

# منتها و مبدأ

ISSN 1735-4838

فصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی

دوره نهم / شماره ۲ / زمستان ۱۳۹۲ / ۶۴ صفحه / ۸۵۰۰ ریال

www.roshdmag.ir



خوددنگ‌رو سازی

کودک آزاری

فراز و فرود راهنمایی تحصیلی در آموزش و پرورش ایران

خلاقیت: فرآیند یا محستا؟

خودم با خودم حرف می‌زنم پس هستم!

هویت و سلامت روان

مسابقه



۲	یادداشت سردبیر / چند نکته برای نوشتن مقاله در آینده‌ای نه‌چندان دور
۴	روان‌شناسی خود / خوددلگرم‌سازی / دکتر حسین سلیمی، بجنستانی، سکینه عسلی طالکویی
۱۰	مشاوره گروهی / مشاوره گروهی و هویت شخصی و سلامت / ناهید احمدی، فاطمه فرهادی
۱۵	روان‌شناسی کودک / کودک آزاری / حسن فریدی
۲۱	گفت‌وگو / فراز و فرود راهنمایی تحصیلی در آموزش و پرورش ایران / نشست صمیمی با استاد احمد صافی
۲۷	موردپژوهی / درمان اختلال اعتیاد به اینترنت / رحمن حکیمی موکه
۳۳	خلاقیت : فرآیند یا محتوا؟ / دکتر علی‌اصغر احمدی
۴۰	خبر / دیگه چه خبر؟ / سارا ساجدی
۴۳	پژوهش / پیشرفت تحصیلی / ناصر رحیمی، امین‌الله فاضل و محبوبه چین‌آوه
۴۹	راهکار مشاوره / خودم با خودم حرف می‌زنم پس هستم! / سحر کیانی‌نژاد
۵۲	ابزارهای روان‌شناختی / اختلال دل‌بستگی راندولف / دکتر آدیس کراسکیان
۵۴	شخصیت / هویت و سلامت روان / عاطفه جغتائی، زکیه اولادی، لیلا فرزانه
۶۲	معرفی کتاب / ۲۵ اصل اساسی در مقاله‌نویسی / سمیه علی‌مددی
۶۳	رابطه رضایت زناشویی و رضایت شغلی دبیران / دکتر رحمت‌اله نورانی‌پور، فریبا احمدی خظیر
۶۴	مسابقه / یک مراجع، یک مشکل، چند راهکار



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

مدیر مسئول: محمد ناصری  
سردبیر: دکتر علی‌اصغر احمدی  
مدیر داخلی: دکتر آناهیتا تاشک  
هیئت تحریریه:  
دکتر حسین سلیمی بجنستانی،  
دکتر شکوه نوابی‌نژاد  
دکتر محمدحسین سالاری‌فر  
بهزاد دهنوی  
علی‌اصغر ایزدی

ویراستار: سید اکبر میرجعفری  
طراح گرافیک: علیرضا پورحنیفه  
نشانی دفتر مجله:  
تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶  
صندوق پستی ۱۵۸۷۵ / ۶۵۸۵  
تلفن ۹ - ۸۸۳۲۱۱۶۱ - ۰۲۱ (داخلی ۳۲۴)  
نمبر: ۸۸۴۹۰۱۰۹

وبگاه: [www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir)

پیام‌نگار: [moshaveremadrese@roshdmag.ir](mailto:moshaveremadrese@roshdmag.ir)

تلفن پیام‌گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲  
کد مدیر مسئول: ۱۰۲  
کد دفتر مجله: ۱۱۳  
کد مشترکین: ۱۱۴  
تلفن امور مشترکین:  
۷۷۳۳۶۶۵۵ و ۷۷۳۳۶۶۵۶ - ۰۲۱  
شمارگان: ۱۲۰۰۰ نسخه  
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

#### قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

- مقاله‌هایی که برای درج در مجله می‌فرستید، باید با اهداف و رویکردهای آموزشی تربیتی فرهنگی این مجله مرتبط باشند و نباید قبلاً در جای دیگری چاپ شده باشند. ● 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 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.

# چند نکته برای نوشتن مقاله در آینده‌ای نه چندان دور

دکتر علی اصغر احمدی

شده است و هم‌اکنون در بازار یا کتابخانه‌ها وجود دارد، دلیلی ندارد که نویسنده یک مقاله مطلبی از آن کتاب را از یک پایان‌نامه یا حتی مقاله‌ای که مطالب آن پایان‌نامه را نقل کرده است، بیاورد. اگر کسی می‌خواهد مقاله ارزشمندی تهیه کند، باید زحمت مراجعه مستقیم به منابع را متحمل شود و به منابع اصلی مراجعه کند. استفاده از منابع دست دوم و سوم از ارزش مقاله به‌همان نسبت می‌کاهد.

## تکمیل دقیق فهرست منابع

در بسیاری از مقالات، مطالب بدون ذکر دقیق منبع و تاریخ انتشار آن‌ها آمده‌اند. باید بدانید که لازم است نویسنده، مطالب خود را مستند و استناد خود را کامل کند. باید مآخذ هر مطلبی که در مقاله نقل شده است، به‌دقت مشخص شود. فهرست منابع باید شامل نام و نام خانوادگی نویسنده یا نویسندگان، تاریخ انتشار مطلب، نام دقیق کتاب یا مقاله، نام و نام خانوادگی احتمالی مترجم، سازمان یا مؤسسه منتشرکننده مطلب و شهر محل انتشار باشد. هر مقاله به‌میزان مطالب بدون نشانی و منبعی که دارد، فاقد اعتبار است. در ضمن، اسامی لاتین باید هنگام اولین نقل در مقاله با عدد توك در متن مشخص شوند و شکل لاتین آن‌ها در پی‌نوشت در انتهای مقاله بیاید.

## استفاده از روش‌های تحقیقی متقن

در مقالاتی که جنبه پژوهشی تجربی دارند

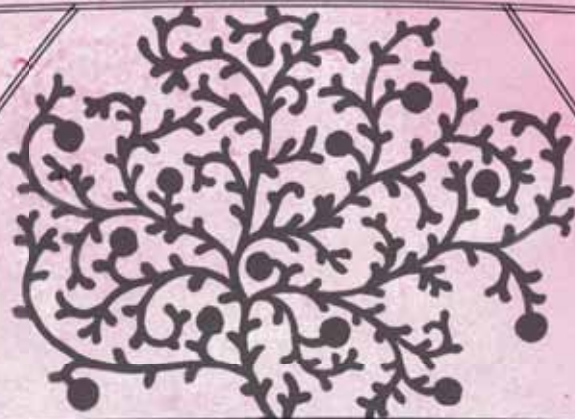
نشریه مشاور مدرسه بسیار مایل است مقالات همکاران شاغل در مدارس را به چاپ برساند. علت این تمایل در درجه اول استفاده از نظرات کسانی است که از نزدیک در جریان مسائل مشاوره‌ای و روان‌شناختی دانش‌آموزان و خانواده‌ها قرار دارند. با توجه به این مهم، لازم است نکاتی را در این‌باره به همکاران متذکر شویم. رعایت این نکات می‌تواند فرایند تصمیم‌گیری برای چاپ مقاله را تسریع کند. همکارانی که مقالات آنان طی فرایندی طولانی به چاپ می‌رسد، مستحضرند که برای رفع برخی از اشکالاتی که در زیر می‌آید، چه میزان وقت و انرژی صرف می‌شود.

## یک‌دست کردن اصطلاحات و مفاهیم

یکی از کارهای مهم نویسنده، به‌ویژه در بخش ادبیات تحقیق، هماهنگ کردن اصطلاحات است. در مقالاتی که بعضاً در این شماره هم به چاپ رسیده، یک مفهوم در قالب اصطلاحات گوناگونی آمده است؛ بدون اینکه نویسنده رابطه آن‌ها با یکدیگر و معنای ضمنی هر یک را مشخص کرده باشد. این مشکل ناشی از آن است که نویسنده محترم مطالب را از منابع گوناگون نقل کرده است؛ بدون اینکه به معنای دقیق اصطلاحات در منابع مختلف توجه کرده باشد.

## استفاده از منابع اصیل

منابعی که نویسندگان محترم از آن‌ها استفاده می‌کنند، اغلب دست دوم و سوم و گاه نامعتبرند. وقتی کتابی توسط یک نویسنده تألیف یا ترجمه



دلایل دیگری نیز وجود دارد که نشانگر ضعف در نظام ارزشیابی پژوهش‌های انجام گرفته در دانشگاه است. می‌خواهم از این موقعیت استفاده و اعلام کنم که نشریه رشد مشاور مدرسه از تلاش کسانی که به شکلی مستدل و منطقی مطالب این مجله را نقد و ارزیابی کنند و مشکلات را به روشنی نشان دهند، استقبال می‌کند و نقدهای مکتوب آنان را با کمال میل به چاپ می‌رساند.

#### نگارش مقاله مستقل مستخرج از تحقیق

نکته دیگری که باید مورد توجه همکاران محترم قرار گیرد، این است که از این پس اگر کسی تحقیقی انجام دهد و آن را در جایی ارائه کند و بعد از آن، بخشی از آن مقاله را برای ما بفرستد تا در مجله چاپ شود، بدون بررسی آن را کنار می‌گذاریم. اگر کسی می‌خواهد مقاله‌اش برای درج در فصل‌نامه مورد بررسی قرار گیرد، باید مقاله مستقلی را از حاصل تحقیق خود استخراج کند و آن را به‌عنوان یک تألیف نو به مجله ارائه دهد. چنین مقاله‌ای باید حاوی چکیده، مقدمه، بیان مسئله، پیشینه تحقیق، چگونگی انجام تحقیق، نتایج حاصله، ارتباط نتایج با پیشینه و در نهایت، توصیه‌های حاصل از تحقیق باشد.

امیدواریم در آینده‌ای نه‌چندان دور، شاهد مقالات انتقادی شما عزیزان و نیز مقالات مستقلی باشیم که شما برای نشریه خودتان تألیف می‌کنید.

و در آن‌ها برای اثبات فرضیه‌ها و پاسخ به سؤالات از مدل‌های آماری استفاده شده است. اغلب مشکلاتی وجود دارد که متأسفانه مورد توجه استادان راهنمایی که این‌گونه پژوهش‌ها زیر نظر آنان انجام شده، قرار نگرفته و نتایج با همین اشکالات پذیرفته شده‌اند. ما با توجه به وجود برخی نکات قابل استفاده در یک مقاله آن را به چاپ می‌رسانیم اما نباید از برخی ضعف‌های آن نیز غافل شویم. متأسفانه یکی از اشکالات در تحقیقات دانشگاهی

ما که توسط دانشجویان انجام می‌گیرد این است که رساله‌های کارشناسی ارشد و دکتری، اغلب با نمراتی بالای ۱۹ پذیرفته می‌شوند. اینکه واریانس نمرات رساله‌ها و پایان‌نامه‌ها تقریباً ۱ است، نشان می‌دهد که نظام ارزشیابی درستی بر این تحقیقات حاکم نیست. اغلب، نمره‌ای که به یک پایان‌نامه یا رساله تعلق می‌گیرد، به شکل مکتون به استاد راهنما داده می‌شود. در واقع، از آنجا که استاد راهنما گویی خودش مورد ارزیابی قرار می‌گیرد، اصرار دارد نمره‌ای عالی به پایان‌نامه یا رساله بدهد.

یکی دیگر از مشکلات ما فاصله زیاد میانگین نمره دانشجویان در دروس گذرانده در طول دوره با نمره‌ای است که در پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها می‌گیرند. برخی از بررسی‌های زمینه‌یاب نشان داده‌اند که فاصله میانگین نمرات دانشجویان در دروس دوره‌ها و میانگین نمره‌ای که در پژوهش پایانی خود می‌گیرند، حدود ۳ نمره است.



بخش دوم

# خوددلگرم‌سازی

**کلیدواژه‌ها:** خوددلگرم‌سازی، مفهوم هدفگرایی، رفتار انسان، شجاعت پذیرش ناکامل بودن، یادگیری تفکر محبت‌آمیز

**دکتر حسین سلیمی بجمستانی**  
هیئت علمی دانشگاه  
**سکینه عسلی طالکویی**  
کارشناس ارشد مشاور مدرسه

جلسه پنجم

هدف جلسه:

- بدگویی از دیگران موجب از بین رفتن علاقه اجتماعی و ایجاد دلسردی می‌شود.  
- این جلسه بر تأثیری که غیبت (یعنی صحبت منفی درباره افراد در غیابشان) بر روابط و یک‌پارچگی و وحدت دارد متمرکز است (باهلمن و دینتر، ۲۰۰۸).

بنابراین، مطالب این جلسه به شرح زیر است.

آثار سوء برخی از اعمال بر روابط انسان با دیگران بسیار آشکار است. از جمله اعمالی که روابط انسان‌ها را سست و سرد می‌کند و منشأ گناهان دیگر می‌شود، غیبت است. غیبت عبارت است از یادکردن دیگری به چیزی که اگر از آن باخبر شود آن را خوش نمی‌دارد، به عبارت دیگر، یعنی نقص کسی را نزد دیگران، به قصد نکوهش، ذکر کردن. این نقص ممکن است جسمانی، اخلاقی یا رفتاری باشد و البته باید نزد عرف نقص قلمداد شود. غیبت صرفاً با گفتار نیست بلکه نوشتن و اشاره کردن نیز می‌تواند غیبت محسوب می‌شود.

بنا بر حدیث مشهوری، پیامبر اکرم (ص) از اصحابش پرسید: «آیا می‌دانید غیبت چیست؟ اصحاب گفتند: خدا و رسولش آگاه است. نبی اکرم (ص) فرمود: غیبت، یادی از برادر مسلمان کردن است به چیزی که بدش می‌آید»

چکیده

برنامه خوددلگرم‌سازی حاضر بر مبنای ساختار جلسات آموزش خوددلگرمی شوناکر<sup>۳</sup> (۱۹۸۰) طراحی شده است. این برنامه شامل ده جلسه با عناوین زیر است: (۱) معرفی مفهوم دلگرمی و آموزش رفتارها و ویژگی‌های دلگرم‌کننده (۲) آموزش مفهوم هدفگرایی رفتار انسان (۳) شجاعت پذیرش ناکامل بودن و دلگرم کردن افراد برتر از خود (۴) یادگیری تفکر محبت‌آمیز و دلگرم کردن (۵) تأثیر بدگویی از دیگران بر از بین رفتن علاقه اجتماعی و ایجاد دلسردی (۶) خوددلگرم‌کننده بودن ایجاد روابط مثبت با دیگران (۷) ایجاد گفت‌وگوی درونی و بیان اظهارات هویتی دلگرم‌کننده (۸) بررسی نقش خود در موقعیت‌های دشوار (۹) بررسی سبک زندگی و خاطرات اولیه (۱۰) کاوش کردن پویای فرد، شناخت و مبارزه با اشتباهات اساسی زندگی و ارزیابی جلسات پیشین. در هر یک از این ده جلسه، مشاور پس از یک تمرین آرامش‌بخش و گرفتن بازخورد اعضا درباره تکلیف هفته قبل، ابتدا هدف جلسه را مطرح می‌کند؛ سپس به ارائه اطلاعات می‌پردازد. پس از آن تمرین‌های مرتبط با این اطلاعات به اعضای گروه داده می‌شود تا در جلسه انجام دهند و در نهایت تکلیف جلسه بعد را تشریح می‌کند و جلسه را با یک تمرین آرامش‌بخشی به نام گام آینده به پایان می‌رساند.

## روان‌شناسان فردگرا معتقدند که بدگویی از دیگران موجب از بین رفتن علاقه اجتماعی و ایجاد دلسردی می‌شود

هرطور که ما به خودمان نگاه کنیم دیگران هم ما را همان‌طور خواهند دید. برای به خود دلگرمی دادن، باید خود را باور داشته باشید و برای خود و تلاش‌هایتان به‌عنوان یک انسان، ارزش قائل باشید

(تهرانی، ۱۳۸۷).

غیبت سه نوع اثر دارد:

۱. در درجه نخست بر رابطه غیبت‌کننده و غیبت‌شوندگان تأثیر منفی می‌گذارد. کسی که از او غیبت شده است، وقتی آگاه شود، غیبت‌کننده را مسئول خدشه‌دار شدن وجهه و آبرویش می‌داند. غیبت‌کننده با تعرض به آبروی دیگری او را از موقعیت اجتماعی‌اش ساقط می‌کند. این کار درحالی انجام می‌گیرد که او از آنچه درباره‌اش می‌گویند، بی‌خبر است و نمی‌تواند برای پوشیده ماندن عیوبش اقدام کند. خداوند در قرآن کریم پس از نهي از غیبت، تشبیه رسایی برای نمایاندن زشتی آن آورده است: «یا ایها الذین آمنوا و لا یغتب بعضکم بعضا ایح احکمم ان یاکل لحم اخیه میتا فکرموه». یعنی: (ای مومنان)، و بعضی از شما غیبت بعضی دیگر را نکنند. آیا کسی از شما دوست دارد گوشت برادر مرده‌اش را بخورد؟ البته که از این کار کراهت دارید (حجرات، ۱۲).

۲. اثر دوم غیبت، اجتماعی است. کسانی که شنونده غیبت‌اند، این احتمال را می‌دهند که غیبت‌کننده در غیاب آن‌ها نیز از عیوبشان سخن گوید. در نتیجه رابطه آنان با غیبت‌کننده تضعیف می‌شود. در صورتی که غیبت زیاد صورت گیرد، و آبروی افراد در خطر افتد، محیط امنیت خود را از دست می‌دهد. بسیاری از اهداف دین از طریق ایجاد پیوند و الفت اجتماعی قابل دسترسی است و شارع دین احکامی را وضع کرده تا مردم از طریق تعاون و مشارکت در هدف و مسیر به آن اهداف دست یابند. این تعاون و همکاری نیازمند خوش‌بینی متقابل مردم نسبت به یکدیگر است. خداوند متعال در قرآن کریم مسلمانان را به همکاری با یکدیگر در کارهای نیک دعوت فرموده و از آنان خواسته است که در راه ایمان و آخرت براساس تقوای الهی همکاری کنند:

«و تعاونوا علی البر و التقوی و لا تعاونوا علی الاثم و العدوان» و در نیکوکاری و پرهیزکاری با یکدیگر همکاری کنید و در گناه و تعدی دستیار هم نشوید (نساء، ۱۱۲).

غیبت از جمله گناهانی است که محیط را برای ایجاد همدلی، نامناسب می‌کند و رسیدن به اهداف اجتماعی را دشوار می‌سازد. در صورتی که غیبت‌کننده از زشتی‌های اخلاقی دیگران یاد کند، در واقع آن‌ها را رواج می‌دهد و قبح آن‌ها را از دل‌های زدا می‌دهد و محیط را از نظر اخلاقی آلوده می‌کند. امام صادق (ص) فرمودند:

«کسی که در مورد مؤمنی آنچه را، از بدی و گناه، به چشم دیده و به گوش شنیده است بازگو کند، از جمله کسانی است که خداوند در قرآن درباره‌شان فرمود: کسانی که دوست دارند زشت‌کاری در میان آنان که ایمان آورده‌اند شیوع پیدا کند، برای آن‌ها عذابی پر درد خواهد بود» (تهرانی، ۱۳۸۷).

۳. سومین اثر غیبت، در ارتباط انسان با خداست. کسی که غیبت می‌کند، از فرمان خدا سر پیچی کرده است و کیفر الهی در انتظار اوست و آخرتی ناخوشایند خواهد داشت: «زیرانیکی‌های او همه به آتش این عمل نابود می‌شوند. پیامبر اکرم (ص) فرمودند:

«کسی که غیبت زن و مرد مسلمانی را کند، خداوند نماز و روزه او را تا چهل شب و روز نمی‌پذیرد مگر آنکه غیبت‌کننده او را ببخشد» (تهرانی، ۱۳۸۷).

حضرت علی (ع) در روایتی به تأثیر منفی غیبت در بعد معنوی اشاره دارد و رابطه خداوند را با اهل غیبت روشن می‌کند: «مبغوض‌ترین مردم در نزد خداوند کسی است که غیبت می‌کند» (غررالحکم و دررالکلم: ۲۲۱).

رسول خدا (ص) با صراحت ابراز می‌دارد که غیبت‌کننده فاقد ایمان

قلبی است؛ زیرا فردی که با زبان به وحدانیت خداوند و رسالت پیامبر اقرار کند، مسلمان است ولی اگر وابستگی قلبی، یعنی ایمان نداشته باشد و از مسلمانان غیبت کند، بعد معنوی‌اش ضعیف می‌شود. بنابراین، مسلمان واقعی کسی است که قلب و زبانش، هر دو معتقد و از غیبت به دور باشند (تهرانی، ۱۳۸۷).

فقط به ذکر روایتی از امام صادق (ص) در این مورد بسنده می‌شود: «غیبت بر هر مسلمانی حرام است. غیبت نیکویی‌ها را می‌خورد؛ همان‌گونه که آتش هیزم را نابود می‌کند». رفیقی که غایب شد ای نیک نام دو چیز است از او بر رفیقان حرام یکی آن که مالش به باطل خورند دوم آنکه نامش به غیبت برند. (بوستان سعدی)

طبق فرموده امام صادق (ع)، «غیبت آن است که عیبی را که خداوند پنهان ساخته است، باز گوید» (کافی، جلد ۲: ۳۵۸).

پیامبر اکرم (ص) پاداش رد غیبت را بزرگ شمرده است: «اگر کسی از برادر مؤمنش غیبت شنید و آن را رد کرد، خداوند هزار شر و بدی را از او برمی‌گرداند و اگر آن غیبت را رد نکرد، بلکه تعجب هم کرد، گناهش مثل همان شخصی است که غیبت می‌کند» (تهرانی، ۱۳۷۸).

روان‌شناسان فردگرا معتقدند که بدگویی از دیگران موجب از بین رفتن علاقه اجتماعی و ایجاد دلسردی می‌شود (اکستین و کرن، ۲۰۰۲). در ادامه، مشاور در پرسش و پاسخ از اعضا بیان می‌کند که غیبت چگونه مهارت‌های دلگرم‌سازی را از بین می‌برد.

### تکلیف

در ادامه جلسه به‌عنوان تمرین از اعضا خواسته می‌شود تا با استفاده از تجارب خود و آنچه یاد گرفته‌اند، برخی آثار منفی غیبت را در ارتباطات بیان کنند. سپس تکلیف منزل شرکت‌کنندگان مبنی بر اینکه چگونه از غیبت خودداری کنند و نیز شرح مواردی که موفق به این کار شده‌اند، به آن‌ها ارائه می‌شود.

### جلسه ششم

#### هدف جلسه: ایجاد روابط مثبت و خوددلگرم‌کننده بودن

مشاور مطالب جلسه را این‌گونه بیان می‌کند:

اولین گام برای ایجاد روابط مثبت و سازنده این است که هر فرد قبل از همه برای خودش به‌عنوان یک انسان اهمیت قائل باشد؛ بنابراین، باید ابتدا با خودمان خوب رفتار کنیم، خودمان را دست‌کم نگیریم و به خودمان دلگرمی دهیم (باهلمن و دینتسر، ۲۰۰۱). افراد باید برای خود ارزش قائل شوند. اگر در مقام دلگرمی دادن به خود نباشید، بعید است بتوانید به ارزش‌هایی که دارید پی ببرید. برای احساس موفقیت، نیازی نیست معیارها و توقعاتی را در نظر بگیرید که پس از دستیابی به آن‌ها به احساس موفقیت برسید. ببینید در چه زمینه‌هایی از کارتان راضی هستید؛ در دوستی با دیگران؟ در شغل و کار؟ در ازدواج؟ در زندگی خانوادگی؟ در کارهای خیریه؟ و... بیاموزید که مسئولیت موفقیت را برعهده بگیرید.

بخشودگی به فراموشی سپردن نیست و آموزش گناه نیست. بلکه نوعی از خودگذشتگی است

شیوه زندگی، نوع تفکر، نگرش و احساس فرد در زندگی و مترادف با شخصیت فرد است

### جلسه هفتم

**هدف جلسه:** ایجاد گفت‌وگوی درونی و بیان اظهارات هویتی دلگرم‌کننده جلسه هفتم تشریح روابط جلسه ششم است؛ از این نظر که شرکت‌کنندگان گفت‌وگوی درونی و اظهارات هویتی دلگرم‌کننده را ایجاد می‌کنند و توسعه می‌دهند. مشاور تشریح می‌کند که چگونه هر فردی گفت‌وگوی درونی دارد و اینکه اگر یک فرد در مورد چیزی که به خودش می‌گوید، ناآگاه باشد، ممکن است به سرعت دل‌سرد شود. به همین ترتیب، حالت عکس نیز می‌تواند درست باشد. شرکت‌کنندگان می‌آموزند که از طریق ایجاد یک بیانیه هویتی، آن گفت‌وگوی درونی را دقیقاً به زبان مادری به یک جمله هدف ترجمه و از برای تفکر مثبت درباره خودشان استفاده کنند. این بیانیه هویتی توسط فرد به صورت روزانه و با صدای بلند تکرار می‌شود تا او در دستیابی به اهدافش توانمند گردد. نمونه‌ای از بیانیه هویتی چنین است: «من مریم هستم، زنی قوی، سالم و جوان. من ضمیری زلال، ذهنی روشن و هشیار دارم. من کارها را به خوبی به انجام می‌رسانم. از خدا به خاطر آنچه به من داده است، سپاسگزارم و در ساختن جهانی بهتر مشارکت می‌کنم.» پس از شرح مطالب جلسه، از اعضا خواسته می‌شود که هر یک برای خود بیانیه‌ای هویتی بنویسند. و این بیانیه باید شامل نام، ویژگی‌های مثبت ظاهری و باطنی، توانمندی‌ها و استعدادها و منابع درونی و جملات دلگرم‌کننده به خود و اهداف فرد باشد. در نهایت، هر یک از شرکت‌کنندگان بیانیه خود را با صدای بلند در گروه می‌خوانند. در مرحله بعدی تکلیفی برای منزل به افراد داده می‌شود؛ مبنی بر اینکه هر یک بیانیه خود را یک بار یا سه بار در روز با صدای بلند بخوانند.

### جلسه هشتم

**هدف جلسه:** بررسی نقش خود در موقعیت‌های دشوار در این جلسه شرکت‌کنندگان نقش خود را در موقعیت‌های دشوار (در زمینه ایجاد و حل مشکلات) مورد بررسی و پژوهش قرار می‌دهند. با در نظر داشتن این موضوع شرکت‌کنندگان این واقعیت را می‌آموزند که نخواهند توانست دیگران را تغییر دهند بلکه فقط می‌توانند خودشان را تغییر دهند (باهلمن و دینتر، ۲۰۰۱). مشکلات همیشه وجود خواهند داشت؛ این ما هستیم که می‌توانیم با تغییر خود برخورد بهتری با مشکلات داشته باشیم. این تغییر می‌تواند از طریق افزایش خودآگاهی و خود دلگرم‌کننده بودن و ارتقای مهارت‌های ارتباطی و... حاصل شود. در مسائل ارتباطی ما نمی‌توانیم مستقیماً دیگران را تغییر دهیم اما می‌توانیم با تغییر دادن خود بر رفتار دیگران تأثیر بگذاریم و آن‌ها را تغییر دهیم؛ زیرا حل مشکلات و ارتباطات فرآیندی دو طرفه است (هاشمی، ۱۳۸۵). لذا شرکت‌کنندگان می‌سنجند که چگونه می‌توانند افکار و رفتار منفی خود را که تأثیر منفی بر روابط دارند، تغییر دهند و درباره اینکه چگونه می‌توانند شیوه‌های خود را با دیگران را به رویکردهای مثبت‌تری اصلاح کنند، بینشی به‌دست آورند. در اینجا به ارائه چند مثال پرداخته می‌شود و نظر افراد پرسیده می‌شود. مشاور همچنین بر اهمیت بخشش و گذشت تأکید می‌ورزد (باهلمن و دینتر، ۲۰۰۱) و به ارائه تعاریفی از بخشش می‌پردازد و به این ترتیب بیان می‌کند که هر کس در طول عمر خود بارها از والدین و افراد دیگر جملاتی

اگر در مقام دلگرمی دادن به خود باشید، از زندگی بیشتر لذت می‌برید. وقتی به نقاط قوت خود بها می‌دهید و پیام مثبت‌تری را به خود مخابره می‌کنید. باورهای منطقی جای باورهای غیرمنطقی را پر می‌کنند. وقتی از خودتان راضی‌تر می‌شوید، نیازی به این نمی‌بینید که خود را با دیگران مقایسه کنید. به جای آن به پیشرفت خود توجه می‌کنید، استانداردهای مربوط به خود را وضع می‌کنید و پیشرفت‌های خودتان را اندازه می‌گیرید. دلگرم کردن خود، دلگرم کردن دیگران را به دنبال دارد. وقتی توانمندی‌ها و منابع خود را شناسایی می‌کنید، توانایی‌ها و منابع مثبت دیگران را با سادگی بیشتری درمی‌یابید و می‌توانید از زبان دلگرمی برای الهام بخشیدن به تقویت روحیه دیگران استفاده کنید (دینک مایر و مک کی، ۱۳۸۴).

هرطور که ما به خودمان نگاه کنیم دیگران هم ما را همان‌طور خواهند دید. برای به خود دلگرمی دادن، باید خود را باور داشته باشید و برای خود تلاش‌هایتان به‌عنوان یک انسان، ارزش قائل باشید. هرگز منتظر نمانید تا تلاش‌هایتان به نتیجه برسند و آنگاه خود را تشویق و تحسین کنید بلکه خود تلاش را نیز ارزشمند بدانید و از احساسات مثبت خویش برای تقویت حس دلگرمی‌تان استفاده کنید. در دلگرم‌سازی، افراد باید توانایی‌های خود را باور داشته باشند؛ زیرا ایمان و اعتقاد به خود، تنها راه تغییر است (فتحی، ۱۳۸۶). خوددلگرم‌سازی نیاز به برداشتن گام‌هایی به‌قرار زیر دارد که به اعضا آموزش داده می‌شود.

**گام اول؛** پذیرش خود: با پذیرفتن خود درمی‌یابید که می‌توانید از اینکه هستی‌د بهتر شوید.

**گام دوم؛** توجه به کارهای مثبت خود: برای چند لحظه به کارهای مثبتی که انجام می‌دهید، فکر کنید و حداقل پنج مورد را در دفتر خود یادداشت کنید.

**گام سوم؛** به خاطر تلاش‌ها و پیشرفت‌هایتان، از خود قدردانی کنید. **گام چهارم؛** از حس شوخ‌طبعی خود برای دلگرم کردن خویش کمک بگیرید: هرچه بیشتر به خود بخندید، کمتر احساس ناامیدی و دل‌سردی خواهید کرد. با این کار می‌توانید الگوی خوبی هم برای اعضای خانواده خود و دیگران باشید.

**گام پنجم؛** به خود و توانایی‌های خود ایمان داشته باشید: اگر شما به خودتان ایمان نداشته باشید، چه کسی به شما ایمان خواهد داشت؟ ایمان به خود تنها راه تغییر است.

**گام ششم؛** با افراد دیگری خارج از خانواده‌تان نیز ارتباط داشته باشید. - پس از بیان مطالب این جلسه، به شرکت‌کنندگان تمرینی داده می‌شود؛ بدین صورت که آن‌ها باید خصوصیات و منابع و توانمندی‌های خود را شناسایی (حداقل هفت توانمندی) و در کلاس مطرح کنند و به خاطر تلاش‌ها و پیشرفت‌هایشان از خود قدردانی کنند.

- پس از انجام دادن این تمرین، تکلیف منزل به شرکت‌کنندگان داده و از آن‌ها خواسته می‌شود که هر یک در یک برگه، توانمندی‌ها و نقاط قوت خویش را بنویسند. از دیگران نیز توانمندی‌ها و نکات قوت خود را بپرسند و در برگه‌شان بنویسند و خود را به خاطر این توانمندی‌ها دلگرم کنند و جملات دلگرم‌کننده خود را نیز یادداشت نمایند.

## طبق اصول روان‌شناسی فردی، دیدگاه فرد از جهان و خودش در پنج تا شش سال نخست زندگی شکل می‌گیرد

غیبت عبارت است از یادکردن دیگری به چیزی که اگر از آن باخبر شود آن را خوش نمی‌دارد، به عبارت دیگر، یعنی نقص کسی را نزد دیگران، به قصد نكوهش، ذکر کردن. این نقص ممکن است جسمانی، اخلاقی یا رفتاری باشد و البته باید نزد عرف نقص قلمداد شود

بر روابط او با دیگران دارند، در برگه‌ای یادداشت کند و سپس روبه‌روی هر فکر و رفتاری بنویسند که چگونه می‌تواند آن را به شیوه مثبت اصلاح کند.

### جلسه نهم

#### هدف جلسه: بررسی سبک زندگی و خاطرات اولیه

مشاور مطالب جلسه را این‌گونه بیان می‌کند: طبق اصول روان‌شناسی فردی، دیدگاه هر فرد از جهان و خودش در پنج تا شش سال نخست زندگی شکل می‌گیرد (انسباخر و انسباخر، ۱۹۵۶؛ به نقل از باهلن و دینتر، ۲۰۰۱). ما الگوهای منحصر به فردی از ویژگی‌ها و رفتارها و عادت‌ها را در خود پرورش می‌دهیم که «آدلر» آن را «سبک زندگی» نامیده است. آدلر معتقد بود که سبک زندگی در اوایل کودکی شکل می‌گیرد. سبک زندگی از تعامل‌های اجتماعی که در سال‌های اولیه زندگی رخ می‌دهد، آموخته می‌شود (شولتز و شولتز، ۲۰۰۵). و معرف نحوه کنار آمدن شخص با موانع زندگی و شیوه وی برای یافتن راه‌حل‌ها و رسیدن به اهداف است. (شارف، ۱۳۸۱).

این مفهوم به مثابه مجموعه‌ای از ویژگی‌های شخصیتی است که هر فرد به‌طور ذهنی در سال‌های اولیه کودکی آن را در قالب یک طرح نظام‌یافته فردی در بافت اجتماعی خانواده برای خود طراحی می‌کند. کودک شیوه‌های مختلف رفتاری را آزمایش می‌کند. از آنجا که دنیای کودکی هر شخصی محدود به محیط اجتماعی اولیه او و ادراک از این محیط است، او راهکارهایی را براساس این ادراک‌های سوگیرانه از جهان در ارتباط با دیگران، انتخاب شغل و روابط صمیمانه گسترش می‌دهد. این راهکارها یا پاسخ‌های ذهنی کودک، در نهایت به شکل یک شیوه ثابت و منظم از باورها و دریافتن بهترین راه‌حل برای مشکلات زندگی، سازماندهی می‌شود (بشیری، ۱۳۸۵).

را در مورد بخشش شنیده است: بخشش از بزرگان است، در عفو لذتی است که در انتقام نیست؛ خون را با خون نمی‌شویند؛ تو نیکی می‌کنی و در دجله انداز، که ایزد در بیابانت دهد باز و... همچنین از اعضا می‌خواهیم در این زمینه مثال‌هایی بزنند. سیمون و سیمون، به نقل از بهاری و سیف (۱۳۷۹) در این باره می‌نویسند: برخی بخشودگی را معادل تسلیم شدن، تن دادن و قبول شکست تلقی می‌کنند. به‌زعم عده‌ای بخشودگی عبارت است از فراموش کردن و میرا دانستن طرف مقابل، اغماض کردن، اجازه دادن به شخص خاطی که پس از ارتکاب عمل اشتباهی، بدون اینکه کیفر شود، به کار خود ادامه دهد. چنین طرز فکری در مورد بخشودگی موجب شده که باورهای غلطی در ذهن اشخاص نقش ببندد. بنابراین، باید گفت که بخشودگی به فراموشی سپردن نیست و آموزش گناه هم نیست، بلکه نوعی از خودگذشتگی است. بخشودگی با تحمل کردن کسانی که اسباب رنجش ما شده‌اند فرق دارد. متبسم و مهربان به‌نظر رسیدن بخشودگی نیست. بخشودگی فروردن احساسات واقعی ما نیست؛ ایفای نقش شهید نیست، به این معنی نیست که تظاهر کنیم اوضاع بر وفق مراد است و به معنی آن نیست که تألم و آزرده‌گی را نادیده بگیریم و اظهار شادی و نشاط کنیم. بخشودگی اصیل به‌صورت رشته‌ای از بازسازی‌های شناختی، عاطفی و رفتاری وقایع است که بر لغزش‌ها و نارسایی‌های رابطه احاطه دارد و همچنین روابطی را که در حول این وقایع‌اند، دربر می‌گیرد (بهاری و سیف، ۱۳۷۹). بخشودگی اصیل ویژگی‌هایی دارد:

الف. معطوف به خود و نوع‌دوستانه است و صرفاً به‌خاطر وجود شخص دیگر و رابطه شکل می‌گیرد.

ب. بدون قید و شرط است؛ یعنی بدون انتظار پاسخ از سوی طرف مقابل به وی روا داشته می‌شود.

ج. جزئی از فرایند رشد و تحول است، راه میانبری برای اجتناب از عواطف منفی در دناک نسبت به شخص دیگر نیست.

د. معمولاً به‌صورت فرایندی است و در طی زمان صورت می‌گیرد، به عبارت دیگر، پدیده‌ای نیست که به‌طور ناگهانی اتفاق بیفتد (بهاری و سیف، ۱۳۷۹).

بخشودگی اصیل دارای سه جزء شناختی، رفتاری و عاطفی است. جزء شناختی آن شامل ارزیابی واقع بینانه از موقعیت است؛ مثلاً تشخیص اینکه انتقام و تلافی جویی بی‌فایده است، بن‌بست به‌وجود آمده مانع خرسندی بالقوه فعلی یا بعدی است و چنانچه این وضع رفع شود، امکان برقراری دوباره رابطه وجود دارد. جزء عاطفی بخشودگی اصیل شامل احساس عزت‌نفس زیاد، عواطف منفی کم، کاهش احساس تأسف و اندوهگین شدن برای آنچه اتفاق افتاده است، احساس همدلی با فرد رنجیده‌خاطر و وضع و حال وی و شروع فرایند حل و فصل عاطفی و التیام تألم و آزرده‌گی است. سرانجام، جزء رفتاری بخشودگی اصیل شامل عذرخواهی به‌خاطر تألم و آسیب وارده و تقاضای عفو و گذشت، جبران عمل اشتباه، ابراز تمایل برای ایجاد تغییرات ضروری و لازم در رفتار است و این بخشودگی در بازسازی و بهبود و توسعه روابط مفید است. بخشودگی با احساس همدلی با فرد خاطی آغاز می‌شود، با فروتنی و تواضع فرد رنجیده‌خاطر پیشرفت می‌کند و با سپردن تعهد به بخشودن در برابر جمع تحکیم پیدا می‌کند (بهاری و سیف، ۱۳۷۹).

در مرحله بعدی، مشاور به‌عنوان تمرینی برای جلسه، از افراد می‌خواهد تا: ۱. هر یک از افراد یک موقعیت مشکل را (ارتباطی و...) شرح دهد و در آن‌ها نقش خود را به‌عنوان ایجادکننده و تداوم‌دهنده بررسی کند. ۲. هر یک از افراد سه تا چهار مورد از افکار و رفتارهای خود را که تأثیر منفی





## غیبت از جمله گناهانی است که محیط را برای ایجاد همدلی، نامناسب می‌کند و رسیدن به اهداف اجتماعی را دشوار می‌سازد. در صورتی که غیبت‌کننده از زشتی‌های اخلاقی دیگران یاد کند، در واقع آن‌ها را رواج می‌دهد و قبح آن‌ها را از دل‌ها می‌زداید و محیط را از نظر اخلاقی آلوده می‌کند

جهت کمک به تفسیر خاطرات اولیه می‌پردازد. به‌عنوان مثال، خاطراتی که شامل تنبیه یا خطر هستند، گرایش به خصومت را نشان می‌دهند؛ آنهایی که به تولد همشیر مربوط می‌شوند، بیانگر احساس مداوم عزل شدن هستند؛ خاطراتی که بر یک والد متمرکزند، ترجیح دادن آن والد را نشان می‌دهند؛ خاطرات مربوط به رفتار نامناسب، هرگونه تلاش برای تکرار آن رفتار را هشدار می‌دهند (شولتز و شولتز، ۲۰۰۵).

همانطور که گفتیم، طبق اصول روان‌شناسی فردی، دیدگاه فرد از جهان و خودش در پنج تا شش سال نخست زندگی شکل می‌گیرد. در نتیجه تعریف شخصی فرد از عشق هم در همان دوران شکل می‌گیرد، و با بررسی خاطرات اولیه می‌تواند کشف کند که «شرایط شاد بودن در زندگی چیست.» (باهلمن و دینتر، ۲۰۰۱).

بنابراین، از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود به زمان‌های قبل از سن شش سالگی ببینند تا بن‌مایه‌های زیرین آنچه را که در زندگی به آن‌ها احساس شادبودن یا دوست داشته شدن می‌بخشد بیابند؛ چراکه اگر این چیزها در خلال دوره زندگی فرد رخ دهد، او شاد می‌شود و اگر این‌گونه نشود او ناراحت می‌شود. در خلال بخش دوم جلسه نهم، شرکت‌کنندگان باید در خصوص افرادی که با آن‌ها ناسازگاری دارند فکر کنند و با استفاده از تمام اطلاعاتی که تاکنون آموخته‌اند، ایده‌هایی را در خصوص اینکه چگونه می‌توانند این روابط مشکل‌دار را بهبود دهند به کار گیرند. در ادامه جلسه از افراد خواسته می‌شود تا به‌عنوان تکالیف منزل:

۱. سه خاطره لذت‌بخش دوران کودکی خود را یادداشت کنند و بن‌مایه‌های زیرین آنچه را در زندگی کنونی به آن‌ها احساس شادبودن یا دوست داشته شدن می‌بخشد بیابند.
۲. درباره دو نفر از افرادی که برایشان اهمیت دارند ولی با آن‌ها ناسازگاری دارند فکر کنند و با استفاده از تمام اطلاعاتی که تاکنون آموخته‌اند، ایده‌هایی را در این مورد که چگونه می‌توانند این روابط مشکل‌دار را بهبود دهند، به کار گیرند.

### جلسه دهم

#### هدف جلسه:

- کاوش کردن پیش‌پیش‌های فرد، شناخت و مبارزه با اشتباهات اساسی زندگی
- ارزیابی جلسات پیشین
- معرفی اشتباهات اساسی که آن‌ها را می‌توان در پنج طبقه خلاصه کرد:

  ۱. تعمیم افراطی؛ مانند: «همه دشمن من هستند؛ هیچ‌کس به من اهمیت نمی‌دهد؛ زندگی خطرناک است؛ معلم همیشه می‌خواهد مرا سر کلاس ضایع کند؛ من همیشه در امتحان شکست می‌خورم.»
  ۲. هدف‌های ایمنی‌بخش غیرواقع‌بینانه؛ مانند: «من باید همه را راضی کنم؛ بایک اشتباه تلف خواهم شد.»
  ۳. سوء ادراک از زندگی و نیازهای آن؛ مانند: «من نمی‌توانم در زندگی پیروز شوم؛ زندگی خیلی سخت است و هیچ‌وقت فرصت نفس کشیدن به من نمی‌دهد.»
  ۴. انکار ارزش خود یا به حداقل رساندن آن؛ مانند: «من خیلی کودن هستم چون در امتحان رد شدم؛ اگر نمره بیست بگیرم معلوم می‌شود آدم

سبک زندگی هر فرد منحصر به فرد است و الگوی رفتاری است که می‌خواهد بر تمام زندگی‌اش مسلط شود (تامسون و رادولف، ۲۰۰۰) و شامل باورهایی درباره خود، دیگران و جهان است. در ضمن دربرگیرنده هدف‌های بلندمدتی است که با توجه به باورهای شخصی انتخاب می‌شوند (دینک مایر و مک‌کی، ۱۳۸۴). شیوه زندگی روایتی است در قالب یک داستان و الزاما کاملاً منطبق بر واقعیت‌های عینی نیست، چراکه ما بعضی از رویدادهای زندگی را نادیده می‌گیریم و بر برخی دیگر تأکید بسیار می‌کنیم (اکستین و کرن، ۲۰۰۲؛ به نقل از بشیری، ۱۳۸۵). شیوه زندگی، نوع تفکر، نگرش و احساس فرد در زندگی و مترادف با شخصیت فرد است. ماهیت سبک زندگی به تعامل‌های اجتماعی، مخصوصاً ترتیب تولد شخص در درون خانواده و ماهیت رابطه والد-کودک بستگی دارد (شولتز و شولتز، ۲۰۰۵). ادامه جلسه به آموزش ریشه‌های سبک زندگی اختصاص می‌یابد (برگرفته از استین، ۲۰۰۳). در اینجا مشاور اقدام به ترسیم درخت سبک زندگی به همراه ریشه‌های آن می‌کند و هریک را توضیح می‌دهد. همچنین، به کمک اعضا در مورد هریک از موارد زیر بحث و تبادل نظر صورت می‌گیرد و در صورت تمایل، مثال‌هایی از سوی اعضای گروه مطرح می‌شود:

۱. **ظاهر و سلامتی ما:** شامل تأثیرات ناشی از، بیماری، نقص جسمانی یا حتی زیبایی و خوش‌قیافه بودن غیرمعارف می‌گردد. هر یک از این عوامل می‌تواند به‌عنوان محرک برای جبران، فعال عمل کند یا بار سنگینی باشد که به ناامیدی منفعلانه منجر گردد.
۲. **موقعیت اجتماعی و اقتصادی خانواده:** تأثیرات فقر، ثروت و هر عامل فرهنگی یا مذهبی که می‌تواند به احساس حقارت یا برتری بینجامد.
۳. **نگرش‌های والدین:** طیف گسترده‌ای از روابط کودک - والد را تشکیل می‌دهد که عبارت‌اند از: رابطه دموکراتیک، مسلط، سلطه‌پذیر، نازپرورده، حمایت بیش از حد اجباری، کمال‌گرا، طردکننده، فریبنده، تنبیه‌کننده و ...

۴. **منظومه خانواده:** دربرگیرنده تأثیرات ترتیب تولد و جایگاه کودک در خانواده است که عبارت‌اند از: تک‌فرزند، فرزند اول، دوم، وسط، آخر، فرزند خوانده، تنها پسر میان دختران، تک‌دختر میان پسران و کودکی که همشیره‌هایش فوت کرده‌اند. فواصل سنی میان فرزندان نیز اغلب عامل مهمی است. هر یک از این موقعیت‌های تولد، محاسن و معایبی دارند.

۵. **نقش‌های جنسیتی:** نقش‌های جنسیتی می‌توانند تأثیرات مثبت یا منفی داشته باشند و این بستگی به ارزشی دارد که خانواده و فرهنگ برای آن قائل‌اند. احساس برابری، حقارت یا برتری می‌تواند به دنبال روبه‌رو شدن هر روز و کودک‌ان با چنین الگوهای جنسیتی حاصل شود.

در واقع، می‌توان گفت هر کس از رویدادهای گذشته خود، آن‌هایی را انتخاب و یادآوری می‌کند که به نوعی با شیوه کنونی زندگی‌اش هماهنگ و سازگارند (شفیع‌آبادی و ناصری، ۱۳۸۳). چون ما انسان‌ها، خاطره‌های حوادث زندگی خود را متناسب با سبک زندگی‌ای که داشته‌ایم، به یاد می‌آوریم، اگر بتوان خاطره‌های اولیه را شناخت، در آن صورت «داستان زندگی من» شناخته خواهد شد (علیزاده، ۱۳۸۳). در اینجا فرصت کوتاهی برای سؤالات و رفع ابهامات احتمالی داده می‌شود و سپس به ادامه بحث پرداخته می‌شود. در عین حال، احساسات و عواطف فرد در خاطرات اولیه‌اش و به منزله اصلی‌ترین کلید تعبیر و تفسیر خاطرات اولیه به حساب می‌آیند (شفیع‌آبادی و ناصری، ۱۳۸۳). در اینجا مشاور به ارائه مثال‌هایی

**اولین گام برای ایجاد روابط مثبت و سازنده این است  
که هر فرد قبل از همه برای خودش به عنوان یک انسان  
اهمیت قائل باشد**

**سبک زندگی هر فرد منحصر به فرد است و الگوی رفتاری  
است که می‌خواهد بر تمام زندگی‌اش مسلط شود  
(تامسون و رادولف، ۲۰۰۰) و شامل باورهای درباره خود،  
دیگران و جهان است**

بی‌لیاقتی هستیم؛ اگر تلاش‌هایم به نتیجه نرسد، معلوم می‌شود که کودن هستیم؛ من آدم بدبخت و بدشانسی هستم».

۵. ارزش‌های نادرست؛ مانند: «من باید به هر قیمتی شده اول شوم، حتی اگر پا روی دوش دیگران بگذارم، من باید به هر قیمتی شده نمره بیست بیاورم؛ حتی اگر تقلب کنم».

- از اعضا خواسته می‌شود تا با شرکت در بحث به ارائه مثال‌هایی به‌ویژه درباره موقعیت خود (مثلاً دانش‌آموز) اقدام کند و با در نظر گرفتن خاطرات اولیه خود، به کشف اشتباهات اساسی خویش بپردازد و آن‌ها را در گروه مطرح کنند.

در نهایت، در خلال جلسه دهم باید یک ارزیابی از جلسات پیشین به عمل آید. این ارزیابی شامل بحث در خصوص مفاهیمی است که بیش از هر چیز شرکت‌کنندگان را تحت تأثیر قرار داده است؛ اینکه چه چیزی هنوز آن‌ها را به خود مشغول داشته (چه حرف ناگفته‌ای دارند)، چه چیزی یادگرفته‌اند و آموزش، چگونه آن‌ها را متأثر ساخته است (باهلمن و دینتر، ۲۰۰۱). به علاوه، به‌عنوان تمرین، دست و پنجه نرم کردن با شکست‌ها و تردیدها با استفاده از یک صندلی خالی که در آن هر شرکت‌کننده، خود مرددش را بر آن قرار می‌دهد و گفت‌وگویی دلگرم‌کننده با این خود انجام می‌دهد، مورد ملاحظه قرار می‌گیرد.

- در نهایت، جلسه با یک تمرین آرامش‌بخش دیگر به نام «گام آینده» به پایان می‌رسد. در خلال این تمرین، مشاور از شرکت‌کنندگان می‌خواهد به شیوه‌هایی که می‌توانند مهارت‌های جدید و اطلاعات آن جلسه را در زندگی روزمره خود به کار گیرند، فکر کنند و از آن‌ها می‌خواهد چنین موقعیت‌هایی را مجسم کنند.

**پی‌نوشت‌ها**

1. Ansbacher, H. L., & Ansbacher
2. Schultz, D. P & Schultz, S. E
3. Sharf, R. S
4. Stein, H

**منابع**

۱. بشیری، مژگان؛ بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی و هنجاریابی پرسش‌نامه شیوه زندگی بر روی جوانان ۱۸ تا ۴۰ ساله. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۳۸۵.
۲. بهاری، فرشاد؛ سیف، سوسن. «بخشودگی: معرف یک مدل درمانی در مشاوره ازدواج و خانواده». فصل‌نامه تازه‌های مشاوره، جلد دوم، شماره ۷ و ۸، ۱۳۷۹.
۳. تهرانی، مجتبی (۱۳۸۷). *نکوهش غیبت از دید شرع*.
۴. دینک مایر، دان (پدر)؛ مک کی، گری؛ دینک مایر، دان؛ راهنمای فرزندپروری موفق، ترجمه مجید رئیس‌دانا. انتشارات رشد، تهران: ۱۳۸۶.
۵. دینک مایر، دان؛ مک کی، گری. (۱۹۸۳). *پدر، مادر، نوجوان. آموزش قدم به قدم تربیت مؤثر نوجوان‌ها* ترجمه مهدی قراچه داغی. انتشارات پیک بهار، تهران: ۱۳۸۴.
۶. درایکورس، رادولف؛ کاسل، پرل. (۱۹۷۲). *انضباط بدون اشک*. ترجمه مینو واتقی و مریم داداش‌زاده (۱۳۸۴). تهران: رشد.
۷. شولتز، دوان؛ پی، شولتز، سیدنی، آلن. (۲۰۰۵). *نظریه‌های شخصیت*. ویرایش هشتم، ترجمه یحیی سید محمدی (۱۳۸۰). تهران: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن.
۸. شفیق‌آبادی، عبدالله؛ ناصری، غلامرضا. (۱۳۸۶). *نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

۹. شارف، ریچارد، اس (پی‌تا). *نظریه‌های روان‌درمانی و مشاوره*. ترجمه مهرداد فیروزبخت (۱۳۸۱). تهران: انتشارات خدمات فرهنگی رسا.
۱۰. شیلینگ، لوئیس (پی‌تا). *نظریه‌های مشاوره، دیدگاه‌های مشاوره (ویرایش ۲)*. ترجمه خدیجه آربین (۱۳۸۲). تهران: مؤسسه اطلاعات.
۱۱. علیزاده، حمید. (۱۳۸۳). *آدلر در گستره نظریه شخصیت و روان‌درمانی*. چاپ اول. تهران: انتشارات دانژه.
۱۲. علیزاده، حمید. (۱۳۸۳). *آدلر پیشگام روان‌کاوی جامعه‌نگر*. تهران: دانژه.
۱۳. فتحی، راضی. (۱۳۸۶). *بررسی اثربخشی روش آموزشی خودشجاعت‌دهی شوناکر بر سلامت روانی و رضایت زناشویی والدین دارای کودک عقب‌مانده ذهنی خفیف*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی (ره).
۱۴. هاشمی، مهدیه. (۱۳۸۵). *اثربخشی آموزش همسران جانبازان دارای اختلال استرس پس از سانحه با رویکرد آدلر بر افزایش رضایت زناشویی آن‌ها*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی (ره).

15. Ansbacher, H. L., & Ansbacher, R. R. [Eds]. (1956). *The Individual psychology of Alfred Adler*. New York: Harper torch Books. .
16. Bahlmann, R & Dinter, L. D. (2001). *Encouragement, Self-Encouragement: An effect study of the Encouragement – training Schonaker- concept*. *The Journal of Individual Psychology*, vol 57, No. 3, PP. 273-288.
17. Blankstein, K. R, & Dunkley, D. M, & Wilson, J (2008). "Evaluative concerns and personal standards perfectionism". *current psychology*. vol, 27, pp, 29-61
18. Carroll, J. R. & Harvey, D. H. P (2005). *Leadership by Encouragement: The Development of a frequency of Encouragement Scale*. *The Journal of Individual Psychology*, vol. 61, No. 3, pp. 280-281.
19. Cheston, S. E. (2000). *Spirituality of Encouragement*. *The Journal of Individual Psychology*, vol 56, No. 3, PP. 297-304.
20. Clark, S. & Coker, S. (2009). *perfectionism, self-criticism and mental criticism: A study of mothers and their children personality and individual differences*. 47; pp 321- 325.
21. Deffenbacher, J. L & Hazaleus, S. L (1985). "Cognitive, emotional, and physiological components of test anxiety". *Cognitive Therapy and Research*, vol, 9, pp. 169-180
22. Dinkmeyer, D & Dreikurs, R (2000). *Encouraging Children to Learn*. USA : Brunnr-Routledge.
23. Dreikurs, Ferguson, E. (2006). *work Relations that Enhance The weil-Being of Organizations and Individuals*. *The journal of Individual Psychology*, vol. 62, No. 1, pp. 81-84.
24. Eckstein, D & Cook, P. (2005). *The Seven Methods of Encouragement for couples*. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, vol. 13, No. 3, pp. 342-350.
25. Eckstein, D. & Kern, R. M. (2002). *Psychological Fingerprints: Lifestyle Assessment and Intervention*. Iowa, Kendall/Hurt Publishing Company.
26. McKay, G. D (2004). *Calming The Family storm*. Impact Press.
27. Superstein, D. (1994). *Adolescents Attitudes Toward Their Scooling: The influence of Encouragement and Discouragement*. *The journal of Individual Psychology*, vol. 50, No. 2, pp. 183-191.
28. Stein, H. (2003). *The Style of life Tree*. Alfred Adler Institutes of San-Franciscoco and Northwestern Washeington. Available from
29. Thompson, C. L. & Rudolph, L. B. (2000). *Counseling children* (5th). Belmont, CA: Brooks/Cole.

# مشاوره گروهی و هویت شخصی و سلامت

## اثر بخشی مشاوره گروهی با رویکرد واقعیت درمانی بر هویت شخصی و سلامت عمومی دانش آموزان

فاطمه فرهادی

کارشناس ارشد روان شناسی عمومی

ناهید احمدی

کارشناس ارشد مشاوره و راهنمایی

### مقدمه

توجه کافی و عشق ورزیدن به نوجوانان، برای سلامت روانی و رشد آن‌ها بسیار با اهمیت است. بعضی از افراد در برهه‌هایی از دوران زندگی خود، به‌ویژه دوران نوجوانی از دریافت عشق، محبت،

### چکیده

این پژوهش، اثر بخشی مشاوره گروهی با رویکرد واقعیت‌درمانی را بر آن دسته از دانش‌آموزانی مطالعه کرده است که براساس پیش‌آزمون از نظر سلامت عمومی وضعیت چندان مطلوبی نداشته‌اند و به بحران هویت دچار بوده‌اند. دانش‌آموزان با شرکت در جلسات گروهی و بحث درباره مسائل اساسی زندگی همچون تحصیل، شغل، هویت جنسی، برنامه‌ریزی و هدفمندی به‌سوی دستیابی به یک هویت موفق و سلامت روان که نتیجه آن موفقیت در امر تحصیل است، رهنمون شدند.

۳۴ آزمودنی این پژوهش به‌گونه تصادفی از میان دانش‌آموزان دختر هنرستان‌ها انتخاب شدند. این آزمودنی‌ها براساس پرسش‌نامه هویت شخصی، بحران هویت بالایی را نشان می‌دادند. این در حالی است که براساس پرسش‌نامه سلامت عمومی نیز سلامت روان آنان در وضعیت مناسبی قرار نداشت. این نمونه با استفاده از روش زوج - فرد در گروه‌های آزمایش و کنترل قرار گرفتند. گروه‌های آزمایش در ۱۰ جلسه متوالی ۹۰ دقیقه‌ای مشاوره گروهی شرکت کردند. در پایان جلسات همه گروه‌ها (کنترل و آزمایش) به پرسش‌نامه‌های بحران هویت و سلامت عمومی به‌عنوان پس‌آزمون پاسخ دادند.

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست آمده از پیش و پس‌آزمون‌های گروه‌ها، و از آنجا که بیش از دو گروه آزمایش تحت تأثیر متغیر مستقل قرار گرفت، از آزمون آماری تحلیل واریانس استفاده شد. براساس یافته‌های حاصل، هر دو فرضیه این پژوهش تأیید شدند. این بدان معناست که: مشاوره گروهی با رویکرد واقعیت‌درمانی بر بحران هویت و سلامت عمومی دانش‌آموزان دختر هنرستانی مؤثر بوده و به‌گونه‌ای معنادار بحران هویت را کاهش داده و باعث بهبود سلامت عمومی آنان شده است.

کلیدواژه‌ها: بحران هویت، سلامت عمومی



انضباط و توجه کافی و صمیمانه دیگران به خصوص معلمان و مربیان خود محروم بوده‌اند، لذا مسئولیتی را نمی‌پذیرند و به همین دلیل در طول زندگی از آشفته‌گی نقش رنج می‌برند (گلاسر، ۱۳۷۹). این آشفته‌گی می‌تواند موجب کاهش عزت‌نفس نوجوان شود؛ در نتیجه، استقلال اخلاقی او رشد نیافته می‌ماند، احساس مسئولیت در مقابل زندگی و مسائل آن را دشوار می‌یابد؛ به لحاظ فکری نامنظم می‌شود؛ مستعد گرایش به موادمخدر و اعتیاد می‌شود و در دوستی و همنوایی با جماعت، ناپایدار و سست عهد می‌ماند (ربانی، ۱۳۸۱). برای اینکه فرد به هویت موفق دست پیدا کند، باید از احساس ارزشمند بودن و دوست داشتن و دوست داشته شدن برخوردار باشد. ایجاد این دو احساس در وهله اول وظیفه خانواده است و در وهله دوم مدرسه این نقش را کامل می‌کند. هویت شکست از زمان ورود به مدرسه شروع می‌شود؛ چرا که در مدارس ما این دو نیاز اساسی ارضا نمی‌شوند. یعنی، روابط محبت‌آمیزی که باید بین کارکنان مدرسه و دانش‌آموزان وجود داشته باشد، وجود ندارد (گلاسر، ۱۳۷۳). گلاسر نظریه پرداز معاصر، که ارائه دهنده نظریه واقعیت‌درمانی یا انتخاب است، معتقد است که دانش‌آموزان معمولاً در مدرسه موفق نیستند؛ زیرا مدرسه از نظر آن‌ها جایی نیست که نیازهای اساسی‌شان برآورده شود. بنابراین باید از طریق یادگیری مشارکتی نیازهای اساسی آنان ارضا شود (پروت و برون، ۱۹۹۶). در این رویکرد با تکیه بر مفاهیم اساسی همچون مسئولیت‌پذیری و انتخاب رفتار درست به رفع مشکلات افراد کمک می‌شود. واقعیت‌درمانی ساختاری را برای کمک به دانش‌آموزان ارائه می‌دهد تا به‌طور اثربخشی بتوانند نیازهایشان را رفع کنند و از احساس تعلیق، موفقیت، تفریح یا لذت، استقلال یا آزادی و بقا برخوردار شوند (کرسینی و ودینگ، ۱۹۹۵).

در این باره آموزش‌وپرورش باید به گسترش و توسعه مدارس اقدام کند که دانش‌آموزان در آن موفق‌ترند. سیستم آموزشی باید به‌گونه‌ای باشد که در آن نیل به موفقیت نه‌تنها ممکن بلکه عملی باشد. در این میان توجه به دانش‌آموزان هنرستان‌های کارودانش از اهمیت خاصی برخوردار است. ناکامی‌های تحصیلی در این نوجوانان، هویت شکست را در آنان نهادینه کرده است. آنان نتوانسته‌اند در طول دوران تحصیل برای خویشتن تصویری رضایت‌بخش، روشن و امیدآفرین به‌دست آورند و در بسیاری از موارد اجتناب از ترک تحصیل تنها انگیزه آنان برای ورود به این هنرستان‌هاست. آنان به آینده تحصیلی و شغلی خود چندان امیدوار نیستند. هم‌زمان شدن این تنش‌ها با دوره میانی نوجوانی به نوبه خود تعارضات و تنش‌هایی را به همراه دارد که پیامد آن‌ها جز تشدید بحران هویت، به مخاطره افتادن سلامت روان و کاهش عملکرد تحصیلی نیست.

### پیشینه پژوهش

- حسن‌پور (۱۳۸۴) در پژوهشی اثربخشی مشاوره گروهی به روش واقعیت‌درمانی را بر کاهش بحران هویت دانش‌آموزان دختر و پسر شهر شاهرود بررسی کرده است. آزمودنی‌ها در این پژوهش ۱۶ دختر و ۱۶ پسر بودند که براساس آزمون پرسش‌نامه شخصی هویت بیشترین بحران را نشان می‌دادند. نتایج نشان داد مشاوره گروهی با رویکرد واقعیت‌درمانی باعث کاهش بحران هویت دانش‌آموزان شده است.

- کلانتر هرمز (۱۳۸۴) نیز در پژوهش خود به بررسی مشاوره گروهی مبتنی بر واقعیت‌درمانی گلاسر بر بحران هویت دختران دانش‌آموز در معرض خطر دبیرستان‌های منطقه ۸ تهران پرداخته است. همچنین اثربخشی این رویکرد در رفع معیارهای ایجادکننده اختلال هویت از جمله اشکال در هدفمندی و تعیین اهداف بلندمدت، نداشتن نگرش مثبت نسبت به خود، عدم توجه به ارزش‌های اخلاقی، نداشتن وفاداری گروهی، رفتارهای نامناسب جنسی، عدم کسب هویت مذهبی و تردید در مورد انتخاب شغل نیز بررسی شده است. جامعه آماری این تحقیق دختران دانش‌آموز سال اول و دوم دبیرستان‌های دولتی شهر تهران بوده‌اند. این دو دبیرستان به روش تصادفی ساده انتخاب شدند و در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. پس از قرار گرفتن گروه آزمایش در معرض متغیر مستقل مشاهده شد که بین دختران در معرض خطر که مشاوره گروهی را دریافت کرده‌اند، با آنانی که این مشاوره را دریافت نکرده‌اند، تفاوت معناداری وجود دارد.

گلاسر (۲۰۰۲) پژوهشی را با عنوان تأثیر نظریه انتخاب و اصول مدرسه کیفیت<sup>۵</sup> بر دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه انجام داده است. او این پژوهش را روی تمامی دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه انجام داد و به این نتیجه رسید که با اجرای این نظریه و اصول مدرسه کیفیت می‌توان به دانش‌آموزان مخصوصاً شکست‌خورده کمک کرد تا به موفقیت تحصیلی دست یابند.

- امیزو، اسلوییک و همیت<sup>۶</sup> (۱۹۸۷) تأثیرات واقعیت‌درمانی را بر منبع کنترل و مفاهیم خود نوجوانان مکزیک - آمریکایی بررسی کردند. در این پژوهش ۲۶ آزمودنی تحت آموزش واقعیت‌درمانی قرار گرفتند و ۳۰ آزمودنی این آموزش را دریافت نکردند. تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که آزمودنی‌های گروه آزمایش به‌طور معناداری نمرات بالاتری در علاقه تحصیلی، رابطه دوستانه



و میزان خلاقیت و نمرات پایین تری در اضطراب کسب کردند. این آزمودنی‌ها از نظر منبع کنترل تفاوت معناداری نداشتند. - در پژوهشی دیگر امیزو و کابری<sup>۷</sup> (۱۹۸۴) تأثیر کلاس واقعیت‌درمانی را بر مفهوم خود و منبع کنترل دانش‌آموزانی که اختلال یادگیری دارند، بررسی کرده‌اند. در این پژوهش ۶۰ کودک مبتلا به اختلال یادگیری به‌طور تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. معلمان دانش‌آموزان گروه آزمایش به‌وسیلهٔ درمانگران واقعیت‌درمانی در مورد مفاهیم واقعیت‌درمانی و نحوهٔ ادارهٔ کلاس براساس این مفاهیم آموزش دیدند. در نهایت، ابعاد مفهوم خود و منبع کنترل آزمودنی‌ها بررسی و تفاوت‌های با معنایی بین دو گروه آزمودنی دیده شد.

### برنامهٔ مداخله و اجرای متغیر مستقل

جلسهٔ اول: آشنایی اعضای گروه با یکدیگر، برقراری ارتباط عاطفی، آشنایی با هدف‌ها، ویژگی‌ها و قوانین حاکم بر گروه بر مبنای نظریهٔ گلاسر  
جلسهٔ دوم: شناخت نیازها و خواسته‌های اساسی اعضا براساس رویکرد واقعیت‌درمانی گلاسر (کاوش در خواسته‌ها، نیازها و برداشت‌ها باید در طول فرایند درمان ادامه یابد).  
جلسهٔ سوم: ادامهٔ کاوش در دنیای ذهنی آزمودنی‌ها، متوجه ساختن آن‌ها نسبت به مسئلهٔ کنترل و انتخاب رفتار و پذیرش مسئولیت رفتارهای انتخابی  
جلسهٔ چهارم: توجه دادن آزمودنی‌ها به داشتن هدف در زندگی، داشتن روحیه‌ای هدفمند و امیدوار بودن به آینده  
جلسهٔ پنجم: بررسی نگرش اعضا نسبت به جنسیت خود و ایجاد زمینهٔ مناسب برای کسب هویت مثبت جنسی و پذیرش مسئولیت دربارهٔ نقش‌های جنسیتی خود  
جلسهٔ ششم: آشنا کردن آزمودنی‌ها با چگونگی برقراری روابط

### جامعه و روش پژوهش

جامعهٔ مورد مطالعه در این پژوهش تمامی دانش‌آموزانی بودند که در یکی از هنرستان‌های دخترانهٔ منطقهٔ شانزده آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ مشغول به تحصیل بودند و در دامنهٔ سنی ۱۶-۱۵ سال قرار داشتند. این طرح پژوهش از نوع شبه‌آزمایشی بود و ۳۴ شرکت‌کنندهٔ آن پیش و پس از برگزاری جلسات واقعیت‌درمانی به پرسش‌نامهٔ هویت شخصی و سلامت عمومی پاسخ دادند.

در این پژوهش، به منظور انتخاب مدرسهٔ مورد مطالعه از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده شد. ابتدا از میان هنرستان‌های دخترانهٔ واقع در آموزش و پرورش منطقهٔ شانزده تهران، ۴ هنرستان (۲ هنرستان کار دانش و ۲ هنرستان فنی و حرفه‌ای) سپس از هر



### تجزیه و تحلیل استنباطی داده‌ها فرضیه اول:

مشاوره گروهی با رویکرد واقعیت‌درمانی بر بحران هویت دانش‌آموزان دختر هنرستان مؤثر است. نتایج جدول ۳ حاکی از آن است که پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر معنادار عامل بین آزمودنی‌های گروه وجود داشت و میزان بحران هویت گروه آزمایشی پس از اجرای

جدول ۳: خلاصه آزمون تحلیل کوواریانس متغیر بحران هویت

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی df	F	سطح معناداری	توان مشاهده شده	مجذورات
بحران هویت	۲۵۷/۳۱۲	۱	۲۴/۳۶۵	۰/۰۰۱	۰/۹۹۸	۰/۲۷۳

مشاوره گروهی ۸/۳۰۵ با رویکرد واقعیت‌درمانی با میزان بحران هویت گروه کنترل ۱۲/۱۹۵ کاهش معناداری به لحاظ آماری نشان می‌دهد، ( $p = 0/001$ )؛ لذا مشاوره گروهی با رویکرد واقعیت‌درمانی بر بحران هویت دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

### فرضیه دوم:

مشاوره گروهی با رویکرد واقعیت‌درمانی بر سلامت عمومی دانش‌آموزان دختر هنرستان مؤثر است. نتایج جدول ۴ حاکی از آن است که پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر معنادار عامل، بین آزمودنی‌های گروه وجود داشت و میزان وخامت سلامت عمومی گروه آزمایشی پس از اجرای مشاوره

جدول ۴: خلاصه آزمون تحلیل کوواریانس متغیر سلامت عمومی

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی df	F	سطح معناداری	توان مشاهده شده	مجذورات
سلامت عمومی	۱۴۴۱/۳۲۴	۱	۲۰/۶۰۸	۰/۰۰۱	۰/۹۹۴	۰/۲۴۱

گروهی با رویکرد واقعیت‌درمانی ۲۲/۳۶۵ در مقایسه با میزان وخامت سلامت عمومی گروه کنترل ۳۱/۵۷۶ کاهش معناداری به لحاظ آماری نشان می‌دهد، ( $p = 0/001$ )؛ لذا مشاوره گروهی با رویکرد واقعیت‌درمانی بر سلامت عمومی دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

براساس نتایج تحلیل کوواریانس، مشاوره گروهی با رویکرد واقعیت‌درمانی در مرحله پس‌آزمون باعث کاهش معنادار وخامت سلامت عمومی و کاهش معنادار بحران هویت در گروه آزمایشی شده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش با دیدگاه گلاسر درباره تأثیر مشاوره گروهی بر کسب هویت توفیق همچنین بهبود سلامت عمومی نوجوانان هماهنگی دارد. به عبارت دیگر، مشاوره گروهی با رویکرد واقعیت‌درمانی بر بحران هویت دانش‌آموزان دختر هنرستانی مؤثر بوده و سلامت روان آنان را نیز بهبود بخشیده است. این نتیجه در

صمیمانه با دیگران (خانواده، همسالان و دوستان و معلمان) به منظور تقویت روابط بین فردی و هویت اجتماعی جلسه هفتم: جلب توجه آزمودنی‌ها به اهمیت تحصیل و پیامدهای مثبت و منفی موفقیت و یا شکست تحصیلی جلسه هشتم: آشنایی آزمودنی‌ها با چگونگی برنامه‌ریزی تحصیلی، لزوم برنامه‌ریزی و تأثیر آن در رسیدن به اهداف آینده جلسه نهم: آشنا ساختن آزمودنی‌ها با روش‌های صحیح مطالعه و درس خواندن جلسه دهم: جلب توجه آزمودنی‌ها به اهمیت شغل و اشتغال و تأثیرات آن در زندگی

### نتایج پژوهش تحلیل توصیفی داده‌ها

جدول (۱) آماره‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف استاندارد و واریانس متغیر بحران هویت را در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل نشان می‌دهد. نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد میانگین نمرات هویت شخصی برای گروه آزمایش در پس‌آزمون ۸/۲۹ و میانگین نمرات هویت شخصی

جدول ۱: آماره‌های توصیفی متغیر بحران هویت

آزمون	گروه‌ها	تعداد نمونه	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس
پیش‌آزمون	آزمایش	۳۴	۱۱/۳۲	۴/۷۷۲	۲۲/۷۷۱
	کنترل	۳۴	۱۱/۳۵	۵/۲۷۹	۲۷/۸۷۲
پس‌آزمون	آزمایش	۳۴	۸/۲۹	۴/۱۵۳	۱۷/۲۴۴
	کنترل	۳۴	۱۲/۲۱	۵/۴۷۶	۲۹/۹۸۷

برای گروه آزمایش در پیش‌آزمون ۱۱/۳۲ است. به این معنا که میانگین نمره دانش‌آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون متفاوت بوده و میانگین نمره آن‌ها در پس‌آزمون کمتر از پیش‌آزمون است. جدول (۲) آماره‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف استاندارد و واریانس متغیر سلامت عمومی را در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل نشان می‌دهد.

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد میانگین نمرات وخامت سلامت عمومی برای گروه آزمایش در پس‌آزمون ۲۲/۶۵ و میانگین نمرات وخامت

جدول ۲: آماره‌های توصیفی متغیر سلامت عمومی

آزمون	گروه‌ها	تعداد نمونه	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس
پیش‌آزمون	آزمایش	۳۴	۳۱/۳۵	۱۶/۳۸۲	۲۶۸/۳۵۷
	کنترل	۳۴	۳۰/۶۲	۱۳/۸۰۶	۱۹۰/۶۰۷
پس‌آزمون	آزمایش	۳۴	۲۲/۶۵	۱۳/۳۹۶	۱۷۹/۴۴۷
	کنترل	۳۴	۳۱/۲۹	۱۵/۰۹۷	۲۲۷/۹۱۱

سلامت عمومی برای گروه آزمایش در پیش‌آزمون ۳۱/۳۵ است؛ به این معنا که میانگین نمره دانش‌آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون متفاوت بوده و میانگین نمره آن‌ها در پس‌آزمون کمتر از پیش‌آزمون است.



مهم‌تر از همه اینکه گروه به نوجوانان این فرصت را می‌دهد که خودشان را ابراز کنند و به حرف‌هایشان گوش داده شود و با سایر همسالان تعامل داشته باشند (کوری و کوری، ۱۳۸۵). یافته‌های این پژوهش اثربخش بودن مشاوره گروهی با رویکرد واقعیت‌درمانی را بر کاهش بحران هویت نوجوانان، همچنین تأمین بهداشت روانی آنان تأیید می‌کند. بر این اساس پیشنهاد می‌شود اصول و چگونگی به‌کارگیری این رویکرد نه فقط به مشاوران مدارس بلکه به تمام معلمان و کسانی که با دانش‌آموزان در ارتباط‌اند، به‌صورت برنامه‌های ضمن خدمت آموزش داده شود.

#### پی‌نوشت‌ها

1. Glasser
2. Choice Theory
3. Prout & Brown
4. Corsini & Wedding
5. Quality school
6. Carl Aslowick, Victoria Hammett
7. Michael Omizo & Walter Cubberly

#### منابع

۱. ربانی، جعفر؛ هویت ملی، انتشارات انجمن اولیا و مربیان، تهران، ۱۳۸۱.
۲. حسن‌پور، محمدحسن؛ «اثربخشی مشاوره گروهی به روش واقعیت‌درمانی بر کاهش بحران هویت دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های شهر شاهرود»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۳۸۴.
۳. کلاتر هرمز، آتوسا؛ «اثربخشی مشاوره گروهی مبتنی بر واقعیت‌درمانی گلاسر بر بحران هویت دانش‌آموزان در معرض خطر شهر تهران»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۳۸۴.
۴. کوری و کوری،؟؟؟، مترجمان: نقشیندی و؟؟؟
۵. گلاسر، ویلیام؛ مدارس بدون شکست، ترجمه ساده حمزه، انتشارات رشد، تهران، ۱۳۷۳.
۶. گلاسر، ویلیام؛ واقعیت‌درمانی، ترجمه محمد هوشمند ویژه، انتشارات خجسته، تهران، ۱۳۷۹.
7. Corsini, Raymond J. & Wedding, Danny (1995). Current psychologies, f. e. PeacockPublisher Inc.
8. Glasser, William (2002). Choice therapy, institute glasser. . <http://www.wglasser.com>
9. Omizo, Michael, Slowick, carol & Hammet, Victoria (1987). The effect of reality therapy on locus of control among Mexicans Americans adolescence, Journal of reality therapy, vol 3.
10. Prout, thompson & Brown, T.Douglas (1996). Counseling & Psycho therapy with children & adolescents, copping by John Wiley sons, published simultaneous in Canada.

جهت دیدگاه گلاسر و سایر پژوهش‌هایی است که در این زمینه انجام شده است. براساس نظریه گلاسر به دلیل فرصتی که برای برقراری روابط با دیگران علاوه بر درمانگر در گروه به‌وجود می‌آید، محیط اجتماعی گروه به مقدار زیاد می‌تواند به مراقبت و درگیری عاطفی عمق ببخشد. اعضای گروه هم یکدیگر را حمایت می‌کنند و هم مبارزه‌ای صادقانه برای نگرستن به زندگی شخصی دارند. جو غیرتنبه‌ی گروه می‌تواند خویشتن‌پذیری و میل به ارائه طرح‌های ویژه را برای رفتار بهتر ایجاد کند (گلاسر، ۱۹۷۶).

یافته‌های این پژوهش همچنین با نظر اشنایدر کوری و جerald کوری همسوست. آن‌ها معتقدند گروه برای نوجوان زمینه‌ای فراهم می‌سازد تا احساس‌های تعارض‌برانگیزشان را تشخیص دهند؛ تجربه کنند و دریابند که در کشمکش‌ها تنها نیستند؛ آزادانه آن دسته از ارزش‌هایی را که تصمیم به اصلاح آن گرفته‌اند، زیر سؤال ببرند؛ برقراری ارتباط با همسالان و بزرگسالان را بیاموزند؛ از الگوهای ارائه شده به وسیله رهبران مسائلی را بیاموزند و یاد بگیرند که چگونه آنچه را دیگران پیشنهاد می‌کنند، بپذیرند. گروه مکانی را مهیا می‌سازد که نوجوانان در آن با آرامش می‌توانند با واقعیت روبه‌رو شوند و محدودیت‌هایشان را بیازمایند.

# مهرگی

حسین فریدی  
پژوهشگر و مدرس دانشگاه

کلیدواژه‌ها: کودک، خانواده، خشونت، کودک‌آزاری

## مقدمه

کودک‌آزاری عبارت است از هرگونه فعل یا ترک فعلی که باعث آزار روحی و جسمی و ایجاد آثار ماندگار در وجود یک کودک شود؛ برخی از این آثار می‌تواند مخفی باشد. ممانعت از حاضر شدن کودک در کلاس درس، محروم کردن او از غذا، حبس در حمام یا زیر زمین اشکال مخفی کودک‌آزاری است. تنبیه بدنی و تجاوز جنسی به کودک هم از انواع کودک‌آزاری فیزیکی است. صفحات حوادث نشریات پر از حوادث کوچک و بزرگی است که قربانیان کوچکی دارد. تجاوزهای زنجیره‌ای، دزدی، گروگان‌گیری، معلمانی که ضربه خط‌کششان می‌تواند دانش‌آموزی را برای همیشه خاموش کند؛ اما داستان آزار کودکان به همین جا ختم نمی‌شود؛ بلکه کودک‌آزاری عاطفی شایع‌تر از کودک‌آزاری جسمی در کشور است. کودک‌آزاری جسمی یا بدنی به دلیل اینکه نمود بیشتری دارد و از طریق رسانه‌ها مطرح می‌شود، شایع‌تر به نظر می‌رسد. به‌طور مثال سال ۱۳۸۹، ۱۴۴ هزار تماس با مرکز فوریت‌های پزشکی کشور گرفته شده است که از این تعداد، شش‌هزار مورد گزارش کودک‌آزاری بوده است! واقعیت این است که رایج‌ترین نوع کودک‌آزاری در جامعه ما، کودک‌آزاری عاطفی یا روانی است که متأسفانه به‌دلیل پنهان بودن کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد و آثار جبران‌ناپذیری بر روی کودکان دارد. کودکانی که مورد بی‌مهری عاطفی قرار می‌گیرند، ممکن است گوشه‌گیر و منزوی شوند و نخواهند با هم‌سن و سالانشان دوستی کنند. در این باره آمار و اطلاعات جامعی نه در رسانه‌های کشورمان بلکه در هیچ جای دنیا ارائه نمی‌شود. این





در حالی است تحقیقات جرم‌شناسی نشان داده است که بیشتر مجرمان حرفه‌ای در کودکی مورد آزار و اذیت و تنبیه بدنی قرار گرفته‌اند که این موضوع زمینه را برای بزهکاری در وجودشان پرورش داده است.<sup>۲</sup>

تحقیقات نشان داده است که کودکان بیشتر از هر جایی در میان خانواده در معرض خطر خشونت و بدرفتاری قرار دارند. در حقیقت احتمال اینکه کودکان توسط اعضای خانواده به قتل برسند؛ مورد حمله و آزار جنسی قرار گیرند و یا محکوم به تحمل عادات سنتی زینبار و خشونت روانی گردند، بسیار بیشتر از آن است که بیگانگان کودکان را در معرض این خطرها قرار دهند. خشونت بیرون از خانواده شامل درگیری کودک در برخورد‌های مسلحانه، خشونت‌های اجتماعی، آدم ربایی، سوءاستفاده جنسی سازمان یافته، همانند روسپیگری، تهیه تصاویر نامناسب از کودکان و یا خشونت علیه کودکان توسط سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی و کارفرمایان به صورت تنبیه بدنی، محدودیت‌های جسمی، زندان انفرادی و سایر اشکال منزوی کردن، اجبار به پوشیدن لباس مشخص، محدودیت‌ها و یا منع تماس با اعضای خانواده، دشنام، سرکوفت و ریشخند است. رفتار خشونت‌آمیز در سطح خانواده یا اجتماع موجب بروز رفتارهای خشونت‌آمیز در کودکان و نوجوانان می‌شود؛ به طوری که گاه کودکان اقدام به اعمال خشونت علیه هم‌کلاسی‌ها یا برادر و خواهر خود می‌کنند. حمل چاقو، پنجه بوکس، زنجیر، زورگویی و قلدری، اذیت و آزار و حمله فیزیکی به هم‌کلاسی‌ها و اعضای خانواده، نمونه‌ای از بروز خشونت در کودکان است.

گاهی مشاهده می‌شود که کودکان آزار دیده علیه خود نیز اعمال خشونت می‌کنند؛ از آن جمله می‌توان سوءمصرف دارویی، مصرف موادمخدر، مصرف الکل و حتی خودزنی و یا خودکشی را ذکر کرد که این چرخ را چرخه خشونت نیز می‌نامند.

طبق گزارش سازمان جهانی بهداشت در سال ۱۹۹۹ حدود ۴۰ میلیون کودک نوزاد تا ۴ سالگی، در سراسر جهان در معرض کودک‌آزاری جسمی و غفلت والدین بوده‌اند؛ به نحوی که به خدمات بهداشتی، درمانی و اجتماعی نیازمند بوده‌اند.

#### تعاریف:

**کودک:** مطابق ماده اول پیمان‌نامه حقوق کودک، منظور از کودک، هر

انسان دارای کمتر از ۱۸ سال سن است. در قوانین شرع مقدس اسلام، پایان کودکی نزد دختر ۹ سالگی و در پسر ۱۵ سال تمام قمری است.<sup>۳</sup>

**خانواده:** طبق تعریف قانون مدنی ایران، خانواده کوچک‌ترین واحد اجتماعی است و عبارت است از زن و شوهر و فرزندان تحت سرپرستی آنها که با هم زندگی می‌کنند و تحت ریاست شوهر و پدر هستند. خانواده هسته‌ای مبتنی بر رابطه نسبی یا سببی میان اعضای خانواده است.<sup>۴</sup>

**خشونت:** عبارت است از هرگونه رفتار عمدی بین افراد که احتمال آسیب جسمی یا روحی را به همراه داشته باشد.

**خشونت در خانواده:** طبق تعریف سازمان بهداشت جهانی W.H.O

هرگونه رفتار غیر طبیعی که به آزار رساندن به خود و یا (آزار به صورت جسمی، روانی و یا هر دو می‌باشد)، خشونت در خانواده محسوب می‌شود.

**کودک‌آزاری:** طبق تعریف سازمان بهداشت جهانی، کودک‌آزاری عبارت است از آسیب یا تهدید سلامت جسم و روان و یا سعادت و رفاه و بهزیستی کودک به دست والدین یا افرادی که نسبت به او مسئول‌اند. **بررسی‌ها نشان داده‌اند، مرتکبان کودک‌آزاری جسمی در ۷۵ درصد موارد، والدین کودک (به خصوص مادر)، ۱۵ درصد سایر وابستگان و ۱۰ درصد مراقبان کودک (مثل پرستار) بوده‌اند.**

#### انواع کودک‌آزاری

**کودک‌آزاری جسمی:** این نوع کودک‌آزاری که در آن کودک یک بار یا به دفعات مورد ضرب و شتم، آزار و شکنجه عمدی قرار می‌گیرد، عبارت است از حمله فیزیکی به کودک، به طوری که می‌تواند موجب درد، بریدگی، کبودی، شکستگی استخوان، و سایر جراحات و یا حتی مرگ کودک گردد. اشکال مختلف کودک‌آزاری جسمی شامل شلاق زدن، بستن کودک، کوبیدن به دیوار، سوزاندن با آب جوش یا مایعات داغ و تکان دادن شدید است. **کودک‌آزاری جنسی:** به کارگیری، استفاده و واداشتن کودک به درگیر شدن با هرگونه رفتار روشن جنسی یا نمایش رفتارهای جنسی، تجاوز، تماس جنسی، فحشاء و هرگونه بهره‌برداری جنسی از کودکان جهت کسب لذایذ و ارضای میل جنسی، کودک‌آزاری به حساب می‌آید.

**کودک‌آزاری عاطفی:** هرگونه رفتار نامناسبی که بر عملکرد رفتاری، شناختی، عاطفی و جسمی کودک تأثیر منفی داشته باشد، همانند آزارهای کلامی و غیرکلامی، سرزنش یا تحقیر، ناسزا گفتن، مسخره کردن، دست انداختن، مقررات و کنترل شدید و نامعقول، ترساندن مکرر کودک از تنبیه سخت بدنی، انتظارات و برخورد‌های نامتناسب با سن و سال کودک، به خدمت گرفتن کودک در جهت ارضای نیازهای عاطفی خود پاسخ‌های رفتاری غیرقابل پیش‌بینی والدین که باعث بی‌ثباتی و دگرگونی شناختی کودک شود، کودک‌آزاری عاطفی به حساب می‌آید. **کودک‌آزاری ناشی از غفلت و مسامحه:** عبارت است از عدم مراقبت و علاقه‌مندی به کودک شامل محرومیت از





نیازهای اساسی همانند غذا، پوشاک و محرومیت از اقداماتی که جهت رشد و نمو طبیعی کودک به آن نیاز هست و یا کودک را در معرض خطر قرار دادن (مانند رها کردن بچه بدون مراقبت). مسامحه یا غفلت، به صورت عدم مراقبت کافی جسمانی و بهداشتی و عدم تأمین نیازهای روحی، هیجانی و آموزش کودک، ترک و به حال خود رها کردن کودک، فقدان محبت کافی، صحبت نکردن با کودک، رسیدگی نکردن به وضعیت تحصیلی و بی توجهی به ترک مدرسه و کودک را در معرض خطرانی چون سرما و گرما قرار دادن، کودک آزاری ناشی از غفلت به حساب می آید. به طور کلی ناتوانی یا غافل ماندن والدین از توجه و رسیدگی به نیازهای هیجانی و عاطفی کودک، «مسامحه عاطفی» نامیده می شود.

۱۱. والدینی که به سرگرمی های خود (سینما، مهمانی و...) دلبستگی شدید دارند و نمی توانند از آن ها چشم پوشی کنند.
۱۲. والدینی که دمدمی مزاج اند و زود به خشم می آیند.
۱۳. عدم رضایت از زندگی و یا حاملگی بی در پی و ناخواسته.
۱۴. والدینی که تنبیه کودک را نوعی آموزش انضباطی می دانند.
۱۵. تک والد بودن
۱۶. سن پایین والدین
۱۷. والدین سختگیر و جدی که تمایل به تسلط کامل به همه چیز دارند.
۱۸. تفاوت های شدید فرهنگی بین والدین
۱۹. بی سوادی و همچنین فقدان آموزش های لازم نزد والدین در خصوص چگونگی رفتار با همسر و نحوه رفتار صحیح با فرزندان
۲۰. فقدان برنامه ریزی برای تنظیم خانواده

#### ج: عوامل محیطی و اجتماعی

۱. خانواده های با محرومیت های اجتماعی، طرد شده از اقوام و اجتماع
۲. خانواده های پر جمعیت و شلوغ، پر مشکل و ناسازگار
۳. صنعتی شدن جوامع (کودک آزاری در کشورهای صنعتی شیوع بیشتری دارد)
۴. فشارهای اقتصادی، سیاسی، بیکاری و تورم
۵. وجود قوانین مبنی بر مجاز شمردن تنبیه بدنی جهت تربیت و ایجاد نظم
۶. فقدان حمایت های اجتماعی والدینی که با کودک خود بد رفتاری می کنند، مربوط به طبقه، نژاد یا مکان جغرافیایی خاصی نیستند و از مذهب، تحصیلات، شغل و وضعیت اجتماعی گوناگونی برخوردارند، بنابراین کودک آزاری در تمامی گروه های اجتماعی دیده می شود. اکثر آسیب های کودکان از طرف کسانی است که به آن ها اعتماد دارند.

نیازهای اساسی همانند غذا، پوشاک و محرومیت از اقداماتی که جهت رشد و نمو طبیعی کودک به آن نیاز هست و یا کودک را در معرض خطر قرار دادن (مانند رها کردن بچه بدون مراقبت). مسامحه یا غفلت، به صورت عدم مراقبت کافی جسمانی و بهداشتی و عدم تأمین نیازهای روحی، هیجانی و آموزش کودک، ترک و به حال خود رها کردن کودک، فقدان محبت کافی، صحبت نکردن با کودک، رسیدگی نکردن به وضعیت تحصیلی و بی توجهی به ترک مدرسه و کودک را در معرض خطرانی چون سرما و گرما قرار دادن، کودک آزاری ناشی از غفلت به حساب می آید. به طور کلی ناتوانی یا غافل ماندن والدین از توجه و رسیدگی به نیازهای هیجانی و عاطفی کودک، «مسامحه عاطفی» نامیده می شود.

#### علل کودک آزاری

کودک آزاری یک مسئله فرهنگی، اجتماعی، پزشکی است و معمولاً چندین عامل، مشترکاً در بروز آن نقش دارند.

#### عوامل مربوط به کودک آزاری را می توان به سه گروه

##### عمده تقسیم کرد:

- الف: علل مربوط به کودک
- ب: علل مربوط به والدین
- ج: علل محیطی

#### الف: عوامل مربوط به کودک:

۱. فرزند اول خانواده بودن
۲. کودکان دارای سن کمتر: کودکان زیر ۵ سال بیشتر در معرض خطرند؛ به طوری که دوسوم موارد کودک آزاری جسمی در کودکان زیر ۳ سال بوده است. عمدتاً در بچه های زیر یک سال مرگ در اثر کودک آزاری دیده می شود.
۳. نارس بودن کودک
۴. داشتن معلولیت جسمی و یا عقب ماندگی ذهنی
۵. بچه های بیش فعال
۶. کودکان سازش ناپذیر، وابسته و تحریک پذیر
۷. کودکانی که دائماً بیمار می شوند یا از خوردن غذا امتناع می ورزند.
۸. کودکان ناخواسته و نامشروع
۹. فرزندخوانده
۱۰. تک فرزندی.
۱۱. کودکان دارای ظاهر فیزیکی بد (لاغر، زشت و بدقیافه)

#### ب: عوامل مربوط به والدین:

۱. فقدان مهارت های کافی به عنوان والد
۲. خانواده های طرد شده و دارای روابط اجتماعی محدود
۳. داشتن انتظارات غیر واقعی، درک و تصور تحریف شده و اشتباه از توانایی های کودک
۴. والدینی که به نوعی آزار و بی توجهی را در دوران کودکی خود

کودک آزاری عبارت است از هرگونه فعل یا ترک فعلی که باعث آزار روحی و جسمی و ایجاد آثار ماندگار در وجود یک کودک شود

## علائم و نشانه‌ها

### الف: کودک آزاری عاطفی:

۱. کودک بازی نمی‌کند.
۲. منفعل و دائم در حال شکایت است و یا حالت تهاجمی و یا بی‌اعتنایی دارد.
۳. اعتماد به نفس بسیار پائین دارد.
۴. به‌ندرت می‌خندد.
۵. مهارت‌های اجتماعی کمی دارد.
۶. از برقراری ارتباط با دیگران خودداری می‌کند و نگاهش را می‌دزدد.
۷. دائماً سعی در جلب حمایت دیگران دارد.
۸. با آکراه غذا می‌خورد.
۹. به دوران اولیه کودکی مثل مکیدن انگشت پسرقت می‌کند.
۱۰. در خوابیدن مشکل دارد.
۱۱. با واژه‌های منفی و تحقیرآمیز خود را توصیف می‌کند.
۱۲. نسبت به برنامه‌های خانواده بی‌میل است.
۱۳. والدین از کودک انتظارات غیرواقعی دارند.
۱۴. والدین انتظار دارند که کودک نیازهای هیجانی و روحی آنان را برآورده سازد.
۱۵. والدین به کودک علاقه‌ای ندارند.
۱۶. والدین برای پرورش کودک مهارت و دانشی ندارند.
۱۷. والدین به نیازهای خود توجه بیشتر دارند تا نیازهای کودک.
۱۸. والدین کودک را دائماً سرزنش می‌کنند.
۱۹. والدین با کلمات تحقیرآمیز با کودک خود سخن می‌گویند.

### ب: کودک آزاری جسمی:

۱. در تماس فیزیکی با افراد بالغ بسیار احتیاط می‌کنند.
۲. در پاسخ به حرکت ناگهانی بزرگسالان به‌شدت می‌ترسند و حالت دفاعی به خود می‌گیرند.
۳. تغییرات شدید رفتاری به‌همراه واپس‌روی‌ها از خود بروز می‌دهند.
۴. حالت گوشه‌گیری یا پرخاشگری شدید دارند.
۵. از والدین خود به‌شدت می‌ترسند.
۶. هنگام صدا کردن بسیار سریع خود را می‌رسانند.
۷. غالباً دیر به مدرسه می‌آیند و زیاد غیبت می‌کنند.
۸. از دیگران درخواست غذا می‌کنند یا اقدام به دزدی مواد غذایی می‌کنند.
۹. اعلام می‌کنند که از سوی والدین کتک می‌خورند.
۱۰. برای علت ایجاد آسیب‌های بدنی خود دلایل نامتناسب، مختلف و ناباورانه می‌آورند.
۱۱. سؤالاتی مثل: «می‌توانم با شما زندگی کنم؟» «می‌توانم بیایم خانه شما؟» دارند و گاهی مکرراً اعلام می‌کنند که پدر یا مادرم مرا دوست ندارد.
۱۲. گاهی می‌گویند مکان مناسبی برای خواب نداشته‌اند و یا به اندازه کافی غذا نخورده‌اند.
۱۳. خانه این کودکان وضعیت به هم ریخته‌ای دارد.
۱۴. خانواده این کودکان رفت و آمد محدود و کمی دارند و معمولاً اجتماع گریزند.
۱۵. والدین نمی‌گذارند کودکان دوستانشان رفت و آمد کنند.
۱۶. والدین به مدرسه (مهد) سرکشی نمی‌کنند و نسبت به وضعیت تحصیلی کودک خود بی‌توجه‌اند.
۱۷. والدین نمی‌گذارند کودک در فعالیتهای اجتماعی مدرسه شرکت کند.

بعضی از متخصصان درمان والدین را مهم‌ترین اقدام در این زمینه می‌دانند اما درمان کودک نیز ضروری است. درمان به صورت گروهی است و متخصصان روان‌پزشکی اطفال، متخصص پزشکی قانونی، پزشک متخصص اطفال، مددکار اجتماعی و روان‌شناس در گروه درمان شرکت دارند

۱۸. والدین توضیحی برای صدمات بدنی ایجاد شده در کودک ندارند و سعی در مخفی کردن جراحت‌ها دارند.
۱۹. والدین، کودک خود را شرور و اصلاح‌ناپذیر معرفی می‌کنند.
۲۰. والدین در صحبت کردن از کلمات تحقیرآمیز و توهین‌آمیز استفاده می‌کنند.

### ب: کودک آزاری جنسی:

۱. بارداری در کودکان دختر که به سن بلوغ رسیده‌اند
۲. علائم و نشانه‌های بیماری‌های مقاربتی
۳. ادرار خونی
۴. کبودی و تورم در ناحیه تناسلی
۵. وجود خون و چرک در ناحیه تناسلی
۶. وجود ناراحتی و شکایت کودک از ناحیه تناسلی بدون وجود علت فیزیکی واضح
۷. تغییر رنگ در لباس‌های زیر
۸. خون‌ریزی از ناحیه مقعد
۹. خاراندن مکرر ناحیه تناسلی
۱۰. اشکال در نشستن روی صندلی
۱۱. از دست دادن ناگهانی اشتها
۱۲. دیدن کابوس‌های شبانه
۱۳. حالت گوشه‌گیری و یا پرخاشگری شدید به‌طور ناگهانی
۱۴. فقدان ناگهانی علاقه به زندگی
۱۵. پسرقت به سوی رفتارهای بچه‌گانه مثل خیس کردن رختخواب، مکیدن انگشت و گریه بیش از حد
۱۶. شکایت از درد ناحیه تناسلی
۱۷. اعلام اینکه فلان کس مرا لمس می‌کند
۱۸. اعلام تماس جنسی با اشخاص
۱۹. اعلام داشتن یک بازی پنهانی با افراد بزرگسال
۲۰. اعلام ترسیدن از تنها ماندن با بزرگسالان.

تشخیص کامل کودک آزاری بر عهده افراد متخصص و به‌صورت گروهی است. در صورت مشاهده علائم ذکر شده باید با متخصص تماس گرفته شود.

### درمان:

بعضی از متخصصان درمان والدین را مهم‌ترین اقدام در این زمینه می‌دانند اما درمان کودک نیز ضروری است. درمان به صورت گروهی است و متخصصان روان‌پزشکی اطفال، متخصص پزشکی قانونی، پزشک متخصص اطفال، مددکار اجتماعی و روان‌شناس در گروه درمان شرکت دارند. اصول درمان شامل حمایت از کودک، مراقبت و روان‌درمانی گروهی و خانواده‌درمانی است؛ خصوصاً در موارد کودک‌آزاری روحی، نیاز به بررسی و ارزیابی روان‌شناختی کودک می‌باشد. همچنین درمان اختصاصی برای اختلالات روحی و رفع ترس و اضطراب و برگرداندن اعتماد به نفس به کودک، بهبود اختلالات خواب و تغذیه‌ای، درمان خیس کردن رختخواب، بهبود توجه و صحبت کردن کودک ضرورت دارد. برای درمان والدین سه نکته را باید در نظر داشت:

الف: حذف یا تعدیل عوامل استرس‌زای محیطی و اجتماعی

ب: روان‌درمانی

ج: آموزش تکنیک‌های رفتاری به والدین.



## راهکارهای اساسی

### الف. راهکارهای اساسی در پیشگیری از خشونت علیه کودکان

۱. ثبت دقیق تمامی موارد تولد نوزادان در اسرع وقت: به طوری که مانع نوزادکشی، فروش کودک و ربوده شدن، گردد.
۲. بازنگری و اصلاح قوانین موجود درباره حقوق کودکان و تصویب قوانین بازدارنده از تنبیه بدنی و سوءاستفاده از کودکان.
۳. اقدام جهت رشد آگاهی جامعه و والدین در خصوص حقوق کودک.
۴. ممنوعیت استفاده از خشونت برای اهداف آموزشی در خانواده و مدارس.
۵. اقدام مناسب و مؤثر جهت زدودن روش‌های سنتی‌ای که به بهداشت و سلامت جسمی و روانی کودک آسیب می‌رساند.
۶. منع قانونی اعمال خشونت در سازمان‌ها و نهادهای مثل زندان‌ها، مدارس، مهدهای کودک و سایر مؤسسات.
۷. اقدام به پیشگیری از بروز خشونت در تمامی خدمات و امور مربوط به کودکان و خانواده‌های آنان.
۸. مطرود شمردن کلیه اشکال خشونت در میان افراد توسط رهبران فکری و مسئولان جامعه به طور مستمر.
۹. رفع هرگونه نابرابری و تبعیض در مورد کودکان.
۱۰. ارتقای سطح خدمات بهداشتی.
۱۱. ارتقای سطح آموزشی و امکانات تفریحی کودکان.
۱۲. اجرای برنامه آگاه‌سازی و ارائه اطلاعات به والدین.
۱۳. اصلاح نظام دادگستری و ویژه نوجوانان منطبق با مقررات پیمان نامه حقوق کودک.
۱۴. عدم پخش برنامه‌ها و تصاویر خشونت‌آمیز از طریق رسانه‌ها.
۱۵. داشتن تعریف یکسان از کودک و کودک‌آزاری در قوانین.
۱۶. دسترسی کودکان به مراکز مشاوره از طریق تلفن، مراجعه حضوری و مکاتبه‌ای.
۱۷. تعیین معیارهای جدا کردن اجباری کودک از خانواده در مواقع بحرانی.
۱۸. اجرای برنامه‌های پیشگیرانه با هدف تشویق کودکان به محافظت از خود در برابر خشونت.
۱۹. برقراری یک سیستم گزارش‌دهی دائمی در سطح کشور برای موارد سوءاستفاده و آزار کودکان.

۲۰. تلاش در جهت کاهش فقر، اعتیاد و بی‌کاری.
۲۱. جلوگیری از خشونت علیه زنان که در نهایت، به خشونت علیه کودکان ممکن است منجر شود.

### ب. راهکارهای اساسی در پیشگیری از خشونت علیه کودکان:

۱. به کودکان اسم کامل، آدرس و شماره تلفن خود را بدهید.
۲. به کودکان آموزش بدهید تا بتوانند شماره ۱۱۰ را در صورت نیاز شماره‌گیری کنند.
۳. به کودکان بیاموزید هنگامی که در فروشگاه یا مرکز خرید از والدین جدا می‌شوند، نزد کارمند فروشگاه یا مأمور امنیتی یا یک افسر پلیس بروند.
۴. به همه کودکان بیاموزید نباید با افراد غریبه صحبت کنند یا از آن‌ها هدیه‌ای قبول کنند؛ حتی اگر رفتار خیلی خوبی داشته باشند.
۵. به والدین آموزش دهید کلمه رمزی برای کودکان خود داشته باشند که شخصی که دنبال کودکان می‌رود آن کلمه را بداند. به کودکان بیاموزید اگر آن شخص کلمه رمز را نداند، نباید به او نزدیک شوند یا با او بروند، حتی اگر اسم او را بدانند. بعد از استفاده باید کلمه رمز را تغییر داد.
۶. به کودکان بیاموزید فاصله خود را با ماشین‌هایی که به آن‌ها نزدیک می‌شوند، حفظ کنند. اگر برنامه سیستم فضای امنیتی برای خانه دارید، به کودکان بیاموزید برای کمک، با مرکز آن برنامه تماس بگیرند.
۷. به کودکان بیاموزید بعد از ورود به یک خانه خالی به سرعت درها را قفل کنند و با والدین خود یا افرادی که والدین به آن‌ها مسئولیت داده‌اند، تماس بگیرند و بگویند در خانه هستند. والدین و کودکان باید برنامه‌ریزی کنند در صورتی که کودک وارد خانه شد و در باز بود و چیزی مشکوک به نظر می‌رسید، باید کجا برود.
۸. به کودکان بیاموزید هرگز پشت تلفن، روی شبکه اینترنت یا پشت در خانه به کسی نگویند در خانه تنها هستند و در را به روی کسی که نمی‌شناسند، باز نکنند. روش‌هایی را تمرین کنید که وانمود کند کودک در خانه تنها نیست، مثلاً پشت تلفن بگوید: «مادر در حمام است، گفت شما بعداً تماس بگیرید».
۹. با مدرسه هماهنگ کنید آیا برنامه خارج از مدرسه دارد یا خیر، تا چنین کودکانی بتوانند به جای رفتن به



## رایج ترین نوع کودک آزاری در جامعه ما، کودک آزاری عاطفی یا روانی است

سعی کرد به زور آن‌ها را وارد ماشین کند، می‌توانند جیغ بکشند و فرار کنند.  
۱۲. اگر والدین برای انجام دادن کاری در فروشگاه‌های کودک را در ماشین می‌گذارند، باید درها را قفل کنند و کلید را خارج کنند و آن را با خود ببرند. به کودکان بگویید نباید در را برای هیچ کس به غیر از والدین خود یا همراه والدین خود باز کنند.

۱۳. به والدین اهمیت بررسی معرفان پرستاران بچه، بررسی فعالیت‌های روزانه پرستار با بچه و آشنایی آن‌ها با معلمان و قوانین مدرسه را آموزش دهید.  
۱۴. والدین باید همیشه جدیدترین و به‌روزترین عکس‌های فرزندان خود را داشته باشند و مشخصه‌های کودک خود از قبیل خال یا علائم مادرزادی، جای زخم و گروه خونی آن‌ها را بدانند.  
۱۵. به کودکان بیاموزید حق دارند هنگام عوض کردن لباس یا استفاده از توالت، تنها باشند.

۱۶. به والدین تأکید کنید اگر به سوءاستفاده از فرزندشان مشکوک‌اند، حتی اگر مطمئن نیستند «چیزی وجود دارد»، باید به پلیس، مدرسه یا به صورت بی‌نام به سرویس‌های حفاظتی کودکان اطلاع دهند.

### ماده ۱۹ پیمان نامه حقوق کودک:

کشورهای عضو کلیه اقدامات قانونی، اجرایی، اجتماعی و آموزشی لازم را به عمل می‌آورند تا از کودک در برابر کلیه اشکال خشونت جسمی یا روانی، صدمه یا آزار، بی‌توجهی یا رفتار توأم با سهل‌انگاری، سوء رفتار یا بهره‌کشی، از جمله سوءاستفاده جنسی، در حین مراقبت توسط والد (یا والدین)، سرپرست (یا سرپرستان) قانونی یا هر شخص دیگری که عهده‌دار مراقبت از کودک است، حمایت کنند.

### پی‌نوشت‌ها

۱. خبرگزاری مهر، ۱۳۹۰/۰۵/۱۶
۲. هاشمی، سیدحسین؛ عضو گروه حقوقی هیئت علمی دانشگاه مفید قم.
۳. قانون مدنی ماده ۱۳۱۰، به نقل از کتاب کودک آزاری نوشته دکتر عباس آقابیکلویی و دیگران.
۴. شهلا اعزازی، جامعه‌شناسی خانواده، انتشارات روشنگران و مطالعات زنان، ۱۳۷۶، ص ۱۰.

### منابع

۱. اعزازی، ش. (۱۳۷۶)، جامعه‌شناسی خانواده، انتشارات روشنگران و مطالعات زنان.
۲. پیمان نامه حقوق کودک، انتشارات یونسف.
۳. آقابیکلویی، ع. (۱۳۸۰)، کودک آزاری با همکاری دیگران، انتشارات آوند دانش.
۴. خوشایبی، ک. (۱۳۸۰)، کودک آزاری جسمی با همکاری سیدعباس باقری یزدی، انتشارات فروغ دانش.

خانه تا زمانی که کسی به دنبالشان می‌رود، در مدرسه بمانند. این روش بسیار خوبی برای پرداختن به مسائل اجتماعی است که احتمالاً به تمایل به بروز خشونت و جرم در آینده مربوط می‌شود.  
۱۰. هنگام بازی کردن بیرون از خانه حتی در حیاط خانه، کودکان نباید قوانین امنیتی را نادیده بگیرند.

۱۱. به کودکان بیاموزید به احساسات خود اعتماد کنند. اگر احساس می‌کنند در محلی چیزی نادرست یا ناامن است، باید از آنجا دور شوند و موضوع را به یک فرد مسئول اطلاع بدهند. به فرزندان خود بیاموزید اگر شخصی سعی در ربودن آنان کرد یا آنان را طوری لمس کرد که احساس ناامنی کردند یا

## همایش ملی «تغییر برنامه‌های تحصیلی آموزش و پرورش»

۷. مطالعات تطبیقی در حوزه تغییر در برنامه‌های درسی
۸. فرهنگ و تغییر در برنامه‌های درسی
۹. تحولات فناوری اطلاعات و ارتباطات و تغییر در برنامه‌های درسی
۱۰. روش‌شناسی تغییر در برنامه‌های درسی
۱۱. اجرا، پیاده‌سازی و مدیریت تغییر در برنامه‌های درسی (از قبیل مسائل مدیریتی، پشتیبانی و ساختاری نظام آموزش و پرورش از قبیل تمرکز و عدم تمرکز و ...)
۱۲. معلم، تربیت معلم و تغییر در برنامه‌های درسی
۱۳. خلاقیت، نوآوری و تغییر در برنامه‌های درسی
۱۴. مطالعات میان رشته‌ای و تغییر در برنامه‌های درسی
۱۵. آینده‌پژوهی و تغییر در برنامه‌های درسی
۱۶. جنبه‌های زیبایی‌شناسانه تغییر برنامه‌های درسی

### تاریخ‌های مهم

مهلت ارسال چکیده تفصیلی: ۹۲/۱۰/۲۰ (فرمت چکیده تفصیلی از طریق وبگاه همایش قابل دسترسی است)

تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ و ۱۵ اسفندماه ۹۲ نشانی دبیرخانه: بیرجند، دانشگاه بیرجند، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

تلفکس: ۰۵۶۱-۲۲۲۷۴۱۱ \* صندوق پستی: ۹۷۱۷۵/۶۱۵

پیام‌نگار: icsaconference@birjand.ac.ir

وبگاه: www.birjand.ac.ir/conferences

http://conferences.birjand.ac.ir

خانواده بزرگ تعلیم و تربیت همواره دغدغه بهبود، اصلاح و حتی تغییر بنیادین را در ساختار نظام آموزش داشته است. آخرین تلاش‌ها در این زمینه، به تدوین و تصویب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش انجامید که به تبع آن، تغییراتی در برنامه‌های درسی و دوره‌های آموزش و پرورش اتفاق افتاد. اکنون جامعه علمی با توجه به شرایط حساس کشور، خود را ملزم می‌داند واکنشی مناسب نسبت به تغییرات و تحولات پیش آمده نشان دهد و به بررسی علمی و همه جانبه آن بپردازد. در این باره گروه علوم تربیتی دانشگاه بیرجند با همکاری انجمن مطالعات برنامه درسی ایران در صدد برگزاری همایش ملی «تغییر برنامه درسی دوره‌های تحصیلی آموزش و پرورش» برآمده است. برگزاری این همایش به‌عنوان دوازدهمین همایش مطالعات برنامه درسی ایران فرصت مغتنمی است برای دست‌اندرکاران نظام آموزشی تا در تعامل با جامعه علمی، روندی تخصصی را بر فرایند برنامه‌ریزی و تغییر کتاب‌های درسی حاکم کنند.

### محورهای همایش

۱. معرفی، تحلیل و نقد نظریه‌ها و الگوهای تغییر در برنامه‌های درسی
۲. مبانی (فلسفی، اجتماعی، روان‌شناختی و ...) رویکردها و جهت‌گیری‌های کلان (شایستگی‌محوری و ...) و تغییر در برنامه‌های درسی
۳. نقشه جامع علمی کشور، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، برنامه درسی ملی، و تغییر در برنامه‌های درسی
۴. ارزش‌ها و تغییر در برنامه‌های درسی
۵. ارزیابی تغییرات برنامه‌های درسی در دوره‌های مختلف تحصیلی و پیامدهای آن
۶. سیر تحولات تاریخی تغییر در برنامه‌های درسی

گفت‌وگو

نشست صهیبی با استاد احمد صافی  
تاریخ گویای تحول مشاوره و راهنمایی در ایران

# فراز و فرود راهنمایی تحصیلی در آموزش و پرورش ایران

ملیکا علی‌مرادی

## اشاره

توجه به تاریخچه مشاوره و راهنمایی، به منظور شناخت وضعیت موجود، بسیار ضروری است. با توجه به اینکه این تاریخچه، دست‌کم از آنجایی که در نظام آموزشی کشور پیدایش یافته، زیاد طولانی و دور از دسترس نیست، ضروری است فرصت را غنیمت شمرده و با مراجعه به افرادی که در جریان آن بوده‌اند، به معرفی آن بپردازیم.

استاد احمد صافی از اولین دانش‌آموختگان رشته مشاوره در کشور هستند. ایشان به دلیل قرار گرفتن در موقعیت‌های گوناگون در آموزش و پرورش، تاریخ گویای تحول مشاوره و راهنمایی در کشور محسوب می‌شوند. ایشان علاوه بر مسئولیت‌هایی که در متن مصاحبه به آن اشاره می‌کنند، مدتی معاون آموزشی وزیر آموزش و پرورش و مدتی نیز دبیرکل شورای عالی آموزش و پرورش بوده‌اند. قرار گرفتن ایشان در چنین مسئولیت‌هایی، نه تنها نشانه صلاحیت تخصصی و شخصیتی ایشان است که موجب شده است





اطلاعات ذی‌قیمتی را در

حوزه‌های گوناگون، از جمله حوزه مشاوره و

راهنمایی، در اختیار داشته باشند. وجود چنین امتیازی، ما را بر آن داشت که گفت‌وگویی صمیمانه با ایشان در مورد تاریخچه تأسیس دوره راهنمایی تحصیلی و گسترش خدمات مشاوره‌ای و پیوند آن با نظام آموزشی مشاوره در آموزش عالی و نیز آموزش و پرورش انجام دهیم. حاصل این گفت‌وگو را در ادامه می‌خوانید. چنان که خواهید دید، در نظرات ایشان نکاتی وجود دارد که می‌تواند برای برنامه‌ریزی‌های فعلی در آموزش و پرورش، بسیار سودمند باشد. برای نمونه می‌توان به تربیت نیروی انسانی مورد نیاز برای دوره راهنمایی، ۵ سال قبل از آن که این دوره تأسیس شود، اشاره کرد. مسئله‌ای که ما در تغییر نظام فعلی به آن نپرداخته‌ایم. تأسیس سال ششم در دوره ابتدایی و نیز تأسیس دوره متوسطه اول در دبیرستان، بدون هیچ‌گونه تمهیدی در زمینه آماده سازی نیروی انسانی انجام گرفته است. دست‌اندرکاران این تحول، تنها به دایر کردن دوره‌هایی چند ساعته به منظور توجیه کتاب‌های جدیدالتألیف در پایه ششم و نیز دوره اول متوسطه، بسنده کرده‌اند و این در حالی است که می‌باید نیروی مورد نیاز این دوره‌ها، بسیار پیش از آن که دایر شوند، تربیت می‌شدند. نکاتی از این دست در گفت‌وگوی ما با استاد صافی بسیار است. امید که هم مشاوران عزیز، استفاده‌ای عملی از آن ببرند.

\*\*\*

احمد صافی، در سال ۱۳۱۶ در شهرستان گلپایگان، در خانواده‌ای فرهنگی متولد شد. دوره کودکی خود را در دبستان‌ها و دبیرستان‌های گلپایگان گذراند. وی در سمت‌های مختلفی از جمله: کارشناس دفتر راهنمایی تحصیلی، معاون دفتر راهنمای تحصیلی، مدرس دانشگاه تربیت معلم و دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران و همچنین مدتی مدرس کارورزی دانشجویان فعالیت کرده است. وی درباره انتخاب رشته خود می‌گوید: «هنگام ورود به دانشسرای مقدماتی فرصتی پیدا شد تا با عموی خود (پدر آیت‌الله العظمی صافی) که از دوستان و هم شاگردی‌های آیت‌الله العظمی بروجردی در اصفهان و نجف بودند، صحبت کنم. ایشان علاقه عجیبی به امام زمان (عج) داشتند و از شعرای توانمند معاصر بودند. یکی از ویژگی‌های بارز ایشان این بود که علاقه زیادی به بچه‌ها داشت؛ به‌طور مثال قبل از رفتن به مدرسه، ما را در خانه خود می‌پذیرفت و از ما با چای پذیرایی می‌کرد. ایشان یک اسوه و الگو برای من بود. هنگام ورود به دانشسرای مقدماتی نزد ایشان رفتم و گفتم: چند راه پیش‌رو دارم: رشته طبیعی بخوانم و پزشک شوم؛ ریاضی بخوانم یا طلبه شوم یا وارد دانشسرای مقدماتی شدم و معلم شوم.

پیشنهاد ایشان این بود که معلم شوم. و در ادامه گفتند: تنها به معلمی قانع نشو و به تحصیل ادامه بده و همواره ایجاد و تقویت پیوند بچه‌ها با خداوند را سرلوحه کار خود قرار بده.» استاد صافی براساس اعلام آموزش و پرورش مبنی بر اینکه هر کس دیپلم دارد، می‌تواند در رشته آموزش ابتدایی ثبت نام کند، وارد دانشسرای عالی شده و بعد

از سه سال لیسانس آموزش ابتدایی گرفته است. وی می‌گوید: «بعد از آن می‌توانستیم شغل‌های راهنمای تعلیماتی، مدیر مدرسه، تدریس در دانشسرا یا تدریس در دوره‌های ضمن خدمت را انتخاب کنیم. در واقع کسی که لیسانس می‌گرفت از طرف وزارت خانه یا بورس تحصیلی می‌گرفت، می‌توانست در این سمت‌ها کار کند.» وی در سال ۱۳۰۵-۱۳ به استخدام آموزش و پرورش درآمده و معلم شده است. سپس به بروجرد و روستاهای ازنا و الیگودرز رفته و شغل معلمی خود را آنجا آغاز کرده است. «تدریس به بچه‌ها در روستا و گذراندن این کلاس‌ها برای دوره‌های بعد بسیار سودمند بود و خاطرات جالبی را در اوایل خدمت برآیم رقم زد. بعد از مدتی به شهر بروجرد منتقل شدم و پنج سال معلم کلاس اول دبستان بودم. براساس خاطرات و تجارب آن پنج سالی که معلم کلاس اول ابتدایی بودم، کتابی درباره نحوه رفتار با کودک دبستانی نوشتم که انجمن اولیا و مربیان آن را علاوه بر زبان فارسی به زبان‌های انگلیسی، فرانسه و عربی ترجمه کرده و منتشر ساخت.» پس از آنکه فرصتی فراهم شده، استاد صافی به تهران آمده و در دانشسرای عالی در رشته آموزش ابتدایی به تحصیل ادامه داده و در سال ۱۳۴۴ لیسانس گرفته است. وی پس از فارغ‌التحصیلی، در مدارس، دانشسراهای بروجرد، خرم‌آباد و نیز دوره‌های ضمن خدمت، تدریس کرده و مدتی نیز راهنمای تعلیماتی مدارس در شهر و روستا بوده است. استاد صافی می‌گوید: «در سال ۱۳۴۵ براساس تفاهم‌نامه‌ای که بین آموزش و پرورش و دانشسرای عالی منعقد شد، برای اولین بار در ایران به منظور تربیت نیروی مورد نیاز برای دوره راهنمایی، رشته‌ای به نام «مشاور راهنمایی» در دانشگاه تربیت معلم ایجاد شد. برای تأمین دانشجویان این رشته آموزش و پرورش اعلام کرد که هر کس پنج سال در آموزش و پرورش کار کرده است، می‌تواند در دوره فوق لیسانس مشاور راهنمایی شرکت کند. بر این اساس دارندگان درجه لیسانس در رشته‌های علوم تربیتی، روان‌شناسی و رشته آموزش ابتدایی می‌توانستند در این آزمون شرکت کنند و در صورت موفقیت در کنکور وارد دوره فوق لیسانس در دانشسرای عالی شوند. این دانشسرا رشته‌های متعددی برای تربیت دبیر داشت و حتی کسانی که می‌خواستند مدیر مدرسه شوند، باید یک سال دوره می‌دیدند. همچنین عده‌ای راهنمای تعلیماتی مدارس شهر-روستا می‌شدند. لذا دانشسرای عالی مهم‌ترین مرکز کمک‌کننده به وزارت آموزش و پرورش در تأمین نیرو در همه سطوح بود.» دوره اول این رشته در سال ۱۳۴۶ با ۵۰ دانشجو شروع به کار کرد. من نیز جزو این پنجاه نفر بودم. علاوه بر من برخی از دوستان از جمله آقای دکتر سیدکاظم اکرمی (وزیر اسبق آموزش و پرورش)، استاد حسن پاشا شریفی و تعداد دیگری از افراد جزو اولین دانشجویان رشته مشاوره در دانشسرای عالی بودیم. در این دوره جلال آل احمد، پروفیسور فاطمی، دکتر غلامحسین شکوهی (اولین وزیر آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران) و زنده‌یاد دکتر علی محمد کاردان تدریس می‌کردند. بعدها بسیاری از این پنجاه نفر در سمت رئیس آموزش و پرورش و معاونان منصوب شدند. من در سال ۱۳۴۸ فارغ‌التحصیل شدم و در این دانشگاه به

تدریس درس راهنمایی و مشاوره پرداختم.» استاد صافی به تاریخچه شکل‌گیری وزارت علوم اشاره کرد: «در سال ۱۲۲۸ شمسی دارالفنون و ۴ سال بعد در سال ۱۲۳۲ وزارت علوم به وجود آمد و ریاست این وزارت‌خانه به پسر ناصرالدین‌شاه که رئیس دارالفنون نیز بود، سپرده شد. در سال ۱۲۸۶، نام وزارت علوم، به وزارت معارف، اوقاف و صنایع مستظرفه تغییر یافت و در سال ۱۳۱۷ با تشکیل فرهنگستان ایران، به وزارت فرهنگ تغییر نام داد و امور آموزش و پرورش و آموزش عالی و فرهنگ و اوقاف برعهده این وزارت‌خانه واگذار شد. در سال ۱۳۴۳، وزارت فرهنگ به دو وزارت‌خانه آموزش و پرورش و فرهنگ و هنر و سازمان اوقاف تقسیم شد. در سال ۱۳۴۶، وزارت علوم و آموزش عالی از وزارت آموزش و پرورش جدا شد. در سال ۱۳۵۶ دوباره ادغام موقت این دو وزارت‌خانه صورت گرفت ولی ادامه نیافت.»

استاد احمد صافی با توجه به تغییر ساختار جدید دوره‌های آموزشی و تقسیم آن به دو دوره ابتدایی و متوسطه و حذف دوره راهنمایی لازم دیدند که توضیحی در مورد نحوه شکل‌گیری دوره راهنمایی ارائه کنند. ایشان درخصوص تغییر ساختار در وزارت آموزش و پرورش و نیاز به راهنمایی و مشاوره گفتند: «در سال ۱۳۳۷ وزارت فرهنگ به این نتیجه رسید که در چگونگی انتقال دانش‌آموز به دوره متوسطه و هدایت او به دانشگاه، مشکلی وجود دارد. با توجه به تجربه‌هایی که از فرانسه داشتند، تصمیم گرفتند که هر دانش‌آموزی در دوره متوسطه پرونده تحصیلی داشته باشد. در همین سال در آبادان همه مدیران متوسطه را دعوت کردند و گفتند باید تغییری در دوره متوسطه صورت گیرد. تصمیم گرفتند افرادی را به عنوان دبیر راهنما تربیت کنند که بچه‌ها را در دوره متوسطه، راهنمایی کنند. رشته‌های مختلفی را در دوره متوسطه طراحی کردند و برای مدیران دوره‌هایی برگزار کردند. این تغییرات در همایش‌هایی که ابتدا در آبادان و بعد از آن در مشهد و سپس در تهران برگزار شد، مورد بحث قرار گرفت. از سال ۱۳۳۹ تغییراتی در بخش متوسطه تحت عنوان استفاده از راهنمایی در دوره متوسطه ایجاد کردند به این منظور که دانش‌آموز را از سیکل اول به سیکل دوم و به رشته‌ها راهنمایی کنند. بنابراین سابقه، زمینه این راهنمایی از سال ۱۳۳۷-۱۳۳۹ است آغاز شد.»

به گفته استاد صافی در سال ۱۳۴۴ هیئتی را تشکیل دادند تا نظام آموزش و پرورش را اصلاح کنند و برای اولین بار طرحی تهیه کردند با عنوان «طرح اصلاح آموزش و پرورش» که ساختار آن عبارت بود از: دوره دو ساله پیش دبستانی به نام کودکستان، دوره پنج ساله ابتدایی، دوره سه ساله راهنمایی و دوره چهار ساله متوسطه. این طرح مصوب وزارت آموزش و پرورش بود که بعد در شورای عالی به تصویب رسید. از سال ۱۳۴۵ دوره اول این طرح آغاز شد. زمانی که این گروه از دانش‌آموزان به سال پنجم ابتدایی رسیدند، دوره راهنمایی در سال ۱۳۵۰ آغاز شد. در واقع سال تحصیلی ۵۰-۵۱ آغاز دوره راهنمایی است. برای دوره راهنمایی چند کار انجام شد. اول تربیت ۵۰ مشاور. کسی می‌توانست مشاور باشد که مدرک فوق لیسانس و قبل از آن لیسانس روان‌شناسی، علوم تربیتی یا ابتدایی داشته باشد و حداقل ۵ سال تدریس کرده باشد.

در سال ۱۳۴۸ دانشسرای راهنمایی را





تأسیس کردند. «ابتدا برای معلمان ابتدایی

دانشسرای مقدماتی و برای تأمین دبیر، دانشسرای عالی وجود داشت. وقتی در سال ۱۳۴۵ اصلاح نظام صورت گرفت، مشخص شد که تنها برای دوره راهنمایی دبیر تأمین نمی‌شود. به همین علت دانشسرای راهنمایی را تأسیس کردند که افراد دیپلم را می‌گرفت و با اعطای مدرک فوق دیپلم، آنان را آماده تدریس در دوره راهنمایی می‌کرد. اولین گروه از دانشجویان دانشسرای راهنمایی، در سال ۱۳۵۰ فارغ‌التحصیل شدند. بعد از انقلاب رشته‌های آموزش ابتدایی و به تدریج رشته‌های دینی و عربی به رشته‌های موجود در دانشسراهای تربیت معلم راهنمایی اضافه شدند. دانشسراهای تربیت معلم که فارغ‌التحصیل در مقطع فوق دیپلم داشتند، با تأسیس دانشگاه فرهنگیان در سال ۹۱ تغییر وضعیت دادند.

باتوجه به تغییر ساختار جدید آموزش و پرورش، هم‌اکنون مهم‌ترین مشکل دوره سیکل اول، تأمین دبیر است. چون دبیر این دوره قبلاً از طریق دانشسرا تأمین می‌شد؛ رشته‌ها و مراکز معلوم بودند، سهمیه معینی از دانشجویان را به مراکز تربیت معلم یا همان دانشسراهای راهنمایی می‌دادند و مدرسان بسیار قوی هم داشت، و همچنین تمام این دبیران درسی به نام راهنمایی و مشاوره در دو واحد می‌گذراندند و معلمان کمک‌کننده مشاوران بودند؛ زیرا این واحد را در دانشسرای راهنمایی گذرانده بودند.»

استاد صافی درباره حذف دوره راهنمایی در طرح جدید این چنین می‌گوید: «دوره راهنمایی در زمان‌هایی با موفقیت خوبی همراه بوده است؛ زیرا هم نیرویی برای مشاوره و هم مراکز مشاوره متعدد در شهرهای ایران بود و افراد مختلفی در این مراکز به مدرسه خدمت می‌کردند. در این جهت هم آزمون‌های استعداد و هم چندین هزار بروشور شغلی تهیه شد که در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. در آن زمان برای هدایت تحصیلی دانش‌آموزان، آیین‌نامه‌ای مصوب شورای عالی آموزش و پرورش وجود داشت و همچنین درس‌هایی که برای دوره راهنمایی گذاشته بودند، درس‌های مناسبی بود. به‌طور مثال درس حرفه‌وفن که الان از دوره راهنمایی حذف شده سابقه درخشانی به لحاظ علمی دارد. در طرح اولیه حرفه‌وفن دانش‌آموز سال اول راهنمایی باید با ۱۶ رشته حرفه‌ای آشنا بشود. سال دوم با ۸ رشته از ۱۶ رشته و سال سوم با ۴ رشته و با توجه به همین استعدادهای دانش‌آموز را در دبیرستان ثبت نام می‌کردند.»

با توجه به تغییر ساختار در نظام آموزش در سال ۹۲ که بعد از ۴۲

سال دوره راهنمایی به متوسطه اول تغییر

پیدا کرده، ارزیابی استاد صافی این چنین است: «از دید شخصی نباید نام دوره راهنمایی عوض می‌شد. به این دلیل که راهنمایی تحصیلی دو هدف را پیگیری می‌کند: اول هدف کمک به پیشرفت تحصیلی است؛ که این خاص تمام دوره‌ها اعم از ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان است، از سوی دیگر راهنمایی تحصیلی یکی از دانش‌های پیشرفته‌ای است که به بهسازی و موفقیت تحصیلی و کشف و هدایت استعداد در تمام دوره‌ها کمک می‌کند. هدف دوم راهنمای تحصیلی، کمک به انتخاب رشته است. تا سال ۶۹ قبل از اینکه طرح جدید متوسطه دوباره اصلاح شود، مشاوران دانش‌آموزان را طبق آیین‌نامه هدایت تحصیلی سه سال طی دروس راهنمایی به رشته‌های متوسطه هدایت می‌کردند و اهمیت آن این بود که در دوره متوسطه اول رشته تحصیلی آغاز نمی‌شد. در طرح نظام متوسطه تا ۱۳۶۹ انتخاب دو مرحله‌ای بود. یعنی اول مشاور، دانش‌آموز را براساس ضوابط تحصیلی و نمره به شاخه هدایت می‌کرد که شامل نظری و فنی و حرفه‌ای بود. بعد در شاخه نظری یک سال درس می‌خواند، سپس در رشته موردنظر ادامه تحصیل می‌داد؛ یعنی انتخاب شاخه در پایان دوره راهنمایی و انتخاب رشته در دوره متوسطه صورت می‌گرفت. دلیل این فرایند این بود که استعداد و علائق در دانش‌آموز باید تدریجی شکفته و شناخته شود.

در سال ۶۹ هدایت تحصیلی را از دوره راهنمایی برداشتند. در طرح متوسطه که داده شد، مواد درسی سال اول را مشترک کردند و سال اول عمومی شد. انتقادی که می‌توان در این مورد ذکر کرد، آن است که بلافاصله بعد از سال اول به جای شاخه، رشته را گذاشتند. این باعث شد تا دانش‌آموز پس از وارد شدن به دوره متوسطه در سال اول به دلیل مواجه شدن با تعداد دروس زیاد، افت تحصیلی پیدا کند؛ به طوری که آمار نشان می‌دهد ۳۰ درصد مردودی داشتیم. بهتر بود به دانش‌آموز راهنمایی گفته می‌شد که در سال اول متوسطه ابتدا به شاخه بیاید، بعد به رشته یعنی گذار مرحله‌ای. دانش‌آموز در سال اول در برابر ۳۰۰ رشته قرار می‌گیرد که این یک مشکل است. طبق ضوابط دانش‌آموز سال اول متوسطه مجاز است ۳۰۰ رشته انتخاب کند. از این ۳۰۰ رشته ۲۵۰ رشته آن کار و دانش، ۲۰ رشته صنعت، ۱۶ رشته خدمات، ۴ رشته کشاورزی و ۴ رشته آن نظری است. به‌طور کلی سندی که نشان دهد دوره راهنمایی ناموفق بوده است وجود ندارد.»

نکته دیگر این است که امکاناتی که به دوره‌ها داده می‌شود، مهم است. آقای صافی گفتند: «اگر در حال حاضر امکاناتی نظیر مشاور یا دبیر حاذق را به دوره متوسطه ندهند، باز هم با موفقیت توأم نیست. اگر همین دوره راهنمایی تحصیلی را که بعد از ابتدایی است، با دادن امکانات کماکان ادامه می‌دادیم و آن را اصلاح می‌کردیم، شاید با کمترین هزینه موفقیت بیشتری به دست می‌آوردیم؛ زیرا دبیر آن را داشتیم.

در حال حاضر تأمین دبیر سیکل اول خیلی دشوار است. می‌گویند کلاس



ششم با اول راهنمایی متفاوت است؛ پس دبیر آن هم باید آموزش دیده باشد. صراحت نام راهنمایی ایجاد می‌کند تا برای آن برنامه‌ریزی بیشتر انجام شود، مشاور بهتر تربیت شود و با اختصاص بودجه بیشتر استعدادهای عمومی بچه‌ها شکفته شود تا در این دوره هدایت تدریجی به شاخه صورت گیرد و بعد در دوره متوسطه به رشته مورد علاقه هدایت شود. اگر پیوند دوره‌های تحصیلی با دانشگاه فراهم نشود و اطلاعات جدیدی از دانشگاه و مشاغل در اختیار نداشته باشیم، نمی‌توانیم موفقیت زیادی در زمینه راهنمایی و مشاوره داشته باشیم.»

از جمله وظایفی که استاد صافی درباره دوره راهنمایی به آن اشاره کرد: «دوره راهنمایی باید چهار خدمت ارائه کند اول، خدمت اطلاعاتی، یعنی اطلاعات مورد نظر را به دانش‌آموز بدهد؛ یعنی زمانی که برای ورود به دانشگاه باید ۱۰۰ رشته را انتخاب کند؛ آیا اطلاعاتی از آینده این رشته‌ها دارد؟ دوم خدمت مشاوره‌ای، یعنی ارتباط رو در روی یک متخصص با مراجع برای کمک به کاهش مشکلات و افزایش توانمندی‌های فرد برای اینکه خود را بشناسد. سوم ارزیابی همه‌جانبه دانش‌آموز، که از طریق آزمون پیشرفت تحصیلی که ارزیابی مداوم رفتار و دانش و معلومات و... است، صورت می‌گیرد. چهارم برنامه‌ریزی، جایگزینی، پیگیری. چه رشته‌ای بخواند؟ چگونه به دانشگاه راه پیدا کند؟ و چگونه وارد بازار کار جامعه شود؟ و همچنین پیگیری اینکه چقدر موفق است.»

استاد صافی درباره زمان ایجاد مراکز مشاوره و راهنمایی نیز چنین پاسخ داد: «طرح ایجاد مراکز راهنمایی و مشاوره در مراکز استان و مناطق از سال ۵۲ آغاز شد که تا بعد از انقلاب هم ادامه داشت. این مراکز که در ساختار تشکیلاتی آموزش و پرورش بودند، بعدها به مرکز ارائه خدمات روان‌شناختی دانش‌آموزان تغییر نام پیدا کردند. بخشی از فعالیت‌های مشاوره‌ای نیز در قالب مشاوره راهنمایی و مشاوره خانواده نام قرار گرفت. آن مراکز اولیه سه نوع خدمات ارائه می‌داند: یکی عرضه اطلاعات، دوم عرضه اطلاعات شغلی و سوم ارائه مشاوره‌های سازشی در زمینه مشکلات. یعنی در بسیاری از مدارس اگر دانش‌آموز، مشکلی داشت، به آن مراکز ارجاع داده می‌شد که از مشاور یا متخصص اعصاب و روان کمک بگیرند. ساختار سیستم

راهنمایی تحصیلی شامل یک بخش در درون مدرسه، بخشی در مرکز مشاوره و یک بخش در دستگاه ستادی در دفتر راهنمایی تحصیلی بود. این مراکز اطلاعات مختلف را می‌گرفتند و فعالیت‌هایی مانند گذاشتن دوره برای مشاوران و ارتباط گرفتن با آن‌ها، کمک علمی به مشاوران و ارجاع دانش‌آموز در صورت داشتن مشکل حاد بود. بعد هسته‌های مشاوره به صورت خودجوش به وجود آمد؛ یعنی دیگر به صورت سازمان یافته که دارای تشکیلات باشد، نبود. ضمن اینکه خارج از آموزش و پرورش، مراجعی که باید مجوز این مراکز را می‌دادند، با آن مخالفت کردند. در واقع مشاوره را از این دید که بیشتر فرد مشکلات سازشی و اخلاقی و تربیتی دارد که باید آن را حل کرد، نگاه کردند. درحالی که این از مهم‌ترین خلأهایی است که این نظام دارد. اگر دانش‌آموز با والدین مشکل دارد، تا حدودی در ارتباط با تحصیل است. زیربنای بسیاری از مشکلات دیگر می‌تواند تحصیلی باشد. ترکیب این سه با یکدیگر می‌تواند در مدرسه حیات‌بخش باشد.»



در ادامه بحث استاد صافی بیان کردند که به سفارش وزارت آموزش و پرورش، موفق شدند در سال ۱۳۶۲ کتاب اصول و فنون راهنمایی و مشاوره را برای دانشجویان مراکز تربیت معلم و مشاوران بنویسند که با اصلاحات انجام شده کماکان منبع درسی دانشجویان است و سپس به سفارش پژوهشکده تعلیم و تربیت، مسؤلیت تهیه ویژه‌نامه راهنمایی و مشاوره را برعهده داشته و آماده کردند.

در فاصله سال‌های ۱۳۴۸ تا ۱۳۹۲، توفیق یافتند علاوه بر تدریس درس راهنمایی و مشاوره، در مراکز تربیت معلم، دانشگاه الزهراء(س)، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشگاه شهید بهشتی، دانشگاه تهران، دانشگاه شهید رجایی، تدریس دروس راهنمایی و مشاوره و کارورزی را در دانشگاه آزاد اسلامی رودهن که عضو هیئت علمی این دانشگاه بودند، از سال ۱۳۶۴ تا ۱۳۹۰، عهده‌دار شوند.

استاد صافی در فاصله سال‌های ۱۳۶۲ تا ۱۳۹۲ موفق شدند علاوه بر کتاب



راهنمایی و مشاوره، به سفارش پژوهشکده تعلیم و تربیت در سال ۱۳۷۷

۶. راهنمایی و مشاوره و تبیین وضعیت آرمانی و ارزیابی وضع موجود و ارائه راهبردها برای آموزش و پرورش، سند ملی آموزش و پرورش ایران ۱۳۸۶

۷. بررسی وجوه ممیز و مشترک راهنمایی و مشاوره در ایران و ژاپن با تأکید بر راهنمایی تحصیلی، به سفارش دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش در سال ۱۳۸۷

۸. بررسی وجوه ممیز و مشترک راهنمایی و مشاوره در ایران و مالزی، به سفارش پژوهشکده تعلیم و تربیت در سال ۱۳۸۹

استاد صافی با تأکید بر این نکته که در کشور ما کمتر وارد راهنمایی تحصیلی و شغلی می‌شوند، اضافه می‌کند: «بر اساس تحقیقاتی که انجام شد، پیشنهاد کردم توجه به راهنمایی و مشاوره می‌تواند زمینه‌ساز کمک به تحول در این نظام باشد. از این طریق اول شورایی در آموزش و پرورش زیر نظر وزیر تشکیل شود، به نام شورای سیاست‌گذاری راهنمایی و مشاوره در آموزش و پرورش. دوم ترکیب این شورا با معاونان وزارت خانه، مثل معاون آموزش ابتدایی، معاون پرورشی، رئیس سازمان پژوهش و همچنین مدیران کل ذی‌ربط. سوم اینکه از چند متخصص روان‌شناسی و مشاوران مشاغل و برنامه‌ریزی کشوری برای این شورا دعوت شود و این شورا با تأکید بر دوره متوسطه برای دوره‌های مختلف خط‌مشی استفاده از این سه خدمت را معرفی کند.

در همین مرحله سهم هر دفتر را بدهند و بگویند مثلاً دفتر آموزش ابتدایی درباره راهنمای تحصیلی در ابتدایی چه کار می‌تواند بکند. جزئیات طرح، ترکیب اعضا با عنوان طرح نتیجه و تحقیق

ارائه شود و اینکه به ازای چند دانش آموز، چند ساعت مشاوره باید در دبستان، ارائه شود. چقدر مشاور باید تربیت شود؛ به دانشگاه‌ها سفارش دهیم چقدر مشاور تربیت کنند؛ به‌طور مثال دانشگاه فرهنگیان که رشته‌ای به نام راهنمایی و مشاوره تحصیلی دارد، چه تعداد از نیروی انسانی را می‌تواند تأمین کند.

ایشان در پایان پیشنهاد کردند: «بهتر است در مجله (فصل‌نامه مشاور مدرسه) بر این نکته که یک ساختار نظام یافته در سیستم آموزشی باشد تا بتواند خدمات تحصیلی، شغلی و سازشی را خوب ارائه دهد تأکید و سپس متخصصان را به افراد معرفی کنید. اینکه از چه کسی می‌توانند کمک بگیرند؛ و به مراکز مشاور خانواده، مراکز اختلالات یادگیری و استثنایی پیوندشان دهند و چگونگی وارد کردن این موضوع در برنامه‌های درسی و آیین‌نامه‌ها را نیز مورد بررسی قرار دهد.»

استاد صافی در پایان مصاحبه، نمونه‌هایی از آثاری که درباره راهنمایی و مشاوره تألیف کرده‌اند، با توضیح مختصر ارائه کردند. ایشان یادآور شدند که پایان‌نامه کارشناسی ارشد ایشان تحت عنوان: رابطه جمعیت، آموزش و اشتغال، در سال ۱۳۴۸ انجام گرفته است و از این تاریخ تا سال ۱۳۹۲ توفیق یافته‌اند ۳۱ کتاب به‌صورت انفرادی یا گروهی بنویسند. استاد صافی در کتاب مسائل آموزش و پرورش ایران و سازمان‌دهی و اداره خدمات راهنمایی و مشاوره، به موارد قوت و ضعف نظام راهنمایی و مشاوره اشاره کرده‌اند و راه‌های استفاده بهینه از خدمات راهنمایی و مشاوره را در دوره‌های مختلف تحصیلی پیشنهاد کرده‌اند.

اصول و فنون راهنمایی و مشاوره، در آموزش و پرورش کتاب‌های راهنمایی و مشاوره در دوره‌های تحصیلی، راهنمایی تحصیلی در مدارس و راه‌های موفقیت در تحصیل، راهنمایی و مشاوره در دانشگاه‌ها و راه‌های موفقیت در کنکور، سازمان‌دهی و اداره خدمات راهنمایی و مشاوره در آموزش و پرورش، راهنمایی و مشاوره در ایران، ژاپن و مالزی، تمرین معلمی و کارورزی در مدیریت و مشاوره را تألیف کنند و فصولی از کتاب‌های دیگر خود را به بحث درباره خدمات راهنمایی و مشاوره در مدارس اختصاص دهند. استاد صافی بیان کردند که موفق شدند در فاصله سال‌های ۱۳۶۰ تا ۱۳۹۲ تحقیقات متعددی در زمینه مدیریت آموزشی، قوانین و مقررات آموزش و پرورش خانواده و تربیت معلم و راهنمایی و مشاوره انجام دهند و یا نظارت بر آن‌ها را برعهده داشته باشند که در زمینه راهنمایی و مشاوره، برخی از این تحقیقات عبارت‌اند از:

۱. بررسی مشکلات مشاوران مدارس راهنمایی به سفارش دفتر راهنمایی تحصیلی سال ۱۳۵۳
۲. بررسی سیر تاریخی و تکوینی راهنمایی و مشاوره در ایران تا سال ۱۳۵۸، به سفارش پژوهشکده تعلیم و تربیت در سال ۱۳۵۹
۳. بررسی میزان اجرای سیاست‌های مربوط به نظام راهنمایی و مشاوره در برنامه توسعه و ارائه چشم‌اندازهای لازم برای طراحی برنامه جامع راهنمایی و مشاوره در وزارت آموزش و پرورش، به سفارش پژوهشکده تعلیم و تربیت در سال ۱۳۸۴
۴. بررسی انجام خدمات مشاوره‌ای توسط متخصصان کمیته امداد امام خمینی(ره) و تأثیر آن در حل مسائل مددجویان در سال ۱۳۸۴
۵. بررسی چکیده تحقیقات انجام شده در زمینه

مورد پژوهی



# درمان اختلال اعتیاد به اینترنت

رحمن حکیمی موکه  
کارشناس ارشد مشاوره

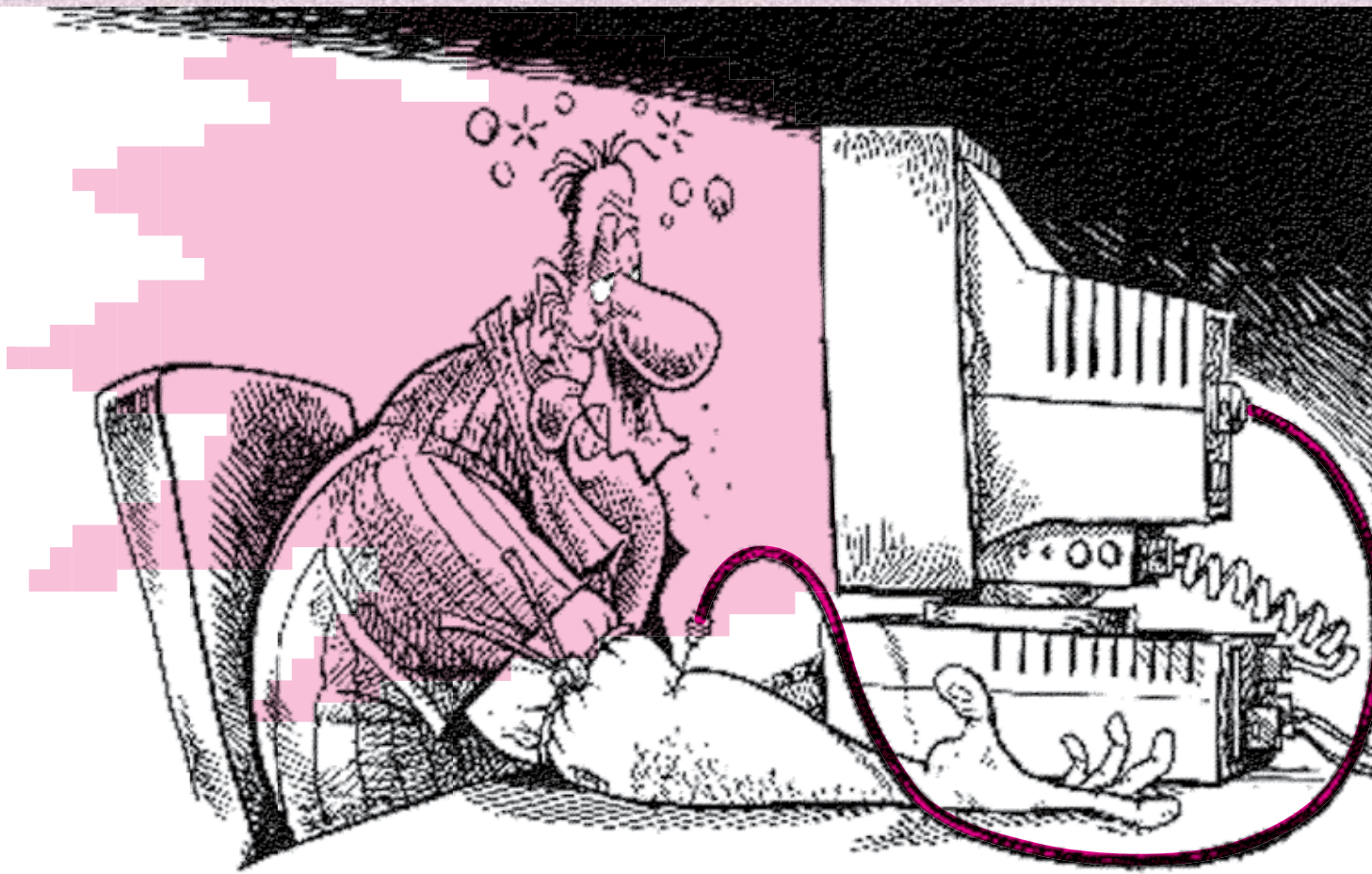


اینترنت<sup>۱</sup> به خودی خود یک امکان یا موقعیت خنثی است که می‌توان از آن برای جست‌وجوی اطلاعات استفاده کرد. بی‌شک رشد روزافزون اینترنت فواید و اهمیت انکارناپذیری دارد و نقش محوری‌اش چنان اساسی است که بدون آن برنامه‌ریزی برای فعالیت‌های آتی توسعه و بهره‌وری متناسب با آن در زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و علمی امکان‌پذیر نخواهد بود. اینترنت بشارت‌دهنده کاهش فاصله‌ها و گسترش روابط میان آدمیان شده است اما این زمینه ارتباطی مهم و مؤثر، که چندی است همانند دیگر رسانه‌ها به‌خصوص تلویزیون، به منازل مردم راه پیدا کرده است و به تدریج نیز خود را به‌عنوان عضوی از خانواده‌های ایرانی معرفی می‌کند، کاستی‌هایی دارد و آسیب‌هایی جدی نیز وارد می‌آورد (فلاح مهمنه، ۱۳۸۶). کاربرد فراوان اینترنت در علم و فناوری و جذابیت‌های آن سبب شده است که در سال‌های اخیر پدیده‌ای با عنوان «اعتیاد به اینترنت» ظهور یابد. یکی از آسیب‌های فردی و تا حدودی اجتماعی می‌تواند اعتیاد به اینترنت یا استفاده بیش از حد آن باشد، که گاهی از این بیماری تحت عنوان اعتیاد مجازی «اختلال اعتیاد به اینترنت» نام برده می‌شود. اختلال اعتیاد به اینترنت پدیده‌ای بین‌رشته‌ای است و علوم مختلف پزشکی، رایانه‌ای، جامعه‌شناسی، حقوق، اخلاق و روان‌شناسی هر یک از زوایای



امروزه اعتیاد به اینترنت به‌عنوان یک اختلال روان‌شناختی در علم روان‌شناسی و پزشکی مطرح است. استفاده اعتیادگونه از اینترنت، باعث آسیب‌های جسمی، روانی، رفتاری و اجتماعی زیادی به کاربران می‌شود. این تجربه با هدف درمان اختلال اعتیاد به اینترنت در دو دانش‌آموز سال اول متوسطه نظری صورت پذیرفته است. بدین جهت، ابتدا با استفاده از مصاحبه تشخیصی (والدین - دانش‌آموزان)، وضعیت دموگرافیک دانش‌آموزان بررسی شد. سپس با استفاده از آزمون اعتیاد به اینترنت، سطح IAT آن‌ها ۸۲ و ۶۸ مشخص گردید، یعنی دو دانش‌آموز به ترتیب کاربر معتاد به اینترنت و کاربر در معرض خطر تشخیص داده شدند. باتوجه به نتایج این تجربه موردی و تحقیقات مرتبط، جا دارد که به پدیده اعتیاد اینترنتی به‌عنوان یک معضل سلامتی، که اغلب گریبان‌گیر نسل جوان و آینده‌ساز جامعه است، توجه جدی شود. اولیای خانه و مدرسه که متولی امر تعلیم و تربیت دانش‌آموزان هستند، در زمینه فرهنگ‌سازی هدفمند و آموزش صحیح استفاده از اینترنت در نوجوانان و جوانان، اهتمام جدی داشته باشند و برنامه‌ای برای حرکت آن‌ها در این مسیر ترسیم کنند.

**کلیدواژه‌ها:** اعتیاد به اینترنت، دانش‌آموزان، اختلال، اینترنت



جلوی صفحه رایانه بگذرانند و آن را بر هر تفریح دیگری ترجیح دهد. فاصله گرفتن از فعالیت‌های اجتماعی (آموزشی، فرهنگی، تفریحی و...)، در خود فرورفتن یا توجه به یک جنبه خاص از اینترنت، تنها بخشی از زبانی است که دانش‌آموزان را تهدید می‌کند. موضوع مهم دیگر در مورد اعتیاد به اینترنت این است که نوجوان از سایر جنبه‌های زندگی نیز غافل می‌شود و از آن‌ها می‌گذرد. معتادان به اینترنت اگر اجازه استفاده از اینترنت را پیدا نکنند، دچار افسردگی و گاه پر خاشگیری می‌شوند. البته باید در نظر داشت که شاید علاقه بیش از اندازه دانش‌آموزان نوجوان به اینترنت، راهی برای فرار از مشکلات زندگی و خانوادگی باشد. دانش‌آموزان با اعتیاد به رایانه و فضای مجازی، قبل از هر چیز به خودشان آسیب می‌رسانند. نتیجه محسوس این امر کسب نمرات پایین، افت تحصیلی و در نهایت اخراج از مدرسه و ترک تحصیل است.

مختلف این پدیده را بررسی کرده‌اند. این اعتیاد به عنوان یک اختلال روان‌شناختی در علم روان‌شناسی و پزشکی مطرح است؛ به طوری که متخصصان بالینی مواردی از آن را در کلینیک‌های خود گزارش می‌کنند و به عنوان شکل جدیدی از اعتیاد در سال‌های اخیر توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده است (علیپور و همکاران، ۱۳۹۱). اعتیاد یا وابستگی به اینترنت را می‌توان نوعی استفاده از اینترنت دانست که به مشکلات روان‌شناختی، اجتماعی، تحصیلی و حرفه‌ای در زندگی افراد منجر می‌شود. این اعتیاد، اولین بار در سال ۱۹۹۵ توسط ایوان جگلدبرگ<sup>۳</sup> مطرح شد و در سال ۱۹۹۶ یانگ<sup>۴</sup> چهار چوب نظری آن را توسعه داد. از آن پس، مراکز درمانی در سراسر آمریکا و حتی دادگاه و سیستم قانونی این کشور وابستگی به اینترنت را به عنوان یک اختلال روانی واقعی پذیرفت (شقایق، ۱۳۸۷). شمار افرادی که دچار اعتیاد به اینترنت‌اند، روز به روز در حال افزایش است. و این موضوع باعث شده است که این افراد، خانواده‌ها و جامعه با معضلات مختلف دست به گریبان شوند. اعتیاد به اینترنت تبعات و مشکلاتی از قبیل مشکلات تحصیلی و خانوادگی برای کاربران خود ایجاد می‌کند (باقری، ۱۳۹۰). عنصر بحث‌انگیز در مورد اعتیاد به اینترنت آن است که برخلاف موارد وابستگی به یک ماده شیمیایی، اینترنت فواید مستقیم زیادی دارد که قضاوت درباره آن را دشوار می‌سازد. در کتاب «راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی»، ویرایش چهارم (DSM-IV)، منتشر شده توسط انجمن روان‌پزشکان آمریکا (APA)<sup>۵</sup>، قمار مرضی<sup>۶</sup> بیش از هر اختلال دیگری به اعتیاد به اینترنت شبیه دانسته شده است (فلاح مهمنه، ۱۳۸۶). سادگی استفاده از اینترنت و استفاده‌های متعددی که می‌توان از آن کرد، موجب شده است که نوجوان ساعت‌ها وقتش را

www.roshdmag.ir/ia/home **طرح مسئله**

به طور کلی، اختلال وابستگی به اینترنت، به نوعی استفاده از اینترنت گفته می‌شود، که بتواند مشکلات روان‌شناختی، درسی یا شغلی در زندگی فرد ایجاد کند و به نوعی وابستگی رفتاری به اینترنت منجر گردد. این اختلال با ویژگی‌های زیر تعیین می‌شود:

- احساس هیجانی ناخوشایند مانند: اضطراب، افسردگی و مانند آن، در زمانی که فرد در تماس با اینترنت نیست.
- قابلیت تحمل و عادت کردن به آثار کار با اینترنت
- انکار رفتارهای مشکل‌زا (کاپلان، ۲۰۰۲).<sup>۷</sup>

دل (۲۰۰۱)<sup>۸</sup> معتقد است که اینترنت مانند فناوری‌های دیگر که

تکالیف مدرسه‌ای خویش با مشکل مواجه شوند. در اوایل آبان‌ماه سال تحصیلی جاری، دو نفر از دانش‌آموزان سال اول هر کدام با مشکلات خاص زیر توسط مدیر آموزشگاه به مشاور مدرسه ارجاع داده شدند:

- دانش‌آموز شماره ۱؛ تأخیرهای پشت‌سرهم، خواب‌آلودگی و بی‌حوصله بودن در کلاس
- دانش‌آموز شماره ۲؛ گله‌مندی مادر از او به دلیل صرف زمان زیاد در پشت رایانه، پنهان کاری و نگرانی از افت تحصیلی.

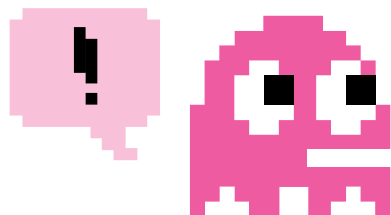


قبل از هر کاری وضعیت تحصیلی و عملکرد کلاسی دانش‌آموزان از طریق بررسی نتایج آزمون‌های مستمر، کلاسی، کارنامه ماهیانه و همچنین پرس‌وجو از چند نفر از دبیران مورد ارزیابی قرار گرفت اما با توجه به اینکه هنوز مدت زیادی از سال تحصیلی نگذشته بود، و از آنجا که تغییرات ناشی از مقطع تحصیلی (فردی، محیط و محتوای آموزشی) دانش‌آموز نیز مانع مقایسه منطقی عملکرد مقطع راهنمایی با وضعیت تحصیلی کنونی دانش‌آموزان می‌شد، با دعوت از دانش‌آموزان و والدین به صورت جداگانه (چهار جلسه) اقدام به مصاحبه‌های مقدماتی، تشخیصی و بررسی موارد زیر شد:

- بررسی برنامه‌ها و فعالیت‌های بعد از مدرسه
  - مشخصات عمومی و روابط درون خانوادگی
  - رفتارهای نگران‌کننده دانش‌آموزان در خانه و...
  - اهداف و برنامه‌های (تحصیلی - شغلی) دانش‌آموزان برای آینده
- پس از چهار جلسه مقدماتی و دو جلسه مشاوره فردی جداگانه با دانش‌آموزان، مشخص شد که آن‌ها در موارد زیر مشخصاتی مشترک دارند:
- ارتباط محدود و کم با پدر، به دلیل نوع شغل (عدم حضور پدر حتی برای صرف شام).
  - صرف زمان زیاد در استفاده از رایانه و لپ‌تاپ (به طوری که گاهی به بعد از نیمه شب نیز کشیده می‌شود).
  - کم‌حرفی و گاه تندخویی با سایر افراد خانواده.
  - اضطراب ناشی از انجام ندادن تکالیف درسی.
  - بگو مگوی زیاد با والدین درباره میزان و نحوه استفاده از رایانه و اینترنت.

در پایان این دو جلسه مشاوره فردی، از دانش‌آموزان آزمون اعتیاد به اینترنت (IAT)، به عمل آمد. مشخصات آزمون مورد نظر به شرح زیر است. آزمون اعتیاد به اینترنت: (IAT)<sup>۹</sup>

آزمون اعتیاد به اینترنت یکی از معتبرترین آزمون‌های مربوط به



سنجش اعتیاد اینترنتی است که کیمبرلی یانگ (۱۹۹۶)<sup>۱۰</sup> آن را ابداع کرده است. در آزمون IAT هرچه امتیاز بیشتر باشد، اعتیاد به اینترنت شدیدتر است. امتیازها به ترتیب از یک تا پنج هستند؛ هرگز (یک امتیاز) - به ندرت (دو امتیاز) - گاهی (سه امتیاز) - خیلی زیاد (چهار امتیاز) - همیشه (۵ امتیاز).

سبب تنبلی‌های جسمی می‌شوند، کم‌تحرکی را تقویت می‌کند و تلاش برای برقراری روابط با دیگران را در دنیای واقعی کاهش می‌دهد و در نتیجه می‌تواند منجر به انزوای اجتماعی گردد. نتایج تحقیق (ایزانلو و گودرزی، ۱۳۹۰) نشان داده است. آن دسته از افرادی که از اینترنت به روشی اعتیادگونه استفاده می‌کنند، احساس مسئولیت کمتری نسبت به مسائل و جامعه دارند. بنابراین می‌توان گفت یکی از پیامدهایی که از پدیده اعتیاد به اینترنت نشئت می‌گیرد، انزوای اجتماعی است. اضطراب در کاربران معتاد به اینترنت نسبت به کاربران عادی بیشتر است. همچنین سلامت عمومی کاربران معتاد به اینترنت نسبت به کاربران عادی در معرض خطر بیشتری قرار دارد. اثر اینترنت بر میزان افسردگی و اضطراب، چه در زمینه افزایش و چه کاهش آن، بستگی شدید به نوع استفاده و زمان اختصاص داده شده به آن دارد (مؤیدفر و حبیب‌پور، ۱۳۸۵؛ به نقل از علیپور و همکاران، ۱۳۹۱). نزدیک به پنج تا ده درصد از استفاده‌کنندگان از اینترنت دچار مشکل اعتیاد به اینترنت‌اند. در برخی گزارش‌ها، از استفاده روزانه بیش از ۷ ساعت از اینترنت به عنوان اعتیاد شدید و بیش از چهار ساعت به عنوان اعتیاد خفیف نام برده شده است (فلاح مهمنه، ۱۳۸۶).

دانش‌آموزان نوجوان که جمعیتشان زیاد است و از آن‌ها به عنوان نسل آینده‌ساز یاد می‌شود، به دلیل کم‌تجربه بودن در استفاده از اینترنت، از هر قشر دیگری در اجتماع آسیب‌پذیرتر به نظر می‌رسند. پرسه‌زدن در فضای مجازی و جست‌وجوی بی‌هدف برای کسب اطلاعات، یافتن مطالب مورد بحث و پیشنهادی دوستان، گرفتن آهنگ‌های منتخب، خریدهای اینترنتی، گپ و گفت‌وگو در شبکه‌های اجتماعی و... گزینه‌های بی‌پایانی هستند که استفاده کردن از اینترنت را برای دانش‌آموزان لذت‌بخش می‌سازند اما استفاده مکرر و اتصال به اینترنت و شبکه‌های مجازی، چه زمانی به منبع مشکلات دامن‌دار در زندگی آن‌ها یا مانعی بر سر راه پیشرفت و ترقی آن‌ها در وظیفه اصلی‌شان یعنی تحصیل تبدیل می‌شود؟ زمانی که بازی‌های رایانه‌ای و اینترنت بیشترین وقت بعد از مدرسه دانش‌آموزان را بگیرد و آنان در انجام

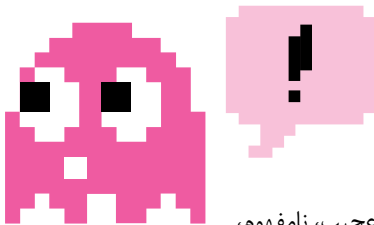


روز بعد از جلسه، حاکی از ایجاد اعتماد بین آنان و فرزندانشان بود، در عین حال تمایل این دانش‌آموزان به نظم و قاعده در استفاده کردن از اینترنت در گزارش‌های آنان کاملاً مشهود بود. بعد از یک هفته و در جلسه نهم راهکارهای اصلی و مکمل درمان به‌صورت تکالیف زمان‌بندی شده زیر به دانش‌آموزان ارائه شد.

- استفاده از یک برنامه‌ریزی درسی - مطالعاتی منظم و هدفمند در منزل (مهلت تکمیل فرم‌ها، اصلاحات و اجرای اولیه در ظرف یک هفته و بررسی مشکلات اجرایی آن با ارائه راهنمایی‌های لازم در هفته دوم).
- ارائه فهرستی از سایت‌های مفید علمی - آموزشی، علمی - پژوهشی و فرهنگی - آموزشی و نشانی آن‌ها به دانش‌آموزان یادشده در هفته سوم به جهت هدفمند ساختن نحوه استفاده (کمی - کیفی) از اینترنت
- در هفته چهارم با مهلتی ده روزه تحقیقی بعنوان اعتیاد به اینترنت به دانش‌آموزان داده شد (سرفصل‌های مورد نظر در تحقیق: تاریخچه اینترنت - تهدیدها و فرصت‌های اینترنت - اعتیاد به اینترنت - علائم اعتیاد به اینترنت - مشکلات اعتیاد به اینترنت - راهکارهای رهایی از اعتیاد به اینترنت). دانش‌آموزان مورد نظر ابتدا راهنمایی‌های لازم در مورد نحوه تدوین کار تحقیقی را دریافت کردند و پس از انجام دادن کار تحقیقی خویش، در یک فرجه نیم‌ساعته آن را به شکل کنفرانس کلاسی، به همکلاسی‌هایشان ارائه دادند.

ارائه توصیه‌های ایمنی دانش‌آموزان محقق، به سایر دانش‌آموزان درباره نحوه استفاده از اینترنت، جالب توجه و قابل تأمل است:

■ رمز عبور شخصی خود را به‌جز والدین خویش برای کس دیگری فاش نکنید.



- در صورت دریافت مطالب عجیب، نامفهوم، خشن و فریبنده، در اولین فرصت والدین خود را در جریان قرار دهید.
- به افراد خود معرف از طریق اینترنت، اعتنا و اعتماد نکنید.
- به هیچ عنوان اسم، نشانی، شماره تماس و هرگونه اطلاعات شخصی خویش را برای افراد ناشناس و غیرمطمئن ارسال نکنید.
- عکس‌های خانوادگی خود را از طریق پست الکترونیکی، آپلود کردن آن‌ها در شبکه‌های اجتماعی یا هرگونه درخواست اینترنتی مشکوک، در اختیار دیگران قرار ندهید.
- با کسانی که به‌صورت اتفاقی و از طریق اینترنت ملاقات می‌کنید، تماس تلفنی یا قرار ملاقات نگذارید.
- بدون مشورت با والدین خویش به پیشنهاد خریدهای مجانی یا ارزان قیمت فروشگاه‌های اینترنتی جواب مثبت ندهید و ثبت‌نام نکنید.
- در جلسه دهم وضعیت عملکردی همه‌جانبه دانش‌آموزان مورد نظر، بررسی شد. مباحث جلسه و پیگیری‌های بعدی حاکی از مشاهدات و نتایج زیر بود:
- مسئولیت‌پذیری، تمایل به حضور در جمع و ارتباط با دیگران بهبود و رضایت دوجانبه خانواده‌ها و دانش‌آموزان، از روابط درون خانوادگی
- وجود نظم در کار دانش‌آموزان (حضور به‌موقع و فعال در مدرسه، خواب و استراحت، تغذیه، توجه به بودن با دوستان، تفریح و ورزش)، و

پرسش آزمون IAT را محاسبه و جمع کنید. میزان اعتیاد آزمون شونده به اینترنت براساس نمرات زیر مشخص می‌شود:

- جمع نمرات بین ۲۰ تا ۴۹ (کاربر معمولی)
  - جمع نمرات بین ۵۰ تا ۷۹ (کاربر در معرض خطر)
  - جمع نمرات بین ۸۰ تا ۱۰۰ (کاربر معتاد به اینترنت). (باقری، ۱۳۹۰).
- نمره دانش‌آموز شماره ۱: ۸۲ (در جلسات قبل میزان استفاده روزانه از اینترنت را پنج تا هفت ساعت اعلام کرده است)، و نمره دانش‌آموز شماره ۲: ۶۸ (در جلسات قبل میزان استفاده روزانه از اینترنت را دو تا چهار ساعت اعلام کرده است)، به‌دست آمد؛ بنابراین در جلسه بعدی (جلسه هفتم) به‌صورت مشترک و درباره موارد کاربردی و عملی زیر با دانش‌آموزان کار شد.
- انتظارات آن‌ها از والدین و والدین از آن‌ها در قبال کار کردن با اینترنت
  - مشکلاتی که کار کردن با اینترنت برایشان پیش آورده است
  - برنامه‌ها و راهکارهای کاهش‌دهنده زمان استفاده از اینترنت.
- دیوید گرینفیلد<sup>۱۱</sup> پیشنهادهای زیر را برای کمک به مدیریت استفاده

از اینترنت، قبل از اینکه تبدیل به یک مشکل شود، ارائه کرده است: ۱. مدیریت در بهره بردن از تعطیلات، ۲. یافتن علایق دیگر، ۳. ورزش، ۴. تماشای تلویزیون، ۵. صحبت کردن با دوستان و خانواده در مورد چیزهایی که در زندگی‌تان اتفاق افتاده است، ۶. مشاوره یا روان‌درمانی برای کمک به خود در اتخاذ روش درست برخورد با رفتار اعتیادآمیز، ۷. فکر کردن به یک گروه حمایتی، ۸. افزایش روابط و دوستی‌های جدید، ۹. گفت‌وگو با دیگران در مورد استفاده زیادتان از اینترنت، ۱۰. کوتاه کردن جلسات استفاده خود از اینترنت (گرینفیلد، ۱۳۸۴).



جلسه هشتم مشاوره به‌صورت گروهی و مشترک با اولیای دانش‌آموزان یاد شده برای جلب کمک و مشارکتشان در کنترل و بهبود استفاده کمی و کیفی فرزندانشان از اینترنت تشکیل شد. پس از بحث و بررسی‌های لازم و رسیدن به واقعیت مسئولیت‌پذیری آن‌ها در قبال مسئله اعتیاد فرزندانشان به اینترنت، راهکارهای زیر به آنان پیشنهاد گردید:

- اصلاح و تقویت مهارت‌های ارتباطی درون خانوادگی؛ توافق نظر والدین در اولویت ارتباط با فرزندان قرار دارد.
- ایجاد جو صمیمانه در خانواده و مهرورزی بدون قید و شرط به فرزندان
- به‌جای قطع خط اینترنت یا ممانعت از استفاده از آن رغبت نشان دادن والدین به استفاده از مزایای اینترنت در زندگی
- پیش‌بینی فعالیت‌های تفریحی جایگزین (ورزش، دوستان، میهمانی، سفر و سایر فعالیت‌های مورد علاقه)
- پیشنهاد استقرار رایانه در مکانی غیر از اتاق دانش‌آموز و در محل‌های در معرض دید منزل؛ به‌صورتی که در دسترس دیگر افراد خانواده نیز باشد.
- ضمناً اولیا متعهد شدند که به‌صورت تلفنی جریان و نتایج اجرایی شدن راهکارها را به مشاور مدرسه گزارش دهند. تماس اولیا در چند



ضمائم

جدول شماره (۲) سرفصل محتوای جلسات مشاوره‌ای (فردی - گروهی - پیگیری)

<p><b>عنوان:</b> مشاوره فردی جداگانه، با والدین دانش‌آموز شماره ۱ و ۲</p> <p><b>دستور جلسه:</b> ۱. مشخصات عمومی و روابط درون خانوادگی ۲. رفتارهای نگران‌کننده دانش‌آموز در خانه و... ۳. بررسی برنامه‌ها و فعالیت‌های خانواده برای فرزندان.</p> <p><b>تکلیف:</b> ۱. اصلاح و تقویت مهارت‌های ارتباطی درون خانوادگی؛ توافق نظر والدین در اولویت ارتباط با فرزندان قرار دارد. ۲. ایجاد جو صمیمانه در خانواده، و مهرورزی بدون قید و شرط به فرزندان</p>	<p>جلسه اول و دوم</p>
<p><b>عنوان:</b> مشاوره فردی جداگانه، با دانش‌آموز شماره ۱ و ۲</p> <p><b>دستور جلسه:</b> ۱. بررسی اهداف و برنامه‌های (تحصیلی - شغلی) دانش‌آموزان برای آینده. ۲. بررسی برنامه‌ها و فعالیت‌های خارج از مدرسه.</p> <p><b>تکلیف:</b> ۱. زمان گذاشتن برای فعالیت‌های تفریحی (ورزش، دوستان، میهمانی، سفر و سایر فعالیت‌های مورد علاقه). ۲. برای درس خواندن برنامه‌ریزی درسی و مطالعاتی، لازم است.</p>	<p>جلسه سوم و چهارم</p>
<p><b>عنوان:</b> مشاوره فردی جداگانه، با دانش‌آموز شماره ۱ و ۲</p> <p><b>دستور جلسه:</b> ۱. بررسی انتظارات دانش‌آموزان از والدین، و والدین از آن‌ها.</p> <p><b>تکلیف:</b> ۱. گرفتن آزمون اعتیاد به اینترنت از دانش‌آموزان. ۲. تعامل و ارتباط بیشتر با سایر افراد خانواده.</p>	<p>جلسه پنجم و ششم</p>
<p><b>عنوان:</b> جلسه مشترک با حضور دانش‌آموز شماره ۱ و ۲</p> <p><b>دستور جلسه:</b> ۱. انتظارات آن‌ها از والدین، و والدین از آن‌ها در قبال کار کردن با اینترنت. ۲. مشکلاتی که کار کردن با اینترنت برایشان پیش آورده است. ۳. برنامه‌ها و راهکارهای کاهش‌دهنده زمان استفاده از اینترنت.</p> <p><b>تکلیف:</b> ۱. گرفتن آزمون اعتیاد به اینترنت از دانش‌آموزان. ۲. خارج ساختن رایانه از اتاق خود و استقرار آن در مکانی در دسترس و در معرض دید منزل، ۳. مقایسه زمان استفاده از اینترنت با زمان مطالعه و سایر فعالیت‌ها.</p>	<p>جلسه هفتم</p>
<p><b>عنوان:</b> جلسه مشاوره گروهی و مشترک با اولیای دانش‌آموز شماره ۱ و ۲</p> <p><b>دستور جلسه:</b> ۱. مهارت‌های ارتباطی درون خانوادگی. ۲. آثار امنیت روانی - عاطفی در خانواده.</p> <p><b>تکلیف:</b> ۱. به‌جای قطع خط اینترنت یا ممانعت از استفاده، به آن‌ها پیشنهاد دهید که دوست دارید شما هم به کمک آن‌ها، از مزایای اینترنت در زندگی برخوردار شوید. ۳. پیش‌بینی فعالیت‌های تفریحی جایگزین (با هم بودن خانواده، ورزش، دوستان، میهمانی، سفر و سایر فعالیت‌های مورد علاقه). ۴. پیشنهاد رایانه در مکان‌های عمومی و در معرض دید منزل، به‌صورتی که در دسترس دیگر افراد خانواده نیز باشد.</p>	<p>جلسه هشتم</p>
<p><b>عنوان:</b> جلسه مشترک با حضور دانش‌آموز شماره ۱ و ۲</p> <p><b>دستور جلسه:</b> ۱. برنامه‌ریزی درسی. ۲. نحوه استفاده کمی و کیفی از اینترنت</p> <p><b>تکلیف:</b> ۱. ارائه طرح برنامه‌ریزی درسی و مطالعاتی منظم و هدفمند (اجرای اولیه در ظرف یک هفته، و بررسی مشکلات اجرایی طرح در هفته دوم). ۲. ارائه فهرستی از نشانی سایت‌های مفید علمی - آموزشی، علمی- پژوهشی و فرهنگی - آموزشی، در هفته سوم. ۳. در هفته چهارم با مهلتی ۱۰ روزه، تحقیقی تحت عنوان اعتیاد به اینترنت به دانش‌آموزان واگذار گردید. در یک فرجه نیم‌ساعته به شکل کنفرانس کلاسی، کار تحقیقی خویش را برای هم‌کلاسی‌های خویش ارائه دادند.</p>	<p>جلسه نهم</p>
<p><b>عنوان:</b> جلسه‌ای مشترک با دانش‌آموز شماره ۱ و ۲</p> <p><b>دستور جلسه:</b> بررسی وضعیت عملکردی همه‌جانبه دانش‌آموزان</p> <p><b>نتیجه:</b> مباحث جلسه و پیگیری‌های بعدی (مدرسه - خانه) حاکی از مشاهدات و نتایج زیر بود.</p> <p>۱. مسئولیت‌پذیری، تمایل به حضور در جمع و ارتباط با دیگران.</p> <p>۲. بهبود روابط درون خانوادگی و رضایت دوجانبه خانواده‌ها و دانش‌آموزان از آن.</p> <p>۳. وجود نظم در کار دانش‌آموزان (حضور به‌موقع و فعال در مدرسه، خواب و استراحت، تغذیه، توجه به بودن با دوستان، تفریح و ورزش)، و برطرف شدن شکایات قبلی اولیای خانواده و مدرسه از آن‌ها.</p> <p>۴. طبق گزارش خود دانش‌آموزان و تأیید والدین، میزان استفاده روزانه از اینترنت در دانش‌آموز شماره ۱؛ به ۲-۳ ساعت، و در دانش‌آموز شماره ۲؛ به ۱-۲ ساعت تقلیل پیدا کرده است.</p> <p>۵. با توجه به کنفرانس کلاسی با موضوع اینترنت (تهدیدها و فرصت‌ها)، در قالب نوعی همیاری دانش‌آموز به دانش‌آموز (جذب به شکل گلوله برفی)، این تجربه مفید به سایر دانش‌آموزان نیز کمک نموده است.</p> <p>۶. بررسی معدل امتحانات نوبت اول و کارنامه‌های ماهیانه (مهر و آبان)، نشان از روند رو به رشد در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مورد نظر دارد.</p>	<p>جلسه دهم</p>

■ بررسی معدل امتحانات نوبت اول و کارنامه‌های ماهیانه (مهر و آبان)، نشان از روند رو به رشد در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مورد نظر دارد.

**نتیجه‌گیری و پیشنهادها**

استفاده از اینترنت در جهان به سرعت افزایش پیدا کرده است. سرعت انتشار اینترنت ۹ برابر سریع‌تر از رادیو، و چهار برابر سریع‌تر از رایانه‌های شخصی و سه برابر سریع‌تر از تلویزیون بوده است (ایزائلو و گودرز، ۱۳۹۰). با ورود و گسترش رو به رشد اینترنت در بیشتر

برطرف شدن شکایات قبلی اولیای خانواده و مدرسه از آن‌ها  
 ■ طبق گزارش خود دانش‌آموزان و تأیید والدین، میزان استفاده روزانه از اینترنت در دانش‌آموز شماره ۱ به ۲-۳ ساعت، و در دانش‌آموز شماره ۲ به ۱-۲ ساعت تقلیل پیدا کرده است.  
 ■ با توجه به کنفرانس کلاسی آن‌ها با موضوع؛ اینترنت (تهدیدها و فرصت‌ها)، در قالب نوعی همیاری دانش‌آموز به دانش‌آموز (جذب به شکل گلوله برفی)، این تجربه مفید به دیگر دانش‌آموزان نیز کمک کرده است.



جنبه‌های زندگی ما، نیازمند این هستیم که آثار اجتماعی آن را هر چه بیشتر مورد بررسی قرار دهیم. به‌رغم جنبه‌های مثبت از قبیل جنبه‌های آموزشی و ارائه خدمات ارتباطی و مواردی از این دست، رایانه و اینترنت جنبه‌های منفی نیز دارد. مطالعات آفو (به نقل از ایزانلو و گودرزی، ۱۳۹۰)، خاطرنشان می‌کند که استفاده از اینترنت باعث ایجاد

مهارت‌های ارتباطی، غلبه بر کم‌رویی و کنترل خشم. ■ تشکیل گروه‌های همیاری و حمایتی (مشاوره گروهی)، برای افراد هم‌سطحی که از اینترنت بیش از اندازه استفاده می‌کنند. ■ برای اجرایی شدن راهکارهای مذکور جلب مشارکت و همکاری نزدیک والدین، توافق اولیه و موازی حرکت کردن آن‌ها به درمان دانش‌آموز دارای اختلال اعتیاد به اینترنت بسیار کمک می‌کند.

### جدول شماره (۱)، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

دی‌ماه (نوبت اول)		آبان‌ماه		مهرماه		عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان
رتبه کلاسی	معدل	رتبه کلاسی	معدل	رتبه کلاسی	معدل	
۱۵	۱۸/۵۵	۱۹	۱۷/۶۰	۱۲	۱۶/۴۰	دانش‌آموز شماره ۱
۹	۱۸/۹۲	۷	۱۸/۷۵	۹	۱۷/۷۰	دانش‌آموز شماره ۲



#### پی‌نوشت‌ها

1. Internet
2. Internet Addiction Disorder
3. Ivan Goldberg
4. Young
5. American Psychological Association
6. Gambling illness
7. Coplan
8. Dell
9. Internet Addiction Test
10. Kimberly Young
11. David Greenfield

#### منابع

۱. ایزانلو، مریم و گودرزی، پگاه؛ «بررسی رابطه اعتیاد به اینترنت با انزوای اجتماعی و کیفیت تعامل اجتماعی». پایان‌نامه دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی (چاپ نشده)، دانشگاه علامه طباطبایی تهران؛ ۱۳۹۰.
۲. باقری، حمید؛ «اعتیاد به اینترنت و وضعیت هویت در بین دانشجویان». فصل‌نامه رشد آموزش مشاور مدرسه، پاییز ۱۳۹۰.
۳. شقایق، سمیه. بررسی اعتیاد به اینترنت و رابطه آن با ویژگی‌های شخصیتی در نوجوانان سطح شهر تهران در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶. پایان‌نامه کارشناسی ارشد (چاپ نشده)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران، ۱۳۸۷.
۴. علیپور نوشن، خدیجه و همکاران؛ «همبستگی اعتیاد به اینترنت با سلامت عمومی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم»، سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹. مجله دانشگاه علوم پزشکی قم. دوره ششم. پاییز ۱۳۹۱.
۵. فلاح مهمنه، تورج. «اختلال اعتیاد به اینترنت». فصل‌نامه علمی-تخصصی روان‌شناسی و اطلاع‌رسانی. شماره اول. بهار ۱۳۸۶.
۶. گرینفیلد، دیوید. «اعتیاد به اینترنت و پیامدهای آن». نشریه اطلاع‌رسانی و کتابداری «ره‌آورد نور»، شماره ۱۲، پاییز ۱۳۸۴.
7. Coplan, S. E. (2002). **Problematic internet use & psychological wellbeing: development of a theory based cognitive-behavioral measurement instrument.** Computers in human behavior, CHB, 3630.
8. Dell P. (2001). **Identity and the Effect of the Internet.** In Proceedings of the Second Global Congress of Citizens Networks

احساس تنهایی، انزوای اجتماعی، دوری از خانواده به‌طور کلی کاهش سلامت روانی می‌شود.

باتوجه به نتایج این تجربه موردی و تحقیقات مرتبط با آن جا دارد که به پدیده اعتیاد اینترنتی به‌عنوان یک معضل سلامتی که اغلب گریبان‌گیر نسل جوان و آینده‌ساز جامعه است، توجه جدی شود. اولیای خانه و مدرسه که متولی امر تعلیم و تربیت دانش‌آموزان- قلب تپنده جامعه- می‌باشند، در زمینه فرهنگ‌سازی مناسب و آموزش صحیح استفاده از اینترنت در نوجوانان و جوانان، اهتمام جدی داشته باشند و با برنامه حرکت کنند. در همین جهت پیشنهاد می‌شود که تحقیقاتی مشابه، در سطحی گسترده‌تر صورت گیرد. البته در بررسی میزان شیوع و علل اعتیاد به اینترنت، با توجه به محدودیت‌های ناشی از مؤلفه‌هایی چون سن، زمینه‌های فرهنگی، شغل، سطح تحصیلات و دیگر عوامل مرتبط و مؤثر، می‌توان به ضرورت‌های داشتن برنامه‌های آموزشی هدفمند و سازنده رسید.

در همین جهت و با عنایت به نتایج این تجربه مداخله‌ای، گام‌های زیر به‌عنوان بخشی از یک برنامه درمان اختلال اعتیاد به اینترنت پیشنهاد می‌شود. ■ قبل از هر اقدامی، در یک یا دو جلسه مشاوره ضمن تشخیص اعتیاد به اینترنت، مراجع را به پذیرش مسئولیت و واقعیت اعتیاد به اینترنت راهنمود ساخت.

■ برای غلبه کردن بر انکار اعتیاد به اینترنت، باید به مراجع هم فرصت داد و هم تکلیف (درک فضای مسئله و مشکل).

■ ارائه طرح تغییر رفتار مانند اختصاص دادن دوره زمانی خاص برای استفاده از اینترنت، طرح‌ریزی برنامه درسی، ثبت خلق و رفتار به هنگام استفاده از اینترنت.

■ بررسی و مقایسه زمان سپری شده در فضای مجازی، با زمان صرف شده در روابط اجتماعی (خانواده- دوستان)

■ تمرکز بر تقویت مهارت‌های زندگی: حل مسئله، جرئت‌آموزی،



مورد پژوهی

# خلاقیت فرایند یا محتوا ؟

## فرا تحلیلی بر مفهوم خلاقیت

دکتر علی اصغر احمدی

### بخش دوم

گرفته می‌شوند، مسائل را حل می‌کند. علاوه بر استفاده ذهن از چنین قوانینی، برخی از محققان، به سبک مواجه شدن به مسئله نیز توجه می‌کنند و خلاقیت را حاصل استفاده از سبکی خاص می‌دانند. محققان گوناگون برای نشان دادن مقصود خود، از تعبیر مختلفی، از جمله تفکر افقی و عمودی (دی بونو) استفاده کرده‌اند؛ اما مهم‌ترین دیدگاهی که در این زمینه مطرح شده است، تقسیم تفکر به تفکر هم‌گرا<sup>۱</sup> و تفکر واگرا است. بر این اساس سبک تفکر واگرا، تفکری خلاق به شمار آمده است.

برای تبیین چنین دیدگاهی، می‌توانیم یک موقعیت فرضی را در نظر بگیریم و بر اساس آن واکنش‌های خلاقانه را مورد واکاوی قرار دهیم. موقعیت کاملاً آشنایی، مانند رفتن به طبقات بالای یک ساختمان را مجسم کنید. در این جهان پهناور، روزانه میلیون‌ها

**اشاره:**

در شماره پاییز بخش اول این مقاله را ملاحظه فرمودید. در این شماره دنباله آن بحث تقدیم می‌شود. در بخش اول علاوه بر تعریف خلاقیت، مباحث مربوط به خلاقیت از جمله محصول خلاق مورد بحث قرار گرفت. بخشی از مقاله به فرآیند خلاقیت پرداخت که در ادامه آن را در این شماره مطالعه خواهید کرد.

**ج. سبک‌های تفکر**

تفکر، توانایی مشترک انسانی برای حل مسئله است. چنان‌که پیش از این گفتیم، تفکر، مبتنی بر قوانینی که هشیارانه به کار



ساختمان و مانند شتر سوار آن شدن؛ انتقال از طریق انرژی (تبدیل کردن ماده به انرژی و مجدداً تبدیل کردن انرژی به ماده)؛ پرتاب شدن از نقطه‌ای دور؛ تبدیل کل ساختمان به یک آسانسور و..... استفاده کرد.

رفتن ذهن به سمت چنین راه‌حلی می‌تواند به دلایل مختلفی انجام گیرد؛ از جمله: هیجان‌خواهی، ماجراجویی، کنجکاوی، طراحی شیوه‌هایی برای موقعیت‌های اضطراری و بحرانی، بهبود روش‌های جابه‌جایی، متفاوت به نظر رسیدن یا متفاوت بودن و حتی بیماری روانی و انواع ابتلا به هذیان‌ها و توهم‌ها.

چنین روش‌هایی علی‌القاعده تبعاتی نیز به دنبال خواهد داشت؛ به عبارت دیگر می‌توان گفت به کارگیری روش‌های غیر متداول ممکن است اهداف مختلفی را دنبال کند یا به اهداف متفاوتی نائل شود. از جمله اینکه ممکن است تغییر روش‌های معمول حل مسئله به: پیشرفت، توسعه، تنوع زندگی، تحول زندگی، رسیدن به اهداف زندگی، حل معضلات دیگر (منحرف کردن افکار از مسایل مهمتر به مسائل کوچک‌تر)، بحران‌آفرینی، کارآفرینی، راحت‌تر شدن زندگی و..... منتهی شود. در جریان چنین حلی از مسئله، تفکر و اگر شکل می‌گیرد. از نقطه‌ای که ذهن انسان از مسئله و راه حل معمول آن، به سمت پدیده‌های بیرون از مسئله و راه‌حل‌های متفاوت، میل می‌کند، تفکر همگرا به تفکر واگرا تبدیل می‌شود. در همین مثال، می‌توانیم مقوله‌های زیر را از هم تفکیک کنیم:

۱. تعداد راه‌حلی که برای حل مسئله به ذهن می‌رسد. علی‌القاعده راه‌حل‌های بیشتر، دلالت بر پویایی بیشتر ذهن دارد. به این ویژگی سیالیت<sup>۲</sup> گفته می‌شود.

۲. تعداد طبقاتی که می‌توان این راه‌حل‌ها را در آنجا داد، مثلاً می‌توان در ذیل بالا رفتن از دیوار، روش‌های زیر را برشمرد: با دست و پا بالا رفتن، با طناب بالا رفتن، با نقاله بالا رفتن، بالا رفتن از طریق ایجاد خلاء، استفاده از چسب ویژه برای چسبیدن و رها شدن از دیوار، جهیدن و از نقطه‌ای به نقطه دیگر رفتن (مانند مرد عنکبوتی)، و.....

۳. میزان بدیع بودن روش‌ها و نداشتن سابقه قبلی. این ویژگی، اصالت<sup>۳</sup> نام دارد.

۴. توجه به جزئیات و توضیح دقیق‌تر برای هر یک از روش‌ها. هر یک از این چهار ویژگی، بیانگر یکی از ابعاد تفکر واگراست. بهتر است ابتدا به زمینه مطرح شدن تفکر واگرا بپردازیم و به کمک آن در مورد این چهار ویژگی دقیق‌تر صحبت کنیم.

هرچند با قاطعیت نمی‌توان گفت که گیلفورد اولین کسی بوده که از اصطلاح تفکر واگرا استفاده کرده است، اما در موضوع خلاقیت، او اولین کسی است که به تفکر واگرا به عنوان سبک تفکر خلاق اشاره کرده است. او در تحلیل هوش، که خود یک توانایی ترکیبی از توانایی‌های گوناگون شناختی از جمله تفکر است، به عوامل گوناگونی اشاره می‌کند که از آن جمله توانایی‌های فکری است. «به نظر گیلفورد، ذهن یا هوش در برگیرنده<sup>۴</sup> ۱۲۰ عامل<sup>۴</sup> یا توانایی مختلف است که ۵۰ عامل آن شناخته شده است. این گونه توانایی‌ها، به دو دسته اصلی تقسیم می‌شوند. دسته اول، طبقه کوچکی از توانایی‌های حافظه و دسته دوم طبقه بزرگ‌تری از توانایی‌های فکری را تشکیل می‌دهند. دسته دوم شامل سه زیر مجموعه توانایی‌های شناختی<sup>۵</sup>، تولیدی<sup>۶</sup> و سنجشی<sup>۷</sup> تقسیم می‌شوند. توانایی‌های

نفر، با این موقعیت مواجه می‌شوند که می‌خواهند از طبقه پایین ساختمانی به طبقات بالای آن بروند. در اصل آنان با این مسئله مواجه می‌شوند که چگونه از طبقه پایین به طبقه بالا بروند. تقریباً تمامی این افراد، حتی بدون اینکه متوجه باشند با مسئله‌ای مواجه‌اند، راه حل معمول را در پیش می‌گیرند، از پله یا آسانسور استفاده می‌کنند و خود را به طبقه مورد نظر خود می‌رسانند. آنان در چنین شرایطی: (۱) با یک مسئله آشنا مواجه می‌شوند؛ (۲) بر روی همان مسئله و نه مسئله دیگری، متمرکز می‌شوند سرانجام (۳) روش آشنا و معمولی را برای حل مسئله در پیش می‌گیرند و مشکل خود را حل می‌کنند. چنین شیوه‌ای از حل مسئله که در حقیقت نوعی تفکر به‌شمار می‌آید، تفکر هم‌گرا نامیده می‌شود.

حال تصور کنید کسی وقتی با چنین مسئله‌ای مواجه می‌شود، راه حل غیر معمولی را در پیش بگیرد و حداقل به آن بیندیشد. این فرد ممکن است برای رسیدن به طبقه بالای ساختمان، به روش‌های دیگری بیندیشد؛ از جمله اینکه در یک توفان یا بارش مغزی، این‌گونه در نظر بگیرد که برای رفتن به بالای ساختمان می‌توان از طرفی چون: بالا رفتن از دیوار؛ فرود آمدن از آسمان؛ رفتن به طبقه بالا از طریق ساختمان‌های مجاور؛ طی الارض کردن؛ خواباندن

شناختی در شناخت اطلاعات (آگاه شدن از چیزی)، توانایی‌های تولیدی، در استفاده از اطلاعات (معمولاً تولید اطلاعات تازه) و توانایی‌های سنجشی، در قضاوت درستی، تناسب و جواب‌گویی شناخته شده‌ها و یا تولید شده‌ها، مورد استفاده قرار می‌گیرد. توانایی‌های تولیدی نیز خود بر دو نوع‌اند. توانایی‌های همگرا و توانایی‌های واگرا. توانایی‌های همگرا، تفکری است که به‌سوی پاسخی قراردادی و معین حرکت می‌کند. اما توانایی‌های واگرا، تفکری است که به‌سوی پاسخی نامشخص، جهت‌های گوناگونی را می‌پوید» (نلر، ؟، ترجمه مسدد، ۱۳۶۹).

از نظر گیلفورد ویژگی‌های روانی یا سیالی، انعطاف‌پذیری<sup>۱</sup>، اصالت یا ابتکار مشخصه‌های تفکر واگرا هستند. ویژگی‌های اخیر علاوه بر بسط جزئیات، اصول تشکیل دهندهٔ خلاقیت را به‌منصهٔ دید می‌گذارند.

روانی یا سیالی، ناظر به کمیت پاسخ‌های ارائه شده از سوی آزمودنی است. هرچه این داده‌ها بیشتر باشند، با توجه به این فرض که کمیت، کیفیت را به دنبال می‌آورد، فرد خلاق‌تر است. اصالت یا ابتکار ناظر به اصالت پاسخ‌های ارائه شده توسط آزمودنی‌هاست. هر چقدر پاسخ‌های ارائه شده در مقایسه با پاسخ‌هایی که قبل از آن ارائه شده‌اند، نادرتر و منحصر به فردتر باشند، از اصالت بیشتری برخوردار خواهند بود و دال بر خلاقیت فرد هستند.

انعطاف‌پذیری، آزمون راه‌های مختلف از سوی آزمودنی و بیانگر انعطاف فکری اوست. هر چه فرد توانایی انعطاف‌پذیری بیشتری داشته باشد، خلاق‌تر است.

بسط جزئیات، بیانگر میزان توجهی است که آزمودنی به جزئیات کار نشان می‌دهد. اندیشهٔ بسط یافته، تفکری است که به کلیهٔ جزئیات طرح پرداخته، چیزی را از قلم نمی‌اندازد (مورای، ۱۹۹۰).

### ۳. احساس

تخیل و تفکر دو بخش مهم سیستم شناختی انسان را می‌سازند. علاوه بر شناخت، جنبهٔ عاطفی انسان نیز از اهمیت غیرقابل انکاری برخوردار است. عواطف، نیروی روانی انسان را تأمین می‌کنند. عواطف به لحاظ برانگیزانندگی فعالیت‌های روانی انسان، گاه با عنوان انگیزه و انگیزش و نیز هیجان بررسی می‌شوند. انگیزه‌ها از هر منشأیی سرچشمه گرفته باشند، در تحلیل نهایی به‌صورت مجموعه‌ای از احساس‌ها در درون انسان دریافت می‌شوند. نیازها، یادگیری‌ها، صفات، گونه‌های شخصیتی و هر چیز دیگری که برانگیزانندهٔ رفتار انسانی هستند، در آخرین مرحله به‌صورت احساس درک می‌شوند. احساس‌ها مجموعهٔ گسترده‌ای از دریافت‌های درونی انسان‌اند که تنها با علم حضوری قابل فهم و درک‌اند. عمومی‌ترین احساس‌ها، پایهٔ بدنی دارند. احساس گرسنگی، تشنگی، سرما، گرما، خستگی و ... دریافت‌های درونی‌ای هستند که برای تمامی انسان‌ها شناخته شده‌اند. علاوه بر این‌ها، احساس غم، شادی، تنهایی و ...، دستهٔ دیگری از احساس‌ها هستند که انسان‌ها کم و بیش با آن‌ها نیز سرو کار دارند. تمامی احساس‌ها، جنبهٔ مشترک و عام نداشته، به‌تدریج حالت اختصاصی پیدا می‌کنند. احساس ابهام، تعجب، سرگشتگی، کنجکاوی و ... برای انسان‌های بالغ شناخته شده اما برای افراد مختلف از درجه شدت و خلوص متفاوتی برخوردارند.

احساس‌هایی خاص، نیروی برانگیزانندهٔ خلاقیت‌اند. عده‌ای ترس، عده‌ای نیاز، عده‌ای بی‌نیازی، عده‌ای کنجکاوی، عده‌ای ابهام و سرگشتگی و ... را برانگیزانندهٔ خلاقیت دانسته‌اند. برای نمونه به‌زعم اینکس تورنس در مجموعهٔ نظریه‌پردازان خلاقیت، در زمرهٔ نظریه‌پردازان شناختی آن هم با تأکید بر سنجش خلاقیت قرار می‌گیرد؛ ولی او نیز در فرازهای مختلف به‌وجود چنین احساس‌هایی اذعان می‌کند. او معتقد است که:

«خلاقیت فرایندی است که شامل حساسیت نسبت به مسائل، کمبودها، تنگناها و ناهماهنگی‌ها می‌شود. حساسیتی که به دنبال تشخیص مشکل یا مشکلاتی به‌وجود آمده است، بروز پیدا می‌کند» (تورنس، ۱۹۷۰، بودو، ترجمه خانزاده، ۱۳۵۸). آمابلی با تأکید بر اینکه در امر خلاقیت، انگیزهٔ درونی چنان نادیده گرفته شده است که می‌توان آن را حلقهٔ مفقودهٔ خلاقیت نامید، و خلاقیت بدون آن جرعهٔ درونی (انگیزه) غیر ممکن است، بیان می‌دارد که انطباق انگیزه‌ها با استعداد و مهارت‌های کودک است که در خلاقیت کارساز واقع می‌شود (آمابلی، ۱۹۸۹، ترجمه قاسم زاده، ۱۳۷۵).

احساس‌های خاصی می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در بروز خلاقیت‌ها داشته باشند؛ اما خلاقیت را تنها نمی‌توان با عامل عاطفی و در تحلیل نهایی، با کمک احساس‌های خاص تبیین کرد.

### ۴. حرکت

رفتار، فرایندی مبتنی بر دریافت محرک‌های بیرونی و درونی و واکنش نسبت به آن‌ها است. معمولاً آخرین بخش رفتار، به حرکت منتهی می‌شود. علاوه بر حرکت‌های بزرگ، عینی و آشکار، مانند رفتارهای کلامی و غیرکلامی، که از انسان سر می‌زند، تعداد زیادی از حرکت‌های غیرمحسوس، ولی قابل سنجش و اندازه‌گیری در عالم انسانی وجود دارد. این‌گونه حرکت‌ها را می‌توان با میوگرافی‌های دقیق، ثبت و اندازه‌گیری کرد. حرکت‌های انسانی نه تنها از کرتس مخ (حرکت‌های ارادی)، بلکه از بخش‌های پایین‌تر از مخ و همچنین سیستم‌های سمپاتیک و پاراسمپاتیک (حرکت‌های غیرارادی) نیز سرچشمه می‌گیرند.

هر دو دسته از حرکت‌های خودمختار و ارادی انسان، می‌توانند تحت تأثیر یادگیری‌های او شکل بگیرند و یک الگوی تکراری از حرکت‌ها را ایجاد کنند. در کنار این مجموعه از حرکت‌ها، انسان نشان می‌دهد که قادر است دنیای گسترده‌ای از حرکت‌ها را بیافریند که بسیاری از آن‌ها در مجموعه خلاقیت‌های او قرار گیرد. هنرمندان در عرصه‌های مختلف، از جمله بازیگری، خطاطی، نقاشی، آواز، مجسمه‌سازی و ...، توانسته‌اند دنیای گسترده‌ای از نوآوری‌ها را ایجاد کنند. ورزشکاران، به ویژه در عصری که رقابت‌های ورزشی، بسیار فشرده و تنگاتنگ شده است، ظرافت‌های بسیار چشمگیری را در زمینهٔ حرکت‌های خلاقانه از خود نشان می‌دهند. بسیاری از حرکت‌های خلاقانه، محصول فرایندهای درونی از جمله تخیل، تفکر و احساس‌اند، اما نمی‌توان خلاقیت در حرکت را به تنهایی نیز نادیده گرفت. می‌توان خلاقیت‌هایی را در فرایندهای درونی انسان جست‌وجو کرد که در نقطهٔ حرکتی دچار بازداری و یا توقف شده باشند. وجود شواهدی از نوع آنچه در مورد استفان هاکنز دیده‌ایم، دلالت دارد بر این که ممکن است فرایندهای روانی بسیاری وجود داشته باشد که بسیار خلاقانه بوده، لکن نتوانسته باشند خود را به کمک حرکات انسانی نشان دهند.



مجسمه سر گاو با استفاده از صندلی و فرمان دوچرخه - پابلو پیکاسو

یک اندیشه و فکر نو یا حتی نگاهی کنجکاوانه به پدیده‌های قدیم، در حالی که نوآوری عمل ساختن آن اندیشه و فکر است. به عبارت دیگر، خلاقیت به توانایی ایجاد اندیشه‌ها و ایده‌های نو اشاره دارد، ولی نوآوری به معنای کاربردی ساختن، به اجرا گذاشتن، یا تولید کالاها یا خدمات جدید است که هدف از آن ایجاد فایده و منفعت اجتماعی است. به نظر برخی از پژوهشگران فرد خلاق ممکن است نوآور نباشد، یعنی می‌تواند دارای ایده‌های جدید و نو باشد ولی توانایی تولید، عرضه و یا فروش آن را نداشته باشد؛ اما فرد نوآور، غالباً خلاق است.» (برزگر، ۱۳۸۵)

وجود چنین سؤال‌ها و چالش‌هایی است که شناخت ویژگی‌های فرد خلاق را مطرح می‌کند. به‌راستی شخص خلاق کیست؟ آیا اگر فرد خلاق، محصول خلاق نیافریند نیز خلاق خواهد بود؟

### فرد خلاق

آنچه تاکنون گفتیم، تأکیدی بود بر این که خلاقیت یک صفت عام و مشترک انسانی است که در بنیادی‌ترین فعالیت رفتاری او، اعم از تخیل، تفکر، احساس و حرکت جریان دارد. بدون وجود خلاقیت، انسانیت انسان دچار نقص و نقصان می‌شود.

به‌رغم این واقعیت، مانند بسیاری از صفات و توانایی‌های انسانی، خلاقیت نیز در هر فرد از درجه و شدت متفاوتی برخوردار است. همان‌گونه که هوش را یک توانش عام انسانی و حتی حیوانی به‌شمار می‌آوریم، اما افراد سرآمد و تیزهوش را از سایرین مجزا می‌کنیم و آنان را به‌شکل متمایز مورد توجه و تحلیل قرار می‌دهیم، در مورد خلاقیت نیز چنین می‌کنیم. یعنی به‌رغم صفت اشتراکی خلاقیت میان انسان‌ها، افرادی در این صفت از دیگران ممتاز و سرآمد هستند؛ این گروه از افراد را اصطلاحاً خلاق نامیده‌اند. به نظر می‌رسد همان‌گونه که اصطلاحاتی چون هوش و فعالیت را به‌دلیل اشتراک بین انسان‌ها، با به‌کار بردن صفاتی، درجه‌شدت آن را متمایز کرده‌اند، لازم است در مورد خلاقیت نیز چنین کاری انجام دهیم. وقتی خواسته‌اند درجات بیشتری از فعالیت را نشان دهند از اصطلاحاتی چون پرفعالیت<sup>۱۳</sup> و یا بیش‌فعال<sup>۱۴</sup> استفاده کرده‌اند. در مورد هوش نیز چنین تصمیمی گرفته شده است. باهوش<sup>۱۵</sup>، تیزهوش و سرآمد<sup>۱۶</sup>، اصطلاحاتی هستند برای متمایز کردن کسانی که از بهره‌هوشی بالاتر برخوردارند. شاید بتوان اصطلاحاتی چون بیش‌خلاق<sup>۱۷</sup>، پرخلاقیت<sup>۱۸</sup> و مبتکر<sup>۱۹</sup> را برای متمایز کسانی که از درجه خلاقیت زیادی نسبت به دیگران برخوردارند، استفاده کرد. به هر حال در ادبیات رایج امروز در زمینه‌هایی که به بحث خلاقیت می‌پردازند، اصطلاح خلاق، به کسی اشاره دارد که خلاقیت در او به‌صورت یک صفت برجسته و بارز تجلی پیدا کرده است.

با این پیش‌فرض، این سؤال مطرح می‌شود که بپرسیم انسان خلاق کیست و چه ویژگی‌هایی دارد؟ برای تعیین خلاقیت انسان، تا کنون پیشنهادها گوناگونی مطرح شده است. شاید ساده‌ترین و مستندترین روش‌ها، همانی باشد که بر سنت روان‌سنجی بنا نهاده شده است. همان‌گونه که «بینه»، هوش را چیزی نامید که تست آن را می‌سازد، شاید بتوان گفت که انسان خلاق کسی است که آزمون‌های خلاقیت او را مشخص می‌کنند. آزمون‌های خلاقیت، از جمله آزمون خلاقیت تورنس، انسان خلاق را کسی می‌داند که تعداد پاسخ‌های خلاقانه بیشتری را در آزمون او ارائه کند. تورنس به تبعیت از گیلفورد، تفکر واگرا را زیربنای خلاقیت دانسته و بر آن

اگر شاعرانی چون سعدی، حافظ، شکسپیر و ... نمی‌توانستند افکار و ظرایف نگاه خود را در قالب حرکات کلامی و نگارشی بریزند، باز هم انسان‌هایی خلاق به‌شمار می‌آمدند؟ اگر تصویر تجسمی مجسمه‌سازان و نقاشانی چون میکل‌آنجلو، نمی‌توانست از سرپنجه هنرمندان آنان تجلی عینی پیدا کند، باز می‌توانستیم سخن از خلاقیت آنان به میان آوریم؟ اگر اینشتین ادراک فیزیکی خود از جهان را نمی‌توانست با کمک قلم و بیان، به دیگران منتقل کند، باز هم او را فردی خلاق به‌شمار می‌آوردیم؟ در پاسخ به تمامی این نوع سؤال‌ها باید بگوییم که با اینکه همگی قائلیم که فرایندهای درونی همچون تخیل، تفکر و احساس، در شکل‌گیری خلاقیت، تأثیری بنیادی و انکارناپذیر دارند، اما تا این فرایندها با حرکات به نمایش در نیایند، قابل سنجش و ارزیابی نخواهند بود. به‌عبارت دیگر تمامی صحبت‌ها پیرامون خلاقیت، با تأکید بر بخش حرکتی رفتار انسان متمرکز شده است. تا این بخش از رفتار انسانی نتواند فرایندهای درونی را به نمایش درآورد، خلاقیت معنا پیدا نمی‌کند. در اصل افرادی چون ترنس و گیلفورد که با دیدی روان‌سنجانه به خلاقیت نگاه می‌کنند، مؤیدی هستند بر اهمیت بخش حرکتی خلاقیت.

چنین دیدگاهی به خلاقیت، حاصل یک دیدگاه پوزیتویستی و آگوستریستی به انسان است. دیدگاه پوزیتویستی به خلاقیت حکم می‌کند که بگوییم تا چیزی تحقق عینی و بیرونی نداشته باشد، فاقد اعتبار خواهد بود یا بهتر است بگوییم که اساساً وجود ندارد. انسان با دید خودمحورانه خود نیز خلاقیت را برای خود می‌خواهد نه برای شخص خلاق. آیا ما انسان‌ها به وجود حافظ‌ها و سعدی‌ها و بسیاری از انسان‌های برجسته‌ای که در تاریخ بشری وجود داشته ولی به هر دلیلی نتوانسته‌اند و یا نخواسته‌اند سرمایه درونی خود را به منصب ظهور برسانند، اندیشیده‌ایم؟ آیا به وجود آنان در مجموعه انسان‌ها به خود بالیده‌ایم؟ آیا برای آنان، برای خاطر خودشان خوشحال شده‌ایم؟ یا نه اساساً چنین کسانی را در عالم انسانی ندیده‌ایم و حتی حدس زده‌ایم که ممکن است چنین کسانی نیز وجود داشته باشند؟ شاید تفکیک بین خلاقیت و نوآوری<sup>۲۰</sup>، از منظر برخی از افراد، بتواند گره‌گشای این مشکل شود: «خلاقیت و نوآوری، از آن واژه‌هایی است که بیشتر زمان‌ها با یکدیگر اشتباه می‌شوند. برخی در این اندیشه‌اند که این دو واژه، مترادف‌اند، اما در واقع آن‌ها تفاوت‌های زیادی با یکدیگر دارند. خلاقیت به زبان ساده یعنی تولید

اساس، آزمون‌ی را طراحی کرده است که در آن ذهن آزمودنی هر قدر بتواند به شکل منسجم و سازمان یافته به پاسخ‌های بیشتری دست یابد، خلاق تر است. در چنین آزمون‌هایی، کمیت پاسخ‌ها، تعیین کننده خلاقیت فرد خواهد بود. تورنس نیز نتوانسته است خلاقیت را تنها در قالب پاسخ‌های واگرای آزمودنی خلاصه کند؛ اما اساس کار او همین است. به عبارت ساده‌تر در نظر تورنس، انسان خلاق کسی است که در آزمون خلاقیت، نمره بالاتری کسب کرده باشد.

مزلو در دیدی متفاوت از دیدگاه‌های رایج شناختی، خلاقیت را معادل «شخصیت خود شکوفا» می‌بیند. وی با تأکید بر اینکه خلاقیت می‌تواند جنبه‌ای از هر نوع رفتار، خواه ادراکی، نگرشی، هیجانی، کنشی، شناختی یا بیانی باشد (مزلو، ترجمه رضوانی، ۱۳۷۴)، با زیرسؤال بردن نظریه‌های تفکر تک‌علتی و تک‌معلولی، تفکر محرک - پاسخ، تفکر ویژه و مانند آن‌ها، دست به نقد نظریه‌های جزءنگر شناختی زده، بیان می‌دارد که این دیدگاه‌ها، خلاقیت را به مثابه یک استعداد محدود ارزیابی می‌کنند، حال آنکه خلاقیت را باید در عرصه‌ای گسترده‌تر و در شخصیت خلاق جست‌وجو کرد.

مزلو با طرح این نکته که خلاقیت معادل شخصیت خودشکوفاست، آن را به تمام شخصیت انسان تسری داد، نه یک جنبه از آن. از آنجایی که مزلو پژوهش درباره‌ی افرادی را که از نظر هیجانی بسیار سالم بودند را، پایه‌ی نظریه‌ی شخصیت خود قرار داد، می‌توان گفت که او خلاقیت را معادل سلامت کامل روان به‌شمار آورد. «گرچه او افراد زیادی را که خودشکوفا می‌دانست، پیدا نکرد، برآورد کرد که افراد خودشکوفا یک درصد جمعیت یا کمتر را تشکیل می‌دهند و به این نتیجه رسید که آن‌ها در ویژگی‌های خاصی مشترک‌اند (مزلو، ۱۹۷۰، ۱۹۷۱) این ویژگی‌ها عبارت‌اند از: درک واضح واقعیت - پذیرش خود، دیگران و طبیعت - خودانگیختگی، سادگی و طبیعی بودن - احساس تعهد نسبت به یک آرمان - استقلال و نیاز به خلوت - تازگی فهم و درک - تجربیات اوج - علاقه‌اجتماعی - روابط میان فردی عمیق - تحمل و پذیرش دیگران - خلاقیت و نوآوری - مقاومت در برابر فشارهای اجتماعی» (شولتز، شولتز، ۱۹۹۸، ترجمه سیدمحمدی، ۱۳۷۷)

چنان‌که ملاحظه می‌شود، در مجموعه صفاتی که برای افراد خودشکوفا بر شمرده شده است، یک ویژگی با عنوان خلاقیت وجود دارد ولی علاوه بر آن، برخی از ویژگی‌ها نیز به نوعی با خلاقیت مرتبط است؛ به‌ویژه آنکه وقتی مزلو در مورد کودک‌گونگی سخن می‌گوید، این ویژگی‌ها منعکس کننده چنین خصوصیتی هستند. در ویژگی خودانگیختگی، سادگی و طبیعی بودن، به این نکته اشاره می‌کند که رفتار افراد خودشکوفا، بی‌پرده، مستقیم و طبیعی است. افراد خودشکوفا به ندرت احساس‌ها یا هیجان‌های خود را مخفی می‌کنند یا برای خوشامد جامعه، نقش بازی می‌کنند. درباره‌ی تازگی فهم و درک‌باز، به نوعی یک رفتار کودکانه برای افراد خودشکوفا توصیف می‌شود. در این باره مزلو معتقد است که افراد خودشکوفا، توانایی آن را دارند که دنیای خود را با تازگی، تعجب و بهت‌زدگی درک و تجربه کنند. یک تجربه، ممکن است برای اشخاصی که خودشکوفا نیستند، کهنه شود؛ اما افراد خودشکوفا غروب خورشید، نقاشی و ریمبرگ<sup>۲</sup>، یا سمفونی گوستاو ماهل را گویی اولین بار است تجربه می‌کنند و لذت می‌برند. حتی رویدادها و اشیای عادی‌تر، مثل یک بازی بیسیال یا یک هدیه تولد می‌تواند مایه مسرت آن‌ها باشد. این افراد همچنان از آنچه دارند، لذت می‌برند و کمتر به کهنه بودن

آن اهمیت می‌دهند.

در مورد خلاقیت نیز مزلو معتقد است که افراد خودشکوفا بسیار خلاق‌اند و در کار خود و در اغلب جنبه‌های دیگر زندگی ابتکار و نوآوری نشان می‌دهند. آن‌ها انعطاف‌پذیر و خودانگیخته و مشتاق اشتباه کردن هستند. افراد خلاق همانند کودکی که جامعه، ترسیدن از محیط، اشیاء و جانداران را در او به‌وجود نیاورده، بی‌پروا و جسور هستند. (شولتز، شولتز، ۱۹۹۸، ترجمه سید محمدی، ۱۳۷۷)

مزلو برای توضیح بیشتر در این باره، با طرح جدا شدن فرایندهای اولیه و ثانویه در انسان‌های تمدن جدید و امتزاج این فرایندها در انسان‌های خلاق می‌نویسد:

«... فرد سالم و به‌ویژه فرد خلاق به شکلی موفق به انجام نوعی امتزاج بین هر دو فرایند اولیه و ثانویه، هر دو ضمیر هشیار و ناهشیار و هر دو خودعمیق‌تر و خودهشیار و آگاه شده است. چنین فردی می‌تواند با ناهشیار خود زندگی کند؛ با کودک‌گونگی خود؛ تخیلات خود؛ خیال‌بافی؛ زنانگی؛ خصلت شاعرانه و ... خود زندگی کند» (مزلو، ترجمه رضوانی، ۱۳۷۴).

مزلو با تأکید در اینکه در مسئله خلاقیت باید به خلاقیت اولیه نه خلاقیت ثانویه تکیه داشت، خاطر نشان می‌سازد: «فهرست» فرد دارای عملکرد کامل<sup>۱</sup> را جزر<sup>۱</sup>، «فرد تفرد یافته» یونگ<sup>۲</sup>، «فرد خود مختار» فروم<sup>۳</sup> و «شخصیت خودشکوفا» خودش، به میزان بسیار زیادی با ویژگی‌های شخصیتی افراد خلاق قابل انطباق است؛ بنابراین باید خلاقیت و مفهوم خودشکوفایی و کمال انسانی را دو مقوله مترادف دید» (مزلو، ترجمه رضوانی، ۱۳۷۴).

شاید تنها کسی که خلاقیت، را به تمام شخصیت تسری داده و آن را معادل یک سطح تحول یافته شخصیت انسان یعنی خودشکوفایی، می‌داند، مزلو باشد. در سطوحی پایین‌تر، و در میان کسانی که در مورد ویژگی‌های انسان خلاق سخن گفته‌اند، می‌توان به بیان صفات آنان رسید. این گروه از محققان، بیشتر به بیان صفاتی که ویژگی خاص افراد خلاق است، اکتفا کرده‌اند. برای نمونه تورنس در کنار طرح دیدگاه شناختی خود درباره خلاقیت، به توصیف برخی از صفات شخصیتی افراد خلاق می‌پردازد. او برخی از عوامل و ویژگی‌های شخصیتی مؤثر در امر خلاقیت را به شرح زیر برمی‌شمرد: تعصب نداشتن نسبت به تغییر، علاقه به آزمایش و تجربه دائم، میل به خطر کردن، وقت شناسی، کنج‌کاو، گرایش به کارهای پیچیده، واقع‌بینی، اعتمادبه‌نفس بالا، خودانگیختگی، تحمل ناملایمات، پذیرش عیوب خویش، آزدگی از انجام کارهای روزمره، توان فکر کردن و پرداختن به چند ایده در یک زمان، فراتر رفتن در انجام تکالیف، سودجویی از روش‌های غیرمعمول در انجام کارها، نگرانی نداشتن از این‌که فرد متفاوت از دیگران به‌نظر برسد، اصرار و پافشاری در ایده‌های خود، درک سریع و صحیح‌تر از روابط بین پدیده‌ها (آقایی فیشانی، ۱۳۷۷).

بارون نیز صفات دیگری را برای افراد خلاق بیان می‌کند. از جمله این صفات می‌توان به «بازبودن برای دیدن راه‌های جدید، شهود، گوش به زنگ فرصت‌ها بودن، علاقه به پیچیدگی به عنوان چالشی برای یافتن سادگی، استقلال در قضاوتی که مفروضات را زیر سؤال می‌برد، علاقه به خطر کردن، تفکر غیرمعارفی که اجازه پیوندهای غیر عادی را بدهد، توجه هوشمندانه و انگیزه برای یافتن الگو و معنا، انگیزه و جسارت آفرینش اشاره کرد» (بارون، ۱۹۸۸، ص ۹۵ به نقل از استرنبرگ، ۲۰۰۶، ترجمه خرازی ۱۳۸۷)

در جدول زیر جمع‌بندی بین دیدگاه تعدادی از محققان در زمینه صفات شخصیتی افراد خود شکوفا را ملاحظه می‌کنید.

طبقة‌بندی صفات	صفات	مزلو	تورنس	بارون	پیاژه
صفات اجتماعی (صفات مرتبط با دیگران)	اعتماد به نفس بالا		*		
	اعتماد از ارزیابی خود از پدیده‌ها				
	نگرانی نداشتن از اینکه فرد متفاوت از دیگران به نظر برسد		*		
صفات مرتبط با طبیعت و محیط	علاقه به آزمایش و تجربه دائم		*		
	گرایش به کارهای پیچیده		*		
	درک سریع و صحیح‌تر از روابط بین پدیده‌ها		*		
صفات مربوط به شیوه زندگی شخصی	پذیرش عیوب خویش		*		
	آزردگی از انجام کارهای روزمره		*		
	گوش به زنگ فرصت‌ها بودن			*	
	وقت‌شناسی		*		
	جسارت آفرینش			*	
	تحمل ناملایمات		*		
	سودجویی از روش‌های غیر معمول در انجام کارها		*		
	فرا تر رفتن در انجام تکالیف		*		
	تعصب نداشتن نسبت به تغییر،		*		
	توان فکر کردن و پرداختن به چند ایده در یک زمان		*	*	
صفات شناختی	علاقه به پیچیدگی به عنوان چالشی برای یافتن سادگی			*	
	بازبودن برای دیدن راه‌های جدید			*	
	استقلال در قضاوتی که مفروضات را زیر سؤال می‌برد از جمله باورهای ممکن دیگر			*	
	کنجکاوی		*		
	شهود			*	
	توجه هوشمندانه و انگیزه برای یافتن الگو و معنا				
	خود انگیختگی		*		
صفات عاطفی (هیجانی)	میل به ریسک کردن		*	*	
	اصرار و پافشاری در ایده‌های خود		*		
	مواجه شدن با موقعیت‌های پیش‌بینی ناپذیر				
	کودک‌گونه‌گی	*			*
					*

## محیط خلاق

تأثیر محیط بر رفتارهای انسانی، بر کسی پوشیده نیست. اساس رشته‌هایی از دانش بشری، مانند جامعه‌شناسی و روان‌شناسی اجتماعی، همین نکته است. تفاوت رفتارهای انسانی در فرهنگ‌های گوناگون نیز، برآمده از همین واقعیت است. بر این اساس، این سؤال به میان می‌آید که آیا محیط‌های خاصی، برانگیزاننده استعداد خلاقانه انسان هستند یا نه؟ در پاسخ به چنین سؤالی اگر از قاعده کلی تأثیر محیط بر رفتار انسان استفاده کنیم، باید بگوییم که برانگیختگی خلاقیت انسان نیز تابع شرایط محیطی خاصی است. این پاسخ کلی را می‌توانیم با اطمینان بالایی بپذیریم؛ اما به دنبال این واقعیت، سؤال دیگری مطرح می‌شود و آن این که محیط پرورنده خلاقیت دارای چه مختصاتی است؟ تعیین این مختصات نمی‌تواند بدون مطالعه میدانی انجام گیرد. بر این اساس است که گاردنر به کمک یک پژوهش مروری، برخی از مختصات محیطی را که افراد خلاق در آن زیسته‌اند، استخراج کرده است.



انگاشته یا از آن سوء استفاده کرده‌اند. اغلب آفرینشگرانی که گاردنر مورد مطالعه قرار داده است، حدوداً یک دهه بعد از دستاورد خلاق اولیه، به دومین پیشرفت غیر منتظره خود دست یافته‌اند. اثر دوم آن‌ها جامع‌تر، یکپارچه‌تر، اما کمتر انقلابی بوده است. این که آفرینش‌گر، آفرینش‌های مهم دیگری را نیز ادامه داده است یا نه، بستگی به حوزه خاص تلاش او داشته است. احتمال اینکه شاعران و دانشمندان چنین باشند، کمتر از موسیقی‌دانان و نقاشان بوده است. (استرنبرگ، رابرت، ۲۰۰۶، ترجمه خرازی و حجازی ۱۳۸۷)

مطالعاتی از نوع مطالعه گاردنر، ترسیم موقعیت اجتماعی برآمده از زندگی تعداد محدودی انسان خلاق بوده است. چنین مطالعه‌ای نمی‌تواند ترسیم کاملی از محیط مناسب برای پرورش خلاقیت را در اختیار ما بگذارد. افراد دیگری هم با استنباط‌های خود، مختصاتی از محیط پرورش دهنده خلاقیت را مطرح کرده‌اند. «به رغم تنوع دیدگاه‌ها، اکثر پژوهشگران تأیید می‌کنند که ویژگی‌های فردی و شرایط محیطی قبلی، غالباً ضروری‌اند؛ اما هیچ‌یک به تنهایی کافی نیستند. در واقع، فراورش خلاق فوق‌العاده، به معنای واقعی کلمه، نادر است؛ زیرا باید متغیرهای فراوان به میزان مناسب در یک فرد با هم جمع شوند. پیچیدگی بعدی آن است که بسیاری از این متغیرها با خلاقیت ارتباط خطی ندارند. اگر این روابط خطی بود، افزایش در یک ویژگی یا شرایط خاص، با افزایش در خلاقیت همراه بود. به نظر می‌رسد خلاف این صادق باشد؛ به نظر می‌رسد بسیاری از آن‌ها دارای روابط متناقضی هستند و بقیه نیز ارتباطی غیر خطی دارند.» (استرنبرگ، رابرت، ۲۰۰۶، ترجمه خرازی و حجازی ۱۳۸۷)

به این ترتیب شاید نتوانیم امروزه به روشنی در مورد ویژگی‌های دقیق محیط پرورش دهنده خلاقیت، سخن روشنی بیان کنیم. بهتر است در این زمینه به عوامل بازدارنده خلاقیت که اغلب زائیده محیط است، بیشتر توجه کنیم تا عوامل پرورش دهنده آن. در صورتی که عوامل سرکوب‌کننده خلاقیت را از محیط حذف کنیم، کمک شایانی به پرورش آن کرده‌ایم.

گاردنر<sup>۲۴</sup> (۱۹۹۳ا)، مانند بسیاری از پژوهشگران مطالعه موردی، هفت فرد خلاق را عمیقاً مورد مطالعه قرار داد. او مانند سیمونتون<sup>۲۵</sup> (۱۹۹۴) تلاش کرد این افراد خلاق را با زمینه تاریخی‌ای که در آن رشد یافته و کار کرده بودند، مرتبط سازد. او متوجه شد که آفرینشگران بزرگ، گویی در مکان و زمان مناسب، برای ایجاد تغییری انقلابی در حوزه انتخابی خود قرار گرفته‌اند. او چگونگی تأثیر حوزه (مانند فیزیک، سیاست و موسیقی) و صنف (مانند همکاران، رقبا، مشاوران) را بر شیوه‌ای که فرد آفریننده، خلاقیت خود را نشان می‌دهد، مطالعه کرد. علاوه بر این، گاردنر تجربه‌های اولیه فرد را که منجر به دستاورد خلاق شده است و هم تکامل خلاقیت او را در گستره حیاتش مطالعه کرد. گاردنر در این زمینه نتیجه گرفت که افراد خلاق در دوران اولیه زندگی خود، حمایت متوسط، اما سخت‌گیرانه و نسبتاً سردی داشته‌اند (یعنی غیر گرم، غیر عاطفی و غیر پرورشی). اغلب آن‌ها علاقه اولیه‌ای به رشته مورد انتخاب خود نشان داده‌اند و اکثراً برجستگی خاصی نداشته‌اند. آن‌ها به‌طور کلی علاقه اولیه‌ای به کاوش در قلمرو ناشناخته داشته‌اند. و تنها بعد از کسب تسلط بر رشته مورد انتخاب خود و بعد از حدود یک دهه تمرین توانسته‌اند اولین پیشرفت غیر منتظره انقلابی را داشته باشند. به نظر می‌رسد که اکثر آفرینشگران، در زمان پیشرفت غیر منتظره خود، تا حدودی از حمایت عاطفی و فکری برخوردار بوده‌اند. به هر حال، به دنبال این موفقیت اولیه (و برخی اوقات قبل از آن) افراد بسیار خلاق تمام انرژی خود را به کارشان اختصاص داده‌اند. آن‌ها در دوران بزرگسالی، بعضاً روابط نزدیک خود را ترک کرده، نادیده

### پی‌نوشت‌ها

1. Divergent thinking
2. Fluency
3. originality.
4. Factor
5. Cognitive
6. productive
7. Evaluative
8. Flexibility
9. Goff
10. Sensitivity to problems
11. Redefinition
12. Innovation
13. overactive
14. hyperactive
15. intelligent
16. Gifted
17. Over creative
18. Hyper creative
19. Ingenious
20. Vermeer
21. Rogers, K.
22. Jung, C. G.
23. Fromm, E.
24. Gardner, H
25. Simonton, D. K.





# دیگه چه خبر؟

سارا ساجدی



## دولت جدید، جوابیه و اصلاحیه

### «آیین‌نامه ساماندهی مراکز مشاوره» را به مجلس ارائه کند

به مجلس داده نشود، رئیس مجلس می‌تواند برای بار دوم از طریق روزنامه رسمی کشور به سراسر کشور اعلام کند. وی در پایان خاطرنشان کرد: «باتوجه به اینکه مهلت قانونی ۷ روز اعلام شده و در شرایط انتقال دولت کارهای ضروری‌تری در دستور کار دولت قرار دارد، مجلس می‌تواند در این باره مدارا کند و تا در زمان مناسب جوابیه به مجلس داده شود.»

اولین سمینار علمی روان‌نمایشگری ۲۵ و ۲۶ دی‌ماه سال جاری در ایران برگزار خواهد شد. این سمینار با محورهای علمی و پژوهشی در موضوعات مختلف دارای مجوز بازآموزی بدون وزارت بهداشت درمان و آموزش پزشکی خواهد بود.

خود را در مورد آن اعلام کند. وی اظهار کرد: «چنانچه دولت به هر دلیلی اعلام اصلاحیه را به تعویق بیندازد، با توجه به اینکه در شرایط انتقال دولت قرار داریم، رئیس مجلس می‌تواند مدتی صبر کند و اگر مجدداً اصلاحیه اعلام نشد، از طریق روزنامه رسمی کشور ملغی‌الاثربودن آن اعلام می‌شود و دستگاه‌های اجرایی هم حق هیچ‌گونه اعتراضی ندارند.»

عضو هیئت بررسی و تطبیق مصوبات دولت با قوانین تصریح کرد: «در این‌گونه موارد یا دولت، اصلاحیه خود را اعلام می‌کند یا اعلام نمی‌کند؛ اگر اصلاحیه به مجلس ارائه شود، مجدداً هیئت بررسی و تطبیق مصوبات دولت با قوانین، آن را بررسی می‌کنند و اگر اصلاحیه از طرف دولت

سلامت نیوز: عضو هیئت بررسی و تطبیق مصوبات دولت با قوانین مجلس با یادآوری اینکه صدور مجوز مراکز مشاوره از سوی وزارت ورزش و جوانان و بهزیستی لغو شده است، گفت: «دولت جدید باید جوابیه لازم را در این خصوص به مجلس ارائه کند.» محمدرضا خباز در گفت‌وگو با ایسنا، افزود: «با توجه به اینکه «آیین‌نامه ساماندهی و اعتباربخشی مراکز مشاوره» در هیئت بررسی و تطبیق مصوبات دولت با قوانین، مورد بازنگری قرار گرفته و بخش‌هایی از آن مغایر قانون تشکیل سازمان نظام روان‌شناسی بود، ملغی اعلام شد و براساس ابلاغ رئیس مجلس، دولت موظف است طی یک هفته جوابیه و اصلاحیه

## دیگه چه خبر؟

نگاه داشت؛ زیرا خطر پرخاشگری و بدرفتاری در کودکانی که روزانه چهار نوشیدنی گازدار و شکر دار مصرف می‌کنند، دو برابر بیشتر از دیگر کودکان است.

به گزارش خبرنگار سایت پزشکان بدون مرز، مادران کودکان پنج ساله پرسش‌نامه‌ای درباره اینکه کودکانشان هر چند وقت نوشیدنی گازدار می‌خورند، پر کردند. مادرانی که این پرسش‌نامه را پر کردند، درباره نحوه رفتار کودک خود در دو ماه پیش از تحقیق نیز اطلاعاتی ارائه دادند.

بر اساس نتایج این تحقیق که در مجله پزشکی کودکان منتشر شده، ۱۵۰۰ کودک دست‌کم یک نوشیدنی گازدار در روز مصرف می‌کرده‌اند و یک نفر از هر ۲۵ نفر روزانه چهار نوشیدنی و یا بیش از آن مصرف کرده است. بر اساس این تحقیق دانشمندان به ارتباط بین پرخاشگری و مصرف این نوشیدنی‌های گازدار در کودکان پی بردند.

### بدهکاری به سلامت جوانان آسیب می‌رساند

پژوهشگران علوم پزشکی در دانشگاه نورث وسترن کشور آمریکا می‌گویند: «نتایج بررسی‌های صورت گرفته نشان داده است که بالا بودن میزان بدهی‌ها با افزایش اضطراب و افسردگی، کاهش سلامت فردی و ابتلا به بیماری فشار خون ارتباط دارد.»

به گزارش خبرنگار سایت پزشکان بدون مرز، در جریان این مطالعه محققان به بررسی شرایط روحی و سلامت جسمانی ۸۴۰۰ بزرگسال بین ۲۴ تا ۳۲ سال پرداختند.

پیش از این نیز تحقیقات نشان داده بودند که بدهی باعث بروز مشکلات جسمی و روانی می‌شود و به سلامت عقل آسیب می‌زند. نتایج مطالعات پیشین نشان می‌دهد که خطر ابتلا به بیماری‌ها و یا نگرانی‌های شدید در افرادی که برای پرداخت بدهی‌های خود تلاش می‌کنند و خود را به آب و آتش می‌زنند، افزایش می‌یابد.

بر این اساس، آسیب‌های عقلی در افرادی که با دشوارترین مشکلات مربوط به بدهی مواجه‌اند، به میزان زیادی افزایش می‌یابد.

پژوهشگران اعلام کرده‌اند که بدهکاری با افزایش خطر استرس و افسردگی می‌تواند مرگ‌ومیر را در دوران جوانی افزایش دهد. الیزابت سوویت در این زمینه اعلام کرد که نتایج این تحقیق بسیار تأمل‌برانگیز است. شمار جوانانی که از سال ۱۹۸۰ به بعد برای داشتن خانه در بانلاق بدهی فرو رفته‌اند، سه برابر افزایش یافته است.

سلامت و پیشگیری از سرطان در ایران و در بیمارستان آتیه افتتاح شد.

هدف از ایجاد این کلینیک معاینه به‌موقع خانم‌ها و درمان بیماری‌های آن‌ها قبل از رسیدن به مرحله غیرقابل درمان است.

همان‌طور که می‌دانید، حدود ۵۰ درصد از جامعه را خانم‌ها تشکیل می‌دهند و سلامت این گروه تأثیر بسزایی در ارتقای سلامت خانواده و سعادت و پیشرفت فرزندان دارد.

\* معاینه در یک روز توسط گروهی از متخصصان داخلی، تغذیه، جراحی گوارش و پستان، فوق تخصص سرطان‌های رحم و تخمدان

\* ارائه راهکارهای پیشگیری از سرطان‌های گوارش، پستان، رحم و تخمدان

\* بررسی بیماری‌های عفونی، HIV، هپاتیت،

فشار خون و دیابت

\* ارائه مشاوره تغذیه

### نوشیدنی‌های گازدار موجب پرخاشگری در کودکان می‌شوند

بر اساس تحقیقات دانشمندان دانشگاه کلمبیا در ایالات متحده آمریکا، باید کودکان را از مصرف انواع نوشیدنی‌های گازدار دور

### کنگره روان‌شناسی کودک و نوجوان

نخستین کنگره سراسری روان‌شناسی کودک و نوجوان، با هدف ارتقای سلامت روان ۲۹ و ۳۰ بهمن سال جاری در دانشگاه شهید بهشتی تهران برگزار خواهد شد.

### کنگره پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی

آخرین یافته‌های محققان روان‌شناسی در سومین کنگره سراسری پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی که در روزهای ۶ تا ۸ اسفند برگزار می‌شود، عرضه خواهد شد. به گزارش



خبرنگار مهر، دکتر محمدکاظم وحید- دبیر اجرایی این کنگره در نشست خبری خود، ارائه آخرین یافته‌های محققان در حوزه روان‌شناسی بالینی را از اهداف این کنگره نام برد و افزود: «این کنگره با محوریت درمان‌های روان‌شناختی و تأکید بر سلامت روان، پیشگیری از مشکلات روانی و اعتیاد برگزار می‌شود.»

### بوستانی برای کودکان اوتیسم در تبریز

به‌تازگی بوستانی برای کودکان اوتیسم در تبریز گشایش یافته است.

به گزارش سلامت نیوز به نقل از ایستا اوتیسم نوعی اختلال تکاملی عصبی است که در آن کودکان اوتیسمی مراحل تکاملی را آن‌گونه که همسالانشان طی می‌کنند، نمی‌گذرانند. در این کودکان توانایی‌های ارتباطی از قبیل سخن گفتن و رابطه با والدین و همسالان مختل است و الگوهای تکراری و آزاردهنده‌ای از رفتار نزد آن‌ها بروز پیدا می‌کند. تقریباً از هر یک‌هزار کودک ۵ نفر مبتلا به اوتیسم‌اند.

محمد المتیرالدین، نماینده صندوق بین‌المللی کودکان در ایران، گفت: «بسیار خوشحالم که اولین بوستان ویژه کودکان اوتیسم در ایران به‌صورت اختصاصی طراحی شده است.» وی از اهمیت دوران کودکی به‌عنوان دوران طلایی یاد کرد و از این اقدام مهم به‌صورت ویژه تشکر کرد.

### کلینیک سلامت زنان با ارتقای سلامت و پیشگیری از سرطان

برای اولین بار کلینیک سلامت زنان با ارتقای



## دیگه چه خبر؟

شاهد جدایی والدین خود بوده‌اند، کمتر از هم سالانشان است.

مدیر این پروژه تحقیقاتی گفت که آگاهی والدین از آثار مخرب طلاق روی فرزندان بسیار مهم است و در صورت بروز این مشکل، باید اولیای مدرسه به دانش‌آموزان بیشتر توجه کنند.



### یک اقدام خوب

#### بهبود دهنوی

در بیست و یکمین نمایشگاه بین‌المللی

به‌طور رسمی در سطح کشور آغاز کردند. هدف مراکز راهنمایی و مشاوره خانواده کمک به تعادل و استحکام کانون خانواده به‌منظور مشارکت بهینه در امر تعلیم و تربیت فرزندان است. در این مراکز مشاوره فردی، گروهی، خانوادگی، مذهبی، روان‌درمانی و روان‌سنجی ارائه می‌شود.

در بخش خانواده نیز مشاوران متعددی آماده پاسخگویی به پرسش‌های افراد درباره ازدواج، همسررداری، تربیت فرزند، رابطه دختر و پسر و اخلاق در خانواده بودند.

همچنین کارشناسان مشاوره مذهبی و روحانیون به ابهامات و سؤالات بازدیدکنندگان نمایشگاه قرآن در حوزه‌های اعتقادات، احکام فرق انحرافی، سیاست، مهدویت، جوانان و نوجوانان و شبهات قرآنی پاسخ می‌دادند. مراجعان با حضور در ساعات فعالیت نمایشگاه قرآن از ساعت ۱۷ تا ۲۴ هر روز و در روزهای تعطیل از ساعت ۱۴ تا ۲۴ می‌توانستند از خدمات مشاوره در هر یک از این بخش‌ها بهره‌مند شوند.

همچنین در بخش خدمات مشاوره قرآنی



کارگاه‌های آموزشی نیز برگزار شد و آموزش‌هایی در زمینه مهارت‌های زندگی با رویکرد قرآنی با حضور روان‌شناسان آشنا با علوم قرآنی به علاقه‌مندان ارائه گردید.

این بخش با حضور ۲۵ نفر از مشاوران و روان‌شناسان آموزش و پرورش تهران که از سوی سازمان مدارس غیردولتی توسعه مشارکت‌های مردمی و خانواده انتخاب شده بودند، انجام می‌گرفت.

از روزهای آغازین نمایشگاه استقبال مردم از غرفه مشاوره چشمگیر بود؛ به‌طوری‌که روزانه بین ۱۵۰ تا ۴۰۰ نفر از خدمات مشاوره بهره‌مند می‌شدند.

سوییت همچنین افزود داشتن بدهی، عواقبی برای سلامتی فرد دارد که از آن جمله می‌توان به افزایش فشار خون و عدم توجه به سلامت فردی و روحی اشاره کرد.

این مطالعه نشان داد که بالا بودن میزان بدهی‌ها با افزایش اضطراب و افسردگی، کاهش سلامت فردی و ابتلا به بیماری فشار خون ارتباط دارد.

### طلاق والدین موجب اختلال در شاخص‌های سلامت فرزندان می‌شود

پژوهشگران علوم پزشکی در دانشگاه یوسال (UCL) لندن می‌گویند بررسی‌های صورت گرفته روی افرادی که والدینشان در دوران کودکی آنان از هم جدا شده‌اند، نشان می‌دهد که شاخص‌های التهابی خون از جمله پروتئین فاز حاد (acute phase protein) در افرادی که در کودکی شاهد طلاق والدین خود بوده‌اند، به مراتب بیشتر است. میزان پروتئین C-reactive در کودکانی که قبل از ۱۶ سالگی شاهد جدایی والدین خود بوده‌اند، در سن ۴۵ سالگی، ۱۶ درصد بیشتر از دیگر هم‌سالان خود است.

(C-reactive protein) شاخص التهاب در خون است.

میزان افزایش این پروتئین در درازمدت، یکی از عوامل بروز بیماری‌های عروق کرونر قلب و دیابت نوع ۲ است.

در این تحقیق، ۷۴۶۲ نوزاد متولد سال ۱۹۵۸ توسط محققان سازمان توسعه ملی کودکان تا به امروز مورد بررسی دقیق قرار گرفته‌اند. آنچه در تمام این افراد به چشم می‌خورد، افزایش بیماری‌های التهابی بود. در این تحقیقات دیده شده که میزان تحصیلات و موفقیت‌های افرادی که قبل از ۱۶ سالگی

قرآن کریم که مصادف با تیرماه ۱۳۹۲ برگزار شد ۲۵ نفر از مشاوران مراکز راهنمایی و مشاوره خانواده شهر تهران، خدمات مشاوره‌ای رایگان به خانواده‌ها ارائه می‌دادند. خدمات مشاوره رایگان در زمینه‌های مذهبی، خانواده و روان‌شناسی بالینی هر روز با حضور کارشناسان و متخصصان هر یک از این حوزه‌ها در بیست و یکمین نمایشگاه بین‌المللی قرآن کریم ارائه می‌شد.

مراکز راهنمایی و مشاوره خانواده فعالیت خود را از سال ۷۱ برای رفع مشکلات خانوادگی، تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان و ارتقای سطح سلامت روحی- روانی خانواده‌ها،

# پیشرفت تحصیلی: استرس - سبک‌های مقابله - شخصیت

ناصر رحیمی، امین‌الله فاضل و محبوبه چین‌آوه

## چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی نقش میزان استرس، سبک‌های مقابله‌ای و ویژگی‌های شخصیتی بر پیشرفت تحصیلی هنرجویان هنرستان بوده است. بدین منظور از بین هنرجویان هنرستان‌های ارسنجان در سال تحصیلی ۹۱-۹۲، تعداد ۲۰۰ نفر (۱۱۰ پسر و ۹۰ دختر) به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، انتخاب شدند و با استفاده از پرسش‌نامه استرس کوهن (۱۹۸۳)، پرسش‌نامه مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا (CISS) (۱۹۹۰) و پرسش‌نامه پنج‌عاملی شخصیتی نئو (NEO FFI) (۱۹۸۹)، مورد ارزیابی قرار گرفتند. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل رگرسیون چندگانه و ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل شدند. نتایج نشان داد، بین پیشرفت تحصیلی با متغیرهای استرس، شیوه مقابله‌ای هیجان‌مدار، عامل شخصیتی بی‌ثباتی هیجانی رابطه منفی معنادار و با متغیرهای شیوه مقابله‌ای مسئله‌مدار، عامل شخصیتی گشودگی، عامل شخصیتی مقبولیت و وظیفه‌شناسی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که ارتباط بین میزان شیوه مقابله‌ای مسئله‌مدار، هیجان‌مدار و عامل شخصیتی مقبولیت با میزان پیشرفت تحصیلی آزمودنی‌ها معنادار است؛ به طوری که دو متغیر شیوه مقابله‌ای هیجان‌مدار و عامل شخصیتی مقبولیت در حضور شیوه مقابله‌ای مسئله‌مدار، ۱۹ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کنند. نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌کند که به‌منظور بهبود وضعیت تحصیلی هنرجویان به استرس، ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های مقابله‌ای آنان توجه شود.

**کلیدواژه‌ها:** استرس، ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های مقابله‌ای، پیشرفت تحصیلی، هنرجویان هنرستان

## دانش‌آموزان به واسطه موفقیت در تحصیل می‌توانند به موقعیتی دست یابند که از حداکثر نیروی درونی و بیرونی خود برای دستیابی به اهداف آموزش عالی استفاده و شرایط لازم برای زندگی اجتماعی موفق را کسب کنند

## درباره پیشرفت تحصیلی، نتایج برخی از پژوهش‌ها نشان‌دهنده قدرت پیش‌بینی‌کنندگی سبک‌های مقابله‌ای در پیشرفت تحصیلی است؛ به طوری که بر نقش تعدیل‌کننده سبک‌های مقابله‌ای مسئله‌مدار در بررسی رابطه بین استرس و پیشرفت تحصیلی تأکید و نشان داده شده است که سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار با انگیزش بالا و پیشرفت تحصیلی بهتر در یادگیرندگان رابطه مثبت دارد (نورمی، آنولا، سالما- آرو و لیندروس، ۲۰۰۳؛ استراتز، پری و منس، ۲۰۰۰). پیکارزکا (۲۰۰۰) نیز در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که تنیدگی و اضطراب دانش‌آموزان براساس سبک‌های مقابله‌ای سازش‌نا یافته و برانگیخته شدن سطح بهینه تحریک‌پذیری و فعالیت که برای بهزیستی و پیشرفت تحصیلی آنان مخرب است، مشخص می‌شود.

### مقدمه

آموزش و پرورش، زیربنای توسعه اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی هر جامعه است. بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت و ترقی جوامع پیشرفته نشان می‌دهد که همه این کشورها، آموزش و پرورش می‌توانند و کارآمد داشته‌اند. همچنین در هر نظام آموزشی، عوامل بسیاری با یکدیگر همکاری می‌کنند تا یادگیری و پیشرفت تحصیلی برای دانش‌آموزان حاصل گردد. هر قسمت از این نظام باید به گونه‌ای آماده شود که دسترسی به بازده مطلوب و اهداف موردنظر میسر شود؛ زیرا اگر جزئی از نظام از کار باز ایستد، کارایی اجزای دیگر نظام کاهش می‌یابد و صدمه می‌بیند (ساک، ۱۳۸۲). امروزه صاحب‌نظران بر این باورند که یکی از دلایل مهم توسعه کشورهای پیشرفته توجه و اهتمام آن کشورها به تربیت نیروهای خلاق و مؤثر است. دانش‌آموزان نیروی انسانی برگزیده و سازندگان فردای کشور هستند و موقعیت و پیشرفت تحصیلی آن‌ها از جمله اهداف اساسی برنامه‌های آموزشی است (جونز، ۲۰۰۷). دانش‌آموزان به واسطه موفقیت در تحصیل می‌توانند به موقعیتی دست یابند که از حداکثر نیروی درونی و بیرونی خود برای دستیابی به اهداف آموزش عالی استفاده و شرایط لازم برای زندگی اجتماعی موفق را کسب کنند، برعکس، عدم موفقیت در تحصیل زمینه‌ساز مشکلات فردی و اجتماعی زیاد و انحراف از دستیابی به اهداف سیستم آموزشی است (جونز، ۲۰۰۷). برخی از پژوهشگران در نتایج مطالعات خود به این نکته تأکید کرده‌اند که هیجان تحصیلی از جمله استرس تحصیلی، تأثیری اساسی و مهم بر عملکرد تحصیلی یادگیرندگان می‌گذارد (پکران، گوتز، تیتز و پری، ۲۰۰۲؛ گوتز، پکران، هال و هاگ، ۲۰۰۶). آسیب‌پذیری فشرده دانش‌آموز در مقابل استرس و مشکلات مختلف، باعث ابتلای آن‌ها به انواع مشکلات روان‌شناختی و درهم‌ریختگی سلامت روانی‌شان می‌شود. در صورتی که این استرس شدید باشد یا فرد به دلایلی در برخورد با استرس و شیوه‌های مقابله با آن توانایی و کارآمدی لازم را نداشته باشد و یا به دلایل مختلفی استرس را به صورت منفی درک کند، عملکرد تحصیلی و در نتیجه پیشرفت تحصیلی‌اش تحت تأثیر قرار می‌گیرد (مسیرا و کاستلو، ۲۰۰۴).

درباره متغیرهای استرس و پیشرفت تحصیلی، یافته‌های پژوهشگرانی مانند لین و زیبا (۱۹۸۴)، به نقل از آگان و سیاروشی، ۲۰۰۳، بلانبرگ و فلاهرتی (۱۹۸۵)، به نقل از آگان و سیاروشی، ۲۰۰۳، فلستن و ویلکاکس (۱۹۹۲)، کلارک و ریکر (۱۹۹۳)، به نقل از آگان و سیاروشی، ۲۰۰۳، استراتز، پری و منس (۲۰۰۰)، پکر (۲۰۰۳)، شپهی و هوران (۲۰۰۴)، الیاس، پینگ و عبدالله (۲۰۱۱) و اسپرجم، پرسکی، گروسی و مانکوور (۲۰۱۲) نشان داده‌اند که استرس به‌طور منفی پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند. از طرفی، استرس که دانش‌آموز تجربه می‌کند، ممکن است تحت تأثیر توانایی وی در مقابله مؤثر با رویدادها و موقعیت‌های تنیدگی‌زا باشد (بک، ۲۰۰۶). اگر با استرس به‌طور مؤثر مقابله نشود، ممکن است در فرد احساس تنهایی و عصبانیت، بی‌خوابی و نگرانی‌های مفرط به‌وجود آید. از دیدگاه کلانتر (۲۰۰۸) الگوهای فکری نامناسب و شیوه‌های ناکارآمد مقابله با استرس می‌توانند به مشکلات روان‌شناختی مانند افسردگی، پرخشگری و اضطراب منجر شوند که این عوامل به‌نوبه خود پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. اندلر و پارکر (۱۹۹۰) با بررسی فرایند مقابله عمومی، سه نوع سبک مقابله‌ای را که افراد در موقعیت بحرانی و استرس‌زا به کار می‌برند، مشخص کرده‌اند: سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار<sup>۱</sup>، سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار<sup>۲</sup> و سبک مقابله‌ای اجتنابی<sup>۳</sup>. درباره پیشرفت تحصیلی،

نتایج برخی از پژوهش‌ها نشان‌دهنده قدرت پیش‌بینی‌کنندگی سبک‌های مقابله‌ای در پیشرفت تحصیلی است؛ به طوری که بر نقش تعدیل‌کننده سبک‌های مقابله‌ای مسئله‌مدار در بررسی رابطه بین استرس و پیشرفت تحصیلی تأکید و نشان داده شده است که سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار با انگیزش بالا و پیشرفت تحصیلی بهتر در یادگیرندگان رابطه مثبت دارد (نورمی، آنولا، سالما- آرو و لیندروس، ۲۰۰۳؛ استراتز، پری و منس، ۲۰۰۰). پیکارزکا (۲۰۰۰) نیز در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که تنیدگی و اضطراب دانش‌آموزان براساس سبک‌های مقابله‌ای سازش‌نا یافته و برانگیخته شدن سطح بهینه تحریک‌پذیری و فعالیت که برای بهزیستی و پیشرفت تحصیلی آنان مخرب است، مشخص می‌شود.

در خصوص متغیرهای استرس و پیشرفت تحصیلی، یافته‌های پژوهشگرانی مانند استراتز و همکاران (۲۰۰۰)، پیکارزکا (۲۰۰۰)، ارمسوی، کلیملیو گنججو (۲۰۰۵) و ماتیسوز و دورن (۲۰۰۵)، نشان داده‌اند که سبک مقابله‌ای قادر به تبیین پیشرفت تحصیلی است. مروری بر ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که تبیین تغییرپذیری نمرات عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با تأکید بر اندازه‌های ناوابسته به توانایی از قبیل صفات شخصیت، حجم قابل‌ملاحظه‌ای از مطالعات را به خود اختصاص داده است (دیست، ۲۰۰۳؛ حجت، گونلا، اردمان و ووگل، ۲۰۰۳). ارتباط بین استرس و شخصیت تاریخچه‌ای مدون و در واقع قدمتی بسیار طولانی دارد. تحقیقات بسیاری در طول سال‌های گذشته نشان داده‌اند که حوادث استرس‌زای زندگی باعث برهم خوردن تعادل شخصیتی می‌شود. قانع‌کننده‌ترین مدارک ارائه شده در این چارچوب، مطالعه در زمینه تغییرات زندگی است. این مطالعات نشان داده‌اند که احتمال برهم خوردن تعادل شخصیت با بالا رفتن میزان استرس زندگی تغییر می‌یابد (لئوناردو، ۲۰۱۰). همین مسئله نشان می‌دهد عواملی وجود دارند که ارتباط بین استرس و اختلالات شخصیتی را تعدیل و یا تشدید می‌کنند. در این بین ویژگی‌های شخصیتی از جمله عواملی است که در ارتباط بین استرس و بیماری در نقش متغیر مداخله‌گر ظاهر می‌شوند (لئوناردو، ۲۰۱۰).

شخصیت مفهومی ساده و عینی نیست که به راحتی بتوان آن را تعریف کرد. بلکه مفهومی انتزاعی یا به اصطلاح سازه است. این حقیقت که شخصیت یک سازه است، تعریف آن را دشوار می‌سازد (راس، ۱۹۹۲؛ به نقل از غنایی، ۱۳۹۰). کتل (۱۹۵۹)؛ به نقل از ساعتچی، ۲۰۰۳) بر این باور است که هدف نظریه شخصیت باید این باشد که رفتار آدمی را در شرایط و اوضاع و احوال گوناگون پیش‌بینی کند. از این‌رو، در تعریف شخصیت می‌گویند «مفهومی است که اجازه می‌دهد پیش‌بینی کنیم که آدمی در اوضاع و احوال معین چه رفتاری خواهد داشت». در کل، ویژگی شخصیت به‌طور عمومی برچسب استفاده شده برای طبقه‌بندی ویژگی‌های افراد از نظر رفتار است. شناخت ویژگی‌های شخصیتی افراد فایده عملی بسیار بزرگی را دربردارد و تا اندازه‌ای می‌تواند در زمینه کمک به بهداشت روانی افراد مؤثر افتد؛ به‌گونه‌ای که شاید بتوان گفت شناخت ویژگی‌های شخصیتی در استفاده افراد از شیوه‌های مقابله با استرس تأثیر دارد.

بررسی‌های بسیاری با بهره‌گیری از تحلیل عاملی و با محوریت ویژگی‌های شخصیت انجام شده است که حاصل آن معرفی الگوی شخصیت پنج عاملی بود (زانگ، ۲۰۰۶)، که توجه بسیاری از پژوهشگران را جلب کرده است. کاستا و مک‌کری (۱۹۸۵) با استفاده از تحلیل عاملی به این نتیجه رسیدند که می‌توان بین تفاوت‌های فردی در شخصیت پنج بعد عمده را

## عامل شخصیتی مقبولیت در برقراری و حفظ رابطه و مناسب و سودمند با همکلاسی‌ها و معلم نقش مؤثری دارد. همچنین افراد سازگار، غیبت کمتر و رفتارهای مثبت بیشتری در کلاس درس دارند

در نظر گرفت: بی‌ثباتی هیجانی یا عصبیت<sup>۴</sup> (N)، برونگرایی<sup>۵</sup> (E)، گشودگی نسبت به تجربه‌ها<sup>۶</sup> (O)، مقبولیت<sup>۷</sup> (A)، وظیفه‌شناسی<sup>۸</sup> (C)، (حق شناس، اصغری مقدم و اسدی مقدم، ۱۳۸۴).

گستره قابل ملاحظه‌ای از تحقیقات نشان می‌دهند که صفات شخصیتی، مستقل و متمایز از توانایی‌های شناختی یادگیرندگان، در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی آنان دخالت دارند (بلیکل، ۱۹۹۶). در این خصوص فرنیام چامورو-پرموزیک و مک‌دوگال (۲۰۰۳) خاطر نشان کرده‌اند که ضرورت توجه به نقش صفات شخصیت در تبیین پیشرفت تحصیلی افراد مطالعات فراوانی به همراه داشته است. این در حالی است که پیش‌بینی عملکرد تحصیلی، یکی از موضوعات محوری مورد علاقه روان‌شناسی است. در این جهت به رغم وجود حجم کثیری از مطالعات درباره نقش آزمون‌های هوش و توانایی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی (گودوین و گوتلیب، ۲۰۰۴)، تحقیقات اخیر تأکید کرده‌اند که عوامل شخصیتی به‌ویژه در سطوح بالاتر تحصیلات، در پیش‌بینی عملکرد و پیشرفت تحصیلی نقش به‌سزایی ایفا می‌کنند (گری گوئر، ۲۰۰۴؛ بوساتو، پرنس، الشات و هامکر، ۲۰۰۰)؛ کتل (۱۹۷۸)، به نقل از اینفانته، سانجز و رودیرگز، (۲۰۰۱) تأکید می‌کند که در تبیین پیشرفت تحصیلی ویژگی‌های شخصیتی نقشی فراتر از هوش بازی می‌کنند.

نتایج مطالعات مختلف نشان داده است که از میان صفات شخصیت، گشودگی (جست‌وجوی احتمالی و ظرفیت مواجه شدن با پدیده‌های ناآشنا) و وظیفه‌شناسی (سازماندهی، پشتکار و انگیزش در رفتار مبتنی بر هدف) در روان‌شناسی تربیتی از جایگاهی ویژه برخوردارند اما صفات شخصیتی عصبیت، برونگرایی و خوشایندی به اندازه عامل‌های پذیرش و وظیفه‌شناسی در پژوهش‌های انجام شده بر روی پیشرفت و عملکرد تحصیلی مورد توجه قرار نگرفته‌اند (دیست، ۲۰۰۳).

درباره متغیرهای ویژگی‌های شخصیتی و پیشرفت تحصیلی، یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که ویژگی بی‌ثباتی هیجانی به‌طور منفی پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند (پروپات، ۲۰۰۹؛ لایدار، پولمن و آلیک، ۲۰۰۷). در مورد ویژگی برونگرایی برخی پژوهش‌ها نشان‌دهنده رابطه مثبت (مسگراو مارکوارت، براملی و دالی، ۲۰۰۷؛ پرموزیک و فورنهام، ۲۰۰۳) و برخی دیگر نشان‌دهنده رابطه منفی (پروپات، ۲۰۰۹؛ ملیسا، سمپو و پانون، ۲۰۰۷) با پیشرفت تحصیلی هستند. درباره ویژگی گشودگی نسبت به تجربه‌ها نیز برخی پژوهش‌ها نشان‌دهنده رابطه مثبت (پروپات، ۲۰۰۹؛ لایدار و همکاران، ۲۰۰۷؛ مسگراو و همکاران، ۲۰۰۷؛ کنراد، ۲۰۰۶؛ فارسیدس و وودفیلد، ۲۰۰۳) و برخی دیگر نشان‌دهنده رابطه منفی (دی‌فرویت و مرویلد، ۱۹۹۶ به نقل از دیست، ۲۰۰۳) با پیشرفت تحصیلی هستند. نتیجه پژوهش‌های مسگراو و همکاران (۲۰۰۷)، پروپات (۲۰۰۹)؛ لایدار و همکاران (۲۰۰۷) و پرموزیک و فارنهام (۲۰۰۳) حاکی از رابطه مثبت مقبولیت با پیشرفت تحصیلی است. درباره وظیفه‌شناسی با پیشرفت تحصیلی نیز، پروپات (۲۰۰۹)؛ لایدار و همکاران (۲۰۰۷)، واگرن فاندنر (۲۰۰۷) و پتسکا (۲۰۰۶) در پژوهش‌های خود وجود رابطه مثبت بین این دو متغیر را گزارش کرده‌اند.

در مجموع، باتوجه به توضیحات پیش و نتایج ناهمسان مطالعات پیشین، پژوهش‌های حاضر به دنبال بررسی نقش میزان استرس، ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های مقابله‌ای بر پیشرفت تحصیلی هنرجویان است و همچنین این مسئله که آیا استرس، ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های مقابله‌ای در ارتباط با پیشرفت تحصیلی هنرجویان هنرستان نقش پیش‌بینی‌کنندگی دارند.

### روش

پژوهش حاضر یک مطالعه پس‌رویدادی و از نوع همبستگی و توصیفی است که بر روی هنرجویان هنرستان‌های شهر ارسنجان، در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ انجام پذیرفت. نمونه پژوهش شامل ۲۰۰ نفر (۹۰ دختر و ۱۱۰ پسر) بود که براساس جدول گرجسی و مورگان و به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، انتخاب شدند. حداقل سن ۱۵ و حداکثر ۲۰ سال و میانگین و انحراف استاندارد سنی آنان به ترتیب ۱۷/۵۴ و ۱۷/۸۷ بود.

جهت ارزیابی آزمودنی‌ها در پژوهش حاضر از پرسش‌نامه استرس ادراک شده<sup>۹</sup> (PSS) کوهن (۱۹۸۳)، پرسش‌نامه مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا<sup>۱۰</sup> (CISS) (۱۹۹۰) و پرسش‌نامه پنج‌عاملی شخصیتی نئو<sup>۱۱</sup> (NEO-FFI) (۱۹۸۹)، استفاده شده است که در مورد هر یک در زیر به‌طور جداگانه، اطلاعاتی ارائه شده است.

۱) پرسش‌نامه استرس ادراک شده (PSS): این پرسش‌نامه توسط کوهن و همکاران (۱۹۸۳) ساخته شده است و در ایران توسط محمدی‌فر و کرمی (۱۳۸۷) ترجمه و مورد استفاده قرار گرفته است. این پرسش‌نامه دارای ۱۴ سؤال است که در آن از مخاطب پرسیده می‌شود تا چه حد افکار و رفتارهای مرتبط با تنیدگی را در طول چهار هفته گذشته تجربه



متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱ استرس	۱									
۲ شیوه مقابله‌ای مسئله‌مدار	-۰/۰۸	۱								
۳ شیوه مقابله‌ای هیجان‌مدار	-۰/۰۲**	۰/۲۲**	۱							
۴ شیوه مقابله‌ای اجتناب‌مدار	۰/۳۴**	۰/۳۵**	۰/۵۵**	۱						
۵ بی‌ثباتی هیجانی	۰/۴۹**	-۰/۱۰	-۰/۱۵*	۰/۱۵*	۱					
۶ برون‌گرایی	-۰/۱۰	-۰/۲۶**	۰/۰۹	-۰/۲۰**	۰/۱۵*	۱				
۷ گشودگی	-۰/۱۰	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۱۵*	۰/۰۴	-۰/۰۷	۱			
۸ مقبولیت	-۰/۲۷**	۰/۰۹	۰/۰۳	۰/۱۷*	-۰/۴۳**	۰/۱۵*	۰/۱۵*	۱		
۹ وظیفه‌شناسی	۰/۳۰**	-۰/۰۶	۰/۰۳	-۰/۱۸*	-۰/۵۰**	۰/۳۰**	۰/۰۶	۰/۴۳**	۱	
۱۰ پیشرفت تحصیلی	-۰/۲۶**	۰/۲۹**	-۰/۲۶**	-۰/۰۷	-۰/۲۰**	-۰/۰۶	۰/۱۹**	۰/۲۸**	۰/۲۱**	۱

## یافته‌ها:

جدول ۱ ضرایب همبستگی مشاهده شده بین متغیرهای استرس، ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های مقابله‌ای و پیشرفت تحصیلی آزمون‌ها را نشان می‌دهد.

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، پیشرفت تحصیلی با متغیرهای استرس، شیوه مقابله‌ای مسئله‌مدار، شیوه مقابله‌ای هیجان‌مدار، عامل شخصیتی بی‌ثباتی هیجانی، عامل شخصیتی گشودگی، عامل شخصیتی مقبولیت و وظیفه‌شناسی ارتباط معنادار دارد. از بین متغیرهای مذکور بیشترین همبستگی مربوط به شیوه مقابله‌ای مسئله‌مدار و کمترین همبستگی معنادار، مربوط به عامل شخصیتی گشودگی می‌باشد. با توجه به اینکه پیشرفت تحصیلی با متغیرهای مذکور همبستگی معنادار دارد، به‌منظور تعیین توان پیش‌بینی متغیرهای استرس، شیوه‌های مقابله‌ای و عامل‌های شخصیتی در ارتباط با پیشرفت تحصیلی آزمون‌ها از رگرسیون گام‌به‌گام استفاده شد (جدول ۲ و ۳).

کرده است و براساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از «هرگز» تا «همیشه» نمره‌گذاری می‌شود. همسانی درونی (آلفای کرونباخ) برای پرسش‌نامه در سه نمونه جداگانه ۰/۸۴، ۰/۸۵ و ۰/۸۶ به‌دست آمده است. روایی همزمان آن نیز به‌وسیله همبستگی‌های مثبت معنی‌دار با نمرات پرسش‌نامه‌های تأثیر حوادث زندگی، نشانگان افسردگی و اضطراب اجتماعی به ثبوت رسیده است (محمدی‌فر و کرمی، ۱۳۸۷). در پژوهش حاضر ضریب اعتبار با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای پرسش‌نامه ۰/۸۵ به‌دست آمد.

۲) پرسش‌نامه شیوه‌های مقابله با استرس (CISS): این پرسش‌نامه توسط پارکر و اندلر (۱۹۹۰) به‌منظور سنجش روش‌های مقابله افراد (نوجوانان و بزرگسالان) در موقعیت فشارزا و بحرانی ساخته شد. فرم تجدیدنظر شده این پرسش‌نامه دارای ۴۸ ماده است که دارای سه روش مقابله‌ای مسئله‌مدار، هیجان‌مدار و اجتناب‌مدار است که هر کدام از روش‌های مقابله، یک مقیاس جداگانه با ۱۶ ماده دارد. مقیاس روش مقابله اجتناب‌مداری دارای دو خرده مقیاس روی آوردن به اجتماع و روی آوردن به فعالیت‌ها، می‌باشد که هر کدام ۸ ماده را شامل می‌شوند. هر کدام از ماده‌های پرسش‌نامه CISS، دارای ۵ گزینه است که آزمودنی بایستی یک گزینه را علامت بزند. دامنه پاسخ هر سؤال از یک تا پنج است. گزینه یک نشان می‌دهد که آزمودنی هرگز چنین عملی را انجام نمی‌دهد. گزینه پنج نشان‌دهنده این است که آزمودنی چنین عملی را بسیار زیاد انجام می‌دهد. گزینه دو، سه و چهار به ترتیب به معنای به‌ندرت، گاهی اوقات و اکثر اوقات می‌باشد. جمع نمرات هر مقیاس که از یک تا پنج نمره‌گذاری می‌شوند. نمره فرد در شیوه مقابله مربوط را مشخص می‌کند.

پارکر و اندلر (۱۹۹۰) اعتبار همسانی درونی پرسش‌نامه را از ۴۱ درصد تا ۶۶ درصد گزارش کرده‌اند. آقامحمدیان و همکاران (۱۳۷۸) اعتبار و روایی این پرسش‌نامه را در نمونه دانشجویی ۷۳ درصد گزارش کرده‌اند. بیگی (۱۳۸۹) طی مطالعه‌ای پایایی مقیاس‌های مسئله‌مداری، هیجان‌مداری و اجتناب‌مداری را در گروه معناتان ۰/۸۲، ۰/۷۸ و ۰/۷۴ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر ضرایب اعتبار با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای مقیاس‌های مذکور به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۶۹ و ۰/۵۹ به‌دست آمد.

۳) پرسش‌نامه پنج‌عاملی شخصیتی نئو (NEO-FFI): این پرسش‌نامه توسط کاستا و مک‌کری (۱۹۹۲) ساخته شده است و در ایران توسط حق‌شناس (۱۳۸۳) ترجمه و مورد استفاده قرار گرفته است. این پرسش‌نامه کوتاه شده پرسش‌نامه ۲۴۰ سؤالی (NEO-PI-R) با ۶۰ سؤال است که برای ارزیابی پنج‌گانه شخصیت (بی‌ثباتی هیجانی یا عصبیت (N)، برون‌گرایی (E)، گشودگی نسبت به تجربه‌ها (O)، مقبولیت (A)، وظیفه‌شناسی (C)) طراحی شده است. براساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق نمره‌گذاری می‌شود. ضرایب اعتبار بازآزمایی مقیاس‌های آن به فاصله سه ماه بین ۰/۸۳ تا ۰/۷۵ به‌دست آمده است (کاستا و مک‌کری، ۱۹۹۲). گروسی فرشی (۱۳۸۰) نیز ضرایب همسانی درونی را برای هر یک از عوامل بی‌ثباتی هیجانی، برون‌گرایی، گشودگی، مقبولیت و وظیفه‌شناسی به ترتیب برابر: ۰/۸۶، ۰/۷۳، ۰/۵۶، ۰/۶۸ و ۰/۸۷ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر ضرایب اعتبار با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای پنج عامل مذکور به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۸۹، ۰/۴۸، ۰/۶۲ و ۰/۷۱ به‌دست آمد.

۴) پیشرفت تحصیلی: در این پژوهش از میانگین نمره‌های درسی دانش‌آموزان به‌عنوان شاخص عینی پیشرفت تحصیلی استفاده شد. اطلاعات به‌دست آمده از پرسش‌نامه‌ها توسط روش ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام، با نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت.

متغیر ملاک	پیشرفت تحصیلی			ضریب همبستگی	مقدار t	سطح معناداری	Sig.
	گام اول	گام دوم	گام سوم				
پیشرفت تحصیلی	گام اول	مقایله مسئله مدار	چند گانه همبستگی	۰/۲۹۱	۰/۰۸۴	چند گانه تعدیل شده	۰/۰۸۰
	گام دوم	مقایله مسئله مدار	چند گانه همبستگی	۰/۴۸۷	۰/۳۳۷	مقدار t	۰/۳۲۹
	گام سوم	مقایله مسئله مدار	چند گانه همبستگی	۰/۵۱۶	۰/۲۶۶	مقدار t	۰/۲۵۴

جدول ۲ ضریب همبستگی و مجذور همبستگی چند گانه استرس، ویژگی های شخصیتی، سبک های مقابله ای در پیش بینی پیشرفت تحصیلی آزمودنی ها

متغیر ملاک	پیشرفت تحصیلی			ضریب همبستگی	مقدار t	سطح معناداری	Sig.
	گام اول	گام دوم	گام سوم				
پیشرفت تحصیلی	گام اول	مقایله مسئله مدار	چند گانه همبستگی	۰/۰۶۲	۰/۳۹۱	۲۲/۰۰۵	< ۰/۰۰۰۵
	گام دوم	مقایله مسئله مدار	چند گانه همبستگی	۰/۰۹۲	۰/۴۳۵	۶/۴۷۲	< ۰/۰۰۰۵
	گام سوم	مقایله مسئله مدار	چند گانه همبستگی	۰/۰۸۵	۰/۱۷۵	۵/۹۶۵	< ۰/۰۰۰۵

جدول ۳ ضرایب رگرسیون استاندارد و غیر استاندارد برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی آزمودنی ها

شیوه مقابله ای هیجان مدار و عامل شخصیتی مقبولیت به همراه شیوه مقابله ای مسئله مدار قادر به پیش بینی تغییرات مربوط به پیشرفت تحصیلی آزمودنی ها می باشند.

بر اساس اعداد جدول ۳، برای پیشرفت تحصیلی آزمودنی ها، میزان شیوه مقابله ای مسئله مدار (با ضریب استاندارد بتا ۰/۴۰۱) دارای بیشترین توان تبیین بوده است و به دنبال آن متغیرهای شیوه مقابله ای هیجان مدار (با ضریب استاندارد بتا ۰/۳۷۵-) در مرحله دوم و عامل شخصیتی مقبولیت (با ضریب استاندارد بتا ۰/۱۷۵) در مرحله سوم پیش بینی پیشرفت تحصیلی آزمودنی ها می باشد. بر اساس این ضرایب به ازای یک واحد افزایش در میزان شیوه مقابله ای مسئله مدار آزمودنی ها ۰/۴۰۱ واحد افزایش، به ازای یک واحد افزایش در میزان شیوه مقابله ای هیجان مدار، میزان پیشرفت تحصیلی آزمودنی ها ۰/۳۷۵- واحد و به ازای یک واحد افزایش در میزان عامل شخصیتی مقبولیت، میزان پیشرفت تحصیلی آزمودنی ها ۰/۱۷۵ واحد افزایش می یابد.

### بحث و نتیجه گیری

این پژوهش، بررسی نقش میزان استرس، ویژگی های شخصیتی و سبک های مقابله ای بر پیشرفت تحصیلی هنر جوانان هنرستان را بررسی کرد. نتایج آزمون ضریب همبستگی نشان داد که بین پیشرفت تحصیلی با استرس رابطه منفی و معنادار وجود دارد. این یافته ها با نتایج حاصل از پژوهش های لین و زیبا (۱۹۸۴)، به نقل از آگان و سیاروشی، (۲۰۰۳)، بلانبرگ و فلاهرتی (۱۹۸۵)، به نقل از آگان و سیاروشی، (۲۰۰۳)، فلستن و ویلکاکس (۱۹۹۲)، کلارک و ریگر (۱۹۹۳)، به نقل از آگان و سیاروشی، (۲۰۰۳)، استراتز و همکاران (۲۰۰۰)، بکر (۲۰۰۳)، شپهی و هوران (۲۰۰۴)، الیاس و همکاران (۲۰۱۱) و اسپرام و همکاران (۲۰۱۲) همسو است. در تبیین

این نتیجه طبق فرضیه محدودیت شناخت آلیس (۱۹۹۸) می توان گفت که نقش حالات هیجانی بر فعالیت شناختی فرد به وسیله میزان معین ظرفیت شناختی که برای انجام تکلیف مربوطه مورد نیاز است، مشخص می شود. برای مثال، یک فرد افسرده بخشی از ظرفیت شناختی خود را به فکر کردن درباره حالات خلقی خویش اختصاص می دهد و در نتیجه از ظرفیت مؤثر باقیمانده و در دسترس برای انجام تکلیف مورد نظر کاهش می یابد. نتایج دیگر آزمون ضریب همبستگی نشان داد که بین پیشرفت تحصیلی با شیوه مقابله ای هیجان مدار رابطه منفی و معنادار و با شیوه مقابله ای مسئله مدار رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. این یافته ها با نتایج حاصل از پژوهش های استراتز و همکاران (۲۰۰۰)، پیکارزکا (۲۰۰۰)، ارمسوی و همکاران (۲۰۰۵) و ماتیزو و دورن (۲۰۰۵)، همسو است.

در تبیین ارتباط مثبت شیوه مقابله ای مسئله مدار با پیشرفت تحصیلی می توان گفت که دانش آموزان با این نوع شیوه مقابله ای بر این باورند که تجربه استرس در موقعیت های گوناگون از جمله موقعیت های آموزشی،

بر اساس یافته های جدول ۲ ارتباط بین میزان شیوه مقابله ای مسئله مدار، هیجان مدار و عامل شخصیتی مقبولیت با میزان پیشرفت تحصیلی آزمودنی ها معنادار است و با توجه به ضریب تعیین (۰/۰۸۴ =  $R^2$ ) مقابله ای مسئله مدار به تنهایی ۸/۴ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می کند (گام اول). با ورود شیوه مقابله ای هیجان مدار میزان واریانس تبیین شده به ۲۴ درصد افزایش می یابد (۰/۲۳۷ =  $R^2$ ). به عبارت دیگر متغیر شیوه مقابله ای هیجان مدار در حضور شیوه مقابله ای مسئله مدار ۱۶ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می کند. همچنین با ورود عامل شخصیتی مقبولیت، میزان واریانس تبیین شده به ۲۷ درصد افزایش می یابد (۰/۲۶۶ =  $R^2$ ). به عبارت دیگر دو متغیر شیوه مقابله ای هیجان مدار و عامل شخصیتی مقبولیت در حضور شیوه مقابله ای مسئله مدار، ۱۹ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می کنند. F مشاهده شده در سطح  $P < ۰/۰۰۰۵$  در گام های اول تا سوم معنادار است. بنابراین نتیجه گرفته می شود که



دسترسی به اهداف آتی را غیرمحمتمل نمی‌سازد. به عبارت دیگر، این‌گونه دانش‌آموزان در مقایسه با یادگیرندگان با سبک‌های مقابله سازش‌نا یافته نظیر هیجان‌مدار و اجتنابی، تجربه هیجان‌های منفی را بخش جدایی‌ناپذیر موقعیت‌های آموزشی می‌دانند و بر این باورند که توانایی لازم برای مقابله با عوامل تنیدگی را دارند؛ بنابراین انگیزش آن‌ها در دستیابی به هدف‌هایشان کاهش نمی‌یابد (استراتز و همکاران، ۲۰۰۰). از سوی دیگر کلاتر (۲۰۰۸) معتقد است الگوهای فکری نامناسب و شیوه‌های ناکارآمد مقابله با استرس می‌توانند به مشکلات روان‌شناختی مانند افسردگی، پرخاشگری و اضطراب منجر شوند و این عوامل به نوبه خود پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند که نتیجه به دست آمده از این فرضیه را توجیه می‌کند. از طرفی در تبیین ارتباط منفی بین سبک‌های مقابله‌ای هیجان‌مدار و اجتنابی با پیشرفت تحصیلی، قابل ذکر است که دانش‌آموزان بر نقش سبک‌های مقابله‌ای هیجان‌مدار و اجتنابی با تکلیف تحصیلی، عملکرد فرد را در انجام آن تکالیف تضعیف می‌کند. افزون بر این نوری و دیگران (۲۰۰۳) بر همبستگی بین راهبرد مقابله‌ای ناکارآمد با تجربه‌های هیجانی منفی مانند تنیدگی و اضطراب، انتظار شکست و اسنادهای علمی معیوب و ناکارآمد که به تضعیف عملکرد فرد می‌انجامد، تأکید دارند، که این خود بر پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد. نتایج دیگر آزمون ضریب همبستگی نشان داد که بین پیشرفت تحصیلی با عامل شخصیتی بی‌ثباتی هیجانی رابطه منفی و معنادار و با عامل‌های شخصیتی گشودگی، عامل شخصیتی مقبولیت و وظیفه‌شناسی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. این یافته‌ها با نتایج حاصل از پژوهش‌های پروپات (۲۰۰۹)، لایدار و همکاران (۲۰۰۷)، مسگرا و همکاران (۲۰۰۷)، ملیسا و همکاران (۲۰۰۷)، واگرن و فاند (۲۰۰۷)، پتسکا (۲۰۰۶)، کنراد (۲۰۰۶)، فارسیدس و وودفیلد (۲۰۰۳)، پرموزیک و فورنهام (۲۰۰۳) و دی‌فرویت و مرویلد (۱۹۹۶)، همسو است.

در تبیین رابطه منفی بی‌ثباتی هیجانی و پیشرفت تحصیلی در اغلب پژوهش‌ها رابطه بین عملکرد تحصیلی با بی‌ثباتی هیجانی عمدتاً با توجه به مفهوم اضطراب به‌ویژه در موقعیت‌های استرس‌زا از قبیل امتحانات دانشگاه تبیین شده است (فورنهام و همکاران، ۲۰۰۳)، که این خود می‌تواند بر عملکرد تحصیلی تأثیر منفی گذارد. همچنین، چامورو پرموزیک و فورنهام (۲۰۰۳) دریافتند که دانشجویان با شخصیت بی‌ثباتی هیجانی به احتمال بیشتری در مقایسه با دانشجویان با شخصیتی غیر از بی‌ثباتی هیجانی، به دلیل بیماری‌های جسمی و روانی از شرکت در امتحانات نهایی صرف‌نظر می‌کنند. بنابراین، بی‌ثباتی هیجانی نه تنها با عملکرد تحصیلی پایین بلکه با سطوح بالایی از آسیب‌های جسمانی از قبیل تنش عضلانی، اختلالات گوارشی و تعریق رابطه دارد (متیوز، دیویس، وسترن و استامرز، ۲۰۰۰). در تبیین رابطه مثبت بین عامل‌های گشودگی، عامل شخصیتی مقبولیت و وظیفه‌شناسی با پیشرفت تحصیلی پتسکا (۲۰۰۶) چهار دلیل را ذکر می‌کند: (۱) این افراد وقت زیادی را صرف انجام تکالیف خود می‌کنند. (۲) اطلاعات بیشتری در مورد شغل آینده خود کسب می‌کنند. (۳) هدف‌هایی را برای خود تعیین می‌کنند و در جهت رسیدن به آن‌ها پافشاری کرده و تلاش زیادی از خود نشان می‌دهند. (۴) در هر زمینه‌ای، همواره بیش از آنچه نیاز است، تلاش می‌کنند. همچنین وظیفه‌شناسی به‌واسطه رابطه‌ای که با انگیزش دارد، یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های عملکرد محسوب می‌گردد؛ به‌ویژه زمانی که تعیین‌کننده‌های درونی انگیزش مورد توجه قرار می‌گیرند. بنابراین، منظم بودن، سخت‌کوشی، پشتکار، پیشرفت‌مداری و دقت می‌تواند عملکرد فرد در حوزه‌های مختلف از جمله موقعیت‌های تحصیلی را به‌طور مثبت پیش‌بینی کند. جالب اینکه ممکن است برخی از این یادگیرندگان از توانایی‌های هوشی پایین نیز برخوردار باشند (فورنهام و همکاران، ۲۰۰۳).

نتایج تحلیل رگرسیون به روش گام‌به‌گام نشان داد که ارتباط بین میزان شیوه مقابله‌ای مسئله‌مدار، هیجان‌مدار و عامل شخصیتی مقبولیت با میزان پیشرفت تحصیلی آزمودنی‌ها معنادار است؛ به طوری که دو متغیر شیوه مقابله‌ای هیجان‌مدار و عامل شخصیتی مقبولیت در حضور شیوه مقابله‌ای مسئله‌مدار، ۱۹ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کنند. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که افراد دارای سطوح بالای مقبولیت، نه تنها فاقد ویژگی‌های مانند تنوع‌طلبی، کنجکاوی ذهنی و استقلال در قضاوت، تمایل به مواجه شدن با موقعیت‌ها و تجربه‌های جدید، هستند، بلکه همواره تمایل دارند که به دیگران کمک کنند و باور دارند که دیگران نیز متقابلاً به آن‌ها کمک خواهند کرد. این ویژگی منجر به علاقه‌مندی به انجام کارهای گروهی می‌شود و همین امر می‌تواند پیشرفت تحصیلی آن‌ها را در پی داشته باشد. عامل شخصیتی مقبولیت در برقراری و حفظ رابطه و مناسب و سودمند با همکلاسی‌ها و معلم نقش مؤثری دارد. همچنین افراد سازگار، غیبت کمتر و رفتارهای مثبت بیشتری در کلاس درس دارند (پرموزیک و فورنهام، ۲۰۰۳). همچنین در تبیین این رابطه می‌توان گفت که افراد دارای سطوح بالای مقبولیت افزون بر عملکرد مناسب در فعالیت‌های گروهی، در زمینه تفکر منطقی و تمرکز بالا هنگام کار کردن نیز عملکرد بالایی را از خود نشان می‌دهند (لیانو، چانگ و جوشی، ۲۰۰۸). موارد ذکر شده می‌توانند تبیین در جهت ارتباط مثبت و معنادار عامل شخصیتی مقبولیت با پیشرفت تحصیلی باشند.

با توجه به نتایج حاصل از پژوهش، پیشنهاد می‌شود مسئولان آموزشی با مدنظر گرفتن ارتباط بین متغیرها، با تخصیص امکانات آموزشی مناسب، از قبیل آموزش خانواده، آموزش مهارت‌های جرئتمندی، مشاوره فردی برای بهبود شیوه‌های مقابله‌ای و ارائه راهکارهای افزایش مهارت در جهت مقابله با تنیدگی‌های مخصوص دوره نوجوانی و اوایل جوانی به دانش‌آموزان کمک کنند.

### سیاسگزاری

این پژوهش با حمایت مالی و معنوی پژوهشکده معلم فارس انجام شده است، لذا نویسندگان مقاله بر خود واجب می‌دانند تا از مسئولان پژوهشکده معلم فارس و مسئولان هنرستان‌های ارسنجان، که در اجرای این تحقیق ما را همراهی کردند، تشکر و قدردانی نمایند.

### پی‌نوشت‌ها

1. task-oriented coping style
2. emotion-oriented coping style
3. avoidant coping style
4. neuroticism
5. extraversion
6. openness
7. agreeableness
8. conscientiousness
9. Perceived Stress Scale (PSS)
10. Coping Inventory for Stressful Situation (CISS)
11. Neo Five-Factor Inventory (NEO-FFI)

### منابع

۱. حق‌شناس، حسن؛ اصغری‌مقدم، محمدعلی؛ اسدی‌مقدم، عزیزه. «کاربرد مقیاس مطلوبیت اجتماعی همراه با آزمون نئو برای گزینش کارکنان». مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار)، سال ۱۱، شماره ۱، ۱۳۸۴.
۲. ساکی، رضا. «نگرش معلمان در مورد علل شکست و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و ارتباط آن با میزان موفقیت آنان در تدریس». پایان‌نامه و کارشناسی ارشد، رشته روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳۸۴.

# خودم با خودم حرف می‌زنم پس هستم!

سحر کیانی نژاد

کارشناس ارشد مشاوره خانواده

## خودگویی واقع‌گرایانه و بهبود سازش و عملکرد

### پیش‌گفتار

خودگویی عبارت است از: «آنچه افراد، با صدای بلند یا آرام در ذهنشان به خودشان می‌گویند». این تعریف دو جنبه مهم از خودگویی را برجسته می‌سازد. اول اینکه خودگویی می‌تواند به صورت نهانی<sup>۱</sup> و آشکارا<sup>۲</sup> پدید آید. دوم اینکه خودگویی از اظهاراتی تشکیل می‌شود که به خودگویی به خود فرد و نه دیگران اشاره دارد (تئودورا کیس، وینبرگ، ناتسیس، دوما، کا:اک،<sup>۳</sup> ۲۰۰۰).

خودگویی یک مکالمه است که از میان آن فرد احساسات و ادراکات را تفسیر می‌کند؛ ارزیابی‌ها و الزامات را تنظیم می‌کند و تغییر می‌دهد و آموزش‌ها و تقویت‌هایی را به خود می‌دهد (هاکفورد، شونکمزگر،<sup>۴</sup> ۱۹۹۳).

ما همگی در فکرمان با خود حرف می‌زنیم. بیشتر اوقات هیچ‌کس متوجه نمی‌شود که ما چه چیزهایی، به خودمان می‌گوییم. در واقع، گاهی حتی متوجه این‌گونه پیام‌های کوتاه که به خودمان می‌دهیم، نمی‌شویم؛ چون آن‌ها خیلی سریع اتفاق می‌افتند یا اینکه به قدری از آن‌ها استفاده کرده‌ایم که

وقتی در طول روز با موانعی مواجه می‌شویم یا تصمیماتی می‌گیریم و مشکلاتی را حل می‌کنیم، با خودگویی<sup>۱</sup> چیزهایی را برای خودمان توضیح می‌دهیم. گرچه خودگویی (بسته به فرد) صحبت کردن بلند را نیز در برمی‌گیرد اما خودگویی «صحبت کردن با خود» به مفهوم ادبی نیست. افسانه‌ای وجود دارد که براساس آن صحبت کردن با خود، نشانه‌ای از دیوانگی یا بیماری ذهنی است. این عقیده از «صداها» یا توهمات شنیداری تجربه شده در اشکال شدید بیماری‌های ذهنی مثل اسکیزوفرنی ناشی می‌شود. وقتی فردی صدایی می‌شنود، فکر می‌کند که فرد دیگری با او صحبت می‌کند. خودگویی که منظور ماست، خودگویی همیشگی نیست. ما همگی درگیر خودگویی هستیم. معمولاً خودگویی قسمتی از فرایند تفکر ما یا قسمتی است از آنچه «جریان هوشیاری» می‌نامیم (فرانکلین،<sup>۲</sup> ۲۰۰۳). هر وقت درباره چیزی فکر می‌کنید، شما در حال صحبت کردن با خودتان هستید. خودگویی کلید کنترل شناخت است (بانکر، ویلیامز، زینسر،<sup>۳</sup> ۱۹۹۳).

برایمان به صورت عادت درآمده است. این پیام‌های کوتاه بسیار مهم‌اند؛ چون می‌توانند احساس ما را نسبت به خودمان تحت تأثیر قرار دهند (پوپ و همکاران، ۱۳۸۳).

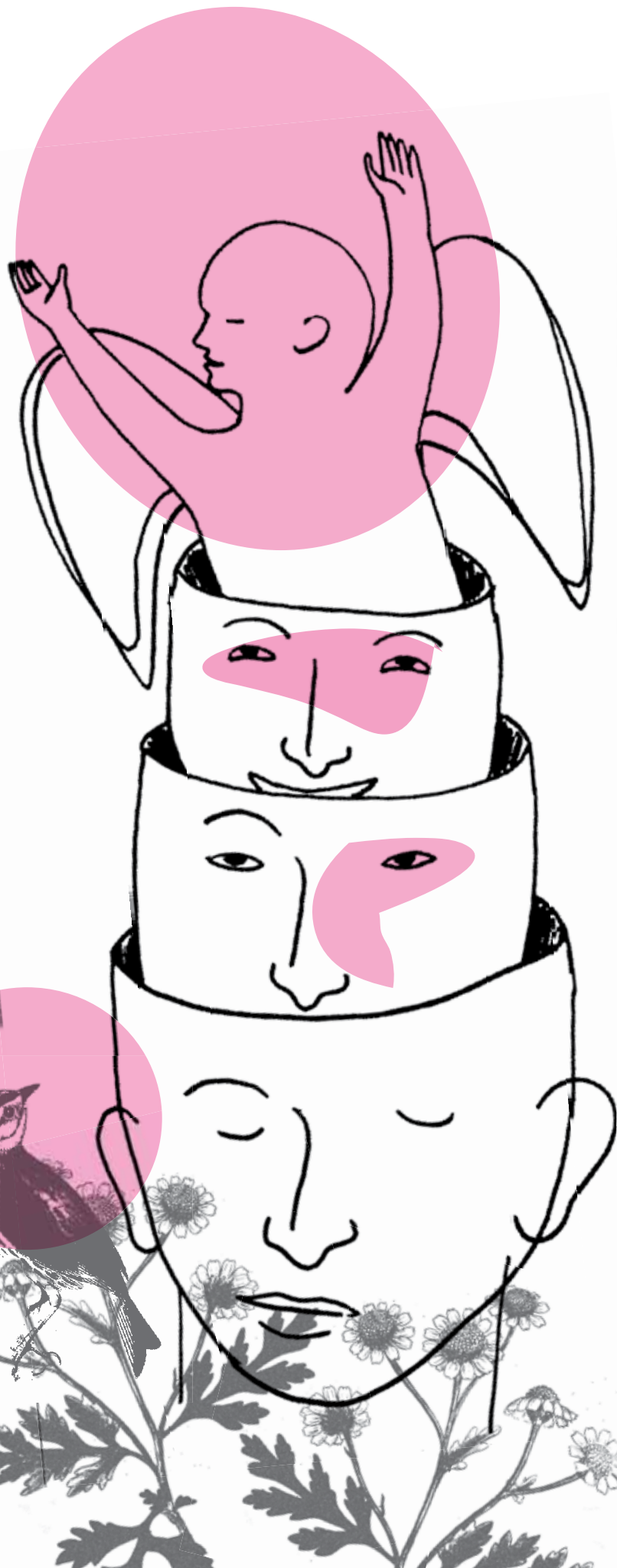
### مؤلفه‌های خودگویی

۱. **ظرفیت:** اولین جنبه خودگویی (ظرفیت) به محتوای خودگویی مربوط می‌شود و شامل توصیف‌گرهای دوقطبی خودگویی منفی و مثبت می‌شود. این بعد از خودگویی به شکلی تردیدناپذیر نسبت به جنبه دیگر خودگویی بیشتر مورد بررسی قرار گرفته است. خودگویی از یک سو به عنوان شکلی از تحسین و از سوی دیگر به عنوان شکلی از انتقاد (موران<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶).

۲. **خودگویی بیرونی و درونی:** گفت‌وگوی خصوصی، آشکار یا خودگویی بیرونی در حالی بیان می‌شود که به فرد دیگری اجازه می‌دهد تا آنچه گفته شده را بشنود. گفت‌وگوی درونی، پنهان یا خودگویی درونی در انتهای دیگر پیوستار جای داده می‌شود. خودگویی پنهان، استفاده صدایی کوچک درون ذهن فرد است، پس توسط فردی دیگر شنیده نمی‌شود. این دو جنبه خودگویی هم‌پوشی دارند. برای مثال، یادگیری جملات بدون توجه به اینکه خودگویی به‌طور آشکار یا پنهان بوده، به یک میزان و با الگویی مشابه پدید می‌آید (مک‌کی<sup>۲</sup>، ۱۹۹۲).

۳. **تفسیر جهت‌دار - شدت تفسیر - تکرار پذیری:** دو بعد از خودگویی، که بسیار به هم مربوطاند، تفسیر خودگویی است. دو بعد به‌طور خاصی بر تفسیر انگیزشی خودگویی تأکید دارند. اولین بُعد، یعنی تفسیر جهت‌دار خودگویی، به این ارزیابی مربوط می‌شود که آیا یک فرد خودگویی‌اش را به‌عنوان محرک یا به‌عنوان غیرمحرک برای خودش در نظر می‌گیرد. تفسیر جهت‌دار خودگویی در صورت مثبت یا میانه بودن به بعد ظرفیت آن مربوط می‌شود. دومین بعد تفسیر خودگویی، شدت (درجه) خودگویی است. بعد شدت تفسیر خودگویی به حدودی اشاره دارد که در آن حد، فرد خودگویی‌اش را تقویت‌کننده یک رفتار تفسیر می‌کند. این مورد از قسمت تفسیر جهت‌دار متفاوت است (هاردی، هال و الکساندر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱). جنبه دیگر خودگویی که با هر کدام از جنبه‌های دیگر آن هم‌پوشی دارد، تکرار خودگویی است که به این نکته اشاره دارد که چگونه یک فرد اغلب یک نوع خودگویی را با عناوین «هرگز»، «نه همیشه» و «همیشه»، «همه وقت» به‌کار می‌برد (هاردی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴).

افرادی که خود را اسیر و گرفتار افکار غیرعقلانی خویش می‌کنند، احتمالاً خود را در حالت احساس خشم، مقاومت، خصومت، دفاع، گناه، اضطراب، بی‌ثمیری، سستی و رخوت مفرط، عدم کنترل و ناشادی قرار می‌دهند (شفیع‌آبادی، ۱۳۸۰). پذیرفتن آسیب‌ها به‌سادگی و به‌صورت غیرمنطقی، فرد را آماده درگیر شدن با ترس‌های بی‌دلیل، مظنون بودن به خود، عزت نفس پایین و مشکلات همراه با آن‌ها می‌کند. آلبرت ایس با نظام کلی درمان منطقی هیجانی رفتاری متذکر می‌شود که وقتی به ذهن آموخته شود که با بعضی از باورهای کاملاً غیرمنطقی که قبلاً با ارزش بوده، مبارزه کند و باورهای منطقی را جایگزین آن سازد، تغییر رخ می‌دهد (فرانکن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵).



## ما همگی درگیر خودگویی هستیم. معمولاً خودگویی قسمتی از فرایند تفکر ما یا قسمتی است از آنچه «جریان هوشیاری» می‌نامیم

تسهیل می‌شود. دومین هدف تحقیق تشخیص این موضوع بود که کدام نوع خودگویی به بهبودی بیشتری منتج می‌شود. هر کدام از آزمودنی‌ها با اضطراب بالا در آزمون به‌طور تصادفی در یکی از پنج گروه جایگزین شدند: خودگویی منطقی، اصول حل مشکل، اصول حل مشکل و خودگویی منطقی، خودگویی استراحت عضلانی و عدم خودگویی. دو گروه نیز به‌عنوان گروه‌های کنترل تعیین شدند. آزمون به‌طور فردی انجام شد. پس از کسب نمره پایه در عملکرد هر دو تکلیف، به هر آزمودنی پنج دقیقه فرصت داده شد که خودگویی‌هایی متناسب با گروه خود را تمرین کند. قبل از هر دو تکلیف، از آزمودنی‌ها خواسته شد تا گزارشی از اضطراب ذهنی در یک مقیاس هفت مرتبه‌ای ارائه دهند. سرانجام یک پرسش‌نامه به هر آزمودنی داده شد تا میزان تمرکزش بر خودگویی و تأثیر آن بر اجرای هر تکلیف را مشخص کند. هیچ تفاوت معناداری بین گروه‌ها در عملکردشان در دو تکلیف وجود نداشت. همچنین هیچ تفاوت معناداری بین گروه خودگویی و گروه استراحت عضلانی در اضطراب ذهنی یافت نشد. هیچ تفاوت معناداری هم در پاسخ گروه‌ها به پرسش‌نامه نهایی وجود نداشت.

خودگویی منطقی<sup>۱۳</sup>، عقاید منطقی را جایگزین عقاید غیرمنطقی (اشتباه، نادرست، افسانه‌ای، تصویری) رشدیافته‌ای می‌سازد که باعث ترس‌های غیرضروری، وسواس فکری و رفتارهای غیرمنطقی شده است. روش‌های خودگویی منطقی برای توفیق فردی، موفقیت، سلامتی، امید و حل مشکل عزت‌نفس کم، حسادت و دیگر رفتارهای مشکل‌زا استفاده می‌شود. آلبرت الیس<sup>۱۴</sup>، آرون بک و ماکسی مالتزبای<sup>۱۵</sup> و مارتین سلیگمن<sup>۱۶</sup> و همکارانشان با ارائه نظریه خودگویی منطقی (واقع‌گرایانه) در خلق زندگی لذت‌بخش‌تر کمک کرده‌اند. بدین ترتیب که با استفاده از این روش درمانی فرد می‌آموزد، منطقی بودن باورها و عقایدش را ارزیابی کند (فرانکن، ۲۰۰۵). این روش بر مدل روانی - آموزشی منظم استوار است و بر نقش تکلیف، واگذار کردن مسئولیت به درمان‌جو برای پذیرفتن نقش فعال در جلسات درمان و بیرون‌آز آن و استفاده از انواع راهبردهای شناختی و رفتاری برای به‌وجود آوردن تغییر، تأکید دارد (کری، ۱۳۸۵).

### پی‌نوشت‌ها

1. Self- talk
2. Franklin, D.J.
3. Bunker, L., Williams, J.M, & Zinsser, N.
4. covertly
5. overtly
6. Theodorakis, Y., Weinberg, R., Natsis, P., Douma, I., & Kazakas, P.
7. Hackford, D., & Schwenkmezger
8. Moran, P. A.
9. Mc Kay, D. G.
10. Hardy, J., Hall, C. R., & Alexander, M. R.
11. Hardy, J.
12. Franken, D. M. A.
13. realistic self-talk.
14. Ellis, A.
15. Maultsby, M.
16. Seligman, M. E. P.
17. Fernandez, D. & Allen, G. J.
18. Uhlemann, M. R; Plater, S.A.
19. Philipot, V. D. & Bumberg, J. w.
20. ELAINE, A. C.

### منابع

۱. پوپ، الیس و همکاران (۱۹۹۷): افزایش احترام به خود در کودکان و نوجوانان، ترجمه پریسا، تجلی، انتشارات رشد، چاپ دوم، تهران، ۱۳۸۳.
۲. شفیع‌آبادی، عبدالله؛ نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی، انتشارات مرکز نشر دانشگاهی، چاپ هشتم، تهران، ۱۳۸۰.
۳. کری، جراللد (۲۰۰۵)؛ نظریه و کاربردهای مشاوره و روان‌درمانی، ترجمه یحیی، سیدمحمدی، انتشارات ارسباران، چاپ اول، تهران، ۱۳۸۵.

نتایج تحقیقی که فرناندز و آلن (۱۹۸۹)، در بررسی تأثیر خودگویی بر اظهارات هیجانی و راهبردهای سازش انجام دادند، نتایج داد که تکرار بیشتر اظهارات مربوط به خود مثبت که در ۷۳ دانشجوی روان‌شناسی در موقعیت‌هایی مربوط به امتحان انجام شد، در بالا رفتن هیجانات مثبت تأثیر داشت. اهلمن و پلتر<sup>۱۸</sup> (۱۹۹۰)، ۶۲ آزمودنی زن را در سن ۱۷ تا ۶۰ سال مطالعه کردند و دریافتند که چندین مقوله از اظهارات مربوط به خود و راهبردهای سازش به‌طور معناداری با هم همبستگی دارند.

فیلیپوت و مامبرگ<sup>۱۹</sup> (۱۹۹۶)، ۶۰ دانشجوی فوق‌لیسانس را که از حیث عزت‌نفس در سطح پایینی قرار داشتند، در دو گروه آزمایش و گواه قرار دادند. افراد گروه آزمایش آموزش دیدند تا ۱۵ جمله خودگویی را به مدت دو هفته و هر روز سه بار با خود تکرار کنند. این جملات از یک پرسش‌نامه تجدیدنظر شده افکار خودکار که شامل افکار منفی و مثبت بود، استخراج شد. به این صورت که افکار منفی که آزمودنی در خود تأیید کرده بود، به شکل جملات مثبت سازگانه بازسازی شد و همچنین افکار مثبتی که آزمودنی در مورد خود داشت، مورد تأکید قرار گرفت. اجرای این شیوه به‌طور معناداری عزت‌نفس را افزایش و افسردگی را کاهش داد. در پیگیری دو هفته بعد نیز این نتایج همچنان صادق بود.

در تحقیقی که الاین<sup>۲۰</sup> (۱۹۸۰)، برای بررسی تأثیرات خودگویی‌ها بر عملکرد انجام داد، مقایسه‌ای بین خودگویی منطقی و اصول حل مشکل صورت گرفت. اولین هدف تحقیق تشخیص این مطلب بود که آیا عملکرد آزمودنی‌هایی با اضطراب بالا در آزمون با تمرین خودگویی منطقی، اصول حل مشکل



# اختلال دل‌بستگی ران‌دولف

دکتر آدیس کراسکیان

عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد

دل‌بستگی<sup>۱</sup> عبارت است از پیوند عاطفی عمیقی که با افراد خاص در زندگی خود برقرار می‌کنیم؛ به طوری که باعث می‌شود وقتی با آن‌ها تعامل می‌کنیم، احساس نشاط و شمع کنیم و هنگام استرس از اینکه آن‌ها را در کنار خود داریم، احساس آرامش کنیم (برک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱، ترجمه سیدمحمدی، ۱۳۸۶).

دل‌بستگی یک فرایند دو سویه از ارتباط هیجانی است که رشد روان‌شناختی، فیزیکی و شناختی کودک را تحت تأثیر قرار می‌دهد و بنایی برای اعتماد و بی‌اعتمادی کودک به‌شمار می‌آید و چگونگی ارتباط کودک با دنیا را در سراسر زندگی مشخص می‌کند. اگر این فرایند گسیخته باشد، ممکن است کودک در تشکیل مبنای ایمنی که لازمه بهداشت روانی کودک در بزرگسالی است، با شکست مواجه شود (هین شاو<sup>۳</sup>، بوریس<sup>۴</sup> و زانا<sup>۵</sup>، ۱۹۹۹، به نقل از کمیجانی، ۱۳۹۱).

چنین فرض شده است که مراقبت بیمارگونه و شدید از کودک شیرخوار یا کودک کم‌سن توسط مراقب، منجر به اختلال دل‌بستگی می‌شود. از طرفی ویلسون<sup>۶</sup> (۲۰۱۱) خاطرنشان کرده که به موازات اینکه کودکی مورد محبت مراقبت‌کننده قرار گیرد و نیازهای اولیه او برآورده شود، حس اعتماد و ایمنی به مراقبت‌کننده پایه‌ریزی می‌شود و بنیان دل‌بستگی سالم و صحیح گذاشته می‌شود (به نقل از کمیجانی، ۱۳۹۱).

اختلالات دل‌بستگی<sup>۷</sup> با شدت‌های متفاوت در جوامع مختلف در حال افزایش است (فیشلر<sup>۸</sup>، اسپرلینگ<sup>۹</sup>، و کار<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۰، به نقل از پیوسته‌گر، سیف، درویزه و پورشهریاری، ۱۳۸۵). کودکان دارای اختلالات دل‌بستگی در موقعیت‌های اجتماعی قادر به تعامل و رابطه مناسب با دیگران نیستند (ون ایجنندورون<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۳، به نقل از پیوسته‌گر و همکاران، ۱۳۸۵)، به دیگران اعتماد ندارند، از دیگران کناره‌گیری می‌کنند یا پرخاشگرند.

رفتارهایی نظیر آتش‌افروزی، آزار حیوانات، و دروغ‌گویی در آن‌ها دیده می‌شود (فیشلر و همکاران، ۱۹۹۰، به نقل از پیوسته‌گر و همکاران، ۱۳۸۵). اختلالات دل‌بستگی معمولاً پیش از پنج‌سالگی شروع می‌شود و ریشه در رابطه کودک با مراقبش دارد. کودک در شرایطی رشد کرده



## دلبستگی یک فرایند دو سوویه از تباط هیجانی است که رشد روان‌شناختی، فیزیکی و شناختی کودک را تحت تأثیر قرار می‌دهد و بنایی برای اعتماد و بی‌اعتمادی کودک به‌شمار می‌آید و چگونگی ارتباط کودک با دنیا را در سراسر زندگی مشخص می‌کند

درصد واریانس کل را تبیین می‌کنند.

### پی‌نوشت‌ها

1. attachment
2. Bork, Laura E.
3. Hinshow, F. S.
4. Boris, N. W.
5. Zeanah, C. H.
6. Wilson, S. L.
7. attachment Disorders
8. Fisher, P. H.
9. Sperling, M. B.
10. Carr, A. C.
11. Van Ijzendoorn, M. H.

1. Autism
2. Conduct disorders
3. Antisocial behaviours
4. Personality disorders
5. Substance abuse
6. Maysel, O.
7. Randolph Attachment Disorder Questionnaire
8. Randolph, E.
9. Morgan, P. S.
10. Weidman, B.
11. Cappelletty, G. G.
12. Brown, M. M.
13. Shumate, S.E.
14. Psychometric
15. Internal consistency
16. Split-half
17. Moorer, K.S.
1. Item validity
2. Attachment Disorder Symptom Checklist (ADSC)
3. Wimmer, J.S.
4. Vonk, M.E.
5. Bordnick, P.
6. Stability
7. Test-retest
8. Receiver Operating Characteristic curve (ROC)
9. Construct validity
10. Exploratory factor analysis

### منابع

۱. برک، لورا ای؛ روان‌شناسی رشد (از لقاچ تا کودکی)، مترجم: یحیی سیدمحمدی، تهران، ۱۳۸۶.
۲. پیوسته، مهرانگیز، سیف، سوسن، زهرا، دربوزه، و مه‌سیمما، پورشهریاری؛ پیش‌بینی اختلال دلبستگی کودکان دبستانی بر اساس سبک دلبستگی والدین آن‌ها، فصلنامه مطالعات روان‌شناختی شماره ۶، ۱۳۸۵.
۳. کمیجانی، مهرناز؛ اختلال دلبستگی در کودکان کم‌توان ذهنی، ماهنامه تعلیم و تربیت استثنایی شماره ۱۰۹، ۱۳۹۱.
۴. موحد ابطیحی، مهسا؛ امیری، شعله؛ و گلینا، امساک؛ هنجاریابی و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه اختلال دلبستگی راندولف، فصلنامه دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی شماره ۴۹، ۱۳۹۱.

که نیازهای اساسی او به محبت، آرامش و محرکات مناسب و نیازهای جسمانی او مورد بی‌توجهی قرار گرفته است (ون ایجنندورون، ۲۰۰۳، به نقل از پیوسته‌گر و همکاران، ۱۳۸۵). این اختلالات باید از سایر اختلالات رشدی (اوتیسم، اختلالات سلوکی) متمایز شوند. شیوع این اختلال در طبقه متوسط ۱۵ درصد و در سایر گروه‌ها و طبقات اجتماعی، به دو الی سه برابر می‌رسد (فیشر و همکاران، ۱۹۹۰، به نقل از پیوسته‌گر و همکاران، ۱۳۸۵).

این اختلالات خطر رفتارهای ضداجتماعی<sup>۲</sup>، اختلالات شخصیت<sup>۳</sup>، و اعتیاد<sup>۴</sup> را در نوجوانی و جوانی افزایش می‌دهند (میزلز<sup>۵</sup>، ۱۹۹۱، به نقل از پیوسته‌گر و همکاران، ۱۳۸۵).

### پرسش‌نامه اختلال دلبستگی راندولف<sup>۶</sup>

این پرسش‌نامه که راندولف<sup>۸</sup> آن را در سال ۲۰۰۰ در آمریکا برای معرفی اختلال دلبستگی ساخته است، یک فهرست ۳۰ سؤالی است که والدین یا مراقب کودک تکمیل می‌کنند و شامل مشکلات متعددی است که مراقب کودک در طول ۲ سال اخیر مشاهده کرده است (مورگان<sup>۹</sup>، ۲۰۰۴، وایدمن<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۶). به‌نظر راندولف (کاپلتی<sup>۱۱</sup>، براون<sup>۱۲</sup> و شوماته<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۵)، این پرسش‌نامه قادر به تمایزگذاری بین کودکان با اختلالات دلبستگی و کودکان با اختلالات رفتاری مخرب است (به نقل از موحد ابطیحی، امیری، و امساک، ۱۳۹۱).

ویژگی‌های روان‌سنجی<sup>۱۴</sup> پرسش‌نامه در پژوهش‌های متفاوت بررسی و تأیید شده است. راندولف (۲۰۰۰) همسانی درونی<sup>۱۵</sup> پرسش‌نامه را با استفاده از روش دو نیمه کردن<sup>۱۶</sup> برای آزمودنی‌های دارای اختلال دلبستگی ۰/۸۴ و برای آزمودنی‌هایی که تاریخچه رفتار ناهنجار داشتند ولی مبتلا به اختلال دلبستگی نبودند ۰/۸۱ گزارش کرده است. مورر<sup>۱۷</sup> (۲۰۰۷) روایی مؤلفه‌ای<sup>۱</sup> پرسش‌نامه را از طریق جفت کردن هر مؤلفه با یکی از علائم فهرست علائم اختلال دلبستگی<sup>۲</sup> بررسی کرده است. وایمر<sup>۳</sup>، فونک<sup>۴</sup>، و بوردینک<sup>۵</sup> (۲۰۰۹) پایایی<sup>۶</sup> ابزار را با استفاده از روش بازآزمایی<sup>۷</sup> برای ۴۰ کودک با اختلال دلبستگی ۰/۸۲ و برای ۳۰ کودک که مشکل روان‌پزشکی نداشتند ۰/۸۵ برآورد و گزارش کرده‌اند (به نقل از موحد ابطیحی و همکاران، ۱۳۹۱).

### هنجاریابی پرسش‌نامه در جامعه ایران

موحد ابطیحی، امیری و امساک (۱۳۹۱) به منظور هنجاریابی و تعیین ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه اختلال دلبستگی راندولف، ۳۴۰ نفر از دانش‌آموزان ۷ تا ۱۲ ساله مدارس اصفهان را انتخاب و از والدین آن‌ها خواستند تا این پرسش‌نامه را تکمیل کنند. بر اساس داده‌های حاصل و منحنی راک<sup>۸</sup>، بهترین نقطه برش برابر با ۳۰ پیشنهاد شده است. روایی صوری با استفاده از نظر متخصصان مورد ارزیابی و تأیید قرار گرفته است. همسانی درونی پرسش‌نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ برآورد و گزارش شد. همچنین روایی‌سازه<sup>۹</sup> با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی<sup>۱۰</sup> وجود سه عامل مجزا را در سؤالات پرسش‌نامه تأیید کرد که با عنوان زورگویی، تکانشگری و رفتارهای ضداجتماعی نامگذاری شدند که بر روی هم حدود ۳۵/۵

# هویت و سلامت روان

بررسی پایگاه‌های هویت و سلامت روان در دانش‌آموزان دختر  
تحت پوشش کمیته امداد امام خمینی (ره)، بهزیستی و آزاد

عاطفه جغتائی، کارشناس ارشد علوم تربیتی  
زکيه اولادی، کارشناس ارشد مشاوره خانواده  
لیلا فرزانه، کارشناس ارشد تاریخ



## چکیده

این پژوهش با هدف بررسی پایگاه‌های هویت و سلامت روان در دانش‌آموزان دختر تحت پوشش کمیته امداد امام خمینی (ره)، بهزیستی و آزاد شهرستان جغتای انجام شد. جامعه آماری در مرحله اول این تحقیق، همه دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهرستان جغتای بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، نمونه‌ای به حجم ۲۰۰ نفر (۶۳ نفر از دانش‌آموزان تحت پوشش کمیته امداد، ۸ نفر از دانش‌آموزان تحت پوشش سازمان بهزیستی و ۱۲۹ نفر از دانش‌آموزان عادی) انتخاب شدند.

برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسش‌نامه سلامت عمومی (GHQ-۲۸) (گلد برگ، ۱۹۷۲) و مقیاس تجدیدنظر اندازه عینی بسط‌یافته پایگاه هویت من (بنیون و آدامز، ۱۹۸۶) با چهار زیرمقیاس هویت تحقق‌یافته، سردرگم، موفق و معوق استفاده شده است و برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از تحقیق از آمارهای توصیفی و همچنین ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد.

نتایج نشان داد دانش‌آموزانی که در گروه پایگاه‌های هویت موفق و تحقق‌یافته قرار دارند، سلامت روان بالاتری را گزارش داده‌اند. همچنین دانش‌آموزان تحت پوشش کمیته امداد، سلامت روان پایین‌تری را



نسبت به دانش‌آموزان آزاد نشان دادند. از این‌رو مرحله دوم کار اجرا شد.

در این مرحله، رویکرد واقعیت‌درمانی با هدف افزایش سلامت روان، طی ۸ جلسه بین ۳۷ نفر از دانش‌آموزان کمیته امداد اجرا شد. از آنجا که امکان کنترل همه متغیرهای دخیل در متغیر وابسته در این پژوهش وجود نداشت، از روش تحقیق نیمه‌تجربی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون استفاده شد. آزمون استفاده شده برای مقایسه پیش‌آزمون و پس‌آزمون در این گروه، آزمون T همبسته بود. نتیجه آزمون T نشان داد که اثربخشی گروه درمانی مبتنی بر واقعیت‌درمانی در افزایش سطح سلامت روان دانش‌آموزان کمیته امداد و بهزیستی در سطح (۰/۵) معنادار بوده است. بدین معنا که آموزش‌ها در بهبود سلامت روان دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

**کلیدواژه‌ها:** پایگاه هویت، سلامت روان، دانش‌آموزان تحت پوشش کمیته امداد، بهزیستی و آزاد

#### مقدمه

امروزه سلامت روانی<sup>۱</sup> یکی از موضوعات و مقولاتی است که ذهن بسیاری از متخصصان حوزه‌های مختلف را به خود مشغول کرده است. علت این امر نیز ارتباط و تأثیر سلامت روانی بر کاربردهای مختلف انسانی است.

سلامت روانی اصطلاحی است که برای توصیف سطوح شناختی و هیجانی رفاه، آسایش و نیز عدم وجود اختلال روانی به کار می‌رود. طبق دیدگاه کل‌نگر و روان‌شناسی مثبت‌نگر سلامت روانی دربرگیرنده توانایی فرد برای لذت بردن از زندگی، ایجاد تعادل بین فعالیت‌های زندگی و کوشش برای رسیدن به بهبودپذیری روانی است (نس، ۲۰۰۵، نقل از زهرا کار، ۱۳۸۷).

سازمان جهانی بهداشت (۲۰۰۸) سلامت روانی را فقط فقدان اختلال روانی نمی‌داند؛ بلکه آن را حالتی از رفاه و آسایش می‌داند که طبق آن هر شخص خودش را توانا و بااستعداد می‌داند و می‌تواند با استرس‌های طبیعی زندگی کنار آید؛ به‌طور مفید و موفقیت‌آمیزی کار کند و در اجتماع مشارکت داشته باشد.

مارسیا<sup>۱</sup> (۱۹۶۶) مفهوم هویت<sup>۲</sup> من اریکسون را به‌عنوان پایگاه هویت، عملیاتی کرده است. پایگاه هویت نتیجه دوران بحران هویت است. مارسیا براساس دو ملاک بحران و تعهد، چهار نوع پایگاه هویت زودرس، تعلیق، سردرگم و موفق را مشخص کرده است. پس از آن، مطالعات متعددی جهت کشف رابطه پایگاه‌های هویت و رفتارهای به‌هنگار و نابه‌هنگار گروه‌های مختلف جمعیتی انجام یافته است (نقل از اکبری زردخانه، ۱۳۸۸).

اشخاصی که در پایگاه هویت موفق به‌سر می‌برند، بحران را تجربه کرده، آن را به‌طور موفقیت‌آمیزی حل کرده‌اند و هدف‌های منتخب خود را دنبال می‌کنند. افراد دارای هویت تحمیل شده<sup>۳</sup> از بحران عبور نکرده‌اند؛ اما هدف‌هایی را دنبال می‌کنند که به‌وسیله والدین یا اجتماع برای آن‌ها گزینش شده‌اند. (مارسیا و دیگران ۱۹۹۳) (نقل از سماوی، ۱۳۸۷). افراد طبقه‌بندی شده در هویت سردرگم ممکن است بحرانی را تجربه نکرده باشند یا اینکه تجربه بحران را داشته باشند

اما هیچ‌گونه هدفی را دنبال نکنند. پایگاه هویت معوق<sup>۴</sup> دربرگیرنده افرادی است که به تجربه نقش‌های گوناگون می‌پردازند؛ قبل از آنکه به تصمیم‌گیری نهایی و تعهد دائم دست یابند (مارسیا و دیگران، ۱۹۹۳، نقل از سماوی، ۱۳۸۷).

#### اهمیت و ضرورت پژوهش

سلامت روانی در پیشبرد اهداف ملی و آرمانی جوامع، از بیشترین اهمیت از لحاظ صرفه‌جویی در هزینه‌های مادی و معنوی برخوردار است. براساس یافته‌های موجود اختلالات روانی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین و معنادارترین اجزای بار کلی بیماری‌هاست و پیش‌بینی می‌شود که در سال ۲۰۲۰ سهم اختلالات روانی و عصبی از بار کلی بیماری‌ها ۵۰ درصد افزایش یافته و از ۱۰/۵ درصد کنونی به ۱۵ درصد کل بار درمانی بیماری‌ها برسد.

نیاز جوانان به هویت و ثبات هویتی بیش از هر زمان دیگری است و نو و جدید بودن این پدیده‌ها کنجکاو و بررسی‌های بسیاری را می‌طلبد. از نگاه روان‌شناسی (کسب) هویت و ثبات در هویت از نشانه‌های رشد و گذر سالم از بحران نوجوانی و جوانی است.

هویت موفق به‌عنوان شاخص برخورداری از شخصیت شکوفا و تحول‌یافته دارای بالاترین ارزش روان‌شناختی و هویت پراکنده<sup>۵</sup> به منزله عدم توفیق در انتقال از نوجوانی به بزرگسالی از کمترین ارزش روان‌شناختی برخوردار است (رحیمی‌نژاد و منصور، ۱۳۸۰). با توجه به نقش حساس و تعیین‌کننده معلمان مدارس در پیشبرد اهداف آموزش و پرورش و نیز ارتباط تنگاتنگ آن‌ها با دانش‌آموزان و نقش آن‌ها در ارتقای سلامت روان، شناسایی کودکان در معرض خطر اختلالات روان‌شناختی و ارجاع آنان برای دریافت کمک‌های تخصصی، بررسی سلامت روانی در این قشر جامعه ضروری به‌نظر می‌رسد.

#### اهداف پژوهش

- هدف کلی پژوهش بررسی پایگاه‌های هویت و سلامت روان در دانش‌آموزان تحت پوشش کمیته امداد، بهزیستی و آزاد

- بررسی اثربخشی رویکرد واقعیت‌درمانی در افزایش سلامت روان دانش‌آموزان تحت پوشش کمیته امداد و بهزیستی

#### اهداف فرعی

- بررسی پایگاه‌های هویت در دانش‌آموزان دختر تحت پوشش



کمیته امداد، تحت پوشش بهزیستی، عادی  
- مقایسه پایگاه‌های هویت در دختران تحت پوشش نهادهای  
دولتی و آزاد

- بررسی سلامت روان در دانش‌آموزان دختر تحت پوشش کمیته  
امداد، بهزیستی و آزاد  
- اثربخشی اجرای رویکرد واقعیت‌درمانی در افزایش سلامت روان  
دانش‌آموزان دختر تحت پوشش کمیته امداد و بهزیستی

### پیشینه تحقیق

بررسی پایگاه‌های هویت و سلامت روان در دانش‌آموزان تحت پوشش  
کمیته امداد، بهزیستی و آزاد به شکلی که مطرح شده، تاکنون  
انجام نشده است؛ اما به برخی پژوهش‌های مشابه اشاره می‌شود.  
بیشاب و همکاران (۱۹۹۷) بیان کرده‌اند که آزمودنی‌های دارای  
پایگاه‌های هویت نابالغ، سطوح بالاتری از حجم و فراوانی مصرف  
آبجو گزارش می‌کنند. به عبارت دیگر بین مصرف الکل و بلوغ هویت  
رابطه خطی معکوس وجود دارد (به نقل از اکبری زردخانه، ۱۳۸۸).  
تعریف عملیاتی مارسیا از پایگاه‌های هویتی طی چهل سال گذشته  
به صورت گسترده مورد توجه پژوهشگران حوزه هویت در نوجوانان  
قرار گرفته است (آرست، کروگر، مارتینوس و مارسیا، ۲۰۰۹) و تأثیر  
چهار پایگاه هویتی یادشده بر حوزه‌های رفتاری و شخصیتی متنوع و  
گونگون بررسی شده است (به نقل از سماوی، ۱۳۸۷).

برای مثال، رابطه هویت و ارزش‌ها (قاسمی، عارفی و شیخ اسلامی،  
۱۳۸۲)، رابطه هویت و بهداشت روانی (قمرانی، نوری و البرزی، ۱۳۸۳)،  
رابطه هویت و مهارت‌های زندگی (پیری، شهرآرای و فرزاد، ۱۳۸۳)،  
رابطه پایگاه‌های هویت و میزان دل‌بستگی ایمن (نصرتی، مظاهری  
و حیدری، ۱۳۸۵)، رابطه هویت و جهت‌گیری مذهبی (هاشمی و  
جوکار، ۱۳۸۵) و رابطه سبک‌های هویت و انعطاف‌پذیری یا تاب‌آوری<sup>۷</sup>  
(جوکار، حسام‌پور، ۱۳۸۷) نمونه‌هایی از این دست به شمار می‌روند.

### معرفی متغیرها و تعریف نظری

نمونه پژوهش شامل دانش‌آموزانی است که تحت پوشش کمیته  
امداد امام‌خمینی شهرستان جغتای، بهزیستی و همچنین دانش‌آموزان  
عادی شهرستان که از خدمات حمایتی بهره نمی‌برند، است.  
منظور از پایگاه‌های هویت چهار پایگاه هویت سردرگم، تحقق  
یافته، معوق و موفق است و در تعریف عملیاتی، منظور نمره‌ای که  
آزمودنی از پرسش‌نامه پایگاه هویت من به دست می‌آورد.  
سلامت روان دربرگیرنده توانایی فرد برای لذت بردن از زندگی،  
ایجاد تعادل بین فعالیت‌های زندگی و کوشش برای رسیدن به  
بهبودپذیری روانی است.

**تعریف عملیاتی:** نمره‌ای است که دانش‌آموز در پرسش‌نامه  
سلامت روان به دست می‌آورد.

### جامعه آماری

جامعه آماری مرحله اول شامل کلیه دانش‌آموزان شهرستان  
جغتای در مقطع متوسطه است که از این جامعه ۲۰۰ دانش‌آموز  
به عنوان نمونه انتخاب شدند.

براساس تعداد کل دانش‌آموزانی که تحت پوشش کمیته امداد  
امام‌خمینی (ره) و بهزیستی بودند، ۶۳ نفر از دانش‌آموزان مقطع

متوسطه تحت پوشش کمیته امداد، ۸ نفر تحت پوشش بهزیستی  
و ۱۲۹ نفر از دانش‌آموزان عادی جهت تکمیل پرسش‌نامه سلامت  
روان و پایگاه‌های هویت به صورت نمونه‌گیری تصادفی ساده  
انتخاب شدند.

به دلیل تفاوت تعداد دانش‌آموزان تحت پوشش و عادی در مدارس  
شهرستان جغتای، نمونه نیز به تناسب این حجم از هر گروه انتخاب  
شد. پس از تحلیل نتایج اولیه جهت اجرای مرحله دوم کار با هدف  
افزایش وضعیت سلامت روان دانش‌آموزان تحت پوشش کمیته امداد  
برای ۳۷ نفر آموزش‌های واقعیت‌درمانی در ۸ جلسه اجرا شد.

### روش تحقیق

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی از آماره‌های  
میانگین و انحراف معیار، و جهت نشان دادن رابطه بین سلامت روان  
و پایگاه‌های هویت از همبستگی پیرسون استفاده شده است.

برای مرحله دوم کار از آنجا که امکان کنترل همه متغیرهای  
دخیل در متغیر وابسته در این پژوهش وجود نداشت، روش تحقیق  
نیمه تجربی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون استفاده شده و برای مقایسه  
پیش‌آزمون و پس‌آزمون در این گروه، آزمون I همبسته بوده است.

### ابزار گردآوری داده‌ها

الف) مقیاس تجدیدنظرشده اندازه عینی بسط یافته پایگاه‌های  
هویت من (بنیون و آدامز، ۱۹۸۶) که براساس نظریه اریکسون و  
مارسیا در مورد هویت تدوین شد، ۳۵ گویه دارد که شامل چهار  
زیرمقیاس: هویت سردرگم، هویت تحقق یافته، هویت موفق است  
(علوی، ۱۳۸۷).

ب) پرسش‌نامه GHQ توسط گلدبرگ (۱۹۷۲) ابداع شده و هدف  
وی از طراحی آن، کشف و شناسایی اختلافات روانی در مراکز و  
محیط‌های مختلف بوده است. سؤال‌های این پرسش‌نامه که به  
بررسی وضعیت روانی فرد در یک ماهه اخیر می‌پردازد، شامل  
نشانه‌هایی مانند افکار و احساسات نابه‌هنجار و جنبه‌هایی از رفتار  
قابل مشاهده است. به همین جهت سؤالات بر موقعیت (اینجا و  
اکنون) تأکید دارد.

این پرسش‌نامه، شناخته شده‌ترین ابزار غربالگری در روان‌پزشکی  
است که تأثیر شگرفی در پیشرفت پژوهش‌ها داشته است. این پرسش‌نامه  
به صورت فرم‌های ۶۰، ۳۰، ۲۸، ۱۲ ماده‌ای طراحی شده است (زهره  
کار، ۱۳۸۲). در پژوهش حاضر فرم ۲۸ ماده‌ای پرسش‌نامه سلامت  
عمومی که کاربرد گسترده‌ای دارد، مورد استفاده قرار گرفته است.

### یافته‌های پژوهش

نتایج تجزیه و تحلیل پژوهش انجام شده در مرحله اول به این  
صورت است:

از کل آمار شرکت‌کننده در طرح بررسی هویت دانش‌آموزان،  
۳۱/۵ درصد تحت پوشش کمیته امداد (۶۳)، ۴ درصد تحت پوشش  
بهزیستی (۸) و ۶۴/۵ درصد (۱۲۹) آزاد می‌باشند.

تحصیلات دانش‌آموزان مقطع متوسطه شرکت‌کننده در طرح به  
تفکیک زیر است: سال اول ۸۸ نفر، سال دوم: ۷۳ نفر، سال سوم: ۱۸  
نفر، سال چهارم: ۲۱ نفر.

از مجموع ۲۰۰ نفر دانش‌آموز شرکت‌کننده در مرحله اول طرح،



این نتایج نشان داد تعداد دانش‌آموزان تحت پوشش کمیته امداد که سلامت روان پایینی را نشان داده‌اند، به نسبت سایر دانش‌آموزان آزاد بیشتر است و همین نتیجه، اجرای مرحله دوم کار مبنی بر آموزش دانش‌آموزان تحت پوشش کمیته امداد و بهزیستی را توجیه می‌کند. برای بررسی رابطه بین پایگاه‌های هویت و سلامت روان دانش‌آموزان از همبستگی پیرسون استفاده شد که در جدول زیر بیان شده است.

پایگاه‌های هویت	سلامت روان
تعلیق	همبستگی پیرسون .۰۷۰
	سطح معناداری .۳۲۸
	تعداد ۲۰۰
تحقق یافته	همبستگی پیرسون $-.۲۰۰^{**}$
	سطح معناداری .۰۰۵
	تعداد ۲۰۰
سردرگم	همبستگی پیرسون .۰۶۷
	سطح معناداری .۳۴۲
	تعداد ۲۰۰
موفق	همبستگی پیرسون $-.۱۵۲^*$
	سطح معناداری .۰۳۲
	تعداد ۲۰۰
**معناداری در سطح (۰/۰۱)	
*معناداری در سطح (۰/۰۵)	

همان‌طور که جدول نشان می‌دهد، بین سلامت روان و پایگاه‌های هویت موفق و تحقق یافته رابطه معناداری وجود دارد. این رابطه، منفی است؛ به این معنا که هرچه امتیاز دانش‌آموزان در پاسخ به سؤالات

۲۴ درصد فرزند اول، ۱۶ درصد فرزند دوم، ۱۴/۹ درصد فرزند سوم و ۱۲/۳ نفر فرزند چهارم و ۱۰/۸ درصد فرزند پنجم می‌باشند. بیشترین آمار دانش‌آموزان از نظر تعداد فرزند مربوط به فرزند سوم با ۳۹ نفر و کمترین تعداد، فرزند دهم به یک نفر تعلق دارد. تحصیلات پدر: ۱۸/۵ درصد بی‌سواد، ۳۳ درصد ابتدایی، ۱۸ درصد راهنمایی، ۱۳ درصد دیپلم، ۱۱/۵ درصد بالاتر از دیپلم است. شغل پدر ۷/۵ درصد بیکار، ۳۰/۲ درصد آزاد، ۲۱/۷ درصد کارمند، ۳۸/۶ درصد کشاورز و ۱/۵ درصد سایر می‌باشد. تحصیلات مادر نیز شامل: ۳۳/۲ درصد بی‌سواد، ۴۱/۸ درصد ابتدایی، ۱۳/۸ راهنمایی، ۸/۲ درصد دیپلم و ۳/۱ درصد بالاتر از دیپلم است. شغل مادر ۹۳/۴ درصد خانه‌دار، ۴/۶ درصد کارمند و ۱ درصد آزاد است.

۹۰ درصد از پدران دانش‌آموزان در قید حیات و ۱۰ درصد فوت شده‌اند. همچنین ۹۶/۵ درصد از مادران دانش‌آموزان در قید حیات و ۳/۵ درصد فوت شده‌اند. از نظر اعتیاد پدر نیز ۱۱/۷ درصد معتاد و ۸۸/۳ درصد سالم‌اند و درباره اعتیاد مادران نیز ۴/۵ درصد معتاد و ۹۳/۹ درصد سالم‌اند. همچنین درباره وضعیت پایگاه‌های هویت در دانش‌آموزان تحت پوشش کمیته امداد، بهزیستی و آزاد نتایج زیر به دست آمد:

پایگاه هویت دانش‌آموزان	موفق	تحقق یافته	سردرگم	تعلیق	نامشخص
کمیته امداد	۳۱	۷	۰	۱۵	۱۰
بهزیستی	۱	۶	۰	۱	۰
آزاد	۶۰	۱۰	۱	۴۳	۱۵

۴۷ درصد دانش‌آموزان تحت پوشش امداد هویت موفق، ۱۱ درصد هویت تحقق یافته، ۲۲ درصد هویت تعلیق و ۲۰ درصد هیچ‌یک از پایگاه‌های هویت را به صورت دقیق انتخاب نکرده‌اند. ۱۲/۵ درصد دانش‌آموزان تحت پوشش بهزیستی هویت موفق، ۷۵ درصد هویت تحقق یافته و ۱۲/۵ درصد هویت تعلیق دارند. در بررسی دانش‌آموزان آزاد نیز نتایج نشان داد ۴۶/۵ درصد هویت موفق، ۸ درصد هویت تحقق یافته، ۷ درصد هویت سردرگم و ۳۴ درصد هویت تعلیق داشتند و ۱۱ درصد هیچ از پایگاه‌های هویت را به صورت دقیق انتخاب نکرده‌اند. با بررسی سلامت روان دانش‌آموزان تحت پوشش و آزاد نتایج جالب توجهی به دست آمد:

دانش‌آموزان	تعداد کل	تعداد دانش‌آموزانی که سلامت روان کمی دارند	درصد
آزاد	۱۲۹	۲۲	۱۷/۰۵
تحت پوشش کمیته امداد	۶۳	۱۵	۲۱/۷۳
تحت پوشش بهزیستی	۸	۲	۲۵

رابطه از الگوهای والدین تبعیت می‌کنند، نسبت به سایر دانش‌آموزان سلامت روان بیشتری دارند. همچنین دستیابی به هویت موفق خود می‌تواند سلامت روان بیشتر دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند. بین سلامت روان و پایگاه‌های هویت تعلیق و سردرگم هیچ رابطه‌ای به‌دست نیامد.

### مرحله دوم

پژوهش مرحله اول نشان داد که بین سلامت روان دانش‌آموزان تحت پوشش کمیته امداد و آزاد تفاوت معناداری وجود دارد که این موضوع می‌تواند به دلیل وجود مشکلات اقتصادی و عاطفی که در خانواده‌های کم‌درآمد و تحت پوشش باشد (به استناد مشاهده شرایط خانواده‌ها از نزدیک)، از این‌رو به دلیل اهمیت توجه به این

پرسش‌نامه پایگاه‌های هویت که مربوط به هویت موفق و تحقق یافته است، بیشتر بوده است، نمرات سلامت روان کمتری را گزارش داده است. در تحلیل پرسش‌نامه سلامت روان این نکته حائز اهمیت است که هرچه دانش‌آموزان نمرات کمتری داشته باشند، بیانگر سلامت روان بیشتر آنان است. از این‌رو رابطه به صورت منفی و معنادار به‌دست آمده است. در سطح (۰/۰۵) بین هویت موفق و سلامت روان رابطه معنادار وجود دارد. بدین معنا که افرادی که از سلامت روان بالاتری برخوردار بودند، در گروه افرادی هستند که در پایگاه هویت موفق به‌سر می‌برند. این دانش‌آموزان بحران را تجربه کرده‌اند و آن را به‌طور موفقیت‌آمیزی حل کرده‌اند و هدف‌های منتخب خود را دنبال می‌کنند. همچنین در سطح (۰/۰۱) بین هویت تحقق یافته و سلامت روان همبستگی معناداری وجود داشت. افراد دارای هویت تحقق یافته از بحران عبور نکرده‌اند؛ اما هدف‌هایی را دنبال می‌کنند که به‌وسیله والدین یا اجتماع برای آن‌ها گزینش شده‌اند. این پژوهش نشان داد با توجه به سن حساس دانش‌آموزان و فرارگرفتن در بحران هویت که از ویژگی‌های خاص دوران بلوغ است، دانش‌آموزانی که خود به تنهایی موفق به حل بحران هویت نشده‌اند و در این



نوجوان در پی کشف هویت خود است، به دنبال استقلال و جدایی از وابستگی‌های دوره کودکی است؛ به همین دلایل در این دوره نوجوانان دارای وضعیت روانی باثباتی نیستند و در این دوره هست که معمولاً بیشترین مشکلات رفتاری برای نوجوانان به وجود می‌آید



جدول شماره ۲ اثربخشی آموزش رویکرد واقعیت‌درمانی در افزایش سلامت روان را نشان می‌دهد.

نتایج آزمون T همبسته				
	T	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین
سلامت روان کل	۵/۹۴۵	۷۲	.۰۰۰	۱۱/۰۲۷۰۳
خرده‌مقیاس جسمی	۴/۶۱۱	۷۲	.۰۰۰	۳/۴۸۶۴۹
خرده‌مقیاس اختلال خواب	۳/۲۲۸	۷۲	.۰۰۰	۲/۵۶۷۵۷
خرده‌مقیاس روابط اجتماعی	۳/۱۸۱	۷۲	.۰۰۲	۱/۹۴۵۹۵
خرده‌مقیاس افسردگی	۲/۸۷۹	۷۲	.۰۰۵	۳/۰۲۷۰۳

جدول شماره ۲

نتایج نشان داد که اثربخشی گروه درمانی مبتنی بر واقعیت‌درمانی در افزایش سطح سلامت روان دانش‌آموزان کمیته امداد در سطح (۰/۰۵) معنادار است. بدین معنا که آزمون‌ها در بهبود سلامت روان دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

### نتیجه‌گیری

تقریباً تمامی متخصصان روان‌شناسی و علوم تربیتی بر این باورند که دوره نوجوانی حساس‌ترین، بحرانی‌ترین و مهم‌ترین دوره رشد هر انسان است. در این دوره فرد به بلوغ می‌رسد؛ در پی کشف هویت خود است، به دنبال استقلال و جدایی از وابستگی‌های دوره کودکی است؛ به همین دلایل در این دوره نوجوانان دارای وضعیت روانی باثباتی نیستند و در این دوره است که معمولاً بیشترین مشکلات رفتاری برای نوجوانان به وجود می‌آید. تحقیقات مختلف نشان داده است دانش‌آموزانی که از سلامت روان بالایی برخوردارند در مواجهه با مشکلات اجتماعی، کنترل و تعادل خود را از دست نمی‌دهند و همچنین استعدادهایشان نیز به‌طور هماهنگ و به‌خوبی رشد می‌کند (عابدینی، ۱۳۸۲).

پژوهش حاضر با هدف افزایش سلامت روان دانش‌آموزان کمیته امداد امام خمینی و بهزیستی شهرستان جغتای صورت گرفته است. یکی از نتایج نشان داد که تعداد دانش‌آموزانی که سلامت روان کمتری داشته‌اند، در گروه تحت پوشش کمیته امداد و بهزیستی نسبت به دانش‌آموزان آزاد بیشتر بوده است. این عامل می‌تواند تحت تأثیر عوامل مختلفی از جمله وجود مشکلات عاطفی در خانواده، درگیری‌های اقتصادی و ارتباطات خانوادگی ناکارآمد و... باشد. از این‌رو تلاش شد با برگزاری جلسات آموزشی گامی هر چند کوچک در جهت افزایش سلامت روان دانش‌آموزان این منطقه برداشته شود.

دانش‌آموزان، برای آن‌ها یک دوره آموزش‌های واقعیت‌درمانی جهت افزایش سلامت روان آنان اجرا شد.

در این جلسات که به‌صورت هفته‌ای دو جلسه ۶۰ دقیقه‌ای برگزار گردید، مهم‌ترین اصول واقعیت‌درمانی به دانش‌آموزان آموزش داده شد و برای بررسی اثربخش بودن آموزش‌ها جهت افزایش سلامت روان آنان، پیش‌آزمون و پس‌آزمون به اجرا درآمد.

### تجزیه و تحلیل داده‌ها

در سطح توصیفی از آماره‌های میانگین و انحراف استاندارد و همچنین جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح استنباطی از آزمون T همبسته استفاده شده است.

در جدول شماره ۱ میانگین و انحراف استاندارد مقیاس سلامت روان و خرده‌مقیاس‌ها توضیح داده شده است.

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	آزمون	
۹/۶۸۰۸۷	۲۹/۹۴۵۹	۳۷	پیش‌آزمون	سلامت روان کل
۵/۷۹۴۵۳	۱۸/۹۱۸۹	۳۷	پس‌آزمون	
۴/۰۰۹۷۵	۷/۲۴۳۲	۳۷	پیش‌آزمون	خرده‌مقیاس جسمی
۲/۲۵۳۴۶	۳/۷۵۶۸	۳۷	پس‌آزمون	
۳/۸۲۵۰۰	۷/۶۲۱۶	۳۷	پیش‌آزمون	خرده‌مقیاس اختلال خواب
۲/۹۶۲۲۲	۵/۰۵۴۱	۳۷	پس‌آزمون	
۳/۱۴۹۱۹	۶/۸۳۷۸	۳۷	پیش‌آزمون	خرده‌مقیاس روابط اجتماعی
۱/۹۸۳۰۴	۴/۸۹۱۹	۳۷	پس‌آزمون	
۴/۷۳۶۶۱	۸/۱۸۹۲	۳۷	پیش‌آزمون	خرده‌مقیاس افسردگی
۴/۲۹۸۰۲	۵/۱۶۲۲	۳۷	پس‌آزمون	

جدول شماره ۱

## دوره نوجوانی حساس‌ترین، بحرانی‌ترین و مهم‌ترین دوره رشد هر انسان است. در این دوره فرد به بلوغ می‌رسد

با توجه به یافته‌های پژوهش، جلسات برگزارشده در بهبود سلامت روان دانش‌آموزان مؤثر بوده است. بخشی از اصول واقعیت‌درمانی و تئوری انتخاب که در این جلسات مطرح شده، بدین صورت بود:

آشنایی دانش‌آموزان با پنج نیاز اساسی بقا، تعلق خاطر، قدرت، آزادی و تفریح:

در طی جلسات به صورت جامع هر یک از نیازها توضیح داده شد. همچنین دره ناکامی که به معنای فاصله بین خواسته‌های آرمانی دانش‌آموزان و موقعیت فعلی آنان است، بیان شد و تأثیر این ناکامی در بروز رفتارهای ناکارآمد شامل گوشه‌گیری، پرخاشگری، افسردگی و... توضیح داده شد.

پس از آشنایی اولیه با مفاهیم نیازها، کنترل بیرونی و تأثیر مخرب این اعتقاد در زندگی افراد در طی دو جلسه بیان شد. از آنجا که در ابتدای شروع کارگاه‌ها دانش‌آموزان سایرین از جمله معلمان، محیط خانواده، سختی کتاب‌های درسی، شرایط اجتماعی را عامل اصلی در بروز مشکلات رفتاری‌شان می‌دانستند، با آموزش کنترل درونی تا حدی این دیدگاه در آنان کاهش یافت.

پس از آن، طرح درمانی واقعیت‌درمانی به آنان آموزش داده شد. از دانش‌آموزان خواسته شد تا به چهار سؤال اساسی هنگام بروز رفتارهای متفاوت پاسخ دهند:

۱. من چه می‌خواهم؟ ۲. در حال حاضر چه رفتاری را انجام می‌دهم؟ ۳. آیا رفتار فعلی من مرا به هدفم می‌رساند؟ ۴. برای رسیدن به هدف باید چه تغییراتی در رفتارم به وجود آورم؟ پاسخ به این سؤالات و آموزش درباره بازبینی رفتارهای قبل دانش‌آموزان، سه جلسه به طول انجامید و در هر جلسه به این سؤالات متناسب با مشکلاتی که دانش‌آموزان در شرایط فعلی با آن درگیر بودند، پاسخ داده می‌شد. اینکه دانش‌آموزان می‌توانستند عوامل بروز شکست در الگوهای رفتاری سابق خود را پیدا کنند تأثیر بسیار زیادی در پذیرش شیوه‌های جدید بر خورد با مشکلات داشت.

جلسه آخر به جمع‌بندی محتوای آموزشی کارگاه پرداخته و به سؤالات دانش‌آموزان پاسخ داده شد.

تحقیقات متفاوتی اثربخش بودن رویکرد واقعیت‌درمانی را در موارد متفاوت نشان داده است؛ از جمله:

موسوی (۱۳۷۷، نقل از اولادی، ۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان اثر مشاوره فردی با رویکرد واقعیت‌درمانی بر بحران هویت دختران ۱۵ تا ۱۸ ساله کرج به این نتیجه رسید که این روش در کاهش بحران هویت دختران نوجوان اثر معناداری داشته است. شفیق‌آبادی، دلاور و صدرپوشان (۱۳۸۳، نقل از اولادی، ۱۳۹۰) تحقیقی روی دانش‌آموزان دختر انجام دادند. نتیجه حاصل از آن نشان داد آموزش به شیوه واقعیت‌درمانی بر کاهش اضطراب دانش‌آموزان مؤثر است. همچنین موسوی اصل (۱۳۸۸، نقل از اولادی، ۱۳۹۰) آموزش واقعیت‌درمانی به شیوه گروهی موجب افزایش مسئولیت‌پذیری و عزت‌نفس دانش‌جویان دختر مرکز تربیت معلم شهر اهواز شده است. پژوهش



حاضر نیز اثربخش بودن آموزش‌های واقعیت‌درمانی را نشان می‌دهد. مسئولیت خوابگاه‌های کمیته امداد فقط در پژوهش نیروی عقلی و آشنا کردن دانش‌آموزان به مسائل اجتماعی و اخلاقی خلاصه نمی‌شود بلکه مسئول تغییر و اصلاح رفتارهای ناسازگارانه و تأمین بلوغ عاطفی و سلامت روانی دانش‌آموزان نیز هست. در محیط‌های اجتماعی کوچک نظیر خوابگاه، دانش‌آموزان دوست‌داشتن و دوست داشته شدن را تجربه می‌کنند؛ با تکریم شخصیت، محبت و توجه، آنان را در مسیر صحیح هدایت می‌کنند؛ دانش‌آموزان در خوابگاه چگونگی برقراری روابط درست عاطفی، سازگاری با دیگران و مسئولیت‌پذیری را می‌آموزند و راه‌های مبارزه با کینه‌توزی، دیگر آزاری و حسادت را یاد می‌گیرند.

بنابراین، برای ایجاد احساس شایستگی در دانش‌آموزان و کمک به آنان در تشکیل یک مفهوم مثبت از خود باید فعالیت‌ها و برنامه‌های خوابگاه‌های دانش‌آموزی کمیته امداد را به گونه‌ای ترتیب داد که بیشتر



## پی‌نوشت‌ها

1. Mental health
2. Marcia
3. Ego identity
4. Foreclosed
5. moratorium
6. diffused
7. resilience

## منابع

۱. آراسته، مدیر؛ بررسی وضعیت سلامت روان و عوامل مرتبط با آن در میان دبیران دبیرستان‌های شهرهای سنجند و بیجار. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی کردستان، دوره دوازدهم، ۱۳۸۶.
۲. احمدی، علمی و رضوانی، محبوبه؛ تأثیر آموزش گروهی به روش واقعیت‌درمانی بر بحران هویت دانشجویان دانشگاه شیراز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی شیراز، ۱۳۷۵.
۳. اکبری، ابوالقاسم؛ مشکلات جوانی و نوجوانی، انتشارات رشد و توسعه، تهران، ۱۳۸۷.
۴. اکبری زردخانه، سعید و جوادی، رحم خدا؛ «رابطه پایگاه هویت و رابطه ولی-فرزندی در زنان معناده»، فصلنامه خانواده‌پژوهی، سال پنجم، شماره ۱۹، ۱۳۸۸.
۵. اولادی، زکیه؛ اثربخشی واقعیت‌درمانی بر دل‌زدگی زناشویی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد، ۱۳۹۰.
۶. بهفر، زهرا؛ «خانواده ناکارآمد: هنگامه‌های درمانی»، فصلنامه تازه‌های روان‌درمانی، سال دهم، شماره ۳۵، ۱۳۸۵.
۷. پیری، لیلیا، شهرآرای، مریم؛ «بررسی رابطه بین سبک‌های هویت با مهارت‌های زندگی» مقاله ارائه شده در دومین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان، دانشگاه تربیت مدرس تهران، ۱۳۸۳.
۸. جوکار، بهرام و حسام پور، محمد؛ «رابطه سبک‌های هویت و تاب‌آوری»، مقاله ارائه شده در چهارمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان، دانشگاه شیراز، ۱۳۸۷.
۹. حاجی، منصور؛ «بررسی عوامل مؤثر در شکل‌گیری وضعیت‌های هویتی دانش‌آموزان مقطع متوسطه»، مقاله همایش ملی جوانان و هویت ایرانی، تهران، ۱۳۸۷.
۱۰. دادستان، پریرخ؛ تنیدگی یا استرس، بیماری جدید تمدن، انتشارات رشد، ۱۳۷۷.
۱۱. رئیس، محمود؛ «بررسی اثربخشی مشاوره گروهی بر کاهش بحران هویت نوجوانان دختر مقطع متوسطه نواحی ۳ و ۴ اصفهان»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، ۱۳۷۹.
۱۲. زهراکار، کیانوش؛ «بررسی رابطه شیوه‌های فرزند پروری والدین و سلامت روانی نوجوانان شهر اسلامشهر». فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، سال سوم، شماره دوم، ۱۳۸۷.
۱۳. سماوی، سیدعبدالوهاب و حسین چاری، مسعود؛ «سوء مصرف موادمخدر و پایگاه هویت در دانشجویان»، فصلنامه روان‌شناسان ایرانی، سال پنجم، شماره ۲۰، ۱۳۸۸.
۱۴. علوی، سعید سلیمان و هاشمیان، کیانوش؛ «مقایسه هویت و سلامت روان در دانشجویان استفاده‌کننده از اینترنت و محیط‌های مجازی دانشگاه تهران»، فصلنامه تحقیقات علوم رفتاری، دوره ۶، شماره ۱، ۱۳۸۷.
۱۵. قاسمی، محمود و عارفی، محمد؛ بررسی رابطه هویت و ارزش‌ها در جوانان، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، سال چهارم، شماره ۱، ۱۳۸۲.
۱۶. نوابی نژاد، شکوه؛ نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی گروهی، انتشارات سمت، تهران، ۱۳۸۶.

به موفقیت دانش‌آموزان بینجامد نه به شکست آنان. همچنین افزایش مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان نیز تأثیر بسیار زیادی در تغییر رفتارهای ناکارآمد آنان دارد. با ایجاد محیطی سرشار از کنترل درونی به جای کنترل بیرونی میزان امنیت روانی آنان افزایش خواهد یافت. اجرای طرح‌های آموزشی مسائل تربیتی و اجتماعی به دانش‌آموزان، گامی مهم در جهت افزایش سلامت روان دانش‌آموزان برای مقابله کارآمد با مسائل و مشکلات است چرا که نوجوانان بسیار بیشتر از سایر افراد جامعه در معرض آسیب‌های اجتماعی قرار دارند و ضروری است که در زمینه مصون‌سازی آن‌ها اقدامات جدی صورت گیرد. نمی‌توانیم ادعا کنیم تمام تغییراتی که در دانش‌آموزان در طول برگزاری جلسات آموزشی و پس از آن ایجاد شد، تحت تأثیر مستقیم آموزش‌های ارائه‌شده است؛ چرا که حضور در گروه‌های حمایتی همسالان در کاهش سطح استرس افراد و افزایش عملکرد مثبت آنان تأثیر بسیار زیادی دارد.



## ۲۵ اصل اساسی در مقاله‌نویسی

سمیه علی مددی

محمد حسین رضازاده مهریزی، محمد وکیلی  
ناشر: کتابخانه فرهنگ  
سال نشر: ۱۳۹۲

وجود دارد. تمرکز اصلی کتاب، روی خطاهای اساسی در پژوهش و مقاله‌نویسی است. ۲۵ خطای اساسی در پژوهش و طراحی مقاله، در نگارش مقاله، در انتخاب مجله و ویرایش مقاله، در ارسال مقاله و در فرایند داوری و بازنگری مقاله، در این کتاب توضیح داده شده است. خطاهای اساسی خطاهایی هستند که باعث می‌شوند بخش قابل توجهی از زحمات ما در انجام پژوهش و مقاله‌نویسی به هدر رود و در نهایت خروجی کار حداقل‌های لازم را از نظر کیفیت نداشته باشد. در صورت ارتکاب این خطاها، مقاله ما نه تنها مردود می‌شود بلکه خیلی مواقع نیاز است که بخش‌های قابل توجهی از پژوهش خود را اصلاح کنیم. این خطاها بیش از هر چیز باعث می‌شوند تا دوره مقاله‌نویسی طولانی شود. در حالی که شناسایی خطاهای اساسی مقاله‌نویسی و مرتفع کردن آن باعث می‌شود احتمال پذیرش مقاله نیز بیشتر شود. این امر کمک می‌کند تا بهتر بتوانیم نظرات داوران و سردبیر را در بازنگری مقاله اعمال کنیم. سایر بخش‌های کتاب، مربوط به مقالات علمی و مراحل مقاله‌نویسی، اجزای اصلی مقاله و نحوه نگارش آن‌هاست. همچنین در قسمت ضامنه، معرفی پایگاه‌های جست‌وجوی مقالات و معرفی مقالات الگوی فارسی و انگلیسی در رشته‌های مختلف علوم انسانی آورده شده است. با این توضیحات، مطالعه این کتاب به پژوهشگران و افرادی که به نحوی با پژوهش و مقاله‌نویسی سروکار دارند، توصیه می‌شود.

در کتاب حاضر، فرایند اجرایی تدوین مقاله، شرح ۲۵ خطای اساسی در مقاله‌نویسی، ذکر مثال‌های آموزشی متعدد، تکنیک‌های پیشگیری و اصلاح خطاها و معرفی مقالات الگو آورده شده است. سعی شده است که مطالب مطرح شده در کتاب به شکلی باشند که برای همه رشته‌های علوم انسانی و برای انواع مقالات کاربرد داشته باشند اما با توجه به تنوعی که در نوشتن مقالات علمی وجود دارد، تمرکز اصلی کتاب بر نوشتن مقالات تجربی است که پرکاربردترین نوع مقالات می‌باشند. با این حال، بسته به موضوع تحقیق و حوزه تخصصی، ممکن است بعضی از مطالب کتاب با شدت و ضعف کمتری مطرح باشند. همچنین بسته به سطح مجله‌ای که مدنظر ماست، ممکن است بعضی از نکات اهمیت بیشتری پیدا کنند. به همین دلیل، همواره باید با مراجعه به مقالات الگو در رشته تخصصی خودمان، نسبت به استفاده هوشمندانه از مطالب کتاب اقدام کنیم. برای اینکه بهتر از محتوای کتاب استفاده کنید، توصیه می‌شود که مقاله‌ای را که اخیراً نوشته‌اید، انتخاب کنید. هر فصلی از کتاب را که می‌خوانید، سعی کنید که مطالب آن را روی مقاله خودتان اعمال کنید. ببینید که چه خطاهای اساسی‌ای در مقاله شما

## با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های رشد توسط دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شود.

### مجله‌های دانش‌آموزی

(به صورت ماهنامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود):

رشد **کودک** (برای دانش‌آموزان آمادگی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی)

رشد **نخ‌آموز** (برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی)

رشد **دانش‌آموز** (برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی)

رشد **نوجوان** (برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول)

رشد  **جوان** (برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم)

### مجله‌های بزرگسال عمومی

(به صورت ماهنامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود):

رشد آموزش ابتدایی، رشد آموزش متوسطه، رشد تکنولوژی آموزشی

رشد مدرسه فردا، رشد مدیریت مدرسه، رشد معلم

### مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی

(به صورت فصل‌نامه و چهار شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود):

- رشد برهان آموزش متوسطه اول (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه اول)
- رشد برهان آموزش متوسطه دوم (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم)
- رشد آموزش قرآن، رشد آموزش معارف اسلامی، رشد آموزش زبان و ادب فارسی، رشد آموزش هنر، رشد آموزش 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 نسبی، رشد آموزش زیست‌شناسی، رشد آموزش زمین‌شناسی، رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار و دانش، رشد آموزش پیش دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان مراکز تربیت معلم و رشته‌های دبیری دانشگاه‌ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می‌شود.

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

تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

# رابطه

# رضایت زناشویی

# و رضایت شغلی

# دبیران

دکتر رحمت‌اله نورانی پور، عضو هیئت علمی دانشگاه

فریبا احمدی خلیلی، کارشناس ارشد مشاوره از دانشگاه



### چکیده

پژوهش حاضر به منظور بررسی رابطه رضایت زناشویی و رضایت شغلی دبیران متأهل دوره متوسطه شهرستان قائمشهر در سال ۱۳۸۹ صورت گرفته است. جامعه پژوهش شامل کلیه دبیران شاغل رسمی و متأهل دوره متوسطه آموزش و پرورش در شهر قائمشهر است که ۷۵۵ نفرند. نمونه تحقیق ۲۲۰ نفر (شامل ۱۱۰ زن و ۱۱۰ مرد) به شیوه تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل دو پرسش‌نامه رضایت زناشویی (اینترچ) و رضایت شغلی (بری فیلدوروث) است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، علاوه بر روش‌های آمار توصیفی از آزمون t، محاسبه ضریب همبستگی آزمون تفاوت بین دو ضریب همبستگی در گروه‌های مستقل استفاده شده است. در نهایت، تحلیل آماری روی داده‌های این پژوهش نشان داد که بین رضایت شغلی و رضایت زناشویی در سطح  $(p < 0/01)$  رابطه معناداری وجود دارد ولی بین زنان و مردان از نظر میزان رضایت زناشویی و رضایت شغلی در سطح  $(p < 0/01)$  تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود. البته میانگین نمرات گروه مردان از گروه زنان اندکی بالاتر بوده اما این تفاوت معنادار نیست. بین ویژگی‌های دموگرافیک (سن، سطح تحصیلات، جنس) و رضایت شغلی در سطح  $(p < 0/05)$  رابطه معناداری وجود ندارد.

کلیدواژه‌ها: رضایت زناشویی، رضایت شغلی، دبیران متأهل



# یک مراجع یک مشکل، چند راهکار



## حماسه سیاسی و حماسه اقتصادی

### برگ اشتراک مجله‌های رشد

نحوه اشتراک:

شما می‌توانید پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سهراب آزمایش کد ۳۹۵، در وجه شرکت افست از دو روش زیر، مشترک مجله شوید:

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد به نشانی: [www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir) و تکمیل برگه اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش واریزی.
۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی (کپی فیش را نزد خود نگه‌دارید).

نام مجلات در خواستی:

نام و نام خانوادگی:

تاریخ تولد: میزان تحصیلات:

تلفن:

نشانی کامل پستی:

استان: شهرستان: خیابان:

شماره فیش بانکی: مبلغ پرداختی:

پلاک: شماره پستی:

اگر قبلاً مشترک مجله بوده‌اید، شماره اشتراک خود را بنویسید:

امضا:

نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

وبگاه مجلات رشد: [www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir)

اشتراک مجله: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۰۶/۷۷۳۳۵۱۱۰/۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۴

هزینه اشتراک یکساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۳۰۰/۰۰۰ ریال

هزینه اشتراک یکساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال

### مسابقه این شماره

پسر جوان ۲۴ ساله‌ای با نشانه‌های زیر مراجعه کرده است.

۱. باهوش و استعداد تحصیلی خوب، طوری که در همه دوره‌های تحصیلی، به استثنای دانشگاه، از درخشش چشم‌گیری برخوردار بوده است؛
۲. درحالی که در کنکور دانشگاه، موفق به ورود به رشته دل‌خواه خود شده است، نتوانسته دانشگاه را به اتمام رسانده و رشته و دانشگاه مورد علاقه‌اش را رها کرده است؛
۳. او پس از انصراف از رشته اول خود، تاکنون سه بار در کنکور شرکت کرده و هر سه بار نتوانسته در رشته‌ای که انتخاب کرده در دانشگاه دولتی شهر محل زندگی‌اش قبول شود. بعد از رهاکردن رشته اول، در رشته دوم، مدتی مشغول شده و آن را نیز رها کرده است. در مورد قبولی‌های دیگری نیز اساساً اقدامی جهت ثبت‌نام در دانشگاه نکرده است. به این ترتیب، به‌رغم قبولی‌های پی‌درپی در دانشگاه، در حال حاضر، بلا تکلیف و بی‌کار، اغلب وقت خود را در خانه سپری می‌کند.
۴. علت ظاهری عدم موفقیتش در دانشگاه، درگیری‌های گوناگون با مسئولان علمی و آموزشی دانشگاه بر سر موضوعات ریز و درشتی بوده که در آنجا مشاهده کرده است. کوچک‌ترین نابسامانی و کم‌کاری، از طرف کارکنان دانشگاه، او را آشفته کرده و منجر به اعتراض او به مسئولان شده و در نتیجه، درگیری لفظی و تخریب رابطه با آنان را در پی داشته است. مراجع از کم‌کاری، رعایت نکردن قوانین و مقررات مسئولان دانشگاه، کم‌توجهی به تقاضاهای او، بی‌گیری نکردن مشکلات موجود در دانشگاه و مواردی از این دست، شاکی بوده و پیوسته به لحاظ ذهنی درگیر وجود چنین مشکلاتی بوده است.
۵. در رشته دومی که، در دانشگاه دیگری قبول شده است، وضع به همین منوال گذشته است. او پس از اخراج از دانشگاه، در تعارض بین کناره‌گیری و گوشه‌گیری و سپری کردن وقت خود در خانه و یا مشغول شدن به فعالیت‌هایی که در تنهایی انجام می‌داد از یک طرف و حضور در جامعه و انجام کارهای رایج بین جوانان در جامعه، از سوی دیگر قرار گرفته است. او بعضی اوقات و روزهای متوالی خود را در خانه حبس کرده و بعضی وقت‌ها نیز به شکل افراطی در خیابان‌ها ماشین‌سواری می‌کند.

۷. از دیگر علائم او وجود ترس‌هایی از پدیده‌هایی چون احتمال ابتلا به بیماری‌های مختلف، اجتناب از موقعیت‌هایی که احتمال ابتلای او به بیماری‌هایی را افزایش می‌دهد. مانند اجتناب از محل‌هایی که در آنجا اشعه ایکس وجود دارد و یا اجتناب از محیط‌هایی که احتمال می‌دهد افراد بیماری در آنجا وجود داشته و ممکن است بیماری را به او انتقال دهند، است. او تا حصول اطمینان کامل از سلامت خود، مثلاً به‌هنگام ابتلا به سرماخوردگی، از خانه خارج نمی‌شود.

۸. او علائمی از وسواس شستشو را نیز از خود نشان می‌دهد.

۹. او به‌لحاظ ذهنی، روابط بسیار نادر و پیچیده‌ای را بین پدیده‌های اطرافش برقرار کرده و به آن‌ها واکنش نشان می‌دهد. برای مثال، ممکن است در اثر ناراحتی و درگیری با یک همسایه، از آنجایی که آن همسایه طرفدار یک تیم فوتبال خاص است، او طرفدار تیم مقابلش شده، به استادیوم رفته و تیم مقابل را تشویق کرده و گاه کار را از این هم فراتر برده و با سرمربی و یا مدیرعامل تیم مورد حمایت همسایه، دشمن شده و با دوستان آنان نیز دشمنی می‌کند. گاهی این لطمه در حد لگد کردن چمن جایی است که آن فرد مسئولیت آنجا را بر عهده دارد.

### زمینه و سابقه خانوادگی

مراجع، کوچک‌ترین پسر خانواده‌ای است که تنها دو پسر دارند. پدر و مادر، افرادی تحصیل کرده و اهل مطالعه و مذهبی هستند. در طول رشد فرزندان، والدین تا حد ممکن آنان را در محیط‌های سالم نگه داشته‌اند. برای مثال، وقتی به مسافرتی می‌رفتند، به خلوت‌ترین و دورافتاده‌ترین نقاط رفته و اوقات خود را در صورت امکان، به دور از غریبه‌ها سپری می‌کردند. فرزندان را در مدارس نسبتاً خوب ثبت‌نام کرده و از اختلاط آنان با کسانی که آنان را شایسته رفت‌وآمد نمی‌دانستند، جلوگیری می‌کردند. والدین نسبت به سلامت دینی و اخلاقی فرزندان بسیار حساس بودند. برادر بزرگ‌تر مشکل خاصی ندارد.

# ۲۲ بهمن مبارکباد

دست به کاری زنم که غصه سراپید

بر سر آئیم که گرز دستت بر آید

دیو چو بیرون رود فرشته در آید

خلوت دل نیست جای صدحیبت اصداد

