



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

مدیر مسئول: محمد ناصری
سردبیر: دکتر علی اصغر احمدی
مدیر داخلی: دکتر آناهیتا تاشک
هیئت تحریریه:
دکتر حسین سلیمی بجستانی،
دکتر شکوه نوابی نژاد
دکتر محمدحسین سالاری فر
بهزاد دهنوی
علی اصغر ایزدی
ویراستار: سید اکبر میرجعفری
طراح گرافیک: محمد فلاح
نشانی دفتر مجله:
تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
صندوق پستی ۱۵۸۷۵ / ۶۵۸۵
تلفن ۹ - ۸۸۸۳۱۱۶۱ - ۰۲۱ (داخلی ۳۷۴)
نمابر: ۸۸۴۹۰۱۰۹

وبگاه: www.roshdmag.ir
پيام نگار: moshaveremadrese@roshdmag.ir
تلفن پیام گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲
کد مدیر مسئول: ۱۰۲
کد دفتر مجله: ۱۱۳
کد مشترکین: ۱۱۴
تلفن امور مشترکین:
۷۷۳۳۶۶۵۵ و ۷۷۳۳۶۶۵۶ - ۰۲۱
شمارگان: ۱۵۰۰۰ نسخه
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

۲	سخن آغازین / وحدت یافتگی / دکتر علی اصغر احمدی
۴	شخصیت / پله های نردبان عزت نفس / مریم دهقان شادکامی
۸	کارگاه آموزش / ماشین رفتار من / دکتر علی صاحبی
۱۲	روان شناسی دین / دین + خانواده + فرزندپروری - بهشت / علی قره داغی
۱۷	گزارش / تبیین نقشه راه ارتقای سلامت روانی رفتاری دانش آموزان / سارا ساجدی
۲۰	پژوهش / جرئت آموزی گروهی / فاطمه فرهادی، ناهید احمدی
۲۴	راهبرد مشاوره / روشنایی ها در جاده مه آلود هیپنوتیزم / اعظم فاضلی
۲۸	مشاوره گروهی / گروه های مباحثه / غلامحسین ظفری
۳۴	ابزارهای روان شناختی / مقیاس امیدواری نوجوانان / آدیس کراسکیان
۳۶	پرونده / خلاقیت، فرایند یا محتوا / دکتر علی اصغر احمدی
۴۴	پژوهش / سلامت روان و افت تحصیلی / سیروس سورگی
۵۰	خانواده / خانواده درمانی هنری / عصمت هفت تنانی
۵۵	یادداشت / مشاوره، عسل آفرینی است / دکتر محمدرضا سنگری
۵۶	روان شناسی خود / خود دلگرم سازی / دکتر حسین سلیمی بجستانی، سکینه عسلی طالکوئی
۶۲	معرفی کتاب /
۶۳	آشنا شویم /

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

● مقاله هایی که برای درج در مجله می فرستید، باید با اهداف و رویکردهای آموزشی تربیتی فرهنگی این مجله مرتبط باشند و نباید قبلاً در جای دیگری چاپ شده باشند. ● مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشند و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می کنید، این موضوع را قید بفرمایید. ● مقاله یک خط در میان، در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شود. مقاله ها می توانند با نرم افزار word و بر روی CD و یا از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. ● نفر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قراردادن جدول ها، شکل ها و عکس ها در متن مشخص شود. ● مقاله باید دارای چکیده باشد و در آن هدف ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. ● کلمات حاوی مفاهیم نمایه (کلید واژه ها) از متن استخراج و روی صفحه ای جداگانه نوشته شوند. ● مقاله باید دارای تیترا اصلی، تیتراهای فرعی در متن و سوتیتر باشد. ● معرفی نامه کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عناوین و آثار وی پیوست شود. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● مقالات دریافتی بازگردانده نمی شود. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.

محل

صلاحیت‌های حرفه‌ای یک مشاور

آغاز سال تحصیلی ۹۳-۹۲ را به تمامی همکاران مشاور تبریک عرض کرده، از خداوند بزرگ برای تمامی آحاد جامعه بزرگ فرهنگی کشور، سالی سرشار از شادابی، تحرک، پویایی، سلامت جسم و جان و اخلاق، کمال علمی، اجتماعی و اخلاقی در سایه ایمان به خداوند بزرگ و پیروی از راه اولیاء الهی، آرزومندم. نشریه رشد مشاور مدرسه، ضمن آرزوی توفیق برای تمامی همکاران فرهنگی، بر خود فرض می‌داند که نکاتی چند را درباره اعتلای جایگاه مشاوره در مدارس به همکاران محترم یادآور شود.

مشاوره اگرچه در نگاه اول یک جایگاه شغلی به‌شمار می‌آید اما در درون خود جایگاهی انسانی بلکه الهی است. این جایگاه در صورتی که در مسیر پویایی خود قرار بگیرد و راه شایسته خود را به‌خوبی طی کند، به تدریج از جایگاه شغلی خود جدا و به یک شأن انسانی تبدیل می‌شود. مشاوره‌ای که به حقیقت در مسیر رشد درونی و متعالی خود حرکت می‌کند، به جایی می‌رسد که احساس الهی و انسانی و ارستگی و آزادگی را می‌یابد. این حس او را از وابستگی‌های اجتماعی و سازمانی جدا کرده، به او استقلال از هر تعلقی، به غیر از تعلق به خداوند، را هدیه می‌کند.

مشاور برای رسیدن به این سطح از تعالی انسانی باید علاوه بر افزایش دانش تخصصی برخی از مهم‌ترین صلاحیت‌های مشاوره‌ای خود را نیز رشد دهد و آن‌ها را با تمامی ساختار شخصیتش، متحد سازد. تمامی مشاوران با نقش «رازداری» در مشاوره آشنایی دارند. رازداری نه تنها یک صلاحیت پایه برای کار مشاوره، بلکه یک موهبت الهی برای اوست. اگر مشاور بتواند ادعا کند که تاکنون هیچ‌کس از طریق او از رازهای مراجعانش اطلاع پیدا نکرده است، از موهبتی الهی سخن می‌گوید نه یک مهارت و صلاحیت خاص؛ زیرا رازداری در چنین سطحی دیگر تلاش و کوششی برای حفظ اسرار دیگران نیست بلکه یک توفیق الهی است. مشاور برای رسیدن به چنین سطحی از صلاحیت، باید از خداوند کمک بگیرد و از او بخواهد که در مسیر حفظ اسرار مراجعان یاری‌اش کند. او باید در این مسیر، دست خدا را پیوسته همراه خویش ببیند.

تکیه بر تقوا و دانش در طریقت کافری است

راهرو گر صد هنر دارد، توکل بایدش

«وحدت‌یافتگی شخصیت مشاور»، در مواجهه با مشکلات مراجعان، نکته محوری دیگری است که مشاور به میزان تحقق آن در درون خویش، می‌تواند به شأن حقیقی خود نزدیک و نزدیک‌تر شود. مشاوره‌ای که هنگام ردیابی مسائل و مشکلات مراجع، در ذهن خویش به دنبال آنچه پیش از این آموخته است می‌گردد و برای درک او در میان انبوه آموخته‌های خود جست‌وجو می‌کند تا شاید بتواند سرنخی بیابد، هنوز به سطح وحدت‌یافتگی خود در کار مشاوره نرسیده است. هرچند باید تأکید کنم رسیدن به این سطح از توانایی و تخصص، کار ساده‌ای نیست و مشاوران جوان یا کسانی که در مسیر رشد خود تنها به اندوختن دانسته‌های اکتسابی اکتفا

یافتن گ

دکتر علی اصغر احمدی

کرده‌اند، نمی‌توانند به سادگی به سطح وحدت‌یافتگی شخصیت خویش در کار مشاوره و روان‌درمانی رسیده باشند. «وحدت‌یافتگی شخصیت مشاور» از ترکیب منحصر به فرد دانش روان‌شناختی و مشاوره‌ای از یک سو، حیات زیسته شخص مشاور، یعنی زندگی طبیعی و عادی خود او، فرهنگ جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کند و سازمان شخصیتی مراجع از سوی دیگر ساخته می‌شود. مشاور و روان‌شناس به مرور زمان در درک مراجع خود به کل یا گشتالتی می‌رسد که تنها نزد او حاضر است. این مشاور می‌تواند مشکل درمان‌جو و مراجع خود را توضیح دهد اما نمی‌تواند به راحتی نحوه رسیدن به تشخیص خود را بیان کند. تشخیص او محصول و میوه وحدت‌یافتگی شخصیت وی است. مراجع چنین تشخیصی را که از چنین بستری بیرون می‌آید، با رضایت می‌پذیرد. مراجع نسبت به روان‌شناس و مشاوره که مشکل او را تنها براساس دانش اکتسابی خود توضیح می‌دهد، احساس بی‌اعتمادی می‌کند. بسیاری از مراجعان وقتی با نگاه محدود مشاور مواجه می‌شوند، به سرعت اعتماد خود را نسبت به او از دست می‌دهند و به ادامه مشاوره تمایلی نشان نمی‌دهند. یکی از مشکلات مشاوران، محدودنگری در کار مشاوره و روان‌درمانگری است. مراجع باید احساس کند که با یک موجود زنده متفکر دارای قدرت درک عواطف انسانی و آشنا با فرایند زندگی در جامعه خود مواجه است.

مراجع و درمان‌جو باید در آیینۀ وجود درمانگر و مشاور، خود را ببیند نه موجودی بیگانه را. چنین صلاحیتی در وجود مشاور محصول آن وحدت‌یافتگی‌ای است که از آن سخن گفتیم. این وحدت‌یافتگی به شدت تحت تأثیر درک موقعیت و جایگاه روان‌شناختی مراجع است. مراجع باید احساس کند که در جریان مشاوره و تشخیص، توسط مشاور و درمانگر در حال کشف شدن است.

مشاور و درمانگر هم باید جریان تشخیص را تا جایی ادامه دهد که خود را به عنوان جزئی از مراجع احساس کند. او باید آن قدر بکوشد که بتواند به جهان از منظر مراجع نگاه کند. داشتن دیدگاه خود برای مشاور مانع بزرگی در درک مراجع است. در چنین موقعیتی خوب گوش کردن، تنها داشتن تمرکز روی سخنان مراجع نیست بلکه از خودمیان‌بینی خارج شدن و درک همه‌جانبه دیدگاه مراجع را شامل می‌شود. در این مسیر شاید لازم باشد بارها دیدگاه خود را با دیدگاه مراجع تطابق دهیم و میزان صحت این تطابق را از او جویا شویم. با این کار به تدریج می‌توانیم به نگاه مراجع نسبت به جهان نزدیک شویم. در عین حال، کسب چنین صلاحیت‌هایی می‌تواند به ما در نزد مراجعان، از جمله دانش‌آموزان و خانواده آنان، جایگاهی رفیع ببخشد.

در ماه مهر، دو مناسبت هفته بهداشت روان (هفته اول آبان‌ماه) و هفته پیوند (بیست و چهارم تا سی‌ام مهر)، فرصت خوبی است که جایگاه مشاوره و روان‌شناسی را به خانواده‌ها و دانش‌آموزان بشناسانیم. فرصت خوبی است که مخاطبان ما به اهمیت مشاوره در زندگی انسان واقف شوند و در عمل، پیوندی ناگسستنی بین آنان و مشاوره و روان‌درمانی برقرار گردد.

پله های نردبان عزت نفس

چگونه عزت نفس در کودکان و نوجوانان افزایش می‌یابد؟

مریم دهقان شادکامی

کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

پرورش عزت نفس در کودکان و نوجوانان

کلیدواژه‌ها: عزت نفس، اراده، متمایز بودن، قدرت، الگو.

عزت نفس

رضایت انسان از زندگی، وابستگی عمیقی به میزان ارزشی دارد که فرد برای خود قائل است. اولین گام در راه ساختن شخصیت و هدایت درون این است که فرد از نیروهای موجود در خود، آگاه باشد و به استعدادهای بکری که در او وجود دارد، باور داشته باشد. به عبارت دیگر، ابتدا فرد باید خود را بشناسد و به نیروهای عظیم موجود درونش پی ببرد.

نیاز به عزت نفس^۱، ناشی از این حقیقت اصولی است که ما برای بقای خود و احاطه موفقیت‌آمیز بر محیط، به استفاده مناسب از آگاهی نیاز داریم. ما باید به توانایی‌ها و ضعف‌هایمان آگاه باشیم و آن‌ها را به صورت صحیح ارزیابی کنیم. ارزش عزت نفس صرفاً در این نیست که به ما امکان می‌دهد احساس بهتری داشته باشیم بلکه به ما فرصتی می‌دهد تا مؤثر زندگی کنیم، با مسائل و مشکلات زندگی روبه‌رو شویم و از فرصت‌های مطلوب بهره‌برداری بیشتری کنیم.

هرچه عزت نفس ما محکم‌تر و بیشتر باشد، برای برخورد با مشکلاتی که در زندگی خصوصی، تحصیل و کار بروز می‌کند، آمادگی بیشتری خواهیم داشت. سریع‌تر می‌توانیم در پی هر شکست و سقوط روی پای خود بایستیم، به واقعیت‌ها توجه کنیم، انتخاب‌های صحیح داشته باشیم، انعطاف، خودپذیری و توانایی ابراز وجود را به‌طور مناسب از خود متجلی سازیم.

عزت نفس نوعی قضاوت نسبت به ارزشمندی وجودی انسان است. این صفت در انسان حالت عمومی دارد و محدود و زودگذر نیست. احساس عزت نفس در اثر نیاز به نظر مثبت دیگران به وجود می‌آید. نیاز به نظر مثبت دیگران شامل بازخوردها، طرز برخورد گرم و محبت‌آمیز، احترام، صمیمیت، و پذیرش مهربانی از طرف خانواده و اطرافیان می‌شود.

اهمیت عزت نفس برای کسانی که با کودکان و نوجوانان سروکار دارند، روشن است. مشکل است بتوان ارتباط نزدیکی با کودکان داشت ولی از باورهای مهم آنان درمورد خودشان غافل بود (بیابانگرد، ۱۳۸۴: ۱۷). موفقیت و تأیید یا شکست و عدم تأیید در تعدادی از تکالیف یادگیری و در مدتی نسبتاً طولانی بر عزت نفس دانش‌آموزان درباره آموزشگاه و یادگیری آموزشگاه اثر دارد. به همین نحو موفقیت و تأیید یا شکست و عدم تأیید پس از چند سال تحصیل منجر به این خواهد شد که دانش‌آموز این موفقیت یا شکست را به خودش به عنوان یادگیرنده یا دانش‌آموز تعمیم دهد (بیابانگرد، ۱۳۸۴: ۷۶). عزت نفس را می‌توان میزان ارزشی در نظر گرفت که ما برای خود قائل می‌شویم (شیهان^۲، ۱۳۸۳: ۱۰). فرنچ^۳ (۱۹۸۶) و وارگو^۴ (۱۹۷۲) از عزت نفس به عنوان سپر فرهنگی در مقابل اضطراب نام می‌برند (بیابانگرد، ۱۳۸۴: ۱۲).

عزت نفس عبارت است از قضاوت‌هایی که ما درباره ارزش خودمان و احساس‌های مربوط به این قضاوت‌ها می‌کنیم (برک، ۱۳۸۳: ۳۵۳). برای اینکه کودکان و نوجوانان، عزت نفس داشته باشند، باید شرایطی را در نظر گرفت که به شرح زیر است.

هر چه عزت نفس ما محکم تر و بیشتر باشد، برای برخورد با مشکلاتی که در زندگی خصوصی، تحصیل و کار بروز می کند، آمادگی بیشتری خواهیم داشت. سریع تر می توانیم در پی هر شکست و سقوط روی پای خود بایستیم، به واقعیت ها توجه کنیم، انتخاب های صحیح داشته باشیم، انعطاف، خودپذیری و توانایی ابراز وجود را به طور مناسب از خود متجلی سازیم

اراده

اگر انسان بخواهد حرمت نفس خود را حفظ کند، اولین و اساسی ترین شرط، داشتن اراده برای فهم، درک و تمایل به کسب آن و نیز روشن بینی و مستعد کردن ذهن برای فهم و احاطه به آن چیزی است که به محدوده آگاهی انسانی راه می یابد و حافظ و ضامن سلامت ذهن و منبع رشد عقلی انسان است. اراده جهت فهم و ادراک برای همه درجات هوش و استعداد یکسان است و متضمن شناسایی و یکپارچه کردن دانسته ها و توان انسان می باشد (براندن، هاشمی، ۱۳۷۹: ۱۶۸).

همبستگی

احساس همبستگی وقتی به وجود می آید که نوجوان از پیوندهایی که برای او مهم هستند و دیگران آن ها را تأیید می کنند، راضی باشد. نوجوان در پیوندهایی که با افراد خانواده، دوستان و دنیای اطراف خویش دارد، تغییرات چشمگیری را می آزماید. پیوندهای کودکی اش گسسته می شوند و او در جستجوی پیوندهای نو با بزرگسالان برمی آید و به تدریج از وابستگی به خانواده، به سمت استقلال حرکت می کند. او در این دوره به ارزیابی مجدد والدین خویش می پردازد و به سبب رشد آگاهی اش ممکن است نتیجه ارزیابی او از والدین - که زمانی کمال مطلوب او بوده اند - برایش ناگوار باشد. او آنان را با سایر بزرگسالان مقایسه می کند و ناگزیر به برخی از کاستی ها و اشتباهاتشان پی می برد. این آگاهی ممکن است سبب احساس ناامنی و خشم او شود. ممکن است به آن ها پر خاش کند و عقاید و معیارها و سبک زندگیشان را رد کند. این رفتارها و رفتارهای ملایم تر دیگر که حاکی از عدم وابستگی است، لازمه جدایی او از والدین و یافتن هویت خویشتن است.

برای ایجاد احساس همبستگی در کودکان و نوجوانان باید نکات زیر را در نظر گرفت.

- هنگامی که نوجوان به توجه فردی نیاز دارد، به او توجه کنید.
- محبتتان را در گفتار و کردار نشان دهید.
- نوجوانتان را در احساسات خویش سهیم کنید.
- علایق، سرگرمی ها و برخی مسائل زندگی بزرگسالی خود را با او در میان بگذارید.
- هنگامی که احساس می کنید غیبت چند ساعته شما به نیازهای سایر افراد خانواده لطمه نمی زند، آن چند ساعت را به نوجوانتان اختصاص دهید.
- برای افراد خانواده فرصتهایی فراهم کنید که با یکدیگر کار و بازی کنند.

احساس متمایز بودن

احساس متمایز بودن وقتی به وجود می آید که نوجوانی بتواند صفات یا ویژگی هایی را که موجب تفاوت و تمایز او از دیگران می شود، بشناسد و به آن ها احترام بگذارد و به سبب دانستن آن صفات مورد احترام و تأیید دیگران قرار گیرد.

برای ایجاد احساس متمایز بودن در کودکان و نوجوانان باید



نکات زیر را رعایت کرد.

- به قریحه ها و ویژگی های خاصش توجه و آن ها را تأیید کنید.
- حتی زمانی که اندیشه های نوجوانتان مغایر با اندیشه های شماست، او را به بیان آن ها تشویق کنید.
- جنبه های مثبت و غیر معمول اندیشه ها یا رفتارشان را پیدا کنید و از آن ها تعریف کنید.
- تجربه اندوزی ضروری نوجوان را در مورد حرفه، فعالیت ها و عقایدش بپذیرید.
- به پندارهای نوجوانتان احترام بگذارید.
- از نوجوانتان بخواهید که خانواده را از قریحه ها و علایق خاص خود بهره مند کند.
- هنگام برنامه ریزی خط مشی ها و روش هایی برای خانواده، تا حد امکان آزادمنشانه عمل کنید.
- به عملکرد خوب، پاداش دهید (کلمزه و همکاران، ترجمه علیپور، ۱۳۸۴: ۵۹-۵۵).

احساس قدرت

احساس قدرت وقتی به وجود می آید که نوجوان بداند منابع، فرصت و قابلیت آن را دارد که بر شرایط زندگی خویش تأثیر بگذارد. هنگامی که نوجوان در زندگی خود از چنین صفاتی برخوردار باشد، احساس قدرت خواهد کرد. حس قدرت نوجوان در احساسات و باورهایی که درباره قابلیت های خود دارد، نمایان می شود.

عزت نفس عبارت است از قضاوت‌هایی که ما درباره ارزش خودمان و احساس‌های مربوط به این قضاوت‌ها می‌کنیم

نوجوانانی که با الگوهای انسانی قوی مسئولیت‌پذیر، بزرگ شده‌اند که می‌توانسته‌اند به آن‌ها تکیه کنند و احترام بگذارند، همیشه در زندگی احساس امنیت خاطر خواهند داشت. آن‌ها در مورد نظم و تربیت در زندگی‌شان، احساس ایمنی خواهند داشت و معمولاً می‌توانند حس کنند که چه چیزی در حال رخ دادن است. اغلب اوقات قادرند درست و نادرست را تعیین و ارزش‌ها، اعتقادات، رفتار و هدف‌هایشان را پیوسته هدایت کنند. آن‌ها در زندگی دارای هدف و جهت هستند.

برای کاهش مشکلات مربوط به الگوهای نوجوانان باید به نکات زیر توجه کرد.

- به‌خاطر داشته باشید که شما الگوی اولیه نوجوانان هستید.
- نوجوانان را خواه از طریق تماس شخصی و خواه از طریق کتاب و مطبوعات، با اشخاصی که از احترام زیادی برخوردارند، آشنا سازید.
- به نوجوانان کمک کنید تا برای رفتار و یادگیری‌شان هدف‌هایی واقع‌گرایانه تعیین کنند.
- نوجوانان را با پیامدهای رفتارشان مواجه کنید.
- درباره قواعد، خط مشی‌ها و معیارها به‌طور کامل و صادقانه با تمام افراد خانواده گفت‌وگو کنید.
- خانواده را به زمینه تمرینی مناسبی برای پالایش مهارت‌های بین فردی تبدیل کنید.
- در مورد نظم و ترتیب در محیط خانواده و در انجام کارها تأیید کنید.
- همراه خانواده‌تان در رویدادهای لذت‌بخشی که موجب توسعه درک فرهنگی می‌شود، حضور پیدا کنید.
- خانواده را به بحث در مورد اعتقادات، ارزش‌ها علایق ترغیب کنید.
- افراد خانواده را به شناخت قهرمانان و اعمال قهرمانان که موجب شکل دادن به الگوهای مثبت می‌شوند، ترغیب کنید (کلمز و همکاران، ترجمه علیپور، ۱۳۸۴: ۷۹-۷۵).

پی‌نوشت‌ها

1. Self - Esteem
2. Sheehan Elaine
3. French
4. Wargo
5. Clemes, H

منابع

۱. بیابانگرد، اسماعیل؛ روان‌شناسی تربیتی، انتشارات ویرایش، چاپ اول، تهران، ۱۳۸۴.
۲. براندن، ناتانیل؛ روان‌شناسی و حرمت نفس، ترجمه جمال هاشمی، انتشارات شرکت سهامی انتشار، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۹.
۳. براندن، ناتانیل؛ روان‌شناسی عزت نفس، ترجمه مهدی قراچه‌داغی، انتشارات نخستین، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۹.
۴. کلمز، هریس؛ روش‌های تقویت عزت نفس در نوجوانان، ترجمه پروین علیپور، انتشارات شرکت به نشر، چاپ هفتم، مشهد، ۱۳۸۰.
۵. پولتسی، رزت، و دابر، باربارا؛ به خودتان احترام بگذارید، ترجمه نسرين گلدار، انتشارات منادی تربیت، چاپ چهارم، تهران، ۱۳۸۶.



نوجوان آرزومند است قدرتی را که در دانش و آگاهی پیشرفته‌اش، در توانایی اجتماعی‌اش و در جسم در حال رشدش احساس می‌کند، به کار گیرد.

برای ایجاد حس قدرت در کودکان و نوجوانان باید نکات زیر را در نظر گرفت.

- نوجوان را به داشتن مسئولیت شخصی ترغیب کنید.
- به کفایتش در هر سطحی که هست، احترام بگذارید.
- نوجوان را تشویق کنید که هدف‌های کوتاه‌مدت و طولانی‌مدت خود را معین کند.
- هنگامی که او، دیگران را به طریقی مثبت تحت تأثیر قرار می‌دهد، کارش را تأیید کنید.
- به نوجوان کمک کنید که مهارت‌های فردی‌اش را بهبود ببخشد.
- درباره مسئولیت‌ها و محدودیت‌ها با صراحت گفت‌وگو کنید.
- برای پیشرفت‌ها معیارهایی مقرر کنید، ولی اجازه اشتباه کردن هم بدهید.
- از منابع شخصی تمام افراد خانواده بهره‌برداری کنید.

الگوها

الگوها، همانند راهنماهایی عمل می‌کنند که نوجوان به مدد آن‌ها الگوهای انسانی، فلسفی و عملیاتی برای خویش فراهم می‌کند تا او را در استقرار ارزش‌های معنادار، هدف‌ها، آرمان‌ها و معیارهای شخصی کمک کنند.

ماشین رفتار من



اشاره

طرح آموزشی - درمانی «ماشین رفتار من» به خودآرزیایی فرد از احساسات درونی می‌پردازد. این طرح از یک سری کارت‌ها برای درک و فهمیدن خود و احساسات، شناسایی مراحل تغییرات سریع و مدیریت احساسات تشکیل شده است. در این مقاله مترجم و تهیه‌کننده این بسته آموزشی این روش را توضیح می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: رفتار، تغییر رفتار، حل مسئله، مدیریت احساسات.

فرایند حل مسئله

۱

۱. به روایت و قصه مراجع با همدلی و احترام گوش دهید.

از هفت عادت تخریبگر رابطه، یعنی انتقاد، سرزنش، غرغر، تهدید، تنبیه و حق و حساب دادن برای کنترل کردن اجتناب کنید.

از هفت رفتار پیونددهنده استفاده کنید: حمایت، تشویق، گوش‌دادن، پذیرش، اعتمادسازی، مذاکره درباره اختلافات.

۲

۲. از مراجع
پرسید که اگر ایرادی
ندارد قصد دارید که از یک
روش متفاوت برای حل مسئله
استفاده کنید. این اقدام، علاقه و
مشارکت مراجع را به همراه دارد و
جوئی خوشایند توأم با همکاری
به‌وجود می‌آورد.





۴

۴. تصویر انتخاب شده را به منظور کشف رفتار کلی مراجع بررسی کنید.

با استفاده از فرم ضمیمه این دستورالعمل و برچسب‌های کوچک عکس ماشین‌ها، برچسب تصویر کارتی را که مراجع انتخاب کرده است، در وسط جدول مخصوص رفتار کلی بچسبانید.

اگر مراجع تصویری را انتخاب کرده است که احساس توهین و بی‌احترامی در سر کار را با ماشینی که احساس ترس دارد نشان می‌دهد، از او بپرسید: - چه اسمی می‌تونی روی این ماشین بذاری؟ اگر بخوای خودت رو جای این ماشین بذاری:

- چه احساسی داری؟ (یعنی این ماشین الان چه احساسی داره؟)

- به خودت چی می‌گی؟

- چه اقدامی، چه کاری می‌کنی؟

- جسم و بدن در چه وضعیتی (بدن چه احساسی داره؟)

به مراجع کمک کنید که تفاوت بین احساس و فکر را به خوبی درک کند (فکر همواره یک گزاره خبری است که در ذهنت عبور و مرور می‌کند، احساس تجربه‌ای است که همواره با یک کلمه بیان می‌شود و آن را حس می‌کنی مثل: ترس، غم، نگرانی، خشم و...).

۳

۳. این گونه شروع کنید:

ماشینی که احساسات کنونی‌ات (امروز در حال حاضر) را نشان می‌دهد انتخاب کن یا ماشینی را که نشان‌دهنده زمان‌هایی است که احساس می‌کنی کنترل زندگی آن گونه که می‌خواهی، در دست نیست، یا ماشینی که احساس تو را در شرایط و موقعیتی که الان قرار گرفته‌ای، نشان می‌دهد.

عمل / کنش

- نگرانم.
- از فرد مهاجم دوری می‌کنم.
- از سرکار مرخصی گرفته‌ام.
- کمتر به اداره می‌روم.

فکر

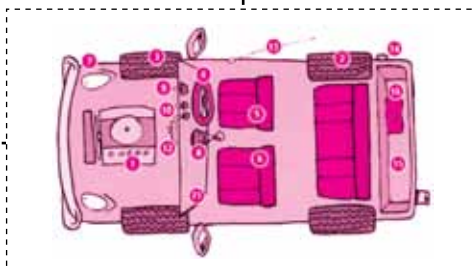
- من یک قربانی بی‌گناهم.
- هیچ کنترلی بر اوضاع ندارم.
- هیچ کاری از دستم برنمی‌آید.
- نمی‌توانم با این وضعیت کنار بیایم.

احساسات

- ترس
- دوری و انزوا
- گیرافتادن
- غم - احساس بی‌ارزشی

فیزیولوژی (وضعیت بدنی)

- دل‌شوره
- سردرد



اکنون شما یک تصور روشن و عینی از احساس کنش/ اقدامات و فیزیولوژی مراجع در دست دارید.

۵. از مراجع بخواهید که به رفتار مؤثرتری فکر کند:

- اگر می‌خواستی این شرایط را بهتر یا مؤثرتر مدیریت کنی، یا اینکه اگر در شرایطی مشابه آن قرار بگیری و بخواهی مؤثرتر عمل کنی، به‌گونه‌ای که شرایط را به نفع خودت، به‌گونه‌ای رضایت‌بخش تمام کنی، کدام ماشین را انتخاب می‌کردی؟

- اگر شرایط را بهتر و مؤثرتر از این مدیریت می‌کردی/ یا با موقعیت به‌صورت مؤثرتری برخورد می‌کردی، به‌گونه‌ای که اوضاع به‌نفع تو تمام می‌شد، کدام ماشین را انتخاب می‌کردی؟

- اگر شرایط به‌گونه‌ای که تو واقعاً می‌خواستی بود، یعنی همانی می‌شد که می‌خواستی، دوست داشتی کدام یک از این ماشین‌ها باشی؟

۶. این کارت را برای بررسی رفتار کلی در موقعیت دلخواه با هم مطالعه کنید

در اینجا نیز از برجسب و تصویر کارت انتخابی برای داشتن یک نشانه دیداری در وسط جدول زیر استفاده کنید. مراجع را تشویق کنید تا کنش/ عمل‌ها و افکار مربوط به آن موقعیت را به‌صورت خاص، ساده و عملی بیان کند.

۷. تشخیص

از مراجع بپرسید:

- چه اسمی برای این ماشین انتخاب می‌کنی؟

- اگر با این ماشین رانندگی کنی، چه احساسی خواهی داشت؟

- اگر چنین احساسی داشته باشی، در افکار و اعمالی که انجام می‌دهی چه تفاوتی ایجاد خواهد شد. یا اگر

چنین احساسی داشته باشی، چه فکر و اعمالی متفاوت با آنچه اکنون داری، خواهی داشت؟

- از لحاظ جسمی و فیزیولوژی چگونه خواهی بود؟ جسمت در چه حالی خواهد بود؟

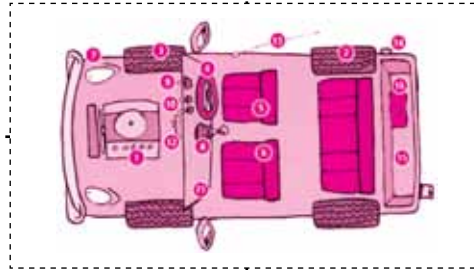


احساسات

- قوی
- مطمئن به خود
- با جرئت/متهور

فیزیولوژی (وضعیت بدنی)

- هوشیار
- گوش به زنگ ولی با آرامش خاطر



عمل / کنش / اقدامات

- با مدیر گفتگو می‌کنم.
- یک نفس عمیق می‌کشم
- به فرد توهین کننده می‌گویم.
- برای آینده پاسخی را
- در ذهنم تمرین و آماده می‌کنم.

فکر

- می‌توانم با آن کنار بیایم.
- این حق من است که احساس
- امنیت کنم و با احترام با من رفتار شود.
- من مستحق داشتن یک زندگی خوب هستم.

تمام اظهارات مراجع را در جدول بنویسید.
بخش اقدامات/ کنش‌ها و فکر، طرح عملی و
برنامه تغییر برای بهبودی شرایط را تشکیل
خواهند داد.

ماشین...
- وقتی من در ماشین خودم هستم،
چه احساسی دارم؟
- به خودم چه می‌گویم (چه فکری از ذهنم
عبور می‌کند)؟
- چه کار می‌کنم (چه عملی انجام می‌دهم)؟
- جسمم در چه حالتی است (بدنم چه
احساسی دارد)؟

۹. تعهد و التزام

از او پرسید: آیا دوست
داری طی هفته آینده
این گونه که می‌پسندی و
ترجیح می‌دهی، عمل
کنی؟

۸. ارزیابی

از مراجع پرسید: ترجیح
می‌دهی با کدام ماشین
رانندگی کنی یا به جای کدام
ماشین باشی؟ اگر مراجع
ماشین دوم را انتخاب
کرد، آن گاه:

۱۰. برای بررسی،
بازبینی و طراحی
مجدد گام‌های عملی
تغییر، وقت دیگری
تعیین کنید.



احساسات

فیزیولوژی (وضعیت بدنی)

عمل / کنش / اقدامات

فکر

طرح و برنامه عملی من: آیا دوست دارم طی
هفته آینده این گونه عمل کنم؟
چه موقع نتیجه را دوباره بررسی کنم؟

دین + خان

تربیت دینی در

ضرورت

مقدمه

در قلمرو تربیت، به کارگیری شیوه‌های مبتنی بر اصول و مبانی استوار از عوامل توفیق محسوب می‌شود (شرفی، ۱۳۸۷). بدون شک، اساسی‌ترین بخش نظام مقدس اسلام همانا بعد فرهنگی و جوانب تعلیمی- تربیتی آن است. بدین لحاظ شناخت تعلیم و تربیت اسلام و اهداف، اصول و روش‌های آن ضروری جلوه می‌کند (علوی، شریعتمداری، ۱۳۸۵). رفتارها و عقاید مذهبی، تأثیر مثبتی در معنادار کردن زندگی دارند. رفتارهایی از قبیل تسوکل به خداوند، عبادت و زیارت می‌توانند از طریق ایجاد امید و تشویق به نگرش‌های مثبت، موجب آرامش درونی فرد شوند. داشتن معنا و هدف در زندگی، تعلق داشتن به منبعی والا، امیدواری به یاری خداوند در شرایط مشکل‌زای زندگی، بهره‌مندی از حمایت‌های اجتماعی و معنوی از جمله روش‌هایی هستند که افراد مذهبی به کمک آن‌ها می‌توانند در مواجهه با حوادث فشارزای زندگی، آسیب کمتری متحمل شوند (یانگ و مائو^۱، ۲۰۰۷، به نقل از تورانلو، جمالی، میرغفوری، ۱۳۸۶). از سال‌های پایانی سده نوزدهم، دین به عنوان یک موضوع مهم مورد توجه رشته‌های علوم اجتماعی و تا اندازه‌ای روان‌شناسی قرار گرفته است. بنیامین راش^۲ بر این باور بود که دین تا آنجا برای پرورش و سلامت روح آدمی اهمیت دارد که هوا برای تنفس. جیمز^۳، یونگ^۴، فروم^۵ و سایرین نیز اهمیت رفتارها و باورهای دینی را یادآور شده‌اند. یونگ [گرایش به] دین را یکی از قدیمی‌ترین و عمومی‌ترین تظاهرات روح انسانی می‌داند (شریفی، مهرابی‌زاده هنرمند، شکرکن، ۱۳۸۹).

علی قره‌داغی

دانشجوی دوره دکتری مشاوره دانشگاه علامه طباطبائی

چکیده

مقاله حاضر به بررسی آثار و پیامدهای تربیت دینی در بافت زندگی خانوادگی می‌پردازد. بر این اساس، به ارائه تعریفی از مذهب از دیدگاهی بین فرهنگی پرداخته و سپس مؤلفه‌های رفتار مذهبی را برشمرده و مستندات آن از آموزه‌های مذهبی را ذکر کرده است که مبتنی بر تعالیم و حیانی هستند. در مرحله بعد وضعیت پیش‌روی جوامع از حیث فحوای تربیتی را بررسی می‌کند، و در نهایت، اصولی را برمی‌شمرد که خانواده‌ها می‌توانند در جهت غنی‌سازی محتوای کارکردی خود به آن‌ها تمسک جویند و سلامت خویش را تضمین نمایند.

کلیدواژه‌ها: تربیت دینی، خانواده، سلامت

واده + فرزند پروری

زندگی خانوادگی

شکل‌گیری عقاید و هویت است. انتقال‌های درون - خانوادگی^۷ از سایر عوامل از جمله آموزش رسمی مهم‌ترند. والدین از مهم‌ترین عوامل هستند و تأثیر زیادی در شکل‌بندی عقاید و عادات کودکان دارند و این به دلیل: (۱) قدرت واقعی والدین و وابستگی کودکان به آن‌ها، (۲) مرجعیت ادراک شده والدین، (۳) عشق، به والدین و همانندسازی هشیارانه و ناهشیارانه از آن‌ها می‌باشد (بیت‌هالاومی^۸ و دیگران، ۱۹۹۷).

قرآن کریم می‌فرماید: «ای کسانی که ایمان آورده‌اید، خود و خانواده خود را از آتش (جهنم) حفظ کنید» (سوره نجم، آیه ۶). از پیغمبر اسلام (ص) سؤال شد پدر در برابر فرزند چه تکالیفی دارد؟ پیغمبر (ص) در جواب فرمود: برای فرزند نام نیکو انتخاب کند، او را درست تربیت کند و به او شغل مناسب بیاموزد (صفایی و امامی، ۱۳۸۸). قرآن کریم با هدف کاهش فشار بر انسان در رویارویی با مصائب و حوادث، شیوه‌ها و عملکردهایی را آموزش می‌دهد تا او توانایی دستیابی به نتایج مطلوب، از جمله آرامش، را بیابد. توجه به شیوه‌هایی مانند توکل به خداوند (مائده: ۱۱؛ انفال: ۶۱). صبر و بردباری (بقره: ۱۵۳؛ اعراف: ۱۲۸؛ انفال: ۴۶)، توبه (فرقان: ۷۰)، رضا به مشیت الهی (بقره: ۲۱۶)، دعا و عبادت (آل عمران: ۳۸؛ مؤمن: ۶۰)، عفو و گذشت (حج: ۶۰؛ نساء: ۱۴۹؛ نساء: ۹۹)، سپاس و شکرگزاری (نمل: ۴۰؛ فاطر: ۳۰) و نگرش در طبیعت و تفکر در آن (روم: ۴۰؛ انعام: ۹۹؛ روم: ۲۱) چنان راهکارهای عملی‌ای در اختیار فرد قرار می‌دهند که حتی با نگاهی اجمالی می‌توان به مؤثر بودن آن‌ها در ایجاد تعادل روانی پی برد (خدایاری فرد، ۱۳۸۰).

تربیت شدن و تربیت کردن بخش مهمی از تعلیم و حیانی اسلام را تشکیل می‌دهد. با بررسی اجمالی محتوا و مضامین صریح و آشکار تعلیم اسلامی می‌توان به این نتیجه رسید که «مهم‌ترین نقش دین اسلام تربیت آدمی بوده است». بنابر چنین تحلیلی، می‌توان همه مضامین اعتقادی، اخلاقی و عملی مندرج در تعلیم و حیانی اسلام و نحوه ارائه آن‌ها را در جهت تربیت مطلوب انسان و هدایت وی به ساحت ربوبی دانست. به عبارت دیگر، مجموعه تعلیم و حیانی اسلام، که خداوند قصد داشته مخاطبان کلام الهی آن‌ها را دریابند و به مضمون آن‌ها با آگاهی و اختیار ایمان بیاورند و زندگی خود را به مقتضای این آموزه‌ها در همه ابعاد سامان بخشند و تنظیم کنند، در جهت تربیت عملی همه انسان‌ها بر مبنای دین (تربیت دینی به مفهوم اعم، مشتمل بر دو بعد دیگرسازی و خودسازی) شکل گرفته و عرضه شده‌اند (نوذری، ۱۳۷۷، باقری، ۱۳۸۰، صادق‌زاده، ۱۳۸۲، به نقل از صادق‌زاده، ۱۳۸۶).

در حقوق اسلام به موضوع تربیت فرزندان و اطفال اهمیت فوق‌العاده‌ای داده شده و یکی از وظایف مهم والدین در برابر فرزندان این است که به تربیت اخلاقی و پرورش فکری و عقلی آنان همت گمارند و کودکان و اطفال و نوجوانان را به تحصیل علم و فراگیری آگاهی‌های شغلی مناسب برای امرار معاش و رفع حوائج زندگی وادار و تشویق کنند (صفایی و امامی، ۱۳۸۸). این اهمیت تا جایی است که فلسفه نزول قرآن و بعثت انبیا، در قرآن، تعلیم و تربیت و تذکر و یادآوری بیان شده است^۹ (زارع گاوگانی، ۱۳۸۳). بر این اساس، انتقال بین نسلی (تربیت خانوادگی) عامل مهمی در



مذهب و وضعیت پیش‌رو

آلپورت^۹ (۱۹۵۰)، مذهب را به عنوان فلسفه وحدت‌بخش زندگی توصیف می‌کند و آن را یکی از عوامل بالقوه مهم برای سلامت روان می‌داند. او معتقد است که نظام ارزشی مذهبی بهترین زمینه را برای یک شخصیت سالم آماده می‌کند (خوانین‌زاده و همکاران، ۱۳۸۳).

فوکویاما^{۱۰} و سویژ^{۱۱} با اعتقاد به چند بعدی بودن دین و [مذهب]، شش بعد را برای آن ذکر می‌کنند:

۱. شعائر: مراسم مذهبی خصوصی و یا عمومی
۲. تعالیم: نظرات قطعی پیرامون رابطه فرد با غایت
۳. عاطفه: برخورداری از احساسات (هیبت، عشق، ترس و غیره)
۴. معرفت: آشنایی عقلانی با اصول و متون مقدس
۵. اخلاق: قواعدی دال بر خیر و شر، خوب و بد برای هدایت رفتارهای بین‌فردی

۶. جماعت: ورود به جماعت اهل ایمان، از جهات روان‌شناختی، اجتماعی، و یا فیزیکی با اهمیت است (به نقل از فقیهی و همکاران، ۱۳۸۵).

مذهب عبارت است از جست‌وجوی معنا و هدف به شیوه‌ای که با وجودی مقدس یا واقعیتی غایی ارتباط پیدا کند. مقدس یعنی «قدرت‌های والاتر و نیروهای متعالی‌تر» (پارگامنت^{۱۲}، ۱۹۹۲، پلاتنته^{۱۳} و شرمان^{۱۴}، ۲۰۰۱، به نقل از هارتز^{۱۵}، ۲۰۰۵، ترجمه کامگار و جعفری، ۱۳۸۷). مذهب یک سیستم باور سازماندهی شده است که عبارت است از: اعمال و ارزش‌های اخلاقی مشترک و رسمی، درگیری^{۱۶} در یک [باور] ایمانی جمعی. و برای اکثر افراد، ایمان به خدا یا یک نیروی والاتر. مذاهب از طریق آموزه‌ها یا کتب آسمانی مقدس، معیارها و تجویزهایی را برای فضیلت فردی، سلوک ارتباطی، و زندگی خانوادگی زمینه‌سازی شده در باورهای هسته‌ای فراهم می‌کنند. برای بسیاری، این باورهای مذهبی آینده را پیش‌بینی کرده و خط سیری به سوی فهم معانی غایی زندگی و وجود عرضه می‌کنند (والش^{۱۷}، ۲۰۰۹).

به‌رغم نگاه بدبینانه روان‌شناسان در سطح برخی نگاه‌های کلی به مذهب، از همان ابتدای شکل‌گیری روان‌شناسی کاربردی، تحقیقات در زمینه رابطه مذهب و سلامت روانی، اغلب بیانگر رابطه مثبت بین این دو متغیر بوده است. از دهه پنجاه میلادی تحقیقات بیانگر تأثیر مداخلات مذهبی بر آرام روان‌شناختی بوده‌اند که از جمله می‌توان به تأثیر نماز و «دعا درمانگری» بر کنترل اختلالات روان‌شناختی اشاره کرد. مرور تحقیقات در سال‌های بعد برجستگی این تأثیر را بیشتر مشخص می‌کند. از دهه ۹۰ به دنبال ناکامی نسبی متخصصان حرفه‌ای بهداشت روانی از فنون و شیوه‌های مداخله‌ای مرسوم و به دنبال تحقیقات متعدد و نتایج آن‌ها که بیانگر تأثیر مثبت مذهب بر سلامت روان بود - روی‌آوری به مذهب روزافزون شد (جان بزگی، ۱۳۸۶).

نظرسنجی مؤسسه گالوپ^{۱۸} از جمعیت کلی [آمریکا] بین سال‌های ۱۹۹۸ و ۲۰۰۳ حاکی از آن است که ۹۴ تا ۹۶ درصد توده مردم به خدا اعتقاد دارند؛ بیش از ۹۵ درصد نماز یا دعا می‌خوانند؛ ۶۵ تا ۷۱ درصد عضو کلیسا هستند؛ ۳۸ یا ۴۷ درصد در کلیسا، کنیسه، یا معبد در هفت روز هفته حضور می‌یابند؛ و ۵۸ یا ۶۴ درصد می‌گویند که مذهب در زندگی‌شان خیلی مهم است. به‌علاوه، بسیاری از آمریکایی‌ها برای مقابله با زمان‌هایی

که دچار استرس می‌شوند، به مذهب روی می‌آورند. در دسامبر ۲۰۰۱، سه ماه بعد از حملات تروریستی ۱۱ سپتامبر ۲۰۰۱، ۷۱ درصد از جامعه نشان دادند که مذهب از زمان سوآلی که در ۱۹۵۷ پرسیده شده بود، بیش از هر زمان دیگر تأثیری فزاینده بر زندگی آمریکایی‌ها داشته است.

یک مطالعه منتشر شده در مجله انگلیسی طب نوین نشان داد که ۹۵ درصد از آمریکایی‌ها از طریق «بازگشت به مذهب» با فشار روانی یازدهم سپتامبر مقابله کردند. در طول هفته بعد از حملات تروریستی، ۶۵ درصد از آمریکایی‌ها در یک مراسم یادبود یا مذهبی شرکت کردند و خرید انجیل ۲۷ درصد افزایش یافت (کوئنیگ^{۱۹}، ۲۰۰۵). مطابق بررسی اخیر در بیش از ۱۲۰۰ مطالعه در آمریکای شمالی و اروپا، و سرزمین‌های اشغالی (اسرائیل) حداقل دو سوم از مطالعات رابطه معناداری را بین فعالیت مذهبی و بهداشت جسمی و روانی بهبود یافته نشان دادند. سایر مطالعات نشان داده‌اند که [تعلقی] مذهبی روش رایج مقابله با بیماری و فقدان است. مطالعات تجربی نیز نشان داده‌اند که افرادی که با ایمانشان مخالفت، کشمکش و تقلا می‌کنند، ممکن است در معرض خطرات بیشتری مشکلات جسمی و روانی باشند (ویور^{۲۰}، پارگامنت، فلائلی^{۲۱}، و اوپنهایم^{۲۲}، ۲۰۰۶).

نقش مذهب در زندگی خانوادگی

از آنجا که دو نهاد مذهب و خانواده بر ارزش‌های مشابهی تأکید دارند و برای تقویت اجتماعی شدن به هم وابسته‌اند، پژوهشگران رابطه نزدیک بین آن دو را پیش‌بینی می‌کنند (کال^{۲۳} و هیتون^{۲۴}، ۱۹۹۷، به نقل از

پدید می‌آورد و آن‌ها را در ساحتی دیگر، به رضا و خشنودی انسان تبدیل می‌کند؛ چهرهٔ مرگ را تغییر می‌دهد و آن را انتقال از دنیایی تنگ به جهانی فراخ معرفی می‌کند (به نقل از علمی، ۱۳۸۲).

دین، ایجادکننده فرصت‌های کم‌نظیر برای خانواده‌ها

اثر مذهب بر بهبود روابط خانوادگی را می‌توان در حوزه‌های زیر بررسی کرد:

● **به واسطهٔ افزایش شبکهٔ حمایت اجتماعی خانواده:** مشارکت و ملازمت مذهبی ممکن است سیستم حمایت اجتماعی موجود برای خانواده را با افزایش شمار روابط دوستی با سایر خانواده‌ها فراهم کند یا وسعت ببخشد. این حمایت اجتماعی ممکن است خانواده را به این باور رهنمون شود که آن‌ها دوست داشته می‌شوند، ارزشمند شمرده می‌شوند، به آن‌ها احترام گذاشته می‌شود و به یک شبکهٔ مساعدت متقابل تعلق دارند. همچنین دیده شده است که حمایت اجتماعی عامل مهمی در توانایی خانواده برای غلبه بر بحران‌هاست.

● **به واسطهٔ ضمانت کردن سرگرمی‌ها^{۲۴} و فعالیت‌های خانوادگی:** مشارکت و ملازمت مذهبی ممکن است با فراهم‌سازی فعالیت‌های لذت‌بخش، خانواده‌ها را نیرومند سازد. مثال‌هایی از فعالیت‌های مشترک می‌تواند شامل با هم رفتن به [مسجد و] کلیسا، صبحانه‌های پدر، دختری و مسافرت خانوادگی باشد. کوران^{۲۵} (۱۹۸۳) دریافت است که آئین‌ها و سنت‌ها نشان و عیار خانواده‌های قوی هستند و تعطیلات مذهبی منابع عمده‌ای هستند که قیودات خانوادگی و پیوندهای بین نسلی را تقویت می‌کنند.

● **تلقین^{۲۶} ارزش‌ها و آموزه‌های خانوادگی حمایت‌کننده:** بسیاری از مذاهب در حمایت از ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای خانوادگی، آموزش‌های مستقیم دارند. مراسم دینی خواندن بخش‌هایی از کتاب‌های مقدس که سعهٔ صدر و بخشودگی را آموزش می‌دهند، می‌توانند برای روابط خانوادگی مناسب و مفید باشند. موضوعات «کمک‌کننده بودن در خانه»، و «انجام دادن کاری در حق دیگران که دوست دارید در حق شما انجام شود»، در همهٔ مذاهب اصلی جهان مورد حمایت واقع می‌شوند. مذاهب به خانواده‌ها در تنظیم و حفظ ارزش‌های اخلاقی و نظام‌های اخلاقی رفتار و سلوک کمک می‌کنند.

● **به واسطهٔ فراهم‌سازی خدمات رفاهی و اجتماعی برای خانواده:** بسیاری از اماکن مذهبی برای خانواده‌ها خدمات رفاهی و خانوادگی (از قبیل، مشاوره خانوادگی و فردی رایگان) فراهم می‌کنند.

● **به واسطهٔ تشویق خانواده‌ها به جست‌وجوی امداد الهی برای حل مشکلات خانوادگی و شخصی:** اعتقاد به امداد غیبی^{۲۷} ممکن است منبع دیگری باشد که برای اعضای خانواده آسایش، الهام یا هدایت فراهم آورد. اندازه‌گیری تأثیر خدا بر زندگی دشوار است اما بسیاری از افراد آثار بسیار واقعی آن را در زندگی‌هایشان درک می‌کنند. های و مورسی^{۲۸} (۱۹۸۵) در مطالعه‌ای بر روی آزمودنی‌های بریتانیایی ۶۲ درصد از گروه نمونه، تجارب معنوی از قبیل هم‌زمانی‌های غیرقابل شرح^{۲۹} و امداد از طریق نماز و دعا را گزارش کردند. در بریتانیا برای بسیاری، خدا یک واقعیت است و زمانی که به واسطهٔ دعا به بشر کمک می‌کند، این کمک الهی منبع دیگری

خدایاری فرد، شهابی، و اکبری زردخانه، ۱۳۸۶). باورهای مذهبی نوجوانان و دلبستگی به عرف و رسوم مذهبی اغلب در محیط خانواده رشد می‌کند (مونلو^{۲۵}، لوگان^{۲۶}، مور^{۲۷}، اکرام‌الله^{۲۸}، ۲۰۰۸). بسیاری از اشخاص در ایالات متحده باور دارند که مذهب به خانواده‌های آن‌ها قوت می‌بخشد (به نقل از واندرا^{۲۹}، ۲۰۰۸). از جمله عواملی که می‌تواند در پیشگیری و کاهش اختلال‌های روانی و همچنین مشکلات ناشی از آن مانند خودکشی، اعتیاد به موادمخدر، افسردگی و اضطراب نقش مؤثر داشته باشد، داشتن اعتقادات مذهبی است.

تقویت باورها و عقاید مذهبی در تمامی مراحل زندگی اقدامی پیشگیری‌کننده برای کاهش اختلال‌های روانی است. مطالعات نشان می‌دهند که عملکردهای مذهبی نظیر حضور در اماکن مذهبی، خواندن کتب مقدس مانند قرآن، انجیل، تورات و دیگر نوشته‌های مذهبی و شرکت در فعالیت‌های دینی با بهداشت روانی همبستگی دارد (صالحی، و همکاران، ۱۳۸۶). رایج‌ترین دعای عامهٔ آمریکایی‌ها، بهزیستی نسبی خانواده‌شان است. مذهب برای اعضای خانواده هنگام کنار آمدن با بحران‌های خانوادگی، مؤثر و مفید دیده شده است. برای مثال پژوهشگران دریافت‌اند که اگر اعضای خانواده ایمان قوی داشته باشند، برای مراقبت از اعضای سالخورده مبتلا به فراموشی یادمانی و یا سرطان علاج‌ناپذیر^{۳۰} یا نگهداری از کودکان که نقص عضو یا سرطان دارند، انگیزهٔ بیشتری دارند.

مطالعهٔ ۱۳۰۰۰ دانش‌آموز در یک نمونهٔ تصادفی نشان داد که کودکان و نوجوانان دارای گرایش مذهبی کمتر از موادی چون الکل، ماری‌جوانا یا آمفتاين استفاده می‌کنند. مطالعات دیگر دربارهٔ خردسالان نشان داده است که درگیری عاطفی مذهبی با فعالیت جنسی پایین‌تر، رابطهٔ مثبتی دارد. اخیراً در نتیجهٔ یک مطالعه مشخص شده است که درگیری عاطفی مذهبی والدین، حضور نوجوانان در کلیسا، باور به اهمیت مذهب، و ادراک‌های مثبت از خدا را ترفیع می‌بخشد (سنوره^{۳۱}، کلینتون^{۳۲}، و واندرا^{۳۳}، ۲۰۰۸). مذهب ممکن است جوانب مختلف بهزیستی را حداقل به چهار روش افزایش دهد: (۱) از طریق حمایت و یکپارچه‌سازی اجتماعی، (۲) از طریق ایجاد روابط شخصی با ذات الهی، (۳) از طریق فراهم‌سازی نظام‌های معنا و انسجام وجودی، و (۴) از طریق ترویج الگوهای اختصاصی‌تری از سازمان‌های مذهبی و سبک زندگی شخصی (الیسون^{۳۴}، ۱۹۹۱).

شهید مطهری در مجموعه آثار خود (۴۹-۴۳) به فواید دین اشاره می‌کند. (۱) خوش‌بینی به جهان و هستی؛ زیرا آفرینش را هدف‌دار و هدف را خیر و سعادت معرفی می‌کند.

(۲) روشندلی؛ زیرا در نگاه مؤمن، جهان به نور حق و حقیقت روشن است. (۳) آرامش خاطر؛ زیرا دلهره و نگرانی انسان نسبت به رفتار جهان را برطرف می‌سازد.

(۴) زمینهٔ بر خورداری انسان را از لذت‌های معنوی، مانند عبادت و پرستش خدا، فراهم می‌سازد.

دومین اثر ایمان بهبود روابط اجتماعی است؛ ایمان مذهبی بیش از هر چیز دیگری، عدالت را مقدس و دل‌ها را به یکدیگر نزدیک می‌سازد و به ارزش‌های اخلاقی اعتبار می‌بخشد و همهٔ افراد را با یکدیگر متحد می‌گرداند. سومین اثر ایمان کاهش ناراحتی‌هاست؛ ایمان در انسان نیروی مقاومت در برابر رنج‌هایی را که برخی قهری است و گریزی از آن‌ها نیست،

برای تشویق خانواده‌ها در روی آوردن به مذهب می‌شود (ابوت^{۴۰}، بری^{۴۱}، مردیت^{۴۲}، ۱۹۹۰).

باورهای مذهبی که به‌طور فطری و به‌عنوان الگوهای کهن از دیرباز در ذهن جمعی بشر انداخته شده‌اند، در واقع حاصل کشش فطری به حقیقتی متعالی و آزمون و خطاهای بسیاری هستند که نوع انسان در نتیجه تأسی به فرامین انبیا و اولیا و در قالب کتب مقدس به آن‌ها دست یافته است.

پی‌نوشت‌ها

1. Yang & Mao
2. Benjamin Rush
3. James
4. Jung
5. Fromm

۶. قرآن: بقره، ۱۵۱، آل عمران: ۱۲۹، جمعه: ۱۶۴

7. within-family
8. Beit-Hallahmi
9. Alport
10. Fukuyama
11. Seving
12. Pargament
13. Plante
14. Sherman
15. Hartz
16. involvement
17. Walsh
18. Gallup
19. Koenig
20. Weaver
21. Flannelly
22. Oppenheimer
23. Call
24. Heaton
25. Monlove
26. Logan
27. Moore
28. Ikramullah
29. Onedera
30. terminal
31. Centore
32. Clinton
33. Ellison
34. recreation
35. Curran
36. indoctrination
37. divine intervention
38. Hay & Morisy
39. unexplainable coincidences
40. Abbott
41. Berry
42. Meredith

منابع

۱. صیادی تورانلو، حسین، رضا، جمالی و سیدحبیب‌الله، میرغفوری؛ بررسی رابطه اعتقاد به آموزه‌های مذهبی اسلام و هوش هیجانی دانش‌آموزان. فصل‌نامه علمی-پژوهشی اندیشه نوین دینی، سال سوم، شماره یازدهم، زمستان ۱۳۸۶.
۲. صادق‌زاده قمصری، علی‌رضا؛ رویکرد اسلامی به روش‌شناسی پژوهش تربیتی: تبیین امکان و ضرورت. فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۱، سال ششم، پاییز ۱۳۸۶.
۳. صفایی، حسین و اسدالله، امامی؛ مختصر حقوق خانواده، میزان، تهران، ۱۳۸۱.
۴. شرفی، محمدرضا؛ گشودگی اخلاقی در منظر تربیت اسلامی. اندیشه‌های نوین تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء(س)، دوره ۴، شماره ۱ و ۲، بهار و تابستان ۱۳۸۷.
۵. شریفی، طیبه؛ مهنراز، مهرابی‌زاده هنرمند و حسین، شکرکن؛ نگرش دینی و سلامت عمومی و شکلیابی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی اهواز. اندیشه و رفتار، سال یازدهم، شماره ۹۹-۱۰۰، ۱۳۸۹.
۶. زارع گاوانی، وحید؛ مفاهیم تربیتی اسلام از دیدگاه قرآن در ادبیات کودکان و نوجوانان. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، سال سی‌وسوم، شماره ۱، ۱۳۸۳.
۷. خدایاری فرد؛ محمد؛ کاربرد مثبت‌نگری در روان‌درمانگری با تأکید بر دیدگاه اسلامی. روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره جدید، سال پنجم، شماره ۱، ۱۳۸۰.
۸. خدایاری فرد، محمد، روح‌الله شهبانی، سعید، اکبری زردخانه؛ رابطه نگرش مذهبی با رضایت‌مندی زناشویی در دانشجویان متأهل. فصل‌نامه خانواده‌پژوهی، سال سوم، شماره ۱۰، تابستان ۱۳۸۶.
۹. خوانین‌زاده، مرجان، جواد اژه‌ای و محمدعلی مظاهری، مقایسه سبک دلبستگی دانشجویان دارای جهت‌گیری مذهبی درونی و بیرونی. مجله روان‌شناسی ۳۵، سال نهم، شماره سه، پاییز ۱۳۸۴.
۱۰. فقیهی، علی‌نقی، و دیگران؛ بررسی الگوی دینداری از منظر قرآن و سنت. فصل‌نامه اندیشه دینی دانشگاه شیراز، پیاپی ۱۹، تابستان ۱۳۸۵.
۱۱. علمی، قربان؛ مدخلی بر نظریه دینی مرتضی مطهری، مقالات و بررسی‌ها. دفتر ۷۴، زمستان ۱۳۸۲.
۱۲. علوی، سیدحمیدرضا و علی شریعتمداری، بررسی تطبیقی آرا تربیتی ژان ژاک روسو و اسلام (اهداف، اصول و روش‌ها). مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز؛ دوره سوم، سال سیزدهم، شماره ۲، ۱۳۸۵.
13. Abbott, Douglas A., Berry Margaret, Meredith William H., **Religious Belief and Practice: A Potential Asset in Helping Families**; Family Relations, 1990, 39, 443-44.
14. Beit-Hallahmi, Benjamin, Argyle, Michael; **The psychology of religious behavior, belief and experience**; New York: Rutledge, 1997.
15. Ellison, Christopher G., **Religious Involvement and Subjective Well-Being**; Journal of Health and Social Behavior 1991, Vol. 32
16. Manlove Jennifer, Logan Cassandra, Moore Kristin A., Ikramullah, Erum; **Pathways form Family Religiosity to Adolescent Sexual Activity and Contraceptive Use**; Perspectives on Sexual and Reproductive Health: Volume 40, Number 2, June 2008.
17. Walsh, Froma, **Spiritual resources in family therapy**; New York; the Guilford Press, 2009.
18. Koenig, Harold G., **faith and mental health: religious resources for health**; West Conshohocken: Templeton Foundation Press, 2005.
19. Weaver, Andrew J., Pargament, Kenneth I, Flannelly, Kevin J., Oppenheimer Julia E., **Trends in the scientific study of religion, spirituality, and health: 1965-2000**, Journal of Religion and Health, vol. 45, No. 2, summer 2006.



سارا ساجدی

کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی

همایش «تبیین راه ارتقای سلامت روانی رفتاری دانش آموزان» در تاریخ بیست و دوم اردیبهشت‌ماه سال ۱۳۹۲ با حضور مسئولان و مشاوران و معاونان مدارس مناطق بیست‌گانه شهر تهران در تالار فرهنگ برگزار شد.

این همایش با تلاوت آیاتی از قرآن کریم آغاز شد و پس از آن آمانی، معاون پرورشی شهر تهران سخنانی ایراد کرد. ایشان حلول ماه مبارک رجب و میلاد امام محمد باقر(ع) به شرکت‌کنندگان تبریک گفت. به گفته دکتر امامی هدف اصلی طرح «نقشه راه ارتقای سلامت رفتاری دانش آموزان» که در دی و بهمن‌ماه ۱۳۹۱ اجرا شده است، دانش آموزان اول دبیرستان و ۴۰ درصد از دانش آموزان مدارس راهنمایی شهر تهران هستند. وی ضمن بیان سخن امام راحل(ره) که فرمودند: «بهترین و برجسته‌ترین فکرها باید بنشینند برای آموزش و پرورش برنامه‌ریزی کنند»

گزارش از همایش

تبیین نقشه راه ارتقای سلامت روان رفتاری دانش آموزان

► رحمانی؛
رئیس مشاوره اداره
آموزش و پرورش شهر
تهران



► امانی؛
معاون پرورشی و فرهنگی
آموزش و پرورش شهر
تهران



تشریح کرد و گفت: «راهنماهای اجرایی به صورت کتابچه‌ای درآمده است که به مدارس ارسال خواهد شد.» او همچنین پیشنهاد کرد که در هر منطقه شورای ارتقای سلامت روانی رفتاری تشکیل شود و برنامه‌ها را به صورت ماهانه رصد کنند. ایشان معتقد بود که اگر دشمن برای جوانان ما برنامه‌ای ریخته است، ما نیز می‌توانیم برنامه‌هایی را برای رشد و ارتقای جوانان تنظیم کنیم و این از وظایف اصلی مشاوران و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش است. وی در پایان از حضور مشاوران و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش قدردانی کرد.

در ادامه همایش از خانم ایراندوست مشاور منطقه ۱۱، آقای عظیمی مشاور منطقه ۱۹ و خانم حقانی مشاور منطقه ۱۰ به دلیل زحماتی که برای اجرای این آزمون کشیده بودند، با هدایایی تقدیر و قدردانی شد. ادامه همایش نیز با پذیرایی مهمانان همراه بود و در حین پذیرایی

نماینگی از روند اجرای پروژه برای حضار پخش شد. خانم هادیان، مسئول موسسه مشاوره و خدمات روان‌شناختی توحید، در ادامه برنامه ضمن معرفی ابزارهای استفاده شده برای این طرح نمونه‌هایی از نتایج را به حضار ارائه کرد و ضمن بیان مثالی گفت: «نتایج نشان‌دهنده آن است که مدارس دخترانه آسیب‌پذیرترند و سطح انتظارات نوجوانان از خانواده‌ها بسیار بالاست.» او همچنین این نکته را مطرح کرد که در بین منابع حمایتی، دانش‌آموزان - چه دختر و چه پسر - دوستان خود را به عنوان اولین منبع معرفی کرده بودند. در پایان، خانم هادیان ضمن بیان این مطلب که این طرح در استان تهران اجرا و تفسیر شده است و نتایج به صورت محرمانه در اختیار مدیران مدارس قرار می‌گیرد، به سخنان خود پایان داد.

سخنران بعدی دکتر اصغر نژاد، رئیس بخش سلامت روان انستیتو روان‌پزشکی ایران در سخنان خود به این نکته اشاره کرد که ارتقای سلامت

تأکید کرد که باید نسبت به وضع موجود شناخت بیشتری وجود داشته باشد. آقای امانی در ادامه سخنانش گفت که در آموزش و پرورش افرادی باید استخدام شوند که آگاه، تحصیل کرده و کار کرده باشند و از مشکلات دانش‌آموزان آگاهی داشته باشند، زیرا بدون شناخت نمی‌توان نقشه راه را ترسیم کرد. وی به این نکته اشاره کرد که مبنای آموزش و پرورش تربیت قرآنی است و با استفاده از اطلاعات گذشته نمی‌توان فرزندان امروز را تربیت کرد. امانی با اشاره به سند تحول در آموزش و پرورش گفت که این سند در حکم تنظیم ارتباط ما با خود و خدایمان است.

وی ضمن اشاره به آیاتی از قرآن کریم، کار مشاوران را سخت ارزیابی کرد و گفت: «باید دست به دست هم دهیم تا تغییری صورت گیرد و نوع کار مشاوران از نوع کار انبیا باشد.» ایشان در پایان سخنان خود از اقدامات انجام شده توسط مشاوران تقدیر و قدردانی کرد.

در ادامه برنامه رحمانی، رئیس مشاوره تحصیلی اداره کل شهر تهران، ضمن تبریک به مناسبت میلاد با سعادت امام محمد باقر (ع) و خیر مقدم به حضار و تشکر از کارشناسان بابت اجرای این طرح، مراحل اجرای آن را بیان کرد. رحمانی گفت: «بیش از ۱۲۶ هزار دانش‌آموز از ۱۲۴۷ مدرسه راهنمایی و دبیرستان مورد ارزیابی سلامت روانی رفتاری قرار گرفتند. نیم‌رخ آزمون، استاندارد و هنجاریابی شده دارای مؤلفه‌های ۲۷ گانه بود که وزارت آموزش و پرورش تهیه کرده بود. این طرح در ابتدا با تشکیل اتاق فکر آغاز به کار کرد که در آن قرار شد موضوع آزمون‌ها مطرح شود و سپس سه گروه آماده کار شدند: ۱. گروه آماده‌سازی که پاسخ‌نامه‌ها و پرسش‌نامه‌ها را به تفکیک مدارس آماده می‌کردند. ۲. گروه تصحیح که پاسخ‌نامه‌هایی را که سال قبل اجرای نامساعدی داشتند، بررسی و تصحیح می‌کردند و ۳. گروه تفسیر و تحلیل آزمون‌ها که زیر نظر خانم هادیان اداره می‌شد.» رحمانی در ادامه، روند کار را به طور کامل

علت اصلی مشکلات دانش آموزان این است که مهارت حل مسئله را یاد نگرفته‌اند و نمی‌دانند چگونه با یک مسئله برخورد کنند. همچنین آموزش‌هایی که در مدارس به دانش آموزان می‌دهند کافی نیست. باید بدانیم ضمن درس دادن به بچه‌ها می‌توانیم راه درست زندگی کردن را به آن‌ها بیاموزیم

► ایزدی؛
ریس اداره مشاوره اداره
کل امور تربیتی و مشاوره
وزارت آموزش و پرورش



► دکتر اصغر نژاد؛
روان شناس



در پایان مراسم لوح یادبود و هدایایی به تمامی مشاوران اهدا شد و همایش در ساعت ۱۲:۳۰ پایان یافت. در حاشیه این همایش با چند نفر از مشاوران مدارس صحبت کردیم و اکنون نظرات آن‌ها را برای استفاده همه مشاوران در مجله منعکس می‌کنیم. خانم قلندری از منطقه ۵: «کار انجام شده کار خوبی است و برای انتخاب رشته دانش آموزان می‌تواند بسیار مفید باشد. البته بهتر است زمان اجرای این برنامه در ابتدای سال تحصیلی باشد تا برای رسیدگی به مشکلات دانش آموزان فرصت کافی باشد. به علاوه، باید جمعیت دانش آموزی در هر منطقه نیز در نظر گرفته شود؛ زیرا برای مثال، در منطقه ۵ تعداد مشاوران به نسبت تعداد دانش آموزان بسیار کم است.»

خانم سام‌کن منطقه ۵: «این آزمون‌ها برای اجرا در هنرستان‌ها مناسب نیستند؛ زیرا دیر اجرا شدنشان مانع بررسی مشکلات دانش آموزان و حل این مشکلات می‌شود.»

خانم صیادی منطقه ۱۲: «زمان اجرای آزمون بسیار دیر بود.» اگر این کار زودتر صورت می‌گرفت، می‌توانستیم غیرمستقیم به معلمان آمار بدهیم تا از بعضی دانش آموزان انتظار بیش از حدی نداشته باشند. درخواست من این است که نرم‌افزار این برنامه در اختیار ما قرار گیرد تا اگر شک و شبهه‌ای ایجاد شد، بتوانیم آن را رفع کنیم.»

سخن پایانی: در چنین همایش‌هایی که جنبه گزارش‌دهی دارند، انتظار می‌رود اطلاعات بیشتری در مورد آزمون و ابزار مورد استفاده داده شود. به علاوه، در جمعی که اکثر شرکت‌کنندگان، مشاوران مدارس یا رابطان و مسئولان آموزش و پرورش هستند، تأکید بر نقش کلیدی مشاوره بهبود یافته است و باید به چگونگی اثرگذاری و نقش‌های اجرایی - که در شرح وظایف مشاوران نیست - پرداخته شود. لازم است جنبه‌های نوآورانه و خلاقانه شغل مشاوران نیز در چنین گردهمایی‌هایی مورد توجه قرار گیرد.

با آموزش رابطه تنگاتنگی دارد و در دوره حساس رشد که فرد علاقه‌مند به یادگیری است، معلم می‌تواند آموزش‌ها را در اختیار افراد قرار دهد. وی گفت: «علت اصلی مشکلات دانش آموزان این است که مهارت حل مسئله را یاد نگرفته‌اند و نمی‌دانند چگونه با یک مسئله برخورد کنند. همچنین آموزش‌هایی که در مدارس به دانش آموزان می‌دهند کافی نیست. باید بدانیم ضمن درس دادن به بچه‌ها می‌توانیم راه درست زندگی کردن را به آن‌ها بیاموزیم. هدف باید مشخص کردن بچه‌های مشکل‌دار و یاد دادن مهارت‌های یادگیری - رفتاری و اصول زندگی به آنها باشد. به علاوه، جامعه باید در جهت حرکت کند که به اقدامات پیشگیرانه دست یابیم.» ایشان بازنگری در شیوه آموزش و اهداف و نگاه به مسئله از بیرون را از اهداف اصلی دانست. در پایان نیز ضمن قدردانی از مشاوران و معلمان که عهده‌دار کاری مهم و سخت هستند، گفت: «این افراد به دلیل نقش کلیدی‌ای که در جامعه دارند، باید نسبت به شرایط خود هشیار باشند.»

در جریان مراسم، خبری عنوان شد که خوشحالی حضار را در پی داشت و آن ارتقای مشاوران مدارس از گروه دو به گروه یک بود. در ادامه ایزدی، رئیس اداره مشاوره اداره کل امور تربیتی و مشاوره آموزش و پرورش، ضمن معرفی آزمون سلامت روانی رفتاری یادآوری کرد که هدف اصلی این است که نیاز دانش آموزان را در حوزه‌های روانی رفتاری شناسایی کنیم. همچنین گفت که این طرح باید ابتدای سال تحصیلی به اجرا درآید و نتایج آن به دانش آموزان بازخورد داده شود. آزمون‌ها خوب هستند ولی ضعف‌هایی هم دارند که درصدد رفع آن‌ها هستیم. ایشان ضمن معرفی سایت مشاوره اداره کل امور تربیتی و مشاوره آموزش و پرورش از مشاوران خواست تا از این طریق با آن‌ها در ارتباط باشند. در جریان اجرای مراسم دو نفر از مشاوران نیز تجربیات کاری خود را در اختیار همکاران قرار دادند.

اثر

برنامه

جرئت آموزی

گروهی

بر

و

مقابله

خودکارآمدی

با

شیوه‌های

استرس

فاطمه فرهادی

کارشناس ارشد روان‌شناسی

ناهید احمدی

کارشناس ارشد روان‌شناسی

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی مهارت‌های جرئت‌آموزی گروهی بر خودکارآمدی و شیوه‌های مقابله با استرس دانش‌آموزان مقطع راهنمایی منطقه ۱۶ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۹۱ است.

طرح پژوهش از نوع شبه آزمایشی است و جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع راهنمایی منطقه ۱۶ تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۹۱ است. برای این کار ۱۱۰ دانش‌آموز به‌عنوان نمونه به شیوه خوشه‌ای انتخاب شدند.

شرکت‌کنندگان در پژوهش، پرسش‌نامه‌های سبک‌های مقابله (لازاروس-فولکمن، ۱۹۸۳) و خودکارآمدی (مورگان و جینگ، ۱۹۹۹) پیش و پس از برگزاری جلسات جرئت‌آموزی را کامل کردند. برای تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها از آمار توصیفی و آمار استنباطی (آزمون تی) استفاده شده است.

با توجه به یافته‌های پژوهش، جرئت‌آموزی گروهی باعث تغییر معناداری در میانگین نمره‌های خودکارآمدی دانش‌آموزان پس از برگزاری جلسات مهارت جرئت‌آموزی شد؛ به‌طوری که میانگین نمره‌ها افزایش یافت و همچنین تغییر معناداری در ابعاد خویشتن‌داری، جست‌وجوی حمایت اجتماعی، مسئولیت‌پذیری و حل مسئله ایجاد شد. میانگین نمره‌ها افزایش یافته و نمره میانگین ابعاد رویارویی، دوری‌جویی، گریز و اجتناب، از مؤلفه‌های متغیر شیوه‌های مقابله با استرس کاهش یافت.

در بعد ارزیابی مثبت هم تغییر نسبتاً معناداری مشاهده شد. با توجه به یافته‌های پژوهش هر دو فرضیه پژوهش تأیید می‌شوند.

کلیدواژه‌ها: جرئت‌آموزی گروهی، خودکارآمدی، شیوه‌های مقابله با فشار روانی

مقدمه

هدف از ارتباط جرئت‌مندانه ارتباطی بر مبنای اعتدال و به دور از افراط و تفریط است، ارتباطی است که حد وسط برخورد منفعلانه و پرخاشگری است. جرئت‌آموزی محور رفتارهای بین فردی، کلید برقراری رابطه انسان با دیگران و روشی برای ابراز وجود به طریق صریح، مستقیم و مناسب است و جرئت‌ورزی به دانش، تدبیر، مذاکره و انعطاف‌پذیری نیاز دارد. رفتارهای مغایر با جرئت‌ورزی، در روابط اجتماعی افراد اختلال ایجاد می‌کنند و آن‌ها را به‌سوی اتخاذ رفتارهای منفعلانه، مانند خجالتی بودن، افسردگی و اضطراب سوق می‌دهند یا به‌سوی پرخاشگری و بزهکاری هدایت می‌کنند.

از این رو، برای رفع این‌گونه اختلالات رفتاری و ناهنجاری‌های عاطفی اجرای برنامه جرئت‌آموزی گروهی به نوجوانان به‌طور فردی و گروهی و کسب مهارت‌های مربوط ضرورت دارد (بیشاپ^۱، ۲۰۰۶).

جرئت‌ورزی موجب خودکارآمدی و خودکنترلی در افراد می‌شود و اعتمادبه‌نفس و عزت‌نفس آن‌ها را تقویت می‌کند. خودکارآمدی در نظریه شناختی - اجتماعی بندورا^۲ (۱۹۹۷) به معنای ادراک فرد از توانایی خود در انجام یک فعالیت، ایجاد یک پیامد و مقابله و کنترل یک موقعیت است. براساس این نظریه، فرد نه براساس مهارت‌های خود بلکه مطابق

قضاوت خود نسبت به کارایی و اثرمندی خویش برای انجام مجموعه‌ای از فعالیت‌ها، مقابله با موقعیت‌های دشوار و دسترسی به اهداف مطلوب اقدام می‌کند. (استوار، ۱۳۸۱)

خودکارآمدی از تجارب زندگی و از کسانی که برای ما نقش الگو دارند ناشی می‌شود؛ یعنی خودکارآمدی در اثر مشاهده مبارزات موفقیت‌آمیز دیگران و از طریق آنچه در جریان رشد کسب می‌کنیم، در ما ایجاد می‌شود. به‌طور کلی می‌توان گفت نقش چندین عامل در تحول باورهای خودکارآمدی بسیار برجسته است که شامل خانواده، دوستان، مدرسه و محیط می‌شود (پاجارز^۳، ۲۰۰۲).

از ابعاد خودکارآمدی در نوجوانی می‌توان به خودکارآمدی تحصیلی اشاره کرد. خودکارآمدی تحصیلی به معنای ادراک فرد از توانمندی خود در یادگیری و حل مسائل تحصیلی و دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی است (بندورا، پاستولی^۴، باربارالی^۵ و کاپرا^۶، ۱۹۹۹).

نوجوانی به‌دلیل دوره خاص رشدی، دوره‌ای حساس و بحرانی است که در آن نوجوان ناچار است با انواع رویدادهای انتقالی از نظر زیست‌شناختی، تحصیلی، نقش‌های اجتماعی و... روبه‌رو شود و در این میان می‌بایست راه‌حلی برای حل مشکلات و مقابله مؤثر با آن‌ها بیابد. اگر نوجوان در این مسیر موفق شود، بهداشت روانی خود را تضمین کرده است و گرنه در معرض بسیاری از آسیب‌های روانی و اجتماعی قرار می‌گیرد (برنز^۷، ۲۰۰۲).

بسیاری از نوجوانان رفتارهای جرئت‌مندانه را نیاموخته‌اند، قدرت «نه» گفتن ندارند و نمی‌توانند به‌صورت جرئت‌مندانه با اطرافیان خود تعامل داشته باشند. آن‌ها احساس گناه، بی‌اعتمادی و سلطه‌پذیری را در روابط اجتماعی خود با دیگران تجربه می‌کنند و در رفتارشان ترس، اضطراب و افسردگی نشان می‌دهند. بدین منوال، میزان پذیرش خود و عزت‌نفس، مهارت‌های مقابله‌ای و توانایی‌های روانی اجتماعی در این نوجوانان پایین است (به‌پژوه، ۱۳۸۵).

جرئت‌ورزی، هم از مهارت‌های مقابله با خشم محسوب می‌شود. پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که بسیاری از مشکلات بهداشتی و اختلال‌های روانی - عاطفی ریشه‌های روانی - اجتماعی دارند؛ بنابراین چنانچه افراد مهارت‌های مقابله‌ای و توانایی‌های روانی اجتماعی خود را افزایش دهند، در بهبود کیفیت زندگی آنان بسیار مؤثر واقع خواهد شد (حجازی، ۱۳۸۲).

فولکمن و لازاروس^۸ (۱۹۸۴) تعریفی جامع از مقابله به‌عنوان بخشی از نظریه تبادل فشار روانی ارائه کردند. آن‌ها مقابله را تغییر مداوم تلاش‌های شناختی و رفتاری برای برآوردن خواست‌های خاص درونی یا بیرونی که به‌عنوان مشکل یا فراتر از توانایی‌ها و امکانات و منابع شخصی ارزیابی می‌شوند، می‌دانند (شیفر و مارتین، ۱۳۶۸).

جامعه آماری و ابزار پژوهش

هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر جرئت‌آموزی گروهی بر خودکارآمدی و شیوه‌های مقابله با استرس دانش‌آموزان مقطع راهنمایی منطقه ۱۶ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۹۱ است. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان مقطع راهنمایی منطقه ۱۶ شهر تهران

در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ است. ۱۱۰ دانش آموز به عنوان نمونه به شیوه خوشه‌ای انتخاب شدند.

طرح پژوهش از نوع شبه آزمایشی است. پرسش‌نامه‌های سبک‌های مقابله (لازاروس-فولکمن، ۱۹۸۳) و خودکارآمدی (مورگان و جینگ، ۱۹۹۹) پیش و پس از برگزاری جلسات جرئت‌آموزی گروهی توسط شرکت‌کنندگان تکمیل شد و سپس عملیات تجزیه و تحلیل آماری انجام گرفت و نتایج استخراج شدند.

برنامه مداخله‌گرانه و شیوه اجرا

پس از اجرای پیش‌آزمون‌ها که شامل پرسش‌نامه خودکارآمدی مورگان و جینگ^۹ (۱۹۹۹) برای نوجوانان ۱۱ تا ۱۶ ساله و پرسش‌نامه شیوه‌های مقابله با استرس لازاروس-فولکمن (۱۹۸۳)، برنامه جرئت‌آموزی گروهی در هشت جلسه برگزار شد. پس از اتمام جلسات، دانش‌آموزان دوباره پرسش‌نامه‌ها را تکمیل کردند. برنامه مداخله‌گرانه با استفاده از منابع گوناگون به‌ویژه کتاب «آموزش ابراز وجود» اثر ریس و گراهام^{۱۰} (۱۹۹۱) به شرح زیر تهیه و اجرا شد:

جلسه اول: معارفه، بیان مقررات، بحث درمورد اهمیت جرئت‌ورزی، بازخورد معارفه با توجه به ارتباط چشمی و حالت صورت و تن صدا، تکالیفی درمورد نحوه معرفی خود به دیگران.

جلسه دوم: ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و دادن بازخورد، تمرین به شیوه‌های مبادله تعارف‌های روزمره، تمرین روی شروع گفت‌وگو و ادامه مناسب و خاتمه آن، دادن تکلیف مرتبط.

جلسه سوم: ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و دادن بازخورد، تمرین نحوه تقاضا کردن از دیگران، ارائه الگو درمورد نحوه بررسی با شخصی که تقاضای ما را رد کرده است، دادن تکلیف مرتبط.

جلسه چهارم: ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و دادن بازخورد، تمرین روی نحوه ابراز احساسات، ارائه الگو درمورد نحوه بیان احساسات گوناگون مانند شادی، خشم، اندوه، دادن تکلیف مرتبط.

جلسه پنجم: ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و دادن بازخورد، تمرین روی شیوه‌های رد تقاضا، بحث درمورد علل ناتوانی در «نه» گفتن و دادن تکلیف مرتبط.

جلسه ششم: ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و دادن بازخورد، بحث درخصوص اینکه چرا باید انتقاد کنیم، تمرین درمورد نحوه انتقاد مناسب و مؤثر، دادن تکلیف درمورد کنار آمدن با دیگران و قبول انتقاد.

جلسه هفتم: ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و دادن بازخورد، تمرین درمورد انتقال‌پذیری، ارائه الگو درمورد نحوه برخورد مناسب و مؤثر با انتقاد، دادن تکلیف درمورد کنار آمدن با دیگران و قبول انتقاد.

جلسه هشتم: ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و دادن بازخورد، جمع‌بندی و ارائه خلاصه‌ای از مطالب و ارزش‌یابی از نتایج جلسات و خودارزیابی.

یافته‌های پژوهش

فرضیه اول:

برنامه جرئت‌آموزی گروهی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پایه

سوم راهنمایی تأثیر دارد.

جدول ۱: میانگین خودکارآمدی تحصیلی در گروه پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	گروه‌ها	انحراف معیار	واریانس	برد
خودکارآمدی تحصیلی	پیش‌آزمون	۸/۹۰۰	۷۹/۲۰۲	۴۰
	پس‌آزمون	۹/۲۵۳	۸۳/۷۷۸	۵۳

جدول ۲: آزمون t وابسته برای متغیر خودکارآمدی تحصیلی

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی df	سطح معناداری
خودکارآمدی تحصیلی	-۲/۳۶	۵/۰۴۲	-۳/۴۷۷	۱۰۹	۰/۰۰۱

نتایج جدول بالا حاکی از آن است که میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پس از اجرای برنامه جرئت‌آموزی گروهی در مقایسه با میزان خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها قبل از اجرای این دوره، افزایش معناداری را به لحاظ آماری نشان می‌دهد ($p = 0/001$). لذا برنامه جرئت‌آموزی گروهی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. با توجه به یافته‌های پژوهش، جرئت‌آموزی گروهی باعث تغییر معناداری در میانگین نمره‌های خودکارآمدی دانش‌آموزان پس از برگزاری جلسات مهارت‌آموزی گروهی شده و میانگین نمره‌ها را افزایش داده است.

فرضیه دوم:

برنامه جرئت‌آموزی گروهی بر شیوه‌های مقابله با استرس دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی تأثیر دارد.

جدول ۳: نتایج آزمون t وابسته برای متغیر شیوه‌های مقابله با استرس

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی df	سطح معناداری
مقابله رویارو	۱/۴۸	۱/۳۴۱	۵/۷۴۱	۱۰۹	۰/۰۰۱
دوری‌جویی	۰/۹۳	۱/۸۳۸	۲/۶۱۷	۱۰۹	۰/۰۱۵
خویشتن‌داری	-۰/۵۲	۳/۶۹۴	-۰/۷۲۹	۱۰۹	۰/۴۷۲
جست‌وجو	-۲/۶۳	۱/۷۱۳	-۷/۹۷۶	۱۰۹	۰/۰۰۱
گریز و اجتناب	۲	۱/۹۲۲	۵/۴۰۸	۱۰۹	۰/۰۰۱
مسئولیت‌پذیری	-۲/۳۳	۲/۵۲۷	-۴/۷۹۸	۱۰۹	۰/۰۰۱
ارزیابی مثبت	۰/۹۳	۱/۹۰۰	-۲/۵۳۲	۱۰۹	۰/۰۱۸
حل مسئله	-۲/۱۹	۲/۵۱۲	-۴/۵۲۰	۱۰۹	۰/۰۰۱

همچنین تغییر معناداری در ابعاد خویشتن‌داری، جست‌وجوی

خودکارآمدی به معنای ادراک فرد از توانایی خود در انجام یک فعالیت، ایجاد یک پیامد و مقابله و کنترل یک موقعیت است. براساس این نظریه، فرد نه براساس مهارت‌های خود بلکه مطابق قضاوت خود نسبت به کارایی و اثرمندی خویش برای انجام مجموعه‌ای از فعالیت‌ها، مقابله با موقعیت‌های دشوار و دسترسی به اهداف مطلوب اقدام می‌کند

جرئت‌ورزی ارائه اطلاعات لازم و انجام تکالیف مناسب، مانند نحوه تعامل‌های اجتماعی مناسب، تمرین آهنگ صدا، حرکات بدنی و برقراری ارتباط با نگاه، موجب کاهش اضطراب و مبارزه با توقعات غیر واقع‌گرایانه و ملاحظات ارزشی و اخلاقی غیرمنطقی در افراد شرکت‌کننده می‌شود.

دانش‌آموزانی که در این پژوهش در برنامه جرئت‌آموزی شرکت داشتند، با اتخاذ رفتارهای جرئت‌مندانه در تعامل‌های اجتماعی توانستند به موفقیت‌های بیشتری نائل گردند. این گونه موفقیت‌ها به نوبه خود باعث ارزیابی مثبت فرد از خود می‌شود و بر خودکارآمدی وی تأثیر مثبت می‌گذارد. این افراد با مطرح کردن احساسات، عقاید و افکارشان احساس خوبی نسبت به خود پیدا می‌کنند و به درون‌ریزی عواطف و هیجانات خود خاتمه می‌دهند. این امر منجر به سازگاری اجتماعی و افزایش پذیرش خود این افراد می‌شود. بدین طریق شیوه مقابله با فشار روانی افراد از هیجان‌مدار به مسئله‌مدار تغییر می‌یابد.

نظر به اینکه شرکت‌کنندگان با اشتیاق زیاد در جلسات جرئت‌آموزی شرکت می‌کردند و خواستار ادامه این گونه آموزش‌ها بودند، توصیه می‌شود جرئت‌آموزی به عنوان یک ماده درسی فوق برنامه در برنامه کلیه مدارس به ویژه در مدارس راهنمایی و دبیرستان در نظر گرفته شود و مشاوران مدارس به دانش‌آموزان مهارت‌های زندگی را در دنیای واقعی آموزش دهند و آنان را برای ورود به دنیای اجتماعی واقعی و پیچیده و نامتجانس خارج از مدرسه آماده کنند.

پی‌نوشت‌ها

1. Beeshap
2. Bendoura
3. pajars
4. pastourly
5. Barbaarely
6. caprara
7. Brens
8. Folecman & lazarus
9. Moorgan & chinge
10. Rase & Graham

منابع

۱. استوار، ط؛ «مقایسه اثربخشی راهبردهای مداخله مبتنی بر ارزش روان‌نمایشگری و راهبردهای مبتنی بر احساس مطلوب بر میزان خودکارآمدی دختران ۱۵ ساله پایه اول دبیرستان منطقه ۱ اسلامشهر»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳۸۱.
۲. بندورا، ای؛ **نظریه یادگیری اجتماعی**، مترجم: ف. ماهر، انتشارات راهگشا، تهران، ۱۳۸۲.
۳. به‌پژوه، احمد. حجازی، م؛ «تأثیر برنامه جرئت‌آموزی گروهی در افزایش مهارت جرئت‌ورزی و عزت‌نفس دانش‌آموزان کم‌جرئت» فصل‌نامه علمی پژوهشی انجمن مشاوران ایران، تهران، ۱۳۸۵.

حمایت اجتماعی، مسئولیت‌پذیری و حل مسئله ایجاد شده است؛ به‌طوری که میانگین نمره‌ها افزایش یافته و نمره میانگین ابعاد رویارویی، دوری جویی، گریز و اجتناب از شیوه‌های مقابله با استرس کاهش یافته است. در بعد ارزیابی مثبت هم تغییر نسبتاً معناداری مشاهده شده است؛ بنابراین فرضیه‌های پژوهش تأیید می‌شوند.

بررسی‌ها نشان می‌دهد که تغییرات کلی در دو گروه یکسان است اما در میزان تغییرات در برخی متغیرها تفاوت وجود دارد. در متغیر خودکارآمدی تحصیلی و راهبرد حل مسئله پسران افزایش بیشتری نشان دادند اما در متغیرهای گریز و اجتناب، جست‌وجوی حمایت اجتماعی، مسئولیت‌پذیری و ارزیابی مجدد تغییرات دختران قابل ملاحظه‌تر از پسران بود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به منظور پاسخ‌گویی به دو سؤال پژوهشی طراحی و اجرا شد. سؤال نخست این بود که آیا آموزش مهارت جرئت‌ورزی گروهی به دانش‌آموزان بر خودکارآمدی تحصیلی آنان تأثیر دارد؟ دومین سؤال این بود که آیا آموزش مهارت جرئت‌ورزی گروهی بر شیوه‌های مقابله با فشار روانی تأثیر دارد؟

پس از اجرای برنامه مداخله‌گرایانه جرئت‌آموزی گروهی در هشت جلسه و اجرای پرسش‌نامه‌های مورد نظر در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و تحلیل یافته‌های به‌دست آمده ملاحظه شد که میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان افزایش یافته و شیوه‌های مقابله با استرس از هیجان‌مدار به مسئله‌مدار تغییر کرده است. مطالعاتی که اخیراً بر موضوع خودکارآمدی، افسردگی، اضطراب و بهداشت روانی نوجوانان متمرکز بوده‌اند، نشان داده‌اند که موفقیت نوجوانان در چالش‌های بی‌شمار این دوره رشد به میزان خودکارآمدی آنان بستگی دارد و نوجوانان مضطرب و افسرده در چند توانایی مختلف ناکارایی گزارش می‌دهند (موریس، ۲۰۰۲؛ سالد و هوبنر، ۲۰۰۶).

دکتر احمد به‌پژوه و مسعود حجازی (۱۳۸۵) در تحقیقی تأثیر برنامه جرئت‌ورزی را در افزایش مهارت جرئت‌ورزی و عزت‌نفس دانش‌آموزان کم‌جرئت‌مشترازبایی کرد.

برخی پژوهشگران (چن و همکاران، ۲۰۰۱) به پیشرفت تحصیلی افراد جرئت‌ورز اشاره کرده‌اند و بر این باورند که این دانش‌آموزان از پیشرفت تحصیلی مناسب برخوردارند.

درما بروکس و همکاران (۲۰۰۱) گزارش کرده‌اند که افراد جرئت‌ورز حتی در یافتن شغل مناسب و انجام مطلوب آن موفق‌ترند. جرئت‌آموزی تکنیکی است که برای رفع اضطراب ناشی از برقراری روابط متقابل اجتماعی و هراس اجتماعی به کار می‌رود. از این طریق فرد قادر می‌شود محیط را به طریق بهتر و مثبت‌تری زیر نفوذ و کنترل بگیرد. وقتی فرد می‌آموزد به صورت جرئت‌مندانه رفتار کند، این امر تا حد زیادی مانع بروز اضطراب او می‌شود. در مراحل بعدی همین ویژگی جرئت‌ورزی به نوعی موجب تقویت ثانویه او و کسب رفتار مطلوب می‌شود. در طول دوره برنامه

روشنای‌ها در جاده مه‌آلود

هست

اعظم فاضلی

کارشناسی ارشد روان‌شناسی

اشاره

معمولاً وقتی افراد می‌شنوند که کسی هیپنوتیزم درمانی انجام می‌دهد، به فکر خواب و انرژی مغناطیسی، از خود غافل شدن، قدرت‌های مرموز و فیلم‌های سینمایی مختلف در این زمینه می‌افتند. اما واقعیت در مورد هیپنوتیزم با آنچه تصور می‌شود، بسیار متفاوت است. تحقیقات مختلف عصب‌شناسی نشان می‌دهد که امواج مغزی در هیپنوتیزم با خواب متفاوت است. علاوه بر آن، از نظر روان‌شناسی نیز خصوصیات فرد هیپنوتیزم شده با فردی که به خواب رفته است کاملاً تفاوت دارد. برخی می‌پندارند که انسان در حالت هیپنوتیزم کنترل رفتاری خود را از دست می‌دهد. تحت تسلط هیپنوتیزم‌کننده قرار می‌گیرد و ممکن است دیگر بیدار نشود یا اینکه افراد ساده‌لوح زودتر هیپنوتیزم می‌شوند و صدها تصور غلط دیگر. تحقیقات علمی نشان می‌دهد که افراد تنها در صورت تمایل می‌توانند هیپنوتیزم شوند و در حین هیپنوتیزم در صورتی که تلقینات ارائه شده با اعتقادات آن‌ها مخالف باشد، به راحتی می‌توانند در مقابل آن ایستادگی کنند و در هر مرحله از هیپنوتیزم از حالت خلسه خارج شوند. همچنین مشخص شده است که برخلاف تصور غالب، افراد باهوش نسبت به بقیه افراد جامعه هیپنوتیزم‌پذیری بالاتری دارند.

کلیدواژه‌ها: هیپنوتیزم، کاربردها

وسرم

سوء تعبیرها
درباره
هیپنوتیزم
و کاربردهای
درمانی آن

سوء تعبیرها درباره هیپنوتیزم

● هیپنوتیزم نوعی خواب است!

هیپنوتیزم به هیچ وجه خواب نیست؛ این را حالات روحی فرد و اسکن امواج مغزی او در حالت هیپنوتیزم به ما می گویند. هیپنوتیزم «یک حالت ویژه هوشیاری» است که در آن سه مؤلفه وجود دارد: تمرکز بالا، انفکاک و تلقین پذیری. منظور از انفکاک این است که حواس فرد چنان بر موضوع مورد نظر متمرکز می شود که به هر چیزی غیر از آن بی توجه می شود یا به عبارتی از آن جدا می گردد. بنابراین، جذب شدن به مطالعه یک کتاب، طوری که دیگر صدای اطراف را نشنوید، نیز می تواند نوعی هیپنوتیزم خودبه خودی یا خودکار به شمار آید. تنها تفاوت هیپنوتیزم طبیعی با هیپنوتیزم بالینی این است که در هیپنوز بالینی چون شما بر روی صدای هیپنوتراپیست تمرکز کرده اید، می توانید از او تلقینات درمانی مؤثر دریافت کنید. در حالی که در شرایط دیگر این امکان وجود ندارد.

● در هیپنوتیزم اسرار شخصی فاش می شود یا او برخلاف اعتقاداتش عمل می کند!

برای توضیح در مورد این سوء تعبیر، لازم است قضاوت نقادانه را توضیح دهیم. قضاوت نقادانه در هر شخص سالمی وجود دارد تا هر چیزی را به راحتی نپذیرد. این عمل ذهن (قضاوت نقادانه)، در موقع هیپنوتیزم به درجاتی به حالت تعلیق درمی آید. میزان این تعلیق به میزان هیپنوتیزم پذیری شخص بستگی دارد. هرچه هیپنوتیزم پذیری بیشتر باشد، قضاوت نقادانه بیشتر به صورت تعلیق درمی آید. البته هیچ گاه متوقف یا صفر نمی شود و اگر مطلبی گفته شود که با اصول و اعتقادات فرد منافات داشته باشد، مجدداً فعال می شود و حتی ممکن است فرد از حالت هیپنوز درآید. درواقع، بخشی از روان به نام «ناظر پنهان» این کار را انجام می دهد؛ یعنی از تمامیت شخصیت انسان و اصول ارزشی اعتقادی و اسرار او محافظت می کند و اگر چیزی برخلاف اعتقادات وی باشد، مقاومت می کند و ممکن است از جلسه هیپنوتیزم بیرون بیاید.

برخلاف تصور غالب، افراد
باهوش نسبت به بقیه افراد جامعه
هیپنوتیزم پذیری بالاتری دارند

● هیپنوتیزم خطرناک است!

البته هیپنوتیزم مثل چاقوی جراحی است، هم مفید است و هم خطرناک! اما با رعایت شرایط زیر خطرناک نخواهد بود:

- انتخاب بیمار، درست انجام شود (هر بیماری را نباید هیپنوتیزم کرد).
- درمانگر در هیپنوتیزم ماهر باشد (روش کار، به درستی پیاده شود).
- درمانگر در تصویرپردازی و گفت‌وگو خلاق باشد.
- اقتدار هیپنوتیزم باید در دست درمانگر باشد (با استفاده از شیوه رفتاری و زبان بدن و مهارت‌های غیرکلامی ارتباط)

● هیپنوتیزم درمان است!

هیپنوتیزم کمک درمان است و امکانی فرعی در درمان محسوب می‌شود. مثلاً هیپنوتیزم باعث ترک سیگار نمی‌شود بلکه به فرایند ترک سیگار کمک می‌کند.

● افراد ضعیف هیپنوتیزم می‌شوند!

تحقیقات نشان داده است که افراد باهوش و کسانی که به خوبی با دیگران ارتباط برقرار می‌کنند، بهتر تحت تأثیر هیپنوتیزم قرار می‌گیرند و افراد بدبین و گوشه‌گیر به سختی هیپنوتیزم می‌شوند. به علاوه هیپنوتیزم‌پذیری افراد متفاوت است. ۷۵ درصد افراد هیپنوتیزم‌پذیری عملی دارند که از این درصد ۷ درصد خیلی خوب، ۴۸ درصد به صورت متوسط و ۲۰ درصد خیلی کم وارد عمق مناسبی از هیپنوتیزم می‌شوند.

● هر نوع بیماری و مشکل روحی را با هیپنوتیزم می‌توان درمان کرد!

هیپنوتیزم طیف وسیعی از مشکلات روحی - روانی از قبیل اضطراب و افسردگی، مشکلات و دردهای روان‌تنی از قبیل ناراحتی‌های گوارشی و آلرژی‌های مختلف را درمان می‌کند اما در مقابل بیماری‌های بسیاری هم تکنیک موثری برای درمان به حساب نمی‌آید و در برخی مواقع مضر است.

کاربردهای درمانی هیپنوتیزم

در موضوع هیپنوتیزم، مطلب مهمی که غالباً نادیده گرفته می شود، همین موضوع استفاده از هیپنوتیزم است. بسیاری را تصور بر این است که با هیپنوتیزم شدن فرد موضوع تمام می شود؛ در حالی که این مرحله، آغاز کار محسوب می گردد. در واقع، هیپنوتراپی یا درمان با استفاده از هیپنوتیزم از دو مرحله تشکیل شده است: القای خلسه و درمان. اینکه فردی را هیپنوتیزم کنیم، فقط یک بخش از کار است و بخش دوم که بسیار مهم تر و سخت تر و تخصصی تر می باشد و در مواردی می تواند خطرناک هم باشد، شامل تکنیک های درمانی است که باید با دقت و ظرافت خاصی به اجرا گذاشته شوند. این بخش را پزشک یا روان شناسی که در زمینه، هیپنوتراپی مهارت دارد، باید انجام دهد. از هیپنوتیزم می توان در شاخه های مختلف طب و روان شناسی بالینی در حوزه های بزرگسالان، کودکان و نوجوانان بهره های فراوانی گرفت که به بعضی از آن ها اشاره می شود:

طب داخلی: کنترل دردهای مزمن (مانند انواع سردرد و دردهای نوروپاتیک)، کنترل تهوع و استفراغ ناشی از شیمی درمانی و بهبود کیفیت زندگی بیماران سرطانی، رعایت بهتر رژیم غذایی سالم و کنترل وزن، ترک سیگار و سایر عادات ناپسند، کنترل سندرم روده تحریک پذیر و...

طب جراحی: آمادگی قبل از جراحی و درمان ترس از عمل، کنترل درد بعد از عمل، القای بی هوشی بدون استفاده از داروهای وریدی و استنشاقی و یا با حداقل مصرف دارو و بنابراین حذف یا کاهش عوارض این داروها، القای بی حسی موضعی بدون استفاده از دارو، کنترل نسبی

خونریزی حین عمل، کنترل درد ناشی از سوختگی کمک به تسریع ترمیم بافت آسیب دیده و...

طب زنان و زایمان: کنترل علائم سندرم پیش از قاعدگی (پی ام اس)، کنترل دردهای همراه قاعدگی (دیسمنوره)، کمک به بهبود رشد جنین، کنترل ویار حاملگی، زایمان آسان و...

طب ورزشی: افزایش اعتماد به نفس، افزایش بهره وری ورزشی و بهبود رکوردها، کاهش آسیب های ورزشی و کمک به ترمیم بافت و...

طب دهان و دندان: کاستن از شدت خونریزی، تسریع در تحمل پروتزهای متحرک، قابل تحمل کردن بازماندن دهان برای مدت طولانی، کاستن از ترشح بزاق (که هم تحمل شرایط را برای بیمار آسان می سازد و هم محیط مناسب تری برای کار فراهم می کند)، ایجاد بی حسی کامل یا نسبی به طور موضعی، کاستن از مشکلات جسمی و روحی بیمار در درمان ارتودنسی، درمان دندان قروچه، ایجاد آرامش و کم کردن استرس بیمار (که این امر موجب آرامش دندان پزشک و افزودن بر تمرکز فکری او هم می شود و کیفیت درمان را افزایش می دهد)، کنترل دندان قروچه، سندرم درد مفصل فکی- گیجگاهی، کنترل رفلکس (عق زدن)، جلوگیری از تهوع حین کار دندان پزشکی، کنترل هراس از اعمال دندان پزشکی و...

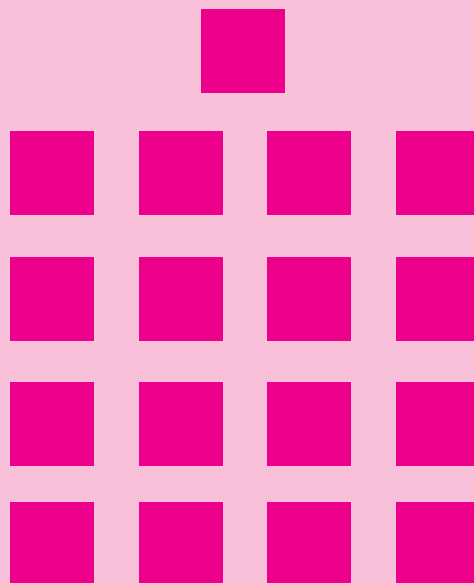
طب روان پزشکی: روان درمانی و روان کاوی هیپنوتیزمی، شناخت درمانی هیپنوتیزمی، رفتار درمانی هیپنوتیزمی، درمان اختلالات شبه جسمی، تجزیه ای، جنسی، اضطرابی و روان تنی، درمان افسردگی، درمان انواع فوبی ها (ترس های بیمار گونه)، تقویت ایگو و افزایش اعتماد به نفس، افزایش امید به زندگی، افزایش بهره وری تحصیلی و...

منابع

۱. فتحی، م. و فیاض صابری، م. ح؛ هیپنوتیزم بالینی، انتشارات هورمهر، مشهد، ۱۳۹۰.

2. <http://www.iranhypno.com>
3. <http://hypnotismbidaar.com>
4. <http://hypnotherapy.blogfa.com>
5. <http://daneshnameh.roshd.ir>
6. <http://sarmadipress.com>
7. <http://ayene.blogfa.com>

گروه مبا



کلیدواژه‌ها: بحث گروهی، آموزش مهارت، مسئولیت پذیری، انتقاد.

بحث گروهی

نیاز به علم و آگاهی، جست‌وجو و کنجکاوی و دستیابی به حقیقت و کشف علت پدیده‌ها از جمله گرایش‌های فطری و انگیزه‌های وجودی انسان است. همه موضوعات را نمی‌توان در قالب خطابه و سخنرانی به دانش‌آموزان آموخت، به‌خصوص اگر شرایط محیطی و روانی آنان مساعد نباشد. یکی از راه‌هایی که می‌تواند در دانش‌آموز زمینه شکفتن و حرکت فعال فکری و عملی ایجاد کند، تشکیل جلسات بحث گروهی و گروه‌های آموزشی است.

جلسه بحث گروهی اگر با برنامه‌ریزی قبلی باشد، می‌تواند فضایی مناسب ایجاد کند که در آن دانش‌آموز با احساس آزادی و امنیت‌خاطر به‌راحتی و صراحت، حرف خود را بزند و مکنونات قلبی‌اش را اظهار کند، برای نظریات دیگران ارزش قائل شود و احساس احترام متقابل نماید، قدرت بیان پیدا کند، خود تجربه کند و از تجربیات دیگران سود جوید، درباره مسائل بیشتر بیندیشد و ذهن خود را از ساده‌اندیشی و زودباوری‌های رایجی بخشد. روش آزادمنشانه معلم و والدین در محیط خانه و مدرسه زمانی می‌تواند به ایجاد عزت‌نفس در دانش‌آموز منجر شود که همه افراد آن مجموعه، در جریان کارها و برنامه‌ریزی‌ها و تصمیم‌گیری‌های مربوط به مسائل خود، از فرصت برابر بهره‌مند گردند و خود را در کارها سهیم بدانند.

در بخشی از جامعه ما با توجه به ضعف فکری و اخلاقی و به‌علت گرفتاری‌های شغلی یا مسئولیت‌هایی که هیچ فرصتی برای رسیدگی به امور خانه و خانواده باقی نمی‌گذارند، بعضی از خانواده‌ها نمی‌توانند مرجع مناسب و کاملی برای پاسخ‌گویی به سؤالات علمی و اعتقادی فرزندان خود باشند. به‌همین دلیل کودک و نوجوان و جوان با توجه به کنجکاوی‌های فطری و نیازهای روانی خود، سعی می‌کند از طرق مختلف (صحیح و ناصحیح) با مسائل پیرامون خویش آشنا شود و برای رفع این نیازها به پرسش‌هایی درباره مسائل مختلف زندگی و از جمله مسائل جنسی، مبادرت ورزد و چه بسا افراد ناباب و گروه‌های ناصالح را در گوشه و کنار مرجع پاسخ‌گویی به سؤالات و رفع مشکلات خود قرار دهد. بدین ترتیب، ممکن است زمینه سوءرفتار در وی پدید آید و از این طریق ساختار اندیشه و شخصیت او شکل بگیرد. در این صورت اصلاح و تغییر طرز فکر و بینش دانش‌آموز، برای خانواده‌ها و مسئولان بسیار مشکل است. در این میان، جلسات بحث گروهی مرجع بسیار خوبی برای شخصیت دادن به دانش‌آموزان و برطرف کردن مشکلات آن‌ها و پاسخ‌گویی به سؤالاتشان است.

جلسه بحث گروهی جلسه‌ای برنامه‌ریزی شده و منظم است که با حضور معلم و مربی تشکیل می‌شود. موضوعات قابل طرح در این جلسات حول دو محور اصلی است؛ یکی مسائل اخلاقی و ارزشی که از سوی مدرسه مطرح می‌شود و دیگر مسائل و مشکلاتی که خود دانش‌آموزان طرح می‌کنند.

های

حشه

غلامحسین ظفری

دبیر آموزش و پرورش

مراحل

در این جلسات، اظهار دل گرمی و شخصیت‌دهی به دانش‌آموزان در فضایی آزاد و صمیمی تجربه می‌شود و به ثمر می‌نشیند. بیان نظریات و انعطاف مربی در مقابل آرا و افکار و احساسات دیگران، در عمل، آموزش داده می‌شود. در این جلسات معلم و مربی فقط نقش راهنما و هدایتگر بحث را دارند.

ابتدا موضوعات جلسات اعم از مسائل درسی، اخلاقی، ورزشی و چگونگی استفاده از اوقات فراغت مطرح می‌شود و سپس تجارب خوب دانش‌آموزان پرتلاش و فعال و مؤدب در زمینه‌های مذکور، در اختیار گروه قرار می‌گیرد.

جلسات باید به‌طور منظم و با برنامه‌ریزی قبلی توسط معلم و مربی درباره موضوعاتی که دانش‌آموزان درباره آن مطالعه و فکر کرده‌اند، تشکیل شود تا در برقراری نظم و انضباط و اجرای قوانین و مقررات، تصمیم‌گیری‌ها و تشخیص راه‌حل‌ها و بررسی اتفاقات و تجربیات مفید دانش‌آموزان، مورد استفاده و بهره‌برداری قرار گیرد. بهتر است دستور کار جلسات یک هفته قبل در تابلو اعلانات نصب شود. همچنین، طرح موضوعاتی درباره مشکلات عمومی دانش‌آموزان که دربرخورد با همسالان خود در کلاس، در زنگ تفریح یا در کارهای گروهی و دسته‌جمعی پدید می‌آید، می‌تواند به عقده‌گشایی، تخلیه احساسات و تفاهم جمعی منجر شود و از جهت فکری و بینشی، روحیه جمعی و هماهنگی اجتماعی را ارتقا بخشد.

مفاد تشکیل دهنده

در این جلسات، خواسته‌ها، ارزش‌ها، انتقادات، شکایت‌ها، سؤالات و پیشنهاد‌های افراد در زمینه‌های درسی، تربیتی، اخلاقی و ورزشی مطرح می‌شود و برای هر کدام در طول این جلسات هفتگی فرصتی پیش‌بینی می‌شود تا همه دانش‌آموزان بتوانند در مورد موضوع‌ها و پیشنهاد‌های مورد علاقه خود صحبت کنند، به بیان خواسته‌ها و آرزوهای قلبی خود در فضایی دوستانه و صمیمانه بپردازند و از این طریق احساسات خود را تخلیه نمایند.

غالباً معضلات روانی دانش‌آموزان، که موجب بروز رفتارهای نامتعادل و نابهنجار در سطح مدرسه و خانه می‌شود، با برگزاری چنین جلساتی کاهش می‌یابد. با استمرار این جلسات، معمولاً مشکلات حل می‌شود و در عین حال زمینه‌ای برای بررسی همه‌جانبه مسائل و همدلی و هم احساسی گروه در بیان و درک ضرورت مقررات و قواعد نظم و انضباط مدرسه فراهم می‌آید. به‌طوری که پس از ارزیابی کارها و رفتارها توسط جمع همسال، یادگیری و پذیرش و درونی‌سازی مفاهیم و ارزش‌ها ساده‌تر صورت می‌گیرد. روند اجتماعی‌شدن دانش‌آموزان و احساس ارزشمندی تا آنجا ادامه می‌یابد که با هدایت و راهنمایی معلمان و مربیان آشنا و صالح، به تدریج خود دانش‌آموزان با نظارت و حضور مربیان ذی‌صلاح اداره جلسات را برعهده می‌گیرند.

زمینه برای شنیدن حرف‌های ناگفته و اظهارنظرهای ناشنیده آنان

اصول اجرایی طرح تشکیل جلسات بحث گروهی

۱. با خوب گوش دادن، صمیمیت به وجود آید و مشکل را پیدا کنید. با مشکل‌یابی، انعطاف‌پذیری و طرح و حل مشکل، نمونه و الگویی به دانش‌آموزان ارائه دهید تا بتوانید آنان را به راه‌های مؤثرتری برای برقراری ارتباط و رفع سوءتفاهم‌ها هدایت کنید.

۲. در ابتدای جلسات، تصمیمات جلسات قبل را به‌طور خلاصه بازگو کنید و در صورت نیاز، درباره آن‌ها نیز بحث کنید. مربیانی که به‌علت کمبود وقت می‌خواهند با عجله و تحکم، کارها و تصمیمات بسیار خوب خود را اجرا کنند، موجب می‌شوند دانش‌آموزان به‌صورت انفعالی با کارها و تصمیمات برخورد کنند و مقاومت نشان دهند و روند پیشرفت کار و تصمیم‌گیری را به تعویق بیندازند.

۳. طول مدت جلسات را زمان‌بندی و موضوعات مورد بحث را فهرست کنید، تصمیمات گرفته شده را خلاصه و جمع‌بندی کنید و در پایان جلسه به دانش‌آموزان ارائه دهید و وظایف و تعهدات افراد را به آن‌ها اعلام کنید.

۴. اگر پس از بحث و تبادل نظر، جلسه بحث گروهی به نتیجه نرسید، مربی و معلم با تدبیری آگاهانه و حساب‌شده می‌تواند تصمیماتی اتخاذ کند و آن‌ها را به مرحله اجرا بگذارد. البته اگر این تصمیمات ناسنجیده باشند، دانش‌آموزان را به تنفر از جلسه و مخالفت وامی‌دارد.

۵. اگر در یک جلسه تفاهم و توافق حاصل نشد، جلسه را باید تجدید کرد تا بحث همه‌گیر شود و زمینه موافقت اکثریت برای تصمیم‌گیری فراهم شود.

۶. مربی باید برای بررسی نظر عموم دانش‌آموزان فرصت کافی ایجاد کند؛ زیرا رأی‌گیری سریع در کارها جو مقاومت و برخورد را در مقابل معلم و مربی به‌وجود می‌آورد. بازنده‌ها ممکن است در مقابل اجرای تصمیمات عجولانه واکنش منفی نشان دهند. بنابراین، بهتر است درباره هر موضوعی کاملاً بحث شود و آن موضوع به اندازه کافی تجزیه و تحلیل شود تا بیشتر افراد بر سر آن توافق کنند.

۷. در بن‌بست‌ها به قرعه‌کشی توسل جویید و به‌جای آنکه برای هر دانش‌آموز مستقیماً تکلیف معین کنید، بگذارید مسئولیت گروه مشخص شود؛ زیرا بعداً آنان مسئولیت‌ها را بین خود تقسیم خواهند کرد.

۸. کلیه پیشنهادهای باید از دانش‌آموزان دریافت شود و در پایان به‌طور منطقی از خود آنان خواسته شود که راه‌حل‌های مناسب را انتخاب کنند. اگر چند پیشنهاد رد شود، دانش‌آموز دیگر احساس اعمال نظر در مورد رد پیشنهاد خود نخواهد کرد.

۹. اگر دانش‌آموزی نظری را ارائه داد و دانش‌آموزان دیگر بلافاصله آن را مردود شمردند، احتمالاً از ارائه نظرات بعدی خویش خودداری خواهد کرد. در اینجا مربی باید بلافاصله از ادامه برخورد نامناسب اعضای گروه جلوگیری کند.

۱۰. باید فرصتی فراهم کرد که همه، حرف‌های خود را بازگو کنند. جلسات در صورتی جذابیت خواهند داشت که همگان به فعالیت و تکاپو بیفتند و در بحث‌ها به‌طور فعال شرکت کنند و راه‌حلی ارائه نمایند.

اهداف طرح تشکیل جلسات بحث گروهی

۱. فراهم کردن زمینه و فرصتی برای افراد تا خود را ارزیابی قرار کنند. ۲. شناخت مشکلات فکری و روانی دانش‌آموزان و رفع آن‌ها، تأمین

خواسته‌ها و نیازهای طبیعی و به حق آنان در حد امکان

۳. ایجاد و افزایش روحیه مسئولیت‌پذیری

۴. تعمیق و تقویت ارزش‌های مذهبی و درونی‌سازی مفاهیم مربوط به این ارزش‌ها

۵. آشنا کردن دانش‌آموزان با توطئه‌های سیاسی و تهاجم فرهنگی به منظور پیشگیری از آسیب‌های روانی ناشی از انحرافات اخلاقی و عقیدتی یا مقابله با آن‌ها

۶. ایجاد روحیه هم‌فکری و مشورت در کارها و تجربه اینکه چگونه یک فکر خام در مشورت با دیگران پخته می‌شود؛

۷. نقد و بررسی و ارزیابی صحیح افکار و نظریات و رفتار و خصلت‌های یکدیگر در جمع دوستانه و صمیمی برای اصلاح آن‌ها

۸. ایجاد روحیه همکاری و تعاون و تحمل دیدگاه‌های مخالف و پذیرفتن خوبی‌های دیگران و کسب سعه صدر

۹. بالابردن سطح فکری و فرهنگی دانش‌آموزان به کمک تجربیات عینی دوستان و همسالان و هم‌کلاسی‌ها در قالب مباحثه و مناظره

۱۰. مشارکت دادن و فعال کردن همه اعضای کلاس و گروه‌های مدرسه و ایجاد انگیزه برای فعالیت‌های درسی و پرورشی

۱۱. آموزش و تمرین عملی تکریم شخصیت دانش‌آموزان و ایجاد حس احترام متقابل و تقویت عزت‌نفس

۱۲. تعمیق بینش و پایه‌ریزی تفکر دانش‌آموز در مقابله با آسیب‌های روانی و عقیدتی که ممکن است در دوره‌های بالاتر گریبان‌گیر وی شود و نیز جلوگیری از سطحی‌نگری و عدم ارزیابی یافته‌های فکری دیگران ۱۳. فراهم آوردن زمینه برای تمرین سخن گفتن در جمع، ایجاد توانایی اظهارنظر در دانش‌آموزان با هدف طرح نظریات خود در جمع دانش‌آموزان و مربیان

۱۴. ایجاد روحیه اجتماعی و برانگیختن حس تعاون و همکاری و هم‌فکری و احترام متقابل

۱۵. شنیدن حرف‌ها، انتقادها و مسائل دانش‌آموزان

۱۶. بیان نظرها و تخلیه احساسات دانش‌آموزان نسبت به مسائل و مشکلات و جهت‌دهی مثبت به احساسات و دادن دل‌گرمی به آنان به منظور ایجاد توانایی رهبری و قدرت تحمل انتقاد در افراد

۱۷. تقسیم عادلانه کارها و فعالیت‌ها در میان دانش‌آموزان از طریق تبادل نظر با آنان

۱۸. ایجاد حس رقابت مثبت در کارها و فعالیت‌های درسی در قالب گروه‌های آموزشی

۱۹. بهره‌گیری دانش‌آموزان از تجربیات مفید هم‌سالان، از جمله نحوه تقسیم اوقات فراغت و برنامه‌ریزی درسی در منزل

۲۰. آگاهی از کم و کیف برنامه‌ها و مقررات انضباطی مدرسه

۲۱. بروز خلاقیت دانش‌آموزان از طریق ارائه بعضی طرح‌های گروهی و ابتکارهای فردی

۲۲. پیشگیری از تعارضات و کینه‌توزی‌ها بین دانش‌آموزان و ایجاد

جلسه بحث گروهی جلسه‌ای برنامه‌ریزی شده و منظم است که با حضور معلم و مربی تشکیل می‌شود. موضوعات قابل طرح در این جلسات حول دو محور اصلی است؛ یکی مسائل اخلاقی و ارزشی که از سوی مدرسه مطرح می‌شود و دیگر مسائل و مشکلاتی که خود دانش‌آموزان طرح می‌کنند.

- و در هنگام بحث، مربی نقش هدایتگر و راهنما را به‌عهده دارد.
۲. گاهی موضوع مورد بحث، به اطلاعات تخصصی تری نیاز دارد که در این صورت می‌توان فرد مطلع را به‌عنوان میهمان به جلسه دعوت کرد و در بحث گروهی شرکت داد. این امر به تنوع و جاذبه جلسات می‌افزاید.
۳. مربی نباید بدون جهت از فردی طرف‌داری یا با کسی مخالفت کند.
۴. وقتی پیشرفت گفت‌وگوها در جلسات متوقف می‌شود، روی نکات واقعی و موضوعات مورد پذیرش همه دانش‌آموزان تأکید کنیم و از آنجا بحث را ادامه دهیم.
۵. در هر جلسه رئیس، منشی و ناظم جلسه مشخص شود و هر چند وقت یک‌بار تغییر کند.
۶. کوتاهی در اجرای توافقات و تصمیمات جلسه، موجب دلسردی و بی‌نتیجه بودن جلسات خواهد شد. بنابراین، معلم و مربی به‌عنوان اولین فرد باید به تصمیمات اتخاذ شده در جلسه پایبند باشد.
۷. از منازعه لفظی جلوگیری کنید و افراد را با بازگو کردن دیدگاه‌هایشان دلگرم نمایید. باید توجه داشت که جلسه منحصر برای طرح گله‌ها و شکایات نیست، بلکه برای رفع آن‌هاست.
۸. طرح‌ها و تصمیمات گرفته شده را ثبت و یادداشت کنید و گاهی به‌عنوان یادآوری، آن‌ها را توزیع نمایید.
۹. زمینه را طوری فراهم کنید که همه در تصمیم‌گیری مشارکت جویند و خود راه‌حل مشکلاتشان را پیدا کنند.

- هدف از تشکیل این جلسات برقراری ارتباط و تفاهم و تحکیم شخصیت فراگیرندگان است. بنابراین جلسات را با توافق پیگیری کنید.
۱۱. زمینه را طوری فراهم آوریم که افراد نسبت به حرف‌های دیگران عکس‌العمل شدید نشان ندهند و بتوانند نظر یکدیگر را تحمل کنند و بحث آن‌قدر ادامه یابد تا دانش‌آموزان در فضایی صمیمی و دوستانه با همکاری یکدیگر به راه‌حل‌های مناسب برسند.
 ۱۲. از نتیجه‌گیری عجولانه و قضاوت ارزشی پرهیز کنیم و بگذاریم همه در فکر کردن مشارکت کنند، به راه‌حل‌ها بیندیشند، نظرهای خود را بازگو کنند و هرکس راه‌حل مناسب خود را ارائه دهد.
 ۱۳. از دانش‌آموزان بخواهیم که قبل از تشکیل جلسه درباره مسائل و موضوعات آن فکر کنند و راه‌حل‌های مناسب پیشنهاد دهند.
 ۱۴. با هدایت بحث در چهارچوب موضوعات تعیین شده از حاشیه رفتن و پراکنده شدن سخنان جلوگیری کنیم. راه‌حل‌ها را از پیشنهادهای دانش‌آموزان بگیریم و در نهایت، موضوع اصلی را تعقیب کنیم.
 ۱۵. گاهی برای اینکه دانش‌آموزان متوجه شوند که ما احساساتشان را درک می‌کنیم، باید مطالبشان را در جمع برای دیگران بازگو کنیم.

نحوه اجرای طرح تشکیل جلسات بحث گروهی

۱. هدایت مسیر بحث و جمع‌بندی مطالب، توسط مربی صورت می‌گیرد



۱۰. لازم است به صورت گروهی درباره بعضی از موضوعات تبادل نظر شود. در این صورت نتیجه را با نمایندگان گروه‌ها در میان بگذارید تا بقیه دانش‌آموزان نیز درباره آن اظهار نظر کنند.

۱۱. به همه دانش‌آموزان فرصت برابر داده شود که حرف‌های خود را بزنند.

برنامه طرح تشکیل جلسات بحث گروهی

۱. اعلام موضوع دستور جلسه بحث گروهی هفتگی در تابلوی اعلانات
۲. لازم است مجموعه جلسات بحث گروهی در برنامه تحصیلی سالانه مدارس گنجانیده شود و هر کلاس، یک ساعت در هفته، با شرکت معلم و مربی و همکاری فعال دانش‌آموزان بحث گروهی داشته باشد.
۳. موضوعات جلسات بحث گروهی بر دو دسته زیر است:
(الف) موضوعاتی که از قبل، توسط اولیای مدرسه، برنامه‌ریزی و مشخص شده است. این موضوعات که برای نه ماهه سال تحصیلی تنظیم شده، به قرار زیر است:
 ۱. مهر: نظم و انضباط
 ۲. آبان: طهارت و پاکیزگی و بهداشت
 ۳. آذر: عزت نفس و احترام متقابل
 ۴. دی: اعتماد به نفس، مسئولیت‌پذیری
 ۵. بهمن: کار نیک، عبادت و تقوا
 ۶. اسفند: روحیه جمعی، انفاق و تعاون
 ۷. فروردین: قناعت و دوری از اسراف
 ۸. اردیبهشت: صبر و تحمل و حسن خلق
 ۹. خرداد: دوری از بدی‌ها و کسب فضیلت‌ها.
- (ب) موضوعاتی که خود دانش‌آموزان احساس می‌کنند با آن دست به گریبان‌اند و لازم است مطرح گردد تا درباره آن بحث و نتیجه‌گیری شود.
۴. معرفی دانش‌آموزانی که در عمل تجربیات موفق داشته‌اند و بیان آن برای سایر دانش‌آموزان، از برنامه‌های جالب و کارساز جلسات بحث گروهی خواهد بود.

عوامل و امکانات اجرایی طرح تشکیل جلسات بحث گروهی

۱. مدیر، معلم، مربی پرورشی
۲. جلسه بحث گروهی بهتر است در محلی غیر از کلاس درس تشکیل شود؛ علاوه بر این اگر مربی و معلم، در این جلسات به صورت حلقه‌وار در کنار سایر دانش‌آموزان بنشینند، در ایجاد فضای صمیمی و احساس برابری و برقراری ارتباط سازنده و مؤثر، بسیار مفید خواهد بود.
۳. استفاده از ضبط صوت و دیگر وسایل شنیداری و دیداری دیگر، برای ضبط و پیاده‌کردن بعضی از مطالب مهم مورد بحث در جلسات

ویژگی طرح تشکیل جلسات بحث گروهی

۱. موضوعات در قالب داستان‌هایی که اغلب شرکت‌کنندگان به آن‌ها علاقه دارند، بحث گذاشته شود.
۲. مربی و معلمی که مسئولیت رهبری جلسات بحث گروهی را

به عهده می‌گیرند، باید از افراد مطلع و خبره باشند و به راحتی بتوانند با دانش‌آموزان ارتباط برقرار کنند و جلسات را به صورت خشک و خسته‌کننده اداره نکنند.

۳. در جلسات بحث گروهی، محور فعال دانش‌آموزان‌اند، نه معلم؛ معلم نقش راهنما و هدایتگر را به عهده دارد.

تشکیل گروه‌های آموزشی

یکی از هدف‌ها و نتایج جلسات بحث گروهی، تشکیل جلسات گروه‌های آموزشی است. دانش‌آموزان با شرکت در جلسات بحث گروهی و برقراری تفاهم، روابط اجتماعی مثبت را با یکدیگر می‌آموزند و به این ترتیب، زمینه‌ای مناسب برای شرکت در جلسات گروه‌های آموزشی فراهم می‌شود و معلمان نیز می‌توانند با تشکیل گروه‌های آموزشی، در جهت رشد علمی همه دانش‌آموزان گام بردارند. پس از آموزش هر درس برای مذاکره و مباحثه در قالب گروه‌های آموزشی، می‌توان در فضایی گسترده‌تر غیر از کلاس، تنوعی در نحوه کار و روش آموزش ایجاد کرد تا انگیزه دانش‌آموزان برای یادگیری بیشتر شود.

اگر موضوع درس گسترده باشد، هر گروه می‌تواند در یک زمینه از موضوع، مطالعه و بررسی کند؛ در پایان، سرگروه‌ها یافته‌های خود را جمع‌بندی می‌کنند و در اختیار تمام اعضای کلاس قرار می‌دهند. گاهی، هنگامی که معلم یک موضوع درسی را آموزش می‌دهد، هر گروه می‌تواند با طرح سؤالی، آن را از دیدگاه خاص خود بررسی کند و بدان پاسخ دهد. سپس هر گروه، نتیجه کار خود را در کلاس به صورت کنفرانس به سایر دانش‌آموزان عرضه کند.

این روش به برنامه‌ریزی قبلی معلم جهت آماده‌سازی دانش‌آموزان نیاز دارد. همچنین مواد و مطالبی که برای مطالعه و پاسخ‌گویی و تمرین و طرح مسئله لازم است، باید در اختیار گروه گذاشته شود. تجربه نشان داده است که کارهای گروهی (مانند فعالیت گروه‌های آموزشی) آن دسته از مطالب درسی را که در آموزش اولیه کلاس به صورت مبهم باقی مانده‌اند، قابل درک و فهم می‌سازد. اصولاً فعالیت‌های آموزشی، ماهیت جمعی و گروهی دارند و اگر توأم با احساس جمعی سازماندهی و اجرا شوند، بسیار مؤثر واقع خواهند شد و در رشد علمی دانش‌آموزان مفید خواهند بود. بنابراین می‌تواند روش دیگر تدریس و نقش دیگر معلمان را شرکت در گروه‌های آموزشی به منظور راهنمایی و هدایت دانش‌آموزان در جهت همکاری جمعی در رشد علمی اعضای گروه دانست و آن را امری مهم تلقی کرد.

اگر معلم درصدد عمق بخشیدن به یادگیری‌های درسی و اخلاقی فراگیرندگان در جریان جلسات بحث گروهی باشد، می‌تواند دانش‌آموزان را از طریق گروه‌ها، به گونه‌ای هدایت و رهبری کند که به طور جدی درگیر بحث‌های مختلف درسی گردند و در نهایت به یادگیری عمیق و رشد علمی برسند.

اصول اجرایی گروه‌های آموزشی

۱. قرار دادن مناسب دانش‌آموزان قوی و آهسته گام، به صورت گروه‌های ۳ نفره یا ۵ نفره؛ می‌توان گروه‌های آموزشی تشکیل داد.
۲. سرگروه آموزشی با پیشنهاد اعضای گروه و نظر نهایی معلم تعیین

ویژگی طرح تشکیل جلسات بحث گروهی

۱. موضوعات در قالب داستان‌هایی که اغلب شرکت‌کنندگان به آن‌ها علاقه دارند به بحث گذاشته شود
۲. مربی و معلمی که مسئولیت رهبری جلسات بحث گروهی را به‌عهده می‌گیرند، باید از افراد مطلع و خبره باشند و به‌راحتی بتوانند با دانش‌آموزان ارتباط برقرار کنند و جلسات را به‌صورت خشک و خسته کننده اداره نکنند
۳. در جلسات بحث گروهی، محور فعال دانش‌آموزانند، نه معلم؛ معلم نقش راهنما و هدایتگر را به‌عهده دارد

می‌گردد.

۳. در گروه‌های آموزشی، معلم انتقال‌دهنده معلومات نیست، بلکه رهبری و هماهنگی بین سرگروه‌ها و گروه‌های آموزشی را به‌عهده دارد.

۴. از آنجا که سرگروه‌ها در جلسات بحث گروهی، نحوه اداره جلسه و هم‌فکری صمیمانه با همسالان خود را تمرین کرده‌اند، به‌خوبی می‌توانند بین اعضای گروه خود تفاهم ایجاد کنند.

۵. باید فضایی ایجاد کرد که دانش‌آموزان، برای آشنایی با درس به‌صورت گروهی، ضمن تلاش شخصی برای رسیدن به اهداف گروه به رقابت سالم با یکدیگر بپردازند.

۶. تشکیل گروه‌های آموزشی برای رفع اشکال‌های درسی و افزایش فعالیت دانش‌آموزان روش بسیار خوبی است؛ چرا که به این ترتیب، هم دانش‌آموزان قوی احساس وجود خواهند کرد و هم دانش‌آموزان آهسته‌گام از طریق تفاهم درسی با همسالان خود، احساس ارزش و عزت‌نفس کنند و درس را به شیوه بهتری فراخواهند گرفت.

نتیجه‌گیری

اصولاً هدایت و رهبری مؤثر معلم و مربی، جلسات را به‌سوی راه‌حل‌های مناسب و مصلحت‌آمیز سوق می‌دهد و با ایجاد فضایی باز همراه با احترام متقابل در بحث و گفت‌وگو، موجب ایجاد حس ارزشمندی و عزت‌نفس در دانش‌آموزان می‌گردد. در این صورت همه اعضای گروه کم‌احساس وجود می‌کنند که عواطف و عقایدشان در جمع مورد توجه واقع شده است و بدین ترتیب، با سود جستن از دیدگاه‌های خود و دیگران به‌تدریج نظام فکری‌شان تعدیل و تحول می‌یابد.

جلسات بحث گروهی در ایجاد رابطه اجتماعی مطلوب بین دانش‌آموزان و جلوگیری از تعارضات مؤثر است. پژوهش به عمل آمده نشان داده است که این جلسات برای تصمیم‌گیری در زمینه انجام یک کار یا یک موضوع درسی، می‌تواند سبب شود که افراد در تجربیات یکدیگر سهیم شوند و احساس دوستی و همکاری درسی در بین اعضا تقویت گردد و فرصتی فراهم شود تا افراد، خود را ارزیابی کنند. همچنین این تحقیقات نشان داده است که علاوه بر بازده آموزشی، روحیه کرامت و اعتمادبه‌نفس و نقادی در دانش‌آموزان رشد می‌کند و تقویت می‌شود؛ به‌طوری که دلهره افراد کم‌رو و خجالتی برای صحبت کردن در حضور جمع کاهش می‌یابد.

منابع

۱. فناعت‌پیشه، عزت‌الزهر؛ مقایسه اثر رقابت فردی، تلاش در رقابت گروهی در پیشرفت تحصیلی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۳۸۴.
۲. صفوی، امان‌الله؛ کلیات روش‌ها و فنون تدریس. نشر معاصر، تهران ۱۳۷۶.
۳. نصر اصفهانی، علی؛ مدیریت رفتار گروهی. انتشارات جهاد دانشگاهی، اصفهان ۱۳۷۹.
۴. جویس، بروس و همکاران؛ الگوهای تدریس. مترجم محمدرضا بهرنگی، ۱۳۷۲.
۵. بدون ذکر نویسنده یا نویسندگان، کتاب کار دانش‌آموز فعالیت‌های گروهی و اجتماعی. واحدهای پرورشی دوره متوسطه، دفتر برنامه‌ریزی و امور فرهنگی و مشاوره وزارت آموزش و پرورش، انتشارات برگ نفیس، چاپ اول، تهران ۱۳۸۳.
۶. تیلور، رالف؛ اصول اساسی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی. مترجم: علی‌نقی پورظهیر، انتشارات آگه، ۱۳۷۶.
۷. مظفری، عباسعلی؛ راهنمای فعالیت‌های فردی و گروهی (کتاب کار). انتشارات آزمون نوین با همکاری دفتر آموزش راهنمایی تحصیلی، تهران تابستان ۱۳۸۲.
۸. سیف، علی‌اکبر؛ روان‌شناسی پرورشی. مؤسسه انتشارات آگه، تهران ۱۳۷۸.
۹. آقازاده، محرم؛ مهارت‌های یادگیری. انتشارات مؤسسه فرهنگی هنری پیش‌پیش علم و ادب، تهران پاییز ۱۳۸۱.
۱۰. به‌پژوه، احمد؛ اصول برقراری رابطه انسانی با کودک و نوجوان. انتشارات بعثت، ۱۳۷۵.
۱۱. الیس، سوزان؛ آشنایی با یادگیری از طریق همیاری. مترجمان: طاهره رستگار، مجید ملکیان، انتشارات نی، چاپ دوم، ۱۳۷۸.



مقیاس امید نوجوانان



آدیس کراسکیان

عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج

کلیدواژه‌ها: مقیاس امیدواری، نوجوانان، روان‌سنجی

نوجوانی و امید

نوجوانی به دوره‌ای از رشد گفته می‌شود که بین کودکی و بزرگسالی است و به‌همین دلیل غالباً آن را یک دوره انتقالی می‌دانند. این دوره با تغییرات عمده جسمانی، شناختی، اخلاقی و اجتماعی همراه است که از حدود ۱۱-۱۲ سالگی شروع می‌شود و در بسیاری از کشورهای صنعتی جهان در ۲۰ سالگی خاتمه می‌یابد. در حال حاضر دوره نوجوانی در جوامع صنعتی، در مقایسه با جوامع غیرصنعتی طولانی‌تر است. حتی گفته می‌شود که نوجوانی مفهوم نسبتاً تازه‌ای است که به‌طور عمده در کشورهای صنعتی مطرح شده و در واقع به‌منظور تسهیل انتقال از کودکی به بزرگسالی ابداع شده است (احدی و جمهری، ۱۳۸۷).

دوران نوجوانی، بحرانی‌ترین دوره برای سازگاری و شکل‌گیری شخصیت است. برخی از روان‌شناسان از جمله **بلاس**^۱ و **ماهلر**^۲ معتقدند که انسان در نوجوانی از نظر روانی دوباره متولد می‌شود، زیرا دنیای ساده و آشنای کودکی را پشت سر گذاشته است با تغییراتی سریع روبه‌رو می‌شود. باورها و انتظارات نوجوان تغییر یافته‌اند و خود را با دنیای پیچیده و جدید رویارو می‌بیند. وی نیاز دارد که در این دنیای جدید خود را به‌عنوان یک انسان منحصر به فرد مطرح بسازد و جایگاه خود را در نظام گسترده اجتماعی پیدا کند. کسب **هویت** پاسخی است به نیاز نوجوانان برای درک خود به‌عنوان کسی که به‌رغم داشتن چیزهای مشترک با دیگران، از آن‌ها متمایز و جداست. تشکیل هویت، احساسی ذهنی از تمامیت درونی فرد فراهم می‌سازد و براساس آن زندگی برای وی هدف و معنا پیدا می‌کند (برزنسکی^۳، ۱۹۹۲). از عواملی که می‌تواند این هدف و معنا را به درستی

امید نیروی زندگی پویا است و اهمیت حمایت شدن از سوی دیگران و برقراری ارتباط نزدیک با ارزش‌های شخصی و اهداف است

اسمیت^{۲۷} ($r=0/59$) و با مقیاس خودکارآمدی شرر^{۲۸} ($r=0/49$)
($P<0/001$) نشان‌دهنده روایی ملاکی مقیاس امیدواری نوجوانان است.
● همسانی درونی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ $0/83$ برآورد و
گزارش شده است.
● همبستگی بین نمره‌های دو نوبت اجرای آزمون با فاصله زمانی دو هفته
 $0/60$ محاسبه شده که نشان‌دهنده پایایی^{۲۲} مقیاس برای سنجش امیدواری
نوجوانان است.

پی‌نوشت‌ها

1. Blaze
2. Mahler
3. Berzonsky, MD.
4. Nowotny
5. Darlington
6. Hommelstein
7. Roth
8. Houghton
9. Schrank, B.
10. Stanghellini, G.
11. Slade, M.
12. Snyder, C.R.
13. agency thinking
14. hopcfulness Scale for Adolcsents
15. Pamela Hinds
16. psychometarc
17. internal consistency
18. differetial (discriminant) validity
19. criterion - rferenced validity
20. Quargnenti, A
21. Bush, A.J.
22. Pratt, C.
23. Fairclough, D.
24. content validity
25. factor analysis
26. construct validity
27. Coopersmith Self - Esteem inventory
28. Sheverself- Efficacy Scale

منابع

۱. احدی، حسن و فرهاد، جمهری؛ روان‌شناسی رشد نوجوانی، بزرگسالی (جوانی،
میان‌سالگی، پیری)، انتشارات جیحون، تهران، ۱۳۸۷.
۲. رسولی، مریم؛ فریده یغمایی و حمید علوی مجد؛ ویژگی‌های روان‌سنجی «مقیاس
امیدواری نوجوانان» در نوجوانان ساکن مراکز شبانه‌روزی. فصلنامه
پایش، شماره ۳۴ (۱۹۷-۲۰۴)، ۱۳۸۹.
۳. کرمانی، زهرا، محمدکریم خداپناهی و محمد حیدری؛
ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید اشنایدر. فصلنامه
روان‌شناسی کاربردی شماره ۱۹ (۷-۲۳)، ۱۳۹۰.
4. Berzonsky, Michael D. (1992). *Iden-
tity style and coping strategies*.
Journal of Personality. V. 60(4):
771-786.

جهت دهد، مفهوم امید و امیدواری است.

مفهوم امید از نظر نووتنی^۴ (۱۹۸۹) نیروی زندگی پویا و بلند؛ از نظر
دارلینگتون^۵ (۲۰۰۲) اهمیت حمایت شدن از سوی دیگران؛ از نظر
هاملستین^۶ و روت^۷ (۲۰۰۲) برقراری ارتباط نزدیک با ارزش‌های شخصی
و اهداف؛ و از نظر هاقتون^۸ (۲۰۰۷) توان دنبال کردن فعالیت‌های روزانه
و متحرک نگه‌داشتن خود است (چرانک^۹، استانگلینی^{۱۰} و اسلاد^{۱۱}،
۲۰۰۸، به نقل از کرمانی، خداپناهی و حیدری، ۱۳۹۰).
به عقیده اشنایدر^{۱۲} (۲۰۰۰) امید نوعی روند فکری و دارای دو جز تفکر
عامل^{۱۳} (اراده‌های هدفمند) و مسیرها (طرح‌های هدفمند) است و هر دو
بعد از طریق رفتارهای هدفمند در تشکیل و تعیین میزان امید ضروری و
موجب سازگاری و سلامت جسمانی و روانی است. مسیرها جزء شناختی
امید و نشان‌دهنده توان فرد در خلق راه‌های معقول برای دستیابی به اهداف
است. تفکر عامل، جزء انگیزشی امید و نشان‌دهنده برداشت شخصی در مورد
توانایی برای رسیدن به اهداف گذشته، حال و آینده است. تفکر عامل یعنی
اعتقاد به این مطلب که فرد می‌تواند راه‌های فرضی به‌سوی هدفی مشخص
حرکت کند و بدان دست یابد (به نقل از کرمانی و همکاران، ۱۳۹۰).

مقیاس امیدواری نوجوانان^{۱۴}

این مقیاس را دکتر پاملا هیندز^{۱۵} در سال ۱۹۸۵ طراحی کرد. مقیاس
مذکور دارای ۲۴ عبارت است که میزان احساسات مثبت نوجوانان نسبت
به آینده را در هنگام تکمیل پرسش‌نامه اندازه‌گیری می‌کند. ویژگی‌های
روان‌سنجی^{۱۶} این مقیاس در نمونه‌های مختلف نوجوانان بررسی شده و
همسانی درونی^{۱۷} آن در مطالعات مختلف بین $0/86$ تا $0/92$ گزارش شده
است. همچنین نتایج نشان داده است که این مقیاس می‌تواند تغییرات در
طول زمان (از ۵ هفته تا ۶ ماه) را نیز به دقت اندازه‌گیری کند. مقیاس
امیدواری نوجوانان از روایی افتراقی^{۱۸} (متمایز ساختن نوجوانانی که
افسرده‌اند از نوجوانانی که سالم تشخیص داده شده‌اند) و روایی ملاکی^{۱۹}
(همبستگی مثبت و معنادار با پرسش‌نامه سلامت عمومی نوجوانان) نیز
برخوردار است (هیندز، ۲۰۰۴، هیندز، کوار جننتی^{۲۰}، بوش^{۲۱}، پرات^{۲۲}،
فایرکلو^{۲۳}، ۲۰۰۰، به نقل از رسولی، یغمایی و علوی مجد، ۱۳۸۹).

ویژگی‌های روان‌سنجی در جامعه ایران

رسولی، یغمایی و علوی مجد (۱۳۸۹) به‌منظور بررسی و تعیین
ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امیدواری نوجوانان، ۱۲۰ نوجوان ۱۴ تا
۲۰ساله با میانگین سنی $16/48$ سال ساکن مراکز شبانه‌روزی سازمان
بهبودستی را مورد پژوهش قرار دادند و یافته‌های زیر را گزارش کردند.
● روایی محتوایی^{۲۴} با توجه به قضاوت صاحب‌نظران مورد بررسی قرار
گرفت و همه عبارت‌ها تأیید شدند.
● تحلیل عاملی^{۲۵} مقیاس برای
بررسی روایی سازه^{۲۶} نشان‌دهنده
تک‌بعدی بودن مقیاس در سنجش
امیدواری نوجوانان است.
● همبستگی نمره‌های مقیاس
پژوهش با مقیاس عزت‌نفس کوپر

خلاقیت

فرآیند یا محتوا

فرا تحلیلی بر مفهوم خلاقیت

بخش اول

دکتر علی اصغر احمدی

کلیدواژه‌ها: خلاقیت، محصول خلاق، فرد خلاق، فرایند خلاقیت

مقدمه

خلاقیت بیانگر نوآوری است؛ خلاقیت به‌طور عام یعنی پدید آوردن چیزی جدید یا محصولی نو. در یک نگاه کلی، فرهنگ و تمدن انسانی، زاده خلاقیت انسان است. نو شدن و تحول پدیده‌ای جاری و ساری در زندگی انسان است. وقتی به هر محصولی از دستاوردهای بشری می‌نگریم، خلاقیت را در تمام وجود آن جاری می‌بینیم. اولاً می‌بینیم که این محصول روزی نبوده و اینک هست. هنگامی که این محصول در فرهنگ و تمدن بشری پا به عرصه وجود گذاشته، تولدی از دل مادر خلاقیت انجام گرفته است. ذهن انسان یا انسانی روزی باردار اندیشه اولیه این محصول شده؛ زمانی را به بارداری گذرانده و اینک آن را زاده است. ثانیاً هر محصول جدیدی، چون نوزادی، مراحل تحول را پشت سر می‌گذارد تا به بالندگی و رشد لایق خویش برسد؛ این بالندگی نیز در آغوش مادر خلاقیت انجام می‌پذیرد. این همه محصولات مادی و غیرمادی که زندگی انسان را در طول تاریخ دگرگون ساخته و سبک زندگی او را به شکلی کاملاً نو در آورده‌اند، بدون خلاقیت به‌وجود نمی‌آمدند و اگر نبود این استعداد، زندگی انسان همانند تمامی گونه‌های جانوری، از الگویی ثابت و دوری فراتر نمی‌رفت. خلاقیت زندگی انسان را از حالت دوری به حالت خطی بدل کرده و به این ترتیب باید گفت که جریانی مستمر و لاینقطع در زندگی انسانی است.

محصول خلاقیت یا محصول نو، عینی ترین بخش خلاقیت است. هر کس به خلاقیت می‌اندیشد، در گام اول محصولی را که از این فرایند به دست می‌آید، مد نظر قرار می‌دهد. دیوان حافظ یک پدیده نو است که در تاریخ ادبیات ایران بی‌بدیل باقی مانده است

مواردی هستند که در ارتباط با خلاقیت مطرح می‌شوند و باید به آن‌ها پاسخ داد.

هوسن و پوستلثویت (۱۹۹۵) بعد از تبیین دشواری‌های تعاریف عملیاتی خلاقیت - که ناشی از رویکردهای گوناگون به آن است - بررسی خلاقیت را از سه منظر ضروری می‌دانند. می‌گویند:

با ورود به بحث خلاقیت، آدمی بلافاصله خود را با سه مسئله فرد خلاق، محصول خلاق و فرایند خلاقیت مواجه می‌بیند.

به نظر می‌رسد باید محور چهارمی را به این دیدگاه اضافه کرد و خلاقیت را در چهار مجال شخصیت فرد خلاق، فرایند خلاقیت، محصول خلاقیت یا محصول نو و شرایط اجتماعی برانگیزاننده خلاقیت مورد بررسی قرار داد. خلاقیت را از ویژگی‌های فرد خلاق باید دانست اما عینی‌ترین بخش خلاقیت، همان محصول خلاق است که ما بحث خود را از آن شروع می‌کنیم.

محصول خلاقیت

محصول خلاقیت یا محصول نو، عینی ترین بخش خلاقیت است. هر کس به خلاقیت می‌اندیشد، در گام اول محصولی را که از این فرایند به دست می‌آید، مد نظر قرار می‌دهد. دیوان حافظ یک پدیده نو است که در تاریخ ادبیات ایران بی‌بدیل باقی مانده است. آثار ادیبان و شاعران برجسته ایران و جهان، همواره از این ویژگی برخوردار بوده‌اند. اغلب کارهای بزرگ که محصول خلاقیت کسی بوده‌اند، در تاریخ بشری همیشه بی‌نظیر باقی مانده‌اند و حتی اگر کسی بخواهد عین این محصولات را باز تولید کند، با شکست مواجه می‌شود و یا کاری کم‌ارزش از خود بر جای می‌گذارد؛ یعنی نو بودن واقعی یک محصول، نומاندن را نیز در دل خود دارد. بسیاری از هنرمندان سعی کرده‌اند آثار هنرمندان پیش‌تر از خود را باز تولید کنند. و البته کپی یک اثر هنری بسیار نازل‌تر از اصل اثر ارزیابی شده است.

محققان عرصه خلاقیت در عنصر «نو بودن» نوعی نقص دیده‌اند. بسیاری از این محققان، نو بودن را به اضافه سودمندی یا ارزشمندی اثر، شرط ارزیابی آن اثر به عنوان اثری خلاق به‌شمار آورده‌اند. برای چنین شرطی، چنین استدلال می‌کنند که از ترسیم آشفته یک کودک، یک حیوان و یا یک عقب مانده ذهنی روی کاغذ یا بوم نقاشی، اثری نو به‌وجود می‌آید ولی آیا می‌توان چنین اثری را خلاق نامید؟ قضاوت واقع بینانه انسان نمی‌تواند چنین اثری را به صرف نو بودن، محصولی خلاق بداند. «به هر حال، اکثر پژوهشگران حوزه خلاقیت، خلاقیت را در شکل وسیع آن به عنوان فرایند تولید چیزی که اصیل و ارزشمند است، تعریف می‌کنند» (استرنبرگ، ۲۰۰۶، ترجمه خرازی ۱۳۸۷)

با ورود عنصر سودمندی، اصالت یا ارزشمندی برای تعیین یک اثر به‌عنوان اثری خلاق، بلافاصله تمامی آثاری که ضمن نو بودن، نتایج زیانبار یا ضد ارزشی برای جامعه انسانی دارند، از گردونه خلاقیت خارج می‌شوند. گذشته از مواردی چون اختراع بمب اتم که شاید مناقشه‌انگیز باشد، اقداماتی از قبیل طراحی سرقت‌های بزرگ توسط عده‌ای از سارقان، طراحی و اجرای انواع جرائم ضد انسانی، ضمن نو بودن، به دلیل غیر سودمندی، از دایره خلاقیت خارج خواهند شد. در حالی که قضاوت نوعی انسان، چنین اعمالی را خلاقانه توصیف می‌کند. من در

خلاقیت در زندگی انسان‌ها جریان دارد اما شناخت آن مانند بسیاری از پدیده‌های این جهان به‌سادگی امکان‌پذیر نیست. در روان‌شناسی، تا کنون نظریه‌های گوناگونی - که گاه تا حد تضاد با یکدیگر پیش رفته‌اند، درصدد تحلیل و تبیین خلاقیت برآمده‌اند. عده‌ای خلاقیت را پدیده‌ای خاص و منحصر به افرادی خاص برشمرده و عده‌ای آن را پدیده‌ای عام و به عنوان یک توانایی عمومی بشر به‌شمار آورده‌اند؛ عده‌ای خلاقیت را یک توانایی متمایز از سایر توانش‌های بشری به‌شمار آورده و عده‌ای پدیده متمایزی از سایر توانمندی‌های انسان ندانسته‌اند. ثورندایک^۱ معتقد بود که خلاقیت نیاز به مطالعه، تشریح و تبیین ندارد؛ زیرا در تولید چیزهای جدید، هیچ خلاقیتی رخ نمی‌دهد. واتسون نیز درباره خلاقیت می‌گوید «در مورد خلاقیت هیچ چیز جدیدی وجود ندارد». اسکینر^۲ و وودمن^۳ نیز رفتار خلاق را عبارت از رفتاری می‌دانند که فرد در تولید آن‌ها حداقل نقش ممکن را دارد. (باس و مانسفیلد^۴، ۱۹۸۰)

تعدادی از نظریه‌پردازان خلاقیت را از منظر شناختی و عده‌ای از منظر انگیزشی و عاطفی مورد تحلیل قرار داده‌اند؛ عده‌ای نیز تحت تأثیر دیدگاه رفتاری‌نگر، روان‌تحلیل‌گر، انسانی‌نگر و پدیدارشناختی خود، آن را بررسی کرده‌اند. این تفاوت در نگاه و تفسیر تا جایی است که در حال حاضر تلفیق بین تمامی آن‌ها و ارائه دیدگاهی جامع دشوار به نظر می‌رسد.

به‌دلیل وجود دیدگاه‌های گوناگون درباره خلاقیت، تاکنون تعاریف متفاوتی از آن ارائه شده است. تنها وجه مشترک این تعاریف ایجاد پدیده بی‌نظیری است که «کار خلاق» نامیده می‌شود. اما آیا نادر و بی‌مانند بودن، تنها معیار قابل‌پذیرش برای خلاقیت است؟ آیا خلاقیت تجربه بی‌نظیر یک فرد است، یا تجربه یک فرهنگ و یا آنکه تجربه عالم انسانی به‌شمار می‌آید؟ اصولاً به پدیده‌های نادری که به شکل هم‌زمان کشف شده یا پدید می‌آیند، باید با چه دیدی نگاه کرد؟ به پدیده‌هایی که دوباره کشف می‌شوند، باید چگونه نگریست؟

آیا خلاقیت در فرد خلاق خلاصه می‌شود یا در محصول خلاق یا در فرایندی که به تولید کار خلاق می‌انجامد؟ آیا خلاقیت محصول محیطی خاص و خلاق است؟ در میان افرادی که به‌طریقی غیرمعمول به نظر می‌رسند یا افراد سنت‌شکن یا افرادی که از بهره‌هوشی بالایی برخوردارند، کدامیک باید خلاق نامیده شوند؟ پاسخ سؤال اخیر این است که بی‌نظیر بودن و جلوه‌گر شدن به شکلی متفاوت با دیگران، تنها یکی از وجوه خلاقیت به‌شمار می‌رود. افراد خلاق در موارد متفاوتی از دیگران متمایزند، اما افراد خلاق و غیرخلاق در این وجوه نیز توسط یک فصل متمایز خاص از یکدیگر جدا و متمایز نمی‌گردند.

در مورد محصول خلاق نیز سؤال‌های عدیده‌ای مطرح است. آیا تنها به وجود آوردن یک شیء جدید، خلاقیت است یا کارهایی مانند شکستن رکوردهای ورزشی، انجام حرکات خارق‌العاده، مانند کارهای شعبده‌بازان و یا بازیگران سیرک‌ها، تهیه یک قطعه زیبای موسیقی و مانند آن‌ها نیز خلاقیت محسوب می‌شوند؟ آیا اعمالی هم که دربردارنده تحولی معنادار در جامعه‌اند و به‌دلیل سودمندی‌شان، اسباب رضایت مردم جامعه را فراهم می‌آورند، خلاقیت شمرده می‌شوند؟

موضوعات دیگری مانند ارزیابی کمی یا کیفی کار خلاق، پذیرش قضاوت مردم جامعه یا تاریخ برای تأیید خلاق بودن یک کار نو و ... از دیگر



با ورود عنصر سودمندی، اصالت
یا ارزشمندی برای تعیین یک اثر
به عنوان اثری خلاق، بلافاصله تمامی
آثاری که ضمن نو بودن، نتایج زیانبار
یا ضد ارزشی برای جامعه انسانی دارند،
از گردونه خلاقیت خارج می شوند

مخترع تلفن را گراهام بل می دانند. براساس اسناد موجود، بل در دهم مارس ۱۸۷۶، اختراع خود یعنی تلفن را در بستان کانادا به ثبت رسانده است. به رغم چنین واقعیتی، از همان ابتدا شبهه سرقتی بودن این اختراع مطرح بوده است. نام دو تن از محققان هم عصر بل، یعنی الیشا گری و فیلیپس رایس (کسی که ادعا می شود حدود ده سال قبل از بل، تلفن را اختراع کرده است)، پیوسته به عنوان مخترعان اصلی این اثر نو مطرح بوده اند. با این حال که ست شولمان در کتابی که اخیراً نگاشته دلایل گسترده ای را برای اثبات این که الیشا گری مخترع اصلی تلفن بوده و بل آن را از وی سرقت کرده ارائه کرده است؛ اما او نیز اذعان می کند که عدم ارائه دستگامی که منتقل کننده صدا باشد، از طرف گری، موجب شده است که این اختراع به نام بل ثبت شود. با توجه به قدمت تلگراف نسبت به تلفن، گری همه توجه خود را به مهم ترین موضوع فناوری روز، یعنی ارسال هم زمان چند پیام به وسیله یک سیم معطوف کرده بود. به هر حال، گری به لحاظ علمی و نظری هر قدر هم پیشرفته تر و خلاقانه تر از بل بوده باشد، تفاوت مهم این دو در عرضه یک محصول عینی است. بل آن را عرضه کرده ولی گری نه. با توجه به چنین مواردی، این سؤال به میان می آید که به راستی زمانی خلاقیت وجود دارد که محصولی نو عرضه شود؟ عدم ارائه چنین محصولی آیا خلاقیت را دچار نقص نمی کند؟ برای بررسی این موضوع لازم است فرایند خلاقیت نیز بررسی شود.

فرایند خلاقیت

بدون شک محصول خلاق، محصول خلاقیت است. خلاقیت فرایندی است که در ذهن و درون انسان جریان یافته، مرحله ای را طی می کند تا به شکل محصولی نو تجلی پیدا کند. یقیناً شناخت فرایند خلاقیت بسیار دشوارتر از محصول آن است. دیدگاه غالبی در فرایند خلاقیت

کلاس های گوناگونی که بحث خلاقیت را مطرح کرده ام، یکی از مصادیقی که شرکت کنندگان در این کلاس ها به عنوان نمونه ای از خلاقیت ذکر می کنند، مواردی از سرقت های بزرگ، کلاهبرداری های ظریف و کلان، فریب کاری های اعجاب آور و ... است. وجود چنین مصادیقی از خلاقیت می تواند شرط سودمندی آن را با نقص مواجه کند. در صورتی که به جای سودمندی، اعجاب یا تحسین برانگیزی یک اثر را به نو بودن یک اثر بیفزاییم، دامنه آثار خلاق را به واقعیت نزدیک تر کرده ایم.

دو شرط نو بودن و اعجاب آوری یا تحسین برانگیزی کافی است که یک اثر، اثری خلاق به شمار آید؛ اما در ارزیابی درجه خلاقیت، این دو شرط کافی نیست. گاهی کودکی، اثر نو و تحسین انگیزی روی کاغذ از خود بر جای می گذارد؛ چنین اثری ممکن است تا حد دریافت جایزه ای بین المللی نیز پیش رود. آیا درجه خلاقیت این اثر، با پدیده ای چون برج ایفل برابری می کند؟ قطعاً درجه خلاقیت این دو اثر یکی نخواهد بود و از این رو برای ارزیابی درجه خلاقیت آثار نو، باید ملاک های دیگری را نیز در نظر بگیریم. یکی از این ملاک ها، ماندگاری و دیگری وسعت تأثیر و عمق تأثیر است. هر پدیده خلاق که ماندگاری و دیرپایی بیشتر در میان انسان ها داشته باشد و تأثیر گسترده تر و عمیق تری بر زندگی آنان بگذارد، خلاقانه تر است. این دو ملاک باید به طور هم زمان در مورد آثار خلاق به کار رود. در مقایسه بین آثار شکسپیر و مجموعه داستان های هری پاتر، شاید به لحاظ تعداد خوانندگان یعنی گستردگی تأثیر، این دو اثر با یکدیگر قابل مقایسه باشند، ولی به لحاظ ماندگاری و عمق تأثیر نمی توان آن دو را یکسان دانست.

در تاریخ بشری، وقایعی صورت گرفته است که بحث فوق را یکسره با سؤالی جدی مواجه می کند. برای نمونه حافظه تاریخی انسان، تلفن را با نام گراهام بل عجین ساخته است. امروزه اکثریت قریب به اتفاق انسان ها،

وجود دارد که آن را ترکیبی از فرایندهای هشیار و ناهشیار می‌داند. به عبارت دیگر، خلاقیت تنها محصول ذهن هشیار انسان نیست، بلکه ناهشیاری نیز در این فرایند نقش بسیار بنیادی را ایفا می‌کند. در این جا پس از نقل چند نظریه درباره تبیین فرایند شکل‌گیری یک اندیشه خلاق، به تبیین این مراحل، با استفاده از کنش‌های دقیق‌تر شناختی (تخیل و تفکر) خواهیم پرداخت. گفتنی است که در توضیح این مراحل، ما نیز بر نقش ناهشیاری در بروز خلاقیت تأکید می‌کنیم؛ اما ناهشیاری را بیشتر به عنوان یک فرایند در نظر می‌گیریم، نه به عنوان یک ساختار؛ این مطلب را در صفحات بعدی، روشن‌تر بیان خواهیم کرد.

«ژاکز هیدامارد، ریاضی‌دان فرانسوی، در اواخر عمرش روی خلاقیت ریاضی^۶ تأمل و مطالعاتی داشت. او در یکی از نظریه‌هایش، فرایند خلاقیت را در چهار مرحله آماده‌سازی^۷، نهفتگی^۸، اشراق^۹ و وارسی^{۱۰} توضیح داده است.

از نظر هیدامارد، مرحله آماده‌سازی در قسمت هشیار انجام می‌پذیرد که رویکردی منطقی به مسئله دارد. مراحل نهفتگی و اشراق در قسمت ناهشیار ذهن انجام می‌پذیرند.

پدید آمدن مسئله‌ای در ذهن هشیار فرد، به مثابه کشیدن ماشه تفنگی است که قسمت ناهشیار ذهن را فعال می‌سازد. در این قسمت، انبوهی از ایده‌های مختلف حضور دارند که با ورود به مرحله نهفتگی فعال می‌شوند، ترکیب‌های متعددی را شکل می‌دهند. اما ذهن ناهشیار، اجازه ظهور و بروز تمامی ترکیب‌های مزبور را در ذهن هشیار نمی‌دهد، تنها به سودمندترین و زیباترین ترکیب‌های ممکن اجازه حضور در ذهن هشیار را می‌دهد. وی به‌عنوان نمونه در مورد انتخاب زیبا، از انتخاب ترکیب‌های هندسی زیبا (مانند عدد طلایی) یاد می‌کند که مورد پسند همه افراد واقع می‌شوند.

آخرین مرحله از فرایند خلاقیت، در ذهن هشیار انجام می‌پذیرد و فرد با ریزبینی و دقت نظر، صحت و سقم ایده‌های جدید خود را بررسی می‌کند و نسبت به پذیرش یا رد آن‌ها تصمیم لازم را اتخاذ می‌کند «(باس و منسفیلد، ۱۹۸۰).

والاس^{۱۱} به الهام از نظریه هیدامارد، به آن ترکیبی روان‌شناختی بخشید و عیناً همان مراحل چهارگانه هیدامارد را با بیانی متفاوت به جوامع علمی روان‌شناسی ارائه کرد (سیسک ۱۹۸۱، گروپاس، ۱۹۹۰).

«والاس به تبیین فرایند خلاقیت، طی ۴ مرحله دست زده است. این مراحل عبارت‌اند از:

۱. **آماده‌سازی:** شکل‌گیری هر کار خلاق، منوط به آماده‌سازی است، زیرا کار خلاق در خلاء شکل نمی‌گیرد و فردی که درصدد ارائه آن برمی‌آید، باید از دانش حداقلی، در همان زمینه برخوردار باشد. علاوه براین، از آنجا که در مرحله آماده‌سازی، صورت‌بندی مسئله شکل می‌گیرد، ضرورت گردآوری داده‌های لازم در زمینه پیش گفته وجود دارد.

۲. **نهفتگی:** پس از تمهیدهای اولیه برای حل مسئله، دوره نهفتگی پیش می‌آید. در این دوره، به ظاهر روند حل مسئله با وقفه مواجه می‌شود و فرد کوشش خاصی در جهت حل آن نمی‌کند.

پوسنر^{۱۲} فرضیه‌هایی برای تبیین مرحله نهفتگی مطرح کرده است. یکی از این فرضیه‌ها آن است که دوره نهفتگی به شخص امکان می‌دهد تا

برخستگی حاصل از مسئله‌گشایی غالب آید. همچنین گسستن از یک تکلیف دشوار، ممکن است به فرد امکان دهد رویکردهای نامناسب به یک مسئله را فراموش کند. گاهی تثبیت‌شدگی کنشی، می‌تواند مانع مسئله‌گشایی شود و احتمال دارد در دوره نهفتگی، مردم راه‌حل‌های ناموفق قدیمی، برای حل مسئله را فراموش کنند. سرانجام، گسستن از فرایند مسئله‌گشایی، ممکن است سازماندهی مجدد مطالب را ممکن سازد.

۳. **بصیرت:** نهفتگی همواره به بصیرت منجر نمی‌شود؛ اما، با ورود به مرحله بصیرت، ناگهان جرقه‌ای زده می‌شود و همه اجزا و قطعات ایده‌ها در جای خود قرار می‌گیرند و همه ایده‌های مربوط، یکدیگر را تکمیل می‌کنند و تفکرات نامربوط ناپدید می‌شوند. این مرحله با عواطف بسیاری توأم است، از این‌رو انگیزه کار و تلاش افزون‌تر را برای فرد به ارمغان می‌آورد.

۴. **اثبات:** به دنبال کشف بینش و اشراقی که به فرد دست می‌دهد، ایده حاصله مورد آزمون قرار می‌گیرد. در مرحله اثبات، وارسی یا آزمون، صحت و سقم ایده به‌صورت آزمایشی بررسی می‌شود، یا محقق در می‌یابد آنچه که یافته است، چیزی بیشتر از یک طلای بدلی نیست و یا آنکه در می‌یابد به‌راستی به حل مسئله مهمی نائل آمده است. البته گاهی مطالعه، آزمون و بازآزمایی ایده ممکن است به زمانی به اندازه یک عمر احتیاج داشته باشد. در این مرحله گاهی ایده مورد نظر کاملاً تغییر می‌کند و گاهی اصلاح می‌شود تا نتایج پربارتری در برداشته باشد (سول سو، ۱۳۷۱).

شاید یکی از آشناترین مثال‌های فرایند خلاقیت در تاریخ بشری، کشف وزن مخصوص توسط ارشمیدس^{۱۳} است که او پس از طرح مسئله میزان خلوص طلای تاج پادشاه، در خزینه حمام پاسخ را یافت و عبارت معروف او که گفت: «یافتم»^{۱۴}، به‌عنوان یک عبارت تاریخی در زبان و ادبیات بشری به‌ویژه در زبان‌های منشعب از زبان لاتین، جای گرفت.

با نگاهی به دیدگاه‌های بالا، با توجه به کنش‌های ذهنی انسان، می‌توانیم فرایند خلاقیت را توضیح دقیق‌تری بدهیم. در این باره دکتر منصور، به اصطلاحات یا عبارات تخیل خلاق^{۱۵}، تفکر خلاق^{۱۶}، و سرانجام در سطح برداشت‌های روان‌شناختی وونت برآیندهای خلاق^{۱۷} اشاره کرده است (منصور، ۱۳۷۲). ما با توجه به هدفی که در اینجا داریم، عناصر تشکیل‌دهنده رفتار انسان را از بنیادی‌ترین عناصر شناختی و عاطفی آن‌ها مورد توجه قرار داده و در انتها به بخش عینی رفتار یعنی حرکت می‌پردازیم. این عناصر عبارت‌اند از:

۱. تخیل

تخیل^{۱۸} در ساده‌ترین شکل خود، بازنمایی تجربیات حاصل از ادراک حسی است. حواس پنج‌گانه انسان، مواد اولیه شناخت‌های او را تأمین می‌کنند. بینایی، شنوایی، لامسه، چشایی و بویایی از اولین روزهای تولد کودک و حتی در برخی موارد در دوران جنینی، اولین مواد مورد نیاز ذهن را در اختیار او قرار می‌دهند. این مواد به تدریج با یکدیگر پیوند وحدت پیدا می‌کنند و دنیای حسی و بعد از آن، واکنش‌های کودک را رقم می‌زنند. به این ترتیب زیر بنای هوش حسی - حرکتی کودک شکل می‌گیرد.

تجربیات حسی کودک، تنها در حد ادراک حسی باقی نمی‌ماند؛

بلکه قابلیت آن را می‌یابد که در غیاب محرک حسی نیز در ذهن تجلی بیابد و بازنمایی^{۱۹} شود. بازنمایی ادراک حسی، خیال نام دارد. تخیل یا خیال‌انگیزی ذهن^{۲۰} انسان، گاه با تعبیر نارسای تصویرسازی ذهنی، نشان داده می‌شود. «تصویر سازی ذهنی»، بازنمایی ذهنی اشیایی است که در آن لحظه با اعضای حسی، احساس نمی‌شوند (بهرمان، کاسلین و جینراد^{۲۱}، ۱۹۹۶، توماس^{۲۲}، ۲۰۰۳، به نقل از استرنبرگ، ۲۰۰۶، ترجمه ۱۳۸۷). تخیل یا به همان تعبیر نارسا، تصویر سازی ذهنی، نه تنها گستره وسیعی از دریافت‌های حسی را در اختیار دارد، بلکه به کمک توانایی ذاتی انسان در ترکیب آن‌ها، می‌تواند بی‌نهایت صورت خیالی در قالب تمامی انواع ادراکات حسی اعم از بصری، سمعی، لمسی، ذوقی و بویایی را به وجود آورد. تخیل شامل بازنمایی تمامی ادراکات حسی است؛ لیکن در اغلب تحقیقاتی که در روان‌شناسی شناختی، در مورد تصویرهای ذهنی انجام گرفته است، بر تصویرهای دیداری، تمرکز داشته‌اند. چنین تصویرهایی شامل بازنمایی ذهنی دانش دیداری، مانند اشیاء یا موقعیت‌هایی است که در حال حاضر جلوی چشمان شما قرار ندارند. آشکار است پژوهشگران نیز مانند سایر مردم‌اند. اغلب ما از تصویرهای دیداری، بیش از سایر انواع تصویرهای ذهنی آگاهی داریم. وقتی دانشجویان از تصویرهای ذهنی خود یادداشت روزانه برداشتند، تصویرهای دیداری را بیشتر از تصویرهای شنیداری، بویایی، لامسه و تصویرهای چشایی، گزارش کردند (کاسلین و همکاران، ۱۹۹۰، به نقل از استرنبرگ، ۲۰۰۶، ترجمه ۱۳۸۷).

آنچه در عالم خیال انسان اتفاق می‌افتد، یک توانایی بنیادی از خلاقیت است که در بین تمامی انسان‌ها مشترک است. یکی از زمینه‌هایی که در آن می‌توان از خلاقیت به‌عنوان یک صفت عام انسانی سخن به میان آورد و در آن، هم از پرورش خلاقیت و هم سرکوب آن صحبت کرد، دنیای خیال و قدرت ترکیبی آن است.

بازنمایی خیال با وضوح و شفافیت متفاوتی در ذهن انسان‌ها انجام می‌گیرد. عده‌ای از افراد، خیال خود را چنان درک می‌کنند که گویی آن را در بیرون و در واقعیت حس می‌کنند. میکال آنژ مجسمه‌هایی را که می‌ساخت، قبل از تراشیدن، آن را در درون سنگ می‌دید. گویی که مجسمه‌های او در دل سنگ زندانی‌اند. چنین استعدادی را در مورد نقاشان، داستان‌سرایان، معماران و حتی آشپزهای نخبه و خبره می‌توان یافت؛ بازنمایی خیال برآمده از حس چشایی در آشپزهای خلاق، بسیار متمایز از عموم مردم است.

تخیل، وقتی با داده‌های حاصل از حواس پنج‌گانه فعال می‌شود، در حقیقت نوعی فعالیت شناختی به‌شمار می‌آید. انسان از وقتی که درون داده‌های حواس ظاهری خود را دریافته، آن‌ها را بازسازی یا تصویرسازی می‌کند یا حتی با دخل و تصرف در آن‌ها، دست به نوسازی یا تخیل اختراعی می‌زند، مشغول نوعی فعالیت شناختی است. ولی باید گفت خیال یک توانایی بنیادی در انسان است که به اشکال گوناگون، زندگی انسان را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. خیال را نباید تنها از منظر شناختی بدان توجه کرد، بلکه باید گفت که خیال نقطه اتصال فرایندهای عاطفی با فرایندهای شناختی انسان نیز هست. به عبارت دیگر وقتی خیال تحت تأثیر محرک‌های درون‌زاد، از جمله عواطف قرار می‌گیرد، با صورت‌سازی‌های اختراعی خود، در صدد پاسخ‌گویی به آن‌ها برمی‌آید. فروید معتقد است که کودک ابتدا به کمک

همین توانایی، برخی از نیازهای خود را در جریان فرایندهای اولیه^{۲۴}، به شکل موقت ارضا می‌کند. فرایند اولیه ارضای نیازها در سطح خیال است. چنین فرایندی، در بند منطق و واقعیت نیست؛ از آنجا که ذهن کودک به تدریج واقعیت‌ها را در نظر گرفته و سعی می‌کند منطقی بیندیشد، پای فرایندهای ثانویه^{۲۵} به میان می‌آید که باید آن را در مقوله تفکر، به‌عنوان یک فعالیت خالص‌تر شناختی طبقه‌بندی کرد.

رفتن به عالم خیال، از جمله استفاده از فرایندهای اولیه، در نظر تعدادی از متفکران و روان‌شناسان، یک مرحله ضروری برای خلق اندیشه‌های نو است. به اعتقاد فروید، نویسنده خلاق، تحت تأثیر هیجان‌های برآمده از ناهشیار خود، یک جهان تخیلی را می‌آفریند. نیروی این جهان خیالی ناشی از امیال ارضا نشده دوره کودکی اوست. عناصر سازنده چنین جهانی، به دلیل برآمدگی از ناهشیاری، به خودی خود قابل تشخیص نیستند، بلکه وقتی به صورت بازنمایی‌های خیالی در می‌آیند، می‌توانند قابل انتقال به دیگران شوند و باقی بمانند. فروید برای توضیح چنین پدیده‌ای از آثار لئوناردو داوینچی سود می‌برد. به اعتقاد فروید، اثر مونالیزای داوینچی، ریشه در تجربیات دوران کودکی وی دارد؛ زیرا داوینچی یتیم بود و از نعمت وجود مادر محروم مانده بود. او با خلق تابلوی مونالیزا به دنبال زنی بود تا جای مادری را که هرگز در زندگی وی وجود نداشت، پرکند. به تعبیر دیگر لبخند مونالیزا، عواطف داوینچی را به سمت مادری ناشناخته برمی‌انگیزد (فروید، ۱۹۰۸ و ۱۹۶۴ به نقل از شیخ الاسلامی، ۱۳۷۸).

بدون استفاده از تحلیل‌هایی از نوع تحلیل‌های فروید، نیز می‌توانیم به نقش تخیل در خیال‌انگیزی‌های برآمده از امیال، خواه هشیار، نیمه هشیار و یا ناهشیار، پی ببریم. اصطلاح خیال‌پردازی، یا به تعبیر انگلیسی‌زبان‌ها، رویای روز^{۲۶}، تحت تأثیر امیال و عواطف ما صورت‌بندی می‌شوند. انسان هنگام خیال‌پردازی، دنیای خیالی ویژه‌ای را می‌سازد و در آن به ارضای امیال خود می‌پردازد. بر این اساس است که «کوبی»، ناهشیار بودن منشاء این گونه تخیلات را نمی‌پذیرد.

«فروید اعتقاد داشت ناهشیار منشا خلاقیت است، اما «کوبی» معتقد بود که نیمه‌هشیار منشا و سرچشمه خلاقیت است؛ زیرا تنها نیمه هشیار از انعطاف‌پذیری لازم برای خلق آثار خلاق برخوردار است». وی در همین باره می‌نویسد:

نیمه‌هشیار محلی است که در آن آزادی لازم برای گردآوری، مقایسه کردن، بالا و پایین کردن ایده‌ها و جفت‌وجور کردن آن‌ها وجود دارد. نیمه‌هشیار، در خود امکان تحرک تصاویر، شکل‌گیری تمثیل‌ها، حروف شکل‌نگار^{۲۷} و سمبل‌ها را فراهم می‌آورد (به نقل از منطقی، ۱۳۷۸).

خلاصه آنکه عالم خیال با دارا بودن ویژگی‌های بسیار اساسی، نقش بسیار مهمی در خلاقیت انسان ایفا می‌کند. اگر بخواهیم خلاصه‌ای از این ویژگی‌ها را برشمریم، باید به موارد زیر اشاره کنیم:

۱. خیال با انعطاف‌پذیری بسیار زیاد خود، می‌تواند مستقل از زمان، مکان، علیت، منطق، تناسب، برانندگی، زیبایی و یا زشتی و...، به خلق صورت‌های ذهنی بسیار متنوعی بپردازد. این صورت‌ها می‌توانند ماده اولیه و خام افکار خلاق را در اختیار انسان بگذارند. در اصل توفان یا بارش مغزی^{۲۸}، استفاده از خیال با همین ویژگی است.

۲. خیال می‌تواند با بهره‌گیری از منابع گوناگون درون‌زاد و برون‌زاد و با

درجات مختلف از آن‌ها، طیف گسترده‌ای از عناصر را در اختیار بگیرد و با ترکیب شناخت با انگیزه، هم مواد شناختی خلاقیت را در اختیار داشته باشد و هم انگیزش لازم برای آن را مورد استفاده قرار دهد. به عبارت دیگر خیال می‌تواند نقطه آمیزش عواطف با شناخت‌ها باشد.

بدیهی است هر قدر ذخایر فکری و تجربی فرد بیشتر باشد، منابع بیشتری در اختیار او خواهد بود تا بتواند دست به خلاقیت برجسته‌تری بزند. این نکته نقش تجربه، تبحر، خبرگی و رشد یافتگی را در تولید محصول خلاق، نشان می‌دهد.

۳. خیال می‌تواند درجات گوناگونی از هشیاری را مورد استفاده قرار دهد و متناسب با تکلیفی که انجام می‌دهد، از هشیاری مورد نیاز خود بهره بگیرد. چنین معنایی از هشیاری ناظر است به هشیاری به عنوان یک فرایند، نه به عنوان یک ساختار. در این معنا تقسیم ذهن به هشیار یا ناهشیار و یا نیمه‌هشیار مراد نیست، بلکه انجام یک فعالیت با میزان معینی از هشیاری، مورد نظر است. ممکن است نوعی فعالیت تخیلی، هشیاری کاملی را نیاز داشته باشد و ممکن است نوعی فعالیت، با کمترین مقدار هشیاری، حتی تا سطح چُرت، خوابیدن و خواب دیدن، قابل انجام باشد. برای مثال در استفاده از تخیل، برای چرخش یک شکل معین در ذهن، هشیاری بالایی مورد نیاز است؛ ولی هنگام شکل‌گیری یک داستان خیالی، به ویژه با

بهره‌گیری از عمیق‌ترین احساس‌های انسانی، می‌باید سطح هشیاری، تا آنجا که ممکن است تقلیل پیدا کند. گاه در چنین حالتی، اجزای ذهنی فرد که به شکل پراکنده به نظر می‌رسید، نوعی پیوند عمیق با یکدیگر می‌یابند و یک گشتالت را به وجود می‌آورند. چنین گشتالتی که خود یک خلاقیت است، گاه به عنوان یک اثر برجسته انسانی، در عالم نوآوری آدمی، باقی می‌ماند. گشتالت یا به تعبیری دیگر، بصیرتی^{۲۶} که از این طریق حاصل می‌شود، یکی از ناشناخته‌ترین کنش‌های ذهنی انسان است.

برخی از نویسندگان و شاعران، برای تقلیل این سطح از هشیاری، به هنگام زایش فکری خود، از الکل و یا مواد تخدیری استفاده می‌کنند. کولبرج در گزارشی که در مورد نوشتن کتاب کوبلاخان^{۳۱} خود می‌دهد، می‌نویسد: «در یکی از روزهایی که به علت کسالت، دست به مصرف نوعی ماده مخدر زده و خوابیده بودم، هنگام خواب احساس کردم کتابی حاوی ماجرای کوبلاخان را می‌خوانم. پس از بیدار شدن، به نگارش کتاب کوبلاخان اقدام کردم».

برخی از کشفیات مهم علمی نیز، در حالتی از تقلیل شدید هشیاری اتفاق افتاده است. نمونه مشهور چنین موردی، دو کشف مهم در عالم شیمی آلی است که ککوله^{۳۲} به آن نائل شده است. یکی از این کشفیات مربوط است به کشف پیوندهای حلقوی و دیگری مربوط است به نظریه



تخیل یک فعالیت غالب در دوره کودکی انسان است. کودک به اشکال گوناگون به کمک خیال خود، عالمی مبتنی بر جاندار پنداری، مبتنی بر فرایندهای اولیه و فارغ از قضاوت‌های خوب و بد اجتماعی و ممکن و غیر ممکن بودن، ساخته و در آن زندگی می‌کند

است و بر اساس آن کودک با دیدی بی‌تعصب به امور می‌نگرد؛ وجود چنین خصوصیتی کودک را بیشتر به خلاقیت نزدیک می‌کند. فرایندهای اولیه، سرمایه‌های همگانی و مشترک است که همه انسان‌ها، از بدو تولد، آن را با خود دارند؛ اما با گذشت زمان تحت تأثیر عواملی از جمله فشار مدرسه و سایر نیروهای اجتماعی، آن از دست می‌دهند. به این ترتیب، اکثر بزرگسالان، با فرایندهای ثانویه که متعلق به عرصه‌های هشجاری است، زندگیشان را ادامه می‌دهند. در حالی که فرد سالم و به‌ویژه فرد سالمی که خلاق نیز هست، موفق به انجام نوعی پیوند و امتزاج بین فرایندهای اولیه و ثانویه، و نیز ضمیر هشجاری و ناهشیار، و هر دو من عمیق تر و من هشجاری، شده و توانسته است بین اجزای مختلف شخصیت خویش، هماهنگی ایجاد کند. آنچه در این پیوند اتفاق می‌افتد، این است که هر دو فرایندهای اولیه و ثانویه، ضمن مشارکت با هم، در منش نیز تغییر می‌یابند. دیگر ضمیر ناهشیار هراس‌آور نمی‌شود. چنین فردی می‌تواند با ناهشیار خود زندگی کند یا می‌تواند با کودک‌گونگی خود، تخیلاتش، خیالبافی‌هایش، تحقق آرزوها، پیش‌زنانگی‌اش، خصلت شاعرانه‌اش و با خصیصه‌های احمقانه خود زندگی کند (مزلو، ۹، ترجمه رضوانی، ۱۳۷۴).

مزلو در تعریف خلاقیت وقتی به کودک‌گونگی فرد خلاق اشاره می‌کند، از مشکلی که تعریف اخیر در اذهان عموم پدید می‌آورد، نیز یاد می‌کند. وی می‌نویسد: «من افراد سالم را افرادی تعریف کرده‌ام که از کودک‌گونگی سالمی برخوردارند. مشکل می‌توان این مفهوم را به کلام در آورد؛ زیرا واژه کودک‌گونگی، عموماً به معنای مخالف بالیدگی است. اگر بگویم که بالیده‌ترین انسان‌های زنده، کودک‌گونه نیز هستند، نوعی تضاد به نظر می‌رسد؛ اما واقعیت چنین است» (مزلو، ۹، ترجمه رضوانی، ۱۳۷۴).

به این ترتیب، انسان‌های خلاق، به اعتقاد برخی از دانشمندان، عالم خیال خود را یکسره ترک نمی‌کنند؛ آنان ضمن توجه به واقعیت و منطق، صفتی از خود را نشان می‌دهند که به تعبیر مزلو، کودک‌گونگی نام دارد. پیازه نیز در تعریفی که از خلاقیت ارائه می‌دهد، در یک جهت‌گیری به ظاهر مغایر با روند کلی نظریه پردازی‌اش، به چنین صفتی در افراد خلاق اشاره می‌کند و بیان می‌دارد که «فرد خلاق کسی است که قسمتی از بچگی خودش را حفظ کرده است» (اونیل، دریگینز، ۱۹۹۴).

کودک‌گونگی می‌تواند وجوه مختلفی داشته باشد؛ از جمله جدیت خیال. خیال می‌تواند برای این‌گونه افراد، به اندازه واقعیت، جدی باشد. برای انسان‌های سالم نیز، خیال یک وجه واقعی زندگی است. یکسره با خیال جنگیدن و آن را صفت کودکانه نامیدن و آن را مغایر زندگی بزرگسالانه دانستن، موجب خشکیدن شدن یکی از مهم‌ترین سرچشمه‌های خلاقیت است.

۲. تفکر

نمی‌توان محتویات ذهن انسان را تنها محصول تخیل او دانست. از این‌رو متفکران برای تحلیل توانمندی‌های شناختی انسان، از تعبیری چون هوش، تفکر، تعقل، حافظه، هشجاری و... استفاده می‌کنند. هیچ‌یک از این مفاهیم معادل دیگری نیست؛ اما در مورد خلاقیت، تفکر از چنان اهمیتی برخوردار است که بسیاری از محققان، آن را جزء جدایی‌ناپذیر خلاقیت دانسته و پیوسته از تفکر خلاق نام می‌برند، تا جایی که ترمن در تعریف

ساختاری اتم‌ها که توانست تفسیر کننده تفاوت ایزومرها که تا آن زمان تبیینی در مورد آن‌ها وجود نداشت، باشد. هر دوی این کشفیات، برای ککوله در حالت چُرت اتفاق افتاده است؛ یکی از آن‌ها به هنگام چرت‌زدن در کالسکه‌ای که با آن به منزل می‌رفته و دیگری به هنگام چرت‌زدن در کنار شومینه خانه. او در یک سخنرانی که در سال ۱۸۹۰ در مراسمی که در تالار شهر برلین به افتخار کشفیات او تشکیل شده بود، به نکته مهم روان‌شناختی درباره خلاقیت خویش اشاره می‌کند. او می‌گوید:

«آقایان، بیاموزیم که رؤیا ببینیم، شاید به حقیقت دست پیدا کنیم؛ اما مواظب باشیم که رؤیاهایمان را وقتی منتشر کنیم که آگاهی و بیداری آن‌ها را آزموده باشد».

علاوه بر این نکته، دیدگاه نوبل، بنیانگذار جایزه نوبل نیز در این زمینه حائز اهمیت است. البته ککوله نتوانست برنده جایزه نوبل شود، چون این جوایز برای نخستین بار پس از مرگش اعطا شدند؛ اما او درست همان شخصیتی بود که نوبل در نظر داشت. نوبل چند ماه پیش از مرگش، گویی با توجه به اهمیت رؤیاهای روز و شب در اکتشافات خلاقانه بشری، گفته بود:

«می‌خواهم به رؤیایی‌ها، که زندگی واقعی خود را به دشواری می‌گذرانند، کمک کنم».

۴. تخیل یک فعالیت غالب در دوره کودکی انسان است. کودک به اشکال گوناگون به کمک خیال خود، عالمی مبتنی بر جاندار پنداری، مبتنی بر فرایندهای اولیه و فارغ از قضاوت‌های خوب و بد اجتماعی و ممکن و غیر ممکن بودن، ساخته و در آن زندگی می‌کند. وقتی شاهد بازی‌های کودکان هستیم، می‌بینیم که آنان در قوری و سماور خیالی خود چنان چای درست می‌کنند و آن را در فنجان خیالی خود می‌ریزند و می‌خورند که همان‌گونه با هم‌بازی خود سخن می‌گویند. گویی برای آنان، این قوری و فنجان و قندان خیالی به اندازه هم‌بازی‌شان واقعی هستند. انسان همراه با رشد سنی خود به تدریج می‌آموزد که از عالم خیال فاصله بگیرد و مبتنی بر واقعیت و منطق بیندیشد و عمل کند؛ از این‌روست که در او تفکر منطقی، مبتنی بر واقعیت و به تعبیری فرایندهای ثانویه شکل گرفته و غلبه پیدا می‌کند. از سویی دیگر قضاوت‌های اجتماعی برای او اهمیت می‌یابد و می‌فهمد که اگر به شکل خیالی بیندیشد و عمل کند، اطرافیان رفتار او را نمی‌پسندند. در نتیجه از عالم خیال فاصله می‌گیرد، واقع‌بین و واقع‌اندیش می‌شود. همین ویژگی، او را به شدت از آزادی‌های عالم خیال دور می‌کند و در قید عالم محدود واقعی گرفتار خواهد کرد. در واقعیت، یک میز، میز است و به درد کاری خاص می‌خورد؛ ولی در عالم خیال، میز علاوه بر این که میز است، می‌تواند یک هواپیما، یک شتر، یک زره‌پوش و هر چیز دیگر باشد. کودک آزاداندیش، با بهره‌گیری از واقعیت و منطق، اسیر آن دو می‌شود. به این ترتیب است که کودکان همراه با رشد خود و به ویژه همراه با جامعه‌پذیری و آموزش‌پذیری خود، به شدت خلاقیت خود را از دست می‌دهند.

در کتاب «افق‌های والاتر فطرت انسان» اثر آبراهام مزلو، توضیح مطلب بالا را می‌توان به شکل زیر استنباط کرد:

از نظر مزلو، فرایندهای اولیه مترادف با ابتکار، تخیل و صمیمیت کودکان

پی‌نوشت‌ها

1. Thorndike, E. L
2. Skinner, B. F.
3. Woodman
4. Busse, T. and Mansfield, R
5. Huse'n, T. & Postlethwaite, T. N
6. Mathematical creativity
7. Preparation
8. Incubation
9. Illumination
10. Verification
11. Posner
12. Archimedes
13. Eureka: exultation at a sudden discovery
14. Creative imagination
15. Creative thinking
16. Creative synthesis
17. Creative resultants
18. Imagination
19. Representation
20. Mental imagery
21. Behrmann, M. Kosslyn, S. M. & Jeannerod, M
22. Thomas, N. J. T
23. Eidetic image
24. Primary processes
25. Secondary processes
26. Day dream
27. Hieroglyph
28. Brain storming
29. Insight
30. Koleridge, S. T
31. Kobla khan
32. Kekule, F. A.
33. Murray, T. R.
34. Knowing that
35. Knowing how
36. Ryle, G
37. Concepts



خلاقیت به وجه متمایز تفکر یعنی حل مسئله اشاره کرده و معتقد است، تفکر خلاق، تفکری است که قادر به حل مسئله است (مورای^{۳۳}، ۱۹۹۰). در ذهن بسیاری از انسان‌ها، خلاقیت تنها در تفکر منعکس می‌شود و لاغیر. از این رو بدون تحلیل مفهوم تفکر نمی‌توان به معنای خلاقیت پی برد. به اعتقاد من، خلاقیت از تفکر هشیار آغاز شده و پس از سیری ناهشیار در خیال، مجدداً در سطح تفکر هشیار به راه خود ادامه می‌دهد. فکر در اصل یک توانایی است که به شکل نظام‌دار اندیشه‌ها را سازمان داده و از آن نتیجه‌گیری می‌کند. فکر یا تفکر را اغلب به توانایی حل مسئله تعبیر می‌کنند. هر مسئله‌ای، با یک یا چند سؤال آغاز می‌شود؛ توصیف شرایطی که این سؤال یا سؤال‌ها در آن قرار گرفته‌اند، مسئله‌ای نامیده می‌شود. به این ترتیب، تفکر یک نظام پردازش کاملاً هشیارانه است که از یک سو با دانسته‌های انسان (یا به تعبیری با اجزا یا مصالحی) سرو کار دارد و از سوی دیگر مبتنی بر قوانین پردازش عمل می‌کند.

الف. دانسته‌های انسان یا مصالح تفکر

دانسته‌های انسان در یک نگاه شامل (۱) دانش اخباری یا دانش واقعیت‌های قابل بیان است؛ نمونه آن تاریخ تولد شما، نام بهترین دوست یک فرد یا شکل یک خرگوش است. (۲) دانش اجرایی یا دانش رویه‌هایی است که بتوان آن‌ها را به اجرا گذاشت؛ نمونه آن مراحل بستن بند کفش، جمع زدن ستون اعداد یا رانندگی با یک خودرو است. مسئله، تمیز بین دانستن آنکه^{۳۴} و دانستن چگونه^{۳۵} است (رایل^{۳۶}، ۱۹۴۹، به نقل از استرنبرگ، ۲۰۰۶، ترجمه خرازی و حجازی ۱۳۸۷).

به لحاظ منشأ دانسته‌های انسان یا مصالح مورد نیاز فکر، باید گفت که این مصالح در گام نخست، از طریق حواس تأمین می‌شوند. تمام صوری که از طریق حواس ظاهری وارد ذهن می‌شوند، می‌توانند مصالح لازم برای تفکر باشند. به دنبال آن، صور خیالی یا تصاویر ذهنی هم دسته دیگری از مصالح فکری را می‌سازند. انسان هرچه را که در خیال خود می‌پروراند، می‌تواند به عنوان مصالح فکر به کار گیرد. محصول تخیل انسان ممکن است از منشاء بیرونی یعنی همان داده‌های حواس باشد یا می‌تواند منشأ درونی داشته و بیشتر محصول جریان‌های عاطفی انسان باشد. به هر حال محصول تخیل می‌تواند ماده‌ای برای تفکر باشد. اغلب دریافت‌های حسی و یا تولیدات خیالی انسان، در حافظه نگه‌داری می‌شود و هنگام تفکر، فراخوانی شده و مورد استفاده قرار می‌گیرد. دسته سوم مصالح فکر، مفاهیم^{۳۷} یا به تعبیر فلسفه، کلیات است. ذهن از طرق گوناگون می‌تواند تصویری را بسازد که صدق بر مصادیق بسیار کند.

ادامه دارد

سیروس سورگی

کارشناس ارشد مشاوره



سلامت روان و افت تحصیلی



ناظر طرح:

امیر قمرانی

هیئت علمی دانشگاه اصفهان

مقایسه سلامت روان دانش آموزان دارای افت تحصیلی با دانش آموزان دارای وضعیت تحصیلی مطلوب در دوره متوسطه

چکیده

پرسش‌نامه سلامت عمومی GHQ-28 (گلدبرگ و هیلر، ۱۹۸۱) با هدف مقایسه وضعیت سلامت روان دانش آموزان دارای ضعف و افت تحصیلی و دانش آموزان با وضعیت تحصیلی مطلوب، روی ۹۳۶ نفر (۴۷۰ دختر و ۴۶۶ پسر) دانش آموز دوره متوسطه استان خراسان جنوبی، در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶ اجرا شد. این افراد به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شده بودند. برای تعیین دانش آموزان دارای ضعف و افت تحصیلی، نمونه مورد نیاز از هر آموزشگاه بر اساس ۲۵ درصد پایین‌ترین معدل نوبت اول و به همان تعداد از بالاترین معدل هر پایه تحصیلی، انتخاب شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون t برای مقایسه میانگین‌های دو گروه مستقل و تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که بین سلامت روان دانش آموزان دارای ضعف و افت تحصیلی و دانش آموزان با وضعیت تحصیلی مطلوب در نمره کل آزمون سلامت روان و در مقیاس‌های «علائم مرضی جسمانی»، «علائم اضطرابی» و «اختلال خواب» و «افسردگی»، از نظر آماری تفاوت معناداری وجود دارد، ولی در مقیاس «اختلال در کنش اجتماعی»، این تفاوت معنادار نیست. همچنین ارتباط بین متغیرهای جنسیت، پایه، شاخه و رشته تحصیلی و سلامت روان معنادار بوده است و ارتباط بین منطقه و شهرستان محل سکونت و سلامت روان از نظر آماری معنادار نیست.

کلیدواژه‌ها: سلامت روان، ضعف و افت تحصیلی، وضعیت تحصیلی مطلوب، دانش آموزان

مقدمه

سازمان جهانی بهداشت معتقد است که میزان مسائل رفتاری و روانی در کشورهای در حال توسعه رو به ازدیاد است و این افزایش تا حد زیادی وابسته به رشد جمعیت و تغییرات سریع اجتماعی مانند: شهرنشینی، فروپاشی شکل سنتی خانواده تغییر در شیوه زندگی مردم و مشکلات

اقتصادی است. دانشجویان و دانش آموزان از جمله افرادی هستند که گستره وسیعی از گرفتاری‌ها و مشکلات عاطفی و بیماری‌های خفیف روانی را تجربه می‌کنند. برخی از این مشکلات مستقیماً به عوامل محیطی مدارس و دانشگاه‌ها و بخش زیادی نیز به مراحل تکاملی دوره نوجوانی مربوط می‌شوند (مک‌میلن^۱، ۱۹۷۵).

مفهوم بهداشت روان در واقع جنبه‌ای از مفهوم کلی سلامت است. فرهنگ روان‌شناسی «لاروس»^۲، بهداشت روان، را چنین تعریف می‌کند: «استعداد روان برای هماهنگی، خوشایند و مؤثر کار کردن، برای موقعیت‌های دشوار، انعطاف‌پذیر بودن و برای بازیابی تعادل خویش توانایی داشتن».

بهداشت روان بخش جدایی‌ناپذیر از بهداشت عمومی است که فرد را از عناصر شناختی، عاطفی و همچنین از توانایی‌های خود در ایجاد رابطه با دیگران آگاه می‌گرداند. کارشناسان سازمان جهانی بهداشت، سلامت روان را این‌گونه تعریف می‌کنند: «قابلیت برقراری ارتباط موزون و هماهنگ با دیگران، تغییر و اصلاح محیط فردی و اجتماعی و حل تضادها و تمایلات شخصی به‌طور منطقی، عادلانه و مناسب» (میلانی‌فر، ۱۳۷۳).

دانش آموزان مقطع دبیرستان به دلیل واقع شدن در دوره حساس نوجوانی آمادگی بیشتری برای ابتلا به اختلالات روانی و عاطفی دارند که لازم است جوانب و زمینه‌های آن مورد بررسی دقیق و علمی قرار گیرد تا بتوان از زمینه‌های آسیب‌زای سلامت روان پیشگیری به‌عمل آورد و شرایط تحقق اهداف نظام تعلیم و تربیت را تسهیل کرد.

افت تحصیلی امروزه یکی از نگرانی‌های مهم خانواده‌ها و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت است و همه‌ساله تعداد زیادی از دانش‌آموختگان در کشورهای مختلف جهان، با این پدیده مواجه می‌شوند. این وضعیت علاوه بر زبان‌های هنگفت اقتصادی که به دلیل تکرار پایه یا صرف هزینه مجدد برای دانش‌آموخته دارد، آثار سوئی در سلامت روحی و عاطفی او برجا خواهد گذاشت (میرزا احمدیان، ۱۳۸۴). افت تحصیلی، کاهش عملکرد تحصیلی و درسی دانش آموز از سطحی رضایت‌بخش به سطحی نامطلوب است. به عبارت دیگر، مقایسه و سنجش سطح عملکرد تحصیلی قبلی و فعلی دانش آموز بهترین شاخص افت تحصیلی اوست (افروز، ۱۳۷۵، به نقل از بیابانگرد، ۱۳۸۰: ۹).

بهداشت روان و پیشرفت تحصیلی ارتباط تنگاتنگی با هم دارند. دانش‌آموزانی که از سطح بهداشت روانی مطلوبی برخوردار نیستند، قادر به پیشرفت تحصیلی نخواهند بود و نمی‌توانند از توانایی‌های خود به‌نحو مطلوب استفاده کنند (محمد خانی، ۱۳۸۴).

با توجه به موارد فوق و به‌منظور کسب یافته‌های بیشتر در رابطه بین سلامت روان و وضعیت تحصیلی دانش آموزان، پژوهش حاضر به دنبال بررسی فرضیه‌های زیر است:

۱. بین نشانه‌های مرضی جسمانی دانش آموزان دچار ضعف و افت تحصیلی و دانش آموزان با وضعیت مطلوب تحصیلی در دوره متوسطه، تفاوت معناداری وجود دارد.
۲. بین علائم اضطرابی و اختلال خواب دانش آموزان دچار ضعف و افت تحصیلی و دانش آموزان با وضعیت مطلوب تحصیلی در دوره متوسطه، تفاوت معناداری وجود دارد.

۳. بین اختلال در کنش اجتماعی دانش‌آموزان دچار ضعف و افت تحصیلی و دانش‌آموزان با وضعیت مطلوب تحصیلی در دوره متوسطه، تفاوت معناداری وجود دارد.

۴. بین میزان افسردگی دانش‌آموزان دچار ضعف و افت تحصیلی و دانش‌آموزان با وضعیت مطلوب تحصیلی در دوره متوسطه، تفاوت معناداری وجود دارد.

۵. بین سلامت روان دانش‌آموزان دچار ضعف و افت تحصیلی و دانش‌آموزان با وضعیت تحصیلی مطلوب، تفاوت معناداری وجود دارد.

۶. بین سلامت روان دانش‌آموزان پایه اول، دوم و سوم دوره متوسطه، تفاوت معناداری وجود دارد.

۷. بین سلامت روان دانش‌آموزان دوره متوسطه در شاخه نظری، فنی و حرفه‌ای و کار دانش، تفاوت معناداری وجود دارد.

۸. بین سلامت روان دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه، تفاوت معناداری وجود دارد.

روش

طرح پژوهشی حاضر در زمره تحقیقات توصیفی و از نوع پس‌رویدادی است.

آزمودنی‌ها

در این پژوهش جامعه آماری، شامل کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه استان خراسان جنوبی در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۸۷ است. نمونه مورد نیاز به تعداد ۹۳۶ نفر (۴۷۰ دختر و ۴۶۶ پسر) می‌باشد که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چند مرحله‌ای به تناسب جامعه، از مناطق و شهرستان‌های ده‌گانه استان انتخاب شده‌اند.

ابزار اندازه‌گیری

ابزار سنجش در این پژوهش پرسش‌نامه سلامت عمومی (GHQ-28) است. این پرسش‌نامه آزمونی است با ماهیت چندگانه^۱ و خود اجرا^۲ که به منظور کشف اختلالات غیر روان‌پزشکانه که در وضعیت‌های مختلف جامعه یافت می‌شود، طراحی شده است. این پرسش‌نامه ممکن است برای نوجوانان و بزرگسالان در هر سنی و به منظور کشف ناتوانی و عملکردهای نابهنجار و وجود

حوادث آشفته‌کننده در زندگی استفاده شود. این آزمون جنبه تشخیصی ندارد و تنها می‌توان از آن برای سرند کردن^۳ افراد در شرایط حاد استفاده کرد. (گلدبرگ و ویلیامز، ۱۹۸۸، به نقل از تقوی، ۱۳۸۰).

پرسش‌نامه سلامت عمومی را اولین بار گلدبرگ (۱۹۷۲) تنظیم کرد. پرسش‌نامه اصلی دارای ۶۰ سؤال است. از فرم‌های کوتاه شده ۳۰ سؤالی، ۲۸ سؤالی و ۱۲ سؤالی در مطالعات مختلف استفاده شده است، این پرسش‌نامه به ۳۸ زبان مختلف ترجمه شده و تحقیقات مختلفی روی آن در هفتاد کشور به انجام رسیده است (گلدبرگ و همکاران، ۱۹۹۷، نقل از تقوی، ۱۳۸۰).

تحلیل آماری

در این پژوهش برای سنجش وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان از اسناد و مدارک تحصیلی و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون t و تحلیل واریانس یک‌طرفه استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

فرضیه اول: بین نشانه‌های بیمارگونه (مرضی) جسمانی دانش‌آموزان دارای ضعف و افت تحصیلی و دانش‌آموزان با وضعیت مطلوب تحصیلی در دوره متوسطه، تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول ۱. مقایسه نشانه‌های بیمارگونه جسمانی در دو گروه دانش‌آموزان با افت تحصیلی و وضعیت تحصیلی مطلوب

نشانه‌های جسمانی	F	درجه آزادی	میزان t	سطح معناداری	تفاوت میانگین	تفاوت خطای معیار
با فرض واریانس برابر	۸/۳۶	۹۳۴	۴/۶۷	۰/۰۰۰	۱/۱۸	۰/۱۸
با فرض واریانس نابرابر		۹۱۶/۲۷	۴/۶۷	۰/۰۰۰	۱/۱۸	۰/۱۸

فرضیه اول تأیید می‌شود و می‌توان نتیجه‌گیری کرد، بین نشانه‌های مرضی جسمانی دانش‌آموزان دارای ضعف و افت تحصیلی و دانش‌آموزان با وضعیت مطلوب تحصیلی تفاوت معنادار وجود دارد؛ به عبارت دیگر میانگین نمره دانش‌آموزان دارای ضعف و افت تحصیلی در مقیاس علائم جسمانی به طور معنادار، بیش از میانگین نمره دانش‌آموزان با وضعیت مطلوب تحصیلی می‌باشد. فرضیه دوم: بین علائم اضطرابی و اختلال خواب دانش‌آموزان دارای ضعف و افت تحصیلی و دانش‌آموزان با وضعیت مطلوب تحصیلی در دوره متوسطه، تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۲. مقایسه علائم اضطرابی و اختلال خواب در دو گروه دانش‌آموزان با افت تحصیلی و وضعیت تحصیلی مطلوب

علائم اضطرابی	F	درجه آزادی	میزان t	سطح معناداری	تفاوت میانگین	تفاوت خطای معیار
با فرض واریانس برابر	۱۱/۴۵	۹۳۴	۴/۰۵	۰/۰۰۰	۱/۰۹	۰/۲۷
با فرض واریانس نابرابر		۹۲۲/۸۲	۴/۰۵	۰/۰۰۰	۱/۰۹	۰/۲۷

فرضیه تأیید شده است یعنی بین علائم اضطرابی و اختلال خواب دانش‌آموزان دارای ضعف و افت تحصیلی و دانش‌آموزان با وضعیت مطلوب تحصیلی در تفاوت معناداری وجود دارد، به عبارت دیگر، میانگین نمره دانش‌آموزان دارای ضعف و افت تحصیلی در مقیاس علائم اضطرابی و اختلال خواب به طور معنادار بیش از نمرات دانش‌آموزان با وضعیت مطلوب تحصیل می‌باشد. فرضیه سوم: بین اختلال در کنش اجتماعی دانش‌آموزان دارای ضعف و افت تحصیلی و دانش‌آموزان با وضعیت مطلوب تحصیلی در دوره متوسطه، تفاوت معناداری وجود دارد.

سلامت روان: «استعداد روان برای هماهنگی، خوشایند و مؤثر کار کردن، برای موقعیت‌های دشوار، انعطاف‌پذیر بودن و برای بازیابی تعادل خویش توانایی داشتن»

جدول ۳. مقایسه اختلال در کنش اجتماعی در دو گروه دانش‌آموزان با افت تحصیلی و وضعیت تحصیلی مطلوب

اختلال در کنش اجتماعی	F	درجه آزادی	میزان t	سطح معناداری	تفاوت میانگین	تفاوت خطای معیار
با فرض واریانس برابر	۰/۶۸	۹۳۴	۱/۶۲	۰/۱	۰/۳۴	۰/۲۱
با فرض واریانس نابرابر		۹۲۹/۷۴	۱/۶۲	۰/۱	۰/۳۴	۰/۲۱

فرضیه سوم رد می‌شود این نتیجه به این معناست که بین اختلال در کنش اجتماعی دانش‌آموزان دارای ضعف و افت تحصیلی و دانش‌آموزان با وضعیت مطلوب تحصیلی در دوره متوسطه تفاوت معناداری وجود ندارد.

فرضیه چهارم: بین میزان افسردگی دانش‌آموزان دارای ضعف و افت تحصیلی و دانش‌آموزان با وضعیت مطلوب تحصیلی در دوره متوسطه، تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۴. مقایسه میانگین‌های دو گروه دانش‌آموزان با افت تحصیلی و وضعیت تحصیلی مطلوب

افسردگی	F	درجه آزادی	میزان t	سطح معناداری	تفاوت میانگین	تفاوت خطای معیار
با فرض واریانس برابر	۴۵/۳۲	۹۳۴	۷/۲۷	۰/۰۰۰	۲/۳۸	۰/۳۳
با فرض واریانس نابرابر		۸۹۱/۶۵	۷/۲۷	۰/۰۰۰	۲/۳۸	۰/۳۳

این فرضیه تأیید می‌شود و نتیجه می‌گیریم که بین میزان افسردگی دانش‌آموزان دارای ضعف و افت تحصیلی و دانش‌آموزان با وضعیت مطلوب تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد؛ به عبارت دیگر میانگین نمره دانش‌آموزان دارای ضعف و افت تحصیلی در مقیاس افسردگی بیش از دانش‌آموزان با وضعیت مطلوب تحصیلی می‌باشد.

فرضیه پنجم: بین سلامت روان دانش‌آموزان دارای ضعف و افت تحصیلی و دانش‌آموزان با وضعیت تحصیلی مطلوب، تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۵. مقایسه سلامت روان در دو گروه دانش‌آموزان با افت تحصیلی و وضعیت تحصیلی مطلوب

سلامت روان	F	درجه آزادی	میزان t	سطح معناداری	تفاوت میانگین	تفاوت خطای معیار
با فرض واریانس برابر	۱۳/۳۹	۹۳۴	۶/۰۱	۰/۰۰۰	۴/۹۹	۰/۸۳
با فرض واریانس نابرابر		۹۱۵/۱۸	۶/۰۱	۰/۰۰۰	۴/۹۹	۰/۸۳

فرضیه پنجم تأیید می‌شود و نتیجه می‌گیریم که بین بهداشت روان دانش‌آموزان دارای ضعف و افت تحصیلی و دانش‌آموزان با وضعیت مطلوب تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد؛ به عبارت دیگر دانش‌آموزان با وضعیت مطلوب تحصیلی در مقایسه با دانش‌آموزان دارای ضعف و افت تحصیلی از نظر ملاک‌های سلامت روان، وضعیت بهتری دارند.

فرضیه ششم: بین سلامت روان دانش‌آموزان پایه اول، دوم و سوم دوره متوسطه، تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۶. مقایسه سلامت روان در پایه تحصیلی

پایه تحصیلی	مجموع مجزورات	درجه آزادی	مجدور میانگین	میزان f	سطح معناداری
بین گروهی	۱۹۹۰/۶۸	۲	۹۹۵/۳۴	۵/۹۹	۰/۰۰۳
درون گروهی	۱۵۵۰۲۳/۰	۹۳۳	۱۶۶/۱۵		
کل	۱۵۷۰۱۳/۷	۹۳۵			

فرضیه ششم تأیید می‌شود به این معنا که بین بهداشت روان دانش‌آموزان پایه‌های مختلف تفاوت معناداری وجود دارد و با توجه به اینکه — کلی معناداری شده، بنابراین آزمون تعقیبی شفه اجرا شد و نتایج حاصل از این آزمون نشان داد که تفاوت سلامت روان بین دانش‌آموزان پایه اول و سوم معنادار است.

فرضیه هفتم: بین سلامت روان دانش‌آموزان دوره متوسطه در شاخه نظری، فنی و حرفه‌ای و کار دانش، تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۷. بررسی رابطه سلامت روان و شاخه تحصیلی

پایه تحصیلی	مجموع مجزورات	درجه آزادی	مجذور میانگین	میزان f	سطح معناداری
بین گروهی	۳۰۷۷/۴۲	۲	۱۰۲۵/۸۱	۶/۲۱	۰/۰۰۰
درون گروهی	۱۵۳۹۳۶/۳	۹۳۳	۱۶۵/۱۷		
کل	۱۵۷۰۱۳/۷	۹۳۵			

فرضیه تأیید می‌شود و با توجه به نتایج آزمون تعقیبی شفه نتیجه می‌گیریم که بین بهداشت روان دانش‌آموزان دوره متوسطه در شاخه نظری، فنی و حرفه‌ای و کار دانش تفاوت معناداری وجود دارد. به این معنا که میانگین نمرات سلامت روان در دانش‌آموزان شاخه نظری بیشتر از گروه‌های دیگر است. فرضیه هشتم: بین بهداشت روان دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه، تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۸. مقایسه سلامت روان در دختران و پسران دوره متوسطه و فنی و حرفه‌ای

سلامت روان	F	درجه آزادی	میزان t	سطح معناداری	تفاوت میانگین	تفاوت خطای معیار
با فرض واریانس برابر	۲۰/۵۵	۹۳۴	۴/۹۹	۰/۰۰۰	۴/۱۸	۰/۸۳
با فرض واریانس نابرابر	۹۰۸/۰۴	۵۰۰	۵/۰۰	۰/۰۰۰	۴/۱۸	۰/۸۳

با توجه به نتایج در جدول ۸ این فرضیه تأیید می‌شود و نتیجه می‌گیریم که بین سلامت روان دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه تفاوت معناداری وجود دارد؛ به عبارت دیگر میانگین نمرات دختران در کل آزمون سلامت روان، بیشتر از پسران است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش بیانگر این است که بین وضعیت سلامت روان دانش‌آموزان دچار ضعف و افت تحصیلی و دانش‌آموزان با وضعیت تحصیلی مطلوب در نمره کل آزمون سلامت روان تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین در خرده مقیاس‌های «علائم مرضی جسمانی»، «علائم اضطرابی» و «اختلال خواب» و «افسردگی»، آزمون سلامت روان، از نظر آماری تفاوت معنادار است ولی در مقیاس «اختلال در کنش اجتماعی»، این تفاوت معنادار نبوده است.

این نتایج با یافته‌های امینی (۱۳۸۶)، شعیری و چترچی (۱۳۸۳)، شکرکن و همکاران (۱۳۷۹)، مسعودزاده و همکاران (۱۳۸۲)، نشاط دوست و همکاران (۱۳۸۰)، صفایی (۱۳۸۱)، رفعتی و همکاران (۱۳۸۰)، عابدینی (۱۳۸۱)، شکرکن و همکاران (۱۳۷۹)، رسولی و همکاران (۱۳۸۰)، ترخان (۱۳۷۲)، رادبزوسکا^۶ و همکاران (۱۹۹۶)، ریچاردسون^۷ و همکاران (۱۹۹۳)، کندل و دیویس^۸ (۱۹۸۶)، ترمن و اودن^۹ (۱۹۵۹)، مارتینسون^{۱۰} (۱۹۷۳)، هماهنگ است ولی با یافته‌های نصیری (۱۳۷۵)، کیانی‌نژاد (۱۳۷۷)، فرح‌بخش و همکاران (۱۳۸۶)، کافی (۱۳۷۶)، بیابانگرد و جواد (۱۳۸۳)، رزنولی^{۱۱} (۱۹۹۰)، فلد هاسن و نیلموس^{۱۲} (۱۹۹۳)، وستاوی و ولمرانس^{۱۳} (۱۹۹۳)، همسو نیست.

بهداشت روان و پیشرفت تحصیلی ارتباط تنگاتنگی با هم دارند. دانش‌آموزانی که سطح سلامت روان آن‌ها مطلوب نیست قادر به پیشرفت تحصیلی در حد قابل انتظار نخواهد بود و نمی‌توانند از توانایی‌های بالقوه خویش بهره کافی ببرند. از طرف دیگر ضعف و افت تحصیلی که به دلایل فردی، خانوادگی،

مدرسه‌ای یا اجتماعی، ایجاد یا گسترش می‌یابد، می‌تواند سلامت روان دانش‌آموز را به مخاطره اندازد و زمینه‌ساز بروز اختلالاتی از قبیل اضطراب، افسردگی، کاهش عزت‌نفس و بروز اختلالات عاطفی و رفتاری شود.

نتایج تحقیق حاضر حاکی از آن است که بین سلامت روان دانش‌آموز دختر و پسر دوره متوسطه تفاوت معناداری وجود دارد، بدین معنا که پسران از وضعیت سلامت روان مطلوب‌تری نسبت به دختران برخوردارند. این نتیجه با یافته‌های بیابانگرد و جواد (۱۳۸۳)، یوسفی (۱۳۷۶)، یزدی و همکاران (۱۳۷۲)، خسروی (۱۳۸۵)، یعقوبی (۱۳۷۶)، هماهنگ و همسوست ولی با نتایج رمضان‌پور (۱۳۸۱)، رفعتی و همکاران، کافی و همکاران (۱۳۷۷). مبنی بر اینکه بالاتر بودن میزان شیوع اختلالات روانی در دختران نسبت به پسران، می‌تواند به‌دلیل عوامل بیولوژیکی و نقش جنس و استرس‌های محیطی و محدود بودن منبع رضایت و همچنین محدودیت مشارکت اجتماعی دختران باشد (مسعودزاده و همکاران، ۱۳۸۳)، همخوانی ندارد. همچنین این یافته تأکیدی بر تفاوت‌های جنسیتی و بالاتر بودن میزان شیوع اختلالات روانی در زنان مطابق نظریه‌های روان‌پزشکی است (کاپلان و سادوک^۴، ۱۹۹۸).

براساس یافته‌های این پژوهش بین وضعیت سلامت روان دانش‌آموزان پایه‌های مختلف و شاخه‌ها و رشته‌های تحصیلی در دوره متوسطه تفاوت معنادار وجود دارد، ولی بین منطقه و شهرستان محل سکونت و سلامت روان تفاوت معناداری مشاهده نشده است. همچنین بر اساس نقطه برش، در نمونه مورد بررسی حدود ۵۰ درصد دانش‌آموزان (۵۷ درصد دختران و ۴۳ درصد پسران) مشکوک به اختلال روانی هستند. این نتایج بیانگر ضرورت توجه ویژه به عوامل تأثیرگذار بر سلامت روان دانش‌آموزان به‌خصوص در دوره نوجوانی و گسترش خدمات مشاوره به‌منظور به‌کارگیری این خدمات در جهت پیشگیری و درمان آسیب‌های روانی شایع است. همچنین بالاترین درصد شیوع اختلال مربوط به افسردگی و پایین‌ترین شیوع مربوط به مقیاس علائم جسمانی بوده است.

با توجه به گسترده بودن مشکلات روانی

اجتماعی در بین کودکان و نوجوانان از یک سو و پیامدهای تحصیلی، اجتماعی، روانی و بهداشتی این اختلالات از سوی دیگر، اگر مداخله مناسبی صورت نگیرد، کودک و نوجوان با ضربات جبرانناپذیری مواجه خواهند شد. با توجه به گستردگی جمعیت کودکان و نوجوانان در کشور ما، که حدود یک سوم کل جمعیت کشور را تشکیل می‌دهند و اهمیت بسزای این دوره سنی از نظر رشد و تکامل جسمی- روانی، فراهم کردن زندگی سالم برای آن‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (محمدخانی، ۱۳۸۴).

پی‌نوشت‌ها

1. Mc michae
2. Larosl
3. Versatile
4. self- administered
5. screening
6. Radzizoska & etal
7. Richardson
8. Candel & Davis
9. Terman & oden
10. Martin son
11. Renzoly
12. Feldhasen & nelmos
13. We stave & Welmevans
14. Kaplan & Sadok

منابع

۱. اسماعیلی، حسین؛ مقایسه بهداشت روانی دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان و عادی شهرستان اراک، شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی (۱۳۸۲).
۲. افروز، غلامعلی؛ مقدمه‌ای بر روان‌شناسی و آموزش و پرورش کودکان استثنایی، چاپ یازدهم، انتشارات دانشگاه تهران (۱۳۷۱).
۳. امینی، زوار محمد؛ بررسی رابطه باورهای فراشناختی با سلامت روانی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شهرستان اشنویه، پایگاه اطلاعاتی جهاد دانشگاهی (SID) (۱۳۸۶).
۴. باقری یزدی، سیدعباس؛ بواله‌ری، جعفر و شاه محمدی، داوود؛ بررسی همه گیرشناسی اختلالات روانی در مناطق روستایی میبد یزد، اندیشه و رفتار، شماره ۱، (۱۳۷۳).
۵. بحرینیان، سیدعبدالمجید، صدقتی، احمد؛ بررسی وضعیت سلامت روانی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شهید پزشکی، پژوهش در پزشکی، سال ۲۳- شماره ۲ (۱۳۷۸).
۶. بهرامی، هادی؛ بهداشت روانی در قرن بیست و یکم و چالش‌های پیش رو، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، سال سی و دوم، شماره ۱.
۷. بیابانگرد، اسماعیل و جوادی، فاطمه، سلامت روان شناختی نوجوانان و جوانان شهر تهران. فصل‌نامه علمی- پژوهشی رفاه اجتماعی، سال چهارم، (۱۳۸۳).
۸. پالاهنگ و شاه‌محمدی، ارزیابی میزان اعتبار و پایایی (GHQ-۲۸).
۹. پورقاز، عبدالوهاب؛ بررسی وضعیت سلامت روانی دانش آموزان دوره متوسطه شهرستان زاهدان، شورای تحقیقات آموزشی سازمان آموزش و پرورش سیستان و بلوچستان، (۱۳۸۳).

۱۰. تقوی، محمد رضا؛ بررسی روایی و پایایی پرسش‌نامه سلامت عمومی (GHQ) (بر روی گروهی از دانشجویان دانشگاه شیراز، مجله روان‌شناسی، سال پنجم شماره ۴ (۱۳۸۰)).

۱۱. جامه بزرگ، ابوالقاسم؛ بررسی رابطه درون‌گرایی- برون‌گرایی و روان رنجورخوبی با پیشرفت تحصیلی، فصل‌نامه پیام مشاور- شماره ۳۴، (۱۳۷۸).

۱۲. حدادی، علی‌اکبر، روشن، رسول و اصغرزاد، علی‌اصغر؛ بررسی مقایسه‌ای رابطه هوش هیجانی با سلامت روانی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان شاهد و غیر شاهد، دانشگاه تهران، پایگاه اطلاعاتی جهاد دانشگاهی (SID)، (۱۳۸۳).

۱۳. حق‌شناس و همکاران؛ مقایسه ویژگی‌های شخصیتی و سلامت روان دانش‌آموزان دبیرستان‌های تیزهوشان و عادی شیراز، فصل‌نامه اصول بهداشت روانی، شماره ۲۹ و ۳۰، (۱۳۸۵).

۱۴. خسروی، زهره؛ وضعیت سلامت روان دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران با تأکید بر عامل جنسیت، رشد مشاور مدرسه، شماره ۱، (۱۳۸۵).

۱۵. رفعتی، فوزیه و همکاران؛ تأثیر وضعیت بهداشت روانی دانشجویان بر پیشرفت تحصیلی آنان، مجله دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد، (۱۳۷۹).

۱۶. رمضان‌پور، علی؛ بررسی میزان سلامت روان دانش‌آموزان دوره‌های تحصیلی راهنمایی و متوسطه استان مازندران، شورای تحقیقات آموزش و پرورش مازندران، (۱۳۸۱).

۱۷. رهنما، اکبر و غلامی مهرداد، علی؛ بررسی وضعیت بهداشت روانی و جسمانی دانش‌آموزان دبیر آموز و عادی مدارس استان همدان، دو ماه‌نامه علمی- پژوهشی دانشگاه شاهد، سال یازدهم، شماره ۹، اسفند ۱۳۸۳.

۱۸. سلطانیان، علی‌رضا و همکاران؛ بررسی وضعیت سلامت روانی دانش‌آموزان دوره متوسطه استان بوشهر و عوامل مؤثر بر آن، دو فصل‌نامه طب جنوب دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی بوشهر، شماره ۲، اسفند ۱۳۸۳.

۱۹. شاملو، سعید؛ بهداشت روانی، چاپ سیزدهم، انتشارات رشد، ۱۳۷۸.

۲۰. فرحبخش، سعید، غلام‌رضایی، سیمین و نیک‌پی، ایرج؛ بررسی بهداشت روانی دانشجویان درباره عوامل تحصیلی، فصل‌نامه اصول بهداشت روانی، شماره ۳۴-۳۳، (۱۳۸۶).

۲۱. گلاسرو، ویلیام؛ مدارس بدون شکست، ترجمه ساده حمزه، چاپ اول، انتشارات رشد، (۱۳۷۳).

۲۲. محمدخانی، شهرام؛ بهداشت روانی مدرسه‌ها، رشد مشاور مدرسه، شماره ۱ (۱۳۸۴).

۲۳. مسعودزاده، عباس و همکاران، بررسی وضعیت سلامت روانی دانش‌آموزان دبیرستانی شهرسازی، مجله علمی- پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی مازندران، شماره ۴۵، (۱۳۸۲).

۲۴. میلانی‌فر، بهروز؛ بهداشت روانی، چاپ اول، نشر توس، تهران، ۱۳۷۰.

۲۵. یوسفی، فایق و یوسفی، محمدحسین؛ بررسی سلامت روانی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر سنندج و عوامل مرتبط با آن، مجله علوم پزشکی کردستان، شماره ۱۳، (۱۳۷۸).

26. windsor, NFER- Nelson 1988 Goldberg D, Williams P. A user, Guide to general health Questionnaire.

27. MC Michael. A, Hetzel. B, Mental health problems among university students and their relationship to academic failure and withdrawal. the medical journal of Australian, 1975; 499- 501

28. Beck. D. L, Strivasta. R, Perceived level and sources of stress in university professional school, journal of Nursing Education, 1997.

29. Kaplan, Sadock, Synopsis of psychiatry & thed philadelphia, william, wilkins company, 1998

30. World Health Organization, Technical report series, No. 98 Legislation affecting psychiatric treatment. Fourth report of the expert committee on mental health, july 1955.

31. Kaplan, I. Education and mental health, New york, Harper and Row, 1971: 105.

خانواده درمانی هنری

اشاره

رویکردهای روان‌درمانی همواره برای اثرگذاری بیشتر از فنون و مهارت‌های مختلفی مانند کتاب‌درمانی، نمایش‌درمانی و هنردرمانی استفاده می‌کنند. این رویکردها در حوزه خانواده، به‌تدریج در اثر پژوهش‌ها و محدودیت‌هایی که داشته‌اند، از رویکردهای فردی به رویکردهای خانواده‌درمانی تغییر کرده‌اند. مهم‌ترین تفاوت روش‌های خانواده‌درمانی با رویکردهای فردی این است که در خانواده‌درمانی مجموعه خانواده در فرایند درمان درگیر می‌شوند. هنردرمانی به‌عنوان یک حوزه منحصربه‌فرد از روان‌درمانی و مشاوره در نظر گرفته شده است. هنردرمانی روی جمعیت‌های گوناگون شامل کودکان، بزرگسالان، گروه‌ها و خانواده‌ها به کار گرفته شده است. در سال‌های اخیر، کاربرد هنر در زمینه درمان خانواده افزایش یافته است. در این مقاله درباره خانواده‌درمانی هنری و مراحل آن، شیوه‌ها و ابزار ارزیابی، اهداف و تکنیک‌های این روش درمان و مزایا و محدودیت‌های آن سخن می‌گوییم.

کلیدواژه‌ها: هنردرمانی، خانواده‌درمانی، درمان تلفیقی، تکنیک‌های خانواده‌درمانی



توصیف خانواده درمانی هنری و مراحل آن

ترجمه: عصمت هفت تنانی

کارشناس ارشد مشاوره خانواده

مقدمه

زمانی که هنردرمانی به خانواده درمانی ضمیمه می شود، این رویکرد، اغلب هنردرمانی خانواده نامیده می شود. هنردرمانی مبتنی بر نظریه هنردرمانی و با ضمیمه شدن به نظریه نظام های خانواده شکل می گیرد. در این نظریه بر تأثیری که اعضای خانواده روی یکدیگر دارند، تأکید شده است. به عقیده جردن (۲۰۰۱)، هنردرمانی می تواند به عنوان تنها درمان در خانواده درمانی یا مکملی برای درمان خانواده و یا یک تکنیک ارزیابی در درمان خانواده ها مورد استفاده قرار گیرد. از خانواده درمانی هنری به صورت رویکردی مجزا یا در ترکیب با نظریه های نظام های خانواده دیگر شامل نظریه های انتخاب مدار، روایتی، راهبردی، سیستمی، ساختاری و دیگر رویکردها استفاده می شود. در خانواده درمانی هنری ممکن است شیوه های درمانی صریح و متنوع به کار گرفته شوند که از جمله آن ها نوشتن، حرکت کردن، داستان سرایی، اجرای تئاتر و نمایشنامه نویسی است. تحقیقات نشان می دهد که از این شیوه ها در معالجه خانواده هایی که مشکلات متفاوت داشته اند، استفاده شده است. در متنی که در زیر می آید، شیوه ها و ابزار ارزیابی هنردرمانی خانواده مورد بحث قرار می گیرد.

روش

برای سنجش نظام های خانواده، خانواده درمانگران هنری از مراجعان می خواهند سه نوع تکلیف هنری را انجام دهند: ۱. تکلیف هنری غیر کلامی گروهی؛ ۲. تکالیف هنری غیر کلامی خانوادگی؛ ۳. تکالیف هنری کلامی خانوادگی. درمانگران پیش از اینکه خانواده را در انجام دادن تکلیف اول هدایت کنند، به ارزیابی مسئله ای می پردازند که آنان را به جلسه درمان کشانده است. در مرحله تشخیص، کل خانواده در تجربه ای شبه هنری مشارکت می کنند. این فعالیت شبیه بازی و برای خانواده لذت بخش است.

مراحل

۱. این مرحله از سنجش از طریق تکلیف هنری غیر کلامی گروهی به اجرا درمی آید. خانواده به دو گروه تقسیم می شود. ساخت هر گروه پیوند خانواده و کنترل قدرت را نشان می دهد. هر گروهی رنگی را انتخاب می کند که با رنگ دیگران فرق دارد و برای کل جلسات گروه از آن رنگ استفاده می کند. بنا به نظر لاندگارتن (۱۹۸۱)، قانون رنگ به درمانگر اجازه می دهد که با توجه به استفاده هر عضو از خانواده از رنگ های متفاوت، سهم هر فرد را مشاهده کند. هر گروه با یکدیگر روی یک قطعه کاغذ جداگانه کار خواهد کرد. به اعضای خانواده در زمانی که روی این تکلیف هنری کار می کنند، اجازه صحبت کردن یا ارتباط با یکدیگر داده

نمی شود. به محض اینکه تکلیف هنری تکمیل شد، این منع کلامی لغو و از آن ها درخواست می گردد که محصول هنری شان را نام گذاری و آن نام را روی محصول خود نصب کنند.

۲. دومین تکلیف هنری مستلزم کار کل خانواده با یکدیگر روی کاغذی جداسست. همانند نخستین مرحله سنجش به افراد خانواده تا مادامی که تکلیف هنری شان را تکمیل نکرده اند، اجازه ارتباط کلامی یا غیر کلامی با یکدیگر داده نمی شود. در زمان سکوت، هر یک از اعضا اجازه دارد درباره آنچه کل خانواده می خواهد از طریق پروژه هنری بیان کند، به تفکر بپردازد.

۳. سومین تکلیف هنری با عنوان تکلیف هنری کلامی خانواده مرحله ای است که در آن از اعضای خانواده درخواست می شود تا اثری جداگانه از کار هنری ای که با یکدیگر به وجود آورده اند، خلق کنند. در مرحله پایانی به افراد خانواده اجازه داده می شود تا قبل از ارائه کار به درمانگر و در زمان انجام پروژه با هم حرف بزنند و درباره ایده های شان با یکدیگر بحث کنند.

ابزار ارزیابی

خانواده درمانی هنری بر بیان هیجان و احساس خودانگیزخته تأکید می کند. کواتیکو واسکا (۱۹۸۷) توصیه می کند درمانگر جهت اطمینان از آسایش تک تک اعضای خانواده در زمان انجام پروژه هنری، باید فضایی بزرگ را در نظر بگیرد که در آن سه پایه هایی تا شو و صندلی هایی برای خانواده مورد نظر و نیز درمانگر آماده شود و از اعضای خانواده خواسته شود که سه پایه و صندلی خود را انتخاب کنند. اگر فضا اجازه دهد باید در آنجا یک سه پایه بیشتر از تعداد اعضای خانواده موجود باشد موقعیت سه پایه خالی عضوی از خانواده را که تمایل به ارتباط با دیگران دارد، یا اینکه مایل است جدا باشد، نشان می دهد. بر مبنای تصمیمی که خانواده برای آن سه پایه خالی می گیرند، درمانگر می تواند این نکته را بررسی کند که آیا این تصمیم اعضای خانواده برای رها کردن سه پایه یا اشغال آن عملی خود به خودی یا عملی هدفمند است.

کواتیکو واسکا (۱۹۸۷) همچنین توصیه می کند که سه پایه ها به صورت نیم دایره قرار داده شوند تا خانواده ها بدون مزاحمت اثر هنری خود را انجام دهند و نیز بتوانند آثار یکدیگر را ببینند. در این حالت درمانگر می تواند الگوهای تعاملی آن ها را مشاهده کند، مثلاً اگر آن ها از کار یکدیگر تقلید می کنند، نشانه هایی درباره روابط آن ها به درمانگر می دهد. اگرچه محیط ایده آل خانواده درمانی هنری باید فضای کافی برای خلق آثار هنری و استفاده از ابزارها و مواد فراهم کند، اما درمانگران جلسات هنردرمانی را در محیط با شرایطی که چندان مطلوب نیست نیز می توانند اداره کنند.

هنردرمانی پلی بین درک واقعیت خانواده و توانایی دریافت این واقعیت از سوی درمانگر است. هماهنگی با درک نظام‌های خانواده، هدف در خانواده‌درمانی هنری مهیا کردن فرصتی برای خانواده است تا تاریخچه خانواده خود را شرح دهند و هم‌زمان با این توضیحات راه‌حلی جدید برای حل مسائل خود پیدا کنند

است، درمانگران ممکن است هر رویکرد سیستمی خانواده را که دوست دارند، انتخاب کنند. زمانی که هنر با دیگر نظریه‌های سیستمی خانواده تلفیق شود، شیوه مورد نظر که در آن از هنر استفاده می‌شود معمولاً به ادراک درمانگران از نقششان وابسته است. درمانگران تجربی (وتیکار، ۱۹۷۶) که نقش فعالی در فرایند درمان ایفا می‌کنند، ممکن است از خانواده‌ها درخواست کنند تا در تجارب هنری خلاقانه که احساسات، آگاهی‌ها و خودانگیزگی‌ها و ادراک آن‌ها را شرح می‌دهد، درگیر شوند. خانواده درمانگرانی که بر خانواده‌های مبدأ و پویایی‌های آن تمرکز می‌کنند، مراجعان را در تکالیف هنری وارد کرده و این تکالیف سطح خود متمایزسازی آن‌ها را نشان می‌دهد. خانواده درمانگران ساختاری (مینوچین، ۱۹۷۴) که به‌طور مستقیم وارد عمل می‌شوند، پروژه‌های هنری را برای خانواده‌ها تعیین و به آن‌ها محول کرده و این روش به آن‌ها کمک می‌کند تا زیرمنظومه‌ها و مرزهایشان را درک کنند. درمانگران راهبردی (هی‌لی، ۱۹۷۶) از کار هنری به‌عنوان ابزاری برای مداخله تناقضی و حل مسئله استفاده می‌کنند. درمانگران ارتباطی (ستیر، ۱۹۷۶) الگوهای ارتباطی در خانواده را در حالی که اعضای خانواده مشغول کار هنری‌شان هستند، مورد مشاهده قرار می‌دهند.

تکنیک‌های خانواده‌درمانی هنری

از آنجا که خانواده‌درمانی هنری بر نظریه‌های متنوعی مبتنی است، درمانگران ممکن است تکنیک‌هایی از هر نظریه سیستمی خانواده را با تکنیک‌های هنردرمانی تلفیق کنند. برای مثال رایلی و مالچولیدی استفاده از استعاره‌ها، الگوهای بازگشتی و تغییرات مرتبه دوم، بازسازی، استفاده از مناسک، عدم تعادل و درمان بن‌بست دوسویه در تلفیق با تکنیک‌های هنردرمانی را پیشنهاد می‌کنند. چندین تکنیک درمان هنری برای ارزیابی خانواده‌ها می‌تواند استفاده شود؛ در حالی که درمانگران مورد نظر مجازند که برای شناخت، درک خانواده‌ها از تکنیک‌هایی مانند ترسیم دیواری و نقاشی آزاد نیز استفاده کنند (رایلی، ۱۹۹۴). برخی از تکنیک‌های مورد استفاده در این رویکرد عبارتند از: تکنیک کاغذ و لکه جوهر، تکنیک سه آرزو، ترسیم خود به‌عنوان حیوان، نقاشی خود و خانواده، نقاشی انتزاعی خانواده، ترسیم جنبش خانواده، تکنیک رنگ زندگی شما (گیل، ۱۹۹۴)، تکنیک متصل کردن تصویر با خطوط (کوآتیکو واسکا، ۱۹۷۸)، و بازی ترسیم خط کج و معوج (واین نیوکات، ۱۹۷۱). بیشتر این تکنیک‌ها به خانواده کمک می‌کنند تا به درک بهتری از پویایی‌های خود دست یابند همچنین چگونگی تأثیر این پویایی‌ها بر اعضا و عضوی که برای درمان مراجعه کرده است، منتهی می‌شود.

نقاشی دیواری خانواده

نقاشی دیواری خانواده یکی از این تکنیک‌های اثربخش است که توسط خانواده درمانگر هنری استفاده می‌شود. از اعضای خانواده می‌خواهند یک نقاشی دیواری رسم کنند و این تکلیف را به هر روشی که راحت‌ترند، انجام دهند. برای شرکت در این تکنیک باید حداقل سن اعضای خانواده شش سال باشد (جردن، ۲۰۰۱). آن‌ها ممکن است ترسیم فردی یا گروهی را انتخاب کنند. برای اجرای این تکنیک یک برگه کاغذ بزرگ

درمانگران ممکن است جلسات را برای ارزیابی هنری روی نوار ویدئویی ضبط کنند. در برخی موارد، عضوی از خانواده را صدا می‌کنند تا اعضای دیگر خانواده را از پشت آینه یک‌طرفه ببیند. هدف این است که به اعضای خانواده این فرصت داده شود تا درباره کاری که در خانواده در زمان غیبت یک عضو انجام می‌شود، فکر کنند.

درمانگران موظف‌اند شرایطی را آماده کنند که مواد هنری مانند گچ‌های رنگی سخت، رنگ‌های لعابی، خاک رس و کاغذهای رسم به سادگی در دسترس باشد. علاوه بر این، مواد باید تدریجاً عرضه شود. برای تشویق خلاقیت، مراجعان در شیوه استفاده از تمام مواد آزادند. کوآتیکو واسکا علاوه بر این تذکر می‌دهد که درمانگران به محض پایان جلسه باید از مشاهدات خود به‌ویژه درباره ارتباط غیر کلامی اعضای خانواده گزارش بنویسند.

اهداف درمان

هنردرمانی پلی بین درک واقعیت خانواده و توانایی دریافت این واقعیت از سوی درمانگر است. هماهنگی با درک نظام‌های خانواده، هدف در خانواده‌درمانی هنری مهیا کردن فرصتی برای خانواده است تا تاریخچه خانواده خود را شرح دهند و هم‌زمان با این توضیحات راه‌حلی جدید برای حل مسائل خود پیدا کنند. رایلی و مالچولیدی تأکید کرده‌اند که هدف عمده استفاده از خانواده‌درمانی هنری کمک به خانواده‌هاست تا ادراک و چشم‌اندازشان نسبت به مسئله باز و وسیع‌تر شود و همچنین الگوهای بدعملکردی و بی‌اثر رفتاری در خانواده از طریق هنر تغییر کنند. درمانگران از طریق مشاهده الگوهای رفتاری خانواده، درباره روابط اعضای خانواده با یکدیگر و نیز سیستمی که اعضا قسمتی از آن هستند، مطالبی می‌آموزند. رایلی و مالچولیدی معتقدند که درمانگران با استفاده از هنر به‌عنوان یک تکنیک در مقایسه با مداخله کلامی، مطالب بیشتری را می‌توانند جمع‌آوری کنند.

خانواده‌درمانی هنری محیط ایمنی را که برای تغییرات شخصیتی ضروری است، آماده می‌سازد. همان‌گونه که آرتینگتون خاطرنشان می‌کند، درمانگر برای رسیدن به اهداف خانواده‌درمانی هنری باید زمان، مواد و محیطی ایمن را آماده کند تا در آن محیط، روش‌های هنردرمانی، تغییرات مطلوب در الگوهای رفتاری و شخصیتی را تسهیل کند. آرتینگتون توضیح می‌دهد که چگونه ممکن است درمانگران به مراجعان و خانواده‌ها کمک کنند تا به این اهداف برسند.

در این روش درمانگران به‌عنوان حامیان خانواده عمل می‌کنند. آن‌ها این حمایت را با استفاده از مشاهده اقدامات مراجعان و بررسی گزارش‌های آن‌ها به انجام می‌رسانند. درمانگران این کمک به اعضای خانواده را با استفاده از دانش و خلاقیت از طریق منعکس کردن کهن الگوها و نمادهای شخصی حمایت می‌کنند. این نمادها و کهن الگوها به اعضای خانواده در به دست آوردن پذیرش، بخشش‌های مرتبط با تجارب گذشته، و امیدواری در رویاهای مربوط به آینده کمک می‌کنند یا نقش بازدارنده خواهند داشت. آرتینگتون اظهار کرده است که رویکرد هنردرمانی تغییراتی را که در رفتارهای آگاهانه و ناآگاهانه هر عضو خانواده مؤثر است تسهیل می‌کند.

از آنجا که هنردرمانی از جهات زیادی با خانواده‌درمانی قابل تطبیق



برخی از تکنیک‌های مورد استفاده: تکنیک کاغذ و لکه جوهر، تکنیک سه آرزو، ترسیم خود به عنوان حیوان، نقاشی خود و خانواده، نقاشی انتزاعی خانواده، ترسیم جنبش خانواده، تکنیک رنگ زندگی شما، تکنیک متصل کردن تصویر با خطوط، و بازی ترسیم خط کج و معوج

عضو خانواده برای نقاشی و رنگ آمیزی روی این تصویر به منظور جمع‌بندی و اتمام آن درخواست شود. مشابه تکنیک‌های تصویری دیگر، هدف این تکلیف بررسی الگوهای تعاملی خانواده، در حال انجام پروژه است.

تکنیک کاغذ - لکه‌های جوهر و آب

قطره‌ها و لکه‌های روی کاغذ مرطوب با جوهر، آب‌رنگ یا دیگر رنگ‌های نقاشی حل شدنی در آب ساخته می‌شود (گیل، ۱۹۹۴). کاغذهای جوهری را می‌توان مچاله و چروک و سپس باز کرد. لکه‌های جوهر به وسیله چکاندن رنگ روی کاغذ و تا و چروک کردن آن‌ها ساخته می‌شود. از چسب مایع نیز می‌توان برای نگهداری برخی از این کاغذهای تا و چروک‌شده استفاده کرد. گیل (۱۹۹۴) مدعی است که این تکنیک‌های لمسی به خانواده فرصت می‌دهد که خود را بیان کنند و آن‌ها بعد از استفاده از این تکنیک احساس تسکین و رهایی خواهند داشت.

تکنیک سه آرزو

در این تکنیک از اعضای خانواده خواسته می‌شود که سه آرزوی خود را رسم کنند و درباره آن با یکدیگر صحبت کنند (گیل، ۱۹۹۴). برخی از موضوعاتی که ممکن است درباره آن بحث کنند، نقاط قوت آرزوهاست و اینکه چگونه ممکن است این آرزوها واقعیت پیدا کنند و یا اینکه آرزوهایشان چگونه باعث می‌شود آن‌ها با یکدیگر تعامل کنند.

تمثال‌های خود خانواده

از هر عضو خانواده می‌خواهند تصویر خودش را بکشند و تمثال خود را به این گروه نشان دهد. گیل توصیه می‌کند که همه تصاویر در یک ردیف قرار داده شود تا هر عضو بتواند یک تصویر از این دسته را انتخاب کند و سپس کسی که تصویرش انتخاب شده را وصف کند. یک گزینه مطرح دیگر در این تکنیک رسم محیط هر عضو خانواده از سمت راست یا چپ است؛ سپس درباره این رسم با اعضای دیگر خانواده صحبت کنند.

مورد نیاز است. هدف استفاده از این تکنیک، بررسی و ارزیابی عملکرد خانواده است. این تکنیک طراحی می‌شود تا برای صحبت با درمانگر مورد استفاده قرار گیرد. علاوه بر این، جردن شرح می‌دهد که این تکنیک چگونه با نظریه‌های سیستمی خانوادگی مختلف قابل تطبیق است. این تکنیک به مشاوران روان تحلیلگر فرصت می‌دهد تا ضمن مشاهده الگوهای تعاملی خانواده و حل مسئله آن‌ها با یکدیگر به بحث بپردازند. برای درمانگران راهبردی و رفتاری، این تکنیک مشاهده تسلسل رفتاری را تشویق می‌کند. این تکنیک برای درمانگران ساختاری منافع دارد؛ زیرا بر نقش و جایگاه اعضای خانواده تأکید می‌کند. درمانگران روایتی ممکن است از داستان‌هایی که بر محور این تصاویر خلق می‌شود، سود ببرند.

تکنیک ترسیم جنبش خانواده

این تکنیک ابتدا توسط بام و کافمن (۱۹۷۰) گسترش یافت. در این تکنیک از هر عضو خانواده می‌خواهند تا تصویری از خودش در حال انجام کاری همراه با دیگر اعضای خانواده رسم کند و درباره این تصویر با دیگر اعضای خانواده صحبت کند. به نظر گیل (۱۹۹۴)، نقش درمانگر آن است که از اعضای خانواده درباره آنچه می‌بینند و به آن توجه می‌کنند، و آنچه را در هر تصویر مهم می‌یابند، سؤال کنند، و بدین‌وسیله بینش و بصیرت را در خانواده رشد و پرورش دهند. در حالی که اعضای خانواده با هم درباره نقاشی خود صحبت می‌کنند، درمانگر ممکن است به مشاهده الگوهای تعاملی آن‌ها مثل اظهارات عاطفی، مسائل قدرت و نفوذ و دیگر اموری که ممکن است به درمانگر کمک کند تا پویایی‌های خانواده را درک کند، بپردازد (گیل، ۱۹۹۴).

تکنیک خط‌خطی کردن

در تکنیک خط‌خطی کردن، بعد از اینکه هر عضو خانواده یک تصویر در میان خط‌خطی‌های خودش درست می‌کند، اعضای خانواده یک تصویر قطعه‌قطعه در میان یک جدول می‌سازند. قرار است در تکلیف نهایی از هر

تابلوهای انتزاعی خانواده

این تکنیک به خانواده‌ها این فرصت را می‌دهد که دربارهٔ احساساتشان با یکدیگر صحبت کنند. از آن‌ها خواسته می‌شود که تابلویی انتزاعی رسم کنند و در آن چگونگی احساسشان را در زمانی که دربارهٔ موضوعی خاص بحث می‌کنند، نقاشی کنند. گیل (۱۹۹۴) پیشنهاد می‌کند چنانچه از این تکنیک استفاده می‌شود، درمانگران مدادهای رنگی، قلم و گچ‌های رنگی کافی آماده کنند.

بازی خط خطی کردن

این تکنیک که واین نیکوت (۱۹۷۱) آن را توسعه داده است، در مواقعی مفید است که کودک یا کودکانی در جلسه حضور دارند. هدف از کاربرد این تکنیک درک احساسات و افکار درونی کودک است (گیل، ۱۹۹۴). اعضای خانواده به نوبت تصاویری را در میان خطوط قبلی فرد رسم می‌کنند. سپس از کودک خواسته می‌شود که تصویر مطلوبش را انتخاب کند و دربارهٔ آن داستانی بگوید.

خط زندگی

تکنیک خط زندگی به درمانگر در تشخیص وقایع مثبت و منفی زندگی خانواده کمک می‌کند. کاغذ و مواد هنری تهیه می‌شود تا اعضای خانواده از آن‌ها برای رسم خط زندگی استفاده کنند. تصویر این خط زندگی آن‌ها از تولد تا اکنون است. اعضای خانواده تنها وقایع مهم زندگی خود را روی خط زندگی مشخص می‌کنند. در این تکنیک هدف سنجش و تغییر مسائل هیجانی حل‌نشده‌ای است که خانواده آن‌ها را تجربه کرده است. ترانس و جیهات - بروکس اعتقاد دارند که این تکنیک در برقراری رابطهٔ درمانگر با خانواده از طریق نشان دادن علاقهٔ درمانگر به تاریخچهٔ زندگی یا داستان زندگی مراجعان، کمک می‌کند. همچنین، این تکنیک در سنجش و درک چشم‌انداز متفاوت اعضای خانواده از وقایع زندگی، ارزش‌ها و اعتقاداتی که ممکن است زندگی آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهد، مفید است.

مزایا و محاسن خانواده‌درمانی هنری

احتمالاً هنردرمانی در زمرهٔ هنرهای گویا و مهم است که به خانواده‌درمانی ضمیمه شده است. خانواده‌درمانی هنری برای مداوای خانواده‌های الکلی (کالاگهان، ۱۹۹۳)، قربانیان آزار جنسی (کروس، ۱۹۹۳)، خانواده‌های تک‌والدی (بروک، ۱۹۹۳)، خانواده‌های در بحران (بیلنایک، ۱۹۹۳) و خانواده‌های مهاجر به کار رفته است. هنگامی که واژگان در بیان پویایی‌های خانواده نارسا هستند، از هنر به‌عنوان ابزاری برای بررسی و درک این پویایی‌ها استفاده می‌شود. همچنین ارزشمندی و اعتبار هنردرمانی به‌عنوان یک ابزار ارزیابی معتبر و سبک تازه ارتباطی و اهرمی برای تغییر در خانواده ثابت شده است (رایلی، ۱۹۹۳). طرف‌داران خانواده‌درمانی هنری معتقدند که این رشته مزایای زیادی دارد. مانیکام و بوسکا (۲۰۰۳) خاطرنشان کرده‌اند که استفاده از هنر در پیشامدهای بعدی به خانواده‌ها خودانگیختگی خلاقانه‌ای عرضه می‌کند. از آنجا که کار هنری شیوه‌ای جایگزین از مشارکت در مشکلات فراهم می‌کند، ممکن است که در افکار و احساسات ظاهر شود. داستان‌های ناگفته احتمالاً با مسائلی که خانواده‌ها را به جلسهٔ درمان

می‌آورند مرتبط هستند. کار و تکلیف هنری ممکن است کمک کنند تا خانواده‌ها نقاط قوتشان را که در طول بحران فراموش کرده‌اند، کشف کنند. لاینیچ (۱۹۹۲) در نوشته‌هایش درمورد سیستم‌های خانواده و فرایندهای خلاق، دو فایدهٔ اصلی هنردرمانی خانواده را مورد بحث قرار داد. در فرایندهای هنری فرصت ابراز خود به خانواده‌ها داده می‌شود. همهٔ اعضای خانواده هم‌زمان در فعالیت خودابرازی درگیر می‌شوند، که در ارتباطات کلامی غیرممکن است.

دومین فرصتی که با فرایندهای هنری به خانواده‌ها عرضه می‌شود، ارتباط بین فردی اصیل و تقویت ارتباط بین درمانگران و مراجعان آن‌هاست. در مشاوره و روان‌درمانی گفت‌وگوی اصیل بین افراد ممکن است با الگوهای سخت رفتاری و آیین‌های سخت مغشوش شود. برخی از اعضای خانواده‌هایی که نمی‌دانند خودشان را چگونه بیان کنند، ممکن است سکوت را برگزینند. وابستگی به واژگان و ارتباط کلامی می‌تواند مانعی بر سر راه اطلاعات اصیل مورد نیاز در جلسات باشد. برای مراجعانی که ممکن است مشکلاتی در ابراز احساساتشان پیدا کنند، فرایندهای هنری ممکن است فرصت خوبی در مشارکت در افکار درونی آن‌ها باشد. سومین فرصتی که با فرایندهای هنری پیش می‌آید، پرورش حس خود، خویش‌پنداری و خوداختیاری است. به نظر لاینیچ (۱۹۹۳)، اجرای فرایند خلاقیت، روش مفیدی برای امکان دادن به «خویش‌ستن» است که فعال شود تا بر احساس ناامیدی، بیچارگی، اضطراب و افسردگی فایز آید. خانواده‌درمانی هنری واسطهٔ مهم برای ارتباط مسائل خانواده با درمانگران است. یک رسم ساده از ساختار ارتباطی اعضای خانواده می‌تواند به این معنا باشد که با این کار مراجعان، مسائل خانواده را به درون جلسات بیاورند. این فرایند فرصتی را فراهم می‌کند تا اعضای خانواده دربارهٔ نقش‌ها و مسایل خانوادهٔ مبدأ بحث کنند.

محدودیت‌ها و معایب خانواده‌درمانی هنری

مانند هر رویکرد درمانی دیگر، درمان و مداخله با خانواده‌درمانی هنری نیز محدودیت‌هایی دارد. برخی مراجعان یا خانواده‌ها ممکن است به درگیر شدن در یک پروژهٔ هنری رغبتی نشان ندهند؛ چون معتقدند که خلاقیت ندارند. این رویکرد نیز ممکن است برای افرادی که تجارب هنری دارند، سودمند نباشد؛ زیرا ممکن است آن‌ها نتوانند قوانین یاد گرفته شده در مورد هنر را نادیده بگیرند. این موضوع به نوبهٔ خود ممکن است از خودانگیختگی آن‌ها در درمان ممانعت کند. احتمال دارد برخی از درمانگرانی که در این زمینه آموزشی ندیده‌اند این پروژه‌های هنری را به سرعت تفسیر کنند. علاوه بر این، ممکن است درمانگران بدون تفکر و بررسی اینکه آیا این شیوه بهترین روش برای مراجعانشان است یا نه، از هنر استفاده کنند. بنابراین برای درمانگران مهم است که مراجعان خود را بپذیرند و به کلام آن‌ها گوش دهند و تعیین کنند آیا یک پروژهٔ هنری با مشکلاتی که مراجعان را به این جلسات درمانی آورده، متناسب است یا خیر.

منبع

Sumari, M, (2005), *integrating art therapy with family therapy*, Masalah Pendidikan, University Maaya.

ریشة عسل و مشاور

دکتر محمدرضا سنگری

اگر شب عاشوراییان چون کندوی عسل بوده است، باید شب عاشورا را شب شیرین‌دهنان و شهدآفرینان بنامیم و اگر مشاوره، کاری از سنخ شهدآفرینی و شیرین‌کام‌سازی باشد، باید مشاوران صالح را همانند اصحاب عاشورا بدانیم و بخوانیم و افق و مرتبۀ مشاوره را در چنین منظر و جایگاه والایی بشناسیم و بشناسانیم. عاشورا مشورت‌گاه تاریخ است و همه آنان که در پی یافتن الگو و اسوای متعالی هستند، به عاشورا و کربلا می‌رسند و حسین و یارانشان «مشاوران امین» همیشه تاریخ‌اند. در اینجا از نکته لطیفی نمی‌توان گذشت و آن اینکه مشاور باید برای شهدآفرینی، همان‌گونه که «نحل» عمل می‌کند همواره در جست‌وجوی خوشبوترین و شهدسازترین گل‌ها باشد. هیچ زنبوری فرصت‌سوزی نمی‌کند و بی «شهد گل» به لانه و کندو برنمی‌گردد. پس مشاور هر روز باید «دریافت تازه»، اندیشۀ تازه، و مطالعه تازه، داشته باشد. شرط شهدآفرینی، تکاپوی مداوم علمی است.

منابع

۱. قرآن کریم
۲. فرهنگ دانشگاهی (ترجمۀ المنجد الایجدی)، مترجم: احمد سیاح، فرمان، تهران، ۱۳۷۹ ش.
۳. انطون نغمه و دیگران؛ المنجد فی اللغة المعاصرة، دارالمشرق، بیروت، ۱۹۹۶ م.
۴. سنگری؛ محمدرضا، آینه در کربلاست، انتشارات قدیانی، تهران، ۱۳۸۸.

شناخت ریشۀ واژگان و قلمرو معنایی آن‌ها، گاه دریچه‌هایی را برای درک ژرف‌تر و فهم همه‌جانبه‌تر پیش‌رو می‌گشاید.

واژه «شور» یکی از این واژگان است.

در فرهنگ‌ها و قاموس‌ها جز مفهوم هم‌فکری، نظرخواهی و اشاره کردن به چیزی، آمده است: الشور: انگبین یا عسل گرفته شده (فرهنگ دانشگاهی: ۵۴۳) و شارالعسل (عسل گرفتن) (المنجد: ۸۰۲).

با این معنی قاموسی می‌توان گفت:

- مشاوره: کام‌ها را شیرین کردن و تلخ کامی‌ها را زدودن است.

- مشاوره: شهدآفرین و نوش‌بخش کام‌هاست؛ کسی که تلخی‌ها را بدل به شیرینی می‌کند.

جلسۀ مشاوره: کندوی عسل! جایی که شهد و شیرینی تولید می‌شود. مراجع: جست‌وجوگر عسل؛ کسی که در پی فرآورده‌ای شفابخش است، چراکه تعبیر قرآن در باب عسل همین است: «شَرَابٌ مُّخْتَلَفٍ الْوَانَهُ فِيهِ شِفَاءٌ لِلنَّاسِ» (سورۀ نحل، آیه ۶۹)

در این حوزه معنایی، مشاوره فرصتی برای «شفابخشی»، التیام دردها و مرهم‌گذاری بر زخم‌هاست و مشاور، طبیبی از جنس اعجاز مسیحایی که با «دم» خویش جان می‌بخشد و درمان می‌کند.

در توصیف شب عاشورا و حالات اصحاب پاکباز و عارف عاشورا نوشته‌اند که در آن شب لهم دوی کدوی النحل بین قائم و قاعد و راکع و ساجد (آینه در کربلاست: ۱۹۱): زمزمه‌هایی چون کندوی عسل داشتند و شب را در حال قیام، قعود، رکوع و سجود گذراندند.



چکیده

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

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

خود دلگرم سازی

بخش اول

دکتر حسین سلیمی بجستانی^۱

سکینه‌عسلی طالکوئی^۲

در دلگرم سازی تلاش می شود تا فرد به خود و توانایی هایش اعتماد کند، یعنی توانایی هایش را بشناسد و بداند قادر است چه فعالیت هایی را به طور مستقل انجام دهد

شرح تفصیلی جلسات

جلسه اول

- عنوان جلسه: مفهوم دلگرمی و آموزش رفتارها و ویژگی های
دلگرم کننده

- معرفی اجمالی هر یک از اعضای گروه

- معرفی کل برنامه و بیان قوانین

این برنامه در ده جلسه ۱/۵ ساعته به صورت آموزش گروهی تدوین شده است. در طول جلسات مشاوره و هر یک از اعضا باید اصل رازداری و احترام متقابل را رعایت کنند؛ همچنین اعضا می بایست در مباحث گروه شرکت نمایند و تمرین های ارائه شده را اجرا کنند. حضور هر یک از شرکت کنندگان در جلسات الزامی است.

- در ادامه به هر یک از اعضا دعوت نامه ای داده می شود تا با محتوای جلسات و اهداف آن بیشتر آشنا شوند و روابط حسنه اعضا با یکدیگر نیز کامل شود.

- انجام تمرین آرامش بخشی

هدف جلسه

۱. معرفی مفهوم دلگرمی و آموزش رفتارها و ویژگی هایی که
دلگرم کننده اند.

۲. شرکت کنندگان در مورد رفتارها و ویژگی هایی که دلگرم کننده اند، نکاتی را می آموزند و درباره آن بحث می کنند. به عبارت دیگر شرکت کنندگان در مورد خودشان تحقیق می کنند و آنچه را در مورد خود، خانواده اصلی و زندگی شان دوست دارند، کشف می کنند. برای توضیح مفهوم دلگرمی ابتدا از شرکت کنندگان خواسته می شود تا هر یک نظر خود را درباره این مفهوم بیان کنند، سپس مشاور بیان می کند که:

مفهوم دلگرمی را می توان از مقایسه آن با تحسین یا تشویق فهمید. فرض کنید فردی در حال دویدن است و می خواهد زودتر از رقبای خود به خط پایان برسد. فرد دلگرم کننده کسی است که در میانه راه می ایستد و به دوند می گوید: «آفرین! دیگه چیزی نمونده، تا اینجا عالی بودی، یه کم دیگه تلاش کنی می رسی، تسلیم نشو...» اما فرد تشویق کننده فردی است که در انتهای خط پایان ایستاده و منتظر است تا دونده از خط عبور کند و او دست بزند و بگوید: «آفرین...». با توجه به این مثال می توان گفت که دلگرمی بیشتر بر فرایند متمرکز است و باید قبل از اینکه فرد تکلیف خود را کامل کند، یا حتی قبل از شروع تکلیف، انجام بگیرد؛ اما تشویق و تحسین بیشتر بر نتیجه متمرکز است و در واقع پاداشی است که برای یک موفقیت به دست آمده و تکمیل شده، پرداخت می شود. تحسین یک نوع داوری ارزشمند است و فرد تحسین کننده در یک موضع برتر قرار دارد. در حالی که

دلگرمی می تواند حتی در زمانی که موفقیتی به دست نیامده، نیز اعمال شود. دلگرمی می تواند مشمول تلاش، پیشرفت و حتی نشان دادن علاقه باشد. دلگرمی تصدیق کردن است و نشانه قدرشناسی و تعریف از توانمندی ها و موفقیت هاست و به افراد کمک می کند تا هدف های واقع بینانه ای برای خود در نظر بگیرند. البته دلگرم سازی مهارتی است که آموخته می شود و یک شبه حاصل نمی شود و با تمرین به دست می آید (دینک مایر و مک کی^۱، ۱۹۸۳، ترجمه قراچه داغی، ۱۳۸۴).

دلگرمی جوهر اعتماد به نفس را در فرد افزایش می دهد و به شخص پیام می دهد که او آن گونه که هست - و نه آن گونه که باید باشد - خوب است (شیلینگ، ترجمه آربین، ۱۳۸۲). دلگرمی نیازمند یک تغییر ظرفیت است که در طی آن تمرکز افراد از روی کلمات منفی که اغلب افراد به دلیل نقص ها و کمبودهایشان به وسیله آن ها بمباران می شوند، به روی کلمات و نگرش های مثبت تغییر می کند. به عبارت دیگر، دلگرمی در نظر گرفتن جنبه های مثبت و منفی، انتخاب آگاهانه برای توجه کردن به مسائل و آگاهی درباره آنچه انجام می دهیم، می باشد، تا در زندگی سودمندتر و مؤثرتر عمل کنیم (اکستین و کوک^۲، ۲۰۰۵). دلگرمی هر چیزی است که یک فرد انجام می دهد تا باعث شود فرد دیگری احساس بهتری داشته باشد و به صورت اثربخش تری کار کند و برای سهم شدن در بهبود و رفاه حال دیگران و کل جامعه اشتیاق بیشتری نشان دهد. فرد دلگرم شده احساس می کند که به اندازه کافی خوب است، تعلق دارد، توسط دیگران پذیرفته شده است و این احساس را دارد که «من می توانم» (شوناکر، ۱۹۹۶؛ به نقل باهلمن و دینتر^۳، ۲۰۰۱).

در دلگرم سازی تلاش می شود تا فرد به خود و توانایی هایش اعتماد کند، یعنی توانایی هایش را بشناسد و بداند قادر است چه فعالیت هایی را به طور مستقل انجام دهد. دلگرمی مستلزم به کارگیری تلاش ها و توانایی های افراد با وجود موانع و خطراتی است که در زندگی روزمره وجود دارد، و این امر منجر به توانمندی درونی انسان ها می شود (فتحی، ۱۳۸۶).

همچنین دلگرمی اعتماد شخص، احساس و درک او را از خودش قوت می بخشد و در نتیجه کلیدی برای بالندگی شخص است، بنابراین دلگرمی، نوعی احساس شخصی است که فرد تعلقات و امیالش را متوقف می کند تا منفعت اجتماعی را افزایش دهد. در نتیجه، دلگرمی هم هدف شخصی و هم هدف اجتماعی است (باهلمن و دینتر، ۲۰۰۱). درایکورس معتقد است که نیاز به دلگرمی در افراد به اندازه نیاز گیاه به آب است و همه در هر سنی به آن نیازمندند (کارول و هاروی^۴، ۲۰۰۵). دینیک مایر و لوسونسی (۱۹۹۶؛ به نقل از چستون^۵، ۲۰۰۰) معتقدند که دلگرمی فرایند تسهیل رشد منابع درونی فرد و جرئت برای حرکت مثبت است و مک کی^۶ (۱۹۹۲) بر این باور است که برای اینکه چنین فرایندی رخ دهد، باید به جای ناتوانی ها به داشته ها و نیرومندی ها تأکید کرد. درواقع دلگرمی نوعی انکار یا سرکوب ساده لوحانه چیزهای منفی نیست، بلکه دیدن مثبت ها و منفی ها در کنار هم و آگاهانه توجه کردن به مثبت هاست؛ با این بینش که این گونه عمل کردن در زندگی سودمندتر است تا اینکه خود را در دام منفی ها اسیر سازیم (باهلمن و

بسیاری از مردم آموخته‌اند که اشتباه چیزی است که باید به‌خاطرش شرمند شد؛ در حالی که، اشتباهات، تجربه‌های ارزنده‌ای هستند که حتی برای رشد و پیشرفت آینده، ضروری و لازم‌اند

دلگرمی اعتماد شخص، احساس و درک او را از خودش قوت می‌بخشد و در نتیجه کلیدی برای بالندگی شخص است، بنابراین دلگرمی، نوعی احساس شخصی است که فرد تعلقات و امیالش را متوقف می‌کند تا منفعت اجتماعی را افزایش دهد

کنیم آنچه که فرد برای رسیدن به آن تلاش می‌کند، خواه در دنیای واقعی یا خیالی ذهن خویش، چیست و با مشاهده پامدها و عواقب رفتار به اهداف آن‌ها پی برد (تامسون و رادولف، ۲۰۰۰).

تأکید آدلر بر رفتار هدف‌گرا بر پایه این اعتقاد است که افراد بشر از موهبت آزادی و انتخاب برخوردارند (یک ویژگی منحصر به فرد انسان که او آن را در قدرت خلاق طبیعت انسان نامید) و اهداف رفتار انسان به‌وسیله فرد خلق می‌شود (شیلینگ، ترجمه آراین، ۱۳۸۲).

هر فردی برای رسیدن به نوعی معنا برای زندگی یا کمال تلاش می‌کند (اکستین و کرن، ۲۰۰۲)، بنابراین هر فردی با یک هدف عینی پا به دنیا گذاشته و متولد می‌شود. هدف هر فرد از جست‌وجوی برتری بر دیگران امری شخصی و خصوصی است. این امر بستگی به معنایی دارد که فرد به زندگی خود نسبت می‌دهد و این معنای شخصی فرد از زندگی را در قالب کلمات نمی‌توان ابراز کرد؛ بلکه در جریان پیوسته زندگی وی پایه‌ریزی می‌شود (بشیری، ۱۳۸۵).

در جریان زندگی، فرد با وضعیت‌های گوناگون مواجه می‌شود. از آنجا که آدلر گراها به جبرگرایی اعتقادی ندارند، از این رو توصیف آن‌ها از انسان با مفاهیمی چون خلاق، انتخابگر و تصمیم‌گیرنده مختار، گویای آن است که انسان هدف‌هایش را برمی‌گزیند. سپس به سوی این هدف‌ها که فکر می‌کند به او موقعیتی در این جهان می‌دهند و موجب امنیت و حفظ عزت نفس او می‌شوند، حرکت می‌کند (علیزاده، ۱۳۸۳). از نظر آدلر، ما نه تنها اهداف خود را انتخاب می‌کنیم بلکه یک منطق شخصی (توانایی‌های شخصی، شناختی و یا هیجانی) را برای جهت دادن به این اهداف به کار می‌بریم (شیلینگ، ترجمه آراین، ۱۳۸۲). افراد ممکن است از نظر اجتماعی هدف‌های مفیدی را انتخاب کرده، یا مانند روان رنجورها، خود را به برتری جویی دل‌مشغول کنند (علیزاده، ۱۳۸۳). فرد بیمار کسی است که سعی می‌کند همواره «خاص» باشد و فرد سالم کسی است که سعی می‌کند همواره «مشارکت» کند (درایکورس - فرگوسن، ۲۰۰۸؛ به نقل از علیزاده)؛ بنابراین همه رفتارها حتی بدرفتاری و بی‌انضباطی نیز نتیجه کارکرد انتخاب خلاق در فرایند گزینش و تعقیب اهداف شخصی است (شیلینگ، ترجمه آراین، ۱۳۸۲). آدلر معتقد است که: «ما تنها زمانی به کارآمدی جهت‌گیری یک فرد به سوی هدفی معین پی خواهیم برد که در جهت درک حرکات وی تلاش کنیم». هر اندازه اهداف فردی با علاقه اجتماعی هم‌نوا باشد، به همان اندازه روند زندگی مفید، مثبت و سالم خواهد بود. در مقابل، چنانچه اهداف شخصی دور از علاقه اجتماعی و صرفاً برای غلبه بر احساس حقارت فرد و به علت عدم وصول به پیشرفت باشد، در این صورت روند زندگی به سوی پوچی، تحول منفی و عدم سلامت است (اکستین و کرن، ۲۰۰۲). هدفی مثبت است که احساس احترام به خود، احترام به دیگران، مسئولیت مشترک و همکاری را برای رسیدن به هدف‌های سازنده افزایش دهد. درایکورس و سولتز برای بدرفتاری‌ها چهار هدف زیر را در نظر گرفته‌اند:

- ✓ جلب توجه
- ✓ کسب قدرت
- ✓ انتقام
- ✓ ابراز ناتوانی

دینتر، ۲۰۰۱).
- در ادامه از تک‌تک اعضا خواسته می‌شود تا تمرین زیر را در کلاس انجام دهند:

۱. شخصی را در زندگیتان (در گذشته یا حال) به خاطر بیاورید که در شما احساس دلگرمی ایجاد کرده باشد.
 ۲. در دفتر خود ۳-۵ کار خاصی را که او انجام می‌داده تا شما احساس دلگرمی کنید بنویسید.
 ۳. از اینکه مانند او باشید چه احساسی دارید؟ یادداشت کنید.
 ۴. فهرستی از کارهایی را که می‌توانید به کمک آن‌ها به خود و خانواده‌تان دلگرمی دهید بنویسید.
- سپس در ادامه جلسه چند نکته دلگرم‌کننده مطرح می‌شود:

- ✓ پرهیز از یأس و ناامیدی
 - ✓ سعی و تلاش را مهم‌تر از نتیجه دانستن
 - ✓ تلاش برای پیشرفت
 - ✓ عمل فرد را از خود او جدا کردن
 - ✓ توجه به نقاط مثبت
 - ✓ نشان دادن اعتماد
 - ✓ اشتباه را شکست تلقی نکردن
 - ✓ به کسب موفقیت امیدوار بودن
 - ✓ موفقیت را فرآورده جانبی دانستن
 - ✓ جرئت پذیرفتن کامل نبودن را داشتن
 - ✓ از ناامید کردن و بی‌ارزش کردن دیگران پرهیز کردن
 - ✓ مثبت‌اندیش بودن و خوش‌بینانه نگاه کردن به زندگی
- سپس تکلیف جلسه آینده به اعضا ارائه شود.
- پنج رفتار دلگرم‌کننده را در ارتباط با دیگران بیان کنید.
- به آثار متفاوت دلگرمی دادن به اعضای خانواده خود توجه کنید و در جلسه آینده آن را در کلاس مطرح سازید.
- در مرحله بعدی، جلسه با یک تمرین آرامش‌بخش دیگر به نام گام آینده به پایان می‌رسد. در خلال این تمرین مشاور از شرکت‌کنندگان می‌خواهد به شیوه‌هایی که آن‌ها می‌توانند مهارت‌هایی جدید و اطلاعات آن جلسه را در زندگی روزمره خود به کار گیرند، فکر کنند. همچنین از آن‌ها می‌خواهد چنین موقعیت‌هایی را مجسم کنند.

جلسه دوم

عنوان جلسه: آموزش مفهوم هدف‌گرایی رفتار انسان
اطلاعات این جلسه به گونه زیر توسط مشاور ارائه می‌شود:
براساس نظریه آدلر (که دلگرمی تکنیکی برگرفته از این نظریه است) همه رفتارهای بشر دارای قصد و هدف است (شیلینگ، ترجمه آراین، ۱۳۸۲). آدلر به ماهیت هدفمند بودن تلاش‌های آدمی تأکید می‌ورزد. به نظر وی مسئله علت رفتار نیست، بلکه مسئله این است که تعیین

بهترین راهنما برای درک هدف‌های بدرفتاری، این است که ابتدا احساس خودتان را شناسایی کنید (آیا ناراحت می‌شوید؟ عصبانی می‌شوید؟ رنجش به دل می‌گیرد؟ افسرده می‌شوید؟) و بعد واکنش فرد را به تلاشی که برای اصلاح او می‌کنید، ارزیابی کنید، سپس این چهار هدف به صورت مختصر برای افراد توضیح داده شود

دلگرمی بر پذیرش افراد، همان گونه که هستند، توجه دارد و با تأکیدی که بر نقاط مثبت می‌کند، منجر به شکل‌گیری عزت نفس می‌شود

این‌ها هدف‌های اشتباه یا منفی رفتارند، به این علت که رشد و اعتلای شخصی را در نظر نمی‌گیرند و در واقع مانع رشد و تعالی می‌شوند (دینک مایرو مک کی، ۱۹۸۳، ترجمه قراچه داغی، ۱۳۸۴). بهترین راهنما برای درک هدف‌های بدرفتاری، این است که ابتدا احساس خودتان را شناسایی کنید (آیا ناراحت می‌شوید؟ عصبانی می‌شوید؟ رنجش به دل می‌گیرد؟ افسرده می‌شوید؟) و بعد واکنش فرد را به تلاشی که برای اصلاح او می‌کنید، ارزیابی کنید، سپس این چهار هدف به صورت مختصر برای افراد توضیح داده شود. از آنجا که هر رفتاری به خودی خود به هدف خدمت می‌کند، شرکت‌کنندگان باید درباره این که چگونه می‌توانند تفکراتشان را به واقعیت تبدیل کنند، بحث کنند. برای مثال اگر آن‌ها خود را در حال انجام رفتاری مجسم کنند و فکر کنند یا با صدای بلند بگویند که در حال انجام رفتار دلخواه خود هستند (برای مثال من دارم ظرف‌ها را می‌شویم یا من دارم نامه‌ای به پدر و مادرم می‌نویسم) احتمال بیشتری دارد که آن‌ها این رفتار را دنبال کنند. در مرحله بعد تمرینی به افراد داده می‌شود مبنی بر اینکه: یک هدف را که در ذهن خود دارند، بیان کنند و ببینند آیا این هدف واقعی است یا نادرست؟ سپس این هدف را به سوی واقعیت هدایت کنند؛ یعنی شرایط مورد نیاز برای تحقق این هدف را بررسی و آن‌ها را بیان نمایند.

این تمرین بدین صورت اجرا می‌شود که از اعضا خواسته می‌شود: ✓ اهداف خود را بنویسند. ✓ روش‌ها و اقداماتی را که تاکنون برای رسیدن به هدف‌هایشان در پیش گرفته‌اند، یادداشت کنند. ✓ مشکلات موجود در راه رسیدن به این اهداف را یادداشت کنند. در قدم بعدی، نوبت به ارزیابی هدف‌ها و روش‌ها می‌رسد. از تک تک اعضا خواسته می‌شود به دقت راجع به اهداف خود فکر کنند و با توجه به نکات زیر، آن‌ها را زیر سؤال ببرند. ✓ آیا هدف به اندازه کافی جزئی است؟ اگر کلی است به اهداف جزئی تقسیم شود. ✓ آیا هدف مورد نظر روشن و واضح است؟ در آن اگر ابهام وجود دارد، به صورت دقیق و روشن نوشته شود. ✓ آیا هدف با توجه به امکانات مادی و معنوی، قابل دسترسی است؟ اگر این چنین نیست، باید تعدیل شود. ✓ آیا هدف درست و مثبت است یا نادرست و نامناسب؟ از داوطلبان خواسته می‌شود تا پس از بازنگری در اهدافشان، اهداف جدید و تغییر یافته را در کلاس مطرح کنند. اکنون زمان ارزیابی روش‌هاست. روش‌های موجود نیز توسط هر یک از اعضا و با توجه به موارد زیر، بازنگری شدند: ✓ آیا این روش مرتبط با هدف است؟ آیا این روش، ما را به هدف مورد نظر نزدیک می‌کند یا دورتر؟ اگر مرتبط نیست حذف می‌شود. ✓ آیا امکان اجرای این روش وجود دارد؟ با توجه به فرصت، امکانات و موانع، آیا عملی است؟ ✓ آیا روش مطرح شده به صورت جزئی و گام به گام نوشته شده است؟ پس از انجام این تمرین تکلیف جلسه بعد به اعضا داده شود:

✓ تمام هدف‌ها و آرزوهای خود را بنویسید و شرایط لازم دستیابی به آن‌ها را مشخص کنید. ✓ هدف‌های اشتباه حداقل ۵ رفتار خود را بیابند و رفتار خود و احساس دیگران و واکنش متقابل خود را شرح دهند. اتمام جلسه با انجام تمرین آرامش بخشی

جلسه سوم

عنوان جلسه: شجاعت پذیرش ناکامل بودن و دلگرم کردن افراد برتر از خود
- اعضا بپذیرند که همه انسان‌ها موجودات ناکامل‌اند و نباید دیگران را به خاطر نقص‌هایشان سرزنش کنند.
- اعضا بتوانند افرادی را که از خود برترند دلگرم کنند (دلگرمی دادن از پایین به بالا).

ارائه اطلاعات:

دلگرم‌کننده بودن در دنیایی که بر اشتباهات و سرزنش‌ها تأکید دارد، کار ساده‌ای نیست. نخستین قدم برای ایجاد یک شیوه دلگرم‌کننده برای خود و دیگران پذیرفتن ویژگی‌های شخصی و اجتناب‌ناپذیر بودن اشتباهات و خطاهاست. درایکورس (۱۹۲۶) به نقل از چستون، (۲۰۰۰) بر این مطلب تأکید کرده است که پیش از آنکه بتوانیم به دیگران دلگرمی ببخشیم، خود باید جرئت ناکامل بودن را بپذیریم. ناکامل بودن بخشی از انسان بودن است و بنابراین شرم‌آور نیست. پذیرفتن این واقعیت موجب می‌شود که ناکامل بودن را به عنوان راهی برای رشد و تغییر در نظر بگیریم و این بهتر از زمانی است که می‌کوشیم تا بر معایمان غلبه کنیم. شخصی که می‌کوشد بهترین باشد، نگرش سالمی دارد. با این حال وقتی این نگرش به این عقیده تبدیل شود که ما تنها زمانی خوب هستیم که کاری را کامل و درست انجام دهیم، در این صورت تنها زمانی احساس ارزشمندی خواهیم کرد که کامل باشیم. در نتیجه، این تلاش برای کامل بودن، از حد خارج می‌شود و به احساس حقارت می‌انجامد (باهلمن و دینتر، ۲۰۰۱). علاوه بر این تمایل به کمالگرایی مانع خلاقیت می‌شود و رغبت را از بین می‌برد (درایکورس و کاسل ۱۹۷۲، ترجمه واثقی و داداش‌زاده، ۱۳۸۴). پس می‌توان گفت آنچه لازم است «جرئت ناکامل بودن» است. از سوی دیگر باید گفت رشد و پیشرفت، ارتباط نزدیکی با اشتباهات و درس گرفتن از آن‌ها دارد. با این حال بسیاری از مردم آموخته‌اند که اشتباه چیزی است که باید به خاطرش شرم‌منده شد؛ در حالی که، اشتباهات، تجربه‌های ارزنده‌ای هستند که حتی برای رشد و پیشرفت آینده، ضروری و لازم‌اند. امروزه بسیاری از مردم بر اشتباهات دیگران تأکید می‌کنند و بر این عقیده‌اند که این کار موجب می‌شود تا آن‌ها بیشتر انگیزه بیابند و بهتر عمل کنند؛ در حالی که این عقیده اشتباه است. بسیاری از مردم

در دلگرمی به جای کلمات «خوب» و «عالی» و ... که بر قضاوت بیرونی تأکید دارند، بر احساس افراد هنگام انجام کارها تأکید می‌شود

پذیرش، اصلی‌ترین کلید دلگرمی است و اگر افراد آن گونه که هستند، پذیرفته نشوند، سایر مهارت‌های دلگرمی نیز از بین می‌روند

افراد می‌توانند فهرستی از توانایی‌های افراد خانواده و دیگران را تهیه نمایند و سپس فکر کنند که چگونه قادرند به دیگران کمک کنند

از اعضا خواسته می‌شود تا هر یک ۳ نفر از کسانی را که فکر می‌کنند، نسبت به آن‌ها توانمندترند، به‌خاطر بیاورند و اسامی آن‌ها را ثبت نمایند، سپس نقاط قوت و ضعف را ذکر کنند و در گام بعدی با توجه به مهارت‌های دلگرم‌کننده‌ای که تاکنون آموخته‌اند آن‌ها را دلگرم کنند و سه ویژگی منفی آن‌ها را با کمک قالب‌بندی مثبت به‌گونه‌ای مثبت مطرح نمایند.

پس از انجام این تمرین، تکلیف جلسه بعد به اعضا گفته می‌شود. شرکت‌کنندگان می‌بایست سه نفر از کسانی را که (در خانواده یا دوستان خود) از خود توانمندتر می‌یابند، دلگرم نمایند. بدین‌منظور می‌بایست نقاط قوت آن فرد و نحوه دلگرم کردن خودشان را یادداشت کنند.

جلسه چهارم

عنوان جلسه: یادگیری تفکر محبت‌آمیز و دلگرم کردن
جلسه چهارم به یادگیری تفکر محبت‌آمیز و دلگرم کردن اختصاص دارد. مشاور به منظور فهم بهتر مفاهیم، گیاهی را ترسیم می‌کند و از شرکت‌کنندگان می‌خواهد تا آنچه را که یک گیاه برای رشد خود نیاز دارد، بیان نمایند؛ سپس اضافه می‌کند که اگر شما رابطه‌ای برای رشد می‌خواهید، آن رابطه به خاک حاصلخیز نیاز دارد و این خاک زمانی درست می‌شود که افراد در مورد دیگران درست بیندیشند (مانند: ویژگی‌های شخصیتی خوب و مناسب چیزهایی که آن‌ها در مورد فرد دوست دارند. کارهای شوخی و سرگرم‌کننده‌ای که با هم انجام داده‌اند. چیزهایی که آن‌ها به‌خاطرش سپاسگزارند). اگر فردی از قبل رابطه مناسبی با فرد دیگر داشته باشد، این تفکر تقریباً به‌صورت طبیعی رخ می‌دهد؛ در حالی که اگر فرد در رابطه نامناسبی باشد، وی به‌صورت فعال می‌تواند از طریق متوقف ساختن چرخه افکار منفی و آغاز تفکر مثبت موقعیت خود را بهبود بخشد (باهلمن و دینتر، ۲۰۰۱).

در ادامه مهارت‌های دلگرم کردن به اعضا آموزش داده می‌شود و از آن‌ها خواسته می‌شود که برای هر یک مثالی بزنند. این مهارت‌ها عبارت‌اند از: (برگرفته از هاشمی، ۱۳۸۵ و فتحی ۱۳۸۶)؛

۱. پذیرش

در دلگرمی دادن باید بین فرد و رفتار او تمایز قائل شد و باور داشت که بدون رد کردن کسی، می‌توان رفتار او را رد کرد. پذیرش، اصلی‌ترین کلید دلگرمی است و اگر افراد آن گونه که هستند، پذیرفته نشوند، سایر مهارت‌های دلگرمی نیز از بین می‌روند. به عبارت دیگر پذیرش یک مهارت ضروری برای دلگرمی و سنگ زیربنای مهارت‌های دلگرمی است. اگر افراد را همان گونه که هستند، نپذیریم و بخوایم به گونه دیگری باشند، آن گاه سایر مهارت‌های دلگرمی نیز بی‌فایده خواهد بود. فرد دلگرم‌کننده وقتی از کسی خشمگین می‌شود، بلافاصله به یاد نکات

در طول زندگی خود هیچ‌گاه با دلگرمی روبه‌رو نمی‌شوند و بنابراین زندگی آن‌ها سرشار از احساس حقارت و بی‌کفایتی است. آن‌ها قانع شده‌اند که به اندازه کافی خوب نیستند و تنها زمانی خوب خواهند بود که به معیارهای خاصی برسند. مثلاً بهترین نمره‌ها را بگیرند. لاغزتر شوند، باهوش‌تر باشند یا از خواهر و برادر خود بهتر باشند. آن‌ها فکر می‌کنند که به هیچ‌کس تعلق ندارند و قادر نیستند از توانایی‌های خود برای سهمیم شدن در جامعه استفاده کنند (باهلمن و دینتر، ۲۰۰۱). دلگرمی بر پذیرش افراد، همان گونه که هستند، توجه دارد و با تأکیدی که بر نقاط مثبت می‌کند، منجر به شکل‌گیری عزت‌نفس می‌شود. حتی زمانی که فرد شکست می‌خورد به او دلگرمی داده می‌شود. در دلگرمی به جای کلمات «خوب» و «عالی» و ... که بر قضاوت بیرونی تأکید دارند، بر احساس افراد هنگام انجام کارها تأکید می‌شود. مثلاً: «حتماً در این مورد واقعاً احساس خوبی داری». «شرط می‌بندم که به خودت افتخار می‌کنی». وقتی به کسی دلگرمی می‌بخشیم، درواقع جرئت و امید را در او زنده می‌کنیم و کمکش می‌کنیم تا به خود و توانایی‌هایش ایمان بیاورد. وقتی به‌طور مداوم به افرادی که دوستشان داریم، امید می‌دهیم و دلگرمشان می‌کنیم، درواقع به آن‌ها کمک کرده‌ایم تا انرژی روانی خود را از نو به‌دست آورند. ما آن‌ها را آماده می‌سازیم تا در مقابل بسیاری از طوفان‌های زندگی و از جمله مشکلات خانوادگی توان ایستادگی داشته باشند. دلگرمی این پیام را می‌رساند که من به توانایی‌هایت ایمان دارم. من تحسینت می‌کنم، من قدر تلاش‌هایت را می‌دانم؛ موفقیت‌هایت را تبریک می‌گویم و من در کنارت هستم. زمانی که دلگرمی به‌طور مداوم در یک رابطه وجود داشته باشد؛ دیگر دشمنی و خشم نیز جایگاهی نخواهد داشت (هاشمی، ۱۳۸۵).

در اینجا مشاوره ده خصیصه دلگرم‌کننده را به همراه مثال توضیح می‌دهد که عبارت‌اند از:

- ✓ گوش دادن فعالانه
- ✓ اظهار علاقه به دیگران
- ✓ نشان دادن اشتیاق
- ✓ صبور بودن
- ✓ به‌کار بردن لحن دوستانه
- ✓ نشان دادن تظاهرات چهره دوستانه
- ✓ استفاده از قالب‌بندی مثبت
- ✓ تصدیق تلاش‌ها و پیشرفت دیگران
- ✓ به‌کار بردن تماس‌های بدنی (از قبیل گذاشتن دستان بر شانه‌های دیگری به منظور حمایت)

✓ پر جرئت بودن (باهلمن و دینتر، ۲۰۰۱).

در خلال جلسه سوم، شرکت‌کنندگان باید دلگرمی دادن از پایین به بالا را تمرین کنند. این بدان معناست که آن‌ها می‌آموزند به افرادی که آن‌ها را از خود توانمندتر می‌دانند، مانند رؤسایشان و ... دلگرمی دهند تا کیفیت مناسبی را که در هر فرد یافت می‌شود، شناسایی کنند. این امر حس مثبت دلگرمی را در افراد بیدار می‌کند.

پس از اینکه مباحث جلسه ارائه شد، تمرینی در خصوص مطالب آن به اعضا داده می‌شود.

با مشخص کردن نقاط قوت افراد
به آن‌ها کمک می‌شود تا از
توانایی‌هایشان به‌طور مثبت و سازنده
استفاده کنند

برعهده گرفتن مسئولیت حس
همکاری و مشارکت را تقویت
می‌کند

افرادی که کمال‌طلبی کنند، مطمئناً
نومید می‌شوند و فرد دیگر را گرفتار
هراس می‌کنند. به جای همه این‌ها
باید از افراد انتظار چیزهای مثبت و
در حد توانشان را داشت

مثبت و توانمندی‌های او می‌افتد. پیامی که در این‌جا مبادله می‌شود، این است که: «با وجود اینکه رفتار را نمی‌پسندم، اما دوست دارم و برایت ارزش قائلم». مثال: دوست دارم... از بودن با تو لذت می‌برم... خوشحالم که از کارت راضی بودی... با توجه به اینکه راضی نیستی، فکر می‌کنی چه می‌توانی بکنی تا از کارت راضی شوی؟ (فرد به‌رغم تلاش بسیار موفق نمی‌شود) می‌دانم که تلاشت را کردی. (فرد رفتار بدی انجام می‌دهد) همه ما اشتباه می‌کنیم (دینک مایر و مک کی، ۱۹۸۳، ترجمه قراچه‌داغی، ۱۳۸۴).

۲. نشان دادن ایمان و اعتقاد

وقتی فرد به‌گونه‌ای که هست، پذیرفته شود، ایمان و اطمینان در او به‌وجود می‌آید. به عبارت دیگر، می‌توانید به او نشان دهید که به توانایی‌اش برای آنکه به‌گونه دیگری رفتار کند، ایمان دارید. با مهارت‌هایی مانند انعکاس پیام و احساس، گوش دادن فعال و توجه به پیام‌هایی که رد و بدل می‌شود، می‌توانیم یک بحث مثبت را ایجاد کنیم و در آن بتوانیم خود را به او ببخیزیم و ایمان و اعتماد را در مورد آن اجرا کنیم (درایکورس و کاسل ۱۹۷۲، ترجمه واثقی و داداش‌زاده، ۱۳۸۴). در اینجا چنین پیامی منتقل می‌شود: «این مسئله خیلی دشوار است اما من مطمئنم تو از عهده‌اش برمی‌آیی». «داری پیشرفت می‌کنی، فکر می‌کنم بتوانی این کار را بکنی» (دینک مایر و مک کی، ۱۹۸۳، ترجمه قراچه‌داغی، ۱۳۸۳).

۳. توجه و کشف نقاط مثبت و قوت در دیگران

همه افراد نقاط ضعف و قوت فراوان و مخصوص به خود را دارند. بسیاری از افراد آمادگی دارند که بیشتر نقاط ضعف افراد خانواده خود را ببینند و سریعاً اشتباهات دیگران را به آن‌ها گوشزد کنند. خصوصاً اگر رفتار آن‌ها به‌گونه‌ای باشد که آن را دوست نداشته باشند. باید توجه داشت که تمرکز و توجه روی نقاط قوت، روابط افراد را بهبود می‌بخشد. افراد می‌توانند فهرستی از توانایی‌های افراد خانواده و دیگران را تهیه نمایند و سپس فکر کنند که چگونه قادرند به دیگران کمک کنند تا بتوانند از توانایی‌هایشان در جهت کمک به خانواده استفاده کنند. با مشخص کردن نقاط قوت افراد به آن‌ها کمک می‌شود تا از توانایی‌هایشان به‌طور مثبت و سازنده استفاده کنند. مثال: کار تو در مورد... بسیار خوب است. تو در این کار استعداد زیادی داری (درایکورس و کاسل، ۱۹۷۲، ترجمه واثقی و داداش‌زاده، ۱۳۸۴).

۴. هرچه بر مثبت‌ها بیشتر تأکید کنید منفی‌ها کمتر دیده خواهند شد.

اولین گام این است که به‌کار بردن عبارات منفی را متوقف سازید. سپس از شناخت نقاط قوت و ضعف افراد و ارتباطات مثبت آن‌ها استفاده شود، مثال: (فرد در یک مهمانی کار اشتباهی انجام می‌دهد). فکر می‌کنم از این تجربه درس آموختی (دینک مایرومک کی، ۱۹۸۳، ترجمه قراچه‌داغی، ۱۳۸۴).

۵. درایکورس در مبحث دلگرمی از شجاعت ناکامل بودن (یعنی

پذیرفتن اشتباهات خود و دیگران) سخن گفته است. همه ما ناقص به‌دنیا آمده‌ایم و در نتیجه باید نقایص خود را بپذیریم. ما باید خود و اعضای خانواده خود را علی‌رغم اشتباهات مان بپذیریم. این امر به رشد دلگرمی در ما کمک می‌کند. سعی کنید از اشتباهات به‌عنوان فرصت‌هایی برای یادگیری استفاده کنید. هر انسانی در زندگی اشتباه می‌کند. آنچه مهم است این است که نقایص و اشتباهات خود و دیگران را بپذیرید، آن وقت مهارت دلگرم‌سازی در شما تقویت می‌شود. «هر کسی اشتباه می‌کند و هیچ دلیلی برای مبارزه با اشتباهات وجود ندارد، جز آنکه بخواهید شخصی دیگر را دلسرد کنید». در این رابطه تمرکز بر پیشرفت و تلاش و کوشش عالی است! البته افراد باید پیشرفت خود را با دلگرمی ما درک و احساس کنند و پیشرفت‌ها دیده بشود (درایکورس و کاسل، ۱۹۷۲، ترجمه واثقی و داداش‌زاده، ۱۳۸۴).

مثال: در زمینه... خیلی پیشرفت کردی.

«کارهایت را دوست ندارم اما خودت را دوست دارم».

«همه مطالب را از حفظ نمی‌دانی اما در هر جلسه تمرین، بهتر می‌شوی».

۶. ارتقای مسئولیت‌پذیری

مهارت مهم دیگر در دلگرم‌سازی، دادن مسئولیت به افراد است. وقتی افراد خانواده مسئولیت‌های مربوط به خود را بپذیرند، قادر خواهند بود در مورد آن‌ها بحث کنند و مشکلات خود را کاهش دهند. هر فردی باید مسئولیتی را که به او محول شده است بپذیرد؛ مانند اینکه چطور لباس خود را بپوشند و یا در نظافت منزل مشارکت کنند. اعضای خانواده اغلب از اینکه می‌توانند در مسئولیت‌های خانواده سهمیه باشند، احساس خوبی دارند. برعهده گرفتن مسئولیت حس همکاری و مشارکت را تقویت می‌کند. البته باید به اعضای خانواده در حد توانشان مسئولیت داد. مثال: امشب مهمان داریم من واقعاً به کمک نیاز دارم، ممکنه در این کار به من کمک کنی؟

۷. توجه به علایق و ویژه افراد

یک فرد دلگرم‌کننده ابتدا توانایی‌ها و علایق شخص را شناسایی می‌کند و سپس راهنمایی‌ها و مهارت‌های لازم را ارائه می‌دهد. این بدان معناست که دلگرم‌سازی باید براساس علایق و اهداف شخص باشد نه براساس خواسته‌ها و اهداف فرد دلگرم‌کننده.

۸. انتظارات مثبت

اگر انتظار بدترین‌ها را از افراد داشته باشید این احتمال وجود دارد که انتظار شما تحقق یابد. نقطه مقابل انتظار بدترین‌ها، انتظار بهترین‌ها نیست. افرادی که کمال‌طلبی کنند، مطمئناً نومید می‌شوند و فرد دیگر را گرفتار هراس می‌کنند. به جای همه این‌ها باید از افراد انتظار چیزهای مثبت و در حد توانشان را داشت. نکته مهم این است که در دلگرم‌سازی نحوه گفتار و اعمال، لحن تکلم و چگونگی بیان یک جمله از اهمیت خاصی برخوردار است (درایکورس و کاسل، ۱۹۷۲، ترجمه واثقی و داداش‌زاده، ۱۳۸۴).

روانشناسی بالینی کودک و نوجوان

○ نویسنده: محمد خدایاری فرد
○ ناشر: آوای نو



این کتاب در هفت فصل تنظیم شده است. فصل اول کتاب به کلیات موضوع روانشناسی بالینی کودک و نوجوان اختصاص دارد و با تعریف روانشناسی بالینی و سابقه علمی روانشناسی بالینی کودک شروع می‌شود. در فصل دوم، روش‌های تحقیق روانشناسی بالینی کودک و نوجوان بیان شده است. فصل سوم کتاب به تشخیص درست اختلالات روانی در کودکان و نوجوانان پرداخته است و در فصل‌های چهارم و پنجم درباره ماهیت اختلال، سبب‌شناسی، نظریه‌های موجود در مورد پیدایی اختلالات و ارائه راه کارهای درمانی مناسب سخن به میان آمده است. در فصل ششم، اختلال نقص توجه همراه با بیش‌فعالی مورد بحث قرار گرفته است. آخرین فصل کتاب به توصیف و تبیین اختلالات رفتاری پرداخته که شامل اختلال سلوک و اختلال رفتار بی‌اعتنایی مقابله‌ای است. پایان‌بخش کتاب واژه‌نامه، فهرست اسامی و فهرست راهنمای کتاب است.

روانشناسی تمرکز (با تأکید بر روش‌های صحیح مطالعه)

○ نویسنده: سیدحسین‌الله
مرتضوی‌زاده
○ ناشر: عابد



این کتاب تلاش دارد که تأثیر مثبتی در یادسپاری، نگهداری و یادآوری مطالب داشته باشد و زمان مطالعه و دفعات مرور را کاهش دهد. اگرچه مؤلف کتاب در نگارش آن بیشتر دانش‌آموزان دبیرستانی را در نظر داشته است؛ اما با توجه به فراگیری گسترده مشکل عدم تمرکز در نظام آموزشی و کلیه سازمان‌ها و نهادهایی که با موضوع یادگیری سروکار دارند، می‌تواند برای همه مخاطبان یاری‌رسان باشد. مطالعه این کتاب برای کلیه دانش‌آموزان در تمام دوره‌های تحصیلی، دانشجویان، معلمان، اولیای مدرسه، والدین و دست‌اندرکاران نظام آموزشی مفید است.

- در ادامه برخی جملات دلگرم‌کننده در زیر می‌آید:
- ✓ اگر دیگران می‌توانند، پس تو هم می‌توانی.
 - ✓ نابرده رنج گنج میسر نمی‌شود.
 - ✓ هر کسی اشتباه می‌کند.
 - ✓ هیچ‌کس کامل متولد نشده است.
 - ✓ ما با خطاهایمان است که می‌آموزیم.
 - ✓ تمرین، ما را کامل می‌کند.
 - ✓ آغاز هر چیزی مشکل است.
 - ✓ تسلیم نشو.
 - ✓ بیا این کار را با همدیگر انجام دهیم.
 - ✓ من مطمئنم که به تنهایی می‌توانی این مسئله را حل کنی؛ اما اگر به کمک من احتیاج داشتی، من آماده‌ام.
 - ✓ احساس تو را درک می‌کنم، اما مطمئنم که از عهده انجامش برمی‌آیی.
 - ✓ به خود اجازه نده که ناامید شوی.
 - ✓ با شروع خوب، نیمی از کار حل شده است.
 - ✓ تو هم حق داری اشتباه کنی.
 - ✓ چندبار تلاش کن، بالاخره موفق می‌شوی.
 - ✓ مشکلات برای این وجود دارند که بر آن‌ها غلبه کنیم.
 - ✓ هر چه کار سخت‌تر باشد، بیشتر استفاده می‌بری.
 - ✓ دشمن قوی، انسان را قوی می‌کند.

پس از ارائه اطلاعات مورد نظر در این جلسه، در ادامه، تمرین‌های صندلی خالی به اعضا داده می‌شود. در این تمرین هر شرکت‌کننده فردی را بر صندلی خالی مقابل خود تصور می‌کند و با صدای بلند آنچه را دوست دارد، به شیوه‌ای دلگرم‌کننده و با توجه به مهارت‌هایی که تاکنون آموخته است به او می‌گوید و در گام بعدی احساس و نوع واکنش خود را برای اعضای گروه مطرح می‌کند (باهلمن و دینتر، ۲۰۰۱).

- پس از انجام این تمرین، تکلیف جلسه بعد که انجام همین تمرین در منزل (۲ بار به صورت صندلی خالی و یک بار به صورت واقعی و با یکی از اعضای خانواده یا دوستان) است، به اعضا گفته می‌شود.

پی‌نوشت‌ها

۱. استادیار دانشگاه علامه طباطبائی (ع)
۲. کارشناس ارشد مشاوره مدرسه

3. Shonaker
4. DinKmeyer, D&Mckay,G.D
5. Eckstein, D&Cook,P
6. Bahlmann,R&Dinter.L.D
7. Carrol,J.R.&Harvey,D.H.P
8. Cheston,S.E
9. Mckay,G.D
10. Thompson, C.L&Rudolph,L.B
11. Eckstein,D.&Kern,R.m
12. Dreikurs Ferguson,E.



با مجله‌های رشد آشنا شوید

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

مجله‌های دانش‌آموزی

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

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

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

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

رشد نوجوان (برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول)

رشد جوان (برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم)

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

♦ رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد آموزش متوسطه ♦ رشد تکنولوژی آموزشی

♦ رشد مدرسه فردا ♦ رشد مدیریت مدرسه ♦ رشد معلم

مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی

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

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

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

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

♦ تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

وبگاه انجمن‌ها

- انجمن مشاوره ایران www.ircounseling.org
- انجمن روان‌شناسی ایران www.iranpa.org
- انجمن روان‌شناسی اجتماعی ایران www.iranianasp.com
- انجمن حمایت از حقوق کودکان http://irsprc.org
- مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران www.irandoc.ac.ir
- مرکز علمی جهاد دانشگاهی www.sid.ir
- پژوهشکده علوم شناختی www.ircss.org

عناوین کنگره‌های نیمه اول سال ۹۲

- اولین کنگره سراسری اعتیاد و رفتارهای پرخطر، ۱۷ و ۱۸ اردیبهشت.
- پنجمین کنگره ملی سایکوسوماتیک، ۸ و ۹ خرداد.
- پنجمین همایش بین‌المللی علوم شناختی، ۱۷ تا ۱۹ اردیبهشت.
- هفتمین کنگره سالیانه دانش اعتیاد، ۲۰ تا ۲۲ شهریور.

از شماره آینده:

۱ دانش مشاوره خود و به کار بردن راهبردهای مشاوره را ارزیابی کنید.

۲ جزء برندگان رشد آموزش مشاور مدرسه باشید.



عناوین مجلات

- تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره، صاحب امتیاز: انجمن مشاوره ایران
- روان‌شناسی معاصر، صاحب امتیاز: انجمن روان‌شناسی ایران

عناوین کارگاه‌ها

- کارگاه‌های تخصصی ویژه مشاوران (مدرک کارشناسی ارشد و بالاتر)

- راه‌های درمان وسواس
- مهارت‌های کارآفرینی
- اختلافات زناشویی (ارتباط، پیمان‌شکنی و ...)
- مصاحبه تشخیصی
- کاربرد آزمون میلون در مشاوره ازدواج و خانواده
- اختلالات یادگیری
- بازی درمانی
- بهداشت ارتباط زناشویی

- کارگاه‌های آموزشی غیرتخصصی:

- استرس‌های زندگی و راه‌های مقابله با آن
 - مدیریت زمان
 - افسردگی، بیماری قرن و راه‌های درمان آن
- برای اطلاع از زمان برگزاری و شرایط شرکت در کارگاه‌ها با سایت انجمن مشاوره ایران به نشانی وبگاه www.ircounseling.org مراجعه کنید.

نکته: در سایت ذکر شده است که اعضای انجمن مشاوره ایران می‌توانند عناوین کارگاه‌های آموزشی پیشنهادی را به نشانی پیام‌نگار ICA1375@yahoo.com ارسال کنند^۱.

پی‌نوشت

۱. این مطالب براساس آخرین اطلاعات ارائه شده در وبگاه انجمن مشاوره ایران و جهت اطلاع رسانی ذکر شده است و مسئولیت هرگونه اشکال به عهده آن انجمن خواهد بود.

حماسه سیاسی و حماسه اقتصادی برگ اشتراک مجله‌های رشد

نحوه اشتراک:

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

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

♦ نام مجلات در خواستی:

.....

.....

.....

.....

♦ نام و نام خانوادگی:

♦ تاریخ تولد: ♦ میزان تحصیلات:

♦ تلفن:

♦ نشانی کامل پستی:

استان: شهرستان: خیابان:

شماره فیش بانکی: مبلغ پرداختی:

پلاک: شماره پستی:

.....

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

امضا:

- نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
- وبگاه مجلات رشد: www.roshdmag.ir
- اشتراک مجله: ۱۴-۷۷۳۳۹۷۱۳/۷۷۳۳۵۱۱۰/۷۷۳۳۶۶۵۶-۲۱

- ♦ هزینه اشتراک یکساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۳۰۰/۰۰۰ ریال
- ♦ هزینه اشتراک یکساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال