

شادآموزش

۵۲

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی
دوره چهاردهم | شماره ۳ | بهار ۱۳۹۸ | ۶۴ صفحه | ۱۹۰۰۰ ریال | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۰۸
www.roshdmag.ir



«کارزار «من» ها «سرسختی روان‌شناختی در دانش‌آموزان «من تنبل نیستم

بسمه تعالی

امیدوار هستم که مردم ما توجه کنند به این موضوع که مراجعه به متخصص روان شناس و مشاور در امر مسائل روانی به خصوص برای محیط خانواده یک ضرورت است.

حضرت آیت الله العظمی امام خامنه ای (مدظله العالی)



۹ اردیبهشت
روز روان شناس و مشاور کرامی باد

شادامروز

رشد آموزش

۵۲

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی

دوره چهاردهم / شماره ۳ / بهار ۱۳۹۸ / صفحه ۶۴

www.roshdmag.ir

بشماره



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

یادداشت سردبیر

آنچه ما می‌گوییم، آنچه نوجوان می‌خواهد / دکتر علی اصغر احمدی / ۲

روانشناسی تربیتی

کارزار «من» ها / دکتر علی اصغر احمدی / ۴

روانشناسی تربیتی

خوش بینی و امیدواری نیاز جدی نسل امروز و فردا / فهیمه کاکایی و دکتر محمدسعید احمدی / ۱۰

دل نوشته

من تنبل نیستم / دکتر محمدجواد آقاجانی / ۱۸

روانشناسی تربیتی

سرسختی روان شناختی در دانش آموزان / داریوش عظیمی / ۲۰

آزمون‌های روانی

پرسش‌نامه اعتیاد به بازی‌های برخط (آنلاین) (POGO) / دکتر آدیس کراسکیان / ۲۶

یک تجربه

حال خوب، فکر خوب، رفتار خوب را چگونه می‌توان ایجاد کرد؟ / سیده مریم طیبی ماسوله / ۲۹

روانشناسی تربیتی

تأثیر آموزش ابراز وجود بر افزایش عزت نفس و کاهش اضطراب اجتماعی دانش آموزان / زهرا شاهسواری -

مهدی علیزاده لداری / ۳۴

یک تجربه

پنجشنبه‌های مهارتی / سید حجت‌اله روحانی - سید سعید حسینی / ۴۵

روانشناسی تربیتی

تأثیر باورهای فراشناختی و خودکارآمدی بر شادکامی دانش آموزان / شهاب عزیزبان / ۴۸

اخلاق در متون کهن

هرگز نباید مأیوس شد/ به انتخاب دکتر حسین داودی / ۵۶

روانشناسی تربیتی

رابطه سبک‌های مقابله با استرس و تاب‌آوری با میزان آمادگی به اعتیاد/ محمد کرمی / ۵۸

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

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

مدیر مسئول: محمد ناصری

سردبیر: دکتر علی اصغر احمدی

مدیر داخلی: ناهید ابراهیمزاده

هیئت تحریریه:

علی اصغر ایزدی

دکتر حسین سلیمی بجنانی

بهزاد دهنوی

حمیدرضا زین‌الدینی

احمد صافی

دکتر شکوه نوایی‌نژاد

ویراستار: افسانه طباطبائی

طراح گرافیک: علیرضا پورحنیفه

نشانی دفتر مجله:

تهران، ایران شهر شمالی، پلاک ۲۶۶

تلفن دفتر مجله: ۰۲۱-۸۸۸۳۱۱۶-۹

(داخلی ۳۷۴)

نمابر مجله: ۰۲۱-۸۸۴۹۰۳۱۶

صندوق پستی دفتر مجله: ۱۵۸۷۵ / ۶۵۸۵

صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵ / ۳۳۳۱

تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸

پیام‌نگار: moshaveremadrese@roshdmag.ir

پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۰۸

چاپ و توزیع: شرکت افست

شمارگان: ۸۳۰۰ نسخه

عکس روی جلد: اعظم لاریجانی



آنچه ما می‌گوییم، آنچه نوجوان می‌خواهد

دکتر علی اصغر احمدی

مشخص و نظام‌یافته‌ای نداریم. اولین نکته در این باره این است که آموزش و پرورش نتوانسته است در مجموع در زمینه درونی‌سازی انگیزه‌های دانش‌آموزان، کار چشمگیری انجام دهد. در حال حاضر، بیشترین عامل یادگیری و پیشرفت تحصیلی کودکان و نوجوانان، برآمده از محرک‌ها و کنترل‌کننده‌های بیرونی است. روش‌های الزام‌آور، که بعضاً در قالب تشویق‌ها و تنبیه‌ها به کار گرفته می‌شوند، نیروی اصلی پیش‌ران برای انجام دادن تکالیف درسی و یادگیری به شمار می‌آیند. من هنوز نتوانسته‌ام به این اطمینان برسم که در گوشه‌ای از این کشور، نوعی از آموزش وجود دارد که توانسته است انگیزه‌های درونی دانش‌آموزان را فعال کند و اکثر آنان را به شکل خودکار و خودانگیخته به تحصیل، تا عالی‌ترین مراتب دانشگاهی ترغیب نماید. هنوز کسانی که با این ویژگی تحصیل می‌کنند، بیشتر به شکل تصادفی و تحت تأثیر عوامل خارج از کنترل مسئولان مدرسه، به چنین کنشی می‌رسند و کسی نمی‌تواند ادعا کند که توانسته است با فلان سیستم، اکثر دانش‌آموزان را حتی در سطح یک مدرسه، به تحصیل و تربیت علاقه‌مند کند و با برنامه‌ریزی دقیق درسی و آموزشی، به چنین هدفی نائل شود. مدرسی که در کشور، نامی در این زمینه کسب کرده‌اند، تنها هنرشان اولاً جذب دانش‌آموزانی است که خود استعداد و علاقه‌مندی کافی دارند و ثانیاً حذف و اخراج کسانی است که هرگونه سستی و کندی در میان همین گروه منتخب از خود نشان می‌دهند. خلاصه اینکه نظام مدرسه‌ای ما هنوز نتوانسته است در زمینه ایجاد انگیزه برای تحصیل در دانش‌آموزان، به‌ویژه علاقه‌مند ساختن آنان به یادگیری و فهمیدن بیشتر، گامی

به نام آفریننده زمین و زمان؛ به نام جان‌آفرین انس و جان؛ به نام آفریننده بهار، تابستان، پاییز و زمستان؛ به نام جان‌جانان؛ به نام عزیزترین معشوق انسان. به نام او که زنده به نام اویم، سرگشته کوی اویم، آشفته موی اویم. به نام او که جز او نمی‌خواهیم و جز راه او، نمی‌پوییم. به نام اول، به نام آخر، به نام ظاهر، به نام باطن، به نام نامی، به نام خالق رؤف و رحیم و رحمان و به نام همه هستی؛ به نام او، به نام او و پیوسته به نام او و به راه محمد(ص) و آل محمد(ع).

بهراری دیگر از راه رسید؛ رستاخیز زمین که گواه رستاخیز جهان است. آغاز یک سال که امید داریم تمام آن نوروز باشد؛ تمامی آن عید باشد. تمامی آن، روزبه‌روز، شادمانی و فرح و قرب باشد. با دلی آرام، قلبی مالا مال از عشق و ایمان، روحی قانع و متوکل به خدای لایزال.

سال جدید باید به حکم عقل از تجارب سال پیش بهره بگیریم و زندگی را در پناه این تجربه‌ها، بیش از پیش، اعتلا بخشیم و تجارب گذشته چراغ راهنما باشد. بیایید روزی از این سال را به بررسی وقایع گذشته، دست‌کم وقایعی که در سال ۹۷ در حوزه کاری ما رخ داده است، اختصاص دهیم. آنچه را تازه دیده و تازه یافته‌ایم مرور کنیم تا شاید سالی بهتر از پارینه داشته باشیم.

در سال گذشته، ما در حوزه مسائل مشاوره‌ای کودکان و نوجوانان با موارد گوناگونی مواجه شدیم. ضمن قبول نقش مثبت مشاوران در راهنمایی و هدایت دانش‌آموزان، کاستی‌هایی را نیز شاهد بودیم که شاید بتوان در مورد آن‌ها بهتر از پیش عمل کرد. ما در مجموع در مورد انگیزش و انگیزه‌های دانش‌آموزان، موضع

می‌دهد؛ به گونه‌ای که می‌تواند این انگیزه را تا پایان زندگی حفظ کند. دانش‌آموزانی که به چنین واکنشی کشیده می‌شوند، در کشاکشی ویرانگر، به جنگ خانواده می‌روند. از سوی دیگر، بسیاری از والدین نیز به این جنگ دامن می‌زنند و به هنگام استیصال، با امتیاز دادن به فرزند و عقب‌نشینی اجباری در مقابل او، ادامه این کشاکش را موجب می‌شوند. نوجوانی که با استفاده از شیوه ایستادگی در مقابل والدین توانسته است امتیازاتی به دست آورد، ترغیب می‌شود که از چنین روشی بیشتر و بیشتر استفاده کند. برای همین، با اینکه خود را برنده این منازعه می‌داند، فشارهای گوناگون روانی بر او وارد می‌آید. نوجوان هنجارشکن، در لایه‌ی رویی شخصیت خویش، خود را بر حق و موفق می‌داند ولی در لایه‌های زیرین و پنهان، خود را در مخالفت با خویش می‌یابد. او در چنین شرایطی، دچار تعارض خود با خود می‌شود که تصویر منفی‌ای از خودش بر او تحمیل می‌کند. این احساس حقارت در عمق شخصیت نوجوان، او را مستعد افسردگی، اضطراب، وسواس، انجام دادن کارهای پرخطر و بسیاری مشکلات دیگر می‌کند. از این گونه مشکلات، که ناشی از چهل روان‌شناختی و تربیتی والدین و مربیان است، در کشور ما کم نیست.

چاره‌اندیشی برای چنین وضعیتی به عهده‌ی نظام تربیتی کشور است که بخشی از آن بر دوش مشاوران محترم گذاشته شده است. امید است دوستان مشاور در نشست‌های مشترک خود، سرفصلی را به مرور شرایطی که در سال‌های گذشته از سر گذرانده‌اند، اختصاص دهند و بتوانند تجارب سال‌های گذشته، به‌خصوص سال ۱۳۹۷، را چراغ راه آینده سازند. ان‌شاءالله.

یکی از شاخص‌های این وضعیت، خاطرات بد و گاه نفرت‌انگیزی است که فارغ‌التحصیلان مدارس ما از دوران تحصیل خود دارند. نسبت کسانی که دوره‌ی تحصیل خود را در مدرسه، بسیار شیرین و دلنشین توصیف می‌کنند در مقایسه با کسانی که آن را کسل‌کننده و گاه منفی می‌دانند بسیار کم است. از جمله موارد دیگری که مشاوران و معلمان محترم باید مورد توجه قرار دهند، **واکنش‌هایی** است که بسیاری از دانش‌آموزان به اجبارهای آشکار و پنهان والدین و مربیان، نشان می‌دهند. طی دوره‌ی نوجوانی و به‌ویژه در آخرین سال‌های دبیرستان، یعنی در کلاس‌های یازدهم و دوازدهم، شاهد نوعی عصیان از طرف تعدادی از دانش‌آموزان هستیم؛ عصیانی در برابر فشارهای والدین، مقررات دینی و اخلاقی و مقررات مدرسه‌ای و حتی نظام سیاسی کشور. کم نیستند دانش‌آموزان موفق که در همین سال‌ها وظایف خود را به یک‌باره به زمین گذاشته و راه مخالفت با هنجارهای خانواده را در پیش گرفته‌اند. این نوع واکنش ابتدا به‌صورت مقاومت در مقابل برنامه‌های آموزشی و تربیتی تجلی می‌کند و سپس خود را به شکل تضادورزی و لجابت نشان می‌دهد. بسیاری از این نوجوانان وارد جنگی با پدران و مادران خود می‌شوند که حاصل آن حاکمیت فضایی سرد و منازعه‌آمیز میان والدین و فرزندان است.

عمل چنین دانش‌آموزانی بیش از هر چیز، نوعی واکنش نسبت به روش برخورد والدین با آنان است. فشار، چه از نوع نرم و چه از نوع خشن، حربه‌ی غالب در چنین شرایطی است. کم‌اند والدینی که می‌توانند به گونه‌ای عمل کنند که فرزندشان احساس کند با انگیزه و عشق و شوق خود تکالیف درسی و اخلاقی و دینی‌اش را انجام

کارزار «من» ها

درسی از مکتب کودکان

دکتر علی اصغر احمدی

یکی از مشاهدات تأمل برانگیز من در طول دوران کاری ام مربوط به نوروز سال ۸۸ است؛ زمانی که نوه بزرگم دو ساله بود. این مشاهده حاوی نکات بسیار مهمی در رابطه با چگونگی فعال شدن «خود» در کودک است. در نوروز آن سال، زمانی که صبا دقیقاً دو سالگی را تمام کرده و چند روزی بود که وارد سه سالگی شده بود، برای بازدید یکی از روستاهای طالقان به آنجا رفته بودیم. بعد از توقف خودروها، مقداری از راه را باید پیاده طی می کردیم؛ مسیری روستایی، شیب دار و ناهموار. من از ابتدای راه دوست داشتم صبا را همراهی کنم. با اینکه او نیز علاقه مند به همراهی من بود، از همان ابتدا اصرار بسیار زیادی داشت که این مسیر را شخصاً و بدون کمک گرفتن از کسی طی کند. در مسیر، بارها به جاهایی رسیدیم که او نمی توانست به تنهایی از آن ها عبور کند ولی با مقاومت تمام، برای انجام دادن کار توسط خودش پافشاری می کرد. در چنین موقعیت هایی، به او می گفتم «دستت را بده تا کمکت کنم» اما او با اعتراض و اجتناب می گفت: «دبا اودش» (صبا خودش). وقتی می دیدم که او نمی خواهد دستش را بگیرم، پیشنهاد می کردم که دستش را به من ندهد، بلکه انگشت مرا بگیرد و با اتکا به انگشت من مسیر را طی کند. او به این پیشنهاد من، لحظاتی می اندیشید و سپس با آن مخالفت می کرد. معلوم بود که نمی خواهد به هیچ وجه به یک انسان زنده تکیه کند. در مواردی که هیچ چاره ای جز تکیه بر چیزی وجود نداشت، مرا به جلو می کشید و تلاش می کرد از لباسم کمک بگیرد، نه از خودم. چند بار اشاره کرد که به طرفش

مقدمه

یکی از جدی ترین، تأثیرگذارترین، پیچیده ترین و در عین حال مغفول ترین عواملی که کیفیت زندگی فردی و جمعی انسان را رقم می زند، واقعیت روان شناختی «من» و «خود» است. انسان می داند که آنچه مربوط به «من» و «خود» اوست، تا چه حد وی را تحت تأثیر قرار می دهد و رفتارها و اعمالش را هدایت می کند. انسان برای حفاظت و توسعه آنچه متعلق به خود اوست، تلاش می کند و با تمام توان در صدد مراقبت از آن ها برمی آید. او به راحتی نمی تواند «من» و «خود» دیگران را در مقابل «من» و «خود» خود تحمل کند؛ لذا یکی از گسترده ترین عوامل منازعات و درگیری های انسان ها با یکدیگر، به همین حوزه مربوط است. انسان حضور دیگران را در جایگاه «خود خودشان» به سادگی نمی تواند تحمل کند و همین امر موجب درگیری و کشمکش های طولانی بین او و دیگران می شود. با توجه به اهمیت این مفاهیم روان شناختی، سعی می کنم آن ها را در میان ساده ترین رفتارهای کودک، بکاوم و تحولشان را در فرایندهای تربیتی، مورد تحلیل قرار دهم. این بحث، یک پایه نظری روان شناختی دقیق و محض دارد لکن هدف اصلی من از این مقاله، رسیدن به راهبردهای عملی درباره نحوه مواجهه با کودک و نوجوان در طول دوران رشد و تربیت است.

کلیدواژه ها: من، خود، خودمختاری، خودپروی، دگرپروی



می‌دهند. او با انجام دادن این کار، می‌خواهد موحدی تام و کامل باشد؛ شریکی برای خود نمی‌پذیرد و می‌خواهد کارش خالصانه و انحصاری از خودش سرچشمه بگیرد. از این‌رو نه‌تنها مداخله عملی بزرگ‌تر را نمی‌پذیرد، بلکه تکیه بر بخشی از اندام‌های او (همان انگشتی که به‌عنوان یک شیئی در اختیارش قرار می‌دادم که به آن تکیه کند و از آن کمک بگیرد) را نیز که ممکن است با شبهه کمک گرفتن از خودی دیگر به میان بیاید، نمی‌تواند بپذیرد. چنین درکی نمی‌تواند حاصل یادگیری باشد؛ هیچ‌گونه محتوای آموزشی برای کودکی دو ساله وجود ندارد که بتواند با این عمق و به این گستردگی، تمایز بین **خودخودش** با **خود دیگران** را به او آموزش دهد و آن دو را از هم تفکیک کند.

۴. توجه کودک به اندام‌های جان‌دار و اشیای بی‌جان نیز از نکات مهم این مشاهده است. کودک تفاوت چیزهایی را که فعلیتی دارند و چیزهایی که نقش فاعلی ندارند، عمیقاً تشخیص می‌دهد. او تفاوت دست و انگشت انسان را از لباس‌های او، که جان‌دار نیستند، به خوبی تشخیص می‌دهد. استفاده از اشیای بی‌جان، شبهه برهم‌زندگی استقلال خود کودک را ایجاد نمی‌کند ولی مداخله بخش‌های جاندار، می‌تواند تداخل خود دیگری در خود او باشد. در اینجا لازم است مفهوم جاندارپنداری پیازه، هم به جهت اساس و هم از جهت نوع تعمیم مورد تأمل قرار گیرد. کودک در چنین مشاهده‌ای نشان می‌دهد که تفاوت جان‌دار و بی‌جان را به خوبی تشخیص می‌دهد یا بهتر است بگوییم که کودک بین فاعلیت و انفعال، تشخیص قائل است نه دقیقاً بین جان‌دار و بی‌جان. در حقیقت، آنچه جان‌دارپنداری^۱ نامیده می‌شود، باید به فاعل‌پنداری تغییر نام دهد. امید است در جایی دیگر بتوانم این مفهوم را بیشتر مورد توجه و تحلیل قرار دهم.

قبل از ادامه بحث، لازم است تفاوت «من» و «خود» را مورد توجه قرار دهیم. همان‌گونه که تا اینجا مشخص شد، «**خود**» یک **کانون فعال، وحدت‌بخش و انحصارطلب است که در عرصه ذهن و شخصیت کودک حضور دارد**. به‌رغم اینکه کودک با تکیه بر کلمه «خود»، اصرار بر انجام دادن کارها دارد، به آن خودآگاهی ندارد؛ یعنی «خود»، در ذهن کودک مفهومی روشن و خودآگاه نیست. با این حال که خود یک کانون فعال روانی است، برای کودک و شاید بسیاری از بزرگ‌ترها، قابل تجسم و فهم نیست. شاید بتوانیم «خود» را در جایگاه آناتومی بدن به قلب تشبیه کنیم. قلب، به‌رغم تپش مستمر و داشتن نقش حیاتی در ارگانیزم، ضرورتاً توسط کودک و یا حتی برخی از بزرگ‌ترها

بروم و با پس زدن دست من، به شلوارم چنگ زد تا از نقطه سختی عبور کند. در نقاطی که گرفتن شلوار هم چاره‌ساز نبود، با همان زبان کودکانه از من می‌خواست که بنشینم و با گرفتن بخشی از پیراهنم و در عین حال تکیه دادن نامحسوس به بدنم، از جایی بالا بروم یا پایین بیایم. بالاخره، وقتی با تمام مراقبت‌هایی که انجام داد توانست به مقصد برسد، با غروری وصف‌ناشدنی خود را پیروز میدان نشان داد و در مقابل همه اطرافیان شروع به راه رفتن و خودنمایی و نوعی رجزخوانی کرد.

این واقعه به لحاظ روان‌شناختی به تحلیلی احتیاج دارد تا از میان آن، بخشی از واقعیت مفهوم خود نمایان شود:

۱. این رفتار از کودکی سر می‌زد که هنوز مفهوم «من» در او شکل نگرفته بود. او خودش را به صورت سوم شخص، و به‌عنوان انعکاس دیدگاه بزرگ‌ترها در ذهن کودکانه‌اش، می‌دید. نمی‌گفت «من خودم»، بلکه می‌گفت «صبا خودش». شاید ساده‌ترین تفسیر این کاربرد این باشد که او در طول دو سال زندگی‌اش، دیده بود که بزرگ‌ترها برای هر چیزی نامی به کار می‌برند و آن چیز را با آن نام مشخص می‌کنند، و بنابراین، آموخته بود که او نیز چون بزرگ‌ترها نام اشیاء را به کار برد که یکی از این اشیاء خودش بود. می‌دید که دیگران این موجود را «صبا» می‌نامند و به این ترتیب، خودش را همانی می‌نامید که دیگران می‌نامیدند. او هنوز نتوانسته بود تفاوت بین خودش و سایر اشیاء را به وضوح درک کند. با این حال، برای خودش یک «خود» قائل بود. در این نقطه می‌توان به این نتیجه رسید که بین «من» و «خود» تفاوتی وجود دارد و برای شناخت دنیای روان‌شناختی انسان، توجه به این تفاوت بسیار ضروری و مهم است. ما به زودی به تفاوتی که برای این دو مفهوم قائلیم، خواهیم رسید.

۲. این خود، برای کودک منشأ نیرو و استقلال است و تحقق آن، مایه احساس وجود و پیروزی می‌شود. او با یک احساس شهودی، می‌داند که زمانی می‌تواند به خود ببالد و افتخار کند که به تنهایی کاری را به ثمر برساند. **این خود، کانونی است تپنده و توفنده و فعال؛ کانون تلاش و کوشش و پیگیری هدف**. اگر این کانون در طول زندگی آسیب نبیند، علی‌القاعده باید نیروبخش تمامی تلاش‌ها و کوشش‌های انسان باشد.

۳. کودک با نوعی علم غریزی و شهودی می‌داند که اعمال انسان زنده از «خود» او سرچشمه می‌گیرد، لذا اگر به عمل دیگران تکیه کند، این شبهه به وجود می‌آید که این خود او نیست که کاری را انجام می‌دهد بلکه خود دیگران است که کاری را برای او انجام

آیا پدران و مادران می‌دانند که با به دنیا آمدن اولین فرزندشان، یک مدعی خودمختار و انسانی که برای خود خواسته‌هایی دارد و به تدریج خواسته‌هایش را در مقابل خواسته‌های آنان قرار می‌دهد، پا به عرصه زندگی گذاشته است؟ آیا می‌دانند که باید برای این فرد نوظهور، جایگاهی روان‌شناختی در نظر بگیرند؟

خودمختاری^۴ کودک، را که به تعبیر اریکسون از یک سالگی آغاز می‌شود، سایرین و پیش از همه والدین، نمی‌توانند همیشه و همه جا تحمل کنند. والدین با ملاحظات مختلف، از جمله محافظت کودک از خطرات گوناگون و نیز تربیت کودک و شکل دادن یک شخصیت مدنی برای او، به اشکال گوناگون در مقابل وی می‌ایستند و او را وادار به عقب‌نشینی از خواسته‌های خود می‌کنند. کودک با گسترش روزافزون توانایی‌هایش، به کارهای گسترده و خودمختارانه بیشتری دست می‌زند. گسترده‌گی دامنه فعالیت‌های کودک می‌تواند مزاحمت‌های گوناگونی برای والدین ایجاد کند؛ لذا والدین، گاه با نرمی و گاه با تندی و خشونت او را از انجام دادن برخی از این کارها باز می‌دارند. بازداري و مقابله والدین را کودک به سادگی نمی‌پذیرد و نسبت به آن‌ها عکس‌العمل نشان می‌دهد. کودکی که با دستور گرفتن از کانون تپنده شخصیت خود می‌خواهد کاری را انجام دهد، رقیب و مانعی را نمی‌تواند در مقابل خود تحمل کند؛ لذا عکس‌العمل‌هایی از خود نشان می‌دهد. اولین واکنش، مقاومت و اصرار بر کاری است که درصدد انجام دادن آن است. اگر بخواهند چیزی را از دستش بگیرند، در اولین گام آن را نگه می‌دارد و احتمالاً پا به فرار می‌گذارد. اگر اصرار والدین شدیدتر باشد، او نیز واکنشش را قوی‌تر می‌کند؛ فریاد می‌زند و گریه می‌کند. اگر چیزی جانشین آن خواسته نشود، کودک با تمام وجود گریه می‌کند و با تمام بدنش واکنش نشان می‌دهد؛ خود را به زمین می‌اندازد و حتی به والدین حمله‌ور می‌شود. این واکنش‌ها که در قالب مقاومت و اعتراض تجلی پیدا می‌کنند، تنها واکنش‌های ساده‌ای از این نوع را در بر نمی‌گیرند. آغاز واکنش‌های پیچیده‌تری را نیز در این مقابله و مقاومت می‌توان مشاهده کرد که نمونه‌ای از آن‌ها در مشاهده^۵ زیر آمده است.

روزی دختر کوچکم هدی که حدوداً یک سال و نیمه بود، در کنار من نشسته بود و مادرش هم مشغول انداختن سفره ناهار بود. همسر من در مرحله‌ای از کارش، سینی لیوان‌ها و بطری آب را آورد و در مقابل دخترم گذاشت. او نیز به دلیل تشنگی، بطری آب را بلند کرد و برای نوشیدن، به طرف دهانش برد. من بسیار با آرامش و احتیاط و رعایت جوانب روان‌شناختی، بطری را از دستش گرفتم؛ مقداری آب در لیوان ریختم و به او گفتم: «عزیزم، از لیوان، آب بخور». او بدون اینکه به حرف من عمل کند، به چشمانم زل زد؛ به آرامی پایش را به طرف لیوان دراز کرد و آن را برگرداند و آب را

حس نمی‌شود. قلب با اینکه با تمام سلول‌های بدن در ارتباط است، می‌تواند کاملاً خارج از حوزه خودآگاهی انسان عمل کند. «خود» نیز چون قلب، تپنده و فعال با تمامی عناصر روان‌شناختی انسان ارتباط دارد ولی برای کودک و بسیاری از بزرگ‌ترها، پیوسته حالت ناهشیار خواهد داشت.

«من»، برعکس خود، کاملاً خودآگاه است یا بهتر است بگوییم که اساساً بخش ساختاری خودآگاه شخصیت انسان، «من» اوست. «من» با این حال که بر حول محور «خود» شکل می‌گیرد، تنها شامل عناصری می‌شود که انسان آن را جزئی از خود یا متعلق به خود درک می‌کند. دست‌من، پای‌من، عروسک‌من، تختخواب‌من، پدرمن، مادرمن و ... مجموعه «من» را می‌سازد. «من» به تدریج شکل می‌گیرد و زمانی که برای کودک به عنوان یک مفهوم متمایز از سایرین و سایر اشیا در می‌آید، با همین کلمه، یعنی «من» مورد استفاده قرار می‌گیرد. «من» به تدریج گسترده می‌شود و قدرت می‌یابد. «من» در کودکی دامنه بسیار محدود، شکننده و آسیب‌پذیری دارد؛ لذا کودک نیازمند پناهگاهی چون مادر است «من» توسعه‌یابنده، در مرحله‌ای می‌تواند شامل «خود» نیز بشود و این حاصل پیشرفت انسان در خودشناسی است. معرفت نفس، فرایندی است که در آن به تدریج جنبه‌های ناهشیار و پنهان شخصیت انسان، به «من» او ملحق می‌شوند. برای این دو اصطلاح بهتر است self را معادل «خود» و ego را معادلی برای «من» بگیریم. نگاه یونگ به «خود» و «من» شباهت بسیار به همین توضیحی دارد که ارائه شد. او خود یا سلف را مفهومی کهن^۶ می‌داند که اجداد انسانی آن را کسب کرده و برای نسل‌های بعدی به ارث گذاشته‌اند. این مفهوم با کودک زاده می‌شود ولی در ابتدا جنبه هشیار ندارد. یونگ معتقد است که در سال‌های قبل از میان‌سالی و پیش از جریان تفرّد^۷، «من» مرکز شخصیت است. با فردیت یافتگی انسان، مرکز شخصیت از من به سلف یا خود منتقل می‌شود و در این مرحله است که «خود»، جنبه خودآگاه پیدا می‌کند.

در ادامه بحث می‌خواهیم به این نکته بپردازیم که خود و من کودک در جریان زندگی کودکی و نوجوانی، چه سرنوشتی پیدا می‌کنند. این دو جزء اساسی شخصیت انسان، وقتی وارد کارزار خودنمایی‌های «من» و «خود» دیگران می‌شوند، چگونه به حضور خویش ادامه می‌دهند؟ «من‌ها» و «خود»های والدین، اولین حریفان «من» و «خود» کودک هستند و او را به مبارزه می‌خوانند.

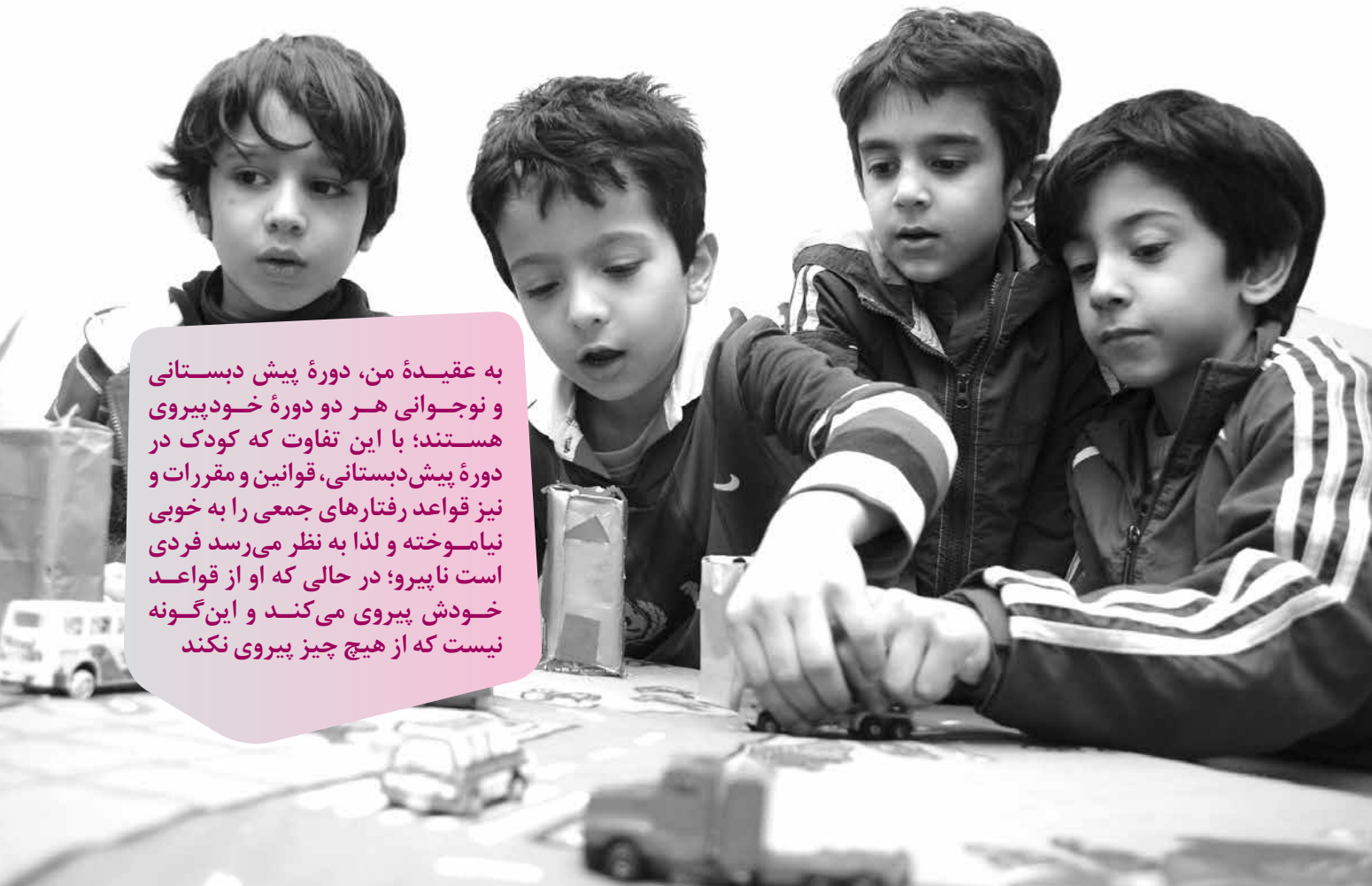
به زمین ریخت. این کار را او با آرامش تمام و در همان حالی که به چشمان من زل زده بود، انجام داد؛ یعنی بدون اینکه به لیوان نگاه کند، با ظرافتی به من نشان می‌داد که من نیستم که چنین کاری را می‌کنم بلکه من مشغول نگاه کردن به صورت تو هستم. من که از این کار او خنده‌ام گرفته بود، پرسیدم: «چه کسی لیوان آب را برگرداند» و او در پاسخ گفت: «امیر»؛ یعنی کسی که چهارده کیلومتر از ما دور بود.

این نمونه‌های رفتاری، نشان‌دهنده آن است که کودکان همیشه از واکنش‌های تند و پر خاشگرانه در مقابل ممانعت‌های والدین استفاده نمی‌کنند، بلکه آمادگی دارند واکنش‌های ظریف‌تر و گاه پیچیده‌تری را در مقابل جلوگیری از خودمختاری خویش نمایش دهند. شاید بتوانیم این گونه واکنش‌های ظریف را در میان دختران بیشتر مشاهده کنیم تا پسران. پسران بیشتر مستعد واکنش‌های آشکار و پر خاشگرانه، و دختران مستعد مخالفت‌های ظریف و ماهرانه‌ترند. در مثال فوق نه تنها شاهد مقابله ظریف کودک با مخالفت والدین هستیم، بلکه استفاده او از مکانیزمی چون فرافکنی را نیز مشاهده می‌کنیم. چنین وقایعی آغاز شکل‌گیری کارزار «خود» و «من» کودک با «خود» و «من» والدین است. این کارزار به کجا می‌انجامد و چه سرنوشتی پیدا می‌کند؟ باید داستان زندگی کودک را دنبال کنیم و سرنوشت این معرکه را در سال‌های بعد جست‌وجو کنیم.

پیش از ادامه بحث، بهتر است اندکی به این موضوع بیندیشیم

که آیا جامعه، تصویری از این کارزار انسانی دارد. آیا پدران و مادران می‌دانند که با به دنیا آمدن اولین فرزندشان، یک مدعی خودمختار و انسانی که برای خود خواسته‌هایی دارد و به تدریج خواسته‌هایش را در مقابل خواسته‌های آنان قرار می‌دهد، پا به عرصه زندگی گذاشته است؟ آیا می‌دانند که باید برای این فرد نوظهور، جایگاهی روان‌شناختی در نظر بگیرند؟ نه از آن نوعی که مثلاً برای یک حیوان خانگی در نظر می‌گیرند. یک حیوان خانگی، جایی برای زیستن و نیازهایی از نوع فیزیولوژیک دارد ولی کودک انسان علاوه بر این نیازها، جایگاهی روان‌شناختی را مطالبه می‌کند که یکی از شاخص‌ترین مؤلفه‌های آن، تقاضای جایگاهی برای «خود» و «من» اوست. بسیاری از والدین می‌دانند که کودک نیازهایی از نوع محبت و توجه دارد ولی فقط تعداد اندکی از آنان می‌دانند که جایگاهی برای «من» و «خود» او، از مهم‌ترین و اساسی‌ترین تقاضاهای انسانی وی است. توجه نداشتن به این جنبه از شخصیت کودک، می‌تواند تأثیرات زیان‌بار و گاه جبران‌ناپذیری در شخصیت کودک و نوجوان بگذارد. این وضعیت وقتی که میدان گسترده‌تری پیدا می‌کند و پای مدرسه و بعد جامعه را به میان می‌آورد، مشکلات عمیق‌تری را در شخصیت انسان ایجاد می‌کند. تصور کنیم که والدینی به نام تربیت، تمامی «خود» کودک را با اقتدار تمام سرکوب کنند و این کانون تپنده روانی را از او بگیرند؛ در چنین وضعیتی، چه کسی را به عرصه جامعه خواهند فرستاد؟ یک حیوان دست‌آموز و حرف‌گوش‌کن و مطیع اوامر بزرگ‌ترها.

به عقیده من، دوره پیش دبستانی و نوجوانی هر دو دوره خودپیروی هستند؛ با این تفاوت که کودک در دوره پیش دبستانی، قوانین و مقررات و نیز قواعد رفتارهای جمعی را به خوبی نیاموخته و لذا به نظر می‌رسد فردی است ناپیرو؛ در حالی که او از قواعد خودش پیروی می‌کند و این‌گونه نیست که از هیچ چیز پیروی نکند





توانایی‌ها موجب می‌شوند که کودک به کارهای سازمان‌یافته‌تر و هدف‌داری دست بزند که اریکسون از آن‌ها به خلاقیت تعبیر می‌کند. کودک در ادامه خودمختاری‌هایش، به کارهایی دست می‌زند که شباهت بیشتری به کارهای بزرگ‌ترها دارد؛ رفتار آن‌ها را تقلید می‌کند و بدون اینکه تبعیت از خود را ترک کرده باشد، به دنبال جایگاهی برتر در کارزار زندگی می‌گردد. او حتی وقتی از بزرگ‌ترها کمک می‌خواهد، آنان را به خدمت می‌گیرد؛ نه اینکه خود در خدمت آنان باشد؛ به بزرگ‌ترها دستور می‌دهد و از آنان می‌خواهد که با مقررات او بازی کنند. در مقررات بازی‌ها، دخل و تصرف می‌کند و به بزرگ‌ترها دستور می‌دهد که مطابق آن مقررات عمل کنند. گاه در میان بازی، قاعده جدیدی وضع می‌کند و از بزرگ‌ترها می‌خواهد که مطابق این قاعده‌های خلق‌الساعه عمل کنند. به هر حال، این سال‌ها سپری می‌شود و کودک به سنین دبستان می‌رسد. در این سال‌ها «خود» و «من» او از تیش و فعالیت عقب‌نشینی می‌کند. کودک در طول دوره دبستان، به‌طور موقت، تا قبل از آغاز نوجوانی، آماده پذیرش «من» دیگران در زندگی خود می‌شود؛ دوره‌ای که می‌تواند موجب فریب خوردن مربیان شود و آنان را به سمت یک خط‌مشی سلطه‌گرانه بکشاند. این دوره از دیدگاه‌های مختلف، دوره‌ای آرام و همراه با پذیرش دیگران به عنوان مربی و راهنماست. در حدیث معروفی از پیامبر اکرم (ص)، این دوره «دوره عبودیت» نامیده شده است؛ یعنی کودک در این مرحله، چون عبد در اختیار والدین و مربیان است. این دوره را پیازه نیز دوره «دگرپیری» نامیده است. او دوره پیش‌دبستانی را دوره «ناپیروی» و دوره نوجوانی را هم دوره «خودپیروی» می‌نامد. به عقیده من، دوره پیش‌دبستانی و نوجوانی هر دو دوره خودپیروی هستند؛ با این تفاوت که کودک در دوره پیش‌دبستانی، قوانین و مقررات و نیز قواعد رفتارهای جمعی را به خوبی نیاموخته و لذا به نظر می‌رسد فردی است ناپیرو؛ در حالی که او از قواعد خودش پیروی می‌کند و این‌گونه نیست که از هیچ چیز پیروی نکند. فروید نیز دوره دبستان را دوره «کمون» می‌نامد؛ دوره‌ای که در آن رانه‌های^۶ کودک در حال غیرفعال و چون آتش زیر خاکستر، در وجود او نگه‌داری می‌شوند. به هر حال، این دوره از دیدگاه‌های گوناگون، دوره‌ای همراه با آرامش است و این‌گونه است که بسیاری از مربیان راهی اشتباه را در پیش می‌گیرند و با کودک به گونه‌ای رفتار می‌کنند که «خود» او را تا حد سرکوبی کامل پیش می‌برند. عادت کردن به چنین روشی، موجب می‌شود که والدین و مربیان با همین روش وارد دوره نوجوانی شده، در مقابل احیای مجدد «خود» او دچار سردرگمی شوند.

برای عینی‌سازی این موضوع، باز باید به سراغ یکی دیگر از مشاهدات خودم بروم؛ یعنی درس‌هایی که از کودکان آموخته‌ام. مدتی پیش در کنار سفره، شاهد صحنه‌ای بودم که ابتدا معنی آن را درنیافتم و برای فهم آن از دخترم سؤال کردم. توضیحات او مرا متوجه معنی صحنه‌ای کرد که دیده بودم. از فاصله حدوداً یک‌ونیم متری دیدم که ثمینا، نوه هفت‌ساله‌ام که دانش‌آموز کلاس اول است، در حالی که بشقاب برنج در مقابلش بود، حدوداً پنج شش

همان‌گونه که حیوانات، خودی برای عرضه به جامعه ندارند، چنین شخصی نیز به سرنوشتی چون آن‌ها دچار می‌شود. از سوی دیگر نیز، کسانی که نتوانسته باشند با اقتدار و تسلط، «من» و «خود» فرزندشان را سرکوب و از میدان به در کنند، فردی ستیزه‌جو، لجوج و پیوسته آماده برای مقابله با محیط را به میدان زندگی تحویل می‌دهند. این نکات به منظور اندیشیدن بیشتر در مورد سرنوشت خود و من کودکان و نوجوانان در عرصه تربیت، در خانه، مدرسه و جامعه مطرح می‌شوند. در سطور بعد، به ادامه بحث قبلی خود باز می‌گردیم و آن، کاوش در سرنوشت تحولی «خود» در کودک و نوجوان است.

خودمختاری کودک با گسترده شدن دامنه توانایی‌ها و مهارت‌هایش، تا حدود شش - هفت سالگی ادامه پیدا می‌کند. این



در دوره نوجوانی با احیای مجدد خود، اشکال گوناگونی از استقلال‌جویی، تلاش برای تجربه شخصی، حرف خود را به کرسی نشاندن، و خود را هم‌ردیف بزرگ‌ترها دانستن، بروز و ظهور پیدا می‌کنند. اگر اطرافیان نوجوان این تغییر مهم را دریابند و آن را مدیریت کنند، این مرحله از رشد به سلامت طی می‌شود و نوجوان به تدریج به‌عنوان یک فرد مستقل، وارد چرخه زندگی می‌گردد. در غیر این‌صورت، با ادامه شیوه مقابله «من‌ها»، نوجوان روش‌هایی را در پیش می‌گیرد که استقلال خود را به اثبات برساند



می‌گردد. در غیر این صورت، با ادامه شیوه مقابله «من‌ها»، نوجوان روش‌هایی را در پیش می‌گیرد که استقلال خود را به اثبات برساند. وقتی نوجوان احساس کند که پدر و مادر و مربیان او در مقابلش صف‌آرایی کرده‌اند و می‌خواهند به هر شکل که شده، او را مطیع و منقاد انتظارات خودشان کنند، او نیز در خود مقاومتی درون‌زاد می‌یابد که این صف را بشکند و خود را به دیگران اثبات کند. لذا شیوه‌هایی را در پیش می‌گیرد که براساس آن‌ها این اثبات به نتیجه برسد. تغییرات ظاهری در مو، پوشش، انتخاب دوست و به کار بردن کلمات و اصطلاحات خاص پیش‌قراوان این صف‌شکنی‌ها هستند. مقاومت در مقابل انتظارات معمول والدین، از جمله اجتناب از تلاش و کوشش کافی برای درس خواندن و سستی در انجام دادن تکالیف مدرسه‌ای و نیز مقاومت در مقابل انجام دادن کارهای عبادی، نوع دیگری از عرض‌انداز در مقابل بزرگ‌ترهاست. به تدریج، انواع لجبایت‌ها و پنهان‌کاری‌ها، این مجموعه را تکمیل خواهد کرد. به این ترتیب، **تغییرات ظاهری، مقاومت در مقابل انتظارات، لجبایت و پنهان‌کاری، رفتارهای مقابله‌ای نوجوان در مقابل تحمیل «من» دیگران به او هستند.** البته بزرگ‌ترها چند سالی نیز به جنگ این تغییرات می‌روند یا موفق می‌شوند و فرزندشان را به‌عنوان یک بیمار روانی که در کنج تنهایی خود زندانی می‌کند و یا اینکه ناگزیر به عقب‌نشینی تدریجی در مقابل خواسته‌های نوجوان می‌شوند؛ نوجوانی که اینک به یک مبارز در عرصه روابط خانوادگی و اجتماعی تبدیل شده است. اگر مربیان از همان دوره کودکی، به خصوص در دوره دبستان، با کودک به گونه‌ای رفتار کنند که او احساس نکند بزرگ‌ترها قصد تحمیل دیدگاه‌های خود بر او را دارند و بلکه نشان دهند براساس ضرورت‌هایی چون رعایت بهداشت و تأمین سلامتی، رشد جنبه‌های مثبت اخلاقی و اجتماعی، رشد علمی و مهارتی و سپاسگزاری از خداوند و طی کردن راه رشددهنده او در زندگی ناگزیرند کودک را هدایت و راهنمایی کنند و در این مسیر والدین و مربیان در کنار او و با او هستند نه در مقابل او، «من» مربیان در کنار «من» کودک قرار می‌گیرد نه در مقابل «من» او که وی را مجبور کند برای پس زدن «من» دیگران شیوه‌های ستیزه‌جویانه در پیش گیرد. کسی که با کودک و نوجوان سروکار دارد، باید این واقعیت را به خوبی تحلیل کند که از حضور خود چه احساسی را در او ایجاد می‌کند؛ احساس «در مقابل بودن» یا «در کنار بودن»؟ زیاد شدن رفتارهای مقابله‌ای و پنهان‌کاری در کودک و نوجوان می‌تواند گواهی بر تقابل او باشد. در مقابل، افزایش رضایت و شفافیت در رفتار او می‌تواند گواه احساس همراهی والدین و مربیان با وی باشد.

پی‌نوشت‌ها

1. Animism
2. Archetype
3. Individuation
4. Autonomy
5. Observation
6. Projection
7. Drives

تا از برنج‌های بشقاب را جدا کرد و در کنار بشقاب قرار داد و از مادرش چیزی پرسید؛ مادرش جواب منفی داد. این بار او دو عدد از برنج‌هایی را که جدا کرده بود، به جمع برنج‌های اصلی برگرداند و مجدداً از مادرش چیزی پرسید؛ باز مادر مخالفت کرد. سپس دو عدد دیگر از برنج‌ها را به جای اصلی‌شان برگرداند و مجدداً از مادرش سؤالی کرد؛ مادر باز مخالفت نمود. این بار آن یک برنج باقی‌مانده را نیز به سر جایش برگرداند و مادرش تأیید کرد و او مشغول غذا خوردن شد. از دخترم پرسیدم: «ثمینا چه می‌گفت؟» او در جواب گفت که من بشقاب برنجش را پر کردم و از او خواستم که ناهارش را بخورد. او پنج برنج را جدا کرد و گفت این‌ها را نخورم؛ من با این تقاضا مخالفت کردم. او دو تا از برنج‌ها را به برنج‌های اصلی برگرداند و گفت این سه تا را نخورم؛ من باز مخالفت کردم و در پی آن با یکی هم مخالفت کردم و در نهایت او تسلیم شد که تمامی برنج‌هایی را که برایش، کشیده بودم بخورد. گفتم: «چرا مخالفت کردی؟» در جواب گفت که ثمینا می‌خواهد به اندازه همین پنج برنج، ردپایی از خود در تصمیمات من برجا بگذارد و من نمی‌خواهم چنین اتفاقی بیفتد.

با دیدن این صحنه، که علت اصلی نوشتن این مقاله بود، دریافتم که کودک دبستانی به اندازه پنج برنج از میان حدود هزار برنج، حق انتخاب ندارد. او با ویژگی اطاعت‌پذیری‌اش، به مادر و شاید همه مربیانش این میدان را می‌دهد که آن «خود فعال» سال‌های قبل را تا این حد منفعل کنند که اجازه نداشته باشد نیم درصد هم در مورد خودش و غذایی که می‌خورد، تصمیم بگیرد. آیا عزل «خود» کودک در این دوره نمی‌تواند تبعات بسیار بدی در تربیت او داشته باشد؟

چنین روشی در این دوره برای حذف «خود» کودک در تصمیم‌هایش، شاید به ظاهر اوضاع را پیش‌برد و کودک طبق خواسته‌های مربیانش عمل کند لکن آیا با این وضعیت این احساس را در کودک شکل نخواهد داد که دیگران در تعامل با او، درصددند «خود» و «من» وی را از میدان بیرون کنند و «خود» و «من» خودشان را بر او تحمیل کنند؟ با اندکی تأمل و به‌ویژه با پیدایش دوره نوجوانی، مشخص می‌شود که چنین آسیب خطرناکی به فرایند تربیت خواهد خورد. خطری که ما آن را در میان ایرانیان به شکل نپذیرفتن راهنمایی‌ها و تذکرات دیگران در سنین بالاتر مشاهده می‌کنیم. وجود عباراتی مانند: «من هر جور دوست داشته باشم رفتار می‌کنم»، «من همینم که هستم؛ می‌خواهی بخواب و نمی‌خواهی نخواب»، «به‌تو هیچ ربطی ندارد»؛ و همگی دلالت‌هایی هستند بر نپذیرفتن هر گونه مداخله، در فرایند تصمیم‌گیری‌های دیگران.

در دوره نوجوانی با احیای مجدد خود، اشکال گوناگونی از استقلال‌جویی، تلاش برای تجربه شخصی، حرف خود را به کرسی نشانیدن، و خود را هم‌ردیف بزرگ‌ترها دانستن، بروز و ظهور پیدا می‌کنند. اگر اطرافیان نوجوان این تغییر مهم را دریابند و آن را مدیریت کنند، این مرحله از رشد به سلامت طی می‌شود و نوجوان به تدریج به‌عنوان یک فرد مستقل، وارد چرخه زندگی

خوش بینی و امیدواری

نیاز جدی نسل امروز و فردا

رابطه شیوه‌های فرزندپروری با
خوش بینی، امیدواری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

فهمیه کاکایی، کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، دبیر آموزش و پرورش
دکتر محمدسعید احمدی، استادیار گروه روان‌شناسی پردیس فرهنگیان زنجان

اشاره

و امیدواری رابطه معکوس و معنی‌دار وجود دارد ($p < 0/05$) ولی با پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌دار ندارد ($p > 0/05$). همچنین، بین شیوه فرزندپروری سهل‌گیرانه با خوش‌بینی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد ($p < 0/05$) ولی با امیدواری و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌دار وجود ندارد ($p > 0/05$). نتایج تحلیل رگرسیون هم زمان نشان داد که شیوه‌های فرزندپروری منطقی و استبدادی قادر به پیش‌بینی امیدواری هستند ($p < 0/01$) ولی شیوه فرزندپروری سهل‌گیر قادر به پیش‌بینی امیدواری نیست ($p > 0/05$). همچنین، یافته‌ها نشان داد که شیوه‌های فرزندپروری منطقی ($p < 0/05$) و استبدادی ($p < 0/01$) قادر به پیش‌بینی خوش‌بینی هستند ولی شیوه فرزندپروری سهل‌گیر قادر به پیش‌بینی خوش‌بینی نیست. همچنین، شیوه‌های فرزندپروری منطقی ($p < 0/01$) و سهل‌گیر ($p < 0/05$) قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی هستند ولی شیوه فرزندپروری استبدادی قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی نیست ($p < 0/05$).

کلیدواژه‌ها: فرزندپروری، امیدواری، خوش‌بینی، پیشرفت تحصیلی، شهر ماهشان

شیوه‌هایی که والدین در تربیت فرزندان به کار می‌گیرند، در تأمین سلامت آن‌ها نقش اساسی دارد. در سایه ارتباط سالم است که می‌توان نیازهای فرزندان را شناخت و به رفع آن‌ها همت گماشت. پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه شیوه‌های فرزندپروری با خوش‌بینی، امیدواری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شهر ماهشان صورت گرفته است.

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. نمونه آماری پژوهش شامل ۱۸۴ نفر (۹۲ دختر و ۹۲ پسر) و مادران آن‌ها بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای از میان دانش‌آموزان مشغول به تحصیل شهر ماهشان سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ انتخاب شدند و با استفاده از پرسش‌نامه‌های جهت‌مندی زندگی (R-LOT)، امید به زندگی میلر (MHS) و پرسش‌نامه فرزندپروری بامریند مورد بررسی قرار گرفتند. سپس، داده‌های پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون هم‌زمان در محیط Spss مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد بین شیوه فرزندپروری منطقی با خوش‌بینی، امیدواری و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد ($p < 0/01$)؛ بین شیوه فرزندپروری مستبدانه با خوش‌بینی

مقدمه

پیشرفت تحصیلی یکی از عمده‌ترین و در عین حال چالش‌انگیزترین مباحث و مفاهیم روان‌شناسی تربیتی به حساب می‌آید؛ به‌گونه‌ای که پژوهش‌های زیادی صرف تدوین مدل‌های کارآمد به منظور تبیین و پیش‌بینی آن شده است (عسگری، ۱۳۸۷). نظر به اهمیت پیشرفت تحصیلی و نقش آن در زندگی دانش‌آموزان، نظریه‌پردازان تربیتی بسیاری از پژوهش‌های خود را بر شناخت عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی متمرکز کرده‌اند (علاءالدینی، کج باف و مولوی، ۱۳۸۶).

در دهه‌های اخیر، رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر^۱ در حوزه روان‌شناسی ظهور کرد و موجب تحولات قابل ملاحظه و پژوهش‌های نافذ و مؤثری در زمینه‌های مختلف رفتاری، از جمله مطالعات مربوط به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان شد. رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر سعی دارد با استفاده از روش‌های علمی به مطالعه و کشف توانایی‌هایی نایل آید که اجازه می‌دهند افراد، گروه‌ها، سازمان‌ها و جوامع پیشرفت کنند، (سلیگمن^۲، ۲۰۰۹).

خوش‌بینی یکی از خصوصیات مثبت انسان است که در دو دهه گذشته، توجه ویژه‌ای را در حوزه‌های روان‌شناسی و علوم اجتماعی به خود جلب کرده است. خوش‌بینی به جهت‌گزینی‌ای اشاره دارد که در آن معمولاً پیامدهای مثبت مورد انتظارند و این پیامدها به‌عنوان نتایج عوامل ثابت، کلی و درونی در نظر گرفته می‌شوند (پترسون^۳، ۲۰۰۰). شی‌یر و کارور^۴ خوش‌بینی را انتظار تعمیم یافته‌ای می‌دانند که بر مبنای آن پیامدهای خوب در سراسر زندگی فرد رخ می‌دهد (خسروشاهی و هاشمی، ۱۳۹۱).

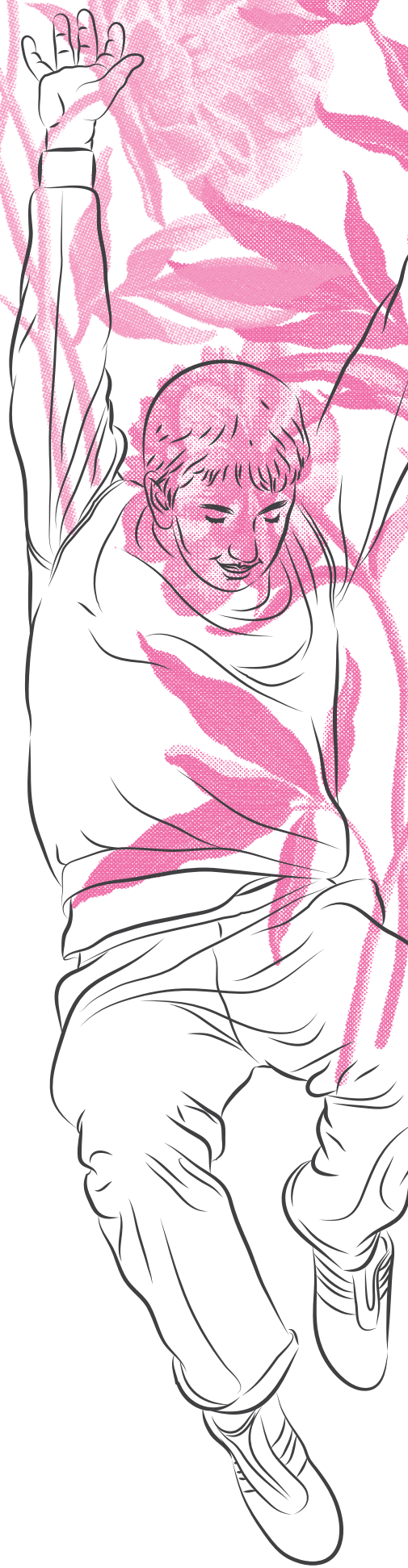
امیدواری نیز یکی از دیدگاه‌های مطرح در حوزه روان‌شناسی مثبت است که به‌عنوان یک سازه شناختی-انگیزشی بر سلامت روانی تأثیر می‌گذارد. امید یکی از مفاهیم بسیار نزدیک به خوش‌بینی و یکی

از ویژگی‌های زندگی است که افراد را به جست‌وجوی فردای بهتر وا می‌دارد. امید یعنی انتظار موفقیت و آینده بهتر، یعنی دلیلی برای زیستن؛ وقتی امید در دل و ذهن وجود داشته باشد، اشتیاق زندگی نیز وجود خواهد داشت.

الگوی تربیتی والدین نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی فرزندان دارد. یافته‌های پژوهشی در این زمینه نشان می‌دهد که موفقیت زیاد در مدرسه با روش‌های فرزندپروری ارتباط دارد (دروناخ، ریتز، لیدرمن و همکاران^۵، ۱۹۸۷). بامریند الگوی فرزندپروری والدین را به سه گروه مستبد، سهل‌گیر، و قاطع و اطمینان‌بخش تقسیم کرده است.

در پژوهش آنولا و همکاران نشان داده شد که بین شیوه تربیتی والدین و میزان موفقیت تحصیلی نوجوانان ارتباط وجود دارد؛ به این ترتیب که هر چه میزان حمایت و پاسخ‌دهی والدین در شیوه تربیتی بالاتر باشد، میزان پیشرفت تحصیلی فرزندان نیز بالاتر است (آنولا^۶، استاتین و نورمی، ۲۰۰۰). سانتراک^۷ (۱۹۸۴) نشان داد که والدین دارای سبک مقتدرانه به ایجاد اعتمادبه‌نفس و عزت‌نفس، احساس مسئولیت، خودمختاری و رابطه نزدیک و کمک کردن به پیشرفت تحصیلی در رابطه با فرزندانشان کمک می‌کنند.

مطابق تحقیقات دیورا، آن، بالدوین، مک اینتایر، هاردوی و الیزابت^۸ (۲۰۰۷) و کومر، شارما و هودا^۹ (۲۰۱۰) سبک‌های تربیتی که والدین در تربیت فرزندانشان به کار می‌گیرند، با خوش‌بینی و امیدواری آن‌ها رابطه مثبت و معناداری دارد. مطابق نتایج این تحقیقات، سبک فرزندپروری مقتدرانه بیشترین تأثیر را بر خوش‌بینی و امیدواری^{۱۰} فرزندان داشته است. بنابراین، می‌توان گفت سبک فرزندپروری و رفتارهای والدین یکی از عوامل تأثیرگذار بر خوش‌بینی و امیدواری فرزندان است. تحقیقات نشان می‌دهد کودکانی که والدین آن‌ها از سبک



در فرزندپروری سهل‌گیر، والدین مهرورز و پذیرا هستند ولی متوقع نیستند، کنترل کمی بر رفتار فرزندان خود اعمال می‌کنند و به آن‌ها اجازه می‌دهند در هر سنی که باشند، خودشان تصمیم‌گیری کنند؛ حتی زمانی که هنوز قادر به انجام دادن آن نیستند

دارد ولی بین شیوه‌های فرزندپروری کاملاً آزاد با پیشرفت تحصیلی ارتباط معناداری مشاهده نکرد. به‌طور کلی، اغلب تحقیقات نشان از تأثیر شیوه فرزندپروری والدین بر اخلاق، رفتار، شخصیت و عملکرد بعدی فرزندان دارند. با توجه به تأثیرگذاری سبک‌های فرزندپروری بر رفتار و شخصیت فرزندان، پژوهشگر درصدد است به این سؤال پاسخ دهد که آیا بین شیوه‌های فرزندپروری با خوش‌بینی، امیدواری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شهر ماهشان رابطه وجود دارد یا نه.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر و دختر مدارس دوره متوسطه اول شهر ماهشان شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ و مادران آن‌هاست. مجموع دانش‌آموزان طبق آمار رسمی ۳۵۰ نفر (۱۷۰ پسر و ۱۸۰ دختر) بوده است. حجم نمونه طبق محاسبه فرمول کوکران ۱۸۴ نفر (۹۲ دختر و ۹۲ پسر) و مادران آن‌ها محاسبه گردید. نمونه‌گیری نیز به‌صورت تصادفی طبقه‌ای انجام شد.

ابزار سنجش

الف) پرسش‌نامه شیوه‌های فرزندپروری دیاناباوم ریند^{۱۸}
این پرسش‌نامه را دیاناباوم ریند در سال

و نسبت به نیاز کودکان حساس‌اند. سبک فرزندپروری مستبدانه از نظر پذیرش و روابط نزدیک پایین، از نظر کنترل اجبار بالا و از نظر استقلال دادن پایین است. والدین مستبد سرد و طردکننده‌اند. در فرزندپروری سهل‌گیر، والدین مهرورز و پذیرا هستند ولی متوقع نیستند، کنترل کمی بر رفتار فرزندان خود اعمال می‌کنند و به آن‌ها اجازه می‌دهند در هر سنی که باشند، خودشان تصمیم‌گیری کنند؛ حتی زمانی که هنوز قادر به انجام دادن آن نیستند (ثابتی و رضوانی، ۱۳۸۹).

پژوهش‌های بسیاری ارتباط سبک فرزندپروری^{۱۴} با ابعاد گوناگون زندگی فرزندان را تأیید کرده‌اند که از آن جمله می‌توان به رابطه سبک‌های فرزندپروری با خوش‌بینی اشاره کرد. در پژوهشی، مقدس (۱۳۹۳) نشان داد بین سبک‌های فرزندپروری مقتدرانه^{۱۵} و سهل‌گیرانه^{۱۶} والدین با خوش‌بینی دانشجویان رابطه مثبت و معنادار و بین سبک فرزندپروری مستبدانه^{۱۷} والدین و خوش‌بینی دانشجویان رابطه منفی وجود دارد. مهرافزار (۱۳۸۴) در پژوهشی رابطه شیوه‌های فرزندپروری را با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سوم دبیرستان بررسی نموده است. نتیجه تحقیقات وی نشان داد که بین شیوه‌های سهل‌گیرانه با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی فرزند ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. بین شیوه‌های مستبدانه با پیشرفت تحصیلی ارتباط منفی و معناداری وجود

فرزندپروری مقتدرانه برای تربیت فرزندان خود استفاده می‌کرده‌اند، از خوش‌بینی و امیدواری بالاتری برخوردار بوده‌اند (حاتملو، بازدارو نریمانی، ۱۳۹۲؛ حسینی نسب، احمدیان، روان‌بخش، ۱۳۸۴؛ مقدس، ۱۳۹۳؛ دانیاری، ۱۳۹۲؛ برازجانی وفانی، ۱۳۹۰؛ کومر، شارما و هوذا^{۱۱}، ۲۰۱۲). همچنین، برخی از تحقیقات نشان می‌دهد که بین سبک فرزندپروری مقتدرانه والدین با امیدواری و خوش‌بینی فرزندان رابطه منفی وجود دارد (مقدس، ۱۳۹۳؛ دانیاری، ۱۳۹۲). کلی^{۱۲} (۲۰۰۷) در بررسی رابطه امید، عملکرد اجرایی، توانایی‌های هیجانی- رفتاری با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان ۱۰ تا ۱۲ ساله نشان داد ۷۴ درصد از آثار نقص در عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان از امید تأثیر می‌پذیرد.

یافته‌های پژوهشی در این زمینه حاکی از آن است که موفقیت زیاد در مدرسه با روش‌های فرزندپروری قاطعانه ارتباط دارد. یک مطالعه وسیع نشان داد که والدین دانش‌آموزان دبیرستانی بسیار موفق که نمره‌های بالایی داشتند، در فرزندپروری روشی قاطعانه داشته‌اند. کمترین نمره نیز متعلق به دانش‌آموزانی بود که والدین مستبد داشتند (لیدرمن، رابرتز و فرالی^{۱۳}، ۱۹۸۷). سبک فرزندپروری مقتدرانه موفق‌ترین روش فرزندپروری است که پذیرش و روابط نزدیک، روش‌های کنترل سازگارانه و استقلال دادن مناسب را شامل می‌شود. والدین مقتدر، صمیمی و دلسوز



دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شده و ضرایب به‌دست آمده به ترتیب برای کل آزمون ۰/۶۹ و ۰/۶۵ می‌باشد که بیانگر ضرایب قابل قبول پرسش‌نامه یاد شده است. پایایی پرسش‌نامه فوق در پژوهش حاضر با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲۳ محاسبه گردید که نشانگر قابل اعتماد بودن ابزار است.

ج) آزمون تجدیدنظر شده جهت‌مندی

زندگی (R-LOT)^{۲۱}

برای آزمون خوش‌بینی، از آزمون جهت‌مندی زندگی که شی یسر و کارور (۱۹۸۵) طراحی کرده و بریگز^{۲۲} (۱۹۹۴) آن را مورد تجدید نظر قرار داده است، استفاده

بر این باور بود که امید باعث سلامت روانی است و کسی که امیدوار باشد، درک درستی از زندگی خواهد داشت (نادری و حسینی، ۱۳۸۹).

حسینی (۱۳۸۵) برای تعیین روایی این پرسش‌نامه، از نمره ملاک استفاده کرد. به این ترتیب، نمره کل پرسش‌نامه با نمره سؤال ملاک هم‌بسته شد و مشخص گردید که بین این دو رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد ($r=0.61$ و $p<0.0001$). برای تعیین پایایی پرسش‌نامه نیز از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده کرد که به این ترتیب ضرایب آن برابر با ۰/۹۰ و ۰/۸۹ می‌باشد. در تحقیق حسینیان (۱۳۸۶) نیز برای تعیین پایایی پرسش‌نامه مذکور از

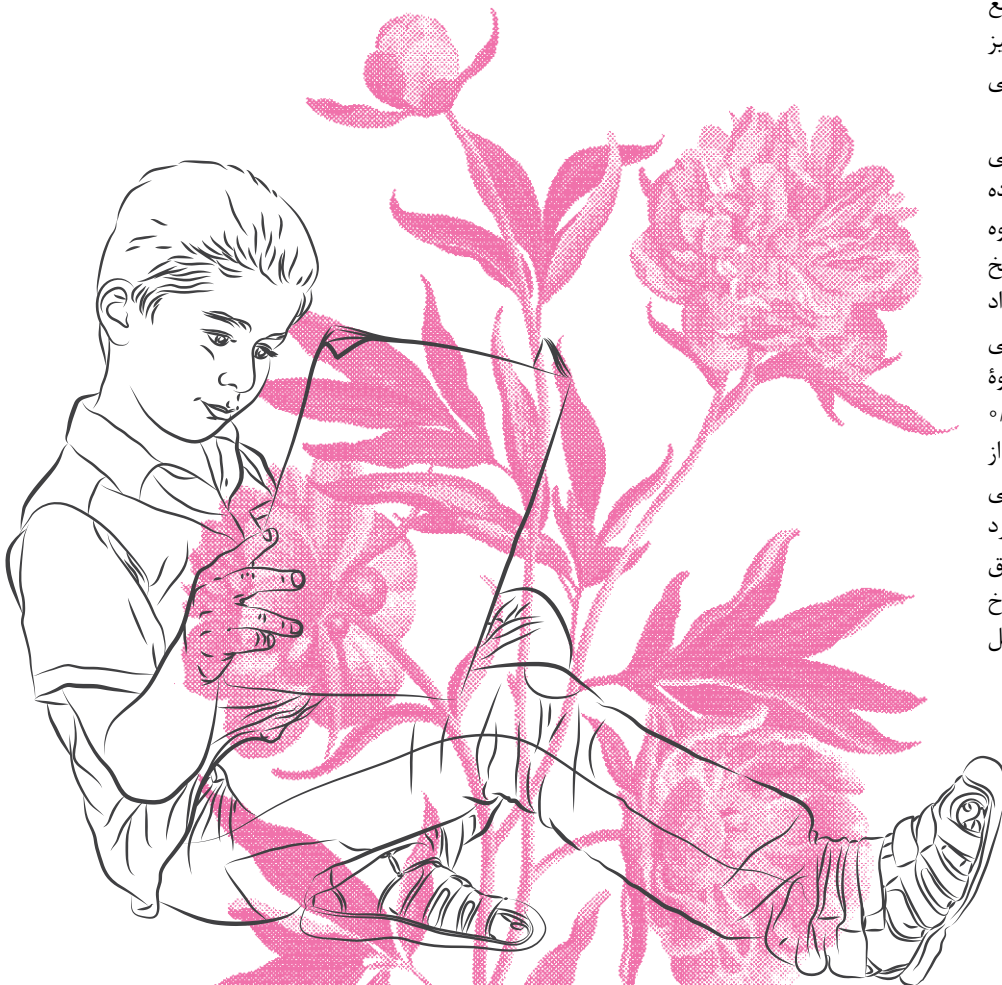
۱۹۷۲ میلادی طراحی کرد. پرسش‌نامه یادشده اقتباسی است از نظر رفتار والدین که براساس نظریه باوم ریند از آزادگذاری، استبدادی و اقتدار منطقی والدین برای بررسی الگوهای نفوذ و شیوه‌های فرزندپروری ساخته شده است.

پرسش‌نامه دینا باوم ریند در تحقیقات متعددی بررسی شده و اعتبار و روایی آن به دست آمده است. یوری^{۱۹} در سال (۱۹۹۱) میزان پایایی پرسش‌نامه مزبور را با استفاده از روش باز آزمایی در بین گروه مادران به ترتیب ۰/۸۱ برای شیوه سهل‌گیرانه، ۰/۸۶ برای شیوه مستبدانه و ۰/۷۸ برای شیوه مقتدرانه و در بین پدران به ترتیب ۰/۷۷ برای شیوه سهل‌گیرانه، ۰/۸۵ برای شیوه مستبدانه و ۰/۸۸ برای شیوه قاطع گزارش نمود. روایی محتوای آزمون نیز توسط ۱۰ نفر از صاحب‌نظران روان‌شناسی و روان‌پزشکی مورد تأیید قرار گرفت.

اسفندیاری (۱۳۷۴) برای تعیین پایایی این پرسش‌نامه از روش باز آزمایی استفاده کرده است. او از ۱۲۰ نفر از مادران گروه نمونه خواست به پرسش‌نامه مذکور پاسخ دهند. پس از یک هفته مجدداً همان افراد پرسش‌نامه را تکمیل کردند. میزان پایایی برای روش سهل‌گیرانه ۰/۶۹، برای شیوه مستبدانه ۰/۷۷ و برای شیوه مقتدرانه ۰/۷۳ به دست آمد. در کل، نتایج به‌دست آمده از مطالعات خارجی و داخلی، اعتبار و روایی پرسش‌نامه شیوه‌های فرزندپروری را مورد تأیید قرار می‌دهد. پایایی پرسش‌نامه فوق در پژوهش حاضر با روش آلفای کرونباخ ۰/۶۶۸ محاسبه گردید که نشانگر قابل اعتماد بودن ابزار است.

ب) آزمون امید به زندگی میلر

پرسش‌نامه امید به زندگی میلر^{۲۰} (MHS) یا پرسش‌نامه امیدواری میلر (Miller Hope Scale) را میلر و پاورز در سال ۱۹۸۸ ساختند. میلر



والدین مقتدر به دلیل گرمی، صمیمیت، پذیرش و حمایت زیادی که از فرزندان خود دارند، باعث شکل‌گیری الگوی فعالیت امنیت و اعتماد در آنان می‌شوند. این الگو به یک طرح‌واره سازگارانه تبدیل می‌گردد و کودک اعتماد و خوش‌بینی را به دنیای بیرون از خانواده تعمیم می‌دهد

جدول ۱. ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	ضریب همبستگی (R)	سطح معناداری (P)
فرزندپروری	۰/۴۶۲	***۰/۰۰۰۱
منطقی	۰/۲۷۲	***۰/۰۰۰۱
پیشرفت تحصیلی	۰/۲۵۲	***۰/۰۰۰۱
فرزندپروری	-۰/۱۷۹	***۰/۰۰۰۱
استبدادی	-۰/۱۵۶	***۰/۰۰۰۱
پیشرفت تحصیلی	۰/۱۳۰	***۰/۰۰۰۱
فرزندپروری	۰/۱۴۹	***۰/۰۰۰۱
سپه‌گیر	۰/۱۷۳	***۰/۰۰۰۱
پیشرفت تحصیلی	۰/۱۲۳	***۰/۰۰۰۱

*** $P < 0.001$

همچنین، بین شیوه فرزندپروری سپه‌گیر با خوش‌بینی ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد ($P < 0.05$) ولی بین شیوه فرزندپروری سپه‌گیر با پیشرفت تحصیلی و امیدواری ارتباط معناداری یافت نشد ($P > 0.05$). برای بررسی پیش‌بینی پذیری مؤلفه‌های امیدواری، خوش‌بینی و پیشرفت تحصیلی براساس شیوه‌های فرزندپروری والدین از رگرسیون هم‌زمان استفاده شد.

براساس یافته‌های جدول ۱، بین شیوه فرزندپروری منطقی با امیدواری، خوش‌بینی و پیشرفت تحصیلی ارتباط مستقیم و معناداری وجود دارد ($P < 0.01$)؛ بین شیوه فرزندپروری استبدادی با امیدواری و خوش‌بینی ارتباط معکوس و معناداری وجود دارد ($P < 0.05$) ولی بین فرزندپروری استبدادی با پیشرفت تحصیلی ارتباط معناداری یافت نشد ($P > 0.05$).

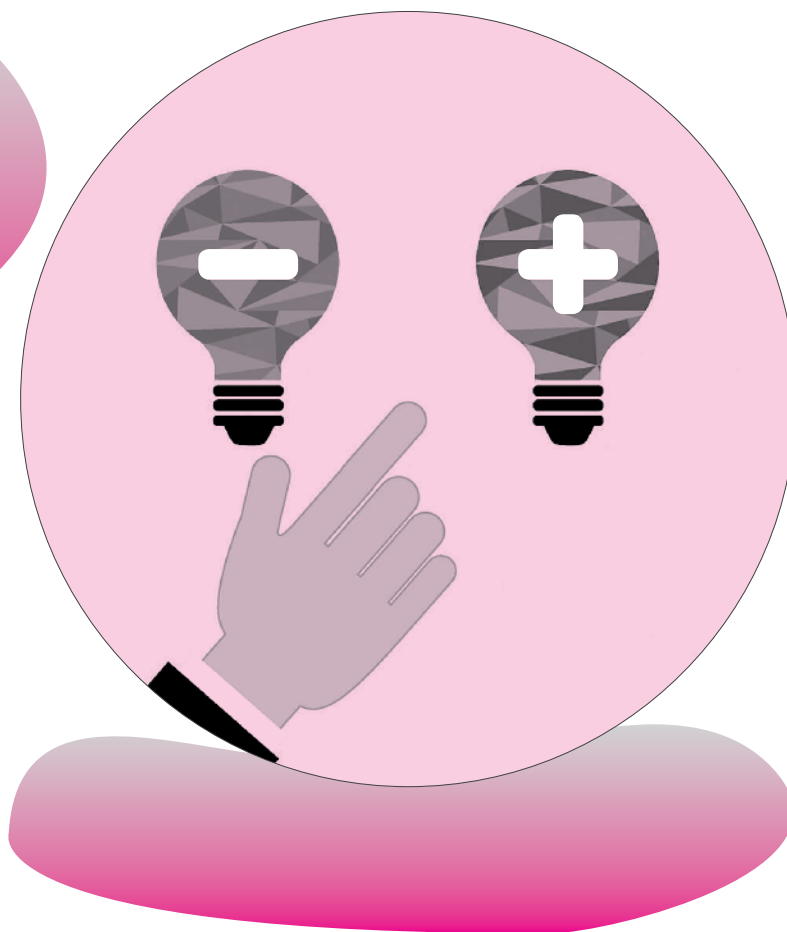
جدول ۲. تحلیل رگرسیون هم‌زمان پیش‌بینی امیدواری، خوش‌بینی و پیشرفت تحصیلی براساس شیوه‌های فرزندپروری

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	ضریب همبستگی	B	Beta	انحراف استاندارد	T	ضریب معناداری
امیدواری	سپه‌گیر	۰/۵۲۶	۰/۰۶۳	۰/۰۵۵	۰/۰۸۳	۰/۷۶۱	۰/۴۴۸
	استبدادی		۰/۲۶۶	۰/۲۳۵	۰/۰۷۵	۳/۵۵۵	۰/۰۰۰۱
	منطقی		۰/۶۰۷	۰/۴۹۱	۰/۰۸۰	۷/۶۰۳	۰/۰۰۰۱
خوش‌بینی	سپه‌گیر	۰/۳۲۷	۰/۱۳۲	۰/۰۹۶	۰/۱۰۱	۱/۳۱۲	۰/۱۹۱
	استبدادی		۰/۳۳۱	۰/۲۷۰	۰/۰۹۰	۳/۶۷۳	۰/۰۰۰
	منطقی		۰/۱۹۵	۰/۱۴۵	۰/۰۹۰	۲/۰۲۳	۰/۰۴۵
پیشرفت تحصیلی	سپه‌گیر	۰/۳۱۶	۰/۳۲۳	۰/۱۷۰	۰/۱۳۹	۲/۳۱۵	۰/۰۲۲
	استبدادی		۰/۲۱۷	۰/۱۱۷	۰/۱۳۳	۱/۶۲۹	۰/۱۰۵
	منطقی		۰/۳۳۱	۰/۱۹۶	۰/۱۲۵	۲/۶۵۴	۰/۰۰۹

شد. آزمون تجدید نظر شده جهت‌مندی زندگی (R-LOT) یک آزمون شش ماده‌ای خود گزارش دهی است که انتظارات کلی را در مورد جنبه‌های مثبت زندگی در مقابل جنبه‌های منفی ارزیابی می‌کند. شی و کارور روایی (به شیوه همگرا و افتراقی) و پایایی (آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۸) مطلوبی برای این مقیاس گزارش کرده‌اند. این آزمون دارای ده بخش است که سه بخش آن مورد استفاده قرار می‌گیرد. سه بخش مربوط به جملات منفی و سه بخش دیگر مربوط به جملات مثبت است. آزمودنی با استفاده از یک مقیاس ۵ درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم»، توافق خود را اعلام می‌کند. کیویماکی^{۲۳} و همکاران (۲۰۰۵) ضریب آلفای ۰/۶۵ برای مقیاس خوش‌بینی و ۰/۷۲ برای مقیاس بدبینی، اکانو و کاسدی^{۲۴} (۲۰۰۷) ضریب آلفای ۰/۸۰ را برای کل آزمودنی‌ها گزارش کرده‌اند. در ایران، نسخه اولیه این آزمون در اصفهان هنجاریابی و اعتباریابی شد که اعتبار و روایی بالایی را گزارش داده است. پایایی کل آزمون براساس آلفای کرونباخ ۰/۷۴ و روایی با استفاده از روش وابسته به ملاک محاسبه شده که بین خوش‌بینی و افسردگی ۰/۶۵- و با خود تسلط‌یابی ۰/۷۳ گزارش شده است. روایی و پایایی این مقیاس در پژوهش خدابخشی (۱۳۸۳) مطلوب ارزیابی شده است. پایایی پرسش‌نامه فوق در پژوهش حاضر با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸۶ محاسبه گردید که نشانگر قابل اعتماد بودن ابزار است.

یافته‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. در جدول شماره ۱، نتایج ضریب همبستگی برای هر کدام از متغیرهای پژوهش ارائه می‌شود.



همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، نتایج تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد که شیوه فرزندپروری استبدادی و منطقی قادر به پیش‌بینی امیدواری هستند ولی شیوه فرزندپروری سهل‌گیر قادر به پیش‌بینی امیدواری نیست. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد که شیوه‌های فرزندپروری استبدادی و منطقی قادر به پیش‌بینی خوش‌بینی هستند ولی شیوه فرزندپروری سهل‌گیر قادر به پیش‌بینی خوش‌بینی نیست.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه شیوه‌های فرزندپروری با خوش‌بینی، امیدواری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شهر ماهشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ انجام شد. همان‌گونه که نتایج نشان داده است، بین شیوه‌های فرزندپروری منطقی و سهل‌گیر با خوش‌بینی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد و بین سبک فرزندپروری استبدادی و خوش‌بینی رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد. نتایج به دست

بین شیوه فرزندپروری منطقی با امیدواری رابطه مثبت و معنی‌دار و بین سبک فرزندپروری استبدادی با امیدواری رابطه منفی و معنی‌دار و همچنین بین شیوه فرزندپروری سهل‌گیر با امیدواری رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. این نتایج نشان می‌دهد فرزندان که والدین آن‌ها برای تربیت و پرورش آن‌ها از سبک منطقی استفاده کرده بودند، از سطح امیدواری بالاتری برخوردار بودند. نتایج به‌دست آمده از فرضیه با یافته‌های پژوهشی دانباری (۱۳۹۳) و ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۰) همسویی کامل دارد. همچنین نتایج به‌دست آمده با یافته‌های پژوهشی کومر، شارما و هوددا^{۲۷} (۲۰۱۰) که سبک‌های فرزندپروری ادراک شده و امیدواری را در فرزندان بررسی کرده بود، همخوانی دارد. طبق تحقیقات بالبی و فروید^{۲۸} (۱۹۹۴) وقتی خانواده با بی‌اعتنایی نوجوان را طرد می‌کند، بسیاری از نوجوانان با ناامیدی به آینده می‌نگرند. این‌گونه نوجوانان هر گونه کوشش برای یافتن معنا و احساس هویت را به‌طور کلی کنار می‌گذارند. در

آمده از پژوهش با یافته‌های پژوهشی مقدس (۱۳۹۳) همخوانی کامل دارد و با یافته‌های پژوهشی ناتالیا، جاستین و پااولا^{۲۵} (۲۰۰۳) و دبورا، آن، الیزابت، بالدوین، مک‌این‌تایر، هاردوی^{۲۶} (۲۰۰۷) نیز همسوست. نتایج پژوهش‌های آنان حاکی از آن است که افرادی که والدینشان در تربیت آن‌ها مقتدرانه عمل کرده‌اند، از خوش‌بینی بیشتری برخوردارند. در تبیین نتایج به‌دست آمده از پژوهش می‌توان گفت، والدین مقتدر به دلیل گرمی، صمیمیت، پذیرش و حمایت زیادی که از فرزندان خود دارند، باعث شکل‌گیری الگوی فعالیت امنیت و اعتماد در آنان می‌شوند. این الگو به یک طرح‌واره سازگارانه تبدیل می‌گردد و کودک اعتماد و خوش‌بینی را به دنیای بیرون از خانواده تعمیم می‌دهد. در سبک فرزندپروری استبدادی، فرزندان اعتماد به نفس پایینی دارند و میزان افسردگی در آنان بیشتر است. بنابراین، می‌توان گفت سبک فرزندپروری و رفتارهای والدین یکی از عوامل تأثیرگذار بر خوش‌بینی فرزندان است. یافته‌های پژوهش همچنین نشان داد که



مقابل، کودکان و نوجوانانی که والدینشان از سبک فرزندپروری مقتدرانه بهره می‌جویند، در مقایسه با سایر کودکان و نوجوانان امیدوارترند (ادوارد و پرایس^{۲۹}، ۲۰۰۲). در تبیین این نتیجه می‌توان چنین اظهار نظر کرد که والدین مقتدر و منطقی دارای سطح بالایی از کنترل و پاسخ‌دهی هستند. آن‌ها فرزندان خود را افرادی با کفایت و موفق می‌دانند و از آن‌ها مطابق با توانایی‌شان انتظار دارند. همچنین، این والدین به شخصیت فرزندان خود احترام می‌گذارند و رفتارشان بر سلامت روان و امیدواری فرزندان تأثیر مثبت دارد. فرزندان آن‌ها مستقل، صمیمی و دارای روحیه همکاری بیشتری خواهند بود و توانایی ابراز و انگیزه بیشتری دارند، که چنین رویه‌ای احتمالاً منجر به امیدواری

بیشتر می‌شود. سخت‌گیری شدید والدین نسبت به فرزندان باعث ناایمنی و خصومت و در نهایت، ناامیدی می‌شود. نگرش‌های سهل‌گیرانه والدین فضایی را فراهم می‌آورد که در آن فرزندان فرصت ابرازگرایی و کسب اطمینان و امید پیدا می‌کنند. از دیگر یافته‌های پژوهش، ارتباط شیوه‌های فرزندپروری با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان بود. نتایج پژوهش نشان داد بین شیوه فرزندپروری منطقی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد و بین شیوه‌های فرزندپروری استبدادی و سهل‌گیر با پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌دار وجود ندارد. نتایج به دست آمده با نتایج مهرافزار (۱۳۸۴)، کماچالی و همکاران (۱۳۸۶) و بیرامی و خسروشاهی (۱۳۸۹) همسوست.

نتایج تحقیقات آنان نشان داد که بین سبک فرزندپروری مقتدرانه با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار و بین سبک فرزندپروری سهل‌گیر و مستبدانه با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد. همچنین، نتایج حاصل با یافته‌های پژوهشی (لورین^{۳۰}، ۲۰۰۴، به نقل از عبادی و معتمدین، ۱۳۸۵) و آنولا، استاتین ونوری^{۳۱} (۲۰۰۰) که نشان دادند بین شیوه تربیتی والدین با میزان موفقیت تحصیلی نوجوانان ارتباط وجود دارد، نیز مطابقت دارد. در تبیین این نتیجه می‌توان چنین اظهار نظر کرد که والدین منطقی که پاسخگوی احساسات و عواطف فرزندان خود هستند و از پیشرفت تحصیلی آنان حمایت می‌کنند، نقش مؤثری در پیشرفت تحصیلی فرزندان خود دارند اما والدین

مؤلفه‌های خوش‌بینی و امیدواری بر پایه یافته‌های تحقیق حاضر، از متغیرهای مهم و تأثیرگذار بر سلامت جسمی و روانی دانش‌آموزان است و از آنجا که در روان‌شناسی مثبت اعتقاد بر آن است که سازه‌های امید و خوش‌بینی می‌تواند از افراد در برابر آثار رویدادهای تنش‌زای زندگی حمایت کند، به‌نظر می‌رسد که تدوین برنامه‌های آموزشی و پیشگیرانه و مدنظر قرار دادن آن‌ها برای والدین و دانش‌آموزان مفید باشد

پی‌نوشت‌ها

1. positive psychology
2. Sligman
3. Patterson
4. scheier & Carver
5. Dornbusch, Ritter. Leiderman & et al
6. Aunola, Statin & Nurmi
7. Santrock
8. Debora, Elizabet & Anne, Baldwin, McIntyre& Hardaway
9. Kumer & Sharma & Hooda
10. Optimism & Hope
11. Kumer & Sharma & Hooda
12. Kelli
13. Leiderman, Roberts & Fraleigh
14. Parenting styles
15. Authoritative
16. Permissive
17. Authoritarian
18. Baumrind
19. Buri
20. Miller
21. Revised Life- Orientati
22. Bridges
23. Kivimaki & et al
24. O'connor & Cassidy
25. Natalia, justin & paula
26. Debora, Anne, Elizabeth, Baldwin, McIntyre & Hardaway
27. Kumer & Sharma & Hooda
28. Bowlby & Freud
29. Edward & Price
30. Lorraine
31. Aunola, Statin & Nurmi

فهرست کامل منابع فارسی و انگلیسی در دفتر مجله موجود است

اجتماعی خانواده و سطح سواد والدین کنترل نشده‌اند که ممکن است به‌عنوان متغیرهای مزاحم نتایج را تحت تأثیر قرار دهد.

با توجه به نتایج حاصل، پیشنهاد می‌شود مسئولان و دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت با تشکیل کلاس‌های آموزش خانواده، آموزش‌های لازم و کافی را در رابطه با نحوه برخورد صحیح والدین با فرزندان، به خانواده دانش‌آموزان ارائه دهند. مؤلفه‌های خوش‌بینی و امیدواری بر پایه یافته‌های تحقیق حاضر، از متغیرهای مهم و تأثیرگذار بر سلامت جسمی و روانی دانش‌آموزان است و از آنجا که در روان‌شناسی مثبت اعتقاد بر آن است که سازه‌های امید و خوش‌بینی می‌تواند از افراد در برابر آثار رویدادهای تنش‌زای زندگی حمایت کند، به‌نظر می‌رسد که تدوین برنامه‌های آموزشی و پیشگیرانه و مدنظر قرار دادن آن‌ها به والدین و دانش‌آموزان مفید باشد. همچنین، به‌نظر می‌رسد که آموزش صحیح سبک‌های فرزندپروری والدین، به‌خصوص دانش‌آموزان مشغول به تحصیل، تأثیرات سودمندی بر آینده تحصیلی آنان داشته باشد. برای دست یافتن به نتایج منطقی‌تر در پژوهش‌های آینده پیشنهاد می‌شود تأثیر سبک‌های فرزندپروری بر متغیرهای بیشتری مورد بررسی قرار گیرد و برای جمع‌آوری اطلاعات، علاوه بر پرسش‌نامه از شیوه‌های دیگر نظیر مشاهده و مصاحبه نیز استفاده شود.

سهل‌گیر توجهی به نمرات درسی فرزندان خود ندارند یا اگر دارند، واکنش منفی در برابر آنان نشان می‌دهند و بر تکالیف درسی فرزندان نظارتی ندارند و آن‌ها را کنترل نمی‌کنند. والدین استبدادی نیز با کنترل بیش از حد و صمیمیت کم سبب می‌شوند فرزندان مضطرب و ناسازگار باشند. در مجموع، شیوه فرزندپروری استبدادی و سهل‌گیرانه به سبب رعایت نکردن اعتدال، آثار نامطلوبی بر تربیت فرزندان دارد و از این رو، با قاطعیت می‌توان گفت که شیوه‌های مناسبی برای تربیت هدایت فرزندان نیستند ولی شیوه منطقی با ویژگی‌های مثبت فراوان، تضمین‌کننده پرورش توانایی‌ها و رساننده فرزندان به خود شکوفایی و کمال است.

اجرای این پژوهش همانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌های مختلفی روبه‌رو بوده است؛ از جمله بوروکراسی زیاد اداری برای دریافت مجوز به منظور توزیع پرسش‌نامه‌ها در بین آزمودنی‌ها و طولانی بودن تعداد زیاد سؤالات پرسش‌نامه‌های امیدواری و فرزندپروری که ممکن است باعث خستگی آزمودنی‌ها شده باشد و به تبع آن، نحوه پاسخ‌دهی آن‌ها را تحت تأثیر قرار داده و سوگیری پاسخ‌ها را به وجود آورده باشد. به علت تازگی متغیرهای خوش‌بینی و امیدواری و رابطه آن‌ها با فرزندپروری، منابع کافی برای مطالعه و بررسی پیشینه وجود نداشت. همچنین، در این پژوهش برخی از متغیرها از جمله وضعیت اقتصادی-

من قنبل نیستم

دکتر محمد جواد آقاجانی

مشاور و مدرس گروه روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رشت

اکنون، سال‌ها از دورانی که دیدگاه «پیش‌ساختگی» بر جامعه مسلط بود می‌گذرد؛ دیدگاه ظالمانه‌ای که بنابر آن، کودکان به محض تولد، بزرگسالانی کامل‌اند و به بیان ساده‌تر، از پیش ساخته شده‌اند. این یعنی کودکان وظایفی نظیر مسئولیت‌های بزرگسالان دارند. طبق این دیدگاه، لباس‌های رنگی، بازی‌های کودکان، لحن بیان ابتدایی، اسباب‌بازی‌ها، و تقریباً هر چیز دیگری که به دوران کودکی مربوط است، کاملاً بی‌معنا بود. کودکان کم‌سال به محض اینکه سخن گفتن را یاد می‌گرفتند، باید «اطاعت» را تمرین می‌کردند و به محض به راه افتادن، کارهای

دشوار بزرگسالان را انجام می‌دادند. تعارفی در کار نبود: هر کودک، یک بزرگسال کامل بود؛ به جز وزن و قدش که با بزرگسالان تفاوت داشت. از این هم تأسف‌برانگیزتر، جنین‌شناسی آن روزگار بود که درون هر اسپرم و تخمکی، یک انسان بالغ یا هومونوکولوس را تصور می‌کرد. این جنین‌شناسی در واقع مهر تأیید قدرتمندی بر دیدگاه پیش‌ساختگی بود، اما گذشت زمان همه چیز را تغییر داد. این دو نظریه مانند هر دیدگاه اشتباهی در تاریخ، در برابر پیشرفت‌های علمی و رشد اخلاقی جامعه، تاب مقاومت نیافت. با اختراع میکروسکوپ، معلوم شد خبری از یک انسان بالغ در اسپرم و تخمک نیست. اخلاق‌مداران جامعه هم به تأسی از مبانی اخلاقی، با اعمال فشار بر کودکان مخالفت کردند و بالاخره اصول دیدگاه پیش‌ساختگی و کودک بالغ هومونوکولوس، برای همیشه از میان رفت، اما آیا واقعا از میان رفت؟

با نگاهی به روش‌های تربیت فرزند می‌توان گفت که پیش‌ساختگی اگرچه به‌عنوان یک نظریه از میان رفته است، تفکر آن هنوز در بسیاری از خانواده‌ها جریان دارد. امروز هم از کودکان انتظارهای بی‌هوده‌ای داریم. آن‌ها در



هنگام بازی ناچارند قوانین بزرگسالان را رعایت کنند؛ مراقب باشند لباس‌هایشان خاکی نشود و بدنشان زخم بر ندارد. غافل از اینکه بازی فعالیتی لذت‌بخش و «هدف در خود» است. بزرگسالانی که برای بازی کودکان هدف تعیین می‌کنند، در واقع ذات بازی را به چالش می‌کشند. حتی در تبلیغات رسانه‌ای هم کودکان به جای محبت و آزادی همراه با مسئولیت، فقط به شامپوهای بچه، کنسروهای ماهی، پوشک‌هایی که توان بیشتری برای جذب آب و رطوبت دارند و پودرهای سفیدکننده پیراهن محتاج‌اند. اگر حافظه خوبی داشته باشیم، یادمان نرفته است که در یک آگهی تجاری، مادر خانواده با شوق فراوان به سمت نوزاد خود می‌دوید تا مژده باز کردن حساب بانکی جدیدی را به او بدهد که در آینده قرار است صرف خرید خودرو و منزل شود. چنین مادری بیش از هر چیز دیگر، نیازهای کنونی فرزندش را نادیده می‌گیرد و او را با سرعت شگفت‌انگیزی به سمت آینده می‌کشانند؛ آینده‌ای که لاقط بیست سال تا فرارسیدن آن فرصت هست. چنین کودکانی بسیار زودتر از آنچه باید، وارد مرحله بزرگسالی می‌شوند. کودکانی که اگر گریه کنند رفتارشان را بچه‌گانه می‌نامیم و اگر اعتراض کنند، به آن‌ها لقب لجباز می‌دهیم. اگر در هنگام بازی زمین بخورند، بی‌دست و پا هستند و اگر صبح‌ها اندکی بیشتر در رختخواب خود بمانند، مایه شرم والدینشان می‌شوند. آیا دیدگاه پیش‌ساختگی چیزی غیر از این بود؟

کودکان نمی‌توانند از فلسفه افکار و رفتارهای خود دفاع کنند؛ پس همیشه محکوم‌اند. چیزهای دیگری هم هست؛ در مطالعه و تحصیل می‌توانیم روح دیدگاه پیش‌ساختگی را همه‌جا نظاره کنیم. کودکانی که روزانه و حتی در ایام تعطیلات ناچار به مطالعه و نوشتن‌اند، آن‌هایی که تعطیلات نوروز را با بی‌رغبتی تمام در اضطراب تکمیل پیک‌های نوروزی‌شان می‌گذرانند، کودکانی که به شکل ناباورانه‌ای در یک شبانه‌روز باید هم ژیمناست خوبی باشند، هم نقاش خوبی و هم دانش‌آموزی منضبط؛ شرکت در کلاس‌های آموزش زبان را هم باید به فهرست بلندبالای وظایف

این معصوم‌ترین قشر جامعه اضافه کرد. کودکان امروز در تکالیفی که اغلب هیچ ارتباطی با نیازهای فعلی‌شان ندارد، غرق شده‌اند. این یعنی همان «اضافه‌بار نقش» که نتیجه آن «بی‌تفاوتی» نسبت به تحصیل و مدرسه است. این نوع از بی‌تفاوتی، وقتی با مرگ انگیزه و هدف همراه شود، به چیزی تبدیل می‌شود که ما به اشتباه آن را «تنبلی» می‌نامیم؛ برچسبی ناعادلانه برای فرزندان که هدف و انگیزه‌ای برای خود نمی‌یابند. در حالی که هیچ کودکی تنبل نیست؛ چرا که بی‌رغبتی نسبت به زندگی و تکالیف آن، تنها به دلیل نداشتن هدف و انگیزه است. وقتی کودکان نمی‌دانند چرا باید فلان بخش از کتاب را مطالعه کنند و چرا لازم است صبح‌ها زودتر از خواب بیدار شوند و به مدرسه بروند، رغبت خود را نسبت به تکالیف مدرسه از دست می‌دهند.

هر کودکی اگر به درستی درک شود و به دوره تحولی‌اش احترام گذاشته شود، اگر بداند به خاطر چه چیزی باید تکلیف امروز را انجام دهد، اگر به او انگیزه قدم برداشتن در مسیر پیشرفت را بیاموزیم، هیچ‌گاه نسبت به هیچ‌چیز بی‌رغبت نخواهد بود. هیچ کودکی در جهان، تنبل نیست بلکه تنبلی در ذهن ما بزرگسالان است. وقتی تعمداً برای کودک اسباب‌بازی‌های پزشکی می‌خریم و فقط بازی با این وسایل را تشویق می‌کنیم، وقتی ذهن کودک را در اختیار می‌گیریم و او را آن گونه که می‌خواهیم شکل می‌دهیم، وقتی به او انگیزه لازم برای خوشبخت شدن در زمان حال را نمی‌دهیم، هنگامی که بین تکالیف کودک و توانایی‌هایش مرزی قائل نمی‌شویم، و زمانی که در ارتباط با او کودک نمی‌شویم، باید اعتراف کنیم که تنبلی در ذهن ما بزرگسالان است.

هیچ کودکی در جهان، تنبل نیست. هنگامی که به کودک آزادی زندگی در زمان حال را بدهیم، وقتی برایش هدفی منطقی تعریف کنیم و به او برای رسیدن به اهدافش انگیزه لازم را ببخشیم، دیگر هیچ کودکی را تنبل نمی‌نامیم. جای افتخار نیست اما معتقدم که روح دیدگاه پیش‌ساختگی، حتی ستمگرانه‌تر از گذشته در جامعه ما سیلان دارد.

سرسختی روان‌شناختی



اشاره

یکی از اهداف مهم نظام آموزشی در هر جامعه، ایجاد زمینه برای رشد همه‌جانبه فرد و تربیت انسان‌های سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است. از آنجا که دانش‌آموزان به‌عنوان رکن اساسی نظام آموزشی کشور در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند، توجه به این فشار از جامعه از لحاظ آموزشی، تربیتی و روان‌شناختی، باروری و شکوفایی هرچه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی و در نهایت خود جامعه را موجب می‌شود. با وجود این، از کل دانش‌آموزانی که وارد نظام آموزش و پرورش می‌شوند، تعداد کمی می‌توانند استعدادهای خود را شکوفا کنند، در این عرصه موفق شوند و عملکرد تحصیلی خوبی از خود نشان دهند. عوامل مختلف روان‌شناختی بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند (میکائیلی، افروز و قلیزاده، ۱۳۹۱). یکی از این عوامل، سرسختی است. در این مقاله، تلاش بر این است که مفهوم سرسختی روان‌شناختی توضیح داده شود و عوامل مؤثر بر آن شناسایی گردد.

در دانش‌آموزان

داریوش عظیمی

دانشجوی دکتری مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه محقق اردبیلی

کرد که اشخاصی که درجه بالایی از استرس را بدون بیماری تجربه می‌کنند، نسبت به افرادی که در شرایط استرس‌زا بیمار می‌شوند، ساختار شخصیتی متفاوتی دارند. کوباسا در این مطالعه نشان داد که این تمایز شخصیتی در ساختاری با نام سرسختی روان‌شناختی منعکس می‌شود (ساعدی، ۱۳۹۴).

تعریف سرسختی روان‌شناختی

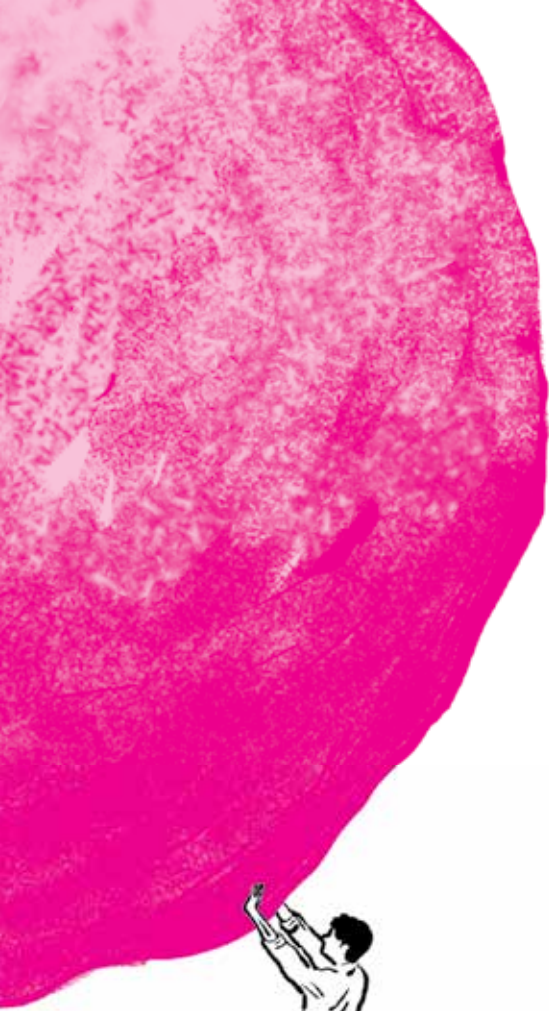
سرسختی روان‌شناختی نوعی ویژگی شخصیتی شامل مؤلفه‌های تعهد، کنترل و مبارزه‌جویی (چالش) و مشوق رشد و توسعه زندگی فرد است (کوباسا، ۱۹۷۹؛ نقل از عظیمی، ۱۳۹۵). کوباسا (۱۹۷۹) با استفاده از نظریه‌های موجود درباره شخصیت، سرسختی را می‌توان ترکیبی از باورها در مورد خود و جهان تعریف کرد که از عمل یکپارچه و هماهنگ تعهد، کنترل و مبارزه‌جویی سرچشمه می‌گیرد و نگرشی را فراهم می‌کند که باعث به وجود آمدن شجاعت، انگیزه و توانایی لازم در فرد جهت رشد شخصی و مهار استرس‌های محیطی می‌شود (رمزی و بشارت^۷، ۲۰۱۰). همچنین، سرسختی روان‌شناختی یک ویژگی شخصیتی تعریف شده است. که مانع تأثیرات منفی استرس بر سلامت می‌شود. این صفت به صورت ترکیبی از تفکر، احساسات و رفتارها به غنی‌سازی و افزایش کیفیت زندگی فرد کمک می‌کند (سیویتسی^۸ و سیویتسی، ۲۰۱۵). مدی و کوباسا (۱۹۸۴) اعتقاد دارند که سرسختی روان‌شناختی احساسی عمومی است مبنی بر اینکه شرایط محیط ایده‌آل است و باعث می‌شود که انسان موقعیت‌های پراسترس را بالقوه، بامعنی و جالب ببیند و به این ترتیب، آن‌ها را به تجارب بزرگ و پیشرفته به جای تجارب مختصر و کوچک تبدیل کند. بنابراین، سرسختی روان‌شناختی اثری مهم در محافظت از سلامتی در هنگام حوادث تنش‌زا دارد و به صورت بالقوه یک سبک شخصیتی ارزشمند برای بسیاری از شرایط و مشاغل است (هوک، اوستین و پولاک، ۲۰۰۷).

کلیدواژه‌ها: سرسختی روان‌شناختی، تعهد، کنترل، چالش، دانش‌آموزان

تاریخچه سرسختی روان‌شناختی

دو روان‌شناس به نام‌های سالواتور مدی و سوزان کوباسا^۹، با توجه به نگرش فرد و معنایی که به رویدادهای زندگی می‌دهد، مفهوم «سرسختی روان‌شناختی» را ابداع کردند. سرسختی، مفهومی روان‌شناختی است که به شیوه خاص و با ثبات فرد در واکنش به رویدادهای زندگی اشاره دارد. معلوم شده است افرادی که از خود سرسختی نشان می‌دهند، نسبت به کسانی که این گونه نیستند، در مقابل ابتلا به بیماری به سبب شرایط تنیدگی‌زای زندگی، کمتر آسیب‌پذیرند (کوباسا، ۱۹۷۹، ۱۹۸۲؛ نقل از دیماتئو^{۱۰}، ۱۳۹۳). ریشه‌های مفهومی این سازه، برخلاف دیدگاه‌های معتقد به واکنش انفعالی انسان که در اغلب کارها در زمینه استرس و بیماری مشاهده می‌شود، مجموعه‌ای از رویکردها درباره رفتار انسانی است که مدی در مقوله‌بندی نظریه‌های عمده شخصیت، آن‌ها را «نظریه‌های تکامل» می‌نامد.

از جمله این نظریات می‌توان به نظریه وایت^۴ در مورد شایستگی، آلپورت^۵ در مورد تلاش اختصاصی و اریک فروم^۶ در مورد جهت‌گیری باور اشاره کرد (کوباسا، ۱۹۸۸ و مدی، ۱۹۹۰؛ نقل از صادقیان، ۱۳۹۱). کوباسا از اولین محققانی بود که در میان متغیرهای تعدیل‌کننده ارتباط بین استرس و بیماری، ویژگی‌های شخصیتی را مورد توجه قرار داد. وی در اولین مطالعه خود این فرضیه را بررسی



شخصی که از کنترل بالایی برخوردار است، باور دارد که سرنوشتش در دست خودش است و به گونه‌ای رفتار می‌کند که قادر به نفوذ و تأثیرگذاری روی حوادث مختلف زندگی‌اش باشد. این گونه اشخاص معتقدند که با استفاده از دانش، مهارت و قدرت انتخاب، می‌توان رویدادهای زندگی را پیش‌بینی و مهار کرد و بر این اساس در مواجهه با مشکلات، بیشتر بر مسئولیت خودشان تأکید می‌کند، تا دیگران

فعالیت‌های زندگی است (کوباسا، ۱۹۸۸). کسانی که واجد ویژگی تعهدند، به آنچه انجام می‌دهند، دلبستگی پیدا می‌کنند و آن را جالب و با اهمیت می‌دانند. به عبارت دیگر، تعهد به عنوان نظام اعتقادی‌ای توصیف شده است که تهدید ادراک شده ناشی از وقایع دشوار زندگی را به حداقل می‌رساند. کوباسا (۱۹۷۹) بر این باور است که تعهد، اساسی‌ترین عامل حفظ بهداشت است. تعهد یعنی توانایی شناخت ارزش‌ها، اهداف و اولویت‌های ویژه یک فرد و ارزیابی دقیق تهدیدی که یک موقعیت خاص زندگی ایجاد می‌کند. به بیان دیگر، مناسبات افراد متعهد با خود و محیطشان متضمن فعال بودن و روی‌آوری است تا منفعل بودن و روی گردانی. احساس تعهد، در واقع نقطه مقابل «از خود بیگانگی» است. افراد متعهد عمیقاً در فعالیت‌های زندگی خود درگیر می‌شوند (کریمی و بشارت^{۱۰}، ۲۰۱۰). به عبارت دیگر، این افراد با بسیاری از جنبه‌های زندگی‌شان همچون

مؤلفه‌های سرسختی روان‌شناختی

سرسختی به عنوان یک ویژگی شخصیتی چند بعدی از سه مؤلفه تعهد، کنترل و چالش تشکیل شده است (کوباسا، ۱۹۸۸).

● تعهد

تعهد، داشتن احساس، هدف و جهت در زندگی و همچنین اعتقاد به اهمیت و مهم بودن، جالب بودن، معنی‌دار بودن و ارزشمند بودن



خواست دیگران و جامعه تعیین کننده اکثر فعالیت های آن هاست. آن ها معتقدند که اتفاق، بخت و اقبال بر سرنوشتشان مسلط است (دیماتئو، ۱۳۹۳). کوباسا (۱۹۷۹) با استفاده از منبع کنترل^{۱۳} راتر^{۱۴} به مفهوم کنترل دست یافت. افراد منبع کنترل را براساس تجارب و یادگیری های مرتبط با تقویت می آموزند. افراد برخوردار از منبع کنترل درونی، تقویت را در وهله اول ناشی از تلاش ها و ویژگی های خود می دانند؛ در صورتی که افراد برخوردار از منبع کنترل بیرونی اعتقاد دارند که نیروهایی بر آن ها غلبه دارند. به این ترتیب، افراد برخوردار از منبع کنترل درونی خودپنداره ای از توانایی خویش دارند که به احساس کنترل بر وقایع ناخوشایند زندگی و تعدیل آن ها منجر می شود. در مقابل، افرادی با منبع کنترل بیرونی در برابر وقایع ناخوشایند احساس ضعف و ناتوانی می کنند.

شغل، تحصیل، خانواده و روابط بین فردی، کاملاً در می آمیزند. آن ها مشکلات را نادیده یا دست کم نمی گیرند و در عوض، فعالانه با مسائل خود مواجه می شوند و می کوشند آن ها را حل کنند (کلانیک^{۱۵}، ۱۹۹۱).

● مبارزه جویی (چالش)

خاستگاه نظری مفهوم مبارزه جویی به دیدگاه های شناختی برمی گردد. مبارزه جویی باوری است مبنی بر اینکه تغییر و تحول، روال طبیعی و بهنجار زندگی است و انتظار وقوع تغییر و دگرگونی، مشوقی برای رشد و بالندگی است تا تهدیدی برای امنیت و ایمنی، افراد مبارزه طلب تغییر را با آغوش باز می پذیرند و آن را گونه ای چالش و هموردجویی تلقی می کنند. مبارزه جویی با تقویت انعطاف پذیری باعث می شود که حتی رویدادهای بسیار ناهماهنگ، با رویدادهای طبیعی زندگی فرد تلفیق شوند و به گونه ای مطلوب مورد ارزشیابی قرار گیرند (کوباسا، ۱۹۷۹). افرادی که خصیصه چالش در آن ها بیشتر است، تغییرات زندگی را عادی می دانند و این تغییرات باعث تهدید آنان نمی شود. آنان به استقبال تغییرات زندگی می روند و آن را به عنوان محرک و فرصتی برای رشد شخصی مغتنم می شمارند (دیماتئو، ۱۳۹۳). در مقابل، افرادی که حس چالش پایینی دارند، از کشمکش های زندگی کناره می گیرند و به تن آسانی، نظم های ایمن و قابل پیش بینی پناه می برند (ژاندا، ۲۰۰۱)، مفهوم مبارزه جویی معرفی شده توسط کوباسا، ارتباط نزدیکی با گشودگی معرفی شده

● کنترل

کنترل بر این عقیده استوار است که تجارب زندگی قابل پیش بینی و مهارند. شخصی که از کنترل بالایی برخوردار است، باور دارد که سرنوشتش در دست خودش است و به گونه ای رفتار می کند که قادر به نفوذ و تأثیرگذاری روی حوادث مختلف زندگی اش باشد. این گونه اشخاص معتقدند که با استفاده از دانش، مهارت و قدرت انتخاب، می توان رویدادهای زندگی را پیش بینی و مهار کرد و بر این اساس در مواجهه با مشکلات، بیشتر بر مسئولیت خودشان تأکید می کنند، تا دیگران (کوباسا، مدی و کاهن^{۱۶}، ۱۹۸۲). به عبارت دیگر، اشخاص برخوردار از کنترل بالا باور دارند (و عملشان نیز حاکی از آن است) که واقعاً می توانند بر رویدادهایی که با آن ها مواجه می شوند، تأثیر بگذارند نه اینکه در رویارویی با نیروهای خارجی عاجز بمانند. آن ها پافشاری زیادی بر مسئولیت خود نسبت به زندگی دارند و احساس می کنند قادرند بدون راهنمایی دیگران به صورت مستقل فعالیت کنند. از طرف دیگر، افرادی که با درجه نازلی از کنترل با زندگی خود برخورد می نمایند، احساس عجز می کنند و بر این باورند که



فراگیری دارد و خود را با افکار واگرا، که اساسی برای خلاقیت است، مشغول می‌سازد و اولویت‌های مختلف را در ارزیابی موقعیت مورد توجه قرار می‌دهد. این نگرش نقطه مقابل تفکر همگرا (یک بعدی) است که از خصوصیات اصلی افراد افسرده است. نگرش یادگیری فرد سرسخت به او کمک می‌کند که شرایط پرفشار و شرایط تغییر - خوب و بد - برایش به منزله فرصت‌های مبارزه، رشد و غنی ساختن زندگی باشد و به دنبال آن فرد سرسخت در مقابله با مسائل به یافتن راه‌حل فکر می‌کند.

مطالعات کوباسا (۱۹۷۹) نشان داد که افراد سرسخت ویژگی‌هایی دارند که عبارت‌اند از:

(۱) با جنبه‌های خود و زندگی‌شان کمتر مبارزه می‌کنند. عزت‌نفس بالایی دارند و بیشتر بر رویدادهای مثبت تأکید می‌ورزند تا رویدادهای منفی.

(۲) اهمیت مشکلات را نادیده یا دست‌کم نمی‌گیرند و در عوض، فعلاً با مسائل خود مواجه می‌شوند و می‌کوشند آن‌ها را حل کنند.

(۳) معتقدند که شخصاً و از طریق اعمال خود به پاداش می‌رسند نه اینکه پاداش‌هایشان تحت اختیار خودشان نباشد. به عبارت دیگر، از جایگاه درونی مهار برخوردارند.

(۴) یک نظام ارزشی صریح و روشن دارند و معتقدند که زندگی‌شان با معناست.

(۵) از لحاظ اجتماعی افراد ماهری هستند و از شبکه‌های نیرومند خانوادگی و دوستانه برخوردارند؛ به‌طوری که می‌توانند در زمان گرفتاری به آن‌ها مراجعه کنند.

آموزش سرسختی روان‌شناختی

از طریق آموزش سرسختی روان‌شناختی می‌توان به دانش‌آموزان کمک کرد که با افزایش آگاهی و مهارت‌های خود، به رشد و شکوفایی خویش کمک کنند تا در نتیجه، سلامت روانی‌شان بیش از پیش فراهم شود. با توجه به اینکه سرسختی از مفاهیمی چون داشتن هدف و معنا در زندگی، ارزشمند بودن، زندگی مشتاقانه و پرشور، قدرت و مسئولیت ناشی از اختیار و آزادی فردی، اهمیت تجربه ذهنی و نقش مؤثر فرد در ساختن جامعه ریشه می‌گیرد (کوباسا، ۱۹۸۸، مدی^{۱۸}، ۱۹۹۰؛ نقل از ساعدی، ۱۳۹۳)، وجود آن در دانش‌آموزان باعث رشد آن‌ها در زمینه‌های مختلفی می‌شود. سرسختی به‌عنوان یکی از ویژگی‌های شخصیتی، مورد توجه نظریه‌پردازان روان‌شناسی به‌ویژه روان‌شناسان مثبت‌گرا^{۱۹} قرار گرفته است. در این راستا، سرسختی ترکیبی از نگرش‌ها و باورها تعریف می‌شود که به دانش‌آموز انگیزه و جرئت می‌دهد تا در مواجهه با موقعیت‌های فشارزا و دشوار تحصیلی، کارهای سخت و راهبردی انجام دهد و برای سازگاری با آن شرایط سرسختانه فعالیت کند تا از میان رویدادهایی که بالقوه می‌توانند

توسط رابرت مک‌کری و پل کاستا^{۱۵} و هیجان‌خواهی مطرح شده توسط ماروین زاکرمان^{۱۶} دارد.

مبارزه‌جویی معرفی شده توسط کوباسا، از طریق تصدیق مزایای ترقی و تغییر درک می‌شود. این امر مستلزم آن است که انعطاف‌پذیر باشید. تجربه‌های جدید اغلب تنش‌زا هستند؛ در حالی که شما برای حفظ حس امنیت خود، تحریک می‌شوید که به دنبال ثبات باشید. انعطاف‌پذیر بودن در برابر تغییرات ممکن است در ابتدا دشوار باشد، اما در درازمدت شما را توانمندتر خواهد ساخت (قربانی، ۱۳۷۳).

ویژگی‌های افراد سرسخت

جمع‌بندی نتایج بیش از دو دهه پژوهش درباره سرسختی روان‌شناختی، کوباسا را به این نتیجه‌گیری رساند که افراد سرسخت حس جهت‌گیری مشخص، رویکردی فعال در موفقیت‌های استرس‌زا و حس اعتماد و کنترل دارند؛ ویژگی‌هایی که شدت تهدیدها و خطرهای احتمالی را کاهش می‌دهند (زاکین و نریا^{۱۷}، ۲۰۰۳؛ نقل از عظیمی، ۱۳۹۵). مجموعه این ویژگی‌ها فرد را به‌رغم قرار گرفتن در معرض عوامل فشارزا، مصون نگه می‌دارد. در نتیجه، افراد سرسخت توانایی بالایی برای مقابله با عوامل فشارزا دارند. تحقیقات نشان می‌دهند که هم سرسختی کلی و هم اجزای آن یعنی تعهد، کنترل و مبارزه‌جویی، نشان‌دهنده سلامت روانی بالاست (مدی، ۲۰۰۲). فرد سرسخت در برخورد با مسائل حالت

واجد پیام‌های فاجعه‌آمیز و ناخوشایند باشند، راهی به سوی رشد و تعالی باز کند و فرصت‌هایی برای رشد و پیشرفت تحصیلی و فردی فراهم آورد (مدی، ۲۰۰۲). براساس پژوهش عظیمی (۱۳۹۵)، بعضی از مفاهیم و موضوعاتی که در جلسات آموزش سرسختی روان‌شناختی می‌توان به دانش‌آموزان یاد داد، عبارت‌اند از: تمرکز بر معنا، ارزش‌ها، و اهداف زندگی، مهارت‌ها کردن، بودن در اینجا و اکنون، مسئولیت‌پذیری، خودآگاهی (ایجاد تصویر مثبت از خود، مهارت تفکر مثبت و انگیزه‌بخش و ...)، افزایش مهارت‌های بین فردی، غلبه بر خجالت و کم‌رویی، آشنایی با مفهوم مشکل و نحوه برخورد با آن، مهارت نگرش به مشکلات به‌عنوان فرصت تجربه و یادگیری، شوخی و مزاح (شوخطبعی)، مقابله گشتاری با رویدادها (روش‌های حل مسئله و ریلکسیشن)، جرئت‌ورزی، توجه به کارهای مثبت خود در گذشته و روش انجام دادن آن‌ها، بالا بردن عزت‌نفس و اعتمادبه‌نفس، تصمیم‌گیری، انتخاب و درک از خود به‌عنوان یک عامل اساسی در محیط.

نتیجه‌گیری

وجود سرسختی روان‌شناختی در دانش‌آموزان به ایجاد یا رشد مؤلفه‌های مختلف شخصیتی، روان‌شناختی، تحصیلی و رفتاری در مواجهه با تکالیف درسی و غیردرسی کمک می‌کند. یک نمونه مشخص، این است که افرادی که میزان سرسختی روان‌شناختی‌شان بالاست، از لحاظ اجتماعی افراد ماهری هستند و از شبکه‌های نیرومند خانوادگی و دوستانه برخوردارند؛ به‌طوری که می‌توانند در زمان حل مسائل و مشکلات درسی به آن‌ها مراجعه کنند. سرسختی روان‌شناختی باعث می‌شود که افراد نسبت به قابلیت‌ها و توانایی‌های خود نگرش مثبتی داشته باشند و در برخورد با چالش‌ها و مشکلات تحصیلی، به جای کناره‌گیری، با آن‌ها روبه‌رو شوند و بکوشند آن‌ها را حل کنند. بنابراین، با آموزش سرسختی روان‌شناختی به دانش‌آموزان می‌توان به رشد و پیشرفت آنان و به تبع آن، به رشد و پیشرفت جامعه کمک کرد.

پی‌نوشت‌ها

1. Maddi & Kobasa
2. Dimatteo
3. White
4. Allport
5. Fromm
6. Ramzi & Besharat
7. Civitci
8. Hoge, Austin & Pollack
9. Karimi & Besharat
10. Kleinke
11. Kohn
12. Locus of control
13. Rotter
14. Mc Crae & Costa
15. Zuckerman
16. Zakin & Neria
17. Maddi
18. Positire Psychology

منابع

۱. دیماتسو، ام. رابین. (۱۳۹۲). روان‌شناسی سلامت (جلد اول). مترجمان: محمد کاویانی، محمد عباسپور، حسن محمدی، غلامرضا تقی‌زاده، علی‌اکبر کیمیا و کیانوش هاشمیان تهران: سمت.
۲. صادقیان، راضیه. (۱۳۹۱). بررسی خودپنداره، سرسختی روان‌شناختی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پرورشگاهی و غیرپرورشگاهی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
۳. ساعدی، علی. (۱۳۹۴). اثربخشی معنادرمانی برافزایش سخت‌رویی نوجوانان فاقد والدین تحت حمایت کمیته امداد امام خمینی (ره) منطقه ۱۱ شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
۴. عظیمی، داریوش. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی سرسختی روان‌شناختی بر خودکارآمدی تحصیلی و پذیرش اجتماعی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
۵. مستغنی، سارا، و سروقد، سیروس. (۱۳۹۱). رابطه ویژگی‌های شخصیتی و سرسختی روان‌شناختی با فشار شغلی پرستاران بیمارستان‌های دولتی شیراز: دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی ۴، ۱۳۲ - ۱۲۴.
۶. کلاتیک، کریس ال. (۱۳۸۳). کنارآمدن با چالش‌های زندگی. مترجمان: محمد نریمانی و اسماعیل ولیزاده حقی. مشهد: به نشر.
۷. ژاندا، لوئیس. ۱۳۸۸. آزمون‌های شخصیت. مترجمان: محمدعلی بشارت و محمد حبیب‌نژاد. تهران: آبیژ.
۸. قربانی، نیما. (۱۳۷۳). ارتباط سخت‌رویی، الگوی تیپ A و رفتار مستعد بیماری کرون. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
9. Kobasa, S. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness, *Journal of personality and social psychology*, 1, 1-11.
10. Civitci, N., & Civitci, A. (2015). Social comparison orientation, hardiness and life satisfaction in undergraduate students. *procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205, 516 - 523.
11. Ramzi, S., & Besharat, M.A. (2010). The impact of hardiness on sport achievement and mental health. *procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 823 - 826.
12. Maddi, S., & Kobasa, D.M. (1984). Hardiness And Mental Health., *Journal Of Personality Assessment*, 63, 262 - 274.
13. Hoge, E. A., Austin, E. D., & Pollack, M.H. (2007). Resilience: Research evidence and conceptual considerations for posttraumatic stress disorder. *Depression and Anxiety*, 2, 139 - 152.
14. Kobasa, S. (1988). *Hardiness, in lindzey, Thapson and spring. Psychology* (3rded.), New York: Worth Publishers.
15. Karimi, M., & Besharat, M.A. (2010). Comparison of hardiness, sociotropy and autonomy in team and individual sports and investigating the impact of these personality characteristics on sport achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 855 - 858.
16. Kobasa, S., Maddi, S., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: Aprospective study. *Journal of personality and Social Psychology*, 42, 168-177.
17. Maddi, S.R. (2002). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research and practice. *Consulting Psychology Journal*, 54, 173-185.

پرسش‌نامه اعتیاد به بازی‌های برخط (آنلاین) (POGO)

دکتر آدیس کراسکیان
استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج

اشاره

بازی‌های آنلاین از انواع بازی‌های اینترنتی هستند که با توجه به افزایش آشنایی مردم و به‌ویژه قشر جوان با اینترنت، افزایش سرعت اینترنت و همچنین وجود راه‌های اتصال پرسرعت و بی‌سیم، فراگیر شده‌اند. این گونه بازی‌ها را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد:

۱. بازی‌های انفرادی: بازی‌هایی که به صورت یک نفره انجام می‌شوند؛ به این ترتیب که کاربر وارد سایت مورد نظر می‌شود و بازی مورد نظر خود را انجام می‌دهد.
۲. بازی‌های چندنفره: این بازی‌ها به صورت گروهی و چندنفره انجام می‌گیرند و بازی فرد بر رقیب او تأثیر می‌گذارد. درواقع، بازی‌های آنلاین چندنفره می‌توانند فضای مجازی را بین مناطق جغرافیایی مختلف ایجاد کنند و از این طریق، کاربران کشورهای مختلف با داشتن خطوط اینترنت می‌توانند با یکدیگر رقابت کنند (کاس^۱، و گریفیتس^۲، ۲۰۱۲). به نقل از زندگی‌پیام، داودی، و مهرابی‌زاده هنرمند، (۱۳۹۴).

اعتیاد به بازی‌های آنلاین، رفتاری وسواسی، افراطی، غیرقابل کنترل و از لحاظ جسمانی و روانی، مخرب در نظر گرفته شده است. بنابراین، اعتیاد به این بازی‌ها را می‌توان به این صورت تعریف کرد:

استفاده افراطی و تکانشی از بازی‌های آنلاین، به صورتی که به مشکلات اجتماعی و عاطفی منجر گردد و با وجود این مشکلات، فرد نتواند استفاده افراطی خود از بازی را کنترل کند (گریفیتس، ۲۰۱۰). به نقل از زندگی‌پیام و همکاران، (۱۳۹۴).

• پرسش‌نامهٔ اعتیاد به بازی‌های آنلاین (POGO)

پرسش‌نامهٔ اعتیاد به بازی‌های آنلاین^۶ شامل ۲۶ ماده است و در زمینهٔ مشکلات مرتبط با استفاده از این گونه بازی‌ها طراحی شده است. دیمیتروویچ^۷ و همکاران (۲۰۱۲) برای ساخت این پرسش‌نامه ابتدا با مطالعهٔ جامع ادبیات پژوهشی منتشر شده در پایگاه‌های اطلاعاتی و مصاحبه با بازیکنان، فهرستی ۴۲ ماده‌ای را تدوین کردند که البته پس از اجرای این فهرست روی ۱۵ بازیکن حرفه‌ای و نظرخواهی از آن‌ها، این فهرست به ۳۲ ماده کاهش یافت. در نهایت نیز پس از حذف سؤال‌های تکراری، ۲۶ ماده برای استفاده در تحلیل عاملی انتخاب شدند. پس از انجام تحلیل عاملی اکتشافی^۸ و تأییدی^۹، ۱۸ ماده مورد تأیید قرار گرفتند که در قالب ۶ عامل، نسخهٔ نهایی این پرسش‌نامه را تشکیل دادند. هر مادهٔ این مقیاس در یک طیف پنج درجه‌ای از «هرگز» تا «همیشه» نمره‌گذاری می‌شود. نمرهٔ بالاتر در این پرسش‌نامه نشان‌دهندهٔ سطوح بالای اعتیاد به بازی‌های رایانه‌ای است.

از جمله عوامل مهم

در تعریف اعتیاد به بازی‌های آنلاین می‌توان به مواردی همچون بازی کردن بیش از ۴ ساعت در روز یا ۳۰ ساعت در هفته، نمرهٔ بالاتر از ۵۰ در مقیاس اعتیاد اینترنتی، تحریک‌پذیری، پرخاشگری و اضطراب در زمان اجبار برای توقف بازی‌های آنلاین، اختلالات رفتاری، مشکلات اقتصادی و اختلال در روند منظم زندگی به علت استفاده افراطی از بازی‌های آنلاین، الگوی نامنظم زندگی به سبب اختلال در ریتم روزانه (خوابیدن در روز و بازی کردن در شب، وعده‌های غذایی نامنظم، ناتوانی در حفظ بهداشت شخصی، فرار از مدرسه و از دست دادن شغل اشاره کرد



• هنجاریابی در ایران

نظری، امینی‌منش، مرادی، و فرزاد (۱۳۹۴) در پژوهش خود، ویژگی‌های روان‌سنجی^{۱۰} پرسش‌نامه اعتیاد به بازی‌های آنلاین را بررسی کرده‌اند. نمونه این پژوهش شامل ۳۶۰ نفر از نوجوانان ۱۲ تا ۱۸ ساله پسر شهر تهران (بامیانگین سنی ۱۵/۵۴ سال) بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به منظور بررسی روایی سازه^{۱۱} پرسش‌نامه، از روش تحلیل عاملی اکتشافی با شیوه تحلیل مؤلفه‌های اصلی^{۱۲} و چرخش واریماکس^{۱۳} استفاده شده است. نتایج نشان داد که ۱۷ ماده این پرسش‌نامه بار عاملی مناسبی دارند و در قالب ۵ عامل، که در مجموع ۵۴ درصد واریانس کل را تبیین می‌کنند، قرار گرفته‌اند. مؤلفه‌های استخراج شده به ترتیب مشغولیت ذهنی، غرق شدن در بازی، کناره‌گیری، استفاده بیش از حد، و انزوای اجتماعی نام‌گذاری شدند. اجرای هم‌زمان خرده‌مقیاس‌های اضطراب و افسردگی DASS^{۱۴} و مقیاس عزت‌نفس روزنبرگ^{۱۵} و به دست آمدن ضرایب همبستگی معنادار ($P < 0/01$) نشان‌دهنده روایی ملاکی^{۱۶} برای پرسش‌نامه در نمونه و جامعه پژوهش می‌باشد. برای بررسی اعتبار پرسش‌نامه در دو بخش همسانی درونی^{۱۸} و پایایی^{۱۹}، از ضریب آلفای کرونباخ^{۲۰} و بازآزمایی^{۲۱} با فاصله زمانی یک هفته استفاده شده است. آلفای کرونباخ ۰/۶۰ تا ۰/۸۶ برای مؤلفه‌ها و ۰/۸۵ برای کل پرسش‌نامه و همچنین ضریب همبستگی ۰/۸۱ بین نمره‌های دو نوبت اجرا معرف اعتبار قابل قبول نتایج حاصل از اجرای پرسش‌نامه در این پژوهش است. نمونه‌هایی از ماده‌های پرسش‌نامه در جدول زیر آمده است:

ردیف	ماده	۱	۲	۳	۴	۵
۱	اطرافیان از بازی بیش از حد شما، چقدر شکایت می‌کنند؟	۱	۲	۳	۴	۵
۲	چقدر با والدین و/یا شریک زندگی خود به خاطر بازی مشاجره می‌کنید؟	۱	۲	۳	۴	۵
۳	چقدر از فعالیت‌های دیگران به خاطر بازی غفلت می‌کنید؟	۱	۲	۳	۴	۵

منابع

۱. زندی‌پیام، آرش؛ داودی، ایران؛ و مهرابی‌زاده هنرمند، مهناز. (۱۳۹۴). هنجاریابی و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسش‌نامه اعتیاد به بازی‌های آنلاین. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*. سال بیست و یکم (شماره ۴، پیاپی ۸۳): ۳۶۱ - ۳۵۱.
۲. زندی‌پیام، آرش؛ داودی، ایران؛ و مهرابی‌زاده هنرمند، مهناز. (۱۳۹۵). رابطه اجتناب تجربه‌ای، جو عاطفی خانواده و خودکنترلی با اعتیاد به بازی‌های آنلاین در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. *مجله آموزش و سلامت جامعه*. سال سوم (شماره ۱): ۳۳ - ۲۵.
۳. نظری، علی محمد؛ امینی‌منش، سجاد؛ مرادی، علیرضا؛ و فرزاد، ولی‌الله. (۱۳۹۴). هنجاریابی پرسش‌نامه اعتیاد به بازی‌های آنلاین. *مجله دانشگاه علوم پزشکی سبزوار*. سال بیست و دوم (شماره ۴، پیاپی ۸۱): ۶۱۱ - ۶۰۳.
4. Demetrovics, Z., Urbán, R., Nagygyörgy, K., Farkas, J., Griffiths, M. D., Pápay, O., Kökönyei, G., Felvinczi, K., & Oláh, A. The development of the Problematic Online Gaming Questionnaire (POGQ). *PLoS One*. 7(5): 1-9.

پی‌نوشت‌ها

1. Kuss, D.
2. Griffiths, M.
3. Han, D. H.
4. Hwang, J. W.
5. Renshaw, P. F.
6. Problematic Online Gaming Questionnaire (POGO)
7. Demetrovics, Z.
8. exploratory factor analysis (EFA)
9. confirmatory factor analysis (CFA)
10. Psychometric properties
11. construct validity
12. principle components (PC)
13. varimax rotation
14. Depression Anxiety Stress Scales (DASS)
15. Rosenberg self-esteem scale
16. criterion-referenced validity
17. reliability
18. internal consistency
19. stability
20. Cronbach's Coefficient Alpha
21. test-retest

حالت خوب فکر خوب رفتار خوب را چگونه می توان ایجاد کرد؟

سیده مریم طیبی ماسوله - دانشجوی دکترای مشاوره
مشاور هنرستان فنی و حرفه ای نرگس منطقه ۴ تهران

اشاره

حضور داشته باشند خوشبختانه به توافق رسیدند که همان روز و ساعت مناسب است و برای آنکه جلسات رسمی تلقی شود لیست حضور و غیاب را هم آماده کردم و توضیح دادم که برای حضور دخترشان در جلسه با دبیران هماهنگ کرده‌ایم و قرار است دانش‌آموزی که در جلسه ما حضور پیدا می‌کند، درس جدید را خودش بخواند و از دوستان و معلم خود اشکالاتش را بپرسد و با آمادگی کامل در جلسه بعدی در کلاس حاضر باشد. حضور دانش‌آموز در این جلسات نباید منجر به نگرانی دبیران شود یا بچه‌ها از درس عقب بمانند. این موضوع مورد استقبال مادران قرار گرفت. آن‌ها موافق بودند که بچه‌ها هم به درس‌هایشان برسند و هم در این جلسات حضور داشته باشند تا در فرصت پیش‌آمده پای درد دل آنان بنشینم و مسائل تحصیلی و رفتاری‌شان را از زبان خود این نوجوانان بشنویم و بررسی کنیم.

در جلسه انتخابات اعضای انجمن اولیا و مربیان مدرسه که در ابتدای سال تحصیلی تشکیل می‌شود، برای والدین توضیح دادم که با هماهنگی قبلی با مدیر محترم هنرستان، علاوه بر جلسات آموزش خانواده، جلساتی داوطلبانه و رایگان با حضور والدین و فرزندان‌شان در کنار یکدیگر هفته‌ای یک‌بار روزهای سه‌شنبه ساعت ۸ تا ۹/۵ صبح در سالن اجتماعات مدرسه برگزار خواهد شد و هدف از این جلسات، آشنایی با تحولات رشدی از دوران کودکی تا نوجوانی و شناخت ابعاد مختلف انسان در مسیر پرفراز و نشیب زندگی است. در واقع، بسیاری از ما نمی‌دانیم که در لحظات گوناگون، دختر نوجوانمان چه احساسی دارد؛ آیا زمانی که لبخند می‌زنیم، او هم می‌خندد؟ در لحظه‌ای که از او انتقاد می‌کنیم، از ما دلخور است؟ زمانی که او را زیر ذره‌بین توجه خود گرفته‌ایم، آیا میل دارد که از او حمایت کنیم یا ترجیح می‌دهد او را به حال خویش رها کنیم؟ در حقیقت، ما نمی‌دانیم، و مهم‌ترین انگیزه من در این تلاش این است که کمی بدانیم، کمی بدانیم که با ما زندگی می‌کند، نسبت به ما چه احساسی دارد، ما در نظر داریم برای او چه کنیم، و آیا او در کنار ما احساس رضایت می‌کند. بعد از پایان جلسه ۴۰ نفر از والدین داوطلب ثبت‌نام کردند.

گام اول در مسیر دانایی: بیان اهداف و قوانین جلسه

در جلسه اول، مادران داوطلب و علاقه‌مند سروقت در سالن اجتماعات مدرسه حضور پیدا کردند، بعد از احوال‌پرسی از آن‌ها

خواستم مختصری درباره میزان تحصیلات، شغل، سن خود و اعضای خانواده‌شان صحبت کنند و بگویند که دخترشان فرزند چندم خانواده است. از آن‌ها پرسیدم که آیا در ۱۴ جلسه در پیش رو همه می‌توانند



گام دوم: فرایند اجرا

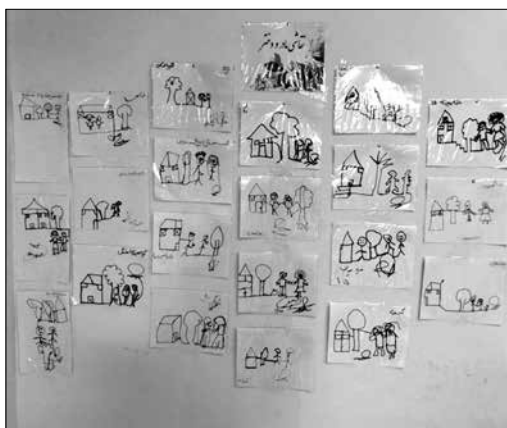
بعد از بیان اهداف و قوانین جلسه، فرایند اجرای جلسات توضیح داده شد. گفتم که این جلسات به صورت کارگاه آموزشی «مادران و دختران» با موضوع رشد نوجوان برگزار خواهد شد و از روش آموزش فعال، بحث گروهی، پرسش و پاسخ، تمرین حرکات ورزشی در شروع هر جلسه استفاده می شود. از آن ها خواسته شد که برای زمان استراحت بین آموزش، در جلسه آینده هر کدام یک سیب به همراه داشته باشند.

در جلسه دوم، مادران رأس ساعت ۸ صبح در مدرسه حاضر شدند. بعد از سلام و احوال پرسی، از آن ها خواسته شد که بایستند و حدود ۵ دقیقه حرکات ورزشی انجام دهند؛ اول همه با هم دست ها را به سمت چپ ببرند تا حال C به خودش بگیرد و همه بگویند «سی»؛ بعد دست ها را به سمت راست ببرند تا حالت C به خود بگیرد و همه بگویند «سی». سپس دست ها از بالای سر به طرفین بدن باز شوند و حالت دایره ای بگیرند و همه بگویند O «اوو». انجام دادن حرکات ورزشی همراه با تلفظ C و O باعث خنده و شادی مادران می شد و در جلسه شور و نشاط خاصی شکل می گرفت که با صمیمیت بیشتر همراه بود. پس از آن، در مورد دوره اول روان شناسی رشد از تشکیل خانواده تا یک سالگی فرزند توضیح داده شد و یادآوری خاطرات مادران که چطور با همسرشان آشنا شده اند و خاطرات خواستگاری، مراسم عقد تا ازدواج برایشان

می شود برخورد کرد و بهترین شیوه از نظر شما چیست؟ در مورد این مسئله بحث گروهی انجام دادیم. یکی از مادران پرسید: چرا باید سیب بیاوریم و میوه دیگری نیاوریم؟ در مورد فواید سیب در سلامتی جسم و شادابی و نشاط توضیح دادم و اینکه بر آوردن سیب به مدرسه به فرزندان هم تأکید کنید. در جلسه سوم، بعد از انجام دادن حرکات ورزشی در ابتدای جلسه، در مورد ویژگی های دوره دوم روان شناسی رشد از یک تا سه سالگی توضیحاتی داده شد. در مورد اعتماد به نفس، استقلال، راه رفتن، سخن گفتن، انضباط و بازی صحبت کردیم. به علاوه، مادران با مرور خاطرات خود، درباره راه افتادن دخترانشان یا اولین کلماتی که آن ها به زبان آورده اند («ماما»، «بابا»، «آب») توضیح دادند. مثال هایی زده شد از بچه هایی که اعتماد به نفس ندارند و با مرتب و منظم نیستند و والدینی که شکایت می کنند که دخترم اتاقش را مرتب نمی کند.

جالب بود و هر کدام که علاقه مند بودند برای جمع توضیح می دادند برای مادران بیان خاطرات دوران بارداری و به دنیا آمدن دخترشان نیز جذاب بود. آن ها گاهی هم به مشکلات و سختی هایی که متحمل شده بودند، اشاره می کردند. سپس، در زمان استراحت به آن ها یادآوری کردم که سیب هایی را که قرار بود همراه خود بیاورند، میل کنند اما چند تا از مادران گفتند که یادشان رفته است. در این زمان بعضی از مادرانی که دو تا سیب آورده بودند، با آن ها تقسیم کردند و بعضی ها هم سیب هایشان را نصف کردند و با هم خوردند که منجر به شادی و خنده و صمیمیت بیشتر شد. در ادامه جلسه، یادآوری کردم که جمله «یادم رفت» طی روز چقدر تکرار می شود؛ گاهی از فرزند یا همسرمان موردی را درخواست می کنیم و انتظار داریم انجام شود اما آن ها صادقانه می گویند که یادشان رفته است. واقعاً موقع شنیدن این جمله چگونه





تأکید کنند و فواید سیب و هویج را بگویند تا آن‌ها هم همراهشان بیاورند.

در **جلسه هفتم** بلوغ اجتماعی، رویکرد خانواده و معلمان نسبت به آن و مشکلات مربوط به نوجوانان مطرح شد. در بحث گروهی، دختران داوطلب مشکلاتی را که با آن‌ها مواجه بودند، طرح کردند و مادران هم مسائل خود با فرزندانشان را بیان نمودند.

در **جلسه هشتم** با درخواست مادران و دختران، بحث رشد نوجوان ادامه پیدا کرد و بچه‌ها از اینکه فرصتی پیدا کرده بودند که درد دل کنند و حرف دلشان را بزنند، خوشحال بودند و از اینکه مادران شنونده فعال شده بودند و فرصت و اجازه حرف زدن به بچه‌ها داده شده بود و منجر به بحث و دعوا نمی‌شد، احساس رضایت داشتند. بچه‌ها متوجه شدند که خیلی از مسائل بین آن‌ها مشترک است و مشکلات فقط برای آن‌ها نیست و خاص آن‌ها وجود ندارد و در واقع، این مسائل خاص این دوره رشدی است. در **جلسه نهم**، نقاشی دو نفره دختر و

در **جلسه پنجم**، دوره چهارم روان‌شناسی رشد بلوغ، نوجوانی، انواع بلوغ و مشکلات مربوط به نوجوان توضیح داده شد که با بحث گروهی و طرح مشکلات مادران با دخترانشان ادامه پیدا کرد.

در **جلسه ششم**، بحث بلوغ و رشد نوجوان در حضور مادران و دختران ادامه یافت و از این جلسه از دختران دعوت شد که هر کدام کنار مادرشان بنشینند. سپس، در مورد ویژگی‌های بلوغ از دیدگاه پزشکی، علامت‌های روان‌شناختی بلوغ، بلوغ روانی (ثبات، خودشیفتگی و داستان‌های عاشقانه) صحبت شد. در ابتدای جلسه نیز مادران همراه با دخترانشان حرکات ورزشی اجرا کردند و این کار برای بچه‌ها خیلی جالب و جذاب بود. در جلسه قبل به مادران یادآوری شده بود که برای دخترانشان هم سیب و هویج بیاورند تا در زمان استراحت میل کنند. به بچه‌ها نیز تأکید شد که در رنگ‌های تفریح در طول هفته همراه خود سیب و هویج بیاورند و به دوستانشان هم

این شکایت‌ها نشان می‌داد که چه مواردی در این مرحله از رشد به درستی مورد توجه قرار نگرفته است.

بعد از بحث گروهی و پرسش و پاسخ، نوبت به زمان استراحت و خوردن سیب شد. در این جلسه همه مادران سیب همراه داشتند. گفتیم که برای جلسه بعد علاوه بر سیب، یک هویج پوست گرفته همراه خود بیاورند و فواید هویج را نیز توضیح دادم. خاطره‌ای هم برای والدین تعریف کردم.

در **جلسه چهارم** بعد از حرکات ورزشی، ویژگی‌های دوره سوم روان‌شناسی رشد ۳ تا ۶ سالگی و پیش از بلوغ (هماندسازی پسران و دختران)، دوره پیش‌دبستانی و مهدکودک توضیح داده شد.

نقش والدین در اجتماعی شدن، نحوه ورود کودک به مهدکودک و آشنا کردن بچه‌ها با مدرسه، تکالیف خانواده در تبیین هویت جنسی فرزندان اشاره شد.



انتخاب کرده بود؛ حالا در منزل سر چه چیزی دعا می‌شود: استفاده زیاد از موبایل، لب‌تاپ و اینترنت یا بیرون رفتن با دوستان یا رفتن به تولد دوستان که والدین اجازه نمی‌دهند. همه در مورد این موضوعات فکر می‌کردند و به راه‌حل می‌رسیدند. بعد از انجام کار گروهی، از سرگروه خواسته می‌شد که در مورد موضوع و مشکل انتخابی خود توضیح بدهد و گروه‌ها از راه‌حل‌های یکدیگر استفاده کنند. پیشنهاد شد که در جلسه پایانی نمایشگاهی از روزنامه‌های دیواری و نقاشی‌های دونفره تشکیل شود.

در **جلسه یازدهم**، درباره جوانی (اوایل بزرگسالی ۲۰ تا ۴۰ سالگی)، انتخاب شغل و شکل‌گیری خانواده توضیحات لازم داده شد.

در **جلسه دوازدهم** درباره میان‌سالی (اواسط بزرگسالی ۴۰ تا ۶۰ سالگی)، نحوه برخورد با میان‌سالان و مسائل مربوط به آن‌ها توضیح داده شد که همراه با ذکر خاطرات و مسائل و مشکلات این افراد بود.

جلسه سیزدهم در مورد اواخر بزرگسالی، پس از ۶۰ سالگی بود و موضوع برخورد صحیح با سالمندان و احترام به

ورزشی، گروه‌بندی مادران و دختران انجام گرفت و به هر گروه یک کاغذ ۴۰×۶۰ همراه با کاغذ رنگی، قیچی و ماژیک داده و از آن‌ها خواسته شد که یک کار مشارکتی به صورت ارائه پروژه حل مشکل یک نوجوان در خانواده انجام دهند. روی کاغذ یک درخت بکشند و روی تنه درخت نام مشکل را بنویسند؛ در ریشه‌های درخت مشکلاتشان را عنوان کنند و در شاخه و برگ‌های درخت راهکارهای حل مشکل را بنویسند. هدف از اجرای این برنامه، انجام دادن کار مشارکتی مادران و دختران به صورت ارائه پروژه حل مشکل و ارائه راهکارها و محاسن و معایب راه‌حل‌ها و روش‌های اثربخش حل مشکل بود که می‌بایست به آن‌ها توجه کنند و بنویسند. در واقع، هم فکر کنند و هم بنویسند. مادران و بچه‌ها خیلی خوشحال بودند که با هم روزنامه‌دیواری و کاردستی درست می‌کنند و در مورد مشکل خود با چند مادر و دختر دیگر در گروه فکر می‌کنند و این هم‌فکری منجر به یافتن راه‌حل می‌شود و آن‌ها به توافق می‌رسند. برای مثال، یکی از گروه‌ها مشکل دعوا را

مادر انجام شد؛ به هر مادر و دخترش یک کاغذ A و یک ماژیک داده شد و از آن‌ها خواسته شد که ماژیک را هر دو با هم در دست بگیرند و روی کاغذ یک خانه، درخت و دختر بکشند؛ بدون اینکه نوک ماژیک را از روی کاغذ بردارند. این تجربه برای آن‌ها بسیار جالب و شادی‌آفرین بود. در پایان جلسه، زمانی که مادرمان رفته بودند چند نفر از بچه‌ها آمدند و گفتند که خیلی وقت بود دست مادران را نگرفته بودیم و حس خیلی خوبی برایمان داشت. این نشان می‌دهد که نوجوانان چقدر به توجه و نوازش و درک متقابل نیاز دارند. سپس نقاشی‌ها روی تابلو نصب شدند و توضیح و تفسیر مختصری درباره آن‌ها نوشته شد. مادران می‌گفتند که خیلی وقت بود نقاشی نکشیده بودیم و یاد دوران بچگی‌مان افتادیم و خاطره خوشی برایمان بود.

بچه‌ها نقاشی «دختر با دوستش» را هم به همین روش کشیدند که در جهت تقویت دوستی و حس مشارکت و ارتباط مناسب با هم‌کلاسی خود، انجام شد.

در **جلسه دهم** بعد از انجام دادن حرکات



مورد دوستی‌های دوره نوجوانی، خطرات و مشکلات ناشی از آن و آسیب‌های اجتماعی مطالب مبسوطی گفته شد.

نتایج نظرسنجی از مادران

در فرم نظرسنجی، مادران تأکید داشتند که جلساتی ویژه پدران برگزار شود تا آن‌ها نیز با نیازهای دختران نوجوانشان آشنا شوند. به دنبال این پیشنهاد در روز جمعه جلسه‌ای ویژه پدران با موضوع افزایش مهارت‌های فرزندپروری (بهبود ارتباط والد پدر و نوجوان دختر) با حضور آقای دکتر احمد صافی برگزار گردید و تأکید شد که اگر به نوجوان خود توجه لازم را نداشته باشیم، انگیزه آن‌ها برای پناه بردن به دیگران بیشتر می‌شود. کمک ما به نوجوانان تنها از یک راه ممکن است و آن برقراری ارتباطی دوستانه با آن‌هاست. وقتی با نوجوان دوست می‌شویم، او می‌تواند اسرار خود و اتفاقاتی را که برایش می‌افتد، بیان کند. علاوه بر این آموزش‌ها جلساتی ویژه دبیران با هدف آشنایی با موضوعاتی مانند روان‌شناسی رشد، نحوه کمک به حل مشکلات رفتاری دانش‌آموزان و در صورت نیاز ارجاع به مشاور، چگونگی ارجاع، ویژگی‌های محیط آموزشی بدون استرس و فشار روانی و همچنین افزایش کارآمدی در تعلیم و تربیت نوجوانان برگزار گردید. در پایان، از همه دبیران و مسئولان مدرسه به‌ویژه مدیر محترم سرکار خانم فهمیه گلایی به مناسبت همراهی‌شان با برگزاری این جلسات و فعالیت‌های مشاوره‌ای مدرسه تشکر و قدردانی می‌کنم. به یاد داشته باشیم مشاوره یک فعالیت تخصصی و راهنمایی مشاوره یک ضرورت سازمانی است.

در جلسه بعد، داستان دختری به نام رعنا با عنوان «قصه غصه‌های رعنا» مطرح و پیشنهاد شد که داستان این دختر را ۱۶ نفر از بچه‌های داوطلب به صورت تئاتر اجرا کنند. بچه‌ها موافق بودند که این موضوع کار شود؛ چون برای آگاه‌سازی و پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی نوجوانان موضوع مناسبی است. رعنا فرزند اول خانواده بود و یک برادر داشت که در پایه هشتم درس می‌خواند. او در کنار پدر و مادر خود احساس تنهایی می‌کرد و به راحتی نمی‌توانست با آن‌ها درد دل کند. رعنا در پایه دوازدهم درس می‌خواند. او در مدرسه دوست صمیمی نداشت و سعی می‌کرد درسش را بخواند تا مورد بازخواست پدر و مادرش قرار نگیرد. یک روز که رعنا در ایستگاه اتوبوس ایستاده بود و منتظر اتوبوس بود که به خانه برگردد، پسری یک کاغذ به او داد که روی آن علاوه بر شماره تلفن، این جمله نوشته شده بود: «اسم من سعید است. به من زنگ بزن». رعنا بدون اطلاع پدر و مادر با سعید ارتباط برقرار می‌کند و در طول دو هفته با او تماس تلفنی می‌گیرد تا اینکه یک روز از طریق تماس تلفنی اداره آگاهی متوجه می‌شود که سعید فردی خلاف‌کار است و در درگیری با پلیس گشته شده است. در این ماجرا پدر و مادر رعنا هم در جریان دوستی او با سعید قرار می‌گیرند و مشکلات متعددی برای وی و خانواده‌اش ایجاد می‌شود. به علاوه مرگ سعید برای رعنا خاطره تلخ و ناراحتی و افسردگی را به دنبال می‌آورد. طی پنج جلسه بچه‌ها این نقش‌ها را بازی کردند و در یک جلسه نیز برای دانش‌آموزان و دبیران ایفای نقش داشتند. پس از آن در

پدر بزرگ‌ها و مادر بزرگ‌ها مطرح شد. این جلسه هم باعث بحث گروهی و با ذکر خاطرات مادران و دختران همراه بود و پیشنهاد شد که یک جشن رشد نوجوان برای افتتاحیه کارگاه آموزشی مادران و دختران داشته باشیم. در آن جلسه، کیک بیاوریم و پذیرایی با سبب و هویج و نمایش فیلم کوتاه داشته باشیم و هر کس که بهترین تزئین از سبب و هویج را داشته باشد، جایزه بگیرد. در مورد هزینه خرید و تهیه کیک هم مادران داوطلب شدند.

در جلسه چهاردهم، از مدیریت محترم مدرسه و معاونان دعوت کردیم که در مراسم اختتامیه حضور داشته باشند. در ابتدا از ۳ نفر از مادرانی که حضور فعال داشتند، تشکر و قدردانی کردیم و به رسم یادبود هدیه‌ای به آن‌ها داده شد. سپس، فیلم کوتاه مادر و پدر که هدف آن قدردانی از زحمات بزرگ‌ترها در خانواده بود، نمایش داده شد. پس از آن پذیرایی با کیک و سبب و هویج انجام شد و به بهترین تزئین سبب و هویج که یکی از دانش‌آموزان بدون کمک مادرش انجام داده بود، جایزه داده شد. در پایان جلسه، فرم نظرسنجی از کارگاه آموزشی بین شرکت‌کنندگان توزیع شد تا تکمیل کنند.

گام آخر یا ابتدای راه؟

با توجه به شناختی که طی این چهارده جلسه ایجاد شده بود، از دختران خواسته شد که اگر علاقه‌مند هستند، هفته آینده به اتاق مشاوره بیایند تا یکی از مسائل نوجوانان را که دوست دارند، به صورت تئاتر درمانی و ایفای نقش اجرا کنیم.

تأثیر آموزش ابراز وجود بر افزایش عزت نفس و کاهش اضطراب

چکیده

هدف از پژوهش حاضر «بررسی تأثیر آموزش مهارت ابراز وجود بر میزان افزایش عزت نفس و کاهش اضطراب اجتماعی در دانش آموزان دختر سال دوم دبیرستان» بوده است. جامعه آماری، دانش آموزان دختر سال دوم دبیرستان‌های شهرستان رباط کریم در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بودند که از بین ۳۰۰ نفر نمونه اولیه آن‌ها، ۹۰ دانش آموز انتخاب و به‌طور تصادفی به سه گروه آزمایشی، دارونما و گواه گمارده شدند. ابزارهای مورد استفاده در پژوهش عبارت بودند از: مقیاس عزت نفس کوپر اسمیت و مقیاس اضطراب اجتماعی. طرح پژوهشی، طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با دو کنترل است. نتایج تحلیل فرضیه‌ها با استفاده از روش‌های آماری تحلیل واریانس نشان داد که آموزش ابراز وجود باعث افزایش عزت نفس و کاهش اضطراب اجتماعی می‌شود. این تأثیر فقط در گروه آزمایشی مشاهده شد و دو گروه دیگر تفاوت معناداری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نداشتند. یافته‌های این پژوهش، مؤثر بودن آموزش ابراز وجود را در افزایش عزت نفس و کاهش اضطراب اجتماعی نشان می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: آموزش ابراز وجود، عزت نفس، اضطراب اجتماعی

مقدمه

روان‌شناسان اجتماعی تعامل و روابط متقابل افراد را مطالعه می‌کنند. از این‌رو، مهارت برقراری ارتباط مؤثر در حیطه مطالعات روان‌شناسی اجتماعی قرار می‌گیرد. با وجود اینکه ارتباط بین فردی بزرگ‌ترین دستاورد بشری محسوب می‌شود، افراد عادی به خوبی قادر به برقراری ارتباط نیستند. ارتباط غیر مؤثر موجب

ایجاد فاصله بین فردی عمیقی می‌گردد که پیامدهای آن در همه جنبه‌های زندگی و همه بخش‌های جامعه احساس می‌شود و در اغلب موارد تنهایی، مشکلات خانوادگی، عدم صلاحیت، نارضایتی شغلی، فشار روانی، بیماری جسمی و حتی مرگ به دنبال می‌آورد. در حال حاضر، علاوه بر ناامیدی شخصی و اندوه ناشی از آن، شکاف بین فردی نیز یکی از مسائل عمده اجتماعی در جامعه ما به شمار می‌رود. انسان در نتیجه فرایند اجتماعی شدن، برخی از مهارت‌های ارتباط بین فردی را کسب می‌کند که می‌توان عملکرد او را در این مهارت‌ها بهبود بخشید (بولتون، ۱۳۸۱). در شناخت ارزش مهارت‌های اجتماعی، روان‌شناسان برنامه‌های آموزشی را توسعه داده‌اند که به افراد می‌آموزند چگونه مهارت‌های خود را در تعامل‌های اجتماعی اصلاح کنند (کلینکه، ۱۳۸۲).

یکی از مهم‌ترین این مهارت‌ها مهارت ابراز وجود است. ابراز وجود یعنی دفاع از حق و عقیده خود، بدون اینکه به حق و عقیده دیگران تجاوز شود (شلینگ، ۱۳۸۲). ژوزف ولپی ابراز وجود را این‌گونه تعریف می‌کند: ابراز مناسب هرگونه هیجانی نسبت به طرف مقابل، بدون احساس اضطراب. بنابراین، افرادی که در موقعیت‌های میان فردی منفعل یا پرخاشگرند، موارد مناسبی برای جرئت‌آموزی تلقی می‌شوند. جرئت‌آموزی، برای اغلب اضطراب‌های مربوط به تعامل‌های میان فردی، درمانی انتخابی محسوب می‌شود. این حمایت، برابری میان انسان‌ها را افزایش می‌دهد، به ما امکان می‌دهد تا به سود خود اقدامی صورت دهیم و بدون اضطراب، روی پای خود بایستیم و احساسات خود را صادقانه و با خیالی راحت ابراز کنیم. نیز به ما امکان می‌دهد که بدون ضایع کردن حقوق دیگران، حقوق خود را به دست آوریم (آلبرتی و آمونز، ۱۳۷۴). انسان موجودی اجتماعی است و طبیعتاً احساس تنهایی او را دچار اضطراب و دل‌پره

راب اجتماعی دانش آموزان

زهرا شاهسواری

کارشناس ارشد مشاوره خانواده

مهدی علیزاده لداری

کارشناس روان‌شناسی بالینی

است و از آسیب‌های روانی - اجتماعی نیز مصون خواهد ماند (شپهان^۶، ۱۹۸۸؛ ترجمه میرهاشمی و گنجی، ۱۳۸۳). عزت‌نفس یعنی ارزش یا حیثیتی که فرد برای خود قائل است؛ یعنی نظر شخص درباره خود. حال این سؤال پیش می‌آید که این احساس درباره خود چگونه شکل می‌گیرد، که باید گفت از طریق ارزیابی شخص از رفتارها، ظاهر، هوش، موفقیت اجتماعی خود، و نیز از طریق بازخوردها و ارزیابی‌هایی که شخص از دیگران در مورد خود دریافت می‌کند. این احساس رشد می‌کند. گاهی ارزیابی‌هایی که فرد از خود دارد تحت تأثیر ارزیابی دیگران از اوست. بنابراین، عقیده ما درباره خوبی یا بدی خود، اعم از رفتارها، زشتی یا زیبایی قیافه، کمی یا زیادی هوش، موفقیت‌ها و شکست‌های اجتماعی، با عقیده‌ای که دیگران درباره رفتارها، شکل ظاهری، میزان هوش و موفقیت‌ها یا شکست‌های ما دارند و آن‌ها را منعکس می‌سازند، کنش متقابل پیدا می‌کنند و میزان عزت‌نفس ما را تشکیل می‌دهند (فیلد^۷؛ ترجمه گنجی) برای مثال، کسی که به دفعات متعدد شکست می‌خورد، به تدریج عزت‌نفس خود را در حال افت احساس می‌کند اما کسی که به‌طور مکرر موفقیت‌هایی به دست می‌آورد، احساس می‌کند که ارزشمند است و لذا عزت‌نفس وی رشد می‌یابد. بدیهی است کسانی که عزت‌نفس ضعیفی دارند، به استعدادها و توانایی‌های خود اطمینان چندانی ندارند و برای خود ارزش چندانی قائل نیستند (شپهان، ترجمه میرهاشمی و گنجی، ۱۳۸۳) عزت‌نفس با توان سازگاری همراه است. افرادی که عزت‌نفس بالایی دارند، در مقایسه با کسانی که عزت‌نفس آن‌ها پایین است بهتر می‌توانند با موقعیت‌های مختلف و متفاوت سازگار شوند. به دیگر سخن، افراد با درجه عزت‌نفس بالا در مقایسه با افراد با درجه عزت‌نفس پایین، در موقعیت‌های مختلف اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند و کمتر افسرده، هیجانی و پرخاشگر می‌شوند.

می‌کند. تنهایی ترس‌آور است؛ ترسی که سبب می‌شود انسان به گروه‌های اجتماعی پناه ببرد و در میان مردم و با مردم آمیخته گردد. اضطراب از تنهایی، یعنی ترس از اینکه کسی یار و غمخوار آدمی نباشد، یک اضطراب طبیعی است؛ زیرا طبیعت انسان اقتضا می‌کند به‌صورت گروهی و جمعی زندگی کند، اما همیشه این‌گونه نیست، گاهی اتفاق می‌افتد که انسان از رفتن در میان جمع می‌ترسد که باید گفت این ترس پایه غریزی و فطری دارد و به صیانت از نفس و مراقبت از خود برمی‌گردد؛ بنابراین، تا آنجا که از حد طبیعی (نرمال) فراتر نرود اختلال محسوب نمی‌گردد. اما گاهی فرد به ترس بیمارگونه از اجتماع مبتلا می‌شود که با خطرهایی که احیاناً او را تهدید می‌کند تناسب ندارد. برای مثال، ترس موهوم و غیرمنطقی از مورد ارزیابی قرار گرفتن توسط دیگران؛ به طوری که گویی چشمان دیگران چونان کارآگاهانی همواره در تعقیب فرد است تا ابعاد و زوایای پنهان و ناپیدای روح و جان او را به نمایش بگذارد. در نتیجه، فرد از جمع می‌گریزد و گروه‌ها و جمعیت‌ها نه تنها او را به خود فرا نمی‌خوانند، بلکه مایه عذابش هم می‌شوند.

کوپر اسمیت^۴ در تحقیقات خود به این نتیجه رسید که کودکان با عزت‌نفس بالا افرادی هستند که احساس استقلال، خلاقیت و حتی خودکنترلی می‌کنند و به راحتی تحت تأثیر و نفوذ عوامل محیطی قرار نمی‌گیرند. برعکس نیز، آسیب‌شناسی روانی حکایت از آن دارد که علت بسیاری از رفتارهای آسیب‌زای فرزندان در خانه و مدرسه مانند پرخاشگری، اضطراب، بزهکاری، افکار مربوط به خودکشی، مصرف سیگار، سوءمصرف مواد مخدر، افت تحصیلی، مسئولیت‌ناپذیری و مواردی از این قبیل، ریشه در کمبود «عزت‌نفس»^۵ آنان دارد. در واقع، هرچه فرد از خودباوری و عزت‌نفس بالاتری برخوردار باشد، از کارآمدی بالاتری برخوردار



با دیگران ندارد و با احساسی از ترس و مقاومت غیرمعقول، از نزدیک شدن به هر موقعیتی که ممکن است او را در معرض داوری دیگران قرار دهد، اجتناب می‌ورزد. شخصی که به شدت دچار اضطراب اجتماعی است تصور می‌کند که در هر موقعیت یا شرایط اجتماعی، فرد یا افرادی به محض مواجه شدن با او رفتار و شخصیتش را نقد و ارزیابی خواهند کرد. یا ممکن است احساس کند که مورد تحقیر دیگران واقع می‌شود و تحت فشار و در دسر قرار می‌گیرد. هنگامی که چنین اضطرابی بر فرد مستولی شود، اعتماد به نفس وی کاهش می‌یابد، قدرت نگرش واقع‌بینانه و توانایی برقراری ارتباط متقابل وی با دیگران به حداقل می‌رسد و احساس تنش یا ناتوانی در تنش‌زدایی، افسردگی، ناآرامی و بی‌قراری، گریز از ارتباطات معمول اجتماعی و دل‌مشغولی‌های مفرط، شخصیت فرد را فرا می‌گیرد.

تنها با درمان است که می‌توان ترس حضور در اجتماع را از بین برد یا کاهش داد. اضطراب اجتماعی، تابعی از شرایط و وضعیت‌های مختلف است. بررسی‌ها نشان می‌دهد که به‌طور کلی، اضطراب در مردها، طبقات اقتصادی مرفه و جوانان کمتر است و برعکس در زنان، کودکان، افراد کم درآمد و سالمندان شیوع بیشتری دارد (احمدی، ۱۳۸۱).

اما مطابق پژوهش‌های انجام شده و تا آنجا که به جامعه ایران مربوط می‌شود، این نوع اضطراب در این موارد بیشتر مشاهده می‌شود: ترس از عدم تأیید، ترس از انتقاد دیگران؛ ترس از قرار گرفتن در موقعیتی که می‌بایست مصمم و قاطع جواب داد یا اظهار نظر کرد؛ ترس از مقابله کردن با شرایط خاص اجتماعی، عصبانیت‌ها و پرخاشگری‌ها؛ ترس از مواجه شدن و هم‌کلامی با جنس مخالف؛ ترس از ناتوانی در برقراری و حفظ روابط صمیمی بین فردی، ترس از بروز جدی تعارض و دوگانگی احساس در

اما افرادی که عزت‌نفس ضعیفی دارند، از احساس تندخویی، اختلال رفتاری و اندوه رنج می‌برند. همچنین از بی‌خوابی و سندرم‌های روان - تنی شکوه دارند. عزت‌نفس مخصوصاً در روابط متقابل اشخاص، خود را بهتر نشان می‌دهد. کسانی که احساس خوبی نسبت به خود دارند، دیگران را نیز دوست دارند و ضعف‌های خود را بهتر می‌پذیرند، آن‌ها به واسطه احساس مثبتی که به دیگران دارند و آن‌ها را می‌پذیرند، بهترین دوستان را به دست می‌آورند. خودشان نیز برای مردم بسیار جذاب‌اند و لذا همواره بر عزت‌نفس ایشان افزوده می‌شود.

اضطراب اجتماعی چیست؟

اضطراب اجتماعی مفهومی است که از دو جزء «اضطراب»^۸ و «اجتماعی»^۹ ترکیب شده است. واژه «اضطراب»، به حالتی روانی و عاطفی اشاره دارد که ممکن است از یک احساس ناراحتی کوچک شروع شود و به ترس یا وحشت حاد منجر شود. فرد مضطرب در معرض هراس دائمی قرار دارد، که مبادا ارزش‌های اساسی زندگی‌اش را از دست بدهد. اضطراب حالت معکوس «جیغ» و در واقع نوعی «فریاد معطوف به درون» است. اضطراب عموماً واکنشی است که در شرایط ترس‌آور رخ می‌دهد و با افکار منفی و هراس‌آور تشدید می‌شود. واژه «اجتماعی» نیز به حالت «در میان جمع» بودن اشاره دارد. وضعیت‌هایی مانند صحبت کردن در جمع، رفتن به جلسه امتحان و رستوران، نوشتن در مقابل دیگران، حضور در جلسات عمومی، حضور در اماکن عمومی و صحبت کردن با تلفن نمونه‌هایی از قرار گرفتن در وضعیت‌های گوناگون اجتماعی است. اضطراب اجتماعی برآیند ارزیابی منفی شخص از موقعیت‌های مختلف اجتماعی خویش است. فردی که دچار اضطراب اجتماعی است، هیچ‌گونه تمایلی به برقراری ارتباط



خانواده و طرد شدن توسط والدین، ترس از طرد شدن و از دست دادن روابط بین فردی.

اضطراب اجتماعی یک آسیب است. هرچه شمار افراد مضطرب در یک جامعه بیشتر باشد، آن جامعه آسیب پذیرتر خواهد بود. جامعه مضطرب در معرض ترس دائمی قرار دارد. مبارزه با اضطراب بسیار دشوار است؛ زیرا بعضی اوقات پرهیز از اضطراب، خود ایجاد اضطراب می کند. همچنین، افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی، در معرض خودکشی، اعتیاد، تعارض نقشی و آسیب های دیگر قرار دارند. در آموزش جرئت آموزی به فرد آموخته می شود که چگونه رفتاری مبتنی بر جرئت و جسارت از خود نشان دهد. فرد با تلاش برای کشف و تعریف مشکل، پیگیری هدف های مورد نظر (همراه با رفتار توأم با جرئت)، تکرار نقش گذاری، واژگون سازی نقش و ارائه تدریجی و متوالی رفتارهای مطلوب، شیوه های مناسب مبتنی بر جرئت را برای بیان خواسته های خود می آموزد (مان، ۱۹۹۵؛ ترجمه ساعتچی، ۱۳۷۴). رفتارهای جرئتمندانه با عواملی چون خودپنداره مثبت، عزت نفس، تسلط بر خود، خودبستگی و اعتماد به نفس همبستگی و همگرایی دارند ولی رفتارهای غیر جرئتمندانه، بازدارنده و اجتنابی هستند و همبستگی مثبت و بالایی با ترس ها، هوس ها و اضطراب اجتماعی و انواع پرخاشگری های درونی دارند (محامد، ۱۳۷۸). آموزش جرئتمندی، یک شیوه «مداخله ساخت یافته» است که از آن برای بهبود اثربخشی روابط اجتماعی استفاده می شود. از این روش برای درمان اختلال های اضطرابی و ترس های مرضی کودکان، نوجوانان و بزرگسالان بهره می گیرند. این رویکرد صرفاً برای افرادی که مشکلات خاص بالینی دارند کاربرد ندارد، بلکه در حد بسیار وسیعی در دنیای تجارت، به ویژه در حوزه های فروش و مدیریت نیز مورد استفاده قرار می گیرد.

در زمینه به کارگیری آموزش ابراز وجود، به عنوان یک روش درمانی، تحقیقات متعددی انجام گرفته است. دلاماتر و مک نامارا^{۱۰} (۱۳۸۶) در پژوهش خود نشان دادند که رفتارهای جرئتمندانه در روابط بین فردی و درون فردی زنان در موقعیت های بحران زا مؤثر است. نتایج این تحقیق نشان داد افرادی که کمتر ابراز وجود می کردند، در تعاملات خود با آزمایشگر، اضطراب بیشتری نشان دادند. همچنین، دلوتی^{۱۱} (۱۹۸۱) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که دانش آموزانی که آموزش ابراز وجود می بینند، از خود پیشرفت تحصیلی بهتری نشان می دهند و محبوبیت آنان نیز افزایش می یابد. در پژوهشی دیگر وورلی^{۱۲} (۱۹۹۷)، نشان داد که اضطراب بالا و جرئتورزی پایین در دانشجویان باعث اختلال در عملکرد تحصیلی، وقفه در یادگیری، تضعیف توانایی و عدم شکوفایی استعداد های آنان می شود و نه تنها سلامت روانشان را به خطر می اندازد بلکه آنان را از یک زندگی سالم و شکوفا نیز باز می دارد و به جای ایجاد میل به رشد، تعالی و پویایی شخصیت، آن ها را به سمت بیماری سوق خواهد داد. در این رابطه، راویکر^{۱۳} (۱۹۹۸) در مطالعات خود به این نتیجه دست یافت که آموزش و یادگیری مهارت های اجتماعی، مهارت های مقابله ای و مهارت های ابراز وجود باعث کاهش فشار روانی و افزایش بهداشت روان می گردد.

در همین زمینه فروولد، اهر و دوبیر^{۱۴} (۱۹۹۸) به این نتایج دست یافتند که فقدان عزت نفس و جرئتمندی نقش مهمی در رفتار متجاوزان جنسی دارد و با تعدادی از جرم های آن ها در رابطه است. آرایس، گرانگر، دبری و واکروکس معتقدند که ابراز وجود، کارکردی فردی است که به سازگاری در تعامل اجتماعی کمک می کند. نداشتن مهارت ابراز وجود یا ابراز وجود ناموفق، بر اضطراب، افسردگی و اختلالات شخصیت می افزاید. پژوهش های



پرخاشگری و اضطراب در این نوجوانان شده است (نقل از نیسی و شهنی ییلاق، ۱۳۸۰). بررسی رابطه ساده و چندگانه عزت نفس، احساس تنهایی و اضطراب اجتماعی با ابراز وجود نشان داد که عزت نفس کلی، عزت نفس خود، عزت نفس تحصیلی، اضطراب اجتماعی، اجتناب و پریشانی اجتماعی و ترس از ارزیابی منفی با ابراز وجود رابطه معنادار دارند (منصوری، ۱۳۷۷).

آمالی (۱۳۷۳) نیز میزان کارایی روش جرئت‌آموزی و روش جرئت‌آموزی توأم با بازسازی شناختی را در کاهش اضطراب اجتماعی بررسی کرد. همچنین یعقوبی (۱۳۷۷) در پژوهش خود نشان داد که آموزش جرئت‌ورزی از طریق ایفای نقش به صورت گروهی بر بهبود مهارت‌های اجتماعی مؤثر است. غفاریان زاده (۱۳۷۹) در پژوهش خود، تأثیر مثبت آموزش جرئت‌ورزی را بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دختران گزارش کرده است. نیسی و شهنی ییلاق (۱۳۸۰) نیز در یک پژوهش روی دانش‌آموزان پسر نشان دادند که آموزش جرئت‌مندی باعث افزایش ابراز وجود، عزت نفس، بهداشت روانی و کاهش اضطراب اجتماعی می‌شود. رحیمی و همکاران (۱۳۸۵) در بررسی‌های پژوهشی خود چنین استنباط کردند که آموزش جرئت‌ورزی باعث افزایش مهارت‌های اجتماعی، ابراز وجود و کاهش اضطراب اجتماعی می‌شود.

● جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان‌های شهرستان رباط کریم بود که در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ مشغول به تحصیل بودند. برای گزینش نمونه مورد نیاز، ابتدا سه دبیرستان به طور تصادفی از میان دبیرستان‌های دخترانه انتخاب گردیدند. سپس، از میان دانش‌آموزان سال دوم

متعدد نشان داده‌اند که بین «ابراز وجود» و «عزت نفس» رابطه وجود دارد. تمپل و رابینسون (۱۹۹۱) تأثیر جرئت‌مندی را بر عزت نفس بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که (در نتیجه آموزش) عزت نفس در اکثر آزمودنی‌ها به طور معناداری افزایش یافته است. همچنین آربندل، ساندرمن، هیگمن و پیکرزگیل (۱۹۹۱) در پژوهش‌های مختلف همبستگی رفتار غیر جرئت‌مندان را با عزت نفس کم و فقدان اعتماد به نفس، نشان دادند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که رفتار بدون جرئت با عزت نفس بالا، اعتماد به نفس، خودبستگی اجتماعی و رفتارهای مستقل رابطه معکوس دارد (نقل از نیسی و شهنی ییلاق، ۱۳۸۰). در مورد اثربخشی آموزش جرئت‌ورزی بر مهارت‌های اجتماعی، پرزلو و ترینگر (۱۹۹۸) در پژوهش خود روی ۱۹ بیمار سرپایی و بستری شده، بهبودی معناداری را در مهارت‌های اجتماعی آنان گزارش کرده‌اند. به عقیده آنان آموزش جرئت‌ورزی در افزایش بهداشت روانی این بیماران تأثیر بسزایی داشته است.

در زمینه چگونگی ارتباط بین اضطراب اجتماعی و ابراز وجود نیز تحقیقات زیادی انجام شده است. سالتز (۱۹۴۹) معتقد بود که افراد غیر جرئت‌ورز، اضطراب اجتماعی و هراس اجتماعی دارند. همچنین، ولپی (۱۹۵۸) فقدان ابراز وجود را در میان بیماران مبتلا به اضطراب اجتماعی شناسایی کرد و این بیماران را فاقد جرئت‌ورزی دانست. وی آموزش ابراز وجود را درمان مناسبی برای اضطراب اجتماعی تشخیص داد. در همین رابطه، دلوتی (۱۹۸۱) پژوهشی را در زمینه تأثیر جرئت‌آموزی بر دانش‌آموزان کم‌رو و خجالتی انجام داد و نتیجه مثبت به دست آورد. در پژوهشی که ورو کافمن^{۱۵} (۱۹۸۷) انجام داد، تأثیر آموزش جرئت‌ورزی بر گروهی نوجوان مضطرب مورد بررسی قرار گرفت. کافمن نشان داد که آموزش جرئت‌ورزی باعث افزایش عزت نفس و کاهش



کسانی که نسبت به خود احساس خوبی دارند، دیگران را نیز دوست دارند و ضعف‌های خود را بهتر می‌پذیرند. آن‌ها به واسطهٔ احساس مثبتی که به دیگران دارند و آن‌ها را می‌پذیرند، بهترین دوستان را به دست می‌آورند. خودشان نیز برای مردم بسیار جذاب‌اند و لذا همواره بر عزت‌نفس ایشان افزوده می‌شود

بعد از پنج هفته ۸۸٪ و بعد از سه سال ۷۰٪ گزارش نمودند. همچنین، همسانی درونی آن توسط ابراهیمی قوام (۱۳۶۹) روی دانش‌آموزان اهواز ۸۲٪ گزارش شده است.

روش اجرای پژوهش

پس از گزینش دانش‌آموزان و تقسیم تصادفی آنان به سه گروه و اجرای پیش‌آزمون‌ها، مداخلهٔ آزمایشی در هشت جلسه به شرح زیر برای گروه آزمایشی به اجرا درآمد. گروه دارونما نیز طی هشت جلسه دربارهٔ مسائل مختلف که ارتباطی هم با ابزار وجود نداشتند، بحث و گفت‌وگو کردند. گروه گواه نیز هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکردند.

جلسه اول

معارفه و آشنایی با دانش‌آموزان و برقراری ارتباط با آن‌ها، تعریف و توضیح جرئت‌ورزی و اهمیت و فواید این مهارت در زندگی فردی و اجتماعی؛ دادن این تکلیف به دانش‌آموزان که موقعیت‌هایی را که در زندگی خود غیر جرئتمندانه برخورد کرده‌اند و عکس‌العمل‌های دیگران را در آن موقعیت‌ها، به یاد آورند.

جلسه دوم

ارائهٔ گزارش دانش‌آموزان در مورد تکلیف جلسهٔ قبل و دادن پس‌خوراند و تبادل نظر در مورد آنچه تجربه کرده‌اند؛ بحث دربارهٔ حقوق افراد و آشنا کردن دانش‌آموزان با حقوق خود (برای مثال، او در ابراز وجود و عقیده آزاد است، حق انتخاب دارد و می‌تواند اطلاعات متعددی داشته باشد و غیره)، دادن تکلیف در مورد مواجهه شدن با موقعیت‌های مختلف و عکس‌العمل نشان دادن به آن موقعیت‌ها.

این دبیرستان‌ها تعداد ۹۰ دانش‌آموز به‌صورت تصادفی ساده انتخاب شدند و بعداً به‌طور تصادفی به سه گروه ۳۰ نفری تقسیم شدند. در نهایت، گروه آزمایشی و گواه و دارونما نیز به‌صورت تصادفی مشخص شدند.

ابزار پژوهش

برای گردآوری داده‌های مورد نیاز، از چند ابزار به شرح زیر استفاده شده است.

۱. مقیاس اضطراب اجتماعی

در این پژوهش، با استفاده از مقیاس واتسون و فرند^{۱۶} (۱۹۶۹) اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان اندازه‌گیری شد. این مقیاس خود گزارشی و مداد کاغذی دارای ۲۸ ماده و حاوی دو خرده مقیاس به نام اجتناب و پریشانی اجتماعی و ترس از ارزیابی منفی است. در تحقیق حاضر، برای سنجش اضطراب اجتماعی از خرده مقیاس اجتناب و پریشانی استفاده شد. واتسون و فرند (۱۹۶۹) در پژوهش خود ضریب پایایی بازآمایی خرده مقیاس‌های پرسش‌نامه را به ترتیب ۷۹٪ و ۹۴٪ گزارش کرده‌اند. در تحقیق نیسی و شهنی (۱۳۸۰) نیز ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۹۰٪ و ۸۶٪ گزارش شده است.

۲. مقیاس عزت‌نفس کوپراسمیت

این مقیاس ۵۸ ماده دارد که خودگزارشی و مداد کاغذی می‌باشد و ۸ مادهٔ دروغ‌سنج دارد. مقیاس عزت‌نفس کوپراسمیت از این چهار خرده مقیاس تشکیل شده است: عزت‌نفس خود، عزت‌نفس همسالان، عزت‌نفس خانوادگی، و عزت‌نفس تحصیلی. کوپراسمیت و دیگران (شیرازی، ۱۳۷۶) ضرایب بازآمایی را

در «بله» و «نه» گفتن؛ دادن تکلیف برای تمرین این مهارت و بحث جلسه بعد.

جلسه هفتم

ارائه گزارش در مورد تکلیف جلسه قبل و دادن پس خوراند؛ بحث و تبادل نظر درباره اینکه چرا باید انتقاد کنیم، برخورد مناسب و مؤثر با انتقاد، کنار آمدن با انتقاد، فواید و مضرات انتقاد کردن و چگونگی انجام دادن آن؛ دادن تکلیف در زمینه انتقاد کردن و کنار آمدن با انتقاد.

جلسه هشتم

ارائه گزارش در مورد تکلیف جلسه قبل و دادن پس خوراند؛ مروری بر مطالب ارائه شده در هفت جلسه قبل و تأکید بر ابراز عقیده و اظهار نظر، درخواست کردن، «بله» و «نه» گفتن در موقعیتهای مختلف، کنار آمدن با خشم خود و برخورد با انتقاد؛ تشکر و قدردانی از شرکت کنندگان در جلسات.

یافته‌های پژوهشی

در این قسمت، ابتدا یافته‌های توصیفی و سپس یافته‌های مربوط به فرضیه‌ها ارائه خواهد شد.

داده‌های توصیفی

جداول ۱ و ۲ و ۳ یافته‌های مربوط به میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون کسب شده در متغیرهای مورد مطالعه را در گروه‌های آزمایشی، دارونما و گواه نشان می‌دهند. در گروه آزمایش، میانگین متغیر عزت نفس در پس‌آزمون، افزایش و میانگین متغیر اضطراب اجتماعی، کاهش داشته است.

جلسه سوم

ارائه گزارش در مورد تکلیف جلسه قبل و دادن پس خوراند؛ بحث درباره رفتارهای مبتنی بر ابراز وجود و رفتارهای جایگزین (برای مثال، بحث و گفت‌وگو در مورد انواع رفتار و روش‌های کنار آمدن با تغییر)، آموزش مهارت‌هایی برای ابراز رفتار جرئتمندانه مانند نه گفتن، دادن تکلیف درباره تشخیص رفتار جرئتمندانه از غیر جرئتمندانه (پرخاشگرانه، منفعلانه).

جلسه چهارم

ارائه گزارش در مورد تکلیف جلسه قبل و دادن پس خوراند؛ بحث درباره اینکه چرا خشمگین می‌شویم؟ آیا خشم مفید است؟ تفاوت آن با ابراز رفتار جرئتمندانه چیست؟ پرخاشگری و خشم در واقع نادیده گرفتن حقوق دیگران است. خشم می‌تواند بسیار مخرب و آسیب‌زا باشد. اشاره به علائم خشم پنهانی؛ چه وقت و چگونه خشم را ابراز کنیم. تکلیف درباره حفظ آرامش و کنترل خشم در موقعیتهای مختلف.

جلسه پنجم

ارائه گزارش در مورد تکلیف جلسه قبل و دادن پس خوراند؛ بحث درباره فواید خشم (به‌عنوان مثال: تخلیه فشار روانی، رها کردن احساسات و دستیابی به اهداف)؛ شیوه‌های کنار آمدن با خشم و رهنمودهایی برای ابراز آن، دادن تکلیف در زمینه کنار آمدن با خشم.

جلسه ششم

ارائه گزارش در مورد تکلیف جلسه قبل و دادن پس خوراند؛ بحث درباره درخواست کردن و «بله» و «نه» گفتن، علل ناتوانی

شخصی که به شدت دچار اضطراب اجتماعی است، تصور می‌کند در هر موقعیت یا شرایط اجتماعی، فرد یا افرادی به محض مواجه شدن با او رفتار و شخصیتش را نقد و ارزیابی خواهند کرد یا ممکن است احساس کند که مورد تحقیر دیگران واقع می‌شود و تحت فشار قرار می‌گیرد



چنان که در جدول شماره ۳ ملاحظه می شود، در گروه دارونما میانگین (و انحراف معیار) پیش آزمون عزت نفس $28/23$ ($3/76$) و میانگین نمره اضطراب اجتماعی $16/97$ ($4/05$) می باشد. میانگین و انحراف معیار پس آزمون همین گروه نیز برای عزت نفس $28/53$ ($3/67$) و اضطراب اجتماعی $17/16$ ($3/81$) است.

یافته های مربوط به فرضیه های پژوهش

در این بخش برای بررسی فرضیه های پژوهش، ابتدا تحلیل واریانس چند متغیری انجام گرفت، سپس، فرضیه های پژوهشی مورد آزمایش قرار گرفتند. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری در جدول شماره ۴ درج شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) روی متغیرهای مورد مطالعه در گروه های آزمایشی و گواه و دارونما					
نام آزمون	مقدار	F	df	فرضیه	سطح معناداری
PILLAIS	۰/۶۹۲	۱۵/۲۱	۲	۰/۰۰۱	
HOTELLING	۲/۱۷	۳۰/۱۷	۲	۰/۰۰۱	
WILKS	۰/۳۵۱	۲۲/۱۴	۲	۰/۰۰۱	

همان طور که از داده های این جدول استنباط می شود، تفاضل نمره های پیش آزمون و پس آزمون در گروه های سه گانه در آزمون های عزت نفس و اضطراب اجتماعی تفاوت معناداری را نشان می دهد؛ بدین معنی که حداقل دو گروه در یک متغیر وابسته با یکدیگر تفاوت معنادار دارند.

جدول ۵. تحلیل واریانس یک متغیره (oneway) میانگین نمره های آزمودنی هادر متغیر عزت نفس در گروه های گواه، دارونما و آزمایش

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات	F مشاهده شده	P
بین گروهی	۸۹۸/۹۴	۲	۴۴۹/۴۷	۱۵/۷۲	۰/۰۰۰۱
درون گروهی	۲۴۸۷/۴۳	۸۷	۲۸/۵۹		
کلی	۶۳۸۶/۳۷	۸۹			

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره آزمایشی در مراحل قبل و بعد از آموزش

متغیرها	میانگین		انحراف معیار		حداقل نمره		حداکثر نمره	
	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون
عزت نفس	۲۵/۲	۳۲/۲۵	۶/۷۵	۸/۴۵	۴	۱۵	۳۲	۵۴
اضطراب اجتماعی	۱۷/۲۵	۱۱/۱۷	۳/۶۱	۳/۲۱	۸	۳	۲۳	۱۷

همان طور که جدول شماره ۱ نشان می دهد، در گروه آزمایشی میانگین و انحراف معیار پیش آزمون عزت نفس $25/2$ ($6/75$) و اضطراب اجتماعی $17/25$ ($3/61$) می باشد. میانگین (و انحراف معیار) پس آزمون همین گروه برای عزت نفس $32/25$ ($8/45$) و برای اضطراب اجتماعی $11/17$ ($3/21$) است.

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره گروه گواه در مراحل قبل و بعد از آموزش

متغیرها	میانگین		انحراف معیار		حداقل نمره		حداکثر نمره	
	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون
عزت نفس	۲۵/۲۳	۲۴/۵۲	۶/۷۵	۶/۶۶	۱۵	۱۶	۳۸	۴۰
اضطراب اجتماعی	۱۶/۹۷	۱۷/۲۱	۵/۵	۶/۲	۸	۷	۲۶	۲۷

چنان که در جدول شماره ۲ ملاحظه می شود، در گروه گواه، میانگین (و انحراف معیار) پیش آزمون عزت نفس $25/23$ ($6/75$) و میانگین نمره اضطراب اجتماعی $16/96$ ($5/5$) به دست آمده است. میانگین و انحراف معیار پس آزمون همین گروه نیز برای عزت نفس $24/52$ ($6/66$) و برای اضطراب اجتماعی $17/21$ ($6/2$) می باشد.

جدول ۳. میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره دارونما در مراحل قبل و بعد از آموزش

متغیرها	میانگین		انحراف معیار		حداقل نمره		حداکثر نمره	
	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون
عزت نفس	۲۸/۲۳	۲۸/۵۳	۳/۷۶	۳/۶۷	۲۵	۲۶	۳۹	۴۰
اضطراب اجتماعی	۱۶/۹۷	۱۷/۱۶	۴/۰۵	۳/۸۱	۱۰	۱۱	۲۵	۲۷



اضطراب اجتماعی یک آسیب است. هرچه شمار افراد مضطرب در یک جامعه بیشتر باشد، آن جامعه آسیب پذیرتر خواهد بود. جامعه مضطرب در معرض ترس دائمی قرار دارد. مبارزه با اضطراب بسیار دشوار است؛ زیرا بعضی اوقات پرهیز از اضطراب، خود اضطراب ایجاد می کند. همچنین، افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی، در معرض خودکشی، اعتیاد، تعارض نقشی و آسیب های دیگر قرار دارند

جدول ۷. مقایسه تفاضل میانگین های پیش و پس آزمون های گروه ها با استفاده از روش توکی

متغیرها	تفاضل میانگین ها	گروه ها	آزمایشی	گواه	دارونما
عزت نفس	-۷/۵۵	آزمایشی		*	*
	۵/۷۱	گواه	*		
	-۵/۳	دارونما	*		
اضطراب اجتماعی	۶/۵۸	آزمایشی		*	*
	-۵/۲۴	گواه	*		
	-۵/۱۹	دارونما	*		

$P=۰/۰۰۰۱$

فرضیه ۲: آموزش ابراز وجود در دانش آموزان موجب کاهش اضطراب اجتماعی در آن ها می شود. برای تحلیل این فرضیه، از روش آماری تحلیل واریانس یک راهه استفاده شد. با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۶ می توان گفت که بین سه گروه آزمایشی، گواه و دارونما از لحاظ میزان اضطراب اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد (F مشاهده شده ۳۱/۴۹ بود که در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار است). مقایسه میانگین نمره ها در مقیاس اضطراب اجتماعی با استفاده از روش پیگیری توکی انجام شد. نتایج نشان داد که گروه آزمایشی با گروه های گواه و دارونما

جدول ۶. تحلیل واریانس یک متغیره (oneway) میانگین نمره های آزمودنی ها در متغیر اضطراب اجتماعی در گروه های گواه، دارونما و آزمایش

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات	F مشاهده شده	P
بین گروهی	۲۵۴/۴۸	۲	۱۲۷/۲۴	۳۱/۴۹	۰/۰۰۰۱
درون گروهی	۳۵۲/۳۴	۸۷	۴/۰۴		
کلی	۶۰۶/۸۲	۸۹			

جداول ۵ و ۶ یافته های مربوط به فرضیه های ۱ و ۲ را نشان می دهند.

فرضیه ۱: آموزش ابراز وجود در دانش آموزان موجب افزایش عزت نفس در آن ها می شود. برای تحلیل این فرضیه، از روش آماری تحلیل واریانس یک راهه استفاده شد. با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۵ می توان گفت که بین سه گروه آزمایشی، گواه و دارونما از لحاظ عزت نفس تفاوت معناداری وجود دارد (F مشاهده شده ۱۵/۷۲ بود که در سطح ۰/۰۰۰۱ معنی دار است). مقایسه میانگین های نمره ها در مقیاس عزت نفس با استفاده از روش پیگیری توکی انجام شد. نتایج نشان داد که گروه آزمایشی با گروه های گواه و دارونما تفاوت معنادار دارد ($P=۰/۰۰۰۱$) و بین گروه دارونما و گروه گواه تفاوت معنادار مشاهده نشد (جدول شماره ۷).

تفاوت معنادار دارد ($p=0/0001$) و بین گروه دارونما و گروه گواه تفاوت معنادار مشاهده نشد (جدول شماره ۷).

بحث و نتیجه گیری

یکی از مهارت‌های ارتباط مؤثر، جرئت‌ورزی است. جرئت‌ورزی مهارتی است در خدمت خودکارآمدی و خودکنترلی در افراد، که اعتماد به نفس و عزت نفس آن‌ها را تقویت می‌کند. لذا با توجه به این مسئله مهم، آموزش جرئت‌ورزی توجه بسیاری از روان‌شناسان و رفتار درمانگران را به خود جلب کرده است. این مهارت که جزء مهارت‌های مقابله با خشم و همچنین بهترین روش ارتباط رضایت‌بخش با دیگران است، به سان سایر مهارت‌های ارتباطی به دانش، تدبیر، مذاکره و انعطاف‌پذیری نیاز دارد. هدف از آموزش

این روش، ایجاد توانایی در فرد برای رویارویی واقع‌بینانه با موقعیت‌های بیرونی است که گاهی تنش‌آفرین و فشارزا هستند. در این پژوهش سعی شد به این پرسش پاسخ داده شود که آیا آموزش مهارت جرئت‌ورزی می‌تواند موجب افزایش عزت نفس و کاهش اضطراب اجتماعی در دانش‌آموزان شود. برای پاسخ به این پرسش، دو فرضیه تدوین شد و مورد بررسی آماری قرار گرفت. در مورد تأثیر آموزش جرئت‌ورزی بر افزایش عزت نفس، نتیجه فرضیه اول تحقیق نشان داد که آموزش جرئت‌آموزی باعث افزایش عزت نفس در گروه آزمایش می‌شود. در دو گروه دارونما و کنترل چنین تأثیری مشاهده نشد. این نتیجه با نتایج تحقیقات تمپل و رابسون (۱۹۹۱) و همیگن و پیکرزگیل (۱۹۹۱)، همچنین با یافته‌های پژوهش نیسی و شهنی ییلاق (۱۳۸۰) مطابقت دارد. در



رابطه با تأثیر آموزش ابراز وجود بر اضطراب اجتماعی نتایج نشان داد که آموزش ابراز وجود باعث کاهش اضطراب اجتماعی در گروه آزمایش شد؛ بدین صورت که اضطراب اجتماعی گروه آزمایشی به طور معناداری کمتر از گروه گواه و دارونما بود. این نتایج با یافته‌های تحقیق آمالی (۱۹۷۳)، سالتز (۱۹۴۹)، دلامتر و مک نامارا (۱۹۸۶)، پرزل و ترینگر (۱۹۹۸)، هیتروتیت (۱۹۸۸) و آزیس و دیگران (۱۹۹۹) هماهنگ است. همچنین با نتایج پژوهش نیسی و شهنی ییلاق (۱۳۸۰) و رحیمی و همکاران (۱۳۸۵) همسو می‌باشد. بدیهی است که از طریق آموزش مهارت جرئت‌ورزی می‌توان به رشد و بالندگی دانش‌آموزان کمک شایانی

نمود. از این طریق می‌توان افرادی با عزت‌نفس و اعتمادبه‌نفس بالا و با اضطراب و تنش روانی کمتر تربیت کرد. افراد جرئت‌ورز برای خود و دیگران احترام قائل‌اند، متغیر نیستند و ضمن اینکه به خواسته‌ها و نیازهای دیگران احترام می‌گذارند، اجازه نمی‌دهند دیگران از آن‌ها سوءاستفاده نمایند و لذا به شیوه‌ای ماهرانه با آن‌ها ارتباط برقرار می‌کنند. مشاوران و دست‌اندرکاران آموزش می‌توانند چگونگی جرئت‌ورزی سالم را به دانش‌آموزان بیاموزند و از این طریق به رشد و بالندگی آن‌ها کمک کنند. در نتیجه، جامعه‌ای خواهیم داشت که افراد به سطح بالایی از سلامت روان دست خواهند یافت و در نتیجه کارآمدتر خواهند بود.

پی‌نوشت‌ها

1. Bolton
2. Sheling
3. Alberti&Amoons
4. Coopersmith
5. Selfsteem
6. Shehan
7. Feeld
8. Anxiety
9. sociality
10. Delamater&McNamara
11. Deluty
12. worly
13. Ravicz
14. Frueh wold, Eher&Dwyer
15. wehro kafman
16. Watson&Friend

منابع

۱. آمالی، شهره. (۱۳۷۳). مقایسه جرئت‌آموزی و جرئت‌آموزی توأم با بازسازی شناختی در کاهش اضطراب اجتماعی. فصلنامه اندیشه و رفتار. سال اول، شماره ۴. صص ۱۹-۱۸.
۲. البرتی، رابرت، وامونز، مایکل. (۱۳۷۴). روان‌شناسی ابراز وجود: حق مسلم شما: ابراز وجود کنید و حق خود را بسنایید. ترجمه مهدی قراچه‌داغی. تهران: علمی.
۳. ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۷۳). رابطه بین رشد اجتماعی با میزان دریافت انواع حمایت اجتماعی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه شهید چمران اهواز.
۴. بولتون، رابرت. (۱۳۸۱). روان‌شناسی روابط انسانی (مهارت‌های مردمی). ترجمه حمیدرضا سهرابی و افسانه حیات‌روشنایی. تهران: رشد.
۵. بدار، لوس و دیگران. (۱۳۸۰). روان‌شناسی اجتماعی. ترجمه حمزه گنجی. تهران: ساوالان.
۶. پروچاسکا، اوجیمیزو نورکراس، جان سی. (۱۳۸۱). نظریه‌های روان‌درمانی، ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: رشد.
۷. گنجی، حمزه. (۱۳۸۴). ارزشیابی شخصیت، تهران: انتشارات ساوالان. چاپ سو.
۸. شیهان، ایلین. (۱۳۷۸). عزت‌نفس. ترجمه

مهدی گنجی، انتشارات ویرایش.

۹. شلینگ، لوئیس. (۱۳۸۲). نظریه‌های مشاوره (دیدگاه‌های مشاوره). ترجمه خدیجه آرین. ویرایش دوم. تهران: اطلاعات.
۱۰. شاملو، سعید. (۱۳۸۷). مکتب‌ها و نظریه‌ها در روان‌شناسی شخصیت، تهران: انتشارات رشد.
۱۱. شارف، ریچارد اس. (۱۳۸۶). نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی. ترجمه مهرداد فیروزبخت، تهران: انتشارات رسا.
۱۲. شیراز، ناظم. (۱۳۷۶). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش عزت‌نفس و بررسی رابطه آن با پرخاشگری، رفتارهای ضد اجتماعی، وضعیت اجتماعی - اقتصادی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر پایه اول تا سوم دوره متوسطه شهرستان اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه شهید چمران اهواز.
۱۳. فیلد، لیندا. (۱۳۷۸). عزت‌نفس برای زنان، ترجمه مهدی گنجی. انتشارات ویرایش.
۱۴. فنسترهایم، هربرت، وباتر، جین. (۱۳۷۸). آموزش قاطعیت، ترجمه عباس چینی. تهران: البرز.
۱۵. کلینکه، کریس. (۱۳۸۲). رویارویی با چالش‌های زندگی و فناوری، ترجمه و نگارش علی محمد گودرزی. تهران: رسا.
۱۶. منصور، فریبا. (۱۳۷۷). بررسی رابطه ساده و چندگانه عزت‌نفس، احساس تنهایی و اضطراب اجتماعی با ابراز وجود دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های نظام جدید شهرستان اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.
۱۷. محامد، رحیم. (۱۳۷۸). مقایسه دانش‌آموزان آزاررسان، آزارپذیر و عادی، از لحاظ ابراز وجود، عملکرد تحصیلی و پرخاشگری پدران آن‌ها در مدارس راهنمایی پسرانه شهرستان بهبهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه شهید چمران اهواز.
۱۸. مان‌فل. نرمان. (۱۹۹۵). اصول روان‌شناسی. ترجمه محمود ساعتچی (۱۳۷۴). تهران: سپهر.
۱۹. منصور، محمود. دادستان، پریخ. (۱۳۸۷)، روان‌شناسی ژنتیک، تهران: انتشارات رشد.

۲۰. نیسی، عبدالکاظم و شهنی ییلاق، منیجه. (۱۳۸۰). تأثیر آموزش ابراز وجود بر ابراز وجود، عزت‌نفس، اضطراب اجتماعی و بهداشت روانی دانش‌آموزان پسر مضطرب اجتماعی دبیرستانی شهرستان اهواز. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز. دوره سوم، سال هشتم، شماره‌های ۱ و ۲ صص: ۳۰-۱۱.
21. Alvarado, k.a; Templer, D.i; Bresler, c; & Thomas - Dobson, s. (1995). "The relationship of religious variables to death depression and death anxiety". Journal of clinical psychology, 51(2), 202-204.
22. Busfield, J. 1996. Men, women, and madness: understanding Gender and Mental Disorder. London: Mac Millian press.
23. Worly NK. Mental health nursing in the community. New York: mosby company. 1997; pp: 112 - 118.
24. Carol R. Glass, Thomas V. Merluzzi, Joan. Biever and Kathryn H. Larson, "The social Interaction self - statement Test", Cognitive Therapy and Research, 1982, p. 37-55.
25. Deluty, R.h. (1981). Assertiveness in children: som research consideration. journal of clinical child psychology, 10, 149- 156.
26. Muriel B. Ryden, "An Adult version of the Coopersmith Self - Esteem Inventory: Tes - Retest and Social Desirability", Psychological Report, no 43, 1978, p. 1189 - 1190
27. Perczel, D&Tringer, L. (1998). Introducting assertiveness training in Hungary. scandinavian Jornal of Behaviour Therapy, vol. 27(3), 124-129.
28. Teri, r. (2003). Self - Esteem and self - efficacy of college student with disabilities, College student journal. Vol 18: 34-42.
29. Taylor SE. (1995). Health psychology New York: Mc Graw-Hill. Inc.
30. Wolpe, J, (1959). Psychotherapy by reciprocal inhibition. Stanford university Prem. Stanford, Ca Liifornia.

پنجشنبه‌های مهارتی

طرح مهارت آموزی دانش آموزان دبیرستان غیردولتی پسرانه مهندس نجفی (دوره اول)
وابسته به مؤسسه فرهنگی شهید آیت الله مدرس (ره)
ناحیه چهار آموزش و پرورش اصفهان

سید حجت‌اله روحانی

کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

سید سعید حسینی

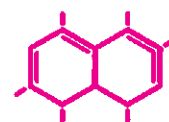
کارشناس ارشد علوم ارتباطات اجتماعی



اشـــاره

از طرفی، تک‌بعدی بودن آموزش‌ها باعث رشد افرادی خاص با ویژگی‌هایی یکسان و از دست رفتن تعداد بیشتری از افراد شده است، که دارای گونه‌های دیگری از استعدادها و چندگانه‌اند. با انجام دادن برنامه‌های مهارت‌آموزی، فضای مدرسه به محیطی چند بعدی و بانشاط تبدیل خواهد شد. در سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش به موضوع مهارت‌آموزی به شرح زیر اشاره شده است: در صفحه ۴۰ در بیان راهکارهای تنوع‌بخشی به محیط‌های یادگیری در فرایند تعلیم و تربیت رسمی عمومی: راهکار ۵-۶ تنظیم و اجرای برنامه جامع کارآفرینی و مهارت‌آموزی برای تمام دوره‌های تحصیلی به‌ویژه دانش‌آموزان دوره متوسطه تا پایان برنامه پنجم توسعه درسی و آموزشی؛

مدرسه به‌عنوان مرجع آموزش و پرورش نسل‌های فردا باید در کنار زمینه‌های علمی، مهارت‌های لازم برای زندگی را آموزش دهد اما متأسفانه در نظام آموزشی فعلی مدارس، از مهارت‌آموزی، که یکی از ارکان مهم پرورش می‌باشد، غفلت شده است. تأکید زیاد مدارس بر اختصاص دادن ساعات فوق برنامه به آموزش‌های نظری (تئوریک) باعث کاهش آموزش‌های مهارتی و در نتیجه بروز مشکلات جدی در روند هدایت تحصیلی و اشتغال فارغ‌التحصیلان می‌شود. فرایند هدایت تحصیلی، لزوماً روندی اجرایی در پایه نهم نیست و پایه‌گذاری آن باید براساس ایجاد موقعیت‌هایی همچون کشف استعداد در سال‌های قبل آغاز شود.



هوش‌های چندگانه گاردنر هم به کمک برنامه‌ریزی اجرایی طرح آمد. نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر از جدیدترین نظریات در زمینه شناسایی هوش افراد است. گاردنر معتقد است که دسته‌بندی عده‌ای خاص با عنوان باهوش یا نابغه در گروه‌های خاص، ما را از توانایی دیگر افراد غافل می‌کند؛ لذا پرسش‌نامه‌ای ارائه می‌دهد که براساس آن افراد به هشت مدل هوش ریاضی - منطقی ... تقسیم می‌شوند. نکته قابل توجه، کاربردی بودن نتایج این آزمون در یاری رساندن به دانش‌آموزان برای انتخاب مسیر شغلی آینده است.

به این ترتیب، عناوین میناکاری و فتوشاپ، برنامه‌نویسی پایتون، والیبال، فوتبال، الکترونیک، آفیس و ... برگزیده شدند و مدرسان آن‌ها براساس معیارهای آموزشی و تربیتی انتخاب گردیدند. (همچنین جهت رعایت ضوابط موجود، تمامی مربیان برای گذراندن مراحل گزینش به اداره آموزش و پرورش ناحیه معرفی شدند).

مهم‌ترین اهداف اجرای طرح:

۱. **ارتقاء مهارت‌های عملی دانش‌آموزان:** نظام آموزشی در حال حاضر اطلاعات علمی زیادی را انتقال می‌دهد و از این جنبه جایگاه مناسبی دارد ولی هنگام استفاده عملی از این اطلاعات به دلیل نبود آموزش‌های تجربی با مشکل روبه‌رو می‌شود؛ لذا در این زمینه باید آموزش‌هایی در محیط عملی ارائه گردد.

۲. **بهبود فرایند هدایت تحصیلی:** با توجه به اهمیت انتخاب رشته تحصیلی در دوره اول متوسطه و لزوم آشنایی دانش‌آموزان این دوره تحصیلی با مشاغل مختلف، آن‌ها باید با آگاهی و اطلاعات واقعی‌تر رشته تحصیلی مناسب خود را انتخاب کنند.

۳. **ارتقای حس خودباوری دانش‌آموزان:** بسیاری از دانش‌آموزان در درس نظری خود نمرات خوبی نمی‌گیرند و این مسئله باعث کاهش خودباوری و احساس غیرمفید بودن در ایشان می‌شود. وجود فضایی که در آن بتوان استعدادها و توانایی‌هایی عملی دانش‌آموزان را به عرصه ظهور آورد، باعث می‌شود که این گروه از دانش‌آموزان هم احساس خودباوری و اعتمادبه‌نفس کنند.

۴. **افزایش نشاط در فرایند کسب علم:** مدرسه به‌عنوان

در ابتدای تابستان، برای تنظیم برنامه‌های سال تحصیلی جدید جلسات متعددی در دبیرستان غیردولتی مهندس نجفی واقع در ناحیه چهار آموزش و پرورش شهر اصفهان برگزار شد و پیشنهادهای مختلفی جهت برگزاری کلاس‌های مختلف ریاضی، علوم، زبان انگلیسی و ... ارائه گردید اما مسئله اصلی از میان چند نشانه خود را نشان داد. مسئله اول افت میانگین نمرات دانش‌آموزان در برخی از دروس اصلی با وجود افزایش ساعات تدریس فوق برنامه و بروز فضای رخوت و عدم اعتمادبه‌نفس و خودباوری در دانش‌آموزان، لزوم نوآوری در این زمینه را به شدت آشکار ساخت.

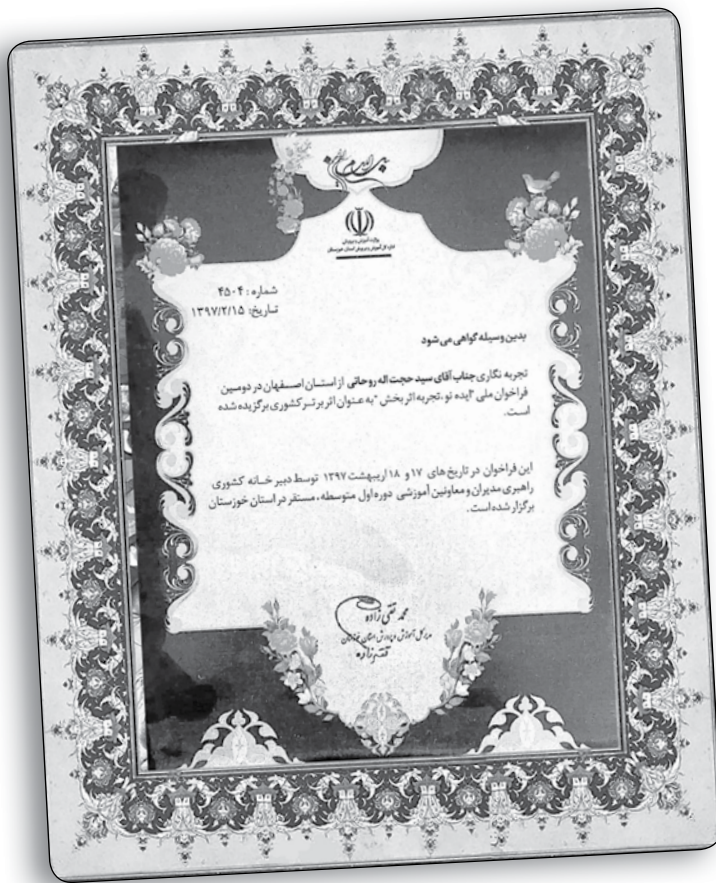
پیشنهاد اصلی که مورد توافق جمع همکاران قرار گرفت. ورود عناوین آموزشی جذاب و جدید به مدرسه بود ولی هنوز نگاه گذشته برای ارتقاء مهارت‌های دانشی مانند زبان انگلیسی جزء پیشنهادهای اصلی بود. البته رقیب دیگری هم برای این پیشنهاد ارائه شد.

رقیب تازه، برگزاری کلاس‌های مهارتی با ماهیتی متفاوت با پیشنهاد اول بود. تأکیدهای فراوان سند تحول آموزش و پرورش بر ارتقاء مهارت دانش‌آموزان و ضعف برنامه‌های فعلی در آگاه نمودن دانش‌آموزان پایه نهم جهت انتخاب رشته مناسب‌تر، کسب شایستگی‌های لازم در این زمینه، ارزش قائل شدن به کار و معاش حلال و داشتن روحیه تلاش، از پشتوانه‌های محکم این پیشنهاد بود.

پس از بررسی این پیشنهاد سؤالاتی مطرح شد. اینکه چگونه می‌توان فضایی مناسب برای برگزاری این کلاس‌ها در مدرسه ایجاد کرد، آیا این گزینه مورد استقبال دانش‌آموزان و والدین قرار خواهد گرفت و چند سؤال دیگر ...

در ادامه، پیشنهاد شد که دانش‌آموزان برای فراگیری این مهارت‌ها به مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای بروند و از امکانات آنجا استفاده کنند. ولی این گزینه به دلیل مشکلات فراوان جابه‌جایی دانش‌آموزان و دیگر عوامل، مانند لزوم رعایت شرایط اردویی و افزایش هزینه‌ها قابلیت اجرایی چندانی نداشت.

پس مقرر شد عناوینی انتخاب گردد که امکان ارائه آموزش‌های لازم با شرایط مدرسه را داشته باشد. با مشورت‌های فراوان، نظریه



محیطی آموزشی به سبب ویژگی های خاص مخاطبش، همواره باید شور و نشاط را در کنار جنبه های رسمی خود داشته باشد. تنوع آموزشی باعث افزایش نشاط در فضای آموزشی مدرسه می شود و آن را از حالت یکنواختی خارج می کند.

۵. مهارت آموزی: کسب بخشی از شایستگی های حرفه ای و مهارتی لازم جهت ورود به بازار کار در آینده.

روند اجرا

در ادامه جلسات، برنامه اجرایی به شرح زیر تعیین گردید؛ در ابتدا پرسش نامه گاردنر توسط دانش آموزان در هنگام ثبت نام تکمیل و کارنامه (نموداری) آن در اختیار ایشان قرار گرفت. پس از آن، دانش آموزان با انتخاب دو عنوان از میان عناوین ارائه شده، نظر خود را در این باره ارائه نمودند.

البته در این مرحله، از همه ظرفیت ها و نیروی انسانی مدرسه اعم از مدیر و کارکنان برای ارائه مشورت لازم در زمینه انتخاب مناسب براساس نتایج تست گاردنر به کار گرفته شد.

پس از دریافت نظرات دانش آموزان و والدین ایشان، کلاس هایی که با استقبال بیشتری مواجه گردیده بودند، شناسایی شدند و برنامه تشکیل کلاس ها تنظیم گردید. برنامه اجرایی با الزاماتی همچون برگزاری در روزهای پنجشنبه و انتخاب حداقل دو عنوان تدوین شد. برای تنوع و کسب نتیجه بهتر، زمان هر کلاس ۶۰ دقیقه تعیین گردید و بین هر دو کلاس ۱۵ دقیقه زمان استراحت در نظر گرفته شد. همچنین، تمام موارد لازم در اولین جلسه عمومی اولیا و مربیان به اطلاع والدین رسید اما درخواست آن ها برای برگزاری کلاس های آموزشی درسی، باعث شد که بخش اعظم زمان جلسه به تغییر نگرش آن ها اختصاص یابد. در نهایت، موافقت والدین جلب شد و رضایت نامه کتبی و هزینه برآورد شده از ایشان دریافت گردید.

نتایج و دستاوردها:

پس از برگزاری موفقیت آمیز این طرح در سال تحصیلی ۹۷ - ۹۶ نتایج زیر حاصل گردید:

۱. به دلیل نوآوری ها و جذابیت کلاس ها، اکثر دانش آموزان با رغبت زیادی در کلاس ها شرکت می کردند.
۲. برخی از والدین هنوز برگزاری کلاس های نظری تئوریک درسی (مانند کلاس های فوق برنامه درسی و تست زنی) را در اولویت می دانستند که اکثر ایشان در جلسات توجیهی آموزش خانواده تغییر عقیده دادند.
۳. تجربه انتخاب کلاس های متنوع مهارت آموزی برای دانش آموزان بسیار جذاب است.

۴. برخی از دانش آموزان با وجود اینکه به انتخاب خود در کلاس ها حاضر می شدند، پس از گذشت چند جلسه و کسب تجربه های عملی، مایل بودند کلاس خود را تغییر دهند که با این کار موافقت شد. (برای مثال، چند نفر از دانش آموزان پایه نهم به انتخاب رشته کامپیوتر بسیار ابراز علاقه می کردند که پس از حضور در کلاس برنامه نویسی پایتون و مواجهه با فضای واقعی برنامه های رایانه ای (دنیای صفر و یک) متوجه شدند که این رشته با علاقه و استعداد واقعی شان متفاوت است.
۵. حضور و غیاب دانش آموزان در کلاس ها مانند سایر روزهای هفته انجام شد که این امر تعجب دانش آموز را برانگیخت.
۶. خلاقیت و ابتکار و نوآوری دانش آموزان در زمینه های هنری بیشتر از گذشته بروز کرده و دانش آموزان توانستند شایستگی فردی و اجتماعی قابل توجهی به دست آورند.
۷. فرهنگ مهارت آموزی برای اشتغال زایی و کارآفرینی در کنار مهارت داشتن در بین اولیای دانش آموزان کم کم نهادینه شد.
۸. دانش آموزان خواستار برگزاری دوره های مهارتی و متنوع تر در تابستان با هدف پرکردن اوقات فراغت خود شدند.

کسب رتبه برتر در همایش ملی ایده نو، تجربه اثر بخشی

پس از اجرای موفقیت آمیز طرح پنجشنبه های مهارتی در دبیرستان مهندس نجفی، این طرح در سال ۱۳۹۷ در همایش ملی ایده نو، تجربه اثر بخشی که با هدف تجربه گردانی و انتقال تجارب برتر پژوهشی و عملکردی مدیران متوسطه سراسر کشور برگزار شد ارائه و موفق به کسب رتبه برتر در محور هدایت تحصیلی شد. لازم به یادآوری است دبیرخانه این همایش در شهر اهواز بود مدیران دوره متوسطه اول ۲۰ استان کشور، ۱۸۰ مقاله به دبیرخانه همایش ارسال نمودند.

تأثیر باورهای فراشناختی و خودکارآمدی بر شادکامی دانش آموزان

شهاب عزیزیان

کارشناس ارشد روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان، خوراسگان

مقدمه

شادکامی از جمله ارمان‌های آفرینش است که نقش مهمی در بهداشت روانی انسان دارد اما این ارمان به خودی خود به‌دست نمی‌آید. افلاطون شادکامی را حالت تعادل میان سه عنصر استدلال، هیجان و امیال (ویکی، ۱۹۹۹) و/رسطو آن را «عبارت از زندگی معنوی» (آیزنک، ۱۹۹۰) می‌داندست. شادکامی بخش مهمی از کیفیت زندگی و بالاتر از ثروت یا فعالیت جنسی به‌شمار می‌رود (اسکونیگتون، مک‌آرتور و سامرست، ۱۹۹۷). آرچیل^۱ و کروسلند^۲ (۱۹۸۷) برای ارائه تعریفی عملیاتی از شادکامی آن را دارای سه بخش مهم دانسته‌اند: فراوانی و درجه عاطفه مثبت یا احساس خوشی، میانگین سطح رضایت در طول یک دوره، و نداشتن احساس منفی افسردگی و اضطراب. این تعریف در پرسش‌نامه شادکامی آکسفورد مبنای اندازه‌گیری شادکامی قرار گرفته است.

براساس بسیاری از نظریه‌های هیجان، شش هیجان بزرگ عبارت‌اند از: شادکامی، تعجب، ترس، خشم، تنفر و نگرانی. آیزنک (۱۹۴۵) شادکامی را با عنوان برون‌گرایی پایدار در نظر گرفته است. آرگیل^۳ (۲۰۰۳) بین احساس خوشی و شادکامی تمایز

چکیده

تحقیق حاضر با هدف بررسی رابطه بین باورهای فراشناختی و خودکارآمدی با شادکامی دانش‌آموزان به مرحله اجرا درآمد. طرح پژوهش از نوع رابطه‌ای بود و جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر الیگودرز در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ تشکیل دادند که از بین آن‌ها تعداد ۵۶ نفر به شیوه تصادفی ساده انتخاب شد و گروه نمونه را تشکیل داد. ابزار اندازه‌گیری اطلاعات شامل سه پرسش‌نامه باورهای فراشناختی (ولز، ۱۹۹۷)، پرسش‌نامه خودکارآمدی (شرر، ۱۹۸۲) و پرسش‌نامه شادکامی (آکسفورد، ۱۹۹۰) بود و برای تحلیل داده‌های حاصل از ابزارهای پژوهش، از آمار توصیفی و استنباطی به تناسب برای ارائه نتایج استفاده شد. تحلیل‌های آماری مربوطه با استفاده از برنامه SPSS نسخه ۱۸ انجام شد. نتایج حاکی از آن بود که بین ابعاد باورهای فراشناختی (باورهای فراشناختی منفی، باورهای فراشناختی مثبت، کارآمدی شناختی پایین) و خودکارآمدی با شادکامی رابطه معنی‌دار وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: فراشناخت، خودکارآمدی، شادکامی

قابل می‌شود. به زعم وی، احساس خوشی یکی از رایج‌ترین شیوه‌هایی است که افراد با آن شادکامی خود را تعریف می‌کنند. در تعریف احساس خوشی، آرگایل معتقد است که افراد خلق‌های منفی بسیاری دارند؛ مثل خشم، اضطراب، افسردگی، ولی یک خلق مثبت دارند که با عنوان خوشی توصیف می‌شود. در واقع، می‌توان گفت شادکامی دارای سه جزء است: یک جزء آن احساس خوشی، دو جزء دیگر آن رضایت از زندگی و نبود عاطفه منفی است. خوشی بُعد عاطفی شادکامی و رضایت بُعد شناختی آن است (به نقل از عابدی، ۱۳۸۱).

جنبش روان‌شناسی مثبت‌نگری^۴ که در هزارهٔ جدید شروع شده است، به مردم جهت بهینه کردن زندگی مثلاً از طریق تجربهٔ بیشتر شادمانی ذهنی کمک می‌کند. شادمانی ذهنی عبارت است از خرسندی (از گذشته)، امید و خوش‌بینی (به آینده) و شادمانی (در حال). بالندگی، نشاط و سرزندگی انسان به سبب تأثیر قابل ملاحظه‌ای که بر تمامی جنبه‌های شخصیتی انسان و چگونگی بروز رفتارهای مختلف او دارد، همواره مورد توجه محققان و پژوهشگران بوده است. از آنجا که انسان موجودی تک‌بعدی نیست و شخصیت او از ابعاد شناختی، عاطفی، جسمانی، اجتماعی و معنوی تشکیل شده، سلامت روانی و جسمانی وی موهون رشد همه‌جانبه و هماهنگ این ابعاد است.

یکی از عواملی که به نظر می‌رسد بر میزان شادکامی افراد تأثیرگذار باشد، باورهای فراشناختی افراد است. واژهٔ فراشناخت را نخستین‌بار فلاول^۵ (۱۹۷۹) به مفهوم فرایند «تفکر دربارهٔ تفکر» و دانش در مورد اینکه چه می‌دانیم و چه نمی‌دانیم، به کار برد. به نظر او، فراشناخت هم شامل فرایندهای شناختی و هم شامل تجارب یا تنظیم شناختی است. اصطلاح فراشناخت به دانش دربارهٔ فرایندهای شناختی و چگونگی استفادهٔ بهینه از آن‌ها برای دستیابی به اهداف یادگیری گفته می‌شود. (بایلر واسنومن^۶، ۱۹۳۳ به نقل از زوهر^۷، ۱۹۹۱).

برخی از جنبه‌های خاص فراشناخت با اختلالات روان‌شناختی رابطه دارد (ولز و ماتیوز، ۱۹۹۶؛ ولز، ۲۰۰۳) و آنچه ما مورد توجه قرار می‌دهیم و وارد حیطهٔ هوشیاری خود می‌کنیم، ارزیابی و تأثیر انواع راهبردهایی را که برای تنظیم افکار و احساساتمان به کار می‌بریم، شکل می‌دهد (ولز، ۲۰۰۹). فراشناخت^۸ هرگونه دانش یا فرایند شناختی تعریف می‌شود که در ارزیابی، نظارت و یا کنترل شناخت مشارکت دارد (فلاول^۹، ۱۹۷۹)، همچنین، می‌تواند به‌عنوان جنبهٔ عمومی شناخت در نظر گرفته شود که شامل اختلالات شناختی و برخی از زمینه‌های خاص فراشناختی است که با آشفتگی‌های روان‌شناختی همراه می‌باشد (ولز^{۱۰} و میتوس^{۱۱}، ۱۹۹۴؛ ولز، ۱۹۹۵؛ نیلسون^{۱۲} و همکاران، ۱۹۹۹). شوارز^{۱۳} و کلور^{۱۴} (۱۹۹۸) بیان می‌کنند که مردم احساساتشان را به‌عنوان اطلاعاتی برای ارزیابی و قضاوت به کار می‌گیرند؛ بنابراین، ارزیابی منفی باعث نابسامانی‌های روانی و عملکرد ناصحیح می‌شود. به همین سبب، تغییرات احساسی و عاطفی ممکن است در ارزیابی و شناخت تغییر ایجاد کند. در واقع، هیجان‌ها داده‌هایی درونی هستند که بر انگیزه‌ها، رفتار و عملکرد تأثیر می‌گذارند و حتی ممکن است مقدم بر شناخت نیز باشند و بر دامنه‌ای از پردازش‌های شناختی شامل سوگیری توجه، سوگیری حافظه (ولز و میتوس، ۱۹۹۴)، قضاوت و ارزیابی و تصمیم‌گیری (کلورت و پرت، ۱۹۹۴) تأثیر بگذارند. به همین سبب، به نظر می‌رسد که باورهای فراشناختی هر فرد می‌تواند تأثیرات مهمی بر احساسات، سرخوشی و شادکامی او داشته باشد. در این پژوهش سعی شده است ارتباط بین این دو مؤلفه مشخص شود.

در نظریه‌های موسوم به هدف‌نهایی، اعتقاد بر این است که شادکامی موقعی به‌دست می‌آید که افراد، به اهداف مبتنی بر ارزش‌ها و نیازهای خود جامعهٔ عمل پیوشانند. افرادی که اهدافشان را مهم‌تر و احتمال موفقیت و رسیدن به آن‌ها را بیشتر در نظر می‌گیرند، احساس شادکامی و خوشبختی بیشتری خواهند کرد؛ در حالی که افراد دارای شادکامی اندک، غرض‌ورزی بیشتری در هدف‌هایشان احساس می‌کنند (داینر و همکاران، ۲۰۰۲). به نظر می‌رسد که حرکت کارآمد فرد به سمت هدف‌های خود، علت تغییرهای مثبت در شادکامی و خوشبختی آن‌هاست و به‌طور کلی، تلاش برای دستیابی به هدف‌های درونی باعث ارتقای خوشبختی و شادکامی می‌شود (رایان و دسی، ۲۰۰۰؛ کیسر و شلدون، ۲۰۰۳).

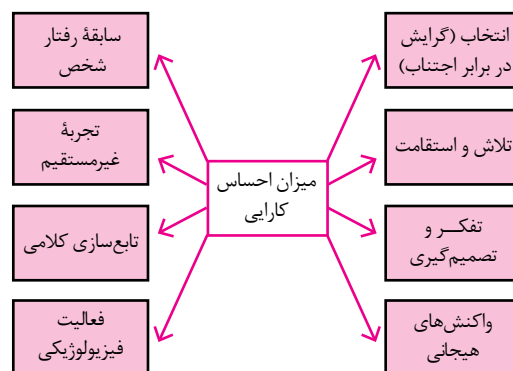
مؤلفهٔ دیگری که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته، خودکارآمدی و رابطهٔ آن با شادکامی است. خودکارآمدی مفهومی کلی مانند عزت‌نفس نیست و افراد می‌توانند در یک موقعیت، کارایی شخصی زیاد و

شکل ۱: مؤلفه‌های فراشناختی براساس دیدگاه فلاول (۱۹۷۹) به نقل از کدیور (۱۳۸۳)

مؤلفه	توضیح
فرد: آگاهی از توانایی خود و دیگران به‌عنوان پردازشگر شناختی	آگاهی فرد از نقاط ضعف و قوت خود. آگاهی از اینکه چه چیزی را می‌دانیم و چه چیزی را نمی‌دانیم. آگاهی از محدودیت‌های حافظهٔ کوتاه‌مدت.
تکلیف: آگاهی از انواع تکالیف شناختی	آگاهی فراگیر از اینکه بازشناسی ساده‌تر از یادآوری یک سلسله اطلاعات است. آگاهی از اینکه یادآوری کلمه به کلمه دشوارتر از بیان خلاصه یک مطلب است. آگاهی از اینکه یادگیری دوباره چیزی بسیار آسان‌تر از یادگیری آن برای اولین بار است.
راهبرد: آگاهی از انواع راهبردهای شناختی	آگاهی از روش‌های یادیار مانند تکرار، سازماندهی، خودآزمایی، تفسیر و استفاده از آن‌ها. علم به اینکه استفاده از راهبردهای می‌تواند به عملکرد موفقیت‌آمیز کمک کند.

در موقعیت دیگر کارایی شخصی کمی داشته باشند. کارایی بالا و پایین برای تولید چهار متغیر پیش بین، با محیط‌های پذیرا و بی‌اعتنا ترکیب می‌شوند. زمانی که کارایی بالا و محیط پذیراست، پیامدها به احتمال زیاد موفقیت‌آمیزند. زمانی که کارایی پایین و محیط پذیرا ترکیب می‌شوند، چنانچه افراد ببینند که دیگران در کارهایی که به‌نظر آن‌ها خیلی مشکل می‌رسد موفق‌اند، امکان دارد افسرده شوند. زمانی که افراد دارای کارایی بالا با موقعیت‌های محیطی بی‌اعتنا مواجه می‌شوند، معمولاً تلاش‌های خود را تشدید می‌کنند تا آن محیط را تغییر دهند. آن‌ها برای ایجاد تغییر، ممکن است اعتراض کنند، به مبارزه اجتماعی دست بزنند یا حتی به زور متوسل شوند، اما به نظر بندورا، اگر تمام این تلاش‌ها شکست بخورند، آن‌ها یا کلاً این روش را کنار می‌گذارند و روش دیگری را اختیار می‌کنند یا اینکه درصدد یافتن محیط پذیراتری برمی‌آیند. سرانجام اینکه، خودکارآمدی پایین اگر با محیط بی‌اعتنا ترکیب شود، افراد احساس بی‌تفاوتی، تسلیم و درماندگی می‌کنند (فیست، ۱۳۸۴).

شکل ۲. منابع و تأثیرات عقاید کارایی (ریو، ۱۳۸۴، ص ۲۴۹)



خودکارآمدی^{۱۵} به عقاید و باورهای افراد در مورد قابلیت‌ها و سیاست‌های خودشان برای کنترل عملکرد خویش بر رویدادهای مؤثر زندگی اشاره دارد. این باورهای افراد در مورد اثربخشی خودشان مهم‌ترین سازوکار (مکانیسم) اعمال چنین کنترل‌هایی در نظر گرفته می‌شود (بندورا، ۲۰۰۲).

به نظر می‌رسد که باورهای فراشناختی هر فرد، یعنی باورهای نگرانی مثبت، باورهای غیرقابل کنترل، باورهای صلاحیت شناختی، باورهای منفی عمومی و خودهشیاری شناختی می‌تواند در بهزیستی و بالطبع، شادکامی او نقش مؤثری داشته باشد. همچنین، خودکارآمدی و خودارزیابی افراد و شناخت توانایی‌هایشان در مقابله با مسائل گوناگون نیز بر شادکامی و

بهزیستی سالم آن‌ها بی‌تأثیر نیست. ندا/اسماعیلی‌فر و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهش خود نشان دادند که بین خودکارآمدی و شادکامی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. به‌طور کلی، پژوهش‌های گسترده‌ای در مورد ارتباط صفات شخصیتی و شادکامی وجود دارد (آرچیل، ۲۰۰۱).

قورچیان (۱۳۷۸) در تحقیقی با عنوان «تأثیر آموزش و به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی (عوامل عاطفی و اجتماعی)» نشان داد که به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی در کلاس درس، زمینه درگیری علمی، شادابی عاطفی، سازندگی، خلاقیت و پختگی و خودمستولیت‌پذیری اجتماعی را فراهم می‌آورد و باعث افزایش اعتمادبه‌نفس می‌شود. از طرفی، افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند، احساس می‌کنند که در اعمال کنترل بر رویدادهای زندگی درمانده و ناتوان‌اند و هنگامی که با موانع روبه‌رو می‌شوند، اگر تلاش‌های اولیه‌شان در بر خورد با مشکلات بی‌نتیجه باشد، به سرعت قطع امید می‌کنند (بندورا، ۱۹۹۹؛ پیسشاب و همکاران، ۲۰۰۴). خودکارآمدی پایین می‌تواند انگیزش را نابود سازد، آرزوها را کم کند. با توانایی‌های شناختی تداخل نماید و تأثیری نامطلوب بر سلامت جسمانی بگذارد. از این‌رو، می‌توان انتظار داشت که خودکارآمدی به‌نوعی با احساس شادمانی ارتباط داشته باشد.

لذا با توجه به نقش اساسی بهزیستی و شادکامی در زندگی افراد جامعه و سلامت روانی آن جامعه، موضوع پژوهش انتخاب و بررسی شد.

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه

پژوهش حاضر که کاربست روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است، بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی با شادکامی را هدف قرار داده است؛ به‌صورتی که ارتباط باورهای فراشناختی با شادکامی و همچنین ارتباط خودکارآمدی با شادکامی مدنظر باشد تا در پایان پژوهش، نقش و تأثیر باورهای فراشناختی و همچنین خودکارآمدی را در شادکامی افراد سنجیده باشیم. همچنین، جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر الیگودرز در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ تشکیل داده‌اند.

در این پژوهش، تعداد ۶۰ نفر به‌عنوان گروه نمونه انتخاب شدند و پرسش‌نامه روی آن‌ها اجرا گردید که پس از جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها تعداد ۵۶ عدد از آن‌ها قابل قبول بود. بنابراین، نمونه پژوهش ۵۶ نفر است که به شیوه تصادفی ساده انتخاب شده‌اند.



ابزار سنجش

در این پژوهش با توجه به اهداف، از سه پرسش‌نامه باورهای فراشناختی، پرسش‌نامه خودکارآمدی و پرسش‌نامه شادکامی استفاده شد که در زیر به تفصیل آن‌ها را معرفی و شواهد حاکی از روایی و پایایی این پرسش‌نامه‌ها را بیان می‌کنیم.

پرسش‌نامه باورهای فراشناختی

باورهای فراشناختی در این پژوهش با استفاده از مقیاس ۳۰ سؤالی ولز که بر مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرتی پاسخ داده می‌شود، مورد سنجش قرار گرفته است. این پرسش‌نامه، ابعاد مختلف باورهای فراشناختی را به‌صورت جداگانه می‌سنجد. پایایی پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ معادل ۰/۷۸ برآورد گردید که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول پرسش‌نامه است.

پرسش‌نامه خودکارآمدی

مؤلفه خودکارآمدی با استفاده از مقیاس ۱۷ سؤالی شرر که بر مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرتی (از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) پاسخ داده می‌شود، مورد سنجش قرار گرفته است. پایایی پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه و مقدار آن معادل ۰/۷۳ برآورد گردید که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول پرسش‌نامه است.

پرسش‌نامه شادکامی آکسفورد

برای سنجش شادکامی، از پرسش‌نامه ۲۹ سؤالی آکسفورد استفاده شده است که بر مقیاس ۴ درجه‌ای پاسخ داده می‌شود. حداقل نمره در این آزمون ۲۹ و حداکثر آن ۱۱۶ می‌باشد. پایایی پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه و مقدار آن ۰/۸۴۱ برآورد گردید.

روش اجرا و تحلیل داده‌ها

روش گردآوری اطلاعات به‌صورت خودگزارش‌دهی و شامل جمع‌آوری پاسخ‌های ارائه شده به پرسش‌نامه‌های پژوهش بود. برای تحلیل داده‌های حاصل از ابزارهای پژوهش، از آمار توصیفی و استنباطی به تناسب برای ارائه نتایج استفاده شد. شاخص‌های آمار توصیفی مورد استفاده جدول فراوانی و درصد فراوانی، درصد تراکمی، میانگین، انحراف استاندارد و نمودار بوده است اما برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام و ضریب تعیین استفاده شد. تحلیل‌های آماری مربوطه با استفاده از بسته آماری برای علوم اجتماعی^{۱۶} (SPSS) نسخه ۱۸ انجام شد.

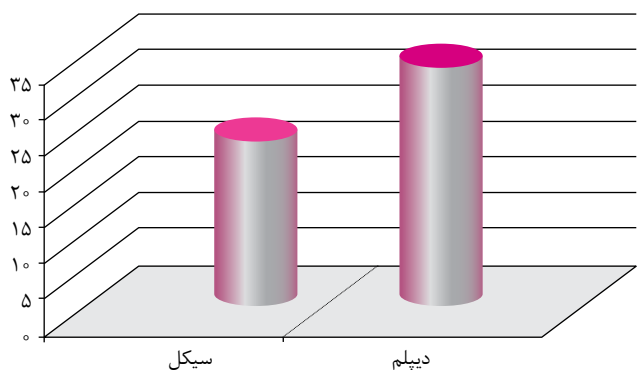
یافته‌ها

داده‌های به‌دست آمده از گروه نمونه در دو بخش توصیفی و استنباطی در این قسمت تحلیل شده است. در بخش تحلیل توصیفی، داده‌ها به کمک فراوانی، درصد فراوانی، میانگین، انحراف معیار، بالاترین نمره، پایین‌ترین نمره، جداول و نمودارها نمایش داده می‌شوند. در بخش تحلیل استنباطی و به منظور بررسی فرضیه‌های تحقیق از ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون گام‌به‌گام و ضریب تعیین (V) استفاده شده است.

جدول ۱-۴: فراوانی و درصد فراوانی گروه نمونه پژوهش بر حسب تحصیلات پدر

ردیف	تحصیلات	فراوانی	درصد فراوانی
۱	سیکل	۲۳	۴۱/۱
۲	دیپلم	۳۳	۵۸/۹
۳	مجموع	۵۶	۱۰۰

چنانچه در جدول ۱-۴ دیده می‌شود، از ۵۶ نفر گروه نمونه پژوهش، ۲۳ نفر (معادل ۴۱/۱ درصد) پدرانشان دارای سیکل و ۳۳ نفر (معادل ۵۸/۹ درصد) پدرانشان دارای تحصیلات دیپلم بوده‌اند. در نمودار ۱-۴، توزیع فراوانی گروه نمونه پژوهش بر حسب تحصیلات پدر ارائه شده است.



نمودار ۲-۴: فراوانی گروه نمونه پژوهش بر حسب تحصیلات مادر

جدول ۳-۴: میانگین و انحراف استاندارد شادکامی، خودکارآمدی و ابعاد مختلف باورهای فراشناختی در گروه نمونه

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	بالا ترین نمره	پایین ترین نمره
شادکامی	۷۳/۱۲	۱۴/۲۵۶	۱۰۰	۵۲
خودکارآمدی	۵۹/۹۱	۷/۶۹۷	۷۸	۴۴
باورهای نگرانی مثبت	۱۵/۶۹	۳/۳۶۲	۲۲	۸
باورهای فراشناختی منفی	۱۷/۳۹	۲/۷۲۱	۲۳	۱۲
کارآمدی شناختی پایین	۱۹/۱۹	۴/۱۰۵	۲۷	۱۰
باورهای فراشناختی پایین	۱۵/۷۱	۳/۴۰۹	۲۳	۹
خودآگاهی شناختی	۲۱/۱۲	۳/۷۴۱	۲۸	۱۱

شادکامی دارای سه جزء است: یک جزء آن احساس خوشی، دو جزء دیگر آن رضایت از زندگی و نبود عاطفه منفی است. خوشی بُعد عاطفی شادکامی و رضایت بُعد شناختی آن است



در جدول ۳-۴ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای مطرح در پژوهش ارائه شده است. همان طور که ملاحظه می شود، میانگین هر یک از متغیرها به شرح زیر است: شادکامی ۷۳/۱۲، خودکارآمدی ۵۹/۹۱، بعد باورهای نگرانی مثبت ۱۵/۶۹، بعد باورهای فراشناختی منفی ۱۷/۳۹، بعد کارآمدی شناختی پایین ۱۹/۱۹، بعد باورهای فراشناختی پایین ۱۵/۷۱ و بعد خودآگاهی شناختی ۲۱/۱۲.

جدول ۲-۴: فراوانی و درصد فراوانی گروه نمونه پژوهش بر حسب تحصیلات مادر

ردیف	تحصیلات	فراوانی	درصد فراوانی
۱	بی سواد	۱۱	۱۹/۶
۲	سیکل	۳۵	۶۲/۵
۳	دیپلم	۱۰	۱۷/۹
۴	مجموع	۵۶	۱۰۰

۱-۴. بخش دوم: آمار استنباطی / بررسی فرضیه های پژوهش

فرضیه اول: بین باورهای فراشناختی (مؤلفه باورهای نگرانی مثبت) با شادکامی رابطه معنی دار وجود دارد.

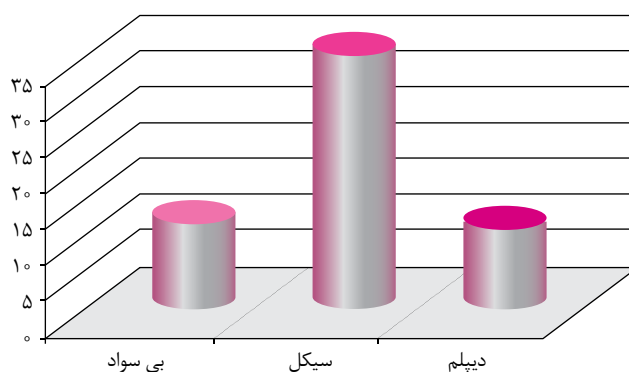
جدول ۴-۴: نتایج ضریب همبستگی بین باورهای فراشناختی (مؤلفه باورهای نگرانی مثبت) با شادکامی

متغیرها	ضریب همبستگی	ضریب تعیین (V)	مقدار احتمال (sig)
باورهای فراشناختی (مؤلفه باورهای نگرانی مثبت) با شادکامی	۰/۰۸۷	۰/۷	۰/۵۲۲

نتیجه بررسی این فرضیه در جدول ۴-۴ ارائه شده است. چنان که در جدول ۴-۴ مشاهده می شود، بین باورهای فراشناختی (مؤلفه باورهای نگرانی مثبت) با شادکامی رابطه معناداری وجود ندارد ($p > 0/05$)؛ بنابراین، فرض صفر تأیید و فرض پژوهش رد می شود.

فرضیه دوم: بین باورهای فراشناختی (مؤلفه باورهای فراشناختی منفی) با شادکامی رابطه معنی دار وجود دارد.

چنانکه در جدول ۲-۴ دیده می شود، از ۵۶ نفر گروه نمونه پژوهش، ۱۱ نفر (معادل ۱۹/۶ درصد) مادرانشان بی سواد، ۳۵ نفر (معادل ۶۲/۵ درصد) دارای سیکل و ۱۰ نفر (معادل ۱۷/۹ درصد) مادرانشان دارای تحصیلات دیپلم بوده اند. در نمودار ۲-۴، توزیع فراوانی گروه نمونه پژوهش بر حسب تحصیلات مادر ارائه شده است.



نمودار ۱-۴: فراوانی گروه نمونه پژوهش بر حسب تحصیلات پدر

جدول ۵-۴: نتایج ضریب همبستگی بین باورهای فراشناختی (مؤلفه باورهای فراشناختی منفی) با شادکامی

متغیرها	ضریب همبستگی	ضریب تعیین (V)	مقدار احتمال (sig)
باورهای فراشناختی (مؤلفه باورهای نگرانی منفی) با شادکامی	-۰/۶۰۵	۳۶/۶	۰/۰۰۰۱

نتیجه بررسی این فرضیه در جدول ۵-۴ ارائه شده است. چنان که در جدول ۵-۴ مشاهده می شود، بین باورهای فراشناختی (مؤلفه باورهای فراشناختی منفی) با شادکامی رابطه منفی معناداری وجود دارد ($P \leq 0/01$)، ضریب تعیین نشان می دهد که بین باورهای فراشناختی (مؤلفه باورهای فراشناختی منفی) با شادکامی ۳۶/۶ درصد تغییرات همدیگر را تحت تأثیر قرار می دهند. به عبارت دیگر، با افزایش باورهای فراشناختی منفی، شادکامی افراد کاهش می یابد و بالعکس؛ بنابراین، فرض صفر رد و فرض پژوهش تأیید می شود.

فرضیه سوم: بین باورهای فراشناختی (مؤلفه کارآمدی شناختی پایین) با شادکامی رابطه معنی دار وجود دارد.

جدول ۶-۴: نتایج ضریب همبستگی بین باورهای فراشناختی (مؤلفه کارآمدی شناختی پایین) با شادکامی

متغیرها	ضریب همبستگی	ضریب تعیین (V)	مقدار احتمال (sig)
باورهای فراشناختی (مؤلفه کارآمدی شناختی پایین) با شادکامی	۰/۰۶۸	۰/۵	۰/۶۱۶

نتیجه بررسی این فرضیه در جدول ۶-۴ ارائه شده است. چنان که در جدول ۶-۴ مشاهده می شود، بین باورهای فراشناختی (مؤلفه کارآمدی شناختی پایین) با شادکامی رابطه معناداری وجود ندارد ($P > 0/05$)؛ بنابراین، فرض صفر تأیید فرض پژوهش رد می شود.

فرضیه چهارم: بین باورهای فراشناختی (مؤلفه باورهای فراشناختی پایین) با شادکامی رابطه معنی دار وجود دارد.

جدول ۷-۴: نتایج ضریب همبستگی بین باورهای فراشناختی (مؤلفه باورهای فراشناختی پایین) با شادکامی

متغیرها	ضریب همبستگی	ضریب تعیین (V)	مقدار احتمال (sig)
باورهای فراشناختی (مؤلفه باورهای فراشناختی پایین) با شادکامی	-۰/۵۰۵	۲۵/۵	۰/۰۰۰۱

نتیجه بررسی این فرضیه در جدول ۷-۴ ارائه شده است. چنان که در جدول ۷-۴ مشاهده می شود، بین باورهای فراشناختی (مؤلفه باورهای فراشناختی پایین) با شادکامی رابطه منفی معناداری وجود دارد ($P \leq 0/01$)، ضریب تعیین نشان می دهد که بین باورهای فراشناختی (مؤلفه باورهای فراشناختی پایین) با شادکامی ۲۵/۵ درصد همپوشی وجود دارد. به عبارت دیگر، با افزایش مؤلفه باورهای شناختی پایین، شادکامی کاهش پیدا می کند و بالعکس؛ بنابراین، فرض صفر رد و فرض پژوهش تأیید می شود.

فرضیه پنجم: بین باورهای فراشناختی (خودآگاهی شناختی) با شادکامی رابطه معنی دار وجود دارد.

جدول ۸-۴: نتایج ضریب همبستگی بین باورهای فراشناختی (خودآگاهی شناختی) با شادکامی

متغیرها	ضریب همبستگی	ضریب تعیین (V)	مقدار احتمال (sig)
باورهای فراشناختی (خودآگاهی شناختی) با شادکامی	۰/۳۵۱	۱۲/۳۲	۰/۰۰۸

نتیجه بررسی این فرضیه در جدول ۸-۴ ارائه شده است. چنان که در جدول ۸-۴ مشاهده می شود، بین باورهای فراشناختی (خودآگاهی شناختی) با شادکامی رابطه معناداری وجود دارد ($P \leq 0/01$)، ضریب تعیین نشان می دهد که بین باورهای فراشناختی (خودآگاهی شناختی) با شادکامی ۱۲/۳۲ درصد همپوشی وجود دارد. به عبارت دیگر، با افزایش خودآگاهی شناختی، شادکامی نیز افزایش می یابد و بالعکس؛ بنابراین، فرض صفر رد و فرض پژوهش تأیید می شود.

فرضیه ششم: بین خودکارآمدی با شادکامی رابطه معنی دار وجود دارد.

جدول ۹-۴: نتایج ضریب همبستگی بین خودکارآمدی با شادکامی

متغیرها	ضریب همبستگی	ضریب تعیین (V)	مقدار احتمال (sig)
خودکارآمدی با شادکامی	۰/۳۱۳	۹/۸	۰/۰۱۹

نتیجه بررسی این فرضیه در جدول ۹-۴ ارائه شده است. چنان که در جدول ۹-۴ مشاهده می شود، بین خودکارآمدی با شادکامی رابطه معناداری وجود دارد ($P \leq 0/05$)، ضریب تعیین نشان می دهد که بین خودکارآمدی با شادکامی ۹/۸ درصد همپوشی وجود دارد. به عبارت دیگر، با افزایش خودآگاهی، شادکامی نیز



افزایش می‌یابد و بالعکس؛ بنابراین، فرض صفر رد و فرض پژوهش تأیید می‌شود.

فرضیه هفتم پژوهش: بین باورهای فراشناختی و خودکارآمدی با شادکامی رابطه چندگانه (ترکیبی) وجود دارد. بررسی فرضیه از طریق تحلیل رگرسیون گام به گام در جداول (۱-۴) و (۱۱-۴) ارائه شده است.

جدول ۱-۴: ضریب همبستگی چندگانه بین مؤلفه‌های باورهای فراشناختی و خودکارآمدی با شادکامی به شیوه گام به گام

گام‌ها	R	R ²	R ² تعدیل شده	F	P
گام اول	-۰/۶۰۵ ^a	۰/۳۳۶	۰/۳۵۵	۳۱/۲۳	۰/۰۰۱
گام دوم	-۰/۶۹۲ ^b	۰/۴۷۸	۰/۴۵۹	۲۴/۳۱	۰/۰۰۱

a. باورهای فراشناختی منفی

b. باورهای فراشناختی منفی و باورهای فراشناختی پایین

خودکارآمدی با شادکامی دانش‌آموزان به مرحله اجرا درآمده است و از رابطه بین باورهای فراشناختی و خودکارآمدی با شادکامی دانش‌آموزان حمایت می‌کند.

نتایج به‌دست آمده نشان داد به‌جز مؤلفه‌های کارآمدی شناختی پایین و نگرانی مثبت، بین بقیه مؤلفه‌های باورهای فراشناختی و شادکامی رابطه معنادار وجود دارد؛ برای مثال، با افزایش خودآگاهی‌شناختی، شادکامی نیز افزایش می‌یابد و بالعکس. همچنین، مشخص شد که بین خودکارآمدی با شادکامی رابطه معناداری وجود دارد و نتایج، وجود رابطه چندگانه (ترکیبی) بین باورهای فراشناخت و خودکارآمدی با شادکامی را نشان داد. از بین متغیرهای مستقل تنها در گام اول باور فراشناختی منفی، حدود ۳۳/۶ درصد واریانس شادکامی را تبیین می‌کند و در گام دوم، باورهای فراشناختی منفی به همراه باورهای فراشناختی پایین حدود ۴۵/۹ درصد واریانس شادکامی را تبیین می‌کند. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پژوهش زاده‌محمدی، عابدی و خانجانی (۱۳۸۷) در مورد تأثیر تمرین‌های شناختی بر افزایش خودکارآمدی و همچنین خرازی و همکاران (۱۳۸۷) که نشان دادند راهبردهای فراشناختی در خودکارآمدی مؤثرند، و یافته‌های وی مان ونهوت (۲۰۰۶)، ولز (۲۰۰۱)، ملکی (۱۳۸۴)، کولی (۱۹۹۳)، غباری و آدمزاده (۱۳۸۶)، پورحیدری (۱۳۸۹) که یافته‌هایشان نشان داد راهبردهای شناختی و فراشناختی موجب بهبود عملکرد می‌شود، و همچنین یافته‌های کروون و آرتیستیکو (۲۰۰۳)، فراست (۲۰۰۵)، سعیدیان (۲۰۰۶)، آویشی و همکاران (۲۰۰۵)، سالامی (۲۰۰۸) همسویی دارد. صراف (۱۳۸۱) نیز در تحقیق خود نشان داد که بین باورهای خودکارآمدی و شادکامی در دانشجویان رابطه معنی‌داری وجود دارد.

براساس نتایج جدول ۱-۴ در گام اول باورهای فراشناختی منفی، حدود ۳۳/۶ درصد واریانس شادکامی را تبیین می‌کند و در گام دوم باورهای فراشناختی منفی به همراه باورهای فراشناختی پایین حدود ۴۵/۹ درصد واریانس شادکامی را تبیین می‌کند.

جدول ۱۱-۴: رگرسیون چندگانه (گام به گام) پیش‌بینی شادکامی از طریق مؤلفه‌های باورهای فراشناختی و خودکارآمدی

گام‌ها	متغیرهای پیش‌بین	ضرایب غیراستاندارد		ضریب استاندارد		t	p
		B	خطای استاندارد	Beta			
گام اول	ضریب ثابت	۱۲۸/۲۷	۹/۹۸	-		۱۲/۸۴	۰/۰۰۰
	باورهای فراشناختی منفی	-۳/۱۷	۰/۵۶	-۰/۶۰۵		-۵/۵۸	۰/۰۰۰
گام دوم	ضریب ثابت	۱۴۱/۵۱	۹/۹۵	-		۱۴/۲۲	۰/۰۰۰
	باورهای فراشناختی منفی	-۲/۶۰	۰/۵۴	-۰/۴۹۷		-۴/۷۶	۰/۰۰۰
	باورهای فراشناختی پایین	-۱/۴۷	۰/۴۳	-۰/۳۵۲		-۳/۳۷	۰/۰۰۱

چنان‌که در جدول ۱۱-۴ مشاهده می‌شود، بهترین پیش‌بینی‌کننده شادکامی، باور فراشناختی منفی بوده است. براساس ضریب بتا مشخص شد که در گام اول به ازای یک واحد افزایش در باورهای فراشناختی منفی، میزان شادکامی میزان ۰/۶۰۵ واحد کاهش می‌یابد. همچنین، در گام دوم با اضافه شدن باورهای فراشناختی پایین، به ازای یک واحد افزایش، میزان ۰/۳۵۲ واحد کاهش در شادکامی به‌وجود می‌آید.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین باورهای فراشناختی و

پیشنهادهای پژوهشی

به محققان علاقه‌مند به زمینه شادکامی و باورهای فراشناختی پیشنهاد می‌شود که تحقیق حاضر را در بین دانش‌آموزان دوره‌های تحصیلی مختلف و در هر دو جنس مورد مطالعه قرار دهند و مدلی متناسب با عوامل مؤثر بر شادکامی دانش‌آموزان تبیین کنند. همچنین، پیشنهاد می‌شود رابطه عوامل اجتماعی، ویژگی‌های شخصیتی و دیگر عوامل فردی مؤثر بر شادکامی را بررسی و تحلیل کنند تا نقش عوامل فردی و اجتماعی مؤثر بر شادکامی دانش‌آموزان مشخص شود.

محدودیت‌های پژوهش

در هر تحقیقی، همواره پژوهشگر با محدودیت‌هایی مواجه است که می‌تواند عمدتاً در نتایج حاصل، تأثیرگذار باشند. محدودیت‌های این پژوهش چنین است که اولاً به دلیل اینکه تحقیق حاضر روی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر الیگودرز اجرا شده است، تعمیم آن به سایر جوامع باید با احتیاط صورت پذیرد. دوم اینکه ابزار مورد استفاده در این تحقیق پرسش‌نامه خودسنجی بوده است. همانند تحقیقات مشابه، این تحقیق شامل محدودیت‌های حاصل از پرسش‌نامه‌های خودسنجی است.

پی‌نوشت‌ها

1. arggle
2. crossland
3. Argyle
4. positive psychology
5. meta cognition – felavell
6. bailer- snoman
7. Zohar
8. metacognition
9. flavell
10. wells
11. matthws
12. nilson
13. Schwarz
14. clor
15. self-efficacy
16. Stastical Package for social science

منابع

۱. آیزک، م. (۱۳۷۸). همیشه شاد باشید، ترجمه ز. چلونگر. انتشارات نسل نواندیش.
۲. آقازاده و احدیان. (۱۳۷۷). مبانی نظری و کاربردهای آموزش نظریه فراشناخت.
۳. اصول بهداشت روانی، بهار ۱۳۹۲. سال ۱۵ (۱) ص. ۴۴۲-۴۳۲.
۴. اسماعیلی‌فر، ندا؛ صفی‌آبادی، عبدالله؛ احقر، قدسی. (۱۳۹۰) سهم خودکارآمدی در پیش‌بینی شادکامی، مجله اندیشه و رفتار. بهار. شماره ۱۹.
۵. خرازی، سیدعلینقی و دیگران (۱۳۸۷). بررسی رابطه اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه تهران. ۶۹-۸۷.
۶. شولتز، دوان پی و شولتز، سیدنی آلن. (۲۰۰۹). تاریخ روان‌شناسی نوین. مترجمان: علی‌اکبر سیف و دیگران. (۱۳۸۸). تهران: نشر دوران.
۷. صبحی و همکاران. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های مقابله‌ای بر شادکامی. مجموعه مقالات سومین کنگره انجمن روان‌شناسی ایران.
۸. علی‌پور، احمد و نوربالا، احمدعلی. (۱۳۷۸). بررسی مقدماتی پایایی و روایی پرسش‌نامه آکسفورد در دانشجویان تهران. فصلنامه اندیشه و رفتار. سال پنجم. شماره‌های ۱ و ۲: ص ۵۶۴-۵۵.
۹. فرانکن، رابرت. (۱۳۸۴). انگیزش و هیجان. مترجمان: حسن شمس اسفندآبادی - محمودی. امامی‌پور. تهران: نی (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۸۸).
۱۰. قورچیان، نادرقلی. (۱۳۷۸). نظریه‌های یادگیری و نظریه فراشناخت در فرایند یاددهی - یادگیری.
۱۱. کدیور، پروین. (۱۳۸۳). روان‌شناسی تربیتی. چاپ هشتم. انتشارات سمت.
۱۲. گروسی، مانی و بخشی‌پور. (۱۳۸۵). ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی و احساس شادکامی در بین دانشجویان تبریز. فصلنامه روان‌شناسی. دانشگاه تبریز. سال اول. شماره ۱. ص ۲۵-۱۵.
۱۳. محمدخانی، ش. (۱۳۸۹). رابطه باورهای فراشناختی و راهبردهای کنترل فکر با اضطراب صفت. مجله روان‌شناسی معاصر، ۵ (۲): ص ۳۲-۲۳.
۱۴. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی. (۱۳۸۷). سال سی‌هشتم. شماره ۳.
۱۵. ولز، آ. (۱۳۸۸). راهنمای علمی درمان
۱۶. Argyle, M. (2003). Psychology and religion: An introduction. Lonodon: Routledge.
۱۷. Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2002). Sociocognitive: Self-regulatory mechanisms governing transgresses behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 80, 125-135.
۱۸. Bandura A., Pastorelli C., Barbaranelli C., & Caprara G. V. (1999). Selfefficacy pathways to childhood depression. Journal of Personality and Social Psychology, 76, 258-269.
۱۹. Diener, E. (2002). Frequently asked questions (FAQS) about subjective (happiness and life satisfaction). A primer for reporters and new comers.
۲۰. Maddux J.e. (2002) the power of be-living you can. Hand book of positive psychology oxford university press.
۲۱. Martinez. M.E. (2006) what is meta-cognition? Phi delta kappan. Bloomington 16(8)7696-700.
۲۲. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review Of Research on Hedonic and Eu-daimonic Well Being Annual Review of Psychology, 52,141-161.
۲۳. Wells. A. metacognitive therapy for depression. Behavioral and cognitive psy-chotherapy 2003;24(2): 305-317

هرگز نباید مایوس شد

به انتخاب دکتر حسین داودی

اشاره

آنچه از نظرتان می‌گذرد، گزیده‌هایی از این ماجراست که مولوی در مجلس اول خود-از مجالس سبعة ایراد کرده و سپس به کتابت در آمده است. کتاب «مجالس سبعة» از انتشارات کیهان است و به تصحیح دکتر توفیق هـ. سبحانی در سال ۱۳۶۵ چاپ شده است. ... در این حالت که او [حمزه] مشغول بود به کشتن کافران، وحشی پیش حمزه امکان آمدن ندید. پس پشت حمزه پس سنگی پنهان شده بود و هر ساعتی سر برون کرد که حمزه را سخت مشغول یابد. ناگاه جوقی [گروهی] از کافران در رسیدند. حمزه به کشتن ایشان مشغول شد. وحشی فرصت یافت و حمزه برهنه

زنی از بزرگان عرب جاهلیت، که یکی از خویشانانش در غزوۀ «بدر» توسط حمزه عموی پیامبر (ص) کشته شده بود، برای گرفتن انتقام، غلامش «وحشی» را تطمیع کرده بود که اگر حمزه را به قتل رساند آزاد می‌شود. او هم، که نیزه‌انداز ماهری بود، به دنبال فرصت بود تا در غزوۀ «اُحد» با کمین گرفتن، زمانی که حمزه در محاصرهٔ مشرکان بود و درگیر شدید با آنان، او را با پرتاب نیزه، ناجوانمردانه به شهادت رساند و در نتیجه، خشم و غضب پیامبر (ص) را علیه خود برانگیخت.

اما خداوند با نزول آیاتی بر آن حضرت، زمینهٔ پیوستن او را به اسلام فراهم ساخت تا ضمناً درسی باشد و امیدی برای سایر گنهکاران تا امروز و فردا، که بدانند در صورت به خود آمدن و ندامت، راه نجات به رویشان همچنان باز است و هرگز نباید مایوس شد (مراجعه شود به تفسیر نمونه ج ۳ ص ۴۱۰ و ج ۱۹، ص ۵۰۲)

[بدون زره] بود. حربه را راست کرد و بینداخت؛ بر کمرگاه حمزه رسید. حمزه حربه را بگرفت و از خود بیرون کشید، به قوت تا از این فارغ شدن خون بسیار رفت. خواست که پی وحشی رود، چندان خون رفته بود که رمقی نمانده بود...

بعد از آن، مصطفی - علیه السلام - چون واقف شد بر شهادت حمزه... او را به کنار نهاد و به آستین مبارک رویش را پاک می کرد... وحشی نومید شد [و] گفت اگر ابلیس لعین را با همه ذرّتش توبه قبول است، مرا باری قبول نخواهد شد؛ چون چنین کاری کرده ام و آن کس که بهترین همه پیغامبران است و پیوند جان

همه ملائکه آسمان است، از حرکت من دل مبارکش چنان خراب شد...، آه می کرد و دودش بر آسمان می رفت. بعد از آن، هر جا که نوحه گری نوحه کردی بر مُرده [حمزه] در مکه، بر سر آن گور، وحشی حاضر شدی و خاک بر سر می کرد. گفتند ای وحشی، تو هم خویش مرده مایی؟ گفت مرا تعزیتی ست بر جان خود که همه تعزیت های عالم تعزیت من است ...

وقتی بشنید که آیت های رحمت آمده است: (خدا هر کسی را که شرک ورزد نمی بخشد و هر گناهی را که کمتر از شرک باشد بر هر کسی که بخواهد می بخشد - سورة نساء/ ۴۸). وحشی [وقتی این آیت با خبر شد] گفت خداوند، تو می فرمایی که هر که مرا شریک و انباز نگوید و یگانه داند، هر گناهی که کرده باشد بیمارزم آن را که خواهم. دانم که وحشی را نخواستن. این بگفت اشک از چشم هایش روان شد... [بار دیگر شنید که] دستگیر ازل و ابد و عطا بخش عطا های بی عدد، به محبوب خویش مصطفی - ص - وحی فرستاده است: (به آن بندگان من که درباره نفس خود اسراف کردند، بگو که از رحمت خدا نومید مباشید. همانا خداوند همه گناهان را می آمرزد - سورة زمر/ ۵۳)...

در این آیت، جهت درمان درد وحشی فرمود که همه گناهان را بیمارزم و نفرمود آن را که خواهم... وحشی چون آوازه آمرزش بشنید که همه گناهان را بیمارزم بی اگر و بی مگر، جامه صبرش چاک شد؛ دوان دوان و سجده کنان و نعره زنان به خدمت رسول آمد [و آن حضرت نیز او را پذیرفت و وحشی شهادتین را بر زبان جاری کرد].

مقبرة مولانا جلال الدین رومی

رابطه سبک‌های مقابله با استرس و تاب‌آوری با میزان آمادگی به

اعتیاد

در دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم شهرستان شیروان

محمد کرمی

کارشناس ارشد مشاوره خانواده، مشاور مدرسه

اشاره

نتایج نشان داد که بین تاب‌آوری با آمادگی به اعتیاد همبستگی منفی وجود دارد. همچنین، بین سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار با آمادگی به اعتیاد، همبستگی منفی وجود داشت ولی رابطه سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار با آمادگی به اعتیاد مثبت بود. بین سبک مقابله‌ای اجتناب‌مدار با آمادگی به اعتیاد همبستگی معناداری نبود. همچنین، برای تعیین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی متغیرها از تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد.

براساس نتایج تحقیق می‌توان گفت میزان تاب‌آوری و سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار می‌توانند عواملی پیشگیرانه در مصرف مواد باشند ولی سبک مهارت مقابله‌ای هیجان‌مدار، عامل خطری برای سوء مصرف مواد محسوب می‌شود.

کلیدواژه‌ها: سبک‌های مقابله با استرس، تاب‌آوری، آمادگی به اعتیاد، دانش‌آموزان

اعتیاد به مواد مخدر یک بیماری و یکی از چهار بحران بزرگ جهان (بحران محیط زیست، فقر، تهدید اتمی و مواد مخدر) به شمار می‌آید. این موضوع که در کشور ما ایران به دلیل وجود بافت جوان جمعیتی پیچیدگی خاص خود را یافته، یکی از معضلات جوامع بشری است که در سال‌های اخیر پایه‌ها و بنیان‌های جامعه انسانی را تضعیف کرده و سرمایه‌های کلانی صرف مبارزه با آن و نیز درمان و صدمات ناشی از آن شده است. این تحقیق با رویکرد پیشگیرانه رابطه سبک‌های مقابله با استرس و تاب‌آوری با آمادگی به اعتیاد را بررسی کرده است. نمونه مورد مطالعه ۲۴۶ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر که در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ در دوره متوسطه دوم شهرستان شیروان مشغول تحصیل بودند، به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند و پرسش‌نامه‌های آمادگی به اعتیاد، سبک‌های مقابله با استرس و تاب‌آوری را تکمیل کردند.

مقدمه

اعتماد به مواد مخدر به معنای وابستگی بیمارگونه به مصرف یک یا چند نوع ماده مخدر است که سبب بروز رفتارهای موادجویانه می شود و در صورت عدم مصرف مواد مورد نظر، علائم محرومیت در فرد معتاد بروز می کند. (صابری، ۱۳۸۴؛ به نقل از بهاری، ۱۳۸۸). از سویی، فرایندهای مقابله راهبردهای اختصاصی تری هستند که افراد در برابر اوضاع تنیدگی زای زندگی به کار می برند و تلاش های شناختی و رفتاری افراد را در تفسیر و غلبه بر مشکلات در بر می گیرند. **راهبرد مقابله ای مسئله مدار**، شامل اقدامات سازنده و مفیدی است که فرد در رویارویی با شرایط استرس زا انجام می دهد و دربرگیرنده راهبردهای رویارویی فعال، برنامه ریزی، خودداری از فعالیت های رقابتی و اعمال عجولانه، و جست و جوی حمایت ابزاری است.

راهبرد مقابله ای هیجان مدار مثبت کوشش هایی را شامل می شود که برای تنظیم پاسخ های هیجانی واقعه استرس زا به کار می رود و دربرگیرنده راهبرد جست و جوی حمایت اجتماعی مبتنی بر هیجان، تفسیر مجدد مثبت، پذیرش و شوخی است.

راهبرد مقابله ای هیجان منفی یا غیرمؤثر که دربرگیرنده درگیری ذهن با مسئله، انکار، عدم درگیری رفتاری در جهت مسئله، تمرکز بر هیجان و استفاده از داروها و الکل می باشد (لازاروس و فولکمن^۱، ۱۹۸۵)، از دیگر متغیرهای پژوهش تاب آوری است. به اعتقاد ارک و همکاران^۲ (۲۰۰۸)، افراد دارای تاب آوری، اغلب با ایجاد هیجانات مثبت پس از رویارویی های فشارزا به حالت طبیعی باز می گردند. افراد تاب آور بدون اینکه سلامت روانشان کاهش یابد و دچار بیماری روانی شوند، رویدادهای فشارزا را پشت سر می گذارند؛ بنابراین، تاب آوری می تواند به عنوان یک عامل تأثیرگذار در آمادگی به مصرف مواد و یا پیشگیری از آن به شمار رود. با توجه به بالا بودن آمار افراد وابسته به مواد در کشور و همچنین نیاز مبرم به برنامه هایی در خصوص پیشگیری و کاهش مصرف مواد و با عنایت به کم بودن پژوهش های مربوط به مداخلات روان شناختی نظیر مهارت های مقابله ای و تاب آوری در اعتیاد، انجام پذیرفتن پژوهش حاضر در کنار مداخلات دیگر ضروری به نظر می رسد.

روش پژوهش:

نمونه شامل ۲۶۰ نفر دانش آموز (دختر و پسر) دوره متوسطه دوم بود که به روش نمونه گیری خوشه ای از بین کلیه دانش آموزان دختر و پسر دبیرستان های شهرستان شیروان انتخاب شدند. تعداد کلاس های دبیرستان ها ۶۰ کلاس بود که از این تعداد، ۱۰ کلاس (۵ کلاس پسر و ۵ کلاس دختر) به صورت تصادفی انتخاب شدند. از کل نمونه مورد مطالعه، ۲۴۶ نفر پرسش نامه ها را به طور کامل تکمیل کردند.

ابزار پژوهش:

۱. مقیاس تاب آوری کانر و دیویدسون^۳ (CD-RISC): یک ابزار ۲۵ سؤالی است که سازه تاب آوری را در اندازه های پنج درجه ای لیکرت از صفر تا چهار می سنجد. پایایی و روایی فرم فارسی مقیاس تاب آوری نیز در مطالعات مقدماتی نمونه های بهنجار و بیمار بررسی و تأیید شده است (بشارت، ۱۳۸۶). در این تحقیق، برای تعیین روایی ابتدا همبستگی هر گویه با نمره کل مقوله محاسبه و سپس، از روش تحلیل عامل استفاده شد. محاسبه همبستگی هر نمره با نمره کل نشان داد که به جز مورد (گویه) ۳ ضرایب بین ۰/۶۴ تا ۰/۴۱ بودند. در مرحله بعد، گویه های مقیاس با استفاده از روش مؤلفه های اصلی مورد تحلیل عاملی قرار گرفتند. به منظور تعیین پایایی مقیاس تاب آوری از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب پایایی حاصل برابر ۰/۸۹ بود. (محمدی، ۱۳۸۴)

۲. پرسش نامه مهارت مقابله ای^۴ (CISS): این پرسش نامه به منظور ارزیابی انواع روش های مقابله ای در موقعیت های تنیدگی زا توسط اندلر و پارکر (۱۹۹۰) ساخته شد. این آزمون شامل ۴۸ ماده است که بر مبنای شیوه لیکرت به هر عبارت یک تا پنج نمره داده می شود و سه راهبرد مقابله ای مسئله محور، هیجان محور و راهبرد مقابله ای اجتنابی را اندازه می گیرد. روایی این آزمون از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برای مهارت های سه گانه بدین ترتیب است: در راهبرد مسئله محور برای دختران ۰/۹۰، و برای پسران ۰/۹۲، راهبرد هیجان محور برای دختران ۰/۸۵، و برای پسران ۰/۸۲، و در راهبرد اجتنابی برای دختران ۰/۸۲، و برای پسران ۰/۸۵ (اندلر و پارکر، ۱۹۹۰). جعفرنژاد (۱۳۸۲)



متحمل می‌شوند، رابطه دارد.

نتایج پژوهش کمپبل و همکاران (۲۰۰۶) نشان داد که مهارت‌های مقابله‌ای به‌طور معناداری در پیش‌بینی تاب‌آوری در نمونه مورد پژوهش مؤثر بوده‌اند. به‌ویژه، استفاده از راهبردهای مقابله‌ای مسئله‌محور، رابطه مثبت و معناداری با تاب‌آوری داشته است. پیشینه پژوهشی مربوط به تاب‌آوری نشان می‌دهد که مهارت‌های مقابله‌ای و مؤلفه‌های آن یکی از عوامل مهم تشکیل‌دهنده تاب‌آوری است. پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که مهارت‌های مقابله‌ای نقش مؤثری در افزایش تاب‌آوری دارند (پریسکات، ۲۰۰۸، گیلپسی، ۲۰۰۷، کمپبل، ۲۰۰۶).

هومل^۷ و همکاران (۲۰۱۳) در تحقیقی نشان دادند که کیفیت ضعیف روابط بین والدین و فرزندان می‌تواند در افزایش گرایش نوجوانان به مواد مخدر تأثیر قابل توجهی داشته باشد.

نتایج تحقیق وانگ و همکاران (۲۰۱۲) نشان می‌دهد فرزندان که در خانواده‌هایی زندگی می‌کنند که اعضای آن سیگاری هستند، در مقایسه با فرزندان که اعضای خانواده آن‌ها سیگاری نیستند، به احتمال بیشتری به سیگار گرایش پیدا می‌کنند. مامی و همکاران (۱۳۹۱) تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم ویژگی‌های شخصیتی مؤثر بر گرایش به اعتیاد را بررسی کردند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که روان‌رنجوری، برون‌گرایی و وظیفه‌شناسی به ترتیب بیشترین تأثیر را داشته‌اند و گشودگی و توافق‌پذیری در اولویت‌های بعدی قرار گرفته‌اند. در تحقیقی دیگر، آدرم و نیک‌منش (۱۳۹۰) نشان داد که بین ویژگی‌های شخصیتی و استعداد اعتیاد ارتباط مستقیمی وجود دارد؛ به‌طوری که سهم قابل توجهی از استعداد اعتیاد را ویژگی‌های شخصیتی پیش‌بینی می‌کند.

یافته‌ها:

جدول ۱. نتایج آزمون همبستگی بین تاب‌آوری و مهارت‌های مقابله با استرس با آمادگی به اعتیاد

متغیر	ضریب همبستگی	سطح معنی‌داری
تاب‌آوری	-۰/۲۸	$P < ۰/۰۰۱$
مسئله‌مدار	-۰/۲۹	$P < ۰/۰۰۱$
هیجان‌مدار	۰/۲۲	$P < ۰/۰۰۱$
اجتناب‌مدار	۰/۰۹	۰/۱۴

ضریب پایایی برای سبک‌های مسئله‌مدار، هیجان‌مدار و اجتنابی را به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۰، ۰/۷۲، به‌دست آورد. پایایی کل پرسش‌نامه مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا با استفاده از روش آلفای کرونباخ (۰/۸۴) به‌دست آمد.

۳. پرسش‌نامه آمادگی به اعتیاد^۵: این مقیاس را وید و بوچر (۱۹۹۲) ساخته‌اند و تلاش‌هایی برای تعیین روایی آن در کشور ایران صورت گرفته است. پرسش‌نامه از دو عامل تشکیل شده و دارای ۳۶ ماده به اضافه ۵ ماده دروغ‌سنج است که در مجموع ۴۱ ماده می‌شود. این پرسش‌نامه ترکیبی از دو عامل آمادگی فعال و آمادگی منفعل است. آمادگی فعال مربوط به رفتارهای ضداجتماعی، میل به مصرف مواد، نگرش مثبت به مواد، افسردگی و هیجان‌خواهی می‌باشد و در عامل دوم (آمادگی منفعل) بیشترین ماده‌ها مربوط به ابراز وجود نکردن و افسردگی است. در پژوهش زرگر و همکاران (۱۳۸۷) اعتبار مقیاس با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ محاسبه شد که در حد مطلوب می‌باشد. نمره‌گذاری هر سؤال روی یک پیوستار از صفر (کاملاً مخالفم) تا ۳ (کاملاً موافقم) است. البته این شیوه نمره‌گذاری در سؤالات شماره ۱۲، ۱۵، ۲۱ و ۳۳ معکوس خواهد شد. این پرسش‌نامه عامل دروغ‌سنج دارد. برای به‌دست آوردن امتیاز کلی پرسش‌نامه باید مجموع امتیازات تک‌تک سؤالات (به غیر از مقیاس دروغ‌سنج) را با هم جمع کرد. نمرات بالاتر به منزله آمادگی بیشتر فرد پاسخ‌دهنده برای اعتیاد است و برعکس.

پیشینه پژوهش:

پژوهش‌های زیادی نشان داده‌اند که سبک مقابله‌ای با درجه بالایی از توانایی در کاهش مصرف مواد و پیشگیری رابطه دارد و افراد با مهارت‌های مقابله‌ای شناختی و رفتاری، موفقیت بالایی در فرایند پیشگیری دارند (لیت و همکاران، ۲۰۰۸، ونسترا، ۲۰۰۷، بودنسی، ۲۰۰۶، آندرسون، ۲۰۰۶، بال، ۲۰۰۵، براون، ۲۰۰۴، مونتی، ۲۰۰۲).

همچنین، نتایج پژوهشی که دنیل دیوید و همکاران^۶ (۲۰۱۰) با عنوان ارتباط بین پاسخ‌های مقابله‌ای و خوش‌بینی - بدبینی در پیش‌بینی سطوح رنج و ناراحتی‌ای که بیماران سرطانی متحمل می‌شوند انجام دادند، نشان داد که خوش‌بینی - بدبینی و پاسخ‌های مقابله‌ای با سطوح رنج و ناراحتی‌ای که بیماران سرطانی

جدول ۲. خلاصه تحلیل واریانس و مدل رگرسیون رابطه راهبردهای مقابله‌ای و تاب‌آوری با آمادگی به اعتیاد

الگو	مجموع مجنورات	درجه آزادی	F	R	R ^۲	R ^۲ *
مسئله مدار	رگرسیون باقی‌مانده کل ۴۴۸۶/۴۰ ۴۶۰۵۴/۳۵ ۵۰۵۴۰/۷۵۲	۱ ۲۴۴ ۲۴۵	۲۳/۷۶**	۰/۲۹	۰/۰۸	۰/۰۸
هیجان مدار	رگرسیون باقی‌مانده کل ۸۳۴۱/۰۸ ۴۲۱۹۹/۶۷ ۵۰۵۴۰/۷۵	۲ ۲۴۳ ۲۴۵	۲۴/۰۱**	۰/۴۰	۰/۱۶	۰/۱۵
اجتناب مدار	رگرسیون باقی‌مانده کل ۱۰۰۳۹/۳۷ ۴۰۵۱۱/۳۷ ۵۰۵۴۰/۷۵	۳ ۲۴۲ ۲۴۵	۱۹/۹۷**	۰/۴۴	۰/۱۹	۰/۱۸
تاب‌آوری	رگرسیون باقی‌مانده کل ۱۱۴۵۶/۰ ۳۹۰۸۴/۷۴ ۵۰۵۴۰/۷۵	۴ ۲۴۱ ۲۴۵	۱۷/۶۶**	۰/۴۷	۰/۲۲	۰/۲۱

*P < ۰/۰۱

**P < ۰/۰۰۱

جدول ۳. شاخص‌های آماری رگرسیون رابطه سبک مقابله‌ای و تاب‌آوری با آمادگی به اعتیاد

گام	رگرسیون	B	SE	Beta	t	Sig
گام اول	عدد ثابت مسئله مدار	۶۴/۰۶ -۰/۴۶	۴/۷۳ ۰/۰۹	-۰/۲۹	۱۳/۵۳ -۴/۸۷	۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱
گام دوم	عدد ثابت مسئله مدار هیجان مدار	۴۶/۸۰ -۰/۵۳ ۰/۴۳	۵/۸۳ ۰/۰۹ ۰/۰۹	-۰/۳۴ ۰/۲۸	۸/۰۲ -۵/۷۵ ۴/۷۱	۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱
گام سوم	عدد ثابت مسئله مدار هیجان مدار اجتناب مدار	۳۸/۶۷ -۰/۶۳ ۰/۴۰ ۰/۳۱	۶/۲۷ ۰/۰۹ ۰/۰۹ ۰/۱۰	۰/۴۰ ۰/۲۶ ۰/۱۹	۶/۱۶ -۶/۵۷ ۴/۴۸ ۳/۱۷	۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱ ۰/۰۰۲
گام چهارم	عدد ثابت مسئله مدار هیجان مدار اجتناب مدار تاب‌آوری	۴۶/۲۸ -۰/۵۱ ۰/۳۵ ۰/۳۶ -۰/۱۷	۶/۶۸ ۰/۱۰ ۰/۰۹ ۰/۱۰ ۰/۰۵	-۰/۳۲ ۰/۲۳ ۰/۲۲ -۰/۱۹	۶/۹۲ -۴/۹۵ ۳/۹۸ ۳/۶۶ -۲/۹۶	۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱

چنان که در جداول مشاهده می‌شود، نتایج نشان داد که در گام اول متغیر رویکرد مسئله‌مدار با بیشترین همبستگی وارد معادله شده است. قوی‌ترین متغیرهای پیش‌بین برای متغیر آمادگی به اعتیاد، به ترتیب سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار، هیجان‌مدار، اجتناب‌مدار و تاب‌آوری است. در کل، می‌توان گفت متغیرهای ارائه شده ۲۲ درصد واریانس آمادگی به اعتیاد را پیش‌بینی می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی تأثیر مهارت‌های مقابله‌ای و تاب‌آوری در میزان آمادگی به اعتیاد در بین دانش‌آموزان بود. یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان داد که بین تاب‌آوری و آمادگی به مصرف مواد رابطه منفی وجود دارد. این یافته با یافته‌های سایر پژوهشگران مبنی بر اثربخشی تاب‌آوری در آمادگی به مصرف مواد و پیشگیری همسوست (ون، ۲۰۰۸، ونگ، ۲۰۰۶، تز، ۲۰۰۶، میلر، ۲۰۰۳، لوبو، ۲۰۰۳).

می‌توان گفت که افراد دارای تاب‌آوری پایین در زندگی هدف مشخصی ندارند و معنای مهمی برای زندگی خود نیافته‌اند، با هر سختی و مشکلی از هم می‌پاشند و انگیزه‌شان را از دست می‌دهند. نسبت به تغییرات زندگی منعطف نیستند، همواره در بیم و ترس باقی می‌مانند و توانایی مواجهه شدن با آن را ندارند. در نتیجه، در شرایط و موقعیت‌های تهدیدآمیز به مصرف مواد گرایش پیدا می‌کنند. همچنین، این افراد در برابر مشکلات بسیار آسیب‌پذیر عمل می‌کنند و به سرعت در هم می‌شکنند و نمی‌توانند احساسات و هیجان‌های خود را کنترل و به شیوه سالم مدیریت کنند. آن‌ها در مواقع بحرانی دچار استرس می‌شوند و خود را قربانی و ناتوان تصور می‌کنند و قادر نیستند با استفاده از فنون حل مسئله به راه‌حل‌های امن و مطمئن دست یابند. (باقری یزدی، ۱۳۸۴).

نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد که بین مهارت‌های مقابله‌ای مسئله‌مدار و هیجان‌مدار با آمادگی به اعتیاد همبستگی وجود دارد. البته، مهارت مقابله‌ای مسئله‌مدار رابطه منفی و مهارت مقابله‌ای هیجان‌مدار رابطه مثبت با آمادگی به اعتیاد داشت ولی بین مهارت‌های مقابله‌ای اجتناب‌مدار با آمادگی به اعتیاد همبستگی وجود نداشت.

۲. کودکان به اصول و مقررات خاص در خانواده نیاز دارند. دوستان فرزندان را در بازی‌ها، مسابقات ورزشی، تماشای فیلم و ... بشناسید.

۳. تنبیه کردن فرزند به دنبال مشاهده کوچک‌ترین علائم اعتیاد در او، نه تنها باعث کاهش اعتماد به نفس و عزت نفس وی می‌شود، بلکه زمینه ذهنی منفی نسبت به عملکرد والدین در او ایجاد می‌کند و این شروع‌کننده پنهان‌کاری و آسیب روانی در نوجوان است؛ بنابراین، از قضاوت عجولانه و برچسب زدن روی فرزندان خودداری کنید.

۴. والدین همواره از مهم‌ترین الگوهای زندگی فرزندان خود هستند و فرزندان، بسیاری از الگوهای رفتاری، خصوصیات اخلاقی، انگیزه‌ها و ارزش‌های والدین خویش را از طریق فرایندهای تقلید و همانندسازی کسب می‌کنند. بنابراین، والدین می‌توانند از تأثیر قوی خود بر فرزندان برای ارائه الگوهای رفتاری صحیح استفاده کنند. آن‌ها باید در مورد نگرش خود نسبت به مصرف مواد و

یافته فوق با یافته‌های سایر پژوهشگران مبنی بر اثربخش بودن مهارت‌های مقابله‌ای در آمادگی به اعتیاد و پیشگیری همسوست (برادیزا، ۲۰۰۹، دی‌جونگ، ۲۰۰۹، لیت، ۲۰۰۸، راسنو، ۲۰۰۵، براون، ۲۰۰۴). پاسخ‌های مقابله‌ای مورد استفاده متأثر از نحوه ارزیابی موقعیت‌ها از سوی افراد است. یکی از دلایل ابتلا به سوء مصرف مواد، استفاده از مهارت‌های مقابله‌ای ناکارآمد می‌باشد. به دلیل ضعیف بودن مهارت‌های مقابله‌ای، آسودگی و راحتی ناشی از سوء مصرف مواد برای چنین افرادی جذاب‌تر و دلچسب‌تر می‌شود.

پیشنهادهایی برای اولیای دانش‌آموزان

۱. والدین باید از اعتیاد و نوع مواد اعتیادآور شایع در منطقه محل زندگی خود، شکل و اسامی رایج آن‌ها، نحوه مصرف و علائم مصرفشان مطلع باشند و از ویژگی‌های دوران بلوغ نیز آگاهی و شناخت کسب کنند. همچنین، باید نحوه پاسخ دادن به سؤالات فرزندان خود را در مورد این مواد بدانند.





با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی

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

رشد کودک برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی

رشد نوجوان برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی

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

مجله‌های دانش‌آموزی

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

رشد نوجوان برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد برهان برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد جوان برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

♦ رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد تکنولوژی آموزشی

♦ رشد مدرسه فردا ♦ رشد معلم

مجله‌های بزرگسال تخصصی:

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

- ♦ رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی ♦ رشد آموزش زبان و ادب فارسی
- ♦ رشد آموزش هنر ♦ رشد آموزش 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 کار دانش ♦ رشد آموزش پیش‌دبستانی
- ♦ رشد برهان متوسطه دوم

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان دانشگاه فرهنگیان و کارشناسان گروه‌های آموزشی 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

پژوهش‌های زیادی نشان داده‌اند که سبک مقابله‌ای با درجه بالایی از توانایی در کاهش مصرف مواد و پیشگیری رابطه دارد و افراد با مهارت‌های مقابله‌ای شناختی و رفتاری، موفقیت بالایی در فرایند پیشگیری دارند

پیام‌هایی که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم منتقل می‌کنند، آگاهی داشته باشند. همچنین از دلایل خود برای مصرف سیگار، دارو یا احياناً مواد مخدر (مثلاً برای آرامش، جشن، ...) و زمان مصرفشان و تأثیر این نگرش‌ها یا رفتارها بر فرزندان خویش آگاه باشند. علاوه بر این، بتوانند مهارت «نه گفتن» و مقاومت در مقابل خواسته‌های خلاف دیگران را عملاً به فرزندان خود آموزش دهند.

سایر پیشنهادها

۱. پیشنهاد می‌شود وزارت آموزش و پرورش دو ساعت از برنامه درسی هفتگی مدارس را به صورت رسمی به آموزش مهارت‌های زندگی توسط مشاوران متخصص و آگاه اختصاص دهد و برای اوقات فراغت دانش‌آموزان، برنامه‌های مفرح، سازنده و جذاب طراحی کند. همچنین، در زمینه آموزش روش‌های پیشگیری از اعتیاد، وزارت آموزش و پرورش، وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، سازمان بهزیستی و نیروی انتظامی رابطه تنگاتنگی با خانواده‌ها داشته باشد و این ارتباط بیشتر جنبه آموزشی داشته باشد تا اطلاع‌رسانی؛ زیرا اطلاع‌رسانی به تنهایی نمی‌تواند در تقویت کارکرد خانواده‌ها تأثیر داشته باشد.

۲. مراکز مشاوره و روان‌شناسی پیشگیری از اعتیاد ایجاد، تقویت و معرفی شوند تا افراد بتوانند به راحتی و بدون پرداخت هزینه مشکلات روانی خود را با آن مراکز در میان بگذارند.

۳. اجرای برنامه‌های آموزش کارگاهی با موضوعات افزایش عزت نفس و تاب‌آوری برای نوجوان در دستور کار مدارس قرار گیرد؛ چرا که با تاب‌آوری و عزت‌نفس دانش‌آموزان، سوءمصرف مواد در آن‌ها کاهش می‌یابد.

روشنه ارشد

نحوه اشتراک مجلات رشد به دو روش زیر:

الف. مراجعه به وبگاه مجلات رشد به نشانی www.roshdmag.ir و ثبت نام در سایت و سفارش و خرید از طریق درگاه الکترونیکی بانکی.
ب. واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه همراه آرمایش کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست و ارسال فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی یا از طریق دورنگار به شماره ۸۸۴۹۰۲۳۳.

♦ عنوان مجلات در خواستی:

♦ نام و نام خانوادگی:

♦ تاریخ تولد: ♦ میزان تحصیلات:

♦ تلفن:

♦ نشانی کامل پستی:

استان: شهرستان:

خیابان:

پلاک: شماره پستی:

شماره فیش بانکی:

مبلغ پرداختی:

♦ اگر قبلاً مشترک مجله رشد بوده اید، شماره اشتراک خود را بنویسید:

امضا:

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

• تلفن بازگانی: ۰۲۱-۸۸۶۷۳۰۸

• Email: Eshterak@roshdmag.ir

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

♦ هزینه اشتراک سالانه مجلات تخصصی رشد (سه شماره): ۲۵۰/۰۰۰ ریال

۴. برای پیشگیری از عادات و رفتارهای منفی و غیرسالم جوانان، نباید صبر کنیم تا آنان با چنین مشکلاتی درگیر شوند و آن گاه در صدد یافتن راه حل مقابله با آن برآییم. از طرف دیگر، با نادیده گرفتن یا انکار واقعیات موجود، نه تنها نمی توان مشکلی را حل کرد بلکه فرصت یافتن راه حل هم از دست می رود. روش پیشگیری مؤثر از اعتیاد فرزندان، همانا هوشیاری همیشگی والدین و اعضای مؤثر خانواده است.

منابع

۱. آدرم، مهدیه؛ نیک منش، زهرا. (۱۳۹۰). گرایش به مصرف مواد در جوانان براساس ویژگی های شخصیت. مجله تحقیقات علوم پزشکی زاهدان سال ۱۴ (۲)، ص ۱۰۴-۱۰۱.
۲. بشارت، محمدعلی. (۱۳۸۶). ویژگی های روان سنجی فرم فارسی مقیاس تاب آوری. گزارش پژوهشی. دانشگاه تهران.
۳. خلج آبادی فراهانی، فریده؛ عبادی فردآذر، فرید. (۱۳۸۲). مقایسه تأثیر آموزش پیشگیری از ایدز توسط گروه همسالان و بزرگسالان بر آگاهی، نگرش و خودبستگی دانش آموزان دختر دبیرستانی، منطقه ۴ آموزش و پرورش شهر تهران با استفاده از مدل تئوری شناختی - اجتماعی سال ۸۲-۱۳۸۱. مجله باروری و ناباروری، ۱۵(۱)، ۹۱-۷۷.
۴. موسوی، اکرم سادات. (۱۳۸۸). مقایسه سبک های دلبستگی و مقابله ای در افراد مبتلا به سوء مصرف مواد و افراد غیرمبتلا. پایان نامه کارشناسی ارشد بالینی. دانشگاه شیراز.
۵. زرگر، یدالله؛ نجاریان، بهمن؛ نعلی، عبدالزهره. (۱۳۸۷). بررسی رابطه ویژگی های شخصیتی (هیجان خواهی، ابراز وجود، سرسختی روان شناختی)، نگرش مذهبی و رضایت زناشویی با آمادگی به اعتیاد به مواد مخدر، مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. ۱، ۳، ۱۲۰-۹۹.
۶. مامی، شهرام؛ احدی، حسن؛ نادری، فرح و دیگران. (۱۳۹۱). پیش بینی مدل گرایش به اعتیاد دانش آموزان متوسطه شهر ایلام براساس عوامل شخصیتی و متغیر میانجی سلامت روان. مجله دانشگاه علوم پزشکی ایلام سال ۲۱(۱۶) ص ۲۵۶ - ۲۴۸.
۷. بهاری، فرشاد. (۱۳۸۸). اعتیاد: مشاوره و درمان. تهران: دانژه.

هفته معرفی مشاغل
۴ الی ۱۱ اردیبهشت

آیا می دانید:
سهم فناوری اطلاعات و ارتباطات
در ایجاد اشتغال در ایران چقدر است؟





هجدهم



فروردین



روز سلامتی

