

رشد آموزش

۲۱

فصلنامه‌ی آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی
دوره‌ی ششم / شماره‌ی ۱ / پاییز ۱۳۸۹



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

- مدیر مسئول: محمد ناصری
- سردبیر: نرگس نفر
- مدیر داخلی: فرزانه اسلامی
- هیئت تحریریه:
- محمود اوحدی، مهدی حاج اسماعیلی، دکتر حسین سلیمی بجستانی، آسیه شریعتمداری، دکتر حمید علیزاده، ابو الفضل نفر، دکتر مجید یوسفی لویه.
- ویراستار: افسانه طباطبائی
- طراح گرافیک: نوید اندرودی
- عکاس: اعظم لاریجانی
- نشانی دفتر مجله:
- تهران، ایران شهر شمالی، پلاک ۲۶۶
- صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
- تلفن ۹ - ۸۸۸۳۱۶۱ - ۰۲۱ (داخلی ۳۷۴)
- نمابر: ۸۸۴۹۰۱۰۹
- پایگاه اینترنتی: www.roshdmag.ir
- وایاتامه: moshaveremadrese@roshdmag.ir
- تلفن پیامگیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲
- کد مدیر مسئول: ۱۰۲
- کد دفتر مجله: ۱۱۳
- کد مشترکین: ۱۱۴
- تلفن امور مشترکین:
- ۷۷۳۳۶۶۵۵ و ۰۲۱ - ۷۷۳۳۶۶۵۶
- شمارگان: ۲۰۰۰۰ نسخه
- چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

۲/ سرمقاله

- ۳/ رابطه خود کارآمدی با انگیزه پیشرفت / مهرنوش عباسیان فرد، دکتر هادی بهرامی
- ۸/ بررسی عوامل مؤثر بر مشکلات دانشجویان... / صدرالله خسروی، امیر قمرانی، محمدرضا بردیده
- ۱۵/ تمثیل، توجه به مشکلات دیگران / دکتر حسین سلیمی
- ۱۶/ اثربخشی خانواده در تربیت جنسی کودکان و نوجوانان / زهرا حسینی، سعید عسگری
- ۲۱/ تازه‌های پژوهش / تأثیر مداخله‌های روان شناختی... / آذر متین
- ۲۲/ میزگرد واکاوی مبانی فلسفی خلاقیت / ابو الفضل نفر
- ۲۸/ مصاحبه با دکتر باقر ثنائی ذا کر / نرگس نفر
- ۳۶/ فرهنگ و ادبیات راهنمایی را در مدارس پررنگ کنیم / نصر الله دادار
- ۴۲/ گزارش همایش چشم‌انداز راهنمایی و مشاوره... / محمدرضا مقدادی
- ۴۶/ راهبردهای روان‌شناختی / افزایش مهارت جرئت‌مندی / مژگان درویش محمدی
- ۴۹/ راهبردی‌های رویارویی با مشکلات کودکان و نوجوانان / لیج‌بازی کودکان / مریم صیاد شیرازی
- ۵۰/ راهبردهای راهنمایی و آموزش خانواده / تعلیم و تربیت بر مبنای اخلاق اسلامی / آسیه شریعتمداری
- ۵۵/ پروتکل مشاوره‌ی گروهی آدلری / حسین سلیمی بجستانی
- ۵۸/ مروری بر مقالات / آموزش هوش هیجانی... / فرزانه اسلامی
- ۶۲/ ابزارهای روان‌شناختی / سنجش حافظه‌ی دیداری / دکتر آدیس کراسکیان
- ۶۴/ چکیده پایان نامه‌ها / طاهره سیدی

■ قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

مقاله‌هایی که برای درج در مجله می‌فرستید، باید با اهداف و ساختار این مجله مرتبط باشد و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشد. مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می‌کنید، این موضوع را قید بفرمایید. مقاله یک خط در میان، در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شود. مقاله‌ها می‌توانند با نرم‌افزار word و بر روی CD یا فلاپی و یا از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. در 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 مبنی بر رأی و نظر مسئولان مجله نیست.

آغازی مهربخش!

سرمقاله

مهر، مهربانی و مهرورزی اساس کار ما فرهنگی‌هاست، فرقی نمی‌کند مدیر، مربی، مشاور یا... باشیم. برای همین هم هست که پاییز برای ما نه خزان که خیزان و رستاخیزی خدمت‌اندیش در راستای برانگیختگی (بعثت) پیامبران است که طیب نفوس و سنگ‌صبور غمگسار و مرهم‌گذار زخم‌های آنان بودند بلکه روی آوردی پیشگیرانه داشتند. مشاوره اگرچه نهادی نوبنیاد در حیات اجتماعی مدرن انسان غربی است اما برای ما شرقیان بویژه مسلمانان، سنتی خدایی و همتی دیرپا از دیرینه می‌باشد چه از وظایف آدینه‌مان صله‌ی رحم، دستگیری درمندان و افتادگان از خویشان و راهنمایی و ارشاد نوبل‌وگان و جوانان است.

اما این شماره، به منظور افزایش آگاهی و آشنایی هرچه بیشتر روان‌شناسان و مشاوران مدارس در حوزه‌ی راهنمایی و مشاوره و روان‌شناسی، در بخشی از نشریه به ارائه گفت‌وگو با صاحب‌نظران و پیشکسوتان و مشاورینی که تجارب ارزنده و قابل‌توجهی در این زمینه دارند خواهیم پرداخت. آشنایی با دیدگاه‌ها، رویکردها و تجارب موجب می‌شود تا به دانایی و بصیرت بهتری برسیم، تاریخ علم راهنمایی و مشاوره را در جهان، و کشور خودمان خصوصاً در آموزش و پرورش کشورمان بدانیم، این که این علم براساس چه نیازها و در چه شرایطی و چه زمانی وارد آموزش و پرورش شد. سیر تغییرات و تحولات و فرایند آن چگونه بوده، بنیانگزاران این رشته در کشورمان چه کسانی بوده‌اند و چه کارهایی را انجام داده‌اند، وضعیت فعلی چگونه است دغدغه‌ها و چالش‌ها و نیازهای فعلی مهم کدامند.

در حال حاضر مشاوره‌ی مدرسه‌ای در جهان، در کشورهای توسعه‌یافته چگونه عمل می‌کند و ما با توجه به آن چه که گرفته‌ایم و شرایط فعلی فرهنگی، دینی و اجتماعی خودمان کجا ایستاده‌ایم و چه باید بکنیم.

از این‌رو در همین شماره گفت‌وگویی با دکتر باقر ثنائی‌ذاکر استاد پیشکسوت دانشگاه تربیت‌معلم تهران و دارای بورس تخصصی در زمینه خانواده و گروه داریم. مصاحبه‌ی فوق‌شامل دیدگاه‌های ایشان راجع به تاریخ راهنمایی و مشاوره و سیر تحولات این رشته در آموزش و پرورش کشورمان و بحث مشاوره‌ی خانواده در برنامه‌های مشاوره‌ای مشاوران در مدارس می‌باشد.

همین‌طور گفت‌وگویی داریم با محمدرضا حشمتی به‌عنوان مشاور و دبیر راهنمایی مجربی که تجربه‌ی چندین‌ساله‌ای راجع به ارائه‌ی راهنمایی در مدارس دارند.

همان‌گونه که گفته شد از این شماره به بعد بنای آن داریم دیدگاه‌های مختلف مربوط به مشاوره را درج نمائیم. تا هم مسائل مربوط به حوزه‌ی کاری خودمان (راهنمایی و مشاوره) را بدانیم و هم با دیدگاه‌های مختلف در این حیطه آشنا شویم تا به درک دقیق‌تر و جامع‌تری دست یابیم. لذا، این دیدگاه‌ها بعضاً تعارضات زیادی خواهند داشت که تا حدودی طبیعی است.

ما انتظار داریم مخاطبان و مشاوران عزیز دیدگاه‌های مختلف را مطالعه کنند به نقد بگذارند، در صورت تمایل برای ما ارسال دارند، نشریه آمادگی دریافت و درج دیدگاه‌های ایشان را دارد. بیان دیدگاه‌ها و رویکردهای مختلف فرصتی برای چالش‌ایجاد می‌کند و چالش‌ها رشد دهنده‌اند. امید است

با ارائه نظرات و تجربه‌های ارزشمندتان به تغییر و تحولات بنیادین و رو به رشد شرایط فعلی کمک و یاری نمائید. روز پیوند اولیاء و مربیان و روز خانواده مناسبتهایی است که ارتباط تنگاتنگ و مسقیمی با حرفه‌ی ما مشاوران دارند. از جمله موارد مهمی که باید به آن پرداخت ارتباط با والدین و یا به عبارتی ایجاد ارتباط میان خانه و مدرسه است که به شیوه‌های گوناگونی تحقق پیدا می‌کند. یکی از این موارد سلسله بحث‌های آموزش خانواده است که در صورت طراحی و اجرای هدفمند، منسجم و با برنامه، کمک شایان توجهی به ارتقاء فرهنگ عمومی و استحکام خانواده و افزایش کارکرد تربیتی آن‌ها در این زمینه خواهد بود.

مورد دیگر ارتباط‌های فردی با خانواده‌هاست که بنابه شرایط مختلف می‌تواند صورت پذیرد. یعنی نقش مشورت‌دهی مشاوره با خانواده‌ها در زمینه‌هایی مثل شناخت اجتماعی و کمک به دیدگاه، اصلاح رفتار و برنامه‌ریزی تحصیلی و شغلی مشاوران می‌تواند در موقعیت‌ها و شرایط مختلف به والدین کمک کنند تا به شناخت درست‌تر و درک دقیق‌تر و عمیق‌تری از شرایط و اقتضائات سنی و رشدی فرزندشان پیدا کنند که می‌توانند به افزایش مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی، تعدیل باورها و تصحیح نگرش‌ها، توسعه‌ی مهارت‌های مقابله‌ای مؤثر و اصلاح و ترمیم رفتارها کمک کنند. همین‌طور، مشاوران می‌توانند در تبیین برنامه‌های مدرسه و اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش برای والدین و همراه کردن آن‌ها با خود و... برنامه‌ریزی کنند. **خدا یا چنان‌کن سرانجام کار تو خوشنود باشی و ما رستگار.**

سردبیر

دکتر هادی بهرامی، استاد دانشگاه علامه طباطبائی
مهرنوش عباسیان فرد، کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت

بررسی رابطه‌ی خودکارآمدی با انگیزه‌ی پیشرفت در دانش‌آموزان دختر
دوره پیش دانشگاهی شهر تهران سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸

چکیده

در این پژوهش خودکارآمدی در ابعاد پنج‌گانه‌ی خودتنظیمی، خودباوری، خودرهبری، خودسنجی و خودتهییجی در ارتباط با انگیزه‌ی پیشرفت در دانش‌آموزان دختر دوره پیش دانشگاهی شهر تهران بررسی شده است.

به این منظور، ۳۴۰ نفر از دانش‌آموزان دختر دوره پیش دانشگاهی شهر تهران به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند و با آزمون خودکارآمدی (B.D.P)^۱ و انگیزه‌ی پیشرفت هرمنس^۲ (۱۹۷۰) مورد بررسی قرار گرفتند. داده‌های پژوهش با روش رگرسیون چند متغیره تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که خودکارآمدی در چهار بعد خودرهبری، خودتنظیمی، خودتهییجی و خودباوری با انگیزه‌ی پیشرفت رابطه دارد و در بعد خودسنجی، بین خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت، رابطه‌ای مشاهده نشد.

کلیدواژه‌ها: خودکارآمدی^۳، انگیزه‌ی پیشرفت^۴ و دانش‌آموزان دختر دوره پیش دانشگاهی.

مقدمه

انگیزش متغیری فرضی است که روان‌شناسان تربیتی بود و نبود و درجات آن را در دانش‌آموزان از راه مشاهده‌ی رفتار در محیط‌های آموزشی یا نمرات درسی اخذ شده استنباط می‌کنند (ریو، ۲۰۰۵، ترجمه‌ی سیدمحمدی، ۱۳۸۲). منظور از انگیزه‌ی پیشرفت یا انگیزش موفقیت، «میل یا اشتیاق برای کسب موفقیت و شرکت در فعالیت‌هایی است که موفقیت در آن‌ها به کوشش و توانایی شخص وابسته است» (اسلاوین، ۲۰۰۶، ص ۳۲۶). پیازه، یکی از طرفداران روان‌شناسی تحولی، معتقد است که تغییرات در تحول شناختی تدریجی هستند و هرگز به طور ناگهانی اتفاق نمی‌افتند (به نقل از شریفی درآمدی، ۱۳۸۰).

استتیک (۱۹۸۴) نیز معتقد است که عقاید، ارزش‌ها و هیجان‌های مرتبط با پیشرفت، تحت تأثیر تغییرات رشدی قرار می‌گیرند. کودکان در اوایل کودکی کاملاً تکلیف‌محورند؛ آن‌ها هم‌چنین اعتقاد به توانایی نسبتاً بالایی دارند اما در مراحل بعدی رشد، اعتقاد به توانایی خود را به واسطه‌ی ارزیابی‌های خود با هم‌سالان و از طریق آموزگاران و والدینشان به دست می‌آورند (به نقل از سیدمحمدی، ۱۳۸۶). این مؤلفه‌ی شناختی تحت تأثیر عوامل مختلف از جمله مشوق‌های محیطی، گرایش‌های شخص، توانایی‌های یادگیری به ویژه خودکارآمدی دانش‌آموزان قرار می‌گیرد.

خودکارآمدی در چهار بعد خودرهبری، خودتنظیمی، خودتهییجی و خودباوری با انگیزه‌ی پیشرفت رابطه دارد

خودکارآمدی به بنیه‌ی شخصیتی فرد در رویارویی با مسائل در رسیدن به اهداف و موفقیت او اشاره دارد و بیش‌تر از این که تحت تأثیر هوش و توان یادگیری دانش‌آموز باشد، تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی از جمله باور داشتن خود (اعتماد به نفس)، تلاش‌گر بودن و تسلیم شدن (خودتهییجی^۵)، واری‌عی علل عدم موفقیت به هنگام ناکامی (خودسنجی^۶)، آرایش جدید مقدمات و روش‌های اجتماعی رسیدن به هدف (خودتنظیمی^۷) و تحت کنترل درآوردن

تکانه‌ها (خودرهبری^۸) قرار دارد. این عوامل در برخی از دانش‌آموزان حتی بیش از توان یادگیری، موجب پیشرفت و موفقیت تحصیلی می‌شوند (بهرامی، ۱۳۸۶؛ به نقل از پورجعفردوست، ۱۳۸۶). پی‌اژه معتقد است که طرح‌واره‌های خودکارآمدی طی درون‌سازی و برون‌سازی‌های بی‌شماری که در محیط‌های غنی رخ می‌دهد، شکل می‌گیرند.

خودکارآمدی به واسطه‌ی انگیزه‌ی درونی موجب می‌شود که فرد به طور خودانگیخته در محیط تلاش کند و به باورهای کارآمدی خود دست یابد. طبیعت هم‌چون معلمی نامرئی فرد را به جنب و جوش وای دارد تا ظرفیت‌های مختلف تحول را در مراحل متنوع و متفاوت آشکار سازد (روسو، به نقل از شریفی در آمدی ۱۳۸۰، ص ۳۵)

میان انگیزه‌ی پیشرفت و خودکارآمدی، رابطه‌ی تداخلی و تعاملی وجود دارد. معمولاً دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا به موفقیت‌های چشم‌گیری در موقعیت‌های تحصیلی دست می‌یابند (بندورا، ۱۹۸۶). وایتن^۹ (۱۹۸۹) نیز معتقد است که انگیزه‌ی پیشرفت با نیاز به تسلط بر تکالیف دشوار، بهتر از دیگران عمل کردن و پیروی کردن از معیارهای بالای برتری ارتباط دارد (به نقلی از کارن^{۱۰} و همکاران، ۲۰۰۵).

بنابراین، داشتن انگیزه‌ی پیشرفت بالا موجب می‌شود که فرد از حداکثر توان خود برای رسیدن به هدف استفاده کند و در ادامه، به سطح بالایی از خودکارآمدی دست یابد. بدیهی است که بین زیرمجموعه‌های خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت نیز چنین تعامل پویایی وجود دارد. هنگامی که فرد از شکست نمی‌هراسد (خودتهییجی) و برای رسیدن به هدف برنامه‌ریزی می‌کند، در تنظیم برنامه‌ها توان خود را در نظر می‌گیرد

(خودسنجی) و با توجه به مقدمات تنظیم شده‌ی قبلی به موفقیت خود امیدوار است (خودباوری) و در نهایت، با کنترل گام به گام رفتار خود در رسیدن به هدف نهاده شده خود را رهبری می‌کند، همواره از انگیزه پیشرفت بالایی نیز برخوردار است؛ چرا که عوامل یاد شده ارتباط مستقیمی با کسب موفقیت دارند و تجارب موفقیت‌آمیز زمینه‌ساز انگیزه‌ی پیشرفت‌اند.

از طرف دیگر، اعتقاد بر این است که باورهای خودکارآمدی نقش مهمی در رشد انگیزش درونی دارند. این نیروی درونی زمانی رشد می‌یابد که تمایل به دست‌یابی به این معیارها در فرد ایجاد شود و در صورت کسب نتیجه، فرد به خودسنجی مثبت دست پیدا می‌کند. این علاقه‌ی درونی، موجب تلاش‌های فرد در دراز مدت و بدون حضور پاداش‌های محیطی می‌شود (کدیور، ۱۳۸۲).

انگیزه‌ی پیشرفت در ابتدا تحت تأثیر تجارب فرد در خانواده است اما پس از آن که دانش‌آموز چند سالی در مدرسه کسب تجربه می‌کند، موفقیت و انگیزش بر یکدیگر اثر می‌گذارند؛ بنابراین، نیرومندی یکی باعث قدرت‌مندی دیگری می‌شود.

در مدارس، گرچه برنامه‌های درسی از قبل به وسیله‌ی وزارت آموزش و پرورش تدوین شده‌اند و خط‌مشی‌های آموزشی به طور هفتگی و روزمره به وسیله‌ی معلمان تنظیم می‌شوند، سهم خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت دانش‌آموز نیز در پیشرفت تحصیلی، چشم‌گیر است. چه بسا دانش‌آموزانی که صرفاً به دلیل داشتن انگیزه‌ی موفقیت بالا یا قدرت مدیریت رفتاری، کارآمدتر از دانش‌آموزانی بوده‌اند که توان یادگیری بیش‌تری داشته‌اند (اما انگیزه‌ی پیشرفت بالایی نداشته‌اند) و نمرات بهتری گرفته‌اند (بندورا، ۲۰۰۱).

هم‌سویی انگیزه‌ی پیشرفت و

خودکارآمدی در سطح بالا موجب می شود که فرد از حداکثر توان بالقوه‌ی یادگیری خود استفاده کند و عکس این موضوع منجر به آن می شود که فرد نتواند به توان بالقوه‌ی خود - گرچه سرشار - دست یابد و آن توان هم چون گنجی دست نخورده باقی می ماند و از این رو، بازدهی تحصیلی روز به روز تنزل می کند. پس، بهترین موقعیت آن است که آرزوهای فرد با توانایی های او هم ساز باشند (سیف، ۱۳۸۴).

بیش از ۳۰ هزار دانش آموز دختر در دوره‌ی پیش دانشگاهی مدارس دولتی و غیرانتفاعی در شهر تهران (طبق آمار اعلام شده^{۱۱}) مشغول به تحصیل اند. یکی از اهداف آموزش و پرورش در همه‌ی جوامع، کمک به فرد برای کسب خودکارآمدی است. برای این که یک فرد در بزرگسالی کارآمد باشد، باید این خصوصیت را از دوران طفولیت و دانش آموزی یاد بگیرد. این هدف با برنامه ریزی های از پیش تعیین شده در جهت کارآمدی هر چه بیش تر نوجوانان و هم چنین، ارتقای سطح انگیزه‌ی پیشرفت آن ها به همین منظور تحقق می یابد.

معلمان نیز در این مسیر به عنوان الگویی مؤثر در جهت آموزش کارآمدی، ایجاد زمینه های رشد فرهنگی و افزایش انگیزه‌ی پیشرفت دانش آموزان، نقش مهمی ایفا می کنند (سیف، ۱۳۸۶).

هم چنین، روان شناسان تربیتی معتقدند که کنش های متقابل میان والدین و فرزندان نیز در رشد این دو مؤلفه‌ی شخصیتی تأثیر به سزایی دارند (ماسن^{۱۲} و همکاران، ۱۹۸۰، ترجمه‌ی یاسایی، ۱۳۷۳)؛ چرا که کارآمدی یک توانایی زایشی است و پنج مؤلفه‌ی خودباوری (اعتماد به نفس، حل مسئله، تفکر مثبت و خودپنداره)، خودتنظیمی (خویشتن داری، نظم بخشیدن به افکار و رفتار خود برای رسیدن به هدف مورد نظر)، خودسنجی

(خودارزش یابی)، خودرهبری (مثبت گرایی، کنترل رفتارهای خود به منظور رسیدن گام به گام به هدف مورد نظر)، و خودتهییجی (ایجاد انگیزه در خود، مبارزه با شکست) را شامل می شود (بهرامی، ۱۳۸۶، به نقل پور از جعفر دوست، ۱۳۸۶).

از آن جا که اعتماد به خود و توانایی حل مسئله دو فاکتور زمینه ساز برای مؤلفه های خودکارآمدی هستند، طی مراحل رشد دستخوش تغییرات فراوانی می شوند. کسانی که اعتماد به نفس بیش تری دارند و به موجب آن از احساس خودکارآمدی بالایی برخوردارند، بر موانع و مشکلات موجود بهتر غلبه می کنند (بندورا، ۱۹۸۶)؛ بنابراین، آموزش و محیط پرورشی کودک در نحوه‌ی رشد و تغییرات در این دو فاکتور سهم به سزایی دارند.

با توجه به پژوهش های پیشین، مشاهده می شود که خودکارآمدی به عنوان یک نمره‌ی عمومی و کلی، محاسبه شده و مؤلفه های آن کم تر مورد توجه بوده است؛ بنابراین، سعی پژوهش گر در این تحقیق پرداختن به فرضیه‌ی زیر است:

بین خودکارآمدی (خودتنظیمی، خودرهبری، خودباوری، خودسنجی، خودتهییجی) با انگیزه‌ی پیشرفت دانش آموزان دختر دوره‌ی پیش دانشگاهی، رابطه وجود دارد.

روش

این تحقیق از نوع هم بستگی پیش بین است که در آن انگیزه‌ی پیشرفت به عنوان متغیر ملاک و خودکارآمدی (خودباوری، خودرهبری، خودسنجی، خودتهییجی، خودتنظیمی) به عنوان متغیر پیش بین در نظر گرفته شدند. جامعه‌ی آماری پژوهش، دانش آموزان دختر دوره‌ی پیش دانشگاهی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۹ - ۱۳۸۸ بودند. نمونه‌ای شامل ۳۴۰ نفر با

روش نمونه گیری چند مرحله‌ای انتخاب شد. دامنه‌ی سنی آزمودنی ها از ۱۶ تا ۱۸ سال (با میانگین ۱۷ سال و انحراف استاندارد ۱ سال) بود.

از پرسش نامه‌ی خودکارآمدی B.D.P (۱۳۸۶) که شامل پنجاه سؤال در مقیاس لیکرت و دارای پنج مؤلفه‌ی خودرهبری، خودتنظیمی، خودباوری، خودسنجی و خودتهییجی برای اندازه گیری میزان خودکارآمدی است، استفاده شده است. این پرسش نامه توسط پورجعفر دوست (۱۳۸۶) هنجاریابی شده و پایایی آزمون با ضریب آلفای کراباخ برای ۷۹ درصد به دست آمده است. هم چنین، ضریب هم بستگی ۶۱ درصد بین این آزمون و

منظور از انگیزه‌ی پیشرفت

یا انگیزش موفقیت، «میل یا اشتیاق برای کسب موفقیت و شرکت در فعالیت هایی است که

موفقیت در آن ها به تلاش و توانایی شخص وابسته است»

آزمون مقیاس عزت نفس در سطح ۰/۰۵ معنی دار بوده است.

از پرسش نامه‌ی انگیزه‌ی پیشرفت هرمنس (۱۹۷۰) شامل ۲۹ سؤال چهار گزینه‌ای در ۱۰ بعد (تنش تکلیف، سطح آرزو، ادراک زمان، رفتار بازناسی، انتخاب دوست، رفتار پیشرفت، تحرک به طرف بالا، رفتار ریسک کردن، دیدگاه مربوط به زمان و مقاومت) برای سنجش میزان انگیزه‌ی پیشرفت آزمودنی ها استفاده شد. شیخ فینی (۱۳۷۲) ضریب پایایی این آزمون را از طریق آلفای کراباخ ۸۴ درصد

به دست آورده است. همچنین، هرمنس میزان بالای ضریب همبستگی این آزمون را با آزمون (TAT) تأکیدی بر روایی قابل قبول آزمون به شمار آورد.

روش جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل

محققان ضمن حضور در کلاس‌ها پرسش‌نامه‌ها را بین دانش‌آموزان توزیع و از آنان خواستند که بدون توجه به محدودیت زمانی آن‌ها را تکمیل کنند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و آزمون سؤال‌های پژوهش، از محاسبه‌ی شاخص‌های آمار توصیفی و نیز تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد.

یافته‌های تحقیق

اطلاعات زیر براساس پرسش‌نامه‌ی انگیزه‌ی پیشرفت تکمیل شد و دستورالعمل مربوط به تعیین سطوح انگیزه‌ی پیشرفت دانش‌آموزان استخراج

گردید؛ به این ترتیب که ابتدا شاخص‌های آماری شامل کمینه، بیشینه، میانگین و انحراف معیار انگیزه‌ی پیشرفت دانش‌آموزان محاسبه شد. در مرحله‌ی بعد، براساس کم‌ترین و بیش‌ترین نمره و همچنین، میانگین نمرات انگیزه‌ی پیشرفت دانش‌آموزان، طبقه‌بندی لازم انجام شد و با توجه به میانگین و انحراف معیار، نمرات افراد در سه سطح پایین، متوسط و بالا مشخص شد که نتایج آن به ترتیب در جدول شماره‌ی ۱ ارائه شده است.

اطلاعات جدول بالا نشان می‌دهد که در مجموع، ۱۷/۷ درصد از افراد انگیزه‌ی پیشرفت پایینی داشته‌اند؛ انگیزه‌ی پیشرفت ۶۶/۴ درصد متوسط بوده است و ۱۵/۹ درصد نیز انگیزه‌ی پیشرفت بالایی داشته‌اند.

به منظور پیش‌بینی و تبیین رابطه‌ی مؤلفه‌های خودکارآمدی با انگیزه‌ی

پیشرفت دانش‌آموزان دختر، از تحلیل رگرسیون چند متغیره استفاده شد که نتیجه‌ی آن در جدول شماره‌ی ۲ نشان داده شده است.

میزان ضریب همبستگی بین مؤلفه‌های خودکارآمدی با انگیزه‌ی پیشرفت دانش‌آموزان دختر ۰/۵۱۳ است و ۲/۶۳ درصد از واریانس متغیر، انگیزه‌ی پیشرفت دانش‌آموزان دختر را تبیین می‌کند.

ارقام مندرج در ترازهای جدول نشان می‌دهد که مؤلفه‌های خودباوری، خودتنظیمی، خودرهبری و خودتهدیه‌ی در انگیزه‌ی پیشرفت دانش‌آموزان دختر اثر معناداری دارد ولی در مؤلفه‌ی خودسنجی، این تأثیر معنادار نیست.

نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که بیش‌تر مؤلفه‌های خودکارآمدی با انگیزه‌ی

جدول شماره‌ی ۱
توزیع فراوانی افراد نمونه‌ی آماری براساس سطوح انگیزه‌ی پیشرفت

متغیر	پایین فراوانی درصد	متوسط فراوانی درصد	بالا فراوانی درصد
انگیزه‌ی پیشرفت	۶۰	۲۲۵	۱۵/۹

جدول شماره‌ی ۲
خلاصه‌ی نتایج تحلیل رگرسیون مؤلفه‌های خودکارآمدی برای پیش‌بینی انگیزه‌ی پیشرفت

متغیرها	R	R ^۲	B	w	P
	۰/۵۱۳	۰/۲۶۳			
بعد خودباوری کارآمدی			-۰/۲۳۲	-۰/۱۴۹	۰/۰۴۳
بعد خودتنظیمی کارآمدی			۰/۲۹۲	۰/۱۹۲	۰/۰۱۰
بعد خود رهبری کارآمدی			۰/۳۹۸	۰/۱۳۸	۰/۰۳۳
بعد خود تهدیه‌ی کارآمدی			-۰/۷۷۴	-۰/۴۱۷	۰/۰۰۰
بعد خودسنجی کارآمدی			۰/۰۷۶	۰/۰۴۱	۰/۵۴۲

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که بیش‌تر مؤلفه‌های خودکارآمدی با انگیزه‌ی پیشرفت دانش‌آموزان رابطه داشته‌اند

به زبان اصلی، ۲۰۰۵).

۴. سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۶)؛ **روان‌شناسی**

پرورشی (ویرایش ششم). تهران، دوران.

۵. شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۶۶)؛ **مبانی**

روان‌شناسی تربیتی، موسسه‌ی مطالعاتی و تحقیقاتی

۶. کدیور، پروین (۱۳۷۹)؛ **روان‌شناسی**

تربیتی، تهران، سمت.

۷. ماسن، پاول هنری و دیگران (۱۳۷۳)؛ **رشد**

و شخصیت کودک، ترجمه‌ی مهشید یاسایی، تهران، انتشارات نشر دانشگاهی.

۸. هرگنهان، بی‌آر، السون، اچ میتر (۱۳۸۴)؛

نظریه‌های یادگیری، ترجمه‌ی علی‌اکبر سیف،

تهران، نشر دوران (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۹۳).

9. Bandura, A. (1986). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychology*, 28, 117-148.

10. Karen, L., Rutler, Bettyep, Smitt, Helenc. (2005) The effects of gender of grade level on the motivational need of achievement.

11. Lev, L. (2008). *Wester Journal of nursing research*, VOL. 3. N. 2. P. 250-252.

12. Stipek, DJ. (1984). Young children's performance expectation: Logical analysis or wishful thinking? In J.G. Nicholls (Ed.). *The development of achievement motivation* (pp. 33-56). Greenwich, CT: JAI.

آشنایی با مبانی روان‌شناسی تحولی در حیطه‌ی خودکارآمدی برای مسئولان آموزش و پرورش امری ضروری و پیش‌بینی آن از اصول بنیادی در برنامه‌ریزی‌های آموزشی است. مسئولان پرورشی با توجه به این امر در کنار توجه به تغییرات هر ساله‌ی کتب درسی می‌توانند به موفقیت‌های چشم‌گیرتری در رشد و پرورش همه‌ی جانبه‌ی فرد دست یابند که در نتیجه‌ی آن، انگیزه‌ی پیشرفت دانش‌آموزان نیز ارتقا خواهد یافت (شعاری‌نژاد، ۱۳۶۶، ص ۲۳، ۲۴).

پی‌نوشت

۱. پرسش‌نامه‌ی خودکارآمدی (BDP) توسط دکتر هادی بهرامی، دکتر علی دلاور و کاملیا پورجعفر دوست ساخته و هنجاریابی شد (۱۳۸۶).

2. Hermans

3. Self-efficacy

4. Achievement motivation

5. Self-stimulation

6. Self-evaluate

7. Self-regulatory

8. Self-monitoring

9. Weiten

10. Karen

۱۱. آمار اعلام شده توسط گروه طرح و برنامه آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸.

12. Mussen and etal

منابع

۱. اسلاوین، رابرت ایی (۲۰۰۶)؛ **روان‌شناسی تربیتی**، ترجمه‌ی یحیی سیدمحمدی (۱۳۸۵). تهران، انتشارات روان.

۲. پورجعفر دوست، کاملیا (۱۳۸۶)؛ **ساخت و هنجاریابی پایان‌آزمون خودکارآمدی دانش‌آموزان ۱۴ تا ۱۸ ساله‌ی دبیرستان‌های شهر کرج**؛ پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.

۳. ریو، جان مارشال (۱۳۸۶)؛ **انگیزش و هیجان** (ویراست چهارم). ترجمه‌ی یحیی سیدمحمدی، تهران، نشر ویرایش، (تاریخ انتشار

پیشرفت دانش‌آموزان رابطه داشته‌اند. این نتایج با یافته‌های تحقیقات پیشین (اصغرزاده، ۱۳۸۳؛ امینی، ۱۳۸۲؛ طاهری، ۱۳۸۷؛ شالویک و شلویک، ۲۰۰۹؛ لو، ۲۰۰۸) هم‌سویی دارد.

توجه مسئولان آموزشی به تدارک برنامه‌های درسی متناسب با مقتضیات شناختی و روانی نوجوانان در این سن می‌تواند عامل مهمی در جهت جذب دانش‌آموزان به مطالب درسی باشد.

همان‌طور که قبلاً هم گفتیم، از جمله عواملی که با خودکارآمدی دانش‌آموزان هم‌سویی دارد، انگیزه‌ی پیشرفت آن‌هاست که نیرویی مضاعف برای رسیدن به هدف ایجاد می‌کند؛ چرا که به واسطه‌ی انگیزه‌ی پیشرفت بالا دانش‌آموزان می‌توانند در کلاس درس با اشتیاق فراوان به آموزش معلم توجه کنند، تلاش و پشتکار برای آن‌ها لذت‌بخش است، تکالیف درسی خود را در منزل با علاقه انجام می‌دهند و برای سرگرمی‌های دیگر وقت مناسبی در نظر می‌گیرند؛ موفقیت در جامعه و هم‌چنین رضایت والدین برایشان مهم است، از داشتن رابطه‌ی صمیمی با معلم خود احساس خوبی دارند، برای جلب رضایت او نهایت سعی و تلاش خود را به کار می‌گیرند تا از مفاهیم درسی درک کاملی داشته باشند.

مطالب یاد شده استنادی بر کنش متقابل مؤلفه‌های خودکارآمدی با انگیزه‌ی پیشرفت در جهت بهبود و ارتقای سطح عملکرد دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی است. هم‌چنین به توجه بیش از پیش برنامه‌ریزان آموزش و پرورش، مشاوران تحصیلی و اولیای دانش‌آموزان به مؤلفه‌های شخصیتی فرزندان‌شان در کنار دیگر توانایی‌های تحصیلی آن‌ها اذعان دارد.

کیفیت کارآمدی در مراحل گوناگون رشد و تکامل مختلف است؛ بنابراین،

چکیده

هدف اولیه از پژوهش حاضر، بررسی عوامل مؤثر بر شادکامی دانشجویان دانشگاه آزاد واحد فیروزآباد^۱ بود تا در گام بعدی تعمیم عوامل مثبت را به همکاران مشاور خود پیشنهاد دهیم. در راستای این هدف، تعداد ۲۰۰ نفر از دانشجویان رشته‌های

مختلف تحصیلی، با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند و مورد مطالعه قرار گرفتند. به‌منظور ارزیابی میزان شادکامی دانشجویان، از پرسش‌نامه‌ی شادکامی آکسفورد استفاده شد که از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار است. نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندمتغیری نشان داد که میزان درآمد، تأهل و رشته‌ی تحصیلی، به‌ترتیب بیش‌ترین قدرت پیش‌بینی برای شادکامی دانشجویان را دارند؛ علاوه بر این، مشخص شد که سن، جنسیت و محل سکونت دانشجویان قدرت پیش‌بینی شادکامی را ندارند.

کلیدواژه‌ها: شادکامی، رشته‌های تحصیلی، میزان درآمد، تأهل.

مقدمه

از عهد باستان به احساسات مثبت انسان از جمله شادکامی^۲ توجه شده است. به عقیده‌ی ارسطو، دست‌کم سه‌نوع شادکامی وجود دارد؛ پایین‌ترین سطح شادکامی همان لذت است. در سطح بعد، عقیده‌ی مردم عادی است که شادکامی را

معادل موفقیت و کامیابی می‌دانند و در بالاترین سطح، شادکامی مورد نظر ارسطو شادکامی ناشی از معنویت قرار می‌گیرد (آیزنک، ۱۳۷۸). به‌عبارت دیگر، ارسطو شادکامی را عبارت از زندگی معنوی می‌داند و افلاطون آن را حالت تعادل میان سه عنصر استدلال، هیجان، و امیال ارزیابی می‌کند (عابدی، میرشاه جعفری و لیاقتدار، ۱۳۸۵). از دیدگاه روان‌شناسان، دو نوع شادکامی وجود دارد: نوعی از آن از رهگذر شرایط محسوس زندگی همچون زناشویی، تحصیل، شغل، آسایش و به‌طور کلی امکانات مالی و رفاهی حاصل می‌شود که به آن **وجه عینی شادکامی** می‌گویند و نوع دیگر آن، متأثر از حالات درونی و ادراکات شخصی است که از آن به **شادکامی ذهنی یا احساس شادکامی** تعبیر می‌شود (حقیقی و همکاران، ۱۳۸۵). بر این اساس، شادکامی بر نگرش و ادراکات شخصی مبتنی است و بر حالتی دلالت می‌کند که مطبوع و دل‌پذیر است و از تجربه‌ی هیجان‌های مثبت و خشنودی از زندگی نشئت می‌گیرد (آرگایل، ۱۹۹۵)

بررسی عوامل مؤثر بر شادکامی دانشجویان دانشگاه آزاد واحد فیروزآباد

صدراله خسروی	عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد واحد فیروزآباد
امیر قمرانی	دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان
محمدرضا پردیده	عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد واحد فیروزآباد

انبوهی ازداده‌ها آشکار کرده است که مردم اغلب هنجاری که احساس تعلق می‌کنند، شادمان‌ترند

شادکامی علاوه بر جزء عاطفی و شناختی، جزئی اجتماعی نیز دارد که گسترش روابط اجتماعی با دیگران و افزایش حمایت اجتماعی را به دنبال دارد.

دینر، سو، لوکاس و اسمیت (۱۹۹۹) به نقل از آیزنک، (۱۳۷۸) در تعریف خود از شادکامی به سه مؤلفه رضایت از زندگی، عاطفه مثبت خوشایند، و عاطفه منفی ناخوشایند اشاره می‌کنند.

در باب اهمیت شادکامی، لیوومیرسکی، کینگ و دینر^۱ (۲۰۰۵) معتقدند که افراد شاد، در حوزه‌های چندگانه زندگی نظیر، ازدواج، درآمد، عملکرد شغلی و سلامتی، موفق‌تر از افراد ناشادند؛ علاوه بر این، نتایج تحقیقات مختلف نشان می‌دهد که شادکامی، صرف‌نظر از چگونگی به دست آوردن آن، می‌تواند سلامت جسمانی و روانی را بهبود بخشد (مایرز، ۲۰۰۱ به نقل از نصوحی و همکاران، ۱۳۸۳). به اعتقاد وینهوون (۱۹۹۳) به نقل از حقیقی و همکاران، (۱۳۸۵) شادی، فعالیت فرد را برمی‌انگیزد و روابط اجتماعی و سیاسی را تسهیل می‌کند. هم‌چنین، مشخص شده است که افراد شاد احساس امنیت بیش‌تری می‌کنند، آسان‌تر تصمیم می‌گیرند، دارای روحیه مشارکتی بیش‌تری هستند و نسبت به کسانی که با آن‌ها زندگی می‌کنند، بیش‌تر احساس رضایت دارند (مایرز، ۲۰۰۱ به نقل از نصوحی و همکاران، ۱۳۸۳).

در تحقیقی که علی‌پور و همکاران

شادکامی فقط در زمان حال و لحظه‌ی اکنون قابل درک و تجربه است.

آرگایل (۱۹۹۵) به نقل از نصوحی و همکاران، (۱۳۸۳) معتقد است که برای شادکامی، باید چهار مؤلفه را در نظر گرفت: عاطفه مثبت، رضایت از زندگی، فقدان اضطراب، و افسردگی.^۲

دینر و بیسواس (۲۰۰۰) به نقل از مظفری و هادیان‌فرد، (۱۳۸۳) معتقدند که شادکامی به چگونگی ارزیابی مردم از زندگی خود اشاره دارد و متغیرهایی چون رضایت از زندگی، رضایت از وضع زناشویی، رضایت از کار، نبود افسردگی و اضطراب، و وجود عواطف و خلیات مثبت را شامل می‌شود. ارزیابی شخص از خود ممکن است به شکل شناختی باشد؛ مثلاً هنجاری که شخص به‌طور کلی در مورد رضایت از زندگی خود یا جنبه‌هایی از زندگی مانند تفریحات، به قضاوت آگاهانه می‌نشیند. ارزیابی شخص ممکن است عاطفی نیز باشد (تجربه هیجانات و خلیات ناخوشایند و خوشایند مردم در رویارویی با زندگی خود)؛ بنابراین، گفته می‌شود که اگر شخص رضایت از زندگی و اغلب، خوشی را تجربه کند و فقط گاه‌گاهی که به هیجاناتی مثل غمیگی و خشم دچار شود، دارای شادکامی بالا خواهد بود و برعکس، اگر از زندگی خود ناراضی باشد و خوشی و علاقه‌ی اندکی را تجربه کند و به هیجانات پیوسته منفی، مثل خشم و اضطراب دچار باشد، دارای شادکامی پایینی است.

مایرز و دینر (۱۹۹۵) به نقل از گروسی و همکاران، (۱۳۸۵) می‌گویند که وقتی از مردم پرسیده می‌شود، فرد شادکام چه کسی است، در پاسخ، به شبکه‌ی حمایتی از روابط زندگی فردی در یک فرهنگ اشاره می‌کنند که به تعبیری مثبت و خوش‌بینانه از رویدادهای زندگی می‌انجامد.

شوآرتز و استراک (۱۹۹۳) به نقل از جوکار و سپهری، (۱۳۸۵) معتقدند که

به نقل از نصوحی، احمدی و عابدی، (۱۳۸۳). جان‌لاک و جرمی بنتام معتقدند که شادکامی مبتنی بر تعداد وقایع لذت‌بخش است (آیزنک، ۱۳۷۸). آرگایل و همکاران (۱۹۹۵)، به نقل از میرشاه جعفری و همکاران، (۱۳۸۱) شادکامی را ترکیبی از وجود عاطفه مثبت^۳، فقدان عاطفه منفی^۴ و رضایت از زندگی^۵ می‌داند.

وینهوون (۱۹۹۴) به نقل از عابدی و همکاران، (۱۳۸۵) شادکامی را صفتی می‌داند که دارای سه معیار ثابت زمانی، ثبات موقعیتی و علت درونی است. آرگایل و همکاران (۱۹۹۶) به نقل از گروسی، مانی و بخشی‌پور، (۱۳۸۵) معتقدند که اگر شادکامی تنها متضاد افسردگی باشد، نیازی به اندازه‌گیری آن نیست؛ زیرا افسردگی به خوبی شناخته شده است.

وینهوون (۱۹۸۸) به نقل از میرشاه جعفری و همکاران، (۱۳۸۱) در تعریفی متفاوت، شادکامی را قضاوت فرد از درجه یا میزان مطلوبیت کیفیت کل زندگی می‌داند. استراک (۱۹۹۱) به نقل از علی‌پور و همکاران، (۱۳۷۹) معتقد است که افراد شادکام کسانی هستند که سوگیری آن‌ها در پردازش اطلاعات در جهت خوش‌بینی^۶ و خوش‌حالی است؛ یعنی، اطلاعات را به گونه‌ای پردازش و تفسیر می‌کنند که به خوش‌حالی آن‌ها منجر می‌شود.

دی‌آنجلیس (۱۳۸۱) معتقد است که

(۱۳۷۹) انجام دادند، مشخص شد که شادکامی با عملکرد نظام ایمنی بدن^{۱۰} ارتباط دارد؛ به گونه‌ای که در گروه دارای شادکامی زیاد در مقایسه با گروه دارای شادکامی کم، عملکرد نظام ایمنی بدن بهتر است. شاید بزرگ‌ترین توصیه در مورد اهمیت شادکامی همان باشد که در دومین جلسه‌ی بینایی‌ی استقلال آمریکا از شادی به عنوان یکی از حقوق جدایی‌ناپذیر انسان یاد شده است (آیزنک، ۱۳۷۸).

سالوی و همکاران (۲۰۰۱) به نقل از میرشاه جعفری و همکاران، (۱۳۸۱) معتقدند که شادکامی، فعالیت‌های قلبی-عروقی و سیستم ایمنی را بهبود می‌بخشد. به اعتقاد اسکوپنکتن، مک‌آرتور و سامرست (۱۹۹۷) به نقل از عابدی و همکاران، (۱۳۸۵)، شادکامی بخش مهمی از کیفیت زندگی و بالاتر از ثروت است. شادکامی می‌تواند مولد انرژی، شور و نشاط و حرکت و پویایی باشد و هم‌چون سپری، آدمی را در برابر فشارهای روانی و مشکلات محافظت کند (حقیقی و همکاران، ۱۳۸۵).

وینهوون (۱۹۸۸) به نقل از میرشاه جعفری، عابدی و دریکوندی، (۱۳۸۱) در مورد اهمیت شادکامی، بر این باور است که تا سال ۱۹۶۰ کل پژوهش‌های مربوط به شادکامی و مقوله‌های وابسته به آن از جمله رضایت، لذت و احساسات مثبت، ۶۲ مورد بوده و پس از سال ۱۹۶۰، ده برابر شده است.

با توجه به اهمیت و نقش شادکامی در ابعاد همه‌جانبه‌ی زندگی افراد، در سال‌های اخیر، پژوهش‌گران مختلف به بررسی عوامل مؤثر بر شادکامی علاقه‌مند شده‌اند (برای مثال نگاه کنید به؛ میکالوس، ۱۹۹۱؛ آستین، کورن و ریگز، ۱۹۹۳؛ باس، ۲۰۰۰، علوی، ۲۰۰۷؛ لیوبومیرسکی و همکاران، ۲۰۰۵؛ سیفگی-کرینکه و گلهار، ۲۰۰۸). در این زمینه پرسش‌های مهمی مطرح شده است؛ از جمله این که شادی را باید در ثروت

جست‌وجو کرد یا در تحصیل؟ آیا شادی در خانواده نهفته است یا در اجتماع؟ آیا شادی ریشه در محیط دارد یا وراثت؟ آیا بین جنسیت و شادی رابطه‌ای وجود دارد؟ آیا بین شادی و سن رابطه‌ای وجود دارد؟ و... (آرگایل ۲۰۰۱ ترجمه‌ی گوهری و همکاران، ۱۳۸۲). چنین پرسش‌هایی نشان از اهمیت بررسی عوامل مؤثر بر شادکامی دارند. این مهم در مورد دانشجویان که قشر آینده‌ساز جامعه‌اند، اهمیتی دوچندان می‌یابد. بر این اساس، پژوهش حاضر بر آن است تا با هدف شناسایی عوامل مؤثر بر شادکامی دانشجویان دانشگاه آزاد فیروزآباد، زمینه‌های لازم جهت شادابی و نشاط هرچه بیش‌تر دانش‌جویان یاد شده را فراهم نماید. در این راستا پرسش اصلی پژوهش حاضر به شرح زیر است.

سهم عوامل یا متغیرهای جمعیت‌شناسی (نظیر سن، جنسیت، وضعیت تأهل، درآمد، بومی یا غیربومی بودن و رشته‌ی تحصیلی) در پیش‌بینی شادکامی دانشجویان دانشگاه آزاد واحد فیروزآباد چه قدر است؟

روش‌شناسی

جامعه‌ی آماری و نمونه: جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر کلیه‌ی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی فیروزآباد بود که از این جامعه نمونه‌ای به حجم ۲۰۰ نفر از کلیه‌ی رشته‌ها انتخاب شدند.

روش نمونه‌گیری

در این پژوهش، از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی استفاده شد؛ به گونه‌ای که نسبت دانشجویان در هر رشته نسبت به کل دانشجویان، در نمونه نیز لحاظ گردید.

طرح پژوهش

پژوهش حاضر از نوع تحقیقات توصیفی است؛ چون محقق پدیده‌ها

را آن گونه که هستند بررسی می‌کند و به دست‌کاری متغیرها نمی‌پردازد. نحوه‌ی اجرای تحقیق نیز از طریق توزیع پرسش‌نامه بین دانشجویان بود.

ابزار گردآوری اطلاعات

به منظور جمع‌آوری اطلاعات پژوهش از پرسش‌نامه‌ی شادکامی آکسفورد^{۱۱} استفاده شد. پایهی نظری این پرسش‌نامه تعریف مارتین، آرگایل و کروسلند (۱۹۸۷) از شادکامی بوده است.

به باور آرگایل و همکاران (۱۹۸۹) این پرسش‌نامه نقطه‌ی مقابل پرسش‌نامه‌ی افسردگی بک است. این پرسش‌نامه دارای ۲۹ ماده چهار گزینه‌ای است که گزینه‌های آن به ترتیب از صفر تا ۳ نمره‌گذاری می‌شود و نمره‌ی هر آزمودنی بین صفر تا ۸۷ قرار می‌گیرد.

آرگایل و همکاران (۱۹۸۹) پایایی پرسش‌نامه‌ی آکسفورد را به کمک ضریب آلفای کرونباخ ۰۹۰ درصد و پایایی بازآزمایی آن را طی هفت هفته ۷۸ درصد گزارش کرده‌اند. روایی هم‌زمان این پرسش‌نامه با استفاده از ارزیابی دوستان افراد درباره‌ی آن ۴۳ درصد محاسبه شد.

هم‌چنین، از آن‌جا که شادمانی دارای سه بخش عاطفه مثبت، رضایت و نبود عاطفه‌ی منفی داشته شده، هم‌بستگی پرسش‌نامه‌ی شادکامی آکسفورد با مقیاس عاطفه‌ی مثبت برادبرن ۳۲/۵ درصد، با شاخص رضایت از زندگی آرگایل ۵۷ درصد، و با پرسش‌نامه‌ی افسردگی بک ۵۲ درصد، محاسبه شد (فرانسیس و همکاران ۱۹۹۸). فرانسیس و همکاران (۱۹۹۸) در پژوهشی بین‌فرهنگی برای روایی و پایایی پرسش‌نامه‌ی شادکامی آکسفورد در دانشجویان انگلیسی، آمریکایی، استرالیایی و کانادایی ضریب آلفای این پرسش‌نامه را بین ۸۹ تا ۹۰ درصد گزارش دادند.

در ایران پرسش‌نامه‌ی شادکامی

آکسفورد توسط علی پور و نوربالا (۱۳۷۸) ترجمه شده و درستی برگردان آن به تأیید هشت متخصص رسیده است. روایی صعودی پرسش نامه با ۱۱۰ دانشجوی کارشناسی دانشگاه های علامه طباطبائی و شاهد تهران آزمون شده که آلفای کرونباخ ۹۸ درصد و پایایی دونیمه کردن ۹۲ درصد بوده است. هم چنین، پایایی به روش باز آزمایی پس از سه هفته ۷۹ درصد به دست آمد.

در ایران عابدی (۱۳۸۱، ۱۳۸۲) این پرسش نامه را بر روی ۷۲۷ نفر از دانشجویان دانشگاه اصفهان هنجاریابی کرد. او برای محاسبه پایایی چند روش به کار برده و برای تعیین همسانی درونی، با روش آلفای کرونباخ، ضریب آلفای ۸۵ درصد را به دست داده است. پایایی پرسش نامه به روش اسپیرمن براون ۷۹ درصد و به روش گوتمن ۷۸ درصد محاسبه شده است. هم چنین، برای تعیین پایایی به روش باز آزمایی، با فاصله ی دو ماه ۷۳ درصد به دست آمده است.

شیوه ی تجزیه و تحلیل داده ها

به منظور تجزیه و تحلیل داده های پژوهش از روش رگرسیون چند متغیری (به شیوه ی هم زمان) و رگرسیون مجازی استفاده شد.

نتایج و یافته ها

در این بخش ابتدا به یافته های جانبی پژوهش و سپس به یافته های اصلی پرداخته می شود.

۱. یافته های جانبی

در این بخش، میانگین و انحراف معیار نمره های دانشجویان رشته های مختلف تحصیلی در آزمون شادکامی بررسی می شود. لازم به یادآوری است که با توجه به تعداد کم گروه نمونه در برخی از رشته های تحصیلی، سه نوع رشته ی تحصیلی کلی شامل رشته های علوم انسانی، فنی و مهندسی و علوم پایه در نظر گرفته شد. نتایج این تحلیل در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول شماره ۱

جدول شماره ۱: میانگین و انحراف معیار نمره های دانشجویان در شادکامی به تفکیک رشته ی تحصیلی

شاخص آماری رشته ی تحصیلی	میانگین	انحراف معیار	تعداد
علوم انسانی	۴۸/۶۸	۱۱/۲۷	۸۳
علوم پایه	۴۴/۱۴	۱۴/۱۰	۶۹
فنی و مهندسی	۳۶/۶۶	۲۱/۹۱	۴۸
کل	۴۳/۱۶	۱۵/۷۶	۲۰۰

همان گونه که از نتایج جدول شماره ۱ مشخص می شود، دانشجویان رشته های علوم انسانی از بیش ترین میزان شادکامی برخوردارند و پس از آن ها، دانشجویان رشته های علوم پایه قرار دارند. علاوه بر این، مشخص می شود که دانشجویان رشته های فنی و مهندسی کم ترین میزان شادکامی را در بین دانشجویان همه ی رشته ها دارند.

۲. یافته های اصلی

در این بخش به پرسش اصلی پژوهش، یعنی؛ سهم پیش بینی کنندگی عوامل و متغیرهای دموگرافیک در شادکامی دانشجویان، پرداخته می شود. بدین منظور از تحلیل رگرسیون چند متغیری (به شیوه ی هم زمان) و تحلیل رگرسیون مجازی استفاده شد. یادآوری می شود که رگرسیون مجازی برای بررسی سهم پیش بینی کنندگی متغیرهای طبقه ای (مقوله ای) به کار گرفته شد. نتایج تحلیل های مذکور در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول شماره ۲

جدول شماره ۲: نتایج تحلیل رگرسیون سن، جنسیت، تأهل، رشته ی تحصیلی، میزان درآمد و بومی یا غیر بومی بودن بر نمره ی شادکامی دانشجویان

متغیر مستقل	R	R ^۲	بنا	سطح معنی داری
سن	۰/۹۰	۰/۸۱	۰/۱۰	۰/۴۰
جنسیت			۰/۰۴	۰/۶۱
تأهل			۰/۵۸	۰/۰۴
رشته ی تحصیلی			۰/۴۸	۰/۰۵
درآمد			۰/۷۸	۰/۰۲
بومی یا غیر بومی بودن			۰/۰۹	۰/۴۸

افراد متأهل در مقایسه با کسانی که هرگز ازدواج نکرده اند و به خصوص در مقایسه با کسانی که متارکه کرده اند، شادتر و از زندگی راضی ترند

همان طور که از جدول شماره ۲ مشخص می شود، در بین متغیرهای دموگرافیک، سن، جنسیت، و بومی یا غیر بومی بودن، قدرت پیش بینی معنی دار درباره شادکامی دانشجویان را ندارند. از سوی دیگر، مشخص می شود که سه متغیر تأهل، رشته تحصیلی و درآمد، شادکامی دانشجویان را به صورت معنی داری پیش بینی می کنند که در این میان، به ترتیب متغیر میزان درآمد بیش ترین قدرت پیش بینی را دارد و پس از آن، متغیر تأهل و رشته تحصیلی بهترین پیش بینی کننده های شادکامی دانشجویان هستند.

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی عوامل مؤثر بر شادکامی دانشجویان دانشگاه آزاد واحد فیروزآباد بود. در این مسیر، از بین عوامل گسترده مؤثر بر شادکامی، به تأثیر متغیرهای دموگرافیک بر شادکامی توجه شد. به طور کلی، نتایج پژوهش نشان داد که میزان درآمد، وضعیت تأهل و رشته تحصیلی بر شادکامی دانشجویان مؤثر است و سن، جنسیت، و بومی یا غیربومی بودن تأثیری در شادکامی دانشجویان ندارد. در ادامه، به تبیین هریک از یافته های پژوهش به طور مجزا پرداخته می شود.

۱. سن و شادکامی

در پژوهش حاضر مشخص شد که

سن با شادکامی دانشجویان ارتباط ندارد. این یافته با نتایج پژوهش های بین المللی هم خوان است؛ برای مثال، در مجموعه مطالعات اینگل هارت (۱۹۹۰) که در شانزده کشور دنیا صورت گرفت، مشخص شد که دوره ی سنی مشخصی را نمی توان به شادی یا ناشادی اختصاص داد. علاوه بر این، می توان به این نکته اشاره کرد که تفاوت های سنی دانشجویان که یک گروه همگن هستند، بسیار کم و در حد ۲ یا ۳ سال است که این میزان تفاوت سنی نمی تواند باعث ایجاد تفاوت در شادکامی دانشجویان بزرگ تر و کوچک تر (به لحاظ سنی) باشد.

۲. جنسیت و شادکامی

یافته های این پژوهش نشان داد که جنسیت دانشجویان با میزان شادکامی آن ها ارتباط ندارد. این یافته با نتایج تحقیق دنیرو و همکاران (۱۹۹۹)، علوی (۲۰۰۷)، هارینگ و همکاران (۱۹۸۴) به نقل از کرمی نوری، مکرری، محمدی فر و یزدانی، (۱۳۸۱) و میکالوس (۱۹۹۱) هم سو است. دنیرو و همکاران (۱۹۹۹) به نقل از میرشاه جعفری و همکاران، (۱۳۸۱) معتقدند که زنان و مردان از نظر رضایت کلی و میزان شادمانی تفاوتی ندارند اما هنگامی که افسردگی را در نظر می گیریم، موضوع اندکی پیچیده می شود. به این صورت که با وجود شادی یکسان زنان و مردان، افسردگی در زنان بیشتر از مردان است. دنیرو و همکاران (۱۹۹۹) در توضیح این امر چنین می گویند که زنان نسبت به مردان هم عاطفه ی منفی بیش تر و هم عاطفه ی مثبت بیش تری را تجربه می کنند و براینکه این دو نوع عاطفه، شادی زنان و مردان را یکسان می سازد. در پژوهش علوی (۲۰۰۷) مشخص شد که بین دانشجویان دختر و پسر دانشگاه های ایران به لحاظ شادکامی تفاوتی وجود ندارد.

هارینگ و همکاران (۱۹۸۴) به نقل از کرمی نوری، مکرری، محمدی فر و یزدانی، (۱۳۸۱) در فراتحلیلی که بر روی ۱۴۶ مطالعه انجام دادند، دریافتند که از نظر میزان شادکامی و احساس بهزیستی، بین زنان و مردان تفاوتی وجود ندارد و جنسیت، به تنهایی، کم تر از ۱ درصد واریانس بهزیستی را پیش بینی می کند. این یافته در پژوهش میکالوس (۱۹۹۱) که بر روی دانشجویان ۳۹ کشور دنیا صورت گرفت، نیز تأیید شد.

۳. محل سکونت و شادکامی

در پژوهش حاضر، بین محل سکونت دانشجویان با میزان شادکامی آن ها رابطه ای مشاهده نشد؛ به عبارت دیگر، بین دانشجویان بومی و غیربومی به لحاظ میزان شادکامی تفاوتی وجود نداشت. این یافته با نتایج پژوهش میرشاه جعفری، عابدی و لیاقتدار (۱۳۸۳) مبنی بر عدم تفاوت میزان شادکامی دانشجویان بومی و غیربومی هم خوانی دارد. از سوی دیگر، در تبیین این یافته می توان به موقعیت جغرافیایی دانشگاه آزاد فیروزآباد اشاره کرد که با توجه به نزدیک بودن آن به شیراز (مرکز استان فارس) می توان انتظار داشت که دانشجویان غیربومی دانشگاه، کم تر سکونت در خوابگاه های دانشجویی را برگزیده اند و با احتمال بیش تری پس از پایان کلاس های آموزشی به شهر خویش و نزد خانواده برمی گردند. این امر به نوبه ی خود می تواند تأثیرات دوری از خانواده و زندگی به تنهایی را بر شادکامی، به حداقل ممکن برساند.

۴. میزان درآمد و شادکامی

در پژوهش حاضر، مشخص شد که میزان درآمد از بیش ترین قدرت در پیش بینی شادکامی دانشجویان برخوردار است. این یافته با نتایج سایر تحقیقات مشابه هم سو است؛ برای مثال، در پژوهش

دانشجویان رشته‌های انسانی از بیش‌ترین میزان شادکامی و دانشجویان رشته‌های فنی و مهندسی از کم‌ترین میزان شادکامی برخوردارند

می‌کنند و همین امر بر میزان شادکامی
آن‌ها تأثیرگذار است.

پیشنهادهای الف) پیشنهادهای کاربردی

با توجه به وجود ارتباط بین میزان
درآمد، تأهل و رشته‌ی تحصیلی دانشجویان
با میزان شادکامی آن‌ها پیشنهادهای زیر
ارائه می‌شود.

۱. در صورتی که بتوان از طریق
افزایش مشارکت دانشجویان در طرح‌های
پژوهش، گسترش فعالیت‌های دانشجویی،
کارورزی و فعالیت‌های شغلی مرتبط با
رشته (حتی به صورت پاره‌وقت)، امکان
اشتغال دانشجویان و کسب درآمد را برای
آن‌ها فراهم کرد، پیش‌بینی می‌شود که
گامی مهم در جهت ارتقای شادکامی آن‌ها
برداشته شود.

۲. با توجه به وجود ارتباط بین تأهل و
شادکامی، فراهم‌سازی و تسهیل ازدواج‌های
دانشجویی توصیه می‌شود.

۳. با توجه به پایین بودن میزان
شادکامی دانشجویان رشته‌های فنی و
مهندسی، برگزاری کارگاه‌های آموزشی در
زمینه‌ی راه‌کارهای مدیریت استرس، غلبه بر
افسردگی و شادمانه‌زیستن توصیه می‌شود.

ب) پیشنهادهای پژوهشی

۱. بررسی سایر عوامل مؤثر بر
شادکامی دانشجویان (نظیر ویژگی‌های
شخصیتی، افسردگی و...)

یا جدا شده‌اند یا همسر خود را از دست
داده‌اند، بیش‌تر احساس شادی و شادمانی
می‌کنند. باس (۲۰۰۰) در پژوهش خود
نشان داد که حتی در صورت کنترل
متغیرهای سن و درآمد، نیز، باز هم میزان
شادکامی افراد متأهل از افراد مجرد بیش‌تر
است. در داخل کشور نیز، تحقیق میرشاه
جعفری و همکاران (۱۳۸۳) که روی
گروهی از دانشجویان انجام شده بود، این
یافته را تأیید کرد.

۶. رشته‌ی تحصیلی و شادکامی

در پژوهش حاضر مشخص شد
که بین رشته‌ی تحصیلی دانشجویان و
میزان شادکامی آن‌ها ارتباط وجود دارد.
علاوه بر این، مشخص شد که دانشجویان
رشته‌های علوم انسانی از بیش‌ترین میزان
و دانشجویان رشته‌های فنی و مهندسی از
کم‌ترین میزان شادکامی برخوردارند. این
یافته با نتایج پژوهش میرشاه جعفری و
همکاران (۱۳۸۳) و پژوهش کرمی‌نوری
و همکاران (۱۳۸۱) هم‌خوانی دارد. در
پژوهش میرشاه جعفری و همکاران
(۱۳۸۳) مشخص شد که رشته‌ی تحصیلی
دانشجویان بر میزان شادکامی آن‌ها تأثیر
دارد؛ به گونه‌ای که دانشجویان رشته‌های
دندان‌پزشکی بیش‌ترین میزان شادکامی، و
دانشجویان رشته‌های توان‌بخشی کم‌ترین
میزان شادکامی را داشتند. علاوه بر این،
در پژوهش کرمی‌نوری و همکاران (۱۳۸۱)
نیز مشخص شد که دانشجویان رشته‌های
انسانی از بیش‌ترین میزان شادکامی و
دانشجویان رشته‌های فنی و مهندسی
از کم‌ترین میزان شادکامی برخوردارند.
به نظر می‌رسد که این تفاوت تا حدی
ناشی از ماهیت متفاوت رشته‌های مذکور
باشد؛ چه آن‌که قابل پیش‌بینی است که
دانشجویان رشته‌های مهندسی به دلیل
رویارویی با محتوای آموزشی دشوارتر،
استرس‌های تحصیلی بیش‌تری را تجربه

آستین، کورن و ریگز (۱۹۹۳) مشخص شد
که درآمد و وضع اقتصادی مناسب، نقش
اول را در احساس رضایت‌مندی دانشجویان
ایفا می‌کند. لیوبومیرسکی و همکاران
(۲۰۰۵) نیز از پژوهش خود دریافتند که
بین درآمد و شادمانی رابطه وجود دارد.
در رابطه‌ی بین پول و شادمانی چنین
فرض شده است که پول از طریق تأمین
مایحتاج اولیه‌ی زندگی و رفع نیازهای
اساسی از قبیل غذا، مسکن و بهداشت و
هم‌چنین، افزایش منزلت اجتماعی موجب
افزایش شادی فرد می‌شود (لیوبومیرسکی
و همکاران، ۲۰۰۵).

۵. تأهل و شادکامی

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر،
وجود ارتباط بین تأهل و شادکامی بود. در
این پژوهش مشخص شد که افراد متأهل از
شادکامی بیش‌تری در قیاس با افراد مجرد
برخوردارند. در تبیین این یافته می‌توان
به نیاز افراد به تعلق داشتن^{۱۲}، استناد
کرد. انبوهی از داده‌ها آشکار کرده است
که مردم اغلب هنگامی که احساس تعلق
می‌کنند، شادمان‌ترند. در همین جهت،
زمینه‌یابی‌های مکرر در اروپا و آمریکای
شمالی به یک نتیجه‌ی ثابت ختم شده‌اند:
افراد متأهل در مقایسه با کسانی که هرگز
ازدواج نکرده‌اند و به‌خصوص در مقایسه با
کسانی که طلاق گرفته یا متارکه کرده‌اند،
شادتر و از زندگی راضی‌ترند (میرز ۲۰۰۰
به نقل از مظفری و هادیان‌فرد، ۱۳۸۳)
علاوه بر این، نظرسنجی‌های به‌عمل آمده
از ۲۰۸۰۰ نفر در ۱۹ کشور، هم‌بستگی
بین ازدواج و شادمانی را تأیید می‌کنند
(ماستگاسا، ۱۹۹۴ به نقل از مظفری و
هادیان‌فرد ۱۳۸۳).

در همین مسیر، دنیرو و همکاران
(۱۹۹۹) به نقل از میرشاه جعفری و
همکاران، (۱۳۸۱) دریافتند که افراد متأهل
نسبت به کسانی که هرگز ازدواج نکرده

۲. بررسی و مقایسه‌ی شادکامی دانشجویان با سایر اقشار جامعه به‌منظور تأثیرگذاری نقش دانشگاه در شادکامی دانشجویان.

۳. بررسی و مقایسه‌ی شادکامی دانشجویان موفق و ناموفق به‌لحاظ تحصیلی

پی‌نوشت

-این پژوهش با حمایت مادی و معنوی معاونت محترم پژوهشی دانشگاه آزاد واحد فیروزآباد انجام شده است که بدین‌وسیله مراتب تشکر و قدردانی اعلام می‌گردد.

2. Happiness
3. Positive affect
4. Negative affect
5. Life satisfaction
6. Optimism
7. Anxiety
8. Depression
9. Lyubomirsky, King & Diener
10. Immune system
11. Oxford happiness inventory
12. Belong

منابع

۱. آرگایل، م. (۱۳۸۲). روان‌شناسی شادی؛ ترجمه‌ی م. گوهری و همکاران، اصفهان، انتشارات جهاد دانشگاهی.
۲. آیزنک، م (۱۳۷۸)؛ همیشه شاد باشید، ترجمه‌ی زهرا چلونگر، تهران، انتشارات نسل نوآندیش.
۳. جوکار، بهرام و سپهری، صفورا. (۱۳۸۵)؛ رابطه‌ی شادی و شیوه‌های گزینش، فصل‌نامه‌ی مطالعات روان‌شناختی دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء (۳)، دوره‌ی ۲، شماره‌ی ۳ و ۴، پاییز و زمستان، ۱۳۷ و ۱۲۵.
۴. حقیقی، جمال؛ خوش‌کشی، ابوالقاسم، شکرکن، حسین، شهنی بیلاق، منیجه و نیسی، عبدالکازم (۱۳۸۵)؛ رابطه‌ی الگوی پنج عاملی شخصیت با احساس شادکامی در دانشجویان دوره‌ی کارشناسی دانشگاه

شهید چمران، مجله‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دوره‌ی سوم، سال سیزدهم، شماره‌ی ۲، ۲۰۸-۱۸۹.

۵. دی‌انجلیس، باریار، (۱۳۸۱)؛ لحظه‌های ناب زندگی «راز شادمانی واقعی را پیدا کنید». ترجمه‌ی شهرزاد لولاچی، تهران، ناشر اوحدی.

۶. عابدی، حمیدرضا، میرشاه‌جعفری، سید ابراهیم و لیاقتدار، محمدجواد. (۱۳۸۵)؛

هنجاریابی پرسش‌نامه‌ی شادکامی آکسفورد در دانشجویان دانشگاه‌های اصفهان، فصل‌نامه‌ی اندیشه و رفتار، سال دوازدهم، شماره‌ی ۲، ۱۰۰-۹۵.

۷. علی‌پور، احمد. و نوربالا، احمدعلی. (۱۳۷۸)؛

بررسی مقدماتی و پایایی و روایی پرسش‌نامه‌ی شادکامی آکسفورد در دانشگاه‌های تهران، فصل‌نامه‌ی اندیشه و رفتار، سال پنجم، شماره‌ی ۱ و ۲، ۶۴-۵۵.

۸. علی‌پور، احمد، نوربالا، احمدعلی، اژه‌ای، جواد و مطیعان، حسین. (۱۳۷۹)؛ شادکامی و عملکرد ایمنی بدن، مجله‌ی روان‌شناسی، سال چهارم، شماره‌ی ۳، ۲۳۳-۲۱۹.

۹. کرمی‌نوری، رضا؛ مکرری، آذرخش؛ محمدی‌فر، محمد و یزدانی، اسماعیل، (۱۳۸۱)؛ مطالعه‌ی عوامل مؤثر بر احساس شادی و بهزیستی در دانشجویان دانشگاه تهران، مجله‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، سال سی‌ودوم، شماره‌ی ۱، ۳۱-۳.

۱۰. گروسی فرشی، میرتقی؛ مانعی، آرش و بخشی‌پور، عباس. (۱۳۸۵)؛ بررسی ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی و احساس شادکامی در بین دانشجویان دانشگاه تبریز، فصل‌نامه‌ی علمی-پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز، سال اول، شماره‌ی ۱، ۱۵۸-۱۴۲.

۱۱. مظفری، شهباز و هادیان‌فرد، حبیب. (۱۳۸۳)؛ مروری بر شادمانی و هم‌بسته‌های آن، فصل‌نامه‌ی حوزه و دانشگاه، سال دهم، شماره‌ی ۴۱، ۱۰۵-۸۲.

۱۲. میرشاه‌جعفری، ابراهیم؛ عابدی، محمدرضا و دریکوندی، هدایت‌الله. (۱۳۸۱)؛ شادمانی و عوامل مؤثر بر آن، فصل‌نامه‌ی تازه‌های علوم شناختی، سال چهارم، شماره‌ی ۳، ۵۷-۵۰.

۱۳. میرشاه‌جعفری، ابراهیم؛ عابدی، محمدرضا و لیاقتدار، محمدجواد. (۱۳۸۳)؛ شادمانی در دانشجویان علوم پزشکی اصفهان: میزان و عوامل مؤثر بر آن، فصل‌نامه‌ی طب و تزکیه، شماره‌ی ۵۴، ۲۳-۱۵.

۱۴. نصوحی، محمود؛ احمدی، سید احمد و عابدی، محمدرضا، (۱۳۸۳)؛ رابطه‌ی بین میزان شادمانی و عوامل آموزشی دانشگاهی دانش‌آموزان دبیرستانی، فصل‌نامه‌ی دانش و پژوهش در روان‌شناسی، شماره‌ی نوزدهم و بیستم، بهار، تابستان، ۵۰-۳۳.

15. Alavi, H. R. (2007). Correlatives of happiness in the university students of Iran. Journal of Religion and Health, 10, 1007-1017.

16. Astin, A. W., Korn, W. S., & Riggs, E. R. (1993). The American freshman. University of Higher Education Research.

17. Buss, D. M. (2000). The evolution of happiness. American Psychologist, 55, 15, 5-30.

18. Inglehart, R. (1990). Culture shift in advanced industrial society. Princeton University Press.

19. Lyubomirsky, S., King, L., Diener, E. (2005). The Benefits of frequent positive Affect: Does Happiness Lead to success? Psychological Bulletin, 131(6) 803-855.

20. Michalos, A. C. (1991). Global report on student well-being-newyork, Springer-Verlage.

21. Seiffge-krenke, I., & Gallagher, T. (2008). Does successful attainment of develop mental task lead happiness and success in later developmental tasks? A test of Having hursts (1948) thses. journal of Adolescence, 31(1), 33-52.

توجه به مشکلات دیگران

حسین سلیمی

دکترای مشاوره و مدرس مراکز تربیت معلم

تمثیل کاربردی در مشاوره و روان درمانی فردی و گروهی

زنی از سرنوشت خود ناراضی بود او فقیرتر از دیگران بود، شوهرش را سال‌ها قبل از دست داده بود، خوراک لازم به اندازه‌ی هفت بچه‌اش را نداشت، تحملش کم شده بود و سلامتی خانواده‌اش در خطر بود. یک شب وقتی خیلی ناامید بود، فرشته‌ای بر او ظاهر شد و کیسه‌ای خالی به او داد و سفارش کرد که همه‌ی ناراحتی‌ها، مشکلات و نیازهایش را در آن بریزد. کیسه خیلی سنگین شده بود اما فرشته دست او را گرفت و به بهشت برد. زن همان‌گونه که کیسه را همراه خود می‌برد، در راه ناله و شکایت می‌کرد. وقتی به بهشت رسید، شگفت‌زده شد؛ زیرا همواره بهشت را به گونه‌ای دیگر تصور می‌کرد. همه‌ی ابرهای آسمان آن‌جا به شکل کیسه‌هایی از مشکلات، ناراحتی‌ها و مسئولیت‌ها بودند و روی بزرگترین کیسه پیرمردی دانا و متشخص نشسته بود. آن پیرمرد از مشکلات و ناراحتی‌های زن اطلاع داشت؛ زیرا مدت‌ها بود دعاها، نیایش‌ها و نفرین‌های زن را می‌شنید. پیرمرد به زن دستور داد که کیسه‌اش را بر زمین بگذارد و به او گفت بقیه‌ی کیسه‌هایی را که آن‌جا بود باز کند و محتوای آن‌ها را ببیند. سپس، یکی را انتخاب کند و به زندگی زمینی‌اش باز گردد. زن کیسه‌ها را باز کرد و برخلاف انتظارش مشکلات، تعارض‌های فشارآور، خستگی‌ها و چیزهایی مشابه این‌ها را دید. بسیاری از آن‌ها برای زن عجیب بود. مردد بود که قبلاً همه‌ی آن‌ها را دیده است یا نه. برای این‌که کیسه‌ها را به اطراف پرت کند، انرژی زیادی مصرف کرد تا به کیسه‌ی آخر رسید؛ آن را باز کرد و راضی شد. دریافت که گویا کیسه‌ی قبلی خودش است. وقتی آن را بلند کرد، به نظرش رسید که سبک‌تر شده است و دیگر ناراحتی‌هایش برای او مزاحمت ایجاد نمی‌کنند. از آن به بعد، دردهایش بیش از رنج‌هایی که کشیده بود، به نظر نمی‌رسید و به جای آن‌ها او سختی‌های واقعی را لمس کرد و می‌دانست که دیدن آن‌ها به زحمتش می‌ارزد.

منبع

Peseshkian, nossrat. (1987). *Positive psychotherapy theory and practice of a new method*. translated by Robert walker springer-verlage.



شاه

نقش شگفت‌انگیز تعلیم و تربیت در زندگی انسان بر هیچ خردمندی پوشیده نیست؛ زیرا تعلیم و تربیت صحیح می‌تواند فرد را به اوج ارزش‌ها برساند و اگر غلط باشد، وی را به سقوط بکشاند.

چکیده

مقاله‌ای حاضر بر آن است که ویژگی‌های عصر کنونی هدایت جنسی کودکان و نوجوانان را مطرح کند. تلاش بر آن است که این مختصر بتواند گامی مفید و مؤثر در تحلیل صادقانه‌ی اوضاع و شرایط تربیت جنسی کودکان و نوجوانان بردارد و راهبردهای ارائه شده در آن کمک مؤثری به این ارزشمندترین سرمایه‌های کشور، یعنی

جوانان و نوجوانان عزیز، باشد.

تربیت جنسی باید در یک برنامه‌ریزی زمان‌بندی شده، متناسب با مقتضیات سنی و به پیروی از عقل و مبتنی بر شناخت نیازها و قابلیت‌های افراد صورت گیرد. عدم توجه به شرایط سنی و ذهنی در هر مرحله از رشد، و طرح شتاب‌زده‌ی مسائل جنسی می‌تواند آسیب‌زا باشد و ناهنجاری‌هایی را به وجود آورد که با فلسفه‌ی تربیت و رشد ناسازگارند. همچنین، بر صاحب‌نظران حوزه‌ی تربیتی و دینی، و مشاوران است که با توجه به مقتضیات سنی و زمانی، راهکارهایی مناسب در این زمینه ارائه دهند.

کلیدواژه‌ها: تربیت جنسی، هویت جنسی،

تربیت دینی، مشاوران، خانواده، نوجوانان.

مقدمه

دین مبین اسلام بعثت رسولان را برای تربیت معرفی می‌کند و برای همه‌ی مراحل و مقاطع زندگی دستورهای ویژه‌ای دارد تا انسان به بهترین وجه تعلیم داده شود و برای مراتب عالی زندگی پرورش پیدا کند (اسلامیه، ۱۳۸۵).

جهان در آغاز هزاره‌ی سوم با شتابی تصاعدی شاهد شکل‌گیری تحولات و دگرگونی‌های عمیق در بسیاری از ابعاد است. این نوع‌شدن، تنها در ابزار، روش و برنامه‌ی نو نیست بلکه اندیشه و نگرش انسان به خود و جهان اطراف را نیز

اثر بخشی خانواده در تربیت جنسی کودکان و نوجوانان

زهرا حسینی، کارشناس علوم تربیتی آموزش و پرورش ناحیه‌ی یک کرمانشاه
سعید عسکری، استادیار دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه رازی



در برمی گیرد. ماهیت پیچیده و سرعت تحولات جهانی نشان می دهد که شتاب فزاینده ای این نو شدن با دهه های قبل قابل مقایسه نیست.

این شتاب تصاعدی نه تنها در تغییرات ابزاری و فناوری بلکه حتی در ماهیت انسانی نیز رخ داده است و این تغییرات سبب پیدایش تحولات تازه در نظام تعلیم و تربیت می شود اما سؤال اساسی این است که نهادهای تربیتی ما، متولیان امر تعلیم و تربیت (رسمی و غیررسمی) تا چه اندازه برای رویارویی با این تغییر و تحولات آمادگی دارند؟ خانواده های ما به عنوان یکی از ارکان اصلی تعلیم و تربیت تا چه میزان رویارویی منطقی و اصولی با این تحولات را می پذیرند؟ (جعفری، ۱۳۸۴).

در زمان حاضر، در کشور ما متوسط سن بلوغ کاهش یافته و سن ازدواج در حال افزایش است. هم چنین، عقاید سنتی در حال تغییرند و کاهش نفوذ و تأثیر خانواده، رواج شهرنشینی، مهاجرت، توسعه ی گردشگری و ارتباطات جمعی در مجموع تغییرات وسیعی در رفتار جنسی و اجتماعی به وجود آورده است؛ در نتیجه، نوجوانان امروزی بیش از گذشته در معرض ارتباط جنسی زودرس قرار دارند (امامی نائینی، ۱۳۸۶).

اگر باور داشته باشیم که بسیاری از کج روی ها و کج رفتاری های ناپسند جوانان و نوجوانان واکنشی است به کنش های ناسالمی که از سوی خود ما ظاهر شده است و در یک کلام، اگر بتوانیم تربیت «طربناک» را جایگزین تربیت «سوگناک» کنیم، آن گاه فرصت بروز هیجانات و زمینه ی تخلیه ی تنش ها و فشارهای روانی به فرزندان در قالب فعالیت های خودانگیخته فراهم می شود ماجراجویی و لذت طلبی نوجوانان به جای

سرکوب، به شکل سالم و هدایت شده تعالی می یابد؛ هیجان ها و لذت طلبی ها و ماجراجویی ها در قالب ارزش ها، هنجارها، باورها و اعتقادات سازنده ی دینی و معنوی جهت داده می شوند؛ عشق مجازی به عشق حقیقی، لذت مادی به لذت معنوی، خطرپذیری به ایثارگری، خودخواهی به خودشکوفایی، غریزه ی جنسی به عشق متعالی، و گستاخی به حق طلبی در نسل آینده تبدیل خواهند شد.

طرز تلقی ما از تربیت جنسی در بیشتر جنبه ها با اندیشه ی غرب کاملاً متفاوت است. غرض ما از تربیت جنسی، پرورش و تعدیل و جهت دهی است نه پروردن و اوج دادن؛ برای نمونه، ما وجود شرم و حیا در زمینه ی تربیت جنسی را یک اصل انسانی می دانیم و با آزادی و بی بندباری در زمینه ی جنسی کاملاً مخالفیم (فرمehنی فرهانی، ۱۳۸۲).

اهمیت تربیت جنسی
غریزه ی جنسی یکی از گرایز پر قدرت

دین مبین اسلام بعثت رسولان را برای تربیت معرفی می کند و برای همه ی مراحل و مقاطع زندگی دستورهای ویژه ای دارد تا انسان به بهترین وجه تعلیم داده شود و برای مراتب عالی زندگی پرورش پیدا کند



بشر است که اگر برای مهار و هدایت آن به موقع اقدام نشود و از راه صحیح تعدیل نگردد، زمام اختیار آدمی را به دست خواهد گرفت و چون طوفانی سرکش، او را به منجلاب و فساد و تباهی خواهد کشاند (علی مردانی، ۱۳۸۶).

گریزه‌ی جنسی از لحظه‌ی تولد در نهاد فرد وجود دارد. ارضای گریزه‌ی جنسی بر اثر لذتی که به دنبال دارد، کودک و نوجوان را به خود مشغول می‌دارد. تلاش برای ارضای درست و مناسب این گریزه نه تنها مذموم نیست بلکه بسیار نیکو و پسندیده نیز هست اما باید از طریق آموزش صحیح، کنترل و هدایت شود.

تربیت جنسی امری تدریجی و مرحله‌ای است که باید بر اساس ویژگی‌های کودکان و نوجوانان صورت گیرد. استعدادهای انسان بر اساس توانایی‌هایش و با حرکتی تدریجی، در جهت کمال مطلق شکوفا می‌شود.

در تربیت جنسی، صرف ارائه‌ی اطلاعات کفایت نمی‌کند بلکه رفتار و نگرش والدین نسبت به امور جنسی در اثربخشی و کارآمدی آموزش اهمیت به‌سزایی دارد (قائمی، ۱۳۲۸).

تربیت جنسی در دوره‌ی کودکی (پیش دبستانی و ابتدایی)

مهم‌ترین موضوعاتی که باید در تربیت جنسی کودکان در این دوره رعایت شود، عبارت‌اند از:

۱. ایجاد عادت‌های مطلوب جنسی یا در واقع، پیش‌گیری از عادت‌های نامطلوب جنسی
۲. دادن پاسخ متناسب و درخور فهم کودکان به پرسش‌های جنسی آن‌ها
۳. کمک به شکل‌گیری هویت جنسی متناسب با جنسیت کودک
۴. پیش‌گیری از بیداری جنسی

پیش از موقع

این مرحله از رشد (دوره‌ی ابتدایی) مرحله‌ی ادب کردن و آموزش مقدمات لازم برای ورود به دنیای بلوغ است. نقش اصلی تربیت جنسی در دوران کودکی و ایجاد عادت‌های مناسب به عهده‌ی پدر و مادر است. آن‌ها باید خود آموزش‌های لازم و روشن در زمینه‌ی تربیت جنسی را دریافت کنند و به آن‌ها کمک شود تا برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های جنسی و زیستی فرزندان‌شان از طریق مراجعه به کتاب‌های مناسب و متون مذهبی آمادگی یابند.

کودک در ۳ تا ۵ سالگی نسبت به خصوصیات جسمانی خود و تفاوت‌های جنسی دختر و پسر کنجکاو است و کنجکاوی او صرفاً جنبه‌ی شناختی و کشف دارد. نوع پرسش‌های کودک معمولاً در مورد آفرینش خود، کیفیت پیدایش و چگونگی به دنیا آمدن خود است، سؤال‌هایی از قبیل «مرا از کجا آوردی؟» و «توزاد از کجا می‌آید؟» و «من کجا بوده‌ام». این سؤال‌های آنان طبیعی و عادی است. دید کودک درباره‌ی بدن خود و هم‌سالان، مانند دید والدین نیست؛ از این‌رو در پاسخ به این پرسش‌ها هم همواره باید به این نکته توجه داشت که روند آموزشی کودک باید تدریجی باشد و نباید همه‌ی جزئیات را یک‌باره در اختیار او گذاشت. پاسخ پرسش‌ها باید کوتاه و ساده باشد (وحدی، ۱۳۸۰).

در ۵-۶ سالگی فعالیت هورمون‌های جنسی کم است؛ در ۷ سالگی، پسران نسبت به دختران ابراز علاقه می‌کنند اما این ابراز علاقه جنبه‌ی دوستی دارد نه جنبه‌ی جنسی. گاهی کودکان به هنگام استحمام، توالیت یا تعویض لباس به بدن خود نگاه می‌کنند یا برای کنجکاوی آلت تناسلی خود را دست‌کاری می‌کنند. این رفتار گاهی به جهت مشکلات جنسی (خشکی پوست آلت یا خارش یا سوزش

آن) است. در مواردی اضطراب، باعث این رفتار می‌شود و از این راه، کودک کسب آرامش می‌کند. به‌طور کلی، این رفتار هنگام استحمام، بازیگوشی، خستگی، بی‌حوصلگی، هنگام حرکت در خودرو، و هنگام مطالعه (در سنین تحصیل) بیش‌تر وجود دارد. در این‌گونه موارد، والدین باید خون‌سردی خود را حفظ کنند و کودک را از این‌گونه رفتار بازدارند.

یکی از مسائلی که پدر و مادر در شکل‌گیری آن نقش مؤثری دارند، «هویت جنسی»^۱ است. هویت جنسی مفهومی است که فرد از خود به عنوان یک مرد یا زن دارد. در واقع، تصویری که هر فرد از زن یا مرد بودن خود دارد و برداشت او از این‌که زن یا مرد چگونه است، هویت او را می‌سازد.

در واقع، هویت جنسی با نقش جنسی ارتباط نزدیک دارد. مرد و زن هر کدام نقشی دارد و این‌ها هنجارهای جامعه است که مشخص می‌کند زن یا مرد، در انجام دادن چه کارهایی مجاز و در چه کارهایی غیرمجازند؛ در این زمینه، والدین نیز نقش «الگویی» دارند؛ باید احترام به زن را به نوجوان پسر آموخت و هم‌زمان با آن، احترام به مرد را نیز به دختران آموزش داد.

بررسی‌های علمی نشان داده‌اند که بیداری نا به‌هنگام جنسی، زمینه‌ساز بروز پاره‌ای از هوس‌های نادرست، عادت‌های نامناسب و انحراف‌آمیزی چون خودارضایی، قرار دادن خود در معرض سوء استفاده‌های جنسی، و بالاخره، توسعه‌ی مفاسد و آلودگی‌هاست؛ از این‌رو، باید از پیش‌رسی بیداری جنسی کودکان جلوگیری کرد. این سخن بدان معنا نیست که کودک را در مورد اعضای وجودی‌اش غافل و جاهل نگه داریم بلکه غرض این است که به زور تصنع و تحریک، بیداری غریز و به دنبال آن،

هوس و شهوت را در او پدید نیاوریم (فرمehنی فراهانی، ۱۳۸۷).

دوره‌ی پنج‌ساله‌ی دبستان، دوره‌ای حساس و از نظر تثبیت شخصیت اخلاقی و تربیتی، مهم و سرنوشت‌ساز است. این دوره، دوره‌ی فراگیری آموزش‌های زیربنایی و اساسی، پایه‌گذاری عادت‌ها، روابط کودک با دیگران، و آغاز پیدایش پاره‌ای از لغزش‌ها و انحراف‌هاست. اگر به روایت‌های اسلامی که در مورد مراحل مختلف رشد آمده است، دقت کنیم، در می‌یابیم که مراحل رشد به سه بخش یا سه هفت سال تقسیم شده‌اند؛ برای نمونه، امام صادق(ع) می‌فرماید: «جازه دهید فرزندان تا هفت‌سالگی بازی کنند، هفت سال بعد تحت تأدیب قرار گیرد و در هفت سال سوم، ملازم شما باشد» (قائم، ۱۳۷۷).

بسیاری از روان‌شناسان ۷ تا ۱۲ سالگی را «سن نهفتگی» یا «اختفای جنسی» معرفی کرده‌اند؛ بنابراین، برنامه‌ی تربیت جنسی هم باید با این نهفتگی هماهنگ باشد. اطلاعات نباید به گونه‌ای باشد که باعث بیداری زود رس جنسی گردد. تردیدی نیست که مدرسه در رابطه با تربیت، به‌ویژه تربیت جنسی، نقش مکمل را دارد و مسئولیت اصلی تربیت جنسی کودک و نوجوان به عهده‌ی پدر و مادر است. نکته‌ای که معلمان و والدین باید در این سنین به آن توجه داشته باشند، این است که دختران از نظر جنسی نسبت به پسران آسیب‌پذیرترند؛ زیرا از این‌که سن بلوغ در آن‌ها پایین‌تر از سن بلوغ در پسران است. دختران معمولاً در سن بلوغ از آگاهی‌ها و تعلیمات جنسی لازم بی‌بهره‌اند؛ بنابراین، ممکن است به آسانی در دام انحراف جنسی بیفتند (فرمehنی فراهانی، ۱۳۸۷).

تربیت جنسی در دوره‌ی نوجوانی (راهنمایی و دبیرستان)

در دوره‌ی نوجوانی، تأثیرات نیرومند احساسات مربوط به تمایلات جنسی، جای بسیاری از تصورات و مفاهیم ذهنی را می‌گیرد. بدون تردید، واقع‌ی بلوغ از مهم‌ترین روی‌داده‌ها، و نوجوانی از حساس‌ترین مراحل زندگی انسان است. نوجوانی دوران پرتلاطمی است که تغییرات جسمانی، جنسی، روانی و اجتماعی را به همراه دارد. در ۱۱-۱۰ سالگی نوجوان درباره‌ی خصوصیات خود، مسائل زندگی زناشویی، و ارتباط با جنس مخالف کنجکاو است. در این دوره، آثار دل‌بستگی جنسی در رفتار او آشکارا منعکس می‌شود؛ طبیعت نوجوانان در دوره‌ی بلوغ جنسی تغییر می‌یابد؛ آن‌ها بیش‌تر عصبانی و سرکش می‌شوند. این تغییرات با ظهور میل جنسی - اعم از امیال ارضا شده یا نشده - در برخی از آن‌ها آشکار می‌گردد (نوابی‌نژاد، ۱۳۷۶). معمولاً دختران در ۱۱-۱۰ سالگی و پسران در ۱۲ تا ۱۴ سالگی به سن بلوغ می‌رسند. بلوغ در دختران با عادت ماهانه و در پسران با رویاهای منتهی به انزال همراه است. لازم است آموزش‌ها از سنین پایین‌تر، یعنی از ۹-۱۰ سالگی، شروع شود تا هنگام برخورد با پدیده‌ی بلوغ و دوران قاعدگی برای دختران نکته‌ی مبهمی وجود نداشته باشد؛ زیرا آنان در مورد تغییرات جنسی و علایم خلقی، روانی و اجتماعی بلوغ، اطلاعات بسیار کمی دارند و این امر در مورد علایم روانی و تحول رفتاری محسوس‌تر است.

بیش‌تر والدین از آشفتگی دوران بلوغ آگاه‌اند و این دوران را با احساساتی متناقض مانند بهترین زمان یا بدترین زمان، سن دانایی یا سن نادانی، بهار امید یا زمستان ناامیدی به‌خاطر می‌آورند.

البته همه‌ی این احساسات حاکی از فراز و نشیب‌های روح نوجوان است؛ او گاهی شاداب، خوش‌حال و سرزنده و گاهی پژمرده، اندوهگین و ساکت است.

مهم‌ترین ویژگی نوجوان، استقلال طلبی است. او دوست دارد انتخاب‌گر باشد، مورد تأیید دیگران، به‌خصوص هم‌سالانش، قرار گیرد، در برابر زورگویی و تحکم سر به شورش بر می‌دارد، و می‌کوشد در انتخاب دوست بر هم‌سالانش پیشی جوید (قائم، ۱۳۷۷).

در تربیت جنسی، صرف ارائه‌ی اطلاعات کفایت نمی‌کند بلکه رفتار و نگرش والدین نسبت به امور جنسی در اثربخشی و کارآمدی آموزش اهمیت به‌سزایی دارد

دوست‌های هادر سنین مختلف

- * بین ۴ تا ۸ سالگی دوستی‌ها عمیق نیست بلکه ارتباطی یک‌طرفه است.
- * بین ۱۰ تا ۱۴ سالگی افراد از دوستان خود تأثیر می‌پذیرند.
- * پس از ۱۴ سالگی وارد مرحله‌ی صمیمیت و دوستی پایدار و احساس وابستگی خاصی می‌شوند.
- * عمیق‌ترین و با دوام‌ترین دوستی‌ها بین ۱۴ تا ۲۰ سالگی است.

توجه به اهمیت حیاتی دوران نوجوانی در زندگی فرد به‌ویژه از نظر تربیتی، ضروری است. دختران نوجوان باید به دختر بودن و حفظ شرافت و پاکی خود افتخار کنند. مادر باید راه‌کارهای

مربوط به بهداشت آلت تناسلی در هنگام بلوغ جنسی را به دخترش توضیح دهد. پسران نوجوان هم به عفت، پاکی، نزاکت و ادب، به‌ویژه در رابطه با دختران، نیاز دارند؛ از این‌رو، پدر باید بتواند به‌طور صحیح بر پسر نوجوانش تأثیر بگذارد، آگاهانه اعمال و رفتار او، خواه بد و خواه خوب، را زیر نظر داشته باشد و با پسر نوجوان خود درباره‌ی تغییراتی چون احتلام، تغییر صدا و غیره گفت‌وگو کند. آگاه کردن والدین و آموزش دادن به آن‌ها به افزایش اطلاعات، بهبود نگرش و ارتقای عملکردشان منجر می‌شود و در آنان نگرشی مثبت نسبت به پدیده‌ی بلوغ و قبول تغییرات فیزیولوژیک ایجاد می‌کند. این امر در نهایت، باعث رفع

بسیاری از روان‌شناسان ۷ تا ۱۲ سالگی را «سن نهفتگی» یا «اختفای جنسی» معرفی کرده‌اند؛ بنابراین، برنامه‌ی تربیت جنسی هم باید با این نهفتگی هماهنگ باشد

نگرانی‌ها، تقویت حس اعتماد به‌نفس، و احترام به خویش‌تن می‌شود. ناآگاهی از مسائل جنسی می‌تواند سرچشمه‌ی تنیدگی‌ها، اضطراب‌ها، تنش‌های روانی و افسردگی باشد. برخی از جوانان و نوجوانان برای غلبه بر این‌گونه حالت‌های نامطلوب روانی به سوء مصرف الکل و مواد مخدر روی می‌آورند و عملاً سال‌ها و حتی تا پایان عمر در دام اعتیاد گرفتار می‌مانند.

بحث و نتیجه‌گیری

در بیش‌تر کشورهای در حال توسعه، برنامه‌ها و سیاست‌های منسجم و مدونی برای حفظ صیانت و تربیت جنسی نوجوانان وجود ندارد. در میان انبوه مشکلاتی که

نوجوانان امروز با آن روبه‌رو هستند، تربیت جنسی اهمیت ویژه‌ای دارد. باید اعتراف کرد که این مشکل با ماشینی شدن هرچه بیش‌تر زندگی، افزایش مدت تحصیل، راه یافتن تجمل به اغلب خانواده‌ها، و تزلزل پایه‌های اعتماد دختران و پسران به یک‌دیگر ابعاد گسترده‌تر و پیچیده‌تری به خود گرفته است. بسیاری از ناهنجاری‌های اجتماعی ناشی از طغیان تمایلات جنسی است که سبب برهم خوردن نظم اجتماعی و به‌خطر افتادن سلامت جامعه می‌شود (جعفری، ۱۳۸۴).

از نظر اسلام تنها راه ارضای طبیعی و فطری غریزه‌ی جنسی، ازدواج است. برخلاف تصور بعضی‌ها که پیوند زناشویی را تنها در خدمت ارضای خواهش‌های نفسانی می‌دانند، اسلام از این سنت بزرگ الهی و اجتماعی، گذشته از تأمین خواسته‌ها، اهداف مهم و ارزشمندی را مدنظر دارد. ادیان الهی همواره به مردم سفارش کرده‌اند که نیازهای فطری را از راه طبیعی و مشروع برطرف کنند و از افراط و تفریط بپرهیزند. دین مبین اسلام نیز بر اساس توجهی که به نیازهای فطری انسان دارد، برای ارضای صحیح آن‌ها مقررات مناسبی وضع کرده و راه‌هایی منطقی در این زمینه نشان داده است. ازدواج از نظر اسلام، تنها راه تعدیل غریزه‌ی جنسی است و استفاده از آن سعادت انسان را در پی خواهد داشت (علی مردانی، ۱۳۶۸).

زنان و مردان جوان، والدین فعلی یا والدین نسل آینده هستند که باید به آن‌ها فرصت داده شود تا ظرفیت خود را در جهت سلامت کامل توسعه دهند، نحوه‌ی پرورش فرزندان سالم را بیاموزند و از خطرهای ناشی از شروع زودرس فعالیت‌های جنسی برای خود و جامعه آگاه شوند و از آن بپرهیزند. اهمیت این امر به دلیل حجم بالای جمعیت جوان،

چشم‌گیر است (امامی نائینی، ۱۳۸۶). مربیان و مشاوران و والدین باید با توجه به توانایی و قابلیت مخاطبان و فرزندان خود، تکالیف جنسی را معین کنند. توصیه‌هایی که والدین به فرزندان‌شان (چه دختر چه پسر) می‌کنند، باید در بردارنده‌ی اطلاعاتی در زمینه‌ی روابط انسانی، هویت جنسی، رعایت مسائل بهداشتی، مهارت‌های زندگی، ارزش‌ها و خلاقیت‌های انسانی، بیان احساسات، نیازها، تصمیم‌گیری‌های مسئولانه، و افزایش عزت نفس آنان باشد (سلحشور، ۱۳۸۴).

منابع

- ۱- ابوطالبی، مهدی (۱۳۸۳)؛ تربیت دینی، قم، مرکز انتشارات مؤسسه‌ی آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- ۲- اسلامی، حمیدرضا (۱۳۸۵)؛ نگاهی به تعلیم و تربیت در سیره‌ی نبوی، تهران، سازمان بسیج فرهنگیان، مرکز علمی فرهنگی جنت.
- ۳- امامی نائینی، مهرگان (۱۳۸۶)؛ آموزش مسائل جنسی به کودکان و نوجوانان، نشریه‌ی طبیب مردم، ص ۳۰.
- ۴- اوحدی، بهنام (۱۳۸۰)؛ تمایلات و رفتارهای جنسی انسان، تهران، ناشر: مؤلف، چاپ دوم.
- ۵- جعفری ابراهیم (۱۳۸۴)؛ تحولات جهانی آینده، بیم‌ها و امیدها در کانون خانواده، نشریه‌ی نگاه، آبان‌ماه، ص ۶.
- ۶- دهنوی، حسین (۱۳۸۶)؛ نسیم‌مهر (۲)، ناشر: انتشارات خادم‌الرضا (ع)، چاپ نهم، ص ۱۵۸-۱۵۷.
- ۷- فرمپنی فراهانی، م. (۱۳۸۷)؛ نگاهی گذرا بر تربیت جنسی در مقاطع مختلف تحصیلی، سلامت روان، ۱، ۲۸-۱۹.
- ۸- قائمی، علی (۱۳۷۷)؛ تربیت جنسی، تهران، انتشارات رشد.
- ۹- قائمی، علی (۱۳۷۸)؛ هدایت جنسی و مسائل مربوط به ازدواج، از مقالات ارائه شده در کتاب پنجم آموزش خانواده، تهران، انتشارات انجمن اولیا و مربیان، چاپ سوم.
- ۱۰- سلحشور، م. (۱۳۸۴)؛ اهمیت تربیت جنسی در کودکان و نوجوانان در خانواده، نشریه‌ی پیوند، شماره‌ی ۳، ص ۴۰.
- ۱۱- علی مردانی، ع. (۱۳۸۶)؛ ازدواج سنت نبوی، شمیم معرفت، شماره‌ی ۱۲.
- ۱۲- دُیس، موریس (۱۳۷۴)؛ مراحل تربیت (علی محمد کاردان، مترجم)، تهران، انتشارات دانشگاه تهران، چاپ دهم.
- ۱۳- نوایی‌نژاد، شکوه (۱۳۷۶)؛ رفتارهای بهنجار و نابهنجار، تهران، انجمن اولیا و مربیان.

تأثیر مداخله‌های روان‌شناختی مثبت بر خودپنداره‌ی دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری

شناخت و ایجاد توانایی‌ها می‌تواند بر بهبود خودپنداره، مؤثر باشد و به‌عنوان عاملی مداخله‌گر به‌شمار آید. روان‌شناسی مثبت بر این مدعاست که اگر شیوه‌ی پرورش توانایی‌ها، انعطاف‌پذیری و خوش‌بینی به افراد آموخته شود، آنان زندگی شادتر و پربارتری خواهند داشت، از این‌رو شالوده‌ی اصلی اغلب پژوهش‌ها و مطالعات اخیر، یا درباره‌ی ایجاد و پرورش توانایی‌هاست. هدف پژوهش حاضر سنجش تأثیرات مداخله‌های روان‌شناسی بر خودپنداره‌ی دانش‌آموزان می‌باشد. این مداخله بر پایه‌ی اصول روان‌شناسی مثبت و به‌منظور یاری‌رساندن به دانش‌آموزان در آموختن دو عامل روان‌شناسی مثبت و توانایی‌های شخصیتی طراحی شده است. شرکت‌کنندگان در این طرح، گروهی از کودکان ۱۰ تا ۱۵ سال کانادایی بودند، و به‌این‌ترتیب ۲۶ دانش‌آموز که دچار ناتوانی یادگیری بودند به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. گروه آزمایش در یک دوره‌ی مداخله‌ی سه هفته‌ای در مورد روان‌شناسی مثبت شرکت کردند. به‌منظور شناسایی توانایی‌های فردی این افراد، از سیاهه‌ی (Park & Peterson, ۲۰۰۳) VIA استفاده شد، همچنین پیش از برنامه‌ی مداخله و پس از آن، پرسشنامه‌ی توصیف خود (SDQ-۱, Marsh, ۱۹۹۲) روی افراد اجرا شد. نتایج آزمون «تی» نشان داد که بین دو گروه آزمایش و کنترل از نظر آماری تفاوت معناداری وجود نداشت؛ با این حال مداخلات مذکور بر خودپنداره کودکان گروه مداخله در زمینه‌ی ریاضی، خواندن و خودپنداره کلی تحصیلی، تأثیر جزیی داشته است.



میزگرد واکاوی مبانی فلسفی خلاقیت

کلیدواژه‌ها:

خلاقیت، خلاقه،
وندالیسم، انسان، خیال، علم.

اشاره

در شماره‌های پیشین
(۱۷/۱۸/۱۹) به بیان دیدگاه‌های اعضای
میزگرد پرداختیم و توضیحاتی پیرامون آن
دیدگاه‌ها ارائه دادیم. مهم‌ترین موضوعات
و مسائل مطرح شده در بخش‌های پیشین
عبارت‌اند از:

- قوه‌ی خلاقیت کسب کردنی نیست، بلکه
موهبتی الهی است و وجهی از شأن **خلیفه
اللهی** وی است که با آموزش شکوفایی گردد.
- خلاقیت وصف ذهن انسان است.
از آن‌جا که وصف تابع موصوف است و
موصوف (انسان) قابل تعریف ماهوی مورد
اتفاق همگان نیست؛ بنابراین خلاقیت نیز

ماهیتاً قابل تعریف نیست.

- خلاقیت را تنها از آثار آن می‌توان
شناخت. از این‌رو گفته شده است که
«نوآفرینی، نوپردازی، ارزش‌آفرینی و
کارآفرینی محصول این قوه‌ی درونی [در
انسان] یعنی «خلاقیت» است.

- منشأ خلاقیت ناشناخته است اما از
دیدگاه معرفت‌شناسی، خلاقیت پدیده‌ای
اجتماعی است؛ یعنی، جامعه تا با
ارزش‌های تازه روبه‌رو نشود به آن‌ها پاسخ
نمی‌دهد.

- هیچ تغییر و تحولی بی‌حضور و فعالیت
قوای خلاقه‌ی صاحبان آن پدید

نیامده است.

شکوفایی قوای

خلاقه مستلزم

هنجارشکنی و خرق

عادات مألوفه و خلاف آمد عادت

(چارچوب‌گریزی) است و البته، در غیبت

آزادی و بدون رهایی از قید و بندها (به

تعبیر قرآن کریم **إصر** و **اغلال** خود

ساخته) ممکن و محقق نمی‌شود.

- رهایی از جمود و تحجر فکری، ترک

شیوه‌های تقلیدی و ناکارآمد تربیتی،

عبور شجاعانه از خودباختگی، اعتماد به

ارزش‌های اصیل سنت و فرهنگ ناب

خودی، به تحریک قوای خلاق و شکوفایی

موهبت‌های خداداده‌ی انسانی می‌انجامد.

- خلاقیت جز در مواجهه‌ی انسان با

محیط آزاد روی نمی‌دهد.

- سادگی، بی‌تکلفی، فراغت و

فرصت‌پردازی در کلاس، میدان را برای ظهور فعل خلاقه مهیا می‌کند.

● عرصه‌ی ظهور قوای خلاقه‌ی انسان‌ها به وسعت میدان‌های حضور آن‌ها گسترده است.

● پیش‌بینی هدف در طراحی‌های تربیتی و برنامه‌های درسی (طرح درس‌ها)، مانع شکفتن و شکوفه دادن در محیط‌های تربیتی و آموزشی می‌شود.

● بنا به تحقیق شهید مطهری (قدس سرّه)، از نظر قرآن کریم، ظرفیت علمی و عملی انسان به هیچ حدّی از حدود طبیعی محدود نیست. انسان مجموع همه‌ی فطرت‌ها را در خود دارد و عصاره‌ی همه‌ی موجودات است.

● فلسفه‌ی تربیت و آموزش، و آموزش فلسفه به کودکان و جوانان، زمانی به اهداف عالی خود می‌رسد که به فراگیرندگان فرصت داده شود تا در عرصه‌های فکری، علمی، هنری، صنعتی، ورزشی، روشی، راه‌بردی و... اقدام به آزمون و خطا کنند (البته نه در تجربه‌های برگشت‌ناپذیر!). در این صورت «رفتارهای نو»، جسورانه‌اند ولی «نورفتارها» تأمین‌کنندگان مقدمات خوداتکایی و استقلال ملی‌اند.

جستارگشایی

به پایان آمد این دفتر حکایت هم‌چنان باقی است.

نتایج بحث‌های میزگرد واکاوی مبانی فلسفی خلاقیت هرچه باشد و به هرچه بینجامد، از یک جهت مورد اتفاق همگان است و آن، این‌که تنها اراده‌های

آشکارسازند که شایستگی رهبری محیط‌های خلاق

آموزشی و تربیتی را دارند. [آشکارسازی ظرفیت خلاقیت] مدیران، معلمان

و کارگزاران تربیتی جز با سعه‌ی صدر و احترام به کرامت، شرافت و خلاقیت ذاتی متریان نمی‌توانند به رسالت الهی خود عمل کنند.

مدرسه، خانواده و افراد خلاق

والدین و کارگزاران مدرسه (مربیان خانه و مدرسه) با شیوه‌های سخت‌گیرانه (مستبدانه) قادر به رهبری و تربیت افراد خلاق نیستند. شاید مهم‌ترین خدمتی که ما به عنوان مربی (چه در خانه و چه در مدرسه) می‌توانیم به متربیان ارائه کنیم، این است که آن‌ها را درک کرده و بزرگوارانه تحمل کنیم. آن‌ها (نوآوران) خودباورانی هنجارستیز، نافرمان و چارچوب‌گریزند و نسبت به هر سکون و رکودی پرخاش‌گرند. اینان قالب‌های جافتاده و «یک‌نواخت» را برنمی‌تابند و اشتباهی کنج‌کاو و نوجویی‌شان نسبت به افراد معمولی بسیار بیش‌تر و سیری‌ناپذیرتر است. آن‌ها آن‌چه را که بوی کهنگی بدهد، خراب می‌کنند اما نه در عالم واقع بلکه در آغاز در ذهن خویش، و سپس، چنان‌چه امکان و فرصتی بیابند، در جهان واقع نیز دست به تخریب صورت‌ها و شکل‌های موجود می‌زنند تا صورت و شکل دل‌خواه خود را به آن بدهند. این ویژگی وجه تمایز آن‌ها با وندالیست‌هاست؛ زیرا وندالیست‌ها بدون آن‌که قصد و منظور روشن، و طرح و فکر مشخصی برای جایگزینی داشته باشند،

بی‌مهابا اقدام به خراب‌کاری می‌کنند و هر آن‌چه را که در مسیر خود بیابند (هنجارها را) می‌شکنند و برهم می‌زنند! وندالیست‌ها در مقایسه با افراد هنجارمند اغلب هوش اجتماعی پایینی دارند (رشد آموزش علوم اجتماعی سال ۱۳۸۵)؛ در حالی‌که افراد خلاق و نوآور، نسبت به افراد معمولی باهوش‌ترند. وندالیست‌ها چنان‌چه با مانع محکمی برخورد کنند، سرخورده شده و خاموش می‌شوند اما خلاق‌ها از حرکت نمی‌ایستند و قلب تپنده‌شان هم‌چنان جویا و پویاست. با این ملاک‌ها معلمان، مدیران و مشاوران مدارس پیش از سایرین، افراد خلاق را شناسایی می‌کنند و با جدا کردن آن‌ها از بیماران، روان‌پریشان و وندالیست‌ها، آن‌ها (خلاق) را مورد حمایت قرار داده و شرایط تحقق آرمان‌های سازنده و ارزشمندشان را فراهم می‌کنند. به این ترتیب، سرزندگی، نشاط، جرئت‌ورزی مثبت، پویایی، جنب‌وجوش و سازندگی را، که از ویژگی‌های دانش‌آموزان، هنرجویان، معلمان و کارکنان خلاق است، می‌توان به سایر اعضای جامعه‌ی مدرسه تشری داد و امیدوار بود که آموزشگاه شایسته‌ی عنوان «مدرسه‌ی زندگی» خواهد شد (مقاله‌ی مدرسه‌ی زندگی ویژه‌نامه‌ی برنامه‌ی درسی ملی - ذوعلم ۱۳۸۶ و ماه‌نامه‌ی زمزمه و سایت مربوط).

در این جا بد نیست به وندالیسم و وندالیست‌ها نیز بیندیشیم!

امام علی (ره) علاوه بر ویژگی‌های ذاتی و خدادادی که داشت و از جمله تحت تربیت ویژه‌ی پیامبر (ص) بالید و بزرگ شد، تجربه‌ی فوق‌العاده، و بسیار هوشمندانه‌ای نیز درباره‌ی گروه‌ها و تیپ‌های اجتماعی داشت. آن حضرت در واکاوی

قوه‌ی خلاقیت کسب

کردنی نیست، بلکه موهبتی

الهی است و وجهی از شأن خلیفه‌اللهی

وی است که با آموزش شکوفا می‌گردد

نفس انسانی و رفتارها و منشأ رفتارهای انسان‌ها می‌فرماید: «اگر نفس را [به کار مثبتی] مشغول نکنی، او تو را به خود مشغول می‌کند.» با الهام از کلام یاد شده، می‌توان این فرضیه را مطرح کرد که ای بسا وندالیست‌ها پیش از آن که خراب‌کاران فرصت‌طلب و ماجراجویی بشوند و همه چیز را به هم بریزند، افرادی کنجکاو و یک‌نواخت‌گریز (دگراندیش و نوخواه) بوده‌اند که به علت سرکوب شدن حس تحول‌خواهشان در خانواده یا مدرسه، به تدریج سرخورده، مأیوس و افسرده شده‌اند.

خلاقیت راتنها

از آثار آن می‌توان

شناخت. از این رو گفته شده

است که «نوآفرینی،

نوپردازی، ارزش‌آفرینی و

کارآفرینی محصول

این قوه درونی [در انسان]

یعنی «خلاقیت» است

این واقعیت که وندالیست‌ها غالباً افرادی ترک تحصیل کرده و کم‌سواد و جوان هستند، فرضیه‌ی اخیر را تقویت می‌کند؛ به طوری که می‌توان آن را در حد «یک مسئله‌ی تحقیق» ارتقا داد و درباره‌ی آن پژوهش کرد تا روشن شود که رابطه‌ی بین وندالیسم، سرکوب و خلاقیت چیست، خاستگاه وندالیسم کجاست، و رابطه‌ی افسردگی، پرخاش‌گری و ماجراجویی، با قوه و استعداد خلاقیت چگونه است. در پایان این بخش، خواننده‌ی محترم را

به مطالعه‌ی زندگی‌نامه‌ی مبتکران و مخترعان و نوآرانی که در کودکی و نوجوانی‌شان در خانواده‌ها و یا مدرسه‌ها سرکوب، تحقیر یا اخراج شده‌اند، ارجاع می‌دهم.

ادامه‌ی گزارش دکتر حسنی

اجازه می‌خواهم در این جا نسبت به برخی بیانات دوستان نقدهایی را یادآور شوم.

۱. اگرچه من هم بر تأثیر تعامل گروهی در تحریک قوه‌ی خلاقه به فعالیت و شکوفایی تأکید دارم اما صرف داشتن شرایط بروز خلاقیت، به تعامل قوه‌ی یاد شده با محیط را کافی نمی‌دانم. ضمناً منحصر دانستن محیط به شرایط بیرونی را هم درست نمی‌دانم؛ مگر این که محیط را شامل محیط ذهنی و درونی نیز بدانیم.

۲. صحبت‌های گروهی که صورت گرفته از نظر فلسفی درست است؛ یعنی، فکر و گفتمان ما مثل یک پایگاه فکری این باشد - که آن هم محیط فکری است - و البته تکیه و تأکید ما بر این است که فکر باید متحول بشود؛ یعنی همان سخن و پیشنهاد هگل که می‌گفت تحول در سازمان‌ها باعث فکر می‌شود. این موضوع باید به صورت انقلابی و استمرار رئالیسم بحث شود که مبانی فلسفی خیلی دورتر از آن را نیز باید بررسی کنیم.

دکتر ابراهیم زاده

من از ابتدای بحث هدفم این بود که تعریف‌های روان‌شناختی، فلسفی و جامعه‌شناختی خلاقیت را بیان کنم اما فرصت نشد. سپس بنا داشتم فلسفه‌ی آن را تعریف کنم که بحث ناگهانی انگیزه پدید آمد.

از آقای دکتر حسنی خواستم که به دنبال این تحریک انگیزه‌ها تعاملی داشته

باشیم ولی نشد که این بحث را بشکافیم. در واقع، بحث را از واقعیتی شروع کردیم که جناب آقای دکتر حسنی مطرح کردند؛ یعنی زمینه‌های تربیتی که در این مورد بحث شد. حال من براساس حرف‌های شما یادداشت‌هایی کرده‌ام و سؤالی دارم؛ این که دشمنان اصلی خلاقیت چه کسانی‌اند؟ خود فرد است یا معلم؟ یا جامعه؟ محیط‌های پشتیبان خلاقیت کدام‌اند؟ مسائلی که باید مورد بحث قرار می‌گرفت عبارت‌اند از: پرسشگری‌ها، الهام، مستندسازی، و تدریس خلاق برای خلاقیت.

همان‌طور که خانم دکتر فرمودند افلاطون خودش را رئالیست می‌داند و می‌گوید یک ایده یا مثال حقیقی خاستگاه خلاقیت است. در صورتی که ما می‌گوییم این‌طور نیست؛ چون افلاطون خودش نه ایده‌ای را مطرح کرده و نه رئالیست است.

دکتر حسنی

باید در این جا در میدان بحث، اندیشه‌های افراد را می‌آوردیم و درباره‌ی مبانی فکر می‌کردیم. حال آقای دکتر ما را متهم کردند که واگویی کردیم نه واکاوی! این ادعا باید مبتنی بر شواهد باشد. بحث را از دیدگاه‌های خودمان مطرح کنیم. حتی آقای دکتر بهشتی که وارد یکی از مباحث ارزشمند فلسفه‌ی اسلامی شده‌اند گفتند من یکی دو ماه پیش رفته بودم خدمت آیت‌الله جوادی آملی؛ یک گروهی آمدند خدمت ایشان و گفتند ما علم را می‌خواهیم بومی کنیم؛ و من خیلی خوشحال شدم اما ایشان (آیت‌الله جوادی) گفتند: «حرف‌هایی را که گفتید بنده شنیدم؛ درباره‌ی بومی‌شدن علم این نکته را می‌خواهم بگویم که آخر مگر علم بومی می‌شود؟! و گفتند: علم برای بشریت است و هر کس علمی را خلق

می‌کند، آن علم متعلق به تمام بشریت است. حتی شما حق این را ندارید که از آن فرد حق التالیف بگیرید؛ چون وقتی حق تألیف می‌گیرید یعنی این که آن را برای خودتان انحصاری کرده‌اید. این تفکر اسلامی نیست.»

خانم ملکی (عضو گروه فلسفه‌ی دفتر تألیف)

به نظر بنده، ما برای کسب علم و دریافت علم در قرآن آیات فراوانی داریم؛ مثل: «فَاتَّقُوا اللَّهَ يَعْلَمَ كُمْ اللَّهُ» و «إِنَّ تَتَّقُوا اللَّهَ يَجْعَلْ لَكُمْ فُرْقَانًا» و «يُزَكِّهِمْ وَ يُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَ الْحِكْمَةَ».

از طرفی فلاسفه‌ی اسلامی تأکید کرده‌اند که صرف به کاربردن قوانین منطقی ما را به علم نمی‌رساند بلکه علم در واقع بخشش از طرف عقل فعال است. من می‌خواهم بگویم همان‌طور که برای علم یک شهود در نظر گرفته شده است، ما با به‌کار بردن منطق یا قوانین منطقی وارد علم نمی‌شویم. اگر تقوا پیشه نکنیم، در واقع علم را دریافت نمی‌کنیم. سؤال این است که آیا برای خلاقیت هم می‌توانیم چنین شهودی را در نظر بگیریم؟ خلاقیت اصلاً از مقوله‌ی علم نیست یعنی هیچ شرطی لازم ندارد.

خانم دکتر سعیدی

بسم الله الرحمن الرحيم. اولین سؤالی که از آقای دکتر بهشتی دارم این است که رابطه‌ی خلاقیت با معیارها چه خواهد شد؟ طبق تعریفی که آقای دکتر ضیمران از افلاطون مطرح کرده‌اند، خلاقیت را اگر یک امر فراترسانی در نظر بگیریم، خودبه‌خود معیار داخلی خود را دارد. آیا آن چیزی که الهام می‌شود حرف ارزشمندی است؟ آیا وقتی که متوجه می‌شویم چیزی به فکر انسان می‌رسد،

این خلاقیت است و باید برای آن ارزش قائل شویم؟ این معیار از کجا می‌آید؟

پرسش‌های مکتوب

● از آقای دکتر بهشتی می‌پرسم که آیا عقول قائم به ذات دارای خطا هستند یا نیستند؟ این که اگر در آن‌ها هم خطا اتفاق می‌افتد، آیا در تکوینشان است یا خیر؟

● مسئله‌ی دیگر این که با توجه به آن چه آقای دکتر ضیمران از ملاصدرا فرمودند، ابداع‌های بشری تاریخ‌مند و بسته و وابسته به سنت‌اند و در فضای خلأ اتفاق نمی‌افتند، یعنی چه؟

● این سؤال را از آقای دکتر بهشتی داشتم که آیا در حالت اعطای خلاقیت از طرف عقول به انسان، که ملاصدرا می‌فرماید این ابداع در خلأ صورت می‌گیرد، نقطه‌ی عزیمتی دارد یا نه؟ در واقع، نقطه‌های عزیمت بسیار زیاد است یا اصلاً نقطه‌ی عزیمتی ندارد؟

● براساس سؤال دوم، برایم سؤال دیگری مطرح می‌شود که این تعریف ما از خلاقیت، ما را به کدام سو می‌برد؟

● آیا علم از این نگاه (به خلاقیت) اکتشافی است یا ابداعی؟

● از آقای دکتر بهشتی درخواست دارم که درباره‌ی عالم خیال متصل و عالم خیال منفصل توضیح دهند.

● تعریفی که بر این اساس از خلاقیت داریم، براساس معرفت است. چون این نوع نگاه‌ها بر علم‌النفس بنا شده است؛ پس نوع نگاه به خود آموزش و پرورش چه خواهد بود؟ آیا براساس تعریفی که آقای دکتر حسنی در مورد برخی ساده‌گرایان غربی داشتند، ما باید هم چنان اکتشافی بودن را حفظ کنیم؟

ط مسئله‌ی دیگری که اصلاً مشخص نشد این که، خانم دکتر سعیدی فرمودند: در خلاقیت نخبه‌گرایی فرهنگی نخواهیم

داشت؛ برهانی در این زمینه ارائه نشد که آیا همه‌ی انسان‌ها از خلاقیت برخوردارند یا فقط انسان‌های خاصی از آن برخوردارند؟ زیرا آقای دکتر عیوضی گفتند بخشی از انسان‌هایی که اخلاق‌های خاص دارند، خواستار خلاقیت‌اند. منظورم این است که آیا خلاقیت موهبتی است یا اکتسابی؟

آقای دکتر زمانی

بنده موافق جناب آقای ابراهیم‌زاده هستم که فرمودند خلاقیت چه چیزهایی هستند. ارزش

هیچ تغییری تحوّلی بی‌حضور و فعالیتِ قوای خلاقه‌ی صاحبان آن پدید نیامده است

خلاقیت تاحدودی

وابسته به میناهایی است که بنده نام آن را مفاهیم خلاقیت می‌گذارم تا یک مقدار روشن شود که اصلاً دغدغه‌ی اصلی من چیست. اگر فرزند ایرانی خلاق است و ما نشانه‌هایی از خلاقیت را در خانواده‌هایمان می‌بینیم که مثلاً فلان کودک معصوم سؤالات زیادی از اطرافیان خود می‌پرسد، برای این است که این کودک تا شش سالگی در کنار خانواده‌اش است اما متأسفانه از شش سالگی که وارد نظام آموزشی

قرآن ما را ترغیب

می‌کند به تحقیق و

تفکر و مطالعه‌ی این

واقعیت که جهان

خالق دارد، مقصد

دارد، مبدأ دارد

کوتاه عرض می‌کنم.

اگر باز سؤالی پیش آمد،

برای نوبت‌های بعد می‌گذاریم.

به ترتیب اول از سؤال خواهران شروع

می‌کنیم.

در پاسخ به این پرسش که «آیا رابطه‌ی

خلاقیت با تزکیه‌ی نفس منتفی نیست؟»

می‌توان گفت تزکیه‌ی نفس در هر گونه

علمی شرط لازم است؛ حال خلاقیت باشد

و یا هر علم دیگری. کتاب «مراحل اخلاق

در قرآن» آیت‌اله جوادی را مطالعه بفرمایید؛

پاسخ‌های خوبی در این رابطه دارد. این

قاعده‌ی کلی است وقتی می‌گوید «يَعَجَلْ

لَكُمْ فِرْقَانًا»، این دیگر اطلاق دارد.

مرجع تشخیص صور عقلی قائم بر ذات

چیست؟

مطابقت با نفس الامر است، هم چون

صور حسی که قائم به ماده‌اند مرجع

آن‌ها ماده است. صور عقلی هم مصداق

نفس الامری دارند و با خود آن نباید مقایسه

کنیم. معیارمان هم توافق و تطابق با مفاهیم

نفس الامری است. شما را ارجاع می‌دهم

به یک بحث اساسی فلسفه‌ی اساسی

یعنی «بحث وجود ذهنی»، که حکمت

وجود ذهنی، و رابطه‌ی بین علت و معلول

چیست.

پاسخ سؤال شما در همان مبحث وجود

ذهنی است. در آنجا بحث‌های وجود ذهنی

را مطالعه بفرمایید.

آیا ابداع صور عقلی قائم به ذات در خلأ

است؟

ما نگفتیم در خلأ است. هیچ کس

نگفته است؛ ملاصدرا هم تصحیح و تنقیح

کرده و درست است؛ پس در خلأ نیست

بلکه همه‌ی آن‌ها در ملأ است. حتی

با عبور از این راه میان‌بر پاسخ دهند؛ در حالی که در بحث خلاقیت می‌خواهیم از این هم فراتر برویم.

منتقدی از میان حاضران

خلاقیت را ما نمی‌توانیم کشف کنیم

یا این که خاستگاه خلاقیت را به دوران

فلسفه‌ی ملاصدرا برگردانیم. ما نمی‌توانیم

برای یک بناسازی جدید، بدون تعریف

جدیدی از خلاقیت با آن روبه‌رو شویم.

نباید خلاقیت را که در دنیای جدید

تعریف شده است، همان چیزی بدانیم که

در فلسفه‌ی ملاصدراست.

نکته‌ی بعد این که اثبات تجرد خیال

در فلسفه‌ی ملاصدرا بر ارزش مرحله‌ی

خیال دلالت نمی‌کند. علم که مجرد

است؛ اگر ما نقص آن را باز کنیم، برای

این است که عاملیت نفس سبب می‌شود

که آن را مجرد بدانیم.

هر مرحله‌ای از علم که باشد تجرد در آن

هست؛ علما به کلیات توجه چندانی ندارند

اما حکما خیال را رهن علم می‌دانند. شما

می‌دانید آن عهدنامه‌ای که ابن‌سینا برای

خودش نوشته این است که: «دیگر داستان

نمی‌خوانم؛ زیرا سبب می‌شود قوه‌ی خیال

من در همین تفکر مثالی بماند و آسیب

ببیند.» تمام مراحل علم را شما در خودتان

دارید. شروع کنید و دانش‌آموز را به مرحله‌ی

عقلانی برسانید. شما خیال را به بحث‌های

خلاقیت و قوه‌ی خیال منحصر می‌دانید و

این گونه است که ملاصدرا هم ملاصدرا شده

است. برای این که به آن کلیات اصیل عالم

عقل توجه کرده است.

بررسی این که ریشه‌های این رویکرد

کجا است و با چه مشکلاتی در عرصه‌ی

تاریخ روبه‌رو بوده است شاید بتواند برای ما

هم عبرتی باشد.

پاسخ‌های دکتر بهشتی

من جواب سؤال‌های دوستان را خیلی

می‌شود، سؤال‌هایش فروکش می‌کند و تمام می‌شود! دیگر یا اصلاً سؤال نمی‌کند یا خیلی کم می‌پرسد! چرا؟

یکی از موانعی که به این جست‌وجوگر

خلاق می‌گوید سؤال نکنید «من معلم»

هستم که می‌گویم من از تو سؤال می‌کنم؛

تو کتاب نخوان؛ فقط این بخش از کتاب

را که من می‌گویم بخوان؛ امتحان از این

نمونه سؤال‌ها صورت می‌گیرد و...

از جناب آقای دکتر بهشتی انتظار

دارم که واقعاً با دید باز بحث را شروع

کنند. حداقل این بحث را با نظریه‌ی

ملاصدرا که فرمودند گفته است «آن چه

در دنیای کنونی ایجاد می‌شود یادگیری

نیست بلکه یادآوری است» ادامه دهند.

اگر یادآوری است چگونه؟ این را بر

چه مبنایی می‌گوید؟ این که در شروع

فرمودید انسان در رأس کائنات قرار دارد،

آیا این امکان هست که با تخیلات خود

به این مقام برسد یا این که انسان ذاتاً در

رأس کائنات است؟

آقای فاضلی

(معاون سازمان پژوهش)

جناب آقای بهشتی که از کلمه‌ی

«بدیع» استفاده می‌کنند، آیا واقعاً این

شواهد قرآنی که آورده شد برای اثبات

این مدعای بزرگ کفایت می‌کند؟ آیا

آیات قرآن با این بحث فلسفی ارتباط

مستقیم دارد؟ درباره‌ی حقیقت علم

که قیام به نفس و قیام صدوری است.

براساس آیه‌ی «وَإِنْ مِنْ شَيْءٍ إِلَّا عِنْدَنَا

خَزَائِنُهُ وَ مَا نُنْزِلُهُ إِلَّا بِقَدَرٍ مَعْلُومٍ (حجر

۲۱)» آیا مشخص است که عموماً با

خلاقیت مرتبط می‌شود؟

نکته‌ی بعدی خاستگاه بحث خلاقیت

است. بحث خلاقیت در آخر دوره‌ی مدرن

مطرح شده است و مدرنیست‌ها به دنبال

این هستند که به نیازهای جامعه‌ی بشری،

که با تغییرات فراوانی روبه‌رو شده است،



شود. این قوه‌ی خیال حضرت مریم است ولی اگر برای من و شما بود، ممکن بود جور دیگری دربیاید.

سؤال فرمودند که آیا علم قیام صدوری است یا قیام حلولی؟ پاسخ معلوم است؛ در فلسفه‌ی ملاصدرا ما علم حلولی نداریم، این قیام، قیام صدوری است؛ علم حال نیست. علم، حال در نفس نیست، نفس محل نمی‌شود برای علم!

آن قاعده‌ی اصلی که ایشان دارد و از عرفا هم گرفته است، طبق قاعده‌ی اتحاد «معلوم و علم و عالم» یا اتحاد «معقول و عقل و عاقل» یا اتحاد «متخیل و خیال و تخیل» یا «حس و محسوس و حاس»؛ «همه‌ی این‌ها یکی می‌شود. در یکی شدن آن‌ها حال و محل مطرح نیست؛ زیرا نفس فعال است. نفس در همه‌ی مراتب فعال است. این که حدود خلاقیت چه قدر است، در هر انسانی متناسب با خودش است. خلاقیت در دنیای جدید را نباید با مبانی صدرایی یکی دانست.

خانم دکتر حسینی فرمودند که در فلسفه‌ی ملاصدرا بحث خلاقیت را نباید این‌طور کلی نگاه کنیم. کاملاً صحیح است. اصلاً این‌ها در مبانی با هم فرق می‌کنند. در این فلسفه‌های جدید و فلسفه‌های تحلیلی و تربیتی، روی خلاقیت خیلی مانور می‌دهند. «اصالت وجودی» که غربی می‌گوید، با اصالت وجودی که ما در فلسفه‌ی صدرا داریم، تفاوت‌های اساسی دارد. این مرزبندی‌ها در فلسفه خیلی دقیق است و الا خلط مبحث می‌شود؛ بنابراین، ما قبول داریم که خلاقیت در دنیای جدید را نباید با مبنای صدرا یکی بگیریم. این که چرا من بحث را از قرآن شروع کردم، دلیلش همین بود. گفتم که این آموزه‌های فلسفی صدرایی آبخورشان آن جاست. این که فرمودید خیال رهن علم نیست، چه جور خیالی؟ کدام خیال رهن علم است؟ آن

آن‌جا که الهاماتی می‌شود و کشفی اتفاق می‌افتد، آن هم در خلأ نیست؛ آن ابداع هم مقدمات می‌خواهد.

در پاسخ به این سؤال که آیا در بحث خلاقیت، علم اکتشافی است یا اختراعی است، در حوزه‌ی قوه‌ی خیال، هم اکتشافی و هم اختراعی است. هم اکتشاف است و هم اختراع؛ کشف یعنی این که شما پرده را از روی واقعیتی کنار بزنید؛ نفس ما آن را ابداع می‌کند.

این که ملاصدرا قائل به یادآوری است؛ آیا «تخیل» یادآوری می‌شود یا «یادگیری»؟ و پرسش دیگر این که آیا با تخیل می‌شود به عقول رسید. در سوره‌ی مریم این آیه: «و تَمَثَّلَ لَهَا بَشَرًا سَوِيًّا» فرشته‌ی بزرگ روح القدس (س) برای حضرت مریم به صورت بشر مستوی القامه تمثّل پیدا کرد. قرآن می‌گوید تَمَثَّلَ، یعنی معقولات و مجردات عقلیه را می‌توانیم با قوه‌ی خیال به اندازه‌ی خودمان درک بکنیم. در تاریخ عاشورا هست که همسر خولی گفت: در مطبخ، در تنور دیدم که پرنده‌های سفید رنگی از آسمان به سمت سر مبارک امام حسین (ع) می‌آیند، این پرنده‌های سفید رنگ چه بودند؟ در روایات دارد که آن‌ها اصحاب حضرت جبرئیل بودند که وقتی رفتند، پرهایشان ریخته بود. این پر چیست؟ پری که آنی ریخته بود؟ این برای پیامبران همان علم است اما برای اصحاب این تمثّل می‌تواند متفاوت باشد. قوه‌ی خیال متناسب با مرتبه‌ی خودش، مقام خودش، شأن خودش و منزلت خودش؛ می‌تواند در هر انسانی معقولاتی متناسب با خودش درک

خیالی که در خدمت قوه‌ی عاقله باشد، رهن نیست. توجه شما را به جلد اول کتاب «رحیق مختوم» از آیت‌اله جوادی آملی جلب می‌کنم.

آیا خلاقیت منحصر به خیال است؟

خیر! خلاقیت منحصر به خلاقیت خیال نیست؛ ما این را نگفتیم. خلاقیت منحصر به خلاقیت خیال نیست. البته از این‌جا شروع می‌شود؛ اگر شما در این‌جا متوقف شوید، خلاقیت، خلاقیت‌های هنری و زیباشناختی است. من فقط این را عرض می‌کنم که چرا قرآن راجع به آن بخش‌های اساسی و اندیشه‌های بنیادی سؤال مطرح می‌کند؟ مثلاً «أَفِي اللَّهِ شَكٌّ فَاطِرِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ»؛ این یک تأمل دارد. یعنی ما را ترغیب می‌کند به تحقیق و تفکر و مطالعه‌ی این واقعیت که جهان خالق دارد، مقصد دارد، مبدأ دارد. این رویکرد قرآن چگونه رویکردی است؟ آیا ما را مجبور می‌کند که بپذیریم؟ نه! می‌فرماید تحقیق و تأمل کنید.

دکتر حسینی

در پایان یک جمع‌بندی کوتاه می‌کنم. به نظر می‌رسد این که ما بخواهیم رویکردی در خلاقیت داشته باشیم، باید متناسب با فلسفه‌ی خودمان باشد.

خلاصه‌ی بحث‌ها این بود که انسان یک ویژگی دارد به نام خلاقیت و قدرت خلق کردن. این ویژگی در محیط بروز پیدا می‌کند. همان‌طور که خانم دکتر فرمودند خلاقیت خلق می‌شود؛ بنابراین، نتیجه‌ی تربیتی این است که ما باید خیلی بر روی محیط کار کنیم و محیط را سامان دهیم. در پایان از همه‌ی همراهان به خاطر حضور فعالشان تشکر می‌کنیم.

وضعیت آموزش خانواده و مشاوره در ایران

گفت و گو با دکتر
باقر ثنائی‌ذاکر

اشاره

مجله رشد مشاور مدرسه بر آن است تا در جهت معرفی دیدگاه‌های بومی و ارتقاء دانش و بینش مشاوران مدرسه، سلسله مصاحبه‌هایی را با صاحب‌نظران این رشته ترتیب داده و در اختیار مخاطبان قرار دهد. در فصل پاییز، شاهد مناسبت‌های متعددی مثل روز خانواده هستیم، به همین دلیل در این شماره مصاحبه‌ای را با جناب آقای دکتر باقر ثنائی‌ذاکر، استاد پیشکسوت و صاحب‌نظر حوزه‌ی راهنمایی و مشاوره و متخصص بحث خانواده و گروه در کشور، انجام داده‌ایم تا شما را با دیدگاه‌های ایشان در حوزه‌ی بحث راهنمایی و مشاوره بیشتر آشنا کنیم.

دکتر باقر ثنائی‌ذاکر در یک نگاه

دکتر باقر ثنائی‌ذاکر، دارای دکترای راهنمایی و مشاوره از دانشگاه کلرادو آمریکا در سال ۱۳۵۸ و فوق‌لیسانس راهنمایی و مشاوره از دانشگاه تهران در سال ۱۳۵۴ و لیسانس راهنمایی و مشاوره از دانشگاه تربیت معلم تهران در سال ۱۳۵۰ است. وی دارای سوابق علمی تخصصی متعددی است. از جمله:

استاد مشاوره از سال ۱۳۷۸ تا اکنون،
دانشیار مشاوره در سال‌های ۱۳۷۸-

۱۳۷۱،

استادیار مشاوره در سال‌های ۱۳۷۱-

۱۳۵۸،

مشاور مورد تأیید کشور کانادا (CCC) از
سال ۱۳۸۲ تاکنون،

مشاور خانواده و ازدواج و فرد در مراکز
مشاوره‌ی دان‌میلز، تورونتو و انتاریو ۱۳۷۵

عضو انجمن مشاوره‌ی ایران (ICA) از
سال ۱۳۷۵

و ریاست انجمن مشاوره‌ی ایران از سال
۱۳۸۲ تاکنون

رئیس دپارتمان راهنمایی و مشاوره
دانشگاه تربیت معلم از سال ۱۳۸۵ تا اکنون،

عضویت شورای مرکزی نظام روان‌شناسی
و مشاوره (PCO) از سال ۲۰۰۳،

رئیس کمیسیون مشاوره‌ای ازدواج و
خانواده در PCO از سال ۱۳۸۵،

از آثار دکتر ثنائی‌ذاکر می‌توان به کتاب
«مشاوره» چاپ ۱۳۵۷ و «معیارهای ازدواج

و خانواده» چاپ ۱۳۸۸ اشاره کرد. همچنین
در طی این سال‌ها می‌توان از کتاب‌های

«مقدمه‌ای بر راهنمایی و مشاوره»،
«روان‌شناسی مثبت»، «زبان تن»،

«تکنیک‌های گروه»، «درمان مبتنی بر

حل مسئله: راهبردهای نوین برای خانواده
درمانی مؤثر» و «خانواده‌ها و خانواده

درمانی» نام برد. وی مقاله‌های بسیاری در طی
سال‌های ۱۳۸۷-۱۳۴۸ ارائه و ترجمه و تألیف

کرده است و بیش از ۳۰ کنفرانس و سخنرانی در
طول سال‌های (۱۳۸۶-۱۳۷۱) انجام داده است.

«روان درمانی مدیریت استرس» ایشان در سال
۱۳۵۷ در دانشگاه کلرادو از جمله‌ی چند کارگاه

وی بوده و در سال‌های (۱۳۸۵-۱۳۷۶) در ایران
(تهران) کارگاه‌های آموزشی متعددی را هدایت

و رهبری کرده‌اند. عنوان برخی از این کارگاه‌ها
عبارتند از: «مشاوره‌ی ازدواج»، «مداخله در

بحران‌های خانواده»، «آسیب‌شناسی درون
سیستمی خانواده»، «اولین تا چهارمین سمینار

انجمن مشاوره‌ی ایران»، «طبقه‌بندی مسائل و
اختلالات»، «مشاوره‌ی تلفنی، مشاوره‌ی خانواده

و ازدواج» و «مسائل کودکان و بزرگسالان».

دکتر ثنائی پژوهش‌های متعددی، از جمله
در زمینه‌ی عوامل مؤثر بر شکست تحصیلی

دانش‌آموزان و نگرش دانش‌آموزان درباره‌ی
مشاوره، طی سال‌های (۱۳۷۰-۱۳۵۳) انجام

داده است، او چند فیلم آموزشی مانند «توجه

دکترنایای پژوهش‌های متعددی، از جمله در زمینه‌ی عوامل مؤثر بر شکست تحصیلی دانش‌آموزان و نگرش دانش‌آموزان درباره‌ی مشاوره انجام داده است



به رفتار و زبان بدن (تن) در مشاوره» و «من هنوز یک کودک هستم» در سال‌های (۱۳۸۰-۱۳۷۲) ارائه و مصاحبه‌های متعددی در سال‌های (۱۳۸۶-۱۳۷۴) داشته است.

● **درباره وضعیت فعلی مشاوره در آموزش و پرورش در ایران حرف و حدیث‌های بسیاری در رسانه‌ها آمده است و اینکه ساختار مقاطع و دوره‌های تحصیلی تغییر پیدا می‌کند و... نظر حضرت‌عالی در این باره چیست؟**

● من این روزها صحبت از تعطیلی دوره‌ی راهنمایی در آموزش و پرورش را می‌شنوم و نمی‌دانم مسئولان آیا این کار را با مطالعه انجام می‌دهند، البته کسی با من به عنوان کارشناس این رشته صحبت نکرده است و تا جایی که اطلاع دارم با همکاران من هم در انجمن مشاوره و نظام روان‌شناسی و مشاوره صحبتی نشده است. حتی من در آخرین جلسه‌ی انجمن مشاوران پیشنهاد دادم که با وزیر محترم آموزش و پرورش نشست‌ی انجام شود و در این مورد صحبت کنیم، یعنی، انجمن مشاوره نسبت به این مسئله بی‌تفاوت نباشد. برای من این مطرح است که اگر به فکر

مملکت و راهنمایی و مشاوره‌ی نسل جوان هستیم، باید کارهایمان مطالعه شده باشد، زمانی در حدود سال ۱۳۵۰ در این مملکت تحولاتی تاریخی در آموزش و پرورش ایجاد شد و به آن جا رسید که راهنمایی و مشاوره به مدرسه آمد و اهدافی تبیین شد.

در اوایل سال ۵۹ برنامه‌ی راهنمایی در ایران تعطیل اعلام شد، یعنی، زیر سؤال رفته بود. رشته‌ای که هدفش تعالی مملکت و شناسایی استعداد‌های نسل جوان و هدایت این نسل به طرف رشد خود و رشد کشور بوده است، تعطیل شد. نمی‌توان انتظار داشت که در طی هفت یا هشت سال، این برنامه ایده‌آل شده باشد. راهنمایی که یک برنامه‌ی علمی و مبتنی بر اصول علمی بود، گفتند که باید در آن تجدیدنظر به عمل آید، بعد از آن برنامه راهنمایی گاه به دبستان و گاه به دبیرستان رفت و بعد هم تغییر کرد و نیروهای آمدند و رفتند.

حتی در دوره‌ای با مربیان امور تربیتی توأم شد، نقش مشاور را به امور تربیتی دادند. در واقع بچه‌ها خلأ وجود مشاور را با روی آوردن به مربیان امور تربیتی پر می‌کردند. ما که شروع به تبیین برنامه‌ی راهنمایی کردیم، به علت انتظاراتی که

نظام داشت، یک دوره‌ی لیسانس مشاوره و امور تربیتی تدوین شد، یعنی ما مدتی لیسانس مشاوره و امور تربیتی داشتیم و دانشجویان در همان دو سال اول به مشاوره علاقه نشان دادند و ما استادان برای تربیت مربی امور تربیتی، براساس معنای موردنظر وزارت علوم آمادگی نداشتیم. بعد این بخش جدا شد و به درون آموزش و پرورش رفت و به این ترتیب، آموزش و پرورش می‌خواست که مربی امور تربیتی را با اهداف خودش تربیت کند. به این صورت، برنامه‌ی مشاوره از برنامه‌ی امور تربیتی منفک شد. از طرفی یک برنامه‌ی «طرح کاد» درست شد یعنی یک برنامه‌ی مشاوره‌ی شغلی که با شرایط و امکانات ما تناسب کافی نداشت و در یک گستره‌ی وسیع انجام گرفت.

آموزش و پرورش اگر از شکست‌هایش درس بگیرد خوب است، نه طرح کاد به یک برنامه‌ی راهنمایی شغلی تبدیل شد و نه مربی امور تربیتی توانست مشاور بشود، چرا که اهدافی که براساس آن مربیان امور تربیتی به مدارس آمدند، با اهداف راهنمایی هماهنگ نبود، در واقع، می‌خواستند کسی باشد که گاهی کار راهنمایی انجام بدهد که گاهی هم انجام می‌داد اما این که چه قدر این کار مؤثر بوده یا نه، مشخص نیست.



به هر حال، به نظر من، آموزش و پرورش با این که ظرفیت ۳۰۰۰ مشاور را داشت که اغلب هم رشته‌شان مشاوره یا روان‌شناسی بود، از این افراد درست استفاده نکرد. من دورا دور می‌دیدم که راهنمایی و مشاوره در آموزش و پرورش دارد تحلیل می‌رود و کسانی تلاش می‌کردند تا برنامه‌ی راهنمایی و مشاوره را سروسامان بدهند اما نشد چون اولویت لازم را نداشتند. به نظر من اولیای امور از اهداف راهنمایی بی‌خبر بودند. حالا هم فکر می‌کنم که مسئولان فعلی نمی‌توانند پاسخ بدهند. به هر حال، نیاز جامعه به راهنمایی و مشاوره «ظاهر من الشمس» است و وقتی که وزارت آموزش و پرورش آن نقش تاریخی خود را نتوانست انجام دهد، این نیاز در خارج از وزارت آموزش و پرورش شروع به رشد کرد. امروز دانشجوی مشاوره دنبال این است که از فضای آموزش و پرورش بیرون بیاد و در بستری که از کاراوا استقبال می‌کند، مشغول شود. حالا شما توسعه‌ی مراکز مشاوره را در خارج از آموزش و پرورش می‌بینید، در سازمان بهزیستی، شهرداری، سازمان ملی جوانان و دیگران در واقع هم‌اکنون با تصویب سازمان نظام روان‌شناسی و مشاوره نظم و سازمانی پیدا کرده است. حالا وقتی می‌گویید مشاوره، تشکیلات مشاوره در خارج از وزارت آموزش و پرورش بیش‌تر به چشم می‌آید تا آموزش و پرورش. امروز هم وقتی می‌گویید برنامه‌ی راهنمایی در ایران تعطیل شود، من تأسف می‌خورم از اینکه این تصمیم‌گیری احتمالاً بدون آگاهی از تاریخ این حرفه (علم) در ایران کمی شتابزده است و بدون توجه به دلایل ایجاد برنامه‌ی راهنمایی در ایران که دکتر مشایخی در سال ۱۳۳۲ مطرح کرده انجام شده است.

دکتر مشایخی معتقد بود که آموزش و پرورش ما وقتی در دارالفنون

شروع شد، درس و عمل در کنار هم بودند. مهندسان دارالفنون، خیابان ناصریه‌ی آن زمان را آسفالت کردند.

امثال دکتر حسابی و دیگران که در دانشگاه تهران بودند، به دنبال عمل بودند کسانی که برنامه‌ی راهنمایی را در مدارس ایجاد کردند، هدفشان این بود که بچه‌ها نه فقط مفروضات ذهنی و نظری بلکه کار عملی را یاد بگیرند.

هدف از راه‌اندازی برنامه‌ی راهنمایی این بود اما متأسفانه مورد بی‌توجهی قرار گرفت، هیچ کار عملی چشم‌گیر و مقبولی در دورانی که من در دانشگاه و وزارت‌خانه دست‌اندر کار بودم، انجام نشد. من ۳/۵ سال در وزارت آموزش و پرورش مشاور بودم، در آن سال‌ها که برنامه‌ی راهنمایی در ایران تأسیس شد، واقعاً می‌دیدم که مدارس راهنمایی رفته رفته در حال جهت‌گیری به سمت اهداف موردنظر بودند. بعدها که من برای تحصیلات دکترا به آمریکا رفتم و برگشتم، دیدم که دیگر از برنامه‌های راهنمایی با آن معنا و اهداف پیش گفته، که بخواهیم بچه‌ها را با کار عملی در مدارس آشنا کنیم، خبری نیست و بچه‌ها در همین دوران در مدارس تحصیل می‌کردند و من با مدارس هم ارتباط داشتم ولی این تصویری بود که من داشتم.

امروز مشاوره بسیار سرفراز است. سازمان، انجمن، مجلات و مشاوران و هم‌چنین مقاطع تحصیلی دانشگاه‌ها مثل لیسانس، فوق‌لیسانس، و دکترا و تأسیس این رشته در دانشگاه‌های دولتی و آزاد، همه و همه بیانگر توسعه‌ی مشاوره در زمان حاضر است، و من متأسفم که وضع راهنمایی را در ایران به این شکل می‌بینم.

● یعنی این شرایط پاسخگوی نیازهای دانش‌آموزان نیست و خلأ موجود، در سایر جاها، مثل مراکز مشاوره و کلینیک‌ها، پر می‌شود که

خیلی هم گسترده شده‌اند و حتی شهرداری هم در این زمینه متولی است.

● بله، الان شهرداری در راهنمایی و مشاوره از آموزش و پرورش فعال‌تر و موفق‌تر عمل می‌کند. شهرداری خودش را نسبت به آموزش و پرورش ذی‌ربط‌تر و ذی‌نفع‌تر می‌داند و عملاً فعال‌تر است.

انجمن اولیاء و مربیان هم که بنا و اساسش مربوط به آموزش و پرورش است، در واقع مثل مراکز مشاوره‌ی خارج از آموزش و پرورش عمل می‌کند. وزارت آموزش و پرورش شاید نخواسته که این زیرمجموعه او باشد، در صورتی که صاحب آن بوده است. دانش‌سرای عالی در سال ۱۳۴۶ برنامه‌ی مشاوره را به درخواست وزارت آموزش و پرورش تأسیس کرد. مشاوره تأسیس شد و داشت شکل می‌گرفت، ما یک دفتر راهنمایی تحصیلی داشتیم که برنامه‌ها را سازمان‌دهی می‌کرد، تحصیل کرده‌های این رشته آن‌جا بودند، متخصص دعوت می‌کردند و روی مسائل مختلف کار می‌کردند اما همه‌ی این‌ها تعطیل شد و نتیجه‌اش این است که می‌بینیم—با توجه به شرایط فعلی، توصیه‌ی شما چیست؟

● من چشم آب نمی‌خورم به این زودی‌ها کاری صورت بگیرد اما، این نشست‌ها را با وزیر درخواست کردیم، گرچه معلوم نیست که موافقت شود. وزارت آموزش و پرورش باید طالب برنامه‌ی راهنمایی و مشاوره باشد بویژه اگر ما می‌خواهیم این نسل جوان را برومند و کارآمد کنیم ما الان داریم نسل جوانی را تربیت می‌کنیم که اغلب‌شان مهاجر کشورهای دیگر می‌شوند. تحصیل کرده‌ترین و با کفایت‌ترین مهاجرانی که به کشورهای توسعه یافته می‌روند، ایرانی‌ها هستند. چرا باید آن‌ها را از دست بدهیم. آقای دکتر

مشایخی در سال ۱۳۳۲ برنامه‌ی راهنمایی را این‌طور نوشته است: «برای این دوره از تحصیلات، هدف اصلی، شناسایی استعدادها و راهنمایی شاگردان برای انتخاب رشته‌های تحصیلی و انتخاب مشاغل و فنون است». ما هنوز یک دایره‌المعارف شغلی نداریم که نشان دهد در این مملکت چند شغل وجود دارد، چه زمانی تأسیس شده‌اند، کدام‌ها در حال شکوفایی و کدام‌ها در حال از بین رفتن هستند، اهداف‌شان چیست؟ شرایط احراز هر شغل چیست و آینده‌اش کدام است، امروزه شغل در کشور استاندارد نیست. این بخش در وزارت کار باید در دست تحصیل کرده‌های مشاوره‌ی شغلی باشد. نیاز جامعه را نمی‌سنجیم، با موج حرکت می‌کنیم. نگاه نمی‌کنیم به چه تعداد دکتر نیاز داریم و چقدر مشاور می‌خواهیم که تربیت کنیم. افرادی هم که استخدام می‌شوند تخصص‌شان کم‌تر مورد توجه است و این با اهداف راهنمایی مغایرت دارد. البته در هیچ جای دنیا دست‌یابی ایده‌ال به این اهداف شاید میسر نباشد اما نمی‌توانیم کاملاً از آن‌ها چشم‌پوشی کنیم. دانشگاه‌ها بدون توجه به نیاز تخصصی کشور کار خودشان را می‌کنند. باید بدانیم که هر کسی را بهر کاری ساخته‌اند. ما باید افراد را برای کارهایی که می‌خواهیم و تخصص‌هایی که به آن کار نیاز داریم، بسازیم. وقتی در سال ۱۹۵۸، روس‌ها «اسپوتنیک یک» را در مدار زمین قرار دادند، آمریکا شوکه شد و دید که روس‌ها جلو زدند. ثمره‌ی این اتفاق این شد که در همان سال، برنامه‌ی راهنمایی آمریکا برپایه‌ی این هدف که بهترین‌ها باید به بهترین کارها گمارده شوند، به شدت توسعه یافت.

هر کسی باید به کاری گمارده شود که در آن توانمند است و این جز با راهنمایی میسر نیست. ما باید ببینیم چه کسی

استعداد مثلاً ریاضی دارد و او را به این رشته بفرستیم یعنی راهنمایی می‌کنیم که تو در این رشته موفق‌تری و گر نه اجباری نیست. البته در جامعه‌ی ما حسن نیت وجود داشته اما برنامه‌ریزی و دانش نبوده است.

● یعنی باید یک هماهنگی با افراد صاحب‌نظر مثلاً به صورت نشست‌هایی وجود داشته باشد تا برنامه‌ها به شکل اصولی صورت بگیرند.

● دقیقاً، افرادی در وزارتخانه‌ها هستند که بعضاً دید اداری دارند. در واقع، باید محوریت و خط، علمی و مبتنی بر اصول باشد و این افراد باید کانال‌های اجرایی را پیدا کنند در واقع باید برنامه را بخواهند.

● به نظر شما آن چه می‌تواند ما را از این معضلات نجات دهد چیست؟ یعنی باید فرهنگ‌سازی شود. با توجه به مسئولیت شما در نظام مشاوره و روان‌شناسی یا در انجمن مشاوره این سؤال مطرح می‌شود که آیا در آن جا فکری به حال این وضع شده است؟

● اعتقاد من این است که همان‌طور که انجمن مشاوره باید دل‌سوز باشد، انجمن روان‌شناسی و سازمان نظام هم باید این دل‌سوزی و توجه را داشته باشد، در غیر این صورت، همه صدمه می‌بینند. وقتی در جلسه‌ی انجمن به من گفتند که آخر اگر حرف هم بزنیم کسی گوش نمی‌کند، من نظرم این بود که اگر اظهارنظر کنیم، دست کم سرفرازیم که نظرم را داده‌ایم و بعدها کسی نمی‌گوید که شما به ما نگفتید. موضع ما باید رسماً و کتباً مشخص شود.

● در واقع، صاحب‌نظران این رشته در مملکت حق اظهارنظر را دارند.

● بله، ما به عنوان کارشناس باید اظهارنظر کنیم. اگر من نظرم را بدهم، می‌گویند این نظر شماست اما وقتی انجمن نظرش را بدهد، آن گاه این نظر

تبدیل به یک «موضع» می‌شود. جامعه‌ی روان‌شناسی و مشاوره باید موضع‌گیری داشته باشد.

● من به عنوان یک آموزش‌وپرورشی خوش‌حالم که صاحب‌نظران نسبت به این موضوع حساسیت و دغدغه دارند. سؤال دیگری که از زاویه‌ی دیگر مطرح است این که آیا آن مباحث آکادمیک که دانشجویان مشاوره هم می‌آموزند، پاسخ‌گوی نیازهای فعلی آن‌ها هست، گاهی زرمه‌هایی از آن‌ها می‌شنویم که چیزی یاد نگرفته‌ایم و یاد نمی‌گیریم. برای من که کارشناس سیستمی هستم، همه چیز به هم مربوط است؛ مثلاً

هرکسی باید به
کاری گمارده شود
که در آن توانمند
است و این جز با
راهنمایی میسر نیست

برای نظام آموزش‌وپرورش باید مشخص باشد که از مشاور چه می‌خواهد؛ یعنی، مشخص شود که وظیفه‌ی مشاور چیست و هدف‌ها هم باید با مشورت متخصصان تبیین شود. سپس از متخصصان بخواهند که در این زمینه فعالیت کنند. در کشورهای توسعه یافته وقتی فردی را برای کاری مثلاً خدمات کامپیوتری، می‌خواهند، از او نمی‌پرسند که مدرکت چیست؛ می‌گویند ما این برنامه را از تو می‌خواهیم. سپس افراد متخصص، فرد داوطلب را بررسی می‌کنند و در مورد تخصصی که مدعی آن شده است، با دقت کامل از او توضیح می‌خواهند



اعتقاد من این است که آموزش و پرورش باید اهداف مورد نظر خود را در زمینه‌ی استفاده از مشاور مشخص کند



وقتی اهداف مشخص شد، دنبال نیرویی می‌گردیم که آن کارها را بتواند انجام دهد. بعد فلان دانشگاه خواهد دید که آموزش و پرورش در این قسمت کسی را استخدام نمی‌کند مگر این که چنین مشخصاتی داشته باشد. الان نظام به کسی که در روان‌شناسی عمومی مدرک گرفته است، پروانه‌ی مشاوره نمی‌دهد. ما می‌گوییم که به تو پروانه‌ی کار با مراجع نمی‌توانیم بدهیم اما پروانه‌ی تحقیق و تدریس را می‌دهیم؛ تو برو تحقیق کن، تدریس کن. وقتی هدف مشخص شود، نیروها و دانشگاه‌ها خودشان را تطبیق می‌دهند.

● در این بخش واقعاً خوب کار شده است اما مشکل‌مان الان در مدارس است. تعداد زیادی از فارغ‌التحصیلان مشاوره در آموزش و پرورش کار می‌کنند. آن‌ها نباید کار دفتری کنند،

دیگری را که این راه را رفته‌اند، بدانیم. در هیچ‌جا، دانشگاه آن قدر که ما از آن انتظار داریم، نمی‌تواند سنگر کار عملی باشد. من ۶-۷ سال پیش، در روز تأسیس شورای مرکزی گفتم که باید افرادی را مشخص کنید که صلاحیت آموزش عملی را داشته باشند و مراکزی را معین کنید که این آموزش را انجام دهند. دانشجویها در مراکز یاد شده باید کار عملی را یاد بگیرند. این برنامه در اغلب دانشگاه‌های دنیا وجود دارد؛ یعنی، به دانشجویان آموزش داده می‌شود و پیشرفت آن‌ها، مثلاً سه ماه به سه ماه، مورد بررسی و ارزیابی قرار می‌گیرد تا آن‌جا که کار را یاد بگیرند و این روالی است که در دنیا هست و نتایجش مشخص و آشکار است.

اعتقاد من این است که آموزش و پرورش حق دارد اهداف مورد نظر خود را در زمینه‌ی استفاده از مشاور مشخص کند.

و اگر شایستگی لازم را در وی دیدند، به او می‌گویند که چه قدر حقوق می‌خواهی. آن وقت او هم قیمت را بالا می‌برد و آن‌ها چون می‌بینند که توانایی انجام دادن کار مورد نظرشان را دارد، به درخواست‌هایش توجه می‌کنند.

این‌جا جایی است که اهداف موسسان راهنمایی تحقق پیدا می‌کند، یعنی شما می‌آید و نیروهایی را می‌گیرید که توانایی لازم را دارند اما وقتی صرفاً پُستی هست و فردی هم هست که فقط می‌تواند آن پست خالی را پر کند و غایت هدف این است، هیچ اتفاقی نمی‌افتد.

● برای تربیت مشاور کارآمد برای آموزش و پرورش چه تمهیداتی لازم است؟

● این جمله را باید یادمان باشد: «آنان که تاریخ را نمی‌دانند، محکوم به تکرارند.» ما باید تاریخ کار خودمان و کشورهای

صحت رابطه‌ی زن و شوهر، محور را تشکیل می‌دهد و اگر این رابطه درست نشود، رابطه‌ی «ولی-فرزندی» هم درست نمی‌شود



یا کار معاونت کنند و... باید شرح وظایف این افراد مشخص شود. اگر مشاور بخواهد این‌طور باشد، فرسوده می‌شود و رضایت شغلی ندارد.

● بله؛ در واقع اگر هر کار زمین مانده‌ای را به مشاور بگوییم که بیاید و انجام بدهد؛ این درست نیست. یکی از فصل‌های کتاب «زمینه‌ی مشاوره و راهنمایی» اثر گیبسون، «برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی برنامه‌ی مشاوره» است. از طرفی ما برای این‌که در مرکزی مشاوره کنیم، به مکان، پروانه و متخصص نیاز داریم؛ یعنی، اسباب کار باید موجود باشد و آموزش و پرورش باید اسباب را تهیه کند و به هر کسی اجازه‌ی این کار را ندهد.

● جهت و سوگیری متولیان امر در آموزش و پرورش باید چگونه باشد و از کجا باید شروع کنند؟

● اگر هدف ما، همان‌طور که در تأسیس مشاوره و راهنمایی بوده است،

پرورش نیروهای متخصص برای امور مملکت باشد، پرورش کسانی که شایستگی، توانایی و علاقه دارند، این می‌شود هدف راهنمایی. اگر این هدف راهنمایی باشد، باید متخصص بیاوریم و بگوییم که تو باید بتوانی روی توانایی‌های این افراد کار کنی. او باید روی شناسایی مشاغل کار کند و ما باید بدانیم که چند نفر را در چه جهتی می‌خواهیم. این کارهایی است که در سال ۱۳۳۲ انجام شده است؛ یعنی در این مملکت این برنامه‌ها شروع شده بود اما می‌بینیم که متأسفانه رها شده است.

● از سال ۱۳۶۴ که هسته‌ی مشاوره تشکیل شد (و در سال ۷۱-۷۰ که مشاوره به مدارس آمد) بیش از بیست سال می‌گذرد و انتظار می‌رود که این هسته اکنون سازمانی داشته باشد و منسجم باشد می‌بینیم که مشکلاتی در این مورد وجود دارد. در

حوزه‌ی کاری خود شما مشاوران چه کار می‌توانند انجام دهند؟ این مورد را با توجه به بعد تخصصی خودتان، یعنی خانواده، بفرمایید.

● من در دوران تحصیل در آمریکا به بعد «خانواده» علاقه‌مند شدم. در آن زمان در آن‌جا هم هنوز این زمینه خوب جا نیفتاده بود. وقتی من برگشتم و مباحث مربوط به خانواده را در این‌جا مطرح کردم، به شدت در برابر من مقاومت شد. حتی همان‌هایی که آن‌جا تحصیل کرده بودند، از من می‌پرسیدند که این‌چه مباحثی است که شما مطرح می‌کنید. من در سال ۱۳۶۴ کتاب «روان‌درمانی خانواده» را چاپ کردم. قبل از آن یعنی بین سال‌های ۶۰-۶۲ هم که در رشته‌ی مشاوره دوره‌ی لیسانس تجدیدنظر می‌کردیم، در آن‌جا من درس «مشاوره‌ی خانواده» را برای دوره‌ی لیسانس پیشنهاد کردم و خیلی مقاومت

شد. دستور شورای عالی هم این بود که درسی که استاد و کتاب ندارد، نگذارد. من هم گفتم استادش من و کتابش هم آماده است و به این ترتیب آن‌ها را مُجاب کردم و درس را گذاشتیم. بعد من پیشنهاد دوره‌ی فوق‌لیسانس مشاوره را دادم و برای آن برنامه‌ریزی کردیم و حالا این راه بسیار پرهرو شده است و من معتقدم که باید به کیفیت کار این‌ها توجه شود، در زمان حاضر، بحث متلاشی شدن خانواده‌ها در دنیا مطرح است، حدود ۶۰ درصد طلاق در دنیا بویژه در کشورهای غربی، و حدود ۲۰ درصد طلاق در شهرهای بزرگ، مثل تهران، صورت می‌گیرد اما در مناطق دور و سنتی‌تر حدود دو تا چهار درصد است. الان

مادر جامعه‌ی خودمان علاوه بر فرهنگ اصیل اسلامی و هجوم فرهنگ غربی، فرهنگ سنتی قبل از اسلام را هم داریم که رگه‌هایش را گاه، می‌بینیم

دولت و سازمان جوانان آمده‌اند و تصویب کرده‌اند که هر دو نفری که می‌خواهند ازدواج کنند، باید ۱۶ ساعت دوره‌ی آموزشی را بگذرانند و گواهی داشته باشند تا محضرها این‌ها را عقد کنند. البته قبلاً این آموزش چهار ساعت بود. این در کل خوب است اما این که چگونه اجرا شود مهم است. چه بسا این برنامه را اجرا کنیم و میزان طلاق‌ها افزایش یابد. شاید این نیروها بروند و به یک‌سری مسائل توجه بدهند و این توجه‌ها ویران‌کننده باشد. این که ما چه چیزی را می‌خواهیم در این

۱۶ ساعت یاد بدهیم و چه کسی و با چه نگرشی می‌خواهد یاد بدهد، مهم است. ما چه قدر آدم‌ها را در همین مراکز مشاوره می‌بینیم که ازدواج‌هایشان به خاطر یک نکته‌ی غلط که از خانواده یاد گرفته یا راهنمایی شده‌اند، از هم پاشیده است. این که بیاییم و بگوییم که این تشکیلات و آن تشکیلات در کارند، معنایش این نیست که آن برنامه موفق می‌شود.

● پس به نظر شما اول باید امکانات و شرایط و منابع سنجیده شود.

● ۶۷ درصد اثر مشاوره بر مراجعین، تأثیر وجود خود مشاور یا روان‌شناس است؛ یعنی، $\frac{2}{3}$ خود مشاور و $\frac{1}{3}$ محتواست؛ در واقع، در این آموزش $\frac{2}{3}$ خود مربی است و $\frac{1}{3}$ آن چه درس می‌دهد. اگر شما نگرشی سنتی درباره‌ی ازدواج دارید و چند تا مطلب خوانده‌اید و چند تا حرف هم به شما گفته‌اند اما بینش شما را اصلاح نکرده‌اند، نمی‌توانید بروید سر کلاس و کار کنید و نتیجه‌ی مطلوب هم بگیرید.

این برهه‌ی بسیار حساس و پیچیده‌ای است؛ راهنمایی دو نفر که می‌خواهند ازدواج کنند و نسلی را بسازند و جامعه را اداره کنند و در این رابطه خوش‌بخت هم باشند، کار بسیار پیچیده‌ای است. این کار را نمی‌شود با درست کردن صورت و ظاهر قضیه درست کرد. آقای دکتریان که در تاریخ راهنمایی هم اسمش به عنوان اولین استاد راهنمایی در ایران آمده است، در تأسیس برنامه‌ی راهنمایی، دیدش این بود که معلم‌ها را بگیرند و مشاور بکنند و من یادم هست که در همان دوران به او گفتم که من با این ایده مخالفم؛ چون یک معلم هویت معلمانه پیدا می‌کند و نمی‌تواند

مشاور بشود. این نظر من بود به عنوان یک کارشناس خیلی خام به استادی که از آمریکا دعوت شده بود و بسیار برجسته و مطرح هم بود. بعد از ۲۵-۲۰ سال آقای دکتریان به من گفتند که حق با تو بود و من در این باره اشتباه کردم. اشتباهی که ما در یک زمان می‌کنیم، صدمات زیادی وارد می‌کند.

شما می‌خواهید نسلی را از طلاق و فروپاشی خانواده نجات دهید. این برنامه می‌تواند کمک کند اگر کار به‌طور صحیح انجام شود و هدفی داشته باشد. کار در صورت خلاصه نمی‌شود و این محتواست که مهم است؛ یعنی ما لازم نیست که در سرتاسر مملکت بر همه‌ی کسانی که می‌خواهند ازدواج کنند، آموزش دهیم. مثلاً افرادی که ازدواج سنتی دارند، اصلاً طلاق ندارند (شاید ۲ درصد)، آن وقت ما ۱۶ ساعت به آن‌ها آموزش می‌دهیم و طلاق در میان آن‌ها افزایش می‌یابد. ما باید برای کسانی کلاس بگذاریم که ۲۰ درصد طلاق دارند. به این ترتیب، می‌توانیم افراد کم‌تر اما سالم‌تر و واجد شرایط‌تری به کار بگیریم.

● مثلاً در کلان‌شهرها این کار را بکنیم.

● بله، اما این که قانون بگذاریم که همه تحت آموزش ازدواج قرار بگیرند، شاید لازم نباشد. به هر حال، این دید من است که می‌تواند در کنار سایر دیدگاه‌ها قرار بگیرد و حاصل آن به صلاح مملکت باشد.

یکی از وظایف مشاورها در مدرسه، آموزش خانواده است و حالا بخشی از آموزش خانواده به دست اولیا و مربیان است در گذشته هر کس با هر مدرکی اگر در امتحان موردنظر نمره می‌آورد، به عنوان



مدرس می‌توانست به خانواده‌ها آموزش دهد. البته اغلب آن‌ها هم نمی‌توانند با خانواده‌ها ارتباط برقرار کنند. ما در نشریه بخشی با عنوان راهنمایی و مشاوره‌ی خانواده داریم و هدفمان از تدارک این بخش، کمک به مشاورها در این زمینه است. من می‌خواهم نظر شما را در این زمینه بپرسم که مشاورها چه کار می‌توانند بکنند؟

● باز اعتقاد بر این است که هدف و برنامه‌مان باید مشخص باشد، در بحث آموزش خانواده آن‌چه به نظر من می‌رسد این است که:

۱. روی رابطه‌ی «ولی - فرزندی» کار کنیم. این مسئله‌ای کلیدی است و صرفاً با آموزش به بچه‌ها نمی‌توانیم این رابطه را درست کنیم بلکه باید والدین را درگیر کنیم. می‌توانیم از بچه‌هایی شروع کنیم که در این زمینه مشکل دارند؛ مثلاً در خارج از ساعات مدرسه با والدین و بچه‌ها صحبت کنیم.

۲. مورد دیگر، رابطه‌ی «والدین با هم‌دیگر» است. در واقع صحت رابطه‌ی زن و شوهر، محور را تشکیل می‌دهد و اگر این رابطه درست نشود، رابطه‌ی «ولی - فرزندی» هم درست نمی‌شود؛ زیرا «مثلث رابطه» شکل می‌گیرد و بچه‌ها به ابزار تبدیل می‌شوند و از همه بدتر این‌که بچه‌ها الگوی زناشویی مناسب و مطلوبی نخواهند داشت.

در آموزش خانواده باید بسیار مراقب باشیم که کار خراب نشود. مربی آموزش خانواده نباید نسبت به مشکلات خانواده دید منفی داشته باشد. در زمان حاضر، روابط دخترها و پسرها به طرز بی‌قاعده‌ای افزایش یافته است. همین امر آمار طلاق را بالا می‌برد و ذهنیت افراد را نسبت به

جنس مخالف تغییر می‌دهد و مسموم می‌کند.

ما باید معضلات را به عنوان واقعیت بپذیریم و به دنبال راه کار باشیم.

● **بحث آموزش خانواده در مدارس، بعضاً کلیشه‌ای شده است؛ به نظر شما ما باید روی معضلات کنونی جامعه، مثل روابط دختر و پسر، متمرکز شویم و روی همین‌ها کار کنیم و آموزش‌ها در همین جهت باشد؟ در کلان شهرها ما شاهد هستیم که با توجه به بحران ایجاد شده، در خانواده‌ها دوستی دختر و پسر بتدریج عُرف می‌شود، در واقع ما نه نگاه سنتی خودمان را داریم و نه نگاه مدرن درست را.**

● کثرت‌گرایی در روابط جنسی، حتی در صورت ازدواج موقت، باز هم مشکل آفرین است و در واقع با این کار، تک همسری را زیر سؤال می‌بریم و این الگوسازی برای بچه‌ها بسیار آسیب‌زاست.

● **ارزش‌های دینی، الهی و فرهنگی ما زیر سؤال رفته است و ما باید با توجه به فرهنگ خود از علم مشاوره استفاده کنیم. حالا با توجه به همین شرایط، مشاور چه کار می‌تواند بکند؟ آیا لازم است مشاوران آموزش ویژه‌ای ببینند؟ آیا در این مورد، به ویژه در کلان‌شهرها کاری انجام شده است؟ البته جامعه‌ی امروز ما با یک وضعیت چند فرهنگی مواجه است، این‌که یک مشاور از جایی به جای دیگر می‌رود، آیا با فرهنگ آن منطقه آشنا هست یا نه. به علاوه، بحث تعارض و تعدد نقش‌ها مطرح است. توصیه‌ی شما در این زمینه چیست؟**

● مسئله‌ی فرهنگ‌ها همیشه در

مشاوره مطرح بوده است. اکنون دنیا به سمت چند فرهنگی شدن می‌رود. ما در جامعه‌ی خودمان علاوه بر فرهنگ اصیل اسلامی و هجوم فرهنگ غربی، فرهنگ سنتی قبل از اسلام را هم داریم که رگه‌هایش را گاه، می‌بینیم.

این سه فرهنگ در جامعه‌ی ما وجود دارند و مشاوران ما باید قابلیت فعالیت و کار در این شرایط را داشته باشند. من معتقدم که یک‌سری مسائل هست که علمی است و ما اگر آن‌ها را درست بلد باشیم، می‌توانیم کار کنیم. به علاوه، خانواده‌ها همواره بیش‌تر با تربیت بچه‌ها درگیر بوده‌اند و این ظرفیت را داشته‌اند. ما اگر می‌خواهیم روی این نسل کار کنیم، باید خانواده را درگیر کنیم. در واقع، آن‌قدر که خانواده می‌تواند روی بچه اثر بگذارد، معلم و مشاور و روحانی و حکومت نمی‌توانند. میزان اثر و نفوذ خانواده‌ها روی افراد از جمیع موارد، حتی آموزش و پرورش، بیش‌تر است. مشاور باید برای خانواده جاذبه داشته باشد نه این‌که احساس گناه ایجاد کند.

● **در شهرهای سنتی، دخترها زودتر به چرخه‌ی زندگی مشترک وارد می‌شوند؛ مشاور در این شرایط چه کار باید بکند؟**

وقتی در یک بستر طبیعی، جریان طبیعی وجود دارد، ما نباید دخالت کنیم. ما باید جایی دست‌کاری کنیم که مشکلی وجود داشته باشد؛ مثلاً ما این ۱۶ ساعت آموزش قبل از ازدواج را بررسی کنیم که آیا وضع را بدتر می‌کند یا بهتر. البته من در این مورد خوش‌بین نیستم. باید هوشیارانه عمل کرد؛ باید هدف‌مند باشیم و هدف باید معقول باشد. هیچ چیز غیرحقیقی و غیرذاتی جواب نمی‌دهد.

باید آن‌چه را که مروجش می‌شویم، خوب بشناسیم؛ آن‌وقت جواب می‌دهد.

فرهنگ و ادبیات راهنمایی



است؛ در صورتی که ما به پیش‌گیری نیازمندیم و پیش‌گیری مقدم بر درمان است.

به گفته‌ی دکتر حسین اسکندری مدیرکل اسبق مشاوره، «ما امروز مشاور مدرسه را مسئول پرداختن به نابه‌سامانی‌ها می‌دانیم؛ در حالی که مشاور، مسئول سامان‌دهی و راهنمایی است.» ما نشست‌ایم تا مشکل ایجاد شود و سپس از مشاور بخواهیم که آن را حل کند؛ در صورتی که راهنما نقش رهبری و هدایت‌کنسانی را دارد که ارکان تعلیم و تربیت مدارس‌اند. ما روی‌کرد راهنمایی را فراموش کرده‌ایم ولی اگر این روی‌کرد را اعمال کنیم، همه‌ی حاضران در مدرسه ملزم به تعامل با یک‌دیگرند.

● به نظر شما چرا روی‌کرد راهنمایی نسبت به روی‌کرد مشاوره در مدارس ما ضعیف است؟

به اعتقاد من، عمده‌ترین مسئله‌ای که ما در آموزش و پرورش با آن درگیریم، نداشتن نگاه صحیح تطبیقی است؛ برای مثال، ما آن‌چه از مشاوره در آموزش و پرورش سایر کشورها می‌بینیم، می‌خواهیم عیناً در مدارس کشور خودمان پیاده کنیم؛ یعنی، به ریشه‌ها و

آقای محمدرضا حشمتی، یکی از کارشناسان راهنمایی و مشاوره درباره‌ی جایگاه راهنمایی در مدارس کشور است. او که بیش از هفده سال سابقه‌ی کار راهنمایی در مدارس تهران دارد؛ دارای مدرک لیسانس راهنمایی و مشاوره، و فوق‌لیسانس آموزش و پرورش تطبیقی است و تاکنون در حوزه‌ی کاری خود به نتایج ارزش‌مندی دست یافته است. نتایج مطالعات و تجارب آقای محمدرضا حشمتی در حوزه‌ی راهنمایی و مشاوره را در گفت‌وگویی با ایشان جویا می‌شویم.

● اولین پرسش ما درباره‌ی جایگاه راهنمایی و مشاوره در مدارس کشور است. تحلیل شما از وضع راهنمایی و مشاوره در مدارس ایران چیست؟
به نظر من، امروزه فضای حاکم بر آموزش و پرورش و مدارس کشور ما، فضا و ادبیات مشاوره است و راهنمایی نقش کم‌رنگی در مدارس دارد. این در شرایطی است که بیش‌تر دانش‌آموزان به راهنمایی نیازمندند. ادبیات مشاوره، ادبیات درمان

گفت‌وگو با محمدرضا حشمتی، سر‌دبیر مجله‌ی رشد آموزش راهنمایی

گفت‌وگو از نصرالله دادار

«در مدارس کشور، باید ادبیات راهنمایی پررنگ‌تر شود و به جای ادبیات مشاوره بنشیند. امروزه بیش‌تر دانش‌آموزان به راهنمایی نیاز دارند نه مشاوره. تنها تعداد بسیار کمی از دانش‌آموزان نیازمند مشاوره‌اند. مشاوره امری کلینیکی است که به‌طور خاص در کلینک‌ها می‌توان به آن پرداخت. ما باید در مدارس پیش‌گیری کنیم نه درمان، و این نیازمند توجه به روی‌کرد راهنمایی است.»

مطالب بالا بخشی از دیدگاه‌های

داشته‌های فرهنگی خود توجه نداریم. خطای دیگری که در بعضی از رشته‌ها داریم، فاصله گرفتن از نگاه کارکردی است. وقتی ما به تاریخچه‌ی دانش راهنمایی و مشاوره در کشور نگاه می‌کنیم، می‌بینیم که از خاستگاه مشخصی شروع شده است. رشته‌ی راهنمایی و مشاوره براساس مجموعه‌ای از مبانی، روش‌ها و فنون خاص در مدارس ما ارائه شده است و به این دلیل، با راهنمایی شناخته شده در فرهنگ ما تفاوت دارد. موضوعاتی که امروز مطرح می‌شوند، اگر با نگاه فرهنگی مورد بررسی قرار بگیرند با ریشه‌های فرهنگی خودمان هم تناسبی داشته باشند، بسیار سودمندتر و اثربخش‌تر خواهند بود.

اقتباس فرهنگی خوب است؛ به شرط آن که مشاهدات و الگوبرداری ما با رعایت برخی تغییرات و مبتنی بر فرهنگ خودمان اعمال شود. ادبیات راهنمایی و مشاوره در فرهنگ دارای پیشینه‌ای است. در سال ۱۳۴۶ که موضوع گنجاندن مشاوره و راهنمایی تحصیلی در ساختار آموزش و پرورش مطرح شد و از دانشکده‌های علوم تربیتی درخواست تربیت کارشناس راهنمایی و مشاوره‌ی تحصیلی به عمل آمد، به این خاطر بود که با توجه به موضوعات جدید آموزشی مدارس و قابلیت‌های دانش‌آموزان، به مقتضیات شرایط نیاز به راهنمایی دانش‌آموزان احساس می‌شد و این فلسفه‌ی ایجاد دوره‌ی راهنمایی تحصیلی، تغییر دوره‌های تحصیلی از ۳-۳-۶ به دوره‌های ۴-۳-۵ بود.

در سال ۱۳۴۷ اداره‌ی کل راهنمایی تحصیلی تشکیل شد تا به دانش‌آموزان در رشد متعادل و همه‌جانبه کمک کند. ما نباید فلسفه‌ی به وجود آمدن اصل موضوع را فراموش کنیم. راهنمایی به معنای هدایت است. مادر این مقطع به افراد کمک می‌کنیم تا خود و محیطشان را بشناسند و بتوانند با محیط سازگار شوند. پس، کسی که به

عنوان راهنمای تحصیلی فعالیت می‌کند، کسی است که دانش‌آموز را در شناختن محیط، از جمله محیط مدرسه، موضوعات مدرسه و محیط بیرون، یاری می‌دهد. معلم راهنمایی تحصیلی در عین حال، کسی است که در حقیقت در این زمینه بالاتر از معلمان قرار دارد، دست راست مدیر مدرسه است و به معلمان و والدین بچه‌ها (خانواده‌ها) هم در امر تعلیم و تربیت کمک می‌کند. او به معلمان کمک می‌کند که کلاس را اداره کرده و فرایند تعلیم و تربیت را شکل دهند. هم‌چنین، دانش‌آموزان را یاری می‌دهد که از درس بهتر بهره‌برداری کنند و با استفاده باشند، به مدیران مدرسه کمک می‌کند تا بتوانند امور را هماهنگ، و مدیریت اجتماعی و روانی مدرسه را راهبری کنند. این‌ها از وظیفه‌های کارشناس راهنمایی و مشاوره است. شکل اجرای این وظایف هم این گونه است که این فرد آن‌چه را که مورد نیاز دانش‌آموزان است، ارائه می‌دهد.

ما هم اکنون ساعت‌هایی با عنوان کلاس‌های پرورشی در مدرسه داریم. اگر این ساعت‌ها به راهنمایی تحصیلی اختصاص یابد تا چگونگی حضور فعال در کلاس به دانش‌آموزان آموزش داده شود، نتایج بهتری دارد. نیازهای دانش‌آموزان ما، برنامه‌های آموزشی، مهارت‌های تحصیلی، مهارت‌های زندگی و مشورت‌دهی به دانش‌آموزان است. این که ما امروز مسئله‌ی افت تحصیلی را داریم، به این علت است که ما راهنمای تحصیلی نداریم. بچه‌های ما مهارت‌های لازم برای تحصیل را ندارند. دانش‌آموز از دوره‌ی ابتدایی به دوره‌ی راهنمایی می‌رود؛ در دوره‌ی ابتدایی با یک معلم کار می‌کرده است، ولی در دوره‌ی راهنمایی چند معلم دارد. هر معلمی برای تدریس روش خاصی دارد و دانش‌آموز چگونگی یاد گرفتن را نمی‌داند. این مسئله به نوعی مهارت تحصیلی نیاز دارد. چگونگی و نحوه‌ی

درست گوش کردن، یادداشت‌برداری، درس خواندن، مطالعه کردن، تکلیف انجام دادن و نوشتن، جزء مهارت‌های تحصیلی هستند. اگر ما در مدارس راهنمایی در هفته یک ساعت این مهارت‌ها را به دانش‌آموزان آموزش دهیم، آن‌ها به قابلیت‌های لازم دست پیدا می‌کنند.

ما سال گذشته برای بازدید به منطقه‌ی جوادآباد ورامین رفتیم و با بچه‌های روستای بخش جوادآباد صحبت کردیم. آن‌ها دقیقاً همین مسائلی را که گفتم مطرح می‌کردند؛ آن‌ها می‌گفتند که روش یادگیری را نمی‌دانند. در خانه همه چیز را می‌دانند ولی در محیط مدرسه و در مقابل معلم در پاسخ‌گویی مشکل دارند. اگر مدرسه‌ی آن‌ها یک راهنمای تحصیلی داشت، هم می‌توانست به دانش‌آموزان بپردازد و هم کمکی برای معلمان باشد.

● فکر نمی‌کنید که با این تعریف و رویکرد از راهنمایی و مشاوره، بیش‌تر افراد، خود را راهنما بدانند و از آن‌جا که این یک موضوع عمومی و فرهنگی است، خود را در این جایگاه قرار داده و راهنمایی‌های غلطی ارائه دهند؟

ما در مدرسه موضوعات خاصی داریم که همه‌ی افراد نمی‌توانند در مورد آن‌ها راهنمایی کنند. امروز همه دل‌سوز بچه‌ها هستند اما ویژگی‌های آن‌ها با راهنمای مشاور متفاوت است. کسی که امروز در این جایگاه قرار می‌گیرد، از روش‌های علمی و تجربه شده، دقیق‌تر و حساب‌شده‌تری استفاده می‌کند. من به عنوان یک پدر قادر به راهنمایی فرزندم هستم اما همه‌ی ابعاد مهارت‌های تحصیلی را نمی‌دانم. مدرسه جایگاهی دارد که قادر به این راهنمایی است. امروز در جامعه‌ی ما کتاب‌های این نوع راهنمایی‌های آموزشی و تحصیلی وجود دارد. بچه‌های ما به سمت مطالعه‌ی این کتاب‌ها رفته‌اند.

آیا این کتاب‌ها مسائل شخصی آن‌ها

را حل می‌کند یا اطلاعات کلی به آن‌ها می‌دهد؟ نگاه یک نویسنده در زمان نوشتن یک کتاب، نگاهی عمومی است. هم‌اکنون یک سری بحث‌های عمومی وجود دارد که ما از آن‌ها غافل مانده‌ایم و آن‌ها را با بچه‌ها در میان نگذاشته‌ایم. اگر این بحث‌ها به بچه‌ها منتقل شوند، دغدغه‌ها کاهش می‌یابند.

راهنمای مشاور کسی است که پایین‌تر از مدیر مدرسه قرار گیرد و بازوی تربیتی مدیر مدرسه می‌باشد. او به خاطر این که بتواند به معلم در اداره‌ی بهتر کلاس کمک کند، باید فنون کلاس‌داری را بداند و با روش‌های تدریس آشنا باشد تا بتواند با معلم هم‌کلام شود. این جایگاه، جایگاه سبکی نیست. به نظر من ظلم به راهنمایی این است که هر کسی حس کند می‌تواند راهنمای خوبی برای دانش‌آموز باشد و با او ارتباط مناسبی برقرار کند. راهنمای مشاور در حقیقت، به واسطه‌ی ارتباط با مدیر، معلم، والدین و دانش‌آموزان به نوعی مدیریت تربیت را به عهده دارد. این به عبارتی مدیریت منابع متکثر تربیت است. خطایی که در جامعه‌ی ما اتفاق می‌افتد، همین است؛ این که به عنوان مدیر مدرسه، به دنبال این نباشیم که چه کسی را باید در این جایگاه قرار دهیم. هر کس در هر موقعیت بحث‌های کلی را ارائه می‌دهد.

چرا استاد دانشگاه برای تدریس دانش‌آموزان اقدام نمی‌کند؟ آیا سواد کم‌تری دارد؟ توانایی انتقال مطلب، مهم است. معلمی که در مراکز تربیت معلم آموزش دیده است، در رابطه با دانش‌آموز بسیار موفق‌تر از استاد دانشگاه عمل می‌کند. به نظر من هر سه کلاس به‌طور تمام‌وقت به یک نفر راهنمای مشاوره نیاز دارد. در شکل بهتر، برای هر دو کلاس این امر باید تحقق یابد. اگر ما بخواهیم سطح خودکارآمدی بچه‌ها را ارتقاء دهیم تا معضلات افت تحصیلی و اجتماعی کمتر پدید بیاید، باید به این مسائل توجه

کنیم. اگر بخواهیم با ادبیات مشاوره گام برداریم، یک مشاور حداکثر در روز پنج نفر را می‌بیند اما اگر با ادبیات راهنمایی جلو برویم، می‌توانیم به راهنمایی گروهی بپردازیم و معلمان را هم تحت پوشش قرار دهیم. مشکلی که امروز در ساختار آموزش و پرورش ما وجود دارد، جایگاه نامشخص راهنمایی و مشاوره‌ی تحصیلی است. معلم‌ها نسبت به راهنما ابهام نقش دارند؛ فکر می‌کنند که من به عنوان راهنما فقط باید با دانش‌آموزان ارتباط داشته باشم. معلم برای ارتباط بهتر با دانش‌آموز، باید با معلم راهنما ارتباط برقرار کند. من نگران این مسئله هستم. اگر فضایی وجود داشته باشد که در آن ما بتوانیم مشکلات امروز جامعه را، که گیربیاگیر دختران و پسران ما می‌شود، به آن‌ها توضیح دهیم و آن‌ها نیز مشکلاتشان را بگویند، آیا معضلات اجتماعی کم‌تر نمی‌شود؟ من که این مسئله را به‌صورت مکتوب بیان می‌کنم و با بروشور و تراکت و اطلاعات کتبی به آن می‌پردازم، چرا نمی‌توانم این فضا را ایجاد کنم؟ دانش‌آموز من کجا و به چه کسی می‌تواند حرفش را بزند؟ او هم‌اکنون گرفتار موضوعات جدید جامعه است؛ موبایل، فضای اینترنت، فضای جامعه و ارتباط با جنس مخالف، همه و همه برای او گرفتاری ایجاد می‌کند و باید در این موارد راهنمایی شود. ما نمی‌خواهیم به این مسائل به‌طور مقطعی نگاه کنیم. بلکه باید به‌طور فرایندی و اصولی به آن‌ها توجه کنیم و راه‌های حل مشکلات را بیابیم.

دانش‌آموزی می‌گوید که مشاور ما، تنها در زمینه‌های درسی فعالیت می‌کند و به نمره‌ها و رتبه‌های ما توجه دارد؛ درحالی که من مسائل مهم‌تر و دیگری دارم. این دانش‌آموز در مهد آموزش و پرورش، در منطقه‌ی ۲ تهران، این مشکل را دارد.

● آیا مسائل تربیتی را هم می‌توان در این جایگاه دید؟

این مسئله، مدیریت منابع متکثر تربیت

است. شما هیچ نهادی را در جامعه نمی‌توانید پیدا کنید که بتواند این نقش را ایفا کند؛ یک روش دقیق علمی داشته باشد که بتواند برای همه نقش راهنما داشته باشد. مدرسه تنها نهادی است که این ویژگی‌ها را دارد و می‌تواند تأثیرگذار باشد.

● مهم‌ترین مانعی که در زمان حاضر بر سر راه پررنگ کردن موضوع راهنمایی در آموزش و پرورش و مدارس کشور وجود دارد، چیست؟

هنوز در زمینه‌ی بحث نظری این دیدگاه ابهام وجود دارد. باید با طرح دقیق این دیدگاه، ابهام‌های آن را برطرف ساخت و ادبیات راهنمایی را به مرور پررنگ کرد. بحث ما این است که رویکرد راهنمایی می‌تواند نگاه پیش‌گیرانه داشته باشد و برای بسیاری از مشکلات و معضلات چاره‌ساز باشد. به‌نظر من اگر ادبیات راهنمایی در مدارس پررنگ شود، بسیاری از مسائل امروز مدارس حل خواهند شد.

● براساس کدام مطالعات و دلایل ادعا می‌کنید که اگر رویکرد راهنمایی در مدارس پررنگ شود، بسیاری از مشکلات و معضلات مدارس حل می‌شوند؟

من براساس تجربیات جهانی، بومی و تجربیات خودم و دوستانی که در مدارس چنین رویکردی داشته‌اند، عرض می‌کنم که با رویکرد راهنمایی، بسیاری از مشکلات مدارس حل می‌شود. بعضی از افراد روی این مسئله کار کرده‌اند و دانش‌آموزان حتی پس از گذشت سال‌ها، هنوز هم با آن‌ها ارتباط دارند و برای حل بسیاری از مسائلشان، به آن‌ها مراجعه می‌کنند. آن‌ها با دانش‌آموزان خود رابطه‌ای بسیار قوی و مستمر دارند و حتی در رابطه با مسائل شغلی و تشکیل خانواده، آن‌ها را راهنمایی می‌کنند. البته تجربه‌ی من مربوط به مدارس خاص است ولی می‌توان به آن به عنوان یک مدل و روش نگاه کرد. مدلی که آزموده شده است

ادبیات راهنمایی باید
جای‌گزین ادبیات مشاوره
در مدارس شود. بیش‌تر
دانش‌آموزان به راهنمایی
نیاز دارند، نه مشاوره

انقلاب گاهی خیلی جدی گرفته‌ایم و گاهی حتی رها کرده‌ایم. همین بحث استخدام چهل هزار نفر که با یک دوره‌ی ۸۰ ساعته معلم شده‌اند، از این نوع کارهاست، البته رشد کمی دانش‌آموزان و افزایش ناگهانی تعداد مدارس در راستای ایجاد فرصت‌های آموزشی برای همه و عدالت اجتماعی از برکات انقلاب اسلامی، ناگهان ما را با کمبودهایی روبرو کرده بود. در هر حال کسی که دو سال زندگی معلمی داشته و در خوابگاه معلمان زندگی کرده است، ادبیات اصل استقرار و تداوم را می‌داند.

اصل تداوم در تعلیم و تربیت اصل مهمی است. مشاور با دانش‌آموز چه قدر ارتباط دارد؟ اگر این ارتباط در فضای کلاس باشد، این اصل محقق می‌شود. ما در فضای کلاس بعضاً مسائل جدید و روز دانش‌آموزان را حل می‌کنیم. بچه‌ها را می‌بینیم و می‌شنویم. در کجای مدرسه‌های ما این فضا وجود دارد؟ ما امروزه این فضاها را نداریم. تأکید می‌کنم که این کار نباید عجلانه صورت بگیرد.

غیردولتی کرده‌اید. آیا فکر می‌کنید در مدارس دولتی هم می‌توان این کارها را انجام داد؟

بله، البته؛ در مدارس دولتی هم این کارها انجام شده و نتیجه داده است. این ارتباط امکان‌پذیر است و مدارس به این ارتباط نیازمند هستند.

• این نگاهی که شما به آن عنایت دارید، در دهه‌های چهل و پنجاه هم در کشور وجود داشته و از سویی، حتی در نظام مکتبی ما هم به آن توجه جدی می‌شده است. استاد حسن‌زاده آملی می‌گفت که من وقتی مدرسه می‌رفتم، خانمی معلم ما بود که واقعاً از همه‌ی مسائل دانش‌آموزان در مدرسه، خانه و کوچه اطلاع داشت؛ چون جایگاه معلم به درستی تعریف شده بود. شما فکر نمی‌کنید ما در دهه‌های اخیر این جایگاه را به هم ریخته‌ایم؟

یکی از معضلات جدی ما بحث نظام تربیت معلم است. ما تربیت معلم را بعد از

و قوت و ضعف‌هایی هم دارد.

ما در دوره‌ی راهنمایی برای هر پایه یک نفر به عنوان «معلم راهنما» داریم. بنیان‌گذار این حرکت در مدارس خاص ایران مرحوم «رضا روزه» در مدرسه‌ی علوی بود که با عنوان «معلم راهنما» عمل می‌کرد.

• نحوه‌ی تعامل شما به عنوان «معلم راهنما» با دانش‌آموزان چگونه بود؟

مسئله‌ی ما در ادبیات قدیم این بوده است که با بچه‌ها زندگی کنیم و در موقعیت‌های مختلف زندگی آن‌ها را راهنمایی کنیم؛ فضاهای مدرسه، اردو و زندگی را با آن‌ها باشیم. شما اگر در تابستان به مدرسه‌ی ما بیایید، انگار تعطیلاتی وجود ندارد یعنی تربیت و راهنمایی را تعطیل نکرده‌ایم، پایگاه‌های تابستانی اجباری نیست ولی همه‌ی دانش‌آموزان حضور دارند.

یکی از مشکلات ما در این‌جا این بود که وابستگی به مدرسه را بیش از وابستگی به خانه اشاعه دادیم که این خطای ما بوده است.

• شما این کارها را در مدارس

روی کرد

اهمیت

دارد؛ باید

برای پنج

سال دیگر این

کار را انجام دهیم

و به تربیت نیروی

انسانی بـرای آن

زمان مبادرت ورزیم. آن‌چه

آموزش و پرورش ما را نجات می‌دهد، به نظر

من، وجود این افراد در مدارس است.

این بحث، فرا آموزش و پرورشی

و فرهنگی است. بخشی از معضلات

امروز فرزندان ما به دلیل آن است که

راهنمایی‌های کلی نمی‌شوند. اگر راهنما در

جایگاه خودش قرار بگیرد و با حساسیت به

این موضوع بپردازد، می‌تواند کمک مؤثری

باشد. ادبیات پیش‌گیری می‌تواند به حل

مشکلات و معضلات اجتماعی کمک مؤثری

کند.

● شما گفتید که می‌خواهید موضوع

«راهنمایی» را به صورت علمی در

مدرسه دنبال کنید و این مسئله با

راهنمایی عام در جامعه متفاوت است.

قطعاً می‌دانید که دانش‌آموزان با چه

مسائل گوناگون و پیچیده‌ای روبه‌رو

هستند و چه چیزهایی از درون، آن‌ها

را بی‌قرار، خسته و افسرده می‌کند و

انگیزه‌هایشان را برای ادامه‌ی تحصیل

کاهش می‌دهد. آیا فکر می‌کنید که

اساساً می‌توان بستری در مدرسه

فراهم کرد که دانش‌آموزان به راحتی

بتوانند مسائلشان را با «معلم راهنما»

مطرح کنند؟

بالاخره اگر راهنمایی هم صورت بگیرد امکان

بروز مشکل وجود دارد. بیش‌تر مسائل و

مشکلات ما در دوره‌های تحصیلی راهنمایی

و متوسطه است. ما قبل از این دوره‌ها و

حتی از کودکی باید امور راهنمایی را شروع

کنیم و این مسئله تضمین‌کننده‌ی کاهش

مشکلات است. ما باید مسائل راهنمایی و

مشاوره را در دوره‌ی ابتدایی انجام دهیم

و بچه‌ها را با مرجعی در این مورد آشنا

کنیم. نقص ما در ابزارهای راهنمایی است.

راهنمایی فقط سخن‌رانی نیست.

● ما این مسئله را به نحوی در حوزه‌ی

فعالیت‌های مسئولان امور تربیتی

دیدیم. امور تربیتی برای هدایت

و تربیت درست شد. آیا این موضوعی

که شما مطرح می‌کنید، به نوعی همان

امور تربیتی نیست؟

امور تربیتی برای سامان‌دهی فوق‌برنامه

برای روی‌کردی خاص درست شد. ولی ما

اشتباه تلقی کردیم. امور تربیتی در عین

حال نقش راهنمایی و مشاوره کمتر داشت؛

مشاوره در سال ۵۹ تعطیل شد و این مسئله

به خاطر نداشتن نیروی انسانی بود. اکنون ما

باید نیروی انسانی مورد نیاز را تربیت کرده

و فضای مورد نیاز را در ساختار ایجاد کنیم

که نشان دهد «معلم راهنما» چه جایگاهی

دارد و چه کمک‌هایی می‌کند.

ما می‌گوییم معلم راهنما کسی

است که منابع متکثر تربیت را مدیریت

می‌کند. این مدیریت معنای هماهنگی

را دارد. نقش تربیتی والدین نسبت به

معلم راهنمای مشاور متفاوت است. معلم

راهنمای مشاور نسبت به مسائلی که در

خانه و خانواده وجود دارد و والدین به آن‌ها

مسلط‌اند، شناخت کم‌تری دارد. چگونگی

تعامل با دیگران نیز به‌عهده‌ی والدین است

ولی معلم راهنمای مشاور، به‌عنوان کسی

که در این زمینه مطالعه دارد، می‌تواند

روش حل معضل را پیشنهاد دهد. امروز

من مشاور در مدرسه کسی هستم که

فقط وضع نمره‌ها را بررسی می‌کنم. در

دانشگاه کاری که در رابطه با تکلیف برای

دانشجویان رشته‌ی پیش‌دبستانی کردم،

این بود که گفتم مدرسه‌ی ایده‌آل خودتان

را در ۱۲ سیستم بنویسید. سپس گفتم

بیاید و مدرسه‌ی خودتان را مقایسه کنید.

در مقایسه مشخص شد که مشاوره فقط

در رسیدگی به حدود نمره‌ها خلاصه شده

است و به مشکلات اصلی دانش‌آموزان

رسیدگی نمی‌کند.

● چگونه می‌توان ادبیات راهنمایی را

در آموزش و پرورش و مدارس پررنگ

کرد؟

اولین کار درک ضرورت موضوع راهنمایی

است. همه باید بدانند که معضل مدارس

ما با مشاوره حل نمی‌شود. اگر بپذیریم که

وجود معلم راهنمای تحصیلی ضرورت دارد،

بسیاری از مسائل حل می‌شوند.

نکته‌ی دیگر این است که باید برای

پررنگ کردن ادبیات راهنمایی برنامه‌ریزی

کنیم. اهداف مشخص شود و تربیت نیروی

انسانی، تولید محتوا و تعیین جایگاه «معلم

راهنما» در برنامه‌ی درسی صورت پذیرد. ما

الان در مدرسی که خدمتشان هستم برای

«معلم راهنما» جایگاه مشخصی داریم. علاوه

بر این، در برنامه‌ی درسی فوق‌برنامه ساعتی

را به او داده‌ایم که این مسئله را حل کند و با

معلمان نشست داشته باشد. از طرف دیگر،

با گفت‌وگو با اولیا مسائل را هماهنگ و حل

و فصل کند.

● در حال حاضر، آموزش و پرورش این

مسئله را به‌عهده‌ی مدیران گذاشته است.

به نظر شما آیا مدیران توانایی یا فرصت

کافی انجام دادن این کار را دارند؟

مدیران در صورتی قادر به انجام دادن این

کار هستند که برابر با یک فرد فوق‌دیپلم

تحصیل کرده در رشته‌ی راهنمایی و مشاوره،

آگاهی و دانش و تخصص موضوعی داشته

باشند. یک مدیر باید از روان‌شناسی رشد

آگاه باشد، شیوه‌های راهنمایی را بشناسد و

ویژگی‌های نوجوان امروز را بداند.

البته براساس اعلان اخیر وزیر محترم

آموزش و پرورش، قرار است ده هزار مشاور

استخدام شوند که این نشان‌دهنده‌ی توجه

دست‌اندرکاران به اهمیت این موضوع است.

اما نکته‌ی مهم این است که ما باید ادبیات

مشاوره را به ادبیات راهنمایی تغییر دهیم. آنچه در آموزش و پرورش حاکم است، ادبیات مشاوره است. اگر طبق مبانی علمی گام برداریم، مشاوره یعنی یک گفت‌وگوی رودررو که براساس آن فقط مسئله‌ی یک نفر حل می‌شود. به تعبیر پزشکی، ادبیات مشاوره ادبیات درمان است اما راهنمایی این‌گونه است که مثلاً می‌توانیم با انواع روش‌ها، مهارت‌های تحصیلی را برای یک کلاس درس روشن کنیم. ادبیات مورد نیاز، ادبیات پیش‌گیری است پیش‌گیری یک رویکرد پیامبرانه و قرآنی است و ما به این مسئله رسیده‌ایم. مشاوره‌ی گروهی هم ادبیات خاص خود را دارد و موضوعات خاص را دنبال می‌کند ولی ما باید راهنمایی گروهی را تقویت کنیم.

مشاوره به معنای گفت‌وگوی مشخصی است که با آگاهی طرفین از شرایط یک‌دیگر در زمانی مشخص صورت می‌گیرد. به‌طور کلی، ادبیات مشاوره به‌جا و امکانات و سوابق نیاز دارد؛ درحالی‌که ما به این چیزها نیازی نداریم. در فرهنگ جامعه‌ی ما، فرهنگ راهنمایی قرآنی، پررنگ و ریشه دار است. البته اگر هر کسی برای خودش یک مشاور خانوادگی داشته باشد خوب است اما این زمانی است که به مسئله و مشکل برخورد کنیم. هم‌اکنون این موارد در حال ایجاد شدن است؛ ازجمله مشاوره‌های قبل از ازدواج. مشاوره زمانی رخ می‌دهد که مسئله ایجاد شود ولی راهنمایی نوعی پیش‌گیری است.

● به نظر شما از طریق آموزش‌های ضمن خدمت، می‌توان این ضعف‌ها را برطرف کرد؟

بله؛ اگر آموزش‌های ضمن خدمت براساس قاعده و اصول باشند و کار عملی داشته باشیم، این امکان وجود دارد اما این مسئله، نیازمند تربیت اصولی نیروهای کارآمد است. در سال ۱۳۵۰ که دوره‌ی راهنمایی در ساختار دوره‌های تحصیلی تعریف و تأسیس

شد، متأسفانه هنوز نیروی مناسبی برای این جریان تربیت نشده بود و به همین علت، این جریان در سال ۱۳۵۹ تعطیل شد. در سال ۱۳۶۷ مجدداً برای این مسئله، جذب دانش‌جو صورت گرفت اما باز هم رویکرد کسانی که به این رشته جذب شدند، چندان به سمت مدرسه نبود. به عبارتی، دوباره ادبیات مشاوره پررنگ شد و در قالب مشاوره‌ی خانوادگی قرار گرفت. درحالی‌که فلسفه‌ی به‌وجود آمدن رشته‌ی راهنمایی و مشاوره در سال ۱۳۴۶، تأمین نیاز دانش‌آموزان و مدارس بوده است. ما امروز در گرایش‌های فوق‌لیسانس و دکتری گرایش مشاور مدرسه داریم که به موضوعات مدرسه می‌پردازد. کسانی که در این جایگاه قرار می‌گیرند، علاوه بر علاقه، باید استعداد ویژه‌ای داشته باشند تا مهارت‌های لازم را به‌دست آورند و بر ابعاد موضوع احاطه پیدا کنند.

● با توجه به این‌که مدیر، ناظم و معلم قدرت زیادی در مدرسه دارند، آیا مانعی بر سر راه رویکرد راهنمایی نخواهند بود؟

خیر؛ زیرا راهنما کسی است که در سلسله‌مراتب اداری از مدیر پایین‌تر و از مابقی افراد بالاتر است. من راهنما را فرد می‌بینم؛ یعنی، آن کسی که مشاور است به نام راهنما فعالیت کند. مشاور کنونی شکل راهنمایی را در نوع ضعیف آن به‌عهده دارد؛ درواقع، راهنمایی انجام می‌شود ولی به شیوه‌ای غیرتخصصی.

● آیا معلمان نمی‌توانند خود نقش «راهنما» را ایفا کنند؟

شکی ندارم که معلمان هم با گذراندن آموزش‌های لازم تا حدودی می‌توانند راهنماهای خوبی باشند، اما یک معلم فرصت کافی ندارد که همه‌ی جنبه‌های راهنمایی تحصیلی را پوشش دهد. به اعتقاد من، همه می‌توانند در ارتباط با راهنمایی تحصیلی فکر کنند اما کار راهنمایی، یک کار تخصصی است و تنها کسانی که در این زمینه تخصص

دارند، می‌توانند عهده‌دار آن شوند.

● آیا همه‌ی مدارس ما به راهنمای تحصیلی نیاز دارند؟

بله؛ همه‌ی مدارس به راهنمای تحصیلی نیازمندند. اسم راهنمای تحصیلی روی آن نمی‌گذارم. در یک مدرسه‌ی کوچک در یک روستای دورافتاده، مدیر هم می‌تواند این کار را بکند. البته باید دانش کافی و مهارت‌های لازم را داشته باشد تا از قضا نقض‌غرض نشود!

● وقتی آموزش و پرورش نمی‌تواند این همه نیروی انسانی برای این کار تأمین کند، چه باید کرد؟

اگر ادبیات یک موضوع را مطرح می‌کنیم، باید به همه‌ی جوانب آن بپردازیم. اگر آموزش و پرورش به این مسئله به‌صورت مقطعی فکر کند، نمی‌تواند کاری بکند. اما اگر بدانند که به واسطه‌ی ایجاد این نهاد، بسیاری از مشکلات اجتماعی مرتفع می‌شود، نسبت به این موضوع فراتر از آموزش و پرورش سرمایه‌گذاری می‌کند.

● نشریه‌ی رشد مشاور چه نقشی می‌تواند در گسترش فرهنگ و ادبیات راهنمایی ایفا کند؟

نشریه‌ی رشد مشاور مدرسه در این زمینه می‌تواند نقش بسیار مؤثری ایفا کند. من فکر می‌کنم رشد مشاور در زمان حاضر، مسیر مشاوره را طی می‌کند. این نشریه به یک مجله‌ی تقریباً دانشگاهی تبدیل شده است که پایان‌نامه‌ها و ادبیات تحقیق را درج می‌کند که برای دانش‌آموزان کارایی ندارد.

من رشد مشاور را با دقت می‌خوانم. مطالب ارزش‌مندی دارد اما رویکرد آن راهنمایی نیست و به رویکرد راهنمایی توجه زیادی ندارد.

به نظر من اگر رشد مشاور به رویکرد راهنمایی توجه بیش‌تری داشته باشد، می‌تواند نقش بسیار مهمی در گسترش ادبیات راهنمایی بازی کند.

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

یکشنبه ۸۸/۱۲/۱۶ - سالن اجتماعات ساختمان
شماره ۵ وزارت آموزش و پرورش

اهمیت دارد. هم‌چنین در برنامه‌ریزی‌های مربوط به مشاوره باید بازنگری و تجدیدنظر شود. بخش دیگر به خود مشاوران برمی‌گردد که در این ارتباط نیز باید آسیب‌شناسی به عمل آید که آیا انتظاری که از مشاوران و امر مشاوره در آموزش و پرورش بوده برآورده شده است. یا خیر. بر این اساس، مسئولان اجرایی ما باید توجیه شوند و برنامه‌ریزی لازم به عمل آید.

من از همکاران محترم خود در گروه پژوهشی راهنمایی و مشاوره و روان‌شناسی تربیتی می‌خواهم که با کمک و راهنمایی سایر استادان به دنبال تدوین یک نظام جامع مشاوره باشیم؛ نظامی که روزآمد باشد و همه‌ی ابعاد را در بر بگیرد. بحث بعدی ابزارهای لازم برای استعدادیابی و شناسایی توان‌مندی‌هاست که به ما کمک می‌کند تا راهنمایی و مشاوره به صورت صحیح انجام شود. نکته‌ی دیگر، بحث عمومی کردن

دکترهاجر تحریری میرصفت (رئیس پژوهش‌گاه مطالعات تعلیم و تربیت):

مشاوره فرایندی مداوم و همیشگی است که همه‌ی دوره‌ها را دربرمی‌گیرد. امروزه نیازهای انسان، جدید و متفاوت شده‌اند؛ بنابراین، مشاوره هم باید متنوع و متناسب باشد و دیدگاه ما هم نسبت به مشاوره جدید و جامع باشد. آموزش و پرورش باید متناسب با امکاناتش برای امر مشاوره برنامه‌ریزی کند. این دلیل و بهانه قابل توجیه نیست که چون بعضی امکانات وجود ندارد، به مشاوره بی‌توجهی شود. در اهمیت مشاوره همین بس که صاحب‌نظران آن را مترادف با آموزش و پرورش می‌دانند و یا دست کم آن را تسهیل‌کننده‌ی تعلیم و تربیت تلقی می‌کنند.

آسیب‌شناسی مشاوره در جامعه

اشاره

این همایش به همت پژوهش‌گاه مطالعات آموزش و پرورش، با حضور صاحب‌نظران، کارشناسان و جمعی از مدیران به صورت یک روزه برگزار شد.

آن‌چه در پی می‌آید، خلاصه‌ای از مباحث و سخنرانی‌های همایش و نقد و جمع‌بندی مختصر پایانی است. امید است مفید واقع شود.

محمد رضا مقدادی



مشاوره است که در این بخش باید به مسائل فرهنگ خودی و نیز مسائل مشترک توجه داشت.

امیدوارم با تدبیر در آیاتی که ابتدای جلسه قرائت شد، در همکاری که می‌کنیم خدا را شاهد و ناظر بدانیم و سعی کنیم نیتمان خالص باشد.

آقای دکتر صافی؛ عنوان سخن‌رانی: «بررسی وضع راهنمایی و مشاوره در آموزش و پرورش و چشم‌انداز آن در برنامه‌ی پنجم توسعه»

یک فرد از نگرش و عکس‌العمل دیگران نسبت به خود می‌فهمد که کارش مفید بوده است یا خیر. اگر ما به‌طور مرتب کسی را سرزنش و سرکوب کنیم، او احساس بی‌ارزشی می‌کند. ما اگر مورد بی‌توجهی قرار بگیریم، به حساب نیاییم و احساس کنیم که کارمان مفید نیست؛ دچار فرسودگی می‌شویم.

ساعت کار باید با میزان توان‌مندی افراد تنظیم شود؛ زیرا خستگی ناشی از ساعت کار طولانی یکی از عوامل فرسودگی شغلی است. اگر در محیط کار عده‌ای افراد فرسوده مشغول به کار باشند، آن کار فلج خواهد شد. این افراد در ظاهر ممکن است سر موقع بیایند و سر موقع هم بروند ولی در نهایت، بهره‌وری و بازده کار پایین خواهد بود. از طرف دیگر، ممکن است فردی دو ساعت در روز سرکار بیاید ولی به اندازه‌ی ده ساعت کار دیگران، کار انجام دهد.

ما باید بسیاری از ناکارآمدی‌ها را در عوامل فرسودگی جست‌وجو کنیم که این مسئله را در مشاوران داریم.

برای این‌که بتوانیم کارآمدی مشاوران را بالا ببریم، باید راه‌های مبارزه با فرسودگی شغلی را پیدا کنیم. پژوهشی که ما در سطح تهران انجام داده‌ایم، بررسی میزان فرسودگی شغلی در مشاوران نظام آموزش و پرورش (در دبیرستان‌ها، هنرستان‌ها و مراکز فنی و حرفه‌ای) است. در جامعه‌ی آماری، ۴۲۷ نفر را به صورت خوشه‌ای نمونه‌گیری و انتخاب کردیم و به مشاوران موردنظر ۳ پرسش‌نامه دادیم: ۱. پرسش‌نامه‌ی عمومی که وضعیت سلامت عمومی آنان را می‌سنجید؛ ۲. پرسش‌نامه‌ی سنجش تیپ A (فعال، پرجنب و جوش و پرانرژی) و تیپ B (راحت‌طلب، بی‌تفاوت، کم‌تحرك)؛ ۳. پرسش‌نامه‌ی فرسودگی؛ در این‌جا نتایج به این شرح است:

۳۸/۶ درصد (یعنی بیش از یک سوم جمعیت و جامعه‌ی آماری ما) به فرسودگی شغلی بالا دچار بودند. این یافته با پژوهش‌های مشابه که در سایر کشورها انجام شده است، هم‌خوانی دارد؛ به نظر می‌رسد که اصولاً ماهیت شغل مشاوره، ایجاد فرسودگی می‌کند.

حال باید کاری کرد اقرار نیست فقط این پژوهش‌ها انجام شوند بلکه باید به کار بیایند و برنامه‌ریزان برای فرسوده نشدن مشاوران تدبیری بیندیشند و آن‌ها را به کار ببندند.

ساعات طولانی کار مشاوره در هفته و اضطراب و استرس‌زا بودن این شغل، به‌خصوص برای افرادی که از نظر شخصیتی در پذیرش افراد انعطاف لازم را نداشته باشند، مشکل‌زاست؛ بنابراین، مشاوران باید گزینش شوند. هر کس نمی‌تواند مشاور باشد. من این نکته را به سازمان سنجش و وزارت‌خانه‌ها گفته‌ام که تعیین و گزینش مشاوران بدون مصاحبه باطل است. مشاور باید محکم

و مقاوم باشد و از توان و تعهد لازم برخوردار باشد.

در فرایند مشاوره، مراجع می‌آید و همه‌ی زندگی خود را با مشاور در میان می‌گذارد؛ بنابراین، باید در مورد ویژگی‌های مشاور دقت داشته باشیم.

در این‌جا به رغم این‌که ۴۲/۱ مردان و ۳۵/۲ زنان دچار فرسودگی بالا هستند اما نتایج آزمون نشان می‌دهد که این تفاوت از لحاظ آماری معنی‌دار نیست؛ یعنی، در هر دو جنس (زن و مرد) فرسودگی و افسردگی را می‌بینیم.

ما در این تحقیق دیدیم که مشاوران دارای تحصیلات بالاتر، دارای تیپ شخصیتی B هستند، از سلامت عمومی بیش‌تری برخوردارند و فرسودگی شغلی کم‌تری را تجربه می‌کنند. در افرادی که دارای تیپ شخصیتی A هستند، حس رقابت‌طلبی شدید است. ناآرامی، سرعت در گفتار، در حرکت، عجل بودن بیش از حد، مشاوره‌ی بیش از حد، سعی در به کنترل درآوردن همه‌ی جنبه‌های زندگی و در صورت عدم تحقق آن، عصبانیت و ناراحتی در آنان بیش‌تر است. این مسئله‌ای است که باید در گزینش مشاوران مدنظر قرار گیرد.

افرادی که سطح تحصیلی بالاتری دارند، یاد گرفته‌اند که چگونه سطح استرس و فرسودگی خود را پایین‌تر نگه دارند؛ بنابراین، فرسودگی شغلی کم‌تری را تجربه می‌کنند.

هم‌چنین افراد متأهل کم‌تر دچار افسردگی می‌شوند؛ زیرا با خانواده صحبت می‌کنند و کمک عاطفی می‌گیرند.



هدایت شغلی بسیار مهم است؛ چون شغل، هویت ما، زندگی ما و همه چیز ما است

فعالیت‌ها بر بُعد ذهنی و محفوظات و تأکید بر آن‌هاست. فکر می‌کنم این مسئله ما را از رسالت آموزش و پرورش دور کرده است. خیلی جای شگفتی نیست که امروزه دانش‌آموزان را با انواع و اقسام مشکلات دست به گریبان می‌بینیم.

نمونه‌های این تحقیق در مقایسه با تحقیقاتی که با نمونه‌های کم در دنیا انجام می‌شود، زیاد و بی‌نظیر است. تعداد ۱۰۰ هزار نفر دختر و پسر در سراسر کشور نمونه‌های تحقیق‌اند. ۱۲۰۰ نفر مربی زیر نظر ۱۲۰ نفر کارشناس مدت سه روز در تهران در نشست‌های آموزشی و توجیهی حضور داشتند و هر ده نفر مربی زیر نظر یک نفر کارشناس کار می‌کرد. ما طبقه‌بندی‌های بین‌المللی اختلالات را گرفتیم و از مجموع این‌ها زیر نظر چهار نفر متخصص آمار و روش تحقیق، پرسش‌نامه‌های جامع مقدماتی و تکمیلی را تهیه کردیم.

در این پرسش‌نامه‌ی طولانی، مشکلات دانش‌آموزان را در هفت مقوله گردآوری کردیم. این مقوله‌ها عبارت بودند از: مشکلات رشد (جسمی و روانی)، مشکلات تحصیلی، مشکلات روان‌رنجوری، مشکلات رفتاری و

را تحمل می‌کند و رنج کشیدن در راه تربیت فرزند برایش لذت‌بخش است. ما به معنویت علاقه داریم. فرهنگ ما بسیار غنی است و باید این فرهنگ را آموزش دهیم.

ما باید چهار اصل و مؤلفه‌ی مشاوره‌ای را در نظر بگیریم: باورمندی، همه‌جانبه بودن، جمعی بودن و رشدی بودن. اگر این چهار اصل را مدنظر قرار دهیم، برنامه‌ها خوب پیش می‌روند.

آقای دکتر عبدالله شفیع‌آبادی؛

عنوان سخن‌رانی: علل فرسودگی شغلی مشاوران

راهنمایی باید از مشاوره تفکیک شود. فعالیت مشاوره، جمعی است. مشاوره باید از ابتدایی دیده بشود. مشاوره همه‌جانبه است و به همه‌ی ابعاد انسان توجه دارد. اگر مشاوره درست و با برنامه انجام شود، موجب صرفه‌جویی در نظام تحصیلی می‌شود. و میزان افت تحصیلی را می‌کاهد.

خانم دکتر ششکوه نوابی‌نژاد؛

عنوان سخن‌رانی: «اختلالات رفتاری دانش‌آموزان سراسر کشور و چشم‌انداز آن در برنامه‌ی پنجم توسعه»

تحقیقی که گزارش آن را خدمت شما ارائه می‌دهم، مربوط به چهارده سال پیش است. اساس و فلسفه‌ی وجود آموزش و پرورش دانش‌آموزان‌اند و همه‌ی عوامل و امکانات با هدف رشد دانش‌آموزان و خدمت به آنان فراهم آمده‌اند. رشد همه‌جانبه‌ی روانی، اجتماعی، اخلاقی متأسفانه آن‌گونه که باید در نظر گرفته نشده است و تمرکز

هدایت شغلی بسیار مهم

است؛ چون شغل، هویت ما، زندگی ما و همه چیز ماست. اگر می‌خواهید نجات پیدا کنید، باید به مسائل شغلی و رفع بیکاری توجه خاصی داشته باشید.

در امر برنامه‌ریزی مشاوره باید دو فعالیت را از هم تفکیک کنیم؛ فعالیت‌های راهنمایی، باید به عده‌ای سپرده شوند که اطلاعات بدهند، آموزش بدهند و خانواده‌ها را آگاه کنند. این‌ها وارد فعالیت‌های مشاوره نمی‌شوند و کار راهنمایی باید از مشاوره تفکیک شود. فعالیت‌های راهنمایی با اطلاع‌دهی و پیش‌گیری همراه است. پس از دادن اطلاعات، مشکل برای حل شدن به مشاور ارجاع می‌شود. پس، او باید فردی آرام، توانا و با انگیزه باشد تا بتواند مشاوره کند.

مشاور در اولین مرحله می‌خواهد با مراجع هم‌دلی کند؛ باید ببینیم که آن مشاور اصلاً دل دارد که هم‌دلی کند! کسی که در ذهنش به دنبال یافتن مسائل خودش است، کسی که فرسوده است، چگونه می‌تواند مشاوره‌ی مؤثر و کارآمدی ارائه دهد.

البته فعالیت‌های مشاوره‌ای و راهنمایی، جمعی است؛ یعنی، یک مجموعه باید با همکاری در نظر گرفته شود. این فرایند رشدی است؛ یعنی، از دوره‌ی ابتدایی باید دیده شود و همه‌جانبه باشد.

امروزه حتی در فلسفه‌ی غرب به این معناگرایی رسیده‌اند که وجود معنا در زندگی، رنج را قابل تحمل می‌کند. مثل مادری که آزار و اذیت، بیماری، شیردادن، شست‌وشو و تربیت بچه



مشاوره و خدمات مشاوره، برای تمام عمر است و به هیچ وجه به یک مقطع و یک دوره محدود نمی شود

۴. در بخش مربوط به مشکلات رفتاری و کرداری مثل پرخاشگری، دروغ‌گویی، عصبانیت، فحاشی، درگیری‌های بدنی و مواردی از این قبیل، ۹/۵ درصد از دانش‌آموزان مبتلا و درگیرند.

۵. مشکلات هیجانی و عاطفی مثل انواع تیک، لکنت‌زبان، ناخن جویدن، بی‌اختیاری ادرار، لالی انتخابی؛ این تحقیق ۱۱/۱ درصد از دانش‌آموزان را مبتلا به این مشکلات نشان می‌دهد. در این موارد آمار پسرهای بیش از دختران است.

۶. مشکلات اخلاقی و جنسی شامل روابط دختر و پسر، اعتیاد به سیگار، مواد مخدر و مشروبات الکلی و مانند آن؛ آمار به دست آمده نشان می‌دهد که ۸/۲ درصد دانش‌آموزان مشکلاتی از این دست دارند. به‌طور قطع آمار از این خیلی بیش‌تر است اما شما استحضار دارید که افراد خیلی احتیاط می‌کنند و در این موارد درست پاسخ نمی‌دهند؛ بنابراین، ما برای مطالعه و پژوهش در این زمینه باید از روش‌های دیگر استفاده کنیم.

۷. بالاخره طبقه‌ی هفتم و آخر ما، مشکلات خانوادگی است. مشکلاتی مانند فرار از خانه، رابطه‌ی زن و شوهر، بی‌توجهی والدین نسبت به فرزندان یا حمایت‌های افراطی از آن‌ها، بی‌سرپرستی، بیماری یکی از اعضای خانواده، فوت یکی از والدین، جمعیت زیاد خانواده، طلاق، انواع اختلافات، فساد اخلاقی در خانواده، اعتیاد یکی از والدین یا یکی از اعضای خانواده، وجود بیماری‌های عصبی و روانی در خانواده مشکلات اقتصادی؛ در مجموع در ۵۹/۳ درصد کل دانش‌آموزان، یعنی بیش از نیمی از آنان، این مشکلات گزارش شده است.

با توضیحاتی که عرض کردم،

کرداری، مشکلات هیجانی و عاطفی، مشکلات اخلاقی و جنسی، و مشکلات خانوادگی.

۱. در بخش مربوط به مشکلات رشد (جسمی و روانی)، اختلالات شنوایی، بینایی، حرکتی، فلج مغزی، صرع کوچک، ناراحتی‌های عضوی و پوستی از جمله مواردی بودند که مورد بررسی قرار گرفتند. ۷/۴ درصد از دانش‌آموزان در این قسمت مشکل داشتند.

۲. در قسمت مربوط، مشکلات تحصیلی که شامل انواع اختلالات یادگیری از جمله نوشتن، خواندن، افت تحصیلی، دیرآموزی، بی‌دقتی، عدم تمرکز حواس، ترک تحصیل، فرار از مدرسه و مسائلی از این قبیل بود، ۲۲ درصد دانش‌آموزان دارای مشکل بودند.

۳. مشکلات روان‌رنجوری شامل اختلالاتی چون اضطراب و وسواس، اجتماع‌گریزی، افسردگی، فکر اقدام به خودکشی، گوشه‌گیری زیاد، و دردهای روانی جسمی است. ۳۰ درصد از کل جامعه‌ی آماری ما مشکلات و اختلالاتی از این دست داشتند که ۱۷/۹ درصد زنان و ۱۲/۱ درصد پسر بودند (البته در بقیه‌ی موارد، اغلب مشکلات پسران بیش از دختران بود).

چشم‌انداز ناهنجاری‌های رفتاری و روانی دانش‌آموزان در برنامه‌ی پنجم توسعه بسیار بسیار نگران‌کننده است. این آمار در برخی از این حوزه‌ها، در تحقیقات بعدی افزایش نشان داده و حتی گاهی تا چند برابر گزارش شده است.

یکی از دلایل عمده‌ی افزایش این مشکلات این است که متأسفانه برنامه‌ی راهنمایی و مشاوره در کشور ما دوره‌ی رکود و انفعال را طی می‌کند.

تمام این هفت طبقه مشکلاتی را که گزارش کردم، حیطه‌های کاری مشاوران است. ما با درک اهمیت این موضوع و تجربه‌های فراوان خود و دوستان، طرح جامع راهنمایی و مشاوره را ارائه داده‌ایم و آمادگی کامل داریم که در گروه پژوهشی راهنمایی و مشاوره پژوهش‌گاه مطالعات آموزش و پرورش این طرح را بازنگری کنیم تا به مورد اجرا گذاشته شود.

مشاوره و خدمات مشاوره، برای تمام عمر است و به هیچ‌وجه به یک مقطع و یک دوره محدود نمی‌شود.

ما نهادهای مؤثر در امر مشاوره داریم که از جمله‌ی آن‌ها سازمان نظام مشاوره و روان‌شناسی است که چند سال قبل با مصوبه‌ی مجلس شورای اسلامی تأسیس شد و اکنون با حضور استادان محترم فعالیت می‌کند.

پیشنهاد بعدی من این است که گروهی از متخصصان پژوهشی و روش تحقیق، و صاحب‌نظران موضوعی تشکیل شود و به کاربست نتایج تحقیقات و پژوهش‌های علمی اقدام کند.

... ادامه گزارش و تحلیل در

شماره‌ی آتی

مژگان درویش محمدی

کارشناس ارشد روان‌شناسی

افزایش مهارت جرئت‌مندی

در زیر آمده‌اند، در بهبود بخشیدن مهارت جرئت‌مندانه‌ی دانش‌آموزان می‌توانند مفید باشند. به دلیل رابطه‌ی بین مهارت جرئت‌آموزی و قاطعیت، راهبردهایی از هر دو مهارت عنوان شده است.

۱. برای این که رفتار جرئت‌مندانه را در دانش‌آموزان تقویت کنید، ابتدا باید آن‌ها را با حقوق اساسی انسانی‌شان آشنا کنید تا در کنار این حقوق، مسئولیت‌هایی را نیز بپذیرند. از جمله‌ی این حقوق می‌توان به موارد زیر اشاره کرد.

- ما حق داریم که دیگران به شیوه‌ی محترمانه با ما رفتار کنند، در مقابل، مسئولیت ما نیز این است که با دیگران رفتاری محترمانه داشته باشیم.

- ما حق داریم نظرم‌ان را تغییر دهیم و در مقابل، به دیگران اجازه دهیم تا نظر و عقیده‌ی خود را عوض کنند.

- ما حق داریم احساسات خود را بیان کنیم و در مقابل، به احساسات دیگران توجه نشان دهیم.

- ما حق داریم درخواست نامعقول دیگران را بدون احساس گناه رد کنیم و در مقابل، مسئولیت داریم که به دیگران

کلیدواژه‌ها: ابراز وجود، رفتار قاطعانه، جرئت‌مندی.

مقدمه

موقعیت‌هایی که با فشار هم‌سالان و سایر فشارهای اجتماعی همراه‌اند، ما را دچار استرس می‌کنند. یکی از مهارت‌هایی که در این گونه موقعیت‌ها می‌تواند به ما کمک کند، مهارت جرئت‌مندی است. جرئت‌مندی به معنای پرخاش‌گری، تنبیه، بی‌ادبی، تقلب، نیرنگ، شکار کردن، جیغ کشیدن، فریاد زدن، عیب‌جویی کردن، ناله کردن، تهدید کردن یا ایراد گرفتن و نیز دست کم گرفتن قدرت دیگران و رسیدن به خواسته‌ی خودمان در اثر تلاش دیگران نیست. با جرئت‌بودن به معنای رویارویی با خطر‌ها و به دست آوردن چیزی است که شخص می‌خواهد. آموزش مهارت جرئت‌مندی فرد را قادر می‌سازد که افکار، احساسات و عقاید خود را به‌طور مناسب، مستقیم، صادقانه و بدون بی‌احترامی به حقوق دیگران بیان کند. راه‌کارهایی که

از جمله خصوصیات پیام‌های کلامی منفی آن است که اغلب با واژه‌هایی مثل «نکن» یا «نمی‌توانی» شروع می‌شوند

اجازه دهیم به طور جرئت‌مندانه و مودبانه درخواست نامعقول ما را رد کنند.

اگر خود را صاحب این حقوق نمی‌دانید، به این معناست که در قبال شرایط و رویدادها، به طور منفعل واکنش نشان می‌دهید و احساس خشم و آسیب زیادی می‌کنید.

۲. رفتارهای ابراز وجود به معنای رفتارهای پر خاش‌گرانه نیست. رفتار پر خاش‌گرانه عبارت است از ایستادگی سرسختانه برای مطالبه‌ی حقوق خود و ابراز عقاید و احساسات خود به شیوه‌ی نامناسب که باعث زیر پا گذاشتن حقوق دیگران می‌شود ولی در رفتار جرئت‌مندانه، ما ضمن احترام گذاشتن به خواسته‌ها و احساسات دیگران، عقیده و احساس خود را بیان می‌کنیم.

۳. به دانش‌آموزان بیاموزید که وقتی کسی از آن‌ها انتقاد می‌کند و می‌دانند که حق با اوست، باید بدون دلیل تراشی آن را بپذیرند. این رفتار باعث ایجاد رابطه‌ی بهتر با طرف مقابل می‌شود.

۴. از فردی که به شکلی کلی یا مبهم از شما انتقاد کرده است، بخواهید منظور خود را صریح و روشن بیان کند.

۵. دانش‌آموزان را تشویق کنید تا ابتدا کارهای بزرگ را به اجزای کوچک و قابل انجام تبدیل کنند؛ سپس، برای به اتمام رساندن امور تا حد ممکن تلاش کنند.

۶. احساسات مختلف مثل خشم، شادی، تنفر، عصبانیت، محبت، عشق و تعجب را به دانش‌آموزان آموزش دهید و به آنان کمک کنید که این احساسات را در خود شناسایی کنند و شیوه‌های مقابله با آن‌ها را نیز به آنان آموزش دهید.

۷. به دانش‌آموزان آموزش دهید که توانایی در میان گذاشتن احساسات خود

با دیگران و گوش دادن به احساسات آنان نوعی ابراز وجود کردن است. به آن‌ها کمک کنید که این توانایی را در روابطشان به کار گیرند.

۸. در ارتباط با دانش‌آموزان از پیام‌های منفی کلامی و غیر کلامی استفاده نکنید؛ مثلاً «بی‌عرضه، هیچ کاری از تو بر نمی‌آید»، «نپرس چرا؟ فقط کاری را که گفتند بکن» و ...

از جمله خصوصیات پیام‌های کلامی منفی آن است که اغلب با واژه‌هایی مثل «نکن» یا «نمی‌توانی» شروع می‌شوند. کودکی که پیام‌هایی در چارچوب منفی دریافت می‌کند، در حقیقت می‌آموزد که به خود اطمینان نداشته باشد و آن‌چه را که عمیقاً می‌خواهد، انجام ندهد. دانش‌آموزی که انبوه پیام‌های «تو نمی‌توانی» را دریافت می‌کند، فکر کردن را کنار می‌گذارد و حس می‌کند نمی‌تواند خودش باشد یا چیزی را تجربه کند؛ در نتیجه، در کلاس برای سؤال کردن یا انجام دادن کارهای دیگر فعالانه عمل نمی‌کند.

۹. به دانش‌آموزان بیاموزید که هر روز در کلاس یک پیام مثبت به یک‌دیگر بگویند.

مثل: «من واقعاً از این کارت لذت می‌برم»، «تو فوق‌العاده‌ای».

۱۰. تمرینات آرمیدگی از جمله آرامش تنفسی و بدنی را به دانش‌آموزان آموزش دهید. ساده‌ترین شیوه‌ی آرمیدگی، آگاهی از نحوه‌ی تنفس است. برای دانش‌آموزان توضیح دهید هنگامی که ما در وضع استرس‌آور هستیم، احتمال دارد که نفس را حبس کنیم و بریده بریده نفس بکشیم. همین موضوع به ایجاد تنش در سایر اعضای بدن منجر می‌شود. به علاوه، سبب می‌گردد که ما احساسی

در مهارت «نه گفتن» ابتدا تصمیم بگیرید که آیا دادن پاسخ مثبت به درخواست مورد نظر به نفع شما هست یا خیر

همراه با ناراحتی و عصبانیت در خود داشته باشیم و آن را به دیگران نیز منتقل کنیم. هنگامی که از نظر جسمانی احساس آرامش بیش تری داریم، کم تر احساس ناراحتی و فشار می کنیم و در ابراز وجود، قاطعیت بیش تری به خرج می دهیم.

۱۱. ویژگی های غیر کلامی رفتار جرئت مندانه را به دانش آموزان آموزش دهید؛ از جمله:

هنگام صحبت کردن با دیگران به چهره ی آنان نگاه کنید.
با صدای محکم ولی بدون فریاد و تنش صحبت کنید.

با کلمات شمرده و واضح و با سرعتی که بیان گر اعتماد به نفس باشد، حرف بزنید.
و ...

۱۲. به دانش آموزان بیاموزید در بیان افکار و احساسات خود از ضمیر من استفاده کنند.

مثلاً من دوست دارم ...، من می خواهم ...، من فکر می کنم ...، من این کار را نمی کنم.

۱۳. گام های مهارت «نه گفتن» را به

دانش آموزان آموزش دهید.

گام ۱. در مهارت نه گفتن، ابتدا تصمیم بگیرید که آیا دادن پاسخ مثبت به درخواست مورد نظر به نفع شما هست یا خیر. به عبارتی، پیامد کوتاه مدت و بلند مدت درخواست را بررسی کنید.
گام ۲. علت تصمیم یا خواسته و احساسات را بگویید.

گام ۳. به طرف مقابل نشان دهید که نظر و خواسته یا احساس او را درک کرده اید.

موقعیت: یکی از هم کلاسی ها از دانش آموز می خواهد که کتابش را به او قرض دهد؛ در حالی که خودش به آن کتاب احتیاج دارد. پاسخ غیر جرئت مندانه: (با احساس ناراحتی) «باشه؛ حالا که می خواهی، کتابم را می دهم» پاسخ جرئت مندانه: «نه، نمی توانم کتابم را به تو قرض بدهم.» (گام ۱)؛ «خودم آن کتاب را لازم دارم.» (گام ۲)؛ «البته می دانم که تو واقعاً به آن نیاز داری» (گام ۳).

۱۴. از دانش آموزان بخواهید موقعیت هایی را که نه گفتن برایشان دشوار است، شناسایی کرده و گام های یاد شده را تمرین کنند.

۱۵. از دانش آموزان بخواهید بعد از شناسایی موقعیت های دشوار به روش ایفای نقش عمل کنند.

۱۶. به دانش آموزان آموزش دهید در ارتباط خود با دیگران و بیان احساس و افکار خود از پیام های سه بخشی استفاده کنند:

بخش ۱. رفتار یا عملی را که به تعارض یا ناراحتی شما منجر شده است، بیان کنید؛ مثال: «چند بار شده که تو بدون اجازه رفتی سراغ میز کتاب های من؟»

بخش ۲. به فرد مقابل بگویید که رفتار خاص او چه احساسی در شما ایجاد کرده

است؛ مثال: «این منو ناراحت می کنه.»

بخش ۳. اثر آن رفتار را بر عملکرد و برنامه هایتان بگویید؛ مثال: «چون آن وقت احساس می کنم که روی دوستی ما اثر بدی می گذاره.»

۱۷. به دانش آموزان بیاموزید که برای بیان خواسته های خود، ابتدا شرایط خویش را توصیف کنند.

مثال: «من فردا امتحان دارم و باید در اتاق ساکت درس بخوانم. میشه منو در اتاق تنها بگذاری؟»

۱۸. به دانش آموزان بیاموزید در موقعیت هایی که نمی توانند به طور مستقیم نه بگویند، از شیوه های غیرمستقیم استفاده کنند. این شیوه ها عبارتند از: گفتن مسائل همان گونه که هست (نه ممنونم؛ دوست ندارم)، بهانه آوردن (نه ممنونم؛ عجله دارم باید بروم)، طفره رفتن (نه ممنونم؛ حالا نه شاید بعد)، عوض کردن موضوع (نه بگویید و سپس از موضوع دیگری حرف بزنید)، تکرار کردن (نه خیلی ممنونم؛ نه، اصلاً علاقه ای ندارم)، دور شدن (بگویید نه و بروید)، اجتناب از موقعیت (به موقعیتی که احتمال دارد چنین درخواست هایی از شما بشود، وارد نشوید).

منابع

- محمد خانی؛ شهرام؛ مهارت جرئت مندانه ی ویژه ی دانش آموزان، تهران، انتشارات طلوع دانش، ۱۳۸۶.
- تلون اند، انی؛ پرورش توانایی اظهار وجود و قاطعیت، مترجمان: قاسم نظری، آرش مولا، تهران، انتشارات به نشر، ۱۳۸۶.
- البرتی، رابرت، امونز، مایکل؛ روان شناسی ابراز وجود، مترجم: مهدی قراچه داغی، تهران، علمی، ۱۳۸۵.
- بازارت، ملاتی؛ اعتماد به نفس سالم؛ مترجمان: الهام آرام نیا، سید شمس الدین حسینی، تهران، نشر پیکان، ۱۳۸۴.

راهبردهای رویارویی
با مشکلات رفتاری و
عاطفی دانش آموزان

مریم صیاد شیرازی
کارشناس ارشد مشاوره

لج بازی کودکان و روش برخورد با آن

۵. حفظ ثبات هیجانی از طرف والدین و معلمان.
در شرایطی که بچه لج بازی می کند، در هیجانات و حالت چهره معلم یا والدین تغییراتی پدیدار می شود. در چنین شرایطی کودک به هدفش که به هم زدن آرامش و ثبات است، رسیده است و تقویت می شود؛ بنابراین ضروری است والدین و معلمان، خود را از نظر هیجانی مهار کنند.
۶. شنونده ی خوبی برای بچه ها باشیم و فرصتی را برای حرف زدن به آن ها بدهیم.
۷. کاهش سطح مداخله ی والدین در امور بچه ها.
۸. توجه مناسب به رفتارهای مثبت دانش آموز.
۹. آموزش مهارت حل مسئله.
۱۰. شناسایی نکات استرس آور زندگی کودک و کاهش و از بین بردن آن عوامل.

منابع

۱. ونینگ، کنت (۱۳۸۲)؛ چگونه کودکان را با خود همراه کنیم؟ (مهدی تهرانی دوست، مترجم). تهران: انتشارات سنا.
۲. انجمن روان پزشکی آمریکا. (۱۳۸۱). راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی (محمدرضا نیکخو و همکاران، مترجمان). تهران: انتشارات سخن.
۳. یوسفی لویه، مجید. (۱۳۸۶). جزوه های منتشر نشده. مرکز خدمات مشاوره ای آرمش.

۳. سرزنش زیاد کودکان؛ کودک می گوید: «من به عنوان یک انسان حق دارم خطا کنم و به خاطر خطاهایم مستحق این همه سرزنش نیستم».
۴. انعطاف ناپذیری والدین در برابر خطاهای کودک

راهبردهای مقابله با لج بازی در کودکان و دانش آموزان

۱. پذیرش خطاهای کودک: پذیرش یعنی رفتاراش را به شخصیتش نسبت ندهیم و از آن جدا کنیم؛ در عین حال که او را مسئول رفتاراش می دانیم، آن رفتار را عامل تخطئه کردن او قرار ندهیم.
۲. مشخص کردن دقیق انتظاراتمان از دانش آموز؛
۳. به کار بردن کلمات و جملات مناسب در محاوره؛

مثال: گفته می شود (عرضه نداشتی یک کاری را درست انجام دهی؟ آدمی که می خواهد این کار را بکند باید این طوری... عمل کند) وقتی همان اول به کودک گفته شود که عرضه نداری، حرف های دیگر را نمی شنود و ادراکی صورت نمی گیرد.
۴. گذاشتن چند راه انتخاب برای انجام امور درخواستی مثلاً: این فعالیت ها باید در کلاس انجام شود ۱..... ۲..... ۳..... چه کسی داوطلب است؟

براساس طبقه بندی DSM از اختلالات، افراد لج باز و نافرمان با ویژگی های زیر معرفی می شوند:
- اغلب به طور فعال از انجام دادن خواسته ها و رعایت قواعد بزرگسالان سرپیچی می کنند.
- اغلب به طور عمد موجب ناراحتی دیگران می شوند.
- اغلب دیگران را برای اشتباهات و بدرفتاری خود سرزنش می کنند.
- اغلب حساس و زودرنج اند.
- اغلب خشمگین و بد اخم اند.
- اغلب کینه توز و انتقام جو هستند.
کلیدواژه ها: لج بازی، توجه، هیجان.

عوامل لج بازی در کودکان

۱. نوع توجه والدین

چهار دسته توجه وجود دارد:
الف - توجه کافی نمی کنند.
ب - توجه مشروط می کنند. (اگر این کار را بکنی پسر- دختر خوبی هستی).
پ - توجه زیاد می کنند.
ت - توجه منفی دارند (مثل داد زدن سر بچه ها). بچه با لج کردن به والدین می گوید: «یاد نگرفتی بهتر از این بگویی! حالا که این طور است، پس بگیر»
۲. ناکامی



تعلیم و تربیت بر مبنای اخلاق اسلامی

آسیه شریعتمداری
دانشجوی دکترای مشاوره

مقدمه

هر نظریه‌ی تعلیم و تربیت باید مبتنی بر یک نظریه‌ی شخصیت باشد. بدون داشتن نظریه‌ای در مورد رشد و شکل‌گیری شخصیت و شناخت انگیزش‌های انسان، نمی‌توان در خلأ، در مورد تعلیم و تربیت نظریه‌پردازی کرد. در سال جاری، برآنیم که مبحث آموزش خانواده را براساس نظریات اخلاق اسلامی

و با موضوع انگیزش‌های انسان و نحوه‌ی پرورش این انگیزش‌ها با هدف شکوفایی استعدادهای انسانی طرح کنیم.

انسان در فصول مختلف، تصمیم‌های مختلفی می‌گیرد و بایدها و نبایدهای گوناگونی دارد، حتی در شبانه‌روز نیز بایدها و نبایدهای گوناگونی دارد؛ زیرا حوادث یکسان نیستند. مثلاً گاهی، وقت کار و

گاهی وقت استراحت است. این بایدها و نبایدها به نوع رابطه‌ی انسان با حوادث مختلف بستگی دارد؛ به عبارت دیگر، انسان بایدها و نبایدها را براساس روابطی که بین خود و جهان می‌بیند، تنظیم می‌کند. در جهان آفرینش موجودی یافت نمی‌شود که همه چیز برای او مساوی باشد. انسان نیز مانند سایر موجودات محدود است و به طور قهری، بعضی چیزها برای او سودمند، و

انسان دارای دو جنبه یا دو مرتبه است: یکی پنهان و باطن و دیگری آشکار و ظاهر

بر عناصر زیستی شخصیت تأکید زیادی کرده‌اند. آن‌ها معتقدند که صفات به‌طور عمده ارثی هستند و عناصر زیستی و ژنتیکی نیرومندی دارند. کتل و همکارانش ظرف مدت چندین سال مطالعه ۳۵ صفت اصلی یا صفات مرتبه‌ی اول را مشخص کردند که عمدتاً بعد سرشتی شخصیت را ارزیابی می‌کنند (فیست، ترجمه‌ی سید محمدی، ۱۳۸۴). بنابراین، این ویژگی‌ها و آمادگی‌های نسبتاً ثابت، از نظر کتل عمدتاً سرشتی هستند.

ب- عوامل محیطی و تربیتی: عامل دوم ایجادکننده‌ی خلق، تربیت یا عادت است. انسان در اثر الگوگیری، مجالست و همنشینی، تبعیت از آداب و سنن، صفاتی را کسب می‌کند که ممکن است در اثر تکرار به صورت عادت‌های پایدار درآید. اصولاً اساس تربیت، پرورش استعدادهای درونی فرد است. اگر تربیت در مسیر فطرت باشد، فرد متخلق به فضائل اخلاقی می‌گردد و اگر در جهت خلاف فطرت باشد رذائل اخلاقی در فرد رسوخ می‌کند.

کتل نیز در تحقیقات تحلیل عاملی به این نتیجه رسید که در مورد برخی از صفات عمقی (مثل درون‌گرایی/برون‌گرایی) نیمی از واریانس به عامل توارث‌پذیری و نیمی به عامل محیط مربوط می‌شود (فیست، ترجمه‌ی سید محمدی، ۱۳۸۴).

اما صفت، ویژگی یا آمادگی نسبتاً دائمی است که مشخص می‌کند یک نفر هنگام روبه‌رو شدن با موقعیتی مشخص چه کاری انجام خواهد داد. آلپورت (به نقل از شولتز، ترجمه‌ی کریمی و همکاران، ۱۳۷۸) رفتار بیان‌گر را این‌گونه تعریف می‌کند: «رفتاری است بیش‌تر خودانگیخته، بازتاب جنبه‌های اساسی شخصیت، تغییر آن بسیار دشوار، بدون هدفی مشخص و معمولاً بدون این‌که از آن آگاه باشیم، آشکار می‌شود». بین تعریف صفت و خلق، ویژگی فرد بودن، ثبات در رفتار و علت صدور افعال، و بین خلق و رفتار بیان‌گر آلپورت، ناآگاهانه بودن و دشواری تغییر، مشترک است.

از آن‌چه گفته شد، چنین برمی‌آید که اخلاق آدمی ثابت است و تغییر دادن آن، کار چندان ساده‌ای نیست؛ بنابراین، چنان‌چه انسان به رفتاری خو گرفته باشد که از نظر اخلاقی رذیلت محسوب می‌شود، چون رفتار خلقی، طبق تعریف، بدون تأمل صادر می‌شود، تغییر دادنش سخت و بلکه طاقت‌فرساست. پس بهتر است والدین قبل از شکل‌گیری صفات ناپسند اخلاقی در کودکان، نسبت به نحوه‌ی شکل‌گیری فضیلت‌ها شناخت پیدا کنند، عوامل شکل‌گیری اخلاق عبارت‌اند از:

الف - عوامل سرشتی: اولین عامل مؤثر در صفات و ملکات اخلاقی، سرشت انسان است. برخی از سرشت‌ها در اصل خلقت، مستعد بعضی خلق‌و‌خوی‌هاست و برخی دیگر، مقتضی خلاف آن است. برخی افراد با کم‌ترین سببی به خشم می‌آیند یا می‌ترسند یا غمگین می‌شوند، و با کم‌ترین چیز خنده‌داری می‌خندند (جوادی آملی، ۱۳۸۵).

نظریه‌ی شخصیتی صفات نیز با چنین نظری هم‌گرایی‌هایی دارد. **آیزنک و کتل**

برخی از آن‌ها برای وی زیان‌بارند؛ بنابراین، کارهایی که انسان انجام می‌دهد، یا به سود یا به زیان اوست. کار علوم طبیعی، کشف اسرار و عناصر طبیعت، و تنظیم و تدوین قوانین آن است؛ آن‌گونه که این قوانین به انسان در رام کردن طبیعت به مقتضای مصلحتش و همراهی با او در رویارویی با مشکلات کمک کند. هر علم در مورد بخشی از درست‌ها و نادرست‌های نظام آفرینش نظر می‌دهد (آملی، ۱۳۸۵). اخلاق نیز در مورد درست و نادرست رفتاری اظهار نظر می‌کند. اخلاق به این معنا یک علم است اما گاهی منظور از اخلاق، مجموعه‌ی ملکات و صفاتی است که در نفس انسان رسوخ داشته باشد و موجب آن شود که رفتاری متناسب با آن خلق، و بدون نیاز به تأمل و تفکر از وی صادر شود (مسکویه، ۱۴۱۱). جوادی آملی (۱۳۸۵) اخلاق را عبارت از ملکات نفسانی و هیئات روحی می‌داند که باعث می‌شود کارهای زشت یا زیبا، به آسانی از نفس متخلق به اخلاق خاص نشئت بگیرند. نراقی (ترجمه‌ی مجتبی، ۱۳۸۸) نیز خلق را این‌گونه تعریف می‌کند: «ملکه‌ای نفسانی که باعث صدور افعال به آسانی و بدون نیاز به تفکر و تأمل می‌شود. ملکه کیفیتی است نفسانی که دیر و به کندی زوال می‌پذیرد. در مقابل، حال کیفیتی است نفسانی که به سرعت از میان می‌رود (ص ۲۱). در واقع تعریف اول، تعریف علم مطالعه‌ی این ملکات و صفات است.

این تعاریف به تعریف حالت‌های خلقی و صفت در نظام شخصیتی کتل و رفتار بیان‌گر آلپورت نزدیک است. کتل (به نقل از فیست، ترجمه‌ی سید محمدی، ۱۳۸۴) حالت خلقی را این‌گونه تعریف می‌کند: «تغییرات موقتی در رفتار که در نتیجه‌ی تغییرات محیطی فوری روی می‌دهد».

ج- اراده، صبر و پایداری: خلق

اگرچه باعث می‌شود که عملی بدون تأمل و تفکر صادر شود اما به این معنی نیست که فرد از رفتارش آگاه نباشد. قرآن کریم می‌فرماید بلکه انسان بر نفس خود بصیرت دارد (یعنی هر کس وقتی به درون خود سری می‌زند، خود را خوب می‌شناسد) هر چند بخواهد عذرهایی بتراشد.^۱ بنابراین پس از شکل‌گیری اخلاق در دوران کودکی، ایجاد خلق جدید ممکن است، هرچند این کار عزمی استوار، تلاش و مجاهدت و استقامت می‌طلبد.

صدرالمتألهین (به نقل از آملی، ۱۳۸۵) مرز جدایی انسان از حیوان را اراده و میل می‌داند. حیوان فقط با میل، یعنی با نیروی کشش و جاذبه‌ی شهوت و غضب حرکت می‌کند. اما انسان می‌تواند علاوه بر حرکت از روی میل، با رهبری عقل، تلاش و کوشش کند و در این صورت با اراده حرکت کرده است.

قوای نفسانی (هرم انگیزش‌ها و نیازها)

انسان دارای دو جنبه یا دو مرتبه است: یکی پنهان و باطن و دیگری آشکار و ظاهر، یکی روح و دیگری بدن. وجود انسان فراتر از ظاهر فیزیکی و جسمانی اوست. باطن وجود انسان، نفس اوست. نفس بر حسب اعتبارات مختلف به صورت‌های مختلفی نام‌گذاری می‌شود. گاه در برابر جسم از واژه‌ی روح استفاده می‌کنیم؛ زیرا زندگی جسم به آن بسته است. گاه بعد غیرجسمانی را عقل می‌نامند؛ چون درک معقولات از طریق آن صورت می‌گیرد، و زمانی آن را قلب می‌خوانند؛ زیرا به وسیله‌ی خاطرات دگرگون می‌شود (نراقی، ترجمه‌ی مجتبوی، ۱۳۸۸).

سعادت انسان در گرو شناخت نفس خویش است. شناختن نفس چنان اهمیت دارد که آن را مایه‌ی معرفت خدا برشمرده‌اند.^۱ تا نفس خویش را شناسیم، چگونه می‌توانیم فضیلت‌ها را پرورش دهیم؟ امام محمد غزالی (به کوشش حدیو جم، ۱۳۵۴) در اهمیت شناخت نفس خویش می‌گوید:

«پس تو را حقیقت خود طلب باید کرد تا خود چه چیزی و از کجا آمدی و کجا خواهی رفت و اندر این منزل گاه، به چه کار آمده‌ای و تو را از بهر چه آورده‌اند و سعادت تو چیست و در چیست و شقاوت تو چیست و در چیست» (ص ۱۴).

برای شناخت نفس باید قوا یا کشش‌های آن را بشناسیم. نفس انسان دارای چهار کشش است: قوه‌ی عقلانی، قوه‌ی غضب، قوه‌ی شهوت و قوه‌ی وهم (نراقی، ترجمه‌ی مجتبوی، ۱۳۸۸).

هر موجودی دست کم یک خصوصیت دارد که ویژگی اوست و او را از موجودات دیگر متمایز می‌کند اما در عین حال می‌تواند ویژگی‌هایی مشترک با موجودات دیگر داشته باشد. کمال هر موجود به میزان بروز ویژگی خاص اوست. ویژگی خاص انسان، قوه‌ی عقلانی اوست که به وسیله‌ی آن معقولات را درک می‌کند و زشت و زیبا را از هم تمیز می‌دهد. به سبب داشتن همین ویژگی است که رفتارهای او به زشت و زیبا یا خیر و شر تقسیم می‌شوند اما انسان در قوه‌ی شهوت و غضب با حیوانات مشترک است و اگر مجال دهد که ویژگی‌های منبعث از این دو کشش در او تسلط یابند، خود را از مرتبه‌ی انسانی پایین آورده و به مرتبه‌ی حیوانی تنزل داده است (طوسی، تصحیح همایی، ۱۳۶۳).

هر یک از قوای یاد شده، در زندگی

انسان نقشی ایفا می‌کند، کار قوه‌ی شهوت حفظ و ادامه‌ی حیات بدن است. پس، مفهوم شهوت چیزی فراتر از قوای جنسی است و به هر چیزی که برای کسب انرژی و سلامت بدن لازم است، مربوط می‌شود. قوه‌ی غضب تندی و زیاده‌روی قوای شهوی و شیطانی (قوه‌ی وهم) را درهم می‌شکند و آن‌ها را تحت سلطه درمی‌آورد. پس این قوه، تعدیل‌کننده‌ی خودخواهی و حيله‌گری انسان است. کار قوه‌ی واهمه، ادراک معانی جزئی و استنباط چاره‌ها برای رسیدن به مقاصد صحیح است (نراقی، ترجمه‌ی مجتبوی، ۱۳۸۸).

نحوه‌ی اجتماع این قوا در انسان همانند گردآمدن فرشته یا حکیمی است با سگ و خوک و شیطان در یک‌جا که در میان آن‌ها کشمکش باشد؛ به‌طوری که هر که غالب گردد، بر دیگران حاکم می‌شود. نفس آدمی جایگاه کشمکش و تدافع این قواست. اگر عقل بر همه‌ی قوا حاکم شود و قوای دیگر

برای این که بتوانیم
قوه‌ی عقلانی را بر
وجود خود مسلط
کنیم، لازم است
با اصول پرورش آن
آشنا شویم

را تحت فرمان خود درآورد، به نحوی که در هیچ کاری بدون اشاره‌ی او اقدامی نکنند، همگی به راه اعتدال کشانده می‌شوند و عدالت در قلمرو تن پدیدار می‌گردد اما اگر عقل نتواند چیره شود، قوه‌ی غضب، پیوسته انسان را به آزار و دشمنی، و قوه‌ی شهوت، او را به فساد و فحشا وامی‌دارد و قوه‌ی واهمه در اندیشه‌ی نیرنگ و مکر و فریب است تا خواهش‌های دو قوه‌ی شهوت و غضب را عملی سازد (نراقی، ترجمه‌ی مجتبوی، ۱۳۸۸).

هر یک از این قوا برای انسان نوعی لذت یا درد فراهم می‌کنند؛ لذت قوه‌ی غضب به مقتضای طبیعتش در چیره شدن و غلبه یافتن است، مانند خوش حالی حاصل از پیروزی و نیل به جاه و مقام، و احساس دردش در مغلوب شدن. غریزه‌ی شهوت از طریق رسیدن به غذا و رفع دیگر نیازهای بدن، به احساس لذت منجر می‌شود و درد قوه‌ی شهوت ناشی از ادراک گرسنگی و

تشنگی و گرما و سرما و نظایر این‌هاست. لذت قوه‌ی وهم یا خیال حاصل از ادراک معانی جزئی ملایم و هماهنگ است، مانند تماشای یک اثر هنری زیبا، و درد قوه‌ی خیال حاصل از ادراک ناملازمات است و بالاخره، لذت عقل در علم و معرفت، و دردش در جهل است (نراقی، ترجمه‌ی مجتبوی، ۱۳۸۸).

البته لذت‌ها بر دو نوع‌اند: لذت‌های فعال^۲ و لذت‌های منفعل. لذات حسی مربوط به قوای غیرعقلانی. انفعالی است؛ چون زوال‌پذیر است و ماندگار نیست اما لذت عقلی جنبه‌ی فعال دارد و با دگرگونی شرایط زوال‌ناپذیر است (نراقی، ترجمه‌ی مجتبوی، ۱۳۸۸، جوادی آملی، ۱۳۸۵). حاصل کلام آن است که اگر قوه‌ی عقل بر دیگر قوا مسلط گردد، آن‌ها در ارضا، راه اعتدال در پیش می‌گیرند و به میزان لازم ارضا می‌شوند. در این صورت، لذت‌های انفعالی گذرا به لذت‌هایی ماندگار منجر می‌گردند؛ حتی اگر گاهی در اثر جلوگیری از ارضای بی‌رویه‌ی قوای غیرعقلانی، به دردی گذرا دچار شود؛ یعنی برای رسیدن به لذت‌های ماندگار، لازم است پیوسته و فعالانه از لذت‌های زودگذر و افراطی صرف‌نظر کنیم.

یکی از پیچیده‌ترین مسائل اخلاقی این است که بدانیم آیا به گونه‌ی اسیری خدمت‌گزار، لذت می‌بریم یا مانند فرمان‌روایی حاکم؟ تهذیب اخلاق آن است که انسان مانند امیر و فرمانده لذت ببرد نه مانند اسیر فرمان‌بردار (جوادی آملی، ۱۳۸۵). بهترین زمان برای یادگیری کنترل نفس و جلوگیری از لذات زودگذر، دوران کودکی است؛ بنابراین، بر والدین لازم است که از شناخت کافی برای پرورش قوای نفسانی برخوردار باشند و در عین حال، با

تهذیب نفس خویش الگوی مناسبی برای پرورش فضیلت‌ها در کودکان و نوجوانان باشند.

انسان در ارضای هر یک از این قوای چهارگانه هم ممکن است راه افراط پیش گیرد هم راه تفریط. افراط و تفریط در هر یک از این قوا به ردیلت خاصی منتهی می‌شود اما اگر انسان در ارضای قوا، حد وسط در پیش گیرد، فضیلت‌های اخلاقی به‌وجود می‌آیند.

برای این که بتوانیم قوه‌ی عقلانی را بر وجود خود مسلط کنیم، لازم است با اصول پرورش آن آشنا شویم. انسان بدون شناخت نمی‌تواند مهار غرایز شهوانی و غضب خود را در دست گیرد. هم‌چنین، شناخت راه‌های افراط و تفریط در قوا برای حفظ اعتدال لازم است.

تربیت عقلانی انسان

در اسلام به کسب علم بسیار توصیه شده است. کسب علم یعنی آموزش و فراگیری، اما مهم‌تر از کسب علم، تفکر و تعقل است. پرورش قدرت تفکر در کودکان، قدرت تشخیص صحیح حق از باطل را در آنان ایجاد می‌کند. برای پرورش صحیح عقلانی، لازم است به اصول زیر توجه شود (مطهری، ۱۳۸۸):

● یکی از اصول مهم پرورش عقلانی، پرورش قدرت تمیز و جداکردن است. تمیز سخن راست از دروغ، تمیز سخن ضعیف از سخن قوی، و سخن منطقی از غیرمنطقی. در واقع، ما باید خود را عادت دهیم که شنیده‌ها را نقد و بررسی کنیم. عقل زمانی عقل است که به شکل غریبال درآید و هر درون دادی را سبک و سنگین کند. رسول اکرم (ص) می‌فرماید: «برای جهالت انسان همین بس که هرچه می‌شنود، نقل کند».

**انسان باید
حقیقت‌طلب باشد
و خود را نسبت به
حقایق، بی‌غرض و
بی‌طرف نگاه دارد تا
چیزها را همان‌طور
که هستند، بشناسد**

برخی افراد با کمترین سببی به خشم می آیند یا می ترسند یا غمگین می شوند و با کمترین چیز تعجب آوری می خندند

وقتی والدین این ویژگی را در رفتار خود نشان دهند، الگویی مناسب برای فرزندان خود خواهند بود.

● اصل دیگر، توجه به آینده و عواقب امور و نتایج نهایی کارها است. مولوی در این زمینه می گوید:

این هوا پر حرص و حالی بین بود

عقل را اندیشه یوم‌الدین بود

هر که آخر بین بود، او مؤمن است

هر که آخور بین بود، او بیدن است

● اصل دیگر همراه بودن عقل و تفکر با علم است. اطلاعات به منزله‌ی مواد خام است که عقل روی آن به تجزیه و تحلیل، و استنتاج می‌پردازد. اگر اطلاعات نباشد، عقل در خلأ عمل می‌کند. به کودکان خود مطالعه و تحقیق را به‌طور عملی آموزش دهید. برای این کار در برنامه‌ی روزانه‌ی خود، زمانی را به مطالعه اختصاص دهید. کودکان علاوه بر خوراک جسمانی، به خوراک روحی هم نیاز دارند.

● مسئله‌ی دیگر، آزاد کردن عقل از استیلای تلقین‌های محیط، عرف، عادت و نفوذ سنت‌های اجتماعی است. قرآن

بارها کسانی را که اسیر تقلید از پدران و گذشتگان هستند و تعقل و فکر نمی‌کنند، مورد نکوهش قرار می‌دهد. قرآن می‌خواهد افراد را بیدار کند که دریابند مقیاس و معیار باید تشخیص عقل و فکر باشد، نه صرف این که پدران ما چنین کردند. همه‌ی مخالفان پیامبران، دعوت پیامبر زمان خود را به این دلیل که با سنت‌های گذشته‌ی پدرانشان متفاوت بوده است، رد کردند. در برخورد با کودکان، از تعبیری مثل «پدر من چنین می‌کرد» استفاده نکنید. پدران مرجع درستی و حق نیستند.

● پیروی کردن از اکثریت مورد دیگری است که به پرورش عقلانی لطمه می‌زند. عقل حکم می‌کند که قضاوت خود را از حاکمیت عدد، و ملاک بودن اکثریت آزاد کنیم، چون بیش‌تر مردم پیرو گمان و تخمین‌اند نه عقل و علم و یقین. مولا علی (ع) می‌فرماید: «هرگز در راه هدایت، به دلیل این که در آن راه و جاده افراد کمی هستند، وحشت نکنید»^۱.

● مورد دیگر که در ارتباط با مورد قبلی است، این است که قضاوت‌های مردم درباره‌ی انسان نباید ملاک تصمیم‌گیری باشد. انسان در امور مربوط به خودش، مثل احساسات و پوشیدن لباس، نباید قضاوت دیگران را بر خواست خود ترجیح دهد؛ بنابراین، به فرزندان خود نگوئید که «اگر فلان کار را بکنی، مردم به تو می‌خندند»؛ شاید آن کار مورد علاقه‌ی او باشد، کودک باید بیاموزد که به احساس خود احترام بگذارد. این برخورد به پرورش عزت‌نفس او کمک می‌کند.

● مطلب نهایی، پرورش روح علمی است. دانشمند بودن با روح علمی و جست‌وجوگر داشتن تفاوت دارد. انسان باید حقیقت‌طلب

باشد و خود را نسبت به حقایق، بی‌غرض و بی‌طرف نگاه دارد تا چیزها را همان‌طور که هستند، بشناسد. غرض‌ورزی نقطه‌ی مقابل روح علمی داشتن است. اگر در هر مورد جست‌وجوگر باشید و کودک را نیز به جست‌وجو تشویق کنید، از دیگران دنباله روی کورکورانه نخواهد کرد.

پی‌نوشت

۱. بل الانسان علی نفسه بصیره. ولو القی معاذیرہ (قیامت/ ۱۴-۱۵)
۲. اشاره به حدیث نبوی «مَنْ عَرَفَ نَفْسَهُ فَقَدْ عَرَفَ رَبَّهُ».
۳. در اصل متن، لذت فعلی گفته شده است.
۴. نهج‌البلاغه، خطبه‌ی ۳۰۱

منابع

۱. جوادی آملی، عبدالله؛ **مراحل اخلاق در قرآن**، چاپ پنجم، تهران، انتشارات اسراء، ۱۳۸۵.
۲. شولتز، دوان. **نظریه‌های شخصیت**، چاپ دوم، مترجمان: یوسف کریمی و همکاران، تهران، انتشارات ارسباران، ۱۹۹۰.
۳. طوسی، نصیرالدین؛ **اخلاق ناصری**، به کوشش مجتبی مینوی و علیرضا حیدری؛ تهران، خوارزمی، ۱۳۶۹.
۴. غزالی، محمد؛ **کیمیای سعادت**، تصحیح حسین خدیو جم، تهران، شرکت سهامی کتاب‌های جیبی، ۱۳۵۴.
۵. فیست، جس؛ فیست، گریگوری (۲۰۰۲)؛ مترجم: یحیی سید محمدی، **نظریه‌های شخصیت**، چاپ اول، تهران، انتشارات روان، ۱۳۸۴.
۶. نراقی، مهدی؛ ترجمه‌ی جلال‌الدین مجتبیوی، علم اخلاق اسلامی، چاپ نهم، تهران، انتشارات حکمت، ۱۳۸۸.
۷. مسکویه، ابوعلی؛ **تهذیب‌الاخلاق و تطهیر‌الاعراق**، قم، بیدار، ۱۴۱۱.
۸. مطهری، مرتضی. **تعلیم و تربیت در اسلام**، چاپ شصت و سوم، تهران، انتشارات صدرا، ۱۳۸۸.

پروتکل مشاوره گروهی آدلری

حسین سلیمانی: یجستانی
دکترای مشاوره
قسمت
اول

- تحلیل و بررسی باورها، اهداف و رفتارهای فرد که سبک زندگی را منعکس می کند.

- ایجاد بینش از طریق تفسیر به منظور افزایش آگاهی مراجع درباره ی خویش.

- جهت گیری مجدد تا مراجع بتواند چارچوب های جایگزین را در ارتباط با تفکر، احساس و رفتارش به وجود آورد.

پروتکل مورد نظر شامل یک جلسه ی مقدماتی و یازده جلسه ی درمانی است که به علت محدودیت صفحات، در این شماره چهار جلسه از کل پروتکل در اختیار خوانندگان ارجمند قرار می گیرد.

موجود در طر حواره شناختی اش (سبک زندگی) برمی آید این فرایند به عنوان یک نوع تجربه ی یادگیری اصلاحی^۱ به شمار می آید. اهداف فرایند مشاوره ی آدلری عبارت اند از: تقویت علاقه ی اجتماعی، کاهش احساس ناتوانی و حقارت، بازشناسی توانمندی ها و امکانات مراجع، جرأت بخشی، تغییر رفتار در درون سبک زندگی، تغییر اهداف نادرست (موساک، ۱۹۸۹).

چهار مرحله ی فرآیند مشاوره که اهداف فوق را تسهیل می نماید عبارت اند از:
- برقراری رابطه درمانی توأماً با همکاری و مشارکت.

در شماره های قبل به طور مختصر به مبانی نظری و مفاهیم رویکرد آدلری در گروه پرداختیم، در این شماره و احتمالاً شماره های آینده، اقدامات عملی در چارچوب جلسات گروهی آدلری برای استفاده ی مشاوران ارجمند ارائه می شود. البته ذکر این نکته نیز ضروری است مادامی که به مبانی نظری رویکردی اشراف نداشته باشیم استفاده از پروتکل درمانی توصیه نمی شود.

مشاوره ی آدلری، فرایندی آموزشی و مشارکت جویانه بین درمانگر و مراجع است به گونه ای که وقتی مراجع درصدد شناخت و تصحیح تحریف ها، اغراق ها و اشتباه های

جلسه‌ی مقدماتی

هدف: ارائه‌ی رهنمودهایی برای مشارکت اعضا و انجام پیش‌آزمون

معرفی برنامه، رهبر گروه، آموزش‌ها و اعتبارنامه‌هایی که کسب کرده.

معرفی اعضا در گروه (یکی از نقاط قوت خود را نیز معرفی کنند. یکی از مواردی که در سایر اعضا جذاب یافته است نیز معرفی می‌نماید. رهبر گروه می‌تواند این کار را برای اعضا در ابتدا «مدل‌سازی» کند).

ذکر این نکته که در پایان هر جلسه تکالیفی تا جلسه‌ی بعد مشخص و ۱۵ دقیقه‌ی ابتدای هر جلسه به بررسی گزارش نحوه‌ی اجرای تکالیف توسط اعضا اختصاص خواهد یافت.

جلسه‌ی اول

هدف: آشنایی با اهداف گروه، ایجاد ارتباط و همدلی

۱. مشخص کردن اهداف فرایند مشاوره‌ی گروهی

۲. توضیح خطوط کلی جلسات برای اعضای گروه: تأکید بر مسئولیت‌پذیری/ حقوق مساوی اعضای گروه/ رعایت اصل رازداری/ توجه و تعامل مداوم بین اعضا/ شرکت منظم اعضا در زمان و تاریخ معین جلسات/ ضرورت انجام تکالیف بین جلسات/ داشتن رویکرد توجه‌آمیز و امیدوارانه/ تمرکز بر رویکرد آموزشی از طریق حمایت، چالش و مواجهه بین اعضا/ فعالیت در جهت فهم و بهبود شیوه‌ی زندگی/ پروراندن برخی عقاید درباره‌ی معنای زندگی که ممکن است متفاوت از آن چیزی باشد که تاکنون یاد گرفته‌اید/ داشتن مشارکت و رویکرد حمایت‌گرایانه با سایر اعضا و رهبر

۳. تأکید بیشتر مشاور بر روابط درمانگرانه تا تمرکز صرف بر مشکل، از طریق دلگرمی دادن به جای تجزیه و تحلیل

۴. (مصاحبه‌ی ذهنی) ورود به بحث و

گفت‌وگو با اعضا: آیا شما هم شیوه‌ای برای زندگی دارید؟ آن شیوه کدام است؟ آیا از شیوه‌ی زندگی فعلی‌تان راضی هستید؟ آیا می‌توانید بهتر از این باشید؟ چه کارهایی باید برای بهبود این شیوه انجام دهید؟ پیش‌بینی می‌کنید اگر شیوه‌ی زندگی‌تان عوض شود چه تغییری در زندگی‌تان اتفاق خواهد افتاد؟

جلسه‌ی دوم

هدف: کاوش پویش‌های فرد، شناخت شیوه‌ی زندگی و عوامل مؤثر بر آن

۱. معرفی مجموعه‌ی خانواده: (جایگاه ترکیبی هریک از اعضا).

۲. تمرین مجموعه‌ی خانواده: اعضا به گروه‌هایی مطابق با ترتیب تولدشان در مجموعه‌ی خانوادگی تقسیم می‌شوند (تنها، بزرگ‌تر، میانی، کوچک‌تر). هر گروه راجع به تشابهات و تفاوت‌های خود از نظر خصوصیات گفت‌وگو کنند. هر گروه پس از گفت‌وگو درباره‌ی شباهت‌ها و تفاوت‌ها، به گروه اصلی گزارش دهد.

۳. کاوش درباره‌ی سایر عوامل مجموعه‌ی خانواده: با سؤالاتی مانند چه کسی فرزند محبوب بود؟

۴. گفت‌وگو راجع مجموعه‌ی خانواده: بهترین موقعیت در خانواده وجود ندارد بلکه آن‌چه مهم است این که هر فرد چگونه جایگاه خود را در خانواده درک می‌کند.

۵. تکلیف عملی: ویژگی‌های فرزندان با توجه به جایگاه تولد، در اختیار اعضا قرار می‌گیرد تا با مطالعه و تفکر در مورد آن، جلسه‌ی آینده راجع به جایگاه ترتیبی خود در دوران کودکی و بیان احساسات خود در آن زمان بپردازند.

جلسه‌ی سوم

هدف: کاوش پویش‌های فرد، آشنایی و چالش با تکالیف زندگی

شیوه‌ی زندگی ما به‌ویژه در دوران

جوانی در تکالیف زندگی نمود می‌یابد، ما تکالیفی را در راستای اهدافمان برمی‌گزینیم و به آن‌ها اهمیت می‌دهیم. برهه‌ای از زندگی فعلی‌تان را در نظر بگیرید، به کدام‌یک از تکالیف زیر بیش‌تر می‌پردازید؟ و این تکالیف در راستای کدام‌یک از اهداف زندگی‌تان است.

این تکالیف را به یک چرخ (چرخ سلامت) تشبیه می‌کنند، به‌طوری که هرچه به مرکز دایره نزدیک‌تر هستید کم‌تر به این فعالیت می‌پردازید و هرچه به محیط دایره نزدیک می‌شوید بیش‌تر به آن فعالیت می‌پردازید. بنابراین نظر خود را با نقطه مشخص و سپس نقاط را به هم وصل کنید

اگر نقطه‌ای که به هم وصل کردید از شکل دایره دور است، باید تعادلی بین تکالیف برقرار کنید به‌طور مثال چگونه صمیمیت در روابط را بالا ببریم؟

شیوه‌ی زندگی مابه‌ویژه در دوران جوانی در تکالیف زندگی نمود می‌یابد

رفتارهای سودمند

تشویق کردن	غرغر کردن
گوش دادن	سرزنش کردن
تقویت کردن	قهر کردن

- برای سایر تکالیف نیز رفتارهایی پیش‌بینی کنید. «تکته اینجاست که حتی اندکی توجه به زمینه‌های کمرنگ زندگیتان می‌تواند حرکتی را در وجود شما آغاز کند. پیشرفت در این کار مثل پیشرفت در پرش ارتفاع است، عجله نکنید، از فن مچ‌گیری استفاده کنید، ببینید به کدام یک از تکالیف کمتر و به کدام یک به شکل افراطی می‌پردازید. اگر شکل چرخ سلامتتان نامتعادل است یعنی این که در بعضی زمینه‌های زندگیتان بی‌نصیب مانده‌اید یا وقت کمی صرف آن‌ها کرده‌اید و بنابراین کمرنگ باقی مانده‌اند، به این ترتیب از هر فرصت برای تغییر هریک از تکالیف استفاده کنید. اگر حس معنوی‌تان ضعیف است دقایقی به مسجد مورد علاقه‌تان بروید یا

اولویت‌های شخصیتی، استراتژی‌هایی هستند که ما برگزیده‌ایم تا به اهدافمان برسیم

به موسیقی گوش بسپارید یا به یک نقطه‌ی سرسبز سفر کنید. چرخ سلامت موجود و چرخ سلامت مطلوب را ترسیم و آن‌ها را با هم مقایسه کنید.

جلسه چهارم

هدف: کاوش پویای فرد، شناخت و چالش با اولویت‌های شخصیتی

- بررسی تکالیف پنج‌گانه‌ی زندگی (هر عضو گروه یکی از مهم‌ترین یافته‌های خود را از این تکالیف، با گروه درمیان می‌گذارد). هریک از ما به گونه‌ای متفاوت و منحصر به فرد رفتار می‌کنیم که این مجموعه منحصر به فرد متشکل از رفتار، افکار و نگرش‌ها اولویت‌های شخصیتی ما است. اعضا با ۵ تکلیف مهم زندگی (کار، معنویت، عشق، روابط اجتماعی- خود) می‌توانند اولویت‌های شخصیتی خود را نیز مشخص سازند. اولویت را می‌توان با توجه به دو بخش «میزان علاقه‌ی اجتماعی» و «میزان فعالیت» مشخص نمود:

جدول ۱

- تیپ سودمند اجتماعی: چنین

افرادی با دیگران همکاری می‌کنند، اهل تلاش و پویایی و تغییرات اجتماعی هستند، انسان‌های مثبت، پخته و دلسوز خانواده، دوستان و جامعه هستند. در عین حال همیشه ترس از رها شدن نیز دارند.

- تیپ سلطه‌گر یا حاکم: چنین

افرادی بدون توجه به دیگران رفتار می‌کنند، آن‌ها نمی‌خواهند به‌طور ناموفق رفتار کنند

و از مورد تمسخر قرار گرفتن به شدت بیزارند. دیگران را کنترل می‌کنند. خطاها را نمی‌پذیرند. نوع افراطی این تیپ، آزارگر، بزهکار و ضد اجتماعی هستند.

- تیپ گیرنده (راحت طلب): انتظار

دارد خشنودی دیگران را جلب کند از این رو به آن‌ها وابسته می‌شود. فرد برای لذت‌جویی به انتظار نمی‌نشیند و آن چه را می‌خواهد به دست می‌آورد و در این باره باعث رنجش و آزرده‌گی دیگران نیز می‌شود.

- تیپ اجتناب‌کننده: نه برای

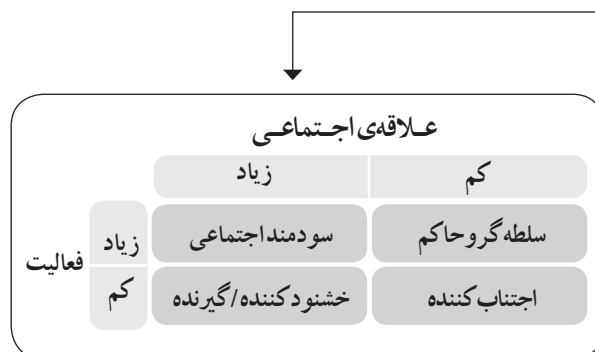
خودش احترام قائل است و نه برای دیگران، اگر روابط او برای مدتی با دیگران ادامه یابد، نتایج و عواقب آن طرد، انزجار، ناکامی، یأس و غضب می‌باشد.

اولویت‌های شخصیتی، استراتژی‌هایی هستند که ما برگزیده‌ایم تا به اهدافمان برسیم، هدف شما چیست؟ اولویت شما کدام است؟ آیا نیاز هست تغییر دهید؟ باید چه کارهایی را به زندگی فعلی‌تان اضافه کنید یا از آن کم کنید، تا اولویتتان عوض شود؟ فعالیت بیش‌تر یا علاقه‌ی اجتماعی بیش‌تر؟ (بحث و گفت‌وگو در گروه) آیا متوجه شده‌اید که انتخاب کدام یک از اولویت‌های شخصیتی شما زمینه را برای انجام تغییر در تکالیف زندگی فراهم می‌آورد؟

جلسات بعدی پروتکل در شماره‌ی آینده فصل‌نامه به چاپ خواهد رسید.

بی‌نوشت

1. Corrective Learning experience



آموزش هوش هیجانی، ناگویی خلقی، سلامت عمومی و پیشرفت تحصیلی

تهیه کننده: فرزانه اسلامی
کارشناس ارشد روان شناسی / مشاور
متن اصلی مقاله: دکتر منصوره نیکوگفتار
استادیار دانشگاه الزهرا

کلیدواژه‌ها: هوش هیجانی،
ناگویی خلقی، سلامت عمومی، پیشرفت
تحصیلی.

مقدمه

مطالعات اخیر نشان می‌دهند که موفقیت عمومی و بهزیستی در بزرگسالی به یادگیری چگونگی به کار بستن مهارت‌های اجتماعی و هیجانی در خلال تحول و مواجهه‌ی مؤثر با بسیاری از چالش‌های زندگی به منظور کاهش خطر بروز اختلال‌های روانی وابسته است (چرنیس و آدلر، ۲۰۰۰). نظریه‌ی هوش هیجانی که «سالووی» و «مهریر» (۱۹۹۰) آن را مطرح کردند، چهارچوب نوینی را برای پژوهش در حوزه‌ی سازش‌یافتگی هیجانی و اجتماعی فراهم آورد (لوپز، سالووی و اشتراوس، ۲۰۰۳). از این‌رو، چهارچوب نظری که مبتنی بر بنیان‌های هیجانی سازش‌یافتگی اجتماعی است، می‌تواند در تحول روی‌آورد‌های آموزشی و بالینی سودمند واقع شود (پلیتری، ۲۰۰۲).

از نظر تاریخی، مدارس همواره بر آموزش تحصیلی کودکان، تقویت مهارت‌های آن‌ها در حوزه‌های خواندن، نوشتن، حساب کردن و نظایر آن متمرکز بوده‌اند. اگرچه همواره این تصور وجود داشته که کسب موفقیت‌آمیز این مهارت‌ها تأمین‌کننده‌ی آینده‌ی شخصی و حرفه‌ای دانش‌آموزان است، امروزه متخصصان آموزش و پرورش دریافته‌اند که چالش‌های عصر جدید و خواسته‌های کنونی جامعه نیازمند مهارت‌های افزوده‌ای در حیطه‌های آگاهی هیجانی، تصمیم‌گیری، تعامل اجتماعی و حل تعارض‌اند. به‌رغم نبود انسجام تجربی، برخی از الگوهای نظری، آشکارا عاطفه، شناخت و رفتار را مرتبط با یک‌دیگر دانسته‌اند و تأثیر مستقیم توانایی فرد بر تنظیم هیجان‌های شدید (از جمله خشم، اضطراب و اندوه) و برخورداری از خودآگاهی (خواه اجتماعی یا تحصیلی) بر عملکرد فردی را پذیرفته‌اند. افزون بر این، آموزش خودمهارگری به کودکان (به‌ویژه در شرایطی که هیجان‌ها یا تنیدگی شدید

را تجربه می‌کنند) و نحوه‌ی استفاده‌ی مؤثر از مهارت‌های شناختی و ارتباطی به تعامل بین‌فردی بهتر و درنتیجه، عملکرد تحصیلی قابل‌قبول‌تر منجر خواهد شد. این یافته‌ها نه تنها نشان می‌دهند که مهارت‌های اجتماعی مثبت فی‌نفسه دربردارنده‌ی نتایجی ارزشمندند بلکه می‌توانند وسیله‌ای برای کسب دانش و تحول توانایی‌های شناختی باشند. مؤلفان بر این باورند که یادگیری (که اغلب در مدارس به محصول نهایی آن تقلیل می‌یابد) نه تنها یک روی‌داد بلکه فرایندی دارای عمق و گستره است و بدیهی است درک فرایند نمی‌تواند ماحصل توجه انحصاری به نتایج باشد. تمرکز بر نتایج و فرآورده‌های آموزش، توان درک و دریافت آن‌چه را که در فرایند یادگیری نهفته است زایل می‌کند و در این فرایند، هیجان‌ها می‌توانند سیر پیشرفت و موفقیت نهایی دانش‌آموزان را تسهیل یا تضعیف سازند. از آن‌جا که عوامل هیجانی و اجتماعی چنین نقشی را برعهده دارند، مدارس باید به این

جنبه از تعلیم و تربیت با هدف حفظ منافع دانش‌آموزان پردازند؛ چه طبق نظریه‌های اخیر، فرد تحصیل‌کرده، فردی آگاه، مسئولیت‌پذیر، علاقه‌مند و فاقد خشونت است. این اظهارات بدین معناست که توجه به ابعاد مهارت‌های اجتماعی و هیجانی، جایگزین تمرکز سنتی بر مهارت‌های شناختی مانند بهره‌ی هوش شده است (الیاس، هانتروکرس، ۲۰۰۱). یافته‌های پژوهشی ضمن تأکید بر اهمیت نقش هوش هیجانی در حوزه‌ی سلامت روانی و سازش‌یافتگی‌های هیجانی و اجتماعی، یادگیری مهارت‌های هیجانی و اجتماعی را شبیه یادگیری سایر مهارت‌های تحصیلی دانسته‌اند که در آن تأثیر یادگیری اولیه به شکل فزاینده‌ای افزایش می‌یابد.

بررسی‌ها نشان می‌دهد که چیرگی و کارآمدی در این مهارت‌ها با آموزش کلاسی مؤثر، تعهد دانش‌آموز به انجام‌دادن فعالیت‌های مثبت درون و برون‌کلاسی و مشارکت گسترده‌ی دانش‌آموز، والدین و جامعه در طراحی، اجرا و ارزیابی برنامه به بهترین شکل تحقق می‌یابد. مدارس، محیطی رسمی و سازمان‌یافته را برای کودکان، نوجوانان و خانواده‌هایشان فراهم می‌کنند تا در کنار مسائل آموزشی، مقوله‌های سلامت متناسب با سن، نظیر مشکلات رفتاری کودک و نوجوان را مورد توجه قرار دهند. چه اساسی‌ترین برنامه‌های پیش‌گیری مبتنی بر آموزش‌اند و همگانی‌شدن تحصیلات و اجباری‌شدن سطوح مختلف آن، مدارس را به جایگاهی آرمانی برای اعمال مداخله‌های سلامت روانی در دانش‌آموزان تبدیل کرده است. رفتار اجتماعی در کلاس با رفتارهای هوشمندانه‌ی مثبت مرتبط است و عملکرد در آزمون‌های هنجار شده‌ی پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند؛ درحالی‌که رفتار ضد اجتماعی، اغلب با

عملکرد تحصیلی ضعیف همراه است. در سال‌های اخیر، از موضوع هوش هیجانی برای سازمان‌دادن به تلاش‌های به‌کار رفته به‌منظور آموزش انواع گوناگون مهارت‌های مورد نیاز دانش‌آموزان و ایجاد قابلیت‌های خودنظارت‌گری و توسعه‌ی روابط اجتماعی استفاده می‌شود.

دامنه‌ی برنامه‌های آن از آموزش مهارت‌های ناپیوسته مانند حل مسئله‌ی اجتماعی و مدیریت تعارض تا زمینه‌هایی که حول موضوع‌های تحول اجتماعی سازمان یافته‌اند، گسترده است. به اعتقاد برخی از مؤلفان، اصطلاح هوش هیجانی در بسیاری از موارد برای تبیین تفاوت‌های فردی مرتبط با موفقیت‌های زندگی که مشخصاً توسط مقیاس‌های هوش سنتی اندازه‌گیری نمی‌شوند، به کار می‌رود. بردی (۱۹۹۸) که هوش عمومی را شامل هوش‌شناختی و هوش هیجانی می‌داند، معتقد است که ابداع این سازه، نشانگر گرایش به ارائه‌ی تعریفی جامع‌تر از کنش‌وری عقلی است که عمدتاً از محدودیت پیش‌بینی‌پذیری قوای شناختی در تعیین موفقیت‌های زندگی ناشی می‌شود. در این پژوهش، آموزش هوش هیجانی، متغیر مستقل و پیشرفت تحصیلی و سلامت به‌عنوان متغیرهای وابسته تعریف شده‌اند؛ بدین ترتیب، مسئله‌ی اصلی پژوهش حاضر، بررسی نقش آموزش هوش هیجانی بر عملکرد تحصیلی و سلامت عمومی دانش‌آموزان دبیرستانی است. درحقیقت، این پژوهش دو خط اصلی را دنبال می‌کند:

(الف) گسترش هوش هیجانی،
(ب) بررسی نقش هوش هیجانی در پیشرفت تحصیلی و سلامت عمومی.
فرضیه‌های اصلی این تحقیق عبارت‌اند از:
- آموزش هوش هیجانی به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌انجامد؛

- آموزش هوش هیجانی موجب افزایش سلامت عمومی دانش‌آموزان می‌شود؛
- آموزش هوش هیجانی به افزایش آن می‌انجامد؛
- آموزش هوش هیجانی به کاهش ناگویی خلقی می‌انجامد.

اگرچه در تحلیل‌های انجام شده، دو متغیر هوش هیجانی و ناگویی خلقی به‌صورت جداگانه مورد تحلیل قرار گرفتند اما پاسخ به یک پرسش را دنبال کردند: آیا نمره‌ی بالا در هوش هیجانی، و نمره‌ی پایین در ناگویی خلقی به مفهوم داشتن مهارت‌های هیجانی بالا در افراد است؟

روش

پژوهش حاضر براساس یک طرح تحقیق شبه‌تجربی تنظیم شد. گروه نمونه متشکل از ۵۰۰ دانش‌آموز دختر پایه‌ی اول دبیرستان در شهر تهران بود که از این تعداد پس از اجرای ابزارهای پژوهش و تعیین دامنه‌ی نمره‌ها، ۴۰ نفر انتخاب و به دو گروه آزمایش و گواه به‌طور تصادفی تقسیم شدند.

ابزار پژوهش

ابزار پژوهش از چهار مقیاس تشکیل شد. × اندازه‌ی خودسنجی هوش هیجانی SEI که براساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (۱ = کاملاً مخالف تا ۵ = کاملاً موافق) نمره‌گذاری می‌شود، شامل عوامل «خوش‌بینی / نظم‌دهی خلقی»، «ارزیابی هیجان‌ها»، «مهارت‌های اجتماعی» و «استفاده از هیجان‌ها» است.

× مقیاس ۲۰ ماده‌ای ناگویی خلقی تورنتو TAS-۲۰ متشکل از سه زیر مقیاس زیر است:

۱. دشواری در شناسایی احساس‌ها (DIF)؛



تمرکز بر نتایج و فرآورده‌های آموزش، توان درک و دریافت آنچه را که در فرایند یادگیری نهفته است زایل می‌کند و در این فرایند، هیجان‌هایی می‌توانند سیر پیشرفت و موفقیت نهایی دانش‌آموزان را تسهیل یا تضعیف سازند

۲. دشواری در توصیف احساس‌ها (DDF)؛

۳. تفکر معطوف به بیرون (EOT).

× پرسش‌نامه‌ی سلامت عمومی گلدبرگ «پرسش‌نامه‌ی سرندی» مبتنی بر روش خودگزارش‌دهی است که در مجموعه‌های بالینی با هدف ردیابی کسانی که دارای یک اختلال روانی هستند، مورد استفاده قرار می‌گیرد. این پرسش‌نامه ممکن است برای نوجوانان و بزرگسالان در هر سن و به‌منظور کشف ناتوانی در عملکردهای به‌هنگار و وجود حوادث آشفته‌کننده در زندگی استفاده شود. پرسش‌نامه دارای ۲۸ ماده و چهار زیرمقیاس است:

- زیرمقیاس نشانه‌های بدنی شامل موادی درباره‌ی احساس افراد نسبت به وضع سلامت جسمانی خود و احساس خستگی آن‌هاست؛

- زیرمقیاس اضطراب و بی‌خوابی شامل موادی است که با عناوین آن مرتبط‌اند؛

- زیرمقیاس نارضاکنش‌وری

اجتماعی به قلمرو توانایی افراد در رویارویی با خواسته‌های حرفه‌ای و مسائل زندگی روزمره و احساس‌های آن‌ها درباره‌ی چگونگی کنار آمدن با موقعیت‌های متداول زندگی اختصاص یافته است.

- زیرمقیاس افسردگی وخیم دربرگیرنده‌ی موادی است که با افسردگی و گرایش مشخص به خودکشی مرتبط‌اند. × فهرست تجدیدنظر شده نشانه‌های مرضی (فرم کوتاه) R-۲۵-SCL نسخه‌ی تجدیدنظر شده‌ی این فهرست ۹۰ نشانه‌ای، یک ابزار خودگزارش‌دهی رایج برای سنجش آسیب‌شناسی روانی است که به‌طور اختصاصی برای سنجش آن دسته اختلال‌های جسمانی و روانی که پاسخ‌دهندگان اخیراً تجربه کرده‌اند، ساخته شده است.

در این پژوهش، آموزش هوش هیجانی به‌عنوان متغیر مستقل و بر پایه‌ی قوانین پویایی گروهی در قالب ۱۰ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای آموزش داده شده است. این برنامه بر پایه‌ی الگوی نظری سالووی و مه‌یر (۱۹۹۰) و با استناد به برنامه‌های آموزشی پیش‌نهادی بریرلی (۲۰۰۱)، اصول پیش‌نهادی گلمن (۱۹۹۸)، کارگاه آموزشی ایوان (۱۹۷۲) و اتحادیه‌ی همکاری برای یادگیری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی، طراحی و تنظیم شد. فعالیت‌های پیش‌بینی شده، حول محور مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده‌ی هوش هیجانی قرار دارند و دارای دو بعد **درون‌فردی و برون‌فردی** هستند. هدف از تجربه‌های درون‌فردی، کمک به اعضا به‌منظور پردازش فرایندهای درونی است؛ فرایندهایی که ناظر بر خودشناسی بیش‌ترند. این دسته از تجربه‌ها به‌طور خاص- شناخت افزون‌تر خود به منزله‌ی پایه‌ای برای اتخاذ تصمیم‌های کارآمدتر، تغییر احساس‌ها، افکار یا رفتار خود،

و سرانجام، تحقق قابلیت‌های خویش را هدف قرار می‌دهند و بر یادگیری‌ها درباره‌ی خویش‌تن تمرکز یافته‌اند. هدف از تجربه‌های بین‌فردی نیز یاری رساندن به اعضای گروه برای شناخت، درک و بهبود روابط «خود» با «دیگران» با تأکید بر احساس‌ها و هیجان‌هایی است که در تعامل‌های بین‌فردی پدید می‌آیند.

یافته‌ها

گروه آزمایشی در ده جلسه آموزش هوش هیجانی مبتنی بر الگوی نظری سالووی و مه‌یر (۱۹۹۰)، در خلال پنج هفته شرکت کردند. در پایان آموزش، آزمون‌های پیشین برای دومین بار اجرا شدند. نتایج تحلیل واریانس و کوواریانس داده‌ها نشان دادند که آموزش هوش هیجانی فقط افزایش مهارت‌های اجتماعی (زیرمقیاس هوش هیجانی) و کاهش دشواری در توصیف احساس‌ها (زیرمقیاس ناگویی خلقی) را به‌دنبال داشت. تفاوت معناداری در پیشرفت تحصیلی و سلامت عمومی گروه‌های آزمایشی و گواه مشاهده نشد.

بحث و تفسیر

یافته‌های حاصل از این پژوهش در چهار خط کلی قابل بررسی‌اند. محور نخست نتایج به‌دست آمده در این پژوهش، نقش آموزش هوش هیجانی بر بهبود عملکرد تحصیلی است. یادگیری در چارچوب آموزشی در قالب عملکرد تحصیلی تجلی می‌یابد. عملکرد تحصیلی نوعاً به پیشرفت، یعنی سطحی که فرد برای تکمیل یک مهارت خاص آموخته است، اطلاق می‌شود. پژوهش‌های انجام‌شده بیانگر آن هستند که قابلیت هیجانی- اجتماعی دانش‌آموزان به شکل‌های مختلف به بهبود عملکرد تحصیلی می‌انجامد. چه دانش‌آموزانی که قادر به رویارویی

هوشمندانه با هیجان‌های خویش هستند، خویش‌تن‌دارترند، اعتمادبه‌نفس بالایی دارند، برای یادگیری تلاش بیش‌تری از خود نشان می‌دهند، خودانگیخته‌اند و برای رسیدن به هدف و انجام وظیفه، هیجان‌ها و تنیدگی‌های خود را مهار می‌کنند؛ یعنی این‌که هوش هیجانی در ارتباط با پیشرفت تحصیلی از نقش میانجی یا تعدیل‌کنندگی برخوردار است و چنان‌چه برخی از مؤلفان تصریح کرده‌اند، مداخله‌ی مستقیم در تعیین‌کننده‌های روان‌شناختی یادگیری (که هوش هیجانی از آن جمله است) از اثربخش‌ترین شیوه‌های اصلاحی است. نتایج محور دوم دربرگیرنده‌ی نقش آموزش هوش هیجانی در بهبود سلامت عمومی دانش‌آموزان است. نتایج این تحلیل حاکی از عدم تفاوت گروهی در این متغیر و ناهم‌سویی با یافته‌های پژوهشی پیشین بود (کارت رایت، ۲۰۰۳؛ کیم، ۲۰۰۵).

نتایج محور سوم دال بر نقش آموزش هوش هیجانی بر مؤلفه‌ی مهارت‌های اجتماعی، هم‌سو با یافته‌های دیگر پژوهش‌های انجام‌شده است (کوئن و کولب، ۱۹۹۵؛ کارت رایت، ۲۰۰۳). بنابر تعریف شات و دیگران (۱۹۹۸) آن‌چه درخصوص این یافته باید مورد توجه قرار گیرد، این است که بر خورداری از مهارت‌های اجتماعی عبارت است از توانایی نظم‌دهی و مدیریت مؤثر هیجان‌های دیگران. در نوجوانی به علت افزایش صمیمیت بین دوستان هم‌جنس و رغبت به جنس مخالف، تمرکز بر فعالیت‌های گروهی، خودافشاگری و تقاضای صمیمیت و صداقت، از دیگر دوره‌های تحول متمایز است. شاید بتوان گفت که ورزیدگی بیش‌تر در این مهارت، بر مقبولیت اجتماعی نوجوان، به‌ویژه نزد هم‌سالان، می‌افزاید و موجب افزایش «خود دوست‌داری» نوجوان می‌شود و به تصویری که وی در پی آن است، صراحت و عمق

بیش‌تری می‌بخشد؛ بنابراین، دور از انتظار نیست که نوجوان به آموزه‌های مرتبط با آن توجه و رغبت بیش‌تری نشان دهد. محور چهارم نتایج به دست آمده درخصوص نقش آموزش‌های هوش هیجانی در کاهش ناگویی خلقی نشان داد که در مؤلفه‌ی DDF (دشواری در توصیف احساس‌های فاعلی) بین گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت وجود دارد. چنین یافته‌ای نشان می‌دهد که با انجام دادن عمل آزمایشی شاهد کاهش معنادار در مؤلفه‌ی DDF هستیم.

توصیف احساس‌های فاعلی از آن‌جا که در سطح کلامی بروز و ظهور می‌یابند، عینی‌تر و عملیاتی‌تر بوده و امکان پردازش و تصحیح آن در میدان عمل بیش‌تر است؛ از این‌رو شاهد کاهش آن در پس‌آزمون هستیم.

در پژوهش حاضر، در سطح کلی مقیاس‌ها بین پس‌آزمون هوش هیجانی با پس‌آزمون ناگویی خلقی رابطه‌ی معکوس وجود دارد. این یافته، هم‌سو با نتایج پژوهش‌های (پارکر و دیگران ۲۰۰۴) است که هوش هیجانی و ناگویی خلقی را دوسازه‌ی مستقل اما قویاً هم‌بسته از نوع معکوس دانسته‌اند. گرینبرگ و دیگران (۲۰۰۳) با مروری بر برنامه‌های آموزش هوش هیجانی و مداخله‌های پیش‌گیرانه‌ی خانواده و مدرسه به نتایجی که در پی می‌آیند، اشاره کرده‌اند:

– برنامه‌های چند ساله در مقایسه با مداخله‌های کوتاه‌مدت منافع و مزایای بیش‌تری دارند.

– مداخله‌هایی که بر چند محور استوارند (مثل فرد، خانواده، مدرسه)، در مقایسه با برنامه‌هایی که تنها بر فرد متمرکزند، مؤثرترند؛ چه مداخله باید در عین حال محیط خانوادگی و جو مدرسه را در نظر گیرد.

– تلفیقی از تأکید بر تغییر رفتار فرد، معلم و خانواده، روابط خانه-مدرسه و حمایت مدرسه و همسایگان در ایجاد و ارتقای سلامت و رفتار رشد یافته، امکان موفقیت برنامه را افزایش می‌دهد.

بازبینی و تجدیدنظر در برنامه‌های آموزشی و تأکید متمرکز و یکسان بر جنبه‌ها و زوایای دیگر هوش هیجانی با تکیه بر ویژگی‌های دوره‌های تحولی، می‌تواند به اثر آموزش صراحت بیش‌تری ببخشد. به نظر می‌رسد که در تحقیقات آتی باید تلاش‌های بیش‌تری برای مشخص کردن هدف‌های برنامه، روند مداخله، ارزیابی اجرای برنامه، تشخیص چگونگی مداخله، ویژگی‌های شرکت‌کنندگان، و تعیین تأثیر طولانی‌مدت برنامه‌ریزی صورت گیرد.

متن کامل این مقاله در فصل‌نامه‌ی علمی-پژوهشی روان‌شناسان ایرانی سال پنجم، شماره‌ی ۱۹، بهار ۱۳۸۸ چاپ شده است.

دانش‌آموزانی که قادر به رویارویی هوشمندانه با هیجان‌های خویش هستند، خویش‌تن‌دارترند، اعتمادبه‌نفس بالایی دارند، برای یادگیری تلاش بیش‌تری از خود نشان می‌دهند، خودانگیخته‌اند و برای رسیدن به هدف و انجام وظیفه، هیجان‌ها و تنیدگی‌های خود را مهار می‌کنند



توانایی یادگیری و به‌خاطر سپردن، انطباق‌یابی ارگانیسم را افزایش می‌دهد. این در حالی است که یکی از اجزای مهم فرایند یادگیری، حافظه است؛ به گونه‌ای که بدون حافظه ما به رویدادها به گونه‌ای واکنش نشان می‌دهیم که انگار پیش از این، آن‌ها را تجربه نکرده‌ایم (یوسفی لویه، ۱۳۸۵).

حافظه یکی از بنیان‌های یادگیری، تفکر، خلاقیت، برنامه‌ریزی و رفتار روزمره‌ی ما را

شده است، و به یاد آوردن اطلاعاتی که اندوزش شده‌اند، از جمله تعاریفی هستند که برای حافظه ارائه شده است (یوسفی لویه، ۱۳۸۵).

آزمون آندره‌ری

آزمون «تصاویر هندسی درهم» (حافظه‌ی دیداری) را **پروفسور آندره ری** در سال ۱۹۴۲ به منظور سنجش نوع فعالیت ادراکی حافظه‌ی دیداری مراجعه‌کنندگان به درمان‌گاه‌های روان‌شناسی و روان‌پزشکی ابداع کرد. آزمون متشکل از دو کارت A و B است که هر یک به طور مجزا و به مناسبت، انتخاب و اجرا می‌شوند.

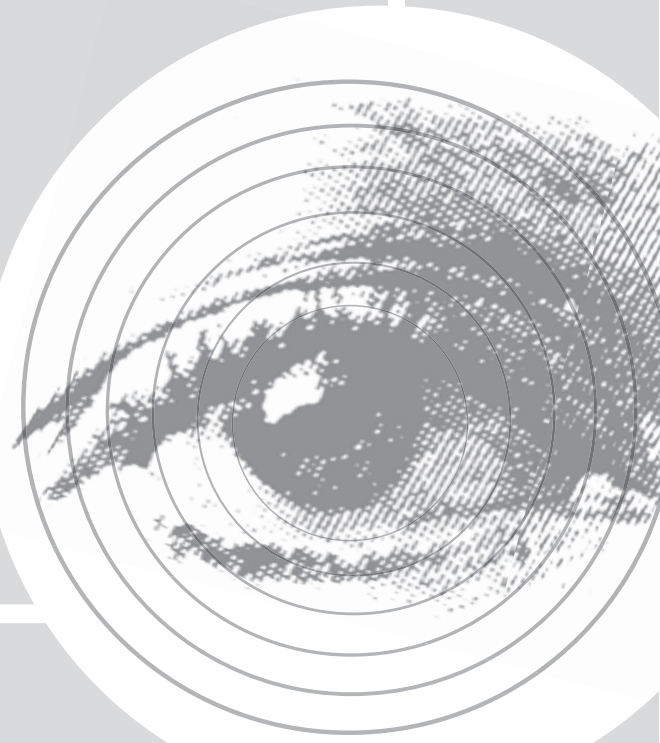
ابزارهای
روان‌شناختی

هم‌چنین از این کارت برای بزرگ‌سالانی که عقب‌ماندگی ذهنی شدید دارند نیز استفاده می‌کنند.

اجرای آزمون بعد از انتخاب هر کارت در دو نوبت انجام می‌شود؛ در نوبت اول، کارت (A یا B) در جهت مناسب جلوی آزمودنی گذاشته می‌شود و به او پیشنهاد می‌گردد که مشابه آن را روی یک کاغذ سفید بی‌خط رسم کند. در نوبت دوم و در حالی که کارت از جلوی آزمودنی برداشته شده و سه دقیقه نیز گذشته است، از او خواسته می‌شود این بار به طور حفظی تصویر مشاهده شده‌ی قبلی را با دقت ترسیم کند (بهرامی، ۱۳۷۷).

قضاوت درباره‌ی آزمودنی با توجه به

سنجش حافظه‌ی دیداری به کمک ترسیم: آزمون آندره‌ری



کارت A

این کارت متشکل از ۱۸ جزء ادراکی است و در مورد افراد ۴ سال به بالا به کار می‌رود. کارایی مؤثر این کارت برای افراد، از ۷ سال به بعد است و برای نوجوانان و بزرگسالان عملاً کاربرد بیش‌تری دارد.

شکل ۱

کارت B

این کارت که از ۱۱ جزء هندسی تشکیل شده، مکمل کارت A است و برای کودکان زیر ۸ سال ساخته شده است. پر بودن و دشواری کارت A برای بسیاری از کودکان مسئله‌آفرین است و به همین دلیل، توصیه می‌شود که کارت B برای آن‌ها به کار گرفته شود.

جای شکل ۲

تشکیل می‌دهد. انسان در همه‌ی رفتارهای اجتماعی خود به حافظه نیاز دارد؛ به گونه‌ای که بدون حافظه قادر نیست با استفاده از علایم و زبان با دیگران ارتباط برقرار کند، آداب و رسوم خانوادگی یا قومی را اجرا کند، عواطف خود را به تناسب بروز دهد، چهره‌ی دوستان را از یک‌دیگر بازشناسد و حتی راه خانه‌ی خود را بیابد (بهرامی، ۱۳۷۷).

کارکرد ذهنی نگه‌داری اطلاعات مربوط به محرک‌ها، رویدادها، تصاویر، ایده‌ها و مانند آن، نظام انباره‌ای فرضی درباره‌ی ذهن/ مغز که این اطلاعات را نگه‌داری می‌کند، اطلاعاتی که نگه داشته می‌شوند، یادداری آن چه تجربه

مقایسه‌ی کارکرد او در هر دو مرحله ترسیم انجام می‌شود. معمولاً مرحله‌ی نخست ترسیم به حساب **توان رشد ترسیمی و ساخت‌یابی ادراکی** آزمودنی گذاشته می‌شود و مرحله‌ی دوم، با توجه به کمیت و کیفیت ترسیم مرحله‌ی نخست، سطح کارکرد **حافظه‌ی دیداری** او را نشان خواهد داد (بهرامی، ۱۳۷۷).

هنجاریابی آزمون حافظه‌ی دیداری آندره‌ری در ایران

۱. پناهی (۱۳۸۳) به منظور هنجاریابی آزمون حافظه‌ی دیداری آندره‌ری (کارت A) پژوهشی را روی دانش‌آموزان شهر تهران انجام داده است. نمونه‌ی پژوهش شامل ۳۰۰ نفر از دانش‌آموزان پسر مقطع راهنمایی شهر تهران بوده است. به منظور بررسی روایی



دفتر انتشارات کنگ آموزشی

با مجله‌های رشد آشنا شوید

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

مجله‌های دانش‌آموزی

به صورت فصلنامه و به شماره ۱ هر سال، فصلنامه منتشر می‌شود.

- رشد کودک: برای دانش‌آموزان ابتدایی و پایه اول متوسطه
- رشد نوجوان: برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم متوسطه
- رشد دانش‌آموز: برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم متوسطه
- رشد نوجوان: برای دانش‌آموزان متوسطه اول و دوم
- رشد جوان: برای دانش‌آموزان متوسطه دوم و دبیرستان

مجله‌های بزرگسال عمومی

به صورت فصلنامه و به شماره ۴ هر سال، فصلنامه منتشر می‌شود.

رشد آموزش ابتدایی: رشد آموزش راهنمایی تحصیلی: رشد تکنولوژی آموزشی: رشد مدرسه فردا: رشد مدیریت مدرسه: رشد معلم

مجله‌های بزرگسال تخصصی

به صورت فصلنامه و به شماره ۴ هر سال، فصلنامه منتشر می‌شود.

رشد برهان راهنمایی: جهت روانی برای دانش‌آموزان دوره راهنمایی تحصیلی
رشد برهان متوسطه: جهت روانی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه
فران: رشد آموزش معارف اسلامی، رشد آموزش زبان و ادب فارسی
هر: رشد مشاور مدرسه، رشد آموزش تربیت‌بدنی، رشد آموزش علوم اجتماعی
رشد آموزش تاریخ: رشد آموزش جغرافیا، رشد آموزش زبان
ریاضی: رشد آموزش فیزیک، رشد آموزش شیمی، رشد آموزش ریاضیات
رشد آموزش زمین‌شناسی: رشد آموزش فنی و حرفه‌ای: رشد آموزش هنر

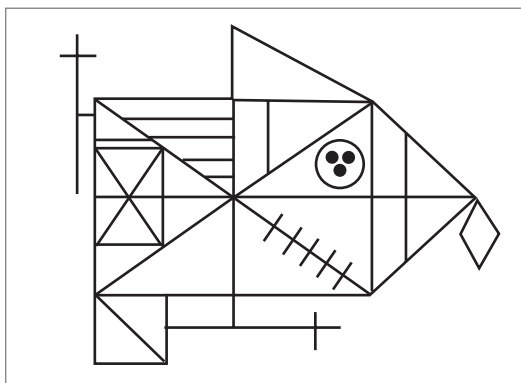
مجله‌های رشد عمومی و تخصصی برای آموزگاران، معلمان، مدیران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌آموزان مراکز تربیت معلم و رشته‌های تربیتی دانشگاه و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می‌شوند.

تکلیفی: نشریات، مجله‌ها، نشریات علمی، مطبوعات
انتشارات کنگ آموزشی: بلاک ۲۲۲ دفتر انتشارات کنگ آموزشی

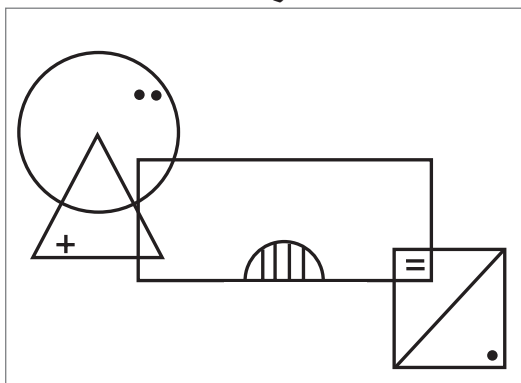
تلفن و فاکس: ۰۲۱-۸۸۲۱۳۳۸



کارت A



کارت B



2. Kim karad visual memory test
3. reliability
4. test-retest

منابع

۱. بهرامی، هادی؛ آزمون‌های روانی-مبانی نظری و فنون کاربردی. تهران، انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳۷۷.
۲. پناهی، علی؛ هنجاریابی آزمون تصاویر درهم‌آندره ری (کارت A) بر روی دانش‌آموزان پسر مقطع راهنمایی شهر تهران. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، ۱۳۸۳.
۳. ناظری، مهدی؛ هنجاریابی آزمون تصاویر درهم‌آندره ری (کارت A) بر روی دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی شهر تهران. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، ۱۳۸۳.
۴. یوسفی لویه، مجید؛ مقدمه‌ای بر روان‌شناسی حافظه. تهران، انتشارات زرباف اصل، ۱۳۸۵.

ملاکی، هم‌بستگی بین نمره‌های مرحله دوم آزمون آندره ری و نمره‌های مرحله سوم آزمون کیم کاراد^۲ محاسبه، و برای برآورد اعتبار^۳ از روش بازآزمایی^۴ استفاده شده است. ضریب روایی ملاکی برابر ۰/۵ و ضریب اعتبار ۰/۶۲ به دست آمده که هر دو ضریب یاد شده از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنادار گزارش شده است.

۲. ناظری (۱۳۸۳) نیز کار مشابه پناهی (۱۳۸۳) را در مورد دانش‌آموزان دختر انجام داده است. نمونه‌ی پژوهش او ۳۰۰ نفر از دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی در شهر تهران بوده و ضریب روایی ملاکی در این پژوهش (با استفاده از ملاک مشابه پژوهش پناهی) برابر ۰/۵۹ و ضریب اعتبار بازآزمایی ۰/۶۰ گزارش شده است. ضرایب محاسبه شده از نظر آماری معنادار و قابل اعتمادند.

پی‌نوشت

1. Andre Rey

چکیده پایان نامه ها

تهیه و تنظیم: طاهره سیدی
کارشناس ارشد روان شناسی مشاور

ارائه خدمات مشاوره‌ای (هدایت تحصیلی و سازگاری) از نظر دانش آموزان و دبیران مقطع متوسطه شهر ارومیه در سال تحصیلی ۸۰-۷۹

دانشجو: ابراهیم پورامینی/استاد راهنما: آقای هدایت نقیبی/استاد مشاور:
محمدرضا بهرنگی

رشته تحصیلی: کارشناسی ارشد روان شناسی

سال تحصیلی: ۱۳۸۰/دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، دانشکده

روان شناسی و علوم تربیتی

میزان موفقیت مشاوران نظام جدید در ارائه خدمات مشاوره‌ای (هدایت
تحصیلی و سازگاری) از نظر دانش آموزان و دبیران مقطع متوسطه شهر اردبیل
در سال تحصیلی ۸۰-۷۹ از اهداف اصلی این پژوهش است. پژوهش از نوع
توصیفی است.

جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش آموزان و دبیران مقطع
متوسطه شهر اردبیل تشکیل می دهند. ۴۳۰ دانش آموز و ۲۱۱ دبیر از طریق
روش نمونه گیری طبقه‌ای به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند.

به منظور بررسی نظر دانش آموزان و دبیران در مورد موفقیت مشاوران نظام
جدید، از پرسش نامه‌ی محقق ساخته‌ی ۲۴ سؤالی استفاده شد و داده‌های حاصل
از طریق آزمون t، تحلیل واریانس و LSD تجزیه و تحلیل شدند.

نتایج پژوهش نشان داد که ۱- دبیران نسبت به موفقیت مشاوران در مقایسه
با دانش آموزان دید مثبت تری دارند؛ ۲- موفقیت مشاوران در نظر دانش آموزان در
هدایت تحصیلی بیش تر از هدایت سازگاری ارزیابی شده است؛ ۳- دانش آموزان
پایه اول موفقیت مشاوران را در هر دو بحث تحصیلی و سازگاری بیشتر از
پایه‌های دوم و سوم می دانند. دانش آموزان پایه دوم در مقایسه با دانش آموزان
پایه سوم مشاوران را در هدایت تحصیلی بهتر ارزیابی کردند اما در هدایت
سازگاری، تفاوت معناداری بین دانش آموزان پایه‌های دوم و سوم وجود ندارد.



همت مضاعف، کار مضاعف

برگ اشتراک مجله‌های رشد

شماره ۱۰۰

این مجله از سال ۱۳۷۹ به ازای یک دوره یک ساله به عنوان مجله علمی در فهرست
مجلات وزارت علوم، فرهنگ و ارشاد اسلامی به حساب می آید. شماره ۱۰۰-۹۹۹۹۹۹۹۹
سازمان انتشارات (مجله‌های رشد) در پلاک ۳۹۹ در پلاک ۳۹۹
از سال ۱۳۷۹ به ازای یک سال به هر دو مجله یک مجله اشتراک
پایه‌های علمی، پژوهشی و تخصصی در زمینه‌های مختلف

نام مجله‌های درخواستی:

نام و نام خانوادگی:

تاریخ تولد:

میزان تحصیلات:

لین:

نشانی کامل پستی:

استان:

خیابان:

پلاک:

در صورتی که فردا شماره مجله بخواهید، شماره‌های مجله‌ها خود را بنویسید:

نام:

نام خانوادگی:

مجله‌های علمی و تخصصی نام:

مجله‌های عمومی و تفریحی نام:

نشانی اینترنتی:

پست الکترونیک:

شماره تلفن:

شماره فکس:

پایان نامه:

در صورتی که مجله‌ها را می‌خواهید، لطفاً نام مجله‌ها و نام مجله‌ها

مجله‌ها را بنویسید.

مجله‌های علمی و تخصصی مجله‌ها را بنویسید.



شماره ۱۰۰