بنابراین در حالی که خود کودکان میان خود و والدینشان اختلاف زیادی می‌بینند، پدران و مادران هم به این پندار دامن می‌زنند. به این گفتمان توجه کنید: «ما می‌دانیم که چه چیزی برای تو بهتر است.» یا «وقتی بزرگ‌تر شوی می‌فهمی که درست گفته‌ایم.» در حالی که همین والدین در بسیاری از مسائل خود درمانده‌اند، نتیجه‌ی این گفتمان، احساس حقارت، بی‌ارزشی، ترس از والدین و احساس گناه نسبت به خطاها و اشتباهات است.

والدین حتی حاضر نیستند به تجارب گذشته‌ی خود برگردند و اشتباهات امروز فرزندان را عیناً در گذشته‌ی خود ببینند. استفاده والدین از این

اهرم قدرت (چون کودکان آن‌ها را منبع پراهمیتی می‌دانند) برای تأثیرگذاری بر فرزندان نوعی تسلط کاذب است.

سوءاستفاده از منبع تسلط

اما منبع دیگر تسلط که واقعی‌تر است، از آن‌جا ناشی می‌شود که والدین مالک چیزهایی هستند که کودکانشان به آن‌ها نیاز دارند. والدین به دلیل وابسته بودن کودک برای ارضای نیازهایش، بر فرزندان خود تسلط دارند. به همین دلیل والدین قدرت پاداش دادن دارند. این منبع تسلط می‌تواند برای کودکان دو ناراحتی ایجاد کند (در صورت ارضا نکردن نیازها به عنوان تنبیه). پدر و مادر با ارضا نکردن نیازهای کودک می‌توانند او را به انجام رفتاری تشویق و از رفتار خاصی بازدارند. این کاری است که غالباً والدین برای تغییر رفتار کودک انجام می‌دهند. در واقع پدر و مادر از تسلط خود برای مجبور ساختن کودک به انجام کاری یا بازداشتن او از انجام کاری دیگر استفاده می‌کنند. این روش در سنین پایین که دامنه‌ی رفتاری کودک محدود است، برای شکل‌دهی رفتار مؤثر است. چون پدر و مادر مجبور نیستند که صبر کنند تا رفتار موردنظر به‌طور خودبه‌خودی اتفاق بیفتد و سپس آن را تشویق کنند. آن‌ها می‌توانند با گفتن این که

ساختاری پیشنهادی
برای آموزش خانواده
شیوه‌های فرزندپروری:
روش استبدادی و سلطه‌گرانه

والدین مالک چیزهایی هستند که
 کودکانشان به آنها نیاز دارند. والدین
 به دلیل وابسته بودن کودک برای ارضای
 نیازهایش، بر فرزندان خود تسلط دارند.
 به همین دلیل والدین قدرت پاداش دادن
 دارند. این منبع تسلط می‌تواند برای
 کودکان دو ناراحتی ایجاد کند

براساس نظریه‌ی خود رهبری (ریان و
 دسی، ۲۰۰۰) وقتی نیازهای فرد برای
 رقابت، وابستگی و خودمختاری ارضا
 می‌شود، احتمالاً انگیزش درونی برانگیخته
 می‌شود افراد دارای انگیزش درونی، در
 انجام فعالیت‌های خود، توجه، هیجان و
 اعتماد به نفس بیشتری دارند

اگر این کار را بکنی تشویق می‌شوی، بر کودک تسلط یابند.

آثار سلطه‌گری و کنترل کودکان

✓ مهم‌ترین اثر سلطه‌گری این است که کودک فرصت شناخت نیروهای درونی خود را از دست می‌دهد. چرا که اگر بر طبق خواسته‌ی والدین عمل کند در واقع از توانمندی‌های درونی و امکانات خود فاصله گرفته و با واقعیت خود بیگانه شده است و اگر طغیان کند، دارای شخصیتی دفاعی و واکنشی خواهد شد که مدام در برابر تهدیدهای احساس شده، باید از خود دفاع کند. در واقع مهم‌ترین موهبت الهی انسان آزادی اوست. مخلوقات به نسبت مرتبه‌ی وجودی خود از آزادی بیشتری برخوردارند. جمادات آزادی ندارند. گیاهان به نسبت جمادات آزادی بیشتری دارند. آن‌ها رشد می‌کنند. حیوانات آزادی حرکت دارند اما نمی‌توانند خارج از چهارچوب غرایز خود، به انتخاب شیوه‌ی زندگی بپردازند. انسان دارای این آزادی است و کسی که بخواهد در مقام تربیت با سلطه‌گری و کنترل رفتار، انسان را در جهت خاصی شکل دهد، مخالف مسیر خلقت و آفرینش عمل می‌کند. کودکان وقتی احساس کنند آزادی عمل ندارند، نسبت به کسانی که آزادی آن‌ها را سلب کرده‌اند، احساس خصومت و دشمنی می‌کنند. به همین علت استفاده از سلطه و کنترل برای شکل‌دهی رفتار، کودکان را به انسان‌هایی عصبی و مضطرب تبدیل خواهد کرد.

✓ پدران و مادران خیلی از اوقات وعده‌ها و وعیدهایی را که برای شکل‌دهی رفتار به فرزندان داده‌اند، فراموش می‌کنند و این موجب می‌شود که کودک یاد بگیرد بین پاداش و تنبیه (یا وعده‌ها و وعیدها) و رفتار او ارتباط چندانی وجود ندارد.

✓ همه‌ی پدرها و مادرها کمبودها، تعصبات و آرزوهایی دارند که ممکن است آن‌ها را وادارد از سلطه‌گری خود استفاده و فرزند خود را وادارند،

کاری را انجام دهد که ناشی از کمبود و آرزوی خود آن‌هاست و به نیازها و توانایی‌های کودک مربوط نیست.

✓ والدین باید از پاداش و تنبیه‌هایی استفاده کنند که برای کودک جذابیت داشته باشد تا ضامن عمل باشد و این مستلزم این است که مدام در این مورد فکر و برنامه‌ریزی کنند. در حالی که این فکر و برنامه‌ریزی را می‌توانند در زمینه‌ی روش‌های مثبت‌تر تربیتی به کار گیرند.

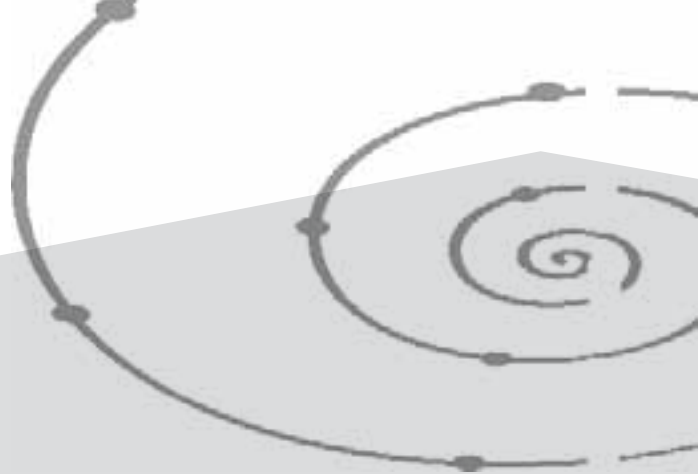
✓ والدین باید مدام، سلطه‌گری خود را حفظ کنند؛ یعنی کودک را در حالتی از ضعف، محرومیت و وابستگی نگه‌دارند و گرنه دیگر این روش کارایی لازم را نخواهد داشت. به این گفتمان والدین توجه کنید: «ما تأثیر خود را بر فرزندانمان از دست داده‌ایم. او قبلاً خیلی به ما احترام می‌گذاشت. اما دیگر نمی‌توانیم بر او کنترل داشته باشیم. دیگر نمی‌توانیم فرزندانمان را مجبور کنیم که به حرف‌های ما گوش دهند.»

✓ فرزندان وقتی کنترل شدید باشد، در دوران نوجوانی و حتی از آغاز کودکی درمی‌یابند در صورتی که لجبازی کنند، قشقرق به راه اندازند، داد و فریاد کنند و بر خواسته‌ی خود پافشاری کنند، والدین خسته خواهند شد و از موضع خود عقب خواهند نشست. در این صورت در واقع فرزندان راهی را کشف کرده‌اند که رفتار والدین را کنترل کنند. این شیوه‌ی رفتاری به شکل‌گیری شخصیتی ضداجتماعی منجر می‌شود.

✓ اما تأثیر به خصوصی که سلطه و کنترل والدین بر فرزندان می‌گذارد - که در این گفتار ما بر آن تمرکز کرده‌ایم - شکل‌گیری انگیزش بیرونی و در واقع کانون کنترل بیرونی است. انگیزش بیرونی، افراد را به انجام دادن کارهایی سوق می‌دهد که نتایجش خوشایند است و یا موجب می‌شود که از رفتاری ناخوشایند دوری کنند یعنی مبتنی بر ادراک افراد از پاداش و تنبیهی است که پی‌آمد فعالیت است. اما در انگیزش درونی، فرد براساس علاقه‌ی

انگیزش درونی در اثر تنبیه، تهدید به تنبیه شدن و ارزشیابی‌های تحت فشار (مثل امتحانات سخت) و قرار دادن ضرب‌الاجل برای فرد و حتی رهنمود دادن، تضعیف می‌شود

کودک در سال‌های اولیه، دارای انگیزش درونی است. اما به مرور فعالیت‌های خودانگیخته توسط کنترل‌های والدین، معلمان، همسالان، همکاران، آداب و رسوم و قوانین، از بین می‌رود



خود به فعالیت می‌پردازد.

بر اساس نظریه‌ی خود رهبری (ریان و دسی، ۲۰۰۰) وقتی نیازهای فرد برای رقابت، وابستگی و خودمختاری ارضا می‌شود، احتمالاً انگیزش درونی برانگیزخته می‌شود. بنابراین اگر خودمختاری فرد ارضا نشود، به سطح انگیزش درونی نخواهد رسید. افراد دارای انگیزش درونی، در انجام فعالیت‌های خود، توجه، هیجان و اعتماد به نفس بیشتری دارند. این افراد در انجام تکالیف، از عملکرد، خلاقیت و پشتکار بهتری برخوردارند و عزت نفس و سلامت ذهنی بالاتری را گزارش می‌دهند. این جنبه‌ها حتی در صورتی که افراد با انگیزش درونی و بیرونی از شایستگی و کفایت یکسان برخوردار باشند، هم‌چنان مشاهده می‌شود.

انگیزش درونی در اثر تنبیه، تهدید به تنبیه شدن و ارزشیابی‌های تحت فشار (مثل امتحانات سخت) و قرار دادن ضرب‌الاجل برای فرد و حتی رهنمود دادن، تضعیف می‌شود. یافته‌ها نشان می‌دهند که حتی پاداش (به ویژه اگر به‌عنوان عاملی برای کنترل رفتار تلقی شود) انگیزش درونی را کاهش می‌دهد؛ چون احساس خودمختاری فرد را کاهش می‌دهد.

کودک در سال‌های اولیه، دارای انگیزش درونی است. اما به مرور فعالیت‌های خودانگیزخته توسط کنترل‌های والدین، معلمان، همسالان، همکاران، آداب و رسوم و قوانین، از بین می‌رود. چگونه می‌توان بدون کنترل و سلطه‌گری رفتار کودکان را شکل داد؟

کودکان به دلیل طبیعت خودانگیزخته، بازیگوشند. اما زندگی اجتماعی مستلزم یادگیری کنترل بعضی از تکان‌ها و به نظم درآوردن آن‌هاست. در تعلیم و تربیت و شیوه‌های فرزندپروری ما مخالف شکل‌دهی رفتارهای قانون‌مند و ایجاد انضباط نیستیم، آن‌چه مورد مخالفت واقع می‌شود شیوه‌هایی است که واکنشی منفی در کودکان ایجاد می‌کند یا کودک را از استعدادها و توانمندی‌های

بالتوجه‌بازی دارد:

✓ بهترین شیوه برای شکل‌دهی رفتارهای مثبت، الگودهی منظم و با ثبات است؛ بدون این که نیاز به گفتار و سخنرانی باشد. کودکان خواهناخواه با مشاهده‌ی والدین رفتارها را یاد می‌گیرند. اگر می‌خواهیم کودکانمان رفتارهای مثبتی داشته باشند، این رفتارها را برای آنان الگودهی کنیم. الگودهی بر خودمختاری افراد تأثیر منفی ندارد.

به غیر از الگودهی شیوه‌های زیر واکنش‌های منفی را به حداقل می‌رسانند:

۱. بیان انتظارات والدین باید به‌صورت صریح و مشخص باشد.

۲. مقررات و قوانین باید با جملاتی کوتاه و بدون جر و بحث و سخنرانی بیان شوند.

۳. تعداد مقررات نباید آن‌قدر زیاد باشد که کودکان را کلافه کند یا کودک آن‌ها را فراموش کند

۴. مقررات باید واقع‌گرایانه و با توانایی‌های کودک هماهنگ باشند.

۵. خود والدین به‌نحوی مقررات را رعایت کنند. مثلاً مادر، مقرراتی مشابه آن‌چه برای فرزندان وضع می‌کند، برای خود وضع و به آن‌ها عمل کند.

۶. در اجرای مقررات باید جدی و قاطع اما خشن و سرزنش‌گر بود.

۷. تا حدودی باید در برابر تخلفی از انتظارات چشم‌پوشی کرد. اما پس از مشاهده‌ی یکی دو مورد، دوباره انتظارات والدین بیان شوند و به نقض موارد، ابتدا به صورت غیرمستقیم و به‌صورت غیرانتقادی و بعد به‌صورت مستقیم اشاره شود. مثلاً پدر به مادر می‌گوید (در حالی که فرزند می‌شنود): «می‌بینم حامد، اخیراً خیلی دیر می‌خوابد. قرار است تماشای برنامه‌های تلویزیون، بیش از ۲ ساعت وقت او را نگیرد.» (غیرمستقیم) و در صورت ادامه‌ی نقض، این مسئله با خود حامد با لحنی غیرانتقادی و به‌صورت گزارش آن‌چه پدر دیده است، در میان گذاشته شود.

والدین در بسیاری از مسائل خود درمانده‌اند، نتیجه‌ی این گفتمان، احساس حقارت، بی‌ارزشی، ترس از والدین و احساس گناه نسبت به خطاها و اشتباهات است

۸. وقتی نقض مقررات تکرار شد، بدون حمله به شخصیت کودک، و یا هر گونه سرزنش، تنبیه و سخنرانی، عمل را به شدت تقبیح و رنجش یا خشم خود را بیان کنید.

۹. بگذارید کودک نتیجه‌ی کار خود را ببیند. مثلاً وقتی بازیگوشی می‌کند و تکلیف را نمی‌نویسد، فرصت اضافی به او ندهید و بگذارید پیامد کارش را تجربه کند. بسیاری از اوقات، مادران خود تحمل نمی‌کنند که کودکان عواقب کارش را ببیند. بنابراین به او فرصت می‌دهند و خودشان مقررات مربوط به انجام تکالیف و خواب را نقض می‌کنند.

۱۰. مسئله را به‌صورت شکل موجود با فرزند مطرح کنید و نظرات او را بخواهید، که چگونه می‌توان این مشکل را حل کرد. تمام پیشنهادها را بدون اظهارنظر یادداشت کنید و در مورد تک‌تک آن‌ها گفت‌وگو کنید. موارد نامناسب را با نظر فرزند خود حذف و موارد مناسب را نگه دارید و سپس اجرا کنید. مسئله همیشه باید به‌صورت مشکلی قابل حل تعریف شود نه چیزی که در درون شخصیت فرزند است و ثبات دارد. وقتی به فرزندان آن‌گونه نگاه کنید که او دارای این عیب است، فرصت تغییر را از او می‌گیرید.

منبع

۱. گوردون، تامس (۱۳۸۰). فرهنگ تفاهم در رابطه با فرزندان (پریچر فرجادی، مترجم). تهران: انتشارات آیین تفاهم، سال انتشار به زبان اصلی: ۱۹۸۵.

2. Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determinism theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. American Psychologists. 55:68-78.

اشاره

در شماره‌ی قبل مراحل مشاوره‌ی آدلری به‌عنوان یک رویکرد مؤثر در کار گروهی مورد بحث قرار گرفت. از آن‌جا که این رویکرد ابتدا نظریه‌ای درباره‌ی شخصیت، سپس یک نظام روان‌درمانی و سرانجام فلسفه‌ای راجع به زندگی است لازم است مفاهیم اساسی آن معرفی شود:

● **کلیدواژه‌ها:** معناجویی، احساس اجتماعی، سبک زندگی، ادراک ذهنی، خلاقیت و انتخاب، تکالیف زندگی، اشتباهات اساسی.

مفاهیم رویکرد آدلری در گروه (۲)

دکتر حسین سلیمی بجستانی
مدرس و مشاور مراکز تربیت معلم تهران
قسمت دوم



• ادراک ذهنی از واقعیت

رویکرد آدلری ماهیت پدیدار شناختی دارد. بسیاری از تئوری‌های معاصر با این نگاه هم‌سو هستند که ادراک ذهنی مراجع از واقعیت، یا چشم‌انداز شخصی وی، عامل اساسی برای ارائه‌ی رفتار او است. افراد یاد می‌گیرند که واقعیت عینی اهمیت کمتری دارد چرا که واقعیات را ما درک کرده و معنی می‌دهیم. برداشت ذهنی افراد از حقارت‌ها، خاطرات اولیه و ... رفتار و شخصیت آن‌ها را شکل می‌دهد (فیست و فیست ۲۰۰۲، ترجمه سید محمدی).

• رفتار هدفمند

افراد با مقاصد و اهدافشان زندگی می‌کنند، آن‌ها به سمت انتظارات آینده حرکت می‌نمایند و معنی زندگی خود را خلق می‌کنند. گروه، موقعیت ایده‌آلی برای اعضا فراهم می‌سازد تا باورهای مرکزی^۱ و اهدافشان را شناسایی و پیگیری نمایند. اگرچه گذشته، حال و آینده به طور پویایی به هم مرتبط‌اند اما آدلرین‌ها بیشتر تمایل به آینده دارند تا گذشته. تصمیمات ما مبتنی بر آن چیزی که در گذشته تجربه کرده‌ایم، بر موقعیت فعلی، و بر اهدافی که به سمت آن در حرکت هستیم، می‌باشد.

• خلاقیت و انتخاب:

از دیدگاه آدلری‌ها افراد دارای سلامت روان، کسانی هستند که در تلاش برای کمال‌اند نه این که کمال‌گرا باشند. آن‌ها تلاش دارند در ساختن سرنوشت خود مهارت پیدا کنند. آدلری‌ها بنا بر این فرض گذاشته‌اند که افراد خلاق، فعال و خود تعیین کننده هستند. آن‌ها مراجعان را در نقش قربانی منفعل نمی‌بینند. تجارب گروهی نشان می‌دهد که ما انسان‌ها حق انتخاب داریم و برای پیگیری آن‌ها و بازسازی تجاربمان اقدام می‌کنیم. و گروه مکانی برای یادگیری خلاقیت بیشتر و خلق روش‌های بودن در دنیای واقعی است.

• تلاش برای معناجویی و برتری

از بدو تولد ما متوجه می‌شویم که ناتوانیم، لذا احساس حقارت ما برانگیخته می‌شود. این حقارت یک امر منفی نیست، فرصتی است برای

این که تلاش کنیم تا بر محیط‌مان فائق آئیم. ما در مقابله با این احساس حقارت روش‌هایی برای کنترل نیروها (توانمندی‌ها) در زندگی داریم، بیش از آن که به وسیله آن‌ها کنترل شویم. احساس حقارت می‌تواند سرچشمه‌ی خلاقیت، کمال‌طلبی، افکار دست نیافتنی و اهداف غایی در زندگی باشد. در نتیجه در بیشتر موارد احساس حقارت، در هنگام ضرورت، مفید است. برای استفاده در کار گروه بیش از آن که افراد تلاش کنند احساس کامل و بهتری داشته باشند، لازم است تا مبانی احساس حقارتشان را روشن نمایند.

• سبک زندگی

ساختار شخصیت منسجم افراد از سبک زندگی آنان به وجود می‌آید، هر یک از ما شخصیت منحصر به فردی داریم. سبک زندگی معمول عبارتست از نگاه ما درباره‌ی خودمان، دیگران، جهان اطراف و رفتارهای متمایز ما که برای رسیدن به اهداف و مقاصدمان از آن‌ها استفاده می‌کنیم. اگر چه سبک زندگی ما تا شش سال اول زندگی آموخته می‌شود، سایر اتفاقات که رخ می‌دهد نیز تأثیر زیادی بر رشد ما دارد. تجارب دوره‌ی کودکی به خودی خود تأثیری بر ما ندارند آن چه مهم است و اهمیت دارد تعبیر و تفسیر ما از وقایع است. آدلر از این مفهوم به عنوان خود، خویش، شخصیت، فردیت، وحدت شخصیت و روش مواجه شدن با مشکلات یا نگرش کلی به سمت زندگی یاد می‌کند (آنسباخر و آنسباخر، ۱۹۵۴ به نقل استین و ادواردز، ۲۰۰۸).

آدلر اعتقاد داشت یادآوری خاطرات اولیه‌ی دوران کودکی تصادفی نیست بلکه افراد رویدادهایی را از کودکی خود به یاد می‌آورند که با سبک زندگی فعلی آن‌ها مطابقت دارد. زمانی که سبک زندگی تغییر می‌کند خاطرات قدیمی هم باید تغییر کنند از این رو، مشاوران می‌توانند از تغییرات در خاطرات قدیمی به عنوان ملاکی برای ارزیابی نتایج درمان استفاده کنند. شواهدی وجود دارد مبنی بر این که خاطرات قدیمی در جریان درمان تغییر می‌کنند.

برای مثال ساویل^۲ و اکستین^۳ (۱۹۷۸)، نشان دادند که وقتی درمان موفقیت‌آمیز باشد، افراد خاطرات قدیمی خود را تغییر می‌دهند. همین‌طور استاتون^۴ و ویلبورن^۵ (۱۹۹۱) خاطرات قدیمی

کودکان را بعد از ۱۰ جلسه مشاوره با گروه گواه مقایسه کردند؛ نتایج نشان داد، گروه مشاوره تغییرات بیشتری را در موضوع، شخصیت، موقعیت، مقدار جزییات و سطح عاطفه‌ی خاطرات قدیمی‌شان نسبت به گروه گواه نشان دادند (فیست و فیست ۲۰۰۲، ترجمه سید محمدی). میر و جیمز (۱۹۹۱) معتقدند برای کشف الگوی رفتاری فرد حداقل به سه نمونه از خاطرات گذشته کودکی نیاز است. در عین حال از تفسیر بیش از حد یا بی‌توجهی به خاطرات گذشته باید پرهیز کرد. آن‌ها معتقدند در تحلیل خاطرات بایستی به بافت، محتوا، اشخاص، حرکت و احساسات کودک توجه کرد (تامسون و رودلف، ۱۹۹۶ ترجمه طهوریان، ۱۳۸۴). بنابراین، شیوه‌ی زندگی راهی است که افراد در آن قدم برمی‌دارند یا این که از انجام تکالیف اصلی زندگی امتناع می‌ورزند و سعی می‌کنند هدف‌های خیالی خود را پیگیری نمایند. افراد سالم که تکلیف زندگی ارتباطی آنان نسبتاً انعطاف‌پذیر است راه‌های بسیاری را برای حل مشکلات می‌یابند و هنگامی که یکی از راه‌ها بسته باشد راه دیگر را انتخاب می‌نمایند. این واقعیت برای افرادی که بر یک راه پافشاری می‌کنند یا دل‌سرد می‌شوند و هیچ راهی را پیگیری نمی‌کنند صادق نیست.

• تکالیف زندگی

گروه زمینه‌ی مساعدی فراهم می‌آورد تا اعضا بتوانند تکالیف اساسی زندگی را که با آن‌ها مواجه و درگیر هستند آشکار سازند. این تکالیف که آدلر مطرح کرد عبارتند از ارتباط با دیگران (تکلیف اجتماعی)، مشارکت در جامعه (تکلیف شغلی)، برقرار کردن صمیمیت (تکلیف خانوادگی و عشق)، درایکوس و موزاک (۱۹۶۷) دو تکلیف

از دیدگاه آدلری‌ها افراد دارای سلامت روان، کسانی هستند که در تلاش برای کمال‌اند نه این که کمال‌گرا باشند. آن‌ها تلاش دارند در ساختن سرنوشت خود مهارت پیدا کنند

مشاوران می‌توانند از تغییرات در خاطرات قدیمی به عنوان ملاکی برای ارزیابی نتایج درمان استفاده کنند

از نظر آدلر اختلالات روانی به طور عمده در حضور دو شرط به وقوع می پیوندند: ۱- احساس حقارت بیش از حد ۲- رشد ناکافی احساس علاقه ی اجتماعی

دیگر را به لیست اضافه کردند: پذیرفتن خود، رشد دادن بعد معنوی (ارزش ها، معنی، اهداف زندگی و رابطه با جهان). این تکالیف به قدری برای زندگی انسان مهم هستند که اختلال در هر یک از آن ها اغلب نشانه ای از عدم سلامت روانی است (انجمن روانشناسی آمریکا، ۲۰۰۰). هریک از این حوزه ها می تواند مباحث پرباری را در گروه شکل دهد.

اشتباهات اساسی

اغلب اعضای گروه دارای باورهای اساسی هستند که برخی از آن ها کارکرد مناسبی ندارد. این باورها می تواند به شکل انتقادی در گروه به آزمون گذاشته شود تا باورهای معیوب را اصلاح و با باورهای سازنده جایگزین نمود. موزاک (۲۰۰۰) معتقد است سبک زندگی را می توان به صورت افسانه ی شخصی در نظر گرفت که تحت تأثیر اشتباهات اساسی شکل می گیرند، افراد طوری رفتار می کنند انگار که این افسانه ها درست است، زیرا آن ها این افسانه ها را درست می دانند. موزاک پنج اشتباه اساسی را نام می برد: تعمیم افراطی، اهداف غلط یا غیرممکن، سوءبرداشت در مورد زندگی و ضروریات زندگی، نالارزنده سازی ارزش های خود و ارزش های غلط (کوری، ۲۰۰۵ ترجمه سیدمحمدی، ۱۳۸۵).

- مفهوم محوری احساس اجتماعی

آدلر روان شناسی خود را بر اساس مفهوم محوری (Gemeinschaftsgefühl) بنا گذاشت. به سختی می توان برای این مفهوم ترجمه ی مناسبی یافت ولی با عباراتی مانند «رغبت اجتماعی»، «احساس اجتماعی»، «احساس برقراری ارتباط و حس اجتماعی» آن را معادل سازی کرد (آنسباخر و آنسباخر، ۱۹۵۶). این یک سازه چند سطحی است، اشخاص احتمالاً بعضی از سطوح را می فهمند و به عمل در می آورند و از توسعه ی سایر سطوح غافل می شوند. اگر مردم در سطح موثری علاقه ی اجتماعی را رشد دهند، احتمالاً آن ها احساس تعلق عمیقی به نژاد انسان

خواهند داشت. فرایندی که هم تکمیل کننده ی رشد فردی است و هم منتج به این می شود که مردم چیزهای ارزنده ای را که دارند به یکدیگر هدیه بدهند.

درباره ی رابطه ی بین شخص و اجتماع آدلر برخلاف دیگران هیچ تفاوتی بین شخص و اجتماع، فردیت و وابستگی، نفع شخصی و رغبت اجتماعی نمی بیند، به نظر او دوگانگی های درستی نیستند. هر چند اگر کسی از نظر شخصیتی توسعه یابد، به صورت مثبت تری می تواند با دیگران ارتباط برقرار کند هر اندازه توانایی شخص در ارتباط برقرار کردن بیشتر باشد، می تواند بیشتر از دیگران یاد بگیرد و خود را رشد دهد (گویزنگر^۷ و بلات^۸، ۱۹۹۴).

آدلر پیوستگی میان موجودات زنده را در بسیاری از محیط های گوناگون و بسیاری از سطوح گوناگون تصور می کند. هر شخصی می تواند این احساس را داشته باشد که به دیگران، خانواده، دوستان، اجتماع و مانند این ها در هر دایره ی وسیعی وابسته است. این وابستگی می تواند حیوانات، گیاهان و حتی اشیای بی جان را نیز در برگیرد تا در بزرگ ترین حد چنین حالتی، احساس کند به تمام گیتی وابسته است (مولر، ۱۹۹۲). اگر مردم به درستی این مفهوم را بفهمند و این وابستگی را احساس کنند آن موقع بسیاری از مشکلات خود ساخته ی انسان در زندگی مانند جنگ، دشمنی، تبعیض و شکنجه که ادامه حیات را دشوار می سازد، متوقف خواهد شد (استین^۹ و ادواردز^{۱۰}، ۲۰۰۸).

از دیدگاه روان شناسی انفرادی اگر چه بسیاری از افراد تا حد معقول حس همکاری را در خود پرورانده اند با این حال در زندگی خود بدون تعهد کامل و شور عمیق رفتار می نمایند و ممکن است به طور کامل از نیروی بالقوه ی خود استفاده نکنند. آن ها ممکن است تا حدی مأیوس شوند و تنش های مزمن و فشارهای عصبی را بدون علایم جسمانی و روانی بارز تحمل نمایند، و هنگامی که با مسائل سخت روبرو شوند، ممکن است شجاعت و همکاری را تا حدی که با مسائل بتوانند روبرو شوند در خود رشد نداده باشند. یکی از چالش های پیش روی متخصصان سلامت روانی عبارتست از کمک به اینگونه افراد نرمال در جهت به حداکثر رساندن رشد و رسیدن به سلامت روانی

ایدهال، که باعث انگیزش درونی و تعیین مراحل رسیدن به این هدف گردد.

از نظر آدلر اختلالات روانی به طور عمده در حضور دو شرط به وقوع می پیوندند: ۱- احساس حقارت بیش از حد ۲- رشد ناکافی احساس علاقه ی اجتماعی. تحت تأثیر این دو شرط فرد ممکن است قبل از این که کاری غیرممکن و سخت را انجام دهد، در خود احساس یأس و دلسردی کرده و تصور کند که در این کار ناموفق خواهد بود (استین^۹، ادواردز^{۱۰}، ۲۰۰۸). علاقه ی اجتماعی مترادف با خیرات کردن و خودخواه نبودن نیست بلکه اقدامات خیرخواهانه و نیکوکارانه می تواند به وسیله ی علاقه ی اجتماعی برانگیخته شوند یا نشوند (فیست و فیست ۲۰۰۲، ترجمه سید محمدی).

پی نوشت

1. Core beliefs
2. Savill
3. Eckstein
4. Statton
5. Wilborn
6. Feeling of Community
7. Guisinger
8. Blatt
9. Stein
10. Edwards

منبع

- فیست، جس و فیست، گریگوری. (۲۰۰۲). نظریه های شخصیت. سیدمحمدی، مترجم (۱۳۸۴). تهران: انتشارات روان.
- تامسون، چارلز و رولف، لیندا. (۱۹۹۶). مشاوره با کودکان جوان. طهوریان، مترجم (۱۳۸۴). تهران: انتشارات رشد.
- کوری، جرالد. (۲۰۰۵). نظریه و کاربری مشاوره و روان درمانی (ویراست هفتم). یحیی سیدمحمدی، مترجم (۱۳۸۵). تهران: ارسباران.
- Guisinger, shan and Blatt, Sindye. J (1994). Individuality and Relatedness: Evolution of a fundamental Dialectic. American Psychologist vol 49: pp104-110
- Stein, H. T., and Edwards, M.E. (2008). Classical Adlerian theory and practice. Alfred adler institute of san Francisco



مقدمه

پژوهش ها وجود نوعی کمال گرایی بهنجار^۱ را در مقابل کمال گرایی نوروژیک^۲ تأیید کرده اند. کمال گرایی بهنجار که سالم^۳، سازش یافته^۴ و یا مثبت^۵ است، جنبه هایی از کمال گرایی را دربر می گیرد که با تلاش های کمال گرایانه مانند داشتن معیارهای شخصی بالا، وضع معیارهای دقیق برای عملکرد^۶ و تلاش برای عالی بودن، در ارتباط هستند. این بُعد با شاخص های سازگاری، مانند عاطفه ی مثبت^۷، همبستگی دارد. کمال گرایی نوروژیک، ناسالم^۸ و سازش نایافته^۹ است و با نگرانی های کمال گرایانه مانند نگرانی در مورد اشتباه ها، تردید در مورد اعمال، ترس از عدم تأیید دیگران و ناهماهنگی

انتخاب و شرح از فرزانه اسلامی

کارشناس ارشد روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی
(مشاور مدرسه)

کمال گرایی و سبک های مقابله با تنیدگی

مقاله ای از دکتر محمدعلی بشارت حسین نادعلی / عذرا زبردست / مریم صالحی

● **کلیدواژه ها:** کمال گرایی، مقابله، انعطاف پذیری، تنیدگی، بهنجار، سبک مقاله، هیجانی.

این معیارهای خیلی بالا به علت غیرواقع بینانه بودن آن ها دست نمی یابند، به تنیدگی، افسردگی و اضطراب مبتلا می شوند و سطح حرمت خود آن ها کاهش می یابد. کمال گرایان نوروژیک نمی توانند از تلاش های طاقت فرسای خود حتی در صورت موفقیت، احساس رضایت کنند زیرا غالباً موفقیت های شان را بی ارزش می دانند.

چالش برانگیز و در عین حال منطقی برای خود وضع می کنند، هدف هایی که امکان مشارکت در فعالیت ها، پیشی گرفتن، کسب رضایت و لذت از موفقیت های شان را فراهم می سازد. کمال گرایان نوروژیک با این باور که باید به معیارهای بسیار بالا دست یافت، هیچ اشتباه یا شکستی را نمی پذیرند، اما از آن جا که اغلب به

بین انتظارات و نتایج مرتبط می باشد. این بُعد با شاخص های ناسازگاری^{۱۰} مانند عاطفه ی منفی^{۱۱}، همبستگی مثبت دارد. کمال گرایان بهنجار از تلاش های دشوار و طاقت فرسای خود لذت می برند، به گونه ای انعطاف پذیر برای موفقیت و پیشرفت مبارزه می کنند، محدودیت های شخصی و موقعیتی می پذیرند و هدف های

روی آوردهای اولیه به فرایند مقابله، سه سبک اصلی را متمایز می کنند: سبک مقابله‌ی مسأله‌محور که وجه مشخصه‌ی آن عملکرد مستقیم برای کاهش فشارها یا افزایش مهارت‌های مدیریت تنیدگی است؛ سبک مقابله‌ی اجتناب‌محور که ویژگی اصلی آن اجتناب از مواجهه با عامل تنیدگی است؛ و سبک مقابله‌ی هیجان‌محور که محور وجه مشخصه‌ی آن راهبردهایی شناختی است که حل یا حذف عامل تنیدگی را با دادن نام و معنای جدید به تأخیر می اندازند

تعدادی از نظریه‌پردازان معتقدند که کمال‌گرایی ریشه در تجربه‌های تحولی دوران کودکی دارد و به‌ویژه تحت تأثیر کیفیت تعامل‌های والد - کودک شکل می گیرد. هامپچک (۱۹۷۸) معتقد است که کمال‌گرایی سازش نیافته در کودکان به‌وجود می آید که والدین آن‌ها معیارهای بالا و غیر واقع‌بینانه برای کودک وضع می کنند، انتظارات بالایی دارند، سخت‌گیر و انتقادگر هستند، اما هرگز از پیشرفت‌های کودک راضی نمی شوند.

کمال‌گرایی بهنجار که سالم، سازش یافته و یا مثبت است، جنبه‌هایی از کمال‌گرایی را دربر می گیرد که با تلاش‌های کمال‌گرایانه مانند داشتن معیارهای شخصی بالا، وضع معیارهای دقیق برای عملکرد و تلاش برای عالی بودن، درارتباط باشند

تعدادی از نظریه‌پردازان معتقدند که کمال‌گرایی ریشه در تجربه‌های تحولی دوران کودکی دارد و به‌ویژه تحت تأثیر کیفیت تعامل‌های والد - کودک شکل می گیرد

برعکس، کمال‌گرایی سازش یافته در کودکان به‌وجود می آید که والدینشان معیارهای بالا را با انعطاف‌پذیری وضع می کنند و می توانند رضایت و خشنودی خود را از عملکرد کودک نشان دهند. بنابراین، تمامیت کمال‌گرایانه در کودکی شکل می گیرند، بعدها در چارچوب روابط اجتماعی، به‌ویژه در موقعیت‌های تنیدگی‌زا، گسترش می یابند و رفتار و عملکرد فرد را تحت تأثیر قرار می دهند. هدف اصلی پژوهش حاضر یافتن پاسخ به این سؤالات است که در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی‌زا و شکل‌های مختلف اضطراب حاصل از شکست در تحقق و دستیابی به معیارهای بالا، فرد بر حسب کمال‌گرایی مثبت یا منفی (به ترتیب معادل کمال‌گرایی بهنجار یا نوروتیک) از کدامین سبک‌های مقابله بیشتر استفاده می کند؟ لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴) راهبردهای مقابله را به عنوان مجموعه‌ای از پاسخ‌های رفتاری و شناختی که هدفشان به حداقل رساندن فشارهای موقعیت تنیدگی‌زاست، تعریف کرده‌اند. روی آوردهای اولیه به فرایند مقابله، سه سبک اصلی را متمایز می کنند: سبک مقابله‌ی مسأله‌محور^{۱۲} که وجه مشخصه‌ی آن عملکرد مستقیم برای کاهش فشارها یا افزایش مهارت‌های مدیریت تنیدگی است؛ سبک مقابله‌ی اجتناب‌محور^{۱۳} که ویژگی اصلی آن اجتناب از مواجهه با عامل تنیدگی است؛ و سبک مقابله‌ی هیجان‌محور^{۱۴} که محور وجه مشخصه‌ی آن راهبردهایی شناختی است که حل یا حذف عامل تنیدگی را با دادن نام و معنای جدید به تأخیر می اندازند. طبقه‌بندی‌های جدیدتر چهار سبک مقابله شامل منطقی^{۱۵}، گسسته^{۱۶}، هیجانی^{۱۷} و اجتنابی^{۱۸} را توصیف کرده‌اند. مقابله‌ی منطقی به عنوان راهبردی مسأله‌محور و مقابله‌ی گسسته به عنوان راهبردی که براساس آن فرد از نظر شناختی از مشکل فاصله می گیرد تا از این طریق با آن مواجه شود و تأثیر بالقوه هیجان را کاهش دهد، تعریف می شود. مقابله‌ی منطقی و گسسته

به‌طور کلی سبک‌های مؤثر و مقابله‌ی هیجانی و اجتنابی غالباً سبک‌های بی تأثیر محسوب می شوند. روی آوردهای مختلف به کمال‌گرایی و مجموع شواهد پژوهشی نشان می دهند که کمال‌گرایی بهنجار، سالم، سازش نیافته، یا مثبت با شاخص‌های سازش‌یافتگی، از جمله راهبردهای مقابله‌ی مؤثر و کمال‌گرایی نوروتیک، ناسالم، سازش نیافته، یا منفی با شاخص‌های سازش‌نیافتگی، از جمله راهبردهای مقابله‌ی بی تأثیر، همبستگی مثبت دارند. براساس این شواهد، پیش‌بینی می شود که کمال‌گرایان بهنجار (افراد با کمال‌گرایی مثبت) بیشتر از راهبردهای مؤثرتر برای مقابله استفاده کنند و کمال‌گرایان نوروتیک (افراد با کمال‌گرایی منفی) بیشتر راهبردهای بی تأثیر را به خدمت گیرند.

روش

جامعه‌ی آماری این پژوهش کلیه‌ی دانشجویان مقطع کارشناسی سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵ دانشگاه تهران بودند. چهارصد دانشجوی رشته‌های مختلف تحصیلی در حوزه‌های علوم انسانی، علوم پایه، پزشکی، فنی و هنر، به‌صورت داوطلب در دو گروه دختر و پسر در این پژوهش شرکت کردند.

ابزار سنجش

ابزار سنجش پژوهش عبارت بود از: - مقیاس کمال‌گرایی مثبت و منفی (تری - شورت و دیگران، ۱۹۹۵) یک آزمون ۴۰ سوالی است که ۲۰ ماده‌ی آن به کمال‌گرایی مثبت و ۲۰ ماده‌ی دیگر به کمال‌گرایی منفی اختصاص دارد. سؤال‌ها در اندازه‌های پنج درجه‌ای لیکرت، کمال‌گرایی آزمودنی‌ها را از نمره‌ی یک تا ۵ در دو زمینه مثبت و منفی می سنجند. حداقل نمره‌ی آزمودنی‌ها در هر یک از مقیاس‌های آزمون ۲۰ و حداکثر آن ۱۰۰ است. - مقیاس سبک‌های مقابله‌ی تهران

(بشارت، ۱۳۸۷)، ۶۰ آزمون سوالی است و سه سبک مقابله‌ی مسأله‌محور، هیجان‌محور مثبت و هیجان‌محور منفی را در مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت از نمره‌ی ۱-۴ می‌سنجد. حداقل و حداکثر نمره آزمودنی در هر یک از زیر مقیاس‌های آزمون به ترتیب ۲۰ و ۸۰ است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان دادند که کمال‌گرایی مثبت با سبک‌های مقابله‌ی مسأله‌محور و هیجان‌محور مثبت همبستگی مثبت و با سبک مقابله‌ی هیجان‌محور منفی همبستگی منفی دارد. تحلیل آماری داده‌ها مشخص کرد که این همبستگی‌ها بدان معنا است که افزایش سطح کمال‌گرایی مثبت، میزان استفاده از راهبردهای مقابله‌ی مسأله‌محور و هیجان‌محور مثبت را افزایش می‌دهد و کاهش استفاده از راهبردهای مقابله‌ی هیجان‌محور منفی را در پی دارد. چند تبیین احتمالی برای این یافته‌ی پژوهش مطرح می‌شود:

۱. کمال‌گرایی مثبت در عین حال که فرد را به وضع معیارهای دقیق برای عملکرد و تلاش‌های کمال‌گرایانه وادار می‌سازد، به دلیل ویژگی‌های بهنجار و سازش‌یافته‌اش، دغدغه‌ها و نگرانی‌های عدم تحقق معیارهای بالا را کاهش می‌دهد. در شرایط عاری از اضطراب و نگرانی، فرد بهتر می‌تواند از توانمندی‌های خود برای به‌کارگیری راهبردهای مقابله‌ی مؤثر استفاده کند.

۲. کمال‌گراهای مثبت و بهنجار از تلاش‌های دشوار و طاقت‌فرسای خود لذت می‌برند و احساس رضایت می‌کنند. امکان تجربه رضایت و خشنودی از عملکرد، به‌عنوان یکی از ویژگی‌های کمال‌گرایی مثبت، نیز به سهم خود زمینه را برای افزایش احتمال استفاده از راهبردهای مقابله‌ی مؤثر، آماده‌تر می‌سازد.

۳. کمال‌گرایی مثبت سازه‌ای ایجابی، تأییدی و «روی‌آوری» (در مقابل «اجتنابی»)

است (اسلید و اونز، ۱۹۹۸). چنین سازه‌ای، بر مثبت‌نگری و توجه به موفقیت‌ها بنا شده و فرد را برای رسیدن به هدف‌ها و پیامدهای مثبت (نه اجتناب و فرار از پیامدهای منفی) مجهز می‌سازد.

۴. می‌توان این امکان را مطرح کرد که کمال‌گرایی مثبت به منزله‌ی برآیند تعامل‌های سازش‌یافته والد-کودک، براساس مکانیزم تعمیم، در روابط بین شخصی و در موقعیت‌های اجتماعی تنیدگی‌زا، بازسازی می‌شود. ویژگی‌های بهنجار و سازش‌یافته این نوع کمال‌گرایی، امکان استفاده از راهبردهای مؤثرتر را در مقابله با تنیدگی‌های اجتماعی افزایش می‌دهند.

۵. کمال‌گرایی منفی، برخلاف کمال‌گرایی مثبت و به رغم تلاش‌های جدی و طاقت‌فرسا، به‌خاطر ویژگی‌های نابهنجار و سازش‌نیافته‌اش، نگرانی‌های فرد از عدم تحقق معیارهای کمال‌گرایانه را پیوسته افزایش می‌دهد. محصول و نتیجه‌ی مستقیم این شرایط نگران‌کننده، درماندگی و ناتوانی در استفاده از راهبردهای مقابله‌ی مؤثر است.

۶. کمال‌گرایان منفی و نابهنجار نمی‌توانند از تلاش‌های دشوار و طاقت‌فرسای خود لذت برند و احساس رضایت کنند. این نارضایتی که بر حسب یافته‌های پژوهشی، کمال‌گرایی منفی را با افسردگی، اضطراب و حرمت خود پایین و شاخص‌های ناسازگاری و عواطف منفی، مرتبط می‌کند، امکان استفاده از راهبردهای مقابله‌ی نامؤثر را افزایش می‌دهد.

۷. کمال‌گرایی منفی سازه‌ای اجتنابی است. این سازه بر منفی‌نگری، اضطراب و نگرانی در مورد شکست‌ها و ناکامی‌ها بنا شده و فرد را برای فرار و اجتناب از پیامدهای منفی به تلاش وادار می‌سازد. کمال‌گرایی منفی بر اساس این مکانیزم تأثیرگذاری، اضطراب و نگرانی در مورد عدم تحقق هدف‌ها و معیارهای آرمانی را بر فرد تحمیل می‌کند و منفی‌نگری را افزایش

می‌دهد. در این فرایند، احتمال استفاده از راهبردهای مقابله‌ی نامؤثر افزایش می‌یابد و راهبردهای مقابله‌ی مؤثر مجال کم‌تری برای فعالیت پیدامی‌کنند.

۸. این احتمال را نیز می‌توان مطرح کرد که کمال‌گرایی منفی به‌منزله‌ی برآیند تعامل‌های سازش‌نیافته والد-کودک، بر اساس مکانیزم تعمیم، در روابط بین شخصی و در موقعیت‌های اجتماعی تنیدگی‌زا، بازسازی می‌شود. ویژگی‌های نابهنجار و سازش‌نیافته‌ی این نوع کمال‌گرایی، امکان استفاده از راهبردهای نامؤثرتر را در مقابله با تنیدگی‌های اجتماعی افزایش می‌دهد.

به‌طور خلاصه، نتایج این پژوهش نشان داد که کمال‌گرایی در دو جهت مثبت و منفی تغییرات مربوط به راهبردهای مقابله با تنیدگی را پیش‌بینی می‌کند.

پی‌نوشت

1. normal perfectionism
2. neurotic perfectionism
3. healthy
4. adaptive
5. positive
6. performance
7. positive affect
8. unhealthy
9. maladaptive
10. maladjustment indices
11. negative affect
12. Problem-focused Coping style.
13. avoidant-focused coping style.
14. emotional-focused coping style.
15. logical
16. detached
17. emotional
18. avoidant

* متن کامل این مقاله در فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسان ایرانی، سال پنجم، شماره ۱۷، پاییز ۱۳۸۷ موجود است.

اشاره

همچنانکه در سطرهای آغازین بخش اول این سلسله مقالات (راهنمای ارتقاء سلامت مشاوران) گفته آمد، هدف از ارائه این گروه از راهنماها این است که مشاوران و روان درمانگران با به کارگیری آنها ضمن حفظ سلامت هیجانی، سلامت روانی خود را ارتقاء دهند. در نخستین بخش از مقاله، شیوه‌های شناسایی زمان بازسازی هیجانی تقدیم خوانندگان شد، در این شماره نویسندگی محترم به ادامه‌ی بیان راهنمای ایمنی بخش و ارتقاء دهنده‌ی سلامت مشاوران و سپس چگونگی مدیریت هیجان‌های پرداخته شد.

۳- مدیریت هیجانی: افزایش سطح هوشیاری و خودآگاهی هیجانی به ما کمک می‌کند تا بتوانیم، احساسات و هیجان‌های خود را بهتر مدیریت کنیم. منظور از مدیریت هیجانی آن است که بکوشیم احساسات و هیجان‌هایمان را در اختیار و کنترل خویش درآوریم. بدیهی است که کنترل به معنی اداره کردن (نه سرکوب نمودن) احساسات و هیجان‌ها است. بازبینی، بازنگری و تنظیم احساسات و هیجان‌ها از مؤلفه‌های مدیریت هیجانی به شمار می‌روند. ما می‌توانیم در مدیریت هیجانی خود را با استفاده از راهنماهای ذیل ترمیم و تقویت کنیم.

چگونگی مدیریت هیجان‌ها

الف) خودپذیری هیجانی. احساسات و هیجان‌هایی را که در موقعیت‌های مختلف حتی در رابطه با مراجعان در خود تجربه می‌کنیم به عنوان بخشی از آن چه که در درون ما می‌گذرد، بپذیریم و آنها را سرکوب و انکار نکنیم. به خودمان فرصت دهیم، حتی وقتی احساسات ناخوشایندی داریم، با خود مهربان باشیم، همدلی کنیم و آن احساسات ناخوشایند را با خود در میان بگذاریم و آنها را نادیده نگیریم.

ب) گشودگی هیجانی: نسبت به احساسات و هیجان‌هایمان گشوده و باز باشیم و پیش‌پیش

با ارزیابی‌های نادرست مانع تجربه‌ی آنها در خود نشویم. از پیشگویی‌های خود کامرواساز درباره‌ی احساسات و هیجان‌هایمان اجتناب کنیم. برای مثال با این فرض که مضطرب نخواهم شد یا فلان کار موجب خوشحالی و شادی من نمی‌شود یا من گریه‌ام نخواهد گرفت، وارد موقعیت‌ها نشویم. احساسات و هیجان‌هایمان را به روی تجربه‌های جدید باز بگذاریم.

پ) خود ارزیابی هیجانی: خود را براساس احساسات و هیجان‌هایی که تجربه می‌کنیم، ارزش‌گذاری و ارزیابی نکنیم. زیرا این گونه ارزیابی اغلب موجب کاهش عزت نفس می‌شود. بیشتر از آن که به ارزیابی احساسات و هیجان‌های خود بپردازیم، ناظر و مشاهده‌گر آنها باشیم تا بتوانیم درک بهتری از خود بدست آوریم. برای مثال اگر در شرایط خاص یا نسبت به مراجع خاصی احساس خشم یا ناامیدی کردیم، آن را به بی‌کفایتی و ناکارآمدی خود نسبت ندهیم بلکه به صورت یک ناظر به خود نگاه کنیم. سپس با افزایش سطح هوشیاری و خودآگاهی هیجانی، آن احساسات و

راهنمای هیجانی

دکتر مجید یوسفی لویه
استادیار دانشگاه آزاد اسلامی

بخش دوم

کلیدواژه‌ها: خودپذیری هیجانی، خودارزیابی هیجانی، ارزش‌شناسی هیجانی، انعطاف‌پذیری هیجانی، خودبسطدهی هیجانی.



باید به فرایند و تلاشمان بها بدهیم.

انتظار و توقع ما از خود و زندگی باید معقول باشد. به آن چه در «کنون و این جا» می گذرد توجه کنیم. نگرانی ها، غم ها، خشم ها و نفرت هایمان را بازبینی کرده و احساسات ناخوشایند غیر واقعی و بی دلیل را متوقف نماییم و اجازه ندهیم که احساسات و هیجان ها تمام وجودمان را تسخیر کند. وقتی احساسات و هیجان های ناخوشایند و دردناک به سراغ ما می آیند، بیش از حد بر آن ها تمرکز نکنیم و به خود یادآور شویم که پیش از این در مواردی چنین احساساتی را داشتیم و بی دلیل چه قدر خود را ناامید و آزرده خاطر ساخته بودیم. پس می توانیم این احساسات و تجربه ها را بی آن که بخواهیم به تمام زندگی خود تعمیم دهیم و می توانیم به آن ها به عنوان تجربه ای کوتاه و مقطعی در اکنون و این جا نگاه کنیم و از آن ها به آرامی عبور نماییم. بدین ترتیب سطح تحمل فشارهای روانی را در خودمان افزایش داده ایم.

تخلیه ی بدنی هیجانی مانند فعالیت بدنی، ورزش و حتی بازی های توأم با فعالیت های حرکتی و نیز اعمال اجتنابی (به منظور دوری جستن از موقعیت های فشارزای روانی و اجتناب از تعمیم یافتن احساسات و هیجان های ناخوشایند داغ و دردناک) مانند گوش دادن به موسیقی، تماشای فیلم، پیاده روی و تغییر مکان و فضایی که در آن قرار داریم، می تواند تسلط ما را بر آن احساسات و هیجان های مخرب افزایش دهد. افزون بر این، استفاده از راهبردهای مراقبه، آرامش سازی (ریلکسیشن) و تنفس شکمی می تواند بسیار موثر و مفید واقع شود.

چنانچه در برخی موارد تجربه های پیشین از یک موقعیت، ما را به این باور رسانده است که در روبه روشن شدن با این گونه موقعیت ها دچار احساسات و هیجان های ناخوشایند و غیر قابل کنترل می شویم یا دست کم تصور ما بر این است که چنین خواهیم شد، می توانیم پیش از قرار گرفتن در آن موقعیت با تصویرسازی ذهنی، تجربه ی آن موقعیت و ایجاد ارادی آن احساسات و هیجان های ناخوشایند و مخرب را به دست آوریم. سپس با کنترل آن و تجربه ی هیجانی متفاوت و حفظ آرامش خود بر آن احساسات و هیجان های مخرب تسلط یافته و

منظور از مدیریت هیجانی آن است که بکوشیم احساسات و هیجان هایمان را در اختیار و کنترل خویش در آوریم

آن را در خودمان تنظیم کنیم. تصویرسازی ذهنی هیجانی، ما را برای رویارویی واقعی با آن موقعیت و تنظیم هیجان ها آماده می سازد. این آمادگی موجب کاهش احتمال وقوع و تکرار آن احساسات یا دست کم کاهش شدت تجربه ی آن ها خواهد شد

یکی از راهبردهای خودتنظیمی هیجانی «خود بودن» است. به عبارت دیگر از طریق با «خود بودن» می توانیم از تراکم و انباشته شدن احساسات و هیجان ها و انفجار و بروز آن ها به شیوه های مخرب و طوفانی پیشگیری کنیم. «خود بودن» مستلزم آن است که «طبیعی» باشیم؛ خود را همان نشان دهیم که «هستیم»؛ با احساسات خودمان و نیز دیگران در ابراز احساسات خود صادق باشیم؛ احساساتمان را آن طور که در خود احساس می کنیم به دیگران ابراز نماییم بدون آن که بخواهیم به پرخاشگری، قهر کردن، دوری نمودن، گوشه گیری یا انتقام گرفتن و تلافی کردن متوسل شویم. به دیگران بگوییم چه چیزی ما را غمگین، ناراحت یا نگران کرده است. و شدت این احساسات را در خود برای آن ها بیان نماییم. وقتی احساساتمان را ابراز می کنیم در همان جا به آن خاتمه می دهیم و آن را به موقعیت های دیگر تعمیم نمی دهیم.

۴- خود بسطدهی هیجانی: منظور از

خود بسطدهی هیجانی آن است که احساسات و هیجان ها می توانند همانند سایر کارکردهای روان شناختی از جمله کارکردهای شناختی، گسترش یافته، پیچیده تر و عمیق تر شده و همچنان به روند تحول ادامه دهد. به عبارت دیگر، ما می توانیم پس از دوره ی نوجوانی تا پایان زندگی روند تحولی خویش را حتی در حیطه ی احساسات و هیجان ها ادامه دهیم. هر چند شکل این روند تحولی با روند تحول پیش از دوره ی نوجوانی یا جوانی متفاوت است. آن چه را که می توانیم به طور اختیاری در جهت تحول احساسات و هیجان های

هیجان ها را عمیق تر در درون خود لمس نماییم و مانع ظهور آن ها به صورت تکانه در عمل شویم. اگر متوجه شدیم احساسات ناخوشایند ما به ویژه در شرایط مشاوری وارد رابطه ی ما با مراجع می گردد آن را به عنوان بخشی از خود بپذیریم و بدون ارزیابی و منفی نگری به یک مشاور متخصص مراجعه کنیم. به یاد داشته باشیم، ما نیز «آدم» هستیم و این گونه تجربه ها می تواند طبیعی باشد به همین دلیل هیچ گاه خود را سرزنش و تحقیر نکنیم

ن) خودتنظیمی هیجانی: خود تنظیمی

هیجانی یعنی تجربه ی احساسات و هیجان ها بدون تأثیرپذیری زیاد از رویدادهای گذشته و رویدادهایی که در اکنون در جهان بیرون از ما و در روابطمان با دیگران در جریان است. افزایش توانایی ما در خودتنظیمی هیجانی مستلزم آن است که با خود و نسبت به دیگران آرمان گرایانه برخورد نکنیم و واقعیت های خود و دیگران را به عنوان آن چه در طبیعت زندگی در جریان است، بپذیریم. تمرکز ما نباید بر روی نتایج باشد بلکه

تأثیر اشتغال مادران سال تحصیلی ۸۷-۸۶

اشاره

خوانندگان مجله برای مطالعه‌ی تفصیلی
پایان‌نامه‌ها به سایت مربوطه با عنوان
«پایان‌نامه‌ها» مراجعه کنند.

عنوان: تأثیر اشتغال مادران با سازگاری
دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های ناحیه ۷
مشهد سال تحصیلی ۸۷-۸۶
دانشجو: فریبا سید کمال / استاد راهنما:
دکتر قاسم قاضی / استاد مشاور: سیف‌اله
بهاری
مقطع و رشته تحصیلی: کارشناسی ارشد
روان‌شناسی مشاوره

محل و سال اخذ مدرک: رودهن / ۱۳۸۶
نام دانشگاه: آزاد اسلامی (رودهن).
دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی
کلید واژه‌ها: سازگاری دانش‌آموزان دختر
دبیرستانی، اشتغال مادران

چکیده

هدف پژوهش بررسی تأثیر اشتغال مادران بر میزان سازگاری دختران خود در دوره‌ی دبیرستان در مقایسه با دخترانی است که دارای مادر خانه‌دار (در شرایط یکسان) می‌باشند. جامعه‌ی آماری شامل ۳۵۷ نفر از دانش‌آموزان دختر ۱۸-۱۶ ساله‌ی دبیرستان‌ها و مراکز پیش‌دانشگاهی ناحیه‌ی ۷ شهرستان مشهد در سال تحصیلی ۸۷-۸۶ است که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده‌اند. ابزار اندازه‌گیری پرسش‌نامه‌ی سازگاری AISS می‌باشد. سازگاری در سطح آلفای ۰/۰۵ مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که: ۱. بین میانگین نمره‌ی سازگاری دختران مادر شاغل و غیر مادر شاغل تفاوت معناداری وجود دارد، ۲. بین سازگاری آموزشی و اجتماعی دختران مادر شاغل و غیر مادر شاغل تفاوت معناداری وجود دارد، ۳.

در برنامه‌های مطالعاتی خود زمان را به حیطه‌های موردنظر مانند عرفان، اخلاق، ادبیات و شعر، موسیقی، رمان و نقاشی اختصاص دهند یا حتی یکی از حوزه‌ها را به صورت عملی تجربه کنند، با این روش می‌توانند موجبات تحول و رشد هیجانی خویش را فراهم سازند.

ج) افزایش دگر آگاهی هیجانی: منظور از دگر آگاهی هیجانی توجه به احساسات و هیجان‌های دیگر افراد در تعامل‌های اجتماعی و حتی تجربه‌ی احساسات و هیجان‌های مثالی سایر پدیده‌ها و موجودات می‌باشد. توجه به احساسات و عواطف دیگران در روابط اجتماعی هر چند بدیهی به نظر می‌رسد ولی به واقع ما خود را اغلب از چنین تجربه‌ای به طور نسبتاً خالص و ملموس و بدون نگاه قضاوت‌مندانه محروم ساخته‌ایم.

ما باید بتوانیم هنگام ارتباط با دیگران نه تنها مراجعان بلکه در ارتباط با سایر افراد در زندگی روزمره، جهان را از نگاه آن‌ها تجربه کنیم، و درک همدلانه‌ای از احساسات و عواطف آن‌ها داشته باشیم (برای توضیح بیشتر به مقاله‌ای در همین بخش با عنوان راهبردهای شناخت اجتماعی که در شماره‌های پیشین چاپ شده است مراجعه کنید). از جمله موارد دیگر در افزایش دگر آگاهی هیجانی، تجربه‌ی احساسات و هیجان‌های مثالی سایر پدیده‌ها و موجودات است. انسان می‌تواند خود را به جای سنگ تصور کند و سختی، خشکی، انعطاف‌ناپذیری و مقاومت سنگ را احساس کند. می‌تواند خود را به جای آب تصور نماید و احساس تازگی، خنکی، سیالی و شناور بودن آب یا حتی احساس در خود فرو بردن آب را تجربه کند. می‌تواند با تصور آب و ماهی، احساس ماهی را در آب و احساس آب را از ماهی که در خود جای داده، درک و لمس نماییم. چنین تجربه‌هایی نه تنها می‌تواند موجب گسترش احساسات و هیجان‌های ما شود بلکه درک و احساسات ما را نسبت به پدیده‌ها و موجودات پیرامون افزایش می‌دهد و تجربه‌ی تازه‌ی هیجانی پایداری را برای ما به ارمغان می‌آورد. در نتیجه رابطه‌ی هیجانی ما را با جهان پیرامون دگرگون می‌سازد.

تخلیه بدنی هیجانی مانند فعالیت بدنی، ورزش، گوش دادن به موسیقی، تماشای فیلم و پیاپیاده‌روی و تغییر مکان می‌تواند تسلط ما را به احساسات و هیجان‌های مخرب افزایش دهد

خویش به کار ببریم، خود بسطدهی هیجانی در نظر می‌گیریم. در ذیل به برخی راهبردها اشاره شده است که مشاوران می‌توانند با استفاده از آن‌ها به روند تحول هیجانی خویش کمک کنند و سطح سلامت روان خود را بهبود ببخشند.

راهبردهای خود بسطدهی هیجانی

الف) انعطاف‌پذیری هیجانی: یکی از راهبردهای خود بسطدهی هیجانی انعطاف‌پذیری برای تجربه‌های جدید و لمس هیجان‌های دیگر است. هر چند که هیجان‌های اصلی شناسایی شده شامل غم، نگرانی، نفرت، خشم، شادکامی، عشق و تعجب است ولی طیف این هیجان‌ها و ترکیب آن‌ها بسیار گسترده است به گونه‌ای که شاید نتوان تعداد هیجان‌های قابل ذکر را فهرست کرد. بنابراین همواره این امکان وجود دارد که ما بتوانیم احساسات و هیجان‌های تازه‌تری را تجربه کنیم. انعطاف‌پذیری برای تجربه‌های تازه‌تری از عملکرد خودمان در محیط یا تغییر و حرکت کردن در آن و خود را در معرض محیط‌های متنوع و تازه قرار دادن، این امکان را به ما می‌دهد تا کیفیت‌های هیجانی گوناگون‌تری را تجربه کنیم.

ب) ارزش‌شناسی هیجانی: از دیگر راهبردهای هیجانی آن است که دانش خود را در حوزه‌های خاص هیجانی مانند هنر، اخلاق، عرفان و زیباشناسی گسترش دهیم. کسب دانش در این حوزه‌ها و پرداختن به آن‌ها می‌تواند موجب تغییراتی در نظام ارزشی ما شود. این تغییر می‌تواند مولد احساسات و هیجان‌های متفاوتی در ما باشد. افزون بر گسترش دانش و اطلاعات در حوزه‌های مذکور، تجربه‌های عملی در حوزه‌های زیباشناسی و هنر و قرار دادن آن‌ها در بخشی از برنامه‌های روزمره زندگی می‌تواند به بسط بیشتر تجربه‌های هیجانی منجر شود. بدین ترتیب چنان‌چه مشاوران

سیدہ طاہرہ سیدی

حکیمہ

تهران با ۳۵ دانش‌آموز دختر ۱۳-۱۴ ساله اجرا شد. نمونه‌گیری به شیوه‌ی خوشه‌ای انجام گرفت. کل شاگردان پایه در نشست‌ها شرکت داشتند. کلاس پنجم دیگری از همین دبستان به عنوان گروه گواه انتخاب شد. شاگردان هر دو کلاس از نظر عزت‌نفس، توسط پرسش‌نامه‌ی عزت‌نفس کوپر اسمیت، مورد سنجش قرار گرفتند و به دو دسته‌ی دارای عزت‌نفس بالا و پایین تقسیم شدند. نمرات امتحان میان ثلث دانش‌آموزان هر دو کلاس در ۵ درس ریاضی، علوم، جغرافیا، دینی و املا، به عنوان پیش‌آزمون در نظر گرفته شد. اعضای گروه آزمایش در نشست‌های کلاسی مبتنی بر مفاهیم واقعیت‌درمانی شرکت کردند ولی گروه گواه تحت هیچ آموزشی قرار نگرفت. در پایان جلسات نیز نمرات امتحان ثلث هر دو پایه در ۵ درس مذکور، به عنوان پس‌آزمون محسوب گردید. روش تحلیل داده‌ها، تحلیل کوواریانس چند متغیری و تک‌متغیری بود. نتایج نشان داد که نشست‌های کلاسی براساس مفاهیم واقعیت‌درمانی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش تأثیر داشته و موجب بهبود عملکرد تحصیلی آنان با عزت‌نفس‌های متفاوت شده است.

دانشجو: لیلا الماسیان

استاد، اہنما: دکتر قاسم قاضی، / استاد

مشاور: دکتر حمزہ گنجی

مقطع و رشته‌ی تحصیلی: کارشناسی

ارشد مشاوره

محل و سال اخذ مدرک: رودهن / ۱۳۸۱

نام دانشگاه: آزاد اسلامي، (رودهن)

بین سازگاری عاطفی دختران مادر شاغل و غیر مادر شاغل تفاوت معناداری وجود ندارد، ۴. بین سازگاری دختران مادر شاغل و غیرمادر شاغل در سال‌های مختلف تحصیلی هم تفاوت معناداری وجود ندارد.

عنوان: بررسی اثرات «نشیست‌های

کلاسی واقعیت درمانی» در عملکرد تحصیلی
دانش آموزان دختر پایه ی پنجم دبستان شهر
تهران

دانشجو: فریماه فرزام

استاد راهنما: دکتر قاسم قاضی / استاد

مشاور: سیف الہ بہاری

مقطع ورشته تحصیلی: کارشناسی ارشد

مشاوره

محل و سال اخذ مدرک: رودهن / ۱۳۸۰

نام دانشگاه: دانشکدهٔ روان‌شناسی و

علوم تربیتی

● **کلید واژه‌ها:** نشست‌های کلاسی واقعیت درمانی، عملکرد تحصیل.

حکیمہ

افت تحصیلی، ترک تحصیل و فرار از مدرسه از عمده‌ترین مشکلاتی است که آموزش و پرورش ایران با آن روبرو است و دلیل عمده‌ی این مشکلات عدم وجود انگیزه و هدف در دانش‌آموزان است. براساس نظریه‌ی ویلیام گلاسر، با آشنا نمودن دانش‌آموزان با فوائد یادگیری و خودارزشیابی در طرح جلسات کلاسی، می‌توان از شکست در عملکرد تحصیلی جلوگیری کرد. این پژوهش به بررسی اثرات نشست‌های کلاسی و واقعیت درمانی در بهبود عملکرد تحصیلی دختران کلاس پنجم دبستان شهر تهران که دارای عزت‌نفس‌های متفاوت بودند، پرداخته است. بررسی در یکی از پایه‌های پنجم دبستان شهید مطهری واقع در منطقه‌ی ۱۵ آموزش و پرورش

پرسش نامه ی هوش هیجانی بار- آن

دکتر آدیس کراسکیان
دکترای روان شناسی

قرار گرفته است.
پرسش نامه شامل ۱۳۳ سؤال است که به صورت طیف لیکرت نمره گذاری می شود و توانایی سنجش ۱۵ مقیاس زیر را دارد:

بار- آن (۱۹۹۷-۱۹۹۹) اعتبار مقیاس های پانزده گانه ی پرسش نامه را از طریق محاسبه ی ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۶۹ تا ۰/۸۶ با میانگین ۰/۷۶ تعیین نمود. او سپس آن را از طریق بازآزمایی پس از یک ماه ۰/۸۵ و پس از چهار ماه ۰/۷۵ گزارش کرده است. همچنین برای بررسی روایی پرسش نامه، ضریب همبستگی نمره های حاصل از این پرسش نامه با سایر پرسش نامه های معتبر هوش هیجانی محاسبه شده که نشان دهنده ی روایی قابل قبول برای پرسش نامه می باشد (به نقل از مخبریان نژاد، ۱۳۸۶).

* هنجار بایی پرسش نامه ی هوش هیجانی بار- آن در ایران

مخبریان نژاد (۱۳۸۶) در پژوهش خود که بر روی دانش آموزان دبیرستانی شهر تهران انجام شده، اقدام به هنجار بایی پرسش نامه ی هوش هیجانی بار- آن نموده است. براساس نتایج این پژوهش، ضریب اعتبار کل پرسش نامه ۰/۹۱ محاسبه شد و برای بررسی روایی سازی^{۱۸} پرسش نامه، تحلیل عاملی^{۱۹} با روش تحلیل مؤلفه های اصلی^{۲۰} اجرا گردیده است. نتایج نشان داده است که چهارده عامل که دارای ارزش ویژه^{۲۱} بیشتر از یک هستند در مجموع ۳۷/۶۵۲ درصد کل واریانس متغیرها

اصلی است: ۱. خودآگاهی^۲، ۲. خودتنظیمی^{۱۱}، ۳. انگیزش^{۱۲}، ۴. همدلی^{۱۳}، ۵. مهارت های اجتماعی^{۱۴}.

* الگوی هوش هیجانی بار- آن

بار- آن^{۱۵} مدلی چند عاملی برای هوش هیجانی تدوین کرده است. او اعتقاد دارد که هوش هیجانی مجموعه ای از توانایی ها، قابلیت ها و مهارت هایی است که فرد را برای کنار آمدن با محیط و کسب موفقیت در زندگی تجهیز می کند. صفت هیجان در این نوع هوش رکن اساسی است که آن را از هوش شناختی متمایز می نماید. همچنین بر اساس دیدگاه او هوش هیجانی و مهارت های هیجانی- اجتماعی طی زمان، رشد و تغییر می کند و می توان با آموزش و برنامه های اصلاحی مانند تکنیک های درمانی آن را بهبود بخشید (بار- آن، ۱۹۹۷، بار- آن، ۱۹۹۹، به نقل از مخبریان نژاد، ۱۳۸۶).

* پرسش نامه ی هوش هیجانی بار- آن

برای سنجش هوش هیجانی ابزارهای مختلفی وجود دارد. یکی از معتبرترین آن ها پرسش نامه ی هوش هیجانی بار- آن (EQ-i) است که نتیجه ی چندین سال تلاش مستمر پژوهشگری به نام دکتر بار- آن می باشد. تا کنون مطالعات زیادی در مورد این پرسش نامه انجام گرفته و در کشورها و فرهنگ های مختلف هنجار بایی شده و اعتبار^{۱۶} و روایی^{۱۷} آن مورد تأیید

چند صباحی است که اصطلاح هوش هیجانی^۱ بر سر زبان ها افتاده است. و هم در محافل علمی و دانشگاهی مورد بحث و گفت و گو قرار می گیرد و درباره ی آن سمینار و گردهمایی تشکیل می شود و هم در میان دوستداران غیر حرفه ای مسائل روان شناسی طرفداران فراوانی کسب کرده است.

ابتدا پیتر سالووی^۲ و جان مایر^۳ در سال ۱۹۹۰ میلادی، مفهوم هوش هیجانی را در مقاله ای با همین عنوان در مجله ی «تخیل، شناخت و شخصیت» معرفی کردند و در سال ۱۹۹۵ دانیل گلمن^۴ با انتشار کتاب هوش هیجانی به آن شهرت بخشید (سیف، ۱۳۸۵).

هر کدام از نظریه پردازان هوش هیجانی، مفاهیم مختلفی را در الگوی خود ارائه داده اند (شفیعی تبار و همکاران، ۱۳۸۷).

• **الگوی مایر، سالووی و کاروسو:** هوش هیجانی توانایی پردازش اطلاعات درباره ی هیجان های خود و دیگران است. در این الگو چهار شاخه در نظر گرفته شده است: ۱. شناسایی هیجان ها^۲، ۲. تسهیل هیجانی تفکر^۳، ۳. فهم هیجان ها^۴، ۴. مدیریت هیجان ها^۵.
• **الگوی گلمن:** این الگو شامل پنج خوشه

برای سنجش هوش هیجانی ابزارهای مختلفی وجود دارد. یکی از معتبرترین آن ها پرسش نامه ی هوش هیجانی بار- آن (EQ-i) است

۱) خودآگاهی هیجانی	۶) همدلی	۱۱) حل مسئله
۲) خود ابرازی	۷) مسئولیت پذیری اجتماعی	۱۲) تحمل فشار روانی
۳) عزت نفس	۸) روابط بین فردی	۱۳) کنترل تکانش
۴) خود شکوفایی	۹) واقع گرایی	۱۴) خوش بینی
۵) استقلال	۱۰) انعطاف پذیری	۱۵) شادمانی

را تبیین می کنند. بنابراین یافته ها، اعتبار و روایی پرسش نامه تأیید شده است.

موارد کاربرد سنجش هوش هیجانی

۱. موقعیت های آموزشی: به منظور کمک به مشاوران و روان شناسان مدارس در شناسایی دانش آموزانی که قادر به مقابله با فشارهای تحصیلی نیستند و ممکن است دچار مشکلات هیجانی یا ترک تحصیل شوند.
۲. موقعیت های شغلی.
۳. موقعیت های بالینی.
۴. موقعیت های پزشکی.
۵. موقعیت های پژوهشی.

پی نوشت

1. Emotional intelligence
2. peter Salovay
3. John Mayer
4. Daniel Goleman
5. Caruso, D.
6. identifying emotions
7. emotional facilitation thinking
8. understanding emotions
9. management emotions
10. self- awareness
11. self- regulation
12. motivation
13. empathy
14. social skills
15. Bar-on, R
16. reliability
17. validity
18. construct Validity
19. factor analysis
20. Principal Components analysis (PC)
21. eigen value

منبع

سینف، علی اکبر. (۱۳۸۵). نه هوش هیجانی، نه هیجان هوشی! ماهنامه روان شناسی جامعه، ۳۲، ۴۳-۴۰. شفیع تبر، مهدیه؛ خدایناهی، محمدریم؛ و صدوق پور، صالح. (۱۳۸۷). بررسی رابطه هوش هیجانی و عوامل پنج گانه شخصیت در دانش آموزان. مجله علوم رفتاری، ۲، ۱۸۲-۱۷۳.

مخبریان نژاد، راضیه. (۱۳۸۶). هنجاریابی پرسش نامه هوش هیجانی بار- آن در دانش آموزان دبیرستانی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشکده روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی؛ واحد تهران مرکزی.



مجله های رشد

با مجله های رشد آشنا شوید

مجله های رشد توسط دفتر انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می شوند:

مجله های عمومی دانش آموزی

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

- **رشد کودک** (برای دانش آموزان آمادگی و پایه ی اول دوره ی دبستان)
- **رشد نوجوان** (برای دانش آموزان پایه های دوم و سوم دوره ی دبستان)
- **رشد دانش آموز** (برای دانش آموزان پایه های چهارم و پنجم دوره ی دبستان)
- **رشد نوجوان** (برای دانش آموزان دوره ی راهنمایی تحصیلی)
- **رشد جوان** (برای دانش آموزان دوره ی متوسطه و پیش دانشگاهی)

مجله های عمومی بزرگسال

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

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

مجله های اختصاصی

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

- **رشد برهان راهنمایی** (مجله ریاضی برای دانش آموزان دوره ی راهنمایی تحصیلی)
- **رشد برهان متوسطه** (مجله ریاضی برای دانش آموزان دوره ی متوسطه و پیش دانشگاهی)
- **رشد آموزش قرآن**، **رشد آموزش معارف اسلامی**، **رشد آموزش زبان و ادب فارسی**، **رشد آموزش هنر**، **رشد مشاور مدرسه**، **رشد آموزش تربیت بدنی**، **رشد آموزش علوم اجتماعی**، **رشد آموزش تاریخ**، **رشد آموزش جغرافیا**، **رشد آموزش زبان**، **رشد آموزش ریاضی**، **رشد آموزش فیزیک**، **رشد آموزش شیمی**، **رشد آموزش زیست شناسی**، **رشد آموزش زمین شناسی**، **رشد آموزش فنی و حرفه ای**، **رشد آموزش پیش دبستانی**

مجله های رشد عمومی و اختصاصی برای آموزگاران، معلمان، مدیران، مربیان و مشاوران مدارس، دانش جویان، مراکز تربیت معلم و رشته های دبیری، دانشگاه ها و کارشناسان آموزش و پرورش تهیه و منتشر می شوند.

• **نشانی:** تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶، دفتر انتشارات کمک آموزشی.

• **شماره:** ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۷۸

• **تلفن:** ۰۲۱-۸۸۸۴۹۰۹۹

E _ mail: info@roshdmag.ir * www.roshdmag.ir *

تغذیه‌ی دانش آموزان

در ایام امتحانات

پروین مقدم سلیمی
کارشناس ارشد علوم تربیتی
کلیدواژه‌ها: تغذیه دانش آموزان، امتحانات، استرس.

اشاره

توجه به نیازهای دانش آموزان در جنبه‌های متفاوت زندگی‌شان امری مهم و ضروری است و این موضوع در ایام امتحانات از اهمیت ویژه‌ای برخوردار می‌شود، از جمله مهمترین نیازهای دانش آموزان، مقوله‌ی تغذیه است که نقش مؤثری در سلامت جسم و روان ایشان دارد.

مقدمه

پژوهش‌های دانشمندان نشان می‌دهد که مصرف مواد غذایی مناسب تأثیر بسیار مهمی بر فعالیت مغز، افزایش انرژی، تقویت حافظه، تمرکز و رفع نگرانی و استرس انسان دارد. کمبود برخی مواد مغذی در رژیم غذایی، می‌تواند آثار منفی در هوشیاری و فعالیت مغزی انسان داشته باشد. شما با مطالعه‌ی متن زیر می‌توانید با استفاده از مواد غذایی مناسب، به توانایی مغز خود افزوده و آرامش اعصاب‌تان را بخصوص در ایام امتحانات تأمین نمایید.

صبحانه - وعده‌ی صبحانه بهتر است شامل یکی از موارد زیر باشد:

- ۱- یک عدد تخم‌مرغ آب‌پز سفت + روغن زیتون یا روغن هسته‌ی انگور + دارچین + لیموترش تازه
- ۲- عدسی همراه با روغن زیتون یا روغن هسته‌ی انگور + دارچین + لیموترش تازه
- ۳- حلیم بوقلمون
- ۴- سوپ جو

۵- نان جو یا نان سنگک + پنیر + گردو + شیر خام

ناهار - ناهار می‌تواند در روزهای مختلف، ترکیبی از مواد غذایی زیر باشد: برنج سبوس‌دار، گوشت، مرغ، ماهی، جوجه، میگو، جگر، همراه با حبوباتی مانند: لوبیا، لوبیای سفید، لوبیاسبز، نخودسبز، عدس و سبزیجاتی مانند: کلم، کرفس، تره‌فرنگی، جعفری، کدو حلوایی، هویج، قارچ و جوانه گندم.

عصرانه - عصرانه بهتر است شامل یکی از موارد زیر باشد:

- سالاد سبزی با سبزی پخته، شامل: لوبیا، لوبیاسبز، سیب‌زمینی
- سیب‌زمینی تنوری

- حلیم بوقلمون

- فرنی آرد برنج

- حریره بادام

- دو تکه نان سبوس‌دار + سبزی و پنیر

- دو تکه نان سبوس‌دار + پنیر و گردو

- دو تکه نان سبوس‌دار + گوجه‌فرنگی و خیار

شام - وعده‌ی شام بهتر است شامل یکی از موارد زیر باشد:

- انواع کباب‌ها همراه با سبزیجات پخته، بدون نان و برنج

- یک لیوان شیر گرم + یک قاشق غذاخوری عسل

- نان و پنیر و گردو

- یک لیوان ماست تازه و شیرین



برگ اشتراک مجله‌های رشد

شرایط:

- ۱- پرداخت مبلغ ۵۰/۰۰۰ ریال به ازای هر عنوان مجله‌ی درخواستی، به صورت علی‌الحساب به حساب شماره‌ی ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت شعبه‌ی سه راه آزمایش (برخه‌حصار) کد ۳۹۵ در وجه شرکت است.
- ۲- ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده‌ی اشتراک بایست سفارشی. (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: _____ کد پستی: _____

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

امضا:

* کد امور مشترکین: ۷۷۳۳۶۶۵۵ - ۷۷۳۳۶۶۵۶ - ۲۱۰

* صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

* کد پیام گیر مجله‌های رشد: ۲۱۰ - ۸۸۳۰ - ۱۲۸۲

یادآوری:

- هزینه‌ی برگشت مجله در صورت خوانا و کامل بودن نشانی و عدم حضور گزیننده، بر عهده‌ی مشترک است.
- مبنای شروع اشتراک مجله از زمان دریافت برگ اشتراک است.

میان وعده‌ها - میان وعده‌ها بهتر است شامل یکی از موارد زیر باشند:

- یک فنجان آجیل خام و بدون نمک، شامل مغز گردو، بادام، بادام زمینی، پسته، فندق و تخم کدو بونداده
- یک فنجان آجیل شیرین، شامل انجیر خشک، توت خشک، کشمش (مویز)، خرمای خشک و مغزهای خام (گردو، فندق، بادام، بادام زمینی)
- یک بشقاب میوه‌ی تازه‌ی فصل، بخصوص سیب، کیوی، توت سفید، توت‌فرنگی، گیلاس، هلو، انگور، موز، آلو، زردآلو، لیمو، پرتقال و طالبی
- یک لیوان شیر یا شیرموز
- کمی نان سیوس‌دار + پنیر + سبزیجات تازه
- یک لیوان آب‌میوه‌ی طبیعی بدون شکر که بهتر است ۵۰-۵۰ با آب یا آب‌معدنی مخلوط شود

- سایر نوشیدنی‌های آرام‌بخش (در زیر به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود)

نوشیدنی‌های آرام‌بخش جهت ایام امتحانات:

۱. چای بابونه: هرگاه احساس اضطراب و تنش نمودید به جای نوشیدنی‌های سمی مانند: قهوه، چای و ... یک لیوان چای بابونه همراه با عسل بنوشید. برای تهیه‌ی این چای ۲-۳ قاشق چای‌خوری گل گیاه بابونه را در یک قوری آب‌جوش بریزید و ۲۰-۳۰ دقیقه صبر کنید تا دم بکشد، سپس یک لیوان از این چای را با مقداری عسل میل کنید. سایر چای‌های گیاهی که تأثیر آرام‌کننده دارند عبارت‌اند از: چای‌های شکوفه لیمو، شکوفه پرتقال، گل ساعتی، اسطوخودوس، بادرنجبویه و گل گاوزبان. طرز تهیه‌ی آن‌ها نیز به همان روش فوق می‌باشد.

۲. چای دارچین: ۱۵-۱۰ گرم پودر دارچین را در قوری آب‌جوش بریزید و پس از ۲۰-۱۵ دقیقه با مقداری عسل میل کنید. یا دو تکه چوب دارچین را در آب‌جوش بیندازید و بعد از دم کشیدن با مقداری عسل میل کنید.

۳. چای زنجبیل: یک قاشق چای‌خوری زنجبیل را با مقداری عسل و یک فنجان آب گرم مخلوط کنید و بعد از غذا بنوشید، یا نصف قاشق چای‌خوری زنجبیل را در یک فنجان شیر حل و بعد از غذا میل کنید.

۴. چای زعفران: کمتر از نصف قاشق چای‌خوری زعفران را به ۲-۳ استکان آب‌جوش اضافه کنید و پس از ۲۰-۳۰ دقیقه با عسل مخلوط نموده و جرعه جرعه میل نمایید.

۵. دم‌کرده نعناع یا پونه

۶. آب کرفس: یک لیوان آب کرفس، ترجیحاً همراه با آب‌هویج

۷. آب‌انگور

۸. مخلوط آب‌انگور و آب‌اناناس

۹. مخلوط آب‌انگور، آب‌اناناس و توت‌فرنگی

از مصرف مواد غذایی زیر جداً خودداری نمایید:

۱. چای، قهوه، کاکائو، شیر کاکائو و ...

۲. نمک فراوان و مواد غذایی دارای نمک بسیار، مانند چیپس، پفک، چوب‌شور و ...

۳. نوشیدنی‌های گازدار

۴. ادویه‌ی فراوان مانند: فلفل و خردل و ...

۵. غذاهای مانده، احتمالاً تند و فاسد شده

۶. غذاهای بسته‌بندی شده و آماده، مانند انواع کنسروها، کمپوت‌ها، سس‌ها، سوسیس، کالباس و ...

۷. مواد تصفیه‌شده، مانند قندوشکر، آردسفید و هر نوع ماده غذایی که به‌وسیله این مواد تهیه می‌شوند: مانند شیرینی، بستنی، آدامس، انواع مرباها و ...

۸. مواد غذایی سرخ‌شده و پرچرب (بهتر است از روش آب‌پز، بخارپز، و کباب‌پز در پخت غذاها استفاده شود)



۹. پیاز، سیر، ترب

۱۰. انواع ترشیجات و سرکه‌ها

مواردی که در ایام امتحانات لازم است به آن‌ها توجه شود:

۱- تأثیر رژیم غذایی برای افزایش قدرت حافظه، تمرکز، کاهش اضطراب و استرس، در مدتی کوتاه و یک شبه اتفاق نخواهد افتاد، لذا توصیه می‌شود که یک برنامه‌ی غذایی مدون را مدت‌ها قبل از شروع امتحانات طراحی نمایید.

۲- انجام فعالیت بدنی، ورزش، شنا و ... سبب کاهش استرس شده و شما را به آرامش بیش‌تر نزدیک خواهد کرد. در عین حال باعث افزایش جریان خون، خون‌رسانی بهتر به مغز و کاهش اختلالات یادگیری می‌گردد.

۳- نوشیدن آب باعث حفظ تعادل داخل بدن و تنظیم دما و هضم بهتر غذا می‌شود. البته به شرط آن‌که ۳۰ دقیقه قبل یا یک ساعت بعد از غذا آب را بنوشید. نوشیدن آب خصوصاً در زمان فراگیری دروسی مانند: ریاضیات، شیمی، فیزیک و ... باعث تمرکز بیش‌تر خواهد شد، لذا توصیه می‌شود همیشه در هنگام مطالعه آب کافی بنوشید. مصرف ۸-۶ لیوان آب موجب دفع مواد سمی مخرب از مغز می‌شود.

۴- استراحت و خواب کافی بخصوص در طول امتحانات باعث تقویت قوای مغزی و تجدید حیات آن‌ها می‌شود. لذا سعی کنید حداقل ۶ ساعت در شب و ۴۵ دقیقه در میان روز بخوابید. خستگی و بی‌خوابی از عواملی است که قدرت حافظه و یادگیری را با اختلال روبه‌رو نموده و باعث افزایش فشارهای عصبی می‌شود.

۵- تمام وعده‌های غذایی باید کاملاً و به طور منظم رعایت شود و از گرفتن رژیم کاهش وزن در طول امتحانات جداً خودداری کنید.

۶- هیچگاه بدون مصرف صبحانه‌ی کامل، در سر جلسات امتحانی حاضر نشوید

۷- رعایت آرامش در زمان صرف غذا، موجب جذب بهتر منابع مغذی می‌شود. لذا سعی کنید زمان صرف هر وعده‌ی غذایی کمتر از ۲۰ دقیقه نباشد.

۸- هنگام مطالعه و مرور دروس، مقداری خشکبار و انواع مغزهای مغذی در کنار خود قرار دهید و به عنوان میان‌وعده مصرف کنید. به یاد داشته باشید بین مصرف آجیل و نوشیدن آب، حداقل ۳۰ دقیقه فاصله باشد.

۹- در زمان حضور در جلسات امتحانی، مقداری آجیل شیرین همراه داشته باشید تا در صورت احساس ضعف، آن‌ها را میل کنید.

۱۰- در ایام امتحانات از تماشای فیلم‌های پرهیجان و مهیج و بازی‌های رایانه‌ای که باعث ایجاد فشارهای عصبی هستند خودداری نمایید.

۱۱- اختصاص لحظاتی از روز برای دعا و نیایش، تأثیر بسیار زیادی در تجدید قوا و تقویت سیستم عصبی خواهد داشت، پس توکل به پروردگار مهربان را فراموش نکنید.

منبع

۱. احمدی زارع حیدر (۱۳۸۵) تغذیه نوران متحالت و کنکور تهران: انتشارات یاران علوی.
۲. احمدی زارع، حیدر (۱۳۸۵). چای درمانی. تهران: انتشارات یاران علوی.
۳. احمدی زارع، حیدر (۱۳۸۵). درمان با غذا. تهران: انتشارات یاران علوی.



نظریه‌ها و تمرین‌های مشاوره‌ی گروهی انسان‌گرا

دکتر حسین سلیمی بجنستانی

فرانکل.

فصل دوم رویکرد شخص محوری که راجرز و مازلو را معرفی کرده و به تفاوت بین وجودگرایان و انسان‌گرایان و توصیه‌هایی برای فرایند گروهی و رهبری گروه پرداخته است.

فصل سوم به رویکرد گشتالت درمانی با معرفی پرز و مفاهیم کلیدی در درمان پرداخته است.

مترجم معتقد است، امروزه مشاوره‌ی انسان‌گرا جدیدترین و مؤثرترین روش‌ها را برای بهبود زندگی انسان ارائه می‌دهد. این کتاب بیش از آن که یک کتاب درسی شخصی برای دانشجویان باشد، یک تلنگر و چالش برای همه ماست. مشاوران هنوز فضای بسیاری برای پیشرفت در ابعاد نظری و عملی کارهای گروهی دارند. با این حال هرچه بیشتر در ماهیت انسان عمیق می‌شویم در مقابل این پدیده بی‌نظیر بیشتر احساس عجز و سرافکنندگی می‌کنیم؛ چرا که تمامی علم روان‌شناسی جهان با همه‌ی شناختی که به دست آورده هنوز راه‌های ناپیموده‌ی فراوانی دارد که فلسفه و روان‌شناسی انسان‌گرا نیز آخرین گام آن نخواهد بود.

خواندن این کتاب را به همه‌ی مشاوران علاقه‌مند به کار گروهی و فردی توصیه می‌کنیم.

آیا تا کنون به عنوان مراجع در جلسات مشاوره گروهی شرکت کرده‌اید؟ اگر این فرصت دست داد حتماً در این جلسات شرکت کنید آثار مثبت آن را در زندگی خود به نحو محسوسی خواهید دید.

حال چه مشاور و چه مراجع تفاوتی نمی‌کند. بهترین تغییر از گروه را موریانو روان‌شناسی رومانی الاصل عنوان نموده است. او می‌گوید: «انسان در گروه متولد می‌شود، در گروه زندگی و رشد می‌کند، در گروه بیمار می‌شود چرا در گروه درمان نشود؟» این جمله پر معنی نشان از این دارد که شخصیت ما در تعامل با اجتماع شکل می‌گیرد.

هریک از دیدگاه‌های مشاوره فرایند خاصی را برای گروه طراحی و توصیه می‌کنند. کتاب «نظریه‌ها و تمرین‌های مشاوره‌ی گروهی انسان‌گرا» از جمله آثار برجسته نویسنده پرتوان جerald کوری می‌باشد که خانم کتابخوان دانشجویان آن را به فارسی برگردانده و انتشارات پرشکوه آن را منتشر کرده است.

مؤلف، کتاب «نظریه‌های درمانی انسان‌گرا و مشاوره گروهی» را در سه فصل تدوین کرده است. فصل اول رویکرد وجودگرایی با معرفی کی‌یر که گارد، سارتر، هایدگر، بوگتال، می و یالوم