



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



۳۵

رشد آموزش

منتها

فصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی

دوره نهم / شماره ۳ / بهار ۱۳۹۳ / ۶۴ صفحه / ۸۵۰۰ ریال

www.roshdmag.ir

سندرمِ پسر آخر

راهنمایی یا مشاوره؟

خلاقیت - سبک های تفکر

گردمهایی مشاوران موفق ایران - استان کرمان

یک تجربه

صالحی:

توقعات بیش از حد خانواده و جامعه از دانش‌آموزان مشکل اصلی آنان است و مورد دیگر اضطراب بالای آنان که تا حدی از میان توقعات نشئت گرفته است

سالاری:

تربیت مشاور برای دوره‌های مختلف تحصیلی به خصوص ابتدایی

کریمی:

با توجه به بحث مأموره و فرهنگی که با خود می‌آورد بیشترین موضوعی که بچها را درگیر می‌کند نوع روابط است

صباحی:

هر منطقه آموزش اجازه دارد واحدی با عنوان «مشاوره» برای ارائه خدمات تخصصی در رانندازی کند

اسلامی:

از اولیای بچها انتظار داریم که به مدرسه بیایند معلم را ببینند و با او ارتباط برقرار کنند

حسن‌زاده:

یکی از راههای ارتباطی‌ام با کارکنان مدرسه این بود که جمله‌های خوب را یادداشت می‌کردم و زیر میز دبیران می‌گذاشتم تا آنها را ببینند

جهانشاهی:

با توجه به دنیای روبه رشد کنونی و تحولات سریعی که در فرهنگها رخ می‌دهد، باید انتظارات کاملاً مشخصی از دانش‌آموزان تعریف شود

این شماره کرمان

متصدی‌زاده:

مشاور نباید دانش‌آموز را بدون قید و شرط بپذیرد و از تعصبات شخصی دوری کند

برهان‌نژاد:

برگزاری کارگاههای آموزشی با موضوع آسیبهای اجتماعی به‌منظور تبادل اطلاعات بین مشاوران

مشاور نمونه و موفق گردهمایی مشاوران منتخب

۲	یادداشت سردبیر / مشاوره، راهنمایی و هدایت تحصیلی؛ ۴۵ سال به دنبال جایگاه
۴	روان شناسی شخصیت / خوش بینی و بدبینی / اکرم ملاخلیلی، دکتر سیداحمد احمدی
۱۰	مشاوره / اولویت کاری مشاوران در مدرسه: راهنمایی یا مشاوره؟ / طاهر اصلانی
۱۷	گزارش / مشاور نمونه و موفق / سارا ساجدی، ملیکا علیمزادی، آناهیتا تاشک
۲۳	روان شناسی یادگیری / تأثیر افزایش عزت نفس بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان / معصومه سام کن، کلثوم ستاری
۳۳	اختلالات / سندرم پسر آخر / دکتر علی اصغر احمدی
۳۶	نقد / مدارس ابتدایی، مشاوره و راهنمایی، آری یا نه؟ / طاهر اصلانی، رباب فرجی، یعقوب پناهی
۴۰	دیگه چه خبر / یک توصیه ساده برای بالا بردن «اعتماد به نفس» کودکان / سارا ساجدی
۴۳	روان درمانی / روان درمانی، پویشی فشرده و کوتاه مدت / دکتر آناهیتا تاشک
۴۷	پرسش نامه / پرسش نامه سنجش نگرش نسبت به مدرسه / دکتر آدیس کراسکیان
۴۹	روان شناسی خود / خلاقیت، سبک های تفکر / یونس فاتحی، دکتر محمدسعید عبدخدایی، فرزاد پورغلامی، مریم آذرافروز
۵۹	یک تجربه / جای خالی / منیژه مشیری تفرشی
۶۲	معرفی کتاب / ۱- روان شناسی خانواده موفق ۲- سیاست و طرح های بهداشت روان / سمیه علی مددی
۶۳	مسابقه ۲ / تشخیص شما



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:
علی اصغر ایزدی
بهزاد دهنوی
دکتر محمدحسین سالاری فر
دکتر حسین سلیمی بجنستانی
دکتر شکوه نوابی نژاد
ویراستار: سید اکبر میرجعفری
طراح گرافیک: علیرضا پورحنیفه
طراح جلد: سانای نوربخش
نشانی دفتر مجله:
تهران، ایران شهر شمالی، پلاک ۲۶۶
صندوق پستی ۶۵۸۵ / ۱۵۸۷۵
تلفن ۹ - ۸۸۳۱۱۶۱ - ۰۲۱ (داخلی ۳۷۴)
نمابر: ۸۸۴۹۰۱۰۹

وبگاه: www.roshdmag.ir

پیام 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: ۱۲۰۰۰ نسخه
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

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. ● نثر 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 تیتراصلی، تیتراهای فرعی در متن و سوتیتر باشد. ● معرفی نامه ی 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.

مشاوره، راهنمایی و

۴۵

یادداشت سردبیر

کشور است. با اینکه آمارهای ارائه شده از منابع گوناگون، هم متضاد و هم غیرقابل اعتمادند، به عنوان یک واقعیت موجود در کشور می توان ادعا کرد که میزان مطالعه قابل قبول نیست. کتاب خوانی و مراجعه به منابع مکتوب، به عنوان یک رفتار غالب در کشور، نمی تواند مورد استناد باشد. مردم برای به دست آوردن اطلاعات مورد نیاز خود به منابع شنیداری و افواهی بیش از منابع مکتوب و دیداری استناد می کنند. این واقعیت، خود دلالت بر این دارد که خلأ استفاده از منابع مکتوب در فرایند آموزش هنوز برطرف نشده است. به عبارت دیگر، مشاوره، راهنمایی و هدایت تحصیلی در مدارس نتوانسته است نقش خود را در ایجاد انس با کتاب و مواد مکتوب و مراجعه به منابع مستند برای دریافت اطلاعات مورد نیاز در کشور، به خوبی ایفا کند.

نکته دیگری که در این زمینه قابل توجه و تأمل است، لاینحل ماندن مشکل افت تحصیلی، به ویژه افت کیفی تحصیل در کشور است. متأسفانه با سیاست گذاری ها و برنامه ریزی های صوری در کشور، مسئله صدور مدرک، یعنی حل ظاهری مشکل به شکل گذار از پایه ها و دوره ها و حتی ورود به دانشگاه و فارغ التحصیل شدن از آن یا به عبارت دیگر افت کمی تحصیلی، حل شده اما مشکل افت کیفی تحصیلی، نه تنها حل نشده بلکه روز به روز عمیق تر نیز شده است. وقتی یک دیپلمه

آغاز عملی آموزش و گسترش مشاوره در ایران، در بستر پیدایش راهنمایی تحصیلی انجام گرفته است. اندیشه شناخت و هدایت استعداد های دانش آموزان، در جهت نیل به اهداف آموزشی و پرورشی، شکل گیری نهاد راهنمایی و مشاوره در کشور را کلید زده است. چنین اندیشه و اقدامی بسیار بایسته و شایسته است لکن امروز، بعد از گذشت حدود چهل و پنج سال از آغاز آن، هنوز مشاوره، راهنمایی و هدایت تحصیلی در جایگاه مورد انتظار خود ننشسته است. انتظاری که از راهنمایی تحصیلی می توان داشت، بسیار گسترده تر از آن چیزی است که امروزه تحقق یافته است. به عبارت دیگر، ضرورت راهنمایی تحصیلی موجب شکل گیری نهاد مشاوره و راهنمایی کشور، در حوزه های گوناگون از جمله مشاوره های روان شناختی و تربیتی و خانوادگی شده است اما مقوله تحصیل و آموزش، به نحو شایسته، به جایگاه مورد انتظار در این فرایند تکیه نزده است. برای بررسی ایجاد ادعا، بهتر است با مروری بر محصول فرایند تحصیل علم و علم آموزی در کشور، کاستی های فرایندی آن را مورد کاوش و تأمل قرار دهیم. به عبارت دیگر، اگر بتوانیم خروجی های سیستم آموزشی و تحصیلی کشور را واکاوی کنیم، موفق به شناسایی مشکلات موجود در فرایند تحصیل و آموزش خواهیم شد. یکی از مهم ترین شاخص هایی که در کشور به عنوان یک خروجی از نظام آموزشی مطرح می شود، سرانه مطالعه در

هدایت تحصیلی؛ سال به دنبال جایگاه

از این مشکل را به وجود کاستی‌هایی در فرایند مشاوره و هدایت تحصیلی پسران نسبت داد.

با توجه به وجود چنین مشکلاتی، مجله مشاور مدرسه در صدد آن است که در هر یک از شماره‌های خود، با محوریت شناخت و تحلیل مشکلات تحصیلی و آموزشی دانش‌آموزان، از دوره پیش‌دبستانی تا دانشگاه را مورد توجه خود قرار دهد. در این زمینه، مجله از تمامی کسانی که می‌توانند در زمینه شناخت این مشکلات و نیز تحلیل آن‌ها و ارائه راه حل، قلم بزنند، درخواست می‌کند که با نوشتن مقالاتی در زمینه شناخت استعدادها و توانایی‌های دانش‌آموزان، از جمله استفاده از ابزارهای گوناگون تشخیصی همچون آزمون‌ها و روش‌های دیگر، ایجاد انگیزه‌های پایدار در آنان و هدایت روشمند به سوی کنج‌کاوی، مطالعه، تحقیق، پیگیری و تحقق عملی تلاش‌های خود، ما را در رسیدن به هدف رفع کاستی‌های تحصیلی و آموزشی در کشور یاری کنند.

در این میان، توجه ویژه به تحصیل و تربیت پسران و شناخت مشکلات موجود در کشور در این زمینه، از نکات مورد تأکید مجله مشاور مدرسه است. امید است معلمان و استادان عزیز آموزش و پرورش و آموزش عالی، همراه با مشاوران و روان‌شناسان، با درک واقع‌بینانه، نسبت به خلأ مشاوره، راهنمایی و هدایت تحصیلی در کشور، ما را در شناساندن این مشکلات به جامعه فرهنگی، یاری رسانند. به امید حق.

و یک لیسانسیه نمی‌تواند یک صفحه مطلب را بدون غلط املایی بنویسد و هنگامی که بسیاری از تحصیل کرده‌های ایرانی نمی‌توانند مقصود خود را از طریق نگارش منتقل کنند، آیا می‌توان ادعا کرد که سطح تحصیلی فارغ‌التحصیلان نظام آموزشی کشور مورد رضایت است؟ برای رفع معضل مدرک‌گرایی، پیشنهاد می‌کنم به تمامی نوزادان ایرانی، در بیمارستانی که به دنیا آمده‌اند، مدرک دکتری داده شود و آنان را با عنوان «دکتر»، از بیمارستان ترخیص کنند. به این وسیله خیال همه کس از داشتن مدرک تحصیلی راحت می‌شود. با این کار، این دکترهای مادرزاد، به اندیشه سوادآموزی خواهند افتاد. امروزه دکتر و فوق‌لیسانس و امثال این‌ها در جامعه، زیاد ولی سواد عمومی کم است. به عبارت دیگر، در کنار عوامل دیگر، فرایند راهنمایی تحصیلی نتوانسته است سهم خود را در زمینه سواد کردن دانش‌آموزان به خوبی ایفا کند. یکی دیگر از نمادهای وجود مشکل در نظام تحصیلی کشور، عقب‌ماندگی تحصیلی پسران نسبت به دختران است. شاخص‌های گوناگونی وجود دارد که نشان می‌دهد فرایند تحصیل در کشور ما همراه با عدالت آموزشی، این‌بار به نفع دختران نیست. پسران آمارهای جمعیت بازمانده از تحصیل، ترک تحصیل کرده، بی‌سواد، از دانشگاه بازمانده و عاطل و باطل را بسیار بیش از دختران به خود اختصاص داده‌اند. رصد وضعیت تحصیلی پسران در جامعه، زنگ خطر جدی را برای هر صاحب چشم و گوش، به صدا درآورده است. باید بخشی



روان‌شناسی شخصیت

بررسی رابطه خوش‌بینی و بدبینی با سلامت روان دانش‌آموزان و دبیران

چکیده

این تحقیق با هدف بررسی رابطه خوش‌بینی و بدبینی با سلامت روان و ابعاد آن (نشانه‌های بدنی، اضطراب، اختلال در عملکرد اجتماعی و افسردگی) و مقایسه رابطه خوش‌بینی و بدبینی با سلامت روان در دانش‌آموزان و دبیران دوره متوسطه اجرا شد. نمونه این تحقیق یک گروه ۲۹۷ نفری، شامل ۲۰۰ دانش‌آموز دختر و پسر و ۹۷ دبیر زن و مرد از مدارس متوسطه بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار تحقیق پرسش‌نامه‌های خوش‌بینی، بدبینی و سلامت عمومی (GHQ_{۳۸}) بود. نتایج نشان داد که بین خوش‌بینی با سلامت روان رابطه معنادار و بین بدبینی با سلامت روان رابطه معنادار منفی وجود دارد. از بین ابعاد سلامت روان خوش‌بینی با افسردگی رابطه معنادار و بین بدبینی با همه ابعاد سلامت روان رابطه معنادار وجود دارد. بین دبیران و دانش‌آموزان در ارتباط خوش‌بینی با ابعاد سلامت روان، تنها در زمینه افسردگی، و در بدبینی، در اضطراب و افسردگی تفاوت معنادار وجود دارد. در کل، از یافته‌های تحقیق می‌توان استنباط کرد که خوش‌بینی به ارتقای سلامت روان کمک می‌کند؛ در حالی که بدبینی باعث کاهش سلامت روان می‌شود.

مقدمه

گاهی با افرادی برخورد می‌کنید که صورتی خندان دارند و حسن نیت و خوش‌بینی^۱ در چهره‌شان هویداست. این افراد سعی دارند مطالب خوشایندی به زبان بیاورند و خود را با تمایل شنوندگان تطبیق دهند (باربارن^۲، ۱۳۷۴). این افراد در تمام لحظه‌های زندگی، زیبایی‌ها را می‌بینند و از هر لحظه زندگی لذت می‌برند و زندگی شادمانه‌ای را تجربه می‌کنند. آن‌ها با خوش‌بینی و مثبت‌اندیشی تصاویر و گرایش‌های مثبت را مطرح می‌کنند و هر روز افکار خلاق و مثبت خود را با جهان اطراف خویش در میان می‌گذارند (کارلسون^۳، ۱۳۷۷).

در مقابل اشخاصی هستند که کاری جز ناله و شکوه کردن از دست روزگار ندارند و همواره با آه و افسوس از گذشته یاد می‌کنند و زمان حال و آینده خود را تباه می‌سازند. درحقیقت، این‌ها کسانی هستند که همواره عینک بدبینی^۴ به چشم داشته و مشخص است با این عینک، تنها بدی‌ها و نازیبایی‌ها را می‌بینند. این‌گونه افراد، انسان‌های منفی‌بافی هستند که ضعف‌ها و نقص‌ها را بزرگ نمای

کلیدواژه‌ها: بدبینی، خوش‌بینی، سلامت روان، نشانه‌های بدنی، عملکرد اجتماعی



اکرم ملاخلیلی

کارشناس ارشد فلسفه آموزش و پرورش

دکتر سیداحمد احمدی

عضو هیئت علمی دانشگاه

یکی از جنبه‌های مثبت‌اندیشی، خوش‌بینی است. عموم مردم خوش‌بینی را به صورت «در نظر گرفتن نیمهٔ پر لیوان»، یا دیدن لایه‌ای براق در هر پدیده، یا عادت به انتظار پایانی خوش داشتن، برای هر دردسر واقعی در نظر می‌گیرند (سلیگمن^۶ و همکاران، ۱۳۸۸). همچنین خوش‌بینی به معنای داشتن انتظارات مثبت برای نتایج و پیامدهاست. (شیر و کارور، ۱۹۸۵).

نقطهٔ مقابل خوش‌بینی، بدبینی است که به معنای تأکید بر فاجعه‌آمیزترین علت هر شکست است. در واقع بدبینی، عادت ذهنی ریشه‌داری است که عواقب گسترده و مصیبت‌آمیز دارد و در پی هر شکست محکم‌تر می‌شود (سلیگمن، ۱۳۸۸).

سلامت‌روان^۸ مانند خوش‌بینی و بدبینی تعاریف گسترده‌ای دارد. سلامت‌روان به عنوان احساس مثبت به فرد، دنیای اطراف، محل زندگی، اطرافیان مخصوصاً با توجه به مسئولیتی که در قبال دیگران دارد، چگونگی سازش وی با درآمد خود، و شناخت موقعیت زمانی و مکانی خویش تعریف می‌شود (رئیزی دهکردی، ۱۳۸۵). سلامت روانی دارای چهار بعد (نشانه‌های بدنی، اضطراب، اختلال در عملکرد اجتماعی و افسردگی) است.

داشتن نگرش خوش بینانه، روشی مناسب برای مقابله با استرس‌ها و مشکلات حال و آینده است. حال آنکه نگرش بدبینانه موجب تردید، احساس ناامیدی، غمگینی و بی‌علاقگی برای تلاش کردن می‌شود. بنابراین خوش‌بینی و بدبینی از عمده‌ترین ملاک‌هایی هستند که سلامت روانی افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در همین رابطه سلیگمن (۱۳۸۶) طی تحقیقی روی یک نمونهٔ منحصر به فرد،

می‌کنند و دنیا را زشت و نازیبا می‌بینند.

انسان‌ها مخلوقات متفکرند که نه به دلیل حوادثی که برایشان اتفاق می‌افتد بلکه به دلیل نحوه و نوع نگرششان نسبت به قضایا، مسائل، مشکلات و حوادثی که با آن روبه‌رو می‌شوند، سلامت جسمانی و روانی خود را تحت تأثیر قرار می‌دهند. افکار مثبت و خوش‌بینانه باعث ایجاد دلگرمی، آرامش، راحتی، انرژی و عشق می‌گردد و افکار منفی و بدبینانه باعث عصبیت، خشم و خستگی می‌شود (راجرو همکاران^۵، ۱۳۷۸). انسان قربانی دنیایی که در آن است، نیست. آنچه سبب پریشانی و آشفتگی او می‌شود، افکار و نگرشی است که نسبت به دیگران و وقایع زندگی دارد. می‌توان جهان را به گونهٔ دیگر نگرست و یافتن چنین راهی مستلزم شهامت و استقامت فراوان است (جمپالسکی^۹، ۱۳۸۴).

مثبت‌اندیشی یعنی توجه داشتن به امور مثبت در زندگی و نپرداختن به جنبه‌های منفی. مثبت‌اندیشی به این معناست که انتظار داشته باشیم تا در دنیا به بهترین چیزها برسیم و یقین داشتن به اینکه به خواسته‌های خود خواهیم رسید (براتی و صادقی، ۱۳۸۶).

تنها برای پرورش چیزهای مثبت، بلکه برای جلوگیری یا جایگزینی موارد منفی با ارزشند.

هدف این تحقیق بررسی رابطه خوش بینی و بدبینی با سلامت روان و ابعاد آن در دانش آموزان و دبیران متوسطه آموزش و پرورش کوهپایه بوده است.

فرضیه های این تحقیق عبارتند از:

۱. بین خوش بینی و بدبینی با سلامت روان دانش آموزان و دبیران دوره متوسطه منطقه کوهپایه رابطه معنادار وجود دارد.

۲. بین خوش بینی و بدبینی با ابعاد سلامت روان (نشانه های بدنی-اضطراب-اختلال در عملکرد اجتماعی - افسردگی) دانش آموزان و دبیران دوره متوسطه منطقه کوهپایه رابطه معنادار وجود دارد.

۳. میزان ارتباط خوش بینی و بدبینی با ابعاد سلامت روان در دانش آموزان و دبیران منطقه کوهپایه متفاوت است.

۴. سلامت روان، خوش بینی و بدبینی دانش آموزان و دبیران دوره متوسطه منطقه کوهپایه را پیش بینی می کند.

روش پژوهش

روش این تحقیق توصیفی-همبستگی بوده است. جامعه آماری کلیه دانش آموزان و دبیران دوره متوسطه آموزش و پرورش منطقه کوهپایه بودند. آزمودنی ها، ۲۹۷ نفر شامل ۲۰۰ دانش آموز دختر و پسر و ۹۷ دبیر زن و مرد در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹ بودند که با استفاده از جدول حجم نمونه مورگان انتخاب شدند. ابزار پژوهش دو پرسش نامه خوش بینی، بدبینی و سلامت عمومی (GHQ_{۲۸}) بود. تحقیقات متعددی در داخل و خارج از کشور اعتبار و روایی پرسش نامه سلامت عمومی را تأیید می کند و استفاده از آن را در این تحقیق موجه می سازد. پالا هنگ، به نقل از سمیع عادل (۱۳۸۳) «اعتبار این پرسش نامه را به کمک روش باز آزمایی با فاصله زمانی هفت روز، بر روی یک گروه ۸۰ نفری ۰/۹۱ برآورد کرد. از نظر روایی نیز ویلیامز، گلد برگ و مری، گزارش کرده اند که نتایج مربوط به ۷۰ مطالعه انجام شده در نقاط مختلف دنیا در مورد پرسش نامه (GHQ_{۲۸}) نشان داد که متوسط حساسیت و ویژگی این پرسش نامه به ترتیب برابر ۸۴ درصد و ۸۲ درصد بود».

برای تعیین میزان پایایی پرسش نامه خوش بینی و بدبینی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. آلفای کرونباخ پرسش نامه خوش بینی ۰/۷۷ و آلفای بدبینی ۰/۷۶ به دست آمد. برای سنجش روایی آزمون ابتدا پرسش نامه خوش بینی- بدبینی روی ۳۰ نفر از جامعه آماری مورد پژوهش اجرا شد و روایی و اگرایی پرسش نامه محاسبه شد. نتایج نشان داد که دو بعد خوش بینی و بدبینی با یکدیگر ضریب همبستگی منفی دارند؛ بنابراین، دو مقوله ای بودن خوش بینی و بدبینی پرسش نامه مورد تأیید قرار گرفت.

یافته های پژوهش

۱. نتایج ضرایب همبستگی بین خوش بینی و بدبینی با سلامت روان دانش آموزان و دبیران دوره متوسطه منطقه کوهپایه در جدول ۱ ارائه شده است.

بر اساس جدول ۱ ضریب همبستگی خوش بینی با سلامت روان در سطح $p \leq 0.05$ و ضریب همبستگی بدبینی با سلامت روان

آزمایش کرده و به این نتیجه رسیده که وقایع تلخ، تأثیر زیادی در بدبختی ما ندارد، بلکه نحوه برخورد ما با آن هاست که نشان می دهد چه اندازه آسیب دیده ایم.

شیر و کارور (۱۹۸۵) بر اساس تحقیقات خود، رویکردی در مورد خوش بینی ارائه کردند. از نظر آن ها، خوش بینی با حفظ سلامتی در مواجهه با استرس همبستگی دارد. به نظر می رسد که خوش بینی بخشی از خوشبختی فردی است و آثار قوی بر بهداشت جسمانی و روانی دارد.

شیر و کارور (۱۹۹۲) با مطالعه ای که روی دانشجویان در آخرین هفته سال آخر تحصیلی انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که خوش بین ها در مقایسه با بد بین ها علائم جسمانی کمتری گزارش می کنند. (لایت سی^۹ ۱۹۹۴) معتقد بود که افکار مثبت و خوش بینانه مانند سپری در مقابل افسردگی عمل می کند.

راینسون^{۱۰} و همکاران در سال ۱۹۹۷ در طی تحقیقی دریافتند که از بین عوامل مختلف روان شناختی، فقط عامل خوش بینی، بهداشت روانی و جسمانی را پیش بینی می کند (آرگایل^{۱۱}، ۱۳۸۲).

چانگ^{۱۲} و همکاران در سال ۱۹۹۷ در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که افرادی که در پرسش نامه خوش بینی نمرات بالاتری می آورند، در پرسش نامه افسردگی یک، نمرات پایین تری می آورند. در واقع، بین خوش بینی و نمرات پرسش نامه افسردگی یک، همبستگی منفی وجود دارد (آرگایل، ۱۳۸۲). کسیدی^{۱۳} (۲۰۰۰) معتقد است که خوش بینی با رفاه روان شناختی، سلامت روانی و انگیزه پیشرفت، مرتبط است.

فورنیر^{۱۴} و همکاران در سال ۲۰۰۳ طی یک تحقیق دریافتند که تأثیر عوامل استرس زای مرتبط با بیماری، با عقاید خوش بینانه در طول یک دوره یک ساله ای که بیماران علائم افسردگی از خود بروز داده بودند، کاهش یافت. شیر و همکاران پس از بررسی بیماران کرونر قلبی خوش بین دریافتند که آن ها بعد از عمل جراحی نسبت به بیماران بدبین تعارض و افسردگی کمتری از خود بروز می دهند و سریع تر بهبود می یابند (شریفی فر، ۱۳۸۸).

بنابراین زندگی با بالاترین ظرفیت و توان، از انسان می خواهد تا از فرمول های سطحی «نگران نباش، شاد باش» فراتر برود و به صورت هوشمندانه خوش بینی را درک کند، و بتواند بدبینی خود تخریب گرا را از وجود خود ریشه کن کند و خوش بینی منطقی و فعال را جایگزین آن نماید.

مثبت اندیشی مهم ترین راه برای رسیدن به یک زندگی ایده آل است. بر همین اساس با مصاحبه هایی که با هزاران انسان شاد و موفق انجام شده است، خوش بین ها در زندگی خود از دو قاعده پیروی می کنند:

اول در هر چیز و به خصوص وقتی با موانع و مشکلات روبه رو می شوند، به جنبه مثبت آن نظر دارند. مثبت فکر می کنند و همیشه چیزی دستگیرشان می شود.

دوم، خوش بین ها از هر مسئله و گرفتاری، درس ارزشمندی می گیرند. آن ها معتقدند که هر مسئله و گرفتاری برای آن است که درسی از آن بگیرند. آن ها پیوسته از خود می پرسند، من قرار است از این مشکل چه درسی بگیرم؟ و همیشه نکته ای پیدا می کنند (آذر ساء، ۱۳۸۸).

پریچت (۱۳۸۴) معتقد است سپاسگزاری و بخشش دو روش قدرتمند برای مدیریت توجه به سمت خوش بینی است. این دو نه

در سطح $p \leq 0.01$ معنادار است، لذا فرضیه اصلی تحقیق مورد تأیید قرار می‌گیرد.

۲. نتایج ضرایب همبستگی بین خوش‌بینی و بدبینی با ابعاد سلامت روان (نشانه‌های بدنی-اضطراب-اختلال در عملکرد اجتماعی-افسردگی) دانش‌آموزان و دبیران دوره متوسطه منطقه کوهپایه در جدول ۲ ارائه شده است.

خوش‌بینی تنها با افسردگی در سطح $p \leq 0.01$ رابطه معنادار دارد و بدبینی با نشانه‌های بدنی در سطح $p \leq 0.01$ ، با اضطراب در سطح $p \leq 0.01$ ، با اختلال در عملکرد اجتماعی در سطح $p \leq 0.03$ و با افسردگی در سطح $p \leq 0.01$ رابطه معنادار دارد.

۳. نتایج تفاوت دبیران با دانش‌آموزان در ارتباط خوش‌بینی و بدبینی با ابعاد سلامت روان (نشانه‌های بدنی-اضطراب-اختلال در عملکرد اجتماعی-افسردگی) در جدول ۵ ارائه شده است.

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، ارتباط خوش‌بینی با ابعاد سلامت روان در بین دانش‌آموزان و دبیران تنها خوش‌بینی با افسردگی در سطح 0.03 تفاوت معناداری دارد و بدبینی در رابطه با ابعاد سلامت روان در بین دانش‌آموزان و دبیران، با اضطراب در سطح 0.40 و افسردگی در سطح 0.01 تفاوت معناداری دارد.

بر اساس جدول ۴ بدبینی، 83% نشانه‌های بدنی را پیش‌بینی می‌کند؛ پس از ورود اضطراب به آن این عدد به 84% افزایش پیدا می‌کند و ورود اختلال در عملکرد اجتماعی و افسردگی عدد پیش‌بینی را به 85% می‌رساند.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه خوش‌بینی و بدبینی با سلامت روان، در دانش‌آموزان و دبیران مدارس متوسطه منطقه کوهپایه در سال تحصیلی ۸۹-۸۸ انجام شده است. تعداد ۲۹۷ نفر (۲۰۰ دانش‌آموز دختر و پسر و ۹۷ دبیر زن و مرد) نمونه تحقیق بودند. دو پرسش‌نامه خوش‌بینی-بدبینی و سلامت روانی مورد استفاده قرار گرفت. از مجموع نتایج به‌دست آمده موارد زیر استنتاج شده است و مورد بحث قرار می‌گیرد.

۱. نتایج تحقیق نشان داد که بین خوش‌بینی با سلامت روان در سطح $p \leq 0.05$ رابطه معنادار وجود دارد (جدول ۴-۲).

تحقیقات متعدد نشان داده‌اند که خوش‌بینی و امیدواری با سلامت روانی همراه است. نتایج حاصل از این تحقیق با یافته‌های مطالعات انجام شده در این زمینه هماهنگ است. از جمله شیر و کارور (۱۹۹۲) با مطالعه‌ای که روی دانشجویان در آخرین هفته سال آخر تحصیلی انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که خوش‌بین‌ها در مقایسه با بدبین‌ها علائم جسمانی کمتری گزارش داده‌اند.

لایت‌سی (۱۹۹۴) معتقد بود که افکار مثبت و خوش‌بینانه مانند سپری در مقابل افسردگی عمل می‌کند. **چانگ و همکاران** در سال ۱۹۹۷ (به نقل از آرگایل، ۱۳۸۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند، افرادی که در پرسش‌نامه خوش‌بینی نمرات بالاتری می‌آورند، در پرسش‌نامه افسردگی بک نمرات پایین‌تری می‌آورند. در واقع، بین خوش‌بینی و نمرات پرسش‌نامه افسردگی بک همبستگی منفی وجود داشت.

سگستران و همکاران (۱۹۹۸) در تحقیقی که روی دانشجویان حقوق انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که دانشجویانی که خوش‌بینی بالاتری دارند، به مراتب در مقایسه با دیگران خلق بهتری دارند و در پاسخ به استرس ایمن‌ترند.

آچات و همکاران در سال ۲۰۰۰ (به نقل از رئیسی‌دهکردی، ۱۳۸۵) با مطالعه روی ۶۵۹ آزمودنی به بررسی رابطه خوش‌بینی با افسردگی، کارکرد فیزیکی و سلامت روانی پرداختند. نتایج نشان داد که افرادی که خوش‌بینی بیشتری دارند، سلامت کلی، سرزندگی و سلامت روانی بیشتری دارند، اما افرادی که خوش‌بینی کمتری دارند، دردهای جسمانی بیشتری دارند.

مرکولا (۲۰۰۲) در تحقیقات خود دریافت که افراد خوش‌بین بهتر از افرادی که دیدگاه منفی دارند، قادرند مهارت‌های مقابله‌ای را در خود پرورش دهند و یک شبکه اجتماعی حمایتگر را در اطراف خود ایجاد نمایند تا آنان را در برابر استرس و افسردگی حمایت کند. همچنین از آنجا که افراد خوش‌بین احتمالاً از مهارت‌های بین فردی مطلوب‌تری برخوردارند و معاشرتی هستند، احتمالاً با سهولت بیشتری این شبکه‌های اجتماعی را توسعه می‌دهند. در واقع، آن‌ها با داشتن دوستی‌های محکم و مهارت‌های مقابله‌ای در کاهش استرس خود موفق‌ترند.

باربارا فردریکسون (به نقل از راث و کلیفتون، ۱۳۸۵) بر اساس تحقیقی که در دانشگاه میشیگان انجام داده است، گزارش می‌دهد که احساسات مثبت، کاری بیش از فراهم کردن موجبات سلامتی انجام می‌دهند و باعث افزایش قدرت کنار آمدن با مشکلات و رسیدن به سعادت می‌شوند. او نتیجه می‌گیرد که احساسات مثبت ما را در برابر احساسات منفی حمایت و اثر آن‌ها را خنثی می‌کنند. سلیگمن و همکاران (۱۳۸۸) که مدل درماندگی آموخته شده را در افسردگی مطالعه کردند، متوجه شدند که افراد منفی‌نگر و بدبین بیشتر در برابر درماندگی تسلیم می‌شوند؛ احتمال بروز افسردگی در همین افراد هم بیش از دیگران است. از سوی دیگر، افراد خوش‌بین و مثبت‌اندیش هنگام مواجهه با مشکلات حل‌ناشدنی در برابر درماندگی مقاومت می‌کنند و تسلیم نمی‌شوند.

۲. بر اساس یافته‌های تحقیق بین دبیران با دانش‌آموزان در ارتباط بدبینی با ابعاد سلامت روان در زمینه اضطراب در سطح (0.40) و افسردگی در سطح (0.01) تفاوت معنادار وجود دارد اما در سایر ابعاد تفاوت معنادار مشاهده نشد (جدول ۴-۴). طبق یافته‌های موجود در این تحقیق، افسردگی و اضطراب دانش‌آموزان بیشتر از دبیران است.

افسردگی یکی از اختلالات مهم نوجوانان است. امروزه ثابت شده است که در دوران نوجوانی، انسان استعداد زیادی برای ابتلا به افسردگی دارد. با این تفاوت که علائم و نشانه‌های افسردگی در این دوران بیشتر جنبه عملی دارد تا روانی. لذا نوجوان از علائم بالینی افسردگی شکایت نمی‌کند یا از وجود آن‌ها بی‌خبر است. مثلاً افسردگی ممکن است به صورت تمایل به طغیان علیه استانداردهای اخلاقی و یا خراب‌کاری و بداخلاقی بروز کند.

۳. نتایج این بررسی نشان داد که بین دانش‌آموزان دختر و پسر در ارتباط خوش‌بینی با ابعاد سلامت روان در زمینه افسردگی در سطح (0.49) تفاوت معنادار وجود دارد اما در سایر ابعاد تفاوت معنادار مشاهده نشد (جدول ۴-۵). بر اساس نتایج تحقیق حاضر، افسردگی دختران بیشتر از پسران است.

سلیگمن (۱۳۸۶) در یک بررسی آزمایشگاهی به مردان و زنان پیشنهاد کرد، موقعی که محزون اند، یکی از این دو گزینه را انتخاب کنند: یا فهرستی از کلمات را انتخاب کنند که به بهترین وجه، حالات روحی شان را تشریح می کند (کاری که آن ها را وادار می کند روی افسردگی تمرکز کنند) یا فهرستی از ملت ها را بر حسب ثروتشان به ترتیب بنویسند (یک کار برهم زننده تمرکز). ۷۰ درصد زن ها کاری انتخاب کردند که تمرکز احساس نامیده می شود؛ یعنی فهرست کردن کلماتی که حالات روحی آن ها را تشریح می کرد. اما مردها دقیقا معکوس عمل کردند؛ بنابراین تجزیه و تحلیل کردن و در احساسات غرق شدن، می تواند دلیلی باشد برای افسردگی بیشتر زنان.

برای پزشکان، علت اینکه چرا زنان بیشتر از مردان تحت درمان قرار می گیرند، کاملاً روشن نیست ولی در این مورد چند نظریه مطرح است. یکی از نظریه ها این است که زنان بیشتر مستعد افسرده شدن هستند؛ زیرا بیشتر از مردان در معرض استرس قرار دارند. امروزه زنان مجبورند با نقش هایی متضاد، اشتغال در بیرون از خانه و خانه داری، روبه رو شوند. بعضی متخصصان معتقدند که صفات تقویت شده در فرایند رشد دختران، مانند اولویت دادن به رضایتمندی دیگران، ممکن است بعدها آنان را مستعد افسردگی کند. تبیین دیگر این است که در واقع افسردگی در زنان متداول تر نیست بلکه خود زنان بیشتر از مردان برای درمان مراجعه می کنند. بعضی نظریه ها بر این عقیده استوارند که مردان به جای درمان افسردگی خود، می کوشند با مصرف الکل و سایر مواد آن را تسکین دهند. نظریه دیگر این است که زنان، در مقابل افسردگی آسیب پذیری بیشتری دارند؛ زیرا بدن آنان به طور مداوم دوره های نوسان هورمونی را تجربه می کند. در دوره قاعدگی زنان، میزان هورمون ها به طور منظم تغییر می کند. (انجمن پزشکی آمریکا، ۱۳۸۱: ۲۳)

نتایج این تحقیق با پژوهشی که محسنی زاده در سال ۱۳۷۵ (به نقل از ابراهیمی، ۱۳۸۳) با عنوان بررسی و مقایسه افسردگی دانش آموزان ۱۸-۱۲ ساله



فاصله زمانی طولانی بین دو تحقیق، متفاوت بودن ارزش‌های جوامع مورد مطالعه و یا عوامل دیگر باشد.

۵. بر اساس یافته‌های به‌دست آمده، بین دبیران زن و مرد در ارتباط خوش‌بینی با ابعاد سلامت روان در زمینه افسردگی در سطح (۰/۰۰۱) تفاوت معنادار وجود دارد اما در سایر ابعاد تفاوت معنادار مشاهده نشد (جدول ۴-۶). همچنین بین دبیران زن و مرد در ارتباط بدبینی با ابعاد سلامت روان تفاوت معنادار وجود نداشت (جدول ۴-۶).

به‌طور کلی، زنان خوش‌بین‌تر از مردان اند اما می‌توانند بدبین‌تر هم باشند. پژوهش‌ها نشان داده است که به‌طور متوسط، گستره هیجانی آن‌ها بزرگ‌تر از مردان است؛ یعنی درجات بالای آن بالاتر و درجات پایین آن پایین‌تر از مردان است؛ مثلاً افسردگی در زنان بسیار متداول‌تر است.

رئیس‌دهکردی (۱۳۸۵) نیز در تحقیقی مبنی بر وجود رابطه بین سلامت روان با خوش‌بینی و بدبینی که روی بزرگسالان شهر اصفهان اجرا کرد، نتیجه می‌گیرد که بین بدبینی با سلامت روان صرف نظر از نوع جنسیت رابطه معنادار وجود دارد و در این زمینه تفاوتی بین زنان و مردان نیست.

با تغییر شیوه نگاه، می‌توان زندگی متفاوتی برای خود شکل داد. با کنترل ذهن و جلب آن به سمت خوش‌بینی، می‌توان به طرز چشمگیری عملکرد و شادکامی کلی خود را بهبود بخشید. به شرط

شهرستان شیراز انجام داد و به این نتیجه رسید که بین میزان افسردگی دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد (افسردگی دختران بیش از پسران است) و همچنین با تحقیقی که روی دانش‌آموزان ۱۸-۱۲ ساله شهرستان شیراز برای بررسی مقایسه افسردگی توسط یوسفی در سال ۱۳۷۵ انجام گرفت و به این نتیجه رسید که بین میزان افسردگی دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد، هماهنگ است. ولی نتایج تحقیق ابراهیمی (۱۳۸۳) که به بررسی میزان شیوع علائم افسردگی در دانش‌آموزان دوره‌های راهنمایی و متوسطه شهرستان فریدن در سال تحصیلی ۸۳-۸۲ پرداخته است، با تحقیق حاضر هماهنگ نیست. این ناهماهنگی می‌تواند ناشی از تفاوت فرهنگی یا دقت نکردن آزمودنی‌ها در پاسخ به سؤالات پژوهش باشد.

۴. نتایج این بررسی نشان داد که بین دانش‌آموزان دختر و پسر در ارتباط بدبینی با ابعاد سلامت روان در زمینه نشانه‌های بدنی در سطح (۰/۰۲۰) و افسردگی در سطح (۰/۰۰۱) تفاوت معنادار وجود دارد اما در سایر ابعاد تفاوت معنادار مشاهده نشد (جدول ۴-۵).

یافته‌های این پژوهش با تحقیقات **نولن-هوکسیما و همکارانش (۱۹۹۲)** مبنی بر اینکه پسران در مقایسه با دختران به خصوص در تبیین حوادث منفی، بدبین‌ترند، همسو نیست. این ناهماهنگی می‌تواند ناشی از یکسان نبودن شرایط و امکانات محیطی و همچنین



۴. عوامل فرهنگی مؤثر بر کاهش بدبینی و افزایش خوش‌بینی در دوره متوسطه مورد بررسی قرار گیرد.
۵. در پژوهش‌های آتی تأثیر خوش‌بینی و بدبینی معلمان بر سلامت روان دانش‌آموزان بررسی شود.

آنکه دید فرد نسبت به زندگی اصلاح شود و او از همه نظر در ابعاد و زوایای مختلف رفتارش مثبت شود؛ افکار، باورها و نظری را که در باره خود دارد، بررسی کند و در صورت لزوم، آن‌ها را تغییر دهد. رمز موفقیت در مثبت‌اندیشی و خوش‌بینی، یافتن راه‌هایی برای مقابله با افکار منفی و سپس پذیرفتن افکاری واقعی‌تر و مثبت‌تر به جای آن‌هاست.

در هر حال، با جمع‌بندی نهایی پیرامون یافته‌های تحقیق حاضر و پژوهش‌های مختلف دیگر می‌توان به این نتیجه رسید که بین خوش‌بینی و بدبینی با سلامت روان رابطه معنادار وجود دارد: از یک طرف برای تبیین دقیق‌تر، پژوهش‌های گسترده‌تری را در ابعاد مختلف طلب می‌کند و از طرف دیگر لزوم توجه و برنامه‌ریزی برای ایجاد خوش‌بینی بیشتر و بدبینی کمتر و در نتیجه افزایش سلامت روانی جامعه را برای مسئولان و برنامه‌ریزان اجتناب ناپذیر می‌کند؛ لذا پیشنهاد می‌شود:

۱. از تکنیک‌ها و مهارت‌های خوش‌بینی در افزایش خوش‌بینی و کاهش بدبینی استفاده شود.

۲. از یافته‌های تحقیق می‌توان استنباط کرد که خوش‌بینی به ارتقای سلامت روانی کمک می‌کند؛ در حالی که بدبینی باعث کاهش سلامت روان می‌گردد (جدول ۴-۳). لذا ضروری است اطلاعاتی از طریق رسانه‌های جمعی و گروهی در اختیار مردم قرار گیرد تا آن‌ها با کسب اطلاعات و بینش کافی، در جهت ارتقاء سلامت روان خود گام بردارند.

۳. بر اساس یافته‌های جدول (۴-۴) افسردگی دانش‌آموزان بیشتر از دبیران است و همان‌طور که مشخص شد، بدبینی از عوامل مؤثر بر افسردگی است و از آنجا که یکی از عوامل مؤثر بر خوش‌بینی و بدبینی دانش‌آموزان، معلمان و مربیان هستند، جهت آموزش مهارت‌های خوش‌بینی به این قشر لازم است که دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت به این مسئله توجه کنند.

۴. با توجه به یافته‌های تحقیق در جداول (۴-۵ و ۴-۶) افسردگی در دانش‌آموزان دختر و دبیران زن بیشتر از دانش‌آموزان پسر و دبیران مرد است. از آنجا که عوامل فرهنگی نقش مهمی در این زمینه ایفا می‌کند. لازم است مسئولان امر در جهت تحول فرهنگی مناسب و ایجاد امکانات بیشتر برای گذران اوقات فراغت زنان گامی مؤثر در این زمینه بردارند.

پیشنهادهایی برای تحقیقات بعدی:

۱. تأثیرات خوش‌بینی و بدبینی بر سلامت جسمانی و روانی در افراد سالم و بیمار مورد مقایسه قرار گیرد.

۲. در این تحقیق، رابطه بین خوش‌بینی و بدبینی بر سلامت روانی در دبیران و دانش‌آموزان دوره متوسطه مورد بررسی قرار گرفت. لذا پژوهشگران آتی این رابطه را در دوره‌های مختلف مورد بررسی قرار دهند.

۳. این تحقیق در مدارس منطقه کوهپایه انجام پذیرفته است؛ بنابراین پژوهشگران در آینده تحقیقات مشابهی را در سایر استان‌ها و مناطق کشور نیز انجام دهند.



جدول (۱-۴) توزیع درصد فراوانی گروه مورد مطالعه در فرضیه‌های تحقیق

نمونه	دانش‌آموز	دبیر	جمع	درصد
زن	۱۰۰	۴۸	۱۴۸	۴۹/۸۳
مرد	۱۰۰	۴۹	۱۴۹	۵۰/۱۶
جمع کل	۲۰۰	۹۷	۲۹۷	۱۰۰

جدول (۲-۴) ضریب همبستگی بین خوش‌بینی و بدبینی با سلامت روان

مقوله	سلامت روان
متغیر آماره	ضریب همبستگی
خوش‌بینی	۰/۱۹۸
بدبینی	۰/۳۷۳

جدول (۳-۴) ضریب همبستگی بین خوش‌بینی و بدبینی با ابعاد سلامت روان

مقوله	ضریب همبستگی	معناداری	ضریب همبستگی	معناداری	ضریب همبستگی	معناداری	ضریب همبستگی	معناداری
متغیر آماره	ضریب همبستگی	معناداری	ضریب همبستگی	معناداری	ضریب همبستگی	معناداری	ضریب همبستگی	معناداری
خوش‌بینی	-۰/۱۲۳	۰/۰۸۲	-۰/۹۹۹	۰/۱۶۱	-۰/۰۸۸	۰/۲۱۳	-۰/۲۶۱	۰/۰۰۱
بدبینی	۰/۲۳۸	۰/۰۰۱	۰/۲۵۶	۰/۰۰۱	۰/۲۱۰	۰/۰۰۳	۰/۴۰۵	۰/۰۰۱

جدول (۴-۴) تفاوت دبیران با دانش‌آموزان در ارتباط خوش‌بینی و بدبینی با ابعاد سلامت روان

مقوله	نشانه‌های بدنی	اضطراب	اختلال در عملکرد اجتماعی	افسردگی
متغیر آماره	معناداری	معناداری	معناداری	معناداری
خوش‌بینی	۰/۴۳۸	۰/۰۸۱	۰/۸۲۴	۰/۱۹۴
بدبینی	۰/۳۸۳	۰/۰۴۰	۰/۴۱۸	۰/۸۷۷

جدول (۵-۴) تفاوت دانش‌آموزان دختر و پسر در ارتباط خوش‌بینی و بدبینی با ابعاد سلامت روان

مقوله	نشانه‌های بدنی	اضطراب	اختلال در عملکرد اجتماعی	افسردگی
متغیر آماره	معناداری	معناداری	معناداری	معناداری
خوش‌بینی	۰/۴۰۰	۰/۹۲۳	۰/۳۹۹	۰/۹۲۶
بدبینی	۰/۰۲۰	۴/۰۳	۰/۱۳۵	۲/۰۳

جدول (۴-۶) تفاوت دبیران زن و مرد در ارتباط خوش‌بینی و بدبینی با ابعاد سلامت روان

مقوله		نشانه‌های بدنی		اضطراب		اختلال در عملکرد اجتماعی		افسردگی	
متغیر آماره	معناداری	F	معناداری	F	معناداری	F	معناداری	F	معناداری
خوش‌بینی	۰/۵۶۲	۰/۵۸۲	۰/۰۵۴	۳/۱۰۱	۰/۹۷۰	۰/۰۳۰	۰/۰۰۱	۹/۱۰۰	
بدبینی	۰/۱۰۳	۲/۳۸۲	۰/۰۰۹	۵/۲۲۸	۰/۰۰۸	۵/۳۳۲	۰/۰۵۳	۱/۱۶	

پی‌نوشت‌ها

۱۱. سالاری ف. «پنج باور موفق‌ترین آدم‌های روی زمین». فصلنامه کهن‌دژ. ۱۳۸۸.
۱۲. سلیگمن، م. خوش‌بینی آموخته شده. ترجمه ق خدایی. انتشارات چنار. چاپ اول. همدان. ۱۳۸۶.
۱۳. سلیگمن، م. رایویچ ک، کاکس ل، گیلهم ج. کودک خوش‌بین. ترجمه فروزنده داوریانه. انتشارات رشد. چاپ دوم. تهران. ۱۳۸۸.
۱۴. سمیع‌عادل ر. بررسی وضعیت بهداشت روانی کارکنان ادارات آموزش و پرورش استان اصفهان. شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان. ۱۳۸۳.
۱۵. شریفی‌فر ف. بررسی مقدماتی خرافه‌پرستی، کنترل شخصی، خوش‌بینی و بدبینی در ورزشکاران درون دانشگاهی. www.sharififar.com. تاریخ دسترسی: ۱۳۸۸/۹/۱۳. ۱۳۸۷.
۱۶. کارلسون ر. شادمانی پایدار. ترجمه ارمان جزایری. نشر البرز. چاپ اول. تهران. ۱۳۷۷.
۱۷. نورعلیزاده. بدبینی و منفی‌نگری. www.andishe.Qom تاریخ دسترسی: ۱۳۸۹/۲/۴. ۱۳۸۹.
۱۸. همشهری آنلاین. ۱۳۸۸. «مهارت‌های زندگی: نیمه پر لیوان را ببینید به نفع شماس». www.hamshahrirone.ir. تاریخ دسترسی: ۱۳۸۸/۱۰/۲۱.

1. Optimism
2. Barbaren
3. Carlson
4. Pessimism
5. Roger et al
6. Jampolsky
7. Seligman
8. Mentalhealth
9. Lightsey
10. Robinson
11. Argyle
12. Chang
13. Cassidy
14. Fournier

منابع

۱. آرگایل، م. روان‌شناسی شادی. ترجمه م کلانتری، م گوهری‌انارکی، ح نشاط دوست، ح پالاهنگ، ف بهرامی. انتشارات جهاد دانشگاهی. چاپ اول. اصفهان. ۱۳۸۲.
۲. آذرسای ح. «راهی به سوی زندگی ایده‌آل». هفته‌نامه نگاه به رویدادهای آموزش و پرورش. شماره ۴۲۵. ۱۳۸۸.
۳. ابراهیمی م. بررسی میزان شیوع علائم افسردگی در دانش‌آموزان دوره‌های راهنمایی و متوسطه شهرستان فریدن در سال تحصیلی ۸۳-۸۲. شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان. ۱۳۸۳.
- انجمن پزشکی آمریکا. راهنمای عملی درمان افسردگی. ترجمه م گنجی. انتشارات ویرایش، تهران. ۱۳۸۱.
۴. باربارن ژ. چگونه به ترس و اضطراب خود غلبه کنیم. ترجمه س زمان. انتشارات ققنوس، تهران. ۱۳۷۴.
۵. براتی ف، صادقی ا. مثبت‌اندیشی و مثبت‌گرایی کاربردی. انتشارات دایره سفید، تهران. ۱۳۸۶.
۶. پریچت پ. خوش‌بینی پایدار. ترجمه م عنقاوی. انتشارات به‌تدبیر، تهران. ۱۳۸۴.
۷. جمپالسکی ج. فکر را عوض کن، زندگی‌ت عوض می‌شود. ترجمه ف مقدم. انتشارات دایره. چاپ هفتم. تهران. ۱۳۸۴.
۸. راث ت، کلیفتون د. سطل شما چقدر پر است؟ ترجمه م جلالی. نشر البرز. چاپ سوم. تهران. ۱۳۸۵.
۹. راجر ج، ویلیامز پ. تفکر منفی. ترجمه مهدی قراچه‌داغی. انتشارات اسرار دانش. چاپ چهارم. ۱۳۷۸.
۱۰. رئیس‌دهکردی ر. رابطه خوش‌بینی و بدبینی با سلامت روانی در افراد بزرگسال شهرستان اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه آزاد واحد خوراسگان (اصفهان). ۱۳۸۵.
19. Cassidy, T. (2000). Social background, achievement motivation, optimism and health: A longitudinal study. *Counseling psychology quarterly*, 13(4), 399-412.
20. Lightsey, O. R (1994). "Thinking positive" as a stress buffer: The role of positive automatic cognitions in depression and happiness. *Journal of Counseling Psychology*, 41(3), 325-334
21. Scheier, M. F.M & Carver, C. S, (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
22. Scheier, M. F.M & Carver, C. S, (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being. *Cognitive perspectives in health psychology*, 16, 201-228
23. Segerstrom SC, Taylor SE, Kemeny ME, & Fahey JL. (1998). Optimism is associated with mood, coping, and immune change in response to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1646-1655.
- Mercola J. (2002). Optimism may protect against heart disease. *Psychosomatic medicine*, 82, 102-111.
24. Nolen-H0eksema S, Girgus JS, & Seligman MEP. (1992). Lenned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 435-442.

The Relationship of Optimism and Pessimism with Mental Health of High School Students and Teacher in Kouhpaieh

اولویت کاری مشاوران در مدرسه: راهنمایی یا مشاوره؟

طاهر اصلانی

کارشناس ارشد مشاوره خانواده

چکیده

از طریق «خدمات راهنمایی و مشاوره» می‌توان توانایی‌ها و نیز محدودیت‌های دانش‌آموزان را شناخت و از امکانات موجود حداکثر استفاده را به‌عمل آورد. مشاور مدرسه با شناخت دانش‌آموزان می‌تواند آنان را در حل مشکلات و کسب موفقیت در زمینه‌های گوناگون زندگی یاری دهد. در تعاریفی که از راهنمایی و مشاوره به‌عمل آمده، تصریح شده است که به فرد کمک شود تا خود را بشناسد.

به این معنا که منظور و هدف از اینکه فرد خود را بشناسد این است که با شناخت توانمندی‌ها و محدودیت‌هایش از خود تصویری واقعی و انسانی به‌دست آورد و به‌صورت انسانی مؤثرتر، منطقی‌تر، خلاق‌تر و در نتیجه عاقلانه‌تر درآید، اما مشاوران چگونه می‌توانند در این زمینه عملکرد موفقیت‌آمیزی داشته باشند و چه فعالیت‌هایی را باید در اولویت کاری خود قرار دهند تا به این هدف مهم دست یابند؟ در این مقاله، دربارهٔ مسئولیت مشاوران در مدارس و اولویت‌های مهم کاری آن‌ها بیشتر بحث می‌شود.

کلیدواژه‌ها: خدمات راهنمایی، مشاوره در مدارس

مسئولیت مشاوران در مدرسه از دید صاحب‌نظران

مشاور مسئول فنی و تخصصی برنامهٔ راهنمایی و مشاوره در مدرسه است اما به تنهایی مسئول تمامی برنامه‌های مربوط به راهنمایی و مشاوره نیست. راهنمایی و مشاوره فرایندی جمعی و گروهی است که مستلزم هماهنگی، همکاری و حمایت عوامل درون و بیرون از مدرسه است و مشاور به تنهایی نمی‌تواند در این امر گسترده و دشوار موفق شود. به همین دلیل یکی از مسئولیت‌های مشاوران جلب همکاری و مشارکت سایر عوامل درون و بیرون مدرسه (مانند مدیر، معلم، والدین، مراکز تخصصی و...) در اجرای هر چه بهتر فعالیت‌های راهنمایی و مشاوره‌ای است. مشاور به‌عنوان یک متخصص، نقشی محوری در مدیریت این حوزهٔ مهم و سنگین برعهده دارد (شفیع‌آبادی، ۱۳۸۷؛ حسینی، ۱۳۸۵؛ پاشا شریفی، ۱۳۵۳).

برخی از نویسندگان راجع به نقش مشاور اغلب «خدمات» را به‌کار برده‌اند. فرولیک^۱ (۱۹۵۸) در بحث از ارائهٔ خدمات مشاوره و راهنمایی به دانش‌آموزان مدارس «خدمات اساسی» را این‌گونه عنوان می‌کند: خدمات فردی و گروهی به



دانش آموزان، عرضه خدمات به هیئت آموزشی، عرضه خدمات به مدیریت و خدمات تحقیقی. به عقیده هچ و کاستر^۱ (۱۹۶۱) هم مطلوب تر این است که برنامه راهنمایی را برنامه ای از «خدمات» تلقی کنیم. خدماتی که «قابل تعریف، قابل تشخیص، قابل اجرا و قابل ارزیابی» است. لذا می توان برنامه راهنمایی و مشاوره را به عنوان برنامه ای از «خدمات» تعریف کرد که خصوصاً برای بهبود سازگاری اشخاصی است که برنامه برای آن ها طراحی شده است (به نقل از گیبسون و میشل^۲، ۱۹۹۴). در ادامه، مهم ترین «مسئولیت ها» و «خدمات» مشاوران را که بیشتر صاحب نظران حوزه راهنمایی و مشاوره در مورد آن ها توافق دارند و اغلب از آن ها به عنوان «خدمات راهنمایی» نام برده می شود، توضیح داده خواهد شد.

۱. خدمات اطلاعاتی: منظور از این خدمت عرضه اطلاعات نظام یافته است که دانش آموزان به کمک آن بتوانند آگاهی کافی نسبت به برنامه های درسی، رشته های تحصیلی، مقررات و آئین نامه های امتحانی، امکانات آموزشی، حرفه ای و شغلی به دست آورند و راه های مناسب را از روی بصیرت انتخاب کنند و یا به شکل مناسبی با محیط سازگار شوند. عرضه اطلاعات لازم در زمینه روش های صحیح مطالعه و یادگیری دروس در مدرسه، اهمیت و ارزش علم آموزی، اهداف و انگیزه های تحصیلی، آداب و روش های برخورد انسانی در محیط مدرسه، نوع مسائل مشترک دانش آموزان و چگونگی برخورد، مسائل و شیوه های تقویت اراده و راه های خودسازی در مدارس بسیار به جا و ضروری خواهد بود (شرترز و استون^۳، ۱۹۸۱؛ هچ و کاستر، ۱۹۶۱ به نقل از گیبسون و میشل، ۱۹۹۴).

۲. مشاوره: یکی از خدمات تخصصی و محوری مشاوران در مدارس است. مشاوره رابطه یاورانه بین مشاور و مراجع (یا مراجعان) است که بر نیاز مراجع در زمینه رشد، سازگاری، تصمیم گیری و حل مشکل تکیه دارد. مشاوره روندی متمرکز بر مراجع است که مستلزم رازداری است. این روند با ایجاد رابطه روانی بین مشاور و مراجع شروع می شود و با حاکم شدن شرایط ویژه و لازم برای موفقیت روند مشاوره ادامه می یابد. شرایط رابطه مشاوره ای عبارت از صداقت^۴ یا خلوص^۵ مشاور، احترام به مراجع و درک همدلانه^۶ است. علاوه بر تخصص و مهارت، مشاور باید دارای ویژگی های خاصی نظیر تفاهم، گرمی و نگرش مثبت به انسان باشد. خدمات مشاوره ای خودشناسی دانش آموزان را تسهیل می کند و آن ها را یاری می دهد تا از طریق ترکیب و تطبیق اطلاعات مربوط به خود و محیط، مشکلات خویش را باز یابند و حل کنند و به تصمیم گیری مناسب بپردازند (سینک^۷، ۲۰۰۵؛ گیبسون و میشل، ۱۹۹۴).

۳. راهنمایی و مشاوره گروهی: «گروه» طی نسل های اخیر رفته رفته به یک ابزار محبوب برای کمک به افراد تبدیل شده است. در مدارس، دانش آموزان قبل از آنکه هرگونه راهنمایی یا مشاوره گروهی شده باشد، به صورت گروهی خدماتی را دریافت می کردند و یا فعالیت هایی را انجام می دادند. فعالیت های گروهی در مدارس یکی از جذاب ترین و پرطرفدارترین فعالیت ها برای دانش آموزان است.

راهنمایی گروهی فعالیتی برای عرضه اطلاعات و تجاربی است که شناخت تحصیلی یا حرفه ای اشخاص و رشد و سازگاری شخصی - اجتماعی آن ها را بیشتر می کند. مقداری از وقت مشاور در خارج از اتاق مشاور و در کلاس و گروه های مختلف دانش آموزی به بحث و سخنرانی درباره موضوعات مختلف اختصاص می یابد. برنامه های هفته معرفی مشاغل و سلامت روان از این نوع فعالیت هاست (سینک، ۲۰۰۵). گزدا^۸ (۱۹۸۴) راهنمایی گروهی را وسیله ای برای پیشگیری از بروز مشکلات می داند که محتوای آن اطلاعات تحصیلی، شغلی، شخصی و اجتماعی

است. تجهیز دانش آموزان به اطلاعات دقیق، شناخت خود و دیگران و تغییر غیرمستقیم نگرش ها و رفتارها، هدف راهنمایی گروهی است (گیبسون و میشل، ۱۹۹۴).

مشاوره گروهی تفاوت هایی با راهنمایی گروهی دارد. تقویت کننده رشد و معطوف به پیشگیری و درمان است و برای کسانی پیشگیری محسوب می شود که افراد توانایی هستند اما در زندگی خود گره هایی دارند. این گره ها می تواند بدون برجا گذاشتن آثار و خیم شخصیتی در مشاوره گروهی باز شود. مشاوره گروهی رشد آفرین است، چرا که به اعضای گروه تحرک و انگیزش تغییراتی را می دهد که بیش از همه به صلاح آن هاست. مشاوره گروهی درمان کسانی است که گرفتار ماریج خودشنی یا رفتار خودفریبانه^۹ شده اند اما به هر صورت نمی توانند بدون مداخله مشاوره ای این ماریج را معکوس کنند. از طریق مشاوره گروهی بهبودی سریع تر و توأم با ناراحتی های عاطفی کمتری خواهد بود. راهنمای گروهی برای همه افراد توصیه می شود اما به طور ویژه به کسانی توصیه می گردد که گرفتار مشکلات دائمی یا موقتی هستند و ارائه اطلاعات نمی تواند به تنهایی برایشان مفید باشد (گیبسون و میشل، ۱۹۹۴).

۴. سنجش دانش آموزان: فعالیتی تخصصی است که با آزمون ها و روش های استاندارد، درصدد شناسایی ویژگی ها و قابلیت های دانش آموزان است. ارزیابی مبتنی بر این فرضیه است که افراد دارای مشابهت ها و تفاوت هایی هستند و مشاور باید به ابزار ارزیابی این تفاوت ها و شباهت ها مجهز باشد و هرگونه برنامه ریزی و اقدامی را باید براساس ارزیابی های دقیق انجام دهد. برای سنجش علاوه بر آزمون های استاندارد از روش های دیگر نظیر مشاهده، مصاحبه، پرسش نامه، مقیاس درجه بندی، گروه سنجی و خودسنجی نیز استفاده می شود (گیبسون و میشل، ۱۹۹۴).

۵. خدمات مشورتی: مشورت دهی به دو شکل صورت می گیرد که عبارت اند از: الف) فرایند کمک به مراجع از طریق شخص سوم؛ ب) کمک به بهسازی خدماتی که یک مجموعه به مراجعان خود ارائه می کند. مورد اول مشورت «سه جناحی» خوانده می شود و کار با والدین، معلمان و... را شامل می شود. مشاور در این نقش به عنوان عضو گروه به افرادی که با دانش آموز در ارتباط اند، خدمات و اطلاعات لازم را با هدف کمک به دانش آموز ارائه می دهد. مورد دوم «مشورت فرایند» نامیده می شود و متمرکز بر فرایندهایی است که یک مؤسسه، مانند مدرسه، در ایفای نقش خود به کار می گیرد. در اینجا نیز مشاور در جهت تحقق هرچه بهتر اهداف واحد آموزشی، به ارائه نظر می پردازد (گیبسون و میشل، ۱۹۹۴).

۶. طرح ریزی تحصیلی - شغلی (جایگزینی): عبارت است از کمک به دانش آموزان برای آشنایی با رشته های تحصیلی مختلف و شرایط و امکانات ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر، فرصت های اشتغال مرتبط با رشته ها و نیز شناخت توانایی ها و استعداد های خود، تا دانش آموزان بتوانند با کسب اطلاعات و آگاهی های لازم در مورد خود و رشته های تحصیلی و مشاغل، طرح ریزی تحصیلی - شغلی مناسبی برای آینده خود داشته باشند (گیبسون و میشل، ۱۹۹۴).

۷. تحقیق: تحقیق و پژوهش امری لازم برای مشاور است؛ چرا که از طریق تحقیق، دستیابی به دانش بیشتر، فرضیه سازی در مورد مشکلات و پاسخ گویی به موضوعات حرفه ای و مبتلا به دانش آموزان میسر است (گیبسون و میشل، ۱۹۹۴).

۸. ارزیابی برنامه های مشاوره مدرسه: ارزیابی فرایند بررسی سودمندی فعالیت ها و خدمات ارائه شده می باشد و هدف آن بهتر کردن برنامه هاست. عملکرد مشاور، باید در جهت اهداف برنامه مشاوره مدرسه باشد. یک مشاور متخصص برای سنجش به جا بودن، کارآمد

بودن و مؤثر بودن فعالیت‌های انجام شده، باید به ارزیابی اقدامات و فعالیت‌های خود بپردازد (سینک، ۲۰۰۵؛ گیبسون و میشل، ۱۹۹۴).

۹. هماهنگی: فعالیت‌های گسترده راهنمایی و مشاوره نیاز به مهارت‌های رهبری، سازماندهی و تسهیل امور دارد. هماهنگی عبارت است از فرایند رهبری که مشاور طبق آن در زمینه سازماندهی، مدیریت و ارزشیابی برنامه مشاوره مدرسه اقدام می‌کند. اصول هماهنگی عبارت‌اند از:

الف) افراد را داخل مدرسه و بیرون از مدرسه به کار بگیرد.
ب) الگو و چارچوبی برای اجرای این فرایند داشته باشد.

ج) فعالیت‌های هماهنگی را به‌طور مؤثر مدیریت کند.
چنان‌که قبلاً هم گفته شد، مشاور قبل از آنکه مجری صرف برنامه‌های راهنمایی و مشاوره باشد، مسئول فنی و تخصصی این فعالیت‌هاست و جلب مشارکت و همکاری سایر افراد در برنامه‌ها و فعالیت‌های مختلف، وظیفه مهم و اساسی هماهنگی است (سینک، ۲۰۰۵). برخی از ابعاد هماهنگی:

– ایجاد یک شبکه ارجاع دانش‌آموزان: باتوجه به تعدد مشکلات موجود در بین دانش‌آموزان و محدودیت‌های مربوط به فضا و زمان در مدرسه، عملاً مشاور نمی‌تواند در همه مشکلات دانش‌آموزان، مخصوصاً در مشکلات حاد و عمیق مداخله کند. در چنین مواردی مسئولیت مشاور، ارجاع دانش‌آموز مشکل‌دار به هسته‌ها و مراکز مشاوره می‌باشد.

– تدوین راهبردهای پیشگیری (فعالیت‌های سلامت روان): طبق تحقیقات متعدد، پیشگیری اولیه بهترین روش جانشین درمان سنتی در حوزه بهداشت روان است که جلوی وقوع اختلالات را در همان مراحل اولیه می‌گیرد. خانه و مدرسه بیشترین تأثیر را در رشد اولیه دانش‌آموزان دارند. مدرسه از پشتوانه تشکیلاتی برای شروع و ایجاد برنامه‌های بهداشت روان به قصد پیشگیری اولیه برخوردار است. مدرسه برای دانش‌آموزان نه فقط منبعی برای فراگیری عقلی، بلکه

یک گروه اجتماعی برآورده کننده نیازهای روانی و اجتماعی است. لذا در اجرا و پیشبرد برنامه‌های بهداشت روان نقش عمده‌ای دارد و از مشاوران برای تدوین و هماهنگی برنامه‌های مربوط به پیشگیری انتظار ویژه‌ای می‌رود (گیبسون و میشل، ۱۹۹۴). تنظیم برنامه، تهیه محتوای آموزشی، تشکیل جلسات کاری، دعوت از افراد متخصص، نحوه همکاری با سازمان‌های حمایتی خارج از مدرسه نمونه‌ای از فعالیت‌های این کارگروه است.

– فعالیت‌های مربوط به برگزاری هفته مشاغل، کارگاه توسعه دانش و مهارت شغلی دانش‌آموزان: برای اجرای موفقیت‌آمیز این برنامه باید کارگروه شغلی مدرسه با حضور مؤثر کارکنان مدرسه و خارج از مدرسه تشکیل و برنامه‌ریزی‌های لازم صورت گیرد. برنامه بازدیدهای شغلی، تجهیز بانک اطلاعات شغلی، دعوت از سخنرانان و کارآفرینان و تهیه محتوای آموزشی تعدادی از وظایف این کارگروه است.

– تشکیل گروه بررسی و شناسایی دانش‌آموزان در معرض خطر: برخی از دانش‌آموزان به دلایل مشکلات فردی یا خانوادگی نظیر افت تحصیلی و طلاق والدین با آسیب‌های بیشتری مواجه‌اند. این دانش‌آموزان باید به کمک همکاران و به طرق مختلف شناسایی شوند. ایجاد انسجام کاری و احساس مسئولیت و جلب مشارکت دیگران در این زمینه به مشاوران کمک بسیار بزرگی خواهد کرد.

اهمیت خدمات راهنمایی در مدرسه

راهنمایی در درجه اول در خدمت فرد است و در درجه دوم در خدمت جامعه. تأثیر راهنمایی در رشد و توسعه اجتماعی و اقتصادی کشورها ناشی از توجه آن‌ها به رشد و تکامل فرد دانش‌آموزان است. کارل راجرز^{۱۵} هدف راهنمایی را کمک به رشد و بلوغ اجتماعی فرد و



توسعه خدمات راهنمایی در مدرسه، حضور مشاور را ملموس و پررنگ نشان خواهد داد.

مشاوره امری تخصصی و مهم در مدرسه است اما به دلیل محدودیت وقت مشاوران در مدارس، نبود شرایط و امکانات فیزیکی مناسب در مدارس برای مشاوره و تعداد زیاد دانش آموزان، اولاً نمی تواند همه دانش آموزان را دربرگیرد و ثانیاً برای همه دانش آموزان ضرورت ندارد. بنابراین، می توان گفت چون خدمات راهنمایی عموم دانش آموزان، اولیا و همکاران را دربر می گیرد و یک اقدام پیشگیرانه تأثیرگذار است، باید در اولویت اول فعالیت های مشاوران در مدرسه باشد و بیشتر وقت مشاوران در مدرسه بر مدیریت و سازماندهی این خدمات متمرکز شود. البته اولویت دادن به خدمات راهنمایی به معنای نادیده گرفتن و یا کم اهمیت انگاشتن مسئله مشاوره در مدارس نیست. بلکه تأکید بر ضرورت پرداختن بیشتر به سایر خدمات راهنمایی در کنار مشاوره در مدارس است تا خدمات فراگیر راهنمایی تحت الشعاع خدمت تخصصی مشاوره ای قرار نگیرد.

راهنمایی و مشاوره مکمل همدیگرند و هر کدام جایگاه خاص خود را دارند و نباید هیچ کدام از آن ها مورد غفلت قرار گیرد. برخی از مشاوران ممکن است مشاوره را امری تخصصی تلقی کنند و با توجه به مراجعان متعددی که دارند، مشاوره را مهم تر از راهنمایی در نظر بگیرند اما همان طور که گفته شد، ضرورت مشاوره نباید باعث شود نیازهای فوری و فراگیر عموم دانش آموزان به خدمات راهنمایی در اولویت چندم مشاور قرار گیرد. باتوجه به محدودیت هایی که در مشاوره با دانش آموزان وجود دارد، برای ارائه خدمات تخصصی مشاوره ای و روان شناختی مورد نیاز دانش آموزان، فعال کردن سیستم ارجاع در مدارس و ارتباط نزدیک مدارس و مشاوران با هسته ها و مراکز مشاوره و خدمات روان شناختی دانش آموزان ضروری است.



پرورش توانایی «خود رهبری» در او می داند. نیل به این هدف نه تنها خوشبختی فرد را تضمین می کند بلکه او را فردی مفید و مؤثر به حال جامعه بار می آورد و در نتیجه پیشرفت اجتماعی و اقتصادی جامعه را سبب می شود. راهنمایی نه تنها امکانات سازگاری دانش آموز را با زندگی حال فراهم می سازد بلکه او را یاری می کند تا برای مقابله با مسائل و تحولات سال های آینده، مهارت ها و توانایی های لازم را در خود پرورش دهد. مهارت هایی که لازمه آن سازگاری به معنای صحیح آن با تحولات شگرف جوامع بشری در تمام شئون آن است (پاشا شریفی، ۱۳۵۳).

مشاور باشیم یا راهنما؟

مرور مسئولیت های ذکر شده نشان می دهد که اغلب این فعالیت ها به «خدمات راهنمایی» مربوط اند و مشاوره یکی از وظایف ده گانه مشاوران مدارس است. بنابراین، بیشترین فعالیت های یک مشاور در مدرسه، در حوزه راهنمایی و خدمات مربوط به آن است. مشاور موفق در مدرسه کسی است که راهنمایی موفق باشد.

– خدمات گسترده ای را شامل می شود.

– اولویت اول آن آگاهی دهی و پیشگیری است.

– متوجه اکثریت دانش آموزان است و همه دانش آموزان، اولیا و حتی کارکنان مدرسه به آن نیاز دارند.

برای مشاور مدرسه پرداختن به خدمات متنوع راهنمایی و توسعه هرچه بیشتر آن به معنای حضور فعال و فراگیر در مدرسه و خدمات رسانی به تعداد بیشتری از دانش آموزان و سایر افراد است. از طرف دیگر، خدمات راهنمایی در شرایط گوناگون و حتی در حداقل زمان، برای تعداد زیادی از دانش آموزان و یا اولیا قابل اجراست و در زمانی کوتاه و با حداقل امکانات می توان اطلاعات مورد نیاز افراد را در حوزه های مختلف در اختیارشان قرار داد.

پی نوشت ها

1. Froehlich
2. Hatch & Coastar
3. Gibson & Mitchell
4. Shertzer & Stone
5. Genuineness
6. Congruence
7. Empathic understanding
8. Sink
9. Gazed
10. Self-defeating behavior
11. Consultation
12. Carl. Rogers

منابع

۱. پاشا شریفی، حسن؛ «نقش راهنمایی و مشاوره در آموزش و پرورش». مجله آموزش و پرورش (تعلیم و تربیت)، اردیبهشت ۱۳۵۳، شماره ۷۶.
۲. حسینی، سیدمهدی؛ راهنمایی و مشاوره تحصیلی، رشد. تهران. ۱۳۸۵.
۳. شفیع آبادی، عبدالله؛ مقدمات راهنمایی و مشاوره. دانشگاه پیام نور، تهران. ۱۳۷۸.
۴. گیسیسون، رابرت و ماریان، میشل؛ زمینه مشاوره و راهنمایی، ترجمه باقر ثنائی ذاکر و دیگران. رشد. تهران. ۱۳۸۹.
۵. سینک، کریستوفر؛ مشاوره در مدرسه عصر حاضر، ترجمه علی محمد نظری و علی اکبر سلیمانی، رشد. تهران. ۱۳۸۶.

سارا ساجدی
ملیکا علیمرادی
آناهیتا تاشک

این شماره
کرمان

مشاور نمونه و موفق گردهمایی مشاوران منتخب

دیگر را داشته باشد، روابط با افراد برایش لذت بخش باشد و حس نوع دوستی قوی داشته باشد. ویژگی دیگر این است که از دانش نظری و تخصصی لازم برخوردار و با روان شناسی روز آشنا باشد.

آیا در آموزش و پرورش بحث انتخاب مشاور نمونه را داریم؟

فرایند انتخابی داریم با عنوان «معلم نمونه» و چون تعریف معلم همه رشته ها و عناوین، از جمله دبیری که درس می دهد، مربی پرورشی، مدیر و حتی مشاور را شامل می شود، این فرایند بدین صورت تعریف شده است.

روند انتخاب مشاور نمونه چگونه است؟

متولی انتخاب معلمان نمونه در واقع اداره برنامه ریزی است که در حوزه معاونت پژوهشی برنامه ریزی و آموزش نیروی انسانی قرار دارد. در معرفی مشاوران نمونه برای شرکت در این مصاحبه، بیشتر به دنبال همکاران با تجربه بودیم. به همین دلیل در کنار معرفی همکارانی که به عنوان نمونه انتخاب شده اند، همکارانی



می کنند. در ادامه، مصاحبه ای را که با ایشان صورت گرفته است، می خوانید.

به نظر شما ویژگی مشاور موفق چیست؟

مشاوره یک حوزه فعالیت تخصصی است. یک مشاور باید هم خودش را تعریف کند و هم از نگاه دیگران ارزیابی شود. اولین ویژگی یک مشاور موفق این است که خصوصیات شخصیتی اش متناسب با شغلش باشد. از جمله اینکه برونگرا بوده و تمایل به کار با آدم های

نمونه و موفق بودن در گرو تلاش و امتیازگیری براساس ملاک هاست. چندین سال است که وزارت آموزش و پرورش در یک طرح سراسری معلمان و دبیران نمونه را انتخاب می کند. لازمه این نمونه بودن تنها داشتن مدرک نیست و عملکرد فرد و بازخوردها از طرف دیگران نیز در آن تأثیرگذارند. ما در مجله رشد مشاور مدرسه بر آن شدیم که طی گزارش هایی به معرفی مشاوران موفق و نمونه سراسر کشور بپردازیم و در همین زمان بود که مشخص شد چنین عنوانی در آموزش و پرورش وجود ندارد و همه افراد با عنوان معلم نمونه معرفی می شوند! از استان کرمان شروع کردیم و امیدواریم که در شماره های بعد این کار و ارائه گزارش از آن در استان های دیگر کشورمان نیز محقق شود. از آقای صباحی، رئیس اداره مشاوره تربیتی استان کرمان، که با سعه صدر در هماهنگی برای انجام این گردهمایی تلاش کردند، تشکر می کنیم. آقای صباحی کارشناس ارشد مشاوره است مدت ۴ سال است که در سمت کارشناس مسئول مشاوره تربیتی استان کرمان فعالیت

به عنوان مشاور موفق معرفی شده اند که تجارب خوبی در حوزه های مختلف دارند. همکارانی که به عنوان نمونه اعلام شده اند، در فرایند انتخاب مشاور نمونه نبوده اند بلکه براساس معیارهایی که در هر منطقه تعریف شده است، مشاورانی به عنوان مشاوران موفق انتخاب شده اند.

تعداد مشاوران استان کرمان در سطح مراکز مشاوره آموزش و پرورش چند نفر است؟

قریب به ۸۰۰ نفر مشاور در سطح استان داریم ولی آمار ما هنوز قطعی نشده است؛ زیرا نقل و انتقالاتی داشته ایم. براساس آمار دانش آموزان منطقه، به ازای هر ۴۰۰ نفر دانش آموز در کلیه دوره های تحصیلی، یک ساعت مشاور در مراکز و هسته های مشاوره حضور دارد. که در سال گذشته به ازای هر ۷۵۰ نفر بود. با این حال

می دانیم این تعداد نیز نمی تواند جوابگو باشد ولی امیدواریم بتوانیم شاخص ها را تعدیل کنیم. در متوسطه دوره دوم به ازاء هر ۱۵ نفر دانش آموز یک ساعت مشاور داریم ولی با توجه به شرایط فعلی - یعنی کمبود نیروی انسانی متخصص در آموزش و پرورش - سعی کرده ایم حداکثر خدمات را با حداقل نیروی انسانی ارائه دهیم.

تعدادی مرکز و هسته مشاور مربوط به آموزش و پرورش در سطح استان خدمات ارائه می کنند. لطفاً درباره آن ها توضیح دهید.

هر منطقه آموزش و پرورش اجازه دارد واحدی با عنوان ((مرکز یا هسته مشاوره)) برای ارائه خدمات تخصصی تر راه اندازی کند. چون فضای مدارس بیشتر بر آموزش متمرکز است و به دلیل کمبود وقت، برای مشاور این

فرصت در مدرسه فراهم نمی شود که افراد را وارد مرحله درمان کند و به آن ها راه حل هایی بدهد، واحدی با عنوان ((مرکز یا هسته مشاوره)) پیش بینی شده است که تعدادی از همکاران مشاوره در آن فعالیت می کنند و موارد خاصی که مدارس با آن ها مواجه می گردند، به این مراکز ارجاع داده می شوند.

تعداد این مراکز چند تا است؟

هر شهرستان/منطقه/ناحیه یک مرکز یا هسته مشاوره دارد. بر اساس شرایط منطقه (شاخص نیروی انسانی و آمار دانش آموزان) مرکز یا هسته مشاوره راه اندازی و فعال می شود.

گردهمایی مشاوران به چه صورتی است؟

نشست های تخصصی ماهیانه داریم که

علی اکبر حسن زاده

(شهرستان زرند)
کارشناس و کارشناس ارشد مشاوره با ۲۳ سال سابقه تدریس زبان و سه سال سابقه مشاوره

مهرین صالحی

(شهر کرمان) مشاور تحصیلی، کارشناس مشاوره با ۲۸ سال سابقه خدمت در آموزش و پرورش و سابقه همکاری مستقل با بهزیستی.

فاطمه برهان نژاد

(شهرستان زرند)
کارشناس روان شناسی با ۱۶ سال سابقه فعالیت در سمت مشاوره در مدارس شاهد و ایثارگر

صبحی

کارشناس ارشد مشاوره
رییس اداره مشاوره تربیتی آموزش و پرورش استان کرمان



کارشناسان مشاوره و سرگروه‌های آموزشی مناطق در آن‌ها شرکت می‌کنند و گزارش آن‌ها نیز متعاقباً اعلام می‌گردد.

انتظار تان از ما به عنوان یکی از مطبوعات تخصصی حوزه آموزش و پرورش چیست؟

اگر مطالب مجله جذابیت داشته باشند، پاسخ‌گوی نیازهای خواننده باشند و به بالا بردن توانمندی خوانندگان و مشاوران کمک کند، بسیار خوب است. نشریه باید با حوزه مشاوره ارتباط کافی داشته باشد، نیازهای مخاطبان را بشناسد و بتواند در خصوص آزمون‌ها و مباحثی در این حوزه و نقد این مباحث اطلاع‌رسانی کند. باید صفحه‌ای را برای نظرسنجی به همکاران اختصاص دهید. لازم است به سمت بررسی نیازهایی برویم که فرد عطش آن‌ها را

دارد. همکاران به دنبال مطالب کاربردی هستند. پس اگر از فضای نظری یا فراتر گذاشته شود، پیشرفت‌هایی صورت می‌گیرد و زمینه‌ای فراهم می‌شود که مشاوران ما با اشتیاق بیشتر در انتظار شماره‌های بعدی مجله شما باشند.

رویکرد مجله در تدارک گردهمایی و در راستای آن این مصاحبه این است که فرصتی فراهم آورد تا همه مشاوران دیدگاه خود یا انتقاداتشان را بیان کنند. آیا موردی هست که شما بخواهید بفرمایید.

پیشنهاد می‌کنم دستورالعمل انتخاب معلم نمونه موارد بازبینی قرار گیرد، کیفیت خدمات در نظر گرفته شود و شرایط جذب جدی‌تری داشته باشیم. از طرفی، به توانمندسازی

نیروهای انسانی کمک کنیم؛ زیرا هرچه جلوتر می‌رویم، با توجه به محیطی که در آن زندگی می‌کنیم و چالش‌هایی که با آن روبه‌رو هستیم، به مشاوران متخصص و توانمند نیاز بیشتری داریم.

معرفی منتخبین در این گردهمایی

ناهید جهانشاهی (شهرستان بم) کارشناس

رشته روان‌شناسی کودکان استثنایی و کارشناس ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی ۲۰ سال سابقه خدمت در آموزش و پرورش، دو سال تدریس روان‌شناسی و ۱۸ سال در سمت مشاور.

رتبه سوم پایان‌نامه‌های برتر استان در سال ۸۵، و رتبه اول پژوهشگر برتر استان در سال ۸۷ مدرس دانشگاه و مؤلف کتاب‌های

پروین سالاری

(شهر کرمان) دکترای روان‌شناسی تربیتی با ۱۵ سال سابقه خدمت در آموزش و پرورش مشاور در مراکز مشاوره مربوط به آموزش و پرورش فعالیت به عنوان مشاور کودک در صداوسیما، استاد دانشگاه

محمد اسلامی

(شهر کرمان) کارشناس ارشد علوم تربیتی با بیش از ۳۰ سال سابقه فعالیت در آموزش و پرورش در سمت کارشناس مسئول مشاوره، سرگروه آموزشی مشاوران

مریم متصدی‌زاده

(شهر زرنند) کارشناس روان‌شناسی و کارشناس ارشد مدیریت آموزشی با ۱۸ سال سابقه فعالیت در مشاوره



«سبک‌های تفکر در آموزش» و «جمعیت و تنظیم خانواده».

منیره کریمی (شهر کرمان) کارشناس

روان‌شناسی و کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت با ۱۷ سال فعالیت در مرکز هسته مشاوره آموزش و پرورش

سابقه ۱۰ سال تدریس در مراکز تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان و مؤلف مقاله «هوش هیجانی از منظر قرآن و نهج البلاغه» که در به چاپ رسیده است.



به نظر شما یک مشاور موفق چه ویژگی‌هایی دارد؟

متصدی زاده: صداقت درک همدلانه و صمیمیت با دانش‌آموزان. مشاور باید دانش‌آموز را بدون قید و شرط بپذیرد و از تعصبات شخصی دوری کند. بین بچه‌ها بودن، رازداری مشاور، برخورد محترمانه و فعالانه در مدرسه، مشارکت در شورای دبیران و ارائه مطالب نو در آن جلسات می‌تواند عامل موفقیت مشاور باشد.

کریمی: هرکس در هر حیطه‌ای که قرار می‌گیرد اگر به وظیفه‌اش عمل کند و احساس مسئولیت داشته باشد و نه به صرف رفع تکلیف بلکه از روی عشق و علاقه کار کند، موفق خواهد بود. مشاور موفق کسی است که تسلط بر نفس داشته باشد؛ یعنی به میزان مناسبی از هوش هیجانی برخوردار باشد و بتواند در موقعیت‌های مختلف از علم خود

استفاده کند و با توجه به فرهنگ محیط خود اطلاعات را بومی‌سازی کند؛ یعنی بتواند آدم‌ها را با خودشان آشنا سازد.

اسلامی: مشاوره‌ای که بتواند از تمام توانمندی‌های مدرسه، به‌ویژه توانمندی‌های معلمان، در ارتباط با کارش استفاده کند موفق است.

برهان نژاد: ویژگی‌های شخصیتی مشاور از جمله نوع برقراری ارتباط او می‌تواند از عوامل موفقیت وی در زمینه کاری‌اش باشد.

صالحی: اگر فرد حس کند در کاری که انجام داده مفید بوده است و خودش و دیگران از کارش راضی باشند، می‌تواند موفق باشد. ویژگی‌های یک مشاور موفق رازداری، خوب گوش دادن و پذیرش است.

سالاری: مشاور نمونه در سازمان آموزش و پرورش کسی است که اسناد بیشتری مبنی بر کلاس‌های ضمن خدمت و دوره‌ها و سابقه کاری بیشتری دارد ولی مشاور موفق از روی اسمش تعریف می‌شود؛ یعنی فردی است که از خود و کارش و محیطی که در پیرامونش هست احساس رضایت دارد. مشاور موفق کسی است که از لحاظ سازشی، شغلی و تحصیلی به دانش‌آموزان اطلاعات لازم را بدهد.

حسن زاده: اصلی‌ترین ویژگی یک مشاور داشتن رابطه حسنه با دیگران است که در نهایت منجر به پذیرش مراجع و ایجاد اعتماد در او می‌شود. دومین مورد گوش دادن فعال است. وقتی به مراجع می‌گوییم «صحبت کن» و حرکات و واکنش‌ها ما هم به مراجع می‌فهماند که به او توجه داریم، خیلی راحت صحبت خواهد کرد. مهم‌ترین مورد رازداری است. در نهایت، مشاور باید سعی کند جایگاه واقعی خود را هم به مدیر و هم به همکاران و اطرافیان خود بشناساند.

به دلیل داشتن چه ویژگی‌هایی خود را به مشاوره موفق می‌دانید؟

حسن زاده: تلاش برای تقویت قدرت بیان و سطح علمی خود در کنار انگیزه و علاقه و

با وضو بودن؛ چون به نظرم یکی از راه‌های موفقیت است. آیات و احادیث قرآنی همواره به من کمک کرده‌اند، همچنین آراستگی ظاهر و باور به اینکه خواستن، توانستن است.

برهان نژاد: برقراری ارتباط راحت و صمیمی با دانش‌آموزان و جلب اطمینان آن‌ها، گوش دادن فعال و درک همدلانه. حتی اگر نتوانم کاری برای بچه‌ها انجام دهم، خیلی راحت به حرف‌هایشان گوش می‌دهم. همیشه در اوقات تفریح بچه‌ها (زنگ تفریح) بین آن‌ها هستم.

جهان‌شاهی: داشتن انگیزه قوی، اعتماد به نفس، توانایی برقراری ارتباط با دانش‌آموزان و اولیا، تلاش برای رسیدن به اهداف و بالا بردن سطح اطلاعات تخصصی خود.

متصدی زاده: برگزاری نشست‌های کلاس و همین‌طور نشست با دانش‌آموزان و اولیا تا حدی موجب موفقیت من در کارم شده است.

کریمی: نداشتن نگاه یک بعدی به قضا، پیگیری کار مراجعان و همچنین ارتباط صمیمی با دانش‌آموزان و رازداری.

صالحی: جلب اعتماد دانش‌آموزان و رازداری. سعی می‌کنم به‌طور غیرمستقیم با دانش‌آموزان، به‌خصوص کسانی که دید مثبتی به مشاوره ندارند، ارتباط برقرار کنم. همچنین تا وقتی که خود دانش‌آموز آموز نخواهد کاری انجام نمی‌دهم.

سالاری: زمانی خود را موفق می‌دانم که احساس رضایت داشته باشم.





آیا در فرایند مشاوره تا کنون نوآوری و خلاقیتی داشته‌اید؟

برهان نژاد: معرفی کتاب‌های مناسب و جذاب به دبیران و اولیا، آموزش هفت مهارت به دانش‌آموزان و تشویق آن‌ها به نمایش مهارت‌های هفت‌گانه برای سایرین و اهدای جایزه به آن‌ها، طراحی فرم شناسایی دانش‌آموزان خاص و طراحی فرم برنامه‌ریزی «امروز، دیروز و فردا» برای مرور هر درس در همان روز و ثبت دروس در حافظه بلندمدت.

متصدی زاده: دادن فرم‌هایی به دبیران برای انتقال نظراتشان درباره تکالیف دانش‌آموزان در جهت شناخت بیشتر آن‌ها. از بچه‌ها می‌خواهم در مورد دیگر دانش‌آموزان نظر بدهند. بعد هم نظرات مثبت را به صورت مستقیم و منفی را به شیوه غیرمستقیم از طریق برگزاری کارگاه به آن‌ها یادآوری می‌کنم. اجرای طرح «گفتمان آزاد» یعنی اختصاص ده دقیقه پایانی کلاس‌ها به بحث درباره موضوعی خاص، گروه‌بندی دانش‌آموزان هر کلاس و انتخاب سرگروهی به نام همیار مشاور (فردی است که براساس مقبولیت و محبوبیت بین دانش‌آموزان انتخاب می‌شود و رابطی است بین مشاور و کلاسش) که گزارش‌ها را به من می‌دهد.

کریمی: بومی‌سازی اطلاعات با توجه به دیدگاه فرد به دنیا و استفاده از آن. در دنیای خودمان راه‌حل‌های زیادی وجود دارد که می‌توانیم از آن‌ها استفاده کنیم و نیازی به مطرح کردن مباحثی در زمینه وجود خدا نیست بلکه اگر بتوانیم فرد را متوجه انسانیتش بکنیم کافی است. اگر نوجوانی اعتقاد مذهبی نداشته باشد، من انسانیت و ارزش‌های وجودی خود فرد را مطرح می‌کنم.

صالحی: گروه‌بندی دانش‌آموزان با توجه به

آمارهای به‌دست آمده از نتایج آزمون سلامت روان جهت ارجاع برای دارودرمانی یا شرکت در کارگاه‌های آموزشی.

سالاری: ایجاد حس رقابت بین دانش‌آموزان از طریق برگزاری آزمون‌هایی بین مدارس.

نوع رابطه شما با کارکنان مدرسه چگونه است؟ آیا اولیای مدرسه در موفقیت مشاوره دخیل‌اند؟ لطفاً توضیح دهید.

حسن زاده: یکی از راه‌های ارتباطی‌ام با کارکنان مدرسه این بود که جمله‌های خوب را یادداشت می‌کردم و زیر میز دبیران می‌گذاشتم تا آن‌ها را ببینند. شاید بعضی از دبیران در ابتدا گمان کنند که مشاور می‌خواهد خودنمایی کند ولی اگر با اخلاق و رفتارمان برایشان روشن کنیم که مشاور به ابراز وجود نیاز ندارد بلکه تنها انگیزه او علاقه‌وی به کارش است، زمینه برای ارتباطی مؤثر فراهم می‌شود.

برهان نژاد: بازخوردهایی که مشاور از مدرسه می‌گیرد، مثل اینکه شما موفق هستید یا کارتان را امروز خوب انجام داده‌اید به بالا رفتن اعتمادبه‌نفس مشاور کمک می‌کند.

کریمی: در وهله اول، مشاور زیر ذره‌بین است، رفتار، تعادل روانی‌اش، تعاملش با دیگران و موارد دیگر. من فکر می‌کنم مشاور نقشی اساسی در سالم‌سازی فضا دارد. اگر او بتواند وظیفه‌اش را خوب انجام دهد، تعامل خودبه‌خود صورت می‌گیرد. به نظر من، نوع نگاه مدیر و فضایی که او برای مشاور در نظر می‌گیرد و نوع احترام او، همگی می‌توانند به رابطه بین مشاور و کارکنان مدرسه کمک کنند.

آیا با خانواده دانش‌آموزان هم در ارتباط هستید؟ در چه موقعیت‌ها یا مشکلاتی خانواده‌ها را درگیر می‌کنید و به چه صورتی؟

جهانشاهی: در مشکلات حادی که بدون حضور خانواده قابل حل شدن نیستند یا زمانی که خود دانش‌آموز تمایل به ارتباط دارد، حضور خانواده مهم است.

کریمی: طرح سؤالات خانواده‌ها بعد از جلسات، مراجعه آن‌ها به مرکز.

صالحی: با آگاهی دادن به اولیا از طریق برگزاری جلسات در اوایل سال و دعوت از روان‌پزشک نوجوان، اعتماد آن‌ها را جلب می‌کنم.

سالاری: از طریق برقراری ارتباط مؤثر بین دانش‌آموز، خانواده و مشاور.



مهم‌ترین مشکلاتی که دانش‌آموزان با آن‌ها مواجه‌اند، از نظر شما کدام‌اند؟

حسن زاده: به نظر من بیشترین مشکل بچه‌ها افت تحصیلی است که آن نیز به مشکلاتی برمی‌گردد که آن‌ها در مدرسه، خانه و یا با دوستانشان دارند.

برهان نژاد: به نظر من بچه‌ها روزمرگی می‌کنند و نمی‌توانند برنامه‌ریزی داشته باشند؛ زیرا هدفی ندارند. مشکل دیگر بچه‌های امروز این است که فکر می‌کنند فقط باید گیرنده باشند. درحالی‌که باید بدانند هر امکاناتی دوطرفه است؛ مثلاً اگر احترام می‌خواهند متقابلاً باید دیگران را محترم بشمارند.

متصدی زاده: فکر می‌کنم عدم درک والدین مشکل اصلی باشد. آن‌ها برخورد درستی با بچه‌ها ندارند. البته والدین نیز متقابلاً همین موضوع را مطرح می‌کنند. مشکل دیگر رابطه بین دختر و پسر است که با توجه به ارزش‌های فرهنگی و دینی باید مورد بررسی قرار گیرد.

کریمی: با توجه به بحث ماهواره و فرهنگی که با خود می‌آورد، بیشترین موضوعی که بچه‌ها را درگیر می‌کند نوع روابط است. حتی درباره انتقال فرهنگ از راه فیلم‌ها و سریال‌هایی که از طریق ماهواره به نمایش درمی‌آیند، علاوه بر دانش‌آموزان، خانواده‌ها نیز باید آموزش ببینند. باید زیبایی‌های دین را به بچه‌ها نمایش دهیم.



صالحی: توقعات بیش از حد خانواده و جامعه از دانش‌آموزان مشکل اصلی آنان است و مورد دیگر اضطراب بالای آنان که تا حدی از همان توقعات نشئت گرفته است.

سالاری: فاصله زیاد بین بچه‌ها و والدین که این می‌تواند بسیار نگران کننده باشد. اگر این مسئله حل شود، به حل شدن مسائل دیگر، از جمله رابطه پسر و دختر، نیز کمک می‌کند. وجود ماهواره نیز معضل دیگری محسوب می‌شود؛ زیرا ما بدون فرهنگ‌سازی چیزی را به خانه خود آورده‌ایم که ممکن است برایمان مشکل ساز شود.

انتظارتان از دانش‌آموزان، اولیای مدرسه و والدین یا اعضای خانواده دانش‌آموزان چیست؟

جهانشاهی: با توجه به دنیای رو به رشد کنونی و تحولات سریعی که در فرهنگ رخ می‌دهد، باید انتظارات کاملاً مشخصی از دانش‌آموزان تعریف شود. دانش‌آموز امروز با مسائل و نگرانی‌های بسیاری روبه‌روست که به‌تنهایی قادر به مواجهه با آن‌ها نیست. می‌توان گفت نوجوان امروز باید هوشیار عمل کند و نسبت به ویژگی‌های رشدی دوره سنی خود آگاهی و شناخت بیشتری داشته باشد تا

بتواند خود را از آسیب‌های اجتماعی دور کند. اولیا نیز باید با درک بیشتر فرزندان و مسائل مربوط به آنان شکاف بین خود و فرزندان را پر کنند و به دنیای آنان نزدیک‌تر شوند تا بتوانند به‌موقع از آسیب‌های اجتماعی جلوگیری کنند. اولیای مدرسه نیز با برخورد درست، مناسب و به‌موقع می‌توانند تأثیر مؤثری در رشد شخصیت دانش‌آموزان داشته باشند. در این مورد همکاری آنان با مشاور مدرسه نیز ضروری است.

اسلامی: از اولیای بچه‌ها انتظار دارم که به مدرسه بیایند، معلم را ببینند و با او ارتباط برقرار کنند. هم به او اطلاعات بدهند و هم از او اطلاعات بگیرند. همچنین از اولیا و کارکنان مدرسه انتظار دارم که نوع نگاهشان را نسبت به مشاور مدرسه عوض کنند.

کریمی: دانش‌آموز باید خودش باشد. البته محیط خیلی تأثیرگذار است اما مشاوران و خانواده‌ها باید برای اصلاح آن به دانش‌آموزان کمک کنیم.

متصدی‌زاده: انتظار دارم از مشاوره حضوری بیشتر استفاده کنند.

آیا مورد دیگری هست که بخواهید بفرمایید.

جهانشاهی: برنامه‌ریزی در خصوص آموزش‌های تخصصی ضمن خدمت مشاوران، تلاش برای افزایش انگیزه مشاوران و توجه بیشتر به مشاوران به‌عنوان قلب مدرسه.

حسن‌زاده: مجله‌های مشاور مدرسه علاوه بر مشاوران برای والدین دانش‌آموزان نیز سفارش داده شود.



برهان‌نژاد: برگزاری کارگاه‌های آموزشی با موضوع آسیب‌های اجتماعی به‌منظور تبادل اطلاعات بین مشاوران. آشنایی مشاوران با سایت‌های مرتبط شغل و مهارتی.

صالحی: آموزش مهارت‌های زندگی و مشاوره پیش از ازدواج به بچه‌ها.

سالاری: تربیت مشاور برای دوره‌های مختلف تحصیلی به خصوص ابتدایی.

انتظار شما از مجله رشد مشاور مدرسه به‌عنوان یکی از مطبوعات تخصصی حوزه آموزش و پرورش چیست؟

حسن‌زاده: انتظار دارم مطالب جذاب باشند و واقعیت‌ها را منعکس کنند.

کریمی: انعکاس واقعیت‌ها، بیان تجربیات همکاران در قالب همایش‌ها یا مناظره‌های گروهی که می‌توانند کارساز باشند.

اسلامی: مجله شما باید به سمتی برود که مشاوران مدرسه با آن در ارتباط‌اند. بررسی شود که علت فراری بودن بچه‌ها از درس و مدرسه چیست.

صالحی: مطالب باید متنوع باشند، راهکارهای مفید و کارساز و ارائه دهند و همچنین جلساتی که مشاوران ماهانه دارند در مجله عنوان شود.

سالاری: قیمت مجله اولاً طوری باشد که همه بتوانند از آن استفاده کنند؛ حتی مشاوران در نواحی روستایی. در مجله علاوه بر اینکه کار مشاور تشریح می‌شود، فرهنگ‌سازی در مورد معضلاتی که جامعه با آن‌ها دست به‌گریبان است، مانند روابط دختر و پسر، استفاده از فناوری‌های جدید و مهارت‌ها صورت گیرد.

جهانشاهی: انعکاس مسائل و مشکلات دانش‌آموزان، اولیا و مدرسه و ارائه اطلاعات لازم در این زمینه؛ زیرا توجه بیشتر به مسائل آموزشی و پرورشی باعث افزایش انگیزه و توان دانش‌آموزان، معلمان، مشاوران و اولیای مدارس می‌شود.

تأثیر افزایش عزت نفس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

اشاره

عزت نفس بر فرایندهای شناختی، گرایش‌ها، نیازها، علاقه‌ها و آرمان‌های فرد اثر می‌گذارد و اثر می‌پذیرد. پیشرفت تحصیلی نیز متأثر از میزان عزت نفس دانش‌آموز می‌باشد. مشاهدات حاصل از سال‌های خدمت در آموزش و پرورش نشان می‌دهد که بعضی فراگیرندگان بدون دلیل فیزیولوژیکی و ناتوانایی‌های ذهنی، افت تحصیلی فراوانی دارند. سؤال این است که آیا بین عزت نفس دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آن‌ها رابطه‌ای وجود دارد؟ عزت نفس به چه میزان در پیشرفت تحصیلی دخالت دارد؟ آیا افزایش عزت نفس و احساس ارزشمندی در دانش‌آموزان تغییرات مثبتی در پیشرفت تحصیلی آنان به وجود می‌آورد و باعث می‌شود که برای کسب موفقیت بیشتر تلاش کنند؟ با توجه به پژوهش‌های انجام شده در این زمینه طی سال‌های گذشته، این تحقیق کوشیده است به بررسی و مقایسه رابطه عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بپردازد و راه حلی در این زمینه ارائه کند.

جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر هنرستان‌های کار دانش حافظ و پیامبر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ در منطقه ۵ آموزش و پرورش شهر تهران بوده است. حجم نمونه مورد بررسی ۲۰ نفر از دانش‌آموزان سال اول است که در آزمون عزت نفس کوپر اسمیت، نمره پایین کسب کرده‌اند.

روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی بود و انتخاب به روش نمونه‌گیری تصادفی صورت گرفت. ابزار گردآوری اطلاعات پرسش‌نامه ۵۸ سؤالی عزت نفس کوپر اسمیت (پیش‌آزمون^۱ و پس‌آزمون^۲) و نمرات مستمر اول و دوم بیانگر نمره پیشرفت تحصیلی آن‌ها و مصاحبه و پرسش‌نامه اطلاعات شخصی و تحصیلی دانش‌آموز و والدین و مشاهدات دبیران و اولیای مدرسه بوده است.

مراحل اجرای طرح، تهیه پروتکل درمانی شامل پنج جلسه درمانی برای دانش‌آموزان نمونه و پنج جلسه درمانی برای والدین آنان به شیوه رفتاری شناختی الیس به شیوه گروهی و اجرای کارگاهی، اجرای فنون افزایش عزت نفس در کلاس درس با کمک دبیران بود. پس از پایان طرح و اجرای پس‌آزمون، بررسی نتایج آزمون عزت نفس کوپر اسمیت، نمرات مستمر اول و دوم، افزایش عزت نفس و پیشرفت تحصیلی آنان مشاهده شد. از نظر آماری این افزایش نمرات در هر دو متغیر معنی‌دار است و نظرسنجی از دبیران و سایر همکاران و والدین نیز اثربخشی افزایش عزت نفس بر بهبود نمرات و روابط اجتماعی دانش‌آموزان تحت پوشش این طرح را تأیید کرد. در ضمن، گزارش نهایی این تحقیق به جلسه شورای دبیران هنرستان‌ها، مدیر آموزشگاه، هسته مشاوره و واحد پژوهش آموزش و پرورش منطقه ۵ تهران ارائه شد.

مقدمه

در طول هزاران سال گذشته، این مطلب ثابت شده است که انسان نیاز دارد خود را خوب بداند و تمام کارکردهایش را اخلاقی و منطقی جلوه دهد. بسیاری از روان‌شناسان این نظریه را پذیرفته‌اند که انسان به عزت نفس نیازمند است. از میان این افراد **کارن هورنای** روشی را که توسط آن افراد تلاش می‌کنند، خودپنداره‌ای خوب و مطلوب از خویش به دست آورند و از آن دفاع کنند مورد بحث قرار داده است. برخورداری از اعتماد به نفس قوی، قدرت تصمیم‌گیری و ابتکار، خلاقیت و نوآوری، سلامت فکری و بهداشت روانی، از جمله مفاهیمی است که رابطه مستقیم با عزت نفس یا احساس خود ارزشمندی فرد دارد. برای اینکه فرد بتواند از حداکثر توانمندی‌های ذهنی و بالقوه خود استفاده کند، باید از نگرش مثبت به محیط اطراف و انگیزه غنی برای تلاش برخوردار باشد. از برجسته‌ترین ویژگی‌های صاحبان تفکر واگرا، داشتن عزت نفس یا احساس خودارزشمندی بالاست. منظور از عزت نفس، احساس و تصویری است که فرد به مرور زمان نسبت به خویش در ذهن می‌پروراند. به عبارت ساده‌تر،

کلیدواژه‌ها:

عزت نفس، پیشرفت تحصیلی، مقطع تحصیلی متوسطه، پروتکل درمانی



معصومه سام‌کن

کلثوم ستاری

مشاوران منطقه ۵ شهر تهران

عزت نفس

یعنی، ارزیابی فرد از خودش.
حال این برداشت و ارزیابی می تواند مثبت و خوشایند باشد یا منفی و ناخوشایند.

افرادی که از عزت نفس بالایی برخوردارند، معمولاً احساس خوبی نسبت به خود دارند و بهتر می توانند اختلافات خود را با سایر افراد حل کنند و در مقابله با مشکلات، ناملایمات و ناکامی ها مقاوم ترند. آنان منطقی و دارای خودپنداری مثبت هستند و از زندگی شان لذت می برند. برعکس، افرادی که دارای عزت نفس پایینی هستند، اغلب در مواجهه با مشکلات و سختی ها دچار اضطراب فراوان و ناکامی می شوند. این گروه معمولاً در حل تعارضات و اختلافات موجود با دیگران مشکل دارند. آن ها دائم با افکار انتقادی از خویش، موجب اذیت و آزار خود می شوند (سلحشور، ۱۳۷۹).

برای اینکه کودکان و نوجوانان بتوانند از حداکثر ظرفیت ذهنی و توانمندی های بالقوه فرد برخوردار شوند، می بایست از نگرش مثبت نسبت به فرد و محیط اطراف و انگیزه های غنی برای تلاش و کوشش بهره مند شوند. بی شک نوجوانانی که دارای عزت نفس

قابل

توجهی هستند، نسبت به همسالان خود در شرایط مشابه، پیشرفت تحصیلی و کارایی بیشتری از خود نشان می دهند و نیز از بارزترین ویژگی های صاحبان تفکر واگرا و افراد خلاق، داشتن اعتماد به نفس و عزت نفس بالاست. لذا پرورش عزت نفس در کودکان و نوجوانان از مهم ترین وظایف اولیا و مربیان است که در این باره بیشترین نقش برعهده الگوهای رفتاری است (افروز، ۱۳۷۳). حال این سؤال مطرح است که آیا موفقیت ها و شکست های تحصیلی فرد در مدرسه و مسائل مربوط به تحصیل به عزت نفس او اثر می گذارد و متقابلاً با افزایش عزت نفس و احساس ارزشمندی در دانش آموزان، تغییرات مثبتی در پیشرفت تحصیلی آنان به وجود می آورد و آنان برای کسب موفقیت تلاش بیشتری خواهند کرد. در این باره تحقیق کاربردی حاضر رابطه عزت نفس و پیشرفت تحصیلی را در دانش آموزان دختر سال اول هنرستان های پیامبر و حافظ از مدارس منطقه ۵ آموزش و پرورش شهر تهران مورد توجه قرار داده است: دیگر مشارکت کنندگان در این طرح علاوه بر دانش آموزان نمونه و والدین آن ها، مدیران، همکاران آموزشی، مشاوران این دو هنرستان بوده اند.

بیان

مسئله

همراه با زیستن در شرایط اجتماعی، نیاز به احساس ارزش به نحو سالم و متعادل آن در انسان به وجود می آید و برای حفظ سلامت و تعادل روانی و حتمی تکامل وجودی او بسیار ضروری است. معمولاً اگر بر این نیاز خللی وارد شود، احساس حقارت یا خودبزرگ بینی در فرد ایجاد می شود. هر دو این احساس ها نشان دهنده این واقعیت است که فرد در صورت اختلال در احساس ارزشمندی قادر به درک واقعیات و واکنش های دیگران نسبت به خود نیست.

علت اصلی احساس حقارت و خودبزرگ بینی را می توان در طرد شدن مستمر و مداوم از طرف والدین دانست. عوامل مهمی در ایجاد و حفظ این دو ویژگی در افراد مؤثرند؛ از خانواده، مدرسه، جامعه و امکانات در دسترس گرفته تا عوامل حاکم بر این موارد که از دسترس خارج است. در این میان نقش آموزشگاه و معلمان مهم تر است؛ به طوری که وایت و داکو (به نقل از بیابانگرد (۱۳۷۰)) اظهار می دارند کشورهای زیادی در این دنیا این نظر را که نقش عمده مدارس و آموزشگاه ها باید انتخاب و طبقه بندی دانش آموزان باشد، تغییر داده و معتقد شده اند که مهم ترین نقش مدارس این است که به دانش آموزان یاری دهند تا از نظر تحصیلی پیشرفت کنند. زیرا شاهد آن هستیم که بعضی فراگیرندگان بدون دلیل فیزیولوژیکی و ناتوانایی های ذهنی دارای افت تحصیلی فراوانی اند. حال این سؤال مطرح است که آیا بین عزت نفس دانش آموزان و پیشرفت تحصیلی آن ها رابطه وجود دارد. عزت نفس به چه میزان در پیشرفت تحصیلی دخالت دارد؟ آیا افزایش عزت نفس و احساس ارزشمندی در دانش آموزان تغییرات مثبتی در پیشرفت تحصیلی آنان به وجود می آورد و باعث می شود آنان برای کسب موفقیت بیشتر تلاش کنند؟

در زمینه رابطه بین احساس ارزشمندی و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی، نظر مربیان و استادان و متخصصان تعلیم و تربیت این است که عوامل روحی و روانی تأثیر بسیار بالایی در موفقیت یا عدم موفقیت تحصیلی دانش آموزان دارد. پژوهش های زیادی در زمینه پی بردن به رابطه عزت نفس و پیشرفت تحصیلی صورت گرفته است. گسترده ترین این تحقیقات پژوهشی است که گیل دات انجام داده است. نتایج این تحقیق مؤید رابطه بالای انگیزه پیشرفت و عزت نفس است. یکی دیگر از این پژوهش ها در زمینه عزت نفس یافته های کوپر اسمیت است که در سال ۱۹۶۷ منتشر شد. به نظر کوپر اسمیت منابع عزت نفس شامل موارد زیر است:

* پایبند بودن به آداب و

قوانین اجتماعی و اخلاقی

* مهم بودن: وقتی شخص متوجه شود که اهمیت

دارد و در زندگی دیگران مهم است، عزت نفس او بالا می رود.

* قدرت: وقتی شخص احساس قدرت کند، در نتیجه می تواند روی دیگران اثر بگذارد و متعاقباً عزت نفس او بالا می رود.

* موفقیت: احساس موفقیت موجب بالا رفتن عزت نفس می شود. بنابراین ارزش وجودی عزت نفس به عنوان بعدی از ابعاد شخصیت انسان و ارتباط آن با موفقیت ها و با شکست و ناکامی های فرد قابل ملاحظه و تبیین است. در این تحقیق، محقق کوشیده است به بررسی و مقایسه رابطه عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با استفاده از ابزار پرسش نامه (عزت نفس کوپر اسمیت) بپردازد و با پرداختن به پروتکل درمانی راهحلی در این زمینه ارائه کند. ارتباط میان این دو متغیر در دانش آموزان کار دانش سال اول مورد توجه قرار گرفته است.

هدف

پژوهش

هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی رابطه عزت نفس بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر سال اول هنرستان های کار دانش حافظ و پیامبر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بوده است.

متغیرها

عزت نفس^۲ (متغیر مستقل): تصورات، نگرش ها و ارزیابی هایی که شخص به طور مداوم از خود انجام می دهد. پیشرفت تحصیلی (متغیر وابسته): موفقیت در هدف های تربیتی تعیین شده که به عنوان عملکرد تحصیلی دانش آموز در نظر گرفته شده است.

روش

تحقیق

این پژوهش از نوع همبستگی و پیمایشی است؛ بدین معنی که هیچ گونه تغییری در شرایط واقعی به وجود نمی آوریم بلکه تغییرات مورد نظر قبلاً صورت گرفته است و ما در این تحقیق به ارزیابی، اندازه گیری و مقایسه آن ها خواهیم پرداخت. در واقع، تحقیق همبستگی یا همخوانی به دنبال بررسی تغییرات یک یا چند عامل در اثر تغییرات یک یا چند عامل دیگر از طریق به دست آوردن ضریب همبستگی صورت می گیرد (نادری، نراقی ۱۳۷۳).

جامعه

و نمونه آماری

دانش آموزان دختر هنرستان های کار دانش حافظ و پیامبر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ در منطقه ۵ آموزش و پرورش شهر تهران جامعه آماری بوده است. حجم نمونه مورد بررسی ۲۰ نفر از دانش آموزان سال اول است که در آزمون عزت نفس کوپر اسمیت، نمره پایین کسب کرده اند.

ابزارها

الف) پرسش نامه اطلاعات شخصی و تحصیلی دانش آموز و والدین و صاحب با آنان
ب) مقیاس عزت نفس کوپر اسمیت: این سیاهه برای اندازه گیری و سنجش عزت نفس کلی به کار می رود. عزت نفس کلی بیانگر ارزشیابی و قضاوتی وحدت یافته از ابعاد بدنی، خانوادگی، اجتماعی و تحصیلی است (کوپر اسمیت، ۱۹۶۷).
ج) مشاهدات معلمان و اولیای مدرسه در این زمینه.

روایی و

پایایی پرسش نامه

تحقیقات پانچر (۱۹۶۷) کمپل (۱۹۶۵) کوپر اسمیت (۱۹۶۷) هورمن (۱۹۶۵) و مورسن (۱۹۷۱) روایی و پایایی آزمون را تأیید می کند.

روش های آماری

از آمار توصیفی و استنباطی برای تجزیه و تحلیل داده های جمع آوری شده استفاده شده است.

پروتکل درمانی (مداخلات)

پس از بررسی‌های به عمل آمده و مطالعات وسیع در این زمینه پروتکل درمانی تهیه شد و اجرای آن به شیوه کارگاهی برای دانش‌آموزان نمونه و والدین آن‌ها در پنج جلسه درمانی صورت گرفت. پروتکل درمانی تهیه شده از روش درمان شناختی و رفتاری الیس تا حد ممکن تبعیت می‌کند؛ زیرا الیس در جهت درمان مراجعان از سه روش درمان عاطفی - درمان شناختی و درمان رفتاری بهره می‌گیرد. در درمان شناختی، مراجع از افکار ناخوشایند و رفتارهای غیرسازشی خود آگاه می‌شود و می‌آموزد که افکار و رفتارهای معقول از نامعقول را تشخیص دهد و برای حل مسائل خود از شیوه‌های عملی و منطقی استفاده کند؛ بعضی از این شیوه‌ها عبارت‌اند از:

- مباحثه

- مطالعه منابع مفید

- مشاهده فیلم‌های مناسب

در درمان رفتاری مشاور یا متخصص از فنون متعدد رفتار درمانی برای کاهش یا رفع افکار و نظام اعتقادی نامعقول مراجع استفاده می‌کند. از جمله:

ایفای نقش: برای نشان دادن تلقین‌پذیری نادرست مراجع

مدل‌سازی: برای نشان دادن نحوه پذیرش ارزش‌های گوناگون

شوخی و بذله‌گویی: به منظور ابطال افکار نامعقول و اضطراب‌زا

حساسیت‌زدایی منظم: جهت رهاسازی افکار و خواسته‌های نامعقول و تشویق مراجع برای آگاه شدن از عواقب و ترغیب برای تغییر این طرز تفکر

دادن تکلیف: افزایش امکان یادگیری و عملکرد مراجع

در این شیوه مشاور به دنبال بررسی تاریخچه زندگی مراجع نیست. او به‌طور فعال هر جلسه را رهبری می‌کند تا بتواند به انواع روش‌ها مراجع را از افکار و نظام اعتقادی نامعقولش رها سازد و تفکر درست را جایگزین آن کند.

گفتنی است این پروتکل با تأیید متخصصان، روان‌درمانگران بالینی همکار و مشاوران خبره در این زمینه تهیه شد و نتایج شگفت‌انگیز آن در ارتقای عزت‌نفس در دانش‌آموزان و اعضای خانواده‌شان و در نهایت بهبود عملکرد تحصیلی آن، تأییدی ارزشمند بر آن بود.

جلسه اول موضوع:

- توضیح کلیاتی درباره عزت‌نفس

- تبیین اهمیت و ارزش عزت‌نفس و آثار آن در بهبود عملکرد تحصیلی، ایجاد انگیزه و تأثیر آن در افزایش روند رفتارهای سازشی فردی و اجتماعی در مدرسه و خانواده

- تشریح مشخصات افراد با عزت‌نفس بالا و افراد دارای عزت‌نفس پایین با ذکر مثال‌های کاربردی؛ مثلاً با موافقت دانش‌آموزان، افراد داوطلب، پس از تطبیق رفتار خود با مشخصات افراد دارای عزت‌نفس بالا یا پایین به تبیین این موضوع برای همگان کمک کنند.

- ذکر خلاصه جلسه و دادن تکلیف

اهداف:

- آشنایی با عزت‌نفس و تأثیر آن در دانش‌آموز و افراد خانواده او به‌عنوان عامل مهمی برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز

- ایجاد انگیزه برای تفکر جهت تغییر رفتارهای غیرسازشی از نظر مبحث مورد نظر

تکلیف پیشنهادی:

دانش‌آموزان برای خود برگه ثبت رفتار را تهیه کنند و رفتارهای خود را به مدت دو هفته در آن ثبت و آن را با مشخصات افراد دارا یا فاقد عزت‌نفس شرح داده شده در جلسه تطبیق دهند و یادداشت کنند.

شرح
مداخلات
درمانی پیشنهادی
برای افزایش
عزت‌نفس دانش‌آموزان
سال اول -
دانش‌آموز

جلسه

دوم:

موضوع:

- شناخت گام‌های افزایش عزت‌نفس - گام اول (حذف خطاهای ذهنی) - قسمت اول
- بررسی تکالیف افراد و دادن بازخوردهای لازم
- ایجاد تفکر شناختی برای تغییر طر حواره‌های ذهنی و مصمم بودن و صبور بودن در جهت بهبود پرورش عزت‌نفس
- بررسی اولین گام در بهبود و افزایش عزت‌نفس، شناخت خطاهای ذهنی (شناختی)، توضیحات لازم همراه با تشریح موقعیت‌ها و مثال‌های کافی برای خطای ذهنی مؤثر شامل: تفکر همه یا هیچ، تصمیم مبالغه‌آمیز، فیلتر ذهنی، بی‌توجهی به امر مثبت، ذهن خوانی، پیشگویی، درشت‌نمایی، استدلال احساسی
- ذکر خلاصه جلسه و دادن تکلیف پیشنهادی
در جلسه، موقعیت نمایشی با کمک دانش‌آموزان اجرا شود. این امر برای درک کامل خطاهای ذهنی و روش‌های مقابله با آن است.

اهداف:

حذف خطاهای ذهنی در جهت افزایش و بهبود عزت‌نفس و در نهایت بهبود رفتارها و افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموز

جلسه

چهارم

موضوع:

شناخت گام دوم بهبود و افزایش اعتمادبه‌نفس (ارزشمند رفتار کردن با خود)
- بررسی سؤالات دانش‌آموزان جهت ثبت خطاها و رفتارهای مقابله‌ای و بررسی آثار آن
- ذکر گام دوم در بهبود و افزایش عزت‌نفس: با خود به عنوان فردی ارزشمند رفتار کنید و طرح‌واره‌هایی عملی و کاربردی برای موفقیت در این گام ارائه دهید از جمله:
مراقبت‌های اولیه نسبت به اعمال خود، سالم خوردن، کافی خوابیدن، رعایت بهداشت فردی، تشویق خود برای موفقیت‌ها، یادآوری توانایی‌ها و موفقیت‌های قبلی، بخشیدن خود در صورت درست رفتار نکردن، ترتیب دادن برنامه‌های مفرح سالم و...
- تهیه فهرستی از اعمالی که منجر به رفتار ارزشمند با خود می‌شود و آن را در اختیار دانش‌آموز قرار دادن
- ذکر خلاصه موارد مطرح شده در جلسه و دادن تکالیف.

اهداف:

- ایجاد تغییر کامل در رفتارها در اثر حذف خطاهای ذهنی با رفع ابهامات و پاسخگویی به مشکلات

- تبیین و تشریح گام دوم و تعیین مسیر لازم در این گام و دادن فهرستی از فعالیت‌های پیشنهادی جهت توسعه اهمیت دادن به خود برای رسیدن به زندگی شاد و لذت‌بخش و کنترل رفتارهای نادرست.

تکلیف

پیشنهادی:

- یادداشت کردن و ثبت موفقیت‌ها در جهت کاربست روش‌های ذکر شده برای بهبود عزت‌نفس
- استمرار و توجه مدام در حذف خطاهای شناختی (گام اول) و ثبت مشکلات احتمالی در کنار تکالیف فوق.

جلسه

سوم

موضوع:

شناخت گام‌های افزایش عزت‌نفس - گام اول: حذف خطاهای ذهنی - قسمت دوم: بررسی تکلیف داده شده و رفع مشکلات مطرح شده احتمالی
- توضیح و تشریح ادامه خطاهای ذهنی - قسمت دوم شامل: استدلال ذهنی، بایدها، برچسب زدن، سرزنش کردن، شخصی‌سازی، مقایسه‌های ناعادلانه، فاجعه‌سازی، تأسف خوردن، چی می‌شود اگر...، ناتوانی برای عدم تأیید؛ در جلسه موقعیت نمایشی به کمک دانش‌آموزان اجرا شود - این امر جهت درک کامل موقعیت‌های توضیح داده شده خطاهای ذهنی و روش‌های مقابله با آن باشد. - ذکر خلاصه جلسه و تکرار تمام خطاهای ذهنی با تأکید بر فرایند عملیاتی آن و دادن تکلیف پیشنهادی.

اهداف:

حذف تمام خطاهای ذهنی در جهت افزایش و بهبود عزت‌نفس و در نهایت بهبود رفتارها و افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموز

تکلیف

پیشنهادی:

در برگه ثبت رفتار، در ستون اضافه شده، ثبت ادامه خطاهای ذهنی فراگرفته شده و رفتار مقابلی برای حذف آن خطا

جلسه

پنجم

موضوع:

شناخت گام سوم و مهم بهبود و افزایش اعتمادبه‌نفس (یاری طلبیدن از دیگران)
- بازخوردن به تکالیف صورت گرفته در هفته‌های گذشته.
- تبیین و تشریح گام سوم و ذکر موقعیت‌ها و مثال‌های روشن برای تفهیم کامل این گام به دلیل مهم و کلیدی بودن این حوزه؛ زیرا افراد دارای عزت‌نفس پایین معمولاً به دلیل احساس عدم لیاقت می‌توانند از دیگران طلب کمک کنند.
- تهیه فهرستی از روش‌های کمک طلبیدن از دیگران و آن را در اختیار دانش‌آموزان قرار دادن
- استفاده از روش ایفای نقش و بارش مغزی در تفهیم این گام
- ذکر خلاصه‌ای از موارد مطرح شده و شمای کلی از مباحث جلسات و تأکید بر توصیه‌های نهایی تا گرفتن نتیجه مورد انتظار و استمرار، مداومت و صبوری در این راه.

اهداف:

- تبیین و تشریح گام سوم جهت تکمیل کردن فرایند افزایش عزت‌نفس و توجه دادن به روش‌های ذکر شده در عزت‌نفس و ذکر آثار موفقیت‌آمیز آن برای خانواده خصوصاً دانش‌آموز.

تکلیف

پیشنهادی:

- مرور گام‌های تشریح شده در جلسات، بررسی نتایج و صورت گرفته و بررسی نتایج و استفاده از گام تشریح شده در بهبود عزت‌نفس تا رسیدن به نتایج مورد انتظار مدرسه و خانواده

مداخلات
درمانی
پیشنهادی برای
افزایش عزت
دانش آموزان سال
اول - والدین

جلسه اول موضوع:

توضیح کلیاتی درباره عزت نفس

- تبیین اهمیت و ارزش عزت نفس و آثار آن
در بهبود عملکرد تحصیلی، ایجاد انگیزه و تأثیر آن
در افزایش روند رفتارهای سازشی فردی و اجتماعی
- تشریح مشخصات افراد با عزت نفس بالا
و افرادی که عزت نفس پایین دارند با ذکر
مثال های کاربردی
- ذکر خلاصه جلسه و دادن
تکلیف

اهداف:

- آشنایی با
عزت نفس و تأثیر آن در اعضای
خانواده، به عنوان عامل مهمی برای
پیشرفت تحصیلی دانش آموزان
- ایجاد انگیزه برای تفکر جهت
تغییر رفتارهای اعضای خانواده
از حیث مبحث مورد نظر.

تکلیف پیشنهادی:

والدینی که در جلسه حضور
دارند، برگه ثبت رفتار را تهیه و
رفتارهای اعضای خانواده، خصوصاً
دانش آموز را در آن ثبت کنند و آن را با
مشخصات افراد دارا یا فاقد عزت نفس
شرح داده شده در جلسه تطبیق
دهند و یادداشت کنند.

اهداف:

- حذف تمام
خطاهای ذهنی در جهت
افزایش و بهبود عزت نفس
و در نهایت بهبود رفتارها و
افزایش عملکرد تحصیلی
دانش آموز

تکلیف پیشنهادی:

- در برگه ثبت رفتار، در
ستون اضافه شده، ثبت ادامه
خطاهای ذهنی فراگرفته
شده و رفتار تقابلی برای
حذف آن خطا.

تکلیف پیشنهادی:

- یادداشت کردن و ثبت
موفقیت ها در جهت کاربست روش های
ذکر شده برای بهبود عزت نفس
- توجه لازم به شروط مطرح شده و توجه
به بازتاب آن در خانواده و دانش آموز
- استمرار توجه مدام در حذف
خطاهای شناختی (گام اول) و ثبت
مشکلات احتمالی در کنار
تکالیف فوق.

جلسه دوم موضوع:

- شناخت گام های افزایش عزت نفس؛ گام اول:
حذف خطاهای ذهنی - قسمت اول
- بررسی تکالیف افراد و دادن بازخوردهای لازم
- ایجاد تفکر شناختی جهت تغییر طر حواره های ذهنی و مصمم
بودن و صبور بودن در جهت بهبود پرورش عزت نفس
- بررسی اولین گام در بهبود و افزایش عزت نفس؛ شناخت
خطاهای ذهنی (شناختی)، توضیحات لازم همراه با تشریح
موقعیت ها و مثال های کافی برای هفت خطای ذهنی مؤثر شامل:
- تفکر همه یا هیچ، تصمیم مبالغه آمیز، فیلتر ذهنی،
بی توجهی به امر مثبت، ذهن خوانی، پیشگویی،
درشت نمایی و استدلال احساسی، ذکر خلاصه
جلسه و دادن تکلیف پیشنهادی

اهداف:

- حذف خطاهای
ذهنی در جهت افزایش
و بهبود عزت نفس و در
نهایت بهبود رفتارها و
افزایش عملکرد تحصیلی
دانش آموز

تکلیف پیشنهادی:

در کنار برگه ثبت رفتار،
ستونی اضافه شود برای ثبت
خطاهای ذهنی فراگرفته شده
و ستونی جهت ثبت رفتار
مقابلی برای حذف
آن خطا

جلسه سوم موضوع:

شناخت گام های افزایش عزت نفس؛ گام اول
(حذف خطاهای ذهنی) - قسمت دوم
- بررسی تکلیف داده شده و رفع مشکلات مطرح شده
احتمالی
- توضیح و تشریح ادامه خطاهای ذهنی - قسمت دوم شامل:
- استدلال ذهنی، بایدها، برچسب زدن، سرزنش کردن،
شخصی سازی، مقایسه های ناعادلانه، فاجعه سازی، تأسف
خوردن، چی می شود اگر... ناتوانی برای عدم تأیید.
- ذکر خلاصه جلسه و تکرار تمام خطاهای ذهنی
با تأکید بر فرایند عملیاتی آن و دادن تکلیف
پیشنهادی

اهداف:

- ایجاد تغییر کامل در
رفتارها با حذف خطاهای ذهنی و
رفع ابهامات و پاسخگویی مشکلات
- تبیین و تشریح گام دوم و تعیین مسیر
لازم در این گام و دادن فهرستی از فعالیت های
پیشنهادی جهت توسعه زندگی شاد و لذت بخش
و...

- تقویت و ایجاد احساسات مثبت در افراد؛
به ویژه دانش آموز با توجه به رعایت
شروط مهم در عزت نفس.

جلسه چهارم موضوع:

- شناخت گام دوم بهبود و افزایش اعتماد به نفس
(رفتار کردن ارزشمند با خود) و بررسی دو شرط مهم
عزت نفس
- بررسی سؤالات والدین در جهت ثبت خطاها و رفتارهای
مقابله ای و بررسی آثار آن ها
- ذکر گام دوم در بهبود و افزایش عزت نفس؛ با خود به عنوان یک
فرد ارزشمند رفتار کنید؛ بیان طر حواره های عملی و کاربردی برای
موفقیت در این گام
- تشریح و تبیین دو شرط از چهار شرط مهم عزت نفس با بررسی
و توضیح موقعیت ها و مثال های روشن جهت تقویت شروط:
همبستگی - بی همتایی
- قدرت - الگوها
- ذکر خلاصه موارد مطرح شده در جلسه
و دادن تکالیف.

جلسه پنجم

موضوع:

شناخت گام سوم و مهم بهبود و افزایش اعتماد به نفس (باری طلبیدن از دیگران) و بررسی شروط باقی مانده مهم عزت نفس: همبستگی، بی همتایی، قدرت، الگوها

باز خوردن به تکالیف صورت گرفته در هفته های گذشته

- تبیین و تشریح گام سوم و ذکر موقعیت ها و مثال های معلوم در جهت تفهیم کامل این گام به دلیل مهم و کلیدی بودن این حوزه
- تقویت و ایجاد احساسات مثبت در افراد خصوصاً دانش آموز با توجه به تشریح و توضیحات عملیاتی در راستای رعایت شروط مهم در عزت نفس
- ذکر خلاصه ای از موارد مطرح شده و شمای کلی از مباحث جلسات و تأکید بر توصیه های نهایی تا گرفتن نتیجه مورد انتظار و استمرار و مداومت و صبوری در این راه.

اهداف:

- تبیین و تشریح گام سوم جهت تکمیل کردن فرایند افزایش عزت نفس و توجه دادن به روش های ذکر شده
- تقویت و ایجاد احساسات مثبت در افراد به ویژه دانش آموز با توجه به رعایت شروط باقی مانده مهم در عزت نفس و ذکر آثار موفقیت آمیز آن برای خانواده خصوصاً دانش آموز.

تکلیف پیشنهادی:

- مرور گام های تشریح شده در جلسات، بررسی تکالیف صورت گرفته و بررسی نتایج و رفتارهای اعضا به خصوص دانش آموز
- توجه لازم به رعایت چهار شرط مهم عزت نفس و رعایت آن در کنار گام های بهبود و افزایش عزت نفس
- معرفی کتاب، مقالات و سایت های مهم در این حوزه برای مطالعه، جهت تأثیر پذیری بیشتر و ملموس شدن موضوع.



مداخلات درمانی همکاران در محیط آموزشگاه

اجرای این پژوهش و اهداف آن در جلسات شورای دبیران به اطلاع همکاران رسید و راهکارهای افزایش عزت نفس دانش آموزان تحت پوشش طرح نیز ارائه گردید. همکاران هم موافقت خود را جهت همکاری اعلام کردند.

راهکارهای درمانی دبیران

- توجه مثبت به دانش آموزان، تشویق پیشرفت های جزئی آنان، تغییر مکان در کلاس و نزدیکی به دبیر، اهمیت به پاسخگویی و حل تمرین (در ابتدا حتی تکرار پاسخ دیگران)، کمک گرفتن از دانش آموزان در کارهای کلاسی و آموزشگاهی، برقراری ارتباط عاطفی در لحظات پایانی و وقت آزاد و...

تجزیه و تحلیل داده ها

در این تحقیق متغیر (X) بیانگر نمرات عزت نفس دانش آموزان و متغیر (Y) بیانگر معدل دانش آموزان در نظر گرفته شده است. قبل از مداخلات درمانی آزمون عزت نفس کوپر اسمیت اجرا و نمرات مستمر آنان ثبت شد، سپس مداخلات درمانی طی پنج جلسه برای دانش آموزان و والدین به اجرا درآمد. از همکاران آموزشگاه نیز جهت افزایش عزت نفس دانش آموزان فوق کمک گرفتیم. سپس آزمون کوپر اسمیت اجرا و نمرات مستمر نوبت دوم نیز ثبت شد.

جدول ریزنمرات دو متغیر X و Y دانش آموزان در پیش آزمون و پس آزمون در دو هنرستان

ردیف	نمره مستمر نوبت اول (قبل از مداخلات) Y	نمره پیش آزمون تست عزت نفس X	نمره مستمر نوبت دوم (بعد از مداخلات) Y	نمره پس آزمون تست عزت نفس X
۱	۷/۷	۲۰	۱۱/۵	۳۲
۲	۹/۳	۲۲	۱۲/۳	۳۸
۳	۱۴/۳	۲۴	۱۶/۵	۳۶
۴	۱۰/۶	۲۲	۱۳/۲	۲۸
۵	۱۰/۸	۱۹	۱۲/۸	۲۲
۶	۱۲/۵	۲۴	۱۵/۲	۳۸
۷	۱۰	۲۳	۱۱/۸	۳۶
۸	۱۳/۹	۱۸	۱۵/۵	۳۰
۹	۸/۳	۲۲	۱۱/۸	۳۴
۱۰	۱۵	۲۵	۱۶/۷	۳۲
۱۱	۷	۲۲	۱۰	۲۵
۱۲	۱۵	۲۸	۱۹	۳۴
۱۳	۶	۲۹	۸	۳۵
۱۴	۵	۲۱	۸	۲۵
۱۵	۱۲	۲۹	۱۴	۳۵
۱۶	۱۲	۳۰	۱۳	۳۵
۱۷	۱۲	۳۰	۱۴	۳۵
۱۸	۸	۲۸	۱۰	۳۲
۱۹	۱۰	۲۴	۱۲	۲۶
۲۰	۵	۲۴	۷	۲۸

نظرسنجی از همکاران

نظرسنجی از دبیران و مسئولان آموزشگاه نشان می‌دهد که توجه مثبت به این دانش‌آموزان توسط دبیران و اجرای مداخلات درمانی برای آنان و خانواده‌ها تأثیر قابل توجهی در رفتار و تعاملات اجتماعی با هم‌کلاسی‌ها، دبیران و موفقیت تحصیلی آن‌ها داشته است.

نتایج محاسبات آماری

بعد از جمع‌آوری نمرات و داده‌ها محاسبات آماری از طریق ضریب همبستگی پیرسون و آزمون t همبسته (نمونه‌های زوجی) با نرم‌افزار SPSS انجام شد. نتایج فوق در محاسبات آماری نیز تأیید گردیده است.

میانگین

به‌دست آمده برای گروه نمونه در پیش‌آزمون برابر $24/2$ است و پس از دریافت آموزش‌ها این میانگین با $31/8$ نمره افزایش به رقم رسیده است. در بررسی معناداری تفاوت دو میانگین از آزمون t همبسته استفاده شده است که مقدار به‌دست آمده برابر $7/865$ است. این مقدار در سطح $0/05 \leq P$ معنادار می‌باشد؛ بنابراین، مداخلات درمانی طرح حاضر توانسته است تأثیر معناداری بر عزت‌نفس شرکت‌کنندگان در طرح داشته باشد.

میانگین

به‌دست آمده برای گروه نمونه در پیش‌آزمون برابر $10/22$ است و پس از دریافت آموزش‌ها این میانگین با $12/61$ نمره افزایش به رقم رسیده است. در بررسی معناداری تفاوت دو میانگین از آزمون t همبسته استفاده شده که مقدار به‌دست آمده برابر با $13/738$ است. این مقدار در سطح $0/05 \leq P$ معنادار می‌باشد؛ بنابراین، مداخلات درمانی طرح حاضر توانسته تأثیر معناداری بر پیشرفت تحصیلی شرکت‌کنندگان در طرح داشته باشد.

جدول مقایسه میانگین‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون

شاخص‌ها	تعداد	میانگین	اختلاف میانگین‌ها	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری P
پیش‌آزمون	20	24/2	-7/6	7/865	68	<0/05
پس‌آزمون	20	31/8				

جدول مقایسه میانگین‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون در معدل نمرات

شاخص‌ها	تعداد	میانگین	اختلاف میانگین‌ها	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری (P)
پیش‌آزمون	20	10/22	-2/39	13/738	38	<0/05
پس‌آزمون	20	12/61				

نتیجه‌گیری

از مفاهیمی که به مفهوم نگرش به آموزشگاه و یادگیری آموزشگاهی بسیار نزدیک است، مفهوم نگرش به خود و عزت‌نفس تحصیلی درباره یادگیری آموزشگاهی است. موفقیت و تأیید یا شکست و عدم تأیید در تعدادی از تکالیف یادگیری در مدتی نسبتاً طولانی به عزت‌نفس کلی درباره آموزشگاه و یادگیری آموزشگاهی می‌انجامد. به همین نحو موفقیت و تأیید یا شکست و عدم تأیید پس از چند سال تحصیلی منجر به این خواهد شد که دانش‌آموز موفقیت یا شکست را به خودش به‌عنوان یادگیرنده تعمیم دهد. سرانجام دانش‌آموز باید از متهم کردن آموزشگاه یا معلمان در عدم موفقیتش دست بردارد و خود را هدف اتهام قرار دهد یا تأیید آموزشگاه و معلمان را به‌خاطر موفقیتش به تأیید خود مبدل سازد. دانش‌آموزی که مرتباً در آموزشگاه موفقیت کسب می‌کند، باید تأیید مدرسه و معلمان را به خود تعمیم دهد و یک مفهوم کلی مثبت درباره خودش به‌عنوان یادگیرنده ایجاد کند (سیف، ۱۳۶۳).

اکثر صاحب‌نظران بر خورداری از عزت‌نفس (ارزیابی مثبت از خود) را عامل مرکزی و اساسی در سازگاری عاطفی - اجتماعی، افراد می‌دانند. این باور گسترش یافته و دارای تاریخچه طولانی

نیز

هست. ابتدا روان‌شناسان و جامعه‌شناسان، از جمله ویلیام جیمز، هربرت مید و چارلز کولی بر اهمیت عزت‌نفس تأکید داشتند. همچنین محققان بسیاری دریافته‌اند که بین عزت‌نفس مثبت و نمرات بالا در مدارس رابطه وجود دارد (پپ و همکاران، ۱۹۸۹). یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان داد که همبستگی بالا، مثبت و معناداری بین عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. نتایج به‌دست آمده حاکی از هماهنگی نتیجه تحقیق حاضر و دیگر تحقیقات صورت گرفته در این زمینه و بیانگر تأیید ارتباط مستقیم بین دو متغیر مورد نظر است. انتظار می‌رود نتایج این تحقیق به دانش‌آموزان هنرستانی دیگر مدارس تعمیم داده شود و پروتکل درمانی پیشنهادی نیز برای آنان به‌کار رود.

پیشنهادهای

از آنجا که والدین، معلمان و مدرسه اهمیت زیادی در ارزشیابی مثبت کودکان و نوجوانان از توانایی‌های عزت‌نفس دارند، کاربردهای تربیتی در قالب پیشنهادهایی برای والدین، معلمان و مدرسه ارائه می‌گردد:

- در کارهای منزل و مدرسه با فرزندان خود مشورت کنید و در فعالیت‌های گروهی لازم با آن‌ها مشورت داشته باشید. در چنین کارهایی فرزندان شما احساس می‌کند فرد ارزشمندی است.
- سعی کنید توانمندی‌های فرزندان خود را مدنظر داشته باشید و ضعف‌ها و ناتوانی‌هایش را بیش از حد به رخ او نکشید.
- نوجوانانی که عزت‌نفس لازم و آمادگی کافی برای کسب استقلال ندارند، نباید تحت فشار قرار گیرند بلکه ضمن توجه به اهمیت مسئله باید مدتی با آن‌ها مدارا کرد تا برای کسب آن آماده و علاقه‌مند شوند.
- معلم باید دانش‌آموزان را به جای رقابت با دیگران به رقابت با خود تشویق کند؛ زیرا این روش مضرات رقابت با دیگران را ندارد و به عزت‌نفس آن‌ها صدمه وارد نمی‌سازد.
- برای ایجاد سازگاری بیشتر و افزایش عزت‌نفس نوجوانان لازم است معلمان دانش‌آموزان را در وضع و اجرای مقررات کلاس و مدرسه سهیم کنند. این روش حس مسئولیت‌پذیری را در نوجوان افزایش می‌دهد.
- مدرسه می‌تواند از طریق برنامه‌های کلاسی و غیر کلاسی دانش‌آموزان را با مشاغل و حرفه‌های گوناگون آشنا کند و بدین ترتیب عزت‌نفس را در آن‌ها افزایش دهد.
- به حرف‌های دانش‌آموزان با دقت گوش دهید. به احساس آن‌ها توجه کنید و به آن‌ها پاسخ دهید. نادیده گرفتن حرف‌ها و احساسات آن‌ها سبب می‌شود که خود را فردی بی‌ارزش و بی‌مقدار بدانند.
- وقتی دانش‌آموزان با شور و هیجان چیزی را برای شما تعریف می‌کنند، با حوصله و با دقت به آن‌ها گوش کنید. از این طریق می‌توانید بفهمید که آن‌ها به چه چیزهایی بیشتر علاقه دارند.
- به دانش‌آموزان اجازه دهید تا با شما در برنامه‌ریزی برای بهبود امور هم‌فکری کنند.
- دانش‌آموزان را در شناسایی و ابراز نیازها و احساساتشان یاری دهید و آن‌ها را ترغیب کنید که نیازهایشان را به شیوه مطلوب برآورده کنند.
- به دانش‌آموزان آموزش دهید که به خود احترام بگذارند و خود را دوست بدارند.
- به دانش‌آموزان بیاموزید چیزهای خوبی را که در زندگی دارند، ببینند و به آن‌ها افتخار کنند.
- به دانش‌آموزان بیاموزید که احساساتشان را بازگو کنند، احساسات منفی خود را از بین ببرند،

احساس

- شادی کنند و از کیفیت احساسات مثبت خود نتیجه‌گیری نمایند (من فرد توانایی هستم، پس می‌توانم در کنکور قبول شوم).
- به دانش‌آموزان بیاموزید که پیامد احساسات خود را بررسی کنند و آن‌ها را بنویسند.
- به دانش‌آموزان کمک کنید که از سرزنش خود به خاطر شکست‌ها اجتناب کنند و به جای سرزنش کردن خود و داشتن احساس گناه، بر حل مشکل متمرکز شوند.
- زمانی که دانش‌آموزان از تلاش‌ها و احساساتشان می‌گویند، به آن‌ها گوش دهید و کمک کنید پیامدهای آن‌ها را بررسی کنند.
- دانش‌آموزان را تشویق کنید که افکار و احساسات دیگران را حدس بزنند و آن‌ها را شناسایی کنند.
- به دانش‌آموزان بیاموزید زمینه یا زمینه‌هایی را که در آن‌ها احساس ارزشمندی می‌کنند، بشناسند و مورد تأکید و توجه قرار دهند و برای خود بنویسند.
- به دانش‌آموزان بیاموزید که «ادبیات خود» را اصلاح کنند و عبارات و جمله‌هایی مثبت را در مورد خود به کار ببرند؛ مثل «من دوست‌داشتنی هستم».
- از دانش‌آموزان بخواهیم



هر روز

یک جمله مثبت در مورد خودشان بسازند و آن را در یک جدول یا دفتر یادداشت ثبت کنند

- از دانش‌آموزان بخواهید افکار مثبت و واقع‌گرایانه، و افکار منفی و پیامدهای هر دو را بنویسند و افکار مثبت را جایگزین افکار منفی کنند.
- دانش‌آموزان را ترغیب کنید فهرستی از اظهارات و افکار مثبت را در مورد خودشان بنویسند و روزی سه بار آن را بخوانند.
- از دانش‌آموزان بخواهید فعالیت‌هایی را برنامه‌ریزی کنند که موجب خشنودی، یادگیری یا رشد شخصیتی‌شان می‌شود و جهت اجرای برنامه، همراهی برای خود انتخاب کنند. به آن‌ها بگویید اگر همراهی ندارند، نام خود را به عنوان همراه بنویسند.
- به دانش‌آموزان بیاموزید که هر روز یا هر هفته برای خود هدف‌های مثبت بنویسند.
- دانش‌آموزان را ترغیب کنید تا چند هدف برای خودشان در نظر بگیرند که به راحتی قابل دسترسی نباشد و دستیابی به آن‌ها مستلزم تحمل سختی بیشتری باشد. همه ما نیاز داریم که گاهی به خودمان زحمت دهیم و شایستگی‌ها و استعدادهایمان را به کار بگیریم.
- به دانش‌آموزان نشان دهید که وظایف و تکالیف بزرگ را به مراحل یا اجزاء کوچک‌تر تقسیم کنند و آن‌ها را یک به یک انجام دهند تا از دشواری‌شان کاسته شود.
- در نشست‌های گروهی دانش‌آموزان می‌توان از «بارش مغزی» برای حل مسائل مشترک استفاده کرد.
- دانش‌آموزان را ترغیب کنید هرگاه موفقیتی به دست آوردند و یا مسئله‌ای را حل کردند، آن را ناشی از تلاش و همت شخص خودشان بدانند و از این بابت شادمان و سپاسگزار خویش باشند.
- به دانش‌آموزان بیاموزید که خود را با دیگران مقایسه نکنند و فقط «خود» را با «خود» مقایسه کنند.
- به دانش‌آموزان بیاموزید که بر «پیشرفت» خود تأکید کنند نه بر کمال مطلوب.



به دانش‌آموزان سخن

- گفتن درست در جمع را بیاموزید تا بتوانند هرچه بیشتر بر دیگران تأثیر مثبت بگذارند.
- به دانش‌آموزان بیاموزید که دنیا را از چشم دیگران نیز ببینند؛ هر چند که مخالف دنیای آن‌ها باشد.
- به دانش‌آموزان بیاموزید که اگر نیازمند کمک بودند، کمک یا پیشنهاد «کمک کردن» از جانب دیگران را بپذیرند.
- از ایفای نقش و مرور رفتاری، برای افزایش مهارت‌های اجتماعی و جرئت‌ورزی در دانش‌آموزان استفاده کنید.
- دانش‌آموزان را از تغییرات جسمی که در دوران نوجوانی و جوانی‌شان ایجاد می‌شود، آگاه کنید

منابع

۱. برنز، دیوید، دی؛ عزت نفس در ۱۰ گام، مترجم: اشرف کربلایی نوری، نشر دانژه، تهران، ۱۳۸۵.
۲. بیابانگرد، اسماعیل؛ روش های افزایش عزت نفس در کودکان و نوجوانان. انتشارات انجمن اولیا و مربیان، تهران، ۱۳۷۶.
۳. جانکسما، آرتورای، آل، پیترسون، ویلیام و مک اینیز، روان درمانی نوجوانان، مترجمان: حمیدرضا آقامحمدیان و سیدعلی کیمیایی، انتشارات رشد، تهران، ۱۳۸۶.
۴. رابرت دی، امزی، ۵۰۱ روش علمی برای تقویت عزت نفس بچه ها از تولد تا ۱۸ سالگی، مترجم: حسن نصیرنیا، مؤسسه انتشارات قدیانی، تهران، ۱۳۸۶.
۵. گلدارد، کاترین و دیوید، گلدارد. راهنمای عملی مشاوره با کودکان، مترجم: مینو پرنیانی، انتشارات رشد، تهران، ۱۳۸۲.
۶. ارونسون، الیوت؛ روان شناسی اجتماعی؛ مترجم: حسین، شکرکن، انتشارات رشد، ۱۳۷۷.
۷. بیابانگرد، اسماعیل؛ رابطه میان عزت نفس، منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دبیرستان های تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۳۷۰.
۸. پورشافعی، هادی، «بررسی رابطه عزت نفس با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال سوم دوره متوسطه شهرستان قائن»، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم، ۱۳۷۰.
۹. دهقانی، محمدحسین، بررسی احساس خودارزشمندی نزد نوجوانان عادی و استثنایی، ۱۳۷۱.
۱۰. شکرکن، حسین و عبدالکازم (۱۳۶۴) ارتباط پیشرفت تحصیلی و عزت نفس دانش آموزان دبیرستان نجف آباد. مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران، سال اول، تابستان ۱۳۷۲.
۱۱. نادری، عزت...، عزت...، سیف نراقی؛ روش های تحقیق در علوم انسانی، انتشارات بعثت، تهران، ۱۳۷۳.
۱۲. بخشی، خداداد؛ روان شناسی رفتار انسانی، انتشارات پرشکوه، ۱۳۸۳.
۱۳. پارسا، محمد؛ روان شناسی انگیزش و هیجان، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۷۶.
۱۴. سلحشور، ماندانا؛ پرورش اعتماد به نفس در کودکان و نوجوانان، انتشارات واژه آرا، ۱۳۷۹.
۱۵. سیف، علی اکبر؛ روان شناسی پرورشی، انتشارات آگاه، ۱۳۷۳.
۱۶. شاملو، سعید؛ بهداشت روانی، انتشارات رشد، ۱۳۷۲.
۱۷. قرنی، ابوالحسن، «بررسی رابطه بین عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره پیش دانشگاهی شهرستان تکاب»، پایان نامه جهت اخذ درجه کارشناسی، ۸۲-۱۳۸۱.
۱۸. مفتاح، سیمین؛ «رابطه کمرویی و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوم راهنمایی شهر تهران»، پایان نامه جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد، ۱۳۸۱.
۱۹. یاری، میرعلی، «رابطه عزت نفس با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر سال سوم ریاضی فیزیک نظام جدید»، پایان نامه جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد، ۱۳۷۹.

20. Branden N. A (1998). Woman's Self-Esteem: Struggles and triumphs in the search for identity. London UK: Amazon;
21. Biabangard E. (2005). How to promote self-respect in children and adolescents Tehran: Association of parents and educators.
22. Weaver M.D, Mathews D. B. (1993). The effects of a program to build the self-esteem of at-risk students. *J Humanist EducDev*; 31 (4): 181-188.
23. Cooper, M.B. (1981): «Gender difference in the Academic Locus of control belief of young children» *Journal of personality and social psychology*. Vol 10, No 3, P. 562-572.
24. Marris, M. O. (1993) A calclemics self - esteem and perceived validity gardsatest self verification theory. *The journal of. contemporary educational psychology* (414-426)
25. Tennen, H. & Herzberger, s. (1987). «Depression, self-esteem and absence of self protective



سندرمِ پسرِ آخر

دکتر علی اصغر احمدی

عضو هیئت علمی دانشگاه تهران

یافته‌های جدید ایرانی، موفقیت‌هایی کسب کنیم.

کلیدواژه‌ها: سندرم، سندرمِ پسرِ آخر، تحول اختلال

نشانه‌شناسی: مشاهده موارد مکرر و تکراری در میان مراجعان کلینیک‌های روانشناسی و مشاوره، درمانگر را در اندیشه می‌برد. در این میان بنیادی‌ترین اندیشه، احتمال وجود یک سندرم یا نشانگان در میان جمعیت عمومی است. نشانگانی که پیش از این مطرح نبوده یا علائم آن توصیف نشده است. ضرورت دارد درمانگران چنین مواردی را توصیف کرده و برای پیگیری‌های تکمیلی توسط خود یا سایر روانشناسان و درمان‌گران، آن را منتشر کنند. یکی از این موارد که سال‌هاست نویسنده، شاهد تکرار آن است، سندرمی است که در حال حاضر آن را «سندرمِ پسرِ آخر» می‌نامم. امید که پیگیری‌های تکمیلی یا دریافت نظرات همکاران، امکان تصریح و تبیین بیشتر آن را فراهم آورد.

نشانه‌های این سندرم را نمی‌توانم با دقت، فراوان مشخص کنم اما حدود

مقدمه

با توجه به تعداد زیاد مراجعان به همکاران مشاور و روانشناس سراسر کشور و فرایندهای گوناگون اصلاحی و درمانی که این مراجعان طی می‌کنند، می‌توان ادعا کرد که منبع بزرگی از داده‌ها و بعضاً شناسایی موارد و گروه‌های اختلالی خاص، در اختیار ما قرار دارد. یکی از این اختلالات، با عنوان «**نشانگانِ پسرِ آخر**»، بر اساس مشاهدات بالینی نویسنده، به جمع همکاران معرفی می‌شود. این معرفی فرصتی را فراهم می‌کند که محتویات آن مورد بررسی و دقت تمامی عزیزان خواننده قرار گیرد و آن را نقد کنند. نقدهای جامع در مورد تمامی مقالات این نشریه، از جمله در مورد این مقاله، از طرف هیئت تحریریه مورد استقبال قرار می‌گیرند و به چاپ می‌رسند. نویسنده بسیار سپاسگزار خواهد بود اگر خوانندگان عزیز در صورت مشاهده موارد مشابه با سندرمِ پسرِ آخر، آن را به‌نوعی به اطلاع او برسانند. بهترین راه، ارسال مقالات از طریق پست الکترونیکی مجله است که نشانی آن در صفحه مربوطه درج شده است. امید که بتوانیم با دریافت نقد و نظر خوانندگان عزیز، در مسیر تدوین

۵ درصد مراجعان مرا والدین و یا اعضای خانواده‌ی پسرانی تشکیل می‌دهند که با نشانه‌های زیر، مشخص می‌شوند.

۱. ناسازگاری با اعضای خانواده، به‌خصوص مادر.
۲. عصبانیت، پرخاشگری و تخریب‌های مکرر، هنگام مواجه‌شدن با مانع در خانواده یا اصرار مادر بر انجام کاری خاص توسط فرزند.
۳. کم‌حرفی و قهر کردن با اعضای خانواده، تا حد قطع کامل ارتباط کلامی.

۴. تقاضاهای گوناگون از خانواده و اصرار و پیگیری برای برآورده شدن این خواسته‌ها.

۵. نارضایتی فراگیر از خدمات والدین و ادعای اینکه والدین بیش از حد به او تذکر می‌دهند و به اصطلاح گیر می‌دهند، به اجبار او را وادار به انجام کارهای دلخواه خود می‌کنند، او را کنترل و به اعمال او با بدبینی نگاه می‌کنند.

۶. انواع تهدیدهای خانوادگی مبنی بر ترک خانه؛ خانه‌ی مجردی گرفتن؛ خودکشی و... گفتنی است که این گروه از بیماران علی‌رغم چنین تهدیدهایی، به‌شدت به خانواده و به‌خصوص مادر وابسته‌اند. این وابستگی در واقع نوعی آویزان شدن به دیگران است.

۷. رفتارهایی از قبیل گوشه‌گیری، خودزنی، گریه و گاه اقدام به خودکشی صوری.

۸. کم‌مسئولیتی و بی‌مسئولیتی در انجام تکالیفی چون درس خواندن، کار کردن و بر سرکاری ماندن و نیز ولخرجی و عدم توجه به اقتصاد و میانه‌روی در زندگی.

۹. این‌گونه افراد با خانواده بسیار قلدرمآبانه رفتار می‌کنند اما افرادی

ه. در اکثر موارد، پدر منتقد رفتار مادر با فرزند است. به‌رغم این مخالفت، رفتار پدر به گونه‌ای است که فرزند او را در جبهه‌ی مادر ارزیابی می‌کند.

تحول اختلال: این اختلال از سنین بسیار پایین آغاز می‌شود اما نشانه‌های خود را در نوجوانی بروز می‌دهد. این اختلال می‌تواند تا پایان عمر همراه بیمار باشد؛ ولی دامنه‌ی سنی بیمارانی که خانواده‌های آنان مراجعه می‌کنند، از ۱۲ تا ۴۰ سال است. بعد از ۴۰ سالگی اغلب یا بهبودی نسبی می‌یابد یا خانواده از بهبودی او ناامید می‌شود و از روان‌شناس و مشاور کمک نمی‌گیرد.

از لحاظ علت‌شناسی تحولی، می‌توان آغاز مشکل را قرار گرفتن فرد در محیطی که مراقبت‌های کودک‌گونه از او زیاد است، دانست. او به‌عنوان فرزند کوچک خانواده، نه‌تنها مورد مراقبت مادر، که مورد مراقبت خواهرهای بزرگ‌تر نیز قرار می‌گیرد. این مراقبت‌ها در گام اول موجب جلوگیری از استقلال یافتن او در انجام وظایف خود می‌شود. این **عدم استقلال** اولین لطمه‌ای است که به‌پس‌رآخ‌ر وارد می‌شود و از آنجا که در محیطی دخترانه و زنانه بار می‌آید، از رفتارهای پسرانه‌ای که دلالت بر **جرئت‌ورزی و نترسیدن** است، بی‌پهره می‌ماند.

عدم استقلال متناسب با سن و فقدان جرئت لازم برای مواجهه با اشیاء، اشخاص و حیوانات، موجب احساس نارضایتی او از خودش می‌شود و بعضاً توسط دوستانش در مدرسه و حتی اعضای خانواده، به عنوان ترسو و بی‌عرضه، مورد تمسخر و تحقیر قرار می‌گیرد. این رفتارها، موجب احساس نامناسب از خود می‌شود و به‌دلیل رشد نکردن **پایه‌های خودکنترلی** در او، خود را ناتوان از غلبه بر مشکلاتش، می‌بیند.

احساس منفی نسبت به خود.

نه‌تنها به‌شکل فراقکنی‌های مکرر مشکلات بر روی اعضای خانواده که دامن پدر را نیز می‌گیرد، بلکه به‌صورت تغییر شکل‌یافته‌ای چون جبران کاستی‌های شخصیتی خود از طریق اصرار بر داشتن اشیاء گوناگونی چون انواع موبایل، کامپیوتر و لپ‌تاپ و نیز وسایل مختلف بازی، پول و امثال آن، تجلی پیدا می‌کند.

از آنجا که برآوردن تمامی خواسته‌های او توسط والدین ممکن نیست، در مواردی با تقاضای او مخالفت می‌شود. در اینجاست که رفتار بیمارگونه دیگری به میدان می‌آید و آن استفاده از **ابزار فشار** برای متقاعد کردن والدین است. داد و بیداد راه انداختن، صدای خود را برای شنیدن همسایگان بالا بردن، چیزی را پرتاب کردن، گریه کردن، قهر کردن، به‌کار بردن انواع تهدیدها از قبیل اینکه دیگر درس نمی‌خوانم، دیگر نماز نمی‌خوانم، خودم را از پنجره به بیرون پرت می‌کنم، نمونه‌های رایجی از این تهدیدهاست. نکته‌ی تأسف‌آور در سیر بیماری، **عقب‌نشینی خانواده** از موضع خود و موافقت با تقاضای بیمار است. این عقب‌نشینی نه‌تنها موضع والدینی را تضعیف می‌کند بلکه موجب تقویت استفاده از ابزارهای فشار توسط بیمار نیز می‌شود. از آنجا که علت اصلی این گونه تقاضاها از جانب بیمار، احساس منفی و حقارت درونی او از خودش است، دست‌آورد جدید نیز مدت زیادی رضایت خاطر او را تأمین نمی‌کند و بسیار زود دلش

ترسو هستند و جرئت‌ورزی‌های مناسب با سن و جایگاه خود را ندارند. این ویژگی در سنین مدرسه، اغلب به شکل اطاعت‌پذیری از منابع قدرت، اعم از کادر مدرسه یا سایر دانش‌آموزان مشخص می‌شود. اولیای مدرسه چنین دانش‌آموزانی را خوب و مطیع توصیف می‌کنند. **ویژگی خانوادگی:** این مجموعه از رفتارها اغلب با ویژگی‌های خانوادگی زیر همراه است:

الف. مورد (کیس)، پسر و فرزند آخر خانواده است.
ب. فاصله‌ی سنی او با مادرش اغلب بیش از ۳۵ سال است.
ج. اغلب قبل از این فرزند، دو یا سه و حتی چهار دختر وجود دارد؛ به‌عبارت دیگر، او دوران رشد خود را در جمعی زنانه سپری کرده است.

د. خانواده و به‌خصوص مادر از سطح فهم و دانش نسبی برای اعمال تربیت برخوردار است و بیش از حد نگران اوست و بیش از سایر فرزندان از او مراقبت می‌کند.



را می‌زند. با دلزدگی به وجود آمده، او تقاضای جدیدی را مطرح می‌کند و همان چرخه پیشین با قدرت و دامنه بیشتر استمرار می‌یابد.

در این میان تذکرات، نصایح و راهنمایی‌های والدین روزبه‌روز بیشتر و بیشتر می‌شود. والدین، به‌ویژه مادر، احساس می‌کند که باید با کمک زبان و کلام، فرزندش را راهنمایی کند؛ از این‌رو گاه با زبان نرم و ملایم و گاه با حالت قهر و دلگیری و گاه با حالت خشم و عصبانیت، چنین فرزندى را مورد هجوم پیوسته کلمات و جملات قرار می‌دهد. هر قدر فراوانی این کلمات بیشتر می‌شود، قدرت تأثیرگذاری آن‌ها نیز کاهش می‌یابد. از یک‌سو، کلام اثر خود را از دست می‌دهد و از سوی دیگر رفتار **لجاجت** در بیمار شکل می‌گیرد و شدت می‌یابد. هر قدر مادر تذکر می‌دهد، لجاجت و مقاومت فرزند نیز افزون‌تر می‌شود؛ تا جایی که کلام مادر و پدر نه‌تنها به‌طور کامل از خاصیت می‌افتد بلکه اثری کاملاً عکس به‌جا می‌گذارد. شکل‌گیری چنین رابطه‌ای در خانه، میان والدین و پسر آخر موجب می‌شود او آرامش لازم را برای انجام وظایف خود نداشته باشد.

در چنین شرایطی اُفت

تحصیلی آغاز می‌شود و به تدریج به ارتباط بیمار با درس لطمه می‌زند. همین نکته از یک سو پایه‌های درسی او را ضعیف می‌کند و از سوی دیگر مسئولان مدرسه را نیز به جمع نصیحت‌کنندگان او می‌افزاید. در چنین شرایطی بعید نیست که خاله، دایی، عمه، مادر بزرگ و پدر بزرگ هم به‌این جمع بپیوندند و هر کسی با زبانی او را دعوت به راه راست کند. برخی مواقع این زبان خیرخواهانه جای خود را به اقدامات پر خاشگرنه‌ای می‌دهد که وضعیت را بدتر از پیش می‌کند.

در مواردی، پدر یا برادر بزرگ‌تر و حتی ممکن است خواهر بزرگ‌تر وضعیت را چنان اسفبار ببینند که ناگزیر به استفاده از حربه زور شوند. او را کتک بزنند، دست و پایش را ببندند و زندانی‌اش کنند. در مواردی حتی استفاده از پلیس نیز مشاهده می‌شود. این‌گونه شیوه‌ها، بسیار زود بی‌اثر می‌شوند و تنها خاطره‌ای از کینه و دشمنی برای بیمار به ارمغان می‌آورد. اولین کسی که در مقابل رفتار خشونت‌آمیز، ایستادگی و آن را بی‌اثر می‌کند مادر است. مادر بسیار زود فرزندش را از چنبره خشونت و تنبیه شدید نجات می‌دهد. همین کار به بیمار اطمینان می‌دهد که خشونت نمی‌تواند رفتاری مداوم نسبت به او باشد. خاطره چنین رفتارهایی، به‌عنوان یک مصیبت، به مجموعه طلبکاری‌ها و گله‌مندی‌های او نسبت به خانواده و اطرافیان افزوده می‌شود.

حاصل این فرایند، درماندگی شدید والدین و خانواده در مقابل چنین فرزندى است. در اینجاست که کمک‌گرفتن از روانشناس و مشاور به‌عنوان گزینه‌ای جدید مطرح می‌شود. در موارد نادری، والدین به محض دیدن اولین نشانه‌ها در فاصله سنی ۲۰ تا ۳۰ سالگی بیمار، به‌روانشناس،

روان‌پزشک و یا مشاور

مراجعه می‌کنند. بیشتر اوقات، خود

بیمار در جلسه حضور نمی‌یابد. او وقتی با پیشنهاد

خانواده برای مراجعه به متخصص مواجه می‌شود، می‌گوید: «من مشکلی ندارم؛ این شما هستید که مریض هستید. شما اول برای درمان مراجعه کنید و در صورت بهبودی شما، ممکن است من هم مراجعه کنم». این اقدام بعد از گذار از مرحله‌ای است که پیش از این توضیح دادیم. در چنین مواردی ممکن است کمک گرفتن از هر کسی که اغلب به‌صورت نصیحت و راهنمایی است، قبل از مراجعه به متخصص، انجام گرفته باشد.

راهبردهای درمانی: درمان چنین سندرمی احتیاج به صبر و حوصله والدین و ایستادگی آنان برای کنترل عوامل بیماری‌زا، دارد که در بیشتر موارد، مراجعان از انجام آن طفره می‌روند و فرایند درمان را کامل نمی‌کنند. برای درمان، حذف عوامل تشدیدکننده روابط منفی در خانه، ایجاد شرایط لازم برای جرئت‌ورزی و تقویت «من» بیمار، به‌ویژه بالا بردن خودکنترلی و مهارت‌آموزی‌های مورد نیاز، مهم‌ترین راهبردهای درمانی به‌شمار می‌آید.

مدارس ابتدایی مشاوره و راهنمایی، آری یا نه؟

نقش آفرینان برنامه راهنمایی و مشاوره در مدارس ابتدایی

۱. طاهر اصلانی، کارشناس ارشد مشاوره

۲. رباب فرجی، کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی

۳. یعقوب پناهی، کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

چکیده

به نظر برخی از صاحب‌نظران، راهنمایی و مشاوره با آموزش و پرورش اهداف مشترکی دارند و به همین جهت نقش معلمان در برنامه راهنمایی و مشاوره و سهم مشاوران در تحقق اهداف آموزش و پرورش بسیار مهم و سازنده است. حضور معلمان و همکاری مستقیم و غیرمستقیم آن‌ها در این فرایند کارایی برنامه راهنمایی و مشاوره را چند برابر خواهد کرد. در کنار نقش معلمان در موفقیت برنامه راهنمایی و مشاوره، طرح رابطان هسته‌های مشاوره که برای مدارس ابتدایی فاقد مشاور پیش‌بینی شده است، می‌تواند جای خالی مشاوران را در مدرسه پر کند و به عنوان حلقه واسطه بین دانش‌آموزان، اولیا و هسته‌ها و مراکز مشاوره قرار گیرد. چون رابطان از بین کارکنان و معلمان انتخاب می‌شوند و معمولاً رشته تحصیلی آن‌ها مرتبط یا نیمه‌مرتبط با مشاوره است، با دریافت آموزش‌های لازم می‌توانند نقش چشمگیری در ارتقای سلامت روان و بهبود شرایط و فرایند یاددهی و یادگیری در مدارس داشته باشند.

در این مقاله برنامه راهنمایی و مشاوره، نقش معلمان در برنامه راهنمایی و مشاوره، معرفی طرح رابطان هسته‌ها، اهداف، وظایف و نقش آن‌ها در مدرسه مورد بحث قرار گرفته است.

کلیدواژه‌ها: راهنمایی و مشاوره، رابطان هسته‌ها، سند تحول بنیادین، سلامت روان دانش‌آموزان





اهمیت راهنمایی و مشاوره در مدارس

نقش راهنمایی در آموزش و پرورش افراد به حدی است که عده‌ای از صاحب‌نظران آن را به نوعی با تعلیم و تربیت یکی دانسته‌اند. بعضی هم راهنمایی را تسهیل کننده جریان تعلیم و تربیت می‌دانند. در سند ملی تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز (راهکار ۷-۳) به زیبایی به این امر توجه شده است: «ارائه خدمات مشاوره‌ای- تربیتی در کلیه سطوح تحصیلی برای افزایش سلامت جسمی و روحی دانش‌آموزان». راهنمایی عبارت است از فعالیت منظم و سازمان‌یافته برای کمک به دانش‌آموزان تا با آگاهی از محیط پیرامون و شناخت خصوصیات روانی و رفتاری خود حداکثر رشد را در توانایی‌ها و استعدادهای خود داشته باشند و در نهایت به خودرهبی برسند. مفاهیمی که در راهنمایی به کار برده شده، بسیار متنوع است بخش عظیمی از فرایند تعلیم و تربیت را شامل می‌شود، راهنمایی فعالیتی همگانی و مشارکتی است و بدون همکاری و حضور تمامی عوامل داخل و خارج از مدرسه موفقیت آن چندان زیاد نخواهد بود.

مشاوره نیز بهره‌گیری از یک رابطه اصولی و ماهرانه برای تسهیل خودشناسی، قابلیت پذیرش و رشد عاطفی و رشد مطلوب توانایی‌های فردی و حل مشکلات مراجعان است و هدف همه جانبه آن فراهم کردن فرصتی برای حرکت به سوی یک زندگی رضایت‌بخش و هدفمند است (انجمن مشاوران انگلیس، به نقل از اصغرپور، ۱۳۸۳). مشاوره ارتباطی یا ورانه و تخصصی است که بین مشاور و مراجع (در اینجا دانش‌آموز) ایجاد می‌شود، اما به عقیده بسیاری از متخصصان عوامل خارج از جلسه مشاوره، نقش قابل‌ملاحظه‌ای در تحقق اهداف جلسه دارند (سینک، ترجمه نظری، ۱۳۸۴). بنابراین حتی در موفقیت کار تخصصی مشاوره‌ای نیز، سایر عوامل درون مدرسه

و خارج از مدرسه باید در نظر گرفته شود. مخصوصاً نقش خانواده و مدرسه در جلوگیری و پیشگیری از مشکلات رفتاری و تحصیلی بسیار مهم است. به میزانی که مشارکت در برنامه‌های راهنمایی و مشاوره توسعه و گسترش می‌یابد، می‌توان امیدوار بود این برنامه بتواند قسمت بیشتری از رسالت‌هایش را به انجام رساند و از این جهت همکاری و حضور بیشتر معلمان در برنامه راهنمایی و مشاوره روز به روز بیشتر ضرورت می‌یابد.

نقش معلم در برنامه راهنمایی و مشاوره

مسئولیت معلم در برنامه راهنمایی به عنوان تسهیل کننده، به قدری اهمیت دارد که می‌توان موفقیت یا شکست برنامه راهنمایی را تا حد زیادی به فعالیت و همکاری او مربوط دانست. معلم با دانش‌آموزان بیشترین و نزدیک‌ترین تماس را دارد و این خود، علاوه بر تدریس، موقعیت مناسبی را برای انجام برخی از خدمات راهنمایی و حتی مشاوره‌ای توسط وی فراهم می‌آورد. معلم ضمن تدریس عملاً دانش‌آموز را در جهت نیل به اهداف آموزش و پرورش راهنمایی می‌کند، و در نتیجه تعلیم و راهنمایی به‌طور تفکیک‌ناپذیری درهم می‌آمیزند و با یکدیگر ارتباط پیدا می‌کنند (شفیع‌آبادی، ۱۳۸۷).

بیان اینکه معلم مشاور نیست، به این مفهوم نیست که او نقشی در راهنمایی و مشاوره ندارد. معلمان در همه سطوح تحصیلی نقشی مهم در راهنمایی و مشاوره دارند و می‌توانند اهداف و مقاصد راهنمایی را با تدریس و تعلیم خود هماهنگ سازند. هماهنگی و انطباق تدریس معلم با امر مشاوره و راهنمایی در موارد ذیل صورت می‌گیرد (اردبیلی، ۱۳۸۹):

۱. معلم مسئول فراهم ساختن محیطی است که برای فراگیری و تحصیل مطبوع و خوشایند باشد؛ لذا معلم باید از

راهنمایی عبارت است از فعالیت منظم و سازمان‌یافته برای کمک به دانش‌آموزان تا با آگاهی از محیط پیرامون و شناخت خصوصیات روانی و رفتاری خود حداکثر رشد را در توانایی‌ها و استعدادهای خود داشته باشند و در نهایت به خود رهبری برسند

عوامل موثر یادگیری و فراگیری آگاه باشد.

۲. معلم ممکن است وظایف مهمی در راهنمایی شغلی و حرفه‌ای عهده‌دار شود. این وظایف شامل شناخت و توجه به خصایص و جنبه‌های شغلی دروسی است که تدریس می‌کند. معلم همچنین منبع ارزشمندی برای ارائه اطلاعات شغلی و رشته‌های تحصیلی است که به انتخاب شغل در آینده منجر می‌شوند؛ لذا همکاری و هماهنگی او با مشاور در آن راه بسیار سودمند است.

۳. معلم از راه‌های دیگری برای ارائه و تدارک اطلاعات شغلی منشاء کمک و همکاری با مشاور است. مشاوران به معلمانی نیاز دارند که دانش‌آموزانی را که به یاری مشاور متخصص محتاج‌اند، بشناسند و آنان را نزد مشاوران ارجاع دهند. ۴. معلم منبع اطلاعات و الگوی عادات و مهارت‌های اجتماعی است که در رفتار و اعمال و عادات و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان به خوبی اثر می‌گذارد.

۵. معلم می‌تواند در کلاس فضایی ایجاد کند که بر سازگاری شخصی، اجتماعی و پیشرفت دانش‌آموز منجر شود.

نقش رابطان هسته‌ها در برنامه راهنمایی و مشاوره دوره ابتدایی

دوره ابتدایی زیربنای سایر دوره‌های تحصیلی و حتی زندگی فرد محسوب می‌شود؛ از این رو ضرورت دارد بیش از این به برنامه راهنمایی و مشاوره در این مقطع اهمیت داده شود و قبل از دوره‌های دیگر، تأمین مشاوران متخصص برای مدارس ابتدایی مورد توجه قرار گیرد. طرح رابطان نیز در این زمینه می‌تواند برخی از خلأها را پر کند.

هر برنامه‌ای که زمینه همکاری بیشتر افراد مختلف را به اشکال مختلف در برنامه راهنمایی و مشاوره فراهم سازد، در امر فرهنگ‌سازی راهنمایی و مشاوره و رسوخ راهنمایی و مشاوره در لایه‌های مختلف آموزش و پرورش مفید است و باید از آن استقبال کرد. از این رو، رابطان هسته‌ها که معلمان یا سایر کارکنان مدرسه‌اند و برخی از وظایف مشاور را در مدرسه بر عهده می‌گیرند، با همکاری سایر معلمان، خانواده و مسئولان مدرسه می‌توانند دانش‌آموزان را در جهت رفع مشکلات تحصیلی و خانوادگی و روانی و تأمین ثبات عاطفی یاری دهند و تا حدودی خلأ وجود مشاور در مدرسه را پر کنند و نهایتاً در نیل به اهداف آموزش و پرورش و هموار کردن مسیر رشد دانش‌آموزان نقش مؤثری داشته باشند.

راهنمایی و مشاوره و نقش معلمان و مشاوران از چشم‌انداز سند تحول بنیادین

راهکار ۷-۳: ارائه خدمات مشاوره‌ای - تربیتی در کلیه سطوح تحصیلی برای افزایش سلامت جسمی و روحی دانش‌آموزان. راهکار ۳-۱۶: توجه کافی به شرایط روحی دانش‌آموزان در سنین بلوغ و ارائه مشاوره و آموزش‌های دینی و اخلاقی متناسب با آن‌ها.

راهکار ۴-۲۱: استقرار نظام راهنمایی و مشاوره تربیتی مبتنی بر مبانی اسلامی و افزایش نقش معلمان در این زمینه و به کارگیری مشاوران متخصص برای ایفای نقش وظایف تخصصی در تمام پایه‌های تحصیلی.

با توجه به اینکه تسهیل و تسریع ارائه خدمات مشاوره‌ای مطلوب در عصر ارتباطات نیازمند برنامه‌ریزی سیستمی و همکاری سایر عوامل مدرسه است، این طرح به منظور توسعه خدمات مشاورتی، و به استناد راهکارهای شماره ۷-۳ و ۷-۵ و ۴-۲۱ اسناد تحولی آموزش و پرورش تدوین شده است.

نحوه انتخاب رابطان هسته‌ها

مناطق، نواحی و شهرستان‌ها از بین آموزگاران، مدیران و معاونان مدارس ابتدایی، فرد واجد شرایطی را به عنوان رابط انتخاب، و به صورت ویژه نسبت به توجیه و راهنمایی در خصوص نحوه سیستم ارجاع و مداخلات روان شناختی اقدام خواهند نمود. مناطق، نواحی و شهرستان‌ها می‌بایست تا پایان ماه هر سال افراد واجد شرایط و داوطلب و علاقه‌مند را شناسایی کنند و در طول سال تحصیلی به آموزش آنان بپردازند. معاون پرورشی و فرهنگی و یا مربی پرورشی مدارس ابتدایی در اولویت‌اند.

اهداف و ضرورت برنامه رابطان هسته‌ها

۱. تعمیق فعالیت‌های راهنمایی و مشاوره‌ای در مدارس ابتدایی
۲. تسهیل خدمات راهنمایی و مشاوره‌ای در مدارس ابتدایی سراسر کشور
۳. استفاده از ظرفیت و توان سایر همکاران مقطع ابتدایی در ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره‌ای
۴. آشناسازی همکاران با برنامه راهنمایی و مشاوره و نقش آن در مدارس
۵. شناسایی دانش‌آموزان نیازمند به دریافت خدمات راهنمایی و مشاوره‌ای

شیوه همکاری رابطان با هسته‌ها و مراکز مشاوره

- شرکت در جلسات آموزشی و توجیهی
- شناسایی دانش‌آموزان نیازمند به خدمات راهنمایی و مشاوره و ارجاع آنان به هسته مشاوره با هماهنگی مدیر واحد آموزشی
- پیگیری نتایج ارجاع دانش‌آموزان به هسته مشاوره
- دعوت از اعضای تخصصی جهت حضور در جمع معلمان، والدین و سایر کارکنان و دانش‌آموزان جهت راهنمایی‌های تخصصی

برخی از آسیب‌های احتمالی طرح رابطان

- هر برنامه‌ای اگر به درستی طراحی و اجرا نشود، آسیب‌زا است. طرح رابطان هسته‌ها نیز اگر دارای پشتیبانی کافی علمی، تجهیزاتی و نیروی انسانی نشود، می‌تواند آسیب‌هایی در پی داشته باشد. به چند مورد از این عوامل اشاره می‌شود:
- آشنا نبودن رابطان با وظایف و مسئولیت‌هایشان
- عدم آگاهی کافی رابطان از مفاهیم پایه و مورد نیاز در زمینه راهنمایی و مشاوره و ویژگی‌های روان شناختی دانش‌آموزان
- نبود همکاری و ارتباط میان رابطان با سایر همکاران در مدرسه
- ورود رابطان به مشاوره‌های تخصصی بدون آموزش لازم
- نبود ارتباط با هسته‌ها و مراکز مشاوره

- عدم حمایت علمی و آموزشی از رابطان هسته
- عدم ارزیابی از برنامه برای رفع ضعف‌های احتمالی
- عدم وجود منابع علمی کافی در اختیار رابطان
توجه به این نکات و تمهید مقدمات لازم می‌تواند ضعف‌های این برنامه را رفع کند و آن را روزبه‌روز قوی‌تر و پویاتر سازد و مانع از آن شود که این برنامه به سرنوشت برخی از برنامه‌های ناتمام گرفتار شود.

بخشی از فعالیت‌های اجرایی رابطان و معلمان ابتدایی

برای تأمین بهداشت روانی دانش‌آموزان

۱. شناخت محدودیت‌های روانی - فیزیکی دانش‌آموزان
۲. ایجاد ارتباط صحیح و اصولی بین دانش‌آموزان و اولیای مدرسه
۳. فراهم آوردن فرصت مناسب برای دانش‌آموزان به‌منظور خودشناسی و یادگیری روش‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری
۴. مصاحبه‌های فردی برای شناخت مشکلات دانش‌آموزان و راهنمایی آن‌ها
۵. برگزاری جلسات راهنمایی فردی و گروهی با دانش‌آموزانی که مشکلات تحصیلی و خانوادگی و شخصی دارند
۶. تشویق دانش‌آموزان و فراهم ساختن زمینه فعالیت‌ها و همکاری‌های اجتماعی
۷. ایجاد هماهنگی بین فعالیت‌های خانه و مدرسه به‌منظور بهبود وضعیت تحصیلی و رفتارهای دانش‌آموزان
۸. برگزاری جلسات مستمر بحث و گفت‌وگو با دانش‌آموزان و تلاش در جهت حل مسائل و مشکلات آنان
۹. تشکیل جلساتی با خانواده و یاری دادن والدین برای رفع مشکلات دانش‌آموزان به شیوه‌ای درست
۱۰. ارزیابی نیازها و بررسی مشکلات دانش‌آموزان در زمینه مسائل شخصی - خانوادگی - اجتماعی - تحصیلی - اخلاقی و انضباطی

۱۱. تنظیم و اجرای برنامه‌های آموزشی در زمینه‌های پیشگیری از مشکلات روانی - رفتاری
۱۲. همکاری، بحث و تبادل و مشورت با معلمان در حل و فصل مشکلات

دانش‌آموزان و شرکت فعال در شوراهای مدرسه
۱۳. تلاش برای انطباق دانش‌آموزان با محیط مدرسه، معلم و درس و ایجاد انگیزه و پشتکار برای درس خواندن
۱۴. ارتباط با هسته‌ها و مراکز مشاوره و دعوت از کارشناسان برای برگزاری جلسات و کلاس‌ها و کارگاه‌های مورد نیاز معلمان، والدین و دانش‌آموزان
۱۵. معرفی دانش‌آموزان و خانواده‌ها (در صورت نیاز) به هسته‌ها و مراکز مشاوره آموزش و پرورش

نکته آخر

با توجه به اهمیت مشارکت تمامی عوامل درون و خارج از مدرسه در موفقیت برنامه راهنمایی و مشاوره ضروری است زمینه این مشارکت مخصوصاً در داخل مدرسه به شیوه‌های گوناگون فراهم گردد و مشاور به‌عنوان یک تافته جدا بافته، مسئول منحصر به فرد سلامت روان و مشکلات دانش‌آموزان تلقی نشود و نه تنها از طریق طرح رابطان در دوره ابتدایی، بلکه در تمامی دوره‌های تحصیلی و از طرق مختلف، معلمان نسبت به ایفای نقش راهنمایی خود بیشتر ترغیب شوند.

منابع

۱. اردبیلی، یوسف؛ اصول و فنون راهنمایی و مشاوره در آموزش و پرورش، انتشارات بعثت، تهران، (۱۳۸۹).
۲. اصغرپور، حمید؛ مشاوره با دانش‌آموزان در مدارس، ضریح آفتاب، مشهد، (۱۳۸۳).
۳. سینک، کرسٹوفر؛ مشاوره مدرسه در عصر حاضر، ترجمه محمدعلی نظری و علی‌اکبر سلیمانیان، ۱۳۸۸، نشر علم، تهران.
۴. شفیق‌آبادی، عبدالله؛ مقدمات راهنمایی و مشاوره، دانشگاه پیام نور، تهران، (۱۳۷۸).





سارا ساجدی

دیگه چه خبر؟



یک توصیه ساده برای بالا بردن «اعتماد به نفس» کودکان

سخت زندگی خجالتی می‌شوند اما اغلب کودکان خجالتی با این صفت متولد می‌شوند. برای برخی از کودکان در سنین میانی این دوره، موقعیت‌ها و تعامل‌های اجتماعی ترساننده است. هنگامی که این کودکان در تماس با کودکان جدید قرار می‌گیرند، احساس راحتی نمی‌کنند. آن‌ها نمی‌توانند یا نمی‌خواهند اولین گام را در دوستی بردارند و ترجیح می‌دهند یک دوستی بالقوه را رد کنند تا اینکه با فردی ناآشنا تماس برقرار کنند. گرچه اقلیتی از این کودکان ممکن است دچار مشکل عاطفی باشند، اغلب آن‌ها تنها به‌طور طبیعی انزواجو هستند و در

ارتقای اعتماد به نفس در او شکل بگیرد. والدین همچنین باید به کودکان خود کمک کنند تا اضطراب و نگرانی‌های خود را بیان کنند و نیز به آن‌ها بیاموزند که با چه روش‌هایی به‌خوبی می‌توانند خود را ابراز کنند.

چطور با کودک خجالتی برخورد کنیم؟

احساس خجالت در دوران کودکی شایع است اما بسیاری از والدین را نگران می‌کند؛ به‌خصوص آن‌هایی که به اجتماعی بودن کودک اهمیت می‌دهند. برخی از کودکان به علت تجربه‌های

مهم‌ترین و اساسی‌ترین نیاز یک موجود زنده، احساس امنیت است. در صورتی که این نیاز تشدید شود فرد دچار «اضطراب» می‌شود و اعتماد به نفسش کاهش می‌یابد. بررسی‌ها نشان می‌دهند که اولین و مهم‌ترین وظیفه والدین حفظ فرزندان‌شان از خطرهای بیرونی است. با ایجاد «امنیت» می‌توان از این خطرها پیشگیری کرد. گفتنی است والدین با بغل کردن کودکان خود، گفت‌وگو با آن‌ها و دلگرمی دادن، می‌توانند بهترین نوع امنیت را برایشان به‌وجود آورند. ایجاد امنیت در کودک باعث می‌شود تا او در بزرگسالی احساس خلأ نکند و



خوگرفتن به موقعیت‌های جدید، کُند عمل می‌کنند. بیشتر کودکان خجالتی پس از طی کردن دورهٔ ابتدایی تطبیق یافتن با موقعیت جدید می‌توانند با دیگران رابطه برقرار سازند و در یک موقعیت اجتماعی موفق عمل کنند اما اگر پس از این دورهٔ آشنایی تدریجی اولیه، باز هم کودک در ایجاد و حفظ رابطه دچار اشکال بود، باید توجه بیشتری به او کرد. نهایتاً بسیاری از کودکانی که خجالتی هستند، می‌آموزند که بر این گرایش خود غلبه کنند. آن‌ها به طریقی عمل می‌کنند که ظاهراً خجالتی و انزواجو به‌نظر نمی‌رسند؛ هر چند در درون‌شان ممکن است هنوز احساس شرم کنند. والدین می‌توانند با ملایمت این کودکان را به سوی موقعیت‌های اجتماعی هدایت کنند که در آن بتوانند ایجاد موفقیت‌آمیز رابطه با دیگران را بیاموزند.

کودکان طرد شده: اغلب کودکان می‌خواهند دوست پیدا کنند اما برخی از آن‌ها در یادگیری روش دوست پیدا کردن کند هستند. برخی از کودکان ممکن است به‌دنبال رفاقت با کودکان دیگر باشند اما ممکن است از یک گروه کودکان یا گروهی دیگر طرد شوند. این موضوع ممکن است به علل مختلف مانند نوع لباس پوشیدن، چاقی، بهداشت شخصی یا حتی زبان‌آور نبودن باشد. کودکان اغلب در صورتی که رفتار تهاجمی یا آشوبگرانه نشان دهند، به‌وسیلهٔ همسالانشان طرد می‌شوند. برخی از کودکان نیز ممکن است به حاشیه رانده شوند؛ بدون اینکه خودشان متوجه باشند.

این کودکان فراموش شده اغلب اوقاتشان را به تنهایی می‌گذرانند. کودکان طرد شده به‌طور واضح مورد علاقهٔ همسالانشان نیستند و به‌طور مداوم احساس ناخوانده بودن دارند. این کودکان اغلب به پرخاشگری و آشوبگری تمایل دارند و نسبت به اینکه به حاشیه رانده شوند بسیار حساس‌اند. آن‌ها ممکن است به قلدری و قانون‌شکنی روی بیاورند یا اینکه آن‌قدر به خودشان نامطمئن

باشند که موجب طرد شدن به‌وسیلهٔ دیگران شوند. برخی از این کودکان ممکن است به اختلال کم‌توجهی بیش‌فعالی (ADHD) مبتلا باشند. **کودکان رها شده:** در مقابل، کودکان رها شده به‌طور آشکار طرد یا به حاشیه رانده نمی‌شوند اما اغلب صرفاً به امان

تحتسین کودکان دیگر باشند اما به سادگی در انجام فعالیت‌های انفرادی یا گذراندن وقت با والدین، خواهر و برادر، سایر بزرگسالان یا حتی حیوانات خانگی احساس راحتی بیشتری می‌کنند. این گروه کودکان نیز ممکن است فاقد مهارت‌های اجتماعی و اعتماد به نفس لازم برای ورود به حوزه‌های اجتماعی باشند. که این موضوع اغلب به‌دلیل کمبود تجربه اجتماعی آن‌هاست. یا اینکه خجالتی‌تر، آرام‌تر و خوددارتر از اغلب همسالانشان باشند. در این مورد، والدین چکار می‌توانند کنند؟

رابطهٔ موفق با همسالان به داشتن مهارت‌های گوناگون و شیوه‌های خاص تعامل با دیگران نیاز دارد. والدین باید این مهارت‌ها را به کودکانشان بیاموزند و به آن‌ها کمک کنند که بر آن‌ها مسلط شوند و خودشان الگوی



افراد بزرگسال مبتلا به اختلالات طیف اوتیسم نسبت به گروه کنترل، نشانه‌های اجتماعی متفاوت‌تری بروز می‌دهند و اختلال در اتصال مغزی این نقص در فرایندهای اجتماعی را توضیح می‌دهد.

تأثیر نور خورشید بر شیوع بیش‌فعالی

محققان مرکز کنترل و پیشگیری بیماری‌ها با همکاری سازمان انرژی آمریکا طی بررسی نتایج به‌دست آمده از پژوهش‌های ده کشور مبنی بر تأثیر نور خورشید بر بیماری بیش‌فعالی، متوجه رابطه‌ای بین میزان نور خورشید و کاهش شیوع بیش‌فعالی (ADHD) شدند.

براساس گزارش ایسنا: محققان پس از کنترل سایر مؤلفه‌های دخیل، دریافتند در مناطقی که در آن‌ها نور خورشید شدت بیشتری دارد شیوع ADHD کمتر است. برای نشان دادن صحت نتایج به‌دست آمده، پژوهشگران وجود رابطه بین شدت نور خورشید و بیماری‌های اوتیسم و اختلالات افسردگی شایع را نیز بررسی کردند و دریافتند که هیچ رابطه‌ای بین موارد ذکر شده وجود ندارد. نویسندگان این تحقیق، علاوه بر تأکید بر وجود «رابطه»، علت و معلول بودن نتایج به‌دست آمده را رد کردند.



خشونت‌آمیز آن‌ها نسبت به زنان در سنین بزرگسالی است. گزارشی که اخیراً سازمان جهانی بهداشت منتشر کرده است نشان

www.psych.ir

می‌دهد که یک‌سوم زنان جهان قربانی خشونت خانگی و جنسی هستند.

اولین همایش سراسری «روان‌شناسی سلامت ایران» و پنجمین همایش کشوری سایکوفارماکولوژی از ۲۳ تا ۲۵ اردیبهشت‌ماه سال ۱۳۹۳ در اصفهان برگزار می‌شود.

جزئیات برگزاری این همایش در سایت www.psych.ir آمده است. برای کسب اطلاعات بیشتر می‌توانید به این سایت مراجعه فرمایید.

تشخیص بیماری اوتیسم با اسکن مغزی

محققان مرکز تحقیقات MRI دانشگاه آبرن در مطالعه‌ای، اسکن مغزی ۱۵ نوجوان با عملکرد بالا و چند بزرگسال مبتلا به اوتیسم را بررسی کرده و از یک گروه ۱۵ نفری در محدوده سنی ۱۶ تا ۳۴ سال به‌عنوان گروه کنترل استفاده کردند. از داوطلبان خواسته شد که منطقی‌ترین پایان را در زمان مشاهده سه داستان کمیک استریپ انتخاب کنند و در طول این زمان، فعالیت مغز آنان به‌وسیله تصویربرداری تشدید مغناطیسی عملکردی (fMRI) بررسی شد.

محققان به کمک اسکن مغزی موفق به شناسایی اطلاعات منتقل شده بین مناطق مغزی شدند که در شرایط بیماری اوتیسم ضعیف‌تر است. بیشتر مبتلایان به اختلالات اوتیسم در تشخیص پایان منطقی، که نیازمند درک حالات روحی و احساسی بود، دچار مشکل بودند.

«راجیش کانا» از نویسندگان این تحقیق می‌گوید: «نتایج به‌دست آمده نشان می‌دهد که اتصال مغزی یکی از نشانه‌های بیماری اوتیسم تلقی می‌شود و می‌تواند به‌عنوان تست بالینی تشخیص این بیماری مورد استفاده قرار بگیرد.

کودکان باشند. از جمله این مهارت‌ها می‌توان به این موارد اشاره کرد: کنار آمدن با شکست و نوبت‌دهی، کنار آمدن با موفقیت، کنار آمدن با تغییر و دوران گذار کنار آمدن با طرد شدن و به حاشیه رانده شدن، مهار خشم، بخشش دیگران، معذرت‌خواهی، پرهیز از پذیرفتن کارهای خطرناک به‌ظاهر شجاعانه، فکر کردن به انجام دادن کارهای سرگرم‌کننده، بیان عواطف، اجتناب از موقعیت‌های خطرناک، دفاع از خود، آرام‌بخشی به شخصی دیگر، سهیم کردن دیگران در احساسات خود، تقاضا کردن از دیگران، افشای احساسات شخصی، تعارف کردن بیان احترام به دیگران، کنار آمدن با فقدان، تلاش برای پیدا کردن دوست، لطف کردن به دیگران، کمک خواستن، کمک به دیگران.

خشونت‌های خانگی و جنسی علیه زنان

یک بررسی جدید بر مبنای محاسبه مردان نشان می‌دهد از هر ۴ مرد مورد پرسش، یک مرد می‌پذیرد یک بار مرتکب



خشونت جنسی نسبت به زنان شده است. پژوهشگران می‌گویند باتوجه به نتایج تکان‌دهنده، در این زمینه برنامه‌هایی برای پیشگیری از این نوع خشونت‌ها به اجرا در آمده است.

پژوهشگران معتقدند که تبعیض جنسیتی نقش اساسی در بروز خشونت‌های خانگی و جنسی دارد اما فقر یا آزار دیدن جسمی یا عاطفی مردان در دوران کودکی هم از عوامل زمینه‌ساز اصلی بروز رفتارهای

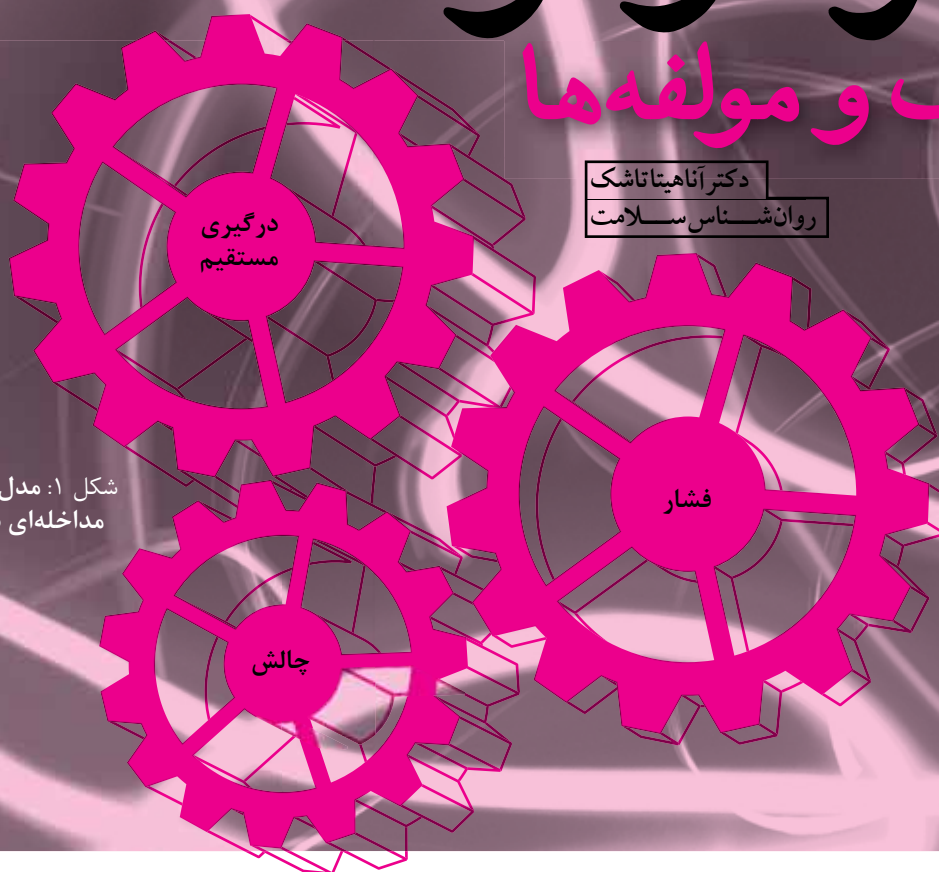
روان درمانی پویایی فشرده و کوتاه مدت

روان درمانی

تعریف و مولفه‌ها

دکتر آناهیتا تاشک

روان‌شناس سلامت



شکل ۱: مدل روش‌های
مداخله‌ای در ISTDP

مقدمه

اختلالات روانی مانند مشکلات جسمانی باید به روش‌های ویژه‌ای درمان شوند. در سال‌های اخیر روش‌های روان‌درمانی جایگزین مناسب و پایداری برای دارودرمانی شده‌اند. تعدد روش‌های روان‌درمانی مشاوران و روان‌درمانگران را مجبور می‌کند که با نظریه‌ها و روش‌های روان‌درمانی البته هر متخصص روان‌درمانگر روش خاص خود را در پیش می‌گیرد. ممکن است مراجعان به روش‌های روان‌پویایی به دلیل طولانی و وقت‌گیر بودن اقبال نداشته باشند. این روش‌ها به صورت عمیق به اختلال می‌پردازند اما بسیار زمان‌برند و باید انگیزه قوی برای ادامه چندین ساله این نوع روان‌درمانی‌ها وجود داشته باشد. روان‌پویایی فشرده و کوتاه‌مدت بر اصول روان‌تحلیلی پایه‌ریزی شده است.

اجزای تشکیل‌دهنده این مداخله عبارت‌اند از: فشار، چالش و درگیری مستقیم. در روش

روان‌پویایی فشرده به هیجانات مدفون شده پرداخته می‌شود. مقاله حاضر اصول این نوع روان‌درمانی را به صورت ساده بیان می‌کند.

کلیدواژه‌ها: روان‌درمانی، روان‌درمانی پویایی، روان‌درمانی فشرده

اصول درمان روان‌پویایی فشرده و کوتاه‌مدت^۱

این روش درمانی بر پایه تئوری روان‌تحلیلی بنا نهاده شده است و در آن تکنیک‌هایی با تأکید بر روشن‌سازی و تشدید فرایند درمان طراحی شده‌اند که ساختار تغییرات بلندمدت روان‌تحلیلی سنتی را به دوره‌های کوتاه‌تر تبدیل می‌کنند. علاوه بر آن، **دوانلو**، پایه‌گذار این روش درمانی، از مثلث تعارض و زمان **دیوید مالان** نیز استفاده کرده است. او دریافت با کمک به بیمار در رهاسازی دفاع‌هایش در مقابل تجارب هیجانی، تغییر سریع صفات (ویژگی‌های

شخصیتی)^۲ اتفاق خواهد افتاد. او این کار را از طریق اداره کردن «مقاومت» و «انتقال» - که اتحاد درمانی ناهشیار بیمار را تحریک می‌کنند - انجام داد. در نتیجه استفاده از این روش، بیمار هیجان و تعارضات اساسی و درونی خود را که مسئول مشکلات شخصیتی هستند، آشکار می‌کند. طی ۳۵ سال گذشته این روش روان‌درمانی در مورد اختلالات مختلف به کار رفته و تحقیقات درباره آن نیز ادامه داشته است. دوانلو از طریق طراحی فرایند مداخله‌ای ویژه که به درمانگر اجازه رسیدن به سطوح ناهشیار را می‌داد، آن سطوح را کشف کرد. آن مداخلات، با روش ویژه و در زمان خاص در طی فرایند درمان به کار می‌روند و هدف آن‌ها غلبه سریع و کامل بر مقاومت بیمار است تا اجازه تجربه سریع و کامل احساسات واقعی درباره زمان حال و گذشته را امکان‌پذیر کند. این مداخلات تحت عنوان‌های «فشار»، «چالش» و «درگیری مستقیم» شناخته می‌شوند.

اجزای روان‌پوشی فشرده و کوتاه مدت

درگیری مستقیم

جزء اصلی روش درمانی ISTDP است و به اشکال مختلف به کار می‌رود. ابتدا، بیمار تشویق می‌شود تا علائم و مشکلات درون شخصی را به صورت اختصاصی توصیف کند. بعد از این توصیف هم بیمار و هم درمانگر تصویری واضح، دقیق و مختصر از مشکلات خواهند داشت. این قسمت، از زمان حضور بیمار در اتاق، با این سؤال آغاز می‌شود: «آیا سختی‌هایی تجربه کرده‌اید که بخواهید با یکدیگر به آن نگاهی بیندازیم؟»

فشار اولیه نسبت به احساسات ابراز می‌شود. باز هم با یک سؤال همانند «نسبت به ریست چه احساسی داشتی، زمانی که تو را جلوی همکاریات تحقیر کرد؟ من حالت اضطراب و افسردگی را می‌بینم اما تو چه احساسی داشتی؟». فشار می‌تواند در مورد خواسته‌های بیمار اعمال شود: «آیا می‌توانیم به احساسات شما نگاهی بیندازیم؟ آیا می‌خواهید با همدیگر به احساساتتان نگاه کنیم؟». همچنین فشار می‌تواند نسبت به وظیفه، اعمال گردد: «اگر شما بخواهید، هدف ما رسیدن به ریشه، عامل به وجود آورنده مشکلات شماست؛ بنابراین آیا امکان دارد به زمان ویژه‌ای که اضطراب داشتید، نگاهی بیندازیم؟ این نگاه، تصویری روشن از مشکل ارائه کرده و باعث می‌شود، عامل را بیابیم.»

ماهیت فشار آن است که ترغیبی از جانب درمانگر برای بیمار است. ترغیبی است برای انکار دفاع‌ها، تحمل اضطراب و همراه شدن با درمانگر برای ورود به قسمت‌هایی از فرد که قبلاً غیرقابل دسترس بوده‌اند. در واقع، راهی است برای گفتن این مطلب که: «آنجا چیزی نیست، ما نمی‌توانیم با هم روبه‌رو شویم و من از خدمات شما استفاده می‌کنم تا از سختی‌های دردناک رها شوم». بیماران با مقاومت کم اغلب در مقابل استفاده از روش فشار تسلیم می‌شوند اما در مورد بیماران با سطوح مقاومت بالا فشار با استفاده از جنبه تروماتیک‌تر اولیه زندگی، باعث شکسته شدن سدهای بیمار نسبت به درمانگر می‌شود. این سدها در واقع دفاع‌های خوگیری شده نسبت به احساسات اجتنابی هستند. پیوستگی دفاع‌های آگاهانه و ناآگاهانه (عمدی و غیرعمدی) «مقاومت» نامیده می‌شود. درمانگر پیوسته به وجود آمدن اضطراب و ظهور مقاومت را ارزیابی می‌کند. زمانی که مقاومت خودش را ظاهر کرد، مداخلات جدید علاوه بر فشار، به کار می‌رود.

چالش

مرحله چالش شامل دو قسمت است. قسمت اول، روشن‌سازی^۲، که تلاشی است از جانب درمانگر برای تأکید بر فعالیت مقاومت و همچنین به منظور مطلع کردن بیمار از اینکه دفاع خاصی گسترده شده است. اغلب بیماران نسبت به دفاع‌هایشان ناآگاه‌اند. روشن‌گری از طریق سؤالاتی انجام می‌گیرد که طی آن‌ها هم درمانگر و هم بیمار نسبت به دفاع‌ها آگاه می‌شوند. سؤالی همانند: «آیا توجه کرده‌اید، زمانی که در مورد عصبانیت خود نسبت به ریست‌تان صحبت می‌کنید، می‌خندید؟ آیا خندیدن چیزی است که شما گاهی برای پوشاندن احساسات عمیق خود به کار می‌برید؟». وقتی دفاع به خوبی روشن شد، درمانگر و بیمار می‌توانند به مقابله با آن بپردازند؛ زیرا سدی که مانع رسیدن بیمار به احساسات واقعی‌اش می‌شده، شناسایی شده است. چالش نسبت به دفاع‌ها تشویقی است برای بیمار تا دفاع را کنار بگذارد. «دوباره زمانی که در مورد تحقیر توسط رئیس صحبت کردم، لبخند زدید. اگر لبخند نزنید، احساس واقعی‌تان چیست؟» این نوع مداخله (چالش) در میان تمام روش‌های درمانگر بسیار قوی است و همانند مداخلات قوی دیگر اگر درست به کار برده نشود، نتایج سنگینی خواهد داشت؛ از جمله: از بین رفتن سریع اتحاد درمانی، بدتر شدن علائم و شکست درمان. همه این‌ها به این دلیل است که بیمار در زمانی که دفاع هنوز روشن نشده است، یک چالش رشد نیافته (نابالغ) را به کار می‌برد و این به منزله انتقاد و حمله به شخص تلقی می‌شود. یک برداشت اشتباه از ISTDP این است که نقش درمانگر، آزار بیمار در طی استفاده از مداخله چالش است، در حالی که استفاده مناسب از چالش کمکی است به اتحاد درمانی از طریق از بین بردن موانعی است که در مقابل توافقی که برای رسیدن به مرکز مشکلات بیمار، همانند احساسات پیچیده‌ای در رابطه با تجارب تروماتیک مربوط به اشکال مهم دلبستگی در دوران گذشته، به وجود می‌آیند. بیشتر بیماران قادر می‌شوند احساسات پیچیده‌شان را با ترکیب مداخله فشار و ایجاد چالشی که وضوح مناسب داشته باشد، تجربه کنند.

فشار

مداخله بعدی درگیری

مستقیم است. هدف این مداخله تمام ساختارهای دفاعی است که در بیمار گسترش یافته‌اند. در حقیقت، نوعی درخواست از بیمار است تا حداکثر تلاش را برای غلبه بر مقاومت به کار ببرد. اظهارات خلاصه‌ای است که نتایج ادامه دادن به مقاومت را برای بیمار نشان می‌دهد. «بیاید نگاهی به آنچه اینجا اتفاق افتاده است بیندازیم. شما با میل خودتان مراجعه کرده‌اید زیرا مشکلی را تجربه کرده‌اید که باعث درد (درماندگی) در شما شده است. ما سعی کردیم به ریشه مشکل شما پی ببریم اما هرگاه که خواستیم به آن سمت حرکت کنیم، شما این دیوار بزرگ را قرار دادید. این دیوار همان طور که مرا از دست یافتن به احساسات درونی شما دور نگه می‌دارد، باعث می‌شود خودتان نیز به احساسات واقعی خویش دسترسی نداشته باشید. اگر شما مرا دور نگه دارید، در واقع حضورم بی‌فایده خواهد بود. این، آن چیزی است که شما می‌خواهید؟ اولین سؤال من این است که چرا شما می‌خواهید حضور من بی‌فایده باشد؟ می‌دانید که در این صورت من نمی‌توانم به شما کمک کنم. تا چه زمانی می‌خواهید این بار سنگین را به دوش بکشید؟»

این مداخله پیچیده به صورت هم‌زمان هم به خواسته‌های بیمار می‌پردازد، هم تکالیف را یادآوری می‌کند و هم اتحاد درمانی را برای به کار بردن حداکثر تلاش برای مقابله با مقاومت برمی‌انگیزد.

هدف

تمام مداخلات،

فشار، چالش و

درگیری مستقیم، تجربه

احساسات واقعی در زمان حال و

گذشته است. ISTDP این وسعت را در

زمان کوتاه برای بیماران فراهم کرده و نتایج آن

هم عمیق بوده است و تغییرات در حوزه علائم و مشکلات

درون شخصی بقای زیادی دارد. این نکته نیز در مقایسه IST-

DP و روان‌تحلیلی سنتی اهمیت دارد که برخلاف روش سنتی

تا زمانی که ناهشیار گشوده نشده باشد، هر نوع تفسیر به تأخیر می‌افتد.

اصولی که در روان‌پویشی کوتاه‌مدت مورد توجه و اجرا قرار گرفته

است، موارد زیر را شامل می‌شود: علائم جسمانی متفاوت هیجان‌ها،

تأکید بر مؤلفه‌های تجربه واقعی احساسات، شناسایی

مسیرهای جسمانی اضطراب، شناخت نیروهای پویشی

آسیب‌شناختی و علل اختلال، تأکید بر نیروهای

مثبت و منفی در درمان، تغییر موضع درمانگر

و صورت‌بندی فنون مشخص و منسجم

درمانی و تبیین عصب شناختی

نوروزها و تعمیق و گسترش

مرزهای مفاهیم پویشی

(قربانی، ۱۳۸۲).

شکل ۲: اجزای روان‌درمانگری پویشی فشرده و کوتاه‌مدت



یکی از مهم‌ترین دلایل پیگیری برای به‌دست آوردن روش‌های جدید روان‌پویشی، طولانی‌مدت بودن این نوع روان‌درمانی‌هاست. روش ISTDP روان‌پویشی نامیده می‌شود؛ زیرا به بررسی مؤلفه اصلی نظریه روان‌تحلیلگری یعنی «ناهشیار» می‌پردازد و از سوی دیگر، این بررسی و آشنایی فرد با مکانیسم‌های دفاعی در زمانی کوتاه امکان‌پذیر است. به گفته دوانلو (۱۹۹۰)، ایجاد توانایی برای تجربه احساسات واقعی خود یکی از اهداف اصلی تمامی درمانگری‌های روان‌پویشی است که تنها از طریق غلبه بر مقاومت امکان‌پذیر است و بیمار باید به شیوه‌هایی که به دفاع از خود در برابر احساسات پنهانی‌اش می‌پردازد و اضطراب‌هایی که وی را به چنین کاری وا می‌دارند، بینش بیابد. چنین بینشی رابطه با درمانگر، روابط موجود در زندگی کنونی بیمار و روابط وی در گذشته را دربرمی‌گیرد (به نقل از قربانی، ۱۳۸۲). روشی که در آن فرد در مقابل احساسات نهفته‌ای که اضطراب برانگیزند، به دفاع از خود برمی‌خیزد، توسط مالان (۱۹۷۹)، به صورت مثلث تعارض بیان شده است. احساسات می‌توانند مربوط به گذشته (دوران کودکی و وابستگی‌های خاص)، زمان حال و یا مربوط به تجربه انتقال در فرایند درمان، که در ارتباط با درمانگر به وجود می‌آید، باشند. در مدل زیر اصول و مفاهیم به کار رفته در روان‌درمانی پویشی کوتاه‌مدت در کنار یکدیگر قرار گرفته‌اند.

۴) تبلور مقاومت به برانگیختگی احساسات پیچیده انتقالی منجر می‌شود و مقاومت بیمار بر احساسات انتقالی متمرکز می‌گردد. در این مرحله نیز درمانگر با استفاده از روشن‌سازی و چالش در شکستن سیستم‌های دفاعی وابسته به انتقال می‌کوشد.

۵) بیمار در این مرحله احساسات انتقالی خود را به‌طور واقعی لمس می‌کند. این احساسات به دو صورت، اندوه و خشم نمود می‌یابند.

۶) درمانگر با استفاده از مثلث تعارض و شخص، انتقال را تحلیل می‌کند.

۷) در این مرحله، رویدادهای مسبب اختلال بیمار و احساسات ناهشیار او افشا و تجربه می‌گردند و توالی پویشی، توسط درمانگر تلخیص و تحلیل می‌شود تا بینش بیمار، که طی فرایند به‌دست آمده است، تحکیم شود (قربانی، ۱۳۸۲).

بی‌نوشت‌ها

1. Intensive Short- Term Dynamic Psychotherapy (ISTDP)
2. Character
3. clarification
4. pain

فرایند مصاحبه و درمان به روش ISTDP از نوعی توالی برخوردار است که در طی آن مداخله فعال اعمال می‌شود و پاسخ دریافت می‌گردد. به دنبال پاسخ مداخله فعال دیگری وجود خواهد داشت و این روند ادامه می‌یابد تا مقاومت بیمار شکسته شود و درمانگر و بیمار به ناهشیار بیمار دست یابند. این توالی پویشی شامل مراحل زیر است که در مورد بیماران مختلف قابلیت انعطاف دارد؛ بدین معنا که ممکن است در فردی همه این مراحل طی نشود و در فرد دیگری گذر از یک مرحله چندین دفعه تکرار شود.

۱) توالی پویشی با پرسش درباره مشکل بیمار آغاز می‌شود. در این مرحله، توانایی بیمار در پاسخ و توضیح درباره ماهیت و عوامل مشکل مشخص می‌گردد.

۲) در این مرحله، درمانگر با درخواست شناخت دقیق و کامل تجربه درونی بیمار از احساسات خود، فشار را افزایش می‌دهد. چنین فشاری مقاومت را افزایش می‌دهد و بین مقاومت (میل به فرار از درد) و میل به رهایی از مشکل تعارضی درون روانی ایجاد می‌شود.

۳) در مرحله سوم، همچنان که دفاع‌های تاکتیکی و اصلی فعال می‌شوند، درمانگر ماهیت و پیامد آن‌ها را برای بیمار روشن می‌کند و با ایجاد تردید در دفاع‌ها، مقابله کردن و سد کردن به چالش با آن‌ها برمی‌خیزد.

پرسش‌نامه سنجش نگرش نسبت به مدرسه

دکتر آدیس کراسکیان

عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی

کلیدواژه‌ها: پرسش‌نامه سنجش نگرش، سنجش نگرش، مدرسه

غلام آزاد و مصرآبادی، (۱۳۹۱). نگرش نسبت به مدرسه از جمله عوامل اثرگذار مهم دیدگاه اجتماعی - شناختی است که در پیشرفت تحصیلی نقش مؤثری دارد (دی‌ایدرآ، ۲۰۰۵، به نقل از خجسته‌مهر، عباس‌پور، کُرایی و کوچکی، ۱۳۹۱). پنتلیچوک^۳ (۱۹۸۹) معتقد است نگرش دانش‌آموزان درباره مدرسه می‌تواند در جهت‌گیری‌های آن‌ها در فعالیت‌های یادگیری تأثیر عمده‌ای داشته باشد.

دانش‌آموزان وقتی موضوع درس را لذت‌بخش و مفید بدانند، بر یادگیری تمرکز می‌کنند و هدف تکلیف‌مداری را دنبال خواهند کرد. نگرش افراد درباره تحصیل و مدرسه در انتخاب اهداف مؤثر است. دانش‌آموزان زمانی در کلاس احساس امنیت و راحتی خواهند کرد که احساس کنند در آنجا می‌توانند فعالانه درگیر شوند و در تصمیم‌گیری‌های آن شرکت کنند. وقتی دانش‌آموز احساس کند معلم هر لحظه قصد ارزیابی وی را دارد، احساس ایمنی نمی‌کند و در نتیجه جوی تنش‌زا فراهم خواهد آمد (گالوی و ادواردز^۲، ۱۹۹۲، به نقل از حسینی‌نسب و میکاییلی‌منیع، ۱۳۷۷).

درباره عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی پژوهش‌های زیادی صورت گرفته است. پژوهشگران در حیطه‌های مختلف روانشناسی، از دیرباز سعی در فهم مجموعه عوامل تعیین‌کننده و مؤثر در پیشرفت تحصیلی داشته‌اند (سیف، ۱۳۹۱).

بلوم^۱ (۱۳۶۳) در کتاب «ویژگی‌های آدمی و یادگیری آموزشی» در تشریح نظریه یادگیری آموزشی به سه متغیر وابسته به هم اشاره کرده که اگر با دقت لازم مورد توجه قرار گیرد، آموزشگاه را قادر خواهد ساخت که به سمت یک نظام آموزشی خالی از اشتباه قدم بردارد. این سه متغیر که در نظریه بلوم از اهمیت اساسی برخوردارند، عبارتند از: الف. میزان تسلط دانش‌آموز بر پیش‌نیازهای مربوط به یادگیری مورد نظر، ب. میزان انگیزشی که دانش‌آموز برای یادگیری دارد (یا می‌تواند داشته باشد)، ج. میزان تناسب روش آموزشی با ویژگی‌های دانش‌آموزان (به نقل از استوار،

شده است که نشان دهنده همسانی درونی^{۲۱} مطلوب برای این پرسشنامه در جامعه ایرانی است.

پی‌نوشت‌ها

1. Bloom, B.S.
2. DeEadra
3. Pentelichuk
4. Galloway & Edwards
5. School Attitude Assessment Survey
6. McCoach D.B.
7. Siegle D.
8. Validity
9. reliability
10. Attitude toward teachers and classes (ATT)
11. Motivation and self- regulation (MOT/S-R)
12. Attitudes toward school (ATS)
13. Academic self- perceptions (ASP)
14. Goal valuation (Goals)
15. norm
16. construct validity
17. factor analysis
18. Principal Componets analysis (PC)
19. Kronbakh-Alpha cofficient
20. Varimax rotation
21. internal consistency

منابع

۱. استوار، نگار و سهیلا، غلام‌آزاد، و جواد، مصرآبادی؛ «تأثیرگذاری آموزش به روش تقسیم‌بندی دانش‌آموزان به گروه‌های پیشرفت (STAD) بر شاخص‌های شناختی، فراشناختی و عاطفی، در یادگیری درس ریاضی»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی شماره ۴۱، ۱۳۹۱.
۲. حسینی‌نسب، سید داود و فرزانه، میکائیلی‌منیع؛ «ادراک دانش‌آموزان از محیط روان‌شناختی کلاس و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی، انگیزش درونی و اضطراب آنان»، فصلنامه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز شماره ۳، ۱۳۷۷.
۳. خجسته‌مهر، رضا ذبیح‌الله عباس‌پور، امین کرایبی و رحیم کوچکی، «تأثیر برنامه موفقیت تحصیلی بر عملکرد و خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه، یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان»، فصلنامه روانشناسی مدرسه، شماره ۱، ۱۳۹۱.
۴. سیف، علی‌اکبر؛ روانشناسی پرورشی نوین - روانشناسی یادگیری و آموزش، انتشارات دوران، تهران، ۱۳۹۱.
۵. قدم‌پور، عزت‌الله؛ «تأثیر تعاملی روش‌های مختلف سنجش و سبک‌های یادگیری شناختی بر راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهی، نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه دوم متوسطه رشته علوم تجربی در درس زیست‌شناسی»، رساله دکتری چاپ نشده دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳۸۵.
۶. مصرآبادی، جواد؛ «هنجاریابی و تحلیل عاملی اکتشافی پرسشنامه تجدید نظر شده سنجش نگرش نسبت به مدرسه»، فصلنامه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، شماره ۱۲، ۱۳۸۹.
7. McCoach DB, Siegle D. (2003). The school attitude assessment survey-revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*. V. 63(3): 414-429.

پرسشنامه تجدیدنظر شده سنجش نگرش نسبت به مدرسه (SAAS-R)

نسخه اولیه پرسشنامه سنجش نگرش نسبت به مدرسه^۵ را که شامل ۴۵ پرسش بود، مک‌کوچ^۶ و سیگل^۷ (۲۰۰۲) تهیه کردند و هدف از تهیه آن سنجش عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی یا عدم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود.

آن‌ها (۲۰۰۳) در نسخه تجدیدنظر شده پس از بررسی‌های مختلف ۴۳ پرسش تهیه کردند و درباره اعتبار^۸ و روایی^۹ این پرسشنامه تحلیل‌های مختلفی انجام دادند که پس از تحلیل عاملی نهایی ۳۵ پرسش باقی ماند. مدل حاصل برازش آماری قابل قبول داشت و پنج عامل نگرش نسبت به معلم و کلاس^{۱۰}، انگیزش/ خودنظم‌دهی^{۱۱}، نگرش نسبت به مدرسه^{۱۲}، ادراک خود تحصیلی^{۱۳} و ارزش‌گذاری هدف‌ها^{۱۴} را اندازه‌گیری می‌کرد (به نقل از مصرآبادی، ۱۳۸۹). نمونه‌ای از پرسش‌های پرسشنامه در حیطه‌های پنج‌گانه در جدول زیر ارائه شده است:

نمونه پرسش‌های پرسشنامه سنجش نگرش نسبت به مدرسه (مک‌کوچ و سیگل، ۲۰۰۳)

حیطه	نمونه سؤال
نگرش نسبت به معلم و کلاس	من معلم‌هایم را دوست دارم. / من کلاس‌هایم را دوست دارم.
انگیزش/ خودنظم‌دهی	من یک دانش‌آموز مسئول هستم.
نگرش نسبت به مدرسه	از اینکه به این مدرسه می‌آیم، خوشحال هستم.
ادراک خود تحصیلی	می‌توانم ایده‌های جدید را به سرعت در مدرسه یاد بگیرم.
ارزش‌گذاری هدف‌ها	به‌دست آوردن نمره‌های خوب در مدرسه مهم است.

هنجاریابی در ایران

مصرآبادی (۱۳۸۹) در مطالعه خود روایی، اعتبار و هنجار^{۱۵} پرسشنامه تجدیدنظر شده سنجش نگرش نسبت به مدرسه را بررسی کرده است. آزمودنی‌های پژوهش ۳۱۷ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای بررسی روایی سازه^{۱۶} پرسشنامه از روش تحلیل عاملی^{۱۷} به روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی^{۱۸} و برای بررسی اعتبار از ضریب آلفای کرونباخ^{۱۹} استفاده شده است.

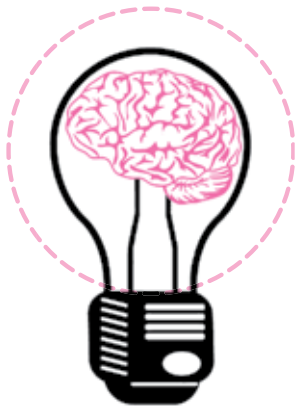
براساس عملکرد آزمودنی‌ها جدول‌های هنجار برای هر کدام از آزمون‌های فرعی تهیه شده است. یافته‌های بخش تحلیل عاملی نشان داده که با حذف سه پرسش از کل پرسشنامه و تحلیل عاملی بقیه پرسش‌ها و چرخش نتایج با روش واریماکس^{۲۰} پنج مؤلفه آشکار می‌شود. تعداد مؤلفه‌های به‌دست آمده و نیز پرسش‌هایی که با این مؤلفه‌ها بار عاملی بالایی داشتند تا حد زیادی با یافته‌های مؤلفان پرسشنامه و یافته‌های یک پژوهش داخلی دیگر (قدم‌پور، ۱۳۸۵) همخوان بودند.

این پنج مؤلفه در مجموع ۶۳ درصد از واریانس کل پرسشنامه را تبیین کردند. نتایج فوق معرف روایی سازه مطلوب برای پرسشنامه در جامعه پژوهش است. ضرایب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ و برای حیطه‌های نگرش نسبت به معلم و کلاس ۰/۹۳، انگیزش/ خودنظم‌دهی ۰/۸۹، نگرش نسبت به مدرسه ۰/۹۲، ادراک خود تحصیلی ۰/۸۱ و ارزش‌گذاری هدف‌ها ۰/۷۳ برآورد



روانشناسی خود

سبک‌های تفکر



پیش‌بینی میزان خلاقیت براساس سبک‌های تفکر دانش‌آموزان

یونس فاتحی، کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی
دکتر محمدسعید عبدخدایی، عضو هیئت علمی دانشگاه
فرزاد پور غلامی، کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی
مریم آذرافروز، کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی

چکیده

متخصصان معتقدند که نیروی انسانی هوشمند و خلاق، شرط اساسی پیشرفت جامعه و دستیابی به بهره‌وری پایدار است. به همین جهت پرورش خلاقیت، مدت‌هاست در دستور کار نظام‌های آموزشی قرار گرفته و از این پس به شناخت عوامل مرتبط با خلاقیت توجه ویژه‌ای خواهد شد. پژوهش حاضر به منظور بررسی چگونگی پیش‌بینی میزان خلاقیت به وسیله سبک‌های تفکر در دانش‌آموزان انجام گرفته است. تحقیق حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر شیرازند. با توجه به روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای تصادفی و براساس جدول مورگان، ابتدا از بین نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر شیراز به قید قرعه ناحیه ۴ آموزشی انتخاب شد، سپس ۳۷۵ نفر (۱۹۱ دختر و ۱۸۴ پسر) از دانش‌آموزان این ناحیه، پرسش‌نامه خلاقیت عابدی (۱۳۷۲) و پرسش‌نامه سبک‌های تفکر استرنبرگ-واگنر (۱۹۹۲) را تکمیل کردند.

بین سبک‌های تفکر (قانونی، اجرایی، قضایی، کلی‌نگر، جزئی‌نگر، آزاداندیش، محافظه‌کار، سلسله‌مراتبی، آنارشی، درونی و بیرونی) با خلاقیت رابطه معناداری وجود دارد. همچنین فقط از لحاظ سبک‌های تفکر کلی‌نگر، آزاداندیش، درونی و بیرونی، بین دانش‌آموزان دختر و

پسر تفاوت معناداری وجود داشت. به علاوه بین دختر و پسر از لحاظ خلاقیت تفاوت معناداری مشاهده نشد. با توجه به نتایج به دست آمده مقتضی است به سبک‌های تفکر و چگونگی اثرگذاری آن بر خلاقیت دانش‌آموزان توجه شود و در نهایت مفیدترین سبک‌های تفکر به دانش‌آموزان آموزش داده شود.

کلیدواژه‌ها: خلاقیت، سبک‌های تفکر، جنسیت، دانش‌آموز

مقدمه

خلاقیت^۱ از جمله متغیرهایی است که در فرایند یادگیری و تعلیم و تربیت بسیار تأثیرگذار است. از اهداف مهم آموزش و پرورش، پرورش استعدادهای خلاق است؛ بنابراین توجه به این توانایی دانش‌آموز و تأثیر آن بر فرایند یادگیری و متغیرهای میانجی آن ضروری به نظر می‌رسد. از دیدگاه برخی از محققان از جمله جمیسون^۲ (۱۹۹۳)؛ بارون و هرینتون^۳ (۱۹۸۱)، خلاقیت سازه‌ای است که با مؤلفه‌های هیجانی و شناختی در هم آمیخته است (سروی و استا و همکاران^۴، ۲۰۱۰؛ به نقل از کاظمی، ۱۳۹۰). استرنبرگ^۵ (۱۹۸۸) بیان می‌کند که خلاقیت مفهومی تک‌وجهی نیست و معتقد است که

توانایی‌های چندبعدی شناختی و هیجانی عامل پدیدایی خلاقیت‌اند. استرنبرگ خلاقیت را اندیشیدن دربارهٔ امور به شیوه‌ای غیرمعمول و رسیدن به راه‌های منحصر به فرد معرفی می‌کند (استرنبرگ، ۲۰۰۳). وی همچنین سبک‌های تفکر^۶، دانش، شخصیت و محیط را در خلاقیت مؤثر می‌داند. استرنبرگ و گریگورینکو^۷ (۲۰۰۰)، معتقدند که شناخت و به‌کارگیری سبک‌های تفکر و عوامل مرتبط با آن در دنیای آموزشی و حرفه‌ای ضروری است و عدم توجه به آن، به‌ویژه در موقعیت‌های آموزشی، به پرورش نیافتن یا نادیده گرفتن توانایی‌ها منجر می‌شود. بررسی پژوهش‌های مرتبط با خلاقیت نشان می‌دهد که عوامل شناختی از جمله سبک‌های تفکر بر خلاقیت تأثیر دارند، اما اینکه کدام سبک تفکر با خلاقیت رابطه و همبستگی مثبت یا منفی دارد، همچنان در حاله‌ای از ابهام است. سبک‌های تفکر به شیوه‌های ترجیحی افراد در استفاده از توانایی‌هایشان گفته می‌شود (ژانگ^۸، ۲۰۰۶؛ گریگورینکو و استرنبرگ، ۱۹۹۷)؛ بنابراین، سبک تفکر به خودی خود یک توانایی نیست بلکه به چگونگی استفاده از توانایی‌ها اشاره دارد (استرنبرگ، ۱۹۹۷). ویژگی اساسی انسان بر خورداری از قدرت تفکر است. انسان‌ها به کمک فکر خود توانسته‌اند به محیط‌های پیچیده و متغیر مسلط شوند و به حیات خود ادامه دهند. همچنین، افراد با سبک ویژهٔ خودشان در مورد چگونگی انجام کارها فکر می‌کنند. اصطلاح سبک مترادف با توانایی نیست بلکه شیوه‌ای برای به‌کارگیری توانایی فرد است (استرنبرگ، ۱۹۹۸). استرنبرگ با ارائهٔ نظریه خودگردانی ذهنی، تفکر را در قالب ۱۳ سبک مطرح می‌کند که با توجه به پنج بعد کارکرد، اشکال، سطوح، دامنه‌ها و گرایش‌ها طبقه‌بندی می‌شوند. به‌طور مختصر در بعد کارکرد، فرد دارای سبک قانون‌گذار تمایل به

ایجاد، اختراع و طراحی دارد و کارها را به روش خود انجام می‌دهد. فرد دارای سبک اجرایی، آنچه را به او گفته می‌شود، انجام می‌دهد و فرد دارای سبک تفکر قضاوتگر تمایل به قضاوت و ارزیابی افراد و کارها دارد. در بعد گرایش، فرد دارای سبک تفکر آزادمنشانه تمایل دارد کارها را با روش‌های جدید انجام دهد و با آداب و رسوم مخالفت می‌کند فرد دارای سبک تفکر محافظه‌کارانه تمایل دارد کارها را با روش‌های از پیش تعیین شده و صحیح انجام دهد (امامی‌پور، ۱۳۸۰). این سیزده سبک تفکر را می‌توان به دو نوع سبک تقسیم کرد. اولین نوع سبک‌های تفکر (از قبیل قانونی، قضایی، کلی‌نگر، سلسله‌مراتبی و آزاداندیش) مولد خلاقیت‌اند و به پردازش اطلاعات پیچیده نیاز دارند. افرادی که این سبک تفکر را به‌کار می‌گیرند، با هنجارها می‌ستیزند و متمایل به پذیرش خطرند. دومین نوع سبک‌های تفکر (از قبیل اجرایی، جزئی‌نگر، تک‌قطبی و محافظه‌کارانه) به پردازش اطلاعات ساده نیاز دارند. افرادی که این سبک تفکر را به‌کار می‌گیرند، مایل به حفظ هنجارها و اقتدار - محور می‌باشند. چهار سبک تفکر باقی مانده (از قبیل آنارشی، الیگارشی، درونی و بیرونی) بسته به سبک تکلیف خاص می‌توانند در هر یک از دو نوع سبک‌های تفکر پیچیده و یا ساده‌انگارانه قرار گیرند (ژانگ و پاستی‌گلیون، ۲۰۰۱؛ به نقل از شگری، ۱۳۸۵). محققان معتقدند که خوبی و بدی سبک‌های تفکر نسبی است و در طول زمان، مکان و موقعیت‌ها متفاوت است و افراد در ارائهٔ سبک‌های





استفاده از شیوه نمونه‌گیری چندمرحله‌ای تصادفی از بین نواحی ۴ گانه آموزشی شهر شیراز، ناحیه ۳ انتخاب شد و از بین دبیرستان‌های دولتی این ناحیه سه دبیرستان پسرانه و سه دبیرستان دخترانه به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. در ادامه با انتخاب تصادفی کلاس‌ها از بین دبیرستان‌های انتخاب شده، ۳۷۵ دانش‌آموز (۱۹۱ دختر و ۱۸۴ پسر) در نمونه نهایی تحقیق جای گرفتند.

ابزارهای اندازه‌گیری

۱) پرسش‌نامه سبک‌های تفکر استرنبرگ - واگنر (۱۹۹۲): در این پژوهش برای بررسی سبک‌های تفکر از فرم کوتاه پرسش‌نامه سبک‌های تفکر استرنبرگ - واگنر^{۱۲} (۱۹۹۲) استفاده شد. این پرسش‌نامه از ۶۵ پرسش و ۱۳ خرده آزمون تشکیل شده است. در این پرسش‌نامه پاسخ هر سؤال روی یک مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای نمره‌دهی می‌شود و هر خرده آزمون شامل ۵ پرسش است که یک سبک تفکر را اندازه‌گیری می‌کند. دامنه ضریب پایایی این پرسش‌نامه در مطالعات قبلی بین ۰/۴۰ تا ۰/۸۰ بوده است، اما در مطالعه حاضر پایایی کل مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ به‌دست آمد. همچنین روایی همزمان این پرسش‌نامه با پرسش‌نامه بلند سبک تفکر ۰/۷۹ است (استرنبرگ و واگنر، ۱۹۹۲؛ امامی‌پور، ۱۳۸۲).

۲) پرسش‌نامه خلاقیت عابدی (۱۳۷۲): این پرسش‌نامه شامل ۶۰ ماده است. هر ماده دارای سه گزینه الف، ب و ج است که به ترتیب، نمره ۱، ۲ و ۳ به آن‌ها تعلق می‌گیرد. این پرسش‌نامه براساس آزمون خلاقیت تورنس و برای ارزیابی ۴ مؤلفه سیالی، ابتکار، انعطاف‌پذیری و بسط تدوین شده است. عابدی در گزارش خود ضریب آلفای کرونباخ را برای مؤلفه‌های خلاقیت، به ترتیب سیالی ۰/۷۵، ابتکار ۰/۶۷، انعطاف‌پذیری ۰/۶۱، و بسط ۰/۶۱ گزارش کرده است. روایی آزمون با آزمون خلاقیت تورنس و دیگر آزمون‌ها با حدود اطمینان ۰/۹۹ معنادار گزارش شده است.

یافته‌های پژوهش

میانگین و انحراف معیار متغیرهای اصلی پژوهش (سبک‌های تفکر و

تفکر انعطاف‌پذیری دارند (کراس، ۱۹۷۴؛ به نقل از گانتز، ترجمه پورعابدی، ۱۳۸۳). چین و چوان^{۱۳} (۲۰۰۴) در پژوهشی نشان دادند که بین خلاقیت، تفکر انتقادی و سبک‌های تفکر رابطه وجود دارد. همچنین ژانگ (۲۰۰۲) در پژوهشی نشان داد که بین سبک‌های کلی‌نگر و خلاقیت رابطه مثبت و بین خلاقیت و سبک تحلیلی رابطه منفی وجود دارد. در ایران نیز امامی‌پور و سیف (۱۳۸۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بین سبک‌های تفکر و خلاقیت رابطه وجود دارد. به‌طوری که سبک تفکر آزادمنشانه با افزایش خلاقیت و سبک تفکر محافظه‌کارانه با کاهش خلاقیت در ارتباط است. استرنبرگ و لوبارت^{۱۴} (۱۹۹۱)، در پژوهشی نشان دادند که سبک‌های تفکر با خلاقیت رابطه دارند و افراد خلاق به سبک‌های تفکر قانون‌گذاری و کلی‌گرایش دارند (لیومب^{۱۵}، ۱۹۹۴). همچنین نتایج یافته‌های ناطقیان (۱۳۸۷) درباره سبک‌های تفکر و خلاقیت نشان داد که سبک‌های تفکر قانون‌گذار، قضاوتگر، کلی‌نگر، سلسله‌مراتبی و آزاداندیش می‌توانند نمره‌های بالاتری در خلاقیت به‌دست آورند. بنابراین با توجه به تحقیقات پیشین و هدف اصلی پژوهش، فرضیه‌ها و سؤالات زیر مورد بررسی قرار خواهد گرفت:

۱. بین سبک‌های تفکر با خلاقیت دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.
۲. بین خلاقیت دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد.
۳. بین سبک‌های تفکر دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد.
۴. کدام یک از سبک‌های تفکر پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای خلاقیت دانش‌آموزان می‌باشند؟
۵. میزان استفاده از انواع سبک‌های تفکر در دانش‌آموزان چگونه است؟

روش

این تحقیق با توجه به هدف محقق، کاربردی و با توجه به عدم دخالت در به‌وجود آمدن داده‌ها، توصیفی از نوع زمینه‌یابی و همبستگی است. جامعه آماری آن شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر شیراز است که در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ مشغول به تحصیل بوده‌اند. با



خلاقیت) در جدول شماره (۱) نشان داده شده است.

یافته‌های جدول شماره (۱) نشان دهنده این است که کمترین و بیشترین میانگین به ترتیب مربوط به سبک‌های تفکر قضایی و محافظه‌کار بوده و این بدان معنی است که بیشتر دانش‌آموزان از نظر عملکرد، تفکری محافظه‌کارانه و کمتر قضایی داشته‌اند. همچنین در پسران کمترین و بیشترین میانگین به ترتیب مربوط به سبک‌های تفکر بیرونی و آزاداندیش و در دختران مربوط به سبک‌های تفکر درونی و محافظه‌کارانه بوده است.

۱. بین سبک‌های تفکر با خلاقیت دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

نتایج به‌دست آمده از انجام آزمون معناداری ضریب همبستگی پیرسون بیانگر آن بود که بین متغیر خلاقیت با همه سبک‌های تفکر به جز سبک‌های تفکر تک‌قطبی و الیگارشسی در سطح 0.01 (با اطمینان ۹۹ درصد) رابطه معناداری وجود دارد. ضریب همبستگی بین خلاقیت و سبک‌های تفکر، قانونی، اجرایی، قضایی، کلی‌نگر، جزئی‌نگر، آزاداندیش، محافظه‌کار، سلسله‌مراتبی، آنارشی، درونی و بیرونی به ترتیب برابر با 0.443 ، 0.406 ، 0.586 ، 0.492 ، 0.197 ، 0.501 ، 0.463 ، 0.429 ، 0.142 ، 0.154 و 0.103 - است. می‌توان نتیجه گرفت که، دانش‌آموزان دارای سبک‌های تفکر قانونی، قضایی، کلی‌نگر، آزاداندیش، سلسله‌مراتبی، آنارشی و درونی خلاقیت بیشتر و دانش‌آموزانی دارای سبک‌های تفکر اجرایی، جزئی‌نگر، محافظه‌کار و بیرونی، خلاقیت کمتری داشته‌اند. نتایج در جدول شماره (۲) نشان داده شده است.

۲. بین خلاقیت دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد.

برای بررسی فرضیه فوق از آزمون آماری t مستقل استفاده شد. نتایج حاکی از آن بود که آماره t برابر 3.120 و سطح معناداری 0.041 می‌باشد. چون

سطح معناداری بیشتر از 0.05 است، فرضیه پژوهشی در سطح 0.05 تأیید نمی‌شود و با اطمینان ۹۵ درصد، بین خلاقیت دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود ندارد. نتایج در جدول شماره (۳) قابل مشاهده است.

۳. بین سبک‌های تفکر دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد.

یافته‌های به‌دست آمده از آزمون t مستقل، به‌منظور بررسی فرضیه فوق نشان داد که فقط از لحاظ سبک‌های تفکر کلی‌نگر، آزاداندیش، درونی و بیرونی بین دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد؛ به‌طوری که این معناداری در سبک‌های تفکر کلی‌نگر، آزاداندیش و درونی به نفع پسران و در سبک تفکر بیرونی به نفع دختران است. نتایج در جدول شماره (۴) آمده است.

۴. کدام یک از سبک‌های تفکر پیش‌بینی کننده قوی‌تری برای خلاقیت دانش‌آموزان می‌باشند؟

برای بررسی این پرسش پژوهشی از تحلیل رگرسیون به شیوه ورود همزمان استفاده شده است. یافته‌های به‌دست آمده از جدول تحلیل رگرسیون حاکی از آن است که ۳۵ درصد از تغییرات مشاهده شده در خلاقیت دانش‌آموزان مربوط به تفاوت در سبک‌های تفکر آن‌هاست. ستون سطح معناداری در جدول نشان می‌دهد که تنها سبک‌های تفکر قانونی، اجرایی، قضایی، کلی‌نگر، جزئی‌نگر، آزاداندیش و محافظه‌کار، تأثیر معناداری در پیش‌بینی خلاقیت دارند. با بررسی ستون ضرایب رگرسیون استاندارد شده در جدول مشاهده می‌شود که از بین سبک‌های تفکر یاد شده، سبک تفکر قضایی با ضریب استاندارد شده 0.762 پیش‌بینی کننده قوی‌تری برای خلاقیت دانش‌آموزان است. نتایج در جداول شماره (۵) و (۶) قابل مشاهده است.

۵. میزان استفاده از انواع سبک‌های تفکر در دانش‌آموزان چگونه است؟

نتایج به‌دست آمده از جدول شماره (۷) بیانگر آن است که دانش‌آموزان



جدول ۱) آماره توصیفی سبک‌های تفکر و خلاقیت دانش‌آموزان به تفکیک جنسیت

متغیر	تعداد	کل (۳۷۵ نفر)		پسر (۱۸۴ نفر)		دختر (۱۹۱ نفر)	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
سبک تفکر		۲۳۸/۵۷	۲۲/۸۹	۲۴۲/۱۳	۲۱/۷۱	۲۳۵/۰۴	۵۷/۲۳
قانونی		۱۷/۳۱	۶/۸۵	۱۷/۶۹	۷	۱۶/۵۹	۶/۶۷
اجرایی		۱۸/۱۶	۳/۵۳	۱۸/۳۸	۴	۱۷/۹۳	۲/۹۸
قضایی		۱۶/۰۲	۵/۱۲	۱۶/۴۸	۵/۰۹	۱۵/۵۸	۵/۱۲
کلی‌نگر		۱۷/۷۸	۵/۴۱	۱۸/۸۷	۴/۸۶	۱۶/۷۲	۵/۷۰
جزئی‌نگر		۱۹/۰۴	۲/۶۲	۱۹/۲۰	۳/۰۴	۱۸/۸۶	۲/۱۱
آزاداندیش		۱۷/۵۰	۶/۰۶	۲۱/۲۸	۳/۹۴	۱۶/۸۶	۵/۷۱
محافظه کار		۲۱/۱۹	۳/۴۷	۱۸/۱۶	۶/۳۳	۲۱/۱۰	۲/۹۴
سلسله مراتبی		۱۸/۵۲	۵/۸۶	۱۹/۰۶	۵/۶۹	۱۸/۰۱	۶
تک قطبی		۲۰	۱/۴۰	۱۹/۹۸	۱/۳۹	۲۰/۰۲	۱/۴۱
الیگارش		۱۹/۱۵	۱/۱۲	۱۹/۱۶	۱/۲۴	۱۹/۱۴	۰/۹۹
آنارشی		۱۹/۸۳	۳/۱۸	۱۹/۸۵	۳/۱۶	۱۹/۷۹	۳/۲۰
درونی		۱۸/۲۳	۵/۹۹	۱۹/۶۷	۵/۶۰	۱۶/۶۶	۵/۹۲
بیرونی		۱۸/۲۸	۵/۲۵	۱۶/۲۰	۴/۲۶	۱۹/۸۲	۵/۶۸
خلاقیت		۱۱۱/۸۷	۱۳/۹۵	۱۱۲/۴۶	۱۵/۵۱	۱۱۱/۲۹	۱۲/۲۱

جدول ۲) نتایج آزمون معناداری رابطه بین سبک‌های تفکر با خلاقیت کل دانش‌آموزان

متغیرها	میانگین	ضریب همبستگی	سطح معناداری
قانونی	۱۷/۱۳	۰/۴۴۳**	۰/۰۰۱
اجرایی	۱۸/۱۶	-۰/۴۰۶**	۰/۰۰۱
قضایی	۱۶/۰۲	۰/۵۸۶**	۰/۰۰۲
کلی‌نگر	۱۷/۷۸	۰/۴۹۲**	۰/۰۰۰
جزئی‌نگر	۱۹/۰۴	-۰/۱۹۷**	۰/۰۰۱
آزاداندیش	۱۷/۵۰	۰/۵۰۱**	۰/۰۰۰
محافظه کار	۲۱/۱۹	-۰/۴۶۳**	۰/۰۰۱
سلسله مراتبی	۱۸/۵۲	۰/۴۲۹**	۰/۰۰۰
تک قطبی	۲۰	-۰/۰۸۴	۰/۱۰۵
الیگارش	۱۹/۱۵	-۰/۰۹۳	۰/۰۷۳
آنارشی	۱۹/۸۳	۰/۱۴۲**	۰/۰۰۶
درونی	۱۸/۲۳	۰/۱۵۴**	۰/۰۰۳
بیرونی	۱۸/۲۸	-۰/۱۰۳*	۰/۰۴۷

** معناداری در سطح ۰/۰۱ ، * معناداری در سطح ۰/۰۵

جدول ۳) آزمون t گروه‌های مستقل برای بررسی تفاوت خلاقیت دانش‌آموزان دختر و پسر

جنسیت	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	آماره آزمون	سطح معنی‌داری
پسر	۱۱۲/۴۶	۱۵/۵۱	۳۷۳	۳/۱۲۰	۰/۴۱
دختر	۱۱۱/۲۹	۱۲/۲۱			

جدول ۴) آزمون t گروه‌های مستقل برای بررسی تفاوت در سبک‌های تفکر دانش‌آموزان دختر و پسر

متغیر	جنسیت	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	آماره آزمون	سطح معناداری
قانونی	دختر	۱۶/۵۹	۶/۶۷	۳۷۳	۱/۵۵	۰/۱۲۱
	پسر	۱۷/۶۹	۷			
اجرایی	دختر	۱۷/۹۳	۲/۹۸	۳۷۳	۱/۲۳	۰/۲۱۶
	پسر	۱۸/۳۸	۴			
قضایی	دختر	۱۵/۵۸	۵/۱۲	۳۷۳	۱/۷۱	۰/۰۸۸
	پسر	۱۶/۴۸	۵/۰۹			
کلی نگر	دختر	۱۶/۷۲	۵/۷۰	۳۷۳	۳/۹۳	۰/۰۰۰
	پسر	۱۸/۸۷	۴/۸۶			
جزئی نگر	دختر	۱۸/۸۶	۲/۱۱	۳۷۳	۱/۲۲	۰/۲۲۱
	پسر	۱۹/۲۰	۳/۰۴			
آزاداندیش	دختر	۱۶/۸۶	۵/۷۱	۳۷۳	۲/۰۸	۰/۰۳۸
	پسر	۲۱/۲۸	۳/۹۴			
محافظه کار	دختر	۲۱/۱۰	۲/۹۴	۳۷۳	۰/۴۹۴	۰/۶۲۱
	پسر	۱۸/۱۶	۶/۳۳			
سلسله مراتبی	دختر	۱۸/۰۱	۶	۳۷۳	۱/۷۴	۰/۰۸۳
	پسر	۱۹/۰۶	۵/۶۹			
تک قطبی	دختر	۲۰/۰۲	۱/۴۱	۳۷۳	-۰/۲۲۲	۰/۸۲۵
	پسر	۱۹/۹۸	۱/۳۹			
الیگارش	دختر	۱۹/۱۴	۰/۹۹	۳۷۳	۰/۲۰۳	۰/۸۳۹
	پسر	۱۹/۱۶	۱/۲۴			
آنارشی	دختر	۱۹/۷۹	۳/۲۰	۳۷۳	۰/۱۹۱	۰/۸۴۹
	پسر	۱۹/۸۵	۳/۱۶			
درونی	دختر	۱۶/۶۶	۵/۹۲	۳۷۳	۵/۰۴	۰/۰۰۱
	پسر	۱۹/۶۷	۵/۶۰			
بیرونی	دختر	۱۹/۸۲	۵/۶۸	۳۷۳	-۵/۷۶	۰/۰۰۱
	پسر	۱۶/۸۳	۴/۲۶			

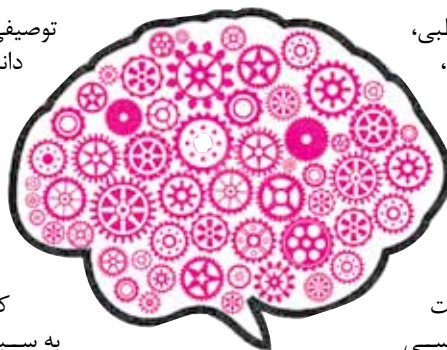
جدول ۵) جدول تحلیل واریانس به منظور تعیین نقش متغیر پیش‌بین در تبیین واریانس متغیر ملاک کل دانش‌آموزان

سطح معناداری (sig)	ضریب تعیین (R^2)	آماره آزمون (F)	میانگین مربعات (M.s)	درجه آزادی (fd)	مجموع مربعات (S.S)	
۰/۰۰۱	۰/۳۵۵	۳۷/۲۰۲	۳۲۰۵/۲۵۶	۱۳	۴۱۶۶۸/۳۲۴	رگرسیون
			۸۶/۱۵۷	۳۶۱	۳۱۱۰۲/۷۸۵	خطا
				۳۷۴	۷۲۷۷۱/۱۰۹	کل

جدول ۶) نتایج بررسی ضرایب رگرسیون جهت تعیین نقش متغیرهای پیش‌بین در متغیر ملاک کل دانش‌آموزان

سطح معناداری (sig)	آماره آزمون (t)	ضرایب رگرسیون استاندارد شده (Beta)	ضرایب رگرسیون استاندارد نشده (B)	متغیر
۰/۰۰۰	۳/۶۱۰		۹۵/۱۵۹	مقدار ثابت
۰/۰۰۴	۲/۹۰۲	۰/۵۲۷	۱/۰۷۲	قانونی
۰/۰۳۰	۲/۱۸۱	۰/۱۸۱	۰/۷۱۵	اجرایی
۰/۰۰۰	۶/۰۱۳	۰/۷۶۲	۲/۰۷۷	قضایی
۰/۰۰۵	-۲/۸۲۱	-۰/۳۳۰	-۰/۸۵۰	کلی‌نگر
۰/۰۰۰	۳/۹۹۷	۰/۲۴۰	۱/۲۷۷	جزئی‌نگر
۰/۰۰۶	۲/۷۶۸	۰/۲۴۶	۰/۵۶۷	آزاداندیش
۰/۰۰۰	-۳/۵۳۰	-۰/۲۳۵	-۰/۹۴۵	محافظه‌کار
۰/۰۹۵	-۱/۶۷۴	-۰/۲۸۵	-۰/۶۷۹	سلسله‌مراتبی
۰/۲۳۰	-۳/۲۱۵	-۰/۲۷۳	-۲/۷۲۴	تک‌قطبی
۰/۲۲۴	۱/۲۱۹	۰/۰۵۹	۰/۷۴۰	الیگارشی
۰/۱۵۰	۷/۹۳۷	۰/۷۲۳	۳/۱۷۷	آنارشی
۰/۱۲۲	-۵/۶۰۵	-۰/۷۲۰	-۱/۶۷۶	درونی
۰/۰۸۰	-۴/۷۵۲	-۰/۵۴۷	-۱/۴۵۴	بیرونی

توصیفی داده‌های پژوهش بیانگر آن بود که از ۳۷۵ دانش‌آموز مورد بررسی ۴۹/۱ درصد (۱۸۴ نفر) پسر و ۵۰/۹ درصد (۱۹۱ نفر) دختر بوده‌اند. آمارهای توصیفی انواع سبک‌های تفکر نشان می‌دهند که در بین دانش‌آموزان، کمترین و بیشترین میانگین به ترتیب مربوط به سبک‌های تفکر قضایی و محافظه‌کار بوده است. همچنین، در پسران کمترین و بیشترین میانگین به ترتیب مربوط به سبک‌های تفکر بیرونی و آزاداندیش و در دختران



به ترتیب از سبک‌های تفکر محافظه‌کار، تک‌قطبی، آنارشی، الیگارشی، جزئی‌نگر، سلسله‌مراتبی، بیرونی، درونی، اجرایی، کلی‌نگر، آزاداندیش، قانونی و قضایی استفاده کرده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به اهمیت شناخت سبک‌های تفکر برای رسیدن به خلاقیت، در این پژوهش رابطه بین سبک‌های تفکر با خلاقیت دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت. بررسی

جدول ۷) چگونگی میزان استفاده از انواع سبک‌های تفکر (از بیشترین به کمترین) در کل دانش‌آموزان

متغیر	میانگین	انحراف معیار
محافظه کار	۲۱/۱۹	۳/۴۷
تک قطبی	۲۰	۱/۴۰
آنارشی	۱۹/۸۳	۳/۱۸
الیگارشی	۱۹/۱۵	۱/۱۲
جزئی نگر	۱۹/۰۴	۲/۶۲
سلسله مراتبی	۱۸/۵۲	۵/۸۶
بیرونی	۱۸/۲۸	۵/۲۵
درونی	۱۸/۲۳	۵/۹۹
اجرایی	۱۸/۱۶	۳/۵۳
کلی نگر	۱۷/۷۸	۵/۴۱
آزاداندیش	۱۷/۵۰	۶/۰۶
قانونی	۱۷/۱۳	۶/۸۵
قضایی	۱۶/۰۲	۵/۱۲

مربوط به سبک‌های تفکر درونی و محافظه‌کارانه بوده است. یافته‌های به‌دست آمده از تحلیل فرضیه‌ها نخست حاکی از آن است که بین خلاقیت با همه سبک‌های تفکر به‌جز سبک‌های تفکر تک قطبی و الیگارشی در سطح ۰/۰۱ (با اطمینان ۹۹ درصد) رابطه معنادار وجود

دارد. نتایج این فرضیه پژوهشی با نتایج یافته‌های ناطقیان (۱۳۸۷)، امامی‌پور و سیف (۱۳۸۲)، زارع و همکاران (۱۳۹۰)، ژانگ (۲۰۰۴)، لیومب (۱۹۹۴)، چین و چوان (۲۰۰۴) و کوو^{۱۳} (۲۰۰۸) که دریافتند سبک‌های تفکر قضایی، قانونی و آزاداندیش با خلاقیت دانش‌آموزان همبستگی مثبت داشته است، همسو می‌باشد. این یافته جنبه کاربردی بسیار مهمی دارد. استرنبرگ و گریگورینکو (۲۰۰۰)، از جمله افرادی هستند که توجه به این رابطه را زمینه‌ساز باروری خلاقیت می‌دانند. آنان معتقدند که توجه به سبک تفکر هر فرد و تشویق سبک‌هایی که با خلاقیت رابطه مثبت دارند، می‌تواند خلاقیت را افزایش دهد. همچنین، با توجه به نتایج به‌دست آمده از آزمون فرضیه دوم پژوهش می‌توان چنین دریافت که میان دانش‌آموزان دختر و پسر از نظر خلاقیت تفاوت معناداری وجود ندارد. نتایج این پژوهش با یافته‌های دائمی (۱۳۸۳)، نوری (۱۳۸۲)، کواکوا (۱۹۹۵)، یانگ و ویلسون (۱۹۹۴)؛ به نقل از نوری، (۱۳۸۲)، سلطانی امرآبادی (۱۳۸۱)، پورفرج عمران (۱۳۸۷) همسو می‌باشد.

یافته‌های این پژوهش نشان داد تفاوت معناداری بین خلاقیت دختران و پسران وجود ندارد اما در تبیین این نتیجه باید اضافه کرد که تفاوت جنس در خلاقیت ممکن است از عوامل فرهنگی و اجتماعی نشئت گرفته باشد و برخی باورهای نادرست موجود در جامعه همچون «مردان باهوش‌ترند و زنان باید بیشتر تلاش کنند تا موفق شوند» ممکن است موجب پررنگ شدن این تفاوت‌ها شود؛ کما اینکه امروزه می‌بینیم دختران در شرایط مساوی با برخورداری از امکانات یکسان با پسران به مدارج بالایی علمی و شغلی می‌رسند.

نتایج حاصل از آزمون فرضیه سوم بیانگر آن است که بین دانش‌آموزان دختر و پسر در بعضی از سبک‌های تفکر تفاوت معناداری وجود دارد. این سبک‌های تفکر عبارت‌اند از: سبک‌های تفکر کلی‌نگر، آزاداندیش، درونی و بیرونی. یافته‌های به‌دست آمده از آزمون این فرضیه با نتایج





بد نیست و سبک‌های تفکر افراد شیوه‌های ترجیحی آنان در استفاده از این سبک‌هاست، می‌توان نتیجه گرفت که دانش‌آموزان نیز با هر سبک تفکری که دارند می‌توانند در زمینه‌های گوناگون با کاربرد بهینه و بجای این سبک‌های تفکر و حتی کاربرد ترکیبی آن‌ها از توانایی‌های خود حداکثر استفاده را ببرند و در تمامی زمینه‌ها افرادی خلاق و کارآمد برای جامعه باشند. در مجموع، نتایج پژوهش حاضر نقش با اهمیت متغیرهای درون فردی مستقل از توانایی (یعنی سبک‌های تفکر) را در بروز خلاقیت نشان می‌دهد. طبق نظر استرنبرگ (۱۹۹۷) با توجه به اینکه سبک‌های تفکر قابل آموزش‌اند، می‌توان سبک‌هایی را که باعث شکل‌گیری یادگیری فعال را در دانش‌آموزان می‌شوند و خلاقیت و نوآوری را برای آنان آسان می‌کنند، هم به یاددهندگان و هم به یادگیرندگان آموزش داد. در آخر، پیشنهاد می‌شود برای آموزش آن دسته از سبک‌های تفکری که رابطه مثبت با خلاقیت دارند، در مدارس شرایطی به‌وجود آید، و همین‌طور شیوه‌های آموزشی و تربیتی در مدارس به‌گونه‌ای طراحی شوند که دانش‌آموزان را به شناسایی سبک‌های تفکر خود ترغیب کنند و به شیوه مناسبی آن‌ها را رشد دهند. از آنجایی که این پژوهش روی دانش‌آموزان مقطع تحصیلی دبیرستان صورت پذیرفته، یافته‌های آن به جامعه آماری فعلی محدود می‌شود. به‌منظور تعمیم نتایج به‌دست آمده، اجرای پژوهش‌های بعدی در رده‌های سنی و گروه‌های تحصیلی مختلف و همچنین توجه به متغیرهایی از جمله عوامل فرهنگی، اقتصادی و شیوه‌های فرزندپروری در این زمینه ضروری خواهد بود.

پی‌نوشت‌ها

1. Creativity
2. Jemisson
3. Herinton
4. Srivasta & et al
5. Sternberg
6. Thinking Style
7. Grigorenko
8. Zhang
9. Ching & Chann
10. Lobart
11. Lumbe
12. Wagner
13. Koo

منابع

۱. امامی‌پور، سوزان و سیف، علی‌اکبر، «بررسی تحولی سبک‌های تفکر در دانش‌آموزان و رابطه آن‌ها با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۳، سال دوم، ۱۳۸۲.
۲. پورفرج‌عمران، مجید. «بررسی رابطه بین خلاقیت، هوش هیجانی و خودکارآمدی». اولین کنفرانس ملی خلاقیت‌شناسی و مدیریت نوآوری در ایران. ۱۳۸۷.
۳. دانمی، حمیدرضا، سیده فاطمه مقیمی بارفروش. «هنجاریابی آزمون خلاقیت». تازه‌های علوم شناختی، سال ۶، شماره ۳ و ۴، ۱۳۸۳.
۴. رضوی، ع.ا. و شیرزی، «بررسی تطبیقی رابطه بین سبک‌های تفکر دختران و پسران دبیرستانی با پیشرفت تحصیلی آنان»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی شماره ۱۲، سال چهارم، ۱۳۸۴.
۵. زارع، حسین؛ نیلا آخوندی، خدیجه اعراب شیبانی. رابطه «سبک‌های تفکر با خلاقیت دانشجویان دختر و پسر دانشگاه پیام‌نور»، اولین همایش ملی یافته‌های علوم شناختی در تعلیم و تربیت، ۱۳۹۰.
۶. سلطانی امرآبادی، مرضیه. «بررسی رابطه بین خلاقیت و شیوه‌های مقابله با استرس در دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. ۱۳۸۱.
۷. سلگی، زهرا. بررسی رابطه بین سبک‌های تفکر و پیشرفت تحصیلی دانشجویان،

حاصل از تحقیقات امامی‌پور (۱۳۸۲)، رضوی و شیرزی (۱۳۸۴)، سلگی (۱۳۹۰)، استرنبرگ و گریگورینکو (۱۹۹۵)، استرنبرگ (۱۹۹۶)، (۱۹۹۷) و ژانگ (۲۰۰۳) مطابقت دارد. مطالعات استرنبرگ (۱۹۹۶) درباره سبک‌های تفکر زنان و مردان نشان داد که مردان نسبت به زنان آزاداندیش‌تر و کلی‌نگرتر هستند. استرنبرگ (۱۹۹۷) بیان می‌کند که پس از فرهنگ، جنسیت دومین متغیری است که به‌صورت بالقوه در سبک‌های تفکر نقش دارد (به نقل از سلگی، ۱۳۹۰). نتایج پرسش‌نخست پژوهش نشان می‌دهد که از بین سبک‌های تفکر قانونی، اجرایی، قضایی، کلی‌نگر، جزئی‌نگر، آزاداندیش و محافظه‌کار، سبک تفکر قضایی با ضریب استاندارد شده ۰/۷۶۲ پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای خلاقیت دانش‌آموزان است. نتایج این پرسش‌پژوهشی با یافته‌های پژوهشی استرنبرگ و گریگورینکو (۲۰۰۰)، ژانگ (۲۰۰۴)، امامی‌پور و سیف (۱۳۸۲) و زارع و همکاران (۱۳۹۰) همسو می‌باشد. بنابراین، اگر مسئولان نظام‌های آموزشی سبک‌های تفکر مرتبط با خلاقیت، ابداع و نوآوری را در بین دانش‌آموزان ترغیب کنند، می‌توانند خودارزشی و اعتمادبه‌نفس را افزایش دهند (می‌انری، ۲۰۰۵؛ به نقل از زارع، ۱۳۹۰). توجه به سبک‌های تفکر در مدارس، که محلی است برای ارائه آموزش‌های تخصصی به دانش‌آموزان، می‌تواند این امکان را فراهم کند که آموزه‌ها با توانایی‌ها در هم آمیخته شوند و خلاقیت رشد یابد. نتیجه پرسش دوم این پژوهش حاکی از آن است که سبک‌های تفکر مورد استفاده دانش‌آموزان به ترتیب از بیشترین به کمترین، به این شرح است: سبک‌های تفکر محافظه‌کار، تک‌قطبی، آنارشی، الیگارش، جزئی‌نگر، سلسله‌مراتبی، بیرونی، درونی، اجرایی، کلی‌نگر، آزاداندیش، قانونی و قضایی. در تبیین نتایج به‌دست آمده از این پرسش‌پژوهشی می‌توان گفت از آنجا که نمرات خلاقیت دانش‌آموزان در این پژوهش نسبت به میانگین نمرات خلاقیت هم‌تایان خود در تحقیقات مشابه پایین‌تر است؛ همان‌طور که نتایج تحقیق نشان می‌دهد، سبک‌های تفکری که مانع خلاقیت دانش‌آموزان می‌شود، بیشترین استفاده را در بین دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این تحقیق داشته است. در نهایت، بر پایه نظریه استرنبرگ، که بیان می‌دارد هیچ سبکی خوب یا



18. Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L. (2000). Teaching for successful intelligence. Arlington Heights, I.L.: skylight.
19. Sternberg, R.J. (1988). A three facet model of creativity in R.J. Sternberg (Ed). The nature of Creativity Cambridge: Cambridge University Press.
20. Sternberg, R. J. (1997). Mental self Government: A Theory of Intellectual styles and their development, human development, 31, 197 – 224.
21. Sternberg, R.J. (1988). The nature of creativity: contemporary perspectives. (edited by Robert j. Sternberg). Published by Cambridge; New York: Cambridge university press. Pages, 118-11.
22. Sternberg, R.J. (1997). Thinking styles. network. cambridge university press.
23. Sternberg, R. J. Wagner, R. K (1992) Thinking styles Inventory. Yale University Unpublished test.
24. Zhang, Li – Fang. (2006). Thinking Styles and big Five Personality traits revisited Journal Elsevier Personality and individual difference. 1177 – 1187.
25. Zhang, Li – Fang. (2002). Thinking Styles and modes of Thinking: implications for education and research Journal of Psychology. 136 (3): 245 – 61.
26. Zhang, Li-Fang. (2004). Revisiting the predictive power of thinking styles for Academic performance. The Journal of psychology Interdisciplinary and Applied. pages 351-370.
- اولین همایش ملی یافته‌های علوم شناختی در تعلیم و تربیت، صص: ۵۲۷-۵۱۶. ۱۳۹۰.
۸. شکری، امید؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ دانش‌پور، زهره. «رابطه سبک‌های تفکر و رویکردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان». فصلنامه تازه‌های علوم شناختی. سال هشتم، شماره ۳۰، ۱۳۸۵.
۹. عابدی، جمال. «خلاقیت و شیوه‌ای نو در اندازه‌گیری آن. پژوهش‌های روان‌شناختی»، دوره ۲، شماره ۱ و ۲، ۱۳۷۲.
۱۰. کاظمی، حمیده. «بررسی رابطه خودکارآمدی با خلاقیت شناختی و خلاقیت هیجانی در دانش‌آموزان. اولین همایش ملی یافته‌های علوم شناختی در تعلیم و تربیت». ۱۳۹۰.
۱۱. ناطقیان، س. «پیش‌بینی خلاقیت از سبک‌های تفکر در دانشجویان»، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام‌نور تهران. ۱۳۸۷.
۱۲. نوری، زهرا. «بررسی تفاوت‌های جنسیتی با توجه به نوع رابطه خلاقیت و عملکرد تحصیلی در دروس ریاضی، علوم و ادبیات دانش‌آموزان دبیرستانی شهر شیراز». پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. ۱۳۸۲.
13. Ching, Y. S. & Chann. L. (2004). The Relationship among creative, critical Thinking and Thinking Style in Taiwan Itinght School Students. Journal of instructional Psychology, vol 31.
14. Grigorenko, E.L., & Sternberg, R. j. (1997). Styles of thinking Abilities And academic performance. Exceptional children. 632225-312.
15. ko, Stephen. (2008). Do thinking styles of entrepreneurs matter in innovation. Journal of global business and technology. (http://www.highbeam.com/doc/1p3-16_1020801.html).
16. Srivasta, s., Childers, M.E., Baek, J.H. Strong, C.M., Hill, S.J. Warsett, K.S., Wang, P.W. Akiskal, H.S., Akiskal, K.K & Ketter, T.A. (2010). Toward interaction of affective and cognitive contributors to creativity in bipolar disorders: A controlled study. Journal of affective disorder 125 27-34.
17. Sternberg, R.J. (2003). Giftedness According the Theory of successful intelligence. In N. colonel & G Davis (Eds), Handbook of Gifted Education (88-99). Boston MA: Allyn and Bacon.



جای خالی

منیژه مشیری تفرشی
دبیر

گرفتم. قدم زنان به سمت آن دبیرستان حرکت کردم. یک تیر و دو نشان بود؛ هم با رفتن به آنجا با دوستان و همکارانی که سه سال بود ندیده بودمشان، دیداری تازه می‌کردم و هم در طول راه به یاد گذشته و دوران دبستانم در محله قدیمی مان گشتی می‌زدم. جلوی خانه پدری‌ام رسیدم؛ خانه‌ای که دیگر مال ما نبود. یک نظر به آن خانه ناگهان نوازش‌های بی‌بدیل پدر و مادر را در ذهنم جاری ساخت. نسیم ملایم و مطبوعی که گرمای شهریور تهران را قابل تحمل می‌کرد؛ مرا به کودکی‌ام و لحظه‌های پراکنده‌ای از آن دوران برد.

دیدن بزرگ و تابلوی دبیرستان مرا به زمان حال برگرداند. وارد ساختمان شدم و یکسر به اطاق معاونان و دفترداران، که در ساعت تفریح پاتوق دبیران هم بود، رفتم. چون سال تحصیلی هنوز شروع نشده بود، انتظار دیدن دبیران زیادی را نداشتم. مراسم سلام و احوالپرسی با استقبال گرم آن‌ها و شوق و شادی من به‌خاطر دیدن دوستان قدیمی پایان گرفت. روی

چند روزی به اول مهر و آغاز سال تحصیلی مانده بود. فردای آن روز کار اداری داشتم و فکر می‌کردم خیلی طول می‌کشد. همان شب با دوستم تماس گرفتم تا برای نگهداری فرزند خردسالم از او کمک بگیرم. او با بزرگ‌منشی قبول کرد. وقتی فردا صبح زود با فرزندم به در خانه‌اش رفتم، گفت که بچه مرا با فرزند خودش به دیدن فیلم مخصوص کودکان خواهد برد و من تا دو بعدازظهر با خیال راحت می‌توانم به کارم برسم.

کار اداری برخلاف پیش‌بینی من خیلی زود تمام شد و باید برای هرچه مفیدتر صرف کردن وقت اضافی، فکری می‌کردم. در حال تصمیم‌گیری در این مورد از آن اداره بیرون آمدم. خانه پدری‌ام در همان محله قرار داشت. دبستان دوران کودکی‌ام نیز در همان نزدیکی بود. جالب آنکه وقتی من معلم شدم، آن دبستان به دبیرستان تبدیل شده بود و من در اوایل جنگ، دو سه سالی در آنجا تدریس می‌کردم. تصمیمم را



او می‌گوید به شرطی ادامه تحصیل می‌دهد که به همین مدرسه بیايد؛ چون معلم‌هایش او را می‌شناسند و احساس امنیت می‌کند. شما می‌دانید که او یک دانش‌آموز ممتاز بوده و حالا می‌ترسد در مدرسه دیگر به چشم یک شاگرد کودن به او نگاه کنند و تحقیر شود. به‌خاطر خدا به ما کمک کنید. فکر کنید خواهر خودتان به این سرنوشت دچار شده؛ پیشامد زندگی کسی را خبر نمی‌کند؛ مشیت ...». گریه شدید به او اجازه تمام کردن جمله‌اش را نداد.

مدیر که هنوز هم چهره‌اش عصبی بود، با تمسخر و پوزخند در حالی که پشتش را به دخترک برمی‌گرداند، گفت: «مثل اینکه حرف حساب نمی‌فهمی. این مشکل تو و خواهر توست.» سپس با سرعت و غرغرکنان اتاق را ترک کرد و در را محکم به هم کوبید. دخترک یک دستمال کاغذی دیگر از کیفش درآورد و در حالی که صورت و چشم‌هایش را پاک می‌کرد، سعی کرد به‌خودش مسلط شود. بعد هم کیفش را به‌دست گرفت و با چشمان سرخ و صدایی بغض‌آلود و ناامید از همه خداحافظی کرد و بیرون رفت.

توانستم تحمل کنم. با عجله از در بیرون زدم و به دنبالش رفتم. داشت از در خروجی بیرون می‌رفت که صدایش زدم. نه ایستاد و نه به پشت سرش نگاه کرد. مقداری از راه را به دنبالش دویدم تا اواسط کوچه توانستم به او برسم. و خودم را معرفی کردم. و گفتم که در پایه اول دبیر فهمیده بوده‌ام. حالت چهره‌اش عوض شد و آن نفرت و خشم جایش را به تبسمی دوستانه داد و گفت از دیدنتان خوشحالم. نفس راحتی کشیدم. سپس ادامه داد که فهمیده از شما و کلاستان خیلی برایم حرف می‌زد. از او بی‌درنگ و بدون مقدمه درباره فهمیده پرسیدم و گفتم که خیلی برایم مهم است بدانم آن فهمیده را چه عاملی به این حال و روز انداخته است. گفت: «ماجرای ما خیلی طولانی است. چون از شما شناخت دارم و علاقه نشان می‌دهید این را فقط به شما می‌گویم. دیروز که از اتاق دفترداران خارج می‌شدم، خودم شنیدم که مدیر به یکی از معاونان می‌گفت که من عمداً محدوده ثبت‌نام اداره را بهانه کردم که شر این دختر را از سرمان باز کنم. اگر ثبت‌نامش کنم، ممکن است امسال هم مردود شود و آمار قبولی مدرسه پایین بیاید. خود شما بهتر از هر کسی می‌دانید که خواهر من در مدرسه استثنای بود. او در فامیل هم نمونه است اما کادر مدرسه این موضوع را نادیده می‌گیرند.

جریان از این قرار است که ما چهار خواهر و برادریم. فرزند ارشد منم و در سال سوم دانشگاه درس می‌خوانم. پدرم شغل آزاد داشت. درآمدش خوب بود و ما زندگی آبرومندی داشتیم؛ همه چیز، خانه، ماشین، خانواده گرم و موفق. اما در اثر نوسانات اقتصادی این چند سال جنگ ناگهان سرمایه پدرم به زمین خورد و دار و ندارمان از بین رفت. پدر به دنبال این شکست آن‌قدر غصه خورد و فکر و خیال کرد تا سرانجام به افسردگی و در پی آن به اختلال شدید روانی دچار شد. ما برای گذران زندگی ابتدا ماشین و بعد خانه‌مان را فروختیم. قرض‌هایمان را دادیم و باقی‌مانده را به بانک سپردیم تا با سود اندک آن زندگی کنیم. تابستان امسال یک دوست قدیمی خانوادگی یک طبقه زیرزمین خانه‌اش را، که آن طرف همین خیابان است، با تخفیف زیاد به ما اجاره داد.

حالا زندگی بخور و نمیری داریم. اگر بخواهیم به سود بانک چشم بدوزیم، روز به روز ارزش پول کمتر می‌شود و ما مطمئناً دچار بحران شدیدتری خواهیم شد. برای پیشگیری من به حکم اجبار در کنار درس سنگین دانشگاه چند ساعتی کار گرفته‌ام. پدر را ابتدا در یک بیمارستان روانی خصوصی بستری کردیم ولی به علت هزینه سنگین آن پس از مدتی با دوندگی زیاد توانستیم او را به یک مرکز دولتی منتقل کنیم اما در حال حاضر با شرایط سختی از او در خانه نگهداری می‌کنیم. پرداخت هزینه مراکز نگهداری این‌گونه بیماران بالاست و در توان ما نیست. مادرم از نظر جسمی و روحی در شرایط مطلوبی نیست ولی نمی‌گذارد ما بفهمیم. خانواده ما یک دفعه بلا زده شد. فهمیده دختر بیش از اندازه حساسی است.

صندلی کنار یکی از دفترداران نشستیم. تنها غریبه آن اتاق یک دختر جوان مضطرب بود، با چشم‌های متورم و قرمز و سر و وضعی متوسط و چهره‌ای بسیار گرفته و غمگین. معلوم بود منتظر کسی است.

با دوستان از هر دری سخن می‌گفتیم که دختر جوان به یکی از معاونان گفت: «تا کی باید منتظر باشم؟ نمی‌شود خودم مستقیم به اتاق مدیر بروم و ایشان را ببینم؟» معاون مکثی کرد و سپس من‌کنان گفت: «ما اجازه نداریم کسی را به اتاق مدیر بفرستیم. پیغام دادیم که شما خیلی وقت است اینجا منتظرید، گفتند خودشان می‌آیند.» چهره دختر جوان بیشتر در هم رفت. خانم دفترداری که کنار من بود، سرش را جلو آورد و آهسته و پیچ‌کنان به من گفت: «این دختر خواهر بزرگ فهمیده‌ن. است. مدیر فهمیده را اینجا ثبت‌نام نمی‌کند؛ چون جابه‌جا شده‌اند و منزل جدیدشان در آن سمت خیابان است. می‌دانید که طبق دستورالعمل اداره آموزش و پرورش هر کسی باید به مدرسه‌ای برود که به منزلش نزدیک‌تر است و شرق این خیابان جزو محدوده ما نیست.»

با تعجب گفتم: «فهمیده باید امسال فارغ‌التحصیل شده باشد.» او با حسرت سری تکان داد و گفت: «منی‌دانم چطور شده که دیگر این فهمیده آن فهمیده سابق نیست. در خرداد امسال شش تجدید آورده و در امتحان شهریور فقط از یک درس نمره قبولی گرفته و مردود اعلام شده است.» نمی‌توانستم باور کنم! این غیرممکن بود! دوباره از خانم دفتردار پرسیدم: «فهمیده، ن؟» و او با تأسف سری تکان داد و گفت: «بله».

من فهمیده را خیلی خوب می‌شناختم و خوب به یاد داشتم. سال اول دبیرستان شاگرد من بود. از نخستین روزی که وارد کلاس آن‌ها شدم، فهمیدم او دختری متفاوت و استثنایی است. تا آخر آن سال، نشد سؤالی را در کلاس مطرح کنم که او جوابش را نداد. همان اوایل سال متوجه شدم که فهمیده از نظر تیز بودن در درک مفاهیم، حافظه، هوش، تمرکز، شوق وافر به یادگیری، دقت عمل، منش، اخلاق و رفتار سرآمد همه هم‌کلاسانش است. برای اینکه مطمئن شوم در تشخیص اشتباه نکرده‌ام، یک روز موضوع را در ساعت تفریح با سایر دبیران در میان گذاشتم و پی بردم آن‌ها نیز با من هم‌عقیده‌اند. دبیر ریاضی گفت: «من از اینکه فهمیده همیشه بعد از هر درس جدید بلافاصله و به راحتی جواب تمام مسئله‌های پیچیده را می‌دهد، خیلی لذت می‌برم. یک بار از او پرسیدم که معلم خصوصی دارد یا قبلاً با کسی درس‌ها را می‌خواند؛ اما او جواب داد: «نه».

بقیه حاضران نیز معتقد بودند که گویی او از پیش، ذهن معلم را می‌خواند. آن سال فهمیده با معدل بیست در میان تمام دانش‌آموزان پنج کلاس پایه اول، شاگرد اول شد. همه دبیران برای او آینده بسیار امیدبخشی را پیش‌بینی می‌کردند. به‌خاطر این سابقه درخشان بود که نمی‌توانستم خود را متقاعد کنم این دختر تا این اندازه دچار افت تحصیلی شده باشد. نه، این حقیقت نداشت. باز امیدوار بودم اشتباهی رخ داده باشد. در این افکار سیر می‌کردم که خانم دفتردار کارنامه او را به‌دستم داد. نگاهی به آن انداختم. نه چشمانم اشتباه نمی‌دید با این امر واقعیت داشت. اما چرا و به چه دلیل؟ کنجکاوی‌ام برای پی بردن به علت ماجرا خیلی تحریک شده بود.

در همین هنگام مدیر، که دختر خانمی حدود بیست و هفت هشت ساله می‌نمود، خیلی با افاده و پرطمطراق و با سرعت وارد اتاق شد. از گوشه چشم نگاهی به من انداخت و زیر لبی سلام را جواب داد. بعد به سمت خواهر فهمیده رفت و با عصبانیت سرش داد کشید که: «چرا باز مزاحم شدی؟ من که گفته بودم کار خلاف بخشنامه نمی‌کنم. ثبت‌نام دانش‌آموزان سمت شرق این خیابان با دبیرستان دیگری است. که نشانی آن را به تو داده‌اند. باید زودتر او را در آن مدرسه ثبت‌نام می‌کردی.» دخترک به گریه افتاد و التماس‌کنان گفت: «خانم شما را به خدا! به شما التماس می‌کنم! از شما خواهش می‌کنم! سرنوشت و زندگی خواهر من به ثبت‌نام در این مدرسه بستگی دارد. آن‌قدر با او حرف زده‌ایم تا راضی شده به درسش ادامه دهد.



به مدرسه برگشتم. در کنار دوستان قدیمی کمی نشستیم و آرام گرفتیم. دیگر حال و هوای ماندن نداشتم. با آنکه هنوز وقت زیادی داشتیم ولی می‌خواستم زودتر آنجا را ترک کنم و تنها باشم. پس از خداحافظی مفصل و طولانی با همکاران به سمت خانه دوستم به راه افتادم.

لذت یادآوری و بازسازی خاطرات کودکی از ذهنم پریده بود. هیاو و جنجال درون مغزم و سؤال‌هایی که پی‌درپی از خاطرم می‌گذشت، نمی‌گذاشت به هیچ چیز دیگری توجه داشته باشم. آیا نباید وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان و افت تحصیلی آن‌ها در مدرسه با جدیت پیگیری، ریشه‌یابی و پیشگیری شود یا اینکه این مسائل به مسئولان مدرسه ارتباط ندارد؟ آیا آمار قبولی مهم‌تر از آینده یک نوجوان است؟ آیا مقایسه مدارس با هم، از نظر آمار قبولی، برای تعیین کردن مدرسه موفق، در حالی که بافت خانوادگی دانش‌آموزان این مدارس با هم یکسان نیستند، عادلانه است؟ آیا این باعث نمی‌شود در مدارس کمیت جای کیفیت را بگیرد؟ آیا این ثبت‌نام غیرقانونی و خلاف بود؟ آیا این دختر پیامد دادن نشانی جدید را می‌دانست و با این حال صداقت به خرج داده بود؟ آیا باید اجازه داد چنین استعدادهایی شکوفا نشده خشک شوند؟ آیا برخورد من با این مورد احساسی بود؟ آیا یادآوری دوران کودکی خودم باعث شده بود خیلی افراطی با مشکل فهمیده برخورد کنم و به فکر فرو روم؟ پاسخ این سؤال‌ها را چگونه باید بیایم و چه کمکی از دست من ساخته است؟

به این اتفاقات زیاد فکر می‌کند و این بر زندگی تحصیلی و نمزش تا این اندازه تأثیر گذاشته است. او به‌خاطر این پیشامد آینده و همه آرزوهایش را نقش بر آب می‌بیند و به من اصرار می‌کند که بگذارم تحصیل را رها کند و کار تمام‌وقتی بگیرد تا کمک خرج خانواده باشد. او به‌خاطر فشار زیادی که به‌دلیل درس خواندن و کار کردن و مسئولیت‌های خانواده و کارهای خانه بر من وارد می‌شود، نگران است. می‌گوید تو از پا در می‌آیی. اجازه بده من هم کار کنم تا پدر و مادر و برادر و خواهر کوچک‌ترمان راحت‌تر زندگی کنند و از نظر مخارج پدر در تنگنا نباشیم.

چند روز است که فهمیده‌ام این بچه با آن همه غرور و بزرگ‌منشی‌اش در سال تحصیلی گذشته پنهان از من هفته‌ای دو روز بعدازظهرها به هوای درس خواندن، در خانه یکی از دوستان صمیمی‌اش کار می‌کرده و مادر آن دوست به او پول می‌داده است. او وسایل مورد نیازش را با این پول می‌خریده که سربرار نباشد. در چند روز گذشته بارها با او حرف زده و برایش توضیح داده‌ام که اگر دبیرستان را تمام کنی، برای امکان گرفتن کار بهتری هست. حالا او راضی شده است که ادامه تحصیل دهد ولی از رفتن به یک مدرسه جدید نگران است. حدس می‌زنم ماندن در این مدرسه به او آرامش و اعتماد می‌دهد. او چهار سال دانش‌آموز همین مدرسه بوده و من گاهی به این فکر می‌کنم اگر ما در مورد تغییر محل سکونت صداقت به خرج نمی‌دادیم و همان نشانی قدیم را در فرم ثبت‌نام می‌نوشتیم، شاید این مشکل برایمان پیش نمی‌آمد.

در آن لحظه چون از یادآوری دوران کودکی و زنده کردن آن خاطرات شیرین و حس کردن دوباره گرمای خانواده پدری، در خیالم، زمان زیادی نگذشته بود، اثر فشار روانی و درد و رنجی را که فهمیده از جای خالی آن گرما تحمل می‌کرد و محرومیت زودهنگام او را از چنین نعمتی، روی قلبم خیلی شدید و عمیق احساس کردم. به راستی که طوفانی شدن محیط امن خانواده و فرو ریختن آن تکیه‌گاه عظیم برای یک نوجوان بحران کمی نیست. نمی‌دانستم با چه کلماتی تأسف عمیق خود را به آن دختر جوان ابراز کنم؛ گرچه می‌دانستم حالت چهره‌ام از هر کلامی گویاتر است. حس کردم از اینکه کسی صبورانه به درد دلش گوش داده و با او ابراز همدلی کرده آرام‌تر شده است.

خواهر فهمیده که حالا بیشتر به خودش مسلط شده بود، یک بار دیگر صورت خیسش را پاک کرد. من شماره تلفنم را به او دادم و گفتم که فهمیده را خیلی دوست دارم و آینده‌اش برایم بسیار مهم است. آماده‌ام به او کمک کنم. می‌توانم با فهمیده صحبت کنم تا راضی شود. به مدرسه دیگری برود، یا راهکاری برای راضی کردن مدیر پیدا کنم و... و سری به حالت تردید تکان داد؛ صمیمانه تشکر نمود و خداحافظی گرمی کرد و رفت.



سیاست، طرح‌ها و برنامه‌های بهداشت روان

تألیف: سازمان بهداشت جهانی

فردین علی‌پور، اسماعیل خدمتی، مصطفی امینی رارانی

ناشر: نشر جامعه‌شناسان

سال انتشار: ۱۳۹۲

آغاز مهم برای تدوین سیاست بهداشت روان منطقی و قابل اجرا، فهم چگونگی ارائه خدمات بهداشت روان، به چه کسانی و با چه منابعی می‌باشد. این سیاست چشم‌انداز، ارزش‌ها و اصول را ترسیم می‌کند و حیطه‌های عمل را شناسایی و افراد مسئول را معرفی و اولویت‌هایی را برای راهبردها تعیین می‌کند.

طرح بهداشت روان، نقشه مفصلی را برای انجام اعمال راهبردی فراهم می‌آورد. سیاست‌گذاری بهداشت روان سیاست بهداشت روان می‌تواند از طریق راهبردهای اولویت‌دار مشخص شده به وسیله طرح و مداخلات اولویت‌دار تعیین شده از طریق برنامه، اجرا شود. با مجهز شدن به سیاست‌ها، طرح‌ها و برنامه‌ها، کشورها در شرایط مطلوبی جهت بهبود بهداشت روان جامعه‌شان قرار می‌گیرند. تدوین و اجرای سیاست، طرح‌ها و برنامه‌های بهداشت روان در یک کشور یا منطقه، فرایندی پیچیده است و مؤلفه‌های زیادی باید مورد توجه باشند و نیازهای علاقه‌مندان متعددی باید در نظر گرفته شود. مطالب عنوان شده، به تفصیل در کتاب مورد بحث آورده شده است. گام‌های اساسی تدوین سیاست بهداشت روان، طرح بهداشت روان و برنامه‌های بهداشت روان از جمله مطالبی هستند که در این کتاب بررسی شده‌اند.

این کتاب، براساس مستنداتی که برای انجام و اجرای سیاست‌ها، طرح‌ها و برنامه‌های بهداشت روان تدوین شده است، برنامه‌هایی ارائه می‌دهد. تجربه‌های چندین کشور به عنوان منابع کاربردی برای طراحی سیاست‌های بهداشت روان و اجرای آن‌ها از طریق طرح‌ها و برنامه‌ها مورد استفاده قرار گرفته است.

سیاست بهداشت روان به طور معمول در مجموعه‌ای پیچیده از سیاست‌های بهداشتی، رفاهی و اجتماعی کلی، جای داده می‌شود. بهداشت روان به وسیله سیاست‌ها، استانداردها و ایدئولوژی‌های زیادی که لزوماً به طور مستقیم ارتباطی با بهداشت روان ندارند، تحت تأثیر قرار می‌گیرد.

اطلاعاتی که در این کتاب فراهم شده برای سیستم‌های مختلف بهداشتی، به ویژه آن‌هایی که دچار تمرکززدایی شده‌اند، مناسب است. به طور کلی پذیرفته شده است که برنامه‌ها، طرح‌ها و سیاست ملی به منظور اولویت بخشیدن مناسب به سلامت روان در یک کشور و ساماندهی منابع به طور کارآ، ضروری و لازم‌اند. برنامه‌ها و طرح‌ها می‌توانند به منظور پاسخگویی به شرایط خاص محلی، در سطح ایالت، استان، بخش، شهر و سایر سطوح محلی درون یک کشور تدوین شوند؛ در حالی که از برنامه‌های ملی نیز تبعیت می‌کنند. نقطه



معرفی کتاب

تهیه: سمیه علی مددی

روانشناسی خانواده موفق

نوشته فیلیپ مک گراو (دکتر فیل)

ترجمه محمد مهدی شریعت باقری

ناشر: نشر دانژه

اشاره

می‌کند؛ از جمله ایجاد یک نظام خانوادگی مبتنی بر محبت و پذیرش، نحوه برقراری ارتباط صحیح در نظام خانواده، علائم هشدار دهنده بحران‌های خانوادگی و مقابله صحیح با آن‌ها. همچنین به شیوه‌ای زیبا به تأثیرات شناخت والدین از خود در زمینه نوع تربیت گذشته و آثار پیدا و پنهانش در نحوه رفتار با فرزندان می‌پردازد و راهکارهایی برای تغییر نگرش به همراه انواع سبک‌های فرزندپروری و روش‌های تغییر و اصلاح رفتار را معرفی می‌کند.

در پاییز سال ۲۰۰۳ پرسش‌نامه‌ای در یکی از سخنرانی‌های دکتر فیل توزیع شد که به طور هم‌زمان از طریق سایت اینترنتی وی نیز در دسترس علاقه‌مندان قرار گرفت.

در این کتاب، به بسیاری از نتایج حاصل از این مطالعه اشاره شده است. کتاب که بر مبنای کار تحقیقی نگاشته شده است، علاوه بر بحث درباره اهمیت خانواده، راهبردهای ویژه‌ای در اختیار خانواده‌های درگیر با موضوع طلاق و مختلط می‌گذارد و پنج عامل مهم برای داشتن یک خانواده موفق را مطرح



تشخیص شما



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):

لشده کودک (برای دانش‌آموزان ابتدایی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی)

لشده نوجوان (برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی)

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

لشده نوجوان (برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول)

لشده 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 نسبی • 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 ابرائیم‌شهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶، دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی.

♦ تلفن و نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸ - ۲۱

اشاره

مراجع دانش آموز ۱۳ ساله‌ای است که در سال جاری وارد کلاس اول متوسطه جدید شده و با علاقه‌مندی شبیه مدرسه هراسی مراجعه کرده است. او نمی‌تواند فضای مدرسه را تحمل کند. در دو هفته اخیر بیش از چهار روز به مدرسه نرفته است. در مدرسه بیشتر اوقات دلتنگ مادر و خانه است و دلش می‌خواهد تا آنجا که ممکن است در خانه و پیش مادر بماند. با توجه به اینکه در مدرسه دچار دلتنگی می‌شود و میل به گریز از آنجا دارد، نمی‌تواند به درس توجه کند و چیزی یاد بگیرد. وی تاکنون نتوانسته است دوستی برای خود پیدا کند. این دانش آموز شش سال ابتدایی را بدون هیچ مشکل و با روحیه‌ای شاد و پرتحرک در مدرسه دیگری سپری کرده است. در آن سال‌ها مسئولان مدرسه بارها والدین او را برای تذکر در مورد شلوغی و به هم ریختن نظم کلاس به مدرسه فراخوانده بودند. او به رغم پرتحرکی و شلوغ کاری، به لحاظ تحصیلی دانش‌آموز موفق و ممتازی بوده و تمام شش سال را در یک مدرسه و با وضعیتی ثابت سپری کرده است. مادرش معلم است و تنها همین یک پسر را دارد.

والدین وجود مشکل خاصی را در فضای ارتباطی خانواده گزارش نمی‌کنند. تنها اتفاقی که در این



برگ اشتراک مجله‌های رشد

نحوه اشتراک:

شما می‌توانید پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه همراه 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:

.....

♦ 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: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۶/۷۷۳۳۵۱۱۰/۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۴

♦ هزینه اشتراک یکساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۳۰۰/۰۰۰ ریال

♦ هزینه اشتراک یکساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال

سال تحصیلی افتاده، ابتلای مراجع به یک بیماری ویروسی دستگاه گوارش است که چند روزی وی را درگیر کرده و ضمن تضعیف جسمانی او، تجربیات روان‌شناختی ناگواری را در آن ایام در مدرسه برایش به‌وجود آورده است. درگیری با این بیماری موجب شده است که او چند روزی را در خانه بماند و پس از بهبودی، هرگاه که به مدرسه رفته، حالت‌های پیشین از قبیل ناآرامی، بی‌قراری و عدم تحمل مدرسه برایش تکرار شده است.

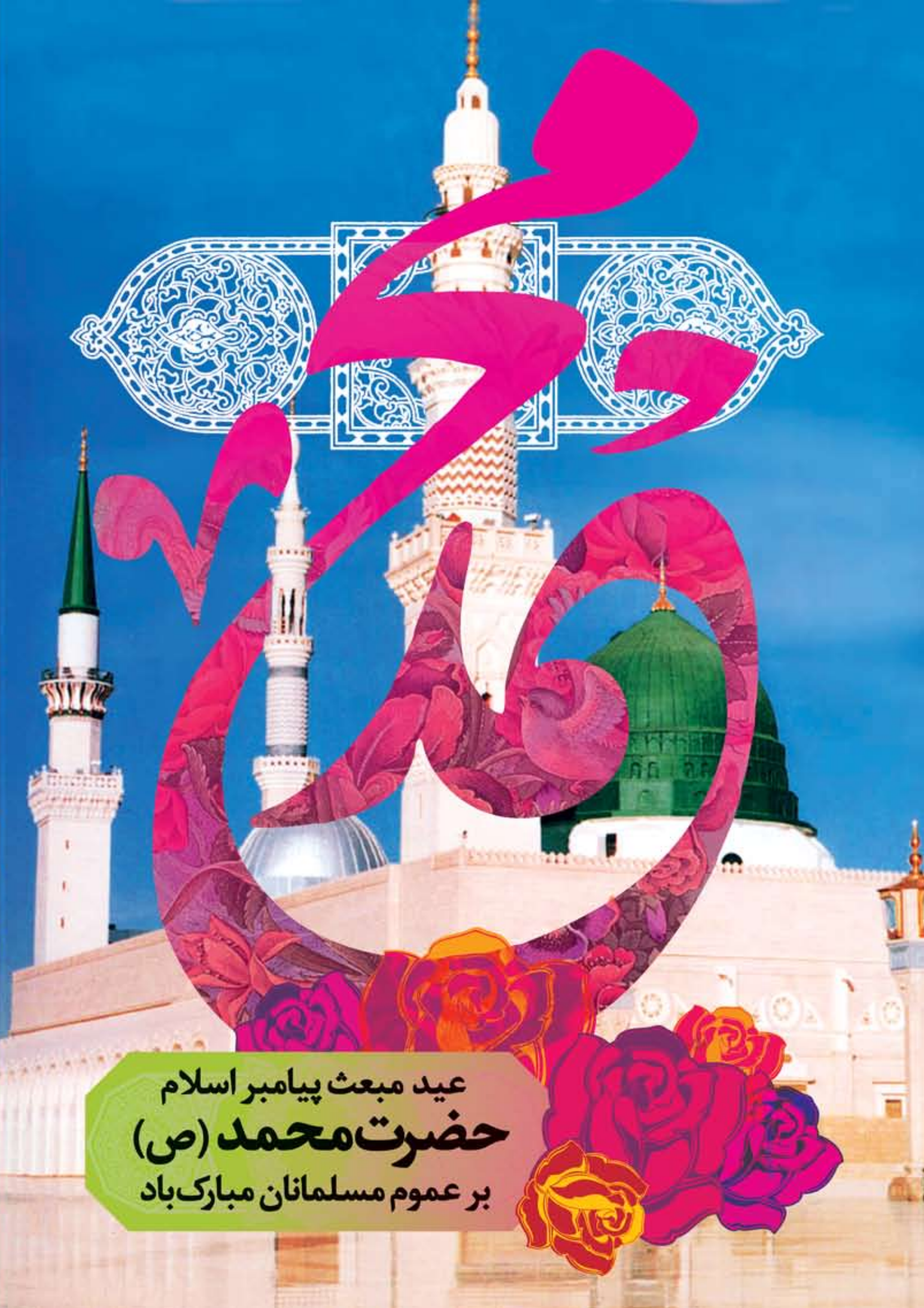
در حال حاضر به شدت از مدرسه گریزان و مایل است پیوسته در خانه نزد مادر بماند. به‌نظر می‌رسد پدر و مادر وی نمی‌توانند قاطعیت لازم را برای تصمیم‌گیری در مورد مدرسه رفتن او از خود نشان دهند. او پیوسته رفتن به مدرسه را به روز و روزهای بعد موکول می‌کند. آخرین تصمیم آنان عوض کردن مدرسه این دانش‌آموز است. به نظر شما این مراجع چه مشکلی دارد و چه اقدامی می‌توان برای او انجام داد



۱۲
اردیبهشت

روز
معلم
گرامی بادا





عید مبعث پیامبر اسلام
حضرت محمد (ص)
بر عموم مسلمانان مبارک باد

