

۲	یادداشت سردبیر / ما هیچ، ما نگاه!
۳	مقاله / فرایند مشاوره شغلی در مدرسه / سیده‌ادی انصاری الحسینی
۶	مقاله / سلامت روان در مدارس با تقویت خود کارآمدی / سارا زینال‌زاده
۱۰	گزارش / چالش‌ها و دغدغه‌های مشاوران مدارس / نصرالله دادار
۱۶	مقاله / کم‌رویی در دانش‌آموزان / محراب بشیرپور
۱۸	گفت و گو / چالش‌های پیش روی مشاوران مدارس / نصرالله دادار
۲۳	مقاله نویسی / نگارش مقاله و ارجاع منابع / امیرحسین سمائی
۲۶	خانواده / انواع خانواده / نرگس نفر
۲۹	برنامه درسی / ارزشیابی از برنامه درسی روان‌شناسی / محمود اوحدی
۳۰	تمثیل / کاربرد تمثیل و قصه / مهدی حاجی اسماعیلی
۳۲	موردپژوهی / من «بد» نیستم! تو منو «خوب» نگاه کن / فرزانه اسلامی
۳۴	مهارت‌های مشاوره‌ای / انتقال احساس و ابراز واکنش آنی / عفت میراحمدیان
۳۶	راهنما / روان‌شناختی / شیوه گشتالتی در مشاوره / مژگان درویش محمدی
۳۸	مشاوره گروهی / مداخلات درمانی شناختی- رفتاری CBT / دکتر حسین سلیمی
۴۰	ابزارهای روان‌شناختی / پرسش‌نامه سبک‌های فرزندپروری با مریند / دکتر آدیس کراسکیان
۴۲	تحلیل فیلم / روان‌شناسی سینما / رضا شهلا
۴۵	چکیده پایان‌نامه / رابطه نگرش، اطلاعات کلامی و مهارت‌های ذهنی با ... / رضا شهلا
۴۶	مقاله / بهمن و بهار / اصغر ندیری
۴۸	معرفی کتاب / مثلث و مثلث‌سازی در خانواده و ازدواج (الفبای درمان) / منیژه زوبیان

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

مدیر مسئول: محمد ناصری
سردبیر: نرگس نفر
مدیر داخلی: فرزانه اسلامی
هیئت تحریریه:
دکتر حسین سلیمی بجستانی،
محمود اوحدی، مهدی حاج اسماعیلی،
دکتر محمدحسین سالاری فر
دکتر مجید یوسفی لویه، ابوالفضل نفر
ویراستار: افسانه طباطبایی
طراح گرافیک: محمد فلاح
نشانی دفتر مجله:
تهران، ایران شهر شمالی، پلاک ۲۶۶
صندوق پستی ۶۵۸۵ / ۱۵۸۷۵
تلفن ۹ - ۸۸۸۳۱۱۶۱ - ۰۲۱ (داخلی ۳۷۴)
نمابر: ۸۸۴۹۰۱۰۹
وبگاه: www.roshdmag.ir
پیم‌نگار: moshaveremadrese@roshdmag.ir
تلفن پیام‌گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲
کد مدیر مسئول: ۱۰۲
کد دفتر مجله: ۱۱۳
کد مشترکین: ۱۱۴
تلفن امور مشترکین:
۷۷۳۳۶۶۵۵ و ۷۷۳۳۶۶۵۶ - ۰۲۱
شمارگان: ۱۲۸۰۰ نسخه
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

● مقاله‌هایی که برای درج در مجله می‌فرستید، باید با اهداف و رویکردهای آموزشی تربیتی فرهنگی این مجله مرتبط باشند و نباید قبلاً در جای دیگری چاپ شده باشند. ● مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می‌کنید، این موضوع را قید بفرمایید. ● مقاله یک خط در میان، در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شود. مقاله‌ها می‌توانند با نرم‌افزار word و بر روی CD و یا از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. ● نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قراردادن جدول‌ها، شکل‌ها و عکس‌ها در متن مشخص شود. ● مقاله باید دارای چکیده باشد و در آن هدف‌ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. ● کلمات حاوی مفاهیم نمایه (کلید واژه‌ها) از متن استخراج و روی صفحه‌ای جداگانه نوشته شوند. ● مقاله باید دارای تیتراژ اصلی، تیتراژ فرعی در متن و سوتیتراژ باشد. ● معرفی‌نامه‌ی کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عناوین و آثار وی پیوست شود. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. ● مقالات دریافتی بازگردانده نمی‌شود. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبنی بر رأی و نظر مسئولان مجله نیست.

ماهیچ، مانگاه!

به تکلم، به خموشی، به تبسم، به نگاه
می‌توان برد به هر شیوه دل آسان از ما

ارتباط را در حیات مدرسه هنگام زنگ تفریح برقرار کند و از این طریق، با تعداد زیادی از دانش‌آموزان مرتبط شود. به این ترتیب، دانش‌آموزان به‌طور عینی و ملموس با مشاور آشنا و مأنوس می‌شوند (فاصله بین مشاور و دانش‌آموز از میان می‌رود) و زمینه برای استفاده از خدمات مشاوره‌ای برای طیف وسیعی از دانش‌آموزان فراهم می‌آید. مشاور نیز با مشکلات مختلف دانش‌آموزان، آن هم طیف‌های گوناگون دانش‌آموزان، به‌طور ملموس آشنا می‌شود و دید همه‌جانبه و جامع‌الاطراف هم نسبت به جو و فضای کلی مدرسه پیدا می‌کند. ضمناً زمینه مناسبی برای ارتباط فردی ایجاد می‌شود. دانش‌آموزان مجال پیدا می‌کنند تا راحت‌تر با مشاور حرف بزنند، ابراز وجود کنند، حرف دلشان را بزنند و... در واقع، از نگاهی دیگر حلقه‌ای که در مشاوره خانواده مطرح است، در اینجا نیز اتفاق می‌افتد؛ یعنی مشاور نیز بخشی از سیستم مدرسه تلقی می‌گردد. اگر مدرسه مشکل دارد، بخشی از این مشکلات به مشاور و نحوه ارتباط‌گیری او با سیستم برمی‌گردد و ما نمی‌توانیم از وی سلب مسئولیت کنیم. اینکه برخی از مشاوران اعلام می‌کنند که مدرسه مشکل دارد و ما شرایط کار کردن نداریم، این، سلب مسئولیت از خود است. ما می‌توانیم شرایط را فراهم کنیم.

مشاهده فعال - که مشاور نیز بخشی از آن سیستم است - یکی از راه‌های برقراری ارتباط است. راه‌های دیگر بازی کردن با بچه‌ها و هم‌نو شدن با آن‌ها، تشکیل جلسات بحث آزاد، راهنمایی گروهی و... است. حتی مشاور می‌تواند همراه با همکاران دیگر (دبیر، ناظم، مدیر، مربی پرورشی و...) که نیازمند به داشتن ارتباط با دانش‌آموز هستند، در جمع بچه‌ها حضور داشته باشد.

مشاور می‌تواند از طریق صندوق مشاوره و نامه، تلفن، ایمیل، چت کردن و... با دانش‌آموزان ارتباط برقرار کند. در بحث تفاوت‌های مدارس، گفته می‌شود که همه مدارس از نظر فیزیکی شبیه هم هستند ولی فضای روانی آن‌ها متفاوت است. مدارس سالم و شاد مدرسی هستند که همه در آن به‌طور سیستمی و جمعی زنده، پویا، سیال و خلاق‌اند.

البته تحقق همه موارد یادشده مستلزم آن است که مشاور مدرسه برای برقراری رابطه با دانش‌آموزان شیوه‌های مختلف برقراری ارتباط را بداند. در عین حال، از مهارت‌های ارتباطی شناخت لازم را داشته باشد، شرایط برقراری ارتباط مؤثر و کارآمد را بشناسد، با موانع ارتباط آشنا باشد، سطوح ارتباطی و عناصر ارتباط را بشناسد، نسبت به ارتباط موجود هوشیاری و خودآگاهی لازم را داشته باشد و موضوع ارتباط، به‌عنوان مهم‌ترین موضوع حرفه‌ای، برای او مطرح باشد. در واقع، اگر ارتباط شکل بگیرد، بر سایر برنامه‌های مشاوره‌ای مانند پیش‌گیری نیز تأثیرگذار خواهد بود. در غیر این صورت، مشاور راه خودش را می‌رود و دانش‌آموزان و سیستم مدرسه هم راه خود را، بدون اینکه تعاملی اتفاق افتاده باشد و بالاخره اینکه:

ما بدان مقصد عالی نتوانیم رسید
هم مگر پیش نهد لطف شما گامی چند

چند روزی است که به مشهد مقدس آمده‌ام. هر روز برای رفتن به حرم از مسجد گوهرشاد می‌گذرم و انبوه زائران را می‌بینم که در شبستان مسجد با نگاه به منبری محترم گوش تا گوش نشسته‌اند؛ سراپا گوش. من نیز می‌نشینم و گوش می‌کنم. کنج‌کاو که ببینم موضوع چیست و در مورد چه چیز صحبت می‌شود.

سخنران (واعظ) درباره نیازهای مردم سخن می‌گوید؛ در واقع، او نیازهای مردم را می‌شناسد و با مسائل آن‌ها آشناست. ارتباط موفق هم با آنان برقرار کرده است؛ با مردمی که از نقاط دور و نزدیک به اینجا آمده‌اند و از فرهنگ‌ها و خرده‌فرهنگ‌های مختلف‌اند. به این فکر می‌کنم که ما مشاوران چقدر ویژگی‌ها و نیازهای دانش‌آموزانمان را می‌شناسیم. ما نیز با طیف متنوعی از دانش‌آموزان روبه‌رو هستیم؛ دانش‌آموزانی با شرایط قومی و فرهنگی متفاوت. چقدر توانسته‌ایم جذابیت‌شان کنیم و با آن‌ها ارتباط بگیریم؟

مشاور تنها با برقراری رابطه، به‌ویژه رابطه زبانی (کلامی، بدنی، چهره‌ای و...) و حفظ آن نقش خود را ایفا می‌کند. هویت نقش ما مشاوران مدرسه نه در سایه ارتباط که در خود «ارتباط» و رابطه با مراجعان یعنی دانش‌آموزانمان تحقق می‌یابد. تمدن و فرهنگ در بستری از ارتباطات محقق می‌شود. هیچ نقشی از نقش‌های طبیعی (پدری و مادری و...) و نقش‌های اجتماعی - حرفه‌ای نظیر معلمی، مدیریت، مشاوره و... جز بر محمل ارتباط و تعامل طرفین هویت نمی‌یابد.

در سرمقاله شماره پیشین به ضرورت و اهمیت ارتباط مشاور با دانش‌آموزان پرداختیم و اینکه نگاه ما به‌عنوان مشاور مدرسه، نگاه سنتی نیست که منتظر بمانیم تا دانش‌آموز به ما مراجعه کند. مشاور می‌بایست همچون طیب دوار در بین دانش‌آموزان حضور داشته باشد، با آن‌ها ارتباط برقرار کند و در جهت کمک به دانش‌آموزان گام بردارد. در اینجا درصدد ادامه بحث پیشین هستیم و از زاویه‌ای دیگر به موضوع موردنظر می‌پردازیم.

در مشاوره و روان‌شناسی وقتی از «رابطه» سخن به میان می‌آید، رابطه مشاوره‌ای تداعی می‌شود که همه ما مشاوران کم‌وبیش آن را می‌شناسیم و کیفیت آن را می‌دانیم. در همین مورد خاص هم دیدگاه‌ها و نکات ظریف بسیاری وجود دارد که در زمان مقتضی به آن‌ها خواهیم پرداخت، اما آنچه در حال حاضر موضوع بحث ماست، ارتباط گسترده و فراگیر مشاور مدرسه در خارج از فضای مشاوره فردی است که ویژه مشاوران مدارس است. به‌عبارتی، شاید بتوان گفت که رابطه مشاوره اگر مشاوره فردی اتفاق می‌افتد، بخش اعظم آن به‌صورت ارتباط (communication) در فضای کلی مدرسه و به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم رخ می‌دهد. این بخش عظیم و فراگیر که کارایی بسیاری برای مشاور و دانش‌آموز دارد، بستری را فراهم می‌کند که مشاور می‌تواند بیشترین بهره را از آن ببرد. کل برنامه‌های رشدی و پیشگیری و سلامتی مدرسه را نیز می‌توان روی این محور در نظر گرفت. مشاور می‌تواند این



سید هادی انصار الحسینی
کارشناس ارشد مشاوره

کلید
شخصیتی

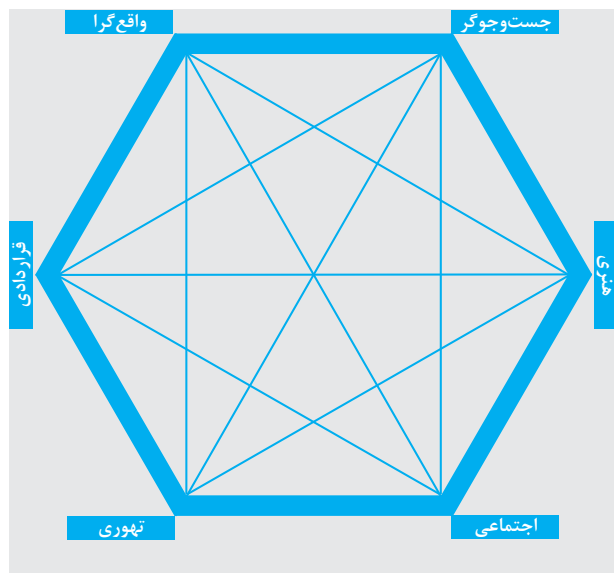
نظریهٔ تصمیم‌گیری شغلی

فرضیه‌های اصلی نظریه

۲. شش مدل محیطی وجود دارد. هر محیط تحت تسلط یک تیپ شخصیتی قرار دارد و نمونه‌ای از وضع فیزیکی خاصی با امکانات مخصوص خود است.

اگر با این دیدگاه به جایگاه مشاوره فرایند مشاوره شغلی بنگریم، به مفهومی وسیع‌تر از آنچه در محدودهٔ نمره، کلاس، ارزشیابی و انتخاب رشته می‌رسیم و حتی عرصه‌ای فراتر از محدودهٔ تشخیص استعدادها و ویژه تعیین گرایش‌ها و رغبت‌های فردی دست می‌یابیم. به عبارت دیگر، هدایت شغلی تمامیت بخشیدن به تمام عوامل، اجزاء، فعالیت‌ها و عناصری است که در فرایند تعلیم و تربیت کشور دخالت دارند و می‌توانند در بازدهی و باروری شاخص رشد ملی توسعه، سهمی داشته باشد (کریمی، ۱۳۷۵).

شکل ۱



از آنجا که تیپ‌های مختلف علایق، صلاحیت‌ها و حالات مزاجی متفاوتی دارند، مایل‌اند با افراد و موضوعات مخصوصی احاطه شوند و در جست‌وجوی مسائلی هستند که با علایق، صلاحیت‌ها و طرز تفکرشان نسبت به جهان متجانس باشد. بنابراین، مردم در هرجا که اجتماع می‌کنند، محیطی می‌آفرینند که منعکس‌کننده تیپ شخصیتی آن‌هاست.

۳. مردم به دنبال محیطی هستند که بتوانند مهارت‌ها و توانایی‌های خود را به کار اندازند، نگرش‌ها و ارزش‌های خود را نشان دهند و مسائل قابل قبول و نقش‌های مطابق با آن‌ها را به‌عهده گیرند.

۴. رفتار با تعامل بین شخصیت و محیط تعیین می‌شود. اگر ما الگوی شخصیتی یک فرد و الگوی محیطی او را بدانیم، با به کارگیری دانسته‌هایمان در مورد تیپ‌های شخصیتی و مدل‌های محیطی می‌توانیم برخی نتایج این‌گونه جور شده‌ها را پیش‌بینی کنیم. این‌گونه نتایج شامل انتخاب شغل، تغییرات کاری، موفقیت شغلی، صلاحیت فردی و رفتار تربیتی و اجتماعی است (هالند، ۱۳۷۵).

مفاهیم کلیدی

مدل شش ضلعی هالند پنج مفهوم کلیدی را معرفی می‌کند:

۱. **همسانی:** که به شخصیت و محیط مربوط می‌شود. برخی از انواع شخصیت نسبت به دیگر تیپ‌ها در این ویژگی مشترک‌اند؛ مثلاً تیپ‌های هنری و اجتماعی بیش از تیپ‌های تهوری و جست‌وجوگر وجه مشترک دارند. تیپ‌های نزدیک به هم روی شش ضلعی با آنچه فرد خواهد شد، هماهنگی بیشتری دارند.

۲. **تمایز:** افرادی که نوع شخصیتشان خالص است، شباهت کمتری با دیگر انواع شخصیت دارند. در مقابل، افرادی که با چندین نوع شخصیت جفت می‌شوند، از سبک‌های شخصیت تعریف‌شده ضعیفی برخوردارند و به عنوان نامتمایز یا مبهم مورد توجه قرار می‌گیرند.

۳. **هویت:** افرادی را توصیف می‌کند که تصویری روشن و اثبات‌از اهداف، رغبت‌ها و استعدادهایشان دارند. هویت در ارتباط با محیط‌ها، به میزان صراحت و ثبات محیط‌های کاری اشاره می‌کند و همچنین اهداف، وظایف و پاداش را نیز دربرمی‌گیرد.

۴. **همخوانی:** زمانی رخ می‌دهد که نوع شخصیت فرد با محیط هماهنگ باشد. برای مثال، شخصیت‌های اجتماعی، محیط‌هایی را ترجیح می‌دهند که تعاملات اجتماعی در آن‌ها زیاد باشد و با مسائل اجتماعی در رابطه باشند.

۵. **تعمق:** هالند معتقد است که در ارتباطات نظری بین انواع محیط‌های شغلی، راهبردهای پژوهشی تجربی را فراهم آورد (زونکر، ۱۳۸۸).

تعریف شش تیپ شخصیتی هالند

همان‌طور که در فرض اول نظریه توضیح دادیم، هر تیپ دارای رجحان فعالیت‌هایی است که شخص را به سمت کسب صلاحیت‌هایی سوق می‌دهد و در نتیجه، رفتار خاصی از فرد نمایان می‌شود که باعث شکل‌گیری ویژگی‌های فردی می‌شود. به این ترتیب، فرد با توجه به تیپ غالب خود و همسانی با تیپ‌های دیگر و همخوانی با محیط‌ها به شغل‌های خاصی روی می‌آورد. در ادامه، تمام تیپ‌ها را به‌طور مختصر بررسی می‌کنیم (هالند، ۱۳۷۵).

واقع‌گرا

افراد با این تیپ شخصیتی دوست دارند با ماشین‌ها و ابزارآلات کار کنند و عموماً از فعالیت‌های اجتماعی مانند تدریس و اطلاع‌رسانی به دیگران گریزان‌اند.

- در کار با ماشین‌آلات و ابزار و فعالیت‌های مکانیکی و الکتریکی به مهارت‌های خوبی دست می‌یابند.

- برای این افراد فعالیت‌هایی جذاب‌اند که قابل دیدن، لمس کردن و استفاده کردن باشند.

- خود را افرادی عملگرا، مکانیکی و واقع‌گرا معرفی می‌کنند.

- ویژگی‌های غالب: غیراجتماعی، مادی و خودمحور، انعطاف‌ناپذیر، رک، بهنجار، صرفه‌جو، غیرشهودی، سرسخت و اهل عمل.

جست‌وجوگر

- دوست دارند مطالعه کنند و به حل مسائل ریاضی و علوم بپردازند. عموماً از هدایت و تشویق و ترغیب دیگران گریزان‌اند.

- در درک و حل مسائل علوم و ریاضی به خوبی عمل می‌کنند.

- برای علوم ارزش زیادی قائل‌اند.

- خود را افرادی دقیق، علمی و باهوش معرفی می‌کنند.

- ویژگی‌های غالب: تحلیل‌گر، منطقی، روشنفکر، خوددار، منتقد، درون‌نگر، کناره‌گیر، بدبین، فروتن، کنج‌کاو، دقیق و غیرمحبوب.

هنری

- انجام دادن کارهای خلاق مانند هنر، نمایش، موزیک و نوشتن و مطالعه رمان را دوست دارند. عموماً از کارهای نظم‌یافته یا تکراری گریزان هستند.

- قابلیت‌های هنری خوب مانند تألیف رمان، تنظیم نمایش و موزیک دارند.

- برای کارهای هنری ارزش قائل هستند.

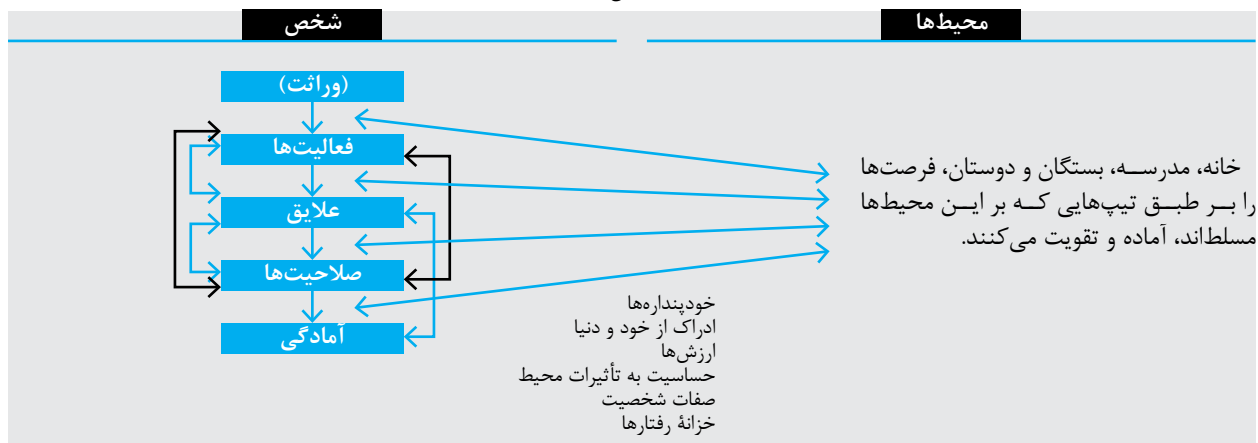
- کارشان را به خوبی ارائه می‌دهند، صحبت‌هایشان نو است و استقلال عمل و فکر دارند.

- ویژگی‌های غالب: مبهم، خیال‌پرداز، بی‌نظم، غیرعملی، سازش‌ناپذیر، عاطفی، مبتکر، ابرازگر، حساس، آرمان‌گرا و درون‌نگر.

اجتماعی

- دوست دارند به دیگران کمک کنند و به فعالیت‌هایی نظیر تدریس، مشاوره، پرستاری و آگاهی دادن به دیگران علاقه‌مند هستند.

شکل ۲



یادآوری: ترتیب رشد معمولاً از فعالیت‌ها به آمادگی‌هاست. فعالیت‌های مرجح از میان فعالیت‌های کلی اولیه و پراکنده‌ای رشد می‌کنند که از خصوصیات کودکی هستند. حلقه‌های دارای پیکان‌های دوسو نشان‌دهنده راه‌های دیگری هستند که تیپ‌ها ممکن است از آن طریق رشد کنند. ما همچنین تصوّر می‌کنیم که تفاوت‌های ارثی بر انتخاب فعالیت و احتمال تقویت آن مؤثرند؛ مثلاً، اندازه، جنسیت، تناسب اندام و غیره، در انتخاب ورزش، و نقش در آن ورزش تأثیر دارند.

معتبرند. در واقع، شواهد آن بسیار گسترده و تقریباً قاطع‌اند و موارد زیر از نکات مثبت این نظریه به حساب می‌آیند.

۱. با گذشت زمان نظریه با توجه به نتایج تحقیقات و اطلاعات تکامل یافته است.
۲. سازگاری فرد با محیط به رضایت فردی و در نتیجه رضایت شغلی می‌انجامد.
۳. نظریه تا حد زیادی ساده و روشن بیان شده است.
۴. مبانی و مفاهیم ضروری را برای توصیف رفتار دارد.
۵. قابلیت سنت‌پذیری را داراست.
۶. با توجه به خصوصیات شخصیتی تا حدی می‌توان به پیش‌بینی شغلی اقدام کرد.
۷. افراد بسیار مایل‌اند که در محیط‌هایی به کار مشغول شوند که با خصوصیات آن‌ها سازگار باشد.

البته این نظریه محدودیت‌هایی نیز دارد که به چند مورد آن‌ها اشاره می‌کنیم.

۱. درباره تأثیر والدین و محیط خانواده در انتخاب شغل فرد، نتایج قطعی و مسلمی به دست نمی‌دهد.
۲. به چگونگی تغییر جریان یادگیری انسان اشاره نمی‌کند.
۳. تأثیر عوامل اقتصادی و اجتماعی را در رفتار چندان مورد توجه قرار نداده است.
۴. مهم‌ترین محدودیت نظریه این است که در آن رشد شخصیت لحاظ نشده است چرا که بدون اطلاع کامل از جریان رشد شخصیت نمی‌توان شغل را مورد مطالعه قرار داد (شفیع‌آبادی، ۱۳۵۹).

پی‌نوشت

۱. Realistic
۲. Investigative
۳. Artistic
۴. Social
۵. Enterprising
۶. Conventional

منابع

۱. زونکر، و؛ مشاوره مسیر شغلی با رویکرد کل‌نگر، مترجمان: یوسفی، ز. و عابدی، و. اصفهان، جهاد دانشگاهی واحد اصفهان، ۱۳۸۸.
۲. هالند، ج‌ال.، حرفه مناسب شما چیست؟ مترجمان: حسینیان، س و یزدی، م. تهران، کمال تربیت، ۱۳۷۵.
۳. شفیع‌آبادی، عبدالله، راهنمایی و مشاوره شغلی و حرفه‌ای و نظریه‌های انتخاب شغل (چاپ دوازدهم) تهران: رشد، ۱۳۸۲.

- عموماً از فعالیت‌هایی مانند کار با ماشین‌آلات و ابزار گریزان هستند.
- به خوبی تدریس می‌کنند و مشاوره می‌دهند.
- کمک کردن به دیگران و حل کردن مسائل اجتماعی را دوست دارند و برای آن ارزش قائل هستند.
- خود را فردی قابل اعتماد و یاریگر دیگران با رفتاری دوستانه معرفی می‌کنند.
- ویژگی‌های غالب: امدادگر، اهل همکاری، آرمان‌گرا، معاشرتی، صبور، مبادی آداب، رفیق، مهربان، سخاوتمند، مشوق و صمیمی.

تهوری

- دوست دارند سایر افراد را رهبری کرده و آن‌ها را تشویق به انجام دادن اعمالی کنند. علاقه‌مند هستند ایده‌هایی را به دیگران ارائه دهند یا چیزهایی را به دیگران بفروشند. از فعالیت‌هایی که مستلزم مشاهده دقیق و علمی هستند یا به تفکر تحلیلی نیاز دارند، گریزان هستند.
- در هدایت دیگران و فروش بسیار خوب عمل می‌کنند.
- خود را فردی پرنرژی، ایده‌آل‌گرا و اجتماعی معرفی می‌کنند.
- ویژگی‌های غالب: زیاده‌طلب، بالانرژی، عشوه‌گر، ماجراجو، خودنما، هیجان‌طلب، مطمئن به خود، جاه‌طلب، معاشرتی و پرحرف.

قراردادی

- دوست دارند با اعداد و مستندات و نیز با ماشین‌آلاتی که نظم و ترتیب خاصی دارند، کار کنند. از فعالیت‌های مبهم و بدون ساختار گریزان هستند.
- در فعالیت‌ها و مشاغلی که به کار با مستندات و ثبت دفاتر سر و کار دارند، به خوبی عمل می‌کنند.
- موفقیت در کسب و کار برایشان ارزشمند است.
- خود را فردی منظم و تابع دقیق قوانین، معرفی می‌کنند.
- ویژگی‌های غالب: محتاط، انعطاف‌ناپذیر، پیگیر، هم‌رنگ، اهل عمل، وظیفه‌شناس، مدافع، مطیع، صرفه‌جو، منظم، و فاقد تخیل.

ارزشیابی نظریه

ارزیابی وسیع و گسترده نظریه هالند نشان می‌دهد که سازه‌های وی

سلامت روان در مدارس

سارا زینالزاده

کارشناس ارشد روان‌شناسی

مقدمه

سازمان جهانی سلامت، سلامت را «حالتی از سلامت کامل بدنی، روانی و اجتماعی تعریف می‌کند نه صرفاً عدم بیماری یا ناتوانی». سلامت روحی بخشی یکپارچه از این تعریف است. این مفهوم به حالت رفاه و سلامت گفته می‌شود که در آن فرد توانایی‌های خود را تشخیص می‌دهد و می‌تواند در مقابل فشارهای معمول زندگی اش مقاومت کند و عملکردی سودمند و مؤثر داشته باشد. چنین فردی قادر به مشارکت در زندگی اجتماعی است. سلامت روانی حالتی مثبت است که اساس رفاه و عملکرد مؤثر می‌باشد. مدرسه مکانی مهم برای ایجاد منابعی جهت سلامت روانی است؛ زیرا تجربیات مدرسه قطعاً در تحول شخصیت در کودکی و نوجوانی مؤثرند. در این زمینه شواهد تجربی زیادی وجود دارند؛ از جمله شرایط کلاس، هنجارهای فردی معلمان و تجربیات دانش‌آموز از خودمختاری. امید به موفقیت، خودمختاری، اعتماد به نفس و انگیزه یادگیری همه موارد مهمی هستند.

یکی از روش‌های توسعه سلامت، که بلندمدت هم هست، بر تحکیم منابع فردی و رقابت بر سر مهارت‌های زندگی مثل حل مسئله و مقابله با استرس تأکید دارد. به‌طور کلی، این مهارت‌ها خارج از دروس مدرسه، برای مثال از طریق فعالیت‌های فوق برنامه یا آموزش کارکنان، افزایش می‌یابند. خودکارآمدی یک معیار اصلی سلامت روانی است؛ چرا که اثر مثبتی بر ویژگی‌های شخصیتی دارد. همچنین یک فاکتور مثبت شخصیت است که برای درمان بسیاری از بیماری‌های روانی و بدنی به کار می‌رود.

خودکارآمدی، «باور فرد در توانایی‌هایش جهت عملکرد مؤثر در یک رفتار خاص یا کار خاص است». بندورا آن را «باور فرد در مورد قابلیت‌هایش برای سازماندهی و عملکرد مؤثر در رسیدن به یک هدف» تعریف می‌کند. باورهای خودکارآمدی انگیزش بنیادی بشر را برای خوب بودن و موفقیت شخصی فراهم می‌کنند. افرادی که در کارهای خود کمتر تشویق می‌شوند، اگر باور داشته باشند که می‌توانند با تکیه بر توانایی‌هایشان کاری انجام دهند، قابلیت‌هایشان را پرورش خواهند داد.

باورهای خودکارآمد تعیین‌کننده این هستند که افراد تا چه مدت قادر به مقاومت در مقابل دشواری‌ها خواهند بود و تا چه حد تلاش می‌کنند به موفقیت دست یابند.

کلیدواژه‌ها: سلامت روانی، خودکارآمدی، خودمختاری

خودکارآمدی

خودکارآمدی می‌تواند تصمیمی ذهنی برای رفع نیازهای پیچیده و جدید و به مفهوم رقابت در یک فرد باشد. این امر نه تنها در مورد چالش‌هایی که به صورت دائمی در زندگی فرد وجود دارند به کار می‌رود بلکه برای رویارویی با چالش‌هایی هم که رفع آن‌ها نیازمند تلاش، استقامت و پایداری است، کاربرد دارد. مفهوم خودکارآمدی بخشی از «تئوری شناختی- اجتماعی

بندورا» است که نشان می‌دهد فرایندهای احساسی، انگیزشی، شناختی، تحت کنترل و مدیریت باورهای فرد هستند. از نظر بندورا، خودکارآمدی مهم‌ترین عامل موفقیت است.

خودکارآمدی می‌تواند به دو صورت کلی و جزئی تفکیک شود. خودکارآمدی کلی همه حیطه‌های زندگی را شامل می‌شود و یک احساس کلی خوش‌بینی در مورد قابلیت‌های فرد جهت مقابله با شرایط دشوار زندگی است. برای مثال، «من همیشه می‌توانم مسائل دشوار را حل کنم؛ اگر سخت تلاش کنم» یا «به‌دلیل تدبیر و کاردانی‌ام، می‌دانم چگونه شرایط ناگهانی را مدیریت کنم» یا «هرگاه مشکلی داشته باشم، معمولاً راه حل آن را خواهم یافت».

خودکارآمدی تحصیلی، برعکس، مفهومی جزئی است که نشان‌دهنده باورهای دانش‌آموزان در زمینه رقابت شخصی جهت رفع نیازهای موجود در مدرسه است برای مثال، «اگر سخت کار کنم، می‌توانم حتی مسائل بسیار دشوار را در کلاس درس حل کنم» یا «من مطمئن هستم که می‌توانم عملکرد خوبی داشته باشم؛ حتی اگر معلم به توانایی‌هایم شک داشته باشد».

تحقیقات زیادی نشان می‌دهند که بالا بودن سطح خودکارآمدی باعث ارتقا و افزایش کنترل خود به صورتی شایسته، پدید آمدن درک ایده‌های خلاقانه و قدرت انجام دادن کارهای مدرسه و توانایی رفع نیازهای اجتماعی در مدارس می‌شود.

مطالعات تجربی در مورد خودکارآمدی بر دو سؤال متمرکزند:

۱. باورهای خودکارآمدی تا چه حد تحت تأثیر ویژگی‌های محیط مدرسه و ویژگی‌های فردی قرار می‌گیرند؟
۲. خودکارآمدی تا چه حد بر یادگیری، انگیزش، موفقیت و کنترل خود تأثیرگذار است؟

باتقویت خودکارآمدی



بهبود خودکارآمدی دانش‌آموزان طبق اصول بالا هدف مطالعات دو مدرسه بزرگ بود که در بخش‌های زیرین شرح داده می‌شود.

مداخلات و روش‌های ارزیابی

دو مطالعه انجام شده جهت بررسی روش‌های مختلف خودکارآمدی اهمیت خودکارآمدی در عرصه آموزش و تحصیل در مدارس، در مطالعات زیادی بیان شده است. در آلمان دو پروژه وجود دارد که جهت افزایش خودکارآمدی در مدارس اجرا شده‌اند: «مدارس خودکارآمد SESC» و «پرورش خودکارآمدی در مدارس و خودمختاری در کلاس FOSS». در هر دوی این پروژه‌ها معلمان با مفهوم خودکارآمدی آشنا می‌شدند.

الف: مدارس خودکارآمد (SESC)

در اواسط دهه ۱۹۹۰، پروژه‌ای به نام (SESC) به مدت سه سال در آلمان اجرا شد که هدف آن کاربرد و اجرای نظریه خودکارآمدی و بهبود مدارس دوره راهنمایی بود. این پروژه که در ایالت‌های فدرال اجرا و ارزیابی شد، براساس یک طرح طولی و مقطعی بود. همه مدارس هدفی مشترک جهت مشارکت در تجربیات خودکارآمدی در سطوح مختلف داشتند. هیچ روش استاندارد ا ارائه نمی‌شد اما در عوض مدارس جهت بررسی اصول خودکارآمدی و توسعه و اجرای روش‌های آن حمایت می‌شدند. هدف همه مدارس تنظیم اهداف خود بود تا بتوانند پروژه‌های جدیدی را در یادگیری، تحصیل و خودسازماندهی ایجاد کنند. هدف و مرکز اصلی همه این اقدامات، بهبود و پرورش تجربیات خودکارآمدی بود. نمونه ارزیابی، دانش‌آموزان کلاس هفتم از ده مدرسه نمونه را شامل می‌شد.

ب: توسعه خودکارآمدی و خودمختاری (FOSS)

پروژه FOSS در مدت سه سال اجرا شد. تجربیات SESC متمرکز بر کلاس‌های درس بود و اجرا شکل استانداردتری داشت. به همین سبب، نظریات مختلف خودکارآمدی به مدل‌های مختلفی اختصاص یافتند. در مقاله کنونی دو مدل گزارش شده که شامل یادگیری با انگیزه و رفتار اجتماعی رقابتی است. هر مدل را ابتدا معلمان در یک جلسه آموزشی دو روزه شرح دادند. ما اکنون به شرح مدل یادگیری انگیزش یافته خواهیم پرداخت که در پرورش یادگیری دانش‌آموزان و انگیزش موفقیت مؤثر است و همچنین باعث بهبود باورهای خودکارآمدی و لذت یادگیری می‌شود. عناوین اصلی که استخراج شدند، کاربرد جهت‌یابی هنجار فردی (یعنی ارزیابی‌های نسبی موفقیت‌های دانش‌آموزان و تمرکز بر بازخورد یادگیری)، تکنیک‌های سودمند (یعنی مجموعه کارهای دانش‌آموز و موفقیت‌های او در خلال دوره زمانی طولانی)، شفافیت اطلاعاتی (یعنی اطلاعات در مورد نیازها، آمادگی و ارزیابی معیارهای امتحانات)، تفکیک یادگیری و عملکرد در خلال دروس مدرسه (یعنی تفکیک گروه‌ها هنگامی که دانش‌آموزان در

از آنجا که خودکارآمدی باعث افزایش خودکنترلی، یادگیری و افزایش تلاش می‌شود، بهتر است باورهای مرتبط با آن در دانش‌آموزان افزایش یابد. برای کسب باورهای خودکارآمدی چهار منبع اصلی وجود دارد که عبارت‌اند از:

۱. تجربه مستقیم فرد از موفقیت‌ها و پیروزی‌هایش؛
۲. تجربیات مختلف خودکارآمدی، برای مثال از طریق مشاهده مدل‌های مختلف؛
۳. تجربیات نمادین از طریق تشویق به برقراری ارتباطات مثبت و اعتماد به قابلیت‌های فردی از راه ارزیابی خود یا دیگران؛
۴. تجربه واکنش مثبت هنگام مواجه شدن با نیازها.

بهترین روش ایجاد باورهای خودکارآمدی، نسبت دادن تجربه موفقیت فردی به قابلیت‌ها و تلاش‌های خود فرد است. چگونه چنین تجربیاتی برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود؟ شرایط و فرصت‌های موفقیت‌آمیز و -اگر فرصت‌های مناسبی پیش رو نباشد- مدل‌های تقلیدی جهت عملکرد سودمندانه باید در دسترس باشد. مدل‌های تقلیدی باید متناسب با سن، جنس، پیش‌زمینه اجتماعی و دیگر ویژگی‌های فردی یادگیرنده باشند. والدین، معلمان، ورزشکاران یا هنرپیشگان ممکن است مدل‌های خوبی برای دانش‌آموزان باشند، اما اثر آن‌ها از هم‌سالان کمتر است. سومین راهبرد برای دانش‌آموزان مهیا کردن تجربیات نمادینی است که آن‌ها را به ارتباطات مثبت تشویق می‌کند. یادگیرنده لازم است برای کسب اطمینان تلاش کند و ظرفیت خود را به‌طور مؤثر افزایش دهد. تجربه واکنش مثبت ضعیف‌ترین منبع اطلاعاتی برای خودکارآمدی است. اگر دانش‌آموزان بیاموزند که وضعیت‌های دشوار را با شناخت کامل کنترل کنند، باورهای خودکارآمدی در آنان تقویت می‌شوند و برانگیختگی احساسات منفی کاهش می‌یابد.

خود کارآمدی، «باور فرد در توانایی‌هایش جهت عملکرد مؤثر در یک رفتار خاص یا کار خاص» است. بندورا آن را «باور فرد در مورد قابلیت‌هایش برای سازماندهی و عملکرد مؤثر در رسیدن به یک هدف» تعریف می‌کند. باورهای خود کارآمدی انگیزش بنیادی بشر را برای خوب بودن و موفقیت شخصی فراهم می‌کنند. حتی افرادی که در کارهای خود کمتر تشویق می‌شوند، اگر باور داشته باشند که می‌توانند با تکیه بر توانایی‌هایشان کاری انجام دهند، قابلیت‌هایشان را پرورش خواهند داد

کاهش اضطراب امتحان و همچنین بهبود خودکارآمدی تحصیلی بود. هرچه دانش‌آموزان دفعات بیشتری با مقالات روشن‌سازی قبل از امتحان مواجه شوند، خودکارآمدی تحصیلی آنان افزایش بیشتری خواهد یافت.

خودکارآمدی اجتماعی

همگام با خودکارآمدی تحصیلی، منبع مهم دیگر برای سلامت روانی، رویارویی مؤثر با نیازها و وضعیت‌های اجتماعی است که «خودکارآمدی اجتماعی» نامیده می‌شود. اساس خودکارآمدی اجتماعی توسعه رقابت اجتماعی، مانند مهارت در ارتباطات و قابلیت رویارویی با چالش‌های موجود در جامعه است. بنابراین، در برخورد با نیازهای موجود در جامعه، خودکارآمدی اجتماعی، رفتار اجتماعی رقابتی را پدید می‌آورد. افرادی که از سطح خود کارآمدی اجتماعی بالایی برخوردارند، وضعیت‌های اجتماعی را چالش‌هایی در نظر می‌گیرند و رفتار اجتماعی موفق را برای رقابت در اجتماع برمی‌گزینند.

تحقیقات نشان می‌دهند که خودکارآمدی اجتماعی شاخص اصلی و قدرتمند رفتار اجتماعی رقابتی در نوجوانان است. خودکارآمدی اجتماعی ضعیف و تردیدهای حاصل از آن در مهارت‌های بین فردی منجر به پرهیز و دوری از ارتباطات اجتماعی و عدم اطمینان به دیگران خواهد شد. در درازمدت، رفتار اجتماعی ضعیف حلقه‌ای نادرست از روابط را تشکیل خواهد داد. در میان مداخلات اجتماعی به کار رفته در FOSS و SESC، ارزیابی‌های انجام شده به‌ویژه در جهت ارتقای شرایط جو کلاس درس و یادگیری گروهی نیز به کار رفته است.

جو کلاس درس

جو کلاس درس مفهومی مشترک از محیط کلاس، مانند روابط دانش‌آموز - معلم و دانش‌آموز - دانش‌آموز، است که می‌تواند اثر زیادی بر تجربه احساسی - شناختی و رفتار کودکان و بالغان بگذارد. مفاهیم و شاخص‌های یک جو مثبت کلاسی، برای مثال، مواردی هستند که در آن دانش‌آموزان به هنگام مشکلات از یکدیگر حمایت می‌کنند؛ به جای آنکه مشکلات یکدیگر را نادیده بگیرند یا از مشکلات هم سوءاستفاده کنند. یک جو مثبت ارتباطی در کلاس درس، بنیانی برای توسعه باورهای خودکارآمدی اجتماعی است. در پروژه SESC (۲۰۰۳) ستا و شوارزر (Setow, schwarzer) نشان دادند که اگر جو غالب در مدرسه ایجاد شود، خودکارآمدی اجتماعی می‌تواند بهبود یابد. جو غالب در واقع روابط حمایتی از دانش‌آموز - دانش‌آموز یا دانش‌آموز - معلم است و قوی‌ترین مورد آن در کلاس‌هایی مشاهده می‌شود که در آن دانش‌آموزان شرایط مناسب برای ایجاد تغییر در جو کلاس را بهتر درک می‌کنند.

یادگیری گروهی

طبق نظر سالوین (Salvin, ۱۹۹۵) یادگیری گروهی شکلی از سازمان کلاس است که در آن یادگیرندگان در گروه‌های کوچک همکاری دارند و یکدیگر را پشتیبانی می‌کنند. یادگیری گروهی محیطی را ایجاد می‌کند که

حال تمرین و یادگیری روش‌های یادگیری هستند) و یادگیری خودانگیخته بودند. معلمان از مزایای چنین انگیزش‌هایی آگاهی یافتند (مثل مهیا کردن تجربیات یادگیری، پیشرفت با ارائه ارزیابی‌های نسبی، کاهش اضطراب با ارائه مقالات شفاف قبل از امتحانات و ارزیابی معیارها). هدف مدل رفتار اجتماعی رقابتی ارتقا و پرورش خودکارآمدی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و جو اجتماعی با کاربرد یادگیری مشارکتی و بهبود فضای کلاس درس بود. این آموزش‌ها همچنین روش‌های ارزیابی و بهبود فضای کلاس درس را بررسی و تحلیل می‌کردند (مثل کاربرد دیدگاه شفاف‌سازی، تنظیم و اجرای قوانین کلاس و دادن فرصت‌هایی به دانش‌آموزان برای پذیرش مسئولیت و مشارکت در کارها).

هدف مشترک همه این سنجش‌ها و ارزیابی‌ها بهبود و ارتقای شرایط و برانگیختن افراد به نوآوری و تلاش بود و این هدف کاملاً در زندگی مدرسه‌ای دانش‌آموزان دخالت و اثر مستقیم داشت. در مجموع، ۱۷ پروژه مدرسه در این طرح مشارکت داشتند. ۹ پروژه مدرسه با مدل یادگیری انگیزش یافته در سال اول آغاز کردند و سپس، مدل رفتار رقابتی در سال دوم در مدرسه اجرا شد. برای باقی ۸ مدرسه، این ترتیب به همین شکل بود. اثر مداخلات دو پروژه SESC, FOSS در بخش زیر گزارش شده است.

آثار مداخلات

منظور از خودکارآمدی تحصیلی، باورهای دانش‌آموزان در زمینه مقابله با نیازها و رفع آن‌ها در مدرسه است و همان‌طور که شاهد بوده‌ایم، عاملی تعیین‌کننده در سلامت روانی نوجوانان و کودکان به حساب می‌آید. پروژه‌های FOSS, SESC هر دو با هدف ارتقای خودکارآمدی تحصیلی، به‌ویژه نیازهای فردی و عملکردی، انجام شده‌اند و برای دانش‌آموزان، سطح بالایی از شفافیت اطلاعات را در مورد نیازهای معلمان و معیارهای ارزیابی فراهم آورده‌اند.

مشخص بودن نیازهای معلمان و معیارهای ارزیابی

تجربیات موفق باعث می‌شوند دانش‌آموزان احساس کنند قادر به رفع نیازهای مدرسه، تلاش، مقاومت و کسب موفقیت هستند. بنابراین، در تقویت خودکارآمدی در خلال زمان تأثیر مثبتی دارند و باعث افزایش انگیزه و یادگیری و موفقیت می‌شوند. این تحکیم رفتاری تنها زمانی می‌تواند آغاز شود که دانش‌آموزان درباره سطح و ماهیت نیازهای مهم مدرسه اطلاعات کافی داشته باشند. دانش‌آموزان برای درک اهداف مدرسه و تحقق بخشیدن به آن‌ها باید بدانند چگونه و در چه شرایطی اهداف خود را آماده کنند. همچنین از آن‌ها انتظار می‌رود که بدانند چه کاری را انجام دهند. در زندگی روزمره مدرسه، روشن‌ساختن این نیازها موضوع ساده‌ای نیست و اغلب این شفافیت وجود ندارد یا دانش‌آموزان اندکی آن را درک می‌کنند. در پروژه FOSS قبل از امتحانات، دانش‌آموزان اطلاعاتی با عنوان مقالات روشن‌سازی دریافت می‌کردند. مقالات را استریت‌متر (Strittmatter) در سال ۱۹۹۷ تهیه کرده بود تا بدین وسیله اضطراب امتحان را کاهش دهد. اضطراب اغلب به شدت با سلامت روانی مرتبط است. نتایج اصلی این عملکرد در پروژه FOSS در واقع

مفهوم خودکارآمدی بخشی از «تئوری شناختی- اجتماعی بندورا» است که نشان می‌دهد فرایندهای احساسی، انگیزشی، شناختی، تحت کنترل و مدیریت باورهای فرد هستند. از نظر بندورا، خودکارآمدی مهم‌ترین عامل موفقیت است

انبوهی از تحقیقات نشان می‌دهند که افزایش سطح خودکارآمدی باعث ارتقا و افزایش کنترل خود به صورتی شایسته، پدید آمدن درک ایده‌های خلاقانه و قدرت انجام دادن کارهای مدرسه و توانایی رفع نیازهای اجتماعی در مدارس می‌شود

در آن کودکان با وضعیت‌های دشوار و چالش برانگیز مواجه شوند. پروژه Foss نشان داد که یادگیری گروهی در کلاس درس می‌تواند باعث ارتقای خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان شود. نتایج Foss نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که معلمان آن‌ها به‌طور مکرر از یادگیری گروهی استفاده کرده‌اند، به سطح بالاتری از خودکارآمدی اجتماعی دست یافته‌اند. خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان یادگیری‌ای است که به ندرت در کلاس درس رخ می‌دهد و در خلال زمان نیز کاهش می‌یابد. هرچه روش‌های مهارتی در خلق ارتباط بین دانش‌آموزان مؤثرتر باشند، دانش‌آموزان بیشتر درک خواهند کرد که می‌توانند از عهده نیازهای پیچیده و مشکلات اجتماعی برآیند.

خودکارآمدی معلم

خودکارآمدی، همان‌طور که در Foss, SESC، شرح داده شده، نیازمند مشارکت فعال معلمان است. خودکارآمدی معلم یعنی قدرت او در غلبه بر نیازها و دشواری‌های نقش شغلی خود. معلمان خودکارآمد اهداف آموزشی را خود تنظیم می‌کنند و پیوسته می‌کوشند حتی در شرایط نامطلوب به آن‌ها دست یابند. علاوه بر این، بالا بودن سطح خودکارآمدی معلم باعث توسعه روش‌های نوین در جهت حل مشکلات خواهد بود. این مشارکت در پروژه‌هایی که هدف آن ارتقای سطح خودکارآمدی دانش‌آموز است، می‌تواند باعث توسعه خودکارآمدی معلمان و سلامت روحی آنان نیز بشود. بنابراین، پروژه‌های Foss و SESC این فرصت را فراهم می‌کنند که معلمان بتوانند اثری مثبت بر خودکارآمدی و سلامت روانی خود نیز داشته باشند. محرک‌های تنش‌زا عناصری مشکل‌ساز و گریزناپذیر از تجربه بشرند. ارزیابی فردی محرک‌های تنش‌زا دقیقاً مرتبط با درجه‌ای از استرس است که تجربه شده است. رابطه استرس و کنار آمدن با آن به صورت ارزیابی شناختی به کار رفته است. ارزیابی اولیه شامل قضاوت فردی در مورد تهدیدی است که محرک تنش‌زا اعمال کرده و ارزیابی ثانویه شامل قضاوت در مورد ظرفیت فردی جهت کنار آمدن با آن است. راهبردهای کنار آمدن به‌طور گسترده به دو شکل طبقه‌بندی شده‌اند:

۱. تمرکز بر حل مسئله که تلاش برای حذف محرک‌های تنش‌زا یا به حداقل رساندن اثر آن است.
۲. تمرکز بر عواطف که می‌کوشد علائم احساسی استرس را کنترل کند. پروژه SESC شواهدی را فراهم می‌کند که براساس آن‌ها حضور معلمان می‌تواند در رشد خودکارآمدی دانش‌آموزان مؤثر باشد. مشارکت معلمان در سلامت و خودکارآمدی مثبت مؤثر است. در پایان پروژه، ۹۰ درصد افراد مشارکت‌کننده معتقد بودند که این پروژه به آن‌ها کمک کرده است تا دانش‌آموزان را بهتر پرورش دهند، ۹۰ درصد موفق به رقابت و رشد فردی شده‌اند و ۷۰ درصد این ایده را داشته‌اند که قادر به رفع نیازهای کاری به شکل مؤثرتری بوده‌اند.

خلاصه

مدرسه مکان بسیار مهمی برای کسب سلامت روان است. تجربیات

به‌دست آمده در مدرسه قطعاً در توسعه شخصیت کودکان و نوجوانان مؤثر است. خودکارایی بر رویه‌های مهم شخصیتی (مثل جهت‌یابی انگیزشی و رقابت اجتماعی) و همچنین بر رفتار خاص در ارتباط با سلامت (مثل مقابله با استرس، کشاکش و مشکلات) تأثیرات مطلوبی دارد. همچنین فاکتوری پیشگیری‌کننده در سلامت کلی است و با بسیاری از بیماری‌های روانی و بدنی ارتباط دارد.

نتایج دو مطالعه پرورش دانش‌آموزان در آلمان (مدارس خودکارآمد- SESC و پرورش خودکارایی و خودمختاری در کلاس درس- Foss) نشان می‌دهند که خودکارایی دانش‌آموزان می‌تواند به‌طور نظام‌مند در مدارس تقویت شود.

در مورد خودکارآمدی در مدرسه مشخص شد که روشن کردن نیازهای معلمان و معیارهای ارزیابی و نیازهای دانش‌آموزان در یادگیری سودمند است. نتایج این دو مداخله نشان می‌دهد که خودکارآمدی اجتماعی می‌تواند با ایجاد جو مثبت در کلاس ارتقا یابد؛ جوی که دانش‌آموزان در آن از یکدیگر حمایت می‌کنند و معلمان به نیازهای دانش‌آموزان خود حساس‌اند. هرچه شرایط جو کلاس بهتر باشد و اعتماد به نفس دانش‌آموزان در آن تقویت شود، رقابت آنان در رفع نیازهای اجتماعی پیچیده بیشتر خواهد بود. یادگیری گروهی عامل مؤثر دیگری در تقویت خودکارآمدی اجتماعی است. اغلب، مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری گروهی باعث می‌شود احساسات و باورهای آن‌ها در مورد خودکارایی اجتماعی توسعه یابد.

برعکس، در آن دسته از کلاس‌های درس که صرفاً بر معلم متمرکزند، دانش‌آموزان مجبور به تعامل و همکاری گروهی نمی‌شوند و در نتیجه، خودکارآمدی اجتماعی در آن‌ها کمتر توسعه پیدا می‌کند.

به هر حال، Foss و SESC اقداماتی مهم در جهت راهبردهای توسعه و سلامت روانی در مدارس هستند و معلمان باید به کاربرد و اجرای چنین راهبردهایی تشویق شوند، آمادگی لازم را برای تغییر برنامه درسی معمول خود را کسب کنند و سعی کنند روش‌های نوین تدریس را به کار برند.

در این خصوص، مفهوم اصلی Foss در رشد و پرورش انگیزه معلمان دعوت به کار گروهی بوده است. گروهی از آموزگاران برای توسعه و اجرای این راهبردها به صورت هدفمند تلاش می‌کنند و با بازخوردهای بیرونی و داخلی حمایت می‌شوند. اغلب معلمان بیان کردند که مشارکت در Foss عملکرد حرفه‌ای آن‌ها را بهبود بخشید و باعث شد که آن‌ها دانش‌آموزان خود را بهتر پرورش دهند. بنابراین، نتایج نشان می‌دهند که راهبردهای ارتقای خودکارآمدی در مدارس می‌تواند سلامت روانی دانش‌آموزان و معلمان را افزایش دهد.

منابع

1. Hassling, Johannes Klein(2009) Mental health promotion in school by strengthening self-efficacy, Matthias Jerusalem.
2. Umay,B.A.A & Serap Kurbanoglu(2006) Developing the information literacy self-efficacy scale.
3. McCormick, John , Ayres paul L. and Beechey, Bernice (2005), Teaching self-efficacy, stress and coping in a major curriculum reform.

نشست ناظر محتوی مجلات تخصصی رشد با مشاوران مدارس نواحی ۱ و ۲ اردبیل

پژوهشکده محله - ۱ آبان ۱۳۹۱ (مرکز مشاوره و خدمات روانشناسی)



چالش‌ها و دغدغه‌ها مشاوران مدارس

گزارش نشست عضو و تحریریه مجله رشد مدارس مشاوران و مدرسه با گروهی از مشاوران استان اردبیل

نصرالله دادار

از مشاوران مدارس استان اردبیل است. از دوستان جدا می‌شویم و به سمت مرکز مشاوره و خدمات روان‌شناسی دانش‌آموزان استان اردبیل حرکت می‌کنیم. فاصله زیادی نیست. چند لحظه بعد وارد این مرکز می‌شویم. طاهر اصلانی، رئیس مرکز، و الله‌وردی خسروی، رئیس گروه مشاوره آموزش و پرورش استان، از ما استقبال می‌کنند. با راهنمایی آن‌ها وارد سالن اجتماعات مرکز می‌شویم. گروهی از مشاوران مدارس در آنجا حضور دارند. سلام و احوال‌پرسی می‌کنیم. خسروی برنامه نشست را اعلام می‌کند و نشست رسماً آغاز می‌شود. در ابتدا، ابوالفضل نفر، عضو هیئت تحریریه مجله رشد مشاور مدرسه و ناظر محتوایی مجلات تخصصی رشد، ضمن معرفی خود و طرح تحول بنیادین، هدفش را از این سفر توضیح می‌دهد و از مشاوران استان می‌خواهد که درباره مجله رشد مشاور مدرسه، مشکلات کاری خود، راهکارهای پیشنهادی و... صحبت کنند. گزارش این نشست را پی می‌گیریم.

پاییز است و شورانگیز به‌ویژه در اردبیل؛ به همراه تعدادی از دست‌اندرکاران مجلات رشد به شهر اردبیل آمده‌ایم تا با مخاطبان مجلات و نمایندگان آن‌ها در این استان به گفت‌وگو بنشینیم. تابستان سپری شده است و دیگر خبری از جار و جنجال مسافران و گردشگران در شهر نیست؛ آن‌ها به شهرهای خود بازگشته‌اند. شهر اردبیل ساکت و آرام و آرامش‌دهنده است. برگ‌های زرد و نارنجی درختان در کنار خیابان‌ها، چهره زیبایی به شهر داده‌اند. همه چیز جذاب و دیدنی است. انگار شهر را نقاشی کرده‌اند. اگر چه پاییز است، ولی هوای شهر هنوز سرد نشده و برخلاف هوای تهران که سالی ۲۰۰ روز پر از دود و دم است، هوای اینجا بسیار پاک و سالم است. احساس سبکی و طراوت خاصی داریم و به قول دوستان شوق پرواز. عقربه‌های ساعت، ۸:۳۰ صبح را نشان می‌دهند. باید از هم جدا شویم و به سراغ مأموریت‌هایمان در این سفر برویم. دوستان هر کدام در این سفر وظیفه خاصی دارند. وظیفه ما حضور در نشست گروهی

داستان، کارشناس مشاوره ناحیه یک اردبیل:

مجله رشد مشاور مدرسه از نظر دانش‌افزایی خوب است؛ ولی با آنکه در دیدگاه اسلام، تربیت مقدم بر تعلیم است. اکنون برنامه درسی دانش‌آموزان پر از محتوای آموزشی است و جایی برای مشاور مدرسه وجود ندارد که با دانش‌آموزان ارتباط برقرار کند و مشکلاتشان را حل کند. با وجود این، الان مشاوره را به مدارس ابتدایی هم تعمیم داده‌اند. متأسفانه هنوز مشاوره جایگاه حقیقی خود را در مدارس پیدا نکرده است. آیا مشاور مدرسه در مدت ۱۰ تا ۱۵ دقیقه زنگ تفریح می‌تواند برای دانش‌آموزان کاری کند؛ بسیاری از مشاوران هنوز اتاقي برای مشاوره ندارند.

واقعاً چه برنامه‌ای برای تربیت در مدارس وجود دارد؟! رویکرد و جهت‌گیری فقط آموزشی است. این یک نقص است. فلسفه وجودی مجله رشد مشاور این است که مشاورها با مطالعه آن بتوانند مشکلات دانش‌آموزان و مدرسه را حل کنند اما متأسفانه این کاربرد را ندارد و بیشتر برای دانش‌افزایی خوب است. الان صرفاً رقابت مدیران بر سر توزیع هرچه بیشتر مجلات میان دانش‌آموزان است؛ در حالی که در بسیاری از مدارس مجله را حتی ورق هم نمی‌زنند. در واقع، مطالب آن از نظر دانش‌افزایی و علمی سطح بالایی دارند اما محتوایش کاربردی نیست. از طرفی قبلاً برای ۱۲ نفر دانش‌آموز یک ساعت مشاوره در نظر می‌گرفتند اما الان این یک ساعت برای ۱۵ نفر شده است.

از سوی دیگر، مشاوران در طبقه‌بندی در گروه دوم قرار گرفته‌اند. آن‌ها نمی‌توانند غیرموظفی بگیرند و اکثراً از این مسئله ناراضی هستند. آیا شما ارزیابی کرده‌اید که این مجلات رشد چه اندازه مورد استقبال و استفاده قرار می‌گیرند؟ آیا مسئولان توجه لازم را دارند؟

نفر: شمارگان مجلات رشد سالانه بالای ۳۰ میلیون نسخه است پس مخاطبان از آن‌ها استقبال می‌کنند. از طرفی، مجلات خودکفا هستند و به اندازه هزینه خودشان باید کار کنند. نزدیک به ۶۰۰ نفر نویسنده از معلمان، استادان و اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها عضو تحریریه مجلات رشد هستند. مجلات نیازسنجی و نظرخواهی از مخاطبان دارند. نویسنده‌ها هم از ذائقه و نیاز مخاطب باخبرند. در چند سال اخیر حتی به تحریریه‌ها که شورای برنامه‌ریزی و داوری هستند، توصیه شده است که بیش از ۲۵ درصد محتوای مجله را به مطالب خودشان اختصاص ندهند تا محتوا و موضوعات و مطالب مجله متنوع و مسئله‌محور و آینده‌نگرانه باشد. حتی اصرار بر این است که خود معلم‌ها برای معلم‌ها بنویسند؛ شعار ما این است که مشاورها برای مشاورها بنویسند. برای همین، ما به شهرهای مختلف می‌رویم. در خود مجله هم می‌گوییم از همه مخاطبان می‌خواهیم که کار کنند و مقاله بنویسند. مجلات رشد سابقه‌ای طولانی دارند. از نظر قدمت و حجم و تنوع مجلات آموزشی چهل سال و اندی است که ما مجله داریم و در خاورمیانه، اول هستیم و در دنیا از نظر تعداد و مجله آموزشی کم‌نظیریم.

در هیچ جای دنیا نداریم که این همه مجله دولتی برای خدمت به آموزش و پرورش عمومی و تخصصی فرزندان یک کشور چاپ و منتشر شود. اما درباره جهت‌گیری آموزشی به‌ویژه تحمیل‌های آموزشی کنکور، باید بگویم که این مسئله به آسانی تغییر نمی‌کند. اکنون عامل مهم فشار

به آموزش و پرورش خود خانواده‌ها هستند. باید اول روی خانواده‌ها کار کنیم که این قدر به بچه‌ها فشار نیاورند برای قبولی در رشته‌های پزشکی و مهندسی و حقوق در دانشگاه! اگرچه در چند سال اخیر رفته‌رفته گرایش به رشته‌های انسانی مثل علوم قرآنی، فلسفه، الهیات، روان‌شناسی و مشاوره و تاریخ زیاد شده است. خوب است که یکی از دوستان همین مسئله را آمارگیری و تحلیل کند که این تغییر نگرش چطور به‌وجود آمده و چگونه است که از نظر مردم دیگر خوشبختی بچه‌ها به مهندس و وکیل و دکتر شدن نیست بلکه خوشبختی و سعادت اسباب دیگری هم دارد. روی این مسئله باید بیشتر کار شود.

شهاب فطین: عضو گروه آموزشی مشاوران استان: پیشنهاد می‌دهم در هر استان دفتری برای حمایت از فصل‌نامه‌تان تأسیس کنید؛ به‌خصوص در گروه مشاوره. اگر می‌خواهید مشاور مقاله بنویسد و آن را در مجله چاپ کنید؛ یکی از شروط آن می‌تواند این باشد که در هر استان دفتر یا شاخه‌ای ایجاد کنید یا از سرگروه‌های آموزشی بخواهید که این کار را انجام دهند، و مقاله‌های رسیده را بررسی کنند و مقاله‌های خوب ارسال شوند و از آن‌ها حمایت کنید. فکر می‌کنم این پیشنهاد خوبی باشد و بتواند رشد مشاور را ارتقا ببخشد.

مسئله دوم اینکه به نظر من بخشی از تسهیلات غیرنقدی را که وزارت آموزش و پرورش به معلمان و مشاوران ... می‌دهد، به این مجلات اختصاص دهند. مجلات را رایگان برای مشاوران بفرستند تا هر مشاور یک مجله دریافت کند.

سالی یک بار هم مسابقه علمی اینترنتی برگزار کنید. از محتویات همین مجلات، مثلاً در یک سال گذشته -سؤالاتی را طراحی کنید و در سایت بگذارید و یک مسابقه برخط (آن‌لاین) برگزار کنید. می‌توانید برای اینکه انگیزه ایجاد کند، گواهی یا جایزه‌ای مثل هزینه سفر عتبات به آن اختصاص دهید.

چند جمله‌ای هم می‌خواهم درباره سند تحول بنیادین صحبت کنم. طبق فرموده شما، استادان بزرگوار و باسوادی روی این سند کار کرده‌اند اما ای کاش این افراد مطالعات فرهنگ شناختی انجام می‌دادند که چرا خانواده‌ها اصرار دارند فرزندانشان وارد رشته پزشکی شوند. بن‌مایه‌های فرهنگی این قضیه بررسی شود که دلیل این امر چیست. به نظر من هیچ یک از این استادان در مدرسه کار نکرده‌اند. بیایند عملاً ببینند در مدارس چه چیزی جاری است؟ تربیت الان در مدارس چگونه شکل می‌گیرد و هست؟ تحول بنیادین به اعتقاد من تحول شکل و ساختاری است؛ تحول محتوایی نیست. سند محتوامحور نیست و این برنامه‌ها، شکلی و ساختاری است. محتوا همچنان سر جای خود باقی است. من پیش‌نیازهای تحول را چند چیز می‌دانم:

یکی اینکه فکری به حال کنکور شود. کنکور باید حذف شود و شیوه حذف و چگونگی آن مورد مطالعه جامع قرار گیرد. من ۲۷ سال است مشاورم. می‌بینم مثلاً پدری ۲۱ میلیون تومان هزینه کرده است که فرزندش وارد رشته پزشکی شود.



داستان: فلسفه وجودی مجله رشد مشاور مدرسه این است که مشاورها با مطالعه آن بتوانند مشکلات دانش آموزان و مدرسه را حل کنند، اما متأسفانه مجله این کاربرد را ندارد

ابوالفضل نفر: عامل مهم در جهت گیری آموزشی و کنکور دانشگاه‌ها، فشار خود خانواده‌ها به آموزش و پرورش است. باید روی خانواده‌ها کار شود که این قدر برای رفتن بچه‌هایشان به دانشگاه در رشته‌های پزشکی و مهندسی به آن‌ها فشار نیاورند

را سامان‌دهی و استانداردسازی کند. دولت (وزارت آموزش و پرورش) هیچ‌گاه سرمایه‌های بخش خصوصی را نادیده نمی‌گیرد و سعی می‌کند به این سرمایه‌ها جهت درست بدهد؛ یعنی اصلاح کند، تغییر دهد و تصحیح کند و با ارائه استانداردها و مشاوره به آن‌ها آسیب‌های احتمالی بر شرایط فرهنگی و اقتصادی خانواده‌ها را کاهش دهد. تلاش می‌شود آسیب‌های فرهنگی که به فرهنگ یادگیری و چرخه معلمی و آموزش و تربیت وارد شده کاهش یابند. این مسائل در جشنواره‌ها مطرح می‌شود. ما می‌دانیم که این مؤسسات به همان نسبت که خدمات بزرگی انجام داده‌اند، آسیب‌های بزرگی را هم وارد کرده‌اند، اما درصدد حذف این سرمایه‌های بزرگ نیستیم. بسیاری از افراد این مؤسسات نگران بودند و می‌گفتند که ما این همه خدمت کردیم؛ این همه بچه‌ها در آزمون‌ها و المپیادها از کتاب‌های مفهومی و مشاوره و راهنمایی‌های ما استفاده کرده‌اند؛ آیا ما هیچ سهمی نداشته‌ایم؟ بهره‌وری یعنی اینکه، ضایعات ما کمتر و ارزش افزوده‌مان بیشتر باشد.

متأسفانه باید بگویم خیلی از بهترین‌های آموزش و پرورش الان در خدمت شیوه و رویکرد همین مؤسسات هستند. این‌ها سرمایه‌های ما هستند که باید مدیریت شوند. آموزش و پرورش به سهم خود وارد شده است و سایر بخش‌های دولت هم باید کمک کنند. مثلاً وزارت ارشاد باید از کارشناسان خود با همراهی کارشناسان آموزش و پرورش برای بررسی و احیاناً اجازه نشر دادن به این کتاب‌ها استفاده کند. از طرفی، تحول بنیادین برای همین‌ها آغاز شده است. اجازه دهید به این وضعیت متمرکزی که کتاب‌های درسی را تهیه می‌کنند و می‌نویسند، پایان دهیم. به سلطنت کتاب‌های درسی پایان دهیم. ما بسته آموزشی را می‌آوریم و می‌خواهیم هرکسی که توانا است، بتواند کتاب درسی بنویسد. معلم شیمی من در دوره دبیرستان شبانه، بازاری بود اما به قدری جذاب تدریس می‌کرد که هنوز هم حظ این درس در جان من هست.

برای شروع چند تألیفی در دو سه سال اخیر، کتاب حرفه‌وفن را به

یا خانواده‌های پول‌دارتر به فرزندشان می‌گویند که واحد بین‌الملل را انتخاب کن و ۱۳۰ میلیون تومان هزینه تحصیل در رشته پزشکی را متقبل می‌شوند.

وقتی از تربیت سخن می‌گوییم، یعنی می‌خواهیم ابعاد مختلف شخصیتی انسانی پرورش دهیم. اما ببینید الان چه می‌کنیم. همه آموزش‌های مدرسه‌ای ما حافظه‌محور است و باعث می‌شود ما به آن اهداف انسانی نرسیم.

بحث بعدی مربوط به مدارس خاص است. برای خود من به‌عنوان مربی جای بحث است که مؤسسه خاصی آمده و برای پایه دوم ابتدایی کتاب چاپ کرده است و آزمون برگزار می‌کند - البته به پایه اول کاری ندارند. من تعجب می‌کنم که دستگاه عظیم آموزش و پرورش در مورد این‌ها مطالعه نمی‌کند. بچه‌ای را که در کلاس دوم می‌خواهیم به کنجاوی‌اش پاسخ دهیم، تست محور می‌کنیم؛ به جای پرورش تعقل و تفکر، باید تست بزنند! باوجود این مسائل، جدا نمی‌توان تحول بنیادین ایجاد کرد. دغدغه خانواده‌ها از دوم ابتدایی این است که فرزندم تیزهوشان قبول شود و برای همین او را از این کلاس به آن کلاس می‌برد. اصلاً به این فکر نمی‌کند که فرزندم پژوهشگر شود، کنجاو و خردورز بشود یا از لحاظ دینی رشد کند! نفر: درباره مؤسسات کنکوری می‌خواهم گزارش بدهم. بالغ بر ده سال است که سازمان پژوهش جشنواره کتاب‌های کمک‌درسی و آموزشی برگزار می‌کند و دفتر انتشارات کمک آموزشی عهده‌دار این مسئله است. حتی، من هم یک دوره سرگروه دآوری کتاب‌های کمک‌آموزشی فلسفه بودم. کتاب‌های مختلفی از سراسر کشور از همین مؤسسات کنکوری و حوزویان و دانشگاهیان و آموزش و پرورش‌های می‌آید و بررسی و ارزش‌گذاری می‌شود. در جلسه پایانی جشنواره هم کتاب‌های برتر و ممتاز معرفی می‌شوند و به مؤلفان جوایزی داده می‌شود. وزارت آموزش و پرورش درصدد است سرمایه عظیم به‌وجود آمده در بخش خصوصی کتاب‌های کمک‌آموزشی



ابوالفضل نفر، عضو هیئت تحریریه مجله رشد مشاور مدرسه: اصرار ما بر این است که مشاوران برای مشاوران بنویسند

شهاب فطین: در هر استان دفتری برای حمایت از فصل نامه رشد مشاور مدرسه داشته باشید

مازندران، عربی را به کرمان، مهارت‌ها را به قزوین و آذربایجان شرقی سفارش دادند. درباره اینکه چرا از ساختار شروع شده است باید بگویم که باید از دبستان‌ها شروع می‌شد و یکی از مراحل ابتدایی طرح تحول همین است که از ساختار شروع شود. من خواهش می‌کنم قدری در داوری‌ها تأمل کنیم و فرصت بدهیم.

مطالعاتی انجام شده، جناب فطین فرمودند که این‌ها فقط داستان‌هایی است که روی کاغذ می‌آید. ما هم افرادی مثل خود شما هستیم؛ منتها در مرکز فعالیت می‌کنیم. شما هم همکار ما در این استان هستید. بنابراین، باید حرف زده شود و شما هم باید بگویید. در مجله رشد آموزش علوم اجتماعی بچه‌ها هم اظهار نظر کرده‌اند. پس به بچه‌ها هم نقش داده شده و آن‌ها هم به بازی گرفته می‌شوند چه برسد به معلم‌ها و کارشناسان استانی و مشاوران که سرمایه فرهنگی کشورند.

ما سرمایه‌های انسانی فراوانی در سراسر کشور داریم و باید مدیریت منابع انسانی‌مان را تصحیح کنیم. اکثر استادان موفق، صالح و خوب دانشگاه آزاد از همین معلم‌ها هستند. چراکه سطح زبانی و خوانش و فهم و سطح فکر بچه‌ها را می‌شناسند، گفتمان آن‌ها را می‌دانند و به راحتی با دانشجویان ارتباط کلامی و زبانی و عاطفی معلمی برقرار می‌کنند.

شهاب فطین: در مورد ساختار به مواردی اشاره کردم اما خیلی هم بدبین نیستیم و معتقدم که بالاخره اقداماتی صورت گرفته است. مسئله بعد در مورد دروس مشاوره در دانشگاه فرهنگیان و جاهای دیگر است. من معتقدم که مشاور تنها یک وصف یا صنف نیست بلکه مشاور باید مربیگری بکند.

الان روان‌شناسی فقط توصیف‌کننده است. مثلاً فلان رفتار چگونه شکل گرفته، در حالی که جهت‌دهی آن براساس نقش مربیگری خود ماست. پس لازمه آن این است که در درس‌های رشته مشاوره بازنگری شود. هنوز هم در دانشگاه‌ها سرفصل‌های بیست سال پیش تدریس می‌شود. محتوا هم همان

است؛ امیدواریم به این‌ها توجه شود.

نفر: ما این مسائل را منعکس می‌کنیم. همان‌گونه که شما می‌دانید، علوم انسانی وارداتی است؛ مثل مشاوره، روان‌شناسی، علوم سیاسی و جامعه‌شناسی. اکنون در دانشگاه علامه که دانشگاه علوم انسانی است این علوم در حال تصحیح است و امیدوارم خود شما هم چنین کاری بکنید، یعنی وارداتی‌ها را نقد کنید. امثال شما که دغدغه ایمانی دارید، گروه‌های سه چهار نفره تشکیل دهید و با هم کار کنید. ده سال بعد حتم دارم خود شما می‌توانید پاسخ‌گو باشید که دیگر چیزی در حد حرف باقی نماند.

خانم معز: من چندین مقاله کار کرده‌ام. سال گذشته هم تحقیقی در میان دانش‌آموزان در مورد کاربرد اینترنت و شیوه‌های استفاده از آن انجام دادم. مطلبی است که به نظر من احتمال چاپ آن در مجله هست. اگر الان در مورد تأثیر ماهواره و ساعات استفاده آن بر والدین و فرزندان یا نقش آن‌ها در هویت‌یابی و انتقال فرهنگ مقاله تهیه کنم، شما آن‌ها را چاپ خواهید کرد؟

نفر: سرکار خانم معز سؤال بسیار خوبی فرمودند. ایده‌های خوبی هم دارند. جغرافیای محدود و مناسبی را هم انتخاب کرده‌اند که بسیار حرفه‌ای است. چراکه حوزه کاری شما اغلب مدرسه است و با مسئله‌های خاصی روبه‌رو هستید و با ابزارها و روش تحقیقی که دارید، می‌توانید پژوهشی را کار کنید.

من به عنوان ناظر محتوا با سردبیرها گاهی بر سر غیر کاربردی بودن مقالات بحث می‌کنم که مثلاً این مقاله از نظر علمی اعتبار بالایی دارد، یا در یک پژوهش اصول روش تحقیق رعایت شده، همه چیز خوب است، قابلیت آموزش هم دارد سودمند هم هست اما چه تناسبی با مخاطب مجله دارد؟ مثلاً مخاطبان فلان مجله، دبیران علوم اجتماعی یا مدیران مدرسه هستند. باید اثری را به دست مخاطب برسانیم که به او راهبرد حل مسئله‌ای را پیشنهاد دهد، کمکی بکند، ایده و زاویه دیدی بدهد و بتواند آسیب‌ها و

شهاب فطین: دغدغه امروز خانواده‌ها این است که فرزندشان از دوم ابتدایی وارد تیزهوشان شود. اصلاً به این فکر نیستند که بچه‌هایشان کنجکاو و خردورز شوند و از نظر دینی رشد کنند

ابوالفضل نفر: مشاوران خودشان باید جایگاهشان را بیابند. حق گرفتنی است؛ جایگاه نداشتن به خود ما برمی‌گردد. چرا امروز مدیران و دبیران ریاضی فیزیک و شیمی جایگاه دارند؟ برای اینکه نیاز بچه‌های مردم را در رقابت کنکور برطرف می‌کنند

منشأ آن‌ها و راه جبرانشان را پیدا کند و در مشورت‌گری به خانواده‌ها مؤثر و فعال باشد.

مشاوران خودشان باید جایگاهشان را بیابند. حق گرفتنی است؛ جایگاه نداشتن به خود ما برمی‌گردد. چرا امروز مدیران و دبیران ریاضی فیزیک شیمی جایگاه دارند؟ برای اینکه نیاز بچه‌های مردم را در رقابت کنکور برطرف می‌کنند. با عرض پوزش از اینکه این را می‌گویم، برخی دانش‌آموزان و حتی مدیران می‌گویند بعضی مشاورهای ما در مدارس دست روی دست می‌گذارند و دغدغه‌ای ندارند؛ این اصلاً خوب نیست. حتماً شما با این حمیت و غیرت از صنف خودتان دفاع می‌کنید. می‌توانید از همکار مشاور خود بپرسید که شما که چند سال است در مدرسه فعالیت می‌کنید، تاکنون چه کارهایی انجام داده‌اید؟ چه برنامه فشرده، کلی، یا کوتاه پیشگیرانه‌ای داشته‌اید تا بچه‌ها گرفتار اعتیاد، قاچاق، فرار از خانه و... نشوند؟ از همکارانتان راهکار، برنامه، مشورت و راهنمایی بگیرید و به هم کمک کنید تا مدارس و مردم ارزش مشاوران را بیشتر و بهتر مشاهده و لمس کنند. البته آسیب‌ها بیشتر در کلان‌شهرها اتفاق می‌افتد و شکر خدا در اینجا هنوز بیشتر مردم پیوند خونی با هم دارند، چشم‌ها از هم حیا می‌کنند و بازدارندگی‌های سنتی هنوز کارآمدی دارد اما در کلان‌شهرها دیگر هیچ‌کس دیگری را نمی‌شناسد. بنابراین اتفاقات بدی هم می‌افتد. همه این مسائل می‌توانند سوژه تحقیق باشند؛ یعنی در کلان‌شهرها مهارت‌های ویژه‌ای لازم است که این به‌عده هسته‌های مشاوره و مشاوران آنجاست که پژوهش کنند و روی بچه‌ها کار کنند.

خانم معز: اگر مطلبی باعنوان میزان استفاده خانواده‌ها از ماهواره و همچنین مسائل خانواده، کار کنیم، آیا آن را چاپ می‌کنید؟

نفر: ما می‌خواهیم در رشد مشاور، مشاورها درباره بچه‌ها، خانواده‌ها، فضای مدرسه، تربیت پنهان و... برای مشاورها بنویسند. علاوه بر مشاور مدرسه، رشد معلم هم به خانواده‌ها می‌پردازد. حتی ما رشد آموزش علوم اجتماعی را هم برای انتشار چنین مطالبی داریم و آن‌ها هم استقبال می‌کنند. این عنوان که شما می‌فرمایید، عنوان خوبی است اما اگر ریزتر شود بهتر است؛ مثلاً شهر اردبیل، یا این منطقه حوزه تحقیق شما باشد. بعد در گزارش چکیده هم بیاورید و پیشنهادها و نتایج را که اولیا یا فرزندان این مدارس چه وضعی از نظر اقتصادی یا فرهنگی دارند.

خانم پویانیا: اگر صفحه‌ای از مجله را به این اختصاص دهید که هر مشاور تجربیات و مطالعات موفق یا ناموفق خود را در آنجا ارائه دهد، بسیار خوب است. مشکل اینجاست که ما در جلسات خوب بحث می‌کنیم، اما وقتی پای عمل به میان می‌آید، کارآمد نیستیم. ما به تعداد دانش‌آموزان شخصیت، ایده و روش داریم، بنابراین اگر بشود بخشی را در مجله قرار دهید که به موضوع تجربیات مشاوران مربوط باشد، بسیار خوب است.

نفر: در مجموعه رشد، ما جلسات نقد هر مجله را برگزار می‌کنیم. در آنجا به سردبیران توصیه می‌شود که همه مجله شما مقاله نباشد. بهتر است چهار یا پنج صفحه تجربه مشاوران در ایران یا خارج کشور، آورده شود. خود شما چند سال در مدارس راهنمایی، دبیرستان و تربیت معلم

بوده‌اید. متأسفانه معلم‌ها و مشاورها تجربه‌هایشان را برای خودشان هم ثبت نمی‌کنند. به هر حال سردبیرها هم گله‌مندند. بنابراین خانم پویانیا، خود شما یکی از تجربه‌هایتان را برایمان بفرستید. اشکالی هم ندارد که در آن تجربه حتی مددکاری کرده باشید. حداقل در علوم اجتماعی یا معلم چاپ می‌شود. **خانم پویانیا:** این کار با شیوه‌های بسیار ساده امکان‌پذیر است. الان طرحی در آموزش و پرورش است که کسی که بعد از ۲۵ سال به درجه عالی می‌رسد، از او تجربه عملی می‌خواهند. به نظر من بسیار جالب است که این تجربه‌ها را از مشاوران بگیرند.

نفر: خانم پویانیا منتظر پژوهش و تجربه شما هستیم. **اصلانی، مدیر مرکز مشاوره استان:** به‌نظر من یکی از موضوعات این است که محدودیت نویسنده در این فصل‌نامه‌ها به چشم می‌خورد و در همه مجلات، به‌خصوص مشاور مدرسه، افراد معدودی مطلب می‌نویسند. اگر بخواهم به شکل شفاف‌تر بگویم، مجله مشاور مدرسه در جذب و مشارکت دادن مشاوران سطح کشور ناموفق بوده و نتوانسته است مشاوران را وارد صحنه کند و از آن‌ها بهره‌بردار. همکار عزیز فرمودند که تجارب زنده و موردی همکاران را گزارش دهند. این یکی از محدودیت‌های مجلات است. خود من مدت‌هاست که مطلبی را ارسال کرده‌ام و منتظرم که به ایمیل من پاسخ دهند که هنوز هم پاسخی دریافت نکرده‌ام. تنها افراد خاصی هستند که پی در پی مطالبشان چاپ می‌شود و به مطالب سایرین هیچ پاسخی نمی‌دهند.

نفر: فردا شما پیامکی با اطلاعات کامل به من بدهید که من بررسی کنم و از خانم اسلامی، مدیر داخلی مجله، در رابطه با ایمیل شما بپرسم. **شاکری، از ناحیه یک اردبیل:** بهتر است بعد از اینکه مقاله‌ها به‌دست شما رسید، پیامی دهید یا خبر دهید که مثلاً مقاله به‌دست ما رسیده یا بعد از چند روز تأیید اولیه یا تأیید نهایی شده یا مورد قبول قرار نگرفته است ولی متأسفانه من دو سال است که نمی‌دانم مقاله و پژوهش چه شده است. **اصلانی:** در مجلات رشد به مباحث بومی و فرهنگ رفتاری ایرانی در مباحث تخصصی مشاوره اصلاً پرداخته نشده است. نگاه، نگاه ترجمه‌ای است و پژوهش‌ها هم براساس نظریات و پژوهش‌هایی است که مبنای آن‌ها غربی است و همان‌ها را هم منعکس کرده‌اند. مشاوره امری فرهنگی است و نمی‌توان عناصر فرهنگی را از کار مشاوره حذف کرد. در هر جا الزامات خاصی وجود دارد. اگر می‌خواهیم دانش و مهارت مشاوران را با این مجلات افزایش دهیم، می‌بایست به بحث فرهنگ و الزامات آن بیشتر بپردازیم.

نفر: البته ما باید به منابع خودی مراجعه کنیم. توقع ما در مجلات علوم انسانی همین است که از منبع قرآن و سنت استفاده کنیم. اما این کار هر کسی نیست و همه‌کس صلاحیت این کار را ندارد. شما به تفاسیری که بر قرآن و شروعی که بر احادیث نوشته شده نظیر آثار علامه طباطبایی و شهید مطهری و امام خمینی و رهبری مراجعه کنید. امام رضا(ع) فرمودند: خداوند فرموده است [حدیث قدسی]: «کلمة لا اله الا... حصنی، و باز امام(ع) فرمودند: «امر ما را احیا کنید...» امروز ما می‌بینیم که بشر از ناامنی نگران است. نهاد مشاوره برای این است که انسان‌ها امنیت روانی‌شان را

جدی بگیرند. از این‌رو ما به دنیا اعلان می‌کنیم که امنیت را کلمه توحید (لااله الا الله) و توحید کلمه (ولایت الهی) تأمین می‌کند. بشر تا به فطرت توحیدی خود برنگردد، به آرامش نمی‌رسد. این همان رویکرد اصلی طرح تحول بنیادین است؛ یعنی شکوفایی فطرت توحیدی.

شما «زندان و مجازات» میشل فوکو را بخوانید و ببینید در صد سال پیش در فرانسه با بیماران روانی یا کسانی که اختلالات ساده‌ای داشتند و به سادگی قابل درمان بودند، از طریق رفتار درمانی خشن بر پایه توهّمات خودشان چگونه برخورد می‌کرده‌اند.

اصلانی: مسئله علوم انسانی و لزوم نظریه‌سازی در این حوزه، مسئله بعدی است. مرجع علوم دانشگاهی ما غربی است. من اگر بخواهم پایان‌نامه کار کنم، به من می‌گویند به سایت کشورهای غربی مثل آمریکا برو و بین در چه حوزه‌هایی کار می‌کنند و آخرین تغییرات چیست بعد بیا در مورد این‌ها در ایران تحقیق کن. یعنی، ما باید یافته‌های آن‌ها را تأیید یا رد کنیم. همان‌گونه که می‌دانید، بر حوزه علوم انسانی، قبلاً کلیسا حکومت می‌کرد و در رنسانس گفتند کلیسا به کنار، اومانیزم جای آن را گرفت. بعد اومانیزم در ماهیت خود دو شاخه شد: یکی بعد اجتماعی انسان را در نظر گرفت که کشورهای شرقی روسیه و چین در این حوزه کار کردند و به آن‌ها سوسیالیست... گفتند و یکی در کشورهای غربی بود که روی بعد فردی انسان تکیه کردند و به آن‌ها ایندیویدیالیست گفتند. آن‌ها با کنار گذاشتن خدا، انسان را مبنای تصمیم‌گیری قرار دادند و منشأ قوانین دانستند. الان هم کل علوم غربی در خدمت خواهش‌ها و تقاضاهای غریزی و روانی انسان است. ما در جامعه اسلامی وقتی می‌خواهیم انسان را تربیت کنیم (حتی هنگام مشاوره)، باید سه چیز را در نظر بگیریم: یکی ارتباط انسان با خدا که اگر یک مثلث را ترسیم کنیم یک ضلع خداست، ضلع دیگرش جامعه و دیگری فرد است. چنانچه ارتباط انسان با جامعه قطع شود، فرد دچار بیماری می‌شود. فردی که ارتباطش با جامعه قطع شد، رفته‌رفته با خود حرف می‌زند و دچار توهّماتی می‌شود. از طرفی فردی که ارتباطش با خدا قطع شد زندگی برایش بی‌معنی می‌شود. ما در جامعه غربی می‌بینیم که انسان‌ها ارتباط خود را با خداوند قطع کرده‌اند، در نتیجه معنایی برای زیستن و حرکت ندارند. بزرگ‌ترین مشکل آن‌ها خودکشی و افسردگی است. پس جامعه غربی نتوانسته انسان را به آن آرمان‌شهری که انتظار داشت، برساند. به همین خاطر آن‌ها شکست خوردند. هرچند که ساختمان‌های بلند ساختند و توانستند فضا را تسخیر کنند اما در زمینه انسانی چندان موفق نبوده و نتوانسته‌اند جوامع انسانی خود را اداره کنند. مشاوره‌ای که می‌خواهیم اینجا بسازیم یا نظریه‌ای که می‌خواهیم به‌وجود آوریم، باید بر مبنای دین و قرآن باشد.

علم دو بعد دارد: اول: بعد نظری، دوم: بعد تحقیقاتی و پژوهشی. اگر من بخواهم مقاله‌ای بنویسم، شما می‌گویید باید پیشینه تحقیق را هم بگویم؛ در حالی که در چنین مواردی پیشینه‌ای نیست که به آن اشاره کنم. اگر بخواهم مطلب تازه‌ای را ارائه دهم و ابداع کنم، امکان دارد در آینده خودم زیر سؤال بروم. لذا اگر می‌خواهید ما به خودمان جرئت دهیم و نظریه‌پردازی

کنیم، باید فضای بازی به‌وجود بیاید که از حرف افراد سوء تعبیر نشود. **نفر:** فکر نمی‌کنم منظور شما از ممنوعیت، منع حکومتی یا دولتی باشد. تصور این است که ابتدا باید چارچوب‌ها به تأیید اولیای دین برسد سپس بر آن اساس تحقیق کنیم تا به علوم انسانی اسلامی برسیم. عده‌ای در جامعه علمی کشور اعتقادشان بر این است که منبع باید جوامع علمی غربی باشد! در حالی که سرچشمه علم وحی الهی است نه نظریه‌های متعارض غربی یا شرقی!

اسلامی، مشاور شاهد ۲ اردبیل: شما کار یک لشکر را [در رشد] انجام می‌دهید. من در نشریات کار کرده‌ام و با سختی‌ها آشنا هستم. سرمقاله‌های خانم نفر را حتماً می‌خوانم و بسیار هم لذت می‌برم، اما مسئله‌ای وجود دارد. نحوه توزیع و شمارگان مجله در جاهایی که من دیده‌ام، بسیار نامناسب بوده است. بعضی از مناطق را بیشتر از سایرین تحت پوشش دارید. در مقابل، در بعضی منطقه‌ها فقط پنج یا شش نسخه می‌آید. امیدوارم با پیشنهاد آقای فطین بتوانید تغییراتی به‌وجود آورید؛ به‌طوری که تنها در پشت مجله نیاید که شما می‌توانید مشترک مجله شوید. اطلاع‌رسانی باید بهتر از این باشد. گفته می‌شود مطبوعات چراغ راه جامعه است. ما جامعه مشاوران احتیاج داریم که هم خوبی‌هایمان را ببینیم و هم کمبودهایی را که در گروه مشاوران وجود دارد. اگر این مجله فصل‌نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی است، من هیچ گزارشی از یک مشاور مدرسه یا فضای موجود مدرسه در آن ندیده‌ام، تا من مشاور که در اردبیل با وجود کمبودها کار می‌کنم، ببینم که مثلاً در استان دیگری مثل مرکزی هم فلان مسئله وجود دارد. چه اشکالی دارد که من بدانم همکارانم در سایر استان‌ها چگونه کار می‌کنند؟ دغدغه‌ها و چالش‌های مشاوره در آنجا چیست؟

من خودم در زنجان مدتی سردبیر بوده‌ام و سختی‌های بیشتر از این را هم دیده‌ام. شما که باز امکانات بهتری دارید اما با توجه به لوگویی که دارید، اگر اطلاع‌رسانی از جاهای مختلف باشد من مشاور هم می‌دانم دیگران چگونه کار می‌کنند، یا اگر بهتر از من کار می‌کنند من می‌دانم. این خود نوعی آموزش است.

نفر: اگر شما و آقایان اصلانی و خسروی و دوستانی که در مشاوره ناحیه هستی حلقه‌ای کاری علمی دارید و موضوعی را با حضور مشاوران به بحث و بررسی می‌گذارید و ارزش علمی هم دارد، گزارش آن را برای ما ارسال کنید

مجله مشاوره جلوه‌گاه همه مسائل اعم از آراء اندیشه‌ها، مبانی، مبادی و نتایج و پیامدها و پیش‌بینی‌هاست. این نقدها بسیار سازنده است، اما شما هم باید مقاله، گزارش و تحلیل بنویسید. ممکن است کسی از دو بیت شعر حافظ راهبرد تشخیص حل مسئله‌ای را به شکلی بکر و قشنگ استخراج کند. همین کافی است؛ مثل نوقان کرم ابریشم کم‌کم توسعه پیدا می‌کند. تولید کنید، بفروشید و گله نکنید که چرا چاپ نمی‌کنید.

اسلامی: تا شما این اطلاع‌رسانی به استان‌های مختلف را انجام ندهید، شاید افراد وزارتخانه که همگی از همکاران ما هستند متوجه بعضی مسائل نشوند. رسالت مجله شاید این باشد که اطلاع‌رسانی هم بکند.

کلیدواژه‌ها: کم‌رویی، نوجوانی، دوره انتقال، رفتار اکتسابی.

کم‌رویی

در دانش‌آموزان

دلایل و

شیوه‌های

غلبه بر آن

نوجوانی به دوره‌ای از رشد اطلاق می‌شود که زمان گذار و انتقال از کودکی به بزرگسالی است و شروع و پایان آن از فرهنگی به فرهنگی دیگر تغییر می‌کند. از نوجوانی به عنوان دوره انتقال یاد می‌شود؛ انتقال از نارسایی و نابالغی کودکی به ریش و بالیدگی بزرگسالی. نوجوانی دوره‌ای است که در آن افراد یاد می‌گیرند از نظر اجتماعی مسئولیت اعمال خود را بپذیرند. در طول این دوره، نوجوانان با تحولات مختلف جسمانی، شناختی، عاطفی و اجتماعی روبه‌رو می‌شوند. کم‌رویی (shyness) از جمله پدیده‌هایی است که در مردم همه جوامع به چشم می‌خورد و معمولاً تعداد قابل توجهی از کودکان، نوجوانان و بزرگسالان ناخواسته خود را در زندان کم‌رویی محبوس می‌کنند و به همین دلیل، قادر به شکوفا کردن استعدادها و خلاقیت‌های خویش و سود بردن از ظرفیت‌ها و قابلیت‌های ارزشمندشان نیستند.

کم‌رویی مسئله‌ای است که در ۳۰ سال گذشته مورد بحث محافل زیادی بوده است و محققان در رسیدن به درک درستی از این پدیده نقش مهمی داشته‌اند. کم‌رویی به عنوان یک مفهوم اجتماعی درک و با اضطراب تجربه شده در موقعیت‌های اجتماعی مشخص می‌شود و در نتیجه منع رفتار اجتماعی یا بین فردی که از نگرانی‌های ایجاد شده درباره ارزشیابی‌های بین فردی حاصل می‌آید. اگرچه برخی از مطالعات نشان می‌دهند که مردم در قاره آسیا به‌طور قابل توجهی نسبت به مردم کشورهای غربی کم‌رویی و دلهره بیشتری دارند (کویدمیر و دمیر^۱، ۲۰۰۸).

کم‌رویی یک پدیده پیچیده و مرکب ذهنی، روانی و اجتماعی است که به دلایل بی‌شمار در طول دوران رشد به تدریج پدیدار می‌شود و با دارو برطرف نمی‌گردد. همچنین، اساساً رفتاری اکتسابی و آموخته شده است و برای درمان و برطرف کردن آن باید یادگیری‌زدایی صورت گیرد و رفتار تازه و مطلوب اجتماعی در فرد فراگیر شود. اگر در مورد رفتار غیر اجتماعی فرد کم‌رو چاره‌ای اندیشیده نشود، او دچار استرس‌های شدید می‌شود و احتمالاً خطرناک‌ترین و حادث‌ترین شرایط را برای ابتلا به بیماری‌های شدید روانی مانند اسکیزوفرنی و افسردگی خواهد داشت (زیمباردو و رادل^۲، ۲۰۰۱). در حالی که مدت‌هاست گرایش زیادی به تمرکز علمی بر تعاملات مثبت و منفی پیدا شده، به کودکانی که از تعامل خودداری می‌کنند، بسیار کمتر توجه شده است (رابین و کاپلان^۳، ۲۰۱۰).

غلبه بر کم‌رویی

آیا شما می‌دانید که:

- حدود پنجاه درصد از جوانان را کم‌رو می‌دانند؛
- به‌طور متوسط، افراد کم‌رو کمتر با دیگران قرار ملاقات می‌گذارند و ممکن است دیرتر ازدواج کنند.
- کم‌رویی باعث آن می‌شود که افراد فرصت‌های مناسب برای ابراز علاقه را از دست بدهند.

آیا شما کم‌رو هستید؟ نگران نباشید، شما تنها نیستید. بسیاری از افراد مشهور نیز کم‌رو بوده‌اند؛ از جمله رابرت فرست، الینور روزولت، باربارا والترز و دیوید لترمن.

باید بدانیم که به آسانی نمی‌توان بر کم‌رویی غلبه کرد، اما افراد کم‌رو با تمرین کردن می‌توانند در موقعیت‌های فشارزا که باعث تشدید کم‌رویی آنان می‌شود، احساس راحتی بیشتری کنند.

محراب بشیر پور

دانشجوی کارشناس ارشد مشاوره مدرسه

کم‌رویی یک پدیده پیچیده و مرکب ذهنی، روانی و اجتماعی است که به دلایل بی‌شمار در طول دوران رشد به تدریج پدیدار می‌شود و با دارو برطرف نمی‌گردد. همچنین، اساساً رفتاری اکتسابی و آموخته شده است و برای درمان و برطرف کردن آن باید یادگیری‌زدایی صورت گیرد و رفتار تازه و مطلوب اجتماعی در فرد فراگیر شود

تمرین‌ها

- گام ۱:** برخی از مهارت‌های کم‌رویی را یاد بگیرید.
- برنامه‌ریزی برای آینده: برنامه‌هایتان را با صدای بلند در مقابل آینه برای خود تکرار کنید و سپس آن‌ها را انجام دهید.
 - تفکر مثبت: مقداری از وقت خود را صرف تفکر در مورد توانایی‌ها و امکانات خودتان بکنید.
 - سؤال کردن.
 - تماش چشمی مناسب: علاقه خود را نسبت به کسی که دوستش دارید با تماس چشمی مناسب نشان دهید.
 - مرور موقعیت‌های کم‌رویی: به یاد داشته باشید که گاه در میان گروهی از مردم هستید، ممکن است بیش از نصف آن‌ها کم‌روتر از شما باشند.
 - گام ۲:** از موقعیت‌هایی که در آن‌ها احساس کم‌رویی به شما دست می‌دهد، فهرستی به ترتیب شدت احساس کم‌رویی تهیه کنید.
 - گام ۳:** به‌طور منظم خود را در مورد موقعیت‌هایی که در آن‌ها احساس کم‌رویی می‌کنید، به چالش بکشید.
 - از موقعیت‌هایی که کمتر در شما احساس کم‌رویی ایجاد می‌کنند، به موقعیت‌های حادث‌تر فکر کنید.
 - هنگامی که یکی از شرایط یادشده را به مدت دو هفته تمرین کردید، موقعیت بعدی را شروع کنید و به آرامی خود را در همه موقعیت‌ها قرار دهید.
 - گام ۴:** در تمرین مهارت‌ها با ثبات باشید.
 - حتی پس از آنکه همه موقعیت‌ها را تمرین کردید، باز هم در موقعیت‌های مناسب پیگیر تقویت مهارت‌های خود باشید (هندرسون و زیمباردو، ۲۰۰۵)

دلایل کم‌رویی

- متخصصان کم‌رویی دلایل زیر را برای این پدیده شناسایی کرده‌اند.
۱. ژن‌ها زمینه را برای کم‌رویی افراد مستعد می‌سازند؛
 ۲. در این مورد، یک وابستگی ثابت بین والد و فرزند نیز تا حدی تأثیر دارد؛
 ۳. فقر در کسب مهارت‌های اجتماعی؛
 ۴. مورد آزار و اذیت و عیب‌جویی والدین و خواهر و برادرها قرار گرفتن.
- برخی از کودکان موقعیتی هستند؛ یعنی، در یک موقعیت جدید احتمالاً بیش از سایر کودکان حالت کم‌رویی به خود می‌گیرند. آن‌ها سعی می‌کنند کمتر از دیگران بدر رفتاری اجتماعی از خود نشان دهند و علت آن شاید این باشد که توجه‌شان به اینکه دیگران درباره آن‌ها چه فکر می‌کنند، جلب می‌شود (سانسون، ۱۹۹۶، به نقل از بات، موسی، اجمل و رحمان، ۲۰۱۱).
- کم‌رویی اغلب در مواردی مانند موقعیت‌های تازه، مورد ارزشیابی قرار گرفتن فرد از سوی دیگران، مورد توجه قرار گرفتن و مشاهده فرد از سوی دیگران یا مواردی که دیگران در کار هم دخالت کنند، روی می‌دهد (کروزیئر، ۲۰۰۲).

راهبردهای غلبه بر کم‌رویی

- ماولوف (۲۰۰۸) راهبردهای زیر را برای غلبه بر کم‌رویی کودکان پیشنهاد کرد.
- کودکان را از زمان‌هایی که خود شما خجالتی عمل می‌کنید، مطلع سازید.
 - برای کودک توضیح دهید که چطور از برون‌گرایانه عمل کردن سود خواهد برد.
 - به کودکان برچسب کم‌رویی نزنید.
 - در محیط‌های غیر خانوادگی و اجتماعی از کودک کمتر حمایت کنید.
 - تعامل کودک را با دیگران افزایش دهید.
 - به فرزندان خود برای رفتارهای برون‌گرایانه‌شان پاداش دهید.
 - در حضور کودکان دیگر، رفتارهای برون‌گرایانه کودک را تشویق کنید.
 - برای کودکان کتاب‌هایی در مورد افرادی که بر کم‌رویی و ترس خود غلبه کرده‌اند، بخوانید.
 - رفتارهای غیر جدی کودکان را از بین ببرید یا اثر آن‌ها را کاهش دهید.
 - به کودکان آموزش دهید تا هیجانات خود را شناسایی کنند.
 - با یک مشاور، روان‌شناس یا روان‌پزشک مشورت کنید (ماولوف، ۲۰۰۸)
 - هونیگ (۱۹۸۷) کم‌رویی را نوعی ناراحتی در موقعیت‌های بین فردی توصیف می‌کند که مانع دسترسی فرد به اهداف شخصی‌اش می‌شود.
 - هندرسون و زیمباردو (۲۰۰۵) معتقدند که کم‌رویی اساساً نوعی موضع‌گیری به عقب است که پیوندهای ارتباطی انسان‌ها را ضعیف می‌کند.
 - کروزیئر (۲۰۰۰) کم‌رویی را یک حالت ناراحتی یا بازداری در موقعیت‌های بین فردی می‌داند که مانع رسیدگی کردن به اهداف حرفه‌ای و شخصی می‌شود.

پی‌نوشت

1. Demir & Koydemir
2. Zimbardo & Radle
3. Coplan & Rubin
4. Henderson & Zimbardo
5. Ajmal & Butt & Moosa & Rahman
6. Crozier
7. Mailouff

منابع

1. Henderson, L. & Zimbardo, P. (2005) **Shyness. Encyclopedia of Mental Health**. Retrieved July 28, 2005, from [http:// www. Shyness.com/encyclopedia. Html#I](http://www.Shyness.com/encyclopedia.Html#I)
2. Koydemir, Selda & Demir, Ayhan. (2008), **Shyness and Cognitions: An Examination Yeditepe University Student of Turkish**, the Journal of Psychology, 142(6), 633- 644.
3. Rubin, Kenneth H.: Coplan, Robert J. Guilford (2010) **the Development of Shyness and Social Withdrawal Publications**. 336 pp. (ED512326).
4. Ajmal, Muhammad; Butt, Muqaddas; Moosa, Samra; Rahman, Fazal-ur(2011) **effects of shyness on the self-esteem 9th grade female students**. International Journal of Business and social science, 12, 150-156.
5. Zimbardo, P. G., & Radle, S. L. (2001). **The Shy child: A Parent's Guide to preventing and Overcoming Shyness from Infancy to Adulthood**. New York: McGraw-Hill.
6. Malouff, J. (2008). **Helping Young Children Overcome Shyness**. New south Wales, Australia: Armidale.
- Crozier, W, R. (2002). **Shyness: Development, Consolidation and Change**. London: Routledge Publihers.

چالش‌های پیش‌روی مشاوران مدارس

دکتر حسین سلیمی بجنستانی متولد سال ۱۳۴۴ هجری شمسی در بجنستان خراسان رضوی است. وی در سال ۱۳۶۲ وارد مرکز تربیت معلم شد، در رشته آموزش ابتدایی در مقطع کاردانی تحصیل کرد و بعد از آن پنج سال در روستاها به معلمی پرداخت. سپس در دانشگاه مشهد در دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی در گرایش کودکان استثنایی و به دلیل علاقه زیاد بلافاصله در دوره کارشناسی ارشد رشته مشاوره، ادامه تحصیل داد. سپس به عنوان مدرس و مشاور در مراکز تربیت معلم کار خود را ادامه داد و در همه مقاطع تحصیلی تجربه کسب کرد.

دکتر سلیمی در سال ۱۳۸۳ در آزمون دکتری رشته مشاوره دانشگاه علامه طباطبائی پذیرفته شد و درجه دکتری خود را در این رشته در سال ۱۳۸۸ اخذ کرد. پس از آن از وزارت آموزش و پرورش به وزارت علوم منتقل شد و هم‌اکنون به عنوان استادیار گروه مشاوره دانشگاه علامه و مدیر مرکز مشاوره و بهداشت روان این دانشگاه مشغول به کار است. همچنین وی عضو تحریریه مجله رشد آموزش مشاور مدرسه است.

مجریان و مخاطبان آموزش و پرورش است که آموخته‌های پیشین لزوماً توانایی پاسخ‌گویی به آن‌ها را ندارند. برای این اساس، ضروری است که مشاوران برای روبرویی با این مشکلات، خود را آماده کنند. امروزه دو ایراد در کار مشاوران خود را به شکل سبندرم نشان می‌دهند؛ یکی «همه کار توانی» و دیگری «همه چیز دانی» که هر دو خطرناک‌اند و این حرفه را از شکل تخصصی آن دور می‌کنند. توهم ساده‌پنداری کار مشاوره یکی از چالش‌های جدی پیش‌روی برخی مسئولان و تصمیم‌گیرندگان است. مطالب بالا بخشی از دیدگاه‌ها و اظهارات دکتر حسین سلیمی بجنستانی، عضو هیئت علمی گروه مشاوره علامه طباطبائی و مدیر مرکز مشاوره و بهداشت روان دانشگاه است. ایشان در گفت‌وگو با مجله رشد مشاور مدرسه ضمن بیان این مطالب به نکات مهمی در رابطه با کار مشاوران مدارس اشاره کرد که در خور توجه است. متن کامل این گفت‌وگو دوساعته را به شما مخاطبان عزیز مجله، به ویژه مشاوران پر تلاش مدارس، تقدیم می‌کنیم.

● گفت‌وگو را با طرح جایگاه کار مشاوران در مدارس و روندی که این مسئله از ابتدا تاکنون طی کرده است، شروع می‌کنیم.

○ در ابتدا ضروری می‌دانم که از همه مشاوران مدارس که فعالانه و دلسوزانه تکیه‌گاه بسیاری از دانش‌آموزان هستند تشکر کنم. براساس مطالعاتی که در چند کشور انجام شده نشان می‌دهد که ما از نظر تربیت متخصص مشاوره و خدماتی که در مدارس ارائه می‌دهیم، از بسیاری از کشورها جلوتریم؛ چون جدی‌تر و به موقع شروع کردیم. نکته دیگری هم باید مدنظرمان باشد و آن اینکه عصر حاضر، عصری است که دو ویژگی مهم دارد: انفجار اطلاعات و انفجار انتظارات. در حال حاضر افزایش دانش و اطلاعات و منابع و رسانه‌های فراوان و در نهایت افزایش انتظارات، عدم تعادلی را در نظام عرضه و تقاضا به وجود آورده‌اند. این موضوع برای جامعه دانش‌آموزی نیز اتفاق افتاده است. این جامعه با آسیب‌هایی مواجه است که از قبل هم بوده‌اند، اما ممکن است نوع و تعدادشان تغییر کرده باشد. طبیعتاً وقتی اطلاعات زیاد می‌شود اما هضم نمی‌شود، بلوغ رفتاری به تعویق می‌افتد. به نظر می‌رسد اطلاعات فرزندان ما بسیار بالاتر



گفت‌وگو با دکتر حسین سلیمی بجنستانی،

عضو هیئت علمی و گروه مشاوره دانشگاه علامه طباطبائی

گفت‌وگو: نصرالله دادار

عصر حاضر را با دو ویژگی توصیف می‌کنند انفجار اطلاعات و انفجار انتظارات، این‌ها مؤلفه‌هایی هستند که موجب شده‌اند نوعی عدم تعادل در جوامع بروز کند و این نکته مهمی است که مشاوران مدارس باید به آن توجه داشته باشند. امروزه مسائل پیش‌روی

اگر مدیران مدارس دو ویژگی خطر (ریسک) پذیری و توانایی بهره‌گیری از مشاوران خوب را داشته باشند، می‌توانند مدیران موفق شوند

رفته و همین‌طور انتظاراتشان از خانواده و مدرسه نیز زیاد شده است. هدف مشاوره و روان‌شناسی کمک به بهبود رفتار است و براساس این ضرورت از حدود سال ۱۳۴۳، رشته مشاوره برقرار شد. اکنون دانشگاه‌ها در سه مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا نیروی انسانی تربیت می‌کند. ضروری‌ترین کاری که برای این رشته باید انجام می‌شد، تربیت نیرو در داخل کشور و متناسب با فرهنگ ما بود؛ چرا که موفقیت این رشته بسیار به فرهنگ وابسته است.

در کشور ما، مشاوره در ابتدای ورودش به آموزش و پرورش، در دوره متوسطه وارد شد؛ در حالی که بهتر بود مشاور ابتدا در شش سال نخست حضور می‌داشت و سپس در شش سال دوم.

دلیل این موضوع این است که یکی از حیطه‌های اصلی کار مشاور و رسالت‌های او، پیشگیری و رشد است، طبیعتاً هرچه پیشگیری در سنین پایین‌تر باشد، اثرگذارتر است تا اینکه بخواهیم رفتار یک فرد بزرگسال را تغییر دهیم. درواقع، تأکید فعالیت‌های مشاوره، بیشتر بر رشد و پیشگیری است و این موضوع، فلسفه تأسیس مشاوره در مدارس ما نیز بود.

در گذشته به مشاور مدرسه تنها به عنوان مشاور تحصیلی نگاه می‌کردند؛ در حالی که مبنای مشاوره تنها مشاوره تحصیلی نیست، بلکه همه جنبه‌ها فرد را در روند تحصیل نشان می‌دهند؛ یعنی شیوه‌های یادگیری، فرزندپروری، کلاس‌داری، جو مناسب کلاس، برخورد با دانش‌آموز و سازگاری با همسالان، آثار خود را در امر تحصیل نشان می‌دهند.

اکنون سال‌هاست که ما مشاور داریم، در ابتدا فرهنگ عمومی، مشاوره را نمی‌پذیرفت؛ در حالی که اکنون مردم این موضوع را پذیرفته‌اند که وقتی در مرحله‌ای نیاز به تصمیم‌گیری دارند یا دچار گرفتاری می‌شوند، باید با کسی رازبازی و طرح مسئله کنند. در مدارس نیز این‌گونه بود و دانش‌آموزان به راحتی به سراغ مشاور نمی‌رفتند. اکنون هم مشکلاتشان را به راحتی بازگو نمی‌کنند، اما بهتر از سال‌های گذشته است. نیرویی که بخواهد این خدمات را ارائه دهد، مشاور نامیده شده است؛ کسی که در رشته‌های مشاوره، روان‌شناسی و رشته‌های مرتبط هویت حرفه‌ای خود را کسب کرده باشد.

● مشاوران مدارس اکنون با چه نوع چالش‌هایی روبه‌رو هستند؟

○ اگر بخواهیم به چالش‌های مشاوران بپردازیم، می‌توانیم به روند رو به تزاید مشکلات و مسائل نوظهور اشاره کنیم. به عبارتی مسائل دانش‌آموزان امروزی را باید شناخت که پیچیده‌تر از قبل است. چالش عمده مشاوران روبه‌رو شدن با نسل در حال تغییر و شرایط اجتماعی ماست. به هر حال در گذشته مشاوره در مدارس با تأکید بر مشاوره تحصیلی ایجاد شد که کافی نیست. این نخستین چالش بوده و چالش‌های بعدی نیز به دنبال آن آمدند.

● به نظر شما آیا مشاوران مدارس اکنون توانایی ایفای نقش در شرایط کنونی را دارند؟ اگر نه چرا؟

در هر کاری اصولی حاکم است. در مشاوره و راهنمایی نیز به همین شکل است. یکی از اصول راهنمایی و مشاوره در مدارس این است که راهنمایی یک کار گروهی است نه فردی. این بدان معناست که معلم، مدیر، معاون و مشاور همگی در یک گروه کار می‌کنند. اصولاً یکی از وظایف مشاور هماهنگ کردن فعالیت‌ها به نفع سلامت روانی دانش‌آموزان است؛ یعنی، مشاور سرگروه است، اما اکنون مشاوران ما چه نقشی دارند؟ واقعاً برخی از مشاوران ما احساس هویت شغلی نمی‌کنند که دلایل مختلفی دارد؛ از جمله همکاری

مشاوره را می‌توان در پیوستاری از بیکارترین فرد در مدرسه تا پرکارترین فرد در نظر بگیریم

ضعیف در کادر اجرایی مدرسه به نفع فعالیت‌های مشاوره‌ای است. اگر مدیران مدارس دو ویژگی خطر (ریسک) پذیری و توانایی بهره‌گیری از مشاوران خوب را داشته باشند، می‌توانند مدیران موفق شوند. در حوزه مدیریت مدرسه یکی از اصول مهم داشتن مشاور در مدرسه است. مشاوران مدرسه نه تنها به دانش‌آموزان و والدین بلکه به ساختار مدیریت آسان مدرسه نیز می‌توانند کمک کنند.

یکی از چالش‌های اساسی مشاوره، باور داشتن نظام آموزشی ما و ساختار آموزش و پرورش و به ویژه مدیر مدرسه به مشاوره است. کسانی که به این نقش‌گذاری باور دارند، از مشاور استفاده می‌کنند و موفق‌اند و کسانی که باور ندارند، مثل این است که یک نیروی مازاد دارند که گاه در کارهای دفتری از او استفاده می‌کنند. بنابراین، مشاور را می‌توان در پیوستاری از بیکارترین فرد در مدرسه تا پرکارترین فرد رسم کنیم.

یکی دیگر از چالش‌های این حوزه، خود مشاوران هستند. همیشه گفته شده که مشاوره، علم، هنر و شخصیت است و اگر کسی ویژگی‌های شخصیتی لازم برای این کار را نداشته باشد، هرچند همه دانش مشاوره را هم به او آموزش دهیم زیاد مؤثر نخواهد بود. یکی از ویژگی‌های شخصیتی لازم برای مشاور این است که نوع‌دوست باشد و بتواند خوب ارتباط برقرار کند. بعضی‌ها نمی‌توانند ارتباط برقرار کنند و بنابراین، برای کار مشاوره مناسب نیستند. پس اگر کسی می‌داند که نمی‌تواند به خوبی با دیگران ارتباط برقرار کند، بهتر است مشاوره را انتخاب نکند.

در مشاوره، هنر و دانش با شخصیت مطلوب مشاور همراه می‌شوند و شخصیتی خردمند و کاریزماتیک را می‌سازند که می‌تواند در مدرسه، تسهیل‌کننده جریان رشد باشد.

از دیگر چالش‌ها می‌توان به این موضوع اشاره کرد که امروزه با نسلی مواجه هستیم که آموخته‌های پیشین توانایی پاسخ‌گویی به مسائل فعلی آن‌ها را ندارند.

برنامه‌های آموزشی در دوره‌های کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا باید مورد بازنگری قرار بگیرند و این کار اکنون در دست بررسی است؛ یعنی، دوره لیسانس اطلاعات مرتبط و مشترک بین روان‌شناسی و مشاوره را در بر خواهد داشت و از دوره فوق‌لیسانس به بعد گرایش‌های مشاوره ایجاد می‌شود. این کار رویارویی با چالشی است که به دلیل کمبود اطلاعات درباره برخی مسائل به وجود آمده است.

چالش دیگر توهّم ساده‌پنداری کار مشاوره است. من هرچه در این حوزه تجربه بیشتری کسب کردم، متوجه شدم کار سخت‌تری است. توهّم ساده‌پنداری یعنی افراد با توجه به نام مشاوره گمان می‌کنند کار ساده‌ای است؛ در حالی که موضوع مطالعه و کار حرفه‌ای روان‌شناسی انسان است. انسانی که خلیفه... است و ما وظیفه داریم به او کمک کنیم. پس، مشاور باید خودش را نیز بسازد. اگر مشاور انسان خودساخته‌ای باشد موفق خواهد بود. کما اینکه مشاورانی که سابقه معلمی دارند موفق‌ترند؛ چون بهتر می‌توانند با مراجعانشان ارتباط برقرار کنند.

برخی کار مشاوره و مشکلات دانش‌آموزان را ساده می‌گیرند؛ چون عوامل مؤثر در بروز رفتارها را نمی‌شناسند.

این عوامل به سه دسته تقسیم می‌شوند. «عوامل به وجود آورنده»، «عوامل مستعدکننده» و «عوامل آشکارساز».

مثلاً یک کبریت مستعد آتش گرفتن است. حال اگر به سطح زبری کشیده



عکس: غلامرضا بهرامی

هدف مشاوره و روان‌شناسی، کمک برای بهبود رفتار است

یکی از اصول راهنمایی و مشاوره در مدارس این است که راهنمایی یک کار گروهی است نه فردی. این بدان معناست که معلم، مدیر، معاون و مشاور همگی در یک گروه به نفع سلامت روانی مدرسه کار می‌کنند

شود، این آتش، آشکار می‌شود. دانش‌آموزان ما نیز در فرایند رشد مستعد برخی رفتارها هستند. بنابراین، اگر عواملی مانند ناکامی تحصیلی، برخورد بد معلم، محتوای نامناسب درسی هم به مشکلات او اضافه شوند، شدت بروز این رفتارها بیشتر می‌شود.

عوامل ژنتیکی، خانوادگی، اجتماعی و روانی در بروز رفتارها تأثیر گذارند. در این وضعیت می‌توانیم از مشاور انتظاراتی داشته باشیم.

مشاور تنها مشاور دانش‌آموز نیست بلکه مشاور نظام آموزشی و عوامل مدرسه نیز است. این مشاور باید از روان‌شناسی رشد و فرایند رشد آگاه باشد. از روان‌شناسی تربیتی مطلع باشد و نظریه‌های یادگیری را بشناسد تا نحوه ایجاد انگیزه و جو مطلوب در کلاس را بداند.

مشاوره‌های فردی و گروهی، اختلالات، تفاوت‌های فردی را بشناسد و از همه مهم‌تر سعه صدر لازم را داشته باشد منبع الگو می‌باشد و بتواند خودش را در زیر پوست مدرسه جا کند.

درواقع، مشاوره در مدارس نوعی مددکاری هم هست. مشاوران ما منتظر نباشند اتاق مبله‌ای در اختیارشان قرار بگیرد تا آنچه را در دانشگاه یاد گرفته‌اند، پیاده کنند.

ما در مددکاری دو اصطلاح «مددکار ایستاده» و «مددکار نشسته» داریم. در مدارس، بازار مددکار نشسته کساد است؛ مگر اینکه آن‌قدر ایستاده کار کرده باشد که حتی اگر بنشینند، باز هم سراغش را بگیرند. بنابراین، حتی راه رفتن مشاور در حیاط و زاهروی مدرسه همراه با نگاه محبت‌آمیز و برقراری یک ارتباط خوب، به تسهیل رشد و ارائه خدمات مشاوره کمک می‌کند.

● **عده‌ای معتقدند که عنوان «مشاوره و راهنمایی» برای آنچه در مدارس انجام می‌شود، درست نیست و می‌گویند عنوان «راهنمایی و مشاوره» در این مورد صحیح‌تر است؛ زیرا اصلی‌ترین کار مشاوران مدارس، راهنمایی و پیشگیری است. نظر شما در این باره چیست؟**
○ بله؛ خیلی از کتاب‌ها از «مشاوره و راهنمایی» استفاده می‌کند ولی عنوان «راهنمایی و مشاوره» درست‌تر است.

● **مهم‌ترین وظایف مشاوران مدارس چیست؟**
○ ما باید این فرهنگ را ایجاد کنیم که مشاوره لزوماً برای حل مشکلات نیست بلکه برای تصمیم‌گیری مناسب قبل از هر اقدامی نیز می‌تواند باشد. همچنین مشاور باید وارد متن مشکلات شود. یکی از وظایف اصلی مشاوران مدارس، مشورت‌دهی است که متأسفانه مشاوران ما از مشورت‌دهی غافل‌اند. مشاوره یک فرایند برقراری ارتباط حرفه‌ای برای کمک به کاهش مشکلات است.

مشورت‌دهی یعنی اینکه با افرادی که در رشد تربیت اخلاقی، علمی و اجتماعی و دینی دانش‌آموز نقش دارند؛ وارد شور شویم؛ افرادی مثل والدین، مدیر و معلم. متأسفانه خودمان گاه از این موضوع غافل هستیم. در کل، چون تلقی مناسبی از مشاوره نداریم، انتظار اتمان نیز در فضای مناسبی شکل نمی‌گیرد.

یکی دیگر از وظایف مشاوران - که یکی از چالش‌ها هم هست - موضوع

ارجاع است. این بدان معناست که مشاوران وقتی نمی‌توانند مشکلی را حل کنند، باید آن را ارجاع دهند. ارجاع، فرایند از سر باز کردن مراجع نیست و مشاور باید بعد از ارجاع، مشکل را پیگیری کند تا بداند به کجا رسیده است. والدین ما شیوه‌های فرزندپروری عصر حاضر را نمی‌دانند و مشاوران مدارس باید در این زمینه کمک کنند. خیلی از معلمان ما درباره اختلالات یادگیری اطلاعات کافی ندارند و مشاوران می‌توانند این آگاهی را به آن‌ها بدهند. ما هستیم که مهارت‌های لازم و اساسی زندگی را در دوره ابتدایی به کودکان آموزش می‌دهیم تا در دوره بعدی، هویت شکل یافته‌تر و مسائل کمتری داشته باشند.

در دوره بعدی، یعنی شش ساله دوم، هم مباحثی مانند هویت‌یابی، ارتباط با همسالان، استقلال و ... هستند که حضور مشاوران را می‌طلبند. توجه داشته باشیم که یکی از چالش‌های امروز ما، نداشتن پشتوانه نظری برای کار مشاوره است. ما باید همه نظریات را بخوانیم و بدانیم. سعی کنیم آن‌ها را به کار ببریم و در نهایت نظریه خودمان را از آن‌ها استخراج کنیم؛ یعنی، متناسب با فرهنگ‌مان کار کنیم. مشاوران ما پشتوانه نظری کمی دارند. به آن‌ها توصیه می‌کنم به‌طور مثال به دیدگاه واقعیت درمانی ویلیام گلاسر در کتاب‌های «نظریه انتخاب» «مدارس بدون شکست» و «هر دانش‌آموزی می‌تواند موفق شود» توجه کنند و بکوشند آنچه را از این کتاب‌ها برداشت کردند، پیاده کنند. این دیدگاه‌ها به مشاوران برای کار در مدرسه چشم‌انداز می‌دهد تا بدانند چه چیزهایی را ملاک قرار دهند.

در این میان، چون دیدگاه‌های نظری ما قوی نیست، در عمل هم می‌لنگیم. این هم یکی دیگر از چالش‌هاست.

● **به نظر شما تفاوت کار مشاوره در مدارس با کار مشاوره در مراکز درمانی چیست؟**

○ من زمانی این ایده را داشتم که هر چند مدرسه که نزدیک هم قرار دارند، یک مرکز مشاوره مشترک ایجاد کنند؛ یعنی، به جای اینکه در هر مدرسه‌ای یک مشاور باشد، یک واحد مشاوره مشترک وجود داشته باشد که مدارس مسائلشان را به آن مرکز ارجاع دهند.

مشاور مدرسه همه وظایفی را که قبلاً گفتم، باید انجام دهد و متمرکز بر فرد و سازمان مدرسه است. مشاور مرکز مشاوره، بیشتر در حوزه درمانی فعالیت می‌کند.

ما می‌گوییم مشاوره در دوره ابتدایی ضرورت دارد، اما ردیف استعدادی برای آن تعریف نشده است. آیا این بدان معناست که مشاوره در دوره ابتدایی را رها کنیم؟ خیر بلکه باید به معلم‌انمان آموزش مشاوره دهیم.

بین معلم آموزش و معلم مشاور تفاوت وجود دارد. برای معلم آموزشی،

یکی از ویژگی‌های شخصیتی لازم برای مشاور این است که انسان دوست باشد و بتواند ارتباط مؤثر برقرار کند

مشاوران مدارس منتظر نباشند اتاق میله‌ای در اختیارشان قرار گیرد تا آنچه را در دانشگاه یاد گرفته‌اند، پیاده کنند



دیگری درس «سمینار» است که در آن باید اطلاعات و یافته‌های جدید در حوزه مشاوره مدرسه را به‌دست آورند و گزارش دهند و بخش سوم پایان‌نامه‌های دانشجویان این رشته است که باید اختصاصاً در حوزه‌های مدارس، دانش‌آموزان، والدین و معلمان باشد.

باید گفت بسیاری از پایان‌نامه‌ها یافته‌های خوبی دارند، اما هنوز گسستی میان دانشگاه و آموزش و پرورش وجود دارد که باعث می‌شود این پایان‌نامه‌ها در بایگانی وزارت علوم و بخش مرجع کتابخانه‌ها نگهداری شوند؛ در حالی که آموزش و پرورش باید از این پایان‌نامه‌ها استفاده کند.

● آیا منظور شما این است که دانشجویان در زمینه کار مشاوران در مدارس، پایان‌نامه‌های زیادی می‌نویسد ولی آموزش و پرورش از آن‌ها استفاده نمی‌کند؟

○ بله. ممکن است برخی از پایان‌نامه‌ها ساختار قوی نداشته باشند، اما بسیاری از آن‌ها سطح خوبی دارند. نتیجه یک پایان‌نامه ممکن است تنها یک بند (پاراگراف) باشد. ما می‌توانیم این یافته را که قبلاً به بوته آزمایش رسیده است، بپذیریم و از آن استفاده کنیم.

دو ایراد که در کار مشاوران، خود را به شکل اختلال آشکار نشان می‌دهند، «همه کار توانی» و «همه چیزدانی» هستند که هر دو خطرناک‌اند؛ یعنی، حوزه‌ای با این عظمت و اهمیت را به هر کسی می‌سپارند و او هم نه نمی‌گوید؛ چراکه گمان می‌کند همه چیز را می‌داند. در حالی که مشاوره، یک تخصص و فن است.

کسی را که کار بلد است باید حفظ کرد، اما اگر کسی را برای این کار در نظر گرفتیم که آموزش ندیده، ایراد بزرگی است.

پژوهشگاه تعلیم و تربیت و دفتر مشاوره وزارتخانه کمترین ارتباط با بدنه دانشگاه دارد که این خود یک معضل است؛ در حالی که آموزش و پرورش می‌تواند اولویت‌های پژوهشی خود را با رویکرد مشاوره به دانشجویان اعلام کند، به طور مثال معضلات مدارس فنی‌وحرفه‌ای و سایر مدارس در معرض خطر دانشجویان در مدارس کارورزی کنند و... در این صورت اتفاق‌های خوبی می‌افتد. پژوهش قرار است مشکلات آموزش را مرتفع کند.

● آیا شما خود در دانشگاه تلاش کرده‌اید که بین برنامه‌های آموزشی رشته مشاوره و نیازهای مشاوران مدارس هماهنگی و تناسب ایجاد کنید؟

○ این هماهنگی تاکنون نبوده اما اکنون تغییر سرفصل‌های درسی تا هم آموزش‌ها به نیازهای مدارس نزدیک شوند و هم در رشته‌هایی مثل مشاوره که مبتنی بر فرهنگ است، اقتضائات فرهنگی لحاظ شوند.

وسعت این رشته آن قدر زیاد است که دانشجویان اگر چارچوب و اسلوب کلی را در دانشگاه یاد بگیرند، تا آخر کارشان باید در این زمینه مطالعه کنند. در این رشته کتاب‌های خوب در حوزه‌های تخصصی وجود دارد. بنابراین، همه نیازهای دانش‌آموختگان رشته مشاوره در دانشگاه مرتفع نمی‌شود. دانشگاه باید چارچوب کلی را به نحو احسن آموزش دهد، اما در عین حال دانشجو را به مطالعه و جست‌وجوی بیشتر تشویق کند؛ چون تحقیقات

آموزش و نمره مقدم است، اما برای معلم مشاور، شخصیت دانش‌آموز اهمیت دارد. این معلم به همه ابعاد وجودی دانش‌آموز توجه دارد.

من پیشنهاد می‌کنم که برای استفاده از خدمات مشاوره در شش ساله نخست، معلمان در دانشگاه‌ها و مراکز تربیت معلم آموزش‌های لازم را ببینند. ● تربیت معلم مشاور از طریق دوره‌های کوتاه‌مدت در مراکز تربیت معلم یا دانشگاه‌ها امکان‌پذیر است؟

○ بله، امکان‌پذیر است. این دوره‌ها می‌تواند راه میان‌بر باشد. وقتی معلم یک اختلال یادگیری را بشناسد و شیوه برطرف کردن آن را بداند، بهتر از شیوه سنتی است. پس ما به معلم مشاور نیاز داریم؛ معلمی که نکات روان‌شناسی را بداند و شخصیت دانش‌آموز برایش بیشتر اهمیت داشته باشد تا آموزش، برای این معلم همه ابعاد رشد مهم است نه فقط یادگیری و حافظه. والدین هم برای چنین معلمی اهمیت دارند. این معلم از همه آموزه‌های روان‌شناسی استفاده خواهد کرد تا انسانی تربیت کند که بداند نباید خلاف قانون رفتار کند و... .

● در حال حاضر، کدام دانشگاه در داخل کشور نیروی انسانی در رشته مشاوره تربیت می‌کند؟

○ تا ده سال پیش دانشگاه‌های محدودی در مقطع کارشناسی مشاور تربیت می‌کردند. اکنون در اکثر دانشگاه‌هایی که رشته‌های علوم انسانی دارند، رشته مشاوره در سطح کارشناسی دایر است، اما در مقطع فوق لیسانس، برخی از دانشگاه‌ها و در مقطع دکترا تعداد خاصی از دانشگاه‌ها فعال‌اند.

براساس برنامه‌های جدید، روان‌شناسی و مشاوره در دوره لیسانس تجمیع خواهد شد، و در مقطع فوق لیسانس چهار گرایش در رشته مشاوره: «مشاوره خانواده»، «مشاوره توان بخشی»، «مشاوره شغلی» و «مشاوره مدرسه» وجود دارد. هدف مشاوره مدرسه این است که نیروها برای مشاوره در مدارس آماده شوند. درس‌های آن‌ها هم با این حوزه مرتبط‌تر است.

دانشگاه‌های علامه طباطبایی، خوارزمی، شهید بهشتی و تهران در استان تهران و در دیگر استان‌ها دانشگاه فردوسی مشهد، شهید چمران اهواز و اصفهان، تبریز، زنجان، گیلان، یزد و شیراز این رشته را دارند.

در مقطع دکترا فقط در دانشگاه‌های علامه طباطبایی، خوارزمی، شهید چمران، اصفهان و اخیراً هرمزگان رشته مشاوره دایر شده است.

● برنامه‌های درسی و آموزشی دانشگاه‌ها در رشته مشاوره، تا چه حد با نیازهای مشاوران مدارس هماهنگ است؟

○ گرچه نام این رشته مشاوره مدرسه است، تنها سه درس دانشگاه‌ها به این موضوع بیشتر مربوط می‌شود. یکی از آن‌ها کارورزی این رشته است که در آن دانشجویان با اختلالات رفتاری دانش‌آموزان آشنا می‌شوند.

مشاوران ما به دیدگاه‌هایی مانند واقعیت‌درمانی توجه بیشتری کنند. این دیدگاه به مشاوران در کار مدرسه چشم‌انداز مناسبی می‌دهد

ترجیح اصلی مشاوران گوش دادن و اجبار شغلی‌شان حرف زدن است به عبارتی برای ما مشاوران سخن گفتن احتیاج و گوش کردن یک ضرورت است

بسیاری در این زمینه صورت می‌گیرد. یعنی، هر روز با یافته‌های جدیدی در حوزه روان‌شناسی و مشاوره روبه‌رو هستیم. پس ما نیز باید دانشجویان را به استخراج مطالب جدید تشویق کنیم.

● **شما به این موضوع اشاره داشتید که مشاوره در دوره ابتدایی نسبت به سایر دوره‌های تحصیلی از اهمیت بیشتری برخوردار است. ممکن است توضیح دهید مشاوره در دوره ابتدایی با سایر دوره‌ها مثلاً دوره متوسطه چه تفاوتی دارد؟**

○ این موضوع را روان‌شناسی رشد مشخص می‌کند. دوره ابتدایی، نخستین دوره استقلال دانش‌آموز از خانواده است و طی آن او از دامن خانواده به جامعه می‌آید. این دوره، دوره رشد ذهنی در مرحله عملیات ذهنی، نهفتگی جنسی، اجتماعی شدن، یادگیری اصول و پایه‌ها، دوره بازی، یادگیری تعامل و شناخت است. در دوره ابتدایی مسائل رشدی مطرح است اما در دوره بعدی مسائل هویتی مطرح می‌شود.

مسائل رشدی مانند رشد زبان، رشد خواندن و حساب کردن موضوعاتی هستند که در دوره ابتدایی مشخص می‌شوند و اگر کودک در این زمینه‌ها اختلالاتی داشته باشد، در همین دوره مشخص می‌شود. بنابراین، کسی که مشاور دوره ابتدایی است، باید از مسائلی مانند گفتار درمانی، اختلالات رشد و یادگیری، اوتیسم، روان‌شناسی بازی، و اضطراب دوران کودکی و... اطلاعات کافی داشته باشد و از همه مهم‌تر بتواند شیوه‌های تربیت فرزند را به والدین منتقل کند.

در دوره هویتی مسائل پیچیده‌تر می‌شوند. در این دوره، دانش‌آموز، مستقل‌تر می‌شود و با همسالان سازگاری بهتری دارد. در عین حال، با محرک‌های جدید اجتماعی روبه‌رو می‌شود و موضوعاتی مانند هویت‌یابی، اضطراب و افسردگی را تجربه می‌کند. یعنی ممکن است قبلاً اختلالاتی شکل گرفته باشد و در شش سال دوم (دوره متوسطه) جنبه درمانی بیشتر ضمن اینکه کمک به تصمیم‌گیری در زمینه، انتخاب رشته تحصیلی و شغلی ضرورت دارد.

به این ترتیب در دوره کودکی، رشد، پیشگیری و آموزش مطرح است و در دوره بعدی علاوه بر این‌ها درمان هم مطرح می‌شود.

● **از دیدگاه‌ها و نظراتی که ارائه کردید؛ استفاده می‌کنم. شما گفتید مشاوران مدارس باید در دو زمینه مهارت کافی داشته باشند: مهارت حرفه‌ای و مهارت ارتباطی.**

به نظر شما، مشاوران مدارس در عصر جدید، که به عصر ارتباطات شهرت یافته است، چگونه می‌توانند مهارت‌های ارتباطی خود را افزایش دهند؟

○ به‌زعم من، توان برقراری ارتباط یک توان ذاتی و ویژگی شخصیتی است؛ یعنی، بخش زیادی از آن به توانایی ذاتی ما مربوط است. بخش دیگر این مهارت ارتباطی یادگرفتنی است. می‌توان مسئله‌ای مانند گوش دادن به سخن دیگران را یاد گرفت که مهارتی عمیق و حرفه‌ای است. بنابراین، بخشی از آن قابل آموزش است.

ملاک‌های ارتباطی مانند پیش‌داوری نکردن، وجود همدلی، نگاه محبت‌آمیز، و تند و جویده حرف زدن هم از دیگر موضوعاتی است که باید رعایت شود.

در واقع باید به این نکته اساسی توجه کرد که: «ترجیح مشاوران گوش

دادن است و اجبار شغلی‌شان حرف زدن است».

در عین حال باید این نکته را یادآور شوم که مطالعه خلأ همه آموزش‌ها را می‌تواند پر کند که متأسفانه ما از این موضوع هم غافلیم. مشاور نمی‌تواند مطالعه نکند. حتی یک جراح هم وقتی می‌خواهد جراحی جدیدی انجام دهد، مطالعه می‌کند.

مطالعه برای رشد حرفه‌ای مشاوران بسیار ضروری است. مطالعه خلأهای ما را پر می‌کند. این یکی از موضوعاتی است که من به همکاران توصیه می‌کنم.

● **در زمینه مراحل پیگیری یک مشکل دانش‌آموزی، چه پیشنهادی برای مشاوران مدارس دارید؟**

○ سؤال مناسبی است، متأسفانه عده‌ای از مشاوران ما مراحل پیگیری یک مشکل در مدرسه را نمی‌دانند. نخستین گام، شناسایی فرد مورد نظر است. برای نمونه شناسایی افرادی را که علائمی مانند بی‌نظمی، کم‌رویی، اضطراب و پرخاشگری دارند، را باید زیر نظر داشته باشیم. بعد از شناسایی، باید رفتار دانش‌آموز را مشاهده و سوابق تحصیلی‌اش را مطالعه کنیم. در کل، باید اطلاعاتمان را در این زمینه تکمیل کنیم و بعد به گفت‌وگو بنشینیم.

یک نکته مهم دیگر در مدرسه، حفظ اسرار و مسائل شخصی دانش‌آموزان است. این یک وظیفه حرفه‌ای و در عین حال جداً اخلاقی و شرعی است. یک مشاور خوب کسی است که بتواند اعتماد دانش‌آموزان را جلب کند. او در این راه باید ظرافت‌های کاری را رعایت کند تا فرهنگ مراجعه و اعتماد به مشاور ترویج یابد.

● **یکی از مسائل و مشکلاتی که امروز در مدارس وجود دارد، افت تحصیلی است. امروزه همه افراد مرتبط با مدارس - اعم از معلم، مدیر، خانواده و حتی خود دانش‌آموزان - از مشاوران انتظار دارند که به آن‌ها راه‌حل‌هایی برای تقویت انگیزه‌های تحصیلی دانش‌آموزان ارائه کنند. در این رابطه چه پیشنهادهایی برای مشاوران مدارس دارید؟**

○ این یک بحث اساسی و مهم است که خود به یک گفت‌وگوی مفصل نیاز دارد. به اختصار عرض می‌کنم؛ این که فقط مشاور این انگیزه‌ها را تقویت کند، کار دشواری است، اما تحلیل افت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن از عهده مشاور مدرسه برمی‌آید. عوامل مؤثر در افت تحصیلی به دو گروه درون‌فردی و برون‌فردی تقسیم می‌شوند. ابتدا باید این عوامل را شناسایی کرد و سپس به دنبال درمان رفت. عوامل درون‌فردی به هرچه به خود فرد مربوط است، اطلاق می‌شود؛ مانند ضعف بینایی، ضعف شنوایی، افسردگی، عدم اعتماد به نفس و... عوامل برون‌فردی به عوامل خانواده، مدرسه، محتوای کتاب‌ها و... گفته می‌شود. وقتی عوامل مشخص شد، باید راه‌های مداخله در این عوامل را بررسی کرد.

در بخش فردی مشاور می‌تواند اقدامات مؤثری انجام دهد، بخشی هم خارج از وجود دانش‌آموز است؛ مثل نبود آرامش در خانواده که دعوت از خانواده و در صورت لزوم ارجاع به خانواده درمانی ضروری می‌شود. بنابراین، افت تحصیلی یک طیف است که رسیدگی به آن به عوامل مختلفی بستگی دارد. این می‌تواند موضوع بحثی جداگانه باشد.

نگارش مقاله وارجاع منابع



ترجمه: امیرحسین سمائی

▼ اشاره

در شماره پیش، درباره ساختار انواع مقالات سخن گفتیم و اکنون در این شماره به نحوه ارجاع دهی به منابع در متن می‌پردازیم.

پژوهشی جدید می‌شود.

حال با این تفاسیر به انواع نقل قول از سایر نوشته‌ها و نحوه درج منبع در متن خواهیم پرداخت.

نقل قول مستقیم

در نقل قول مستقیم باید عبارت‌های برگرفته از منبع را به‌طور دقیق منتقل کرد. در پایان نقل قول نیز نام خانوادگی مؤلف، سال انتشار منبع و شماره صفحه مربوطه در کمانک ذکر می‌شود. البته مشخصات کامل‌تر منبع در فهرست منابع (در انتهای گزارش پژوهش) می‌آید. اگر مطلب نقل قول شده بیش از ۴۰ کلمه است، آن را با صورت‌بندی مستقل و بدون علامت گیومه («») و با افزودن حدود یک‌ونیم سانی‌متر حاشیه، قسمت راست (برای متن فارسی) بیاورید. در غیر این صورت، مطلب نقل شده را می‌توانید در بین جملات خود بنویسید و از گیومه برای تفکیک آن استفاده کنید.

نقل قول آزاد

در این حالت شما بدون آوردن اصل جملات مندرج در منبع، از ایده‌ها یا داده‌های آن استفاده می‌کنید. در چنین شرایطی بهتر است علاوه بر ذکر نام نویسنده و تاریخ انتشار منبع، در صورت امکان، شماره صفحه‌ای را که مطلب خود را از آن گرفته‌اید می‌دهد، بنویسید.

نقل قول از منابع اینترنتی

برای نقل قول از این گونه منابع نیز کافی است نام نویسنده، سال انتشار و شماره صفحه را در کمانک ذکر کنید. البته بسیاری از منابع اینترنتی فاقد شماره صفحه‌اند. برای همین، چنانچه بندها شماره‌گذاری شده‌اند، می‌توانید از آن‌ها استفاده کنید. حتی می‌توانید زیر عنوان مربوطه مطلب مورد نظر را بنویسید و شماره بند را براساس آن مشخص کنید؛ مثلاً (بخش نتیجه، بند ۳). در حالت اخیر اگر زیر عنوان مربوطه بیش از حد بلند باشد، می‌توانید آن را خلاصه کنید.

کلیدواژه‌ها: نقل قول مستقیم، پیمان جهانی پاسداشت حقوق مؤلف، مؤلف

دانش علمی دستاورد تلاش‌های پژوهشگران زیادی است که زمان و توان خود را صرف پیشرفت بشریت کرده‌اند. از این‌رو در هر پژوهشی توجه به تلاش‌های صورت گرفته از سوی پژوهشگران پیشین اهمیت‌ی اساسی در تشویق روحیه پژوهشگری دارد. این بذل توجه از راه ذکر منابعی صورت می‌گیرد که پژوهشگر در پژوهش خود از آن‌ها استفاده کرده است. در این نوشتار شما را با روشی استاندارد برای ذکر و درج منابع در نشریات روان‌شناسی (برگرفته از «شیوه‌نامه چاپ و نشر انجمن روان‌شناسی آمریکا») به‌طور اجمالی آشنا می‌کنیم. امید است که ساختار پیشنهاد شده از سوی این انجمن بستری مناسب برای تدوین شیوه‌نامه‌های ملی فراهم آورد.

اقدام به ارجاع زمانی باید صورت بگیرد که ایده، نظریه یا پژوهش افرادی به‌طور مستقیم بر پژوهش شما اثر گذاشته باشد. این تأثیر می‌تواند در قالب فراهم‌آوری اطلاعات زمینه‌ای تحقیق، کمک به تأیید یا رد یک فرضیه، یا ارائه‌ی تعاریف و ارائه‌ی مفاهیم کلیدی در راستای پیشبرد پژوهش شما باشد. ارجاع به یک مقاله و ذکر نام آن به‌صورت ضمنی بیانگر آن است که شما متن اصلی را شخصاً خوانده‌اید. علاوه بر ارجاع به منابعی که شما نظر خود را بر آن‌ها استوار ساخته‌اید، لازم است تمامی منبع داده‌ها، اشکال، جداول و مطالبی را که جزیی از دانش عمومی رشته شما به حساب نمی‌آیند، ذکر کنید. همچنین می‌بایست مرجع پژوهش‌های منتشر شده پیشین خود را نیز که در پژوهش فعلی از آن استفاده کرده‌اید، نام ببرید. توجه داشته باشید که این کار از جمله اصول اخلاقی نشر است و مانع از بازچاپ پژوهش‌های پیشین زیر عنوان

دقت نقل قول‌ها

نقل قول‌های مستقیم می‌بایست از همه جهت (کلمات، ترتیب عبارات، رسم الخط، نقطه‌گذاری) با منبع اصلی یکسان باشند. این مسئله حتی در وضعیتی که متن اصلی (بر مبنای قواعد نوشتاری انتخابی شما) نادرست است، می‌بایست رعایت شود. اگر حدس می‌زنید که اشتباهی از این دست می‌تواند موجب بروز مشکل در خوانش متن بشود، می‌توانید شکل احتمالاً درست عبارت غلط را همراه با علامت سؤال بین [] بیاورید؛ مثلاً: حسن [حسین؟]. البته می‌توانید نشانه‌گذاری پایانی عبارت نقل شده را، برای انطباق با جمله خودتان (جمله‌ای که در بردارنده عبارت مستقیماً نقل قول شده است) بدون ذکر توضیحی، تغییر دهید. اگر می‌خواهید عبارتی را از وسط جمله‌ای که نقل کرده‌اید حذف کنید، به جای قسمت‌های حذف شده از سه نقطه (...) استفاده کنید. مثلاً «پیازه به این نتیجه رسید که کودکان... تا پیش از پنج سالگی سن فاقد این توانایی‌اند.» از چهار نقطه برای نشان دادن حذف مطلبی بین دو جمله استفاده کنید. از سه نقطه در ابتدا یا انتهای نقل قول استفاده نکنید؛ مگر این که برای پرهیز از سوء برداشت قصد تأکید بر وجود بخش دیگری در ابتدا یا انتهای عبارت نقل شده را داشته باشید. اگر می‌خواهید بر واژه یا عبارتی از مطلب نقل شده تأکید کنید، می‌توانید بخش مورد نظر را ایتالیک کرده و بلافاصله این را اضافه کنید: [تأکید از نگارنده مقاله/ نوشته/ کتاب پیش‌رو] یا [تأکید اضافه شده است].

اگر در داخل مطلب نقل قول شده نشانی منبعی دیگر گنجانده شده بود، آن را حذف نکنید اما لازم نیست نشانی مزبور را در فهرست منابع نیز بیاورید.

مسائل اخلاقی و حقوقی مربوط به نقل قول

با اینکه کشورمان عضو پیمان جهانی پاسداشت حقوق مؤلف (copyright) نیست، از نظر اخلاقی بهتر است که برای نقل قول‌های طولانی از منابع غیر ایرانی، از صاحب اثر اجازه بگیریم. این مسئله البته فقط شامل نقل قول‌های طولانی از متن (حجم مجاز برای نقل قول بسته به نظر صاحب اثر می‌تواند متفاوت باشد) و جدول یا شکل (به صورت کامل یا تغییر شکل داده شده) می‌شود. در نقل قول از منابع داخلی نیز می‌بایستی به قوانین جاری کشور متعهد بود. در صورتی که برای درج مطلبی از صاحب اصلی آن اجازه گرفته‌اید، این مسئله را در پاورقی ذکر کنید.

ذکر منابع در متن

بار دیگر توجه شما را به نکاتی درباره ذکر منابع در متن پس از نقل قول از آن‌ها (به طور مستقیم یا به طور آزاد)، جلب می‌کنیم.

۱. بر مبنای شیوه‌نامه انجمن روان‌شناسی آمریکا، ذکر منبع در متن به صورت «(نام خانوادگی مؤلف) سال انتشار اثر» است.

۲. تمام منابعی که در متن اصلی از آن‌ها نام برده شده است، می‌بایست در فهرست منابع، در انتهای گزارش، به طور مشروح و به ترتیب حروف الفبا (بر حسب نام خانوادگی مؤلف اول) آورده شوند.

۳. تمام منابعی که در فهرست منابع درج شده‌اند، می‌بایست به نحوی در داخل متن نیز ذکر شده باشند.

۴. نیازی به ذکر این گونه منابع در فهرست منابع نیست: متون فقهی و کلاسیک، مانند کتاب مقدس و قرآن، (مگر این که از نسخه‌های غیر استاندارد استفاده شده باشد) و مکاتبات شخصی (بعداً توضیح داده خواهد شد).

۵. در پژوهش‌های فراتحلیلی (meta-analysis) لازم نیست منابع در متن گزارش ذکر شود؛ مگر این که در متن نقل قول شده ذکر شده باشند.

در زیر انواع ارجاعات را به طور اجمالی بررسی می‌کنیم.

الف) آثار دارای یک مؤلف

تنها نام خانوادگی مؤلف و سال انتشار اثر (ماه انتشار فاقد اهمیت است) کافی است؛ مثلاً:

کسلر (۲۰۰۰) کشف کرد که ...

این مسئله در کودکان بین ۴ تا ۶ نیز تأیید شده است (هامپلتون، ۱۹۹۸). در مثال اول، نام مؤلف اثربخشی از جمله بود؛ از این رو صرفاً سال انتشار در پرانتز ذکر شد. البته در مواردی نادر نیاز به ذکر نام مؤلف و سال انتشار به صورت بخشی از جمله وجود دارد که در این صورت درج اطلاعات اثر در کمانک خالی از وجه است. توجه به این مسئله حائز اهمیت است که درج اطلاعات منبع نقل قول باید در حدی باشد که ضمن ایجاد هر گونه شبهه یا سوء برداشتی جلوگیری شود.

ب) اثر دارای دو یا چند مؤلف

در حالتی که فقط دو مؤلف وجود دارد، می‌بایست در هر نقل قولی نام خانوادگی هر دو نفر به همراه سال انتشار درج شود، اما اگر تعداد مؤلفان بیشتر است، فقط در اولین نقل قول می‌بایست نام تمامی مؤلفان را آورد. در موارد بعدی کافی است نام اولین مؤلف (بر مبنای ترتیب درج در اثر) را به همراه عبارت «و دیگران» یا «و همکاران» درج کنید.

توجه: اگر دو اثر چند مؤلفی (۳ یا بیشتر) و دارای نام مؤلف (ها) و سال انتشار یکسانی بودند، ذکر نام خانوادگی مؤلفان را تا جایی ادامه دهید که خواننده بتواند نقل قول‌های صورت گرفته از دو اثر را از هم تمیز دهد. مثلاً:

گرین، بوفی، تربیبانی، گلر، گلر و بینگ (۲۰۰۱)

گرین، بوفی، گلر، گلر و بینگ (۲۰۰۱)

برای ذکر منبع نقل قول‌های دوم به بعد برای این دو اثر می‌توان بدین گونه عمل کرد:

گرین، بوفی، تربیبانی و همکاران (۲۰۰۱)

گرین، بوفی، گلر و همکاران (۲۰۰۱)

پ) اثری که یک گروه مؤلف آن است

در این حالت، معمولاً پس از هر نقل قول نام گروه (سازمان، شرکت، مؤسسه، بخش دولتی یا گروه مطالعاتی) ذکر می‌شود. در برخی از موارد می‌توان در نقل قول‌های دوم به بعد از خلاصه نام گروه استفاده کرد. این حالت فقط زمانی مناسب است که خواننده برای یافتن اطلاعات کامل اثر مربوطه در فهرست منابع دچار مشکل نشود.

ت) آثار دارای نام خانوادگی مؤلف یکسان

در این حالت، می‌بایست مخفف نام کوچک مؤلفانی را که نام خانوادگی یکسانی دارند، ذکر کرد تا از هر گونه اشتباهی در ارجاعات متن جلوگیری شود؛ مثلاً (در فهرست منابع):

لایت، و. (۲۰۰۶) ...

لایت، م.س. (۲۰۰۸) ...

(ارجاع در متن): از میان پژوهش‌های ذکر شده، در این جا به و. لایت (۲۰۰۶) و م.س. لایت (۲۰۰۸) می‌پردازیم.

ث) آثار فاقد مؤلف مشخص و آثار دارای مؤلف «نامعلوم»

در این حالت می‌توانید به جای نام مؤلف از عنوان اثر (یا در صورت لزوم چند کلمه‌ای از ابتدای متن مورد نظر) در گیومه، به همراه سال انتشار آن استفاده کنید. عنوان نشریه، کتاب، بروشور یا گزارش رسمی باید بدون گیومه و به صورت ایتالیک باشد. برای نقل قول از منابع و مدارک حقوقی (مانند احکام صادره از سوی دادگاه‌ها) از همین روش استفاده کنید (برای کسب اطلاع



بیشتر از نحوه ارجاع به این گونه متون به ضمیمه ۷.۱ از ویراست ششم شیوهنامه چاپ و نشر انجمن روان‌شناسی آمریکا رجوع کنید.

اگر در متن اصلی اثر نام مؤلف «نامعلوم» (anonymous) ذکر شده بود، در ارجاع به آن از ترکیب (نامعلوم، سال انتشار) استفاده کنید.

مثلاً (قرآن ۴-۵: ۵).

عدد سمت چپ نشانگر شماره سوره و عدد سمت راست شماره آیه‌های مربوطه است.

ج) ارجاع به دو یا چند اثر در یک پرازنز

برای این کار می‌بایست نام مؤلفان آثار را به ترتیب الفبایی (مطابق با ترتیب فهرست منابع) ذکر کنید. آثار مختلف با نقطه ویرگول «؛» از هم تفکیک می‌شوند. ترتیب آثاری که دارای مؤلف (مؤلفان) یکسان‌اند، بر مبنای سال انتشار آن‌ها (از قدیم به جدید) است؛ مثلاً: برخی از نتایج خلاف این را نشان می‌دهند (گری، ۲۰۰۳؛ لورنس و آبراهاموویچ، ۲۰۰۸). پژوهش‌های قبلی (پترسون، ۱۹۹۰، ۱۹۹۷، در دست چاپ) نشان می‌دهند که ...»

اگر علاوه بر نام مؤلف (مؤلفان)، دو یا چند اثر دارای سال انتشار یکسانی بودند، برای تفکیک آن‌ها از قالب زیر استفاده کنید: پژوهش‌های گوناگونی (رید و اندرسون، ۲۰۰۵ الف، ۲۰۰۵ پ) ...

چ) منابع ثانویه

منابع ثانویه آن دسته از منابع‌اند که شخصاً آن‌ها را نخوانده‌اید، به زبان فارسی نیستند، دیگر چاپ نمی‌شوند، یا از روش‌های معمول نمی‌توان آن‌ها را به دست آورد. بهتر است از این گونه منابع کمتر استفاده کنید. مشخصات منابع ثانویه را در فهرست منابع بیاورید. در متن اصلی نام اثر اصلی (اثری که شما از خلال نقل قول مطرح شده در آن، به این اثر دسترسی پیدا کرده‌اید یا دیگران می‌توانند فقط از این طریق به آن مراجعه کنند) را به همراه منبع ثانویه درج کنید. برای مثال، اگر مطلبی از کتاب آلپورت در پژوهش نیکلسون درج شده و شما شخصاً اثر آلپورت را نخوانده‌اید، در فهرست منابع مشخصات اثر نیکلسون را درج کرده و در متن به شیوه زیر عمل کنید: یادداشت‌های آلپورت (به نقل از نیکلسون، ۲۰۰۳) ...

چ) آثار کلاسیک

وقتی تاریخ انتشار اثری نامشخص است (مثلاً تاریخ انتشار بسیاری از متون خیلی قدیمی) از تاریخ انتشار ترجمه‌ای که در دست دارید به این شکل استفاده کنید: (ارسطو، ترجمه ۱۹۳۱).

اگر تاریخ انتشار اولیه اثر را می‌دانید، آن را در کنار تاریخ انتشار منبع مورد استفاده خود ذکر کنید؛ مثلاً جیمز (۱۸۹۰/۱۹۸۳). نیازی به درج منابع کلاسیک شناخته شده، مانند کتاب‌های مذهبی یا متون رومی و یونانی، وجود ندارد. در این حالت کافی است در اولین نقل قول صورت گرفته از آن‌ها، نسخه مورد استفاده خود را مشخص کنید. معمولاً بخش‌های این گونه منابع (مثلاً کتاب‌ها، فصل‌ها، آیه‌ها، خطوط، ابیات) به‌طور نظام‌مندی شماره‌گذاری شده‌اند؛ به‌طوری که در تمام ویراست‌های موجود یکسان‌اند. در چنین حالت‌هایی، به جای استفاده از شماره صفحه و بند، از این شماره‌گذاری‌ها استفاده کنید؛

خ) نقل قول از بخش خاصی از یک منبع

برای این منظور شماره صفحه، شماره فصل، شکل، جدول یا معادله مورد نظر را در محل مناسب در متن خود وارد کنید. مثلاً (مراکز کنترل و پیشگیری از بیماری‌ها، ۲۰۰۵، صفحه ۱۰۰) (شیمامورا، ۱۹۸۹، فصل ۳)

د) مکاتبات شخصی

مکاتبات شخصی می‌تواند شامل نامه‌های خصوصی، یادداشت‌ها، برخی از مکاتبات الکترونیک (مانند ایمیل صفحه بولتن‌های الکترونیکی) و موارد مشابه باشد. علاوه بر مکاتبات شخص، ممکن است به ارجاع به صحبت‌های ضبط نشده تلفنی، مصاحبه‌ها و غیره نیاز باشد. از آنجا که این دسته از ارجاعات فاقد منابع در دسترس همگان‌اند، نمی‌توان در فهرست منابع از آن‌ها نامی به میان آورد. از این رو، این گونه منابع را فقط باید در متن ذکر کرد. نام خانوادگی و مخفف نام کوچک فرد (افراد) طرف مکالمه (یا مخاطب نامه) را به همراه تاریخ دقیق ارتباط (تا حد ممکن) درج کنید؛ مثلاً: ت.ک. لوتس (ارتباط شخصی، ۱۱ آوریل، ۲۰۰۱)

برای نقل قول از سایر گونه‌های منابع الکترونیک، به ابتکار خود عمل کنید. برخی از گونه‌های چنین ارتباط‌هایی را می‌توان وارد فهرست منابع کرد (در صورت در دسترس بودن برای مخاطبان نوشته شما). برای کسب اطلاعات بیشتر درباره نحوه ارجاع به این دسته از منابع، به شیوهنامه چاپ و نشر انجمن روان‌شناسی آمریکا، بخش ۷.۱۰ مراجعه کنید.

ذ) نقل قول در کمانک

در نقل قولی که در داخل یک جفت کمانک درج شده است، به جای [] از ویرگول استفاده کنید. مثلاً: (برای داده‌های کامل ر.ک. جدول ۳ از اداره کار ایالات متحده، ۲۰۰۷).

تا اینجا نحوه ارجاع به منابع در داخل متن را بررسی کردیم. در شماره بعد به نحوه نشانی دهی به منابع در فهرست منابع خواهیم پرداخت.

منبع

1. American psychological Association (6th Ed.) (April, 2010). Publication Manual of the American Psychological Association. Washington, DC: American psychological Association.

انواع

بخش سوم

اشاره

از نقش‌های کارآمد مشاوران مدارس که در شرح وظایف ایشان نیز بر آن تأکید شده، مشورت‌گری است. از جمله مشورت‌گیرندگان، خانواده‌ها (در مشاوره‌های گروهی) و تک‌تک والدین (در مشاوره‌های غیرگروهی) هستند. توضیح اینکه در اقدامات تشخیصی و سپس اعزام درمان‌جو به مراکز ذی‌صلاح جهت جمع‌آوری اطلاعات لازم که ضمیمه معرفی‌نامه درمان‌جویان به مراکز درمانی صاحب صلاحیت فرستاده می‌شود، با والدین و هر فرد مؤثر در خانواده فرد آسیب‌دیده کار داریم. کسب اطلاع از ویژگی‌های انواع خانواده و شناخت مکانیزم‌های ارتباطی اعضا در گونه‌های مختلف خانواده جزو دانستنی‌های ضروری مشاوران مدارس است. انگیزه طرح بحث خانواده در شماره‌های اخیر مجله در این جهت است. در شماره حاضر انواع خانواده مورد واکاوی قرار می‌گیرد.

خانواده از نظر ساختار و سازمان درونی

الف) قرینه (متقارن)/مکمل
ب) مرکز‌گرا/مرکز‌گریز
پ) هم‌بسته/قابل انطباق

الف) خانواده‌های قرینه/مکمل

خانواده‌ها از حیث ارتباط، انجام وظایف و نقش‌های اعضا به شیوه‌های مختلف عمل می‌کنند. اگرچه اغلب خانواده‌های موفق هر دو روش را به کار می‌برند و در واقع، خودشان را تعدیل و تنظیم می‌کنند، و به‌طور معمول هم الگوی خانواده‌های متقارن و در مواردی هم الگوی مکمل را دارند که به توضیح آن می‌پردازیم.

خانواده‌های قرینه (متقارن)

در خانواده‌های متقارن (قرینه) عمدتاً مشابهت در رفتار وجود دارد، رابطه بر تساوی استوار است، اعضای خانواده معمولاً راحت و آزاد تبادل افکار می‌کنند، امکان ابراز وجود دارند، حرف دلشان را بیان می‌کنند، بین افراد هم‌تراز و هم‌سنگ اختیارات و اقتدار برابر وجود دارد، اعمال هر فرد بر واکنش‌های طرف مقابل تأثیر می‌گذارد (علیت حلقوی)، اعضا واکنش‌های بجا و به موقع دارند و معمولاً دارای مهارت‌های لازم هستند. این تیپ خانواده معمولاً شامل زن و شوهرهای شاغل یا خانواده‌های رشد یافته‌تر است. به عبارتی، زوج‌های شاغل و با تفکر، روابط متقارن را بیشتر تجربه می‌کنند. خطر و ریسک این خانواده‌ها عمدتاً در «رقابت» نهفته است. در این خانواده‌ها سعی بر این است که رابطه به‌صورت برابر نگه داشته شود و تفاوت بین اعضا به حداقل برسد.

روابط مکمل

در خانواده‌های مکمل تبادلات رفتاری متضاد است؛ یکی موقعیت برتر و دیگری موقعیت پایین‌تری دارد و (تیپ‌های جسور/فرمانبردار)، نقش‌های اعضای خانواده با انعطاف‌پذیری بیشتری تعریف می‌شود. تفاوت‌های زیاد و نابرابری‌ها در این خانواده‌ها به حداکثر می‌رسد؛ مثل تیپ‌های شخصیتی سلطه‌گر و سلطه‌جو، کنشگر/کنش‌پذیر و منطقی/هیجانی. این موقعیت‌ها بیانگر شاخص قدرت یا ضعف نسبی طرفین یا قدرت آن‌ها برای تأثیرگذاری بر رابطه نیست. هر کدام کاری را انجام می‌دهد که رفتار طرف مقابل را برانگیزد و رفتار هر کدام توجیهی است برای بروز رفتار طرف مقابل. به عبارتی، فردی که در موقعیت پایین قرار دارد، ممکن است عملاً قدرت نهان بالایی

کلیدواژه‌ها: خانواده مکمل، ساختار خانواده، خانواده متقارن، مرکز‌گرا، مرکز‌گریز

مقدمه

ما در کار با دانش‌آموزان درمی‌یابیم که با خانواده‌های گوناگون (انواع خانواده) با ساختارهای متفاوت روبه‌رو هستیم. نوع، شکل و ترکیب و آرایش نقش‌ها در خانواده عملکرد آن را به‌عنوان یک نظام تحت تأثیر قرار می‌دهد. سبک و نحوه عمل خانواده‌ها، شیوه‌های مقابله آن‌ها با مشکلات را شکل می‌دهد؛ بنابراین، از اولین جلسه مشاوره با مراجع، به‌خصوص مراجع دانش‌آموز، مشاور می‌تواند اطلاعاتی درباره تعداد اعضای خانواده، سن هر یک از اعضا، این که کدام یک ازدواج کرده و کدام یک مجرد یا مطلقه یا هنوز متأهل است، میزان تحصیلات آن‌ها، شغلشان، تحصیلات و شغل والدین و حتی قومیت آن‌ها به‌دست آورد. این اطلاعات به او (مشاور) کمک می‌کند که ساختار خانواده را بشناسد و فرضیاتی را در این خصوص در نظر بگیرد. ساختار، نوع و ترکیب‌های خاص نشان‌دهنده حیطه خاص و تنوع هویت‌ها و پیوندهای اعضاست که نیازمند بررسی است. این موارد کمک می‌کند تا مشاور بتواند طرح درمان خود را پایه‌ریزی کند. گرچه اطلاعات به مرور کامل‌تر و متقن‌تر می‌شوند، در واقع، تشخیص و درمان، هر دو، از همان جلسه اول آغاز می‌گردند. این اطلاعات سرخ‌هایی را در اختیار مشاور می‌گذارد تا بتواند قابلیت‌ها، ضعف‌ها و نکات مثبت خانواده را تشخیص دهد.

تقسیم‌بندی‌های مختلفی برای خانواده وجود دارد که متداول‌ترین آن‌ها خصوصاً در ایران بدین ترتیب است:

خانواده



نرگس نفر



وقت زیادی را بیرون از خانواده سپری می کنند. احساس تعلق در این خانواده ها پایین است. آن ها معمولاً بچه هایی را تربیت می کنند که از نظر اجتماعی منزوی هستند و از نظر شخصیتی آشفته، درهم ریخته و دوری گزین اند. نوجوانان به ظاهر مستقل اما ناپخته و نامنسجم متعلق به این تیپ خانواده ها هستند.

اعضای این گونه خانواده ها، معمولاً متوجه مشکلات هم نیستند. این فاصله و جدایی باعث می شود که اگر نوجوان دچار مشکل است و به کمک نیاز دارد، کار به جایی برسد که دیگر خیلی دیر شده باشد. از این رو، معمولاً دیگران، مدرسه یا قانون آن ها را متوجه مشکلات فرزندشان می کنند. در خانواده های مرکز گریز رابطه ها سرد است و اعضای خانواده از هم فاصله دارند. خانواده های گسسته از این دسته خانواده ها هستند.

در همه خانواده ها، دوره هایی از صمیمیت و نزدیکی و همین طور جدایی و فاصله گرفتن در مراحل و چرخه های حیات فردی و مشترک وجود دارد. بعضی از این دوره ها با «نوسان» شرایط رشدی خانواده مستلزم پیوند بالا یا سطوح بالاتری از هم بستگی خانوادگی است. در مواردی نیز نیاز به انسجام و هویت فردی بالا وجود دارد که فاصله هایی در خانواده ایجاد می شود؛ مثل زمانی که نوجوان به دنبال شکل دادن به هویت فردی خویش و تثبیت آن از خانواده فاصله می گیرد، بهترین و مناسب ترین شرایط زمانی است که فرد بین هویت فردی و احساس تعلق به خانواده تعادل ایجاد کند، اما همواره افراد بین این دو در نوسان اند تا به تنظیم برسند.

پ) خانواده های هم بسته / انطباق پذیر

همه خانواده ها با دو بعد هم بسته و انطباق پذیر مواجه اند. منظور از میزان هم بستگی در خانواده بررسی خانواده از جهت پیوند عاطفی و سطح ارتباطاتی است که وجود دارد، و انطباق پذیری یعنی سنجش خانواده از نظر میزان توانایی و قابلیت برای تغییر و انعطاف پذیری.

بعد هم بستگی در چهار سطح ۱. گسسته، ۲. جدا شده، ۳. متصل، و ۴. به هم تنیده و بعد انطباق پذیری در چهار سطح ۱. خشک، ۲. با ساختار، ۳. انعطاف پذیر و ۴. هرج و مرج گونه مشخص می شوند. مقوله های با ساختار و انعطاف پذیر دو سطح ملایم عملکردند. در واقع، سطوح بالای به هم تنیدگی یا سطوح پایین هم بستگی مشکل ساز هستند. در هم بستگی توجه به مجموعه ای از معیارها اهمیت خاصی دارد؛ از جمله اینکه ارتباطات عاطفی اعضای خانواده چگونه است، روابط والد-فرزندی-هم از جهت کمی و هم از جهت کیفی-در چه سطحی است، آیا هر یک از اعضا حریم خصوصی دارند، روابط زناشویی و

را در دست داشته باشد. ظواهر بیرونی در فرد قوی و کسی که ضعیف است می تواند کاملاً گمراه کننده باشد. در یک رابطه مکمل، پاسخ های نامشابه ولی همخوان باعث می شوند که یک الگوی به هم پیوسته خاص در طرف مقابل شکل گیرد (پدیده علیت حلقوی). در اغلب خانواده های سنتی کمتر متفکر روابط مکمل حاکم است.

در هر دو شکل، یعنی هم خانواده های قرینه و هم خانواده های مکمل، تا زمانی که اعضا از نقش های خود راضی باشند و رابطه درونی بین نقش ها به حد کافی وجود داشته باشد تا امور خانواده بگذرد و به وظایف خانوادگی عمل شود، وضعیت خانواده تداوم پیدا می کند.

ب) خانواده های مرکز گرا / مرکز گریز

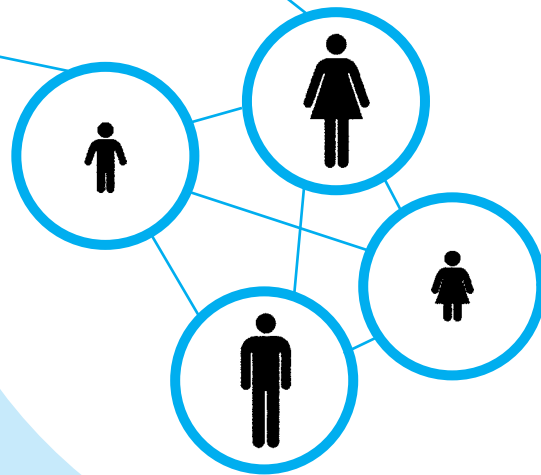
اصطلاح مرکز گرا (معطوف به مرکز) برای توصیف تمایل یا حرکت به سمت نزدیکی و صمیمیت خانوادگی، و اصطلاح مرکز گریز برای توصیف اینکه افراد چگونه از خانواده هایشان دور می شوند (به سمت گسستگی خانواده پیش می روند)، به کار می رود. اگرچه در تمام خانواده ها در مراحل و دوره هایی هم صمیمیت و نزدیکی و هم به تناسب، فاصله گرفتن از هم وجود دارد، سبک مرکز گریز یا مرکز گریز بالا، عملکرد خانواده را مختل می کند.

خانواده های مرکز گرا (هم گرا، متفاهم)

اعضای این گونه خانواده ها بیش از حد با هم تعامل دارند و از مشخصه های بارزشان رضایت بالا از باهم بودن است. آن ها از فرزندان بیش از حد مراقبت می کنند و فرزندان آن ها انواع نشانه های مرضی و روان تنی مثل اختلالات خوردن و اسکیزوفرنی را نشان می دهند یا قادر به ترک خانه نیستند، آن ها مراحل رشدی را طی نمی کنند، هویت مستقل ندارند (اکثراً هویت تعلیقی دارند) و نمی توانند مستقل باشند، نامتمايزند، تحت تأثیر افکار و هیجانات خانواده قرار دارند. آن ها غالباً، محافظه کار، مصلحت اندیش، پنهان کار و ضعیف النفس (حزب بادی)، هستند. در این گونه خانواده ها حد و مرزها بسیار آشفته است. هر تغییری تهدید محسوب می شود. حتی تغییرات طبیعی در خانواده، اعضای خانواده را به هم می ریزد، تا حدی که تمام تلاششان را می کنند تا به وضعیت تعادل برگردند. آن ها با تغییرات مربوط به رشد و انتقال سازگار نمی شوند و به عبارتی، فرصت مواجه شدن با تغییرات را از خود می گیرند.

خانواده های مرکز گریز

اعضای این خانواده ها تمایل زیادی به بیرون از خانواده ها دارند و در واقع،



اصطلاح مرکزگرا (معطوف به مرکز) برای توصیف تمایل یا حرکت به سمت نزدیکی و صمیمیت خانوادگی، و اصطلاح مرکزگریز برای توصیف اینکه افراد چگونه از خانواده‌هایشان دور می‌شوند (به سمت گسستگی خانواده پیش می‌روند)، به کار می‌روند. اگرچه در تمام خانواده‌ها در مراحل و دوره‌هایی هم صمیمیت و نزدیکی و هم به تناسب، فاصله گرفتن از هم وجود دارد. سبک مرکزگریز یا مرکزگریز بالا، عملکرد خانواده را مختل می‌کند

پدر: مدتی که خسرو مارو اذیت می‌کنه و نمی‌خواد درس بخونه ما هم می‌خوایم حتماً بخونه و تا مراتب بالا بره.

مشاور: تحصیلات برای شما مهمه؟

پدر: بله، خسرو دوستانی داره که باعث شدن این افکار توی سرش بیاد.

مشاور: خسرو، نظرت چیه، تو چی میگی؟

خسرو: (بدون اعتنا به پدر) من می‌خوام پول دربیارم؛ بعد هم شبانه درس رو می‌خونم.

مشاور: خوب، فکر کردی چطوری می‌خوای پول دربگیری؟

خسرو: بله، دوست دارم نجاری یا مکانیکی یاد بگیرم.

(خسرو خیلی روی پول تمرکز دارد و پول برایش مهم است. موضوع خسرو کنار گذاشتن تحصیل نیست، بلکه می‌خواهد پول داشته باشد).

مشاور: خوب الان اوضاع پولیت چطوره؟ چقدر پول توجیبی می‌گیری؟

پدر: من پول توجیبی خاصی به خسرو نمی‌دم. هر وقت نیاز داشته باشه، هزار یا دوهزار تومان می‌گیره.

مشاور: وضع مالی پدر را بررسی می‌کنی، پدر فقط کار می‌کند و حتی نمی‌داند نیازهای پسرش چقدر و چه چیزهایی است. بعد از همسرش حرف می‌زند که فقط نق می‌زند و وسواس دارد.

در واقع، اعضای خانواده خسرو از هم فاصله عاطفی دارند. پدر سر خودش را با کار بیرون گرم کرده و مادر با کار خانه؛ خسرو هم خودش می‌گوید که دوست ندارد توی خانه باشد و ترجیح می‌دهد به دنبال زندگی خودش برود. پدر و مادر نقش‌های مکمل دارند؛ پدر صرفاً به کار بیرون می‌پردازد و نقشی در ارتباط با بچه‌ها و خانواده ندارد. مادر هم صرفاً نقش مادری را عهده‌دار است؛ آن هم در حد رتق و فتق امور خانه، و ارتباط کمی و کیفی‌ای با بچه‌ها و همسرش ندارد.

گرایش هر کدام از اعضای این خانواده به کار خودش و کار بیرون است و هم‌بستگی مناسبی در ساختار خانواده دیده نمی‌شود.

برای کار روی موضوع مطرح شده باید روی ساختار خانه کار کرد؛ به‌نحوی که روی ارتباط خسرو و پدرش و بعد ارتباط پدر و مادر تمرکز شود.

همین‌طور مرزهای زناشویی چگونه‌اند، ارتباطات خانوادگی در چه سطحی صورت می‌گیرد، ارتباط با دوستان و بستگان چگونه است، اعضای خانواده اوقات فراغتشان را چگونه می‌گذرانند، سرگرمی‌ها و تفریحاتشان چگونه است و توجه به علایق در چه سطحی است.

برای بررسی انعطاف‌پذیری توجه به این موارد لازم است: قدرت خانواده در دست کیست؛ به‌عبارتی، رهبر چه کسی است و چه قدرتی دارد، نظم در خانواده چگونه است، آیا هر کس مسئولیت وظایف خود را می‌پذیرد، تصمیم‌گیری‌ها بر چه مبنایی است و توسط چه کسی صورت می‌پذیرد، تصمیمات یک باره اتخاذ می‌شوند یا حساب شده و طبق اصول و معیار، و نقش‌های داخل خانواده از انعطاف برخوردارند یا خشک و جزمی هستند، قوانین چگونه‌اند؛ شفاف‌اند یا غیرواضح، و انعطاف دارند یا ثابت و خشک‌اند. مواردی که در این ارتباط لازم است مورد توجه قرار گیرند عبارت‌اند از: مهارت‌های گوش دادن، همدلی، شفاف بودن، احترام، پذیرش، صمیمیت و نزدیکی، انسجام کلامی (گفتار)، استدلال‌ها، نوع تفکر، میزان فشارهایی که بر اعضای خانواده وارد می‌شود.

خانواده خسرو مثال مناسبی است برای نشان دادن اینکه خانواده در چه شرايطی است و تشخیص و نوع خانواده از جهت مرکزگریز و مرکزگرا بودن، مکمل و متقارن و هم‌بسته و یا انعطاف‌پذیر بودن.

خسرو نوجوان ۱۶ ساله‌ای است که تا دوم دبیرستان درس خوانده است و او را به کلینیک ارجاع داده‌اند؛ چون دیگر تمایلی به درس خواندن ندارد و ترجیح می‌دهد کار کند.

پدر مشکل خانواده را رفتار خسرو می‌داند. در اولین برخورد سعی شد با خسرو ارتباط برقرار شود. او وقتی وارد اتاق شد، سرش را تکان داد (به نشانه اعتراض) که یعنی این برنامه‌ها چیه؟ **مشاور:** به نظر می‌رسه خیلی راغب به مشاوره نیستی؛ کی پیشنهاد مشاوره رو داده؟

خسرو: بابا اینا (با اشاره به بابا)؛ من می‌خوام کار کنم، اینا مخالفن؛ من فکرهامو کردم.

مشاور: خوب، بذار ببینیم اوضاع چطوری‌ه؟ خطاب به خسرو: خسرو چند تا بچه‌اید؟

خسرو: دو تا.

مشاور: تو چندمی هستی؟

خسرو: من اولی‌ام و خواهرم که هشت سالشه، بچه دومه.

مشاور: خوب، مامان و بابا چندسالشونه و چکار می‌کنن؟

خسرو: مامان خانه‌دار، و بابا راننده‌ست.

مشاور: بسیار خوب، راجع به تحصیلاتشون میگی؟

منابع

۱. نیکولز، مایکل پی و شوارتز، ریچارد؛ خانواده‌درمانی، مفاهیم و روش‌ها، مترجمان: محسن دهقانی و همکاران، نشر دانژه، ۱۳۸۷.
۲. گلدینگ، ساموئل؛ خانواده‌درمانی، تاریخچه (نظر و کاربرد)، مترجمان: فرشاد بهاری و همکاران، تهران، انتشارات تزکیه.
۳. مینوچین، سالوادور، فیشمن، اچ چارلز، فنون خانواده‌درمانی، مترجمان: بهاری و فرح سیاح، تهران، انتشارات رشد.

ارزشیابی از برنامه درسی روانشناسی

بخش سوم

محمود اوحدی

کارشناس مسئول گروه روان‌شناسی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی

در برنامه‌ریزی درس روان‌شناسی در آینده بایستی به مفهوم یادگیری و حافظه و ارتباط آن با زندگی روزمره بدون پرداختن به مباحث تخصصی روان‌شناسی، توجه شود

در عین حال، درک این مفاهیم برای دانش‌آموزان رشته علوم انسانی دشوار است.

- پیچیدگی و سنگینی مفاهیم مطرح شده در فصل سوم کتاب بسیار زیاد است. درک مفاهیمی چون ثبات ادراکی، یادگیری شرطی، مهارت ادراکی، حافظه کاری، خطای تبدیلی و شکلی، تحلیل ساختاری، گلوگاه شناختی برای دانش‌آموزان بسیار مشکل است.

- نگارش نامناسب فصل سوم کتاب نیز مزید بر مشکلات ذکر شده است. طول جملات زیاد و ارتباط بین مطالب کم است.

با عنایت به مسائل و مشکلاتی که دانش‌آموزان و دبیران محترم در رابطه با فصل سوم کتاب (فرایندهای شناختی) مطرح کرده‌اند، گروه روان‌شناسی به این جمع‌بندی رسیده است که باید اولاً تعداد مفاهیم و اصطلاحات مطرح شده در این فصل کاهش یابد. ثانیاً از فرایندهای شناختی، بیشتر به یادگیری و حافظه، که ارتباط بیشتری با زندگی روزمره دارند، پرداخته شود. به نظر می‌رسد که در برنامه‌ریزی درس روان‌شناسی در آینده بایستی به مفهوم یادگیری و حافظه و ارتباط آن با زندگی روزمره بدون ارجاع به مباحث تخصصی روان‌شناسی بالینی (زیست‌شناختی)، توجه شود. لازم است کتاب به عوامل مؤثر در یادگیری، روش‌های استفاده از حافظه برای درک بهتر مطالب و فراموشی کمتر مطالب و اصولاً مباحثی که جنبه کاربردی بیشتری دارند، بپردازد تا دانش‌آموزان ضمن مطالعه موارد ذکر شده بتوانند آن مطالب را در زندگی روزمره نیز به کار برند.

همان‌گونه که در بخش قبل نیز گفته شد، نکته مهم در ارائه مطالب استفاده از زبان ساده و قابل فهم با حداقل واژگان و اصطلاحات علمی است که مانع افزایش چگالی مفاهیم در فصل سوم می‌شود.

در شماره بعد (تابستان ۹۲) گزارش ارزشیابی برنامه درسی روان‌شناسی در رابطه با فصل چهارم کتاب (سلامت روانی و اختلال روانی) مورد بررسی قرار می‌گیرد.

کلیدواژه‌ها: یادگیری، تکانه‌های عصبی، لوب، رمزگردانی

در بخش پیش دیدگاه‌های دریافت شده درباره فصل دوم کتاب روان‌شناسی بررسی شد. در این شماره نظرات دانش‌آموزان و دبیران محترم در زمینه فصل سوم کتاب روان‌شناسی (فرایندی شناختی) مورد بررسی قرار می‌گیرد.

مباحثی که در فصل سوم کتاب روان‌شناسی به عنوان مباحث مشکل برای دانش‌آموزان ذکر شد، عبارت‌اند از: (گزارش ارزشیابی از برنامه درسی روان‌شناسی صفحات ۱۹۹-۲۰۰)

- ادراک
- قشر خاکستری مخ
- نواحی مغزی زبان
- حافظه و مراحل سه‌گانه پردازش اطلاعات
- سیستم زبان
- ساختار مغزی حافظه
- عوامل مؤثر در توجه

در تحصیل مشکلات یادگیری فصل سوم کتاب روان‌شناسی، دبیران محترم روان‌شناسی دلایلی را مطرح کرده‌اند که در زیر به آن‌ها اشاره می‌شود.

- ارتباط زیاد مباحث فصل سوم کتاب با دانش زیست‌شناسی، به‌ویژه دانش‌آموزان رشته علوم انسانی آشنایی زیادی با مباحث زیست‌شناسی ندارند و بنابراین، در درک مباحث دچار اشکال می‌شوند.

- برخی از دبیران روان‌شناسی در تدریس مباحث زیست‌شناسی مرتبط با فصل سوم، مشکل دارند و نمی‌توانند این مباحث را به صورت صحیح به دانش‌آموزان منتقل کنند. برخی از آنان جهت تدریس این مباحث از دبیران زیست‌شناسی کمک می‌گیرند که البته این موضوع در همه مدارس قابل دستیابی نیست.

- مفاهیمی مانند تکانه‌های عصبی، سلول‌های قطبی، اکسون، شکنج مرکزی، کانگلیون، لوب، رمزگردانی، هیپوکامپوس، مناطق ورینکه و بروکا از جمله مفاهیم مبتنی بر دانش زیست‌شناسی هستند و باوجود آن‌ها حجم مفاهیم زیست‌شناسی در این فصل زیاد شده است.

کاربرد تمثیل و قصه

شیوه‌های قدرشناسی از توانمندی‌ها

کارشناس ارشد روان‌شناسی
مهدی حاجی اسماعیلی

اشاره

در این شماره، به یکی از مهارت‌های اجتماعی مؤثر و ضروری در تعاملات اجتماعی، یعنی احترام به حقوق دیگران می‌پردازیم و افکار و باورهای غیرمنطقی و منطقی در آگاهی از حقوق خود و دیگران را بررسی می‌کنیم.



کلیدواژه‌ها: احترام، دریافت و بخشش، زندگی پویا، آرام‌سازی، خرد

در زندگی فعال و پویا، دریافت کردن و بخشش با هم لازم‌اند. توقف کنیم و زندگی جاری را یک‌بار دیگر مورد سنجش قرار دهیم زمانی را به پرورش خویش و مراقبت از خود اختصاص دهیم زمانی را به استراحت و آرام‌سازی اختصاص دهیم دانش به اضافه احترام عملی، خرد را تشکیل می‌دهد

ناگهان با صدایی پرید. اطرافش کاملاً تاریک بود؛ «چه اتفاقی افتاده است؟ من کجایم؟» آرام خود را روی تنه درخت جمع و جور کرد و دید که در زیر درخت صدها چشم می‌درخشد؛ چشم حیواناتی که در آنجا اجتماع کرده بودند. او به آرامی خود را به روی شاخه بالاتر کشاند تا چشم‌انداز بهتری داشته باشد و از خودش نیز محافظت کند. رهگذر کم‌کم متوجه شد که آنجا جلسه شورای حیوانات است و هر نوع حیوان نماینده‌ای به این نشست فرستاده است. در ادامه، دستگیرش شد که این شورا به‌طور منظم هر سه ماه یک‌بار در همان مکان برگزار می‌شود تا به مسائل حیوانات رسیدگی کند. شکایت از انسان‌ها و بدرفتاری آن‌ها با حیوانات موضوع اصلی جلسه بود. حیوانات یکی پس از دیگری حکایت می‌کردند که انسان‌ها چگونه داشته‌های آن‌ها را می‌برند؛ بدون آنکه در عوض به حیوانات چیزی بدهند. مرغ گفت: «آدم‌ها تخم‌های مرا برمی‌دارند. من به این امید که بتوانم برای خود خانواده‌ای تشکیل دهم تخم می‌گذارم، اما قبل از آنکه فرصت پیدا کنم روی آن‌ها بخوابم تا جوجه شوند، آدم‌ها تخم‌ها را برمی‌دارند و مصرف می‌کنند.»

گاو با او ابراز همدردی کرد و گفت: «می‌دانم چه می‌گویید! من با هزار زحمت گوساله‌ای می‌زایم تا از وجود او لذت ببرم، ولی نه تنها او را از من دور می‌کنند، بلکه شیری را هم که او باید بخورد، از من می‌دوشند و خود و بچه‌هایشان آن را می‌خورند.»

گوسفند گفت: «آن‌ها پشم مرا از تنم جدا می‌کنند و برای خود می‌برند. من یک سال تمام زحمت می‌کشم، غذای تلخ و شور و بی‌مزه می‌خورم، زیر آفتاب چرا می‌کنم تا پشمم چند سانتی‌متر بلند شود و در زمستان گرم بمانم ولی تا اندکی بلند می‌شود، آن را از ته می‌تراشند، آن وقت زمستان‌ها با پوشیدن پشم من خود را گرم نگه می‌دارند، ولی من باید از سرما بلرزم.» فیل گفت: «بابا شما خیلی سعادتمندید که خودتان را سالم می‌گذارند! من و هم‌نوعانم را بگویید؛ آن‌ها ما را شکار می‌کنند و می‌کشند تا عاچ‌هایمان را تصاحب کنند و با آن‌ها کلید پیانو و یا دست‌بند و زیورآلات

۱. قلمرو تمثیل

نیاز به دریافت بدون بخشش احترام نگذاشتن به دیگران زندگی استرس‌زا و عجولانه فقدان زمان و فرصت کافی فقدان تغذیه و پرورش خویشتن

۲. زمینه‌سازی برای اینکه

یاد بگیریم که روش زندگی خود و آنچه را طبق عادت انجام می‌دهیم، زیر سؤال ببریم. یاد بگیریم که از وجود استرس و استرس‌زها آگاه شویم. ارزش دادن و گرفتن (دریافت و بخشش) را کشف کنیم. آنچه را داریم و از آن برخورداریم،

۳. اثر مورد انتظار

در زندگی فعال و پویا، دریافت کردن و بخشش با هم لازم‌اند. توقف کنیم و زندگی جاری را یک‌بار دیگر مورد سنجش قرار دهیم. زمانی را به پرورش خویش و مراقبت از خود اختصاص دهیم. زمانی را به استراحت و آرام‌سازی اختصاص دهیم. دانش به اضافه احترام عملی، خرد را تشکیل می‌دهد.

در غروب یک روز تابستانی، رهگذری با پای پیاده راه می‌پیمود. او قصد داشت فاصله دو شهر کوچک در شمال ایران را پیاده طی کند.

پس تصمیم گرفت از راه جنگلی برود. پس از مدتی راهپیمایی به یک درخت کهن‌سال بزرگ و زیبا رسید. چون خسته شده بود، بهتر آن دید که روی تنه بزرگ، خمیده و تخت مانند این درخت کمی استراحت کند و بعد به راهش ادامه دهد. روی تنه بزرگ و پهن درخت دراز کشید؛ جایی که شاخه‌های بلند و انبوه مکان راحتی برای دراز کشیدن فراهم کرده بودند. رهگذر پاهایش را روی هم انداخته بود و از لابه‌لای شاخه‌های کهن و برگ‌های تازه و پَرپراوت درخت به آسمان آبی زیبا نگاه می‌کرد و از هوای مرطوب و مطبوع جنگل لذت می‌برد که کم‌کم چشم‌هایش سنگین شد و به خواب فرو رفت. شب به‌زودی فرا رسید و رهگذر همچنان در خواب بود که

زنانه بسازند.»

حلزون منتظر ماند تا همه حرفشان را بزنند. او هیچ عجله‌ای نداشت. می‌دانست که برای حرف زدن زمان کافی خواهد داشت و همه به حرف‌هایش گوش خواهند داد. حلزون بر این باور بود که در زندگی نیازی به تعجیل نیست. رهگذر مات و متحیر با دقت به صحبت‌های حیوانات گوش می‌داد ولی از صبر و نگرش متفاوت حلزون متعجب شده بود. او دیده بود که در اجتماعات انسانی بسیاری از هم‌نوعانش تا چه اندازه تعجیل به خرج می‌دهند و شتاب‌زده عمل می‌کنند. دیده بود که بسیاری از انسان‌ها فکر می‌کنند زندگی یعنی اینکه نامه‌ای چند ساعت زودتر امضا شود و از میزی به میزی دیگر برود یا اینکه چراغ قرمز را با عجله رد کنند تا ده ثانیه در زمان صرفه جویی شود. دیده بود که آدم‌ها موقع غذا خوردن، یا به تلفن جواب می‌دهند یا چشمشان به اخبار تلویزیون است. گویی تمام زندگی بستگی به این دارد که در جاهای دیگر چه اتفاق‌هایی دارد می‌افتد.

او با خود اندیشید که زندگی خیلی راحت می‌تواند پیچیده و درهم و برهم و شلوغ شود؛ مثل همین که ما از صبح تا شام مشغول و درگیریم و در متن زندگی نیستیم؛ یعنی، هستیم ولی حضور نداریم. در زندگی ما کارهایی اولویت دارند که نیاز داریم انجامشان دهیم و این به قیمت از دست رفتن فرصت کارهایی است که واقعاً دوست داریم انجام دهیم. هر روز وظایف و نیازهای بیشتری را در زندگی خود می‌گنجانیم و فرصت و زمان کمتری را به رشد و تغذیه و تقویت خود و محافظت از خویشتن اختصاص می‌دهیم. نکته‌هایی که حیوانات مطرح کرده بودند، او را تحت تأثیر قرار داده بود. او می‌دانست آنچه آن‌ها می‌گویند حقیقت دارد. همچنین می‌دانست که خرد برتر از دانش و اطلاعات است. اطلاعات ذهنی ضرورتاً برای ایجاد تغییر در زندگی کافی نیست. دانستن اولویت پرداختن به نیازهای شخصی و خانوادگی به خودی خود باعث تغییر در رویه رفتاری ما نمی‌شود. این که بدانیم در ساعات شلوغ ترافیک استرس زیادی به ما وارد می‌شود، تغییری در الگوهای رفتاری ما نمی‌دهد؛ حتی اگر این آگاهی ضرورت آسان‌گیری و آرامش را به ما بنمایاند. خرد یعنی دانستن و عمل کردن، یعنی آموختن اطلاعات و کاربست عملی آن در فعالیت‌های روزانه، یعنی قابلیت استفاده از آموخته‌های شفاهی؛ به گونه‌ای که برای ما سودمند و یاری‌رسان باشند. رهگذر مشغول تفکر درباره این مسائل بود که متوجه شد حلزون باطمینان و آرامش قصد دارد اظهار نظر کند. او با تسلط و در کمال آرامی شروع به صحبت کرد:

«من چیزی دارم که تمام انسان‌ها به آن نیاز دارند و خواهان آن‌اند. چیزی دارم که اگر آدم‌ها بتوانند، آن را از من خواهند گرفت، اما خوشبختانه نمی‌توانند این کار را بکنند. من توان آن را دارم که از زمان و وقت لذت ببرم. نکته مهم و برجسته این است که تنها عده قلیلی از آن‌ها می‌دانند که خودشان هم این توانمندی را دارند، ولی نمی‌دانم چرا هیچ‌گاه از این موهبت، که بیشتر از شیر و تخم‌مرغ و پشم و عاج فیل برایشان سعادت و خشنودی و لذت به ارمغان می‌آورد، استفاده نمی‌کنند.

کمک و یاری خدا به هنگام مصیبت

۱- قلمرو تمثیل انتظارات غیرمنطقی اجتناب از سنجش واقعیت باورهای ناکارآمد تصمیم‌گیری نادرست	واقعیت‌سنجی انتظارات منطقی
۲- زمینه‌سازی برای	۳- اثر مورد انتظار لزم آزمون باورهای نادرست کشف توانمندی‌های درونی خود آموختن اینکه زندگی پویا نیازمند کاهش تعصب نابجا است.

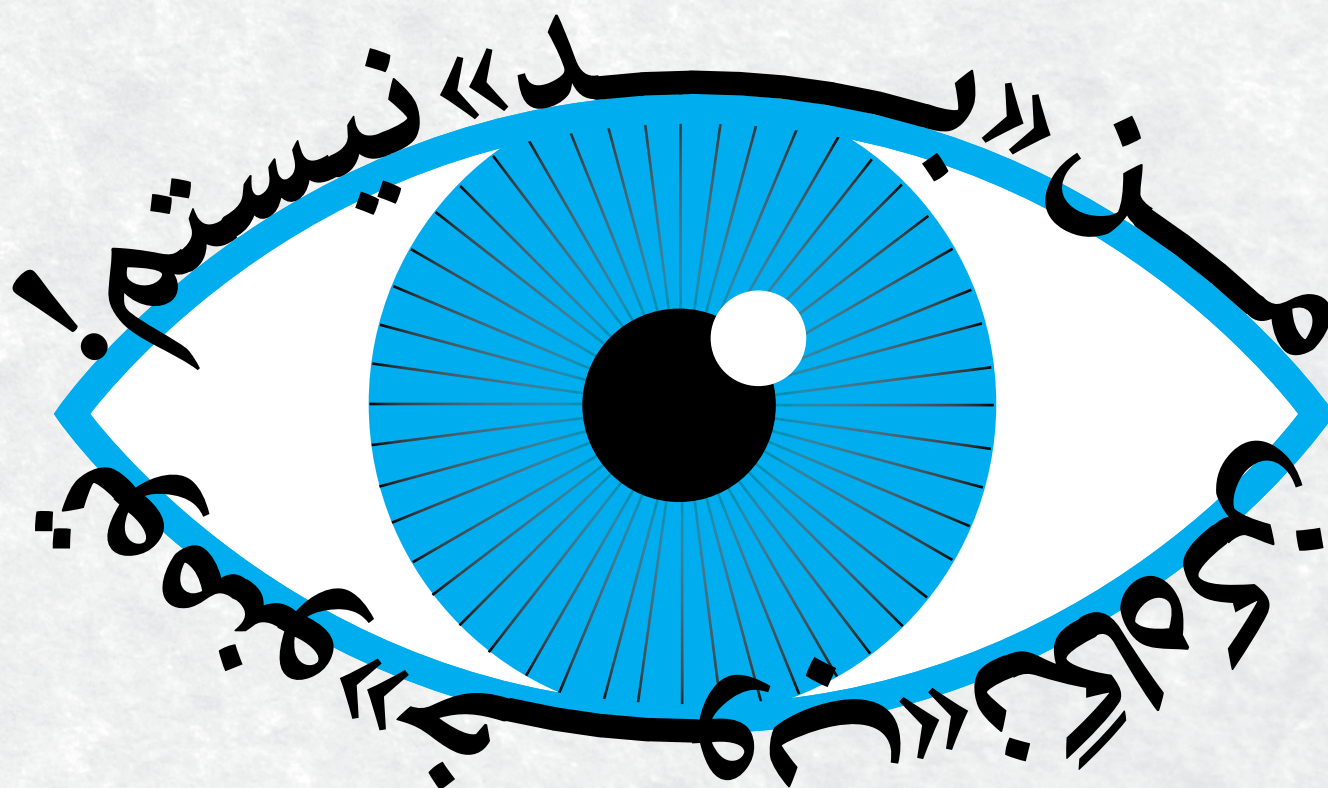
از صبح باران شدیدی شروع شده بود و یک‌ریز و یکدم می‌بارید. آب تمام جوی‌ها و کانال‌های شهر را پر کرده بود و هر دم بالاتر می‌آمد. تمام سطح خیابان‌ها و پیاده‌روها را آب گرفته بود. مرد مؤمنی که جبری بود، در چارچوب در خانه‌اش ایستاده بود و با تحیر به اطراف نگاه می‌کرد. او با خود می‌اندیشید که باران نعمت خدا و از جانب اوست و حتماً حکمتی در آن هست. در حالی که دیگران با نگرانی و عجله برای نجات خود و زندگی‌شان در جنب‌وجوش بودند، آن مرد مطمئن بود که خدا او را حفظ می‌کند، چراکه سال‌های سال در راه خدا مجاهده کرده بود. سطح آب به تدریج بالا و بالاتر می‌آمد و او در حالی که روی پله‌های جلوی منزلش ایستاده بود، خیابان را تماشا می‌کرد. در این حال متوجه مردی شد که با قایق پارویی کوچکی به سمتش می‌آمد. مرد به او نزدیک شد و گفت: حاج آقا، خودتان را نجات دهید. تشریف بیاورید توی قایق تا شما را به نقطه امنی ببرم. باران حالا حالا‌ها ادامه دارد.» مرد جبری گفت: «من برای خدا کار می‌کنم؛ بنده مخلص خدایم و او بنده‌اش را هیچ‌گاه بی‌پناه نمی‌گذارد. برو به کسانی که به کمک تو نیاز دارند کمک کن؛ هر چه خدا بخواهد همان می‌شود.» مرد قایق‌ران از او دور شد و پارویشان به کمک دیگران شتافت. باران بی‌درنگ و توقف می‌آمد. حالا آب به طبقه اول خانه مردم مؤمن رسیده و تا سطح پنجره‌ها بالا آمده بود. حاج آقا برای محافظت از خود به طبقه دوم رفته بود و از بالکن منزل بالا آمدن آب و رفت و آمد مردم را تماشا می‌کرد. در همین لحظه یک قایق‌ران دیگر با قایق موتوری به منزل او نزدیک شد و گفت: «حاج آقا، باران تا سقف طبقه اول آمده و بند بیا هم نیست. لطفاً تشریف بیاورید توی قایق من تا شما را به یک نقطه امن ببرم.» مرد گفت: «من بنده مخلص خدایم و او بندگانش را تنها نمی‌گذارد. برو و به مردم محتاج دیگر کمک کن.» قایق‌ران دور شد.

پس از مدتی آب بالاتر آمد و از پنجره طبقه دوم نیز گذشت. مرد برای فرار از آب به بالای بام ساختمان رفت. در همان زمان یک هلی‌کوپتر نجات آمد. امدادگران با بلندگو از داخل هلی‌کوپتر خطاب به او گفتند: «حاج آقا، یک طناب برایتان می‌فرستیم. آن‌را به کمرتان ببندید و گیره‌اش را سفت کنید تا شما را بالا بکشیم.» او در جواب آنان نیز گفت: «من بنده خدایم و او اگر لازم ببیند، خودش مرا نجات می‌دهد. من نیاز به کمک ندارم.»

هلی‌کوپتر دور شد. باران ادامه یافت تا آنجا که از سقف خانه نیز فراتر رفت و مرد در آب غرق شد. وقتی در عالم برزخ مرد جبری با خدا روبه‌رو شد، به او گفت: «خداوند گارا، چرا اجازه دادی من غرق شوم؛ آیا واقعاً بعد از این همه خدمت لیافت آن‌را نداشتم که به من کمک کنی؟ آیا سزاوار لطف و مرحمت شما نبودم؟» و چنین پاسخ شنید: «ای آدم ظاهربین، آیا قایق پارویی برایت نفرستادم و تو آن‌را نپذیرفتی؟ بعد از آن قایق موتوری سریع برایت فرستادم که آن‌را نیز با توهم از دست دادی. در آخرین لحظات هم هلی‌کوپتر نجات برایت فرستادم که آن‌را هم قبول نکردی. دیگر از چه راهی می‌خواستی به تو کمک کنم؟»

منابع

۱. صاحبی، علی قصه درمانی: گستره تربیتی و درمانی تمثیل؛ تهران، انتشارات ارجمند، ۱۳۸۹.
۲. صاحبی، علی؛ تمثیل درمان‌گری، کاربرد تمثیل و بازسازی شناختی، تهران، انتشارات سمت، ۱۳۸۸.



فرزانه اسلامی

کارشناس ارشد روان‌شناسی

▼ اشاره

(فرم والدین) و C.A.T استفاده شد. نتایج بیانگر بی‌قراری (نه در حد بیش‌فعالی)، لج‌بازی و نافرمانی، اضطراب، هراس اجتماعی و نیز اعتماد به نفس ضعیف، خودپنداره منفی (تحت فشار «فراخود» محیط)، خشم و پرخاشگری بود و به‌طور کلی، محورهای درمانی - آموزشی مراجع، به‌صورت زیر طبقه‌بندی شد:

افزایش اعتماد به نفس و ایجاد خودپنداره مثبت
آموزش رفتار تأملی به جای تکانه‌ای بودن
آموزش شناخت اجتماعی و درک دیدگاه
تغییر الگوهای تربیتی والدین

در این شماره، به دانش‌آموزی می‌پردازیم که از نظر توانمندی هوشی بالاتر از حدّ طبیعی است و وضعیت تحصیلی رضایت‌بخشی دارد، اما به علت خشونت و پرخاشگری نسبت به همسالان، به مرکز مشاوره ارجاع داده شده است. مراجع پسر دانش‌آموزی است که در سال چهارم دبستان تحصیل می‌کند. فرزند سوم از چهار فرزند (همه پسر) است. برادر بزرگش دانشجوی ممتاز، برادر دوم دانش‌آموز دبیرستان تیزهوشان و برادر کوچک‌تر سال اول دبستان هستند. تحصیلات والدین دیپلم، مادر ۴۲ ساله خانه‌دار و پدر ۴۷ ساله راننده است. به منظور ارزیابی هیجانی - رفتاری مراجع از آزمون‌های C.S.I4

فرایند درمان

درمان مراجع یاد شده حدود یک‌سال طول کشید؛ سه ماه اول، جلسات مشاوره به‌صورت هفته‌ای (جلسه ۴۵ دقیقه‌ای) بود. سپس با توجه به بهبود وضعیت مراجع در محورهای درمانی - آموزشی جلسات یک هفته در میان و در نهایت ماهی یک‌بار تشکیل شد. برنامه‌های درمانی - آموزشی مربوط به محورهای افزایش اعتمادبه‌نفس و ایجاد خودپنداره مثبت در شماره ۲۷ همین فصل‌نامه و تغییر الگوهای تربیتی والدین در شماره ۳۰ آمده است (در مراجع مذکور، تأکید بیشتر بر اجتناب محیط از مقایسه مراجع با سایر برادرها و تکیه بر توانایی‌هایش بوده است)، بنابراین، در این شماره برنامه مربوط به آموزش رفتار تأملی و آموزش شناخت اجتماعی ارائه می‌شود.

درک دیدگاه ارتباطی - اجتماعی

- اندیشیدن در مورد افکار و احساس‌های خود؛
- پرهیز از خود مرکزبینی با قراردادن خود به جای دیگران؛
- اندیشیدن در مورد افکار و احساس دیگران؛
- توانایی اینکه اگر مراجع به جای دیگران (افرادمحوری در زندگی کودک) بود چه احساسی داشت؟ چه‌طور فکر می‌کرد؟ چه‌طور عمل می‌کرد؟
- یاری دادن به مراجع در ارزیابی رفتار خودش؛
- یاری دادن به مراجع در ارزیابی رفتار دیگران.

تقویت شناخت اجتماعی

- یاری دادن مراجع در توجه به انگیزه‌ها، مقاصد و احساس خود؛
- یاری دادن مراجع در توجه به انگیزه‌ها مقاصد و احساس دیگران؛
- یاری دادن مراجع در افزایش توانایی تصمیم‌گیری؛
- یاری دادن مراجع در قراردادن هدف برای خودش؛
- یاری دادن مراجع در نقش‌گذاری (درک دیدگاه)؛
- یاری دادن مراجع در کنترل خود؛
- آگاهی دادن به مراجع برای درک ضرورت همکاری و تعاون میان افراد؛
- آگاهی دادن به مراجع برای درک ضرورت ارزش‌ها، قوانین میان افراد.

آموزش تأملی بودن به جای تکانشی بودن (افزایش تحمل)

- درک هیجانات گوناگون و موقعیت‌های متعددی که فراخوان هیجان‌های معینی است؛
- درک کودک از هیجانات و احساسات خود؛
- تمرین صبر کردن؛
* برای پاسخ دادن به هر سؤال تا ۳ بشمارد و سپس پاسخ دهد؛ (افزایش تدریجی زمان)
* برای شروع کردن به صحبت به هر سؤال تا ۳ بشمارد و سپس پاسخ دهد؛ (افزایش تدریجی زمان)
* به تعویق انداختن خواسته‌ها

- بررسی افکار مراجع در مواجهه با موقعیت‌های برانگیزاننده او؛
- ارائه افکار جایگزین؛
- تمرین افکار جایگزین در موقعیت‌ها.

مهارت‌های مواجهه با مشکل مواجهه با موقعیت‌های فشارزا

- ابراز شکایت؛
- تحمل بی‌توجهی دیگران؛
- نادیده انگاشتن؛
- تغییر دادن موضوع؛
- ترک محل؛
- تقاضای کمک؛
- ابراز خشم بدون پرخاش.

مواجهه با مشکل

- بیان مشکل؛
- شناخت رابطه علت و معلولی در ایجاد مشکل؛
- بررسی احساس و افکار فرد در مورد مشکل؛
- بررسی انتظار او؛
- بررسی راهکارها؛
- انتخاب راهکار مؤثرتر؛
- اجرا؛
- ارزیابی.

مهارت‌های مقابله‌ای

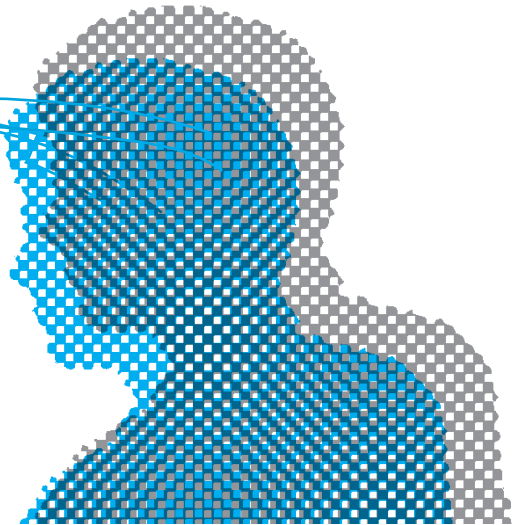
- یاری دادن مراجع در به‌دست آوردن تفکر سازنده و منطقی؛
- یاری دادن مراجع در داشتن انعطاف در رفتار؛
- یاری دادن مراجع در روبه‌رو شدن با مشکلات به محض بروز؛
- یاری دادن مراجع در جست‌وجوی اطلاعات مرتبط با موضوع؛
- یاری دادن مراجع در بررسی مجدد وضعیت؛
- یاری دادن مراجع برای در نظر گرفتن قسمت‌های مختلف یک موضوع؛
- یاری دادن مراجع در استفاده از شوخ‌طبعی برای کم‌کردن فشار روانی موقعیت؛
- یاری دادن مراجع در تمرکز روی کار، نه روی افکار و احساساتی که مانع انجام کار می‌شود؛
- یاری دادن مراجع در این‌که خودش باشد و نقش بازی نکند؛
- یاری دادن مراجع در توجه به احساسات و تفکر خودش؛
- یاری دادن مراجع در شناختن نقاط قوت و ضعف خودش؛
- یاری دادن مراجع در درک دیدگاه دیگران؛
- یاری دادن مراجع در درددل کردن با دیگران.

انتقال احساس و

عفت میراحمدیان

کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

اینکه ما بتوانیم به عنوان مشاور احساسات خودمان را شناسایی کنیم، توانایی ما را در تشخیص احساسات دیگران افزایش می‌دهد



مقدمه

تاکنون درباره تکنیک‌های مشاوره‌ای بسیار سخن گفته‌ایم، اما آیا تا به حال به این فکر کرده‌اید که چرا به‌رغم اینکه به‌طور مداوم در فرایند کاری‌مان از تکنیک‌ها استفاده می‌کنیم، تکنسین نامیده نمی‌شویم؟ این مسئله دلالت بر بعد انسانی و وجودی مشاوران دارد. مشاور هم مانند بقیه انسان‌هاست، او پیش از آنکه مشاور باشد، انسانی است دارای هیجانات و حالات روحی خاص خود. از هیجانات و احساسات مشاوران سخن گفتیم. اینکه ما بتوانیم به عنوان مشاور احساسات خودمان را شناسایی کنیم، توانایی ما را در تشخیص احساسات دیگران افزایش می‌دهد. اغلب برای مردم دشوار است که احساسات خود را شناسایی کنند و آن‌ها را با دیگران در میان بگذارند. شما باید بتوانید طی یک جلسه مشاوره، احساسات خود را شناسایی و به مراجع منتقل کنید. انتقال احساس، مشابه انعکاس احساس است؛ تنها تفاوت این دو آن است که در مورد اخیر تأکید بر احساسات مشاور است نه احساسات مراجع. پس در واقع این تکنیک مربوط به تنظیم رفتار خود مشاور و معطوف به اوست.

کلیدواژه‌ها: انتقال احساسات، واکنش، تماس چشمی

چه زمانی بر مهارت‌های انتقال احساس و واکنش آنی مسلط شده‌ایم؟

هر گاه بتوانیم در فرایند مشاوره موارد زیر را پیاده کنیم، می‌توانیم مطمئن باشیم که به مهارت انتقال احساس و واکنش آنی مسلط شده‌ایم:

۱. بتوانیم احساسات خود را طی تعامل با مراجع شناسایی کنیم؛
۲. احساسات خود را به مراجع منتقل کنیم؛
۳. در هر موقعیت تصمیم بگیریم که آیا انتقال احساس مناسب است یا نه؛
۴. ارتباط بین خود و مراجع را بر واکنش‌های آنی متمرکز کنیم؛
۵. تصمیم بگیریم که متمرکز کردن مصاحبه بر واکنش‌های آنی چه وقت مناسب است. در فرایند مشاوره ابراز احساسات مشاور باید متناسب با پیام اصلی سخنان مراجع باشد. به پیام مراجع و احساسات خودتان به‌طور هم‌زمان توجه کنید و سپس با یک ابراز احساس مناسب به آن‌ها پاسخ

دهید. عدم تطابق احساسات ابراز شده از سوی شما با پیام اصلی مراجع این فکر را در او ایجاد می‌کند که شما به کل پیام او گوش نداده‌اید و همین امر احتمالاً کار شما را به بیراهه خواهد برد.

مثال: مراجع: «تازه اوضاع اقتصادی خانواده‌ما خوب شده بود. همه از اینکه خونه خریده بودیم شاد بودیم که یه دفعه مامان تصمیم گرفت طلاق بگیره. یه باره همه زندگی‌مون و شادی‌مون به هم ریخت.»

* شما به عنوان مشاور کدام‌یک از این پاسخ‌ها را به مراجعتان می‌دهید؟
الف. خوشحالم از اینکه بعد از سال‌ها تونستید خونه بخرید، حالا آروم شدید.

ب. طلاق خیلی پدیده بدیه و هر روز هم آمارش داره افزایش پیدا می‌کنه. ج. از شنیدن این خبر واقعا متأسفم.

پاسخ درست سومین مورد است؛ درواقع، با توجه به ماهیت تلخ تجربه مراجع، ابراز این احساس مناسب است. یک وجه مهم انتقال احساسات، قدرت شناسایی و کنترل آن‌هاست. وقتی با دقت کامل به مراجع گوش می‌دهید، از واکنش‌های خود در قبال آنچه گفته می‌شود آگاه هستید. یک ابراز احساس صریح اما معتدل می‌تواند به مراجع جهت ایجاد تغییر کمک کند.

مثالی دیگر: مراجع شما دانش‌آموزی است که برای مشاوره در مورد نمرات پایین خود مراجعه کرده است.

مراجع: «وقتی داشتم می‌اومدم پیش شما، خانم ناظم منو دید و گفت که باید مانتم رو تا آخر این هفته تغییر بدم؛ چون مناسب و مطابق با استانداردهای مدرسه نیست.»

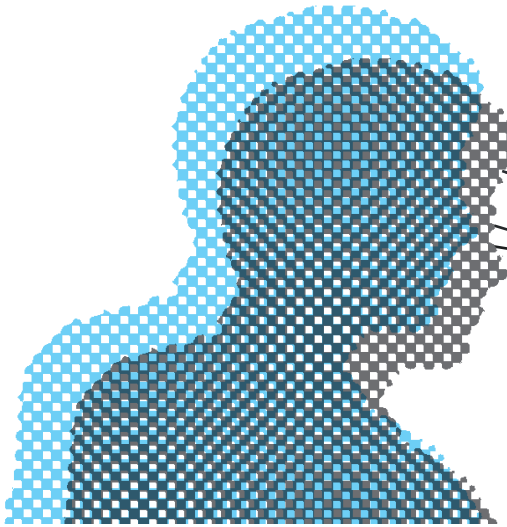
شما به عنوان مشاور کدام‌یک از این پاسخ‌ها را به این مراجع می‌دهید؟
الف. به نظر میاد که با استانداردهای پوشش مدرسه کاملاً بیگانه‌ای.

ب. وقتی دانش‌آموزان استانداردها را رعایت نمی‌کنند، معاون‌ها هم حق دارند که واقعا عصبانی بشن.

ج. احساس می‌کنم که گفته شما کاملاً گیج‌م کرده و متحیرم این قضیه چه ربطی به مشکل شما داره.

مراجع آمده است که درباره نمرات ضعیف خود صحبت کند ولی چون مطرح کردن این موضوع برایش دشوار بوده، به بحث درباره موضوعی بی‌ربط پرداخته است. با ارائه پاسخ الف، مشاور همان بحث بی‌ربط را

ابراز واکنش آنی



در فرایند مشاوره ابراز احساسات مشاور باید متناسب با پیام اصلی سخنان مراجع باشد. به پیام مراجع و احساسات خودتان به طور همزمان توجه کنید و سپس با یک ابراز احساس مناسب به آن‌ها پاسخ دهید. عدم تطابق احساسات ابراز شده از سوی شما با پیام اصلی مراجع این فکر را در او ایجاد می‌کند که شما به کل پیام او گوش نداده‌اید و همین امر احتمالاً کار شما را به بیراهه خواهد برد

به نظر شما مناسب‌ترین پاسخ مشاور کدام یک از این موارد است؟
الف. (آرام و با نگاه گرم به مراجع) از اینکه این مطلب را می‌شنوم، خیلی خوشحالم.
ب. همه این‌ها حاصل زحمات خودتونه.

پاسخ درست مورد الف است. ژست حرفه‌ای، تماس چشمی و نحوه بیان شما مکمل پیام کلامی شماست و به مراجع نشان می‌دهد که از شنیدن اظهارات او شادمانید. در مورد پاسخ ب باید گفت وقتی مشاوران شرمندۀ تعارفات و اظهارات مثبت مراجع می‌شوند، گاهی با اظهار تعارف متقابل اظهارات او را نقض می‌کنند. زمانی که این امر رخ می‌دهد، حق ابراز عواطف مثبت از مراجع سلب می‌شود. شما به عنوان یک مشاور باید از واکنش‌های خود در قبال بازخورد مثبت مراجع آگاه باشید. به حالات بدنی خود در فرایند مشاوره توجه کنید و کل وجود خود را در حیطه آگاهی‌تان قرار دهید. گاهی مشاوران با فک‌های به هم فشرده، اخم، انگشتان در هم فشرده و ژست‌های بدنی در هم تنیده به مراجع گوش می‌کنند. به یاد داشته باشید که مراجع شما را می‌بیند و در واقع، حالات بدنی شما نوعی انتقال احساس و واکنش آنی غیرکلامی است. برای تقویت خود در این زمینه انجام دادن تمرینات زیر مناسب است: در طول روز و در زمان‌های مختلف حالات بدنی خود را آگاهانه مورد بررسی قرار دهید. دقت کنید در زمانی که حال خوشی دارید بدنتان در چه حالتی است و زمانی که به اخبار نگاه می‌کنید چگونه‌اید. آیا گرفتگی خاصی در عضلاتتان احساس می‌کنید؟ آیا این گرفتگی در قسمتی از بدنتان بیشتر از سایر نقاط یا اینکه یکسان با سایر قسمت‌هاست؟ آیا در زمان مشخصی از روز احساس بی‌قراری دارید؟ و ...
تمرین‌های این‌چنینی به شما کمک می‌کنند که به‌طور مداوم بر حالات بدنی خود آگاهی داشته باشید. پس از مدتی این آگاهی در شما درونی می‌شود و دیگر لزومی به بررسی مداوم آن ندارید.

منابع

۱. ایوانز، دیوید آر و همکاران (۱۳۸۷): مصاحبه مؤثر به روش گام به گام. مترجمان: سید احمد میر جعفری و محمد علی گودرزی. تهران: سمت.
۲. فلنگن، جان سممز، فلنگن، ریتا سامرز (۱۳۸۹): مصاحبه بالینی، مترجمان: هامایاک آوایس یانس و همکاران. تهران: رشد.

ادامه داده و به‌طور کلی پیام مراجع را در بیان دشواری موضوع و شاید احساس مقاومت یا شرم او را نادیده گرفته است. با ارائه پاسخ ب مشاور به بیراهه خواهد رفت؛ چون جبهه‌گیری کاملاً نامناسبی توسط مشاور صورت می‌گیرد. اینجا جلسه بررسی مشکل ضعف درسی دانش‌آموز یاد شده است، نه محلی برای حل مناقشه بر سر استانداردها. پاسخ سوم درست‌ترین مورد است. این پاسخ، احساسات شما را به نحو مؤثری به مراجع منتقل می‌کند.

نکته مهم: در انتقال احساسات و ابراز واکنش آنی به یاد داشته باشید که برای ایجاد تغییر در مراجع ضروری است که او را در کل احساس خود سهیم کنید. در غیر این صورت، تلاش شما برای ایجاد یک رابطه با او دچار مشکل خواهد شد. در ضمن، به واکنش‌هایتان به هر مراجع توجه کنید و احساسات خود را به نحوی ملایم و تسهیل‌کننده نشان دهید. از ابراز خشم نسبت به مراجع بپرهیزید. این امکان وجود دارد که شما خشم ابراز نشده خود نسبت به یک مراجع را در تعامل با مراجعی دیگر آشکار کنید. جهت روشن شدن موضوع به مثال زیر توجه کنید.

مراجع: «تکالیفی رو که جلسه قبل خواسته بودید انجام بدم، یادم رفت یا خودم بیارم.»

مشاور: «با این وضعیت چطور می‌تونیم پیشرفتی تو کارمون داشته باشیم؟ چه توقعی از من داری؟ مراجعانی که همکاری نمی‌کنند، واقعاً عصبانیم می‌کن.»

این پاسخ تنها یک پیام را به مراجع منتقل می‌کند: مشاور از مراجعان قبلی که چنین سهل‌انگاری‌ای کرده‌اند، خشمگین است و دارد این خشم را منتقل می‌کند.

به جز کلام، حرکات بدن و حالات هیجانی چهره مشاور هم باید متناسب و تسهیل‌کننده انتقال احساس باشند. در این مورد به مثال زیر توجه کنید. مراجع (مادری که از بهبود رفتار فرزند خود صحبت می‌کند): «از اینکه به دیدنتون اومدم، واقعاً خوشحالم. وقتی برای اولین بار پیش شما اومدم، پسر من اصلاً قابل کنترل نبود به هیچ وجه تمایلی به مدرسه اومدن نداشت. الآن واقعاً مشکلاتم باهاش به حداقل رسیده. پیشرفت خوبی کرده و معلم‌ها ازش راضی‌ان. نمی‌دونم با چه زبونی از شما تشکر کنم... همه این‌ها رو مدیون زحمات شما هستم.»

گشتالت

در مشاوره

شیوه

مژگان درویش محمدی
کارشناس ارشد روان‌شناسی

کلیدواژه‌ها: نظریه گشتالت، رفتار بهنجار، یکپارچگی شخصیت، مراجع.

جدیدی را بیازماید نه آنکه رفتارهای غیرمفید و زیان‌بار گذشته را توضیح و ادامه دهد. در گشتالت درمانی می‌توان از چندین روش، مثل بهره گرفتن از زبان، بازی و خیال‌پردازی استفاده کرد تا جریان صحبت در طول مشاوره بر محور زمان بچرخد.

در ادامه چند شیوه گشتالت درمانی ارائه می‌شود:

• اصلاح ادبیات

وقتی می‌خواهیم ادبیات فرد را اصلاح کنیم، در واقع به سمت مسئولیت‌پذیری او حرکت می‌کنیم یعنی، فرد خودش را مسئول احساس، افکار، شرایط و موقعیتش در اکنون و اینجا بداند و در مورد خود و موقعیتش، مستقیم حرف بزند. بنابراین، با جانشین کردن جملاتی او را متوجه مسئولیت‌پذیری‌اش می‌کنیم. مثلاً به جای استفاده از کلمه ما، از کلمه من، (به جای «ما گفتیم» بگوید «من گفتم») و به جای کلمه نمی‌توانم، از کلمه نمی‌خواهم استفاده کند و به جای کلمه چرا کلمات چگونه، چی شد را به کار ببرد. مشاور باید هنگام صحبت کردن با درمان‌جو جملاتی مانند درباره کاری که الان کردی چه احساسی داری؟ یا در ضمن صحبت کردن درباره رفتار با پایت چه کار می‌کنی؟ را به کار بگیرد. این‌گونه درمان‌جو یاد می‌گیرد زمانی که با خودگویی دارد به رفتار، افکار و احساسش توجه می‌کند، از این کلمات استفاده کند یا مثلاً به جای این که بگوید «آدم‌ها این جور می‌اند» یاد بگیرد بگوید «من این جور می‌ام». یا به جای این که بگوید «نمی‌توانم در درس ریاضی قبول شوم» بگوید «در درس ریاضی قبول نخواهم شد». با جانشین‌سازی چنین جملاتی مسئولیت بیشتری متوجه درمان‌جو خواهد شد.

• شیوه تنفر - خواسته - قدردانی

مراجع باید نام سه نفر از کسانی را که به او نزدیک‌ترند، بنویسد. سپس از او بخواهیم به یک چیزی در مورد هر یک از آن اشخاص که از آن تنفر دارد، همچنین یک خواسته‌اش از آن‌ها و یک چیز که برای آن قدردان اشخاص مزبور است، فکر کند. چنین تمرینی به فرد کمک می‌کند تا احساس‌های

براساس نظریه گشتالت مهم‌ترین چیزهایی که باید به آن‌ها توجه کرد، افکار و احساسات افراد در همان لحظه‌ای است که آن‌ها را تجربه می‌کنند. رفتار بهنجار و طبیعی وقتی صورت می‌گیرد که فرد به‌عنوان ارگانیک‌سیمی کلی عمل می‌کند و عکس‌العمل نشان می‌دهد. بسیاری افراد زندگی خود را به بخش‌هایی تقسیم می‌کنند و تمرکز و توجه خویش را در هر برهه از حیات به متغیرها و رویدادهای گوناگونی معطوف می‌دارند. پیامدهای چنین پراکنده‌سازی و تجزیه‌ای را می‌توان در زندگی ناموفق این افراد - که از بی‌حاصلی تا رویدادهای مخاطره‌آمیز امتداد می‌یابد - مشاهده کرد. درمان‌گرانی که از شیوه گشتالت درمانی استفاده می‌کنند، بر تجربه‌های مستقیم تأکید می‌ورزند. آن‌ها می‌کوشند درمان‌جو به آگاهی درباره اینجا و اکنون دست یابد و مانع از آن می‌شوند که این آگاهی به هر نحوی در درمان‌جو مسدود و منقطع گردد. گشتالت درمانی به عنوان رویکردی تجربی با نشانه‌ها و تحلیل آن‌ها سر و کار ندارد، بلکه آنچه در این شیوه حائز اهمیت است، وجود کلی و یکپارچگی فرد است. در نظر پرز، یکپارچگی شخصیت و رشدیافتگی فرایندهای بی‌انتهایی هستند که به‌طور مستقیم با آگاهی شخص از اینجا و اکنون ارتباط دارند. وقتی نیازی جدید در شخص به وجود می‌آید، یک گشتالت در او شکل می‌گیرد. اگر آن نیاز برآورده شود، از بین رفتن آن گشتالت خاص ممکن می‌شود و گشتالت‌های دیگری می‌توانند به وجود آیند. هدف از گشتالت درمانی این است که به فرد کمک شود تا بتواند رشد کند و بتواند به بالندگی برسد و کنترل زندگی خویش را به‌دست گیرد و خود مسئول خویش گردد. هدف اصلی، آگاهی عمیق و ریشه‌دار در شخص است تا احساس یک زندگی تمام‌عیار در اینجا و در لحظه کنونی در او پدید آید.

وظیفه مشاور در رویکرد گشتالتی این است که به درمان‌جو کمک کند تا به آگاهی در لحظه کنونی دست یابد؛ یعنی بتواند در لحظه کنونی به تمرکز قوا برسد، به اکنون توجه داشته باشد و تماس خود را با لحظه کنونی قطع نکند. وظیفه مشاور این است که به درمان‌جو کمک کند تا رفتارهای صحیح

متعارض دوگانه یا چندگانه را در خودش شناسایی و آن‌ها را درک کند و این که چطور می‌تواند این احساسات دوگانه را در خودش هماهنگ و سازگار کند. به عبارتی درمی‌یابد چگونه می‌توان در آن واحد هم از یک فرد تنفر داشت و هم قدردان وی بود. با گفت‌وگوی درمانی و خرده تکنیک‌ها به فرد کمک می‌کنیم که بتواند احساس‌های خودش و احساس‌های متعارض را بشناسد و آن‌ها را نفی نکند.

● نیمه برتر شخصیت در مقابل نیمه پست‌تر آن

پرز اصطلاح تفکر افتراقی را برای اشاره به مفهوم تفکر در چارچوب تضادها و تعارض‌ها به کار می‌گیرد. بیشتر اوقات افراد، در روز صرف حل کردن تعارض‌هایی می‌شود که در نتیجه قطبیت‌های متعارض باهم به‌وجود می‌آیند. نیمه برتر شخصیت نیمه درست‌کار و حق به جانب است که نیکوترین راه‌ها را پیش پای خود می‌نهد. این نیمه شخصیت، تهدیدکننده است و به فرد «بایدها» و «نبایدها» را حکم می‌کند. نیمه پست‌تر شخصیت آن بخش از رفتارهای فرد را که تدافعی یا پوزش‌خواهانه، متملقانه و کودکنانه، اداره و کنترل می‌کند. نیمه پست‌تر شخصیت به فرد می‌گوید که «من می‌خواهم» و به دنبال بهانه‌تراشی است. برای این که به فرد کمک کنیم تا بتواند مجادله و تعارض بین آن بخش از شخصیت خود را که به او می‌گوید «می‌خواهم» و بخش دیگر را که به او حکم می‌کند «من باید» حل و برطرف کند، از دو صندلی استفاده می‌کنیم. او روی یک صندلی نمایانگر نیمه برتر شخصیتش است، می‌نشیند و خطاب به صندلی دیگر - که نمایانگر نیمه پست‌تر شخصیت است - بایدها را مطرح می‌کند. سپس روی صندلی دیگر می‌نشیند و خواسته‌هایش را که مربوط به نیمه پست‌تر شخصیت وی است، بازگو می‌کند. این بحث و مجادله میان دو بخش از شخصیت او ادامه می‌یابد تا همه بایدها و خواسته‌های هر دو دیدگاه مطرح شود. این گونه فرد می‌تواند حوزه‌هایی را در زندگی‌اش شناسایی کند که بین بایدها و خواسته‌های سازگاری به‌وجود آورد و دوگانگی‌ها (قطبیت‌ها) را در زندگی‌اش یکپارچه کند و احساس‌های خود را به هماهنگی برساند. در عین حال، چون خودش جواب آن بخش از خود را می‌دهد، احساس ناراحتی او کاهش می‌یابد. در این شیوه، درک دیدگاه، نقش خیلی مهمی دارد. اگر درک دیدگاه قوی باشد، فرد می‌تواند خود را به جای فرد دیگر یا احساس دیگرش بگذارد و دقیقاً آن را حس کند. این شیوه برای تمامی کودکان، به‌خصوص کودکانی که عصبانی هستند، پیشنهاد می‌شود. در این روش، کودک می‌تواند با خود عصبانی‌اش - که به‌طور فرضی در صندلی دیگر نشسته است - صحبت کند و دریابد علت عصبانیتش چیست. مثلاً از بچه‌ای که هم پدرش را دوست دارد (۳۰ درصد) و هم از او ناراحت است (۷۰ درصد)، می‌خواهیم که این دو قطب شخصیتش با هم حرف بزنند. قسمتی که پدرش را دوست دارد با قسمتی که دوست ندارد با هم حرف بزنند. درمانگر گوش می‌کند و به کودک کمک می‌کند و هدایتش می‌کند تا احساساتش را بگوید و ادامه دهد و از موضوع فرار نکند. سپس با او گفت‌وگوی درمانی انجام می‌دهیم: ابتدا از او می‌پرسیم، چه احساسی داشتی و بعد چه اتفاقی افتاد؟ پس از آن از او سؤال می‌کنیم، چه تغییراتی ایجاد شد، برای چطور بود و الان به موضوع چطور نگاه می‌کنی؟ مشاور باید دقت کند که فرایند چطور شروع می‌شود، فرد چه احساس‌هایی دارد، چطور این احساس‌ها تغییر می‌کنند، چطور ادامه پیدا می‌کنند و انتهای این فرایند به کجا می‌رسد. ممکن است فرد، هم احساس بی‌کفایتی داشته باشد و هم احساس کفایت. او در یک صندلی می‌نشیند و از بی‌کفایتی‌اش می‌گوید و در صندلی دیگر از توانمندی‌ها و کفایت‌هایش حرف می‌زند یا پذیرش و عدم پذیرش خود و ...

● خشم معطوف به خود

به آن بخش از بدن که دچار تنش عضلانی است، اجازه داده شود احساس

خود را به بیان در آورد، مشاور می‌تواند از کودکی که دهان خود را محکم بسته است، بخواهد بگوید که دهانش چه حرفی برای گفتن دارد. در صورتی که فرد نخواهد این مورد را بیان کند، می‌تواند آن را بنویسد.

● تأکید بر آگاهی

وقتی فرد رفتار یا گفتاری دارد که انجام دادن آن رفتار یا ابراز آن گفتار اهمیت خاصی دارد و مسئله اصلی فرد است، ما با بزرگ کردن و تأکید کردن بر آن و برجسته کردن آن و تقاضا از کودک برای تکرار آن رفتار یا گفتار موجب افزایش آگاهی او می‌شویم. این افزایش آگاهی و بزرگ کردن یا تکرار کردن یک رفتار موجب می‌شود که فرد، هم از نظر شناختی یا ذهنی نسبت به اهمیت موضوع هوشیارتر شود و هم از نظر تجربه احساس‌های مربوط به آن رفتار یا گفتار را بهتر و روشن‌تر تجربه کند. او آن رفتار و گفتار را تکرار می‌کند و آمادگی‌اش برای آن عمل افزایش می‌یابد. مثلاً از فرد می‌خواهیم نقش یک آدم قاطع را بازی کند. سپس می‌خواهیم محکم‌تر حرف بزند. می‌گوییم «محکم‌تر بگو که نمی‌خواهم حرفت را گوش بدهم». مراجع صدایش را بالا می‌برد و محکم‌تر می‌گوید، مشاور هم صدایش را بالا می‌برد و از او می‌خواهد که «محکم‌تر بگو، شدیدتر و بیشتر بگو، دوباره بگو». این گونه مراجع را ترغیب می‌کنیم که محکم‌تر بگوید و بهتر با موضوع روبه‌رو شود و احساسش را ببیند. البته توجه داشته باشید مراجع که در جلسه با آن فشار داد می‌زند، در دنیای واقعی با آن فشار با دیگران برخورد نخواهد کرد و داد نخواهد زد، بلکه با شیوه کنترل شده و محکم‌تر رفتاری را انجام می‌دهد. فرد از یک حالت محافظه کارانه و آرام شروع می‌کند. سپس ما با تأکید و تکرار دوباره خواستن «دوباره بگو، محکم بگو نه، این جوری فایده ندارد، محکم‌تر بگو». او را تشویق می‌کنیم که لحن و رفتاری را که می‌خواهد داشته باشد، صریح‌تر و شفاف‌تر و جدی‌تر عملی کند تا هم حسش را تجربه کند و هم پیامش را در خودش ببیند و نسبت به این که من می‌توانم این‌طوری حرف بزنم، آگاه‌تر شود. زمانی که او می‌خواهد احساس مثبتش را بگوید، ما تأکید می‌کنیم «دوباره بگو، محکم‌تر بگو، بگو چقدر به او علاقه داری، بگو دلت می‌خواد چکار کنی؟» به این ترتیب، با تکرار آگاهی او نسبت به خودش، احساس، رفتار و شکل‌گیری حس خودش و آگاهی حسی و رفتاری‌اش افزایش می‌یابد. در عین حال آمادگی برای عمل در بیرون، در او بیشتر می‌شود.

● شیوه «من مسئولیت آن را می‌پذیرم»

از مراجع خواسته می‌شود هر عبارتی را که درباره خودش بیان می‌کند، با جمله «من مسئولیت آن را می‌پذیرم» پایان دهد. او در پایان هر چیزی که می‌خواهد بگوید، جمله «من مسئولیت آن را می‌پذیرم» را نیز به کار می‌برد. در مورد حرف‌هایی که می‌زند، رفتاری که انجام می‌دهد، افکاری که دارد، احساسی که دارد - چه مربوط به خودش و چه مربوط به دنیای پیرامونش یا افراد مهم زندگی‌اش - باید بگوید: من مسئولیت آن را می‌پذیرم. مسئولیت فکرم را می‌پذیرم. مسئولیت احساسم را می‌پذیرم. مسئولیت این رفتارم را می‌پذیرم. زمانی که فرد در جلسه این تمرین را انجام می‌دهد، مسئولیت‌پذیری او فعال می‌شود. این روش باعث می‌شود آگاهی فرد افزایش یابد و او نقش خود و مسئولیت خویش را در زندگی به‌عهده بگیرد.

منبع

۱- تامیسون چارلز ل. رودلف لیندا ب (۱۳۸۴)؛ مشاوره با کودکان، مترجم: جواد طهوریان، تهران، انتشارات رشد.

۲- پروچاسکا، جیمز لو، نورکراس، جان. سی (۱۳۸۱)؛ نظریه‌های روان‌درمانی، مترجم: یحیی سیدمحمدی، تهران، انتشارات رشد.

۳- یوسفی لویه، مجید (۱۳۸۶)؛ جزوات درسی، مرکز خدمات روان‌شناسی و مشاوره آرامش.

مداخلات درمانی شناختی- رفتاری CBT برای کاهش میزان اضطراب و افسردگی

کلیدواژه‌ها: تمیز و تشخیص موقعیت (محرک)، جمله‌های ناتمام

دکتر حسین سلیمی بيجستانی
سکینه عباسی
با همکاری:
نرجس کاظمی

ساختار جلسات
درمان شناختی، هیجانی، رفتاری برای کاهش
میزان افسردگی

جلسه اول

موضوع: معارفه و آشنایی اعضا با یکدیگر و با فضای گروه

۱. معارفه اعضا و ایجاد ارتباط و کمک به شرکت کنندگان برای آشنایی سریع با یکدیگر
۲. آشنایی اعضا با قوانین جلسات مشاوره گروهی
۳. راهنمایی کردن افراد، تشریح دلایل مفید بودن کار گروهی، تشویق اعضا و بیان منطق گروه
۴. آشنا کردن افراد با نحوه معارفه با توجه به تماس چشمی، حالت صورت، وضعیت بدن و تن صدا
۵. تأکید بر ارتباط دوجانبه و تعامل دوسویه و اهمیت آن
۶. خلاصه کردن جلسه و دادن تکلیف پیشنهادی به افراد

اهداف حاصل:

۱. گرم گرفتن افراد با یکدیگر و افزایش درگیری فوری آن‌ها؛
۲. کمک به اعضا که رفتارهای غیر کلامی مؤثر خود را تشخیص دهند؛
۳. تسهیل آمیزش اعضا و کاهش تنش گروهی با تأکید بر باز خورد مثبت؛
۴. آشنا شدن اعضا با نحوه باز خورد دادن.

تکالیف پیشنهادی

۱. آنچه را در جلسه می‌گذرد، به‌طور منطقی پیگیری کرده و احساس خود را درباره آن ارزیابی کند.
۲. سه بار در هفته خود را به دیگران معرفی کند و سپس به ارزیابی نحوه معارفه خود بپردازد.
۳. گوش دادن فعال و توجه به رفتارهای غیر کلامی و کلامی را تمرین کند.

جلسه دوم

موضوع: شناخت بیشتر اعضا، شناخت کودکی هر عضو و تأثیر برخی وقایع بر ایجاد ناراحتی در افراد

۱. بررسی احساس حاضران طی دو جلسه شرکت در گروه و دادن باز خورد در این مورد
۲. توجه به رفتارهای غیر کلامی (برخورد چشمی، لبخند، حالات چهره، وضعیت بدنی) و تمرین آن‌ها
۳. بررسی شرایط هر یک از اعضا در دوران کودکی
۴. بیان خاطرات خوب و تلخ دوران کودکی و احساس افراد نسبت به آن‌ها
۵. تشویق اعضا به سؤال کردن از یکدیگر
۶. خلاصه جلسه و دادن تکلیف (ثبت شش ویژگی مثبت اعضا و تقویت آن‌ها، تلاش اعضا برای افزایش تعداد ویژگی‌های مثبت خود در طول هفته).

اهداف حاصل:

۱. توجه به رفتارهای غیر کلامی و تمرین آن‌ها؛
۲. تشویق اعضا به سؤال کردن از یکدیگر؛
۳. شناخت و بررسی عمیق مشکلاتی که منشأ آن‌ها دوران کودکی است؛
۴. ثبت شش ویژگی مثبت هر فرد و تقویت ویژگی‌های مثبت دیگر.

تکالیف پیشنهادی

۱. هر روز دو ویژگی مثبت به ویژگی‌های ثبت شده اضافه کنند.
۲. خاطرات و حوادث دوران نوجوانی و ورود به دوره تحصیلی راهنمایی را برای خود یادآوری کنند و آماده بیان آن در جلسه گروهی هفته بعد باشند.

جلسه سوم

موضوع: مرحله ورود به مدرسه و سپس دوران نوجوانی و تأثیر آن بر موقعیت کنونی

۱. بررسی تکلیف و ارائه باز خورد
۲. ادامه فعالیت‌های هفته قبل و بمباران نقاط مثبت
۱. تشویق اعضا به شناخت بیشتر خود و سایرین و بیان توانایی‌ها و نکات مثبت خود و دیگران
۲. بیان خاطرات ورود به دبستان و مرحله نوجوانی
۳. بررسی تأثیر شرایط دوران نوجوانی و ورود به مدرسه بر وضعیت کنونی خود
۴. خلاصه کردن جلسه و دادن تکلیف پیشنهادی به افراد (نمودار نقاط عطف مهم در زندگی هر فرد، تکمیل جملات ناتمام).

اهداف حاصل:

۱. ادامه فعالیت‌های هفته پیش و بمباران نقاط مثبت؛
۲. بیان خاطرات ورود به دبستان و مرحله نوجوانی (شناخت عمیق تر خود و دیگر اعضا)؛
۳. نمودار نقاط عطف مهم در زندگی با طرح‌واره‌ای متشکل از حال، گذشته و آینده من؛
۴. تکمیل جملات ناتمام (بررسی احساس حاضران از شرکت در جلسات گروهی و ایجاد انواع بحث‌های خودجوش در میان اعضای گروه).

تکالیف پیشنهادی

۱. تکمیل جمله‌های ناتمام
۲. ترسیم نقاط عطف مهم در زندگی (تصمیم‌های بزرگ، بحران‌های عمده، فرصت‌های تازه، شکست‌های بزرگ، اشخاص مهم و...).

جلسه چهارم

موضوع: بررسی مشکلات، نگرانی‌ها و موقعیت‌های ناراحت‌کننده و افسردگی‌زا

۱. بررسی تکلیف و دادن بازخورد
۲. هر عضو اهداف خود را از شرکت در جلسات گروهی و موقعیت‌هایی را که مایل به تغییر آن است، بیان کند
۳. تشخیص و تمییز موقعیت‌های افسرده‌ساز و بررسی چگونگی شروع ناراحتی‌ها و مشکلات
۴. بیان حوادث اخیر و موقعیت‌هایی که به‌تازگی موجب بروز مشکل و ناراحتی هر عضو شده است
۵. بررسی مهارت‌های مقابله‌ای هر کدام از اعضا در برخورد با موقعیت‌های ناراحت‌کننده و ارزیابی آن‌ها
۶. قرارداد افراد برای ایجاد تغییرات رفتاری آینده
۷. خلاصه جلسه و دادن تکلیف.

اهداف حاصل:

۱. بیان اهداف و تعیین موقعیت‌هایی که مایل‌اند آن‌ها را تغییر دهند؛
۲. تشخیص و تمییز موقعیت‌هایی که باعث افسردگی آن‌ها می‌شود؛
۳. شناخت مهارت‌های مقابله‌ای اعضا.

تکالیف پیشنهادی

هر فرد شرايطی را که باعث ایجاد یا تشدید ناراحتی و افسردگی در او می‌شود، تشخیص دهد و راه‌هایی را که برای مقابله با آن موقعیت در پیش می‌گیرد، مشخص کند (حداقل سه مورد).

جلسه پنجم

موضوع: شناخت و ارزیابی منشأ مشکلات و ناراحتی‌ها

۱. بررسی تکلیف و دادن بازخورد
۲. تشریح منطق درمان و مثلث شناختی و طرح‌واره شناختی «بک» با مثال‌های ساده
۳. بیان اصول منطقی-هیجانی و منشأ مشکلات و ناراحتی‌ها از این چشم‌انداز
۴. ترسیم خطوط آماج اولیه یکی از مشکلات هر عضو و تعیین نشانه‌های افسردگی هر عضو
۵. خلاصه جلسه و دادن تکلیف (جدول بازنگری فعالیت‌ها).

اهداف حاصل:

۱. تشریح منطق درمان مثلث شناختی و طرح‌واره شناختی «بک»؛
۲. آشنایی با دیدگاه شناختی بک و درگیری فعال در فرایند درمان و به‌دست آوردن تجربه‌ای از منطق درمان؛
۳. آشنایی با نگرش خود نسبت به محیط، خود و آینده در هنگام افسردگی و شناخت تأثیر ناراحتی‌ها و مشکلات بر نگرش منفی به مسائل اطراف؛
۴. شناخت چگونگی تداوم این افکار و تأثیر تداوم آن‌ها بر مشکلات و ناراحتی‌ها و تأثیر یادگیری بر ایجاد افکار.

تکالیف پیشنهادی

به‌طور منطقی آنچه را در جلسه گذشته اتفاق افتاده است، دنبال کنند و هر یک از اعضا طرح‌واره (مدل شناختی) خود را در طول هفته ارزیابی و منشأ ناراحتی‌ها و افکاری را که منجر به تداوم افسردگی می‌شود، بشناسد.

جلسه ششم

موضوع: آشنایی با راه‌های عملی مبارزه با عدم فعالیت و تأثیر آن بر کاهش افسردگی

۱. بررسی تکلیف و دادن بازخورد
۲. آشنایی با میزان فعالیت هر یک از اعضا
۳. تشریح افکاری که به عدم فعالیت می‌انجامد و نقش این افکار در تداوم افسردگی
۴. بیان راه‌های عملی فعالیت
۵. توضیح راهبردهای تنظیم زمان فعالیت، تکلیف مرحله به مرحله، بازنگری فعالیت، افکاری که منجر به عدم فعالیت می‌شوند و پاسخ‌های احتمالی برای این افکار
۶. خلاصه کردن تکلیف و دادن بازخورد.

اهداف حاصل:

- تنظیم زمان فعالیت و تکلیف مرحله به مرحله؛
- شناخت افکاری که منجر به عدم فعالیت می‌شوند؛
- تشریح راه‌های عملی مبارزه با فعالیت؛
- بازنگری فعالیت‌ها.

تکالیف پیشنهادی

تنظیم جدول بازنگری فعالیت‌ها و درجه‌بندی میزان تسلط بر هر فعالیت و لذت حاصل از انجام دادن هر یک از آن‌ها ادامه دارد...

پرسش‌نامه سبک‌های فرزندپروری بامریند

دکتر آدیس کراسکیان
عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج

کلیدواژه‌ها: فرزندپروری آسان‌گیرانه، فرزندپروری مقتدرانه، فرزندپروری مستبدانه

فرزندپروری آسان‌گیرانه^۲: در این شیوه، والدین از فرزندان خود انتظارات چندانی ندارند و کودکان در بیان احساسات و رفتارهای تکانشی خود آزادی عمل دارند. چنین والدینی برای کنترل فرزندان خود، به ندرت از تنبیه یا زور استفاده می‌کنند.

فرزندپروری مقتدرانه^۴: در این شیوه، والدین انعطاف‌پذیرند و ضمن اعطای آزادی به فرزندان خود برای آنان مقررات روشنی تعیین می‌کنند. در عین حال، برای مقررات وضع شده دلایلی ارائه می‌دهند و اغلب در مورد خواسته‌هایشان با فرزندان خود استدلال می‌کنند. این والدین به نیازها و عقاید فرزندان خود حساس‌اند و آنان را به رعایت مقررات خانوادگی تشویق می‌کنند.

فرزندپروری مستبدانه^۵: در این شیوه، کودکان در محیط خانواده با محدودیت‌هایی شدید مواجه می‌شوند. آن‌ها موظف‌اند که از مقررات خاص والدین پیروی کنند. والدین نیز از فرزندانشان اطاعت بی‌چون و چرا می‌خواهند و به ندرت علت خواسته‌های خود را توضیح می‌دهند. آن‌ها بیشتر از زور استفاده می‌کنند و برای وادار کردن فرزندان خود به اطاعت گاهی به تنبیه‌های شدید بدنی نیز متوسل می‌شوند. طبیعی است در چنین خانواده‌هایی، تخلف از مقررات، مجازات سنگینی به دنبال دارد. (احدی و جمهری، ۱۳۸۷)

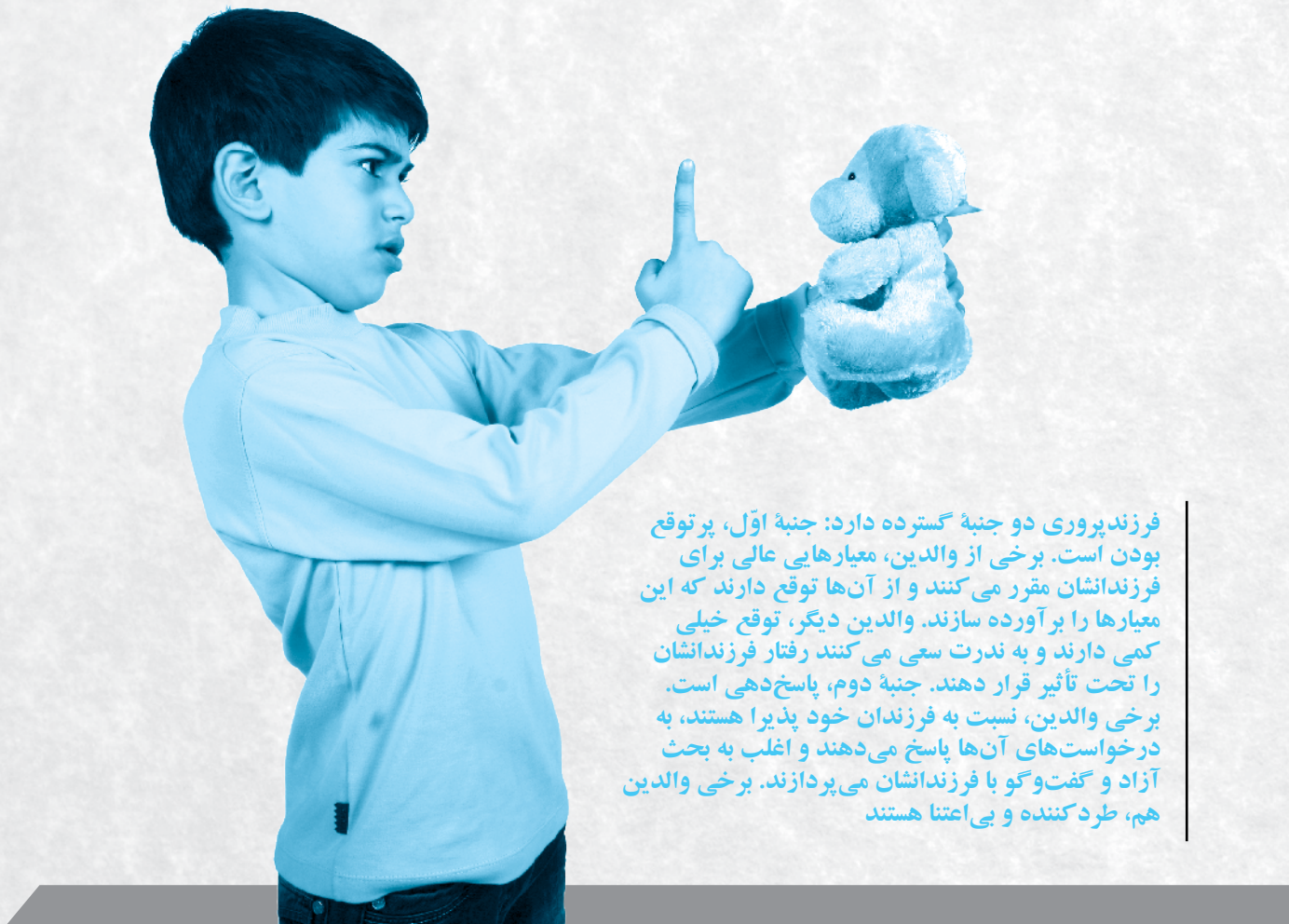
دایانا بامریند^۱ در یک رشته تحقیقات، با زیر نظر گرفتن والدینی که با فرزندان پیش‌دبستانی خود تعامل می‌کردند، اطلاعاتی در مورد شیوه‌های فرزندپروری گردآوری کرد. به این ترتیب، معلوم شد که فرزندپروری دو جنبه گسترده دارد: جنبه اول، **پرتوقع بودن** است. برخی از والدین، معیارهایی عالی برای فرزندانشان مقرر می‌کنند و از آن‌ها توقع دارند که این معیارها را برآورده سازند. والدین دیگر، توقع خیلی کمی دارند و به ندرت سعی می‌کنند رفتار فرزندانشان را تحت تأثیر قرار دهند. جنبه دوم، **پاسخ‌دهی** است. برخی والدین، نسبت به فرزندان خود پذیرا هستند، به درخواست‌های آن‌ها پاسخ می‌دهند و اغلب به بحث آزاد و گفت‌وگو با فرزندانشان می‌پردازند. برخی والدین هم، طردکننده و بی‌اعتنا هستند. به‌طوری که در جدول زیر مشاهده می‌کنید، ترکیب‌های گوناگون پرتوقعی و پاسخ‌دهی، چهار سبک فرزندپروری را به‌وجود می‌آورد. پژوهش‌های بامریند بر سه مورد از آن‌ها تأکید کرد:

مقتدر، مستبد و آسان‌گیر (برک^۶، ۲۰۰۱، ترجمه سیدمحمدی، ۱۳۸۶).

طبقه‌بندی دو بعدی شیوه‌های فرزندپروری

میزان توقعات	پاسخ‌ده	بی‌اعتنا
پرتوقع	والدین مقتدر	والدین مستبد
کم‌توقع	والدین آسان‌گیر	والدینی که دخالت نمی‌کنند

پرسش‌نامه سبک‌های فرزندپروری بامریند^۶
این پرسش‌نامه که دایانا بامریند آن را در سال ۱۹۷۲ ساخته، دارای ۳۰ پرسش است که به صورت طیف لیکرت (۴-۳-۲-۱-۰) نمره‌گذاری می‌شود. هر ۱۰ سؤال از پرسش‌نامه یک سبک فرزندپروری را می‌سنجد. نمونه‌ای از پرسش‌های هر سبک در زیر ارائه می‌شود.



فرزندپروری دو جنبه گسترده دارد: جنبه اول، پرتوقع بودن است. برخی از والدین، معیارهایی عالی برای فرزندانشان مقرر می کنند و از آن ها توقع دارند که این معیارها را برآورده سازند. والدین دیگر، توقع خیلی کمی دارند و به ندرت سعی می کنند رفتار فرزندانشان را تحت تأثیر قرار دهند. جنبه دوم، پاسخ دهی است. برخی والدین، نسبت به فرزندانشان خود پذیرا هستند، به درخواست های آن ها پاسخ می دهند و اغلب به بحث آزاد و گفت وگو با فرزندانشان می پردازند. برخی والدین هم، طردکننده و بی اعتنا هستند

شیوه فرزندپروری	ماده	کاملاً مخالفم	مخالفم	تقریباً مخالفم	موافقم	کاملاً موافقم
آسان گیرانه	والدین باید به بچه های خود اجازه دهند تا هر آنچه را می خواهند انجام دهند.	۰	۱	۲	۳	۴
مستبدانه	بچه ها باید فقط از آنچه والدینشان می گویند پیروی کنند و در غیر این صورت باید آن ها را تنبیه کرد.	۰	۱	۲	۳	۴
مقتدرانه	هرگاه والدین تصمیمی برای بچه ها بگیرند، باید دلایل آن را به آن ها بگویند	۰	۱	۲	۳	۴

3. permissive style
4. authoritative style
5. authoritarian style
6. Baumrind's Parenting Styles Questionnaire
7. Buri, J.R.
8. reliability
9. discriminant validity
10. internal Consistency

منابع

۱. احدی، حسن و جمهری، فرهاد؛ روان شناسی رشد نوجوانی، بزرگ سالی (جوانی، میان سالی، پیری)، تهران، انتشارات جیحون، ۱۳۸۷.
۲. پیرک، لورا ای (۲۰۰۱): روان شناسی رشد (از لقاح تا کودکی)، مترجم: یحیی سیدمحمدی، تهران، ۱۳۸۶.
۳. بیطرف، شبنم؛ شعیری، محمدرضا؛ و حکیم جوادی. منصور؛ «هراس اجتماعی، سبک های والدگری و کمال گرایی. فصل نامه روان شناسی تحولی: روان شناسان ایرانی، شماره ۲۵ (۸۲-۷۵)، ۱۳۸۹.
۴. دانش، عصمت؛ رضابخش، حسین؛ زهرا؛ و سلیمی نیا، نرگس؛ «رابطه بین شیوه های فرزندپروری با عزت نفس جنسی و مؤلفه های آن در دانشجویان زن دانشگاه» فصل نامه روان شناسی کاربردی شماره ۱۹ (۵۵-۳۹)، ۱۳۹۰.
5. Buri, J. R. (1991). Parental authority questionnaire. Journal of Personality Assessment, 57 (1), 110- 119.

براساس نتایج بررسی های بوری^۷ (۱۹۹۱)، ضرایب اعتبار^۸ برای سبک های آسان گیرانه، مستبدانه و مقتدرانه به ترتیب برابر با ۰/۸۱، ۰/۸۶ و ۰/۷۸ به دست آمده است. نتایج روایی و اگر^۹ نشان دادند که شیوه مستبدانه مادر با شیوه های آسان گیرانه و مقتدرانه رابطه منفی معنادار و به ترتیب برابر با ۰/۳۸ و ۰/۴۸- دارند. این ضرایب برای سبک های پدر به ترتیب برابر با ۰/۵۰ و ۰/۵۲- به دست آمد.

بی طرف، شعیری و حکیم جوادی (۱۳۸۹) در پژوهش خود در یک نمونه ۳۹۶ نفری از دانشجویان دانشگاه گیلان، ضرایب همسانی^{۱۰} درونی پرسش نامه را برای شیوه های آسان گیرانه، مستبدانه و مقتدرانه به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۷۰ و ۰/۷۹ گزارش کرده اند.

همچنین در پژوهش دانش، رضابخش، بهمنی و سلیمی نیا (۱۳۹۰) که بر روی ۳۴۵ نفر از دانشجویان زن دانشکده ادبیات و زبان های خارجی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج اجرا شده ضریب آلفای کرونباخ برای سبک آسان گیرانه ۰/۷۶، برای سبک مستبدانه ۰/۷۹ و برای سبک مقتدرانه ۰/۸۴ به دست آمده است.

پی نوشت

1. Diana Baumrind
2. Berk Laura E.

روانشناسی سینما

رضا شهلا

کارشناس ارشد روان‌شناسی



کلیدواژه‌ها: رسانه، ترویج خشونت، هویت فردی، هویت جمعی، نیاز مخاطب، خلاقیت هنری

برای نوشتن، بی‌خودی دنبال موضوع خوب نگردید. همه‌ی موضوع‌ها خوب. موضوع بد اصلاً وجود ندارد، نویسنده‌ی بد زیاده... (کاغذ بی‌خط - ناصر تقوایی)

دنیای رسانه

۱. ما در دنیای رسانه‌ها زندگی می‌کنیم، در محاصره‌ی رسانه‌ها. تلویزیون عضو فعال، رهنموددهنده و سرگرم‌کننده‌ی زندگی بسیاری از افراد است. تلویزیون از همان آغاز پیدایش، همواره مورد انتقاد بوده است. بسیاری از منتقدان، این رسانه‌ی تأثیرگذار و همه‌گیر را مقصر اصلی خیلی از ناهنجاری‌های اجتماعی و مضر سلامت دانسته‌اند. در فهرست بلند بالای این منتقدان همه‌گونه معضلی، از ترویج خشونت گرفته تا ارائه‌ی الگوهای غلط غذایی و تبلیغ کالاهای مضر برای سلامت، به تلویزیون نسبت داده می‌شود. در هر خانه، دست‌کم یک تلویزیون پیدا می‌شود و گاهی تا نیمی از وقت بیداری خانه، جعبه‌ی جادویی روشن و مشغول پخش برنامه است. مدت زمانی که کودک در خانه تلویزیون تماشا می‌کند، حتی بیشتر از اوقاتی است که در مدرسه با آموزگاران می‌گذراند. تا جایی که می‌توان گفت در سه چهار دهه‌ی اخیر، تلویزیون نقش مهمی در خاطرات، باورها، دغدغه‌ها و شکل‌گیری شخصیت کودکان و جوانان داشته است. تلویزیون و صنعت خودروسازی، دو فناوری مهم قرن بیستم به‌شمار می‌آیند که حالا دیگر تبدیل به نیازی روزمره و غیرقابل چشم‌پوشی شده‌اند. این واقعیت‌ها به‌خوبی نشان می‌دهند که هیچ جامعه‌شناس، مردم‌شناس، روان‌شناس یا متخصص علوم تربیتی و آموزشی از بررسی تأثیرات تلویزیون بر لایه‌های پیدا و پنهان رفتار اجتماعی بی‌نیاز نیست. سلامت‌پیشگان و متولیان آموزش‌های بهداشتی و سلامت جامعه، که همواره از منتقدان حرفه‌ای تلویزیون بوده‌اند، طی ۳۰ سال اخیر دست از نقش صرفاً منتقدانه‌ی خود برداشته و تا حدودی متوجه قابلیت‌های بالقوه‌ی این رسانه برای آموزش سلامت شده‌اند.

مخاطب و رسانه، چالشی دوسویه

پیچیدگی زندگی اجتماعی در جهان اطلاعاتی و شبکه‌ای شده‌ی معاصر، کارکرد رسانه‌ی قدرتمندی چون تلویزیون را هم بیشتر کرده است؛ به‌طوری‌که مخاطبان این رسانه توقع بیشتری از آن در ارتباط با زندگی روزمره‌ی خویش دارند. به عبارت دیگر، تلویزیون عنوان رسانه عمومی، بیش از آنکه بر هویت فردی تک‌تک مخاطبان تأثیر بگذارد، نقش مهمی در هویت جمعی و فرهنگ عمومی جامعه دارد. البته این انتظارات صرفاً از تلویزیون نمی‌رود، بلکه شامل

همه‌ی انواع رسانه‌ها می‌شود. یعنی، مخاطبان و جامعه نیستند که همواره تحت تأثیر پیام‌های رسانه‌ای قرار می‌گیرند، بلکه خود رسانه‌ها نیز متناسب با وضعیت فرهنگ اجتماعی جامعه خود دچار قبض و بسط می‌شوند و در حقیقت لازم است به نیازهای مخاطبان خود توجه کنند تا پایدار بمانند و مشتریان‌شان را از دست ندهند. چه بسا آثار هنری، تولیدات سینمایی و ظهور برخی چهره‌های رسانه‌ای محصول شرایط اجتماعی جامعه خود بوده باشند، مثلاً در شرایط دشوار و غم‌انگیز جنگ جهانی دوم، که جوامع غربی را در معرض افسردگی اجتماعی و بحران‌های روانی قرار داده بود، چارلی چاپلین با کمدی‌های خویشتن به تلطیف روحی جامعه‌ی خود کمک کرد. به این ترتیب، رسانه و سینما و تصویر نه صرفاً به‌عنوان سرگرمی، بلکه به شکل روان‌درمانی جمعی و ابزاری در جهت مدیریت احساسی - عاطفی جامعه کارکرد پیدا کرد و توانست به مردم کمک دهد تا بتوانند با مشکلات و مصائب فردی و اجتماعی خود بهتر کنار بیایند و در گذر از این بحران موفق‌تر باشند یا مثلاً رسانه‌ها در شرایطی که کشور در حال جنگ با دشمن بیگانه است، می‌توانند در اتحاد و انسجام بیشتر ملت و پایداری آن‌ها در مقابل متجاوزان نقش مهمی ایفا کنند و در پیروزی یک ملت مؤثر باشند. در واقع، رسانه‌ها علاوه بر کارکردهای عمومی و متداولی که دارند، متناسب با شرایط تاریخی و زمانی خویش به نقش‌ها و وظایف تازه‌تری نیازمندند.

سریال‌های تلویزیونی و فیلم‌های سینمایی در پوشش جذابیت و سرگرمی، بسیاری از اطلاعات را پنهانی در ذهن ما حک می‌کنند. از مهم‌ترین حوزه‌های تأثیرگذار بر افزایش دانش همگانی و ارتقای سطح سلامت عمومی، رسانه‌ها و به‌ویژه دو رسانه‌ی فراگیر رادیو و تلویزیون است. اگر برنامه‌سازی در این دو رسانه با محوریت آموزش و انتقال اطلاعات علمی - به‌ویژه در حوزه سلامت - منطبق بر اصول فناوری و استفاده از روش‌های آموزش مؤثر، با بهره‌گیری از ظرفیت‌های هنری نباشد، نه‌تنها این رسانه‌ها رسالت آموزشی خود را در بسترسازی فرهنگ سلامت به انجام نمی‌رسانند، بلکه نظام سلامت را با مشکلاتی مواجه می‌سازند. وقتی باورمان این است که آموزش زمانی موفق است که به تغییر نگرش و رفتار منجر شود، به‌کارگیری توانمندی هنری و ابزار رسانه‌ای برای فرهنگ‌سازی بهداشت روانی بیش از پیش مؤثر می‌نماید. رئیس انجمن روان‌شناسی اجتماعی ایران گفت: با توجه به افسردگی اجتماعی موجود در کشور، پخش مجموعه‌های تلویزیونی از جمله «زیر هشت»، به پیکره‌ی سلامت روانی جامعه آسیب‌های جدی می‌زند.

دکتر مجید صفاری‌نیا در گفت‌وگو با پایگاه اطلاع‌رسانی شبکه‌ی خبر گفت: با وجود اینکه سریال «زیر هشت» مخاطبان زیادی داشت ولی مردم این مجموعه را با اضطراب و احساس ناراحتی و نگرانی دنبال می‌کردند.

رسانه، مخرب یا سازنده؟

در سینما و به‌ویژه تلویزیون ایران از ابتدای پیدایش آن فیلم‌ها و سریال‌هایی با مضامین بدبختی، سیاهی، مشکلات پی در پی و درماندگی جزء اصلی برنامه‌ها بوده است. کارکرد مخرب این گونه فیلم‌سازی در شرایط کنونی ایران مسلماً تأثیر نامناسبی بر بینندگان همیشگی تلویزیون خواهد داشت. معمولاً داستان‌هایی که درون‌مایه اجتماعی دارند، اگر بر مبنای واقعیتی ملموس به تصویر کشیده شوند و به اصطلاح رئال باشند، بیش از سایر گونه‌ها با مخاطب ارتباط برقرار می‌کنند. از زمان شکل‌گیری سرگرمی‌های مدرن در ایران، هیچ وقت تولیدکننده‌های ما در سینما، تلویزیون، تئاتر و حتی موسیقی به سلیقه و سطح هوش مخاطب اهمیت ندادند. تصور می‌کنیم که مخاطب عام هر اثر بی‌کیفیت را حاضر است تماشا کند و به همین دلیل کوچک‌ترین اهمیتی به استانداردها نمی‌دهیم. از طرف دیگر، خیلی وقت‌ها هم تلاش می‌کنیم تا برنامه‌ای تهیه کنیم که به مخاطب ثابت کند هیچ چیز نمی‌فهمد! این الگویی است که سال‌هاست ادامه پیدا کرده و نتیجه‌اش را هم داریم می‌بینیم. به همین علت است که مخاطبان ما اعتمادشان را به محصولات داخلی از دست داده‌اند. بیست سال پیش مردم میان پرده‌های نمایشی برنامه‌های روان‌شناسی تلویزیون خودمان را هم با دقت تماشا می‌کردند، اما امروزه حتی نام فیلم‌ها و سریال‌های اصلی هم به زحمت در ذهن مردم باقی می‌ماند. البته علت این مسئله این نیست که کارهای بیست سال پیش ما خیلی خوب بوده‌اند و حالا افت کرده‌ایم. امروز مردم به بهترین محصولات دنیای سرگرمی دسترسی دارند؛ فرقی هم نمی‌کند که فیلم و سریال باشد یا کتاب و بازی رایانه‌ای. مخاطب سعی می‌کند در داخل کشور، هم قدم با تمام مردم دنیا حرکت کند، ولی تولیدکننده‌های ما با زمان که پیش نرفته‌اند هیچ، هنوز استانداردهای بیست سال پیش را هم رعایت نمی‌کنند. تا ثریا، زیر هشت، دلنوازان، فاصله‌ها و ترانه مادری از جمله سریال‌هایی هستند که تأثیر مخرب خود را بر سطح سلامت جامعه گذاشته‌اند. البته اگر دلمان را به آمار بیننده‌های برنامه‌ها خوش نکنیم.

دست‌آورد این سریال‌ها برای شما - به‌عنوان بیننده - چه بوده است؟

چقدر این سریال‌ها در حل مشکلات شما مؤثر بوده‌اند؟

بعد از شب‌ها دنبال کردن این سریال‌ها چقدر بر میزان اطلاعات و آگاهی شما افزوده شده است؟

یا حتی خیلی ساده‌تر، کدام سکانس یا کدام صحنه از این سریال‌ها در ذهن شما ماندگار شده است؟

ساختن این سریال‌ها فرمول دارد و فیلم‌سازان به اصطلاح نامی تلویزیون این فرمول را خوب بلدند و همانند شاگردی که می‌خواهد نزد معلمش خودی نشان دهد، هر بار این فرمول را به شکلی عوض می‌کنند و سریال را با ترانه‌ای خوش‌آهنگ به اتمام می‌رسانند، تا بیننده از اسم عوامل این پروژه‌های پیل‌افکن غافل نشود!

اولین فیلم‌هایی که در سینمای ایران ساخته شدند و به نمایش درآمدند، نشان‌دهنده یک مشکل مشترک بودند و آن اینکه فیلم‌سازان ابتدایی سینمای ایران، شناخت چندانی از مخاطبان خود نداشتند. مضامین این فیلم‌ها گوناگون بودند: میهن‌پرستانه (دختر لر)، عاشقانه (لیلی و مجنون)، اخلاق‌گرا (حاجی آقا آکتور سینما)، ملودرام (بوالهوس)، تاریخی (چشم‌های سیاه). نادیده انگاشتن مخاطب همراه با پذیرش جلوه‌های نوین و مدرن زندگی، عناصر مهمی در فیلم‌های ابتدایی بودند اما با گذشت زمان و افزایش تجربه فیلم‌سازان، سینمای ایران دریافت که سینمای قصه‌گو بیشترین مخاطب را دارد. حتی شاید بتوان گفت، فیلم‌سازان سینمای ایران به‌خاطر محدودیت‌های چندجانبه شخصی، فرهنگی، سخت‌افزاری و... تماشاگران را به این نوع سینما عادت دادند.

سینمای داستانی برای همه مخاطبان سینما جذاب است. سینمای قصه‌گو نیل‌ساز مخاطب در پرداختن به تخیل را برآورده می‌کند. مخاطب سینمای داستانی، در سینما می‌داند که قرار است قصه‌ای را به تماشا بنشیند. سینمای قصه‌گو فرد را آماده می‌کند تا دقایقی از زندگی روزانه‌اش فاصله گیرد و وارد دنیای دیگری شود که داستانی را برای سینما و ساخت فیلم می‌آفریند. شرط اول هر قصه‌ای تأویل‌پذیر بودن آن برای مخاطب است؛ یعنی اینکه مخاطب آن را به هر گونه‌ای که می‌خواهد، برداشت می‌کند. مخاطب، قصه را باور می‌کند، خود را به جای قهرمان اصلی فیلم می‌گذارد، با قهرمان به سبب ناملایماتی که گریبان او را می‌گیرد هم‌دردی می‌کند، با شادی‌های او شاد، و با عصبانیت او عصبی می‌شود و... . سینمای ملودرام در این زمینه موفق‌تر از دیگر انواع سینما توانسته است مخاطب را با خود همدل و همراه سازد. اصطلاح ملودرام ترکیبی از دو واژه یونانی «ملوس» به معنای آهنگ و آواز و «دراما» به معنای عمل نمایشی است. این سبک نمایشی آمیزه‌ای است از ریتم و هارمونی و بازی بدنی بازیگر که در آن «بازیگران می‌خندند و می‌خندانند، گریه می‌کنند و می‌گریزند، زندگی می‌کنند، می‌میرند و با مجموع این اعمال تماشاگران را دگرگون می‌سازند.» به عبارتی، تماشاگر را بدون چون و چرا متأثر می‌کنند. احساس و احساس‌گرایی عنصری است که در ضمیر هر مخاطبی نهفته است. به زبان دیگر، مخاطب یک ملودرام هر لحظه آماده است تا همراه قهرمان محبوبش آشک بریزد، بخندد یا هیجان زده شود. از آنجا که ملودرام، به نوعی نمایش خود زندگی است، مخاطب این نوع سینما بیش از مخاطبان ژانرهای دیگر به آن گرایش دارد. ملودرام در دو فرم اجرا می‌شود: ملودرام پیروزی و ملودرام شکست. ملودرام عنصری دارد که گاه به اغراق می‌گیرند. الگوی عام و کلی ملودرام این گونه است: در ابتدا شاهد یک موقعیت ناپایدار و ابتدایی هستیم که هر آن ممکن است در هم شکند. چه بسا تندباد حوادث روزگار هر دم وزیدن آغاز کند و این اتفاق بیفتد. گسستی حاصل می‌شود و غم و حرمان و اندوه بر فضای داستان حاکم می‌گردد. گویی راه نجاتی نیست و گر از کار فروبسته قهرمان گشوده نمی‌شود. سرانجام نسیم نجات وزیدن می‌گیرد و در پایان قصه، قهرمان به مقصود نائل می‌شود. این الگوی یک ملودرام «پیروزی» است. در دوره‌های مختلف سینمای ایران فیلم‌های متفاوتی پر فروش و مطرح بوده‌اند اما اکثر قریب به اتفاق آن‌ها نقطه مشترکی داشته‌اند و آن اینکه اغلب به ژانر «ملودرام» متعلق بوده‌اند. گو اینکه در حال حاضر زیرشاخه‌ای از آن، یعنی کمدی/ملودرام، سینمای ما را زیر سیطره خود گرفته است. این واقعیت لزوم توجه هر چه بیشتر به این ژانر را متذکر می‌سازد. ملودرام بر عاطفه و هیجانات ناشی از آن استوار است و از اشخاص و مفاهیم تعریف روشنی ارائه می‌کند، تماشاگر کم‌حوصله‌اش را خسته نمی‌کند و بلا تکلیف باقی نمی‌گذارد. ملودرام می‌تواند با ریتم یک موسیقی تند یا نرم‌شسی آرام و رمانتیک، شجاعت، شهامت، توفیق، عشق، شیفتگی و وصل را چون تجربه‌ای مؤثر و هیجان‌انگیز تقدیم کند.

تجربه ملودراماتیک به مجموعه نیازهای هیجانی، عاطفی آشنا و جاری در میان ارتباطات خانوادگی، شغلی و معیشتی از عشق و نفرت، دروغ و تهمت و حق‌کشی گرفته تا هیجان موجود در حماسه‌ای ملی، عقیدتی، اجازه تخلیه می‌دهد. پایان در هر حال راضی‌کننده است؛ خواه قهرمان بر اریکه قدرت بنشیند، خواه با رفتن اندوهناکش، شوق پایداری آرمانی قابل تقدیس را به‌جا گذارد. ملودرام مخاطبش را به محضه فکرهای سخت تو در تو و سؤال‌های پیچیده‌ی پاسخ نمی‌کشد و برای تمام سؤال‌هایش جوابی دارد. ملودرام‌های خانوادگی با عبور از پیچ‌وخم‌های این جامعه مشترک، تقابل‌های آشنا و دلخواه تماشاگر بی‌شمار خود را چنان به نمایش می‌گذارد تا راهی باشد آسان برای تخلیه تمام نیازهای سرکوب شده و ریشه‌دار عاطفی، اجتماعی او؛ از ترس گرفته تا آشک و شفقت. کوتاه سخن آنکه تلاش همه‌جانبه سینما

معمولاً داستان‌هایی که درون‌مایه اجتماعی دارند، اگر بر مبنای واقعیتی ملموس به تصویر کشیده شوند و به اصطلاح رئال باشند، بیش از سایر گونه‌ها با مخاطب ارتباط برقرار می‌کنند

بیست سال پیش مردم، میان پرده‌های نمایشی برنامه‌های روان‌شناسی تلویزیون خودمان را هم با دقت تماشا می‌کردند، اما امروزه حتی نام فیلم‌ها و سریال‌های اصلی هم به زحمت در ذهن مردم باقی می‌ماند

برای گسترش حضور در سطح جوامع و خانواده‌ها ملودرام را به‌عنوان طریقی راه‌گشا با حداقل ریسک برای سرمایه‌گذاری پربازده کارساز یافت. تولید انبوه صورت گرفت و کلیشه‌ها نخنما هم شدند اما ملودرام هنوز باقی است. ملودرام دنبال چیزی جدی نمی‌گردد، از هم گسیخته است و آسان‌ترین راه را انتخاب می‌کند اما همیشه این‌طور نیست. این‌گونه نمایشی به‌عنوان رایج‌ترین شکل سینمای موفق روایی با تمام وجوه ساختاری شناخته‌شده‌اش دنیایی گسترده است از گوناگونی و تنوع جاری در بدنه سینما؛ شکلی که در تاریخ هنر فیلم جایگاه بسیاری از آثار برجسته و فراموش‌نشده‌ها هم بوده است. فیلم‌هایی که با استفاده از توانایی‌های خاص ارتباطی ملودرام ساخته شده‌اند بیشترین تأثیر فرهنگی را بر بیشترین تماشاگران گذاشته‌اند. ملودرام انواع گوناگون سینمایی از سینمای جنگی و گانگستری گرفته تا فیلم‌های تبلیغاتی را در خود جای داده است اما ملودرام خانوادگی هنوز از جایگاهی خاص برخوردار است؛ چون آشناتر است، با زن-این تکیه‌گاه محوری خانواده-پیوندی ناگسستنی دارد، نقاط کور درگیری‌های خانوادگی و تقابل فرد با خانواده و گاه خانواده با جامعه را دست‌مایه قرار می‌دهد و نسخه خاص خود را می‌پیچد.

خلاقیت هنری

۲. روان‌شناسی و هنر به‌طور کلی ارتباط بسیار نزدیکی با یکدیگر دارند؛ چراکه مباحثی همچون ادراک، توجه، انگیزه و هیجان، شخصیت، تعارض، اختلالات و آشفته‌گی‌های روحی، که به‌عنوان برخی موضوعات اصلی علم روان‌شناسی مطرح‌اند، در هنر و به‌خصوص هنر هفتم به تمامی به نمایش درمی‌آیند. سینما یکی از زبان‌های اصلی طرح افکار، روحيات، مسائل و مشکلات مردم در جوامع مختلف است و بدین ترتیب، گاهی عوامل تهیۀ یک فیلم پیش از تولید به کمک روان‌شناسان نیازمند می‌شوند و برای توجیه اعمال شخصیت‌ها، افزایش میزان تأثیرگذاری فیلم یا اهداف درمانی از نظر روان‌شناسان بهره و از مباحث روان‌شناسی الگو می‌گیرند. گاهی نیز پس از به نمایش درآمدن یک فیلم، روان‌شناسان به بررسی ابعاد روان‌شناختی آن می‌پردازند و حتی در روند درمان برخی بیماری‌ها از فیلم استفاده می‌کنند. با افزایش تولیدات سینمایی و موضوعات گسترده این عرصه، روان‌شناسان در کنار روان‌درمانی‌های پیشین و معمول از ابزار سینما به‌عنوان روشی برای شتاب‌دهی و کمک به روند اصلی درمان، استفاده کردند. ساز و کار هنر به تعریف کهن ارسطویی به معنی دیدن و آموختن و سپس فراموش کردن همه آموخته‌ها از راه ملکه ذهن شدن و به یادآوری همه آموخته‌ها در فرایند یا روند هنری است که صورت‌پذیر می‌شود. در انتقال خلاق-که به آن خلاقیت هنری می‌گوییم-نخست می‌آموزیم، سپس فراموش می‌کنیم و بعد در روندی خلاقانه، آنچه فراموش شده است، به صورت فرایند جدیدی بروز می‌کند. این را افلاطون به‌عنوان یادآوری مطرح می‌کند: ما آنچه را فراموش کرده‌ایم، از طریق خلاقیت دوباره به یاد می‌آوریم. هنر فراقکنی ناخودآگاه است در متن خودآگاهی. این فرایند است که به هنر اجازه می‌دهد وارد متن درمان شود.

ما بر پرده سینما تنها با تصاویری از کارکرد هشیاری، نیمه‌هشیاری و ناهشیاری انسان‌ها و دستگاه ذهن و تأثیرش بر زندگی و سرنوشتشان و انرژی

روانی و غرایز، جابه‌جایی، اضطراب و ترس و مکانیسم‌های دفاعی، رشد روانی جنسی و نقش اجتماعی آن و مسئله ذهنی بدنی روبه‌رو نیستیم؛ ما با آنچه علیه روان‌کاوی فروید بوده است نیز روبه‌رویم، با آدلر و یونگ، با کهن‌الگوها و تأثیرش بر داستان فیلم‌ها، با آنچه محصول روان‌شناسی هاری استک سالیوان بوده و با مفهوم تصورات قالبی یا روان‌شناسی انسان گرای ویلیام جیمز که به جریان سیال ذهن ختم شده و نیز روان‌شناسی وجودی کی‌یر کگارد، مارتین هایدگر و ژان پل سارتر که دیگر ربطی به روان‌شناسی فروید ندارند و حتی به روان‌شناسی ویکتور فرانکل و مفهوم جست‌وجوی او برای معنا و بسیاری از دستاوردهای روان‌شناسی لکان در تحلیل فرم سروکار داریم.

در سینما به سه صورت اساسی با روان‌شناسی برخورد شد: ۱. یک سینمای متفکر بر روان‌شناسی به‌عنوان یک علم انسان‌شناختی اتکا کرد و هر سینماگر بنا به باور خود از یکی از نظریه‌ها سود جست و ساختار و روایت فیلمش را براساس آن قرار داد.

۲. یک سینمای هالیوودی به صورت ویژه از روان‌شناسی سود جست تا هیجان و تعلیق و ترس و معما و جو عاطفی و هم‌ذات‌پنداری و قصه جذاب و شخصیت مقبول را به نمایش بگذارد.

۳. سینمایی آوانگارد که اعتقادی به سینمای روان‌شناسانه نداشت و قالب‌های روان‌شناسانه را نابسند، جزمی و تا حدی غیرقطعی می‌دانست، و می‌کوشید با تمرکز بر عینیت و یا لحن‌های برگرفته از مکتب‌های نوین هنری-که به روان‌شناسی التفاتی ندارند-آثارش را بیافریند. مستندنمایی، توجه به جزئیات محسوس روابط و نشان دادن سکوت در مورد لایه‌های درونی، ویژگی این آثار است.

اما حتی در این نوع سینما ما با انسان روبه‌رو هستیم. فیلم روان‌شناسانه نیست، ولی به صورتی نهانی از چندسو با روان انسان سروکار دارد؛ چه در قلمرو تصویر شخصیت‌های انسانی که چه بخواهیم و چه نخواهیم، ذهنی دارند و روانی و در مخفیگاه کنششان فعل و انفعالات روح و روان جریان دارد و فیلم‌ساز به آن اندیشیده است؛ هر چند وارد قلمرو تصویر روان‌کاوانه و قضاوت‌کننده نشده و نیز در قلمرو توجه به تماشاگر وقتی به ضرباهنگ و ساختار فیلم می‌اندیشیده، چیزی را می‌گذاشته و چیزی را حذف می‌کرده است تا مخاطب را فرا گیرد و توجه او را جلب کند.

پس ما نه تنها در اثری از هیچکاک بلکه در اثری از برگسون، گدار، فرمان‌آرا و برگمن نیز مطمئن می‌توانیم به سنت سینما و روان‌شناسی و تصویر انسان‌هایی که دارای شخصیت و روان‌اند، بیندیشیم. با این اوصاف سینما از دوسو با روان‌شناسی ارتباط دارد: ۱. قصه و شخصیت‌ها و کنش و واکنش‌ها و کشمکش‌ها، ۲. ساختار و اوج و فرود و تعلیق یا گونه‌های غیرخطی روایت مثل ساختارهای سیال ذهن در روایت و تصویر.

سینما از نظر اخلاقیات هم می‌تواند مورد توجه روان‌شناسی باشد. همان داستان کهنۀ از راه به در کردن جوانان و جرم‌زایی تصاویر سینمایی و بسط خشونت و... که به کرات و با الگویی کاملاً مندرس در سینما و تلویزیون ایران دیده می‌شود.

در شماره بعد به آسیب‌شناسی فیلم‌های روان‌شناختی سینمای ایران می‌پردازیم.

گودآوری و تدوین: رضا شهلا
کارشناس ارشد روان‌شناسی

عنوان پایان نامه: تأثیر فیلم درمانی گروهی بر کاهش شدت تجربه سوگ نوجوانان دختر داغ‌دیده ۱۹-۱۸ ساله شهر تهران
نام دانشجو: اعظم مولایی
استاد راهنما: دکتر علیرضا عابدین
استاد مشاور: محمود حیدری
رشته تحصیلی: روان‌شناسی بالینی کودک و نوجوان
کارشناس ارشد - مرداد ۱۳۸۸

مقدمه و هدف: یکی از روش‌های نوین و غیرمواجهه‌ای در درمان موضوعات دشوار نظیر سوگ، فیلم‌درمانی است که شکل پیشرفته و معاصر کتاب‌درمانی می‌باشد و تاکنون مورد مطالعه تجربی قرار نگرفته است. این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی فیلم‌درمانی گروهی بر کاهش شدت تجربه سوگ نوجوانان دختر ۱۹-۱۸ ساله شهر تهران صورت گرفت. روش تحقیق، شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دختر ۱۹-۱۸ ساله دانشگاه‌های شهر تهران بود که در دو سال اخیر در سوگ یکی از اعضای نزدیک خانواده خود نشسته بودند. نمونه آماری با انتخاب ۲۴ نفر از آن‌ها به روش نمونه‌گیری هدفمند و گمارش تصادفی در دو گروه ۱۲ نفری (آزمایش و کنترل) شکل گرفت. ابزارهای پژوهش شامل فیلم سینمایی «الینا، انگار آنجا نبودم»، فرم اطلاعات جمعیت‌شناختی و پرسشنامه تجربه سوگ (GEQ-۳۴) بود. میزان شدت تجربه سوگ در پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری دو هفته و یک ماه بعد از اتمام مداخله، هم‌زمان در هر دو گروه از طریق GEQ-۳۴ اندازه‌گیری شد. مداخله دریافتی گروه آزمایش شامل هشت جلسه هفته‌ای ۹۰ دقیقه‌ای بود. این مداخله عبارت بود از یک جلسه مشاهده فیلم «الینا» و سپس بحث و گفت‌وگوی گروهی در مورد افکار، احساسات و تجارب شخصی سوگ خود، در موازات تجارب حاصل از مشاهده فیلم و شخصیت داستان که وی نیز سوگوار فقدان پدر خود است، بود. گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. یافته‌های این پژوهش با استفاده از آمار توصیفی و تحلیل واریانس آمیخته نشان داد که فیلم‌درمانی گروهی بر کاهش معنادار ($p < 0.01$) شدت تجربه سوگ و خرده‌مقیاس‌های آن (واکنش‌های جسمانی، تلاش در یافتن معنا، احساس گناه و احساس طردشدگی) مؤثر بوده است.

بحث: به نظر می‌رسد که تماشای هدایت‌شده و آگاهانه فیلم و سپس انجام دادن بحث گروهی پس از آن، روش مفیدی در کاهش شدت تجربه سوگ در نوجوانان داغ‌دیده بوده است. این تأثیر می‌تواند با فراهم آوردن فرصتی برای بینش، الگوبری برای مهارت‌های کنار آمدن با فقدان، تخلیه هیجانی، تسهیل پردازش شناختی و تسریع یادگیری در شرکت‌کنندگان به‌دست آمده باشد.

رابطه نگرش، اطلاعات کلامی و مهارت‌های ذهنی با

پیشرفت تحصیلی درس علوم

پژوهشگران: کیوان فردایی‌بنام، علیرضا کیامنش، ولی‌الله فرزاد.

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی روابط ساختاری بین مهارت‌های ذهنی، اطلاعات کلامی و نگرش نسبت به علوم با پیشرفت تحصیلی علوم دانش‌آموزان سوم راهنمایی صورت گرفته است. تعداد ۷۰۰ دانش‌آموز (۳۵۰ پسر، ۳۵۰ دختر) از بین دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی شهر تهران انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات شامل آزمون محقق ساخته مهارت‌های ذهنی - اطلاعات کلامی و مقیاس نگرش-سنج علوم آیکن (AASS) بوده است. نتایج پژوهش نشان داد که مؤلفه‌های مربوط به مهارت‌های ذهنی و یادگیری تمییز، یادگیری مفاهیم، یادگیری قواعد و حل مسئله از روابط پیش‌نیازی برخوردارند و نگرش دانش‌آموزان نسبت به علوم به طور معناداری از مفاهیم یاد گرفته شده و اطلاعات کلامی دانش‌آموزان تأثیر می‌پذیرد. نتایج بیانگر آن است که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس علوم تحت تأثیر میزان اطلاعات کلامی و مهارت‌های حل مسئله آنان است و نگرش دانش‌آموزان نسبت به علوم نقش اثرگذاری در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی آنان در این درس ندارد. به عبارت دیگر، نتایج حاکی از آن است که مؤلفه‌های شناختی و مهارت‌های ذهنی و همچنین دانش کلامی حاصل شده در فرایند یادگیری، تأثیر زیادی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد؛ به گونه‌ای که شاید بتوان تأثیر عوامل عاطفی و نگرشی را در مرتبه دوم و این عوامل را به عنوان منابع تعدیل‌کننده فرایند یادگیری مورد توجه قرار داد. نتایج همچنین نشان داد که در فرایند یادگیری، دختران بیشتر از روش‌های حفظ مطالب و ذخیره‌سازی دانش و مهارت‌ها استفاده می‌کنند؛ در حالی که فرایند یادگیری پسران بیشتر از مهارت‌های مرتبط با استدلال و تفکر قیاسی تأثیر می‌پذیرد.

بهمن و

اصغر ندیری

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی

- سلام.

این صدای گرفته بهمن بود. همان طور که با تعجب نگاهش می کردم، جوابش را دادم:

- سلام آقا جون! حال شما خوبه؟

بعد از خودم پرسیدم: «اما چی شده که این پسر به من سلام داد؟ فکر می کردم نمی تونه حرف بزنه!»

بهمن همان پسری است که من فکر می کردم خیلی تنهاست و حتی نمی تواند یک مگس را از خود براند. چون هر وقت که از سیر کوچه می گذشتم، می دیدم روی صندلی چرخ دارش قوز کرده و احتمالاً از صبح، زیر سایه - روشن درخت یا کنار آت و آشغال گوشه دیوار مانده است. می توانم بگویم بهمین را زیاد ندیده ام؛ چون یک سالی است که به این محل نقل مکان کرده ایم، ولی چرا به من سلام کرد؟

بسیار خوب؛ اگر بخواهم از او مشخصاتی بدهم، یکی این است که تقریباً از مرز چهل سالگی گذشته است. موهای کوتاهش بیشتر به سفیدی می زند. لاغر اندام است. پاهایش مانند دو تکه چوب، خشک و بی حرکت اند. اگر بتواند، چند دقیقه ای خودش را صاف نگه می دارد و سرش را بالا می گیرد. بعد چون عضلات قوی ندارد، دوباره سرش را پایین می آورد. وقتی می خواهد حرف بزند، چند بار عضلات فک و لب هایش را آماده می کند تا بالاخره بتواند کلمه یا جمله ای را ادا کند.

البته یک کیف مدرسه نیز همیشه از دسته ویلچر او آویزان است ولی چیزی که بیشتر جلب نظر می کند، تمیزی سر و روی بهمین است. این همه را من بعد از آن سلام غیرمنتظره و دوست داشتنی و البته پافشاری بهار، دخترم، دیدم و به ذهن سپردم. آخر می دانید، از لحاظ اخلاقی فکر می کردم خیره شدن به چنین فردی صحیح نیست اما بهار باعث شد دقت بیشتری به خرج دهم. او پرسید: «بابا، این آقا چرا این جوریه؟» و بلافاصله اضافه کرد: «چه کیف قشنگی داره!»

به بهار تذکر دادم که: «باباجان، اگر با دست مردم را نشان ندی، بهتره. با

صدای بلند هم صحبت نکن! اون آقا مریضه و نمی تونه پاهای دست هاش رو به خوبی تکان بده...»

حقیقت مطلب این است که در این یک سال سکونت ما در این محل بعد از اینکه چند باری از سر آن کوچه گذشته ام، دیده ام که گاهی بهمین به زحمت سرش را بلند می کند و به آیندگان و روندگان نگاهی می اندازد. به همین دلیل هم فهمیده ام که من از اهالی آنجا هستم. شاید هم وقتی بهار را با کیف مهد کودک همراه من دیده است، دیگر مطمئن شده که می تواند با من ارتباط کلامی برقرار کند. البته این برداشت من است و اما حالا چه شرمنده هستم! آن روز به سرعت جواب سلام او را دادم و دور شدم. راستش از آن روز فاصله ام را با بهمین حفظ می کنم. زبان بهمین و چشم و هوش او نسبت به ظاهری که دارد و سکونی که او را فرا گرفته، مثال زدنی است. خجالتی بودن من هم در کنار کندذهنی ام نسبت به بهمین مثال زدنی است! چرا از او یاد نگرفتم؟

به این فکر می کنم که من و بقیه ما که به ظاهر خیلی سلامت و فعال و اهل ارتباط هستیم و بهمین، همگی دارای بخت یکسانی در به دنیا آمدن بوده ایم اما چرا او چرخ نشین شده است و من این گونه و شما و آن دیگری طور دیگر؟

اما هر چه هست او از من فاصله نمی گیرد و با آن سلام مبارک نشان داد، که اجتماعی تر است. بهار و همه کودکان را نیز بسیار دوست دارد. گفتم که حتماً از زمانی که بهار را در کنار من دیده، توجهش بیشتر جلب شده است! بهمین در همان چند ثانیه ای که سرش را بالا نگه می دارد، با چشمان تیزبین خود خیلی چیزها را به حافظه می سپارد. دبروز هم من همراه دخترم و با حفظ فاصله از مقابل بهمین گذشتم. در کوچه روی صندلی چرخ دارش نشسته بود، شاید ساعت ها. مادر و پدر پیرش از خودرو پیاده شدند؛ جایی رفته بودند. پسر با دیدن آن ها از سر شادی بال بال می زد. دخترم، بهار، با همان زبان و طرز فکر کودکانه و با صدای بلند گفت: «بابا، اون آقاها! چرا این طوری حرف...» و من بار دیگر خجالت

با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های رشد توسط دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شوند:

مجله‌های دانش آموزی

(به صورت ماهانه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

رشد کودک (برای دانش آموزان آمادگی و پایه اول دوره دبستان)

رشد نوجوان (برای دانش آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره دبستان)

رشد دانش آموز (برای دانش آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره دبستان)

رشد نوجوان (برای دانش آموزان دوره راهنمایی تحصیلی)

رشد جوان (برای دانش آموزان دوره متوسطه و پیش دانشگاهی)

مجله‌های بزرگسال عمومی

(به صورت ماهانه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد آموزش راهنمایی تحصیلی ♦ رشد تکنولوژی

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

مجله‌های بزرگسال و دانش آموزی تخصصی

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

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

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

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

♦ تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

بهار

کشیدم و تذکر دادم: «باباجان، بریم خونه توضیح بدم! گفتم که مریضه!» ... اما بهمن که ما را ندیده بود، شروع کرد به گزارش دادن از تمام چیزهایی که در آن دقایق و ساعت‌ها دیده بود. مادرش در خانه‌شان را باز کرد تا وارد حیاط شود و من همان‌طور که پشت سرم را نگاه می‌کردم با خود گفتم: «چرا هیچ‌کدام به او توجه نکردند؟»

دست بهار را گرفتم، محکم‌تر از همیشه. برگشتم و بار دیگر بهمن را از پیچ کوچه نگاه کردم. چه عجولانه قضاوت کرده بودم! مادرش بود که در را باز می‌کرد. یک لیوان آب خنک در دستش بود و یک دستمال سفید. بوسه‌ای بر پیشانی پسر نشاند. آب را با دقت به او نوشانید و بعد عرق از سر و روی جوانش پاک کرد. بهمن ذوق کرده بود. با همه ناتوانی خود را تکان می‌داد و شیرین‌زبانی می‌کرد. پدر هم از راه رسید و به کمک مادر چرخ را داخل حیاط بردند و من حیران و میبهوت ایستاده بودم. بهمن در حالی که می‌رفت، می‌گفت: «ماما... علی... با رضا امروز منو برای هواخوری چندبار تا ته کوچه بردند. دلم گرفته بود... که شما اومدین.»

در آن شلوغی رفت و آمد مردم من مانده بودم و بهار و بسیاری چراها و سؤال‌ها. چرا با بهمن صمیمی نشده‌ام؟ چرا گاهی من دستی به صندلی چرخ‌دار او نمی‌زنم؟ چرا فراری‌ام؟ از همه مهم‌تر اینکه چرا زود قضاوت می‌کنم؟ مگر پدر و مادر می‌توانند از دل‌بند خود فراری باشند؟

الان می‌بینم که بهمن تنها نیست. تنهایی چیست و از کجا می‌آید؟ جایی که ما باشیم یا جایی که ما آنجا نباشیم!

این طرز فکر ماست که ما را گوشه‌گیر می‌کند یا اجتماعی می‌پرورد. حالا دیگر از اینکه بهار با صدای بلند حرف بزند، شرمند نمی‌شوم. او باید حرفش را بزند. من دست بهار را خواهم گرفت و این باعث می‌شود تا به بهمن‌ها و تنهایی‌های آن‌ها نیز فکر کنم.

... این‌گونه شد که تصمیم گرفتم به بهمن سلام کنم و هر از چندی او را با صندلی چرخ‌دارش در کوچه بچرخانم تا هوایی تازه کند.



دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره
منه زنیسان

مثلث و مثلث سازی در خانواده و ازدواج (الفبای درمان)

آشنایی با مثلث، مثلث سازی و مثلث زدایی از مفاهیم مهم و کلیدی در مشاوره و درمان خانواده و ازدواج است. مثلث زمانی بروز می کند که اضطراب در رابطه ای دو نفری تشدید می شود. در این گونه موارد، طبیعتاً پاسخ های زوج یکی از این ها است: ۱. حل مسئله و پرداختن به معضل رابطه؛ ۲. قطع کامل رابطه در صورت گذشتن فشار عاطفی از آستانه تحمل؛ ۳. وارد کردن شخص سوم به رابطه.

مثلث یا گروه سه نفری امکان الحاق یا ائتلاف پنهان یا آشکار هر دو نفر علیه اقتدار شخص سوم را فراهم می کند. در این صورت، مشکل زوج در نزاع هایی رخ می نماید که خود رابطه زناشویی را تهدید نمی کنند...

کتاب حاضر را، که از جمله آثار برجسته در این زمینه است، دکتر فرشاد بهاری به فارسی ترجمه کرده و استاد خانواده درمانی، دکتر باقر ثنائی، بر آن مقدمه ای نوشته است. مطالعه دقیق این کتاب را به متخصصان و دانشجویان مشاوره خانواده توصیه می کنیم.

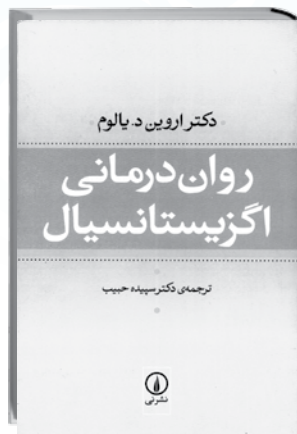
روان درمانی اگزستانسیال

دکتر اروین یالوم، استاد روان پزشکی دانشگاه استنفورد از سال ۱۹۹۴ تاکنون و نویسنده درس نامه معتبر «روان درمانی اگزستانسیال» است. وی با رهنمون ساختن مراجعان - و خویش - به سوی تحول ثابت می کند که کاشف بی محابای روان آدمی است.

کتاب روان درمانی اگزستانسیال هم راهنمایی برای درمانگران است و هم نوعی درمان به شمار می رود.

هر کس آن را بخواند، عمیقاً تحت تأثیر قرار می گیرد و خردمندتر می شود؛ گویی چندین ساعت است با کسی به گفت و گو نشسته و او عزمش را برای عبور از ژرف ترین مشکلات بشری جزم کرده است. داستایوسکی، تولستوی، کافکا، سارتر، کامو و بسیاری دیگر با نویسنده هم آوا شده اند تا از دلواپسی های غایی بشر بگویند.

مخاطبان اصلی کتاب دانشجویان و روان درمانگران بالینی اند ولی به دلیل سبک قابل درک و عاری از اصطلاحات تخصصی برای خوانندگان معمولی نیز قابل درک و بسیار جذاب است. نویسنده خود «روان درمانی اگزستانسیال» را مرجع تمامی آثاری دانسته که پس از آن به رشته تحریر کشیده است. امید و اطمینان داریم که این اثر مورد استقبال و استفاده درمانگران، دانشجویان رشته های مرتبط و سایر خوانندگان علاقه مند قرار خواهد گرفت.



برگ اشتراک مجله های رشد

نحوه اشتراک:

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

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

♦ نام مجلات درخواستی:

.....
.....
.....

♦ نام و نام خانوادگی:

.....
.....
.....

♦ تاریخ تولد:

.....

♦ تلفن:

.....

♦ نشانی کامل پستی:

.....

استان: شهرستان: خیابان:

شماره فیش: مبلغ پرداختی:

پلاک: شماره پستی:

♦ در صورتی که قبلاً مشترک مجله بوده اید، شماره اشتراک خود را ذکر کنید:

.....

امضا:

- نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
- وبگاه مجلات رشد: www.roshdmag.ir
- اشتراک مجله: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۶/۷۷۳۳۵۱۱۰/۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۴

- ♦ هزینه اشتراک یکساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۱۲۰۰۰۰ ریال
- ♦ هزینه اشتراک یکساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۸۰۰۰۰ ریال