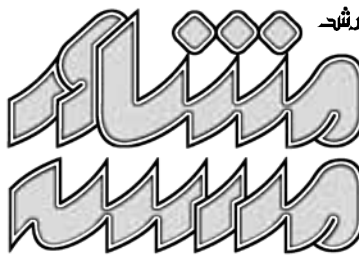




۲/ سرمقاله

- مدیر مسئول: محمد ناصری
● سردبیر: نرگس نفر
● هیئت تحریریه:
دکتر حسین سلیمی بجنستانی،
آسیه شریعتمدار، دکتر حمید علیزاده،
ابوالفضل نفر، دکتر مجید یوسفی لویه،
● مدیر داخلی: ابوالفضل نفر
● طراح گرافیک: نریا میلانی
● ویراستار: مجید تقی پور
● نشانی دفتر مجله:
تهران، صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
● تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
● دورنگار: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۷۸
● تلفن امور مشترکین:
۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۶ و ۷۷۳۳۵۱۱۰
● صندوق پستی امور مشترکین:
۱۶۵۹۵/۱۱۱
● تلفن دفتر مجله:
۹ - ۸۸۳۱۱۶۱ - ۰۲۱ (داخلی ۳۷۴)
● شماره‌ی پیام‌گیر نشریات رشد:
۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۸۲
● مدیر مسئول: ۱۰۳
دفتر مجله: ۱۱۴
امور مشترکین: ۱۱۴
● شمارگان: ۳۱۰۰۰ نسخه
● چاپ: شرکت افست (سهامی عام)
E-mail: Mo@roshdmag.ir
- ۴/ مشاوره و رشد عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان دوره عمومی / احترام ابراهیم، مهری همتیان
۱۱/ گزارش تحلیلی واکاوی مبانی فلسفی خلاقیت / ابوالفضل نفر
۱۶/ نوجوانی و هویت‌یابی / اقدس سادات رضوی
۲۱/ تازه‌های پژوهش: اضطراب ریاضیات در دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی / آذر متین
۲۲/ راه‌های کاهش فرسودگی شغلی زنان در آموزش و پرورش / معصومه جهانی
۲۶/ اهمال‌کاری و وظیفه‌مشاور در قبال آن / منیژه کاوه، مرجان فیاضی
۲۹/ نکته‌ها: آدمی کامل نیست ولی... / دکتر حمید علیزاده
۳۰/ ارتباط مؤثر و کارآمد در جلسه مشاوره و روان‌درمانی / رامین لطافتی
۳۵/ چکیده پایان‌نامه‌ها / سیده طاهره سیدی
۳۶/ رشدشناختی کودکان و نوجوانان / منا خاطری
۳۸/ مهارت‌های مشاوره‌ای: انعکاس دادن / شهناز شبیانی
۴۰/ راهبردهای رویارویی با مشکلات رفتاری و عاطفی دانش‌آموزان: آشنایی با اختلالات اضطرابی
دانش‌آموزان و راه‌های مقابله با آن در مدرسه / مریم صیاد شیرازی
۴۴/ راهبردهای راهنمایی و آموزش خانواده: ساختاری پیشنهادی برای خانواده‌ها / آسیه شریعتمدار
۴۶/ مشاوره‌ی گروهی در مدرسه: نظریه‌های مشاوره‌ی گروهی / دکتر حسین سلیمی بجنستانی
۴۸/ راهبردهای روانشناختی: راهبردهای برقراری ارتباط مؤثر / معصومه یوسفی لویه
۵۰/ ابزارهای روان‌شناختی: پرسشنامه‌ی انگیزه‌ی پیشرفت هرنس / آدیس کراسکیان
۵۲/ راهبردهای ارتقاء سلامت روان مشاوران: اصلاح نظام باورها / دکتر مجید یوسفی لویه
۵۶/ برادر را ببین - تحلیل فیلم بچه‌های ابدی / رضا شهلا
۶۰/ مروری بر مقالات / فرزانه اسلامی
۶۲/ نحوه‌ی ارائه‌ی مطالب
۶۴/ معرفی کتاب / دکتر حسین سلیمی

رشد

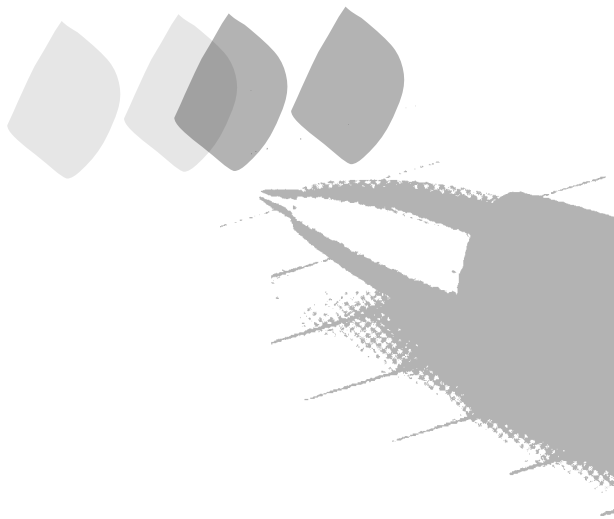


۱۷ فصلنامه‌ی آموزشی، تحلیلی، اطلاع‌رسانی
دوره‌ی پنجم، شماره‌ی ۱، پاییز ۱۳۸۸

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

به سوی مشاوره‌ی علمی و حرفه‌ای ارزیابی مشاوره؛ بودن یا نبودن

نرگس نفر



مشاوره در مدارس به‌طور فزاینده‌ای روبه رشد نشان می‌دهد، به‌نحوی که در پی این نیازها و مشکلات، هسته‌های مشاوره، آموزش مشاوران در دانشگاه‌ها و استخدام و به‌کارگیری آن‌ها در مدارس هرچه بیشتر افزایش یافته است. اما این که مشاوران در مدارس چه نقش دارند و تاکنون چه کرده‌اند نیاز به بررسی و ارزیابی دقیق دارد.

اگر تا به‌حال در مدارس به مشاوره به عنوان یک جایگاه لوکس و یا مرتفع کننده‌ی مشکل، نگاه می‌شده، امروزه بعد از سال‌ها برقراری نظام مشاوره در مدارس لازم است نگاه عمیق‌تر، با برنامه‌تر و فعال‌تری به مشاوره داشته باشیم و مشاورین از حالت انفعال خارج شده و فعالانه به مسائل مربوط به خود بپردازند. بنابراین لازم است به دنبال اهداف، برنامه‌ها و فعالیت‌هایی باشیم که این امر را محقق سازند.

در بسیاری از مواقع مشاورین با انگیزه‌ی بالایی سال تحصیلی را شروع می‌کنند اما به دلایل مختلف این انگیزه‌ها خاموش شده و با احساس درماندگی و در شرایط خوشبینانه‌تر با عدم رضایت از خود و شرایط مواجه می‌شوند.

سؤالی که مطرح می‌شود، این است، چه کنیم تا هم از شرایط منفعلانه‌ی فعلی رهایی یابیم هم دانش‌آموزان در مدرسه شرایط مساعد و مناسب‌تری پیدا کنند و هم مدرسه به وضعیت مطلوب‌تری برسد. یکی از مسائل مهم در این زمینه، ارزیابی مسائل گذشته است. سال گذشته چگونه طی شد؟ آیا با رویکرد به این مثل معروف که می‌گوید: «هرچه پیش آید، خوش آید» گذشت، یا نه برنامه‌هایی تدارک دیده شده بود. در صورت

اساس و پایه‌ی شخصیت فرد در خانواده، مدرسه و اجتماع پی‌ریزی می‌شود. بسیاری از نظریه‌ها بر تأثیر عوامل اجتماعی و محیطی (خانواده و مدرسه) تأکید دارند. از جمله‌ی این نظریات، نظریه‌ی کورت‌لوین می‌باشد. لوین معتقد است که برای درک رفتار انسان باید به کل موقعیتی که رفتار در آن شکل گرفته توجه شود. کل موقعیت شامل انسان‌های پیرامون شکل‌گیری آن رفتار، وضعیت محیط اطراف، وقوع آن رفتار و نوع برداشت افراد از آن موقعیت می‌شود.

در سال‌های اخیر پژوهش‌های بسیاری در زمینه‌ی تعلیم و تربیت انجام گرفته است. بخشی از این پژوهش‌ها، به نوع روابط در مدرسه توجه دارند و مدرسه را به‌عنوان یک نظام اجتماعی می‌شناسند. در واقع مدرسه جامعه‌ی کوچکی است که ارتباط اعضای آن با هم، فضایی ایجاد می‌کند که تأثیر بسیاری روی معلمان، دانش‌آموزان و... می‌گذارد. مدارس اگرچه از نظر شکل ظاهری شبیه هم هستند ولی از جهت محتوا بسیار متفاوت می‌باشند. (مدارس با نشاط، مدارس نافع و ناراضی و مدارس فاقد محتوا...)

حال سؤال این است، در این نظام اجتماعی کوچک، اما بسیار تعیین کننده و مهم، نقش ما به عنوان مشاور چیست؟ مسئولیت ما تا کجاست و نهایتاً چه باید بکنیم؟

آموزش و پرورش ما از زمان شکل‌گیری رسمی تا کنون مراحل مختلف و پیچیده‌ای را پشت سر گذاشته است و در طول حیات خود با مسائل عدیده‌ای روبه‌رو بوده است. در دهه‌های اخیر (قبل و بعد از انقلاب اسلامی) نیاز به



هر نوع رسیدگی و بررسی اعم از رسیدگی ساده یا ارزیابی دقیق و پیچیده‌ی خدمات راهنمایی و مشاوره بیانگر رویکردی حرفه‌ای است

داشتن هدف و برنامه، چه قدر موفق بوده‌ام، چه کرده‌ام؟ چه کار باید انجام می‌دادم؟ و چه نباید می‌کردم؟ و... برای پاسخ به این سؤالات نیاز به ارزیابی از عملکردمان داریم.

ارزیابی وسیله یا فرایند سنجش، سودمندی و مفید بودن فعالیت‌های مشاوره‌ای است، ارزیابی برای بررسی بهتر یا بهینه کردن وضع حرفه‌ای و اجرای برنامه اهمیت اساسی دارد.

هر نوع رسیدگی و بررسی اعم از رسیدگی ساده یا ارزیابی دقیق و پیچیده‌ی خدمات راهنمایی و مشاوره بیانگر رویکردی حرفه‌ای است. نتایجی که از این ارزیابی‌ها و بررسی‌ها به دست می‌آید، اطلاعات مهم و ارزشمندی را فراهم می‌سازد. از جمله این که مشاور آگاهانه و با برنامه عمل کرده و دلایل و شواهد عینی، منطقی و محکمی را برای توجیه خدمات ارائه شده نشان می‌دهد. موضوع مهم دیگر این که خدمات راهنمایی و مشاوره‌ای ارائه شده با شرایط سنی و توانایی، مراحل تحولی، ارزش‌های فرهنگی و نیازهای دانش‌آموزان و نیز کارکنان مدرسه تناسب دارد. در هر حال در پرتو چنین بازخوردهایی، نارسایی‌های کارکردی مرتفع می‌گردد.

(نتایج و پیامدهای این بازخوردها، رفع شدن نارسایی‌ها، ضعف‌ها و نقصان‌های حرفه‌ای و اجرایی می‌باشد) ممکن است مشاوران نسبت به ارزش‌گذاری و سازوکار آن در نظام ارزش‌یابی خدماتشان دیدگاه‌های متناقض و مبهمی داشته باشند، آنان یا از نظر حرفه‌ای اعتماد به نفس لازم را ندارند، یا فاقد مهارت‌های لازم برای رسیدگی یا بررسی کارشان می‌باشند، یا فرصت و زمان

کافی برای ارزیابی ندارند، و یا...

با وجود این، ارزیابی می‌تواند مقیاسی (شواهدی) عینی برای نشان دادن میزان کارآمدی و اثربخش خدمات ارائه شده، فراهم کند و زمینه‌ی فعالیت‌های آگاهانه و هدفمند خدمات مشاوره‌ای را ایجاد نماید. از طرفی با وجود این که نیاز به مشاوره و تخصصی بودن فرایند مشاوره در مدارس بیش از گذشته آشکار شده، اما هنوز این درخواست‌ها وجود دارد که با توجه به هزینه‌ها و نتایج کار، دلایل مستدل و موجهی را برای ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره‌ای بیان کنند. به عبارت دیگر، ابهامات و سؤالات بسیاری وجود دارد که مشاوره چیست؟ مشاوران چه کار می‌کنند؟ چه کسانی باید عهده‌دار این امر باشند؟ آیا نهاد مشاوره یک نهاد کارآمد و مؤثر است؟ چه مدت و زمانی را باید به آن اختصاص داد. با چه هزینه‌ای؟... و بسیاری سؤالات دیگر. به هر حال، ارزیابی‌ها دلایل مستدل، منطقی و موجهی را برای حمایت از ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره‌ای فراهم می‌آورند و بخشی از فرایند مشاوره محسوب می‌شوند. در واقع عدم بررسی و ارزیابی اصولی و یا ساختاری در فرایند مشاوره می‌تواند باعث تداوم ضعف‌ها و نارسایی‌های کارکردی شود.

در واقع به چند دلیل مشاوران مدارس باید خدمات و فعالیت‌هایشان را مورد ارزیابی قرار دهند.

۱. به دلیل این که مدیران مدارس و کارکنان آموزشی پرسش‌ها یا به عبارتی ابهاماتی را در این زمینه دارند و این احتمال وجود دارد که به خاطر فقدان دلایل کافی در مورد ضرورت خدمات

مشاوره‌ای در مدرسه، مشاوران حمایت لازم را دریافت نکنند حتی فرصت‌هایی و منابع و امکاناتی را از دست بدهند لذا ارزیابی منظم و ارایه‌ی گزارش‌های مربوط به آن می‌تواند راه‌گشا باشد.

۲. گاهی لازم است به جهت مشکلات و موانعی که پیش می‌آید مجبور شویم، فعالیت‌های مشاوره‌ای خود را دوباره ارزیابی و بررسی کنیم و الگوهای نگرشی، شناختی، رفتاری ناکارآمد و غیر مؤثر را به هنگام فعالیت‌های حرفه‌ای و اجرایی شناسایی کنیم.

۳. ارزیابی فعالیت‌های مشاوره‌ای بیانگر علمی بودن جریان مشاوره می‌باشد و تصور ساده و سطحی بودن فعالیت مشاوره را به چالش می‌کشد.

۴. بررسی و ارزیابی فعالیت‌های مشاوره‌ای، با روشن ساختن نقش و وظایف مشاوران، ابهامات و سوء برداشت‌هایی را که در این مورد وجود دارد، برطرف می‌سازد.

۵. داده‌های حاصل از فرایند بررسی و ارزیابی می‌تواند به تدارک بهتر و توسعه‌ی خدمات راهنمایی و مشاوره کمک کند.

۶. همچنین این داده‌ها می‌تواند به بحث و پیشگیری در مشاوره کمک فزاینده و مؤثری بنماید.

۷. در روند بررسی و ارزیابی فعالیت‌های (خدمات) راهنمایی و مشاوره‌ای به جهت عمیق شدن روی موضوعات حوزه‌ی کاری و اجرایی، بسیاری از کاستی‌ها مشخص می‌شود و در نهایت نتایج حاصل از ارزیابی‌ها کمک می‌کند تا برنامه‌های مشاوره‌ای پربارتر و غنی‌تری داشته باشیم.

درآمد

نهاد آموزش و پرورش مسئولیت تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان را برعهده دارد و انجام این مهم در سایه استفاده از خدمات راهنمایی و مشاوره به نحو مطلوب میسر می گردد. دانش آموزان در تمام دوره های تحصیل نیاز به استفاده از خدمات مشاوره و راهنمایی دارند و نباید نسبت به نیازها و مسائل آن ها بی تفاوت باشیم. اگر رشد متعادل تمامی ابعاد انسان، مدنظر متخصصان تعلیم و تربیت باشد و این امر را یک فرایند قلمداد کنیم، متوجه می شویم که آن اختصاص به دوره ای خاص از تحصیلات ندارد بلکه باید پیوسته پی گیری شود. لذا تمرکز روی یک دوره ی تحصیلی و چشم پوشی از سایر دوره ها خطای بزرگی است که می تواند لطمات جبران ناپذیری را بر جریان رشد متعادل افراد وارد کند.

دوره ی پنجم / شماره ی ۱ / پاییز ۸۸

مشاوره و رشد عاطفی و اجتماعی دانش آموزان

احترام ابراهیم، کارشناس ارشد فلسفه ی تعلیم و تربیت
مهری همتیان، کارشناس علوم تربیتی

مقدمه

فرد همواره در جریان رشد خود با مسائلی روبه رو می شود که به تنهایی قادر به حل و فصل آن ها نیست. این جاست که متخصصین در قالب خدمات راهنمایی و مشاوره به یاری فرد می شتابند. اگر هدف از ارائه ی خدمات راهنمایی را در قالب نظام آموزش و پرورش کمک به دانش آموزان به منظور سازگاری با محیط، حل مسائل و مشکلات شخصی، شکوفایی استعدادها و رشد و تکامل آنان بدانیم (صافی ۱۳۸۱) تحقق این هدف مستلزم برنامه ریزی دقیق و متناسب با دوره های آموزش عمومی است.

در بسیاری از موارد افراد غیرمتخصص، اقدام به راهنمایی دانش آموزان می کنند، اگرچه این کمک ها همراه با حسن نیت صورت می گیرد، اما به دلیل آن که ارائه ی این کمک ها نیاز به مهارت، کاردانی و مسئولیت دارد همیشه مثر ثمر نیست. گاهی صدمات و آثار نامطلوب این اقدامات سالیان متمادی برجای می ماند. لذا شایسته است تا برنامه ریزی منظم و دقیقی صورت گیرد تا افرادی متخصص و مسئولیت پذیر به عنوان مشاور، تربیت و در تمام دوره های تحصیلی مشغول به کار شوند؛ زیرا مسائل مربوط به رشد عاطفی و اجتماعی دانش آموزان مربوط به دوره ای خاص نیست بلکه رشد، فرایندی است که به طور پیوسته و مداوم باید دنبال شود. استفاده از خدمات راهنمایی و مشاوره برای رسیدن به هدف فوق، لازم و ضروری است. به همین دلیل مشاور، امروزه یکی از ارکان اصلی نظام آموزشی محسوب می شود و در کنار سایر عوامل به ارائه ی خدمات می پردازد. «نقش راهنمایی در آموزش و پرورش افراد به حدی جدی است که عده ای از دانشمندان آن را مترادف با تعلیم و تربیت و بعضی دیگر، تکمیل کننده ی جریان تعلیم و تربیت می دانند» (صافی، ۱۳۸۱)

خدمات راهنمایی و مشاوره در دوره‌ی عمومی

برای پی بردن به لزوم گسترش خدمات راهنمایی و مشاوره در دوره‌های مختلف تحصیلی و مشخص نمودن جایگاه و نقش مشاوره در دوره‌ی عمومی، لازم است تا نیازها و مشکلات دانش‌آموزان در سنین مختلف به دقت بررسی و شناسایی گردد. زیرا دانش‌آموزان در هر مرحله از تحصیل ویژگی‌های خاص خود و مشکلات و مسائل خاص آن دوره را دارند. اگر بتوانیم در هر دوره‌ای از رشد، دانش‌آموزان را یاری کنیم تا آن را به سلامت پشت سر بگذارند و بر مشکلات و ناتوانی‌ها غلبه نمایند، می‌توانیم امیدوار باشیم که مراحل بعدی را با موفقیت طی کنند.

دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی معمولاً مشکلاتی را در حوزه‌های مربوط به «یادگیری» پیش‌رو دارند. هم‌چنین آن‌ها در حیطه‌ی رشد فردی نظیر استقلال و عزت‌نفس با مشکلاتی روبه‌رو هستند. دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی نیز در زمینه‌ی هویت‌یابی و روابط اجتماعی از جمله رابطه با همسالان و جنس مخالف، مسایلی را تجربه می‌کنند. یکی از مسائل دیگری که موجبات نگرانی خانواده‌ها و مسئولین تعلیم و تربیت را فراهم کرده است؛ افت تحصیلی در دوره‌های مختلف آموزشی است «آمار مربوط به وضعیت امتحانات دوره‌های مختلف در سال تحصیلی ۷۷-۷۶ نشان می‌دهد که درصد مردودی دوره‌ی ابتدایی ۶/۵ و در دوره‌ی راهنمایی ۱۳/۱۷ درصد بوده است که در مجموع شامل ۱۱۳۷۵۵۲ دانش‌آموز می‌شود.» (صافی، ۱۳۸۱) این جاست که حساسیت موضوع مشخص می‌شود و جایگاه مشاور در مدرسه حساس و مهم می‌گردد. اگر مشاوران در دوره‌ی متوسطه توانسته‌اند میزان افت تحصیلی را پایین بیاورند و در زمینه‌ی پیشرفت تحصیلی کمک شایان توجهی بکنند، پس حتماً در دوره‌ی ابتدایی و راهنمایی نیز می‌توان شاهد چنین تغییراتی بود. عده‌ای معتقدند خدمات راهنمایی و مشاوره باید به تمام دانش‌آموزان ارائه گردد. یعنی تمام دانش‌آموزان هم آن‌هایی که رفتارهای عادی و

به هنجار دارند و هم آن‌هایی که در رفتار آن‌ها نوعی نابهنجاری دیده می‌شود. این تصور از آن‌جا ناشی می‌شود که راهنمایی را تنها به هدایت دانش‌آموزان به رشته‌های تحصیلی و شغلی محدود ندانیم. «محققان در بررسی خود در انگلستان و ولز به این نتیجه رسیده‌اند که بین ۱۰ تا ۲۰ درصد از نوجوانان زیر ۱۶ سال نیاز به کمک‌های اساسی برای غلبه بر مشکلات شخصیتی خود دارند.» (اصغری‌پور، ۱۳۸۳). این مسئله وظایف مشاوران را در مدارس بسیار دشوار می‌نماید، چرا که حیطه‌ی کاری مشاور، گسترش پیدا می‌کند.

یک مشاور علاوه بر کمک در امر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان باید در زمینه‌ی مسائل عاطفی و روابط اجتماعی نیز دانش‌آموزان را حمایت و هدایت نماید. دانش‌آموزان در هر مرحله از تحصیل ویژگی‌ها و مسایل و مشکلات خاص خود را دارند. دوره‌ی ابتدایی دوره‌ای است که کودک از خانواده (اجتماع کوچک) وارد مدرسه (اجتماع بزرگ) می‌شود. ورود به یک محیط ناآشنا، روبه‌رو شدن با افراد جدید، وظایف متعدد و روابط پیچیده‌ی میان افراد کودک را دچار اضطراب و نگرانی می‌کند؛ زیرا که برقراری ارتباط اجتماعی نیاز به مهارت‌های ارتباطی خاص دارد که کودک فاقد آن‌هاست. در دوره‌ی راهنمایی نیز مشکلات دو چندان می‌شود چرا که بلوغ جنسی و بلوغ عاطفی در حال شکل‌گیری است. نوجوان در حال هویت‌یابی است و در عین حال دچار تضادها و کشمکش‌هایی بین خود و اجتماع می‌شود.

یکی از مهم‌ترین وظایف تعلیم و تربیت فراهم‌سازی شرایط لازم برای رشد تحصیلی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان است که البته وجود تمام این مشکلات و مسائل مطرح شده، تهدیدی جدی در برابر رسیدن به هدف فوق می‌باشد. لذا لازم است که با در نظر گرفتن فردی به عنوان مشاور در دوره‌های مختلف تحصیل از بروز بسیاری از مشکلات جلوگیری کنیم.

جایگاه مشاور در هر دوره

دوره‌ی عمومی:

این دوره خود شامل دو دوره‌ی مختلف

تحصیلی است که هر کدام دوره‌ی سنی خاصی را دربرمی‌گیرند. به همین جهت هر دوره، دارای ویژگی‌ها و خصوصیات متفاوتی می‌باشد و مشاور در هر دوره می‌تواند خدمات خاصی را ارائه دهد. ۱. دوره‌ی ابتدایی:

این دوره اولین مرحله از تعلیمات عمومی و رسمی است. «مهم‌ترین دوره‌ی تحصیلی در تمام نظام‌های آموزش و پرورش جهان، دوره‌ی ابتدایی است، زیرا شکل‌گیری شخصیت و رشد همه‌جانبه‌ی فرد بیشتر در این دوره انجام می‌گیرد» (صافی، ۱۳۸۰).

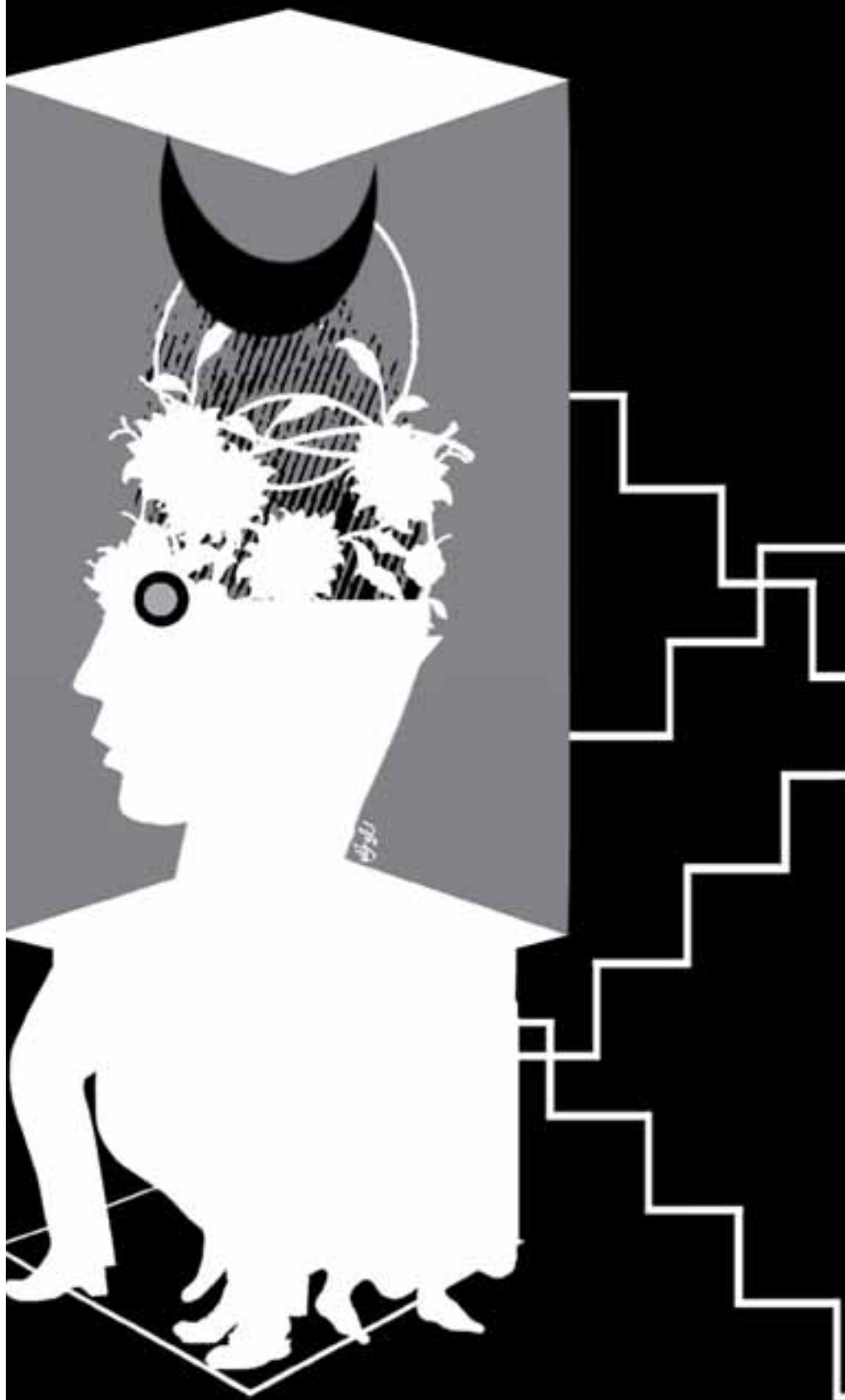
«طبق برآوردهای جهانی، حدود ۲ تا ۱۰ درصد کودکان به ناتوانایی‌های یادگیری مبتلا هستند (صافی، ۱۳۸۰)، لذا مشاوران در این دوره برای مشاوره‌ی تحصیلی می‌توانند بسیار مؤثر و مفید باشند. از آن‌جایی که دوران ابتدایی پایه و مقدمه و اساس یادگیری‌های بعدی است؛ اگر در این مرحله کودک پیشرفت خوبی داشته باشد

و مشکلات یادگیری، عاطفی، ارتباطی وی رفع شود؛ بهتر می‌تواند مراحل بعد را طی کند و موفقیت بیشتری را به دست آورد. انواع اختلالات یادگیری در این دوره بروز پیدا می‌کند و مشاور با شناسایی و کمک به رفع آن‌ها می‌تواند بسیار مؤثر واقع شود.

حوزه‌ی مهم کاری دیگر، کمک و تسهیل جریان رشد کودک است. از آن‌جایی که در این دوره پایه‌های شخصیتی کودک در حال شکل‌گیری است؛ مشاور با هماهنگی با اولیا و معلمان می‌تواند کمک شایان توجهی به این امر بنماید. اما در زمینه شغلی و آگاهی اجمالی از نقش‌ها نیز باید توجه داشت که دوره‌ی ابتدایی دوره‌ی مهمی است. «هدف اصلی راهنمایی شغلی در این دوره، آشنا ساختن دانش‌آموزان با لزوم اشتغال در مشاغل مشروع و جایگاه نقش‌ها برای ادامه‌ی زندگی فرد و نیز بقای جامعه است.» لذا مشاور باید دانش‌آموزان را با ارزش و اهمیت تمام مشاغل آشنا کند و به این درک برساند که انواع نقش‌ها و مشاغل موجود، برای حفظ بقای جامعه لازم هستند و هر کدام ارزش خاص خود را دارا هستند.

۲. دوره‌ی راهنمایی تحصیلی:

این دوره، مرحله‌ی دوم تعلیمات عمومی است و شامل گروه سنی ۱۱ تا ۱۳ سال است. علت نام‌گذاری مرحله‌ی دوم تعلیمات عمومی به نام راهنمایی تحصیلی، وارد شدن مفهوم راهنمایی در آموزش و پرورش و لزوم توجه به تفاوت‌های فردی و فراهم کردن شرایط بهره‌برداری صحیح از استعدادهاست، که در همه‌ی سطوح تعلیمات رسمی باید مورد توجه قرار گیرد (صافی، ۱۳۸۰). دوره‌ی راهنمایی از حساس‌ترین مراحل زندگی فرد قلمداد می‌شود؛ زیرا که به تدریج آثار بلوغ در افراد ظاهر و فرد وارد مرحله‌ی مهمی از زندگی خود می‌گردد. دانش‌آموز از محیط ساده‌ی ابتدایی وارد محیط پیچیده‌تر و متنوع‌تری می‌شود و به تدریج از کودکی خود فاصله می‌گیرد. بدین لحاظ همواره این دوره با مشکلات و مسائل خاصی همراه بوده است. نوجوان وابستگی خود



را از خانواده کمتر می‌کند و به سمت همسالان خود گرایش پیدا می‌نماید و شدیداً تحت تأثیر آن‌ها قرار می‌گیرد. او در جستجوی هویت، تشخیص طلبی، استقلال و حمایت است. لذا سازگاری وی با اجتماع تا حدی به هم می‌خورد. در لایحه‌ی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، هدف از دوره‌ی راهنمایی چنین بیان شده است: «دوره‌ی راهنمایی تحصیلی برای هدایت دانش‌آموز از مرحله‌ی کودکی به نوجوانی، شناخت استعداد، علایق و توانایی نوجوانان و زمینه‌سازی برای شکوفایی آنان، رشد شخصیت، پرورش اعتماد به نفس و خودشناسی، تقویت و تأمین باورهای دینی، اخلاقی و اجتماعی و آماده‌سازی او برای انتخاب مسیرهای تحصیلی و شغلی منطبق با استعداد، توانایی و علاقه‌ی وی و نیازها و امکانات کشور فعالیت می‌کند.» (صافی، ۱۳۸۰)

رسیدن به اهداف ذکر شده مستلزم طرح و برنامه‌ای مدون است که ضروری است، خدمات راهنمایی و مشاوره در آن جایگاه خاص خود را داشته باشد؛ زیرا بدون در نظر گرفتن فردی مشخص، برای انجام این امور، هرگز به سرمنزل مقصود نخواهیم رسید. مدیران و معلمان هر کدام وظایف خاص و مشخص خود را دارند و هیچ کدام فرصت و تخصص لازم برای پرداختن به این امور مهم را ندارند. لذا منطقی نیست که هدفی را تعیین کنیم؛ اما مشخص نکنیم که به وسیله‌ی چه کسی و چگونه باید به این هدف رسید.

این مشکل در دوره‌ی راهنمایی وجود دارد یعنی اهداف و وظایفی تعیین و تصویب شده‌اند، اما این که چه کسی باید این وظایف را انجام دهد، هرگز مشخص نشده است. اگر به سال ۱۳۵۰ برگردیم متوجه می‌شویم که در آن زمان دوره‌ی راهنمایی با اهداف خاصی شکل گرفت و برای رسیدن به آن اهداف مشاورانی تربیت و به مدارس اعزام گردید. (در این جا امکان پرداختن به علل شکست این طرح نیست) اما در طرح جدید نظام آموزش و پرورش مشاور به دوره‌ی متوسطه

اختصاص یافت و این دوره با تمام اهمیتش به دست فراموشی سپرده شد.

اگر بپذیریم که در این دوره شخصیت دانش‌آموزان در حال شکل‌گیری و از نظر رشد عاطفی و اجتماعی دوره‌ی بسیار مهمی محسوب می‌شود، وجود یک مشاور می‌تواند کمک مؤثری باشد؛ از جمله مشاور می‌تواند به دانش‌آموز کمک کند تا توانایی‌ها، استعدادها، رغبت‌ها و علایق، نقاط ضعف و... را بشناسد. به آن‌ها کمک می‌کند تا عزت‌نفس خود را بالا ببرند و علاوه بر این که برای خود ارزش قائل می‌شوند به دیگران نیز احترام بگذارند. در زمینه‌ی راهنمایی شغلی نیز باید به دانش‌آموزان کمک شود تا به خصوصیات خودشان پی ببرند هم‌چنین ویژگی‌های مشاغل گوناگون را بشناسند. در این دوره دانش‌آموزان باید با مشاغل گوناگون از طریق بازدیدها، معرفی مشاغل، مطالعه بروشورها و مشاهده‌ی فیلم‌ها، آشنا شوند. گرفتن آزمون‌های فردی و گروهی جهت شناختن خصوصیات آن‌ها نیز لازم به نظر می‌رسد.

یکی از مواردی که مشاور نقش مهمی را ایفا می‌کند مربوط به مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی دانش‌آموزان است. ارتباط با همسالان، والدین، معلمان و... نیاز به مهارت دارد که نوجوان فاقد آن است. لذا مشاور می‌تواند فضایی فراهم کند تا والدین و معلمان نیز همه به یک‌سو حرکت کنند و تسهیل‌گر جریان رشد دانش‌آموزان باشند.

نوع دیگری از خدمات مشاوره مربوط به وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان است. دانش‌آموزان با قرار گرفتن در محیط جدید راهنمایی به طور قطع دچار مشکلاتی می‌شوند در نتیجه افت تحصیلی پیدا می‌کنند؛ و بسیاری از آن‌ها روش مطالعه‌ی صحیح و برنامه‌ریزی درسی مناسب را نمی‌دانند لذا قادر به پیشرفت تحصیلی مناسب نیستند. این جاست که مشاور وارد عمل شده و حتی در زمینه‌ی تحصیلی نیز به دانش‌آموزان کمک می‌کند.

دوره‌ی متوسطه

این مرحله، دوره‌ای است که دانش‌آموزان

گروه سنی ۱۴ تا ۱۷ یا ۱۸ ساله در آن تحصیل می‌کنند. «دوره‌ی متوسطه از لحاظ مبانی فلسفی، زیستی، روانی و اجتماعی دوره‌ی بسیار مهمی است» (صافی، ۱۳۸۰). (به دلیل وجود مشاور در این دوره از بحث در این زمینه خودداری می‌کنیم)

دوره‌ی راهنمایی تحصیلی

دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی تحصیلی به علت قرار گرفتن در حساس‌ترین مرحله‌ی زندگی خود، نیاز به توجه خاصی دارند. به همین دلیل این دوره را به صورت ویژه مورد بررسی قرار خواهیم داد. در دوره‌ی نوجوانی یک سلسله ویژگی‌های خاص در فرد به وجود می‌آید که این دوره را از سایر دوره‌ها متمایز می‌سازد. «نوجوانی را می‌توان به سه مرحله تقسیم کرد:

۱. پیش‌نوجوانی: ۱۰ تا ۱۲ سالگی
۲. دوران نوجوانی: ۱۲ تا ۱۵ سالگی
۳. اواخر نوجوانی: ۱۵ تا ۱۸ سالگی (اکبری، ۱۳۸۱)

در این مرحله مجموعه‌ای از تغییرات جسمانی، عاطفی، اجتماعی و... در فرد رخ می‌دهد که زندگی طبیعی و عادی او را دگرگون می‌کند. این مرحله همان مرحله‌ی «انتقال از دوره‌ی کودکی به بزرگسالی» است؛ که با توجه به رشد بدنی و عاطفی، فرد درگیر مسائل و مشکلات متعدد می‌گردد. گروه‌های مختلف مسائل و مشکلات این دوره را بررسی کرده‌اند و هر کدام به طریقی آن‌ها را دسته‌بندی نموده‌اند. مهم‌ترین پژوهش در این زمینه به‌وسیله‌ی جمعی از متخصصان و اساتید دانشگاه در سطح ایران انجام گرفته است. در این پژوهش مشکلات و مسایل نوجوانان به ۷ دسته کلی تقسیم شده‌اند. این مشکلات عبارت است از:

۱. مشکلات رشد جسمی، روانی
۲. اختلال یادگیری در خواندن، دیکته، حساب کردن، اکت تحصیلی، ترک تحصیلی و...
۳. مشکلات روان‌رنجوری (نوروتیک)
۴. مشکلات رفتاری ایذایی
۵. مشکلات اخلاقی و جنسی

۶. مشکلات رفتاری

۷. مشکلات خانوادگی.» (اکبری، ۱۳۸۱)

نتایج پژوهش‌های متعدد نشان‌دهنده‌ی ضرورت استفاده از خدمات راهنمایی و مشاوره در دوره‌های مختلف آموزشی است. از جمله مهم‌ترین عواملی که لزوم گسترش خدمات راهنمایی و مشاوره در دوره‌ی راهنمایی را توجیه می‌کنند عبارتند از:

الف - قرار گرفتن دانش‌آموزان در سنین حساس نوجوانی و مسائل خاص این دوره

نوجوانی دوره‌ی انتقال فرد از کودکی به بزرگسالی است. در این دوره رشد بدنی و جنسی منجر به تغییراتی در رفتارهای افراد می‌گردد. این دوره آغاز پذیرش خود بدنی است که متأسفانه بسیاری از دانش‌آموزان با این مسأله مشکل پیدا می‌کنند (شریعتمداری، ۱۳۷۱)

به‌طور قطع نوجوان به تنهایی و بدون راهنمایی و کمک افراد متخصص قادر به گذراندن این دوره به‌طور سالم و زنده نخواهد بود. «احدی» در مقاله‌ای تحت عنوان «عدم کفایت اثربخشی نظام مدارس راهنمایی و رابطه‌ی آن با بزهکاری نوجوانان و دانش‌آموزان اصفهان» می‌گوید: «مدارس راهنمایی و متوسطه بی‌شک از مهم‌ترین نهادهایی هستند که نوجوان در آن‌ها یکی از بحرانی‌ترین دوره‌های زندگی خود را می‌گذراند، متأسفانه تأثیر نظام مدارس بر بازسازی و تکوین شخصیت سالم نوجوانان، همواره مثبت نیست.» (اکبری، ۱۳۸۱)

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که ناسازگاری در دوره‌ی راهنمایی بیشتر از دبستان است؛ اما در دوره‌ی دبیرستان این ناسازگاری کمتر از دبستان و راهنمایی است. بسیاری از مشکلاتی که در این دوره شناسایی و درمان نمی‌گردد در فرد باقی‌مانده و در دوره‌های بعدی به‌صورتی عمیق‌تر و گاهی خطرناک و غیرقابل درمان جلوه پیدا می‌کند. به همین علت است که مشاوران دوره‌ی متوسطه همواره از مراجعان زیاد و تعدد مشکلات عمیق، شکایت دارند. به نظر

می‌رسد این چرخه‌ی معیوب باید اصلاح گردد. با اتخاذ تدابیری از جمله در نظر گرفتن مشاور برای تمامی دوره‌های تحصیلی، دانش‌آموزان را باید در مسیر صحیح رشد قرار داد.

ب - لزوم شناسایی استعدادها و رغبت‌های دانش‌آموزان

دانش‌آموزان از نظر توانایی و استعداد با یکدیگر بسیار متفاوت هستند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد همان‌طور که افراد از لحاظ ظاهری متفاوت هستند، از نظر هوش، توانایی، علاقه‌ها و... نیز متفاوت می‌باشند. لذا نمی‌توان همه را در یک مسیر هدایت کرد. باید در ابتدا به شناسایی استعدادها و علایق دانش‌آموزان اقدام کرد سپس آن‌ها را در مسیری مطابق با توانایی‌ها و علایق‌شان هدایت نمود.

یکی از اهداف دوره‌ی راهنمایی تحصیلی به این شرح بیان شده است: «تشخیص استعدادها و رغبت‌های فردی دانش‌آموزان در رشته‌های نظری، فنی و حرفه‌ای و راهنمایی آنان در مراحل بعدی تحصیلی به رشته‌های مختلف برحسب استعداد و احتیاج کشور» (صافی، ۱۳۸۱). حال این سؤال مطرح است که کدام یک از کارکنان مدرسه به‌طور مستقیم در تحقق این هدف باید بکوشد؟ آیا مدیر و یا معلمان مدرسه هر کدام با در نظر گرفتن وظایف خاص و متعدد خود قادر خواهند بود این وظایف را نیز به عهده بگیرند؟ چگونه و با چه وسایلی باید اقدام به شناسایی استعدادها و رغبت‌های دانش‌آموزان بنمایند و سرانجام این که نتایج کار و تلاش خود را کجا باید ثبت و نگهداری کنند؟ و چگونه به اطلاع مشاور دوره متوسطه برسانند؟ پاسخ به این سؤالات بسیار دشوار می‌نماید چرا که در قوانین موجود هیچ فرد به‌خصوصی برای دنبال کردن این اهداف در نظر گرفته نشده است.

دانش‌آموزان به سبب کمی تجربه و عدم آگاهی به تنهایی قادر به شناختن توانایی‌ها و رغبت‌های خود نیستند. لذا وجود فردی متخصص و آگاه در این زمینه ضروری است. یکی از روش‌های موجود جهت شناخت استعدادها و

رغبت‌های دانش‌آموزان، انجام آزمون‌های مرتبط و مناسب است که از عهده‌ی هر کسی بر نمی‌آید. مشاور با انجام این آزمون‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا تصمیمات مهم تحصیلی و حرفه‌ای خود را اتخاذ کنند. از دیگر روش‌های ارزیابی دانش‌آموزان در زمینه‌ی استعدادها و رغبت‌ها می‌توان از مشاهده، واقع‌نگاری و پرسش‌نامه‌ها نام برد. (شریعتمداری، ۱۳۷۱) تمام این اقدامات باید توسط مشاوران آگاه و متخصص صورت گیرد

ج - لزوم آشنایی با مشاغل گوناگون (راهنمایی حرفه‌ای)

راهنمایی حرفه‌ای عبارت است از: «کمک به فرد در انتخاب شغلی که متناسب با استعداد، علایق و تجربیات او بوده، نیازهای او را ارضا کند و موجب بهبود وضع جامعه شود» (صافی، ۱۳۸۱). راهنمایی حرفه‌ای به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به شناخت استعدادها و علایق خود بپردازند و به‌طور واقع‌بینانه‌ی توانایی‌ها و محدودیت‌های خود را مورد بررسی قرار دهند. راهنمایی حرفه‌ای از راهنمایی تحصیلی جدا نیست بلکه پیوند محکمی میان این دو برقرار است. باید به یاد داشته باشیم که داشتن شغل مناسب از بروز مشکلات عاطفی، اجتماعی، اخلاقی، روانی و همچنین خسارت‌های مالی (هم برای فرد و هم برای جامعه) جلوگیری می‌کند. لذا راهنمایی حرفه‌ای باید در مدارس به‌طور جدی دنبال شود. البته نباید فراموش کرد که راهنمایی حرفه‌ای در هر دو دوره‌ی تحصیلی متفاوت از دوره‌ی دیگر خواهد بود.

لازم است تا دانش‌آموزان به مرور با مشاغل گوناگون و شرایط ورود به هر کدام آشنا شوند. اگر دادن اطلاعات را به تأخیر بیندازیم (به دوره‌ی متوسطه موکول کنیم) در واقع رشد حرفه‌ای فرد را دچار اختلال کرده‌ایم؛ زیرا این امر نیز یک جریان و فرایند است. انسان‌ها از کودکی به مشاغل گوناگون توجه می‌کنند و به آن‌ها ابراز علاقه می‌نمایند. اما هر دوره تمایلات خاص خود را دارد. لذا مشاوره‌ی حرفه‌ای نیز باید متناسب با سن دانش‌آموزان صورت بگیرد. (شفیع‌آبادی،



از یک سو و تنوع مواد درسی، رشته‌های تحصیلی و نیازهای جامعه از سوی دیگر، باید از راهنمایی تحصیلی به معنی علمی آن در فرایند نظام آموزش و پرورش سود جست» (صافی، ۱۳۸۱).

با توجه به این که نمرات راهنمایی تحصیلی می‌تواند در مقطع متوسطه یکی از شاخص‌های انتخاب رشته باشد و هم می‌تواند مسیر تحصیلات دانش‌آموز را در آینده مشخص نماید، پس باید در این مرحله شیوه‌های درست مطالعه را به دانش‌آموزان آموزش داد. دانش‌آموزان معمولاً پس از تغییر مقطع همواره دچار افت تحصیلی می‌شوند. از طرف دیگر به دلیل ویژگی‌های خاص نوجوانی اکثر دانش‌آموزان در پیشرفت تحصیلی مشکل دارند.

«راهنمایی تحصیلی مجموعه‌ی کوشش‌های منظمی است که از طرف مدرسه در جهت کمک به دانش‌آموزان در انتخاب واحدهای درسی، رشته‌های تحصیلی، حل مشکلات آموزش و اطلاع از مقررات مدرسه صورت می‌گیرد» (صافی، ۱۳۸۱). مشاور در زمینه‌ی راهنمایی تحصیلی می‌تواند اطلاعات لازم و درست تحصیلی را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد و به انطباق و سازگاری آن‌ها با محیط آموزشگاه کمک کند. در دوره‌ی راهنمایی از طرفی از نظارت مستقیم والدین بر انجام تکالیف فرزندان نشان کاسته می‌شود، از طرف دیگر تنوع دروس و دشواری آن‌ها مشکلاتی را به وجود می‌آورد. لذا قبل از افت‌های شدید تحصیلی نیاز است تا جایگاه مشاور در این دوره مشخص و پررنگ شود. نقش مشاور در این مرحله می‌تواند به شرح ذیل باشد.

۱. کمک به دانش‌آموز در ایجاد انگیزه،

جهت پیشرفت تحصیلی

۲. آموزش مهارت‌های مؤثر مطالعه

۳. برنامه‌ریزی درسی و پی‌گیری اجرای

برنامه

۴. کمک به دانش‌آموزان جهت نظم دادن به

امور زندگی و درس خواندن

۵. فراهم ساختن شرایط مساعد چه در

۱۳۶۷)، معتقد است انجام راهنمایی شغلی در تمام ادوار زندگی و مقاطع تحصیلی ضروری است و در هر دوره‌ی سنی و مقطع تحصیلی، اهداف خاص و شیوه‌های اجرایی معینی دارد.

(صافی، ۱۳۸۱)، انتخاب شغل را دارای سه مرحله می‌داند که عبارتند از: ۱. مرحله‌ی انتخاب‌های رویایی؛ کودکان تا حدود ۱۱ سالگی نسبت به مشاغل تصورات واقعی ندارند. ۲. مرحله‌ی انتخاب‌های آزمایشی؛ در این مرحله که از ۱۱ تا ۱۷ سالگی است نوجوان براساس علایق و ارزش‌ها و آرزوهایش دست به انتخاب می‌زند. ۳. مرحله‌ی انتخاب‌های واقعی؛ در این مرحله یعنی از سن ۱۷ سالگی، دانش‌آموزان با توجه به واقعیات مختلف دست به انتخاب شغل می‌زنند.

از جمله اقداماتی که مشاور می‌تواند در این دوره انجام دهد عبارت است از:

۱. کمک به دانش‌آموز تا توانایی و علایق حرفه‌ای خود را بشناسد و درک کند.

۲. کمک به دانش‌آموز تا رابطه بین رشته‌ی تحصیلی و شغل آینده را درک کند.

۳. کمک به دانش‌آموز تا اطلاعات شغلی مورد نیاز خود را جمع‌آوری کرده و با مشاغل گوناگون آشنا شود.

۴. کمک به دانش‌آموز تا تجربیات مختصری در مورد مشاغل مورد علاقه‌ی خود را به دست آورد.

۵. به والدین دانش‌آموز کمک کند تا از جریان رشد حرفه‌ای فرزند خود آگاه شوند.

۶. به والدین دانش‌آموزان کمک کند تا توانایی‌ها و رغبت‌های فرزند خود را بشناسند و فرزند خود را در همان مسیر هدایت کنند.

د - کمک در پیشرفت تحصیلی و یادگیری مفید

صاحب‌نظران راهنمایی و مشاوره و برنامه‌ریزان آموزشی بر این عقیده هستند که: «با توجه به تفاوت‌های فردی کودکان و نوجوانان، تفاوت در هوش و استعدادهای بدنی، روانی، رغبت‌ها، نیازها، ارزش‌ها، معلومات و مهارت‌ها

مدرسه و چه در خانه جهت مطالعه مؤثر
۶. آموزش به والدین جهت آرام ساختن فضای خانه و فراهم کردن زمینه‌های مطالعه
۷. کمک به معلمان جهت آشنایی با روش‌های جدید و مؤثرتر آموزش
۸. کمک جهت کشف علل افت تحصیلی برخی از دانش‌آموزان و کمک به آن‌ها در جهت پیشرفت تحصیلی
۹. کمک در زمینه برطرف کردن اضطراب و ترس دانش‌آموزان از امتحان
۵ - روبرو شدن با محیط جدید و تنوع درس‌ها و معلمان
ساختار تحصیلی دوره راهنمایی تحصیلی با ابتدایی بسیار متفاوت است. درس‌ها تا حدی تخصصی می‌شوند و برای هر درس دبیری جداگانه با شیوهی تدریسی جداگانه در نظر گرفته می‌شود (برعکس ابتدایی که برای تمام دروس یک معلم وجود دارد)
کتاب‌های درسی متنوع‌تر شده و حجم آن‌ها افزایش می‌یابد. دانش‌آموزان این دوره با قوانین و مقررات جدیدی آشنا می‌شوند؛ کارکنان مدرسه و به همان نسبت کلیه افراد جامعه از آن‌ها توقع بیشتری دارند و مسئولیت‌های بیشتری به آن‌ها واگذار می‌کنند؛ و از طرف دیگر به استقلال دانش‌آموزان تأکید بیشتری می‌شود در همین دوره بلوغ جنسی نیز بروز می‌نماید و دانش‌آموزان را از لحاظ جسمی و روانی در موقعیت‌های جدید و ناشناخته قرار می‌دهد. در نتیجه دانش‌آموز سرگردان و سردرگم می‌شود. پس نیاز به سازگاری با تمام موقعیت‌هایی را دارد که نوجوان را دچار تنش، تضاد و... می‌نماید.
این جاست که وجود مشاور آگاه و متخصص به شدت احساس می‌شود تا دانش‌آموزان را با موقعیت‌ها سازگار نماید. اگر این سازگاری درست و به‌جا اتفاق نیفتد دانش‌آموزان دچار انواع اختلالات روانی و شخصیتی خواهند شد که افت تحصیلی را نیز به دنبال دارد.

و - کمک در جهت بهداشت روانی دانش‌آموزان

در زمینه‌ی ارتقای بحث بهداشت روان، اول باید سؤال کرد چه کسی، با چه نگرشی، با چه توانایی‌هایی و با چه امکاناتی و ابزاری می‌خواهد به ارتقای بهداشت روان و مشکل‌گشایی مسایل بپردازد.

ساده‌اندیشی است اگر در یک مدرسه، مدیر و معاون و یا مربی پرورشی و حتی معلم بخواهند بدون بهره‌مندی از دانش تخصصی، ابزارها و امکانات، توانایی شناخت شرایط، به حل مشکل یا مشکلات اقدام نمایند. اشتباه است که تصور کنید باید کاری کرد، و هرکس به خود اجازه‌ی دخالت در هر نوع بحثی را بدهد. رفتارهای ناشیانه، متفرقه، غیرمنسجم و تک بعدی در مواجهه با مشکلات رفتاری دانش‌آموزان حتی اگر به نتایج محدود منجر شود می‌تواند مخاطرات زیادی را به همراه داشته باشد. در بحث بهداشت روان طرف صحبت، انسانی است با سطح تربیتی، هوش، علاقه و... متفاوت پس هدف اولیه در بهداشت روان باید پیشگیری باشد نه درمان.

در این زمینه مشاور می‌تواند:

۱. به دانش‌آموز کمک کند تا از وضعیت خود در محیط آزمایشگاه آگاه شود و خود را مسئول رفتارهایش بداند.
۲. به دلیل سن بلوغ، رفتارهای پرخاشگرانه، نسبتاً زیاد می‌شود پس باید به نوجوان آموزش داد تا راه صحیح مواجهه با خشم و ناکامی را یاد بگیرد.
۳. به دانش‌آموز کمک کند تا مهارت‌های زندگی را که پایه و اساس تصمیم‌گیری‌های مهم زندگی است یاد بگیرد؛ زیرا دانش‌آموز آگاه به مهارت‌های زندگی، می‌تواند خود را از اکثر خطراتی که او را تهدید می‌نماید رهایی دهد.
۴. به دانش‌آموز کمک کند تا از تمام مسایل خود با توجه به شیوه‌های زندگی و با رعایت حدود اخلاقی انتقاد نماید و از قیاس بپرهیزد.

با توجه به این که مسایل و مشخصات این گروه سنی برای آنان قابل هضم نخواهد بود. می‌بایست در زمینه‌ی سازشی با دانش‌آموز کار کرد تا خود، امکانات و توانایی‌های خود را محور و اساس کار خویش قرار دهد. در این زمینه می‌توان اشاره‌ای به «راجرز» کرد او معتقد است هدف اصلی مشاور کمک به درک بیشتر و وسیع‌تر از خود و سازگاری راحت‌تر و واقع‌بینانه‌تر در برابر زندگی است. (شریعتمداری، ۱۳۷۱)

همان‌گونه که می‌دانیم وضعیت موجود در مدارس راهنمایی (نبود مشاور) باعث شده تا هر کسی خود را «کمک حال» دانش‌آموز بداند و گاه راه‌نمایی‌های غیراصولی خود، زمینه‌ی اضطراب، استرس، تنش بیشتر، بی‌حوصلگی و افسردگی را... فراهم می‌سازد. همان‌گونه که در بالا ذکر شد. در این مرحله نیاز به مشاوره توانا، همه جانبه‌نگر و مسئولیت‌پذیر احساس می‌گردد.

منابع

۱. اردبیلی، یوسف (۱۳۷۶) اصول و فنون راهنمایی و مشاوره در آموزش و پرورش، تهران: مؤسسه انتشارات بعثت
۲. اکبری، ابوالقاسم (۱۳۸۱) مشکلات نوجوانی و جوانی، تهران: مؤسسه نشر ساوالان
۳. اصغری‌پور، حمید و جمعی از همکاران (۱۳۸۳) مشاوره با دانش‌آموزان در مدارس: مهارت‌ها و کاربردها برای معلمان، مشهد: مؤسسه فرهنگی هنری و انتشارات ضریح آفتاب
۴. پاشاشریفی، سید مهدی (۱۳۶۷) اصول و روش‌های راهنمایی و مشاوره، تهران: رشد
۵. پاترسن، سی. ایچ، مشاوره و راهنمایی در مدارس، (یوسف اردبیلی، مترجم، ۱۳۵۶). تهران: دهخدا
۶. شرتزر - شلی، بروس، ث استون، اصول راهنمایی، (علی شریعتمداری، مترجم، ۱۳۷۱)، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی
۷. شفیع‌آبادی، عبدالله (۱۳۶۷) مقدمات راهنمایی و مشاوره و مفاهیم و کاربردها، تهران: پیام نور
۸. لوی، الف، مبانی برنامه‌ریزی آموزشی برنامه‌ی درسی مدارس، (فریده مشایخ، مترجم، ۱۳۸۵)، تهران: چاپخانه مدرسه
۹. صافی، احمد (۱۳۸۰) آموزش و پرورش ابتدایی راهنمایی تحصیلی و متوسطه، تهران: سمت
۱۰. صافی، احمد (۱۳۸۱) اصول و فنون راهنمایی و مشاوره در دوره‌های تحصیلی، تهران: رشد

گزارش میزگرد تحلیلی واکاوی مبانی فلسفی خلاقیت

ابوالفضل نفر
بخش اول

اشاره

نشریه‌ی رشد مشاور مدرسه که اکنون می‌رود تا جای خود را در «بسته‌ی آموزشی» مشاوران، مدیران، معلمان، کارشناسان، خانواده‌ها و دانشجویان فرزانه‌ی جامعه‌ی پویای ایران اسلامی آن چنان که شایسته است بازتر کند، با درک نیازها، سلیقه‌های مخاطب خود و در پاسخ به توصیه‌ی سیاست‌گزاران عرصه‌ی مدیریت کلان آموزش کشور که هم‌اکنون در تلاشی فشرده سعی در طراحی نقشه‌ی بومی تربیت (برنامه‌ی درسی ملی) و مهندسی فرهنگی کشور دارند، گزارش میزگرد «واکاوی مبانی فلسفی خلاقیت» که در ۸۷/۱۱/۱۵ در سازمان پژوهش برگزار شد را تقدیم آن عزیزان می‌کند. تحریریه‌ی نشریه امیدوار است مخاطبان اندیشه‌ورز خود را به تأمل هرچه بیشتر در فرا انگاره‌ی بس‌ارجمند «خلاقیت» که بعد از اخلاق و ارزش‌های اسلامی، فراگیرترین حوزه‌ی تأثیرگذار در محتوای برنامه‌ی درسی ملی (نقشه‌ی کلان تربیت) جمهوری اسلامی ایران است یادآور شده باشد.

تحریریه‌ی مجله از ابتکار همکاران رشد آموزش علوم اجتماعی که موضوع یاد شده را در شماره‌ی ۳۸ (بهار ۱۳۸۷) مجله‌ی خود با عنوان «فرهنگ، جامعه و خلاقیت» اختصاص داده و آن را رسانه‌ای آموزشی کرده‌اند و هم از مؤسسه‌ی محترم پژوهشی (وابسته به سازمان پژوهش وزارت متبوع) در اقدام به برگزاری میزگرد واکاوی مبانی فلسفی خلاقیت تقدیر نموده و موفقیت روزافزون آن هم‌اندیشان ارجمند را از خداوند بزرگ درخواست دارد.

مقدمه

گفتن و نوشتن از خلاقیت در عصری که آن را با ویژگی «خلاقیت و نوآوری» معرفی کرده‌اند و در جامعه‌ای که در خلال یکصد سال تاریخ معاصر دو حرکت خلاقه‌ی بزرگ^۱ (انقلاب مشروطه و انقلاب اسلامی) از ناخودآگاه جمعی وی سرزده و پیشینه‌ی درخشانی از تمدن عظیم اسلامی (قرون چهارم و پنجم هجری) و تمدن پرشکوه نشئت گرفته از معنویت پیش از اسلام را در کارنامه‌ی خود دارد، خود ماجرای دیگری است.

انبوه مقالات و کتاب‌های منتشرشده درباره‌ی خلاقیت که بر پایه‌ی معیارهای روان‌شناختی

نوشته شده‌اند، تصور مبهمی درباره‌ی این مقوله ایجاد می‌کنند که علت اصلی آن، فقدان انسجام در گزینش معیارها، موثق نبودن نسبی معیارها، و انتخاب معیارهای پیچیده برای بیان و تشریح مطلب است.

در فهرست کتاب‌شناسی که در اواخر دهه‌ی ۱۹۶۰ میلادی از سوی «بنیاد آموزش خلاق» منتشر گردید به ۴۱۷۶ اثر درباره‌ی خلاقیت اشاره شده است [۱]. اما به‌راستی خلاقیت چیست؟ خاستگاه آن کجاست؟ آیا خلاقیت انگاره است یا فرا‌انگاره؟ آیا خلاقیت یک ویژگی انسانی است؟ آیا خلاقیت ویژگی ذاتی (همگانی همه‌ی

انسان‌ها) است و یا ایجاد کردنی است؟ نسبت خلاقیت با تربیت چیست (آیا پرورش خلاقیت و نسل خلاق ممکن است)؟ آیا رویکرد سازنده‌گرایی به یادگیری که - آن را تقلیدی نمی‌داند - مبانی انسان‌شناختی «انسان موجودی فعال و خلاق است» را پیش‌فرض نظریه‌ی خود گرفته، قرار داده است؟ آیا از خلاقیت خداوند خلاق علیم، چیزی هم در مخلوق ممتاز وی (انسان) به ودیعه نهاده شده است؟

گزارش و تحلیل

در آغاز، دکتر محمدحسینی^۲ مدیر و دبیر میزگرد، ماهیت هم‌اندیشی یا اقتراح (میزگرد چالشی) امروز



را در مقایسه با سایر رویدادها به موضوع خلاقیت، این گونه بیان داشتند: «موضوع بحث ما فلسفه‌ی خلاقیت است، در این که «خلاقیت» امر بسیار مهمی است و یکی از ویژگی‌های اساسی نوع بشر است و بشر به توسط همین ویژگی موفق شده است طریق تکامل و تعالی را در حوزه‌های مختلف حیات طی بکند و به چنین مقامی [و موقعیتی] برسد، شک و تردیدی نیست.

مباحث مربوط به خلاقیت در محافل علمی ما و حتی گاهی وقت‌ها در محافل غربی، بیشتر از منظر روانشناسی، جامعه‌شناسی مورد بررسی قرار می‌گیرد و در حوزه‌ی تعلیم و تربیت به چگونگی‌های آن پرداخته می‌شود یعنی این که، ما چگونه خلاقیت را به عنوان یک ویژگی انسانی پرورش دهیم و یا ایجاد کنیم، پرسشی که همواره مطرح می‌شود.

نشتت حاضر بحث فلسفه‌ی خلاقیت را فراتر از این [نگاه و منظر علمی] می‌برد و تلاش می‌کند پژوهش گسترده‌ای در بنیان‌ها و مبانی آن انجام دهد.

دکتر حسنی، سؤال‌ها و چالش‌های اساسی در حوزه‌ی «فلسفه‌ی خلاقیت» را به عنوان یک فلسفه‌ی مضاف درباره‌ی «چیستی»، «هستی» و «ضرورت [چرایی]» خلاقیت برشمرد و اظهار داشت: «ممکن است ما گاهی وارد بحث‌های چگونگی خلاقیت بشویم که ناظر به مباحث روان‌شناختی خلاقیت است اما در حقیقت ما بیشتر به مباحث چیستی و هستی خلاقیت از منظر انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی خواهیم پرداخت.»

دکتر محمد ضیمران از اعضای میزگرد ضمن اشاره به پیدایش نظریه‌هایی درباره‌ی هوش مصنوعی، دوبخشی بودن ساختمان مغز بشر و... موضوع خلاقیت را بسیار گسترده عنوان کردند و آن را مسئله‌ی حوزه‌های گوناگون معرفتی از قبیل، حوزه‌ی روان‌کاوی، نقد ادبی، روان‌شناسی

حکم (سنجش خرد ناب) آن جایی که از نبوغ بحث می‌کند، آن را منتسب به تبعیت از قانونی که پیش از این سابقه‌ای نداشته می‌کند و آن شکستن قوانین متعارف و ورود به ساحتی می‌شود که آن را وارد شدن به قلمرو هنجاری تازه و در عین حال شکستن هنجار پیشین نامید.

کانت پایه‌گذار جریانی است [خالق] که امروزه روان‌شناسان نیز بر پایه‌ی چنان بینشی آن (خلاقیت) را دنبال می‌کنند. از نظر ضیمران، فلسفه‌ی کانت برای نخستین بار [در جهان غرب] زمینه‌ای را فراهم کرد که رویکرد به مسئله‌ی خلاقیت و آفرینش‌های بشری به ذهنیت بشر منتسب شود. ذهنیتی که از برخورد دو جریان استعلائی و تجربی در شکل مقولات دوازده‌گانه پدید آمد. این ذهنیت جدید ظهور امری را ممکن می‌نماید که کانت از آن تحت عنوان نبوغ یاد می‌کند این در حالی است که پیش از کانت، «نبوغ» (Aginio) به معنای جن‌زدگی بود! و [نابغه] به کسی گفته می‌شد که جن‌زده است و در معرض یک سلسله نیروهای فرا انسانی قرار گرفته است. اما کانت با استخدام همین واژه‌ی نبوغ معنای تازه‌ای از آن به دست می‌دهد که از آن به بعد در ادبیات فلسفی و روان‌شناسی و بخصوص زیباشناسی مدنظر قرار می‌گیرد. در چارچوب همین مفهوم «نبوغ» در فرآورده‌های هنری و دستاوردهای خلاقه مورد تحقیق و تفهیم قرار می‌گیرد.

از پیروان کانت، اصحاب رمانتیک بودند که بیش از همه به مفهوم خلاقیت‌های ذهنی

شناختی و فلسفه معرفتی کردند. وی هم‌اکنون پژوهش‌های فلسفی درباره‌ی خلاقیت را موضوع فلسفه‌های تحلیلی و قاره‌ای می‌داند که هر یک از این دو نیز نحله‌های متعددی را در این زمینه پدید آورده‌اند.

ضیمران قدیمی‌ترین نظریه درباره‌ی خلاقیت را از آن افلاطون می‌داند که در رساله‌های آپولوژی (دفاعیه‌ی سقراط)، منون، میهمانی و... آورده است. افلاطون خاستگاه خلاقیت را سرچشمه‌های فرا انسانی و فراطبیعی می‌داند. بنابه ادعای ضیمران، افلاطون خلاقیت را امری ذهنی یا عقلی نمی‌داند تا فرد با احاطه به یک سلسله مهارت‌های ذهنی به خلاقیت دسترسی پیدا کند، بلکه وی ایزد بانوان نه‌گانه‌ای را که با عنوان موزها از آن‌ها یاد می‌کند منشأ خلاقیت می‌داند که هرگاه اراده کنند شاعران، هنرمندان و افراد خلاق را الهام‌بخش می‌شوند در حالی که ارسطو، خلاقیت را به ذهنیت بشر منتسب کرده و آن را اگرچه انگاره‌ای فراطبیعی و فرا انسانی می‌داند اما آن را در دایره‌ی اراده‌ی انسان دانسته و معتقد است انسان می‌تواند آن چارچوب‌ها را بر محورهای زمینی و مصادیق طبیعی اعمال کند!

ضیمران انقلاب بزرگ در عرصه‌ی فهم خلاقیت در غرب را ظهور فلسفه استعلائی کانت می‌داند که انقلابی کپرنیکی^۲ است! ضیمران بر این باور است که، کانت [برخلاف سنت فلاسفه پیشین] با پرداختن به ذهن [به جای واقعیت و هستی] و نقد قوه‌ی حکم (داوری) دست به ابتکار و کار خلاقه‌ی بزرگی زد. کانت در نقد قوه‌ی



۸۶ و ۸۵ و در سوره‌ی یس آیات ۸۲ و ۸۱/۹ واژه‌ی خلاق به کار رفته است». وی با اشاره به آیات یاد شده و واژه‌ی خلاق گفت: «فیلسوفان ما نظریه‌ی خلاقیت را از خود قرآن گرفته‌اند».

در بخش بعدی، دکتر حسنی با طرح این پرسش که بین خلاقیت و ماهیت انسان بر پایه‌ی دیدگاه انتخابی شما چه نسبتی برقرار است؟ این وصف ذاتی است یا عارضی؟ خطاب به دکتر عیسی ابراهیم‌زاده، نظر ایشان را جویا شد:

دکتر ابراهیم‌زاده ضمن بیان این که این پرسش، پرسش سختی است و در سطوح مختلف به آن پرداخته می‌شود، اظهار داشت: این که اگر خلاقیت را به صورت واقعیت قابل شناسایی مطرح کنیم سطح این شناسایی در کجا قرار می‌گیرد؟ این که خلاقیت چیست؟ شاید باید از روان‌شناسی پرسید! اما این که خلاقیت چه کاربردهایی دارد و چه ارزش‌هایی بوجود می‌آورد [نیز به سطحی از پرسش می‌پردازد]. پرسش‌های دیگر مانند ارزش خلاقیت در چیست؟ چرا بحث خلاقیت در حوزه‌ی تعلیم و تربیت مطرح می‌شود؟ آیا همه‌ی مخلوقات نیروی خلاقیت دارند یا این که خلاقیت ویژه‌ی انسان است؟ در جای دیگری باید پاسخ داده شوند.

به نظر می‌رسد به غیر از انسان هیچ مخلوق دیگری خلاقیت ندارد. خلاقیت، ذاتی انسان است. در سطح اول باید در روان‌شناسی به آن پرداخت اما در سطح دوم که خلاقیت چه کاربردهایی دارد و چگونه می‌توان آن را پرورش داد؟ ارزش خلاقیت در چیست و چرا بحثی به نام خلاقیت در تعلیم و تربیت مطرح است، بحث وارد حوزه‌ی فلسفی می‌شود، هم‌چنان که دکتر بهشتی نیز برشمردند، این ویژگی از نظر فلسفه‌ی اسلامی یک ویژگی ذاتی برای انسان است. آن‌ها (فلاسفه‌ی مسلمان) با استفاده از تعالیم قرآن، بحث انسان که مطرح می‌شود به عنوان جانشین خدا (خلیفه‌الله) در روی زمین با الهام از

دکتر بهشتی با اشاره به دو رویکرد غرب به فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در قبل و بعد از دهه‌ی ۱۹۵۰ متذکر شد که ما نیز بایستی میراث فلسفی خود را واکاوی، بازبینی و بازشناسی کنیم و نظام تعلیم و تربیتی مناسب از آن استخراج و تدوین نماییم.

از نظری، فیلسوفان ما هرگز تقلید نکرده‌اند بلکه از همان آغاز قرون اول و دوم هجری که آثار فلسفی به جهان اسلام منتقل و ترجمه شد، فلسفه‌ی ترجمه‌شده، هیچ‌گاه ترجمه‌ی محض نبود! بلکه ترجمه‌ی همراه با تالیف، تحقیق، تصنیف و با نقادی آثار بود.

دکتر بهشتی اظهار داشت: «سرچشمه اصلی نوآوری و خلاقیت، قرآن کریم است- در قرآن بیش از پنجاه مورد درباره‌ی خلق سخن رفته است. آن جایی که صحبت از خلقت انسان (در آیات ۱۱ تا ۱۴ سوره‌ی مؤمنون) می‌شود خدای متعال خودش را احسن‌الخالقین^۹ می‌نامد. ملاصدرا با الهام گرفتن از همین [که خداوند انسان را از عصاره‌ی از گل آفریده است] و نظریه‌ی معروف خودش جسمانیة‌الحدوث و روحانیة‌البقا بودن انسان را الهام گرفته است!

در قرآن در دو موضع (در سوره‌ی حجر آیات

و توانایی‌های درونی توجه کردند، به‌ویژه ایده‌آلیست‌های فلسفی قرن نوزده بحث خلاقیت را صورت و گفتمان تازه‌ای بخشیدند، به طوری که بعدها روان‌شناسان بحث‌های خودشان را تحت تأثیر این نحله (رمانتیک‌ها) گسترش دادند و کسانی چون گراهام والاس، کارل راجرز و مزلو و امثالهم تحت تأثیر چنین رویکردهایی بوده‌اند.

بعد از دکتر ضیمران، مدیر جلسه (دکتر حسنی) با طرح این پرسش که آیا اساساً در فلسفه حکمت متعالیه صدرالمتألهین، امکان خلاقیت برای انسان وجود دارد یا ندارد؟ جمع حاضر را به استقبال دیدگاه حجه‌الاسلام دکتر سعید بهشتی^۴ برد:

دکتر بهشتی یادآور شدند که ما برای پی‌ریزی و پی‌افکنی یک نظام تعلیم و تربیت بومی، ایرانی و اسلامی بر مبنای فرهنگ اصیل ایرانی و اسلامی چاره‌ای جز مراجعه به مبانی و زیرساخت‌های فلسفی خودمان نداریم. وی گفت: پاسخ این سؤال مثبت است. ملاصدرا هم خودش یک فیلسوف خلاق و نواندیش و نوآور است و هم تصریحاتی به موضوع خلاقیت در آثار فلسفی خودش دارد. برای مثال ایشان در جلد اول اسفار به بحث خلاقیت اشاره می‌کند.



همین خلیفه‌الله بودن انسان، آن‌چه که بیشترین مستند ما قرار می‌گیرد برای احسن‌الخالقین خواندن خداوند خودش را، به‌نظر می‌رسد به‌خاطر ویژگی ذاتی خلاقیت در انسان است [خداوند انسان را که خلیفه‌ی خود قرار داد یعنی وی را خلاق آفرید پس به خود آفرین گفت]. بنابراین نتیجه می‌گیریم که خلاقیت در ذات انسان‌ها به ودیعت نهاده شده است و خلاقیت پرورش دادنی است نه ایجاد کردنی!

در رسائل اخوان الصفا یک بحثی بین انسان و طوطی درمی‌گیرد که طوطی می‌گوید ما حیوانات اساساً کاری به‌چون‌وچرا کردن در کارهای خداوند نداریم ما متواضعانه و خاضعانه آن‌چه را که خداوند امر فرموده گردن نهاده‌ایم و کاری [به چرایی و چونی آن] نداریم. و انسان می‌گوید «به همین دلیل شما حیوان [غیرمتمدن و عقب] مانده‌اید [و هیچ پیشرفت‌ی و تعالی‌ای نیافته‌اید].»

پس آن‌چه که انسان را از مرتبه‌ی حیوانی بالاتر می‌برد، همین ویژگی چون و چرا کردن است!

وقتی که پرسش انسان از چرایی و چگونگی منتهی می‌شود به یک نگاه تازه و یک نگرش جدید به واقعیت، به هستی!

فلاسفه‌ی غربی می‌گویند: «هنگامی که کسی به سطحی می‌رسد که سؤال از چرایی می‌کند در واقع از نظر شناختی، به سطحی فراتر از پارادایم [چارچوب]‌های علمی رسیده است. در چنین حالتی اصطلاحاً گفته می‌شود که انسان به فرا انگاره می‌رسد بر این اساس می‌توان گفت موضوع [خلاقیت] خیلی پیچیده‌تر از آن است که صرفاً در حوزه‌هایی چون جامعه‌شناسی و روان‌شناسی به آن پرداخته‌اند.»

از این‌رو ما نیازمند متاپارادایم هستیم تا این بحث را به حیطه‌ی شناسایی و تسلط خود درآوریم.

به عبارت دیگر ماهیت انسان بماهو انسان این است که او (انسان) خلاق است زیرا به جانشینی خداوند رسیده است.

حالا این‌که چگونه این خلاقیت ظهور و بروز عینی پیدا می‌کند و انسان این توانمندی [شگرف] خودش را به منصه‌ی ظهور می‌رساند مربوط به تعلیم و تربیت و فلسفه‌ی آن است.

بعد از بیانات دکتر ابراهیم‌زاده، هنگامی که نوبت و فرصت به پژوهشگر حوزه‌ی «خلاقیت در آموزش و پرورش» و مؤلف کتاب «ماهیت خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن» خانم دکتر افضل‌السادات حسینی رسید، نقد خلاقه‌ای به شیوه‌ی غیرخلاقانه‌ی میزگرد وارد کرد و گفت: «چگونه می‌شد ما این نشست را به شیوه‌ای خلاقانه‌تر اداره می‌کردیم؟»

نقد خانم دکتر حسینی بهانه‌ای شد تا نشست خلاقیت از آن شکل یک‌سویه و غیر چالشی به حالتی تعاملی تغییر وضعیت دهد، در ادامه خانم حسینی باید نقد خود را جهت ورود به بحث تعاملی، ایراد کرد با ارائه‌ی گزارشی از چگونگی شکل‌گیری و پیدایش انگیزه‌ی پژوهش درباره‌ی خلاقیت برای شخص خود بیان داشت: در مطالعاتی که در دانشگاه تهران داشتم سی مسئله دراین‌باره (خلاقیت) به‌همراه تعدادی از دانشجویان دوره‌ی دکتری پیدا کردم روی موضوع آن‌ها پژوهش‌هایی انجام دادم و بیشتر نگاهم آموزشی و پرورشی و پژوهش‌هایم در حوزه‌ی آموزش و پرورش بود.

من ۱۳، ۱۴ سال است که روی موضوع

خلاقیت کار می‌کنم، درحالی که آمریکایی‌ها بیش از پنجاه سال است که به دنبال طرح مسئله توسط گیلفورد روی خلاقیت کار می‌کنند اما با این حال، من هرچه روی مبانی فلسفی خلاقیت [از راه اینترنت Search] بررسی کردم کمتر نتیجه گرفتم، مدتی بعد به این نتیجه رسیدم که به‌خاطر غلبه‌ی نگاه پراگماتیستی^۱، بحث از مبانی فلسفی خلاقیت دغدغه‌ی آن‌ها نیست، اما برای من که سال‌هاست به این مسئله مشغول هستم و کتاب و مقاله نوشته‌ام احساس کردم که یک خلا جدی در تحقیقات مربوط به خلاقیت وجود دارد و آن این است که پایه‌های بحث‌های ما درباره‌ی خلاقیت در کجاست؟ من احساس کردم که ما هم مثل آمریکایی‌ها عمل می‌کنیم بحث‌هایی چون کلاس خلاق، معلم خلاق، روش خلاق، یادگیری خلاق را دنبال می‌نماییم درحالی که نمی‌دانیم پایه‌های بحث کجاست؟!

من خودم می‌دانستم که بزرگی چون ملاصدرا، در فلسفه‌اش درباره‌ی خلاقیت و مبانی آن بحث‌های فراوان دارد، به همین دلیل فکر کردم روی اندیشه‌های ایشان یک تمرکز جدی کنیم تا ببینیم، بفهمیم جایگاه، راهکارها و دلالت‌هایشان برای برنامه‌ی درسی و نظام آموزشی ما کجاست. آیا می‌توانیم این دلالت‌ها را استخراج کنیم؟

وی آن‌گاه با اشاره به پرسش‌های پنجگانه‌ی نشست علمی «واکاوی مبانی فلسفی خلاقیت»^۱ مصرانه از سازمان پژوهش پیگیری و تداوم بحث‌های مربوط به پایه‌ها و تکیه‌گاه‌های نظری



خلاقیت را خواستار شد.

با پایان گرفتن بخش نخست نشست، همان گونه که انتظار می‌رفت بخش دوم با شیوهی تعاملی و به روش چالشی پیگیری شد.

دکتر حسنی با طرح این پرسش که اگر انسان به استناد قرآن، موجودی خلاق است، حد و حدود این خلاقیت تا کجاست؟

آیا انسان هم همچون خداوند، می‌تواند از عدم، چیزی خلق کند؟^{۱۱} اگر انسان الکتروموتور را اختراع می‌کند، بشر آن را از نیستی خلق کرده است یا این که خیلی از قوانین [نیروهایش] مثلاً مغناطیس وجود داشته و حالا بشر این روابط بین پدیده‌ها را کشف کرده و بر پایه‌ی آن‌ها، چیزهایی پدید می‌آورد. بشر از قوانین جاری در طبیعت استفاده کرده و ترکیبی جدید را پدید آورده است. وی (دکتر حسنی) ادامه‌ی بحث را با پرسش از هرمنوتیک به دکتر ضیمران واگذاشت.

پی‌نوشت:

۱. دکتر نعمت‌الله فاضلی جامعه‌شناس (عضو هیئت علمی مطالعات فرهنگی دانشگاه علامه طباطبائی) در مقاله‌ای که تحت عنوان خلاقیت و فرهنگ که در صفحه‌ی ۱۲ از شماره‌ی ۳۸ نشریه‌ی رشد آموزش علوم اجتماعی در بهار ۱۳۸۷ چاپ شده است، خلاقیت اجتماعی را در کنار خلاقیت‌های علمی و هنری به حساب آورده و با برشمردن مصادیقی از آن (خلاقیت اجتماعی)، اهمیت گونه‌ی اخیر

خلاقیت را این گونه بیان می‌دارد: «... اگر بخواهیم اهمیت خلاقیت اجتماعی را دریابیم، باید مثلاً ابداع نظام سیاسی مبتنی بر دموکراسی (از قبیل آن‌چه ایرانیان در ۱۳۵۷ در تأسیس مردم‌سالاری دینی ابداع نمودند) یا نظام اداری بروکراسی را با اختراع انرژی بخار یا ابداع اینترنت و رسانه‌های جمعی مقایسه کنیم؛ سهم کدام یک در پیشرفت جامعه‌ی انسانی بیشتر بوده است؟

به گمان من، سهم مردم‌سالاری و بروکراسی بسیار بیش از تمام نوآوری‌های فنی [بوده] است، زیرا بدون وجود نظام سیاسی و اداری عقلانی، بشر قادر به سامان‌دهی و انتظام‌بخشی به زندگی خود نخواهد بود.

۲. معاون مؤسسه‌ی پژوهشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش.

۳. دکترای فلسفه در آموزش هنر از دانشگاه ماساچوست، عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی که در دانشگاه‌های الزهراء (س) و تربیت مدرس مشغول تدریس هستند. برخی از آثار ایشان، از تألیف و ترجمه به‌قرار زیر است: «فوکو، دانش و قدرت»، «دریدا و متافیزیک حضور»، «فلسفه در آخر هزاره‌ی دوم» و «درآمدی بر نشانه‌شناسی هنر» و ده‌ها مقاله‌ی فلسفی.

۴. دکترای تعلیم و تربیت و تحصیلات سطح خارج فقه و اصول در حوزه، صاحب کرسی نظریه‌پردازی در زمینه‌ی فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی بر بنیان فلسفه‌ی حکمت متعالیه‌ی صدرایی. مدیر گروه فلسفه‌ی دانشگاه علامه طباطبائی، وی مقالات و کتاب‌هایی در این زمینه دارد.

۵. از پیشکسوت‌های فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در ایران، عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور، و مؤلف فلسفه‌ی تربیت (درس‌نامه‌ی دانشگاه پیام نور)، وی مقالاتی در این زمینه دارد.

۶. دکترای فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، عضو هیئت علمی دانشگاه تهران. پژوهشگر حوزه‌ی خلاقیت در ایران. برخی از آثار ایشان: «تربیت اخلاقی کودک»، «ماهیت خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن» و ده‌ها مقاله‌ی پژوهشی، آموزشی

و تحلیلی در نشریات تخصصی.

۷. انقلاب کپرنیکی، اتفاق بزرگی بود در حوزه‌ی دانش نجوم. کپرنیک ستاره‌شناس آلمانی فرض و پیشفرض خود را در تفسیر پدیده‌های نجومی منظومه‌ی شمسی بر این گذاشت که خورشید مرکز منظومه‌ی شمسی است نه زمین! و کانت نیز این پارادایم (دیگرمحوری) را به روی آورد فلسفی خود تعمیم داد و به عوض محور قرار دادن واقعیت (هستی)، ذهن انسانی (سوژه و فاعل شناسایی) را مرکز پژوهش‌های کاوش‌های فلسفی خود قرار داد. وی (کانت) تحقیق از واقعیت (نومن) را ناممکن دانست.

۸. فلسفه‌ی ترجمه‌شده‌ی یونانی حداکثر حاوی دوستان مسئله بود، حال آن که مسلمین با تلاش‌های خود آن را به بالغ بر هفتصد مسئله رساندند و ابداعات و ابتکارات فراوانی را بدان افزودند به گونه‌ای که آن‌چه به‌عنوان فلسفه‌ی دنیای قدیم به مسلمانان رسیده بود از نظر حجم، محتوا و استحکام قابل قیاس با فلسفه‌ی اسلامی نبود. نخستین بار ابونصر محمد بن طرخان فارابی با استفاده از قالب و صورت فلسفه‌ی یونانی، از محتوای ژرف کتاب و سنت استفاده کرد و ترکیبی کاملاً نو و بدیع به‌وجود آورد.

۹. و لقد خلقنا الانسان من سلاله من طین ثم جعلناه نطفه فی قرار مکین ثم خلقنا النطفه علقه، فخلقنا العلقه مضغه و خلقنا المضغه عظاماً و کسونا العظام لحماً ثم انشأنا خلقاً آخر فتبارک الله احسن الخالقین (مؤمنون/ ۱۱ تا ۱۴).

۱۰. و ما خلقنا السموات و الارض و ما بینهما الا بالحق و ان الساعه لاتیة فاصفح الصفح الجمیل، ان ربک هو الخلاق العلیم (حجر ۸۶ و ۸۵). اولیس الذی خلق السموات و الارض بقادر علی ان یخلق مثلهم بلی و هو الخلاق العلیم (یس/ ۸۲ و ۸۱).

۱۱. فلسفه‌ی پراگماتیسم معیار درستی اندیشه را نه در صدق نظری و سازواری سازه‌های درونی بلکه در فایده و سودمندی عملی آن اندیشه می‌داند. بنابراین واکاویدن مبانی و تکیه‌گاه‌های نظری خلاقیت دغدغه‌ی آمریکایی‌ها نیست.

۱۲. پرسش‌هایی که در نشست مطرح شد عبارت بود از:

۱. آیا بین خلاقیت و ماهیت آدمی نسبتی وجود دارد؟ چه دیدگاهی درباره‌ی آدمی می‌تواند از خلاقیت وی حمایت کند؟

۲. چه نسبتی بین خلاقیت، عقل‌ورزی، شهود و خیال وجود دارد؟

۳. با توجه به مقوله‌ی امر و خلق، سهم انسان از خلاقیت خدا، که در وجود او به امانت نهاده شده چقدر است؟

۴. خلاقیت از منظر فیلسوفان چگونه تبیین شده است؟ آیا به‌طور خاص به این مقوله پرداخته شده است؟

۵. امکان پرورش خلاقیت با چه رویکرد فلسفی قابل تبیین است؟

۱۳. ظرفیت علمی انسان بزرگ‌ترین ظرفیت‌هایی است که یک مخلوق ممکن است داشته باشد (مطهری، مجموعه آثار، ج ۲، ص ۲۶۸).

نوجوانی و هویت یابی

اقدس سادات رضوی
کارشناس ارشد مشاوره ی خانواده

اشاره

زین دوهزاران من و ما
ای عجباً من چه منم؟!

با توجه به اهمیت دوره ی نوجوانی در رشد شخصیت از سویی و از سوی دیگر با دریافت لزوم هویت و هویت یابی در این دوره، در این نوشتار بر احراز شناخت این ضرورت، به عنوان عامل اساسی سلامت رشد شخصیت سعی شده است. انبوه تلاش ها و پژوهش های صورت گرفته در این زمینه که در این مقاله تنها به بخش اندکی از آن ها اشاره می شود. مؤید این مسئله است که هویت یابی و توجه به مرحله ی نوجوانی کارکردی روزافزون در مباحث نظری و تجربی روان شناسی یافته و به همان نسبت لازم است تا در سطوح اجتماعی و فرهنگی جوامع نیز جایگاه خود را بیابد. محیط خانواده به عنوان اولین پایگاه تربیتی و سپس مدارس و آموزشگاه های تعلیمی مهم ترین مراکزی به شمار می روند که توجه به دوره ی جوانی و هویت یابی نوجوان می تواند در آن ها متجلی و ثمربخش باشد.

نوجوانی و اهمیت آن

بی شک می توان مرحله ی نوجوانی را به عنوان آستانه ی شکل گیری شخصیت فردی از مهم ترین مراحل رشد شخصیت دانست. مرحله ای که چه در حیطه ی تجربی و چه در حیطه ی نظری نقطه ای اوجی اساسی برای فرد به حساب می آید. زیرا در همین دوره است که مانند مرحله ی آئینه ای دوران کودکی^۱، فرد به آگاهی ضروری می رسد که به شناخت وی نسبت به موقعیت اش در جهان اطراف منتج می گردد. علم روان شناسی این شناخت را در اصطلاح هویت یابی^۲ مورد

مطالعه قرار می دهد؛ اصطلاحی که به مرور یکی از سرفصل های کلان را در علم روان شناسی دربر گرفته است. بدین ترتیب هویت یابی و نوجوانی توانسته اند دوگانه ای پایدار را در مباحث نظری روان شناسی به خود اختصاص دهند. واژه ی نوجوانی (معادل واژه ی Adolescence) همان طور که از خاستگاهش^۳ برمی آید به معنای «رشد کردن به سوی رسش» است و مفاهیمی مانند بلوغ و رسش عاطفی، اجتماعی، ذهنی و اخلاقی را دربرمی گیرد. دوره ی نوجوانی مرحله ی پیچیده ای از رشد انسان است



که در طی آن نوجوانان، بلوغی^۴ را تجربه می کنند که بر رشد جسمانی، فیزیولوژیکی و روان شناختی آنان تأثیر می گذارد، تغییرات قابل ملاحظه ای در مفهوم «خود»^۵ صورت می گیرد، «بحران هویت»^۶ را تجربه می کنند، مسائل و مشکلات عاطفی آن ها افزایش می یابد، از نظر هوشی به مرحله ی تفکر انتزاعی می رسند و ارتباط آن ها با گروه های همسالان افزایش می یابد (بیابانگرد، ۱۳۸۴).

پدیده ی نوجوانی، با این پرسش اساسی همراه است که نوجوان از خود می پرسد: «من کیستم؟» پاسخ این پرسش اساسی که چند سال ادامه خواهد یافت منجر به آگاهی و شناختی حیاتی می شود (هویت یابی). در این دوره انسان با انرژی و حساسیت در برابر بازتاب های محیط و مسئولیت پذیری فردی به دنبال کسب هویت است و باید نقطه اتکایی برای پیوند خود، با جنس متفاوت و ارزش های فرهنگی و اجتماعی اطراف بیابد (شفرز، ترجمه ی راسخ، ۱۳۸۳). درواقع مشکل وی این است که چه می شود که هیچ فردی نه مانند کسی می شود که قبل از او در این جهان می زیسته و نه مانند کسی خواهد شد که پس از او به این جهان خواهد آمد. نوجوانی که با این پرسش اساسی روبه رو است، می داند که به زودی باید مسئولیت زندگی خویش را به عهده بگیرد و از خود می پرسد: باید چگونه زندگی کنم؟ چه حرفه ای را انتخاب کنم؟ در ارتباط با جنس مخالف و زندگی عادی چه خواهیم کرد؟ باید با کدام باورها و ارزش ها زندگی کنم؟ پاسخ به این پرسش ها آسان نیست و با مقداری تشویش همراه است (لطف آبادی، ۱۳۸۴).

«برک»^۸ در سال ۲۰۰۲ دوره ی نوجوانی را به سه دوره ی متمایز تقسیم می نماید:

۱. اوایل نوجوانی: این دوره ۱۱ تا ۱۴ سالگی را شامل می شود و در آن فرد از نظر جنسی به رشد می رسد و سرعت رشد جسمانی زیاد است.

۲. اواسط نوجوانی: این دوره ۱۴ تا ۱۸ سالگی را شامل می شود و در آن تغییرات بلوغی

کامل می شود.

۳. اواخر نوجوانی: این دوره ۱۸ تا ۲۱ سالگی را شامل می شود و در آن فرد نه تنها از نظر ظواهر بلکه از نظر پذیرش نقش های بزرگسالان وضعیتی مشابه آنان پیدا می کند (شهرآرای، ۱۳۸۳).

در طول این سه دوره (از ۱۱ سالگی تا ۲۱ سالگی) نوجوان همواره حول محور هویت یابی، از سردرگمی هویت به دستیابی هویت و از بحران زدگی به ثبات و آرامش در سیلان و تعلیق است. لازم به ذکر است، اگرچه رشد هویت در مراحل انتهایی نوجوانی ایجاد می شود، اما در طول دوره ی زندگی هم چنان ادامه می یابد (مک کینون^۹ و مارسیا^{۱۰}، ۲۰۰۲).

این دوره به دو دلیل مهم ترین مرحله در تئوری رشد محسوب می شود: ۱. دوره ای گذرا بین دوره ی کودکی و بزرگسالی است ۲. این زمان یک دوره ی ساختار شخصیتی است مثل «هویت» که به ساختارهای قبلی «من»، «خود» و «فراخود» اضافه می شود. [بنابراین در طول دوره ی نوجوانی اصول و نقشه های کوچکی باید دوباره فرمول بندی شود و نوجوانی اولین دوره ای است که در آن همه اجزای لازم برای ساختار شخصیت وجود دارد؛ مانند: رشد جنسی، فیزیکی، شناختی و رشد همه ی اصول اخلاقی (مارسیا، ۲۰۰۲).]

یکی از مهم ترین تئوری های رشد متعلق به اریکسون^{۱۱} است. اریکسون یکی از روان کاوانی است که معمولاً به «روان شناس خود»^{۱۲} معروفند. روان شناسان خود برای فعالیت و کارکرد «Ego» که در فارسی به «خود» ترجمه شده است، اهمیت زیادی قائل اند. اریکسون دوره ی رشد انسان را به هشت مرحله تقسیم می کند که مرحله ی پنجم آن نوجوانی است و بحران اصلی این دوره را «هویت در برابر سردرگمی نقش»^{۱۳} می داند. [مفهوم هویت در حوزه ی روان شناسی اولین بار توسط این روان شناس مورد بحث قرار گرفت، از جمله خصوصیات بارز نظریه ی اریکسون

توجه به حساسیت و اهمیت «هویت خود» در انسان است (شاملو، ۱۳۸۲). از نظر اریکسون حل بهینه ی این بحران، هویت معنادار فردی را ایجاد می کند و احساس «این همانی»^{۱۴} و «پیوستگی» را در شخص به وجود می آورد. این امر دستاوردی است مهم که با آن شخص نوجوان گامی ارزشمند به سوی تبدیل شدن به فردی ثمربخش و خشنود برمی دارد. اریکسون معتقد است برای این انسجام بخشی فرد پیش از این که مسئولیت های زندگی بزرگسالی را بپذیرد به یک دوره برای تأمل و تفکر نیاز دارد که اگر صورت نگیرد نوجوان نمی تواند هویتی منسجم و یک پارچه پیدا کند و در نتیجه نمی تواند به شغل و مسلکی دست یابد و وارد اجتماع بشود (احدی و محسنی، ۱۳۸۱).

هویت و هویت یابی (نظریه ها و تعاریف)

اهمیت دوره ی نوجوانی در طول رشد شخصیت فردی بارز و مسلم است و از سوی دیگر اهمیت نقش هویت یابی در این دوره به عنوان اساسی ترین اصل، غیر قابل انکار می نماید. در تایید اهمیت هویت یابی می توان موضوع هویت را از این منظر نگریست که آیا اهمیت آن در حدی هست که بتوان به عنوان یک نیاز اساسی بدان پرداخت؟ اریک فروم^{۱۵}، جامعه شناس و روان کاو آلمانی معتقد است فرق انسان و حیوان ابتدا در نیازهای اختصاصی اوست؛ از این رو شناخت او بدون آشنایی به این نیازها میسر نخواهد بود. این نیازها از نظر فروم به قرار زیر است: نیاز به تعالی، وابستگی، هویت، رجوع به اصل و وسایل راهیابی. او می گوید: «هر انسانی تمایل دارد تا هویت خاصی داشته باشد، از این رو می گوشت که خویشتن را دریابد و بشناسد. در عین حال می خواهد فردی ممتاز باشد و برای رسیدن به این مقام خود را به شخص یا گروهی از اشخاص نسبتاً ممتاز مرتبط می کند و یا به اصطلاح، خویشتن را با آن ها همانند می سازد تا به واسطه ی

امتیاز شخصی که آن فرد یا آن گروه‌ها دارند تا حدی صاحب تشخیص و امتیاز گردد. در حقیقت منظور فروم این است (شرفی، ۱۳۸۱)، که هر انسانی به احساس خاص و منحصر به فرد بودن نیاز دارد از این‌روست که احراز هویت در دوران نوجوانی ضرورتی اساسی به حساب می‌آید.

«انسان باید خود را بشناسد» جمله‌ای معروف از سقراط که بیانگر زمینه‌های تاریخی-فلسفی مقوله هویت است. مواجهه با چنین جمله‌ای در یونان باستان گویای مسائل مهمی است. اولین نکته‌ای که این جمله را روشن می‌نماید حیات فراتاریخی مفهومی مانند هویت است، که به علت ماهیت مستقل آن از زمان و تاریخ، توانسته است دارای وجودی مستمر در اعصار باشد. در فرهنگ امید هویت چنین تعریف شده است: «هویت یعنی حقیقت شی یا شخصی که مشتمل بر صفات جوهری او باشد» هویت در لغت به معنای شخصیت، ذات هستی وجود و منسوب به «هو» است.

از نظر لغوی واژه‌ی هویت به دو معنای ظاهراً متناقض به کار می‌رود: ۱. همسانی و یک‌نواختی مطلق، ۲. تمایز. اگرچه این دو معنا متضادند ولی به دو جنبه‌ی اصلی هویت-جنبه‌ی اجتماعی و جنبه‌ی شخصی و فردی- معطوف هستند. بیش‌تر روان‌شناسان و نظریه‌پردازان شخصیت پیش از اریکسون، هویت را در ابتدا امری فردی و شخصی می‌دانستند (هرچند ایشان هویت اجتماعی را هم انکار نمی‌کردند). از دیدگاه این نظریه‌پردازان هویت، احساس تمایز، تداوم و استقلال شخصی نامیده می‌شد (جاکوبسون^۶، ۱۹۹۸).

اریکسون به‌عنوان اولین نظریه‌پرداز مهم هویت، آن را به‌صورت یک احساس نسبتاً پایدار از یگانگی خود تعریف می‌کند. یعنی علیرغم تغییر رفتارها، افکار و احساسات، برداشت یک فرد از خود همواره مشابه است. علاوه بر این،

او می‌گوید: «این احساس که «ما چه کسی هستیم؟» باید با نگرشی که دیگران نسبت به ما دارند نسبتاً همخوان باشد. این مسئله بر اعتقاد اریکسون در اهمیت رابطه بین فرد و جامعه تأکید دارد» (بیابانگرد، ۱۳۸۴). در این‌جاست که نخستین تفاوت‌های نظریه‌ی اریکسون با دیگران که هویت را امری فردی می‌دانستند آغاز می‌گردد. از نظر اریکسون، آن چه «هویت من»^۷ نامیده می‌شود آن جنبه از «من» است که پس از ایجاد بحران روانی-اجتماعی گذر از کودکی به بزرگسالی به بررسی، انتخاب و وحدت بخشیدن به تصاویر خود، با توجه به فضای عقیدتی خاص دوره‌ی جوانی می‌پردازد. اریکسون در سال ۱۹۸۱ م. «هویت من» را مبتنی بر چند جنبه تعریف می‌نماید:

الف- هویت یک پاسخ آشکار و ضمنی به این پرسش است که «من که هستم؟»
ب- هویت بر تلفیق بین گذشته و آینده جهت تقویت حس یک‌پارچگی دلالت دارد.

ج- پاسخ به سؤال هویت با ارزیابی منطقی از خود داده می‌شود که این ارزیابی با ملاحظه‌ی فرهنگ به‌ویژه عقاید و انتظاراتی که جامعه از فرد دارد صورت می‌گیرد.

د- هویت فرایند یک‌پارچه‌سازی و مورد پرسش قرار دادن پیرامون حوزه‌های اساسی به‌خصوص حرفه‌ی آتی، جنسیت، عقاید سیاسی و مذهبی است که در نتیجه‌ی آن، تعهدی قابل انعطاف اما دیرپا در حوزه‌های یاد شده به‌وجود می‌آید. این تعهد از جنبه‌ی عینی، تعامل مؤثر فرد با جامعه و از جنبه‌ی ذهنی، حس اساسی و وظیفه‌شناسی و وفاداری را ضمانت می‌کند.

از دیدگاه اریکسون نوجوان برای ساختن هویت خود، در یک زمان با دو گروه از امور درگیر است. از سویی باید با تغییرات فیزیولوژیکی و شناختی خود سازگار شود و از سویی دیگر ناگزیر از سازگاری با نظام‌های بیرونی است. از این‌رو

تشکیل هویت در نوجوان شامل سه امر اساسی است: ۱) نوجوان احساس ثبات و تداوم کند؛ یعنی درک کند که در طول زمان همان شخصی است که قبلاً بوده است. ۲) افراد جامعه و دیگران او را شخصی با ثبات بشناسند؛ یعنی نوجوان باید بتواند تصویر با ثباتی از خود به محیط ارائه دهد. ۳) او باید براساس شواهد عینی و اطلاعات ملموسی که از محیط دریافت می‌کند به ثبات شخصیت خود و تداوم آن اطمینان پیدا کند.

پس از اریکسون ماریسا در ۱۹۹۶ م طرح عقلانی کردن شکل‌گیری هویت اریکسون را از طریق فرآیند مصاحبه قابل بهره‌برداری نمود. این فرآیند بر دو چیز متمرکز بود: ۱. بحرانی که در آن فرد، امکانات و انتخاب‌های دیگر را کشف می‌کند ۲. تعهدی که در آن افراد یک هویت بخصوص را سرمایه‌گذاری می‌کنند (هانسبرگر^۸ و همکاران، ۲۰۰۱). وی با انطباق بر دو معیار «کاوشگری»^۹ و «تعهد»^{۱۰} و با سه حوزه عملکرد کلی یعنی شغل، ایدئولوژی و ارزش‌های بین شخصی‌روشی را برای سنجش «منزلت‌های هویتی من»^{۱۱} به‌وجود آورد. ماریسا منزلت‌های هویتی را این‌طور نام‌گذاری کرد: هویت دنباله‌رو^{۱۲}، هویت سردرگم^{۱۳}، هویت بحران‌زده^{۱۴} و هویت یافتگی^{۱۵}. افراد «هویت‌یافته» بحران اکتشاف را تجربه کرده‌اند و از این طریق تعهدات راسخ و محکمی برایشان پدید آمده است. افراد دارای «هویت بحران‌زده» در حال تجربه کردن بحران هویت و اکتشاف هستند ولی تعهدی از آن برایشان حاصل نشده است. فرد دارای «هویت دنباله‌رو» به هویتی متعهد است که حاصل تجربه‌ی بحران‌ها و اکتشاف همراه آن نیست و همواره در پی الگویی ست و نهایتاً افراد دارای «هویت سردرگم» که تعهدات مستحکم هویتی ندارند و به گونه‌ای فعال در حال کشف و درک چنین تعهداتی نیستند. به این ترتیب از میان این چهار منزلت هویتی، منزلت‌های سردرگم و دنباله‌رو در کمترین سطح توسعه‌یافتگی قرار دارند

ونسبتاً نابالغ اند و هویت بحران زده شرایط میانه‌ای دارد و نشانگر حرکت‌هایی به سمت منزلت‌های پخته‌تری مانند هویت یافتگی است (هانسبرگر و همکاران، ۲۰۰۱).

ساختارگرایان نظریه‌پردازان دیگری بودند که هویت را به‌عنوان ساختار خود عبارت از یک سازمان پویا، خودساخته و درونی از کشنده‌ها، توانایی‌ها، باورها و تاریخچه‌ی فردی در نظر گرفتند. تحول این ساختار زمانی است که افراد نسبت به یگانگی‌شان و شباهتشان به دیگران و نقاط قوت و ضعف خود در روش‌هایی که در جهان اتخاذ می‌کنند آگاه‌تر باشند و رشد کمتر آن زمانی است که افراد درباره‌ی تمایزشان از دیگران دچار اغتشاش باشند و برای ارزشیابی خودشان بیش‌تر بر منابع بیرونی تکیه نمایند. ساختارگرایان ویژگی‌های رفتاری فردی را که هویت روشنی دارند شامل: (۱) خودپنداره‌ی قوی، (۲) روشنی اهداف، (۳) آسیب‌پذیری اندک، (۴) پذیرش خود، (۵) قدرت تصمیم‌گیری بدون تزلزل (۶) احساس مسئولیت در برابر زندگی، می‌دانند.

از سوی دیگر دیدگاه‌های غیر ساختاری نیز مانند پست‌مدرنیسم و سازه‌گرایی اجتماعی وجود دارند که برخلاف دیدگاه‌های ساختارگرا، هویت را مفهوم ثابتی نمی‌دانند، بلکه معتقدند که هویت نشان‌دهنده‌ی کثرت و پیچیدگی طبیعی انسان است. از نظر ایشان، افراد هویت واحدی ندارند بلکه دارای هویت‌های چندگانه هستند و هویتشان در تعاملات اجتماعی شکل می‌گیرد و همواره در حال شکل‌گیری مجدد است. بنابراین هویت افراد در تعاملات اجتماعی و همچنین در فرایند درمان، قابلیت تغییر دارد (تبریزی و همکاران، ۱۳۸۵).

عوامل مؤثر بر شکل‌گیری هویت

مجموع این نظریه‌پردازان با دیدگاه‌های مختلفی که دارند در عواملی دارای اشتراک‌اند و در فرایند هویت‌یابی نوجوان، علاوه بر فرهنگ

عمومی جامعه، نهادهای خانواده و مدرسه را به‌عنوان تعیین‌کننده‌ترین نهادهای تشکیل‌دهنده هویت به‌حساب می‌آورند. برخی دیگر از اشتراکات آن‌ها را که از عوامل مؤثر در هویت‌یابی فرد است، می‌توان به شرح زیر خلاصه نمود:

۱. عوامل شناختی: رشد شناختی تأثیر مهمی بر شکل‌گیری هویت دارد. وقتی که فرد در دوره‌ی نوجوانی به مرحله‌ی تفکر عملیات‌صوری می‌رسد امکان بسیار بهتری به‌دست می‌آورد که هویت آتی خود را ترسیم کند و به مسائل آن بیندیشد.

۲. عوامل مربوط به والدین: نوع ارتباط نوجوان با والدین در چگونگی شکل‌گیری هویت آنان مؤثر است. نوجوانان در حال پراکندگی هویت غالباً کسانی هستند که از جانب والدین خود به فراموشی سپرده و یا طرد شده‌اند. در تحقیقی که توسط آدامز و جونز در سال ۱۹۸۳م انجام شد معلوم گردید که جوانانی که در مراحل بالای هویتی قرار داشتند، والدینشان استقلال را تشویق و کنترل کمی بر آنان اعمال می‌کردند، والدین جوانانی با هویت سردرگم شیوه‌های فرزندپروری غیرثابتی را اعمال می‌کردند و جوانانی با هویت دنباله‌رو، والدینشان کنترل زیادی بر آن‌ها اعمال می‌کردند و استقلال را کمتر تشویق می‌نمودند.

۳. عوامل اقتصادی: تحقیقاتی که توسط بایرن^{۲۶} در سال ۱۹۹۴م انجام شد، نشان داد که شرایط بد اقتصادی در ارتباط غیرمستقیم با کاهش فاکتورهای روان‌شناختی مثبت و کاهش سطوح رشد هویت بوده است. تنگنای اقتصادی در ارتباط منفی با رشد هویت و رشد هویت در ارتباط مثبت با سازگاری مثبت روان‌شناختی است. این نکته معین می‌کند که ارتباط غیرمستقیمی بین فقر و سلامت روانی وجود دارد که به واسطه‌ی رشد هویت است.

۴. عوامل مربوط به مدرسه: موفقیت‌های تحصیلی در طول سال‌های مدرسه و قبول شدن بعدی نوجوان در دانشگاه معمولاً عامل مؤثری

در شکل‌گیری هویت است. زیرا راه‌های زندگی آینده‌ی او را هموارتر می‌سازد و از نظر حرفه‌ای نیز اطمینان بیش‌تری برای او ایجاد می‌کند.

۵. نقش مذهب: عقاید مذهبی جوانان، معمولاً در سنین ۱۲ تا ۱۸ سالگی، شکل مجرد و مجزایی به‌خود می‌گیرد. مثلاً خداوند بیش‌تر به‌عنوان قدرت انتزاعی تصور می‌شود تا هم‌چون موجودی انسان‌گونه و پدرمانند. نظرات مذهبی نیز سهل‌گیرانه‌تر می‌شود. اریکسون مذهب را به‌عنوان نهاد ارزشمندی می‌داند که در طول تاریخ نقش مهمی را در نیازهای روان‌شناختی و خصوصاً در ارضای «اعتماد بشر» ایفا کرده است. از نظر وی استحکام «اعتماد» در دوران کودکی پایه‌ی ظرفیت «ایمان» در بزرگسالی را فراهم می‌آورد و عضویت در گروه‌های اجتماعی، مذهبی و تعلق به اعتقادات، مسالک و ایمان مذهبی، مانند سپری در مقابل از خود بیگانگی عمل می‌کند.

۶. عوامل اجتماعی: فرهنگی: شاید بتوان گفت تأثیر زمینه‌های اجتماعی- فرهنگی و چگونگی شکل‌گیری هویت نوجوانان از سایر عوامل بیش‌تر است. عوامل اجتماعی و فرهنگی به‌عنوان معیارهایی برای هنجارها و ارزش‌ها، اساسی‌ترین نقش را در هویت‌یابی غیرشخصی فرد ایفا می‌کنند.

۷. عامل تفاوت‌های جنسیتی: انتظارات بزرگسالان از نقش اجتماعی برای دختران و پسران متفاوت است. این مسئله بر ماهیت و رشد هویت آن‌ها در هنگام نوجوانی تأثیر می‌گذارد. برای پسران مستقل شدن در زندگی خانوادگی و انتخاب یک شغل در دست‌یابی به هویت ضروری است و در دختران سه الگوی سنی و نقش قالبی (منتظر ازدواج می‌ماند)، کسب نقش و موفقیت در آن و دویعدی (نسبت به خانواده و کار متعهد است). رایج‌ترین انتظارات‌اند.

۸. عامل ترتیب تولد و فاصله‌ی سنی

19. Exploration
20. Commitment
21. Ego Identity Status
22. Foreclosure
23. Diffusion
24. Moratorium
25. Achieved
26. Bayern, L

منبع فارسی:

- احدی، حسن؛ محسنی، نیک‌چهره. (۱۳۸۱). روان‌شناسی رشد/ مفاهیم بنیادی در روان‌شناسی و نوجوانی و جوانی. تهران: پردیس.
- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۸۴). روان‌شناسی نوجوانان. تهران: دفتر نشر انقلاب اسلامی.
- تبریزی، مصطفی؛ دبستانیان، شهرزاد؛ کاردانی، مؤده و جعفری، فروغ. (۱۳۸۵). فرهنگ توصیفی خانواده و خانواده‌درمانی. تهران: انتشارات فراوان.
- شاملو، سعید. (۱۳۸۲). مکتب‌ها و نظریه‌ها در روان‌شناسی شخصیت. تهران: رشد.
- شرفی، محمدرضا. (۱۳۸۱). جوان و بحران هویت. تهران: انتشارات سروش (انتشارات صدا و سیما).
- شفرز، برنارد. (بی‌تا). مبانی جامعه‌شناسی جوانان. کرامت‌الله راسخ، مترجم. (۱۳۸۳). تهران: نشر نی.
- شهرآرای، مهراناز. (۱۳۸۳). روان‌شناسی رشد نوجوان/ دیدگاه تحولی. تهران: علم.
- لطف‌آبادی، حسین. (۱۳۸۴). روان‌شناسی رشد (۲)/ نوجوانی، جوانی و بزرگسالی. تهران: انتشارات سمت.

انگلیسی:

- Hunsberger, Bruce, & Pratt, Michael, & Pancer, Marks. (2001). Adolescent identity formation: Religious exploration and commitment. *Identity: An international Journal of theory and research*, 1(4), 365-386.
- Jakobson, J. (1998). *Islam in transition*. London: Routledge.
- Mackinnon, Jane. L., & Marcia, James E. (2002). Concurring patterns of women's identity status, attachment styles, and understanding of children's development. *International journal of behavioral development*. 25(1), 70-80.
- Marcia, James. E. (2002). Identity and psychosocial development in adulthood. *Identity: An international Journal of theory and research*. 2(1), 7-28.

هم‌چنین مطابق پژوهش‌های انجام‌شده هویت، در مسائلی از قبیل اعتیاد، ایدز، طلاق،... و مشکلات رفتاری که تهدیدکننده سلامت جامعه هستند نقش مؤثری دارد. بدین ترتیب منزلت‌های نابالغ هویت به‌خصوص هویت سردرگم، آسیب‌پذیری افراد را در برابر این مسائل افزایش می‌دهد و بالعکس آن منزلت‌های بالغ هویت، توان رودررویی با بحران‌های پیچیده اجتماعی و روانی را دارا می‌باشد.

دقت‌نظر به چنین مسائلی در ایران و کشورهایمانند آن، که با گسترش روزافزون مدرنیته و جهانی شدن از سویی و از سوی دیگر ارزش‌های تحمیلی و در حال رشد جهان سرمایه‌داری کشورهای توسعه‌یافته مواجه‌اند می‌توان از بحران‌های هولناک هویتی که می‌تواند گریبان‌گیر نسل‌های نسل‌های گرد دجلوگیری نماید.

پی‌نوشت

۱. مرحله‌ای که در آن کودک با مشاهده‌ی خویش در آئینه در مورد من شناسا و فاعل شناسنده خویش به آگاهی و شناخت می‌رسد و دارای اهمیت بسزایی در رشد کودک است.

2. Identity information

۳. واژه‌ی نوجوان ریشه در زبان اوستایی دارد و از لغاتی است که از کشاورزی وارد زبان روزمره شده و هم‌چنان ارتباط معنایی خود (میان جوانه‌ی گیاه و انسان جوان) را حفظ نموده است.

4. Puberty
5. Ego
6. Identity Crisis
7. Shefer, B
8. Berk, L. A
9. Mackinnon, J. L
10. Marcia, J, E
11. Ericson, E
12. Ego psychologist
13. Identity vs. Role confusion
14. sameness
15. Fromm, E
16. Jakobson, J
17. Ego Identity
18. Hunsberger, B

فرزندان در خانواده: فاصله‌ی سنی فرزندان باعث می‌شود که نه‌تنها برخورد والدین با آن‌ها متفاوت باشد، بلکه این امر رابطه‌ی فرزندان با یکدیگر را نیز تحت‌تأثیر قرار دهد و به تبع آن هویت نیز تحت‌الشعاع قرار می‌گیرد.

۹. عامل سن: عامل دیگری که در شکل‌گیری هویت تأثیر می‌گذارد سن نوجوان است. هرچه به طرف سال‌های آخر دبیرستان و سپس دانشگاه نزدیک می‌شویم تعداد افرادی که به کسب هویت می‌رسند افزایش می‌یابد.

هریک از این عوامل منجر به دست‌یابی نوعی از هویت مانند هویت فردی، هویت اجتماعی، هویت فرهنگی، هویت ملی یا قومی و هویت دینی یا مذهبی می‌شوند که هرکدام کارکرد و خاصیت ویژه‌ای را در زندگی فرد ایفا می‌نمایند. در فرهنگ‌های قدیمی‌تر نوجوانان در شکل‌گیری این انواع هویت از بزرگسالان خود تقلید می‌کردند.

در فرهنگ‌های سنتی کنونی نیز چنین است و فرد با زندگی در محیطی بسته به هویتی سهل‌الوصول و یک تکه دست می‌یابد. اما با پیشرفت جوامع و شیوع زندگی گسترده‌ی شهری که فرهنگ‌های جدید و جوامع باز را پذیراست شرایط به سمت و سوی دیگری رهنمون می‌گردد. در این جوامع هویت‌یابی برای بسیاری از افراد کار دشواری است و تا وقتی که بحران هویت حل نشده باشد فرد مفهوم یک‌پارچه‌ای از خود یا سلسله معیارهای ارزیابی ارزشمند خویش در زمینه‌های عمده‌ی زندگی هم‌چون جهت‌گیری شغل و جهان‌بینی و هم‌چنین ازدواج نخواهد داشت. در این جوامع پیچیده به‌ناچار، تسلیم‌طلبی و شکل‌گیری هویت (هویت دنباله‌رو) جای خود را به درگیری و جست‌وجوگری می‌دهد و هویتی چهل‌تکه شکل می‌گیرد.

کسب هویت و دست‌یابی به بالاترین سطوح آن موضوعی است که در سال‌های اخیر به‌طور جدی مورد پژوهش و مطالعه قرار گرفته است.

خواندن در همان دامنه‌ی سنی در مدارس ویژه داده شد. نتایج نشان داد که امتحانات باعث ایجاد سطح بالایی از اضطراب، در تقریباً ۴ درصد از این دانش‌آموزان می‌شود همچنین عناوین خاصی در برنامه‌ی آموزش ریاضیات مانند تقسیم‌های طولانی، سطوح مشابهی از اضطراب را در دانش‌آموزان تمام گروه‌های سنی دوره‌های راهنمایی ایجاد می‌کند.

منبع
Chinn S. (2008). Mathematics anxiety in secondary students in England. Dyslexia. [Epub ahead of print]

جستار

با وجود این که طی سال‌های اخیر تغییرات مختلفی در برنامه‌ریزی درس ریاضیات و کتاب‌های مربوط به آن صورت گرفته اما مشکل اضطراب ریاضی همچنان باقی است. هدف از پژوهش حاضر بررسی جنبه‌های متفاوت ریاضیات در مدارس راهنمایی و چگونگی درجه‌بندی اضطراب دانش‌آموزان از جنبه‌های متفاوت است. بدین منظور برای بررسی سطوح اضطراب ریاضی، بیش از ۲۰۰۰ دانش‌آموز در مدارس انگلستان یک پرسش‌نامه‌ی ۲۰ ماده‌ای را پر کردند. پرسش‌نامه‌ی مشابهی به بیش از ۴۴۰ پسر دارای اختلالات

اضطراب ریاضیات در دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی

آذر متین
دانشجوی دکتری روان‌شناسی



راه‌های کاهش فرسودگی شغلی زنان در آموزش و پرورش

معصومه جهانی
دبیر هنرستان

اشاره

حضور فیزیکی مادر در سال‌های اولیه زندگی کودک، به اعتقاد همه متخصصان و کارشناسان مسائل بهداشت روانی خانواده، ضرورتی مسلم و اجتناب‌ناپذیر است. برای مادر، به دلیل ویژگی‌هایی غریزی که خداوند مهربان در وجود او به ودیعت نهاده است، هیچ جانشین و جایگزینی وجود ندارد. در حقیقت، مادر و کودک با هم زندگی می‌کنند و از عاطفه، عشق و محبتی که صادقانه و خالصانه می‌انسان ردوبدل می‌شود، لذت می‌برند. مادر با بودن در کنار فرزند خود شاهد فرآیند پویا و شگفت‌آور رشد اوست. لحظات با هم بودن مادر و کودک، لحظاتی است که به هیچ قیمت و بهایی قابل بازگشت نیست. بدون تردید گذار مادر از شغل تمام‌وقت بیرون به شغل تمام‌وقت بدون حقوق در خانه، آثار زیادی در ابعاد گوناگون زندگی به جای خواهد گذاشت، از جمله در وضعیت مالی خانواده (ناگزیر با یک حقوق زندگی کنند) در تقسیم کار و مسئولیت، توازن قدرت و برخورداری از هویت و شخصیت حرفه‌ای، داشتن یک برنامه روزانه با ساختار، محرومیت از برخی مزایا و....

حقوق زنان شاغل فرهنگی

توجه به حقوق زنان^۱ شاغل فرهنگی که حدود نیمی از کارکنان آموزش و پرورش را تشکیل می‌دهند به عنوان بخشی از مطالبات زنان و اهمیت بنیادی که در عرصه‌های گوناگون زندگی آنان دارد، قابل تتبع بیشتری است. زیرا حقوق آنان در مقایسه با سایر افراد شکل خاص خود را دارد؛ به عبارت دیگر زنان شاغل فرهنگی علاوه بر برخورداری از حقوق شغلی (به عنوان مستخدم) به عنوان عضوی از اجتماع (حقوق اجتماعی)، دارای حقوقی می‌باشند با مطالعه منابع مختلف، به تعریف مدونی از حقوق شغلی دست نیافتیم. آقای ابطحی شغل را این گونه تعریف می‌کند: «شغل عبارت از وظایف مشابه و مرتبطی است که به عهده یک فرد در مقابل دریافت حقوق و دستمزد گذاشته می‌شود» با توجه به این تعریف می‌توان گفت که حقوق شغلی همان مجموع قوانین، وظایف و مسئولیت‌های مرتبط و مستمر مشخص شده‌ی یک شغل است که بر عهده‌ی شخص (کارمند) بوده و از این بابت حقوق دریافت می‌کند.

زنان شاغل فرهنگی که علاوه بر انجام مسئولیت‌های شغلی، مسئولیت مهم اداره‌ی امور خانه، تربیت فرزندان و شوهرداری را نیز بر عهده دارند به چه میزان از این حقوق آگاهی دارند. عباس‌زادگان (۱۳۷۵) در تحقیق خود، بررسی موقعیت فرهنگی و حقوق اجتماعی بانوان شاغل در شهر یزد به این نتیجه رسید که بیش از ۵۰ درصد بانوان مورد مطالعه از موقعیت فرهنگی و وضعیت حقوق اجتماعی خود رضایت نداشتند. با استفاده از دوره‌های آموزش ضمن خدمت (غیر حضوری) می‌توان زمینه آشنایی مستخدمان را با حقوق شغلی، فراهم ساخت.

جریان پیشرفت شغلی

وقتی نقش افراد ابهام دارد از فعالیت حرفه‌ای

خود احساس رضایت نمی‌کنند؛ تنش‌های مربوط به شغل در آن‌ها افزایش می‌یابد؛ کار خود را در سازمان کم‌اهمیت تلقی می‌کنند و حرمت خود را از دست می‌دهند.

پایان جریان شغلی و بازنشستگی یعنی پایان زندگی حرفه‌ای فعال و جابه‌جا شدن نیروی روانی از کار به سوی فعالیت‌های دیگر، این جابه‌جایی می‌تواند منبع سر خوردگی‌ها و ناکامی‌های دیگر باشد که توفیق در حل آن‌ها بر حسب افراد مختلف، متفاوت است.

بر اساس نظر برخی از محققان، افرادی که بیش از دیگران دارای صفات پسندیده، تخصص و توانایی هستند، بهتر می‌توانند با موقعیت‌هایی که باعث فرسودگی شغلی می‌شود مقابله کنند. درجه فرسودگی مشاغل مختلف با یکدیگر تفاوت دارد. بعضی از شغل‌ها بسیار سنگین و سخت هستند. ناپایداری روان‌شناختی و فقدان غنای زندگی خانوادگی می‌تواند به منزله عوامل پیش‌بینی کننده یک افسردگی عمیق در معلمان به‌شمار رود. از آنجایی که استرس شغلی باعث فرسودگی در زنان شاغل می‌شود عوامل زیر باعث فرسودگی بیشتر زنان می‌شود:

۱. اضطراب، تنش، و برآشفستگی
۲. سرکوب کردن احساسات
۳. گوشه‌گیری و افسردگی
۴. خستگی و نارضایتی شغلی
۵. فقدان تمرکز
۶. تنزل حرمت خود

نشانه‌های جسمانی فرسودگی شغلی

۱. افزایش ضربان قلب و فشارخون
۲. اختلال‌های معده‌ای، روده‌ای از جمله زخم معده
۳. خستگی جسمانی
۴. سردردها

۵. بیماری‌های قلبی و عروقی

۶. مشکلات تنفسی

مادران خانه‌دار نسبت به معلمان از سلامت جسمانی بیشتری برخوردارند، زیرا بیشتر استراحت می‌کنند و استرس و فرسودگی شغلی ندارند. در بازشناسی ویژگی‌های مادر، تفاوت در احساس صلاحیت است. و این مبین آن است که معلمان از مادر بودن خود احساس گناه می‌کنند. علت این امر آگاهی بیشتر آن‌ها درباره وظایف مهم مادری است. آن‌ها به خوبی درک می‌کنند که شغل محدودیت‌هایی برایشان جهت انجام وظایف ایجاد کرده است.

البته معلمان مادر از نظر اجتماعی کمتر منزوی هستند. احتمال ابتلا زنان به افسردگی دو برابر در مردان است. دلایل متعددی وجود دارد که نشان می‌دهد، زنان احساسات خود را بیش از مردان بروز می‌دهند.

شاید یکی دیگر از دلایل این باشد که پزشکان مرد، بیشتر زنان را در خطر ابتلا به افسردگی و فرسودگی می‌بینند. تغییرات در میزان استروژن و پروژسترون می‌تواند زمینه‌ساز و علت اصلی فرسودگی زنان باشد.

ماهیت بسیاری از مشاغل به صورتی است که فشار روانی زیادی به فرد وارد می‌کند. به‌طوری که درصد قابل توجهی از بیماری‌های جسمی و پریشان‌های روانی ناشی از فشار کار یکنواخت و مداوم بودن این فشارهاست؛ از جمله‌ی مشکلات قربانیان فرسودگی شغلی، فرسودگی جسمی (قدرت کم برای کار کردن، سردرد، اختلال در خواب، تهوع و...)، فرسودگی هیجانی (افسردگی و احساس درماندگی در کار و...) و فرسودگی نگرش (بدگمانی نسبت به دیگران، تحقیر کردن خود و دیگران و...) است (ساعتچی، ۱۳۷۹).

نشانه‌های فرسودگی شغلی در بعد جسمانی، خستگی شدید همراه با بی‌خوابی، کمبود انرژی، خستگی مزمن و ضعف می‌باشد. در بعد فرسودگی

عاطفی وقتی ذخیره‌های جسمانی فرد پایین می‌آید، به موازات آن نیروی عاطفی فرد نیز تحلیل می‌رود و احساساتی نظیر افسردگی، درماندگی و نومی‌دی از خود بروز می‌دهد. شادی که بیشتر در هنگام ساعات تفریح یا در کنار خانواده و دوستان به دست می‌آورد کاهش می‌یابد و رضایت کلی شخص از زندگی کم می‌شود. در بعد فرسودگی روانی، فرد شاغل نسبت به کار، ارباب رجوع، دانش‌آموزان و همکاران خود با دیدی منفی برخورد می‌کند.

مطالعات نشان می‌دهد کارکنانی که دچار این نوع ناراحتی‌ها شده‌اند نه تنها ممکن است خود را رها کنند، بلکه امکان دارد از حرفه و تخصص خود نیز دست بکشند. فرسودگی شغلی به‌ویژه در شغل‌های آموزشی و خدمات انسانی، آثار خود را بیشتر نشان می‌دهند و خساراتی که بر اثر از دست دادن نیروهای متخصص بر جامعه وارد می‌شود خساراتی سنگین می‌باشد.

فرسودگی شغلی، کاهش قدرت سازگاری فرد بر اثر خستگی عاطفی و جسمی است، که منجر به ایجاد خودپنداری منفی، نگرش منفی نسبت به شغل و فقدان احساس ارتباط با مراجعان به هنگام وظیفه می‌گردد. این سندرم ممکن است فرد را به سوی انواع بیماری‌های روانی و جسمانی سوق دهد.

شغل معلمی نیز باعث فرسودگی می‌شود و معلمانی که فرسودگی شغلی را تجربه می‌کنند، معمولاً از لحاظ جسمانی، عاطفی و نگرشی خسته هستند و بتدریج احساس می‌کنند که نمی‌توانند با کلاس درس و دانش‌آموز روبه‌رو شوند.

نسبت به دانش‌آموز، محیط کار و... نگرشی منفی پیدا می‌کنند و امکان دارد شروع به تهدید

دانش‌آموزان نمایند. به این ترتیب روابط معلم و دانش‌آموزان و همکاران رنج‌آور می‌شود؛ معلم از کارش راضی نخواهد بود و نگرشی منفی نسبت به کارمندان، مربیان، سرپرست و بقیه همکاران و حتی مدرسه‌ای که در آن کار می‌کند در او به وجود خواهد آمد.

لذا شناخت عواملی که باعث فرسودگی شغلی می‌شود و تلاش در جهت پیشگیری از آن‌ها کمک خواهد کرد تا آموزش‌وپرورش در انجام رسالت خود که پرورش انسان‌های لایق، شایسته، متخصص و مفید برای جامعه است در مسیر موفقیت گام برداشته و از به هدر رفتن نیرو، امکانات و توانمندی‌های افراد شاغل در این سازمان جلوگیری شود.

مسخ‌شخصیت

نگرش منفی در پاسخ به دیگران، این مقوله با پاسخ‌های غیراحساسی و خشن نسبت به مراجعان و همکاران مربوط می‌شود و همراه با احساسات و نگرشی منفی و سرزنش نسبت به دیگران است.

عدم موفقیت فردی

بدین معنا که افراد از تلاش‌های حرفه‌ای خود برداشت‌های منفی دارند و احساس می‌کنند که در شغلشان پیشرفت ندارند. انگیزه برای کار و تلاش کم خواهد بود و زمینه‌ی افت تحصیلی بیشتری فراهم می‌شود. میزان فرسودگی شغلی در معلمان زن و مرد تفاوت معناداری را نشان می‌دهد. به‌طوری که میزان علائم فرسودگی شغلی در ابعاد خستگی عاطفی و مسخ‌شخصیت در معلمان مرد به‌طور معناداری بیشتر از معلمان زن بوده است.

تحقیقاتی که ورت‌من و همکارانش (۱۹۹۱) انجام داده‌اند، نشان می‌دهد، زنانی که در محیط کار حرفه‌ای خود با کودکان و دانش‌آموزان سروکار دارند؛ متحمل گرانبه‌ای نقش می‌شوند. لذا مسئولیت‌های شغلی و خانوادگی را معلمان زن باید انجام دهند و این عامل می‌تواند تأثیر زیادی در فرسودگی شغلی داشته باشد.

معلمان دوره‌ی ابتدایی خستگی عاطفی بیشتری را نسبت به هم‌تایان خود در دوره‌ی راهنمایی و دبیرستان نشان دادند. خستگی عاطفی در معلمان دوره‌ی ابتدایی بیشتر از دوره‌های تحصیل دیگر است؛ این امر می‌تواند ناشی از شرایط سخت در تدریس دوره‌ی ابتدایی باشد. اگرچه در این دوره دانش‌آموزان نسبتاً آرام، حرف‌شنو و پذیرا هستند لکن آموزش نسبت به دوره‌های دیگر سخت‌تر است.

راه‌های کاهش فرسودگی

عوامل فردی، سازمانی و محیطی در پیشگیری از فرسودگی شغلی تأثیر دارند. از جمله عوامل فردی می‌توان به آگاه بودن از روش‌های مقابله‌ای با فشارهای شغلی، صبور و سهل‌گیر بودن، توقع زیاد نداشتن و آرام بودن اشاره کرد. عوامل سازمانی، نظیر عدم ابهام نقش در انجام وظایف، معرض انتظارات و خواست‌های متضاد قرار نگرفتن، داشتن روابط صمیمی با همکاران، سرپرست و مراجعان، آموزش بازخوردهای مناسب تأمین آینده می‌توان اشاره نمود و عوامل محیطی نظیر حمایت‌های خانوادگی و سازمانی می‌توانند در پیشگیری از فرسودگی شغلی موثر باشد.

شغل معلمی از جمله مشاغلی است که عهده‌دار این شغل باید ویژگی‌هایی از جمله، علاقه‌مندی به

شغل، دوست داشتن دیگران، توانایی ایجاد ارتباط، آرام و صبور بودن را داشته باشد. لذا در استخدام افراد، ویژگی‌های شخصیتی آن‌ها از جمله اجتماعی بودن، باید مدنظر قرار داده شود.

خودیاری می‌تواند با موافقت پزشک، بخشی از معالجه فرسودگی تلقی شود. سعی نکنید همه چیز را همزمان تغییر دهید. اگر شما احساس می‌کنید در اثر معالجه فرسودگی حالتان خوب شده است، پس استفاده از روش‌های خودیاری می‌توانند مانع ایجاد افسردگی و فرسودگی‌های بعدی گردد. حقوق مکفی، رضایت شغلی و تفریح یا پیشرفت در شغل باعث کاهش فرسودگی در زنان می‌شود. این‌ها چیزهایی هستند که افراد از مشاغل خویش انتظار دارند.

هدف همه روش‌های کاهش فرسودگی و تقلیل تنش‌های روانی کار است، و شامل نرمش، ژیمناستیک، حرکات وضعی و... که به کاهش ضربان قلب، تقلیل فشار خون و دردهای ستون مهره‌ها منتهی می‌شوند. راه‌حل‌های جدید ضد فرسودگی و استرس مانند مصرف ویتامین‌ها، خواب‌آورها، آرام‌بخش‌ها و جز آن‌که مورد استفاده جوامع صنعتی پیشرفته است کاملاً شناخته شده‌اند. اما مصرف زیاد و درازمدت آن‌ها به اعتیاد منتهی می‌شود و موجب خستگی مفرط می‌شود و حالات افسردگی پنهان را وخیم‌تر می‌کند. پژوهش‌های مختلف نشان داده است حمایت اجتماعی از زنان، باعث کاهش بیماری‌ها می‌شود.

حمایت اجتماعی عبارت از پشتیبانی و دلگرمی‌ای است که فرد از اعضای خانواده، بستگان و دوستان و همکاران، سرپرستان و دیگر افراد مهم زندگی خود دریافت می‌کند.

آموزش افراد به هنگام ورود به شغل و در

خلال کار و آگاه کردن افراد از این‌که چه وظایف و مسئولیت‌هایی دارند و چه انتظاری از آنان می‌رود؛ آموزش روش‌های مقابله با فشارهای شغلی می‌تواند در پیشگیری از فرسودگی شغلی مؤثر باشد.

توجه به بهداشت روانی معلمان، بهبود بخشیدن به شبکه‌های ارتباطی سازمانی، توجه به تأمین آینده و رفاه معلمان و وضعیت معیشتی و مشارکت دادن معلمان در تصمیم‌گیری‌ها توسط مدیران می‌تواند در پیشگیری از فرسودگی شغلی بسیار مؤثر باشد. ورزش، آموزش روش‌های خاص کاهش اضطراب، ارتباط با مشاوران، پذیرش حمایت دیگران نیز زمینه‌ی کاهش فرسودگی شغلی را فراهم می‌آورد.

پی‌نوشت

۱. نویسنده: دیورا پیک السن
۲. women rights
۳. خواجه‌پور: ۱۳۷۷
۴. ساعتچی، ۱۳۷۹
۵. خواجه‌پور، ۱۳۷۷
۶. رایس، ۱۹۹۲
۷. نشانه‌های فرسودگی شغلی و راه‌های مقابله با آن: ماهنامه‌ی فولاد، شماره ۵۳

منابع

۱. دیورا پیک السن، کناره‌گیری از شغل و در خانه ماندن، کیومرث جهانگردی، مترجم، مجله اولیاء و مریبان
۲. حاتمی، محمد، استرس مادران شاغل، مؤسسه فرهنگی منادی تربیت، چاپ اول زمستان ۱۳۸۲.
۳. ویلکینسون، گرگ، افسردگی، (منیر سنگلجی، مترجم). چاپ اول: تابستان ۱۳۸۳
۴. نشانه‌های فرسودگی شغلی و راه‌های مقابله با آن، ماهنامه فولاد، شماره ۵۳
۵. نشریه ماهنامه آموزش - تربیتی پیوند. شماره‌های ۲۹۴ و ۲۹۵. بهار سال ۱۳۸۳
۶. فصل‌نامه‌ی آموزش، پژوهش، تربیت آموزه. شماره ۲۶، تابستان ۱۳۸۴.

سندرم فردا؛

منیژه کاوه، دانشجوی دکترای روان شناسی
مرجان فیاضی، دانشجوی دکترای مدیریت

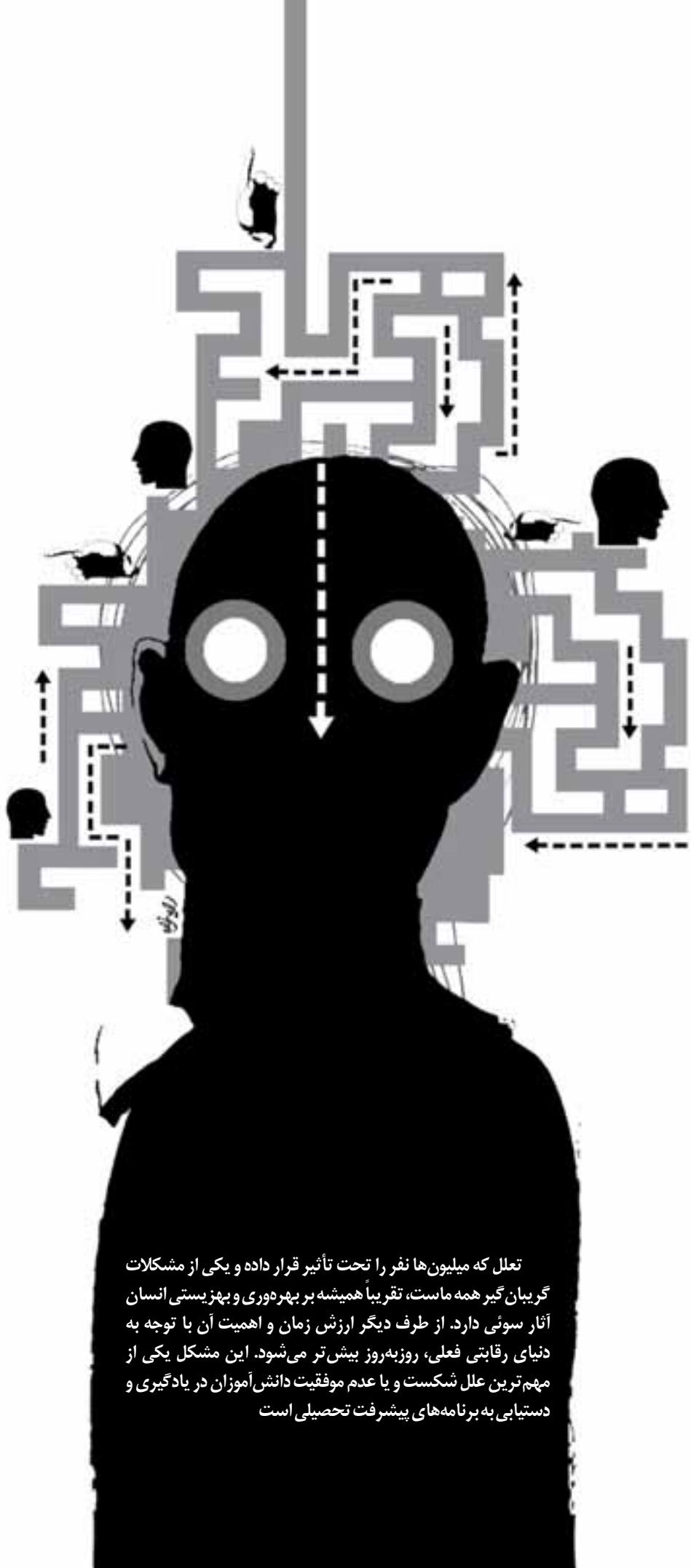
مقدمه

ضرب المثلها و جملات و احادیثی وجود دارد که همه نشانگر اهمیت وقت و عدم اهمال کاری می باشد. مواردی از این قبیل: «وقت طلاست»، «کار امروز را به فردا میفکن»، «تعلل و اهمال کاری سارق زمان است» و یا این حدیث از حضرت علی (ع) که می فرمایند: «فرصت همانند ابر بهار می گذرد» نمودی از آن هستند. ارزش یک صدم ثانیه را باید از دوندهای پرسید که در مسابقات المپیک مدال نقره آورده است. پیتر دراگر می گوید: «اگر نتوانید وقت خود را برنامه ریزی کنید، هیچ چیز دیگر را هم نمی توانید اداره کنید».

در عین حال تفاوت های فرهنگی مهمی در ارتباط با نگرش افراد نسبت به زمان و برنامه ریزی آن وجود دارد. متأسفانه در کشور ما به علت بی برنامه گی و عدم احساس مسئولیت «زمان» اصلی ترین قربانی است و افراد به این مسئله توجه چندانی ندارند.

هزاران سال است که «تعلل»^۱ به عنوان عقب انداختن کار امروز به فردا، مشکلاتی ایجاد نموده است. واژه «تعلل» معادل اهمال کاری، سهل انگاری و به تعویق انداختن می باشد (الیس^۲ و نال^۳، ۱۹۷۷، ترجمه فرجاد، ۱۳۸۲).

تعلل که میلیون ها نفر را تحت تأثیر قرار داده و یکی از مشکلات گریبان گیر همه ماست، تقریباً همیشه بر بهره وری و بهزیستی انسان آثار سوئی دارد. از طرف دیگر ارزش زمان و اهمیت آن با توجه به دنیای رقابتی فعلی، روز به روز بیش تر می شود. این مشکل یکی از مهم ترین علل شکست و یا عدم موفقیت دانش آموزان در یادگیری و دستیابی به برنامه های پیشرفت تحصیلی است



اهمال کاری و وظیفه‌ی مشاور در قبال آن

تعلل از ریشه‌ی لاتین procrastinare گرفته شده و به معنی «به تعویق انداختن تا صبح» است، به عبارتی آن کاری که باید (ترجیحاً) حالا انجام شود به زمان دیگری موکول می‌گردد. بنابراین این وقفه‌ها موجب پیامدهای ناخواسته‌ای می‌شود. تعلل باید از تأخیرهای برنامه‌ریزی شده‌ای که به دلایل موجهی مثل به تعویق انداختن کاری به منظور جمع‌آوری اطلاعات قبل از گرفتن تصمیمات مهم صورت می‌گیرد، متمایز گردد (اگر شخص نگران گرفتن تصمیمات مهم باشد این حالت هم می‌تواند به تعلل تبدیل شود). اگر تعلل را تنبلی صرف بدانیم دچار اشتباه فاحشی شده‌ایم. زیرا در تنبلی فرد نسبت به انجام کار بی‌میل است در حالی که در تعلل، فرد غالباً کاری انجام می‌دهد و خودش را مشغول نگه می‌دارد تا از انجام تکلیفی که باید هم‌اکنون انجام شود و اولویت دارد، اجتناب کند (وسلر^۱، ۱۹۸۰ به نقل از ننان^۲، ۲۰۰۸)

تعلل معمولاً در سه حوزه اصلی صورت می‌گیرد (کنوس^۳، ۱۹۹۸):

۱. رسیدگی یا محافظت شخصی: تأخیر در کارهای مرتبط با سلامتی، نظافت شخصی، کارهای منزل، امور مالی، رسیدگی شخصی و نگهداری از اموال
۲. خود-شکوفایی یا رشد خود: تأخیر در امور مرتبط با شغل و فرصت‌های اجتماعی، علائق فردی، پیشرفت آموزشی و یافتن همسر.
۳. احترام گذاشتن و پایبندی به تعهداتی که نسبت به دیگران داریم، به‌طوری که امیدواریم قول‌هایی را که به دیگران دادیم، آنان فراموش

کنند و انجام دادن قول‌هایی که قبلاً داده‌ایم اکنون آزاردهنده است.

علائم و نشانه‌های تعلل

تعلل که آن را «سندرم فردا» نیز نامیده‌اند، دارای علائم و نشانه‌هایی به شرح زیر است:

الف) وقت‌کشی و اتلاف زمان
ب) احساس غرق‌شدگی در مسئولیت‌ها
ج) ناتوانی در رسیدن به اهداف مهم زندگی
د) انجام کارها با سرعت زیاد در آخرین دقایق
ه) خیال‌بافی و آرزو به‌جای انجام کارها
و) نداشتن برنامه‌ریزی مداوم برای زندگی
ز) دادن شعارهایی که هیچ‌گاه عملی نمی‌شوند (آتش‌پور و امیری، ۱۳۷۸).

تعلل با افسردگی، احساس گناه، نمرات پایین در امتحان، اضطراب، روان‌رنجوری، تفکرات غیرمنطقی، جر زدن، گول زدن دیگران و اعتماد به نفس پایین، ارتباط دارد. در نتیجه تعلل باعث می‌شود فرد به توان بالقوه‌اش دست پیدا نکند و در نهایت در او به یک بیماری روان‌شناختی ناتوان‌کننده، تبدیل شود (ننان، ۲۰۰۸). همچنین این رفتارهای اجتنابی و تعلل‌گونه باعث می‌شود که فرد با مشکلاتی مواجه شود، بسیاری از پاداش‌هایش را از دست بدهد و دچار یأس و ناامیدی گردد (بیتزر^۴، ۱۹۹۱).

علل تعلل و اهمال کاری

دیدگاه‌های مرتبط با تعلل در یک طیف خوش‌بینانه تا بدبینانه قرار دارند. دیدگاه‌های خوش‌بینانه بر این اساسند که خصوصياتی چون رفتار، شناخت و انگیزش عامل مهم بروز تعلل

هستند؛ در حالی که دیدگاه‌های بدبینانه، تعلل را نوعی عادت یا اختلال شخصیتی می‌دانند که نیازمند مداخلات روان‌شناختی است (شهنی بیلاق، سلامتی، مهرابی زاده هنرمند، حقیقتی، ۱۳۸۵).

در زیر اکثر رفتارهای اهمال‌کارانه، باورهای مختل مربوط به خود^۵ و باورهای مختل مربوط به ناراحتی^۶، وجود دارد. باورهای مختلف مربوط به خود به الزاماتی گفته می‌شود که فرد به خود تحمیل می‌کند، پیامد آن خودارزیابی‌های منفی است که فرد از خودش دارد. یکی از باورهای مختل مربوط به خود که در افراد کمال‌گرا دیده می‌شود، این است که: «من باید کارم را بسیار عالی انجام دهم و گرنه یک فرد شکست‌خورده هستم». باورهای مختل مربوط به ناراحتی با موضوع راحتی انسان در ارتباط هستند و زمانی اتفاق می‌افتد که ما این اعتقاد جزم‌اندیشانه و دگم را داشته باشیم که باید شرایط زندگی راحتی، برایمان موجود باشد. مثلاً من نباید برای برآورده کردن رویاهایم سخت کار کنم. «البته ممکن است هر دو نوع باور مختل و غیرمنطقی در پس رفتارهای تعلل‌گونه افراد، وجود داشته باشد. برای مثال ممکن است برخی از افراد کمال‌گرا علاوه بر ترس از شکست، باورهای مختلف مربوط به ناراحتی را در مورد رسیدن به معیارهای بالایشان بدون هیچ‌گونه تلاش یا کوشش داشته باشند. مثلاً من نباید تلاش کنم» (ننان، ۲۰۰۸) در هر صورت نگرش‌های فرد نسبت به تکلیف یا خود و به عبارتی شناخت‌های او و افکارش نقش مهمی در بروز تعلل دارد.

در منابع مختلف برای تعلل، علل متفاوتی

شناسایی شده است، که در زیر به برخی از آن‌ها اشاره می‌گردد:

- کمال‌گرایی
- ترس از شکست
- احساس خصومت و طغیان و سرکشی
- لذت نبردن از انجام کارها
- ترس از موفقیت
- فقدان انگیزش
- نداشتن اطمینان به توانایی‌های خود
- لذت‌جویی آنی و کم‌طاقتی، به عبارت دیگر ترجیح تقویت‌کننده‌های کوچک فوری بر تقویت‌کننده‌های بزرگ در آینده.

دلایل غلبه بر تعلل چرا باید بر تعلل غلبه کنیم؟

- انجام دادن کارها در دقایق آخر، توانایی فرد را برای انجام درست کار کاهش می‌دهد.
- افراد اهمال‌کار هیچ‌گاه کار مطلوب یا ضروری را انجام نمی‌دهند (آن‌ها آن قدر منتظر یا معطل می‌کنند که دیر می‌شود).
- اهمال‌کاری منجر به افزایش استرس و کاهش بهزیستی و اعتماد به نفس می‌شود.
- فشارهای دقایق ۹۰ (آخر) استرس ایجاد می‌کند
- تأخیرهای روزانه در کارهای مطلوب یا ضروری منجر به نگرانی‌های مزمن می‌شود.
- دانستن این مسأله که با وجود این هنوز هم باید کار را انجام دهیم، باعث می‌شود از زمان حالمان لذت نبریم.
- دانستن این که شما عمداً کاری را انجام نداده‌اید و خودتان باعث آن هستید به اعتماد به

نفس‌تان صدمه می‌زند.

علاوه بر این، غلبه بر تعلل مزایایی دارد و موجب بروز حالت‌هایی در فرد می‌شود که وی را برای ادامه کار و فعالیت برمی‌انگیزد. برخی از این حالت‌ها عبارتند از: آسودگی خیال، احساس خوشایند قدرت و کنترل اوضاع در فرد (فرد از این که بالاخره از پس کار برمی‌آید به خود می‌بالد)، احساس رها شدن و آزادگی، احساس شایستگی، احساس سبک‌بالی و پایان یافتن استرس‌ها.

راهکارهای مبارزه با اهمال‌کاری

- طراحی یک نظام تنبیه و پاداش برای اعمال اهمال‌کارانه و غیراهمال‌کارانه (طراحی یک سیستم قرارداد وابستگی برای افراد اهمال‌کار).
- اصلاح نظام نگرشی و شناختی فرد و درمان‌های شناختی - رفتاری مثل تغییر نگرش از طریق نظام A, B, C الیس.
- از سیستم، اولویت‌بندی ABC را برای فرد مورد استفاده قرار دهید. کارهایی را در طبقه‌ی A قرار دهید که اهمیت بالایی دارد و باید انجام شود. B کارهای مهم ولی غیرضروری و C کارهایی که کم‌ارزش هستند و می‌توان آن‌ها را کنار گذاشت. به این طریق فرد کارهای طبقه A را انجام می‌دهد و در صورت داشتن فرصت به بقیه می‌پردازد.
- طرح لقمه‌گیری ذهنی را به فرد آموزش دهید. (کار را به قطعات کوچک تقسیم کنید).
- هنگامی که شما با ۱۵۰ صفحه یا ۵۰ مسئله برای حل کردن مواجه می‌شوید، احساس دست‌پاچگی می‌کنید. با این وجود اگر شما تصمیم بگیرید

که برای ۲۰ دقیقه مطالعه کنید یا ۳۰ صفحه را بخوانید، می‌توانید از عهده این کار برآیید.
- به فرد مهارت‌های مدیریت زمان را بیاموزید.

بی‌نوشت

1. Procrastination
2. Ellis
3. Knall
4. Wessler
5. Neenan
6. Knaus
7. Bitter
8. Ego disturbance belief
9. Discomfort disturbance belief

منابع
فارسی:

- الیس، آلبرت و نال، ویلیام جیمز. (بی تا). روان‌شناسی اهمال‌کاری، (محمدعلی فرجاد، مترجم، ۱۳۸۲). تهران: انتشارات رشد.
- آتش‌پور، حمید و امیری، ساناز. (۱۳۷۷). چگونه می‌توان در محیط کار از تعلل جلوگیری کرد. نشریه فولاد، ۴۲، ۱-۶.
- شهنی بیلاق، منیجه. سلامتی، سیدعباس. مهرابی‌زاده هنرمند، مهناز. و حقیقی، جمال. (۱۳۸۵). بررسی شیوع تعلل و تأثیر روش‌های درمان شناختی - رفتاری و مدیریت رفتار بر کاهش آن در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر اهواز؛ مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. دوره سوم، سال سیزدهم، شماره ۳، ۱-۳۰.

انگلیسی:

- Neenan, M. (2008). Tackling Procrastination: An REBT Perspective for Coaches. J Rat-Emo Cognitive-Behav Ther 26:53-62.
- Knaus, W.J. (1998) Do it now! Break the procrastination habit (2nd ed). New York: Wiley.
- Bitter, J.R. (1991). Conscious Motivation: An enhancement to Dreikurs' Goals of children's misbehavior. Individual psychology, 47 (2), 210-221.

نکته‌ها

ترجمه‌ی دکتر حمید علیزاده، دانشگاه علامه طباطبائی

روزی کشاورز افسوس خوردن او را شنید و ناراحت شد. رو کرد به او و گفت: «آیا تا حالا متوجه شده‌ای گل‌هایی که در مسیر چشمه تا خانه می‌رویند فقط در آن سمتی هستند که من تو را روی دوشم می‌گذارم، ولی در طرفی که سطل سالم قرار دارد هیچ گلی نرویده است؟ سپس گفت: من دانه‌های گل را در همان سمتی که تو را روی شانه‌ام می‌گذارم کاشته‌ام تا وقتی از چشمه آب می‌آورم تو آن‌ها را آبیاری کنی. پس بدان به خاطر آب دادن‌های تو است که من در طول سال، می‌توانم گل‌های زیبا بچینم و میز خانه‌ام را با آن‌ها بیارایم!»

کشاورز سپس ادامه داد: «اگرچه ما ثروتمند نیستیم، ولی من و خانواده‌ام به خاطر وجود تو احساس ثروتمندی می‌کنیم. بدون وجود تو زندگی ما، زیبایی کمتری خواهد داشت.»



۲۹

دوره‌ی پنجم / شماره‌ی ۱ / پاییز ۸۸

روزی روزگاری کشاورز پیری بود که دو سطل بزرگ داشت. هر روز سطل‌ها را برمی‌داشت و می‌رفت از چشمه آب می‌آورد. یکی از این دو سطل ترکی داشت که باعث می‌شد نیمی از آب آن روی زمین بریزد؛ ولی سطل دیگر سالم بود و همه‌ی آب را در خود نگه می‌داشت. بنابراین هر بار که کشاورز با آب به منزل می‌آمد فقط یک سطل و نیم آب به خانه می‌رساند. این وضعیت دو سال تمام ادامه داشت.

سطل سالم از این که آب را کامل به منزل می‌آورد، احساس غرور می‌کرد و سطل ترک‌دار را به خاطر از دست دادن نیمی از آب سرزنش می‌نمود. سطل ترک‌دار به سبب این موضوع خجالت‌زده بود و احساس شرم می‌کرد. او همیشه با افسوس با خود می‌گفت: «این ترکی که در پهلوی من قرار دارد باعث شرمندگی‌ام شده است.»

آدمی کامل نیست ولی...



ارتباط مؤثر و

مقدمه

رابطه مؤثر بین مشاور و مراجع بقدری در مشاوره‌ی موفقیت‌آمیز اهمیت دارد که می‌توان آن را هسته‌ی اصلی و مرکزی مشاوره قلمداد کرد (شفیع‌آبادی، ۱۳۷۶). روان‌درمانی در واقع نوعی رابطه‌ی میان فردی است. همه‌ی درمانگران اعتقاد راسخ دارند که باید یک رابطه‌ی درمانی نیرومند پرورش داد. این راهبرد بسیار نیرومند، همواره یکی از عوامل تعیین‌کننده‌ی مهم و موفقیت‌آمیز روان‌درمانی بوده است. رابطه درمانی مؤثر یکی از وجوه اشتراک همه‌ی نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی می‌باشد (پروچاسکا^۱، ۱۹۹۹).

اگرچه دیدگاه‌های متعدد مشاوره و روان‌درمانی، با هم تفاوت‌هایی دارند ولی همه دارای یک وجه مشترک هستند؛ و آن قبول این نکته است که مشاوره و روان‌درمانی یک رابطه‌ی حسنه و یاری‌دهنده است. هدف نهایی فرایند مشاوره و روان‌درمانی، رابطه‌ی حسنه می‌باشد که هسته‌ی اصلی کار و یاری‌رسانی است (شفیع‌آبادی، ۱۳۷۵). پس از ایجاد رابطه‌ی مؤثر و حسنه بین والدین و کودک (و مشاور و مراجع) است که پند و اندرز، راهنمایی، آموزش و مشاوره مطرح می‌گردد (گینات^۲ - ترجمه سرتیپی، ۱۳۷۲).

راجرز (۱۹۵۷) به صراحت بیان می‌کند که شرایط ضروری و کافی برای درمان، در رابطه‌ی درمانی نهفته است. به نظر وی، درمان و سازگاری، حاصل ارتباط درمانی مطلوب است. لذا به‌خاطر اهمیت مسئله، در این مقاله، نمونه‌هایی از «روش‌های ایجاد ارتباط مؤثر و گوش‌دادن» ارائه می‌شود. این مهارت‌ها برای همه‌ی خوانندگان اعم از والدین، معلمان و به‌ویژه مشاوران و روان‌درمانگران، جهت کمک به بهبود روابط اجتماعی و کار با مراجعان می‌تواند مؤثر و مفید باشد.

به کار می‌بندند (شفیع‌آبادی، ۱۳۷۶). به نظر گلدار و گلدار^۳، ترجمه پرنیانی (۱۳۸۲)، چهار جز اصلی گوش‌دادن عبارتند از: ۱. هماهنگ ساختن زبان بدنی ۲. استفاده از پاسخ‌های کوتاه ۳. به کارگیری انعکاس ۴. استفاده از خلاصه کردن. (همه این مفاهیم در این مقاله توضیح داده می‌شود).

۲. درک همدلانه^۴: درک همدلانه بدین معنی است که درمانگر یا مشاور، دنیای مراجع را به آن شکلی که هست دقیقاً دریابد و با او همدلی کند. مشاور چنان با دنیای درون مراجع مرتبط می‌شود

دادن» نمی‌تواند بفهمد که مراجع او واقعاً کیست و بدون این شناخت نمی‌تواند به او کمک کند. متأسفانه گوش‌دادن یکی از دشوارترین رفتارهایی است که انسان بدان مبادرت می‌ورزد (گیبسون، ۱۹۹۰). «گوش‌دادن» با شنیدن متفاوت است. «گوش‌دادن» عملی فعال و ارادی است که به دقت و توجه نیاز دارد. ولی شنیدن، عملی غیرارادی است که به دقت و توجه نیاز ندارد. گوش کردن یک عملکرد مشاوره‌ای می‌باشد. گوش‌دادن مهم‌ترین فنی است که مشاوران،

۱. گوش‌دادن فعالانه: نخستین گام برای داشتن یک ارتباط مؤثر، خوب شنیدن است. خوب شنیدن، یعنی شما به فرد اجازه می‌دهید درباره‌ی هرچه دوست دارید صحبت کند؛ حتی اگر مورد علاقه‌ی شما نباشد (درمت و اسپندر^۵، ترجمه فروز، ۱۳۸۴). گوش‌دادن، پیش‌نیاز ارتباط کلامی است. «گوش‌دادن»، زیربنای مؤثر مشاور بودن است. یگانه رفتاری که تمام مشاوران روانی کارآمد، پیش از همه بدان مبادرت می‌ورزند، «گوش‌دادن» می‌باشد. مشاور، بدون «گوش

کارآمد در جلسه‌ی مشاوره و روان‌درمانی

با همان هیجانی که فنون را بکار می‌بریم، ارتباط برقرار می‌کنیم
رامین لطافتی بریس، کارشناس ارشد مشاوره خانواده

که گویا مشکل متعلق به خود اوست؛ به عبارتی دیگر، مشاور نه تنها به گفته‌های مراجع گوش می‌کند، بلکه در دنیای روانی او غوطه‌ور می‌شود و مسائل را از دیدگاه مراجع می‌نگرد (شفیع‌آبادی، ۱۳۷۵).

۳. پذیرش بدون قید و شرط: به نظر «راجرز» احترام بدون قید و شرط به مراجع، و توجه به احساسات و افکار او باعث ایجاد رابطه مطلوب مشاوره‌ای، مشارکت فعال مراجع و طرح مشکل در جلسه می‌شود. درمانگران، بدون قید و شرط برای مراجعان ارزش قایل می‌شوند و صمیمانه آن‌ها را می‌پذیرند. درمانگر به جای نگرش «من در صورتی شما را قبول می‌کنم که ...» باید، نگرش «من شما را همین‌طوری که هستید، قبول دارم» داشته باشد و به کار ببرد. این به معنی پذیرش تمام رفتارها نیست (کوری، ۲۰۰۵).

۴. با نشاط بودن: حالت بشاش و بی‌دغدغه‌ی مشاور، او را به عنوان فردی علاقمند، گرم و باصفا معرفی می‌نماید و این حالت به مراجع اطمینان می‌دهد، تا مشکل خود را مطرح کند (احمدی، ۱۳۷۹).

۵. همخوان^۶ بودن: به نظر «راجرز»، مشاور باید همخوان باشد. رابطه‌ی مشاوره‌ای به این دلیل همخوان است که درمانگر یا شنونده می‌تواند تجربه‌های روان‌شناختی طرف مقابل خود را درک کند و با او همراه شود. گاهی اوقات انسان‌ها با خودشان همخوان نیستند، مثل وقتی که حالات چهره یا لحن صحبت‌ها با کلماتشان همخوانی ندارد. وقتی شنونده در رفتار سخنگو همخوانی نمی‌بیند؛ می‌تواند نظرش را اینگونه بیان کند که: «می‌گویی از جدا شدن پدر و مادرت خوشحالی، ولی صدای تو غمگین است». پس روابط باید

چنان بهبود یابد که شنونده تجربه طرف مقابل را درک کند و بتواند آن‌ها را به وی برساند (خلاصه اینکه، لازم است رفتارهای کلامی و غیرکلامی مشاور با هم متناسب باشد) (شارف، ترجمه فیروزبخت، ۱۳۸۱).

۶. احترام به سکوت مراجع: یکی از مواردی که در جلسات مشاوره اتفاق می‌افتد و مشاور باید نحوه‌ی برخورد صحیح با آن را بداند، سکوت مراجع است (در غیر این صورت رابطه مشاوره‌ای لطمه می‌خورد). مشاور کم تجربه تحمل سکوت را ندارد و وقوع آن را موجب اتلاف وقت، در جلسه مشاوره می‌داند. سکوت در مواردی از نظر مشاوره و روان‌درمانی، ارزش و اهمیت درمانی دارد. برای پی بردن به ارزش سکوت باید لحظه وقوع و زمان آن را مورد مطالعه قرار داد. اگر در ادامه جلسه مشاوره سکوت طولانی اتفاق افتد، می‌تواند از مقاومت مراجع و عدم ایجاد رابطه‌ی حسنه مشاوره‌ای بین مشاور و مراجع حکایت کند، و چنانچه سکوت پس از طرح مشکلی عاطفی رخ دهد، مفهوم متفاوتی دارد. سکوت می‌تواند بدین دلایل باشد: مراجع حرفی برای گفتن ندارد، خشم و خصومت مراجع نسبت به مشاور، احساس دردناک و ناراحت‌کننده در مراجع، مراجع می‌خواهد مشاور حرف بزند، احساس خستگی مراجع در جلسه و تفکر و تأمل مراجع درباره‌ی موضوع مطرح شده. به نظر برامر و شوستروم (۱۹۶۸) مشاور باید حتی‌الامکان مسئولیت شکستن سکوت را به مراجع واگذار کند. در برابر سکوت طولانی (بیش از دو دقیقه) به ترتیب از دعوت غیرمستقیم به حرف زدن مانند: تغییرات صورت و وضع نشستن، حداقل گفتار؛ مانند: بلی. دیگر چه؟، ادامه بده، و تلیخیص بحث جلسه،

استفاده کند (شفیع‌آبادی، ۱۳۷۶).
۷. استفاده از حداقل تشویق برای صحبت کردن: وقتی مراجع شروع به صحبت کرد، وظیفه‌ی مشاور این است که به مراجع کمک کند تا به صحبت خود ادامه دهد. مشاور باید مراجع را تشویق به صحبت کردن کند. (برای تشویق مراجع به ادامه‌ی صحبت و توضیح در مورد مطالب بیان شده، تکرار و گفتن یک یا چند لغت از آن چه که مراجع گفته است، کفایت می‌کند). مشاور می‌تواند سرش را به نشان تصدیق گفته‌های مراجع تکان دهد. اگر این مهارت درست به کار رود، به مراجع خواهد فهماند که مشاور با او همراه است و آن چه را گفته است درک می‌کند. این کار، مراجع را تشویق خواهد کرد تا به بیان مطالب بپردازد. نمونه‌هایی از رفتارها که نمایانگر حداقل تشویق است: الف: «اوم»، بنابراین، «و». ب: تکرار یک یا دو حرف از گفته‌های مراجع مثلاً مضطربی، خیلی ناراحتی. پ: در این باره بیشتر صحبت کن. ت: در این مورد چه احساسی داری؟ ث: مثالی بزن. ج: آن واقعه چگونه بوده است؟ چ: آهان. استفاده از حداقل تشویق، به توجه بیشتر مراجع و کم شدن مقاومت وی کمک خواهد کرد (همان منبع).

۸. سؤال هنرمندانه: موضوع مهم بعدی در ارتباط کلامی؛ هنر سؤال کردن است. مهارت سؤال کردن مستلزم استفاده از زمان و مکان مناسب، و نوع سؤال است. یک مشاور ماهر هرگز سؤالی نمی‌کند که باعث توقف، تغییر یا «کندی» مباحث و گفتار بی‌پرده‌ی (باز) مراجع شود. هدف از تزریق سئوالات، حفظ تداوم مباحث؛ مانند: «چرا فکر می‌کنید که واکنش آن‌ها به خاطر رفتار شما بوده است؟»، تصریح بیانات؛

مانند: «منظور شما چیست؟ منظور شما را درست فهمیدم؟ و امثالهم. اعتبار دادن به گفتار؛ مانند: «از کجا می‌دانید؟ مثالی بزنید.» (نوع سؤال مورد استفاده باید متناسب با نتیجه‌ی مطلوبی باشد که از طرح آن انتظار می‌رود) سؤال باز؛ مانند: «احساس شما در این باره چیست؟» (به مراجع امکان می‌دهد که احساسات خود را بیان کند، جزئیات بیشتری در اختیار بگذارد و بینش تازه‌ای کسب کند). سؤال بسته؛ مانند: «هفته‌ی آینده آن‌جا می‌روید؟» (به عوض ایجاد امکان تفصیل بیشتر از طرف مراجع، به یک پاسخ قطعی و کوتاه منجر می‌گردد) همچنین ممکن است مشاور به تناسب تصمیم بگیرد که از سؤال مستقیم (مانند: «به من بگوئید، معنادار هست؟») یا سؤال غیرمستقیم (مانند، نظرتان راجع به اعتیاد چیست؟) استفاده کند، که نوع سؤال اخیر بطور غیرمستقیم به مشکل یا نگرانی مراجع می‌پردازد (گیسون، ۱۹۹۰).

۹. ارائه‌ی بازخورد یا انعکاس^۱: برای اطمینان از درک و فهم بیان، شخص باید دریافت‌ها و ادراکات و استنباط‌های خود را با مخاطبش در میان بگذارد. گوش دهنده با استفاده از فن «انعکاس یا بازخورد» به چنین اطمینانی دست می‌یابد. بازخورد مبین این نکته است که آن‌چه از او درک کرده‌اید بیان کنید، تا نشان دهید او را می‌فهمید. از طریق انعکاس، مراجع به بررسی بهتر و عمیق‌تر مشکلات می‌پردازد و به یافتن راه‌حل‌های مناسب‌تر تشویق می‌شود. اولین حسن انعکاس آن است که مراجع درمی‌یابد، احساس و گفتارش توسط مشاور به‌خوبی درک و پذیرفته شده است (شفیع‌آبادی، ۱۳۷۶). درک کردن، فقط در ادای جمله‌ی «درکت می‌کنم نیست»، بلکه این مسئله را باید با فونونی خاص و خلاقانه و به‌طور غیرمستقیم به طرف مقابل نشان داد. «پدرم، مادرم و معلم مرا درک نمی‌کنند» شایع‌ترین شکایت بسیاری از انسان‌هاست. این فن دو نوع است که به توضیح آن می‌پردازیم:

الف) انعکاس محتوا (نقل بیان): مشاور هنگام استفاده از این مهارت آن‌چه را که مراجع به او گفته، به صورت تحت لفظی انعکاس می‌دهد. مشاور آنچه را که مراجع گفته طوطی‌وار و کلمه به کلمه تکرار نمی‌کند، بلکه آن را تعبیر می‌کند. بدین معنا که مشاور مهمترین جزئیات محتوایی گفته‌های او را برمی‌گزیند و آن‌ها را به‌طور واضح‌تری به زبان خود بازگو می‌کند. مثال: عبارت مراجع: «پدر و مادرم همیشه کار می‌کنند، پدرم برای کار کردن خیلی از خانه می‌رود، او به معادن و خیلی جاهای دیگر سرکشی می‌کند، مادرم رئیس جایی است که کار می‌کند و بعضی وقت‌ها مجبور می‌شود همان‌جا بماند تا به بقیه بگوید که چه کار کنند». عبارت مشاور: «مثل اینکه پدر و مادرت خیلی وقت‌ها پیش تو نیستند» (گلدارد و گلدارد ترجمه پرنیانی، ۱۳۸۲) مثالی دیگر: «در مورد ارتباط مؤثر خیلی مطالب نوشته‌اید. واقعاً می‌شود این همه را به سرعت یاد گرفت؟» عبارت مشاور: «فکر می‌کنید آموختن این همه مطالب کار آسانی نیست و نیازمند زمان بیشتری است».

ب) انعکاس احساس: در این حس لازم است احساسات مراجع را منعکس کنید. این فن، باعث افزایش آگاهی مراجع از احساساتش می‌گردد، و سبب می‌شود تا به جای دوری جستن از این احساسات هیجانی خاص، با آن‌ها مواجه شود. این فن بیش از انعکاس محتوا، باعث درک و همدلی میان مشاور و مراجع می‌گردد. به نظر گلدارد و گلدارد، ترجمه پرنیانی، (۱۳۸۲)، لغاتی که مربوط به احساسات هستند، در درون خود یک عبارت هیجانی دارند. مانند: خوشحال، غمگین، خشمگین، گم‌گشته، دل‌شکسته، متعجب، ناامیدی، پس‌کشیدن، ترسیدن، نگران، راضی، ناامنی، طرد شدن، فریب خوردن، درمانده، احساس مسئولیت و قدرتمند. چند مثال: عبارت مراجع: «در امتحان نمره‌ی کمی گرفتم و هرگز این جور امتحانم را خراب نکرده بودم». عبارت مشاور: «خیلی

ناراحتی» (شفیع‌آبادی، ۱۳۶۳). مراجع: «به قدری از دست مادرم عصبانی هستم که می‌خواهم او را بکشم. او هیچ‌وقت یک چیز خوب به من یا درباره من نمی‌گوید، دلم می‌خواهد هیچ‌گاه او را نبینم». مشاور: «در حقیقت شما از دست مادرتان عصبانی هستید، بیشتر برایم بگویید». مراجع: «نمی‌دانم از دست این دانش‌آموزان ضعیف چه کار کنم؟ از هر روشی استفاده کرده‌ام سودی نداشته است». عبارت مشاور: «دانش‌آموزان ضعیف سردرگمتان کرده‌اند یا خیلی نگران دانش‌آموزان ضعیف هستید». در بعضی موارد می‌توان ترکیبی از این دو روش را نیز به کار برد. برای مثال؛ مراجع: «من نمی‌دانم کدام رشته را انتخاب کنم رشته ریاضی یا تجربی (با حالت نگرانی)، خیلی فکر کرده‌ام ولی به نتیجه نرسیده‌ام». مشاور: «شما دودل و نگران هستید و هر دو رشته را دوست دارید».

۱۰. خلاصه کردن و جمع‌بندی مطالب: خلاصه و جمع‌بندی محتوی نسبت به انعکاس محتوی، مطالب بیشتر را شامل می‌شود. بازگو کردن محتوی، یک جمله از یک پاراگراف را شامل می‌شود ولی در خلاصه کردن محتوی، چندین پاراگراف یا یک قسمت از مصاحبه مشاوره‌ای و یا حتی تمام جلسه مشاوره به‌صورت خلاصه می‌آید و جمع‌بندی می‌شود (احمدی، ۱۳۷۹). به نظر ایگان^۲ (۱۹۸۹) به نقل از اصغری‌پور و همکاران (۱۳۸۳) برای خوب گوش دادن و ایجاد رابطه‌ی مطلوب مشاوره‌ای لازم است از مهارت‌های رفتار توجه‌آمیز زیر، استفاده کرد (از شماره ۱۱ تا ۱۶):

۱۱. برقراری تماس چشمی: مهمترین عنصر رفتار توجه‌آمیز، برقراری تماس چشمی مناسب است. این امر شامل نگاه مستقیم به چهره‌ی فرد و نگاه به حرکات غیر کلامی بدن او می‌باشد. در موقعیت‌هایی که تماس چشمی برای مراجع مشکل است، بهتر است که به دهان یا بجای آن به نوک بینی او نگاه کنیم. برای مراجعان اغلب اوقات دشوار است که فرهنگ خاص خود را به

مشاوران ابراز نمایند زیرا در بعضی از فرهنگ‌ها برای افراد برقراری تماس چشمی با دیگران جز در موارد خاص پسندیده نیست.

۱۲. ارتباط رویاروی: نحوه قرار گرفتن مقابل مراجع، اهمیت خاصی دارد و این وضعیت بهتر است به صورت رویاروی باشد. برگرداندن صورت و بدن از فرد مقابل، این معنا را می‌رساند که شما به طور کامل به او توجه ندارید. ولی برخی از افراد اعتقاد دارند که نشستن در یک وضعیت رودرو تا حدی سخت و نگران‌کننده می‌باشد و ممکن است برای فرد مقابل نوعی تهدید به‌شمار آید؛ بنابراین بهتر آن است که دو نفر در یک زاویه مختصر از یکدیگر، قرار بگیرند.

۱۳. مایل شدن به سمت طرف مقابل: کمی مایل شدن به سمت جلو، به طرف فردی که به صحبت‌های او گوش می‌دهد، باعث برقراری توجه بیشتر می‌شود. تکیه به عقب و یا حالت خم شدن بدترین وضعیت می‌باشد و دلالت بر این دارد که شما علاقمند به شنیدن آنچه که گفته می‌شود، نیستید.

۱۴. وضعیت باز و راحت: چنانچه در هنگام گوش دادن، دست‌ها روی هم قرار گرفته و به هم گره خورده باشد، نشانه‌ی فقدان راحتی است، و معنای آن وجود مانع و سدی بین شنونده و گوینده می‌باشد. توجه به مخاطب از طریق یک وضعیت راحت و باز با دست‌ها و پاهایی که آزاد باشد امکان‌پذیر است.

۱۵. محیط آرام: یک فرد نمی‌تواند انتظار داشته باشد، چنانچه در محیط عواملی وجود دارد که تمرکز را برهم می‌زند به سخنان او با دقت گوش بدهند. اتفاقی که برای مشاوره به کار می‌رود باید عاری از هرگونه سروصدای بیرون و در آن کاملاً بسته باشد. تلفن باید قطع شود و در صورت امکان عبارت «لطفاً وارد نشوید» بر در آن آویزان باشد. داخل اتاق صندلی‌های مورد استفاده باید راحت باشد و هیچ مانع فیزیکی مانند میز بین مشاور و مراجع وجود نداشته باشد.

۱۶. فاصله مناسب: فاصله بین مشاور و مراجع بر میزان توجه مراجع تأثیر دارد. اگر فاصله خیلی زیاد باشد ممکن است این گونه به نظر برسد که مشاور علاقه زیادی به برقراری ارتباط ندارد. و اگر فاصله خیلی کم باشد، مراجع احساس راحتی نمی‌کند. هر دو حالت مانع برقراری رابطه می‌باشد. مشخص کردن فاصله مطلوب در مشاوره بسته به فرهنگ‌های مختلف، متفاوت است. در فرهنگ‌های غربی فاصله‌ای حدود ۱-۱/۵ متر توصیه شده است (بولتن ۱۱، ۱۹۷۹) اما بهتر است همیشه با در نظر گرفتن رابطه مشاوره‌ای و با توجه به وضعیت اضطراب و ناراحتی مراجع، این فاصله را تنظیم کنیم.

۱۷. خلع سلاح کردن و مواجهه درست با مقاومت مراجع: اگر از گوینده، خوشتان نمی‌آید [یا مراجعان سختی دارید که مایل به همکاری نیستند و مقاومت می‌کنند] و یا از گفته‌های او راضی نیستند ولی دوست دارید ارتباط خود را ادامه دهید، از روش خلع سلاح استفاده کنید. دشوارترین و در ضمن قدرتمندترین مهارت گوش دادن، استفاده از روش خلع سلاح کردن است. در سخنان طرف مقابل حقیقتی را پیدا کنید. وقتی با مجموعه‌ی سخنان او موافق نیستید، باید در تأیید سخنان او مطلبی بگویید. از این روش زبانی که در معرض انتقاد و جمله‌ی لفظی قرار دارید می‌توانید استفاده کنید. این روش اثر آرام بخش عجیبی دارد. بدون توجه به غیر منطقی بودن گفت‌وگو، نکته مثبتی در آن بیابید. وقتی در برابر میل به بحث و دفاع از خود مقاومت می‌کنید و در موافقت با او حرف می‌زنید، بی‌آن که بدانید، پیروز از بحث خارج می‌شوید. او هم احساس پیروزی می‌کند و با آمادگی بیشتر پذیرای حرف‌های شما می‌شود. به مثال زیر توجه کنید. فرض کنیم به من بگویید: «به شیوه‌های پیشنهادی شما نیز تردید دارم. فکر نمی‌کنم به من کمک کند»، من به شما چه می‌توانم بگویم؟ چگونه می‌توانم با استفاده، از این روش واکنش نشان دهم؟

جواب: «بله حق دارید تردید داشته باشید، من هم صددرصد مطمئن نیستم که شما بتوانید از این روش استفاده کنید، بعضی وقت‌ها تغییر دشوار است». «ممکن است توضیح دهید که چطور فکر می‌کنید این روش به شما کمک نمی‌کند؟». مثال دیگر: به فرض همسران می‌گویند «همیشه دیر می‌کنی، از انتظار کشیدن خسته شده‌ام». چگونه گوینده را خلع سلاح می‌کنید؟ جواب: «بله حقیقت دارد. دیر کردم و حق داری عصبانی شوی». آیا متوجه نکات مثبت این طرز واکنش شده‌اید؟ وقتی می‌پذیرید که دیر کرده‌اید همسران احساس می‌کند، کسی به حرف او گوش داده و مورد احترام قرار گرفته است. در این شرایط از شدت عصبانیت او کاسته می‌شود. اما اگر حالت تدافعی بگیرید و عذر و بهانه بیاورید، به شدت به ناراحتی او می‌افزاید (برنز، ترجمه قراچه‌داغی، ۱۳۷۸). به نظر شفیع‌آبادی (۱۳۷۶) پس از درک علل مقاومت مراجع، بترتیب باید از روش‌های زیر استفاده کرد: الف - گوش دادن فعال ب - گفت‌وگوی معمولی ج - تجزیه و تحلیل علل مقاومت د - ختم جلسه. (به نظر نویسنده، باید قبل از ختم جلسه بررسی کرد آیا اصول برقراری ارتباط توسط مشاور رعایت شده است یا نه؟)

۱۸. مراقبت خود از موانع ارتباطی: جورج کریستانی (۱۹۸۶) از موارد زیر به عنوان موانع ارتباطی یاد می‌کند که استفاده زیاد از آن‌ها در هنگام ارتباط کلامی، می‌تواند فرایند گوش دادن و ایجاد ارتباط را مختل کند. به نظر وی هنگام گوش دادن باید از این موانع بندرت استفاده نمود: ۱. نصیحت کردن ۲. راه حل نشان دادن ۳. جنبه‌ی اخلاقی دادن و موعظه کردن ۴. تحلیل و تشخیص ۵. قضاوت یا انتقاد کردن ۶. تحلیل، مقاومت و ارزیابی‌های مثبت ۷. اطمینان دادن‌های مکرر (گیسون، ۱۹۹۰). به نظر گوردون، ۱۹۷۰ و بولتن، ۱۹۷۹) موارد زیر نیز مانع ارتباط می‌گردد: ۱. انکار احساسات: شاد باش و جنبه‌های مثبت زندگی را ببین. ۲.

14. Cheching out

- منابع
۱. احمدی، سید احمد (۱۳۷۹). مقدمه‌ای بر مشاوره و روان‌درمانی، انتشارات دانشگاه اصفهان.
 ۲. اوکان، باربارا. اوف، تکنیک‌های مصاحبه و مشاوره، (شهرام محمدخانی، مترجم، ۱۳۸۲). تهران، نشر طلوع دانش.
 ۳. اصغری‌پور حمید، اصغری‌پور نگار و فضل‌خانی، منوچهر (۱۳۸۳). مشاوره با دانش‌آموزان در مدارس، تهران، نشر ضریح آفتاب.
 ۴. برنز، دیوید (۱۹۸۰). از حال بد به حال خوب (شناخت درمانی)، (مهدی قراچه‌داغی، مترجم، ۱۳۷۸). تهران، انتشارات پیکان.
 ۵. پروچاسکا، جیمز، و نورکراس، جان سی (۱۹۹۹). نظریه‌های روان‌درمانی، (یحیی سید محمدی، مترجم، ۱۳۸۵). تهران: انتشارات رشد، چاپ سوم.
 ۶. حسینلو عاطفه (۱۳۸۵). خوب گوش دادن هنر است. گاهنامه علمی فرهنگی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه، شماره ۱۱، ۱۰.
 ۷. درمت، مک، اسنیدر، آر، دیابانو، کلیدهای پرورش فرزندان امیدوار و موفق. (فرناز فرود، مترجم، ۱۳۸۴). تهران: انتشارات صابرین.
 ۸. شارف، ریچارد. اس. نظریه‌های روان‌درمانی و مشاوره، (مهرداد فیروزبخت، مترجم، ۱۳۸۱). تهران، نشر رسا، چاپ اول.
 ۹. شفیع‌آبادی، عبدالله (۱۳۷۶). فنون و روش‌های مشاوره. تهران، انتشارات ترمه.
 ۱۰. شفیع‌آبادی، عبدالله (۱۳۶۳). مقدمات راهنمایی و مشاوره، تهران، انتشارات دانشگاه پیام‌نور.
 ۱۱. شفیع‌آبادی، عبدالله و ناصری، غلامرضا. (۱۳۷۵). نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی. تهران: انتشارات رشد.
 ۱۲. کوری، جرالده، نظریه و کاربری «مشاوره و روان‌درمانی» (۲۰۰۵)، (سید یحیی سید محمدی، مترجم، ۱۳۸۵). تهران، نشر سیلان.
 ۱۳. گلدارد، کاترین و گلدارد دیوید، مشاوره با کودکان، (مینو پرنیانی، مترجم، ۱۳۸۲). تهران، انتشارات رشد.
 ۱۴. گیبسون، رابرت و ماریان میشل (۱۹۹۰). مبانی مشاوره و راهنمایی (باقر ثنائی، مترجم، ۱۳۷۷). تهران، انتشارات بعثت.
 ۱۵. گینات، هیم جی، رابطه بین والدین و کودکان، (سیاوش سرتیپی، مترجم، ۱۳۷۲). تهران، انتشارات اطلاعات.

16. Beck, A. (1993). Cognitive therapy of depression: A personal reflection. Scottish cultural press, Aberdeen
17. Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient condition of therapeutic personal in chage. journal of counsulting psychology, 21, 95-103.

می‌خواهد امتحان کند. مانند: «احساس می‌کنم از من دلخور هستید، می‌توانیم درباره آن با هم صحبت کنیم». در واریسی کردن، مشاور از مراجع می‌خواهد که ادراک و برداشت او را تأیید یا اصلاح کند، ولی در روشن‌سازی مشاور از مراجع می‌خواهد که موضوعی را بیشتر توضیح دهد.

۲۲. رفع عوامل مزاحم: شنونده، باید هرگونه عامل مزاحمی را که باعث کاهش توجه و دقت او می‌گردد، از خود دور کند. به عنوان نمونه، یادداشت‌برداری یا انجام کارهای دیگر به هنگام گوش‌دادن باعث کاهش دقت و توجه می‌شود و از کارآمدی شنونده می‌کاهد. (هنگام گوش دادن هیچ کار یا فکری نکنید) اگر به مراجعتان گوش می‌کنید، قلم و کاغذ را کنار بگذارید. به نظر «اوکان» (ترجمه‌ی محمدخانی ۱۳۸۲) اگر قصد دارید در جریان مصاحبه یادداشت‌برداری کنید، از ضبط صوتی یا تصویری استفاده کنید، می‌توانید به مراجع درباره دلایل خود برای این کار (و نحوه‌ی امحا آن) و اشخاصی که احتمالاً به این اطلاعات دسترسی خواهند داشت، توضیح دهید. و بهتر است، یادداشت‌برداری کوتاه و خلاصه باشد. در نهایت یکی از مواردی که می‌تواند باعث مقاومت و دل‌مشغولی مراجع باشد مسئله محرمانه‌بودن اسرار اوست، در این زمینه لازم است اعتماد او را جلب نموده و در زمینه شرایط محرمانه‌بودن محتوای جلسه و محدودیت‌های آن به توافق رسید.

پی‌نوشت

1. prochaska
2. Ginat
3. Dermoth & synyder
4. Geldard & Geldard
5. Empatic Understanding
6. Corey
7. Congrruence
8. Sharf
9. Reflection
10. Egan
11. Bolton
12. okun
13. Clarifying

شناخت غلط احساسات: من دقیقاً می‌دانم که چه احساسی داری. ۳. انحراف موضوع: بیا روی این مشکلات تمرکز نکنیم، با من در مورد چیز دیگری صحبت کن. ۴. سؤال نامتناسب: اما چرا آن کار را انجام ندادی؟ ۵. نتیجه اخلاقی: درست‌ترین کار برای شما این است که ... ۶ دستور دادن: آن‌چه باید انجام دهی این است که ... ۷. تهدید کردن: اگر آن کار را انجام ندهی ... بعد ... ۸. خودافشاکاری نامناسب: من فردی را می‌شناسم که مشکل مشابهی دارد آن‌چه او انجام داد این بود که ... ۹. تشخیص: من می‌دانم مشکل چیست. ۱۹. مقابله با ذهن‌خوانی: ذهن‌خوانی به این عقیده برمی‌گردد که می‌دانیم فرد دیگری در مورد ما چه فکر می‌کند (بک، ۱۹۹۸). وقتی نسبت به گفته‌های همسر یا مراجع بی‌اعتنا هستید، ذهن او را می‌خوانید یا بتوانید منظور واقعی‌اش را دریابید. خوانندگان ذهن اهمیت بیش از حدی به دریافت نشانه‌هایی چون تن صدا، حالات چهره و ... می‌دهند. آن‌ها محتوی واقعی گفته‌های طرف مقابلشان را نباید با فرضیات و حدسیات خودشان تعبیر دهند. خواندن ذهن با صمیمیت، آشتی‌ناپذیر است، زیرا فرد صحبت‌های بدیهی همسر یا طرف مقابلش را به خاطر تصورات خودش نادیده می‌گیرد (حسینلو، ۱۳۸۵). به نظر اوکان ۱۲، ترجمه محمدخانی (۱۳۸۲) در چنین مواردی می‌توان از فن «روشن‌سازی»^۳ و «واریسی کردن»^۴ استفاده کرد:

۲۰. روشن‌سازی: روشن‌سازی به تلاش مشاور جهت متمرکزشدن بر گفته مراجع و درک ماهیت اصلی آن اطلاق می‌گردد. مانند: «من این گفته شما را خوب متوجه نمی‌شوم آیا منظورتان این است که ...»، «این را خوب متوجه نشدم ممکن است یک بار دیگر آن را تکرار کنید»، «به نظر می‌رسد می‌خواهید بگویید که ...».

۲۱. واریسی کردن: واریسی کردن زمانی انجام می‌شود که مشاور، در مورد برداشتها و ادراکات خود از رفتارهای کلامی و غیرکلامی مراجع، مطمئن نیست و یا حدسی دارد که

چکیده‌ی پایان‌نامه‌ها

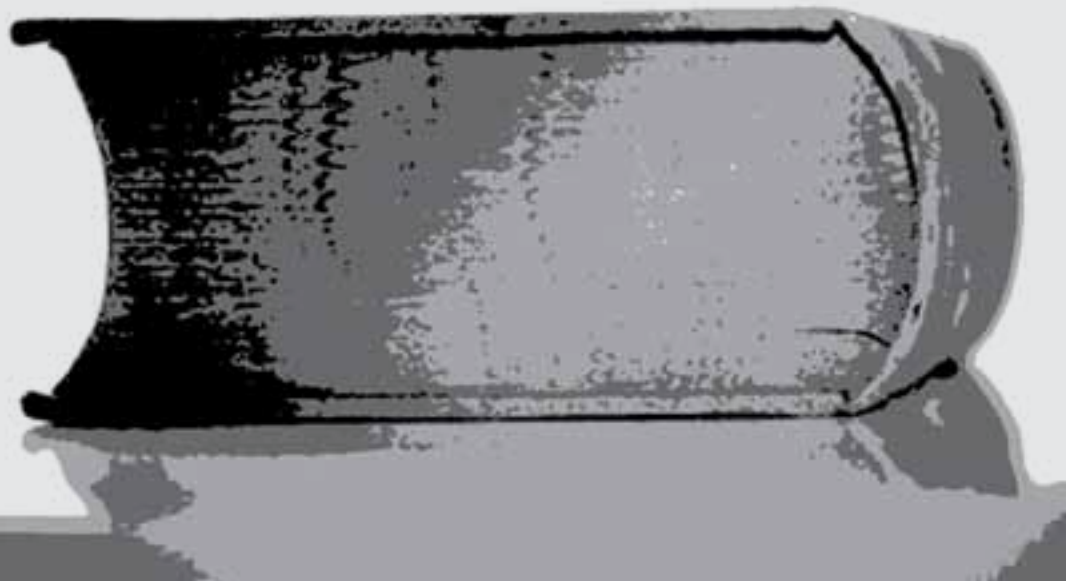
تنظیم: سیده‌طاهره سیدی

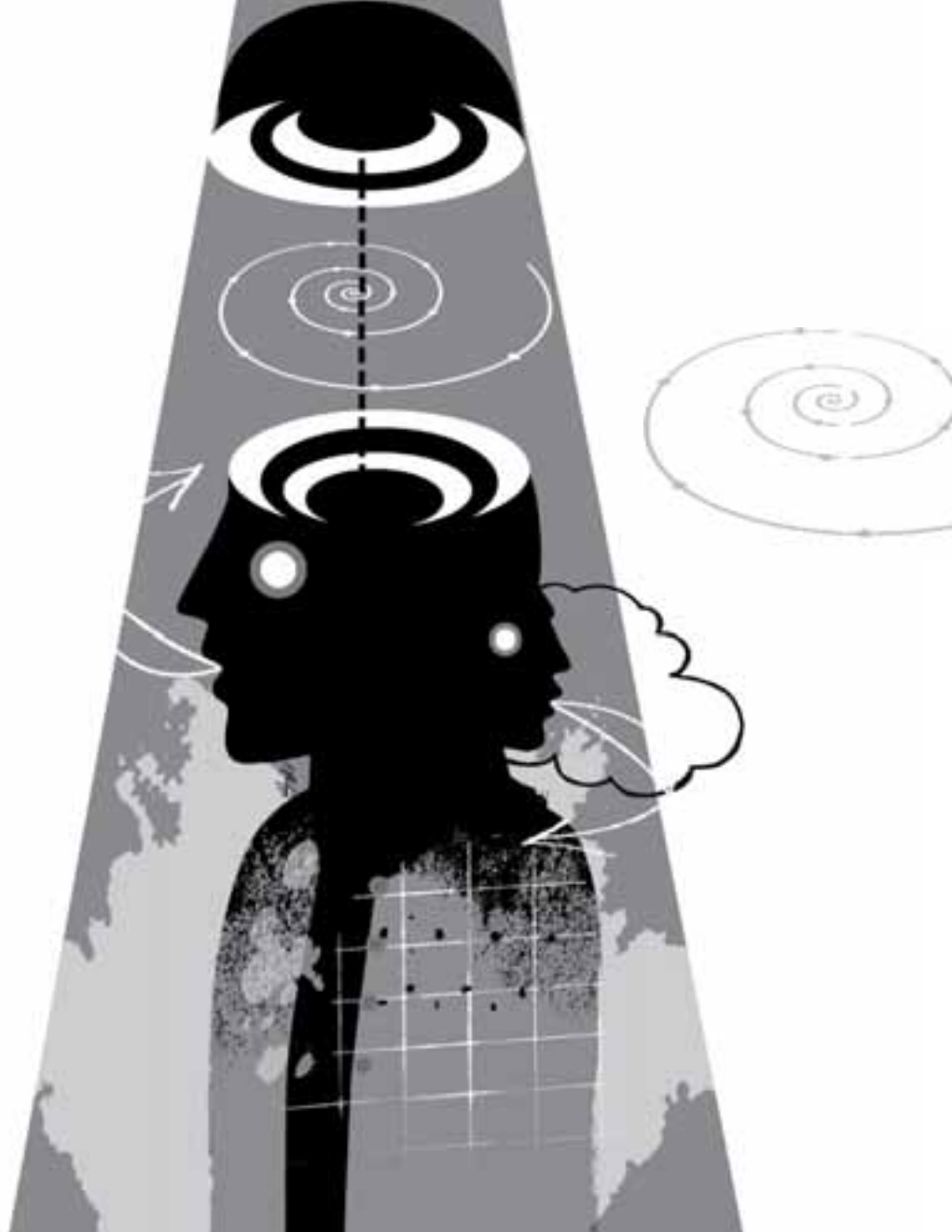
کارشناس ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی

دانشجو: سیده صهبایی / استاد راهنما: دکتر مهدی دوابی / استاد مشاور: دکتر علی‌اکبر خسروی بابادی
رشته تحصیلی: کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی
سال تحصیلی: ۱۳۸۴ / دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، دانشکده روان‌شناسی و علوم اجتماعی
هدف پژوهش، بررسی سبک‌های مدیریت مدارس متوسطه‌ی دولتی و غیرانتفاعی از لحاظ شیوه‌ی مدیریت و انگیزه‌ی موفقیت است. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای ۱۵۰ مدیر و ۴۰۰ دبیر به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند، که از این تعداد ۱۲۰ مدیر و ۳۹۰ دبیر زن و مرد به پرسش‌نامه‌ها پاسخ دادند.
ابزار اندازه‌گیری سبک مدیریتی و انگیزه موفقیت در این پژوهش دو

پرسشنامه محقق ساخته است، که پایایی آن توسط آلفای کرونباخ برای سبک مدیریت ۰/۹۳ و برای انگیزه موفقیت ۰/۸۸ برآورد شد. روش پژوهش حاضر از نوع علمی-مقایسه‌ای است. و سؤالات پرسشنامه براساس نظریه‌ی رنسیس لیک در زمینه سیستم‌ها و سبک‌های مدیریت در سازمان‌ها طراحی شده است. سبک‌های مدیریت بررسی شده در این پژوهش عبارتند از: ۱. آمرانه استثماری، ۲. آمرانه خیرخواهانه، ۳. مشاوره‌ای، ۴. مشارکتی
نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که از میان روش‌های گوناگون مدیران، به ترتیب موفقیت مدیران سبک مشارکتی، مشورتی و آمرانه‌ی خیرخواهانه بیشتر از مدیران روش آمرانه‌ی استثماری است. براساس این پژوهش سابقه‌ی خدمت، نوع مدرسه و تحصیلات مدیران روی انگیزه‌ی موفقیت آنان تأثیر به‌سزایی دارد.

مقایسه‌ی سبک‌های مدیریتی مدیران و انگیزه‌ی موفقیت آنان در دبیرستان‌های دولتی و غیرانتفاعی شهر تهران سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳





ژان پیاژه (۱۹۸۰-۱۸۹۶) یکی از مهم‌ترین نظریه‌های رشد عقلانی را ارائه داده است. او رشد شناختی را به چهار مرحله تقسیم کرده که عبارتند از: ۱. مرحله حسی حرکتی، ۲. مرحله پیش عملیاتی، ۳. مرحله عملیاتی عینی، ۴. مرحله عملیاتی صوری. بسیاری از نظریه پردازان شناختی نظریه‌ی پیاژه را اساس نظریه‌ی خود قرار داده‌اند. مشاوران مدرسه باید از مراحل رشدی برای شناخت و شرایط شناختی کنونی دانش آموز، آگاهی داشته باشند.

دوره‌ی پنجم / شماره‌ی ۱ / پاییز ۸۸

مناخاطری

رشد شناختی کودکان و نوجوانان

نشده‌اند. بدین معنا که ساختارهای شناختی دانش آموز، عقب‌تر از توانایی اوست. پیاژه بر این باور است که کودکان این مرحله را به شیوه‌های متفاوتی پشت سر می‌گذارند. او در این مرحله تأکید کمتری بر سن کودکان دارد. بسیاری از دانش‌آموزان که در محیطی مناسب پرورش می‌یابند توانایی یادگیری و کسب مهارت‌های لازم را برای انجام تکالیف شناختی دارند. پژوهش‌های گوناگون نشان می‌دهد، دانش‌آموزانی که به اندازه‌ی کافی در این مرحله برانگیخته نشده‌اند، وقتی در محیطی محرک قرار می‌گیرند به سرعت می‌توانند نمره‌های بالاتری کسب کنند.

تا بتواند مکعب را بگیرد. سومین ویژگی این مرحله سازماندهی^۴ است. براساس این ویژگی که کودک باید بتواند به‌طور هم‌زمان دو فعالیت را با هم ترکیب کند. نوزادان برای کسب مهارت‌های شناختی در این مرحله، نیاز به محیطی محرک دارند. البته وراثت نیز در این زمینه نقش دارد.

نقش مرحله‌ی حسی- حرکتی برای مشاور مدرسه

بسیاری از دانش‌آموزانی که مشاور مدرسه با آن‌ها سروکار دارد، در محیطی محرک بزرگ

مراحل رشد شناختی پیاژه

۱. مرحله‌ی حسی حرکتی (تولد تا دو سالگی)

در این مرحله نوزادان با استفاده از طرحواره‌هایی^۱ چون مکیدن، گرفتن (چنگ انداختن) و ضربه زدن با دنیای بیرون ارتباط برقرار می‌کنند. این طرحواره‌ها الگوهای فعالیت حرکتی هستند. نوزادان پدیده‌ی درون‌سازی^۲ را برای شناخت اشیاء به کار می‌گیرند. هنگامی که روش فعلی نوزاد با محیط متناسب نباشد برون‌سازی^۳ می‌کند. کودک پتو را تکان می‌دهد

۲. مرحله‌ی پیش‌عملیاتی (۷-۲ سالگی)

کودکان در این مرحله فکر کردن- استفاده از نمادها و تصاویر ذهنی- را می‌آموزند؛ اما تفکر آن‌ها نامنظم و غیرمنطقی است. شیوه‌ی تفکر آنان با بزرگسالان بسیار متفاوت می‌باشد. کودک در این مرحله به گستره‌ی اندکی توجه دارد. وقتی کودک در این مرحله فعال باشد یادگیری فرایندهای شناختی در او به سرعت انجام می‌گیرد. افزون بر این پیازه دریافتی است که کودکان در این مرحله نمادهایی چون زبان را نیز می‌آموزند، بهترین سن برای این یادگیری ۲ تا ۴ سال است.

نقش مرحله‌ی پیش‌عملیاتی برای مشاور مدرسه

کودکان در این گروه سنی به سختی می‌توانند مسایل را از دیدگاه دیگران ببینند. کودکان تنها وقتی می‌توانند با دیگران همدلی کنند که آنان نیز مانند خودشان احساس و فکر کنند. بهترین شیوه‌ی مشاوران مدرسه، یاری کودک به کسب مهارت‌های اجتماعی است؛ به گونه‌ای که کودکان بفهمند رفتار آنان چه احساسی را در دیگران ایجاد می‌کند. بهترین شیوه برای این کار، نمایش عروسکی یا ایفای نقش است. وقتی کودکان در یادگیری نقش فعال داشته باشند، بیشتر می‌آموزند. با کودکان این گروه سنی گفت‌وگوی طولانی نداشته باشید. اثربخش‌ترین شیوه برای آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان در این سن فعالیت‌های هنری و بازی است.

۳. مرحله‌ی عملیاتی عینی (۷ تا ۱۱ سالگی)

در این مرحله، تفکر، بسیار منطقی‌تر، انعطاف‌پذیرتر و سازمان‌یافته‌تر از اوایل کودکی است، اما تنها در مورد اشیا و فعالیت‌های عینی، کودک در این مرحله هنوز نمی‌تواند اشیا و اعداد را طبقه‌بندی کند و قانون پایداری اشیا را نمی‌شناسد. کودک در نتیجه‌گیری همه‌ی جوانب

را با هم در نظر می‌گیرد. حیطه‌ی توجه کودک در این دوره سنی، بیشتر می‌شود. افزون بر این کودک، همدلی با دیگران را آغاز می‌کند. این توانایی، او را در برقراری ارتباط با دیگران و رویارویی با کشمکش‌ها و ناسازگاری‌ها یاری می‌نماید. زندگی کودکان در این دوره سنی بیشتر بر پایه‌ی اینجا-و-اکنون است.

نقش مرحله‌ی عملیاتی عینی برای مشاور مدرسه

توانایی مهمی که کودک در این دوره به‌دست می‌آورد، همدلی نمودن است. مشاور مدرسه باید تلاش کند این توانایی را در شرایط ناسازگاری و کشمکش ازجمله زمانی که کودک مشکلات رفتاری دارد تقویت کند. گستره‌ی توجه کودک در این دوره سنی بیشتر شده است. بنا بر این او باید از برقراری ارتباط با مشاور مدرسه و دیگران بهره بگیرد. در این مرحله تشکیل گروه به‌منظور گفت‌وگو کردن بسیار اثربخش است. توجه و پرداختن به اینجا- و اکنون بسیار زیاد است. اهداف باید کوتاه‌مدت باشند؛ زیرا بسیاری از کودکان توانایی شناختی برای تفکر بلندمدت را ندارند. در این مرحله هنوز کودکان بازی کردن و نقاشی کردن را دوست دارند؛ این ویژگی می‌تواند بسیار سودمند باشد، به‌ویژه وقتی که دانش‌آموز بتواند رفتارهای برگشتی^۵ را از خود نشان بدهد. در این دوره سنی می‌توان «الگوی حل مسأله»، شیوه‌های جلوگیری از زورگویی و دیگر مفاهیم ساده را به دانش‌آموز آموزش داد. آنان توانایی شناختی برای فهم و به‌کارگیری این قوانین را دارند.

۴. مرحله‌ی عملیاتی صوری (۱۲ سالگی تا بزرگسالی)

توانایی تفکر نظام‌مند در مورد مفاهیم کاملاً انتزاعی و برنامه‌های ذهنی، در جوانی شکل می‌گیرد. جوانان توانایی استدلال‌هایی را دارند که کودکان در مرحله‌ی عملیات عینی بدون نقاشی کشیدن نمی‌توانند آن را انجام دهند. اگر x از y کوتاه‌تر باشد و x از z بلندتر باشد چه کسی

بلندترین است؟ نوجوانان می‌توانند در ذهن خود به افکارشان نظم دهند. افزون بر این نوجوانان می‌توانند به شیوه‌ای سازمان‌یافته فعالیت کنند. کودکان در مرحله‌ی عملیاتی عینی در اینجا- و اکنون زندگی می‌کنند. نوجوانان معمولاً در مورد آینده و ماهیت جامعه می‌اندیشند. بسیاری از نوجوانان در آغاز این دوره بازگشت می‌کنند و خودمدار می‌شوند. معمولاً توانایی شناختی آنان فراتر از پایداری هیجانی‌شان است.

نقش مرحله‌ی عملیاتی صوری برای مشاور مدرسه

این دانش‌آموزان برای انجام هر کاری توانایی شناختی دارند. تعیین اهداف کوتاه و بلندمدت برای آنان بسیار مهم است. بررسی اهداف آموزشی و شغلی برای این دانش‌آموزان می‌تواند انگیزه‌ی بسیار بزرگی باشد. چون در این مرحله سنی دانش‌آموزان تمایل شدیدی به اجتماعی شدن دارند، تشکیل گروه برای آنان می‌تواند بسیار اثربخش باشد. مواجهه با خودمداری ابزار مناسبی است، زیرا نوجوانان توانایی شناختی را برای همدلی کردن دارند. توجه و پرداختن به بعد منطقی در برابر بعد عاطفی و هیجانی می‌تواند آنان را در تصمیم‌گیری‌های عاقلانه‌تر، یاری کند. با این وجود این دوره سنی برای دانش‌آموزان زمان بسیار مناسبی برای ابراز احساسات و شنیده شدن است. این امر می‌تواند دانش‌آموزان را وقتی نیاز به مهم بودن دارند، یاری کند تا احساس ارزشمندی، نمایند.

پی‌نوشت

1. Schemes
2. Assimilation
3. Accommodation
4. Organization
5. Regressive behaviors
6. Egocentric

منبع
<http://mis.spps.org/counselors/development/cognitive.html>

برک، لورای، روان‌شناسی رشد، (یحیی سیدمحمدی،

مترجم)، تهران: انتشارات رشد

کاپلان، پاول (۲۰۰۰)، روان‌شناسی رشد، (مهرداد

فیروزبخت، مترجم)، تهران: انتشارات رسا

انعکاس دادن

را به خاطر بسپارد، این کار می‌تواند اطلاعات ارزشمندی از مراجع در اختیار مشاور قرار دهد تا در موقع مناسب از آن‌ها استفاده کند. دانش‌آموز در جلسه مشاوره تمایلی به شنیدن نصیحت ندارد بلکه می‌خواهد سخنانش شنیده و درک شود. منفعلانه گوش دادن و در پی راه‌حل بودن یا ارایه پاسخ‌های کوتاه نه تنها احساس درک شدن را به دانش‌آموز نمی‌دهد بلکه به رابطه او با مشاور لطمه وارد می‌کند. انعکاس دادن از جمله فنون گوش‌دادن فعال به سخنان دانش‌آموز است که استفاده مناسب و بجا از آن می‌تواند دانش‌آموز را تشویق نماید با ادامه‌ی سخنانش مشاور را به دنیای درونی خویش راه دهد.

انعکاس^۱

وقتی به آینده نگاه می‌کنید انعکاس خود را در آن می‌بینید. این انعکاس اطلاعات مهمی را در مورد خودتان به شما می‌دهد. وقتی در مشاوره فن انعکاس را بکار می‌گیرید مانند آینه عمل می‌کنید. با این فن محتوای گفتار یا احساسات گوینده و یا ترکیبی از این دو حالت را به دانش‌آموز منعکس می‌کنید. در این مهارت نباید هر چه را که شنیده‌اید، عیناً تکرار کنید بلکه باید آن‌چه را که فهمیده‌اید، بازگو نمایید. و از زبان خودتان استفاده کنید. انعکاس‌دادن به شیوه‌ای درست بسیار اهمیت دارد. در غیر این صورت کودک یا نوجوان فکر می‌کند او را درک نکرده‌اید و صحبت‌هایش را طوطی‌وار به خودش برگردانده‌اید. این سه هدف در انعکاس‌دادن دنبال می‌شود:

۱. دانش‌آموز متوجه می‌شود مشاور به سخنان او گوش می‌دهد و آن‌ها را درک می‌کند.^۲
- دانش‌آموز به احساسات هیجانی و محتوای گفته‌های خودش بیشتر توجه می‌کند و بر آن‌ها متمرکز می‌شود.^۳ دانش‌آموز به ادامه صحبت و ابراز افکار و احساساتش تشویق می‌شود (گلدارد و گلدارد ترجمه‌ی یوسفی لویه، خاطری و متین، ۱۳۸۷).
- بنابر این توضیحات انعکاس سه حالت کلی دارد: ۱. انعکاس محتوا^۲، ۲. انعکاس احساسات^۳، ۳. انعکاس ترکیبی^۴ (محتوا و احساسات)

مشاور، نخست یک شنونده فعال است. برای این‌که دانش‌آموز احساس ارزشمندی کند بهترین شیوه آن است که فعالانه به صحبت‌های او گوش دهیم. مشاور با گوش دادن به آنچه مراجع می‌گوید می‌تواند او را در شناسایی مشکلاتش یاری نماید و راه‌حل‌های مناسب جهت رفع آن‌ها را پیدا کند. لازم است مشاور به آن‌چه دانش‌آموز می‌گوید، با دقت توجه کند و کوچک‌ترین جزئیات



۱. انعکاس محتوا

در انعکاس محتوا مشاور با اطلاعات و افکاری سر و کار دارد که محتوای آن چه را که دانش آموز می گوید می سازد. در این فن مشاور مهمترین اجزای صحبت های دانش آموز را انتخاب و به شیوه ای واضح تر و روشن تر برای خود دانش آموز بیان می کند. مشاور سعی می کند تا عناصر سازنده اصلی را بدست آورده و آن ها را منعکس نماید. به نمونه های زیر توجه کنید: دانش آموز: «وقتی با مامان و داداشم بیرون می ریم مامانم به حرف من گوش نمی ده. بهش می گم برام چیزی بخره نمی خره. ولی وقتی داداشم می گه به حرفش گوش می ده و براش می خره. مامانم به سؤال های من جواب نمی ده ولی داداشم سؤال کنه جوابشو می ده».

مشاور: «تو می خوای بگی مامان بین تو و برادرت فرق می گذاره. به حرف های اون گوش می ده ولی به حرف های تو گوش نمی ده. دلت می خواد مادرت بیشتر به تو توجه کنه».

دانش آموز: «پدرم بیشتر وقت ها نیست. دائم باید به مأموریت بره. وقتی هم که می یاد خونه زیاد می خوابه. من خیلی کم می بینمش».

مشاور: «پدرت مشغله کاری زیادی داره و برای تو وقت کم می ذاره».

دانش آموز: «هفته آینده مسابقه کاراته دارم. این مسابقه برای من خیلی مهمه. خیلی تمرین کردم. دلم می خواد برنده بشم. به پدرم ثابت کنم که وقتمو تلف نکردم».

مشاور: «برای این مسابقه خیلی تلاش کردی. دلت می خواد برنده بشی تا پدرت ارزش کارت رو بفهمه».

۲. انعکاس احساسات

انعکاس احساسات یکی از مهمترین مهارت های خرد است. در این مهارت مشاور احساسات هیجانی دانش آموز را شناسایی کرده و به خود او باز می گرداند. به نمونه های زیر توجه کنید: دانش آموز: «دلم می خواد حال داداشمو جا بیارم. دلم می خواد کتکش بزنم».

مشاور: «تو از برادرت خیلی عصبانی هستی».

دانش آموز: «روزهایی که ریاضی دارم کلافه می شم. معلم ریاضی خیلی سخت گیره. ازش متنفرم».

مشاور: «از معلم ریاضی بدت می یاد».

دانش آموز: «علی دوستم خیلی احساس زرنگی می کنه. هر وقت که با هم بیرون می ریم انتظار داره من پول خرج کنم. حس می کنم از من سوءاستفاده می کنه».

مشاور: «از دوستت علی خیلی دلخوری».

۳. انعکاس ترکیبی

مشاور می تواند در جریان مشاوره، ترکیبی از این دو مهارت یعنی انعکاس محتوا و انعکاس احساسات را بکار ببرد. به نمونه های زیر توجه کنید:

دانش آموز: «یه پسره توی کلاس مون هست اسمش امید. بی تربیته، به من فحش می ده، حتی منو کتک می زنه. دلم می خواست یه قدرتی داشتم که بتونم داغونش کنم».

مشاور: «تو از این که امید اذیت می کنه عصبانی هستی. دلت می خواد یه جوری کارهاشو تلافی کنی».

دانش آموز: «خسته شدم از زمانی که می رم خونه هنوز استراحت نکردم مامانم می گه برو سر درسهات. اصلاً اجازه نمی ده بازی کنم. به حرف های من گوش نمی ده، ولی دوست داره من بهش گوش بدم. اون هم وقتی می گه برو نون بخر من هم لج می کنم می گم نمی رم درس دارم».

مشاور: «وقتی مامان بهت اجازه نمی ده بازی کنی ازش دلخور می شی. بعد تو هم به حرفش گوش نمی دی».

دانش آموز: «پدرم با من جوری رفتار می کنه که انگار من بچه ام. ازش خیلی ناراحتم. وقت هایی که با دوست هام قرار می گذاریم بیرون بریم، مدام به من تلفن می زنه، منو چک می کنه».

مشاور: «وقتی پدرت تو رو چک می کنه ازش عصبانی می شی. دلت می خواد پدرت بیشتر روی

تو حساب کنه».

در استفاده از فن انعکاس، باید به این دو نکته توجه داشت: اول این که در استفاده از این فن مشاور بهتر است از جملات کوتاه استفاده کند. زیرا جملات طولانی، دانش آموز را از آن چه که در حال تجربه آن است دور می کند و او را از دنیای خویش بیرون آورده و وارد دنیای مشاور می کند. دیگر این که بهتر است مشاور یا از انعکاس احساس استفاده کند یا از انعکاس محتوا نه از هر دو با هم. این امر به خصوص هنگامی که از انعکاس احساس استفاده می شود بیشتر صادق است. گاهی اوقات انعکاس احساس به تنهایی و بدون اشاره به محتوا با قدرت می تواند به مراجع کمک کند تا احساسی را که سعی در پنهان کردن آن داشته از آن خود کند. تجربه احساسات اغلب دردآور است اما نوعی پالایش محسوب می شود که به دانش آموز کمک می کند (گلدارد، ۱۳۸۲).

مشاوران می بایست به این نکته نیز توجه داشته باشند که انعکاس دادن احساسات و محتوای گفته ها و حتی رفتارهای دانش آموز با وجود سادگی از ظرافت و حساسیت خاصی برخوردار است. مهارت پیدا کردن در این فن مستلزم تمرین است. به شیوه های مختلف می توان از این فن استفاده کرد. هر مشاور می تواند به سبک خودش به انعکاس دادن بپردازد. مثال های ارائه شده صرفاً نمونه ای از انعکاس دادن است.

پی نوشت

1. Reflection
2. Reflection of content
3. Reflection of feelings
4. Reflection of content and feelings

منبع

۱. گلدارد، دیوید (۱۳۸۲). مفاهیم بنیادی و مباحث تخصصی در مشاوره (سیمین حسینیان، مترجم). تهران: انتشارات کمال تربیت.
۲. گلدارد، کاترین و گلدارد، دیوید (۱۳۸۷). مهارت های مشاوره در زندگی روزمره (مجید یوسفی لویه، منا خاطری و آذر متین، مترجمان). تهران: انتشارات زریاب اصل.



آشنایی با اختلالات اضطرابی دانش آموزان و راههای مقابله با آن در مدرسه

مریم صیاد شیرازی
کارشناسی ارشد مشاوره

مقدمه

رشد هیجانی برای همه ی انسان ها یک چالش به شمار می رود. کودک در زمانی کمتر از یک دهه، از حالت درک هیجانی محدود، به فردی تبدیل می شود که از لحاظ هیجانی پیچیده است. با افزایش سن، تعداد و پیچیدگی تجارب هیجانی و نیز مطالبات برای تعدیل تظاهرات هیجانی افزایش می یابد. تعجب آور نیست که بعضی از کودکان درگیر این چالش ها می شوند و اختلالات هیجانی را تجربه می کنند. یکی از انواع اختلالات هیجانی اختلال اضطرابی است که می تواند در صورت مزمن شدن موجب بروز مشکلاتی در زندگی بزرگسالی شود (کندال، ۲۰۰۳).

اضطراب امتحان یکی از شایع ترین اختلالات اضطرابی است که دانش آموزان به آن مبتلا هستند به طور کلی کمتر کسی است که در طول دوران تحصیل خود حالت های اضطرابی را تجربه نکرده باشد و یا با آن آشنا نباشد.

دانش آموزان کم و بیش با این حالت ها دست به گریبان هستند جهت آشنایی بیشتر با علائم - سبب شناسی و راهبردهای مقابله ای با آن به این موضوع خواهیم پرداخت.

نشانه‌شناسی

به‌طور کلی بروز اضطراب دارای ۳ مؤلفه اصلی است: (مانیس و اولندیک، ۲۰۰۵)

۱. مؤلفه‌ی جسمی (آن‌چه فرد در بدن خود احساس می‌کند) مانند: ضربان سریع قلب، تنگی نفس، گیجی، خشکی دهان، تهوع یا اسهال
۲. مؤلفه‌ی شناختی (آن‌چه فرد راجع به آن فکر می‌کند) مانند: اگر از عهده‌ی امتحان برنیایم، اگر سوالات سخت باشد، اگر سر امتحان حالم بد شود و...

۳. مؤلفه‌ی رفتاری (آن‌چه که فرد انجام می‌دهد) مانند: نداشتن تمرکز در جلسه‌ی امتحان، عدم توانایی در پاسخ دادن به سوالات امتحان، ترک جلسه‌ی امتحان

هریک از این مؤلفه‌ها نقش مهمی در

شروع و تداوم دوران اضطراب ایفا می‌کنند. و دانش‌آموزان این مؤلفه‌ها را بسته به ماهیت اضطرابشان به‌صورت تصادفی تجربه می‌کنند.

سبب‌شناسی

- نداشتن آمادگی کافی برای امتحان
- وجود رقابت درسی زیاد بین دانش‌آموزان
- سخت‌گیری بیش از حد خانواده
- ترساندن کودک از امتحان به‌وسیله‌ی خانواده و یا اولیا مدرسه
- بعضی مسایل و مشکلات روانی مثل وسواس
- فشار وارده از دیگران بر دانش‌آموز یا از فرد به خود
- چگونگی ارزیابی خود



- نحوه ی زندگی در گذشته و آینده
- چگونگی روبه‌رو شدن با شکست یا موفقیت

- تفکر و تصور بدبینانه
- نداشتن نحوه ی یادگیری مؤثر و مفید
مطالب موردنظر

- روحیه ی رقابتی سالم یا ناسالم
- افکار، احساسات، تصورات، نظرات و حالات شخصی درباره ی خود و انتخاب محل تحصیل

- ترس از شکست
- قبول این نظریه که «من آدم لایق و شایسته‌ای نیستم». (علیخانی، ۱۳۸۳)

- صفات مزاجی کودک: کودکانی که مزاج «شورا» دارند یا در «گرم شدن کندهستند» برای ابتلا به حالات اضطرابی مستعدترند.

- رفتار و نگرش پدر و مادر: نگرانی مفرط و درگیر شدن افراطی والدین با کودک، ایجاد اضطراب و وابستگی شدید در کودک کرده و سطح اضطراب را در بسیاری از موقعیت‌ها بالا می‌برد (هور، ۱۹۹۶)

راه‌های پیشگیری از اضطراب امتحان در میان دانش‌آموزان

حال که بانسانها و عوامل زمینه‌ساز اضطراب در بین دانش‌آموزان آشنا شدیم قبل از این‌که به درمان بپردازیم با عوامل پیشگیری از اضطراب امتحان در مدارس آشنا می‌شویم تا با کمک آن این اختلال را در مدارس به حداقل برسانیم:

- توقعات واقع‌گرایانه داشته باشید ولی هنگامی‌که به دانش‌آموزان آن‌طور که باید و شاید خوب عمل نمی‌کنند از نشان دادن واکنش

افراطی بپرهیزید.

- اگر دانش‌آموز برای درس خواندن حداکثر سعی خود را به‌کار می‌گیرد، او را تشویق کنید و به او جایزه بدهید، حتی اگر نمرات او به اندازه‌ی تلاش وی خوب نباشد.

- برای این‌که به دانش‌آموز کمک کنید تا بر احساس تشویش و نگرانی قبل از امتحان فائق آید، اطمینان یابید که به خوبی درس خوانده و آماده‌ی امتحان است.

- به او کمک کنید تا برنامه‌ی درسی خوبی تنظیم کند. وقتی امتحانی در پیش است، دانش‌آموز را تشویق کنید، یک برنامه‌ی درسی مدون برای خود بنویسید تا بتواند زودتر از موعد، خود را آماده‌ی امتحان کند.

- مطلب درسی را به بخش‌های کوچکتر تقسیم کنید و هر روز بخشی را طبق برنامه برای مطالعه در نظر بگیرید.

- به دانش‌آموز کمک کنید تا مهارت‌های مطالعه را بیاموزد. علامت گذاری نکات مهم یادداشت‌برداری و روش‌های خاص مطالعه را به او یاد دهید. (علیخانی، ۱۳۸۳)

- هدف امتحان باید ارزیابی دانسته‌های دانش‌آموزان باشد نه نادانسته‌های آن‌ها.

- در ارزشیابی میزان یادگیری دانش‌آموزان نباید فقط نمره امتحان را ملاک و معیار قرار دهید. از دیگر شیوه‌هایی چون تحقیق، کنفرانس، ارزیابی‌های شفاهی،... نیز استفاده کنید.

- قبل از امتحانات اصلی از امتحانات فرضی و آزمایشی به منظور آشناسازی دانش‌آموزان به سؤالات و نحوه ی امتحان استفاده کنید. این امر کمک می‌کند تا هم میزان اضطراب دانش‌آموزان

را نسبت به امتحان اصلی پیش‌بینی کند و هم به تدریج با حساسیت‌زدایی، اضطراب آن‌ها را کاهش داده و میزان اعتماد به نفسشان را بالا می‌برد.

- از برگزاری امتحانات با وقت بسیار اندک باید اجتناب کنید.

- بهتر است ترتیب سؤالات از ساده به دشوار باشد تا دانش‌آموزان با پاسخ به سؤالات آسان انگیزه و دلگرمی لازم را به‌دست آورند.

- بهتر است به دانش‌آموزان توصیه کنید که در ابتدای جلسه به همه سؤالات امتحان نگاه نکنند و سؤال به سؤال جلو بروند و پاسخ دهند. این امر باعث می‌شود تا از تداخل و مزاحمت به خاطر آمدن پاسخ دیگر سؤالات در هنگام پاسخ دادن به یک سؤال جلوگیری شود و دانش‌آموزان به سؤالاتی که جواب آن‌ها را نمی‌دانند به گونه تداخلی و افراطی فکر نکنند.

- از طرح سؤالاتی که کاملاً جنبه‌ی حفظ کردنی دارند حتی‌الامکان اجتناب نمائید.

- سؤالات را باید به‌صورتی تنظیم کنید که دانش‌آموزان فرصت به‌کار بستن معلومات خود را در موقعیت‌های دیگر داشته باشند.

– سوالات باید کاملاً خوانا، روشن، صریح، قابل فهم و بی نیاز از تعبیر و تفسیر باشد، چرا که هرگونه ابهام در سوالات مطرح شده می تواند موجب تشدید اضطراب دانش آموزان شود (بیابانگرد-۱۳۷۸)

درمان

در این جا این سؤال مطرح می شود که اگر با وجود به کار بستن تمامی موارد بالا با دانش آموزی مواجه شدید که اضطراب دارد چه کار باید بکنید؟ در این صورت لازم است به نکات و موارد زیر توجه نمائید:

– در جلسات فردی از طریق تماس چشمی مداوم، گوش دادن فعال، توجه مثبت بدون قید و شرط، پذیرش گرم و فعالانه سطحی از اعتماد را با دانش آموز برقرار کنید تا سبب افزایش توان او در شناسایی و ابراز احساسات اضطرابی شود.

– اجرا و آموزش تن آرامی (عضلانی Relaxation) به دانش آموز برای کاهش سطح اضطراب

– کاهش دادن تلاش های والدین برای کنترل دانش آموز (جانگی، ۲۰۰۷)

– حساسیت زدایی منظم: این روش تکنیک رفتاری است که به میزان زیادی برای درمان اضطراب امتحان استفاده شده است برای انجام عمل حساسیت زدایی مشاور و مراجع طی چند جلسه به بررسی مشکل و درک چگونگی اضطراب مراجع می پردازند و موقعیت های خاص و اضطراب زا را مشخص می کنند. پس از مشخص شدن نوع اضطراب مراجع و موقعیت هایی که در او اضطراب ایجاد می کنند، درمانگر تکنیک حساسیت زدایی منظم و اصول زیربنایی آن را معرفی می کند. سپس مراجع با کمک درمانگر فهرستی از محرک های اضطراب زا را با رعایت سلسله مراتب تهیه می نماید. در این فهرست موقعیت هایی که بیشتر از همه اضطراب زا هستند. در بالای فهرست و آن هایی که کمتر از همه اضطراب ایجاد می کنند، در پائین فهرست قرار داده می شوند. آن گاه بعد از آموزش تن آرامی و عضلانی به مراجع، مشاور به او کمک می کند تا در یک حالت آرامش کامل قرار گیرد. در مرحله ی آخر، درمانگر برای مراجعی که کاملاً در حالت استراحت قرار گرفته است، محرک های اضطراب زا را یکی یکی ارائه می دهد. در ارایه محرک های اضطراب زا درمانگر از پائین ترین سطح جدول شروع می کند و به تدریج به سمت موقعیت هایی پیش می رود که بیش از همه اضطراب ایجاد می کنند.

– یادگیری مشاهده ای (سرمشق گیری): مطالعات نشان داده است که افراد دارای اضطراب امتحان بالا در مقایسه با افراد دارای اضطراب امتحان پائین نسبت به نشانه ها و قرینه های سرمشق گیری حساس تر هستند. به همین دلیل

برخی از پژوهشگران از سرمشق گیری به عنوان یک روش درمانی برای اضطراب امتحان استفاده می کنند. شکل دیگر یادگیری مشاهده ای حساسیت زدایی جانشینی است که در آن آزمودنی حساسیت زدایی فرد دیگر را مشاهده می کند. یک نوع از حساسیت زدایی، روش جانشینی فعال است که در آن آزمودنی افکار خودش را در طی ارایه صحنه به زبان می آورد.

آموزش مهارت های مطالعه: شاید اضطراب امتحان یک واکنش طبیعی است که از مطالعه ای ضعیف و مهارت های امتحان دهی ناکارآمد ناشی می شود. اگر این طور باشد می توان انتظار داشت که مشاوره در مورد مهارت های مطالعه، اضطراب امتحان را کاهش و نمرات درسی را افزایش خواهد داد با این که مهارت های مطالعه به تنهایی گاهی اوقات در کاهش اضطراب امتحان مؤثر است به نظر می رسد مهارت های مطالعه به اضافه حساسیت زدایی به آرمیدگی نیز به کاهش اضطراب منجر می شود (بیابانگرد، ۱۳۷۸)

منابع

۱. فیلیپ سی، کندال (۲۰۰۳)، اختلالات کودکی – (کلاتری و گوهری انارکی، مترجمان) اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی
۲. ساراج – ماتیس – توماس ج. اولندیک (۲۰۰۵) – اضطراب و وحشتزدگی در کودکان و نوجوانان – (توزنده جانی، ابوالقاسمی، مترجمان)، تهران: انتشارات مرنندیز
۳. علیخانی، ویدا (۱۳۸۳)، چرا دانش آموزانم، تهران: انتشارات پویش اندیشه
۴. پیتر هور (۱۹۹۶)، روان پزشکی کودک، (نصرت...) پورافکاری، مترجم، تبریز: انتشارات معاونت پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی تبریز
۵. بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۷۸)، اضطراب امتحان، تهران: انتشارات نشر فرهنگ اسلامی
۶. آرتوری، جانگما – ال، مارک پیترسون، ویلیام بی مک اینیز (۲۰۰۷)، روان درمانی نوجوانان، (محمدیان و کیمیایی، مترجمان)، تهران: انتشارات رشد

آسیه شریعتمدار
دانشجوی دکترای مشاوره

ساختاری پیشنهادی برای آموزش خانواده

اشاره

یکی از نقش‌های مهم مشاوره مدرسه، ایجاد ارتباط میان خانواده و مدرسه است. جلسات آموزش خانواده، می‌تواند در ایجاد این پل ارتباطی به نحو موفقیت‌آمیزی عمل کند. اگر مشاور برای آموزش خانواده‌ها هدف و روش‌های سازمان‌یافته‌ای را در نظر داشته باشد و هر سال جلسه‌های آموزش خانواده را زنجیره‌وار (و نه بدون ارتباط باهم) در جهت رسیدن به هدف‌ها، برنامه‌ریزی کند، احتمال توجه به جلب همکاری خانواده‌ها بیشتر می‌شود. در این بخش برآنیم برای آموزش خانواده‌ها، ساختاری پیشنهادی ارائه کنیم که ابتدا به ایجاد خودآگاهی بیشتر نسبت به روش‌های تربیتی موجود می‌پردازد و سپس شیوه‌های جایگزین را ارائه می‌کند.

مقدمه

در سال گذشته ساختاری پیشنهادی برای آموزش خانواده با محورهای خانواده و ابعاد فردی، اجتماعی و تاریخی ارائه کردیم. امسال ساختار آموزش خانواده را تمرکز بر شیوه‌های فرزندپروری خانواده و تأثیر آن بر رشد و سلامت فرزندان، قرار خواهیم داد. اما پیش از آن که وارد بحث آموزش خانواده شویم، جهت ترغیب شما مشاوران به کسب خودآگاهی بیشتر نسبت به شیوه‌های عملکردتان سؤالاتی را مطرح می‌کنیم:

وقتی قصد دارید رفتاری را در دیگران شکل دهید از چه شیوه‌هایی استفاده می‌کنید؟ آیا با آموزش شیوه درست رفتار موافقت می‌کنید؟ آیا از آن دسته افرادی هستید که اعتقاد دارند افراد باید با کسب تجربه، آزمون و خطا رفتارهای جدید را بیاموزند؟ آیا برای شکل‌دهی رفتار یا عادت به ایجاد مرزبندی و محدودیت قائلید؟ آیا از آن دسته افرادی هستید که برای شکل‌دهی رفتار با هر فرد براساس ارزیابی سن، میزان توانایی و استعداد، ظرفیت و موقعیت فرد، برخورد می‌کنید؟ سبک تربیتی شما چیست؟ در عمل چه قدر توانسته‌اید با ایجاد محدودیت، رفتاری را در دانش‌آموزان شکل دهید؟ در اعمال شیوه‌های تربیتی چه قدر قاطعیت و انعطاف دارید؟ نگرش شما در این زمینه‌ها احتمالاً بر اهداف و شیوه‌های آموزش خانواده‌ها تأثیر گذار خواهد بود.

مشاوران مدرسه در ارتباط با خانواده بارها در برابر این سؤال قرار می‌گیرند که من با فرزندم چه رفتاری داشته باشم؟ چه قدر برای او محدودیت ایجاد کنم؟ امروزه غالب والدین عقیده دارند که نوجوانان و کودکان، آزادی بی‌حد و حصری می‌خواهند، در حالی که این آزادی برای آنان خطرناک است. آنان عقیده دارند ایجاد محدودیت، بهترین راه است چون فرزندان آمادگی خودمختاری را ندارند و در صورت ایجاد فضایی

آزاد، مشکلات رفتاری بروز می‌کند. شما مشاوران حتماً با والدین درمأنده‌ای برخورد کرده‌اید که از دست فرزند خود به تنگ آمده‌اند و نمی‌توانند به هیچ عنوان رفتارهای او را بپذیرند؛ و فرزندشان نیز به هیچ وجه تابع مقررات خانواده نیست، چه می‌توانیم بکنیم که بین هر نسل، نزدیکی بیشتری برقرار کنیم؟ آیا این گسیختگی نسلی گریزناپذیر است و شیوه‌های تربیتی که به این الگو منجر می‌شوند، کدامند؟ چگونه می‌توان از طریق شیوه‌های صحیح تربیتی این شکاف نسلی را به حداقل رساند؟

پیش از آن که پاسخ والدین به صورت مستقیم داده شود، ابتدا آنان را ترغیب کنید تا خودآگاهی بیشتری نسبت به شیوه‌های تربیتی خود کسب کنند و بین رفتارهای تربیتی و رفتارهای فرزندشان رابطه‌ای برقرار سازند. اگر والدین به‌جای آن که ذهن خود را به رفتار نامطلوب فرزند متمرکز کنند، نسبت به رابطه‌ی رفتار خود با عکس‌العمل فرزندشان خودآگاهی پیدا کنند، دیگر نسبت به فرزند خود احساس خشم ندارند و از رابطه خود با او احساس درماندگی نمی‌کنند. بنابراین جلسات آموزش و راهنمایی خانواده را با این سؤالات (و سؤالات دیگری که در جریان برخورد با خانواده‌ها به نظرتان می‌رسد) آغاز کنید:

من در طول رشد فرزندم چه محدودیت‌هایی را برای او ایجاد کرده‌ام؟ در دوران مختلف رشد، او در انجام چه کارهایی و گرفتن چه تصمیم‌هایی آزاد بود. آیا در دوران رشد او تغییراتی در محدودیت‌ها و روش‌های تربیتی خود اعمال کرده‌ام؟ آیا آزادی‌هایی که به او داده‌ام به دنبال لجبازی‌ها، قشق‌شق‌ها یا پراکنده‌ها و پیروی نکردن کودک از دستورات و مقررات بوده است و من مجبور به تسلیم و واگذاری اختیارات شده‌ام یا براساس یک جست‌وجوی واقع‌بینانه و مبتنی بر حس غریزی هماهنگ

با نیازهای فرزندم به او استقلال و اختیارات لازم را داده‌ام، وقتی می‌بینم روش‌ها به نتیجه‌ی مناسب و دلخواه منجر نمی‌شود آیا دایره‌ی مرزبندی‌ها را محدودتر می‌کنم؟ آیا بر روش‌های گذشته همچنان پافشاری می‌کنم و نسبت به فرزندم که مرا به بن‌بست کشانده است احساس خشم پیدا می‌کنم یا به بررسی علت عدم موفقیت می‌پردازم و تغییر رویه می‌دهم؟ دیدگاه‌های من در مورد فرزندم چه قدر با دیدگاه اطرافیان، معلمان و... هماهنگ است؟ آیا درک من از او مطابق واقعیت بیرونی است یا ناشی از هیجانات منفی درونی من نسبت به اوست؟ آیا درک من از فرزندم متغیر، پویا و سیال است و همراه با تجارب جدید به شناخت تازه‌ای از فرزندم می‌رسم یا ثابت است و غیرقابل تغییر؟

از طرف دیگر شیوه‌های تربیتی پدر و مادر ما با ما چگونه بوده است و ما چه احساسی نسبت به آن شیوه‌ها داریم؟ آیا هنوز از روش‌های تربیتی پدر و مادرمان دلخوری‌هایی داریم؟ آیا از آن گله‌مندیم؟ جنبه‌ی سومی که باید قبل از آموزش خودآگاهی، والدین را نسبت به آن برانگیزانیم اعتقادات و باورهای فرزندان ما و رابطه‌ی این باورها با محیط تربیتی خانواده است. آیا فرزند ما شانس، سرنوشت، اتفاقات و رویدادهای بیرونی را باور دارد؟ آیا برای رسیدن به هدفش تلاش می‌کند؟ آیا دارای انگیزه‌ای قوی برای پیشرفت و شکوفایی است یا فردی بی‌تفاوت، بی‌تحرك، متوقع و ناراضی است؟

آیا تغییر سبک فرزندپروری ممکن است؟

شما مشاوران به این سؤال چگونه پاسخ می‌دهید؟ آیا بدون این که بر دانش خود تکیه کنید شخصاً به امکان تغییر کردن، اعتقاد دارید؟ آیا می‌توان سبک فرزندپروری و خلق و خویهای

والدین را که در طی سال‌ها شکل گرفته و جزئی از منش فرد شده است، تغییر داد؟ نگرش شما در این مورد بر نحوه‌ی آموزش و برخورد شما با والدین تأثیرگذار خواهد بود. اگر شما شخصاً به تغییر قائل باشید حتماً تجربی دارید که آن‌ها را به والدین انتقال دهید. اما اگر فقط براساس دانش روان‌شناختی خود به آموزش سبک‌های فرزندپروری اقدام کنید، تنها به انتقال دانش خود پرداخته‌اید؟ با آگاهی یافتن از نگرش خود می‌توانید در صورت لزوم همین نگرش را هم تغییر دهید. نگرشی که بر ثبات رفتارها، خلق و خو و منش اصرار می‌ورزد نمی‌تواند امید به تغییر را در دیگران القا کند.

برای ایجاد تغییر در سبک فرزندپروری سه گام لازم است: الف- خودآگاهی نسبت به شیوه‌ی موجود، درک ضرورت ایجاد تحول و تصمیم‌گیری برای تغییر ب- تغییر هدف والدین مثلاً از این که هدفشان وادار کردن فرزند به تبعیت از والدین باشد به این سمت تغییر کند که شکوفایی و بالندگی را در فرزند خود تقویت نمایند یا از مبارزه‌ی قدرت با فرزند به سمت ابراز عواطف مثبت و جلب و جذب و همراهی با او تغییر هدف دهند و ج- تغییر احساسات به این صورت که والدین بررسی کنند تا به حال با نتیجه گرفتن از شیوه‌های والدین نسبت به فرزندشان چه احساسی پیدا کرده‌اند؟ در خلوت و سکوت با خود چه می‌گویند؟ آیا در مورد خود احساس ناتوانی و گناه دارند؟ آیا خود و فرزندشان را سرزنش می‌کنند؟ این احساسات مانع تغییرند و لازم است برای تغییر آن‌ها افکار زیربنایی این احساسات را کندوکاو کنیم و آن‌ها را تغییر دهیم: آیا من مادر بدی هستم؟ آیا آدم بی‌عرضه و کم‌طاقتی هستم؟ آیا می‌توانم نسبت به خود نگرش مثبت‌تری پیدا کنم؟ برای این کار از کجا باید شروع کنم؟ (دینک میرودینک میر دینک میر و دینک میر و گری مکی، ۱۳۸۶)

هماهنگی در شیوه‌های فرزندپروری

پدر و مادرها همیشه در مورد روش پرورش فرزندشان توافق نظر ندارند و اختلافات آن‌ها با بزرگتر شدن فرزندشان شدت می‌یابد. اختلافات شدید پدر و مادرها در این زمینه تأثیرات سوئی بر سازگاری کودکان خواهد گذاشت. در صورت وجود اختلاف در این زمینه، فرزندپروری والدین چندان مؤثر و کارآمد نخواهد بود. پدر و مادرهایی که در مورد شیوه‌های فرزندپروری اتفاق نظر ندارند، غالباً از روش‌های نامناسبی استفاده می‌کنند. آن‌ها با پدر و مادرهای کارآمد اختلاف نظر دارند. در واقع آن‌ها با هیچ‌کس اتفاق نظر ندارند. تولستوی داستان‌نویس بزرگ روسی، می‌گوید تمام خانواده‌های خوشبخت شبیه یکدیگرند ولی هیچ خانواده‌ی بدبختی شبیه دیگری نیست (به نقل از کاپلان، ۱۳۸۱). نه تنها هماهنگی بین پدر و مادر در شیوه‌های فرزندپروری ضروری است بلکه باید بین نهادهای مختلف تربیتی هم، هماهنگی وجود داشته باشد. بنابراین مشاوران در کنار آموزش خانواده خوب است جو تربیتی مدرسه را هم مد نظر قرار دهند. اگر قرار است در خانواده جوی استبدادی وجود نداشته باشد، لازم است این جو در مدرسه هم حاکم نباشد و گرنه تعارض میان خانواده و مدرسه باز هم مشکلاتی را ایجاد خواهد کرد که در جای خود به این امر خواهیم پرداخت. در شماره‌های آینده به شیوه‌های فرزندپروری و تأثیر آن‌ها بر فرزندان خواهیم پرداخت.

منابع

۱. دینک میر، دان؛ مکی، گری و دینک میر، دان (پسر). (۱۳۸۶). راهنمای فرزندپروری موفق، (مجید رئیس‌دانا، مترجم)، تهران: انتشارات رشد.
۲. کاپلان، پاول. (۱۳۸۱). روان‌شناسی رشد، سفر پرماجرایی کودک، (مهرداد فیروزیخت، مترجم)، تهران: انتشارات رسا (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۰)

دکتر حسین سلیمی بجستانی

نظریه های مشاوره ی گروهی



نظریه آدلری (۱)

افزایش نفوذ نظریه های روابط شی (object relation / theory) و روان شناسی خود (self Psychology) در دهه های اخیر، انقلاب بزرگی در روان کاوی به وجود آورده است. نظریه روابط شی، از آن جهت که به بازنمایی درونی خود و دیگران تأکید دارد به نظریه شناختی شبیه است. روان شناسی خود نیز به دلیل تأکید بر طبیعت میان فردی اشخاص، به نظریه های انسان گرا شباهت دارد.

این دو دیدگاه، در واقع ادامه ی تحولاتی بود که قدمت آن ها تقریباً به دهه ی اول ۱۹۰۰ یعنی زمانی که فروید افکارش را مطرح کرد، می رسد. مانند هر نهضت فکری دیگر دیگری نباید، حتی در محفل خصوصی فروید هم مخالفینی قد علم

کردند. ابتدا آدلر، سپس یونگ با تأکید فروید بر این موضوع که رفتار انسان‌ها تحت فرمان تکانه‌های جنسی و پرخاشگری قرار دارد به مخالفت برخاستند و همین دیدگاه‌های مخالف، زمینه را برای پیدایش دیدگاه‌های نوینی مانند روان‌شناسی خود، فراهم کرد. در این مقاله به مفاهیم نظری آدلر که در مشاوره کاربرد دارد، خواهیم پرداخت. آدلر مراکز راهنمایی کودک را در مدارس وین تأسیس کرد. او یکی از روان‌پزشکان پیشگام در مشاوره گروهی است که نظام «روان‌شناسی فردی individual psychology» را بنا نهاد. روان‌شناسی فردی یک نظریه‌ی شخصیت گستر، با جهت‌گیری اجتماعی، انسانی و کل‌نگر است. از آن‌جا که این نظریه بر عقل سلیم تأکید دارد برای خوانندگان قابل فهم است و کاربرد بیشتری دارد (استوارت ۲۰۰۵). آدلر در مقایسه با فروید برای محیط اجتماعی در ایجاد رفتارها نقش بیشتری قائل بود. به عبارتی دیگر، او به رابطه‌ی خود با دیگران، یعنی علاقه‌ی اجتماعی social interest و تلاش‌های فرد برای رسیدن به اهدافش که در معنای غایت‌نگری تخیلی fictional finalism گنجانده شده است.

اما بیشترین شهرت آدلر به مفهوم حقارت و برتری‌جویی برمی‌گردد. او ابتدا بحث حقارت عضوی را مطرح کرد، اما بعدها متوجه شد که این احساس، ناشی از حقارت‌های غیرعضوی نیز می‌شود و یک امر همگانی است. برخی انسان‌ها و موفق می‌شوند احساس حقارت خود را به نوعی جبران نمایند، و پیشرفت‌های بزرگی می‌کنند، اما عده‌ای در جبران این احساس شکست می‌خورند و اسیر احساساتی مانند ناامنی، خودبزرگ‌بینی و نشانه‌هایی از این قبیل می‌شوند، بنابراین عقده حقارت (inferiority complex) به آن دسته از خصایص منفی شخصیت، اطلاق می‌شود که با

این‌گونه احساسات مرتبط است.

به نظر آدلر برتری‌جویی نیروی پویا و حرکت‌بخش درون شخصیت است. این نیروی بنیادی یک نیروی بهنجار و فطری است که در طول زندگی انسان وجود دارد. تمام انسان‌ها خواهان عزت نفس، کمال و پیشرفت هستند. این نیروی پویا موجب پیشرفت و شکوفایی اکثر انسان‌ها می‌شود. هرچند شیوه‌ی بروز آن فرق می‌کند. عده‌ای با موفقیت در شغل‌شان برای برتری تلاش می‌کنند و عده‌ای با عشق ورزیدن، معنویت و خلاقیت. اما افرادی که دچار اختلال شده‌اند به شیوه‌های نامقبولی در پی برتری هستند (مثلاً با رقابت‌های بی‌رحمانه یا مستبد بودن در خانه). آدلر اساساً آدم خوشبینی بود و نسبت به ماهیت انسان‌ها اعتقاد داشت که انگیزش بهنجار و درون انسان، نیرویی برای پیشرفت و تکامل اجتماعی است.

البته با این توضیحات مختصر نمی‌توان در مورد آدلر حق مطلب را ادا کرد. فقط با اشاره به این مفاهیم، بسنده می‌کنیم. در این نظریه، افراد با ارزش‌ها و اهدافی که از آن‌ها آگاه هستند هدایت می‌شوند نه انگیزه‌های ناخودآگاه. آدلر معتقد بود که انگیزه اصلی انسان، تفکر و رفتاری است که او را در جهت تلاش برای برتری و قدرت قرار می‌دهد و از حس حقارت به حس برتر بودن به حرکت وامی‌دارد. او مفهوم «سبک زندگی» را ابداع کرد. منظور آدلر از سبک زندگی همان فرد بودن شخص، شیوه‌ی برخورد فرد با مشکلات، روش‌های فرد برای جبران احساس حقارت و راه‌های رسیدن فرد به اهدافش است. سبک زندگی در اوایل زندگی و در دوران کودکی شکل می‌گیرد و در بزرگسالی در همان مسیری که از کودکی رقم خورده حرکت می‌کند. آدلر معتقد بود که سمت و سوی زندگی آدم‌ها را قدیمی‌ترین خاطرات آن‌ها مشخص می‌کند (تاد

و بوهارت ترجمه فیروزبخت ۱۳۸۳) علاوه بر این روان‌شناسی فردی به موارد زیر تأکید دارد: روابط اجتماعی به‌جای عوامل زیستی خود به جای نهاد و فراخود تلاش برای خود شکوفایی به جای غریزه جنسی

برابری و همکاری بین دو جنس اگرچه آدلر پیروان فراوانی دارد و آن‌ها مجله‌ای با عنوان «روان‌شناسی فردی» منتشر می‌کنند، اما نظام وی تا کنون به اندازه نظام فروید شهرت نیافته است. با این حال عقاید او مانند: «تأکید بر اجتماعی بودن اشخاص تأکید بر ساختن واقعیت‌های شخص از سوی افراد و تأکید بر نقطه‌نظر افراد در مورد آینده و اهدافشان» پیش‌درآمد صاحب‌نظرانی چون مزلو و کلاسر بوده است.

بعد از مرگر آدلر، درایکورس - دینک میر - کارلسون و اسپری در آثار خود به نظریه‌های او جنبه‌ی عمومی بخشیدند. که برخی از این کتب در ایران ترجمه و منتشر شده است از جمله:

«مشاوره و راهنمایی در مدارس» نوشته‌ی دینک میر و کارلسون ترجمه جمالی و همکاران، «تربیت اثربخش» ترجمه‌ی مهرداد فیروزبخت

انضباط بدون اشک نوشته دریکورس و کاسل ترجمه واثقی و داداش‌زاده.

در شماره‌های بعدی، به مراحل مشاوره آدلری و مداخلات مرتبط با این نظریه خواهیم پرداخت.

منابع

۱. تاد، جودیت و بوهارت، آرتورسی. (۱۳۸۳). اصول روان‌شناسی بالینی و مشاوره (مهرداد فیروزبخت، مترجم)، تهران: انتشارات رسا.
۲. استوارت، ویلیام (۲۰۰۵). دایره‌المعارف مشاوره نظری و عملی. (نوابی‌نژاد و همکاران، مترجمان)، تهران: نشر علم.

مقدمه

مردم برای موفق شدن در زندگی نیاز دارند که به خوبی با یکدیگر ارتباط برقرار کنند. اولین و مهم‌ترین شیوه‌ی ارتباط، گفت‌وگو است. گفت‌وگو همان گفت و شنود می‌باشد. در واقع از طریق ارسال و دریافت پیام ارتباط برقرار می‌شود. پیام‌ها گاهی به روش کلامی مانند سلام کردن و گاهی غیرکلامی مانند لبخند زدن بیان می‌شوند. پیام‌هایی که از یک طرف بین دانش‌آموزان با هم و از طرف دیگر بین معلم و دانش‌آموز رد و بدل می‌شود از اهمیت به‌سزایی برخوردار است. گوش دادن به دستورالعمل‌ها و پیروی از آن‌ها به ویژه در دانش‌آموزان نکته بسیار مهمی است. لذا برای مشاوران و مربیان آشنایی با

روش‌های مختلف برقراری ارتباط، لازم و ضروری است. بنابراین راهنماهایی که مشاوران مدرسه می‌توانند برای بهبود ارتباط مؤثر از یک طرف بین معلم و دانش‌آموز و از طرف دیگر بین دانش‌آموزان با یکدیگر، به کار گیرند، در این نوشته آمده است: ۱. ابتدا دانش‌آموزان را با اهمیت ارتباط آشنا کنید

۲. از دانش‌آموزان بخواهید تا چشم‌های خود را ببندند و دنیایی را تصور کنند که در آن همه چیز وجود دارد، غذا، لباس، انواع بازی، تلفن و کامپیوتر... اما هیچ کس دیگری غیر از خودشان نیست، و از تک‌تک آن‌ها بپرسید در چنین دنیایی که کس دیگری جز او وجود ندارد چه احساسی به او دست می‌دهد.

۳. از دانش‌آموزان بخواهید که کسانی را که با آن‌ها ارتباط دارند، مشخص کنند. ۴. از دانش‌آموزان بخواهید دایره‌ای رسم کنند سپس بر اساس الویت‌بندی خودشان مهم‌ترین ارتباطات خود را از مرکز دایره جدا نمایند. ۵. از دانش‌آموزان بخواهید که علت اهمیت ارتباطات خود را کشف کنند.

۶. دانش‌آموزان را با خانواده به عنوان مهم‌ترین و اولین منبع ارتباطی خود آشنا کنید تا از این طریق به آن به عنوان یک خانواده‌ی ارزشمند احترام بگذارند و نسبت به آن احساس تعلق بیشتری پیدا کنند. ۷. از دانش‌آموزان بخواهید ویژگی‌های خوب و مثبت تمام اعضای خانواده را تعیین کنند.

راهنمای برقراری ارتباط مؤثر

معصومه یوسفی لویه

کارشناس ارشد روان‌شناسی



عادت‌ها، علایق، سرگرمی‌ها و تفریحات هر یک از اعضای خانواده را بنویسید.

۳. از دانش‌آموزان بخواهید که در صورت تمایل نوشته‌های خود را برای اعضا گروه بخوانند و با یکدیگر گفت‌وگو کنند. از این طریق می‌توانند قوانین و محدودیت‌های طبیعی خانواده‌ی خود را ببینند و دیدگاهشان نسبت به خانواده وسعت بیشتری می‌یابد.

۴. به روش‌های زیر دانش‌آموزان را به تأثیر مثبت بر رفتار و زندگی آشنا سازید.

– از دانش‌آموزان بخواهید تا اسامی تمام دوستان خود را به خاطر بیاورند و بنویسند.

– از دانش‌آموزان بخواهید اسامی مهم‌ترین دوستان خود را بنویسند و علت اهمیت آن‌ها را مشخص کنند.

– از دانش‌آموزان بخواهید تا چگونگی ارتباط خود را با دوستان بنویسند.

– از دانش‌آموزان بخواهید تا نیازهایی را که دوستانشان برآورده کرده‌اند بنویسند. (نیاز به توجه، نیاز به بودن با آن‌ها، نیاز به صحبت کردن...).

– از دانش‌آموزان بخواهید تأثیر دوست را بر خود بنویسند (تأثیرات مثبت و منفی) مثلاً چه قدر تنهایی‌شان را پر کرده‌اند؟ چه قدر در پیدا کردن راه‌حل به آن‌ها کمک کرده‌اند؟ چه قدر بر عقاید، رفتار و علایق آن‌ها تأثیر داشته‌اند؟

۵. اهمیت و درک یک گفت‌وگوی خوب را در دوستی و ارتباط با دیگران، با راهبردهای زیر به دانش‌آموزان آموزش دهید.

الف) راهبردهای گوش دادن

– هنگامی که طرف مقابل سخن می‌گوید نگاه چشم در چشم داشته باشید تا صحبت‌های او را بهتر متوجه شوید و از این طریق به طرف مقابل می‌گویید که صحبت‌های شما را گوش می‌دهیم.

– هنگام گوش دادن به حالات فیزیکی صورت و بدن گوینده نگاه کنید. مثلاً چه موقع لبخند می‌زند، چه موقع ابروهایشان درهم می‌رود.

– برای این که به گوینده نشان دهید حرف او را گوش می‌دهید و می‌فهمید سر خود را تکان دهید و یا از عبارت‌های کلاس مثل خوب، اووم، بعد چی شد؟ پس؟ چه نظری درباره‌ی این

مسأله داری؟ استفاده کنید تا او را تشویق به ادامه صحبت کردن نمایید.

– سخن طرف مقابل را دنبال کنید.

– هنگامی که به سخن دیگران گوش می‌دهید به آن‌ها احترام بگذارید چه از آن‌ها خوش‌تان بیاید و چه نیاید.

– اگر سؤالی به ذهنتان رسید پرسید تا حرف‌های دیگران را بهتر بتوانید بفهمید و آن‌ها را درک کنید.

– هنگام گوش دادن به احساسات طرف مقابل توجه کنید و عکس‌العمل مناسب نشان دهید. مثلاً: اگر موضوعی شاد تعریف می‌کنند، لبخند بزنید.

اگر فرد با ناراحتی حرف می‌زند، به او بگویید این مسأله تو را ناراحت کرد:

– اجازه دهید تا طرف مقابل حرف‌هایش تمام شود. سپس شما صحبت کنید. به عبارت دیگر حرف طرف مقابل را قطع نکنید. از این طریق ارتباط مؤثر شکل می‌گیرد.

– وقتی از رفتار طرف مقابل ناراحت می‌شوید به شکل خیلی محترمانه به او بگویید.

– خود را جای طرف مقابل بگذارید تا او را بهتر درک کنید.

– طرف مقابل را مسخره و تحقیر نکنید.

– وقتی با کسی صحبت می‌کنید به حریم شخصی تا جایی نزدیک شوید که او احساس راحتی کند.

ب) راهبردهای سخن گفتن

– هنگام سخن گفتن به شنونده نگاه کنید تا شنونده بهتر گوش دهد و آن را بفهمد.

– هنگام سخن گفتن با دیگران تکان نخورید و از جایتان حرکت نکنید.

– در مورد یک موضوع صحبت کنید و از این شاخه به آن شاخه نپرید، پراکنده‌گویی باعث می‌شود که دیگران متوجه صحبت‌های شما نشوند.

– حرف‌های خود را واضح و مستقیم بیان کنید.

– هنگام سخن گفتن صدا باید واضح و مناسب باشد، نه بسیار بلند و نه بسیار آرام.

– هنگام صحبت کردن نوبت را رعایت کنید.

– به دانش‌آموزان بیاموزید هنگام سخن گفتن از زبان بدن مانند حالت صورت، حرکات بدن، حالت دست‌ها و .. استفاده کنند.

– هنگام صحبت بین آن چه می‌گویند و حرکت‌های بدن، هماهنگی وجود داشته باشد، این هماهنگی نشانگر صداقت است. مثلاً وقتی ابروهای فرد گر خورده و اظهار می‌دارد که ناراحت نیست رفتار غیرصادقانه از خود نشان داده است.

– هنگام سخن گفتن، احساسات و عواطف و نظرات خود را به فرد شنونده از طریق زبان بدن نشان دهید. مثلاً وقتی خوشحالید لبخند بزنید، حرکات و زبان بدن می‌تواند پیام‌های مثبت و منفی به همراه داشته باشند، مثلاً لبخند زدن پیام مثبت و اخم کردن یک پیام منفی است.

– هنگام صحبت کردن با طرف مقابل از جملات مثبت استفاده کنید.

– هنگام صحبت کردن از سخنرانی نمودن، تهدید و قضاوت کردن درباره‌ی طرف مقابل پرهیز کنید.

– هنگام سخن گفتن از کلمه‌ی «من» برای انتقال احساسات خود به شنونده استفاده کنید.

مثلاً «من خوش‌حال شدم که با من همراه شدی».

– هنگام صحبت کردن به جای برجسب زدن به شنونده از احساسات و خواسته‌های خود استفاده کنند

مثال:

توصیف احساس

به جای «تو خیلی حواس‌پرتی» بگویید «از این که بی‌دقتی کردی ناراحت شدم»

توصیف رفتار

به جای «به برگه‌ی من نگاه نکن، همیشه تنبلی و درس نمی‌خوانی» بگویید:

«دلم نمی‌خواهد از روی من بنویسی، چون جواب‌هایمان مثل هم می‌شه».

– هنگام صحبت کردن به خود احترام بگذارید و اجازه ندهید طرف مقابل به حریم خصوصی‌تان وارد شود.

پیشرفت انگیزه‌ی پیشرفت
پیشرفت انگیزه‌ی پیشرفت
پیشرفت انگیزه‌ی پیشرفت
پیشرفت انگیزه‌ی پیشرفت

پیشرفت انگیزه‌ی پیشرفت هر منس



ابزارهای روان شناختی

آدیس کراسکیان
دانشجوی دکترای روان شناسی

یکی از نظریه‌های مربوط به انگیزش^۱ که در روان‌شناسی پرورشی جای مهمی دارد نظریه‌ی انگیزه پیشرفت^۲ یا نیاز به پیشرفت^۳ است. منظور از انگیزه پیشرفت یا انگیزه موفقیت میل یا اشتیاق برای کسب موفقیت و شرکت در فعالیت‌هایی است که موفقیت در آن‌ها به کوشش و توانایی شخصی وابسته است. افراد دارای انگیزه‌ی پیشرفت در سطح بالا برای حل مشکلات و رسیدن به موفقیت بسیار کوشا هستند. حتی پس از آن که در انجام کاری شکست خوردند، از آن دست نمی‌کشند و تا رسیدن به موفقیت به کوشش ادامه می‌دهند. دانش‌آموزان دارای انگیزه‌ی پیشرفت در سطح بالا، همواره می‌خواهند موفق شوند و انتظار آن را می‌کشند؛ و وقتی که شکست می‌خورند کوشش‌های خود را دو برابر می‌کنند، و به فعالیت ادامه می‌دهند تا موفق شوند (اسلاوین^۴، ۲۰۰۶، به نقل از سیف، ۱۳۸۶).

واضعان اصلی نظریه‌ی انگیزه‌ی پیشرفت مک‌کلند^۵، اتکینسون^۶، کلارک^۷ و لوول^۸ هستند. بنا به نظریه‌ی اتکینسون (۱۹۵۷)، اشخاصی که دارای انگیزه‌ی پیشرفت قوی هستند در تکالیفی که دارای درجه‌ی دشواری متوسط‌اند (نه خیلی دشوار و نه خیلی آسان) توفیق زیادی به دست می‌آورند. یعنی تکالیفی که این افراد در آن حداکثر جدیت را نشان می‌دهند تکالیفی هستند که انجام دادن آن‌ها مستلزم قدری خطر کردن است. این‌ها همان تکالیف چالش‌انگیزند (سیف، ۱۳۸۶).

□ پرسش‌نامه‌ی انگیزه‌ی پیشرفت هرمنس

در سال ۱۹۷۰ میلادی هوبرت هرمنس^۹ بر مبنای دانش نظری و تجربی موجود درباره‌ی نیاز به پیشرفت و با بررسی پژوهش‌های مربوط به این زمینه پرسش‌نامه‌ی انگیزه‌ی پیشرفت هرمنس^{۱۰} را تدوین نمود.

□ پرسش‌نامه‌ی اولیه

هرمنس براساس پژوهش‌های پیشین خود ۱۰ ویژگی متمایزکننده‌ی افراد دارای انگیزه‌ی پیشرفت بالا از افراد با انگیزه‌ی پیشرفت پایین را به شرح زیر تهیه نمود:

۱. بالا بودن سطح آرزو.
۲. انگیزه‌ی قوی برای تحرک به سوی بالا.
۳. مقاومت طولانی در مواجهه با تکالیف با سطح دشواری متوسط.
۴. تمایل به اعمال تلاش مجدد در انجام تکالیف نیمه‌تمام.
۵. درکی پویا از زمان، یعنی درک این موضوع که امور سریع روی می‌دهند.
۶. آینده‌نگری.

۷. توجه به ملاک شایستگی و لیاقت در انتخاب دوست و همکار.

۸. بازشناسی از طریق عملکرد خوب در کار.

۹. انجام کار به بهترین شکل ممکن.

۱۰. رفتار مخاطره‌آمیز پایین.

وی بر مبنای این ویژگی‌ها نسخه‌ی تجربی پرسش‌نامه‌ی خود را آماده کرد. درواقع این بخش از فعالیت هرمنس روایی محتوای^{۱۱} پرسش‌نامه‌را مورد تأیید قرار می‌دهد.

□ پرسش‌نامه‌ی نهایی

پس از اجرای آزمایشی پرسش‌نامه و تجزیه

و تحلیل پرسش‌ها در نهایت ۲۹ پرسش که دارای هم‌بستگی بالا و معنادار با نمره‌ی کل آزمون بودند در نسخه‌ی نهایی پرسش‌نامه قرار گرفت. پرسش‌های آزمون به‌صورت جمله‌های ناتمام و به‌صورت چهارگزینه‌ای بیان شده‌اند و این گزینه‌ها برحسب این که نشان‌دهنده‌ی انگیزه‌ی پیشرفت از زیاد به کم و یا کم به زیاد باشد نمره‌گذاری می‌شود. در ادامه نمونه‌ای از پرسش‌های آزمون ارائه شده است.

□ زمانی که در برابر انجام کار با مشکلی روبه‌رو می‌شوم...

الف- خیلی سریع از انجام دادن آن صرف‌نظر می‌کنم.

ب- سریع از انجام دادن آن صرف‌نظر می‌کنم.

پ- خیلی زود از انجام دادن آن صرف‌نظر می‌کنم.

ت- معمولاً آن را به انجام می‌رسانم.

□ آزمون انگیزه‌ی پیشرفت هرمنس در ایران

هومن و عسگری (۱۳۷۹) پژوهشی را با هدف ساخت، اعتباریابی، رواسازی و هنجاریابی آزمون انگیزه‌ی پیشرفت روی گروه نمونه‌ای به حجم ۱۰۷۳ نفر (۵۶۰ دختر و ۵۱۳ پسر) از دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان ساوه و حومه که با روش نمونه‌برداری چندمرحله‌ای انتخاب شدند، اجرا نموده‌اند.

ابزار پژوهش را پرسش‌نامه‌ی انگیزه‌ی پیشرفت هرمنس با ۲۹ پرسش، به همراه ۱۱ پرسش اضافه شده توسط پژوهش‌گران تشکیل می‌دهد.

ضریب اعتبار^{۱۲} آزمون با استفاده از فرمول

آلفای کرونباخ پس از حذف ۸ پرسش برابر ۰/۸۰۳ گزارش شده است که تأییدکننده‌ی اعتبار مطلوب آزمون می‌باشد.

اجرای روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی^{۱۳} در پژوهش درباره‌ی روایی پرسش‌نامه نشان می‌دهد که مواد پرسش‌نامه به گونه‌ی کلی با یک عامل همبسته است. چرخش عامل‌ها به شیوه‌ی کواریتماکس^{۱۴} برای ساده‌سازی ساختار پرسش‌نامه نشان می‌دهد که ساختار نظری پرسش‌نامه از هفت عامل (داشتن پشتکار، اعتمادبه‌نفس، ادراک پویا از زمان، فرصت‌جویی، سخت‌کوشی، توجه به ملاک شایستگی در انتخاب دوست، سطح آرزوی بالا و آینده‌نگری) با بار عاملی دست‌کم ۰/۳ تشکیل می‌شود که بیانگر روایی‌سازی ۱۵ قابل قبول برای پرسش‌نامه است.

پی‌نوشت

1. motivation
2. achievement motivation
3. need for achievement
4. Robert E. Slavin
5. McClland
6. Atkinson
7. Clark
8. Lowell
9. Pro. Dr. Hubert J. M. Hermans (<http://www.socsci.kun.nl/~hermans/index.html>)
10. Questionnaire Measure of Achievement Motivation
11. Content validity
12. reliability
13. Principal Component analysis (PC)
14. quartimax
15. construct validity

منابع

۱. سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۶). روان‌شناسی پرورشی نوین. تهران: نشر دوران.
۲. هومن، حیدرعلی، و عسگری، علی. (۱۳۷۹). تهیه و استاندارد کردن آزمون انگیزه‌ی پیشرفت. فصل‌نامه‌ی پژوهش‌های روان‌شناختی، ۱۱، ۳۲-۹.

چکیده

نظریه‌ی عقلانی-هیجانی-رفتاری آلبرت ایلیس یکی از نظریه‌هایی است که در مشاوره و روان‌درمانی به طور گسترده مورد استفاده‌ی مشاوران قرار می‌گیرد.

هرچند که به‌کارگیری فنون درمانی این نظریه در یاری‌رسانی به مراجعان و درمان مشکلات و آشفتگی‌های هیجانی آن‌ها بسیار مؤثر می‌باشد، ولی ممکن است خود مشاوران و روان‌درمانگران نیز در فعالیت‌های حرفه‌ای‌شان در قالب باورهای غیرمنطقی گرفتار شوند؛ و به‌تدریج اثربخشی و کارآمدی خویش را از دست بدهند. آن‌چه در این مقاله آمده، راهنمایی است که به مشاوران کمک می‌کند؛ به بازنگری و اصلاح نظام باورهای خویش بپردازند.

از دیرباز این باور مطرح بوده است که آشفتگی‌ها و مشکلات روان‌شناختی ما عمدتاً به افکار و باورهای ما درباره‌ی خودمان، دیگران و جهان مربوط است. اپیکتوس معتقد بود انسان‌ها به‌وسیله‌ی اشیا برآشفته نمی‌شوند، بلکه آن‌چه آن‌ها را آشفته و پریشان می‌سازد نوع نگرشی است که به امور دارند.

هرچند می‌توان برخی از آشفتگی‌ها و پریشانی‌ها را به افکار و باورهای خودتخریبی و خودمغلوب‌ساز نسبت داد، با این وجود نمی‌توان نقش انگیزه‌ها و رفتارها و عملکردهای خودتخریبی را نادیده گرفت. قطع نظر از این‌که سرچشمه‌ی پریشانی‌های روانی باید

۵۲

دوره‌ی پنجم/شماره‌ی ۱/ پاییز ۸۸

اصلاح نظام باورها

دکتر مجید یوسفی لویه

استادیار دانشگاه آزاد اسلامی



یکی از نظام‌های شناختی، هیجانی، انگیزشی یا رفتاری باشد، رابطه‌ی تنگاتنگ آن‌ها را در کارکردهای روان‌شناختی می‌توان مشاهده کرد. بازبینی و نظارت بر شناخت‌ها، افکار و باورها و واقعیت‌آزمایی پیوسته‌ی آن‌ها می‌تواند ضمن پیشگیری از بروز آسیب روانی، موجب افزایش و ارتقای سلامت روان شود.

مشاوران مدارس هنگامی می‌توانند از این نوشتار در جهت ارتقای سلامت روان خویش بهره‌گیرند که با مبانی نظریه‌ی عقلانی-هیجانی-رفتاری الیس آشنایی کافی داشته باشند. براین اساس توصیه می‌شود پیش از پرداختن به راهبردهای ارایه شده در مقاله‌ی حاضر، به‌مرور نظریه‌ی مذکور بپردازند.

در نظر داشته باشیم که نه‌تنها مراجعان بلکه مشاوران نیز ممکن است، در رابطه‌ی حرفه‌ای خود با مراجعان گاه تحت‌تأثیر افکار خودآیند (اتوماتیک) غیرمنطقی قرار گیرند و به رابطه‌ی آن‌ها با مراجع آسیب وارد نماید و در پی آن عزت‌نفس و احساس ارزشمندی مشاور به خود را کاهش دهد. بنابراین ضروری است در «رابطه با هر مراجع» مشاور سؤال‌های زیر را برای خود مطرح کند و به آن‌ها پاسخ دهد:

۱. من درباره‌ی این مراجع چه برداشتها و استنباط‌هایی دارم و نسبت به او چگونه فکر می‌کنم؟

۲. من نسبت به این مراجع چه احساسی دارم و این احساس را در خود چگونه تجربه می‌کنم؟

۳. انگیزه‌ی من از کار با این مراجع چیست؟

نیروی انگیزشی من در جلساتی که با او دارم چگونه عمل می‌کند؟

۴. من با این مراجع چه رفتاری دارم و عملکرد من در جلساتی که با او دارم، چگونه است؟

تصور کنید مشاوره‌ی که نسبت به خود و مراجع (یا مراجعان خویش) باورهای زیر را در خود تبلیغ می‌کند، چه تجربه‌هایی خواهد داشت:

- من به عنوان یک مشاور باید بی‌عیب و نقص باشم، هرگز آشفته نشوم و همواره در بالاترین سطح عملکرد و کارآمدی قرار بگیرم.

- اگر در کار حرفه‌ای خود دچار اشتباه شوم، فاجعه شکل می‌گیرد و این برای من غیرقابل تحمل است و نشان می‌دهد که من برای این کار مناسب نیستم.

- باید بتوانم به همه‌ی مراجعان کمک کنم و تمام نیرو و توان خود را صرف آن‌ها نمایم.

- من باید همواره با مراجع رفتاری معقول و منطقی داشته باشم.

- در رابطه‌ی مشاوره‌ای، باید طوری عمل کنم که مراجع همیشه راضی و خشنود باشد.

- اگر مراجعی نتواند از خدمات حرفه‌ای من بهره‌گیرد نشان‌دهنده‌ی بی‌کفایتی و ناتوانی من است.

- من در رابطه‌ی حرفه‌ای خود با مراجع، نباید شکست بخورم و به هر نحوی شده می‌بایست او را متقاعد کنم تا به برنامه‌ی مشاوره ادامه دهد.

- اگر در یک جلسه‌ی مشاوره خسته و درمانده شوم، مراجع هرگز نباید آن را بفهمد.

- مراجعان همواره باید نسبت به من نظری مثبت داشته باشند و مرا دوست بدارند.

- برخی از مراجعان بدذات و شرور هستند و هرگز قابل اصلاح نمی‌باشند.

- مراجعان حق ندارند رفتاری نامناسب و توهین‌آمیز با من داشته باشند.

- من صرفاً مراجعانی را خواهم پذیرفت که با ارزش‌های من هماهنگی داشته باشند.

- من باید تکیه‌گاه مراجعانم باشم.

- مشکلات مراجعان مربوط به گذشته‌ی آن‌هاست و من فقط می‌توانم، برخی از رفتارهای آن‌ها را به‌طور مقطعی تغییر دهم.

- به طور حتم برای حل مشکلی که مراجعان دارند؛ یک راه‌حل کامل و بی‌عیب و نقص وجود دارد که باید آن را پیدا کنم.

- من به عنوان یک مشاور نباید غمگین، نگران، دلخور و درمانده باشم.

- من به عنوان یک مشاور نباید در زندگی شخصی خود و یا خانواده‌ام مشکلی داشته باشم، همین‌طور نه‌تنها خودم بلکه خانواده‌ام نیز باید موفق و همواره خوشحال و سالم باشند.

- چون مشاور هستیم، باید بتوانم به تنهایی از پس مشکلات خود برآیم.

- این فاجعه است که مردم بفهمند که در زندگی شخصی یا خانوادگی مشکلاتی دارم، چون در آن صورت می‌گویند «کل اگر طیب بودی...».

- در کار با مراجعانم، باید از یک روش و چارچوب مشخص و ثابت استفاده کنم و آن‌ها را



مشاوران و روان‌درمانگران شناخت‌ها، افکار و باورهای خود را پیوسته‌بازبینی کرده و نسبت‌به اصلاح و «پاک‌سازی» آن‌ها از باورهای غیرمنطقی اقدام نمایند

با روش کار خودم انطباق دهم.

– مراجعان نمی‌توانند به خود کمک کنند؛ من باید برای هریک از آن‌ها راه‌حلی داشته باشم.

– اصلاً مهم نیست که مراجع در جلسه چه رفتار یا عملکردی دارد من باید مطابق با الگوی خودم فرایند مشاوره را پیش ببرم.

– وقتی کسی دچار آشفتگی یا پریشانی می‌شود، هیچ کارکرد مثبت و سازنده‌ای در او وجود ندارد.

– مراجع باید ارزش تلاش‌های مرا بداند و آن‌ها را ارج نهد و به همان اندازه برای بهبود خود تلاش کند؛ در غیر این صورت او مستحق سرزنش است و ضرورتی ندارد که من نیروی خود را برای او هدر دهم.

– مراجعانی که اعتقاداتی برخلاف عقاید «درست» من دارند! مستحق همان مشکلات و رنج مصیبت‌بار هستند.

به نظر شما، مشاوره که هریک از باورهای فوق‌را داشته باشد، چه احساساتی در کارش خواهد داشت و با چه مشکلاتی روبه‌رو خواهد شد.

تمام باورهای مذکور غیرمنطقی و آسیب‌زا هستند، زیرا نه تنها با منطق ذهن انسان سازگار نیستند، بلکه واقعی نیز نمی‌باشند و پیامد ناخوشایند به همراه دارند. برای نمونه، مشاوره که باور دارد همواره در کارش باید بی‌عیب و نقص باشد، آشفته نمی‌شود و پیوسته در بالاترین سطح عملکرد و کارآمدی قرار دارد، از این که مبادا در کارش دچار اشتباه شود، با نوعی نگرانی و حتی

اضطراب عمل می‌کند و اگر هم متوجه نقصی در کارش شود احساس بی‌کفایتی و ناتوانی خواهد کرد؛ همین موجب تجربه‌ی درجاتی از آشفتگی و پریشانی در او خواهد شد. افزون بر این برای جبران نقایص یا اشتباهات ممکن است رفتاری دفاعی از خود نشان دهد و مراجعان با کمی دقت متوجه‌ی صادق نبودن او شوند. بدین ترتیب مشاوره که نسبت به خود پذیرش نامشروط و واقع‌بینانه ندارد؛ نمی‌تواند در مباحثه و رویارویی با باورهای غیرمنطقی مراجعان به‌طور مؤثر عمل کند و مراجعان نیز به او اعتماد و اطمینان نخواهند کرد.

تصویر آرمان‌گرایانه و افسانه‌ای مشاور نسبت به خود، او را در وضعیت «آماده‌باش» و «در مخاطره» قرار می‌دهد که در پی آن به ناچار به واکنش‌های دفاعی متوسل خواهد شد و در نتیجه به سرعت دچار فرسودگی شغلی می‌شود.

هنگامی که مشاور بر این باور است که «باید هرطور شده بتوانم به مراجع کمک کنم، در غیر این صورت یک فاجعه رخ می‌دهد» (مهیپ‌سازی) ممکن است در طرح مداخله‌ای خود شتاب‌زده عمل کند، مراجع را در وضعیت اجبار و تحمیل قرار دهد، مقاومت او را در روبه‌رو شدن با مشکلاتش افزایش دهد یا او را به وانمودسازی در پذیرش انتظارات مشاور ترغیب کند. این باور مشاور که «اگر در برقراری رابطه‌ی مؤثر با مراجع شکست بخورم، نشان می‌دهد که بی‌کفایت هستم یا به درد هیچ کاری نمی‌خورم»

(خودتخریبی) یا «نمی‌توانم بد رفتاری و بی‌حرمتی مراجع را تحمل کنم» (تحمل‌ناپذیری) موجب ناکارآمدی و از دست رفتن تعادل روانی او می‌شود. تلاش مشاور و درمانگر برای یاری‌رسانی به مراجع در تغییر شناخت و افکار و رفتارهای ضروری است؛ ولی اگر این تلاش در حدی باشد که به او یا مراجع آسیب وارد کند با هدف‌های مشاوره و روان‌درمانی منافات دارد.

«الزام‌ها» و «بایدهایی» که مشاور برای خود تعیین می‌کند؛ «مهیپ‌سازی» و «فاجعه‌آمیز» تلقی کردن نقایص، محدودیت‌ها و حتی اشتباهات در مشاوره، «عدم تحمل ناکامی» و «تجربه‌های حرفه‌ای و نادیده گرفتن و نسبی بودن» توانایی‌ها ممکن است موجب تجربه‌ی احساسات ناخوشایند ناسالم مانند افسردگی، اضطراب، خشم و تنفر نسبت به خود یا در رابطه با مراجعان شود و او را به سوی رفتارهای غیرمنطقی سوق دهد.

بنابراین ضروری است که مشاوران و روان‌درمانگران شناخت‌ها، افکار و باورهای خود را پیوسته بازبینی کرده و نسبت به اصلاح و «پاک‌سازی» آن‌ها از باورهای غیرمنطقی اقدام نمایند. به کارگیری راهبردهایی که در ذیل آمده است ما را در این زمینه یاری می‌دهد.

۱. خود و مراجعان‌مان را به‌عنوان افرادی ذاتاً مطلوب بپذیریم.

۲. در نظر داشته باشیم که ما و مراجعان‌مان به‌طور نسبی از قابلیت به‌دست گرفتن سرنوشت خویش برخوردار هستیم.



در شرایط دشوار و مواجه شدن با مشکلات، به خودمان و دیگران فرصت دهیم و از تمرکز بیش از حد بر دشواری‌ها و مشکلات اجتناب کنیم

اکنون» وارد نشویم و فرصت تجربه‌ای تازه از خود، دیگران و شرایط را در «این‌جا و اکنون» به خودمان بدهیم. بر مبنای تجربه «این‌جا و اکنون» نیز خود را برای ورود به آینده شکل دهیم و برای ورود به آینده آمادگی لازم را برای تجربه‌ای دیگر از «این‌جا و اکنون» داشته باشیم.

۱۷. آنچه را از خود، دیگران و شرایط «برداشت» کرده‌ایم (واقعیت‌شناختی) با آنچه در خارج از ذهن ما وجود دارد (واقعیت بیرونی)، مقایسه و مطابقت دهیم تا در دام «خودمرکزبینی» نیفتیم

۱۸. در شرایط دشوار و مواجه شدن با مشکلات، به خودمان و دیگران فرصت دهیم و از تمرکز بیش از حد بر دشواری‌ها و مشکلات اجتناب کنیم. برای حل سریع مشکلات و رفع دشواری‌ها اصرار کنیم. بدیهی است که این به معنی فرار از مشکلات نیست، بلکه گاهی ضرورت دارد شکیبایی بیش‌تری نشان دهیم تا فرصت بهره‌گیری از نیروی عقلانی و سازمان‌دهی مجددشناختی داشته باشیم. تمرکز بیش از حد بر مشکلات ما را آشفته می‌سازد.

۱۹. «ناظر» و «شاهد» خویش باشیم، خود را مسؤول «آشفته‌گی‌ها»ی خود بدانیم و خواسته‌ها و آرزوهای مان را از واقعیت متمایز می‌کنیم.

۲۰. زمانی که از باورهای غیرمنطقی خویش، آگاه شدیم؛ برای تغییر باورهای مان توانایی و سرعت خود را در تغییر دان در نظر بگیریم و آن را با سرعت خویش هماهنگ سازیم.

و خود را از مزایای زندگی اجتماعی بهره‌مند سازیم.

۱۰. انعطاف‌پذیر باشیم، برای خود و دیگران مقررات سخت وضع نکنیم، از خودسنجی یا دگرسنجی مستبدانه اجتناب کنیم.

۱۱. افزون بر آنچه به طور روزمره و برحسب موقعیت شغلی و اجتماعی «موظف» به انجام آن هستیم، تکلیف و کاری مورد علاقه و اختیاری برای خود داشته باشیم و طوری به آن اهمیت دهیم که بخش عمده‌ای از زندگی مان را صرف آن علاقه و ارضای آن کنیم.

۱۲. آثار و پیامدهای رفتار خود را به‌طور منظم و با دقت بررسی کنیم و به بازخوردهایی که دریافت می‌کنیم، بیندیشیم و این سرنخ‌ها را تا سرمشاقشناختی آن‌ها در خودمان دنبال کنیم.

۱۳. در نظر داشته باشیم ما در جهان احتمالات زندگی می‌کنیم و تنها به تلاش خود و تجربه‌ای که از فرایند تلاش به‌دست می‌آوریم متکی باشیم و از گرایش مثبت (من به‌طور حتم موفق خواهم بود) یا منفی (مطمئن هستم او درک نخواهد کرد) بپرهیزیم.

۱۴. با آمادگی برای «کامروایی» و «ناکامی» و افزایش تحمل ناکامی، میزان آمادگی و آسیب‌پذیری خویش را کاهش دهیم.

۱۵. خطرپذیر باشیم، از تجربه‌های تازه استقبال کنیم ولی بی‌پروا عمل نکنیم.

۱۶. بر مبنای تجربه‌هایی که در گذشته از خود به دیگران یا شرایط داریم به «این‌جا و

۳. هرگز خودمان را از نفوذ و هجوم افکار و باورهای غیرمنطقی مصون نپنداریم و بپذیریم که این باورهای غیرمنطقی بخشی از باورهای خودمان می‌باشد. اگر اثر برخی از این باورها را کم‌رنگ کرده باشیم، احتمال بازگشت دوباره‌ی آن‌ها نیز وجود دارد.

۴. به «باخودگویی»های درونی خویش، فعالانه گوش دهیم و ماهیت منطقی یا غیرمنطقی آن‌ها را مشخص کنیم. بدین منظور می‌توانیم «باخودگویی»های درونی مان را به‌ویژه هنگام تجربه‌ی احساسات دردناک و آشفته، بنویسیم و آن‌ها را مرور کنیم.

۵. باورهای منطقی را پیوسته با خودمان زمزمه کنیم، تصورات «افسانه‌ای» را از خود دور نماییم و برداشت‌ها و باورهای خود را به چالش بکشیم

۶. هنگام مواجه شدن با مشکلات، نیروهای برانگیزاننده‌ی احساسات مان را شناسایی کنیم و در کنار آمدن با آن‌ها به نیروی عقلانی خویش متوسل شویم.

۷. با مطالعه و گفت‌وگوهای فلسفی با همکاران به خودآموزی شیوه‌های تازه‌ی اندیشیدن و تفکر بپردازیم و نگرش فلسفی و علمی خویش را ارتقا دهیم.

۸. تلاش و ؟ برای دیگران به حدی نباشد که به «نادیده گرفتن» و «فدا کردن» خودمان منجر شود.

۹. با سایر مشاوران همکاری داشته باشیم



دوره ی پنجم / شماره ی ۱ / پاییز ۸۸

برادر را ببین تحلیل فیلم بچه‌های ابدی

رضا شهلا

درآمد

آیا تماشای یک فیلم با موضوع مشخص و از پیش انتخاب شده می‌تواند بیننده را در چیره شدن بر مشکلات جاری زندگی روزمره یا کنار آمدن با اتفاقات ناگوار و غیرقابل پذیرش که با آن روبه‌رو می‌شود یاری کند؟

فیلم دنیای افراد را به شخصیت‌ها و طرح داستان فیلم پیوند می‌دهد، در واقع فیلم‌ها یک رشته الگوهای فکری، احساسی، انگیزشی و رفتاری را برای افراد و بیماران به نمایش می‌گذارند تا آن‌ها با این الگو هم‌ذات‌پنداری کرده یا از آن‌ها الهام گیرند و به طرف شدن مشکلات امیدوار باشند.

با حجم تولید فیلم در سینمای ایران شاید نمونه‌های انگشت‌شماری را بتوان نام برد که سازندگان آن به‌طور آگاهانه و با اشراف به موضوع بخواهند به تغییر شیوه‌ی اندیشه، احساس و رفتار

بینندگان در حوزه مشکلات فردی و بین‌فردی بپردازند و سعی کنند در این زمینه هم‌راهکارهای علمی به تماشاگر ارائه دهند.

پوران درخشنده از جمله‌ی این کارگردانان است که دغدغه‌ی اصلی او در فیلم‌سازی بیان مشکلات کودکان استثنایی می‌باشد. «رابطه»، «پرنده کوچک خوشبختی» و «بچه‌های ابدی» نمونه‌هایی از فیلم‌های درخشنده است که سعی کرده در هر یک به بیان مشکلات، آسیب‌ها و ارائه راه‌کار در زمینه‌ی کودکان استثنایی بپردازد، کودکانی که به نوعی در جامعه فراموش شده‌اند و شاید در نظر خیلی‌ها جز کوچک بیماران روانی، تلقی می‌شوند.

فیلم «بچه‌های ابدی» به زندگی و شرایط خانوادگی کودکانی که به بیماری سندرم دان مبتلا هستند می‌پردازد.

بیماری سندرم دان اختلال و نقص کروموزومی است. این بیماران یک کروموزوم از نوع شماره ۲۱ بیشتر دارند؛ به عبارت دیگر به جای دو کروموزوم شماره ۲۱، سه کروموزوم دارند. در ۹۵٪ موارد، علت وجود کروموزوم اضافی عدم انفصال طبیعی کروموزوم‌های مادر است. این اختلال ناشی از سن زیاد مادر و اختلال عمل تخمدان‌های آنان می‌باشد.

این کودکان اغلب قبل از موعد به دنیا می‌آیند، وزنشان کمتر از وزن طبیعی است و نسبت به همسالان خود از نظر رشد عمومی و حرکتی عقب‌ماندگی دارند. این افراد به علت نارسایی در رشد هوش، به‌طور طبیعی توانایی و گنجایش یادگیری ندارند و در نتیجه نمی‌توانند از تجارب قبلی خود استفاده نمایند.

بررسی‌ها نشان داده است که با افزایش سن، عملکرد شناختی سریع‌تر و زودتر مختل می‌گردد. در این سندرم، اختلالات و مسائل رفتاری و شناختی متعددی نیز بروز می‌کند. به‌نظر می‌رسد در سال‌های اولیه‌ی زندگی، این کودکان تا اندازه‌ای از هوشیاری بهره‌مند بوده و بدون این که عقب‌ماندگی آن‌ها مورد توجه قرار گیرد تا حدی قادر به انجام بعضی مهارت‌های حرکتی عمده می‌باشند؛ اما بعدها در یاد گرفتن مهارت‌های پیشرفته‌تر مشکل پیدا می‌کنند و در پیشرفت‌های ذهنی نقصان بیش‌تری نشان می‌دهند. سال‌های اولیه برای کودک مبتلا به سندرم دان بهترین سال‌های زندگی می‌باشد؛ زیرا او در این سال‌ها حداکثر رشد ممکن را دارد. بچه‌هایی که ۳-۴ سال اولیه زندگیشان را در منزل گذرانده به مراتب بیش از بچه‌هایی که از بدو تولد در پرورش‌گاه نگهداری شده‌اند کارایی دارند.

شعور اجتماعی این کودکان اغلب ۲-۳ سال پیشرفته‌تر از سطح هوششان می‌باشد. در نتیجه این کودکان ممکن است باهوش‌تر از

آن که واقعاً هستند جلوه کنند و بتوانند با محیط خود و افرادی که سروکار دارند راحت‌تر از آن که توانایی ذهنیشان ایجاب می‌کند برخورد کنند. با این که کودک مبتلا به سندرم دان در سال‌های اول زندگی زیرک و هوشیار به‌نظر می‌رسد، اما در سنین نوجوانی و جوانی از نظر درک در حد یک بچه کوچک خواهد بود. لجبازی و عدم همکاری یا همکاری ضعیف، از مهم‌ترین اختلالات رفتاری در تمامی گروه‌های سنی است که در سنین پایین‌تر، بارزتر و با افزایش سن، بهبودی نسبی می‌یابند.

گاهی آن‌ها فوق‌العاده سرسخت بوده و مصمم به انجام کارها مطابق میل و روش خود هستند. این کودکان با این که کند پیشرفت می‌کنند ولی به شدت تحت تأثیر تشویق‌ها و مهربانی اطرافیان خود هستند.

افراد با سندرم دان مراحل رشد ذهنی و جسمی را نسبت به دیگر افراد با تأخیر سپری می‌کنند. آن‌ها نسبت به همسالان خود در نشستن و حرف زدن دیرتر می‌آموزند. امروزه با کمک علم توان بخشی می‌توان در سرعت رشد حرکتی و ذهنی کودکان با سندرم دان تحول ایجاد کرد.

بچه‌های مبتلا به سندرم دان معمولاً از محیط زندگی، خانواده، اسباب‌بازی و هم‌بازی‌های خود لذت فراوان می‌برند؛ همانند هر فرد دیگری گاهی غمگین، خوشحال، عصبانی و کج خلق می‌شوند. اما هیچ کدام از این حالات به‌طور طولانی باقی نمی‌مانند. تظاهرات پرخاشگرانه در آن‌ها کم بوده و تمایلات جنسی آن‌ها نیز ضعیف است.

آن‌ها از برخورد با مردم لذت می‌برند؛ دوست دارند از مردم تقلید کنند؛ کارها را همانند دیگران انجام می‌دهند و به‌طور کلی شاد، صمیمی، خوش‌برخورد و فعال می‌باشند. ۷۵٪ کودکان مبتلا به سندرم دان دارای ضایعات شنوایی هستند. این کودکان به شدت از محرومیت حسی رنج می‌برند و برای رساندن آن‌ها به حداکثر ظرفیت شناختی

باید از برنامه‌های خاص پیش‌گیرنده و آموزشی استفاده نمود. امروز در ۳ زمینه پزشکی - آموزشی و اجتماعی تحول شگرفی در ارتباط با این کودکان صورت گرفته است. در زمینه‌ی پزشکی متخصصان تلاش می‌کنند که کودک از بدو تولد تحت نظر قرار گیرد و ناتوانی‌های جسمانی او را به حداقل برسانند. در زمینه آموزشی او را از بدو تولد برای آموزش در مدارس عادی آماده می‌کنند. در زمینه‌ی اجتماعی، نگرش مثبت افراد اجتماع به‌ویژه متخصصان و والدین و آگاهی از قابلیت‌ها و استعدادهای این کودکان تحول بزرگی را در زندگی آنان فراهم می‌آورد.

تأکید بر اقدامات توان بخشی و مداخله‌ی به موقع در خانواده‌های دارای افراد مبتلا به سندرم دان موجب عملکرد مناسب و کاهش مسایل روان‌شناختی و رفتاری گردیده که در مجموع به بهبود کیفیت زندگی افراد مبتلا به سندرم دان در جامعه و پیشرفت و شکوفایی آنان منجر می‌شود. به اعتقاد بیش‌تر کارشناسان رمز داشتن وضعیت مطلوب برای خانواده، پذیرفتن این واقعیت است که کودکان به سندرم دان مبتلا است.

موضوع فیلم از این قرار است که نگار، می‌خواهد با پسری به نام ایمان ازدواج کند؛ اما می‌فهمد که ایمان تعهدی در زندگی دارد و به خاطر آن مجبور است از برادرش علی که سندرم دان دارد نگهداری کند این موضوع باعث بروز مشکلاتی برای آن‌ها می‌شود.

از مسایلی که خانواده‌های کودکان استثنایی با آن مواجه هستند، برداشت سطحی و کج‌فهمی عوام از شرایط این کودکان به دلیل عدم آگاه‌سازی جامعه است که حتی باعث نگرانی از بیان داشتن کودکی استثنایی می‌شود. در این فیلم کارگردان تلاش می‌کند این نوع نگاه را به کودکان استثنایی تغییر دهد.

در سکانس ابتدایی فیلم تلاش ایمان، برای پنهان کردن این موضوع از نامزدش را می‌بینیم.

ایمان و نگار هر دو تحصیل کرده و از نسل آگاه جامعه هستند که در ادامه با شرایط خانوادگی آن‌ها هم آشنا می‌شویم. ایمان نمی‌تواند موضوع را برای نگار بیان کند او از واقعیت‌های تلخ، برای توصیف موقعیتش استفاده می‌کند و در نهایت به نگار پیشنهاد می‌کند که بهتر است بیاید و برادرش را ببیند.

یکی از صحنه‌های فیلم که می‌توانست نقطه اوجی هم برای کارگردان و هم برای بیننده باشد، اولین دیدار نگار با علی است که به تصویر کشیده نشده است. برای بسیاری از کسانی که در چنین موقعیت‌هایی هستند این صحنه، و چگونگی برخورد نگار با علی می‌توانست دارای نکات آموزشی خوبی باشد، تا این که ما از پریشان حالی نگار پی به این دیدار می‌بریم؛ هرچند در ادامه کارگردان به این دیدار می‌پردازد؛ اما با این تفاوت که بار دوم، نگار با به‌دست آوردن اطلاعات به ملاقات علی می‌رود.

در ادامه نگار دچار تردید می‌شود و علی را رقیب خود در آینده می‌بیند. کارگردان باز هم به طرز فکری طبقه‌ی تحصیل کرده‌ی جامعه که نگار نماینده‌ی آن است در مورد این کودکان اشاره می‌کند؛ از طرف دیگر مخصوصاً در صحنه‌ی پاره کردن عکس می‌بینیم که علی نگار را تهدیدی برای از دست دادن برادرش و شرایط نسبتاً خوب زندگی‌اش می‌داند.

نگار برای افزایش اطلاعات خود و راضی کردن خانواده‌اش به مصاحبه با افراد متخصص و والدین این کودکان می‌پردازد. در این قسمت استفاده از پیام‌های مستقیم نسبت به دیگر صحنه‌های فیلم تأثیر کمتری روی مخاطب عام و خاص دارد. استفاده از پیام‌های مستقیم نه تنها فیلم را به طرف شعاری شدن می‌برد بلکه به کارکرد اصلی این فیلم‌ها لطمه می‌زند. در ادامه‌ی فیلم، نگار به تنهایی به دیدن علی در اتاقش می‌رود، نگار خود را به دنیای علی



فیلم ساز، شیوه زندگی و رابطه ی اطرافیان با این کودکان را با تأکید بر جنبه های احساسی و سطح عاطفی آنان به تصویر می کشد

نزدیک می کند و به خوبی با علی همراه می شود و در بازی علی با بیشترین انرژی و با حوصله شرکت می کند، رابطه برقرار می شود و علی هم او را به راحتی می پذیرد. کارگردان با درایت روی نقطه خوبی دست می گذارد و نشان می دهد که برای برقراری رابطه با این کودکان، فرد چگونه باید خود را در فضای ذهنی آنها قرار دهد و از طرف دیگر به درستی تمایل یک بزرگسال به ایجاد و تقویت رابطه ی اجتماعی با یک کودک با شرایط ویژه و واکنش مثبت او را به تصویر می کشد و در ادامه ی بازی علی و نگار، بیننده با واکنش عاطفی علی مواجه می شود و فیلم به خوبی نشان می دهد که این کودکان چگونه حالات و احساسات دیگران را درمی یابند و همین درک و دریافت موجب ایجاد همدلی بین آنها و دیگران می شود. (شناخت اجتماعی).

از نکات قابل توجه فیلم نوع رابطه علی با برادرش است. با وجود تمام دغدغه های ایمان و حس مسئولیت پذیری در قبال علی، در چند صحنه ی فیلم از جمله عکس گرفتن در شهر بازی و روز دیدار خانواده نگار با علی، می توان فهمید که رابطه ی ایمان با علی از نوع تحکم آمیز والدین با کودکان است. در شهر بازی علی می خواهد کنار ایمان و نگار باشد و با آنها عکس بگیرد، ایمان با فریاد علی را مورد خطاب قرار می دهد و دستور می دهد که سر جایش بایستد، از طرف دیگر نوع رابطه ی نگار با علی از نوع کودکانه و بی آلتی علی است. نگار برای درک دنیای علی با او همراه می شود و حتی ناسازگاری هایش در پاره کردن عکس، او را بی قید و شرط می پذیرد و در این راه به خواسته هایش هم در آموزش و هم در پیشرفت علی دست پیدا می کند.

فیلم، آموزش مهارت های اجتماعی به وسیله یادگیری از طریق بازی و تقلید از رفتار دیگران

را در نمای غذا خوردن نگار و علی در کنار هم به بیننده آموزش می دهد و در ادامه ی فیلم، تأثیر این نوع آموزش و کارایی آن را می بینیم.

خانواده ی نگار به بهانه ی عیادت از مادر علی، به دیدن علی می آیند؛ نگاه سرد و کنترل کننده افراد حاضر از همان ابتدا روی علی وجود دارد. علی از رابطه اش با نگار صحبت می کند؛ اما از طرف خانواده نگار جوابی مبنی بر توجه دریافت نمی کند. او به نیتش در برقراری رابطه پافشاری می کند و بعد با واکنش ایمان مواجه می شود. در ادامه ی همان صحنه پدر نگار می خواهد سیگار روشن کند. صدای فندک در ذهن علی با اسباب بازی اش تداعی می شود و این تداعی بحث کنجکاوی علی در مورد فندک می شود. کارگردان نیت پنهان علی را نشان می دهد؛ نیتی که قصد آزار و اذیت یا گستاخی نیست. نیتی که ما هم به لطف فیلم آن را می بینیم؛ در غیر این صورت بدترین شکل از آنها را برداشت می کنیم. به اعتقاد بیشتر متخصصان، رفتار این کودکان تنها به سبب پایین بودن میزان هوش به وجود نمی آید بلکه علاوه بر هوش، عوامل شخصیتی و انگیزه ای نیز در ایجاد آن نقش دارد. و حتی این رفتار معلول ادارک های نادرست از موقعیت های اجتماعی آنها ناشی می شود.

در ادامه ایمان، علی را به آسایش گاه می سپارد. علی همراه متصدی آسایش گاه برای آشنایی با بچه ها می رود. ایمان در سپردن علی به آسایش گاه دچار تردید و نگرانی می شود؛ آیا در مورد برادرش کار درستی انجام داده؟ آیا آنجا به خوبی از او مراقبت می کنند؟ و...

اتخاذ چنین تصمیم هایی در مورد کودکان استثنایی، بدون مشورت و نظرخواهی از متخصصان این رشته، نکته ای است که کارگردان با نشان دادن جمله ای که روی دیوار اتاق متصدی است و تردید ایمان، روی آن تأکید می کند.

علی به آسایشگاه سپرده می شود، پدر نگار هم با ازدواج آنها موافقت می کند.

فیلم در چند صحنه طرز برخورد با کودکان و شرایط زندگی در آسایش گاه را همراه با نارضایتی علی به تصویر می کشد. علی در محیط حمایت گر



به اعتقاد بیشتر متخصصان، رفتار این کودکان تنها به سبب پایین بودن میزان هوش به وجود نمی آید

خانواده بزرگ شده، محیطی که شرایط پرورشی مناسبی برای وی داشت و موفقیت و توانایی های علی هم از آن محیط و بازخوردی که از رابطه با اعضای خانواده می گرفت نشأت داشت. ولی حالا در جایی زندگی می کند که برای کنار آمدن با بچه ها، آرام بخش را بهترین راه قلمداد می کند.

علی در شرایط آسایش گاه به خاطر نامناسب بودن آن دچار نارسایی عاطفی می شود. او با وجود نگرانی و مراقبت های مخصوص، از آنجا فرار می کند و در ادامه گرفتار یکی از خطرات روزمره این کودکان که در جامعه وجود دارد می شود، که ناشی از عملکرد اجرایی ضعیف و عدم قضاوت های درست این کودکان است. بیش تر این کودکان در پردازش مرکزی با اشکال مواجه هستند و در موقعیت های آسیب زای جامعه توان برخورد درست ندارند و امکان سوءاستفاده از آنها بسیار وجود دارد.

علی را از دام خلاف کاران فراری می دهند. او به امید پیدا کردن ایمان و یا کسی که بتواند او را پیدا کند راهی خیابان ها می شود. در آخر هم تصادف می کند. ایمان و نگار او را در بیمارستان می یابند.

در نمای پایانی فیلم، بیننده خانواده ی چهارنفره آنها را می بیند و با توجه به شرایطی که نمایش داده می شود باید قبول کند که آری آنها خوش بخت هستند.

برای پرداختن و به تصویر کشیدن قشر خاصی از جامعه در فیلم به داشتن اطلاعات صحیح و دیدی همه جانبه و به دور از سطحی نگری نیاز است؛ به خصوص اگر آن قشر کودکانی با نیازهای خاص باشند که امروزه با همه ی تلاش متخصصین این حوزه ی هر روز به فاصله بین آنها و جامعه اضافه می شود.

فیلم بچه های ابدی، دید اجتماع نسبت به



این کودکان را یک‌طرفه به چالش می‌کشاند و محدودیت‌هایی را که کودکان و خانواده‌هایشان با آن مواجه‌اند نشان می‌دهد و بیش‌تر به وصف زندگی و شرایط آنان می‌پردازد تا این‌که راه‌کاری ارائه کند.

فیلم‌ساز، شیوه زندگی و رابطه‌ی اطرافیان با این کودکان را با تأکید بر جنبه‌های احساسی و سطح عاطفی آنان به تصویر می‌کشد. بر این اساس انگ‌زدایی از این کودکان را سرلوحه قرار می‌دهد، و داستان را در بستر وقایع روزمره‌ای که ما به سادگی و بی‌توجه از کنار آن می‌گذریم، شکل می‌دهد.

فیلم از نمایش جنبه‌های شناختی و انگ‌زشی این کودکان دوری می‌کند و تلاش می‌نماید با استفاده از سطح عاطفی آنان، بیش‌ترین تأثیر را روی بیننده بگذارد و به آن‌ها منتقل کند که این کودکان را به خاطر مهربانی، سادگی، پاکی کودکانه‌یشان می‌شود پذیرفت، به همین سادگی! به اعتقاد منتقدان سینما، استفاده از کارکردهای شناختی، پرهیز از استفاده‌ی مکرر از احساسات بیننده و به فکر وادار کردن تماشاگر، بیش‌ترین و ماندگارترین تأثیر را در ذهن ایجاد می‌کند، که در فیلم بچه‌های ابدی از این شیوه کمتر بهره‌برده شده است. در فیلم به مشکلات خودپنداره‌ی این کودکان، ناسازگاری‌های دوران بلوغ و محدودیت‌های خودکفایی هیچ اشاره‌ای نمی‌شود و برای رفع این مشکلات راه‌کاری ارائه نمی‌گردد، کاش به‌جای آن همه تأکید روی جنبه‌های عاطفی، سبک‌شناختی و محدودیت‌هایی که در رشد شخصیت آن‌ها وجود دارد، حرفی زده می‌شد. انتخاب کودکی از طبقه‌ی متوسط رو به بالای جامعه، بسیاری از کارکردهای مفید فیلم را زیر سؤال می‌برد. آیا خانواده‌هایی که وضعیت اقتصادی پایین‌تری دارند می‌توانند در محیط خانه چنین شرایطی را برای رشد و پذیرش کودک خود فراهم کنند.

فشار اقتصادی که روی خانواده‌های کودکان طبقه‌ی پایین جامعه وجود دارد در مورد کودک فیلم صدق نمی‌کند پس چه تأثیری می‌تواند روی کارکردها و رشد بهینه کودکان بگذارد؟ چگونه می‌شود با کودکی از طبقه پایین جامعه، بدون آن اسباب‌بازی‌های گران‌قیمت

رابطه برقرار کرد؟

به نظر می‌رسد نشان ندادن وضعیت واقعی این کودکان و تأکید صرف روی جنبه‌های عاطفی و استفاده از نگاه دلسوزانه برای پذیرش این کودکان از درجه کارایی فیلم می‌کاهد. هرچند فیلم در جشنواره‌های مختلف جایزه‌های زیادی را کسب کرده، اما تمامی این جوایز از لحاظ کار هنری به فیلم اهدا شده، نه از جهت گرهِ‌گشایی از مشکلات کودکان سندرم دان یا ارائه‌ی راه‌کار برای بهزیستی آن‌ها در جامعه.

تلاش فیلم‌ساز برای به تصویر کشیدن مشکلات کودکان سندرم دان و خانواده‌هایشان قابل تقدیر است و جای بسی امیدواری است که در حوزه‌ی سینما، دغدغه‌ی فیلم‌ساز پرداختن به کودکان استثنایی است.

در قسمتی از فیلم علی به همراه نگار سوار ماشین می‌شود و می‌خواهد به بهشت برود، شاید بهشت علی همین جهان فانی ماست، با پذیرش بدون شرط این کودکان و شناخت و درک درست، از دنیای آن‌ها.

نظریه‌های هوش عاطفی شامل نظریه‌های توانایی و ترکیبی است. از دیدگاه نظریه‌های توانایی، هوش عاطفی، توانایی شناسایی یا ورود اطلاعات و پردازش آن‌ها از طریق دستکاری فوری نمادها و توانایی دریافت اطلاعات عاطفی از محرک‌های دیداری و شنیداری است (کارسو، ۲۰۰۰). هوش عاطفی یک توانایی ذهنی است و ساختارهای شناختی و عاطفی نیز به صورت یکپارچه کار می‌کنند. توانایی درک و ابراز عواطف، توانایی درون‌سازی تجربه‌های عاطفی در شناخت، توانایی شناسایی و درک عاطفه و استدلال از طریق آن‌ها و توانایی مهار کردن عواطف در خود و دیگران مجموعه‌ای توانایی‌هایی هستند که هوش عاطفی هر فرد را تعیین می‌کند (مایر و همکاران، ۲۰۰۰).

نظریه‌های ترکیبی، هوش عاطفی را با سایر مهارت‌ها و ویژگی‌ها مانند انگیزه و توان برقراری ارتباط با دیگران می‌آمیزند و بر ایجاد انگیزه در خود، مهار خود و مدیریت روابط اجتماعی تأکید دارند (مایر و همکاران، ۲۰۰۰). نظریه‌هایی مثل نظریه «گلمن» و «بار-آن» را در این گروه جای می‌گیرند. «بار-آن» هوش عاطفی را مجموعه‌ای از مهارت‌های درون‌فردی (مهارت خودآگاهی و پذیرش خود واقعی، ابراز وجود، احترام به خود و شناخت و درک عاطفه‌های فردی) میان‌فردی (توانایی برقراری ارتباط با دیگران)، همدلی، سازگاری (انعطاف‌پذیری در ابراز عاطفه‌های شخصی در شرایط و موقعیت‌های متفاوت)، مدیریت فشاردرمانی (شامل تحمل فشارهای روانی و توان مهار خواسته‌های آنی) و خودگردانی خلقی (احساس رضایت و خوش‌بینی) می‌داند که بر توانایی فرد برای رویارویی با چالش‌ها و فشارهای محیطی تأثیر می‌گذارند.

هم‌چنین گلمن، هوش عاطفی را مجموعه‌ای خودآگاهی، مدیریت عاطفه‌ها، همدلی، خودانگیزی و مهارت‌های اجتماعی تعریف می‌کند. وی عقیده دارد که رشد هوش عاطفی از آغاز زندگی شروع می‌شود و تا بزرگسالی ادامه می‌یابد. گلمن با

برنامه‌های آموزشی باید تمام جنبه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری را دربر بگیرد، اما بسیاری از نظام‌های آموزشی، تنها به جنبه‌ی شناختی تأکید داشته و به پرورش جنبه‌های دیگر نپرداخته‌اند، در حالی که، برنامه‌های آموزشی این نظام‌ها با جدا پنداشتن عاطفه از شناخت و این دو از رفتار واقعیت مهمی را از فرآیند آموزش حذف کرده است. امروزه این باور وجود دارد که عواطف به آدمی کمک می‌کند تا از توانمندی‌هایش بهره‌ی بهتر گیرد (ابی سامرا، ۲۰۰۰). به بیان دیگر توانمندی‌های شناختی تنها در کنار توانمندی‌های عاطفی، دارای کارایی بهینه هستند و می‌توانند به رفتارها با کارکردهای بهتر منجر شوند. اگر این توانمندی‌های شناختی را هوش شناختی و دسته‌ی دیگر را هوش عاطفی (هیجانی) بنامیم، می‌توان این‌گونه نتیجه‌گیری کرد که کارکرد بهینه‌ی آموزش دانش‌آموزان، به همان اندازه که به هوش شناختی آن‌ها بستگی دارد به هوش عاطفی نیز وابسته است (لایف، ۲۰۰۳).

دوره‌ی پنجم / شماره‌ی ۱ / پاییز ۸۸



مهارت‌آموزی در زمینه‌ی عاطفی / اجتماعی در راستای بهبود کارکردهای شناختی:

طراحی و آزمایش یک دوره‌ی آموزشی برای افزایش هوش عاطفی

معصومه برندک / دکتر منصوره علی حمیدی





شد؛ این برنامه شامل آموزش مهارت‌های خودآگاهی، همدلی، گوش دادن، مهارت‌های فردی، خودافشاگری، ابراز وجود، حل مسئله، نتیجه‌گیری، اعتماد به نفس، مهار فشارهای روانی آسیب‌زا و مهار خشم است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که سامانه‌ی این تحقیق، به بُعد عاطفی و رفتاری آموزش توجه شایسته‌ای ندارد، زیرا آزمودنی‌ها در زیر بخش‌های هوش عاطفی، نمره‌های متوسط و پایینی به‌دست آوردند. به‌این ترتیب این پژوهش ضرورت پرداختن به مهارت‌های عاطفی/اجتماعی در سامانه‌ی آموزشی را نمایان می‌سازد.

موفق‌ترین آموزندگان کسانی هستند که با همسالان خود رابطه‌های کاری دوستانه برقرار می‌کنند. چنین آموزندگانی اندیشه‌های خود را با دیگران در میان می‌گذارند، به سخنان دیگران با دقت گوش می‌دهند؛ هنگام نیاز از هم‌آموزان و آموزشیاران خود درخواست کمک می‌کنند (مهارت‌های عاطفی و اجتماعی را به‌کار می‌بندند) و کارکرد آموزشی بهتری از خود نشان می‌دهند (راگوزینو و همکاران، ۲۰۰۲). به‌این ترتیب به‌نظر می‌رسد توجه به مهارت‌های عاطفی و اجتماعی در آموزشگاه‌ها نیز می‌تواند به رشد هوش عاطفی آموزندگان بینجامد و آن‌ها را برای پذیرش مسئولیت‌های اجتماعی بهتر آماده کند؛ زیرا آموزندگانی که از هوش عاطفی بالایی برخوردارند، می‌توانند بر دشواری‌ها به خوبی چیره شوند، با برنامه‌ریزی و پایه‌گذاری ارتباط‌های سودمند با دیگران از نگرانی‌ها و اضطراب‌هایشان بکاهند و موفقیت‌های بیشتر را در آموزشگاه و بیرون از آن به‌دست آورند (هاتر و کرس، ۲۰۰۱).

می‌توان گفت هوش عاطفی یکی از ویژگی‌های فردی آموزندگان است و می‌توان آن را با آموختن مهارت‌های عاطفی و اجتماعی افزایش داد و در پی آن شاهد بهبود کیفیت آموختن و زندگی آموزندگان بود.

روش آموزش هم نوشتاری- گفتاری- خواندنی است. بخش گفتاری به‌صورت گروهی و در نشست‌های هفتگی انجام شد.

جامعه‌ی آماری پژوهش، همه‌ی دانش‌آموزانی بودند که در سال تحصیلی ۸۳-۸۲ در دبیرستان‌های دخترانه‌ی ۲۰ منطقه‌ی آموزش و پرورش شهر تهران تحصیل می‌کردند.

میانگین سنی این مجموعه نزدیک به ۱۶ سال بود. روش نمونه‌گیری تصادفی و خوشه‌ای بوده است که در نهایت ۳۰ نفر (۱۵ نفر گروه آزمایش- ۱۵ نفر گروه کنترل) از دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان در منطقه‌ی ۱۴ برگزیده شدند.

ابزار

برای سنجش هوش عاطفی گویه‌نامه‌ی هوش عاطفی «بار- آن» (۲۰۰۲) به فارسی برگردانده شد. این گویه‌نامه دارای ۵۱ گویه و ویژه‌ی افراد ۱۶ سال به بالا است. این گویه‌نامه می‌تواند مهارت‌های درون‌فردی، میان‌فردی، مدیریت فشار روانی، سازگاری و خودگردانی خلقی افراد را با به‌کارگیری قیاس‌های پنج‌گانه‌ی برای میزان فراوانی کاری که در گویه آمده است، بسنجد.

این گزینه‌ها پیوستار هرگز - همیشه را پوشش می‌دهند و در هنگام نمره‌دهی نمره‌های ۱-۵ را می‌گیرند. اگر گویه مثبت باشد، مانند «دوست دارم به مردم کنم». اما گویه‌های منفی مثل «مردم فکر می‌کنند من فردی اجتماعی نیستم»، به عکس نمره‌دهی می‌شوند.

بیشترین نمره‌ای که آزمودنی می‌تواند از این گویه‌نامه بگیرد ۵۰ است. افرادی که نمره‌ی آن‌ها بین ۳۴-۱۳ است هوش عاطفی مناسبی (متوسط) دارند. کمتر از نمره‌ی ۱۳ دارای هوش عاطفی پایین و بیشتر از ۳۴ دارای هوش عاطفی بالا هستند.

جلسات آموزش مهارت‌های عاطفی و اجتماعی شامل ۱۶ جلسه‌ی ۳۵ تا ۷۵ دقیقه‌ای بود که در آن از برنامه‌ی آموزش مهارت‌های عاطفی و اجتماعی «برندک» استفاده

ترکیب جنبه‌های شناختی و عاطفی هوش، نشان داد که برای موفق بودن در زندگی باید چیزی بیش از ذکاوت داشت. او هوش عاطفی را برای پیش‌بینی موفقیت، مناسب می‌داند. او معتقد است افراد با هوش عاطفی بالا، در زندگی موفقیت‌های بیشتری به‌ویژه در آموزش به‌دست می‌آورند. از این‌رو برنامه‌های آموزشی ویژه‌ای برای پرورش هوش عاطفی طراحی شده است.

این برنامه‌ها بر مهارت‌های اجتماعی و عاطفی مانند خودآگاهی، کار گروهی، دل‌سوزی برای خود و دیگران و ترکیبی از مهارت‌های شخصی و میان‌فردی پافشاری می‌کنند. در طول این برنامه‌ها افراد می‌آموزند که عاطفه‌هایشان را شناسایی کنند و مهارت‌های شناختی و میان‌فردی خود را به شیوه‌ای مناسب به‌کار بندند. یکی از پیامدهای به‌کار بستن این برنامه‌ها، دستیابی به مهارت‌هایی است که به‌طور بنیادی بر کارکردهای آموزشی، شغلی و اجتماعی افراد اثر می‌گذارد و نقش بسیار اساسی در پیشرفت تحصیلی و موفقیت در زندگی دارد. به این ترتیب آموزش مهارت‌های عاطفی (ارتباط اجتماعی) می‌تواند دستاوردهای آموزشی کنونی را بهبود بخشد. پژوهش حاضر بر پایه‌ی نظریه‌های ترکیبی هوش عاطفی در پی طراحی و آزمایش چنین برنامه‌ای است تا در راستای هدف نهایی خود که زمینه‌سازی برای بهبود دستاوردهای آموزشی است، گام برداشته باشد. درواقع پژوهش حاضر در پی آن است تا با طراحی و آزمودن برنامه‌ای با نام «برنامه‌ی هوش‌افزای برندک» برای آموزش مهارت‌های عاطفی و اجتماعی گام بردارد و با افزایش هوش عاطفی که نه‌تنها رابطه‌ی میان هوش عاطفی و کارکردهای آموزشی را نشان دهد بلکه فواید چنین برنامه‌هایی را در میان آموزندگان ایرانی به نمایش بگذارد.

روش

روش پژوهش حاضر، آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون، همراه گروه کنترل و

نحوه‌ی ارائه‌ی مطالب به نشریه‌ی رشد مشاور مدرسه

الف: منابع فارسی

- اگر مطلب از یک کتاب تألیف شده‌ی فارسی باشد مانند نمونه‌ی زیر عمل کنید:
احدی، حسن و جمهری، فرهاد (۱۳۸۰). روان‌شناسی رشد. تهران: انتشارات رشد.
- اگر مطلب از کتاب ترجمه شده باشد، مانند نمونه‌ی زیر عمل کنید:
ماسن، پاول هنری و دیگران (بی تا)، رشد و شخصیت کودک، (ترجمه‌ی مهشید یاسایی، ۱۳۸۰). تهران: انتشارات مرکز.
- اگر مطلب از مجله‌ی فارسی ذکر شده باشد، مانند نمونه‌ی زیر عمل کنید:

ایزدی، شهین (۱۳۸۵). رابطه فرهنگ و روان‌شناسی. رشد مشاوره مدرسه، ۵، ۳۰-۲۶.

ب: منابع خارجی:

- اگر مطلب از کتاب خارجی ذکر شده است، مانند زیر عمل کنید:
Siefert, T. L., Hoffnug, R.L., & Hoffung, M. (1997). Lifespan development. Boston: Houghton Mifflin
- اگر مطلب از مجله‌های خارجی ذکر شده است، مانند زیر عمل کنید:
Maher, B. A, (1974), Editorial. Journal of Consalting and Clinical Psychology. 42, 1- 3
- اگر مطلب از اینترنت ذکر شده است نام مؤلف یا مرکز را بنویسید و مانند نمونه‌ی زیر عمل کنید:
Electronic reference formats recommended by the American Psychological Association (2000, October 12 Retrieved October 23, 2000, from: // .www.apa.org/Journals/webref.html
- Eid, M., & langehine, R. (1999). The measurment of consistency and occasion specificity latent .116-class models. psychological Method, 4, 100 Retrieved November 19, 2000, from psyc ART ICLES database

یک) مقاله‌های علمی

۱. مقاله‌ی ارائه شده باید به نحوی به مشاوران مدرسه مرتبط باشد.
۲. فقط مقاله‌ها یا ترجمه‌هایی پذیرفته می‌شوند که پیش از این در جای دیگری چاپ نشده باشند. ارسال مطالب به این نشریه به معنای تأیید این موضوع است و هرگونه مسئولیتی متوجه ارسال کننده مقاله است.
۳. ارسال مطلب به این نشریه به معنای اعطای حق امتیاز به مجله رشد مشاور مدرسه است و هیأت تحریریه حق دارد به نحو مقتضی در آن دخل و تصرف کرده یا آن را در مجموعه‌های دیگر زیر نظر این سازمان به چاپ برساند.
۴. مطلب ارسالی ترجیحاً با فونت نازنین ۱۴ در محیط نرم‌افزاری word تایپ شده و به همراه فلاپی حاوی مطلب به این نشریه ارسال شود. مطلب از نظر غلط املایی یا تایپی مورد بررسی دقیق ارسال کننده قرار گرفته باشد.
- مطلب ارسالی دارای چکیده با حداکثر ۱۰۰ کلمه باشد.
- عکس‌ها و نمودارها و جدول‌ها را در صفحه‌های جداگانه ارسال کرده و با مداد در پشت آن‌ها توضیح لازم را بنویسید.
- در صورتی که عکس یا تصویری مرتبط با مقاله‌ی خود دارید، آن را برای دفتر نشریه ارسال نمایید.
- درجه‌بندی دانشگاهی یا عنوان حرفه‌ای و نوع فعالیت ارسال کننده‌ی مطلب، آدرس پستی و شماره تلفن و در صورت امکان پیام‌گیر (E-mail) ذکر شده باشد.
- ۵- منابع در دو بخش فارسی و خارجی به ترتیب حروف الفبا تنظیم می‌شود.





دفتر انتشارات کمک آموزشی

با مجله‌های رشد آشنا شوید

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

مجله‌های دانش آموزی

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

- **رشد کودک** (برای دانش آموزان ابتدایی و پایه‌ی اول دوره‌ی دبستان)
- **رشد نوجوان** (برای دانش آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره‌ی دبستان)
- **رشد دانش آموز** (برای دانش آموزان پایه‌های چهارم و پنجم دوره‌ی دبستان)
- **رشد نوجوان** (برای دانش آموزان دوره‌ی راهنمایی تحصیلی)
- **رشد جوان** (برای دانش آموزان دوره‌ی متوسطه و پیش دانشگاهی)

مجله‌های عمومی

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

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

مجله‌های تخصصی

(به صورت فصلنامه و ۳ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

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

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

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

• تلفن و نمابر: ۸۸۳۰۱۲۷۸ - ۲۱

• اگر مطلب از فصلی از یک کتاب ویرایش شده است، مانند نمونه‌ی زیر عمل کنید:

Sandyberg, S. (1986). Overactivity: Behaviour or syndrome? In E.A. Taylor (Ed.), the overactive child (PP.41- 72). London: Mac Keith Press

(دو) مقاله‌های پژوهشی:

در تهیه و ارسال مقاله‌های پژوهشی ۴ بخش زیر را رعایت کنید:

۱- مقدمه: در این بخش، پژوهشگر باید ضمن اشاره به زمینه و خاستگاه پژوهش، مفاهیم اصلی موجود در پژوهش خود را توضیح داده و سپس براساس پژوهش‌های انجام شده و منابع معتبر «مسأله»ای را که مایل است بررسی نماید، تبیین کند. لازم است پژوهشگر هدف، ضرورت و فرضیه‌ها را در قسمت پایانی همین بخش مطرح کند.

۲- روش: این قسمت شامل آزمودنی‌ها، ابزار و شیوه‌ی اجراست. در قسمت آزمودنی‌ها توضیح مختصری در مورد جامعه، نمونه، روش نمونه‌گیری و ویژگی‌های آماری نمونه ارائه می‌شود. در قسمت ابزار به معرفی ابزار، چگونگی تهیه و ساخت و روایی و پایایی ابزار و نحوه‌ی اجرا و نمره‌گذاری آن به طور مختصر اشاره می‌شود و در قسمت شیوه‌ی اجرا به توضیح پیرامون روش گردآوری اطلاعات و چگونگی بررسی یا کنترل متغیرها پرداخته می‌شود.

۳- یافته‌ها: پژوهشگر باید یافته‌ها و نتایج به دست آمده در بررسی‌های خود را به همراه ارایه جدول‌ها، تصویرها و نتایج آماری نمودارهای لازم ارائه کند و تأیید یا رد شدن فرضیه‌های پژوهشی خود را نیز مشخص کند.

۴- بحث: در این بخش، لازم است تا پژوهشگر ضمن مطرح کردن هر یک از فرضیه‌های خود، نتایج به دست آمده را با نتایج پژوهش‌های دیگران مقایسه کند. پژوهشگر باید دلایل احتمالی مشابهت یا مغایرت نتایج پژوهش خود را با نتایج پژوهش‌های دیگر توضیح بدهد. سپس ضروری است تا محدودیت‌های موجود را در مراحل انجام پژوهش توضیح بدهد و کاربردهای احتمالی نتایج به دست آمده را نیز شرح بدهد. ارایه چند پیشنهاد برای پژوهشگران بعدی در این قسمت به غنای کار می‌افزاید.

معرفی کتاب

دکتر حسین سلیمی



اصول روان‌شناسی بالینی و مشاوره

کتاب اصول روان‌شناسی بالینی و مشاوره، تألیف جودیت تادو آرتوری، بوهارت را آقای مهرداد فیروزبخت ترجمه کرده و به همت انتشارات رسا، به چاپ رسیده است. درس نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی یکی از اساسی‌ترین و کاربردی‌ترین نیازهای حرفه‌ای ما است. تا کنون کتب ارزشمندی از نویسندگانی مانند کرسینی، کوری، پروچاسکا و شارف در این زمینه تدوین و ترجمه شده است که هر کدام به نوبه‌ی خود مقداری از خلا موجود در حوزه‌ی نظری را پر نموده‌اند، اما کتاب فوق جز کتاب‌های بین‌المللی و نسبتاً کامل این رشته است. ویژگی بارز آن، توجه به مباحث دو رشته‌ی بزرگ روان‌شناسی بالینی و مشاوره می‌باشد. در مقدمه‌ی مؤلفان آمده: «با ورود به قرن بیستم و یکم، این حرفه آستان تحولات بی‌سابقه‌ای خواهد شد.» این کتاب علاوه بر کاوش در موضوعات سنتی، به پژوهش درباره‌ی روند پیش رو و آینده‌ی روان‌شناسی بالینی و مشاوره می‌پردازد. نویسندگان این کتاب از یک طرف به مسائل مهمی چون سنجش، تاریخچه و مباحث حرفه‌ای، حقوقی و اخلاقی می‌پردازند و از طرف دیگر به چشم‌اندازهای ترسیم‌شده‌ی آینده از جمله درمان‌های کوتاه‌مدت و کاربرد اینترنت توجه می‌نمایند و سهم پایدار هر یک از رویکردهای مشاوره در حرکت به سمت مسایل معاصر مانند فن‌آوری، مشاوره و خودیاری را به بیانی شیوا توضیح می‌دهند.

از جمله ویژگی‌های این کتاب انعطاف‌پذیری آن است تا خوانندگان متناسب با نیازهای خویش بتوانند از آن استفاده کنند. به کارگیری موارد و مثال‌های روزمره، در تفهیم مباحث نظری و انتزاعی به جذابیت و لذت‌بخشی مطالب افزوده است.

دیدگاه نویسندگان در این کتاب التقاطی و یکپارچه‌نگر است. زیرا آن‌ها اعتقاد دارند که نمی‌توان گفت کدام رویکرد درمانی یا مشاوره درست است یا غلط، بلکه در آینده شرایط به گونه‌ای خواهد بود که متخصصان بالینی در مورد هر دیدگاهی، دانش نظری و تجربه کافی خواهند داشت و می‌توانند برای هر مراجعی رویکرد مناسبی بیابند. این کتاب برای تدریس در مقاطع کارشناسی و بالاتر نوشته شده است اما برای مطالعه شخصی متخصصان بهداشت روانی جامعه و مدارس، مرجعی عالی و مفید می‌باشد. مطالعه‌ی این کتاب به همه‌ی علاقه‌مندان این رشته، توصیه می‌شود.



برگ اشتراک مجله‌های رشد

شرایط:

- ۱- پرداخت مبلغ ۵۰/۰۰۰ ریال به ازای هر عنوان مجله‌ی درخواستی، به صورت علی‌الحساب به حساب شماره‌ی ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت شعبه‌ی سه راه آزمایش (سرخه‌حصار) کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست.
- ۲- ارسال اصل قیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده‌ی اشتراک بایست سفارشی، (کپی قیش را نزد خود نگه دارید).

نام مجله‌های درخواستی :

نام و نام خانوادگی :

تاریخ تولد:

میزان تحصیلات:

تلفن:

نشانی کامل پستی:

استان:

خیابان:

پلاک:

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

امضاء:

* صندوق پستی مرکز بررسی آثار: ۱۵۸۷۵/۶۵۶۷

* صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

* نشانی اینترنتی: www.roshdmag.ir

* پست الکترونیک: [Email: info@roshdmag.ir](mailto:info@roshdmag.ir)

* TTX امور مشترکین: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۶-۷۷۳۳۵۱۱۰

* TTX پیام گیر مجله‌های رشد: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۲۸۲

یادآوری:

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