

رشد مشاوره

وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی
دفتر انتشارات کمک آموزشی

فصلنامه‌ی آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
دوره‌ی پنجم / شماره‌ی ۲ / زمستان ۱۳۸۸



۲/ یادداشت سردبیر

- مدیر مسئول: محمد ناصری
- سردبیر: نرگس نفر
- مدیر داخلی: ابوالفضل نفر
- هیئت تحریریه:
- دکتر حسین سلیمی بجستانی،
- آسیه شریعتمدار، دکتر حمید علیزاده، ابوالفضل نفر،
- دکتر مجید یوسفی لویه،
- ویراستار: مجید تقی پور
- طراح گرافیک: نریا میلادی
- نشانی دفتر مجله:
- تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
- صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
- تلفن ۹ - ۸۸۸۳۱۱۶۱ - ۰۲۱ (داخلی ۳۷۴)
- نمابر: ۸۸۴۹۰۱۰۹
- پایگاه اینترنتی: www.roshdmag.ir
- رایانامه: info@roshdmag.ir
- تلفن پیامگیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲
- کد مدیر مسئول: ۱۰۲
- کد دفتر مجله: ۱۱۳
- کد مشترکین: ۱۱۴
- تلفن امور مشترکین:
- ۷۷۳۳۶۶۵۵ و ۷۷۳۳۶۶۵۶ - ۰۲۱
- شمارگان: ۱۹۰۰۰ نسخه
- چاپ: شرکت افست (سهامی عام)
- ۴/ ماهیت منحصر به فرد مشاوره‌ی مدرسه‌ی دوره‌ی راهنمایی / محسن سیفی
- ۱۰/ خودآگاهان سالم ترند، سلامت روان به روش گشتالت / رامین لطافتی بريس
- ۱۶/ تصمیم‌گیری شغلی، مشکلات و راهبردها / علی قره‌داغی
- ۲۰/ اعتیاد، خانواده و افزایش بدرقتاری با کودکان / مژگان بنگر
- ۲۴/ مدیریت خشم در نوجوانان رویکردی خلاق در مشاوره‌ی گروهی / عصمت هفت‌تنانی
- ۲۸/ کانون کنترل درونی و بیرونی / آسیه شریعتمدار
- ۳۲/ گزارش تحلیلی میزگرد واکاوی مبانی فلسفی خلاقیت / ابوالفضل نفر
- ۳۶/ ابزارهای روان‌شناختی - پرسشنامه‌ی سبک‌های یادگیری / آدیس کراسکیان
- ۳۸/ مهارت‌های مشاوره‌ای - فن سؤال کردن / شهناز شببانی
- ۴۲/ دانش‌آموزان بی‌انگیزه در مدرسه و راهبردهای افزایش انگیزش / مریم صیاد شیرازی
- ۴۴/ راهنمایی و آموزش خانواده - شیوه‌های فرزندپروری / آسیه شریعتمدار
- ۴۷/ تازه‌های پژوهش - روش جداسازی دوقلوها در کلاس درس / آذر متین
- ۴۸/ راهبردهای روان‌شناختی - راهبردهای حل مسئله / معصومه یوسفی لویه
- ۵۰/ راهنمایی و مشاوره‌ی گروهی - مشاوره‌ی گروهی آدلری / دکتر حسین سلیمی بجستانی
- ۵۲/ راهبردهای ارتقاء سلامت روان مشاوران - راهبردهای هیجانی / دکتر مجید یوسفی لویه
- ۵۵/ ۲۰ پیام دانش‌آموز در کلاس / دکتر حمید علیزاده و علیرضا روحی
- ۵۶/ چکیده‌ی پایان‌نامه‌ها / طاهره سیدی
- ۵۸/ مروری بر مقالات / تأثیر ویژگی‌های معلم بر سبک مدیریت کلاس / فرزانه اسلامی
- ۶۱/ سکوت ذهنی / پروین اعتصامی
- ۶۲/ نحوه‌ی ارائه‌ی مطالب به نشریه‌ی رشد مشاور مدرسه
- ۶۳/ الگوی مصرف عمر / ابوالفضل نفر
- ۶۴/ معرفی کتاب

در سرمقاله ی پیشین به این موضوع پرداخته شد، که در صورتی که بخواهیم نگاه علمی و حرفه ای به برنامه ریزی پیشگیرانه و جایگاه و نقش مشاور مدرسه در این کار خطیر داشته باشیم لازم است اموری را دنبال کنیم که این امر را محقق می سازند. یکی از این موارد ارزیابی از عملکرد خودمان در مدرسه است. در ارزیابی به پیامدهای مثبت و منفی عملکردمان خواهیم رسید در واقع ارزیابی، تصویری جامع و دقیق از عملکرد ما را فراهم می کند و در عین حال تصویر روشنی راجع به این که چه سازه هایی را در برنامه باید داشته باشیم. چه کنیم تا دچار کاستی های گذشته نشویم و چه کنیم تا ارتقاء، رشد و بهزیستی مناسبی داشته باشیم رافراوی ما قرار می دهد.

اساساً برنامه ریزی و تصمیم گیری های معقول و منطقی بر مبنای واقعیت های موجود و در قالب مداخلات پیشگیرانه صورت می پذیرد. مداخلات پیشگیرانه ای که هم از بروز آسیب ها و شرایط تهدید کننده جلوگیری می کند و هم آسیب های فعلی را کنترل می کند و هم زمینه ساز شرایط رشد و بالندگی را فراهم می سازد.

اهمیت و ضرورت پیشگیری

به طور کلی پیشگیری در جامعه یعنی تلاش در جهت جلوگیری از وقوع امور نامطلوب و آن چه که زندگی سالم را تهدید می کند. اما با توجه به این که این موضوع بسیار کلی است اگر بخواهیم تفکیکی از مسئله ی مطرح شده داشته باشیم، می توانیم پیشگیری را در حیطه ی جسمی - پزشکی و حیطه ی بهداشت روان مطرح کنیم. پیشگیری در زمینه ی جسمی - پزشکی را همواره عموم مردم و صاحبان حرف پزشکی و پیرایشی به عنوان ضروری ترین، کارآمدترین و بالارزش ترین رویکرد پذیرفته اند و تا حدود زیادی در برنامه های وزارت بهداشت و درمان و آموزش پزشکی تعریف و برنامه ریزی شده است و با کوچک ترین تهدیدی

پیشگیری، رویکرد عمده در مشاوره ی مدرسه ای

نرگس نفر

مقدمه

راستش از این حادثه شوکه شدم و با خودم نجوا کردم که این چگونه بشارت دادن و انذار نمودنی است؟! چرا آن آغاز خوب را با این طاق از کف دادن و عصبانیت خراب کرد. آیا این کنش و واکنش، خود حاوی پیام های متناقض و نقض کننده ی امنیت روانی نیست؟ آیا ما که دعوت به پیشگیری در زمینه های ناامنی و رسیدن به امنیت روانی می کنیم هم زمان با زبان رفتارمان با آن پرخاش های کلامی و ناگهانی، تمرکز ذهنی و آرامش موجود بچه ها را به هم نمی زنیم؟

برنامه ریزی پیشگیرانه شاید در مرحله ی تصوّر (ذهنی) برای ما مشاوران امری سهل باشد اما در فرایند تحقق با آن عوامل و مداخله گره های متنوع و متعدد موجود در مدرسه که بقول دیوینی جامعه ای در حجم کوچکتر است، کاری بس مهم و ظریف است. این همان حقیقتی است که فیلسوفان به آن عنوان سهل و ممتنع می دهند.

از ابتدای صبح به مسئله ی پیشگیری - رویکرد عمده در مشاوره ی مدرسه ای می اندیشیدم که به طور اتفاقی شاهد از غیب رسید و شنونده ی صبحگاه مدرسه ی دخترانه ای شدم. گوینده آغاز سخن کرد: «بسم الله الرحمن الرحیم، بچه های عزیز بیایید از همین آغاز کار [سال] خودمان را بیمه کنیم، قرآن بخوانیم، دعا بخوانیم، آرام باشیم [تا به آرامش برسیم]».

شخصاً از این که مدرسه ای به پیشگیری آن هم با تکیه بر فرهنگ و ارزش های دینی خودمان فکر و توصیه می کرد، خیلی خوشحال شدم، مصمم شدم لحظاتی درنگ کنم و بیشتر گوش کنم. ناگهان گوینده از کوره در رفت و با پرخاش کسی را عتاب کرد که: «دختر! با تو هستیم! مگر نمی بینی که دارم حرف می زنم؟! گوش کن چرا نمی خواهی بفهمی؟! برای تو حرف می زنم!»

کل جامعه از رسانه‌های جمعی مثل صدا و سیما تا روزنامه‌ها در این امر اهتمام دارند. اما در بحث بهداشت روانی نه برنامه‌ریزان توجه کافی را در این زمینه دارند و نه بسیاری از مردم اهتمام لازم را مبذول می‌دارند. هم از این‌روست که متأسفانه هنوز به جای پیشگیری، بیشترین هزینه‌ها و انرژی‌ها صرف دارو و درمان می‌شود. به عبارتی مردم بیشتر بعد از ابتلاء از اقدامات درمانی مراکز مربوطه استفاده می‌کنند.

امروزه بسیاری از انجمن‌های غیردولتی (NGO)ها نظیر گروه‌های (Na) (معتادان گمنام) و انجمن‌های دولتی‌ها و گروه‌های حمایت از آسیب دیدگان، انجمن دفاع از قربانیان خشونت و انجمن دفاع از حقوق کودکان و... را داریم اما کمتر برنامه‌های آموزشی پیشگیرانه مثلاً آموزش جنسی، آموزش مهارت‌های پایه و ارزش‌ها و آداب زندگی را داریم. حتی بعضاً با این موارد موافق نیستند و با این گونه فعالیت‌ها مقابله می‌کنند. گو این‌که آگاهی دادن در این زمینه‌ها را برابر با انجام دادن آن‌ها می‌دانند و این باوری قابل تأمل است چرا که برخی مخالفت‌ها ناشی از نگرانی‌هایی است که این مهارت‌ها بومی نیستند (هرچند در این زمینه هم می‌شود اقداماتی را انجام داد و کار کرد).

در بخش پیشگیری در حوزه‌ی بهداشت روانی مدرسه حائز جایگاهی بسیار مهم و اساسی می‌باشد که به واقع شرایط ویژه خود را دارد. دانش‌آموزان بخش هشیار و فعال زندگی خود را بیش‌تر در مدرسه می‌گذرانند. ما به‌عنوان مربی، مشاور و مدیر در این زمینه چه کرده‌ایم؟

رویکرد اساسی مشاوره در مدرسه پیشگیری است. خدمات راهنمایی و مشاوره در مدرسه عمده‌تاً ماهیت پیشگیرانه دارند. از طرفی این خدمات فعالیت‌های جمعی هستند که برای رسیدن به اهداف مستتر در آن نیازمند همکاری تمامی عوامل برون سازمانی و درون‌سازمانی مدرسه یعنی مدیر، معاونین، معلمان، مشاورین و مربیان تربیتی و نیروهای خدماتی و حتی اولیاء دانش‌آموزان می‌باشد.

با مشخص شدن مسئولیت‌های هر یک از افراد یاد شده و همکاری آن‌ها در برنامه‌ی

راهنمایی و مشاوره از بسیاری آسیب‌ها پیشگیری می‌شود یعنی اهداف برنامه‌ها با موفقیت بیشتری محقق می‌گردد.

رزن و ریگیو خدمات اساسی در راهنمایی و مشاوره را تحلیل فرد، مشاوره، جایگزینی، پیشگیری و خدمات اطلاعاتی معرفی می‌کنند.

همچنین توجه داریم که مداخلات پیشگیرانه در سطوح مختلف از جمله خانواده، مدرسه و در شرایط مختلف اجتماعی، فرهنگی و سیاسی قابل طرح هستند. الگوی پیشگیری در بهداشت روانی از همان الگوی پیشگیری در پزشکی (الگوی کاپلان) پیروی می‌کند که در سه سطح اولین، دومین و سومین مشخص می‌شود.

پیشگیری در سطح اول شامل برنامه‌های هدفمند برای گروه‌های خاص و نسبتاً بزرگی از دانش‌آموزان که در حال حاضر دچار اختلال و مشکل نیستند با این هدف که آن‌ها را از دچار شدن به اختلال دور نگه داریم. برنامه‌ی مدارس در این سطح می‌تواند شامل جمعیت کل دانش‌آموزانی باشد که جریان عادی زندگی تحصیلی را طی می‌کنند که به‌طور طبیعی در این فرایند با مشکلات و موانعی مواجه می‌شوند. برای این‌که شرایط عادی و بالنده‌ی خود را داشته باشند برنامه‌ی پیشگیرانه برای این جمعیت کثیر می‌تواند این باشد که بستر و زمینه‌ی مناسبی را فراهم کنیم تا در صورت بروز موانع، قدرت مقابله داشته باشند. این برنامه می‌تواند شامل زمینه‌سازی جهت یادگیری بهتر و مناسب‌تر باشد. لازمه‌ی چنین برنامه‌ی نشست‌های منظم و مستمر مشاورین با دبیران از طرفی، پیش‌بینی برنامه‌های آموزشی ویژه و نشست‌های تبادل نظر با خانواده‌ها و تعاملات گروهی با دانش‌آموزان می‌باشد. این یعنی داشتن نگاه همه‌جانبه‌نگر به موضوع، اهداف و فرایند تربیت و یادگیری.

پیشگیری در سطح دوم شامل تشخیص و مداخله‌ی مشاوره‌ای درباره‌ی اشخاصی است که دچار مراحل اولیه‌ی اختلال شده‌اند. بدیهی است درمان در مراحل اولیه مؤثرتر از زمانی است که اختلال گسترده و عمیق شود. برنامه‌ی مؤثر (اثربخش) در مدرسه در این سطح می‌تواند شامل

تشخیص مسئله‌ی دانش‌آموزانی باشد که دچار افت تحصیلی شده یا اختلال یادگیری دارند و یا حتی در نظر گرفتن برنامه‌های تکمیلی و جانبی برای دانش‌آموزان تیزهوش و مستعد و در صورت لزوم ارجاع آن‌ها به مراکز مربوطه و مشاوره‌ی فوق برنامه‌ای باشد.

پیشگیری در سطح سوم عبارت است تلاش در جهت جلوگیری از پیشرفت اختلال به نحوی که اثرات آن را کاهش دهد و فرد آسیب دیده را توانبخشی کند. پیشگیری در این سطح در مدارس می‌تواند شامل در نظر گرفتن برنامه‌های آموزشی از جمله تشکیل کلاس‌های آموزشی و طراحی جزوات آموزشی در همان موضوع خاص بوده و نهایتاً ارجاع دانش‌آموزان مشکل‌دار به مراکز مشاوره و پیگیری آن باشد.

پیشگیری در مدرسه فقط شامل مداخلات پیشگیرانه در زمینه موضوع یادگیری و آموزش نیست بلکه می‌تواند شامل تمام آن‌چه که زندگی سالم را تهدید می‌کند، صورت پذیرد.

یعنی بر مبنای نیازهای رشدی و سنی دانش‌آموزان از جمله بحث مربوط به آداب و مهارت‌های زندگی، ارزش‌های زندگی، مهارت‌های ارتباطی و مقابله‌ای، آموزش جنسی، برنامه‌های پیشگیرانه اعتیاد در مدارس، مشاوره‌ی قبل از ازدواج، استفاده‌ی مناسب از اوقات فراغت، تغییر سبک‌های ناکارآمد زندگی، و حتی برنامه‌ی بهداشت جسمی و تغذیه‌ای آن‌ها، دادن آگاهی‌های لازم در زمینه مشاغل، آماده کردن دانش‌آموزان برای انتخاب رشته و انتخاب شغل بر مبنای علایق، استعداد، رغبت و...

جلسات آموزشی مهارت‌های والدینی و فرزندپروری در جهت برقراری ارتباط مؤثر با فرزندانشان، دادن اطلاعات در زمینه‌ی ویژگی‌ها و نیازهای سنی، نشست‌های تبادل نظر با والدین و... تشکیل شوراهایی با دبیران و کادر آموزشی و تربیتی مدرسه در جهت برنامه‌ریزی و اجرا برای رسیدن به اهداف آموزش و تربیتی دانش‌آموزان به امید ایرانی آبادتر، پیشرفته و سرافراز در چشم‌انداز سال ۱۴۰۴. (ان شاءالله).

ماهیت منحصر به فرد مشاوره ی مدرسه ی دوره ی راهنمایی

باتریک آکوس^۱

ترجمه ی محسن سیفی (دانشجوی دکتری مشاوره)

کلید واژه ها: نوجوانی، مشاوره ی مدرسه راهنمایی،
بلوغ، تصمیم گیری و انتخاب،
هویت

اشاره

هدف این مقاله بررسی رشد دوران اولیه ی نوجوانی، فلسفه ی وجودی مدارس دوره ی راهنمایی و چگونگی تأثیر این دو بر سازوکار مشاوره ی راهنمایی و الگوی ملی انجمن مشاوره در مدارس آمریکا است. مفاهیم بلوغ^۲، شکل گیری هویت^۳ و گسترش دادن انتخاب ها در این مقاله مدنظر قرار گرفته است. دیدگاه انجمن ملی مدرسه ی راهنمایی درباره ی وضعیت مدرسه ی راهنمایی در سازوکار مشاوره ی مدرسه بررسی شده است. در نهایت، منحصربه فرد بودن مشاوره ی مدرسه ی دوره ی راهنمایی در چارچوب مدل ملی انجمن مشاوره ی مدرسه ی آمریکا^۴، نشان داده می شود.

رشد دوران اولیه ی نوجوانی: دانش آموزان در حال تغییر

بعد از دوران نوزادی، هیچ مرحله ای از زندگی به اندازه ی دوران اولیه ی نوجوانی با رشدی این چنین بزرگ، سریع و متفاوت، همراه نیست (پرویت^۵، ۲۰۰۰). به طور سنتی، این مرحله از رشد به عنوان مرحله ی طوفان و استرس شناخته می شود (فروید، ۱۹۶۹). درواقع، این مرحله از نظر خطر کردن و شکستن مرزها، تا حدی شبیه مرحله ی به راه افتادن در رشد کودک است. اگرچه برخی از خطرهایی که دانش آموزان مدرسه ی راهنمایی می کنند (مانند مصرف مواد مخدر، الکل، کشیدن سیگار و مسائل جنسی) عواقب شدیدتری را در پی خواهد داشت.

چالش های بی شماری در دوران اولیه ی نوجوانی وجود دارد. درواقع انتقال از دوره ی کودکی



مشاوران مدرسه‌ی راهنمایی می‌توانند
با به‌وجود آوردن محیطی پاسخگو در
مدرسه‌ی راهنمایی نیازهای رشدی
دانش‌آموزان را برآورده سازند

به نوجوانی که مبتنی بر سن است، تعاملی پیچیده میان تغییرات درونی (مانند خودکاو و گسترش عقلانی) و تعامل با محیطی جدید و در حال تغییر (مانند ابتدایی به راهنمایی و به دبیرستان، و تعامل همسالان) است. این تغییرات هم‌چنین فرصت‌های جالبی را فراهم می‌کند. دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی به برنامه‌ریزی و آرمانی بودن، گرایش پیدا می‌کنند؛ حوزه‌های مبهم در بحث‌های اخلاقی را بررسی می‌نمایند و می‌توانند ساختارهای اجتماعی مهم و پیچیده را بسازند. اگرچه بررسی کامل رشد دوران اولیه‌ی نوجوانی فراتر از این مقاله است، ولی درک پدیده‌های رشدی برای کاربرست مؤثر مشاور مدرسه‌ی راهنمایی، ضروری است. نیروهای رشدی در دوران اولیه‌ی نوجوانی (بلوغ، رشد هویت و افزایش در انتخاب‌های خودمختارانه) برای نشان دادن تأثیر منحصربه‌فردشان بر کاربرست مشاوره‌ی مدرسه‌ی راهنمایی مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

بلوغ

در طول دوران بلوغ، نوجوانان با شماری از تغییرات هورمونی و جسمانی روبه‌رو می‌شوند. عدم توازن میان سطوح بلوغ آن‌ها و آن‌چه در بدن خود احساس می‌کنند، اغلب موجب سردرگمی می‌شود. بلوغ با تغییرات وسیعی در رشد همراه است که دربرگیرنده‌ی نظام‌های تولیدمثل، افزایش قد و وزن و سایر تغییرات جسمانی جدید (مانند موی شرمگاهی و تغییر صدا) می‌باشد. (پرویت، ۲۰۰۰). از آنجایی که هیچ‌گاه دو انسان دارای الگوی رشدی یکسان نیستند، مشاوران مدرسه‌ی راهنمایی در درک این‌که فرایند رشد متنوع است، با چالش روبه‌رو هستند. درواقع، تعیین نتایج براساس



استانداردهای ملی برای برنامه‌های مشاوره‌ی مدرسه (کمپیل و داهیر، ۱۹۹۷) به دلیل این پراکندگی، و رشد سریع که دانش‌آموزان با آن مواجه‌اند، چالش‌برانگیزتر می‌شود. این چالش‌ها همچنین بر مداخلات نیز تأثیر می‌گذارند. به‌عنوان مثال، جلسات مشاوره‌ی فردی مستلزم آگاهی از این امر است که رشد شناختی-اخلاقی و هیجانی دانش‌آموز چگونه بر توانایی او برای برقراری ارتباط تأثیر می‌گذارد. اگرچه ممکن است راهبردهای شناختی رفتاری در بررسی فراشناخت (مانند تنظیم و فکر کردن در مورد تفکر خود)

نوجوانان برای کشف هویت خود تلاش می‌کنند و با وجود این می‌دانند، آن‌ها جزیی از یک گروه اجتماعی هستند (کوب، ۲۰۰۱). در این دوره نوجوانان با افزایش رقابت با همسالان مواجه می‌شوند و از این‌که عقب بیافتند یا ناهنجار تلقی شوند، دچار هراس می‌گردند

برای برخی دانش‌آموزان مناسب باشد، ولی حل کردن تعارضات برای سایر دانش‌آموزان مستلزم، کنترل‌های رفتاری ملموس‌تر است. به‌طور کلی دختران یک تا دو سال زودتر از پسرها به بلوغ می‌رسند، و در برخی از فرهنگ‌ها (مانند آفریقایی-آمریکایی‌ها) بلوغ، زودتر آغاز می‌شود (دیویس^۷ و تامپسون^۸، ۲۰۰۵). پژوهش‌ها نشان داده‌اند پسرانی که سریع‌تر رشد می‌کنند، در زمینه‌های ورزش و بازشناسی اجتماعی ممتاز هستند، درحالی‌که دختران با رشد سریع‌تر، بیشتر مورد توجه همسالان خود قرار می‌گیرند (ایکلس^۹، ۱۹۹۹). هرگونه انحراف از هنجار، چه رشد سریع‌تر و چه کندتر از سایر همسالان، می‌تواند به ناسازگاری روانی اجتماعی منجر شود (ویسنر و ایتل، ۲۰۰۲). بنابراین، مشاوران مدرسه‌ی راهنمایی باید اهمیت فرهنگ و زمان‌بندی در رشد را درک کنند. مشاوران مدرسه‌ی راهنمایی می‌توانند به‌طور عمیق به بررسی وضعیت روانی و اجتماعی دانش‌آموزانی بپردازند که دارای بلوغ زودرس یا دیررس هستند. مشاوران با مربیان پرورشی می‌توانند بستری را برای آموزش روانی فراهم کنند و همچنین به دانش‌آموزان کمک نمایند تا چگونگی تأثیر بلوغ بر عملکرد

روزانه‌ی آن‌ها، گروه‌های همسال و صمیمیت و شکل‌گیری هویت آن‌ها را درک کنند. به اعتقاد آکوس^۹ و لویت^{۱۰} (۲۰۰۲)، ارتقای تصویر بدن سالم یکی از اهداف مرتبط با برنامه‌های مشاوره‌ی مدرسه‌ی راهنمایی است، و می‌تواند به عنوان عاملی حمایتی در رشد اولیه‌ی نوجوانی مؤثر باشد. همچنین مشاوران مدرسه‌ی راهنمایی باید در مورد چگونگی بیان این رشد و تغییرات به‌صورت مثبت (مانند توانایی ورزش) و یا منفی (مانند آزار جنسی) هشیار باشند.

شکل‌گیری هویت

در طول دوران بلوغ، هویت در حال شکل‌گیری، یکی از مهم‌ترین مسائل نوجوانان می‌شود. نظریه‌ی روانی اجتماعی اریکسون، دوران اولیه‌ی نوجوانی را به‌عنوان حرکتی به سوی سخت‌کوشی و هویت (در مقابل احساس حقارت و آشفتگی نقشی) توصیف می‌کند (کوب^{۱۱}، ۲۰۰۱). مشاوران مدرسه‌ی راهنمایی باید با مدیر و کارکنان مدرسه به‌منظور افزایش توانایی دانش‌آموزان برای کشف استعدادها و زمینه‌های پیشرفت در برنامه‌های آموزشی مانند موسیقی، هنر، تکنولوژی و کلاس‌های رشد شغلی، گفت‌وگو کنند. همین‌طور، درگیر شدن در فعالیت‌های فوق برنامه با نتایج مهم رشدی (احساس تعلق و پیوستگی) و تحصیلی (نمرات بالاتر) همبستگی مثبتی دارد (اکوس، ۲۰۰۵؛ اکلیس و تمپلتون، ۲۰۰۲؛ ماهونی^{۱۲}، کاپرنس و فارمر، ۲۰۰۳)، و در به‌وجود آوردن توانایی جهت رشد در زمینه‌های مورد علاقه بسیار مؤثر است. همچنین سخت‌کوشی و هویت در تعامل با سایر جنبه‌های محیط مدرسه (مانند گروه‌های همسالان) ارتقا می‌یابند.

نوجوانان برای کشف هویت خود تلاش می‌کنند و با وجود این می‌دانند، آن‌ها جزیی از یک گروه اجتماعی هستند (کوب، ۲۰۰۱). در این دوره نوجوانان با افزایش رقابت با همسالان مواجه می‌شوند و از این‌که عقب بیافتند یا ناهنجار تلقی شوند، دچار هراس می‌گردند. تا حدی، همسالان می‌توانند به رشد احساس صمیمیت یا پیوستگی و توانمندی اجتماعی کمک کنند. مشاوران مدرسه‌ی راهنمایی می‌توانند با استفاده از همسالان به‌عنوان مشاور از اهمیت رشدی آنان برای کمک به شکل‌گیری هویت‌های مثبت

کمک بگیرند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند، نوجوانانی دارای عملکرد بهتر تحصیلی هستند که اهداف متمایل به پیشرفت بیش‌تری دارند و بیش‌تر به آینده فکر می‌کنند (زیرکل، ۲۰۰۲). برنامه‌ریزی همسالان (مانند واسطه‌گری^{۱۳} همسالان، آموزش همسالان و نمایندگان همسالان در برنامه‌های انتقالی) به‌ویژه برای مشاوران مدرسه‌ی راهنمایی می‌تواند مؤثر باشد، زیرا هم می‌تواند استفاده‌ی مثبت از فشار همسالان را گسترش دهد و هم بر هویت تأثیر گذار باشد.

مشاوران مدرسه‌ی می‌توانند در زمینه‌ی نقش‌های مختلف و هویت‌های در حال رقابت دانش‌آموزان به والدین آموزش دهند. همچنین یافتن راه‌هایی برای بررسی چگونگی تأثیر این تجربیات و انتخاب‌ها بر احساس شایستگی‌ها و سؤال‌های آن‌ها در مورد این‌که چه کسی خواهند شد؛ برای مشاوران مدرسه‌ی راهنمایی ضروری است.

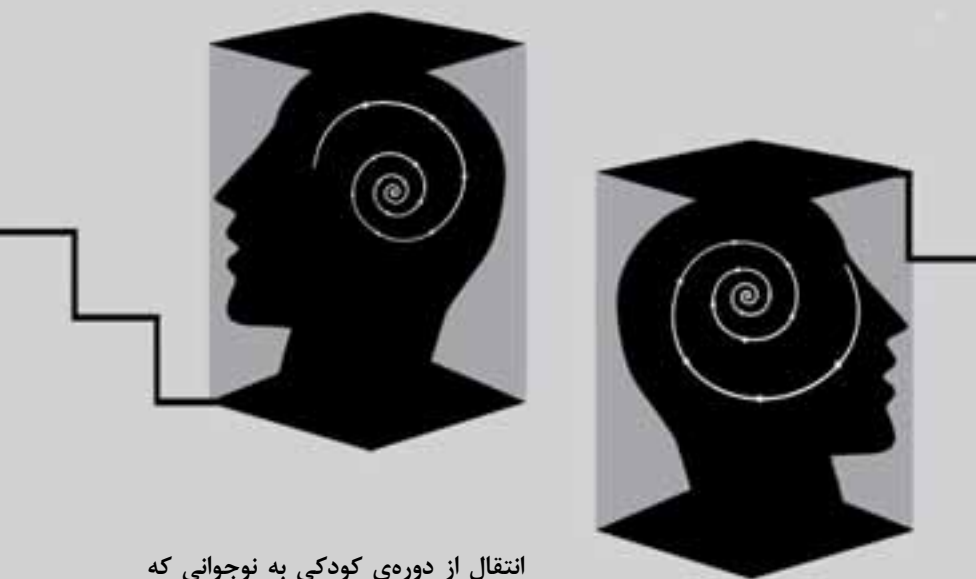
انتخاب‌های جدید و مهم

انتخاب کردن، بخشی از تلاش نوجوانان برای کسب صلاحیت و هویت است و این نیرویی زیست‌شناختی یا روانی-اجتماعی نیست. دانش‌آموزان در تمامی سطوح انتخاب می‌کنند، ولی دانش‌آموزان مدرسه‌ی راهنمایی اغلب، برای اولین بار، انتخاب‌هایی مستقل و خودمختار می‌نمایند، که تا حد قابل ملاحظه‌ای مسیرهای رشد را می‌توانند شکل دهند. تمایل به انتخاب‌های مستقل و مسئولیت بیشتر، رشد محسوب می‌شود. این زمانی است که نوجوانان تلاش می‌کنند از والدین خود متمایز شوند، و باید به انتخاب‌هایی که در محیط جدید مدرسه راهنمایی با آن مواجه می‌شوند، پاسخ دهند. مشاوران مدرسه‌ی راهنمایی باید مهارت‌های حل مسأله را ارتقا دهند و به دانش‌آموزان کمک کنند تا منابع مفیدی را برای انتخاب کردن تعیین کنند.

فلسفه‌ی مدرسه‌ی راهنمایی پاسخ‌گو^{۱۴}

براساس ماهیت چالش‌برانگیز دوران اولیه‌ی نوجوانی و نیاز به محیطی که از این منحصر به فرد بودن حمایت کند، انجمن ملی مشاوره‌ی مدرسه‌ی راهنمایی در سال ۱۹۷۳ تأسیس شد، و فلسفه‌ی جدیدی را با شعار «این اعتقاد ماست»^{۱۵} (۱۹۸۲) ارائه کرد. این نسخه در سال (۱۹۹۵) مورد بازبینی

مشاوران مدرسه‌ی راهنمایی در درک این‌که فرایند رشد متنوع است، با چالش روبه‌رو هستند



انتقال از دوره‌ی کودکی به نوجوانی که
مبتنی بر سن است، تعاملی پیچیده
میان تغییرات درونی (مانند خودکاوی و
گسترش عقلانی) و تعامل با محیطی جدید
و در حال تغییر (مانند ابتدایی به راهنمایی
و به دبیرستان، تعامل همسالان) است

قرار گرفت. جدول شماره‌ی یک مهم‌ترین رئوس
این فلسفه را نشان می‌دهد. این موارد شامل عقاید
فرهنگی و ساختارهای برنامه‌ای که پاسخ‌گوی
نیازهای رشدی نوجوانان است، می‌باشد.

به اعتقاد انجمن ملی مشاوره‌ی مدرسه‌ی
راهنمایی، برای این‌که این مدارس توفیق یابند،
باید دانش‌آموزان موفق‌ی داشته باشند؛ برای
این‌که دانش‌آموزان موفق‌ی داشته باشیم، سازمان،
برنامه‌های درسی، آموزش و برنامه‌های مدرسه باید
مبتنی بر آمادگی، نیازها و علایق رشدی نوجوانان
باشد. اگرچه نوجوانان در دوران اولیه‌ی نوجوانی
پرتوقع هستند، ولی مشاوران مدرسه‌ی راهنمایی
می‌توانند با به‌وجود آوردن محیطی پاسخگو در
مدرسه‌ی راهنمایی نیازهای رشدی دانش‌آموزان
را برآورده سازند. بیشتر مشاوران مدرسه در مورد
رشد فردی آموزش دیده‌اند، ولی رشد محیطی
(بروفرن برنر، ۱۹۷۹) یا تعامل و استقلال خود و
خرده‌نظام‌های متنوع (مانند گروه‌های همسالان،
کلاس درس، مدرسه و خانواده) به همان اندازه
برای مشاوران مدارس راهنمایی ضروری است. در
واقع کیز و کوکارت (۱۹۹۹) برنامه‌هایی را برای
ارزیابی محیطی و مداخله‌ی چندنظامی برای
مشاوران مدرسه به‌وجود آورده‌اند که از مداخله‌ی
غیرمستقیم برای کنترل محیط به‌منظور کمک به
دانش‌آموزان استفاده می‌کند.

یکی از مهم‌ترین پیشنهادهای انجمن ملی
مشاوره‌ی مدرسه‌ی راهنمایی^{۱۶} (۲۰۰۳) برای
مشاوران مدرسه، راهنمایی چندجنبه‌ای^{۱۷} و خدمات
حمایتی است. راهنمایی کلاس درس (شامل
برنامه‌های مشورتی و حمایت‌کننده)، راهنمایی
یک‌به‌یک و گروه‌های کوچک، واسطه‌گری و
آموزش همسالان، مشورت با معلمان و والدین و
تسهیل برنامه‌های انتقالی برای بخش راهنمایی
چندجنبه‌ای و خدمات حمایتی ضروری‌اند (انجمن
ملی مشاوره‌ی مدرسه‌ی راهنمایی). «مشاوران
مدرسه، خدمات حمایتی نظام مدرسه را هماهنگ
می‌کنند و مؤثرترین نحوه‌ی استفاده از متخصصانی
هم‌چون روان‌شناسان مدرسه، مددکاران و
گفتار درمانگران را تعیین می‌کنند». انجمن
ملی مشاوره‌ی مدرسه، هم‌چنین عملکردهای
غیرمشاوره‌ای^{۱۸} را رد می‌کند و متذکر می‌شود
که «مشاوران، متخصصانی مهم با مهارت‌های
مردم‌گرا هستند و نباید مسئولیت‌های مدیریتی یا

مشاوران این مدارس باید با همکاران مشاور
در مدارس ابتدایی، جهت فراهم نمودن زمینه‌ی
مناسب برای انتقال دانش‌آموزان به این دوره، در
آماده نمودن آن‌ها و والدینشان همکاری و مشارکت
نمایند و به‌منظور کمک به مرتبط کردن و درگیر
نمودن دانش‌آموزان، برنامه‌های جهت‌دهی ترتیب
دهند. نگرانی‌های سازمانی، تحصیلی و اجتماعی
که به‌وسیله‌ی پژوهشگران (آکوس، ۲۰۰۲؛
آکوس و گالاسی، شوماخر^{۱۹}، ۱۹۹۸) درباره‌ی
انتقال به مدرسه‌ی راهنمایی عنوان شده است
با استانداردهای ملی هماهنگ هستند (کمپیل^{۲۰}
و داهیر، ۱۹۹۷). ویگفیلد^{۲۱}، لوتز^{۲۲} و واگنر^{۲۳} به
بررسی نقش مشاور مدرسه‌ی راهنمایی در افزایش
انگیزش دانش‌آموزان و ارتقای روابط بزرگ‌سالی
مثبت در انتقال به مدرسه‌ی راهنمایی پرداخته‌اند.

گزارشی به آن‌ها محول شود». دانش‌آموزان با انتقال از مدرسه‌ی ابتدایی به
راهنمایی وارد محیطی جذاب می‌شوند. انجمن
ملی مشاوره‌ی مدرسه (۲۰۰۳) بر روی برنامه‌های
انتقال که دربرگیرنده‌ی برنامه‌ریزی‌های شغلی و
آموزشی جامع می‌باشد، تأکید می‌کند؛ برنامه‌هایی
که برای مرتبط کردن دانش‌آموزان با مدرسه‌ی
راهنمایی و آماده کردن آن‌ها برای دشواری‌های
دبیرستان به‌وجود آمده‌اند. مشاوران مدرسه‌ی
راهنمایی باید به‌عنوان مدافعان و رهبران
برنامه‌های انتقالی خدمت کنند (آکوس، ۲۰۰۳؛
آکوس و گالاسی، ۲۰۰۴). این نقش ویژه هم
برای مشاوره‌ی مدرسه‌ی راهنمایی منحصر به فرد
است و هم در به‌وجود آوردن محیطی جذاب در
مدرسه‌ی راهنمایی، حیاتی است.

افزون بر این، برنامه‌های مشورتی و گروه‌بندی به منظور ارتقای روابط بزرگ‌سالی مثبت و محیطی حمایتی در مدرسه‌ی راهنمایی به کار می‌روند. برنامه‌های مشورتی به دنبال بهبود ارتباط معلم - دانش آموز، ارتقای رشد اجتماعی و

جدول شماره ۱. دیدگاه انجمن ملی مشاوره‌ی مدرسه‌ی راهنمایی برای مدرسه‌ی راهنمایی موفق

- انجمن ملی مشاوره‌ی مدرسه به این موارد معتقد است:
- ویژگی‌های مدارس موفق برای نوجوانان عبارت‌اند از:
- مربیانی که برای کار کردن با این گروه سنی ارزش قائل هستند و آمادگی انجام آن را دارند.
 - رهبری شجاعانه و مشارکتی.
 - دیدگاهی مشترک که به تصمیمات جهت می‌دهد.
 - محیطی جذاب، حمایتی و امن.
 - انتظارات بالا برای هریک از اعضای اجتماعی در حال یادگیری.
 - دانش‌آموزان و معلمان درگیر در یادگیری فعال.
 - بزرگ‌سالی که از هریک از دانش‌آموزان دفاع کند.
- بر این اساس مدارس موفق باید بتوانند این زمینه‌ها را فراهم نمایند:
- برنامه‌ای درسی که مرتبط، چالش‌برانگیز، منسجم و اکتشافی باشد.
 - رویکردهای یادگیری و آموزش متنوع که به تنوع آن‌ها پاسخ می‌دهد.
 - برنامه‌های ارزیابی و ارزشیابی که یادگیری کیفی را ارتقا می‌دهد.

هیجانی و به وجود آوردن احساس تعلق و توجه است (گالاسی، گولچ و کوکس، ۱۹۹۸). مرداک^{۳۴} و میلر^{۳۵} (۲۰۰۳) دریافتند که روابط بهتر معلم - دانش آموز، موجب افزایش انگیزه در دانش‌آموزان کلاس سوم راهنمایی می‌شود. آن‌ها حتی معتقد بودند که رابطه‌ی مثبت، میان یک دانش آموز و معلم می‌تواند به جبران فقدان حمایت آموزشی از دانش‌آموزان و خانواده کمک کند (اگرچه دریافت حمایت از همه مطلوب‌تر است). در عمل، به دلیل تنوع برنامه‌های مشورتی جمع‌بندی‌های کلی در مورد این تأثیرات محدود می‌باشد؛ با وجود این، به نظر می‌رسد در مورد اهمیت بوجود آوردن روابط بزرگ‌سال - دانش آموز هم‌رأی هستند.

گالاسی و همکاران (۱۹۹۸) معتقدند که مشاوران مدرسه‌ی راهنمایی می‌توانند به عنوان راهنما، مشورت‌دهنده، مربی، ناظر یا رهبر برنامه‌های مشورتی به فعالیت بپردازند. هر کدام از این نقش‌ها دارای مزایا و معایبی است، ولی مشاوران مدرسه‌ی راهنمایی باید آشکارا به حمایت از برنامه‌های مشورتی بپردازند. آن‌ها همچنین می‌توانند با کمک کردن به مشورت‌دهندگان در درک ماهیت رشد دانش‌آموزان و به وجود آوردن یک برنامه‌ی درسی یا فعالیت‌های مناسب از نظر رشدی در آغاز کردن و تداوم برنامه‌های مشورتی، به مدرسه‌ی راهنمایی کمک کنند. نمونه‌های

فعالیت‌های مشورتی عبارتند از: بحث کردن با دانش‌آموزان در رابطه با مشکلات، ارائه‌ی اطلاعات شغلی و راهنمایی، گسترش اعتماد به نفس و رهبری دانش‌آموزان و بحث کردن در مورد مسائل درسی (مک ایور^{۳۶}، ۱۹۹۰، ص ۴۵۹). به اعتقاد جکسون و دیویس (۲۰۰۰)

مشورت به معنای مشاوره‌ی فردی فشرده نیست، ولی می‌تواند به عنوان ابزاری مؤثر برای ارائه برنامه‌های راهنمایی و احتمالاً منبعی ارجاعی برای مشاوران مدرسه‌ی راهنمایی به کار رود.

گروه‌بندی نیز، همانند مشورت، می‌تواند به فراهم آوردن فرصت‌های بیشتر برای به وجود آوردن روابط معنادار میان دانش‌آموزان و معلمان کمک کند. گروه‌های

تدریس در مدارس راهنمایی معمولاً شامل دو یا چهار معلم است که تمام مسائل اصلی را به گروه کوچکی از دانش‌آموزان درس می‌دهند. با قرار دادن معلمان و دانش‌آموزان در گروه‌ها، مدارس راهنمایی می‌توانند اجتماعات یادگیری کوچک‌تری بوجود آورند که با نتایج بهتر (مانند موفقیت بیشتر و افزایش احساس تعلق) مرتبط است (فاربر^{۳۷}، ۱۹۸۸). جکسون و دیویس (۲۰۰۰) معتقدند که گروه‌ها می‌توانند، خانه‌ای روان‌شناختی برای دانش‌آموزان فراهم کنند که به وابستگی گروه همسالان کمک می‌کند و ساختاری برای تدریس مؤثر به معلمان ارائه می‌دهد.

مفاهیم منحصر به فرد دیگری نیز در فلسفه‌ی مشاوره‌ی مدرسه‌ی راهنمایی وجود دارد که باید به وسیله‌ی مشاوران مدرسه‌ی راهنمایی برای ارتقای رشد نوجوانان مورد استفاده قرار گیرد. یادگیری فعال و برنامه‌ی درسی اکتشافی، همان‌طور که پیشتر اشاره شد، روش‌هایی آرمانی برای کمک به دانش‌آموزان در گسترش احساس شایستگی و رشد هویت هستند. هر دوی آن‌ها این فرصت را برای دانش‌آموزان فراهم می‌نمایند که انتخاب کنند، یادگیری متقابل را تجربه نمایند و ارزش شغلی بالقوه داشته باشند (انجمن ملی مشاوره‌ی مدرسه، ۲۰۰۳). مشاوران مدرسه‌ی

راهنمایی می‌توانند رشد شغلی را به عنوان بخشی از برنامه‌ی درسی اکتشافی رهبری کرده یا به طور مشارکتی تدریس کنند. حتی درگیری والدین، در حالی که در تمام سطوح مدرسه مطلوب است، در مدرسه‌ی راهنمایی ضروری‌تر می‌باشد. در مجموع، مشاوران مدرسه‌ی راهنمایی می‌توانند از مفاهیم اصلاح مدرسه‌ی راهنمایی حمایت کنند (مانند، گروه‌ها، مشورت‌دهی و یادگیری فعال) که از نظر رشدی، پاسخگو هستند و یک برنامه‌ی مشاوره‌ی مدرسه‌ی جامع را تکمیل می‌کنند. این امر، نشان می‌دهد که کاربری مشاوره‌ی مدرسه‌ی راهنمایی، نیازمند اصلاح آموزشی وسیع‌تری است و مشاوره‌ی مدرسه را به عنوان بخشی جدا نشدنی از برنامه‌ی آموزشی مطرح می‌کند (انجمن ملی مشاوره‌ی مدرسه، ۲۰۰۳).

کاربست پاسخگو؛ مدل ملی انجمن ملی مشاوره‌ی مدرسه برای مدرسه‌ی راهنمایی

مفاهیم زیادی در رابطه با رشد دوران اولیه‌ی نوجوانی و فلسفه‌ی مشاوره‌ی مدرسه‌ی راهنمایی مطرح شد، ولی در گسترش و اجرای برنامه‌های جامع مشاوره‌ی مدرسه، در آن‌ها باید به این موارد نیز توجه کرد.

مبنا

اجزای اصلی یک مبنا در مدل ملی انجمن مشاوره‌ی مدرسه‌ی آمریکا (۲۰۰۳) عبارتند از: عقاید و فلسفه، بیان یک وظیفه و استانداردهای ملی انجمن مشاوره‌ی مدرسه‌ی آمریکا (کمپیل و داهیر، ۱۹۹۷). اصول و عقایدی که برنامه‌ی مشاوره‌ی مدرسه‌ی راهنمایی را هدایت می‌کند مبتنی بر موقعیت منطقه و مدرسه است. هم فلسفه‌ی مشاوره‌ی مدرسه‌ی راهنمایی (جدول شماره ۱) و هم توصیه‌های انجمن مشاوره‌ی مدرسه، اصول مبنایی مشترکی برای برنامه‌ی مشاوره‌ی مدرسه‌ی راهنمایی ارائه می‌کنند. سپس، این اصول باید با عقاید و فلسفه‌ی رشد دوران اولیه‌ی نوجوانی (مانند، ناهمگنی^{۳۸}، رشد، ارتباط شایستگی و هویت و حمایت از نیازهای خودمختاری دانش‌آموزان) ترکیب شوند.

با پیروی از این عقاید و اصول راهنما، ارائه‌ی مدلی که مقصود و اهداف برنامه را توصیف می‌کند،

ضروری است. مطمئناً، تلاش‌های مشاوران مدرسه‌ی راهنمایی به‌طور کامل مورد پذیرش هستند و زمانی دارای ارزش بیشتری است که با تمرکز بر روی موفقیت تحصیلی هماهنگ باشند. از آن‌جایی که دانش‌آموزان مدارس راهنمایی در معرض کاهش موفقیت‌های تحصیلی هستند، این امر دارای اهمیت بیشتری است (یک^۹، ۲۰۰۳). مشاوران مدرسه‌ی راهنمایی به‌طور مستقیم برنامه‌های تحصیلی را دریافت نمی‌کنند، ولی باید به نتایجی که با یادگیری دوران اولیه‌ی نوجوانی مرتبط است توجه داشته باشند. به‌عنوان مثال، انگیزش تحصیلی و یادگیری خودگردان^{۳۰} (لاپان، کارداش و ترنر، ۲۰۰۲) بسیار ضروری است و می‌توانند بوسیله‌ی مشاوران مدرسه‌ی راهنمایی تحت تأثیر قرار گیرند.

نظام توزیع^{۳۱}

مبنایی که براساس ارتقای رشد مطلوب بنا شده است، ساختار منحصربه‌فردی را به فعالیت‌ها و روش‌های سازوکار مشاوره‌ی مدرسه‌ی راهنمایی تحمیل می‌کند. اگرچه الگوی ملی انجمن مشاوره‌ی مدرسه‌ی آمریکا (۲۰۰۳) یک توزیع زمانی را برای مشاوران مدرسه‌ی راهنمایی پیشنهاد می‌نماید که براساس آن ۲۵ تا ۳۰ درصد برای برنامه‌های راهنمایی، ۱۵ تا ۲۵ درصد برای برنامه‌های فردی دانش‌آموزان، ۳۰ تا ۴۰ درصد برای خدمات پاسخگویی و ۱۰ تا ۱۵ درصد برای حمایت از نظام اختصاص می‌یابد، این‌ها می‌توانند برای متناسب بودن با رشد دوران اولیه‌ی نوجوانی و آموزش مدرسه‌ی راهنمایی تغییر یابند. به‌عنوان مثال، اگرچه مشاوران مدرسه‌ی راهنمایی به توسعه‌ی یک برنامه‌ی راهنمایی کمک می‌کنند، ولی این امر به‌وسیله‌ی سایر کارکنان مدرسه نیز از طریق برنامه‌های مشورتی قابل دستیابی است. همچنین می‌توان برنامه‌های راهنمایی را به جای کلاس درس برای گروه‌ها اجرا کرد. مشاوران مدرسه‌ی راهنمایی همچنین می‌توانند برنامه‌های راهنمایی را در یک کلاس اکتشافی در مورد رشد شغلی ارائه کنند.

سایر مسائل در مشاوره‌ی مدرسه‌ی راهنمایی

ممکن است مبنا و نظام توزیع در مدرسه‌ی

راهنمایی منحصربه‌فرد باشد، الگوی ملی انجمن مشاوره‌ی مدرسه‌ی آمریکا (۲۰۰۳) شامل اجزایی است (مانند نظام‌های مدیریتی و مسئولیت) که الزاماً منحصربه‌فرد نیستند یا فاقد شواهد کافی برای ارائه‌ی پیشنهادها قوی هستند. به‌عنوان مثال، بخشی از الگوی ملی انجمن مشاوره‌ی مدرسه‌ی آمریکا مربوط به گمارش مشاور است. مشاوران معمولاً در مدارس راهنمایی به‌عنوان یک گروه کار می‌کنند (معمولاً دو یا سه مشاور). متأسفانه پژوهشی در مورد این که کدام گمارش مؤثرتر است، وجود ندارد.

همین‌طور، انجمن مشاوره‌ی مدرسه‌ی آمریکا (۲۰۰۳) توصیه می‌کند که هشتاد درصد از وقت مشاور به ارتباط مستقیم با دانش‌آموزان به‌منظور تأمین نیازهای آن‌ها و بازداشتن مشاوران از فعالیت‌های غیرمشاوره‌ای اختصاص یابد. با توجه به رشد دوران اولیه‌ی نوجوانی، به نظر می‌رسد که برنامه‌های همسالان در مدرسه‌ی راهنمایی ضرورت بیشتری می‌یابد، و موجب افزایش خدمات غیرمستقیم از طریق همکاری با برنامه‌های مرتبط با همسالان می‌شود. درواقع، انجمن مشاوره از واسطه‌گری همسالان و گروه‌های حمایتی همسالان به عنوان ابزاری برای بوجود آوردن محیطی سالم و امن در مدرسه حمایت می‌کند (جکسون و دیویس، ۲۰۰۰).

در مجموع، مشاوره‌ی مدرسه‌ی راهنمایی، مستلزم طراحی و اجرای منحصربه‌فرد برنامه‌ی جامع مشاوره‌ی مدرسه است. همچنین لازمی مشاوره‌ی مدرسه، پژوهش‌های پیوسته‌ای است که نظام‌های توزیع مؤثر یا مطلوب، نظام‌های مدیریتی و کاربست را برای دوران اولیه‌ی نوجوانی تعیین می‌کند.

سخن پایانی

ساده‌انگارانه خواهد بود اگر فرض کنیم که تمام مدارس راهنمایی از نظر رشدی، پاسخگو هستند و فلسفه‌ی مدرسه‌ی راهنمایی را به‌طور کامل اجرا کرده‌اند. اگرچه برخی پژوهش‌ها (فلنر و همکاران، ۱۹۹۷) نشان داده‌اند که دانش‌آموزان مدارس راهنمایی که برنامه‌های مدرسه‌ی راهنمایی را اجرا کرده‌اند نتایج بهتری گرفته‌اند، سایر پژوهش‌ها (بران، رونی و آنافرا، ۲۰۰۳) نتایج بهتر را به عوامل سازمانی مختلف نسبت

داده‌اند. مشاوران مدرسه‌ای که به نوجوانان خدمت می‌کنند این فرصت را در اختیار دارند که نظام‌های مختلف را در مدرسه اجرا کنند (مانند گروه‌های تدریس) و مسئولیت به‌وجود آوردن کاربست‌های مناسب برای ارتقای رشد و موفقیت مطلوب در دانش‌آموزان را برعهده بگیرند.

در حالی که دوران اولیه‌ی نوجوانی چالش‌های رشدی بی‌شماری را فراروی می‌نهد، همچنین خانواده‌ها و متخصصان مدرسه را که با آن‌ها کار می‌کنند نیز به چالش می‌کشد. مشاوران مدرسه‌ی راهنمایی این فرصت منحصربه‌فرد را در اختیار دارند تا برنامه‌های جامع مشاوره‌ای را با تمرکز بر رشد دوران اولیه‌ی نوجوانی، در محیطی پاسخگو اجرا کنند.

پی‌نوشت

1. Patrick Akos
2. puberty
3. identity
4. American School Counseling Association (ASCA)
5. Pruitt
6. Davis
7. Tompson
8. Ikles
9. Akos
10. Levitt
11. Cob
12. Mahoney
13. Mediation
14. responsive
15. this we believe
16. National Middle School Association (NMSA)
17. multifaceted
18. non-counseling
19. Schumakher
20. Campbell
21. Wigfield
22. Lutz
23. Wagner
24. Merdock
25. Miller
26. Mac Iver
27. Farber
28. heterogeneity
29. Yecke
30. self regulated
31. delivery

منبع

Akos, P. (2005). The Unique Nature of Middle School Counseling. Professional School Counseling. 9, 95-103.



شماره ۱۰
نورده ی پنجم / شماره ی ۲ / زمستان ۸۸

خودآگاهان سالم ترند

سلامت روان به روش گشتالت

رامین لطافتی بريس، کارشناس ارشد مشاوره خانواده
لیلا حیدرنیا، کارشناس روان شناسی

کلید واژه ها: سلامت روان، درمان، بن بست، برون فکنی،
حمایت شخصی، آسیب، درون فکنی

مقدمه

سلامت روان، مقوله ی بسیار مهمی است و برای تعریف آن دیدگاه های گوناگون وجود دارد. بنا به تعریف سازمان بهداشت جهانی، سلامت فکر و روان عبارت است از: «قابلیت ارتباط موزون و هماهنگ با دیگران، تغییر و اصلاح محیط فردی و اجتماعی، حل منطقی، عادلانه و مناسب تضادها و تمایلات شخصی (میلانی فر، ۱۳۷۴)».

یکی از روش های مهم ارتقای سلامت روان، استفاده از فنون و روش های «گشتالت درمانی»^۱ است که بیش تر حاصل کار «فردریک پرلز» می باشد. «عبارت گشتالت» اشاره به مفهوم یک سازمان کامل و پویا دارد که با کل وجود فرد، سروکار دارد، فردی که به او بیش از حاصل رفتارهایش نگریده می شود. برای ادراک یک فرد نمی توان ابتدا بازوها، بعد گوش ها، سپس صورت و دیگر اجزای او را جزء به جزء نگاه کرد و در عین حال او را به صورت یک فرد، تصور نمود. بلکه باید به کل چهره اش نگاه کرد. دانش آموز برای مطالعه ی جبر باید فرمول های آن را بفهمد، ولی زمانی قادر به حل مسئله خواهد بود که همه ی این فرمول ها را با هم بیاورد و از هر فرمول، با توجه به معلومات مسئله استفاده کند. سلامتی، موازنه ای است مناسب و هماهنگ از تمام آن چیزهایی که ما هستیم. ما یک کبد و یک قلب نداریم؛ ما، کبد، قلب و... با هم هستیم. ما حتی جمعی از قسمت ها نیستیم، بلکه یک کل هماهنگ هستیم. پس مسئله از نوع بودن است نه داشتن (پرلز، ترجمه اسد بیگی، ۱۳۷۶).

آسیب در گشتالت درمانی، به طور خیلی خلاصه عبارت است از: تأکید بیش از حد بر حمایت اجتماعی و وابستگی به دیگران، عدم مسئولیت پذیری، خود واقعی نبودن و ایفای نقش با خود و دیگران؛ و درمان آن عبارت است از: افزایش خود مختاری، تعامل سازنده با دیگران، تحقق بخشیدن به خود و از همه مهم تر، به حداکثر رساندن آگاهی به خود (رحیمیان، ۱۳۷۷ و شیلینگ، ترجمه آرین ۱۳۸۲). در این مقاله چند مورد از فنون مهم گشتالت درمانی را به طور کاربردی، مختصر و ساده، توضیح می دهیم. این مطالب می تواند برای مشاوران، مربیان کلاس های مهارت های زندگی، آموزش خانواده و زندگی شخصی مفید واقع شود:

۱. در پی حمایت شخصی باشیم نه حمایت محیطی؛ به نظر «پرلز»^۲، بالندگی انتقال از حمایت محیطی به حمایت شخصی و پذیرفتن مسئولیت زندگی خویش است. چنین تمام حمایتش را از مادرش می‌گیرد (اکسیژن، غذا، گرما و...). نوزاد با متولد می‌شود، لازم است نفس بکشد، در این لحظه، ما اولین نشانه‌ی مرضی را پیدا می‌کنیم که نقشی بسیار قاطع در گشتالت درمانی بازی می‌کند. این حالت «بن بست»^۳ نام دارد. بن بست، نقطه‌ی تعیین کننده‌ی درمان است؛ همان جایی که تغییر شروع می‌شود. همان‌طور که کودک در شکم مادر کاملاً به مادر وابسته است وقتی متولد می‌شود، وابستگی‌اش کاهش می‌یابد (خودش نفس می‌کشد، رفته رفته یاد می‌گیرد که راه برود و منابع درونی‌اش را به حرکت در آورد). ما نیز در زندگی خود باید هم‌زمان با افزایش سن، استقلال عمل خود را افزایش دهیم و کودکانمان را نیز رفته رفته متکی به خود، بار بیاوریم تا آن‌جا که خودشان بتوانند تصمیم بگیرند. (البته این به منزله‌ی کمک نخواستن از دیگران نیست، بلکه شخص، باید از دیگران کمک بخواهد و به نظرات مختلف دیگران گوش فرا دهد؛ البته تصمیم‌گیری نهایی با خود اوست نه با دیگران). نکته‌ی مهم این است که وقتی کودک به مرحله‌ی بالندگی می‌رسد، باید او را ناکام گذاشت؛ این مسئله باعث پرورش او شده و به وی کمک می‌کند تا امکانات و استعدادهای خود را کشف نماید، سازگاری با محیط را بیاموزد و از حمایت محیطی به حمایت شخصی نائل گردد و مستقل شود. (مثلاً، سؤالات او را به راحتی جواب ندهیم، نظر خودش را در مورد سؤالی که می‌پرسد، بپرسیم و هرچیزی را که خواست در اختیارش نگذاریم) در گشتالت‌درمانی، سؤال برای مقاصد

۲. خود واقعیمان باشیم و نقش بازی نکنیم: برای تحت تأثیر قرار دادن دیگران نباید به جمع‌آوری مطالب و لغات قلمبه و سلمبه پردازیم و آن‌را با آب و تاب بیان کنیم. بلکه باید با زبان خودمان و با زبانی که طرف مقابل می‌فهمد صحبت کنیم. باید زبان حرکاتمان با زبان گفتارمان هماهنگ باشد؛ وقتی مهمان به خانه‌ی ما می‌آید، زبان گفتارمان می‌گوید: «بسیار خوشحالم که تشریف آوردید.» اما چهره‌یمان می‌گیرد و زبان حرکاتمان می‌گوید: «از آمدنت متأسفم»، زبان گفتارمان می‌گوید «از دست خسته شده‌ام» ولی زبان حرکاتمان می‌خندد. وقتی به مهمانی دعوت می‌شویم بعد از صرف غذا با این که از کیفیت غذا خوشمان نیامده می‌گوییم: «خیلی خوشمزه بود». این مسئله با میل درونی و ابرار بیرونی، مغایرت دارد. بهتر است بگوییم: «دست شما درد نکند خیلی زحمت کشیدید». وقتی به نمره‌ی کم فرزندان نگاه می‌کنیم، به‌خاطر این نمره‌ی ضعیف از درون ناراحت هستیم، نباید ظاهر خود را آرام نشان دهیم زیرا قیافه‌ی ما دروغ‌مان را فاش می‌سازد. اگر چه راحتی می‌توانیم با زبانمان، دروغ بگوییم ولی این کار از طریق حرکات بدنمان به دشواری صورت می‌گیرد. خود واقعی‌مان باشیم، ناراحتی‌ها و شادی‌هایمان را با واژه‌ی مناسب یا به‌صورتی که به طرف مقابلمان آسیب نرساند ابراز نماییم (شوستروم، ترجمه قاضی، ۱۳۶۹). نباید برای بهتر جلوه دادن خودمان و یا تأثیر گذاشتن روی دیگران، نقش آدم‌های مهم و یا ناتوان را بازی کنیم، بلکه خود واقعیمان باشیم.

۴. دقیق باشیم، نه کلی‌گو: اگر شخص می‌خواهد، نماینده مجلس باشد، برای پیروزی در انتخابات از واژه‌های کلی که تعریف دقیقی ندارد استفاده می‌کند. یا از اجرای برنامه‌ای سخن می‌گوید که توانایی انجام آن را ندارد (همان منبع). اگر مادر باشد، به فرزندش می‌گوید: «مودب باش، دختر خوبی باش، برای من ارزش قائل شو». در دقیق‌گویی، انتظارات کاملاً واضح و آشکار است

و باعث سردرگمی طرف مقابل نمی‌گردد. به بزرگ‌ترها سلام کن. هنگام شستن ظرف‌ها به مامان کمک کن، برای روز تولد کادو بخر، وقتی مریض می‌شوم حالم را بپرس و... از جمله بیانات جزئی و دقیق هستند.

۵. روش‌های مطلوب ایجاد تماس را یاد بگیرید: نگاه کردن (تماس چشمی)، گوش دادن، لمس کردن، حرکت نمودن، لبخند زدن و مزه کردن، روش‌هایی مناسب برای ایجاد تماس هستند. باید یاد بگیریم در موقعیت‌های مناسب، از این کار کدها بیش‌تر استفاده کنیم. گویا هیچ‌کس



گوشی برای شنیدن ندارد همه فقط دارای زبان هستند و دوست دارند حرف بزنند، انتقاد کنند و دیگران به حرف‌هایشان گوش دهند، اما چه کسی گوش می‌دهد؟ امروزه گوش کردن کار سختی است. در این حالت «پرلز» می‌گوید: «ذهن را کنار بگذارید و به حواس بپردازید» (به جای سیر در تخیلات آینده و زندگی در گذشته)، با حواس‌تان زندگی کنید (شارف، ۲۰۰۰). کسی را که واقعاً دوستش دارید، ببوسید. هنگامی که واقعاً ناراحت هستید، گریه کنید. علاقه‌مندی یا تأسف خود را ابراز کنید. حرف‌های دیگران را قطع نکنید و از ته دل و تا آخر به آن‌ها گوش دهید. به بلورهای زیبای برف نظاره کنید و در آن غلط بزنید.

ع درونی فکنی^۵ نکنیم: پرلز، این ویژگی شخصی را با فرایند زیستی «هضم و جذب غذا»

آسیب در گشتالت درمانی، به‌طور خیلی خلاصه عبارت است از: تأکید بیش از حد بر حمایت اجتماعی و وابستگی به دیگران، عدم مسئولیت‌پذیری، خود واقعی نبودن و ایفای نقش با خود و دیگران

که لازمه‌ی رشد و نمو بدن است، مقایسه می‌کند. به عقیده‌ی او اگر کودک غذا را از محیط بگیرد و بدون این که هضم کند یکباره بلعد، این غذا جذب بدن او نمی‌شود و سبب ایجاد اختلال در ارگانیسم می‌گردد. لذا غذا باید بعد از هضم بلعیده شود. در سطح روان نیز روال بدین صورت است. آدمی، مفاهیم، واقعیت‌ها و اخلاق را از محیط خود می‌پذیرد، آن‌ها را هضم می‌کند سپس به‌صورت بخشی از وجود خویش جذبشان می‌نماید، آن‌چه هضم و جذب شده بخشی از شخصیت فرد را

تشکیل می‌دهد؛ بدین ترتیب، شخصیت فرد رشد و نمو پیدا می‌کند. اما اگر او این مفاهیم، واقعیت‌ها، معیارها و... را بدون این که هضم کند، یکباره بلعد، در آن صورت این مفاهیم، واقعیت‌ها و معیارها به‌صورت عضوی بیگانه در درون فرد شکل می‌گیرد و در شخصیت فرد، نهادینه نمی‌شود. به نظر پرلز اگر همه‌ی مفاهیم، عقاید و نظریات از آن خود شخص نباشد، و بیش از اندازه و به‌طور کامل بلعیده گردد، در این صورت فرد نمی‌تواند شخصیت یکپارچه^۶ و یکتا خود را پیدا کند (پروچاسکا، ۱۹۹۹). مانند کودکان که نظرات پدر و مادرشان را بدون چون و چرا می‌پذیرند و آن را حقیقت تلقی می‌کنند. اگر این اندوخته‌های ذهنی در بزرگسالی از صافی دلیل و برهان عبور نکنند، باعث دردسر و ناراحتی می‌گردد. روش تفکر انتقادی و شیوه‌ی پذیرش یا رد درست و صحیح کردن را از بدو تولد می‌توان در شخصیت کودکان نهادینه نمود.

۷. فرافکنی^۷ نکنیم: «من، تو هستم، من دارای نیازهایی هستم؛ اما تو را به‌خاطر داشتن همان نیازها محکوم می‌کنم.» فرافکنی به معنای، جدا کردن برخی از جنبه‌های منفی خودمان از طریق نسبت دادن آن‌ها به دیگران است. شخصی که از این روش دفاعی استفاده می‌کند به‌طور افراطی به اختلال «پارانویا» (شک کردن افراطی) مبتلا می‌شود. مردی که از رفتار شهوانی یک زن ایراد می‌گیرد، شاید واقعیت آن باشد که نتوانسته است احساسات شهوانی خودش را بپذیرد، در صورتی که یک انسان سالم (مبتلا به پارانویا نباشد) از مشکل خود آگاهی دارد. ضرب‌المثل «کافر همه را به کیش خود پندارد» مبین همین شکل است (کوری، ۲۰۰۵). دانش‌آموزی که در امتحان فیزیک نمره قبولی نمی‌گیرد، آن را به سخت بودن سؤالات و

به بدجنس بودن معلم نسبت می‌دهد. این مشکل زمانی بروز پیدا می‌کند که فرد بین خود و دیگران مرزی نمی‌بیند. یا به بیانی بهتر، او یا با دیگران به‌طور افراطی بسیار صمیمی می‌شود (قاطی) یا از آن‌ها کناره‌گیری (اجتناب) می‌کند. در این شرایط شخص نه قادر است به تعامل با دیگران بپردازد و نه می‌تواند از آن‌ها کناره‌گیری کند. بین همه‌ی افراد، مرزی وجود دارد. هرکس برای این که از طرف دیگران پذیرفته شود. از احساسات واقعی خود صرف‌نظر می‌کند. لذا تشخیص احساسات و افکار واقعی این دسته از افراد حتی برای خودشان نیز دشوار است و این احتمال وجود دارد که در مقابل دیگران همواره دارای یک نقش ثابت باشند. مانند پدری که وقتی دخترش ازدواج می‌کند و تشکیل زندگی جدیدی می‌دهد، هنوز همان رفتاری را دارد که دخترش در خانه بوده است. یا دختر، بعد از ازدواج نیز هنوز نمی‌تواند مستقل تصمیم بگیرد و یا به شکل مؤدبانه و قاطعانه بگوید «نه». خلاصه، اگر از دیدن خصوصیات یا ویژگی‌هایی در دیگران خیلی ناراحتیم خودکاو می‌کنیم، احتمالاً خود ما نیز دارای آن باشیم ولی هرگز آن را نپذیرفته‌ایم.

۸. خشم مربوط به خارج از خود را به خود معطوف نکنیم: فرد آن‌چه را که دوست دارد درباره دیگران انجام دهد، بر سر خود می‌آورد یا با خود انجام می‌دهد. لذا خود را جانشین محیط می‌کند و هدف قرار می‌دهد. او نمی‌تواند احساسات خود را درباره‌ی دیگران به راحتی نشان دهد. زیرا قادر به سرزنش آن‌ها نیست، در نتیجه خود را سرزنش می‌کند. چون نمی‌تواند به آن‌ها پرخاشگری کند، به خود حمله می‌نماید. احتمال دارد، در وضعیت‌های وخیم‌تر، به خودکشی روی آورد. لذا لازم است به شیوه‌ای مسالمت‌آمیز، مودبانه و قاطعانه، از حق و

حقوق خود دفاع کنیم و در صورت بروز مشکل در روابط بین فردی، سعی کنیم آن را حل نماییم و اگر در این روابط موفق نشدیم، نیازی نیست افسوس بخوریم و خود را افسرده سازیم. هیچ وقت فراموش نکنیم، اولین کسی که باید دوستش داشته باشیم خودمان هستیم (شیلینگ، ترجمه آراین، ۱۳۸۴ و فرام، ترجمه پوری سلطانی، ۱۳۶۲).

۹. اندوه روز نیامده‌ایمان را به روز آمده‌ایمان نیافزاییم: انسان وقتی که وضعیت موجود را رها می‌کند و درباره آینده، نقش‌های احتمالی، پیامدهای ناگوار و انتظارات بد آن می‌اندیشد دچار اضطراب می‌گردد. برای مثال: «اگر حرف معلم را قبول نکنم دوستم نخواهد داشت. اگر هفته بعد کنفرانس بدی بدهم همه از من ناراضی خواهند شد.» احتمالاً عواقب اعمالمان را فاجعه‌آمیز، افتضاح و وحشتناک تعبیر و تفسیر می‌کنیم (شفیع‌آبادی، ۱۳۷۵).

۱۰. احساساتمان را در هاله‌ای از سلطه‌جویی بیان نکنیم: سلطه‌جو می‌گوید: «اگر تو در درس من نمره زیر ده بیاوری اخراجی و نباید در کلاس من حاضر شوی». خویشتن ساز می‌گوید: «تو دانش آموز منی، اگر نمره‌ی زیر ده بگیری من ناراحت می‌شوم ولی در کلاس من حاضر باش».

۱۱. مسئولیت احساسات، افکار و اعمالمان را بپذیریم: اگر مرتکب خطا و اشتباهی می‌شویم یا در امتحانی مردود می‌گردیم و یا باعث مشاجره بین دو نفر می‌شویم، فقط دیگران را مقصر ندانیم؛ بلکه بررسی کنیم. اگر ما نقشی در ایجاد مشکل داشته‌ایم آن را بپذیریم. انسان‌های مشکل‌دار بیش‌تر دیگران را مقصر قلمداد می‌کنند و آن‌ها را مسبب مشکلاتشان می‌دانند (پروچاسکا، ۱۹۹۹ و شفیع‌آبادی، ۱۳۷۶).

۱۲. در این‌جا و اکنون زندگی کنیم: به نظر شوسترم، (ترجمه‌ی قاضی ۱۳۶۹)، انسان‌های گذشته‌گرا و آینده‌گرا، انسان‌های سلطه‌جویی هستند. انسان سلطه‌جوی گذشته‌گرا، همیشه گناه، تأسف، آه و ناله، سرزنش و رنجش را به همراه دارد. او هنوز در حال نشخوار خاطرات هضم نشده‌ی گذشته است. «اگر پدر و مادرم مرا به مطالعه تشویق می‌کردند، به آن علاقه‌مند می‌شدم». انسان سلطه‌جوی آینده‌گرا، همیشه در هدف‌ها، طرح‌ها، انتظارات و ترس‌های خیالی، زندگی می‌کند. گذشته‌گرا، غصه‌ی قصه‌ی گذشته را می‌خورد و آینده‌گرا در حسرت روزهای نیامده است. آن‌ها آن‌چه را که دارند فراموش کرده‌اند و به آن‌چه که ندارند، فکر می‌کنند. اما، حال‌گرایی سلطه‌جو هم داریم. حال‌گرایی سلطه‌جو بیش از آن‌چه به انجام کار بپردازد فقط در مورد آن صحبت می‌کند. تجربیات گذشته تأثیری در او ندارد. هدف‌های آینده‌اش با حال او پیوند نخورده است. این افراد، از کار کردن در باغچه، احساس خوبی پیدا می‌کنند. هنگام خوردن غذا به مزه آن و موقع گوش دادن به موسیقی، به آهنگ دلنواز آن توجه کامل می‌کنند. هنگام مسافرت تنها به مقصد فکر نمی‌کنند، بلکه از هم‌صحبتی با بغل‌دستی و تماشای مناظر بین راه هم لذت می‌برند. به‌بهر اتفاق خوب و بدی که در خود یا اطراف‌شان می‌افتد آگاهند. نتیجه‌ی رهایی وضع موجود و توسل به گذشته و حال اضطراب است (شیلینگ، ترجمه آراین، ۱۳۸۴). ما «حال» نداریم چون «حال» نداریم.

۱۳. گفتگویی بین قطب‌های مختلف شخصیت‌مان برقرار کنیم: در بعضی از مواقع به خصوص زمانی که عصبانی یا ناراحت هستیم

با خودمان حرف می‌زنیم، در این حالت گویا درون ما جنگی رخ داده است (شوسترم، ترجمه قاضی، ۱۳۶۹). دو قطب شخصیت‌مان با هم، درگیر می‌شوند. گاهی ما این درگیری یا بحث و گفتگوی درونی را نادیده می‌گیریم. نباید از این کار دوری کنیم زیرا نوعی فرار از مشکلات به حساب می‌آید، بهتر است در خلوت خود نقش قطب‌های شخصیت‌مان را باز کنیم. با صدای بلند به جای آن‌ها سخن بگوییم و آن‌ها را رو در روی هم قرار دهیم سپس بین آن دو آشتی برقرار سازیم به عبارتی دیگر به جنگ قطب‌ها خاتمه دهیم. این عمل و سایر تکنیک‌های ذکر شده باعث افزایش آگاهی ما نسبت به خودمان می‌شود. این آگاهی، در گشتالت درمانی، کلید اساسی سلامت روان است (رحیمیان، ۱۳۸۲).

۱۴. «توانستن» را به «نخواستن» تغییر دهیم: اغلب، کاربرد واژه‌ی «توانستن» به شخص این احساس را القا می‌کند که وی قادر به انجام کاری نیست.

مثال: من نمی‌توانم حواس خود را متمرکز کنم. ← غلط
من نمی‌خواهم حواس خود را متمرکز کنم. ← درست

لغت «توانستن»، به بیمار این احساس را القا می‌کند که: «من این کار را به دلایل مختلفی انجام نمی‌دهم» و «هر زمانی که بخواهم، قادر به انجام آن خواهم بود».

۱۵. «خواهش‌ها و ترجیحات» را «نیاز» ندانیم: اغلب، فهرست خواهش‌ها از نیازها طولانی‌تر است. در بعضی از موارد به اشتباه، ترجیحات و علایق خود را با نیازهایمان اشتباه می‌گیریم.

مثال: من نیاز دارم مشهور شوم. ← غلط
من می‌خواهم مشهور شوم، من علاقه دارم مشهور شوم. ← درست
همه باید از مقاله‌ی من خوششان بیاید. ← غلط
دوست دارم مقاله‌ی خوبی بنویسم تا مفید باشد. ← درست
۱۶. «انتخاب‌هایمان» را با حالت «اجبار» بیان نکنیم: معمولاً «خواسته»ی ما از «اجبارها» یمان بیش‌تر هستند. بهتر است، افراد از فعل خواستن استفاده کنند تا فعل مجبور بودن.
برای مثال: من مجبور هستم ازدواج کنم. ← غلط
- من ازدواج کردن را انتخاب کرده‌ام/ من با اختیار خود می‌خواهم ازدواج کنم. ← درست
- من مجبورم تا فردا صبح نخوابم. ← غلط
- من می‌خواهم تا فردا صبح نخوابم. ← درست
جمله‌های دوم، کمتر اضطراب‌آور است و مسئولیت‌پذیری و عامل بودن ما را نشان می‌دهند

گذشته‌گرا، غصه‌ی قصه‌ی گذشته را می‌خورد و آینده‌گرا در حسرت روزهای نیامده‌است
هیچ‌وقت فراموش نکنیم، اولین کسی که باید دوستش داشته باشیم خودمان هستیم

۱۷. «ما» را به «و» تبدیل کنیم: مثال: من می‌خواهم وزن کم کنم اما هنوز پر خوری می‌کنم
← غلط
- من می‌خواهم وزن کم کنم و هنوز پر خوری می‌کنم ← درست
در جمله دوم، احساس مسئولیت‌پذیری و صاحب اختیار بودن بیش‌تر است.
۱۸. کل‌نگر باشیم: این بسیار نادر است که ما عاشق شخصی بشویم؛ آن‌چه ما را عاشق می‌کند، عشق به ویژگی خاصی است که در آن شخص وجود دارد. آن ویژگی خاص با رفتارمان همسان است یا رفتار ما را کامل می‌کند (یا شبیه ماست)، ما فکر می‌کنیم کل این شخص را دوست داریم. حقیقت این است که از جنبه‌های دیگر این شخص، بیزاریم یا غافلیم. و اگر این شخص طوری رفتار کند که در ما نفرت ایجاد کند، آن‌گاه دوباره نمی‌گوییم فلان رفتارت نفرت‌آور است، بلکه می‌گوییم، کل شخص تو نفرت‌آور است. خودمان را نیز با چند ویژگی منفی ارزیابی نکنیم. بلکه کل شخصیت‌مان را در نظر بگیریم یا به قول معروف فقط به نیمه‌ی خالی لیوان نگاه نکنیم و از نیمه پر آن نیز غافل نباشیم (کوئیلیام^۱، ترجمه حسینی، ۱۳۸۴ و شوسترم، ترجمه قاضی، ۱۳۶۹).
۱۹. رابطه‌یمان با دیگران رابطه‌ی شیء با شیء نباشد: انسان سلطه‌جو رابطه‌اش با دیگران، رابطه‌ی شیء با شیء است. اگر هدف، نیل به منافع شخصی خودش است، انسانیت و فردیت شخص دیگر را زیر پا می‌گذارد. (شوسترم، ترجمه قاضی، ۱۳۶۹). رابطه‌ی ما باید «رابطه‌ی انسان با انسان» باشد نه «رابطه‌ی شیء با شیء».

- اگر «خیاط» هستیم، مشتری در چشم ما «لباس» نباشد.
- اگر «بانک‌دار» هستیم مشتری در چشم ما «ریال» نباشد.
- اگر «سلمانی» هستیم، مشتری در چشم ما «سر» نباشد.
- «معلم» هستیم، شاگرد در چشم ما «حقوق» نباشد.
هرکه هستیم، «انسان» در چشم و ذهن ما «انسان» باشد نه شیء. صادق بودن با خود و دیگران از اهداف درمانی اکثر مکاتب درمانی از جمله گشتالت درمانی و وجودگرایی است.
۲۰. از غیبت کردن جلوگیری کنیم: جلوگیری از سخن‌چینی و غیبت مراجع درباره شخصی که در جلسه حاضر نیست، از تکنیک‌های مهم گشتالت درمانی است. (رحیمیان، ۱۳۷۷). سعی کنیم اگر از شخصی گله داریم، او را آشکارا مورد خطاب قرار دهیم ولی پشت سرش بدگوی نکنیم. بدگویی پشت سر دیگران در اسلام نهی شده و بر ترک آن تأکید فراوان گردیده است.
۲۱. خودمان و دیگران را همان‌طوری که هستیم و هستند، بپذیریم: در نهایت، اگر فکر کنیم، آدم خویشتن‌ساز و سالمی هستیم، باید بدانیم، انسان هستیم و اشتباه می‌کنیم و بدانیم که دیگران نیز انسان هستند و اشتباه می‌کنند (شوسترم، ترجمه قاضی، ۱۳۶۹). همان‌طوری که ویژگی‌های مثبت شخصیت‌مان را قبول داریم، باید ویژگی‌های منفی‌مان را نیز بپذیریم. در زندگی، همان‌طوری که شب و روز و دست چپ و راست راه، توانمان پذیرفته و باور کرده‌ایم و از هر دو استفاده می‌کنیم، با ویژگی‌های منفی شخصیت‌مان نیز رو

راست باشیم و آن‌ها را بپذیریم، و از مواجهه با آن‌ها اجتناب نکنیم.

۲۲. رویاهایمان را جدی بگیریم: به نظر پرلز رویاها اجزای سلب شده‌ی شخصیت آدمی تلقی می‌شوند. ما بعثت ترس و اجتناب از آگاهی، غالباً موضوعاتی را که مربوط به ماست به بیرون انداخته و آن‌ها را در شخص یا چیزهای دیگر می‌بینیم. این فرافکنی‌ها در رویاهای ما ظاهر می‌شود. شخص سالم به‌جای تحلیل و تفسیر این رویاها آن را به زندگی برمی‌گرداند (همان منبع) و نسبت به آن‌ها آگاه می‌شود، آن‌ها را می‌پذیرد و به‌جای سلب و انکار، آن‌ها را جزء شخصیت خود قرار می‌دهد. مطمئناً مقدمه هر تغییری پذیرش آن می‌باشد.

۲۳. ارتباط تحکیم‌آمیز داشته باشیم: به نظر پرلز شکل حقیقی واقعیت، تحکیم است. برای مثال، وقتی از کسی سؤالی می‌پرسیم، در واقع ضرورتی برای او ایجاد می‌کنیم. به‌جای این که بگوییم: «دوست داری امشب به سینما برویم؟» باید قاطع باشیم و بگوییم: «بیا امشب برویم به سینما». با این روش موضع و انتظار خود را دقیقاً مشخص می‌کنیم و آن شخص نیز به‌جای پاسخ دادن به سؤال ما، صریحاً به تحکیم ما جواب می‌دهد.

۲۴. اظهاراتمان را با زبان «من» بیان کنیم: به‌جای این که بگوییم: «تو با برخورد ناخوشایند واقعاً مرا عصبانی می‌کنی»، بگوییم: «از این که به تو اجازه می‌دهم با من برخورد ناخوشایندی داشته باشی واقعاً عصبانی‌ام، از این به بعد مراقب رفتارِت باش و برخورد بهتری با من داشته باش». یا «من از دست تو عصبانی‌م».

پی‌نوشت

1. Gestalt Therapy
2. Perls
3. Stuck pohnt
4. sharf
5. Introjection
6. Projection
7. Corey
8. Prochaska
9. Anxiety
10. Koeliam

منابع

۱. پرلز، گشتالت درمانی، (حسین اسد بیگی، مترجم ۱۳۷۶). تهران، انتشارات طریق.
۲. پروچاسکا، جیمز، و نورکراس، جان سی (۱۹۹۹). نظریه‌های روان‌درمانی، (یحیی سید محمدی، مترجم ۱۳۸۵). تهران، انتشارات رشد، چاپ سوم.
۳. شارف، ریچارد، اس. نظریه‌های روان‌درمانی و مشاوره، (مهرداد فیروزبخت، مترجم ۱۳۸۱). تهران، نشر رسا، چاپ اول.
۴. شفیع‌آبادی، عبدالله و ناصری، غلامرضا. (۱۳۷۵)، نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی. تهران: انتشارات رشد.
۵. شفیع‌آبادی، عبدالله (۱۳۷۶)، فنون و روش‌های مشاوره. تهران، انتشارات ترمه.
۶. شیلینگ، لوئیس، نظریه‌های مشاوره، (خدیجه آرین، مترجم ۱۳۸۲)، تهران، انتشارات اطلاعات.
۷. شوستروم، اورت، روان‌شناسی انسان سلطه‌جو، (قاسم قاضی، مترجم ۱۳۶۹). تهران، نشر سپهر.
۸. رحیمیان، حوریه بانو (۱۳۸۲)، نظریه‌ها و روش‌های مشاوره و روان‌درمانی. تهران، انتشارات مهرداد.
۹. فرام‌اریک، هنر عشق ورزیدن، (پوری سلطانی، مترجم ۱۳۶۲). تهران، انتشارات مروارید.
۱۰. کوئیلیام، سوزان، تفکر مثبت، (حمدعلی حسینی، مترجم ۱۳۸۴). تهران، نشر سارگل.
۱۱. کوری، جرالد، نظریه و کاربرست «مشاوره و روان‌درمانی» (۲۰۰۵)، (سید یحیی سید محمدی، مترجم ۱۳۸۵). تهران، نشر سبلان.
۱۲. میلانی‌فر، بهروز (۱۳۷۴). بهداشت روانی، تهران، انتشارات قومس.



کلید واژه ها: تصمیم گیری،
انتخاب شغل،
بی تصمیمی

اشاره

نگاه به آینده و دغدغه‌ی آینده‌ی شغلی -
معیشتی از مسئله‌های دانش‌آموزان سال‌های
آخر متوسطه و پیش‌دانشگاهی است که با انتخاب
رشته‌ی تحصیلی دانشگاهی (تحصیلات عالی) به
هم گره خورده‌اند. از طرفی با کیمیا و کمیاب شدن
فرصت اشتغال، بخشی از دانش‌آموزان سال‌های
دوم و سوم متوسطه و پیش‌دانشگاهی خود را در
گزینش حرفه و تشخیص امکان اشتغال در آن
شغل ناتوان دیده و از تصمیم‌گیری در این باره
درمی‌مانند. مشاوران مدارس را به مطالعه‌ی
مقاله‌ی زیر فرامی‌خوانیم.

تصمیم‌گیری شغلی، مشکلات و راهبردها

علی قره‌داغی
دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره

مقدمه

تصمیم‌گیری یکی از سازه‌های بنیادی در حوزه علوم رفتاری است. دانشمندان گام‌های مختلفی برای آن تدوین نموده‌اند و این از ارزش فرایندهای آن حکایت می‌کند. یکی از حوزه‌های مهم رفتار بشر، انتخاب شغل می‌باشد. از این‌روی لازم می‌نماید به او کمک شود تا از آسیب‌های منتظره و غیرمنتظره در فرایند اخذ تصمیم، جلوگیری شود یا حداقل این آسیب‌ها تقلیل یابند.

بررسی ساده‌ترین تا پیچیده‌ترین وقایع زندگی، معلوم می‌کند که تصمیم‌گیری جزء قابل تفکیکی در هر لحظه و مرحله از زندگی می‌باشد. تصمیم‌گیری عملی فعال و خلاق است که به‌وسیله‌ی آن فرد به انتخاب راه‌حل مناسبی موفق می‌شود و مشکلی را حل می‌کند. فرد با در نظر گرفتن عوامل اجتماعی، اقتصادی و شخصی تصمیمی می‌گیرد که هم با شیوه‌ی زندگی هم‌هنگ باشد و هم او را به هدف‌هایش برساند (شفیع‌آبادی، ۱۳۸۶).

هر نوع شک و تردید و ناتوانی در انتخاب شغل در زمره مشکلات بی‌تصمیمی انتخاب شغل قرار می‌گیرد. بی‌تصمیمی، باعث عدم انتخاب شغل و در نتیجه آماده نشدن برای اشتغال می‌گردد. براساس نظریه‌های مختلف، بی‌تصمیمی در انتخاب شغل با افزایش سن کاهش می‌یابد. کارتر (کارتر، به نقل از شفیع‌آبادی، ۱۳۸۶) معتقد است، بی‌تصمیمی پدیده‌ای آموخته شده، می‌باشد. یعنی افرادی که در زندگی گذشته خود هیچ‌گاه اجازه تصمیم‌گیری مستقل را نداشته‌اند در آینده در انتخاب شغل و تصمیم‌گیری با شک و تردید روبه‌رو خواهند شد. مشاهدات هم‌چنین موید آن است که در سن بلوغ، بی‌تصمیمی در انتخاب شغل در بین نوجوانان بیش‌تر است. شاید یکی از علل چنین

شک و تردیدی تنوع و ناپایداری رغبت‌ها در سن بلوغ باشد. یعنی نوجوانان به‌زودی به چیزهای تازه علاقه‌مند می‌شوند و پس از گذشتن زمانی کوتاه چیز جدیدتری را جایگزین اولی می‌نمایند. به نظر تایلر (تایلر، به نقل از شفیع‌آبادی، ۱۳۸۶) چهار عامل باعث بی‌تصمیمی و تردید فرد در انتخاب شغل می‌باشد:

۱. خواسته و ایده‌ی خانواده و دوستان می‌تواند سبب عدم تصمیم‌گیری و تردید فرد درباره‌ی انتخاب شغل گردد. اگر تمایلات و خواسته‌های والدین با رغبت‌های فرد مغایرت داشته باشد، فرد در انتخاب شغل مردد خواهد بود.

۲. طرز تلقی فرد نسبت به شغلی خاص ممکن است، مشکلاتی را در انتخاب مناسب و صحیح فراهم آورد. ارزش اجتماعی شغل و حرفه نیز ممکن است فرد را در انتخاب دچار شک و تردید کند.

۳. بی‌تصمیمی و تردید در انتخاب ممکن است زاییده‌ی تساوی در استعدادهای فردی باشد، فردی که توانایی و استعداد انجام مشاغل متعددی را دارد احتمالاً در انتخاب مناسب‌ترین شغل با مشکل مواجه خواهد شد.

۴. انسان ممکن است بر اثر عدم یادگیری و نیز محدودبودن فرصت‌ها دچار شک و تردید گردد. یعنی فرد هیچ‌گاه نیاموخته است که در یک موقعیت، قاطعانه تصمیم بگیرد و آن را به مرحله عمل درآورد.

دینک لیچ (دینک لیچ، به نقل از شارف، ۱۹۹۲)، هشت راهبرد متفاوت را برای تصمیم‌گیری شغلی توصیف می‌کند.

سبک‌ها و روش‌هایی که باعث عدم تصمیم‌گیری شغلی در افراد می‌شود عبارتند از: تأخیر^۱، تقدیرگرایی^۲، تسلیم^۳ و فلجی‌یابی^۴. سبک‌ها و روش‌هایی که باعث تصمیم‌گیری شغلی در افراد می‌شوند عبارتند از: شهودی^۵، تکانشی^۶، تقلاکننده^۷ و مدبر^۸.

بی‌تصمیمی پدیده‌ای آموخته شده، می‌باشد. یعنی افرادی که در زندگی گذشته خود هیچ‌گاه اجازه تصمیم‌گیری مستقل را نداشته‌اند در آینده در انتخاب شغل و تصمیم‌گیری با شک و تردید روبه‌رو خواهند شد

تأخیر (درنگ)

اساساً این حالت یک تعویق^۹ یا مسامحه^{۱۰} است که در آن شخص تصمیم می‌گیرد در فرصت عادی تصمیم بگیرد. به‌طور مثال، دانش‌آموزی که برای یک انتخاب مهم تا لحظه آخر صبر می‌کند. یا شخصی که از شغل خود ناخشنود است، اما در حقیقت نمی‌خواهد حالا درباره آن، به درستی فکر کند و یا دانش‌آموزی که نمی‌داند آیا به کالج برود یا مدتی طولانی صبر کند تا چند دانشگاه محدود او را بپذیرند یا به کار گمارند.

تقدیرگرایی

تقدیرگرایی گونه‌ای از عدم انتخاب است که فرد به دیگران اجازه می‌دهد به جای او، انتخاب کنند. مثلاً کارگری که تصمیم می‌گیرد درباره مشکل کاری خود با سرپرست خود، منفعل برخورد کند، به امید تقدیر، راه‌حلی بر نمی‌گزیند. عموماً فرد با عمل نکردن، مسیری را با کمترین مانع، در پیش می‌گیرد. کسی که به امید تقدیر، تصمیم‌گیری درباره‌ی رفتن یا نرفتن به دانشگاه را رها می‌کند معمولاً به دانشگاه نخواهد رفت.

تسلیم

زمانی که شخص تسلیم نقشه‌های دیگری می‌شود و به او اجازه می‌دهد که برایش، تصمیم بگیرد. برای مثال، کودکی که والدین او می‌خواهند پزشک شود، ولی او این شغل را نمی‌خواهد. گاهی اوقات، اشخاص به خاطر این تسلیم، منفعل عمل

می نمایند و یا احساس می کنند که شکلی از قدرت بر آن ها تحمیل می شود.

فلجی یا بی نیرویی

وقتی فرد خیلی می ترسد یا بسیار هیجان زده است، احتمال دارد قادر به تصمیم گیری نباشد، یا ممکن است احساس کند از طرف خود یا دیگران برای تصمیم گیری تحت فشار است و یا از نتایج بترسد. آن هایی که در تصمیم گیری مشکل دارند،

سبک ها و روش هایی که باعث عدم

تصمیم گیری شغلی در افراد می شود عبارتند

از: تأخیر، تقدیر گرایی، تسلیم و فلجی یا

بی نیرویی. سبک ها و روش هایی که باعث

تصمیم گیری شغلی در افراد می شوند عبارتند

از: شهودی، تکانشی، تقلاکننده و مدبر

با گذشت زمان احساس راحتی می کنند و ممکن است نسبت به تصمیم گیری های آینده بی میل باشند. مثلاً دانش آموزی که اهداف مهمش را چهار بار تغییر می دهد، ممکن است نخواهد دوباره آن ها را تغییر دهد.

وجود یکی از این چهار حالت، دلالت بر فقدان تصمیم گیری دارد. البته روش های دیگری نیز هستند ولی مانند این چهار وضعیت عمومی و رایج نیستند.

در زیر روش هایی که سبب تصمیم گیری شغلی می شوند، آمده است.

شهودی

تصمیم گیری درباره ی آن چه فرد می خواهد، از احساس گرفته تا فکر، روش شهودی نام دارد. تصمیم های شهودی ممکن است کاملاً مناسب باشد، در عین حال این قدرت و توانایی های فرد

است که می‌تواند مکمل آن باشد. فرد در انتخاب مشاغل معین بیش‌تر تمایل دارد که براساس احساسات خود عمل کند تا شناخت.

تکلیفی

فردی که در یک تصمیم‌گیری بسیاری از جنبه‌ها را به طور جدی در نظر نمی‌گیرد، یک تصمیم‌گیرنده تکانشی است. به‌طور مثال اگر فرد داخل یک رستوران شود و اولین قلم در فهرست غذا را بدون توجه به بقیه‌ی لیست، انتخاب کند، این مسئله، یک مصیبت نمی‌باشد، اما اگر او به این طریق، یک شغل را انتخاب کند، فقدان برنامه‌ریزی مناسب، ممکن است مشکلات بسیاری را برای او ایجاد کند.

تفلاکننده

بعضی از اشخاص، درباره‌ی خودشان و مشاغل مختلف اطلاعاتی را جمع‌آوری و دسته‌بندی می‌کنند. اما در استفاده از اطلاعات دچار مشکل می‌شوند. مثلاً دانش‌آموزی که می‌داند، می‌خواهد مهندسی بخواند ولی نمی‌تواند در مورد شاخه آن تصمیم بگیرد، ممکن است از دانش‌کده‌های متعددی، درباره‌ی بخش‌های مربوط و رشته‌های مختلف آن، اطلاعاتی کسب کند، اما در تصمیم‌گیری و انتخاب بین آن‌ها مشکل داشته باشد.

مدبر

در این رویکرد، افراد قادرند هنگامی که می‌خواهند تصمیمی بگیرند، نقشه بکشند. آن‌ها در فرایند تصمیم‌گیری، هم به احساسات و هم به دانش خود، درباره‌ی توانایی‌ها، رغبت‌ها و ارزش‌هایشان توجه دارند. این طبقه‌بندی‌ها، روش‌های متفاوت تصمیم‌گیری شغلی را نشان می‌دهد. مطمئناً سبک‌ها و روش‌های دیگری نیز وجود دارد. طبقه‌بندی دینک لیچ، ممکن است

در فهم سبک‌های ناهمسان تصمیم‌گیری شغلی مراجع، مؤثر واقع شود (شارف، ۱۹۹۲). کرومبولتز، میشل و جلات (۱۹۷۵)، کرومبولتز و هامل (۱۹۷۷)، کرومبولتز و نیکلز (۱۹۹۰)، میشل و کرومبولتز (۱۹۹۶، ۱۹۹۰) و کرومبولتز (۱۹۹۶) (به نقل از زونکر، ۲۰۰۶) نظریه‌ی جامع‌تری از تصمیم‌گیری شغلی ارائه کرده‌اند. به نظر آن‌ها، تجارب یادگیری بی‌همتای هر فرد در گستره‌ی زندگی، تأثیر زیادی بر انتخاب شغل دارد. بنابراین یادگیری، یک عامل کلیدی در مشاوره و راهنمایی شغلی است؛ از این‌رو وظیفه‌ی اصلی مشاور افزایش فرصت‌های یادگیری برای مراجعان است. افزایش یادگیری از طریق ترتیب دادن روش‌های گسترده و مؤثری صورت می‌گیرد که از کودکی آغاز و در تمام عمر ادامه می‌یابد.

حیطه‌ی نقش مشاور، بسیار پیچیده و فراگیر است، به‌گونه‌ای که مهارت‌ها، دانش‌ها و روش‌های بسیاری را برای برخورد با مشکلات فردی و شغلی دربرمی‌گیرد. این مشکلات فردی و شغلی به عنوان مرزها و موانع دستیابی به اهداف عمل می‌نمایند. مشاور شغلی ممکن است، نقش آموزشگر صمیمی، مربی یا معلم را اتخاذ کند. او باید برای رفع باورهای منحصر به فرد مراجعان که رشد فردی آن‌ها را به تعویق می‌اندازد، آماده باشد. کرومبولتز معتقد است، مشاور به عنوان معلم، محیطی را برای مراجع فراهم می‌کند تا علائق، مهارت‌ها و ارزش‌ها، عادات کاری و بسیاری دیگر از ویژگی‌های فردیش را توسعه دهد. از دیدگاه یادگیری، می‌توان مراجع را تشویق نمود تا فعالیت‌هایی را انجام دهد که موجبات زندگی رضایتبخش برای او را در حال و آینده فراهم کند. برای آینده‌ی بهتر، مشاور به مراجع کمک می‌کند تا عوامل رضایت از زندگی را شناسایی نماید. البته او باید بداند که این عوامل در طول زمان تغییر می‌کند، به خصوص یاد بگیرد، چطور با تغییر

شرایط و تغییر مداوم محیط کاری، کنار بیاید. طبق این مدل، مراجع کسی است که در حال کشف و تجربه‌ی امکانات و تصمیمات موقتی است. نباید مراجع به سبب رها کردن هدف در روند اکتشافی یادگیری درباره‌ی خودش، محیط کار و مشاغل سرزنش شود. در حقیقت، کرومبولتز قویاً بر این باور است که مراجع نباید برای به نتیجه رسیدن، دست به تصمیم‌گیری شغلی بزند بلکه بیشتر باید تشویق شود تا کشف کند، حذف نماید و تمرینات موقتی در فرآیند یادگیری داشته باشد تا از این طریق به سمت تحقق اهداف فردی به پیش رود. با توجه به این دیدگاه، بی‌تصمیمی مشکلی است که انتظار می‌رود مراجع درصدد رفع آن باشد. این مشکل نباید به عنوان یک تشخیص منفی مدنظر قرار گیرد بلکه باید به عنوان شرایط فعلی مراجعی دیده شود که برای یادگیری و کشف آماده است (زونکر، ۲۰۰۶).

پی‌نوشت

1. Delaying
2. Fatalistic
3. Compliant
4. Paralytic
5. Intuitive
6. Impulsive
7. Agonizing
8. Planful
9. Postponement
10. Procrastination

منابع

۱. شفیع‌آبادی، عبدالله؛ راهنمایی و مشاوره شغلی و حرفه‌ای و نظریه‌های انتخاب شغل، تهران: رشد، ۱۳۸۶.
2. Sharf, Richard S. (1992) Applying career development theory to counseling, California: Brooks/ Cole publishing company.
3. Zunker, Vernon G. (2006) Career Counseling: A Holistic Approach: Brooks Cole; edition 7

اعتیاد، خانواده و افزایش بدرفتاری با کودکان

مژگان بنگر

دبیر مرکز راهنمایی و پیش حرفه‌ای و متوسطه‌ای حرفه‌ای تلاش-شهرستان نوشهر

کلید واژه‌ها: اعتیاد، خانواده معتاد، والدین معتاد

در دنیای مدرن امروز، برای شروع هر کاری به تخصص، صلاحیت و ارائه‌ی مدرک علمی قابل قبول نیاز است. احتمالاً تنها جایی که تخصص، صلاحیت و دانش جدی گرفته نمی‌شود فرزندداری است. والدین، مسئول پایه‌گذاری هسته‌ی گروهی هستند که از گستره‌ی فامیلی جدا می‌شوند اما ارتباط خود را با اقوام و آشنایان حفظ می‌کنند. والدین که خود کودکان خانواده‌های دیروز بودند، بدون آن‌که آموزش کافی ببینند و دوره‌های لازم را طی کنند یا نیازی به ارائه‌ی شواهدی مبنی بر آمادگی عملی و روانی برای فرزندپروری داشته باشند، فرزندانی به دنیا می‌آورند.

آن‌ها به کودکان خود کمک می‌کنند تا به دنیای بزرگ‌سالی وارد شوند، مهارت‌ها را آموزش می‌دهند، حد و مرزی برای کودکان و نوجوانان خود تعیین می‌کنند و جهان واقعی را در اندازه‌های کنترل‌پذیر به آن‌ها ارائه می‌دهند. با بزرگ شدن فرزندان، والدین در مراحل همسرگزینی به فرزندان جوان خود کمک می‌کنند و به تدریج نقش پدربزرگ و مادربزرگ را ایفا می‌نمایند. فرزندان جدیدی متولد می‌شوند و نسل قدیمی می‌میرد یا به حاشیه‌ی خانواده رانده شود. به این ترتیب خانواده با تمام مشکلات و شادکامی‌هایش برقرار می‌ماند.

هر مشکل و ناهنجاری در ساختار چند نسلی خانواده، تأثیر مستقیمی بر کودکان دارد. یکی از مخرب‌ترین معضلات خانواده‌ها، **اعتیاد** است. گاهی والدین به مصرف مواد مخدر می‌پردازند و گاهی نسل اول یعنی پدربزرگ و یا مادربزرگ خانواده معتاد هستند. کودکان به شیوه‌های متفاوتی با هر نسل ارتباط دارند و از اعتیاد آن‌ها تأثیر می‌پذیرند. کودکان والدین معتاد و الکلی در خانه‌ای بزرگ می‌شوند که فضای آن توأم با بدرفتاری، طرد و بی‌توجهی است. برخی از این کودکان از همان ابتدا با سندرم جنین الکلی متولد می‌شوند. در موارد

دیگر، والدین یا یکی از آن‌ها بعد از تولد کودک شروع به مصرف مواد می‌کنند و پیامدهای آن وارد چهره‌ی شاخص خانواده می‌شود. وقتی که پدربزرگ یا مادربزرگ معتاد است، والدین نمی‌توانند به سهولت ارتباط فرزند خود را با آنان قطع کنند و مانع تشکیل ارتباطی آسیب‌زا با معتادین شوند. گاهی تصور می‌شود که با مرگ عضو معتاد و پیر خانواده، مشکل ایجاد شده نیز خواهد مرد. اما شواهد نشان می‌دهد که گاهی پدر یا مادر بعد از مرگ والدین معتاد خود دچار استرس شدید و آشفتگی‌های خانوادگی می‌گردند و خود شروع به مصرف مواد مخدر می‌نمایند.

اعتیاد چگونه سیمای خانواده را تغییر می‌دهد؟

مواد مخدر و الکل موادی هستند که منجر به تغییرات اساسی در تفکر، رفتار و عواطف افراد می‌شوند.

پرخاشگری: پژوهش‌های مربوط به پرخاشگری نشان داده است که مصرف مواد مخدر، تنها به دلیل ترکیبات سمی خود، شاخص خطر در خانواده نیستند، بلکه به این علت خطرناک هستند که عوامل خطرناک دیگر را تشدید می‌کنند. درحالی که احتمال خشونت و بدرفتاری با کودکان به‌خودی‌خود نیز بالا است، مصرف مواد مخدر می‌تواند با تقلیل قدرت کنترل، کاهش بازدارنده‌ی فردی و اجتماعی و اختلال در قضاوت این خطر را به چند برابر افزایش دهد.

تخریب حافظه و توجه: اغلب حافظه و توجه معتادان به شدت مختل می‌شود و بی‌توجهی آنان نسبت به کودکان افزایش می‌یابد. در این خانواده‌ها، نیازهای جسمی، عاطفی و شناختی کودکان به شدت مورد غفلت قرار می‌گیرد. پژوهش‌های مختلف نشان داده است تأخیر

در حالی که احتمال خشونت و بدرفتاری با کودکان به‌خودی‌خود نیز بالا است، مصرف مواد مخدر می‌تواند با تقلیل قدرت کنترل، کاهش بازدارنده‌ی فردی و اجتماعی و اختلال در قضاوت این خطر را به چند برابر افزایش دهد

ادامه می‌دهد. به تدریج، خانواده نه تنها فراموش می‌کند که تمام این رنج‌ها ناشی از اعتیاد است بلکه فقط بر رنج‌های خود تمرکز می‌کند و مقدار مصرف افزایش می‌یابد. در این مرحله، خانواده با روش‌های متنوعی، کودکان را مجبور به پذیرش این ناپهنجاری می‌کند.

انکار عمومی‌ترین الگوی این خانواده‌هاست. شدت پرخاشگری، بد رفتاری، برون‌ریزی، فرار از منزل، دیر کردن و تأخیر در بازگشت به منزل و فعالیت‌های جنسی ناپهنجار کودکان و نوجوانان از طرف والدین معنادار می‌شود. کودکان یاد می‌گیرند که اعتیاد والدین خود را انکار کنند و والدین نیز مشکلات رفتاری و هیجانی کودکان خود را که بازتاب اعتیاد آن‌هاست نادیده می‌گیرند. در برخی از موارد والدین معتاد از عهده‌ی نگهداری فرزندان خود بر نمی‌آیند و آن‌ها را به پدر و مادر بزرگ می‌سپارند. این والدین قدیمی که در اثر تربیت غلط، فرزندان خود را به طرف اعتیاد سوق داده بودند، همین روش را درباره‌ی تربیت نوه‌های خود نیز به کار می‌گیرند و زمینه‌ی بروز پدیده‌ی اعتیاد را در آن‌ها فراهم می‌کنند.

گاهی والدین دارای پدر و مادر معتاد هستند. آن‌ها از کودکی انکار اعتیاد والدین خود را یاد گرفته‌اند. به تدریج به طرف مصرف مواد رانده شدند و بنا به دلایل بی‌شماری از اعتراف به مشکل خود و تقاضای کمک سر باز زدند و اکنون افزایش مصرف و یا شروع اعتیاد فرزندان خود را نیز انکار می‌کنند و تمام رفتارها را نادیده می‌گیرند. به این ترتیب فرزندان نیز به انکار اعتیاد والدین و خودشان عادت می‌کنند.

والدین معتاد در مواجهه با مشکلات رفتاری فرزندان خود، در یک زمان از روش‌های خشن استفاده می‌کنند و در زمانی دیگر تمام مشکلات کودکان و نوجوانان تازه‌معتاد خود را ندیده می‌گیرند.

روش‌های حل مسئله در خانواده‌های دارای عضو معتاد ویژگی‌های خاصی دارد.

شناختی در کودکانی که والدین آنان معتاد است نسبت به کودکان معمولی، به‌طور محسوس قابل ملاحظه است.

روابط جنسی: روابط جنسی معتادان نیز دچار اختلال و دگرگونی می‌گردد. کاهش عملکرد جنسی و از دست رفتن موقتی بازدارنده‌های متعارف اجتماعی در لحظه‌ی مصرف مواد و الکل، احتمال تجاوز به عنف را افزایش می‌دهد. این در حالی است که معتادان تمایل دارند اعمال خلاف عفت خود را به این دلیل که تحت تأثیر مواد مخدر یا الکل بوده‌اند، تبرئه نمایند.

خلق: مواد مخدر خلق افراد را تغییر می‌دهد و منجر به افزایش افسردگی، اضطراب و پارانویا می‌گردد. این مشکلات خلقی تمام اعضا خانواده را دربرمی‌گیرد. در خانواده‌ای که یک عضو، معتاد به مواد مخدر است، افراد دیگر در معرض بیشترین خطر ابتلاء به اختلالات روانی قرار دارند.

خواب/ بیداری: الگوهای خواب و بیداری، الگوهای خوردن و ویژگی‌های شخصیتی افراد در هنگام مصرف مواد کاملاً دگرگون می‌شود. کودکانی که دارای پدر معتاد هستند دو تصویر متفاوت از پدر دارند. یک پدر هشیار، عاقل، بد رفتار و آسیب‌رسان و یک پدر مست، مخمور، بی تفاوت و حتی با محبت. کودکان از هر دو تصویر می‌هراسند و آزار می‌بینند.

اعتیاد چقدر دوام دارد؟

پاسخ به این سؤال آسان نیست. یک والد در نهایت اعتیاد خود را کنترل می‌کند و دیگری همچنان به اعتیاد خود ادامه می‌دهد. یک فرد برای تمام عمر ترک می‌کند اما افسردگی و اضطراب، هشیاری کوتاه‌مدت فرد دیگر را درهم می‌شکند و اعتیاد بازمی‌گردد. وقتی که اعتیاد ماندگار می‌شود، کودکان، والدین یکدیگر و یا پدر و مادر والدین خود می‌شوند. خانواده که بر اثر مرگ، سانحه و جنایت‌های ناشی از اعتیاد، فشارهای مضاعفی را تحمل می‌کند، هم‌چنان به اعتیاد خود

کودکانی که دارای پدر معتاد هستند دو تصویر متفاوت از پدر دارند. یک پدر هشیار، عاقل، بد رفتار و آسیب‌رسان و یک پدر مست، مخمور، بی تفاوت و حتی با محبت. کودکان از هر دو تصویر می‌هراسند و آزار می‌بینند

درمان معتادان
مستلزم شناخت انواع
ساخت‌های خانواده
است

راه حل‌ها دارای کانون کوتاه‌مدت و محدودند و در بلندمدت کارایی ندارند. مثلاً پدر برای آن که از تأثیر اعتیاد خود بر فرزندان بکاهد، در هنگام مصرف مواد کودک بزرگ‌تر را مسئول کودکان کوچک‌تر می‌کند تا شاهد مصرف مواد نباشند و آن را یاد نگیرند. این روش در کوتاه‌مدت مفید است اما در بلندمدت مشکلات بیشتری ایجاد می‌کند.

راه حل‌ها در موارد و مواقع عادی موجب می‌شوند که ساختارها در جای مناسب خود قرار داشته باشند اما در هنگام بحران به سرعت از هم می‌پاشند. به همین دلیل است که در فضای خانواده‌های معتاد سطح بالایی از تنش‌ها و هیجانات بالقوه و پراکنده را احساس می‌کنیم.

راه حل‌ها معمولاً به شدت واکنشی هستند و بار هیجانی زیادی به همراه دارند. الگوی ساختاری این خانواده‌ها با هرج و مرج و تداوم آشفتگی مشخص می‌شود.

جریان عادی و روزمره دارای ثبات متعارف نیست. کودکان زمان خواب و بیداری ثابتی ندارند. زمان صرف غذا، انجام تکالیف و دیگر فعالیت‌ها هیچ نظمی ندارد.

عادت‌های جاری خانواده حفظ نمی‌شود. یک شب شام را با هم صرف می‌کنند و در شب دیگر، مجبورند از هم فاصله بگیرند چون والد معتاد به تازگی مواد مصرف کرده و یا مواد به او نرسیده است. یک شب، نوجوان باید تحت نظارت پدر و مادر باشد و در شب دیگر حامی خواهر و برادران دیگر خود و یا ساقی پدر مخمورش باشد.

تشریفات آیینی مورد سوء استفاده قرار می‌گیرد. مثلاً پدر در جشن‌ها و اعیاد به مصرف مواد می‌پردازد و مرز بین زشتی اعتیاد و اعیاد ملی و مذهبی برای کودک مبهم و غیرقابل درک می‌شود. روابط خانواده‌های معتاد نیز دچار اختلال و دگرگونی می‌شود.

وقتی که پدر یا مادر به تازگی مواد مصرف کرده است، بسیار با محبت و نرم می‌شود. اعضای خانواده در یک وابستگی مضاعف نسبت به هم

قرار می‌گیرند. مثلاً زن با شوهر معتاد خود می‌ماند زیرا معتقد است او سرانجام از این مشکل خلاص خواهد شد. همه چیز در یک هاله‌ی امیدواری کاذب و یا یک ناامیدی هولناک قرار دارد.

گاهی یکی از اعضای خانواده، اعتیاد دیگری را سرعت می‌بخشد. به عنوان مثال پدر می‌داند که مادر بعد از نوشیدن مقداری الکل آرام‌تر می‌شود، پس همیشه قبل از بیان یک مشکل حاد او را تشویق می‌کند که مقداری الکل بنوشد.

روابط اسکیزوفرنیک گونه‌رشد می‌یابد. خانواده به کودکان آموزش می‌دهد که به کسی اعتماد نکنند و در مورد رفتاری والدین، ناکامی خودشان، خشونت و اعتیاد حرفی نزنند. پدر یا مادر معتاد قادر به تشخیص و کنترل عواطف خود نیست. بنابراین نمی‌تواند این مهارت را به کودک خود بیاموزد. او به فرزند خود می‌آموزد که احساسات خود را انکار و سرکوب کند.

در نهایت کودکان والدین معتاد در سنین نوجوانی تمایل به مصرف مواد پیدا می‌کنند و این واقعه با توجه به سیمای خانوادگی آن‌ها غیرطبیعی تلقی نمی‌شود. نوجوانی که شاهد اعتیاد پدر خود است، برای آرام نگه داشتن خود شروع به مصرف سیگار و... می‌نماید و این آغاز اعتیاد است. گاهی نوجوان معتاد نمی‌شود بلکه شروع به خرید و فروش مواد می‌کند. او به این وسیله احساس می‌کند به موادی که او را گرفتار پدر یا مادر معتاد کرده است کنترل کامل دارد.

والدین معتاد احتمالاً مدیریت مالی، انضباط، مهارت‌های خانه‌داری و کنترل استرس را ندارند و از طرف جامعه نیز طرد می‌شوند. این وضعیت، مشکلات کودکان آن‌ها را بیشتر می‌کند.

چه باید کرد؟

اعتیاد در طی نسل‌ها منتقل می‌شود. والدین، تعارضات حل نشده‌ی خود را به فرزندان انتقال می‌دهند. جامعه، پدر یا مادر معتاد را به عنوان والدین شکست‌خورده و ناموفق به حساب می‌آورد.

خانواده که بر اثر مرگ، سانحه و جنایت‌های ناشی از اعتیاد، فشارهای مضاعفی را تحمل می‌کند، هم‌چنان به اعتیاد خود ادامه می‌دهد. به تدریج، خانواده نه تنها فراموش می‌کند که تمام این رنج‌ها ناشی از اعتیاد است بلکه فقط بر رنج‌های خود تمرکز می‌کند و مقدار مصرف افزایش می‌یابد

بدین ترتیب تحمل آن‌ها را برای ترک، کاهش می‌دهد. اما این چرخه‌ی معیوب قابل شکستن و بازسازی است.

درمان دارویی و پزشکی: برای ایجاد یک دوره‌ی هشجاری، هرچند کوتاه‌مدت بسیار مفید است. قبل از گسستن وابستگی جسمی به مواد مخدر، امکان شکستن وابستگی روان‌شناختی وجود ندارد. چه‌بسا که فرد در همین دوره‌ی هشجاری به تعارضات زیربنایی خود بینش پیدا کند و فعالانه خواستار تغییر و درمان شود.

درمان‌های فردی: برای آغاز تغییر در پویایی‌های درونی و عملکردهای نارسا، تصحیح و تکمیل مهارت‌های ناقص و آشکار کردن مسائل مشکل‌ساز زیربنایی خانواده بسیار مفید است.

خانواده‌درمانی: برای مرمت قید و بندهای ازهم‌گسسته، یادگیری روش‌های جدید جهت نزدیک یا دور شدن از دیگران، شناسایی امکان مقاومت در برابر درمان و تصفیة تشریفات و جشن‌های ملی، خانوادگی و مذهبی و پاک کردن آن‌ها از مواد مخدر و الکل دارای نتایج درمانی فراوانی است.

درمان معتادان مستلزم شناخت انواع ساخت‌های خانواده است. هم‌چنین، باید فعالیت‌های زوجی خانواده، تحصیلات و مسائل اقتصادی را به درستی مورد توجه قرار داد.

برای اطلاع بیش‌تر به آدرس

www.psychpage.com مراجعه نمایید.



مدیریت خشم در نوجوانان رویکردی خلاق در مشاوره‌ی گروهی

کارلین اولینک، جان، اف آرمان
ترجمه‌ی عصمت هفت‌تنانی
کارشناس ارشد مشاور خانواده

اثربخشی درمان گروهی، نشان می‌دهد که این درمان، اساساً در بیش‌تر مسائل از جمله خشم، به اندازه‌ی درمان‌های فردی مؤثر و کارآمد است (پالوک و کیمی سیس، ۲۰۰۱). بنابراین کار با گروهی از نوجوانان، دسترسی مشاوران به تعداد جوانان بیش‌تری را در آن واحد فراهم می‌کند، و همزمان احساس جدایی و تنهایی نوجوانان را در ارتباط با مسئله خشم کاهش می‌دهد. در محیط مدرسه، نوجوانان تا خشم خود را بروز ندهند، در معرض مشاوره‌ی مدیریت خشم

گرفتن در معرض تماشای برنامه‌های خشونت‌آمیز رسانه‌ای در بروز پرخاشگری‌های بعدی مؤثر است (آندرسون، کارنگ و ایوانگس، ۲۰۰۳). برای این که نوجوانانی سالم و ایمن داشته باشیم، باید آن‌ها را به مهارت‌هایی مجهز سازیم که بتوانند به گونه‌ای خلاق با عصبانیت خود مقابله کنند. بیش‌تر گروه‌های مدیریت خشم، نیروی بالقوه جهت کمک به نوجوانان برای گسترش منابع مدیریت خلاقانه و کارآمد عصبانیت را دارند. علاوه بر این، پژوهش‌های مربوط به

در جوامع کنونی، نوجوانان هر روزه در موقعیت‌هایی قرار می‌گیرند که در بروز عصبانیت و خشم آن‌ها نقش دارد. عوامل دخیل در عصبانیت آن‌ها بسیار زیاد است، برخی از این عوامل عبارتند از: فقر، طلاق، آزار بدنی و روانی، غفلت و نادیده گرفته شدن و اعتیاد به الکل (تامپسون، رودلف و هندرسون ۲۰۰۴). در حقیقت اکثر نوجوانان هر روز با چندین موقعیت تعارض‌آمیز مواجه می‌شوند (آرلت، الگار و گراوس، ۲۰۰۳). پژوهش‌های زیادی از این فرضیه حمایت می‌کنند که قرار

قرار نمی‌گیرند. در مراکز مشاوره‌ی خارج از مدرسه، اهمیت اقدامات پیشگیرانه و مداخله در مدیریت خشم، به راحتی نادیده گرفته می‌شود؛ چون جوانانی که در این محیط‌ها تحت درمان قرار می‌گیرند غالباً مسائل بسیار حادث‌تری دارند. مشاوران چه در محیط مدرسه و چه در مراکز خارج از مدرسه، ضروری است

تا پیامدهای هیجانی مضر و درازمدت خشم درمان نشده را در نظر بگیرند، خشمی که می‌تواند، خود را زیر نقاب طغیان‌گری‌های دوره نوجوانی پنهان کند (اکانو و اسکافر، ۱۹۹۴).

اگرچه هر نوجوانی لزوماً یک زن و مرد عصبانی نیست، اما همه نوجوانان می‌توانند از منابع یادگیری مدیریت خشم، بهره‌مند شوند (گلدون، ۲۰۰۴). رفتارهای پرخاشگرانه با شدت کمتر از قبیل فحاشی، قانون‌شکنی و اخلال‌گری می‌تواند، مقدمه‌ای باشد برای پرخاشگری‌های مضرتر مانند تهدید کلامی، تخریب و حملات (هیوجز، لاگرسیا کونولی، ۲۰۰۱). کمک به نوجوانان در یادگیری نحوه کنترل و مهار خشم می‌تواند، پرخاشگری‌های شدید را قبل از بروز، متوقف کند. خشم هم مثل هیجانات دیگر با تغییرات فیزیولوژیکی و بیولوژیکی همراه است. زمانی که عصبانی می‌شوید، ضربان قلب و فشار خونتان افزایش می‌یابد، میزان انرژی بیش‌تری در بدنتان آزاد می‌شود، برخی هورمون‌ها مانند آدرنالین، نورآدرنالین نیز رو به افزایش می‌گذارد (پنیک، ۲۰۰۰).

به‌طور کلی هدف از برنامه مدیریت و مهار خشم کاهش و کنترل احساسات هیجانی و

برانگیختگی فیزیولوژیک ناشی از خشم است. اگرچه بیش‌تر نوجوانان نمی‌توانند افراد یا وقایعی را که موجب بروز احساسات خشمگینانه در آن‌ها می‌شوند حذف نمایند، یا آن‌ها را تغییر دهند یا از آن‌ها اجتناب کنند، اما می‌توانند، نحوه کنترل واکنش‌های خود را بیاموزند (انجمن روان‌شناسی آمریکا، ۲۰۰۴).

به‌نظر گلدن (۲۰۰۴)، مدیریت مناسب خشم نوجوانان از طریق کمک به آن‌ها در رسیدن به این شناخت‌ها صورت می‌گیرد.

۱. شناخت و تشخیص هیجانات منفی که در پشت خشم آن‌ها پنهان است.

۲. شناخت، مبارزه و جایگزین کردن انتظارات و نتیجه‌گیری‌های غیرواقع‌بینانه.

۳. یادگیری مهارت‌های تن‌آرامی و استراتژی‌های کاهش استرس

۴. رشد و گسترش مهارت‌های حل مسئله

تشکیل گروه‌های مداخله در خشم و عصبانیت

شکل‌گیری گروه را می‌توان به روش‌های مختلف به اطلاع نوجوانان رساند. با نصب آگهی‌های دست‌نویس، خبرنامه‌ی چاپی در مدرسه یا مراکز درمانی بیرون از مدرسه، فرستادن آگهی به خانه‌ی افراد یا ارسال ایمیل به پست الکترونیک آن‌ها. مشاوران، درمانگران، معلمان، مبلغان، مراقبان و اعضای خانواده توانایی اعضای گروه را مورد بررسی و ارزیابی قرار می‌دهند. بعد از آن که توانمندی کلی اعضای گروه مشخص شد، با آنان مصاحبه می‌شود تا ویژگی آن‌ها برای شروع پژوهش تعیین گردد. مشاور باید ابزاری جهت بررسی وضعیت افراد تهیه کند، تا اطمینان یابد افراد

مناسب را برای گروه برمی‌گزینند. بعد از غربال، باید با والدین یا سرپرستان آن‌ها تماس گرفته شود تا رضایت کتبی خود را مبنی بر شرکت فرزندشان در گروه اعلام کنند. در این حین فرصتی فراهم می‌شود تا والدین، سؤالات خود را در باب گروه مطرح کنند تا نگرانی‌های آنان رفع گردد. گروه شامل شش یا هفت دانش‌آموز است که سطح رشد یکسانی دارند و در یک پایه‌ی تحصیلی درس می‌خوانند. تشکیل گروهی نامتجانس از لحاظ نژاد، جنسیت، موقعیت اجتماعی، اقتصادی حاکی از خردمندی مشاور است. گروه در یک زمان مناسب در مدت هشت هفته تشکیل می‌گردد.

در جوامع کنونی، نوجوانان هر روزه در موقعیت‌هایی قرار می‌گیرند که در بروز عصبانیت و خشم آن‌ها نقش دارد. عوامل دخیل در عصبانیت آن‌ها بسیار زیاد است، برخی از این عوامل عبارتند از: فقر، طلاق، آزار بدنی و روانی، غفلت و نادیده گرفته شدن

جلسه‌ی مقدماتی

در اولین جلسه، کانون توجه گروه، چگونگی سازماندهی و عملکرد افراد و رؤس مطالب هر جلسه می‌باشد. محدودیت‌های گروه و رازداری افراد مورد بحث قرار می‌گیرد و خط مشی کلی گروه نیز وضع می‌شود. درمانگر، قوانین و حالت‌های مختلف گروه را تهیه می‌کند. خط مشی کلی گروه عبارت از مقرراتی است که به‌وسیله‌ی مشاور و اعضای گروه تهیه می‌شود. گروه، با کمک درمانگر اهدافش را انتخاب می‌کند. برای کارایی لازم و

ماسکی درست می کنند که احساس انتخابی آن ها را نشان می دهد. به دانش آموزان خاک رس نیمه خشکی داده می شود و به آن ها دستور ساخت ماسکی که نشان دهنده حس یا احساساتی باشد، ارائه می شود. این حس یا احساس می تواند هیجان یا حسی باشد که غالباً با آن مواجه می شوند، یا احساس مورد علاقه ی آن ها است و یا احساس و هیجان مورد نظر آن ها در همان روز باشد. این چهره می تواند شاد، غمگین، خشمگین یا هر نوع حالت دیگری باشد. آن ها ماسک را با دست می سازند سپس با استفاده از ابزار متنوع آن ها را طراحی می کنند.

جلسه ی چهارم

جلسه چهارم صرف تزئین ماسک هایی می شود که اعضا در جلسه قبل درست کرده اند. برای طراحی و تزئین ماسک ها از رنگ، تکه های بریده شده ی مجلات، نخ، مهره و وسایل متنوع دیگر استفاده می کنند. باید چند ماسک به عنوان نمونه با پیچیدگی های مختلف در زمینه تزئین و احساس در اختیارشان قرار گیرد تا الهام بخش ایده های آن ها باشد. دانش آموزان باید به نوبت درباره ماسک ها و احساسات هیجانی که در ماسک آن ها تصور کرده اند صحبت کنند.

جلسه ی پنجم

خوب است در این جلسه اعضا به شناسایی رفتارهایی بپردازند که در واکنش به احساسات خشم، سازنده و ثمربخش نیست. در طول این جلسه، اعضا، گزینه ها و احتمالات مربوط به نحوه ی برخورد مؤثر با خشم را مورد بررسی قرار می دهند. اعضای گروه تشویق به شناسایی

۱. خشم مانسبت به دیگران ۲. خشم دیگران نسبت به ما ۳. خشم و عصبانیت ما از دست خودمان ۴. خشم باقی مانده از گذشته ۵. خشم و عصبانیت مبهم و خیالی (انیگرام، ۲۰۰۲).

از اعضای گروه خواسته می شود، تا عوامل بروز خشم خود را شناسایی کرده و پرسش نامه ای در مورد علل برانگیزاننده خشمشان پر کنند (فیلیس و لاهانه، ۲۰۰۲).

این کار، اعضای گروه را به نشان دادن عوامل تأثیرگذار بر احساس خشمشان ترغیب می کند. از همین نقطه، درمانگر می تواند، بحث را به موضوع علل ایجاد خشم، افراد درگیر و سایر احساساتی که در کنار خشم حس می شود، بکشانند. هم چنین افراد گروه می توانند از سایر احساسات همراه با خشم و نام گذاری آن ها مثل غم و ناامیدی صحبت کنند (انیگرام، ۲۰۰۲).

انسان ها از دیرباز تاکنون چه در نقاشی های بجای مانده روی دیوار غارها و چه نقاشی های مدرن امروزی، از هنر برای مقاصد درمانی استفاده کرده اند. در موقعیت های دیگر، هنر و فرایند خلاقیت می تواند به عنوان ابزاری خاص برای پرداختن به تجارب به کار رود که بیان و درک آن ها دشوار است. فرایند خلاقیت می تواند در ایجاد حس رهایی از تنش، خاصیت درمانی داشته باشد و ابزاری برای خودابرازی به شمار رود.

جلسه ی سوم

در بررسی وسایل هنری مختلف، مشخص شد خاک رس سپس رنگ محبوب ترین و پرتعدادترین مواد هستند (رابین، ۱۹۸۴). بعد از آن که اعضای گروه سومین جلسه را با یکسری بررسی ها و بازبینی ها شروع کردند،

مفید، اهداف گروه، باید از این ویژگی ها برخوردار باشد. ۱. همه ی اعضای گروه باید روی اهداف، سرمایه گذاری کنند. ۲. این اهداف باید به گونه ای باشند که مشاور انگیزه ی لازم را برای کمک به اعضا جهت دستیابی به آن ها دارا باشد، ۳. اهداف باید قابل اندازه گیری باشند (جونز، ۱۹۸۰).

اعضای گروه باید یادداشت های روزانه تهیه کنند و تشویق شوند تا هر شب پنج تا ده دقیقه را به ردیابی احساسات مربوط به خشمشان و نیز یادداشت افکار و احساساتشان در آن روز صرف کنند. سپس باید یادداشت های روزانه، داوطلبانه در جلسات گروه به بحث گذاشته شود. سرانجام اعضای گروه در فعالیتی با عنوان کشتی یخ شکن، شرکت می کنند این فعالیت مشاور، برای همدلی و برقراری اعتماد، طرح ریزی شده است.

هر انسانی در یکی از این پنج حوزه خشم را تجربه می کند:

۱. خشم ما نسبت به دیگران ۲. خشم دیگران نسبت به ما ۳. خشم و عصبانیت ما از دست خودمان ۴. خشم باقی مانده از گذشته ۵. خشم و عصبانیت مبهم و خیالی (انیگرام، ۲۰۰۲)

جلسه ی دوم

در جلسه ی دوم اعضا خطمشی کلی گروه را دریافت می کنند و یک نسخه از آن را نیز امضا می نمایند تا مشاور آن را در اتاق جلسات نصب کند. می توان با توافق اعضای گروه، در هر زمان قواعد جدیدی به آن افزود.

هر انسانی در یکی از این پنج حوزه خشم را تجربه می کند:

اگرچه هر نوجوانی لزوماً یک زن و مرد
عصبانی نیست، اما همه نوجوانان می‌توانند
از منابع یادگیری مدیریت خشم، بهره‌مند
شوند (گلدون، ۲۰۰۴)

قبلاً مورد بحث قرار گرفته و هم اطلاعات دیگر
تهیه کرده و در اختیار اعضا قرار دهد. در نهایت،
فرایند گروه در پایان جلسه هشتم خاتمه می‌یابد.
اعضا به گفت‌وگو درباره‌ی آموخته‌هایشان در گروه
و نحوه کمک این آموخته‌ها در زندگی روزمره‌شان
تشویق می‌شوند. همچنین باید به آن‌ها اطلاع داد
اگر زمانی در برخورد با خشمشان نیازمند کمک
بودند، به مشاور دسترسی خواهند داشت.

یادگیری مدیریت و کنترل مناسب خشم نیاز
به تحمل، تمایل و تلاش به استفاده از روش‌های
متفاوت در برخورد با عصبانیت دارد و این مستلزم
تعهد و تمرین بسیاری است (گلدون، ۲۰۰۴).
نوجوانانی که مدیریت مناسب و کارآمد
احساس خشمشان را می‌آموزند به نحو چشمگیری
بروز رفتارهای متناقض را کاهش می‌دهند،
خودآگاهی آن‌ها افزایش می‌یابد. خودپنداره‌ی
سالم‌تری را در وجود خود رشد می‌دهند و توانایی
آن‌ها برای برقراری روابط سالم و مثبت افزایش
می‌یابد. این برنامه‌ی گروهی از آن جهت طراحی
می‌شود تا به نوجوانان کمک کند، آگاهی بیش‌تری
در مورد خشم و عوامل برانگیزاننده آن بیابند و به
موازات آن ابزارهایی جهت مقابله کارآمدتر با آن را
در اختیارشان قرار دهد. مشاوران می‌توانند در هر
محیطی این روش را به کار گیرند تا به نوجوانانی
که از مشکلات مربوط به خشم رنج می‌برند،
کمک کنند، رفتار سالم‌تری داشته باشند.

دیگران شد. وقتی در ناحیه‌ی بینی خود احساس
درد و سوزش کردم، یا خود فکر کردم که... آن‌ها
داستان خود را می‌نویسند، سپس درباره نوع
نگاهشان به آن موقعیت، در قالب شیوه‌ای خلاق،
بحث می‌کنند.

جلسه‌ی هفتم

در این جلسه، اعضای گروه اطلاعات
بیش‌تری درباره‌ی روش‌های خلاق مدیریت خشم
دریافت می‌کنند. برخی از ایده‌های مفید برای این
جلسه عبارتند از: شناخت احساسات و بیان درست
آن‌ها، داشتن اعتماد به نفس در مقابل پرخاشگری،
کاهش استرس و تن‌آرامی، مسئولیت‌پذیری،
یادگیری گوش دادن به دیگران، اجتناب از بحث
با افراد مشاجره‌گر، نادیده گرفتن تحقیر و توهین از
طرف دیگران، خود را به جای دیگران گذاشتن و
رفتار و برخورد شایسته با دیگران، به گونه‌ای که
مایل است دیگران با او رفتار کنند. آن‌ها به بازی
در نقش‌هایی می‌پردازند که بیان‌گر راهبردهایی در
موقعیت‌های واقعی زندگی باشد و یا تمرین‌هایی
را انجام می‌دهند که توسط مسئول گروه طراحی
شده است.

جلسه‌ی هشتم

کانون توجه در این جلسه، افزایش آگاهی افراد
از استرس‌های زندگی اعضای گروه است. اعضا باید
اطلاعاتی در زمینه‌ی علت‌ها و نشان‌های استرس،
روش‌های تن‌آرامی جهت کاهش استرس مانند
تنفس عمیق دریافت کنند. آن‌ها جهت افزایش
تن‌آرامی در برنامه‌های تجسم هدایت‌شونده،
شرکت می‌کنند. مشاور باید جزواتی هم حاوی
اطلاعاتی در زمینه‌ی منابع کاهش استرس که

و بحث درباره پاسخ‌های منفی به خشم مانند
رفتارهای تهاجمی منفعلانه، پرخاشگری و
تفکرات غیرمنطقی می‌شوند (کرانز و دیتامارو،
۱۹۹۵؛ فیلیپس و لاهایه، ۲۰۰۲). آن‌ها برای
این که متوجه‌ی رفتارهای مثبتی شوند که در
گذشته انجام داده‌اند و به‌وسیله‌ی آن‌ها توانسته‌اند
احساسات خشمگینانه خود را درست مدیریت کنند،
مورد تشویق قرار می‌گیرند. این گونه مهارت‌های
مثبت باید مورد گفت‌وگو قرار بگیرد و در صورت
امکان در قالب نمایش، اجرا شود.

جلسه‌ی ششم

در طول جلسه ششم دانش‌آموزان درباره‌ی
فرضیه‌ها و نتیجه‌گیری‌هایی صحبت می‌کنند که
می‌تواند، منجر به بروز خشم در آن‌ها شود. آن‌ها
درباره تعمیم بیش از حد، ذهن‌خوانی، برچسب‌زدن،
تفکر همه یا هیچ و فاجعه‌سازی، اطلاعاتی کسب
می‌کنند. همچنین آن‌ها درباره مفهوم خودگویی و
تأثیر آن بر احساسشان درباره‌ی خویش و نیز نحوه
مقابله با خشم گفت‌وگو می‌کنند (اینگرام، ۲۰۰۲؛
پی‌ک، ۲۰۰۰). بعد از این که درباره‌ی روش‌های
مثبت و مؤثر تفکر مباحثی صورت گرفت، آن‌ها
با استفاده از راهبردهای مثبت‌اندیشی برای کمک
به مدیریت خشم، به نوشتن داستان می‌پردازند.
اعضای گروه در طول جلسه‌ی داستان‌نویسی،
درباره موقعیت‌های واقعی در زندگی که با آن
برخورد کرده‌اند، مطلب می‌نویسند. همچنین
می‌توان سناریویی در این باره به آن‌ها ارائه کرد
تا درباره آن بنویسند. مثلاً ممکن است درمانگر با
چنین جمله‌ای شروع کند: «زمانی که داشتم وارد
کلاس می‌شدم دانش‌آموز جلویی در را هل داد و
محکم به صورت من خورد. این کار او باعث خنده

کانون کنترل

آسیه شریعتمدار
دانشجوی دکتری مشاوره

کلید واژه ها: کانون کنترل، کنترل درونی،
کنترل بیرونی، پیوستار کنترل درونی

چکیده

چه کسی یا چه چیزی سرنوشت شما را تعیین می‌کند؟ وقایع و حوادث زندگی روزمره خود را خوب در نظر بگیرید؛ چه کسی مسئول این وقایع است؟ در صورت بروز مشکلات چه کسی را سرزنش می‌کنید و در مورد موفقیت‌های به دست آمده چه کسی را مؤثر می‌دانید؟ پاسخ شما به این سؤالات کانون کنترل شما را نشان می‌دهد. انسان‌ها یاد گرفته‌اند که وقایع زندگی را به نحو خاصی ببینند. «کانون کنترل» به نحوه‌ی نسبت دادن علت‌ها به وقایع زندگی گفته می‌شود. این عامل نشان می‌دهد که شما عادت دارید کجا دلایل رویدادهای زندگی را جست‌وجو کنید. هر انسانی به‌طور طبیعی یک دستگاه ادراکی دارد که خودش از وجود آن باخبر نیست. این عقیده که چه چیزی در کنترل شماست، قویاً بر گفت‌وگوی درونی‌تان با خود و جهانی که در آن زندگی می‌کنید تأثیر دارد. شما به سؤالات ساده ولی اساسی زندگی به شیوه‌ای قابل پیش‌بینی پاسخ می‌دهید. چون ادراک شما در مورد این که وقایع زندگی چگونه کنترل می‌شود، معمولاً از یک ثبات نسبی برخوردار است. (مک گراو، ۲۰۰۱)

به عقیده‌ی راتر، یکی از ابعاد که افراد را از یکدیگر متمایز می‌کند، درجه‌ی کنترلی است که افراد تصور می‌کنند بر رویدادهای زندگی خود دارند. به سخن دیگر میزان اعتقاد انسان‌ها بر کنترل رویدادهای مؤثر در زندگی، عاملی است که سبب تمایز آن‌ها از یکدیگر می‌شود. کسانی که برای رسیدن به هدف تلاش می‌کنند، انتظار تعمیم



یافته‌ای

دارند که این گونه

تلاش‌ها نتیجه‌بخش

خواهند بود. افرادی که

معتقدند می‌توانند سرنوشت

خود را تعیین کنند در مقایسه

با کسانی که معتقدند شانس، تقدیر یا

افراد قدرتمند و مهم دیگری سرنوشت

آن‌ها را در اختیار دارند، در بسیاری از

موقعیت‌ها به‌صورت متفاوتی رفتار

می‌کنند (فیست و فیست، ۱۳۸۴). افراد

دارای جهت‌گیری بیرونی معتقدند که در

برابر نیروهای بیرونی ناتوان هستند.

درونی و بیرونی

افراد دارای کنترل درونی

خود پنداره‌ی افراد دارای کنترل درونی به گونه‌ای است که هر اتفاق خوب یا بد را به خود نسبت می‌دهند و خود را مسئول می‌دانند. به عبارت دیگر هر رویداد خوب یا بد را وابسته به خود می‌دانند. درون‌گرایان برای توجیه دست‌آوردهای زندگی خود، فعالیت‌ها، عدم فعالیت، صفات و خصوصیات خود را بررسی می‌کنند. آن‌ها تقریباً همیشه نتیجه‌ی هر رویداد را به آن چه کرده یا نکرده‌اند مربوط می‌دانند. (مک گراو، ۲۰۰۱) این افراد معتقدند که می‌توانند با تلاش‌هایشان امور را تغییر دهند. مثلاً می‌توانند در کار موفق شوند، ازدواج خوبی داشته باشند و به هدف‌هایشان برسند. (گنجی، ۱۳۸۰). افراد درون‌گرا در موقعیت‌های مختلف اطلاعات بسیاری کسب می‌کنند و یادگیری بیشتری دارند (شولتز، ۱۳۷۸). بنابراین تمایل دارند در موقعیت‌های مختلف تسلط بر خود را حفظ کنند. زیرا معتقدند که باید منبع رویدادهای شادی باشند که برای آن‌ها اتفاق می‌افتد. به‌طور کلی درونی، پویاتر و بیدارتر و بیش‌تر درگیر تلاش‌هایی می‌شوند که از طریق آن زندگی خود را هدایت و کنترل کنند (گنجی، ۱۳۸۰). این افراد برای قبول مسئولیت اعمال خود آمادگی بیشتری دارند.

پیامد دیگر متغیر منبع کنترل، به راهبردهای تصمیم‌گیری مربوط می‌شود. درونی‌ها تمایل دارند، راهبردهای خوب را نگه دارند و راهبردهایی که با شکست روبه‌رو می‌شوند، کنار بگذارند (گنجی، ۱۳۸۰).

افراد دارای کنترل بیرونی

این افراد عموماً باور دارند که زندگی آن‌ها

توسط نیروهای خارج از خودشان مانند شانس، سرنوشت، یا رفتار سایر افراد کنترل می‌شود. (فیست و فیست، ۱۳۸۴) افراد بیرونی معتقدند رفتارها یا مهارت‌هایشان در موفقیت یا عدم موفقیت آن‌ها تأثیری ندارد و در کوشش برای بهبود موقعیت خود فایده‌ای نمی‌بینند. آنان به امکان کنترل خود در زمان حال یا آینده باور چندانی ندارند.

پژوهش‌ها وجود دو نوع از افراد را نشان می‌دهند: بیرونی‌های دفاعی، که شدیداً رقابت طلب‌اند، اما ظاهراً دیگران را برای شکست خود ملامت می‌کنند؛ و بیرونی‌های غیرفعال که رقابت جو نیستند و معتقدند که زندگی آنان به‌طور کامل از سوی شانس و اقبال کنترل می‌شود. (راتر به نقل از شولتز، ۱۳۷۸). بیرونی‌های غیرفعال با نظریه‌ی راتر مطابقت دارند. و رفتار آن‌ها دقیقاً همان‌گونه است که او پیش‌بینی کرده بود. اما بیرونی‌های دفاعی با این نظریه کم‌تر هماهنگی دارند. چون در نظریه‌ی راتر افراد بیرونی اهل تلاش نیستند. وقتی که موفقیت وابسته به کوشش‌های خود فرد نیست، چرا باید کوشش و رقابت کرد؟ (شولتز، ۱۳۷۸) به احتمال، چنین افرادی در وسط پیوستار درونی‌ها و بیرونی‌ها قرار دارند که موفقیت‌ها را به خود نسبت می‌دهند، اما شکست‌ها را به دیگران. احتمالاً این افراد در موقعیت‌هایی که امکان شکست در آن‌ها زیاد است، تلاش و رقابت را رها می‌کنند. پژوهش‌های بیشتری باید برای روشن شدن وجود احتمالی این نوع کانون کنترل صورت گیرند

پیوستار کانون کنترل

ممکن است چنین تصور کنیم که کنترل درونی بالا بیانگر صفات جامعه‌پسند و کنترل

یکی از ابعادی که افراد را از یکدیگر متمایز می‌کند، درجه‌ی کنترلی است که افراد تصور می‌کنند بر رویدادهای زندگی خود دارند. به سخن دیگر میزان اعتقاد انسان‌ها بر کنترل رویدادهای مؤثر در زندگی، عاملی است که سبب تمایز آن‌ها از یک‌دیگر می‌شود

بیرونی بالا نشانگر خصوصیات ناخوشایند است. در عمل کسانی که در آزمون مقیاس کنترل درونی - بیرونی در هر دو جهت نمرات بسیار بالا می‌آورند، با احساسات و نتایج ناخوشایند همراهند. نمرات بیرونی بسیار بالا ممکن است بابتی تفاوتی و ناامیدی ارتباط داشته باشد. به‌طوری که افراد باور کنند هیچ کنترلی بر محیطشان ندارند؛ در حالی که نمرات درونی بسیار بالا به معنی آن خواهد بود که افراد مسئولیت هر اتفاقی را که برایشان پیش می‌آید، مانند تصادفات، ورشکستگی، فرزندان بزه‌کار و غیره می‌پذیرند. در قسمت قبل به افرادی هم اشاره کردیم که در صورت احتمال موفقیت، انگیزه پیدا می‌کنند و به تلاش می‌پردازند، نمرات دو حد نهایی که به سمت کنترل درونی گرایش دارند، از همه مطلوب‌ترند (فیست و فیست، ۱۳۸۴).

افراد درونی از نظر جسمی سالم‌تر می‌باشند. آنان مستعد داشتن فشار خون پایین‌تر و حمله‌های قلبی کم‌تری هستند و اگر دچار حمله‌ی قلبی شوند، با کارکنان بیمارستان بیش‌تر همکاری می‌کنند و احتمالاً زودتر از بیماران بیرونی، از بیمارستان مرخص می‌شوند

خود پنداره‌ی افراد دارای کنترل درونی به گونه‌ای است که هر اتفاق خوب یا بد را به خود نسبت می‌دهند و خود را مسئول می‌دانند

افراد بیرونی معتقدند رفتارها یا مهارت‌هایشان در موفقیت یا عدم موفقیت آن‌ها تأثیری ندارد و در کوشش برای بهبود موقعیت خود فایده‌ای نمی‌بینند

نوسان در پیوستار کانون کنترل

گفتیم این ادراک ناخودآگاه از ثبات نسبی برخوردار است. این گفته بدان معناست که امکان تغییر و جابه‌جایی در روی این پیوستار وجود دارد. راتر همواره تأکید کرده است که انتظارات کلی به شیب تعمیم اشاره دارند و تحت شرایط خاص، کسی که عموماً احساس کنترل درونی بالایی دارد، ممکن است به این باور برسد که پیامد رفتارش عمدتاً ناشی از شانس، یا رفتار افراد قدرتمند است (فیست و فیست، ۱۳۸۴). بررسی‌ها نشان داده‌اند که کودکان، همزمان با رشد خود جهت‌گیری درونی پیدا می‌کنند. کنترل درونی از اواخر نوجوانی افزایش می‌یابد و تا سنین پیری در همان سطح باقی می‌ماند. (شولتر، ۱۳۷۸) این واقعیت را می‌توان با نظریه‌ی اخلاقی کلبرگ مقایسه کرد که عملکرد افراد ابتدا براساس قوانین و نظرات اجتماعی است و در مراحل پایانی رشد اخلاقی، افراد در مورد رفتارها بر اساس وجدان و احساس مسئولیت قضاوت می‌کنند.

در زنان بیرونی بودن، پس از طلاق افزایش می‌یابد و بعد از مدتی به درونی بودن می‌گراید. زنانی که به وسیله‌ی همسران خود مورد بدرفتاری جسمانی قرار گرفته‌اند، در مقایسه با زنانی که مورد بدرفتاری قرار نگرفته‌اند، بیشتر به کانون کنترل بیرونی گرایش دارند. افراد طبقات پایین اجتماع و

کسانی که جزء گروه‌های اقلیت هستند (به استثنای شرقی‌ها) دارای جهت‌گیری بیرونی هستند (به نقل از شولتر، ۱۳۷۸).

راتر معتقد است که هم موقعیت و هم شخص، در احساس‌های کنترل شخصی دخالت دارند. بنابراین کسی که در یک موقعیت، انتظار کلی برای موفقیت دارد ممکن است در موقعیتی دیگر، احساس کنترل شخصی کمی داشته باشد. (فیست و فیست، ۱۳۸۴).

پی‌آمدها و تأثیرات کانون کنترل

بهداشت جسمانی: افراد درونی از نظر جسمی سالم‌تر می‌باشند. آنان مستعد داشتن فشارخون پایین‌تر و حمله‌های قلبی کم‌تری هستند و اگر دچار حمله‌ی قلبی شوند، با کارکنان بیمارستان بیش‌تر همکاری می‌کنند و احتمالاً زودتر از بیماران بیرونی، از بیمارستان مرخص می‌شوند. آن‌ها نسبت به بهداشت خود محتاط‌ترند و به احتمال بسیار در مقایسه با بیرونی‌ها هنگام نشستن در اتومبیل بیشتر از کمربند ایمنی استفاده می‌کنند، بیش‌تر به ورزش می‌پردازند و بیش‌تر سیگار را ترک می‌کنند. (شولتر، ۱۳۷۸). مثلاً پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بیماران مسلول درون‌گرا از شرایط خود، آگاهی بهتری دارند، برای حفظ سلامتی خود بیش‌تر نیرو صرف می‌کنند و در مقایسه با افراد برون‌گرا بیش‌تر موفق می‌شوند. (گنجی، ۱۳۸۰).

سلامت روانی و هیجانات منفی: طبق

نظریه‌ی راتر افراد مبتلا به اختلال‌های عادت، باید منبع کنترل بیرونی داشته باشند. یعنی، آن‌ها معتقدند که سرنوشت یا رفتار بوالهوسانه یا ناپایدار دیگران بر زندگی آن‌ها حاکم است. آن‌ها باور دارند که نمی‌توانند جلوی خودشان را از انجام دادن رفتارهای ناسالم بگیرند. پژوهشگران رابطه‌ی بین عادت‌های ناسالمی مانند سیگار کشیدن، مصرف الکل و خوردن نامعقول را با کانون کنترل بررسی کرده‌اند.

نتایج نشان داد که افراد بیرونی بالا، اختلال‌های عادت بیش‌تری داشتند (فیست و فیست، ۱۳۸۴).

شواهدی در دست است که نشان می‌دهد افراد درونی از بهداشت روانی بهتری برخوردارند. آنان کم‌تر دچار مسائل هیجانی می‌شوند و کم‌تر به الکل روی می‌آورند، آنان بین همسالان خود محبوب هستند و در موقعیت‌هایی که از میان شقوق مختلف باید دست به انتخاب بزنند، احساس انتخاب شخصی بیش‌تری دارند. آنان کم‌تر دچار اضطراب و نشانه‌های روان‌پزشکی می‌شوند. (شولتر، ۱۳۷۸).

اما بیرونی‌ها عصبی، تحریک‌پذیر، مملو از کینه، بی‌اعتماد و افسرده هستند و عزت نفس پایینی دارند. آن‌ها دنیا را خصمانه و خطرناک می‌بینند و معتقدند که برای تغییر دادن اوضاع، کاری از دست آن‌ها بر نمی‌آید. آن‌ها همیشه در دریایی از دلسردی‌ها غوطه می‌خورند و معتقدند که نمی‌توانند هیچ رویداد شادی‌آوری ایجاد کنند. (گنجی، ۱۳۸۰).

موفقیت و شکست: وقتی فردی بسیار

درونی، در آزمونی نمره‌ی کمی بگیرد، می‌گوید: «من به اندازه‌ی کافی باهوش نیستم تا از عهده‌ی این آزمون برایم، من قدرت ذهنی لازم را برای این آزمون ندارم.» فردی با کانون درونی غیر افراطی می‌گوید: «چون به اندازه‌ی کافی مطالعه نکردم، شکست خوردم.» تفسیر فرد از این رویداد بر عواملی متمرکز است که مربوط به او هستند و بنابراین می‌تواند آن‌ها را کنترل کند. (مک‌گراو، ۲۰۰۱).

درونی‌ها در مدرسه و در آزمون‌های هنجار شده‌ی پیشرفت تحصیلی نمرات بالاتری می‌گیرند. پژوهش‌ها نشان داده است که این افراد در تکالیف آزمایشگاهی در سطح بالاتری عمل می‌کنند، کم‌تر تحت تأثیر کوشش‌های دیگران قرار دارند و در مقابل تلاش دیگران برای ترغیب و اجبار مقاوم‌تر، درک کننده‌تر، کنج‌کاو‌تر و در

پردازش اطلاعات کارا تر هستند. (شولتر، ۱۳۷۹) همان طور که گفتیم، آن ها تمایل دارند راهبردهای خوب را نگهدارند و راهبردهایی را که با شکست روبه رو می شوند، کنار بگذارند. راتر از این مشاهده شگفت زده شد که افراد درونی بعد از شکست های مکرر، انتظارات خود را کاهش ندادند. آن ها حتی بعد از چندین رفتار تقویت نشده، احساس کنترل شخصی زیاد را حفظ کردند. این گرایش ها به خصوص در موقعیت هایی وجود داشتند که افراد آن ها را مبهم یا جدید می دانستند یا در مواقعی که مطمئن نبودند پیامد رفتارشان ناشی از مهارت آن ها یا پیش آمد تصادفی است. (فیست و فیست، ۱۳۸۴).

اما افراد بیرونی طبق مشاهدات راتر حتی بعد از تجربه کردن موفقیت، احساس کنترل شخصی خود را افزایش ندادند. آنان پیامدهای موفقیت آمیز خود را به صورت شانس یا تصادف توجیه کردند. (فیست و فیست، ۱۳۸۴). بیرونی ها با این خطر روبه رو هستند که حتی پس از موفقیت روش خود را تغییر دهند و روشی را نگهدارند که شکست خورده درست مثل این است که آن ها به خود می گویند: «خوب، این روش، این بار موفقیت آمیز نبوده است. احتمالاً دفعه ی بعد موفقیت آمیز خواهد بود». گفته می شود که بیرونی ها از خطای ادراکی شرط بندی رنج می برند، مثلاً اگر کسی ده بار متوالی یک سکه را به هوا بیندازد و هر ده بار شیر بیاید، بار یازدهم خواهد گفت که این بار خط خواهد آمد. در حالی که افراد تیپ درونی از خود خواهند پرسید که نکند هر دو طرف سکه شیر باشد. (گنجی، ۱۳۸۰).

کانون کنترل چگونه شکل می گیرد

راتر معتقد است که افراد، کانون درونی و بیرونی را مانند سایر ویژگی های شخصیت در طول رشد خود یاد می گیرند (گنجی، ۱۳۸۰). شواهد حاکی از آن است که کانون کنترل در دوران کودکی آموخته می شود. الگوی خاصی

از رفتارهای والدین مسئول آموختن جهت گیری درونی است. والدین این کودکان قویاً حمایت کننده اند، پیشرفت را می ستایند (تقویت مثبت) و در انضباط خود ثابت قدم عمل می کنند. آنان از نظر نگرشی، اقتدار طلب نیستند. هرچه فرزندان آنان بزرگ تر می شوند، این والدین استقلال را بیش تر تشویق می کنند و این کار را با کمتر درگیر شدن در کار آنان عملی می سازند. (شولتر، ۱۳۷۸).

ادراک تعمیم یافته ی بیرونی، پیامدهای منفی بر رفتار و هیجانات فرد دارد. این ادراک حتی بر سلامت جسمی و امکان موفقیت و پیشرفت هم تأثیری منفی دارد. پس باید برای افراد بیرونی کاری کرد. همان طور که دیدیم، شرایط موقعیتی، گاهی موجب تغییر کانون کنترل از درونی به بیرونی می شود. اگر تغییر از مثبت به منفی ممکن باشد، پس برعکس آن نیز امکان دارد. گفتیم که این ویژگی شخصیتی آموختنی است. پس امکان تغییر آن از طریق یادگیری مجدد وجود دارد. اما تغییر دادن رفتاری که در طول عمر آموخته شده، همیشه کار دشواری است. اگر عرصه ی فرد در مقیاس درونی بودن، «متوسط» و در مقیاس بیرونی یا افراد معتقد به شانس «بالا» باشد، برای تغییر تلاش زیادی لازم است. شانس یا قدرت کسانی که می خواهند شما را تحت کنترل خود داشته باشند بر شما تأثیری نخواهد داشت. اگر خودتان را گول می زنید که نمی توانید در موقعیت خود هیچ تغییری به وجود آورید، کمی درنگ کنید. (گنجی، ۱۳۸۰) ابتدا کانون کنترل خود را بررسی کنید. برای این کار به روش پاسخگویی به وقایع و نوع تغییر آن ها توجه کنید، تا به حال باید سبک خاص خود را شناخته باشید. این دانش و بینش به شما قدرتی می دهد تا بر زندگی مسلط شوید. اولین گام مهم پرداختن به این عامل درونی، همین دانش و بینش است. (مک گراو، ۲۰۰۱). سپس به افرادی بیندیشید که با شرایطی شبیه شما روبه رو

افراد، کانون درونی و بیرونی را مانند سایر ویژگی های شخصیت در طول رشد خود یاد می گیرند

بیرونی ها عصبی، تحریک پذیر، مملو از کینه، بی اعتماد و افسرده هستند و عزت نفس پایینی دارند. آن ها دنیا را خصمانه و خطرناک می بینند و معتقدند که برای تغییر دادن اوضاع، کاری از دست آن ها بر نمی آید

بوده اند و بر اثر روش های خود توانسته اند آن ها را تغییر دهند. به دفعاتی فکر کنید که تلاش های شما موفقیت آمیز بوده و از آن ها نتیجه گرفته اید. اگر برخی امور به طور کامل خارج از کنترل ماست، در عوض اعتماد به این که تلاش های ما می تواند بارور باشد، راه را برای یک زندگی شاد، سالم و توأم با خوشبختی باز می نماید. (گنجی، ۱۳۷۸). یکی از راه های تغییر کانون کنترل، تعامل گروهی با افرادی است که دارای کانون کنترل سالمی هستند. در گروه، افراد از تجارب یکدیگر یاد می گیرند و در مورد شیوه های عملکرد خود بازخورد دریافت می کنند. در شماره ی بعد طرح تشکیل یک گروه درمانی برای تغییر مکان کنترل ارائه خواهیم کرد.

منابع

1. Mc Graw, Phillipc. (2001). Self matters, Greathing your Life from the Inside Out. UK: Simon & Schuster
۲. شولتر، دوان (۱۳۷۸). نظریه های شخصیت (یوسف کریمی و همکاران، مترجمان)، تهران: نشر ارسباران. سال انتشار به زبان اصلی (۱۹۹۰).
۳. فیست، جس؛ فیست، گریگوری جی. (۱۳۸۴). نظریه های شخصیت (یحیی سید محمدی، مترجم)، تهران: نشر روان. سال انتشار به زبان اصلی: ۲۰۰۱
۴. گنجی، حمزه (۱۳۸۰). ارزشیابی شخصیت، تهران: نشر ساوالان

هین سخن تازه بگو
تا دو جهان تازه شود

درآمدی بر بخش دوم

در بخش دوم از میزگرد که با مشارکت فعال
حاضران (مخاطبان) بحث نسبتاً چالشی برگزار شد

هر یک از اعضای نشست، سعی در عینی نمودن
مفاهیم کردند. ایشان به اشاره و یا به کنایه موارد
زیر را یادآور شدند:

- ✓ ظرفیت شناسی خلاقیت در انسان
- ✓ نسبت خلاقیت با نوآوری و ابتکار
- ✓ رویکردهای کلی در پرورش انسان خلاق

- ✓ نقش معلم، مربی و مدرسه در شکوفایی
ظرفیت‌های خلاق
 - ✓ نقش جامعه و خانواده در پرورش خلاقیت
 - ✓ تمدن و نسبت آن با خلاقیت ذاتی انسان
- ***

دکتر محمد ضیمران در تمهید مقدمه

برای ورود به جنبه‌ی هرمنوتیکی-تفسیری مفهوم
خلاقیت به کمبود آثار منتشر شده به‌ویژه تحت
عنوان خلاقیت از منظر و قلمروی ادبیات اشاره
کرد آن گاه بیان داشت: «خلاقیت علی‌الاصول یک
موضوع [و پدیده‌ی] اجتماعی است و در حقیقت
در حوزه‌ی جامعه است که خلاقیت ظهور و بروز
پیدا می‌کند. بنابراین جامعه یک کنش و پدیده‌ی
کنشی را کشف و آن را خلاق تلقی می‌کند و
از طرف دیگر خلاقیت اگر در قلمروی فلسفه به
آن نگاه شود یک حمل است چیزی که غربی‌ها
تحت عنوان اکسپرسیون از آن یاد می‌کنند. یعنی
در نتیجه‌ی برخورد شیء با اندیشه‌های گوناگون
در جامعه، آن پدیده به یک مسئله‌ی اجتماعی
تبدیل می‌شود، بنابراین خلاقیت یک امر فردی
[غیراجتماعی] نیست» ضیمران بعد از تفسیرپذیر
بودن پدیده‌های خلاق در جامعه‌ای که در آن کار
خلاقانه بروز کرده است، نسبت خلاقیت با اساطیر
را اینگونه بیان کرد: «در اساطیر به‌طور کلی و
در آثار هومر و هزیود، خلاقیت متضمن امری
فراطبیعی بوده است افلاطون از زبان سقراط در
آپولوژی بحث خلاقیت را مطرح می‌کند و آن را
به فلسفه [دیالکتیک] مستند می‌نماید. در حقیقت
دلیل اتهامی که به سقراط وارد می‌شود همین
خلاقیت [که مستلزم گونه‌ای هنجارشکنی است]
بوده است، چرا که وی (سقراط) تعاریف تازه‌ای
از اشیاء ارائه می‌دهد و معرفت تازه‌ای را عرضه
می‌نماید. جامعه‌ی یونان [ارباب معرفت سنتی]
سقراط را به قلب حقیقت متهم کرده و او را
محاکمه می‌کنند».

ضیمران سپس نقبی به تاریخ اندیشه‌ی
مدرن زد و فرانیس بیکن واضح و مولف ارغنون
جدید را نخستین اندیشمند غربی در عصر جدید
دانست که بحث ذهنیت و خلاقیت را در قلمروی
طبیعت مطرح کرد.

اشاره

بخش اول از گزارش و تحلیل میزگرد واکاوی مبانی فلسفی خلاقیت - برگزار شده در
سازمان پژوهش- در شماره‌ی پیشین (۱۷) چاپ شد و اینک بخش دوم آن با یادآوری
پرسش‌هایی که در آن نشست مطرح شد، جهت استفاده‌ی خوانندگان ارجمند ارائه می‌شود:

۱. آیا بین خلاقیت و ماهیت آدمی نسبتی وجود دارد؟ چه دیدگاهی درباره‌ی آدمی می‌تواند
از خلاقیت ذاتی 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 خداوند که در وجود انسان
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؟

گزارش تحلیلی میزگرد

واکاوی مبانی فلسفی

خلاقیت

بخش دوم

ابوالفضل نفر



محمدضیمران روی آورد مبتکرانه‌ی بیکن را علت پیدایش گسست معرفتی بسیار اساسی در طبیعت‌شناسی و روشی که بعدها به روش تجربی شهرت یافت می‌داند. وی دکارت و کانت و سایرین را پیروان و ادامه دهندگان و استفاده کنندگان این رهیافت تازه‌ی معرفت‌شناختی که کنشی خلاقه بود دانست و اینان را متأثر از دستاوردهای رساله‌ی موسوم به «پیشبرد علم» اثر فرانسیس بیکن می‌داند. از نگاه ضیمران، در هرمنوتیک خلاقیت بایستی به چهار محور توجه کرد:

۱. تاریخی بودن معرفت؛ یعنی معرفت امری تاریخی است. خلاقیت بدون این که انسان در گستره‌ی جامعه و تاریخ قرار بگیرد قابل تحقق نخواهد بود.

۲. فراداده‌های سنت؛ پدیده‌های این‌چنینی در متن سنت متولد و شکوفا می‌شوند [غیبت سنت، امری محال است].

۳. وجود پیشفرض‌ها؛ پیش‌انگاره‌ها و پیش‌داوری‌ها در طول تاریخ در بطن جامعه شکل گرفته است. این منظر که همان قلمروی اپیستمولوژی (معرفت‌شناسی) است بسیار مهم است، چرا که نقطه‌ی عزیمت تازه‌ها همین قلمرو است. خلاقیت که یک پدیده‌ی اجتماعی است در برخورد افق‌های انسان‌های گوناگون محقق می‌شود بنابراین کار خلاقه از آمیزش افق‌های فکری متکثر و متفاوت، متولد می‌شود. تازمانی که چند افق فکری باهم برخورد نکنند، امر خلاق حاصل نمی‌شود.

۴. فهم؛ دریافت یا تلقی. چهارمین محور در هرمنوتیک خلاقیت است.

همین فهم و دریافت است که سایرین آنرا به تفسیر و تعبیر می‌نشینند و این همان چیزی است که ریکور و گادامر مدنظر قرار داده‌اند.

تحلیل

هم‌چنانکه ملاحظه شد، ضیمران کسانی را که سنت را نادیده می‌گیرند تلویحاً مورد انتقاد قرار داده و سنت را از ارکان فعل خلاقه و زمینه‌ساز و حاوی مواد و عناصر لازمه‌ی آن می‌داند. او که پیشتر در آغاز نشست [چاپ شده در

شماره‌ی پیشین رشد مشاور مدرسه]، دو دیدگاه افلاطون (قائل به فرا طبیعی بودن خلاقیت) و ارسطو (معتقد به ذهنی بودن خلاقیت) را در تقابل با یکدیگر مطرح کرده بود، در این بخش از اظهاراتش هیچ اشاره‌ای به ذاتی بودن قوه‌ی خلاقیت نکرد و تنها به زمینه‌ها و بسترهای ظهور فعل‌های خلاقه پرداخت. در حالی که جا داشت به دیالکتیک افلاطونی که اصل هر چیزی را آن جهانی (برین) دانسته اشاره‌ای می‌کرد و وضعیت کنش‌های کنشگران در جامعه را در روبه‌رو شدن با آثار خلاقه روشن می‌نمود.

به نظر می‌رسد نوع کنش ارتباطی - که احساسی‌تر یا عقلانی‌تر باشد - در توسعه و یا بازدارندگی آثار خلاقه و یا به تعبیر فلسفی عرفانی، شکوفایی و تجلی قوه‌ی خلاقیت نقش فوق‌العاده‌ای داشته باشد. توضیح این که مدل کنش ارتباطی یک پدر با فرزند و یا یک معلم با شاگرد و حتی یک مشاور با مراجع خود ممکن است یکی از گونه‌های زیر باشد:

۱. مشاور کنشگر باشد و مراجع کنش‌پذیر.
۲. مشاور کنش‌مند باشد و مراجع کنش‌مند
در مدل شماره‌ی ۱ مشاور شبیه من والد با مراجع خود به مثابه‌ی من کودک (منفعل) روبه‌رو می‌شود و معلوم است که این مدل ارتباطی، فرصت و زمینه‌ی هرگونه فعل خلاقه مثلاً ابداع راهبردهای متناسب با حل مسئله را کمتر پیدا می‌کند در حالی که فرض بر این است که مراجع از توانمندی‌های بالقوه‌ی خود که در جلسه‌ی مشاوره تحریک به فعلیت (شکوفایی) شده است بهره‌بردار اما در گونه دوم از مدل‌های کنش ارتباطی، که بر باور مشاور به عمومیت قوه‌ی خلاقه در همگان و توانمندی و آزادی خدادادی مراجع مبتنی است زمینه‌ی بروز فعل خلاقه و ابتکار عمل در وی فراهم می‌شود، چرا که در این مدل ارتباطی هر دو کنش آزاد دارند و ای بسا در تعامل دو طرف؛ راهبردها، تکنیک‌ها و نقد نگرش‌ها بروز کرده و به‌طور تصاعدی و کیفی پیشرفت کنند!

نکته‌ی دیگری که رویکردهای فرهنگی تربیتی و فرهنگ‌گراها نیز به آن تأکید دارند امکان دادن به مراجع یا فرزند و دانش‌آموز است

که از سایر قابلیت‌های خود از آن جمله فراداده‌های تاریخی فرهنگی‌جاخوش کرده در ناخودآگاه طرف مقابل بهره گرفته شود.

نقد دکتر ضیمران را دبیر نشست (دکتر حسنی) یادآوری و مورد تأکید قرار داده و اظهار داشت:

«خلاقیت یا یک امر جدید حتماً بر پایه‌ی سنت ممکن می‌شود. داده‌های سنت است که موجب یک امر مفید می‌شود. هیچ تجدیدی نمی‌تواند بدون سنت (از خلاء) پدید بیاید. برخورد افق‌های فکری و تعاملات آزاد افراد به ظهور اندیشه‌های خلاقه و بکر و تازه می‌انجامد. این همان چیزی است که خانم دکتر حسینی از آن به بارش مغزی (طوفان ذهنی) تعبیر کردند».

دکتر سعید بهشتی در بخش دوم از بیانات خود با اشاره به پرسشی که در آغاز این بخش مطرح شد اظهار داشت:

«اینکه آیا خلاقیت از عدم [بدون هیچ داده‌ی پیشینی] تحقق پیدا می‌کند؟ عرض می‌کنم که خلاقیت نمی‌تواند از عدم سر بزند. از منظر فلسفه‌ی صدرایی خلاقیت از عدم ممکن نیست. به قرآن هم که مراجعه می‌کنیم در بحث خلقت واژه‌های خلاق، خالق، خَلَقَ و یخلق همه از مصدر «خَلَقَ» اند. و در کنار این‌ها، قرآن کریم از واژه‌های دیگری همچون «بدیع» استفاده کرده است یکی در سوره‌ی انعام آیه‌ی ۱۰۱ (بدیع السموات و الارض و...) و دیگری در سوره‌ی بقره آیه‌ی ۱۱۷ (بدیع السموات والارض وَاذْأَقْضَىٰ أَمْرًا فَاِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُن فَيَكُونُ).

بهشتی ابداع را آفریدن بدون هیچ زمینه‌ی پیشینی و منحصر از آن خداوند دانست. وی با اشاره به بیانات ابن‌سینا در کتاب الاشارات و التنبیهات، (نمط پنجم) گفت:

شیخ‌الرئیس (ابن‌سینا) در اشارات فصلی دارد تحت عنوان «صنع و ابداع»، وی صنع را آن کارهایی می‌داند که خدای تعالی چیزی را خلق می‌کند مسبوق به چیزهای دیگر، اما ابداع، آن کارهایی است که مسبوق به هیچ چیز دیگری نیست. حاجی ملا هادی سبزواری نیز در شرح منظومه‌ی خود برای افعال خدا چهار مناط ذکر

کرده است که عبارتند از: ۱- ماده و مده (زمان) ۲- تمامیت و نقصان ۳- تأثیر و تأثر ۴- مبدأ بر این اساس، افعال (مخلوقات) خداوند از چهار دسته بیرون نیست:

الف: افعالی که نه ماده دارند و نه زمان (نه مسبوق به ماده‌اند نه مسبوق به مدت) این‌ها را مجردات یا مبدعات گویند که در زبان دین به آن‌ها فرشته (ملک) گفته می‌شود.

ب: افعالی که هم ماده دارند و هم زمان‌مندند (هم مسبوق به ماده‌اند و هم مسبوق به مدت) این‌ها را مخلوقات مادی گویند که همان جمادات، نباتات و حیوانات می‌باشند.

ج: افعالی که مسبوق به ماده‌اند ولی فاقد زمان هستند. این‌ها را در فلسفه‌ی قدیم فلک و جمع‌شان را افلاک می‌گفتند.

د: چهارمین دسته از افعال (مخلوقات) الهی چیزی است که تنها فرض ذهنی است و واقعیت ندارد و آن فعل یا مخلوقی است که ماده ندارد اما زمان‌مند بوده و مسبوق به مدت (زمان) است!

درباره‌ی خلاقیت خداوند بنابر برداشتی که از قرآن داریم، باید بگوییم که مخلوق خداوند خالق، ممکن است بعضی‌اش مسبوق به عدم باشد و بعضی‌اش مسبوق به عدم نباشد. اما خداوند در مقام مُبدع، فعل و خلقت مسبوق به عدم است این یعنی خلاقیت [محض].

بنابراین آن جاهائیکه در قرآن واژه‌ی بدیع به کار رفته است از جنس همین دسته از افعال و مخلوقات است که نه مسبوق به ماده‌اند و نه مسبوق به مده (زمان). صدرالمُتألهین شیرازی در جلد اول اسفار صفحه‌ی ۲۶۴ می‌گوید: «خداوند تعالی، نفوس انسانی را به‌گونه‌ای آفریده است که قدرت بر ایجاد صورت‌های اشیایی دارد که مجرد و عاری از ماده و مده (زمان) اند، زیرا از سنخ ملکوت‌اند و ملکوتیان (فرشتگان) قدرت بر ابداع صور عقلی دارند. [وجودشان نیز این‌گونه‌اند یعنی عاری از محدودیت‌های ماده و زمان‌اند]، و این نیست مگر این که انسان از سعه‌ی (گستره‌ی) وجودی فوق‌العاده‌ای برخوردار است. و این صورت‌ها شبیه مفاهیم ریاضی است، و البته توانایی ایجاد صور قائم به ذات برای همه‌ی انسان‌ها بالفعل نمی‌شود. ملاصدرا هم چون عرفای مسلمان معتقد است که «العارف یخلق بهمهت ما یشاء»، انسان عارف با اراده‌ی خودش یا همت خودش آن چیزی

را که می‌خواهد خلق می‌کند.

محمی‌الدین عربی عارف بلندپایه‌ی مسلمان می‌گوید انسان دو گونه صورت می‌آفریند یکی صورتهای قائم به مواد و دیگری صور عقلی [محض] قائم به ذات. وی سپس می‌گوید: انسان با قوه‌ی عقل آن صوری را ایجاد می‌کند که در قلمروی خیال موجودیت دارند «هذا هو الامر العالم لكل الانسان» و این همان خلاقیت است که در همه‌ی انسان‌ها وجود دارد. بنابراین خلاقیت عام است و در همه‌ی انسان‌ها وجود دارد.

از ابتکارات ملاصدرا اثبات تجرد قوه‌ی خیال است. قوه‌ی خیال در تعلیم و تربیت و پرورش حس و فهم هنری نقش اساسی دارد.

نقد و تحلیل دکتر عیسی ابراهیم‌زاده بر سخنان دکتر بهشتی

از نظر دکتر ابراهیم‌زاده، آن‌چه تحت عنوان سازنده‌گرایی در روان‌شناسی یادگیری اخیراً به‌عنوان یک نظریه مطرح شده است ناظر به همین توانایی ابداع صور است که دکتر بهشتی با استناد به فلسفه و عرفان اسلامی بیان کردند.

ابراهیم‌زاده: یکی از نظریه‌هایی که در روان‌شناسی مطرح است ناظر به این معناست که انسان‌ها علم و دانش را کشف نمی‌کنند بلکه آن‌را دوباره می‌آفرینند. انسان‌ها علم را خلق و ابداع می‌کنند. ما انسان‌ها دائماً مفاهیمی را خلق می‌کنیم که موجب شناسایی ما از محیط اطرافمان می‌شود. در لغت‌نامه‌ی پنگوئن، خلاقیت اینگونه تعریف شده است: یک فرایند ذهنی است که منجر به یافتن راه‌حل‌ها، مفهوم سازی‌ها، شکل‌های هندسی و نظریه‌ها و فرآورده‌های بی‌همتا و تازه می‌شود. بنابراین هم‌چنان که دکتر بهشتی بیان داشتند، انسان‌ها از ظرفیت فوق‌العاده‌ای در تولید کارهای خلاقه برخوردارند. البته درباره‌ی خداوند گونه‌ی ویژه‌ای از خلاقیت وجود دارد که همین که بخواهد چیزی بشود بدون سابقه‌ی قبلی (از عدم) آن شیء وجود پیدا می‌کند «قال کن فیکن».

وی در واکاوی ذهن انسان خلاق مدعی است: ما انسان‌ها وقتی با یک فرایند خلاق روبه‌رو می‌شویم شک شناختی به ما دست می‌دهد، در این هنگام، باید یک واکنش درست و مناسبی با مسئله داشته باشیم که البته نحوه‌ی واکنش نشان دادن می‌تواند آموختنی باشد. به‌نظر می‌رسد

افرادی که شک شناختی پیدا می‌کنند چنانچه بتوانند واکنش مناسبی بروز دهند، به فرایند خلاقیت وارد شده‌اند و این فعالیت ممکن است تداوم پیدا کند. بیشتر واکنش‌هایی که در برابر مسئله‌ها داریم پایه‌های فرهنگی دارد. این فرهنگ و جامعه است که زمینه‌ی آن فرایند را برای فرد خلاق فراهم می‌کند. این فرهنگ اجتماعی است که می‌تواند این چیزها را تبدیل به یک جریان کلی کند. برای مثال، مخترع برق رفتارهای عجیبی داشته، موقع غذا خوردن تا حجم غذای موجود در بشقاب غذا را محاسبه نمی‌کرد، غذا نمی‌خورد، هنگام راه رفتن گام‌های خود را می‌شمرده است! و ایدیسون فردی هنجارشکن بود از این‌رو پدر و مادرش از وی ناراحت بودند. این نکته را نیز اضافه کنم که از نظر یکی از فیلسوفان امریکایی، اگر خلاقیت یک فرایند ساده بود تاکنون به‌صورت یک فرمول در آمده بود. یعنی با استفاده از هوش افراد می‌توانستیم هنرمندان و دانشمندان و افراد خلاق بسیاری را تربیت کنیم بقول فروید، بین نبوغ و دیوانگی مرز خیلی خیلی باریکی وجود دارد که تشخیص آن ناممکن است. پس ما تنها کاری که در آموزش می‌توانیم انجام دهیم این است که زمینه‌ها را تقویت کنیم و موانع را برطرف نماییم تا فرد بتواند رفتارهای هنجارشکن خود را هنجارمند کند و محصولی تولید کند که شوک شناختی در اطرافیان ایجاد کند. مخترع، آن‌گاه که چیز تازه‌ای خلق می‌کند در واقع ارزش تولید کرده است و جامعه به این ارزش واکنش نشان می‌دهد.

خانم دکتر حسینی: در هر حال «نو» و «نوآوری» که به‌دنبال بحث از خلاقیت مطرح می‌شود این است که امر نو، یعنی هنجار جدید. پس محصول خلاقیت باید بار ارزشی داشته باشد تا زمینه‌ی نگرش [مثبت نسبت به خودش را] در جامعه فراهم آورد.

محصول خلاقیت هرچه که باشد، چه از مقوله‌ی فکر باشد و چه از مقوله‌ی اختراعات فنی و تکنولوژیک، به‌نظر می‌رسد که ما سه تا مفهوم بر مبنای سه رویکرد کلی در خلاقیت داشته باشیم که می‌توانیم از آن ارزش‌های تازه را استنتاج کنیم. آن سه تا؛ یکی مفهوم خلق، یکی مفهوم کشف و دیگری مفهوم الهام است.

اگر خلاقیت از مقوله‌ی الهام باشد اینرا دکتر ضیمران می‌فرماید که در اندیشه‌های ایران باستان

تحت عنوان مفهوم جن‌زدگی وجود داشته است، یعنی می‌پنداشته‌اند که جن به فرد خلاق چیزهای نو را الهام می‌کند! شاید منظور این است که انسان‌ها را برای دریافت الهامات باید آماده کرد. یعنی از بیرون، از جایی ماورایی، الهام می‌شود. و اگر از مقوله‌ی کشف باشد پس باید زمینه‌های مواجهه‌ی درست با خارج [از ذهن] را فراهم کنیم تا کشف هرچه زودتر صورت بگیرد. اما اگر خلاقیت از مقوله‌ی خلق باشد، باید زمینه‌های ذهنی را فراهم کنیم، باید یک سری مهارت‌ها و توانمندی‌ها را برای جوشش خلاقیت فراهم کنیم.»

خانم دکتر افضل‌السادات حسینی
که در مقوله‌ی خلاقیت در آموزش و پرورش و خلاقیت در کودکان، تقریباً چهره‌ی شناخته شده‌ای هستند در ادامه‌ی بیاناتشان، فیلسوفان را جزو افراد خلاق که اندیشه‌های نو خلق می‌کنند بر شمرده. وی بازی‌های زبانی و بیتگشتاین که حاوی نقش‌های مختلف و حاکی از صورت‌های متنوع حیات انسانی است را محصول خلاقیت می‌داند. ساختار شکنی‌ها در حوزه‌ی فعالیت‌های فلسفی از مصادیق عمل خلاقانه است. فلسفه با خلاقیت گره خورده است، فیلسوفان همواره خالق اندیشه‌های نو بوده‌اند.

دکتر حسینی از نگاه پوزیتیستی به خلاقیت در حوزه‌های تجاری، صنعتی و آموزش و پرورش انتقاد کرد، و پیشنهاد رویکرد تازه به خلاقیت از منظر فلسفه‌های جدیدتر را مطرح نمود. رویکرد فرهنگی به خلاقیت و ردّ نخبه‌گرایی و از جنس نبوغ و ویژه‌افراد نابغه دانستن خلاقیت از انتقادهای ایشان بود.

وی آموزش فلسفه به کودکان را مشروط به این دانست که به کودکان فرصت بدهیم تا پیرو و تابع نباشند، خودشان به جمع‌بندی و نتیجه برسند

«به اعتقاد من آموزش فلسفه به کودکان دقیقاً با بحث خلاقیت گره خورده است و حالا این که چگونه باید وارد آن شد [بنظرم] در بحث آموزش فلسفه به کودکان مبنای آن این است که ما سعی کنیم به کودکان فرصت بدهیم که پیرو نباشند، تابع نباشند، خودشان به جمع‌بندی و نتیجه برسند. ما [در گروه کاری خودمان] مقوله‌ی خلاقیت را با بحث آموزش فلسفه از منظر فلسفی با فرایند خلاق داریم انجام می‌دهیم و نتایج کار را

پیگیری می‌کنیم.»

در ادامه‌ی نشست، **آقای نفر** از کارشناسان دفتر کمک‌آموزشی دو پرسش زیر را مطرح کرد: از آقای دکتر بهشتی می‌خواهم که را که مفهوم لم یلد در سوره‌ی مبارکه‌ی توحید به خلق مستمر و آفرینش علی‌الدوام (دوام فیض) و خلق جدید و نوبه‌نو اشاره دارد، را توضیح بدهند. و از خانم دکتر حسینی، نسبت‌شکل‌گیری روان‌ینه (طرحواره)ها با رویکردهای آموزشی و تربیتی را که بیان بفرمایند. دکتر بهشتی در پاسخ بیان داشتند: خداوند مثل ندارد، خداوند اجزاء ندارد تا انسان

جزئی از روح خدا باشد؛ اما خداوند که سمیع و بصیر است در قرآن می‌فرماید انسان را نیز سمیع و بصیر قرار داده است. در بحث و هوالخلاق العظیم نیز می‌شود برداشت کرد که انسان که تجلی خداوند است و از شئون الهی است، او (انسان) نیز می‌تواند خلاق باشد. و این نتیجه البته مستقیماً به لم یلد ربطی ندارد. دکتر حسینی در پاسخ به سؤال نسبت بین طرحواره‌ها با خلاقیت چنین اظهار داشت: این مقوله‌ی مفصلی است اما در این جا سعی می‌کنم پاسخ کوتاهی را عرض کنم. به اعتقاد این جانب، دیدگاه نخبه‌گرایان فرهنگی که خلاقیت را ویژه‌ی انسان‌های خاص [نوابغ] می‌دانند امروزه دیگر قابل قبول نیست، خلاقیت، همگانی است و در همه‌ی انسان‌ها به شکل‌های مختلف به ودیعه گذاشته شده است. موهبت خلاقیت را هر کودکی دارد. ما باید به کودک یاد بدهیم که به سخنان و نظرات دیگران خوب گوش بدهد آن گاه موضوع را از زوایای مختلف بررسی کند. این که کودک خودش دست به انتخاب [راهربد حل مسئله] بزند یک گام اساسی [در شکل‌گیری منطقی روان‌ینه‌های پایه] است. ما نباید چیزی [راه‌حلی] را برای او خلق کنیم، آموزش فلسفه به کودکان یعنی فرصت ایجاد کنیم تا خودشان خلق کنند، بیندیشند و تولید اندیشه کنند.

نتیجه‌گیری

در بخش اخیر از نشست واکاوی مبانی فلسفی خلاقیت این مطالب مطرح شد:

✓ خلاقیت یک پدیده‌ی اجتماعی است.
✓ جامعه تا با ارزش تازه‌ای رویه‌رو نشود به آن پاسخ مثبت نمی‌دهد ارزش‌گذاری بر کار خلاقه به نوع فرهنگ و ذهنیت تاریخی و اسطوره‌های

حاکم بر جامعه بستگی دارد. بنابراین پدیده‌های خلاقه، تفسیرهای مختلفی به‌خود می‌گیرد.

✓ خلق ارزش‌های نو (ارزش‌آفرینی [کارآفرینی]) در عدم و در غیبت سنت اتفاق نمی‌افتد. فراداده‌های سنت، تاریخی بودن معرفت و فهم و تلقی ویژه در پیدایش ارزش‌های تازه نقش کلیدی دارند.

✓ خلاقیت ویژگی ذاتی همه‌ی مخلوقات انسانی [انسان‌ها] است.

✓ رویکردهای پرورشی تربیتی در شکوفایی خلاقیت کارکردهای خود را دارند. هر رویکردی، نتایج ویژه‌ی خود را دارد.

✓ در تعامل بین انسانی، مدل‌های ارتباطی گوناگونی (کنش‌گری - کنش‌پذیری، کنش‌مندی - کنش‌مندی و...) وجود دارد که نسبت ویژه‌ای با درجه‌ی شکوفایی خلاقیت دارند.

✓ گونه‌ای از خلاقیت [از عدم] وجود دارد که ویژه‌ی خداوند است و هیچ مخلوقی به علت هویت تعلقی‌اش به آفریدگار یکتا، امکان خلق از عدم را ندارد.

✓ ظرفیت آفرینشگری (خلاقیت) در انسان (در مقایسه با سایر مخلوقات) تا پیش از محدودی خداوند متعال (عالم الوهیت) گسترده است.

✓ خلاقیت آموختنی نیست اما چگونگی شکوفایی و بهره‌وری آن، امری تربیتی و آموزشی است. (نحوه‌ی واکنش به چیزها، آموختنی است).

✓ ایجاد شک شناختی و تردید افکنی در ارزش‌های صنعتی، هنری و تکنولوژیک، آفرینشگری را تحریک و فعال می‌کند.

✓ به‌جز امور اخلاقی و دینی، در سایر ساحت‌های یادگیری و زندگی؛ هنجارشکنی، ساختار شکنی و فراسیستم رفتن و در هم ریختن نظم موجود، از لوازم خلاقیت و ارزش نوآفریدن است.

✓ هنر، صنعت، ورزش و بازی و تفریح، روش‌ها و راهبردهای حل مسئله و... از عرصه‌های جدی ظهور خلاقیت است.

✓ فلسفه با خلاقیت گره خورده است.
✓ آموزش فلسفه به کودکان در شکل‌گیری و تصحیح روان‌ینه (طرحواره)های شناختی، عاطفی، اجتماعی، منطقی و... می‌تواند کارآمدی بالایی داشته باشد.

ادامه دارد...

پرسشنامه ی

ثابت مرتبط با ویژگی های انگیزی و شخصیتی فرد، بستگی داشته باشد (امامی پور و شمس اسفندآباد، ۱۳۸۶).

نکته ای که باید در این جا یادآور شویم این است که بر خلاف هوش و استعداد که توانایی هستند، سبک یادگیری توانایی نیست. از این رو، سبک یادگیری به این که یادگیرنده چگونه یاد می گیرد اشاره می کند نه به این که به چه خوبی از عهده یادگیری بر می آید (سیف، ۱۳۸۶).

پرسش نامه سبک های یادگیری (ILS)

پرسش نامه ی (سیاهه) سبک های یادگیری، شامل ۱۲۰ گویه است که دانش آموزان هر گویه را مطالعه کرده و میزان موافقت خود را روی یک مقیاس درجه بندی می کنند.

این پرسش نامه ابتدا در سال ۱۹۹۴ توسط جان. دی. اچ.ام ورمونت تدوین شد و سپس او و همکارش فرانک ادبلیو، ام.ون ریچسویک^۱ در سال ۱۹۹۸ با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی^۲، روایی و مناسب بودن آن را برای اندازه گیری چهار مؤلفه، مورد بررسی قرار دادند. این چهار مؤلفه عبارتند از:

۱. راهبردهای پردازش

۲. راهبردهای نظم دهی

۳. انگیزه های یادگیری و جهت گیری آن

۴. عقاید و باورها درباره ی یادگیری

هر یک از این مؤلفه ها به طبقات فرعی تقسیم شده اند، و در مجموع ۱۶ طبقه ی فرعی وجود دارد که به وسیله این پرسش نامه می توان آن ها را ارزیابی کرد. این طبقات فرعی به طور

عوامل مختلفی موجب تفاوت در میان یادگیرندگان می شود. آن چه در سال های اخیر بیشتر از بقیه ی عوامل نظر روان شناسان پرورشی و متخصصان آموزشی را به خود جلب کرده، تنوع سبک های یادگیری و تفکر و راهبردها و روش های یادگیری و مطالعه است. این تفاوت ها عمدتاً در چگونگی برخورد یادگیرنده با موضوع های مختلف یادگیری و نحوه فراگیری، نگهداری و استفاده از آن یادگیری ها مطرح می باشد.

سبک یادگیری را می توان به عنوان روشی که یادگیرنده در مسیر یادگیری خود به روش های دیگر ترجیح می دهد، تعریف کرد. به همین سبب، بعضی از روان شناسان پرورشی از جمله وولفلک (۲۰۰۴، به نقل از سیف، ۱۳۸۶)، اصطلاح ترجیح یادگیری^۳ را بهتر از سبک یادگیری می دانند و در تعریف آن می گویند: «راه های مورد پسند فرد برای مطالعه و یادگیری، مانند استفاده از تصاویر به جای کتاب، کار کردن با دیگران به عوض تنها کار کردن، یادگیری موقعیت های ساختاری در مقابل موقعیت های غیر ساختاری و غیره.»

همچنین کلب^۴ (۱۹۷۳) سبک

یادگیری را روش فرد در تأکید بر انتخاب

برخی از توانایی های یادگیری قلمداد می کند و

فورده^۵ (۱۹۸۱) آن را راهبردی انطباقی در واکنش

به موقعیت های ویژه یادگیری می داند که ممکن

است به عواملی نظیر سطح اضطراب یا سبک های

سبک‌های یادگیری

خلاصه در جدول زیر معرفی شده‌اند:

نمونه ۴۸۶ نفری انجام گرفته است.

منابع

— امامی پور، سوزان. و شمس اسفندآباد، حسن. (۱۳۸۶).
سبک‌های یادگیری و شناختی: نظریه‌ها و آزمون‌ها. تهران:
سمت
— سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۶). روان‌شناسی پرورشی نوین.
تهران: نشر دوران.
— محمودی، نعمت‌الله. (۱۳۸۷) استاندارد ساختن پرسش‌نامه
سبک‌های یادگیری ورمونت و ریجسویک بر روی

بنابراین سیاهه سبک‌های یادگیری از روایی
کافی برخوردار است.

پی‌نوشت

1. learning style

2. Woolfolk A E.

بویل^{۱۱}، دوفی^{۱۲} و دون لیوی^{۱۳} (۲۰۰۳)
در پژوهش خود ضمن تأیید ضریب اعتبار^{۱۴}
محاسبه شده برای پرسش‌نامه گزارش کردند که
پرسش‌نامه مورد نظر، با استفاده از روش تحلیل
عاملی تأییدی^{۱۵}، بررسی شد و نتیجه بررسی نشان

راهِبردهای پردازش	راهِبردهای نظم‌دهی	انگیزه‌های یادگیری و جهت‌گیری آن	عقاید و باورها درباره‌ی یادگیری
پردازش عمیق	خودتنظیمی	مدرک‌گرایی	جذب دانش
پردازش گام به گام	تنظیم بیرونی	شغل‌گرایی	ساخت دانش
پردازش عینی	فقدان نظم	آزمون‌گرایی	استفاده از دانش
—	—	علاقه شخصی	تدریس برانگیزنده
—	—	دوسوگرایی	استفاده از همسالان

داد که این ابزار برای اندازه‌گیری چهار مؤلفه مورد
نظر ورمونت مناسب است که نشان دهنده روایی^{۱۵}
قابل قبول برای پرسش‌نامه است.

□ استاندارد کردن پرسش‌نامه

سبک‌های یادگیری ورمونت در ایران

محمودی (۱۳۸۷) طی پژوهش خود
پرسش‌نامه‌ی سبک‌های یادگیری ورمونت را بر
روی دانش‌آموزان دوره متوسطه استان مازندران
استاندارد کرده است. این پژوهش بر روی یک

دانش‌آموزان دوره متوسطه استان مازندران. پایان‌نامه
کارشناسی ارشد چاپ نشده. دانشکده روان‌شناسی و علوم
اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

3. learning preference

4. Kolb

5. Ford

6. Inventory Learning Styles (ILS)

7. Jan D.H.N. Vermunt

8. Frank A.W.M Van Rijswijk

9. exploratory Factor analysis

10. Royle, F.

11. Duffy, T.

12. Dunleavy, K

13. reliability

14. Confirmatory factor analysis

15. Validity

-Boyle, E., Duffy, T., & Dunleavy, K. (2003).
Learning styles and academic outcome.
- The validity and utility of Vermunt's
inventory of learning styles in a British
higher education setting. British Journal of
Educational Psychology, 73,267-290.
- construct Validity
- Principal Components analysis(PC)

کلید واژه ها: فن سؤال کردن ، شیوه سؤال کردن ،
مهارت های انعکاس دادن ، سؤال باز ،
سؤال بسته

چکیده

سؤال کردن یکی از فنون مهم در فرایند مشاوره با کودکان و نوجوانان است. به طور کلی تأکید بر این است که مشاوران در کار با کودکان و نوجوانان تا حد امکان از فن سؤال کردن استفاده نکنند. با این وجود چنانچه از فن سؤال کردن در جای مناسب و به شیوه درست استفاده شود، می تواند ذهن مراجع را سامان دهد و این روش، هم سبب افزایش درک مراجع از خود می شود و هم درک مشاور را نسبت به او بهتر می نماید. آشناسازی مشاوران مدارس با فن سؤال کردن شامل موارد بجاو نابجای سؤال نمودن، انواع سؤال و چگونگی استفاده از فن سؤال کردن است.

در مقاله های قبلی به برخی از مهم ترین مهارت های ارتباطی کلامی و غیر کلامی اشاره کردیم. مشاوران مهارت هایی مانند پاسخ های کوتاه، گوش دادن فعال، همدلی کردن و انعکاس احساسات و محتوا را به کار می برند تا کودکان و نوجوانان بتوانند به طرح مسائل و مشکلات خودشان بپردازند. استفاده از این مهارت ها به کودکان و نوجوانانی که به مشاور مدرسه مراجعه می کنند این احساس را القا می نماید که مشاور به صحبت های آن ها به طور دقیق گوش می دهد و آن چه را آن ها در جلسه مشاوره می گویند، درک کرده است. در عین حال به کارگیری مهارت های انعکاس دادن موجب می شود که مراجع شناخت بهتری از احساسات، افکار و رفتارهای خودش به دست آورد و بدین ترتیب تمایل پیدا می کند به صحبت های خویش و بیان مشکلاتش ادامه دهد.

یکی از مشکلات خاص مشاوره با کودکان و نوجوانان این است که اغلب کودکان و نوجوانان نمی توانند افکار و احساسات خودشان را به راحتی ابراز کنند و درک روشنی از آن چه در درونشان می گذرد ندارند و ذهن آن ها معشوش و آشفته به نظر می رسد. در این گونه موارد هر چند تنها گوش دادن به صحبت های مراجع مفید است ولی اگر



مهارت های مشاوره ای | ۳۸

دوره ی پنجم / شماره ی ۲ / زمستان ۸۸

شهناز شیبانی، کارشناس ارشد روانشناسی

فن سؤال کردن

مشاور می‌خواهد درک بهتری از صحبت‌های او به‌دست آورد، لازم است مهارت‌هایی را به کار ببرد تا بتواند افکار پراکنده‌اش را دسته‌بندی کند و بر مهم‌ترین مشکلات و موضوعات نگران‌کننده‌اش متمرکز شود (گلدارد و گلدارد ترجمه یوسفی لویه و همکاران، ۱۳۸۷).

در نظر داشته باشیم که کودکان به‌ندرت از یکدیگر سؤال می‌کنند. به‌جای آن، درباره‌ی آن‌چه می‌خواهند انجام دهند یا این‌که هم‌بازی‌شان چه می‌کند می‌پرسند. ولی وقتی با بزرگسالان مواجه می‌گردند، معمولاً مجبور می‌شوند به سؤال‌های متعدد آن‌ها پاسخ دهند. واکنش بسیاری از کودکان و حتی نوجوانان در مقابل فشار سؤال‌های بزرگترها، ارائه پاسخ‌های مورد انتظار یا منطقی آن‌هاست و به گونه‌ای پاسخ می‌دهند که بزرگترها انتظار دارند زیرا خودشان به‌طور معمول اعتقادی به آن پاسخ‌ها ندارند و با تجربه‌های‌شان همخوان نیست. در نتیجه مشاور با پرسیدن سؤال به آن‌چه در درون کودکان و نوجوانان می‌گذرد، پی نخواهد برد. بدین ترتیب کودکان و نوجوانان در جلسه مشاوره به‌جای آن‌که آزادانه به بیان احساسات و افکار خود بپردازند، تحت نفوذ و کنترل مشاور درمی‌آیند؛ این امر موجب بی‌فایده شدن فرایند مشاوره می‌شود (گلدارد و گلدارد، ترجمه پرنیانی). به عبارت دیگر آن‌ها با ارائه پاسخ‌های جامعه‌پسندانه به مشاور، فقط در صدد راضی کردن او برمی‌آیند و این مانع از حل مشکلات آن‌ها می‌شود.

سؤال کردن و چگونگی انجام آن یکی از مهارت‌های اساسی در مشاوره با کودکان و نوجوانان است، لذا ضرورت دارد که مشاور با حساسیت بالا و دقت هوشمندانه به طرح سؤال بپردازد. آن‌چه کودکان و نوجوانان را به بیان افکار و احساسات‌شان بیش‌تر ترغیب می‌کند مهارت‌های انعکاس دادن است نه سؤال کردن‌های متوالی. وقتی که کودکان و نوجوانان خودشان در جلسه مشاوره به بیان مشکلات می‌پردازند، بهترین کاری که مشاور می‌تواند انجام دهد، همان مهارت‌های

گوش دادن فعال است ولی به هر حال گاه ضرورت دارد که مشاور به طرح سؤال‌هایی در مورد آن‌چه آن‌ها می‌گویند، بپردازد. در این‌جا مهارت‌های سؤال کردن همراه با مثال ارائه می‌شود.

سؤال کردن از جمله مهارت‌هایی است که به مراجع کمک می‌کند بر مشکلات اصلی خود متمرکز شود. پیش از پرداختن به مهارت سؤال کردن به‌ویژه از کودکان و نوجوانان، در فرایند مشاوره توجه به چند نکته ضروری است:

۱. تا حد امکان از سؤال کردن بپرهیزیم.
۲. از پرسیدن سؤال‌هایی که تنها کنجکاوی مشاور را ارضا می‌کند، اجتناب کنیم.
۳. هنگامی که کودک یا نوجوان در جلسه مشاوره در حال برون‌ریزی عاطفی است برای مثال گریه می‌کند یا با خشم و عصبانیت در حال صحبت کردن است، سؤال نکنیم.
۴. در حالی که کودک یا نوجوان به‌طور خودانگیخته در حال بیان مسئله یا مشکل است با سؤال کردن، صحبت‌های او را قطع نکنیم.
۵. به‌صورت متوالی و پشت سر هم سؤال نکنیم و به مراجع فرصت دهیم تا به گفتار خود ادامه دهد و در بین سؤال‌ها از مهارت‌های گوش‌دادن فعال و انعکاس دادن استفاده کنیم.
۶. براساس پیش‌فرض‌های خودمان سؤال نکنیم، زیرا در این صورت، صحبت‌های مراجع به سمتی سوق پیدا می‌کند که ما می‌خواهیم، همین باعث می‌شود که او را از مشکل اصلی خودش دور کنیم.
۷. گاه ممکن است کودک یا نوجوان هنگام بیان مشکلات خود از موضوع خارج شود و ماجرایی را تعریف کند، در این‌گونه موارد با طرح کردن سؤال‌هایی مانند (چی شد که اون چیزی رو که گفتی ادامه ندادی؟) او را مجبور به بازگشت به مسئله اولیه نکنیم، زیرا وقتی کودک یا نوجوان هنگام بیان مشکلات تغییر مسیر می‌دهد، ممکن است مسائلی را مطرح کند که بیانگر افکار و احساسات پنهانی و مشکلات اساسی او باشد.

۸. اگر مسئله‌ای برای کودک بسیار حساس

است و کودک در برابر طرح آن مسئله یا بیان احساساتش مقاومت دارد، سؤال کردن ممکن است موجب افزایش مقاومت او شود (یوسفی لویه، ۱۳۸۶).

سؤال کردن و چگونگی انجام آن یکی از مهارت‌های اساسی در مشاوره با کودکان و نوجوانان است، لذا ضرورت دارد که مشاور با حساسیت بالا و دقت هوشمندانه به طرح سؤال بپردازد

آن‌چه کودکان و نوجوانان را به بیان افکار و احساسات‌شان بیش‌تر ترغیب می‌کند مهارت‌های انعکاس دادن است نه سؤال کردن‌های متوالی

چه زمانی برای سؤال کردن مناسب است؟

سؤال کردن در فرایند مشاوره برای هدف‌های زیر مناسب است:

۱. یاری کودک یا نوجوان برای تمرکز بر مشکل اصلی خود.
۲. یاری کودک یا نوجوان برای بیان قصه‌ی زندگی خود.
۳. درک بهتر مشاور از موقعیت کودک یا نوجوان (گلدارد و گلدارد، ترجمه یوسفی لویه و همکاران ۱۳۷۸).

سؤال کردن با هدف یاری مراجع برای تمرکز بر مشکل اصلی وی

یکی از موارد سؤال کردن زمانی است که مطمئن باشیم آن برای متمرکز کردن فرد بر مهم‌ترین مسایلی که او را آشفته و پریشان می‌کند، سودمند است. برای روشن‌تر شدن مطلب به مثال زیر توجه کنید:

سارا در کلاس پنجم ابتدایی درس می‌خواند. معلمش متوجه شد، سارا خیلی ساکت است، در فعالیت‌های کلاسی کمتر شرکت دارد و هنگام برقراری ارتباط با همکلاسانش زود عصبانی



می شود و پرخاشگری می کند. معلم او را به مشاور مدرسه ارجاع می دهد. سارا در جلسه ی مشاوره از همکلاسی هایش شکایت می کند ولی نمی تواند به مسئله یا بدرفتاری خاصی از جانب آن ها اشاره کند و بیش تر به کلی گویی می پردازد: «نمی دونم چطور می شه ولی با دوستانم دعوا می شه؟» «اصلاً حوصله مدرسه رو ندارم.» «توی خونه هم حوصله درس خوندن ندارم مامانم هم وقت نداره.» مشاور ضمن گوش دادن فعال و به کارگیری مهارت های انعکاسی متوجه شد که سارا نمی تواند روی یک مسئله متمرکز شود و چندبار به شرایط داخل خانه و شیوه عملکرد مادرش به طور غیرمستقیم اشاره دارد و در این گونه موقعیت ها صدای او تغییر کرده و کمی بغض می کند ولی فوری موضوع صحبت را عوض می نماید. در این مورد مشاور همراه با ارائه بازخورد، به طرح سؤال می پردازد:

«متوجه شدم چندبار در مورد شرایط توی خونه و مامان حرف زدی، دلت می خواد در این زمینه بیش تر صحبت کنی؟»

هم چنین مشاور می تواند بگوید:

«وقتی درباره ی شرایط توی خونه و مامان صحبت می کردی چه احساسی داشتی و توی دلت چه گذشت؟»

سؤال بر دو نوع است: ۱. سؤال باز ۲. سؤال بسته. برای استفاده مناسب از فن سؤال کردن باید تفاوت سؤال باز و بسته را بدانیم. هر دو نوع سؤال سودمند می باشند ولی هدف های متفاوتی را دنبال می کنند

بهتر است مشاوران تا حد امکان سؤال هایی با استفاده از «چه» و «چطور» به کار برند، مانند: «چی می شه که دیر به مدرسه می رسی؟»

در حالت نخست مشاور با طرح سؤال، سارا را ترغیب می کند تا در مورد مشکلاتش در خانه و در ارتباط با مادر بیش تر صحبت نماید. در حالت دوم مشاور با طرح سؤال، سارا را ترغیب می کند تا به احساساتش بیش تر توجه کند و با ابراز احساساتش آن را لمس و تجربه نماید و در فضای ایمن مشاوره احساساتش را برون ریزی کند. بدین ترتیب سارا بر مشکل اصلی خویش متمرکز می شود.

سؤال کردن با هدف یاری مراجع برای بیان قصه ی زندگی خودش

برای دانش آموزان معمولاً دشوار است به طور مستقیم و به سادگی در مورد مشکلاتشان صحبت کنند. آن ها ممکن است با حاشیه پردازی یا طفره رفتن از بیان مشکل شان اجتناب کنند یا به بیان برخی مطالب به شیوه انتخابی اکتفا نمایند. در این گونه موارد مشاور می تواند به گونه ای مراجع را ترغیب کند تا به طور دقیق و جزئی به مشروح ماجرا بپردازد. برای مثال ممکن است سارا پس از سؤال های مشاور به بیان ناراحتی خودش از مادر بپردازد و بگوید: «مادر من میره سر کار وقتی هم میاد همش داره توی خونه کار می کنه یا به داداش کوچیکم می رسه». در این هنگام مشاور می تواند این گونه بپرسد: «سارا دلت می خواد در مورد همین مسئله که مادرت یا داره کار می کنه یا به برادرت توجه می کنه بیش تر برام بگی و مثلاً بگی که همین دیروز از وقتی مامان اومد چی کار کرد و چه اتفاقی افتاد؟» یا مشاور می تواند به صورت کوتاه تر بپرسد: «دقیق تر بگو که دلت می خواد مامان توی خونه چه کارهایی بکنه؟»

سؤال کردن با هدف درک بهتر موقعیت مراجع

هنگامی که کودکان یا نوجوانان درباره ی مسائل و مشکلاتشان صحبت می کنند، گاه ممکن

است به شیوه ی انتخابی عمل نمایند یا در مورد برخی از موضوعات کمتر صحبت کنند یا مشاور درک مبهمی از مسئله پیدا کند و نیازمند اطلاعات بیش تر باشد تا بتواند تصویر دقیق و روشنی از موقعیت مراجع به دست آورد. طرح کردن سؤال در این گونه موارد می تواند به مشاور در درک بهتر موقعیت یاری کند.

انواع سؤال

سؤال بر دو نوع است: ۱. سؤال باز ۲. سؤال بسته. برای استفاده مناسب از فن سؤال کردن باید تفاوت سؤال باز و بسته را بدانیم. هر دو نوع سؤال سودمند می باشند ولی هدف های متفاوتی را دنبال می کنند. سؤال های بسته پاسخ های کوتاه و مشخص «بله» و «خیر» دارند و فرد را به صحبت آزادانه تشویق نمی کنند. در واقع فرد نمی تواند در پاسخ به آن ها در مورد مشکلش برای مشاور بیش تر توضیح دهد (گلدارد و گلدارد، ترجمه یوسفی لویه و همکاران، ۱۳۸۷). وقتی مشاور می خواهد کودکان یا نوجوانان را به تشریح افکار و احساساتشان تشویق کند، روشن است که به کارگیری سؤال های باز مفیدتر از سؤال های بسته است. با سؤال های باز، مراجع آزادانه تر صحبت می کند و پاسخ های کاملی ارائه می نماید. افزون بر این مراجع در پاسخ به سؤال های باز ممکن است، اطلاعات غیرمنتظره ای از افکار و احساسات و رفتارهایش به مشاور بدهد که مشاور را به سمت مشکلاتی که از آن ها رنج می برد، هدایت کند. در عین حال، وقتی مشاور به پاسخ های دقیق و مشخصی نیاز دارند استفاده از سؤال های بسته مفید است (گلدارد و گلدارد، ترجمه یوسفی لویه و همکاران، ۱۳۸۷).

نمونه های سؤال های بسته عبارتند از:

- آیا مدرسه را دوست داری؟
- آیا با همکلاسی هایت مشکل داری؟

- از پدرب ناراحتى؟
 - خواهرت را دوست دارى؟
 نمونه‌هاى سؤال‌هاى باز عبارتند از:
 - نظرت در مورد مدرسه چيه؟
 - دلت مى‌خواد در مورد همكلاسى‌هايت برام
 بگى؟
 - از پدرب برام مى‌گى؟
 - احساسات در مورد خواهرت چطوريه؟

استفاده از سؤال‌هاى «چه» و «چطور» به‌جائ «چرا»

در زندگى روزمره بزرگترها در ارتباط با كودكان و نوجوانان اغلب سؤال‌هاى را به‌كار مى‌برند كه با «چرا» شروع مى‌شود، مانند: «چرا اغلب اوقات دير به مدرسه مى‌آيى؟» اين گونه سؤال‌ها به‌جائ اين كه كودكان و نوجوانان را به بيان افكار و احساسات‌شان تشويق كند، آن‌ها را در موقعيت دفاعى قرار داده و در نتيجه به‌جائ بيان آن‌چه در درونشان مى‌گذرد، به‌دليل تراشى و عقلاى‌سازى روى مى‌آورند. بنا بر اين بهتر است مشاوران تا حد امكان سؤال‌هاى با استفاده از «چه» و «چطور» به‌كار برند، مانند: «چى مى‌شه كه دير به مدرسه مى‌رسى؟» افزون بر اين سؤال‌هاى كه با «چرا» شروع مى‌شوند اغلب بر گذشته تمرکز دارند در حالى كه سؤال‌هاى «چه»

و «چطور» بر افكار، احساسات و رفتارهاى فرد در زمان حال متمرکز است.
شيوه‌هاى سؤال كردن
 گاربارينو و استات ۳ (به نقل از تامپسون ۴ و رودلف ۵ ترجمه طهوريان) در خصوص سؤال كردن از كودكان و نوجوانان در فرايند مشاوره موارد زير را يادآور شده‌اند:

۱. سؤال‌ها را به گونه‌اى طرح كنيد كه با سطح رشد كودكان و نوجوانان مناسب باشد.
۲. در سؤال‌ها تا حد امكان واژه‌هاى مورد استفاده‌اى خود كودكان و نوجوانان را به‌كار ببريد.
۳. سؤال‌هاى باز تا حد امكان كوتاه باشد. استفاده از سؤال‌هاى باز طولانى موجب آشفتگى ذهنى كودكان مى‌شود.
۴. به‌جائ ضمير «تو» از نام كودكان و نوجوانان استفاده كنيد حتى از نام خانوادگى نيز استفاده‌نكنيد.
۵. خطاب به كودكان و نوجوانان نگوئيد «فهميدى»، «مى‌فهمى» بلكه از آن‌ها بخواهيد آن‌چه را كه شما گفته‌ايد تكرر كنند. (خب يك‌بار برام بگو قرارمون چيه؟)
۶. سؤال‌هاى كه كودكان و نوجوانان نمى‌فهمند، تكرر نكنيد. زيرا آن‌ها تصور مى‌كنند پاسخ درسى نداده و مى‌كوشند پاسخى دهند كه

شما را راضى كند. در اين گونه موارد به‌جائ تكرر سؤال خود، آن را به شكلى ديگر مطرح كنيد.
 ۷. وقتى فرد به سؤالى پاسخ مى‌دهد، بلافاصله سؤال بعدى را مطرح نكنيد، بلكه پاسخ‌هاى او را انعكاس دهيد يا با ارائه خلاصه‌اى كوتاه از پاسخ‌هاى فرد، او را تشويق كنيد تا پاسخ قبلى خودش را بيش‌تر توضيح دهد.

پى‌نوشت

1. Geldard
2. Garbarina
3. Stott
4. Tompson
5. Rodolf

منابع

- تامپسون، چارلز و رودلف، لينداب (۱۳۸۴). مشاوره با كودكان. (جواد طهوريان، مترجم)
- گلدارد، كاترين و گلدارد، ديويده (۱۳۸۷)، مهارت‌هاى مشاوره در زندگى روزمره، (مجيد يوسفى لويه، منا خاطرى و آذر متين، مترجمان). تهران: انتشارات زرباف اصل.
- گلدارد، كاترين و گلدارد، ديويده (۱۳۸۲). راهنماى عملى در مشاوره با كودكان. (مينو پرنيايى، مترجم). تهران: انتشارات رشد.
- يوسفى لويه، مجيد (۱۳۸۶). روش‌ها و فنون روان‌درمانى كودكان و نوجوانان. مركز خدمات روان‌شناسى و مشاوره آرمش (جزوه منتشر نشده)

در اين جا نمونه‌هاى از سؤال‌هاى «چرا» و سؤال‌هاى «چه» و «چطور» آورده شده است:

چرا با رضا دعوا كردى؟	برام بگو بين تو و رضا چه اتفاقى افتاد؟
چرا توى كلاس شلوغ مى‌كنى؟	وقتى ميرى كلاس چه احساسى دارى؟
وقتى دوستت مسخرهات كرد چرا زديش؟	وقتى دوستت مسخرهات مى‌كنه چه كار ديگه‌اى مى‌تونى بكنى؟
چرا با برادرت دعوا مى‌كنى؟	چه احساسى به برادرت دارى؟
چرا تكاليفت رو به موقع انجام نمى‌دى؟	فكر مى‌كنى چى كار مى‌تونى كنى كه تكاليفت به موقع تموم بشه؟
چرا اتاقت هميشه به‌هم‌ريخته است؟	چطورى مى‌شه كه اتاقت زود به‌هم مى‌ريزه؟

دانش آموزان بی انگیزه در مدرسه

و راهبردهای افزایش انگیزش

مریم صباد شیرازی

کارشناس ارشد مشاوره



کلید واژه ها: انگیزه، نشانه های بی انگیزگی،
راهبردهای افزایش انگیزه،
عوامل کاهش دهنده انگیزه

و بر زندگی خود تسلط داشته باشیم. شرط اساسی رشد شخصیت، رضایت خاطر و موفقیت انگیزه است. بدون انگیزه، نیروی بالقوه ی ما دست نخورده باقی می ماند، یا به جایی می رسیم که هدایت ما بر عهده ی شانس و اقبال می افتد و دیگر خود بر زندگی خویش کنترلی اعمال نمی کنیم. در هر دو مورد ممکن است دچار احساس ناامیدی شویم و احساس حسرت بار «فقط اگر...» ممکن است احترام به خویش را در وجودمان به تدریج از بین ببرد (ناهدی، ۱۳۸۴). بی انگیزگی در بین دانش آموزان این نگرانی را در والدین و معلمان به وجود می آورد که شاید آن ها نتوانند در مورد خود به درستی عمل کنند، به بیراهه بروند یا حتی زندگی خود را تلف کنند.

موقعیت و شرایط محیط آموزشی از جمله عواملی است که با بی انگیزگی دانش آموزان ارتباط نزدیک دارد. معلم مهم ترین نقش را در مدرسه ایفا می کند و چگونگی عملکرد دانش آموز به رفتار معلم بستگی دارد. برای معلم انگیزه ی دانش آموز هم به عنوان هدف و هم به عنوان وسیله ی پیشرفت در سایر زمینه ها اهمیت بسیار بالایی دارد. لذا در این بحث به طور مختصر ابتدا با علائق دانش آموزان بی انگیزه و سپس به سبب شناسی و راهکارهای مناسب جهت بالا بردن انگیزه ی لازم در دانش آموزان خواهیم پرداخت:

نشانه های بی انگیزگی در دانش آموزان

- تمام گذاشتن کارها
- خودداری از انجام تکالیف
- عدم تلاش برای حل مشکل خود
- مشکل در تصمیم گیری
- انتظار کمک از دیگران

همه ی ما از اهمیت انگیزه در زندگی آگاهی کامل داریم با این حال بیش تر ما احساس می کنیم، در زندگی به اندازه ی کافی دارای انگیزه نیستیم. انگیزه به ما کمک می کند تا احساس رضایت خاطر کنیم، درباره ی خودمان احساس مسئولیت نماییم

- بی توجهی و بی دقتی
- تمایل نداشتن به فعالیت های بدنی
- آوردن بهانه های متعدد برای انجام ندادن کارها
- داوطلب نشدن برای انجام کارها
- عاجز بودن در تنظیم فعالیت حال و آینده
- میل دائمی به قرار داشتن در حالت استراحت

- به سر بردن دائمی در رویا
- قدرت تمرکز فکری پایین
- تنبلی نمودن و از زیر بار مسئولیت، شانه خالی کردن (علیخانی، ۱۳۸۳)

عوامل مختلفی که منجر به کاهش انگیزه در دانش آموزان می شود:

- عدم هماهنگی بین میزان تکالیف مدرسه با توانایی های دانش آموزان
- یکنواخت بودن محیط آموزشی با توجه به پیشرفت های عصر حاضر که می توان از وسایل کمک آموزشی مثل نوار ویدئو، سی دی، اینترنت و... استفاده کرد.
- عدم کنترل والدین نسبت به وضعیت تحصیلی فرزندانشان
- بی ارتباط بودن تکالیف با نیازهای روزمره
- مشکلات خانوادگی نظیر محول نمودن کارهای منزل به فرزندان از طرف والدین
- انجام کاری برای دریافت حقوق و ساعات غیر مدرسه برای کمک به وضعیت اقتصادی خانواده.

- تشویق نشدن برای انجام تکالیف منظم
- افسردگی های خفیف
- کمبود خواب و استراحت در اثر تماشای برنامه های تلویزیونی تا دیروقت (فرقانی، ۱۳۸۳)
- انتظارات زیاد از دانش آموز

داشتن تجربیات و شکست‌های تلخ متعدد
 - عدم برخورداری از تجربیات موفق
 - در معرض شماتیت و تنبیه بودن
 - نقایص فیزیولوژیکی و بدنی
 - وجود نابسامانی، مشاجرات لفظی و درگیری در خانواده
 - طلاق در خانواده
 - وابسته بودن به والدین و انجام کارهای کودک به وسیله آن‌ها
 - محرومیت از امکانات اولیه
 - داشتن بیماری شدید
 - عدم اعتماد به توانایی معلم (علیخانی، ۱۳۸۳)

راهبردهای افزایش انگیزه در دانش‌آموزان

- اطمینان از وضعیت جسمانی دانش‌آموز از نظر معاینه‌ی شنوایی و بینایی
 - عدم تداخل ADHD (اختلال کم‌توجهی/ بیش‌فعالی) دانش‌آموز با وضعیت فعلی (جانگسما، ۲۰۰۷)

در صورت اطمینان حاصل کردن از عدم نقص در موارد فوق راهبردهای زیر جهت افزایش انگیزه در دانش‌آموزان مدنظر قرار می‌گیرد:
 - ایجاد هماهنگی بین تکالیف مدرسه با توانایی دانش‌آموزان

- متنوع کردن محیط آموزشی با استفاده از وسایل کمک‌آموزشی مثل فیلم، عکس، ماکت و...

- دادن تکالیف مرتبط با نیازهای دانش‌آموزان

- توجه به حاصل فرایند کار و تلاش دانش‌آموز (عدم نمره‌محوری در کلاس)
 - استفاده درست از کلمات و جملات توسط والدین و معلمان.

والدین و معلمان گاهی از اوقات با سخنان به ظاهر ملایم و بی‌ضرر، موجب کاهش انگیزه در دانش‌آموز می‌شوند. آنان به دانش‌آموزی که در آستانه‌ی مردود شدن است می‌گویند: «ما می‌دانیم تو یک نابغه نیستی، توقع هم نداریم معجزه‌ای از تو ببینیم. فقط می‌خواهیم در حد توانایی‌ات درس بخوانی، اگر نمره‌ی قبولی بگیری ما راضی خواهیم بود.»

این نوع گفتار، دیگر به دانش‌آموز این امکان را

نمی‌دهد که برای رسیدن به درجات عالی آموزش تلاش کند؛ اگر هم نهایت کوشش خودش را هم به خرج بدهد، بیش از یک «قبولی» انتظاری دیگر از خود ندارد.

پیامی که می‌تواند منجر به ایجاد انگیزه در فرد شود این است: «ما انتظار داریم درس یاد بگیری و آدم تحصیل کرده‌ای بشوی. یادگیری یک امر تصادفی نیست، یادگیری مستلزم تلاش و عزمی راسخ است. ما چنین چیزی را از تو توقع داریم.»
 - وقتی دانش‌آموز در کلاس مسئله‌ای را نمی‌فهمد، آن را به هوش او نسبت ندهید. بلکه برای این که مانع از شرم‌ساری و کاهش انگیزه‌ی او شوید، می‌توانید بگویید: «من در روشن ساختن این مسئله مشکل دارم. چطور است روش دیگری را به کار بگیرم.»

- دادن خودمختاری و استقلال به دانش‌آموز در جاهایی که امکانش وجود دارد.

- تشویق‌های کلامی به شکل توصیفی، مثال: «رضا می‌بینم که عمل ضرب را خوب فهمیده‌ای.» (گینات، ۱۹۸۲)

- نشان دادن دانش‌آموز در جلوی کلاس یا در کنار هم کلاسی‌هایی که می‌توانند الگوی نقش مثبت برای او باشند، صدا زدن دانش‌آموز در کلاس در موارد متعدد، ارائه‌ی بازخورد در موارد متعدد، تقسیم تکالیف حجیم به بخش‌های کوچک‌تر

- کمک به والدین در درک واقع‌بینانه از توان یادگیری دانش‌آموز.

- ارزیابی رابطه‌ی والدین با دانش‌آموز به منظور بررسی این که آیا حمایت افراطی والدین یا بی‌خیالی و غفلت بیش از حد آن‌ها موجب بی‌انگیزگی دانش‌آموز شده یا نه؟

- آموزش مکانیزم‌های مقابله‌ای مثبت مثل: فنون آرمیدگی، با خودگویی مثبت، بازسازی شناختی^۳ به دانش‌آموز با این هدف که وی به هنگام مواجهه با اضطراب، ناکامی یا اشکال در کارهای مدرسه از آن‌ها استفاده کند.

- در مواردی که دانش‌آموز در دروسی مشکل دارد می‌توان از راهبرد آموزش توسط هم‌سالان کمک گرفت.

- ایجاد فرصت‌هایی برای خودمختاری دانش‌آموز توسط معلم، مثلاً: سپردن کلاس به دانش‌آموز، سپردن کنترل برخی امور به دانش‌آموز

به این معنی نیست که آن‌ها هر کاری را بخواهند، می‌توانند در سر کلاس انجام دهند، بلکه هدف این است که دانش‌آموزان کنترل شخصی را تجربه کنند و شما فرصت‌هایی برای مشارکت آن‌ها در فرایند یادگیری به وجود آورید. هنگامی که دانش‌آموزان به اهمیت کنترل شخصی و خودمختاری پی‌برند، مسئولیت آن‌ها برای یادگیری و تغییر باورهای که خوشایندتر است، افزایش می‌یابد.

- دادن فرصت به دانش‌آموزان در بیان معلومات خود و آن چه خارج از کلاس از خانواده و دیگران آموخته‌اند.

- دادن مسئولیت یادگیری به دانش‌آموزان؛ چنین شیوه‌ای منجر به جلوگیری از دو مشکل رویکرد معلم‌مدار در انتقال اطلاعات خواهد شد:
 ۱. از افت یادگیری که نتیجه‌ی مسئولیت ناچیز دانش‌آموز در توسعه بخشیدن به مهارت‌های لازم برای تحقیق و پردازش اطلاعات مرتبط است پیشگیری می‌شود.

۲. مشکل دوم که مهم‌تر است، پیام ضمنی رویکرد معلم‌مدار می‌باشد که معلم را ملزم می‌کند تمام اطلاعات مربوط به موضوع را بداند، و مسئولیت کامل را بر دوش معلم می‌اندازد درحالی‌که اطلاعات و دانش معلم هم نسبی است و او نیاز به اطلاعات بیشتر دارد. با توجه به حجم اطلاعات و دانش روز امکان گرد آمدن همه‌ی آن‌ها در یک فرد نمی‌باشد. (مک کومنز، پاپ-۲۰۰۳)

پی‌نوشت

1. Attention Deficit Hyperactivity Disorder
2. Positive self-talk
3. Cognitive restructuring

منبع

۱. الیزابت هارتلی بروئر (۲۰۰۵)، ایجاد انگیزه در کودکان، (احمد ناهیدی، مترجم)، تهران، انتشارات جوانه‌ی رشد.
۲. علیخانی، ویدا (۱۳۸۳)، چرا دانش‌آموزانم؟ تهران، انتشارات پویش اندیشه.
۳. فرقانی رئیس، شهلا (۱۳۸۳)، مشکلات رفتاری در کودکان و نوجوانان، تهران، انتشارات مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.
۴. باباآرا مک کومنز، جیمز پاپ (۲۰۰۳)، پرورش انگیزه در دانش‌آموزان، (دکتر صغری ابراهیمی قوام، مترجم)، انتشارات رشد.
۵. هایم گینات (۱۹۸۲)، معلم و دانش‌آموز، (سیاوش سرتیپی، مترجم)، تهران، نشر فاخته.
۶. جانگسما (۲۰۰۷)، روا (مترجمان) ندرمانی نوجوانان، (آقامحمدیان، کیمیایی مترجمان)، تهران: انتشارات رشد.



روابط والدین و فرزندان، نظام و شبکه‌ی درهم پیچیده‌ای است که در اثر کنش متقابل شکل می‌گیرد. این نظام با نظام‌های گسترده‌تر مثل محله، جامعه و کشور در ارتباط است و به صورت مستقیم و غیرمستقیم از طریق روش‌های تربیتی روی فرزندان تأثیر می‌گذارد. در این میان تأثیر خانواده، بر فرایند رشد بسیار بارز می‌باشد. جو حاکم بر خانواده و رفتار والدین در چگونگی احساس فرد از خود و توانایی‌هایش مؤثر است.

در واقع فرزندپروری کار ساده‌ای نیست. این فرایند مستلزم تلاش و پشتکار، صرف وقت، شکیبایی، آمادگی مداوم برای پذیرش خطا و تعدیل رفتار تربیتی، باز بودن در برابر تجرب حاصل از نتایج و پیامدهای شیوه‌های تربیتی،

وقتی انتظارات و توقعات والدین یعنی آرمان‌های آنان در مورد فرزندان‌شان با توجه به واقعیت وجودی آنان باشد،

تصویری که کودک از خود می‌آفریند، بسیار غنی و سازنده است و همین عامل موجب ایجاد اعتماد به نفس در فرزندان می‌شود

راهبردهای راهنمایی و آموزش خانواده | شماره ۲ / زمستان ۸۸

شیوه‌های فرزندپروری

آسیه شریعتمدار

دانشجوی دکترای مشاوره

کلید واژه ها: انتظارات والدین ،

شیوه های فرزند پروری ،

والدین سخت گیر ،

والدین سهل گیر



یادگیری و گاه راهنمایی و مشاوره و بالاخره کسب خودآگاهی است. مگر یادگیری حروف الفبا یا هر مهارت دیگری بدون تلاش مداوم ممکن است؟ شیوه‌های تربیتی فرصتی است که فرزندان بتوانند، در شرایط موجود به وسیله‌ی ارزیابی روابط خود با دیگران تصویری مثبت از خویش بیافرینند. وقتی انتظارات و توقعات والدین یعنی آرمان‌های آنان در مورد فرزندان با توجه به واقعیت وجودی آنان باشد، تصویری که کودک از خود می‌آفریند، بسیار غنی و سازنده است و همین عامل موجب ایجاد اعتماد به نفس در فرزندان می‌شود. از طرف دیگر، سطح انتظار کودک از خود و دنیای اطراف هم به شیوه‌های تربیتی خانواده برمی‌گردد.

مهارت‌های فرزندپروری شامل یادگیری مطالبی درباره‌ی چگونگی رشد و رفتار کودکان و درک این که در هر سنی چه رفتاری را از آن‌ها باید انتظار داشت، یادگیری راه‌های مثبت و مؤثر برای کنار آمدن با رفتارهای ناشایست، کسب مهارت در اطمینان خاطر دادن و محبت کردن به فرزندان و یادگیری خوب گوش دادن و صریح و قاطع صحبت کردن می‌شود.

پیش از ورود به شیوه‌های فرزندپروری، برای کسب خودآگاهی در مورد کاربرد شیوه‌های زیر در ارتباط با فرزندان ببینید:

– آیا شما محدودیت‌های غیرمنطقی اعمال می‌کنید، به کودکان آزادی نمی‌دهید یا آزادی کمی می‌دهید؟

– آیا آزادی بدون قید و شرط و محدودیت به آن‌ها می‌دهید و آن‌ها را به حال خود می‌گذارید تا همه‌چیز را خود تجربه کنند؟

– آیا بین آزادی و محدودیت تعادلی ایجاد می‌کنید؟

دانشمندان علوم تربیتی در بررسی شیوه‌های فرزندپروری، رفتار والدین را به دو دسته تقسیم می‌کنند: الف – پذیرش، محبت و گرمی در برابر طرد و خصومت، ب – سهل‌گیری، آزادی و خودمختاری دادن در برابر سخت‌گیری، کنترل، استبداد و توقع بالا داشتن. با توجه به این موضوع،

شیوه‌های فرزندپروری و پیامدهای آن در سه طبقه قرار می‌گیرد:

– والدینی که دایم دستور می‌دهند و فرزندان خود را طرد می‌کنند، موجب می‌شوند که فرزندان یا دعوا و رقابت را در پیش گیرند یا به این باور برسند که راه دستیابی به احساس تعلق، رئیس بودن است.

– والدینی که اهل تسلیم هستند و گاه کودک را به حال خود رها می‌کنند و گاه او را مورد توجه افراطی قرار می‌دهند، سبب می‌شوند فرزندان به این باور برسند که فقط آن‌چه به او مربوط است، اهمیت دارد و خواسته‌های هیچ‌کس دیگری مهم نیست.

– والدینی که به فرزندان حق انتخاب می‌دهند و با آن‌ها با محبت و صمیمت رفتار می‌کنند و در عین حال محدودیت‌های معقول ایجاد می‌نمایند، به فرزندان خود یاد می‌دهند که همکاری با مردم راهی برای با هم زیستن است. فرزندان چنین والدینی به این باور می‌رسند که همه‌ی مردم مهم هستند.

این شماره را به شیوه‌ی اخیر یعنی شیوه‌ی فرزندپروری متعادل اختصاص می‌دهیم و در دو شماره‌ی بعد شیوه‌های دیگر را بررسی خواهیم کرد.

شیوه‌ی فرزندپروری متعادل

گفتیم یکی از ابعاد شیوه‌های فرزندپروری، محبت والدین به فرزندان است. اگر والدین فضایی ایجاد کنند که فرزندان بتوانند در منزل احساس آسودگی، آرامش و امنیت کنند، به والدین اعتماد خواهند کرد و مسائل خود را با آنان در میان خواهند گذاشت. تهدید، سرزنش، تکیه بر نقاط ضعف و گوش به زنگ بودن در مقابل خطاهای فرزندان در آنان احساس ناامنی ایجاد می‌کند. برعکس خانواده‌ی با محبت، نوازشگر، مهربان و آرام موجب احساس امنیت و ایجاد جوی مبتنی بر اعتماد به یکدیگر می‌شود. اگر والدین هر روز هم به فرزندان بگویند که دوستش دارند به او آسیبی از حیث لوس شدن وارد نمی‌کنند.

والدین موفق به فرزندان نشان می‌دهند که او برای آن‌ها منبع شادی و خوش‌بختی است. یافتن نقاط قوت و ستایش صمیمانه‌ی فرزند، در جایی که واقعاً استحقاق آن را داشته باشد نیز به او احساس دلگرمی و امنیت می‌دهد. پژوهش‌ها نشانگر رابطه‌ی بین میزان ابراز محبت والدین به فرزندان و تعادل و سازگاری روانی آنان است. این تصور غلطی است که ابراز محبت به فرزندان موجب لوس شدن آنان می‌شود. برعکس، لوس شدن ناشی از دادن امتیازات به جای محبت، چشم‌پوشی مدام از خطا، داشتن انتظارات اندک از فرزند و خرید هدیه‌های لوکس و تشویق مکرر مادی است. وقتی والدین حدودی برای فرزندان قائل نمی‌شوند یا به خاطر مهربان جلوه‌دادن خود انتظارشان را از آنان کم می‌کنند یا اسباب‌بازی و جایزه را جایگزین محبت واقعی، خالصانه و بی‌شائبه می‌نمایند، کودک آسیب می‌بیند. اما چنانچه فرزندان احساس کنند که والدین صادقانه آنان را دوست دارند احساس امنیت و بی‌نیازی از دیگران می‌کنند. متأسفانه گاهی والدین آن‌قدر درگیر رشد ذهنی و درس فرزندان می‌شوند (و باز هم متأسفانه گاهی مدارس و جامعه این شیوه‌ها را دانشمندان علوم تربیتی در بررسی شیوه‌های فرزندپروری، رفتار والدین را به دو دسته تقسیم می‌کنند: الف – پذیرش، محبت و گرمی در برابر طرد و خصومت، ب – سهل‌گیری، آزادی و خودمختاری دادن در برابر سخت‌گیری، کنترل، استبداد و توقع بالا داشتن

تشویق یا تحمیل می‌کنند) که نیازهای اساسی‌تر از قبیل امنیت، توجه و محبت را نادیده می‌گیرند. نتیجه، ایجاد روابطی متقابل است که مدام به احساس ناکامی والدین و فرزندان منجر می‌شود. در گروه اول شیوه‌های فرزندپروری، علاوه بر محبت، ستایش پیشرفت‌ها و موفقیت‌های فرزندان نیز مهم است و سبب اعتماد به نفس و دلگرمی آنان می‌شود. ستایش باید متوجه محصول کار و

دستاوردهای فرزند شود؛ نه اینکه به خاطر کاری که کرده است نسبت به او بیشتر اظهار محبت گردد. چون در این صورت در مورد او قضاوت شده است. فرزندان نباید احساس کنند محبت و دوست داشتن منوط به موفقیت آنان می باشد. به علاوه، بهتر است ستایش معطوف به تلاش و موفقیت فرزند باشد نه خصوصیات ذاتی و طبیعی او. اگر فرزند را مثلاً به خاطر هوشش ستایش کنیم، ممکن است او را دچار غرور کرده و این موهبت ذاتی را ضایع کنیم. اما اگر فرزند به خاطر سخت کوشی و تلاش زیاد ستایش شود، در صورت شکست های احتمالی، مسئله را به ویژگی های ذاتیش معطوف نمی کند و به خودش می گوید، دفعه ی بعد بیشتر تلاش خواهم کرد.

گروه دیگر از شیوه های فرزندپروری، آسان گیری در برابر سخت گیری و یا در واقع نحوه ی پرداختن به امر انضباط و میزان محدودیت های اعمال شده است. والدین کارآمد انتظاراتی از فرزندان دارند و مایلند فرزند مطابق آن انتظارات عمل کند. به منظور تحقق این هدف، انتظارات باید روشن و قابل درک باشند. اگر انتظارات به روشنی بیان نشوند، احتمال دارد کودک یا نوجوان تصور کند، همان کاری را می کند که والدین از او انتظار دارند. انتظارات باید برای فرزند قابل درک باشند. در غیر این صورت او همواره در حال تلاش برای رسیدن به اهداف دست نیافتنی خواهد بود. این امر موجب جریحه دار شدن احساسات او می شود.

بچه ها در تمام سنین، حتی وقتی به نوجوانی رسیده باشند، نیاز به راهنمایی ها و دستورالعمل های

بچه ها در تمام سنین، حتی وقتی به نوجوانی رسیده باشند، نیاز به راهنمایی ها و دستورالعمل های مشخص و روشن دارند. والدین در تشریح انتظارات خود، لازم است انتظارات را با تمام جزئیات شرح دهند

مشخص و روشن دارند. والدین در تشریح انتظارات خود، لازم است انتظارات را با تمام جزئیات شرح دهند. علت دیگر روشن نبودن انتظارات این است که آن انتظارات برای خود والدین هم روشن نیستند. در این صورت هیچ راهی وجود ندارد تا فرزند بفهمد آن ها چه می خواهند. مثلاً وقتی که والدین عادت دارند فرزند خود را با دیگران مقایسه کنند، انتظاراتشان روشن نخواهد بود. آن ها هرگاه در کودکی دیگر برتری نسبت به فرزند خود می بینند، به سرزنش فرزند خود می پردازند. این کار به پرخاشگری یا خشم پنهان و احساس ناکامی در کودک منجر می شود.

هدف از ایجاد محدودیت و بیان انتظارات، هدایت فرزندان به سوی مسئولیت پذیری و آموزش انضباط خودکار است. آنان با این کار یاد می گیرند با دیگران همکاری کنند و به حقوق آنان احترام بگذارند. یاد می گیرند که هم نیازهای دیگران مهم است و هم نیازهای آنان و نباید جهت ارضای نیازهای خود، حقوق و نیازهای دیگران را نادیده بگیرند.

شیوه های غالب والدین برای اعمال انضباط، توسل به محرومیت و تنبیه و دادن پاداش است. در حالی که تنبیه به کودکان می آموزد که از والدین بترسند و از آن ها بدشان بیاید و این مغایر با بعد محبت و دلگرمی دادن است. تنبیه به رابطه ی سالم خدشه وارد می نماید و عزت نفس فرزندان را کم می کند. تنبیه به فرزندان یاد می دهد که خودشان هم می توانند دیگران را مثلاً از راه قلدری کردن تنبیه کنند.

پاداش هم شیوه ی پهنه ی ایجاد انضباط نیست. پاداش به کودکان یاد می دهد که چیزی به دست آورند، نه این که اهل همکاری باشند. پاداش، مدام باید افزایش یابد و گرنه اثرش از بین می رود. در اعمال محدودیت، باید احترام فرزندان رعایت شود. هنگام ایجاد محدودیت لازم است به فرزندان حق انتخاب داده شود و محدودیت مطلق و صددرصد نباشد. برای رسیدن به این

هدف والدین باید به جای نهمی مداوم از کاری که انتظارش را ندارند، حد و مرز را به صورت مثبت اعمال کنند. مثلاً به جای آن که بگویند الان نمی گذارم تلویزیون تماشا کنی، می توانند بگویند پس از انجام تکالیف مدرسه می توانی تلویزیون تماشا کنی. در این موارد لحن والدین بسیار مهم است. والدین باید قاطع و مهربان باشند. قاطع بودن حاکی از آن است که آنان انتظار همکاری دارند و در ضمن برای شخص مقابلشان ارزش قائلند. لازم است در صدا و لحن والدین آرامش و صمیمیت وجود داشته باشد. جهت ایجاد حد و مرز، شیوه ی مناسب این است که والدین کمتر حرف بزنند و بیشتر عمل کنند. بنابراین چنانچه فرزند مثلاً تکالیف خود را نمی نویسد، سرزنش، تهدید و تذکر مداوم مفید نیست. در عوض اجرای پیامد رفتار، احتمال وقوع رفتار مطلوب را در آینده بیشتر می کند. والدین نباید با فرزند دعوا کنند و سپس تسلیم آن ها شوند. گاهی فرزندان یاد می گیرند که با جر و بحث و نق زدن یا لجبازی کردن والدین خود را وادار به تسلیم شدن کنند. این کار موجب ضایع شدن حد و مرزها می شود. والدین باید به فرزند احترام بگذارند و گاهی در موقعیت مناسب با او تبادل نظر کنند و به حرف هایش گوش دهند. این کار به فرزند می آموزد که در صورت موافق نبودن با حد و مرزها به جای لجبازی، با والدین صحبت کند. این گفت و گوی فرزند با والدین نامناسب بودن برخی حد و مرزها را مشخص می کند و این امکان را به والدین می دهد که آن ها را تعدیل نمایند.

منابع

۱. اشتاینبرگ، لارنس. (۱۳۸۷). ده اصل ثابت فرزندپروری، (مهرنوش عابر، مترجم). تهران: انتشارات رشد.
۲. دینک میر، دان؛ مکی، گری و دینک میر، دان (پسر). (۱۳۸۶). راهنمای فرزندپروری موفق، (مجید رئیس دانا، مترجم)، تهران: انتشارات رشد.
۳. مهرابی زاده، مهناز؛ نجاریان بهمن؛ بحرینی، شهناز. (۱۳۹۰). رابطه ی شیوه های فرزندپروری با سلامت روانی و هماهنگی مؤلفه های خودپنداشت. مجله روان شناسی، شماره ۱۳، صص ۹۵ - ۸۳.



روش جداسازی دوقلوها در کلاس درس

حداقل در سال‌های آغازین مدرسه، والدین باید اجازه‌ی تصمیم‌گیری درباره‌ی جدا بودن یا نبودن دوقلوهای خود را در مدرسه داشته باشند

که حداقل در سال‌های آغازین مدرسه، والدین باید اجازه‌ی تصمیم‌گیری درباره‌ی جدا بودن یا نبودن دوقلوهای خود را در مدرسه داشته باشند؟

* مطالعه‌ی تأثیرات محیط کلاس و رفتارهای مشکل‌آفرین کودکان در مدرسه.

Lisabeth Fisher DiLalla & Paula Y. Mullineaux. (2008). The effect of classroom environment on problem behaviors: A twin study. Journal of School Psychology, Volume 46, Issue 2, Pages 107-128.

نتایج ارزیابی‌های معلمان نشان داد، دوقلوهایی که در یک کلاس بودند نسبت به دوقلوهایی که در کلاس مجزا قرار داشتند، دارای رفتار مشکل‌آفرین شبیه‌تری هستند. براساس نتیجه این پژوهش مشخص شد، محیط کلاس در پیش‌بینی تفاوت‌ها در میان دوقلوها براساس رفتارهای مشکل‌آفرین در مدرسه از اهمیت به‌سزایی برخوردار است. افزون بر این، درجه‌بندی والدین از رفتارهای مشکل‌آفرین در مورد دوقلوهایی که در یک کلاس درس بودند پایین‌تر از دوقلوهایی بود که در کلاس مجزا قرار داشتند. بنابراین می‌توان به این نکته توجه داشت

مشکلات رفتاری بیرونی و درونی کودکان ناشی از دو عامل وراثت و تأثیرات محیط است. در این زمینه کلاس درس یکی از محیط‌های تأثیرگذار و با اهمیت است. این پژوهش به بررسی مشکلات رفتاری در ۱۹۴۱ دوقلوی یک تخمکی می‌پردازد که والدین آن‌ها براساس شباهت در تعداد رفتارهای مشکل‌آفرین، آن‌ها را ارزیابی و رتبه‌بندی کرده‌اند. وقتی این دوقلوها در یک کلاس هستند معلمان نیز آن‌ها را به همین شیوه ارزیابی کرده‌اند نه به عنوان دو دانش‌آموز در دو کلاس جدا از هم.

مشکلات رفتاری بیرونی و درونی کودکان ناشی از دو عامل وراثت و تأثیرات محیط است. در این زمینه کلاس درس یکی از محیط‌های بالقوه تأثیرگذار و با اهمیت است

مقاله

در طول زندگی، همه ی ما با مسائل و مشکلات کوچک و بزرگی روبه رو هستیم. بعضی از مسائل کوچک و ساده هستند و بدون کوشش و تلاش حل می شوند، بعضی از مشکلات هم بسیار پیچیده و بزرگ هستند و با تلاش فراوان قابل حل می باشند. وقتی ما با موقعیت یا تکلیفی روبه رو شویم که نمی توانیم از طریق اطلاعات و مهارت هایی که در آن لحظه در اختیار داریم به انجام آن تکلیف پردازیم، گفته می شود که با مسئله ای روبه رو هستیم. لذا ضروری است که نحوه ی حل صحیح مسئله را بیاموزیم تا از به وجود آمدن مشکلات بیشتر پیشگیری کنیم و توانمندی ما در حل مسئله نیز آشکار گردد. لذا در این راستا آموزش مهارت حل مسئله به دانش آموزان یکی از اهداف مهم برنامه های آموزشی به شمار می رود. بنابراین آنچه که در ذیل آمده راهبردهایی است که مشاوران می توانند برای آموزش حل مسئله به دانش آموزان ارائه دهند.

معصومه یوسفی لویه
کارشناس ارشد روان شناسی

راهبردهای حل مسئله

به دانش آموزان بیاموزید و به آن ها بگویید:

۱. هنگام مواجهه با مشکلاتی که سبب نگرانی و دستپاچگی می شوند، ابتدا خود را آرام کنند
مثال:

«نفس عمیق بکشند و بدن خود را سفت کنند و هنگام بازدم بدن خود را شل نمایند»
«تا ۲۰ بشمارند»

«آب خنک بخورند» یا «به صورت خود آب خنک بزنند»

۲. خود را در آن وضعیتی که هستند، ببینند.
۳. به گفتار و صدای درونی خود (چه مثبت، چه منفی) گوش دهند و آن ها را بنویسند.
مثال:

هنگامی که نمره ی خوبی نگرفته اید و یا برنده نشدید به خودتان چه گفتید؟ این صدای درونی شماست، صدای درونی هنگام مواجهه با مشکلات با من حرف می زند». صدای درونی مثبت به شما می گوید: «نگران نباش، درست می شه، مشکل برای هر کس پیش می آید»

صدای درونی منفی به شما می گوید: «تنبلی، بی عرضه ای، بدشانس هستی، همیشه برای تو مشکل پیش می آید»

۴. از دانش آموزان بخواهید که بر صدای درونی مثبت تمرکز کنند با به کار بردن گفتار درونی مناسب صدای درونی منفی را به مثبت تبدیل نمایند.

۵. به خودگویی های مثبت پردازند و آن ها را برای خود فهرست کنند، از این طریق برای مواجهه با مشکلات و روبرویی با آن ها آماده می شوند.
مثال:

«احتمالاً مشکل جدی است، اما به هر حال از عهده اش برمی آیم»

«تجربه ی خوبی برای من خواهد بود»
«احساس اضطراب می کنم، اما در این شرایط طبیعی است»

«آرامش خود را حفظ می کنم و توهم را به کاری که باید انجام دهم جلب می نمایم»

۶. با استفاده از مشارکت گروهی، فهرستی از جملات مثبت را انتخاب کنند و برای تزیین

کلاس به کار گیرند.

۷. برای خود بنویسند که مشکل چیست؟
۸. معنا و مفهوم مسئله را با زبان خودشان بیان کنند و آن را بنویسند و برای چند بار برای خود بخوانند.

۹. مسئله را برای خود خرد کنند سپس آن را بنویسند.
مثال:

«دوست ندارم مدرسه بروم»
«هر وقت وارد کلاس می شوم بچه ها مرا مسخره می کنند»

«فکر می کنم چون بچه ها مرا دوست ندارند، مسخره می کنند»

«دیروز که وارد کلاس شدم حسن مرا مسخره کرد» (مسئله ی اصلی)

۱۰. برای حل مسئله، ابتدا برای خود سؤال طراحی کنند.
مثال:

«چرا این مسئله به وجود آمد؟»
«چه راه هایی برای حل این مسئله وجود دارد؟»



«برای حل این مسئله چه چیزی را می‌توان تغییر داد؟»

۱۱. برای حل مسئله زمان بگذارند.
۱۲. دقت نمایند، آیا مسئله‌ای مشابه با این داشته‌اند یا نه؟ اگر بوده چگونه آن را حل کرده‌اند.
۱۳. چه دانش و اطلاعات و تجربه‌هایی برای حل این مسئله دارند؟ آن‌ها را برای خود بنویسند و عینی کنند.

۱۴. از خود بپرسند که یک مسئله می‌تواند چند راه حل داشته باشد؟
مثلاً:

«از دانش‌آموزان بخواهید که برای رفتن به خانه از چند راه می‌توانند بروند؟ اگر یک راه خراب شد یا بسته شد از چند راه دیگر می‌توانند بروند؟»
۱۵. فهرستی از راه‌حل‌های متفاوت و مختلف را برای خود بنویسند.

۱۶. برای این که راه‌حل‌های بیشتری پیدا شود می‌توانند از دوستان یا والدین یا اطرافیان کمک بگیرند.

۱۷. پیامد هر مسئله را بنویسند و پیش‌بینی کنند با استفاده از:

اگر آن وقت
مثال:

«مریم از زهرا خواسته که بعد از مدرسه به پارک بروند.» (مسئله)

پیش‌بینی پیامدها
پیامدهای منفی:

اگر با دوستم بروم، آن وقت دوستم خوش حال می‌شود، ولی مادرم ناراحت می‌گردد.

اگر با دوستم بروم، آن وقت مادرم مرا کنترل می‌کند.

اگر با دوستم بروم، آن وقت برخلاف مقررات خانه عمل کرده‌ام.

پیامدهای مثبت:

اگر از مادرم اجازه بگیرم، آن وقت با خیال راحت به پارک می‌روم.

اگر بر طبق مقررات خانه عمل کنم، آن وقت به من اعتماد می‌کند و خوش حال می‌شود.

۱۸. انتخاب‌هایی که پیامدهای منفی دارد کنار بگذارند.

۱۹. راه‌حلی را که پیامد مثبت بیشتری دارد

انتخاب کنند.

۲۰. به راه‌حل‌های خود امتیاز دهند و راه‌حلی که بالاترین امتیاز را گرفته انتخاب کنند.

۲۱. اگر مطمئن نیستند که پیامد منفی یا مثبت دارد سوالات زیر را از خود بپرسند.

– آیا برخلاف مقررات و قواعد خانه، مدرسه و یا جامعه است؟

– آیا به سلامتی من یا دیگری صدمه می‌زند؟

– آیا برای من یا دیگران مشکل و دردسر به وجود می‌آورد؟

– آیا باعث نگرانی و ناراحتی من یا دیگران می‌شود؟

۲۲. مسئله و راه‌حل انتخابی را از نظر شخص دیگری نگاه کنند.

۲۳. راه‌حل انتخابی را به طور ذهنی تا پایان کار بروند.

۲۴. راه‌حل انتخابی را امتحان کنند.

۲۵. وقتی یاد بگیرند که قبل از انجام در کاری پیامد و نتیجه‌ی آن را پیش‌بینی کنند و برای خود بنویسند کمتر اشتباه می‌نمایند.

۲۶. راه‌حل انتخابی را بررسی کنند که چقدر خوب از آب درآمد.

۲۷. در پایان درباره‌ی چیزهایی که آموخته‌اند خودگویی داشته باشند.
مثال:

«آن قدرها هم که فکر می‌کردم سخت نبود.»

«عملکرد خوبی در این وضعیت داشتم، آفرین به خودم.»

«از این که توانستم بر مشکل فائق آییم، از خود راضی‌ام.»

«من تمام تلاشم را کردم، خیلی از شرایط دست من نبود، دوباره تلاش می‌کنم.»

۲۸. به دانش‌آموزان پیام‌ویز که بعد از حل مسئله به خود پاداش دهند.»

حل مسئله بین دو نفر

۱. برای حل مسئله با دوستان و اطرافیان خود، ابتدا آن را مشخص کنند و واضح بیان نمایند.

۲. دو طرف احساس، خواسته و نیاز خود را بگویند

۳. وقتی طرف مقابل در حال گفتن نظر خود است موارد زیر را رعایت کنند.

الف) به او نگاه نمایند.

ب) به حرف او خوب توجه کنند.

ج) حرف او را قطع نکنند و هر وقت حرف‌های او تمام شد، شروع به صحبت نمایند.

۴. وقتی خودشان در حال صحبت کردن هستند موارد زیر را رعایت کنند.

الف) به طرف مقابل نگاه کنند.

ب) با صدای آرام و مؤدبانه صحبت نمایند.

ج) طرف مقابل را سرزنش نکنند.

۵. دو طرف تأکید بر علایق و نیازهای مشترک داشته باشند.

۶. دو طرف مشکلات را در قالب نیازها تعریف کنند نه راه‌حل‌ها.

۷. راه‌حل‌های ممکن را بررسی کنند و به پیامدهای آن اشاره نمایند.

۸. برای پیدا کردن راه‌حل، نقطه نظرها و خواسته‌ی طرف مقابل را نیز در نظر بگیرند.

۹. راه‌حل‌هایی را انتخاب کنند که نیازهای هر دو طرف را به بهترین وجه برآورده کند و پیامدهای احتمالی را کنترل نماید.

۱۰. نظر خود را درباره‌ی این که کدام راه‌حل‌ها بهتر است اعلام کنند، توجه داشته باشند راه‌حلی مناسب است که نیازشان را برآورده کند.

۱۱. در مورد این که چه کسی، چه کاری را در کجا و چه موقع باید انجام دهد، برنامه‌ریزی کنند.

۱۲. بهترین راه‌حل را انتخاب و اجرا کنند.

۱۳. فرایند حل مسئله را ارزیابی کنند که چقدر نتیجه خوبی داد.

۱۴. اعضای گروه یا طرفین اظهار دارند که در طول فرایند حل مسئله چه احساسی داشتند؟ چه مواردی را بیشتر دوست داشتند؟ چه کسی را آزار داد؟ چه چیزهایی را کاش نمی‌گفتند؟ دفعه‌ی بعد چه کاری را می‌توانند بهتر انجام دهند؟

۱۵. اگر افراد یا اعضای گروه نتوانستند مسئله‌ی خود را حل کنند از نفر سوم یا کس دیگری کمک بگیرند.

۱۶. در هنگام حل مسئله به جزئیات اصلی توجه کنند.

۱۷. پی‌گیری و بررسی کنند که تمام مراحل حل مسئله اجرا شده است یا نه؟

کلید واژه‌ها: گروه درمانی، برتری جویی، احساس حقارت، اختلالات عاطفی

زمانی که فروید نظام روان‌تحلیلی خود را تدوین می‌کرد، تعدادی از روان‌پزشکان علاقه‌مند به رویکرد روان‌تحلیلی مانند یونگ و آدلر نیز به‌طور جداگانه شخصیت‌انسان را مطالعه می‌نمودند. برخی مفاهیم بنیادی فروید مانند جبرگرایی بیولوژیکی و تأکید بر نیروی جنسی، مورد پذیرش آنان نبود. آدلر ادعا داشت که مشکلات اساسی افراد مربوط است به چالش در جهت «شدن آن چیزی که می‌توانند باشند». او به جای روان‌شناسی شخصیت ناپه‌نچار، بر روان‌شناسی کمال تأکید داشت. او روان‌درمانی را به‌صورت کار با کلاس‌های آموزشی درآورد و توانست مفاهیم روان‌شناختی را به‌صورت روش‌های کاربردی برای کمک به گروه‌های مختلف در مواجهه با چالش‌های زندگی، تبدیل کند.

آدلر به خاطر مفروضات بنیادینش درباره‌ی ماهیت اجتماعی انسان به کار گروهی با مراجعان علاقه‌مند بود و به برگزاری جلسات آموزش خانواده و تأسیس کلینیک‌های راهنمایی کودک پرداخت. آدلر وقت زیادی صرف سخنرانی درباره‌ی کاربرد اصول این نظریه در تربیت کودکان و آموزش معلمان و والدین صرف نمود.

برای درک کامل نحوه‌ی رشد روان‌شناسی آدلری، نباید از نقش آدولف درایکورس غافل شد. او اصول آدلر را تصحیح نمود و آن را به صورت نظامی واضح و قابل آموزش تدوین کرد که برای زندگی خانوادگی، آموزش، بهداشت روانی پیشگیرانه و به‌ویژه روان‌درمانی، کاربرد عملی داشته باشد (ترنر و پیو ۱۹۷۸).

کار با کودکان و والدین آن‌ها در موقعیت گروهی، شرايطی را برای درایکورس مهیا ساخت تا بتواند روان‌درمانی گروهی را طراحی نماید. او گروه‌درمانی را به‌خاطر صرفه‌جویی در وقت توصیه کرد و دریافت که در مقایسه با درمان فردی،

مشاوره‌ی گروهی

دکتر حسین سلیمی بجستانی

مشاور و مدرس مرکز بلال حبشی تهران



شیوهی مؤثرتری برای ارتباط با افراد است. درایکورس اولین کسی است که گروه درمانی را به عنوان روشی برای تسهیل بینش در مورد سبک زندگی هر کدام از اعضا به کار گرفت. نظام آدلری به جای جنبه های بیولوژیکی، بر عوامل اجتماعی، هدفمندی و ماهیت غایت نگر رفتار تأکید دارد، و معتقد است افراد اصولاً به وسیله ی عوامل اجتماعی برانگیخته می شوند و تلاش می کنند به اهداف خاصی نایل آیند که مهم ترین آن تلاش در جهت برتری است، برتری جویی با احساس حقارت بنیادی فرد مرتبط است که او را نهایتاً به سمت کمال برمی انگیزد. بنابراین احساس حقارت می تواند بستر خلاقیت و کمال باشد. پس هدف زندگی لزوماً لذت طلبی نیست.

این نظریه بر خودمختاری و خودآگاهی به جای ناخودآگاهی به عنوان هسته ی شخصیت تأکید دارد و معتقد است انسان قربانی سرنوشت نیست بلکه موجودی انتخاب گر، فعال و خلاق است که هر عمل او معطوف به هدف و معنی است. حرکت در

آدلری

جهت اهداف و پیش بینی ما از آینده، بیش از آن چه در گذشته برای ما اتفاق افتاده است، اهمیت دارد. رفتار فرد را در صورتی می توان فهمید که شخص رفتار کل نگر داشته باشد و سبک زندگی خود را در راستای آن قرار دهد. هر کدام از ما سبک زندگی منحصر به فردی داریم که در اوایل کودکی بنا نهاده شده است. سبک زندگی بر تجارب زندگی و تعامل ما با دیگران تأثیر می گذارد و عقاید ما درباره ی خود و جهان اطرافمان را دربرمی گیرد. رویکرد آدلری به خاطر تأکید بر مسئولیت، تلاش در جهت برتری جویی و جست و جوی ارزش و معنی زندگی، یک مدل رشدی است (آنسباکر و آنسباکر، ۱۹۵۶) طرفداران آدلر این عقیده را که برخی از نظر روانی بیمار هستند و نیازمند درمان می باشند رد می کنند

و کارشان را به عنوان آموزش راه های بهتر برای افراد به منظور چالش با تکالیف زندگی، اشتباهات اساسی، منطق شخصی و ترغیب افراد دلسرد و مأیوس می دانند.

آدلر اختلالات عاطفی را به عنوان «شکست های زندگی» تلقی می کند. به نظر او اختلال های رفتاری و روانی را می توان سبک نادرست زندگی و فرض های اشتباهی تصور نمود که دربرگیرنده هدف نادرست و علاقه اجتماعی رشد نیافته می باشد. از آن جایی که آدلر معتقد است مراجعان از یک بیماری رنج نمی برند، بلکه از ناامیدی و شکست در حل مشکلات در رنج هستند، لذا درمان براساس یک مدل آموزشی بنا شده است نه براساس مدل پزشکی (پروت و براون، ترجمه ی فرهی، ۱۳۸۳).

آن چه در گروه، درمان بخش می باشد تهییج و ترغیب اعضاست تا در مسیر موفقیت گام بردارند. در گروه می توان به طور مؤثر احساس حقارت را به چالش کشید و با آن روبه رو شد. مفاهیم و ارزش های نادرستی که ریشه ی مشکلات هیجانی و اجتماعی هستند، در گروه تحت تأثیر قرار می گیرد. برخی عوامل درمانی خاص که دینک میر در گروه درمانی آدلری مؤثر می داند عبارت اند از:

- گروه، آینده ای برای رفتار فرد فراهم می سازد.
- اعضا بازخورد رفتارها را از طرف رهبر و سایر اعضای گروه می بینند و از این تجربه ها بهره مند می گردند.
- اعضا به سایرین کمک می کنند و از آن ها کمک می گیرند.
- گروه فرصتی برای واقعیت آزمایی و آزمودن رفتارهای جدید، فراهم می سازد.
- تبدلات گروهی به اعضا کمک می کند که درک نمایند در محیط کار و خانه چگونه عمل کنند و آشکار می سازد آن ها چگونه درصدد یافتن موقعیت خویش در جامعه هستند.
- گروه باعث می شود اعضا بتوانند نیاز به تعلق خود را ارضا نمایند.

آن چه در گروه، آدلری درمان بخش می باشد تهییج و ترغیب اعضاست تا در مسیر موفقیت گام بردارند. در گروه می توان به طور مؤثر احساس حقارت را به چالش کشید و با آن روبه رو شد

آدلر ادعا داشت که مشکلات اساسی افراد مربوط است به چالش در جهت «شدن آن چیزی که می توانند باشند» و به جای روان شناسی شخصیت ناپهنجار، بر روان شناسی کمال، تأکید داشت

اعضا بازخورد رفتارها را در رهبر و سایر اعضای گروه می بینند و از این تجربه ها بهره مند می گردند

به نظر دینک میر و کارلسون (۲۰۰۶) مشاوره ی آدلری چهار هدف عمده دارد که با چهار مرحله فرایند درمان توأم است:

۱. برقراری رابطه همدلانه براساس احترام متقابل.
 ۲. شناخت باورها، احساسات، انگیزه ها و اهداف.
 ۳. ایجاد بینش نسبت به اهداف و رفتارهای نادرست.
 ۴. مشاهده شقوق مختلف و انتخاب گزینه های جدید.
- در شماره های بعد به محتوی مشاوره ی گروهی آدلری خواهیم پرداخت.

منابع

1. Dinkmeyer, Don. Carlson, Jon. (2006). Consultation, Creating school Based interventions (third Edition). new york: Routledge.
2. Terner, J & Pew, W. L. (1978) The couraye to be imperfect. new york.
۳. پروت، تامسون، براون، داگلاس (بی تا). روان درمانی و مشاوره کودکان و نوجوانان، کاربردهای عملی در مراکز درمانی و مدارس. (فرهی حسن، مترجم) تهران، (۱۳۸۳)، انتشارات ارجمند.

راهنماهای هیجانی

دکتر مجید یوسفی لویه
استادیار دانشگاه آزاد اسلامی

کلید واژه ها: بازسازی هیجانی، هشیاری هیجانی، خودآگاهی هیجانی، مدیریت هیجانی، خود بسطدهی هیجانی

چکیده

هدف از مقاله‌ی حاضر ارائه راهنماهایی است که مشاوران و روان‌درمانگران می‌توانند با به‌کارگیری آن‌ها ضمن حفظ سلامت هیجانی، برای ارتقای سلامت روانی خود گام‌های مؤثری بردارند. ابتدا مطالبی درباره‌ی شیوه‌های شناسایی زمان بازسازی هیجانی ارائه می‌شود، سپس راهنماهای هیجانی مطرح می‌گردد. این راهنماها عبارتند از: افزایش هشیاری هیجانی، افزایش خودآگاهی هیجانی، مدیریت هیجانی (شامل خودپذیری هیجانی، گشودگی هیجانی، خودآرزیابی هیجانی، خودتنظیمی هیجانی و خود بودن) و خود بسطدهی هیجانی (شامل انعطاف‌پذیری هیجانی، ارزش‌شناسی هیجانی و افزایش دگرآگاهی هیجانی). در این مقاله سعی شده است این راهنماها به گونه‌ای عملیاتی همراه با مثال ارائه شود تا قابلیت کاربردی آن‌ها برای مشاوران و درمان‌گران افزایش یابد.

در چند شماره‌ی اخیر، این بخش از مجله با عنوان «راهنماهای ارتقای سلامت روان

خودآگاهی هیجانی هم‌چنین شامل این

است که بدانیم، هر یک از احساسات و

هیجان‌های ما به چه عوامل درونی یا برونی

مربوط است

مشاوران» کوشیده است توجه مشاوران را به خود جلب نماید. مشاوران باید این واقعیت را بپذیرند که حتی اگر از توانایی، مهارت و ظرفیت روانی بالایی برخوردار باشند، در اثر سختی کار مشاوره و روان‌درمانی و گاه درگیری‌های بسیار سنگینی که با مشکلات روان‌شناختی مراجعان تجربه می‌کنند، به مرور ممکن است سلامت روان‌شان به مخاطره بیفتد. بنابراین بیش از این که در صدر رفع نیازها و مشکلات مراجعان باشیم، بهتر است بیندیشیم که خودمان از نظر سطح سلامت روان در چه وضعیتی قرار داریم، نیازهایمان چیست؟ چه قدر انرژی و توان خود را در فرایند مشاوره با مراجعان از دست می‌دهیم و برای بازسازی آن چه راهنماهایی را به کار می‌گیریم.

شناسایی زمان بازسازی

همان‌طور که گلدارد و گلدارد در کتاب مهارت‌های مشاوره در زندگی روزمره (ترجمه‌ی یوسفی لویه، خاطری و متین، ۱۳۸۷) اشاره کرده‌اند، هیچ‌کس حتی مشاوران و روان‌درمانگران، منبع بی‌پایان انرژی نیستند. اگر می‌خواهیم اثربخشی و کارآمدی خود را در مشاوره و روان‌درمانی حفظ کنیم، بهتر است پیش از آن که انرژی‌مان به پایان برسد و دچار فرسودگی شغلی شویم، هم نشانه‌های آن و هم زمان مناسب بازسازی انرژی

ما به عنوان مشاور هر اندازه در کار توانمند و ماهر باشیم، ضرورت دارد احساسات و هیجان‌های خود را مانند شناخت‌ها، افکار و باورها، یمن، مرتب بازنگری و بازسازی کنیم، تا ضمن حفظ و ارتقای سلامت روان خویش، بر اثربخشی و کارآمدی خود در فرایند مشاوره بیفزاییم

و توان خود را به خوبی بشناسیم. بدین منظور می‌توانیم از روش‌های زیر استفاده کنیم.

الف) دانستن زمان‌هایی که برخلاف ویژگی‌های شخصیتی خود رفتار می‌کنیم. این حالت زمانی رخ می‌دهد که هشیاری ما پایین می‌آید، بر فرایندهای شناختی خود تسلط کافی نداریم، به راحتی تحت تأثیر مراجعان قرار می‌گیریم، در جلسه مشاوره جهت کنترل مراجع تلاش می‌کنیم یا او را به سمتی که مطابق با میل خودمان است، سوق دهیم، وقتی احساس می‌کنیم، نمی‌توانیم، آن‌طور که مایلیم در جلسه مشاوره حضور مؤثر و فعال داشته باشیم، اثربخشی و کارآمدی خود را در ارتباط با مراجعان رو به کاهش می‌بینیم، با بی‌حوصلگی و بی‌انگیزگی در جلسه مشاوره حاضر می‌شویم، آستانه‌ی تحریک‌پذیری ما در جلسه مشاوره پایین می‌آید، به مراجعان برای پیشرفت کردن و حل مشکلاتشان فشار بی‌مورد وارد می‌کنیم و انتظار بیش از حد از آن‌ها داریم، احساس می‌کنیم آن‌ها بیش از حد از ما انتظار دارند و یا در جلسه مشاوره از مراجعان فاصله می‌گیریم. تمام این موارد نشانگر این است که ما در معرض خطر هستیم و نیاز به بازسازی خویش داریم.

ب) توجه کنیم چه زمانی بیش از گذشته احساسات دردناک سراغ ما می‌آید. این حالت هنگامی روی می‌دهد که بیش از گذشته احساس غم، ناراحتی و نگرانی را تجربه می‌کنیم؛ آسان‌تر از گذشته هنگام روبه‌رو شدن با مشکلات مراجعان غمگین می‌شویم و حتی احساس می‌کنیم دچار بغض شده‌ایم، نشانه‌های جسمانی هیجان‌های



داغ را در خودمان بیش تر تجربه می کنیم و بیش تر از گذشته غم، اضطراب یا خشم را چه در جلسه مشاوره و یا در زندگی روزمره تجربه می کنیم. این حالت ها نشان دهنده ی فرا رسیدن زمان بازسازی است.

ج) به بازخوردهایی که دیگران و حتی مراجعان به ما می دهند توجه کنیم. در نظر داشته باشیم به همان اندازه که ما بر افکار، انگیزه ها و عملکردهای مراجعان تمرکز داریم، آن ها نیز بر افکار، احساسات، انگیزه ها و عملکردهای ما تمرکز می کنند و به دقت ما را مشاهده می نمایند. بنابراین ممکن است چنان غرق کار خود باشیم که متوجه شرایط خودمان نشویم. از این نظر توجه به بازخوردهایی که مراجعان و دیگران می دهند، بسیار اهمیت دارد. برای نمونه ممکن است به ما بگویند: «امروز کمی تند شده اید»، «امروز خسته به نظر می رسید» یا «این جلسه مثل همیشه نیستید». این گونه بازخوردها هرچند ممکن است موجب رنجش و موضع گیری دفاعی ما شود، ولی بهتر است به آن ها توجه کنیم. به گفته های آن ها بیندیشیم و دریابیم که درون ما چه می گذرد (برای مطالعه بیش تر مراجعه کنید به فصل دهم کتاب مهارت های مشاوره و زندگی روزمره نوشته گلدارد و گلدارد، ترجمه یوسفی لویه و همکاران، ۱۳۸۷).

بنابراین ما به عنوان مشاور هر اندازه در کار توانمند و ماهر باشیم، ضرورت دارد احساسات و هیجان های خود را مانند شناخت ها، افکار و باورهایمان، مرتب بازنگری و بازسازی کنیم، تا ضمن حفظ و ارتقای سلامت روان خویش، بر اثربخشی و کارآمدی خود در فرایند مشاوره بیفزاییم. در مقاله ی حاضر راهبردهای هیجانی ارائه می شود. این راهبردها که نظام هیجانی ما را ایمن می سازند و آن را ارتقا می بخشند، عبارتند از:

۱. افزایش هشیاری هیجانی: منظور از

هشیاری هیجانی، میزان توجه ارادی ما به احساسات و هیجان هایی است که در زندگی روزمره و حتی در جلسه های مشاوره تجربه می کنیم. می توانیم به احساسات خود گوش دهیم و انواع احساسات و هیجان هایی را که در موقعیت های مختلف تجربه می کنیم، شناسایی نماییم. توجه داشته باشیم که اغلب چگونه احساساتی را درک می کنیم و هر یک از احساسات و هیجان ها را با چه عمق و شدتی تجربه می نماییم. این کار سبب می شود نسبت به احساسات و هیجان های خویش ادراک دقیق تر و هوشیارانه ای کسب کنیم. نوشتن روزانه ی احساسات و هیجانات در هنگام کار با مراجعان و شناسایی حالت های فیزیولوژیک و رفتاری حرکتی ما، در هر یک از این احساسات و هیجان ها موجب افزایش سطح هشیاری هیجانی ما می شود.

۲. افزایش خودآگاهی هیجانی: منظور از خودآگاهی هیجانی آن است که دریابیم احساسات و هیجان هایمان را تا چه حد به طور دقیق تر و درست لمس و تجربه می کنیم. توجه داشته باشیم که ما زمانی احساسات و هیجان هایمان را درست تجربه می کنیم که بدانیم در این لحظه چه نوع احساسی داریم و این که آیا واکنش جسمانی و یا حرکتی ما در حین تجربه ی آن احساس با کیفیت آن تطابق دارد یا خیر. برای مثال اگر هنگام ناراحتی و عصبانیت در جسم ما حالتی که به این وضعیت اختصاص دارد هویدا نشود یا اگر در هنگام ناراحتی یا عصبانیت می خندیم یا بدنمان سرد می شود. در این صورت تجربه ی ما از احساسات ناراحتی و عصبانیت، تحریف شده است. اگر این گونه تجربه ها به شکلی که گفته شد رخ دهد ضرورت دارد به مشاور متخصص و حرفه ای مراجعه کنیم.

خودآگاهی هیجانی هم چنین شامل این است که بدانیم، هر یک از احساسات و هیجان های ما به

چه عوامل درونی یا برونی مربوط است. برای نمونه وقتی نگران هستیم و دلشوره داریم آیا به افکار و باورهای خاصی در ما مربوط می شود؟ آیا یاد خاطره و رویدادی در گذشته افتاده ایم؟ آیا تجربه ی ما در اکنون با تجربه ای در گذشته پیوند خورده است؟ آیا وقتی نگران هستیم چیزی در جهان خارج و روابط ما با دیگران موجب برانگیخته شدن این نگرانی شده است؟ آیا این رویداد با رابطه ای که با دیگران از جمله مراجعان داریم با رویداد یا رابطه با فردی خاص در گذشته شباهت دارد؟

نوشتن و ثبت تجربه های عاطفی و هیجانی و تمام احتمال های ممکن در تجربه های عاطفی و هیجانی که در روابط خود با دیگران یا مراجعان مختلف به طور مکرر تکرار می شود، می تواند به ما در شناخت بهتر احساسات و هیجان هایمان کمک کند. در این گونه موارد گاه گفت وگو با یک همکار مشاور یا مراجعه به یک مشاور متخصص می تواند، سودمند واقع شود. در مواقعی که نمی توانیم به تنهایی منشأ احساسات و هیجان های دردناک و مکرر خودمان را شناسایی کنیم و با آن ها مواجه شویم به ویژه زمانی که برخی مراجعان موجب بالا آمدن این احساسات و هیجان ها در ما می شوند، ضروری است که این مشکل را با یک مشاور متخصص در میان بگذاریم تا بتوانیم با روبه رو شدن و تجربه کردن آن احساسات و هیجان های دردناک و حل مشکلات درونی خود در رابطه با تجربه های گذشته و کنونی، به آن ها خاتمه دهیم. پایان بخشیدن به مشکلات گذشته و کنونی که از درگیری های هیجانی نسبتاً مداوم و پایدار ما هستند، می تواند به رهایی احساسات و هیجان ها و نیز انرژی روانی ما منجر شود. این رهایی و آزادسازی خود، توانایی و ظرفیت سازش یافتگی و انطباق ما را افزایش داده و کارایی و اثربخشی ما را در کار مشاوره بیش تر خواهد کرد.

دکتر حمید علیزاده و علیرضاروحی

۲. پیام دانش آموز در کلاس!

نکنید ۸. مرا مجبور نکنید فکر کنم، اشتباه من گناه است من باید یاد بگیرم بتوانم بدون احساس گناه اشتباه کنم.

۹. سر من غر نزنید. در غیر این صورت برای حفظ و نشان دادن خودم مجبور به عکس العمل خواهم بود.

۱۰. از من نخواهید دلیل رفتار اشتباهم را توضیح دهم، چون واقعاً خودم هم نمی دانم.

۱۱. فراموش نکنید که من عاشق تجربه کردن هستم.

۱۲. از من در برابر پیامدهای رفتارم محافظت نکنید، من باید از تجربه های خودم بیاموزم.

۱۳. برای راست گویی بیش از حد به من فشار نیاورید. چون به قدری وحشت می کنم که مجبور به دروغ گویی می شوم.

۱۴. هرگز فکر نکنید عذرخواهی از من در شأن شما نیست. عذرخواهی ساده باعث ایجاد صمیمیت و اعتماد می شود.

۱۵. ذوق پرسش صادقانه را در من نابود

نکنید ۱۶. وقتی که با من هستید نگران کمبود وقت نباشید شیوه ی گذران همان وقت اندک مهم است..

۱۷. به یاد داشته باشید که من از الگو بیشتر یاد می گیرم تا از انتقاد و سرزنش.

۱۸. به سؤال های بی معنی و بی محتوای من پاسخ ندهید. من از این طریق می خواهم شما را سرکار بگذارم.

۱۹. مرا مقابل دیدگان دیگران اصلاح نکنید. اگر در خلوت با من صحبت کنید بیشتر توجه می کنم.

۲۰. همواره به یاد داشته باشید که من بیش از هر چیزی به دلگرمی و امید احتیاج دارم. مرا دلگرم کنید!

۱. در برابر من از زور استفاده نکنید. این کار به من یاد می دهد که تنها چیزی که مهم است و به حساب آورده می شود، قدرت است. خیلی زود به راهنمایی ها پاسخ می دهم.

۲. بی ثبات نباشید. این عمل باعث سردرگمی من می شود و سبب می گردد که هرچه بیشتر از کارها فرار کنم.

۳. قول ندهید. شاید نتوانید عمل کنید و این وضعیت اعتماد مرا به شما از بین می برد.

۴. به راحتی در دام تحریک ها و اذیت های من نیفتید. صبور باشید و با درایت عمل کنید.

۵. کاری نکنید که من احساس حقارت کنم در غیر این صورت سعی می کنم کاری انجام دهم که شما مرا بزرگ بدانید!

۶. کاری نکنید که من فقط با عادت های بد توجه ی شما را جلب نمایم.

۷. سعی نکنید مرا نصیحت نمایید. اگر بدانید خودم درست و نادرست را چه قدر خوب تشخیص می دهم.

منبع:
درایکورس (۲۰۰۴)، انضباط بدون اشک (حمید علیزاده و علیرضاروحی، مترجمان)

عنوان: بررسی تأثیر روش یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پسر سال دوم دبیرستان شهرستان هشتروود در سال تحصیلی ۱۳۸۲-۸۳

نام دانشجو: محمدصادق سلطانی / استاد راهنما: دکتر حسن شعبانی / استاد مشاور: دکتر مرتضی امین‌فر
نام دانشگاه: علامه طباطبائی، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی / سال تحصیلی: بهار ۱۳۸۴

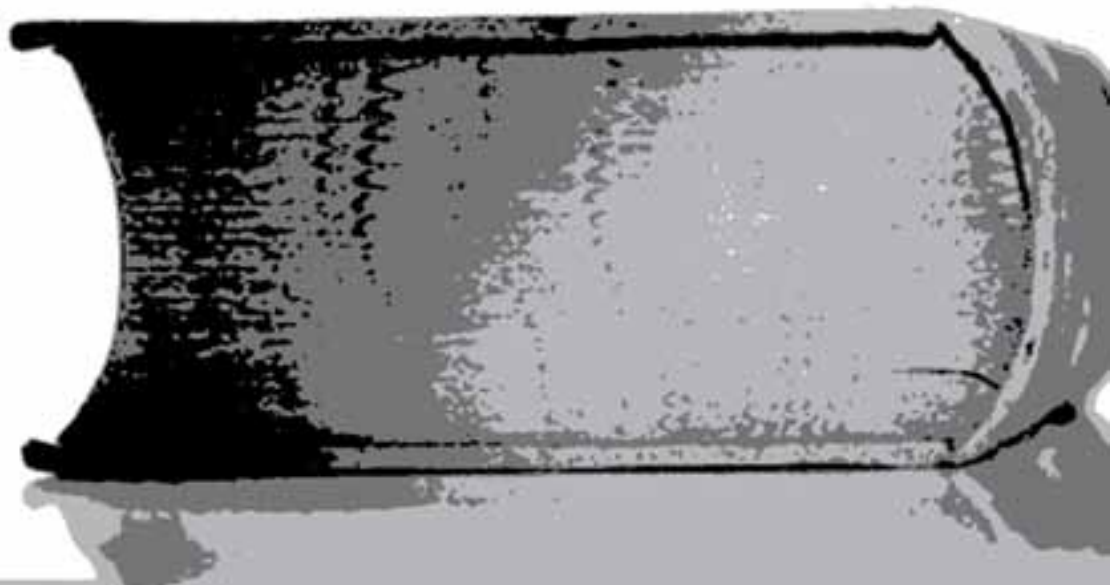
این پژوهش به‌منظور بررسی تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پسر پایه‌ی دوم دبیرستان شهرستان هشتروود در سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲ انجام گرفت. این پژوهش از نوع طرح‌های شبه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون به‌همراه گروه کنترل است. جامعه‌ی آماری این پژوهش کلیه‌ی دانش‌آموزان پسر پایه‌ی دوم دبیرستان هشتروود هستند که در سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲ مشغول تحصیل بودند. از میان این دانش‌آموزان با روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای ۴ کلاس به‌عنوان گروه نمونه انتخاب

گردید. از بین این ۴ کلاس، ۲ کلاس به‌عنوان گروه آزمایش و ۲ کلاس دیگر به‌عنوان گروه کنترل، به‌صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. در گروه آزمایش، از روش یادگیری مشارکتی و در گروه کنترل از روش سنتی معمول استفاده شد. قبل از شروع آموزش، پیش‌آزمون رشد مهارت‌های اجتماعی برای هر دو گروه اجرا شد و سپس هر دو گروه طی ۸ جلسه در چهار هفته، متون از پیش تعیین‌شده را آموزش دیدند. در پایان از هر دو گروه پس‌آزمون رشد مهارت‌های اجتماعی گرفته شد.

بررسی تأثیر روش یادگیری مشارکتی

بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پسر سال دوم دبیرستان

شهرستان هشتروود در سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲



در این پژوهش مهارت‌های اجتماعی به صورت فرضی به مؤلفه‌های: ۱. احترام به دیگران ۲. انجام وظیفه ۳. همکاری با دیگران ۴. رعایت مقررات ۵. دوست‌یابی ۶. مسئولیت فردی ۷. فعالیت‌های گروهی ۸. تحمل‌پذیری ۹. تفکر انتقادی، تقسیم شدند.

برای تحلیل داده‌ها از آزمون t مستقل برای مقایسه‌ی اختلاف میانگین‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر دو گروه استفاده شد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که یادگیری مشارکتی، در متغیرهای مربوط به همکاری با دیگران، مسئولیت‌پذیری، فعالیت‌های گروهی و تحمل‌پذیری تأثیر دارد، و در سایر متغیرها تأثیر قابل‌توجهی مشاهده نگردید. از این‌رو، پژوهش نشان می‌دهد که یادگیری مشارکتی باعث افزایش مهارت‌های همکاری با دیگران، مسئولیت‌پذیری، فعالیت‌های گروهی و تحمل‌پذیری می‌شود.

عنوان: بررسی تأثیر آموزش برنامه‌ریزی تحصیلی و شغلی، بر انگیزش پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و رغبت شغلی دانش‌آموزان پسر سوم راهنمایی ناحیه‌ی ۲ شهر همدان

دانشجو: احمدعلی جدیدیان / استاد راهنما: دکتر اسماعیل بیابانگرد / استاد مشاور: دکتر ابوالفضل کرمی

رشته‌ی تحصیلی: کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی

نام دانشگاه: دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی / سال تحصیلی: ۸۵-۱۳۸۴

هدف این پژوهش بررسی تأثیر آموزش برنامه‌ریزی تحصیلی و شغلی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و رغبت شغلی

انگیزه‌ی پیشرفت، خودکارآمدی و رغبت شغلی دانش‌آموزانی که تحت آموزش قرار گرفتند از دانش‌آموزانی که فاقد این آموزش‌ها هستند بیش‌تر است

مهارت‌های زندگی و قدرت تجزیه و تحلیل مسائل، از جمله نیازهایی است که آموزش و پرورش باید به آن‌ها توجه کند و آن‌ها را در برنامه‌های خود بگنجانند

دانش‌آموزان پایه‌ی سوم راهنمایی است. جامعه‌ی آماری این پژوهش، کلیه‌ی دانش‌آموزان پسر پایه‌ی سوم راهنمایی ناحیه‌ی (۲) شهر همدان در سال تحصیلی ۸۵-۸۴ بود. نمونه آماری این پژوهش ۶۰ نفر برای گروه آزمایش و ۵۶ نفر برای گروه کنترل در نظر گرفته شد که به‌صورت روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای از جامعه‌ی آماری مورد نظر انتخاب شدند.

روش پژوهش: آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. ابتدا برای هر دو گروه آزمایش و کنترل، پیش‌آزمون اجرا شد، سپس برای گروه آزمایش، درس برنامه‌ریزی تحصیلی و شغلی در ۱۶ جلسه طی دو ماه و نیم، آموزش داده شد، سپس از هر دو گروه به‌طور یکسان و هم‌زمان پس‌آزمون گرفته شد. ابزارهای مورد استفاده عبارت‌اند از:

۱. آزمون انگیزش پیشرفت تحصیلی (I.S.M)،

۲. مقیاس خودکارآمدی شرر و همکاران، ۳. آزمون رغبت‌سنج تحصیلی شغلی هالند

پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها نتایج این پژوهش نشان داد که: انگیزه‌ی پیشرفت، خودکارآمدی و رغبت شغلی دانش‌آموزانی که تحت آموزش قرار گرفتند از دانش‌آموزانی که فاقد این آموزش‌ها هستند بیش‌تر است.

تأثیر ویژگی های معلم بر سبک مدیریت کلاس

آمنه عالی
دکتر امیر امین یزدی

کلید واژه ها: مدیریت کلاس، رویکرد مداخله گرایانه،
رویکرد تعامل گرایانه، رویکرد غیر مداخله گرایانه

مقدمه

امروزه روش های نوین تدریس، بر مبنای نظریه ها و پژوهش های تربیتی ارائه می شود تا به کمک آن ها معلم بتواند این فرآیند را به بهترین شکل ممکن به سوی کسب اهداف آموزشی سوق دهد، لازمه ی موفقیت و کارایی این روش ها فراهم بودن شرایط مناسب کلاسی است؛ یعنی فراهم بودن حد مطلوبی از آرامش، پذیرش و همراهی دانش آموزان با معلم (جرمین، ۲۰۰۲). طبق نظر اکثر معلمان، اگر مشکلات رفتاری در کلاس فراوان باشد، برقراری ارتباط در جریان تدریس مختل می شود و نه آنان قادر به ادامه ی آموزش هستند و نه دانش آموزان قدرت یادگیری خواهند داشت. نکته ی مهم این جا است که حتی اگر معلمان از مهارت بالایی در تدریس برخوردار باشند باز از شروع بدر رفتاری دانش آموزان در کلاس



بیمناک هستند (لويز، ۱۹۹۷).

به همین دلیل، نخستین مسئولیت معلم در تدریس، «مدیریت کلاس» است تا در پرتو آن بتواند، بهترین فضا را جهت یادگیری فراهم نماید (ماتین و شوهو، ۲۰۰۳).

ولفگانگ و گلیکمن (۱۹۸۶) در تعریف مدیریت کلاس می‌گویند: «کلیه تلاش‌های معلم برای سرپرستی فعالیت‌های کلاسی شامل تعاملات اجتماعی، رفتار دانش‌آموزان و یادگیری مدیریت کلاسی نامیده می‌شود» در این تعریف آن‌ها چهار جنبه برای مدیریت کلاسی برشمرده‌اند که عبارتند از:

محیط روان‌شناختی (تعاملات دانش‌آموزان)، آموزش (سازماندهی تدریس)، ارتباط (نظام بازخورد) و ساختار کلاس (قوانین و تکالیف). همچنین ولفگانگ و گلیکمن، چارچوبی بسیار جامع براساس نظریه‌های مدیریت کلاس و روان‌شناسی یادگیری ارائه داده‌اند که در آن سه رویکرد اساسی به مدیریت کلاس مطرح شده است. این رویکردها در یک پیوستار کنترل به‌ترتیب عبارت‌اند از: رویکرد مداخله‌گرایانه، رویکرد تعامل‌گرایانه و رویکرد غیر مداخله‌گرایانه. در این پیوستار هرچه از مداخله‌گرایی به سمت غیرمداخله‌گرایی پیش رویم، میزان کنترل کم‌و‌در مقابل مشارکت و مسئولیت دانش‌آموز در کلاس افزایش می‌یابد.

رویکرد مداخله‌گرایانه: براساس فرض اصلی این رویکرد، محیط بیرونی، رشد را شکل می‌دهد. مکتب تغییر رفتار یا رفتارگرایی، پایه‌ی تئوریک این رویکرد است. معلم رفتارگرا علت بدرفتاری دانش‌آموزان را تأثیر نیروهای محیط بیرون می‌داند و براساس این باور سعی بر دخالت و کنترل رفتار دانش‌آموز، جهت تغییر و بهبودی دارد. یکی از

معروف‌ترین نظریه‌های مدیریت کلاس مبتنی بر رویکرد مداخله‌گرایان، تئوری «انضباط جرأت‌ورزانه»ی لی کانتر است. به عقیده‌ی وی، معلم جرأت‌ورز، معلمی است که انتظاراتش را به‌وضوح بیان می‌کند؛ دانش‌آموزان را از پیامدهای ناشی از برآورده کردن یا برآورده نکردن این انتظارات آگاه می‌نماید و از خطاها چشم‌پوشی نمی‌کند. کانتر می‌گوید: «اثربخشی هر نظام انضباطی، منوط به حفظ ارتباط مؤدبانه و حمایت‌کننده‌ی معلم و دانش‌آموز است. معلم مداخله‌گر، تلاش می‌کند، با اعمال کنترل و نظارت بیش‌تر بر فعالیت‌ها و رفتار دانش‌آموزان و تأکید بر قوانین و انضباط کلاس، به اهداف آموزشی دست یابد.

رویکرد تعامل‌گرایانه: این رویکرد که در میان دو رویکرد دیگر قرار دارد، بر مبنای پیش‌فرض‌های مکتب روان‌شناسی اجتماعی، هم بر فعالیت‌هایی که فرد برای تغییر محیط انجام می‌دهد، تأکید دارد و هم به عوامل محیطی که بر فرد اثر می‌گذارد، توجه دارد. ویلیام گلاسر، یک چارچوب نظری برای این رویکرد به‌وجود آورده و معتقد است، دانش‌آموزان مسئول یادگیری در مدرسه هستند و معلم باید به آن‌ها کمک کند تا رفتار خوب را انتخاب کنند. در نظریه‌ی گلاسر، قواعد کلاس درباره‌ی رفتارهای مناسب و نامناسب، طی جلسات کلاسی و مشارکتی تعیین می‌شود. در این کلاس‌ها کنترل و انضباط در فرآیندی تعاملی، میان معلم و دانش‌آموز به‌وجود می‌آید و دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی و سازماندهی کلاس سهیم می‌شوند. معلم به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا ناظر فعالیت‌های خود باشند و درباره‌ی رفتار خود قضاوت کنند. در این کلاس، در یک فرآیند مذاکره‌ی دوطرفه ارزیابی صورت می‌گیرد. کلاس تعاملی، نه مانند مداخله‌گرایان، معلم-محور است

و نه مانند غیرمداخله‌گرایان، دانش‌آموزمحور، بلکه اصل اساسی و محور کار در کلاس «همکاری» است. رویکرد غیرمداخله‌گرایانه- در این رویکرد، براساس باور انسان‌گرایان، فرض بر این است که کودک انگیزه‌ی درونی برای شناخت دنیای واقعی را دارد و نیازی به تحریک بیرونی ندارد، زیرا که رشد، براساس غریزه پدید می‌آید (مارتین و شوهو، ۲۰۰۰). در رویکرد انسان‌گرای کارل راجرز، تأکید بر پذیرش و توجه مثبت غیرمشروط است، پذیرش و کودک و دانش‌آموز از سوی معلم. این پذیرش و محبت، مثبت و غیرمشروط است یعنی مشروط به رفتار خوب یا بد کودک نیست. راجرز این توجه را

طبق نظر اکثر معلمان، اگر مشکلات رفتاری در کلاس فراوان باشد، برقراری ارتباط در جریان تدریس مختل می‌شود و نه آنان قادر به ادامه‌ی آموزش هستند و نه دانش‌آموزان قدرت یادگیری خواهند داشت

لازمه‌ی رسیدن به رشد همه‌جانبه و خودشکوفایی می‌داند؛ به عبارت دیگر معلم انسان‌گرا هیچ‌گاه به دانش‌آموزان نمی‌گوید چه چیز درست و چه چیز اشتباه است؛ یا برای حل مسئله چه کاری باید انجام شود، زیرا معلم باور دارد، دانش‌آموزان، خود قادر به یادگیری و کنترل رفتار خویش هستند. آرتور کامبز (۱۹۶۵) معتقد است که معلمان باید برای یادگیری فرصت فراهم کنند. به نظر او معلم انسان‌گرا، شخصی نیست که دستور می‌دهد، می‌سازد، الگوسازی می‌کند، مجبور می‌نماید، وادار می‌کند و ریشخند می‌زند بلکه معلم، یاری‌رسان فرآیندی است که از قبل وجود داشته است و ادامه می‌یابد. چنین معلمی، تسهیل‌گر، مشوق، کمک‌کننده، همکار و دوست دانش‌آموز است.

کلیدی تلاش‌های معلم برای سرپرستی فعالیت‌های کلاسی شامل تعاملات اجتماعی، رفتار دانش‌آموزان و یادگیری مدیریت کلاسی نامیده می‌شود

به طور کلی مدیریت جامع کلاس، میزان اشتغال دانش‌آموزان را در فعالیت‌های برنامه‌ی درسی افزایش می‌دهد و از هدر رفتن زمان برای رفع مشکلات رفتاری، جلوگیری می‌کند

به طور کلی مدیریت جامع کلاس، میزان اشتغال دانش‌آموزان را در فعالیت‌های برنامه‌ی درسی افزایش می‌دهد و از هدر رفتن زمان برای رفع مشکلات رفتاری، جلوگیری می‌کند. بنابراین معلمان می‌توانند، با شناخت و اجرای مدیریت صحیح، تأثیر و کارایی تدریس را افزایش و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان را کاهش دهند. از این‌رو پژوهش حاضر بر مبنای اهداف زیر طراحی شده است:

شناخت روش‌های مدیریت کلاس معلمان، براساس سبک‌های سه‌گانه‌ی «مداخله‌گرا، تعاملی و غیرمداخله‌گرا» و مطالعه‌ی ارتباط متغیرهای مربوط به معلمان (رشته‌ی تحصیلی، سابقه خدمت و سطح تحصیلات) با شیوه‌ی مدیریت کلاس آنان.

طرح پژوهش

روش پژوهش، توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر، کلیه‌ی کلاس‌های پایه‌ی پنجم مدارس دولتی دخترانه و پسرانه‌ی ناحیه‌ی ۶ آموزش و پرورش شهر مشهد، در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳ می‌باشد که به روش تصادفی ساده ۶۰ معلم (۳۰ معلم زن و ۳۰ معلم مرد) به‌عنوان گروه، نمونه انتخاب شدند.

ابزار

به‌منظور سنجش سبک‌های مدیریت کلاس از پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته، استفاده شد؛ این پرسش‌نامه براساس چارچوب نظری ولفگانک و گلیکمن و با الگوبرگشت از پرسش‌نامه‌ی باورهای معلمان در زمینه‌ی کنترل کلاس (ABCC) از مارتین و همکاران (۱۹۹۸) طراحی شده است.

این پرسش‌نامه دارای ۲۵ پرسش برای سنجش مدیریت رفتار، افراد و آموزش می‌باشد. برای پرسش‌ها چهار پاسخ همیشه، معمولاً، تا اندازه‌ای و هرگز انتخاب شده است. پاسخ‌گویی به پرسش‌نامه به روش خود گزارش‌دهی است. در مرحله‌ی اجرا از آزمودنی‌ها خواسته شد که براساس رفتار کلاسی خود به پرسش‌نامه (با علامت ضربدر) پاسخ دهند. نمره‌ی بالا در این طیف نشانگر سبک مدیریت مداخله‌گر و نمره‌ی پایین سبک غیرمداخله‌گر است. روایی و پایایی ابزار نیز بررسی شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌ها نشان می‌دهد که بیش‌تر معلمان نمونه‌ی این پژوهش به سبک مداخله‌گر، گرایش دارند. توضیح احتمالی برای پذیرش رویکرد مداخله‌گرایانه در میان معلمان، این است که هنوز معلمان خودشان، مسئولیت کامل تدریس را به‌عهده می‌گیرند. هنگامی که تدریس، معلم-محور باشد، جو کلاس مطیع و منفعل خواهد بود. به همین دلیل در پی اجابت قطعی دانش‌آموزان است. وادار کردن دانش‌آموزان به اطاعت بی‌چون‌وچرا، سبب می‌شود که معلمان، روزانه با مشکلاتی در مدیریت کلاس و انضباط دانش‌آموزان مواجه شوند؛ درنتیجه برای مدیریت کلاس به اعمال کنترل بیش‌تر پناه می‌برند. وقتی هدف مدیریت کلاس،

رفع «نیاز معلم» باشد، این باور سبب می‌شود که او تلاشی در جهت کاربرد روش‌های مسالمت‌آمیزتر نکند، زیرا که این روش‌ها در پی رسیدن به هدف درازمدت خود انضباطی هستند و شاید در ایجاد نظم و برقراری سکوت لحظه‌ای کلاس کارآمد، نباشند، اما آن‌چه در مدیریت کلاس تعاملی و غیرمداخله‌گر، به‌عنوان یک اصل کلیدی مطرح است، «نیازهای رشد دانش‌آموزان» است.

با توجه به این اصل، معلم در کاربرد هر شیوه‌ی مدیریتی در کلاس باید به این سؤال پاسخ دهد: هدف از این شیوه رفع نیاز رشد دانش‌آموز است یا نیاز معلم؟

نتایج پژوهش درباره‌ی میزان تأثیر نقش متغیرهای سطح تحصیلات، رشته‌ی تحصیلی و سابقه‌ی خدمت در انتخاب سبک مدیریت کلاس نشان می‌دهد، هرچه سطح تحصیلات معلم بیش‌تر و رشته‌ی تحصیلی او با آموزش مرتبط‌تر باشد، نمره‌ی وی در پرسش‌نامه پایین‌تر است؛ یعنی او تمایل به استفاده از روش غیرمداخله‌گرایانه دارد. همچنین متغیر سابقه‌ی خدمت و سبک مدیریت کلاس، رابطه‌ی معناداری یافت نشد. در مجموع، نتایج مهم این پژوهش حاکی از تسلط سبک مداخله‌گر در مدارس و اثربخشی آموزش و تحصیلات دانشگاهی و حرفه‌ای بر ایجاد تحول در سبک مدیریتی معلمان برای رسیدن به تعامل و همکاری در جریان یادگیری است. همان‌طور که معلمان نظریه‌های متفاوت تدریس را آموزش می‌بینند، نیازمند به آموزش نظریه‌های مدیریت کلاس نیز هستند، معلمان هم در مدیریت کلاس و هم در روش تدریس باید یک چشم‌انداز نظری سازگار و هماهنگ داشته باشند (مارتین ۲۰۰۳).

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

سکوت ذهنی

پروین اعتصامی

کارشناس ارشد روان‌شناسی و مشاور مدرسه



تمرین سکوت ذهن، تمرینی پایه‌ای است که در مراقبه‌ی (Meditation) شرقی، فرد را برای مهار کردن ذهن آشفته و رساندن او به سکوت ذهنی یاری می‌کند.

این تمرین همه‌جا قابل اجرا است و برای تمرکز بیش‌تر دانش‌آموزان در کلاس درس و توجه به مطالب درسی، بسیار مؤثر می‌باشد.

این تمرین به‌صورت آزمایشی روی دانش‌آموزان سال اول متوسطه اجرا شد؛ نتایج نشان داد آرامش دانش‌آموزان در کلاس درس و هم‌چنین تمرکز و دقت آن‌ها هنگام تدریس معلم به‌صورت معناداری بیش‌تر شده است.

تمرین سکوت ذهن را می‌توان قبل از تدریس برای تمرکز بیش‌تر و یا بعد از تدریس برای استراحت ذهنی دانش‌آموزان انجام داد. مدت زمان اجرا ۱۰ الی ۱۵ دقیقه می‌باشد. برای انجام این تمرین از دانش‌آموز می‌خواهیم این مراحل را یک‌به‌یک انجام دهد.

۱. راحت بنشیند و چشم‌ها را ببندد.

۲. تمام افکاری که باعث اختلال ذهنی و حواس‌پرتی او می‌شود، در ذهن تجسم کند. در این مرحله او باید ذهن خود را مانند حوضچه‌ای در نظر بگیرد که تمامی افکار مزاحم در آن شناور هستند. (مدت زمان در این مرحله ۴ الی ۵ دقیقه در نظر گرفته می‌شود)

۳. یک کلمه آرام‌بخش (مانند واژه‌ی «رها» یا «آرامش») را در ذهن مانند قطره جوهری که بر روی آب می‌چکد و در سطح آن پخش می‌شود، بچکاند؛ به نحوی که تمام سطح ذهن را پر کند و تمام افکار مزاحم را پاک نماید و از بین ببرد. مرحله‌ی سوم تمرین را باید همراه با تنفس‌های عمیق انجام دهد و بهتر است هنگام بازدم کلمه‌ی رهایی را در ذهن ایجاد کند و تمام سطح ذهن را با آن پر نماید. (مدت زمان در این مرحله ۸ الی ۱۰ دقیقه در نظر گرفته شود).

دانش‌آموز می‌تواند این تمرین را قبل از شروع به خواندن دروس نیز انجام دهد.

تمرین سکوت ذهن، تمرینی پایه‌ای است که در مراقبه‌ی (Meditation) شرقی، فرد را برای مهار کردن ذهن آشفته و رساندن او به سکوت ذهنی یاری می‌کند

تمرین سکوت ذهن را می‌توان قبل از تدریس برای تمرکز بیش‌تر و یا بعد از تدریس برای استراحت ذهنی دانش‌آموزان انجام داد

نحوه‌ی ارائه‌ی مطالب به نشریه‌ی رشد مشاور مدرسه

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 هیئت 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 فایلی حاوی مطلب به این نشریه ارسال شود. مطلب از نظر غلط املائی 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.

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 مشاور مدرسه، 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. (۱۹۹۷). Lifespan development. Boston: Houghton Mifflin.
- اگر مطلب از مجله‌های خارجی ذکر شده است، مانند زیر عمل کنید:
- Maher, B. A. (۱۹۷۴). Editorial. Journal of Consalting and Clinical Psychology. ۴۲، ۱-۳
- 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 (۲۰۰۰), October ۱۲ Retrieved October ۲۳, ۲۰۰۰, from: //www.apa.org/Journals/webref.html
Eid, M., & langehine, R. (۱۹۹۹). The measurment of consistency and occasion specificity latent class Retrieved .۱۱۶-models. psychological Method, ۴, ۱۰۰ November ۱۹, ۲۰۰۰, from psyc ART ICLES database

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

Sandyberg, S. (۱۹۸۶). Overactivity: Behaviour or syndrome? In E.A. Taylor (Ed.), the overactive child (PP.۴۱-۷۲). London: Mac KeithPress

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 «مسئله»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.



الگوی مصرف عمر

ابوالفضل نفر

«ای انسان تو چیزی نیستی جز عده‌ای از روزها»

نهج‌البلاغه، علی(ع)

زمان چیست و حقیقت آن کدام است؟ فیلسوفان مسلمان غالباً زمان را مقدار حرکت (تغییرات تکاملی دوری یا خطی) شیء می‌دانند. در این میان ابوالبرکات بغدادی زمان را مقدار وجود شیء می‌داند. و مارتین هایدگر فیلسوف اگزیستانسیالیست معاصر زمان را قرین هستی انسان می‌داند یعنی چیزی که با ذات هستموند انسانی همراه و از او تفکیک‌ناپذیر است.

صدرالمتألهین شیرازی در ابتکار فلسفی خویش، موجودات را به دو گروه؛ موجودات ثابت و موجودات سیال (تاریخ‌مند) دسته‌بندی کرد. وی انسان را موجودی سیال (شدنی و تاریخ‌مند) می‌داند. در این میان، از همه زیباتر همان تعریفی است که حضرت علی علیه‌السلام در نهج‌البلاغه فرموده‌اند، یعنی سرمایه‌ی انسان تعداد هستی‌های زمانی (روزها) است که در اختیار وی گذاشته شده است. انسان مجموعه‌ای از روزهاست! در سخن دیگری از معصومی دیگر آمده است که:

اگر دو روزت (روز گذشته و امروزت) را باهم مقایسه کردی آن‌گاه: امروزت با دیروزت از نظر ارزش افزوده یکسان بود پس تو معیون و مستحق سرزنش هستی!

و اگر امروزت از دیروزت ارزش افزوده‌ی کمتری کسب کرده پس تو در خسروانی یعنی سرمایه را هم از کف داده‌ای پس مستحق عقوبتی! و اما اگر امروزت نسبت به دیروزت ارزش افزوده‌ی فزون‌تری فراهم آورده است پس تو مورد غبطه و آرزو و الگوی شایستگی.

اگر سری به آمار بزنیم؛ اتلاف و اسراف عمر در رفت و آمدهای شهری در کلان‌شهرها، پشت خط ماندن‌های تلفن‌ها، میخ‌کوب تلویزیون شدن‌ها، هرز رفتن وقت‌های مفید جوان‌ها و کارمندا و... بر اثر بی‌برنامه‌گی، و فرزند زمان و به روزنبودن‌ها وووو ... نتیجه این‌که؛

نصیحتی کمنت بشنو و بهانه مگیر
هر آن‌چه ناصح مشفق بگویدت بپذیر
ز وصل روی جوانان تمتعی بردار
که در کمین‌گاه عمر است مکر عالم پیر



با مجله‌های رشد آشنا شوید

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

مجله‌های عمومی دانش آموزی

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

• **رشد کودک** (برای دانش‌آموزان ابتدایی و پایه‌ی اول دوره‌ی دبستان)

• **رشد نوجوان** (برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره‌ی دبستان)

• **رشد دانش‌آموز** (برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم دوره‌ی دبستان)

• **رشد جوان** (برای دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی تحصیلی)

• **رشد جوان** (برای دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه و پیش‌دانشگاهی)

مجله‌های عمومی پژوهشی

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

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

مجله‌های اختصاصی

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

• **رشد بهران راهنمایی** (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی تحصیلی) • **رشد بهران متوسطه** (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه و پیش‌دانشگاهی) • **رشد آموزش قرآن** • **رشد آموزش معارف اسلامی** • **رشد آموزش زبان و ادب فارسی** • **رشد آموزش هنر** • **رشد مشاور مدرسه** • **رشد آموزش تربیت بدنی** • **رشد آموزش علوم اجتماعی** • **رشد آموزش تاریخ** • **رشد آموزش جغرافیا** • **رشد آموزش زبان** • **رشد آموزش ریاضی** • **رشد آموزش فیزیک** • **رشد آموزش شیمی** • **رشد آموزش زیست‌شناسی** • **رشد آموزش زمین‌شناسی** • **رشد آموزش فنی و حرفه‌ای** • **رشد آموزش پیش‌دانشگاهی**

مجله‌های رشد عمومی و اختصاصی برای آموزگاران، معلمان، مدیران، مربیان و مشاوران مدارس، دانش‌جویان مراکز تربیت معلم و رشته‌های دبیری دانشگاه‌ها و دانش‌آموزان آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شوند.

• نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره‌ی ۴

آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶، دفتر انتشارات کمک‌آموزشی.

• شماره: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۳۷۸

• تلفن: ۰۲۱-۸۸۸۳۹۰۹۹

• E-mail: info@roshdmag.ir • www.roshdmag.ir





برنامه‌ی درسی پنهان

عنوان: برنامه‌ی درسی پنهان

نویسنده: دکتر حسین اسکندری

ناشر: نشر سیما (۰۹۱۲۷۶۲۲۵۹۴)

چاپ اول ۱۳۸۷ تهران

قیمت ۲۲۰۰ تومان

برخلاف تصور خام برخی رفتارگرایان ساده‌اندیش متأثر از به اصطلاح فیلسوفان تحلیلی و اثبات‌گرایان سطحی‌نگر، فرزندان ما آن نمی‌شوند که ما آشکارا می‌خواهیم بلکه آن می‌شوند که بدون آن که قصد شده باشد برایشان در کار است و آن‌ها (فرزندان ما) با ایشان (عوامل برنامه‌ی پنهان) با هم در برهم‌کنش‌اند!

دکتر حسین اسکندری نویسنده‌ی کتابی تحت همین عنوان (برنامه‌ی درسی پنهان) بر آن است که:

«آن‌چه تعلیم و تربیت رسمی در قالب فعالیت‌های سازماندهی‌شده به دیگران می‌آموزد؛ از نوع مفاهیم، کلمات، اطلاعات و مهارت‌ها می‌باشد. ولی آن‌چه از آن‌ها به طرز تلقی، فلسفه‌ی زندگی، تعهد مسئولیت‌پذیری، هویت، الزام و پای‌بندی اخلاقی تعبیر می‌شود؛ تنها از طریق عمل و در قالب برنامه‌های پنهان، و نه پنهانی، آموخته می‌شود.»

برنامه‌های درسی محصول مهندسی برنامه‌ریزان، معطوف به خواست ایشان و نقشه‌ی رسمی راه کارگزاران امر خطیر تربیت است.

متخصصان تربیت و صاحب‌نظران و فیلسوفان عرصه‌ی یادشده، انواع برنامه‌های درسی را کشف، فرض و اصطلاح (تعبیر) کرده‌اند؛ برنامه‌ی درسی رسمی، برنامه‌ی درسی پنهان، برنامه‌ی درسی غایب، و برنامه‌ی درسی...

آیا ماهیت هریک از گونه‌های برنامه‌ی درسی (یاد شده) چیست؟ ساختار آن‌ها کدام است؟ علاقه‌های درون‌ساختاری-روشی، برون‌ساختاری، قصدی، عملی‌ابزاری، و کیهان‌شناختی و فهم‌شناسانه‌ی هر کدام از انواع برنامه‌ی درسی کدامیک از انواع عقلانیت را بر ساخته (تولید) می‌کند؟

دکتر اسکندری در اثر فشرده و محققانه‌ی خود؛ مفهوم، ساختار، ابعاد، برداشت‌ها، کارکردها و پشت‌صحنه‌های برنامه‌ی درسی پنهان را واکاوی و بیان نموده است.

مطالعه‌ی کتاب «برنامه‌ی درسی پنهان» را به همه‌ی خوانندگان مجله جداً توصیه می‌کنیم.



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 فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده‌ی اشتراک بایست سفارشی. (کپی فیش را نزد خود نگه دارید.)

نام مجله‌های درخواستی:

نام و نام خانوادگی:

تاریخ تولد:

میزان تحصیلات:

تلفن:

نشانی کامل پستی:

استان:

خیابان:

پلاک:

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

امضاء:

* شماره‌ی مشترکین: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۶ - ۷۷۳۳۶۶۵۵

* صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

* شماره‌ی پیام گیر مجله‌های رشد: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۳۸۲

یادآوری:

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