

مشاوره

رشد آموزش

۵۳

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی برای مشاوران مدارس،
کارشناسان هسته‌های مشاوره و مراکز مشاوره، معلمان، دانشجو معلمان
دانشگاه‌های وابسته و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
دوره پانزدهم | شماره ۱ | پاییز ۱۳۹۸ | ۶۴ صفحه | ۳۶۰۰۰ ریال | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
www.roshdmag.ir



باز آندبوی ماه مهر

- تعامل تعارضی مادر و فرزند
- آموزش چشم انداز زمان و تأثیر آن
- بر اضطراب دانش آموزان

طرح ایران مهارت

دریای خزر

خلیج فارس

دریای عمان

چگونه از دانش آموزان امروز، کارآفرینان موفق فردا را بسازیم؟

روشن

رشد آموزش

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی برای مشاوران مدارس،
کارشناسان هسته های مشاوره و مراکز مشاوره، معلمان، دانشجو معلمان
دانشگاه های وابسته و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
دوره پانزدهم / شماره ۱ / پاییز ۱۳۹۸ / ۶۴ صفحه
www.roshdmag.ir



اللهم صلي على محمد و آله محمد



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

یادداشت سردبیر

بهانه ای برای شادی / دکتر علی اصغر احمدی / ۲

روانشناسی تربیتی

تعامل تعارضی مادر و فرزند / دکتر علی اصغر احمدی / ۴

دیدگاه مشاوران

نوجوانان و هدایت تحصیلی / حیدر بایزیدی / ۱۰

روانشناسی تربیتی

آموزش چشم انداز زمان و تأثیر آن بر اضطراب دانش آموزان دوره متوسطه اول / مهکامه حسینی / ۱۳

اخلاق در متون کهن

از محبت تلخ ها شیرین شود / به انتخاب دکتر حسین داودی / ۲۴

روانشناسی تربیتی

من می توانم، مرا باور کنید / مهتاب فردی / ۲۶

آزمون های روانی

مقیاس افکار پارانوئیدی / دکتر آدیس کراسکیان / ۳۱

مشاوره شغلی

کارآفرینی از منظر ارزش های اسلامی / بهنام حکمتی / ۳۴

روان درمانی

مقاومت و تأثیر آن در روابط حرفه ای / مهکامه حسینی / ۴۰

خبر

نقد کتاب روانشناسی در قرآن و حدیث / تهیه و تنظیم: محمود اردوخانی / ۴۶

یادداشت

اندیشه گفت و گو / دکتر حسین سلیمی بجستانی / ۴۸

روانشناسی تربیتی

از خودبینی گنگی فرهنگی، چرا؟ / دکتر مرضیه مختاری پور / ۵۰

روانشناسی تربیتی

بررسی موانع تعامل خانه و مدرسه / مجتبی دهدار / ۵۸

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 ورد و بر روی سی دی 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، عنوان و آثار وی پیوست شود. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● مقالات دریافتی بازگردانده نمی شود. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.

مدیر مسئول: مسعود فیاضی

سردبیر: دکتر علی اصغر احمدی

مدیر داخلی: ناهید ابراهیمزاده

هیئت تحریریه:

علی اصغر ایزدی

دکتر حسین سلیمی بجستانی

بهزاد دهنوی

حمیدرضا زین الدینی

احمد صافی

دکتر شکوه نوایی نژاد

ویراستار: افسانه طباطبائی

طراح گرافیک: علیرضا پورحنیفه

دبیر عکس: پرویز قراگوزلی

نشانی دفتر مجله:

تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶

تلفن دفتر مجله: ۹-۸۸۸۳۱۱۶۱-۲۱ (داخلی ۳۷۴)

نمبر مجله: ۸۸۴۹۰۳۱۶-۲۱

صندوق پستی دفتر مجله: ۱۵۸۷۵ / ۶۵۸۵

صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵ / ۳۳۳۱

تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸

پیام نگار: moshaveremadrese@roshdmag.ir

پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵

چاپ و توزیع: شرکت افست

شمارگان: ۶۰۰۰ نسخه

عکس روی جلد: اعظم لاریجانی

شادای بهانه‌ای برای

وقتی با چنین پاسخ‌هایی مواجه می‌شویم، هر کسی از ظن خود یار او خواهد شد. و به تمامی این نه گفتن‌ها خواهد خندید و خواهد گفت: بخند؛ قهقهه بزن روزی چندین دقیقه، حتی بدون هیچ بهانه‌ای بخند. شادی این است. دیگری خواهد گفت لودگی کن، جُک بگو، دست بینداز و از هیچ‌یک از این‌ها هم نرنج. تا شاد باشی. اگر هم خودت نمی‌توانی چنان کنی خود را به جمع‌هایی برسان که چنان‌اند. برو فلان فیلم و یا فلان نمایش کمدی موزیکال را تماشا کن تا از ته دل بخندی، اندروین و سروتونین و آدرنالین خونت بالا برود تا چند روز شاد باشی.

کسی نیز ممکن است از دیجی‌ها کمک بگیرد. یکی از آنان را به مدرسه دعوت کرده و او هم به کمک سیستم‌های جدید، آهنگ‌های تحرک‌آور و تندی را بگذارد و دانش‌آموزان را به جست‌وخیز بیاورد. در آن میان هم بعضی‌ها که تجربیاتی دارند از حرکات موزون استفاده کنند و با آن آهنگ برخی از حرکات پیش‌آموخته را آمیخته کنند.

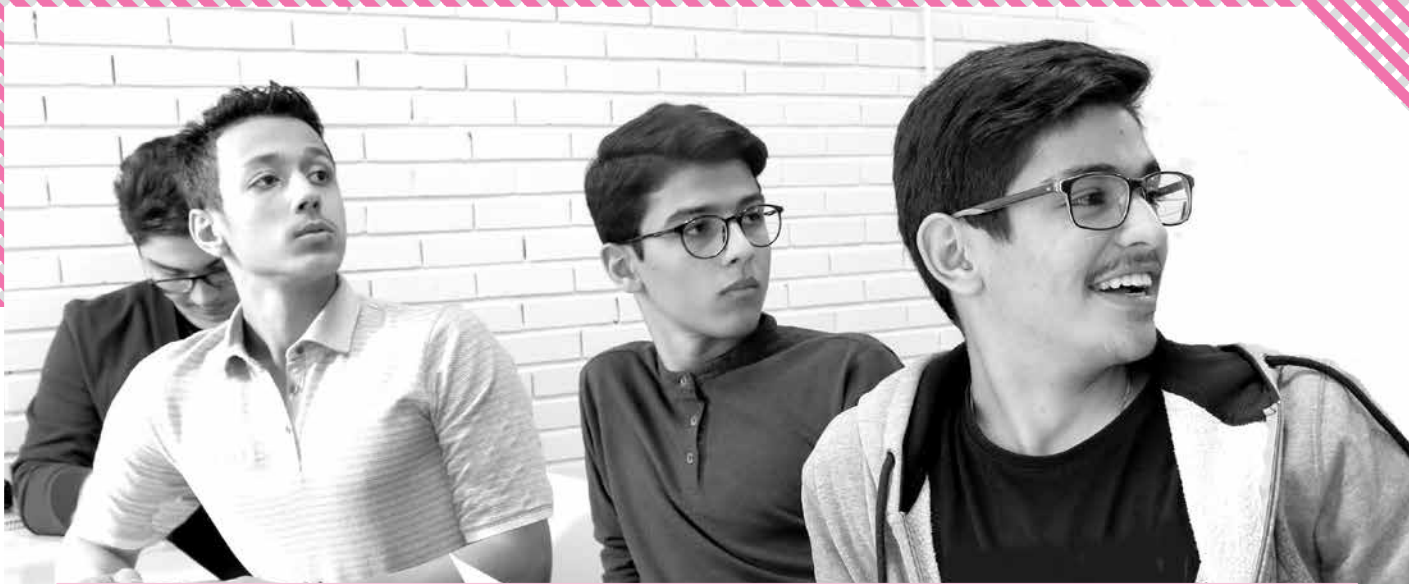
خب اگر من تمامی آنچه را که در ظن و گمان مردم شادی نامیده می‌شود را شبیه شادی می‌دانم، پس شادی اصیل را چه می‌دانم؟ وقتی می‌گویم این‌ها نه، پس کدام؟ بهتر است قبل از اینکه به معرفی شادی بپردازم، یک واقعه کوچک را تعریف کنم: افرادی هستند که وقتی سؤالی در زمینه روانشناسی و تعلیم و تربیت برایشان پیش می‌آید، به کارشناسانی که می‌شناسند تلفن زده و

شادی مفهوم پیچیده‌ای در فرهنگ ایرانی است؛ شادی، مانند چهره‌ی کسی است که او را، دورادور می‌شناسیم. وقتی او را می‌بینیم به نظرمان آشنا می‌آید ولی به دقت نمی‌دانیم که او کیست و کجا دیده‌ایم! گاه با اشخاص دیگر اشتباه می‌گیریم. شاید اولین چیزی که به یادش می‌افتیم خنده باشد. ممکن است از او بپرسیم: ببخشید، شما همان خنده و آن هم از نوع قهقهه‌اش نیستید؟

شادی با لبخند به ما پاسخ خواهد داد، نه؛ چهره‌ام کمی شبیه آن است ولی آن نیستم. این پاسخ ما را گیج خواهد کرد؛ احتمالاً خواهیم گفت با هم دو قلو هستید؟ زیرا شباهت زیادی با هم دارید. شادی باز با لبخند خواهد گفت: نه.

ممکن است او را با افرادی چون چارلی چاپلین، جری لوئیز، مستربین و ... یکی بدانیم. باز او در پاسخ ما خواهد گفت نه هیچ کدام از این‌ها نیستم؛ ممکن است قدیمی‌ترها او را با عروسک خیمه‌شب‌بازی و یا با «سیاه» نمایش‌های روح‌وضی اشتباه بگیرند ولی باز شادی خواهد گفت من هیچ یک از آنان نیستم.

کسانی که تلاش می‌کنند از اشکال غیردینی شادی دوری کنند، ممکن است برخی از مراسم تفرقه‌انداز را مایه شادی بدانند و آن را با شادی یکی بگیرند... و شادی به تمامی اینان خواهد گفت که من این‌ها که می‌گویید نیستم. لاجرم کلافه شده از او خواهیم پرسید: پس تو که هستی؟ جایست کجاست؟ در کجا باید سراغت را بگیریم؟



و از بودن احساس رضایت عمیق دارد. احساس هستی ابدی می‌کند؛ تمام ناشدنی است. در عین تنهایی عمیق‌ترین اتصال را به خدا دارد. تنهایی‌های او ظاهراً تنهایی است و باطناً با او بودن و بلکه با او یکی بودن است.

ممکن است بگویید این صفت انسان‌های متعالی است و چه انتظاری داریم که کودکان و نوجوانان دانش‌آموز، این چنین باشند؟ درست است ولی نمی‌توان به این بهانه که دانش‌آموزان هنوز به این حد نرسیده‌اند، آنان را به بی‌راهه رهنمون باشیم. باید مقدمات نشان دادن راه شادی جاودان را فراهم آوریم. شادی به خودی خود از عمق جان انسان منزه و پاک می‌جوشد. انسان، به ویژه کودکان ارزش روح‌های پاک و منزه را به خوبی درک می‌کنند. آنان یکی از معیارهای راحتی و خوبی را، در کنار آدم‌های مهربان بودن توصیف می‌کنند. مهربانی حقیقی از قلب انسان منزه به بیرون می‌تراود. قلبی که کینه نداشته باشد، حسد و حقارت آن را اسیر نکرده باشد، امید و توکل آن را به اطمینان رسانده باشد. با کودکان با مهربانی و خیرخواهی واقعی و به دور از حقارت‌ها و عقده‌ها رفتار کنیم تا معنی شادی حقیقی را عمیقاً در درون خود بیابند. وقتی شادی حقیقی یک پدیده درونی و قلبی است، چگونه می‌توان از بیرون آن را به قلب تزریق کرد. بگذاریم شادی را انسان‌ها در قلب خود بیابند. خلاصه آن‌که، کسانی که شادی عمیق و جاودان را درک می‌کنند، نمی‌توانند دیگران را به شادی‌هایی که بیشتر ناشی از برانگیختگی جسمانی است، رهنمون باشند.

سؤال خود را از او می‌پرسند. به من نیز هر از گاهی تلفن می‌شود. در این میان آقایی است که او را نمی‌شناسم ولی به کرات تلفن زده و از من سؤالاتی را می‌پرسد. چند روز پیش تلفن کرد و پرسید: حال با اصل حال چه فرقی دارد؟ جوابی به او دادم ولی در اینجا می‌خواهم بگویم چیزهایی که مردم شادی می‌نامند حال خوب است نه اصل حال و آنچه که در جامعه ما تعارض ایجاد کرده همین تفاوت است. کسانی که شادی را اصل حال می‌دانند، شادی‌های فرعی و غیراصل را نه تنها شادی نمی‌دانند، که آن را غم‌زا و غم‌افزا می‌شناسند. لذا بعضاً با آن مخالفت کرده و گاه حرام می‌دانند. شادی در اصل یک صفت عمیق و گسترده و ماندگار انسانی است. شادی اصلی، چیزی است که با چیزهایی مانند گریه زایل نمی‌شود با مصیبت دگرگون نمی‌شود و با مصیبتی چون مصیبت کربلا هم از دل زایل نمی‌شود. این شادی همان فرحی است که یک موهبت الهی است. «قُلْ بِفَضْلِ اللَّهِ وَرَحْمَتِهِ فَبِذَلِكَ فَلْيَفْرَحُوا هُوَ خَيْرٌ مِمَّا يَجْمَعُونَ» یونس/۵۸. بگو: [این موعظه، هدایت و رحمت] به فضل و رحمت خداست، پس باید مؤمنان به آن شاد شوند که آن از همه ثروتی که جمع می‌کنند، بهتر است. این شادی و فرح از قلب مطمئن و ضمیر آرام و امیدوار سرچشمه می‌گیرد و گاه نشانش یک لبخند است که ممکن است با گریه نیز همراه باشد. این شادی مستی‌هشیاری افزاست نه سرمستی غفلت. انسان شاد به راحتی می‌خوابد و به سادگی از خواب برمی‌خیزد. انسان شاد به بیداری بیشتر گرایش دارد تا به خواب. انسان شاد زیاد رنگ‌به‌رنگ نمی‌شود. ریا نمی‌کند

تعامل تعارضی مادر و فرزند

دکتر علی اصغر احمدی

اشاره

در روان‌شناسی و مشاوره، عادت مألوف این است که مشکلات افراد را هنگامی که به حد مسئله‌سازی و مسئله‌آفرینی می‌رسد، مورد توجه قرار می‌دهند و برای حل و رفع آن‌ها اقدام می‌کنند؛ در حالی که فرایند شکل‌گیری یا تحول مشکلات و مسائل اغلب از نظرها دور می‌ماند. توجه به فرایند تحولی مشکلات، می‌تواند نقش مؤثری در اقدامات پیشگیرانه داشته باشد. تحول رفتارها، تنها از منشأ رشدی آن‌ها تأثیر نمی‌پذیرد بلکه یادگیری هم بخشی از تحول به شمار می‌آید. یادگیری را هم نباید به شکل انتقال یک‌سویه از طرف مربی یا معلم به سوی کودک و نوجوان تلقی کرد بلکه یادگیری‌های تعاملی، به‌ویژه زمانی که کنش‌ها و واکنش‌های طرفین در هم تنیده می‌شوند، از اهمیتی بسیار اساسی برخوردار است. لذا تحلیل آنچه در طول زمان، در فرایند کنش و واکنش طولانی‌مدت شکل می‌گیرد و از ماندگاری و ریشه‌داری بسیاری برخوردار است، بسیار ضروری می‌نماید. در این مقاله، یکی از فرایندهای تعاملی که بین مادر با اعتماد به نفس پایین و فرزندش در طول زمان شکل گرفته است و آن را تعامل تعارضی نامیده‌ام، بررسی و تحلیل می‌شود. این نمونه‌ای است از آنچه که مشاوران باید در تعامل‌های مادران و فرزندان جست‌وجو کنند و مداخلات لازم را در آن به عمل آورند.

کلیدواژه‌ها: تعامل (کنش و واکنش)، تعارض، اعتماد به نفس مادر

به پایان می‌رسد. به علاوه، چنین به نظر می‌رسد که این «کننده کار» است که تصمیم می‌گیرد به شکل ارادی و از روی قصد و غرض، آن کار را انجام بدهد یا انجام ندهد. این نگاه در شناخت و توصیف رفتارهای دیگران، رویکردی ارادی و تک‌فاعلی (عاملی) است. در این نگاه، عواملی چون زمینه، زمان، مکان، دیگران و حتی نوسانات روان‌شناختی فاعل (کننده کار یا انجام‌دهنده رفتار) در مجموع نادیده گرفته می‌شود یا بسیار کم‌رنگ دیده می‌شود.

در صورتی که چنین رویکردی، در جمع‌ها و گروه‌های انسانی، از جمله در خانواده، رواج و غلبه داشته باشد، لاجرم هرکس دیگری را مقصر می‌داند و تقصیر بسیار کمی را به خود نسبت می‌دهد. در چنین محیطی وقتی هر یک از اعضای گروه یا خانواده، درباره سایرین اظهار نظر می‌کند، به گونه‌ای موضع می‌گیرد که گویی این دیگری است که به شکل ارادی و از روی عمد، اوضاع را آشفته می‌کند. در این توصیف، همیشه «او» مقصر و «من» قربانی است. این رویکرد، خطایی نظام‌مند (سیستماتیک) را در شناخت و تحلیل رفتار دیگران به وجود می‌آورد.

خطاهای نظام‌مند (سیستماتیک) در تفکر و تحلیل رفتارهای دیگران، همواره از مناظر گوناگون مورد توجه روان‌شناسان بوده است. مفهوم خود میان‌بینی پیازه، جبر روانی و ناخودآگاه فروید، خطاهای شناختی آلپس، نیازهای روان‌رنجورانه هورنای، فضای روان‌شناختی لوین و بسیاری از مفاهیم دیگر، به نوعی بیانگر تأثیر

انسان در بررسی و شناخت دیگران، به دلایل گوناگون رفتارهای فردی آنان را مورد توجه و تمرکز قرار می‌دهد و باز به دلایلی چند، این رفتارها را بیشتر ارادی و از روی قصد و غرضی خاص تفسیر می‌کند. ما وقتی به دیگران می‌اندیشیم، رفتارهای آنان را با ساده‌اندیشی نام‌گذاری می‌کنیم و تفسیرهایی خودآگاهانه و ارادی برای آن‌ها ارائه می‌دهیم. چنین عبارت‌هایی در گزارش‌های ما از دیگران به فراوانی مشاهده می‌شود:

- وقتی از راه می‌رسد، چیزی را بهانه می‌کند و دعوا راه می‌اندازد؛
- معلوم نیست چه می‌شود؟ گاه شاد و شنگول و گاه عصبانی و زهرآلود است ... خب، تکلیف ما را با خودت روشن کن؛
- تکالیفش را خیلی به تأخیر می‌اندازد؛ آن قدر که وقتی همه می‌خواهند بخوانند، تازه شروع به انجام دادن آن‌ها می‌کند.
- این جمله ورد زبانش است که ما او را دوست نداریم یا بین او و خواهر و برادرش تبعیض قائل می‌شویم.
همه این جملات به گونه‌ای ادا می‌شوند که گویی هر کدام از رفتارهای مطرح شده را فاعل آن‌ها آغاز کرده است و به وسیلهٔ همو،



یکی از راه‌های نزدیک کردن دیدگاه‌های گوناگون برای تحلیلی واقع‌بینانه‌تر از رفتارهای انسانی، مطالعه «رفتارهای تعاملی» به‌عنوان نمونه‌ای از رفتارهای جمعی - فردی انسان است. رفتارهای تعاملی، رفتارهایی هستند که حداقل دو طرف دارند؛ یعنی رفتار، حاصل عمل متقابل دو نفر است. انجام دادن یک نفره این رفتارها یا ممکن نیست و یا به دشواری انجام می‌گیرد

عوامل و زمینه‌های گوناگون بر رفتار فردی انسان هستند. یعنی بسیاری از روان‌شناسان، سهم خودآگاهی و خودکنترلی فرد را در بروز رفتارهایش، به درجات گوناگون در حال نوسان دیده‌اند. اگر بخواهیم دیدگاه‌های مختلف را در تعیین سهم خود فرد، به شکل آگاهانه و کنترل شده، در بروز رفتارهایش روی یک پیوستار قرار دهیم، به احتمال قوی دو نظام جامعه‌شناسی و روان‌شناسی در دو سر این طیف قرار خواهند گرفت. در مقایسه این دو دیدگاه، اصالت بخشیدن به فرد و یا اصالت بخشیدن به محیط و جامعه، در تحلیل رفتارهای انسانی به خوبی مشاهده می‌شود. جامعه‌شناسی در شکل کلان خود، تقریباً هیچ نقشی برای افراد در بروز رفتارهایشان قائل نیست ولی روان‌شناسی، در درجه اول فرد را مورد توجه قرار می‌دهد و بعد از آن، محیط و جامعه را صاحب اثر می‌داند. روی این پیوستار، دیدگاه افرادی چون لوین و فروید به جامعه‌شناسی و دیدگاه افرادی چون پیاز، راجرز و مزلو، به قطب روان‌شناسی نزدیک‌تر است.

قرار گرفتن در هر یک از این دو موضع، نوعی سوگیری را در شناخت رفتارهای انسانی تحمیل خواهد کرد. جامعه‌شناس برای شخص انسان نقش قابل توجهی در رفتارهایش قائل نیست و روان‌شناس نیز با تأکید بر فرد، نقش چندانی برای جامعه در نظر نمی‌گیرد. برای برون‌رفت از این سوگیری، باید چاره‌ای اندیشید. یکی از راه‌های نزدیک کردن دیدگاه‌های گوناگون برای تحلیلی واقع‌بینانه‌تر از رفتارهای انسانی، مطالعه «رفتارهای تعاملی» به‌عنوان نمونه‌ای از رفتارهای جمعی - فردی انسان است. رفتارهای تعاملی، رفتارهایی هستند که حداقل دو طرف دارند؛ یعنی رفتار، حاصل عمل متقابل دو نفر است. انجام دادن یک نفره این رفتارها یا ممکن نیست و یا به دشواری انجام می‌گیرد. شطرنج، یک بازی تعاملی است. تنیس، اعم از روی میز یا در زمین، یک بازی تعاملی است. ممکن است انسان به تنهایی شطرنج بازی کند که کاری دشوار و خالی از لذت و هیجان است. در تنیس هم این کار خالی از هیجان و لذت، به تنهایی امکان‌پذیر نیست. با این تمثیل، روان‌شناس و مشاور باید در جست‌وجوی رفتارهای تعاملی در انسان‌ها باشد. رفتاری چون حسادت، می‌تواند کاملاً فردی باشد. در حسادت، رفتار شخص حسود می‌تواند کاملاً جنبه شخصی داشته و بدون واکنش طرف دیگر، جریان داشته باشد ولی در رفتاری مانند لجبازی، باید دو طرف وجود داشته باشد: تقاضایی همراه با الزام از جانب یک نفر و تقاضایی متضاد با تقاضای اول و مقاومت در مقابل الزام، از سوی نفر دوم. استمرار این

تقاضاها و الزام‌ها و مقاومت‌ها، «رفتار تعاملی لجبازی» را به وجود می‌آورد. اگر هر یک از طرفین، از چرخه کنش و واکنش خارج شود، رفتار تعاملی نیز به پایان می‌رسد. شناخت این گونه رفتارهای تعاملی می‌تواند شناخت واقع‌بینانه‌تری از رفتارهای جمعی انسان به دنبال داشته باشد.

من در این نوشته درصدم آنم که یکی از این رفتارهای تعاملی را که بعضاً بین برخی از مادران و فرزندان شکل می‌گیرد، تحلیل و ردیابی کنم. این رفتار را «رفتار تعاملی تعارضی» می‌نامم. رفتار یاد شده، چنان‌که در توصیف آن خواهد آمد، درون‌مایه‌هایی از ایمنی‌طلبی، نیاز به دیگری، سلطه، غلبه و کنترل دیگری، آزارگری و مازوخسیم را نیز دربردارد.

توصیف رفتاری تعامل تعارضی مادر و فرزند

در میان مراجعه‌کنندگان به کلینیک‌ها، مادرانی هستند که شکایت‌های گسترده و در عین حال فلج‌کننده از رفتار فرزند خود دارند. چنین مادرانی فرزند خود را فردی توصیف می‌کنند که به هیچ‌رو راضی نمی‌شود؛ هر کاری برایش بکنند، باز طلب‌کار است؛ دائماً اعتراض دارد، داد می‌زند، فریاد می‌کند، گریه سر می‌دهد و آرام هم نمی‌گیرد و جملاتی را پیوسته تکرار می‌کند: «شما مرا دوست ندارید؛ شما دروغ می‌گویید که مرا دوست دارید»؛ در جواب او هر چه ما تلاش و استدلال می‌کنیم، نمی‌پذیرد. وقتی عاصی می‌شویم و می‌گوییم آری تو را دوست نداریم، بلافاصله می‌گوید دیدید؟ دیدید که من می‌گفتم دوستم ندارید؟ حالا معلوم شد که دروغ می‌گویید. هر غذایی درست می‌کنیم، بهانه‌ای می‌گیرد و نمی‌خورد. هر چه اصرار می‌کنیم که بگوید چه می‌خورد تا همان را درست کنیم، جواب نمی‌دهد. اگر هم به فرض جواب بدهد و ما آن را درست کنیم، باز به نوعی ایراد می‌گیرد و آن را نمی‌خورد. گاهی آن‌قدر جیغ می‌زند که همه را عاصی می‌کند. وقتی هم با واکنش ما در مقابل داد زدنش و تأکیدمان بر رعایت آبرویمان پیش در و همسایه مواجه می‌شود، داد زدنش را تشدید می‌کند و به هیچ‌رو آرام نمی‌شود. گاهی چیزی را بهانه می‌کند و با اصرار آن را از ما می‌خواهد و وقتی از او فرصت می‌خواهیم، می‌گوید نه، همین حالا باید تهیه کنید، همین الان. تلاش می‌کند ما را وادار کند تا شیء مورد علاقه‌اش را همان موقع و حتی همان شب تهیه کنیم؛ وقتی ما تسلیم می‌شویم و آن را تهیه می‌کنیم، به نوعی بهانه‌گیری می‌کند و می‌گوید این آن چیزی نیست که من می‌خواستم. شما دروغ گو هستید؛ می‌خواهید مرا گول بزنید. چنین کودکی از سال‌های اولیه زندگی‌اش آموخته که اگر مورد اعتراض دیگران قرار گیرد یا بچه‌های دیگر به او اجازه بازی ندهند، به مادر و گاه پدر حمله کند و آنان را مورد اعتراض قرار دهد و گاه کتک بزند. او در این شرایط به گونه‌ای رفتار می‌کند که نشان دهد مادر یا پدرش مقصر است. وقتی در مدرسه مورد شکایت و اعتراض سایر دانش‌آموزان و اولیای مدرسه قرار می‌گیرد، عصبانیت و ناراحتی‌اش را به خانه می‌آورد و تمامی اعتراض‌ش را متوجه مادر می‌کند. شکست‌های کاری و تحصیلی‌اش را به گردن مادر

و پدر می‌اندازد و می‌گوید: تقصیر شما بود که من نمره نیاوردم؛ تقصیر شما بود که فلان تکلیفم را انجام ندادم؛ تقصیر شما شد که فلان رشته را انتخاب کردم. خلاصه، همه تقصیرها بر عهده مادر و بعضاً پدر است. اغلب این گونه کودکان، رفتارهای طلبکارانه و اعتراض‌آمیز خود را تا بزرگسالی و حتی بعد از مرگ والدین نیز ادامه می‌دهند. اینان در مقابل دیگران، رفتاری سازگارانه و مقبول از خود نشان می‌دهند. وقتی به دور از مادر، نزد خاله، عمه یا همسایه هستند، کاملاً سازگار و حرف‌شنو هستند ولی وقتی چشمشان به مادر می‌افتد، ۱۸۰ درجه تغییر حالت می‌دهند؛ می‌زنند، می‌شکنند، داد می‌زنند، هُل می‌دهند و تمامی رفتارهای ناسازگارانه را از خود بروز می‌دهند. در مجموع، این کودکان در تعامل با پدر و به‌ویژه مادر، به شکل دائمی و مستمر طلبکارانه، پرخاشگرانه، نارضایت‌مندانه، ناآرام، اطاعت‌ناپذیر و غیرمسئولانه رفتار می‌کنند. این گونه افراد با تمامی این رفتارها، تمایلی به دوری و جدایی از مادر ندارند.

بعضی از این فرزندان، ازدواج نمی‌کنند و تا آخر عمر به شکل تعارضی با مادر زندگی می‌کنند. آن‌ها به رغم داشتن استعداد خوب و فراهم شدن امکانات از طرف خانواده، موفقیت‌چندانی در کار و تحصیل به دست نمی‌آورند و حتی اگر هم موفقیتی کسب کنند، حاضر به استفاده عملی از امکانات خود نیستند. در تمامی این کاستی‌ها، در نظر فرزند پدر و مادر مقصرند، نه او. تمامی رسالت این نوع فرزندان در زندگی، جنگیدن با مادر و گاه پدر است.

به رغم این توصیفات، اختلال یاد شده یک بیماری شخصی و فردی نیست بلکه یک بیماری تعاملی است. در این مورد، یک «تعامل بیمار است» نه یک فرد؛ یعنی این تعامل مادر و فرزند است که بیمار شده است و تجلی‌اش در فرزند دیده می‌شود.

چون و چرایی شکل‌گیری رفتار تعاملی متعارض، بین مادر و فرزند، حائز اهمیت بسیاری است و شناخت و کنترل به موقع آن می‌تواند مانع بروز مشکلات بزرگ‌تر شود. این تعارض، که می‌توان آن را یکی از انواع دل‌بستگی متعارض (دوسوگرا) به شمار آورد، از مادر سرچشمه می‌گیرد. وجود برخی صفات در مادر، راه‌اندازنده و ادامه‌دهنده این تعارض است. برای شناخت بهتر فرایند شکل‌گیری این اختلال، لازم است نگاهی بیندازیم به شکل‌گیری رابطه مثبت و سازنده بین مادر و فرزند، و سپس ورود عوامل مخرب را، یکی پس از دیگری بررسی کنیم.

نوزاد، در تمامی زمینه‌های حیاتی خود، نیازمند است؛ نیازی که به‌طور عمده و اساسی توسط مادر یا جانشین او برآورده می‌شود. مادر برای پاسخ‌گویی درست و کارآمد به نیازهای کودک، لازم است دارای ویژگی‌های خاصی باشد. **اولین و مهم‌ترین عامل** در ایفای نقش مادری، سلامت و شادابی جسمانی و روانی است. مادر سالم آمادگی آن را دارد که فرزند خود را به خوبی پرستاری کند و نیازهایش را برطرف سازد. **عامل دوم** بر خورداری از آرامش و رضامندی روحی است. مادر برای ایفای نقش مادری، می‌باید آرامش کافی، و از زندگی احساس رضایت داشته باشد. اطرافیان،

مادری که به لحاظ جسمی و روانی، سالم است و از سوی دیگر آرامش و رضایتمندی کافی از زندگی و در زندگی دارد و نیز مجهز به دانش و مهارت‌های لازم برای نگهداری از فرزند است، برای انجام دادن کارش، به تشخیص درست موقعیت و اقدام به موقع و مناسب در آن موقعیت نیاز دارد. همچنین، باید بداند که محصل این اطلاعات و توانایی‌ها داشتن اعتمادبه‌نفس کافی در مادر است



بداند که ماحصل این اطلاعات و توانایی‌ها داشتن اعتمادبه‌نفس کافی در مادر است. بعید به نظر می‌رسد مادری که از سه ویژگی اول برخوردار است، ولی در ویژگی چهارم، دچار نقص است، نتواند در عرصه عمل، وظایف خود را به خوبی به انجام برساند. به هر حال، از طریق تعامل کافی و کارآمد این چهار عامل انجام دادن وظایف مادری به‌طور کامل امکان‌پذیر خواهد بود. چنین مادری کردنی، به وجود آمدن یک ارتباط یا به تعبیر بالبی، یک دل‌بستگی ایمن است. وجود نقص در هر یک از عوامل چهارگانه، به درجات گوناگون به ایفای نقش مادری لطمه وارد می‌کند و دل‌بستگی‌های ناکارآمدی را به وجود می‌آورد.

بررسی نقص‌ها و نقصان‌های عوامل چهارگانه یاد شده و چگونگی تأثیر آن‌ها بر بالیدن کودک، بحث‌های مفصلی را موجب می‌شود که تاکنون به شکل گسترده مورد پژوهش و بررسی قرار گرفته است. به شرط وجود سه عامل اول، نبود اعتمادبه‌نفس در ایفای نقش مادری، زمینه‌ساز شکل‌گیری تعامل تعارضی بین مادر و کودک است. مادری که در زمینه فرزندپروری دچار تردید و عدم قاطعیت است، زمینه را برای تعارضی شدن رفتار فرزند با خودش به وجود می‌آورد. این مادر ممکن است در سایر زمینه‌های زندگی، از قاطعیت و کفایت کافی برخوردار باشد ولی در زمینه فرزندپروری صلابت و استواری کافی نداشته باشد. همین نقص، کافی است تا نتواند به خوبی مادری کند.

نبود اعتمادبه‌نفس کافی در فرزندپروری می‌تواند ناشی از عوامل گوناگونی باشد. وجود تجارب منفی و مشاهده ناکارآمدی در فرزندپروری از سوی دیگران، در دوره رشد مادر، می‌تواند رذی از عدم اعتمادبه‌نفس ایجاد کند. ممکن است این تجربه‌ها به‌صورت

به‌ویژه شوهر، در رفع این نیاز مادر، نقش محوری دارند. در حقیقت، رفع نیازهای زمینه‌ای و مقدمات برای ایفای نقش مادری عمدتاً توسط پدر باید انجام گیرد تا مادر بتواند به راحتی و رضایت‌مندی، نقش مادری را به خوبی به انجام برساند.

سومین عامل، داشتن دانش و مهارت‌های لازم برای مادری کردن است. مادر باید چگونگی مواجهه با مسائل و مشکلات، از جمله بیماری‌های کودک، را به خوبی بداند. چنین دانش و مهارتی در مادرانی که فرزند اول خود را به دنیا آورده‌اند، بسیار کم است. لذا برای جبران این کمبود، اطرافیان، به‌ویژه مادر بزرگ‌ها، مشاوره‌ها و کمک‌های لازم را به او خواهند داد. امروزه مراکزی به وجود آمده‌اند که درباره چگونگی گذران دوره بارداری و مواجه شدن با مسائل و مشکلات بعد از زایمان، آموزش‌های لازم را به خانم‌های باردار می‌دهند. **عامل چهارم** در مادری کردن موفق، داشتن اعتمادبه‌نفس کافی برای انجام دادن کارآمد مراقبت‌های مادرانه است. مادری که به لحاظ جسمی و روانی، سالم است و از سوی دیگر آرامش و رضایت‌مندی کافی از زندگی و در زندگی دارد و نیز مجهز به دانش و مهارت‌های لازم برای نگهداری از فرزند است، برای انجام دادن کارش، به تشخیص درست موقعیت و اقدام به موقع و مناسب در آن موقعیت نیاز دارد. همچنین، باید

مادری که در زمینه فرزندپروری دچار تردید و عدم قاطعیت است، زمینه را برای تعارضی شدن رفتار فرزند با خودش به وجود می‌آورد. این مادر ممکن است در سایر زمینه‌های زندگی، از قاطعیت و کفایت کافی برخوردار باشد ولی در زمینه فرزندپروری صلابت و استواری کافی نداشته باشد. همین نقص، کافی است تا نتواند به خوبی مادری کند



فویبای فرزندپروری، در یک خانم استقرار پیدا کند. کمال گرایی در فرزندپروری نیز می‌تواند موجب پایین آمدن اعتمادبه‌نفس مادر باشد. مادری که می‌خواهد فرزند خود را کامل و بی‌عیب پروراند، اغلب نمی‌تواند رضایت کافی و کاملی را از کارهایش به دست آورد. حساس بودن نسبت به قضاوت و داوری دیگران عامل دیگری است که ممکن است اعتمادبه‌نفس مادر را پایین بیاورد. اظهارنظرهای منفی درباره نحوه مادری کردن یک مادر و حساس شدن او به این گونه اظهارنظرها، اعتمادبه‌نفسش را تحت تأثیر قرار می‌دهد. وجود برخی از عناصر سه عامل اول، نیز می‌تواند اعتمادبه‌نفس مادر را پایین بیاورد. برخی از اختلالات روانی، از جمله وسواس، نیز ممکن است اعتمادبه‌نفس مادر را کاهش دهد. عدم مراقبت کافی همسر از مادر جوان نیز اعتمادبه‌نفس او را کاهش خواهد داد. اظهارنظرهای ضد و نقیض اطرافیان درباره چگونگی فرزندپروری، موجب آشفتگی ذهنی مادر می‌شود و او را در انجام دادن کار مادری، دچار تردید و بی‌اعتمادی به خود می‌کند. به هر حال و به هر دلیلی، اعتمادبه‌نفس پایین مادر در فرزندپروری، می‌تواند موجب شکل‌گیری رفتار تعامل تعارضی بین مادر و کودک شود. مادری که اعتمادبه‌نفس کافی ندارد، نمی‌تواند با قاطعیت و اطمینان کامل تصمیم بگیرد و به تصمیم خود عمل کند. در صورتی که تصمیم هم بگیرد و به آن عمل کند، پیوسته دچار تردید می‌شود و با شک به درستی کارش فکر می‌کند. او به‌طور مستمر در مورد اینکه درست عمل کرده است یا نه، خود را زیر سؤال می‌برد و از اینکه مسیر تربیت فرزند را به خوبی طی کرده یا نه، نگران و نامطمئن است. چنین مادری آمادگی دارد که با دریافت کوچک‌ترین شاهد یا اظهارنظری از سوی دیگران، روش خود را عوض کند و فرزندش را در موقعیت جدیدی قرار دهد. این مادر ممکن است حتی با مشاهده کوچک‌ترین واکنش یا اعتراض از سوی خود کودک نیز تغییر روش انجام دهد. مثلاً اگر کودک نسبت به غذایی نوعی مقاومت و بی‌میلی نشان دهد، بعید نیست که چنین غذایی را از برنامه خانواده حذف کند. به این ترتیب، مادری با اعتمادبه‌نفس پایین مادری است مردد، در تصمیم‌گیری سرگردان و پشیمان از تمامی کارهایی که در مورد فرزندش انجام داده است. او حتی اگر بخواهد از کارهایش دفاع کند، این کار را به خوبی نمی‌تواند انجام دهد. اگر بخواهد قاطعیت به خرج دهد، معمولاً عصبانی و در پی آن غمگین و ناامید می‌شود. لذا چنین مادری در موارد زیادی، احساس درماندگی و بیچارگی می‌کند، این در حالی است که مادری که چنین خصوصیتی ندارد، ممکن است از مادری کردن خسته شود ولی سرگردان و ناامید نمی‌شود. این تابلو از رفتار مادر فاقد اعتمادبه‌نفس، پیوسته در مقابل فرزندش قرار دارد که در حال بزرگ و قدرتمند شدن است. فرزندش که با مادر چنین ضعیف و نامطمئنی مواجه است، با او وارد تعامل متعارض می‌شود.

اصلی‌ترین نیازی که در فرزند چنین مادری تشدید می‌شود، نیاز به ایمنی است. مادر با اعتمادبه‌نفس پایین، فرزندش را دچار نایمنی می‌کند. مادر مردد و نامطمئن، نمی‌تواند کودکی

آرام و مطمئن بار آورد. چنین کودکی با رفتارهای تغییرباینده از طرف مادر مواجه است. یکی از وجوه ایمنی، مواجه شدن با شرایطی است که قابل پیش‌بینی باشد. مادر نامطمئن، قابل پیش‌بینی نیست. او ممکن است تحت تأثیر عوامل گوناگون، تصمیمات جدید بگیرد و آن‌ها را به انجام برساند. همین نکته می‌تواند کودک را نایمن بار بیاورد. از سوی دیگر، کودک به تدریج درمی‌یابد که می‌تواند خواسته خود را به مادر تحمیل کند. او به زودی روش‌هایی را می‌یابد که می‌تواند مادر را با آن‌ها وادار به عقب‌نشینی کند؛ گریه کردن، نق زدن، پرتاب کردن، مقاومت کردن، لجبخت و هر روش دیگری که می‌تواند چنین مادر مرددی را وادار به عقب‌نشینی کند.

تمامی این کارها با هدف رسیدن کودک به خواسته‌هایش انجام می‌گیرد و این در حالی است که خود کودک قادر به مدیریت و راهبری کامل خود نیست و دیگری باید او را مدیریت و راهبری کند. روش اجبار مادر به عقب‌نشینی، با نیازهای کوتاه‌مدت کودک سازگار ولی با نیازهای بلندمدت او در تضاد است و این نکته تعامل متعارض را به وجود می‌آورد. کودک خواسته خود را به مادر تحمیل می‌کند؛ در حالی که اگر مادر برنامه‌ای متعالی‌تر از کودک داشته باشد، او را به رشد بهتر و بیشتری هدایت خواهد کرد. مادر منفعل نمی‌تواند برنامه‌اش را با قاطعیت اجرا کند. از این‌رو فرزند چنین مادری برای ورود کارآمد به عرصه‌های گسترده‌تر زندگی آماده نمی‌شود. او در مدرسه، در میان دوستان و همسالان و حتی در راهبری خود برای انجام دادن کارهایی مثل بیدار شدن، به موقع حاضر شدن، به موقع غذا خوردن، غذای مناسب خوردن و حتی اجابت مزاج هم دچار ناکارآمدی می‌شود. چنین فرزندش می‌تواند بر مادر تسلط یابد ولی نمی‌تواند به خود و روابطش با سایرین، به قدر کافی و به‌طور کارآمد مسلط شود. امیال بلافصلش برآورده می‌شود ولی شایستگی‌های زندگی رشدیافته را ندارد.

به این ترتیب، هم می‌خواهد با مادر باشد و هم از دست او عصبانی و ناراحت است. هم نمی‌تواند بدون مادر، اداره امور خود را به انجام برساند و هم این وابستگی، او را ضعیف و ناتوان ساخته است. این فرزند هم به مادر نیاز دارد و هم از او عصبانی و به او نامطمئن است و همین وضعیت است که تعامل متعارض با مادر را رقم می‌زند و رفتارهایی را که در بالا شرح دادیم، به وجود می‌آورد. رفتارهایی آزارگرانه، پرخاش‌جویانه و ناسازگارانه که هم متوجه خود او و هم متوجه مادر و گاه سایر اعضای خانواده است. چنین الگویی ممکن است با الگوهایی از رفتار کودک و نوجوان اشتباه گرفته شود. الگوی کودک سخت‌اراده^۱، الگوی تضادورزی مقابله‌ای^۲ و حتی الگوی کودک بیش‌فعال می‌توانند با این مدل اشتباه گرفته شوند. وجه امتیاز الگوی فوق با سایر الگوها تمرکز مشکل روی مادر یا جانشین مادر است. در سایر موارد، چنین کودک یا نوجوانی، این حالت تعارضی را ندارد بلکه بیشتر از واکنش عقب‌نشینی استفاده می‌کند.

پی‌نوشت‌ها

1. Strong Willschild
2. oppositional defiant disorder



نوجوانان و هدایت تحصیلی

حیدر بایزیدی

کارشناس مشاوره اداره آموزش و پرورش منطقه زیویه، استان کردستان

اشاره

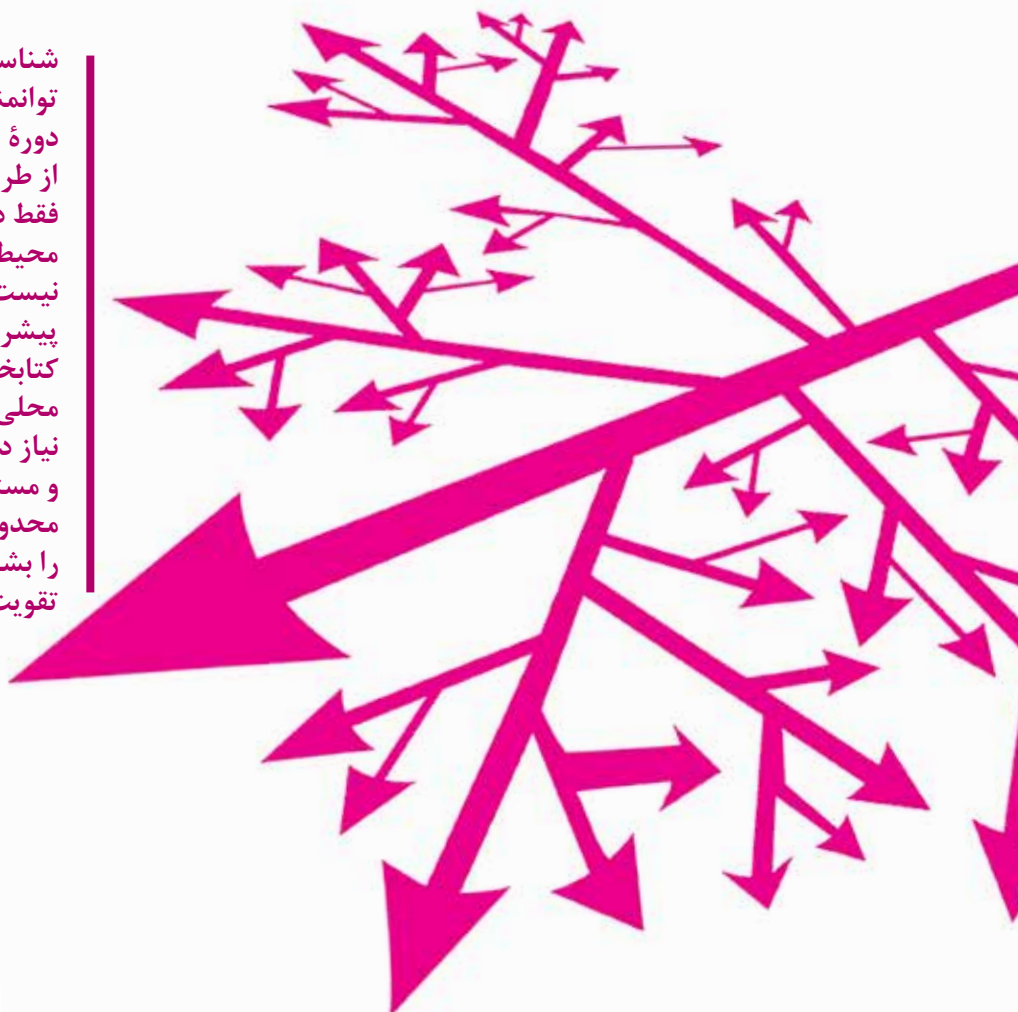
دوره سه ساله متوسطه اول به سبب همزمانی با دوره نوجوانی، از حساس ترین و شکننده ترین دوران زندگی به شمار می رود. دانش آموزان تا قبل از دوره متوسطه اول (در دوره ابتدایی) موقعیت ویژه ای در مدرسه دارند؛ به عنوان ارشد و سرور مدرسه، کاملاً بر اوضاع مسلط اند، انتظارات مدرسه از خودشان را می دانند و بهترین موقعیت به آن ها تعلق دارد، اما ناگهان با پایان یافتن آخرین تابستان دوره ابتدایی، دانش آموزان مسلط دیروز وارد آموزشگاه جدیدی (متوسطه اول) می شوند که با آموزشگاه قبل تفاوت بسیاری دارد. در اینجا راهروها وسیع تر، برنامه ها متنوع تر، معلمان بیشتر و مقررات سخت گیرانه تر است. در دوره ابتدایی همه وظایف و فعالیت های دانش آموزان از قبل به شدت برنامه ریزی می شد اما امروز از آن ها انتظار می رود مسئولیت بسیاری از کارهای خود را بر عهده بگیرند، وقت خود را تنظیم کنند، بدون کمک بزرگسالان از عهده تکالیف خود بر آیند، تحقیق کنند و کارهای عملی انجام دهند و همه این ها مزید بر مسائل مربوط به دوره نوجوانی، بلوغ و دگرگونی های روحی و جسمی خاص این دوره است؛ دوره نوجوانی، دوره سرگردانی، تردیدها، بروز تمایلات متضاد، علاقه مندی به استقلال و ترک وابستگی های قبلی خویش شناخته می شود.

در نظام آموزشی ما، بدون توجه به نیازهای این دوره حجم وسیعی از برنامه ها و طرح ها در متوسطه اول گنجانده شده است. به بیان دیگر، غافل از اینکه دنیای نوجوان، دنیای تمایلات، غرایز، عواطف و هیجانات است و در حالی که هنوز مهارت های لازم برای ورود به دنیای نوجوانی را به دانش آموزان آموزش نداده ایم، از آن ها انتظار داریم که مسیر زندگی را در قالب برنامه ها و طرح های دیکته شده طی کنند.

کلیدواژه ها: نوجوانان، هدایت تحصیلی

یکی از برنامه های مهم دوره متوسطه اول، که در این مقاله بررسی می شود، برنامه هدایت تحصیلی دانش آموزان برای انتخاب رشته تحصیلی در دوره های بالاتر است. بدیهی است که در این دوره باید فرصتی برای مشاهده، کشف و تشخیص استعداد های نوجوانان و هدایت آن ها به سوی رشته های تحصیلی متناسب با استعدادها، علایق و ویژگی های خود فراهم شود و به این دانش آموزان که در آستانه بلوغ قرار دارند، به گونه ای کمک شود تا خود را بشناسند، از نقاط قوت و ضعف خویش آگاه شوند، توانمندی های خود را برای تحصیل در رشته های دوره متوسطه دوم شناسایی کنند و استقلال و اعتماد به نفس لازم را برای انتخاب مناسب رشته تحصیلی به دست آورند.

شناسایی استعدادها و توانمندی‌های دانش‌آموزان باید از دوره ابتدایی شروع شود. این کار از طریق آزمون‌های مشاوره‌ای و فقط در محیط‌های بسته کلاس و محیط محدود مدرسه امکان‌پذیر نیست، بلکه به امکانات آموزشی پیشرفته، شامل کارگاه، آزمایشگاه، کتابخانه، منابع و امکانات جامعه محلی و حتی شهر محل سکونت نیاز دارد تا دانش‌آموز با ذهن پویا و مستعد خود بتواند ورای محیط محدود کلاس ظرفیت‌های خویش را بشناسد و نیز با کسب مهارت به تقویت توانایی‌هایش اقدام کند



۴. برگزاری آزمون‌های برخط (آنلاین) مشاوره‌ای در مدارس مناطق دورافتاده و روستاهایی که آنتن‌دهی و اتصال به اینترنت همیشه میسر نیست یا مدارسی که سیستم‌های مجهزی ندارند، عملاً غیرممکن است.
۵. برخی دبیران مدارس متوسطه اول در قبال انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموزان احساس مسئولیت نمی‌کنند و هیچ برنامه‌ای (دوره ضمن خدمت، کارگاه و ...) هم برای توانمندسازی آن‌ها طراحی نشده است.
۶. اعتبارات لازم برای برگزاری کارگاه‌های آموزشی اولیا در نظر گرفته نشده است؛ در نتیجه، در بسیاری از موارد به سبب بی‌اطلاعی والدین، تعارضات و اعتراض به رشته انتخاب شده در آخرین مرحله فرایند بروز می‌کند.
۷. تعداد زیاد سؤالات در آزمون‌ها، ناتوانی دانش‌آموزان در درک سؤالات، و مبهم بودن و غیراستاندارد بودن تعدادی از سؤالات

بلوغ بگذرد و از سوی دیگر، بازوی توانایی برای آن‌ها در مسیر هدایت تحصیلی باشند. این در حالی است که اکنون به ازای هر پانزده دانش‌آموز یک ساعت مشاوره در هفته اختصاص داده می‌شود.
۲. بی‌ثباتی برنامه‌های هدایت تحصیلی و تغییرات زود هنگام آن‌ها موجب سردرگمی و سلب اعتماد دانش‌آموزان و اولیا شده است.
۳. در فرم امتیازدهی دبیران و محاسبه نمرات سه ساله درسی، سهل‌انگاری یا سخت‌گیری بعضی دبیران موجب می‌شود که برای نمرات ثبت شده معیار واحدی لحاظ نگردد. بر این اساس، دانش‌آموزانی که معلمان سخت‌گیر دارند، با توجه به پایین بودن نمره‌هایشان به رغم توانمندی و علاقه، نمی‌توانند در رشته دلخواه خود ثبت‌نام کنند. در مقابل، دانش‌آموزانی که معلمان سهل‌انگار دارند، ممکن است تحت‌تأثیر این نمرات در انتخاب رشته دچار اشتباه شوند.

برنامه هدایت تحصیلی متشکل از دو شاخص سابقه تحصیلی (۳۵ امتیاز)، به معنی کسب حد نصاب نمره در دروس اختصاصی، و بررسی‌های مشاوره‌ای (۶۵ امتیاز) شامل آزمون‌های مشاوره‌ای (۳۰ امتیاز) و فرم‌های نظرخواهی والدین ۵ امتیاز، دبیران، مشاور و دانش‌آموز (هر کدام ۱۰ امتیاز) است. آزمون‌های مشاوره‌ای که در طرح هدایت تحصیلی گنجانده شده‌اند، شامل سه آزمون سلامت روان (۲۹۴ سؤال)، آزمون رغبت (۳۲۰ سؤال) و آزمون توانایی (۲۵۶ سؤال) می‌باشند. از چالش‌ها و مشکلات حاضر برنامه هدایت تحصیلی می‌توان به‌طور خلاصه به موارد زیر اشاره کرد:
۱. کمبود ساعات کار مشاوران در مدارس؛ مشاوران مدارس باید به‌صورت تمام‌وقت در خدمت دانش‌آموزان باشند تا از سویی کمک کنند تا دانش‌آموز به سلامت از بحران دوره



اعتبار پاسخ‌ها را مخدوش می‌کند.

بدیهی است جدا از چالش‌های موجود در اصل برنامه هدایت تحصیلی، اهداف این برنامه زمانی محقق می‌شود که سه عنصر والدین، آموزشگاه (مدیر، مشاور، دبیر و ...) و دانش‌آموزان در تمام مراحل اجرای طرح به‌صورت هماهنگ مشارکت فعال داشته باشند. نظر به کمبود ساعات مشاوره در مدارس و حجم زیاد مسئولیت‌های محوله، مدارس بدون مشارکت فعال والدین نمی‌توانند برنامه هدایت تحصیلی دانش‌آموزان را به سرانجام مطلوب برسانند. بنابراین، به منظور اجرای بهینه این برنامه لازم است. نکات زیر مورد توجه قرار گیرد:

اولاً: سطح ارتباط والدین - مدرسه (به‌خصوص مشاور) ارتقا یابد؛ والدین علاوه بر اینکه در زمینه سابقه تحصیلی و روند ارزیابی دانش‌آموز اطلاعات و آگاهی لازم را کسب می‌کنند، با مدرسه در مورد شناسایی توانایی‌ها و استعدادهای دانش‌آموزان نیز همکاری داشته باشند.

ثانیاً: مشاوران مدارس، نقش و مسئولیت‌های والدین را در اجرای این برنامه تعیین و برداشت‌ها و نگرش‌های منفی بعضی از والدین را اصلاح کنند.

مروری بر فرایند هدایت تحصیلی در حال حاضر نشان می‌دهد که این برنامه علاوه بر اشکالات قید شده، با ویژگی‌ها و اهداف دوره متوسطه اول نیز متناسب نیست. مهم‌ترین ویژگی برنامه‌های مناسب دوره متوسطه اول، توجه به رشد شخصیت دانش‌آموزان و در نتیجه، ارائه راهکارها و فعالیت‌هایی است که به نوجوانان در شناخت عمیق‌تر خود و جامعه کمک کند. شناسایی استعدادها و توانمندی‌های دانش‌آموزان باید از دوره ابتدایی شروع شود. این کار از طریق آزمون‌های مشاوره‌ای و فقط در محیط‌های بسته کلاس و محیط محدود مدرسه امکان‌پذیر نیست، بلکه به امکانات آموزشی پیشرفته، شامل کارگاه،

آزمایشگاه، کتابخانه، منابع و امکانات جامعه محلی و حتی شهر محل سکونت نیاز دارد تا دانش‌آموز با ذهن پویا و مستعد خود بتواند ورای محیط محدود کلاس ظرفیت‌های خویش را بشناسد و نیز با کسب مهارت به تقویت توانایی‌هایش اقدام کند.

همچنین لازم است برنامه‌ریزان و تصمیم‌گیرندگان حوزه مشاوره تحصیلی، تدبیری درست بیندیشند و با دید کارشناسی و منطقی و به دور از تعصب، شاخص‌های موجود فرایند هدایت تحصیلی را آسیب‌شناسی کنند و با آسیب‌هایی که ممکن است بر دانش‌آموزان و معلمان، مدیران و اولیا تأثیرات مخربی داشته باشند، به مبارزه برخیزند. هدایت تحصیلی باید به یکی از شاخص‌های دوره ابتدایی تبدیل شود؛ یعنی استعدادهای دانش‌آموزان در این دوره، شناسایی و در مسیر درست هدایت قرار گیرد تا در دوره متوسطه برای پذیرش مسئولیت‌های شهروندی سوق داده شود. بر این اساس، لازم است فرصت‌های گوناگونی برای دانش‌آموزان فراهم آید تا با پذیرش مسئولیت‌های داوطلبانه بتوانند چند ساعت در هفته را در یکی از مؤسسه‌ها یا مراکز خدمات شهری یا روستایی کارآموزی کنند. به این ترتیب، دانش‌آموزان با شناخت محیط‌های اجتماعی خارج از مدرسه، به مسائل، مشکلات و نیازهای این مراکز پی می‌برند و ضمن تلاش برای کاهش این مشکلات، با تقویت توانمندی‌ها و استعدادهای خود تا حد زیادی در مسیر آینده شغلی خویش قرار می‌گیرند. در نهایت نیز دانش‌آموزانی که به رشته‌های فنی علاقه‌مندند، به‌طور طبیعی با پیش‌زمینه دوره کارآموزی متوسطه اول وارد شاخه‌های فنی و حرفه‌ای و کار دانش خواهند شد و دانش‌آموزان علاقه‌مند به رشته‌های نظری، ضمن فراهم آمدن امکان ادامه تحصیل در این رشته‌ها به مهارت‌های مناسبی دست خواهند یافت.

آموزش چشم‌انداز زمان و تأثیر آن بر اضطراب دانش‌آموزان دوره متوسطه اول

مهکامه حسینی

دکترای روان‌شناسی تربیتی

اشاره

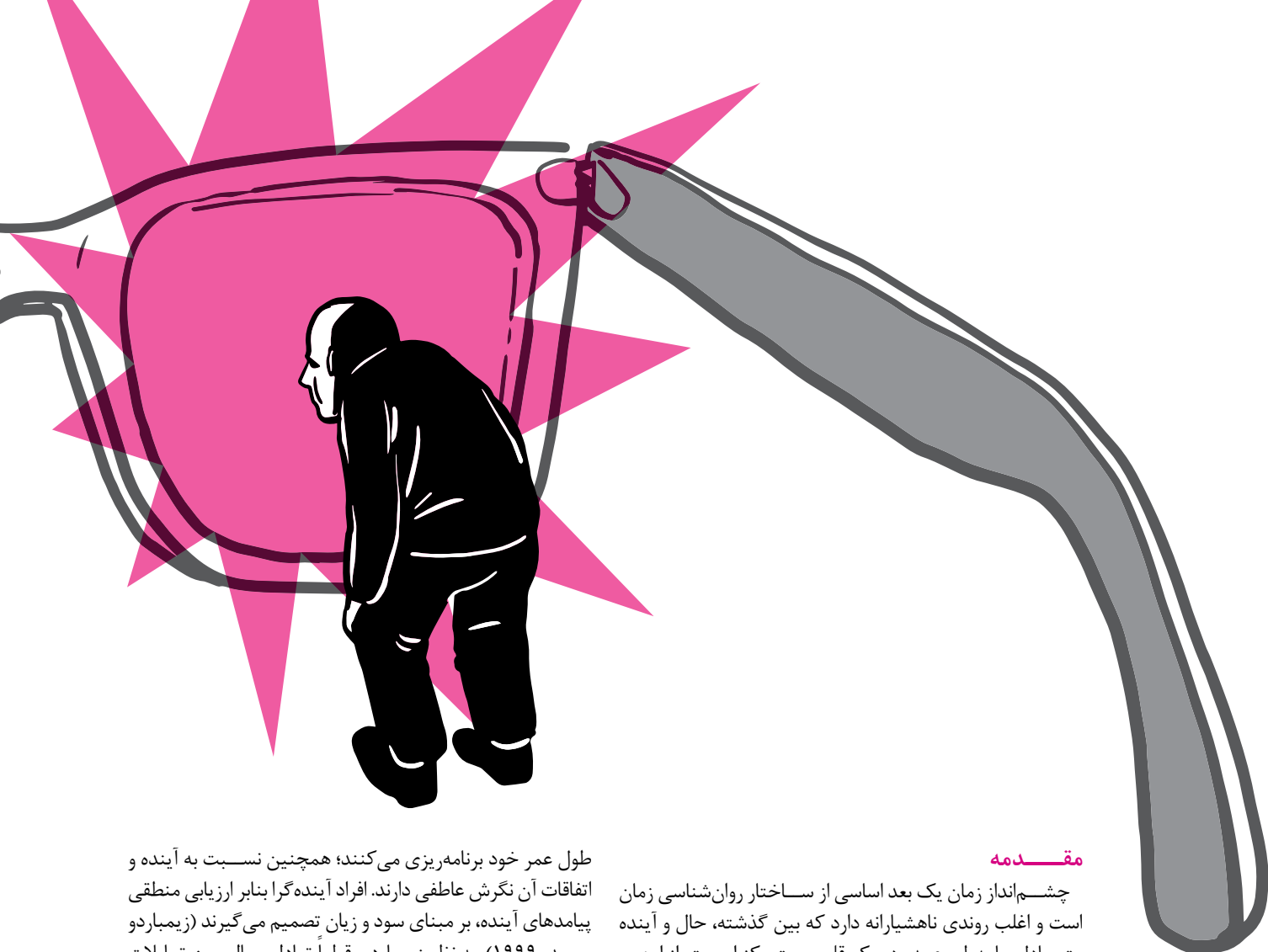
چشم‌انداز زمان نقش تنظیم‌کننده اعمال انسان را دارد و بر حالت‌های روانی تأثیر می‌گذارد. از سویی، وجود اضطراب در نوجوانی بر نحوه برخورد با مشکلات و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. بر این اساس، تحقیق حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش چشم‌انداز زمان بر تعادل زمانی و اضطراب دانش‌آموزان دختر پایه هفتم، هشتم و نهم دوره متوسطه اول شهر تهران انجام گرفت.

روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه بود. جامعه آماری تحقیق را کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهر تهران در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ تشکیل می‌دادند. از میان دانش‌آموزان مذکور، با روش نمونه‌گیری در دسترس ۶۰ نفر که تعادل زمانی نداشتند در دو گروه ۳۰ نفره آزمایش و گواه به‌طور تصادفی تخصیص یافتند. در هر گروه، به‌طور مساوی دانش‌آموزانی از هر سه پایه

وجود داشت. گروه آزمایش مدت ده جلسه مورد آموزش قرار گرفتند. ابزار پژوهش پرسش‌نامه‌های چشم‌انداز زمان زیمباردو، اضطراب کتل و بسته آموزشی محقق ساخته چشم‌انداز زمان بود. برای تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده، از روش آماری تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی در سطح معناداری $\alpha=0/05$ استفاده شد.

نتایج نشان داد که آموزش چشم‌انداز زمان، بر تعادل زمانی و در پی آن بر اضطراب دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول اثر داشته است؛ به‌طوری که تفاوت معناداری بین دو گروه مشاهده شد ($p \leq 0/001$) و این تأثیر در مرحله پیگیری دو ماهه پایدار ماند ($p \leq 0/001$). بنابراین، آشکار شد که تعادل زمانی در ابعاد مختلف با آموزش چشم‌انداز زمان میسر است و به دنبال آن مشکلاتی از جمله اضطراب را می‌توان کاهش داد.

کلیدواژه‌ها: اضطراب، تعادل زمانی، چشم‌انداز زمان



مقدمه

طول عمر خود برنامه‌ریزی می‌کنند؛ همچنین نسبت به آینده و اتفاقات آن نگرش عاطفی دارند. افراد آینده‌گرا بنابر ارزیابی منطقی پیامدهای آینده، بر مبنای سود و زیان تصمیم می‌گیرند (زیمباردو و بوید، ۱۹۹۹). به نظر زیمباردو، قطعاً تعادلی سالم بین تمایلات به گذشته، حال و آینده وجود دارد. این تعادل می‌تواند قابلیت‌های فرد برای عبرت گرفتن از گذشته، سازگاری با زمان حال و آمادگی و مشارکت در رفتارهای متمایل به اهداف آینده را منعکس کند.

یک چشم‌انداز زمانی متعادل و ایده‌آل، گرایش بالایی نسبت به گذشته مثبت و آینده هدفمند، گرایش متوسط نسبت به چشم‌اندازهای حال لذت‌گرا و آینده متعالی، و گرایشی پایین نسبت به چشم‌اندازهای گذشته منفی و حال جبرگرا دارد. در این ارتباط، اضطراب را می‌توان احساس تنش، نگرانی و عصبی بودن دانست. اضطراب زمانی قابل تشخیص است که عملکرد عمومی فرد در سطحی پایین‌تر از صلاحیت و توانایی معمول وی قرار گیرد (سادوک و سادوک^۱، ۱۳۸۸). بنابراین، اضطراب به‌عنوان یک اختلال روانی، با پریشانی و اثرات مضر در عملکرد همراه است. افراد مضطرب هیچ کنترلی بر وقایع زندگی‌شان ندارند. گرایش‌های گذشته منفی و حال جبرگرا با اضطراب و افسردگی مرتبطند (آناگنوستوپاولو و گریوا^۲، ۲۰۱۲) و سطح استرس را تقویت می‌کنند؛ چرا که این ابعاد، با شخصیت ناپایدار و عزت نفس پایین ارتباط دارند (ایپل، بندورا و زیمباردو^۳، ۱۹۹۹). چشم‌انداز زمانی گذشته‌گرای منفی با افزایش آشفتگی و تنش رابطه مستقیم دارد (بیک و همکاران^۴، ۲۰۱۰). بُعد گذشته‌گرای منفی به حالات منفی تمایل دارد (استولارسکی و همکاران^۵، ۲۰۱۳) و می‌توان گفت که فرد مضطرب فاقد تعادل زمانی است (آستروم و همکاران^۶،

چشم‌انداز زمان یک بعد اساسی از ساختار روان‌شناسی زمان است و اغلب روندی ناهشیارانه دارد که بین گذشته، حال و آینده متعادل، یا به‌طور عمده در یک قلمرو، متمرکز است. از این‌رو، می‌توان گفت چشم‌انداز زمان نقش تنظیم‌کننده اعمال انسان را دارد و بر فعالیت‌ها و حالت‌های روانی او مؤثر است. نگرش متعادل نسبت به ابعاد زمانی حاکم از سلامت روان است؛ در حالی که نگرش‌های افراطی نسبت به ابعاد زمانی به شیوه‌های ناسالم زندگی منجر می‌شوند (زیمباردو و بوید^۱، ۱۹۹۹). اگر یکی از محدوده‌های چشم‌انداز زمانی (گذشته، حال، آینده) از روی عادت و به‌طور مزمّن مورد استفاده بیش از حد قرار گیرد، ممکن است به یک روش زمینه‌ای ثابت تبدیل شود که پیش‌بینی‌کننده رفتارهای بعدی است. بنابراین، چشم‌انداز زمانی به‌عنوان یک فرایند شناختی چندبعدی و انعطاف‌پذیر در نظر گرفته می‌شود که به دنیای فرهنگی و اجتماعی و تحصیلی شکل می‌دهد و از آن‌ها شکل می‌پذیرد (مرادی شاه‌قریه^۲، ۱۳۹۳). هر یک از سه بعد زمانی گذشته، حال و آینده به دو بخش تقسیم می‌شوند؛ افراد گذشته‌گرای مثبت بر روزهای خوب گذشته و افراد گذشته‌گرای منفی بر همه اشتباهات گذشته تمرکز دارند. افراد لذت‌گرای زمان حال به دنبال لذت آنی، تازگی، احساس و اجتناب از درد و رنج‌اند؛ افراد جبرگرای زمان حال تصمیمات را بی‌فایده می‌دانند؛ زیرا از دید آن‌ها سرنوشت تعیین شده، زندگی آن‌ها را هدایت می‌کند. افراد آینده‌گرای هدفمند با برنامه‌ریزی برای آینده، اعتقاد دارند که تصمیماتشان عملی خواهد شد. افراد آینده‌گرای متعالی، زندگی پس از مرگ را زمان بهتری می‌دانند و برای بهتر شدن آن در



چشم‌انداز زمانی به‌عنوان یک فرایند شناختی چندبعدی و انعطاف‌پذیر در نظر گرفته می‌شود که به دنیای فرهنگی و اجتماعی و تحصیلی شکل می‌دهد و از آن‌ها شکل می‌پذیرد

یک چشم‌انداز زمانی متعادل و ایده‌آل، گرایش بالایی نسبت به گذشته مثبت و آینده هدفمند، گرایش متوسط نسبت به چشم‌اندازهای حال لذت‌گرا و آینده متعالی، و گرایشی پایین نسبت به چشم‌اندازهای گذشته منفی و حال جبرگرا دارد

که چشم‌انداز زمانی قادر است حالت‌های خلق و خو و رضایت از زندگی افراد را پیشگویی کند (استولارسکی و متیوز^{۱۰}، ۲۰۱۶). در پژوهشی دیگر با هدف تبیین و پیش‌بینی کیفیت زندگی و شادکامی براساس چشم‌اندازهای زمانی دانشجویان، نتایج نشان دادند که بین چشم‌انداز زمانی، کیفیت زندگی و شادکامی در بین دانشجویان رابطه مستقیم معناداری وجود دارد و در این میان، کیفیت زندگی دارای نقش واسطه‌ای معناداری است (ایران‌پور، عرفانی و ابراهیمی، ۱۳۹۶). چشم‌انداز زمان جبرگرا، دیدگاهی مملو از حس شکست و درماندگی و ناامیدی نسبت به زمان حال است. افراد با چشم‌انداز زمان آینده، گرایش به اهداف بلندمدت دارند. برخوردار بودن از یک تفکر امیدوارانه، داشتن منابع کافی برای تفکر هدف‌مدار و آشنایی با مسیرهای لازم برای رسیدن به اهداف سبب بهزیستی در افراد می‌شود. از طرف دیگر، ارتباط شخصیت و کیفیت روابط بین‌فردی با تعادل زمانی حائز اهمیت است؛ به‌طوری که عزت نفس و احساس امنیت کردن از طرف پدر و مادر و همکار با تعادل زمانی رابطه مستقیم، و روان رنجوری و اضطراب و اجتناب عاشقانه با تعادل زمانی رابطه عکس دارد (اکرم‌اک^{۱۱}، ۲۰۱۴). چشم‌انداز زمانی متعادل در بزرگسالان نیز باعث پیشرفت و توسعه و تندرستی می‌گردد (وبستر و ما^{۱۲}، ۲۰۱۳). از جمله چالش‌های پیش روی نظام‌های آموزشی، مواجهه با دانش‌آموزانی است که به دلیل اضطراب در خطر افت تحصیلی قرار دارند (عباس‌آبادی، ۱۳۸۶).

دانش‌آموزان بزرگ‌ترین سرمایه‌های انسانی هر جامعه‌ای به حساب می‌آیند؛ چرا که می‌توانند با هم درآمیختن نیروی جوانی و علم و مهارت آموخته شده، چرخ‌های پیشرفت و توسعه را به حرکت درآورند. در تمام کشورها سالیانه سهم بالایی از درآمد ملی صرف آموزش و پرورش می‌شود اما بخش زیادی از هزینه‌ها به هدر می‌رود. عوامل مؤثر بر یادگیری، بسیار وسیع و گسترده‌اند و شناسایی این عوامل در رفع مشکلات و نارسایی‌های موجود در نظام آموزشی مهم است (عابدی، عریضی و سبحانی‌نژاد، ۱۳۸۴). با توجه به نتایج تحقیقات به عمل آمده، وضعیت تحصیلی و مسائل مربوط به آن و چگونگی رفتار دانش‌آموزان در شرایط خاص یکی از دغدغه‌های اصلی نظام آموزش و پرورش کشورهاست؛ چرا که پیشرفت جامعه در گرو توسعه و پیشرفت نظام آموزشی است و این توسعه و پیشرفت از طریق بهره‌مندی از وضعیت تحصیلی بهتر و مناسب‌تر و همچنین تسلط دانش‌آموزان بر جنبه‌های روانی خود صورت می‌پذیرد. نیز چشم‌انداز زمانی افراد از جمله عواملی است که می‌تواند موجبات بهبود وضعیت سلامت روحی و روانی و پیشرفت تحصیلی را فراهم آورد (امیری ابراهیم محمدی، ۱۳۹۴).

۲۰۱۴). به خوبی می‌توان نتیجه گرفت که بین اضطراب، استرس درک شده و چشم‌اندازهای زمانی نامتعادل رابطه مستقیم وجود دارد (پاپاستامتلو و همکاران^۷، ۲۰۱۵)؛ در حالی که افراد دارای جهت‌گیری گذشته‌گرای مثبت قادر به تمرکز بر خاطرات خوشایندند و نمرات بالا در این بُعد با سطح بالای عزت نفس و شادی، سازگاری و انرژی مرتبط است (زیمباردو و بوید، ۱۹۹۹). مطالعات انجام شده نشان داده‌اند که چشم‌انداز زمان نامتعادل پیش‌بینی‌کننده رفتارهای پرخطر جنسی، بزهکاری و مصرف مواد مخدر در دوره نوجوانی است (لاقی و همکاران^۸، ۲۰۱۲). محققان در پژوهش‌های اخیر دریافتند که بعد گذشته‌گرای منفی و حال جبرگرا تأثیری مستقیم در اهمال‌کاری افراد دارد (زابلینا و همکاران^۹، ۲۰۱۸). از نتایج پژوهشگران دیگر چنین برمی‌آید



چشم‌انداز زمانی گذشته‌گرای منفی با افزایش آشفستگی و تنش رابطه مستقیم دارد در حالی که افراد دارای جهت‌گیری گذشته‌گرای مثبت قادر به تمرکز بر خاطرات خوشایندند و نمرات بالا در این بُعد با سطح بالای عزت نفس و شادی، سازگاری و انرژی مرتبط است

– ملاک‌های ورود به پژوهش

۱. حواس بینایی و شنوایی سالم و سلامت جسمی قابل قبول
۲. عدم تعادل زمانی
۳. رضایت والدین برای شرکت فرزندانشان در این طرح
۴. همکاری دانش‌آموز در فرایند تحقیق

– ملاک‌های خروج از پژوهش

۱. غیبت بیش از یک جلسه دانش‌آموزان در جلسات آموزشی؛
۲. ابتلای آنان به بیماری خاص، مصرف دارو و وجود مشکلات؛
۳. همکاری نکردن دانش‌آموز در فرایند تحقیق.

از هر دو گروه، پیش‌آزمونی با استفاده از پرسش‌نامه‌های چشم‌انداز زمان زیمباردو و اضطراب کنترل به عمل آمد. سپس، گروه آزمایش طی ده جلسه ۹۰ دقیقه‌ای، هفته‌ای دو بار تحت آموزش بسته آموزشی محقق‌ساخته چشم‌انداز زمان قرار گرفت؛ در حالی که گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد. پس از پایان دوره آموزش، از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد و مجدداً دو ماه بعد، آزمودنی‌های پیگیری به عمل آمد. برای تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده، از نرم‌افزار SPSS-۲۲ و روش آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر با سطح معناداری $p \leq 0/001$ همراه با آزمون تعقیبی بونفرونی) استفاده گردید. قبل از انتخاب دانش‌آموزان، رضایت‌نامه‌ای از والدین آن‌ها برای شرکت فرزندشان در کار پژوهشی گرفته شد و سپس با آنان و اولیای مدرسه جهت زمان‌بندی تشکیل جلسات هماهنگی‌های لازم به عمل آمد. در این پژوهش اصول اخلاقی مرتبط، از جمله محرمانه بودن پرسش‌نامه‌ها و خودداری از استفاده ابزاری از آن‌ها، رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان در پژوهش و اختیار خروج از پژوهش رعایت شده است.

ابزار پژوهش

۱. پرسش‌نامه چشم‌انداز زمان زیمباردو (ZTPI)؛ این پرسش‌نامه ۶۶ گویه‌ای دارای ۶ زیرمقیاس گذشته مثبت، گذشته منفی، حال لذت‌گرا، حال جبرگرا و آینده‌گرای هدفمند و آینده‌گرای متعالی است. نمره‌گذاری پرسش‌نامه به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است که برای گزینه‌های «بسیار نادرست»، «نادرست»،

بنابراین، به‌رغم مسائل موجود، مدارس می‌توانند به گونه‌ای مؤثر و مثبت بر رفتار دانش‌آموز و میزان تسلط او در هر سطح تحصیلی، بدون توجه به جنسیت، وضعیت اجتماعی، نژاد، قومیت یا شرایط خانه تأثیر بگذارند (ارجمند سیاهپوش، مقدس جعفری و فریغلانی، ۱۳۹۰). از آنجا که نوجوانی دوره بحرانی رشد هویت حال و آینده است، چشم‌انداز زمان در شکل‌دهی هویت، که به لحاظ تحولی عمده‌ترین تکلیف دوره نوجوانی به حساب می‌آید، نقش اساسی دارد (زیمباردو و بوید، ۱۹۹۹). در این دوره، نوجوانان تصمیم‌های مهمی درباره تکلیف رشدی در حوزه‌های آموزشی، شغلی و خانوادگی می‌گیرند که زندگی بزرگسالی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این تصمیم‌ها، خود تحت تأثیر چشم‌انداز زمان قرار دارند (وورل و ملو^۳، ۲۰۰۹). اهمیت پژوهش حاضر از حیث نقشی که چشم‌انداز زمان و ابعاد آن در رفتارهای تحصیلی و روانی فراگیرندگان می‌تواند داشته باشد، قابل تبیین است. پس، با توجه به میزان شیوع بالای مشکلات رفتاری، از جمله اضطراب، و اهمیت آن در محیط‌های آموزشی و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی، درصد افت تحصیلات دانش‌آموزان و نیز با شناخت نظریه چشم‌انداز زمان زیمباردو، آموزش دانش‌آموزان در زمینه تعادل زمانی به منظور بهبود کیفیت تحصیلی و روانی آنان اهمیت بسزایی دارد. بنابراین هدف از این تحقیق، بررسی تأثیر آموزش چشم‌انداز زمان بر متعادل‌سازی زمان (تعادل زمانی) و اضطراب دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهر تهران بوده است.

روش پژوهش

روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری تحقیق حاضر کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهر تهران بودند. برای انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده گردید؛ بدین صورت که دبیرستانی واقع در منطقه ۱۵ انتخاب شد و سپس از بین کلاس‌های هر سه پایه این دبیرستان، ۶۰ نفر از کسانی که تعادل زمانی نداشتند (با بررسی پرسش‌نامه‌های پر شده چشم‌انداز زمان و محاسبه تعادل زمانی آن‌ها) برگزیده شدند و در دو گروه ۳۰ نفره آزمایش و گواه به‌طور تصادفی تخصیص یافتند؛ به‌طوری که در هر گروه دانش‌آموزانی از هر سه پایه به‌طور مساوی وجود داشتند.

«بی تفاوت»، «درست» و «بسیار درست» به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ در نظر گرفته می‌شود. ضریب آلفای کرونباخ در آزمون - بازآزمون توسط زیمنباردو و بوید به شرح زیر اعلام گردیده است: گذشته‌گرای منفی = $0/7$ ، گذشته‌گرای مثبت = $0/76$ ، حال جبرگرا = $0/76$ ، حال لذت‌گرا = $0/72$ ، آینده‌گرای هدفمند = $0/8$ و آینده‌گرای متعالی = $0/88$. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در کل داده‌های نمونه مساوی با $0/74$ است که در ایران توسط علیزاده فرد (۱۳۹۴) $0/71$ اعلام شده و پایایی این پرسش‌نامه توسط محقق $0/78$ به دست آمده است.

۲. پرسش‌نامه اضطراب کتل (CAQ) که ۴۰ سؤال دارد و هدف آن ارزیابی اضطراب آشکار و پنهان افراد است. ضریب اعتبار این پرسش‌نامه در پژوهش هومن و همکاران (۱۳۹۰)، $0/76$ گزارش شده است. اعتبار بازآزمایی این پرسش‌نامه همیشه بالاتر از $0/70$ بوده است.

۳. بسته آموزشی چشم‌انداز زمان که محقق آن را با اقتباس از ابعاد چشم‌انداز زمان زیمنباردو، طی تحقیقات کیفی به روش تحلیل مضمون تهیه و اعتباریابی کرده است. ضریب توافق گروه متخصصان ۷۰ تا ۱۰۰ درصد و آلفای کرونباخ به دست آمده برای پایایی آن $0/76$ بود. خلاصه بسته آموزشی در جدول (۱) آمده است.

جدول ۱. خلاصه بسته آموزشی مبتنی بر چشم‌انداز زمان

جلسات	محتوای جلسه
اول	سلام و احوال‌پرسی، معرفی خود و معرفی اعضا به یکدیگر، تلاش برای ایجاد رابطه صمیمانه و مشارکت‌جویانه آزمودنی‌های تحقیق و آزماینده، ارائه هدف جلسه و شرکت در آن، توضیحاتی درباره چشم‌انداز زمان و تعیین نوع چشم‌انداز زمان دانش‌آموزان براساس پرسش‌نامه زیمنباردو
دوم	بحث درباره علل مشکلات براساس چشم‌انداز زمان و نشانگان مشکلات، مثلاً اضطراب، ارائه تکنیک تنفس عمیق دیافراگمی و مشاهده آن و آرام‌سازی عضلانی، نوشتن میثاق‌نامه
سوم	توضیح اهداف کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت تمرین نوشتن اهداف بلندمدت (سالانه) و میان‌نوبت (ماهانه) و کوتاه‌مدت (روزانه)، و استفاده از تپله برای هدف‌گذاری و ایجاد تصویر ذهنی، تمرین تنفس عمیق دیافراگم و مشاهده تنفس و آرام‌سازی عضلانی
چهارم	تعریف گذشته منفی و مثبت و ارائه مثال‌هایی برای آن، نامه نوشتن، ایجاد نگرش مثبت نسبت به گذشته، استفاده از تکنیک صندلی خالی و خوردن کشمش و بیان احساسات نسبت به آن، آموزش مهارت‌های زندگی و بین‌فردی، تلاش برای جایگزین کردن گذشته مثبت به جای گذشته منفی، آشنایی با ذهن آگاهی و ارائه تکنیک‌های آن
پنجم	مرور تعاریف گذشته منفی و مثبت با ذکر مثال، تهیه فهرستی از صفات مثبت، تهیه فهرستی از خاطرات خوب گذشته، چند بازی دوران کودکی در گروه‌های چند نفره بازتمرین شود (بازی‌های دخترانه مثل لی‌لی)
ششم	تعریف حال جبرگرا و لذت‌گرا و ارائه مثالی برای آن، ارائه پیشنهادهایی برای شروع رفتار حال لذت‌گرای انتخاب شده، مشخص کردن انواع لذت‌های موجود برای دانش‌آموزان، تهیه فهرستی از کارهای لذت‌بخش هر دانش‌آموز، اولویت‌بندی کردن کارهای لذت‌بخش، بازی بشنو و بگو
هفتم	مرور تعاریف حال جبرگرا و لذت‌گرا، فهرست کردن کارهای غیرلذت‌بخش، اولویت‌بندی کارهای غیرلذت‌بخش، سخنرانی درباره اهمیت تصمیم‌گیری با فکر، بازی مار و پله
هشتم	تعریف آینده‌گرایی و ارائه مثالی از آن، تلاش برای جایگزین کردن آینده مثبت به جای آینده منفی، تعیین اهداف کوتاه‌مدت و میان‌مدت و بلندمدت مورد نظر دانش‌آموز، بازی جدول سودوکو
نهم	مروری بر جلسات گذشته و بررسی پیشرفت دانش‌آموزان، حل کردن مشکلات باقی‌مانده و مطرح کردن توصیه‌هایی برای ادامه تکنیک‌های آموزش داده شده، تعریف خاطرات خوب گذشته و بازی خنده
دهم	مروری بر جلسات گذشته و چگونگی احوال دانش‌آموزان، تعیین تعادل چشم‌انداز زمانی دانش‌آموزان

یافته‌ها

متفاوت شده است. پیش از انجام گرفتن تحلیل واریانس، بررسی مفروضه‌ها نشان داد که پیش‌فرض‌های نرمال بودن توزیع نمرات طبق آزمون شاپیرو-ویلک و همگنی واریانس‌های دو گروه طبق آزمون لویسن ($p \leq 0/05$) برای متغیرهای تعادل زمانی و اضطراب برقرار است. مقدار آزمون کرویت ماچلی برای متغیرهای تعادل زمانی ($p = 0/845$) و اضطراب ($p = 0/318$) معنادار نبود؛ بنابراین، مفروضه کرویت واریانس درون گروهی و همسانی ماتریس واریانس - کوواریانس را تأیید کرد.

میانگین $\pm$ (انحراف معیار) سن اعضای نمونه به ترتیب برای گروه آزمایش $13/3 \pm (0/7)$ و برای گروه گواه $13/1 \pm (0/8)$ بود. بین سن دو گروه، اختلاف معناداری مشاهده نشد. میانگین و انحراف معیار متغیرهای تعادل زمانی و اضطراب دو گروه آزمایش و گواه در سه مرحله آزمون در جدول ۲ نشان داده شده است. براساس جدول ۲ به نظر می‌رسد که نمرات گروه آزمایش در پیش‌آزمون تقریباً مشابه گروه گواه ولی در پس‌آزمون و پیگیری

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نمرات متعادل‌سازی زمان (تعادل زمانی) و ابعاد آن و اضطراب در گروه‌های آزمایش و گواه

متغیر	گروه	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
گذشته مثبت	آزمایش	۳۰	۳/۳۶	۱/۰۱	۴/۵۰	۰/۲۶	۴/۴۶	۰/۲۴
	گواه	۳۰	۲/۸۵	۰/۶۰	۲/۸۱	۰/۶۵	۲/۵۴	۰/۷۱
گذشته منفی	آزمایش	۳۰	۳/۱۱	۰/۴۴	۴/۲۱	۰/۵۰	۴/۲۰	۰/۶۸
	گواه	۳۰	۲/۷۷	۰/۵۸	۳/۱۱	۰/۶۲	۳/۰۴	۰/۶۱
حال لذت‌گرا	آزمایش	۳۰	۲/۴۷	۰/۲۷	۲/۸۹	۰/۲۱	۲/۷۸	۰/۲۳
	گواه	۳۰	۲/۴۱	۰/۷۳	۲/۵۲	۰/۸۱	۲/۲۳	۰/۸۶
حال جبرگرا	آزمایش	۳۰	۳/۶۰	۰/۳۵	۴/۷۹	۰/۱۸	۴/۸۲	۰/۲۱
	گواه	۳۰	۲/۸۶	۰/۴۳	۲/۸۵	۰/۲۳	۲/۹۱	۰/۳۲
آینده‌گرایی هدفمند	آزمایش	۳۰	۳/۲۳	۰/۶۴	۴/۱۶	۰/۳۷	۴/۴۱	۰/۳۲
	گواه	۳۰	۳/۷۷	۰/۶۲	۳/۸۰	۰/۳۴	۳/۷۳	۰/۲۲
آینده‌گرایی متعالی	آزمایش	۳۰	۳/۰۳	۰/۳۶	۳/۳۵	۰/۱۷	۳/۳۷	۰/۲۱
	گواه	۳۰	۳/۱۰	۰/۷۱	۳/۱۲	۰/۴۷	۳/۲۷	۰/۵۴
تعادل زمانی (نمره کل)	آزمایش	۳۰	۱۸/۸	۱/۰۱	۲۳/۹	۲/۴۷	۲۴/۰۴	۲/۰۱
	گواه	۳۰	۱۷/۷۶	۱/۵۳	۱۸/۲۱	۲/۱۲	۱۷/۷۲	۲/۱۷
اضطراب	آزمایش	۳۰	۲۶/۷۹	۴/۶۰	۲۰/۰۰	۳/۷۲	۲۰/۰۴	۳/۶۲
	گواه	۳۰	۲۴/۸۱	۳/۷۱	۲۴/۶۴	۳/۶۱	۲۵/۰۶	۳/۸۳

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در سه مرحله اندازه‌گیری
برای متغیرهای وابسته پژوهش

متغیر وابسته	منبع تغییرات	F	مقدار احتمال	اندازه اثر	توان آماری
تعادل زمانی	اثر گروه	۵۱۱/۸۷	۰/۰۰۱	۰/۸۷۵	۰/۹۹۹
	اثر زمان	۲۶۲/۴۱	۰/۰۰۱	۰/۹۱۲	۱
	تعامل گروه با زمان	۲۵۱/۲۳	۰/۰۰۱	۰/۸۹۲	۱
اضطراب	اثر گروه	۴۱/۲	۰/۰۰۱	۰/۸۶۲	۰/۹۵۴
	اثر زمان	۱۹۷/۵۳	۰/۰۰۱	۰/۸۹۰	۱
	تعامل گروه با زمان	۱۹۹/۹۵	۰/۰۰۱	۰/۷۶۱	۱

متغیر ناشی از اثرات زمان است. ۷۶ درصد از تغییرات متغیر اضطراب ناشی از تعامل گروه و زمان گزارش شد. برای مقایسه نتایج در سه مرحله آزمون، از آزمون بونفرونی استفاده شد.

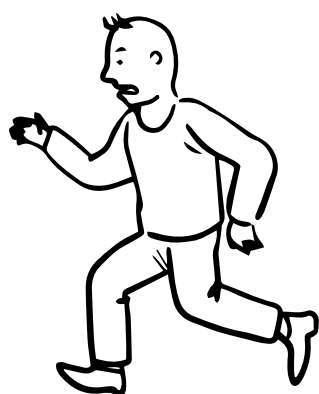
مطابق جدول ۳، نتایج نشان داد که در متغیر تعادل زمانی، اثر اصلی گروه ($P=0/001$) و اثر اصلی زمان ($P=0/001$) و اثر تعاملی گروه و زمان ($P=0/001$) هر سه به لحاظ آماری معنادارند و اندازه اثر گروه نشان داد که ۸۷ درصد از تغییرات متغیر تعادل زمانی ناشی از تغییرات گروهی، ۹۱ درصد از تغییرات این متغیر ناشی از اثرات زمان و در نهایت، ۸۹ درصد از تغییرات متغیر تعادل زمانی ناشی از تعامل زمان و گروه است. نتایج این آزمون نیز نشان داد که در متغیر اضطراب، اثر اصلی گروه ($P=0/001$) و اثر اصلی زمان ($P=0/001$) و اثر تعاملی گروه و زمان ($P=0/001$) معنادارند و اندازه اثر اصلی گروه نشان داد که ۸۶ درصد از تغییرات متغیر اضطراب ناشی از تغییرات گروهی و ۸۹ درصد از تغییرات این

افراد با چشم‌انداز زمان
آینده، گرایش به اهداف
بلندمدت دارند. برخوردار
بودن از یک تفکر
امیدوارانه، داشتن منابع
کافی برای تفکر هدف‌مدار
و آشنایی با مسیرهای لازم
برای رسیدن به اهداف
سبب بهزیستی در افراد
می‌شود



جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای تعیین اثر مداخله بر متغیرهای پژوهش

متغیر وابسته	زمان اندازه‌گیری	گروه آزمایش			گروه گواه		
		تفاوت میانگین	انحراف معیار	مقدار p	تفاوت میانگین	انحراف معیار	مقدار p
تعادل زمانی	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	۷/۴۳	۰/۱۱۲	۰/۰۱۸	۰/۰۸	۰/۰۸۲	۰/۳۴۵
	پیش‌آزمون - پیگیری	۷/۲۵	۰/۱۷۱	۰/۰۰۸	۰/۰۱	۰/۱۱۵	۰/۲۷۱
	پس‌آزمون - پیگیری	۰/۰۷	۰/۱۸	۰/۵۱۱	۰/۱	۰/۰۵۴	۰/۴۰۲
اضطراب	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	۶/۵۸	۰/۷۳۲	۰/۰۳۴	۰/۰۸	۰/۳۱۴	۰/۲۲۰
	پیش‌آزمون - پیگیری	۶/۵۴	۰/۷۲۶	۰/۰۰۵	۰/۸۵	۰/۵۲۰	۰/۳۱۱
	پس‌آزمون - پیگیری	۰/۰۴	۰/۷۱۴	۰/۲۹۶	۱/۰۱	۰/۰۷۱	۰/۲۰۶



براساس جدول ۴، یافته‌ها نشان‌دهنده تفاوت معنادار پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیش‌آزمون - پیگیری میانگین نمره‌های تعادل زمانی در گروه آزمایش بود ($p=0/018$) و ($p=0/008$) اما بین پس‌آزمون و آزمون پیگیری در گروه آزمایش تفاوت معنادار نشد ($p=0/511$) که حاکی از پایداری اثر مداخله بر تعادل زمانی است. در گروه گواه، هیچ‌یک از مقایسه‌های جفتی معنادار نبود. همچنین، نتایج آزمون بونفرونی بیانگر تفاوت معنادار پیش‌آزمون و پس‌آزمون، پیش‌آزمون و آزمون پیگیری میانگین نمره‌های اضطراب در گروه آزمایش بود اما بین پس‌آزمون و آزمون پیگیری در گروه آزمایش تفاوت معنادار نبود ($p=0/296$) که حاکی از پایداری اثر مداخله بر اضطراب در گروه آزمایش است. در گروه گواه هیچ‌یک از مقایسه‌های جفتی معنادار مشاهده نشد.

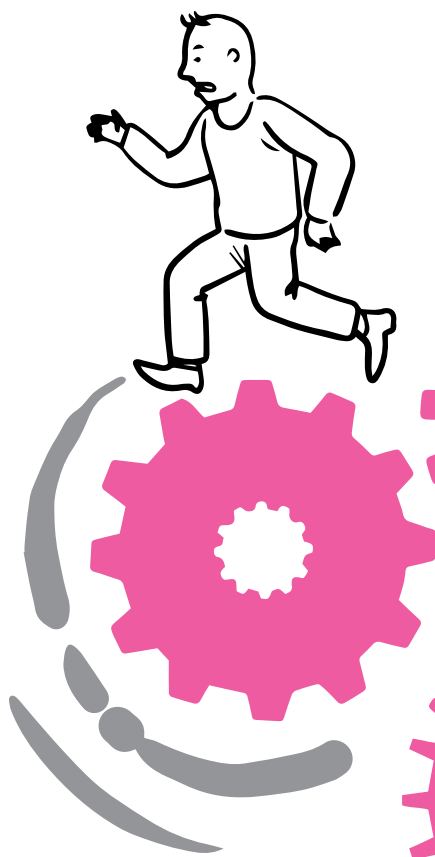
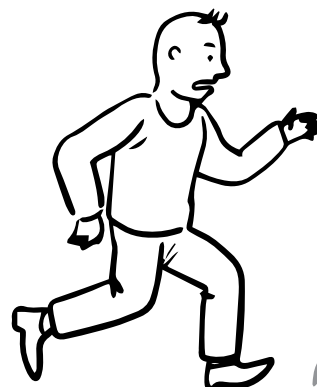
بحث و نتیجه‌گیری

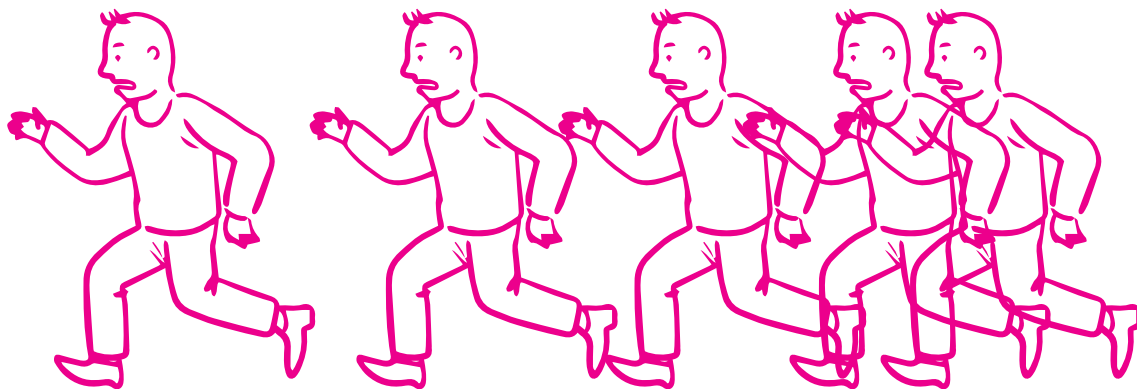
پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی بسته آموزشی مبتنی بر چشم‌انداز زمان بر متعادل‌سازی زمان (تعادل زمانی) و اضطراب دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر تهران انجام گرفت. نتایج پژوهش حاکی از آن است که به‌کارگیری مداخله آموزشی چشم‌انداز زمان موجب بهبود معنادار تعادل زمانی و اضطراب دانش‌آموزانی که تعادل زمانی ندارند، شده است. همچنین، تأثیر این آموزش تا

بسته آموزشی چشم‌انداز زمان حاوی جلساتی است که نوشتن اهداف کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت را تشریح می‌کند و با برنامه‌ریزی به فرد این امکان را می‌دهد که رفتار خود را براساس شرایط هدف و تغییرات درونی و بیرونی تنظیم کند. این خود باعث بخش اعظمی از تعادل زمانی است و با بازی‌های متنوع، گذشته منفی را کمرنگ می‌کند و با قرار دادن گذشته مثبت به جای آن، از اضطراب می‌کاهد

دو ماه پس از پایان جلسات آموزشی دوام داشته است. با توجه به اینکه دانش‌آموزان از لحاظ تعداد و اهمیت قشر نوجوان به‌عنوان آینده‌سازان جامعه از بیشترین و مهم‌ترین گروه‌های جامعه ما به حساب می‌آیند، لازم است مشکلات و نیازهای آنان شناخته شود و سپس تلاش‌هایی برای رفع و تعدیل این مشکلات صورت گیرد. اگر مشکلات این قشر از جامعه حل نشود، در قالب یکی از معضلات جامعه در تمامی نهادها، اعم از خانواده و سایر افراد جامعه

اثر خواهد گذاشت. با توجه به اهمیت تعادل زمانی و رفع اضطراب برای سلامت فردی، تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان و نهایتاً پیشرفت جامعه، تصمیم به اجرای این پژوهش گرفته شد. چنانچه بیان گردید، نتایج پژوهش حاکی از تأثیر آموزش چشم‌انداز زمان بر متعادل‌سازی زمان و کاهش اضطراب دانش‌آموزان است. به عبارتی دیگر، تعادل زمانی نزد دانش‌آموزانی که آموزش چشم‌انداز زمان دریافت کرده‌اند، نسبت به گروه گواه افزوده شده و اضطراب آن‌ها کاهش یافته است. این یافته با نتایج بسیاری از پژوهش‌های مشابه همخوانی داشته است؛ مانند نتایج تحقیق دربارهٔ کسب موفقیت و شادکامی و کیفیت بهتر زندگی به وسیلهٔ آموزش چشم‌انداز زمان به دانشجویان و پیشگویی حالت‌های خلق‌وخو به وسیلهٔ چشم‌انداز زمان (ایران‌پور، عرفانی و ابراهیمی، ۱۳۹۶). همچنین، چشم‌انداز زمان حال جبرگرا دیدگاهی مملو از حس شکست و درماندگی و ناامیدی نسبت به زمان حال است. افراد با چشم‌انداز زمان آینده به اهداف بلندمدت گرایش دارند. برخوردار بودن از یک تفکر امیدوارانه، داشتن منابع کافی برای تفکر هدف‌مدار و آشنایی با مسیرهای لازم برای رسیدن به اهداف، سبب بهزیستی و کاهش اضطراب در افراد می‌شود. یافته‌های تحقیق حاضر با نتایج تحقیق گلستانه و نوروزی، مبتنی بر اثربخشی چشم‌انداز زمان بر بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان - که در سال ۱۳۹۷ انجام شد





زمانی است و با بازی‌های متنوع، گذشته منفی را کمرنگ می‌کند و با قرار دادن گذشته مثبت به جای آن، از اضطراب می‌کاهد. همچنین، در جهت تقویت توانایی ذهنی و افزایش دقت و تمرکز برای آینده‌گرایی هدفمند، موجبات تعادل زمانی و در نتیجه کاهش اضطراب را فراهم می‌آورد.

این پژوهش نیز مانند هر پژوهش رفتاری دیگری محدودیت‌هایی به همراه داشته است؛ از جمله عدم پراکنش سنی و جنسی اعضای نمونه، که می‌تواند تعمیم‌یافته‌ها را به کل دانش‌آموزان کاهش دهد. از این‌رو به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود که اثربخشی آموزش بسته مذکور را در پسران و همچنین در دوره دوم متوسطه برای دختران و پسران نیز بررسی کنند.

به‌طور کلی، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش چشم‌انداز زمان می‌تواند روش مناسبی برای متعادل‌سازی زمان (تعادل زمانی) و به دنبال آن کاهش اضطراب دانش‌آموزان باشد؛ زیرا اضطراب، افسردگی و عصبانیت از جمله اختلالاتی هستند که با دیدگاه گذشته منفی و حال جبرگرا مرتبطند و مانند در حال جبرگرا و گذشته منفی نه تنها موجب اضطراب و افسردگی می‌شود بلکه در نوع شدید آن افراد دست به خودکشی می‌زنند. در حالت تعادل زمانی، دیدگاه گذشته منفی و حال جبرگرا به حداقل خود می‌رسد و بنابراین، اضطراب کاهش می‌یابد.

با توجه به تعریف چشم‌انداز زمان و متعادل‌سازی زمانی می‌توان گفت که داشتن تعادل زمانی موجب سلامت روان می‌شود و در نتیجه، کیفیت زندگی را در زمینه‌های مختلف از جمله تحصیلی، شغلی و خانوادگی بهبود می‌بخشد. تغییر دیدگاه زمانی افراد بسته به میزان و عدم تعادل زمانی آن‌ها سخت است ولی غیرممکن نیست و با آموزش امکان‌پذیر است.

همسویی دارد و همچنین با نتایج تحقیق پاپاستامتلو که بیانگر رابطه مستقیم بین اضطراب، استرس درک شده و چشم‌اندازهای زمانی نامتعادل بوده، هم‌راستاست. همچنین آکروماک، آستر و همکاران رابطه معکوس تعادل زمانی با اضطراب را بررسی کرده‌اند و در اینجا یافته‌های پژوهش حاضر نیز مؤید این نتیجه است که تعادل زمانی باعث کاهش اضطراب می‌شود. نتایج تحقیق حاضر با یافته‌های تحقیق وبستر و ما نیز همسان است و دلالت بر این دارد که چشم‌انداز زمانی متعادل باعث توسعه و تندرستی می‌شود (وبستر و ما، ۲۰۱۳). طبق تحقیق آنان، افراد افسرده نمرات بالای گذشته منفی کسب می‌کنند؛ در حالی که افراد عادی و نرمال از نمرات بالای گذشته مثبت و آینده‌گرا برخوردارند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که عدم تعادل زمانی منجر به اختلالات رفتاری و روانی می‌شود که اضطراب یکی از عوارض آن است.

افرادی که به گذشته منفی یا حال جبرگرا تمایل دارند، معمولاً دچار نگرانی و اضطراب می‌شوند. از آنجا که افراد با گرایش گذشته منفی در پیشینه‌ای گرفتارند که نسبت به آن احساس منفی دارند، امر مذکور توجیه‌پذیر است (سادوک و سادوک، ۱۳۸۸). هدف از تهیه بسته آموزش مبتنی بر چشم‌انداز زمان، گسترش آگاهی و پذیرش افکار، احساسات و حواس از طریق تمرین ذهن‌آگاهی برای مشاهده تجربه خوشایند و ناخوشایند و پذیرش بدون داوری آنچه وجود دارد، است. محققان ثابت کرده‌اند که مراقبه و تمرین‌های تنفس عمیق و دیافراگمی، اضطراب و مشکلات میان‌فردی و روانی را کاهش می‌دهند (چانگ و همکاران، ۲۰۰۱). بسته آموزشی چشم‌انداز زمان حاوی برنامه و بازی‌های متنوعی است که ابعاد مختلف چشم‌انداز زمان را در جهت متعادل‌سازی زمان تقویت می‌کند و موجب پررنگ شدن آن‌ها می‌گردد. مشاهده تنفس از جمله تمرین‌هایی است که می‌تواند توجه و تمرکز را بالا ببرد و حضور فرد در لحظه را پایدارتر کند (چانگ و همکاران، ۲۰۰۱). در ارتباط با چگونگی اثر مداخله می‌توان گفت که بسته آموزشی چشم‌انداز زمان حاوی جلساتی است که نوشتن اهداف کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت را تشریح می‌کند و با برنامه‌ریزی به فرد این امکان را می‌دهد که رفتار خود را براساس شرایط هدف و تغییرات درونی و بیرونی تنظیم کند. این خود باعث بخش اعظمی از تعادل

پی‌نوشت‌ها

1. Zimbardo & boyd
2. Saduk & saduk
3. anagnostopoulos & griva
4. epel, bandura & zimbardo
5. stolarski & et al
6. astrom & et al
7. Papastamtelou & et al
8. Laghi & et al
9. Zabelina & et al
10. stolarski & matthews
11. akirmak
12. webster & ma
13. worrell & mello



منابع

1. ارجمند سیاهپوش، ا. مقدس جعفری، م. ح. فربغانی، م. (۱۳۹۰). بررسی عوامل اجتماعی و فرهنگی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر شوش دانیال (ع). مجله مطالعات جامعه‌شناختی جوانان، شماره ۲: ۲۰-۷.
 2. امیری ابراهیم محمدی، ر. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش چشم‌انداز زمان بر بهزیستی روان‌شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر دبیرستان شهرستان لردگان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، گرایش مشاوره و راهنمایی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمینی‌شهر.
 3. ایران‌پور، س. م. عرفانی، ن. و ابراهیمی، م. ا. (۱۳۹۶). پیش‌بینی کیفیت زندگی و شادکامی براساس چشم‌اندازهای زمانی دانشجویان. نشریه روان‌پرستاری، شماره ۶: ۱۴-۸.
 4. سادوک، ب. و سادوک، و. (۱۳۸۸). خلاصه روان‌پزشکی - علوم رفتاری. مترجم: نصرت‌الله پورافکاری. تهران: انتشارات شهر آب (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۹).
 5. گلستانه، س. م. و نوروزی، ف. (۱۳۹۷). اثربخشی درمان چشم‌انداز زمان بر راهبردهای انگیزشی و شناختی دانشجویان دختر اهل کار دانشگاه خلیج فارس بوشهر. دو فصلنامه علمی - پژوهشی شناخت اجتماعی، شماره ۱۳: ۱۳۰-۱۱۹.
 6. عابدی، ا.، عریضی، ح.، سبحانی‌نژاد، م. (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با ویژگی‌های شخصیتی آنان دو ماهنامه علمی - پژوهشی دانشور رفتار دانشگاه شاهد. سال ۱۲ (۱۲): ۳۸-۲۹.
 7. عباس‌آبادی، ب. (۱۳۸۶). رابطه بین اضطراب و پیشرفت تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
 8. مرادی شاه‌قریه، پ. (۱۳۹۳). بررسی مشاوره مبتنی بر چشم‌انداز زمان بر انطباق‌پذیری مسیر شغلی دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، گرایش مشاوره و راهنمایی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمینی‌شهر.
 9. هومن، ح. ع. و دیگران. (۱۳۹۰). بررسی پایایی و روایی مقیاس اضطراب هستی در بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه استان ایلام. مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی دانشگاه سیستان و بلوچستان، شماره ۱۳: ۱۶۶-۱۴۳.
 10. Akirmak, U. (2014). How is Time Perspective Related to Perceptions of Self and of Interpersonal Relationships? The Spanish Journal of Psychology; 17: E92.
 11. Anagnostopoulos, F., & Griva, F. (2010). Exploring time perspective in Greek young adults: Validation of the Zimbardo Time Perspective Inventory and relationships with mental health indicators. Social Indicators Research; 106(1): 41-59.
 12. Åström, E., Wiberg, B., Sircova, A., Wiberg, M. & Carel-
- li, M. G. (2014). Insights into features of anxiety through multiple aspects of psychological time. Journal of Integrative Psychology and Therapeutics.; 2(3).
13. Beek, W. V., Berghuis, H., Kerkhof, A. & Beekman, A. (2010). Time perspective, personality and psychopathology: Zimbardo's time perspective inventory in psychiatry. Time and Society Journal; 20(30): 364-374.
14. Chung, T., Langenbucher, J., Labouvie, E., Pandina, R. J., & Moos, R. H., (2001). Changes in alcoholic patients' coping responses predict 12-month treatment outcomes. Journal of Consulting and Clinical Psychology.; 69(1): 92-100.
15. Epel, E., Bandura, A. & Zimbardo, P.G. (1999). Escaping homelessness: The influences of self-efficacy and time perspective on coping with homelessness. Journal of Applied Social Psychology; 29(3): 575-596.
16. Laghi, F., Liga, F., Baumgartner, E., & Baiocco, R.. (2012). Time perspective and psychosocial positive functioning among Italian adolescents who binge eat and drink. Journal of Adolescence; 35(5): 1277-1284.
17. Papastamtelou, J., uger A., Giatakos, O. & Athasiadou, F. (2015). Is time perspective a predictor of anxiety and perceived stress? Some preliminary results from Greece. National academy of psychology (NAOP); 60(4):468-477.
18. Stolarski, M., Matthews, G. (2016). Time Perspectives Predict Mood States and Satisfaction with Life over and above Personality, current psychology; 35(4): 516-526.
19. Stolarski, M., Matthews, G., Postek, S., Zimbardo, P. G., & Bitner, J. (2013). How we feel is a matter of time: relationships between time perspectives and mood. Journal of Happiness Studie; 15(4): 809-827.
20. Webster, J. D., & Ma, X. (2013). A balanced time perspective in adulthood: Wellbeing and developmental effects. Canadian Journal on Aging; 32(4): 433-442.
21. Worrell, F. C., & Mello, Z. R. (2009). Convergent and discriminant validity of time attitude scores on the adolescent time perspective inventory. Diskurs Kindheits und Jugendforschung {Research on Child and Adolescent Development}; 4(1): 185-196.
22. Zabelina, E. Chestyunina, Yu., Trushina, I. & Vedeneyeva, E. (2018). Time Perspective as a Predictor of Procrastination, Procedia-Social and Behavioral Sciences; 238:87-93.
23. Zimbardo, P.G., & Boyd, J. N. (1999). Putting Time Perspective: A Valid, reliable Individual Differences Metric. Journal of Personality and Social Psychology; 77(6): 1271-1288.

از محبت تلخ‌ها شیرین‌شود

به انتخاب دکتر حسین داودی

اشاره

لقمان، پیامبر نبود اما «حکیم» بود و سخنان حکمت‌آمیزش را در کتاب وحی (سوره لقمان، آیات ۱۲ تا ۱۹) می‌خوانیم. مولوی در دفتر دوم مثنوی‌اش (از بیت ۱۵۱۴ به بعد) قصه‌ای از جوانی وی، زمانی که برده بود، بیان می‌کند. لقمان که از خواجه خود همواره مهربانی و محبت دیده بود، قدر او را می‌دانست و خواجه هم حرمت این برده‌سیاه را نگه می‌داشت.

چرا در خوردن این قاچ‌ها که همه تلخ‌اند، بهانه نیابردی و منصرف نشدی، پاسخ شنید: «عمری شهد انعامت را چشیده‌ام و با محبت تو بزرگ شده‌ام؛ بنابراین، روا ندیدم اکنون این تلخی را به رُخت بکشم!» (توضیح بعضی لغات: بُرین: بُرش، قاچ؛ انگبین: عسل؛ کرج: بُرش، قاچ؛ ذوق: در اینجا «به ذائقه خوش آمدن»؛ مُشتهی: متمایل به خوردن؛ حجت: بهانه؛ دوتو: خم شده و سر به پایین؛ صدره: صدار؛ بداشت: مانع شد، سبب گردید؛ بِطیخ: خربزه)

روزی خربزه‌ای به رسم ارمغان برای خواجه آوردند. او قبل از اینکه خود از آن بخورد، قاچی از خربزه به لقمان داد و لقمان آن را با اشتها خورد. خواجه که تمایل برده‌اش را در آن دید، قاچ‌های بعدی را نیز به او داد و او نیز همچنان آن‌ها را با اشتها می‌خورد. به قاچ آخر که رسید با خود گفت: خوش خوردن‌های غلام مرا نیز به اشتها درآورد؛ بهتر است آن را هم من بخورم، اما خوردن آن یک قاچ همان بود و سوختن دهان خواجه همان! هنگامی که به لقمان اعتراض کرد که

خرزبه‌ئی آورده بودند ارمان

گفت رو فرزند، لقمان را بخوان
چون بُید و داد او را یک بُرین
همچو شکر خوردش و چون انگبین

از خوشی که خورد، داد او را دوم

تا رسید آن کرج تا ما بهند هم

ماند کرجی گفت این را من خورم

تا چه شیرین خربزه‌ست این، بکرم

او چنین خوش می خورد کز ذوقِ او

طبع باشد مُشتی و لقمه جو

چون بخورد از تلخی اش آتش فروخت!

هم زبان کرد آبله هم حلق سوخت

ساعتی بی خودش از تلخی آن

بعد از آن گفتش که ای جان و جهان

نوش چون کردی تو چندین زهر را

لطف چون احماشتی این قمر را

این چه صبر است این صبری از چه روست؟

یا کمیش تو این جانَتِ عدوست؟

چون نیاوردی به حیلَتِ حجتی

که مرا عذری ست، بس کن ساعتی

گفت من از دست نعمت بخش تو

خورده ام چندان که از شر هم دو تو

شر هم آمد که یکی تلخ از کفَت

من تو شدم ای تو صاحب معرفت

چون همه اجرام از انعام تو

رُسته اند و غرق دانه و دام تو،

کز یک تلخی کنم فریاد و داد

خاک، صدره بر سر اجرام باد

لذت دست شکر بخت بداشت

اندرین بطخ، تلخی کی گذشت

از محبت تلخ هاشمیرین شود

از محبت مسّ مازین شود

از محبت دُر دها صافی شود

از محبت دُر دها صافی شود...

من می‌توانم، مرا باور کنید!

بررسی تعارض‌های والد-نوجوان

مهتاب فردی

کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی

اشاره

تنظیم تحولاتی است که در زمینه اختیارات و مسئولیت‌ها ایجاد می‌شود (برانجی، دورن، والک^۲، ۲۰۰۹) و موجب بروز احساسات منفی در نوجوان می‌گردد. نوجوانان تعارض با والدین و بروز مشکل در برقراری ارتباط با آنان را از تجارب سخت و تنش‌زای خود در دوران بلوغ ذکر می‌کنند (کوهستانی، روزبهانی و باغچقی، ۱۳۸۸). از طرفی، والدین نیز دوره نوجوانی فرزندان را سخت‌ترین دوران در انجام وظایف والدینی خود می‌دانند. این روند اجتناب‌ناپذیر و رایج است و می‌تواند به پریشانی والدین و نوجوانان دامن بزند. در ادامه، این موضوع را از منظر محققان بیشتر بررسی می‌کنیم.

تعارض چیست؟

«تعارض والد-نوجوان به اختلاف یا تضاد در اهداف یا مخالفت دو جانبه بین والدین و فرزندان نوجوان گفته می‌شود که با ناسازگاری، ضدیت، هیجانات منفی و رفتارهای خصمانه و پرخاشگرانه مشخص می‌گردد» (اسدی یونسی، مظاهری، شهیدی، طهماسبیان و فیاض‌بخش، ۱۳۹۰) و اغلب به صورت بحث‌های دامن‌دار درباره مسائل و موضوع‌های خاص بین والدین و نوجوانان مطرح می‌شود (روبین و فوستر^۴، ۲۰۰۲؛ استینبرگ^۵، ۲۰۰۱). کیم^۶ (۲۰۱۱) تعارض را کشمکش و ناسازگاری برای رسیدن به توافق در انتظارات می‌داند. دونلان^۷ (۲۰۰۷)، تعارض والد-نوجوان را به صورت «بروز مشاجره‌های کلامی و الگوهای تعاملی منفی خانوادگی بین نوجوان و والدین در خصوص موضوعات گوناگونی همچون مقررات آمد و شد به منزل، «که اکثراً حل نشده باقی می‌مانند» تعریف می‌کند. البته باید توجه داشت که این تعارض‌ها از لحاظ شدت و فراوانی و درگیری ذهنی‌ای که والدین و نوجوانان گزارش می‌کنند، با اختلاف‌نظرهای معمول متفاوت‌اند.

در رابطه با تعارض، دو بُعد کلی مطرح است؛ فراوانی و شدت. بُعد فراوانی به تعداد دفعاتی اشاره دارد که والد و نوجوان مشاجرات

نوجوانی یکی از مراحل مهم تحول انسان است که با تغییرات شناختی، جسمانی و روانی-اجتماعی مشخص می‌شود. در واقع، نوجوانی دوره انتقال است که فرد در آن از امنیت کودکی به سوی مسئولیت‌پذیری و امتیازات بزرگسالی حرکت می‌کند (موگلا^۱، ۲۰۰۸). افراد در این مرحله رشدی، تغییرات مهم وابسته به بلوغ را تجربه می‌کنند و قادر به استدلال انتزاعی پیچیده و فزاینده‌اند. در پی این تحولات، روابط خانواده نیز تغییر می‌یابد (نیل-شوالم^۲، ۲۰۰۶). در این دوره است که نوجوانان در جست‌وجوی استقلال برمی‌آیند و در این راستا با هنجارها و محدودیت‌های ایجاد شده توسط خانواده به چالش می‌پردازند. این تغییرات با انتقال در روابط خانواده و ظهور و افزایش تعارض بین نوجوان و والدین همراه است.

کلیدواژه‌ها: نوجوان، والدین، تعارض والد-نوجوان، جهت‌گیری گفت‌و شنود، الگوی ارتباطی مستبدانه

نوجوان و خانواده

خانواده نخستین و مهم‌ترین نهاد تربیتی جامعه است و پدر و مادر اولین کسانی هستند که بنیاد شخصیت سالم نوجوان را می‌گذارند. والدینی که از تغییرات فرزند نوجوان خود ناآگاه و نسبت به آن بی‌توجهند، با رفتار نامناسب زمینه تنش و کشمکش را فراهم می‌سازند. طبق بررسی‌های انجام گرفته، شایع‌ترین دوره تعارض در روابط والدین و فرزندان، زمانی است که فرزندان کودکی را پشت سر می‌گذارند و به دوره نوجوانی وارد می‌شوند. تلاش فزاینده نوجوان برای استقلال و خودمختاری دلیلی برای افزایش موقتی تعارض والد-فرزند در طول این دوره است. این تعارض عمدتاً نتیجه ناهمگونی انتظارات والدین و فرزندان در ارتباط با رفتار مناسب و

کشمکش اصلی بین نوجوان و خانواده درباره میزان استقلال است. پژوهش‌های متعدد نشان می‌دهند که وقتی والدین به نوجوان خود درجه‌ای از خودمختاری را اعطا می‌کنند، تعارض کاهش می‌یابد. از سوی دیگر خشم، محدودیت، تنبیه و منع استقلال، تعارض والد-فرزندی را افزایش می‌دهد. والدینی که به تلاش نوجوان برای خودمختاری با افزایش استبداد پاسخ می‌دهند، باعث می‌شوند فرزندشان تقاضاهای آنان را کمتر اجابت کند و مبادله‌های منفی بیشتری بین آن‌ها شکل بگیرد

کلامی دارند و این مشاجرات از اوایل نوجوانی آغاز می‌شود. بُعد شدت به میزان تجربه و ابراز هیجانات و عواطف منفی مربوط است که در اواسط نوجوانی نمود بیشتری دارد. پیامدهای منفی شدت تعارض، بیشتر از فراوانی تعارض بر ناسازگاری‌های فردی، خانوادگی و اجتماعی مؤثر است (فینبرگ، کان و هنرینگتون^۸، ۲۰۰۷). لائورسن و هارتاب^۹ (۱۹۸۹) و گاتمن^{۱۰} (۲۰۱۳) نیز معتقدند که شدت تعارض در مقایسه با فراوانی آن پیش‌بینی کننده قوی‌تری برای بروز آثار منفی تعارض است. نوجوانان در اوایل نوجوانی بیشترین میزان تعارض را با والدین خود دارند (آلیسون و شولتز^{۱۱}، ۲۰۰۰) اما فراوانی آن همراه با سن به‌طور خطی کاهش و شدت آن افزایش می‌یابد (نبل-شوالم، ۲۰۰۶). پژوهش‌ها حاکی از آن است که درگیری و تعارض والدین با نوجوانان باعث بروز مشکلات رفتاری در آن‌ها می‌شود، در حالی که رابطه عکس آن مشهود نیست؛ یعنی نمی‌توان گفت که وجود رفتارهای ناسازگار نوجوان باعث درگیری و تعارض بین او و والدینش می‌شود بلکه مشکلات رفتاری نوجوانان تحت تأثیر تعارض با والدین بروز پیدا می‌کند (کلار، مک‌کوری، اپاکونو و برت^{۱۲}، ۲۰۱۱). البته اگر تعارض ایجاد شده به درستی مدیریت گردد و روش‌های مقابله‌ای مفیدی به کار گرفته شود، سازنده است و به رشد رابطه کمک می‌کند ولی اگر طرفین نحوه برخورد با آن را ندانند، اختلاف نظر موجود نه تنها رفع نخواهد شد بلکه به تداوم رابطه سالم نیز آسیب می‌رساند (کرالپ و همکاران^{۱۳}، ۲۰۰۹) و ممکن است به افسردگی در والدین و فرزندان، خشونت و آشفتنگی، عزت‌نفس پایین نوجوان و مشکلات تحصیلی منجر شود. فارغ از پیامدهای منفی و آشکار تعارض، جنبه مثبت آن زمانی مطرح است که به افراد خانواده کمک می‌کند که شناخت بیشتری از خود و ویژگی‌های متفاوت دیگران داشته باشند، مشکلات تعاملی رابطه‌شان را شناسایی کنند و انرژی و انگیزه خود را برای حل آن‌ها به کار گیرند (کرالپ و





همکاران، ۲۰۰۹). از آنجا که تعامل مثبت والد-فرزند با پیامدهای خوب برای نوجوان از جمله سطح پایین اضطراب و افسردگی، عزت نفس بالا، وقوع پایین سوء مصرف مواد و مشکلات رفتاری مرتبط است، مدیریت تعارض اهمیت زیادی دارد.

الگوی ارتباطی مستبدانه و جهت گیری گفت و شنود

دو جهت گیری عمده در رابطه با الگوهای ارتباطی خانواده وجود دارد: «الگوی ارتباطی مستبدانه» و «جهت گیری گفت و شنود». الگوی ارتباطی مستبدانه به شرایط محیطی اشاره دارد که بیانگر میزان سازگاری و توافق در نگرش ها، ارزش ها و باورهای میان اعضای خانواده است. جهت گیری گفت و شنود به گفت و گوی آزاد و حمایتی بین اعضای خانواده می پردازد؛ به طوری که هر یک از اعضا تشویق می شوند افکار و احساسات خود را به صورت مستقل بیان کنند (ریچی^{۱۴}، ۱۹۹۱). در این خانواده ها همه اعضا در بیان نظرات و دیدگاه های خود آزادند و به عقاید یکدیگر احترام می گذارند (کوثرنر و مکی^{۱۵}، ۲۰۰۴). در نتیجه، فردیت و استقلال نوجوان به رسمیت شناخته می شود. چنین جوی به نوجوان فرصت ابراز احساسات و نظرات خود را می دهد. بنابراین، بحث و تبادل نظر به صورت منطقی دیده می شود، والدین اصراری به تحمیل نظرات خود ندارند و نظر نوجوان را به عنوان یک نظر مستقل می پذیرند. در خانواده های با جهت گیری گفت و شنود بالاتر، هنگام بروز تعارض، نوجوانان احساسات منفی و تعاملات خصمانه کمتری را در تعامل با والدین تجربه می کنند. در خانواده هایی که جهت گیری گفت و شنود دیده می شود، بین روابط پذیرای خانوادگی و شدت تعارض رابطه قوی منفی وجود دارد؛ بدین صورت که الگوی ارتباطی پذیرا و مثبت والد-نوجوان به نزدیکی و صمیمیت

بیشتر آنان منجر می شود و کمک می کند که مشکلات، مسائل و تعارضات خود را با یکدیگر در محیطی انعطاف پذیر و صمیمی حل کنند (راتر و کانگر^{۱۶}، ۱۹۹۵). از سوی دیگر، وجود فضای بحث و تبادل نظر آزاد در خانواده، به رشد مهارت های ارتباطی نوجوان منجر می شود (فراحتی و همکاران، ۱۳۹۰) و او را قادر می سازد که به طور مؤثرتری درباره نقش ها و انتظارات خود با دیگران گفت و گو کند. در چنین فضایی، اعضای خانواده قادرند راه حل ها و دیدگاه های تازه و جایگزین برای حل تعارض کشف کنند (شرمان و داملا^{۱۷}، ۲۰۰۸)؛ در حالی که در الگوی ارتباطی مستبدانه، تأکید به اطاعت از والدین و پذیرش بی چون و چرای ارزش های مورد قبول والدین با خصوصیات دوره نوجوانی از جمله استقلال خواهی و هویت یابی مغایرت دارد و اختلاف نظر و چالش با والدین را تشدید می کند. بنابراین، لزوم توجه و آموزش در زمینه نحوه رفتار و تعامل والدین با نوجوان و ارتقای کیفیت مهارت های ارتباطی در خانواده می تواند در کاهش تعارض های والدین و فرزندان عاملی بازدارنده باشد (قمری و قمری، ۱۳۹۳).

چگونه تعارض را مدیریت کنیم؟

به دلیل مشاهده برخوردهای منفی در هنگام تعارض و اهمیت نحوه مدیریت آن، مطالعه این فرایند مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. گروهی از نظریه پردازان، وقوع تعارض در تعاملات روزمره والد-نوجوان را امری طبیعی و بهنجار می دانند که ناشی از الگوی طبیعی رشد نوجوان است و معتقدند بروز آن پدیده ای طبیعی و اجتناب ناپذیر است که فارغ از ساختار و فضای تعاملات خانواده رخ می دهد. در هر صورت، برای حل تعارض و بهبود روابط والدین و نوجوانان نیاز به اقدامات پیشگیرانه و برنامه های

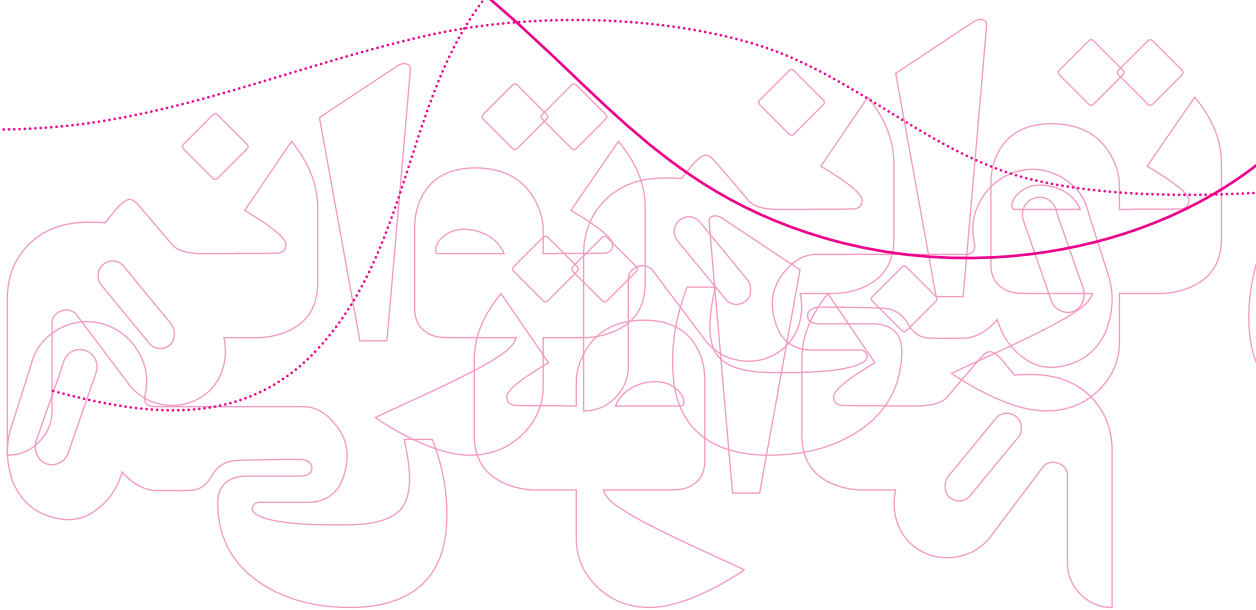
والدینی که از تفاوت ارزش‌های نوجوان با الگوهای مطلوب خانوادگی بیم دارند، ضمن محترم شمردن فرایند هویت‌یابی و انتخاب نوجوان، باید روابط والد-فرزندی را به صورت سالم و سازگار حفظ کنند. تنها در این صورت است که نوجوان شنوا و پذیرای انتظارات و ارزش‌های والدین خود خواهد بود

اخلاقی و انضباطی پایبندند، از سخت‌گیری و افراط بپرهیزند و در شرایط لازم، انعطاف‌پذیری و چشم‌پوشی داشته باشند؛ زیرا یکی از تکالیف عمده والدین ایجاد محیطی امن و شاد و تشویق‌کننده برای نوجوان است تا بتوانند در سایه استقلال به کاوش و رشد اجتماعی، شناختی و عاطفی دست یابند. وقتی فرزند به نوجوانی می‌رسد، اهمیت نظارت بر او همچنان پابرجاست اما نسبت به تشویق خودمختاری و استقلال در اولویت بعدی است. گفتنی است که بر اساس بعضی پژوهش‌ها، تعارض والد-نوجوان پیش‌بینی‌کننده تفاوت در ارزش‌های خانوادگی است اما برعکس آن صادق نیست. به عبارت دیگر، تعارض بیشتر در روابط والد-نوجوان، تفاوت بیشتر در ارزش‌های آنان را در پی دارد؛ در حالی که تفاوت در ارزش‌های خانوادگی والد و نوجوان پیش‌بینی‌کننده تعارض آن‌ها نیست (پلادیلا و همکاران^{۱۹}، ۲۰۱۶). بنابراین، والدینی که از تفاوت ارزش‌های نوجوان با الگوهای مطلوب خانوادگی بیم دارند، ضمن محترم شمردن فرایند هویت‌یابی و انتخاب نوجوان، باید روابط والد-فرزندی را به صورت سالم و سازگار حفظ کنند. تنها در این صورت است که نوجوان شنوا و پذیرای انتظارات و ارزش‌های والدین خود خواهد بود. بهتر است والدین فعالانه به صحبت‌های نوجوان گوش کنند، احساسات او را بپذیرند و به هیچ‌وجه او را به خاطر تجارب هیجانی‌اش سرزنش نکنند. فقدان یا کمبود ارتباط مؤثر بین والدین و نوجوان، از عوامل عمده افزایش سطح تعارض در ارتباط والد-نوجوان است (الکساندر^{۲۰}، ۱۹۷۳؛ باورمن و الدر^{۲۱}، ۱۹۶۴؛ به نقل از وایت^{۲۲}، ۱۹۷۸). بنابراین، در هنگام بروز اختلاف نظر لازم است والدین ضمن حفظ شکیبایی خود، در فضایی صمیمی برای چگونگی حل مسئله با هم گفت‌وگو کنند.

مداخله‌ای است که بتواند به‌طور مؤثر به بهبود رابطه و افزایش سازگاری به خانواده‌ها کمک کند.

همان‌طور که گفته شد، کشمکش اصلی بین نوجوان و خانواده درباره میزان استقلال است. پژوهش‌های متعدد نشان می‌دهند که وقتی والدین به نوجوان خود درجه‌ای از خودمختاری را اعطا می‌کنند، تعارض کاهش می‌یابد. از سوی دیگر خشم، محدودیت، تنبیه و منع استقلال، تعارض والد-فرزندی را افزایش می‌دهد (بوش و پترسون^{۱۸}، ۲۰۱۳). والدینی که به تلاش نوجوان برای خودمختاری با افزایش استبداد پاسخ می‌دهند، باعث می‌شوند فرزندشان تقاضاهای آنان را کمتر اجابت کند و مبادله‌های منفی بیشتری بین آن‌ها شکل بگیرد (آلیسون و شولتز، ۲۰۰۰).

تغییرات آغاز شده در ابتدای نوجوانی، ادراکات و احساسات نوجوانان درباره خود و رابطه‌شان با دیگران، از جمله والدین، را تغییر می‌دهد (آلیسون و شولتز، ۲۰۰۰). بنابراین، نوجوانان به خود حق می‌دهند که در مسائل مربوط به خانه و خانواده اظهارنظر کنند و افکار و عقاید و اعمال اعضای خانواده را مورد سؤال قرار دهند (احمدی، ۱۳۸۲). مادران و پدرانی در فرزندپروری موفق‌اند که مهارت‌های لازم در این زمینه را کسب کنند. والدینی که از ویژگی‌های رشدی فرزند خود آگاهی ندارند، ممکن است بخواهند با امر و نهی کردن و دستورالعمل‌های مستقیم نوجوان را به انجام دادن برخی از کارها و پرهیز از امور دیگر ترغیب کنند. از جمله این موارد می‌تواند اصرار و تأکید بیش از حد بر وضعیت درسی باشد که این اصرار نه تنها منجر به رشد و پیشرفت تحصیلی نمی‌گردد بلکه ضمن مختل کردن رابطه، ممکن است به مقاومت نوجوان و بی‌توجهی به تحصیل منجر شود (قمری و همکاران، ۱۳۹۳). در مجموع، بهتر است والدین در عین حال که به اصول



با او می‌دانند؛ روشی که در انتها به افزایش مهارت استدلال در نوجوان و کاهش میزان بروز تنش در روابط منجر خواهد شد (جباری و همکاران، ۱۳۹۳).

سخن پایانی

در این میان، نقش متولیان آموزش و پرورش حائز اهمیت است. نوجوانان به معلمانی نیاز دارند که از تغییرات رشدی آگاه باشند و بتوانند به آن‌ها در حوزه ارتباط با والدین آموزش‌های لازم را ارائه دهند. بنابراین، به معلمان و به‌ویژه مشاوران مدارس پیشنهاد می‌شود که با تشکیل جلسات مشاوره‌ای و آموزشی، دانش خانواده‌ها را در زمینه ویژگی‌های تحولی دوره نوجوانی، تغییرات جسمانی، شناختی و روانی - اجتماعی، اقتضائات روابط والد- نوجوان، حل مسئله، شیوه ابراز احساسات و هیجانات، استقلال‌طلبی و هویت‌یابی ارتقا دهند و در این راستا از منابع روزآمد و علمی بهره بگیرند.

● فهرست منابع لاتین در دفتر مجله موجود است.

کارکرد ارتباطی سالم در خانواده به اعضا کمک می‌کند که انتظارات، خواسته‌ها و نیازهایشان را بیان کنند و در صدد رفع آن‌ها برآیند اما فقدان ارتباط چنین امکانی را سلب می‌کند. ارتباط و تعارض بین نوجوان و والدین اغلب مستلزم مذاکره مجدد درباره قواعد، نقش‌ها و روابط مربوطه به موضوعات روزمره مانند فعالیت‌ها، دوستان، مسئولیت‌ها و مدرسه است (شرمان و داملا، ۲۰۰۸). بنابراین، بهتر است در الگوهای تعاملی والد و نوجوان، متناسب با مقتضیات نوجوانی تغییراتی صورت گیرد و به مهارت‌های حل مسئله، مذاکره و گفت‌وگو، کنترل خشم، شناسایی خطاهای شناختی، تصمیم‌گیری و تعیین قواعد و مسئولیت‌ها بیش از پیش توجه شود. در این زمینه می‌توان به متخصصان این امر مراجعه کرد. در نهایت، گفتنی است که یکی از اثربخش‌ترین روش‌ها برای تعامل سازگار با نوجوان، حفظ عزت‌نفس و ارزشمندی اوست. متون اسلامی در زمینه تربیت فرزند به سه دوره تربیتی اشاره دارند و در این میان، از دوره نوجوانی به عنوان «دوره مشورت و وزارت» یاد می‌کنند. آن‌ها یکی از شیوه‌های تقویت عزت‌نفس در نوجوان را مشورت کردن

پی‌نوشت‌ها

دانش‌آموزان مقطع راهنمایی. نشریه علمی- پژوهشی آموزش و ارزیابی. سال هفتم، شماره ۲۸، ۶۲-۵۱.

۵. قمری، محمد؛ قمری گندوانی، آرزو. (۱۳۹۳). رابطه ابعاد عملکرد خانواده با تعارض والد- نوجوان در بین دانش‌آموزان مقطع راهنمایی. فصلنامه فرهنگی- تربیتی زنان و خانواده. سال هشتم، شماره ۲۶.

۶. کوهستانی، حمیدرضا؛ روزبهانی، نسرين و باغچقی، نیره. (۱۳۸۸). تجارب دوران بلوغ نوجوانان پسر. دو ماهنامه پرستاری ایران. ۲۲ (۵۷)، ۶۵-۵۳.

۷. جباری، طاهره؛ اسمعیلی، معصومه؛ کلانتر هرمزی، اتوسا (۱۳۹۳). تأثیر آموزش حقوق متقابل والد- فرزند از دیدگاه آموزه‌های اسلامی بر کاهش تعارضات والد- فرزند. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی. سال پنجم، شماره ۱۹.

21. Bowerman & Elder
22. White

منابع

۱. احمدی، احمد. (۱۳۸۲). روان‌شناسی نوجوانان و جوانان. اصفهان: انتشارات مشعل.

۲. اسدی یونسی، محمد رضا و همکاران. (۱۳۹۰). تدوین و اعتباریابی پرسش‌نامه سنجش تعارض والد- نوجوان. فصلنامه خانواده و پژوهش، ۸ (۱۲): ۴۷-۷۰.

۳. فراهی، مهرداد؛ فتحی آشتیانی، علی و مرادی، علیرضا. (۱۳۹۰). تأثیر الگوهای ارتباطی خانواده و مهارت‌های ارتباطی نوجوانان. فصلنامه خانواده و پژوهش، ۱۰، ۸۶-۶۹.

۴. قمری، محمد؛ امیری مجد، مجتبی و خوشنام، امیرحسین. (۱۳۹۳). رابطه عملکرد خانواده و تعارض والد- نوجوان با پیشرفت تحصیلی

1. Mogler
2. Nebel- Schwalm
3. Branje & Doorn & Valk
4. Robin & Foster
5. Steinberg
6. Kim
7. Donnellan
8. Feinberg, Kan & Hetherington
9. Laursen & Hartup
10. Gottman
11. Allison & Schultz
12. Klahr, McGue, Iacono & Burt
13. Kiralp
14. Ritchi
15. Koerner & Maki
16. Rueter & Conger
17. Sherman & Dumlaio
18. Bush & Peterson
19. Padilla & McHale
20. Alexander

مقیاس افکار پارانوئیدی

دکتر آدیس کراسکیان

استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج

اشاره

هذیان‌ات، علائم شایع طیف گسترده‌ای از شرایط روان‌پزشکی و عصب‌شناختی هستند. جالب توجه است که تجارب هذیان‌مانند نیز در درصد بالایی از جمعیت سالم، بین ۱۵ تا ۱۸ درصد، دیده می‌شوند (فریمن^۱، مک‌مانوس^۲، بروگها^۳، ملتزر^۴، جنکینز^۵، و بیینگتون^۶، ۲۰۱۱؛ فریمن، ۲۰۰۷). این یافته به عنوان شهادتی برای وجود پیوستگی در شدت این علائم بین جمعیت‌های سالم و بالینی (کیماز^۷، و وناوس^۸، ۲۰۱۰) تفسیر شده است و از مدل اختلال روانی - تمایل - تداوم در تجارب روان‌پریشانه حمایت می‌کند (لینسکات^۹، و وناوس، ۲۰۱۳). مدل‌های پیوسته به دیدگاه به ابعادی از تجارب روانی اشاره دارند (لینسکات و وناوس، ۲۰۱۳). در این راستا، راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی - نسخه پنجم (DSM-۵؛ انجمن روان‌پزشکی آمریکا^{۱۰}، ۲۰۱۳) هذیان را یکی از ابعاد هشت‌گانه‌ای معرفی می‌کند که باید در اختلالات طیف روانی مورد ارزیابی قرار گیرند (بارچ^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۳). بنابراین، بسیار مهم است که به مقیاس‌های مناسبی برای ارزیابی طیف وسیعی از این ابعاد دسترسی داشته

باشیم (پرالتا^{۱۲} و کوستا^{۱۳}، ۲۰۰۷).

هذیان‌ات «گزند و آسیب» و «برداشت اجتماعی» در طیف افکار پارانوئیدی در نظر گرفته می‌شوند (گرین^{۱۴}، فریمن^{۱۵}، کیپرز^{۱۶}، بیینگتون^{۱۷}، فاولر^{۱۸}، دان^{۱۹}، و گرتی^{۲۰}، ۲۰۰۸). با توجه به گفته‌های فریمن و گرتی (۲۰۰۰)، افراد دارای باورهای گزند و آسیب می‌پذیرند که آن آسیب قرار است رخ دهد و افرادی قصد دارند آسیب برسانند. از سوی دیگر، ایده‌های برداشت، با استفاده از تصویرهایی از مشاهده و ارتباطات تعریف شده‌اند. ایده‌های برداشت، و آسیب و گزند، اغلب به هم مربوط‌اند اما گفته شده است که بین آن‌ها سلسله‌مراتبی وجود دارد و بنابراین، معقول است که به‌صورت جداگانه ارزیابی شوند (فریمن و همکاران، ۲۰۰۵). تا زمان تدوین مقیاس افکار پارانوئیدی^{۲۱} گرین و همکاران (GPTS؛ گرین و همکاران، ۲۰۰۸) هیچ ابزاری برای سنجش تفکر پارانوئیدی وجود نداشت.

کلیدواژه‌ها: روانی، اعتبار، افکار پارانوئیدی

این مقیاس یک ابزار خودگزارشگری برای سنجش افکار پارانوئیدی در یک ماه گذشته است. مقیاس از دو بخش تشکیل شده است: بخش الف، به افکار مرجع [افکار اصلی و پایه‌ای] می‌پردازد (برای مثال، «مردم اغلب در مورد من با گوشه و کنایه حرف می‌زنند.») و بخش ب، به سنجش افکار مربوط به آزار و اذیت اختصاص دارد (برای مثال، «مطمئن بودم که کسی می‌خواهد به من آسیب برساند.»)

○ مقیاس افکار پارانوئیدی گرین و همکاران (GPTS) ○ هنجاریابی در ایران

کل‌العماد، کراسکیان، و بهرامی (۱۳۹۷) در پژوهش خود ویژگی‌های روایی-سنجی^{۲۵} مقیاس افکار پارانوئیدی گرین و همکاران را بررسی کرده‌اند. در این پژوهش برای روایی سازه^{۲۶} از روش تحلیل عاملی اکتشافی^{۲۷} با روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی^{۲۸} و تحلیل عاملی تأییدی^{۲۹} استفاده شده است. میزان کفایت نمونه‌برداری برابر ۰/۸۹۷ و معنادار بودن آزمون کروییت بارتلت^{۳۰} نشان‌دهنده شرایط مطلوب برای انجام دادن تحلیل عاملی بود. براساس یافته‌های پژوهش، مقیاس افکار پارانوئیدی گرین و همکاران از دو عامل اشباع است که در مجموع، ۴۱/۴۵۵ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند و در مدل تک‌عاملی نیز ۳۴/۳۷۵ درصد واریانس توسط عامل استخراج شده تبیین می‌شود. همچنین، معناداری شاخص‌های برازندگی در تحلیل عاملی تأییدی، مدل دو عاملی استخراج شده از تحلیل عاملی اکتشافی را تأیید کرد. در ضمن، هم‌بستگی معنادار بین نمره مقیاس خرده‌مقیاس‌های افکار پارانوئیدی گرین و همکاران و نمره مقیاس پارانوئیدی پرسش‌نامه چندمحوری بالینی میلون^{۳۱} ($P < 0/01$) بیانگر روایی همگرایی مقیاس بود. تحلیل داده‌ها نشان داد که همسانی درونی^{۳۲} کل مقیاس براساس ضریب آلفای کرونباخ^{۳۳} ۰/۹۰۸ است. ضریب پایایی^{۳۴} آزمون از طریق بازآزمایی^{۳۵} در فاصله زمانی یک ماه برای کل مقیاس و دو خرده‌مقیاس آن از نظر آماری معنادار بودند ($P < 0/01$).

نمونه‌هایی از ماده‌های مقیاس در جدول زیر ارائه شده است.

مقیاس افکار پارانوئیدی گرین و همکاران (GPTS) را گرین، فریمن، کیپرز، بینگتون، فاولر، دان، و گرتی در سال ۲۰۰۸ ساخته‌اند. این مقیاس یک ابزار خودگزارشگری برای سنجش افکار پارانوئیدی در یک ماه گذشته است. مقیاس از دو بخش تشکیل شده است: بخش الف، به افکار مرجع [افکار اصلی و پایه‌ای] می‌پردازد (برای مثال، «مردم اغلب در مورد من با گوشه و کنایه حرف می‌زنند.») و بخش ب، به سنجش افکار مربوط به آزار و اذیت اختصاص دارد (برای مثال، «مطمئن بودم که کسی می‌خواهد به من آسیب برساند.»)

گویه‌های مقیاس در یک دامنه هرگز تا همیشه، بین ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود. نمره‌های بالاتر نشان‌دهنده سطح قوی‌تر در افکار پارانوئیدی است.

گرین و همکاران (۲۰۰۸) برای بررسی روایی^{۲۲} مقیاس از دو روش روایی همگرا^{۲۳} و روایی افتراقی^{۲۴} استفاده کرده‌اند. همبستگی مستقیم و معنادار مقیاس با سایر پرسش‌نامه‌های سنجش افکار پارانوئیدی و هذیانی، از جمله مقیاس پارانوئیدی فینگستین و ونیبل (۱۹۹۲) و سیاهه هذیان‌ات پیترز و همکاران (۱۹۹۹)، نشان‌دهنده روایی همگرایی مقیاس حاضر است. به منظور بررسی روایی افتراقی نمره ۳۵۳ نفر بدون سابقه بیماری روانی با نمره‌های ۵۰ نفر با هذیان‌گزند و آسیب مقایسه شده است. تفاوت معنادار بین میانگین نمره‌های دو گروه، معرف روایی افتراقی مقیاس در پژوهش گرین و همکاران بود.

ردیف	ماده	۱	۲	۳	۴	۵	بعضی اوقات	همیشه
۱	اغلب به این فکر می‌کنم که دوستانم غیبت مرا می‌کنند.	۱	۲	۳	۴	۵		
۲	من مطمئن بودم که دیگران مرا تعقیب می‌کنند.	۱	۲	۳	۴	۵		
۳	مردم می‌خواهند من احساس ترس کنم؛ به همین دلیل به من خیره می‌شوند.	۱	۲	۳	۴	۵		
۴	نمی‌توانستم جلوی افکارم را در مورد افرادی که می‌خواستند آشفته‌ام کنند، بگیرم.	۱	۲	۳	۴	۵		



پی‌نوشت‌ها

19. Dunn, G.
20. Garety, P.A.
21. Paranoid Thought Scales (GPTS)
22. Validity
23. convergent validity
24. differential validity
25. Psychometric properties
26. construct validity
27. exploratory factor analysis (EFA)
28. principle components (PC)
29. confirmatory factor analysis (CFA)
30. Bartlett text sphericity
31. Millon Clinical Multiaxial Inventory (MCMI)
32. internal consistency
33. Cronbach's Coefficient Alpha
34. stability
35. test-retest

منبع

۱. کل‌العماد، فرزانه؛ کراسکیان موجمباری، آدیس؛ و بهرامی هیدجی، مریم. (۱۳۹۷). تعیین ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس افکار پارانوییدی گرین و همکاران. فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی. سال نهم (شماره ۳۱): ۹۷-۱۱۰.
1. Freeman, D.
2. McManus, S.
3. Brugha, T.
4. Meltzer, H.
5. Jenkins, R.
6. Bebbington, P.
7. Kaymaz, N.
8. Van Os, J.
9. Linscott, R. J.
10. American Psychiatric Association
11. Barch, D.M.
12. Peralta, V.
13. Cuesta, M. J.
14. Green, C.E.
15. Freeman, D.
16. Kuipers, E.
17. Bebbington, P.
18. Fowler, D.

کارآفرینی از منظر ارزش‌های اسلامی

بهنام حکمتی

مشاور و دانشجوی دکتری کارآفرینی بین‌الملل

اشاره

اسلام به‌عنوان یک دین و جهان‌بینی، درواقع دیدگاهی جامع برای زندگی محسوب می‌شود که می‌تواند پاسخگوی نیازهای او در مواجهه با مسائل زندگی روزمره باشد. بدین معنا که انسان می‌تواند با استفاده از چارچوبی که اسلام به وی ارائه می‌دهد، جهت‌گیری‌های خود نسبت به مسائل مختلف را تعیین کند؛ جهت‌گیری منحصر به فردی که با جهت‌گیری افراد معتقد به سایر جهان‌بینی‌ها متفاوت است. جهان‌بینی اسلامی چارچوبی را برای تعیین جهت نسبت به پدیده‌های مختلف ارائه می‌دهد. بر اساس همین رویه است که می‌توانیم با جست‌وجو در منابع اسلامی، جهت‌گیری‌ها و ارزش‌هایی را که در تناسب با مبانی کارآفرینی است، پیدا کنیم و در نهایت، به اجزا و مواد اولیه مورد نیاز برای ارائه نظریه کارآفرینی مبتنی بر مبانی و ارزش‌های اسلامی دست یابیم. این مقاله در پی دستیابی به این مبانی و ارزش‌ها در میان منابع و متون اسلامی است که می‌تواند برای نظریه‌پردازان، متخصصان کارآفرینی، مشاوران شغلی و حرفه‌ای، دانشجویان رشته کارآفرینی، معلمان و به‌ویژه هنرآموزان هنرستان‌ها و علاقه‌مندان به این موضوع مفید واقع شود.

اهداف کارآفرینی

با بررسی مبانی کارآفرینی، مهم‌ترین اهداف کارآفرینی به‌طور خلاصه به شرح زیرند:

ایجاد کسب‌وکار

یکی از اهداف اصلی کارآفرینی، ایجاد کسب‌وکار براساس ایده‌های نوین و ارزش‌آفرین می‌باشد. در این وادی، کشف فرصت‌های کسب‌وکار براساس نیازهای موجود در بازار که به آن‌ها پاسخ داده نشده یا کمتر پاسخ داده شده است و هنوز به مرز اشباع نرسیده‌اند یا نیازهای ایجادشده‌ای که توسط کارآفرین در بازار به‌وجود آمده است، زمینه ایجاد کسب‌وکار محسوب می‌شوند.

کسب سود بیشتر

از دیگر اهداف کارآفرینی می‌توان به کسب سود بیشتر در مقابل رفع نیازهای مشتریان در بازار کار اشاره کرد. اصولاً در کارآفرینی یکی از انگیزه‌های کارآفرین برای اجرای ایده‌های نوآورانه در فضای کسب‌وکار، تحصیل سود و منافع برخاسته از کسب‌وکار است که البته با پدیده‌های ناپسندی چون احتکار و افزایش مصنوعی و غیرواقعی قیمت کالا و خدمات در بازار تفاوت دارد.

استقلال حرفه‌ای

انگیزه مهمی که بسیاری از کارآفرینان را به کارآفرینی وامی‌دارد، استقلال حرفه‌ای است و اینکه کارآفرین تمایل دارد از قیدوبند کار کردن برای دیگران و زیر نظر آنان رهایی یابد. بنابراین، اقدام به ایجاد کسب‌وکار مستقل به‌صورت فردی، خانوادگی یا مشارکتی (گروهی) می‌کند.

کارآفرین در صورتی موفق خواهد شد که دارای مرکز کنترل درونی باشد؛ یعنی مسائل و نتایج آن را به توانمندی و تلاش خود نسبت دهد نه اینکه آن‌ها را به امور بیرون از توان خود مثل شانس یا اقبال نسبت دهد. در اسلام، فرد مسلمان با توکل بر ذات لایزال الهی و تکیه بر قدرت الهی و اعتماد به آن نسبت به تصمیم خود به کار اقدام می‌نماید و کار خود را با اراده و همت فردی شروع می‌کند

انجام می‌دهد، رنگ و بوی الهی به خود می‌گیرد. این موضوع در توصیه اسلام به گفتن «بسم‌الله» در شروع هر کار به خوبی نمایان است؛ به گونه‌ای که کاری را که بدون بردن نام خدا (جهت‌گیری الهی) آغاز شده باشد را ابتر و ناقص و بدون فرجام می‌دانند.

قال رسول‌الله(ص): «قال الله تبارک و تعالی کل امر ذی بال لا یذکر بسم‌الله فیه فهو أبتر» (ابطحی، ۱۴۰۹ق، ص ۲۵).

نیل به کمال

در اسلام، انسان به‌عنوان اشرف مخلوقات با دارا بودن ویژگی‌های منحصر به فردی که خداوند در خلقت وی نهاده است، واجد بالاترین درجه و مقام یعنی مقام جانشینی و خلیفه الهی بودن شده است. بنابراین، بر مبنای جهان‌بینی اسلامی تمام تلاش انسان باید بر این باشد که به کمالی که خداوند برای او در نظر گرفته است نایل شود و این هدف غایی را در همه شئون و فعالیت‌های خود مدنظر داشته باشد و برای رسیدن به آن، کمال همت و تلاش خود را مصروف نماید.

«انی جاعل فی الأرض خلیفة» (سوره بقره: ۳۰) من در روی زمین نماینده‌ای می‌گذارم.

کسب معاش حلال

از جمله ارزش‌های مورد تأکید فرهنگ اسلامی، کسب درآمد و روزی حلال، طیب و طاهر است. این امر از جهات

ارضای انگیزه‌های فردی

بسیاری از کارآفرینان برای رفع نیازها و پاسخ‌گویی به انگیزه‌های فردی خود از جمله ارضای حس کنجکاوی، جامعه عمل پوشاندن به ایده‌ها و افکاری که در ذهن می‌پروراند، تحقق بخشیدن به آرزوهای زمان کودکی و نوجوانی و مواردی از این قبیل اقدام به کارآفرینی و ایجاد کسب‌وکار می‌نمایند.

رفع نیازهای اجتماع

از انگیزه‌های بسیار قوی کارآفرینان برای کارآفرینی، برطرف کردن نیازهای جامعه است؛ چرا که کارآفرینان جامعه را منبع و مرجعی برای شناسایی فرصت‌های کارآفرینی می‌دانند.

نیت کار در اسلام

در اسلام، همه کارها با نیت آن‌ها سنجیده می‌شود؛ چنان‌که از پیامبر بزرگوار اسلام(ص) نقل شده است: «انما الاعمال بالنیات»؛ یعنی قطعاً اعمال و کردار انسان با هدف و نیت آن سنجیده می‌شوند (حرعاملی، ۱۴۱۴ق: ج ۱، ص ۴۸). پس در این بخش، هدف و غایت اعمال در جهان‌بینی اسلامی بررسی می‌گردد.

قرب الهی

در اسلام، نیت همه اعمال باید برای قرب الهی باشد. اسلام مسلمانان را به انجام دادن همه کارها برای نزدیکی به خداوند فرا می‌خواند. بدین ترتیب، همه اعمالی که فرد

مختلف قابل توجه می‌باشد؛ از جمله تأثیر رزق و روزی حلال در کمال معنوی و سلامت اقتصادی انسان و... این موضوع جزء ویژگی‌های مکتب انسان‌ساز اسلام است. مسلمانان از درآمدی که شبهه ناپاکی و حرامی بودن دارد برحذر داشته می‌شوند و بنابراین، کارآفرین مسلمان مجاز نیست که هر نوع کسب‌وکار سودآوری را، بدون در نظر گرفتن پاکی و حلالیت آن، برگزیند.

امام باقر(ع) در این باره می‌فرماید: «من طلب الرزق فی الدنیا استعفافاً عن التأس و توسیعاً علی أهله و تعطفاً علی جاره لقی الله عزوجل یوم القیامة و وجهه مثل القمر لیلۃ البدر؛ هر کس برای حفظ آبروی خود در بین مردم، تلاش برای خانواده و نیکی و کمک به همسایه‌ها در جست‌وجوی رزق حلال باشد، خدا را در حالی ملاقات می‌کند که چهره‌اش چون ماه شب چهاردهم نورانی باشد». (کلینی، ۱۳۶۹ ش، ج ۵، ص ۷۸)

امام صادق(ع) در این خصوص فرموده است: «لکاد علی عیاله کالمجاهد فی سبیل الله»؛ کسی که برای خانواده تلاش و کوشش می‌کند (در کسب روزی حلال) مانند مجاهد در راه خداست. (کلینی، ۱۳۶۹ ش، ج ۵، ص ۸۸).

بی‌نیازی از خلق

اسلام پیروان خود را به بی‌نیازی از خلق خدا و از سوی دیگر، به خواستن حاجات خود از خداوند بی‌نیاز توصیه می‌فرماید. البته این مغایر نیاز فطری انسان به زندگی در جمع و روحیه تعاون و همکاری نیست بلکه منظور از بی‌نیازی از خلق، این است که انسان چشم طمع به مال و دسترنج دیگران نداشته باشد و خودش با تکیه بر استعدادهای خویش و منابعی که خداوند در اختیارش گذارده است، برای رفع نیازهای مادی خود و خانواده‌اش سعی و تلاش فردی کند؛ چنان‌که در برخی روایات نیز به این موضوع به‌خوبی اشاره شده است.

محمد بن یحیی عن أحمد بن محمد عن علی بن الحکم عن الحسن بن أبی العلاء عن عبد الأعلى بن أعین قال سمعت أبا عبد الله علیه السلام یقول طلب الحوائج إلی الناس استلاب للرز و مذهبة للحیاء و الیأس مما فی أیدی الناس عز للمؤمن فی دینه و الطمع هو الفقر الحاضر؛

امام صادق علیه‌السلام: حاجت خواستن از مردم موجب سلب عزت و رفتن حیا می‌شود و نومیدی از آنچه در دست مردم است، موجب عزت مؤمن در دینش است و طمع، نیازمندی است حاضر و آماده. (کلینی، ۱۳۶۹ ش، ج ۲، ص ۱۴۹)

عنه عن أبیه عن حماد بن عیسی عن معاویة بن عمار عن نجم بن حطیم الغنوی عن أبی جعفر علیه‌السلام قال الیأس مما فی

أیدی الناس عز المؤمن فی دینه أو ما سمعت قول حاتم إذا ما عزمت الیأس ألفتیه الغنی إذا عرفته النفس و الطمع الفقر؛ امام باقر علیه‌السلام: نومیدی و چشم نداشتن به دست مردم عزت دینی مؤمن است. مگر گفتار حاتم را نشنیده‌ای که می‌گوید چون به نومیدی تصمیم گیری و دلت به آن آشنا گردد، آن را بی‌نیازی یابی و طمع را فقر دانی. (کلینی، ۱۳۶۹ ش، ج ۲، ص ۱۴۹)

رفع نیازهای خود و خانواده

در اسلام، مسئولیت برطرف کردن نیازهای مادی و معنوی خانواده بر عهده سرپرست خانواده است که اغلب مرد خانواده در نقش شوهر یا پدر است. جالب اینجاست که این مسئولیت در فرهنگ اسلامی ارزش و اهمیت والایی دارد؛ به‌گونه‌ای که آن را هم‌ردیف با جهاد در راه خدا دانسته‌اند، که دارای ارزش و اهمیت خاصی است.

رسول اکرم(ص) می‌فرماید: «لکاد لعیاله کالمجاهد فی سبیل الله؛ کسی که برای اداره زندگی خانواده‌اش تلاش می‌کند، مانند کسی است که در راه خدا جهاد می‌کند». (علامه مجلسی، ۱۴۰۳ ق، ج ۱۰۳، ص ۱۲)

خدمت به خلق خدا

در اسلام، خدمت کردن به خلق خدا ارزش والایی دارد و در بسیاری از آیات قرآن کریم، احادیث و روایات مورد تأکید قرار گرفته و به آن سفارش شده است.

برای نمونه:

پیامبر(ص) فرمودند: اگر می‌خواهید خدا به شما کمک کند، شما هم کمک‌حال مردم باشید؛ «إن الله عز و جل فی عون المؤمن ما کان المؤمن فی عون أخیه المؤمن» (صدوق، ۱۳۶۸ ش، ص ۱۴۵)

قال رسول الله(ص): «من قضی لأخیه المؤمن حاجة کان کمن عبد الله دهرأ؛ کسی که به دیگری خدمت کند، مثل کسی است که عمری خدا را بندگی نماید» (علامه مجلسی، ۱۴۰۳ ق، ج ۷۱، ص ۳۰۲)

و در حدیث دیگری آمده است: «إن الله عبادا فی الأرض یسعون فی حوائج الناس هم الامنون یوم القیامة؛ اگر کسی به مسلمانان خدمت کند، در روز قیامت در امان است» (کلینی، ۱۳۶۹ ش، ج ۲، ص ۱۹۷)

درجای دیگر فرموده‌اند: «من مشی فی حاجة لأخیه المسلم حتی یتیمها أثبت الله قدمیه یوم نزل الأقدام؛ کسی که برای رفع حاجت برادرش قدم بردارد، خداوند قدم‌های

علم کارآفرین در حوزه کاری مربوطه وی را از دوباره کاری بی نیاز می کند، از تکرار خطاهای دیگران بر حذر می دارد و همچنین فرصت تجربه های نو و بکر را پیش روی او قرار می دهد. در اسلام، دانش و تخصص با قدرت استنباط و تلاش و مجاهده در قالب اجتهاد آمیخته می شود؛ استنباطی که از هوش و خلاقیت فرد برمی خیزد و موفقیت وی را در سایه اجتهاد و تلاش علمی ضمانت می کند

دیگری می داند.
«و توکل علی الله و کفی بالله وکیلا»؛ و بر خداوند توکل کن. اگر خدا وکیلت باشد کفایت می کند (سوره احزاب: ۳)
«إن ی نصرکم الله فلا غالب لکم و إن یخذلکم فمن ذا الذی ینصرکم من بعده و علی الله فلیتوکل المؤمنون»؛ اگر خدا شما را یاری کند، هیچ کس بر شما غلبه نخواهد کرد و اگر شما را خوار دارد، چه کسی از آن پس یاری تان خواهد کرد؟ پس، مؤمنان باید به خدا توکل کنند. (سوره آل عمران: ۱۶۰)
«انی تولکت علی الله ربی و ربکم و ما من دابة إلا هو آخذ بناصيتها إن ربی علی صراط مستقیم»؛ من به خدای یکتا که پروردگار من و پروردگار شماست، توکل کردم. هیچ جنبنده ای نیست مگر آنکه زمام اختیارش را او گرفته است. هر آینه پروردگار من بر صراط مستقیم است (سوره هود: ۵۶)

خلاقیت و نوآوری در تناظر با توصیه به تغییر

کارآفرینی مستلزم خلاقیت و نوآوری است؛ زیرا همان گونه که گفته شد، اغلب از ایده یا ایده های نو و بدیع برمی خیزد و ایده پردازی نیز مستلزم قدرت خلاقیت و نوآفرینی است تا فرد کارآفرین بتواند با تکیه بر این استعداد و ویژگی ذاتی برای رفع نیازهای بازار و مشتریان یا نیازآفرینی در بازار ایده ای نو ارائه دهد و آن را به مرحله اجرا درآورد.

از سوی دیگر اصل اجتهاد در فقه، که به مراجع و مجتهدان اختصاص دارد، نشانه دیگری بر خلاقیت و نوآوری است؛ چرا که مجتهد نیز باید این توان و قدرت را داشته باشد که مسائل مورد نیاز جامعه اسلامی را با استفاده از منابع فقهی و براساس مقتضیات زمانی و مکانی استخراج و استنباط کند و به صورت حکم یا فتوا ارائه دهد و این میسر نیست، مگر با دارا بودن استعداد، خلاقیت و نوآوری.

مسئولیت پذیری در تناظر با مسئولیت نسبت به

خود و دیگران

فرد کارآفرین باید مسئولیت عواقب مترتب بر کسب و کاری که راه اندازی می کند، چه به صورت فردی و چه به صورت اجتماعی، بپذیرد؛ چرا که ایجاد کسب و کار به ویژه کسب و کارهای نو و بدیع آثار و عواقب فردی مثل موفقیت یا شکست، سود یا زیان، اتلاف منابع، صرف وقت، و نداشتن اوقات فراغت دارد. از سوی دیگر، ایجاد کسب و کار می تواند عواقبی نیز برای اجتماع داشته باشد؛ مثل تأثیر بر محیط زیست و از بین رفتن منابع و امکانات سرمایه گذاری، که فرد کارآفرین باید مسئولیت

او را در روزی که تزلزل دارد، ثابت و محکم می کند.» (کوفی الاهوازی، ۱۴۰۳ق، ص ۵۴)
در حدیث دیگری داریم: قال رسول الله (ص): «من قضی لمؤمن حاجة قضی الله له حوائج كثيرة» (حمیری، ۱۴۱۳ق، ص ۵۶)
کسی که حاجت مؤمنی را برآورد خداوند متعال حاجت های زیادی را از او برآورده می سازد.

الزامات کارآفرینی و ارزش های اسلامی

در ادامه بحث، الزامات کارآفرینی، بررسی و با ارزش های اسلامی، که در تناظر با این الزامات و اصول اند، مقایسه می شود و تشابهات و تفاوت های این دو ارزیابی می گردد.

ریسک پذیری (مخاطره) در تناظر با توکل الهی

ریسک پذیری و مخاطره پذیری جزء اصول انکارناپذیر کارآفرینی است؛ زیرا اجرای ایده های نو با خطر شکست و عدم موفقیت مواجه است و کارآفرین مجبور است این مخاطره را بپذیرد و در این راه باید بیش از هر چیز به اقبال متکی باشد. تنها تکیه گاه وی نیز اعتماد به نفس و استعدادهای فردی و منابعی است که در اختیار دارد، اما در اسلام علاوه بر موارد مذکور، انسان در برابر مخاطرات نسبت به عوامل ناشناخته و پیش بینی ناشدنی؛ که بر اجرای ایده های نو مترتب است، از تکیه گاه مستحکم و مطمئن توکل بر قدرت الهی برخوردار است؛ چرا که انسان مسلمان و معتقد بر این باور است که خداوند ضامن صلاح و موفقیت او بر مبنای مشیت الهی است و چنانچه خداوند برای او مقدر کرده باشد و به صلاح وی باشد، در آن امر و کار موفق خواهد شد و چنانچه صلاح او نباشد، دچار یأس و نومیدی نخواهد شد؛ زیرا بر این باور است که خداوند شرایط و موقعیت بهتری را برای او مقدر خواهد کرد. لذا فرد مؤمن مسلمان کار خود را با توکل بر خداوند آغاز می کند و قدرت الهی را فراتر از هر قدرت و عامل

دانش و تخصص در تناظر با اجتهاد و استنباط

یکی از عوامل مهمی که در موفقیت کارآفرین نقش بارزی دارد، دانش و تخصص کارآفرین در زمینه کسب و کاری است که راه اندازی و اجرا می نماید؛ چرا که علم کارآفرین در حوزه کاری مربوطه وی را از دوباره کاری بی نیاز می کند، از تکرار خطاهای دیگران برحذر می دارد و همچنین فرصت تجربه های نو و بکر را پیش روی او قرار می دهد. در اسلام، دانش و تخصص با قدرت استنباط و تلاش و مجاهده در قالب اجتهاد آمیخته می شود؛ استنباطی که از هوش و خلاقیت فرد برمی خیزد و موفقیت وی را در سایه اجتهاد و تلاش علمی ضمانت می کند. جالب اینجاست که در جهان بینی اسلامی، علم و دانش منشأ الهی دارد، «العلم نور یقذفه الله فی قلب من یشاء» خداوند نور علم را در قلب هر کس بخواهد می تاباند. (امام صادق (ع)، ۱۴۰۰ق، ص ۱۶۰)

هدف گرایی در تناظر با نیت و قصد در کلیه اعمال

کارآفرینی همانند بسیاری از فعالیت های دیگر و بلکه به صورت ویژه، بدون داشتن قصد و هدف، معنا ندارد و امکان پذیر نمی باشد. کارآفرین باید هدف خود را تعیین کند تا بتواند بر مبنای آن در اقیانوس فرصت ها به کشف و انتخاب فرصتی که با هدفش سازگارتر است اقدام نماید. باید هدفش مشخص باشد تا بتواند منابع و امکانات فردی و محیطی را برای تحقق آن هدف بسیج کند و به کار گیرد. در فرهنگ اسلامی نیز نیت و قصد در هر عملی از ضروریات شمرده می شود و همان گونه که پیش تر نیز گفته شد قصد و نیت، سنجه و میزانی برای آزمون صحت و درستی کردار و اعمال شناخته می شود و در معنویات به اعمال خیری که انسان قصد و نیت انجام دادن آن ها را داشته اما به دلایلی موفق به انجام دادن آن ها نشده باشد، ثواب و پاداش نیکو تعلق می گیرد. البته باید توجه داشت که در فرهنگ اسلامی اینکه کار برای رضای خداوند متعال انجام شود، بالاترین نیت است. در این صورت، ارزش معنوی کار چندین برابر خواهد شد و نتیجه بخش بودن آن نیز از سوی خداوند متعال تضمین می گردد.

دستاورد گرایی در تناظر با نیت به قرب و رضای معبود

در کارآفرینی توجه به نتایج و دستاوردهای کسب و کار، هم از جنبه کمی و هم از جنبه کیفی، در زمره ضروریات است. به تعبیری، قبل از اجرای پروژه کارآفرینی باید ارزشمند بودن نتایج و دستاوردها ارزیابی شود. به عبارت ساده تر، بررسی

آن ها را با آگاهی بپذیرد. در فرهنگ اسلام نیز فرد مسلمان با پذیرش اسلام نسبت به خدا، خود و دیگر افراد و کل جهان آفرینش، مسئولیت می یابد. فرد مسلمان نمی تواند نسبت به امور خود و دیگران بی تفاوت باشد؛ چنان که حتی همسایگان بر گردن فرد مسلمان حق می یابند و تا چهل همسایه از هر طرف، بر گردن فرد مسلمان حق دارند.

حضرت علی - علیه السلام - در آخرین وصیت های خود چنین می فرماید:

الله الله فی حیرانکم فانهم وصیة نبیکم، مازال یوصی بهم حتی ظننا انه سیورثهم؛ از خدا بترسید! از خدا بترسید! درباره همسایگان که همواره مورد سفارش پیامبرتان بوده اند. (آن حضرت) به قدری درباره آنان سفارش می کرد که گمان می بردیم برای ایشان میراثی قرار خواهد داد.

رسول الله - صلی الله علیه و آله: ألا کلکم راع و کلکم مسؤول عن رعیتہ؛ الأمير الذی علی الناس راع و هو مسؤول عن رعیتہ، و الرجل راع علی أهل بیتہ و هو مسؤول عن رعیتہ؛ بدانید که همه شما مسئولید و همه شما نسبت به زیردستان بازخواست می شوید. فرمانروای مردم، مسئول مردم است و نسبت به زیردستانش بازخواست می شود. مرد، سرپرست [اعضای] خانواده است و نسبت به آنان، بازخواست می شود. زن، مسئول خانه شوهر و فرزندان اوست و در برابر آن، بازخواست می شود. برده، مسئول مال مالک خود است و در برابر او، مسئول است. پس بدانید که همه شما مسئولید و همه در برابر زیردستان، ص خود، بازخواست می شوید. (مطهری، ۱۳۹۰: ج ۱۷، ص ۲۸۲)

مرکز کنترل درونی در تناظر با اراده فردی و تکیه و اعتماد به ذات لایزال الهی

کارآفرین در صورتی موفق خواهد شد که دارای مرکز کنترل درونی باشد؛ یعنی مسائل و نتایج آن را به توانمندی و تلاش خود نسبت دهد نه اینکه آن ها را به امور بیرون از توان خود مثل شانس یا اقبال نسبت دهد. در اسلام، فرد مسلمان با توکل بر ذات لایزال الهی و تکیه بر قدرت الهی و اعتماد به آن نسبت به تصمیم خود به کار اقدام می نماید و کار خود را با اراده و همت فردی شروع می کند.

«و شاورهم فی الأمر فإذا عزم فتوکل علی الله إن الله یحب المتوکلین» و در کار [ها] با آنان مشورت کن و چون تصمیم گرفتی، بر خدا توکل کن؛ زیرا خداوند توکل کنندگان را دوست می دارد. (سوره آل عمران: ۱۵۹)

آن حضرت لباس مخصوص کار پوشیده بود و بیل به دست گرفته، در باغ خویش مشغول کشاورزی بود؛ چنان فعالیت می کرد که عرق از پیشانی مبارکش می ریخت. گفتیم: «فدایت شوم! بیل را بدهید تا من کار کنم.» فرمودند: «دوست دارم آدمی برای کسب روزی حلال در برابر آفتاب آزرده شود».

(نوری، ۴۰۸ ق، ج ۲، ص ۴۱۷)

استقلال طلبی در تناظر با استقلال فکری، معنوی و ولایی

از انگیزه های بسیار مهمی که در کار آفرینی مدنظر کارآفرینان قرار می گیرد، داشتن کسب و کار مستقل و استقلال مدیریتی و مالی است و بسیاری از افراد با این انگیزه وارد کار آفرینی می شوند. همان گونه که مشاهده می گردد، کار در فرهنگ کار آفرینی مصداق استقلال طلبی در امور مدیریتی و اقتصادی است، اما در فرهنگ اسلامی مصداق استقلال در امور فکری، معنوی و ولایی است و استقلال در این مکتب استقلال مؤمنین نسبت به کافران است.

«الذین يتخذون الكافرين أولياء من دون المؤمنين أيتبعون عندهم العزة فإِنَّ العزةَ لِلَّهِ جميعاً» کسانی که کافران را به جای مؤمنین ولی خود می گیرند آیا نزد کافران عزت می طلبند؟ عزت همه نزد خداست. (سوره نساء: ۱۳۹)

گردد که نتایج حاصل، ارزش سرمایه گذاری دارد یا خیر. در فرهنگ اسلامی، میزان ارزشمند بودن کار این است که کار یا فعالیت تا چه حد ما را به هدف آفرینش، که همانا نیل به قرب و رضای الهی است، نزدیک می کند. به عبارت بهتر، در فرهنگ اسلامی ارزش معنوی دستاورد بر ارزش مادی حاصل از آن مقدم است و ارجحیت دارد و چه بسا کارهایی که ارزش معنوی بیشتر اما ارزش مادی کمتر دارند و ما را به مقام قرب و رضای الهی می رسانند و مورد تأییدند اما کارهایی را که ارزش مادی فراوان دارند اما فاقد ارزش معنوی یا ضد آن می باشند، فرد مسلمان مجاز نیست که انجام دهد؛ مثل ربا و احتکار که گرچه ارزش مادی بالایی دارند، در فرهنگ اسلامی گناهانه و مجاز نمی باشند.

اعتماد به نفس در تناظر با خلیفه و جانشین خدا بودن

اعتماد به نفس برای کارآفرین جزء صفات و ویژگی های بسیار ارزشمند و ضروری است. فرد کارآفرین باید بتواند بر اراده و استعداد های خود تکیه کند و به توانمندی های خود اعتماد و یقین داشته باشد تا بتواند از عهده اقدام به اجرای ایده های بدیع برآید. در جهان بینی اسلامی، انسان مسلمان خود را جانشین خدا بر روی زمین می داند و معتقد است که با حفظ ارتباط معنوی خود با خالق جهان آفرینش می تواند کائنات را به فرمان خداوند به تسخیر خویش درآورد. پس با چنان اعتماد به نفسی که به مراتب بسیار قوی تر از اعتماد به نفس یک فرد مادی است، برای تحقق بخشیدن به ایده های نو قدرت معنوی بسیار بالاتری می یابد و احتمال موفقیت وی با چنین اعتماد به نفسی - که زائیده اعتماد به خالق است - بسیار بالاتر خواهد بود. اینجاست که معنای توکل - که پیش تر بدان اشاره شد - تبیین می گردد.

تلاش و پشتکار در تناظر با جهاد و تلاش

کار آفرینی مستلزم تلاش و پشتکار فراوان برای رسیدن به موفقیت در کسب و کار و اجرای ایده های تازه و نو است. فرد کارآفرین باید برای حصول نتیجه مطلوب از کسب و کار خود، از هیچ تلاشی فروگذار نکند و از ناملایمات نهراسد. در فرهنگ اسلامی اهتمام و تلاش در کسب و کار و کسب روزی حلال مورد تأکید قرار گرفته است و پیشوایان دین خود الگو و اسوه تلاش در کسب و کار بوده اند.

این عمرو می گوید:

روزی امام صادق - علیه السلام - را در باغی ملاقات کردم.

منابع

۱. شیخ حر عاملی، محمد بن حسن، (۱۴۱۴ق) وسائل الشیعه ج ۱/ ق م: آل البیت
۲. ابیطی، محمد باقر، تفسیر الإمام العسکری (ع)، (۱۴۰۹ق)، قم: انتشارات مدرسه امام مهدی (عج)
۳. کافی، محمد بن یعقوب، اصول کافی (۱۳۶۹)، مصطفوی، جواد/ ۵/ تهران: کتابفروشی علمیه اسلامی
۴. کافی، محمد بن یعقوب، اصول کافی (۱۳۶۹)، مصطفوی، جواد/ ۲/ تهران
۵. علامه مجلسی، محمد باقر، بحار الانوار، (۱۴۰۳ق) ج ۱۰۳/ بیروت: الوفاء
۶. علامه مجلسی، محمد باقر، ثواب الاعمال و عقاب الاعمال، (۱۳۶۸ش) / قم: رضی
۷. علامه مجلسی، محمد باقر، بحار الانوار، (۱۴۰۳ق) ج ۷۱/ بیروت: الوفاء
۸. کوفی الاهوای، حسین بن سعید، کتاب المؤمن، (۱۳۸۷ش) / قم: مؤسسه فرهنگی تبیان
۹. حمیری، عبدالله بن جعفر، قرب الأُسناد، (۱۴۱۳ق) / قم: آل البیت
۱۰. مطهری، مرتضی، مجموعه آثار، (۱۳۹۰ش) ج ۱۷/ تهران: صدرا
۱۱. (منسوب) به امام صادق (ع)، مصباح الشریعه و مفتاح الحقیقه، (۱۴۰۰ق) / قم: آل البیت
۱۲. نوری، میرزا حسین، مستدرک الوسائل و مستنبط المسائل، (۱۴۰۸ق) ج ۲/ قم: آل البیت

مقاومت

و تأثیر آن

در روابط حرفه‌ای

مهکامه حسینی

دکترای روان‌شناسی تربیتی
دانشگاه علوم و تحقیقات اصفهان

مقدمه

روان‌کاوی، علمی برای پرداختن عمیق و متمرکز به ذهن ناخودآگاه است. منظور از ناخودآگاه، آن بخش از روان است که در دسترس آگاهی قرار ندارد ولی به کنترل رفتار فرد ادامه می‌دهد. در یکی از جنبه‌های روان‌کاوی یعنی درمان، درمانگر که روان‌کاو نامیده می‌شود، می‌کوشد درمان‌جو را نسبت به تعارض‌های ناخودآگاهش آگاه کند. در روان‌کاوی، روان‌کاو داده‌های خود را از مصاحبه‌های بالینی کسب می‌کند.

روان‌کاوی کلاسیک بر پایه این عقیده اصلی زیگموند فروید استوار است که تعارض‌های ناخودآگاه میان بخش‌های مختلف روان - نهاد، خود یا من، فراخود یا فرامن - علت اصلی رفتارهای ناپهنجار هستند.

فروید بر این باور است که آگاهی یافتن از یک تعارض دردناک موجب کاهش اضطراب می‌شود. وی مشاهده کرد که هرگاه مراجعانش تجربه تلخ و تکان‌دهنده‌ای را همراه با هیجان‌های اضطراب‌آور آن به یاد می‌آورند، ظاهراً از تأثیر آن تعارض بر رفتارشان کاسته می‌شود.

البته دستیابی به تعارض‌های ناخودآگاه کار ساده‌ای نیست. «خود»، به کمک سازوکارهای دفاعی مانع از هشیاری نسبت به افکار ناخودآگاه می‌شود. کسب بینش نسبت به ناهشیاری مستلزم فریب دادن «خود» و تضعیف حالت دفاعی آن است.

اشاره

هدف از تحقیق کاربردی حاضر که ماهیت توصیفی دارد، مطالعه مقاومت افراد در حین روان‌کاوی و تأثیر آن در روابط حرفه‌ای است. فنون اصلی روان‌کاوی عبارت‌اند از: تداعی آزاد، تفسیر و تعبیر، انتقال، مقاومت و بینش، که در اینجا به تعریف و طریقه مقابله با مقاومت پرداخته شده است. مقاومت به‌طور خلاصه کنش دفاعی است که مراجع در برابر فعالیت‌های درمانی از خود نشان می‌دهد و با رفتارش نوعی مزاحمت در فرایند درمان ایجاد می‌کند. مقاومت در فرایند درمان اشکال متفاوتی به خود می‌گیرد که کم‌صحبتی، سکوت‌های طولانی، حذف یا سانسور برخی از اطلاعات، صحبت‌های تکراری حول یک موضوع و تأخیر در زمان حضور از جمله آن‌هاست.

روان‌کاو با شنیدن گفته‌ها یا مشاهده رفتارهای مراجع نمونه‌هایی از مقاومت، یعنی تمایل به بازداری از ابراز آزادانه مطلب ناهشیار را در او کاوش و بررسی می‌کند؛ مثلاً اگر مراجع در برابر گفت‌وگو درباره یک موضوع مقاومت می‌کند، روان‌کاو می‌کوشد با دنبال کردن موضوع، دلیل مقاومت او را دریابد و سپس با روش‌های گوناگون با غلبه بر مقاومت و آگاه‌سازی مراجع نسبت به آن، فرایند درمان را پیش ببرد.

کلیدواژه‌ها: مقاومت، روابط حرفه‌ای، روان‌کاوی

تداعی آزاد، تفسیر و تحلیل رؤیا، مقاومت، انتقال و بینش پنج فن اصلی روان‌کاوی کلاسیک فروید برای آگاهی یافتن از تعارض‌های ناخودآگاه هستند (رضایی، ۱۳۹۶).

بنابراین، روان‌کاوی به‌عنوان یک روش درمانی براساس فرضیاتی پیش می‌رود که ریشه در تعارض‌های ناهشیار ذهن دارند. در این روش، روان‌کار با صرف وقت بسیار می‌کوشد تا تعارض‌ها و ناراحتی‌ها را از سطح ناهشیار درمان‌جو به سطح هشیار او بیاورد و به وی در حل آن تعارض‌ها کمک کند.

در این خصوص می‌توان گفت که پنج فن اصلی مذکور از مشخصه‌های اصلی روان‌کاوی، (چه به‌عنوان روش درمانی و چه به‌عنوان ابزار تحقیق) به‌شمار می‌روند (مرادی، ۱۳۹۴).

تداعی آزاد

در شروع برنامه روان‌کاوی به مراجع گفته می‌شود که هرچه را به ذهنش خطور می‌کند، بیان کند؛ حتی اگر این تداعی‌ها قابل فهم و مهم نباشند یا حتی بی‌ادبانه و ناشایست باشند. چنین تداعی آزادی با توجه به سیستم تعلیم و تربیت ما بسیار مشکل است؛ زیرا ما از دوران کودکی یاد گرفته‌ایم که هر چیزی را نگوییم. یعنی سخنانمان باید منطقی، درست، شایسته و مؤدبانه باشد. به همین سبب، مراجع را روی تخت راحتی می‌خوابانند و روان‌کار بالای سر مراجع و خارج از دید وی قرار می‌گیرد.

تفسیر و تعبیر

روان‌کار به وسیله گوش دادن به تداعی آزاد مراجع درمی‌یابد که ناهشیار می‌تواند در لباس میدل به صورت نمادین (سمبلیک) ظاهر شود. گاهی اتفاق می‌افتد که این تداعی‌ها خاموش می‌شوند و در نتیجه، روان‌کار به‌طور اتفاقی در تداعی دخالت و تفسیر می‌کند. رویاها با توجه به اینکه معمولاً بیش از افکار زمان بیداری قسمت ناهشیار را می‌پوشانند، نقش مهمی در روان‌کاوی و همین‌طور در تداعی آزاد بازی می‌کنند و در نتیجه بسیار مهم و مفیدند.

انتقال

در یک دوره طولانی روان‌درمانی، مراجع احساس‌های خود را نسبت به روان‌کار بسط می‌دهد و این امر ممکن است مثبت یا منفی باشد. این نوع انتقال شبیه جابه‌جایی احساس‌های مراجع نسبت به والدین، همسر یا هر دو در دوران زندگی‌اش است. روان‌کار از آن‌ها هم در تعبیر و تفسیر استفاده می‌کند.

مقاومت

گاهی اتفاق می‌افتد که فرد از یادآوری خاطرات و تکانه‌ها از سطح ناهشیار به هشیار جلوگیری می‌کند؛ به این علت که آن‌ها را تهدیدی برای خود می‌داند و این به شکل‌های مختلف نشان داده می‌شود که کم‌صحبتی، سکوت‌های طولانی، حذف یا سانسور



خیلی مهم است که درمانگران مقاومت‌های مراجعان را محترم بشمارند و به آن‌ها کمک کنند تا از جنبه‌ درمانی با دفاع‌های «خود یا من» (یکی از جنبه‌های شخصیتی) برخورد نمایند. مقاومت، در صورتی که با آن به درستی برخورد شود، می‌تواند یکی از بارزترین ابزارها در شناختن درمان‌جو و کمک به او باشد

برخی از اطلاعات، صحبت‌های تکراری حول یک موضوع، و تأخیر در زمان حضور از جمله آن‌هاست. برای موفقیت در درمان باید با تعبیر و تفسیرهای مختلف مقاومت مراجع را از بین برد.

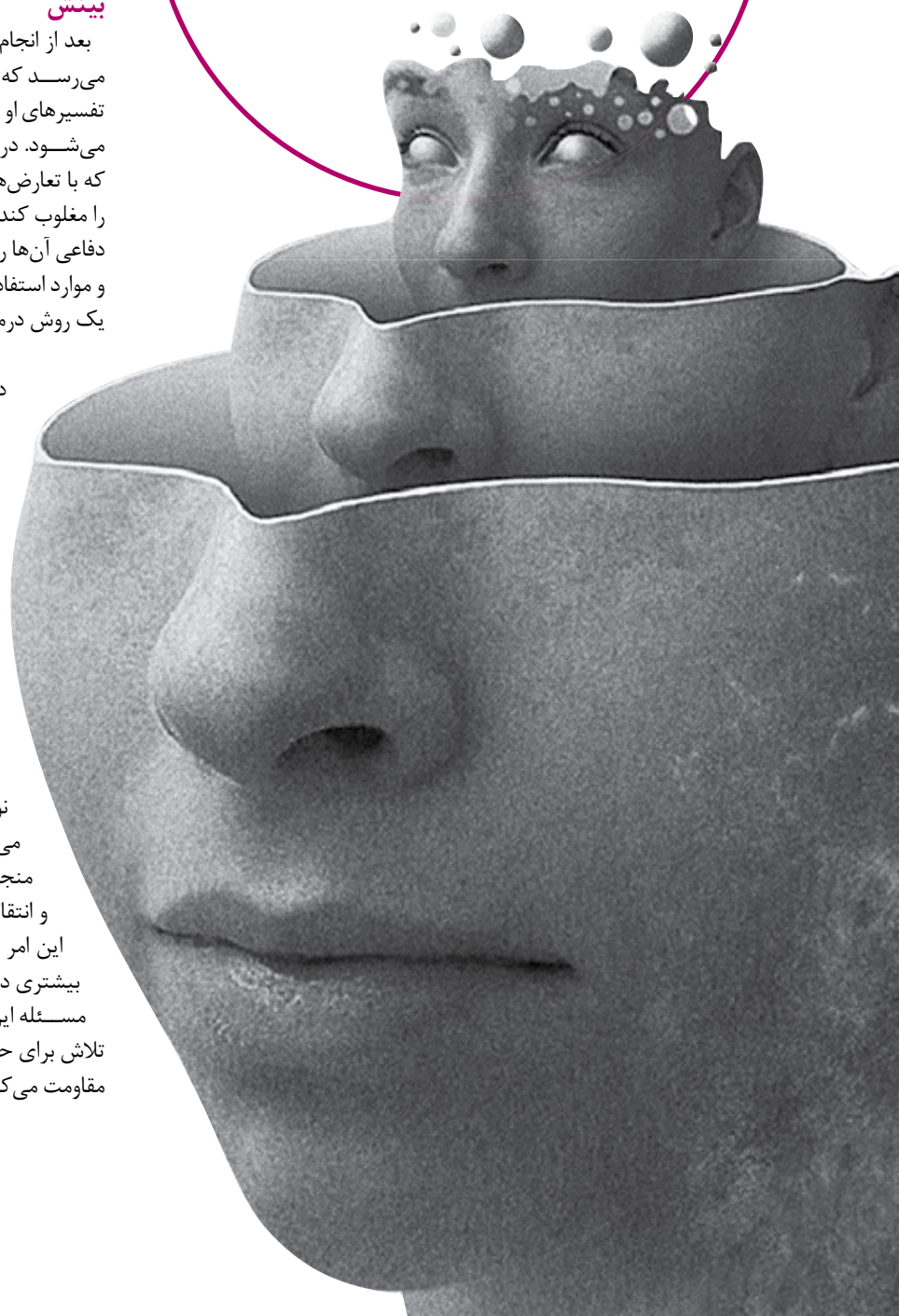
بینش

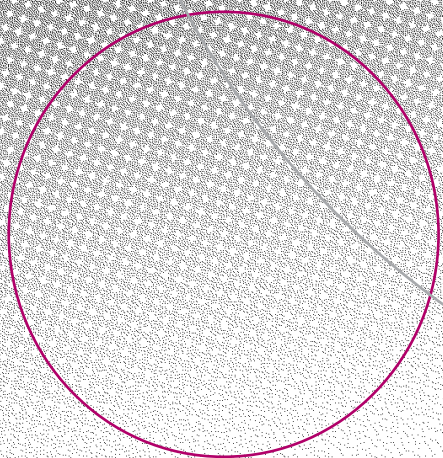
بعد از انجام دادن کارهای زیادی سرانجام روان‌کاو به مرحله‌ای می‌رسد که احساس می‌کند مراجع می‌تواند توضیح‌ها و تعبیر و تفسیرهای او را هرچه بیشتر بپذیرد. چنین احساسی بینش نامیده می‌شود. در نهایت، مراجع تقویت می‌شود و خود قادر می‌گردد که با تعارض‌های کهنه مواجه شود و به پختگی برسد و آن‌ها را مغلوب کند؛ بدون اینکه با سازوکار (مکانیزم)‌های ناسازگارانه دفاعی آن‌ها را حل نماید. کاربرد بینش و سودمندی آن در درمان و موارد استفاده روزمره آن سبب شده است که روان‌کاو به‌عنوان یک روش درمانی مفید شناخته شود.

در این تحقیق، مقاومت مورد مطالعه قرار گرفته است؛ چرا که یکی از اساسی‌ترین موانع بر سر راه روان‌کاو است.

مقاومت عدم تمایل فرد برای ابراز درونیات خود و به ویژه موارد مکنون در ناخودآگاه وی است. فرد به دلایل درونی میل به بازگشایی ضمیر ناخودآگاه خود ندارد و روان‌کاو باید به انحاء مختلف سعی در راهگشایی به این ضمیر داشته باشد (عباسلو، ۱۳۹۱). مقاومت یک مانع عمده درمان است و در صورتی که با آن مبارزه نشود، درمانگر نمی‌تواند از سپر دفاعی مراجع عبور کند. از طرف دیگر، مبارزه با آن به تشدید انتقال منجر می‌شود که خود نوعی دفاع است و در صورتی که به آن توجه نشود، می‌تواند به انحراف درمان یا رها کردن توسط مراجع منجر گردد. بنابراین، توجه به سبک‌های دفاعی، مقاومت و انتقال در روان‌درمانی از اهمیت زیادی برخوردار است و این امر به‌ویژه در مراجعان با اختلال‌های شخصیت اهمیت بیشتری دارد (نوروزی و همکاران، ۱۳۸۷).

مسئله این است که مراجع در حین روان‌درمانی، در برابر تلاش برای حذف روش‌های روان‌رنجورانه خویش در حل مسائل، مقاومت می‌کند. این دفاع شخصیتی است که مقاومت نامیده





می‌شود. مراجعان معمولاً میل ندارند رفتارهایی را که مؤثر بوده‌اند، حتی اگر ناراحت‌کننده باشند، کنار بگذارند؛ ضمن اینکه فکر کردن و جر و بحث کردن در مورد موضوعات دردناک برایشان دشوار است. مثلاً فردی که همیشه از مادرش می‌ترسیده است، دوست ندارد دربارهٔ مسائل مرتبط با مادرش صحبت کند. مقاومت از طرف مراجعان تا حدی طبیعی است اما اگر این مقاومت به حدی برسد که جلوی پیشرفت درمان را بگیرد، باید توسط درمانگر شناسایی و برطرف شود.

از آنجا که مداخلات روان‌شناختی به‌صورت نظام‌دار و حرفه‌ای با تولد روان‌تحلیل‌گری آغاز شده‌اند. فروید و فروید نشان دادند تجربهٔ اضطراب شدید در یک موقعیت آسیب‌زا و عدم امکان ابراز هیجان همخوان با اضطراب، زمینه‌ساز اختلالات روانی یا نوروزهاست. از این رو، اساس روش درمانی نیز افشا و هشیاری نسبت به خاطرات و عواطف دردناک همخوان با آن‌ها از طریق بیان گفتاری تجارب یاد شده است. فروید از آغاز تولد روان‌تحلیل‌گری، نیرویی را شناسایی کرد که در جهت توقف یا سطحی‌سازی فرایند افشا فعال می‌شود و آن مقاومت است. وقتی فروید با پدیدهٔ مقاومت روبه‌رو شد، موضعی چالش‌برانگیز و فعال در برابر آن اتخاذ نکرد. در نوآوری‌هایی که پس از فروید در روان‌درمانی صورت گرفت اغلب سعی کردند همچنان آرام و غیرمستقیم با مقاومت روبه‌رو شوند. چنین راهبردی در خصوص مقاومت یکی از عوامل عمده‌ای است که فرایند افشا را سطحی و کند می‌سازد و درمانگری را به فرایندی بلندمدت، سازمان‌نیافته، مبهم و غیرمستقیم تبدیل می‌کند (نوروزی و همکاران، ۱۳۸۷).

مقاومت در درمان روان‌کاوی، اکراه درمان‌جو از به سطح آگاهی آوردن مواد ناهشیار سرکوب شده است. مقاومت به هر گونه عقیده، نگرش، احساس یا عملی اشاره دارد که وضع موجود را حفظ می‌کند و مزاحم تغییر می‌شود. هدف از تفسیر مقاومت و اهمیت و ضرورت آن این است که به مراجع کمک شود از دلایل مقاومت آگاه گردد؛ به‌گونه‌ای که بتواند با آن‌ها برخورد کند. خیلی مهم است که درمانگران مقاومت‌های مراجعان را محترم بشمارند و به آن‌ها کمک کنند تا از جنبهٔ درمانی با دفاع‌های «خود یا من» (یکی از جنبه‌های شخصیتی) برخورد نمایند. مقاومت، در صورتی که با آن به درستی برخورد شود، می‌تواند یکی از بارزترین ابزارها در شناختن درمان‌جو و کمک به او باشد. در حقیقت، نیمی از

محتوای روان‌کاوی مقاومت‌ها هستند. تقریباً هر رفتاری در درمان می‌تواند حالت دفاعی داشته باشد؛ مثل صحبت کردن بسیار کند یا بسیار تند، بسیار زیاد یا بسیار کم، داشتن احساس خوشایند یا ناخوشایند نسبت به درمانگر، تمرکز بر جزئیات یا اجتناب از آن‌ها (شفیع‌آبادی، ناصری، ۱۳۸۹).

مراجع برخی از مقاومت‌ها را آشنا، منطقی و باهدف احساس می‌کند و متوجه جنبهٔ مقاومتی آن‌ها نمی‌شود. تشخیص این قبیل مقاومت‌ها برای مراجع و درمانگر مشکل است. این نوع مقاومت‌ها، جزء عادات رفتاری مراجع هستند که گاهی برای او ارزش اجتماعی نیز دارند. واکنش‌سازی، بروز مستمر احساسات، مقاومت‌های منشی و رفتاری و دفاع‌های حفاظتی از جملهٔ این مقاومت‌ها هستند (پورشهباز، ۱۳۸۷).

کم صحبت کردن، سکوت طولانی، یا طرح این نکته که «چیزی به ذهنم نمی‌رسد»، برخی از شکل‌های دیگر مقاومت‌اند. گاهی مراجع دائم حول یک موضوع حرف می‌زند یا یک موضوع را به‌طور مکرر مطرح می‌کند. یک شکل دیگر مقاومت، حذف یا سانسور کردن بعضی اطلاعات است. دیر آمدن مکرر، لغو قرارها بدون ارائهٔ دلیل موجه، فراموش کردن قرارها و مواردی از این قبیل، نیز نوعی مقاومت‌اند. تقریباً هر چیزی می‌تواند مقاومت باشد. گاهی برطرف کردن دفاع‌های مراجع موجب تشدید نشانه‌ها می‌شود اما حالت عکس آن هم می‌تواند روی دهد؛ یعنی مراجع یک دفعه تغییر کند و حالش بهتر شود. در حالت اول گویی زبان حال مراجع این است که «اگر مرا با این امور روبه‌رو کنی حالم بدتر می‌شود.» در حالت دوم زبان حال مراجع این است که «ببین، من نیازی ندارم که به این مسائل فکر کنم؛ چون حالم بهتر شده است.»

روش دیگر برون‌ریزی است. در این حالت، مراجع با انجام دادن کارهای نامعقول یا رفتارهای خطرناک از اضطراب پدید آمده در درمان فرار می‌کند؛ مثلاً ناگهان به کوه‌نوردی روی می‌آورد و یا مصرف مواد مخدر را شروع می‌کند. عده‌ای هم به توجیه عقلی پناه می‌برند. این افراد تجربه‌ها یا خاطرات خود را از محتوای هیجانی تهی می‌کنند و آن‌ها را آرام و عاقلانه تشریح و تحلیل می‌نمایند. پس، به تعبیری مقاومت سد راه حل و فصل سریع تعارضات روان‌رنجورانه است. مقاومتی که در حین درمان پدید می‌آید، احتمالاً بازتاب وقایع زندگی واقعی مراجعان است (فیرس و جی. ترال، ۱۳۸۷).

مراجع برخی از مقاومت‌ها را آشنا، منطقی و باهدف احساس می‌کند و متوجه جنبه مقاومتی آن‌ها نمی‌شود. تشخیص این قبیل مقاومت‌ها برای مراجع و درمانگر مشکل است. این نوع مقاومت‌ها، جزء عادات‌های رفتاری مراجع هستند که گاهی برای او ارزش اجتماعی نیز دارند. واکنش‌سازی، بروز مستمر احساسات، مقاومت‌های منشی و رفتاری و دفاع‌های حفاظتی از جمله این مقاومت‌ها هستند

پیشرفت کار تحلیلی، از مراجع سر می‌زند. این پدیده شاید در نگاه اول نوعی تضاد را به ذهن متبادر سازد؛ زیرا با توجه به اینکه مراجع با خواست درمان شدن وارد روند روان‌کاوی شده است، حالا چرا باید در جهت پیشرفت آن مانع ایجاد کند؟ برای پاسخ دادن به این سؤال دو موضوع را می‌توان مطرح کرد: اولاً هر فکر، باور، عقیده، نگرش یا رفتاری که فرد در حال حاضر از خود بروز می‌دهد، در ساختار روان وی نقشی دارد و «ایگو» یا «من» یا «خود» تلاش می‌کند نظم شکل‌گرفته را حفظ نماید و مانع از هم پاشیدن روان فرد شود. ثانیاً در سطحی عمیق‌تر، همه رفتارهای ما ریشه‌های ناخودآگاهی دارند که هشیار شدن نسبت به آن‌ها برای مراجع درد و رنج به همراه خواهد داشت.

اصولاً این مسائل از آنجا که دردناک و عذاب‌آور بوده‌اند، از حوزه هوشیاری خارج شده‌اند و اکنون که بیم مواجه شدن دوباره با آن‌ها وجود دارد، من (ایگو) در واکنش به اضطراب ناشی از تهدیدشدگی، وارد عمل می‌شود و در راه روبه‌رو شدن با اجزای ناهشیار مانع ایجاد می‌کند که این همان مقاومت است و به شکل‌های مختلفی نشان داده می‌شود؛ مانند: ایجاد مانع در تداعی آزاد، گزارش‌های تحریف‌شده از رویاها و وقایع، دیر آمدن یا نیامدن به جلسه درمان، اجتناب از صحبت کردن در مورد برخی موضوعات، سکوت‌های طولانی (یا حتی میان‌مدت و کوتاه‌مدت)، و پرداخت نکردن حق‌الزحمة درمانگر (شیرافکن، ۱۳۹۱).

بنابراین، گاهی اتفاق می‌افتد که «خود» یا «من» از فراخوانی یادآوری خاطرات و تکانه‌ها از سطح ناهشیار جلوگیری می‌کند؛ چون آن‌ها را تهدیدی برای خود می‌داند. پس زمانی که روان‌کاو سعی می‌کند مطالب را از سطح ناهشیار به سطح هشیار و آگاه فراخواند، مراجع اغلب از خود مقاومت نشان می‌دهد. برای آنکه درمان موفقیت‌آمیزی حاصل شود، باید به وسیله تعبیر و تفسیرهای مختلف، مقاومت بیمار از بین برود (عزالدين، ۱۳۹۰).

بحث و نتیجه‌گیری

مقاومت مراجع واکنشی است که مراجع در برابر فعالیت‌های درمانی نشان می‌دهد و هدفش ایجاد نوعی مزاحمت در فرایند درمان است که انتظار می‌رود به متوقف شدن روند درمان و شکست درمانگر در پیشبرد آن منجر گردد. در روان‌کاوی به هر چیزی که جلوی پیشرفت درمان را می‌گیرد، مقاومت اطلاق می‌شود که از بروز محتویات ناخودآگاه به خودآگاه مراجع جلوگیری می‌کند.

مقاومت حتی گاهی به وسیله انتقال منفی بسیار قوی اتفاق می‌افتد که به‌صورت تنفر از روان‌کاو و سرگرم کردن او با حملات کلامی ظاهر می‌شود. به‌طور کلی، از نظر فاین مقاومت‌ها به دو دسته طبقه‌بندی می‌شوند.

۱. مستقیم؛

۲. غیرمستقیم.

مقاومت‌های مستقیم آن‌هایی هستند که مراجع بنا به خواهش درمانگر به سادگی از آن‌ها دست می‌کشد. حضور در وقت معین، پرداخت هزینه مشخص، صحبت کردن و دراز کشیدن بر روی صندلی راحت از جمله این مقاومت‌ها هستند.

مقاومت‌های غیرمستقیم در تمام طول درمان تجلی می‌کنند و متضمن تأکید فوق‌العاده بر واقعیت، خواست‌های نامعقول و واکنش‌های درمانی منفی هستند. این نوع مقاومت‌ها جریان درمان را کند می‌سازند (شفیع‌آبادی و ناصری، ۱۳۸۶).

روان‌کاو با مشاهده گفته‌های مراجع به کاوش درباره نمونه‌های مقاومت، یعنی تمایل به بازداری از ابراز آزادانه مطلب ناهشیار آن‌ها می‌پردازد؛ مثلاً اگر مراجع در مورد گفت‌وگو درباره یک موضوع مقاومت می‌کند، روان‌کاو می‌کوشد با دنبال کردن موضوع، دلیل مقاومت او را دریابد. اگر مقاومت در جریان درمان تحلیل شود و مراجع به کارکرد حقیقی آن پی ببرد، در خارج از محل کار درمانگر هم دیگر از این گونه دفاع‌ها استفاده نخواهد کرد (رضایی، ۱۳۹۶). باید دانست که هدف روان‌کاوی از بین بردن دفاع‌ها یا مقاومت‌ها نیست بلکه این است که مراجع دفاع‌ها یا مقاومت‌های پخته‌تر، واقع‌بینانه و ارضاکنده را جایگزین دفاع‌ها و مقاومت‌های ناپخته نماید.

تحلیل مقاومت از دیدگاه روان‌کاوی

مقاومت عبارت است از هر گونه عملی که به‌منظور ممانعت از

مطالعه و بررسی مقاومت‌های مراجع یکی از بنیان‌های روان‌کاوی است. برای غلبه بر این مقاومت‌ها می‌توان از روش‌های زیر استفاده کرد. با احترام به مراجع و گوش دادن فعال، می‌توان شکستن مقاومت مراجع را ترغیب کرد. دیگر آنکه مراجع را به قسمت‌های مهم و حساس رویاها، لغزش‌ها و خیال‌پردازی‌های وی توجه داد و به وی برای پی بردن به مقاومت‌های اصلی‌اش که ریشه در بیماری دارد، کمک کرد. گفت‌وگوی معمولی و دور شدن از موضوعی که مراجع در برابر آن مقاومت می‌کند، روشی دیگر است. با استفاده از تجزیه و تحلیل علل مقاومت مراجع و رویارو کردن او با این واکنش و خودداری از قضاوت، تمسخر و یا تهدید می‌توان از مقاومت مراجع کاست.

مراجع در جریان درمان باید از مقاومت‌های خود آگاه شود و راه مقابله با آن‌ها را بیاموزد. پس او برای مواجهه با مشکلات خویش لازم است در فرایند درمان، سیری تدریجی را طی کند. چنانچه پیشبرد درمان سریع باشد، ممکن است مراجع توانایی تحمل افکار و احساسات ناهشیار آزاد شده را نداشته باشد و روان‌کاوی را یک تجربه دردناک جدید تلقی کند.

رفتارهای ناشی از مقاومت در جلسه مشاوره عبارت‌اند از:

۱. از مشاور و نحوه مشاوره او به شدت انتقاد می‌کند؛
۲. از نتایج احتمالی مشاوره احساس نارضایتی می‌کند؛
۳. به گفته‌ها و پیشنهادها مشاور توجهی نمی‌کند؛
۴. در وقت تعیین شده برای مشاوره حاضر نمی‌شود؛
۵. عواطف و احساسات خود را بروز نمی‌دهد؛
۶. در جلسه مشاوره سکوت می‌کند؛
۷. به اقدامات مشاوره‌ای اعتقاد چندانی ندارد؛
۸. سعی دارد جلسات مشاوره را هر چه زودتر به پایان برساند؛
۹. در جلسات مشاوره موضوعات نامربوط را مطرح می‌کند؛
۱۰. از جلسه مشاوره توقع بی‌جا و انتظارات غیرواقع‌بینانه دارد.

علل ایجاد مقاومت در مراجع

۱. محیط نامناسب مشاوره
۲. رفتار نامناسب مشاور
۳. ترس از حل نشدن مشکل و بدتر شدن شرایط
۴. ترس از پذیرفته نشدن توسط مشاور

۵. خستگی بیش از حد
۶. بیماری یا آسیب‌دیدگی
۷. عدم تحمل درد و رنج ناشی از هشیار شدن نسبت به ریشه‌های رفتار ناخودآگاه.

روش‌های مواجهه با مقاومت مراجع

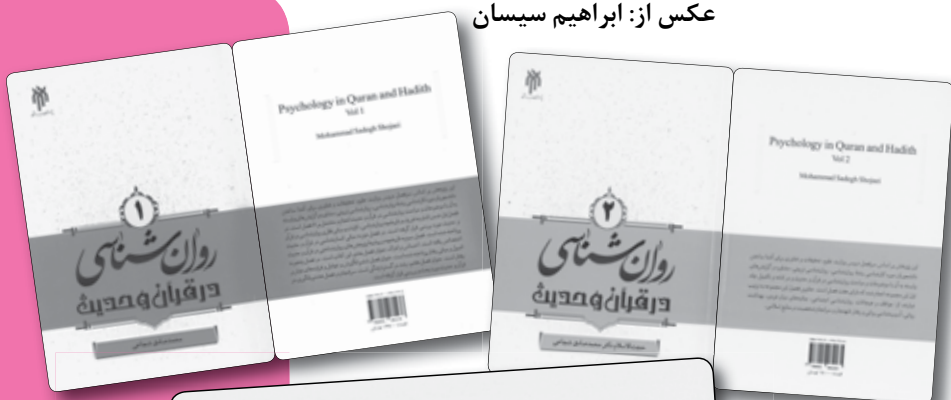
۱. پذیرش مراجع و بازتاب احساسات
۲. گوش دادن فعال
۳. دادن حس آزادی و راحتی به مراجع برای بیان افکارش
۴. گفت‌وگوی روزمره
۵. مواجهه‌سازی مراجع با رفتارش
۶. تحلیل علل مقاومت و آگاه‌سازی مراجع
۷. خاتمه دادن به مشاوره.

منابع

۱. پورشهباز، عباس. (۱۳۸۷). اصول و فنون مشاوره، سخنرانی دانشگاه علوم بهزیستی و توان‌بخشی.
۲. رضایی، فرشاد. (۱۳۹۶). علت مقاومت در برابر خدمات مشاوره و روان‌درمانی چیست، مجله اینترنتی روان‌شناسی و حال خوب.
۳. شفیع‌آبادی، عبدالله؛ ناصری، غلامرضا (۱۳۸۶). نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی. چاپ ۱۳. تهران: سمت.
۴. _____؛ (۱۳۸۹). نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
۵. شیرافکن، علی. (۱۳۹۱). نظریه‌های شخصیت، چاپ دوم. تهران: پوران پژوهش.
۶. عباسلو، احسان. (۱۳۹۱). نقد روان‌شناسی. مجله کتاب ماه ادبیات، شماره ۶۴. پیاپی ۱۷۸.
۷. عزالدین، امیرعباس. (۱۳۹۰). مجله روان‌کاوی. صفحه ۱۱ و ۱۰.
۸. فیرس، ای. جری؛ جی. ترال، تیموتی. (۱۳۸۷). روان‌شناسی بالینی. ترجمه مهرداد فیروزبخت. تهران: رشد.
۹. نوروزی، نصرت‌الله؛ عابدین، علیرضا؛ عاطف وحید، محمدکاظم و قربانی، نیما. (۱۳۸۷). رابطه سبک‌های دفاعی، ظهور مقاومت و انتقال در روان‌درمانی پویایی فشرده و کوتاه‌مدت، فصلنامه روان‌شناسی کاربردی. سال ۲. شماره ۲ و ۳، صفحه ۵۳۷-۵۱۸.
۱۰. مرادی، جلال. (۱۳۹۴). اصول روش روان‌کاوی، مرکز روان‌شناسی و مشاوره راز.

نقد کتاب روان‌شناسی در قرآن و حدیث

تهیه و تنظیم: محمود اردوخی
عکس از: ابراهیم سیسان



گروه روان‌شناسی پژوهشگاه علوم انسانی در راستای نقد کتاب‌های دانشگاهی با رویکردی نو اقدام به برگزاری اولین نشست نقد کتاب با حضور مؤلفان کرد.

این نشست روز سی‌ام تیرماه ۹۸ با حضور استادان پژوهشگاه حوزه و دانشگاه و ریاست گروه روان‌شناسی، آیت‌الله سید محمدغروی به‌عنوان ناظر علمی کتاب، دکتر محمد صادق شجاعی مؤلف - به همراهی دکتر مسعود آذربایجانی و دکتر محمد کاویانی در سمت ارزیابان کتاب، و استادان منتقد. دکتر علی اصغر احمدی متخصص روان‌شناسی و دکتر محمدعلی مظاهری ریاست حال حاضر گروه روان‌شناسی پژوهشگاه علوم انسانی برگزار شد. در آغاز دکتر فتحی، مدیر نشست، با اشاره به تاریخچه تشکیل گروه روان‌شناسی، رویکردها و برنامه‌های جدید گروه را ارائه داد و در ادامه از مؤلف کتاب، دکتر شجاعی، دعوت نمود تا درباره روند شکل‌گیری تحقیق و کتاب و نیز متن و محتوای آن برای حاضران سخن بگوید. پس از ارائه نیمه مشروح ایشان، نوبت به منتقدان رسید. استادان نقدهای خود را در قالب پرسش‌های واکاوانه طرح کردند. مختصر بودن مطالب، جای خالی فطرت، شاهد مثال‌های قرآنی و روایی، مفاهیم، روان‌شناسی

مقدمه

جلد اول کتاب روان‌شناسی در قرآن و حدیث با هدف معرفی بخشی از ظرفیت‌های منابع اسلامی در زمینه روان‌شناسی به چاپ رسید. اینک جلد دوم کتاب روان‌شناسی در قرآن و حدیث در تکمیل و ادامه بحث‌های مطرح شده در جلد اول آماده چاپ شده و در اختیار علاقه‌مندان قرار می‌گیرد.

کتاب پیش رو در هفت فصل تنظیم شده است. در فصل اول به مباحث مربوط به عواطف و هیجانات پرداخته شده است؛ در فصل دوم با عنوان روان‌شناسی اجتماعی، مفاهیم و موضوعاتی مانند روابط اجتماعی، هویت اجتماعی، ادراک خود، ادراک اجتماعی، همبستگی، نفوذ، قدرت، رهبری بحث می‌شود؛ فصل سوم با عنوان چابده‌های میان‌فردی به فرایندهای ارتباط از شکل‌گیری تا فروپاشی و نیز عوامل تسهیل‌کننده و بازدارنده تعامل میان‌فردی اختصاص یافته است؛ عنوان فصل چهارم بهداشت روانی است. این فصل افزون بر تعریف و ماهیت بهداشت روانی در منابع اسلامی به عوامل و فرایندهای مؤثر در آن می‌پردازد؛ در فصل پنجم کتاب مباحث مربوط به آسیب‌شناسی روانی و رفتار ناهنجار آمده است؛ عنوان فصل ششم تغییر رفتار است؛ در فصل هفتم که بخش پایانی این مجموعه را تشکیل می‌دهد، ضمن اشاره به مفهوم شخصیت در منابع اسلامی، الگوی ساختاری شخصیت و تحول و پویایی آن بر مبنای منابع اسلامی بحث و بررسی شده است.

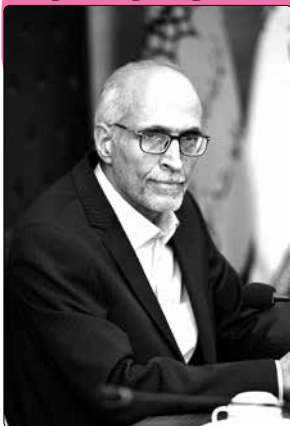
در پایان با اذعان به اینکه اثر پیش رو گام آغازین در این عرصه بوده و بدون نقص و اشتباه نیست، از استادان، پژوهشگران، دانشجویان و خوانندگان گرامی که کاستی اثر را یادآور می‌شوند، کمال تشکر را دارم. همچنین بر خود لازم می‌دانم از مدیر محترم گروه روان‌شناسی

۲ روان‌شناسی در قرآن و حدیث / ج ۲

حوزه و دانشگاه آیت‌الله سیدمحمد غروی‌راد که نظارت علمی این اثر را بر عهده داشتند، از ارزیابان ارجمند جناب آقای دکتر عبدالله معتمدی و جناب حجت‌الاسلام والمسلمین دکتر محمد کاویانی و نیز از نیروهای اجرایی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه که در انتشار این کتاب نقش داشته‌اند، صمیمانه تشکر کنم.

محمدصادق شجاعی

دکتر علی فتحی آشتیانی



عمومی، فرضیه - آزمایش، تجربه‌گرایی، ابطال‌گرایی، روش‌شناسی، و فلسفه علم با توجه به وحیانی بودن مفاهیم کتاب از مشخصه‌های نقد آن‌ها بود. در ادامه، مؤلف و استادان همراه درباره استنباط فقهی، اجتماعی بودن، ضمنی بودن شاهد مثال‌ها و مفاهیم قرآنی و روایی نقدها و پرسش‌ها را مورد واکاوی قرار دادند. آن‌ها بر اخذ مجوز از متون دینی برای استفاده

دکتر مظاهری



حجت‌الاسلام دکتر محمدصادق شجاعی



دکتر علی اصغر احمدی



حجت‌الاسلام دکتر آذربایجانی



آیت‌الله غروی راد



اندیشه گفتوگو

دکتر حسین سلیمی بجستانی
دانشیار مشاوره دانشگاه علامه طباطبائی



گفتوگو یعنی صحبت با کلام صادقانه و روی باز، و کلام در صورت مبادله نشدن با دیگران می‌میرد.

مکالمه (دیالوگ) اولین شکل ارتباط است و اینکه چگونه این مرام اجرا شود و چه استفاده مشخصی از آن بشود، به مسائل مختلف در عمل مربوط می‌شود. وقتی انسان خود را در دنیای تفکر طرف مقابل احساس می‌کند، شرایط را برای یک جریان گفتوگو خلق کرده است. اکثر مردم از جنگ و نزاع روزنامه‌ها و خطوط سیاسی خسته شده‌اند و به قلبی گرم و اعصابی آرام نیاز دارند. ما قومی عقل‌گرا هستیم و باید به معجزه گفتوگو باور داشته باشیم. گفتوگو انواع مختلفی دارد؛ از طرفی ممکن است به‌طور تصادفی و به دلیل به‌وجود آمدن شرایطی مناسب و بدون برنامه قبلی شکل بگیرد و از طرف دیگر، گفتوگوهای هدف‌دار وجود دارند که راهبرد (استراتژی) خاصی را دنبال می‌کنند و در آن‌ها به‌طور مشخص درباره یک موضوع بحث می‌شود. انواع دیگری از گفتوگو هم بین دو نوع اصلی فوق وجود دارند.

مسلماً در صورت تمرین و ممارست برای کسب توانایی‌های محوری گفتوگو نتایجی نیز در زندگی روزمره خود خواهیم دید و این امر در سایر امور زندگی نیز مؤثر خواهد افتاد؛ به‌نحوی که

داشتن گوش شنوا برای شنیدن حرف‌ها و نظرات طرفین مشاجره (چه دو دانش‌آموز باشند چه همکار و والدین) برای ما مشاوران مهارتی حرفه‌ای به حساب می‌آید. در هنر مشاوره پرهیز از تعصب در ایدئولوژی و رأی و نظر خود نیز الزامی است.

ما باید بتوانیم به طرفینی که هنگام منازعه و مشاجره حتی به خون یکدیگر تشنه‌اند، گوش بدهیم و مواضع آن‌ها را بفهمیم. خود را به‌جای انسان دیگر گذاشتن و دنیای تفکر او را مزه و لمس کردن از جمله نکات ضروری در گفتوگوهاست؛ زیرا پس از آن‌هاست که کلام رد و بدل خواهد شد. این موضوع آن قدر مهم است که حتی می‌توان زبان مشترکی بین انسان و زمین و خاک یافت که انسان بتواند با طبیعت هم‌گفتوگو کند. ما ارتباط روحانی خود را با طبیعت گم کرده‌ایم. روزگاری برای کشاورزان، کشت و زرع حالت مناسک مذهبی را داشت؛ به نحوی که هنگام کاشت و بذرافشانی ذکر می‌گفتند در آن زمان، جریان فن و صنعت هنوز در کشت و کار نفوذ نکرده بود.

درگیر بودن در درد و ترازوی مشترک می‌تواند شرایط گفتوگو را آماده سازد. گفتوگو در حیات یک قوم و ملت جای خاصی دارد. به‌خصوص هنگامی که پای تحولات یا منازعات در میان است.

پدران و مادران در گفت‌وگو با فرزندان، زنان یا شوهران، آموزگاران و شاگردان و همکاران با هم تفاهم و صمیمیت بیشتری در روابط خود کسب کنند.

چارچوب و ضوابط لازم برای گفت‌وگو

۱. ایجاد ظرف و فضای مناسب که در آن همه اعضای شرکت‌کننده احساس امنیت کنند؛ جالب است بدانیم برای ایجاد چنین فضایی مدت‌ها گفت‌وگو لازم است! روند گفت‌وگو به تضادها و تفاوت‌ها، خشونت و نرمش، عمق و آرامش و بلندی و پستی احتیاج دارد. در جلسات گفت‌وگو و مشاوره، بزرگ‌ترین خطر تمایل به کنار گذاشتن صاحبان افکار دیگر و نظریات مخالف و منتقدان است که در این صورت گروه بی‌تحرک خواهد شد.

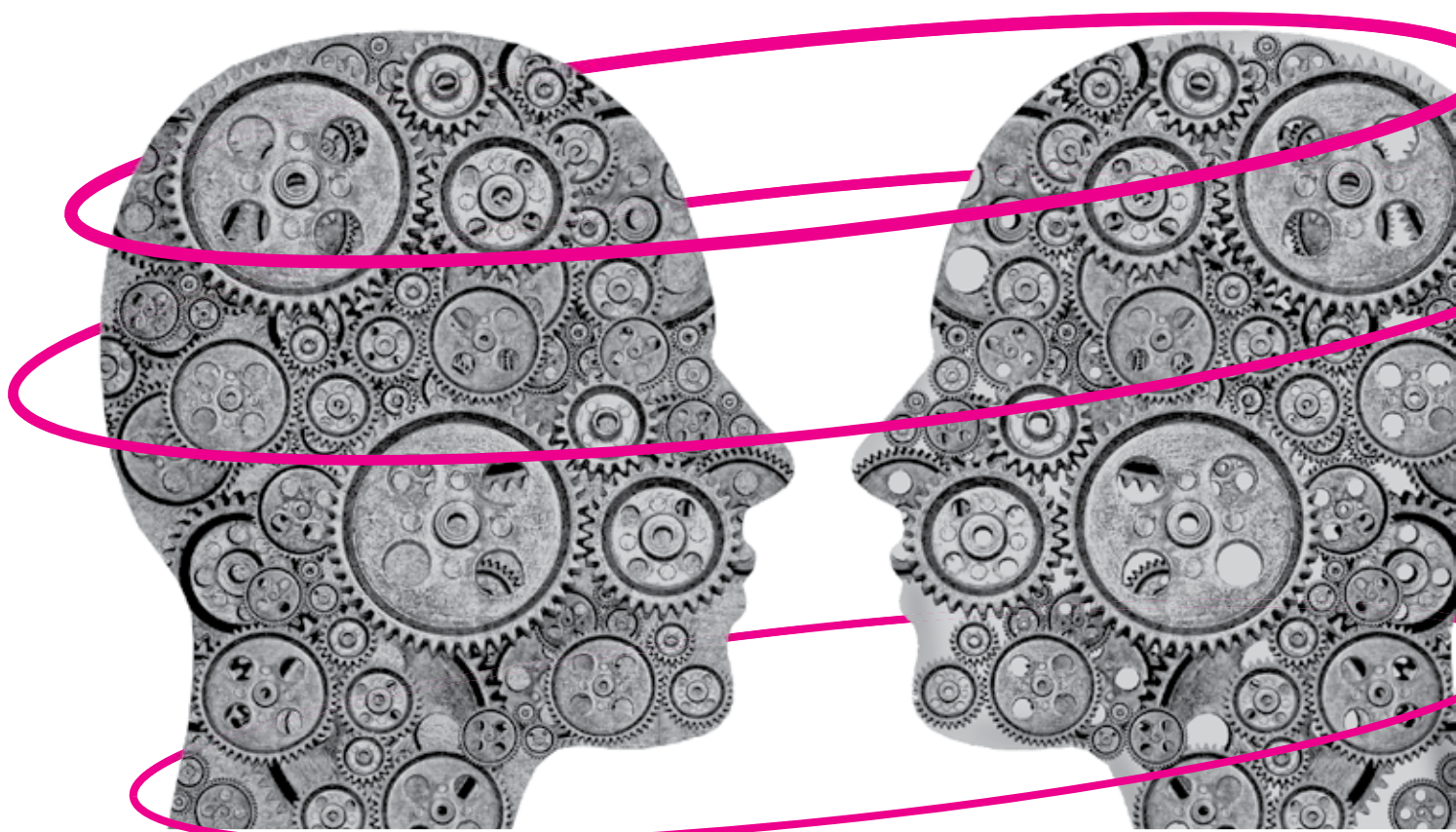
۲. راهنمای گفت‌وگو؛ دومین شرط لازم، داشتن همیار و راهنماست که وظیفه اصلی او آماده کردن و ایجاد ظرف و فضای مناسب برای گفت‌وگوست.

۳. شفافیت هدف؛ وظیفه راهنما این است که در مواقع خاص و بحرانی، اهداف گفت‌وگو را یادآوری کند. اگر چنین کاری انجام

نشود، ممکن است فضا و ظرف به سادگی متزلزل و سست گردد. در برخی شیوه‌های مشاوره گروهی، هدف روشنی جز خودشناسی و رشد شخصی به صورت کلی مطرح نمی‌شود؛ هرچند راهبرد (از جمله تعامل و بازخورد در گروه) مشخص است.

در یک گفت‌وگوی واقعی توجه به نکات زیر ضروری است:

- موضع یادگیرنده داشتن به جای موضع عالم و دانا گرفتن
 - احترام کامل به طرف مقابل
 - آمادگی دریافت و باز بودن ذهن
 - از دل سخن گفتن (حرف دلت را بزن، از سخن کم کن.)
 - گوش دادن (انسان اگر با تمام وجود گوش کند، فضا را کشف خواهد کرد.)
 - پرهیز از شتاب، پیش‌داوری و طرح فرضیات
 - میل به جویندگی
- چنانچه مایل به کسب اطلاعات بیشتر درباره این موضوع باشید، می‌توانید به کتبی که در این زمینه ترجمه یا تألیف شده‌اند، از جمله «با هم اندیشیدن، راز گفت‌وگو» نوشته مارتینا و مایر ترجمه فاطمه طباطبایی، انتشارات اطلاعات مراجعه فرمایید.



از خود بیگانگی فرهنگی، چرا؟

بررسی تحلیلی تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی بر الگوگزینی از الگوهای غربی نوجوانان و جوانان در شهر اصفهان از دیدگاه فرزندان شاهد و ایتارگر و ارائه راهکارهایی برای مقابله با آن

دکتر مرضیه مختاری پور

عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان اصفهان

چکیده پژوهش

این پژوهش به بررسی تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی بر چگونگی الگوگزینی از الگوهای غربی در شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی جهت مقابله با آن اختصاص یافته است. اهداف پژوهش عبارت بودند از: ۱. تعیین میزان تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی بر الگوگزینی از الگوهای غربی از دیدگاه فرزندان شاهد و ایتارگر؛ ۲. تعیین پیامدهای اجتماعی و فرهنگی بر الگوگزینی از الگوهای غربی از دیدگاه فرزندان شاهد و ایتارگر؛ ۳. تعیین راهکارهایی برای مقابله با الگوگزینی از الگوهای غربی؛ ۴. تعیین تفاوت بین تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی بر الگوگزینی از الگوهای غربی بر حسب جنسیت و مقطع تحصیلی. روش مورد استفاده در این پژوهش روش توصیفی - پیمایشی و تحلیل عاملی بوده است. جامعه آماری این پژوهش، کلیه فرزندان شاهد و ایتارگر شهرستان اصفهان در سال ۱۳۹۶ بودند که تعداد آنها بالغ بر ۱۱۶۰۱ نفر بوده است. از این تعداد، نمونه‌ای با حجم ۳۱۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم انتخاب گردید. ابزار مورد استفاده در این تحقیق، پرسش‌نامه محقق ساخته شامل ۴۳ سؤال در طیف پنج درجه‌ای هبیج، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد بود. یافته‌های تحقیق نشان داد: ۱. تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی بر الگوگزینی از الگوهای غربی در سطح $p < 0/05$ معنادار بوده است. وجود جو رفاه‌زدگی و افزون‌طلبی مادی در جامعه و خانواده‌ها با ۱۰ درصد و از میان عوامل فرهنگی، محدود بودن کتاب‌های مفید مخصوص جوانان با ۱۷/۴ درصد از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر الگوگزینی از الگوهای غربی بوده‌اند. ۲. شیوع اعتیاد و هم‌چنین تضعیف ایمان و اعتقادات دینی با ۳۷/۷ درصد از مهم‌ترین پیامدهای اجتماعی و فرهنگی الگوگزینی از الگوهای غربی بوده است. ۳. ایجاد امکانات ورزشی و تفریحات سالم فرهنگی با ۳۸/۷ درصد، نگهداری و فضاسازی بعضی از مناطق جنگی در شهر با ۳۹/۳ درصد، تقویت روحیه دین‌داری در جامعه با ۳۴/۵ درصد، فراهم ساختن زمینه ازدواج جوانان با ۳۸/۳ درصد و کاهش مصرف‌گرایی و واردات با ۳۱/۶ درصد از مهم‌ترین راهکارهای مقابله با الگوگزینی جوانان از الگوهای غربی است و ۴. بین تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی بر الگوگزینی از الگوهای غربی با توجه به جنسیت و مقطع تحصیلی تفاوت معناداری در سطح $p < 0/05$ وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: الگوگزینی، الگوهای غربی، فرزندان شاهد و ایتارگر، مهندسی فرهنگی

مقدمه

یکی از ویژگی‌های اساسی انسان که از بدو تولد با او وجود دارد، اصل الگوپذیری است. مطابق با این اصل، بشر از همان کودکی و از زمانی که مراحل اولیه فهم و درک را بروز می‌دهد و اطراف خود را می‌بیند، شروع به یادگیری و الگوپذیری می‌کند (Bandura, 1991). اولین محقق که نقش الگو در روان‌شناسی را مطرح کرد، «بندورا» بود که بحث یادگیری‌های انسان از طریق مشاهده و تقلید را مورد توجه قرار داد. او این نوع یادگیری را مهم‌ترین عامل رشد و یادگیری محسوب می‌کند. الگوها یکی از عوامل تعیین‌کننده نوع و کیفیت رفتار انسان‌ها هستند. نوجوان در پی آن است که الگوهای بزرگسالی را تقلید کند و به‌همین سبب، قهرمانان محبوب خویش را ستایش می‌کند. او قهرمانان خود را دوست دارد و این علاقه را با تقلید از رفتار آنها نشان می‌دهد (Jenkins, 2007). تحقیقات نشان داده است که مهم‌ترین علل الگوگزینی جوانان شباهت فیزیکی، رفتاری و اجتماعی و تفاهم فکری با الگوست. الگوپذیری جزئی از توانایی انسان است و البته اگر به شکل صحیحی به کار گرفته شود، راه مؤثری برای

این نکته را نمی‌توان نادیده گرفت که
وسایل ارتباط جمعی در جهان معاصر
اولین و مهم‌ترین تأثیر را در یادگیری و
سپس الگوپذیری انسان دارند. وسایل
تبلیغاتی امروز، طراحان اصلی الگوهای
کودکان، نوجوانان و جوانان و میانسالان و
حتی افراد مسن‌تر هستند



یادگیری اعمال جدید و رشد شخصیت انسان سالم شمرده می‌شود (Fluegelman, 2008).

الگوپذیری مبتنی بر یادگیری و تقلید است و تقلید از گذرگاه ارتباط صورت می‌گیرد. بدون وجود ارتباط و سپس تقلید، پذیرش الگو انجام نمی‌پذیرد. بر این اساس، در این چرخه «ارتباط» تعیین‌کننده اصلی است. تنوع ارتباط انسان‌ها با یکدیگر در عصر حاضر به اندازه‌ای است که گاه بایستی تأثیرات این همه عوامل ارتباطی را در حوزه «تأثیرات ناخودآگاه» بررسی کرد. بر این اساس، انسان امروزی اگرچه خود فناوری را در تمام زمینه‌ها و از جمله در وسایل ارتباطی ایجاد کرده، به نوعی خود نیز زائیده فناوری ارتباطات است. این نکته را نمی‌توان نادیده گرفت که وسایل ارتباط جمعی در جهان معاصر اولین و مهم‌ترین تأثیر را در یادگیری و سپس الگوپذیری انسان دارند. وسایل تبلیغاتی امروز، طراحان اصلی الگوهای کودکان، نوجوانان و جوانان و میانسالان و حتی افراد مسن‌تر هستند. آمار گسترده که چند سال قبل از دو قشر نوجوان و جوان در زمینه ساعات استفاده از تلویزیون و رادیو نشان می‌دهد که حجم بالایی از ساعات فراغت نوجوانان و جوانان به تماشای تلویزیون و گوش سپردن به رادیو و بخش کمتری به مطالعه مطبوعات و مجلات اختصاص دارد. با این حساب، نمی‌توان نقش الگوسازی این رسانه‌ها را کوچک شمرد و متقابلاً تأثیرپذیری انسان را به‌ویژه در سه مقطع کودکی، نوجوانی و جوانی از این رسانه‌ها اندک دانست. این تأثیر در جوامعی مثل جامعه ما، که شاکله و فرهنگ عمومی خود را بر محور مذهب می‌داند، نیز قابل توجه است (علیدوست ابرقویی، ۱۳۸۲).

مطالعات نشان داده است که احساس بی‌هویتی اجتماعی و گرایش نوجوانان به الگوهای غربی افزایش یافته است و جوانان عموماً از الگوهای چون هنرمندان سینما و موسیقی و قهرمانان ورزشی پیروی می‌کنند. اینکه چرا جوانان عموماً از هنرمندان سینما و موسیقی بیشتر پیروی می‌کنند، شاید به این دلیل باشد که جوانی سن بروز هیجانات است و تمایل به موسیقی و فیلم‌های هیجانی در این سن مرسوم است.

امروزه تهاجم فرهنگی و گسترش روزافزون فناوری‌های ارتباطی و اطلاع‌رسانی و دستیابی آسان به شبکه‌های ماهواره‌ای، تمامی افراد را در هر ملیت و فرهنگ و هر موقعیتی هدف قرار داده است. فناوری ارتباطات و اطلاعات امکان ظهور جامعه‌ای شبکه‌ای را فراهم آورده است که به افراد و جوامع در قالب‌های تازه، هویت‌های تازه می‌بخشد و تعریف تازه‌ای از انسان عرضه می‌کند. سرعت انتقال اطلاعات در جوامع و به تبع آن، ارائه الگوهای غربی و الگوگزینی جوانان از آنان استحاله فرهنگی، تغییر ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و بی‌هویتی را ممکن می‌سازد و انسان‌های بی‌هویت‌ابزاری می‌شوند در دست استعمارگران، تا آن‌ها را به هر سمت و سویی که می‌خواهند، بکشانند. بنابراین، یکی از دغدغه‌ها و نگرانی‌های مسئولان کشور و دلسوزان جامعه، به‌خصوص افرادی که به

نحوی با مسائل فرهنگی و اجتماعی سروکار دارند، موضوع تهاجم فرهنگی و به تبع آن، الگوگزینی از الگوهای غربی است و اینکه در این مقابله باید چگونه عمل کرد. در این راستا، پژوهش حاضر تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی را بر الگوگزینی فرزندان شاهد و ایثارگر از الگوهای غربی بررسی می‌کند و برای مقابله با آن راهکارهایی ارائه می‌دهد.

اهداف این پژوهش عبارت بوده‌اند از:

۱. تعیین تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی بر الگوگزینی از الگوهای غربی؛
۲. تعیین پیامدهای اجتماعی و فرهنگی بر الگوگزینی از الگوهای غربی؛
۳. تعیین راهکارهای مقابله با الگوگزینی از الگوهای غربی؛

پیشینه پژوهش

در ارتباط با موضوع این پژوهش، تحقیقی که دقیقاً مشابه با موضوع این تحقیق باشد، یافت نشد اما در ادامه به برخی از تحقیقات مرتبط با این موضوع اشاره می‌شود. البته در ایران در این باره تحقیق جدیدی صورت نگرفته است.

وارویک (۲۰۰۸) در پژوهشی دریافت که جوانان و نوجوانان برای یافتن الگوهای خود به دنبال شخصیتی سالم نیستند؛ زیرا در این سن توجه به شخصیت سالم بسیار کم‌رنگ است. آنان به دنبال الگوهایی هستند که بیشتر به مردم معرفی شده باشند. در این میان، نقش رسانه‌های ارتباط جمعی بسیار مهم است. نیوبر (۲۰۰۸) در تحقیق دیگری نشان داد که نوجوانی و جوانی سن بروز هیجانات است و آن‌ها گاهی برای تخلیه هیجانات خود دست به کارهای خطرناک می‌زنند. تمایل و گرایش به موسیقی هیجانی و تند و همچنین فیلم‌های هیجانی در این سن مرسوم است. پرل (۲۰۰۷) در تحقیقی مشخص کرد که وسایل ارتباط جمعی، سینما، تلویزیون و مجلات از عوامل بسیار مؤثر در رشد فکری، اخلاقی، اجتماعی و روانی جامعه به‌شمار می‌روند و بیشترین تأثیر را در یافتن الگوهای نوجوانان و جوانان دارند. نفوذ وسایل ارتباط جمعی از خانواده، مدرسه و گروه همسالان بیشتر است و می‌تواند تأثیر عمیقی بر الگویابی و سبک زندگی نوجوان و جوان داشته باشد. جنینز (۲۰۰۷) دریافت که نوجوان به دنبال هویت است و می‌خواهد هویتی ثابت و مورد احترام داشته باشد. او در چنین موقعیتی احساس خلأ می‌کند و به دنبال یافتن چاره است. در نهایت نیز به دنبال الگو می‌رود تا بتواند هویت خود را پیدا کند. این الگوها می‌توانند افراد مشهور و شناخته‌شده‌ای مانند هنرمندان، ورزشکاران، سیاستمداران، شخصیت‌های علمی، مذهبی و فرهنگی باشند. به عبارتی، نوجوان با الگوگیری از این شخصیت‌ها درصدد اثبات وجودی خود است تا از این طریق هویت کاملی پیدا کند. میر (۲۰۰۷) در تحقیقی نشان داد که نوجوان در پی آن است که الگوهای بزرگسالی را تقلید کند و به همین سبب، قهرمانان محبوب خویش را می‌ستاید. او قهرمانان خود را دوست دارد و با تقلید از رفتار آن‌ها این علاقه را نشان می‌دهد. همچنین، اولین و نزدیک‌ترین الگوی رفتاری کودک، والدین هستند. پریسلی (۱۹۹۵) می‌گوید در زندگی هر فردی دوره‌ای وجود دارد که میزان گرایش به الگوهای اجتماعی بسیار

زیاد است. در شروع دوره نوجوانی، تلاش نوجوان برای کسب هویت موجب گرایش خاص او به الگوهای اجتماعی، به‌خصوص هنرمندان و ورزشکاران، می‌شود. همچنین، در این زمان در صورتی که جوان در یافتن هویتی متکامل و پیشرفته دچار مشکل و سردرگمی شود، یکی از راه‌های فرار از سردرگمی، یافتن الگوهای اجتماعی است. ویس (۱۹۹۰) دریافت بحران‌های هویتی منجر به گرایش‌های متفاوت در نوجوان می‌شود که یکی از گرایش‌ها، پیروی از الگوهای متفاوت است.

سبحانی‌جو (۱۳۸۵) در تحقیقی نشان داد که: ۱. میان دانش‌جویان دختر و پسر از نظر گرایش به شخصیت‌های مذهبی، هنری، معلمان و والدین تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ دختران بیشتر از پسران به شخصیت‌های علمی تمایل دارند و پسران بیشتر از دختران به شخصیت‌های سیاسی، ورزشی و ملی تمایل نشان می‌دهند. ۲. مهم‌ترین ملاک انتخاب الگوهای رفتاری دانش‌جویان، تفاهم فکری با الگوست. از نظر آنان، اخلاق و رفتار الگو در رتبه دوم، سطح دانش و معلومات در رتبه سوم، ظاهر شخصی در رتبه چهارم و شباهت ظاهری در پایین‌ترین رتبه قرار دارد و پسران بیشتر منزلت اجتماعی و دختران بیشتر طرز بیان و صحبت را به عنوان ملاک انتخاب الگو مشخص کرده‌اند. ۳. مهم‌ترین عامل مؤثر بر انتخاب دیگران، دانش‌جویان دختر و پسر، والدین و بعد از آن دوستان در رتبه دوم و فیلم و سینما در پایین‌ترین رتبه قرار دارند. ۴. پسران بیش از دختران تحت تأثیر معلمان، اینترنت و ماهواره‌ها و دختران بیشتر از پسران از کتاب، الگوپذیری دارند. رزازی (۱۳۸۵) در پژوهش خود دریافت که: ۱. یکی از رایج‌ترین الگوهای رفتاری دانش‌آموزانی که از دیگران الگوگزینی می‌کنند، به ترتیب اولویت نحوه تحصیل، انتخاب دوست، نحوه پوشش، انتخاب شغل و ورزش، آرایش مو، اوقات فراغت و مسائل اجتماعی، مذهبی و هنری است.

اشرفی (۱۳۷۷) در تحقیق خود در تهران مشخص کرد که احساس بی‌هویتی اجتماعی و گرایش نوجوانان به الگوهای غربی در هر دو گروه متظاهر به الگوی غربی و غیرمتظاهر به الگوی غربی وجود دارد اما میزان احساس بی‌هویتی اجتماعی و میزان هویت‌یابی در قالب گرایش به الگوهای غربی در بین نوجوانان متظاهر به الگوی غربی بیش از نوجوانان غیرمتظاهر است. هاشمیان‌فر (۱۳۷۷) در تحقیق خود نشان داد که الگوگزینی جوانان تحت تأثیر گرایش‌های سیاسی و مذهبی، وسایل ارتباط جمعی، همسالان دیگران، سیستم کنترل اجتماعی، جنس، سن، پایگاه اقتصادی و اجتماعی، منطقه مسکونی و روابط خانوادگی قرار دارد و الگوگزینی آنان از الگوهای خودی بین متوسط تا زیاد است.

روش پژوهش

با توجه به ماهیت پژوهش، روش پژوهش توصیفی - پیمایشی و تحلیل‌عاملی است. جامعه آماری مورد پژوهش، کلیه فرزندان شاهد و ایثارگر شهرستان اصفهان است که در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ بالغ بر ۱۱۶۰۱ نفر بوده‌اند و از این تعداد ۳۱۰ نفر

جدول ۲. رگرسیون چندمتغیره برای تأثیر عوامل اجتماعی بر الگوگزینی از دیدگاه فرزندان شاهد و ایثارگر					
مؤلفه	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
رگرسیون	۷۳۲/۸۴۴	۳	۲۴۴/۲۸۱	۰/۹۴۰	۰/۰۲۲
باقی مانده	۵۵۸۵۱/۴۸۴	۲۱۵	۲۵۹/۷۷۴		
کل	۵۶۵۸۴/۳۲۹	۲۱۸			

تجزیه و تحلیل رگرسیون چندمتغیره برای تأثیر عوامل اجتماعی بر الگوگزینی فرزندان شاهد و ایثارگر از الگوهای غربی نشان داد که Fمشاهده شده برای تأثیر عوامل اجتماعی بر الگوگزینی فرزندان شاهد و ایثارگر از الگوهای غربی در سطح $p < ۰/۰۵$ معنادار بوده است؛ بنابراین، عوامل اجتماعی بر الگوگزینی فرزندان شاهد و ایثارگر از الگوهای غربی تأثیر دارند.

جدول ۳. رگرسیون چندمتغیره برای تأثیر عوامل فرهنگی بر الگوگزینی از الگوهای غربی از دیدگاه فرزندان شاهد و ایثارگر					
مؤلفه	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
رگرسیون	۲۲۴۰/۰۶۰	۳	۷۴۶/۶۸۷	۲/۲۰۶	۰/۰۵۸
باقی مانده	۷۲۷۸۱/۳۴۶	۲۱۵	۳۳۸/۵۱۸		
کل	۷۵۰۲۱/۴۰۶	۲۱۸			

تجزیه و تحلیل رگرسیون چندمتغیره برای تأثیر عوامل فرهنگی بر الگوگزینی از الگوهای غربی نشان داد که Fمشاهده شده برای تأثیر عوامل فرهنگی بر الگوگزینی از الگوهای غربی در سطح $p = ۰/۰۵$ معنادار بوده است؛ بنابراین، عوامل فرهنگی بر الگوگزینی از الگوهای غربی تأثیر دارند.

پیامدهای اجتماعی و فرهنگی الگوگزینی از الگوهای غربی

جدول ۴. توزیع میانگین پاسخ فرزندان شاهد و ایثارگر به پیامدهای الگوگزینی از الگوهای غربی	
میانگین	سؤال
۳	۱. تضعیف ایمان و اعتقادات دینی
۲/۹۵	۲. از خودبیگانگی
۳/۰۹	۳. تن پروری
۳/۰۹	۴. ترویج فساد و ابتذال اخلاقی در میان جوانان
۳/۱۹	۵. مبدل نمودن جوانان به جسمی بی هویت و بی خاصیت
۳/۱۹	۶. تبلیغ آزادی بی قید و شرط غربی
۲/۹۷	۷. دین زدایی
۲/۹۶	۸. گسترش فقر
۳	۹. ایجاد روحیه تجمل گرایی
۲/۹۵	۱۰. ایجاد سلطه و در نهایت، استعمار و استثمار ملت
۳	۱۱. ایجاد روحیه بی تفاوتی در جامعه نسبت به ارزش های اصیل خودی
۳/۱۵	۱۲. شیوع اعتیاد

از طریق نمونه گیری تصادفی طبقه ای متناسب با حجم به عنوان نمونه آماری انتخاب شده اند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسش نامه محقق ساخته درباره عوامل مؤثر بر الگوگزینی از الگوهای غربی، پیامدهای آن و راهکارهای مقابله با آن بود که شامل ۵۵ سؤال در طیف پنج درجه ای هیچ، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد بوده است. روش های آماری شامل تجزیه و تحلیل داده ها، آمار توصیفی (فراوانی، درصد و میانگین) و استنباطی (رگرسیون چندمتغیره، تحلیل واریانس چندمتغیره و آزمون توکی) بوده اند.

یافته ها

تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی بر الگوگزینی از الگوهای غربی

جدول ۱. توزیع میانگین پاسخ فرزندان شاهد و ایثارگر به سؤال های عوامل مؤثر بر الگوگزینی نوجوانان و جوانان از الگوهای غربی	
سؤال	میانگین
۱. تولید محصولات فرهنگی براساس مدل های غربی	۲/۴۴
۲. تولید لباس های زننده یا مدل های غربی	۱/۷۱
۳. عدم توجه به خواسته های منطقی شما توسط والدین	۱/۸
۴. ضعف در ارائه الگوهای مناسب به شما	۱/۷۲
۵. چاپ و نشر کتاب و رمان های مبتذل	۱/۸
۶. ارائه فیلم های ویدیویی و سینمایی نامناسب	۱/۹۹
۷. محدود بودن کتاب های مفید مخصوص جوانان	۱/۷۹
۸. تکراری بودن برنامه های تلویزیون	۱/۷۴
۹. عدم دقت کافی والدین در انتقال معارف دینی	۱/۶۵
۱۰. کمبود یا خلأ عاطفی	۱/۹۷
۱۱. پخش گسترده نوارها و عکس های مهیج	۲/۳۵
۱۲. عدم تلاش برای متجلی ساختن زیبایی ها و اصالت های فرهنگ خودی	۲
۱۳. وجود انحرافات اخلاقی و رفتاری در برخی از دانش آموزان و تأثیرگذاری بر شما	۱/۸۳
۱۴. ناهماهنگی بین گفتار و عمل توسط الگوهای مورد توجه شما	۱/۹۹
۱۵. وجود جو تمسخرآمیز نسبت به افراد مذهبی در بین دوستان شما	۱/۸۹
۱۶. بیکاری	۱/۸۶
۱۷. وجود جو رفاه زدگی و افزون طلبی مادی در جامعه و خانواده ها	۱/۹۴

نتایج جدول (۱) نشان می دهد که از میان عوامل اجتماعی، بیشترین درصد پاسخ ها در سطح خیلی زیاد مربوط به سؤال (۱۶) – بیکاری با ۶۱/۲ و سؤال (۱۷) – وجود جو رفاه زدگی و افزون طلبی مادی در جامعه با ۵۹/۶ درصد بوده است. متوسط نمره پاسخ ها از ۱/۶۵ تا ۲/۴۴ در نوسان بوده است. همچنین، نتایج جدول نشان می دهد که از میان عوامل فرهنگی، بیشترین درصد پاسخ ها در سطح زیاد مربوط به سؤال (۵) – چاپ و نشر کتاب و رمان های مبتذل با ۷۷ درصد و سؤال (۲) – تولید لباس های زننده با مدهای غربی با ۶۵/۸ درصد بوده است. متوسط نمره پاسخ ها از ۱/۷۰ تا ۲/۱۵ بوده است.

نتایج جدول (۴) نشان داد که از میان پیامدهای اجتماعی الگوگزینی از الگوهای غربی، شیوع اعتیاد با ۳۷/۷ درصد و از میان پیامدهای فرهنگی الگوگزینی از الگوهای غربی، تضعیف ایمان و اعتقادات دینی با ۳۷/۷ درصد از مهم‌ترین پیامدها بوده‌اند. متوسط نمره پاسخ‌ها از ۲/۸۶ تا ۳/۳۲ درصد در نوسان بوده است.

راهکارهای فرهنگی و اجتماعی مقابله با الگوگزینی از الگوهای غربی

جدول ۵. توزیع میانگین پاسخ فرزندان شاهد و ایثارگر به سؤال‌های مربوط به راهکارهای مقابله با الگوگزینی از الگوهای غربی

سؤال	میانگین
۱. پدید آوردن امکانات ورزشی و تفریحات سالم	۳/۳۱
۲. تربیت صحیح اخلاقی جوانان توسط والدین	۳/۵۸
۳. ایجاد خودباوری فرهنگی	۳/۶۱
۴. برقراری اردوهای سیاحتی - زیارتی	۳/۴۴
۵. توسعه فرهنگی	۳/۳۴
۶. تحلیل محتوای پوچ فرهنگ غربی برای جوانان	۳/۳۴
۷. تبلیغ ارزش‌های اسلامی و شاخص نمودن آن‌ها	۳/۳۴
۸. سرمایه‌گذاری در تولید و انتشار کتاب‌های مذهبی مناسب و جذاب	۳/۲۳
۹. توجه بیشتر والدین نسبت به مسائل دینی و انجام فرایض مذهبی	۳/۱۹
۱۰. تعیین و ارائه الگوهایی متناسب با ارزش‌های فرهنگ خودی	۳
۱۱. ایجاد محدودیت‌هایی برای ورود و عرضه اشیاء تجملی	۳
۱۲. نام‌گذاری اماکن به نام شهدا به عنوان جلوه‌های ویژه ایثار و شهادت	۳
۱۳. پژوهش در مورد آثار و مفاخر علمی و فرهنگی و معرفی آن‌ها	۳
۱۴. گسترش نشست‌های بحث در زمینه‌های عقیدتی برای جوانان	۳/۲۳
۱۵. تقویت روحیه دین‌پروری در جامعه	۳/۲۶
۱۶. جالب‌تر کردن برنامه‌های تلویزیون	۳/۴۵
۱۷. نصب یادمان و تندیس‌های هنری و حماسی در میادین شهرها	۳/۱۳
۱۸. نگهداری و فضا سازی بعضی از مناطق جنگی در شهر	۳/۰۸
۱۹. پاسخ منطقی به سؤالات دینی و مذهبی جوانان	۳/۳۳
۲۰. تشکیل سمینارهایی برای بررسی تخصصی تهاجم فرهنگی و راه‌های مقابله با آن	۳/۲۲
۲۱. فراهم ساختن زمینه ازدواج جوانان	۳/۳۳
۲۲. فعال شدن مساجد	۳/۴۵
۲۳. تحلیل از صفات پسندیده جوانان در برنامه‌های مختلف	۳/۴
۲۴. توجه به نیازهای خاص سنی جوانان	۳/۲۷
۲۵. تلاش در جهت قطع وابستگی در همه ابعاد، به خصوص فناوری که ظاهری فریبنده دارد	۳/۳۱
۲۶. کاهش مصرف‌گرایی و واردات	۳/۳۱

نتایج جدول (۵) نشان می‌دهد که بیشترین درصد پاسخ‌ها در سطح زیاد مربوط به سؤال (۱) - پدید آوردن امکانات ورزشی و

تفریحات سالم با ۳۸/۷ درصد، (۱۸) - نگهداری و فضا سازی بعضی از مناطق جنگی در شهر با ۳۹/۳ درصد، (۱۵) تقویت روحیه دین‌پروری در جامعه با ۳۴/۵ درصد، (۲) فراهم ساختن زمینه ازدواج جوانان با ۳۸/۳ درصد و (۲۶) کاهش مصرف‌گرایی و واردات با ۳۱/۶ درصد از مهم‌ترین راهکارهای مقابله با الگوگزینی جوانان از الگوهای غربی است. متوسط نمره پاسخ‌ها از ۳ تا ۳/۶۱ در نوسان بوده است.

تفاوت بین تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی بر الگوگزینی از الگوهای غربی بر اساس متغیرهای جنسیت و مقطع تحصیلی

جدول ۶. تحلیل واریانس چندمتغیره برای بررسی تفاوت بین تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی بر الگوگزینی از الگوهای غربی بر حسب متغیرهای جنسیت و مقطع تحصیلی

مؤلفه	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
عوامل فرهنگی	۷۹۶/۵۱۰	۱	۷۹۶/۲۵۱۰	۱/۰۳۴	۰/۳۱۰
عوامل اجتماعی	۱۴۲۹/۶۶۳	۱	۱۴۲۹/۶۶۳	۲۴/۳۳۳	۰/۰۰۰
عوامل فرهنگی	۳۷۳۵/۷۴۰	۲	۱۸۶۷/۸۷۰	۷/۷۹۷	۰/۰۰۱
عوامل اجتماعی	۶۴۹۴/۳۴۸	۲	۴۷۲۳۴/۱۷۴	۴/۲۱۴	۰/۰۱۶

نتایج جدول (۶) نشان می‌دهد که F مشاهده شده برای تفاوت بین تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی بر الگوگزینی از الگوهای غربی با توجه به جنسیت در زمینه الگوهای ورزشی در سطح $p < ۰/۰۱$ معنادار بوده است. بنابراین، بین تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی بر الگوگزینی فرزندان شاهد و ایثارگر از الگوهای غربی با توجه به جنسیت (عوامل اجتماعی) و مقطع تحصیلی تفاوت معنادار در سطح $p < ۰/۰۵$ وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج یافته‌های مربوط به سؤال اول نشان داد که از میان عوامل اجتماعی، بیشترین درصد پاسخ‌ها در سطح خیلی زیاد مربوط به سؤال (۱۶) - بیکاری با ۶۱/۲ و سؤال (۱۷) - وجود جو رفاه‌زدگی و افزون‌طلبی مادی در جامعه با ۵۹/۶ درصد بوده است. همچنین، از میان عوامل فرهنگی، بیشترین درصد پاسخ‌ها در سطح زیاد مربوط به سؤال (۵) - چاپ و نشر کتاب‌ها و رمان‌های مبتذل با ۷۷ درصد و سؤال (۲) - تولید لباس‌های زننده با مدهای غربی با ۶۵/۸ درصد بوده است. تجزیه و تحلیل رگرسیون چندمتغیره برای تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی بر الگوگزینی از الگوهای غربی نشان داد که F مشاهده شده برای تأثیر عوامل فرهنگی بر الگوگزینی از الگوهای غربی در سطح $p = ۰/۰۵$ معنادار بوده است. بنابراین، عوامل اجتماعی و فرهنگی بر الگوگزینی از الگوهای غربی تأثیر دارد. این نتیجه با نتایج تحقیق وارویک (۲۰۰۸) و پرل (۲۰۰۷) که مشخص کردند وسایل ارتباط جمعی، سینما، تلویزیون و مجلات از عوامل بسیار مؤثر در رشد فکری، اخلاقی، اجتماعی و روانی جامعه به‌شمار می‌روند و بیشترین تأثیر را در یافتن الگوهای نوجوانان و جوانان ایفا می‌کنند، همسوست.



در تهاجم فرهنگی سه مرحله وجود دارد:
الف - القای فرهنگ خودی: هدف از این مرحله، قطع رابطه فرهنگی مردم با گذشته پرافتخار خویش است. این مرحله اقداماتی از قبیل دین‌زدایی، تغییر خط و زمان و تحقیر فرهنگی را مورد توجه قرار داده است.

ب - القای فرهنگ بیگانه: در اجتماعی که ارزش‌های فرهنگی آن فراموش شوند، مفاخر فرهنگی به عنوان الگو و اسوه مورد توجه قرار نگیرند، باورها و ارزش‌های

دینی سست گردند، ویژگی‌های استقلال فرهنگی مانند دین، زبان، خط و... از بین بروند یا تحقیر شوند و روحانیت و رهبران دینی منزوی گردند، زمینه برای پذیرش ارزش‌ها و الگوهای دیگران آماده می‌شود.

ج - تثبیت فرهنگ بیگانه: به کار گماردن افراد وابسته و ایجاد نهادها و تأسیسات مختلف بین‌المللی و ملی و در رأس آن‌ها ایجاد دولت‌های وابسته، از کارهایی است که در این مرحله انجام می‌شود. اقدام‌هایی نظیر تأسیس مدارس به سبک غربی، رواج بی‌حجابی و آداب و رسوم غربی و اقدام‌هایی مشابه تحت عناوینی چون اصلاحات، مدرنیسم، نوسازی از این‌گونه‌اند

نتایج یافته‌های مربوط به سؤال دوم نشان داد که از میان پیامدهای اجتماعی الگوگزینی از الگوهای غربی، شیوع اعتیاد (اجتماعی) با ۳۷/۷ درصد، و از میان پیامدهای فرهنگی الگوگزینی از الگوهای غربی، الف تضعیف ایمان و اعتقادات دینی (فرهنگی) و ب) متبدل نمودن جوانان به جسمی بی‌هویت و بی‌خاصیت با ۳۷/۷ درصد از مهم‌ترین پیامدها بوده‌اند. این یافته با نتایج تحقیق ویس (۱۹۹۰) که براساس آن دریافت بحران‌های هویتی منجر به گرایش‌های متفاوتی در نوجوان می‌گردد که یکی از آن‌ها، پیروی از الگوهای متفاوت است و تحقیق جنکینز (۱۹۹۰) و پریسلی (۱۹۹۵) همسوست. آن‌ها دریافتند که نوجوان به دنبال هویت است و می‌خواهد هویتی ثابت و مورد احترام داشته باشد. در چنین موقعیتی احساس خلأ می‌کند و به دنبال یافتن چاره است. در نهایت نیز به دنبال الگو می‌رود تا بتواند هویت خود را پیدا کند.

نتایج به‌دست آمده مربوط به سؤال سوم نشان داد که ایجاد امکانات ورزشی و تفریحات سالم با ۳۸/۷ درصد، نگهداری و فضا سازی بعضی از مناطق جنگی در شهر یا ۳۹/۳ درصد، تقویت روحیه دین‌پروری در جامعه با ۳۴/۵ درصد، فراهم ساختن زمینه ازدواج جوانان ۳۸/۳ درصد و کاهش مصرف‌گرایی و واردات ۳۱/۶ درصد از مهم‌ترین راهکارهای مقابله با الگوگزینی جوانان از الگوهای غربی بوده‌اند.

مهندسی فرهنگی، راهکار مقابله با تهاجم فرهنگی

به‌طور کلی، می‌توان گفت که در تهاجم فرهنگی سه مرحله وجود دارد:
الف - القای فرهنگ خودی: هدف از این مرحله، قطع رابطه فرهنگی مردم با گذشته پرافتخار خویش است. این مرحله اقداماتی از قبیل دین‌زدایی، تغییر خط و زمان [تقویم] و تحقیر فرهنگی را مورد توجه قرار داده است.

ب - القای فرهنگ بیگانه: در اجتماعی که ارزش‌های فرهنگی آن فراموش شوند، مفاخر فرهنگی به عنوان الگو و اسوه مورد توجه قرار نگیرند، باورها و ارزش‌های دینی سست گردند، ویژگی‌های استقلال فرهنگی مانند دین، زبان، خط و... از بین بروند یا تحقیر شوند و روحانیت و رهبران دینی منزوی گردند، زمینه برای پذیرش ارزش‌ها و الگوهای دیگران آماده می‌شود.

ج - تثبیت فرهنگ بیگانه: به کار گماردن افراد وابسته و ایجاد نهادها و تأسیسات مختلف بین‌المللی و ملی و در رأس آن‌ها ایجاد دولت‌های وابسته، از کارهایی است که در این مرحله انجام می‌شود. اقدام‌هایی نظیر تأسیس مدارس به سبک غربی، رواج بی‌حجابی و آداب و رسوم غربی و اقدام‌هایی مشابه تحت عناوینی چون اصلاحات، مدرنیسم، نوسازی از این‌گونه‌اند. استعمار می‌خواهد فرهنگ را، که عامل مقاومت در برابر سلطه بیگانه است، از حالت پویا به حالت ایستا درآورد. در این صورت، برای مقاومت و مبارزه در برابر این سلطه، ملت‌های زیر سلطه متوجه ریشه خویش می‌شوند؛ یعنی از همان جایی شروع می‌کنند که استعمار آن را ویران کرده است. در حقیقت، تلاش برای تقویت اجزاء اصلی فرهنگ اسلامی و ملی کشور و پاسداشت آن در برابر نفوذ و تأثیر فرهنگ مخرب غربی، جلوگیری از ایجاد بحران‌های فرهنگی و هویتی، تحقق آرمان‌ها و اهداف انقلاب اسلامی، رشد کیفی شاخص‌های فرهنگی در کشور در پرتو ارتباط مناسب و تعیین جایگاه صحیح تمامی ابعاد و ویژگی‌های فرهنگی جامعه است. در حقیقت، دستیابی

به این اهداف نیازمند مهندسی فرهنگی و مدیریت راهبردی فرهنگی است. مهندسی فرهنگی عبارت است از طراحی، نوسازی و بازسازی سیستم فرهنگ. با توجه به اینکه مهندسی فرهنگی با انسان‌ها و پیچیدگی‌های انسانی و جوامع سروکار دارد، باید با روش آکادمیک با مبانی دینی، رفتاری، زبانی، ملی، فرهنگ کلان، خرده‌فرهنگ‌ها، مقتضیات داخلی و بین‌المللی مواجه گردد.

در مهندسی فرهنگی توجه به چند نکته ضروری است:

۱. در صحنه مهندسی فرهنگی با چند سطح روبه‌رو هستیم؛ در بالاترین سطح، آرمان‌ها و اهداف قرار دارند که کاملاً براساس بینش و انسان‌شناسی اسلامی و غایت‌مندی زندگی این جهان تعریف و تبیین شده‌اند و طراحان مهندسی فرهنگی می‌کوشند با روش‌های گوناگون و با تنظیم سیاست‌های مناسب به آن‌ها دست یابند. البته دستیابی به آن‌ها زمانی ممکن می‌گردد که هم در سیاست‌های کلی سایر حوزه‌های جامعه و هم در سطوح پایین‌تر، قوانین، آیین‌نامه‌ها، بخشنامه‌ها در قالب برنامه‌های کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت طراحی گردند.

۲. دستیابی به اهداف مهندسی فرهنگی به‌عنوان پیش‌زمینه و مقدمه، نیازمند رصد فرهنگی و شناخت صحیح از تمامی ابعاد، ویژگی‌ها، مسائل و مشکلات فرهنگی ملی و همچنین جهت‌گیری‌های فرهنگی روز در سطح جهان و ارزیابی تأثیر آن‌ها بر فرهنگ ملی است.

۳. درک درست از میزان جمعیت کشور، ترکیب جمعیتی، هرم سنی، میزان جمعیت شاغل و نوع اشتغال آن‌ها در بخش‌های مختلف، سطوح تحصیلات، تعداد مراکز فرهنگی خارج از حیطه نفوذ دولت، میزان صنعتی شدن کشور و مواردی از این قبیل، در دستیابی به اهداف ترسیم‌شده کمک شایانی می‌کنند.

۴. شورای عالی انقلاب فرهنگی به مثابه مغز متفکر و مرکز اصلی مهندسی فرهنگی باید با تعیین یک ساختار مناسب و شاخص‌های دقیق، ضمن فراهم کردن زمینه اجرای طرح مهندسی فرهنگی، سیر اجرای آن را به‌طور مستمر ارزیابی کند و با اعمال مهندسی هم‌زمان دستیابی به اهداف متعالی را تحقق بخشد.

فرهنگ، نظامی است شامل باورهای بنیادین و پیش‌فرض‌های اصلی اعتقادی انسان‌ها به نظام هستی و جایگاه انسان در آن، که ارزش‌ها و هنجارهای زندگی از درون آن استخراج می‌گردند و این نظام رفتارهای انسان‌ها را در برابر خالق، دیگر انسان‌ها، خود و طبیعت شکل می‌دهد و بر آن‌ها تأثیر می‌گذارد. از رهگذر تغییر باورها، رفتار انسان‌ها تغییر می‌کند و هم با پذیرش رفتارهای جدید از محیط پیرامونی، نوع باورهای انسان‌ها تغییر می‌یابد. بنابراین، تغییرات فرهنگی در یک جامعه حاصل تغییرات فکری، ذهنی و رفتاری همه انسان‌ها در آن جامعه و مبادلات فرهنگی، فکری و عملی، و فناوریانه با سایر جوامع است. حال اگر به هر دلیلی، وجود و تداوم باورهایی برای ادامه حیات هدفمند یک جامعه ضرورت داشته باشد، منطقاً باید همه اعضای یک جامعه در هر موقعیتی به حفظ و تداوم آن باورها توجه داشته باشند. به علاوه، هر اقدام مثبت یا منفی در فرهنگ، سیاست یا اقتصاد رخ



در صحنه مهندسی فرهنگی با چند سطح روبه‌رو هستیم؛ در بالاترین سطح، آرمان‌ها و اهداف قرار دارند که کاملاً براساس بینش و انسان‌شناسی اسلامی و غایت‌مندی زندگی این جهان تعریف و تبیین شده‌اند و طراحان مهندسی فرهنگی می‌کوشند با روش‌های گوناگون و با تنظیم سیاست‌های مناسب به آن‌ها دست یابند. البته دستیابی به آن‌ها زمانی ممکن می‌گردد که هم در سیاست‌های کلی سایر حوزه‌های جامعه و هم در سطوح پایین‌تر، قوانین، آیین‌نامه‌ها، بخشنامه‌ها در قالب برنامه‌های کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت طراحی گردند

دهد، پس از اصلاح یا تخریب آن بخش، بلافاصله یا به تدریج بر ابعاد دیگر جامعه اثر می‌گذارد. وقتی با درکی علمی به مفهوم فرهنگ و تأثیر آن در عرصه اقتصاد و سیاست می‌نگریم، متوجه می‌شویم که باورها و ارزش‌هایی که عامل اصلی و محوری برای ایجاد نظام قدرتمند اسلامی شده‌اند و همچنان تولیدکننده انقلاب اسلامی در سطح جهان شده‌اند، با اقدامات از پیش طراحی شده سازمان‌های متعلق به استکبار جهانی مورد هدف و تهاجم فرهنگی قرار گرفته‌اند و نیز با تأثیرگذاری علوم ناقص و وابسته تولید شده در غرب، به‌ویژه در حوزه علوم انسانی ضعیف می‌شوند. از این‌رو لازم است برای مواجهه با تهاجم فرهنگی، مدل مهندسی فرهنگی را ارائه داد.

پیشنهادهای پژوهش

۱. توصیه می‌شود که کتاب‌های مفید مخصوص جوانان در جامعه افزایش یابد تا جوانان با مطالعه این گونه کتاب‌ها فرصت استفاده از ماهواره و فیلم‌های مستهجن غربی را نداشته باشند.
۲. توصیه می‌شود که جو رفاه‌زدگی و افزون‌طلبی مادی در جامعه کمتر شود تا روحیه تجمل‌گرایی و استفاده از مدهای غربی شایع نگردد.
۳. توصیه می‌شود که امکانات ورزشی و تفریحات سالم در جامعه بیشتر ایجاد شود.
۴. توصیه می‌شود که بعضی از مناطق جنگی و حماسی در شهر فضا سازی شود تا یاد و خاطره شهیدان عالی‌قدر در ذهن و فکر جوانان ماندگار و همیشگی باشد.
۵. پیشنهاد می‌شود که با جلسات اعتقادی و دینی برای جوانان، روحیه دین‌پروری در جامعه تقویت شود و به سؤالات جوانان درباره غرب و تهاجم فرهنگی پاسخ منطقی داده شود.
۶. توصیه می‌شود که زمینه ازدواج جوانان مهیا گردد و امکانات و تسهیلاتی برای آنان فراهم شود تا جذب هنرپیشه‌ها و خوانندگان غربی نگردند.
۷. پیشنهاد می‌شود که محصولات فرهنگی غربی کمتر وارد کشور شود تا جوانان کمتر با این محصولات آشنا شوند و زمینه استفاده از مدل‌های غربی برای آن‌ها فراهم نشود.
- با توجه به بحث پیشین، می‌توان چنین نتیجه گرفت که برای مهندسی فرهنگ کشور باید:
 ۱. فرهنگ و عناصر فرهنگی و نقش آن‌ها در شکل‌گیری فرد و جامعه به خوبی شناخته شود.
 ۲. با نگاهی جامع، همه ابعاد فرهنگی مانند دانش، نگرش‌ها، هنر، آداب، رسوم و تأثیر هر کدام بر یکدیگر بررسی گردد.
 ۳. وضعیت فعلی فرهنگ کشور واقع‌بینانه و مبتنی بر پژوهش‌های میدانی شناخته شود.
 ۴. نقاط ضعف فرهنگ کشور و خطرهایی که جامعه اسلامی را تهدید می‌کنند و بر آن تأثیر منفی می‌گذارند، به خوبی مورد سنجش قرار گیرد. نقاط قوت فرهنگ کشور به عنوان سرمایه‌های عظیمی که می‌توانند دست‌مایه اصلی تحولات تکاملی فرهنگی باشند، شناخته شود.

منابع

۱. علیدوست ابرقویی، ابوالفضل. (۱۳۸۲). الگویذیری. مجله دیدار آشنا، شماره ۴۶-۴۵، گرفته شده از سایت hawzah.net وابسته به مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی. CRCIS.
۲. اشرفی، ابوالفضل. (۱۳۷۷). بررسی عوامل اجتماعی و فرهنگی مؤثر بر گرایش نوجوانان به الگوهای فرهنگ غربی (رپ و هویت‌مال) در تهران، عماد افروغ، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
۳. رزازی، علی. (۱۳۸۵). الگوگزینی و الگویذیری در رفتار جوانان و نوجوانان آذربایجان غربی. www.ir-pana.com.
۴. هاشمیان‌فر، جمشید. (۱۳۷۷). الگوگزینی جوانان و عوامل مؤثر بر آن. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
5. Bandura, A (1991), *Social learning throughimitation*. In. M. R. Jones (Ed). Nebraska symposium on motivation, Lincoln. New: University of Nebraska Press.
6. Fluegelman, A (2008), *A more new games*. NY. Dolphin Books Doubleday.
7. Jenkins, L (2007), The J-curve Hypothesis of conforming behavior, *Social Psychology*. 34, pp: 23-35.
8. Mayer, A (2007). The psychology of public speaking, *Social Psychology*, 45, pp:56-67.
9. Neuber, K. A. (2008). *Needs assessment: A model for community planning*, Beverly Hills, Calif.
10. Pearl, D. (2007), *Television and behavior*. Washington, D.C. U.S. government printing office.
11. Pressley, M. (1995). *Television and behavior*. Washington, D.C. U.S. government printing office.
12. Warwick, D. P. (2008), *The ethics of social intervention*. Washington, D.C: Hemisphere.
13. Weiss, C. H. (1990). *Using social research in public policy making*. Lexington, Mass Lexington Books.

بررسی موانع تعامل خانانه و مدرسه

مجتبی دهدار

دانشجوی دکتری علوم تربیتی، گرایش برنامه‌ریزی درسی و مدرس دانشگاه

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی موانع تعامل خانه و مدرسه بوده است. در این پژوهش که به روش کتابخانه‌ای و با استناد به شواهد نظری و تجربی انجام گرفت، با الهام از مباحث نظری و تجربی استدلال شد که موانع تعامل خانه و مدرسه تحت تأثیر موانعی چند، در سطح ساختار و عامل‌اند. نبود موقعیت‌های برانگیزاننده، عدم اعتماد، فقدان شبکه روابط اجتماعی، دریافت نکردن پیام‌های متقاعدکننده درباره همکاری، تغییرات سریع برنامه‌های درسی و آموزشی، ساختار نظام آموزشی کشور، و نبود تبلیغات مناسب توسط رسانه‌های عمومی در ترویج فرهنگ مشارکت در مدارس، به عنوان موانع تعامل خانه و مدرسه در سطح ساختار، و نگرش سطحی به انجمن اولیا و مربیان، تجربه مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی، جهت‌گیری‌های عام‌گرایانه، شناخت نداشتن اولیا از اهداف و کارکردهای مدرسه، و شناخت نداشتن والدین و ناتوانی آن‌ها در تطبیق با برنامه‌ها، کمبود وقت والدین، شاغل بودن آن‌ها، فاصله داشتن از بچه‌ها و درگیر بودن با کارهای روزمره، وضعیت نامناسب اقتصادی خانواده‌ها، ناآگاهی والدین از پیامدها، نتایج احتمالی و فواید مترتب بر امر مشارکت در مدارس به عنوان موانع تعامل خانه و مدرسه در سطح عامل بر تعامل خانه و مدرسه تأثیرگذارند.

کلیدواژه‌ها: تعامل، موانع، مشارکت، مدارس، والدین

مقدمه

در عصر کنونی برای تربیت نسلی تازه که بتواند اهداف توسعه‌ای کشور را تحقق بخشد، نیاز به استفاده از تمام ظرفیت‌ها، فرصت‌ها و امکانات موجود احساس می‌شود. نهادهای مشارکتی همچون انجمن اولیا و

مربیان^۱ با اهدافی چون ایجاد پیوند و همکاری بین اولیای دانش‌آموزان و مربیان مدرسه، مشارکت داوطلبانه اولیای دانش‌آموزان در امور مدرسه، ایجاد زمینه همکاری نهادهای جامعه در جهت پیشبرد اهداف مدرسه توسط والدین و ... (کوهل و لنگوا و مکماهون^۲، ۲۰۰۰؛ به نقل از وبگاه انجمن اولیا و مربیان، ۱۳۸۹) در شکل مطلوب و آرامی آن می‌تواند ترکیبی موزون از قابلیت‌های خانه و مدرسه را گرد هم آورد و آن را صرف ارتقای کیفیت آموزشی و پرورشی کودکان و نوجوانان کند. در پنجاه سال اخیر، در جوامع غربی نیز به مشارکت والدین به عنوان روشی برای افزایش موفقیت دانش‌آموزان توجه شده است (برگر^۳ و همکاران، ۱۹۹۱؛ نقل از تئودورو^۴، ۲۰۰۷). تربیت بهینه نسل جدید، مرهون تعامل و مشارکت خانه و مدرسه به عنوان دو نهاد اساسی تربیتی است. مدارس، بدون مشارکت والدین نمی‌توانند آن گونه که باید، در تربیت دانش‌آموزان موفق باشند و این نیاز اجتناب‌ناپذیر از وجه دیگر برای خانواده نیز مصداق دارد (میرکمالی، ۱۳۹۷).

مشارکت خانه و مدرسه و آگاهی‌هایی که متعاقب این همکاری برای والدین و مدرسه ایجاد خواهد شد برای آموزش و تربیت فرزندان مهم بوده است. همچنین همکاری یاد شده، موجبات پیشگیری از ناهنجاری‌های جامعه را فراهم خواهد ساخت. مشارکت خانه و مدرسه، موجب آگاهی بیشتر مدیران از وضعیت آموزشی، تربیتی و ... دانش‌آموزان می‌شود که در برنامه‌ریزی‌های مختلف مدرسه این داده‌ها ذی‌قیمت خواهند بود. به علاوه، والدین نیز از بسیاری جنبه‌های آموزشی، پرورشی و انضباطی فرزندان خود مطلع خواهند شد (جهانگیری، ۱۳۷۵). بنابراین، منافع حاصل از تقویت کارکرد انجمن که به معنای درگیر شدن جدی‌تر، فعالانه‌تر و رغبت‌مندانه‌تر اولیا و مربیان مطابق اهداف تعیین شده در اساسنامه انجمن است، در چند سطح نصیب جامعه می‌شود. در سطح دانش‌آموزان بر موفقیت تحصیلی آنان (سنچال و لورو^۵، ۲۰۰۲؛ هندرسون^۶، ۱۹۹۸)، نگرش

مثبت به مدرسه (شام و میلر^۷، ۲۰۰۱)، اعتماد به نفس تحصیلی (ساندرز^۸ و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از هیک^۹، ۲۰۰۷)، افزایش آرمان‌های آموزشی و شغلی (هیل^{۱۰} و همکاران، ۲۰۰۴) و کاهش مشکلات رفتاری (مک‌وی^{۱۱} و همکاران، ۲۰۰۴) تأثیر بسزایی دارد. در سطح اولیا، مشارکت والدین در امور مدرسه باعث می‌شود که والدین در نحوه انجام دادن تکالیف مدرسه به فرزندانشان موفق عمل کنند و از آنچه معلمان انجام می‌دهند، آگاه شوند؛ نسبت به معلمان و مدرسه فرزند خود نگرش مثبت داشته باشند (فاین استیونسون^{۱۲} و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از هیک، ۲۰۰۷)، احساس مفید بودن کنند و بدانند که چگونه در جهت موفقیت فرزندانشان در مدرسه فعالیت داشته باشند (مپ^{۱۳}، ۲۰۰۳). همچنین در سطح مدرسه و نظام آموزش و پرورش، افزایش کارایی و بهره‌وری، اجرای کامل‌تر برنامه‌ها، کاهش هزینه‌های مادی و معنوی از نتایج ارزشمند کارآمدتر کردن انجمن‌های اولیا و مربیان است (خبرگزاری ایرنا، ۱۳۸۸). به نظر دسیمون (۱۹۹۲)، اگر خانواده‌ها متوجه شوند که چگونه ارتباطات خانواده بر یادگیری فرزندان اثرگذار است، به برنامه‌هایی برای رشد بهتر فرزندان خویش می‌اندیشند و راهکارهایی را برمی‌گزینند تا از طریق ارتباط خانواده با مدرسه، آموزگار درک بهتری از شاگرد پیدا کند و در نتیجه، احساس مسئولیت بیشتری در قبال او داشته باشد. از طرف دیگر، دانش آموز هم انگیزه بیشتری برای مدرسه رفتن پیدا می‌کند که این امر خود می‌تواند منجر به افزایش یادگیری شود (یهودی، ۱۳۸۷).

مشارکت والدین در مدارس بسیار اهمیت دارد اما همواره با مشکلات و موانعی روبه‌رو بوده است. بعضی معتقدند که این مشکلات به ساختارهای نظام آموزشی کشور برمی‌گردد و برخی دیگر ناآگاهی خانواده‌ها از فواید مشارکت در امر آموزش، پایگاه اقتصادی و اجتماعی، اعتماد، توانایی برای کنش‌های مشارکتی، رضایت، انسجام اجتماعی و شکاف‌های اجتماعی را در کاهش مشارکت مؤثر می‌دانند. در بسیاری از موارد، مشارکت در مدرسه، کمک مالی خانواده‌ها (والدین دانش‌آموزان) تلقی می‌شود که این مسئله باعث نگرانی‌های زیادی در بین خانواده‌ها شده است (زنجانی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰). ایوان رساس^{۱۴} (۲۰۰۹) در پژوهش خود مواردی چون درآمد پایین و شرایط بد اقتصادی والدین، تفاوت‌های زبانی و فرهنگی والدین و دیدگاه منفی معلمان نسبت به فرهنگ و صلاحیت والدین را از جمله موانع مشارکت والدین برشمرده است. یکی از راهبردهای اصولی برای مقابله نظام آموزشی با چالش‌های احتمالی جهانی شدن، بازتعریف اهداف، طراحی و تعریف مجدد برنامه‌ها با نگرش سیستمی است. یکی از سازوکارهای ضروری در برنامه‌های سیستمی، برنامه جامع جلب و جذب مشارکت والدین در فرایند تصمیم‌گیری، اجرا، ارزشیابی و اصلاح فعالیت‌ها و برنامه‌های نظام آموزشی کشور است. از آنجا که والدین، انگیزه بالایی برای پیشرفت علمی، تحصیلی و نیز تربیت اخلاقی، اجتماعی فرزندان خود و حرفه‌آموزی به آنان دارند، اگر زمینه و بستر مناسبی برای جلب و جذب توانمندی‌های آنان فراهم شود، مطمئناً از همکاری با نظام آموزشی مضایقه نخواهند کرد. به نظر می‌رسد که در نظام کنونی آموزش و پرورش، سازوکارهای جلب و جذب مشارکت‌های علمی

و تخصصی والدین به شکل نظام‌مند وجود ندارد و هر جا سخن از مشارکت اولیا و مربیان به میان می‌آید، ذهن مخاطب، ناخودآگاه به سمت مشارکت مالی آن‌ها معطوف می‌شود و سایر ابعاد مشارکت، شاید نزد مسئولان و برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت هم مغفول واقع شده است (شورای طرح و برنامه، دفتر جذب مشارکت‌های اولیا، ۱۳۹۳). بدیهی است که رشد و توسعه آموزش و پرورش در هر جامعه مستلزم شناسایی و از میان برداشتن موانعی است که بر سر راه تعامل مردم و والدین در این امر مهم وجود دارد. با اذعان به این نکته که دانش‌آموزان بخش عمده‌ای از زمان خود را در خانه سپری می‌کنند و فرایند یاددهی - یادگیری آن‌ها در خانه تکمیل می‌شود، نیاز است که والدین و مدارس تعامل بیشتر و بهتری داشته باشند تا با مشارکت بهینه آموزش و پرورش قادر باشند در راستای توسعه کشور، گام‌های مهم‌تر و ارزشمندتری بردارند. در حال حاضر، مؤلفه‌های مختلفی عوامل توسعه و موانع تعامل والدین در مدارس به حساب می‌آیند. هدف از انجام این پژوهش، بررسی عوامل مؤثر بر رشد و توسعه تعامل خانواده با مدرسه و موانع موجود در این زمینه بوده است.

زمینه‌های تعامل خانه و مدرسه

لازمه مشارکت همه‌جانبه یک جامعه، به وجود آوردن زمینه ورود نهادهای مردمی و اجتماعی در امر آموزش و پرورش است. مشارکت‌ها و فعالیت‌هایی که تاکنون در امر آموزش و پرورش صورت گرفته، لازم اما ناکافی بوده است. با توجه به عمق و وسعت فاجعه رشد جمعیت و محدودیت منابع برای ارائه آموزشی که مشارکت همگانی را به دنبال داشته باشد و به توسعه پایدار منجر گردد، باید طرح‌های نو و تازه‌ای ریخته شود (عربی‌نژاد و اصلاتی، ۱۳۷۴).

رابطه خانه و مدرسه آن چنان مثل جسم و جان در هم تنیده‌اند که هرگونه ضعف، سستی و نقصان در هر کدام، دیگری را به سختی متأثر می‌سازد و سلامت هر یک تضمین‌گر سلامت وجود دیگری است (افروز، ۱۳۷۸). بهترین مشارکت خانواده در ارتقای آموزش و پرورش دانش‌آموزان، نظارتی است که والدین در مورد فرزندان خود از طریق برنامه‌ریزی صحیح، کنترل و نظارت همه‌جانبه، ایجاد امکانات مناسب آموزشی و تربیتی، همکاری و هماهنگی با برنامه‌های مدرسه باید داشته باشند (جهانگرد، ۱۳۷۵).

مردم به شکل‌های مختلف می‌توانند در امر تعلیم و تربیت فرزندان خویش مشارکت کنند و این نهاد بزرگ و فراگیر را یاری دهند؛ از جمله اهدای زمین، ساخت فضای آموزشی، ساخت نمازخانه و کتابخانه، اهدای کمک مالی، شرکت فعال در برنامه‌های آموزشی و تربیتی مدرسه، تبادل نظر نزدیک و مستمر با اولیای مدرسه برای دستیابی به بهترین و مطلوب‌ترین روش‌های آموزشی و تربیتی، وقف و وصیت برای هدیه کردن اموال توانگران به آموزش و پرورش (عصاره، ۱۳۷۸).

در این قسمت، زمینه‌های همکاری خانه و مدرسه به‌طور خلاصه بیان می‌شود:

۱. کمک به شناخت ویژگی‌های روانی، جسمانی، اخلاقی و رفتاری، استعدادها، ناهنجاری‌ها و مشکلات دانش‌آموزان: به‌طور معمول، اولیا می‌توانند اطلاعات لازم و مطمئنی درباره فرزندان خود به مدرسه

۷. کمک به تشریح و توصیف پیشرفت‌ها، موفقیت‌ها و برنامه‌های مدرسه در سطح جامعه: اولیا می‌توانند مبلغان خوبی برای مدرسه باشند و اخبار برنامه‌ها، خدمات و پیشرفت‌های مدرسه را به مردم برسانند.

۸. کمک به شناخت علل رفتارها و اصلاح آن‌ها: نوجوانان و جوانان در معرض خطرهای اجتماعی، اخلاقی و روانی قرار دارند. آن‌ها همچنین ممکن است دچار مشکلات مربوط به رشد جسمی و روانی و بلوغ شوند. برای جلوگیری از هرگونه انحراف و بیماری باید اولیا و مدیریت مدرسه در تماس مستمر باشند (میرکمالی، ۱۳۸۶: ۱۷۹-۱۷۸).

علل تعامل (مشارکت) خانه و مدرسه از دیدگاه نظری

بخش عمده‌ای از نظریات مربوط به مشارکت سعی دارند فرایندهایی را تبیین کنند که سبب می‌شود افراد در موقعیت یا موقعیت‌هایی به یکدیگر کمک کنند و فراتر از منافع خود در جهت منافع دیگران بکوشند. از آنجا که مشارکت از مصادیق «کنش اجتماعی» است (علوی تبار، ۱۳۷۹) در رویکرد جامعه‌شناختی، تلاش‌های مختلفی برای ارائه نظریه‌ای انجام شده است که بتواند کنش‌های مختلف افراد را تبیین کند و توضیح دهد؛ به گونه‌ای که ویر بر جنبه ذهن کنش دروשה، ترجمه زنجانی‌زاده، ۱۳۹۰) و دورکیم بر جنبه الزام‌آور محیط اجتماعی (پارسونز، ۱۹۷۸؛ به نقل از اصغرپور، ۱۳۸۷) اشاره دارد. از نظر پارسونز کنش فرد، ارادی و هدف‌دار است و با توجه به محدودیت‌های محیطی و زیستی، توسط ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی (روشه، ترجمه نیک‌گهر، ۱۳۹۱) تعیین می‌شود. در همین راستا، آیزن و فیش باین به دو بخش شخصی و اجتماعی، که ترکیب آن‌ها پیش‌بینی‌کننده یک قصد رفتاری است (علوی تبار، ۱۳۷۹)، اشاره دارند.

رابرت دال در ارتباط با کنش مشارکتی انسان دوستانه قضایای زیر را مطرح می‌کند. به نظر او، فرد موقعی که در امری مشارکت می‌کند که سازوکار (مکانیزم) مشارکت را در نیل به هدف در مقایسه با سایر سازوکارها مؤثرتر ارزیابی کند؛ پاداش‌های مادی و غیرمادی حاصل از مشارکت برای او ارزش بالایی دارد و با هنجارها و ارزش‌های فرهنگی، اجتماعی و مذهبی هماهنگ باشد؛ فکر کند بدون مداخله آن‌ها نتایج برخی اقدامات و امور مثلاً اداره کردن امور توسط دیگران چندان رضایت‌بخش نخواهد بود؛ فرد از دانش و مهارت کافی بهره‌مند باشد؛ در ورود به مشارکت یا در جریان مشارکت، خود را با مشارکت و موانع زیادی مثل موانع بوروکراتیک و ... مواجه نبیند (شکوری، ۱۳۸۶).

هومنز نیز چند قضیه بنیادی برای تبیین رفتار انسان مطرح کرده است که آن‌ها را می‌توان برای تبیین رفتار مشارکتی به کار گرفت. این قضایا عبارتند از: قضیه موفقیت، که بر پایه این قضیه اگر مشارکت به عنوان رفتاری از سوی فرد ابراز شود و پاداش دریافت کند (مثلاً منافع حاصل از آن یا منزلت اجتماعی مطلوب برای فرد)، احتمال آنکه تمایل فرد به رفتار مشارکتی افزایش یابد، زیادتر می‌شود. قضیه ارزش، در مورد مشارکت چنانچه نتایج و دستاوردهای آن برای فرد، نسبت به رفتارهای غیرمشارکتی ارزش بیشتری داشته باشد، احتمال تکرار آن افزایش می‌یابد. ارزش یک کنش، حاصل فایده و هزینه‌های آن یا به تعبیر هومنز پاداش و تنبیه است (ریترز، ترجمه ثلاثی، ۱۳۹۴). به نظر بلاو، سازوکارهایی که میان ساختارهای اجتماعی پیچیده میانجی می‌شوند،



نظام آموزشی کشور ما نظامی متمرکز است؛ بدین معنا که سیاست‌گذاری‌ها و اتخاذ تصمیمات آموزشی و تربیتی را گروهی کارشناس و خبره که اکثر آن‌ها صاحب‌نظران تعلیم و تربیت و فرهنگ‌اند، انجام می‌دهند و سپس این تصمیمات برای اجرا، به سازمان‌های آموزشی استان‌ها، ابلاغ می‌گردد. از جمله اقداماتی که به گسترش مشارکت می‌انجامد، رفع کاستی‌های ناشی از سیاست‌گذاری‌های کلان اداری و آموزشی و نیز اصلاح قوانین و مقررات فعلی، در راستای قبول و پذیرش والدین در نظام آموزشی است

بدهند. شناخت ویژگی‌های مختلف دانش‌آموزان سبب تسهیل شناخت، تصمیم‌گیری و حل مشکلات، هدایت و اصلاح رفتار آن‌ها می‌شود.

۲. بررسی نارسایی‌های آموزشی و اشکالات کار دانش‌آموزان در یادگیری درسی، رفتار و پیشرفت تحصیلی: عده‌ای از اولیا می‌توانند با توجه به تخصص و تجربه خود، به مسائل و مشکلات مدرسه بپردازند و به مدیر تذکر دهند.

۳. کمک به شناخت، بررسی و ارزیابی روش‌های آموزشی

۴. کمک به بررسی امکانات، تنگناها و مشکلات مدرسه و امکان توسعه وسایل و روش‌ها

۵. کمک به برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های آموزشی: عده‌ای از اولیا از بهترین استادان به شمار می‌آیند و می‌توانند در برنامه‌ریزی درسی به مدیر مدرسه کمک کنند.

۶. کمک به شناخت، درک و رفع مشکلات معلمان و کارکنان: شغل معلمی و تدریس به آرامش فکری نیاز دارد. اولیای علاقه‌مند می‌توانند با شناسایی مشکلات و گرفتاری‌های معلمان به حل آن‌ها کمک کنند.

کرد (کریمی، ۱۳۹۵).

نظریه هاولند به الگوی تغییر نگرش‌ها توجه دارد. در این نظریه، میزان پذیرش عمدتاً به تقویت‌های عرضه شده وابسته تلقی می‌شود. پیام دریافتی ممکن است حاوی دلایل و استدلال‌هایی برای پذیرش دیدگاه مورد نظر باشد یا اینکه انتظار دریافت پاداش یا تجربه خوشایند دیگری در آن نهفته باشد. نظریه محرک - پاسخ و تقویت، بیش از همه نظریه‌ها بر این نکته تأکید می‌ورزد که نگرش‌ها تنها وقتی تغییر می‌کنند که تقویت‌های ارائه شده برای نشان دادن رفتار تازه بیش از تقویت‌های موجود در پاسخ قدیمی باشد. یکی از امتیازات اصلی این نظریه، مشخص کردن عامل‌هایی است که ممکن است پذیرش یک پیام متقاعدکننده را تحت تأثیر قرار دهند. پیل چهار عنصر را عنوان می‌کند که در بیشتر موقعیت‌های متقاعدکننده دخالت دارند؛ این عناصر عبارت‌اند از: منبع ارائه پیام متقاعدکننده، ویژگی‌های پیام، زمینه‌ای که پیام در آن عرضه می‌شود، و شخصیت دریافت‌کننده پیام (کریمی، ۱۳۹۵).

دیوید سیل از نظر روانی - اجتماعی در پی تبیین عوامل مؤثر بر مشارکت است، طبقه‌بندی او از عوامل در هم تنیده روانی - اجتماعی الهام‌بخش مؤثری است. به نظر او اولاً افراد در متن نیروهای اجتماعی (منزلت، تعلیم و تربیت و آموزش، باورها، مذهب و ...) احاطه شده‌اند؛ ثانیاً تفاوت‌های شخصیتی از نظر توانمندی‌ها و استعدادها موجب می‌شود که افراد از نظر آمادگی برای پاسخ دادن به محرک‌های اجتماعی متفاوت باشند. اگر تفاوت‌های شناختی (میزان آگاهی)، فیزیکی و مادی (اقتصادی) اضافه شوند، امکان عینی بروز کنش مشارکتی فراهم می‌شود. ثالثاً تأثیر پیش‌شرط‌های اجتماعی و روان‌شناختی بر فعالیت‌های اجتماعی افراد تا حدود زیادی به محیط‌های اجتماعی - شامل نهادها و سازمان‌های اجتماعی و اعتقادات و ارزش‌های فرهنگی و سیاسی، بستگی دارد (شکوری، ۱۳۸۶).

مروری بر تحقیقات انجام شده

سبحانی‌نژاد و یوزباشی (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان «بررسی موانع خانوادگی مشارکت اولیای دانش‌آموزان در امور مدارس متوسطه شهر اصفهان» چنین نتیجه‌گیری کرده‌اند که فرهنگ، اقتصاد خانواده، سطح تعامل خانواده، مشکلات خانوادگی و رعایت علایق دانش‌آموزان بر عدم مشارکت اولیا در امور مدارس در حد بالاتر از متوسط تأثیر داشته است. تحلیل توصیفی میانگین‌ها، مبین برتری نقش اقتصاد خانواده بر عدم مشارکت اولیای دانش‌آموزان در مدارس بوده است. پس از آن، به ترتیب مقوله‌های «فرهنگ خانواده، سطح تعامل خانواده، رعایت علایق دانش‌آموزان و مشکلات خانوادگی» قرار داشتند. در فرهنگ خانواده برحسب متغیر ناحیه، اقتصاد خانواده برحسب متغیر ناحیه، مشکلات خانوادگی برحسب متغیر ناحیه و تأثیر رعایت علایق دانش‌آموزان برحسب متغیر چندمین فرزند خانواده (برتری فرزند اول و دوم)، تفاوت معنادار وجود داشته است.

فردیان و امیری میشکی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «موانع مشارکت اولیا در امور مدارس از دیدگاه مدیران و اولیای دانش‌آموزان منطقه صومای برادوست در سال تحصیلی ۹۳ - ۹۲» چنین نتیجه‌گیری کرده‌اند که: ۱. مدیران مدارس درباره تأثیر هر پنج عامل

هنجارها و ارزش‌هایی (توافق ارزشی) هستند که درون جامعه وجود دارد. مفهوم هنجار در صورت‌بندی بلاو، او را به سطح تبادل میان فرد و جمع می‌کشاند؛ حال آنکه مفهوم ارزش‌ها او را به سطح گسترده‌ترین سطح اجتماعی و تحلیل رابطه میان جمع‌ها سوق می‌دهد. بدین ترتیب، رابطه تبادل اعم از اینکه بین فرد و جمع باشد یا بین جمع‌ها و گروه‌ها، تحت تأثیر ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی تبادل قرار می‌گیرد و به میزانی که توافق ارزشی و هنجاری بیشتر باشد، اشکال تبادل نظر نیز به هم نزدیک‌تر خواهد شد (ریترز، ترجمه ثلاثی، ۱۳۹۴).

تئوری انتخاب عقلانی بر این فرض استوار است که رفتار و کنش آدمیان هدفمند، سنجیده و حسابگرانه است و آن‌ها در چندراهی‌ها راهی را انتخاب می‌کنند که با اغراض و آرزوهایشان موافق باشد و برای رفتن در هر راهی محاسبه سود و زیان را می‌کنند و پس از بررسی ادله موافق و مخالف دست به انتخاب می‌زنند (کلمن، ترجمه صبور، ۱۳۹۰). لذا این نظریه در جهت شناخت الگوی رفتار مشارکتی افراد مناسب است. تبیین انتخاب عقلانی، که یک تبیین قصدی است، عقاید و سلاقی شخصی را دلیلی بر کنش افراد می‌داند که دارای بعد منفعت‌طلبانه است، اما مسئله اساسی در نظریه انتخاب عقلانی پدیده سواری مجانی یا طفیلیگری است که در آن شخص ترجیح می‌دهد مسئولیت انجام دادن عمل جمعی را، که در این پژوهش مشارکت در انجمن اولیا و مربیان است، بر عهده دیگران بگذارد و خود از نتیجه آن بهره‌مند شود. براساس نظریه انتخاب عقلانی، انسان‌ها در تحقق عمل جمعی کاملاً عقلانی عمل می‌کنند و با محاسبه سود و زیان و عکس‌العمل دیگر افراد نسبت به مشارکت اقدام می‌کنند و اگر عده‌ای در جامعه بخواهند در تحقق مشارکت (عمل مشارکت در انجمن اولیا و مربیان) به عنوان عملی جمعی مشارکت فعال نداشته باشند مسئولیت انجام دادن کار را بر عهده دیگران بیندازند، بقیه افراد نیز براساس قاعده عقلانی در آن مشارکت نخواهند کرد. البته، با در نظر گرفتن فردگرایی و ناهمگونی و کاهش حساسیت‌های مدنی و غیره، این مسئله تشدید خواهد شد. خاصیت اصلی عمل جمعی در تئوری انتخاب عقلانی این است که کالایی عمومی به حساب می‌آید، برعکس کالای خصوصی که تحت مالکیت یک فرد قرار دارد، اگر تولید شد نمی‌توان کسی را از آن بی‌نصیب کرد.

پاتنام نیز معتقد است که آنچه باعث میزان بالای مشارکت می‌شود، اعتمادی است که در قالب همکاری‌های اجتماعی و تعاونی به وجود می‌آید. «برای انجام دادن کاری صرفاً به این دلیل که فردی (یا نهادی) می‌گوید آن را انجام خواهد داد، به او اعتماد نمی‌کنید بلکه تنها به این دلیل به او اعتماد می‌کنید که با توجه به شناختن از خلق و خوی او، انتخاب‌های ممکن او، تبعاتشان و توانایی او حدس می‌زنید که انجام دادن این کار را بر خواهد گزید» (پاتنام، ۱۹۹۵؛ نقل از علی‌پور و زاهدی و شیبانی، ۱۳۸۸).

مطابق دیدگاه یادگیری اجتماعی، یادگیری می‌تواند با مشاهده رفتار دیگران و پیامدهای این رفتار اتفاق بیفتد. هنگامی که فرد رفتار مشارکت‌جویانه را مشاهده می‌کند و اطرافیان نیز از فرد مشارکت‌کننده حمایت می‌کنند، این رفتار در فرد مشاهده‌کننده تقویت می‌شود و او پس از طی فرایندهای یادگیری، فعالیت مشارکت‌جویانه را آغاز خواهد

بازدارنده مورد نظر این پژوهش در عدم مشارکت اولیا اتفاق نظر دارند؛ با وجود این تأثیر مقوله مسائل فرهنگی را بیش از سایر مقوله‌ها می‌دانند. نتایج آزمون کروسکال - والیس مبین نبود تفاوت معنادار آماری میان دیدگاه‌های مدیران هر دو دوره تحصیلی در این زمینه است. ۲. اولیا نیز به تأثیر عوامل پنج‌گانه اذعان دارند ولی تأثیر عامل اجتماعی را بیش از سایر عوامل می‌دانند. ۳. بین دیدگاه مدیران و اولیا درباره تأثیر عوامل پنج‌گانه مورد نظر تفاوت معنادار آماری وجود ندارد. ۴. از نظر هر دو گروه، در حال حاضر بیشترین مشارکت والدین از نوع مالی است. ۵. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل پرسش‌نامه‌ها نشان داد که پاسخ‌دهندگان افزایش سطح آگاهی و فرهنگ مردم، رفع مشکلات اقتصادی و درگیری‌های شغلی والدین، و دادن مسئولیت اجرایی به والدین را از مهم‌ترین راهکارهای افزایش مشارکت مردمی دانسته‌اند. گوهری و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «شناسایی موانع مشارکت والدین در امور مدرس مقطع ابتدایی شهر سمنان» چنین نتیجه‌گیری کرده‌اند که از بین ۷۲ مورد از موانع مشارکت والدین، موانعی همچون «عدم شناخت اولیا از اهداف و کارکردهای مدرسه»، «تغییرات سریع برنامه‌های درسی و آموزشی و عدم شناخت والدین و ناتوانی آن‌ها در تطبیق با برنامه‌ها»، «کمبود وقت والدین، شاغل بودن، فاصله و درگیر بودن با کارهای روزمره»، «ساختار نظام آموزشی کشور»، «وضعیت نامناسب اقتصادی خانواده‌ها»، «عدم آگاهی والدین از پیامدها، نتایج احتمالی و فواید مترتب بر امر مشارکت در مدارس»، «عدم تبلیغات مناسب توسط رسانه‌های عمومی در ترویج فرهنگ مشارکت در مدارس»، به ترتیب از مهم‌ترین موانع مشارکت والدین شناسایی شده‌اند.

هستیک و لوی^{۱۵} (۱۹۹۹) در پژوهش خود نشان دادند که زمینه‌سازی برای اقدام مشارکتی والدین در فعالیت‌های مدرسه‌ای، می‌تواند بر میزان نگرش منفی آن‌ها نسبت به فعالیت‌های مدرسه تأثیر بگذارد و از آن بکاهد. اقدام به مشارکت و ملاحظه جنبه‌های مثبت ناشی از آن با عنایت به انواع تحلیل‌های درونی ناشی از استدلال‌های فرد عمل‌کننده درباره چگونگی و نتایج اقدام عملی خود و درک پیامدهای مثبت آن به شرط موجود بودن سایر متغیرهای مثبت بیرونی می‌تواند به رشد تمایل و گرایش فرد به اقدام‌های مثبت آتی منجر شود. در اینجا مثبت و مهیا بودن سایر عوامل موجود در محیط مدرسه‌ای، بسیار مهم و تأثیرگذار است.

سیکی اسمیت^{۱۶} و همکاران (۲۰۰۸) در پژوهش خود دریافتند که میان سطح درآمد والدین و میزان مشارکت آنان در امور مدرسه رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد؛ به این معنا که هرچه سطح درآمد والدین افزایش می‌یابد، میزان مشارکت آنان نیز در امور مدارس بیشتر می‌شود؛ در این راستا درگیری‌های شغلی شدید والدین از مهم‌ترین علل عدم مشارکت آنان در امور تحصیلی فرزندانشان بوده است.

چانگ کونگ و مینگ لی^{۱۷} (۲۰۰۸) در پژوهشی نوع و میزان مشارکت والدین در امور مدارس را بررسی کردند و دریافتند که والدین می‌توانند به چند روش مشارکت داشته باشند؛ همچنین، در این پژوهش یافته‌ها حکایت از آن دارند که نمرات دروس دانش‌آموزان به‌طور مستقیم با رفتار مادر و پدر پیش‌بینی می‌شوند؛ به عبارت دیگر، میزان

موانع

یکی از مشخصه‌های مدارس موفق، استفاده حداکثری از مشارکت والدین است. به همین دلیل است که در کشورهای توسعه یافته، همکاری میان خانه و مدرسه به صورتی منسجم درآمده و این دو نهاد، مسئولیت مشترک خویش، یعنی تربیت فرزندان جامعه، را با هم‌فکری، همکاری و هماهنگی انجام می‌دهند. به‌طور کلی، سهیم کردن خانواده‌ها در آموزش و پرورش موجب افزایش اطلاعات و آگاهی افراد، گسترش مشارکت در سایر زمینه‌های اجتماعی، افزایش احساس هم‌بستگی با سایر والدین، احساس یگانگی بیشتر با سازمان، افزایش اعتماد افراد به سازمان‌ها، کاهش هزینه‌های فردی و سازمانی و افزایش اثربخشی سازمانی خواهد شد. مشارکت جمعی کلیه افراد در امور مدرسه موجب گسترش دموکراسی و مردم‌سالاری نیز می‌شود. هنگامی که والدین در آموزش فرزندشان شرکت کنند، نگرش‌ها، رفتارها و وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان تقویت می‌گردد (زنجانی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰).

به‌طور کلی، موانع مشارکت والدین در امور مدارس کشور را می‌توان به سه دسته تقسیم کرد:

۱. موانع فکری و نگرشی: یکی از موانع عمده مشارکت در کشور ما، کاستی در اندیشه‌هاست. عدم احاطه و تسلط فکری، نبود اندیشه‌های ورزیده، وسیع و عمیق فلسفی در باب ابعاد و جوانب مختلف موضوع تعلیم و تربیت و نیز اداره سیستم‌های آموزشی، توسط سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان و مدیران نظام‌های آموزشی، همچنین نبود نگرش و باور نسبت به مزایا و محاسن شرکت و مداخله اندیشه‌ها و تفکرات افرادی بیرون از جایگاه‌های رسمی و اداری نظام آموزش و پرورش (والدین)، این نظام را در محاق تصمیم‌گیری‌های شمار معدودی از تصمیم‌گیران خاص، که در مرکز این نظام متمرکز قرار دارند، نگه داشته و آن را از نعمت وجود ظرفیت علمی، فکری و تخصصی والدین باانگیزه و متعهد نسبت به آموزش و تربیت فرزندان خود، محروم ساخته است.

۲. موانع ساختاری: نظام آموزشی کشور ما نظامی متمرکز است؛ بدین معنا که سیاست‌گذاری‌ها و اتخاذ تصمیمات آموزشی و تربیتی را گروهی کارشناس و خبره که اکثر آن‌ها صاحب‌نظران تعلیم و تربیت و فرهنگ‌اند، انجام می‌دهند و سپس این تصمیمات برای اجرا، به سازمان‌های آموزشی استان‌ها، ابلاغ می‌گردد. از جمله اقداماتی که به گسترش مشارکت می‌انجامد، رفع کاستی‌های ناشی از سیاست‌گذاری‌های کلان اداری و آموزشی و نیز اصلاح قوانین و مقررات فعلی، در راستای قبول و پذیرش والدین در نظام آموزشی است.



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش آموزی

به صورت ماهنامه و نه شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

رشد کودک برای دانش آموزان پیش دبستانی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی

رشد نوجوان برای دانش آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی

رشد دانش آموز برای دانش آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی

مجله‌های دانش آموزی

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

رشد نوجوان برای دانش آموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد پرهان برای دانش آموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد جوان برای دانش آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

- ♦ رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد فناوری آموزشی
- ♦ رشد مدرسه زندگی ♦ رشد معلم ♦ رشد آموزش خانواده

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 مشاور 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 کاردانش ♦ رشد آموزش پیش دبستانی
- ♦ رشد پرهان متوسطه دوم

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، دانش‌جو معلمان دانشگاه‌های وابسته و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش و... تهیه و منتشر می‌شود.

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

♦ تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

♦ وبگاه: www.roshdmag.ir

۳. **موانع مربوط به منابع انسانی:** نیازها و ضرورت‌های فرهنگی، آموزشی و تربیتی جامعه کنونی، کسب شایستگی‌های علمی، حرفه‌ای و تخصصی بیشتری را برای مدیران رده‌های بالایی، میانی و اجرایی، ضروری و اجتناب‌ناپذیر ساخته است. مدیران نظام آموزشی در کنار تعهد و احساس مسئولیت بالا، وجدان دینی و کاری قابل تحسین، لازم است با علوم اداری و جامعه‌شناسی سازمانی نیز آشنایی پیدا کنند و حتی در آن‌ها تسلط کافی را کسب نمایند. امروز سخن از مدیران اثربخش است و از مهم‌ترین ویژگی‌های این مدیران، خلاقیت، نوآوری و تحول‌پذیری و نیز انتخاب و اعمال شیوه‌های مشورتی و مشارکتی برای تصمیم‌گیری‌ها و اجرای امور در سازمان متبوع خود است. هر زمانی که مدیری از خود انعطاف و شایستگی برای عمل مشارکتی نشان داده، بدون توجه به سایر موانع، کارها نسبتاً خوب پیش رفته است. از دیگر موانع مشارکت، می‌توان به اعتماد ناکافی مدیران آموزشی نسبت به مردم، به‌ویژه صاحب‌نظران و متخصصان تعلیم و تربیت و اهل فن، کاستی در عملکردهای درونی و بیرونی آموزش و پرورش، برنامه‌ها و اهداف آن، نابسامانی و موازی کاری در واحدهای اداری ذی‌ربط برای جلب مشارکت والدین نظیر برنامه‌های سازمان انجمن اولیا و مربیان، سازمان توسعه و نوسازی مدارس، معاونت مشارکت‌های مردمی وزیر و... تخصیص بودجه و منابع ناکافی به فعالیت‌ها و برنامه‌های آموزشی و تربیتی، بی‌توجهی و ناتوانی مدیران در بهره‌برداری از ظرفیت سازمان‌های غیردولتی و ضعف در اطلاع‌رسانی و آگاهی‌بخشی به افراد جامعه اشاره کرد (شورای طرح و برنامه دفتر جذب مشارکت‌های اولیا، ۱۳۹۳).

نتیجه‌گیری

مدرسه، یکی از نهادهای تربیتی و آموزشی مهم است که نیازمند مشارکت اولیای دانش‌آموزان و دیگر سازمان‌هاست. شماری از نظریه‌پردازان بر این باورند که بیشتر کارهای مردم در سراسر جهان بر محور مشارکت می‌گردد و جلب همکاری خانواده نیز از عوامل لازم مدیریت آموزشی است.

بر اساس بررسی‌های انجام شده در این پژوهش و با توجه به نظریه‌ها و شواهد تجربی موجود، عوامل بسیاری می‌توانند مانعی بر سر راه مشارکت مؤثر والدین در امور مدارس باشند و تعلیم و تربیت را از توسعه و رسیدن به اهداف عالی خود باز دارند. برای نمونه، «عدم شناخت اولیا از اهداف و کارکردهای مدرسه»، «تغییرات سریع برنامه‌های درسی و آموزشی و عدم شناخت والدین و ناتوانی آن‌ها در تطبیق با برنامه‌ها»، «کمبود وقت والدین، شاغل بودن، فاصله و درگیر بودن با کارهای روزمره»، «ساختار نظام آموزشی کشور»، «وضعیت اقتصادی نامناسب خانواده‌ها»، «ناآگاهی والدین از پیامدها، نتایج احتمالی و فواید مترتب بر امر مشارکت در مدارس»، «نبود تبلیغات مناسب توسط رسانه‌های عمومی در ترویج فرهنگ مشارکت در مدارس»، از مهم‌ترین موانع تعامل خانه و مدرسه هستند. در مجموع، می‌توان گفت یک معلم یا مربی باید از نیازهای اصلی هر دانش‌آموز آگاه باشد و هم‌زمان، انتظارات واقع‌بینانه‌ای از والدین داشته باشد. برای گسترش همکاری اثربخش، نقطه آغاز حرکت، ایجاد پیوند بین موقعیت کنونی والدین و حرکت به سوی حمایت ممکن است. برای رسیدن به این منظور، ایجاد اعتماد، نشان دادن احترام، و ترغیب والدین

به برقراری و تداوم ارتباط با مدرسه امری حیاتی است. مسلماً در این زمینه چالش‌هایی وجود دارد اما رویکرد مشارکتی هم برای امروز و هم فردای کودکان مفید است.

پیشنه‌ها

رشد برای رشد

نحوه اشتراک مجلات رشد:

♦ عنوان مجلات درخواستی:

◆ نام و نام خانوادگی:...

◆ تلفن: ...

◆ نشانی کامل پستی:

..... استان:

..... خیابان:

پلاک: کد پستی:

شمارهٔ فیش بانکی:...

مبلغ پرداختی:

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

امضا:

● نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۳۳۳۱-۱۵۸۷۵

♦ هزینه اشتراک سالانه مجلات عمومی رشد (هشت شماره): ۵۵۰/۰۰۰ ریال

پی نوشت ها

منابع در دفتر محله موجود است

{ هفته بهداشت روان ۱۸ تا ۲۴ مهرماه
هفته پیوند اولیاء و مرییان ۲۴ تا ۳۰ مهرماه }



همدلی از هم زبانی بهتر است

WE WILL RETURN

۹ مهر

روز جهانی همبستگی و همدردی با کودکان و نوجوانان فلسطینی

Beit-Awa
Deir-Ayob
Al-Ramlah
Khouldah
Abu Gash
Al-Quds
Jarash
Rafat
Zakariyah
Shirfat
Beer Shebah
Beit-Aytab
Jaliyah
Surief
Al-Emoor
Beit-Jebreem
Ajoor
Al-Walajah
Al-Qabu
Alar
Dier Aban
Al-Ramlah
Ras

بيت عوا
دير ايوب
الرملة
خولة
ابو غاش
القدس
جراش
رافات
زكريا
شرفات
بئر السبع
بيت طاب
جاليا
صوريف
العمور
بيت جبرين
عجور
الواجة
القدس
علاير
دير ايان
الخالفة
بيت شرف
راس ابوعمار
القبيو
بيت محسير
اعراق المنه

