

فصلنامه‌ی آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی
دوره‌ی ششم / شماره‌ی ۳ / بهار ۱۳۹۰



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

- مدیر مسئول: محمد ناصری
- سردبیر: نرگس نفر
- هیئت تحریریه:
- محمود اوحدی، مهدی حاج اسماعیلی، دکتر حسین سلیمی بجستانی، محمد مصطفوی، حسن پیوسته گر، دکتر محمد حسین سالاری فر، ابوالفضل نفر، دکتر مجید یوسفی لویه.
- مدیر داخلی: فرزانه اسلامی
- ویراستار: افسانه طباطبائی
- طراح گرافیک: نوید اندرودی
- نشانی دفتر مجله:
- تهران، ایران شهر شمالی، پلاک ۲۶۶ صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
- تلفن ۹ - ۸۸۳۱۱۶۱ - ۰۲۱ (داخلی ۳۷۴)
- نمابر: ۸۸۴۹۰۱۰۹
- وبگاه: www.roshdmag.ir
- وایاتامه: moshaveremadrese@roshdmag.ir
- تلفن پیامگیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲
- کد مدیر مسئول: ۱۰۲
- کد دفتر مجله: ۱۱۳
- کد مشترکین: ۱۱۴
- تلفن امور مشترکین: ۷۳۳۶۶۵۵ و ۷۳۳۶۶۵۶ - ۰۲۱
- شمارگان: ۱۹۰۰۰ نسخه
- چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

- ۲/ سرمقاله
- ۳/ درس‌هایی از مربیان بزرگ / دکتر حمید علیزاده
- ۴/ آیا من هم می‌توانم خود شکوفا بشم؟ / سمیرا رنج‌بردار
- ۸/ اهمیت شناسایی تیپ‌های شخصیتی دانش‌آموزان برای انتخاب حرفه و شغل / فاطمه صادقیان، نجات شیخ‌پور
- ۱۲/ نقش‌گذاری در روابط والدین و فرزندان / مهدی حاج اسماعیلی
- ۱۸/ طلاق، بحران زندگی / زهرا نظری
- ۲۷/ تازه‌های پژوهش / دخالت والدین در یادگیری کودکان
- ۲۸/ گفت‌وگو با دکتر شفیع‌آبادی / علی قره‌داغی
- ۳۴/ برنامه‌ی درس روان‌شناسی / محمود اوحدی
- ۴۰/ گزارش همایش / محمدرضا مقدادی
- ۴۴/ مقابله مؤثر با اضطراب / مژگان درویش محمدی
- ۴۷/ ابزارهای روان‌شناختی / دکتر آدیس کراسکیان
- ۵۰/ راهنمایی و مشاوره گروهی / حسین سلیمی بجستانی
- ۵۴/ مروری بر مقالات / فرزانه اسلامی
- ۵۶/ راهبردهای رویارویی با مشکلات رفتاری دانش‌آموزان / مریم صیاد شیرازی
- ۵۹/ معرفی کتاب
- ۶۰/ مشاوره همچون یک سفر است / عفت میراحمدیان
- ۶۲/ روان‌شناسی مثبت‌نگر / طاهره حسین قمی

■ قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

– مقاله‌هایی که برای درج در مجله می‌فرستید، باید با اهداف و ساختار این مجله مرتبط باشد و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشد. – مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می‌کنید، این موضوع را قید بفرمایید. – مقاله یک خط در میان، در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شود. مقاله‌ها می‌توانند با نرم‌افزار word و بر روی CD یا فلاپی و یا از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. – نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. – محل قراردادن جدول‌ها، شکل‌ها و عکس‌ها در متن مشخص شود. – مقاله باید دارای چکیده باشد و در آن هدف‌ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. – کلمات حاوی مفاهیم نمایه (کلید واژه‌ها) از متن استخراج و روی صفحه‌ای جداگانه نوشته شوند. – مقاله باید دارای 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.

حضور مشاوران مدرسه در مدارس امروز چه ضرورتی دارد؟ تحت چه شرایطی مشاوران مدرسه مؤثر و مفید هستند؟

- در مورد سؤال اول در سرمقاله قبل صحبت شد و درخصوص سؤال دوم می توان گفت،
- برای همه کسانی که با دانش آموز و به طور کلی کودک و نوجوان سروکار دارند کاملاً روشن و آشکار است که آنها در طول سالهای تحصیلی و حتی بعد از آن، (در خانه یا مدرسه) به کمک و پشتیبانی گسترده ای نیاز دارند و در این میان نکته مهم و اساسی این است که با وجود احساس نیاز به مشاوره و ضرورت وجود مشاور، داشتن مشاوره که رشته مرتبط با این حرفه را دارد ضروری تر از داشتن پست مشاوره است، در واقع حضور فردی، صرفاً با عنوان «مشاور» در مدرسه نمی تواند راهگشای مشکلات اولیاء، مربیان و دانش آموزان باشد. عدم عنایت به این مسئله منجر به خسارت های غیرقابل جبران، هم در سطح مدرسه و جامعه و هم در زندگی فردی دانش آموزان و اولیاء آنها می شود.

این که باید مشاور متخصص دانش آموخته از رشته های مرتبط بوده و خصوصاً دانش آموخته مشاوره باشد مهم است. علاوه بر این، عوامل شخصی نیز در نقش و عمل مشاور مدرسه مؤثر است، در این بین توجه به کاردانی مشاور، انتظارات مدرسه از وی، حدود امکانات و اختیارات مشاور در مدرسه، درک مشاور از نقش و عمل مشاوره ای (حرفه ای) خود، تلقی او از کارش، علایق وی و چگونگی نگاه جامعه خصوصاً مدرسه و سیستم (اعم از مدیر، معلمان، دانش آموزان و والدین) بسیار حائز اهمیت است.

و اما در همین خصوص، نشریه رشد مشاور مدرسه که تاکنون دوره ششم و شماره ۲۳ خود را در قالب فصلنامه در زمینه مشاوره مدرسه ای و به انگیزه ارتقای دانش و بینش و توسعه مهارت های حرفه ای و در راستای سیاست های کلی نظام مشاوره مدرسه ای پشت سر گذاشته است، از آثار شما در جهت هرچه حرفه ای تر و غنی تر شدن مجله استقبال می کند.

اولیتهای مجله به قرار ذیل می باشد:

۱. تجربه های زیسته مشاوران اعم از مشاوره فردی، گروهی، مشورت دهی به مدیران و دبیران و والدین
۲. پژوهش های انجام شده بویژه با محوریت مسائل دانش آموزان و موضوعات مشاوران با توجه به اصول حرفه ای روش تحقیق
۳. مقالات توصیفی تحلیلی جدید در زمینه های یاد شده
۴. گزارش نشست ها، همایش ها و سمینارهای انجام شده در استان یا شهرستان محل خدمت همراه با نقد و تحلیل و ارائه عکس ها
۵. نقد برنامه ها، رویکردهای مربوط به مشاوره مدرسه ای با توجه به آئین نامه ها و اسناد و... و پیشنهادات در این خصوص
۶. نقد فیلم هایی که دارای درون مایه مشاوره ای هستند و پیام های تربیتی را ارائه می دهند.

ضمناً مخاطبان عزیز مجله «رشد مشاور مدرسه» می توانند به منظور بیان طرح ها، ایده ها، پیشنهادات ارزشمند خود، کسب اطلاعات بیشتر پیرامون مقالات ارسال شده یا پیگیری آنها، روزهای چهارشنبه از ساعت ۱۰ صبح تا ۳ بعدازظهر از طریق شماره تلفن ۸۸۳۰۵۸۶۲ با مدیر داخلی و سردبیر تماس حاصل نمایند.

سردبیر



درس‌های بزرگ از مریان بزرگ

دکتر حمید علیزاده

استاد یار دانشگاه علامه طباطبائی

کلید واژه‌ها: احساس تعلق، ردولف دراکورس، بدرفتاری، جلب توجه.

به اعتقاد ردولف درایکورس، مربی بزرگ تعلیم و تربیت، یکی از نیازهای اصلی کودک، داشتن احساس «تعلق» است که به او احساس امنیت می‌دهد. چنانچه به دلایلی کودک به‌طور واقعی یا غیرواقعی احساس کند که در محیط زندگی خود در خانه یا مدرسه به اندازه‌ی کافی به گروه تعلق ندارد، درصدد «جلب توجه» برمی‌آید. این نیاز به جلب توجه، نیازی نیست که یک روز به‌طور کامل برطرف شود و کودک بگوید «خب! بس است!».

از ویژگی‌های اصلی رفتارهای جلب‌توجه‌کننده، می‌توان به این موارد اشاره کرد: سر و صدا کردن، بدجنسی کردن، ناآرامی کردن، خودشیرینی کردن، حرف‌های بزرگ‌تر از سن خود زدن، رنجاندن دیگران، و خود را مطرح کردن. درایکورس برای مقابله با این گونه رفتارها چند پیش‌نهاد ارائه کرده است:

۱. **توجه به بدرفتاری را به حداقل برسانید؛** مجبور نیستید به هر خطای جزئی توجه کنید. حتی گاهی کودک ترجیح می‌دهد مورد سرزنش قرار بگیرد، تا این که به او بی‌توجهی شود.
۲. **به رفتارهایی که می‌خواهید تشویق شوند، توجه کنید؛** رفتارهایی از قبیل همکاری کردن، مشارکت کردن، کمک کردن و سایر رفتارهای سازنده.
۳. **پیش از به وجود آمدن مشکل، به کودک توجه کنید؛** تا زمانی که کودک خوب است، کاری به او نداریم؛ این اشتباه است. وقتی کودک خوب است، باید به او سر بزنییم و به او بفهمانیم که هم‌چنان برای ما اهمیت دارد و حواسمان به او هم هست. درواقع، زمانی باید به کودک توجه کنیم که متقاضی آن نیست!
۴. **عمل کنید، حرف نزنید؛** اگر زیاد حرف بزنییم و کم عمل کنیم، کودکان و دانش‌آموزان ما را کم‌تر جدی می‌گیرند. عمل ما باید جدی، مهربان، منطقی و سازنده باشد.
۵. **کارهایی را به کودک بدهید که با مفید بودن برای دیگران، توجه مثبت به دست آورد؛** مانند جواب دادن به تلفن، کشیدن پرده‌ها و... از این طریق می‌توان رفتارهای تعاونی و مشارکتی را در کودک رشد داد.

خودشکوفایی چیست؟

نیازهای دیگر موجود در این سلسله مراتب (ایمنی، محبت، تعلق پذیری، عزت نفس و خودشکوفایی) نیازهای روانی هستند. این نمایش سلسله مراتبی، سه موضوع اساسی را درباره‌ی ماهیت نیازهای انسان بیان می‌کند:

۱. نیازها براساس قدرت یا نیازمندی‌شان در سلسله مراتب قرار می‌گیرند.

۲. هرچه نیاز در مرتبه‌ی پایین‌تر سلسله مراتب قرار داشته باشد، زودتر در فرایند رشد آشکار می‌شود.

۳. نیازهای موجود در سلسله مراتب به ترتیب ارضا می‌شوند؛ از پایین‌ترین تا بالاترین، از پایه‌ی هرم تا نوک آن. اولین نکته‌ای که از سازمان سلسله

خودشکوفایی (self-actualization) «میل به بهتر و بهتر شدن نسبت به آنچه که یک فرد هست و آنچه چیزی شدن که یک فرد ظرفیت شدن آن را دارد»، در تئوری نیازهای مزلو (Maslow) بیان شده، اساساً برابر است با اهداف برای تحصیل و خلاقیت که توسط مدرسان و روان‌شناسان حمایت شده است (Burleson, ۲۰۰۵). به عبارت دیگر، خودشکوفایی فرایند رشد کردن به صورتی است که وابستگی به دیگران، حالت دفاعی، کم‌کاری و کم‌رویی را پشت سر بگذاریم و به سوی ارزیابی‌های معقول، جرئت آفریدن و کاویدن پیش برویم. خودشکوفایی

آیا من هم می‌توانم خودشکوفای باشم؟

سمیرا رنج‌بردار

کارشناس ارشد روانشناسی عمومی

مراتبی برمی‌آید، این است که نیازهای فیزیولوژیکی قوی‌ترین انگیزه‌های حاکم‌اند. نیازهای خودشکوفایی تمایلات نهفته‌ای هستند که اغلب در امور روزمره به راحتی نادیده گرفته می‌شوند. نکته‌ی دوم این است که نیازهای پایین‌تر، مثل ایمنی، مشخصه‌ی نیازهای جان‌داران غیر انسان و کودکان هستند؛ در حالی که نیازهای بالاتر، مثل عزت نفس، منحصر به انسان و مربوط به بزرگسالان هستند. نکته‌ی سوم این است که سازمان سلسله مراتبی، تصریح می‌کند که افراد پیش از

تحقق بخشیدن به استعدادها، توانش‌ها و امکاناتمان است (مزلو، ۱۹۸۷). شالوده‌ی نظریه‌ی مزلو این است که انسان‌ها در سطح ارگانیزمی نیازهایی دارند. مزلو معتقد بود که یک دسته نیاز مربوط به هم، که به رشد گرایش دارند، بر همه‌ی نیازهای دیگر حاکم‌اند و آن‌ها را در سلسله مراتبی سازمان می‌دهند که پنج نیاز نسبتاً قدرت‌مند بقا و نسبتاً ضعیف رشد را شامل می‌شود. اولین نیازها، نیازهای فیزیولوژیکی لازم برای تعادل حیاتی، آرامش و بقا هستند. همه‌ی



کسب احترام و عزت نفس، باید نیازهای فیزیولوژیکی، ایمنی و تعلق پذیری خود را کاملاً ارضا کنند. ارضای نیازهای پایین تر شرط لازم برای ارضا کردن نیازهای بالاتر است. سلسله مراتب نیازها به شرح زیر است:

نیازهای فیزیولوژیکی، نیازهای ایمنی، نیازهای محبت و تعلق پذیری، نیازهای عزت نفس، و نیاز خودشکوفایی. «خودشکوفایی انگیزی اصلی است که ۱۷ فرانیاژ (metaneads) (ارزش های هستی) را درهم ادغام می کند. این ارزش ها شامل درستی، خوبی، زیبایی، وحدت و یکپارچگی، فراروندگی دوجوچی (فقط وجوه سیاه و سفید ندارند)، زنده بودن و پیش رفتن، بی همتایی، کمال، غایت مندی، عدالت، نظم، سادگی، جامعیت، جدیت، شوخ طبعی، خودبستگی و معناداری است» (سید محمدی، ۱۳۸۴).

ملاک های خودشکوفایی

مزلو برای مشخص کردن افراد خودشکوک، از ملاک های مثبت و منفی استفاده کرد. اول این که افراد باید از آسیب روانی رها باشند. آن ها نباید روان رنجور یا روان پریش باشند یا به این اختلال های روانی گرایش داشته باشند. دوم این که افراد خودشکوک سلسله مراتب نیازها را پشت سر گذاشته اند، بنابراین، بالای سطح حداقل معیشت اند و ایمنی آن ها تاکنون تهدید نشده است اما مهم تر از آن این که آن ها باید طعم محبت را نیز چشیده باشند و احساس ارزش مندی و احترام عمیقی داشته باشند. چون نیازهای سطح پایین افراد خودشکوک ارضا

شده است، آن ها بهتر می توانند ناکامی این نیازها را تحمل کنند. افراد خودشکوک حتی زمانی که گرسنه اند، چنانچه غذا فوراً مهیا نباشد، وحشت نمی کنند. آن ها به پول و ایمنی نیاز شدیدی ندارند؛ در حالی که افرادی که در سطح نیازهای فیزیولوژیکی عمل می کنند، نیاز مبرمی به آن ها دارند. افراد خودشکوک احساس می کنند دوست داشتنی هستند، و از همین رو نیاز روان رنجور ندارند که همه آن ها را دوست داشته باشند. سومین ملاک برای خودشکوفایی برخورداری از ارزش های هستی (فرانیاژها) است. افراد خودشکوکا به دنبال حقیقت، زیبایی، عدالت، سادگی، شوخی، و سایر نیازهای هستی هستند که پیش از این درباره ی آن ها بحث کردیم. آخرین ملاک برای رسیدن به خودشکوفایی، که در عین حال تعریف مزلو از خودشکوفایی نیز هست، این است که افراد خودشکوکا از «همه ی استعدادها، قابلیت ها و توانایی های خود بهره برداری می کنند». به عبارت دیگر، افراد خودشکوکا نیازهای خود را برای رشد کردن، پرورش یافتن، و تبدیل شدن به آن چه قادر به شدن هستند، برآورده می سازند (سید محمدی، ۱۳۸۴).

ویژگی های افراد خودشکوکا

چند درصد از جمعیت خودشکوکا هستند؟ مزلو باور داشت که همه ی انسان ها استعداد خودشکوفایی دارند. برای این که افراد خودشکوکا باشند، باید نیازهای سطح پایین خود را ارضا کنند و از ارزش های هستی برخوردار باشند. مزلو با استفاده از این دو ملاک، حدس زد که ۱ درصد از سالم ترین جمعیت بزرگسال،

خودشکوکا هستند.

این افراد چه ویژگی های مشترکی دارند؟ مزلو (۱۹۷۰) ۱۵ ویژگی را که افراد خودشکوکا دست کم تا اندازه ای از آن ها برخوردارند، فهرست کرد:

برداشت کارآمدتر از واقعیت

افراد خودشکوکا راحت تر می توانند تصنعی بودن افراد را تشخیص دهند. صورت ظاهر، آن ها را گول نمی زند و می توانند به صفات مثبت و منفی، که به راحتی برای اغلب افراد آشکار نیستند، پی ببرند. در ضمن، افراد خودشکوکا ترس کمتری دارند و در مورد امور ناشناخته احساس آرامش بیش تری می کنند.

پذیرش خود، دیگران و طبیعت

افراد خودشکوکا می توانند خود را

افراد خودشکوکا راحت تر می توانند

تصنعی بودن افراد را تشخیص دهند.

صورت ظاهر، آن ها را گول نمی زند

و می توانند به صفات مثبت و منفی،

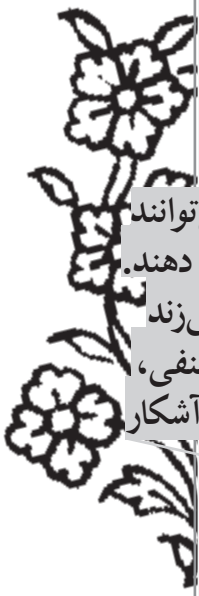
که به راحتی برای اغلب افراد آشکار

نیستند، پی ببرند

آن گونه که هستند، بپذیرند. آن ها حالت دفاعی و ظاهر ساختگی ندارند و احساس گناه نمی کنند؛ از ضعف های خود بیش از حد عیب جویی نمی کنند و زیر فشار اضطراب یا شرم بیش از حد قرار ندارند. به همین ترتیب، آن ها می توانند ضعف های دیگران را بپذیرند و قوت های دیگران آن ها را تهدید نمی کند.

خودانگیزگی، سادگی و طبیعی بودن

افراد خودشکوکا خودانگیزخته، ساده



بیش‌تر و در عین حال احساس قدرت
بیش‌تری می‌کنند.

علاقه‌ی اجتماعی

افراد خودشکوکا نوعی نگرش
دل‌سوزانه نسبت به دیگران دارند و واقعاً
علاقه دارند به دیگران، دوستان و غریبه‌ها
کمک کنند.

روابط میان فردی عمیق

افراد خودشکوکا در کل، احساس
مهرورزانه‌ای نسبت به دیگران دارند اما
روابط صمیمانه‌ی آن‌ها به چند نفر محدود
می‌شود و این روابط کاملاً عمیق‌اند. آن‌ها
از بین افراد بسیار سالم دوست می‌گیرند و
از برقراری ارتباط صمیمانه با افراد وابسته
و ناپخته خودداری می‌کنند اما علاقه‌ی
اجتماعی آن‌ها باعث می‌شود که با افراد
کم‌تر سالم نیز احساس هم‌دلی کنند.

ساختار منش دموکراتیک

این افراد می‌توانند با دیگران، صرف‌نظر
از طبقه‌ی اجتماعی، رنگ پوست، سن، یا
جنسیت، صمیمی باشند. آن‌ها تشخیص
می‌دهند که افراد نه‌چندان سالم،
چیزهای زیادی برای ارائه دادن دارند و در
حضور این افراد خاضع و فروتن‌اند؛ با این
حال رفتار شرارت‌بار دیگران را به صورت

که زمانی در گذشته مجبور بوده‌اند از
دیگران محبت و ایمنی دریافت کنند. این
خودمختاری به آن‌ها امکان می‌دهد که از
انتقاد مشوش نشوند و نسبت به چاپلوسی
نیز بی‌اعتنا باشند.

تازگی درک مداوم

افراد خودشکوکا، برخلاف کسانی
که موهبت‌ها را امری بدیهی می‌دانند،
پدیده‌های روزمره مانند گل‌ها، غذا و
دوستان را با نگاهی تازه در نظر می‌گیرند.
آن‌ها از دارایی‌های خود آگاه‌اند و وقت
خویش را در شکایت کردن از افراد
کسل‌کننده و ملال‌آور تلف نمی‌کنند.

تجربه‌ی اوج Peak experience

تجربه‌ی اوج در حالت خفیف برای
همه پیش می‌آید؛ هر چند که به ندرت
مورد توجه قرار می‌گیرد. برای مثال،
دوندگان دوی استقامت اغلب نوعی تعالی،
از خود بی‌خود شدگی، یا احساس جدا
شدن از بدنشان را گزارش می‌دهند. دیدن
غروب یا سایر جلوه‌های طبیعت ممکن
است تجربه اوج ایجاد کند. تجربیات اوج
کاملاً طبیعی و بخشی از ساخت انسان
هستند. افرادی که تجربه‌ی اوج دارند،
در این مدت اسرارآمیز، احساس فروتنی

و طبیعی هستند. با افراد دیگر متفاوت
هستند. معمولاً ساده‌ زندگی می‌کنند؛ زیرا
نیازی ندارند در پناه یک پوشش پیچیده،
دنیا را فریب دهند. آن‌ها ظاهرسازی
نمی‌کنند و از ابراز شادی، شغف، تأسف،
خشم، یا هیجانات دیگری، که عمیقاً
احساس می‌شوند، واهمه‌ای ندارند.

تمرکز بر مشکلات

چهارمین ویژگی افراد خودشکوکا
علاقه‌ی آن‌ها به مشکلات خارج از
خودشان است. افراد غیر خودشکوکا،
خودمدارند و همه‌ی مشکلات دنیا را
در رابطه با خودشان در نظر می‌گیرند؛
در حالی که افراد خودشکوکا تکلیف‌گرا
هستند و به مشکلات خارج از خود هم
می‌پردازند. شغل آن‌ها صرفاً وسیله‌ای
برای تأمین معیشت نیست بلکه رسالت،
وظیفه و هدف است.

نیاز به تنهایی

افراد خودشکوکا از ویژگی جدایی
برخوردارند که به آن‌ها امکان می‌دهد تنها
باشند؛ بدون این‌که احساس تنهایی کنند.
آن‌ها قبلاً نیازهای محبت و تعلق‌پذیری
خود را ارضا کرده‌اند؛ به همین دلیل، نیاز
چندانی ندارند که دیگران آن‌ها را احاطه
کنند و می‌توانند از تنهایی و خلوت خود
لذت ببرند. امکان دارد افراد خودشکوکا
منزوی یا بی‌علاقه به نظر برسند اما در
واقع، بی‌علاقگی آن‌ها به مسائل جزئی
محدود می‌شود. آن‌ها نگران رفاه دیگران
هستند؛ بدون این‌که خود را در مسائل
جزئی و بی‌اهمیت درگیر کنند.

خودمختاری

ویژگی مربوط دیگر، خودمختاری
یا توانایی مستقل بودن از فرهنگ و
محیط است. افراد خودشکوکا برای رشد
به خودشان متکی هستند؛ هر چند

افراد خودشکوکا از
ویژگی جدایی برخوردارند
که به آن‌ها امکان می‌دهد
تنها باشند؛ بدون این‌که
احساس تنهایی کنند

منفعلاته تحمل نمی‌کنند بلکه با افراد شرور و رفتار شرارت بار مبارزه می‌کنند.

تمایز وسیله از هدف

افراد خودشکوکا بینش خود را به جای وسیله بر اهداف متمرکز می‌کنند و چیزی را که دیگران وسیله در نظر می‌گیرند (مانند خوردن یا ورزش کردن)، اغلب به صورت هدف می‌انگارند. آن‌ها از انجام دادن هر کاری به خاطر خود آن لذت می‌برند.

شوخ طبعی فلسفی

ویژگی برجسته‌ی دیگر، شوخ طبعی فلسفی و غیر خصمانه‌ی آن‌هاست. این افراد کم‌تر از دیگران شوخی می‌کنند، اما تلاش‌هایشان در جهت هدفی غیر از خنداندن مردم است. آن‌ها دیگران را سرگرم می‌کنند، آگاه می‌سازند و به جای قهقهه لبخند برمی‌انگیزند.

خلاقیت

همه‌ی افراد خودشکوکا در هنرها با استعداد یا خلاق نیستند اما همگی به شیوه‌ی خودشان خلاق‌اند. آن‌ها درک عمیقی از واقعیت و زیبایی دارند؛ عناصری که شالوده‌ی خلاقیت واقعی را تشکیل می‌دهند. خلاقیت می‌تواند از هر جا ناشی

شود؛ مثلاً یک فرد ممکن است در پختن سوپ واقعاً خلاق باشد.

مقاومت در برابر فرهنگ‌پذیری

این افراد نه ضداجتماعی و نه غیرمعارف‌اند، بلکه خودمختارند. از ملاک‌های سلوک خودشان پیروی می‌کنند و کورکورانه از مقررات دیگران اطاعت نمی‌کنند. آن‌ها شیوه‌های عامیانه‌ای مانند لباس پوشیدن را نقض نمی‌کنند و چون سبک لباس مرسوم را می‌پذیرند، از نظر ظاهر تفاوت چندانی با دیگران ندارند. با این حال، در مورد مسائل مهم، می‌توانند به شدت برای تغییر اجتماعی برانگیخته شوند (سید محمدی، ۱۳۸۴).

رفتارهایی که خودشکوفایی را ترغیب می‌کنند

۱. زندگی را به صورت یک رشته انتخاب ببینید که همیشه به سوی پیش‌روی و رشد گرایش دارند نه پس‌روی و ترس. انتخاب پیش‌روی و رشد حرکتی است به سوی خودشکوفایی، در حالی که انتخاب پس‌روی و ترس حرکتی به دور از خودشکوفایی است.

۲. جرئت کنید متفاوت باشید.

۳. شرایطی فراهم کنید که تجربه‌های

اوج را بیش‌تر داشته باشید. خود را از باورها و توهمات باطل درباره‌ی خویش خلاص کنید. دریابید در چه زمینه‌هایی استعداد ندارید و با آگاهی از آن‌ها به توانش واقعی خود پی ببرید.

۴. دفاع‌ها را شناسایی کنید و جرئت به خرج دهید که از آن‌ها دست بردارید.

۵. روراست باشید؛ مخصوصاً زمانی که تردید دارید. مسئولیت تصمیم‌گیری‌های خود و عواقب آن‌ها را بپذیرید.

۶. در خود تأمل کنید و ندای تکانه‌ی فطری را بشنوید. به ندهای دنیا گوش نکنید.

۷. به صورت عمیق، واضح، نوع دوستانه توأم با تمرکز عمیق و شیفتگی کامل، تجربه کنید.

۸. برای کاری که دوست دارید انجام دهید، تلاش کنید و هوش خود را در انجام دادن آن به کار ببرید؛ خواه این کار طبابت باشد یا فرزندپروری، نواختن پیانو، کارهای تحقیقی یا ورزش (سید محمدی، ۱۳۸۴).

منابع

۱. فیست، جس؛ جی فیست، گریگوری؛ نظریه‌های شخصیت، مترجم: یحیی سید محمدی، نشر روان، ۱۳۸۴.
۲. مارشال، ریو؛ انگیزش و هیجان، مترجم: یحیی سید محمدی، تهران، نشر ویرایش، ۱۳۸۴.

3. Maslow A. H. (1987). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
4. Winslow Burleson. (2005). *Developing creativity, motivation, and self-actualization with learning systems*. International Journal of Human-computer studies.

افراد خودشکوکا بینش خود را به جای وسیله بر اهداف متمرکز می‌کنند و چیزی را که دیگران وسیله در نظر می‌گیرند اغلب به صورت هدف می‌انگارند. از انجام دادن هر کاری به خاطر خود آن لذت می‌برند

فاطمه صادقیان^۱
نجات شیخ پور^۲

اهمیت شناسایی تیپ‌های شخصیتی دانش‌آموزان برای انتخاب حرفه و شغل

کلیدواژه‌ها: شخصیت، تیپ،
تیپ‌های شخصیتی.

چکیده

با توسعه و گسترش راهنمایی تحصیلی در مدارس مملکت ما لزوم راهنمایی و مشاوره‌ی شغلی و حرفه‌ای روزبه‌روز بیش‌تر احساس می‌شود. راهنمایی و مشاوره‌ی شغلی و حرفه‌ای چندان جدا از راهنمایی تحصیلی نیست و می‌تواند نهضت جدیدی را در زمینه‌ی راهنمایی شغلی و حرفه‌ای در تمام مقاطع تحصیلی ایجاد کند (شفیع‌آبادی، ۱۳۸۱).

این نوع راهنمایی، اختصاص به شاگرد در انتخاب شغل و حرفه و کار دارد. بدیهی

است که شاگرد را باید به مشاغلی هدایت کرد که استعداد و سوابق و تجارب لازم برای آن را داشته باشد (اردبیلی، ۱۳۵۲). به همین دلیل، به نظر می‌رسد که شناسایی تیپ‌های شخصیتی دانش‌آموزان مسئله‌ای ضروری در انتخاب حرفه و شغل آینده‌ی آن‌هاست. یکی از بهترین آزمون‌های شناسایی تیپ‌های شخصیتی، آزمون مایرز-بریگز است که در این مقاله در مورد آن بحث شده است.

شخصیت و شناسایی تیپ‌های شخصیتی

در مشاوره‌ی شغلی مباحث زیادی مورد بررسی قرار می‌گیرند که یکی از

مهم‌ترین آن‌ها مسئله‌ی شخصیت است. شخصیت مجموعه ویژگی‌های جسمی، روانی و رفتاری است که هر فرد را از دیگر افراد متمایز می‌سازد (کریمی، ۱۳۸۰). موضوع شخصیت از جنبه‌های مختلف مورد پژوهش و ارزیابی قرار گرفته است. ماهیت رشد، سلامت، بیماری و تیپ‌های شخصیت از مهم‌ترین این جنبه‌ها هستند. در مورد انواع تیپ‌ها متفکران نظریات مختلفی ابراز کرده و براساس این نظریات، وسایل سنجش متفاوتی را پیشنهاد داده‌اند. این ابزارهای سنجش با هدف‌های مختلف از طرف مشاوران و سایر متخصصان مورد استفاده قرار می‌گیرند. یکی از عمیق‌ترین و مهم‌ترین نظریاتی که تاکنون در مورد



تیپ‌های شخصیت مطرح شده، نظریه‌ی یونگ است. وسعت اطلاعات و تحقیقات دامنه‌دار یونگ در رشته‌های مختلف علوم سبب شده است که علاوه بر روان‌شناسان و مشاوران، بسیاری از دانشمندان دیگر نیز تحت نفوذ و تأثیر تحقیقات و نوشته‌های او قرار گیرند (سیاسی، ۱۳۷۹).

در زمان حاضر، تیپ‌نمای مایرز-بریگز یکی از جامع‌ترین و معتبرترین آزمون‌های روانی برای سنجش شخصیت و مشخص کردن تیپ‌های روانی است. این آزمون براساس نظریه‌ی تیپ‌های یونگ شکل گرفته و دارای فرم‌های مختلفی است که از مهم‌ترین آن‌ها، فرم G است (هیرش^۲، ۱۹۹۱).

علاوه بر موارد یاد شده، در بسیاری از موارد باید ارزیابی عینی‌تری از شخصیت صورت گیرد که عاری از سوگیری باشد. کارفرمایان در انتخاب افراد برای تصدی مشاغل، به شناخت خصوصیات شخصیتی آن‌ها نیاز دارند. هرگاه روان‌شناسان مشاوره، علاوه بر عملکرد تحصیلی طالبان شغل، در مورد شخصیت آن‌ها نیز اطلاعات داشته باشند، راهنمایی‌های کارآمدتری می‌توانند ارائه دهند. به همین دلیل در برنامه‌های پژوهشی، ارزیابی شخصیت ضرورت است (اکتینسون^۴ و همکاران، ۱۹۸۳؛ به نقل از گنجی، ۱۳۷۰).

شخصیت را شاید بتوان اساسی‌ترین موضوع علم روان‌شناسی دانست؛ زیرا محور اساسی بحث در زمینه‌هایی مانند یادگیری، انگیزش، ادراک، تفکر، عواطف و احساسات، هوش و مواردی از این قبیل است. از طرف دیگر، در مطالعه‌ی بیماری‌های روانی کنشی، مانند انواع سایکوزهای کنشی^۵، تمام نوروها^۱، اختلالات شخصیت و منش^۶، رفتارهای ضد اجتماعی و ضد اخلاقی^۸، اعتیاد و انحراف‌ها، شخصیت نقش محوری و اساسی دارد. در رابطه با جایگاه و اهمیت شخصیت در روان‌شناسی، گفته شده است

که شخصیت مانند دیگی است که همه‌ی مخلفات روان‌شناسی در آن پخته می‌شود (شاملو، ۱۳۷۷).

نتایج تحقیقی که آلپورت (۱۹۴۹) درباره‌ی تعاریف شخصیت انجام داده است، مشخص می‌کند که ۵۰ نوع تعریف مختلف از شخصیت وجود دارد. آلپورت تعاریف مختلف شخصیت را به دو گروه بزرگ تقسیم کرده است. دسته‌ی اول تعاریفی هستند که نقش عوامل اجتماعی را در شخصیت واجد اهمیت می‌دانند و به واکنش‌های افراد به‌عنوان عوامل تعیین‌کننده‌ی شخصیت اشاره می‌کنند. دسته‌ی دوم، شخصیت را دارای جنبه‌های جسمانی و فیزیولوژیک می‌دانند؛ یعنی، جنبه‌هایی که قابل اندازه‌گیری و مشاهده‌اند. طبق نظر آلپورت، شخصیت ویژگی‌ها و گرایش‌های نسبتاً پایدار و ثابتی است که موجبات تشابه و تفاوت در طرز تفکر، احساس و عمل فرد را فراهم می‌سازد. به عبارت دیگر، شخصیت سازمان‌پویایی از برخی فرایندهای درونی و روانی است که سازگاری منحصر به فرد آدمی را با محیط تسهیل می‌کند (شولتز و سیدنی، ۱۳۸۵).

تیپ‌نمای مایرز-بریگز، که به اختصار MBTI نامیده می‌شود، یک ابزار سنجش شخصیت است که تمایلات و گرایش‌های فرد را مشخص می‌سازد و نتایج آن تفاوت‌های ارزش‌مندی را بین افراد سالم و طبیعی مشخص می‌نماید. تیپ‌نمای مایرز-بریگز به افراد کمک می‌کند که خود، انگیزه‌ها، و توانایی‌های موجود و بالقوه‌شان را بشناسند. این ابزار در حوزه‌های وسیعی به کار می‌رود؛ از جمله خودشناسی، مدیریت استرس، تشکیل گروه، توسعه‌ی سازمانی، زوج‌درمانی، شناخت سبک‌های یادگیری و سبک‌های ارتباطی ترجیحی... (کندی و کندی^۹، ۲۰۰۴).

در موارد فردی، تیپ‌نمای مایرز-

بریگز به افراد در شناخت خود کمک می‌کند. در سازمان‌ها این آزمون می‌تواند در تصمیم‌گیری‌های سازنده و سالم، که در آن همه‌ی پتانسیل‌های افراد نقش داشته باشد، به کار رود. تیپ‌نمای مایرز-بریگز به‌رغم آن‌که شانزده تیپ شخصیتی را مشخص می‌کند، در مورد این‌که کدام‌یک از آن‌ها ارجحیت دارد، قضاوت نمی‌کند. فقط نشان می‌دهد که هر شخص توانایی‌ها و گرایش‌های مخصوص به خود را دارد. این آزمون مبتنی بر نظریه‌ی شخصیتی یونگ است که توسط یک مادر و دختر براساس بررسی خصوصیات افراد در زندگی روزانه ساخته شده است (کوپر، ساجینا و کلاین^{۱۰}، ۲۰۰۱).

خانم بریگز به همراه دخترش، مایرز، اقدام به یکی کردن دو دیدگاه تیپ‌شناسی یونگ و تیپ‌شناسی خودشان کردند. در دهه‌ی ۱۹۴۰، مایرز براساس نظریه‌ی یونگ و مشاهدات مادر خود، یک آزمون مداد-کاغذی تهیه کرد. از جمله انگیزه‌های او در این کار این بود که به افراد کمک کند تا در مورد خود شناخت بیش‌تری به‌دست آورند. هدف دیگر او یاری رساندن به امور جنگ بود تا این‌که مشخص شود افراد با تیپ‌های مختلف در چه موقعیت‌هایی قرار بگیرند که ارجح باشد و همین باعث شد تا بیست سال از عمر خود را صرف کامل کردن تیپ‌نمای مایرز-بریگز کند (شارف^{۱۱}، ۱۹۹۲).

این آزمون به چندین زبان ترجمه شده است و برای مواردی چون انتخاب

شخصیت را شاید بتوان اساسی‌ترین

موضوع علم روان‌شناسی دانست؛ زیرا

محور اساسی بحث در زمینه‌هایی مانند

یادگیری، انگیزش، ادراک و ... است

در تیپ‌نمای مایرز-بریگز دومفهوم اساسی عبارت‌انداز: برون‌گرایی-درون‌گرایی (EI) و ادراک قضاوت (PJ)

شغل، مشاوره‌ی ازدواج، انتخاب رشته‌ی تحصیلی و بسیاری هدف‌های دیگر به کار گرفته شده است و به افراد در این زمینه‌ها کمک می‌کند (شارف، ۱۹۹۲).

برای اعتباریابی این پرسش‌نامه، مایرز مطالعه‌ی وسیعی روی دانشجویان پزشکی و پرستاری بیش از ۴۵ دانشکده‌ی پزشکی انجام داد. به دلیل ضرورت اصلاح نتایج و تحقیقات بیش‌تر، او دعوت رئیس دانشکده‌ی پزشکی آلبانی را پذیرفت و آزمون را به آن‌جا ارجاع داد (شارف، ۱۹۹۲).

در تیپ‌نمای مایرز-بریگز دو مفهوم اساسی عبارت‌اند از: برون‌گرایی-درون‌گرایی^{۱۲} (EI) و ادراک قضاوت^{۱۳} (PJ). این نظریه به چگونگی درک افراد از محیط‌شان و قضاوت کردن با اتخاذ تصمیم در مورد مشاهداتشان می‌پردازد. این نظریه را می‌توان به دیدگاه فرد از دنیا، که بر دنیای بیرونی (برون‌گرایی) یا دنیای درونی (درون‌گرایی) منطبق است، مرتبط کرد. این‌ها را می‌توان الگوهای ترجیحی یا شیوه‌های مختلفی دانست که افراد ترجیح می‌دهند براساس آن‌ها تصمیم‌گیری و انتخاب کنند. درواقع، این نظریه به شیوه‌ای که افراد دنیای خویش را مشاهده می‌کنند و براساس آن تصمیم می‌گیرند، مربوط است (مایرز، ۱۹۹۳؛ به نقل از حسینیان، ۱۳۸۰).

دو شیوه‌ی ادراک و قضاوت وجود دارد. شیوه‌های متناقض ادراک عبارت‌اند از: حسی و شهودی؛ ادراک حسی، گرفتن

اطلاعات با استفاده از فرایندهای شنوایی، لامسه، چشایی و بویایی است. ادراک شهودی برعکس، ورای فرایندهای حواس به پیش می‌رود. درواقع منطق یا حس، ادراک مستقیم و شهود، ادراک غیرمستقیم است. افرادی که حس را برتر می‌دانند، اساساً مشاهده از راه حواس را در اولویت قرار می‌دهند (حسینیان، ۱۳۸۰).

دو شیوه‌ی متفاوت قضاوت عبارت‌اند از: احساسی و تفکری. قضاوت احساسی، یک واکنش ذهنی و اغلب در ارتباط با ارزش‌های خود فرد است. قضاوت تفکری به عینی بودن یک ایده یا رویداد مشاهده شده اشاره می‌کند (حسینیان، ۱۳۸۰).

در مرحله‌ی بعدی دو شیوه‌ی ادراک، یعنی حسی و شهودی، و دو شیوه‌ی قضاوت، یعنی احساسی و تفکری، با یک‌دیگر درمی‌آمیزند و چهار ترکیب دوتایی بدین صورت به وجود می‌آورند: حسی و احساسی، حس و تفکر، شهودی و احساسی و شهودی و تفکری. طبق نظریه‌ی مایرز (۱۹۹۳)، افراد یکی از این طبقه‌ها را ترجیح می‌دهند. چگونگی ادراک و قضاوت آن‌ها نه تنها بر شیوه‌ی زندگی‌شان تأثیر می‌گذارد، بلکه بر چگونگی تعامل آنان با سایرین مؤثر است. افرادی که از قابلیت‌های تفکری و حسی برای درک رویدادها استفاده می‌کنند، با آنان که عمدتاً از شهود و احساس استفاده می‌کنند، بسیار متفاوت‌اند (حسینیان، ۱۳۸۰).

در مرحله‌ی نهایی، هریک از این چهار ترکیب دوتایی همراه با مفاهیم اساسی نظریه‌ی مایرز-بریگز یعنی برون‌گرایی-درون‌گرایی و ادراک-قضاوت ترکیب شده و شانزده تیپ چهارتایی را تشکیل می‌دهند. یعنی، یک‌بار برون‌گرایی و ادراک و بار دیگر درون‌گرایی و ادراک در کنار این ترکیب دوتایی قرار می‌گیرند. سپس، برون‌گرایی و قضاوت و در آخر، درون‌گرایی و قضاوت

در کنار این چهار ترکیب قرار می‌گیرند و شانزده تیپ چهارتایی را تشکیل می‌دهند (حسینیان، ۱۳۸۰).

بارتو^{۱۴} (۱۹۹۸) در پژوهشی به بررسی رابطه‌ی بین تیپ‌های شخصیتی معلمان مدارس دبیرستان با میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در نیوجرسی پرداخت. نتایج نشان دادند که معلمان ریاضی که بیش‌تر تیپ شخصیتی برون‌گرا، حسی و عقلانی دارند، نسبت به معلمان هنر و زبان خارجی، که بیش‌تر دارای تیپ شخصیتی درون‌گرای شهودی احساسی هستند، در پیشرفت دانش‌آموزان موفق‌تر عمل می‌کنند.

تارپ^{۱۵} (۱۹۹۲) در مطالعه‌ای در مورد رابطه‌ی بین تیپ شخصیتی و پیشرفت تحصیلی نشان داد که در بین دانشجویان رشته‌ی فیزیولوژی انسانی نمرات بالا را دانش‌جویانی به‌دست آوردند که صفت درون‌گرایی و ساختار ذهنی قوی‌تری داشتند. درحالی‌که برون‌گراها و تیپ‌های

منعطف، کم‌ترین نمرات را به‌دست آوردند. این یافته‌ها هم‌چنین حاکی از آن است که رجحان حسی اگر با ساختار ذهنی قوی یا درون‌گرایی همراه باشد، موفقیت تحصیلی بیش‌تری را در رشته‌ی فیزیولوژی ایجاد می‌کند.

جنتری، ماندور و کاکس^{۱۶} (۲۰۰۷) آن دسته از ویژگی‌ها و ترجیحات شخصیتی را که در کارهای مدیریتی اختلال ایجاد می‌کنند، بررسی کردند. آن‌ها نشان دادند که مدیران برون‌گرا بسیار اجتماعی هستند و به محیط کار و کارکنان توجه بیش‌تری دارند. در مقابل، مدیرانی که درون‌گرا هستند، ممکن است سرد، بی‌اعتنا و فاقد حساسیت به نظر برسند و توانایی هدایت کارکنان و سازمان را با دیگران نداشته باشند. مدیران شهودی خلاق‌تر و مبتکرترند و شیوه‌های تفکر انتزاعی‌تری دارند. درحالی‌که مدیران حسی جزئی‌نگر، واقع‌بین و سازمان‌یافته عمل می‌کنند و به زمان حال توجه بیش‌تری دارند. مدیران

احساسی به دلیل این‌که دل‌سوزند، می‌خواهند با دیگران هماهنگی داشته باشند و براساس ارزش‌های دیگران تصمیم‌گیری می‌کنند. اما مدیران عقلانی، منطقی، تحلیل‌گر و معقول‌اند و با همه به‌طور یک‌سان برخورد می‌کنند. مدیران با ساختار بسیار منظم و سازمان‌یافته‌اند و میل دارند که کارها به‌سرعت انجام شوند. مدیران منعطف، خودانگیزه‌ترند و معمولاً کارها را در آخرین لحظات به اتمام می‌رسانند.

در مجموع، به نظر می‌رسد که آزمون تیپ‌های شخصیتی مایرز-بریگز، جامع‌ترین آزمونی است که می‌تواند در شناسایی تیپ‌های شخصیتی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد. محمودیان دهکردی (۱۳۸۶) این آزمون را در ایران هنجاریابی کرده است.

پی‌نوشت

۱. کارشناس ارشد مشاوره‌ی شغلی
۲. دبیر فنی هنرستان

3. Hirsh
4. Atkinson
5. Functional Psychosis
6. Neurosis
7. Personality Disorders
8. Antisocial Behaviors
9. Kennedy & Kennedy
10. Cooper, Saggino & Kline
11. Sharf
12. Extraversion-Introversion
13. Perception-Judgment
14. Barto
15. Tharp
16. Gentry, Mondore & Cox

منابع

۱. اردبیلی، یوسف؛ اصول و فنون راهنمایی و مشاوره در آموزش و پرورش، چاپ سوم، ۱۳۵۲.
۲. حسینیان، سیمین؛ معرفی نظریه‌ی سنخ‌نمای مایرز-بریگز و کاربرد آن در روابط مشاوره‌ای و تصمیم‌گیری شغلی، گزارش دومین سمینار انجمن مشاوره‌ی ایران،

۱۳۸۰.

۳. سیاسی، علی‌اکبر؛ نظریه‌های مربوط به شخصیت، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۷۹.

۴. شاملو، سعید؛ مکتب‌ها و نظریه‌ها در روان‌شناسی شخصیت، تهران، انتشارات رشد، ۱۳۷۷.

۵. شولتز، دوان و سیدنی، الن؛ نظریه‌های شخصیت، مترجم: یحیی سیدمحمدی، تهران، مؤسسه‌ی نشر ویرایش، ۱۳۸۵.

۶. شفیع‌آبادی، عبدالله؛ راهنمایی و مشاوره‌ی شغلی و حرفه‌ای و نظریه‌های انتخاب شغل، تهران، انتشارات سمت، ۱۳۸۱.

۷. کریمی، یوسف؛ روان‌شناسی شخصیت، تهران، مؤسسه‌ی نشر ویرایش، ۱۳۸۰.

۸. گنجی، حمزه؛ روان‌سنجی و مبانی نظری آزمون‌های روانی، تهران، دانشگاه پیام نور، ۱۳۷۰.

9. Barto, V. A. (1998). **The relationship between personality traits of selected New Jersey High school educators and successful academic achievement of at-risk students**, Ed. D. Dissertation, Seton Hall University.

10. Cooper, C. Saggino, A. & Kline, P. (2001). A confirmatory factor analysis of the Myers-Briggs Type Indicator, **Personality and Individual Differences**, 30, 3-9.

11. Gentry, W. A., Mondore, S. P., & Cox, B. D. (2007). **A study of managerial derailment characteristics and personality preferences**, <http://www.Emerald.com>.

12. Hirsh, S. K. (1991). **Using the myers-Briggs Type Indicator in organizations**. California: Consulting Psychologist Press, Inc.

13. Kennedy, R. B., & Kennedy, D. A. (2004). **Using the Myers-Briggs Type Indicator in career counseling**, Journal of employment counseling, 41, 38-44.

14. Sharf, R. (1992). **Applying career development theory to counseling**. California: Brooks/Cole Publishing Company.

15. Tharp, G. D. (1992). **Relationship between personality type and achievement in an undergraduate physiology course**, American journal of Physiology, 262, 2-30.



اشاره

از کارکردهای برجسته‌ی مشاوره‌ی مدرسه‌ای مشورت‌گری در مشورت‌دهی به خانواده‌های دانش‌آموزان و آموزش خانواده‌ها در طول دوره‌های راهنمایی تحصیلی و متوسطه به انگیزه‌ی هدایتگری خانواده‌ها و ارتقاء سطح خودراهبری، مسئولیت‌پذیری، احساس تعلق و... در فرایند رشد همه‌جانبه‌ی دانش‌آموزان است. اقدام اخیر مشاوران مدارس در پیشگیری از آسیب‌ها و فرهنگ‌سازی در نقش‌گذاری‌های سالم و موفق در آینده‌ی نسل‌ها اثر بخشی فراوان دارد. مقاله زیر حاوی تحلیل مسئله است.

نقش‌گذاری در روابط والدین و فرزندان

مهدی حاج‌اسماعیلی
کارشناس ارشد روان‌شناسی

کلیدواژه‌ها: جلسه‌ی خانوادگی،

سلامت روان، احترام متقابل،

مسئولیت‌پذیری، هدایت‌گری، انتخاب.

درآمد

برخی رویکردها بهبود ارتباط متقابل بین والدین و فرزندان را طرح می‌کنند. وقتی والدین می‌توانند از جر و بحث به مثابه اولین تنش‌جלוگیری کنند و به‌صورت موفقیت‌آمیز از روش‌های تشویقی و پیامدهای رفتاری بهره‌گیری کنند، بهبود چشم‌گیری در رفتار فرزندان پدید می‌آید و به همین ترتیب، بهبود اعتمادبه‌نفس، مسئولیت‌پذیری، مشارکت و استقلال در آن‌ها آغاز می‌گردد.

روابط والدین-فرزندان در یک جامعه‌ی سالم، باید بر پایه‌ی احترام متقابل، برابری اجتماعی، مشارکت و مسئولیت‌پذیری تحلیل شود.

روزگاری که والدین می‌دانستند چه چیز برای فرزندان «بهترین» است و برای دستیابی به آن‌ها پاداش و تنبیه تعیین می‌کردند، سپری شده است. امروز دیگر نمی‌توانیم ارزش‌های خود را به

دیگران تحمیل کنیم. این دیدگاه احترام به افراد و حق انتخاب را در نظر می‌گیرد و به فرزندان در تحول الگوهای رفتاری، که فطری، سازنده، موجه، مسئولانه، جامع و فراگیر باشند، کمک می‌کند.

وقتی دیدگاه‌های مذکور همراه با تشویق و پیامدهای رفتاری، به کار گرفته شوند، والدین درمی‌یابند بازخوردهایی که دائماً با عدم اطمینان، ترس، شک، عصبانیت و حتی یأس در برابر فرزندان بروز می‌کند، به لذت، اطمینان، رضایت و خودارزش‌مندی تبدیل می‌شود. بازخوردها نتیجه یا پیامد

روش‌های به کار گرفته شده‌اند. این کافی نیست که در برابر بچه‌ها فقط بازخوردهای خوشایند داشته باشیم. وقتی دائماً از دست فرزندان خود عصبانی، ناراحت، تحریک و گنج می‌شویم، چگونه می‌توانیم چنین بازخوردهایی داشته باشیم؟ والدین به روش‌های کاربردی پرورش فرزند نیاز دارند که بازخوردهای خوشایند توصیف شده از آن نتیجه می‌شود.

انتخاب الگوهای سالم

با تحول انتخاب الگوهای سالم، قدرت بزرگسال تضعیف می‌شود و جای خود را به قدرت گروه می‌دهد. هیچ کس نیست که حق داشته باشد دیگری را مجبور به اطاعت کند. والدین بهتر است بدانند که امروزه نقش آنان بیش‌تر نقش «هدایت‌گری» است تا «رهبری». این نقش آنان را ملزم خواهد کرد که در روابط با فرزندان به جای آن که از بیرون بر آن‌ها فشار آورند، بر انگیزش درونی مبتنی بر فطرت خدادادی تأکید کنند.

موفقیت والدین تا حد زیادی به توانایی آنان در جمع کردن و هماهنگ کردن اعضای خانواده، در حالی که رقابت نفی می‌شود، وابسته است. رقابت، حالتی است که مانع می‌شود همه‌ی فرزندان جایگاهی در قبال فعالیت‌های مشابه در خانواده داشته باشند. در زمان حاضر، بیش‌تر خانواده‌ها با رقابت مواجه‌اند و فاقد وحدت و یک‌پارچگی هستند. فرزندان با دیگران مقایسه می‌شوند.

هر تلاش درست فردی شکست می‌خورد؛ مگر این که تمامی اعضای خانواده را دربرگیرد. در این صورت هر یک از والدین یا هر دوی آن‌ها مسئول بچه‌ها نیستند بلکه گروه سه یا پنج نفره‌ی خانواده مسئول تمامی اعضای گروه خانواده است. رفتار اثربخش خانواده بسیار نیرومندتر از والدین است. بنابراین، ضروری است

والدین بیاموزند که برای کمک به رفتار بچه‌ها از خانواده استفاده کنند. این موضوع هرگز فقط مشکل مادر یا پدر یا مسئله‌ی فرزندان نیست، بلکه همیشه مشکل تمامی اعضای خانواده است.

خانواده و مشارکت

به طور خلاصه، نظریه‌ی خانواده و مشارکت گروهی موارد زیر را دربرمی‌گیرد: الف) توانایی و قدرت گروه جای‌گزین فرد بزرگسال شده است. ب) خانواده بیش از والدین مسئول رفتار اعضاست.

پ) والدین، هدایتگران خانواده هستند و وظیفه‌ی آن‌ها یک‌پارچه کردن خانواده برای اهداف مشترک است.

ت) همکاری و تعاون، لازمه‌ی کارکردهای هماهنگ موجود درون خانواده است و فقط می‌تواند در یک خانواده‌ی هماهنگ و منسجم به دست آید.

مؤثرترین شیوه برای والدین جهت رسیدن به یک خانواده‌ی هماهنگ و منسجم که در آن اعضا احساس تعلق خانوادگی خوبی داشته باشند و مشتاق به پذیرش مسئولیت باشند، استفاده از «جلسه‌ی مشورتی خانوادگی» است. این جلسه‌ی خانوادگی نامی است برای یک گروه تصمیم‌گیرنده‌ی خانوادگی که به‌طور منظم با بحث‌های ایجاد شده‌ی مربوط به خانواده روبه‌رو می‌شوند. نوع موضوع مطرح شده ممکن است مربوط به قوانین هم‌زیستی باشد؛ مانند: وقت خواب، کارهای مربوط به خانه، خروج اعضای خانواده، تماشای تلویزیون، وقت نهار، پول توجیبی، خرید خانواده و مسائل اساسی مشترک متداول. نکته‌ی اصلی این است که بچه‌ها به قواعد و مقررات نیازمندند اما خواهان صدایی هستند که آن‌ها را هدایت کند.

از جمله مباحث «جلسه‌ی خانوادگی» تعیین وقت خواب اعضا، اختصاص دادن

مسئولیت‌ها، مشکلات شخصی اعضای خانواده (مثلاً شلوغی جاده درهنگام رانندگی برای پدر)، جدال‌های مداوم درباره‌ی تماشای تلویزیون بچه‌ها برای مادر، شکست تحصیلی و برداشتن پول از خانه بدون اطلاع دیگران است.

فرض کنید یک مورد از مباحث خانوادگی مربوط به وقت خواب باشد. مادر درباره‌ی وقت خواب «امیر» سؤال می‌کند و می‌گوید: «امیر، تو حالا هشت ساله هستی. سال گذشته تو ساعت هفت و نیم بعدازظهر می‌خوابیدی. فکر می‌کنی حالا که کمی بزرگ‌تر شده‌ای و با توجه به این که سن تو کمی بیش‌تر شده است، چه

والدین بهتر است بدانند که امروزه نقش آنان بیش‌تر نقش «هدایت‌گری» است تا «رهبری». این نقش آنان را ملزم خواهد کرد که در روابط با فرزندان به جای آن که از بیرون بر آن‌ها فشار آورند، بر انگیزش درونی مبتنی بر فطرت خدادادی تأکید کنند

ساعتی برای خواب تو مناسب‌تر است؟ بعد از کمی بحث، بر روی ساعت هشت توافق می‌شود. آیا فکر می‌کنید «امیر» در ساعت هشت بعدازظهر خواهد خوابید؟ البته که چنین است. بچه‌ها معمولاً تصمیماتی را که در اخذ آن مشارکت دارند، می‌پذیرند. این فرایند را با تصمیم‌گیری در این مورد در یک خانواده‌ی سنتی مقایسه کنید؛ خانواده‌ای که در آن یکی از والدین با قدرت برای وقت خواب بچه‌ها تصمیم می‌گیرد. اگر مادر بگوید: «امیر، تو ساعت هشت خواهی خوابیدی.» آیا امیر احتمالاً بدون تذکرات تهدیدآمیز مکرر و حتی تنبیه، در آن ساعت می‌خوابد؟

مسئولیت پذیری با انتخاب نقش

اختصاص دادن «مسئولیت پذیری با انتخاب نقش» مورد دیگری است که در جلسه‌ی خانوادگی مطرح می‌شود. بچه‌ها در زندگی خانوادگی ملزم به پذیرش مسئولیت هستند اما کار عاقلانه آن است که در این مسئولیت‌پذیری تا حدی به آن‌ها حق «انتخاب» بدهیم. ممکن است کارهای منزل برای توجیه فهرست‌بندی شوند: ظرف‌ها شسته شود، آشغال‌ها برداشته شود و میز چیده شود. سپس هریک از اعضای خانواده یکی از آن کارها را برای انجام دادن

مؤثرترین شیوه برای والدین جهت رسیدن به یک خانواده‌ی هماهنگ و منسجم که در آن اعضا احساس تعلق خانوادگی خوبی داشته باشند و مشتاق به پذیرش مسئولیت باشند، استفاده از «جلسه‌ی مشورتی خانوادگی» است

انتخاب می‌کند. آن‌ها از این به بعد زودتر از زمان مقرر می‌دانند که چه کارهایی باید انجام دهند و در نتیجه می‌توانند در مورد وقتشان برنامه‌ریزی کنند. اگر فرزندی در انجام دادن کاری که به او سپرده شده است شکست بخورد، پیامدهای آن عینی است. برای مثال؛ «ندا» پیشنهاد می‌کند که ظرف‌ها را بشوید. روز سه‌شنبه او در انجام دادن این کار با شکست مواجه می‌شود. پیامد آن چیست؟ خوب، چون هیچ بشقاب تمیزی برای کشیدن غذا وجود ندارد، هیچ اثری از صبحانه‌ی فردا نیست.

شاید شما فکر کنید که این برای اعضای خانواده غیرمنصفانه است. چیزی

که بچه‌ها باید بیاموزند این است که کار آن‌ها مانند چرخ‌های یک وسیله‌ی نقلیه است و چنان‌چه هریک از چرخ‌ها به‌خوبی کار نکند، ماشین صدمه می‌بیند و دچار مشکل می‌شود. در این مورد نیز هنگامی که یکی از بچه‌ها کارش را به‌خوبی انجام نمی‌دهد، خانواده دچار مشکل می‌شود و آسیب می‌بیند. این فعالیت‌ها یک موقعیت واقعی برای یادگیری فرزندان ایجاد می‌کند و به شما اطمینان می‌دهد که اگر فرزندان امروز مسئولیتی را با رضایت بپذیرد، در آینده نیز تعهدات خود را به‌خوبی و با رضایت انجام می‌دهد. در این صورت ما با بچه‌هایی که به آن‌ها «احترام» می‌گذاریم و به همکاری آن‌ها نیازمندیم، ارتباط داریم. صرف‌نظر از کارهای روزمره به قلمرو مهم دیگری می‌پردازیم که در جلسه‌ی خانواده مطرح می‌شود و باعث نگرانی است و آن، مشکلات شخصی اعضای خانواده است. همه حق دارند مشکلاتی را که با آن‌ها درگیرند، مطرح کنند.

مثلاً مادر این مشکل را مطرح می‌کند: «من با جدال‌های مداوم درباره‌ی تماشای تلویزیون اذیت می‌شوم. هر شب احسان و ندا درباره‌ی این مسئله که چه برنامه‌ی جدیدی را انتخاب کنند، بحث دارند. در این مورد چه می‌توانیم بکنیم؟ بعد از این بحث‌ها، موافقت می‌شود که بچه‌ها به نوبت تلویزیون تماشا کنند. ندا برنامه‌های قبل از شام روزهای دوشنبه و احسان هم روزهای سه‌شنبه را انتخاب می‌کنند و اگر این روند به‌طور رضایت‌بخش اجرا نشود، این مسئله دوباره در جلسه‌ی خانوادگی بعدی مطرح می‌شود.

شکست تحصیلی یکی دیگر از مسائلی است که ممکن است در مورد آن بحث شود. در یک خانواده با دو فرزند، مثلاً سارا ۱۰ ساله که فعالیت‌های مدرسه را به‌خوبی

انجام می‌دهد و حامد ۸ ساله که به‌طور ضعیف عمل می‌کند، پدر ممکن است به حامد بگوید: «آیا درست است فکر کنیم که تو احساس می‌کنی هیچ شانس در مدرسه نداری چون سارا کارهایش را خوب انجام می‌دهد؟ اگر در همان لحظه برای چند ثانیه حامد را مشاهده کنید، خواهید دید که او با تکان دادن سر نشان می‌دهد که از مشکل خود آگاه است. پس پدر به سارا می‌گوید: آیا درست است فکر کنیم که در مدرسه خوب عمل می‌کنی فقط به این خاطر که از حامد بهتر باشی؟ بعد از چند ثانیه سارا هم با تکان دادن سر نشان می‌دهد که او هم از این موضوع آگاه است که در شکست و عدم موفقیت حامد سهمی دارد. پدر می‌گوید: «سارا، آیا تو قصد داری به حامد کمک کنی؟ یک اصل بسیار مهم در این جا وجود دارد. تو مراقب برادر خود هستی و چون هر جنبه‌ی نامطلوب رفتار تو بر دیگران تأثیر می‌گذارد، پس تو هم در مورد بسیاری از کارها مسئول هستی.» سارا ممکن است پاسخ دهد: «بسیار خوب، من بیش‌تر شب‌ها تکلیفی ندارم و می‌توانم یک ساعت قبل از شام در روزهای سه‌شنبه و پنج‌شنبه به حامد کمک کنم.» در یک خانواده‌ی رقابتی، حامد نمی‌تواند موفق شود؛ زیرا سارا کارهایش را در مدرسه خیلی خوب انجام می‌دهد و لسی وقتی خانواده به خانواده‌ای تبدیل شود که در آن همکاری و مشارکت وجود دارد، هریک از فرزندان می‌توانند در قلمرو مورد علاقه‌ی خود موفقیت کسب کنند.

دزدی مشکل دیگری است که فقط در جلسه‌ی خانوادگی می‌تواند حل شود. فرزند خانواده برای انتقام و کینه‌جویی دزدی می‌کند؛ چرا که احساس می‌کند او را دوست ندارند و از طرف دیگران طرد شده است و به جایی تعلق ندارد. در یک

جلسه‌ی خانوادگی مادر این سؤال را مطرح می‌کند که چرا «افشین» ۸ ساله احساس می‌کند دزدیدن پول از اعضای دیگر خانواده کار درستی است. در مورد کودکانی که به اسباب‌بازی‌ها و اموال دیگری صدمه می‌زنند نیز دیدگاه مشابهی وجود دارد. این بحث‌ها بر جنبه‌های اخلاقی دزدی متمرکز نیست؛ چرا که خود بچه‌ها می‌دانند که دزدی کاری نادرست و نامطلوب است. تمرکز روی هدف رفتارهاست با سؤال‌هایی از این قبیل: چرا بعضی‌ها می‌خواهند دزدی کنند؟ آیا شما دزدی می‌کنید تا به دیگران آسیب برسانید؟ آیا می‌خواهید به مردم صدمه بزنید چون فکر می‌کنید از شما متنفرند؟ آیا این مسئله که افشین احساس می‌کند ما او را دوست نداریم، می‌تواند درست باشد؟ آیا ما می‌توانیم به او نشان دهیم که او را دوست داریم؟ از طریق انواع این بحث‌ها، عضو مورد نظر از هدف‌هایش آگاه می‌شود و می‌تواند آن‌ها را تغییر دهد. بنابراین، افشین ممکن است نتیجه بگیرد که به اشتباه تصور کرده است که مردم او را دوست ندارند؛ پس هیچ لزومی ندارد که او با دزدی به آن‌ها صدمه بزند. خانواده تنها گروهی است که می‌تواند به طور مؤثر با انواع این مشکلات مقابله کند.

من تعجب می‌کنم چرا «هادی» احساس می‌کند باید بیش‌تر اوقات با «علی» دعوا کند؟ من تعجب می‌کنم چرا ما صبح‌ها مشکلات زیادی برای بلند کردن حسن از خواب داریم. این‌ها مشکلات مشخصی است که در جلسات خانوادگی مطرح می‌شود. اگرچه باید توجه داشت که این نشست‌ها صرفاً جلسه‌های شکایت و نق زدن به یک‌دیگر نیست. برای مثال، می‌توان این‌گونه تفسیر کرد: «من می‌خواهم به این نکته اشاره کنم که وقتی بچه‌ها به من کمک می‌کنند»، سر کار رفتن چه قدر

برایم آسان‌تر است.» موارد درستی را که اتفاق می‌افتد، همان‌قدر باید لحاظ کنیم که مشکلات را در نظر می‌گیریم.

نتایج مشارکت

استفاده از نتایج مشارکت گروه‌های خانوادگی، فشار وارد بر مادر را کاهش می‌دهد. در حال حاضر مادران به دلیل این‌که همه‌ی مسئولیت‌ها را برای اداره‌ی خانه و خانواده قبول می‌کنند، موقعیت مناسب و دل‌خواهی ندارند. آن‌ها انتظار دارند کارها به خوبی انجام شود و همیشه از بچه‌ها مراقبت می‌کنند تا از بزرگ شدن آن‌ها مطمئن شوند. نقش مادران تقریباً شبیه به پلیس‌های زن است. مادران بر کارهایی چون شستن دست‌ها، مسواک زدن دندان‌ها، دور ریختن برخی اشیاء، شانه کردن موها، انجام دادن تکالیف، برخاستن از خواب، نیایش (نماز)، فراهم کردن سرویس مدرسه، رفتن به موقع به رختخواب، درست غذا خوردن و نظایر آن اصرار دارند. آن‌ها نباید خود را درگیر مشغولیت‌های دیگران کنند بلکه باید مشکلات را در بحث‌های خانوادگی طرح کنند یا به خانواده و بچه‌ها اجازه دهند که نتایج و پیامدهای غفلت از کارها را تجربه کنند.

اداره‌ی یک جلسه‌ی خانوادگی

رهنمودهایی برای هدایت یک جلسه‌ی خانوادگی مؤثر و مفید:

۱. جلسات به‌طور منظم و در وقت معین و مورد توافق همه برگزار شود تا همه‌ی اعضای خانواده برای شرکت در آن از قبل برنامه‌ریزی کنند.
۲. با همه‌ی اعضا به طور مساوی و یک‌سان برخورد شود و همه فرصت ابراز مشکلات، بیان پیشنهادها و بروز احساسات خود را داشته باشند.

۳. تبادل نظر و بحث و گفت‌وگو با تمرکز بر روی موضوع صورت گیرد و همه موضوع اصلی را همواره در نظر داشته باشند تا بحث از موضوع اصلی خارج نشود و به موضوعات دیگر و در نتیجه، جار و جنجال و جدل نینجامد.

۴. تصمیمات گرفته شده دست‌کم تا زمان برگزاری جلسه‌ی بعدی معتبر می‌مانند و شکایت‌های اعضا تا آن زمان دریافت و نگه داشته می‌شود.

۵. به همان اندازه که به مشکلات و مسائل روزمره پرداخته می‌شود، بر

استفاده از گروه‌های خانوادگی، فشار وارد بر مادر را کاهش می‌دهد. در حال حاضر مادران به دلیل این‌که همه‌ی مسئولیت‌ها را برای اداره‌ی خانه و خانواده قبول می‌کنند، موقعیت مناسب و دل‌خواهی ندارند

جنبه‌های مثبت خانواده و اعضای آن نیز باید تمرکز کرد.

۶. در مورد طول زمان جلسه تصمیم‌گیری به عمل آید و جلسه در همان حد زمانی برگزار شود.

۷. اگر خانواده نتوانست درباره‌ی موضوع خاصی به توافق برسد، آن را تا جلسه‌ی بعد به تعویق می‌اندازد و تصمیم‌گیری‌ها نه براساس اکثریت آرا بلکه با جلب توافق همه‌ی اعضا صورت می‌گیرد.

۸. در پایان جلسه، خلاصه‌ی تصمیمات گرفته شده و مسئولیت‌های پذیرفته شده توسط هر فرد، بیان شود.

۹. هدف یک جلسه‌ی خانوادگی این است که در مورد امور و علایق افراد خانواده، که باهم زندگی می‌کنند، تصمیماتی گرفته شود. یکی از والدین نیز به تنهایی می‌تواند به‌طور مؤثر و با کفایت جلسه را اداره کند. عدم حضور یکی از والدین نمی‌تواند مانع هدایت موفقیت‌آمیز جلسه شود. از فواید این‌گونه جلسات این است که به‌زودی شخص غایب نسبت به ارزش این روش متقاعد می‌شود.

۱۰. نکته‌ی آخر این که گفت‌وگو بین والدین و فرزندان فرصتی است برای باهم بودن و خوشحال بودن و لذت بردن از تعامل با یک‌دیگر و تبادل تجربیات. «در حال حاضر بیش‌تر گفت‌وگوهای خانوادگی ماهیت انتقادگونه و توبیخی دارند که در آن بچه‌ها به خاطر شکست در انجام دادن کارهای روزمره سرزنش می‌شوند و به خاطر نقص یا کم‌کاری در امور یا موارد

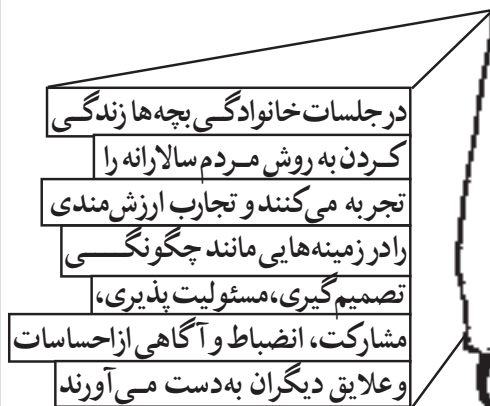
دیگر نصیحت می‌شوند. استفاده از جلسات خانوادگی این روش منفی را به حداقل می‌رساند و از بین می‌برد. اگر والدین یا فرزندان به دلیلی در زندگی خانوادگی ناراحت و ناراضی می‌شوند، این مسئله را در جلسه‌ی خانوادگی ابراز می‌کنند. در اوقات دیگر، گفت‌وگو بین اعضای خانواده فعالیت‌ی خوشایند و رضایت‌بخش و به دور از هرگونه شکایت و انتقاد خواهد بود؛ برای مثال، فرزندان را در هنگام غذا خوردن به خاطر یک نکته‌ی منفی سرزنش نکنید بلکه آن مسئله را برای موقعیت و فرصت مقتضی، که همان جلسه‌ی خانوادگی است، نگه دارید و در آن‌جا مطرح کنید. در جلسات خانوادگی بچه‌ها زندگی کردن به روش مردم‌سالارانه را تجربه می‌کنند و تجارب ارزش‌مندی را در زمینه‌هایی مانند چگونگی تصمیم‌گیری، مسئولیت‌پذیری، مشارکت، انضباط و آگاهی از احساسات و علایق دیگران به‌دست می‌آورند. این تجربه‌ی ارزش‌مندی است که باعث می‌شود اعضای خانواده به هم نزدیک‌تر شوند و مسئولیت‌های خانه و خانواده را با یک‌دیگر تقسیم کنند. با تغییر در الگوی مردم‌سالارانه عدم

اقتدار، رفتار والدین به سادگی آزادمنشانه‌تر می‌شود. پیامد این امر، آن است که بچه‌ها آن‌چه را دوست دارند انجام می‌دهند و والدین نتیجه رویکرد مشارکت‌پذیرانه را مشاهده می‌کنند؛ بدون این که متحیر و گیج شوند. آزادی بدون نظم نمی‌تواند وجود داشته باشد اما نظم بدون آزادی نیز به همان اندازه آسیب‌زاست.

موقعیتی که ما برای آن تلاش می‌کنیم، آزادی همراه با نظم و انضباط و الگوی ارتباط متقابلی است که در آن احترام به یک‌دیگر موضوع اصلی و محوری است.

ارتباط با فرزندان

فرزندانی که دچار مشکل می‌شوند، به گفت‌وگو با والدین خود نیازمندند. وظیفه‌ی والدین این است که با بچه‌ها ارتباط برقرار کنند تا از چگونگی احساس آن‌ها آگاهی یابند و به آن‌ها در تنظیم راحل برای مقابله با مشکلات کمک کنند. یک پسر بچه ممکن است به مادرش بگوید: «کاش من یک سگ داشتم؛ بازی کردن با یک سگ خیلی جالب و سرگرم‌کننده است». مادری که دقیقاً متوجه منظور بچه‌اش نشده باشد، ممکن است پاسخ دهد: «نگهداری و مراقبت سگ‌ها مشکلات زیادی دارد». یعنی، در اصل جواب او به خواست پسرش «نه» است. این پاسخ برای بچه کمک‌کننده و مفید نخواهد بود و ممکن است به بحث منتهی شود. اما مادری که اصول ارتباط متقابل را درست به کار می‌برد، مقصود بچه را درک می‌کند و به او جواب می‌دهد: «تو فکر می‌کنی با نداشتن سگ چیزی را از دست داده‌ای؟» با انعکاس احساس بچه، شما به او نشان می‌دهید که او را درک می‌کنید و تمایل دارید در پیدا کردن یک راحل قابل قبول به او کمک کنید.



احترام به حق تصمیم‌گیری فرزندان

احترام به چه معناست؟ تا زمانی که در ارتباط متقابل، نظرها و ارزش‌های خود را به دیگران تحمیل نمی‌کنید، درواقع به دیگران احترام می‌گذارید.

ما باید یاد بگیریم به حقوق بچه‌ها احترام بگذاریم تا بتوانند انتخاب کنند اما مراقب باشیم که نتیجه یا پیامد انتخاب خود را تجربه کنند. اگر آن‌ها نخواهند سبزی بخورند چون گرسنه نیستند، شیرینی هم به دست نخواهند آورد. اگر آن‌ها انتخاب کنند که بخوابند، دیر به مدرسه رسیدن را تجربه خواهند کرد. اگر نزاع و دعوا را انتخاب کنند، از طرف والدین هیچ دخالتی وجود نخواهد داشت. اگر درست از دستگاه ضبط‌صوت استفاده نکنند، از اتاق ضبط صوت دور نگه داشته می‌شوند. اگر این روش را قبول کنیم، بچه‌ها در معرض شیوه‌های مناسب رفتاری رشد خواهند کرد.

والدینی هستند که می‌دانند چه‌گونه به بچه‌ها احترام بگذارند؛ بدون این که نظر خود را به آن‌ها تحمیل کنند. آن‌ها با متانت و آرامش با فرزندان‌شان رفتار می‌کنند.

والدین می‌توانند به جای این که به بچه‌ها بگویند چه کاری باید انجام دهند، بهتر است از آن‌ها بپرسند که خودشان قصد دارند چه کاری انجام دهند.

چندان نگران مشکلات رفتاری کودکان نباشید

بچه‌ها اشتباه می‌کنند یا به‌طور نامطلوب و نامناسب رفتار می‌کنند؛ چون مهارت ندارند یا می‌خواهند شما را درگیر با خود نگه دارند. در چنین مواردی، اصلاح یا تصحیح شما برای بهبود آن‌ها زیان‌آور است. اگر بچه فاقد مهارت باشد، اصلاح

کردن شما او را از تجربه‌ی تمرین‌ها در آینده دل‌سرد می‌کند. اگر او در رفتار خود مصمم و جدی باشد، شما به سادگی نقص را تقویت می‌کنید یا شدت می‌بخشید.

اگر شما برای «تصحیح» یا «اصلاح» موقعیت دخالت کنید، آن‌چه به کودک یاد می‌دهید این است که برای حل کردن همه‌ی مشکلات خود به شما تکیه کند.

بسیاری از والدین به کودکان خود این پیام یا بلور را آموزش می‌دهند؛ «من به مراقبت از خود احتیاجی ندارم؛ این وظیفه‌ی پدر یا مادر است».

والدین باید همیشه به طبیعی بودن مشاجرات توجه داشته باشند تا مستقیماً درگیر آن نشوند. باید به بچه‌ها کمک کنید تا بفهمند چه‌طور می‌توان روابط نادرست را حل کرد و چه‌طور می‌توان برای بهبود آن کارهایی انجام داد.

همواره به یاد بیاورید که بچه‌ها برای حل مشکلات خود توانایی لازم را دارند. ما با دقیق گوش دادن به آن‌چه می‌گویند، با کمک به آن‌ها در جست‌وجوی راه‌حل، به آن‌ها یاری می‌رسانیم تا راه‌حل‌ها را بررسی کنند. به آن‌ها کمک می‌کنیم چه‌گونه با تعارضات بین‌فردی یا اجتماعی کنار بیایند. تعارضات همیشه وجود دارند و لازم است که در فضایی با احترام متقابل و همکاری، یا مشارکت بررسی و حل و فصل شوند.

با برقراری ارتباط با کودکان و توجه کردن به کارها و عادت‌های نامطلوب آن‌ها، هم‌چنین با اعتقاد به این که آن‌ها می‌توانند از عهده‌ی کارهای خود برآیند، می‌توانیم این رفتارهای نامناسب را اصلاح کنیم. رفتارهایی که در غیر این صورت، می‌توانند به‌طور کامل گسترش پیدا کنند.

والدین می‌توانند با روش زیر بچه‌ها را نسبت به اهداف رفتارشان آگاه سازند؛ کیان عادت دارد وسایل خود را گم کند

و والدین مجبورند وقتی آن اشیاء پیدا نمی‌شوند، چیزهایی را جای‌گزین آن‌ها کنند. در یک جلسه‌ی خانوادگی یکی از والدین باید بگوید: من فکر می‌کنم دلیل این‌که تو وسایلت را گم می‌کنی این است که پدر یا مادر دنبال آن بگردند؟ آیا درست فکر می‌کنم؟ کیان قبل از این‌که قیافه‌اش عوض شود و چشم‌هایش بخندد و پوزخند ساده‌ای بزند که نشان‌دهنده‌ی درک احساس والدین از هدف اوست، چند ثانیه‌ای به فکر بررسی دوباره‌ی کارهای خود می‌افتد.

والدین خیلی ساده و راحت می‌توانند هدف بچه را مشخص کنند. هدف‌هایی مثل افراد را مشغول کردن، ثابت کردن یا نشان دادن قدرت، صدمه زدن یا نشان دادن عدم کفایت و ناتوانی. بچه‌ها از اهداف رفتاری که به گونه‌ای خاص بروز می‌کند، هیچ آگاهی و ایده‌ی خاصی ندارند. ما می‌توانیم آن‌ها را به تشخیص دادن هدفی که از ابراز رفتار نادرست دارند، تحریک و ترغیب کنیم. «مریم، والدین تو به من گفته‌اند که موفق نمی‌شوند تو را شب‌ها به موقع به رختخواب بفرستند؛ آیا این درست است؟ بله. آیا دلیل این‌که تو به موقع به رختخواب نمی‌روی این است که می‌خواهی به والدین خود نشان دهی آن‌چه را که خود می‌خواهی انجام دهی، نه کارهایی که آن‌ها می‌خواهند؟» خنده‌ی کودک نشان‌دهنده‌ی درستی تعبیر است و اکنون زمینه‌ی احتمال تغییر رفتار ایجاد می‌شود.

منبع

Title: **Becoming Better Parents, 4th Edition.** Author: **Balson, Maurice.** Publisher: **ACER.** ISBN-10: 0864311524 ISBN-13: 9780864311528. Year Published: 1994.

کلیدواژه‌ها: خانواده، خانواده‌ی عادی، خانواده‌ی مطلقه، طلاق.

چکیده

هدف پژوهش حاضر، «بررسی و مقایسه‌ی عملکرد خانواده‌های عادی و مطلقه‌ی شهر تهران» است که در آن بر بعد عملکردی خانواده، در حوزه‌های حل مشکل، ارتباط، تعامل نقش‌ها، آمیزش عاطفی و پاسخ‌دهی عاطفی، کنترل رفتار و عملکرد کلی تأکید شده است. در این پژوهش پاسخ‌های زنان و مردان عادی و مطلقه و هم‌چنین پاسخ‌های خانواده‌های عادی و مطلقه مورد بررسی و مقایسه قرار گرفت. روش نمونه‌گیری در این پژوهش به‌صورت نمونه‌گیری در دسترس برای زوج‌های مطلقه و زوج‌های عادی است. ابزار سنجش پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته‌ی باز پاسخ که بر مبنای پرسش‌نامه‌ی بسته پاسخ FAD (که در سال ۱۳۷۴، توسط نجاریان، هنجار شده است)، تهیه شده. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها، آمار توصیفی و شاخص‌های آماری نظیر فراوانی، درصد و آمار استنباطی، شاخص‌های آماری خی‌دو و آزمون حقیقی فیشر که برای بررسی و مقایسه‌ی عملکرد خانواده‌های عادی و مطلقه در شش حوزه‌ی ذکر شده، می‌باشد.

نتایج نشان می‌دهد، خانواده‌های مطلقه در مقایسه با خانواده‌های عادی در زمینه‌ی حل مشکلات خود با دشواری‌هایی مواجه‌اند، میان‌اعضای خانواده ارتباط خوبی وجود ندارد و در زمینه‌ی تعامل نقش‌ها، روابط عاطفی، کنترل رفتار و عملکرد کلی به‌طور ضعیف‌تری عمل کرده‌اند.

مقدمه

با توجه به اهمیت نظام خانواده به‌عنوان اولین ساختار جامعه که پایه و اساس تربیت و تعلیم فرزندان و روابط رسمی و قانونی زن و مرد به شکل یک استاندارد مشروع و مقبول در آن بنیان نهاده می‌شود، اهمیت توجه و حفظ چنین ساختاری با در نظر گرفتن نقش روحی، روانی، عاطفی، اجتماعی و رفتاری آن و الگوبرداری فرزندان در یک محیط عاطفی کاملاً مشهود است (بارنس^۱، ۲۰۰۳، ترجمه‌ی عباسی دلویی، ۱۳۸۳). خانواده‌های برخوردار از کارکرد سالم، سوای بقای خود در قالب یک نظام، موجب شکوفایی توان بالقوه‌ی یکایک اعضای خود می‌گردند، یعنی به آن‌ها اجازه می‌دهند با اعتماد و اطمینان خاطر در پی کاوش‌گری و خودیابی برآیند (گلدنبرگ^۲ و گلدنبرگ، ترجمه‌ی حسین شاهی برواتی، نقش‌بندی و ارجمند، ۱۳۸۲).

شواهد نشان می‌دهد، خانواده‌هایی که عملکردی کارآمد دارند نسبت به خانواده‌هایی که عملکرد آن‌ها ضعیف و ناکارآمد است، بسیار قوی‌تر عمل می‌نمایند (موسوی، ۱۳۷۹).

اعضای خانواده در هنگام رویارویی با موقعیت‌های فشارزا و دشوار، استرس را تجربه می‌کنند و استرس موجب ناراحتی، تنش یا نومیدی آن‌ها می‌شود، موقعیت فشارزا، سامانه‌ی خانواده را مختل می‌کند مگر این که خانواده بتواند خود را با وضعیت تازه سازگار نماید. برای این که خانواده به عملکرد عادی خود بازگردد و مشکل

طلاق، بحران زندگی

بررسی و مقایسه‌ی عملکرد خانواده‌های عادی و مطلقه‌ی تهران

زهرا نظری

کارشناس ارشد مشاوره خانواده

را حل کند، به کوشش زیادی نیاز دارد (موسوی، ۱۳۷۹).

باید توجه داشت که خانواده از لحاظ ساختار، دارای نظام عاطفی پیچیده‌ای است که می‌تواند دست‌کم سه یا چهار نسل را دربرگیرد (گلدنبرگ و گلدنبرگ، ترجمه‌ی حسین شاهی برواتی و همکاران، ۱۳۸۲). طلاق این پیچیدگی عاطفی را بیشتر می‌کند. طلاق یکی از بحران‌های مهم زندگی می‌باشد و دارای زوایای پیدا و پنهانی است که تمامی جوانب مختلف جامعه‌ی انسانی را دربرمی‌گیرد (نصر

اصفهانی و همکاران، ۱۳۸۳).

طلاق یکی از بحران‌های موقعیتی است که در بسیاری موارد، بهداشت روانی خانواده را خدشه‌دار می‌کند. در دنیای کنونی، وقوع طلاق به‌قدری شایع شده است که گاه امری عادی تلقی می‌شود. با وجود این که آمار طلاق روز‌به‌روز رو به فزونی است هنوز هم برای والدین و کودکان حادثه‌ی غم‌انگیز و تنش‌زایی محسوب می‌شود (سیده فاطمی، ۱۳۸۳). شنایدر و همکاران (۲۰۰۵) نشان داده‌اند که بیشتر کودکان در خانواده‌های ناسالم در مقایسه با کودکان در خانواده‌های سالم در شرایط نامطلوب آموزشی و اجتماعی هستند، هم‌چنین فنگ و بالبی (۲۰۰۳) بیان کرده‌اند که کودکان خانواده‌های طلاق گرفته مشکلات روان‌شناختی بیشتری نشان می‌دهند و در مدرسه عملکرد خوبی ندارند.

بیش از نیمی از کودکان در سنین مدرسه، علایم زیر را نشان می‌دهند؛ پریشان و عصبانی می‌شوند، به نظر می‌رسد که با هویت جنسی خود راحت نیستند، احساس طردشدگی می‌کنند و عملکردشان در مدرسه کاهش می‌یابد. نوجوانان احساس می‌کنند که عزت‌نفس‌شان کاهش یافته و خودمختاری هیجانی پیش‌رس آن‌ها در ارتباط با احساسات منفی در مورد طلاق

والدینشان رشد یافته است. عصبانیت و سردرگمی آن‌ها اغلب به مشکلات ارتباطی، استعمال مواد، کاهش عملکرد مدرسه، رفتارهای نامناسب جنسی، افسردگی، پرخاشگری و رفتارهای متخلفانه منجر می‌شود. در همه‌ی سنین کودکان به‌طور مداوم علایم روان تنی بروز می‌دهند و علایم به‌عنوان پاسخی به عصبانیت، فقدان، غم و تخلیه‌ی احساس می‌باشد (کوهن^۲، ۲۰۰۲، به نقل از بویاتریکس، ۲۰۰۶).

نرخ طلاق به‌طور حیرت‌آوری در ۸۰ سال گذشته در ایالات‌متحده بالا رفته است (کلی^۳ و رینامین^۴، ۲۰۰۳). بر طبق برآوردی در ایالات‌متحده، حدود ۵۰ درصد از دواج‌های اول و ۶۰ درصد از دواج‌های دوم به طلاق می‌انجامد (هانوم^۵، ۲۰۰۴)، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که در کشور ما نرخ طلاق از ۷/۹ در سال ۷۵ به ۱۰/۴ در سال ۸۱، افزایش یافته است (موسوی چلک، ۱۳۸۳).

روند صعودی آمار طلاق در کشور، نگرانی‌ها را در جامعه افزایش داده است. پیامدهای منفی جدایی دلیل افزایش این نگرانی‌ها می‌باشد. از این‌رو ضروری است که از طریق مطالعه‌ی تفاوت‌های موجود در عملکرد خانواده‌های عادی و مطلقه، عوامل مؤثر در ایجاد بهداشت روانی افراد شناسایی و زمینه‌های ایجاد جامعه‌ی سالم فراهم گردد.

طلاق یکی از بحران‌های مهم زندگی می‌باشد و دارای زوایای پیدا و پنهانی است که تمامی جوانب مختلف جامعه‌ی انسانی را دربرمی‌گیرد



بیش از نیمی از کودکان طلاق در سنین مدرسه، علایم زیرانشان می دهند؛ پریشان و عصبانی می شوند، به نظر می رسد که با هویت جنسی خود راحت نیستند، احساس طردشدگی می کنند و عملکردشان در مدرسه کاهش می یابد

سؤال‌های پژوهش

۱. آیا عملکرد خانواده‌های عادی و مطلقه در زمینه‌ی حل مشکل متفاوت است؟
۲. آیا عملکرد خانواده‌های عادی و مطلقه در زمینه‌ی ارتباط اعضای خانواده و درک متقابل متفاوت است؟
۳. آیا عملکرد خانواده‌های عادی و مطلقه در زمینه‌ی تعامل نقش‌ها متفاوت است؟
۴. آیا عملکرد خانواده‌های عادی و مطلقه در زمینه‌ی پاسخ‌دهی و آمیزش عاطفی اعضای خانواده متفاوت است؟
۵. آیا عملکرد خانواده‌های عادی و مطلقه در زمینه‌ی کنترل رفتار اعضای خانواده، متفاوت است؟
۶. آیا عملکرد خانواده‌های عادی و مطلقه در زمینه‌ی عملکرد کلی متفاوت است؟

روش اجرای پژوهش

این پژوهش، پژوهشی توصیفی از نوع تحلیل محتواست. در روش توصیفی، بیش‌ترین توجه محقق به شناسایی و بررسی منابع مورد نیاز و جمع‌آوری اطلاعات، تلفیق، مقایسه، تنظیم و ارائه‌ی گزارش جامعی از آن‌ها می‌باشد. در این پژوهش که از روش تحلیل محتوا استفاده شده، عنصر پیام در ارتباطات انسانی مورد مطالعه قرار گرفته است. پیام می‌تواند به صورت‌های مختلف باشد که در این پژوهش به صورت مفهوم است.

جامعه‌ی آماری

جامعه‌ی آماری این پژوهش، شامل کلیه‌ی زوج‌های مطلقه‌ی مراجعه‌کننده به

دادگاه‌های واقع در شمال و جنوب تهران است. هم‌چنین مجموعه‌ای از زوج‌های عادی که از نظر سن، جنس، تحصیلات، مدت ازدواج و منطقه‌ی سکونت با زوج‌های مطلقه هم‌تا شده‌اند.

نمونه‌ی آماری

نمونه‌ی مورد مطالعه ۵۰ زوج می‌باشد، ۲۵ زوج عادی و ۲۵ زوج مطلقه با دامنه‌ی سنی ۴۵-۲۵ و تحصیلات زیر دیپلم، دیپلم، و لیسانس. نمونه‌های مطلقه با مراجعه به دادگاه‌های واقع در شمال و جنوب تهران در تاریخ ۸۷/۱/۲۰ تا ۸۷/۳/۲۰ به صورت در دسترس انتخاب شدند و نمونه‌های عادی از طریق همراهان آن‌ها و عده‌ای دیگر از زوج‌های عادی در دو مدرسه‌ی بزرگسال واقع در شمال و جنوب تهران به صورت در دسترس انتخاب گردیدند.

هدف پژوهش

هدف این پژوهش، بررسی و مقایسه‌ی عملکرد خانواده‌های عادی و مطلقه‌ی شهر تهران است. از این رو بیش‌ترین توجه محقق به شناسایی و بررسی مفاهیم مربوط به عملکرد خانواده‌های عادی با همان مفاهیم در عملکرد خانواده‌های مطلقه و هم‌چنین، مقایسه، تنظیم و ارائه‌ی گزارش جامعی از آن‌ها است.

روش گردآوری اطلاعات و داده‌ها

از آن‌جا که این پژوهش توصیفی و از نوع تحلیل محتوا می‌باشد، جمع‌آوری اطلاعات و داده‌های مورد نیاز برای آن به ترتیب زیر صورت گرفته است:

۱. به منظور مقایسه‌ی عملکرد خانواده‌های عادی و مطلقه، پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته‌ی باز پاسخ، بر مبنای پرسش‌نامه‌ی بسته پاسخ FAD که در سال ۱۳۷۴، توسط نجاریان هنجار شده

بود، تهیه گردید و مفاهیم اساسی آن در شش حوزه‌ی حل مشکل، ارتباط، نقش‌ها، پاسخ‌دهی و آمیزش عاطفی، کنترل رفتار و عملکرد کلی مورد بررسی قرار گرفت. یادآوری این نکته لازم است که پرسش‌نامه‌ی باز پاسخ محقق ساخته، پس از انجام یک مطالعه‌ی مقدماتی بر روی ۳۰ نفر و انجام اصلاحات لازم توسط چند تن از متخصصین، مورد بازبینی قرار گرفت و روایی صوری و محتوایی آن مورد تأیید متخصصین قرار گرفت.

۲. در این مرحله پاسخ‌هایی که افراد عادی و مطلقه به پرسش‌نامه‌ها داده بودند مورد مطالعه قرار گرفت و تحت مقوله‌های شش‌گانه کدگذاری گردید سپس با روش تحلیل محتوا مورد تجزیه و تحلیل، مقایسه و ارزیابی قرار گرفت.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، در این پژوهش از شیوه‌ی تحلیل محتوای توصیفی و از شاخص‌های آمار توصیفی نظیر درصد و فراوانی و هم‌چنین آمار استنباطی، شاخص‌هایی نظیر آزمون آماری خی‌دو و آزمون حقیقی فیشر استفاده شده است. از این رو مفاهیمی که در ارتباط با عملکرد خانواده‌های عادی و مطلقه به کار رفته است، مشخصاً متضمن یکی از مفاهیم عنوان شده در پژوهش می‌باشند.

توصیف داده‌ها و تحلیل آماری سؤال‌های پژوهش

در این پژوهش به منظور توصیف و بررسی پاسخ‌های زنان و مردان عادی و مطلقه و پاسخ‌های خانواده‌های عادی و مطلقه، تجزیه و تحلیل داده‌ها به صورت آزمون سؤال‌ها، در دو بخش توصیف پاسخ‌ها و تحلیل آماری سؤال‌های پژوهش ارائه شده است. برای این پژوهش شش سؤال اصلی و برای هر کدام چند سؤال

فرعی در نظر گرفته شده است. هر کدام از سؤالات با توجه به پاسخ‌های داده شده به آن‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است.

تحلیل آماری سؤالات پژوهش

با توجه به نتایج به‌دست آمده در جدول ۱، چون داده‌های جدول، برای انجام آزمون خی‌دو، شرط لازم را نداشت، از آزمون حقیقی فیشر استفاده شده است. چون $p=0/0001$ و از ۵٪ کوچک‌تر است، نشان می‌دهد که بین پاسخ‌های خانواده‌های عادی و مطلقه در زمینه حل مشکل تفاوت معناداری وجود دارد.

با توجه به نتایج به‌دست آمده در جدول ۲، چون داده‌های جدول، برای انجام آزمون خی‌دو، شرط لازم را نداشت، از آزمون حقیقی فیشر استفاده شده است. چون $p=0/0001$ و از ۵٪ کوچک‌تر

است، نشان می‌دهد که بین پاسخ‌های خانواده‌های عادی و مطلقه در زمینه ارتباط میان اعضای خانواده تفاوت معناداری وجود دارد.

با توجه به نتایج به‌دست آمده در جدول ۳، چون داده‌های جدول، برای انجام آزمون خی‌دو، شرط لازم را نداشت، از آزمون حقیقی فیشر استفاده شده است. چون $p=0/0001$ و از ۵٪ کوچک‌تر است، نشان می‌دهد که بین پاسخ‌های خانواده‌های عادی و مطلقه در زمینه تعامل نقش‌ها در میان اعضا، تفاوت معناداری وجود دارد.

براساس نتایج مندرج در جدول ۴، چون مقدار خی‌دوی محاسبه‌شده $(X^2=65/56)$ با درجه‌ی آزادی ۳ از مقدار X^2 جدول $(X^2=7/82)$ بزرگ‌تر است، با اطمینان ۹۵٪ نتیجه می‌گیریم که بین پاسخ‌های خانواده‌های عادی و مطلقه

در عامل پاسخ‌دهی و آمیزش عاطفی در خانواده، تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به نتایج به‌دست آمده در جدول ۵، چون داده‌های جدول، برای انجام آزمون خی‌دو، شرط لازم را نداشت، از آزمون حقیقی فیشر استفاده شده است. چون $p=0/0001$ و از ۵٪ کوچک‌تر است، نشان‌دهنده‌ی آن می‌باشد که بین پاسخ‌های خانواده‌های عادی و مطلقه در زمینه‌ی کنترل رفتار تفاوت معناداری وجود دارد.

براساس نتایج مندرج در جدول ۶، چون مقدار خی‌دوی محاسبه‌شده $(X^2=74/81)$ با درجه‌ی آزادی ۲ از مقدار X^2 جدول $(X^2=10)$ بزرگ‌تر است، با اطمینان ۹۵٪ نتیجه می‌گیریم که بین پاسخ‌های خانواده‌های عادی و مطلقه در عامل عملکرد کلی، تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۱. آزمون مجذور خی دوطرفه، برای مقایسه‌ی پاسخ‌های خانواده‌های عادی و مطلقه

در زمینه‌ی حل مشکل

سؤال ۱: حل مشکل	فراوانی پاسخ‌های خانواده‌های عادی	درصد	فراوانی پاسخ‌های خانواده‌های مطلقه	درصد
۱. اعتقادات مذهبی	۱۷	۱۲/۱	۵	۳/۵
۲. گفت‌وگو و هم‌فکری و بررسی راه‌حل‌ها توسط زن و مرد	۴۵	۳۱/۹	۰	۰
۳. مشورت با دیگران	۲۱	۱۴/۹	۲۴	۱۷
۴. مشاوره با افراد متخصص	۰	۰	۱	۰/۷
۵. حل مشکل با قهر و دعوا	۸	۵/۷	۱۰	۷/۱
۶. باقی‌ماندن مشکل	۰	۰	۱۰	۷/۱

$$F=65/64$$

$$P \leq 0/0001$$

جدول ۲. آزمون مجذور خی دوطرفه، برای مقایسه‌ی پاسخ‌های خانواده‌های عادی و مطلقه

در زمینه‌ی ارتباط میان اعضا

سؤال ۲: ارتباط میان اعضا	فراوانی پاسخ‌های خانواده‌های عادی	درصد	فراوانی پاسخ‌های خانواده‌های مطلقه	درصد
۱. خوب	۳۷	۳۸/۹	۳	۳/۲
۲. عالی	۴	۴/۲	۰	۰
۳. متوسط	۵	۵/۳	۲	۲/۱
۴. بد (سرد و کم‌رنگ)	۵	۵/۳	۳۹	۴۱/۱

$$F = ۶۶/۳۰$$

$$P \leq ۰/۰۰۰۱$$

جدول ۳. آزمون مجذور خی دوطرفه، برای مقایسه‌ی پاسخ‌های خانواده‌های عادی و مطلقه، در زمینه‌ی تعامل

نقش‌ها در میان اعضای خانواده

سؤال ۳: تعامل نقش‌ها در میان اعضای خانواده	فراوانی پاسخ‌های خانواده‌های عادی	درصد	فراوانی پاسخ‌های خانواده‌های مطلقه	درصد
۱. قبول همه‌ی امور زندگی (معیشتی، مراقبت از فرزندان، انجام امور داخلی) توسط زن	۰	۰	۱۷	۱۶
۲. قبول همه‌ی امور زندگی (معیشتی، مراقبت از فرزندان، انجام امور داخلی) توسط مرد	۰	۰	۱۸	۱۷
۳. انجام امور داخلی به عهده‌ی زن	۱۷	۱۶	۵	۴/۷
۴. تأمین درآمد خانواده به عهده‌ی مرد	۲۲	۲۰/۸	۶	۵/۷
۵. تأمین درآمد خانواده به عهده‌ی مرد و زن	۹	۸/۵	۰	۰
۶. عدم انجام وظایف محوله	۰	۰	۲	۱/۹
۷. نقش مهم	۱۰	۹/۴	۰	۰

$$F = ۷۹/۵۲$$

$$P \leq ۰/۰۰۰۱$$

جدول ۴. آزمون مجذور خی دو طرفه، برای مقایسه‌ی پاسخ‌های خانواده‌های عادی و مطلقه در زمینه‌ی پاسخ‌دهی و آمیزش عاطفی در خانواده

سؤال ۴: روابط عاطفی در خانواده	فراوانی پاسخ‌های خانواده‌های عادی	درصد	فراوانی پاسخ‌های خانواده‌های مطلقه	درصد
۱. عالی	۱۰	۱۰/۱	۰	۰
۲. خوب (با مهر و محبت)	۲۵	۲۵/۳	۷	۷/۱
۳. متوسط	۱۳	۱۳/۱	۲	۲
۴. بد	۲	۲	۴۰	۴۰/۴
$P \leq ۰/۰۰۰۱$		$X^2 = ۶۵/۵۶$		

جدول ۵. آزمون مجذور خی دو طرفه، برای مقایسه‌ی پاسخ‌های خانواده‌های عادی و مطلقه در زمینه‌ی کنترل رفتار

سؤال ۵: کنترل رفتار	فراوانی پاسخ‌های خانواده‌های عادی	درصد	فراوانی پاسخ‌های خانواده‌های مطلقه	درصد
۱. کنترل رفتار توسط زن	۱۹	۱۴/۳	۳	۲/۳
۲. عدم کنترل رفتار توسط زن و مرد	۳	۲/۳	۲۲	۱۶/۵
۳. کنترل رفتار توسط مرد	۲۰	۱۵	۸	۶
۴. عدم کنترل رفتار توسط زن	۰	۰	۱	۸
۵. کنترل رفتار توسط مرد	۲۴	۱۸	۱۸	۱۳/۵
۶. عدم کنترل رفتار توسط مرد	۰	۰	۸	۶
۷. کنترل رفتار توسط مرد خانواده	۰	۰	۷	۵/۳
$P \leq ۰/۰۰۰۱$		$F = ۵۰/۵۵$		

جدول ۶. آزمون مجذور خی دو طرفه، برای مقایسه‌ی پاسخ‌های خانواده‌های عادی و مطلقه در زمینه‌ی عملکرد کلی

سؤال ۶: عملکرد کلی	فراوانی پاسخ‌های خانواده‌های عادی	درصد	فراوانی پاسخ‌های خانواده‌های مطلقه	درصد
۱. خوب	۲۸	۲۵/۵	۲	۱/۸
۲. متوسط	۲۴	۲۱/۸	۰	۰
۳. بد	۸	۷/۳	۴۸	۴۳/۶
$P \leq ۰/۰۰۰۱$		$X^2 = ۷۴/۸۱$		

خانواده‌ی ناکارآمد، خانواده‌ای است که قادر به تأمین نیازهای تکاملی، حل مشکلات و تعارض‌های خود نیست و کارکردهایش مختل است و در حل مشکلات خود با دشواری مواجه می‌شود

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از جدول و تقابل فراوانی‌ها نشان‌دهنده‌ی آن است که ۳۱/۹ درصد خانواده‌های عادی در حل مشکل از گفت‌وگو و هم‌فکری و بررسی راه‌حل‌ها استفاده کردند و باقی‌ماندن مشکل در این خانواده‌ها صفر درصد گزارش شده است. در تأیید این مطلب ریان و همکاران (۲۰۰۵) می‌گویند: «در خانواده‌ی طبیعی مشکلات حل نشده‌ی کمی وجود دارد و خانواده دربار‌ی موضوعات به شیوه‌ای باز و روشن به بحث می‌پردازد.»

۷/۱ درصد خانواده‌های مطلقه مشکل را حل نشده گزارش کرده‌اند و هیچ‌کدام از آن‌ها (صفر درصد) از گفت‌وگو و هم‌فکری و بررسی راه‌حل‌ها استفاده ننموده‌اند. در تأیید این مطلب، والش در سال ۱۹۸۲، به نقل از بلینسکی و ورناکلیا (۱۹۹۹) می‌گوید: «خانواده‌ی ناکارآمد، خانواده‌ای است که قادر به تأمین نیازهای تکاملی، حل مشکلات و تعارض‌های خود نیست و کارکردهایش مختل است و در حل مشکلات خود با دشواری مواجه می‌شود.»

نتایج حاکی از آن است که زنان عادی و مطلقه در حل مشکل، حربه‌ی قهر و دعوا را بیشتر به‌کار برده‌اند و به نظر می‌رسد که این موضوع، ناشی از نقش فرهنگ و آموزش بر تفاوت‌های جنسیتی است.

نتایج حاصل از جدول و تقابل فراوانی‌ها نشان می‌دهد که ۳۸/۹ درصد خانواده‌های عادی ارتباط میان اعضا را خوب گزارش

کرده‌اند، درحالی‌که این رقم در خانواده‌های مطلقه ۳/۲ درصد گزارش شده است. همچنین ۴۱/۱ درصد خانواده‌های مطلقه ارتباط میان اعضای خانواده را بد گزارش کرده‌اند، درحالی‌که در این رقم در خانواده‌های عادی ۵/۳ درصد گزارش گردیده است. در تأیید این مطلب بیورزووالر (۱۹۸۳) می‌گویند: «افراد در ارتباط ساخت یافته انعطاف‌پذیری بیشتری دارند و ارتباط سست و انعطاف‌ناپذیر برای افراد و گسترش ارتباط آن‌ها مشکلاتی به‌وجود می‌آورد.»

ستیر در سال ۱۳۷۸، در رابطه با سبک‌های ارتباط این‌گونه مطرح می‌کند که، شیوه‌ای که خانواده با آن ارتباط برقرار می‌کند، بازتاب احساس ارزش به خود و اعضایش است، ارتباط ناکارآمد (مختل) که به صورت مبهم، ناقص، تصریح‌نشده، غیردقیق و مخدوش است، مشخصه‌ی نظام خانوادگی مختل است، وی چنین خانواده‌ای را آشفته معرفی می‌کند و معتقد است که در خانواده‌های بالنده، ارتباط، مستقیم، واضح، صریح و صمیمانه است.

یافته‌ها نشان می‌دهد که ۷۲ درصد زنان عادی و ۷۳ درصد مردان عادی ارتباط خود را خوب، عاطفی، دوستانه و با محبت گزارش کرده‌اند، درحالی‌که این رقم در زنان مطلقه صفر و در مردان مطلقه ۱۴/۲ درصد گزارش گردیده است و ۹۵٪ زنان مطلقه و ۸۰/۹ درصد مردان مطلقه ارتباط خود را سرد و بی‌روح، بی‌عاطفه، فاقد صمیمیت و غیرقابل تفهیم گزارش نموده‌اند.

نتایج حاصل از جدول و تقابل فراوانی‌ها نشان‌دهنده‌ی آن است که ۲۰/۸ درصد خانواده‌های عادی، تأمین درآمد خانواده را برعهده‌ی مرد ذکر کرده‌اند، درحالی‌که این رقم در میان خانواده‌های مطلقه ۵/۷ درصد گزارش گردیده و ۹/۴ درصد خانواده‌های عادی گزارش کرده‌اند که نقش مهمی دارند اما این رقم در خانواده‌های مطلقه صفر درصد گزارش گردیده است.

به نظر پارسونز، به نقل از اعزازی (۱۳۷۶)،

نقش مرد، دادن جایگاه اجتماعی به خانواده از طریق شغل و حفظ امنیت و آسایش خانواده از طریق درآمد شغلی اوست، و نقش زن ایجاد و حفظ روابط عاطفی در خانواده است. در این پژوهش نیز براساس نتایج حاصله، درصد بالایی از مردان تأمین درآمد خانواده را برعهده دارند و درصد بالایی از زنان به انجام امور داخلی می‌پردازند. همچنین در مواردی، تأمین درآمد خانواده برعهده‌ی مرد و زن است، اما نسبت به موارد ذکر شده درصد کمتری را به خود اختصاص می‌دهد، این موضوع با نظر بات (به نقل از اعزازی، ۱۳۷۶) مطابقت دارد که در مورد تقسیم نقش در خانواده دو الگو را معرفی می‌کند.

۱. الگویی که زن در محدوده‌ی وظایف سنتی و مرد نیز در این محدوده مسئولیت کامل دارد.

۲. الگویی که زن و شوهر در اکثر فعالیت‌ها همکاری می‌کنند و فعالیت‌های خانگی بین زن و شوهر تقسیم می‌شود. بات روابط گروه اول را مناسبات تفکیکی زنانه‌ی و گروه دوم را مناسبات مربوط به نقش‌های مشترک نامیده است.

ریان و همکاران (۲۰۰۵) بیان کرده‌اند که در خانواده‌های سالم با کارکردهای تکمیل‌شده، نقش‌ها به‌صورت تخصیص‌یافته (تلویحی یا روشن، تناسب تکالیف، مهارت و قدرت در انجام تکالیف و تقسیم آن‌ها)، روشن و پاسخ‌گو مشخص می‌شود و در خانواده‌های ناسالم یک یا بیش‌تر از یک عضو به میزان زیادی بر تکالیف خانواده و پاسخ‌گویی می‌افزایند و کارکردهای نقش‌ها و وضوح مناسبی ندارند.

یافته‌های حاصل از پژوهش نشان می‌دهد که انجام امور داخلی برعهده‌ی ۴۷/۲ زنان عادی و تأمین درآمد خانواده برعهده‌ی ۱۰۰ درصد مردان عادی است. این امر نشان‌دهنده‌ی سبک سنتی در تقسیم نقش در خانواده‌های عادی است. همچنین انجام همه‌ی امور زندگی (معیشتی، داخلی و خارجی) برعهده‌ی ۸۵ درصد زنان مطلقه



دفتر انتشارات کمک آموزشی

با مجله‌های رشد آشنا شوید

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

مجله‌های دانش‌آموزی

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

لغذ کوزگ (برای دانش‌آموزان آمادگی و پایه‌ی اول دوره‌ی دبستان)

لغذ خواتون (برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره‌ی دبستان)

لغذ دانش‌آموز (برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم دوره‌ی دبستان)

لغذ نوجوان (برای دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی تحصیلی)

لغذ پخته (برای دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌پیش‌دانشگاهی)

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

♦ رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد آموزش راهنمایی تحصیلی ♦ رشد تکنولوژی

آموزشی ♦ رشد مدرسه فردا ♦ رشد مدیریت مدرسه ♦ رشد معلم

مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی اختصاصی

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

♦ رشد برهان راهنمایی (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی تحصیلی) ♦
رشد برهان متوسطه (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه) ♦ رشد آموزش
قرآن ♦ رشد آموزش معارف اسلامی ♦ رشد آموزش زبان و ادب فارسی ♦ رشد آموزش
هنر ♦ رشد مشاور مدرسه ♦ رشد آموزش 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 زیست‌شناسی
♦ رشد آموزش زمین‌شناسی ♦ رشد آموزش فنی و حرفه‌ای ♦ رشد آموزش پیش‌دبستانی

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

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

♦ تلفن و نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸ - ۲۱



و ۶۲ درصد مردان مطلقه است. این امر نشان‌دهنده‌ی ناهماهنگی در تقسیم وظایف و تقسیم نقش‌ها است که با نظر ریان و همکاران (۲۰۰۵)، در افزایش بیش از حد تکالیف یک عضو و عدم وضوح نقش‌ها مطابقت دارد.

یافته‌های حاصل از پژوهش، نشان می‌دهد که بین خانواده‌های عادی و مطلقه در زمینه‌ی پاسخ‌دهی و آمیزش عاطفی در خانواده، تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج حاصل در جدول و تقابل فراوانی‌ها نشان‌دهنده‌ی آن است که ۲۵/۳ درصد خانواده‌های عادی پاسخ‌دهی و آمیزش عاطفی در خانواده را خوب و ۲ درصد آن‌ها پاسخ‌دهی و آمیزش عاطفی را بد گزارش کرده‌اند در حالی که ۷/۱ درصد خانواده‌های مطلقه پاسخ‌دهی و آمیزش عاطفی را خوب و ۴۰/۴ درصد آن‌ها پاسخ‌دهی عاطفی و آمیزش عاطفی را بد گزارش نموده‌اند.

کارلسون و همکاران (۱۹۹۷)، نشان داده‌اند که ارتباط به دو صورت کلامی و غیرکلامی و با تبادل اطلاعات در خانواده صورت می‌گیرد و به دو بخش ابزاری و عاطفی تقسیم می‌شود. کارلسون و همکاران (۱۹۹۷)، معتقدند که خانواده‌ها در بخش عاطفی ارتباط، مشکلاتی دارند و در بخش ابزاری، کارکرد خوبی دارند.

بارکر، ترجمه‌ی دهقانی در سال ۱۳۷۵، بیان کرده است که عموماً ارتباطات روشن برخلاف ارتباطات پوشیده، مطلوب هستند، حال آن‌که ارتباطات پوشیده که مبهم، فریبنده یا سردرگم هستند احتمال گیجی و تحریف‌شدن از سوی گیرنده را افزایش می‌دهند و به اضطراب می‌انجامند.

یافته‌های حاصل از پژوهش نشان می‌دهد که ۵۸/۳ درصد زنان عادی و ۴۲/۳ درصد مردان عادی، پاسخ‌دهی و آمیزش عاطفی خود را خوب و ۴/۱ درصد زنان عادی و ۲/۸ درصد مردان عادی پاسخ‌دهی و آمیزش عاطفی خود را بد گزارش کرده‌اند. همچنین ۱۲/۵ درصد زنان مطلقه و ۱۶ درصد مردان مطلقه پاسخ‌دهی و آمیزش عاطفی خود را

خوب گزارش کرده‌اند و بیان کرده‌اند که تنها دخالت اطرافیان سبب جدایی آن‌ها گردید و ۸۷/۵ درصد زنان مطلقه و ۷۶ درصد مردان مطلقه پاسخ‌دهی و آمیزش عاطفی خود را بد گزارش نموده‌اند.

یافته‌های حاصل از پژوهش نشان می‌دهد که بین پاسخ‌های خانواده‌های عادی و مطلقه در زمینه‌ی کنترل رفتار تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج حاصل از جدول و تقابل فراوانی‌ها نشان‌دهنده‌ی آن است که ۱۸ درصد خانواده‌های عادی و ۱۳/۵ درصد خانواده‌های مطلقه کنترل رفتار را توسط مرد در خانواده مطرح کرده‌اند که این امر نیز ناشی از اقتدار مرد در جامعه‌ی ما و ناشی از نقش فرهنگ در رفتارهای قالبی جنسیتی است. به نظر کارلسون و همکاران (۱۹۹۷) بعد کنترل رفتار با نظم و انضباط والدینی در مورد کودکان و انتظارات رفتاری بزرگسالان در ارتباط است. ۱۶/۵ درصد خانواده‌های مطلقه عدم کنترل رفتار را توسط خود و همسرشان مطرح کرده‌اند. در حالی که عدم کنترل رفتار توسط زن و مرد در خانواده‌های عادی ۲/۳ درصد گزارش گردیده است. به اعتقاد ریان و همکاران (۲۰۰۵) کنترل هرج‌ومرجه‌گرایانه، غیرقابل پیش‌بینی است به نحوی که هیچ‌کس نمی‌داند چه چیز در انتظار است، بی‌ثباتی و بی‌پایگی که مشخصه‌ی این خانواده‌هاست معمولاً به عملکرد ضعیف خانواده منجر می‌شود.

یافته‌های حاصل از پژوهش نشان می‌دهد که ۱۵/۹ درصد زنان عادی و ۵۴/۵ درصد مردان عادی کنترل رفتار را توسط زن و مرد بیان کرده‌اند؛ در حالی که این رقم در زنان و مردان مطلقه ۳/۱ و ۵/۷ درصد است. ۳۸/۶ درصد زنان عادی و ۳۱/۸ درصد مردان عادی و همچنین ۲۸/۱ و ۲۵/۷ درصد زنان و مردان مطلقه کنترل رفتار را توسط مرد در خانواده بیان کرده‌اند. ۴۰/۹ درصد زنان عادی و ۱۸/۷ درصد زنان مطلقه کنترل رفتار را توسط خود بیان نموده‌اند در حالی که این رقم در مردان عادی و



برگ اشتراک مجله‌های رشد

شرایط:

۱. پرداخت مبلغ ۷۰/۰۰۰ ریال به ازای یک دوره یک ساله مجله‌ای درخواستی، به صورت علی‌الحساب به حساب شماره‌ای ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت شعبه ی سه راه آرمایش (سرخمصار) کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست.
۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده‌ی اشتراک بایست‌سفارشی. (کپی فیش را نزد خود نگه دارید.)

نام مجله‌های درخواستی:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

۸. موسوی، اشرف‌السادات (۱۳۷۹). عملکرد نظام خانواده و بهداشت روانی نظام خانواده/ اندیشه و رفتار، تهران: نشر آستان قدس رضوی.
۹. موسوی چلک، سیدحسین (۱۳۸۳). تحلیل کمی ازدواج و طلاق در ایران از سال ۱۳۷۵ تا ۱۳۸۲ به تفکیک استان‌ها، چکیده‌ی مقالات نخستین کنگره‌ی آسیب‌شناسی خانواده در ایران، دانشگاه شهید بهشتی.

10. Barney, M, C. & max, J, E. (2005). The MCMaster family assessment device and clinical rating scal: Question VS interview in childhood traumatic brain injury. California, sandieg: childrens Hospital and Healt center university.

11. Beavers, W. Voller, D. (1983). Psychological approaches to the family. Available from internet. Psychological approaches to the family htm.

12. Bilynsky, Natalie suffer and vernaglia, Elizabeth Rudow (1999). Identifying and working with dysfunctional families propesional school counseling. Apr 99, vol 2(4) 305-313.

13. Bishop, D Epshtein, N. & Baldwin, M (1984). Psychological appoches to the family. Available from internet. Psychological approaches to the family tm.

14. Carlson, J. Sperry, L & lewis, J. (1997). Family therapy: te family. Available from. Ensuring treatment Efficiency. Publishing: Brooks/cole.

15. Epshtein, G. I. Bishop, D. Levin (2007). Journal of marital and family therapy_ the M/c Master model of family functioning vol 4 Issue (4-12-37 Hannum, J. w.

(2004). The effecxts of family conflict, attachment patterns on the psychological distress and social adjustment of college fresh men. Journal of family pg (15-16-26).

16. Kelly, R. F. & Rinaman, w. (2003). Divorce and remmariage. Journal of divorce & remmariage. Vol 38. 3/4.

17. Miller, I. w. Ryan, C. E. keitner, G. Bishop, D. & Epshtein, N. (2000) the McMster approach to families theory, assessment-treatment and research. Journal of family therapy vol 22 (168-189).

18. Ryan, E. Epstein, B. keitner, G. Miller, I. & bishop, D. (2005). Evaluating and treating families: the Mc Master approach. Publishing: Routledge & fransic group.

مطلقه ۲ و ۵/۷ درصد گزارش شده است.

نتایج حاصل از جدول و تقابل فراوانی‌ها نشان‌دهنده‌ی آن است که ۲۵/۵ درصد خانواده‌های عادی عملکرد کلی خود را خوب گزارش کرده‌اند در حالی که این رقم در خانواده‌های مطلقه ۱/۸ درصد گزارش گردیده، هم‌چنین ۴۲/۶ درصد خانواده‌های مطلقه عملکرد کلی خود را بد گزارش کرده‌اند در حالی که این رقم در خانواده‌های عادی ۷/۳ درصد گزارش شده است.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که ۵۰ درصد زنان و ۴۳/۷ درصد مردان عادی عملکرد کلی خود را خوب ارزیابی کرده‌اند؛ در حالی که این رقم در زنان و مردان مطلقه ۴ درصد گزارش شده است. هم‌چنین ۱۴/۲ درصد زنان عادی و ۱۲/۵ درصد مردان عادی عملکرد کلی خود را بد ارزیابی کرده‌اند، در حالی که این رقم در زنان و مردان مطلقه به ۹۶ درصد گزارش شده است.

پی‌نوشت

1. Barenz. G. G.
2. Goldenberg. H
3. Cohen. G
4. Kelly. R. F
5. Rinaman. W
6. Hannum. J. R.

منابع فارسی

۱. اعزازی، شهلا (۱۳۷۶). جامعه‌شناسی خانواده با تأکید بر نقش ساختار و کارکرد خانواده در دوران معاصر تهران، نشر: روشنگران و مطالعات زنان.
۲. بارکر، فیلیپ. خانواده‌درمانی پایه، ترجمه: محسن دهقانی و زهره دهقانی، ۱۳۷۵، تهران: نشر رشد.
۳. بارنس، گیل گوریل، ۲۰۰۳، خانواده‌درمانی در گذر زمان، ترجمه: فریده عباسی دلویی، ۱۳۸۳، مشهد: نشر ارسطو.
۴. تبریزی، مصطفی؛ دیبائیان، شهرزاد؛ کاردانی، مژده و جعفری، فروغ (۱۳۸۵). فرهنگ توصیفی خانواده و خانواده‌درمانی، تهران: نشر فراوان.
۵. ستیر، وبرجینیا، آدم‌سازی در روان‌شناسی خانواده، ترجمه: بهروز بیرشک، ۱۳۷۸، تهران: نشر رشد.
۶. سیده فاطمی، نعیمه (۱۳۸۳). طلاق والدین و مشکلات کودکان، چکیده‌ی مقالات کنگره‌ی آسیب‌شناسی خانواده در ایران، دانشگاه شهید بهشتی.
۷. گلدنبرگ، ایرنه. گلدنبرگ، هربرت. خانواده‌درمانی، ترجمه: حمیدرضا حسین‌شاهی برواتی و سیامک نقشبندی و الهام ارجمند، ۱۳۸۲، تهران: نشر روان.

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

کد اشتراک:

امضا:

- صندوق پستی مرکز بررسی آثار: ۱۵۸۷۵/۶۵۶۷
- صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
- نشانی اینترنتی: www.roshdmag.ir
- امور مشترکین: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۶ - ۷۷۳۳۵۱۱۰
- پیام‌گیر مجله‌های رشد: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۸۲

یادآوری:

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





تازه‌های پژوهش

کلیدواژه‌ها: بیش‌فعالی، نقص تمرکز.

دخالت والدین در یادگیری کودکان

مقایسه‌ی والدین کودکان با و بدون اختلال
بیش‌فعالی همراه با نقص در تمرکز (ADHD)

آذر متین
دانشجوی دکترای روان‌شناسی

برای پیشرفت کودکانشان استفاده می‌کردند. تأکید این یافته‌ها بر مشکلات تمرینات عملی یادگیری - که والدین در آن کودک را حمایت می‌کنند - و نوآوری ناشی از همکاری مدرسه - خانه است که والدین کودکان دارای ADHD و همین‌طور مربیان آن‌ها به همان نسبت با آن روبه‌رو هستند. معنی ضمنی تمرین روان‌شناسی مدرسه قابل بحث است.

در پژوهش حاضر، عنصر دخالت والدین در یادگیری کودکان در میان والدین ۱۰۱ کودک ۸ تا ۱۲ ساله (۵۳ والدین کودکان دارای ADHD و ۴۸ والدین بدون ADHD) مورد بررسی قرار گرفت. در مقایسه با والدین کودکان بدون ADHD، والدین کودکان دارای ADHD خودباوری کم‌تری را در توانایی خود برای کمک به کودکانشان گزارش کردند، پذیرش و حمایت کم‌تری را از طرف معلمان و مدارس کودکانشان احساس کردند و زمان و انرژی کم‌تری را به دخالت در زندگی تحصیلی کودکانشان اختصاص می‌دادند. مادران کودکان با و بدون ADHD، انواع و سطوح مشابهی از رفتارهای درگیرانه را گزارش کردند. پدران کودکان دارای ADHD برای یادگیری کودکانشان وقت کم‌تری می‌گذاشتند و در مقایسه با پدران کودکان بدون ADHD، از واکنش‌های تنبیهی و زور گویانه

هدایت شغلی می‌تواند از اول ابتدایی تا پایان دبیرستان مطرح باشد

گفت‌وگو



گفت‌وگو با استاد پیشکسوت دکتر عبدالله شفیع آبادی

زهره نظری، کارشناس ارشد مشاوره
علی قره‌داغی، دانشجوی دکترای مشاوره

- ۱۳۷۰ تا ۱۳۷۲. رئیس دانشکده‌ی روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی، از ۱۳۷۲ تا ۱۳۷۶.
- معاون آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی از ۱۳۸۴.
- عضو مؤسس انجمن مشاوره‌ی ایران.
- عضو مؤسس انجمن مشاوران آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران.
- عضو هیأت مدیره‌ی انجمن مشاوره‌ی ایران و انجمن مشاوران آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران.
- عضو شورای مرکزی سازمان نظام روان‌شناسی و مشاوره‌ی کشور.
- عضو شورای آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی از ۱۳۷۲ تا ۱۳۷۶.
- عضو شورای تحصیلات تکمیلی دانشگاه علامه طباطبائی و نماینده‌ی گروه در شورای تحصیلات تکمیلی دانشکده‌ی روان‌شناسی.
- عضو شاخه‌ی مشاوره‌ی شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم و تحقیقات و فناوری.

- جناب آقای دکتر عبدالله شفیع آبادی دارای مدارک تحصیلی دکترای مشاوره، دانشگاه ایلینویز شمالی، آمریکا
- کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه ایلینویز شمالی، آمریکا هستند و نیز سوابق اجرایی متعددی مانند:
- مدیر گروه مشاوره دانشگاه علامه طباطبائی از ۱۳۶۵ تا ۱۳۷۸ و از ۱۳۸۲ تا ۱۳۸۴.
- معاون آموزشی و پژوهشی دانشکده‌ی روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی از

● عضو شورای راهنمایی و مشاوره‌ی تغییر نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران.

● مدیر علمی مرکز مشاوره‌ی دانشگاه علامه طباطبائی از ۱۳۸۲ تا ۱۳۸۴.

● عضو شورای تخصصی هدایت استعدادها به سوی اولویت نیازهای کشور وابسته به سازمان سنجش آموزش کشور.

● عضو شورای پژوهش راهنمایی و مشاوره و روان‌شناسی تربیتی پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش طی سال‌های مختلف از ۱۳۸۲.

● برنامه‌ریزی و تأسیس اولین دوره‌ی دکتری مشاوره در دانشگاه علامه طباطبائی و دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.

● مدیر گروه مشاوره‌ی کارشناسی ارشد آموزش ضمن خدمت وزارت آموزش و پرورش (از ۱۳۷۷ تا ۱۳۸۰) و دانشگاه علوم و تحقیقات.

● عضو مؤسس انجمن بین‌المللی اولیاء و مربیان.

● عضو گروه تخصصی علوم تربیتی سازمان سمت.

● عضو گروه برنامه‌ریزی تحصیلی دفتر برنامه‌ریزی تحصیلی وزارت آموزش و پرورش.

● عضو مرحله‌ی اول انتقال (بازگشایی دانشگاه‌ها) سال ۱۳۶۱.

● عضو کمیسیون راهنمایی تحصیلی تغییر نظام آموزشی کشور سال ۱۳۷۰.

● عضو کمیته‌ی دوره‌های نیمه‌حضورى فراگیر دوره‌ی کارشناسی ارشد.

● عضو کمیته‌ی تخصصی طرح هدایت استعدادها سال ۱۳۸۱.

● عضو کمیسیون دائمی هیأت اماناء دانشگاه علامه طباطبائی.

● نماینده‌ی کمیسیون دائمی در هیأت اجرایی تشکیلات و امور نیروی انسانی غیر هیأت علمی دانشگاه.

● عضو هیأت ممیزه‌ی دانشگاه علامه طباطبائی.

همچنین از ایشان کتاب‌های متعددی به چاپ رسیده است مانند:

● روان‌شناسی عقب‌ماندگی ذهنی

● فنون و روش‌های مشاوره.

● فنون تربیت کودک.

● راهنمایی و مشاوره‌ی شغلی و حرفه‌ای و نظریه‌های انتخاب شغل.

● نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی.

● مبانی روان‌شناسی رشد.

● مقدمات راهنمایی و مشاوره (مفاهیم و کاربردها).

● پویایی گروه و مشاوره‌ی گروهی.

● راهنمایی و مشاوره‌ی کودک.

● آشنایی با برنامه‌ریزی تحصیلی و شغلی.

● راهنمایی و مشاوره‌ی تحصیلی و شغلی (مفاهیم و کاربردها).

● علوم تربیتی (ماهیت و قلمرو آن)، جمعی از نویسندگان

● علوم تربیتی (مجموعه مقالات).

● مورد پژوهی در مشاوره و روان‌درمانی. ترجمه‌ی دکتر عبدالله شفیع‌آبادی و بیتاحسینی

● راهنمای ازدواج موفق. (مقدمه و ویراستاری دکتر عبدالله شفیع‌آبادی)

● نظریه‌ها و روش‌های مشاوره‌ی گروهی، تألیف جرال د کوری، ترجمه‌ی فائزه عسگری و همکاران، با مقدمه‌ی دکتر عبدالله شفیع‌آبادی، ۱۳۸۷

شایان ذکر است که دکتر شفیع‌آبادی حدود ۴۰ مقاله چاپ شده در نشریات داخلی و خارجی داشته‌اند که از جدیدترین آنها می‌توان به مورد زیر اشاره کرد:

● بررسی اثر آموزش زندگی خانوادگی در کاهش تنیدگی والدینی مادران دارای کودکان بیش‌فعال، دکتر عبدالله شفیع‌آبادی و همکار، فصل‌نامه‌ی پژوهش‌نامه‌ی تربیتی،

دانشگاه آزاد بجنورد، ۱۳۸۷.

همچنین ایشان با بیش از ۳۰ مقاله در سمینارها و کنفرانس‌های علمی شرکت کرده‌اند که می‌توان از مقاله زیر یاد کرد:

● کاربرد نظریه‌های انتخاب شغل، تربیت کودک و یادگیری در کارآفرینی، دکتر شفیع‌آبادی و همکار، هشتمین سمینار انجمن مشاوره‌ی ایران، دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳۸۷.

جناب دکتر در زمینه پژوهش نیز، استاد راهنمای تعداد زیادی پایان‌نامه و مجری طرح پژوهش‌های متعددی بوده‌اند.

● استاد راهنما و مشاور تعداد زیادی رساله‌ی دکتری رشته‌ی مشاوره و روان‌شناسی.

● استاد راهنما و مشاور صدها پایان‌نامه‌ی ارشد رشته‌ی مشاوره و روان‌شناسی بالینی.

● بررسی وضعیت انتخاب شغل در ایران از دیدگاه روان‌شناسی فردی آدلر.

● مجری طرح پژوهشی «بررسی عوامل مؤثر در بروز و شیوع سندرم فرسودگی شغلی مشاوران مدارس متوسطه و پیش‌دانشگاهی شهر تهران»، ۱۳۸۴.

● مجری طرح پژوهشی ملی «بررسی وضعیت اشتغال جوانان شهر تهران»، ۱۳۸۶.

● ناظر طرح پژوهشی «بررسی و مطالعه و ارائه‌ی استانداردهای راهنمایی و مشاوره در مراکز راهنمایی و مشاوره‌ی خانواده سازمان انجمن اولیا و مربیان»، ۱۳۸۲.

● ناظر طرح پژوهشی «بررسی و سطح سلامت روان دانش‌آموزان مقاطع راهنمایی و متوسطه‌ی سراسر کشور»، ۱۳۸۲.

● ناظر طرح تحقیقی «فراتحلیل پژوهش‌های انجام شده در حوزه‌ی مشاوره‌ی خانواده»، ۱۳۸۲.

● ناظر طرح پژوهشی «بررسی میزان سهم ملاک‌های هدایت تحصیلی در پیش‌بینی

**پیشنهاد من این است که معرفی
مشاغل در سال دو بار اجرا شود؛
یعنی در اردیبهشت و آبان ماه هر
سال، با دادن اطلاعات، دانش آموزان و
افراد جامعه با مشاغل آشنا شوند
و خط سیر خودشان را پیدا کنند**

همچنین ایشان کلیه‌ی دروس تخصصی مربوط به رشته‌ی مشاوره در مقاطع تحصیلی کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری را تدریس کرده‌اند و کارگاه‌های آموزشی متعددی در زمینه مشاوره و مشاوره شغلی برگزار کرده‌اند. قابل ذکر است که رزومه‌ی کامل ایشان در دفتر مجله می باشد.

تدریس دروس گروه درمانی و نظریه‌های روان‌درمانی و رفتاردرمانی در رشته‌ی روان‌شناسی بالینی کارشناسی ارشد.

از سال ۱۳۵۴ تا ۱۳۶۵ استادیار رسمی تمام‌وقت دانشگاه ابوریحان و مجتمع دانشگاهی ادبیات و علوم انسانی (دانشگاه علامه طباطبائی فعلی)

از سال ۱۳۶۵ تا ۱۳۷۲ دانشیار تمام‌وقت رسمی دانشگاه علامه طباطبائی. از سال ۱۳۷۲ استاد تمام‌وقت رسمی دانشگاه علامه طباطبائی.

برگزاری کارگاه‌های آموزشی در زمینه‌ی مشاوره و مشاوره‌ی شغلی.

● نظر شما درباره‌ی مشاوره‌ی شغلی در مدارس چیست؟

با نام و یاد خدا، من از شما پیام‌رسانان جامعه به دانش‌آموزان؛ آینده‌سازان مملکت و معلمان گرامی ذخیره‌های این مملکت در ساختن انسان‌های آینده تشکر می‌کنم و امیدوارم این اطلاعات را به عزیزان برسانید و آن‌ها مطالعه کنند و برای آینده‌ی مملکت مفید واقع شوند. در رابطه با سؤالی که کردید، مادر مدارس مشاوره‌ی شغلی نداریم؛ همان‌طور که می‌دانید، فردی که شغلی دارد ممکن است تحت تأثیر عوامل فردی، اجتماعی یا ترکیبی از این دو با مشکلاتی مواجه گردد و در نتیجه، به بی‌انگیزگی، ناراضی‌ی شغلی و در نهایت شکست شغلی

خودش، که قطعاً رضایت درونی و همچنین کارآمدی برای جامعه خواهد بود، برسانند. پس ما می‌توانیم گام به گام پیش برویم. گام اول دوره‌ی ابتدایی، گام دوم دوره‌ی راهنمایی و گام سوم دبیرستان است و به طور حتم در هر دوره از این دوره‌های تحصیلی ما باید هدف‌ها و روش‌های خاصی داشته باشیم؛ به عبارت دیگر، توصیه‌ی من به عزیزانمان در آموزش و پرورش، معلمان و مشاوران این است که باید در هر کدام از این دوره‌های تحصیلی روش‌های خاص خودش را به کار ببرد. بعد راهنمایی و هدایت تحصیلی از سالیان گذشته (۴۰-۳۰ سال گذشته) مطرح بوده است و برنامه‌ریزان ما تا حدودی با آن آشنا بوده‌اند و خط‌مشی‌هایی داشته‌اند. لازم است که برنامه‌ریزان ما در نظام آموزش و پرورش، در بعد راهنمایی و هدایت تحصیلی تخصص داشته و کار کرده باشند تا بتوانند برنامه‌ای را طرح کنند که جنبه‌ی اجرایی پیدا کند. چرا در نظام آموزشی ما برنامه‌ای داده می‌شود و هنوز اجرا نشده برنامه‌ی دیگری مطرح می‌شود؟ معلوم است که اشکال وجود دارد. آیا متغیرهای اثرگذار بررسی شده‌اند؟ باید همه‌ی عوامل و امکانات بررسی شوند. اگر به این مسائل دقت نشود، ما در نظام آموزش و پرورش هر روز طرحی نو درمی‌اندازیم.

دچار شود. چنین فردی برای رفع مسائل و مشکلات خود به مشاور مراجعه می‌کند. ما می‌بینیم که در سطح مدارس دانش‌آموزان ما هنوز شاغل نشده‌اند که به مشاور شغلی نیاز داشته باشند از این رو تقاضای من این است که واژه‌ی مشاوره‌ی شغلی در مباحث مربوط به کارگران، کارمندان، کارخانه‌ها و افراد شاغل به کار رود. در مورد دانش‌آموزان، اصطلاحی که درست است به کار ببریم، راهنمایی و هدایت شغلی است که می‌تواند از کلاس اول ابتدایی تا دوره‌ی دبیرستان و حتی دانشگاه هم مطرح باشد؛ یعنی ما به دانش‌آموزان کمک کنیم خط فکری و مسیر و یا سیر تحولی در ارتقای شغلی‌شان را پی‌ریزی کنند. شروع این کار قطعاً باید از همان کلاس اول ابتدایی باشد و در دوره‌ی راهنمایی به سمت کمال برود و کمال مطلق آن در دوره‌ی دبیرستان و دانشگاه، که فرد شاغل می‌شود، اتفاق بیفتد. من معتقدم که ما می‌توانیم بحث راهنمایی و هدایت شغلی را در مدارس به عنوان برنامه‌ای که به آن‌ها مسیر انتخاب را نشان بدهد، داشته باشیم، انسان زمانی که می‌خواهد چیزی را انتخاب کند، باید عوامل انتخاب را بشناسد، انتخاب‌ها را بررسی کند، منافع و محدودیت‌های انتخاب را بشناسد و در نهایت، موردی را انتخاب کند که او را به هدف اولیه‌ی



ساعات پرورشی فرصت
بسیار خوبی برای ارتقاء سطح
آگاهی‌های ضروری است.
می‌توان از این ساعات در
زمینه‌ی راهنمایی و هدایت
شغلی استفاده کرد

دولتی‌ها از مشاوران کمک گرفته
می‌شود. نظر شما درباره‌ی حضور
مشاوران مدرسه و مساعدت آن‌ها در

دوره‌ی راهنمایی چیست؟

همان‌طور که شما می‌گویید هست؛
امیدوارم که نظام آموزشی خط سیر خودش
را به‌صورت درست پی بگیرد.

● مشاور مدرسه و فردی که در
حوزه‌ی راهنمایی تحصیلی و هدایت
شغلی فعالیت می‌کند، چه خصوصیات
اخلاقی، علمی و حرفه‌ای باید داشته
باشد؟

یک مشاور شغلی پیش از آن‌که مشاور
شغلی باشد، مشاور است. پس باید در وهله‌ی
اول، ویژگی‌های یک مشاور، از جمله تعهد
اخلاقی، انسانیت، توجه به دانش‌آموزان،
حسن اخلاق و حسن برخورد را داشته
باشد. در وهله‌ی دوم با مفاهیم راهنمایی و
هدایت تحصیلی کاملاً آشنا باشد. هم‌چنین
روش‌های مشاوره‌ی شغلی را بداند و بتواند
به دانش‌آموزان کمک کند که ضمن این‌که
به یک شهروند خوب و متعهد تبدیل
می‌شوند، شغلی مرتبط با رشته‌ی تحصیلی
خود را نیز انتخاب کنند. پس می‌توان گفت
که بین تحصیلات و اشتغال پیوند درونی
محکمی وجود دارد. پس باید مشاور مدرسه
از مسائل تحصیلی و هدایت تحصیلی و
اصول و فنون و روش‌های مشاوره‌ی شغلی
آگاهی داشته باشد. او علاوه بر دارا بودن
خصوصیات یک مشاور، باید در زمینه‌ی
مشاوره‌ی شغلی دوره‌های کارورزی را هم
گذرانده باشد. مشاوران شغلی در دوره‌ی
کارشناسی ارشد به مدت ۲ سال این دوره
را می‌گذرانند و اختصاصاً وارد حیطه‌ی
مشاوره‌ی شغلی می‌شوند.

● آیا شما پیشنهاد می‌کنید که یک واحد
درسی با عنوان «هدایت و مشاوره‌ی
تحصیلی و شغلی» در واحدهای درسی
مدارس گنجانده شود؟

من احساس می‌کنم وجود چنین

کشور و مردم باید تکان بخورند.

● آیا این طرح در مدارس راهنمایی‌ما
اجرا می‌شود؟

بله به شکلی که در ابتدا گفتم اجرا می‌شود
و وجود دارد اما مطلوب ما نیست. همان‌طور
که گفتم، مطلوب ما این است که اولویت
کشور یک هفته معرفتی مشاغل باشد. برای
مثال، ما هفته‌ی دفاع مقدس داریم. در آن
هفته در همه‌ی سطوح در مورد دفاع مقدس
صحبت می‌شود یا هفته‌ی بهداشت، هفته‌ی
دندان‌پزشکی و... منظور من این است که
در هفته‌ی معرفتی مشاغل تبلیغات وسیع و
گسترده‌ای انجام گیرد و افراد جامعه، اعم از
بی‌سواد، باسواد، شاغل و غیرشاغل، همه با
این طرح آشنا شوند، مردم به طرح حساس
باشند و مشاغل معرفتی شوند. پیشنهاد من
این است که معرفتی مشاغل در سال دو بار
اجرا شود؛ یعنی در اردیبهشت و آبان ماه
هر سال، با دادن اطلاعات، دانش‌آموزان و
افراد جامعه با مشاغل آشنا شوند و خط
سیر خودشان را پیدا کنند. این امر تا حدود
زیادی می‌تواند کارساز و مفید باشد و ما را
به اهداف شغلی خود برساند.

● می‌دانیم که در دوره‌ی راهنمایی
مشاورین به‌طور رسمی فعالیت
نمی‌کنند و فقط در تعدادی از مدارس
خاص، از جمله نمونه‌دولتی و برخی از

● با توجه به موارد مطرح شده آیا در
حال حاضر در این زمینه اقداماتی
انجام گرفته است و راهنمایی تحصیلی
و هدایت شغلی توسط مشاوران در
مدارس انجام می‌شود؟

اقداماتی به‌صورت جسته و گریخته، و
نه به‌صورت منسجم و عملیاتی - انجام گرفته
است. بعضی از مشاوران ما افرادی فعال و
جدی هستند و به‌طور خودجوش فعالیت
می‌کنند. برای مثال، در دوره‌ی راهنمایی
تحصیلی، ما برنامه‌ای به نام هفته‌ی معرفتی
مشاغل داریم که طرح آن را من در سال ۵۴-
۵۳ ارائه دادم. در این هفته باید برنامه‌های
منسجم، کنترل‌شده و ارزیابی‌شده‌ای انجام
بگیرد؛ یعنی باید مدرسه از دو ماه قبل در
مورد انتخاب سخن‌ران، موضوع مورد بحث
و زمان اجرای آن برنامه‌ریزی کند. هدف از
این طرح این است که نه فقط در آموزش و
پرورش و در مدارس بلکه به‌صورت کشوری
و با هماهنگی تمام ارگان‌ها برنامه‌هایی
صورت بگیرد؛ یعنی در همه‌جای کشور در
رسانه‌ها، مجلس، نهادها، مطبوعات، مقامات،
کوچه و بازار و... از معرفتی مشاغل صحبت
شود. این‌طور نباشد که این برنامه به‌صورت
نمایشی فقط توسط تعدادی از معلمان و
مشاوران و دانش‌آموزان اجرا شود، گزارشی
نوشته شود و سخن‌رانانی دعوت شوند بلکه

درسی لازم است. در گذشته هم چنین درسی بود که نمی‌دانم به صورت اختیاری بود یا اجباری. وجود چنین درسی به دانش‌آموزان کمک می‌کند که به صورت سیستماتیک و رسمی آگاه شوند و بدانند که یک بعد مهم زندگی تحصیلی شان اشتغال است. از این رو توصیه می‌کنم که درس مستقلی با عنوان «هدایت تحصیلی و شغلی» در مدارس وجود داشته باشد و کتاب مربوط به آن را هم متخصصان، کسانی که در این زمینه سالیان سال کار کردند و تجربه دارند، بنویسند. لازم است این درس به شکل جدی و رسمی به دانش‌آموزان آموزش داده شود. حتی خوب است که دانش‌آموزان به شکل عملی بازار مشاغل را ببینند، با نهادهای سازمان‌ها، ادارات، بیمارستان‌ها، آزمایشگاه‌ها و... آشنا شوند و حتی بحث کارآفرینی، جزئی از این آموزش‌ها باشد. این درس خیلی مهم‌تر از بقیه دروس است و باید هرچه زودتر در برنامه‌ی درسی گنجانده شود. شاید جای آن در سال اول دبیرستان باشد؛ دانش‌آموز در دوره‌ی ابتدایی با مفاهیم عمومی هدایت تحصیلی و نقش آن در مشاوره‌ی شغلی آشنا می‌شود، در دوره‌ی راهنمایی پیش‌تر این مفاهیم را تجربه می‌کند و حالا در دوره‌ی دبیرستان کم‌کم باید برای بازار کار آماده شود. به دلیل این که بعضی دانش‌آموزان دوره‌ی دبیرستان را تمام نمی‌کنند و وارد بازار مشاغل می‌شوند، بهتر است مطالب در کلاس اول دبیرستان گفته شود و دانش‌آموزان بر مبنای مطالب موجود به انتخاب شغل بپردازند.

● شما فرمودید که آشنایی با مفاهیم از دوره‌ی ابتدایی شروع شود. به نظر می‌رسد که با پیدایش بحران بلوغ از اواخر ۱۲-۱۱ سالگی، مشاوران مدرسه بر این موضوع بیش‌تر تمرکز می‌کنند و در نتیجه، به راهنمایی و هدایت تحصیلی کم‌تر توجه می‌شود.

توصیه‌ی شما به شکل کاربردی تر و جزئی‌تر در بعد تمرکز بر راهنمایی و هدایت تحصیلی و شغلی در این دوره چیست؟

این حرف شما درست است که دوره‌ی راهنمایی، دوره‌ی بلوغ است و در دوره‌ی بلوغ اتفاقاتی می‌افتد که اگر از قبل آگاهی‌های لازم داده نشده و پیش‌بینی‌های لازم صورت نگرفته باشد، به بحران تبدیل می‌شود. اگر ما در دوره‌ی ابتدایی پیش‌بینی‌هایی نکنیم، با برنامه‌ها و آموزش‌هایی که در دوره‌ی راهنمایی خواهیم داشت بحران بلوغ به آرامش بلوغ تبدیل خواهد شد. پیش‌بینی‌های لازم در دوره‌ی ابتدایی شامل راهنمایی و مشاوره‌ی پیشگیرانه به دانش‌آموزان، معلمان و والدین است. من در کتاب «فنون راهنمایی و مشاوره‌ی کودک» به مواردی برای کمک به معلمان، دانش‌آموزان و والدین جهت کاهش بحران بلوغ اشاره کرده‌ام. سؤال شما سؤال خوبی بود. پس ما باید در دوره‌ی ابتدایی مقدماتی را فراهم کنیم که جنبه‌ی شغلی ندارد، دوره‌ی آماده‌سازی و آرام‌سازی روانی، دوره‌ی راهنمایی است. دوره‌ی دبیرستان دوره‌ی استعدادشناسی، رغبت‌شناسی، پرداختن و اندیشیدن به خود، و نیز زمان اجرای برنامه‌ها و آموزش‌هایی برای بردن دانش‌آموز به درون خود و ورود به دنیای مشاغل است. در این دوره، دانش‌آموز با رشته‌ها و توانمندی‌هایش آشنا شده است. پس ما این روند را با یک شیب ملایم شروع می‌کنیم. توانایی و تخصص مشاور در پیش‌گیری از بحران و تبدیل آن به یک ناراحتی درونی، خانوادگی و اجتماعی بسیار مهم است. من فکر می‌کنم برنامه باید طوری پیش برود که دانش‌آموز دچار شوک نشود.

● نظر تان درباره‌ی استفاده از ساعات پرورشی در زمینه‌ی راهنمایی تحصیلی و هدایت در دوره‌های مختلف تحصیلی

چیست و آیا اختصاص دادن این ساعات به ارتقای سطح آشنایی دانش‌آموزان با مشاغل می‌تواند مفید باشد؟

ساعات پرورشی فرصت بسیار خوبی برای ارتقاء سطح آگاهی‌های ضروری است. می‌توان از این ساعات در زمینه‌ی راهنمایی و هدایت شغلی استفاده کرد. یکی از ابعاد انسان‌ها و دانش‌آموزان ابعاد اخلاقی است، کسانی که پای‌بند اخلاق و دین هستند، کم‌تر دچار مشکلات می‌شوند؛ یعنی، یک کنترل درونی دارند. ضمن این که ساعات پرورشی فرصت بسیار خوبی هستند اما این ساعات نیز باید جهت‌دار باشند و برنامه‌ریزی شوند اگر این ساعات طبق برنامه‌های خاصی برای آشنایی دانش‌آموزان با مشاغل و انتخاب شغل طراحی بشوند، مفید و سازنده خواهند بود. اجرای طرح راهنمایی و هدایت شغلی می‌تواند در ساعات پرورشی یا ساعات دیگر هم انجام گیرد. مسئله‌ی مهم این است که این طرح به شکل کاملاً عملیاتی اجرا شود.

● در دوره‌ی دبیرستان در سال آخر (پیش‌دانشگاهی) و آستانه‌ی کنکور نیاز دانش‌آموزان به آشنایی با رشته‌ها و مشاغل بیش‌تر می‌شود. پیشنهاد شما در زمینه‌ی فعالیت‌های ویژه چیست؟

بحث هدایت شغلی بحثی است که باید همه‌ی سیستم وارد کار شوند تا موفقیت حاصل آید. وزارت آموزش و پرورش مانند هر وزارتخانه‌ی دیگری به تنهایی نمی‌تواند موفق شود. مسئله‌ی هدایت شغلی در

فردی که شغلی دارد ممکن است تحت تأثیر عوامل فردی، اجتماعی یا ترکیبی از این دو با مشکلاتی مواجه گردد و در نتیجه، به بی‌انگیزگی، نارضایتی شغلی و در نهایت شکست شغلی دچار شود

سطح کلان مملکت باید حل شود. لازم است که بین وزارت کار، رفاه، بهداشت و آموزش و پرورش هماهنگی‌هایی صورت بگیرد. چون دانش‌آموزان باید به مراکزی که در آن اشتغال وجود دارد اعزام شوند، از متخصصان دعوت شود که به مدارس بیایند. برای مثال، اگر بخواهیم همین هفته‌ی معرفی مشاغل توسعه پیدا کند، آموزش و پرورش به تنهایی قادر به اجرای آن نخواهد بود و به همکاری وزارتخانه‌های مختلف و زیرمجموعه‌های آن‌ها و اداره‌ها و سازمان‌ها نیاز خواهد داشت.

● **اخیراً وزارت آموزش و پرورش نزدیک به ۱۰ هزار مشاور جذب کرده است، آیا مسئولیت‌های مشخصی برای مشاوران مدرسه در نظر گرفته شده است؟**

من از دور شاهد جذب مشاوران بودم. آن‌ها امتحانات گزینشی هم داشتند. آموزش و پرورش ما در حال رشد است و ما از مسئولان این وزارتخانه تشکر می‌کنیم. گام اول جذب مشاور، گام دوم اعزام مشاوران به مدارس، گام سوم مشخص کردن وظیفه‌ی آن‌ها، و گام چهارم اقدام است. باز هم برای موفقیت کار مشاوران هماهنگی بین نهادها لازم است.

● **آیا مشاوران جذب‌شده قادر به ایجاد تحول در نظام هدایت شغلی و تحصیلی خواهند بود؟**

من نگرش مثبت دارم. این خیلی خوب است که در دوره‌ی لیسانس و

فوق‌لیسانس گزینش صورت گرفته است. اگر روال کار درست باشد و همکاری، هماهنگی و برنامه‌ریزی آموزشی درست صورت بگیرد، برنامه به شکل موفق‌تری پیش می‌رود.

● **آیا فارغ‌التحصیلان رشته‌های دیگر هم می‌توانند در مدارس به دانش‌آموزان مشاوره‌ی شغلی بدهند؟**

من اعتقاد دارم که تفکیک در مدارس در شرایط کنونی صلاح نیست اما می‌توانیم برای مشاوران چند وظیفه‌ی کلان مشخص کنیم. هر مشاور در این سه حیطه می‌تواند کار کند: ۱. مشاوره‌ی شغلی، ۲. مشاوره‌ی خانواده و ۳. مسائل روانی دانش‌آموزان.

بهتر است که آموزش‌ها بر این ۳ حیطه متمرکز باشد. و ما آرام‌آرام جلو برویم. کار مشاوران در جامعه‌ی ما با مشاوره‌ی عمومی، تحصیلی، خانواده و بعد شغلی آغاز شد، ما باید کار را گام‌به‌گام جلو ببریم که شکست نخوریم.

● **در مقایسه‌ی وضع مشاوره‌ی شغلی در ایران با کشورهای پیشرفته، چه نکات برجسته‌ای وجود دارد؟**

همه‌ی انسان‌ها در همه‌ی جای دنیا به انتخاب شغل می‌پردازند و وجه مشترک همه‌ی آن‌ها این است که کار می‌کنند. ممکن است انسان‌ها به تحصیلات خود ادامه ندهند یا حتی موفق به ازدواج نشوند، اما انتخاب شغل چیزی است که در مورد همه‌ی آن‌ها اتفاق می‌افتد. در دنیا اشتغال در اولویت است و برنامه‌ریزی‌ها و تبلیغات و فعالیت‌ها در آن سمت و سوست. ما می‌بینیم که در جامعه‌ی خود ما در باب ازدواج و تحصیل چه‌قدر تبلیغ می‌شود اما در باب اشتغال تبلیغ نمی‌شود. به نظر من اگر اشتغال اتفاق بیفتد، بقیه‌ی موارد هم اتفاق می‌افتند. آیا می‌دانید چرا آقایان کمتر به دنبال تحصیل و دانشگاه می‌روند و تحصیل در دانشگاه برای خانم‌ها در

اولویت است؟ جواب این است که آقایان به دنبال کار و اشتغال هستند و اشتغال را از واجبات می‌دانند. پس باید برای واجبات برنامه‌ریزی کنند. شما ببینید نظام آموزشی ما چند درصد متوجه اشتغال است. چند درصد از فوق برنامه‌ها در بحث اشتغال در نظر گرفته می‌شود؟ این مسئله مهم است، در سایر کشورها برنامه‌ریزی می‌شود، آگاهی داده می‌شود اما این کار در کشور ما صورت نمی‌گیرد.

● **آن‌ها به‌طور مشخص چه می‌کنند؟**
آن‌ها برنامه‌هایی دارند که در بعد راهنمایی شغلی مطرح است و دانش‌آموزان را به جایی می‌رسانند که بعد به اشتغال منتهی می‌شود. در جامعه‌ی ما اخیراً به این مسئله توجه شده اما لازم است که بیش‌تر کار شود. حتی در دانشگاه‌ها می‌بینید که جایگاه برنامه‌های شغلی هنوز مشخص نشده است. می‌دانید که من اولین کسی بودم که بحث راهنمایی شغلی را مطرح کردم و الان می‌بینیم که روی شغل بهتر از گذشته فکر می‌شود. الان از اولویت‌های برجسته‌ی مسئولان نظام، حل بحران بیکاری است و هدفشان اشتغال‌زایی و کارآفرینی است. دانش‌آموزان ما سربازانی هستند که باید در جهت انتخاب درست، که به موفقیت تولید و خودکفایی می‌انجامد، اقدام کنند.

● **شما چه مواردی را مهم می‌دانید و علاقه‌مندید به آن‌ها اشاره شود؟**
من برای شما آرزوی توفیق می‌کنم و تشکر می‌کنم که درباره‌ی مشاوره با بنده گفت‌وگو کردید. همان‌طور که می‌دانید، من دست‌کم ۴۰ سال سعی کردم به این مملکت خدمت کنم و اولین کسی بودم که در دهه‌ی ۵۰ این مسائل را مطرح کردم. تلاش همه‌ی ما ایران اسلامی سربلند و موفق است و این دانش‌آموزان هستند که پرچم‌داران این شعار خواهند بود که اطمینان دارم به شعور خواهد پیوست.

راهنمایی و هدایت شغلی می‌تواند از کلاس اول ابتدایی تا دوره‌ی دبیرستان و حتی دانشگاه هم مطرح باشد؛ یعنی ما به دانش‌آموزان کمک کنیم خط فکری و مسیر و یاسیر تحولی در ارتقای شغلی شان را پی‌ریزی کنند

برنامه‌ی درس روان‌شناسی

۲

محمود اوحدی

کارشناس مسئول گروه روان‌شناسی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی

در شماره‌ی گذشته در مورد برنامه‌ی درس روان‌شناسی سال سوم رشته‌های ادبیات و علوم انسانی، علوم و معارف اسلامی که براساس راهنمای برنامه‌ی درسی تولید شده است، صحبت به میان آمد و گفته شد که برنامه‌ی جزئی و ویژه‌ی مربوط به هر یک از مفاهیم اساسی در هر فصل مشخص خواهد شد. جدول تعمیم‌های جزئی و ویژه در هر یک از فصول به صورت زیر تدوین شده است.

جدول تعمیم‌های جزئی و ویژه

مفاهیم اساسی	تعمیم کلی	تعمیم‌های جزئی (فصل)	تعمیم‌های ویژه (درس)
ماهیت روان‌شناسی	هر دانشی که درستی یا نادرستی آن به وسیله‌ی تجربه قابل اثبات باشد، در حوزه‌ی علم تجربی قرار می‌گیرد. هر نوع دانش در مورد رفتار موجودات زنده، اگر براساس روش‌های علمی حاصل شود، در حیطه‌ی علم روان‌شناسی قرار می‌گیرد.	- علم تجربی شاخه‌ای از معارف بشری است. - روان‌شناسی به حوزه‌های گوناگونی تقسیم می‌شود.	- روان‌شناسی یک علم تجربی است. - موضوع علم روان‌شناسی، رفتار و فرایندهای روانی است.
رشد	رشد ارگانیسم طبیعی، دارای ابعاد و مراحلی است.	- رشد دارای ابعاد جسمانی، شناختی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی است. - کودکی و نوجوانی از مهم‌ترین مراحل رشدند.	نوجوان دارای ویژگی‌های جسمانی، شناختی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی است.
فرایندهای شناختی	شناخت دربرگیرنده‌ی فرایندهای گوناگون در انسان است.	ادراک، توجه، حافظه و زبان فرایندهای اساسی در شناخت انسان هستند.	- ادراک اطلاعات چیزی فراتر از دریافت ساده‌ی اطلاعات حسی است و به تفسیر و معنی دادن اطلاعات مربوط می‌شود. - توجه به محدود کردن پردازش اطلاعات مربوط می‌شود. - هر اندازه شباهت بین مرحله‌ی یادگیری و بازیابی بیش‌تر باشد، عملکرد حافظه بهتر خواهد شد. - چهار شکل زبان (شنیدن، گفتن، خواندن، نوشتن) به وسیله‌ی یک سیستم زبانی سازمان یافته و یک پارچه با یکدیگر مرتبط‌اند.

رفتار اجتماعی محیط اجتماعی بر رفتار اجتماعی فرد تأثیر مستقیم دارد.	• تعامل اجتماعی اصل اساسی در رابطه‌ای اجتماعی است. • محیط اجتماعی بر رفتار فرد تأثیر می‌گذارد. • روابط اجتماعی بر مبنای میل طبیعی انسان به زندگی اجتماعی شکل می‌گیرد. • روابط اعضای خانواده با یکدیگر، در شکل‌گیری هویت خانوادگی مؤثر است.
سلامت روانی و بیماری روانی اختلالات روانی، سلامت انسان را به خطر می‌اندازد.	• بیماری روانی بیان‌گر وجود اختلالات رفتاری است. • سلامت روانی از طریق مراقبت‌های خود و خانواده، عوامل اجتماعی و فرهنگی، تأمین می‌شود. • بهداشت روانی شامل پیش‌گیری، درمان و بازتوانی است. • انسان در زندگی فردی و اجتماعی به راهنمایی نیاز دارد. • انسان به فعالیت تخصصی مشاوره (توسط مشاوران) نیاز دارد. • انسان به فعالیت تخصصی روان‌درمانی (توسط روان‌پزشکان) نیاز دارد.

فصل ۳: فرایندهای شناختی

درس ۵ - ادراک و توجه

مقدمه، ادراک بینایی و انواع آن، توجه و انواع آن، عواملی که در توجه تقسیم شده نقش مهمی دارند.

درس ۶ - حافظه و زبان

حافظه، مقدمه، مراحل اصلی حافظه، اصول و قوانین هدایت‌کننده حافظه، انواع سیستم‌های حافظه، زبان، مقدمه، اشکال زبان، شنیدن، گفتن، خواندن، نوشتن.

فصل ۴: روان‌شناسی و اجتماع

درس ۷ - رفتار اجتماعی

تعامل اجتماعی، نفوذ اجتماعی، انواع گروه‌های اجتماعی و تأثیر آن‌ها بر رفتار (گروه‌های اولیه و ثانویه از جمله هم‌سالان، خانواده، گروه‌های فرهنگی، مذهبی، سیاسی و ورزشی)

درس ۸ - تعامل نوجوان یا خانواده و هم‌سالان

تعامل نوجوان با خانواده، عوامل مؤثر بر تعامل نوجوان با خانواده، مسائل مربوط به هویت خانوادگی تعامل نوجوان با

یک علم تجربی، رویکردهای گوناگون در روان‌شناسی؟

درس ۲ - روان‌شناسی چیست؟ (۲)

مؤلفه‌های رفتار (شناخت، عاطفه و حرکت)، روش‌های بررسی رفتار (مشاهده، آزمایش، هم‌بستگی)، مهم‌ترین شاخه‌های روان‌شناسی: (بالینی، تربیتی، مرضی، اجتماعی، رشد، مشاوره، سیاسی، اقتصادی و صنعتی)، کاربرد روان‌شناسی در زندگی روزمره.

فصل ۲: رشد

درس ۳ - رشد و مراحل آن

تعریف رشد - عوامل مؤثر بر رشد - ابعاد رشد جسمانی و حرکتی، شناختی، عاطفی، اجتماعی، اخلاقی - مراحل رشد: کودکی (اول و دوم) نوجوانی، جوانی، میان‌سالی، کهن‌سالی.

درس ۴ - رشد در دوره‌ی نوجوانی

رشد جسمانی، رشد شناختی، رشد عاطفی، رشد اجتماعی، رشد اخلاقی (با تأکید بر هویت‌جویی نوجوان)

پس از مشخص شدن

جدول تعمیم‌های جزئی و ویژه

نوبت به عناوین و سرفصل‌های هر یک از درس‌های روان‌شناسی می‌رسد. در این قسمت، براساس موضوعات و مفاهیم مرتبط، هر فصل به چند درس تقسیم و عناوین مربوط به آن مشخص می‌شود. عناوین و سرفصل‌های برنامه‌ی درس روان‌شناسی در ۵ فصل و ۱۱ درس به صورت زیر تنظیم شده‌اند.

پس از مشخص شدن عناوین و

سرفصل‌ها در قالب ۱۱ درس، جداول دو بعدی هدف و محتوا برای هر یک از دروس در قالب یک واحد یادگیری تهیه می‌شوند. در واقع این جداول، انتظار عملکردی را که از دانش‌آموزان در پایان هر درس می‌رود، مشخص می‌کند.

جداول ۳۵، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۳۹، ۴۰، ۴۱

فصل ۱: کلیات

درس ۱ - روان‌شناسی چیست؟ (۱)

مفهوم معارف بشری علوم تجربی، شاخه‌ای از معارف بشری روان‌شناسی،

هم‌سالان، عوامل مؤثر بر تعامل نوجوان با هم‌سالان، مسائل مربوط به هویت نوجوان در گروه.

فصل ۵: سلامت روانی

درس ۹ - سلامتی و بیماری روانی

تعریف سلامت روانی، تعریف بیماری روانی، ملاک‌های تعیین سلامت روانی، ملاک‌های تعیین بیماری روانی، عوامل مؤثر بر سلامت روانی، عوامل مؤثر بر بیماری روانی، انواع اختلالات روانی (اضطرابی، خلقی، اسکیزوفرنی، روان‌تنی،

شخصیت).

درس ۱۰ - بهداشت روانی

تعریف بهداشت روان، انواع پیش‌گیری‌ها (سطح اول، سطح دوم، سطح سوم)، نقش گروه‌های اجتماعی در تأمین بهداشت روانی (خانواده، هم‌سالان، مدرسه).

درس ۱۱ - مشاوره و روان‌درمانی

مشاوره چیست؟ به چه کسانی مشاور و مراجع گفته می‌شود؟ روان‌درمانی چیست؟ درمان‌گر و درمان‌جو چه کسانی هستند؟ انواع خدمات مشاوره‌ای

- انواع خدمات روان‌درمانی - مرکز ارائه خدمات مشاوره‌ای - مراکز ارائه خدمات روان‌درمانی.

پس از تعیین عناوین و سرفصل‌ها براساس ۱۱ درس پیش‌بینی شده، جدول دو بعدی هدف و محتوا برای هر یک از ۱۱ واحد یادگیری تهیه شده است، جدول دو بعدی هدف و محتوا برای واحدهای یادگیری در واقع مشخص کننده انتظار عملکردی از دانش‌آموزان است. در ادامه، واحدهای یادگیری ۱۱ درس ارائه شود.

درس ۱ - روان‌شناسی چیست؟

جدول دو بعدی هدف و محتوا برای واحد یادگیری

هدف‌ها	محتوا	عملکرد	ارزش‌یابی	ابزار ارزش‌یابی	محل درج
- آشنایی با معارف بشری و علوم تجربی به عنوان شاخه‌ای از معارف بشری - آشنایی با روان‌شناسی به مثابه یک علم تجربی - آشنایی با رویکردهای گوناگون روان‌شناسی - آشنایی با رفتار: موضوع روان‌شناسی	- معارف بشری - علم تجربی - روان‌شناسی - رویکردهای گوناگون روان‌شناسی - رفتار: موضوع روان‌شناسی	- معرفت بشری را تعریف کند. - علم تجربی را با سایر معارف مقایسه کند. - روان‌شناسی را تعریف کند. - رویکردهای گوناگون روان‌شناسی را توضیح دهد. - رفتار را تعریف کند.	- معلم: کتبی و شفاهی - دانش‌آموز: پاسخ کتبی و شفاهی - تهیه گزارش	- پرسش شفاهی و کتبی - توجه به میزان علاقه‌مندی دانش‌آموزان و شرکت فعال آن‌ها در کلاس و مباحث درس	- کتاب درسی - کتاب راهنمای معلم

درس ۲ - روان‌شناسی چیست؟

جدول دو بعدی هدف و محتوا برای واحد یادگیری

هدف‌ها	محتوا	عملکرد	ارزش‌یابی	ابزار ارزش‌یابی	محل درج
- آشنایی با مؤلفه‌های رفتار - شناخت روش‌های بررسی رفتار - شناخت مهم‌ترین شاخه‌های روان‌شناسی و نقش آن‌ها در زندگی روزمره	- مؤلفه‌های رفتار - روش‌های بررسی رفتار - شاخه‌های مهم روان‌شناسی و نقش آن‌ها در زندگی روزمره	- توضیح مؤلفه‌های رفتار - توضیح روش‌های بررسی رفتار - توضیح هر یک از شاخه‌های روان‌شناسی و نقش هر یک در زندگی روزمره	- معلم: کتبی و شفاهی - دانش‌آموز: پاسخ کتبی و شفاهی و تهیه گزارش	- پرسش شفاهی و کتبی - توجه به میزان مشارکت دانش‌آموزان در بحث کلاس	- کتاب درسی - کتاب راهنمای معلم

درس ۳- رشد

جدول دو بعدی هدف و محتوا برای واحد یادگیری

هدف‌ها	محتوا	عملکرد	ارزش‌یابی	ابزار ارزش‌یابی	محل درج
- آشنایی با مفهوم رشد - آشنایی با عوامل و ابعاد رشد - آشنایی با مراحل رشد	- رشد چیست؟ - عوامل مؤثر بر رشد - ابعاد رشد - مهم‌ترین مراحل رشد	- تعریف رشد - توضیح عوامل مؤثر بر رشد - بیان ابعاد رشد - توضیح مراحل رشد	- معلم: کتبی و شفاهی - دانش‌آموز: پاسخ کتبی و شفاهی	پرسش شفاهی و کتبی	- کتاب درسی - کتاب راهنمای معلم

درس ۴- رشد در دوره‌ی نوجوانی

جدول دو بعدی هدف و محتوا برای واحد یادگیری

هدف‌ها	محتوا	عملکرد	ارزش‌یابی	ابزار ارزش‌یابی	محل درج
آشنایی با ویژگی‌های رشد دوره‌ی نوجوانی	مهم‌ترین ویژگی‌های تحولی در دوره‌ی نوجوانی (تحول جسمانی، تحول شناختی، تحول عاطفی، تحول اجتماعی، تحول اخلاقی)	توضیح ویژگی‌های تحولی نوجوان از ابعاد گوناگون	- معلم: کتبی و شفاهی - دانش‌آموز: پاسخ کتبی و شفاهی	- پرسش کتبی و شفاهی - توجه به میزان مشارکت دانش‌آموزان در بحث کلاس	- کتاب درسی - کتاب راهنمای معلم

درس ۵- ادراک و توجه

جدول دو بعدی هدف و محتوا برای واحد یادگیری

هدف‌ها	محتوا	عملکرد	ارزش‌یابی	ابزار ارزش‌یابی	محل درج
- آشنایی با مفهوم فرایندهای شناختی - آشنایی با مفهوم ادراک، فرایند ادراک بینایی و انواع آن - آشنایی با توجه و انواع آن - شناخت عوامل مؤثر در توجه تقسیم‌شده	- فرایندهای شناختی - ادراک - فرایند ادراک بینایی و انواع آن - توجه و انواع آن - عواملی که در توجه تقسیم‌شده نقش مهمی دارند.	- توضیح فرایندهای شناختی - ادراک را تعریف کنید. - توضیح فرایند ادراک بینایی و انواع آن - توضیح توجه و انواع آن - توضیح عواملی که در توجه تقسیم‌شده نقش مهمی دارند.	- معلم: کتبی و شفاهی - دانش‌آموز: پاسخ کتبی و شفاهی	- پرسش کتبی و شفاهی - توجه به میزان علاقه‌مندی دانش‌آموزان به شرکت در بحث کلاس	- کتاب درسی - کتاب راهنمای معلم

درس ۶- حافظه و زبان

جدول دو بعدی هدف و محتوا برای واحد یادگیری

محل درج	ابزار ارزش‌یابی	ارزش‌یابی	عملکرد	محتوا	هدف‌ها
- کتاب درسی - کتاب راهنمای معلم	- پرسش کتبی و شفاهی - توجه به میزان علاقه‌مندی دانش‌آموزان به شرکت در بحث کلاس	- معلم: کتبی و شفاهی - دانش‌آموز: پاسخ کتبی و شفاهی	- مفهوم حافظه را بیان کند. - توضیح اصول و قوانین هدایت‌کننده‌ی حافظه - توضیح انواع سیستم‌های حافظه - مفهوم زبان را بیان کند - توضیح اشکال مختلف زبان	- حافظه - مقدمه - مراحل اصلی حافظه - اصول و قوانین هدایت‌کننده‌ی حافظه - انواع سیستم‌های حافظه - زبان - مقدمه - اشکال زبان - شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن	- شناخت مفهوم حافظه و مراحل اصلی آن - آشنایی با اصول و قوانین هدایت‌کننده‌ی حافظه - شناخت انواع حافظه و سیستم‌های مختلف آن - آشنایی با مفهوم زبان و اشکال گوناگون سیستم زبان

درس ۷- رفتار اجتماعی

جدول دو بعدی هدف و محتوا برای واحد یادگیری

محل درج	ابزار ارزش‌یابی	ارزش‌یابی	عملکرد	محتوا	هدف‌ها
- کتاب درسی - کتاب راهنمای معلم	- پرسش کتبی و شفاهی - توجه به میزان علاقه‌مندی دانش‌آموزان به شرکت در بحث کلاس	- معلم: کتبی و شفاهی - دانش‌آموز: پاسخ کتبی و شفاهی	- توضیح تعامل اجتماعی - توضیح نفوذ اجتماعی - توضیح انواع گروه‌های اجتماعی و تأثیر آن‌ها بر رفتار (هم‌سالان، خانواده، گروه‌های فرهنگی، مذهبی، سیاسی و ورزشی) - نقش رهبری در گروه	- تعامل اجتماعی - نفوذ اجتماعی - انواع گروه‌های اجتماعی و تأثیر آن‌ها - بر رفتار (هم‌سالان، خانواده، گروه‌های فرهنگی، مذهبی، سیاسی و ورزشی) - نقش رهبری در گروه	- آشنایی با مفهوم تعامل اجتماعی - آشنایی با مفهوم نفوذ اجتماعی - آشنایی با انواع گروه‌های اجتماعی و تأثیر آن‌ها بر رفتار - آگاهی از نقش رهبری در گروه

درس ۸- تعامل نوجوان با خانواده و هم‌سالان

جدول دو بعدی هدف و محتوا برای واحد یادگیری

محل درج	ابزار ارزش‌یابی	ارزش‌یابی	عملکرد	محتوا	هدف‌ها
- کتاب درسی - کتاب راهنمای معلم	- پرسش کتبی و شفاهی - توجه به میزان علاقه‌مندی دانش‌آموزان به شرکت در بحث کلاس	- معلم: کتبی و شفاهی - دانش‌آموز: پاسخ کتبی و شفاهی	- توضیح تعامل نوجوان با خانواده - بیان مسائل مربوط به هویت خانوادگی - توضیح تعامل نوجوان با هم‌سالان - بیان مسائل مربوط به هویت نوجوان به هم‌سالان - بیان مسائل مربوط به هویت نوجوان در گروه - داشتن نگرش مثبت در مورد ایفای نقش سازنده در روابط خانوادگی	- تعامل نوجوان با خانواده - مسائل مربوط به هویت خانوادگی - عوامل مؤثر بر تعامل نوجوان با خانواده - تعامل نوجوان با هم‌سالان - مسائل مربوط به هویت نوجوان در گروه - عوامل مؤثر بر تعامل نوجوان با هم‌سالان	- آشنایی با تعامل نوجوان با خانواده - کسب دانش در زمینه‌ی مسائل مربوط به هویت خانوادگی - شناخت عوامل مؤثر بر تعامل نوجوان با خانواده - آشنایی با تعامل نوجوان با هم‌سالان - کسب دانش در زمینه‌ی مسائل مربوط به هویت نوجوان در گروه - شناخت عوامل مؤثر بر تعامل نوجوان با هم‌سالان

درس ۹- سلامتی و بیماری روانی

جدول دو بعدی هدف و محتوا برای واحد یادگیری

هدف‌ها	محتوا	عملکرد	ارزش‌یابی	ابزار ارزش‌یابی	محل درج
- آشنایی با مفهوم سلامت و بیماری‌های روانی - آشنایی با ملاک‌های سلامت و بیماری‌های روانی - آگاهی از عوامل مؤثر در سلامت روانی - آگاهی از عوامل مؤثر در بیماری روانی - آشنایی با مهم‌ترین گروه‌های اختلالات روانی	- سلامت و بیماری روانی - ملاک‌های تعیین سلامت و بیماری روانی * انواع اختلالات روانی (اضطرابی، خلقی، اسکیزوفرنی، روان‌تنی، شخصیت)	- توضیح انواع ملاک‌های بیماری و سلامت روانی - توضیح مفهوم سلامت روانی و بیماری روانی - بیان مهم‌ترین گروه‌های اختلالات روانی - علاقه‌مندی به مشاهده رفتار دیگران و طبقه‌بندی آن‌ها	- معلم: کتبی و شفاهی - دانش‌آموزان: پاسخ کتبی و شفاهی	- پرسش کتبی و شفاهی - توجه به میزان علاقه‌مندی دانش‌آموزان به شرکت در بحث کلاس	- کتاب درسی - کتاب راهنمای معلم

* عوامل مؤثر بر سلامت روانی و بیماری روانی

درس ۱۰- بهداشت روانی

جدول دو بعدی هدف و محتوا برای واحد یادگیری

هدف‌ها	محتوا	عملکرد	ارزش‌یابی	ابزار ارزش‌یابی	محل درج
- آشنایی با مفهوم بهداشت روانی - کسب دانش در زمینه‌ی انواع پیش‌گیری - آگاهی از نقش گروه‌های اجتماعی در تأمین سلامت روانی	- بهداشت روانی - پی‌گیری‌های سطوح اول، دوم و سوم - نقش گروه‌های اجتماعی در سلامت روانی (خانواده، هم‌سالان و مدرسه)	- تعریف بهداشت روانی - توضیح انواع پیش‌گیری‌ها - توضیح نقش گروه‌ها در تأمین سلامت روانی	- معلم: کتبی و شفاهی - دانش‌آموزان: پاسخ کتبی و شفاهی	- پرسش کتبی و شفاهی - توجه به میزان علاقه‌مندی دانش‌آموزان به شرکت در بحث کلاس	- کتاب درسی - کتاب راهنمای معلم

درس ۱۱- مشاوره و روان‌درمانی

جدول دو بعدی هدف و محتوا برای واحد یادگیری

هدف‌ها	محتوا	عملکرد	ارزش‌یابی	ابزار ارزش‌یابی	محل درج
- آشنایی با مفهوم مشاوره و روان‌درمانی - آشنایی با انواع خدمات مشاوره‌ای و روان‌درمانی - کسب اطلاعات درباره‌ی مراکز ارائه‌کننده‌ی خدمات مشاوره‌ای و روان‌درمانی	- مشاوره چیست؟ - به چه کسانی مشاور و مراجع گفته می‌شود؟ - روان‌درمانی چیست؟ - انواع خدمات مشاوره‌ای و روان‌درمانی - مراکز ارائه‌کننده‌ی خدمات مشاوره‌ای و روان‌درمانی	- تعریف مفاهیم مشاوره و روان‌درمانی - توضیح انواع خدمات مشاوره‌ای و روان‌درمانی - تشریح انواع مراکز ارائه‌کننده‌ی خدمات مشاوره‌ای و روان‌درمانی	- معلم: کتبی و شفاهی - دانش‌آموز: پاسخ کتبی و شفاهی	- پرسش کتبی و شفاهی - توجه به میزان علاقه‌مندی دانش‌آموزان به شرکت در بحث کلاس	- کتاب درسی - کتاب راهنمای معلم

در ادامه‌ی تدوین راهنمای برنامه‌ی درسی روان‌شناسی و پس از مشخص شدن جداول دو بعدی هدف و محتوا، اینک روش‌های یاددهی - یادگیری، و شیوه‌های ارزش‌یابی و بالاخره، اصولی که در جهت سازمان‌دهی و ارائه‌ی محتوای برنامه‌ی درسی باید مورد توجه قرار گیرند، در راهنما آورده می‌شوند. این قسمت‌ها در بخش پایانی و در شماره‌ی آینده ارائه خواهند شد.

معرفی و نقد فعالیت‌های پژوهشگاه آموزش و پرورش و همایش چشم‌انداز ۹۹ راهنمایی و مشاوره

محمدرضا مقدادی
مشاور مدارس شهری

اشاره

اخیراً همایشی به دعوت پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، با حضور جمعی از کارشناسان، مدیران و صاحبان فکر و نظر برگزار شد. در شماره‌های ۲۱ و ۲۲ فصلنامه خلاصه‌ای از مباحث و سخنرانی‌های علمی همایش تقدیم شما مخاطبان گرامی گردید که سخنرانان علمی آن آقایان دکتر صافی، دکتر شفیع آبادی و دکتر افروز بودند. در پایان همایش میزگردی تحت عنوان «چالش‌های برنامه راهنمایی و مشاوره در آموزش و پرورش و چشم‌انداز آن در برنامه پنجم توسعه» با حضور خانم‌ها: دکتر تحریری نیک‌صفت، دکتر نوابی‌نژاد، حشمتیان، دکتر احقر و آقایان: دکتر صافی، مهندس مهدی نوید، امیری و دکتر دلاور تشکیل شد.

ادامه گزارش

پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش به بهانه برنامه پنجم توسعه کشور؛ که در چارچوب سند چشم‌انداز بیست ساله و با

ورزش - تأکید بر رویکرد سلامت - ارتقاء امنیت اجتماعی - مبارزه همه جانبه با موادمخدر و روان گردان - سامان بخشی مناطق حاشیه‌نشین و استفاده از ابزارهای فرهنگی، آموزشی و رسانه‌ها برای پیشگیری و مقابله با ناهنجاری‌های فرهنگی و اجتماعی به تصویب رسیده است.

تاریخچه تأسیس و اهداف پژوهشگاه

این پژوهشگاه در راستای تأمین بخشی از نیازهای پژوهشی کشور در حوزه تعلیم و تربیت و توسعه و گسترش پژوهش در این حوزه و نیز در جهت تجمیع مراکز و مؤسسات پژوهشی وزارت آموزش و پرورش براساس مجوز مورخ ۱۳۸۳/۱۲/۹ شورای گسترش آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تأسیس شده است. پژوهشگاه دارای وظایف و اختیاراتی است از قبیل: بررسی و شناسایی نیازهای پژوهشی در زمینه‌های مرتبط با آموزش و پرورش - همکاری‌های پژوهشی با دانشگاه‌ها و

رویکرد مبنایی پیشرفت و عدالت با فرمان مقام معظم رهبری در مورخ ۱۳۸۷/۱۰/۲۱ تصویب و ابلاغ شده است؛ اقدام به برگزاری این همایش نمود. موضوع بند ۸ بخش فرهنگی سند مذکور یعنی تحول در نظام آموزش و پرورش با هدف ارتقاء کیفی آن براساس نیازها و اولویت‌های کشور در سه حوزه دانش، مهارت و تربیت و نیز افزایش سلامت روحی و جسمی دانش‌آموزان است. در سایر بندها نیز امور فرهنگی بسیار با اهمیت چون: تکمیل و اجرای طرح مهندسی فرهنگی کشور - زنده و نمایان نگهداشتن اندیشه دینی و سیاسی حضرت امام خمینی (ره) - استفاده بهینه از فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی برای تحقق اهداف فرهنگی نظام - تحول در نظام عالی و پژوهش - تحول و ارتقاء در علوم انسانی - تقویت نهاد خانواده و جایگاه زن - تقویت هویت ملی جوانان متناسب با آرمان‌های انقلاب اسلامی - اصلاح نظام اداری و قضایی - تقویت و کارآمد کردن نظام بازرسی و نظارت - اهتمام به توسعه

مؤسسات پژوهشی - ارائه خدمات مشاوره‌ای به اشخاص حقیقی و حقوقی براساس نتایج فعالیت‌های علمی و پژوهشی انجام شده در پژوهشگاه - انتشار مجله، کتاب، نرم‌افزار و برنامه‌های رایانه‌ای و برگزاری همایش‌های علمی و ارائه دستاوردهای پژوهشی.

گروه پژوهشی «راهنمایی و مشاوره و روان‌شناسی تربیتی» یکی از گروه‌های پژوهشکده تعلیم و تربیت در ساختار پژوهشگاه است.

وظایف گروه عبارت است از:

- تعیین اولویت‌های گروه براساس نیازهای آموزش و پرورش از طریق نیازسنجی
- انجام فعالیت‌های پژوهشی براساس اولویت‌ها و عناوین مصوب گروه
- تدوین و تنظیم مقاله و چاپ آن در مجلات مورد تایید وزارت علوم
- تألیف و ترجمه کتاب
- تدوین گزارش‌های تحلیلی ارجاع از دفتر وزیر، معاونت‌ها و رئیس پژوهشگاه
- ارزشیابی از کتاب، طرح‌های پژوهشی، مقاله‌ها، گزارش‌های نهایی و...
- تهیه و تدوین برنامه‌های سالانه، میان مدت، بلندمدت و کوتاه مدت
- تدوین چکیده تحقیقات انجام شده در قلمرو راهنمایی و مشاوره و روان‌شناسی تربیتی

- مشارکت در مجامع علمی
- جذب متخصصان و محققان برای ارائه و اجرای طرح‌های پژوهشی

- پیگیری و نظارت بر اجرای طرح‌های مصوب گروه
- پیش‌بینی هزینه‌ها و اعتبار برنامه‌ها و فعالیت‌های گروه

برخی از پژوهش‌های پایان یافته این گروه پژوهشی عبارت‌اند از:

- بررسی سازگاری دانش‌آموزان مقاطع سه‌گانه سراسر کشور در ابعاد عاطفی، اجتماعی و آموزشی و عوامل مؤثر در آن
- استاندارد کردن ابزارهای سنجش روند تحول شناختی کودکان و نوجوانان براساس نظام پیاژه

- بررسی میزان موفقیت برنامه‌ها و فعالیت‌های امور تربیتی در مدارس راهنمایی سراسر کشور

- مطالعه نظری سیاست مدرسه محوری و الگوهای اجرایی آن

- بررسی عوامل مؤثر در فرسودگی شغلی مشاوران دوره متوسطه و راهکارها و روش‌های مقابله با آن

- مقایسه سطح بهداشت روانی دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی و متوسطه در سراسر کشور

- بررسی وضعیت بهداشت روانی معلمان و روش‌های ارتقاء و بهبود سطح بهداشت روانی آنان

گروه پژوهشی «راهنمایی و مشاوره و روان‌شناسی تربیتی» یکی از گروه‌های پژوهشکده تعلیم و تربیت در ساختار پژوهشگاه است

- بررسی توانایی و کارایی مشاوران دوره متوسطه در حل انواع مشکلات و...

برخی از طرح‌های پژوهشی در دست اجرای این گروه عبارت است از:

- بررسی تأثیر عوامل مؤثر بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان... و ارائه راهکار

- بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر ارتقاء سطح بهداشت روانی و بهبود توانایی‌های روانی - اجتماعی...

- رابطه مدیر، معلمان و سایر عوامل مدرسه با دانش‌آموزان دوره متوسطه و اثر آن بر پیشرفت تحصیلی آنان

- بررسی عوامل مؤثر بر فرار از خانه در نوجوانان

- بررسی رابطه مشکلات عاطفی روانی دانش‌آموزان دوره راهنمایی با پیشرفت تحصیلی آنان و ارائه راهکارهایی جهت حل آن و...

- این گروه علاوه بر پژوهش‌های فوق چند هم‌اندیشی، آثار تألیف شده، مقالات متعدد چاپ شده در مجلات مورد تایید وزارت علوم و نیز حمایت از تعدادی پایان‌نامه با موضوعات مرتبط، در کارنامه خود دارد.

- حال پس از آشنایی با پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، به سابقه و پیشینه مشاوره در آموزش و پرورش، نهادهای فعال و مرتبط، و نیز نقد عملکرد آن‌ها می‌پردازیم و در نهایت تحلیلی بر همایش یک روزه چشم‌انداز راهنمایی و مشاوره در نظام آموزش و پرورش در برنامه

پژوهشگاه دارای وظایف و اختیاراتی است از قبیل: ارائه خدمات مشاوره‌ای به اشخاص حقوقی و تحقیقی بر اساس نتایج فعالیت‌های علمی و پژوهشی

پنجم توسعه خواهیم داشت.

عمر آموزش و پرورش رسمی در ایران حدود ۱۰۰ سال (یک قرن) است که در نیمه‌ی اول آن از مشاوره و راهنمایی به شکل رسمی خبری نیست.

اما از دهه ۵۰ به بعد، وزارت آموزش و پرورش با جذب یا تربیت مشاوران و معلمان راهنما بتدریج بحث مشاوره تحصیلی، شغلی و سازشی و همچنین حضور معلم راهنما در مدارس را شروع کرد.

قبل از پیروزی انقلاب اسلامی به لحاظ حجم و محدودیت فعالیت‌ها و تعداد کم مشاوران و معلمان راهنما کارنامه موفق‌تری از این مبحث وجود ندارد. با طلوع فجر انقلاب اسلامی مردم ایران و تأسیس نهاد امور تربیتی، علاوه بر معلمان شریف و فرهیخته تعداد کثیری از عاشقان انقلاب و اسلام و تعلیم و تربیت اسلامی و ادامه راه امام و شهدا از طریق تربیت و پرورش دانش‌آموزان با سمت مربی امور تربیتی در مدارس مشغول به کار شدند. هسته‌های مشاوره کم‌کم در امور تربیتی هر منطقه‌ی کشور، یکی از بخش‌های اصلی و با اهمیت تلقی شد. راه‌اندازی مراکز مشاوره، تأسیس رشته‌های تحصیلی مرتبط با مشاوره در مراکز تحت نظر آموزش و پرورش و یا مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها نشان‌دهنده تلقی و نگرش مثبت به امر مشاوره و راهنمایی و احساس نیاز آموزش و پرورش به آن است.

در دهه ۶۰ با بحث تغییر نظام آموزش متوسطه، مشاوره تحصیلی و شغلی و

مشکلات روحی و روانی

۴- نگاه نامناسب و عدم اعتماد به امر مشاوره تعدادی از مدیران، کادر مدارس و معلمان

۵- تعطیلی موضوع مددکاری و نداشتن جایگاه قانونی مناسب در کشور (که این معضل بزرگ کماکان تهدیدکننده و نگران‌کننده است).

۶- کمبود دوره‌های آموزشی و ضمن خدمت برای آموزش مشاوران

۷- افزایش ساعات اشتغال مشاوران در مدارس از ۲۴ ساعت در هفته به ۳۰ ساعت (علیرغم فرسایش شغلی و مشکلات این شغل)

۸- ضعف عملکرد برخی از مشاوران در چارچوب وظایف مقرر

۹- فقدان برنامه‌های کلان و بالادستی منسجم برای حمایت از امر مشاوره در مدارس

۱۰- وجود سیستم نمره‌مدار در مدارس و محوریت درس‌های علوم پایه و کم‌توجهی به مباحث تربیتی، علوم انسانی و مشاوره‌ای

۱۱- بی‌توجهی مسئولین و قانونگذاران نسبت به امر مشاوره در مدارس ابتدایی و راهنمایی (که نیاز آنان کم‌تر از دوره متوسطه نیست).

۱۲- عدم بومی‌سازی آداب و مهارت‌های زندگی و رویکرد ترجمه‌ای در آموزش و ترویج آن

۱۳- عدم حمایت جدی از مراکز و هسته‌های مشاوره

۱۴- غلبه کنکورگری در مشاوره دوره متوسطه بسیاری از موارد فوق و مشکلات احتمالی دیگر، بدنه‌ی مشاوره را در مدارس

سازشی در مدارس و ادارات آموزش و پرورش (صف و ستاد) جهش چشمگیری داشت. گنجاندن درس برنامه‌ریزی تحصیلی و شغلی در برنامه‌ی رسمی آموزش متوسطه، تأسیس گسترده‌تر مراکز مشاوره و توجه بیش‌تر به مراکز مشاوره موجود، تقویت هسته‌های مشاوره، اعزام مشاور به کلیه مدارس متوسطه، رسمیت یافتن هدایت تحصیلی و توصیه‌نامه مشاوره‌ای در پایان سال اول نظام جدید متوسطه این دوره را از قبل متمایز می‌سازد.

در همین دوران برخی مشکلات امر مشاوره در آموزش و پرورش را تهدید می‌کرد که در ذیل به برخی از این مشکلات و چالش‌ها اشاره می‌شود:

۱- ایجاد دوگانگی در مدیریت فعالیت‌های مشاوره‌ای که در برخی مناطق با معاونت پرورشی یا معاونت آموزشی و یا بخشی از آن برعهده‌ی هر کدام بود.

۲- گرایشی عمل کردن بسیاری از مشاوران در مدارس که برخی اولویت را به مشاوره تحصیلی و شغلی و برخی دیگر به مشاوره سازشی می‌دادند.

۳- عدم اشاعه فرهنگ مشاوره و راهنمایی در کشور و مقاومت، تردید و نگرانی در خانواده‌ها و دانش‌آموزان و پنهان‌کاری بیش از حد در کنش‌ها و

تضعیف نموده و علیرغم تلاش‌های شایسته‌ای که تاکنون صورت گرفته وضع موجود با وضع ایده‌آل فاصله جدی دارد. گروه پژوهشی «راهنمایی و مشاوره و روان‌شناسی» پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش به عنوان یک مجموعه پژوهشی - علمی مرتبط با فرایند مشاوره مدارس نیز همچون سایر ادارات و نهادها و مجموعه‌های مسئول و مربوط به امر مشاوره برغم تلاش‌ها و تحقیقات و پژوهش‌های علمی که تاکنون انجام داده است در موارد مختلف با چشم‌انداز مناسب و شرایط ایده‌آل فاصله داشته و از بالاترین وضعی و ضعف در این موضوع بسیار خطیر و سرنوشت‌ساز رنج می‌برد. محدودیت نیروها و منابع انسانی و علمی، محدودیت‌های مالی و اعتباری، عدم کاربست نتایج پژوهش‌ها و تبدیل بسیاری از نتایج مفید به اسناد مشعشع کتابخانه‌ای، انجام تحقیقات و پژوهش‌های سفارشی و غیر ضروری یا حداقل عدم رعایت اولویت‌ها در برخی پژوهش‌ها، انجام برخی پژوهش‌ها و تحقیقات تکراری یا مشابه، جامعه آماری محدود در برخی تحقیقات، کم‌توجهی به مسائل اقلیمی، بومی و جنسیتی، نیمه‌تمام ماندن برخی پژوهش‌ها، افزایش جاذبه دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در مقایسه با آموزش و پرورش از جمله این رنجه‌ها و دردهای کهنه است.

پیش‌نهادهای

(۱) تحول در آموزش و پرورش فرایندی است که باید با تمهیدات و تسهیلات و تشکیلات بسیار منسجم، مرتبط و قوی به ندای رهبر معظم انقلاب اسلامی پاسخ

بگوید و تحول بنیادین را محقق سازد. بدیهی است که یکی از ارکان تحول کیفی آموزش و پرورش و تحقق اهداف فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، امر مشاوره و راهنمایی خواهد بود.

(۲) احیای واقعی فعالیت‌های پرورشی و سپردن مسئولیت فعالیت‌های مشاوره‌ای به یک مجموعه منسجم و توانای تربیتی (۳) تبلیغ و اشاعه عمومی مشاوره تا جایی که مردم بی‌تردید به مشاور و مشاوره احساس نیاز نموده و با افتخار به او مراجعه کنند

(۴) تأسیس یک سازمان یا پیش‌بینی فرایند و سازوکار **مددکاری** در سازمان‌های فعلی به عنوان ضرورت اجتماعی و تکلیف دولت در قبال مردم

(۵) ترویج امید و شادابی و نشاط منطقی و متعادل در میان مردم

(۶) اهمیت دادن به بومی‌سازی و اقلیمی کردن آداب و مهارت‌های زندگی (۷) هماهنگی بین اشخاص، نهادها و رسانه‌های جمعی و تشریک مساعی با آموزش و پرورش و آموزش عالی برای تحقق اهداف مشاوره و راهنمایی

(۸) جذب نخبگان به آموزش و پرورش و حضور بخشی از این نخبگان در مسئولیت‌های مشاوره‌ای مدارس و ادارات

(۹) تأسیس رشته‌های تحصیلی در تربیت معلم و دانشگاه‌های مختلف برای تربیت مشاور مدارس

(۱۰) بهره‌برداری از حضور معنوی روحانیون زنده و علاقه‌مند در فعالیت‌ها و فرایندهای مشاوره‌ای مدارس و مناطق و استان‌ها

(۱۱) کنترل و نظارت بر فعالیت‌های مشاوره‌ای و مشاوران و بازآموزی و روزآمد ساختن فعالیت‌های آنان

(۱۲) گسترش فعالیت‌های پیشگیرانه با همکاری نهادهای مختلف مرتبط با موضوع

(۱۳) احترام به حریم شخصی انسان‌ها و حفظ اسرار و اطلاعات آنان

(۱۴) پرهیز از عملکرد تک بعدی و بهره‌گیری از گرایش‌های گوناگون مشاوره‌ای

(۱۵) پایبندی به آموزه‌های دینی در امر مشاوره و راهنمایی و پرهیز از تقلید صرف از جهان غرب و شرق

(۱۶) عدم دخالت‌های بیجای مدیریتی و رعایت حرمت و جایگاه مشاوره

(۱۷) توجه جدی به آموزش‌های شهروندی و شغلی و خانواده

(۱۸) انجام نیازسنجی‌های مختلف به منظور تعیین اولویت‌های پژوهش و تحقق در امر مشاوره

(۱۹) گسترش و انسجام مراکز مشاوره خصوصی و دولتی

(۲۰) حضور مشاوران علاقه‌مند و توانا و متخصص در کلیه مدارس و دوره‌های تحصیلی

تحول در آموزش و پرورش فرایندی است که باید با تمهیدات و تسهیلات و تشکیلات بسیار منسجم، مرتبط و قوی به ندای رهبر معظم انقلاب اسلامی پاسخ بگوید و تحول بنیادین را محقق سازد

اضطراب به حالت هیجان، نگرانی و دلواپسی به علت خطری نامعلوم اطلاق می‌شود. در واقع، اضطراب آن ناراحتی‌ای است که وقتی می‌بینیم امنیت فردی مان به نوعی مورد تهدید قرار گرفته است، احساس می‌کنیم. احساس اضطراب یک نشانه است: مشکلی باید حل شود، چیزی درست نیست، برای رسیدن دوباره به آرامش روانی باید کاری انجام دهیم. اضطراب هم می‌تواند به ما نیرو ببخشد و ما را برای مقابله با مشکل آماده کند، و هم عملکرد طبیعی ما را مختل سازد. زمانی که ارزیابی اولیه‌ی ما حاکی از خطری قریب‌الوقوع، واقع‌بینانه و جدی است، به دنبال یافتن پاسخ مقابله‌ای مناسبی هستیم، سعی می‌کنیم از آن بپرهیزیم، آن را به روی خود نیاوریم، از آن فرار کنیم و انکارش کنیم یا درصدد رفع آن برآییم.

در این مقاله، راهبردهایی شناختی-رفتاری برای کاهش اضطراب ذکر شده است. این راهبردها به دانش‌آموزان کمک می‌کنند که بتوانند ارزیابی‌هایی

غیرواقع‌نگرانه‌ی خطر و رفتارهای ناشی از این ارزیابی‌ها را شناسایی، بررسی و دگرگون کنند.

کلیدواژه‌ها: اضطراب، مقابله‌ی مؤثر، رفتار.

ابتدا علائم اضطراب را به دانش‌آموز بشناسانید، سپس او را متوجه کنید که در موقعیت‌های اضطراب‌زایی که مطرح می‌کند، چه قدر با این علائم درگیر است.

(مؤلفه‌ی جسمی اضطراب:

تپش قلب، تنگی نفس، بی‌اشتهایی، بی‌قراری، کشیدگی عضلانی، تعریق، دل‌به‌هم‌خوردگی، خستگی؛ **مؤلفه‌ی شناختی اضطراب:** افکار نگران‌کننده، من چه فکر می‌کنم؛ **مؤلفه‌ی رفتاری اضطراب:** حواس‌پرتی، اجتناب و بی‌طاقتی و...).

مشاوره به دانش‌آموزان (مراجعین) مضطرب

به دانش‌آموز کمک کنید تا افکار

منفی و اصلی مرتبط با اضطراب را شناسایی کند.

ممکن است دانش‌آموز در قالب عبارات‌های کلی درباره‌ی موضوع‌هایی که برایش اهمیت دارد، حرف بزند یا شکل‌های کم‌رنگی از افکار اضطرابی خود را توضیح دهد. در چنین مواردی، بهتر است با ملایمت سؤال کردن را ادامه دهید تا زمانی که دریافت‌های شناختی مناسب، مجال بروز پیدا کنند. در این زمان، باید همه‌ی احساس‌هایی را که دانش‌آموز در یک موقعیت اضطرابی تجربه می‌کند و همه‌ی افکار منفی را که در یک موقعیت اضطرابی به ذهن او می‌آید، فهرست کنید؛ مثلاً از دانش‌آموز بپرسید: آخرین رویداد یا موقعیت مربوط به اضطراب را که از آن خاطره‌ی نسبتاً روشنی داری، یادآوری کن. آن موقع چه چیزی به ذهنت رسید؟ آیا در آن موقع تصویری در ذهنت بود؟

اگر سؤال‌های ساده، افکار خودایند او را مشخص نکنند، از او بخواهید در مورد موقعیت‌ها و رویدادهایی که اخیراً تجربه

راهبردهای مشاوره‌ای

چگونه به دانش‌آموزان مضطرب کمک کنیم

راه‌های مقابله‌ی مؤثر با اضطراب

مژگان درویش محمدی
کارشناس ارشد روان‌شناسی

کرده است، صحبت کند. برای این که به او کم کنید تا مسائل را با جزئیات هر چه تمام تر بیان کند، از او بخواهید تصاویر را مانند فیلم در ذهنش حرکت دهد. برای این کار، ابتدا کمی با او تمرین کنید و مثالی بزنید: «یک گل را در ذهن تجسم کن. گل برگ هایش را ببین. چه رنگی دارد؟ آیا خار دارد؟ آیا قطره‌ی شبنمی را روی گل برگ‌های آن می‌بینی؟ ...». وقتی ذهنش آماده شد، از او بخواهید که آن موقعیت اضطراب‌آور را در ذهنش تجسم کند و از ابتدا آن را ببیند و مانند یک فیلم تعریف کند یا با ایفای نقش، رویدادی را که فکر می‌کند اتفاق می‌افتد یا اتفاق افتاده است، برایتان بازی کند (به خصوص در مواردی که موضوع ارتباط میان فردی است). در این مواقع، درمان گر پس از آن که شرح مفصلي درباره‌ی چگونگی رفتار فرد در آن ارتباط به دست آورد، نقش فرد مقابل را به عهده می‌گیرد و دانش آموز هم نقش خودش را بازی می‌کند.

- سپس، به همراه دانش آموز وارد

جزئیات شوید و افکار و احساس او را بررسی کنید: «چه احساسی داری؟ در ذهنت چه می‌گذرد؟ حالا چه می‌بینی؟ لحظه‌ای که اضطرابت افزایش یافت، در ذهنت چه گذشت؟ به خودت چی گفتی؟ - اندیشه‌های منفی و رفتارهای مربوط به آن اندیشه‌ها را در او تغییر دهید.

ابتدا سعی کنید دانش آموز ارتباط بین فکر، احساس و رفتار را درک کند. برای این کار موقعیت‌هایی را مثال بزنید و ترتیبی دهید که او از طریق سؤال و جواب ارتباط آن‌ها را دریابد؛ مثلاً در مورد دانش‌آموزی که دچار اضطراب عمومی است و قبل و بعد از مهمانی‌ها دچار اضطراب می‌شود و افکار منفی او مربوط به این انگاره است که زمانی که با دوستانش است، شاید به دوستانش خوش نگذرد و او را سرزنش کنند، سؤال‌ها ممکن است از این قرار باشند: «دوستان تو چه جور باید رفتار کنند تا معلوم شود که در مهمانی به آن‌ها خوش گذشته است؟ آیا تو مسئول خوش گذشتن به آن‌ها هستی؟ آیا عوامل

دیگری غیر از رفتار تو در خوش گذشتن به آن‌ها مؤثر است؟ آیا شواهدی داری که نشان دهد به آن‌ها خوش گذشته است یا نه؟ از طریق این سؤال‌ها او به افکار منفی خود پی می‌برد.

- از او بپرسید: «دلت می‌خواهد چه احساسی داشته باشی؟ مثلاً وقتی با دوستانت در مهمانی هستی، دلت می‌خواهد چه احساسی داشته باشی؟» (شناسایی احساس خود)

- سپس از او بخواهید به این سؤال پاسخ دهد: اگر چه‌طور فکر کنی این احساس را خواهی داشت؟ اگر چه‌طور فکر کنی اضطرابت کم می‌شود؟ (شناسایی افکار منطقی خود)

- راهبردهای رویارویی را که در رفتارش هنگام مواجهه با اضطراب به کار می‌برد، بررسی کنید. روش‌های مقابله‌ای شامل راهبرد رویارویی فعال (فکر کردن در مورد کاری که می‌تواند برای حل مسئله انجام دهد، تمرکز بر حل مسئله و تغییر موقعیت فشارزا، تفکر در مورد موقعیت

ابتدا علائم اضطراب را به دانش‌آموز نشانسانید، سپس او را متوجه کنید که در موقعیت‌های اضطراب‌زایی که مطرح می‌کند، چه قدر با این علائم درگیر است



دانش‌آموزی که عنوان می‌کند وقت کافی در اختیار ندارد و همین مسئله او را دچار اضطراب زیادی می‌کند، در نهایت به هیچ کار خود نمی‌رسد

فشارزا به شیوه‌ی مثبت و خوش‌بینانه؛ راهبرد رویارویی حواس‌پرتی (اجتناب از تفکر در مورد موضوع فشارزا با پرداختن به محرک‌های سرگرم‌کننده، بیرون راندن فکر از ذهن با پرداختن به فعالیت‌های جسمانی)، راهبرد رویارویی اجتنابی (با خیال‌پردازی از فکر کردن در مورد موقعیت فشارزا خودداری می‌کند یا می‌کوشد موقعیت فشارزا را ترک کند یا همیشه از آن می‌پرهیزد)؛ راهبرد رویارویی حمایتی (برای مشکلش از دیگران کمک می‌گیرد یا برای کم کردن احساسات دردناکش آن را با دیگران در میان می‌گذارد) است. به این ترتیب، او در مورد استفاده از راهبردهای رویارویی مؤثر آگاهی می‌یابد.

شناسایی و ثبت موقعیت

از او بخواهید موقعیت‌های اضطراب‌زا، افکار و احساسات خود را بازبینی و ثبت کند. تاریخ، ساعت و روز موقعیت اضطراب‌زا، درجه‌ی میزان اضطراب خود (در مقیاس ۱ تا ۱۰)، ارزیابی خود از موقعیت (چه چیزهایی به خود گفته است)، راهبرد رویارویی را که در موقعیت فشارزا به کار برده است (اجتنابی و...) همه را ثبت کند و مجدداً خود را براساس همان مقیاس بعد از به کار بردن مهارت‌های مقابله‌ای مؤثر مورد ارزیابی قرار دهد. این یادداشت‌برداری به او کمک می‌کند تا از زمان و مکانی که او را مضطرب می‌سازد، آگاه شود و هم‌چنین مهارت‌های مقابله‌ای مفید و اثربخش را از مهارت‌های غیرمؤثر تشخیص دهد. او در

نهایت با یادداشت‌برداری از پیشرفت‌های خود نیز لذت می‌برد.

– به دانش‌آموزانی که معتقدند هیچ کنترلی بر اضطرابشان ندارند، روش توجه برگردانی را آموزش دهید؛ مثلاً وقتی در جلسه‌ی مشاوه دچار اضطراب می‌شوند، از آن‌ها بخواهید با صدای بلند اشیای موجود در اتاق را بشمارند. این کار اغلب اضطراب آن‌ها را کم می‌کند. برای آن‌ها توضیح دهید که این کاهش اضطراب بر اثر عدم توجه موقتی به افکار منفی خود ایجاد شده است و این نشان می‌دهد که افکار نقش مهمی در تداوم این نشانه‌ها دارند. او می‌تواند این روش را به موقعیت‌های دیگری که دچار اضطراب می‌شود، تعمیم دهد و آن‌گاه به افکار خود توجه کند و آن‌ها را تغییر دهد.

– دانش‌آموزی که عنوان می‌کند وقت کافی در اختیار ندارد و همین مسئله او را دچار اضطراب زیادی می‌کند، در نهایت به هیچ کار خود نمی‌رسد، او می‌تواند وقت‌ها را طوری تنظیم کند که در هر زمان معینی فقط یک کار را انجام دهد و بین کارها استراحت کوتاهی داشته باشد؛ زیرا کارها را پشت سرهم انجام دادن، باعث خستگی شود و فشار ناشی از تصور کم آوردن وقت را تشدید کند؛ بنابراین، به کمک هم موارد زیر را بررسی کنید.

- مشخص کند در آن روز چه کاری می‌خواهد انجام دهد.
- فهرستی از آن چه می‌خواهد و مایل است انجام دهد همراه با برآورد زمانی تهیه کند.

● سپس از این فهرست، اولویت‌ها را در نظر بگیرد (این که چه کاری را باید حتماً امروز انجام دهی، چه کاری را می‌توانی به تعویق اندازی، اگر کار X را انجام ندهی چه اتفاقی می‌افتد، اگر طوری نشود، می‌تواند آن را حذف کند یا به تأخیر اندازد).

● برای انجام دادن اولویت‌ها توالی خاصی در نظر بگیرد؛ مثلاً بعضی از دانش‌آموزان دوست دارند ابتدا درسشان را بخوانند و بعد به سراغ کارهای دیگر بروند. این‌گونه افراد با آرامش خاطر به علایق خود می‌پردازند. برخی نیز تمایل دارند ابتدا کارهای مورد علاقه‌شان را انجام دهند، سپس به سراغ درس بروند. در این زمینه مزایا و معایب هر یک از گزینه‌های یاد شده را بررسی کنید و در نهایت، انتخاب را برعهده‌ی خود دانش‌آموز بگذارید تا مسئولیت انتخاب خود را برعهده گیرد.

● سپس از او بخواهید در انتهای روز هر آن چه را انجام داده است، به یاد آورد و به خودش امتیاز دهد.

منابع

۱. کرک، هاوتون؛ کلارک، سالکووس کیس (۱۹۸۹)؛ رفتار درمانی شناختی: راهنمای کاربردی در درمان اختلال‌های روانی. مترجم: حبیب‌الله قاسم‌زاده، تهران، انتشارات ارجمند، ۱۳۸۳.
۲. کلینکه، کریس، ال. (۱۹۴۴)؛ مجموعه‌ی کامل مهارت‌های زندگی، مترجم: شهرام محمدخانی، تهران، انتشارات رسانه تخصصی، ۱۳۸۸.
۳. جزوات درسی آقای دکتر مجید یوسفی لویه، ۸۸-۱۳۸۷.



کلید واژه‌ها: مقیاس حافظه، حافظه معنایی، حافظه بینایی، جنبه‌های گوناگون حافظه در زندگی روزانه‌ی ما اهمیت دارند. بیش‌تر یادگیری‌های ما از طریق شنیدن تحقق می‌پذیرد و علاوه بر آن، حافظه‌ی معنایی و به ویژه تداعی‌های کلامی در نزد ما جای خاصی دارند. از طرف دیگر، بسیار دیده می‌شود که نزد برخی افراد، حافظه‌ی بینایی کم‌تر از سایر جنبه‌های حافظه صدمه می‌بیند، به گونه‌ای که آن‌ها نام اماکن و اشخاص را سخت‌تر از چهره‌ی دوستان یا وضع پدیده‌ها به خاطر می‌آورند. در پاره‌ای از گزارش‌های بالینی، روان‌پزشکان یا مؤسسات ذی‌نفع، از جمله مدارس، از روان‌شناسان انتظار دارند که قضاوت جامع‌تری از وضع حافظه‌ی مراجع خود ارائه کند و در صورت امکان، وجوه نقص ابعاد مختلف حافظه‌ی او را به کمیت گزارش کند (بهرامی، ۱۳۷۷).

وکسلسر^۱ به همین منظور در سال ۱۹۴۱ م. نخستین مقیاس حافظه خود را منتشر کرد.

مقیاس تجدیدنظر شده حافظه‌ی وکسلر

(WMS-R) - نخستین

کوشش برای اصلاح کاستی‌های WMS، تغییر یا انطباق انجام شده توسط راسل^۴ است. در این کار، وی دو خرده آزمون (حافظه‌ی منطقی و بازآفرینی دیداری) را در یک چهارچوب بدون فاصله، که با درنگ ۳۰ دقیقه‌ای ترکیب شده بود، اجرا کرد. این کار امکان مقایسه‌ی حافظه‌ی کوتاه‌مدت و بلندمدت را فراهم می‌ساخت. پژوهش انجام شده درباره‌ی WMS راسل، تفاوت پیش‌بینی شده بین آسیب‌های نیم‌کره‌ی چپ (یادآوری شنیداری نسبتاً کاهش یافته در خرده آزمون حافظه‌ی منطقی) و راست (بازآفرینی دیداری نسبتاً کاهش یافته در خرده آزمون بازآفرینی دیداری) را تأیید کرد. به رغم این امتیازها، ویژگی‌های روان‌سنجی آن ضعیف و به درستی استاندارد نشده بود. این مقیاس، متأسفانه به عنوان مقیاس تجدیدنظر شده حافظه‌ی وکسلر نامیده شد.

نسخه‌ی سوم مقیاس حافظه‌ی وکسلر (WMS-III)

- این نسخه درست ۱۰ سال پس از انتشار WMS-R به چاپ رسید. نسخه‌ی جدید تنها به عنوان یک تغییر ظاهری از نسخه تجدیدنظر شده انتشار نیافت بلکه بیش‌تر یک «بازار سنجش ماهرانه است که به‌طور جامع، روابط پیچیده‌ی مغز/ رفتار را که درگیر یادگیری و حافظه است، بررسی می‌کند». برای تحقق این هدف، خرده آزمون‌هایی افزوده شد، روش‌های نمره‌گذاری آن ماهرانه‌تر گردید، مواد محرک تغییر کرد، و صورت‌بندی‌های جدید از شاخص‌ها

مقیاس‌های حافظه‌ی وکسلر

مقیاس‌های حافظه‌ی وکسلر^۲ یک مجموعه آزمون مرکب است که به‌طور انفرادی اجرا می‌شود و برای درک بهتر بخش‌های مختلف حافظه طراحی شده است. ویژگی عمده‌ی دیگر آن، این است که دامنه‌ی کاملی از کارکرد حافظه را به دست می‌دهد و با دقت براساس نظریه‌های موجود حافظه طراحی شده است. به دلیل این ویژگی‌ها، معمولاً آن را جزء اصلی هر سنجش کامل شناختی محسوب می‌کنند؛ به طوری که در رتبه‌بندی به عنوان نهمین آزمون متداولی، که در میان روان‌شناسان بالینی بیش‌ترین استفاده را دارد، بازتاب یافته است.

از برخی جهات، تدوین مقیاس‌های حافظه‌ی وکسلر به موازات رشد دانش مربوط به حافظه انجام گرفته است. هر یک از سه نسخه‌ی این آزمون، پیشرفت‌های فزاینده‌ای را در فهم نظری حافظه موجب شده است.

مقیاس اصلی حافظه‌ی وکسلر (WMS)

- مقیاس اصلی مفهوم‌سازی‌های غیراختصاصی از حافظه را منعکس کرده است. این مقیاس شامل رویه‌های کوتاهی در مورد حافظه برای توالی اعداد، متن، طرح‌های دیداری ساده و جفت واژه‌ها^۵ بود. امتیاز استفاده از رویه‌های متنوع آن بود که امکان داشت حافظه‌ی مراجع برای اطلاعات دیداری سالم اما برای اطلاعات شنیداری دچار مشکل باشد یا برعکس.

مقیاس اصلی حافظه‌ی وکسلر طول عمر شگفت‌انگیزی داشت؛ به طوری که تا سال ۱۹۸۷ نسخه‌ی رسمی جدید آن در دسترس نبود. با این حال، WMS محدودیت داشت؛ زیرا فاقد روش‌های دقیق و ماهرانه برای نمره‌گذاری رویه‌های مختلف بود.

مقیاس‌های حافظه‌ی وکسلر
یک مجموعه آزمون مرکب
است که به‌طور انفرادی اجرا
می‌شود و برای درک بهتر
بخش‌های مختلف حافظه
طراحی شده است

خرده آزمون‌های اولیه، خرده آزمون‌های انتخابی و شاخص‌های نسخه‌ی سوم مقیاس حافظه‌ی وکسلر

خرده آزمون‌های اولیه		شاخص‌ها	خرده مقیاس‌های به کار رفته برای محاسبه شاخص‌ها
۱	شنیداری	شنیداری فوری	حافظه‌ی منطقی I، تداعی زوج‌های کلامی I
		شنیداری درنگیده	حافظه‌ی منطقی II، تداعی زوج‌های دیداری II
۲	دیداری	دیداری فوری	چهره‌های I، تصاویر خانواده I
		دیداری درنگیده	چهره‌های II، تصاویر خانواده II
۳	حافظه فوری	حافظه‌ی منطقی I، تداعی زوج‌های دیداری I، چهره‌های I، تصاویر خانواده I	
۴	بازشناسی شنیداری	بازشناسی حافظه‌ی منطقی، بازشناسی تداعی زوج‌های کلامی	
۵	حافظه‌ی عمومی	حافظه‌ی منطقی II، تداعی زوج‌های کلامی II، چهره‌های II، تصاویر خانواده II، بازشناسی شنیداری	
۶	حافظه‌ی فعال	زنجیره‌ای کردن ارقام - اعداد، فراخنای فضایی	
×	خرده مقیاس‌ها و روش‌های انتخابی	اطلاعات و جهت‌یابی	
		فهرست‌های واژه I و II	
		بازآفرینی دیداری I و II	
		کنترل ذهنی	
		فراخنای ارقام	

در پاره‌ای از گزارش‌های بالینی، روان‌پزشکان یا مؤسسات ذی‌نفع، از جمله مدارس، از روان‌شناسان انتظار دارند که فضاوت جامع‌تری از وضع حافظه‌ی مراجع خود ارائه کنند و در صورت امکان، وجوه نقص ابعاد مختلف حافظه‌ی او را به کمیت گزارش کنند.

پی‌نوشت

1. Wechsler
2. Wechsler Memory Scales (WMS/ WMs-R/ WMS-III)
3. paired word
4. Russell
5. Marnat
6. reliability
7. Kuder-Richardson 20
8. construct Validity
9. factor analysis
10. Principal Components analysis (PC)

تدوین یافت. نتیجه‌ی این کار، شش خرده آزمون اولیه و پنج خرده آزمون انتخابی بود. پس از آن هشت نمره‌ی شاخص می‌توانست تدوین شود (که خلاصه‌ی آن در جدول بالا نشان داده شده است).

(مارنات^۵، ۲۰۰۳، ترجمه‌ی شریفی و نیکخو، ۱۳۸۷)

هنجاریابی در ایران

میرآبی (۱۳۸۲) در پژوهشی که درباره‌ی دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی شهر تهران انجام داده، شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس حافظه‌ی وکسلر را بررسی کرده است. براساس نتایج این پژوهش، ضریب اعتبار^۶ مقیاس با استفاده از فرمول ۲۰ کودر ریچاردسون^۷ ۰/۶۳ برآورد شده است. روایی سازه‌ی^۸ آزمون نیز با استفاده از تحلیل عاملی^۹ از طریق تحلیل مؤلفه‌های اصلی^{۱۰} نشان داده شده است که مجموعه مواد مقیاس از ۵ عامل کلی اشباع است.

منابع

۱. بهرامی، هادی. آزمون‌های روانی - مبانی نظری و فنون کاربردی، انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی. ۱۳۷۷.
۲. مارنات، گری گراث. راهنمای سنجش روانی، (مترجمان: حسن پاشا شریفی و محمدرضا نیکخو)، رشد - سخن. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۳)، ۱۳۸۷.
۳. میرآبی، تمارا؛ بررسی عملی بودن اعتبار و روایی و نرم‌یابی تست حافظه‌ی وکسلر بر روی دانش‌آموزان شهر تهران مقطع پیش‌دانشگاهی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد (چاپ نشده)، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، ۱۳۸۲.

قسمت
سوم

راهنمایی و
مشاوره گروهی

پروتکل مشاوره‌ی گروهی آدلری

حسین سلیمی بجستانی

دکترای مشاوره، عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی

در شماره‌ی گذشته‌ی فصل‌نامه‌ی رشد مشاوران مدرسه تا جلسه‌ی نهم از مداخلات آدلری توضیح داده شد. در این شماره، جلسات نهم تا یازدهم برای مطالعه و استفاده‌ی مشاوران گرامی ارائه می‌شود.

کلیدواژه‌ها: خودشناسی، بینش، مشاوره گروهی، رفتار.



جلسه نهم

هدف: ترغیب کردن به خودشناسی و کسب بینش، شناسایی اهداف و موانع موجود در تحقق آن‌ها

همه‌ی رفتارهای ارادی انسان هدفمند است. انسان‌ها هدف‌هایی را برای خود تعیین می‌کنند و رفتار ارادی در بستر این هدف‌ها یک‌پارچه می‌شود. هدف همه‌ی ما برتری است و برتری نه به معنای برتر بودن از دیگران بلکه به معنای پیش‌روی از جایگاهی که پایین‌تر درک شده، به جایگاهی بالاتر، و از ضعف‌های احساس شده به برتری است. سبکی که ما برای زندگی انتخاب می‌کنیم، در واقع روش خاص ما برای پیش‌روی به سمت هدف زندگی ماست.

تمرین

– از اعضا خواسته می‌شود اهدافی را که تاکنون داشته‌اند (تاکنون معتبر بوده است)، بنویسند و اگر هدفی موجود نیست،

فقط بنویسند: «فاقد هدف مشخص».

در تدوین اهداف به نکات زیر توجه شود:

اهداف در رابطه با دوره‌ی سنی فعلی مراجع باشد.

اهدافی باشند که هنوز به‌طور رضایت‌بخش به دست نیامده‌اند. اهداف موجود موردنظر است؛ اهدافی که تاکنون معتبر بوده‌اند.

اهداف بهتر است حول موضوعات زیر باشند.

مدیریت و رابطه‌ی گرم با دیگران / تصمیم‌گیری / مدیریت مالی / رشد شخصی / اوقات فراغت / مسئولیت‌پذیری در زندگی / شیوه‌ی مواجهه با تعارض / اصلاح رفتاری خاص / تصمیم‌گیری / همکاری با هم‌کلاسی‌ها / مسائل معنوی / ادامه تحصیل / رفع نیازها / انتخاب شغل / تقسیم زمان / برنامه‌ریزی زندگی و ...

از اعضا خواسته شود اهداف خود را در جدولی مانند نمونه‌ی زیر وارد کنند. بازنگری اهداف و عملکرد گذشته

(تدوین اهداف و روش‌های جایگزین)

الف) ارزیابی اهداف: در این قسمت، اعضا اهداف و روش‌ها را بررسی و ارزیابی کنند. برای ارزیابی، ابتدا هر یک از اهداف توسط سایر اعضا مورد سؤال قرار می‌گیرد و سپس براساس معیارهای زیر بازنگری می‌شود:

۱. آیا هدف به اندازه‌ی کافی جزئی است؟ اگر کلی است به اهداف جزئی تقسیم شود.

۲. آیا هدف موردنظر روشن و واضح است؟ اگر ابهام وجود دارد، به‌صورت دقیق و روشن نوشته شود.

۳. آیا هدف با توجه به اوضاع و امکانات موجود مالی قابل دسترسی است؟ اگر نیست، باید تعدیل شود.

از اعضا خواسته شود تا پس از بازنگری در اهداف خود، اهداف اصلاح شده را در گروه مطرح کنند.

ب) ارزیابی روش‌ها: آیا روش‌های به کار گرفته شده مرتبط با هدف‌هاست و شما را به هدف مورد نظر نزدیک یا از

مشکلات موجود			روش‌ها (و رهیافت‌ها)	اهداف موجود
احساسات اشتباه	افکار اشتباه	رفتار اشتباه		
– ترس از ضایع شدن – دستپاچی	– نکند حرفی از دهنم بیرون – نتوانم آن را جمع کنم. – همه‌ی آدم‌ها درخور توجه نیستند	– سکوت کردن – اعتماد نکردن به دیگران	۱. منتظر این‌که دیگران به سمت من بیایند. ۲. منتظر موقعیت شدن	برقراری ارتباط با دیگران

هدف همه‌ی ما برتری است و برتری نه

به معنای برتر بودن از دیگران بلکه به معنای

پیش‌روی از جایگاهی که پایین‌تر درک شده، به

جایگاهی بالاتر، و از ضعف‌های احساس شده به

برتری است

آن دور می‌کند؟ اگر مرتبط نیست، حذف شود. آیا این روش اجرایی هست؟ آیا با توجه به فرصت، امکانات و موانع، عملی است؟ آیا روش مطرح شده به صورت جزئی و گام‌به‌گام نوشته شده است؟

× برای تسریع در کار گروه، اعضا می‌توانند در گروه‌های دو یا سه نفره به ارزیابی اهداف و روش‌ها بپردازند.

پ) آگاهی از اهداف و روش‌های تغییر یافته

از اعضا خواسته می‌شود مطابق فرم و نمونه‌ی زیر اهداف جدید خود را بنویسند.

در مشاوره‌ی آدلری پرسیده نمی‌شود که «چه چیزی شما را واداشت که این‌گونه رفتار کنید» بلکه در عوض پرسش این است که «با این رفتار در پی رسیدن به چه هدفی هستید».

جلسه‌ی دهم

هدف: ترغیب خودشناسی و کسب بینش، جمع‌بندی مقوله‌های (منظومه‌ی خانوادگی، خاطرات، اشتباهات اساسی، اهداف رفتاری، تکالیف زندگی، اولویت‌های شخصیتی و...)

مراجع بینش لازم را به کمک مشاور در مورد پویش‌های فردی خود به دست می‌آورد. مشاور در این مرحله بیش‌تر بر قصد و هدف این پدیده‌ها تأکید می‌کند تا علت آن‌ها. او به حرکت پدیده‌ها توجه دارد تا توصیف آن‌ها؛ بر کاربرد این پدیده‌ها به وسیله‌ی مراجع تأکید دارد تا بر وجود این حالت‌های درونی.

فنی «به‌نظر می‌رسد که...»

فنی است که مشاور به منظور ایجاد آگاهی از مسیری که فرد در زندگی برگزیده است (هدف‌ها، مقاصد، منطق شخصی و رفتاری جاری)، استفاده می‌کند.

– به منظومه‌ی خانوادگی خود بیندیشید؛ برجسته‌ترین موضوعاتی که به ذهن شما خطور می‌کند، کدام‌اند؟
– حال تلاش کنید ارتباطات احتمالی میان این موضوعات را با شیوه‌های رفتاری زندگی امروزی‌تان پیدا کنید.

– خاطرات را مرور کردیم؛ به‌نظر شما آیا این خاطرات بر آن‌چه امروز شما هستید، تأثیری داشته است؟ در آینده چه‌طور؟ آیا این خاطرات کودکی می‌توانند به نوعی در تعیین مسیر آینده‌ی شما نیز

دخیل باشند؟

– مهم‌ترین اشتباهات اساسی که در طول زندگی خود مرتکب شده‌اید یا باور داشته‌اید، کدام‌اند؟ آیا در مورد نحوه‌ی ایجاد این ادراکات غلط، نظری دارید؟ این اشتباهات چگونه بر شیوه‌ی تفکر، احساس؟ و رفتار شما اثر می‌گذارند؟

– اهداف رفتاری شما کدام‌یک از ۴ مقوله‌ی توجه طلبی، قدرت طلبی، انتقام‌گیری، کناره‌گیری را بیش‌تر نشانه گرفته‌اند؟ آیا به مقوله‌ی پنجم، یعنی علاقه‌ی اجتماعی، توجهی نشان داده‌اید؟ آیا کاری را شروع کرده‌اید؟

– چرخ سلامت شما تعادل دارد یا می‌لنگد؟ فکر می‌کنید در کدام‌یک از ۵ قسمت عشق، روابط اجتماعی، شغل، خود، و معنویت باید بیش‌تر کار کنید؟
– کدام اولویت شخصیتی را تاکنون برگزیده‌اید؟ آیا تاکنون شما را به اهدافتان رسانیده است؟ اگر هدفتان ثابت باشد، باید کدام اولویت را انتخاب کنید که به آن برسید؟

– مهم‌ترین هدف‌های زندگی شما کدام‌اند؟ مایلید چه اهداف جدیدی برای خود تعیین کنید؟

اقدامات جدید			روش جدید	هدف جدید
احساساتی که باید ایجاد شوند	افکاری که باید ایجاد شوند	رفتاری که باید ایجاد شود		
– عبارت عاطفی مثبتی به او بگویم – چنان گوش کنم که احساس ارزش کند. – احساس رضایتم را نشان دهم.	– واقعی باشم؛ از تصنعی بودن بپرهیزم. – طرف مقابل ویژگی‌هایی دوست‌داشتنی دارد. – هر دو دوست داریم اوقات خوشی داشته باشیم.	– انتخاب موضوعی جذاب – تنظیم وقت مناسب – پرهیز از بیان سخنان مشکل‌زا	شروع یک گفت‌وگوی لذت‌بخش	برقراری رابطه با دیگران

بینش‌های حاصل از خاطرات اولیه، پویایی‌های خانواده، تکالیف زندگی، منطق خصوصی، اشتباهات اساسی، اولویت‌های شخصیتی به مراجعان کمک می‌کنند به هدف‌های مشاوره برسند

«به نظر من این‌طوری می‌رسد که»
استفاده از فن ترغیب:

انتظار نداشته باشید همه‌چیز بسیار
زود عوض شود. تغییر مانند پرش ارتفاع
باید به تدریج افزایش یابد تا به سلامت
انسان لطمه نزند و به مرور زمان، جزئی از
وجود شما شود.

جلسه یازدهم

هدف: کمک کردن به جهت‌گیری
مجدد، به عمل درآوردن بینش‌ها و کشف
استعاره‌ی زندگی

مراجعان در مرحله‌ی جهت‌گیری
مجدد (که ممکن است یک تا سه جلسه
طول بکشد) عقاید و رفتارشان را در
جهت رسیدن به هدف‌های مشاوره تغییر
می‌دهند؛ ضمن این‌که از فنون زیر به
تناسب کار استفاده می‌شود.

فن «طوری عمل کن گویی که»:

در این فن مراجع کاری را انجام
می‌دهد که می‌ترسد در آن شکست
بخورد؛ بنابراین، از او خواسته می‌شود
«طوری عمل کن گویی که». از مراجعانی
که نمی‌خواهند رفتار جدید موردنظر
را انجام دهند، می‌توانیم بخواهیم که
نقش جدید را در یک لباس جدید اجرا
کنند. اگرچه لباس جدید از آنان آدم
جدیدی نمی‌سازد ولی احساس جدیدی،
مثل احساس اعتماد به نفس، به آن‌ها
می‌دهد.

فن «موجب مسرت دیگری شدن»:

برای مقابله با دل‌سردی مراجع و
کسی که علاقه‌ی اجتماعی خودش را از
دست داده است، مشاور پیشنهاد می‌دهد
تا کار خوبی را برای شخص دیگری انجام
دهد یا به او کمک کند.

فن «به دام نیفتادن»:

وقتی مراجعان برای تغییر مقاومت
نشان می‌دهند، ممکن است مشاور را
ناخودآگاه به دام خشم، ناامیدی، اغواگری
و فداشدن یا بسیاری از این دام‌ها بیندازند.
مشاور نباید در چنین دامی بیفتد بلکه
باید مراجع را تشویق کند رفتارهایی را
انجام دهد که بهداشت روانی او را افزایش
می‌دهند.

فن «قصد تناقضی (تجویز نشانه)»:

زمانی از این فن استفاده می‌شود که
مشاور مطمئن باشد قصد متناقض باعث
می‌شود مراجع تصور دیگری از رفتارش

پیدا کند و بخواهد آن را تغییر دهد.
در این فن، از مراجع خواسته می‌شود
نشانه‌هایش را تشدید کند. این کار،
مراجع را بیش از پیش متوجه شرایطش
می‌کند و از جذابیت رفتار نامطلوب برای
او می‌کاهد.
بینش‌های حاصل از خاطرات اولیه،
پویایی‌های خانواده، تکالیف زندگی، منطق
خصوصی، اشتباهات اساسی، اولویت‌های
شخصیتی به مراجعان کمک می‌کنند
به هدف‌های مشاوره برسند. این کار با
**اصلاح و تدوین داستان و استعاره‌ی
زندگی** با استفاده از دستورالعمل داستان
زندگی امکان‌پذیر است. (در جلسه‌ی آخر
به اعضا فرصت بیش‌تری داده می‌شود
تا با استفاده از یادداشته‌ها و منابع در
دست‌رس، به تدوین اولیه‌ی داستان
زندگی خود بپردازند و پس از ارائه‌ی
آن در گروه و با توجه به بازخورد سایر
اعضا، آن را به‌طور مکرر اصلاح کنند.
پس از این جلسه نیز با فراغت و تمرکز،
نسخه‌ی نهایی شیوه‌ی زندگی جدید خود
را تدوین کنند و یک نسخه از آن را به
مشاور بدهند).

مروری بر مقالات

مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی

در آینه کتاب‌های درسی

بررسی مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی

در کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی

دوره‌ی راهنمایی تحصیلی

تدوین: فرزانه اسلامی

کارشناس ارشد روان‌شناسی

جواد یارعلی، علیرضا شواخی، دکتر فروغ السادات عریضی

درآمد

هرگونه تلاش در زمینه‌ی ایجاد و پرورش مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی-چه در برنامه‌ی درسی رسمی و چه در فعالیت‌های فوق برنامه‌ی مدرسه- نمی‌تواند بدون ملاحظه‌ی روند رشد دانش‌آموزان در ابعاد گوناگون رشد باشد. مدرسه به‌عنوان اولین جایگاه رسمی تجربه‌ی اجتماعی کودکان، باید نقشی تعیین‌کننده در کاهش کم‌رویی، پرخاش‌گری و انزوای اجتماعی و پرورش مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی داشته باشد (فاتی‌زاده، ۱۳۸۰).

مقدمه

هر ارتباط دست‌کم شامل سه بخش فرستنده‌ی پیام، پیام و گیرنده‌ی پیام است. مهارت‌های ارتباطی نیز به‌طور کلی به فرایند برقراری ارتباط میان حداقل دو نفر مربوط می‌شود. مهارت‌های ارتباطی به مجموعه‌ی رفتارهایی اطلاق می‌شود که به انسان کمک می‌کند تا میان عواطف و نیازهای خود ارتباط برقرار کند و به اهداف میان‌فردی و اجتماعی دست یابد. به عبارت دیگر، مهارت‌های اجتماعی، رفتارهای آموخته‌شده‌ای است که بر روابط بین‌فردی با هم‌سالان و سایر افراد بزرگسال تأثیر می‌گذارد (پالاهنگ، ۱۳۷۸).

مهارت‌های اجتماعی طبقه‌بندی‌های متنوعی دارند اما مهارت‌های ارتباطی، به‌عنوان زیرمجموعه‌ی مهارت‌های اجتماعی، در یک الگوی سه مرحله‌ای شامل مهارت‌های دریافت، مهارت‌های پردازش و مهارت‌های پیام‌رسانی یا پاسخ است. مهارت‌های دریافت معمولاً به توجه و درک دقیق پیام‌ها و محرک‌های اجتماعی در موقعیت‌های گوناگون مربوط است. ارزیابی و تجزیه و تحلیل پیام دریافت‌شده و یافتن پاسخ مناسب برای دادن بازخورد مناسب، به مرحله‌ی پردازش بازمی‌گردد و بالاخره انتخاب ابزار، حالات، کلمات و چگونگی ارائه‌ی بازخورد و پاسخ پیام دریافت‌شده به

مرحله‌ی پیام‌رسانی یا پاسخ مربوط می‌شود. با این تعبیر از مهارت‌های ارتباطی، هریک از دانش‌آموزان در فرایند رشد اجتماعی خویش، برای پیش‌رفت و شکوفاسازی استعدادهای خود و سازگاری مطلوب با محیط و اطرافیان، نیازمند کسب مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی هستند. این مهارت‌آموزی در فرایند اجتماعی شدن، از خانواده آغاز می‌شود و به فراخور رشد و سن افراد، در مدرسه و اجتماع تکمیل می‌گردد.

در این میان، نقش مدرسه و کتاب درسی بیش از همه مشهود است. در هر نظام آموزشی، کتاب درسی یکی از مهم‌ترین منابع یادگیری دانش‌آموزان است. بیش‌تر فعالیت‌های آموزشی در چارچوب کتاب درسی صورت می‌گیرد. به‌ویژه این که یکی از اهداف کتاب‌های درسی حوزه‌ی علوم اجتماعی، ایجاد و پرورش مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی است؛ بنابراین، موضوع پژوهش حاضر بررسی کتاب‌های علوم اجتماعی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی از نظر میزان توجه به مهارت‌های برقراری ارتباط با دیگران است.

روش

در این پژوهش، تحلیل محتوا از نوع کمی است، تحلیل محتوای کمی، روشی است که در پژوهش‌ها برای موشکافی

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی شامل شش خرده‌مقیاس ارتباطی، جرئت‌ورزی، همکاری، خودگردانی، رفتار مقابله‌ای و مهارت‌های مربوط به جامعه بوده است که هریک به مقوله‌های ریزتری تقسیم گردید و بودن یا نبودن هریک از این مقوله‌ها در هر صفحه از کتاب‌ها به صورت «صفر» و «یک» رمزگذاری و تعداد مهارت‌های هر صفحه به تفکیک شمارش شد. سپس، داده‌ها تجزیه و تحلیل شدند و نتایج زیر به دست آمد.

کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی (برای هر پایه یک کتاب) همه در سال ۱۳۸۳ چاپ و با روی‌کردی نوین به کتاب درسی، تألیف و تدوین شده‌اند. در این کتاب‌ها سعی شده است یادگیری فعال جای یادگیری منفعل، و روش‌های فعال تدریس جای روش‌های سنتی را بگیرند. بخش‌هایی مانند «بحث و فعالیت»، «تمرین و تکلیف»، «راهنما» و حتی بسیاری از توضیحات متن یا موضوعات تصاویر، میزان مشارکت و فعالیت دانش‌آموزان و ارتباط مستمر و تعامل قوی و عمیق آنان با یکدیگر و با معلم را نسبت به قبل افزایش می‌دهند. از این نظر می‌توان گفت که کتاب‌های تعلیمات اجتماعی از نظر دربرداشتن مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی یا زمینه‌سازی برای یادگیری، توسعه و تعمیق این مهارت‌ها، غنی و قوی هستند.

بر اساس تحلیل نمره‌ی کلی می‌توان نتیجه گرفت که کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی، از نظر ایجاد و پرورش مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی بسیار غنی و قوی هستند و زمینه‌ی لازم را برای رشد اجتماعی و ارتباطی دانش‌آموزان فراهم کرده‌اند. در این میان، عامل کمک‌کننده و نهایی برای رسیدن به نتیجه، کاربرد روش مناسب تدریس برای معلمان در درجه‌ی اول، و تمرین و تکرار و عمل کردن به این مهارت‌ها در مدرسه و خانه در مرتبه‌ی بعدی است.

متن کامل این مقاله در فصل‌نامه‌ی تعلیم و تربیت، سال ۲۴/شماره‌ی ۱/بهار ۱۳۸۷ چاپ شده است.

**کتاب‌های تعلیمات اجتماعی
دوره‌ی راهنمایی (برای هر پایه
یک کتاب) همه در سال
۱۳۸۳ چاپ و با روی‌کردی
نوین به کتاب درسی، تألیف و
تدوین شده‌اند**

محتوای آشکار ارتباطات به گونه‌ای کمی، مقداری و عینی به کار گرفته می‌شود (یارعلی، ۱۳۸۴). این پژوهش روی کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی انجام گرفته است. به علت محدودیت تعداد، حجم و محتوای این سه کتاب، ضرورتی به نمونه‌گیری نبود؛ بنابراین، محتوای هر سه کتاب یادشده به عنوان جامعه‌ی پژوهشی (نمونه‌ی تمام‌شمار) انتخاب شد و مورد تحلیل و پژوهش قرار گرفت. در این پژوهش فقط از روش‌های آمار توصیفی استفاده شد.

ابزار پژوهش

ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش، که با روش تحلیل محتوا انجام شده است، «سیستم مقوله‌بندی و رمزگذاری متغیرها و خرده‌تنظیم‌ها» است که می‌توان از آن به عنوان «فهرست وارسی» یاد کرد. بدین ترتیب که ابتدا مهارت‌های ارتباطی به متغیرهای اصلی دریافت، پردازش و پاسخ تقسیم شدند. سپس، همه‌ی رفتارها و مهارت‌هایی که زیرمجموعه‌ی سه مهارت یاد شده بودند، مشخص شدند و برای هر کدام رمزی ویژه (مانند «صفر» برای نبودن و «یک» برای بودن مهارت در متن) در نظر گرفته شد. این ابزار در مطالعه‌ی مقدماتی با هفت کارشناس از نظر روایی و پایایی بررسی شد.



راهبردهای روبرویی
با مشکلات کودکان
و نوجوانان

کلیدواژه‌ها: مسئولیت‌پذیری، استقلال، مسئولیت.

مقدمه

آموزش مسئولیت، برجسته‌ترین هدیه‌ای است که می‌توانیم به فرزندانمان ارزانی داریم. چنین آموزشی آنان را قادر می‌سازد که از خویشتن مراقبت کنند و در آینده به عنوان بزرگسالانی مسئول، وظایف خویش را برعهده گیرند.

کودکان، انعطاف پذیرند. آنان برای تن در دادن به آنچه ما والدین و مربیان، با حسن نیت در حقشان انجام می‌دهیم، ناچارند چنین باشند، این نهال‌های نورسته همان گونه بار می‌آیند که ما می‌پروریم. مشکل این است که ما برای ارزیابی حاصل تلاش‌هایمان ناگزیریم سال‌های زیادی تا بزرگ شدن آنان، در انتظار بمانیم. باید به خویشتن و فرزندانمان ایمان داشته باشیم و با کاربرد روش‌هایی که مؤثر بودنشان ثابت شده است، با خاطری آسوده‌تر این دوران را سپری کنیم.

چگونه فرزندانمان مستقل پرورش دهیم؟

مریم صیاد شیرازی
کارشناس ارشد روان‌شناسی

منظور از تصمیم‌گیری مناسب، این است که کودک در چارچوب هنجارهای اجتماعی و انتظاراتی که معمولاً از او می‌رود، به انتخابی دست بزند که سبب ایجاد روابط انسانی مثبت، افزایش ایمنی، موفقیت و آسایش خاطر وی شود

از آنان نتیجه‌گیری خواست.

۲. نمایش رفتارش به او

گاهی پیش می‌آید که کودک درخواستی دارد و برای آن داد و فریاد می‌کند. در آرامش و زمان مناسب می‌توان رفتار او را با نوعی تقلید به او نشان داد و آن وقت است که او شرمند خواهد شد.

۳. طرح سؤال

گاهی اوقات طرح سؤالی مناسب برای متوجه کردن او به وظیفه‌اش مناسب است. مثلاً وقتی از خریدن نان ترمز می‌کند، می‌توان سؤال کرد که این کار در خانه به عهده‌ی چه کسی است؟

۴. دعوت به مسابقه

گاهی اوقات می‌توان کودک را به مسابقه دعوت کرد: بچه‌ها، تا ۵ دقیقه وقت دارید اسباب‌بازی‌ها را جمع کنید. هر کسی اسباب‌بازی‌های بیش‌تری جمع کرده باشد، برنده است.

۵. تذکر در قالب شوخی

گاهی نیز روال وظیفه‌اش را در قالب شوخی به او تذکر دهید.

ضرورت مقررات

هدف از ایجاد انضباط و مقررات، ایجاد فردی مطیع و سربه‌راهی نیست که چون غلام حلقه به گوش هر دستوری را بدون چون و چرا اجرا کند بلکه غرض آن است که ضوابط و قواعدی حاکم بر اندیشه و تمایلات او باشد که در پرتو آن‌ها بتواند از زندگی و مزایای آن به نحوی شایسته بهره گیرد. در واقع، اصل مهم، آشنایی کودک با وظایفش است.

این اطاعت تا زمان خاصی لازم است و پس از رسیدن به بلوغ عقلی، والدین دیگر نقش فرمانده را ندارند و در آن هنگام به عنوان مشاور عمل می‌کنند.

کودک باید تا این سن یاد گرفته باشد که خودش تصمیم بگیرد؛ آن هم تصمیم صحیح، چرا که اگر همه جا نیاز به حضور و امر و نهی ما داشته باشد، و وظایف خود را از ما دستور بگیرد، فردی وابسته بار خواهد آمد و در سنینی که به استقلال نیاز دارد، نمی‌تواند به‌طور مستقل عمل کند و او همواره چشمش به دهان بزرگ‌ترهاست. پس باید با راهنمایی کودک او را در رسیدن به این توانایی کمک کنیم و با در اختیار گذاردن اصول و قوانین، راه را بر او هموار نماییم. البته این مقررات نباید مانع آن باشد که کودک از تجربیات شخصی خود استفاده کند.

روش‌های آموزش مسئولیت

۱. طرح قصه

گاهی اوقات می‌توان با طرح قصه و نمایش، کودک را با وظایفش آشنا کرد. کودکان اغلب دوست دارند تصورهایی در مورد خود بشنوند و خود قهرمان اول قصه باشند. می‌توان در جریان قصه رفتارهای درست و غلط آن‌ها را به ایشان نشان داد و

تعریف مسئولیت

مسئولیت چیست؟ واژه‌ی مسئولیت از لحاظ لغوی به معنای توانایی پاسخ دادن، و در عرف عام به مفهوم تصمیم‌گیری‌های مناسب و مؤثر است. منظور از تصمیم‌گیری مناسب، این است که کودک در چارچوب هنجارهای اجتماعی و انتظاراتی که معمولاً از او می‌رود، به انتخابی دست بزند که سبب ایجاد روابط انسانی مثبت، افزایش ایمنی، موفقیت و آسایش خاطر وی شود.

پاسخ مؤثر پاسخی است که کودک را قادر سازد به هدف‌هایی که باعث تقویت عزت‌نفسش می‌شوند، دست یابد؛ مثلاً هنگامی که کودکی می‌خواهد به ملاقات دوستش برود، باید از حیث اجازه‌ی والدینش مطمئن شود. اگر او بدون مباحثه و به نحوی صادقانه از آنان خواهش کند، بسیار احتمال دارد که پاسخی مثبت دریافت کند. همه‌ی والدین زمانی که با آداب‌دانی کودک مواجه می‌شوند، به خواسته‌هایش پاسخ مثبت می‌دهند.

علاوه بر این، لازم است کودکان از نیازها و هدف‌های خویش آگاه باشند. کودک زمانی فردی مسئول به‌شمار می‌آید که با در نظر گرفتن هدف‌های خویش و نیازهای سایرین عمل کند.

تکامل مسئولیت

مسئولیت ارثی نیست و باید از طریق تجربه آموخته شود. حس مسئولیت هنگامی در کودک به وجود می‌آید که:

- به او مسئولیت داده شود.
- در مورد اثربخشی پاسخ‌های خویش، بازخورد دریافت کند.
- در مورد راه‌های گوناگونی که در سایر موقعیت‌ها مناسب‌اند، اطلاعاتی داشته باشد.

هنگامی که والدین احساس می کنند «برایم آسان تر است خودم انجام دهم»، کودکان متضرر می شوند؛ زیرا فرصت یادگیری آن چه را که موجب تکامل کفایتشان می شود، از دست می دهند

۶. استفاده از یادداشت

گاهی با زدن یک یادداشت روی آینه یا در حمام می توان وظیفه ی او را تذکر داد. «لطفاً در پس از استفاده ببندید، متشکرم»، «لطفاً روی من خط نکشید».

۷. دادن انگیزه

دادن انگیزه بهترین و مؤثرترین روش است. می توان تنبلی را، که علت اصلی سرپیچی کودکان از اوامر ماست، به آقای تنبلی تشبیه کرد که درون ماست و اجازه نمی دهد کار کنیم. سپس با دادن انگیزه برای مبارزه با آن آقای تنبل، کودک را تشویق به انجام دادن امور مربوط به خودش کنیم: «چه ها، آقای تنبلی رو بزنین زمین و رختخوابتان را جمع کنید».

۸. تهیه ی فهرست

آخرین راه پیشنهادی، تهیه ی فهرستی از عیوب برای مبارزه با آن هاست. به این ترتیب که پس از مشورت با کودکان خود، هفته ای را به هفته ی مبارزه با یک عیب (مثلاً ناسزاگویی) نام گذاری می کنیم. در این هفته افراد سعی می کنند از حرف های زشت خودداری کنند. در آخر هفته می توانیم در صورت موفقیت در اصلاح این عیب، جشن بگیریم.

نکته ی مهم این است که کودک یاد بگیرد بدون هیچ گونه فشار و اجباری خود را موظف به رعایت قوانین و مقررات کند.

موانع موجود در آموزش مسئولیت پذیری کودکان

۱. احساس گناه والدین

احساس گناه زمانی به وجود می آید که معتقد می شویم آن چه را که انجام می دهیم، و نحوه ی انجام دادن آن، به سطح انتظاراتی که از خویش داریم، نمی رسد. برای کاهش دادن احساس گناه، باید انتظارات خود را تا سطح معقولی پایین بیاوریم یا عملکرد خویش را بهبود بخشیم، یا هر دو را به طور هم زمان انجام دهیم.

۲. دشوار بودن تنبیه برای والدین

برای والدینی که به زحمت می توانند کودکان خویش را تنبیه کنند، آموزش مسئولیت پذیری دشوار است؛ زیرا آن ها فاقد توان اعمال زور برای مسئولیت دادن به فرزندان خود هستند.

۳. کودکی والدین بر رفتارشان تأثیر می گذارد.

بسیاری از والدین در زمان کودکی خود، دشواری هایی را به علت بی عاطفگی و بدزبانی والدین خویش تجربه کرده اند؛ از این رو، هنگامی که می کوشند از روش نامطلوب والدین خود پرهیز و برعکس آنان عمل کنند، از افراط به تفریط می گریند.

۴. برایم راحت تر است که خودم انجامش دهم!

هنگامی که والدین احساس می کنند «برایم آسان تر است خودم انجام دهم»، کودکان متضرر می شوند؛ زیرا فرصت یادگیری آن چه را که موجب تکامل کفایتشان می شود، از دست می دهند و دیگر مسئول انجام دادن وظیفه ای که از آن ها انتظار می رود، نیستند.

یکی از انگیزه های مهم در «خودم انجامش می دهم»، تمایل به پرهیز از کشمکش است. بسیاری از والدین از

کشمکش با فرزندان خویش پرهیز می کنند و برایشان آسان تر است که همه ی مسئولیت ها را خود برعهده گیرند.

چه زمانی می توان گفت که کودکان مسئول بار آمده اند.

کودک هنگامی فردی مسئول محسوب می شود که

- وظایف مقرر خویش را بی آن که نیازی به یادآوری داشته باشد، انجام دهد.
- برای هر کاری که انجام می دهد، بتواند دلایلی را معین کند.
- سایرین را در حد افراط مقصر قلمداد نکند.
- بتواند از بین راه های مختلف، راهی را برگزیند.
- بدون احساس ناراحتی زیاد، بتواند به تنهایی کاری را انجام دهد یا بازی کند.
- بتواند تصمیماتی بگیرد که با تصمیمات سایر افراد گروهش متفاوت باشد.
- هدف ها و علایق گوناگونی داشته باشد که برای وی جالب توجه باشند.
- بدون جر و بحث زیاد به محدودیت هایی که والدین برایش قائل می شوند، احترام بگذارد و آن ها را رعایت کند.
- بتواند بی آنکه چندان احساس سرخوردگی کند، مدتی توجه خویش را روی وظایف پیچیده متمرکز سازد.
- آن چه را که قول انجامش را می دهد، به پایان برساند.
- بدون دلیل تراشی افراطی به اشتباهات خویش اعتراف کند.

منابع

۱. پورنقشبند، زهرا؛ اطاعت و حرف شنوی در کودک، انتشارات علامه طباطبائی، ۱۳۷۳.
۲. آ. اس. نیل، کودکانی آزاد و مستقل تربیت کنیم، مترجم: عبدالرضا صرافان، انتشارات دستان.
۳. هریس کلمز - رینولوبین؛ آموزش مسئولیت به کودکان، مترجم: پروین علی پور، انتشارات آستان قدس رضوی.

معرفی کتاب

مصاحبه بالینی



نویسنده: فلنگن و فلنگن

مترجمان: آوادیس یانس، گاهان، عرب قهستانی و براتی سده

ناشر: رشد تهران

بسیاری از مشاوران روش‌های مصاحبه بالینی در عمل استفاده می‌کنند. ممکن است کاربرد واژه بالینی این تصور را به‌وجود آورد که این شیوه‌های مصاحبه مختص حوزه روان‌شناسی بالینی است؛ درحالی‌که مصاحبه سنگ‌بنای رابطه‌ای اعتمادآميز است برای کمک به ما تا عمق جوانب عاطفی، شناختی، رفتاری مراجع وارد می‌شود.

به‌رغم اهمیت مصاحبه در کار حرفه‌ای، متأسفانه آثاری که در این باره منتشر شده‌اند بسیار اندک‌اند. کتاب حاضر با توجه به پیشینه نویسندگان متن کاملی به‌شمار می‌رود. مصاحبه بالینی کار و تلاشی توأم با عمل است و این کتاب مقدمه‌ای عالی برای احترام به عمل مصاحبه به حساب می‌آید. ساختار کتاب در ۴ محور تنظیم شده است: بخش اول: متخصص شدن در زمینه سلامت روان، بخش دوم چگونگی پرورش مهارت گوش دادن و برقراری ارتباط (به‌عنوان یک هنر اساسی در کار حرفه‌ای مشاوران)، بخش سوم: سازمان‌دهی و سنجش وضعیت روان‌شناختی مراجعان، ازجمله مصاحبه پذیرشی و گزارش‌نویسی، سنجش احتمال خودکشی و تشخیص و طرح‌ریزی درمان، و بخش چهارم که به موضوع مصاحبه با مراجعان خاص از جمله مراجعان کودک و نوجوان، زوجها و خانواده‌ها پرداخته است. مطالعه این کتاب را به همه مشاوران و روان‌شناسان عزیز توصیه می‌کنیم.

شرایطی مشاور به مراجع این فرصت را می‌دهد که به جذب و اندیشیدن آنچه گفته است بپردازد. خلاصه‌گویی، گفته‌های مراجع را واضح‌تر کرده و آن را در قالب سازمان یافته‌ای می‌ریزد. غالباً فرد به هنگام مراجعه جهت مشاوره سردرگم است، خلاصه‌گویی به او کمک می‌کند که بتواند تصویر واضحی از موقعیت خود به دست آورد (گلدارد، ترجمه حسینیان، ۱۳۸۶).

خلاصه‌کردن: چه زمانی

خلاصه کردن باید در طول مشاوره در چند نوبت انجام گیرد، مهمترین مواردی که در خلاصه کردن انجام می‌شود به شرح زیر است:

- خلاصه کردن مطالب جلسه قبل در آغاز مشاوره.

به ادامه اکتشاف هستند.

خلاصه کردن: چرا؟

گاهی برای مراجع لازم است که تأمل نموده و به بازبینی مسیر طی شده بپردازد، این بررسی به کمک مهارت خلاصه‌گویی صورت می‌پذیرد. خلاصه کردن شبیه بازگو کردن محتوای گفتار است. در خلاصه کردن نکات اساسی بیانات مراجع در کنار هم جمع‌آوری می‌شود و همچنین احتمال می‌رود که احساسات بیان شده از سوی مراجع نیز مطرح گردد. خلاصه‌گویی شامل تکرار همه مطالب نمی‌شود بلکه به جمع‌آوری نکات اساسی و مهمی که فرد مراجع در مورد آن‌ها صحبت کرده می‌پردازد و نهایتاً این نکات را به گونه‌ای ارائه می‌کند که مراجع قادر خواهد بود تصویری از آنچه که بیان کرده است به دست آورد. در چنین

کلید واژه‌ها: خلاصه کردن، اکتشاف خود، فنون مشاوره، تسهیل کننده‌های ارتباطی

فرایند مشاوره همچون یک سفر است، سفری که در طی آن مشاور در کنار مراجع قدم برمی‌دارد و در طی این سفر مراجع با همراهی مشاور خود به کشف تازه‌ای در مورد خودش و مشکلاتش می‌پردازد. فنونی چون تسهیل‌کننده‌های ارتباطی کلامی و غیرکلامی، سؤال کردن و انعکاس دادن (که در شماره‌های قبلی به آن‌ها پرداخته‌ایم) فنونی هستند که جهت ایجاد روابط خوب مشاوره‌ای طراحی شده‌اند و به منظور تشویق مراجع برای بیان مشکلات و آگاه کردن مشاور از مقولاتی که سبب مشکلات احساسی می‌گردند ترتیب داده شده‌اند، در واقع این مهارت‌ها وسیله‌ای جهت تشویق مراجع

عفت میراحمدیان

کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

مهارت‌های مشاوره‌ای

مشاوره همچون یک سفر است

خلاصه کردن در مشاوره





فرایند مشاوره همچون یک سفر است، سفری که در طی آن مشاور در کنار مراجع قدم برمی دارد و در طی این سفر مراجع با همراهی مشاور خود به کشف تازه‌ای در مورد خودش و مشکلاتش می‌پردازد

حاکمی از آن است که بسیار غمگین است. آنچه را که از کودک فهمیده‌اید چگونه خلاصه می‌کنید؟

یکی از خلاصه‌هایی که می‌توانید بگویید این است: به من گفتی غمگینی چون مامان و بابا اغلب وقتی که بهشون احتیاج داری پیشست نیستن، و بابا قول‌هایی داده که بهشون عمل نکرده. این نوع خلاصه کردن به کودک کمک می‌کند که اطلاعات زیاد و سردرگم کننده را در کنار یکدیگر قرار دهد و تصویر روشنی بسازد. کودک متمرکزتر می‌شود و در نتیجه این امکان را می‌یابد تا برای خود راه‌حلی بیابد.

مثالی دیگر: مراجع در طول جلسه به‌طور مداوم از نگرانی خود در مورد سلامتی اعضاء خانواده‌اش می‌گوید و اینکه نگران است از اینکه پدرش کمربند ایمنی نمی‌بندد و برادرهایش موتورسواری می‌کنند و اینکه مادرش در اثر بیماری

زمانی که مطالب مطرح شده به وسیله مراجع مبهم و طولانی است. زمانی که موضوع نیاز به توافق مشاور و مراجع دارد.

وقتی که مراجع سکوت کرده و با استفاده از فنون دیگر به صحبت خود ادامه نداده است. در این موارد یکی از فنون مورد استفاده خلاصه کردن است.

پایان جلسه: خلاصه کردن پایان جلسه که حاوی جمع‌بندی و ارائه چکیده مطالب مراجع است بایستی به موقع انجام گیرد. بدیهی است خلاصه گزارش مشاوره پس از خارج شدن مراجع از جلسه مشاوره بایستی در پرونده مراجع درج و برای جلسات بعدی مورد استفاده قرار گیرد (حسینی «بیرجندی»، ۱۳۷۴).

خلاصه کردن: چگونه

کودکان در فرایند مشاوره اغلب در مورد جزئیات قصه‌هایشان سردرگم می‌شوند. خلاصه کردن آنچه را که کودک گفته است، روشن می‌کند و اطلاعات آن را در قالبی سازمان یافته بیان می‌نماید تا کودک به نمای روشنی دست پیدا کند و متمرکز شود.

تصور کنید که در طول یک دوره چند دقیقه‌ای کودک مقدار زیادی اطلاعات به شما بدهد، حین صحبت‌هایش چندین بار اشاره می‌کند که دوست داشته والدینش حضور داشته باشند، اما آن‌ها هیچ‌وقت نبوده‌اند. علاوه بر این کودک مثالی می‌آورد که پدر زیر قول‌هایش می‌زند و در عین حال صدای کودک و بیان چهره‌اش

سرطان در گذشته است و او هیچ‌وقت فرصت نکرده که به او ابراز محبت کند.

مشاور: به من گفتی که در مورد بابا و برادرهای نگرانی و اینکه مامان در اثر بیماری فوت کردن. به نظر می‌رسد ناراحتی تو از اینه که به مامان در طول زندگی‌اش علاقه خودت رو نشون ندادی و حالا می‌خوای به بابا و برادرت این احساس محبتت رو نشون بدی اما نمی‌تونی.

چنانچه در مثال‌های بالا دیدید، در خلاصه‌گویی مشاور عناصری را که خود مراجع در طی بیانات قبلی بر زبان آورده به هم می‌پیوندد. این امر مراجع را قادر می‌سازد که تمام موارد را کنار هم بگذارد و به عنوان نتیجه، راه‌حلی برای خود بیابد. راه‌حل توسط خود مراجع به دست می‌آید و خاص وی خواهد بود. این راه‌حل توسط مشاور پیشنهاد نمی‌شود.

در شماره‌های بعدی از مهارت‌هایی سخن خواهیم گفت که به خاطر بالا بردن سطح آگاهی مراجع، امکان ایجاد تغییرات هیجانی و رفتاری را بیشتر می‌کند.

پی‌نوشت

1. summarizing

منابع

۱. گلدارد، دیوید. (۱۳۸۶). مفاهیم بنیادی و مباحث تخصصی در مشاوره. ترجمه: سیمین حسینیان. تهران: انتشارات کمال تربیت.
۲. گلدارد، کاترین و گلدارد، دیوید. (۱۳۸۲). راهنمای عملی مشاوره با کودکان. ترجمه: مینو پرنیانی. تهران: رشد.
۳. حسینی «بیرجندی»، سید مهدی. (۱۳۷۴). اصول و روش‌های راهنمایی و مشاوره. تهران: مرکز انتشارات علمی دانشگاه آزاد اسلامی.

روانشناسی مثبت‌نگر

روانشناسی مثبت‌نگر رشته تازه‌ای در روان‌شناسی است. روان‌شناسی مثبت‌نگر در اواخر دهه ۱۹۹۰ برپا شده و تمرکز آن بیشتر بر قدرت‌ها و توانایی‌های فرد است تا جست‌وجو در ضعف‌ها و نقص‌های او (سلیگمن: ۲۰۰۳؛ به نقل از نینان: ۲۰۰۷).

این رشته به دنبال آن است که تصویری از زندگی خوب را به روشنی بیان کند (البته از لحاظ روان‌شناختی) و برای اینکه مشخص کند چه چیزی زندگی را برای زیستن باارزش می‌کند، از روش‌های تجربی روان‌شناسی بهره می‌برد. موضوع اصلی روان‌شناسی مثبت‌نگر، تحقیق کردن درباره تجربیات ذهنی مثبت مانند: بهروزی، خوشنودی، رضایت‌خاطر، لذت، امید، خوش‌بینی، روانی، شایستگی، عشق، عشق به کار، جرئت، پشتکار، خودمختاری، مهارت میان فردی، استعداد، خلاقیت، ابتکار، دوراندیشی، خرد، مسئولیت میان فردی، نوع‌دوستی، وجدان‌کاری و پرورش دیگران است. روان‌شناسی مثبت‌نگر رشته فرعی روان‌شناسی انسان‌گرا نیست. موضوع اصلی این روان‌شناسی همان است که روان‌شناسی انسان‌گرا برای خود انتخاب کرده است. به همین خاطر، این دو رشته همپوشی زیادی دارند. آنچه روان‌شناسی مثبت‌نگر را از روان‌شناسی انسان‌گرا متمایز می‌کند، تأکید زیاد آن بر اتکا به پژوهش تجربی برای آزمودن فرضیه‌ها براساس داده‌های به دست آمده

تیر من همیشه به هدف خواهد خورد

شاسی مثبت‌نگر

طاہرہ حسینی قمی
کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

مقدمه

روانشناسی مثبت‌نگر به عنوان رویکردی تازه در روان‌شناسی، بر فهم و تشریح شادمانی و احساس ذهنی بهزیستی و همچنین پیش‌بینی دقیق عواملی که بر آن‌ها مؤثرند، تمرکز دارد. این رویکرد از منظری مثبت‌گرایانه با ارتقای احساس ذهنی بهزیستی و شادمانی، در عوض درمان نواقص و اختلالات سروکار دارد. بنابراین، روان‌شناسی مثبت‌نگر تکمیل‌کننده روان‌شناسی بالینی سنتی است. فهم، درک و شفاف‌سازی شادمانی و احساس ذهنی بهزیستی، موضوع محوری روان‌شناسی مثبت‌نگر است (سلیگمن: ۲۰۰۵).



روان‌شناسی مثبت‌نگر به سلامت روانی افراد و کیفیت زندگی آن‌ها نگاهی می‌اندازد و می‌پرسد چه می‌توانست باشد

می‌شود، دلالت دارند. روان‌شناسی مثبت به عنوان یک اقدام متهورانه علمی بر فهم و تبیین شادمانی و سلامت ذهنی و به‌طور دقیق، پیش‌بینی عواملی تمرکز دارد که بر چنین حالت‌هایی تأثیر می‌گذارند. روان‌شناسی مثبت به عنوان یک تلاش مثبت به جای اینکه جایگزین روان‌شناسی بالینی سنتی باشد، متمم آن است (پاشا شریفی، ۱۳۸۵).

هیجان‌های مثبت

سلیگمن (۲۰۰۲) در کتاب خود با عنوان شادمانی اصیل هیجان‌های مثبت را در سه مقوله آن‌هایی که با گذشته، حال و آینده پیوند دارند، طبقه‌بندی می‌کند. هیجان‌های مثبت مرتبط با آینده، خوش‌بینی، امید، اعتماد، ایمان و اعتقاد را شامل می‌شوند. رضامندی، خشنودی، تحقق، غرور و آرامش خاطر هیجان‌های مثبت عمده‌ای هستند که با گذشته پیوند دارند. در ارتباط با هیجان‌های مثبت حال دو طبقه متمایز

الگوی نقش انتخاب می‌کنند بلکه به آن‌ها می‌گویند که قوت‌ها به اندازه ضعف‌ها اهمیت دارند، انعطاف‌پذیری به اندازه آسیب‌پذیری مهم است و تکلیف دائمی بذر خوبی پاشیدن، به اندازه مداخله کردن برای برطرف کردن آسیب، اهمیت دارد (همان منبع).

در پنجاه سال گذشته، بیشتر تلاش روان‌شناسان بالینی بر درمان کمبودها و رفع ناتوانی‌ها متمرکز بوده است اما روان‌شناسی مثبت به افزایش شادمانی و سلامت و مطالعه علمی در مورد نقش نیرومندی‌های شخصی و سامانه‌های اجتماعی مثبت در ارتقای سلامت بهینه تأکید دارد (آلان کار: ۱۳۸۵).

روان‌شناسی مثبت‌نگر همواره در پی شناسایی و تشریح شادکامی و احساس ذهنی بهزیستی و پیش‌بینی آن‌ها بوده است. موضوع محوری این حوزه نوظهور در روان‌شناسی، همانا ارتقای بهزیستی افراد و شناسایی جنبه‌های مثبت در افراد و تقویت آن‌ها در جهت پیش‌گیری و اعتلای سلامت روان و همچنین کمک به درمان در صورت وجود مشکل و اختلال است (کار: ۲۰۰۳).

هدف روان‌شناسی مثبت

هدف اصلی روان‌شناسی سلامت، فهم و آسان‌سازی سلامت ذهنی است. در این بافت، شادمانی و سلامت هر دو به احساس‌های مثبت، مانند شادی یا آرامش خیال و حالت‌های مثبت، مثل چیزی که شیفتگی و دل‌بستگی را شامل

است. روان‌شناسی مثبت‌نگر از لحاظ علمی از روان‌شناسی انسان‌گرا دقیق‌تر است. این گونه روان‌شناسی به انسان می‌نگرد و می‌پرسد: «چه می‌توانست باشد؟». روان‌شناسی مثبت‌نگر به عنوان یک رشته قبول دارد که افراد از آنچه می‌توانند باشند، کمترند. همچنین از میزان شیوع آسیب‌هایی چون افسردگی، سوءمصرف مواد، بی‌احساسی و خشونت آگاه است و تصدیق می‌کند که تلاش‌های زیادی برای درمان این آسیب‌های انسان صورت گرفته است. با این حال، عمدتاً به تقویت کردن توانایی‌ها و شایستگی‌های فرد توجه دارد. افراد برای جلوگیری از بیماری باید از توانایی‌هایی چون امید، خوش‌بینی، مهارت، پشتکار، انگیزش درونی و قابلیت روانی برخوردار باشند. مسئله این نیست که چگونه می‌توانیم ضعف‌های افراد را اصلاح کنیم بلکه این است که چگونه می‌توانیم توانایی‌های افراد را پرورش دهیم و تقویت کنیم. روان‌شناسی مثبت‌نگر در پی آن است که افراد را نیرومندتر و پربارتر کند و استعداد همه آنان را شکوفا سازد (سید محمدی: ۱۳۸۰).

روان‌شناسی مثبت‌نگر به سلامت روانی افراد و کیفیت زندگی آن‌ها نگاهی می‌اندازد و می‌پرسد چه می‌توانست باشد. این روان‌شناسی به دنبال آن است که به افراد کمک کند تا توانایی‌ها و شایستگی‌های خود را پرورش دهند. برای همین، از آن‌ها نمی‌پرسد که چه عینکی به چشم می‌زنند یا چه کسی را به عنوان



عاطفی بودن مثبت و منفی احتمالاً متأثر از همان سازوکارهای عصب زیست شناختی هستند که برون گرایی و روان رنجوری را به وجود می آورند

وجود دارد: لذت‌های آنی و رضامندی‌های پایدارتر. لذت‌ها، هم لذت‌های جسمانی و هم لذت‌های عالی‌تر را شامل می‌شوند. لذت‌های جسمانی از طریق حواس حاصل می‌شوند. احساس‌هایی که از امر جنسی، عطرهای خوش و چاشنی‌های خوش‌مزه بروز می‌کنند، در این مقوله قرار می‌گیرند. برعکس، لذت‌های عالی‌تر از فعالیت‌های پیچیده‌تر به دست می‌آیند و احساس‌هایی مانند سعادت، شرف، راحتی، سرخوشی و شادمانی را شامل می‌شوند. رضامندی‌ها که حالت‌های شیفتگی یا جذب را شامل می‌شوند و حاصل فعالیت‌هایی هستند که به‌کارگیری نیرومندی‌های یکتا و التزامی را می‌طلبند، با لذت‌ها تفاوت دارند. قایق‌رانی، تدریس و کمک به دیگران مصداق‌های چنین فعالیت‌هایی هستند. نیرومندی‌های التزامی آن دسته از صفات شخصی هستند که با فضیلت‌های خاصی رابطه دارند و در ارزش‌های عملی طبقه‌بندی نیرومندی‌ها تعریف می‌شوند. در مطالعه هیجان‌های مثبت و شادمانی، نکته حساس یافتن یک راه موشکافانه برای تشخیص دادن حالت‌های عاطفی مثبت و منفی است (همان منبع).

عاطفه مثبت با صفت برون‌گرایی شخصیت و عاطفی بودن منفی با صفت

روان‌رنجوری هم‌بستگی دارند. هم‌بستگی بین عاطفی بودن و صفات عمده شخصیت قابل توجه‌اند و از ۴ تا ۹ درصد نوسان دارند. عاطفی بودن مثبت ابعاد فرعی خوش‌رویی (مانند بشاش، شاد و سرزنده بودن)، اتکای به نفس (مانند مطمئن، قوی و جسور بودن) و گوش به زنگی (مانند هشیار، متمرکز و مصمم بودن) را شامل می‌شود. عاطفی بودن مثبت پس از ۳۰ سالگی از لحاظ خلقی بسیار ثابت است. عاطفی بودن منفی در اواخر نوجوانی به اوج خود می‌رسد و سپس با گذشت زمان، دست کم تا اواسط بزرگسالی افت پیدا می‌کند. در عاطفی بودن مثبت و منفی تفاوت‌های فردی وجود دارد. عاطفی بودن مثبت و منفی تا حدودی ویژگی‌های ارثی هستند و ضریب هم‌بستگی آن‌ها با عامل وراثت حدود ۵ درصد است اما تأثیر محیطی می‌تواند عاطفی بودن مثبت را بهبود بخشد (همان منبع).

عاطفی بودن مثبت و منفی احتمالاً متأثر از همان سازوکارهای عصب زیست‌شناختی هستند که برون‌گرایی و روان رنجوری را به‌وجود می‌آورند. عاطفی بودن مثبت با رضامندی شغلی بیشتر و رضامندی زناشویی پیوند دارد و با فعالیت جسمانی منظم، خواب کافی، معاشرت منظم با دوستان نزدیک و تلاش در جهت هدف‌های ارزشمند، فزونی می‌یابد. مطالعات شخصیتی شادمانی نشان می‌دهند که افراد شاد برون‌گرا و خوش‌بین‌اند و از عزت‌نفس بالا و امکان کنترل درونی برخوردارند. در مقابل، افراد ناشاد به سطوح بالایی از روان‌رنجوری گرایش دارند. کودکان دارای سطوح بالای فعالیت خلق‌و‌خوبی و عاطفه مثبت، برون‌گرا می‌شوند و لذا احتمال بیشتری می‌رود که شاد باشند، کودکانی که از لحاظ خلق و خو بسیار تحریک‌پذیر

و هراسان هستند، در دوره‌های بعدی زندگی سطوح بالایی از روان رنجوری را از خود بروز می‌دهند و به احتمال بیشتر، عاطفی بودن منفی را نشان می‌دهند (همان منبع).

زاویه «تفکر مثبت» خوش‌بینانه تکرار عبارت‌های تقویت‌کننده‌ای چون «هر روز هر چه که باشد، من بهتر و بهتر هستم» یا «تیر من همیشه به هدف خواهد خورد» را توصیه می‌کنند. این‌ها نشانه‌های ظاهری خوش‌بین هستند ولی خوش‌بینی چیزی ژرف‌تر از این‌هاست. احساس خوش‌بینی تکرار عبارت‌های مثبت یا تصورات برنده‌شدن نیست بلکه در روش اندیشیدن شما در مورد علت‌ها نهفته است (سلیگمن: ۱۳۷۹).

پی‌نوشت

1. Neenan

منابع

۱. آلان کار؛ روان‌شناسی مثبت، مترجمان: پاشا شریفی و همکاران، تهران، سخن، ۱۳۸۵.
۲. سلیگمن، مارتین؛ کودک مثبت‌گرا (چگونه فرزندان خود را در برابر افسردگی بیمه نماییم). مترجم: ناهید ایران‌نژاد، تهران، نشر دایره، ۱۳۷۹.
۳. مارشال ریو، جان؛ انگیزش و هیجان. مترجم: یحیی سید محمدی، تهران، نشر ویرایش، ۱۳۸۰.

4. Carr, Alan. (2003). **Positive Psychology**. Handbook of psychology New York: Brunner-Routledge Press.
5. Seligman, M.E.P., Steen, T., Park, N. and Peterson, Ch., (2005). 'Positive psychology progress: empirical validation of Interventions'. American Psychology. Vol 60, Issue 5, pp. 410-421.
6. Neenan, Micheal (2009). **Developing resilience: a cognitive-behavioural approach**.