

شاورم

۴۵

رشد آموزش

| فصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی |
| دوره دوازدهم | شماره ۲ | زمستان ۱۳۹۵ | ۶۴ صفحه | ۱۳۰۰۰ ریال | پیامک: ۰۸۹۹۵۰۸۳۰۰ |
w w w . r o s h d m a g . i r

- تربیت جنسی کودک و نوجوان
- مشاوره راه حل محور در مدرسه
- قلدری در مدرسه





پشتیبانی علمی و نظارت حرفه ای بر فعالیت ۷۱۹ هسته مشاوره مناطق ایران





رشد آموزش

فصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
دوره دوازدهم / شماره ۲ / زمستان ۱۳۹۵ / صفحه ۶۴
www.roshdmag.ir

بسم الله الرحمن الرحيم

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

یادداشت سردبیر

تربیت جنسی، ضرورت و نیاز نسل امروز و فردا / دکتر علی اصغر احمدی / ۲

روان شناسی تربیتی

تربیت جنسی کودک و نوجوان / دکتر علی اصغر احمدی / ۴

روان شناسی

هوش: سپرده ارثی یا اکتسابی / دکتر وحید خلخالی، رضا خلیلی / ۱۱

مشاوره تحصیلی

مادر و پدر، مسائل تحصیلی و انگیزش خودمختار تحصیلی

/ فرهاد تنهای رشوانلو، دکتر الهه حجازی / ۱۶

مشاوره

مشاوره راه حل محور در مدرسه / زهرا شاهسواری / ۲۳

مورد پژوهی

رنگ رخساره خبر می دهد از سر درون / فاطمه السادات شاه زیدی / ۲۹

معارف اسلامی

مشاوره در مکتب اهل بیت (ع) / بهنام حکمتی / ۳۱

روان شناسی تربیتی

قلدری در مدرسه! / سعید فرمانی / ۳۶

اخلاق

مرد این است! / دکتر حسین داوودی / ۴۱

مشاوره خانواده

نظریه های معتبر در زوج درمانی و خانواده درمانی / محمد رضا عطوفی / ۴۲

خبر

سومین کنفرانس ملی روان شناسی و علوم تربیتی، سومین همایش ملی روان شناسی در مدرسه / ۴۷

آزمون های روانی

پرسش نامه هویت دینی نوجوانان / دکتر آدیس کراسکیان / ۴۸

معرفی کتاب

تربیت جنسی / دکتر علی اصغر احمدی / ۵۱

روان شناسی تربیتی

شادبودن هنر است، شاد کردن هنری والا تر! / فاطمه السادات شاه زیدی / ۵۲

مورد پژوهی

فرایند درمان اختلالات روانی - رفتاری / مراجع / علی اصغر اسدی ساخمرسی / ۶۱

مدیر مسئول: محمد ناصری

سردبیر: دکتر علی اصغر احمدی

مدیر داخلی: ناهید ابراهیمزاده

هیئت تحریریه:

علی اصغر ایزدی

دکتر حسین سلیمی پجستانی

بهزاد دهنوی

حمیدرضا زین الدینی

احمد صافی

دکتر شکوه نوابی نژاد

ویراستار: جعفر ربانی

طراح گرافیک: محمود حسینی

نشانی دفتر مجله:

تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶

صندوق پستی ۶۵۸۵ / ۱۵۸۷۵

تلفن ۹ ۸۸۳۱۱۶۱ - ۰۲۱ (داخلی ۳۷۴)

نمابر: ۸۸۴۹۰۱۰۹

پيام نگار: moshaveremadrese@roshdmag.ir

پيامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۰۸

roshdmag

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 باشد 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 پیام نگار 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 قرار دادن 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 تیتراژ اصلی، تیتراژ فرعی در متن و سوتیتر باشد. ● معرفی نامه کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عناوین و آثار وی پیوست شود. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● مقالات دریافتی بازگردانده نمی شود. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رای و نظر مسئولان مجله نیست.

تربیت جنسی ضرورت و نیاز نسل امروز

و

فردا

دکتر علی اصغر احمدی

این کارکرد را در يك جنس نیز قرار دهد؛ چنان که در مورد حضرت مریم(س) نیز این اتفاق افتاد. شاید تولد فرزند از يك والد، آن هم در مورد یکی از انبیای اولوالعزم و پیامبری که بیشترین پیروان بشری را دارد و نه تنها مسیحیان که مسلمانان نیز او را با اعتقادی راسخ پیامبری الهی می‌شناسند، خود نشانه‌ای از این باشد که خداوند اگر اراده کند می‌تواند انسان را از يك والد نیز بیافریند. این نشانه، گواه این است که در دو جنسیتی بودن انسان، حکمتی گسترده‌تر از استمرار نسل نهفته شده است. انسان باید این حکمت را کشف کرده و از تعالیم اولیای الهی بهره‌گیر و در ایفای نقش جنسیتی خود، راهی را برود که خداوند برای او پسندیده است.

با این حال که زن و مرد هرکدام يك انسان مستقل هستند، لکن در زندگی دنیوی برای رسیدن به کمال لایق خود، ناگزیر از ایفای نقشی جنسیتی نیز هستند. هر چند که عده‌ای دانسته یا ندانسته تمایل به حذف هرگونه جنسیت‌گرایی در زندگی انسانی دارند، لکن باید گفت که در حوزه‌هایی، به‌خصوص در حوزه خانواده، ایفای نقش جنسیتی، لازمه موفقیت و سعادت انسان است. این موضوع، یکی از ضرورت‌های توجه به جنبه جنسیتی انسان در قالب بحث تربیت جنسی است.

در کنار این ضرورت، رفتار جنسی، به‌عنوان یکی از کارکردهای وابسته به جنسیت، یکی از مهم‌ترین دل‌مشغولی‌های انسان است. در زندگی انسان، رفتار جنسی از اهمیت بالایی برخوردار است.

با سلام و آرزوی موفقیت برای تمامی همکاران مشاور و روان‌شناس در تمامی عرصه‌های کاری در این کشور، به‌ویژه عزیزانی که در آموزش و پرورش مشغول فعالیت و در تلاش‌اند تا با توجه به ظرائف روان‌شناختی دانش‌آموزان، آنان را به سمت و سوی اهداف بلند فرهنگ اسلامی‌مان رهنمون سازند.

ما از این شماره، موضوع جدیدی را به ستون‌های مجله افزوده‌ایم با عنوان «تربیت جنسی». این عنوان، سابقه برجسته‌ای در مجله در سال‌های فعالیتش نداشته و یا به شکل مشخص به آن پرداخته نشده است. ضرورت چنین کاری، به شکل ضمنی برای همه شما همکاران، واضح و روشن است. لکن چند محور برجسته را در این زمینه یادآور شده و از تمامی خوانندگان محترم که این بحث را مطالعه می‌کنند، درخواست می‌نمایم چنانچه نظر یا پیشنهادهایی برای اصلاح یا تکمیل مطالب در این زمینه دارند، از طریق ایمیل مجله ارسال فرمایند.

اولین ضرورت طرح این موضوع، اهمیت جنسیت در زندگی انسانی است. انسان در طبیعت خود، دو بخشی ساخته شده است. این دو بخش در کنار هم و با هم تکمیل می‌شوند. هر بخشی از انسان، عهده‌دار وظیفه‌ای تکمیلی در مقابل بخش دیگر است؛ اگر زاد و ولد یا تولید مثل را به‌عنوان تنها کارکرد تفکیک جنسیت تلقی کنیم، استمرار نسل بشری، مانند بسیاری از گیاهان تک‌پایه، از طریق يك جنس نیز امکان‌پذیر بوده و خداوند متعال می‌توانسته



نیز یکی دیگر از ضرورت‌های پرداختن به تربیت جنسی است. این‌گونه مباحث، در تاریخ ایران و اسلام تازگی ندارد و علاوه بر طرح آن‌ها در قرآن کریم و احادیث منقول از پیامبر اکرم (ص) و ائمه معصومین علیهم‌السلام، در مباحث فقهی و اخلاقی نیز پیوسته مطرح بوده است. در چند قرن پیش آثاری از علامه مجلسی، از جمله کتاب «حلیۃ المتقین» و در دهه‌های اخیر نیز کتاب‌هایی در این زمینه نگاشته شده و این‌گونه مباحث برای عموم مطرح شده‌اند. استاد شهید پاک‌نژاد یکی از مجلدات مجموعه اولین دانشگاه و آخرین پیامبر را به همین موضوع اختصاص داده بود. بعد از انقلاب اسلامی نیز کسانی چون دکتر علی قائمی در آثار گوناگون خود به این موضوع پرداخته‌اند.

با توجه به ضرورت‌ها و زمینه‌هایی که بعضاً به آن‌ها اشاره شد، نگاهی دوباره و منطبق با شرایط روز جامعه، ما را بر آن داشت که بحث تربیت جنسی را به‌عنوان یک ستون ثابت در مجله مدنظر قرار داده و در هر شماره، بخشی از مباحث مورد نیاز را ارائه کنیم. در این مسیر یک بار دیگر از تمامی خوانندگان عزیز خواهشمندیم که جامعه تربیتی را از نظرهای سازنده خود بهره‌مند ساخته و دیدگاه‌های خود را به مجله منعکس کنند. خدا یار و نگهدار تان.

پی‌نوشت

۱. از فرمایشات مقام معظم رهبری خطاب به وزیر بهداشت و آموزش پزشکی و همراهان در مورخه ۹۵/۵/۴

هرگونه اختلال در انجام کامل این رفتار، به رضامندی او در زندگی لطمه زده و می‌توان ادعا کرد که تحقق کمال انسان و حتی کمال معنوی وی، با مشکل مواجه می‌شود. به عبارت دیگر، اختلال در انجام درست و کامل رفتار جنسی، بخشی از وظیفه حفظ سلامت عمومی بشر است که می‌باید مورد توجه بسیاری از نهادهای انسانی، از جمله آموزش و پرورش باشد. این در حالی است که برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت کشور ما از کنار چنین موضوعی تقریباً به سادگی عبور کرده و آن را به بوتۀ فراموشی سپرده‌اند، در حالی که انسان امروز در مورد نحوه رفتار با غریزه جنسی خود، علی‌رغم ظاهر آزادی‌خواهانه خود، در دوره‌ای انحطاطی به سر می‌برد. انسان امروز با گذار از خط اعتدال و ابتلا به افراط، خود را مبتلا به بیماری‌های گوناگونی در این زمینه کرده است؛ مشابه بیماری‌هایی که در زمینه افراط در خوردن و آشامیدن گریبان‌گیر انسان شده است. علی‌رغم رشد اطلاعات انسان‌ها در این زمینه، بروز مشکلات زناشویی در محور رفتار جنسی، بسیاری از خانواده‌ها را به سمت متلاشی شدن سوق داده است. شاید وقوف رهبر معظم انقلاب به چنین واقعیت‌هایی در جامعه است که موجب شده ایشان چنین تأکید فرمایند که: «هر چه که ما بتوانیم در جامعه، مسئله مشکل جنسی جوانان را حل کنیم این به نفع دنیا و آخرت ماست، به نفع دنیا و آخرت کشور ماست»^۱ این تأکید تنها متوجه جوانان نیست بلکه مسئله کشور است که مورد توجه مقام معظم رهبری قرار گرفته است. این نکته

تربیت

جنسی

کودک

بخش اول

و

نوجوان

مقدمه

زندگی و شخصیت انسان، دارای وجوه و جنبه‌های بسیار متنوع است و این خود حاکی از گستردگی شخصیت آدمی است. در کنار ابعاد گوناگون و جلوه‌های متنوع رفتار انسانی، جنسیت و رفتار جنسی نیز، یکی از مهم‌ترین ابعاد زندگی او را تشکیل می‌دهد. انسان مانند بسیاری از موجودات، از دو جنس ساخته شده است؛ زن و مرد؛ نر و ماده؛ پدر و مادر و... با این تفاوت که در انسان، این دوگانگی تنها در حد یک تفاوت ساده در سطح جسم باقی نمانده، بلکه جلوه‌های بسیار متنوعی را به وجود آورده است که بررسی آن از تمامی ابعاد، می‌تواند یکی از رشته‌های دانش بشری را شکل دهد؛ دانشی با حوزه‌های تخصصی ویژه.

یکی از این حوزه‌ها را باید در تربیت جنسی جست‌وجو کرد. تربیت جنسی، از زمینه‌های بسیار مهم و گسترده علمی است که در بسیاری از جوامع، به ویژه در جامعه ایرانی، مورد غفلت قرار گرفته است. تربیت جنسی در ساده‌ترین بیان، شامل تمامی اقداماتی است که تعلیم و تربیت یک جامعه می‌باید برای انتقال کودکان از جایگاه یک دختر یا پسر به جایگاه یک خانم یا آقا انجام دهد. نوزادی که هنگام تولد با جنسیتی تفکیک یافته به دنیا می‌آید، در آینده‌ای نه‌چندان دور باید در جایگاه یک خانم یا آقا و در جایگاه یک زن یا شوهر ایفای نقش کند.

دکتر علی اصغر احمدی

پدرانی که از موضع ظاهر آخیر خواهانه آمادگی خود را برای ازدواج پسر خود به محض اظهار تمایل او اعلام کنند، در حقیقت، رفتار جنسی را در حد یک رفع نیاز بدنی تقلیل می دهند. این گونه پدران گویی نمی دانند که آمادگی های شناختی، عاطفی، مهارتی و اجتماعی هم لازمه ازدواج و انجام رفتار جنسی است

بود. حیوانات و مرغان خانگی و دیگر پرندگان و چرندگان، در عمل هویت و رفتار جنسی را به کودکان و نوجوانان می آموختند. حتی مراسم ازدواج به گونه ای انجام می گرفت که جنبه آموزشی داشت. در عروسی ها همگان از اتفاقاتی که در آن شب قرار است بیفتد باخبر می شدند. انتظار کشیدن پشت در حجله را، نه تنها افراد متأهل فامیل شاهد بودند که مجردها نیز، کامییش، آن را متوجه می شدند. برای داماد ساقدوش و سُلدوش تعیین می کردند و این دو نقش آموزش دهنده نیز داشتند.

چنین شرایطی، به ویژه در جوامع شهری، از حدود چهار دهه قبل، به ویژه پس از انقلاب اسلامی ایران، به کلی دستخوش دگرگونی شد. در واقع، بعد از انقلاب، با دینی تر و اخلاقی تر شدن فضای جامعه، به تدریج هرگونه سخن یا دلالتی بر مسائل جنسی، از روابط میان نسلی برچیده شد. هرگونه سخن یا ضرب المثلی که بر وجود رابطه جنسی بین زن و مرد دلالت می کرد به شدت سانسور شدند. محیط زیست بسیاری از مردم، به دلیل رواج روزافزون شهرنشینی و زندگی آپارتمانی، از طبیعت فاصله گرفت. به این تصور دامن زده شد که وجود هرگونه دلالتی بر رفتار جنسی موجب انحراف کودکان و نوجوانان می شود؛ و این اندیشه ای است که هنوز هم جریان دارد. برای مثال، در یکی از مدارس تهران، تعدادی کبوتر را برای آشنا کردن کودکان به زندگی حیوانات در قفسی نگه داری می کردند. گویا برخی از پدر و مادرها به وجود این کبوترها به دلیل انجام رفتار جنسی در مقابل کودکان، که به زعم آنان موجب بدآموزی می گردید، اعتراض و توصیه کرده بودند که کبوترها را به جای دیگری منتقل کنند.

رسیدن به چنین جایگاهی نمی تواند بدون برنامه، به خوبی به انجام برسد. تعلیم و تربیت باید برای این انتقال، برنامه ای تدریجی و تحولی داشته باشد که همان تربیت جنسی است.

در نگاهی دقیق تر باید گفت که جنسیت انسان در دوز مینه تجلی گسترده پیدا می کند؛ رفتار جنسی و هویت جنسی.

رفتار جنسی، رفتاری است فردی و تعاملی بین زن و مرد. انجام این رفتار نیاز به آمادگی و مهارتی گسترده دارد. یک دختر یا پسر، برای ایفای چنین نقشی در آینده احتیاج به کسب آمادگی های بسیار ظریف و رشد همه جانبه دارد. نوزاد انسانی، به هنگام تولد، مختصات بدنی یک مرد یا زن را به شکل ظاهری و بهتر است بگوییم اولیه داراست. ولی این مختصات باید تحول یابد و با سایر جنبه های شخصیتی او هماهنگ شود تا بتواند خود را به شکل کمال یافته، در رفتار جنسی تجلی بخشد. تمامی وظایفی که تعلیم و تربیت باید برای گذر دادن کودک از یک موجود بالقوه به یک موجود بالفعل، در اجرای رفتار جنسی، انجام دهد بخشی از تربیت جنسی را می سازد.

و اما **هویت جنسی** نیز بخش مهمی از شخصیت انسان را تشکیل می دهد. هر کودک هرچند که در بادی امر جنسیت مشخصی دارد، لکن برای رسیدن به هویت زنانه یا مردانه باید تحت تعلیم و تربیت قرار گیرد. تمامی اقداماتی که برای این انتقال لازم است بخش دیگری از تربیت جنسی را می سازد.

ضرورتی دیگر نیز پرداختن نظام دار به تربیت جنسی را تشدید می کند. در طول قرون گذشته، در تعلیم غیررسمی جامعه ایرانی تربیت جنسی به نوعی جریان داشته است. در زندگی روزمره مردم دلالت های گوناگونی هم بر نحوه رفتار و هم بر هویت جنسی وجود داشت. بزرگ ترها، اغلب در قالب، کلمات، عبارات، ضرب المثل ها، شوخی ها و حتی حرف های ناروا مظاهری از رفتار و هویت جنسی را بروز می دادند و طبعاً کودکان و نوجوانان نیز به شکل ضمنی از معنا و مفهوم آن ها بر خوردار می شدند. علاوه بر این، محیط زندگی نیز، به دلیل آمیختگی با طبیعت، مشحون از رفتارهای جنسی





تنش‌های ناشی از تعامل‌های اجتماعی غلط که انسان‌ها عموماً با آن مواجه هستند از قبیل توهین‌ها، مسئولیت‌ناشناسی‌ها، دردسرتراشی‌ها، خودپسندی‌ها و بسیاری از رفتارهای آزارنده انسان همگی تنش‌زا هستند، اما یک رفتار جنسی کامل، می‌تواند بسیاری از این تنش‌ها را کاهش دهد

اما این کارها عوارض منفی داشت. سانسور شدید رفتارها و دلالت‌های جنسی طبیعی و غیررسمی موجب قرار گرفتن کودکان و نوجوانان در یک خلأ شناختی و بدفهمی نسبت به این موضوع شد؛ در نتیجه، وقتی در دوده‌های اخیر، با گسترش فناوری‌های جدید و پیدایش فضای مجازی بسیار گسترده سیلی از آگاهی‌ها و اطلاعات جنسی آشکار به راه افتاد، انواعی از تعالیم و گرایش‌های متنوع و لجام‌گسیخته به آنان منتقل گردید و در نتیجه موجب آشفتگی شدید ذهنی کودکان و نوجوانان شد. آموزش‌های غیررسمی گذشته و مبتنی بر طبیعت، منبعث از نظریه‌ای منسجم در باب نقش و رفتار جنسی بود اما آنچه امروز در فضای مجازی رایج است، متأثر از نگاه‌های بسیار متناقض در این باره است. برای مثال، در فضای مجازی، هم جنس‌گرایی نه تنها انحراف به شمار نمی‌آید بلکه یک گرایش طبیعی و مترقی برای بشر قلمداد می‌شود. در این فضا انواع انحرافات جنسی را، به نوعی با آزادی خواهی و مترقی بودن انسان ارتباط می‌دهند. ارتباط‌های خارج زناشویی، ارتباط‌های پیش از ازدواج، ارتباط میان محارم، بردگی جنسی و... در کنار انواع انحرافات از جمله هم‌جنس‌گرایی، فضای حاکم بر دنیای مجازی را می‌سازد. در این فضا کمتر ردپای رفتارهای بهنجار و طبیعی را مشاهده می‌کنیم؛ بلکه نوعی تکثرگرایی از نوع پست‌مدرنیته، و به دور از حاکمیت هرگونه هنجاری بر رفتارهای جنسی انسان، جو غالب این فضا را تشکیل می‌دهد. امروزه بعضاً دیده می‌شود که پاره‌ای از نوجوانان و جوانان نه تنها به هم‌جنس‌گرایی خود اعتراف می‌کنند بلکه آن را نشانه‌ای از روشنفکری خویش به شمار می‌آورند. آرایش کردن این‌گونه پسران و خود را به هیئت دختران در آوردن با فخر فروشی همراه است.

در چنین شرایطی طرح مباحث تربیت جنسی، بیش از آنچه در گذشته بوده، نه تنها مجاز بلکه لازم و ضروری می‌شود. ما باید، مبتنی بر فرهنگ ایرانی اسلامی خود، راهکار ارتباط سالم و بهنجار روابط دختر و پسر یا زن و مرد را، در یک برنامه تدریجی و تحولی، به آینده‌سازان این کشور منتقل کنیم. در هر جامعه، تمامی این برنامه‌ها و اقدامات، به شدت تحت تأثیر فرهنگ همان جامعه است. نگاه به رفتار جنسی و هویت جنسی نگاهی فرهنگی است و نمی‌توان آن را مستقل از فرهنگ جامعه مورد بررسی قرار داد. این نوع تربیت، احتیاج به پژوهش، استخراج و تدوین دارد. این مقوله قابل ترجمه و کار بست از فرهنگ‌های دیگر هم نیست. از این‌رو هر آنچه که با یک رویکرد بومی در این زمینه تولید می‌شود، باید مورد

بررسی و نقد عاقلانه و منصفانه قرار گیرد تا در طول زمان معنا و مفهوم مناسب خود را پیدا کند.

کلیدواژه‌ها: تربیت، تربیت جنسی، رفتار جنسی، هویت جنسی.

رفتار جنسی

به‌طور کلی رفتار جنسی انسان رابطه‌ای است بین زن و مرد بالغ که هسته مرکزی آن ارتباط کامل جنسی است. این رفتار، یک سیستم پیچیده و همه‌جانبه است و نباید آن را به یک تماس جسمانی، از نوعی که در همه حیوانات شاهدیم، تقلیل داد. کارکردهای چنین رفتاری، به شکل گسترده بر شخصیت و روابط اجتماعی انسان تأثیرگذار است. کسانی که این رفتار را به رفتار حیوانی تقلیل می‌دهند، به روابط انسانی زن و مرد و در نتیجه به

کارکرد دیگر رفتار جنسی، به وجود آمدن عشق عمیق میان زن و مرد است. رفتار جنسی اگر کامل و مطلوب باشد حس عمیقی از دوست داشتن را بین زن و مرد موجب می شود. این عشق، زمانی عمیق تر احساس می شود که با تبادل عاطفی خوبی همراه شود. خالی بودن رفتار جنسی از مبادلات عاطفی، رفتاری شبیه به رفتار حیوانات در تعامل جنسی است

ب. احساس آرامش ناشی از برون ریزی های جسمانی و روانی (تنش زدایی جسمانی و روانی)

کارکرد دیگر رفتار جنسی، تنش زدایی^۱ آن است. تنش^۲ احساس فشاری جسمانی- روانی است که آرامش انسان را سلب می کند؛ مانند خستگی های ناشی از کار و فعالیت، سختی های ناشی از تعامل های نامالیم با دیگران، تشدید نیازهای جسمانی و روانی و امثال آن. انسان اساساً در جستجوی تنش است. تنش ها موجب تنوع و خروج زندگی از یکنواختی می شوند. علی رغم این، ظرفیت انسان برای تحمل تنش محدود است. وقتی تنش ها از حد معینی فراتر روند، باید زدوده شوند. زندگی معمولی انسان یک فرایند تنش زاست در عین اینکه مکانیزم ها و روش هایی نیز وجود دارند که او برای تنش زدایی ها از آن ها استفاده می کند. تنش زدایی خود لذت بخش است. هر قدر تنش ها، به لحاظ تنوع و شدت، بیشتر باشند، تنش زدایی لذت بخش تر خواهد بود. غذا خوردن، خوابیدن، نظافت کردن، حرف زدن، ورزش کردن و بسیاری روش های دیگر، نقش تنش زدایی در زندگی انسان دارند. رفتار جنسی نیز تنش زاست و به ویژه نقش مهمی در برطرف کردن تنش های روانی و جسمانی بر عهده دارد.

تنش زدایی رفتار جنسی، بسیاری از دیگر تنش های زندگی انسان را تعدیل می کند. برای مثال، تنش های ناشی از تعامل های اجتماعی غلط که انسان ها عموماً با آن مواجه هستند از قبیل توهین ها، مسئولیت ناشناسی ها، دردسرها، خودپسندی ها و بسیاری از رفتارهای آزارنده انسان همگی تنش زا هستند، اما یک رفتار جنسی کامل، می تواند بسیاری از این تنش ها را کاهش دهد. این نقش عمومی تنش زدایی رفتار جنسی است و تنش زدایی ویژه آن از این هم مهم تر است می توان در موارد زیر نقش این تنش زدایی را برجسته تر دید:

تنش های ناشی از غریزه جنسی

غریزه جنسی فی نفسه تنش زاست و به عنوان یک محرک درون زاد، پیوسته فرد را تحت فشار قرار می دهد. این محرک درون زاد، وقتی با محرکات بیرونی همراه گردد تشدید می شود. طبیعی ترین روش تنش زدایی در این زمینه رفتار جنسی بهنجار است.

روابط خانوادگی لطافت جدی وارد می کنند. پدرانی که از موضع ظاهراً خیرخواهانه آمادگی خود را برای ازدواج پسر خود به محض اظهار تمایل او اعلام کنند، در حقیقت، رفتار جنسی را در حد یک رفع نیاز بدنی تقلیل می دهند. این گونه پدران گویی نمی دانند که آمادگی های شناختی، عاطفی، مهارتی و اجتماعی هم لازمه ازدواج و انجام رفتار جنسی است. عدم توجه به وجوه پیچیده و پنهان رفتار جنسی موجب بروز انواع نارضایتی ها و انواع بهانه جویی ها در روابط بین زن و شوهر پس از ازدواج می شود. این گونه است که تعلیم و تربیت، برای انتقال کودک و نوجوان از یک مرحله ساده و اولیه به جایگاه یک زن و مرد، باید در ایفای نقش مؤثر و کارآمد در رفتار جنسی، گام های ظریفی بردارد.

برای شناخت بهتر رفتار جنسی، لازم است ابتدا کارکردها و سپس بنیادهای رفتار جنسی را مورد بحث قرار دهیم.

کارکردهای رفتار جنسی

داشتن شناخت از رفتار جنسی بهنجار و مطلوب، برای انجام تربیت جنسی ضروری است. در تعریف رفتار بهنجار جنسی، حد و مرز این رفتار و رابطه بهنجار بین زن و مرد تعیین شده است. لذا هرگونه رفتار جنسی که متمرکز بر خود فرد باشد (مانند خودارضایی) یا بین افراد هم جنس و یا افراد متعددی انجام گیرد، رفتاری نابهنجار تلقی می شود. این نگاه، همان گونه که گفته شد، یک نگاه فرهنگی و مربوط به جامعه اسلامی و ایرانی است. هرگونه تضاد نسبت به این هنجارها نیز، می تواند حداکثر جایگاه فرهنگی و متفاوت از فرهنگ بومی ما داشته باشد. سخنان مخالف، هرگز جنبه علمی یا تجربی نداشته و هیچ گونه پایگاه مشترک انسانی ندارد.

براساس تعریفی که از رفتار جنسی شد اگر رفتار جنسی به شکل بهنجار انجام گیرد، نتایج زیر را در پی خواهد داشت:

الف. لذت: نخستین و بارزترین کارکرد رفتار جنسی لذتی است که از آن حاصل می شود. این لذت، براساس دیدگاه بسیاری از صاحب نظران و متفکران، قوی ترین لذتی است که انسان در سطح جسمانی می تواند تجربه کند. در عین حال محرومیت های جسمانی هر قدر تشدید شوند و میزان آن ها افزایش پیدا کند، رفع آن ها می تواند به نسبت میزان محرومیت، با لذت بیشتری همراه شود. به این ترتیب میزان احساس لذت، تابعی است از میزان محرومیت انسان. اگر در مورد رفتار جنسی سخن از لذت بخش ترین می شود یک مقایسه در شرایط مساوی است. در میان نیازهای جسمانی، در شرایط مساوی از لحاظ محرومیت، رفع نیاز جنسی لذت بخش ترین نوع لذت جسمانی انسان است.

تنش‌های دوری از جنس مکمل

یکی از تنش‌های نسبتاً پنهان و مشتبه‌شونده با نیاز جنسی، تنش‌های ناشی از دوری از جنس مکمل است. همان‌گونه که گفتیم، انسان یک موجود دوجنسیتی است. پس انسان تک‌جنس موجودی ناقص است. به عبارت دیگر نیمه دیگر در وجود جنس ظاهرأ مخالف و باطناً مکمل او بروز می‌کند. انسان فقط برای برطرف کردن نیاز جنسی خود نیست که به جنس مکمل خود احتیاج دارد بلکه احتیاج او همه‌جانبه است. نکته قابل توجه در این زمینه این است که آنچه موجب می‌شود جوان ازدواج کند، صرفاً نیاز جنسی او نیست، بلکه نیاز گسترده او به نیمه پنهان خویش است. بسیاری از جوانان به هنگام انتخاب جفت مناسب خود، نیاز بالفعلی از تمایل جنسی به سوی او در خود احساس نمی‌کنند، بلکه نیاز به یک همدم و همدل را احساس می‌کنند. آنان با بیان این مطلب که درست است ما در خانواده پدری در کنار دیگران زندگی می‌کنیم ولی احساس تنهایی می‌کنیم، این نیاز خود را به خوبی منعکس می‌کنند. در این سن، فرد به حدی از رشد می‌رسد که دیگر پدر، مادر، خواهر، برادر، دوست و... نمی‌توانند او را از تنهایی خارج سازند بلکه تنها همسر، یعنی فردی از جنس مکمل می‌تواند وی را از تنهایی به در آورد. فرد مجرد به شکل طبیعی، به دنبال نیمه گمشده خویش است و این نیاز گسترده روانی اوست. دوری از این نیمه، موجب تشدید این نیاز می‌شود و یک تنش مستمر را بر وی تحمیل می‌کند. لذا ازدواج و رسیدن به همتای جنسی پاسخ‌دهنده به این تنش است و در مرکز آن یک رفتار جنسی کامل و ایده‌آل قرار دارد.

تنش‌های ناشی از روابط نادرست زناشویی و خانوادگی

یکی از مواردی که رفتار جنسی می‌تواند نقش قاطعی در تنش‌زدایی روانی داشته باشد هنگام بروز اختلافات اجتناب‌ناپذیر بین زن و شوهر یا هر دو با خانواده طرف مقابل است؛ اختلافاتی که ممکن است با مشاجره و قهر، همراه و موجب بروز تنش‌های روانی عمیقی در زن و مرد شود. یکی از قاطع‌ترین روش‌های کاهش این نوع تنش، وجود رفتار جنسی مطلوب است. این همان چیزی است که در زبان عامه این‌گونه مطرح است که: «همسران دعوا کنند؛ ابلهان باور کنند». سر این نکته در این است که مردم مشاجره و منازعه زن و شوهر را می‌بینند ولی خبر از نقش اصلاح‌گری رفتار جنسی آن‌ها ندارند.

ج. احساس عشق و دوست داشتن عمیق

کارکرد دیگر رفتار جنسی، به وجود آمدن عشق عمیق میان زن و مرد است. رفتار جنسی اگر کامل و مطلوب باشد حس عمیقی از دوست داشتن را بین زن و مرد موجب می‌شود. این عشق، زمانی عمیق‌تر احساس می‌شود که با تبادل عاطفی خوبی همراه شود. خالی بودن رفتار جنسی از مبادلات عاطفی، رفتاری شبیه به رفتار حیوانات در تعامل جنسی است.

د. احساس معنویت، پاکی و تقوا در انسان‌های خداگرا

کودک به شکل غریزی می‌داند که رفتار جنسی چگونه انجام می‌گیرد. این نوع دانستن، یک دانش غریزی است و بیشتر به صورت یک قالب رفتاری، نه محتوای آن، نقش آفرینی می‌کند. می‌توان کنجاوی‌های جنسی کودکان، به ویژه پسران را در زمینه بدن بزرگ‌ترها، ناشی از این دانش دانست. در نظر گرفتن این دانش غریزی، در جای خود می‌تواند کمکی برای تربیت جنسی باشد

یکی از کارکردهای رفتار جنسی مطلوب، احساس پاکی، پاکدامنی، تقوا و تقرب در انسان‌های مؤمن است. با توجه به تأکید دین اسلام بر ازدواج و بیان جنبه‌های الهی و معنوی آن، وقتی انسان مؤمن به سمت رفتار جنسی می‌رود، حاصل این عمل، احساس‌های مثبت دینی و معنوی است که به او دست می‌دهد. شاید این جمله امیرالمؤمنین علی (ع) در فردای ازدواجش، در پاسخ به سؤال رسول‌الله (ص) که از او پرسید: فاطمه (س) را چگونه یافتی؟ فرمود: «نِعْمَ الْغُؤْنُ عَلَى طَاعَةِ اللَّهِ»، اشاره‌ای به این جنبه ازدواج باشد.

هـ. استمرار نسل

رفتار جنسی در حد دو فرد باقی نمی‌ماند بلکه تکامل می‌یابد و منجر به استمرار نسل می‌شود. دیدگاه‌های محدود به لذت در مورد رفتار جنسی، دیدگاه‌های ناقص به شمار می‌آیند. برعکس، توجه جامع به رفتار جنسی یک نگاه کامل است؛ نگاهی که فرهنگ اسلامی و ایرانی طرفدار آن است.

هدف از تربیت جنسی باید سوق دادن تدریجی کودک و نوجوان برای انجام چنین رفتار کامل و ایده‌آلی باشد. ما نمی‌توانیم کودک و نوجوان را در تمامی دوران بالندگی اش رها کنیم و هیچ‌گونه تدبیری هم در تربیت جنسی او به کار نبریم اما در عمل چنین رفتار کاملی را از او انتظار داشته باشیم. نپرداختن درست به تربیت رفتار جنسی، موجب بروز اختلالاتی در کارکرد جنسی افراد شده و در نهایت موجب نارضایتی در تعامل زناشویی می‌شود؛ پدیده‌ای که بسیاری از زوج‌های ایرانی از آن رنج می‌برند و برای بیان آن را نیز ندارند. چنین مشکلاتی اغلب به شکل بهانه‌جویی‌های گوناگون و فرافکنی مشکل بر روی مادرشوهر و خواهرشوهر یا اشکال دیگری از فرافکنی جلوه گرمی شوند.

اکنون، برای تحقق تربیت صحیح در این راستا، لازم است بنیادهای رفتار جنسی را نیز مورد تحلیل قرار دهیم.

بنیادهای رفتار جنسی

رفتار جنسی و هویت جنسی انسان، بر بنیادهایی استوار است که عدم توجه مریبان به آن‌ها ممکن است موجب بروز انواع اختلالات و انحرافات در رفتار و هویت جنسی دانش‌آموزان شود. مهم‌ترین این بنیادها عبارت‌اند از:

۱. امکانات و آمادگی‌های جسمانی (اندامی، عصبی، هورمونی)

اولین بنیاد رفتار جنسی، ابعاد و جنبه‌های جسمانی فرد است. جنسیت انسان از لحظه لقاح مشخص می‌شود. تخمی^۲ که ترکیب کروموزوم‌های جنسی آن XX است، جنین دختر و تخمی که ترکیب آن XY است جنین پسر را به وجود می‌آورد. جنسیت دختر و پسر براساس ساختار کروموزومی شکل می‌گیرد. این تفکیک، آغاز شکل‌گیری اندام‌های جنسی، ترکیب هورمونی مناسب جنسیت و بسیاری از ویژگی‌هایی است که بعدها و در سن بلوغ، با پیدایش صفات ثانویه جنسی، جنسیت جسمانی دختر و پسر را از یکدیگر متمایز می‌کند که تا پایان عمر استمرار پیدا می‌کند.

نکته مهم در اینجا این است که به رغم مشخص بودن جنسیت ظاهری اکثر نوزادان در بدو تولد، نفس این جنسیت و به تبع آن جنسیت روانی، یک پدیده کاملاً تفکیک‌یافته و دو قطبی نیست؛ به عبارت دیگر میان انسان‌ها تنها به دلیل تفکیک سلولی و حتی پیدایش اندام‌های جنسی و نیز پیدایش صفات ثانویه جنسی، نمی‌توان خطی قاطع کشید و آنان را به زن و مرد تفکیک کرد. زنانگی و مردانگی ظاهری و به دنبال آن جنسیت روانی، بر روی یک طیف یا پیوستار گسترده شده است. وقتی پدیده‌ای به شکل یک طیف باشد، نمی‌توان دقیقاً مشخص کرد که آن پدیده در کجا کاملاً پایان یافته و از آنجا پدیده دیگر آغاز می‌شود. جنسیت انسان نیز بر روی طیفی است که یک سوی آن زنانگی و سوی دیگرش مردانگی است و انسان‌ها بر روی این طیف جایابی می‌شوند. پس جنسیت یک امر منفعل نیست بلکه یک کیفیت متصل است.

یکی از مهم‌ترین ابعاد این پیوستگی طیفی در هورمون‌های جنسی قابل مشاهده است. هورمون‌های زنانه و مردانه در هر دو جنس ترشح می‌شوند با این تفاوت که هورمون‌های زنانه بیشتر در زنان و هورمون‌های مردانه بیشتر در مردان فعال‌اند و شدت این پدیده، در افراد مختلف نیز متفاوت است. میزان ترشح این هورمون‌ها و نسبت آن‌ها به یکدیگر در همه مردان و زنان ثابت نیست. ویژگی‌های رفتاری و ظاهری زنانه و مردانه نیز کاملاً زنان و مردان را از یکدیگر جدا نمی‌کند. مثلاً رویش مو در صورت، که به ظاهر یک پدیده مردانه است، در زنان نیز مشاهده می‌شود. به همین ترتیب صدای ظریف، چربی انباشته شده زیر پوست، ظاهر صورت و بدن و تقریباً تمامی ویژگی‌های تفکیک‌کننده جنسیت، با کمیت و کیفیتی متفاوت بین دو جنس توزیع شده است.

توجه به این ویژگی‌ها، برای تربیت مناسب هر کودک و نوجوان ضروری است. می‌توان بروز برخی از اختلالات جنسی از جمله هم‌جنس‌گرایی یا ترانس سکچوالیزم^۴ را، که یک اختلال هویت جنسی است، به دلیل توجه نکردن به تربیتی متناسب با جایگاه فرد در طیف جنسیت دانست.

۲. جنسیت روانی

جنسیت انسان را نمی‌توان به فیزیولوژی بدن محدود کرد. کودکان از اولین سال زندگی خود رفتاری متناسب با جنسیت

خود بروز می‌دهند. در تاریخ بشر تفاوت رفتاری دختران و پسران امری بدیهی و شناخته شده بوده است. رفتارهای ظریف دختران و بازی‌های همراه با آرامش آنان، در مقایسه با جنب‌وجوش و رفتارهای بعضاً خطرناک پسران جالب توجه است. این گونه رفتارها دلالت بر این دارد که علاوه بر جسم، جنبه‌های رفتاری و روان‌شناختی دختران و پسران نیز با یکدیگر متفاوت است. هر چند برخی از روان‌شناسان و جامعه‌شناسان تلاش بسیار کرده‌اند که اثبات کنند چنین تمایزهایی ناشی از سوگیری‌های اجتماعی بوده و این جامعه است که با کارهایی چون تهیه اسباب‌بازی‌های جنسیتی و مورد علاقه خود یا پوشاندن لباس‌های منتخب خود، از ابتدا تفکیک جنسیتی را به کودکان القا می‌کند، اما تفاوت‌های بین دختران و پسران به گونه و کیفیتی است که نمی‌توان آن‌ها را تنها به القای اجتماعی نسبت داد، بلکه دختران و پسران در جنبه رفتاری و روانی نیز تمایزهای بسیار گسترده‌ای را از خود نشان می‌دهند. در این زمینه، مشاهده دخترانی که پسرانه رفتار می‌کنند، یا پسرانی که دخترانه رفتار می‌کنند، از مشاهدات فراوان پدران و مادران است، با این توضیح که این گونه رفتارها تحت تأثیر آموزش و تربیت می‌تواند تغییر کند. گاه پدران و مادران ندانسته بسیاری از رفتارهای کودکان خود را در جهت ایجاد انحراف تقویت می‌کنند. مثلاً پدر و مادرانی هستند که رفتارهای پسرانه دختر خود را تقویت می‌کنند و با افتخار از آن سخن می‌گویند و با سربلندی از مرد بودن دخترشان حرف می‌زنند؛ غافل از اینکه این کار موجب خواهد شد دختر خود را به سمت کسب هویت پسرانه یا مردانه سوق دهند. همین انحراف تربیتی را در مورد پسران نیز می‌توان مشاهده کرد. پسرانی که دارای برخی از رفتارهای دخترانه، از جمله آرامش غیرعادی و نداشتن جنب‌وجوش کافی هستند، در نظر برخی مادران، به عنوان فرزندان آرام و بی‌دردسر، مورد تشویق قرار می‌گیرند که این خود پایه‌ای می‌شود برای شکل گرفتن یک هویت نامتناسب با جنسیت در فرزندشان.

چنین رفتارهایی در سایر زمینه‌ها نیز مشاهده می‌شود. برخی از والدین با تشویق بیش از حد فرزندانشان به انجام رفتارهایی چون نظم، پاکیزگی و دقت، زمینه وسواس را در آن‌ها ایجاد و در واقع یک رفتار انحرافی را در آنان تقویت می‌کنند.

جنبه‌های رفتاری و روانی جنسیت تنها به مواردی که در بالا اشاره شد خلاصه نمی‌شود. شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد کودک، رفتار جنسی را همان گونه که سایر حیوانات به شکل غریزی می‌دانند، می‌داند. به عبارت دیگر وجود اندام‌های جنسی، به نحوی القاکننده شکل رفتار جنسی نیز هست، یعنی کودک به شکل غریزی می‌داند که رفتار جنسی چگونه انجام می‌گیرد. این نوع دانستن، یک دانش غریزی است و بیشتر به صورت یک قالب رفتاری، نه محتوای آن، نقش آفرینی می‌کند. می‌توان کنج‌کاوی‌های جنسی کودکان، به ویژه پسران را در زمینه بدن بزرگ‌ترها، ناشی از این دانش دانست. در نظر گرفتن این دانش غریزی، در جای خود می‌تواند کمکی برای تربیت جنسی باشد.

۳. رشد بهنجار ابعاد شناختی، عاطفی، حرکتی، اجتماعی و اخلاقی شخصیت منطبق با شرایط و هنجارهای اجتماعی

انجام رفتار سالم جنسی در فرد نمی تواند تنها ناشی از وجود امکانات جسمانی و حتی رفتاری در او باشد، بلکه رشد همه جانبه شخصیت فرد لازمه موفقیت آمیز بودن این رفتار است. وقتی جوانی بدون توجه به جنبه های شخصیتی و انسانی، تنها با اتکا بر آمادگی های جسمانی، وارد تعامل با جنس مکمل خود شده و بنای تشکیل خانواده را می گذارد، نمی تواند زندگی موفق را در کنار همسر خود داشته باشد. عدم رشد متوازن جنبه شناختی و عقلانی، عدم رشد متعادل جنبه های عاطفی، اخلاقی و حتی هنری فرد، می تواند رابطه ناسالمی را بین او و همسرش به وجود آورد. علت شکست بسیاری از زندگی های زناشویی در اوایل زندگی، به دلیل عدم رشد متوازن تمامی جنبه های شخصیتی زوجین است.

خارج نشدن از خودمیان بینی^۵، به عنوان یک عنصر شناختی، عدم توجه به نقش انگیزش و عواطف در بروز رفتارها، عدم شناخت کافی از تحول رفتارهای انسان و بسیاری از نکات دیگر، رفتار جنسی و هویت جنسی جوانان را ناقص و نارسا می سازد. سومین بنیاد رفتار مناسب جنسی، رشد همه جانبه ابعاد شخصیتی فرد است. این رشد باید در قالب فرهنگ و آیین جامعه شکل بگیرد، زیرا فرهنگ است که به رفتارها معنا می بخشد و هماهنگی با دیگران از جمله همسر را تسهیل می کند.

۴. دوری از آسیب های روانی و جسمانی متمرکز بر رفتار جنسی شامل:

علاوه بر بنیادهای بهنجار رفتار، هر فرد، برای داشتن رفتار و هویت جنسی مناسب، ناگزیر است از آسیب های روانی و جسمانی در این

زمینه دوری کند. این آسیب ها در منابع آسیب شناسی به تفصیل و گسترده آمده و در هر صورت یکی از ضروری ترین مباحث مربوط به تربیت جنسی است. ضمن در نظر گرفتن رفتار بهنجار جنسی، باید شکل گیری رفتار نابهنجار نیز مورد توجه قرار گیرد. می توان گفت که سرکوبی ها، بازداری ها، ضربه ها، سوء استفاده های جنسی و تحریک بی موقع از انواع آسیب در این زمینه است.

مقصود از سرکوبی^۶ اعمال فشار روانی به کودک است که سبب می شود تمایلات و انگیزش های او از خود آگاه به ناخود آگاه وی هدایت می شود. این امر، یعنی حضور انگیزش های مبهم و نامشخص در ناخود آگاه انسان، موجب تحریک او، خارج از عقل و اراده وی، می شود. شدت واکنش های والدین در مواجهه منفی با مسائل جنسی و اندام های مربوط به آن، می تواند منجر به سرکوبی شود. در سرکوبی، به ظاهر، انگیزش های جنسی اساساً وجود ندارد، در حالی که این انگیزش ها در بخش ناخوشیار ذهن انباشته شده و ممکن است به شکل مبدل رفتار فرد را تحت تأثیر قرار دهد.

بازداری^۷ جنبه خود آگاه و نیمه آگاه دارد و نوعی جبر و سواس گونه بر رفتار تحمیل می کند، بدون اینکه فرد فرصت یا شهامت تحلیل این جبر را داشته باشد. بازداری را در رفتاری چون کمرویی یا خجالت می توان مشاهده کرد. فرد کمرو، با اینکه به رفتار خود آگاه است، نمی تواند توقف رفتار خود را مهار کرده و به سمت انجام راحت رفتار مورد انتظار اجتماعی پیش رود. کمرویی در اصل ناتوانی در انجام یک رفتار اجتماعی است. در مسائل مربوط به رفتار جنسی ممکن است فرد دچار کمرویی متناسب با آن باشد. در مقایسه با کمرویی، حیایک توانایی است. انسان با حیا، کسی است که با کنترل معقول و مناسب اجتماعی بر روی خود، رفتار خویش را مهار می کند. خطر بازداری ها در این است که اگر فرد زمانی شهامت شکستن حریم بازداری ها را بیابد، ممکن است تا سر حد هرزگی پیش رود.

ضربه ها^۸، وقایع غیر مترقبه ای هستند که فرد بدون آمادگی لازم با آن ها مواجه می شود. آگاهی های بی موقع نسبت به مسائل جنسی، و بدتر از این مواجهه با آن ها، حکم ضربه هایی را دارد که موجب به هم ریختگی روانی کودک و نوجوان می شود.

سوء استفاده های جنسی^۹، نیز علاوه بر وارد کردن ضربه به کودک زمینه انتقام جویی، همانند سازی با فرد متجاوز و گاه کج کارکردی رفتار جنسی را موجب می شود.

ادامه دارد...

پی نوشت ها

1. Tension Reduction
2. Tension
3. Zygote
4. Trance sexualism
5. Ego centrism
6. Repression
7. Inhibition
8. Traumas
9. Sexual abuses



هوش

سپرده ارثی یا اکتسابی

تحلیلی انگیزشی از بازخوردهای کلامی معلمان

دکتر وحید خلخالی | استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ملایر | رضا خلیلی | مسئول هسته مشاوره آموزش و پرورش ناحیه دوشهر قزوین

چکیده

مقاله حاضر مطالعه‌ای تحلیلی است که در آن به بررسی انگیزشی بازخوردهای کلامی معلمان به دانش‌آموزان در موقعیت‌های پیشرفت، مانند کلاس یا آزمون‌های کلاسی و نهایی، از منظر نظریه باورهای ضمنی دوئیک پرداخته شده است. نوع باور دانش‌آموز درباره هوش، که محیط اجتماعی در شکل‌گیری آن‌ها نقش دارد، الگوی یکپارچه‌ای از باورها، اسناد و عواطف را ایجاد می‌کند که در موقعیت‌های پیشرفت به رفتار یادگیرنده و چگونگی نزدیک شدن، درگیر شدن و یا پاسخ‌دهی او در این موقعیت‌ها جهت می‌دهد و پیش‌بینی رفتار او را برای دیگران ممکن می‌سازد. در این مقاله سعی شده است از دریچه روان‌شناختی به بررسی ویژگی‌های انگیزشی بازخوردهای کلامی معلمان، به‌ویژه بازخوردهای مبتنی بر استعداد، پرداخته شود.

کلیدواژه‌ها: باور هوش افزایشی، باور هوش ذاتی، جهت‌گیری هدف تسلطی، جهت‌گیری هدف عملکردی

دیگری در این بازخوردها وجود دارد، زیرا تمامی دانش‌آموزانی که این‌گونه خطاب شده‌اند به سطوح بالای یادگیری و تحصیلی دست نمی‌یابند یا دوره‌های آموزشی خود را تا آن سطوح ادامه نمی‌دهند. در این مقاله سعی شده است از دریچه‌ای روان‌شناختی به بررسی ویژگی‌های انگیزشی بازخوردهای کلامی معلمان، به‌ویژه بازخوردهای مبتنی بر استعداد، پرداخته شود. نظریه‌های متعددی نقش عوامل انگیزشی را در پیشرفت

اغلب اوقات دیده یا شنیده می‌شود که معلم با بیان عبارت‌هایی مانند «تو مستعد هستی»، «استعداد خوبی داری» یا «تو برای این کار ساخته شده‌ای» خطاب به دانش‌آموز سعی در تقویت عملکرد فعلی وی و تشویق او برای عملکرد بهتر دارد. شک نیست که هر دانش‌آموزی با دریافت این‌گونه سخنان احساس شایستگی و هیجان‌انگیزی مثبت را تجربه می‌کند و مصمم می‌شود پیشرفت کند. با این حال به نظر می‌رسد که تلویحات انگیزشی



برای دانش‌آموزانی که هوش ذاتی را باور دارند، شکست علامتی از پایین بودن هوش است. بنابراین وقتی با شکست روبه‌رو می‌شوند از تفسیرهای درمانده برای شکست خود استفاده می‌کنند، برای مثال می‌گویند «به این دلیل شکست خوردم که به اندازه کافی باهوش نبودم»، «فقط در همین یک مورد خوب نیستم»، «امتحان منصفانه نبود» یا «راستش این درس را دوست ندارم»

است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که خود ناتوان‌سازی با اضطراب امتحان، بهانه‌جویی، طفره رفتن، کمی تلاش و تمرین، رها کردن و انصراف از تکلیف و آماده نبودن رابطه دارد (حیدری، خداپناهی، و دهقانی، ۱۳۸۸).

بازخورد منفی

دونک (۲۰۰۰) معتقد است که باورهای هوشی چارچوب‌های شناختی انگیزشی متفاوتی را برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند و به همین دلیل بر تفسیر فرد از شکست‌ها و پیشرفت‌های خود اثر می‌گذارد. تا زمانی که دانش‌آموزان شکستی را تجربه نکرده‌اند ممکن است باورهای هوشی تأثیر چندانی بر رفتار و انگیزش آن‌ها نداشته باشند اما زمانی که با بازخورد منفی معلم، تکالیف سخت یا عدم موفقیت در آزمون‌ها مواجه می‌شوند باورهای هوشی اهمیت زیادی در تعیین نوع واکنش آن‌ها به این شرایط، پیدا می‌کند، زیرا این دو باور باعث می‌شوند دانش‌آموزان موانع و دشواری‌های پیش‌رو را به شیوه‌های مختلفی تفسیر کنند. برای دانش‌آموزانی که هوش ذاتی را باور دارند، شکست علامتی از پایین بودن هوش است. بنابراین وقتی با شکست روبه‌رو می‌شوند از تفسیرهای درمانده برای شکست خود استفاده می‌کنند، برای مثال می‌گویند «به این دلیل شکست خوردم که به اندازه کافی باهوش نبودم»، «فقط در همین یک مورد خوب نیستم»، «امتحان منصفانه نبود» یا «راستش این درس را دوست ندارم». این دانش‌آموزان با نسبت دادن شکست به عواملی که بیرون از اختیار آن‌هاست مانند بی‌استعداد بودن، دشوار بودن امتحان یا تکالیف، نیازی نمی‌بینند که رفتار خود را تغییر دهند و در نتیجه به جای آنکه تلاش بیشتری به خرج دهند تا بر درس مسلط شوند، از آن کناره‌گیری می‌کنند و خود را در شرایطی نگه می‌دارند که دوباره شکست بخورند (دونک، مستر و آلیسون، ۲۰۰۹). آن‌ها به جای اینکه به نمرات و عملکرد بد خود به‌عنوان هشدار برای افزایش تلاش نگاه کنند، آن‌ها را به‌عنوان نشانه‌ای برای رها کردن تکلیف و انصراف از آن می‌بینند (بلکوال، ترزنوسکی و دوک، ۲۰۰۷).

در مقابل، برای دانش‌آموزان افزایشی، شکست نشانه‌ای است از آنکه به حد کافی تلاش نکرده‌اند. وقتی این دانش‌آموزان با شکست

اجتماعی مانند کلاس درس، این دو هدف را در مقابل هم قرار می‌دهند و دانش‌آموزان را وادار می‌کنند تا یکی از آن‌ها را انتخاب کنند به این صورت که معمولاً از دانش‌آموزان خواسته می‌شود از بین دو موقعیت زیر یکی را انتخاب کنند:

- با استعدادتر و شایسته‌تر به نظر برسند ولی با قربانی کردن یاد گرفتن چیزی تازه؛
- چیز تازه مفید یا مهمی یاد بگیرند ولی با قربانی کردن مستعد و شایسته به نظر رسیدن خود.

از آنجا که مقایسه عملکرد خود با دیگران ملاک سنجش مهمی از هوش برای دانش‌آموزانی است که به ذاتی بودن هوش معتقدند لذا این دانش‌آموزان تحت شرایط رقابتی و دشوار ممکن است دست به استفاده از راهبردهایی بزنند که اهمیت عملکرد خود را کاهش دهند یا عمداً عملکرد خود نقص ایجاد کنند تا شکست در این شرایط را به چیزی غیر از هوش خود نسبت دهند (رودالت^۷، ۱۹۹۴). جونز و برگلاس^۸ (به نقل لویس^۹، ۲۰۰۶) پدیده‌ای را برای اولین بار تحت عنوان خود ناتوان‌سازی^{۱۰} مطرح کردند که در آن دانش‌آموز موانعی را در سر راه خود ایجاد می‌کند و احتمال شکست خود را افزایش می‌دهد. در عوض این امر به او کمک می‌کند که عملکرد ضعیف خود را به این موانع نسبت دهد تا هوش ذاتی خود، افراد خود ناتوان‌ساز تلاش می‌کنند شرایط انجام رفتارشان را طوری تنظیم کنند که اگر عملکردشان ضعیف باشد، این شرایط بیش از فقدان هوش و استعداد به عنوان علت عملکرد ضعیف آن‌ها جلوه نماید. می‌توان گفت استفاده از رفتار خود ناتوان‌سازی موقعیت متناقضی را ایجاد می‌کند که در آن دانش‌آموز با وجود عملکرد ضعیف، عزت نفس خود را حفظ می‌کند. به نظر کاوینگتون^{۱۱} (۲۰۰۹) یکی از راه‌هایی که دانش‌آموزان می‌توانند با آن از خوردن برچسب ضعیف و کم‌توان اجتناب کنند، استفاده از راهبردهای خود ناتوان‌سازی

روبه‌رو می‌شوند با خود فکر می‌کنند که به حد کافی تمرین نکرده‌اند یا روش مناسبی به کار نبرده‌اند. آن‌ها با نسبت دادن شکست به فقدان تلاش خود، کنترل موقعیت را در دست می‌گیرند و خود را برای عملکرد بهتر در آینده آماده می‌کنند (دوئک، مستر و آلیسون، ۲۰۰۹). این افراد با چنین انتسابی به خود دست به اقدام جبرانی می‌زنند که واکنش بسیار سازگارتری نسبت به شکست و باز خورد منفی است.

باز خورد مثبت

با در نظر گرفتن ماهیت شتاب منفی یادگیری، به این معنی که یادگیری در مراحل اولیه نسبت به مراحل بعدی با سرعت بیشتری پیش می‌رود (میدگلی^{۱۲}، ۲۰۰۰) این امکان وجود دارد که معلمان عامل این پیشرفت سریع را در گام‌های آغازین به استعداد و هوش ذاتی دانش آموز نسبت بدهند. باز خوردهای مثبت که به مستعد بودن دانش آموز اشاره می‌کنند، مانند زمانی که معلم به دانش آموز می‌گوید «تو استعداد ریاضی داری»، علی‌رغم ظاهر خوشایند و برانگیزاننده‌ای که برای دانش آموز دارد دو پیام تلویحی و پنهان را به او انتقال می‌دهد. نخست اینکه این استعداد یک سپرده ذاتی و از پیش ساخته است و دانش آموز در ایجاد یا افزایش آن نقش و اختیاری ندارد و دوم اینکه چون دانش آموز خود را مستعد تلقی می‌کند برای پیشرفت کردن تلاش چندانی نخواهد داشت.

همان‌طور که گفته شد تا زمانی که دانش آموز شکستی را تجربه نکرده است باورهای هوشی تأثیر چندانی بر رفتار و انگیزش او ندارد. دانش آموزان در شرایط آسان، مانند دوره ابتدایی و درس‌های آغازین سال تحصیلی، بدون در نظر گرفتن نوع باورهای هوشی‌شان تفاوت چندانی در عملکرد و استفاده از راهبردهای خود ناتوان ساز نشان نمی‌دهند که همین امر ممکن است معلمان را نسبت به تفاوت تأثیر باورهای مختلف هوشی دانش آموزان بی‌توجه سازد. به‌ویژه اینکه دانش آموزان کم‌سن‌تر بیشتر مستعد این نوع تفکر هستند که منشأ هوش را عامل طبیعت (ارثی - ذاتی) بدانند (شکرکن، هاشمی شیخ‌شهبانی، و نجاریان، ۱۳۸۴). این در حالی است که در دروس و آزمون‌های بالاتر تکالیف دانش آموزان و ارزشیابی معلمان تا آن حد دشوار و سخت‌گیرانه است که بتواند باورهای هوشی دانش آموزان را بیدار سازد. باور به داشتن استعداد، که دانش آموز در دوره‌های اولیه یادگیری در نتیجه باز خوردهای مثبتی بر استعداد از خود ایجاد کرده است، اکنون فعال شده و می‌تواند رفتارهای اجتنابی و خود ناتوان ساز را در دانش آموزان به راه اندازد.

معنی تلاش

زمانی که دانش آموزان با ناکامی، تکالیف زیاد یا سرمشق‌های دشوار روبه‌رو می‌شوند تعبیر آن‌ها از معنی تلاش برای بررسی انگیزشی رفتار آن‌ها بسیار مهم است. برای مثال شما مسئله‌ای را از معلم خود دریافت می‌کنید برای چند بار روی آن کار می‌کنید، خسته می‌شوید، دوباره شروع می‌کنید، و سرانجام پیشرفت می‌کنید، اما خیلی کند، تا بالاخره آن را حل می‌کنید. چه

احساسی دارید؟ آیا احساس می‌کنید استعداد چندانی در ریاضی ندارید چون حل این مسئله به زمان زیادی نیاز داشت؟ یا اینکه احساس می‌کنید استعداد ریاضی دارید چون سخت کار کردید و موفق به حل آن شدید؟

باورهای هوشی عقاید متفاوتی را درباره ارزشمندی تلاش به وجود می‌آورند. زمانی که دانش آموز معتقد است هوش ثابت است، برای تلاش اهمیت و ارزشی قائل نمی‌شود چرا که باور دارد داشتن استعداد و هوش مهم‌ترین عامل در پیشرفت است و کسی که استعداد و هوش دارد مثل دیگران نیازی به تلاش ندارد. بسیج کردن تلاش برای دانش آموز معتقد به استعداد ذاتی، یک معضل انگیزشی است. تلاش زیاد همیشه ضروری است ولی برای او دقیقاً از هوش کم خبر می‌دهد، یعنی همان چیزی که وی می‌خواهد از آن اجتناب کند. دانش آموز معتقد به هوش ذاتی واقعاً باور ندارد که تلاش زیاد حتی در تکالیف دشوار مؤثر واقع خواهد شد.

وقتی این دانش آموز با شرایط دشوار روبه‌رو می‌شود فکر می‌کند که تلاش بیشتر میزان هوش او را تغییر نخواهد داد و حتی بدتر ممکن است فکر کند که اجبار به تلاش بیشتر نشان‌دهنده این است که وی فاقد هوش است (بلکوال، ترزنوسکی و دوئک، ۲۰۰۷). بنابراین، برای او تلاش نه تنها بی‌فایده است بلکه خطرناک نیز هست، زیرا به آن به‌عنوان علامتی برای کمبود هوش نگاه می‌شود (حیدری، خداپناهی و دهقانی، ۱۳۸۸).

این‌گونه دانش آموزان تلاش کمتری می‌کنند تا نشان دهند که چقدر توانمند هستند. در شرایطی که به تلاش نیاز هست ریسک نمی‌کنند و ترجیح می‌دهند که دست به کاری نزنند و به عنوان دانش آموزان توانمند تنبل نگاه شوند تا اینکه دست به تلاش بزنند و احساس ناشایستگی و بی‌عرضگی کنند. در مقابل، زمانی که دانش آموزان معتقدند هوش قابل تغییر است، تلاش می‌تواند مفید باشد و بدون توجه به سطح فعلی هوش آن‌ها به پیشرفت‌شان کمک کند. دانش آموزان نظریه پرداز افزایشی بیشتر احتمال دارد که فکر کنند که هر چه بیشتر برای چیزی کار کنند در آن بهتر خواهند بود. اعتقاد به قدرت تلاش به آن‌ها کمک می‌کند که به سمت موفقیت بیشتر حرکت کنند (دوئک، مستر و آلیسون، ۲۰۰۹).

نتیجه‌گیری

بررسی نظری حاضر نشان می‌دهد که بر حسب باورهای هوشی دانش آموزان می‌توان پیامدهای شناختی، هیجانی و رفتاری مهمی را برای آن‌ها پیش‌بینی کرد. باور دانش آموزان درباره اینکه هوش و استعداد یادگیری، یک سپرده ارثی نسبتاً ثابت و از پیش تعیین شده است که هر کس به میزان متفاوتی از آن برخوردار است یا اینکه استعداد یک مهارت است که در نتیجه تلاش افزایش می‌یابد، چارچوب‌های شناختی انگیزشی متفاوتی را برای آنان ایجاد می‌کند که بر نوع هدف‌های پیشرفت، چگونگی تفسیر شکست‌ها و پیشرفت‌ها و معنی تلاش از دیدگاه آنان اثر می‌گذارد و پیش‌بینی‌های متفاوتی را از عواطف، انگیزش و رفتار آن‌ها به عمل می‌آورد. به عقیده دوئک (۲۰۰۰)، باورهای هوشی از طریق تأثیر بر

دانش‌آموزانی که باور ذاتی را در مورد هوش قبول دارند بر کسب عملکرد مطلوب تمرکز دارند تا با تمسک به آن به خودشان و دیگران شایستگی‌های خود را اثبات کنند. جهت‌گیری آن‌ها به سمت اهداف عملکردی است

جهت‌گیری هدف بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. دانش‌آموزانی که باور افزایشی دارند جهت‌گیری آن‌ها به سوی اهداف تسلطی است. برای دستیابی به این اهداف به دنبال موقعیت‌های یادگیری چالش‌انگیز هستند و در غلبه بر موانع استقامت نشان می‌دهند و در نهایت به پیشرفت بیشتری نایل می‌شوند.

در مقابل، دانش‌آموزانی که باور ذاتی را در مورد هوش قبول دارند بر کسب عملکرد مطلوب تمرکز دارند تا با تمسک به آن به خودشان و دیگران شایستگی‌های خود را اثبات کنند. جهت‌گیری آن‌ها به سمت اهداف عملکردی است. پی‌گیری اهداف عملکردی آن‌ها را به‌سوی تلاش کمتر، تسلیم راحت‌تر در هنگام رویارویی با مشکلات و موانع و به‌طور کلی دوری از کارهایی که ممکن است در انجام آن با مشکل روبه‌رو شوند سوق می‌دهد و در نهایت به پیشرفت کمتری منجر می‌شود (دوپیرت و ماریان، ۲۰۰۵).

با توجه به نقش اساسی باورهای هوشی، ساختار محیط‌های آموزشی می‌بایست به‌گونه‌ای طراحی گردد که منجر به شکل‌گیری باورهای هوش افزایشی در دانش‌آموزان گردد. در دروس مختلف همیشه شرایط دشوار و چالش‌انگیز وجود دارد و با توجه به ماهیت فرایندی دانش و مهارت‌آموزی که نمی‌توان غایت یا فرآورده‌ای نهایی را برای آن تصور کرد و همیشه به نحوی عمل کرد که همگان در بی‌نقص بودن آن اشتراک نظر داشته باشند زیرا از سوی این دانش‌آموزان داشتن نقص و کاستی به‌عنوان نشانه‌ای از فقدان هوش تفسیر می‌شود و بین هوش و تلاش رابطه معکوس می‌بینند لذا ممکن است برای حفظ احساس ارزشمندی خود دست به استفاده از راهبردهای خود ناتوان‌ساز بزنند. با توجه به اینکه خود ناتوان‌سازی با عدم پیشرفت، اضطراب امتحان، عذرتراشی، طفره رفتن، تلاش کم، تمرین کم و آماده نبودن رابطه دارد (حیدری، خداپناهی و دهقانی، ۱۳۸۸)، ملاحظات نظری حاضر بر تغییر باورهای هوش ذاتی و پرورش باورهای افزایشی به هوش تأکید دارند.

معلم‌ان می‌توانند با به‌کارگیری راهبردهایی، نظیر آنچه در زیر می‌آید رسیدن به شایستگی و افزایش هوش را یک امر وابسته به تلاش، و نه یک موضوع ذاتی، معرفی کنند و باورهای هوش افزایشی را پرورش دهند:

۱. فراهم آوردن فرصت‌های حمایتی از استقلال شخصی و انتخاب برای یادگیرندگان، برای مثال دانش‌آموزان را در یادگیری مشارکت دهند؛ مثلاً در انتخاب تکالیف یا نظرخواهی در نوع شیوه تدریس و امتحان.

۲. فراهم آوردن فضای پذیرای شکست و در نظر گرفتن شکست به عنوان امری که جزئی از پیشرفت است؛
۳. برقراری روابط همدلانه و درک نگرانی‌های دانش‌آموزان قبل از ارزیابی یا بعد از تجربه شکست،
۴. تأکید بر فرایند یادگیری، مانند بررسی برگه‌های تمرین و عملکرد مستمر دانش‌آموزان به جای ارزیابی صرف عملکرد پایانی آن‌ها؛
۵. توجه به ماهیت شتاب منفی یادگیری و پرهیز از نسبت دادن پیشرفت سریع دانش‌آموزان به وجود استعداد ذاتی در آن‌ها؛
۶. مقایسه عملکرد فعلی دانش‌آموزان با عملکرد قبلی خودشان و نه دیگران
۷. اجتناب از الگو قرار دادن دانش‌آموزانی که عملکرد بدون شکست داشته‌اند به‌منظور ایجاد انگیزه در آن‌ها.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------|
| 1. Implicit theories theory Dweck | 8. Berglas & Jones |
| 2. Master & Allison | 9. Lewis |
| 3. entity ability beliefs | 10. self-handicapping |
| 4. incremental ability beliefs | 11. Covington |
| 5. Ames & Archer | 12. Midgley |
| 6. Blackwell & Trzesniewski | 13. Dupeyrat & Marian |
| 7. Rhodewalt | |

منابع

۱. حیدری، محمود؛ خداپناهی، محمدکریم؛ دهقانی، محسن (۱۳۸۸). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خود ناتوان‌سازی. تحقیقات علوم رفتاری، دوره ۷، شماره ۲، ۹۷-۱۰۶.
۲. رستگار، احمد؛ حجازی، الهه؛ غلامعلی لوسانی، مسعود؛ قربان چهرمی، رضا (۱۳۸۸). باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی. پژوهش‌های روان‌شناختی، دوره ۱۲، شماره ۱ و ۲، ۲۵-۱۱.
۳. شکرکن، حسین؛ شیخ‌شیرازی، اسماعیل؛ نجاریان، بهمن (۱۳۸۴). بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم و مربوط به خود ناتوان‌سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های اهواز. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره ۳، سال ۱۳، شماره ۳، ۷۷-۱۰۰.
4. Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goal in classroom: Student' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*. 80 (3), 160-167.
5. Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent tradition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246- 263.
6. Covinhton, Martin. (2009). Self- Worth Theory: Retrospection and Prospects. In Wentzel, Kathryn R. & Wigfi eld, Allan (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 123-141). New York & London: Taylor and Francis.
7. Dupeyrat, C., & Marian, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational psychology*. 30, 43-59.
8. Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. New York: Psychology Press.
9. Dweck, C. S. Master, Allison. (2009). Self- Theories and Motivation: Students' Beliefs About Intelligence. In Wentzel, Kathryn R. & Wigfi eld, Allan (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 123-141). New York & London: Taylor and Francis.
10. Lewis CA. (2006). *Academic motivation among college students*. [Thesis]. Michigan: Wayne state university. Midgley, C., Maehar, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R. & Urdan, T. (2000) *Manual for the patterns of adaptive learning scales* (pals) ann. arbor, mi: university of micigan.
11. Rhodewalt, F. (1994). Conceptions of ability, achievement goals, and individual differences in self handicapping behavior: On the application of implicit theories. *Journal of Personality*, 62, 67-85.

توصیه‌های مشاوره‌ای به والدین براساس نظریه خودتعیین‌گری

مادر و پدر، مسائل تحصیلی و انگیزش خودمختار تحصیلی

فرهاد تنهای رشوانلو

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه سمنان

دکتر الهه حجازی

دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تهران

مقدمه

والدین غالباً انتظار دارند که فرزندانشان با انگیزه‌ای قوی تحصیل کنند و پیشرفت خوبی داشته باشند. اکثر والدین به تأثیری که بر پیشرفت تحصیلی فرزندان خود دارند، واقفند و با رسیدگی بیشتر به امور تحصیلی آنان سعی دارند نقش خود را به درستی ایفا نمایند. اما این تلاش‌ها همیشه به نتیجه دلخواه منتهی نمی‌شود و گاه نتیجه معکوس دارد. به نظر می‌رسد والدین برای اینکه بتوانند در این موارد بهتر عمل کنند باید نحوه و فرایند تأثیرگذاری خود را بهتر بشناسند. مشاوران مدارس می‌توانند در این زمینه توصیه‌های کاربردی به والدین ارائه نمایند.

عملکرد تحصیلی به‌طور کلی از دو دسته عوامل فردی و بافتی (زمینه‌ای) تأثیر می‌پذیرد (گووی و ولرند، ۱۹۹۷). از جمله عوامل فردی تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی، انگیزش است. یکی از نظریه‌های روان‌شناختی معاصر، که به خوبی توانسته است انگیزش دانش‌آموزان را در زمینه تحصیلی مورد بررسی قرار دهد، نظریه «خودتعیین‌گری»^۱ (دسی و رایان، ۱۹۸۵؛ رایان و دسی، ۲۰۰۰a؛ ۲۰۰۰b) است. این نظریه، انگیزش را عاملی می‌داند که فرد را به سوی نشان دادن رفتارهای خاص یا انجام آن‌ها به شیوه خاصی سوق می‌دهد. اگرچه انگیزش به‌طور کلی از درون فرد ناشی می‌شود ولی عوامل مختلف درونی و بیرونی می‌توانند باعث ایجاد آن شوند. بر این اساس می‌توان گفت دو نوع انگیزش وجود دارد: انگیزش درونی^۲ و انگیزش بیرونی^۳.

اشاره

مشاوران مدارس همواره با پدران و مادرانی مواجه هستند که می‌خواهند در امور تحصیلی فرزندانشان مشارکت داشته باشند. اما سؤال این است که کدامیک از والدین و به چه میزان باید در مسائل تحصیلی دانش‌آموزان درگیر شوند؟ مقاله حاضر براساس نظریه خودتعیین‌گری، یافته‌های پژوهشی را به‌صورت خلاصه ارائه نموده و توصیه‌هایی کاربردی برای مشاوران دارد.

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی نقش درگیر شدن مادر و پدر در مسائل تحصیلی و تأثیر آن در انگیزش خودمختار تحصیلی دانش‌آموزان بود. بدین منظور ۲۸۶ نفر (۱۳۲ پسر، ۱۵۴ دختر) با شیوه نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای از میان دانش‌آموزان پایه سوم ریاضی دبیرستان‌های دولتی شهر بجنورد انتخاب شدند و دو مقیاس ادراکات والدینی (رابینز، ۱۹۹۴) و انگیزش تحصیلی (ولرند و همکاران، ۱۹۹۲) را تکمیل کردند. محاسبه ضریب همبستگی پیرسون گویای آن بود که میان درگیر شدن مادر و پدر و انگیزش خودمختار تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام نیز نشان داد که درگیر شدن مادر نقش بیشتری در انگیزش خودمختار تحصیلی دختران و پسران ایفا می‌کند تا نقش پدر.

کلیدواژه‌ها: درگیر شدن مادر، درگیر شدن پدر، انگیزش تحصیلی، دانش‌آموزان دبیرستانی.

برای اینکه دانش‌آموزان به خاطر لذت یا علاقه فعالیت کنند و به دنبال کسب پاداش یا تعریف و تمجید دیگران نباشند، باید زمینه‌های رضای سه نیاز اساسی روان‌شناختی را در آنان ایجاد کرد. این سه نیاز عبارت‌اند از نیاز به خودمختاری، نیاز به شایستگی و نیاز به احساس تعلق

شده است. بی‌انگیزگی یا فقدان انگیزش، حالتی را بیان می‌کند که قصد و عمدی در عمل وجود ندارد و رفتار فرد فاقد تعهد یا علّیت شخصی است. بی‌انگیزگی عمدتاً از بی‌ارزش بودن عمل نزد فرد، یا احساس عدم شایستگی برای انجام آن ناشی می‌گردد (رایان و دسی، ۲۰۰۰b).

برخی از محققان در چارچوب نظریه خودتعیین‌گری، سازه «انگیزش تحصیلی خودمختار»^۵ را برای توصیف دانش‌آموزانی به کار می‌برند که به خاطر انتخاب و علاقه شخصی خود یا به خاطر تجارب لذت‌بخش و ارضاکننده ناشی از انجام فعالیت‌های آموزشی (به عبارت دیگر انگیزش درونی) به مدرسه می‌روند و «انگیزش تحصیلی غیر خودمختار»^۶ را در مورد دانش‌آموزانی به کار می‌گیرند که فعالیت‌های آموزشی را به خاطر فشارهای بیرونی و کسب پاداش (انگیزش بیرونی) یا از روی بی‌انگیزگی انجام می‌دهند. (فورتیر و همکاران، ۱۹۹۵؛ گووی و ولرند، ۱۹۹۷).

تحقیقات نشان داده است که دانش‌آموزانی که برای لذت ناشی از یادگیری چیزهای جدید و علاقه شخصی درس می‌خوانند، پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند. در مقابل دانش‌آموزانی که برای کسب پاداش یا مورد توجه دیگران قرار گرفتن، درس می‌خوانند اغلب پیشرفت تحصیلی کمی دارند (لاوندر، ۲۰۰۵؛ ونس تین کیست و همکاران، ۲۰۰۵).

حال، برای اینکه دانش‌آموزان به خاطر لذت یا علاقه فعالیت کنند و به دنبال کسب پاداش یا تعریف و تمجید دیگران نباشند، باید زمینه‌های رضای سه نیاز اساسی روان‌شناختی را در آنان ایجاد کرد. این سه نیاز عبارت‌اند از نیاز به خودمختاری^۷، نیاز به شایستگی^۸ و نیاز به احساس تعلق^۹. خودمختاری بدین معنی است که فرد خودش را علت کارهای خود بداند. برای مثال وقتی فرزند ما عملی را آزادانه انتخاب می‌کند و به روش مورد نظر خود آن را انجام می‌دهد احساس خودمختاری در او رشد می‌کند؛ وقتی بر آن عمل تسلط پیدا می‌کند و احساس می‌کند که کفایت و مهارت کافی برای انجام آن را دارد، احساس شایستگی خواهد کرد و وقتی ببیند که می‌تواند با افراد مهم ارتباط برقرار کرده و در کنار آنان احساس امنیت کند و از حمایت آنان برخوردار شود، احساس تعلق در او رشد خواهد کرد (گروولیک و همکاران، ۱۹۹۷). بنابراین برای داشتن انگیزش درونی جهت انجام کارها باید این سه نیاز در افراد رشد کنند و ارضا شوند. محیطی که زمینه‌های رضای این نیازها را فراهم کند، باعث لذت بردن فرد از اعمال و در نتیجه انگیزش درونی می‌شود (رایان و دسی، ۲۰۰۰a).

درگیر شدن^{۱۰} والدین در فعالیت‌های تحصیلی فرزندان، یکی از عوامل محیطی اثرگذار در این زمینه است (گروولیک و همکاران، ۱۹۹۷). این

انگیزش درونی، اشاره به فعالیت‌هایی دارد که به خاطر علاقه و لذت شخصی انجام می‌شوند. ما به عنوان بزرگ‌ترها، کارهایی را به خاطر دلایل مشخصی که برای آن‌ها داریم انجام می‌دهیم. اما کودکان کارهایی را که به آن علاقه دارند، مشتاقانه انجام می‌دهند بدون اینکه کسی آنان را به این کار ترغیب کرده باشد. آن‌ها بازی‌هایی را ابداع می‌کنند، اشیاء را به اطراف پرت می‌کنند و با انجام برخی حرکات بزرگ‌ترها را می‌خندانند یا عصبانی می‌کنند. پس وقتی فرد برای لذت بردن از انجام یک کار یا به خاطر علاقه، کاری را انجام می‌دهد دارای انگیزش درونی است (رایان و دسی، ۲۰۰۰b).

اما برخی از کارهایی که افراد انجام می‌دهند از خارج و تحت تأثیر فشارهای اجتماعی و جدا از علاقه‌های فردی آنان انجام می‌شود. بر این اساس انگیزش بیرونی؛ عبارت است از اشتغال به کارهایی که خود وسیله‌ای برای دستیابی به اهداف دیگر است. وقتی افراد به صورت بیرونی برانگیخته می‌شوند برای به دست آوردن چیزی بیشتر از لذت بردن از خود عمل فعالیت می‌کنند. بنابراین می‌توان گفت رفتارهایی که به صورت بیرونی برانگیخته می‌شوند ابزاری برای کسب پاداش هستند. پسری که برای کسب تأیید مادرش کت خود را بر روی جالباسی آویزان می‌کند و دختری که برای شگفت‌زده کردن پدر بزرگش پیانو می‌نوازد، هر دو به صورت بیرونی برانگیخته شده‌اند. بسیاری از رفتارهایی که بزرگ‌ترها از کودکان توقع دارند مورد علاقه درونی کودکان نیست و بنابراین احتمالاً به صورت درونی برانگیخته نمی‌شوند (همانند تمیز کردن اتاق خوابشان). حتی برخی از رفتارهایی که از لحاظ اجتماعی ارزشمند هستند، مانند بخشیدن اموال خود به دیگران، ممکن است انگیزه درونی نداشته باشد، بلکه به علت گرایش ذاتی فرد به احساس تعلق به دیگران صورت گیرد. همه این رفتارها، ارزش‌ها و باورهای همراه آن‌ها در حیطه انگیزش بیرونی قرار می‌گیرند (گروولیک و همکاران، ۱۹۹۷).

به جز دو نوع انگیزشی که بدان اشاره شد، در نظریه خودتعیین‌گری انگیزه سومیه به نام «بی‌انگیزگی»^۴ نیز مطرح

سازه «انگیزش تحصیلی خودمختار» برای توصیف دانش‌آموزانی به کار برده می‌شود که به خاطر انتخاب و علاقه شخصی خود یا به خاطر تجارب لذت‌بخش و ارضاکننده ناشی از فعالیت‌های آموزشگاهی به مدرسه می‌روند

پدر معنادار نیست.

گروولنیک (۲۰۰۹) بر این باور است که شیوه فرزندپروری والدین به‌طور گسترده‌ای از محیط زندگی آنان تأثیر می‌پذیرد. کیم و رانر (۲۰۰۲) نیز تصریح می‌کنند که شرایط فرهنگی می‌تواند بر الگوی فرزندپروری مادر و پدر تأثیرگذار باشد. بر این اساس می‌توان این چنین استنباط کرد که نحوهٔ اثرگذاری درگیر شدن پدر یا مادر بر انگیزش خودمختار تحصیلی فرزندان، در جوامع مختلف و حتی خرده‌فرهنگ‌های درون یک جامعه الگوی متفاوتی را دنبال می‌کند. به‌عنوان مثال تنهای رشوانلو و حجازی (۱۳۹۰) در پژوهشی نشان دادند که الگوی ارتباطی درگیر شدن مادر و پدر، در امر تحصیل فرزندان، با ابعاد عزت نفس در فرزندان دختر و پسر متفاوت است. به طوری که درگیر شدن مادر با هیچ یک از ابعاد فردی، جسمانی، خانوادگی و تحصیلی عزت نفس فرزندان دختر رابطه معناداری ندارد. در حالی که این ارتباط در پسران، جز در مورد عزت نفس تحصیلی، معنادار است. از سوی دیگر، انگیزش خودمختار تحصیلی در دختران و پسران الگوی متفاوتی دارد (حافظی، ۱۳۸۲).

بر این اساس، در پژوهش حاضر به بررسی رابطهٔ درگیر شدن مادران و پدران در فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان با انگیزش خودمختار تحصیلی پرداخته شده و به دو سؤال پژوهشی زیر پاسخ داده می‌شود:

۱. آیا میان درگیر شدن مادر و پدر در فعالیت‌های تحصیلی با انگیزش خودمختار تحصیلی دختران و پسران رابطه معناداری وجود دارد؟

۲. پدر و مادر هر کدام به چه اندازه در انگیزش خودمختار تحصیلی دختران و پسران نقش دارند؟

روش

جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی دانش‌آموزان پایه سوم ریاضی دبیرستان‌های دولتی شهر بجنورد تشکیل می‌دهد. به منظور جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز، تعداد ۲۸۶ نفر (۱۳۲ پسر، ۱۵۴ دختر) با روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای انتخاب شدند.

برای جمع‌آوری داده‌ها از دو مقیاس به شرح زیر استفاده شد:

مقیاس ادراکات والدینی (POPS): این مقیاس توسط رابینز^{۱۳} (۱۹۹۴) تدوین گردیده و ۴۲ سؤال آن با لیکرت ۷ درجه‌ای از «کاملاً نادرست» تا «کاملاً درست» درجه‌بندی می‌گردند. در این پژوهش تنها ۱۰ سؤال که در برگزیدهٔ درگیری مادر (۵ سؤال) و درگیری پدر (۵ سؤال) بود، مورد استفاده قرار گرفت. اعتبار و روایی

درگیری اشاره به منابعی (علاقه، توجه، وقت، انرژی و...) دارد که والدین به زندگی تحصیلی فرزندشان اختصاص می‌دهند. درگیر شدن والدین، به دو صورت، درگیر شدن در مدرسه و مشارکت در خانه صورت می‌گیرد. درگیر شدن در مورد اول به صورت مراجعه مکرر به مدرسه و تماس با معلم و مسئولان مدرسه، پیگیری مسائلی که در مدرسه اتفاق می‌افتد و عضویت در انجمن اولیا و مربیان و نظایر آن است. مشارکت در خانه نیز توجه و مشارکت در فعالیت‌هایی است که با مسائل تحصیلی فرزندان در ارتباط است؛ از قبیل فراهم نمودن محیطی آرام در منزل برای مطالعه، کمک به فرزند برای حل مسائل و انجام تکالیف، مشاوره با او برای انتخاب پروژه‌های تحقیقاتی و کارهای عملی، صحبت کردن با وی در مورد علاقمندی‌های علمی و تحصیلی‌اش (مسائلی از قبیل اینکه به چه دروسی علاقه دارد، چه موضوعاتی برایش جذاب است و چه چیزهایی را در مدرسه آموخته است) و فراهم نمودن امکانات تحصیلی برای او را شامل می‌شود (پومرانتز و همکاران، ۲۰۰۷).

نتایج برخی از تحقیقات نشان می‌دهد که درگیر شدن والدین در فعالیت‌های دانش‌آموزان باعث تلاش، تمرکز و توجه بیشتر آنان بر دروس می‌شود. (گونزالز دهاس و همکاران، ۲۰۰۵) پس این درگیری با انگیزش درونی رابطه مثبت و با انگیزش بیرونی و بی انگیزگی رابطه منفی دارد (گروولنیک و همکاران، ۱۹۹۱؛ گونزالز و همکاران، ۲۰۰۵). به‌عنوان مثال، نتایج پژوهش گینزبورگ و برونستاین (۱۹۹۳) گویای آن بود که درگیر شدن کمتر والدین با انگیزش بیرونی، و به تبع آن با پیشرفت تحصیلی، کمتر در ارتباط است. گرچه عمدهٔ تحقیقات صورت گرفته نشان‌دهندهٔ رابطه درگیر شدن والدین با ابعاد مختلف روان‌شناختی فرزندان است، اما نتایج گاه متفاوتی نیز در این زمینه یافت می‌شود. به‌عنوان مثال در یک مطالعهٔ داخلی، خرازی و کارشکی (۱۳۸۸) نشان دادند که درگیر شدن مادر و پدر با یادگیری خودتنظیمی^{۱۱} دانش‌آموزان رابطه معناداری ندارد. فرازی و همکاران (۱۳۹۲) نیز به این نتیجه رسیدند که درگیر شدن مادر با کمال‌گرایی خودمدار فرزندان رابطه معناداری ندارد و رابطه آن با کمال‌گرایی دیگر مدار و جامعه‌مدار منفی و معنادار است.

مسئله‌ای که تاکنون کمتر بدان پرداخته شده این است که درگیر شدن کدامیک از والدین اثر بیشتری بر انگیزش فرزندان دارد (گروولنیک و فرانکس^{۱۲}، ۲۰۰۲ به نقل از سونز و ونس تین کیست، ۲۰۰۵). گروولنیک و رایان (۱۹۸۹) در پژوهشی که بر روی ۶۴ مادر و ۵۰ پدر دانش‌آموزان پایه سوم تا ششم، با روش مصاحبهٔ ساختار یافته، انجام دادند به این نتیجه دست یافتند که درگیر شدن مادر رابطه معناداری با انگیزش خودمختار، ادراک شایستگی و سازگاری در مدرسه دارد، اما این رابطه در مورد درگیری



موافقم» می‌سنجد. ضرایب آلفا در مطالعه باقری (۱۳۷۹) برای خرده مقیاس‌ها از ۰/۷۳ تا ۰/۸۱ گزارش شده است. جهت تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی، همبستگی و رگرسیون گام‌به‌گام استفاده شد.

یافته‌ها

سؤال اول: آیا میان درگیری‌شدن مادر و پدر در فعالیت‌های تحصیلی با انگیزش خودمختار تحصیلی دختران و پسران رابطه معناداری وجود دارد؟ شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی متغیرها در جدول ۱ آورده شده است.

این مقیاس در پژوهش تنهای رشوانلو (۱۳۸۷) مورد تأیید قرار گرفته و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و ۰/۸۲ به ترتیب برای درگیری‌شدن مادر و درگیری‌شدن پدر گزارش شده است.

مقیاس انگیزش تحصیلی (AMS): این مقیاس به وسیله ولرند و همکاران در سال ۱۹۸۹ و براساس نظریه خودتعیین‌گری تدوین گردیده است (ولرند و همکاران، ۱۹۹۲). باقری (۱۳۷۹) در پژوهشی که در میان دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران انجام داد، اعتبار و روایی مناسبی برای این مقیاس گزارش کرده است. این مقیاس پنج خرده مقیاس انگیزش درونی برای فهمیدن، تنظیم همانندسازی شده، تنظیم درون‌فکنی شده، تنظیم بیرونی و بی‌انگیزگی را با لیکرت هفت درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی درگیری مادر و پدر و انگیزش خودمختار در دختران، پسران و کل نمونه

گروه	متغیر	میانگین	انحراف معیار	همبستگی	
				۱	۲
دختران	۱. درگیری مادر	۱۷/۱۶	۲/۸۹	-	-
	۲. درگیری پدر	۱۸/۷۷	۴/۰۷	۰/۳۱**	-
	۳. انگیزش خودمختار*	۱۶/۰۹	۲/۴۷	۰/۳۷**	۰/۱۷*
پسران	۱. درگیری مادر	۱۶/۲۶	۲/۰۸	-	-
	۲. درگیری پدر	۱۶/۰۱	۱/۷۱	۰/۳۴**	-
	۳. انگیزش خودمختار*	۱۶/۲۰	۱/۹۱	۰/۷۰**	۰/۶۴**
کل	۱. درگیری مادر	۱۶/۷۴	۲/۵۷	-	-
	۲. درگیری پدر	۱۷/۴۵	۳/۴۵	۰/۳۵**	-
	۳. انگیزش خودمختار*	۱۶/۱۴	۲/۲۲	۰/۴۶**	۰/۲۳**

$P * \leq 0.05$

$P ** \leq 0.01$

* این سازه از طریق ترکیب خرده مقیاس‌های انگیزشی و براساس فرمول [(انگیزش درونی ۲) + تنظیم همانندسازی شده] - (تنظیم بیرونی +

(بی‌انگیزگی ۲)) محاسبه شده است. اعتبار این فرمول در مطالعه گوری و ولرند، (۱۹۹۷) و تنهای رشوانلو (۱۳۸۷) به تأیید رسیده است.

اگر واکنش والدین در برابر نمرات خوب فرزندان خود، دادن جایزه باشد، انگیزش بیرونی در دانش‌آموزان ایجاد می‌شود و آنان برای کسب پاداش به تحصیل خواهند پرداخت. اما اگر والدین هنگامی که دانش‌آموز نمره خوبی می‌گیرد با تعریف و تمجید شفاهی، محبت و توجه بیشتر، ارزش قائل شدن برای یادگیری‌های جدید او و گوشزد کردن این نکته که گرفتن نمره خوب نشان از توانایی بالا و درک درست او از ارزش علم و دانش است، واکنش نشان دهند، انگیزش درونی در دانش‌آموز تقویت خواهد شد

نتایج ارائه شده در جدول ۱ نشان می‌دهد که همبستگی معناداری میان درگیری مادر ($r=0/46$) و درگیری پدر ($r=0/23$) با انگیزش خودمختار تحصیلی در کل نمونه وجود دارد. در گروه دختران و پسران نیز همبستگی میان درگیری مادر و پدر با انگیزش خودمختار تحصیلی معنادار است. مقایسه ضرایب نشان می‌دهد که در هر سه گروه همبستگی درگیری مادر با انگیزش خودمختار تحصیلی بیشتر از همبستگی درگیری پدر است.

سؤال دوم: پدر و مادر هر کدام به چه اندازه در انگیزش خودمختار تحصیلی دختران و پسران نقش دارند؟
برای پاسخگویی به این سؤال پژوهشی از رگرسیون چندمتغیره گام‌به‌گام استفاده شد. نتایج این تحلیل در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. مشخصه‌های آماری رگرسیون گام‌به‌گام انگیزش خودمختار تحصیلی دختران، پسران و کل نمونه از روی درگیری مادر و پدر

گروه	مدل	متغیر	R^2	R^2_{Adj}	β	t
کل	۱	درگیری مادر	۰/۲۱	۰/۲۰	۰/۴۶	۹/۳۴*
دختر	۱	درگیری مادر	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۳۵	۴/۹۶*
پسر	۱	درگیری مادر	۰/۴۹	۰/۴۸	۰/۶۷	۱۲/۱۸*
	۲	درگیری مادر	۰/۶۷	۰/۶۷	۰/۵۴	۱۱/۱۰*
		درگیری پدر			۰/۴۶	۹/۳۷*

* تمامی مقادیر در سطح ۰/۰۵ معنادارند

نتایج رگرسیون گام‌به‌گام ارائه شده در جدول ۲ نشان می‌دهد که در کل نمونه تنها درگیری مادر می‌تواند انگیزش خودمختار تحصیلی را پیش‌بینی نموده ($\beta=0/46$) و ۲۱ درصد از واریانس آن را تبیین نماید. در گروه دختران نیز درگیری مادر به تنهایی ۱۲ درصد از واریانس انگیزش خودمختار تحصیلی را تبیین می‌کند، اما در گروه پسران الگوی متفاوتی وجود دارد. بدین ترتیب که در بهترین مدل پیش‌بینی، درگیری مادر و درگیری پدر ۶۷ درصد از واریانس انگیزش خودمختار تحصیلی پسران را تبیین می‌کنند و درگیری مادر ضریب بزرگ‌تری ($\beta=0/54$) در برابر ($\beta=0/46$) را در این پیش‌بینی دارد. در مجموع نتایج گویای آن است که درگیری مادر نقش بیشتری در انگیزش خودمختار تحصیلی دختران و پسران دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی نقش درگیر شدن مادر و پدر در انگیزش خودمختار تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی بود. نتایج همسو با پژوهش‌های

(گروولیک و همکاران، ۱۹۹۱؛ گونزالز-دهاس و همکاران، ۲۰۰۵؛ گینزبورگ و برونستاین، ۱۹۹۳) نشان داد که میان درگیر شدن مادر و درگیر شدن پدر و انگیزش خودمختار تحصیلی فرزندان رابطه معناداری وجود دارد.

گینزبورگ و برونستاین (۱۹۹۳) بر این باورند که درگیر شدن والدین از چند راه بر تحصیل دانش آموزان تأثیر دارد:

- درگیر شدن والدین در امر تحصیل فرزندان باعث ایجاد احساس شایستگی در آنان می شود و می پذیرند که بر فعالیت هایشان نظارت وجود دارد. وقتی والدین، به عنوان بزرگتر، برای امور تحصیلی دانش آموز خود ارزش قائل شده و به عنوان مثال با مسئولان مدرسه در ارتباط باشند، فاصله خانه و مدرسه از بین می رود و دانش آموز در محیط مدرسه آرامش بیشتری احساس کرده و خود را مسلط بر امور تحصیلی خواهد دانست. از طرف دیگر والدین با کمک به دانش آموزان برای یادگیری مفاهیم جدید باعث تسهیل یادگیری در آنان شده و به آنان این فرصت را می دهند که به طور مداوم عملکرد خود را سنجیده و احساس کفایت و شایستگی کنند و در نتیجه انگیزش تحصیلی بیشتری داشته باشند.

- درگیر شدن والدین احساس امنیت و تعلق داشتن را در دانش آموزان ایجاد می کند. این درگیر شدن با تشویق دانش آموز، نظارت و کمک به او برای حل مسائل درسی، شخصی و اجتماعی همراه است و ارتباط نزدیکی بین والدین و فرزندان ایجاد می کند. از طرف دیگر شرکت کردن والدین در جلسات اولیا و مربیان یا دیگر فعالیت های مدرسه به کودک نشان می دهد که پدر و مادرش برای او و مسائل او ارزش قائل هستند. - درگیر شدن والدین باعث می شود که دانش آموزان تحصیل را امری ارزشمند بدانند. وقتی والدین به عنوان بزرگتر، علی رغم داشتن مشغله فراوان، در فعالیت های تحصیلی فرزندان خود مشارکت می کنند، فرزندان نیز به ارزش واقعی تحصیل پی می برند.

باید توجه داشته باشیم که درگیر شدن والدین ابعاد مختلفی دارد. نظارت بر انجام تکالیف یا کمک به انجام آن، نوع واکنش به نمرات فرزندان خود، ارتباط با مسئولان مدرسه و... این ابعاد مختلف می تواند تأثیرات متفاوتی بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان داشته باشد. به عنوان مثال دسی و همکاران (۲۰۰۱) در فراتحلیلی از پژوهش های انجام شده در زمینه انگیزش، به این نتیجه رسیدند که اگر واکنش والدین در برابر نمرات خوب فرزندان خود، دادن جایزه باشد، انگیزش بیرونی در دانش آموزان ایجاد می شود و آنان برای کسب پاداش به تحصیل خواهند پرداخت. اما اگر والدین هنگامی که دانش آموز نمره خوبی می گیرد با تعریف و تمجید شفاهی، محبت و توجه بیشتر، ارزش قائل شدن برای یادگیری های جدید او و گوشزد کردن این نکته که گرفتن نمره خوب نشان از توانایی بالا و درک درست او از ارزش علم و دانش است، واکنش نشان دهند، انگیزش درونی در دانش آموز تقویت خواهد شد.

نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد که درگیری مادر نقش بیشتری در انگیزش خودمختار تحصیلی دختران و پسران دارد. کیم و رانر (۲۰۰۲) بر این باورند که در فرهنگ های سنتی (همانند جامعه مورد مطالعه در این پژوهش) چون اغلب مادران غیرشاغل اند و وقت بیشتری را با فرزندان می گذرانند، درگیر شدن مادر در فعالیت های تحصیلی دانش آموزان با

انگیزش تحصیلی بیشتر در ارتباط است. اما پدران؛ چون وقت کمتری را با فرزندان می گذرانند و درگیر شدن آنان در فعالیت های تحصیلی اغلب با کنترل و فشار همراه است، تأثیر درگیری آنان بر انگیزش کم رنگ تر است.

نتایج این پژوهش همچنین گویای آن بود که درگیری پدر فقط پیش بینی کننده انگیزش خودمختار تحصیلی پسران است و نمی تواند انگیزش خودمختار تحصیلی دختران را پیش بینی کند. چنین تفاوتی را می توان ناشی از تفاوت در برداشت های کودکان از شیوه های رفتاری والدین دانست. گروولیک و همکاران (۱۹۹۷) بر این باورند که تفاوت در ادراکات کودکان از رفتارهای والدین خود، ممکن است ناشی از تفاوت های شخصیتی کودکان و تفاوت در توقعاتی که پدران و مادران از آنان دارند، باشد. گروولیک (۲۰۰۹) همچنین بر این باور است که شیوه رفتار پدر و مادر می تواند از عوامل مخالف تأثیر بپذیرد و این عوامل به گونه متفاوتی بر پدر و مادر تأثیر دارند. این عوامل

به سه دسته قابل تقسیم هستند:

نخست ویژگی های فردی و شخصیتی کودکان؛ چراکه هر یک از کودکان با ویژگی های روان شناختی خاص خود به دنیا می آیند؛ ویژگی هایی که هر کدام رفتارهای خاصی را در والدین برمی انگیزند، به عنوان مثال سرسختی در پسران باعث درگیری توأم با کنترل بیشتر از سوی والدین بر رفتارهای آنان می گردد.

عامل دوم ویژگی های محیط زندگی والدین است؛ زندگی در محیط های استرس زا باعث می شود والدین انرژی، زمان و آمادگی روانی لازم برای درگیر شدن در فعالیت های دانش آموزان نداشته باشند و مجبور شوند محدودیت و کنترل بیشتری را بر کودکان اعمال نمایند.

عامل سوم ویژگی های فردی خود والدین از قبیل توقعاتی که از فرزندان دارند و آمال و خواسته های آنان است که می تواند بر میزان کنترل آنان و دادن یا ندادن فرصت انتخاب به کودکان



منابع

۱. باقری، ناصر (۱۳۸۲). واریسی‌های روان‌سنجی مقیاس انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان دبیرستان‌های تهران. مجله دانش‌ور رفتار، ۱۱۰ (۱)، صص ۲۴-۱۱.
۲. تنهای رشوانلو، فرهاد و حجازی، الهه (۱۳۹۰). درگیری، حمایت از خودمختاری و گرمی پدر و مادر: پیش‌بینی‌کننده‌های عزت نفس نوجوانان. مجله علوم رفتاری، ۵ (۴)، ۳۴۳-۳۵۰.
۳. تنهای رشوانلو، فرهاد (۱۳۸۷). رابطه ادراک از سبک فرزندپروری والدین با پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
۴. حافظی، عشرت (۱۳۸۲). رابطه بین انگیزش خودمختار تحصیلی و شیوه‌های رویارویی با تنبیدی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سمپاد. مجله استعداد‌های درخشان، ۱۲ (۳)، ۲۸۳-۲۵۹.
۵. خرازی، علینقی و کارشکی، حسین (۱۳۸۸). بررسی رابطه مؤلفه‌های ادراک والدین با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی. تازه‌های علوم شناختی، ۱۱ (۱)، ۵۵-۴۹.
۶. فرازی، فرزانه؛ خامسان، احمد و اسدی یونسی، محمدرضا (۱۳۹۲). رابطه ادراک از سبک‌های فرزندپروری با ابعاد کمال‌گرایی دانش‌آموزان دختر شهر بیرجند. خانواده‌پژوهی، ۴۹ (۴)، ۴۵۰-۴۳۹.
7. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.
8. Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. Review of Educational Research, 71, 1-27.
9. Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic Motivation and school performance: To ward a structural model. Contemporary Educational Psychology, 20, 257-274.
10. Ginsburg, G. S., & Bronstein, ph. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic motivation. Child Development, 64, 1461-1474.
11. Gonzalez-dehass, A. R., Willems, P. P., & oanHolbin, F. D. (2005). Examining the relation ship between parental involvement and student motivation. Educational Psychology Review, 17, 99- 121.
12. Grolnick, W. & Ryan, R. (1989) Parent styles associated with self-regulation and competence in school. Journal of Educational Psychology, 81, 143-154.
13. Grolnick, W. Deci, E. L. & Ryan, R. (1997) Internalization within the family: The self-determination theory. In Gruse, J. E. & Kaczynski, L. Parenting and children s internalization of values: A handbook of contemporary theory. New York: Willey Press, PP. 135 -161.
14. Grolnick, W. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children s perceptions of their parents. Journal of Educational Psychology, 83, 508-517.
15. Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. Theory and Research in Education, 7, 164-173.
16. Guay, F. & Vallerand, R. (1997) Social Context, Student s Motivation and Academic Achievement: to ward a process model. Social Psychology of Education, 1, 211-233.
17. Kim, K. & Rohner, R. P. (2002). Parental Warmth, control, and involvement are schooling predicting academic achievement among Korean American adolescents. Journal of Cross – Cultural Psychology, 33, 127- 140.
18. Lavender, M. M. (2005). A comparison of academic motivation of academically prepared and academically unprepared community college. Unpublished doctoral dissertation, The Florida State University, Florida.
19. Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, s. D. (2007). The How, whom, and why of parent's involvement in children academic lives: More is not always better. Review of Educational Research, 77, 373- 410.
20. Robbins, R. J. (1994). An assessment of perception of parental autonomy support and control: Child and parent correlates. Unpublished Doctoral Dissertation, Department of Psychology, University of Rochester.
21. Ryan, R. M., & Deci, E. I. (2000a). Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American psychologist, 55, 68- 78.
22. Ryan, R. M., & Deci, E. I. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definition and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25, 54 -67.
23. Soenens, B. & Vansteenkiste, M. (2005) Antecedents and outcome of self determination in 3 life domains: The role of parents and teacher autonomy support. Journal of Youth and Adolescence, 34, 589- 604.
24. Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. Educational and psychological measurement, 52(4), 1003-1017.
25. Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, w., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal forming and autonomy supportive versus internally controlling communication style on early adolescent's academic achievement. Child Development, 76, 483- 501.

تأثیر بگذارد. از سوی دیگر کیم و رانر (۲۰۰۲) بر این باورند در خانواده‌های سنتی هنوز پدر به‌عنوان مرجع قدرت عمل می‌کند و نوع رفتار پدر با دختران و پسران نیز دارای الگوی متفاوتی است. بدین سبب درگیر شدن و مشارکت او در فعالیت‌های تحصیلی پسران می‌تواند تأثیرات بیشتری بر انگیزش خودمختار تحصیلی آنان داشته باشد. چراکه از یک سو پسران نوجوان بیشتر با پدر همانندسازی می‌کنند و از سوی دیگر مادران در این سنین به علت بحران‌های متناسب با سن پسران، کمتر با مسائل آنان درگیر می‌شوند. بر این اساس تأثیر درگیر شدن پدر در مسائل تحصیلی بر روی انگیزش خودمختار تحصیلی پسران چشمگیرتر از دختران است.

پیشنهادهایی برای مشاوران

به والدین توصیه می‌شود:

۱. سعی کنند در برابر پیشرفت‌های فرزندان خود با علاقه و اشتیاق واکنش نشان دهند و کمتر از جایزه استفاده کنند تا زمینه ایجاد و پرورش انگیزش درونی در آنان فراهم گردد.
۲. اگر می‌خواهند بر انجام تکالیف فرزندشان نظارت داشته باشند از اعمال فشار و تنبیه شدیداً بپرهیزند.
۳. فرزند خود را در تصمیم‌گیری در مورد مسائلی که مستقیماً با او و تحصیلاتش مرتبط است شرکت دهند و اگر مجبورند به جای او تصمیم بگیرند، دلایل این کار را برای او شرح دهند.
۴. رابطه خود را با مدرسه فرزندشان بیشتر کنند و مراجعه به مدرسه فرزند را تنها به کسب اطلاع از نمرات او یا حل و فصل مشکلات انضباطی اش محدود نکنند.
۵. زمینه‌ای را فراهم کنند تا از آموخته‌های فرزندشان در مدرسه برای حل مشکلات منزل استفاده شود.
۶. زمانی را به برگزاری جلسات علمی در منزل اختصاص دهند تا به فراخور موضوع، فرزند فرصت یابد آموخته‌های خود را بیان کند.
۷. انتظارات واقع‌بینانه خود از فرزند را در مورد مسائل تحصیلی با صراحت به او اعلام کنند.
۸. هیچ‌کس بیشتر از پدر و مادر نمی‌تواند در تربیت فرزندان به آن‌ها کمک کند، والدین بهترین متخصص برای تربیت فرزند خود هستند؛ پس باید وقت بیشتری را با فرزندان خود بگذرانند یا حداقل از وقت کمی که با آنان می‌گذرانند برای شناسایی فعالیت‌های مورد علاقه آنان استفاده کنند.

پی‌نوشت‌ها

1. Self-determination
2. Intrinsic Motivation
3. Extrinsic Motivation
4. Amotivation
5. Self-determined school motivation
6. Non self-determined school motivation
7. Autonomy
8. Competence
9. Relatedness
10. Involvement
11. Self-regulating learning
12. Franks
13. Robbins, R. J.

مقدمه

در مشاوره راه حل محور که زیر مجموعه درمان های استنباط گرایی است، داننده تحت هر شرایطی نمی تواند علم به واقعیت را به صورت عینی و مستقل، به دست آورد (هلدا، ۱۹۹۵). واقعیت چیزی نیست که بتوان آن را به طور عینی کشف کرد، بلکه واقعیت در درون هر یک از ما ساخته می شود. ما نمی توانیم در مورد چگونگی جهان دانش کسب کنیم. همه دانش ها به ساختار، فرهنگ، زبان یا نظریه ای که ما در مورد پدیده خاصی به کار می بریم، وابسته اند. ما نمی توانیم دانش آموزان و مشکلات آن ها را کاملاً و مستقیماً درک کنیم، بلکه تعبیرمان از دانش آموزان و مشکلات آن ها را درک می کنیم. آدم ها مثل اشعار بزرگ هستند که هرکس برداشت متفاوتی از آن دارد. با توجه به کوتاه مدت بودن این رویکرد و ضیق وقت مشاوران در مدارس، بدیهی است به کارگیری این روش می تواند کمک بزرگی جهت کمک به دانش آموزان، اولیا و مشاوران مدارس باشد.

کلیدواژه ها: مشاوره راه حل مدار، دانش آموزان، مدرسه.

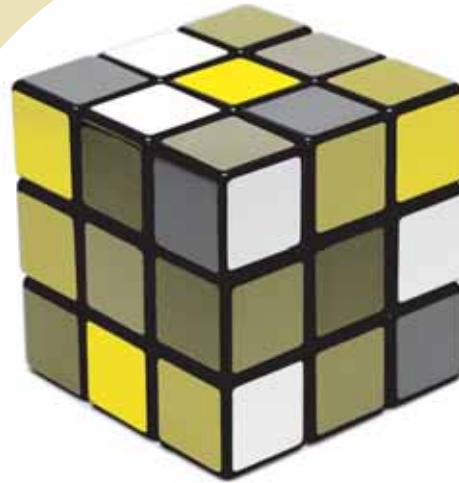
مشاوره راه حل مدار با فرض های خوشایندی شروع می شود، مثل: انسان ها سالم هستند. انسان ها با کفایت هستند. انسان ها توانایی تدوین راه حل هایی را دارند که می تواند زندگی آن ها را بهتر کند. مشاوره، با تمرکز بر راه حل ها به جای مشکلات، می تواند به دانش آموزان کمک کند تا زندگی خود را بهبود بخشند. در واقع مشاوره مختصر و کوتاه مدت، خود، موقعیتی است برای حصول به اهداف و برطرف کردن هر چه سریع تر، زودتر و تندتر مشکلات. برطرف کردن مشکلات از طریق مشاوره مختصر و کوتاه مدت

مشاوره راه حل محور در مدرسه

زهرا شاهسواری

کارشناس ارشد مشاوره خانواده





در مشاوره راه حل محور، یافتن جنبه های مثبت شخصیت افراد اهمیت اساسی دارد. انجام این کار به شکلی غیرصادقانه و ریاکارانه، با اصول اساسی این نوع مشاوره مغایرت دارد و شبیه به تمسخر افراد است. بسیار مهم است که خصوصیات و توانایی های واقعی دانش آموزانمان را دریابیم

مکان های را که نجات دهند و به آینده ای خشنودتر هدایت کنند. مشاوران کارآمد، به جای یادگیری انواع ویژگی های شخصیت و طبقه بندی های آسیب شناسی، باید ویژگی های اهداف مشاوره را بیاموزند.

ملاک های تدوین اهداف (برگ و میلر^۲، ۱۹۹۲؛ والترویلر، ۱۹۹۲):
* **مثبت**. به جای داشتن هدف های منفی مانند «می خواهم از شر افسردگی یا اضطراب خلاص شوم» هدف های مثبت را قرار می دهیم. واژه کلیدی در اینجا، «به جای» است. به جای افسردگی یا مضطرب بودن چه کارهای مثبتی قرار است انجام دهید یا دوست دارید انجام دهید؟

* **زمان حال**. هرگونه تغییر، در زمان حال و اکنون روی می دهد. واژه کلیدی در اینجا **زمان حال** است. به عنوان مثال: «امروز، وقتی اینجا را ترک کنی، چه کار متفاوتی انجام خواهی داد یا چه چیز متفاوتی به خودت می گویی؟».

* **فرایند**. در اینجا واژه کلیدی، **فرایند یا چگونگی** است. «چگونه این مورد سالم تر و مناسب تر را انجام خواهید داد؟».

* **عملی**. «از نظر تو این کار چقدر دست یافتنی است؟» واژه کلیدی در اینجا، **دست یافتنی** است.

* **تا حد امکان روشن**. هدف های کلی، مبهم و انتزاعی مانند، «زمان بیش تری را به درس خواندن به سر خواهم برد»، به اندازه «من هر روز بعد از ظهر سه ساعت، از ساعت ۲-۵، مطالعه می کنم»، «روزهای جمعه در ساعت ۶-۳ به مرور درس های ریاضی و علوم می پردازم» مؤثر واقع نمی شود.

* **کنترل مراجع**. «وقتی که گزینه تازه ای وجود دارد، شما چه کاری انجام خواهید داد؟» واژه کلی در اینجا، **شما یعنی مراجع** (دانش آموز) است، زیرا این مراجع است که شایستگی و مسئولیت کنترل رخ دادن چیزها را دارد.

* **زبان مراجع**. برای تعیین هدف ها باید از کلمه ها و واژه های مراجع استفاده کرد. جمله «می خواهم هر هفته با پدرم مانند یک آدم بالغ، مکالمه داشته باشم» از جمله «می خواهم تعارض های ادبی خودم را حل کنم» مؤثرتر است. بدیهی است که صحبت درباره یک مشکل، تمرکز بر آن مشکل را

مشاوره با رویکرد راه حل مدار طوری طرح ریزی شده است که کوتاه مدت باشد. مشاور، در تغییر و تمرکز سریع از مشکلات به راه حل ها، نقش فعال تری ایفا می کند. مشاور به آرامی، اما با سماجت، دانش آموزان را در جهت کاوش توانمندی های خود و ساختن راه حل ها، راهنمایی می کند. بعد از اینکه روی راه حل ها تمرکز شد، دانش آموز مسئولیت بسیار بیشتری دارد

تنها چشم اندازی زیبا را پیش رویمان قرار نمی دهد، بلکه همچون «مسیر مستقیمی» است که ما را به مقصودمان می رساند. این شیوه به ما امکان می دهد تا در حداقل زمان ممکن، به هدفی که در نظر داریم دست یابیم. هدف اصلی مشاوره راه حل مدار این است که به درمان جویان کمک کند نگرش و نحوه بیان خود را از صحبت کردن درباره مشکلات به صحبت کردن درباره راه حل ها تغییر دهند. به محض اینکه درمان جویان یاد بگیرند در چارچوب آنچه که می توانند به نحو شایسته انجام دهند صحبت کنند، از امکانات و توانمندی هایی که دارند حرف بزنند و از کارهایی که قبلاً انجام داده اند و مؤثر واقع شده است سخن بگویند، به هدف اصلی درمان دست یافته اند (نیکولز و شواتز، ۲۰۰۲، ۲۰۰۱ به نقل از کری).

مشاوره راه حل محور معتقد است که ما هرگز از علت های واقعی مشکلات افراد با خبر نخواهیم شد. می توانیم تعبیرهای گوناگونی از آن ها داشته باشیم اما هرگز نمی توانیم «واقعیت» شخصیت و آسیب شناسی روانی را بشناسیم.

چه چیزی می تواند آدم ها را به سوی آینده ای سالم تر و شادتر بکشاند؟ هدف های سالم تر و مناسب تر. ما نمی توانیم گذشته خود را تغییر دهیم، بلکه می توانیم هدف هایمان را عوض کنیم. در مشاوره راه حل محور هدف درمان باید تا حد امکان، بر راه حل ها در زمان حال متمرکز شود و این کار، هدف های سالم تر و مناسب تر را در آینده زنده نگه می دارد. هدف های بهتر می توانند ما را از



تداوم می‌بخشد، به همین دلیل مشاور باید برای ایجاد تغییر، دربارهٔ راه حل صحبت کند. چون مشاوره با رویکرد راه حل مدارطوری طرح ریزی شده است که کوتاه مدت باشد. مشاور، در تغییر و تمرکز سریع از مشکلات به راه حل‌ها، نقش فعال تری ایفا می‌کند. مشاور به آرامی، اما با سماجت، دانش آموزان را در جهت کاوش توانمندی‌های خود و ساختن راه حل‌ها، راهنمایی می‌کند. بعد از اینکه روی راه حل‌ها تمرکز شد، دانش آموز مسئولیت بسیار بیشتری دارد.

سه ویژگی مشاوره راه حل محور

۱. درمان کوتاه مدت جدیدی است که به طور متوسط فقط ۴ تا ۵ جلسه طول می‌کشد؛
 ۲. بر تغییر و چاره جویی‌هایی برای مشکلات تمرکز می‌کنند و به علت‌های مشکل کاری ندارد؛
 ۳. روی دیدگاه منحصر به فرد و ذهنی مراجع تأکید می‌کند.
- دانش آموزان از این نظر که چه هدف‌هایی را می‌خواهند تدوین کنند، مهارت دارند. مشاوران راه حل مدار در مورد فرایند و ساختار درمان مهارت دارند. آن‌ها به دانش آموزان کمک می‌کنند هدف‌های خویش را در چارچوب‌هایی تعیین کنند که بتوانند راه حل‌های موفقیت آمیز را به بار آورد. بنابراین، رابطه اصولی شبیه مشارکت چند رشته‌ای بین کارشناسان است. هر کارشناس، مشاور و مراجع به ساختن راه حل مشترک کمک می‌کند. پس تدوین توجیهات دقیق برای رویدادهای گذشته، شاید باعث شود که مراجعان و مشاوران به احساس بهتری برسند، اما آیا مراجعان با این کار، بهتر زندگی خواهند کرد؟

اهم اموری که در زمینه مشاوره کوتاه مدت راه حل محور به عنوان اموری مفید برای دانش آموزان و خانواده‌هایشان شناخته شده است عبارت‌اند از: ۱. تبدلات دوستانه بین مشاور و دانش آموز ۲. داشتن احساس توانمندی در دانش آموز که نقش خود را در ایجاد و ساخت راه حل‌ها، دارای اهمیت می‌یابد ۳. تأکید بر تنظیم و تدوین اهداف فوری ۴. اعمال مداخله‌ها و مشارکت‌های عملی، عینی، واضح و روشن ۵. استفاده آگاهانه از جلساتی که برای زمانی محدود طراحی شده‌اند (لیترال و همکاران، ۱۹۹۵ به نقل از توماس ای).

راه کارهای اختصاصی مشاوره راه حل محور

۱. کنجکاو واقعی^۳

با توجه به اصل اساسی گوش دادن که عبارت است از صبر و حوصله و توجه واقعی به شخص دانش آموز، در مشاوره راه حل محور توصیه می‌شود که این موضع را که «چیزی نمی‌دانید» اتخاذ نکنید. به عبارتی، خودتان را به عنوان منبع جواب یا سامان دهنده کارها و حل کننده مشکلات تلقی نکنید و بپذیرید که از ناگفته‌های زیادی بی‌خبرید. این موضع شما را در نقش محقق قرار می‌دهد

که همراه دانش آموز کار مداومی را برای روشن کردن زوایای مختلف نگرانی‌اش در پیش گرفته و راهکارهای ممکن را برای حل مشکلش جست و جوی می‌کند.

اندرسون و گولیشیان^۴ (۱۹۹۱) اهمیت کار از موضع کنجکاوانه در مشاوره را به «حل معما به صورت مشترک» و «کاری غریب» تعبیر کرده‌اند. سلیکمن (۱۹۹۳) در کار با نوجوانان، این موضع را به عنوان «کنجکاو ذره بینی» توصیف می‌کند و مشاور را به کارگاه تلویزیونی تشبیه می‌نماید که در مقابل مجرمان، خود را به ناآگاهی و حماقت می‌زند تا با کمک گرفتن از آن‌ها، به راه حل هر پرونده دست یابد. تصورات دانش آموز با تصورات ما تفاوت دارد و ما نمی‌توانیم آن‌ها را به خوبی درک کنیم. بنابراین، ما به عنوان مشاور، باید تلاش کنیم تا دیدگاه کلی دانش آموز، و نظر او را در مورد مشکل به وجود آمده دریابیم و بفهمیم که چه عواملی به مشکل او دامن می‌زنند و چه عواملی در یافتن راه حل به ما کمک می‌کنند.

۲. صحبت کردن به زبان مراجع

در مشاوره راه حل محور صحبت کردن به زبان مراجع بدین معنا نیست که از واژه‌های خودمانی و غیر رسمی که در صحن مدرسه می‌شنویم استفاده کنیم (مورفی، ۱۹۷۷). بلکه در وهله اول، تلاش برای درک وضعیت دانش آموز و رسیدن به یک درک اجمالی پدیدار شناختی از دیدگاه اوست. بدین معنا که خود را هم سطح دانش آموز قرار دهیم، در همان سطح با آن‌ها برخورد کنیم و دریابیم که شرایط و موقعیت آن‌ها چگونه است. صحبت کردن به زبان دانش آموزان، این احساس را در آن‌ها به وجود می‌آورد که ما دیدگاه‌های آن‌ها را می‌پذیریم و به تجاربشان اهمیت می‌دهیم (گرچه هرگز به معنی موافقت با آن‌ها نیست).

به کلماتی که دانش آموزان به زبان می‌آورند به طور جدی دقت کنید. این کلمات، اظهارات کلامی و غیر کلامی آن‌ها، شخصیت و نحوه تفکرشان را آشکار می‌سازد و به شنونده تیزبین، ارزش‌ها، رؤیاهای، نگرش‌ها، اندوه و امیال و ادراکات آن‌ها را نشان می‌دهد. با صحبت کردن به زبان آن‌ها به آن‌ها نزدیک شوید. برای شروع یک کار همیارانه مؤثر و مفید، خودتان را هم سطح آن‌ها قرار دهید.

۳. برجسته کردن توانایی‌ها و استعدادها

آن چیزی که از شما یک مشاور راه حل محور می سازد، این است که یقین پیدا کنید راه حل ها قابل اجرا هستند و اینکه در قبال دانش آموزانتان، موضعی احترام آمیز، صادقانه، سرشار از همکاری و به خصوص عاقلانه داشته باشید. به یاد داشته باشید که راه کارهای ارائه شده باید متناسب با وضعیت و شرایط موجود به کار گرفته شوند و دقت شود که به بهبود وضعیت دانش آموزان لطمه زده نشود

ساعاتی را با دوستان می گذرانی و بنا به گفته خودت، پدر و مادرت خیلی نگران آینده تو هستند و با این حال معتقدی که همه از تو متنفرند؛ اما من فکر می کنم افرادی هستند که واقعاً تو را دوست دارند و برای آن ها مهمی». باید این تفکر را که «مسائل همیشگی است و تغییر نمی کند» به چالش بکشیم و با آن مقابله کنیم زیرا نوعی دلمردگی و بی تفاوتی را در شخص ایجاد و به مرور زمان او را منفعل می کند.

ب. آموزش خوش بینی: سلیکمن که معتقد است «افسردگی» یک سازه اکتسابی است و یاد گرفته می شود از آن به عنوان «درماندگی آموخته شده»^۶ نام می برد. به عقیده او، اینکه افراد چگونه وقایع و پیش آمدهای زندگی شان را تفسیر کنند به سلامت روان آن ها بستگی دارد. بنابراین اشخاصی که یک واقعه ناخوشایند را به صورت:

الف. موقت به جای پایدار

ب. بیرونی به جای درونی (یعنی چیزی که می توانند آن را کنترل کنند اما ضرورتاً مسئول آن نیستند)

ج. اختصاصی به جای عمومی و کلی

تعبیر می کنند، از نظر روانی، سالم تر و به طور کلی خوش بین اند. به عقیده فورمن و آهولا^۷ (۱۹۹۵) هنگامی که به مردم آموزش می دهیم که آینده خوب و مطلوبی را برای خود تصور کنند، خود به خود مشکلات زندگی شان را، به جای آنکه عواملی ناگوار و پایدار و دائمی تلقی کنند، موقتی و زودگذر می بینند.

ج. بیرونی کردن مشکل: کودکان و نوجوانان در مراحل خاصی از رشد این گونه فکر می کنند که دنیا فقط در اطراف آن ها دور می زند و لذا مسائل را شخصی سازی می کنند؛ یا اینکه فکر می کنند آن ها مسئول وقایعی هستند که در اطرافشان رخ می دهد، این دیدگاه نوعی احساس گیر افتادن ایجاد می کند و این احساس در آن ها به وجود می آید که هیچ راه خروجی وجود ندارد (همه چیز تقصیر من است). مشاور راه حل محور می تواند با به چالش کشیدن و مشاوره به وی کمک کند که بفهمد او قربانی در مانده نیست. بلکه تا حد قابل قبولی بر وضعیت پیش آمده کنترل دارد.

یکی از نکات مهم در مشاوره راه حل محور که البته با صحبت کردن به زبان دانش آموز همراه است «برجسته سازی» است. میلتون اریکسون (۱۹۵۴) این شیوه را ابداع کرد و آن را به مفهوم درگیر شدن تنگاتنگ با مراجع و «پذیرفتن آنچه او عرضه می کند» تعریف کرد. بدین معنا که مراجع را همان طور که هست بپذیریم و آنچه را که او به جلسه مشاوره می آورد تأیید کنیم و آن را آگاهانه وارد فرایند مشاوره سازیم. در واقع این کار مستلزم پذیرش ویژگی های شخصیتی، استعدادها، موفقیت ها و عقاید اوست. براساس این دیدگاه، باید در «محواره درمانی» از توانایی ها، استعدادها و خصوصیات فردی مراجع استفاده کنیم و آن ها را برای ایجاد ارتباط و مشخص کردن حوزه ای که باید به آن پرداخته شود و سپس یافتن راه حل به کار گیریم.

۴. ستایش کردن^۵

مشاوران راه حل محور بر اهمیت «تحسین» مراجع به دلیل موفقیت های گذشته اش و «تشویق» او برای دست یافتن به موفقیت های جدید، تأکید می کنند. حتی برخی تأکید می کنند که مهم ترین ویژگی این نوع مشاوره، ستایش کردن است. در عین حال، کودکان، به ویژه نوجوانان، نسبت به تحسین و ستایش های سطحی که از آن ها می شود، بسیار حساس هستند. در مشاوره راه حل محور، یافتن جنبه های مثبت شخصیت افراد اهمیت اساسی دارد. انجام این کار به شکلی غیرصادقانه و ریاکارانه، با اصول اساسی این نوع مشاوره مغایرت دارد و شبیه به تمسخر افراد است. بسیار مهم است که خصوصیات و توانایی های واقعی دانش آموزانمان را دریابیم.

نکات بسیار ساده ای مانند به موقع آمدن به مدرسه، یا گفتن جمله ساده «بخشید» به یک معلم، می تواند ویژگی های مهمی برای یک دانش آموز خاص تلقی شود. توجه دائمی به توانمندی ها و ویژگی های مثبت دانش آموزان، در واقع تلاشی انسان گراییانه است که باعث می شود آن ها به توانایی هایشان اعتماد کنند و تلاش بیشتری برای رشد و ارتقای آن ها نمایند. در واقع، با جست و جو کردن، یافتن و پس از آن تحسین مهارت ها و قابلیت های واقعی دانش آموزانمان، بیشترین خدمت را به آن ها می کنیم.

۵. در نظر داشتن تغییرات

یکی از فرضیات در مشاوره راه حل محور این است که تغییرات اجتناب ناپذیرند، یعنی مسائل همیشه به حالتی ثابت باقی نمی مانند (والتر و پلر ۱۹۹۲).

گاهی دانش آموزان مواردی را عنوان می کنند مانند اینکه «همه از من متنفرند» یا «من هرگز به خواسته هایم نمی رسم». این تجارب از دیدگاه آن ها دائمی و فراگیر است و مشاوران راه حل محور باید این نوع دیدگاه های نادرست را به چالش بکشند و با آن ها مبارزه کنند. برخی از روش های مقابله با چنین دیدگاه هایی به شرح زیر است:

الف. تمرکز بر اینجا و اکنون، یعنی تمرکز و به چالش کشیدن آن چیزی که دانش آموزان در همان زمان و در همان مکان انجام می دهند. به عنوان مثال: مشاور می گوید: «بگذار ببینم، تو هر روز

۶. موضع پیش فرضانه

از دیدگاه مشاوره راه حل مدار یکی از راه‌های تشویق مراجع و القای تفکر مثبت در او این است که موضعی پیش فرضانه اتخاذ کنیم. یعنی فرض کنیم که تغییری مثبت در زندگی شخص رخ داده یا در حال رخ دادن است. این عمل، باید با کلماتی خاص بیان شود: سؤال «چه وقت درباره علت ناراحتی‌ات با پدرت صحبت می‌کنی؟» بیانگر آن است که مراجع باید به چنین گفت‌وگویی اقدام کند، در حالی که جمله: «آیا با پدرت درباره علت ناراحتی‌ات صحبت می‌کنی؟» چنین معنایی ندارد. جمله اول، به عملکرد اشاره دارد، در حالی که جمله دوم احتمالی است. از آنجا که مشاوره برای ایجاد تغییر صورت می‌گیرد، اتخاذ یک موضع تغییرمحور و انتقال آن به دانش آموز اصلی‌ترین کار مشاور است.

۷. برجسته کردن موارد استثنا

از دیدگاه مشاوره راه حل محور، موارد استثنایی، در واقع عناصر اصلی و زیربنایی راه حل محسوب می‌شوند. مشاوران راه حل مدار به مراجعان کمک می‌کنند تا آنان از موارد استثنایی الگوی مشکلات خود آگاه‌تر شوند. «چه مواقعی احساس افسردگی نمی‌کنید؟ وقتی که به عبادت مشغولید، زمانی که با دوستانتان هستید یا هنگامی که به موسیقی دلخواهتان گوش می‌دهید؟» بالا بردن آگاهی در مورد این گونه موارد استثنایی می‌تواند شروعی برای پیدا کردن راه حل‌ها باشد. «چه مواقعی توانسته‌اید با مادرتان بدون خشم صحبت کنید؟ زمانی که به امور معنوی می‌پردازید، زمانی که با یکی از دوستانتان در این زمینه صحبت می‌کنید، زمانی که عمل خود را مورد بررسی قرار دادید و یا زمانی که بر خورد دیگران را با مادرشان مورد توجه قرار می‌دهید؟»

به ندرت مراجعانی یافت می‌شوند که در مورد مشکلات خود موارد استثنایی نداشته باشند. برای آن دسته از کسانی که نمی‌توانند روی موارد استثنایی مثبت تمرکز کنند، درمانگران می‌توانند سؤال **معجزه آسا** را مطرح کنند: «اگر معجزه‌ای شود و یک دفعه دریابید که مشکلات شما وجود ندارند، اوضاع چه فرقی خواهد کرد؟» ساختن استثناهای تخیلی برای دنیای پر از مشکل، می‌تواند به دانش آموزان کمک کند تا آگاه شوند که واقعیت فعلی آن‌ها، تنها واقعیت ایشان نیست. معجزه درمان می‌تواند به مراجعان کمک کند واقعیت تخیلی خود را به هدف‌های عملی و روشنی که می‌توانند به آن برسند تبدیل کنند.

زمانی که درمان جویان از وجود موارد استثنایی فعلی در زندگی پر از مشکل خود آگاه شده باشند، می‌توانند تصمیم بگیرند که موارد استثنایی بیشتری ایجاد کنند. دانش آموزی که با تمرکز بر زندگی پر از افسردگی به مشاور مراجعه می‌کند، می‌تواند تصمیم بگیرد که بیشتر به مسجد برود، بیشتر با دیگران ارتباط برقرار کند، بیشتر به موسیقی‌های نشاط‌بخش گوش کند و بیشتر دوستان مثبت و مؤثر را ببیند.

شکل اصلاح شده پرسش معجزه آسا «پرسش رویایی»^۸ است: «تصور کن امشب می‌خوابی و در خواب می‌بینی که تغییری در تو

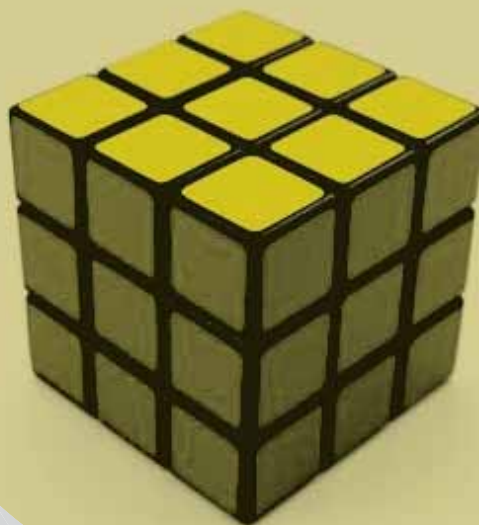
ایجاد شده که برای حل مشکل فعلی‌ات ضروری است. صبح روز بعد در حالی که روز را آغاز می‌کنی چطور متوجه می‌شوی که در تو تغییری ایجاد شده که می‌توانی مشکلات را با آن‌ها حل کنی؟» پرسش رویایی، به مراجعان القا می‌کند که راه حل مشکلاتشان را می‌توانند در درون خودشان پیدا کنند؛ یعنی خود آن‌ها منبع راه حل‌هایشان هستند نه معجزه‌ای خارجی. بنابراین، استفاده از پرسش رویایی، توانمندی مراجعان را بیشتر می‌کند. هدف این است که دانش آموزان نوع جدیدی از تفکر و عمل را در پی بگیرند و آینده‌ای را تجسم کنند که در آن مشکلات، ناراحتی‌ها و آشفتگی‌های کنونی دیگر وجود ندارد.

۸. استفاده از واژه‌های مهم «به جای»^۹

در تلاش برای شناخت موقعیت‌های استثنایی گذشته یا کمک به تحقق «لحظات معجزه آسا» باید تصورات را به شکل دیگری بیان کنیم. یک روش مهم، استفاده از واژه «به جای» است: ببین علی، وقتی آقا معلم از تو خواست که به درس گوش بدهی و این کار را نکردی، **به جای** این عمل، چه کار دیگری می‌توانستی انجام بدهی؟ برای اینکه در درس ریاضیات به جای نمره متوسط، نمره خوب بگیری، چه کار دیگری می‌توانی انجام بدهی؟

استفاده از این واژه‌ها به دانش آموزان کمک می‌کند تا به جای آنچه که الان فکر می‌کنند، راه‌های دیگری برای تفکر، احساس و رفتارشان پیدا کنند. در حقیقت این واژه‌ها آن‌ها را به چالش می‌کشاند تا سعی کنند موقعیت و جایگاه شان را از زوایای دیگر





عدد ۱۰، بیانگر کاملاً مطمئن است: فکر می‌کنی در کجای این محور قرار داری یا دوست داری قرار داشته باشی؟ در چند درصد مواقع، احساس دلسردی می‌کنی؟ اکنون، نسبت به دو ماه قبل، این احساس در تو چند درصد است؟

فیش^{۱۱} (۱۹۹۷) عنوان می‌کند که مشاوره راه حل محور در واقع فلسفه روش‌های صحبت کردن با مراجعان است نه فقط مجموعه‌ای از تکنیک‌های بالینی. در فلسفه مشاوره راه حل محور، راه کارها در واقع به عنوان ابزاری برای تسهیل در امر مشاوره محسوب می‌شوند. استفاده ناشیانه یا بی هدف از آن‌ها، این نوع مشاوره را به جای راه حل محور، به مشاوره تحمیل کننده راه حل تبدیل می‌کند.

آن چیزی که از شما یک مشاور راه حل محور می‌سازد، این است که یقین پیدا کنید راه حل‌ها قابل اجرا هستند و اینکه در قبال دانش‌آموزانتان، موضعی احترام‌آمیز، صادقانه، سرشار از همکاری و به خصوص عاقلانه داشته باشید. به یاد داشته باشید که راه کارهای ارائه شده باید متناسب با وضعیت و شرایط موجود به کار گرفته شوند و دقت شود که به بهبود وضعیت دانش‌آموزان لطمه زده نشود.

پی‌نوشت‌ها

1. Held
2. Berg & Miller
3. genuin inquisitiveness
4. Anderson & Goolishian
5. commendation
6. learned helplessness
7. forman & Ahola
8. dream question
9. instead
10. scaling questions
11. fish

منابع

۱. توماسی. و، سینتاجی، آ (۱۳۸۶). مشاوره مدرسه با رویکرد راه حل محور (ترجمه ع. نظری ون. ادیب راد). تهران: نشر گلرنگ یکتا.
۲. پروچاسکا، ج، نورکراس، جان. سی (۱۳۹۲). نظریه‌های روان‌درمانی (ترجمه سید محمدی). تهران: انتشارات رشد.
۳. کری، ج (۱۳۹۲). نظریه و کاربست مشاوره و روان‌درمانی (ترجمه سید محمدی). تهران: نشر ارسباران.
4. Anderson, H. & Goolishian, H. (1991). Tinkering about multi-agency work with substance abusers and their families: A language systems approach. *Journal of Strategic and Systemic Therapies*, 10, 20-35.
5. Berg, I. K. & Miller, S. D. (1992). Working with the problem drinker: A solution-focused approach. New York: Norton.
6. Erickson, M. H. (1954). Special techniques of brief hypnotherapy. *Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 2, 109-129.
7. Fish, J. M. (1997). Paradox for complainants? Strategic thoughts about solution-focused therapy. *Journal of Systemic Therapies*, 16, 266-273.
8. Furman, B. & Ahola, T. (1995). Solution talk: The solution-oriented way of talking about problems. In M. F. Hoyt (Ed.), *Constructive therapies* (pp. 41-66). New York: Guilford.
9. Held, B. S. (1995). Back to reality: A critique of postmodern theory in psychotherapy. New York: Norton.
10. Guterman, J. (2006). Mastering the art of solution focused counseling. Translation: Maryam Fatehizadeh and Leila Mirinam, of Movement, 1390. [Persian]
11. Nelson. (2001). Effect ion focused solve solution therapy at increase marital problem. The co evolution of the family. *Journal of Personality*, 28-60.
12. Selekman, M. D. (1993). Pathways to change: Brief therapy solutions with difficult adolescents. New York: Guilford.
13. Walter, J. L. & Peller, J. E. (1992). Becoming Solution - focused in brief counseling. New York: Brunner/Mazel.

تماشا کنند.

۹. تعیین اهداف دقیق، ملموس و قابل اندازه‌گیری

یکی از ویژگی‌های مشاوره کوتاه مدت این است که در تعاملات بین دانش آموز و مشاور باید دائماً هدف اصلی را در نظر داشته باشیم. تمرکز زیاد و داشتن توجه دائمی به هدف اصلی مشاوره باعث می‌شود هم مشاور و هم دانش آموز، به جای اینکه حتی یک دقیقه را هدر دهند، در تمام مدت در مسیر اصلی منجر به هدف قرار گیرند. این تمرکز دائمی باعث می‌شود که احتمال رسیدن به نتیجه مناسب و قابل قبول، به میزان زیادی افزایش یابد، گفت‌وگوهای آشفته و خسته کننده بین مشاور و دانش آموز به حداقل برسد و در مقابل، تعاملات و کنش و واکنش‌های آگاهانه و هدفمند به بالاترین حد خود افزایش یابد. در بیان هدف، استفاده از توصیفات دقیق، ملموس و قابل اندازه‌گیری از مطرح ساختن کلیاتی مبهم و سردرگم کننده، اهمیت بیشتری دارد و می‌تواند احتمال ایجاد تغییرات مثبت را افزایش دهد.

مبهم: «کاش پدرم یک پدر واقعی بود».

روشن: «امشب، مستقیم اما به آرامی، به پدرم خواهم گفت که در حال حاضر مهم‌ترین چیز برایم این است که آخر هفته همراه من در مسابقات شرکت کند».

۱۰. سؤال‌های درجه‌بندی شده^{۱۰}

در مشاوره راه حل محور برای درک بهتر احساسات و آرزوهای مراجع و همچنین تعیین میزان پیشرفت او، از سؤال‌های درجه‌بندی شده و درصدی استفاده می‌شود. روی محوری که از ۱ تا ۱۰ درجه‌بندی شده، عدد ۱، نشان دهنده کاملاً سردرگم و

یک تجربه طلایی

رنگ رخساره خبر می‌دهد از سَر درون

فاطمه السادات شاه‌زیدی

کارشناس ارشد مشاوره مدرسه

گاهی یک مشاور برای کمک به مراجع خود از فنون مختلف مشاوره استفاده می‌کند تا به نتیجه‌ای مطلوب دست یابد اما هر چه بیشتر تلاش می‌کند به این هدف نمی‌رسد؛ غافل از اینکه لازم است مسئله پیش رو را خارج از فرایند مشاوره‌ای بررسی کند. شرح تجربه‌ای که در اینجا بازگو می‌گردد ماجرای دختر دانش‌آموزی است به نام سحر که او را به دلیل مشکلات متعدد انضباطی و تحصیلی اش به مشاور مدرسه ارجاع داده‌اند. سحر ۱۳ سال دارد و فرزند دوم خانواده است. یک خواهر ۱۹ ساله و یک برادر دو ساله دارد. سوابق تحصیلی او در سال‌های گذشته نشان می‌دهد که دانش‌آموز موفق بوده است. او در خانواده‌ای آرام و بدون تنش زندگی می‌کند و روابط اعضای خانواده با همدیگر گرم و صمیمی است.

طبق اظهارات معلمان، سحر اوایل سال تحصیلی عملکرد خوبی داشته است. اما از آبان‌ماه رفته‌رفته افت تحصیلی او شروع شد. به طوری که علاقه‌ای به درس خواندن از خود نشان نمی‌داد، بیشتر دوست داشت بخوابد و با کوچک‌ترین موردی نظم کلاس را به هم می‌زد. برخلاف گذشته، سعی می‌کرد به هر بهانه‌ای از زیر بار انجام دادن تکالیف شانه خالی کند و دائماً می‌گفت: حوصله ندارم.

مادر او می‌گوید تا به حال وی را نزد چندین مشاور (خارج از مدرسه) برده و همه‌کاری برای دخترش کرده است اما در آخر به او گفته‌اند که سحر تنبلی می‌کند و درس نمی‌خواند. به مادر توصیه کرده‌اند که کمی به او سخت بگیرد. اما مادر می‌گوید:



«سخت گرفتیم، بدتر شد! دیگر نه تنها درس نمی‌خواند بلکه اخلاقش هم بدتر شده است در نتیجه مجبور شدیم کاری به کار او نداشته باشیم. اما نمی‌دانم دیگر چه کار کنم، بسیار نگرانم. نمی‌توانم او را به حال خود رها کنم.»

در اولین گام، اقداماتی را که عوامل اجرایی مدرسه در برخورد با سحر و به منظور حل مشکل او انجام داده بودند (تحقیر، تنبیه، سرزنش و...) بررسی کردم و دریافتم که او مشکل خاصی دارد که با این راهکارها قابل حل نمی‌باشد. به همین علت به عنوان مشاور مدرسه، تصمیم گرفتم رفتارهای او را برای مدتی تحت نظر بگیرم.

طی بررسی‌های دقیق مشاهده کردم که سحر در حیاط مدرسه دختری شاد و سر حال و بدون احساس خستگی و ناراحتی است. حتی وقتی وارد کلاس می‌شود نیز به همین صورت است. اما پس از گذشت پنج تا ده دقیقه رنگ صورت او زرد یا کبود می‌شود، حالت تهوع پیدا می‌کند و می‌خواهد از کلاس بیرون برود. اجازه می‌گیرد و بیرون می‌رود. پس از بیرون رفتن و بازگشت به کلاس حال او بهتر می‌شود. به طوری که رنگ چهره‌اش گلگون و نشاط و شادابی در صورتش موج می‌زند. اما چیزی نمی‌گذرد که دوباره پس از پنج تا ده دقیقه همان وضعیت تکرار می‌شود. گذشته از این، وی اصرار دارد

نزدیک در کلاس بنشینند و گاهی با هم کلاسی‌های خود به خاطر این موضوع مشاجره می‌کند و در صورت مخالفت آن‌ها می‌گوید حداقل پنجره کلاس را باز بگذارید که با توجه به سردی هوا این موضوع نیز باعث اعتراض دانش‌آموزان کلاس می‌شود. ناگزیر برای بار دوم یا سوم و یا ... او را به دفتر مدرسه ارجاع می‌دهند.

من با انجام بررسی‌های دقیق‌تر، با احتمال اینکه مشکل سحر زمینه جسمانی دارد دریافتم که پدر و عموهای وی کم‌خونی دارند. همچنین سابقه کم‌خونی مادرش پس از زایمان سوم مرا به این نکته رهنمون ساخت که خودش هم ممکن است مشکل خونی داشته باشد. سعی کردم او را متقاعد سازم تا برای بررسی‌های بیشتر به پزشک مراجعه نماید. پس از انجام آزمایش‌های مختلف، مشخص شد که وی مبتلا به نوعی کم‌خونی شبه تالاسمی می‌باشد. لذا درمان او آغاز شد. خوشبختانه در طول درمان کم‌خونی، در کوتاه‌مدت، بی‌نظمی‌های او در کلاس کمتر و یادگیری درس‌ها برایش راحت‌تر شد، تا جایی که رفته‌رفته افت تحصیلی‌اش هم برطرف گردید. این پیشرفت را در معدل ترم بعد وی مشاهده کردم. سحر، دیگر کمتر می‌خواست از کلاس بیرون برود و به طور کلی مشکلات تحصیلی و رفتاری او پس از رفع کم‌خونی وی برطرف شد.



مشاوره در مکتب اهل بیت (ع)

بخش دوم

بهنام حکمتی

کارشناس ارشد مشاوره

اشاره

در بخش پیشین گفته شد که هر جامعه نیازمند فنون و روش‌هایی است برگرفته از باورها، اعتقادات، فرهنگ و آداب و رسوم مردم خود تا بتواند به آن‌ها در جهت رشد و تعالی و خود شکوفایی کمک نموده و روابط بین فردی، مسائل عاطفی و مشکلات روحی و روانی‌شان را بهبود بخشد. بدون تردید فنون و تکنیک‌های مشاوره‌ای که برگرفته از قرآن، روایات و سیره عملی معصومین (ع) و بزرگان دین باشد سلامت روان جامعه امروز و فردای ما را تأمین خواهد ساخت.

کلیدواژه‌ها: اصول مشاوره، اصول مشاوره در اسلام، نیت، فطرت، اسوه.

اصول مشاوره در اسلام

● **نیت:** یک اصل مهم و زیر بنایی در فرهنگ اسلام و مقدمه کلیه اعمال، اعم از عبادات و سایر اعمال فردی و اجتماعی، است. در اسلام هر عملی به شرطی ارزش پیدا می‌کند که با نیت «**قربة الی الله**» همراه باشد؛ یعنی نزدیک شدن به خدا به منظور انجام فرامین الهی انسان. مؤمن باید قبل از شروع هر عملی از اعمال خود آن را به نیت قرب الهی مزین کند؛ در این میان، فرایند مشاوره، اگر برای خدمت به بندگان خدا و رفع نیازها و حوائج ایشان انجام شود، جنبه عبادت به خود می‌گیرد و لذا می‌تواند شخص عامل (مشاور) را به قله رفیع عبودیت و بندگی برساند؛ در غیر این صورت کار وی ارزش و بهره‌ای برایش به همراه نخواهد داشت. از سوی دیگر وقتی نیت مشاور کار برای خدا باشد عمل او رنگ و بوی الهی به خود می‌گیرد و پیامد مشاوره نیز در جهت کمال معنوی و نیل مراجع به این مقام خواهد بود.

این امر زمانی به‌طور کامل درک خواهد شد که آن را با فرایند مشاوره در فرهنگ غربی، که بیشتر رنگ و بوی مادی دارد، مقایسه کنیم. در فرایند مشاوره غربی نشانی از نیت به چشم نمی‌خورد، بلکه نزدیک‌ترین واژه معادل آن، واژه انگیزه است که در مطلوب‌ترین شرایط، مشاور به انگیزه خدمت به هم‌نوع و ارضای گرایش انسان دوستانه خود به ارائه مشاوره به مراجعان می‌پردازد و نتیجه‌ای که این کار برای او (مشاور) به همراه خواهد داشت ارضای این انگیزه و خشنودی حاصل از خدمت به هم‌نوع و نشاط و شادابی ناشی از حل

مشکل مراجع (البته در صورت توفیق) در این رابطه خواهد بود. اگر چه به مصداق **ان الله لا یضیع اجر المحسنین** حتی اگر مشاوری فقط به قصد کمک به هم‌نوع این خدمت را انجام دهد باز هم از اجر عمل نیکوی خود بی‌بهره نخواهد بود، لیکن اگر خدمت به هم‌نوع با نیت عبودیت و بندگی خداوند عالم صورت پذیرد اجر و مزدش نیز چندین برابر و مستمر خواهد بود؛ «مخصوصاً» زمانی که این خدمت اثری پایدار در زندگی مراجع به جای بگذارد حکم **صدقه جاریه** می‌یابد و تا آن اثر مثبت پا بر جاست اجرش نیز برای مؤثر آن (مشاور) چه در حیات و چه در ممات جاری و ساری خواهد بود. علاوه بر این در اعتقادات اسلامی، نیت، ضمانت‌کننده اجر معنوی مشاور است (**الاعمال بالنیات**) یعنی نیت کفایت نتیجه عمل تلقی می‌شود و وقتی فردی به نیت قرب الهی حرکت کند حتی اگر به دلایلی در انجام آن عمل یا حصول نتیجه مورد نظر به توفیق دست نیابد، ثواب آن عمل خوبی که نیت اجرای آن را داشته برایش ثبت خواهد شد.

امروزه در فرهنگ غربی، مشاوره به‌عنوان یک شغل مطرح است، و چون هزینه آن معمولاً زیاد و چشمگیر می‌باشد، اغلب به‌عنوان خدمتی لوکس تلقی می‌گردد که همه اقشار جامعه توان پرداخت هزینه آن را ندارند و به‌ویژه قشر کم‌درآمد از بهره‌گیری از این خدمت محروم هستند، در صورتی که بنا بر شواهدی که در سیره معصومین (ع) مشاهده می‌شود، خدمت مشاوره در زمره خدمات عام است و عموم مردم از هر طبقه و قشری و از هر میزان درآمدی باید از آن بهره‌مند شوند. حضرات معصومین (ع)، خود، برای خدماتی که به امت خود ارائه می‌داده‌اند اجر و مزدی دریافت نمی‌کرده‌اند،



چنان که قرآن نیز فرموده: **قل لا اسئلكم عليه اجراً** (بگو ای پیامبر من از شما اجر و مزدی برای پیامبری خود مطالبه نمی‌کنم) و حتی آنجا که می‌فرماید: **لا اسئلكم عليه اجراً الا المودة في القربى**، منظور دریافت اجر و مزد در عوض خدمات پیامبری نبوده است چرا که مودت و محبت نسبت به اهل بیت (ع) به عنوان هادی و مشاور، موجب افزایش اعتماد و انگیزه درونی و کاربست توصیه‌های ایشان در زندگی خواهد شد.

● **هدف:** در دین اسلام هدف اصلی از پیامبری و امامت هدایت کردن بندگان به سوی کمال انسانی یا همان قرب الهی است. طریق هدایت نیز اخذ فرامین پروردگار و خالق جهانیان است که از دریچه وحی بر پیامبر نازل شده و در قرآن به صورت مکتوب برای انسان‌ها حفظ شده است. این هدایت متقن‌ترین و قابل اعتمادترین هدایت است، چنان که می‌فرماید **ان هذا القرآن يهدي للتي هي اقوم**. و یا در جای دیگر: **ذلك الكتاب لا ريب فيه هدى للمتقين**.

این هدایت از جانب خداوندی است که خالق عالم و آدم است، خدایی که به رمز و راز خلقت آگاهی تام و کامل دارد و بهتر از هر کسی می‌داند که سرمنزل و مقصد و هدف خلقت بشر چیست و کجاست؟، پس سزاوارتر از او برای هدایت بشر وجود ندارد؛ اما او این هدایت را از طریق پیامبران خود و سپس از طریق اولیا و ائمه (ع) که جانشینان و ادامه‌دهندگان بر حق راه پیامبر (ص) هستند اعمال می‌کند. چنان که در این خصوص می‌فرماید: **و بعث فيهم رسولا منهم يتلوا عليهم آياته و يزيلهم و يعلمهم الكتاب و الحكمة**. یعنی از میان آن‌ها (اقوام انسانی) پیامبری برایشان برانگیخت که آیات الهی را برای ایشان تلاوت کند و آن‌ها را مورد تزکیه (تربیت) قرار دهد و به ایشان دانش و حکمت الهی و قرآن بیاموزد. در فرهنگ اسلامی هدایت و راهنمایی بر دو نوع است؛ تکوینی و تشریعی.

۱. **هدایت تکوینی:** تکوین به معنی خلق و آفرینش است و هدایت تکوینی یعنی رسیدن هر چیزی که در عالم وجود دارد به سر منزل مقصود و کمال نهایی خود، تحت امر الهی. مثلاً هدایت زنبور عسل در خانه‌سازی و عصاره‌گیری از گل‌ها و میوه‌ها و پیمودن راهی که آفریدگار برایش تعیین نموده و در نتیجه تولید عسل که غایت کمال آن می‌باشد از نوع هدایت تکوینی است. این نوع از هدایت را هدایت عامه و همگانی نیز می‌نامند.

۲. **هدایت تشریعی:** این نوع از هدایت تنها به انسان اختصاص دارد و به این معناست که خداوند متعال، برای رساندن بشر به سر منزل مقصود که همان خلیفه الله شدن اوست، از هیچ گونه ارشاد و راهنمایی دریغ نورزیده است؛ به این صورت که ساده‌اندیشان را با تمثیل‌ها و مثال‌های زیبا، عامه مردم را به وسیله موعظه و نصیحت و متفکران و اندیشمندان را از راه آموختن حکمت یا از طریق جدال احسن به سوی خویش دعوت فرموده است.

امروزه در فرهنگ غربی، مشاوره به عنوان یک شغل مطرح است، و چون هزینه آن معمولاً زیاد و چشمگیر می‌باشد، اغلب به عنوان خدمتی لوکس تلقی می‌گردد که همه اقشار جامعه توان پرداخت هزینه آن را ندارند و به ویژه قشر کم درآمد از بهره‌گیری از این خدمت محروم هستند، در صورتی که بنابر شواهدی که در سیره معصومین (ع) مشاهده می‌شود، خدمت مشاوره در زمره خدمات عام است و عموم مردم از هر طبقه و قشری و از هر میزان در آمدی باید از آن بهره‌مند شوند

در این زمینه به پیامبرش - صلی الله علیه و آله - می‌فرماید: «**ادع الی سبیل ربک بالحکمة و الموعظة الحسنه و جادلهم بالتي هي احسن**؛ مردم را با حکمت و موعظه نیکو و جدال احسن، به راه پروردگار دعوت کن.»

هدایت در انسان طی چهار مرحله صورت می‌پذیرد: **مرحله اول**، هدایت فطری است: مرحوم علامه طباطبایی در ذیل آیه شریفه «**ذلك الكتاب لا ريب فيه هدى للمتقين**» می‌نویسد: از این آیه به دست می‌آید که افراد متقی میان دو نوع هدایت قرار دارند: یکی هدایت اولیه‌ای که ایشان را به سوی صفت تقوی سوق می‌دهد و دیگر هدایتی که خداوند بعد از احراز مقام تقوا به آنان ارزانی می‌دارد؛ و از آنجا که هدایت دوم به وسیله قرآن است، ناچار هدایت اول باید پیش از قرآن و به وسیله امر دیگری (فطرت) باشد. این مرحله از هدایت شامل همه انسان‌ها می‌شود و اگر کسی فطرت توحیدی خود را، به سبب گناهانی مثل ظلم و فسق و کفر و... خاموش نکرده باشد، هدایت تشریعی قرآن کریم را خواهد پذیرفت.

مرحله دوم، هدایت تشریعی است: یعنی وقتی انسان با فطرت خدادادی‌اش به سوی قرآن کریم روی آورد می‌تواند به اوامر و نواهی آن پایبند شود.

آن چنان که رفتار و عمل مشاور می‌تواند بر روی مراجع تأثیرگذار باشد، گفتار صرف وی، هر چند شیوا و رسا باشد، قدرت تأثیرگذاری چندانی ندارد. بنابراین مشاور می‌تواند موفق خواهد بود که گفتارش توأم با کردار و عمل باشد

پشیمانی در بازگشت به سمت خدا برای او ملکه شد، حالتی خاص به نام انابه پیدا می‌کند و آن گاه از فیض تکوینی ویژه‌ای برخوردار خواهد شد: «الله بجتبی الیه من یشاء و یهدی الیه من یشاء» بنیان و خمیرمایه خلقت انسان فطرت است که نقش هدایتگر درونی بشر به سوی کمال انسانی را ایفا می‌کند، چنان که می‌فرماید: **فطرة الله التي فطر الناس عليها.**

فطرت از ماده **فطر** در لغت به معنای شکافتن (حسینی زبیدی، ۱۳۸۷، ج ۱۲، ۳۲۵)، گشودن شی و ابراز آن (ابن فارس، ۱۴۰۴، ج ۴، ۵۱۰)، ابتدا و اختراع (جوهری، ۱۳۶۸، ج ۲، ۷۸۱) شکافتن از طول و ایجاد و ابداع (راغب اصفهانی، ۳۹۶) آمده است. از آنجا که آفرینش و خلقت الهی به منزله شکافتن پرده تاریک عدم و اظهار امکانی است، یکی از معانی کلمه فطرت، آفرینش و خلقت است، البته آفرینشی که ابداعی و ابتدایی باشد. ابن اثیر به مناسبت حدیث معروف «کل مولود یولد علی الفطرة...» کلمه فطر را «ابتدا و اختراع، یعنی خلقت ابتدایی» معنا کرده است.

کلمه فطرت در لغت به معنای سرشت و نحوه خاصی از آفرینش است. در قرآن کریم مشتقات کلمه «فطر» به صورت‌های گوناگون به کار رفته ولی کلمه فطرت تنها یک بار در آیه ۲۰ سوره روم به کار رفته است و منظور از آن سرشت خاص و آفرینش ویژه انسان است. امور فطری نیز اموری هستند که نوع خلقت و آفرینش انسان اقتضای آن را داشته و مشترک بین همه انسان‌ها باشد.

خاصیت امور فطری آن است که اولاً مقتضای آفرینش انسان هستند، واکتسابی نمی‌باشند. ثانیاً فطرت در عموم افراد وجود دارد و ثالثاً، تبدیل‌پذیر یا تحویل‌پذیر نیست، گرچه شدت و ضعف می‌پذیرد. فطرت در آثار استاد مطهری به دو معنای خاص و عام به کار می‌رود. فطرت به معنای خاص، که در قرآن کریم نیز به کار رفته، همان فطرت توحیدی و الهی انسان (فطرت دینی) است و عبارت است از توانایی ذاتی و سرشتی انسان در شناخت و گرایش به الله؛ اما فطرت به معنای عام، که استاد مطهری با تحلیلی فلسفی به آن رسیده، عبارت است از مجموعه ویژگی‌های سرشتی نوع انسان که بالقوه در او وجود دارند. این استعدادها و توانایی‌های سرشتی که فصل ممیز انسان از دیگر موجودات اند، استعدادهایی چون حقیقت‌جویی و خلاقیت را دربر می‌گیرند.

ابعاد فطرت

فطرت ادراکی: در بحث فطرت ادراکی ادعا می‌شود که انسان افزون بر دیگر ادراکاتش، گونه‌ای دیگر از علم و شناخت را دارد که از آن به ادراکات فطری یاد می‌شود. مراد از این ادراک فطری چیست؟

مرحله سوم، هدایتی است که در آن، انسان با پابندی به دستورهای قرآن کریم، به صفت «تقوا» متصف شود. تقوا یک امر وجودی و تکوینی و مترتب بر هدایت تشریعی قرآن کریم است. اگر کسی به این مرحله برسد خداوند مراحل بالاتر از هدایت را به او عنایت می‌فرماید: «... و من یومن بالله یهد قلبه والله بکل شیء عليم؛...» و کسی که به خدا بگردد، خدا دلش را به راه آورد و خدا [ست که] به هر چیزی داناست. و باز می‌فرماید: «و یزید الله الذین اهتدوا هدی...» و خداوند کسانی را که هدایت یافته‌اند بر هدایتشان می‌افزاید.

مرحله چهارم، این مرحله از هدایت الهی ویژه تائبین یا توابین، یعنی توبه‌کنندگان است. چنان که می‌فرماید: «... و یهدی الیه من اناب» و هر کس را که [به سوی او] بازگردد، به سوی خود راه می‌نماید، کسی که چند نوبت به سوی خدا بازگشته و این

تلاش مشاور باید بر این موضوع قرار گیرد که به مراجع کمک کند تا وی بتواند موانع رجوع به فطرتش را برطرف کند و به اصالت فطری خود بازگردد و فطرت، دستگاهی است که تنظیمات روانی، عاطفی و روانی بشر را به حالت طبیعی و سلامت بازمی گرداند

دربری از احادیث که از عترت پیامبر اکرم (ص) روایت شده، فطرت به معرفت تفسیر شده است. چنان که از امام باقر (ع) روایت شده که «کل مولود یولد علی الفطرة» فرموده است: «یعنی علی المعرفه بان الله عزوجل خالقه» یعنی معرفت به اینکه خداوند آفریدگار انسان است در فطرت هر انسانی نهفته است.

آنگاه امام (ع) به آیه «ولئن سألتهم من خلق السموات والارض ليقولن الله» استشهاد نمود. مفاد این آیه این است که اگر از مشرکان و منکران رسالت پیامبر اکرم (ص) سؤال شود که: چه کسی آسمان‌ها و زمین را آفریده است؟ به آفریدگاری خداوند و اینکه او آفریدگار جهان است اقرار خواهند کرد. گرچه مقصود اول آیه یاد شده، اذعان و اقرار به آفریدگاری خداوند است، ولی روشن است که اذعان و اقرار، مستلزم نوعی معرفت و شناخت نسبت به چیزی است که مورد تصدیق و اقرار قرار گرفته است. مطلب یاد شده (تفسیر فطرت به معرفت) در چند حدیث دیگر نیز وارد شده است، که در برخی از آن‌ها معرفت به صورت مطلق ذکر شده و در برخی دیگر، به خالقیت یا ربوبیت اضافه شده است. یعنی معرفت به توحید در خالقیت و ربوبیت، معرفتی است فطری که از درون انسان سرچشمه می‌گیرد. در حدیثی آمده است که در شب معراج، پس از آنکه پیامبر اکرم (ص) به مسجدالاقصی وارد شد و دو رکعت نماز به جای آورد و از مسجد بیرون رفت، جبرئیل با دو ظرف نوشیدنی، که یکی شراب بود و دیگری شیر، نزد پیامبر (ص) آمد. پیامبر، ظرف شیر را برگزید. آنگاه جبرئیل به او گفت: «اخترت الفطره...» تو چیزی را که مطابق فطرت (یا رمز فطرت) است انتخاب کردی.

گرایش‌های فطری: انسان، در عمق ذاتش، در جست‌وجوی رسیدن به کمال مطلق است و به هر درجه‌ای از کمال که برسد آرام نمی‌گیرد. وقتی که جاذبه کمال مطلق همیشه انسان را به سوی خودش بکشد، قهراً نقطه مقابلش فرار از نقص است؛ مثل دو سر عقربه مغناطیس که وقتی یک‌سر آن به یک طرف کشیده می‌شود، قهراً سر دیگر هم به نقطه مقابل کشیده می‌شود، اگر انسان به دنبال اموری می‌رود، به خاطر این است که در آن‌ها کمالی می‌یابد و اگر از چیزی فرار می‌کند، بدان سبب است که در آن نقص مشاهده می‌کند.

امور فطری امکان رشد دارند؛ یعنی اموری بالقوه‌اند که اگر از

چه نوع معلومات و شناخت‌هایی را فطری می‌گویند و اساساً فطری در اینجا به چه معناست؟

معنای فطرت ادراکی

فطرت ادراکی یا ادراک فطری در چهار معنابه شرح زیر کاربرد دارد:

- ادراکات عمومی: ادراکاتی که همه افراد بشر به گونه یکسان واجد آن‌ها هستند؛ ادراکاتی چون اعتقاد به جهان خارج از ذهن که حتی سوفسطایی‌ها نیز اگر چه به ظاهر منکر آن‌اند، در حاق ذهنشان به آن باور دارند؛

- ادراکات بالقوه: ادراکاتی که ذهن بشر به گونه بالقوه واجد آن‌هاست؛ مانند معلوماتی که نفس به آن‌ها علم حضوری دارد، ولی هنوز آن‌ها را از طریق، علم حصولی دریافت نکرده است. این معلومات حضوری بعدها در شرایطی ویژه به علم حصولی تبدیل می‌شوند. ملاصدرا فطری بودن معرفت به ذات خدا را از این جنس می‌داند؛

- ادراک فطری باب برهان منطق: در منطق، به قضایی که برهان‌شان همواره همراه آن‌هاست، فطریات گفته می‌شود؛

- ادراک ذاتی عقل: ادراکاتی که ذاتی عقل باشد و عقل آن‌ها را به گونه بالفعل در خود ذخیره داشته باشد.

استاد مطهری از میان معانی یاد شده، معنای اول را مراد ادراکات فطری می‌داند: «در عین اینکه تصورات ذاتی عقل (فطری به معنای چهارم) مورد انکار قرار گرفته است تصورات و تصدیقات عمومی و یکسان برای همه بشر (فطری به معنای اول) اثبات شده و راه آن نیز بیان گردیده است.» گفتنی است که پس از بحث در باب ادراکات تصویری و تصدیقی، معنای فطری بودن ادراک فطری وضوح بیشتری خواهد یافت.

اقسام ادراک‌های فطری

علم و شناخت فطری را می‌توان به دو قسم تصورات فطری و تصدیقات فطری تقسیم کرد. منظور از تصور فطری، صورتی است از شئی که بدون فراگیری و اکتساب (صور مقدم بر حس) نزد ذهن حاضر است و منظور از تصدیق فطری (تصدیق مقدم بر تجربه) نسبتی است که ذهن میان صور ذهنی (صور حاصل از حس) برقرار می‌کند. در احادیث اسلامی که از پیامبر اکرم (ص) و ائمه اهل بیت (ع) روایت شده و مورد توجه قرار گرفته است، حدیث نبوی معروف «کل مولود یولد علی الفطره...» را می‌یابیم. در احادیث ائمه اهل بیت (ع)، نیز با این سخن امام علی (ع) در نهج البلاغه مواجه می‌شویم که درباره فلسفه رسالت پیامبران الهی فرمود: «لیستأدوهم میثاق فطرته»؛ یعنی از آنان خواست تا وفاداری به پیمان فطرت را از آنان بازجویند. در این سخن، آن حضرت از تجدید میثاق فطری و برانگیختن عقول آدمیان به عنوان دو رسالت پیامبران یاد کرده است. حضرت ابراهیم (ع) گرایش توحیدی خود را بر پایه فاطریت عام الهی تبیین کرده است و می‌فرماید:

«انی وجهت وجهی للذی فطر السموات والارض...» (انعام/ ۷۹) من به سوی آن کس گرایش دارم که آفریدگار آسمان‌ها و زمین است.

مولای متقیان حضرت علی (ع) در خطبه ۱۷۴ نهج البلاغه می‌فرماید: ای مردم! به خدا سوگند، شما را به طاعتی ترغیب نمی‌کنم مگر آنکه به آن از شما پیشی می‌گیرم و شما را از معصیتی منع نمی‌کنم مگر آنکه خود پیش از شما از آن باز می‌ایستم

شرایط و عوامل درونی و بیرونی مناسب بهره جویند شکوفا می‌شوند و به فعلیت می‌رسند.

فطرت (دینی) هیچ‌گاه منحرف و مسخ نمی‌شود؛ بلکه این انسان است که از فطرت خود منحرف یا مسخ می‌شود. آدمی وقتی رفتاری را انجام می‌دهد که با فطرتش مخالف است، رفته‌رفته از فطرتش منحرف می‌شود و اگر بر این مسیر لجابت و اصرار بورزد، مسخ می‌شود. در چنین صورتی فطرت از بین نرفته؛ بلکه فراموش شده و فعلیت نیافته است.

بنابراین می‌توان از فطرت به‌عنوان اصلی اختصاصی در نظام راهنمایی و مشاوره‌ای اسلام یاد کرد که یکی از اهداف این نظام را از بین بردن موانع و پرده‌های کشیده شده بر روی امور فطری، یا به عبارت بهتر اموری که دارای ارزش انسانی و الهی است، دانست. به عبارتی دیگر می‌توان این‌گونه بیان داشت که مشکلات و آسیب‌های رفتاری و روانی، انحراف از فطرت است، لذا تلاش مشاور باید بر این موضوع قرار گیرد که به مراجع کمک کند تا وی بتواند موانع رجوع به فطرتش را برطرف کند و به اصل فطری خود بازگردد.

از سوی دیگر می‌توان از فطرت به‌عنوان ابزار و وسیله‌ای در مواجهه با انحرافات و بیماری‌های روانی و رفتاری استفاده نمود؛ یعنی با برانگیختن انگیزه‌های فطری مراجع، وی را به وضعیت طبیعی و سلامت روان فطری‌اش بازگرداند.

فطرت دستگاهی است که تنظیمات روانی، عاطفی و رفتاری بشر را به حالت طبیعی و سلامت باز می‌گرداند و وظیفه دستگاه تنظیم اولیه را به عهده دارد. با چنین فرضی می‌توان ادعا کرد که این ویژگی منحصر به فرد نظام راهنمایی و مشاوره اسلامی، نقشی اساسی و کلیدی در ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره به مراجعان در این نظام بازی می‌کند و به نوعی شالوده راهنمایی و مشاوره اسلامی بر آن بنیان نهاده شده است.

● **اسوه:** یکی دیگر از اصول مخصوص نظام راهنمایی و مشاوره‌ای اسلام اسوه یا الگوی عملی است چنان که قرآن می‌فرماید: **ولقد کان لکم فی رسول الله اسوه حسنه؛** یعنی همانا رسول الله (ص) برای شما سر مشق و الگوی نیکی و نیکویی است. در نظام راهنمایی و مشاوره اسلام، هادی و مشاور، قبل از هر چیز، باید الگوی عملی چیزی باشد که دیگری را به آن هدایت می‌کند، به گونه‌ای که دیگری (مراجع) بتواند آنچه را بدان نایل خواهد شد

به‌وضوح و شفافیت در وجود مشاور و راهنما مشاهده کند و این خود مشوق بسیار قوی برای عمل به توصیه‌های راهنما و مشاور خواهد بود. در این خصوص آیات و روایات متعددی در قرآن و سیره معصومین وجود دارد که به برخی از آن‌ها اشاره می‌کنیم.

مولای متقیان حضرت علی (ع) در خطبه ۱۷۴ نهج البلاغه می‌فرماید: ای مردم! به خدا سوگند، شما را به طاعتی ترغیب نمی‌کنم مگر آنکه به آن از شما پیشی می‌گیرم و شما را از معصیتی منع نمی‌کنم مگر آنکه خود پیش از شما از آن باز می‌ایستم.

این سخن مولار در رفتار و عملکرد ایشان نیز به کرات می‌بینیم؛ از جمله روایت شده است که مادری کودک خود را که در خوردن خرما زیاده‌روی می‌کرد به خدمت حضرت آورد او را نصیحت کند. لیکن ایشان این امر را به روز بعد موکول کرد وقتی مادر علت را جویا شد، حضرت فرمود: من خود امروز خرما خورده بودم، نمی‌توانستم این کودک را از کاری که خودم کرده بودم منع کنم.

رطب خورده منع رطب چون کند؟

امام علی (ع) در معرفی الگوی کاملی از انسانیت، یکی از یاران خود را مصداق می‌گیرد و چنین می‌فرماید:

در گذشته برادری دینی داشتم که در چشم من بزرگ مقدار بود؛ چون دنیا در چشم او بی‌ارزش می‌نمود و از شکم‌بارگی دور بود. آنچه را نمی‌یافت آرزو نمی‌کرد و در آنچه می‌یافت زیاده‌روی نداشت. به ظاهر ناتوان و مستضعف می‌نمود؛ اما در برخورد جدی مثل شیر می‌خروشد.

به آنچه عمل می‌کرد اقرار می‌نمود و درباره آنچه عمل نمی‌کرد چیزی نمی‌گفت. اگر بر سر دو راهی در کاری قرار می‌گرفت، می‌اندیشید که کدام یک با خواسته نفس نزدیک‌تر است با آن مخالفت می‌کرد.

پس بر شما باد روی آوردن به این‌گونه ارزش‌های اخلاقی؛ با یکدیگر در کسب آن‌ها رقابت کنید و اگر نتوانستید بدانید که به دست آوردن برخی از آن‌ها بهتر از رها کردن همه آن‌هاست. (نهج البلاغه حکمت ۲۸۹) و هم ایشان می‌فرمایند: کسانی که خود را پیشوای مردم قرار می‌دهند باید قبل از آنکه به مردم آموزش دهند، خود را آموزش دهند و باید مردم را با اعمال‌شان به رعایت آداب الهی دعوت کنند پیش از آنکه با زبان‌شان دعوت کنند. (بحارالانوار ج ۲ ص ۵۶)

همچنین پیشوای ششم، حضرت امام جعفر صادق (ع)، فرمودند: **کونوا دعاة الناس بغير السننکم** یعنی مردم را به چیزی غیر از زبان (با اعمال و رفتار) به اسلام دعوت و راهنمایی کنید. آنچنان که رفتار و عمل مشاور می‌تواند بر روی مراجع تأثیرگذار باشد، گفتار صرف وی، هر چند شیوا و رسا باشد، قدرت تأثیرگذاری چندانی ندارد. بنابراین مشاور می‌تواند به مراجع گفتارش توأم با کردار و عمل باشد.

ان‌شاءالله در فصل بعد به فنون و تکنیک‌هایی که در فرهنگ اسلام وجود دارد و می‌تواند در راهنمایی و مشاوره مبتنی بر فرهنگ اسلامی مورد استفاده قرار گیرد خواهیم پرداخت.

ادامه دارد

قلدری در مدرسه!

سعیدفرمانی

دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تبریز

بررسی مداخله زود هنگام پدیده قلدری دانش آموزان



چکیده

قلدری پدیده‌ای چندبعدی و متأثر از عوامل شخصیتی و محیطی است. هر جا که چند نفر با یکدیگر در ارتباط باشند احتمال بروز قلدری وجود دارد. یکی از عوامل مهم در بروز قلدری در میان دانش‌آموزان سبک فرزندپروری والدین و جو حاکم بر مدرسه است. با توجه به اینکه مشاهده شده اوج قلدری در مدارس در دوره راهنمایی (دوره اول دبیرستان) بروز می‌کند، نقش مشاوران در شناسایی بچه‌های قلدر و مبارزه با قلدری در مدرسه بسیار برجسته است. در این نوشتار سعی در معرفی پژوهش‌های برتر انجام شده در زمینه قلدری و راهکارهای مقابله با این پدیده داریم.

کلیدواژه‌ها: قلدری، زورگویی، قلدری دانش‌آموزان.

مقدمه

در سال‌های اخیر اخبار بسیاری مبنی بر زورگیری در جای‌جای ایران منتشر شده است و همین کافی است تا برای مدتی ذهن جامعه را به خود معطوف کند. با اندکی جست‌وجو در فضای مجازی نیز می‌توان اخبار، فیلم‌ها و تصاویر متعددی از این دست را یافت. قلدری کردن به شیوه‌های متفاوتی بروز می‌کند؛ از کسانی که در روز روشن و با اعمال زور اقدام به ربودن اموال، تجاوز به نوامیس، و آسیب به دیگران می‌کنند، تا نوجوانانی که با تهدید یا انتشار تصاویر خصوصی دیگران در فضای مجازی اقدام به زورگیری کرده و موجب حیرت مخاطبان می‌گردند و همچنین رجزخوانی‌هایی که اخیراً ارادل و اوباش برخی شهرها برای نشان دادن جایگاه خود در فضای مجازی منتشر کرده‌اند انواع قلدری‌هایی است که هر یک به نوبه خود جای تأمل دارد.

زورگیری یا قلدری^۱ پدیده‌ای است که در آن یک فرد از برتری قدرت خود استفاده می‌کند و به منظور کسب قدرت یا مال بیشتر و رسیدن به اهدافش، به‌طور عمدی و مکرر به دیگران آسیب می‌رساند (اولویوس^۲، ۱۹۷۸). در این تعریف چند نکته مهم به چشم می‌خورد. اول اینکه قلدری در یک بافت نامتعادل قدرت روی می‌دهد. یعنی فرد قوی‌تر به فرد ضعیف‌تر زور می‌گوید. حال این قدرت می‌تواند جسمانی، اجتماعی، سازمانی و یا هر نوع دیگر برتری و قدرت باشد. دوم آنکه قلدری هدفمند است و معمولاً از پیش طراحی شده است. قلدری مانند پرخاشگری یکباره و انفجارگونه نیست بلکه فرد معمولاً برای رسیدن به هدف خود و با برنامه قلدری می‌کند سوم آنکه قلدری به‌طور عمدی و مکرر اتفاق می‌افتد و نکته آخر آنکه قلدری عملی آسیب‌رسان است.

بر مبنای این تعریف قلدری با پرخاشگری کاملاً متفاوت است. مثلاً فردی که اقدام به انتشار تصاویر خصوصی دیگری کرده یا تهدید به انجام این کار می‌کند تا به اهدافش برسد یک عمل پرخاشگرانه انجام نمی‌دهد بلکه با خونسردی برای رسیدن به هدف خود ممکن است ماه‌ها نقشه هوشمندانه‌ای را طراحی کند. لذا نمی‌توان این رفتار را پرخاشگری نامید. این پدیده در سطح جامعه با نام زورگیری شناخته می‌شود و افراد زورگور ارادل و اوباش می‌نامند، اما در تحقیقات تربیتی به این پدیده قلدری می‌گویند و افراد زورگور قلدر می‌نامند.

قلدری به آنچه در اخبار و صفحات حوادث روزنامه‌ها و خبرگزاری‌ها ذکر می‌شود محدود نیست؛ در واقع آنچه ما در اخبار می‌شنویم مراحل پایانی حیطه عمل قلدری است. هیچ‌کس یک شبه قلدر نمی‌شود که بتواند آسایش را از یک محله و یک شهر سلب کند. اشخاص قلدر عموماً از همان ابتدا در خانواده و مدرسه قابل شناسایی هستند. قلدری نخست در خانواده بروز می‌کند و اهل خانه را آزار می‌دهد، سپس به همکلاسی‌ها، هم مدرسه‌ای‌ها، هم محله‌ای‌ها و همشهری‌ها تسری می‌یابد و اگر به موقع و مناسب با آن مقابله یا برای آن چاره‌جویی نشود حیطه عمل قلدر از خانه به محله، منطقه و حتی شهر گسترش یافته و فرد در انجام قلدری جسورتر، خشن‌تر و قهارتر می‌شود.

از نظر روان‌شناختی، قلدری خصیصه‌ای شخصیتی است که نخست در ارتباط با دیگر افراد بروز می‌کند و سپس به خانواده و مدرسه کشیده می‌شود. امروزه قلدری یک معضل گسترده جهانی است و احتمال بروز آن در مدارس هر کشوری وجود دارد (بیرتو و اولویوس^۳، ۲۰۱۳) و از حادثه‌ترین و رایج‌ترین مشکلاتی است که مدارس با آن مواجه هستند، از آنجا که همه دانش‌آموزان حق برخورداری از یک آموزش توأم با امنیت را دارند، قلدری می‌تواند بر تعلیم و تربیت آثار منفی و گاه جبران‌ناپذیری بگذارد.

از یک منظر قلدری به دو دسته سنتی و سایبری تقسیم می‌شود. قلدری سایبری شامل تهدید به انتشار تصاویر خصوصی، افشای اطلاعات شخصی، حمله اینترنتی و... می‌شود. قلدری سنتی نیز شامل قلدری‌های زبانی (مثل متلک گفتن، زخم زبان زدن، تحقیر زبانی، لقب دادن و فحاشی و...) قلدری‌های فیزیکی (مثل زدن با پا یا دست، هل دادن و...) و قلدری‌های اجتماعی (مثل طرد کردن از گروه، منزوی کردن دیگری، دستکاری کردن روابط قربانی با دیگران، لو دادن دیگری و...) می‌شود.

برخی نیز افراد درگیر در قلدری را به سه دسته قلدر، قربانی و تماشاگر تقسیم می‌کنند. قلدرها معمولاً از نظر فیزیکی قوی‌تر بوده و از الگوی واکنش‌های پرخاشگرانه استفاده می‌کنند اما قربانیان، واکنش‌های توأم با اضطراب و ضعف جسمانی یا اجتماعی دارند (اولویوس، ۱۹۹۳). قربانیان معمولاً اعتماد به نفس ضعیف‌تر و احساس ناامنی بیشتری دارند و در برابر قلدری ایستادگی نمی‌کنند (اولویوس، ۱۹۹۳). برخی نیز قربانیان را دو دسته می‌دانند. قربانیان منفعل که قربانیان محض هستند و عمده قربانیان از این دسته هستند. اولویوس اشاره دارد که این افراد رفتارها و نگرش‌هایی دارند که موجب می‌شود ارتباط ناامنی با دیگران داشته باشند و این تصور را در دیگران ایجاد کند که قادر به تلافی کردن قلدری دیگران نیستند. در طرف مقابل قربانیان فعال هستند که علاوه بر الگوی واکنشی مضطرب، واکنش‌های پرخاشگرانه نیز دارند. پاسخ‌های پرخاشگرانه این دانش‌آموزان در کل منجر به قربانی شدن بیشترشان می‌شود. برخی‌ها به این دسته قلدر-قربانی می‌گویند.

تفاوت قلدری با اختلال سلوک در آن است که قلدری یکی از ملاک‌های تشخیص اختلال سلوک است. بنا به گفته اولویوس «قلدری می‌تواند یکی از اجزای الگوهای رفتاری ضداجتماعی کلی‌تری مثل اختلال سلوک باشد» (اولویوس، ۱۹۹۳، ص ۳۵). در ضمن قلدری معطوف به همسالان ضعیف‌تر است و شامل پرخاشگری نسبت به حیوانات و اشیا نمی‌شود آن‌چنان که در اختلال سلوک دیده می‌شود. همچنین در معیارهای تشخیص اختلال سلوک نسخه پنجم راهنمای تشخیص و آماری اختلالات روانی^۴ (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳) ذکر شده که «این اختلال در رفتار موجب اختلال قابل ملاحظه بالینی در عملکرد اجتماعی، تحصیلی، یا شغلی می‌شود» در حالی که قلدری لزوماً موجب اختلال در عملکرد اجتماعی، تحصیلی یا شغلی نمی‌شود. پیشینه بررسی پدیده قلدری به اولویوس (۱۹۷۸) و کارهای او در

تحقیقات نشان داده است که بهترین راه پیشگیری و مبارزه با قلدری تدوین و اجرای برنامه‌های جامع ضد قلدری است که شامل فعالیت در سه زمینه است:

**الف. آموزش گروه‌های مختلف دانش‌آموزان شامل
کودکان قربانی، کودکان قلدر و دانش‌آموزان
نظاره‌گر**

**ب. آموزش معلمان و سایر عوامل مدرسه
ج. آموزش والدین و درگیر کردن آن‌ها در فرایند
مبارزه با قلدری**

در اختیار و استقلال فرزندان از سوی مادر و عدم کمک‌های
ضروری والدین به آنها رابطه‌ای معنادار با قربانی شدن فرزندان دارد.
تحقیقات نشان داده که حمایت بیش از حد از فرزند با قربانی شدن
او در مدرسه رابطه دارد. همچنین تحقیقات نشان داده که افراد با
حمایت اجتماعی بالاتر از سوی همسالان، ۵۰ درصد کمتر قربانی
می‌شوند (افوبی و نوکولو،^۱ ۲۰۱۱)

یکی دیگر از مهم‌ترین متغیرهای مؤثر در بروز قلدری جو حاکم
بر مدرسه است. در مدارس با جو مثبت احتمال قربانی شدن
دانش‌آموزان کاهش و احتمال انجام رفتار حمایتی از سوی دیگر
همسالان افزایش می‌یابد (ونگ^۱ و همکاران، ۲۰۱۳). به علاوه،
نحوه نگرش معلمان هم بر رفتارهای قلدرانه تأثیر بسزایی دارد. اگر
معلم به هنگام مشاهده قلدری در دانش‌آموزان فعالانه در آن درگیر
شود، بر هر دو طرف درگیری تأثیرگذار خواهد بود.

با توجه به شیوع قلدری و آسیب‌زا بودن آن و اینکه مدارس
یکی از اولین اجتماعی است که افراد در آن مشارکت می‌جویند
و نحوه رفتار آن‌ها در این اجتماع در آینده و در سطح وسیع‌تری
تکرار خواهد شد، اهمیت مداخله زودهنگام در قلدری مشخص
می‌شود. همچنین با توجه به اینکه تحقیقات نشان داده است
قلدری در طی سال‌های مدرسه در سال‌های اول دبیرستان به اوج
خود می‌رسد و با توجه به اینکه از سال تحصیلی جاری مشاوران
در این مقطع سازماندهی شده‌اند، اکنون فرصتی مناسب فراهم
آمده که مشاوران بتوانند نقش مؤثری در سلامت و امنیت مدرسه و
جامعه داشته باشند. لذا در این راستا راهکارهای زیر جهت مداخله
در قلدری ارائه می‌شود.

راهکارها

آنچه در مورد مداخله در قلدری مورد تأکید ویژه قرار دارد بحث
آگاهی داشتن نسبت به این پدیده است که می‌تواند بسیاری
از مشکلات را در این باره خنثی کند. پس در یک مدرسه ایمن
دانش‌آموزان، اولیا، مربیان و مشاوران باید با پدیده قلدری آشنایی
کافی داشته باشند و راه مقابله با آن را بدانند.

تحقیقات نشان داده است که بهترین راه پیشگیری و مبارزه با

مدارس می‌گردد. اولیوس با توجه به داده‌های جمع‌آوری
شده از ۱۳۰ هزار دانش‌آموز دریافت که ۱۵ درصد از آن‌ها در مدارس
ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان خود قلدر بوده یا قربانی قلدری
بوده‌اند. همچنین در انگلستان یک مطالعه گسترده ملی نشان داد
که ۶۸ درصد کودکان حداقل یک‌بار و ۳۸ درصد آن‌ها حداقل ۲ بار
مورد قلدری قرار گرفته‌اند (چراغی و پیشکین^۵، ۲۰۱۱). پژوهشی
نیز بر روی ۴۶۰ دانش‌آموز دبیرستانی یونان انجام شده که نشان
داد ۱۶ درصد دانش‌آموزان در طی یک ماه قربانی قلدری و حدود
۱۷ درصد مرتکب قلدری شده بودند (سایپیناکیس^۶ و همکاران،
۲۰۱۱). در تحقیقی در کشور برزیل هم معلوم شد که ۶۷ درصد
از دانش‌آموزان، در یک بازه زمانی دوهفته‌ای، در یکی از اشکال
قلدری درگیر بوده‌اند (بیرتو و اولویرا، ۲۰۱۳). در تحقیقی دیگر در
استرالیا که بر روی ۳۰۱۲ نفر دانش‌آموز انجام شد حدود ۳۹ درصد
آن‌ها درگیر در قلدری شناخته شدند (فلیپه و همکاران، ۲۰۱۱).
در مورد میزان شیوع قلدری سایبری نیز، در کانادا تحقیقی نشان
داد که ۳۲/۸ درصد دانش‌آموزان درگیر در قلدری سایبری بوده‌اند
(میشنا^۷ و همکاران، ۲۰۱۲).

در مورد ایران، متأسفانه تاکنون تحقیق جامعی در مورد قلدری
انجام نشده و لذا از میزان شیوع این پدیده در بین دانش‌آموزان
اطلاع دقیقی نداریم. البته تحقیقی توسط رشید (۱۳۹۴) در بین
دانش‌آموزان تهرانی انجام شده که نتایج آن نشان می‌دهد حدود
۱۵ درصد از دانش‌آموزان تجربه رابطه جنسی اجباری داشته‌اند که
خود یکی از مصادیق بارز قلدری است.

قلدری در مدرسه تأثیرات مخرب فراوانی بر قربانیان و حتی بر خود
قلدرها دارد. تحقیقات مختلف نشان داده که دانش‌آموز قربانی از
تأثیرات کوتاه‌مدت و بلندمدت این کار رنج می‌برد. آثار کوتاه‌مدت
شامل افسردگی، عدم علاقه به انجام تکالیف یا ترک تحصیل
می‌شود و این پیامدها می‌تواند تا بزرگسالی نیز ادامه پیدا کند.
در راستای بررسی آثار بلندمدت قربانی شدن، انجام مطالعه طولی
بر قربانیان، در دوره راهنمایی، نشان داد که این افراد در سنین
بسیست سالگی، در مقایسه با همسالان خود که مورد قلدری قرار
نگرفته‌اند افسرده‌تر و از اعتماد به نفس کمتری برخوردارند. به علاوه
این پژوهش نشان داد ۶۰ درصد از پسران قلدر مقطع راهنمایی در
سنین بیست سالگی حداقل یک (و حدود دو سوم آن‌ها سه و بیشتر
از سه) محکومیت جنایی داشته‌اند که این رقم در مقایسه با سایر
دانش‌آموزان بسیار بالاست.

همچنین در تحقیقات گوناگون معلوم شده که افراد قربانی
بیشتر احتمال دارد که با دردها و ناراحتی‌های عصبی - گوارشی،
اختلالات خواب، سردردها، تنش‌های عضلانی، شب‌اداری،
پراشتهایی و چاقی یا کم‌اشتهایی و فرار از مدرسه مواجه شوند
(کوالسکی و لیمبر^۸، ۲۰۱۳).

همان‌طور که گفته شد قلدری یک خصیصه شخصیتی است که از
عواملی چند تأثیر می‌پذیرد. یکی از مهم‌ترین متغیرهایی که موجب
بروز رفتارهای قلدرانه می‌شود سبک فرزندپروری والدین است.
فقدان آگاهی و شناخت از مشکلات فرزندان، ایجاد محدودیت

قلدری تدوین و اجرای برنامه‌های جامع ضد قلدری است که شامل فعالیت در سه زمینه است.

۱. آموزش گروه‌های مختلف دانش‌آموزان

۱-۱. آموزش کودکان قربانی: افراد قربانی دارای رفتارهای درون‌گرایانه‌اند، شناخت‌هایی منفی و معیوب درباره خود دارند و دارای مهارت‌های ضعیف اجتماعی هستند. این افراد معمولاً با عناوینی مانند ضعیف، نایمن، آرام، احساساتی، خجالتی، و با سطوح بالای اضطراب شناخته می‌شوند. در محیط مدرسه افراد قربانی معمولاً تنها هستند و در شبکه‌های اجتماعی و دوستی همسالان داخل نمی‌شوند و یا اینکه روابط محدودی دارند و زمانی که بخواهند کسی را برای ارتباط انتخاب کنند، معمولاً افراد

غیر پرخاشگر و تنها و شبیه به خود را برمی‌گزینند. به این کودکان باید مهارت‌های دوست‌یابی و جرئت‌مندی را آموزش داد و از آن‌ها خواست که سریعاً هرگونه قلدری را به مسئولان مدرسه گزارش کنند.

۱-۲. آموزش کودکان قلدر: قلدرها نمرات

بالتری در مشکلات روانی می‌گیرند و در بروز دادن احساساتی مانند ترس و ناراحتی و غم مشکل دارند و نمی‌توانند رنج پدید آمده در افراد قربانی خود را که پیامد رفتار آن‌هاست درک کنند. آن‌ها از تسلط یافتن بر دیگران لذت می‌برند و در مدرسه معمولاً پیشرفت تحصیلی ضعیفی دارند و نمی‌توانند خود را با محیط مدرسه وفق دهند. آموزش مهارت‌های همدلی و کنترل هیجانی می‌تواند برای این دسته از دانش‌آموزان مفید باشد.

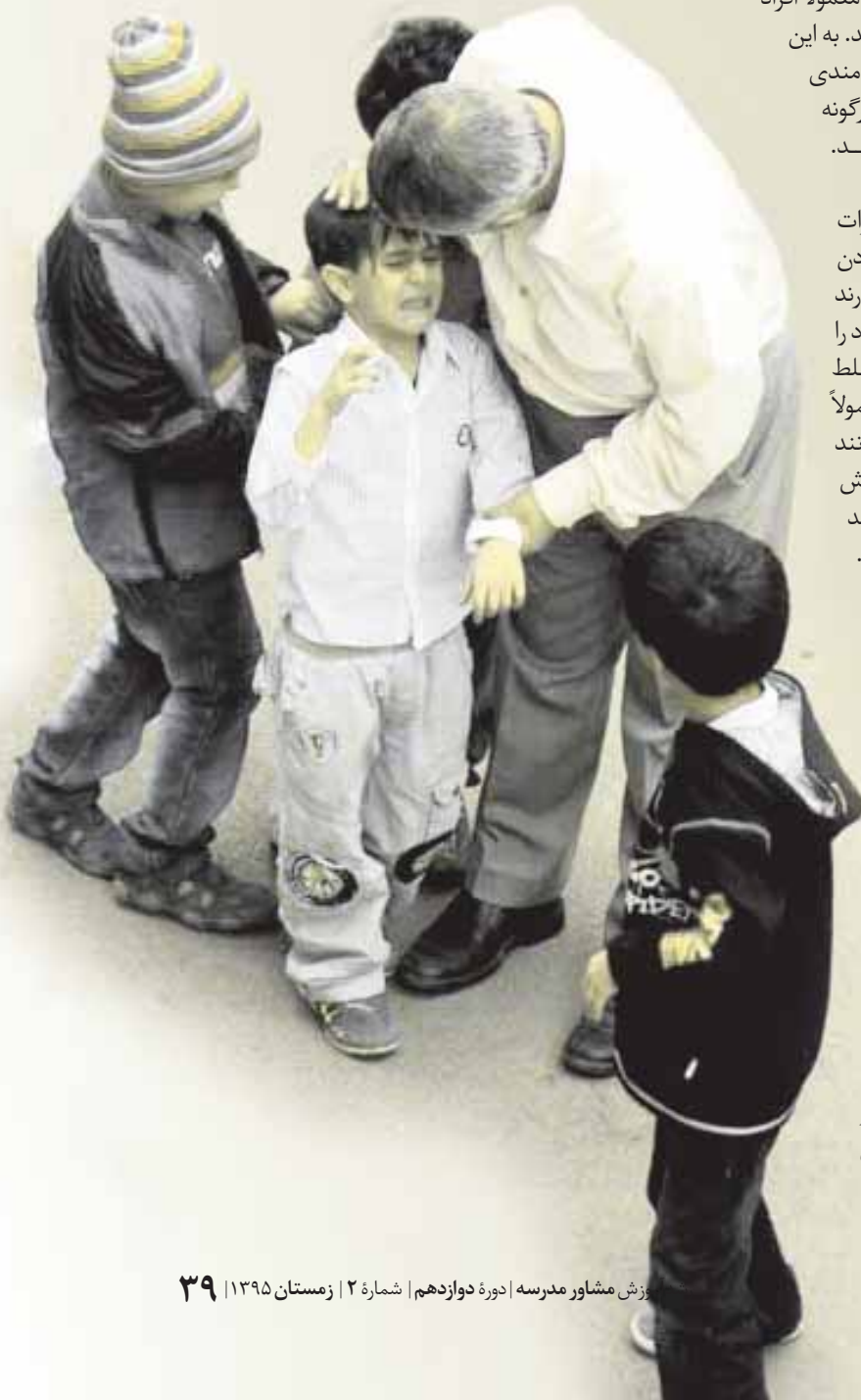
۱-۳. آموزش دانش‌آموزان نظاره‌گر: سایر

دانش‌آموزانی که نه قلدر هستند و نه قربانی (تماشاگران) می‌توانند چهار نقش مختلف داشته باشند.

- تقویت‌کننده قلدری (با فراهم کردن بازخوردهایی برای فرد قلدر).
- معاونت یا همکاری با فرد قلدر (کمک در قربانی کردن دیگری).
- نقش بیگانه (غیر منفعل باقی ماندن و در نتیجه صحنه گذاشتن بر قلدری).
- نقش دفاع‌کننده از قربانی.

ارتقای نقش چهارم یا دفاع‌کننده در برنامه‌های مداخله در قلدری جایگاه مهمی دارد زیرا رفتارهای حمایت‌گرانه تأثیرات مثبت زیادی بر افراد قربانی دارد. اما این کار برای همسالان اصلاً کار آسانی نیست. ونگ و همکاران (۲۰۱۳) نشان دادند که در یک بافت مثبت مدرسه (ضد

قلدری) تماشاگران بیشتر احتمال دارد از قربانیان دفاع کنند و به عنوان دوست برگزیده شوند. در فرازهای متعددی از متون دینی مسلمانان، نیز به حمایت از مظلوم و ایستادگی در مقابل ظالم اشاره شده است. حضرت علی (ع) در نهج البلاغه به فرزندانش تأکید می‌نماید که همواره دشمن ظالمان و یاور مظلومان باشند (نهج البلاغه، نامه ۴۷). آن حضرت همچنین در نامه ۵۳ از قول رسول خدا به مالک‌اشتر می‌فرماید که به خدا سوگند! داد مظلوم را از ظالم می‌گیرم و افسار ظالم را می‌کشم تا وی را به آب‌شخور حق وارد سازم، هر چند کراهت داشته باشد. قرآن کریم نیز با صراحت به مؤمنان دستور می‌دهد که برای نجات



مظلومان به پا خیزند و حتی اگر لازم باشد دست به اسلحه ببرند و با ظالمان پیکار کنند (سوره نساء آیه ۷۵)

۲. آموزش معلمان و سایر عوامل مدرسه

۱-۲. آموزش اولیای مدرسه نسبت به مفهوم قلدری و نشان دادن تمایز آن با پرخاشگری و تأکید بر ضرورت و اهمیت مداخله بزرگ‌ترها در قلدری؛

مسئولان مدرسه باید با پدیده قلدری و جوانب مختلف آن آشنا باشند تا بتوانند با این مسئله برخورد کنند؛ آگاهی از نشانه‌های اولیه و ثانویه قلدری می‌تواند مسئولان مدرسه را در مقابله با قلدری توانمند سازد. نشانه‌های اولیه قربانی شدن در مدرسه عبارت‌اند از: نام بد بر روی دانش‌آموز گذاشتن (به‌طور مکرر) و دادن لقب‌های نامناسب به او، هل دادن وی، لگد زدن یا مشت زدن به او توسط سایر دانش‌آموزان، غصب شدن وسایلش توسط دیگران.

از نشانه‌های ثانویه قربانی شدن در مدرسه نیز می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

تنها بودن و انزواطلبی و جدا شدن از گروه همسالان، تمایل به ماندن در کنار معلم یا مسئولان مدرسه در ساعات تفریح، اضطراب، احساس غمگینی، ترس از صحبت کردن در کلاس، نشان دادن افت تحصیلی ناگهانی.

۲-۲. تدوین مقررات جامع و شفاف در ارتباط با مبارزه با قلدری در مدرسه و اطلاع‌رسانی و اجرای دقیق آن‌ها؛

۳-۲. ایجاد جو حمایتی و ضد قلدری در مدرسه؛

۴-۲. عدم تشویق قلدری در مدارس به‌طور غیر مستقیم؛ قلدری و پرخاشگری اغلب در مدرسی رخ می‌دهد که اصول اخلاق کارمندی ضعیفی دارد، استانداردهای رفتاری روشنی وجود ندارد و روش‌های انضباطی در آن بی‌ثبات و سازماندهی آن ضعیف است؛ در نتیجه نظارت کافی هم وجود ندارد یا موارد قلدری نادیده گرفته می‌شود؛

۵-۲. اقدام سریع و فوری در برابر قلدری؛

۶-۲. روش‌های کارآمد، دقیق و در دسترس برای گزارش موارد قلدری؛

۷-۲. شناسایی مکان‌ها و زمان‌های رخ دادن قلدری و مدیریت آن.

۳. آموزش والدین و درگیر کردن آن‌ها در فرایند مبارزه با قلدری

برخلاف افراد قلدر، افرادی که قربانی قلدری می‌شوند والدینی بیش از اندازه حمایتگر دارند که از قضا ممکن است در فرایند قربانی شدن‌شان نقش داشته باشند. این‌گونه والدین از قبل به فرزندانشان آموزش‌های لازم جهت مواجه شدن با مشکلات و بحران‌ها را

نداده‌اند. در مقابل، خانواده افراد قلدر اغلب آشفته است. والدین افراد قلدر به احتمال زیاد از رویکرد تنبیه بدنی استفاده کرده‌اند، فرزندان خود را طرد کرده و به آن‌ها بی تفاوت بوده‌اند و با این اعمال خود از همان کودکی نوعی مجوز برای رفتارهای پرخاشگرانه آن‌ها صادر کرده‌اند (افوبی و نوکولو، ۲۰۱۱).

در خصوص آموزش والدین توجه به نکات زیر ضروری است

- اینکه خود والدین الگویی مناسب برای فرزندانشان باشند؛
- سبک فرزندپروری اقتدارگرایانه داشته باشند؛
- به هنگام وقوع قلدری از فرزندان حمایت عاطفی لازم را به عمل آورند؛

- ارتباط نزدیک و مداوم با مدرسه داشته باشند؛
- نشانه‌های قربانی شدن در مدرسه را بشناسند؛ وجود کبودی و یا خراش روی بدن، پاره شدن لباس و یا لوازم مدرسه که فرد برای آن‌ها توضیح قانع‌کننده‌ای نداشته باشد و یا از توضیح دادن طفره ببرد.

به علاوه نشانه‌های ثانویه مانند اینکه وقت بسیار کمی را با همکلاسی‌هایش در خارج از مدرسه می‌گذرانند و یا با آن‌ها رابطه چندانی در خارج از مدرسه ندارد، به ندرت به مهمانی دوستانش دعوت می‌شود و علاقه‌ای به رفتن به مهمانی آن‌ها ندارد یا آن‌ها را به مهمانی دعوت نمی‌کند. کم شدن اشتها، شکایت‌های جسمانی مثل دل درد در صبح‌ها و قبل از رفتن به مدرسه، انتخاب راهی طولانی‌تر برای رفتن به مدرسه، آشفتگی خواب، از دست دادن علاقه به مدرسه و افت تحصیلی، غمگینی و از طرفی تغییر خلق ناگهانی، درخواست یا دیدن پول از والدین (به منظور تأمین خواسته قلدرها)، گوشه‌گیری و انزوا ناگهانی، گریه‌های بی دلیل و بی سابقه.

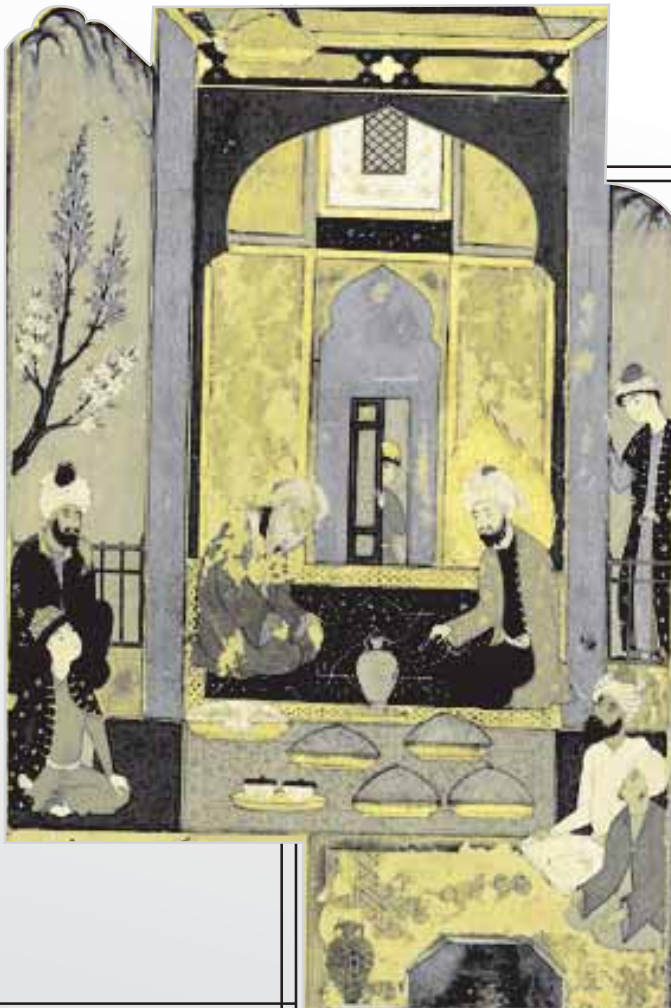
همگی این موارد می‌تواند از نشانه‌های قربانی شدن در مدرسه باشد.

پی‌نوشت‌ها

1. Bullying
2. Olweus
3. Brito, Oliveira
4. Diagnostic And Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, (DSM-V)
5. Cheraghi & Piskin
6. Skapinakis
7. Mishna
8. Kowalski, & Limber
9. Efobi, & Nwokolo
10. Wang

منابع

۱. رشید، خسرو (۱۳۹۴). رفتارهای پرخطر در بین دانش‌آموزان نوجوان دختر و پسر شهر تهران، فصل‌نامه علمی-پژوهشی رفاه اجتماعی، سال ۱۵، شماره ۵۷، صص ۳۱-۵۵.
2. Brito, CC, Oliveira, MT. (2011). Bullying and self-esteem in adolescents from public schools. J Pediatr (Rio J), 89 (6):601-607.
3. Cheraghi, A. & Piskin, M. (2011). A comparison of peer bullying among high school students in Iran and Turkey. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 15: 2510-2520.
4. Efobi, A. & Nwokolo, C. (2014). Parenting Styles and Tendency to Bullying Behaviour Among Adolescents. Journal of Education & Human Development, 3(1): 507-521.
5. Kowalski, RM. & Limber. SP. (2012). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. J Adolesc Health, 53 (1):13-20.



مرد این است!

گزیده‌ای از تاریخ بیهقی

به انتخاب دکتر حسین داوودی

اشاره

هارون الرشید در سفر حجّش به مکه از دوزاهد مشهور آن شهر دیدن می‌کند و بینشان گفت‌وگوهایی رد و بدل می‌شود. آنچه از نظر تان می‌گذرد دیدار هارون با یکی از آن دوزاهد، به نام «ابن سمّاک» است. در این دیدار، وزیرش «فضل ربیع» نیز او را همراهی می‌کند. تفصیل این دیدارها را علاقه‌مندان می‌توانند در کتاب تاریخ بیهقی (صفحات ۶۷۲ تا ۶۷۸) ببینند.



... هارون گفت مرا پندی ده که بدین آمده‌ام تا سخن تو بشنوم و مرا بیداری افزاید. گفت یا امیرالمؤمنین، از خدای عزّوجلّ بترس که یکی است و هنباز [شریک]

ندارد و به یار حاجتمند نیست. و بدان که در قیامت

تورا پیش او بخواهند ایستانید و کاژت از دو بیرون نباشد، یا سوی بهشت برند یا سوی دوزخ، و این دو منزل را سه دیگر نیست.

هارون به درد [دردمندان] بگریست، چنان که روی و کنارش ترشد. فضل گفت: ایّها الشّیخ دانی که چه می‌گویی؟ شک است در آنکه امیرالمؤمنین جز به بهشت رود؟ پسر سمّاک او را جواب نداد و از او باک نداشت و روی به هارون کرد و گفت: یا امیرالمؤمنین! این فضل امشب با توسّ و فردای قیامت با تو نباشد و از تو سخن نگوید [از تو تعریف نکند] و اگر گوید نشنوند. تنّ خویش را نگر و بر خویشتن ببخشای [مواظب خود باش و به خود رحم کن].

فضل متحیر گشت و هارون چندان بگریست تا بر وی بترسیدند از غشّ. پس گفت مرا آبی دهید. پسر سمّاک برخاست و کوزه آب آورد و به هارون داد. چون خواست که بخورد، او را گفت: بدان ای خلیفه، سوگند دهم بر تو به حق قرابت رسول علیه السّلام، که اگر تورا باز دارند از خوردن این آب به چند بخری؟ گفت: به یک نیمه از مملکت. گفت: بخور، گوارنده باد.

پس چون بخورد گفت اگر اینچه خوردی بر تو ببندد چند دهی تا

بگشاید؟ گفت یک نیمه مملکت. گفت یا امیرالمؤمنین مملکتی که بهای آن یک شربت است سزاوار است که بدان بسی نازشی نباشد [به آن زیاد فخر نکنی]؛ و چون درین کار افتادی [خلیفه شدی] باری داد ده و با خلق خدای عزّوجلّ نیکویی کن. هارون گفت پذیرفتم و اشارت کرد تا کیسه پیش آوردند.

فضل گفت: «ایّها الشّیخ» امیرالمؤمنین شنوده بود که حال تو تنگ است و امشب [برای او] مقرر گشت، این صِلَتِ حلال فرمود [به این جایزه حلال دستور داد]، بستان.

پسر سمّاک تبسم کرد و گفت: سبحان الله العظیم! من امیرالمؤمنین را پند دهم تا خویشتن را صیانت کند از آتش دوزخ و این مرد بدان آمده است تا مرا به آتش دوزخ اندازد؛

هیئات، هیئات! بردارید این آتش از پیشم که هم اکنون ما و سرای و محلّت سوخته شویم! و برخاست و به بام [خانه] بیرون شد. و پیامد کنیزک و بدوید و گفت: باز گردید ای آزاد مردان، که این پیر بیچاره را امشب بسیار به درد داشتید [او را به درد آوردید]. هارون و فضل بازگشتند و دلیل [مأمور و راهنمای این دیدار] ز برداشت و [آن‌ها] برنشتند [سوار مرکب شدند] و برفتند. هارون همه راه می‌گفت: «مرد این است».

نظریه‌های معتبر در زوج درمانی و خانواده درمانی

محمد رضا عطوفی
دکترای روان‌شناسی

چکیده

در میان عوامل اثرگذار بر سلامت روانی، خانواده نقشی بسیار مهم دارد. بسیاری از ناهنجاری‌های روانی و رفتاری افراد در خانواده ریشه دارد و در عین حال بسیاری از پیشرفت‌های بشر نیز از خانواده نشئت می‌گیرد. امروزه چگونگی درمان خانواده و زوج از متداول‌ترین مسائل درمان در حوزه مشاوره و روان درمانی است. در این مقاله گزیده‌ای از معتبرترین نظریه‌ها در زمینه زوج درمانی و خانواده درمانی ارائه شده است این نظریه‌ها خیلی خلاصه و صرفاً جهت آشنایی شما مشاوران عزیز ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها: زوج درمانی، خانواده درمانی، زناشویی درمانی، خانواده.

ویژگی‌های زوج درمانی مؤثر

در سطح رفتاری، درمان مؤثر باید افزایش تبادلات مثبت و کاهش تبادلات منفی را تسهیل کند. زوج درمانی مؤثر باید ارتباط و مهارت‌های حل مسئله را ارتقا دهد تا آنجا که زوج‌ها بتوانند در مورد اینکه چگونه به بهترین نحو با نیازهای یکدیگر برای دستیابی به سطح دلخواه صمیمیت و خود مختاری روبه‌رو شوند، به بحث بپردازند و طرح‌هایی عملی برای تحقق آن‌ها ابداع کنند. مهارت‌های ارتباط و حل مسئله همچنین به زوج‌ها اجازه می‌دهد تا از یکدیگر در انجام امور زندگی خانوادگی حمایت کنند. زوج درمانی مؤثر باید به یک زوج اختیار دهد تا نقش‌های ارتباطی خود را مورد بازنگری قرار دهند که این ممکن است منجر به توزیع عادلانه‌تر قدرت در رابطه آن‌ها گردد. جایی که زوج مشکلات روانی - جنسی دارند، زوج درمانی مؤثر باید برای آن‌ها تمرین‌های روانی - آموزشی و خانگی فراهم سازد و به زوجین در پیدا کردن راه‌هایی برای برآوردن نیازهای جنسی یکدیگر کمک کند. زوج درمانی مؤثر همچنین باید به همسران اجازه دهد تا در مورد تأثیر موضوعات خانوادگی و

زوج درمانی

انواع خانواده درمانی^۱ و زوج درمانی تنها درمان‌هایی هستند که معلوم گردیده است برای مسائلی نظیر ناسازگاری زناشویی مؤثرند و برعکس اثبات شده است که سایر روش‌ها نظیر درمان انفرادی اغلب آثار مخربی در این موقعیت‌ها دارند (سادوک و سادوک، ۲۰۰۵). برگزاری جلسات درمانی مشترک با زوجین برای تغییر دادن روابط میان همسران را زوج درمانی می‌گویند (هالفورد، ۱۳۸۴).

از دهه ۱۹۹۰، اصطلاح «زوج درمانی» جایگزین اصطلاح آشناتر و در عین حال محدودتر «زناشویی درمانی» گردید، و این به دلیل تأکید بر ارتباط و پیوند دو نفر، بدون توجه به جنبه ارزشی و قضائیتی مربوط به آن از لحاظ ارزش اجتماعی است که اصطلاح سنتی‌تر زناشویی درمانی حاکی از آن بود (سادوک و سادوک، ۲۰۰۵).

همان‌گونه که دومینیان^۲ (۱۳۷۰) بیان می‌دارد ازدواج همیشه با مشکلات و تضادهایی روبه‌رو بوده است که زن و شوهرها رأساً

«تحلیل رفتار متقابل» روش درمانی دیگری است که برای حل مشکلات رابطه‌ای مورد استفاده قرار می‌گیرد. مفاهیم رابطه «بالغ-بالغ» و «والد-کودک» بسیار به روش‌های تعامل زوج نزدیک است و بر عکس مفاهیم روان‌تحلیلی، این مفاهیم به تجربه روزمره ما نزدیک‌تر است و معمولاً مورد پذیرش زوج و همین‌طور درمانگر قرار می‌گیرد

ارزش‌های فرهنگی بر کارکرد فعلی ارتباط‌شان بحث کنند تا بدین ترتیب همدلی و صمیمیت روان‌شناختی در این ارتباط افزایش یابد (کار، ۲۰۰۰). میزان صمیمیت زیاد در اوایل رابطه، به ویژه از جانب شوهر، منجر به اثربخشی بیشتر زوج درمانی می‌شود. به علاوه، اگر زوجین نقش‌های جنسیتی سنتی خود را که در آن زن به دنبال وابستگی زیاد و مرد به دنبال استقلال است، حفظ کنند، زوج درمانی اثربخشی کمتری دارد. همچنین یک رابطه درمانی قوی منجر به اثربخشی بیشتر زوج درمانی می‌شود (هالفورد، ۱۳۸۴).

درمان زناشویی معمولاً برای وقتی که یکی از زوج‌ها از ترک رابطه خارجی امتناع می‌کند و یا یکی از آن دو تصمیم به طلاق گرفته است توصیه نمی‌شود. مانع دیگر، داشتن تاریخچه روابط ناپایداری است که می‌توان آن را به اختلال شدید منش یا اختلال شخصیت نسبت داد. در مورد اختلال‌های شخصیت، بهتر است پیش از آغاز درمان مشترک، به درمان فردی پرداخته شود. آزار جسمی، ممکن است از موارد عدم توصیه درمان زناشویی باشد، مخصوصاً زمانی که فرد آزارنده دچار الکلیسم یا مصرف مواد یا وابستگی دارویی باشد (اشمالینگ و دیگران، ۱۳۸۳).

انواع زوج درمانی

در زمینه مسائل ارتباطی زوج‌ها اثبات شده است که زناشویی درمانی رفتاری^۲، زناشویی درمانی شناختی^۴، ترکیبی از زناشویی درمانی رفتاری-شناختی، زناشویی درمانی بینش‌مدار^۵، زوج درمانی هیجان‌محور^۶ و درمان کنترل خود^۷ مداخلات مؤثری هستند (کار، ۲۰۰۰). در ادامه به معرفی انواع درمان‌های مورد استفاده در حیطه مسائل زناشویی، که غالباً از حمایت تجربی خوبی نیز برخوردارند، می‌پردازیم.

۱. درمان زناشویی روان‌تحلیلی

یک نکته اساسی در رویکرد روان‌تحلیلی به درمان زناشویی این است که این، دنیای درونی زوج و ماهیت تعامل آن دو با یکدیگر است که پاسخ آنان به تغییرات محیطی را مشخص می‌کند. از این نقطه نظر، ماهیت ازدواج حداقل دارای دو سطح آگاه و ناخودآگاه است. معمولاً جنبه‌های ناخودآگاه رابطه، از کودکی و تجارب اولیه دوران کودکی زوج ناشی می‌شود. طبق این نظریه، یک طرح ناخودآگاه از تجارب اولیه کودکی پیرامون دوست داشته شدن و

مراقبت شدن توسط والدین، در ناخودآگاه فرد شکل می‌گیرد، که بعداً به رابطه زوج برده می‌شود. نکته دیگر در این رویکرد دلبستگی و از دست دادن است؛ افرادی که دلبستگی اضطرابی دو سوگرایانه دارند، در سال‌های بعد با مشکلات رابطه‌ای روبه‌رو خواهند شد. درمان توصیه شده برای خروج از بن‌بست موجود پیشنهاد به زوج برای شرکت در جلسات انفرادی یا مشترک است تا رویاها و مکانیزم‌های دفاعی خود را با هم در میان‌گذارند و یک «ظرف» امن برای درک و پردازش تضادهای هیجانی خویش فراهم کنند. انتظار می‌رود که بینش خاصی (در موارد موفق) فرد را برای گرفتن تصمیمات بالغانه و رهایی از فشارهای ناخودآگاه ناشی از تجارب کودکی توانا سازد. باید دانست که اگرچه در کار با زوج اندیشه روان‌تحلیلی راه‌گشا و روشنگر است، با وجود این، برخی اشکالات به آن وارد است. آهنگ تغییر در این روش درمانی معمولاً کند است و در مجموع با دانش فعلی، ترکیب زمانی طولانی درمان، مشکل در سنجش نتیجه درمان و فرضیات زیربنایی نگرش روان‌تحلیلی، ارزش این درمان را نامشخص (نامطمئن) نشان می‌دهد (کرو و ریدلی، ۱۳۸۴).

۲. زوج درمانی ارتباط موضوع محبوب

زوج درمانی ارتباط موضوع، نوعی درمان زناشویی مبتنی بر روان‌تحلیلی معطوف به بهبود روابط زناشویی است و بر روابط اولیه فرد با مادر و اشیای محبوب در زندگی‌اش تأکید می‌کند. در این شیوه اعتقاد بر آن است که روابط اولیه فرد با والدینش در نوع عملکرد او در روابط صمیمانه زناشویی نقش دارد؛ زیرا هر شخصی امید دارد که نیازهای ارضا نشده در دوران کودکی و با والدینش را در رابطه زناشویی خود برآورده سازد. در واقع فرض بر این است که هر یک از زوجین همسر خود را برای تداوم الگوهای نوروپیک خود انتخاب می‌کنند یا شکل می‌دهند (احمدی، ۱۳۸۴).

۳. زناشویی درمانی آدلری^۸ و رویکرد ارزیابی توانمندی‌ها^۹

زناشویی درمانی آدلری به رابطه زناشویی به‌عنوان یک سیستم می‌نگرد. درون داد هر همسر به گونه‌ای است که یا رابطه را بهبود می‌بخشد یا برعکس عدم توافق و تعارض را تحریک می‌کند. بنابراین تبادلات میان زن و شوهر به‌عنوان حرکت روان‌شناختی هدفمند در نظر گرفته می‌شود. همه رفتارها در این سیستم با توجه به ادراکات، باورها و اهداف هر یک از همسران فهمیده می‌شود. فرایند زناشویی درمانی آدلری چهار گام اساسی را دربرمی‌گیرد:

۱. ایجاد رابطه: تکلیف اول فهرست کردن اهداف و ایجاد رابطه‌ای کارآست که مبتنی بر احترام متقابل می‌باشد؛

۲. فهم زوج: این گام شامل کشف سبک‌های زندگی همسران برای تعیین ادراکات، عقایدی که بر اساس آن‌ها عمل می‌کنند، ادراک اشتباهات اساسی در مورد خودشان و زندگی، دارایی‌ها و توانمندی‌های‌شان و اهدافی که برای خودشان برمی‌گزینند، می‌باشد.

اگر زوچین نقش‌های جنسیتی سنتی خود را که در آن زن به دنبال وابستگی زیاد و مرد به دنبال استقلال است، حفظ کنند، زوج درمانی اثر بخشی کمتری دارد

۶. زناشویی درمانی شناختی^{۱۱} (CMT)

استفاده از راهکارهای شناخت درمانگری برای حل مشکلات زوجین در خلال دهه گذشته با اقبال فزاینده مواجه گشته است (بشارت، ۱۳۷۹). زوج درمانی شناختی شامل کاربرد مدل‌های شناختی است که یک^{۱۲} (۱۹۷۹) آن را در مورد مشکلات رابطه‌ای ارائه داد (هالفورد، ۱۳۸۴). یک (۱۹۸۸) تصریح می‌کند که مشکلات زوجین همانند اختلالات افسردگی و اضطراب، از تحریف‌ها و خطاهای شناختی یکسان تبعیت می‌کنند (بشارت، ۱۳۷۹). در این رویکرد فرض می‌شود که شناخت‌های زوجین باعث تولید واکنش‌های عاطفی و رفتاری آن‌ها نسبت به یکدیگر می‌شود (هالفورد، ۱۳۸۴). شناخت درمانگرها مدعی هستند که برای حل همیشگی تعارض زناشویی، به ویژه اگر آن تعارض شدید و دائمی باشد، تغییر رفتار ناکافی خواهد بود، بلکه برای این کار نیاز به بازسازی شناختی است (گلدنبرگ و گلدنبرگ، ۱۳۸۲)؛ لذا زناشویی درمانی شناختی متمرکز بر کمک کردن به زوج‌ها برای به چالش کشیدن اسنادها، باورها، فرض‌ها و انتظارات مخربی است که به آشفتگی ارتباط کمک می‌کنند و نیز متمرکز بر جایگزینی آن‌ها با جایگزین‌های بی‌خطرتر و خوش‌خیم‌تر می‌باشد (کار، ۲۰۰۰).

۷. زناشویی درمانی شناختی-رفتاری^{۱۳} (CBMT)

زوج درمانی شناختی-رفتاری، رویکردهای رفتاری و شناختی را ترکیب می‌کند. در این درمان، درمانگر استراتژی‌های تغییر رفتاری را از قبیل مهارت‌های برقراری ارتباطات با بازسازی شناختی ترکیب می‌کند. هدف از درمان، اصلاح تعاملات رفتاری همسران و ارزیابی شناختی آن‌هاست (هالفورد، ۱۳۸۴).

اهداف نگرش‌های مداخله‌ای این رویکرد عبارت‌اند از: افزایش رفتارهای مثبت و خوشایند، بهبود ارتباط، ایجاد مهارت‌های حل مسئله و حرکت در جهت حل مسائل جنسی، ایجاد تغییر در الگوهای زیان‌بخش یا مخدوش فکری که ممکن است زوج داشته باشند، پیدا کردن راه‌هایی برای جلوگیری از تشدید تعارض‌های تخریبی و کوشش برای تغییر الگوهای وسیع‌تر رفتاری که به اختلافات زناشویی منجر می‌شوند (اشمالینگ و دیگران، ۱۳۸۳).

۸. زناشویی درمانی عقلانی-هیجانی رفتاری^{۱۴}

الیس (۱۹۷۶، ۱۹۷۷) به تأثیر منفی باورهای غیر منطقی، یا در نهایت تأثیر منفی معیارهای غیر واقع‌نگرانه‌ای که افراد در مورد روابط صمیمانه دارند، بر الگوهای تعامل و رضایت همسران، اشاره کرد. وی به منظور کاهش دادن آشفتگی زناشویی، مفاهیم و روش‌های درمانی عقلانی-هیجانی‌اش را از طریق به چالش

۳. ایجاد بینش: تمرکز درمانگر بر افزایش آگاهی هر یک از همسران از هدف رفتار است و گام مهمی در حرکت به سمت تغییرات متعاقب می‌باشد؛

۴. جهت‌گیری و آموزش مجدد: هدف جهت‌گیری مجدد، ایجاد مجموعه جدید رفتارها و مهارت‌های انطباقی با توافقات جدید و متمرکز بر همکاری است. همچنین درمانگر زوج را در زمینه تکنیک‌های حل تعارض آموزش می‌دهد. بنابراین زناشویی درمانی آدلری نوعی همکاری میان زوج و درمانگر است و هدف درمان، ارزیابی باورها و رفتارهای فعلی است، در حالی که به زوج روش‌های جدیدی آموخته می‌شود که می‌تواند به آن‌ها در اتخاذ اهداف جدید کمک کند (دینکمر و دینکمر، ۱۹۸۲).

رویکرد ارزیابی توانمندی‌ها یک روش سودمند عینی برای دستیابی به اهداف ازدواج است. تمرکز بر توانمندی‌ها به درمانگر اجازه می‌دهد تا حرکت بسیار سریع‌تری را به راه اندازد و جوّی تشویق‌کننده خلق کند تا به هر یک از زوجین اجازه دهد مجدداً بر انرژی‌های خود تمرکز کنند (دینکمر، ۱۹۹۳).

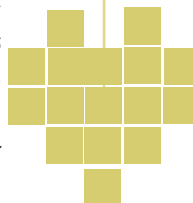
۴. زناشویی درمانی مبتنی بر تحلیل رفتار متقابل

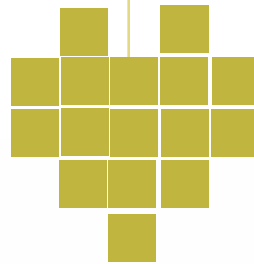
«تحلیل رفتار متقابل» روش درمانی دیگری است که برای حل مشکلات رابطه‌ای مورد استفاده قرار می‌گیرد. مفاهیم رابطه «بالغ-بالغ» و «والد-کودک» بسیار به روش‌های تعامل زوج نزدیک است و بر عکس مفاهیم روان‌تحلیلی، این مفاهیم به تجربه روزمره ما نزدیک‌تر است و معمولاً مورد پذیرش زوج و همین‌طور درمانگر قرار می‌گیرد (کرو و ریدلی، ۱۳۸۴).

۵. زناشویی درمانی رفتاری^{۱۵} (BMT)

در رویکرد رفتاری تأکید اصلی بر جنبه‌های کاربردی رابطه مانند تقسیم حقوق و وظایف، توانایی گفت‌وگو با یکدیگر، وجود ارتباط روشن و صریح و ارتباط مؤثر است. استوارت (۱۹۶۹) در اولین کار خود، به جای اعمال فشار در رابطه زوج بر تقویت مثبت جایگزین تأکید کرد. این شروعی شد تا رویکرد رفتاری رشد و گسترش یابد (کرو و ریدلی، ۱۳۸۴). استوارت از برخی از اصول رفتاری نظیر قرارداد وابستگی و تقویت متقابل استفاده می‌کرد تا زوجین را وادار کند که تبادل رفتارهای مثبت و مطلوب خویش را به حداکثر برسانند. او به رویکرد خویش عنوان «درمان بین فردی کنشگر» داده بود. استوارت تصور می‌کرد که در ازدواج‌های موفق نوعی شیوه بده بستان یا معاوضه وجود دارد (گلدنبرگ و گلدنبرگ، ۱۳۸۲). زمانی که رابطه هزینه‌ای بیشتر از پاداش داشته باشد، این عدم تعادل به ناهماهنگی در ازدواج می‌انجامد (کرو و ریدلی، ۱۳۸۴).

در رویکرد رفتاری سعی می‌شود روابط مختل اصلاح شود. به جای درک عوامل زیربنایی، بر تغییر رفتار قابل مشاهده زوج تأکید می‌شود. اصلاح در دو زمینه اصلی ارتباط و گفت‌وگو صورت می‌گیرد. افکار و احساسات در مباحث کنار گذاشته می‌شود و تمرکز درمان بر رویدادهای متأخر است تا گذشته (همان منبع).





در رویکرد رفتاری سعی می‌شود به جای درک عوامل زیربنایی، بر تغییر رفتار قابل مشاهده زوج تأکید شود. اصلاح در دو زمینه اصلی ارتباط و گفت‌وگو صورت می‌گیرد. افکار و احساسات در مباحث کنار گذاشته می‌شود و تمرکز درمان بر رویدادهای متأخر است تا گذشته

مینوچین تکامل پیدا کرده است. نظریه سیستم‌ها بر حیطه کلی تعامل خانواده متمرکز می‌شود و رابطه زوج قسمت مهمی از آن محسوب می‌گردد. تفکر زیر ساخت تمام رویکردهای سیستمی مفهوم «علیت چرخشی» است. به‌طور کلی فرض می‌شود که رفتار انسان، در زمان حال یا در گذشته، به یک علت رخ نداده است، بلکه زنجیره مداومی از تعامل‌ها در خانواده و همچنین خارج از محیط خانواده و رویدادهای اجتماعی در آن دخیل است (کرو و ریدلی، ۱۳۸۴). بر طبق این دیدگاه، استیصال وقتی شکل می‌گیرد که زوجین در دام یک الگوی تعاملی ناخرسندساز، که در عین حال احساس می‌کنند ایمن‌ترین الگوی تعاملی است، گرفتار می‌شوند (بشارت، ۱۳۷۹).

کشیدن باورهای غیرمنطقی‌ای که همسران برای قضاوت در مورد یکدیگر و کیفیت رابطه‌شان به کار می‌بردند، به کار گرفت (اپستین و دیگران، ۲۰۰۵). در حقیقت، در رویکرد عقلانی-هیجانی برای حل مشکل از سبک‌های بیانی متفاوت برای توصیف مشکلات استفاده می‌شود. برای مثال جای کلماتی مانند «وحشتناک» و «غیر قابل تحمل» با «بد» و «توصیف مشکل» عوض می‌شود و همسران تشویق می‌گردند به جای دستور دادن، راه‌های بهتری برای درخواست خود پیدا کنند. به علاوه از آنجا که هر زوج رفتار طرف دیگر را به انگیزه منفی نسبت می‌دهد و تصور می‌کند برای تغییر موقعیت هیچ کاری نمی‌توان انجام داد، لذا این تحریف واقعیت در جلسات فردی و مشترک تصحیح می‌شود (کرو و ریدلی، ۱۳۸۴).

۱۰. زناشویی درمانی بینش‌مدار (IOMT)

زناشویی درمانی بینش‌مدار یک روش به لحاظ روان‌پویایی تأثیرگذار

۹. زناشویی درمانی سیستمی^{۱۵} (SMT)

خانواده درمانی سیستمی (ساختاری) بیشتر توسط سالوادور

در رویکرد عقلانی - هیجانی برای حل مشکل از سبک‌های بیانی متفاوت برای توصیف مشکلات استفاده می‌شود. برای مثال جای کلماتی مانند «وحشتناک» و «غیر قابل تحمل» با «بد» و «توصیف مشکل» عوض می‌شود و همسران تشویق می‌گردند به جای دستور دادن، راه‌های بهتری برای درخواست خود پیدا کنند

است که بر رسیدگی فرایندهای هیجانی متعارض هم در درون و هم در بین همسران تأکید دارد (سادوک و سادوک، ۲۰۰۵). تجربه‌های روابط نخستین، نقش گره‌های نیرومندی به وجود می‌آورند که روابط صمیمی بعدی را زیر نفوذ خود می‌گیرند. دانیل^{۱۶} (۱۹۸۵) معتقد است که روابط عاطفی ناهشیار با موضوع (موضوع‌های) عشق، همسرگزینی شخص را تحت تأثیر قرار می‌دهند (بشارت، ۱۳۷۹). هدف روان‌درمانی زوجین، فراهم‌سازی فضایی امن است که در آن زوجین بتوانند جنبه‌های طرد و تهدید شده شخصیت خود و تأثیرات پیوندهای ناهشیار با موضوع‌های عشق پیشین را بازشناسی کنند (بشارت، ۱۳۷۹). فرض می‌شود پردازش مجدد عاطفی و بینش حاصل از چنین اکتشافی، واکنش‌های رفتاری و عاطفی زوجین را نسبت به یکدیگر تغییر می‌دهد و این امر باعث می‌شود که زوجین بر تضادهای مخرب غلبه کنند (هالفورد، ۱۳۸۴).

۱.۱. زناشویی درمانی هیجان محور (EFMT)

در زناشویی درمانی هیجان محور به زوج‌ها کمک می‌شود تا الگوهای تعامل منفی را تشخیص دهند، هیجانات ثانویه نظیر خشم را که این الگوها بر مبنای آن‌ها شکل می‌گیرند به دقت تعیین کنند و نیز کمک می‌شود تا به جای هیجانات اولیه نظیر ترس از ترک شدن، نیاز به دلبستگی را که زیر بنای هیجانات ثانویه نظیر خشم است تجربه و اظهار نمایند. از طریق این فرایند پیوندهای دلبستگی در میان زوج‌ها مجدداً برقرار شده و تقابل‌های ناکارآمد با الگوهای تعاملی سازگارانه‌تر جایگزین می‌گردند (بیرن و دیگران، ۲۰۰۴). فنون گشتالت درمانی و درمانگری مراجع محور به منظور توانمندسازی زوجین در پذیرش جنبه‌های جدید خودشان و همسررداری و برای تعریف مجدد روابط بر حسب این تجربه‌های جدید مورد استفاده قرار می‌گیرند (بشارت، ۱۳۷۹).

۱.۲. رویکردهای تلفیقی

امروزه اغلب زوج درمانگران از تکنیک‌های مختلط استفاده می‌کنند و باید اذعان کرد که استفاده از یک رویکرد برای تمام مراجعان روشی انعطاف‌ناپذیر است و ممکن است برخی از زن و شوهرها را از مداخلات کمک‌کننده محروم کند (کرو و ریڈلی، ۱۳۸۴). شش نوع از این روش‌ها عبارت‌اند از:
الف. رویکرد روان تحلیلی- رفتاری سگراوس^{۱۷} (۱۹۸۲)؛

ب. زوج درمانی التقاطی ویکز^{۱۸} (۱۹۸۹) که به نام رویکرد «بین سیستمی» توصیف شده است؛
ج. برگ- کراس^{۱۹} (۱۹۹۷) رویکردی مؤثر را در زوج درمانی با استفاده از روش شناختی- رفتاری، اجتماعی- شناختی، سیستم‌های خانوادگی، روان تحلیلی، انسان‌گرایانه و مفاهیم مربوط به الهیات به وجود آورد؛
د. چهارمین رویکرد تلفیقی زوج درمانی سیستمی- رفتاری اسپینکس و برجلر^{۲۰} (۱۹۸۲)؛
ه. زوج درمانی خود نظم‌بخشی (خود کنترلی)؛
و. برنامه بهبود بخشی یا غنی‌سازی ارتباط.

پی‌نوشت‌ها

1. family therapy
2. Dominian
3. Behavioral Marital Therapy (BMT)
4. Cognitive marital therapy
5. Insight Oriented Marital Therapy (IOMT)
6. Emotionally Focused Marital Therapy (EFMT)
7. Self-Control Therapy
8. Adlerian Marriage Therapy
9. Strenght assessment approach
10. Behavior Marriage Therapy
11. Cognitive Marital therapy
12. Beck
13. Cognitive Behavior Marital therapy
14. Rational-Emotive Behavior Marital Therapy
15. Systemic Marital Therapy (SMT)
16. Daniel
17. Segraves
18. Weeks
19. Berg-Cross
20. Spinks & Birchler

منابع

۱. دومینیان، ج. (۱۳۷۰). زناشویی درمانی. درس. بلاچ. مقدمه‌ای بر روان‌درمانی. تهران: انتشارات رشد.
۲. بشارت، م.ع. (۱۳۷۹). مدل‌های زوج درمانگری. فصلنامه تازه‌های روان‌درمانی. سال پنجم، شماره‌های ۱۷ و ۱۸، ۳۴-۵۰.
۳. کرو، م. و ریڈلی، ج. (۱۳۸۴). زوج درمانی کاربردی با رویکرد سیستمی- رفتاری. ترجمه اشرف السادات موسوی. تهران: انتشارات مهر کاویان.
۴. گلدنبرگ، ا. و گلدنبرگ، ه. (۱۳۸۲) خانواده درمانی. ترجمه حمیدرضا حسین شاهی بروتانی، سیامک نقشبندی و الهام ارجمند. تهران: نشر روان.
۵. هالفورد، د.ک. (۱۳۸۴). زوج درمانی کوتاه مدت. ترجمه مصطفی تبریزی، مؤده کاردانی و فروغ جعفری. تهران: انتشارات فرا روان.
۶. احمدی، ز. (۱۳۸۴). تأثیر زوج درمانی ارتباط شیء (محبوب) کوتاه مدت بر الگوهای ارتباطی زوجین شهرستان خمینی شهر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره. دانشگاه اصفهان: دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
۷. اشمالینگ، ک. ب.، فروزتی، ا.ا. و جیکوبسون، ن. س. (۱۳۸۳). مسائل زناشویی. درک. هاوتون، کرک، سالکوبس کیس و کلارک. رفتار درمانی شناختی. ترجمه حبیب الله قاسم زاده. تهران: انتشارات ارجمند.
8. Dinkmeyer, D., & Dinkmeyer, J. (1982). Adlerian marriage therapy. Individual Psychology, 38, 2, 115-122.
9. Dinkmeyer, D. (1993). Marriage therapy through strength assessment. Individual Psychology, 49, 3 and 4, 412-418.
10. Epstien, N.B., Chen, F., & Beyder-Kamjou, I. (2005). Relationship standards and marital satisfaction in chinese and American couples, Journal of Marital and Family Therapy, 31, 1, 59-74.
11. Sodock, B. J., & Sodock, V.A. (2005). Comprehensive textbook of psychiatry. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
12. Sodock, B.J., & Sodock, V. A. (2005). Comprehensive textbook of psychiatry. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

دانشگاه آزاد اسلامی واحد شادگان برگزار می نماید
سومین کنفرانس ملی روانشناسی و علوم تربیتی
 مقالات منتخب در مجلات معتبر چاپ خواهد شد.
 برای کسب اطلاعات بیشتر به آدرس: www.PES1395.ir
www.IAUShadegan.ac.ir مراجعه نمایید.

محورهای همایش

روانشناسی تربیتی	مطالعات حافظه و یادگیری
روانشناسی مشاوره	مدیریت آموزشی
آموزش و پرورش استثنایی	تکنولوژی آموزشی
روانشناسی بازی	برنامه ریزی آموزشی
فلسفه تعلیم و تربیت	برنامه ریزی درسی
روانشناسی یادگیری	

آخرین مهلت ارسال اصل مقالات:

۱ بهمن ماه ۱۳۹۵

آخرین مهلت ثبت نام در کنفرانس:

۶ بهمن ماه ۱۳۹۵

تاریخ برگزاری کنفرانس:

۱۴ الی ۱۵ بهمن ماه ۱۳۹۵

آدرس دبیرخانه: استان خوزستان، شهرستان شادگان، جاده
 کمربندی، روبروی فرمانداری، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شادگان
 تلفکس: ۰۶۱-۵۳۷۲۹۱۳۵

صندوق پستی / کد پستی: ۶۴۳۱۸۳۷۱۹۵
 پست الکترونیکی: shadegan-950@yahoo.com
laush.pes@gmail.com



انجمن علمی روان شناسی تربیتی برگزار می نماید:

سومین همایش ملی روان شناسی مدرسه

با تأکید بر آسیب های روانی - اجتماعی

محورهای همایش

- نقش روان شناسان و مشاوران مدارس
- نقش خانواده و همسالان
- نقش رسانه ها و شبکه های اجتماعی
- ارتقا، کیفیت یادگیری
- مدیریت و رهبری در مدرسه
- روان شناسی مثبت
- حقوق فردی و اجتماعی
- زیباشناسی فضای مدارس
- کتاب و کتابخوانی (نقش کتابخانه های آموزشی)
- بهداشت و تغذیه
- دبیرخانه همایش:
- ۰۹۱۰-۱۸۱۲۱۳۳

web: <http://iepaconf.ir>

Email: lepainfo.ir@gmail.com

• ارسال چکیده مقالات: ۹۵/۰۶/۳۰

• داوری چکیده مقالات: ۹۵/۰۸/۲۰

• ارسال مقالات: ۹۵/۰۹/۲۰

• اعلام نتایج داوری: ۹۵/۱۰/۱۰

محل برگزاری همایش: دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی
 دانشگاه الزهرا

چاپ مقالات برگزیده در مجله علمی - پژوهشی دارای امتیاز
 بازآموزی از نظام روان شناسی و مشاوره
 تاریخ برگزاری همایش: ۹۵/۱۱/۲۶



پرسش‌نامه هویت دینی نوجوانان

دکتر آدیس کراسکیان

استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج

اشاره

نوجوانی به دوره‌ای از رشد اطلاق می‌شود که بین کودکی و بزرگسالی است. به همین دلیل نوجوانی را غالباً یک دوره انتقالی می‌دانند. این دوره که با تغییرات عمده جسمانی، شناختی، اخلاقی و اجتماعی همراه است از حدود ۱۲-۱۱ سالگی شروع شده و در بسیاری از کشورهای صنعتی جهان در سن ۲۰ سالگی خاتمه می‌یابد. در حال حاضر دوره نوجوانی در جوامع صنعتی، در مقایسه با جوامع غیرصنعتی، طولانی‌تر است. حتی گفته می‌شود نوجوانی مفهوم نسبتاً تازه‌ای است که به‌طور عمده در کشورهای صنعتی مطرح شده و در واقع به‌منظور تسهیل انتقال از کودکی به بزرگسالی ابداع گردیده است (احدی و جمهری، ۱۳۹۱).

یکی از مسائل عمده‌ای که هر نوجوان با آن روبه‌رو می‌شود شکل‌گیری هویت^۱ اوست و این بدان معناست که او پرسش‌هایی نظیر «من کیستم؟» و «به کجا می‌روم؟» دارد و در پی یافتن پاسخی برای آن‌هاست. هویت‌یابی متضمن این است که نوجوان تشخیص دهد برای او چه چیزهایی مهم و چه کارهایی ارزشمند است و نیز متضمن تنظیم معیارهایی است که وی براساس آن‌ها بتواند رفتار خود و دیگران را هدایت و ارزیابی کند (هیلگارد^۲،/تکینسون^۳ و/تکینسون^۴، ۱۹۹۶، ترجمه براهنی و همکاران، ۱۳۸۵).

مارسیا^۵ هویت را به شرح زیر تعریف می‌کند: «هویت یک سازمان پویا، خودساخت یافته و درونی از کشاننده‌ها، توانایی‌ها، باورها و تاریخچه فردی است. افرادی که دارای ساختاری تحول‌یافته‌ترند، آگاهی بیشتری نسبت به یکتایی و نیز شباهت خود به دیگران دارند و نیز دارای شناخت بیشتر از ضعف‌ها و توانمندی‌های خود در یافتن راه خویش در زندگی هستند. افرادی که در سطوح پایین تحول این ساخت هستند، در تمایز خود از دیگران دچار سردرگمی بیشتر و در ارزیابی خود بیشتر متکی به افراد دیگر هستند» (مارسیا، ۱۹۸۰). این سازمان پویا، در زمینه‌ها و مؤلفه‌های مختلف فردی، اجتماعی، شغلی، ملی، دینی و... نمود پیدا می‌کند.

پرسش‌نامه هویت دینی نوجوانان^{۱۴} برای دانش‌آموزان دبیرستانی اقدام نموده است. برای تدوین گویه‌های پرسش‌نامه، نظریه



هویت‌یابی جیمز مارسیا و پرسش‌نامه سبک هویت^{۱۵} به عنوان مبنای نظری، ملاک عمل قرار گرفت. ضمناً علاوه بر چهار وضعیت هویتی مطرح شده توسط مارسیا، یعنی هویت موفق^{۱۶}، هویت زودرس یا کلیشه‌ای^{۱۷}، هویت آشفته^{۱۸} و هویت دیررس^{۱۹}، از آنجا که امکان دارد افراد در مواجهه با بحران هویت دینی روشی اتخاذ نمایند که در هیچ‌یک از وضعیت‌های چهارگانه فوق نگنجد، وضعیت پنجمی تحت عنوان «هویت منع شده» در این پژوهش در نظر گرفته شد. هویت منع شده^{۲۰} به این معناست که ممکن است بعضی افراد در برابر هویت دینی، نه نسبت به بررسی و مطالعه آن اقدام کنند، نه به صورت کلیشه‌ای هویت دینی را برگزینند و نه آنکه نسبت به این موضوع بی تفاوت بمانند یا وضعیت آشفته‌ای داشته باشند؛ بلکه به دلایل مختلف نسبت به سرکوب و واپس زدن چالش‌های خویش در خصوص بحران هویت دینی اقدام کنند و نوعی رویکرد خصمانه در پیش بگیرند.

با در نظر گرفتن ویژگی‌های شخصیتی پنج گروه فوق، در رابطه با مسائل و باورهای دینی، نسخه اولیه پرسش‌نامه که شامل ۸۰ سؤال بود تدوین شد. برای بررسی اعتبار^{۲۱} و روایی^{۲۲} پرسش‌نامه، نمونه‌ای با حجم ۶۰۰ نفر از میان دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر تهران، شامل دانش‌آموزان مسلمان، زرتشتی و مسیحی، به طور تصادفی چندمرحله‌ای^{۲۳} انتخاب شد که پس از اجرای پرسش‌نامه و حذف پاسخ‌نامه‌های ناقص، اطلاعات ۵۰۳ نفر (۲۷۸ دختر و ۲۲۵ پسر) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. روایی سازه^{۲۴} پرسش‌نامه با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی^{۲۵} با روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی^{۲۶} و چرخش واریماکس^{۲۷} بررسی شد، که در نتیجه ۵ عامل از پرسش‌نامه استخراج گردید. ترکیب این پنج عامل روی هم ۳۱/۲۲ درصد کل واریانس متغیرها را تبیین می‌کند. این عامل‌ها

الکایند (۱۹۶۴) هویت دینی را چنین تعریف می‌کند: «برداشت و تصویری که هر فرد در مورد مسائل مذهبی و دینی دارد و معانی خودانگیخته‌ای که کودکان به رگه‌ها و صفت‌های مذهبی می‌دهند»

الکایند^۶ (۱۹۶۴) هویت دینی^۷ را چنین تعریف می‌کند: «برداشت و تصویری که هر فرد در مورد مسائل مذهبی و دینی دارد و معانی خودانگیخته‌ای که کودکان به رگه‌ها و صفت‌های مذهبی می‌دهند».

کلیدواژه‌ها: نوجوانان، هویت، هویت دینی.

سنجش هویت

در اوایل، اغلب پژوهشگران برای سنجش هویت افراد از مصاحبه‌های بالینی و مصاحبه نیمه سازمان‌یافته بالینی که توسط جیمز مارسیا در سال ۱۹۶۶ تدوین شده بود استفاده می‌کردند. اما وجود محدودیت‌های مختلف در استفاده از این روش، مانند وقت‌گیر بودن، عدم امکان اجرای گروهی و مشکلات نمره‌گذاری، پژوهشگران را به تدوین پرسش‌نامه‌ای جهت سنجش عینی هویت ترغیب نمود. به همین منظور آدامز و همکارانش در سال ۱۹۷۹ و سپس در سال ۱۹۸۴ و در نهایت در سال ۱۹۸۶ به تکمیل «پرسش‌نامه گسترش‌یافته سنجش عینی منزلت هویت من» اقدام کردند (آدامز^۸، بنیون^۹ و هیو^{۱۰}، ۱۹۸۹). این کار آدامز و همکارانش، از سال ۱۹۷۹ تا ۱۹۸۹، که گزارش کامل آن در کتابچه راهنمای پرسش‌نامه (EOM-EIS2) آمده است به سنجش هویت در دو قلمرو مختلف منجر شد. قلمرو نخست، هویت عقیدتی است، شامل موضع‌گیری فرد در انتخاب شغل، فلسفه زندگی، مذهب و امور سیاسی؛ و قلمرو دوم، هویت بین شخصی است که مواردی چون تنظیم رابطه فرد با دیگران در انتخاب دوست، تنظیم رفتار در برابر جنس مخالف، تصریح نقش همسری و انتخاب تفریح‌های مختلف توسط فرد را شامل می‌شود (همان منبع).

با تدوین ابزار سنجش عینی هویت، امکان پژوهش درباره گروه وسیعی از آزمودنی‌ها و بررسی رابطه میان جنبه‌های گوناگون هویت با مفاهیم و سازه‌های مختلف روان‌شناختی سهولت یافت (فولتن^{۱۱}، ۱۹۹۷).

بالیسترری^{۱۲} و همکارانش (۱۹۹۵) یک اندازه‌گیری جدید را با پرسش‌نامه سنجش هویت من (EOM-EIS2) انجام دادند که هدف از آن غلبه بر محدودیت‌هایی بود که در اندازه‌گیری‌های قبلی وجود داشت. نتیجه بررسی‌های انجام شده توسط آن‌ها به تهیه «پرسش‌نامه فرایند هویت من»^{۱۳} (EIPQ) انجامید.

ساخت و هنجاریابی پرسش‌نامه هویت دینی نوجوانان
نگارنده این مقاله در پژوهش خود به تدوین و هنجاریابی

منابع

۱. احدی، حسن؛ و جمهوری، فرهاد. (۱۳۹۱). روان‌شناسی رشد: نوجوانی، بزرگسالی (جوانی، میان‌سالی و پیری). تهران: آینده درخشان.
۲. کراسکیان مومباری، آدیس. (۱۳۸۱). تدوین و هنجاریابی پرسش‌نامه هویت دینی نوجوانان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته سنجش و اندازه‌گیری (روان‌سنجی)، دانشکده روان‌شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
۳. کراسکیان مومباری، آدیس؛ پاشاشریفی، حسن؛ و یوسفی لویه، مجید. (۱۳۸۲). تدوین و هنجاریابی پرسش‌نامه هویت دینی نوجوانان. مجموعه چکیده مقالات همایش مبانی نظری و روان‌سنجی مقیاس‌های دینی. تهران: مؤسسه روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. صص ۱۱۶-۱۱۵.
۴. هیلگارد، ارنست ر؛ اتکینسون، ریتال؛ و اتکینسون، ریچاردسون. (۱۳۸۵). زمینه روان‌شناسی. (ترجمه محمدتقی براهنی و همکاران). تهران: رشد. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۹۶).
5. Adams, G.R., Bennion, L., & Hun, K. (1989). *Objective Measure of Ego Identity Status: A reference manual*. (2nded). Logan, UT: Utah State University.
6. Balistreri, E., Rossnagel, B., & Geisinger, K. (1995). Development and preliminary validation of the ego identity process questionnaire. *Journal of Adolescence*, 18: 179-192.
7. Elkind, D. (1964). Piaget's semi-clinical in review and the study of spontaneous religious. *Journal of the scientific study of religion*, 4: 40-46.
8. Fulton, A. S. (1997). Identity status, religious orientation, an prejudice. *Journal of youth and Adolescence*, 26: 1-11.

که با در نظر گرفتن همسانی درونی^{۲۸} هر مقیاس که با ضریب آلفای کرونباخ^{۲۹} به دست آمده است، به ترتیب عبارت‌اند از:

عامل نخست: هویت دینی منع شده شامل ۱۲ سؤال و ۱۵/۵۸ درصد کل واریانس متغیرها ($a = 0.83$);

عامل دوم: هویت دینی دیررس شامل ۱۰ سؤال و ۵/۲۷ درصد کل واریانس متغیرها ($a = 0.82$);

عامل سوم: هویت دینی موفق شامل ۱۳ سؤال و ۴/۶۵ درصد کل واریانس متغیرها ($a = 0.74$);

عامل چهارم: هویت دینی کلیشه‌ای شامل ۱۰ سؤال و ۳/۲۲ درصد کل واریانس متغیرها ($a = 0.78$);

عامل پنجم: هویت دینی آشفته شامل ۵ سؤال و ۲/۵ درصد کل واریانس متغیرها ($a = 0.35$).

با توجه به نتایج به‌دست آمده نسخه نهایی پرسش‌نامه هویت دینی با ۵۰ سؤال ارائه شد (کراسکیان مومباری، شریفی، و یوسفی لویه، ۱۳۸۲).

نمونه‌هایی از پرسش‌های هویت دینی نوجوانان در زیر ارائه شده است:

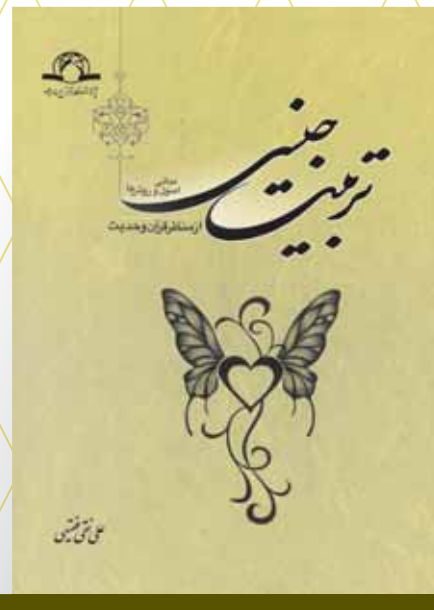
نمونه‌هایی از پرسش‌های هویت دینی نوجوانان

وضعیت هویت دینی	پرسش	کاملاً مخالفم	مخالفم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم
موفق	وقت زیادی را برای خواندن و صحبت کردن در مورد مسائل و موضوعات مذهبی صرف کرده‌ام.	۱	۲	۳	۴	۵
آشفته	ارزش‌های مذهبی خود را با توجه به شرایط گروه و محیطی که در آن قرار می‌گیرم انتخاب می‌کنم.	۱	۲	۳	۴	۵
دیررس	فکر کردن در مورد موضوعات مذهبی گاهی باعث اضطراب من می‌شود.	۱	۲	۳	۴	۵
منع شده	سعادت هرکس به خودش بستگی دارد و برای سعادت‌مندی به مذهب نیاز نداریم.	۱	۲	۳	۴	۵
کلیشه‌ای	به‌طور معمول پیرو آن دسته از عقاید مذهبی هستم که والدینم بر طبق آن‌ها رفتار می‌کنند.	۱	۲	۳	۴	۵

پی‌نوشت‌ها

1. Identity
2. Hilgard, E.R.
3. Atkinson, R.L.
4. Atkinson, R.C.
5. Marcia, J.E.
6. Elkind, D.
7. religious identity
8. Adams, M.
9. Bennion, L.
10. Huh, K.
11. Fulton, A.S.
12. Balistreri, E
13. Ego Identity Process Questionnaire (EIPQ)
14. Adolescence Religious Identity Questionnaire
15. Identity Style Inventory (ISI-6G)
16. achievement identity
17. foreclosure identity
18. diffusion identity
19. moratorium identity
20. prohibited identity
21. reliability
22. validity
23. multi-stage random sampling
24. construct validity
25. exploratory factor analysis (EFA)
26. Principle Components (PC)
27. varimax rotation
28. internal consistency
29. Cronbach's Coefficient Alpha





نام نویسنده: حجة الاسلام دکتر علی نقی فقیهی
ناشر: سازمان چاپ و نشر مؤسسه فرهنگی دارالحدیث
تلفن: ۰۲۵-۳۷۷۴۰۵۲۳
نوبت چاپ: یازدهم، ۱۳۹۴

دکتر علی اصغر احمدی

نظرگاهی «کل نگر» داشته باشد و از مقامی بالاتر بر انسان، رفتارها و تربیت‌های او نظاره کند. نویسنده محترم در متن کتاب به مهم‌ترین محورهای مطرح در تربیت جنسی پرداخته است. ایشان در بحث شیوه‌های آموزش و تربیت جنسی در دوره نوجوانی، روش‌های زیر را مورد بحث قرار داده است:

۱. آگاهی دادن نسبت به تغییرات جسمی بلوغ؛
 ۲. آشناسازی نسبت به طبیعی بودن تحولات نوجوانی؛
 ۳. تعدیل حالت‌های روانی؛
 ۴. پرورش هویت جنسی نوجوان؛
 ۵. توجه به نیاز جنسی و جهت‌دهی مطلوب به آن‌ها؛
- در ذیل بند ۵، این مباحث را به شکل مجزا مورد بحث قرار داده است: پذیرش تمایل جنسی در نوجوان، تبیین هدف‌های تمایل جنسی، توجه به پیامدهای نامطلوب بی‌بندوباری جنسی، سوق دادن انرژی جنسی به امور معنوی و مطلوب، تشویق به ادامه تحصیل و علم‌آموزی، آموزش شیوه‌های کنترل تحریکات جنسی. در بخش سوم کتاب در بحث پیش‌گیری و درمان ناهنجاری‌های جنسی، محورهای زیر مورد بحث قرار گرفته‌اند: اجرای شیوه‌های تربیت جنسی، غلبه بر عوامل انحراف، نظارت اجتماعی، مراقبه‌های فردی، توجه به پیامدهای ناهنجاری‌های جنسی.
- کتاب حاضر نگارشی جدید از مطالبی است که نویسندگانی چون علامه مجلسی، دکتر رضا پاک‌نژاد و دکتر علی قائمی در دهه‌ها و بلکه سده‌های گذشته نوشته‌اند. روش‌ها و مباحث کتاب بیشتر رنگ و بوی کتب اخلاق را دارد.

این کتاب براساس یک طرح پژوهشی در پاسخ به این سؤال که: اسلام چه برنامه‌ای برای تربیت جنسی دارد و این برنامه از چه منطقی پیروی می‌کند؟ تألیف شده است. واحد حدیث و علوم روان‌شناختی پژوهشکده علوم و معارف حدیث پژوهشگاه قرآن و حدیث طرح را مورد حمایت قرار داده تا به انجام رسیده است.

کتاب دارای سه بخش به شرح زیر است:

۱. مبانی تربیت جنسی؛
۲. شیوه‌های آموزش و تربیت جنسی؛
۳. رفتارهای ناهنجار جنسی، شامل عوامل، راه‌های پیشگیری و درمان؛

مؤلف محترم، در مقدمه کتاب چنین نگاشته است: بشر با همه پیشرفت خود در علوم، صنایع و فناوری‌ها، گرفتار بحران‌ها و نابه‌سامانی فراوانی در زمینه تعلیم و تربیت و به‌ویژه در آموزش و تربیت جنسی است. نداشتن جهان‌بینی درست و فقدان نظام تربیتی مبتنی بر مبنای نظری و وحیانی و داشتن دید صرفاً مادی (فیزیولوژیک) به تربیت جنسی و غفلت از جنبه‌های روانی، معنوی، اخلاقی و اجتماعی آن، باعث شده است که بشر در این بحران، همچنان غوطه‌ور باشد و نه تنها پیشرفت نکند، بلکه در مراحل نیز تنزل یابد. در تربیت جنسی (همانند کل تعلیم و تربیت)، به ارائه یک بینش کلی حاکم بر همه رفتارها و بایدها و نبایدهای آموزشی و تربیتی نیاز است به گونه‌ای که بین آن‌ها، نوعی ارتباط، انسجام، نظم و هماهنگی ایجاد کند. این بینش، بنا به ماهیت خود، از يك منشاء فراتر از تجربه و دید صرفاً مادی، سرچشمه می‌گیرد؛ زیرا تجربه، اساساً «جزء نگر» است؛ ولی بینش، می‌باید

شاد بودن هنر است شاد کردن هنری والاتر!

اثربخشی آموزش شناختی- رفتاری شادکامی فوردایس بر افزایش مهارت‌های اجتماعی

فاطمه السادات شاه‌زیدی

کارشناس ارشد مشاوره مدرسه

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش شادکامی بر افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان (سال تحصیلی ۹۰-۸۹) انجام شده است. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر اصفهان بوده‌اند. افراد نمونه (۶۴ نفر؛ دو گروه ۳۲ نفری) به روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب شدند. این عده، پس از اجرای پیش‌آزمون، از بین افرادی که نمرات مهارت اجتماعی آن‌ها پایین‌تر از بقیه بود در دو گروه آزمایش و گواه، به صورت تصادفی انتخاب شدند. افراد گروه آزمایش با استفاده از بسته آموزشی شادکامی فوردایس- اصفهان (عابدی، ۱۳۸۴) به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در ۸ هفته تحت آموزش قرار گرفتند و پس از پایان دوره مجدد از آن‌ها آزمون گرفته شد. داده‌ها با روش آماری تحلیل کوواریانس تحلیل شد. نتایج پژوهش نشان داد آموزش شادکامی بر افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر است. ($F=451/101$) و ($p < 0/01$). بنابراین می‌توان از آموزش شناختی- رفتاری شادکامی فوردایس برای افزایش مهارت‌های اجتماعی در مدارس استفاده نمود.

کلیدواژه‌ها: آموزش شادکامی، شادکامی، مهارت اجتماعی

در پاسخ به این سؤال که مهارت‌های اجتماعی را چگونه می‌توان در افراد پرورش داد، باید گفت: برای ایجاد یا پرورش مهارت‌های اجتماعی از روش‌های مختلفی از قبیل تدریس آموزشی، آموزش الگوسازی، ایفای نقش و استفاده از فنون شناختی و رفتاری استفاده شده است.

مقدمه

«اجتماعی شدن»^۱ جریانی بسیار پیچیده است و جوانب بی‌شمار و گوناگون دارد و مهارت‌های اجتماعی و چگونگی ارتباط با سایر افراد یکی از این جوانب است. در تعریفی که مک‌کومی^۲ و مارتین^۳ (۱۹۹۵) بنا به نظر گروسک^۴ و دیک^۵ ارائه می‌دهند، اجتماعی شدن را مستلزم درونی‌سازی موفق هنجارهای اجتماعی می‌دانند و همین امر باعث می‌شود که فرد از نظر اجتماعی رفتار پسندیده داشته باشد. درونی‌سازی هنجارها، مانع رفتارهای ضد اجتماعی می‌شود و به رفتارهای مناسب و مورد تأیید جامعه میدان می‌دهد (مک‌کومی و مارتین، ۱۹۸۳). در تعریف مهارت‌های اجتماعی هر کس به گونه‌ای آن‌ها را تعریف می‌کند، در تعریف شانت^۶ و مک‌فال^۷ «مهارت اجتماعی»^۸ عبارت است از «فرایندی مرکب که فرد را قادر می‌سازد به گونه‌ای رفتار کند که دیگران او را با کفایت تلقی کنند». مهارت‌ها، توانایی‌های لازم برای انجام رفتارهای هدفمند و موفقیت‌آمیز هستند. هارگی^۹ و اون با مرور تحلیل‌های انجام شده فیلیپس^{۱۰} در مورد مهارت اجتماعی به این نتیجه می‌رسند که کسی دارای مهارت اجتماعی است که با دیگران طوری ارتباط برقرار کند که بتواند به حقوق، الزامات، رضایت خاطر و یا انجام وظایف خود در حد معقول دست یابد بی‌آنکه حقوق، الزامات، رضایت خاطر افراد و یا وظایف دیگران را نادیده بگیرد و در عین حال بتواند در این مورد مبادله‌ای باز و آزاد با دیگران داشته باشد (هارگی و اون، ۱۹۹۷).

گات و سفران^{۱۱}، مهارت‌های اجتماعی را رفتارهایی کلامی و غیرکلامی می‌دانند که موجب تعامل مؤثر فرد با دیگران می‌شود؛ و این رفتارها شامل مشارکت کردن، رعایت نوبت، سازگاری، پیش‌دستی در انجام فعالیت، پذیرایی کردن و ارتباط برقرار کردن می‌باشد (احمدی، ۱۳۸۶). مورگان به این نکته اشاره دارد که مهارت‌های اجتماعی نه تنها امکان شروع و تداوم روابط متقابل و مثبت را با دیگران فراهم می‌نماید بلکه توانایی نیل به اهداف ارتباط با دیگران را نیز در شخص ایجاد می‌کند. در این پژوهش مهارت اجتماعی عبارت است از توانایی فرد در برقرار نمودن روابط اجتماعی، یا رسیدن به حد لازم رشد برای برقرار نمودن روابط اجتماعی با جامعه. به عبارت دیگر فرد باید بتواند با سایرین هماهنگ و سازگار باشد و با آن‌ها همکاری، ارتباط و تعاون داشته باشد و با معیارها، سنت‌ها و خلیقات گروه هم‌نواپی کند (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۸: ۵۱۹).

لازم به ذکر است با توجه به استفاده از پرسش‌نامه هنجاریابی شده توسط عباسی (۱۳۸۲) تعاریف زیر برای تعریف مؤلفه‌های

مهارت اجتماعی به کار می‌رود:

• **مهارت آغاز و خاتمه‌گری:** رفتارهایی نظیر احوال پرسیدن، دست دادن، لبخند زدن، تماس چشمی، تکان دادن سر، معرفی کردن خود، استفاده از جملات آغازگر، تعارف کردن و خداحافظی را شامل می‌شود؛

• **مهارت ابراز وجود:** شامل گرفتن حق خود، ابراز فکر، احساسات و اعتقادات خود به نحو مستقیم و صادقانه، به نحوی که حقوق دیگران ضایع نشود؛

• **مهارت تقویت:** مهارت تقویت اجتماعی شامل تقویت‌کننده کلامی تحسین و تأیید حمایت یا پروراندن پاسخ طرف مقابل و تقویت‌کننده غیرکلامی لبخند، تکان دادن سر، تماس چشمی، کاهش فاصله، مجاورت بدنی و لمس؛

• **مهارت جهت‌دهی:** شامل توانایی پذیرش مسئولیت، جهت دادن به فعالیت‌های دیگران و اعمال نفوذ بر آن‌هاست؛

• **مهارت همدلی:** توانایی درک احساسات، توجه به دیدگاه دیگران و واکنش عاطفی به تجربه هیجانی آن‌هاست؛

• **مهارت همکاری:** شامل رفتارهایی نظیر اشتراک وسایل، پیروی از دستورالعمل‌ها و راهنمایی‌ها، همکاری با همسالان و شرکت در فعالیت‌های گروهی.

هدف نهایی مهارت‌های اجتماعی این است که افراد مسئولیت‌پذیری و شایستگی خویش را بپذیرند. این شایستگی فردی موجب احساس کفایت شده و شایستگی سطح بالا، سلامت روانی، شکوفایی و پذیرش مسئولیت فردی را به دنبال دارد و همانند یک رویکرد آموزشی برای مداخلات گروهی و فردی مناسب است (وفائیان، ۱۳۸۵).

بنابراین کسی که از لحاظ اجتماعی کمبود مهارت دارد، ممکن است عناصر اصلی مهارت اجتماعی را فرا گرفته باشد، اما از فرایندهای فکری لازم برای استفاده از این عناصر در تعاملات خود بی‌بهره باشد. یکی از جنبه‌های مهم کنترل، زمان‌بندی رفتارهای اجتماعی است. اگر فایده رفتار اجتماعی، دست‌یابی به نتایج مطلوب آن است، پس زمان‌بندی رفتار، اهمیت زیادی دارد. یعنی باید از رفتارهای ماهرانه در مواقع مناسب استفاده کرد.

در پاسخ به این سؤال که مهارت‌های اجتماعی را چگونه می‌توان در افراد پرورش داد، باید گفت برای ایجاد یا پرورش مهارت‌های اجتماعی از روش‌های مختلفی از قبیل تدریس آموزشی، آموزش الگوسازی، ایفای نقش و استفاده از فنون شناختی و رفتاری استفاده شده است.

یکی از متغیرهای مرتبط با مهارت‌های اجتماعی شادکامی است. تمیر^{۱۲} (۲۰۰۹)، با اشاره به پژوهش لو و آرگایل که بر روی شصت و سه نفر نمونه انجام شد و در آن، افراد را از لحاظ مقیاس‌های برون‌گرایی روان‌نژندی، صلاحیت با شایستگی اجتماعی و همچنین همکاری طی مدت یک ماه و مقیاس شادکامی چهار ماه بعد مورد بررسی قرار دادند، بیان می‌دارد که مؤلفه‌های قاطعیت و اظهار وجود و برون‌گرایی و روان‌نژندی، با شادکامی همبستگی دارد.

با توجه به ارتباط بین شادکامی و مهارت‌های اجتماعی به



شادی یکی از شاخص‌های کیفیت زندگی است. یعنی آثار آن به وضوح در زندگی و حالات افراد دیده می‌شود. این شاخص به همراه شاخص‌های سلامت روانی و جسمانی نشانگر میزان کامیابی افراد است

وجود دارد می‌تواند ناشی از ارضای نیازهای اجتماعی، برآوردن نیازهای مربوط به عزت نفس یا یادآوری روابط نزدیک در کودکی باشد (مرادی، ۱۳۸۳).

عابدی (۱۳۸۶) درباره ضرورت شادی در کتاب خود چنین بیان می‌دارد: حتی یونانیان باستان هم در مورد شادمانی نظرهایی داشته‌اند و انسان را تشویق به شادی می‌کرده‌اند. شاعران بزرگ پارسی زبان نیز در اشعار خود مشوق شادمانی بوده‌اند. در بسیاری از تمثیل‌ها، داستان‌ها و ضرب‌المثل‌های قدیمی می‌توان توجه پیشینیان را به شادمانی درک کرد. علم جدید نیز با کشف رابطه شادمانی با برخی از مسائل مهم زندگی بر ضرورت شادی تأکید دارد. یکی از زمینه‌هایی که در سال‌های اخیر بیشتر در پژوهش‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفته شد «رابطه سلامت جسمانی و شادمانی» است. این رابطه آنقدر قوی است که حتی گفته می‌شود برخی بیماری‌های نسبتاً شایع مثل سرماخوردگی و آنفولانزا در افراد شادمان کمتر شیوع دارد. رابطه شادمانی با مرگ زودرس، سیستم ایمنی بدن، بیماری‌ها و حملات قلبی، و نیز با مقاومت در برابر بیماری سرطان از مواردی است که ارزش شادمانی به عنوان یک هدف مهم در زندگی را برای ما روشن می‌کند. به هر حال علاوه

نظر می‌رسد در صورت افزایش شادکامی، افراد بهتر می‌توانند مهارت‌های اجتماعی خود را بروز دهند. همچنین با توجه به اینکه یکی از شیوه‌های پرورش مهارت اجتماعی استفاده از فنون شناختی و رفتاری است، اگر بتوان با استفاده از این فنون شادمانی را افزایش داد شاید بتوان به افزایش مهارت‌های اجتماعی نیز کمک کرد. در بین شیوه‌های افزایش شادکامی یکی از روش‌هایی که بیشترین پژوهش‌ها در مورد آن انجام شده روش شناختی- رفتاری فوردایس است. در این روش عوامل اجتماعی زیادی دخالت دارند. بنا به گفته پریو^{۱۳} (۲۰۰۶) و لونگ^{۱۴} و همکاران (۲۰۱۱) سن، سلامتی، موقعیت ازدواج و روابط اجتماعی جزء مهم‌ترین عوامل شادکامی‌اند.

در زمینه تأثیر شادکامی محققان دریافتند که عشق منبع عظیمی از سرخوشی و مسرت است و افرادی که عاشق کار خود هستند ارتباطات اجتماعی زیاد و فعالیت دائمی دارند. یکی از دلایل اصلی رضایت افراد از اوقات فراغت و تفریح، لذت‌بخشی روابط اجتماعی است که آن‌ها را در یک حالت خلقی خوب قرار می‌دهد و در نتیجه آنان به دنبال فعالیت اجتماعی بیشتر بر می‌آیند. علت اینکه بین شادکامی و معاشرت «مهارت اجتماعی» رابطه نزدیکی

الگوی آموزش شادکامی فوردایس شامل ۱۲ فن آموزشی و ۳ فن مشاوره‌ای است

بر افزایش میزان سلامتی، افراد شادمان از زندگیشان بیشتر لذت می‌برند و روی هم رفته کیفیت زندگیشان بهتر است. وی بیان می‌کند که تأثیر شادمانی بر عملکرد شغلی و تحصیلی نیز در برخی پژوهش‌ها به تأیید رسیده است. همچنین محیط شاد و شادمانی افراد، در افزایش عزت‌نفس و تقویت عملکرد درسی و شغلی دیگر افراد خانواده مؤثر است. نویسنده متن در طی پژوهشی دریافت که آموزش شادکامی بر افزایش مهارت‌های اجتماعی شش‌گانه دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد.

شادی یکی از شاخص‌های کیفیت زندگی است. یعنی آثار آن به وضوح در زندگی و حالات افراد دیده می‌شود. این شاخص به همراه شاخص‌های سلامت روانی و جسمانی نشانگر میزان کامیابی افراد است.

و چنین به‌نظر می‌رسد که با استفاده از شادکامی می‌توان به رشد مهارت‌های اجتماعی کمک کرد.

با توجه به نقش مهارت‌های اجتماعی در ارتقای سطح سلامت روانی دانش‌آموزان و جلوگیری از آسیب‌های اجتماعی در بین آن‌ها ضرورت انجام پژوهش حاضر برجسته می‌شود. در این پژوهش آموزش شادکامی متغیر مستقل و افزایش مهارت‌های اجتماعی متغیر وابسته است.

اهداف پژوهش حاضر تعیین میزان اثربخشی آموزش شادکامی بر افزایش مهارت‌های اجتماعی، شامل خرده‌مقیاس‌های مهارت آغاز و خاتمه‌گری، مهارت ابراز وجود، میزان مهارت تقویت اجتماعی، مهارت جهت‌دهی، مهارت همدلی و مهارت همکاری است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه تجربی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه آزمایش و گروه گواه و جامعه آماری، شامل دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر اصفهان، می‌باشد استفاده از روش مذکور برای جلوگیری از تأثیر متغیرهای مزاحم مناسب است. (گال، ۱۳۸۷، ترجمه نصر و همکاران). از میان دانش‌آموزان مذکور پس از پیش‌آزمون، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی، ۶۴ نفر از کسانی که نمره مهارت اجتماعی آنان نسبت به کل شرکت‌کنندگان پایین‌تر بود شناسایی و به دو گروه آزمایش و گواه تقسیم شدند. گروه آزمایش برنامه آموزش شادکامی را دریافت نمود ولی در گروه گواه مداخله‌ای صورت نگرفت. افراد نمونه به روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به این شرح که: پس از تأیید و اخذ مجوز از سازمان آموزش و پرورش شهر اصفهان و معرفی به نواحی پنجگانه، یک ناحیه به طور تصادفی انتخاب شد، و در آن ناحیه دو دبیرستان دخترانه که دانش‌آموز اول دبیرستان داشتند گزینش شد، و از بین کلاس‌های اول دبیرستان این دو مدرسه، سه کلاس به طور تصادفی و در مجموع ۷۹ دانش‌آموز انتخاب شدند. در ادامه

قبل از آموزش مهارت‌های اجتماعی و شادکامی از دانش‌آموزان پیش‌آزمون گرفته و نمرات آن‌ها از بالا به پایین مرتب شد. در نهایت از هر مدرسه ۳۵ نفر دانش‌آموز، که نمرات آن‌ها در آزمون مهارت‌های اجتماعی از بقیه پایین‌تر بود، انتخاب شدند. یک دسته به عنوان گروه گواه و دسته دیگر به عنوان گروه آزمایش انتخاب شدند و برای گروه آزمایش کارگاه آموزشی شادکامی برگزار گردید. این کارگاه آموزشی در ۸ جلسه طی ۸ هفته برگزار شد. جلسات آموزشی به صورت گروهی و هفته‌ای یک جلسه به مدت ۹۰ دقیقه تشکیل شد. پس از پایان دوره مجدداً آزمون گرفته شد. در جدول شماره (۱) گروه حجم نمونه معرفی شده است:

جدول (۱): حجم نمونه

نوع نمونه	حجم نمونه	ریش نمونه	تعداد نمونه نهایی
گروه گواه	۳۵ نفر	۳ نفر	۳۲ نفر
گروه آزمایش	۳۵ نفر	۳ نفر	۳۲ نفر
تعداد کل	۷۰ نفر	۶ نفر	۶۴ نفر

ابزار پژوهش

در اجرای پیش‌آزمون و جمع‌آوری داده‌های آن از آزمون مهارت‌های اجتماعی و آموزش شادکامی آکسفورد استفاده شده است.

آزمون مهارت‌های اجتماعی

در این پژوهش از آزمون مهارت‌های اجتماعی که توسط عباسی (۱۳۸۲) در بین دانش‌آموزان شهر تهران هنجاریابی شده بود استفاده شد. به زعم عباسی (۱۳۸۲)، این آزمون در ابتدا ۱۴۳ سؤال داشته که پس از تجزیه و تحلیل به یک پرسش‌نامه ۱۰۶ سؤال تبدیلی شده و در این پژوهش استفاده گردید. این ۱۰۶ سؤال شامل ۶ خرده‌مقیاس است که عبارت‌اند از: خرده‌مقیاس‌های آغازگری و خاتمه ارتباط، ابراز وجود، تقویت، جهت‌دهی، همدلی و همکاری. ضریب پایایی از طریق آلفای کرونباخ محاسبه شد که این ضریب در خرده‌مقیاس آغازگری و خاتمه ۰/۹۴، در خرده‌مقیاس ابراز وجود ۰/۹۰، در خرده‌مقیاس تقویت ۰/۹۰، در خرده‌مقیاس جهت‌دهی ۰/۸۸، در خرده‌مقیاس همدلی ۰/۸۰، در خرده‌مقیاس همکاری ۰/۸۳ به دست آمد. طیف نمره‌گذاری این آزمون از صفر تا ۴ بوده است. بدین صورت که گزینه هرگز نمره صفر، گزینه به ندرت نمره ۱، گزینه گاهی اوقات نمره ۲، گزینه اغلب اوقات نمره ۳ و گزینه همیشه نمره ۴ می‌گیرد. لازم به ذکر است که ۴ سؤال (سؤالات ۵-۴۱-۴۷-۶۷) به شیوه معکوس نمره‌گذاری شد. روایی پرسش‌نامه با نظریه متخصصان در این حوزه مشخص شده است (عباسی، ۱۳۸۲).

برنامه آموزش شادکامی فوردایس

برنامه جلسات گروه توسط عابدی (۱۳۸۶) تدوین شده است. در این پژوهش مطالب زیر طی ۸ جلسه گروهی ۹۰ دقیقه‌ای و

مطابق با الگوی آموزش شادکامی فوردایس در برنامه‌ای تحت عنوان آموزش فوردایس - اصفهان تنظیم شده است. این برنامه شامل ۱۲ فن آموزشی و ۳ فن مشاوره‌ای است که ۱۲ فن آموزشی در کلاس‌ها و کارگاه‌های افزایش شادکامی آموزش داده می‌شوند و ۳ فن مشاوره‌ای طی جلسات مستمر مشاوره‌ای آموخته می‌شوند. ۱۲ فن آموزشی عبارت است از: ۱. بیان احساسات ۲. افزایش خوش‌بینی و تفکر مثبت ۳. افزایش فعالیت جسمانی ۴. افزایش روابط اجتماعی ۵. افزایش صمیمیت ۶. افزایش خلاقیت ۷. کاهش توقعات ۸. خود بودن ۹. برنامه‌ریزی و سازماندهی ۱۰. زندگی در حال ۱۱. دوری از افکار نگران‌کننده ۱۲. اولویت دادن به شادکامی. مطالب زیر در ۸ جلسه آموزشی ۹۰ دقیقه‌ای به آزمودنی‌های گروه آزمایش آموزش داده شد.

گزارش یافته‌های پژوهش (تجزیه و تحلیل داده‌ها)

در این پژوهش یک فرضیه کلی و متناسب با هر خرده مقیاس یک فرضیه ارائه گردید.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی، در محاسبه میانگین، انحراف استاندارد، بررسی جداول و نمودارها استفاده شد. در آمار استنباطی از کوواریانس برای آزمون فرضیه و تحلیل آن استفاده شد.

جدول ۲. شاخص‌های آماری در خرده مقیاس مهارت آغازگری و خاتمه

مرحله	پیش‌آزمون	انحراف	پس‌آزمون	انحراف
گروه	میانگین	معیار	میانگین	معیار
آزمایش	۶۵/۸۱	۸/۸۰	۷۳/۸۱	۵/۰۵
گواه	۴۹/۹۳	۱۰/۷۸	۵۱/۱۵	۸/۶۶

نتایج مندرج در جدول (۲) نشان می‌دهد که در مرحله‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون بالاترین میانگین مهارت آغازگری و خاتمه مربوط به گروه آزمایشی شادکامی بوده است. جهت بررسی معنادار بودن این تفاوت از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد.

جدول ۳. کوواریانس مقایسه مهارت آغازگری و خاتمه با توجه به گروه

منبع اثر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۲۷/۲۹۹	۱	۲۷/۲۹۹	۰/۶۱۲	۰/۱۲۰
گروه	۲۵۱۲/۴۷۵	۱	۲۵۱۲/۴۷۵	۵۶/۳۰۰	۱/۰۰۰

همان‌طور که نتایج جدول (۳) نشان می‌دهد بین گروه‌ها در سطح $p < 0/01$ تفاوت معنادار وجود دارد. با توجه به اینکه میانگین نمره آغازگری و خاتمه در گروه آزمایشی آموزش شادکامی از میانگین گروه گواه در پس‌آزمون بیشتر است، این تفاوت به نفع گروه آزمایشی شادکامی است. یعنی آموزش شادکامی توانسته

۱۲ فن آموزشی عبارت است از:

۱. بیان احساسات ۲. افزایش خوش‌بینی و تفکر مثبت
۳. افزایش فعالیت جسمانی ۴. افزایش روابط اجتماعی
۵. افزایش صمیمیت ۶. افزایش خلاقیت ۷. کاهش
- توقعات ۸. خود بودن ۹. برنامه‌ریزی و سازماندهی ۱۰.
- زندگی در حال ۱۱. دوری از افکار نگران‌کننده ۱۲.

اولویت دادن به شادکامی

است میزان مهارت آغازگری و خاتمه دانش‌آموزان را افزایش دهد.

جدول ۴. شاخص‌های آماری در خرده مقیاس مهارت ابراز وجود

مرحله	پیش‌آزمون	انحراف	پس‌آزمون	انحراف
گروه	میانگین	معیار	میانگین	معیار
آزمایش	۷۲/۴۳	۹/۶۲	۸۲/۷۸	۴/۲۷
گواه	۵۸	۸/۷۸	۶۱/۹۶	۵/۸۳

نتایج مندرج در جدول (۴) نشان می‌دهد که در مرحله‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون بالاترین میانگین مهارت ابراز وجود مربوط به گروه آزمایشی شادکامی بوده است. جهت بررسی معنادار بودن این تفاوت از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد.

جدول ۵. کوواریانس مقایسه مهارت ابراز وجود با توجه به گروه کنترل

منبع اثر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۶/۹۷۸	۱	۶/۹۷۸	۰/۱۳۷	۰/۰۶۵
گروه	۳۹۳۷/۶۲۹	۱	۳۹۳۷/۶۲۹	۷۷/۱۳۱	۱/۰۰۰

همان‌طور که نتایج جدول (۵) نشان می‌دهد بین گروه‌ها در سطح $p < 0/01$ تفاوت معنادار وجود دارد. با توجه به اینکه میانگین نمره ابراز وجود در گروه آزمایشی آموزش شادکامی از میانگین گروه گواه در پس‌آزمون بیشتر است، این تفاوت به نفع گروه آزمایشی شادکامی است. یعنی آموزش شادکامی توانسته است میزان مهارت ابراز وجود دانش‌آموزان را افزایش دهد.

جدول ۶. شاخص‌های آماری در خرده مقیاس مهارت تقویت اجتماعی

مرحله	پیش‌آزمون	انحراف	پس‌آزمون	انحراف
گروه	میانگین	معیار	میانگین	معیار
آزمایش	۷۲/۴۳	۹/۶۲	۸۲/۷۸	۴/۲۷
گواه	۵۸	۸/۷۸	۶۱/۹۶	۵/۸۳

نتایج مندرج در جدول (۶) نشان می‌دهد که در مرحله‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون بالاترین میانگین مهارت تقویت اجتماعی مربوط به گروه آزمایشی شادکامی بوده است. جهت بررسی معنادار بودن این تفاوت از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد.

جدول ۷. کوواریانس مقایسه مهارت تقویت اجتماعی با توجه به گروه کنترل اثر پیش‌آزمون

منبع اثر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۹/۸۶۵	۱	۹/۸۵۶	۰/۳۷۲	۰/۰۹۲
گروه	۲۸۶۳/۹۵۷	۱	۲۸۶۳/۹۵۷	۱۰۸/۲۰۲	۱/۰۰۰

همان‌طور که نتایج جدول (۷) نشان می‌دهد بین گروه‌ها در سطح $p < 0/01$ تفاوت معنادار وجود دارد. با توجه به اینکه میانگین نمره تقویت اجتماعی در گروه آزمایشی آموزش شادکامی از میانگین گروه گواه در پس‌آزمون بیشتر است، این تفاوت به نفع گروه آزمایشی شادکامی است؛ یعنی آموزش شادکامی توانسته است میزان مهارت تقویت اجتماعی دانش‌آموزان را افزایش دهد.

جدول ۸. شاخص‌های آماری در خرده‌مقیاس مهارت جهت‌دهی

مرحله گروه	پیش‌آزمون میانگین	انحراف معیار	پس‌آزمون میانگین	انحراف معیار
آزمایش	۵۴/۹۰	۸/۲۳	۶۳/۳۱	۶/۰۴
گواه	۳۸/۸۱	۱۰/۰۶	۴۲/۷۵	۱۰/۴۶

نتایج مندرج در جدول (۸) نشان می‌دهد که در مرحله‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون بالاترین میانگین مهارت جهت‌دهی مربوط به گروه آزمایشی شادکامی بوده است. جهت بررسی معنادار بودن این تفاوت از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد.

جدول ۹. کوواریانس مقایسه مهارت جهت‌دهی با توجه به گروه کنترل اثر پیش‌آزمون

منبع اثر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۷۷/۶۱۲	۱	۷۷/۶۱۲	۱/۰۶۳	۰/۱۷۴
گروه	۲۳۶۵/۸۲۷	۱	۲۳۶۵/۸۲۷	۳۲/۴۰۷	۱/۰۰۰

همان‌طور که نتایج جدول (۹) نشان می‌دهد بین گروه‌ها در سطح $p < 0/01$ تفاوت معنادار وجود دارد. با توجه به اینکه میانگین نمره ابراز وجود در گروه آزمایشی آموزش شادکامی از میانگین گروه گواه در پس‌آزمون بیشتر است، این تفاوت به نفع گروه آزمایشی شادکامی است. یعنی آموزش شادکامی توانسته است میزان مهارت جهت‌دهی دانش‌آموزان را افزایش دهد.

جدول ۱۰. شاخص‌های آماری در خرده‌مقیاس مهارت همدلی

مرحله گروه	پیش‌آزمون میانگین	انحراف معیار	پس‌آزمون میانگین	انحراف معیار
آزمایش	۷۴/۷۱	۱۱/۲۴	۸۵/۵۰	۶/۴۲
گواه	۵۸/۲۸	۱۰/۲۸	۶۰/۸۷	۹/۳۴

نتایج مندرج در جدول (۱۰) نشان می‌دهد که در مرحله‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون بالاترین میانگین مهارت همدلی مربوط به گروه آزمایشی شادکامی بوده است. جهت بررسی معنادار بودن این تفاوت از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد.

جدول ۱۱. کوواریانس مقایسه مهارت همدلی با توجه به گروه کنترل اثر پیش‌آزمون

منبع اثر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۳/۴۱۲	۱	۶۳/۴۱۲	۰/۵۸۹	۰/۱۶۴
گروه	۳۶۲۰/۲۰۸	۱	۳۶۲۰/۲۰۸	۵۶/۲۴۸	۱/۰۰۰

همان‌طور که نتایج جدول (۱۱) نشان می‌دهد بین گروه‌ها در سطح $p < 0/01$ تفاوت معنادار وجود دارد. با توجه به اینکه میانگین نمره همدلی در گروه آزمایشی آموزش شادکامی از میانگین گروه گواه در پس‌آزمون بیشتر است، این تفاوت به نفع گروه آزمایشی شادکامی است. یعنی آموزش شادکامی توانسته است میزان مهارت همدلی دانش‌آموزان را افزایش دهد.

جدول ۱۲. شاخص‌های آماری در خرده‌مقیاس مهارت همکاری

مرحله گروه	پیش‌آزمون میانگین	انحراف معیار	پس‌آزمون میانگین	انحراف معیار
آزمایش	۶۲/۷۸	۹/۰۲	۷۲/۱۸	۷/۲۳
گواه	۴۷/۰۳	۱۰/۷۷	۵۳	۷/۹۸

نتایج مندرج در جدول (۱۲) نشان می‌دهد که در مرحله‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون بالاترین میانگین مهارت همکاری مربوط به گروه آزمایشی شادکامی بوده است. جهت بررسی معنادار بودن این تفاوت از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد.

جدول ۱۳. کوواریانس مقایسه مهارت همکاری با توجه به گروه کنترل اثر پیش‌آزمون

منبع اثر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۹۱/۴۱۱	۱	۹۱/۴۱۱	۱/۵۹۱	۰/۲۳۷
گروه	۱۹۷۰/۵۶۷	۱	۱۹۷۰/۷۶۵	۳۴/۲۹۴	۱/۰۰۰

همان‌طور که نتایج جدول (۱۳) نشان می‌دهد بین گروه‌ها در سطح $p < 0/01$ تفاوت معنادار وجود دارد. با توجه به اینکه میانگین نمره همکاری در گروه آزمایشی آموزش شادکامی از میانگین گروه گواه در پس‌آزمون بیشتر است، این تفاوت به نفع گروه آزمایشی شادکامی است. یعنی آموزش شادکامی توانسته است میزان مهارت همکاری دانش‌آموزان را افزایش دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

در ادامه فرضیه‌های پژوهشی مطرح و در مورد نتایج هر کدام بحث می‌شود:

فرضیه اصلی: آموزش شادکامی بر افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر است.

این فرضیه در مرحله پس‌آزمون تأیید شد. نتایج تجزیه و تحلیل کوواریانس در جدول نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین نمرات آزمودنی‌ها در گروه آزمایش و گروه گواه پس‌آزمون وجود دارد. به بیان دیگر آموزش شادکامی مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان را افزایش داد.

ارتباطات، روابط نزدیک با دوستان و همکاران و به خصوص ازدواج، منبع مهم شادکامی هستند (آرگایل، ترجمه گوهری و همکاران، ۱۳۸۲). همچنین به اعتقاد آرگایل^{۱۵} و لو^{۱۶}؛ بخشی از دلایل شادکامی افراد برون‌گرا مهارت اجتماعی زیاد آنان است. آموزش مهارت اجتماعی برای بیماران افسرده و بیماران دیگر نیز با موفقیت انجام شده است (آرگایل، ترجمه گوهری و همکاران، ۱۳۸۲).

دلیل اینکه بین شادکامی و معاشرت (مهارت اجتماعی) رابطه نزدیکی وجود دارد می‌تواند ناشی از ارضای نیازهای اجتماعی، برآوردن نیازهای مربوط به عزت‌نفس و نیز یادآوری روابط نزدیک در کودکی باشد (مرادی، ۱۳۸۳). بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که استفاده از تکنیک‌های مهارت‌های اجتماعی منجر به افزایش مهارت‌های اجتماعی می‌شود.

پس این فرضیه که آموزش شادکامی بر افزایش مهارت آغازگری و خاتمه ارتباط مؤثر است. در مرحله پس‌آزمون تأیید شد. نتایج تجزیه و تحلیل کوواریانس در جدول شماره (۳) نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین نمرات آزمودنی‌ها در گروه آزمایش و گروه گواه پس‌آزمون وجود دارد. به بیان دیگر آموزش شادکامی مهارت آغازگری و خاتمه ارتباط را افزایش داد. پرتز^{۱۷} و ویلارد^{۱۸} (۲۰۰۸) بیان می‌دارند که همبستگی بین شادکامی و ارتباط مثبت با دیگران ۰/۳۶ است. ویزینگ^{۱۹} و همکاران (۲۰۱۰) بیان می‌دارند که مردم شادکام احساس نزدیک‌تری با دیگران دارند و احساس اعتماد و مورد علاقه بودن می‌کنند و بیشتر علاقه دارند که با دیگران بمانند. البته روان‌شناسی اجتماعی هنوز علت این موضوع را درک نکرده است. شاید چنین برداشت شود که چون در آموزش شادکامی از تکنیک افزایش صمیمیت و تکنیک افزایش روابط اجتماعی استفاده شده و آموزه‌های این فنون در روابط اجتماعی نیازمند شروع و خاتمه مناسب است، همین امر باعث افزایش مهارت آغازگری و خاتمه ارتباط شده است.

آموزش شادکامی بر افزایش مهارت ابراز وجود نیز مؤثر است. این امر در مرحله پس‌آزمون تأیید گردید. نتیجه تحلیل و کوواریانس در جدول شماره (۵) نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین نمرات آزمودنی‌ها در گروه آزمایش و گروه گواه مرحله پس‌آزمون وجود دارد. مؤمنی و همکاران (۲۰۱۱) بیان می‌کنند افرادی که مهارت اجتماعی ضعیفی دارند، احتمالاً از لحاظ اجتماعی منزوی و تنها می‌شوند که این منبع اصلی ناراحتی و افسردگی آن‌هاست. یک پژوهش مشابه، ولی در جهت عکس، بیان می‌دارد که آموزش قاطعیت و اظهار وجود برای بیماران افسرده مؤثر واقع شده و اظهار

وجود در روز اول شادکامی با خوشحالی را در روز بعد پیش‌بینی می‌کند. شعاری‌نژاد (۱۳۶۶) نیز از فعالیت‌های جسمانی و ورزش به عنوان یکی از عوامل مهم و مؤثر در رشد و تکامل کودکان نام می‌برد. از نظر وی فعالیت جسمانی و بازی برای کودک دارای ارزش اجتماعی است و کودک محروم از بازی مخصوصاً با سایر کودکان- فردی، خودخواه، خودمحور، خودمعیار و همیشه فرمانده بار می‌آید؛ در صورتی که او از راه بازی با همسالانش، روش همکاری و اثبات وجود خود را می‌آموزد و یاد می‌گیرد که چگونه با دیگران ارتباط برقرار کند و مشکلات و مسائل مربوط به روابط اجتماعی خود را حل کند و این مسئله در بزرگسالی نیز مصداق می‌یابد. از آنجا که در این پژوهش ارائه تکنیک بیان احساسات جزء فنون شادکامی است و ابراز وجود نیاز به نوعی بیان احساسات در ارتباط دارد- به این معنا که ما احساسات منفی و مثبت خود را به نحو مطلوب به شخص مقابل انتقال می‌دهیم- شاید افزایش مهارت اجتماعی نیز ناشی از تداخل این دو اصل با یکدیگر است.

نتایج تجزیه و تحلیل کوواریانس در جدول شماره (۷) نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین نمرات آزمودنی‌ها در گروه آزمایش و گروه گواه وجود دارد. به عبارت دیگر در این پژوهش آموزش شادکامی عامل افزایش مهارت تقویت اجتماعی بوده است. استیبان^{۲۰} (۲۰۰۹) در استناد به پژوهش طولی کاستا^{۲۱}، مک کر^{۲۲} و نوریس^{۲۳} بیان می‌دارد که برون‌گرایی می‌تواند پیش‌بینی کننده عواطف خوشایند باشد و روان‌نژندی می‌تواند پیش‌بینی کننده عواطف ناخوشایند پس از گذشت یک مدت ۱۰ ساله باشد. ارتباط بین برون‌گرایی و شادکامی به حدی زیاد است که آن‌ها دریافتند برون‌گرایی می‌تواند شادکامی را برای ۱۷ سال بعد پیش‌بینی کند. ژانگ^{۲۴} و همکاران (۲۰۰۹)، بیان می‌دارند، رابطه شادکامی با برون‌گرایی مثبت ولی با روان‌رنجوری منفی است. پاداش (۲۰۱۲)، با استناد به پژوهش‌های هیلز و آرگایل اظهار می‌دارد که شادکامی با برون‌گرایی و روان‌رنجوری مرتبط است و برون‌گرایی اهمیت بیشتری دارد. آن‌ها در برخی از مطالعات خود مکرراً ارتباطی قوی و مثبت بین شادکامی و برون‌گرایی یافتند. از آنجا که آموزش شادکامی بر برون‌گرایی اثرگذار است می‌تواند باعث تقویت اجتماعی گردد. همچنین می‌توان نتیجه‌گیری کرد که به دلیل آنکه در حین آموزش شادکامی از تکنیک افزایش روابط اجتماعی و افزایش روابط خانوادگی و دوستانه بهره گرفته‌ایم این تکنیک توانسته است در افزایش مهارت اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر باشد.

نتایج نشان داد که آموزش شادکامی بر افزایش مهارت جهت‌دهی مؤثر است. با توجه به تجزیه و تحلیل کوواریانس نتایج در جدول شماره (۹) نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین نمرات آزمودنی‌ها در گروه‌های آزمایش و گواه وجود دارد. به عبارت دیگر آموزش شادکامی بر مهارت جهت‌دهی مؤثر است. همچنین مطالعات نشان داده که شادکامی با مهارت‌های همیاری، رهبری و ارتباط با جنس مخالف رابطه دارند (آرگایل، و همکاران ۲۰۰۴). در پژوهشی مشابه که محمودی‌راد (۱۳۸۱)، تحت عنوان: «نقش آموزش مهارت‌های ارتباطی و حل مسئله اجتماعی در ارتقای سطح

نتایج تجزیه و تحلیل کوواریانس در جدول شماره (۱۳) نشان داد که تفاوت معنادار بین میانگین نمرات آزمودنی‌ها در گروه آزمایش و گروه گواه وجود دارد. به عبارت دیگر آموزش شادکامی مهارت‌همکاری بین دانش‌آموزان را افزایش داد. لوکاس^{۳۷} و همکاران (۲۰۰۸)، بیان داشته‌اند که با توجه به پژوهش‌های پیشین، همبستگی شادکامی با سلامتی ۰/۳۲ است، و این میزان در صورت استفاده از مقیاس‌های ذهنی سلامت افزایش می‌یابد. به استناد پژوهش ادینگتون و همکاران، (۲۰۰۴) کمپیل^{۳۸} و همکاران (۱۹۷۶)، دریافتند که از دید پاسخگویان، سلامتی مهم‌ترین جنبه زندگی در بین جنبه‌ها و مقوله‌های مختلف آن محسوب می‌گردد. در افرادی که وضعیت سلامتی آن‌ها نامطلوب است به هنگام ارزیابی رضایت کلی از زندگی، سلامتی خود را کم اهمیت جلوه می‌دهند و ثانیاً از راهبردهای مقابله‌ای شناختی برای تصویرسازی مثبت سلامتی‌شان استفاده می‌کنند. با این وجود افرادی که از شرایط ناتوان‌کننده یا مشکلات و بیماری‌های متعدد یا مزمن رنج می‌برند ممکن است شادکامی پایین‌تری را گزارش کنند. فرخزاد (۲۰۰۹) در تحقیق خود، با اشاره به پژوهش‌های پیشین بیان داشته است دانش‌آموزانی که احساس شادکامی نمی‌کردند دارای یک تعداد علائم روان‌تنی ویژه‌ای بودند. این یافته‌ها با قسمتی از پژوهش تمیر همخوانی دارد. در این پژوهش همکاری یک منبع مهم از جاذبه بین فردی و عاطفه مثبت است و مستلزم مهارت‌های وابسته به همکاری است. همچنین هنوز یک مقیاس پایدار برای همکاری پیدا نشده است، اما مقیاس‌های معینی یافت شده که با آن همبستگی دارند. در پایان به این نکته نیز باید اشاره نمود که با توجه به اینکه تکنیک‌های مهارت‌های ارتباطی تا حدودی با تکنیک‌های افزایش شادکامی همپوشی دارند، و شاید نتیجه به دست آمده مبتنی بر اثربخشی آموزش شادکامی در افزایش مهارت‌های اجتماعی به دلیل این همپوشی بوده باشد، حتی در آینده می‌توان پژوهش‌هایی در زمینه آموزش مهارت‌های اجتماعی بر افزایش شادکامی انجام داد.

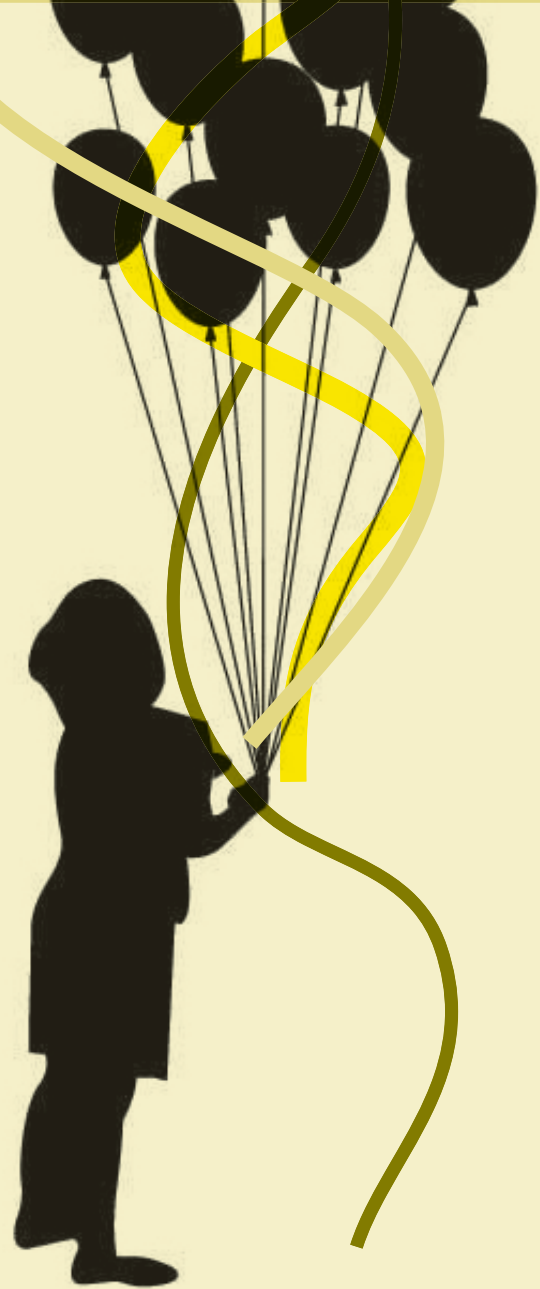
محدودیت‌های پژوهش

این پژوهش، همانند هر پژوهش دیگری، در کنار پاسخگویی به برخی سؤالات موجود در زمینه موضوع پژوهش دارای محدودیت‌هایی نیز می‌باشد. از جمله اینکه، این پژوهش در بین دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر اصفهان انجام شده و لذا در تعمیم آن به دانش‌آموزان دیگر شهرها باید جوانب احتیاط را رعایت کرد. انتخاب گروه آزمایش و کنترل به طور جداگانه از دو مدرسه متفاوت از مواردی است که در تفسیر باید مورد توجه قرار گیرد.

عزت‌نفس و رابطه آن با کارکردهای هوشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان» انجام داد نتایج آن پژوهش بیانگر نقش مثبت و اثر مستقیم آموزش مهارت ارتباط و حل مسئله اجتماعی در افزایش توان مواجهه فرد با معضلات فردی و اجتماعی است.

این فرضیه، یعنی تأثیر آموزش شادکامی بر افزایش مهارت‌های هم‌دلی مؤثر است، نیز در مرحله پس‌آزمون تأیید گردید و نتایج تجزیه و تحلیل کوواریانس در جدول شماره (۱۱) نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین نمرات آزمودنی‌ها در گروه آزمایش و گروه گواه وجود دارد. استیل^{۳۵} و همکاران (۲۰۰۸)، با اشاره به پژوهش‌های گذشته بر روی شخصیت‌های شادکام، بعد برونگرایی را در ایجاد عواطف مثبت مؤثر دانستند. وقتی که ویژگی‌های شخصیتی بر طبق مدل ۵ عاملی طبقه‌بندی شد، روان رنجوری قوی‌ترین پیشگویی‌کننده رضایت از زندگی، شادکامی و عواطف منفی بود. عواطف مثبت توسط برونگرایی و عدم عصبانیت پیشگویی شده بود. از آنجا که نتو^{۳۶} (۲۰۰۱)، دریافت در بین صفات شخصیتی رضایت از زندگی، عزت‌نفس و اجتماعی بودن با شادکامی رابطه مثبت دارد و پریشانی، تنهایی، کم‌رویی و اضطراب اجتماعی با شادکامی رابطه منفی دارد، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش شادکامی باعث بالا رفتن خلق در افراد می‌شود و می‌تواند به نوعی مهارت هم‌دلی را نیز افزایش دهد. از آنجا که در حین آموزش شادکامی از تکنیک افزایش صمیمیت، به صورت راحت بودن در ابراز احساسات و رابطه صمیمانه در ارتباط، استفاده گردیده است، می‌تواند یکی از عوامل مؤثر در افزایش مهارت اجتماعی استفاده از این تکنیک باشد.

همچنین نتایج بر این مطلب که آموزش شادکامی بر افزایش مهارت همکاری مؤثر است، در مرحله پس‌آزمون تأیید شد و



امید است برنامه‌ریزان آموزش و پرورش کشور در افزایش سایر مهارت‌های تحصیلی از آن استفاده کنند. پژوهشگران علاقمند اثربخشی آموزش شادکامی را بر سایر نیازهای دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دهند.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|------------------|---------------|
| 1. Socialization | 15. Argyle |
| 2. Macciomei | 16. Lu |
| 3. Martin | 17. Peretz |
| 4. Grusec | 18. Vieillard |
| 5. Dik | 19. Wissing |
| 6. Schundt | 20. Esteban |
| 7. Mc fall | 21. Costa |
| 8. Social skill | 22. McCrea |
| 9. Hargie | 23. Norris |
| 10. Philips | 24. Zhang |
| 11. Gut & safran | 25. Steel |
| 12. Tamir | 26. neto |
| 13. Peir'o | 27. Lucas |
| 14. Leung | 28. campbell |

منابع

۱. احمدی، اسماعیل. (۱۳۸۶). مقایسه پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی با دانش‌آموزان خارج از طرح در پایه چهارم ابتدایی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته آموزش و پرورش دبستانی، دانشگاه علامه طباطبائی.
۲. آرگایل، مایکل. (۱۳۸۷). روان‌شناسی شادی. ترجمه گوهری انارکی، مسعود، نشاط دوست، حمید طاهر، پالاهنگ، حسن، و بهرامی، فاطمه. اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی.
۳. درویش مجنی، علی. (۱۳۸۷). تأثیر آموزش یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پایه دوم راهنمایی شهر گرگان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
۴. سلطانی، محمدصادق. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر روش یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پسر سال دوم دبیرستان شهرستان هشتاد در سال تحصیلی ۸۳-۸۲. پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه علامه طباطبائی.
۵. شعاری‌نژاد، علی‌اکبر. (۱۳۶۶). مبانی روان‌شناختی تربیت. تهران. وزارت فرهنگ و آموزش عالی و مؤسسه مطالعات و تحقیقات.
۶. عباسی، هادی. (۱۳۸۲). ساخت و هنجاریابی پرسش‌نامه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های دولتی منطقه یک آموزش و پرورش شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته سنجش و اندازه‌گیری، دانشگاه علامه طباطبائی.
۷. علی‌پور، احمد، نوربالا، احمد علی. (۱۳۷۸). بررسی مقدماتی پایایی و روایی پرسش‌نامه شادکامی آکسفورد در دانشجویان دانشگاه‌های تهران، فصلنامه اندیشه و رفتار، ۲۱، ۶۵-۵۵.
۸. گال، مردیت، بورگ، والتر، گال، جویس. (۱۳۹۸). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی. جلد دوم. ترجمه: نصر، احمد رضا و همکاران. انتشارات سمت.
۹. محمدزاده، سمیه. (۱۳۸۸). بررسی اثربخشی آموزش گروهی حل مسئله بر میزان شادکامی، رضایت زناشویی و کیفیت زندگی زنان متأهل ۲۵-۳۵ ساله شهرستان سقز: پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی دانشگاه اصفهان.
۱۰. محمودی‌راد، مریم. (۱۳۸۱). بررسی نقش آموزش مهارت‌های ارتباطی و حل مسئله اجتماعی در ارتقای سطح عزت‌نفس در رابطه آن با کارکردهای هوشی و پیشرفت تحصیلی. مجله بیماری‌های کودکان ایران، ضمیمه (۱۳).
۱۱. محمودی‌راد، مریم. آراسته، حمیدرضا، افقه، سوسن، براتی سده، فرید. (۱۳۸۶). بررسی نقش آموزش و مهارت‌های ارتباطی و حل مسئله اجتماعی بر عزت‌نفس و هوش‌بهر دانش‌آموزان مقطع سوم دبستان. مجله توانبخشی دوره هشتم شماره دوم تابستان ۸۶-۷۴ (۲۹)، ۱۴۰-۱۴۵.
۱۲. مرادی، مریم. (۱۳۸۳). بررسی جایگاه، اهمیت و تأثیرات شادمانی در تعلیم و تربیت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان.
۱۳. عابدی، محمدرضا. میرشاه جعفری، سیدابراهیم، و لیاقتدار، محمدجواد. (۱۳۸۴). هنجاریابی پرسش‌نامه شادکامی آکسفورد در دانشجویان دانشگاه‌های اصفهان. فصل‌نامه اندیشه و رفتار ۴۵، (۱۳ و ۱۴)، ۱۴۰-۱۴۵.
۱۴. وفائیان، محبوبه. (۱۳۸۵). بررسی رابطه سبک دلبستگی با مهارت اجتماعی دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی شهر یزد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی عمومی، دانشگاه اصفهان.

پژوهش بر روی دانش‌آموزانی انجام شده که در سال اول دبیرستان مشغول به تحصیل بودند. لذا در تعمیم نتایج باید جوانب احتیاط را رعایت کرد. نمونه آماری این پژوهش‌ها را دانش‌آموزان دختر تشکیل داده‌اند. لذا این موضوع باید در تفسیر و تعمیم نتایج لحاظ شود. این پژوهش در بین دانش‌آموزان مدارس دولتی انجام شده و از تعمیم آن به دانش‌آموزان دیگر مدارس باید جوانب احتیاط را رعایت کرد.

پیشنهاده‌ها

۱) با توجه به اثربخشی آموزش شادکامی بر افزایش مهارت‌های اجتماعی پیشنهاد می‌شود از این روش به عنوان یکی از روش‌های مؤثر به منظور افزایش مهارت‌های اجتماعی در بین دانش‌آموزان استفاده شود.

۲) مسئولان آموزش و پرورش به عنوان یک واحد درسی همراه با تمرین و تکلیف در مدارس از این شیوه در راستای بهبود کیفیت مهارت اجتماعی دانش‌آموزان در مقاطع پایین استفاده کنند.

۳) از آنجا که این روش در افزایش مهارت اجتماعی مؤثر بوده

فرایند درمان اختلالات روانی-رفتاری مُراجع

علی اصغر اسدی ساخمرسی

مشاور دبیرستان و مدیر مرکز مشاوره مهرگستر شهرستان نکا

چکیده

مشکلات روانی-رفتاری را می‌توان از ابعاد مختلف بررسی، تحلیل و رفع نمود. درمان‌گرایان از دیرباز دریافته‌اند که سروکار داشتن با مشکلات یک فرد نمی‌تواند به تنهایی کارساز باشد؛ بر همین اساس روابط درون خانواده نیازمند به درمان است. از آنجا که خانواده نظامی متشکل از بخش‌های به هم وابسته است مشکلات هر یک از اعضا به نحوی اجتناب‌ناپذیر بر سایرین اثر می‌گذارد.

موردپژوهی حاضر با استفاده از مشاوره فردی، خانواده درمانی و مشاوره پیش از ازدواج انجام شده است. مراجع ۱۹ ساله‌ای برای اولین بار در سن کم (۱۵ سالگی) ازدواج نموده و درگیری و تضاد با شوهرش باعث اختلال رفتاری وی و در نتیجه بروز حالت پر خاشکری، ناامیدی، کم‌اشتهایی و گوشه‌گیری شده است. خانواده زن هم بدون اینکه به دنبال راه حل مشکل رفتاری او بوده باشند، بر ازدواج مجدد او اصرار ورزیده‌اند.

در این بررسی از روش سیستمی و ترکیبی استفاده شده که گرایش به خانواده درمانی دارد. به قول مورینو: مردم در گروه زندگی می‌کنند، در گروه کار می‌کنند، در گروه بیمار می‌شوند، پس چرا در گروه درمان نشوند؟ (ثنائی، ۱۳۷۰). در رویکرد اصالت وجود هم بر این اصل اشاره دارد که خانواده، واحد بیمار محسوب می‌شود نه فرد. خانواده نخستین مدرسه فضیلت است. (کاووسی، ۱۳۹۰).

با مشاهده رفتار مراجع و وجود علائمی همچون گریه کردن، گوش دادن به موسیقی غمگین، اظهار خستگی از روند زندگی، میل به گریز از محیط، احساس عدم درک از سوی خانواده و... که همگی حکایت از افسردگی و گرایش وی به خودکشی داشت، اهمیت درمان فرد را بیش از پیش روشن می‌ساخت. خوشبختانه با انجام مداخله‌های مناسب، مشاهده فردی، زوج درمانی و خانواده درمانی مشکل مراجع به تدریج حل شد.

کلیدواژه‌ها: اختلال روانی-رفتاری، تست M.M.P.I، آرامش عضلانی-روانی، مشاوره.

راه حل‌های پیشنهادی

۱. مشاوره فردی جهت رفع اختلال روانی-رفتاری مراجع؛
۲. مشاوره پیش از ازدواج مجدد؛
۳. خانواده درمانی.

اجرای راه حل‌ها

جلسه اول؛ پذیرش، مصاحبه مشاوره‌ای

مراجع ۱۹ ساله‌ای که به اتفاق خانواده خود به مرکز مشاوره مراجعه کرده بود اظهار داشت که در سن ۱۵ سالگی ازدواج نموده ولی با شکست مواجه شده است. وی ادامه داد اکنون به خاطر صحنه‌های درگیری و مشاجره که با همسر داشته به تنهایی و انزوا گرایش پیدا کرده و پیوسته گریه می‌کند و در حال حاضر خواستگار ۲۲ ساله‌ای دارد که پدرش اصرار بر ازدواج مجدد او دارد. وی بیان می‌داشت که اگر، مشکلش حل شود می‌تواند به ازدواج مجدد فکر کند. با توجه به نظریه کوپلر معلوم شد که او

رأس مراحل داغدیدگی را طی کرده است (آخچاپ)^۱. لذا ما هم روان درمانی را توأم با مشاوره ازدواج شروع کردیم. لذا به او پیشنهاد و توصیه شد از گوش دادن به موسیقی‌های غم‌انگیز اجتناب کند و به افکار مثبت خود توجه داشته باشد. ضمناً سه روز بعد را هم برای مشاوره حضوری تعیین وقت نمودیم.

به قول مورینو: مردم در گروه زندگی می کنند، در گروه کار می کنند، در گروه بیمار می شوند، پس چرا در گروه درمان نشوند؟

جلسه دوم؛ تماس تلفنی، گوش دادن

گفت و گوی زیر با مراجع در عصر همان روز و از طریق تماس تلفنی انجام شده است:

مراجع: سلام. من همان دختری هستم که به مرکز مشاوره آمدم. دیگر تحمل ندارم. می خواهم از اینجا بروم. بروم یک جای دور. می خواهم خودم را از بین ببرم. دارم دیوانه می شوم. از خانواده و از همه بیزارم.

مشاور: (پس از سلام و احوال پرسی): لطفاً هیچ اقدامی را فعلاً صورت ندهید و فردا، به مرکز مشاوره مراجعه کنید. ضمناً اجازه بدهید که با پدرتان گفت و گویی داشته باشم.

مراجع: از بس منت و سرکوفت شنیده ام دارم دیوانه می شوم. نمی خواهم با پدرم تماس بگیرم!

در این گفت و گو، پس از اظهار همدلی با مراجع و گوش دادن به سخنان وی، مراجع آرام شد و اجازه داد با پدرش نیز گفت و گویی داشته باشم. لذا در تماس با پدر به وی سفارش شد که وضع روحی دخترش چندان مساعد نیست و لازم است به او بیشتر توجه کرده و با او همدلی نماید. همچنین گفته شد که باید به طور نامحسوس و غیر مستقیم دختر خود را تحت نظارت داشته باشد تا از بروز مشکلات احتمالی پیشگیری شود.

جلسه سوم؛ مصاحبه بالینی، آزمون M.M.P.I

در این جلسه، دختر به اتفاق خانواده و خواستگار جدیدش مراجعه کردند. با آن ها در مورد ازدواج و معیارهای اولیه و همچنین لزوم مشابیهت های فرهنگی، خانوادگی، مذهبی و اخلاقی در ازدواج صحبت شد که با هم تا حدی همخوانی داشتند. دختر با اجرای تست M.M.P.I در مقیاس $pd=12$ (انحراف اجتماعی) $D=14$ (افسردگی) $Hs=12$ (هیپوکندری) و $ma=10$ (هیپومانسی) نمره قابل توجه و بالایی آورد و افسردگی او با توجه به علائم و تشخیص مصاحبه بالینی جلسه اول از طریق تست تأیید شد. لذا به او توصیه شد که نرمش روزانه را قطع نکند، مثبت اندیشی را ادامه دهد و وعده های غذایی خود را به منظور درمان کم اشتها یی اش همراه با خانواده میل کند. (ناهار خانوادگی - مینو چین، ۱۹۷۸). به علاوه توصیه شد میوه و سبزی بیشتر میل کند. به خانواده اش هم گفته شد که فرزندتان در شرایط حادی قرار دارد. لذا؛ درک صحیح از شکست قبلی او و همدلی و عدم سرزنش وی و با ابراز رفتار محبت آمیز باید فرزند را از این بحران رهایی دهند. تکنیک های آرامش عضلانی - روانی نیز انجام شد (تجسم کن در جنگل هستی و باد ملایم می وزد، احساس شادی می کنی و به کلمه آرامش فکر کن)

در پایان، زمانی برای جلسه آینده تعیین شد تا در صورت امکان خانواده درمانی انجام گیرد.

جلسه چهارم؛ شناخت درمانی، مشاوره ازدواج

در این جلسه، تکالیف جلسه قبلی را بررسی نمودیم. او توصیه های نرمش روزانه و تکنیک های آموزش عضلانی - روانی (Relaxation) را انجام داده بود که در نتیجه تا حدی آرام به نظر می رسید. در مورد خواستگار خود می گفت که کاملاً تابع من نیست و مراد درک نمی کند؛

جلسه پنجم؛ خانواده درمانی

در این جلسه کار را بر پایه خانواده درمانی با حضور مراجع،

مثلاً من در طول روز ۵۰ پیام می دهم ولی او جواب همه پیام های مرا نمی دهد. برایش مثال زوجی را آوردم که در شستن جوراب با هم مسئله داشتند! مسئله ای کوچک که بزرگش کرده بودند (تغییر فکر بر اساس دیدگاه الیس).

در این جلسه تکالیفی برای مراجع معین شد از جمله آنکه: به او گفته شد که در صورت امکان تماس تلفنی و ارسال پیام را کم کند. همچنین برگه مراحل آرامش عضلانی به او داده شد که حداقل روزی یک بار انجام دهد و برای انجام خانواده درمانی در جلسه برنامه ریزی لازم به عمل آمد.



پدر، مادر و خواهر وی و به‌منظور کمک کردن به اعضای خانواده برای آگاه شدن از الگوها و روابطی که کارساز نیستند، بنا نهادیم. (سیدمحمدی، ۱۳۸۷)

هر یک از اعضای خانواده الگوهای رفتاری و انتظاراتی داشتند. به‌عنوان مثال:

مراجع: پدرم باید درکم کند، مادر دهن بین نباشد و به من اهمیت بدهد.

پدر: در کارها با هم مشورت داشته باشیم و احترام به یکدیگر در منزل رعایت شود.

مادر: باید گذشته را فراموش کرد و کمتر عصبانی شد.

خواهر: باید عصبانیت ایشان (مراجع) کمتر شود.

در جلسه مشاوره گروهی، هدف‌های اعضا مشخص شد و روی مسئولیت مشترک، تعیین هدف‌ها به‌صورت دو جانبه، اعتماد و احترام متقابل، رویه‌های غلط در سبک زندگی درمان‌جو تمرکز گردید. (سیدمحمدی، ۱۳۸۷).

در پایان جلسه با همکاری و هماهنگی مشاور و خانواده رعایت این موارد مورد توافق قرار گرفت: مشورت کردن، مهار کردن خشم، حل مسائل و مشکلات به طریق سیستمی، رعایت احترام متقابل در خانواده، و توجه به این نکته که اعضای خانواده از وظایف خود و انتظارات دیگران آگاه شوند.

جلسه ششم؛ مشاوره ازدواج

این جلسه جهت خودآگاهی و شناخت بیشتر درباره ازدواج، با حضور مراجع و خواستگارش، برگزار شد. پسر اظهار داشت که مدتی در تصمیم‌گیری برای ازدواج مردد بوده و دلیل آن را نداشتن شغل ثابت عنوان کرد. مراجع هم (خانم) اشاره داشت که خواستگار تصمیم قطعی خود را برای ازدواج بیان نمی‌کند. در این جلسه هم به معیارهای اساسی ازدواج شامل: اصالت خانوادگی، صداقت و ایمان اشاره و به آن‌ها توصیه شد که برای ازدواج، شتاب و عجله‌ای نداشته باشند و همه جوانب را در نظر بگیرند. کتاب روان‌شناسی کاربردی (نگارنده) نیز جهت شناخت بیشتر به مراجع اهدا و به خواستگار تأکید شد که دقت لازم را داشته باشد و با توجه



سازمان ملی
مطالعات روانشناختی و
تربیتی

پژوهشگاه ملی روانشناسی

با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی

به صورت ماهانه و ده شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

رشد کودک برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و پایه اول دوره آموزشی ابتدایی

رشد نوجوان برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزشی ابتدایی

رشد دانش‌آموز برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزشی ابتدایی

مجله‌های دانش‌آموزی

به صورت ماهانه و هشت شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

رشد نوجوان برای دانش‌آموزان دوره آموزشی متوسطه اول

رشد نوجوان برای دانش‌آموزان دوره آموزشی متوسطه اول

رشد نوجوان برای دانش‌آموزان دوره آموزشی متوسطه دوم

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

• **رشد آموزش ابتدایی** • رشد تکنولوژی آموزشی

• **رشد مدرسه نو** • رشد معلم

مجله‌های بزرگسال تخصصی:

به صورت فصل‌نامه و سه شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

• **رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی** • **رشد آموزش زبان و ادب فارسی**
• **رشد آموزش هنر** • **رشد آموزش مشاوره و مدرسه** • **رشد آموزش تربیت بدنی**
• **رشد آموزش علوم اجتماعی** • **رشد آموزش تاریخ** • **رشد آموزش جغرافیا**
• **رشد آموزش زبان‌های خارجی** • **رشد آموزش ریاضی** • **رشد آموزش فیزیک**
• **رشد آموزش شیمی** • **رشد آموزش زیست‌شناسی** • **رشد مدیریت مدرسه**
• **رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار** • **رشد آموزش پیشه‌پنشناسی**

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌آموزان دانشگاه فرهنگیان و کارشناسان گروه‌های آموزشی و ... تهیه و منتشر می‌شود.

• **نشانی:** تهران، خیابان ایرانشهر شمالي، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۳۶

• **تلفن و فاکس:** ۸۸۲۰ - ۸۸۲۱

• **وبگاه:** www.roshdmag.ir

اقتصاد مقاومتی، اقدام و عمل

نشر اک نشر

نحوه اشتراک:

پس از وارز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۱۲۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه شماره آزمایش کد ۳۵۰ در وجه شرکت افست، به دو روش زیر، مشترک مجله شوید:

- ۱- مراجعه به وبگاه مجلات رشد به نشانی: www.roshtdmag.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 یا از طریق دورنگر به شماره ۰۲۳۳ ۸۸۴۹۰۲۳۳ تلفاتی فیش را نزد خود نگه دارید.

عنوان مجلات در خواستی:

نام و نام خانوادگی:

تاریخ تولد:

میزان تحصیلات:

نشانی کامل پستی:

استان:

شهرستان:

خیابان:

پلاک:

شماره فیش بانکی:

مبلغ پرداختی:

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

امضا:

- نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۱۱۵۵۴۹۷۹
- تلفن بازگویی: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸
- Email: Estherak@roshtdmag.ir

● هزینه اشتراک سالانه مجلات عمومی رشد (هشت شماره): ۳۵۰/۰۰۰ ریال
● هزینه اشتراک سالانه مجلات تخصصی رشد (سه شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال

به شکست قبلی مراجع و عوارض روحی و روانی ناشی از آن، با اطمینان بیشتری به ازدواج با وی اقدام کند تا در آینده منجر به جدایی نگردد. به خانم هم پیشنهاد شد که دو ماه صبر کند چنانچه خواستگار در خواست خود برای ازدواج را مجدداً مطرح نمود، اقدام لازم را انجام دهد، در پایان ضمن آرزوی خوشبختی در زندگی توأم با موفقیت برای آن‌ها متذکر شدم که هر زمان احساس کردند در تصمیم‌گیری و روال عادی زندگی دچار مشکل شده و نیاز به مشاوره داشتند مراجعه نمایند.

نتایج

خوشبختانه پس از ۶ جلسه رسمی مصاحبه مشاوره‌ای، خانواده درمانی، مشاوره ازدواج، مراجع از افسردگی و بلاتکلیفی و حالت پر خاشگری‌رهایی پیدا کرد. عوامل مؤثر در بروز این اختلال روانی-رفتاری را می‌توان ازدواج زودهنگام (سن ۱۵ سالگی) و عدم شناخت و آگاهی و فقدان همدلی با مراجع از سوی خانواده

دانست. پس از مدتی، در تماس تلفنی که با خانواده و خود مراجع برقرار شد بیان داشتند ازدواج آن‌ها انجام شده و این زوج با خود و دیگران زندگی آرام و سازگاری را می‌گذرانند.

پی‌نوشت

۱. اخچاپ: ۱ = افکار، خ = خشم، ج = چانه‌زنی، ا = افسردگی، پ = پذیرش

منابع

۱. ادوارد، ب، سارافینو. (۱۳۸۴). روانشناسی سلامت، مترجمان: شفیع، فروغ و همکاران. انتشارات رشد
۲. بوربا، میلیکه. ترجمه فیروزه کاووسی. (۱۳۹۰). پرورش هوش اخلاقی، انتشارات مدرسه
۳. حسن‌زاده، رمضان. (۱۳۹۲). مقاله‌نویسی در علوم رفتاری، نشر ویرایش.
۴. حسن‌زاده، رمضان. (۱۳۹۳). روش تحقیق کاربردی، تهران: نشر روان.
۵. کری، جرالده. (۱۳۸۷). نظریه و کاربست مشاوره درمانی. مترجم یحیی سیدمحمدی تهران: ارسباران.
۶. کارلسون، جان و دیگران. (۱۳۷۸). خانواده درمانی. مترجم شکوه نوایی‌نژاد. انتشارات انجمن اولیا و مربیان.
۷. جی‌هی‌لی. (۱۳۷۰). روان درمانی خانواده، ترجمه باقر ثنائی، تهران: نشر سپهر.

کاسفند

روز احسان و سکوکاری

همه روز و راه بودن به شیب ناز کردن
همه سال حج نمودن به سحرا کردن

زینب ز کعبه به سر و پا پر خرم رفتن
دولب از برای لیلیک به بو و طیفیه باز کردن

به مساجد و معابد به همه اختلاف جستن
ز ملای و منای به همه تر از کردن

شب جمعه نمانختن به بصدای از کشتن
ز جود بی نازش به طلب نیاز کردن

بخدا که هیچ کس را شمر آفتاب نشد
که بروی نامیدی به دشته باز کردن

شیخ بهایی

ولادت حضرت زینب (س) و روز پرستار گرامی باد

۱۵ بهمن
۵ جمادی الاول

