

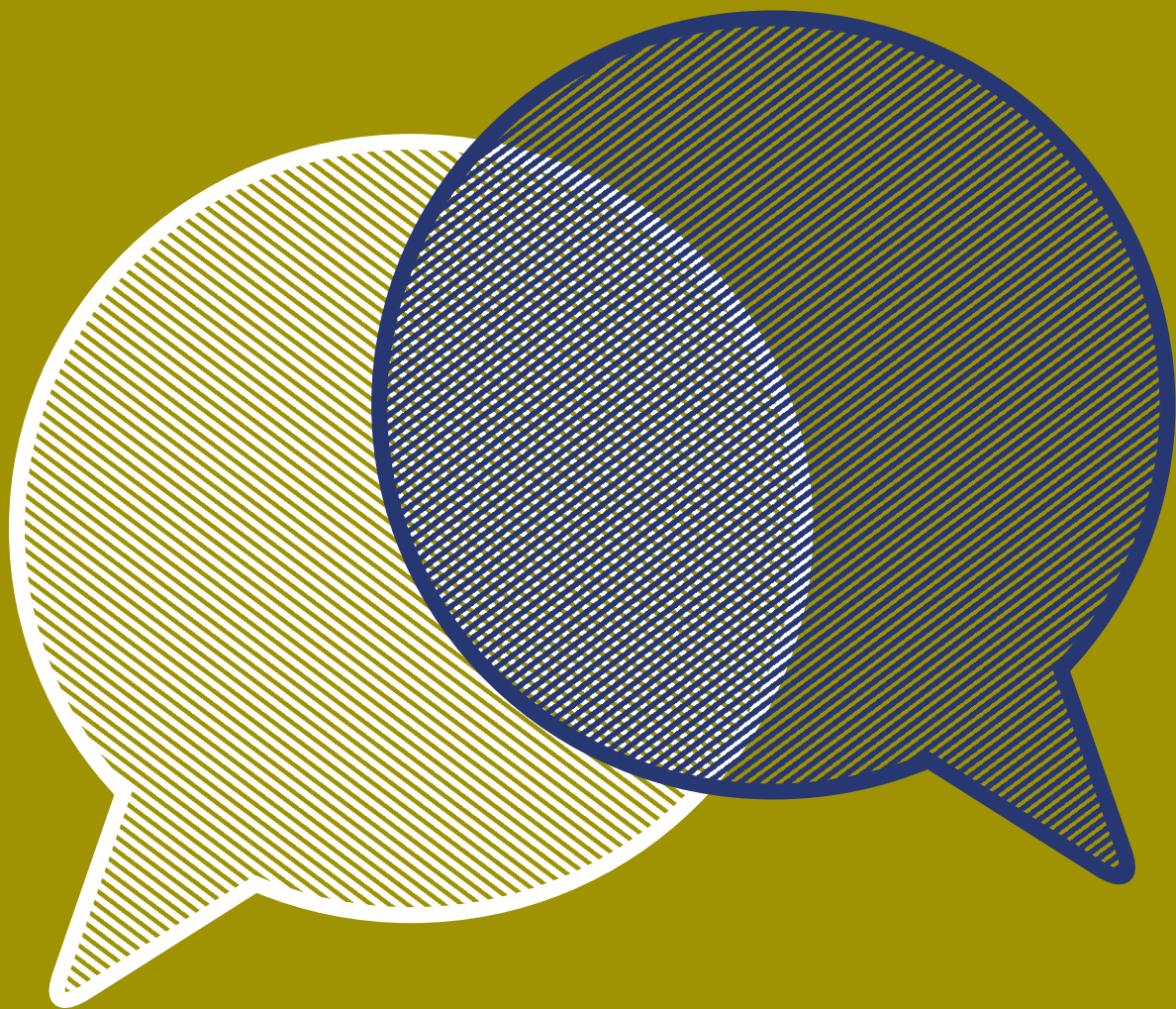
حاریر

رشد آموزش

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی
دوره پانزدهم | شماره ۳ | بهار ۱۳۹۹ | صفحه ۶۴ | ۳۶۰۰ ریال | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
www.roshdmag.ir

- امکان و عوامل گسست نسل‌ها
- خلاقیت
- چگونه افسردگی دانش‌آموز را کاهش دادیم
- ویژگی‌های تدریس با رویکرد هنری - زیباشناسانه

مشورت در امور



«لامظاهرة أوثق من المشاورة»؛

هیچ پشتیبانی مطمئن‌تر از مشورت نیست.

«نهج البلاغه، حکمت ۱۱۳»

روشد آموزش

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
دوره پانزدهم / شماره ۳ / بهار ۱۳۹۹ / صفحه ۶۴
www.roshdmag.ir

بسم الله الرحمن الرحيم

اللهم صل على محمد و آل محمد



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

یادداشت سردبیر

روز روان شناس و مشاور / ۲

امکان و عوامل گسست نسل ها از بعد روانشناختی / دکتر خسرو باقری / ۴

مؤلفه ها و عوامل گسست نسل ها از بعد روانشناختی / دکتر محمدرضا شرفی / ۸

راهبرد بهبود فرایند راهنمایی و مشاوره در مدارس / دکتر منوچهر فضلی خانی / ۱۵

چگونه افسردگی دانش آموزم را کاهش دادم / غلامرضا عیدی / ۲۱

مشکل عاطفی پرستو / نسرين خياطي / ۲۵

کاهش اضطراب امتحان در زهرا / نویده نامور اسفهلان / ۲۸

تأثیر تئاتر درمانی در کاهش اضطراب / قاسم کاردهی کارگر / ۳۱

مقیاس افسردگی - افسردگی - اضطراب - استرس - DASS - ۴۲ / دکتر آدیس کراسکیان / ۳۴

بررسی رویکرد معنادرمانی به عنوان روش مشاوره توان بخشی گروهی / دکتر مهدی عامری، مجتبی دهدار، محمد امیریان / ۳۶

مشاوره تربیتی و تحصیلی ضرورتی اجتناب ناپذیر / هانیه ملکی / ۴۴

خلاقیت / ویدا ذهبی / ۴۶

گم شده زندگی / عباس پسندیده / ۴۹

اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودکارآمدی و فرسودگی تحصیلی دانش آموزان دختر دارای افت تحصیلی در دوره دوم متوسطه / مهدیه شفیع نادری / ۵۴

ویژگی های تدریس با رویکرد هنری - زیباشناسانه / دکتر فاطمه سادات میرعارفین / ۵۹

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

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

مدیر مسئول: مسعود فیاضی

سردبیر: یونس باقری

مدیر داخلی: هانیه ملکی

شورای برنامه ریزی:

هانیه ملکی

یونس باقری

ویراستار: افسانه طباطبائی

طراح گرافیک: علیرضا پورحنیفه

نشانی دفتر مجله:

تهران، ایران شهر شمالی، پلاک ۲۶۶

تلفن دفتر مجله: ۰۲۱-۸۸۸۳۱۱۶۱-۹ (داخلی ۳۷۴)

نمبر مجله: ۰۲۱-۸۸۴۹۰۳۱۶

صندوق پستی دفتر مجله: ۱۵۸۷۵ / ۶۵۸۵

صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵ / ۳۳۳۱

تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸

رایانامه: moshaveremadrese@roshdmag.ir

پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵

چاپ و توزیع: شرکت افست

روز روان‌شناسی و مشاور

به‌عنوان روز روان‌شناسی و مشاوره شناخته می‌شود و برنامه‌هایی نیز هر سال برگزار می‌شود دلیل انتخاب روز ۹ اردیبهشت به این نام از سوی سازمان نظام روان‌شناسی و مشاوره تصویب قانون تشکیل سازمان نظام روان‌شناسی و مشاوره در ۹ اردیبهشت است. اما از طرفی باید بدانیم اینکه بعضی‌ها فکر می‌کنند روز ۹ اردیبهشت مصادف با ۲۸ آوریل روز جهانی روان‌شناس و مشاور است این امر به نظر می‌رسد صحیح نیست زیرا دبیرخانه شورای فرهنگ عمومی آن را تصویب نکرده است.

جا دارد دبیرخانه شورای فرهنگ عمومی برای تصویب روز روان‌شناس و مشاور با رایزنی دستگاه‌های مختلف اقدام لازم را به عمل آورد تا این اشتباه گرفتن بین روز روان‌شناسی و روز روان‌شناس و مشاوره حل گردد. و شاید مناسب باشد همان روز تصویب و ایجاد سازمان نظام روان‌شناسی و مشاوره در ایران همان روز روان‌شناس و مشاور باشد.

روز جهانی روان‌شناسی هر سال از سوی سازمان ملل در ماه آوریل برگزار می‌شود و البته عموماً این بزرگداشت در روزهای مختلف ماه آوریل که مصادف با اردیبهشت است برگزار می‌گردد. و این مراسم در کشورهای مختلف نیز انجام می‌گیرد و عموماً در ایران عده‌ای فکر می‌کنند روز ۲۸ آوریل مصادف با ۹ اردیبهشت روز جهانی روان‌شناس و مشاور است در حالی که در مجامع بین‌المللی این روز به‌عنوان روز جهانی روان‌شناسی شناخته می‌شود.

دبیرخانه شورای فرهنگ عمومی که زیر نظر وزارت ارشاد اسلامی فعالیت می‌کند و مسئولیت انتخاب نام برای مناسبت‌های مختلف را دارد در سال ۱۳۹۵ طی بیانیه‌ای اعلام کرد برگزاری هر گونه مراسم و فعالیتی در ۹ اردیبهشت به‌عنوان روز «روان‌شناس و مشاور» و جاهت قانونی ندارد چرا که این روز هنوز در این دبیرخانه به تصویب نرسیده است. ولی روز ۹ اردیبهشت از سوی سازمان نظام روان‌شناسی و مشاوره که زیر نظر ریاست جمهوری فعالیت می‌کند

در این شماره مجله سعی بر این بوده است که مطالب متنوعی برای شما آماده و تقدیم شود. در اینجا به برخی از این مطالب اشاره می‌گردد.

۱. کتاب انسان در جست‌وجوی معنا و مقاله روش‌های درمانی با تکیه بر اصول معنادرمانی معرفی شده‌اند.

۲. در زمینه گسست و انقطاع نسلی دو مقاله بسیار ارزشمند در مجله گنجانده شده است.

۳. برخی از تجارب معلمان و مشاوران در جهت کمک به حل مشکلات دانش‌آموزان در مجله آمده که بسیار ارزشمند است.

۴. مقالاتی مربوط به کاستی‌ها و موانع ایفای نقش مشاوره‌ای معلمان در مجله گنجانده شده است تا مشاوران عزیز بتوانند معلمان را در مسیر کمک به دانش‌آموزان عزیز یاری دهند.

۵. تأثیرات تثاتردرمانی برای حل مشکلات دانش‌آموزان هم که بسیار راه‌گشاست، معرفی و ارائه شده که امیدواریم مفید باشد.

۶. گم شده زندگی نیز مقاله بسیار خوبی است و به دانش‌آموزان کمک می‌کند که با یاری مشاوران، راه خوشبختی در زندگی را بیابند.

۷. همچنین، از آنجا که مشاوران عزیز ساعتی را در هفته تدریس می‌کنند، مقالاتی در ارتباط با تدریس بهتر در مجله آمده است.

۸. و در نهایت، ارتباط بین هوش هیجانی در دانش‌آموزان با هوش عادی و همچنین موضوع خلاقیت نیز ارائه شده است.

آن‌شاءالله مجله رشد مشاوره در سال تحصیلی آینده با سردبیر و مدیر داخلی جدید به کار خود ادامه خواهد داد. بر این اساس، در اینجا از آقای دکتر علی‌اصغر احمدی و سرکار خانم ناهید ابراهیم‌زاده بابت زحمات چندین ساله‌شان جهت انتشار مجله تقدیر و تشکر می‌کنیم و امیدواریم همواره در خدمت به حوزه تعلیم و تربیت در میهن عزیز اسلامی موفق باشند.

امکان و عوامل گسست نسل‌ها از بُعد روانشناختی

دکتر خسرو باقری

اشاره

پژوهشکده علوم انسانی و اجتماعی جهاد دانشگاهی در فراخوانی اقدام به بررسی موضوع گسست نسل‌ها در ایران کرده بود که مقالات بسیاری به فراخوان ارسال شد. مقاله حاضر به لحاظ اهمیت موضوع تقدیم می‌شود.

مقدمه

در جامعه کنونی، بررسی عوامل گسست نسل‌ها از جمله مسائل حیاتی و در اولویت است. در بررسی حاضر، نخست این نکته را تبیین خواهیم کرد که آنچه تحت عنوان انقطاع نسل‌ها بیان می‌شود، امکان‌پذیر و معنادار است یا نه. در صورت امکان‌پذیر بودن و معناداری این عنوان، از گسست نسل‌ها سخن خواهیم گفت و مفهوم آن را تحلیل خواهیم کرد. سپس، در بررسی عوامل گسست به سه عامل اشاره خواهیم نمود: عامل اول به نسل گذشته و جهت‌گیری‌های آن مربوط می‌شود، عامل دوم به نسل آینده و خصایص فکری و روانی آن مربوط است و عامل سوم ناظر بر شرایط اجتماعی ویژه روزگار ماست.

امکان وقوع انقطاع نسل‌ها

اگر معنای تحت‌اللفظی انقطاع نسل‌ها را در نظر بگیریم، بعید به نظر می‌رسد که چنین چیزی در جوامع بشری اتفاق بیفتد؛ چون انقطاع به معنای بریدگی کامل میان دو نسل است. در واقع، چنین چیزی نه تنها نادرست است بلکه شاید غیرممکن هم باشد؛ چون

نسلی که در جامعه پرورش می‌یابد و زندگی می‌کند، گرچه ممکن است بعضی از چیزها را به‌صراحت انکار کند، چیزهایی را به‌طور ضمنی می‌پذیرد. در غیر این صورت، امکان حیات در آن جامعه منتفی است. متفکرانی همچون گادامر در مورد سنت بحث کرده و گفته‌اند که آدمی موجودی است که هویتش با سنت‌ها گره خورده است. پس نمی‌توان تصور کرد که آدمی می‌تواند در خلأ رشد کند؛ یعنی چنان از نسل پیشین منقطع شود و جدا از آن رشد کند که بتوان گفت میان این دو نسل همه پل‌ها فرو ریخته و انقطاع ایجاد شده است. چون حیات آدمی تنها یک امر فیزیکی و فیزیولوژیکی نیست بلکه بخش عظیمی از آن فکری، عاطفی و هیجانی و مانند آن است. هر موجودی باید مفروضاتی داشته باشد تا با آن‌ها بتواند به حیاتش ادامه دهد. گرچه ممکن است نسلی از نسل دیگر انتقاداتی داشته باشد و حتی دو نسل با هم در تعارض باشند، به نظر می‌رسد که انقطاع نسل‌ها امکان‌پذیر نیست.

گادامر می‌گوید ما می‌توانیم به یک سنت انتقاد کنیم اما با دقت در آن، متوجه می‌شویم که با تکیه بر آن سنت به آن انتقاد می‌کنیم؛ چون منتقد و انتقادکننده باید نقطه اتکا داشته باشند و اینکه در خلأ بایستند و انتقاد کنند، اصلاً امکان‌پذیر نیست. برای مثال، دو نفر را فرض کنید که با هم به‌شدت در حال نزاع‌اند و روی مسئله‌ای بحث می‌کنند. قدر مسلم آنان هرگز نمی‌توانند با هم به بحث و تبادل نظر بپردازند؛ مگر اینکه نقاط اشتراک و مفروضات پذیرفته

**گادامر می گوید ما می توانیم
به یک سنت انتقاد کنیم اما با
دقت در آن، متوجه می شویم
که با تکیه بر آن سنت به آن
انتقاد می کنیم؛ چون منتقد
و انتقادکننده باید نقطه اتکا
داشته باشند و اینکه در خلأ
بایستند و انتقاد کنند، اصلاً
امکان پذیر نیست**

هم نیست، اما چرا تفاوت نسلی، ضروری، مطلوب و اجتناب‌ناپذیر است؟ چون اگر تفاوت نسلی انکار شود، تحول بشری را هم باید انکار کرد. از آنجا که تحول بشری در بستر نسل‌ها اتفاق می‌افتد، هر نسلی با نسل دیگر قدری متفاوت می‌شود. وقتی این تفاوت ایجاد شد، همهٔ امور اعم از فناوری، مهارت، دانش، ارزش‌ها و حتی آیین را شامل می‌شود.

در میان مسلمانان از ابتدا تفاوت نسلی کاملاً مشخصی وجود داشته است. ظهور احیایگران در میان مسلمانان نشان می‌دهد که این تفاوت نسلی وجود داشته است و همچنان وجود خواهد داشت. گفته می‌شود که امام زمان (عج) با «کتاب و شرع جدید» قیام می‌کند؛ یعنی وقتی ظهور و اسلام را عرضه می‌کند، آن قدر بین شرع او و اسلامی که در باور مردم هست تفاوت خواهد بود که آن شرع، کاملاً جدید به نظر می‌رسد. این حدیث اشاره می‌کند که فاصله گرفتن از آیین اسلام ممکن است اتفاق بیفتد و احتمال آن هم زیاد است و این حداقل بستری است که در تفاوت نسلی در حوزهٔ آیینی می‌تواند وجود داشته باشد. همچنان که فهم ما از اسلام با فهم نسل پیشین فرق می‌کند، فهم نسل آینده نیز با فهم ما متفاوت خواهد بود. برای مثال، ارتباط پسرها و دخترهای نسل جدید را با نسل قدیم در نظر بگیرید؛ نسل گذشته بر این عقیده بود که پسرها و دخترها با هم نامحرم‌اند ولی امروزه سبک و سیاق ارتباط دختر و پسر دگرگون شده است. البته این امر بیانگر آن نیست که اعتقاد به اسلام کم شده بلکه ممکن است زیاد هم شده باشد اما نقش اجتماعی زن زیاد شده است. در گذشته زن در کوچه و خیابان، ادارات و برنامه‌های مختلف حضور نداشت و همیشه در خانه می‌ماند اما امروزه زنان در هر مرکزی حضور دارند و کار، مطالعه و پژوهش می‌کنند. اینکه زنان امروز نقش اجتماعی پیدا کرده‌اند، بیانگر تحول است. این تحول اجتماعی موجب می‌شود که سبک و سیاق ارتباط دو جنس با یکدیگر متفاوت شود. البته از چارچوب شریعت خارج نمی‌شود ولی شکل و شمایلش عوض می‌شود؛ مانند حجاب که در طیف‌های مختلف متفاوت است ولی در همهٔ طیف‌ها اسلامی است و از لحاظ شریعت مشکلی ندارد.

معرفت دینی مردم از یک‌سو و ظهور عوامل اجتماعی جدید از سوی دیگر، دامنهٔ نوسان‌های شرعی را گسترش می‌دهد. تفاوت نسلی در حوزهٔ ارزش‌ها و آیین هم رخ می‌دهد. مرز بین حلال و حرام قطعی همیشه نیست بلکه ممکن است که خود حلال دامنه‌ای داشته باشد و در آن دامنه نوسان کند و با تغییر این دامنه، بعضی از حرام‌ها هم حلال شود. برای روشن شدن مسئله می‌توانیم نوسانات حکم گوش کردن به موسیقی را از پنجاه سال پیش تاکنون در

شده‌ای داشته باشند. اگر هیچ نقطهٔ پیوندی نداشته باشند، با هم هیچ بحثی نخواهند داشت. انتقاد و منازعه هر چقدر هم که تند باشد، مستلزم قبول نقاط اشتراک است. بنابراین، تصور منازعه میان دو شخص، بدون اینکه هیچ نقطهٔ مشترک و مفروض مسلمی داشته باشند، شاید اصلاً امکان‌پذیر نباشد.

این مسئله در فلسفهٔ علم هم مطرح شده است. برای مثال، در اندیشه‌های توماس کوهن این بحث مطرح می‌شود که آیا دو پارادایم ممکن است هیچ نسبتی با هم نداشته باشند. برخی - مانند دیویدسون - به توماس کوهن انتقاد کرده‌اند که اگر قرار باشد دو پارادایم با هم چنین رابطه‌ای داشته باشند، اصلاً بین آن‌ها هیچ گونه رقابتی وجود نخواهد داشت. آن‌ها موقعی می‌توانند رقیب هم باشند که نقطهٔ اشتراک داشته باشند. اگر دو پارادایم علمی چنان از هم گسیخته و جدا باشند که هیچ گونه نقطهٔ مشترکی میانشان وجود نداشته باشد، رقابتی با هم نخواهند داشت؛ چون رقابت به یک زمینهٔ مشترک نیاز دارد. رقابت مستلزم رفاقت، تعارض مستلزم اشتراک، و انتقاد مستلزم داشتن یک سلسله مفروضات است. بنابراین، چه از جنبهٔ فلسفی و چه از جنبهٔ علمی، به نظر می‌رسد که اگر منظور از انقطاع نسل‌ها گسیختگی تام و تمام باشد، این مسئله اصولاً یک اسطوره (افسانه) است.

گسست به جای انقطاع

اگر از بحث انقطاع صرف‌نظر کنیم، مفهومی مانند گسست باقی می‌ماند. اگر گسست به معنای ایجاد رخنه‌ای بزرگ میان دو نسل باشد، مفهومی قابل قبول است؛ یعنی ممکن است چنین اتفاقی بیفتد و در بعضی از جوامع هم افتاده است. مفروض دیگری هم داریم که خفیف‌تر از گسست است و می‌توان آن را تفاوت نسلی نامید؛ یعنی دو نسل با هم تفاوت‌هایی پیدا می‌کنند که نقطهٔ مقابل انطباق نسلی است. گاهی به نظر می‌رسد کسانی که در مقام بررسی و تحلیل پدیدهٔ «گسست نسل‌ها» قرار گرفته‌اند، در پی آن‌اند که تفاوت نسلی را انکار کنند و طالب انطباق نسل‌ها هستند. آنان این مسئله را پیش‌فرض گرفته‌اند که دو نسل مثل دو دایره، کاملاً بر هم منطبق‌اند و اگر کوچک‌ترین هلالی میان آن‌ها پیدا شود ناشی از لغزش آن‌ها و تفاوتشان با یکدیگر خواهد بود. پس، باید مطالعه و پیگیری کرد تا مبدا این هلال بزرگ‌تر شود و به چیزی مانند گسست یا انقطاع تبدیل شود.

در این میان، این سخن را که تفاوت زمینه‌ساز گسست است، نمی‌توان پذیرفت. گسست با تفاوت نسلی تفاوت کیفی دارد نه کمی. کسی که می‌گوید اگر هلالی در فاصلهٔ دو دایره پیدا شد باید مواظب بود که زیادتر نشود، تعریفش از گسست تفاوت کمی است نه کیفی؛ یعنی معتقد است که تفاوت وقتی زیاد شود به گسست تبدیل می‌شود؛ در حالی که این گونه نیست. تفاوت نسلی اجتناب‌ناپذیر است و حتماً باید اتفاق بیفتد؛ نه تنها نامطلوب نیست بلکه هم مطلوب و هم اجتناب‌ناپذیر است و در عین حال، مقدمهٔ گسست

کنترل افراد و دور نگه داشتن آنان از چیزهایی که می‌خواهیم در دست‌رسان نباشد، بسیار مشکل است. توسعه ارتباطات همچنین ساختار ممنوع و مجاز را در هم شکسته است. البته، توسعه جنبه‌های مثبت و منفی فراوانی دارد و همانند شمشیر دولبه است

نظر بگیریم. اصولاً گوش کردن به موسیقی در نسل پیشین خیلی سخت‌گیرانه بود، ولی اکنون این‌طور نیست. به این ترتیب، می‌توانیم بگوییم که تفاوت نسلی اجتناب‌ناپذیر است و در همه عرصه‌ها هم اتفاق می‌افتد. البته فقط در دانش، مهارت، فناوری

و شرایط مادی حیات هم نیست بلکه در شرایط معنوی، ارزش‌ها و آیین هم رخ می‌دهد.

مسئله‌ای که در گسست وجود دارد، این است که تفاوت نسلی به تفاوتی کیفی تبدیل می‌شود. در گسست فقط مسئله زیاد بودن تفاوت مطرح نیست بلکه نوع تفاوت میان دو نسل نیز مطرح است. به این معنا که بخش عمده بنیادهایی که نسل پیشین بر آن‌ها تکیه کرده بود، تخریب می‌شود و در نتیجه، نقطه انکای نسل جدید متزلزل می‌گردد؛ در حالی که در تفاوت، تزلزل وجود ندارد. تفاوت نسلی به یک معنا زمینه‌ساز ثبات زندگی اجتماعی است و اگر از بین برود، به بروز مسائل جدیدی منجر می‌شود. پس اگر از انقطاع و تفاوت نسلی صرف‌نظر کنیم، به گسست نسلی می‌رسیم که رخنه‌ای عظیم میان دو نسل است و به نظر می‌رسد که به عنوان یک مسئله می‌تواند مطرح باشد. گسست نسل‌ها پدیده‌ای همگانی و در همه جوامع بشری مطرح است و مختص یک جامعه نیست. برای مثال، در کوبا مطرح است که کاسترو نماد حرکت نسل پیشین است و انقلابی را ایجاد کرده اما نسل جدید آن کشور، تصور دیگری نسبت به او دارد. این مسئله در آمریکا هم مطرح است و پدیده‌های خاصی در آن کشور وجود دارد. در آمریکا رشد خانواده‌های تک‌والدی روزبه‌روز در حال افزایش است. برای مثال، یک بچه فقط با مادر بزرگش زندگی می‌کند و اصلاً پدر و مادرش را نمی‌بیند.

عوامل ایجاد گسست

در بررسی عوامل گسست نسلی سه عامل را می‌توان بیان کرد. چون گسست میان دو نسل اتفاق می‌افتد، یک دسته از علت‌ها به نسل پیشین، یک دسته از علت‌ها به نسل پسین و یک دسته به شرایط و موقعیتی برمی‌گردد که آن نسل‌ها در آن قرار می‌گیرند. این سه دسته هر کدام نقش خاصی بازی می‌کنند. البته ارتباط این سه دسته با یکدیگر ارتباطی پویا و متقابل است؛ یعنی اگر موقعیت به عنوان یک عامل دگرگون شود، تأثیری بر آن دو نسل خواهد گذاشت و به عکس. همچنین ممکن است در نسل اول تأثیراتی به ظهور برسد که در نسلی دیگر هم برانگیزاننده باشد و تغییرات و عواملی را ایجاد کند، اما در مقام تحلیل می‌توان آن‌ها را به‌طور جداگانه در نظر گرفت.

۱. نسل گذشته

نسل گذشته خواستار انطباق کامل و انکار تفاوت نسلی است و این عاملی تحریک‌کننده است که می‌تواند زمینه‌ساز گسست باشد. اگر تفاوت نسلی انکار شود، ممکن است گسست به‌عنوان واکنشی سهمگین در مقابل نیاز برطرف نشده اتفاق بیفتد اما این ادامه آن نیاز نیست و آن تفاوت کیفی به جای خودش باقی است.

مسئله دومی که در نسل پیشین می‌تواند گسست‌آفرین باشد، دفاع تحکمی آن نسل از ارزش‌هایش است. دفاع تحکمی یعنی اینکه از ارزش‌ها با رگ‌های گردن یا با ضرب و زور دفاع شود؛ در حالی که می‌توان از ارزش‌ها دفاع عقلانی کرد و پشتوانه آن‌ها را توضیح داد، اما نسل پیشین چون محافظه‌کار است، از ارزش‌ها دفاع تحکمی می‌کند. برای مثال، اگر نوجوانی به یک ارزش نسل پیشین تعرض کند، این تعرض تمام وجود عکس‌العمل نشان می‌دهد. دفاع تحکمی واکنش طبیعی نسل پیشین است ولی اثر تخریبی دارد؛ یعنی نسل پیشین چون ارزش‌ها را برای طرف مقابل تبیین نمی‌کند، این نسل را مهیای پرخاش می‌کند و در نتیجه، به گسست دامن می‌زند.

مسئله سوم در نسل پیشین بروز ناهم‌زمانی است. منظور از زبان، هم زبان ملفوظ و هم زبان معقول است. زبان ملفوظ واژگانی است که افراد به کار می‌برند. زبان معقول نیز منطق نوع توضیحات و استدلال‌هایی است که در قضیه وجود دارد. به دلیل ناهم‌زمانی نسل پیشین و نسل جدید، هم واژگان این دو نسل و هم زبان معقول آن‌ها با هم فرق می‌کند. مثلاً از حرف‌های دو نوجوان با هم، یک نمونه آماری بگیرد و ببیند که بیشتر چه واژه‌هایی را به کار می‌برند. از صحبت‌های دو نفر از نسل پیشین هم نمونه‌گیری کنید و ببیند بیشتر از چه واژه‌هایی استفاده می‌کنند. حالا مقایسه کنید و ببیند نوع واژه‌ها چقدر با هم فرق می‌کند. برای مثال، ممکن است دو نوجوان نسل امروز در مورد آخرین فیلم ساخته شده در سینمای هالیوود صحبت کنند؛ در حالی که ممکن است پدرانشان در این مورد اصلاً صحبتی نکنند. همچنین، ممکن است چیزهایی برای نسل پیشین مهم باشد و چیزهای دیگری برای نسل بعدی. زبان‌هایشان با هم متفاوت است. البته ناهم‌زمانی در حد آن تفاوتی که مطرح شد، طبیعی است؛ یعنی نمی‌توان انتظار داشت که زبان دو نسل کاملاً عین هم باشد. هلالی که بین دو دایره ایجاد می‌شود، طبیعی است. به همان حد، ناهم‌زمانی‌ها هم طبیعی است اما اگر نسل پیشین فاصله خود را با نسل جدید زیاد کند، ناهم‌زمانی ظهور خواهد کرد؛ یعنی اگر چیزهایی که برای دو نسل مهم است خیلی با هم متفاوت باشند، ناهم‌زمانی ظهور خواهد کرد. وقتی ناهم‌زمانی ایجاد شود، مدار بسته می‌شود. در نتیجه، نسل قدیم در خودش و نسل جدید هم در خودش بسته می‌شود و این امر بین دو نسل گسست ایجاد می‌کند.

مسئله بعدی، تحمل نکردن لغزش‌ها و خطاهای نسل جدید یا نداشتن سعه صدر در مقابل آن‌هاست. نسل جدید مانند هر نسلی خطا و لغزش می‌کند اما نسل پیشین که

حافظه‌ای کوتاه‌مدت دارد و گذشته خود را به یاد نمی‌آورد، نمی‌تواند این لغزش را طبیعی بداند و آن را قبول کند. این امر، مانع تحمل لغزش‌های نسل جدید می‌شود و به این ترتیب، هر لغزش کوچکی نابخشودنی تلقی می‌گردد. در نتیجه، گسست و سکوت و بی‌تفاوتی شکل می‌گیرد. عجیب است که هر دوی این رفتارها زمینه‌ساز گسست است. سکوت و بی‌تفاوتی در مقابل خطاها هم به اندازه پرخاش و بی‌صبری کردن اهمیت دارد؛ چون حساسیت را در نسل جدید از بین می‌برد، که خود بسیار خطرناک است. مهم نیست که نسل جدید به آنچه ما می‌گوییم عمل کند بلکه مهم این است که حساسیتش را نسبت به آن از دست ندهد. اگر این مشخصه‌ها و مؤلفه‌ها در نسل پیشین وجود داشته باشند، زمینه‌ساز گسست خواهد شد.

۲. نسل جدید

بعضی از ویژگی‌ها و خصوصیات نسل دوم، طبیعی و بعضی هم خاص مقتضیات سنی‌اش است. خصوصیت مهم نسل جدید این است که به گسست دامن می‌زند. در نسل دوم عناصری وجود دارد که می‌تواند زمینه‌ساز گسست باشد. بیش از هر چیز، دوره نوجوانی ویژگی‌های معینی در فرد ایجاد می‌کند. نداشتن هویت مشخص یکی از ویژگی‌های دوره نوجوانی است؛ یعنی نوجوان مانند جامعه در حال گذار است. دوره نوجوانی حد واسطه دوران کودکی و بزرگسالی است. کودک هویت مشخصی دارد که شاخصه آن، وابستگی به پدر و مادر است. به این ترتیب، وقتی مادر یا پدر در کنار او نیست، احساس نیستی می‌کند و وجودش کاملاً وابسته است. همچنین، وقتی مورد توجه قرار گیرد، احساس آرامش می‌کند. وابستگی و آرامش دو خصوصیت مهم دوره کودکی است. در دوره بزرگسالی، تکلیف فرد مشخص است و هویت مشخصی دارد و آن این است که به هر صورت، او چه کسی است، کارش چیست، چه چیزی بلد است، و چه چیزی بلد نیست؛ یعنی وضع فرد از نظر شغل، زندگی و مواردی از این قبیل مشخص شده است.

اما فرد در دوره نوجوانی حالت بینابینی دارد؛ یعنی از دوران کودکی فاصله می‌گیرد و به بزرگسالی نزدیک می‌شود. بنابراین، بعضی از ویژگی‌های هر دو دوره را در خود دارد و این مسئله مهمی است؛ زیرا او مانند موم شکل مشخصی ندارد و می‌تواند به هر شکلی درآید. این مسئله همان سیال بودن هویت نوجوان است که موجب می‌شود او به سرعت به رنگ محیط درآید یا از موقعیت‌ها و شرایط خاص، خیلی عمیق و سریع تأثیر پذیرد. مسئله دوم، ناپختگی تفکر نوجوانان است. ناپختگی به این معناست که مثلاً در مقام اندیشیدن درباره مسائل به سبک همه یا هیچ فکر می‌کند. البته این سبک فکری در دوره نوجوانی طبیعی است؛ برای اینکه فرد دارد اولین تجارب خود را کسب می‌کند و چون چیز زیادی برای مقایسه با آن ندارد، آن را مطلق در نظر می‌گیرد. برای مثال، تمام چیزهای جامعه ما از جمله موسیقی، فیلم، داستان و حتی علم را رد می‌کند و هر چیز غربی را می‌پذیرد یا به عکس، تمام چیزهای غربی را رد می‌کند و در عوض، تمام چیزهای جامعه ما را کاملاً می‌پذیرد. این

۳. شرایط روزگار ما

عامل سوم، شرایط و موقعیتی است که دو نسل - با توجه به دگرگونی شرایط در بستر زمان - در آن قرار دارند که عاملی مهم و تعیین‌کننده محسوب می‌شود. شرایط روزگار در دیدگاه‌های مختلف به صور گوناگون مطرح شده است و از آن با عنوان‌هایی مانند اصل انقلاب ارتباطات یاد کرده‌اند. امروزه ارتباطات ژرف‌تر و گسترده‌تر از گذشته‌اند و این مسئله پیامدهای عجیبی دارد. به اعتقاد برخی از متفکران، ویژگی مهم عصر و دوران ما که از همین ارتباطات ناشی می‌شود، این است که ساخت‌زدایی می‌کند؛ یعنی ساخت‌هایی را که ما از قبل در تربیت‌مان، تربیت نسل جدید یا باوراندن ارزش‌ها یا خیلی چیزهای دیگر به این نسل داشته‌ایم و برای ما تعیین‌کننده بوده‌است، در هم می‌شکند. توسعه ارتباطات و ظهور اینترنت بسیاری از سازه‌ها و معیارها را در هم شکسته است. در نتیجه، کنترل افراد و دور نگه داشتن آنان از چیزهایی که می‌خواهیم در دست‌رسان نباشد، بسیار مشکل است. توسعه ارتباطات همچنین ساختار ممنوع و مجاز را در هم شکسته است. البته، توسعه جنبه‌های مثبت و منفی فراوانی دارد و همانند شمشیر دولبه است. بنابراین، مسائل زمانی در همه عرصه‌ها تأثیر می‌گذارد و تأثیر آن فقط در حوزه اقتصادی و اطلاعاتی نیست. به‌طور کلی، سه عامل نسل پیشین، نسل جدید و موقعیت جدید با هم ارتباط پویایی دارند و می‌توانند همدیگر را تشدید یا تضعیف کنند. به نظر می‌رسد که این سه عامل می‌توانند نقش تعیین‌کننده‌ای در به وجود آمدن یا نیامدن گسست داشته باشند.

مؤلفه‌ها و عوامل گسست نسل‌ها از بُعد روانشناختی

دکتر محمدرضا شرفی



اشاره

دارد و عوامل مؤثر در تکوین آن کدام‌اند، پرسش‌هایی هستند که این مقاله به آن‌ها پاسخ خواهد گفت.

پژوهشکده علوم انسانی و اجتماعی جهاد دانشگاهی در فراخوانی اقدام به بررسی موضوع گسست نسل‌ها در ایران کرده بود که مقالات بسیاری به این فراخوان ارسال شد. مقاله حاضر به لحاظ اهمیت موضوع تقدیم می‌شود.

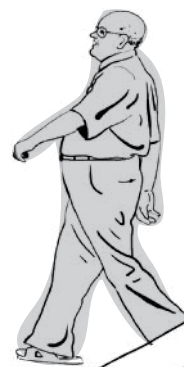
تعریف گسست نسل‌ها

دور شدن تدریجی دو یا سه نسل پیاپی از یکدیگر از حیث جغرافیایی، عاطفی، فکری و ارزشی، وضعیت جدیدی را ایجاد می‌کند که در اصطلاح، گسست نسل‌ها نامیده می‌شود. در این وضعیت، اغلب، نوجوانان و جوانان می‌کوشند تا آخرین پیوندهای وابستگی خود را از والدین یا نسل بالغ بگسلند و در این راه به گردن‌کشی و طغیانگری می‌پردازند (اسپاک، ۱۳۶۴: ۲۵۹). به وجود آمدن این گسست بین فرزندان و والدین، به معنای تبدیل «خانواده هسته‌ای» به «خانواده تک‌نسلی» است؛ چنانچه میان «والدین» و «پدر بزرگ‌ها و مادر بزرگ‌ها» شکل گیرد، به مفهوم تبدیل «خانواده گسترده» به «خانواده هسته‌ای» است و چنانچه به‌طور هم‌زمان میان «پدر بزرگ‌ها و مادر بزرگ‌ها»، «والدین» و «نوجوانان و جوانان» ایجاد شود، به معنای تبدیل «خانواده

اهداف مربوط به بالندگی انسان، ویژگی‌هایی همچون «روابط خوب»، «فرهنگ»، «کار گروهی»، «سازماندهی رفتار»، «مدیریت»، «مشکل‌گشایی»، «مهارت در سازگاری»، «اخلاقیات»، «حراست از محیط زیست» و مانند آن بیان شده است (همان: ۵۴). این خصوصیات همگی زیر عنوان مؤلفه‌های اجتماعی برای دستیابی به بالندگی انسانی قرار می‌گیرند.

تحقق عناصر یاد شده به معنای وحدت و هم‌زیستی نسل‌هایی است که علاوه بر تلاش برای برقراری «روابط خوب» با یکدیگر، به‌طور مشترک برای نیل به هدف بالندگی می‌کوشند. به رغم خوش‌بینی و امیدواری نسبت به این پدیده، متأسفانه پدیده دیگری در حال ظهور، تکوین و گسترش است که از آن با عنوان «انقطاع نسل‌ها» یاد می‌شود. اینکه «گسست نسل‌ها» چیست، چه ماهیتی دارد، چه مؤلفه‌هایی برای تشخیص آن وجود

«جهان در حال تغییر» و «خانواده در حال دگرگونی» از جمله واقعیت‌هایی هستند که به تدریج ما را وادار به قبول واقعیت دیگری با عنوان «گسست نسل‌ها» می‌کنند. این پدیده اگرچه در جامعه ما هنوز به عنوان مسئله‌ای جدی مطرح نشده است و ابعاد آن به گستردگی مسائلی نیست که در برخی از جوامع بیگانه جریان دارد، از چالش‌هایی است که دیر یا زود باید به آن بپردازیم و برای پرسش‌های بنیادین این حوزه پاسخ‌هایی بیابیم. از سوی دیگر، برخی از اندیشمندان تعلیم و تربیت به هنگام سخن گفتن از تحولات آتی، آینده را در پدیده‌ای با نام «ظهور یک جهان به هم‌پیوسته» متجلی می‌بینند (جمعی از نویسندگان، ۹۰). اگرچه تلقی یک «کلیت به هم‌پیوسته و وابسته» از جهان مبتنی بر عدالت و صمیمیت، خوشایند هر عقل سلیمی است، مسئله اصلی تحقق آن و شیوه‌های دستیابی بدان است. در بیان



در صورتی که گسست بین «نوجوانان و جوانان» و «افراد بالغ» شامل معلمان، مربیان، استادان و اطرافیان یا میان «نسل نوجوان و جوان» و «مراجع قدرت» شامل سازمان‌ها، نهادها و مراکز رسمی جامعه به عنوان نماد حکومت اتفاق افتد، باز هم شاهد نوعی شکاف نسل‌ها خواهیم بود

چنین روشی را نسل جوان‌تر علیه نسل مسن‌تر از خود، به کار می‌گیرد. از بعد اجتماعی، تقابل نسل‌ها در رفتارهایی مانند هنجارشکنی، درگیری با مقررات و قوانین و بزهکاری معنا پیدا می‌کند.

پیشینه تاریخی

یکی از اسناد تاریخی در زمینه نگرانی از «گسست نسل‌ها»، ماجرای محاکمه سقراط است. صبح یک روز که سقراط قدم به بازار شهر گذاشت، اعلامیه زیر را دید که علیه او به دیوار چسبانده شده بود:

«سقراط متهم به خیانت است: نخست به دلیل اینکه خدایان شهر را نمی‌پرستد و خود، خدای تازه‌ای آورده است؛ دوم به دلیل اینکه جوانان را فاسد می‌سازد. مجازات این دو گناه مرگ است.»

مدعی اصلی وی تاجر چرم‌فروشی به نام «آنوتوس» بود. وی با سقراط کینه شخصی داشت؛ زیرا سقراط پسر او را اندرز داده بود که از کار پدرش (دباغی) دست بردارد و خویشتن را وقف تحصیل فلسفه کند. آنوتوس از اینکه فرزندش شغل او را برنگزیده و از او جدا شده بود، خشمگین شد و اصرار داشت که مجازات فاسد کردن جوانان نباید کمتر از اعدام باشد. نزاع، نزاع میان «چرم» و «علم» بود و بدبختانه در این منازعه، چرم پیروز شد و سقراط دستگیر و در محکمه به مرگ محکوم گردید (توماس، ۱۳۶۲: ۲۳۸).

پیشینه در فرهنگ اسلامی

در زمینه گسست نسل‌ها از حیث اعتقادی، اشاراتی در قرآن و حدیث شده است که برای نمونه به برخی از آن‌ها اشاره می‌کنیم. قرآن در سوره احقاف به جدایی دو نسل از جهت اعتقادی اشاره کرده است:

تنهایی و غربت می‌کنند و حتی گاهی به دنبال «هویت منفی» می‌گردند. این هویت درست برخلاف آن چیزی است که اولیا و جامعه برای آنان در نظر گرفته‌اند. بسیاری از رفتارهای ضد اجتماعی و ناسازگارانه نوجوانان و جوانان را می‌توان از این دیدگاه توجیه کرد» (شرفی، ۱۳۸۰: ۲۰).

تنوع جهت‌گیری نسل‌ها

از حیث رویکرد نسل‌ها به یکدیگر و شیوه مواجهه آن‌ها با هم، سه وضعیت زیر قابل تبیین است:

۱. پیوند نسل‌ها

در چنین وضعیتی نسل‌های سالخورده، بالغ و جوان با وحدت و همدلی در کنار یکدیگر به سر می‌برند و خانواده گسترده به وجود می‌آید. تجربه‌ها و بینش‌های نسل مسن به نسل بالغ و نسل بالغ به نسل جوان منتقل می‌شود و هم‌زیستی مسالمت‌آمیز میان آن‌ها شکل می‌گیرد. روابط موجود میان نسل‌ها براساس احترام متقابل، پذیرش و درک دیدگاه‌های طرف متقابل، استوار است و به دلیل وجود فرصت‌های همدلی و هم‌اندیشی، آرامش روحی خاصی بر روابط آن‌ها حاکم است.

۲. گسست نسل‌ها

رویکرد دوم نسل‌ها به یکدیگر بر مبنای احساس بی‌نیازی و استقلال کامل است که در عمل، به فاصله گرفتن از یکدیگر و مرزبندی و جدایی کامل از هم می‌انجامد و در نتیجه، پدیده انقطاع نسل‌ها شکل می‌گیرد.

۳. تقابل نسل‌ها

وضعیت دیگری که پس از گسست نسل‌ها به وجود می‌آید، تقابل و رویارویی نسل‌هاست. چنین وضعیتی ابتدا از رویکرد منفی یک نسل به نسلی دیگر آغاز می‌شود؛ رویکردی که متکی بر طرد، مقابله و تخطئه یکدیگر استوار است و در عمل به تعارض، تخاصم و تضاد آن‌ها منجر می‌شود. معمولاً

گسترده» به «خانواده تک‌نسلی» است. در صورتی که گسست یاد شده بین «نوجوانان و جوانان» و «افراد بالغ» شامل معلمان، مربیان، استادان و اطرافیان یا میان «نسل نوجوان و جوان» و «مراجع قدرت» شامل سازمان‌ها، نهادها و مراکز رسمی جامعه به عنوان نماد حکومت اتفاق افتد، باز هم شاهد نوعی شکاف نسل‌ها خواهیم بود که در حیطه‌ای گسترده‌تر و عمیق‌تر روی خواهد داد. این شکاف از جنبه اجتماعی و سیاسی حائز اهمیت بیشتری است و حتی ممکن است به رفتارهای ضداجتماعی نیز منجر شود. البته در این موارد، رفتارهای ضداجتماعی هدف نیستند بلکه همچون وسیله و ابزاری برای «اثبات ذات» و «براز وجود» مورد استفاده قرار می‌گیرند. ۱ عامل اساسی در «رفتارهای ضداجتماعی» با توضیح «هویت منفی» تبیین می‌شود.

اریکسون معتقد است که «بسیاری از افراد هنگامی که دچار بحران هویت می‌شوند، احساس پوچی، از خود بیگانگی،



مدعی اصلی سقراط تاجر چرم‌فروشی به نام «آنوتوس» بود. وی با سقراط کینه شخصی داشت؛ زیرا سقراط پسر او را اندرز داده بود که از کار پدرش (دباغی) دست بردارد و خویشتن را وقف تحصیل فلسفه کند. آنوتوس از اینکه فرزندش شغل او را برگزیده و از او جدا شده بود، خشمگین شد



«و کسی که به پدر و مادرش می‌گوید: وای از دست شما! آیا به من وعده می‌دهید که از قبر بیرون آورده خواهم شد؟ در حالی که مردم دوران‌های پیش از من، همگی در گذشته‌اند، پدر و مادرش از خدا می‌خواهند که به فریادشان برسد و می‌گویند: وای بر تو! ایمان بیاور زیرا وعده خدا حق است ولی فرزند با بی‌اعتنایی می‌گوید: این‌ها فقط خرافات است. ۲

در برخی روایات و احادیث نیز به جدایی دو نسل (والد- فرزند) از حیث عاطفی و روحی اشاره شده است. از جمله، حضرت علی - علیه‌السلام - در بخشی از خطبه خویش در توصیف آخرالزمان می‌فرماید:

«در زمانی قرار گرفته‌اید که جوان آن‌ها بد اخلاق، پیر آن‌ها گناهکار، عالم آن‌ها منافق و قاری قرآن آن‌ها اهل غش و آلودگی است. کوچک‌ترها به بزرگ‌ترها وقعی ننهاد و آنان را محترم نمی‌شمارند و اغنیا و ثروتمندان، امور فقرا را تکفل نمی‌نمایند.» ۳ در کلام حضرت علی (ع) به روی گردانی نسل نوجوان و جوان از نسل بالغ و دور شدن آن‌ها از یکدیگر اشاره شده است. این گسست در ابتدا زمینه عاطفی و روحی دارد و در ادامه به جدایی و گسست فکری و اعتقادی نیز منجر می‌شود.

پیشینه در ادبیات فارسی

پدیده جدایی نسل‌ها در ادبیات و فرهنگ غنی ایرانی- اسلامی پیشینه‌ای تأمل‌برانگیز دارد. از جمله، سعدی به بیان این حکایت می‌پردازد:

«مهمان پیری بودم در دیار بکر، که مال فراوان داشت و فرزندی خوب‌روی. شبی حکایت کرد که مرا در عمر [خویش] به جز این فرزند نبوده است. درختی درین وادی



زیارتگاه است که مردمان به حاجت خواستن آنجا روند. شب‌های دراز در آن پای درخت به حق بنالیده‌ام تا مرا این فرزند بخشیده است. شنیدم که پسر با رفیقان آهسته همی گفت: چه بودی گر من آن درخت بدانستمی کجاست تا دعا کردمی و پدر بمردی. خواجه شادی کنان که پسرم عاقل است و پسر طعنه‌زنان که پدرم فرتوت. سال‌ها بر تو بگذرد که گذار نکنی سوی تربت پدرت تو به جای پدر چه کردی خیر تا همان چشم داری از پسرت» (سعدی، ۱۳۷۳: ۱۵۱)

مؤلفه‌های تشخیص گسست نسل‌ها

چنانچه بخواهیم پدیده گسست نسل‌ها را از منظر آسیب‌شناسی مورد مطالعه قرار دهیم، باید برخی معیارهای تشخیص آن را نیز بررسی کنیم. گرچه به‌طور قاطع نمی‌توان ادعا کرد که همه این معیارها شناخته و تعریف شده‌اند، برخی از مهم‌ترین معیارها را می‌توان به این شرح ارائه کرد. گفتنی است که وجود یک مؤلفه از مؤلفه‌های بعد لزوماً به معنای گسست نسل‌ها نیست بلکه اجتماع هم‌زمان تعدادی از این عوامل می‌تواند دلالت بر وجود این پدیده داشته باشد.

۱. کاهش ارتباط کلامی

یکی از انواع ارتباط‌های مؤثر و رایج در مناسبات انسانی، ارتباط کلامی است. ارتباطی که متکی بر تفاهم و صمیمیت باشد، دنیای درونی دو نسل را به یکدیگر پیوند می‌دهد اما اگر ارتباط کلامی میان نسل بالغ و نسل جوان کم باشد و این امر به‌طور مستمر و مداوم عمیق‌تر و حادث‌تر شود، تا حد زیادی بیانگر جدایی دو نسل از یکدیگر است. البته این امر زمانی برطرف خواهد شد که یکی از طرفین ابتکار عمل را در دست گیرد و نقطه آغازی برای برقراری ارتباط پیدا کند و روند گفت‌وگو را با موفقیت تداوم بخشد.

۲. اختلال در فرایند همانندسازی^۴

از ویژگی‌های ارتباط میان دو نسل، الگوبرداری نسل نوجوان و جوان از نسل بالغ است. چنین فرایندی در اصطلاح الگوسازی یا همانندسازی نامیده می‌شود. معمولاً فرزندان سعی در انطباق رفتارشان با فرد بالغ و هم‌جنس خویش دارند؛ یعنی پسران سعی دارند شخصیت و رفتارشان را با پدر خویش انطباق دهند و دختران نیز سعی می‌کنند خود را با رفتار و شخصیت مادرشان منطبق سازند، اما در پدیده گسست نسل‌ها، چنین روندی دچار وقفه می‌شود و نوعی اختلال در آن به وجود می‌آید؛ به این معنا که فرزندان برای همانندسازی، فرد دیگر را جایگزین شخصیت پدر یا مادر می‌کنند و انطباق رفتاری را با او انجام می‌دهند. ادامه چنین وضعیتی به ایجاد بحران در همانندسازی با نسل بالغ (والدین و مربیان) می‌انجامد که خود عامل تقویت‌کننده گسست نسل‌ها محسوب می‌شود.

۳. کاهش فصل مشترک‌های عاطفی

زندگی سرشار از لحظات و فرصت‌های متنوع و زودگذری است که بعضی از آن‌ها خوب، دلپذیر و جذاب و بعضی دیگر از جهاتی دشوار، تلخ و پیچیده‌اند. چنانچه نسل‌های جوان و بالغ در بخشی از این موقعیت‌ها در کنار یکدیگر باشند و از مصاحبت هم بهره‌مند شوند، به معنای این است که فصل مشترک‌هایی با یکدیگر دارند. همچنان که وجود فصل مشترک‌های عاطفی، عامل پیوند نسل‌هاست، کاهش و فقدان آن‌ها هم موجب گسست نسل‌ها می‌شود.

۴. تعهد نداشتن به فرهنگ خودی

از نشانه‌های جدایی دو نسل، کاهش دلبستگی نسل جوان به فرهنگ و ارزش‌های فرهنگی نسل بالغ است. اغلب در این موارد، جوانان به گرایش‌های فرهنگی نسل بالغ با دیده تردید و بی‌اعتمادی می‌نگرند و همین زمینه را مجوزی برای فاصله گرفتن از آن‌ها



میان درآمد و هزینه‌های زندگی، والدین را با مشکلات جدید و ناخواسته‌ای مواجه کرده است. پدران بیش از گذشته در خارج از منزل سرگرم کار و تلاش‌اند و برخی از آنان برای گذران زندگی و رفع نیازهای خانواده دو یا حتی سه شغل را بر می‌گزینند و بیش از همیشه خسته و آشفته‌اند. شماری از مادران و زنان نیز برای تأمین بخشی از هزینه‌های خانواده به بازار کار روی آورده و از خانه و مسئولیت‌های مربوط به آن دور و غافل شده‌اند. در نتیجه، والدین ظرفیت روحی و روانی کافی برای روبه‌رو شدن با فرزندان‌شان و حل مسائل آنان را ندارند و فقر ارتباطی، آن‌ها و نسلشان را تهدید می‌کند؛ به‌گونه‌ای که به مرور زمان شکاف موجود میان والدین و فرزندان به‌عنوان دو نسل، عمیق‌تر و جدی‌تر می‌شود.

از سوی دیگر، مصرفی شدن زندگی و بالا رفتن تب مصرف و تحمل‌گرایی موجب بالا رفتن هزینه‌های زندگی و درخواست‌های هرچه بیشتر فرزندان از والدین شده است. نتیجه آنکه نوجوانان و جوانان به اقتضای سن و شرایط زندگی خویش تقاضاهای جدیدی مطرح می‌کنند و در مقابل، والدین به دلیل ناتوانی در تأمین این خواسته‌ها احساس نوعی سرگردانی و دشواری می‌کنند. نتیجه منطقی چنین رویکردی، فاصله گرفتن دو نسل از یکدیگر است؛ روندی که احتمالاً به جدایی کامل آن‌ها نیز منجر خواهد شد.

۴. فناوری پیشرفته ارتباطات

از دستاوردهای عصر ارتباطات، ظهور رایانه‌های عظیم و پدیده‌هایی همچون

در کلام حضرت علی (ع) به روی‌گردانی نسل نوجوان و جوان از نسل بالغ و دور شدن آن‌ها از یکدیگر اشاره شده است. این گسست در ابتدا زمینه عاطفی و روحی دارد و در ادامه به جدایی و گسست فکری و اعتقادی نیز منجر می‌شود

۱. از خود بیگانگی

روند پرشتاب و فزاینده زندگی معاصر به‌گونه‌ای توجه انسان را جذب کرده است که فرصتی باقی نمی‌ماند تا او به خود بپردازد، در حوزه مسائل مربوط به هویت خویش تأمل کند و پاسخ سؤال‌های بنیادین درباره خود را بیابد. بنابراین، به مرور زمان از «خود» بیگانه‌تر و دورتر می‌شود و احساس تنهایی نیز به جای احساس بالندگی می‌نشیند. این وضعیت در باره نسل‌های بالغ و جوان صادق است. البته نسل جوان بیش از نسل بالغ دچار «از خود بیگانگی» می‌شود و از آن رنج می‌کشد. بنابراین، می‌توان چنین استنتاج کرد که دو نسل به سبب اینکه «از خود بیگانگی» نسبی آن‌ها را متأثر ساخته است، قادر به ایجاد پیوند میان خود نیستند و پیوندهای پیشین نیز در حال گسیختن‌اند. این پدیده همچنان رو به گسترش خواهد بود؛ مگر آنکه نسل‌ها بتوانند بر «از خود بیگانگی» فائق آیند.

۲. گسست عاطفی، زمینه گسست فکری

از پیامدهای عصر جدید، تأکید بیش از حد بر «فردیت» انسان است؛ به‌گونه‌ای که به تدریج به پدیده «خودشیفتگی» آدمی منجر می‌شود. به اعتقاد اریک فروم «انسان خودشیفته» از مظاهر عصر جدید است (فروم، ۱۳۶۶: ۱۴). انسانی که پیوسته منتظر است تا دیگران محبت و عشق خویش را نثارش کنند ولی چنین وظیفه‌ای را برای خود در قبال دیگران قائل نیست. او به‌طور یک‌جانبه مترصد دریافت عواطف دیگران است ولی خود گامی پیش نمی‌نهد تا محبت و عواطفش را نثار دیگران کند. نتیجه منطقی چنین وضعیتی، گسست عاطفی نسل‌ها از یکدیگر است. نسل‌هایی که انگیزه کمتری برای نثار عاطفی به یکدیگر می‌یابند؛ زیرا «خودشیفتگی» و محدودیت‌های ناشی از آن مجالی برای این امر باقی نمی‌گذارد.

۳. اشتغال روزافزون والدین

اقتصاد نامتعادل و بر هم خوردن موازنه

می‌دانند. البته معمولاً شناخت نداشتن از فرهنگ خودی، موجب این جدایی می‌شود و در مواردی نیز این تصور که برخی ارزش‌ها متعلق به فرهنگ افراد بالغ است، دلیل کافی برای اجتناب از آن‌ها تلقی می‌شود.

۵. نابرداری نسل‌ها

کیفیت و چگونگی ارتباطات میان نسل‌ها گویای رفتاری است که هر یک از آن‌ها در قبال دیگری در پیش می‌گیرد. چنانچه شاهد زمینه‌هایی همچون عدم تحمل یک نسل نسبت به نسل دیگر باشیم و این پدیده به موارد خاصی محدود نشود و عمومیت داشته باشد، می‌توانیم آن را یک نشانه جدایی نسل‌ها تلقی کنیم.

۶. حضور نداشتن نسل جوان در مشارکت‌های اجتماعی

جامعه پویا، زنده و در حال پیشرفت، جامعه‌ای است که توانایی جذب شمار فراوانی از هرم جمعیتی جوانی را در عرصه اجتماعی داشته باشد. با توجه به برنامه توسعه و گسترش زمینه‌های حضور نسل جوان، انتظار می‌رود که در حوزه مشارکت‌های اجتماعی بیش از گذشته شاهد حضور فعال، گسترده و پرشور این نسل باشیم. در غیر این صورت، محروم شدن فرصت‌های مشارکت اجتماعی از حضور جوانان را می‌توان نشانه فاصله گرفتن نسل‌ها از یکدیگر و نیز جدایی نسل جوان از جامعه و مراکز و نهادهای اجرایی و تصمیم‌گیری آن تلقی کرد.

عوامل مؤثر در گسست نسل‌ها

برای بررسی عوامل اثرگذار بر پدیده گسست نسل‌ها، ابتدا باید دو واژه «علت» و «عامل» را دقیقاً توضیح دهیم. از منظر آسیب‌شناسی، همچون جرم‌شناسی، علت آفریننده جرم (بزه) است اما عامل، به‌تنهایی آفریننده آن مسئله (موقعیت) نیست و نقش آن تنها در حد تأثیرگذاری است (کی‌نیا، ۱۳۷۰: ج اول: کلیات). با استناد به این مقدمه، برخی از عوامل اثرگذار را مورد بحث قرار می‌دهیم.

زندگی سرشار از لحظات و فرصت‌های متنوع و زودگذری است که بعضی از آن‌ها خوب، دلپذیر و جذاب و بعضی دیگر از جهاتی دشوار، تلخ و پیچیده‌اند. چنانچه نسل‌های جوان و بالغ در بخشی از این موقعیت‌ها در کنار یکدیگر باشند و از مصاحبت هم بهره‌مند شوند، به معنای این است که فصل مشترک‌هایی با یکدیگر دارند

وی می‌پردازد - یعنی همسالان و دوستان - می‌پیوندد. علاوه بر این، نسل نوجوان و جوان به دلیل ماهیت دوران رشد، نوعی غرور دارد. به همین سبب، برای ارتباط با نسل بالغ پیش‌قدم نمی‌شود و در نتیجه قادر به بیان خواسته‌هایش از نسل بالغ نیست. این امر نیز تا حد زیادی موجب فاصله گرفتن نسل‌ها از یکدیگر و بیگانگی عمیق میان آن‌ها می‌شود.

۶. فقر فرهنگی

در تعریف فرهنگ آمده است: «مجموعه عادات، باورها، هنر، موسیقی و سایر دستاوردهای تفکر انسانی که به دست گروهی از مردم در زمانی خاص به وجود آمده است.»^۵

بر مبنای چنین تعریفی، فرهنگ پدیده‌ای متأثر از تلاش‌های جمعی مردم در حوزه اندیشه‌ها و باورهاست و فصل مشترک میان جامعه و مردم محسوب می‌شود. بنابراین، از یک منظر می‌توان گفت که فرهنگ عاملی است که دو یا چند نسل را به یکدیگر پیوند می‌دهد و در صورتی که جامعه دچار انقطاع فرهنگی شود، به طور طبیعی دچار انقطاع نسل‌ها نیز خواهد شد؛ زیرا عامل وحدت‌بخش، که همان فرهنگ ملی و خودی است، در میان آن‌ها حضوری بامعنا ندارد.

۷. فقدان هویت اجتماعی

در تبیین هویت اجتماعی می‌توان گفت که چنانچه فرد را از جنبه نقش‌ها و وظایف اجتماعی‌اش مورد مطالعه قرار دهیم و

اینترنت و ماهواره است. ماهیت این پدیده‌ها برای نسل جوان جذاب و فوق‌العاده است. در حالی که نسل بالغ را چندان برنمی‌انگیزد؛ زیرا آنان بیش از مجذوب شدن، احساس نگرانی می‌کنند. نگرانی از پیامدهای نامطلوب، زیانبار و ضدفرهنگی این پدیده‌ها بی‌مورد نیست؛ چون فرجام کار، جذب شدن نسل جوان به این عوامل و ارتباط برقرار کردن با آن‌هاست. مسائلی چون تهیه، خرید، به‌کارگیری و نحوه استفاده از این پدیده‌ها نیز موجب بروز مشکلاتی در ارتباط عاطفی، روحی و فکری دو نسل در محیط خانواده می‌شود و در مواردی نیز به برخورد و اصطکاک‌های ناخواسته میان آن‌ها می‌انجامد. این امر موجب می‌شود که نسل جوان حتی در احتمال بدآموزی پدیده‌های یاد شده تردیدی به خود راه ندهد و نسل بالغ نیز برای یادگیری و استفاده صحیح از فناوری‌های جدید تلاشی نکند. بنابراین، معادله‌ای که در آن نسل جوان جذب فناوری پیشرفته ارتباطات می‌شود و نسل بالغ از آن فاصله می‌گیرد، به مرور زمان به جدایی نسل‌ها از یکدیگر منجر خواهد شد.

۵. بلوغ دشوار و نوجوانی پررنج

صاحب‌نظران، بلوغ را مقطع دشوار زندگی و نوجوانی را دوره انتقال به سال‌های جوانی می‌دانند. فهم و درک شرایط بلوغ هم برای خود فرد و هم برای اطرافیان مشکل است و ادامه آن در سال‌های نوجوانی، بر این دشواری می‌افزاید. از پیچیدگی‌های موضوع، یکی این است که بزرگ‌ترها بعضی از رفتارهای نوجوان را به‌درستی و دقت تفسیر نمی‌کنند و اغلب زمینه برچسب‌زدن‌های منفی به وی را فراهم می‌کنند. تداوم چنین بینشی نسبت به نوجوان، به تدریج وی را دلسرد می‌کند و از اعتمادبه‌نفس او می‌کاهد. از این رو، نوجوان به اطرافیان و افراد بالغی که منشأ تصور منفی از وی هستند، بی‌اعتماد می‌شود و از آنان فاصله می‌گیرد و به کسانی که به تمجید

متقابلاً انتظارات جامعه از وی را بررسی کنیم، به درک هویت اجتماعی او نزدیک خواهیم شد (شرقی، پیشین: ۱۰۸). اگرچه برخی اندیشمندان و نویسندگان مانند هابز، نیچه، استیونر و لودانتک معتقدند که بشر هرگز اجتماعی نمی‌شود و در عمق وجود خود احساس غربت و بیگانگی می‌کند و رفتار اجتماعی خیره‌کننده‌اش سطحی و تصنعی است، اندیشمندانی دیگر بر آن‌اند که به مرور زمان از شدت غلبه تمایلات شخصی کاسته و بر دامنه و وسعت عواطف و ادراکات شخص نسبت به دیگران افزوده می‌شود (آلپورت، ۱۳۵۵: ۳۵).

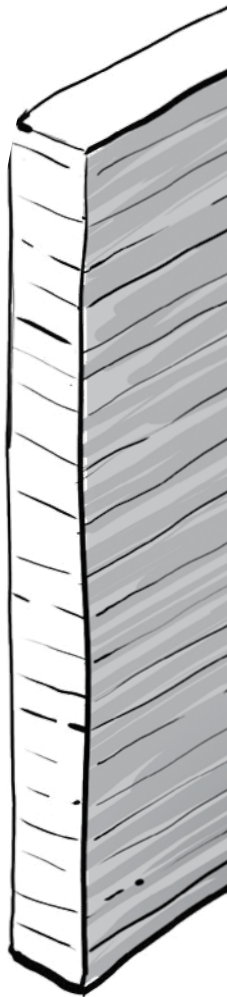
بنابراین، هویت اجتماعی به معنا و مفهوم «احساس پیوند با دیگران»، درک جایگاه و منزلت فرد در جامعه و «درک انتظارات متقابل فرد و جامعه»، پدیده‌ای است که در نسل نوجوان و جوان به‌عنوان یک نیاز و ضرورت مطرح می‌شود.

بر این اساس، هرگونه عاملی که موجبات «هویت اجتماعی» یک نسل را تضعیف و کمرنگ کند، متقابلاً بر پیوند آن با جامعه اثر می‌گذارد. با سست شدن پیوندهای یاد شده، جدایی نسل‌ها از یکدیگر به مرور زمان محقق می‌شود.

۸. نفوذ فرهنگ بیگانه

با ورود فرهنگ بیگانه و غرب به جوامع اسلامی، به‌ویژه ایران، نوعی استحاله فرهنگی در برخی از احاد جامعه و نیز برخی روشنفکران به وجود آمد.

در این فرایند، نوجوانان و جوانان بیش از دیگران در معرض هجوم فرهنگی قرار گرفتند و با گرایش و تعلق به فرهنگ بیگانه، به‌طور تدریجی خود را در مقابل نسل بالغی یافتند که به فرهنگ سنتی و اصیل خویش تکیه داشت؛ به‌گونه‌ای که هر یک از این دو نسل ناگزیر شد برای دفاع از موجودیتش، با سرسختی از فرهنگ خود دفاع کند. چنین موضعگیری‌هایی در مواقعی به جدایی نسل‌ها و در مواردی دیگر به تضاد و تقابل





داشته باشد؛ در حالی که می‌توان جای خالی چنین اعتقادی را به‌وضوح مشاهده کرد. برای وضوح بیشتر مطلب، جمله‌ای از سانتایانا^۶ را بیان می‌کنیم: «جوانان عقاید کهن را از دست داده‌اند و عقاید تازه‌ای را که بتواند آنان را به کمال نزدیک سازد، نیافته‌اند» (دورانت، ۱۳۷۰: ۳-۴۴۲).

پی‌نوشت‌ها

1. Hugh Lytton, Social Development, Gruse, Company 1995, 1. P.214.
۲. احقاف، ۱۷.
۳. نهج البلاغه، خطبه ۲۳۱
4. Identification
5. Longman Dictionary, 1990, P.251
6. santan Yana

منابع

۱. آلپورت، گوردن. (۱۳۵۵). رشد شخصیت. مترجم: فاطمه افتخاری. تهران: امیرکبیر.
۲. اسپاک، بنجامین. (۱۳۶۴). پرورش فرزند در عصر دشوار ما. مترجم: هوشنگ ابرامی. تهران: نشر صفی‌علیشاه.
۳. توماس، هنری. (۱۳۶۲). بزرگان فلسفه. مترجم: فریدون بدره‌ای. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۴. جمعی از نویسندگان. (بی‌تا). آموزش و پرورش برای آینده. مرکز تحقیقات آموزش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
۵. دورانت، ویل. (۱۳۷۰). تاریخ فلسفه. مترجم: عباس زریاب. تهران: انتشارات آموزش انقلاب اسلامی.
۶. سعدی. (۱۳۷۳). گلستان، تصحیح و توضیح: غلامحسین یوسفی. تهران: خوارزمی.
۷. شرفی، محمدرضا. (۱۳۸۰). جوان و بحران هویت. چاپ دوم. تهران: نشر سروش.
۸. فروم، اریک. (۱۳۶۶). هنر عشق ورزیدن. مترجم: پوری سلطانی. تهران: مروارید.
۹. کی‌نیا، مهدی. (۱۳۷۰). مبانی جرم‌شناسی، ج ۱. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۱۰. هانتینگتون، ساموئل. (۱۳۷۸). برخورد تمدن‌ها و بازسازی نظم جهانی. مترجم: محمدعلی حمید رفیعی. انتشارات دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
11. Hughlytton, Social Development. Gruse, company 1995.

مسائل جهانی ایجاب می‌کند که نگرش‌هایی پرورش داده شود که به یاری آن، نسل کنونی بتواند خود را با نسل‌های آینده همدل بداند و توانایی دوراندیشی و تفکر درباره آینده دور دست را داشته باشد. بدین ترتیب، در نسل حاضر هوشیاری جدید پرورش داده می‌شود. آموزش و پرورش باید انسان را برای آینده آماده سازد تا توانایی روبه‌رو شدن با چالش‌هایی را که مسائل کنونی برای آینده به‌وجود خواهد آورد، داشته‌باشد» (جمعی از نویسندگان، پیشین: ۱۴).

۱۰. فقدان الزام معنوی

«میان نیروهای تغییر در دنیای خارج و هسته مرکزی وجود انسان، تباین رو به گسترشی وجود دارد. این دو ممکن است روزی متقابلاً به انهدام یکدیگر روی آورند؛ مگر آنکه جهان ارزش‌ها بر جهان مادی تفوق یابد» (همان). سخنان بالا را یکی از کارشناسان سازمان یونسکو ایراد کرده است. به نظر می‌رسد که عوامل تغییر در میان نوجوانان و جوانان رو به گسترش است اما هسته مرکزی وجود آنان، که به معنای ارزش‌های درونی است، چندان رشدی نداشته است. به مرور زمان، فاصله میان نسل جوان و ارزش‌ها افزایش می‌یابد و به همین ترتیب، فاصله میان نسل جوان و حامیان ارزش‌ها (نسل بالغ) نیز عمیق‌تر و جدی‌تر می‌شود. کارشناس یاد شده در ادامه سخنانش می‌افزاید:

«برای ایجاد الزام معنوی در میان نوجوانان و جوانان باید آنان در معرض اندیشه‌های بزرگ و ظهور ارزش‌هایی قرار گیرند که بشریت را به مدارج عالی روحی - اندیشه‌های مربوط به ارزش انسانی و آزادی، فردیت و مسئولیت‌پذیری اجتماعی، مهربانی و دلسوزی - ارتقا داده است» (همان).

با این حال، مشکل اساسی همچنان به قوت خود باقی است؛ زیرا الزام معنوی و محمل اخلاقی زمانی می‌تواند نسل جوان را سرشار از احساس مسئولیت در قبال نسل دیگر کند که نوعی اعتقاد پابرجا و مبرم در درون آن وجود

نسل‌ها منجر گردید. ساموئل هانتینگتون با تعبیر «ویروس» از «فرهنگ غرب» می‌نویسد: «رهبران سیاسی‌ای که سرشار از غرور، خیال می‌کنند قادر به تغییر شکل فرهنگ جامعه خود به صورتی بنیادین هستند، سرنوشتی جز ناکامی نخواهند داشت. ایشان هر چند عناصری از فرهنگ غربی را به جامعه خود وارد می‌کنند، قادر نیستند که عناصر اصلی بومی را از میان ببرند یا تحت‌الشعاع قرار دهند؛ برعکس، وقتی ویروس غرب به بدن جامعه‌ای وارد شد، بیرون راندن آن دشوار است. ویروس غرب استقامت می‌کند اما کشنده نیست؛ مریض زنده می‌ماند ولی سلامتی خود را هرگز باز نمی‌یابد. رهبران سیاسی می‌توانند تاریخ را بسازند اما از تاریخ نمی‌توانند فرار کنند. آنچه ایشان خلق می‌کنند، جامعه‌ای غربی نیست؛ کشوری از درون گسیخته است. آن‌ها جامعه خود را به دوگانه‌اندیشی فرهنگی آلوده می‌کنند و این بیماری ماندگار می‌شود و ریشه می‌گیرد» (هانتینگتون، ۱۳۷۸: ۳۶۴).

۹. ناتوانی از همدلی با نسل آینده

هم‌زیستی دو یا چند نسل در پرتو بصیرت و رویکردی حاصل می‌شود که از «حال» به «آینده» معطوف باشد و توانایی نگاه به آینده و اندیشه آینده‌نگر را دارا باشد. در صورت فقدان چنین بینشی، حوزه مسائل مورد علاقه هر نسل بسیار محدود و تنگ‌نظرانه خواهد بود. در حیطه بسته چنین اندیشه‌ای، جایی برای پرداختن به دیگران و مسائل مورد علاقه آنان باقی نمی‌ماند. یکی از کارشناسان سازمان یونسکو به نام دکتر راجا سینگ می‌نویسد: «همه این

هرگونه عاملی که موجبات «هویت اجتماعی» یک نسل را تضعیف و کمرنگ کند، متقابلاً بر پیوند آن با جامعه اثر می‌گذارد. با سست شدن پیوندهای یاد شده، جدایی نسل‌ها از یکدیگر به مرور زمان محقق می‌شود



تجارب مشاورهای

نیاز آدمی به انسان‌های خردمند و بابصیرت که او را راهنما و مشاور باشند، نیازی دائمی است. بدین منظور، آموزش و پرورش در سال‌های اخیر دو فراخوان بزرگ کشوری تجربیات راهنمایی و مشاورهای معلمان را در سطوح مختلف برای جلب مشارکت دبیران، مشاوران و مدیران در پاسخگویی به نیازهای راهنمایی و مشاورهای دانش‌آموزان به مرحله اجرا گذاشته است. طی این فراخوان، نزدیک به هفت هزار تجربه همکاران گرامی به دبیرخانه آن رسید و پس از بررسی آثار و داوری آن‌ها تعدادی از این تجربیات و مقالات در مجموعه‌ای گردآوری شد. در این شماره مجله، تعدادی از این مقالات و تجربه‌ها را به شما تقدیم می‌کنیم و امیدواریم این مکتوبات راهگشای همکاران برای مشاوره در مدارس باشد.

- ۱ / راهبرد بهبود فرایند راهنمایی و مشاوره در مدارس / ۱۵
 - ۲ / چگونه افسردگی دانش‌آموزم را کاهش دادم / ۲۱
 - ۳ / مشکل عاطفی پرستو / ۲۵
 - ۴ / کاهش اضطراب امتحان در زهرا / ۲۸
 - ۵ / تأثیر تئاتر درمانی در کاهش اضطراب / ۳۱
- 

راهبرد بهبود فرایند راهنمایی و مشاوره در هشک اولی

دکتر منوچهر فضلی‌خانی

مقدمه

قبل از تفکر در بارهٔ مدرسه و نظام آموزش و پرورش باید به این مسئله توجه نمود که «مدرسه کجاست و چه وظایفی دارد». این سؤال چشم‌انداز و مقصد حرکت را مشخص می‌سازد. لذا، فرایندها و اقدامات نیل به چنین هدفی نیز تابعی از پاسخ سؤال فوق خواهد بود.

اگر آموزش و پرورش و مدرسه را خاستگاه و تجلیگاه علم و دانش، اخلاق و کردار و مهارت‌های زندگی بدانیم و چنین وظیفهٔ راهبردی‌ای برای آن تصور کنیم، آن‌گاه سؤال و مسئلهٔ دیگر این خواهد بود که با چه فرایندها و سازوکارهایی چنین مأموریت و وظیفه‌ای را می‌توان از مدرسه انتظار داشت؟

دانش‌آموزان تربیت‌شده در مدارس باید دارای چه ویژگی‌هایی باشند؟ آیا اگر تنها مفاهیم و دانش‌های

حافظه‌ای را بدانند کافی است یا اینکه باید به نگرش و باورهای همچون شناخت خود، شناخت خدا، عبادت خدا و توانایی‌هایی چون مهارت‌های حل مسئله، تصمیم‌گیری، یادگیری دانش، تعامل اجتماعی و ... دست پیدا کنند. یکی از فرایندهای کیفیت‌ساز در مدرسه، فرایند راهنمایی و مشاوره است. به زبان دیگر، رشد اندیشه و تفکر انسان‌ها بر هدایت و راهنمایی استوار است و مدارس این مهم را به عهده دارند. تبلور «رویکرد راهنمایی» در نخستین طلیعهٔ آیات کتاب وحی تجلی یافته است که «ذلک الکتاب لاریب فیه هدی للمتقین». بر همین اساس، در تمام مؤلفه‌ها و فرایندهای درون مدرسه باید رویکرد راهنمایی و هدایت وجود داشته باشد. در مدرسه مدیران، معلمان و همهٔ عوامل انسانی در جهت راهنمایی و هدایت

تحصیلی دانش‌آموزان فعالیت می‌کنند. فرض بر این است که دانش‌آموزان توانایی‌ها و ظرفیت‌های زیادی دارند که ما باید زمینه و بستر را برای رشد آن‌ها فراهم کنیم و مراقبت نماییم تا براساس تفکر و تجربه به یافته‌های جدید دست پیدا کنند. این باور نیازمند یک نظام مشاوره‌ای مطلوب است و اگر این فرایند در مدارس دچار مشکل باشد، ما در نیل به اهداف فوق موفق نخواهیم بود.

امروزه یکی از مهارت‌های اساسی معلمان، مهارت‌های راهنمایی و مشاوره‌ای است؛ یعنی آنان باید صلاحیت‌های کافی جهت ایجاد بسترهای مناسب برای رشد را داشته باشند، محیط را بسازند تا دانش‌آموزان را شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان را تسهیل کنند. لذا معلمان رکن اصلی مشاوره و راهنمایی هستند و بهترین موقعیت را برای این امر دارند.

تعاریف

✓ انجمن مشاوران انگلیسی ۱۹۹۱: «مشاوره، بهره‌گیری از رابطه‌ای اصولی و ماهرانه برای تسهیل خودشناسی، قابلیت پذیرش، رشد عاطفی و رشد مطلوب توانایی‌های فردی است.»

✓ شر تزرواستون: «راهنمایی جریانی است که فرد را در شناخت خود و محیط پیرامونش یاری می‌دهد.»

✓ پاترسون: «راهنمایی کمک منظم به فرد است تا بتواند توانایی‌ها و محدودیت‌های خود را بشناسد، رفتارش را متعادل سازد، در حل مشکلاتش توفیق یابد، تصمیم مناسبی در زمینه تحصیلی و شغلی بگیرد و در نهایت، به حداکثر رشد و کمال برسد.»

نظر برخی دانشمندان مشاوره درباره صلاحیت معلمان برای مشاوره، راهنمایی:

الف: مک لاگین ۱۹۹۹

«معلمان برای کمک به دانش‌آموزان جهت رشد اجتماعی - عاطفی بهترین موقعیت را دارند.» آنان طی یک دوره طولانی با دانش‌آموزان در تعامل هستند و همواره آنان را زیر نظر دارند و رفتارهایشان را مشاهده می‌کنند، مشاهده، اولین گام برای فعالیت راهنمایی و مشاوره است و این موقعیت برای معلمان بیش از هر فرد دیگری در مدرسه مهیاست.

ب: آریو کل

معلم نزدیکترین فرد به دانش‌آموز است و او را بهتر از هر کسی می‌شناسد و تنها فردی است که می‌تواند به‌طور مستمر، مؤثر و مفید باشد؛ بنابراین، «هر معلم یک مشاور است». در فرایند مشاوره و راهنمایی، تعامل

امروزه یکی از مهارت‌های اساسی معلمان، مهارت‌های راهنمایی و مشاوره‌ای است؛ یعنی آنان باید صلاحیت‌های کافی جهت ایجاد بسترهای مناسب برای رشد را داشته باشند

و نزدیکی مشاور و مراجعه‌کننده اصل مهمی است و لذا معلم در مقام راهنما بیشترین تأثیرگذاری را دارد.

ج: گیل کینگ

«در حال حاضر، بر تجهیز معلمان به مبانی مهارت‌های مشاوره تأکید می‌شود.» از دیدگاه او، تجهیز معلمان یعنی احیاء نقش مشاوره‌ای و تقویت مهارت‌های آنان حائز اهمیت است و بهترین راه برای ارتقاء فرایند راهنمایی و مشاوره در مدارس، تقویت مهارت‌های معلمان می‌باشد.

د: مک کوئیز ۱۹۹۸

«معلمان برای انجام وظایف هدایتی خود و ایفای نقش در تعلیم و تربیت فردی و اجتماعی، به آموختن مهارت‌های اساسی مشاوره نیاز دارند.»

مهارت‌های اساسی مشاوره چیست؟ آیا یک فعالیت تخصصی است؟

مهارت‌های اساسی مشاوره شامل پرورش بنیان‌های فکری و شخصیتی خاص است که زمینه را برای مشاوره‌های تخصصی فراهم می‌سازد.

برای مثال، پرورش بعد اجتماعی افراد از ابتلای آن‌ها به مرض کمروبی و خجالتی

بودن جلوگیری می‌کند؛ نشاط و طراوت کلاس درس مانع افسردگی و اضطراب فراگیرندگان می‌شود و فعالیت‌های گروهی به رشد هوش بین فردی و هیجانی منجر می‌گردد.

مشورت گرفتن از دانش‌آموزان در جریان تدریس موجب ارتقاء اعتماد به نفس می‌شود. مشارکت دادن دانش‌آموزان و واگذاری وظایف به آنان، موجب شکل‌گیری و تقویت حس مسئولیت‌پذیری‌شان می‌شود و مدیریت و تدریس مشارکتی به تقویت خلاقیت و مهارت‌های ارتباطی می‌انجامد. فعالیت‌های یاد شده به‌نوعی با مشاوره و راهنمایی مرتبطند؛ زیرا نامساعد بودن محیط کلاس و تدریس، در آینده ناهنجاری‌هایی ایجاد خواهد کرد و در پی آن بایستی فعالیت‌های مشاوره‌ای تخصصی و درمانی انجام گیرد.

هـ - اریکسون

وی معتقد است که دانش‌آموزان علاقه‌مندند پاسخ دو سؤال را بدانند.

۱. من کیستم؟ (چه توانایی‌ها و علایقی دارم)

۲. چه کاره می‌توانم بشوم؟

بنابراین، مدارس و معلمان دو وظیفه اصلی دارند:

الف. کمک به دانش‌آموزان برای شناخت توانایی، علایق و قابلیت‌های خویش؛

ب. هدایت و راهنمایی آن‌ها جهت تقویت و توسعه توانایی‌ها و قابلیت‌هایشان.

اگر نظام آموزش و پرورش بخواهد موفق باشد، باید این دو دغدغه و سؤال فراگیرندگان را جدی بگیرد. به نظر نگارنده مقاله، کلیه فعالیت‌های مدارس باید در جهت انجام دو وظیفه فوق حرکت کنند. تمام دروس، فرایندهای تدریس و مدیریت مدارس باید در جهت شناساندن توانایی‌های دانش‌آموزان و



«هر معلم یک مشاور است». در فرایند مشاوره و راهنمایی، تعامل و نزدیکی مشاور و مراجعه کننده اصل مهمی است و لذا معلم در مقام راهنما بیشترین تأثیرگذاری را دارد

کلاس درس حاکم باشد. براساس تحقیقات انجام شده، در چنین فضایی امکان نوآوری و خلاقیت برای مربیان فراهم می شود. معلمان باید به جای ارائه همه جانبه معلومات، علایق همه جانبه را در دانش آموزان توسعه دهند و این امر مهم در محیطی سرشار از محبت و نشاط تحقق می یابد.

۴. تفکر مستندگویی (گفتار و نوشتار)
دانش آموزان باید عادت کنند که برای ارائه و بیان هر گونه اطلاعات (مفاهیم - فرضیه ها و تجارب و ...) با استناد بر منابع عمل نمایند و معلمان نیز فرهنگ مستندگویی را در دانش آموزان توسعه دهند. متأسفانه عملکرد نادرست نظام آموزشی موجب شده است که افراد جامعه بدون توجه به پژوهش و تجارب علمی دیگران نسبت به هر پدیده ای اظهارنظر می کنند و یافته های ناقص و غیرعلمی خویش را به عنوان یافته علمی تعمیم می دهند.

مدارس وظیفه دارند برای بسترسازی و رشد روحیه مسئله محوری و پژوهش مداری و مستندگویی تلاش کنند. یکی از نقش های اساسی و کلیدی معلمان در قرن ۲۱ به کارگیری این مهارت ها است.

۵. فرایندمحوری به جای فراورده نگری

کیفیت یادگیری متأثر از عواملی است که مهم ترین آن ها دامنه فرایندهاست. لذا برای

یک فرایند است. اگر دانستن و مغز یک فرایند باشند، نظام یاددهی - یادگیری باید چگونه باشد؟
چه رویکردی باید حاکم بر فرایندهای آموزشی باشد؟

تنها روش های فعال، اکتشافی و مشارکتی هستند که بسترها و ظرفیت های دستیابی به دو موضوع فوق را فراهم می کنند.

مهم ترین مهارت های معلمان برای راهنمایی و ارتقاء آن

۱. مهارت ارتباط دادن به منابع

در عصر ارتباطات و فناوری اطلاعات یکی از مهم ترین صلاحیت های معلمان، مرتبط کردن مفاهیم درس به منابع و مراجع خارج از کلاس و مدرسه است. دانش آموزان برای دستیابی به مهارت های ارتباطی و پژوهشی و برای یافتن اطلاعات و تکمیل یادگیری باید به مراکز و منابع اطلاعات علمی و آموزشی رجوع کنند. این اقدام روحیه جست و جویی و پژوهش را در آنان توسعه می دهد.

۲. بسترسازی برای ایجاد سؤال در ذهن دانش آموزان

رویکرد آموزش در گذشته این بود که معلمان سؤال مطرح کنند و دانش آموزان جواب دهند و یا دانش آموزان سؤال کنند و معلمان پاسخ دهند ولی امروزه تأکید بر این است که معلمان زمینه های مناسب تربیت دانش آموزان را فراهم نمایند و آنان را برای حل مسائل کمک کنند.

۳. مهارت ایجاد نشاط در کلاس درس

برای لذت بردن از یادگیری و ارتقاء کیفیت آن، باید فضای نشاط و طراوت بر

شیوه های توسعه آن ها باشند. در این فرایند، معلمان نقش ویژه ای دارند؛ آن ها باید این وظیفه خطیر را درک کنند و برای تحقق آن برنامه ریزی نمایند.

مهارت ها و صلاحیت های علمی و حرفه ای معلمان جهت مشاوره

معلم مهم ترین رکن نظام یاددهی - یادگیری و تربیت است و دانش، مهارت و توانایی های حرفه ای او می تواند تضمین کننده کیفیت آموزش و یادگیری باشد. معلمان به چه مهارت ها و صلاحیت هایی نیاز دارند؟

- درک صحیح و عمیق از ماهیت و اهداف درس موردنظر
- توانایی به کارگیری روش های فعال، مشارکتی و اکتشافی در یادگیری
- مهارت ایجاد سؤال در ذهن دانش آموز و آموزش روش های تحقیق و پژوهش
- توانایی ساماندهی فعالیت های گروهی در کلاس درس
- مهارت لازم در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی - تربیتی
- توانایی ارائه فعالیت ها و پروژه های تکالیف خارج از مدرسه

- مهارت ایجاد فرصت های یادگیری متنوع براساس علایق و توانایی های فراگیرندگان
- مهارت درگیر نمودن دانش آموز با فناوری های جدید (IT).

برای اینکه صلاحیت ها و توانایی های معلم بستر ساز یادگیری مؤثر و کارآمد باشد، او باید از فرایند یادگیری دانش آموزان شناخت کافی داشته باشد و به ویژه کارکرد مغز و فرایندهای آن را بشناسد. طبق آخرین یافته های فیزیولوژیکی، «مغز انسان یک جسم نیست بلکه یک فرایند است» و «دانستن و یادگیری

در رویکرد فرایندمحوری، مهارت‌های اساسی دانش‌آموزان مانند حل مسئله، خلاقیت، و تصمیم‌گیری رشد می‌کنند و فرایندهای ذهنی دانش‌آموزان ارتقا می‌یابند

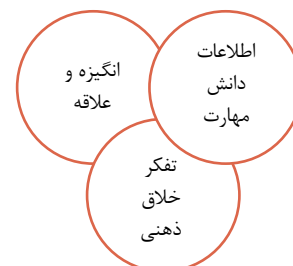
کارآمدی فرایند یاددهی - یادگیری باید به جای تمرکز بر فرآورده به فرایندها توجه نمود. در رویکرد فرایندمحوری، مهارت‌های اساسی دانش‌آموزان مانند حل مسئله خلاقیت، و تصمیم‌گیری رشد می‌کنند و فرایندهای ذهنی دانش‌آموزان ارتقا می‌یابند. آخرین یافته‌های علمی در خصوص مغز انسان، نشان می‌دهد که «مغز یک جسم نیست بلکه یک فرایند است» از طرف دیگر، آموزش هم یک فرایند است. بنابراین، معلمان باید در یک آموزش فرایندی، قدرت مغز دانش‌آموزان را افزایش دهند.

۶. توجه به فرایند خلاقیت و نوآوری در آموزش

برای ایجاد بستر خلاقیت در فرایند آموزشی سه عنصر مهم وجود دارد.

۱. اطلاعات، دانش و مهارت‌های لازم برای دانش‌آموزان؛

بدیهی است که دانش‌آموزان برای بروز خلاقیت به اطلاعات و مهارت‌هایی نیاز دارند



که در مفاهیم موجود در کتابهای درسی مهیا شده است.

۲. تنها اطلاعات و دانش نیست که در افراد خلاقیت ایجاد می‌کند بلکه عناصر دیگری، مانند انگیزه و علاقه و مواردی چون لذت یادگیری، شوق به کشف مفاهیم و انگیزه کافی برای تفکر درباره مفاهیم و مسائل از جمله عناصر ایجاد خلاقیت و نوآوری در آموزش می‌باشند.

بنابراین، معلمان باید برای انگیزه‌ها و علایق دانش‌آموزان اهمیت خاصی قائل شوند.

۳. زمانی فضا برای خلاقیت آماده می‌شود که در کنار دانش و انگیزه و علاقه، ذهنی فعال و سیال هم وجود داشته باشد و دانش‌آموزان براساس تمرین و تجربه فرایندی در ذهن، توانایی‌های مغزی خویش را توسعه دهند.

در نهایت، معلمان باید بدانند که صرفاً مسئول توسعه دانش و مفاهیم در فراگیرندگان نیستند بلکه در مورد علاقه‌مندسازی و رشد تفکر مغزی آنان نیز مسئولیت دارند.

سطوح مشاوره و راهنمایی (هامبلین ۱۹۹۳)

منتقدان در زمینه واگذاری نقش راهنمایی و مشاوره به معلمان، اعتقاد دارند که مشاوره یک کار تخصصی است و بنا بر این، جز شخص مشاور متخصص، کس دیگری نباید در این امر مداخله نماید. بنابراین، معلمان باید درس بدهند و مشاوران متخصص دانش‌آموزان را راهنمایی کنند. از نظر آنان، این دو فعالیت جدا از هم‌اند و نباید انتظار داشت که معلمان بتوانند انتظارات مشاوره‌ای را پاسخگو باشند.

برای تبیین موضوع فوق و دفاع از اینکه معلمان می‌توانند فعالیت مشاوره‌ای و راهنمایی

انجام دهند، سطوح مشاوره و راهنمایی را مطرح می‌کنیم و بحث را ادامه می‌دهیم.

۱. سطح یک: استفاده از مهارت‌های مشاوره و راهنمایی در کلاس به منظور فراهم نمودن محیط یادگیری بسامان و مثبت؛

در این سطح بیشتر، راهنمایی موردنظر است و معلمان می‌توانند مجموعه‌ای از مهارت‌های اساسی پایه را داشته باشند؛ مثل: مهارت در رشد اجتماعی افراد، رفع کم‌رویی فراگیرندگان، ارتقاء مهارت‌های کلامی و ...، افزایش اعتمادبه‌نفس و حس مسئولیت‌پذیری.

۲. سطح دوم: استفاده از مهارت‌های مشاوره‌ای توسط معلم ویژه؛ بعضی از معلمان بنابر تجارب و مطالعات خود می‌توانند بخشی از زمینه‌های راهنمایی و مشاوره را مساعد نمایند.

۳. سطح سوم: مشاوره و راهنمایی فردی و گروهی در سطح مدارس توسط یک مشاوره متخصص؛

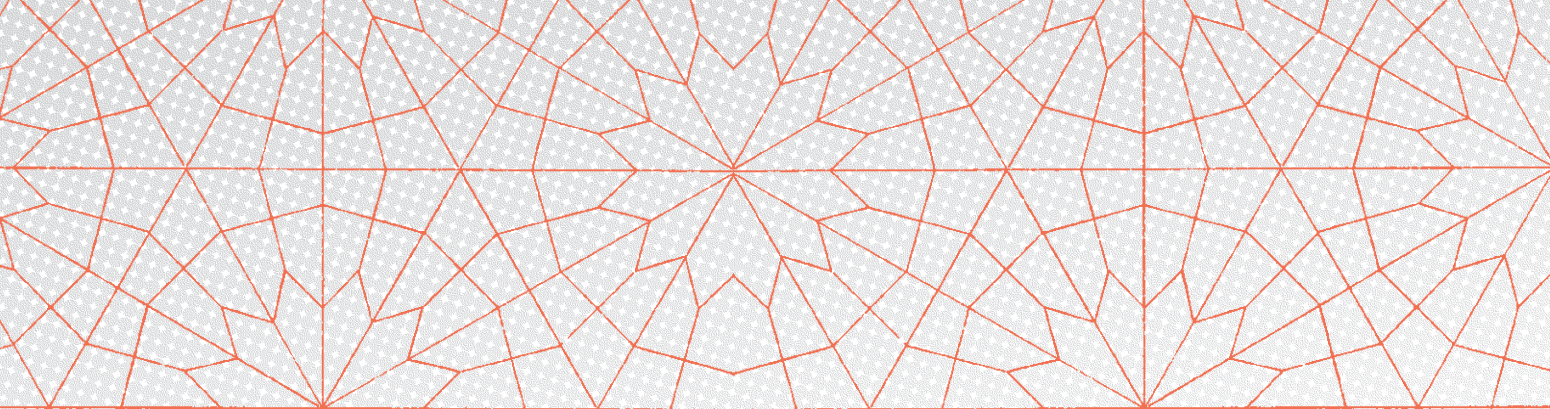
۴. سطح چهارم: ارجاع به روان‌شناس، روان‌پزشک و کلینیک‌های تخصصی.

بدیهی است که معلمان نمی‌توانند سطوح سوم و چهارم مشاوره را انجام دهند و مداخله در آن سطوح قابل قبول نخواهد بود ولی رویکردهای جدید از حضور فعالشان در سطوح یک و دو حمایت می‌کند. در عین حال، باید مراقبت نمود تا آنان بدون داشتن مهارت‌های مورد نیاز، به فعالیت‌های تخصصی نپردازند.

وظیفه معلمان در مراحل تخصصی فقط ارجاع به مشاور یا کلینیک‌های تخصصی است و نباید در این مرحله مداخله‌ای به‌جز این داشته باشند.

دلایل رد نظام موجود مشاوره و راهنمایی

در نظام موجود، صرف توجه به حضور یک پست مشاور در مدارس به دلایل مختلف



معلمان نمی‌توانند سطوح سوم و چهارم مشاوره را انجام دهند و مداخله در آن سطوح قابل قبول نخواهد بود ولی رویکردهای جدید از حضور فعالشان در سطوح یک و دو حمایت می‌کند. در عین حال، باید مراقبت نمود تا آنان بدون داشتن مهارت‌های مورد نیاز، به فعالیت‌های تخصصی نپردازند



نمی‌تواند پاسخگوی نیازها در مدارس باشد.
۱. به سبب پایین بودن شاخص تعداد مشاور به دانش‌آموز، امکان مشاهده رفتار دانش‌آموزان و به دست آوردن شناخت کافی از آن‌ها وجود ندارد. بدیهی است که شناخت وضع موجود فرد، مقدمه هر اقدامی برای مشاوره با او خواهد بود.

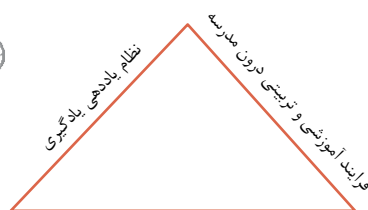
۲. فرصت‌های مناسب و بسترهای کافی برای پیشگیری، در قلمرو معلمان است نه مشاور؛ برای مثال، معلمان می‌توانند در کلاس درس با اقداماتی زمینه بروز مشکل را کاهش دهند.

۳. کافی نبودن تخصص مشاوران برای اقدامات و خدمات مشاوره‌ای؛

۴. نبود تعداد مشاوره مورد نیاز در مدارس؛ به‌ویژه اینکه در مدارس ابتدایی و راهنمایی فرد مشاور وجود ندارد.

برای ایجاد بستری پایدار و مؤثر در فرایند مشاوره و راهنمایی مدارس، باید در سه مورد اهتمام جدی شود. ارتقاء امر فوق را در اتحاد این سه مسئله می‌توان جست‌وجو کرد.

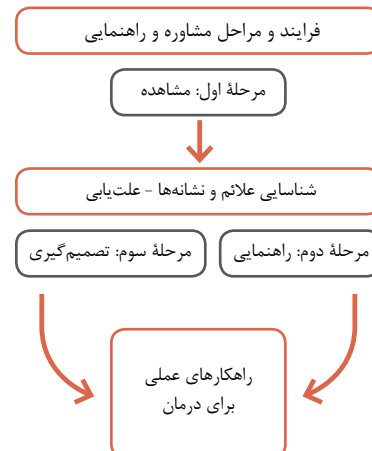
در واقع، تمام فرایندها و اقدامات آموزشی و تربیتی باید رنگ و بوی راهنمایی و مشاوره داشته باشند. اگر راهبرد اصلی آموزش هدایت و راهنمایی باشد، از بخش عمده‌ای



از مسائل پیشگیری خواهد شد.
راهبردهای بهبود فرایند راهنمایی و مشاوره
الف: محتوای آموزشی و کتب درسی
مهم‌ترین و اصلی‌ترین بستر برای راهنمایی

سطوح چهار گانه راهنمایی و مشاوره: (هاپلین - لنگ - ۱۹۹۳)

سطح راهنمایی	چه کسی	سطوح مشاوره	چه کسی
۱. آشنا نمودن فراگیران برای تصمیم‌گیری‌های فردی - تربیتی، تحصیلی و شغلی	معلم	فرایم نمودن محیط یادگیری مثبت	معلم
۲. ارائه راهنمایی مستقیم به صورت فردی	معلم ویژه، مربی، مدیر	مشاوره برای مسائل غیر تخصصی	معلم ویژه و مربی ارشد
۳. راهنمایی فردی و گروهی	متخصص	مشاوره فردی و گروه	مشاور متخصص
۴. فرایندهای ارجاعی	نهادها و مراکز تخصصی	فرایندهای ارجاعی	کلینیک یا پزشک



زمان کافی برای بررسی، شناخت و هدایت آن‌ها خواهند داشت.

۲. ارتقاء مهارت‌های ارتباطی فراگیرندگان

یکی از هدف‌های اصلی تدریس و فرایند آموزشی، ارتقاء تعامل و روابط بین فردی دانش‌آموزان است. در این صورت، بسیاری از مشکلات روحی-روانی و اختلالات رفتاری برطرف می‌شوند و در چنین فضایی، یادگیری از همدیگر و الگو قرار دادن رفتارهای مطلوب فراگیرندگان میسر خواهد شد.

ج: فرایندهای درونی مدرسه

نباید انتظار داشت که فردی با عنوان مشاور، از طریق یک ارتباط رسمی دوجانبه، مشکلات فراگیرندگان را حل کند. همه فرایندها و فضای مدرسه باید آمادگی لازم برای ایجاد بستری بسامان را داشته باشند. قطعاً در محیطی پرتلاطم و ناپایدار نمی‌توان روح و روان دانش‌آموزان را هدایت کرد.

مواردی که در فرایندهای آموزشی و پرورشی و فضای مدارس باید ملاحظه شود:

۱. طراوت و شادابی
۲. رغبت و انگیزه فراگیرندگان
۳. مدیریت مشارکتی در مدارس
۴. اعتماد به نفس
۵. احساس مالکیت و تعلق
۶. نظام و سیستم ارجاع
۷. نشست‌های علمی دانش‌آموزان
۸. شورای معلمان و دانش‌آموزان
۹. ارتباط مؤثر اولیا و مدرسه.

منابع

۱. اصغری‌پور، حمید؛ فضلی‌خانی، منوچهر. (۱۳۸۳). مشاوره با دانش‌آموزان در مدارس. ضریح آفتاب.
۲. دفتر آموزش و پرورش متوسطه اول. (۱۳۸۶). احیای نقش راهنمایی مشاورهای معلمان.
۳. دفتر آموزش و پرورش متوسطه اول. (۱۳۸۵). مجموعه مقالات و تجارب راهنمایی - مشاورهای معلمان.
۴. دینک میر، دان؛ کارلسون، جان. (۱۳۸۳). مشاوره و راهنمایی در مدارس. ترجمه: گروه مترجمان.

و مشاوره باید در کتب درسی و منابع آموزشی فراهم شود و این منابع زمینه لازم برای پیشگیری و ارتقاء مهارت‌های پایه و اساسی را ایجاد کند.

محتوا چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد؟

۱. مسئله‌محوری و پژوهش‌مداری: اگر محتوای آموزشی و کتب درسی چنین ویژگی‌ای داشته باشند، دانش‌آموزان باید جست‌وجوگر باشند و لذا تلاش فکری و عملی کنند. در این صورت، آن‌ها نیازمند راهنمایی و هدایت خواهند بود و در حین انجام دادن پروژه و پژوهش، قابلیت‌های مختلفشان رشد پیدا می‌کند؛ در حالی که در یک کتاب درسی محتوا محور و حافظه‌مدار، چنین وضعیتی حاصل نمی‌شود.

۲. تأکید بر مهارت‌های زندگی در کتب درسی: اگر محتوای آموزشی براساس مهارت‌های زندگی تدوین شود، دانش‌آموزان به سمت ارتقاء مهارت‌های زندگی حرکت می‌کنند و در نتیجه، به صلاحیت‌هایی چون حل مسئله، تصمیم‌گیری و خلاقیت دست می‌یابند. بخش عمده‌ای از مهارت‌های فوق، رشد شخصی فراگیرندگان و در نتیجه کاهش مشکلات رفتاری را در پی خواهد داشت.

۳. مشارکت‌جویی در محتوا: محتوا باید زمینه را برای جلب مشارکت دانش‌آموزان فراهم سازد. در این صورت، فراگیرندگان به طور فعال در کلاس شرکت می‌کنند و در چنین فضایی امکان راهنمایی و هدایت به شکل بهتری وجود دارد.

۴. ویژگی‌های دیگری همچون علاقه‌مندی فراگیرندگان به محتوا، و فعالیت‌محوری و خلاقیت‌مداری محتوا.

ب: روش‌های یاددهی - یادگیری

یکی دیگر از فرایندهای مؤثر در ارتقاء راهنمایی و مشاوره دانش‌آموزان، نظام یاددهی - یادگیری است. در فرایند تدریس می‌توان قابلیت‌ها و علایق فراگیرندگان را شناسایی کرد و بر حسب نیاز، در حین تدریس آنان را راهنمایی و هدایت نمود.

ویژگی‌های نظام یاددهی-یادگیری متناسب برای راهنمایی و مشاوره

۱. روش‌های فعال، اکتشافی و مشارکتی:

بدیهی است که با رویکرد غیرفعال و یک‌سویه آموزش، فرصت هدایت و امکان شناخت نقایص واضح دانش‌آموزان فراهم نمی‌شود؛ زیرا معلم زمان کافی جز برای ارائه یک‌طرفه اطلاعات ندارد ولی در روش‌های فعال و مشارکتی دانش‌آموزان به صورت انفرادی و گروهی وارد بحث و گفتگو و کارهای عملی می‌شوند و معلمان

چگونه افسردگی دانش‌آموزم را کاهش دادم

غلامرضا عبدی
لرستان - منطقه کاکاوند

مقدمه

تربیتی و تحصیلی دانش‌آموزان سخن گفت. سپس، من در مورد کار و وظیفه خودم برای دانش‌آموزان و دبیران آموزشگاه حرف زدم و توضیحاتی دادم.

هفته اول در اولین آشنایی با دانش‌آموزان سال دوم، ساعات بیکاری آن‌ها را به کلاس مشاوره اختصاص دادم. در اولین جلسه پس از معرفی خود، از دانش‌آموزان خواستم که یکی یکی خودشان را معرفی کنند. سپس برای آشنایی بیشتر، از آنان سؤالاتی کردم؛ از جمله: سال گذشته در چه مدرسه‌ای درس خوانده‌ای؟ چه دروسی را بیشتر دوست داری؟ مشاوره یعنی چه؟ اطلاعات و مطالب مورد نیاز خود را از چه منابعی به دست می‌آوری؟ و ... ضمن سؤال کردن، متوجه شدم که یکی از دانش‌آموزان دختر خیلی خوب به سؤالاتم جواب می‌دهد. من هم او را تشویق کردم و خطاب به بچه‌ها گفتم: «اگر شما هم مثل ایشان در کلاس فعال باشید و به من کمک کنید که بیشتر با هم آشنا شویم، شما را به‌عنوان دانش‌آموزان ساعی و تلاشگر به مدیر مدرسه معرفی می‌کنم.» در همان روز، صندوق ارتباط با مشاور را هم نصب کردیم و برای دانش‌آموزان توضیح دادم که هر چه در آن صندوق بیندازند، به‌صورت محرمانه پیش من خواهد ماند و هیچکس از محتوای آن باخبر نمی‌شود. سپس از آن‌ها خواستم که هنگام مکاتبه از طریق صندوق ارتباط با مشاور، به جای نوشتن اسم خود از کد استفاده کنند.

خانواده به‌عنوان اولین نهادی که فرد در آن زندگی می‌کند، از مهمترین عوامل مؤثر در رفتار اوست. محیط خانه و خانواده با دوامترین عاملی است که در رشد شخصیت افراد تأثیر می‌گذارد. پس، خانواده باید همواره مورد توجه قرار گیرد و تلاش شود که از ستیزه‌های خانوادگی، که به فروپاشی و تزلزل این واحد منجر می‌گردند، جلوگیری به عمل آید. تجربه نگارنده مقاله در کار مشاوره با دانش‌آموزی است که بر اثر محیط نامناسب خانواده، ستیزه‌گری‌ها و ناسازگاری‌های پدر و مادر در محیط خانواده، بی‌توجهی آنان به فرزندان و ناآگاهی‌شان از تربیت فرزندان دچار افسردگی شده بود؛ حتی یک‌بار با خوردن سم دست به خودکشی زده بود و چه بسا ممکن بود افسردگی، او را به کام مرگ بکشاند.

شرح حال

از نیمه دوم آذرماه سال ۱۳۸۴ به من ابلاغ مشاوره در دو مدرسه روستاهای محروم منطقه کاکاوند را دادند. هر دو مدرسه شبانه‌روزی بودند؛ اولی پسرانه بود و دومی خوابگاه و امکاناتش فقط به پسرها تعلق داشت اما دخترهای همان روستا هم در آن درس می‌خواندند و البته فقط در کلاس‌های روزانه شرکت می‌کردند. در اولین روز کارم در مدرسه دوم، مدیر مدرسه در یک جلسه گروهی که با حضور تمام دانش‌آموزان و دبیران تشکیل شده بود، مرا به دانش‌آموزان و کارکنان معرفی کرد و در مورد اهمیت کار مشاوره برای هدایت

هفته دوم برای اولین بار در صندوق را باز کردم و با تعدادی نامه مواجه شدم. محتوای یکی از آن‌ها چنین بود: «خوبی؟ چطوری؟ از زن و بچه‌ها بگو، من با تو قهرم... چرا آنروز گفتمی ما باید به ... جایزه بدهیم؟ من هم آن روز خیلی گوش دادم ولی تو به من نگاه نکردی. او شانس دارد و ... (چند فحش و حرف ناسزا نثارم کرده بود). هفته دیگر که به کلاس ما آمدی، من هم زیاد گوش می‌کنم. تو را به خدا مرا هم دوست بدارید والا می‌روم و اتومبیل را خط می‌اندازم.» با خواندن نامه متوجه شدم که این دانش‌آموز مشکل جدی دارد. در ساعت مشاوره به سر کلاس رفتم و با بچه‌ها احوال‌پرسی کردم. حدس می‌زدم کدام دانش‌آموز باشد؛ دختری سبزه رو با قامتی متوسط و چشمانی ترسان که نگاهش را از من پنهان می‌کرد. اسمش مهسا بود (از اسم مستعار استفاده شده) و در میز آخر کلاس می‌نشست. بسیار غمگین و ناراحت هم به نظر می‌رسید. دوباره توضیح دادم: «هدف من فقط کمک به شماست. همه انسان‌ها در زندگی مشکلاتی دارند. همانطور که وقتی مشکلی برای جسم ما به وجود می‌آید و بیمار می‌شویم به پزشک مراجعه می‌کنیم، در زمان مشکلات و گرفتاری‌های فکری و روحی و عقیدتی و ارتباط اجتماعی و مشکلات آموزشی و یادگیری نیز باید به متخصص مراجعه کنیم. در این آموزشگاه من به این منظور آمده‌ام.

همه شما برای من عزیز و محترم هستید. این را بدانید که اگر در صندوق ارتباط با مشاور، برای من حرف‌های ناسزا هم بنویسید، اصلاً ناراحت نمی‌شوم؛ چون دوستان دارم و برای کمک به شما به اینجا آمده‌ام. ما باید با همکاری یکدیگر مشکلاتمان را شناسایی و حل کنیم.»

سپس، برای آشنایی بیشتر باز هم سؤالاتی کردم و در انتها گفتم: «هر کدام یک برگه کاغذ بردارید و از دل‌تنگی‌هایتان بنویسید. اگر هم دوست ندارید، اسم یا کد خود را ننویسید.» در حین جمع‌آوری برگه‌ها، برگه دانش‌آموز مذکور را شناسایی کردم. برگه‌ها را به اتاق مشاوره بردم و در تنهایی خواندم. مهسا نوشته بود: «قبلاً برای من مشکلاتی پیش آمده. دیگر از خود متنفرم، از خودم بدم می‌آید و تنها چیزی که دوست دارم، مرگ است. دوست ندارم هیچ آدمی را ببینم و ... خانه هم که می‌روم همه‌اش جنگ است. پارسال با خوردن سم دست به خودکشی زدم اما مرا به بیمارستان بردند و متأسفانه خوب شدم!» نوشته‌اش بسیار تأثرانگیز بود. آن روز در زنگ‌های تفریح، مهسا را تحت‌نظر داشتم. بیشتر وقت‌ها تنها بود؛ در گوشه‌ای می‌نشست و با بچه‌های دیگر صحبت نمی‌کرد. در پایان روز برای شناسایی بیشتر چند دانش‌آموز و از جمله مهسا، از مدیر آموزشگاه سؤالاتی کردم. مدیر گفت: «پارسال این دانش‌آموز با خوردن سم قصد خودکشی داشت و ما او را به بیمارستان رساندیم و از مرگ نجات یافت.» با بررسی پرونده تحصیلی و نمرات کلاسی مهسا متوجه شدم که از نظر درسی و شرکت در فعالیت‌های آموزشی ضعیف است.

هفته سوم با باز کردن صندوق ارتباط با مشاور، نامه مهسا را دیدم که به نوشتن کد خویش، با من ارتباط برقرار کرده بود و این فرصتی بود که می‌توانستم با او درباره مشکلاتش حرف بزنم. همان روز طبق یک برنامه زمان‌بندی شده، برای مشاوره و آشنایی بیشتر با مشکلات دانش‌آموزان با آن‌ها قرار ملاقات گذاشتم. از جمله برنامه ملاقات با مهسا را برای هفته آینده مشخص کردم. زنگ تفریح با مهسا احوال‌پرسی کردم و با اجازه او برای پدرش نامه‌ای نوشتم و از ایشان خواستم که به مدرسه بیاید. فردای آن روز پدرش را که حدوداً هفتادساله بود، ملاقات کردم. او گفت که مدت‌هاست با زنش اختلاف دارد و این باعث شده است که او هر چند وقت یک بار، خانه را ترک کند و نزد برادرش در شهر دیگری برود و بچه‌هایش تنها بمانند. سپس من در مورد وضعیت تحصیلی مهسا حرف زدم و گفتم که برای موفقیت تحصیلی وی باید بیشتر به او توجه داشته باشند. در واقع، من کار زیادی برای تغییر روابط خانوادگی آن‌ها نمی‌توانستم انجام دهم و بنابراین، تمام توجهم را به مهسا معطوف کردم.

هفته چهارم طبق برنامه زمان‌بندی شده، چند دانش‌آموز را به‌صورت جداگانه به اتاق مشاوره فراخواندم و سپس نوبت به مهسا رسید. من در پشت میز مشاوره نشسته بودم و در جلوی میز مشاوره یک صندلی برای مراجع قرار داده بودم؛ به‌طوری که مستقیم و روبه‌روی مشاور قرار نگیرد. پس از احوال‌پرسی، از اینکه برای طرح مشکلاتش با من ارتباط برقرار کرده بود، اظهار خوشحالی کردم و

مهسا نوشته بود: «قبلاً برای من مشکلاتی پیش آمده. دیگر از خود متنفرم، از خودم بدم می‌آید و تنها چیزی که دوست دارم، مرگ است. دوست ندارم هیچ آدمی را ببینم و ... خانه هم که می‌روم همه‌اش جنگ است. پارسال با خوردن سم دست به خودکشی زدم اما مرا به بیمارستان بردند و متأسفانه خوب شدم



گفتم: «این گامی است به سوی روشنائی و مهمترین اصول کاری ما، اعتماد و رازداری است. پس تمام حرفها و نامه‌های شما پیش من به صورت محرمانه باقی خواهد ماند. اگر بخواهی، من و تو به کمک هم می‌توانیم مشکلات را شناسایی و حل کنیم.» بعد هم گفتم که آماده شنیدن سخنان او هستم. در حالی که اشک در چشمانش حلقه زده بود، گفت: «نمیدانم از کجا شروع کنم...» من هم گفتم: «از هر جا و هر طور می‌خواهی بگو. مطمئن باش من شنونده بسیار خوبی هستم.» مهسا با حالتی گریان گفت: «پارسال پسری به خواستگاری‌ام آمد. او به خانه ما رفت و آمد زیادی داشت و مرا بسیار اذیت می‌کرد. احساس می‌کنم دیگر در زندگی هیچکس مرا خوشبخت نمی‌کند. احساس می‌کنم به هیچ دردی نمی‌خورم. از زندگی نفرت دارم؛ از همه کس و همه چیز بدم می‌آید. بچه‌ها همه این موضوع را می‌دانستند و به من طعنه می‌زدند.» او در حالی که به شدت احساس گناه می‌کرد، ادامه داد: «آخر من آدم بدبختی هستم و از بچگی تنها بوده‌ام. مادر و پدرم مدام اختلاف داشتند. از بچگی مادرم تنهاهم گذاشت؛ آخر من هم به محبت مادر احتیاج دارم... چرا خداوند مرا این‌طور بدبخت آفریده؟ ... تو را به خدا فکری به حال من نکنید. از این وضع خسته شده‌ام.» بعد، شروع به گریه کرد و من هم اجازه دادم تا از طریق گریه، تخلیه هیجانی کند. بعد از آنکه ساکت شد، به او گفتم: «کمک کردن من بستگی به شما دارد. اگر بخواهی، می‌توانی از پس این مشکلات برآیی. تو اولین نفری نیستی که این مشکل را دارد و آخری هم نخواهی بود. به علاوه، مشکلات قابل حل است. خداوند همه بندگان خود را دوست دارد.» سپس از مشکلاتی که پیامبران و ائمه اطهار (س) با آن‌ها روبه‌رو بوده‌اند، صحبت کردم و به او گفتم: «آیا خداوند این بهترین بندگان خویش را دوست نداشته است؟» جواب داد: «این‌ها از بهترین انسان‌های روی زمین بوده‌اند... حتماً آن‌ها را دوست داشته است.» به او گفتم: «این که شما در خانواده‌ای مشکل‌دار به دنیا آمده و بزرگ شده‌ای و این مشکلات برایت پیش آمده، حکمتی دارد و خداوند شاید بخواهد تو را آزمایش کند. پس باید قوی باشی و این مشکلات را به فال نیک بگیری. مطمئن باش خداوند تو را تنها نخواهد گذاشت و به تو کمک خواهد کرد.» ادامه جلسه مشاوره را به هفته بعد موکول کردیم.

هفته پنجم در اتاق مشاوره پس از راهنمایی و مشاوره با چند

نفر از دانش‌آموزان درباره یادگیری و نحوه مطالعه، نوبت به مهسا رسید. پس از احوال‌پرسی، به او گفتم: «بین، خداوند انسان را به کارگاهی به نام کارگاه ذهن مجهز کرده که مسئولیت تولید فکر در هر لحظه را به عهده دارد. کیفیت زندگی هر کس وابسته به کیفیت افکار تولید شده در کارگاه ذهن اوست. فکر، عامل سلامتی یا بیماری و آرامش یا اضطراب و افسردگی است. یکی از دام‌های عمده فکر، غوطه‌ور شدن در مسائل گذشته است که نمی‌توان کوچکترین تغییری در آن ایجاد کرد. رفتار گذشته شما اصلاً قابل تغییر نیست اما می‌توان از آن پند گرفت و از تأثیرات ناگوار آن در زمان حال کاست. وقتی نمی‌توانیم کوچکترین تغییری در زندگی گذشته خود به وجود آوریم، چرا به رویدادهای ناگوار گذشته فکر

کنیم؟ باید بدانیم که زندگی در زمان حال قرار دارد و اظهار تأسف درباره رویدادهای نامطلوب گذشته، به‌طور قطع از اثربخشی زمان حال ما خواهد کاست. اگر آن خواستگار در حق شما ظلم کرده است، کار او را به خدا بسپارید. شما در آن موقع نوجوان بوده‌ای و گناهی از این لحاظ متوجه شما نخواهد شد. مطمئن باش خداوند بزرگ شما را خواهد بخشید؛ به شرط اینکه از حالا سعی کنی انسان پاک و بنده شایسته‌ای برای خدا باشی. زندگی ائمه اطهار (س) را سرلوحه رفتار خویش قرار بدهی و از آن‌ها پیروی کنی. مطمئن باش با ایمان به خدا، شما می‌توانی در مسیر صحیح زندگی گام برداری.» در حالی که به حرف‌های من گوش می‌داد، لبخند رضایتی بر لبانش نقش بسته بود. انگار پیش از آن، کسی را نیافته بود که با او درد دل کند و از لحاظ روحی و روانی تخلیه شود. در ادامه به مهسا گفتم: «اما در مورد عقیده مردم نسبت به شما لازم است بگویم دیگران مختارند که برحسب میل و سلیقه خویش درباره شما فکر کنند. هر گونه دغدغه خاطر نسبت به عقیده دیگران، فقط شما را از تمرکز به اهداف و آرمان‌هایتان منحرف می‌کند. پس، برای اینکه در تحصیل و زندگی‌ات موفق بشوی، باید از همین لحظه زمان حال خویش را درست کنی و با پرهیز از جمله‌های منفی، در مورد خود و توانایی‌هایت از جمله‌های خوب و مثبت استفاده کنی. برای همین، فهرستی از جمله‌های خوب برای شما تهیه کرده‌ام. در طول این هفته، آن‌ها را در ذهن خود مرور کن؛ به محتوای آن‌ها خوب فکر کن و مطمئن باش تو همان کسی خواهی بود که در این جمله‌ها نوشته شده است. (می‌خواستم به این ترتیب اعتمادبه‌نفس را در وجود وی تقویت کنم تا از این طریق به توانایی‌ها و استعدادهای خود ایمان پیدا کند.) بعضی از آن جمله‌ها به این شرح بودند: «خداوند رحمان مرا بسیار دوست دارد و در همه امور زندگی به من کمک می‌کند.

در وجود من عظمت و بزرگی نهفته است.
چقدر دنیای امروز، قشنگ و زیبا شده است
و ...»

به او گفتم: «دعا کردن، توسل و توکل به خدای رحیم از جمله اعمالی هستند که در ما انسان‌ها احساس خوبی به وجود می‌آورند و ما را در رسیدن به هدف‌ها و خواسته‌هایمان یاری می‌کنند. من منتظر موفقیت شما در این هفته هستم و برایت دعا می‌کنم.»

هفته ششم مهسا را دیدم و درباره موفقیتش سؤال کردم. بسیار

شاد و سرحال به نظر می‌رسید. از من به خاطر راهنمایی‌هایم تشکر کرد و گفت: «شما مرا به زندگی امیدوار کردید... من آن جمله‌ها را مرتب در ذهنم مرور می‌کنم. در طول هفته در مورد آن‌ها فکر کردم و به این باور رسیدم و مطمئنم که توانایی‌های فوق‌العاده‌ای دارم و می‌دانم خدای رحمان کمک خواهد کرد. می‌خواهم با تمام توانم درس بخوانم.» من هم در جواب گفتم: «خواستن توانستن است. تو می‌توانی موفق شوی. همین که به استعداد و توانایی خود پی برده‌ای، نشانه موفقیت توست و من این موفقیت را به شما تبریک می‌گویم.» آن روز مهسا را در زنگ‌های تفریح تحت‌نظر داشتم. با بچه‌ها گرم گرفته بود، می‌خندید و شاداب و سرحال بود. من هم

تصمیم گرفتیم برای هفته آینده نامه‌ای به او بنویسم و با نوشتن کد دانش آموز آن را در تابلوی مشاوره نصب کنم.

هفته هفتم نامه را در تابلوی مخصوص مشاوره نصب کردم. محتوای آن به این شرح بود:
«نامه به دانش آموز با کد ۶۴۸۶۹:

به نام حضرت دوست که هرچه داریم از آن اوست. اینک تو به مقام خود و ارزش‌های والای خود پی برده‌ای و شخصیت خوب خود را دوست داری. تو راه جدیدی را در زندگی پیدا کرده‌ای؛ راه تحول، راه رشد، راه پیشرفت، ... آفرین بر تو که راه درست زندگی را انتخاب کرده‌ای و میروی تا از همه مواهب الهی استفاده کنی و از لحظه لحظه‌های زندگیت لذت ببری و به گونه‌ای دیگر زندگی کنی.

موفق و سربلند باشی.
مشاور آموزگانه»

هفته هشتم وقتی در صندوق ارتباط با مشاور را باز کردم، نامه‌ای دو صفحه‌ای را دیدم که مهسا برایم نوشته بود. او در نامه‌اش از من بسیار تشکر کرده بود. از جمله نوشته بود: «سلام. خسته نباشید. امیدوارم در تمامی مراحل زندگی تان موفق و پیروز باشید. با نوشتن این نامه می‌خواستم از شما تشکر کنم. برادر، این نامه را نوشتم تا از همه زحمات‌های شما تشکر کنم. واقعاً ممنون از حرف‌هایتان؛ سپاسگزارم از خوبی‌هایتان. واقعاً شما با تمام آدم‌هایی که من دیده‌ام، فرق دارید و به خاطر خوبی‌هایتان به شما تبریک می‌گویم.» بعد هم نامه را امضا کرده بود: «خانم دکتر مهسا...» آن روز فرم نظرخواهی از دبیران را که به منظور تعیین میزان مشارکت دانش‌آموزان در فعالیتهای آموزشی و یادگیری تهیه کرده بودم و دبیران محترم آن‌ها را تکمیل کرده بودند، بررسی کردم. پیشرفت قابل ملاحظه‌ای در مهسا دیده می‌شد. مهسا دیگر آن دانش‌آموز گوشه‌گیر و افسرده نبود؛ دانش‌آموزی سرزنده و فعال بود که در فعالیتهای آموزشی و یادگیری فعالانه شرکت می‌کرد و من هم به هنگام تدریس آموزش مهارت‌های زندگی، این امر را به وضوح مشاهده می‌کردم. به این ترتیب، دانش‌آموزی که در اثر محیط نامناسب خانواده، اختلالات و ناسازگاری‌های پدر و مادر و ناآگاهی‌ها و بی‌توجهی‌های آنان در زمینه تربیت فرزندانشان دچار افسردگی شدید شده بود و چه‌بسا ممکن بود دوباره دست به خودکشی بزند، به انسان توانایی تبدیل شد که از زندگی با تمام وجود لذت می‌برد.

چند پیشنهاد به اولیای محترم

* یقیناً هیچ دارو یا دستورالعمل خاصی برای بزرگ کردن فرزندان وجود ندارد که بتواند ما را در مشکلاتی که گاهی پیش می‌آیند، یاری دهد؛ به‌خصوص در دوران بلوغ که در اثر هورمون‌ها، گاهی فرزند دل‌بند شما کاملاً عوض می‌شود. در این شرایط، پدران و به‌ویژه مادران نقش مهمی دارند و با راهنمایی و کمک‌هایشان، فرزندان

خود را یاری می‌دهند که این سال‌های سخت را سپری کنند.

* در همه حال، از فرزندان و نوجوانان حمایت کنید و در زمان بروز مشکلات، تکیه‌گاه مطمئنی برای آن‌ها باشید.
* اساسی‌ترین نکته این است که به فرزند نوجوانتان یاد بدهید که خود را دوست داشته باشد. هر نوجوانی مایل است که اطرافیان، او را دوست داشته باشند و قبولش کنند. با یاد دادن این نکته به او که نظر شخصی‌اش مهم است، باعث رشد اعتمادبه‌نفس وی می‌شوید. به او کمک کنید که احساس کند موجودی استثنایی است. در مقابل، او هم خوش‌بینانه‌تر به محیط اطراف و آینده‌اش نگاه خواهد کرد.
* اعتمادبه‌نفس و احترام به خود مهمترین و اساسی‌ترین نیاز یک نوجوان است. معمولاً موفقترین بچه‌ها آن‌هایی هستند که دائم مورد تأیید و تشویق قرار می‌گیرند. مدرسه خوب یا امکانات، هیچ‌گاه به اندازه اعتمادبه‌نفس کافی در موفقیت و پیشرفت انسان در آغاز راه زندگی مؤثر نیست.

* فرزند نوجوانتان را متقاعد کنید که موجود توانا و بی‌نظیری است. به خاطر تغییرات ظاهری که در سن بلوغ ظاهر می‌شود، مثل جوشهای صورت، گاهی اعتمادبه‌نفس در نوجوانان کاهش می‌یابد. به آن‌ها یادآوری کنید که جذاب و زیبا هستند و کمک کنید که زیبایی خود را درک کنند.

* نشان دهید که به آن‌ها ایمان و اعتقاد دارید. در هر شرایطی، پشتیبان و تکیه‌گاه آن‌ها باشید و نشان دهید که نتیجه امتحان و نمره تأثیری در ایمان و اعتقاد شما به آن‌ها ندارد. هر ارتباطی به صرف وقت کافی نیاز دارد. مقداری از وقت خود را به فرزند نوجوانتان اختصاص بدهید. آن زمان را فقط با او سپری کنید و مثلاً همراه با او به تفریح بروید. با این کار، او می‌فهمد که وجودش چقدر برای شما مهم است.

* به نوجوانتان کمک کنید.

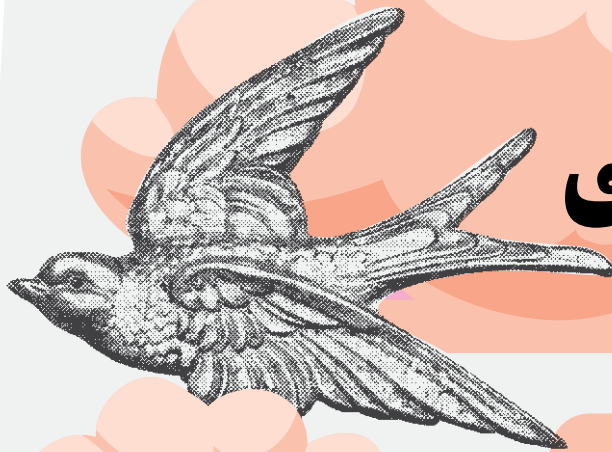
* به فرزندتان یاد بدهید که خوشبین و مثبت‌گرا باشد.

* فراموش نکنید که حتی فرزند نوجوانتان به ارتباط فیزیکی با شما نیاز دارد. او در این سن شاید از بغل کردن شما استقبال نکند اما اگر گرم و صمیمی در کنارش بنشینید و با هم فیلمی را تماشا کنید، همان اثر را خواهد داشت. این را امتحان کنید.

* توجه داشته باشید که برای اکثر نوجوانان، وجود فردی در خانواده که بتوانند ناراحتی‌های عاطفی خود را با او در میان بگذارند، آرامش‌دهنده است. برای دختران نوجوان، مادران این نقش حیاتی و اساسی را دارند.

* توجه داشته باشید اگر ایمان به خدا و اعتقادات مذهبی فرزند نوجوانتان را تقویت کنید و تقاضای کمک از خداوند به عنوان آفریدگار جهان و جهانیان که فراتر از هر کمک و امکانی است در او تقویت کنید، می‌تواند آرامش و اعتمادبه‌نفس را در فرزند نوجوانتان ایجاد کند.

* توجه داشته باشید که نقش بازدارنده دین و اعتقادات مذهبی در گرایش نوجوانان به خودکشی، بارها و بارها توسط دانشمندان علوم رفتاری و به‌خصوص روان‌درمانگران به اثبات رسیده است.



مشکل عاطفی پرستو

نسرین خیاطی
آذربایجان شرقی، تبریز

شرح موضوع

در یکی از روزهای سال تحصیلی در یک کلاس در مقابل دانش‌آموزان ایستادم؛ به چهره آن‌ها خیره شدم و مانند اکثر معلمان دیگر گفتم که همه آن‌ها را به یک اندازه دوست دارم اما بعدها فهمیدم که دروغ می‌گفته‌ام؛ چرا که همان موقع، در ردیف جلو دختری نحیف و لاغر به نام پرستو با سر و وضعی آشفته در صندلی خود فرو رفته بود که چندان مورد توجه من نبود. سال قبل پرستو را دیده و متوجه شده بودم که با بچه‌ها نمی‌جوشد و همراه نمی‌شود؛ لباس‌هایش هم همیشه نامرتب بود و به درس و مدرسه توجهی نداشت. بقیه دبیران هم می‌گفتند که این دختر بهره‌ی هوشی اندکی دارد، دل به درس نمی‌دهد، مرتب در افکار خود غرق می‌شود، حواسش را جمع نمی‌کند و خیلی وقت‌ها با هم‌کلاسی‌هایش بگومگو دارد و ... به خاطر همین، پرستو در مدرسه فردی نامحبوب قلمداد می‌شد. این اطلاعات باعث شده بود که من پیش‌داوری غلطی در مورد پرستو بکنم و خیلی وقت‌ها در کلاس بیشترین تذکرات را به او بدهم. در عین حال، چون خیلی ضعیف بود و تکالیف خود را هم به‌خوبی انجام نمی‌داد، توجه چندانی به او نداشتیم. پرستو در بین دوستانش هم جایگاه مناسبی نداشت. هر خطایی از کسی سر می‌زد، در نهایت او محکوم می‌شد. هر روز چندین شکایت از دوستانش دریافت می‌کردم و معاون مدرسه همیشه از دستش شاکی بود؛ تا اینکه یک روز بر حسب اتفاق تصمیم گرفتم که شرح پیشینه تحصیلی همه دانش‌آموزانم را مورد بررسی قرار دهم. پرونده پرستو را آخر از همه بررسی کردم؛ با این حال از آنچه در پرونده وی دیدم، بسیار شگفت‌زده شدم!

مقدمه

آسیب‌ها و تهدیدهای گوناگون سلامت روانی و آرامش درونی نوجوانان را به مخاطره می‌اندازد و در نهایت، مانع تحقق اهداف تعلیم و تربیت می‌گردد. مشکلی که بازشناسی، علت‌یابی و درمان نشده است، با مشکلی دیگر پیوند می‌خورد و ممکن است که یک دور باطل به پاره‌ای انحرافات، کج‌روی‌ها و حتی بزهکاری‌ها یا اختلالات روانی حاد ختم شود.

در بسیاری از مواقع به دلیل سردرگمی یا کم‌تجربگی بزرگ‌ترها، عوارض جبران‌ناپذیری دانش‌آموزان ما را تهدید می‌کند که بی‌توجهی به آن‌ها مشکلات عدیده‌ای به همراه دارد. تجارب جهانی نشان داده است که نقش راهنمایی و مشاوره‌ای معلمان، به پیشگیری یا کاهش مشکلات دانش‌آموزان کمک بزرگی می‌کند. پس باید اندیشید و راهکارهای مناسبی را یافت و به کار بست.

از روزی که به افتخار معلمی نایل آمدم، همیشه این سؤال برایم وجود داشت که آیا به راستی ما همه شاگردان خود را می‌شناسیم؟ آیا همه ما از درون پررمز و راز آن‌ها آگاهی داریم؟ چگونه می‌شود به درون آن‌ها نفوذ کنیم و از دردها و رنج‌هایشان آگاه شویم و قبل از آنکه وضعیت روانشان بغرنج‌تر و پیچیده‌تر شود و به وادی نابهنجاری‌ها قدم بگذارند، مشکلات آن‌ها را بشناسیم و در پی مداوای آن‌ها بر آییم؟ همه این سؤالات برایم قابل توجه بود و وجدانم را در هم می‌فشرد. من که به شخصیت و روحیه بچه‌ها احاطه کامل نداشتیم، از این بابت رنج می‌کشیدم. این تجربه به‌صراحت پرده از این موضوع برمی‌دارد و آن را کاملاً آشکار می‌سازد.



این موارد به صورت متناوب در پرونده او تکرار شده بود. پرونده تحصیلی پرستو حاکی از این بود که او بعد از دو الی سه سال دچار افت تحصیلی شده و بقیه سال‌ها را با نمرات مرزی سپری کرده است.

شرح اقدام

... اکنون من دیگر مشکل پرستو را شناخته بودم. به خاطر همین، از رفتار خود احساس شرمساری می‌کردم. پس، تصمیم گرفتم تاجایی که برایم امکان‌پذیر باشد، برای حل مشکل وی تلاش کنم. در وهله اول به سراغ پرستو رفتم. یک روز هنگام زنگ تفریح که در گوشه حیاط مدرسه ایستاده بود، پیش رفتم؛ سلام کردم و برخلاف همیشه که نسبت به او کم‌توجه بودم، خیلی گرم و مهربان برخورد کردم و از اینکه چرا تنهاست و با بچه‌ها همراه نشده است، پرسیدم. گفت که حوصله ندارد و با آن‌ها قهر کرده است. تعجب و کنجکاوی‌اش را از اینکه چطور شده به سراغش رفته‌ام، از نگاهش می‌خواندم. به او گفتم: «دوست دارم همه شاگردانم افراد موفق باشند؛ به خاطر همین دلم می‌خواهد بدانم که تو چرا خوب درس نمی‌خوانی و نسبت به درس کم‌توجهی می‌کنی.» از او خواستم که بیشتر در این مورد با من صحبت کند. به او اطمینان دادم که حرف‌هایش پیش من محفوظ خواهد ماند و آن‌ها را در جایی بازگو نخواهم کرد. اول احساس کردم که به من اعتماد نمی‌کند و به انحاء مختلف سعی دارد از این کار شانه خالی کند و از پیش من برود ولی وقتی حسن نیت مرا دید، اشک در چشمانش حلقه زد و در مورد مشکلاتش با من صحبت کرد. گفت که مجبور است تمام کارهای خانه را انجام دهد و از خواهر هفت ساله‌اش هم نگهداری کند. اینکه خیلی تنهاست و هیچ‌کس با او دوست نمی‌شود؛ اینکه هر چقدر درس می‌خواند، یاد نمی‌گیرد؛ اینکه دلش برای مادرش تنگ شده است؛ اینکه زندگی برایش خیلی کسل‌کننده و سخت شده و پدرش خیلی بداخلاق و سخت‌گیر است و ...

صدای زنگ کلاس باعث شد که من از پرستو جدا شوم ولی به او گفتم که مرا دوست خود بداند و هر وقت که احساس نیاز کرد می‌تواند با من صحبت کند.

در اقدام بعدی، با هماهنگی با مدیر مدرسه، مشکل پرستو را در شورای دبیران مطرح کردم و با تأکید بر محرمانه بودن مسئله، به آن‌ها توصیه کردم که در برخورد با وی، وضعیت خاصش را مدنظر داشته باشند.

سومین جلسه را با پدر پرستو ترتیب دادم و با تلاش زیاد او را به مدرسه دعوت کردم. وقتی برای اولین بار با پدر پرستو روبه‌رو شدم، قبل از اینکه من حرفی بزنم، او شروع به گلایه کرد که می‌دانم پرستو دختر تنبلی است. بارها به او گفته‌ام که اگر حوصله درس خواندن ندارد، مدرسه را کنار بگذارد. در این صورت، لاقلاً می‌تواند به خواهر کوچک‌ترش بیشتر رسیدگی کند. کارهای منزل

یکی از معلمان پایه پایین‌تر نوشته بود: «او بچه‌ای باهوش است. همیشه شاد و سرزنده است، تکالیفش را مرتب انجام می‌دهد و رفتار خوبی دارد. همچنین، از اینکه در جمع دوستانش باشد، خوشحال می‌شود.» معلم دیگری نوشته بود: «پرستو دانش‌آموز بسیار باهوش و با استعدادی است. هم‌کلاسی‌هایش او را دوست دارند اما اخیراً به خاطر ابتلای مادرش به یک بیماری لاعلاج، دچار مشکل شده و احتمالاً زندگی برایش سخت شده است.»

معلم کلاس بالاتر نوشته بود: «مرگ مادرش برایش گران تمام شد؛ او تلاش می‌کند هر چه را در توان دارد به‌کار بندد اما پدرش چندان علاقه‌ای به ادامه تحصیل او ندارد. اگر در این باره اقدامی نشود، پرستو دچار مشکل خواهد شد.»

معلم دیگری نوشته بود: «پرستو انزوطلب است و علاقه چندان به مدرسه نشان نمی‌دهد. دوستان زیادی ندارد و گاهی سر کلاس خوابش می‌برد.»

معلم کلاس دیگری نوشته بود: «پرستو دختر حواس‌پرتی است. دل به درس نمی‌دهد و مرتب با هم‌کلاسی‌هایش درگیر می‌شود.»

در پرونده وی نوشته شده بود که پرستو دانش‌آموز پرخاشگر و تنبلی است. بارها به خاطر همین مسئله به او تذکر داده بودند و از او تعهد گرفته شده بود که دیگر خطا نکند.

در آن نامه نوشته بود که در حال فارغ‌التحصیل شدن از دانشگاه در رشته روان‌شناسی است. همچنین تأکید کرده بود که من بهترین معلم در زندگی‌اش بوده‌ام. نوشته بود که می‌خواهد باز هم پیشرفت کند و بار دیگر احساس قلبی‌اش را درباره من تکرار کرده بود





پرستو با دیدن من لبخند رضایت‌مندانه‌ای زد؛ پیش آمد و مؤدبانه دستم را گرفت. بوسه‌ای بر پشت آن زد و آهسته در گوشم گفت: «ممنون خانم که مرا باور کردی. بسیار متشکرم از اینکه احساس مهم بودن را در درونم بیدار کردی و به من نشان دادی که می‌توانم فرد موفق باشم.»

بلکه تلاش نمودم به دانش‌آموزانم درس زندگی هم بیاموزم.

در این میان، به‌خصوص توجه خود را به پرستو معطوف کردم. همچنان که با او کار می‌کردم، گویی ذهنش دوباره زنده می‌شد. سعی می‌کردم هرچه بیشتر او را تشویق کنم. من این بار هم دروغ می‌گفتم که همه بچه‌ها را به یک اندازه دوست دارم؛ چرا که به پرستو علاقه بیشتری پیدا کرده بودم.

او هم روزبه‌روز عکس‌العمل بهتری نشان می‌داد. در پایان سال، پرستو یکی از بهترین دانش‌آموزان محسوب می‌شد. آن سال او در حالی که تغییرات بسیار محسوسی در رفتارش ایجاد شده بود، با معدل ۱۶ مدرسه ما را ترک کرد.

از آن روز به بعد پرستو گاه‌گاهی در مدرسه به من سر می‌زد و در مورد وضعیت زندگی و درسش با من درد دل می‌کرد. من هم سعی می‌کردم تا آنجا که می‌توانم شنونده خوبی برایش باشم و او را راهنمایی کنم. در همان سال‌ها بود که پرستو پدر خود را هم از دست داد. بعد از آن دیگر خبری از پرستو نداشتم تا اینکه نامه‌ای از او دریافت کردم. او در آن نامه نوشته بود که در حال فارغ‌التحصیل شدن از دانشگاه در رشته روان‌شناسی است. همچنین تأکید کرده بود که من بهترین معلم در زندگی‌اش بوده‌ام. نوشته بود که می‌خواهد باز هم پیشرفت کند و بار دیگر احساس قلبی‌اش را درباره من تکرار کرده بود.

ماجرای به همین جا خاتمه نیافت. بهار سال بعد، پرستو تلفنی با من تماس گرفت که می‌خواهد با یکی از خواستگارهایش ازدواج کند. او اظهار کرد از آنجا که چند سالی است پدرش را هم از دست داده، موجب افتخارش خواهد بود که اگر من بپذیرم به جای مادرش در مراسم عقد حضور داشته باشم. من هم با کمال میل پذیرفتم و آن روز در مراسم عقد پرستو شرکت کردم.

من در مراسم عقد، همان گردن‌بندی را به گردن آویختم که چند نگینش افتاده بود و همان عطری را مصرف کردم که خاطره مادر پرستو را برایش زنده می‌کرد.

پرستو با دیدن من لبخند رضایت‌مندانه‌ای زد؛ پیش آمد و مؤدبانه دستم را گرفت. بوسه‌ای بر پشت آن زد و آهسته در گوشم گفت: «ممنون خانم که مرا باور کردی. بسیار متشکرم از اینکه احساس مهم بودن را در درونم بیدار کردی و به من نشان دادی که می‌توانم فرد موفق باشم.»

من که اشک در چشمانم جمع شده بود، گفتم: «تو کاملاً در اشتباهی. این تو بودی که به من آموختی که می‌توانم مهم و تأثیرگذار باشم. من پیش از اینکه با تو آشنا شوم، نمی‌دانستم چگونه باید چیزی را به دیگران بیاموزم.»

هم عقب نمی‌ماند. او در ادامه صحبت‌هایش گفت: «باور کنید به خاطر این کارهایش بارها او را کتک زده‌ام، نصیحتش کرده‌ام و خلاصه هر جور تنبیهی که فکرش را بکنید، در مورد او اعمال کرده‌ام ولی این دختر درست‌بشو نیست.»

با پدر پرستو در مورد نیازهای عاطفی و روانی دخترش صحبت کردم و به او اطمینان دادم که اگر با من همکاری کند، به کمک هم بهتر می‌توانیم این مشکل را حل کنیم. از ایشان خواستم که تا بهتر شدن وضعیت، انتظارش را از پرستو پایین بیاورد و به او فرصت بیشتری برای خوب شدن بدهد.

از آن به بعد، خودم هم سعی کردم توجه بیشتری به پرستو بکنم و به او اطمینان دادم که در پیشرفت تحصیلی کمکش کنم. از همان روزهای اول سعی کردم وادارش کنم که برنامه‌ریزی مناسبی برای درس و زندگی‌اش داشته باشد. به همین منظور، به کمک هم برنامه‌ای نوشتیم. از او قول گرفتیم که سعی کند طبق برنامه پیش برود و اگر مشکلی داشت، آن را با من در میان بگذارد. کم‌کم حال پرستو داشت بهتر می‌شد. شکایت‌های کمتری از دوستان و معلمان‌ش دریافت می‌کردم. او در کلاس سعی می‌کرد توجه بیشتری به درس داشته باشد و روابط خود را با دوستانش بهتر کند. کم‌کم احساس رضایت را در چشمانش مشاهده می‌کردم و از اینکه به جمع هم‌کلاسی‌های پیوسته بود خوشحال بودم. دقیقاً به خاطر دارم که آن سال روز معلم بچه‌های کلاس، هدایای خود را با کاغذها و روبان‌های رنگارنگ و زیبایی بسته‌بندی کرده بودند. در آن میان، هدیه پرستو با اینکه با بدسلیقگی در کاغذ روزنامه پیچیده شده بود، توجه مرا جلب کرد. نمی‌دانستم چه عکس‌العملی نشان بدهم. شنیدم که بچه‌ها هم کلی مسخره‌اش کرده و به او خندیده‌اند. هدیه پرستو را باز کردم. وقتی یک گردن‌بند بدلی که به همراه یک شیشه عطر مصرف شده که یک‌چهارم آن باقی مانده بود از بین کاغذ روزنامه بیرون کشیدم، گروهی از بچه‌ها از ته دل خنده سر دادند اما من خنده تمسخرآمیز آن‌ها را با تحسین سلیقه پرستو خاموش کردم. سپس گردن‌بند را به گردنم آویختم و مقداری از عطر را نیز به منج دستم پاشیدم و از پرستو به خاطر هدیه‌های خویش تشکر کردم.

آن روز حرکت بعدی پرستو مرا کاملاً منقلب کرد؛ او که مدتی منتظر مانده بود تا مرا تنها گیر بیاورد، به من گفت: «خانم معلم، شما امروز دقیقاً بوی مادرم را می‌دهید.»

هاج و واج به او نگاه کردم. آن روز مدت‌ها به این مسئله فکر کردم و به خاطر آن همه غفلت در مورد این‌گونه بچه‌ها اشک ریختم و حسرت خوردم.

نتایج اقدام

از آن روز به بعد، دیگر تدریس را صرفاً به آموزش محدود نکردم

گاهش اضطراب امتحان در زهرا

نویده نامور اسفهلان
آذربایجان شرقی، تبریز ناحیه ۲

مقدمه

ارزشیابی حلقه‌ای از زنجیره یادگیری است و در واقع، بدون آن فرایند آموزش نمی‌تواند معنی‌دار باشد. امتحان یا ارزش‌سنجی به منظور تکمیل یادگیری صورت می‌گیرد. شاخص و نشانه هر موفقیت و پیشرفت می‌تواند نخستین احساس خودارزشمندی و اعتماد به نفس را در فرد ایجاد کند، آزمون و امتحان است. تا زمانی که انسان با موقعیت‌ها و شرایط سخت و حساس مواجه نشود، میزان صبر و بردباری و خویشتن‌داری‌اش مشخص نمی‌گردد. گاهی صبور بودن انسان در سآیه امتحان معلوم می‌شود و حالت اضطراب مانع موفقیت در جلسه امتحان است!

اضطراب امتحان به عنوان یک پدیده متداول، رابطه تنگاتنگی با عملکرد پیشرفت تحصیلی کودکان و نوجوانان دارد. دانش‌آموزی که مواد و موضوعات درسی را به خوبی فرا گرفته است اما قادر به بیان دانسته‌های خویش در امتحان نمی‌باشد، دچار نگرانی و تشویش می‌شود.

بیان مشکل (مشخص کردن مسئله)

زهرا در بین دانش‌آموزان کلاس با سطح درسی نسبتاً خوب مشغول تحصیل است. این دانش‌آموز قدرت یادگیری خوبی دارد و از جمله دانش‌آموزان فعال، به خصوص در کار گروهی است اما نمراتش در امتحانات کتبی در مقایسه با کارکرد کلاسی در سطح پایین‌تری قرار دارد. این اختلاف نمره باعث تعجب من و تعدادی از همکاران شده بود و به همین سبب من تصمیم به ریشه‌یابی این مسئله گرفتم. طی مشاهدات متعدد از رفتار این دانش‌آموز به هنگام شروع جلسه امتحان کتبی، متوجه شدم که او دچار اضطراب شدیدی می‌شود؛ تا حدی که آموخته‌ها و دانسته‌هایش

را فراموش می‌کند. حتی برای اطمینان، بلافاصله بعد از یکی از جلسات امتحان کتبی، سؤالات امتحانی را به صورت شفاهی از او پرسیدم و با تعجب مشاهده کردم که پاسخ بعضی از سؤالاتی را که در ورقه نتوانسته بود بنویسد، می‌داند و به راحتی می‌گوید. از آنجا که مشکل دانش‌آموز در امتحان کتبی بروز می‌کند و امتحان کتبی جزء لاینفک تحصیل است، نمرات پایانی براساس آن تعیین می‌شود و حتی در تعیین رشته برای ورود به دبیرستان نیز تأثیر مستقیم دارد، تصمیم به حل مسئله گرفتم تا آینده دانش‌آموز دچار مخاطره نگردد.

شواهدی که نشان می‌داد زهرا در جلسه امتحان دچار اضطراب می‌شود:

۱. موقع امتحان دست‌هایش می‌لرزد و عرق می‌کند؛
۲. بی‌قراری می‌کند و دچار رنگ‌پریدگی می‌شود؛
۳. حالت تهوع و اختلال در تنفس دارد؛
۴. در جلسه امتحان گریه می‌کند.

با توجه به مشاهده موارد بالا، من و همکاران دیگر به این نتیجه رسیدیم که دانش‌آموز مذکور در جلسه امتحان دچار اضطراب شدید می‌شود. بنابراین، درصدد کشف علت این اضطراب و یافتن راهکارهایی برای رفع آن برآمدیم.

از جمله عوامل ایجاد ترس و اضطراب موارد زیر را می‌توان نام برد:

۱. عوامل موجود در مدرسه، جو نامناسب مدرسه، ترس از مراقبان؛

۲. عوامل خانوادگی نظیر اختلاف والدین و وضع اقتصادی نامناسب خانواده؛

۳. عوامل شخصیتی نظیر نداشتن اعتماد به نفس، کمال‌گرا بودن و درگیری با افکار منفی.

از مجموع اطلاعات گردآوری شده،
شواهد و مصاحبه با خود دانش آموز
و مشورت با همکاران به این نتیجه
رسیدیم که زهرا اضطراب دارد و
اضطراب او ناشی از محیط آموزشگاه،
از جمله عواملی چون وجود مراقبان
در جلسه امتحان و جو حاکم بر فضای
امتحان است

گردآوری اطلاعات (شواهد ۱)

۱. در مصاحبه با مادر دانش آموز، به این نکته پی بردیم که زهرا از انجام دادن بعضی از کارهای خانه و مسئولیت‌هایی هم که به او محول می‌شود، ترس و واهمه دارد. مادر زهرا همچنین اظهار می‌کرد که او مدام نگران آن است که نتواند تکالیفش را به‌خوبی انجام دهد.

۲. وقتی این مسئله در دفتر مدرسه مطرح شد، دبیران دیگر و حتی مدیر و معاون مدرسه به وجود این حالت در زهرا اشاره کردند. مثلاً معاون مدرسه می‌گفت که زهرا همیشه با این دلهره و ترس به مدرسه می‌آید که نکند دیرش شده باشد؛ در حالی که اغلب، زودتر از همه به مدرسه می‌رسد.

۳. خود دانش آموز در گفت‌وگویی که با او داشتم می‌گفت که وقتی خواهرش در خانه از او درس می‌پرسد، به‌راحتی جواب می‌دهد و همه مطالب را بلد است ولی در جلسه امتحان، انگار همه چیز را فراموش می‌کند.

۴. در تقسیم‌بندی گروهی، از دوست زهرا درخواست کردم که قبل از امتحان کتبی از او درس بپرسد، که زهرا درس را کاملاً خوب می‌دانست و می‌توانست به سؤالات پاسخ دهد ولی متأسفانه پاسخ همان سؤالات را در ورقه امتحان نتوانسته بود بنویسد.

تجزیه و تحلیل اطلاعات

چرا زهرا با وجود استعداد و توانمندی، در امتحانات نتیجه خوب به دست نمی‌آورد؟

چرا با وجود تلاش بسیار، به هنگام امتحان آشفته‌حال می‌شود و عملکرد مقبولی از خود نشان نمی‌دهد؟
چگونه می‌توان این حالت (ترس و نگرانی) را از وجود زهرا زدود؟

چه کسانی زمینه اضطراب زهرا را فراهم می‌کنند؟
چه چیزی باعث تشدید اضطراب او می‌شود؟
چه کارهایی را می‌توان انجام داد تا زهرا جایگاه واقعی خود را به دست آورد؟

از مجموع اطلاعات گردآوری شده، شواهد و مصاحبه با خود دانش آموز و مشورت با همکاران به این نتیجه رسیدیم که زهرا اضطراب دارد و اضطراب او ناشی از محیط آموزشگاه، از جمله عواملی چون وجود مراقبان در جلسه امتحان و جو حاکم بر فضای امتحان است. عوامل شخصیتی او، یعنی کمال‌گرایی و حساسیت نیز باعث تشدید اضطرابش می‌شوند.

بنابراین، سعی کردم با رعایت موارد زیر اضطراب او را کم و بالاخره درمان کنم. راه‌حل‌های زیر با این هدف ارائه شدند.
به زهرا سفارش شد که:

الف. اعتمادبه‌نفس خود را افزایش دهد. (مطالعه کتاب‌هایی که روش‌های افزایش اعتمادبه‌نفس در کودکان و نوجوانان در آن‌ها درج شده است، می‌توانست در این زمینه مفید باشد).
ب. افکار منفی را شناسایی و کنترل کند.
ج. روش‌های به‌خاطر سپاری و بازآفرینی مطالب درسی را تمرین و تکرار نماید.

د. از روش‌های آرام‌سازی جسمانی استفاده کند.

ه. قبل از رفتن به جلسه کمی نرمش کند.
اهداف کوچک و واقع‌بینانه به او داده شد که با وجود آن‌ها می‌توانست احساس موفقیت کند.
۳. از مراقبان خواسته شد که برخوردشان با زهرا صحیح، اطمینان‌بخش و امیدوارکننده باشد.

بعد از امتحانات نوبت اول که اوراق امتحانی در دفتر مدرسه تصحیح شد، اکثر همکاران با اشاره به نحوه نوشتن زهرا و جمله‌بندی‌های او نسبت به امتحانات قبلی، معتقد بودند که زهرا کاملاً بدون اضطراب و ترس به سؤالات جواب داده و موفق شده است

انتخاب راهکارهای جدید به صورت موقت

پس از بررسی موارد یاد شده و تبادل نظر با همکاران، راه‌حل‌های زیر را اتخاذ کردم:

۱. به زهرا گفتم که به اهداف کوچک بیندیشد، اهداف را واقع‌بینانه انتخاب کند و از نمره کم هراسی نداشته باشد.
۲. با همکاران تصمیم گرفتیم در مواقع آزمون کتبی، محیطی دوستانه، صمیمی و به دور از استرس برای دانش‌آموزان فراهم کنیم.
۳. از زهرا خواستیم که قبل از ورود به جلسه امتحان، کمی نرمش کند.
۴. تکنیک‌های تن‌آرامی را در برگه‌ای نوشتیم و به او دادم تا تمرین کند.

ارزشیابی از اجرای طرح

با توجه به نتایج به دست آمده و اجرای راهکارهای ذکر شده و تغییری که در رفتار زهرا در جلسات امتحان به وجود آمده بود، به این نتیجه رسیدیم که او نسبت به قبل اعتمادبه‌نفس پیدا کرده و ترس و اضطرابش نه تنها در جلسات امتحانی بلکه در کلیه امور کمتر شده است. این نکته را همکاران دیگر نیز تأیید کردند و از پیشرفت درسی زهرا راضی بودند. این مسئله همچنین از نتایج مسابقات علمی آموزشی که اخیراً اجرا شده بود، کاملاً مشهود بود و زهرا توانست به ۸۰ درصد سؤالات کتبی و چهارگزینه‌ای پاسخ دهد.

نتیجه‌گیری و تصمیم نهایی

بعد از امتحانات نوبت اول که اوراق امتحانی در دفتر مدرسه تصحیح شد، اکثر همکاران با اشاره به نحوه نوشتن زهرا و جمله‌بندی‌های او نسبت به امتحانات قبلی، معتقد بودند که زهرا کاملاً بدون اضطراب و ترس به سؤالات جواب داده و موفق شده است. امروزه ثابت شده است که در ایام امتحانات اگر اولیا و مربیان معلمان دست به دست هم دهند و در منزل و مدرسه با دانش‌آموز رفتاری محبت‌آمیز داشته باشند، می‌توانند اضطراب او را به میزان زیادی کاهش دهند و به‌ویژه در کسب موفقیت‌های بیشتر کمک کنند.

اجرای طرح جدید و نظارت

۱. با توجه به راهکارهای ذکر شده، او چندین بار زیر نظر من در ساعات بیکاری و نیز زنگ‌های ورزش، تمرین آرام‌سازی تنفسی و عضلانی را انجام داد. به او تأکید کردم که در منزل و یا زنگ‌های تفریح نیز این کار را انجام دهد.
۲. در مدرسه هم مشاهده کردم که زهرا قبل از امتحان در حیاط مدرسه نرمش می‌کند.
۳. قبل از شروع جلسه امتحان به او خبر دادم که سؤالات آسان است.
۴. قبل از امتحان، سؤال‌هایی را شفاهی از زهرا پرسیدم. تأیید جواب‌های او باعث تقویت اعتمادبه‌نفس و هرچه بهتر شدن روحیه‌اش در امتحان کتبی شد.

گردآوری اطلاعات (شواهد ۲)

در اولین امتحان کتبی که زهرا در آن شرکت کرد، مشاهده کردیم که:

۱. نسبت به جلسات امتحان قبلی راحت‌تر است و احساس ناآرامی نمی‌کند؛
۲. دست‌هایش نمی‌لرزد و عرق نمی‌کند؛
۳. گریه نمی‌کند؛



تأثیر تئاتر درمانی در کاهش اضطراب

قاسم کاردهی کارگر

مقدمه

گروه درمانی از طریق نمایش نوعی درمان گروهی است که در آن، درمانگر افراد نمایش را به گونه‌ای هدایت می‌کند تا به بصیرت نائل شوند و بیمار مشکلات خود را با یاری دیگران به نمایش در می‌آورد و ظرفیت‌های خلاق خویش را جهت رفع مشکل کشف می‌نماید. من از طریق هسته مشاوره آموزش و پرورش منطقه تبادلگان شهر مقدس مشهد، به سمت مشاور به مدت دو روز در هر هفته به مدرسه امام خمینی (ره) واقع در روستای فرخ‌در چند کیلومتری شهرستان کلات معرفی شدم این آموزشگاه تنها مدرسه دوره متوسطه ۲ است که ضمیمه مدرسه متوسطه اول می‌باشد.

شرح مشکل و نحوه ارجاع

در جلسه شورای دبیران، دبیر تاریخ ضمن صحبت‌های اشاره کرد که محمد (نام مستعار دانش‌آموز)، دانش‌آموز کلاس سوم، هنگامی که در حضور سایر دانش‌آموزان و به صورت شفاهی مورد سؤال قرار می‌گیرد، نمی‌تواند به خوبی به سؤالات جواب دهد؛ عرق می‌کند، دستپاچه می‌شود و صدایش نیز به لرزه می‌افتد. در حالی که اگر از او خواسته شود می‌تواند همان سؤال را به راحتی بر روی تخته یا کاغذ بنویسد. سایر دبیران نیز با شنیدن این مسئله، نظر خود را نسبت به این موضوع مطرح نمودند. در ادامه جلسه، مدیر رسیدگی به این مسئله را به این جانب محول نمود.

ارتباط با محمد و خانواده‌اش و معرفی او به هسته مشاوره

طبق قرار قبلی با معاون آموزشگاه، محمد به اتاق مشاوره ارجاع داده شد. هنگامی که وارد اتاق شد، با صدایی آرام سلام کرد و با راهنمایی من روی صندلی نشست. در حالی که انگشتانش را در هم فرو کرده بود و سرش پایین بود، سعی کردم با ایجاد رابطه و صحبت کردن درباره امور مختلف مانند اعضای خانواده، شغل آینده‌اش، ورزش، دوستان و ... اعتمادش را جلب کنم. پس از انجام دادن این کار و نفوذ در او، به

مشکلش اشاره نمودم. در حالی که ناراحت بود گفت: «درس‌هایم را در منزل به خوبی و چندین بار می‌خوانم اما سر کلاس و در حضور دیگران دست و پایم را گم می‌کنم و نمی‌توانم خوب جواب دهم. می‌ترسم بچه‌ها مسخره‌ام کنند.» او در ادامه، حرف‌های دیگری هم زد که بیانگر شناخت نادرست و پیش‌داوری غیرمعقول او از محیط بود. جهت برقراری ارتباط با خانواده محمد، برگه مراجعه ولی به او داده شد. ولی دانش‌آموز پس از حضور در مدرسه، به اتاق مشاوره هدایت گردید. به رغم تأکید و سفارشی که در برگه به حضور پدر شده بود، مادر محمد به مدرسه آمده بود و در پاسخ به چرایی این مسئله، گفت که شوهرش تاکنون به مدرسه نیامده است. پس از معرفی خود و توضیح نقش مشاور و اعتمادسازی، به مشکل محمد اشاره نمودم که اظهار داشت در سنین پایین چنین مشکلی نداشته اما کم‌کم خجالتی شده است؛ به طوری که با بچه‌ها بازی نمی‌کند، در منزل حرف چندانی نمی‌زند و کمتر به خانه اقوام رفت‌وآمد می‌کند. البته پدرش ناراحتی اعصاب دارد و گاهی او را تنبیه می‌کند. پس از شنیدن صحبت‌های مادر محمد، توضیح دادم که برای رفع این مشکل، محمد را به هسته مشاوره ارجاع خواهیم داد که موافقت نمود. پس از گردآوری اطلاعات لازم و با هماهنگی والدین محمد، به اتفاق او به هسته مشاوره رفتیم. در آنجا بحث و تبادل نظر صورت گرفت و در نهایت تصمیم گرفته شد که به دلیل مسافت طولانی دوری روستا از هسته، اقدامات لازم در آموزشگاه انجام گیرد و در صورت به نتیجه نرسیدن، موضوع مجدداً به هسته ارجاع داده شود.

معرفی مورد با توجه به مصاحبه‌های به عمل آمده

محمد چهارده ساله، دانش‌آموز سال سوم متوسطه اول، اولین فرزند خانواده است. پدرش کشاورز و مادرش خانه‌دار است و خانواده او از نظر وسیع مالی در ردیف طبقه متوسط روستا به شمار می‌آید. دو برادر و یک خواهر دارد که همگی از او کوچک‌ترند. از نظر درسی در حد متوسط است. جز مشکل مطرح شده، مشکل دیگری ندارد. اغلب ساکت و

آزمون گروه‌سنجی نشان‌دهنده محبوبیت و مقبولیت بسیار کم محمد بود. با استفاده از آزمون فرافکنی اندریافت موضوع کودکان (CAT)^۲ و یا تفسیر داستان‌هایی که محمد مطرح می‌نمود، نوعی پرخاشگری درونی، رقابت با برادر کوچک‌تر، کناره‌گیری از موقعیت‌ها، و ترس درونی و زیاد تشخیص داده شد

مثلاً با توجه به تأثیر شگرفی که گروه می‌تواند بر رفتار افراد داشته باشد، از روش تئاتر درمانی (که نوعی درمان گروهی است) همراه با حساسیت‌زدایی منظم استفاده کردم. بدین ترتیب که سعی نمودم با تهیه یک برنامه آموزشی هدایت شده و ارائه آن در قالب نمایش، و بهره‌گیری از مشارکت محمد، به بهبود مهارت‌هایش در این زمینه بپردازم تا ضمن اصلاح تفکرات غلطی که در کلاس باعث اضطراب او می‌شد، از طریق تمرین در مقابل محرک اضطراب‌آمیز مشاهده شده از جانب دیگران، این رفتار نامطلوب خاموش شود و از محیط مصنوعی نمایش به محیط واقعی انتقال و تعمیم یابد.

اقدام

در ابتدا محمد با اعضای گروه آشنا شد و با اجرای نقش‌های جالب و دیالوگ‌های کوتاه با تئاتر آشنا و به آن علاقه‌مند گردید. به تدریج، نقش‌ها و دیالوگ‌ها طولانی‌تر شدند، اعتماد به نفس وی افزایش یافت و جهت اجرای برنامه آموزشی آماده شد. پس از این مقدمات، محمد در یک گروه سه نفری برای اجرای نمایش انتخاب گردید؛ نمایشی که در آن یک نفر نقش معلم، یکی نقش شاگرد و دیگری نقش دوست صمیمی شاگرد را ایفا می‌نمود. این نقش‌ها چرخشی بودند و هر یک از سه نفر عضو گروه بعد از اتمام هر مرحله از نمایش، نقش فرد دیگری را ایفا می‌کرد و در سه مرحله این نمایش تکرار می‌شد؛ به طوری که محمد در یک مرحله نقش معلم، سپس شاگرد و در نهایت نقش دوست شاگرد را بازی می‌کرد و با دیالوگ‌ها، نقش‌های همه افراد گروه، همچنین موضوع نمایش از دید معلم، شاگرد، دوست شاگرد و حتی سایرین آشنا می‌شد. در حالی که سایر اعضای گروه تئاتر روی صندلی نشسته‌اند و برخی از آن‌ها هم نقش‌هایی دارند که به موقع ایفا می‌کنند، محمد در نقش معلم، نام شاگردی (عضو دوم گروه) را برای درس جواب دادن می‌خواند. دانش‌آموز جلوی معلم (محمد) می‌ایستد و در موقعیت درس جواب دادن قرار می‌گیرد اما مطابق دیالوگ و برنامه، در هنگام درس جواب دادن مشکل پیدا می‌کند و همان حالت‌هایی را از خود نشان می‌دهد که محمد سر کلاس حقیقی بروز می‌داد (صدای لرزان، دست‌پاچگی، لکنت و ...). دانش‌آموز یاد شده سپس در کنار تخته می‌ایستد. در این هنگام، نفر سوم گروه (دوست صمیمی دانش‌آموز) وارد صحنه می‌شود و از طریق گفت‌وگوهای که بین آن‌ها انجام می‌گیرد، دانش‌آموز مضطرب ضمن به‌دست‌آوردن شناخت از محیط و موقعیت، به افکار غلط و غیرمنطقی خود که سبب‌ساز این مشکلات است، پی می‌برد.

خلاصه‌ای از این گفت‌و شنود به این قرار است:

دوست صمیمی شاگرد: چرا این طور شد؟

شاگرد مضطرب: وقتی می‌خواستم درس جواب بدهم، آن دو دانش‌آموز به من می‌خندیدند و مسخره‌ام می‌کردند.

آرام است و به کسی کاری ندارد. آغازگر صحبت نیست؛ به سؤالات خیلی کوتاه جواب می‌دهد و سؤال هم نمی‌کند. هنگام صحبت کردن، صورتش سرخ می‌شود و دست‌پاچه است. دوستان کمی دارد و معمولاً از طرف بچه‌ها طرد می‌شود؛ به طوری که براساس آزمون گروه‌سنجی^۱ انجام گرفته، از بین ۲۷ هم‌کلاسی‌اش، فقط چهار نفر خواستار عضویت او در گروه‌شان بودند و او نیز به‌جز دو نفر، خواستار برقراری رابطه با بقیه نبود. در زنگ‌های تفریح، معمولاً آرام در یک‌جا می‌نشیند و تحرکی ندارد. در کلاس سعی می‌کند در حاشیه باشد و کمتر در مرکز سؤالات معلم و توجه دانش‌آموزان قرار بگیرد. در منزل یا مشغول مطالعه است یا پای تلویزیون می‌نشیند و به‌ندرت برای بازی به کوچه می‌رود.

اجرای آزمون و تشخیص مشکل

آزمون گروه‌سنجی نشان‌دهنده محبوبیت و مقبولیت بسیار کم محمد بود. با استفاده از آزمون فرافکنی اندریافت موضوع (CAT)^۲ و یا تفسیر داستان‌هایی که محمد مطرح می‌نمود، نوعی پرخاشگری درونی، رقابت با برادر کوچک‌تر، کناره‌گیری از موقعیت‌ها، و ترس درونی و زیاد تشخیص داده شد و مشخص گردید که نوعی سردرگمی را فرافکنی می‌کند. همچنین، در تست شخصیت و دورث نیز نمرات وی در مقیاس‌های نمایش به گوشه‌گیری، بی‌قراری و گرایش به افسردگی بالاتر از حد میانگین بود.

با توجه به اطلاعات گردآوری شده و براساس کتاب راهنمای تشخیص آماری اختلالات روانی (DSM-IV-TR)^۳، مشکل محمد فوبیای اجتماعی است که ترس غیرمنطقی و پایداری است که بر اثر حضور دیگران به‌وجود می‌آید.

ترسیم خط پایه و روش‌های درمانی

برای ترسیم خط پایه میزان رفتارها و خصیصه‌های اضطراب‌آمیز محمد در کلاس، جواب دادن او در حضور دیگران از طریق پرسش‌نامه‌ای در یک جلسه کلاسی به‌وسیله معلم علوم تجربی، که به‌صورت تصادفی از بین معلمان انتخاب شده بود، مورد ارزیابی قرار گرفت.

درصد	رفتار
زیاد	لرزش صدا
متوسط	تماس چشمی
کم	رعشه و لرزش زانوان
زیاد	فرو دادن آب در گلو
خیلی زیاد	تعرق
خیلی زیاد	توقف گفتار
زیاد	بیچ و تاب خوردن

پس از معرفی خود و توضیح نقش مشاور و اعتمادسازی، به مشکل محمد اشاره نمودم که اظهار داشت در سنین پایین چنین مشکلی نداشته اما کم خجالتی شده است؛ به طوری که با بچه‌ها بازی نمی‌کند، در منزل حرف چندانی نمی‌زند و کمتر به خانه اقوام رفت و آمد می‌کند. البته پدرش ناراحتی اعصاب دارد و گاهی او را تنبیه می‌کند

با کمی شوخی و ملایمت و دادن سؤالاتی که پاسخ‌های کوتاه داشته باشند، به او در کنترل اضطرابش کمک کند. دانش‌آموزان نیز از خندیدن و تمسخر او بهره‌مند و خیره نگاهش نکنند. به علاوه، هنگامی که معلم از محمد سؤال می‌کند، مرتب دست خود را برای جواب دادن بالا نبرند.

موانع و محدودیت‌ها و سایر کاربردهای این روش

از جمله موانع و مشکلات این تحقیق، مشارکت نداشتن پدر خانواده در مشاوره و درمان بود که می‌تواند در بازگشت مجدد مشکل و تعمیم‌دهی آن به منزل نقش داشته باشد.

از این روش در درمان سایر اختلالات و مشکلات رفتاری مانند انواع بزهکاری‌ها، افت تحصیلی، پرخاشگری، ناخن جویدن، ضعف تمرکز حواس، و دروغ‌گویی می‌توان استفاده کرد.

نتیجه‌گیری

پس از دو ماه از شروع اقدامات، محمد به راحتی جلوی دیگران صحبت می‌کند، در کلاس از عهده پاسخ‌گویی به سؤالات شفاهی بر می‌آید و دیگر نیاز ندارد که معلمان مراعاتش را کنند. او دوستان بیشتری پیدا کرده و در آزمون مجدد گروه سنجی، جزء هشت نفر اول کلاس جهت برقراری تماس با دیگران بوده و تمایل به ارتباط با دوازده هم‌کلاسی‌اش داشته است. اضطراب او هنگام درس پس دادن در کلاس نیز به مقدار قابل توجهی کاهش یافته است.

پی‌نوشت‌ها

1. Sociometric
2. Children Apperphom Test
3. Diagnostic and Statistical Manual of Disorder

منابع

۱. الیس، آلبرت. (۱۳۸۲). زندگی عاقلانه. مترجم: مهرداد فیروزبخت. تهران: انتشارات رشد.
۲. برگ، لورا. (۱۳۸۴). روان‌شناسی رشد از لقاح تا کودکی. مترجم: یحیی سیدمحمدی. تهران: ارسباران.
۳. پاشا شریفی، حسن. (۱۳۷۶). ارزشیابی شخصیت. تهران: انتشارات پیام نور.
۴. دفتر برنامه‌ریزی امور فرهنگی و مشاوره آموزش و پرورش. (۱۳۸۱). فصلنامه پیام مشاور، تهران: ورا دانش.
۵. دیویسون، جرال. (۱۳۸۳). آسیب‌شناسی روانی. مترجم: مهدی کوهستانی.
۶. سادوک، کاپلان و همکاران. (۱۳۸۲). خلاصه روان‌پزشکی. مترجم: سبحانیان و همکاران. تهران: انتشارات ارجمند.
۷. شفیعی‌آبادی، عبدالله. (۱۳۸۲). فنون و روش‌های مشاوره. تهران: انتشارات رشد.
۸. کلینیکه، کریس. (۱۳۸۲). مهارت‌های زندگی. مترجم: شهرام محمدخانی. تهران: اسپند هنر.

دوست صمیمی شاگرد: آن‌ها به تو نمی‌خندیدند؛ به یاد زنگ تفریح افتاده بودند و به شوخی‌هایشان می‌خندیدند. (در این لحظه، آن دودانش‌آموز علت خندیدن خود را که ربطی هم به محمد ندارد، بیان می‌کنند.)
شاگرد مضطرب: اما معلم چی؟ او ناراحت بود و با اخم به من نگاه می‌کرد.
دوست صمیمی شاگرد: نه این طور نیست؛ او نگران فرزند مریضش است که شب قبل تا دیروقت کنارش بوده. (در این لحظه، معلم در مورد فرزند مریضش توضیحی می‌دهد.)

شاگرد مضطرب: خیلی بد شد ... خراب شدم ... همه می‌گویند بی‌عرضه است.

دوست صمیمی: از این مسئله درس خوبی گرفتی! تو بی‌عرضه نیستی ... برعکس، قابلیت‌ها و توانایی‌های بسیاری در زمینه‌های ورزشی، زبان انگلیسی و خط داری که خیلی‌ها ندارند ... بین ... هیچ کس کامل نیست و همه انسان‌ها نقایصی دارند.

شاگرد مضطرب: هر چه تلاش می‌کنم نمی‌توانم بر مشکل پیروز شوم.

شاگرد مضطرب: دوستی ندارم ... کسی با من بازی نمی‌کند ... جذاب نیستم ...

دوست صمیمی: اگر بدانی چگونه با دیگران دوست شوی، دوستان زیادی پیدا خواهی کرد. باید با دیگران صحبت کنی، آن‌ها را با نام کوچک صدا بزنی، در باره مسائل مختلف با آن‌ها هم‌کلام شوی و هنگام صحبت کردن در چشمان آن‌ها نگاه کنی ...

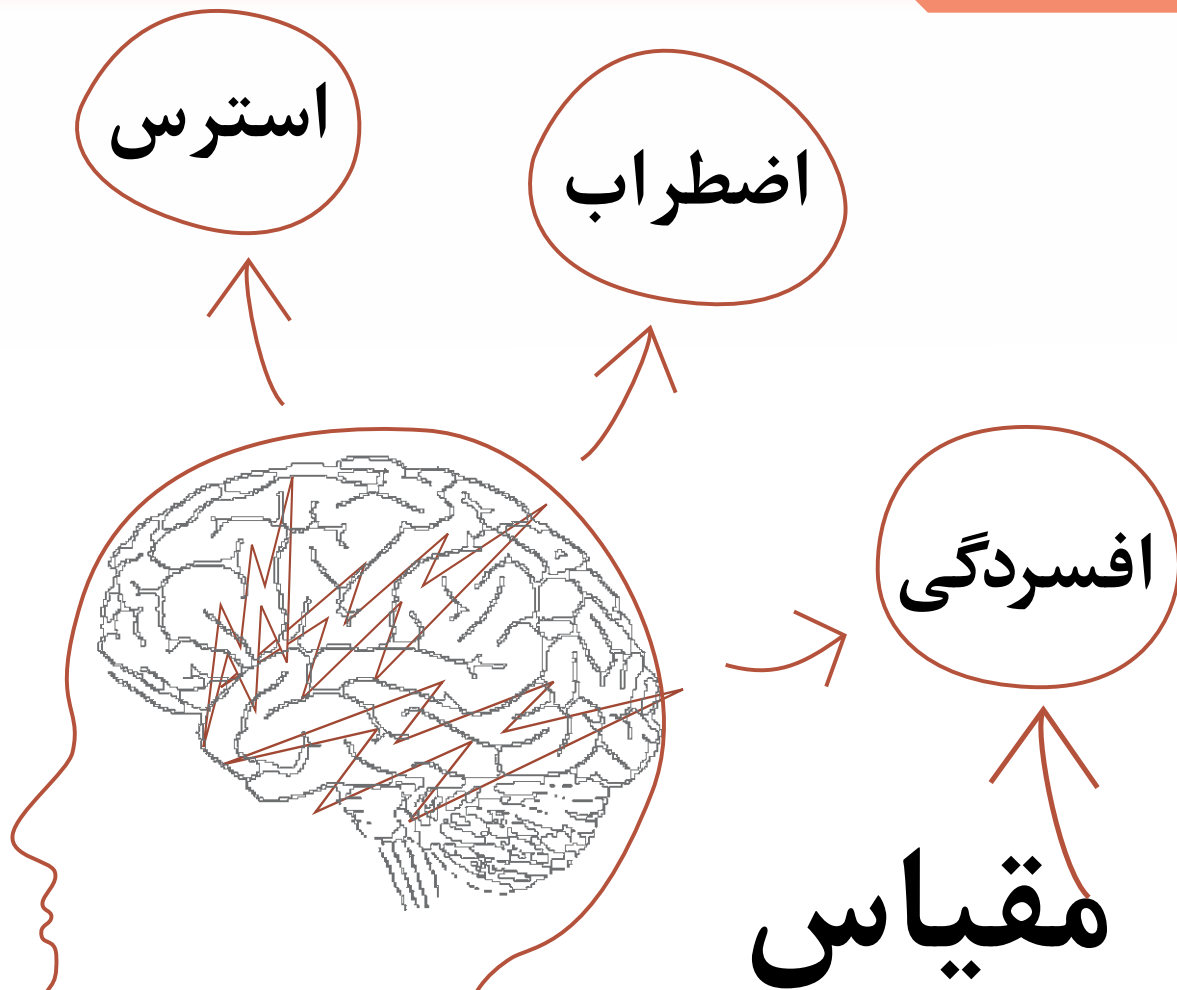
پس از اتمام این دیالوگ، محمد در نقش شاگرد و در نهایت در نقش دوست صمیمی شاگرد، ایفای نقش کرد و ضمن تمرین و تکرار در حضور سایرین، با تفکرات نامعقول و پیش‌داوری‌های نادرست خود آشنا شد و بدین ترتیب، پسخوراند مناسبی از رفتارهایش به دست آورد.

پس از اجرای این نمایش سه‌گانه، دو نفر از اعضای دیگر گروه، یکی در نقش معلم و دیگری در نقش شاگردی که می‌بایست درس جواب دهد، ظاهر شدند اما این بار شاگرد با قدرت و آمادگی کامل و بدون اضطراب از عهده سؤالات معلم بر آمد. البته او قبل از قرار گرفتن در مقابل معلم، مطالب مرتبط و مناسبی را، به طوری که حضار بشنوند، خودگویی می‌کرد:

«چند نفس عمیق می‌کشم ... ممکن است عرق کنم، دستم بلرزد و ... اما این‌ها طبیعی است و فوراً از بین می‌روند. من مهارت‌های خوب و فراوانی دارم. حتی اگر خراب کنم، آدم بی‌عرضه‌ای نیستم؛ همه مطالب را خوانده‌ام و می‌توانم جواب بدهم. اگر هم کسی به من بخندد، اهمیت نمی‌دهم و ...»

بدین ترتیب، از طریق نمایش الگو و سرمشق مناسبی برای محمد ارائه گردید.

جهت تعمیم‌دهی بهتر به کلاس، از معلم درخواست شد هنگامی که از محمد درس می‌پرسد، جو کلاس خیلی رسمی و خشک نباشد و



اشاره

افسردگی، اضطراب و استرس‌های زندگی مدرن، لطمه شدیدی بر تن و روان انسان وارد می‌سازند و موجب افزایش بیماری‌های جسمی، اضطراب و افسردگی می‌شوند. در ایران نیز میزان شیوع افسردگی و دیگر اختلالات روانی بالا ارزیابی شده است. خلق افسرده و احساس عدم لذت، نشانه‌های کلیدی افسردگی هستند. تقریباً همه افراد افسرده، از کم شدن انرژی و هشتاد درصد از افراد از مشکلات خواب شکایت دارند. عوامل استرس‌زا ممکن است به پاسخ‌های روانی متعدد مانند اضطراب، افسردگی، نوسیدی، بی‌قراری و احساس ناتوانی عمومی در سازش‌یافتگی با جهان منجر شوند. لذا قرار گرفتن طولانی‌مدت در معرض رویدادهای استرس‌زا به تغییرات مهم فیزیولوژیکی و روانی و بروز نشانگان تنیدگی می‌انجامد. این حالت عدم تعادل و بی‌ثباتی در محیط داخلی بدن منجر به گسترش نشانگان اختصاصی می‌گردد. این نشانگان به صورت روانی، جسمانی، رفتاری یا خانوادگی بروز می‌نماید و باعث بروز افسردگی و اضطراب می‌شود (بهداری خسروشاهی و خانجانی، ۱۳۹۱؛ شریف‌نیا و همکاران، ۱۳۹۵؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۴؛ کارلسون^۱ و استیوئر^۲، ۲۰۱۵؛ به نقل از اعظمی، خانجانی، و صدر، ۱۳۹۶).

کلیدواژه‌ها: روایی، اعتبار، افسردگی، اضطراب، استرس.

DASS-۲۱
دکتر آدیس کراسکیان
استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج

نمونه‌هایی از ماده‌های مقیاس در جدول زیر ارائه شده است.

زیرمقیاس	ماده	اصلاً	کم	زیاد	خیلی زیاد
افسردگی	احساس می‌کنم علاقه‌ام را نسبت به همه چیز از دست داده‌ام.	۰	۱	۲	۳
افسردگی	به‌عنوان یک فرد احساس بی‌ارزشی می‌کنم.	۰	۱	۲	۳
اضطراب	به سختی نفس می‌کشم.	۰	۱	۲	۳
اضطراب	بی‌هیچ دلیل موجهی احساس ترس می‌کنم.	۰	۱	۲	۳
استرس	برای مشکل است که خودم را آرام کنم.	۰	۱	۲	۳
استرس	احساس می‌کنم که نسبتاً حساس و زودرنج هستم.	۰	۱	۲	۳

می‌کنند، قرار گرفته‌اند. مؤلفه‌های استخراج‌شده به ترتیب افسردگی، استرس و اضطراب نام‌گذاری شدند. همبستگی مقیاس افسردگی با آزمون افسردگی بک^{۱۵} $0/849$ ($P < 0/01$)، همبستگی مقیاس اضطراب نیز با آزمون زونگ^{۱۶} $0/831$ ($P < 0/01$) و همبستگی میان مقیاس استرس با سیاهه استرس دانش‌آموزان^{۱۷} $0/757$ ($P < 0/01$) بود که نشان‌دهنده روایی همگرا مقیاس DASS در پژوهش حاضر و نمونه ایرانی است. برای بررسی اعتبار^{۱۸} مقیاس در بُعد همسانی درونی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. این ضریب برای مقیاس افسردگی $0/94$ ، مقیاس اضطراب برابر $0/85$ و مقیاس استرس برابر $0/87$ برآورد و گزارش شده است.

● مقیاس افسردگی - اضطراب - استرس (DASS-42)

برای سنجش متغیرهای افسردگی، اضطراب و استرس ابزارهای مختلفی وجود دارد که بعضی از آن‌ها به صورت جداگانه به سنجش این مؤلفه‌ها می‌پردازند. یکی از ابزارهایی که برای سنجش این متغیرها ساخته شده، مقیاس افسردگی - اضطراب - استرس^۳ (DASS) است. مقایسه افسردگی - اضطراب - استرس یک پرسش‌نامه خود گزارشی است که برای سنجش این سازه‌ها به کار می‌رود. مقیاس اصلی DASS دارای ۴۲ سؤال در ۳ زیرمقیاس است که هر زیرمقیاس ۱۴ ماده سؤال را در بر می‌گیرد. ماده سؤالات زیرمقیاس افسردگی به‌طور عمده ملالت، عزت، نفس پایین و فقدان مشوق (بی‌انگیزگی) را می‌سنجند. ماده سؤالات زیرمقیاس اضطراب پاسخ‌های جسمانی و روانی به اضطراب و ترس را مورد سنجش قرار می‌دهند. ماده سؤالات زیرمقیاس استرس پاسخ‌های عاطفی منفی مانند تنش عصبی و بی‌قراری را مورد سنجش قرار می‌دهند که جزء نشانه‌های افسردگی و اضطراب هم هست.

در تدوین و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی^۴ اولیه مقیاس DASS روی دانشجویان، لووی بند^۵ و لووی بند^۶ همسان درونی^۷ مناسب را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ^۸، و روایی همگرا^۹ و افتراقی^{۱۰} مناسبی را گزارش کرده‌اند. تحلیل مؤلفه‌های اصلی^{۱۱} نشان داده‌اند که همه ماده سؤالات در مقیاس با عوامل پیش‌بینی شده دارای بار عاملی مطلوب‌اند و نمره‌های هر یک از این عوامل به‌طور متوسطی با یکدیگر ارتباط دارند (گومز^{۱۲}، ۲۰۱۳، و لووی بند و لووی بند، ۱۹۹۵، به نقل از اعظمی و همکاران، ۱۳۹۶).

● هنجاریابی در ایران

افضلی، دلاور، برجعلی و میرزمانی (۱۳۸۶) به منظور بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس DASS پژوهشی را در یک نمونه ۴۰۰ نفری از دانش‌آموزان دبیرستانی شهر کرمانشاه، که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شده بودند، انجام داده‌اند. به منظور بررسی روایی سازه^{۱۳} پرسش‌نامه از روش تحلیل عاملی اکتشافی^{۱۴} با شیوه تحلیل مؤلفه‌های اصلی استفاده شده است. نتایج نشان داد که ۴۱ ماده (از ۴۲ ماده) مقیاس دارای بار عاملی مناسب بوده‌اند و در قالب ۳ عامل، که در مجموع ۵۸ درصد واریانس کل را تبیین

پی‌نوشت‌ها

1. Carlson, H.M
2. Steuer, J
3. Depression Anxiety Stress Scales (DASS)
4. Psychometric properties
5. Lovibond, S.H.
6. Lovibond, P.F.
7. internal consistency
8. cronbach's Coefficient Alpha
9. Convergent validity
10. diferential validity
11. principle compoents (PC)
12. Gomez, R
- 13.construct validity
14. exploratory factor analysis (EFA)
15. Beck Depression Inventory (BDI)
- 16.Zung Anxiety Scale (ZAS)
17. Student Stress Scale (SSS)
18. reliability

منابع

۱. اعظمی، یوسف؛ خانجانی، مهدی؛ و صدر، محمد مهرداد. (۱۳۹۶). بررسی ساختار عاملی تأییدی مقیاس افسردگی، اضطراب و استرس (DASS) در دانشجویان. مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران، سال بیست و هفتم (شماره ۱۵۴): ۹۴-۱۰۶.
۲. افشین، دیگران. (۱۳۸۶). ویژگی‌های روان‌سنجی آزمون DASS - ۴۲ براساس نمونه‌ای از دانش‌آموزان دبیرستانی شهر کرمانشاه. تحقیقات علوم رفتاری، سال پنجم (شماره ۲): ۹۲-۸۱.

بررسی رویکرد معنادرمانی به عنوان روش مشاوره توان بخشی گروهی

دکتر مهدی عامری

عضوهیئت علمی دانشگاه پیام نور تهران

مجتبی دهمدار

دانشجوی دکتری علوم تربیتی گرایش برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک و مدرس دانشگاه

محمد امیر یان

دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره توان بخشی دانشگاه پیام نور سمنان

مقدمه

یکی از دیدگاه‌های انسان‌دوستانه به پرسمان‌های گوناگون روان‌شناختی، دیدگاه دانشورانه وجودنگری فرانکل و شیوه درمانگری وی موسوم به معنادرمانی^۱ است. معنادرمانی یکی از کاربردی‌ترین دیدگاه‌های وجودنگر است و برخلاف بسیاری از دیدگاه‌های وجودنگر که دربرگیرنده واژگان و روش‌هایی هستند که برای بسیاری از مردم بیگانه‌اند، دارای واژگان و روش‌هایی است که به آسانی قابل فهم هستند. افزون بر این، یکی از مردم‌پسندترین و خوش‌بینانه‌ترین مدل‌های دیدگاه وجودنگر است که به اشخاص به عنوان کسانی نگاه می‌کند که توانایی فراتر رفتن از محیط‌شان و آزادی و مسئولیت برای انتخاب کردن را دارند (بلیسر، ۲۰۰۴). معنادرمانی، رویکردی فلسفی درباره مردم و هستی آن‌هاست و به مضامین و موضوعات مهم زندگی مانند مرگ و زندگی، آزادی و مسئولیت‌پذیری در برابر خود و دیگران، معنایابی و کنار آمدن با بی‌معنایی، و همانند آن‌ها می‌پردازد. این رویکرد، انسان را وامی‌دارد تا آن سوی دشواری‌ها و رخداد‌های هر روزه را ببیند (شارف، ۲۰۰۰). معنادرمانی یک فرایند درمانی است که به دنبال کسب توانایی برای رسیدن به خود راستین، گسترش دید درباره خود و دنیای پیرامون و روشن کردن چیزهایی است که به زندگی اکنون و آینده فرد معنا می‌دهند (کوری، ۲۰۰۰). فرانکل (۱۹۶۹) معتقد است که معناخواهی، جوهر بنیادی هستی است. از دید او مراجع می‌تواند با امید بستن به روزی بهتر، به آینده معنا دهد. درواقع، معنادرمانی برای آسیب‌های گوناگون منشأ یگانه‌ای قائل است و آن نبود معنا در زندگی است.

چکیده

معنادرمانی به عنوان یک روش مشاوره توان بخشی گروهی به افراد کمک می‌کند که درک جدیدتر و عمیق‌تری از زندگی و شرایط آن به دست آورند و ترغیب شوند که امیدوارتر به زندگی ادامه دهند و به راحتی در مقابل اتفاقات زندگی تسلیم نشوند. هنگامی که انسان احساس می‌کند وجود و هستی‌اش به یک منبع لایزال پیوند خورده و خود را متکی به چارچوب‌ها و تکیه‌گاه‌های گسترده‌ای مانند مذهب و فلسفه‌ای که برای زندگی کردن انتخاب کرده است می‌بیند، معنی زندگی را در می‌یابد و آن را احساس می‌کند. معنادرمانی از روش‌های درمانی مؤثر است که در قالب کار گروهی امکان‌پذیر است. این شیوه درمانی از نظر فلسفی قرابت بسیاری با آموزه‌های دینی دارد و می‌توان آموزه‌های دینی را در آن گنجانده. براساس این روش درمانی، آنچه در هستی انسان اهمیت دارد، سرنوشتی نیست که انتظارش را می‌کشد بلکه شیوه‌ای است که انسان سرنوشت را می‌پذیرد. انسان ممکن است هر چیز ارزشمندی را از دست بدهد، مگر بنیادی‌ترین آزادی بشری یعنی آزادی انتخاب، شیوه برخورد یا شیوه واکنش نسبت به سرنوشت و آزادی برگزیدن راه خویش را. در این مقاله، روش و معنادرمانی با رویکردی دینی تبیین شده و در پایان مراحل و شیوه اجرای آن، بررسی و نقد و ارزیابی روش مطرح شده است.

کلیدواژه‌ها: معنادرمانی، معنادرمانی دینی، توان بخشی گروهی

**معنادرمانی، رویکردی فلسفی
دربارهٔ مردم و هستی آنهاست
و به مضامین و موضوعات مهم
زندگی مانند مرگ و زندگی،
آزادی و مسئولیت‌پذیری در
برابر خود و دیگران، معنایابی و
کنار آمدن با بی‌معنایی، و همانند
آنها می‌پردازد**

بیان مسئله

معنادرمانی رویکردی فلسفی برای مواجهه با مشکلات و چالش‌های زندگی آن دسته از افرادی است که با معنایابی در طول زندگی چالش دارند. این رویکرد درمانی بر چهار بُعد مهم یعنی مرگ، آزادی، تنهایی و بی‌معنایی که در وجود انسانی ریشه دارند تأکید می‌کند. در معنادرمانی گروهی، شرکت‌کنندگان با هدف کشف خود و با فرض اینکه علاقه وجودی مشترکی دارند، در گروه شرکت می‌کنند. در فرایند معنادرمانی اعضا سفری خوداکتشافی را که دارای سه هدف است، آغاز می‌کنند. آنان باید بتوانند:

۱. توانایی درک خود حقیقی را پیدا کنند؛
۲. دید خود را نسبت به خویشتن و دنیای اطراف گسترش دهند؛
۳. آنچه را به زندگی فعلی و آینده آنان معنی می‌دهد، آشکار سازند (کوری، ۱۹۹۵).

لوگوتراپی به شیوه‌ای که فراینک به کار می‌برد، به معنای معنایابی در درون رنجی است که فرد می‌برد (قریامنش به نقل از فرانکل، ۱۳۸۶). فرانکل دربارهٔ سلامت روان بر ارادهٔ معطوف به معنا تأکید کرده است. او معتقد است که انسانیت آدمی در گرو مسئولیتی است که او دارد و انسان موجودی معنوی است (قدرتی، ۱۳۸۷). مفروضه‌های معنادرمانی عبارت‌اند از:

(الف) بشر موجودی است که شامل بدن، ذهن و روح است. روح ضرورتاً یک مفهوم نیست بلکه مانند بدن و ذهن یک بعد جهانی از بشریت است.

(ب) زندگی تحت هر شرایطی حتی در بدبختی‌های بزرگ دارای معناست.

(ج) افراد میل به معناخواهی دارند که نخستین انگیزه برای زندگی و عملکرد است و از میل به لذت یا قدرت عمیق‌تر است.

(د) زندگی شامل موقعیت‌ها و لحظه‌هایی است که در آنها افراد باید به این سؤال پاسخ دهند که آیا تصمیماتشان با معنی است یا نه (ه) هر فردی منحصر به فرد است و اهمیتی غیرقابل جایگزین دارد (بارنس، ۲۰۰۰).

معنا در زندگی به عنوان یک مفهوم گسترده حاوی عناصر شناختی، عناصر انگیزشی و عناصر عاطفی است (دزاتر و همکاران، ۲۰۱۳). معنا در زندگی سعی بر آن دارد که با کمک به افراد، موضوعات اصلی زندگی‌اشان را کشف و به‌طور انعطاف‌پذیری اهداف و آرزوهایشان را پیگیری کنند (استیگر، ۲۰۱۲). معنا در زندگی در طول دوران نوجوانی و در دورهٔ ظهور بزرگسالی برجسته می‌شود (استیگر، اویشی و کاشدن، ۲۰۰۹). به نقل از عسکری‌زاده و پولادی، (۱۳۹۵). معنادرمانی، رویکردی فلسفی دربارهٔ مردم و وجود آنهاست که به مضامین و موضوعات مهم زندگی مانند معنای رنج،

خلأ وجودی، مهر و زندگی، آزادی و مسئولیت‌پذیری در قبال خود و دیگران، معنایابی و کنار آمدن با بی‌معنایی می‌پردازد (محمدپور، ۱۳۸۵). معنادرمانی از روش‌های درمانی مؤثر است که در قالب کار گروهی امکان‌پذیر است (یالوم و لیسز، ۲۰۰۵). آنچه در معنادرمانی قابل توجه و اهمیت است، به معناجویی افراد در زندگی معتقد بود. او می‌گفت که رفتار انسان‌ها نه بر پایهٔ لذت‌گرایی مبتنی بر نظریهٔ فروید^۱ و نه بر پایهٔ نظریهٔ قدرت‌طلبی آدلر است، بلکه انسان‌ها در زندگی به دنبال معنا و مفهومی برای زندگی خود می‌باشند. اگر فردی نتواند معنایی در زندگی خویش بیابد، احساس پوچی به او دست می‌دهد؛ از زندگی ناامید می‌شود و ملامت و خستگی از زندگی تمام وجودش را فرا می‌گیرد. این حس الزاماً منجر به بیماری روانی نمی‌شود بلکه پیش‌آگاهی بدی برای ابتلا به اختلال‌هاست. بنابراین، فرانکل بهزیستی را در یافتن معنا و مفهوم زندگی می‌داند. معنای زندگی فرد می‌تواند فراتر از زندگی فیزیکی باشد (جیمز، ۲۰۱۶). یافتن معنا در زندگی، ما را در مورد چگونگی زندگی راهنمایی می‌کند (تودمی، ۲۰۱۵).

با توجه به نقش معنویت، مذهب و جهت‌گیری مذهبی در بهداشت روان و ارتقای سلامت روان (نواب و همکاران، ۱۳۹۴) معنویت و رشد معنوی انسان در چند دههٔ گذشته به‌صورتی روزافزون توجه روان‌شناسان و متخصصان بهداشت روانی را به خود جلب کرده است (اتن و شنک، ۲۰۰۷؛ پوچالسکی، ویتیلو، هال و رلر، ۲۰۱۴). همچنین، بسیاری از پزشکان معنویت و باورهای معنوی را یک منبع مهم سلامت جسمی و بهبود افراد می‌شناسند و در نتیجه، در فرایند درمان مسائل معنوی بیماران را مورد توجه قرار می‌دهند (وایت، پیترز و اسکیم، ۲۰۱۴). پژوهش‌ها نشان می‌دهد افراد دارای معنویت بالا نه تنها دارای کارکرد ایمنی بهتر و منظم‌تری هستند بلکه طول عمر بیشتری نیز دارند (لو و همکاران، ۲۰۱۱). تأثیر این امر شاید به این دلیل باشد که فرد با افزایش گرایش مذهبی و باورهای معنوی به نوعی خودکنترلی

پژوهش‌ها نشان می‌دهد افراد دارای معنویت بالا نه تنها دارای کارکرد ایمنی بهتر و منظم‌تری هستند بلکه طول عمر بیشتری نیز دارند

دست پیدا می‌کند که مانع تأثیر شرایط نامطلوب بیرونی می‌شود و در نتیجه آن، او سلامت روان خود را حفظ می‌کند (نواب و همکاران، ۱۳۹۴).

بنابراین، به منظور کمک به مقابله نوجوانان و جوانان با چالش‌های این دوره، تدارک خدمات حرفه‌ای بهداشت روانی بسیار ضروری است. این خدمات طیفی از درمان‌های گروهی و فردی را شامل می‌شود. هدف درمان گروهی در وهله اول حل مشکل و در مرحله دوم معمولاً جلوگیری از بروز مشکل است (شفیع‌آبادی، ۱۳۹۲). چارچوب یک گروه درمانی، فرصتی مناسب را برای روبه‌رو شدن با موضوعات مورد ملاحظه در طول زندگی ایجاد می‌کند و امکان پاسخ‌دهی مناسب را فراهم می‌آورد (هدایتی، ۱۳۸۵). انسان موجودی است اجتماعی و وجود او در اجتماع و در ارتباط با دیگران رشد می‌کند و غنا می‌یابد. او در تعامل با دیگران به نقاط قوت و ضعف خود پی می‌برد و در صدد اصلاح ضعف‌های خود برمی‌آید. بسیاری از شناخت‌های فرد از خودش نتیجه بازخوردهایی است که از دیگران دریافت می‌کند. او رفتارهای خود را در رابطه با دیگران تنظیم می‌کند؛ لذا بسیار بهتر است که درمان وی نیز در گروه انجام شود. در گروه اعضا یکدیگر را بهتر درک می‌کنند و احساس تعلق و تنها نبودن در گروه اتفاق می‌افتد. همچنین، حضور در گروه امکان الگوگیری از کسانی را که در موقعیت‌های مشابه فعال‌تر عمل می‌کنند، فراهم می‌آورد. گروه نه تنها جنبه درمانی دارد بلکه محتوای آن به رشد فرد کمک می‌کند. آنچه در گروه آموخته می‌شود، به سبب تعامل و ایجاد چالش ماندگار است (راجرز، ۱۳۹۲؛ ترجمه ماهر). لذا می‌تواند روشی مؤثر برای افزایش امیدواری و دوری از یأس و تنهایی و کاهش خشونت باشد. معنادرمانی از روش‌های درمانی مؤثر است که در قالب کار گروهی امکان‌پذیر است. این شیوه درمانی از نظر فلسفی قربابت بسیاری با آموزه‌های دینی دارد و می‌توان آموزه‌های دینی را در آن گنجانده. براساس این روش درمانی، آنچه در هستی انسان اهمیت دارد، سرنوشتی نیست که انتظارش را می‌کشد بلکه شیوه‌ای است که انسان سرنوشت را می‌پذیرد. انسان می‌تواند هرچیز ارزشمندی را از دست بدهد، مگر بنیادی‌ترین آزادی بشری یعنی آزادی

انتخاب، شیوه برخورد یا شیوه واکنش نسبت به سرنوشت و آزادی برگزیدن راه خویش را. خداوند در قرآن بارها به مقوله آزادی و اختیار اشاره کرده است «إِنَّا هَدَيْنَا السَّبِيلَ إِنَّمَا شَاكَرُوا وَإِنَّمَا كَفَرُوا» (سوره انسان، آیه ۳)؛ اوست که نعمت اختیار و انتخاب را به انسان کرامت فرموده است. همین خداوند خالق انسان و آزادی او، در درون انسان و بیرون او، پیامبرانی را مبعوث کرده است تا انسان آزاد را هدایت و راهنمایی کنند و آزادی، اختیار و انتخاب او با فرامین این دو «نبی» درونی و بیرونی در تقید قرار گرفته است. «لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ» (بقره، آیه ۲۵۶)؛ در دین هیچ اجباری نیست و راه از بیراهه به خوبی آشکار شده است. آیه ۲۹ سوره کهف: «وَقُلِ الْحَقُّ مِن رَّبِّكَ فَمَن شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَ مَن شَاءَ فَلْيُكْفِرْ إِنَّا أَعْتَدْنَا لِلظَّالِمِينَ نَارًا»؛ بگو: این حق است از سوی پروردگارتان! هر کس ایمان بیاورد (و این حقیقت را بپذیرا شود) و هر کس می‌خواهد کافر گردد، ما برای ستمگران آتشی آماده کرده‌ایم. زنده بودن یعنی برای رنج خویش معنایی یافتن یعنی ادامه هستی. «لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي كَبَدٍ» (البلد/۴)؛ که ما انسان را در رنج آفریدیم و زندگی او پر از رنج‌هاست. «يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَى رَبِّكَ كَدْحًا فَمُلَاقِيهِ» (الانشقاق/۶)؛ ای انسان! تو با تلاش و رنج به‌سوی پروردگارت می‌روی و او را ملاقات خواهی کرد. انسان حاصل غرایز زیستی و کشمکش‌های دوران کودکی نیست. فرانکل (۱۹۸۶) می‌گوید: با آنکه در معرض شرایط بیرونی هستیم که بر زندگی‌مان تأثیر می‌گذارد (رویدادهای ناگوار)، در انتخاب واکنش‌مان نسبت به این اوضاع و شرایط آزادیم؛ این نیروها می‌توانند موقعیت‌های ما را دگرگون سازند اما در انتخاب جایگاه‌مان برای مقابله با آن‌ها آزادیم (پروچاسکا و نورکراس، ۱۳۹۲، ترجمه سیدمحمدی). خداوند در قرآن کریم راه‌هایی را برای معنا بخشیدن به مصائب و سختی‌ها آورده است مثلاً آن‌ها را راهی برای آزمایش انسان‌ها می‌داند «إِنَّمَا أَمْوَالُكُمْ وَأَوْلَادُكُمْ فِتْنَةٌ»؛ اموال و فرزندان شما فقط وسیله آزمایش هستند. «أَخْسَبَ النَّاسُ أَن يُتْرَكُوا أَن يَقُولُوا آمَنَّا وَهُمْ لَا يُفْتَنُونَ»؛ (عنکبوت، ۲)؛ آیا مردم گمان کردند همین که بگویند «ایمان آوردیم»، به حال خود رها می‌شوند و آزمایش نخواهند شد؟» گاهی مصائب راهی برای تکامل هستند، چنان‌که امام علی (ع) می‌فرماید: «وَفِي تَقَلُّبِ الْأَحْوَالِ عِلْمُ جَوَاهِرِ الرِّجَالِ» (کافی، شیخ کلینی، ج ۸).

هرچه بیشتر بتوانیم از خود فراتر برویم و خود را در کسی یا چیزی ایثار کنیم، انسان‌تر می‌شویم و این معیار نهایی رشد و پرورش شخصیت سالم است. از ایثار در روایات به‌عنوان «خوی و خصلت ابرار و برگزیدگان الهی، نیکوترین احسان و اعلی مراتب ایمان» نام برده شده است، چنان‌که امیرمؤمنان علی (ع) می‌فرماید: «الایثار سَجِيَّةُ الْأَبْرَارِ وَ شِمَّةُ الْأَخْيَارِ»؛ ایثار خوی نیکوکاران و شیوه نیکان

است. در جای دیگر فرموده است: «الایثار احسن الاحسان و اعلی مراتب الایمان»؛ ایثار نیکوترین احسان و بالاترین مراتب ایمان است. خداوند نیز در آیه ۱۵ سوره حجرات، این حقیقت را این گونه منعکس کرده است: «مؤمنان کسانی هستند که به خدا و پیامبر او ایمان آوردند و در آن هرگز تردید نکردند و با مال و جان خود در راه خدا کوشیدند؛ آنان به راستی در ایمان خود صادق اند.» در جامعه گاهی برخی از افراد چنان نسبت به سرنوشت دیگران احساس دلبستگی و مسئولیت می کنند که گویی به تنهایی عهده دار کار همه هستند و همواره آخرین حد بخشش و نهایت از خودگذشتگی و ایثار نسبت به دیگران را نشان می دهند. درباره چنین افرادی در دوران مدرسه در کتاب ها خوانده ایم و نمونه عملی آن ها را هم بارها در جامعه دیده ایم؛ کسانی مثل شهیدان هشت سال دفاع مقدس و ... اکنون هم سال هاست که اخبار متعددی از فداکاری می شنویم. در بیان ایثار جانی حضرت علی (ع) می فرماید: «و بعضی از مردم برای به دست آوردن خشنودی خدا جان خویش را فدا می کنند (سوره بقره: ۲۰۷). در جای دیگر نیز ایثار مالی خاندان پیامبر (ص) را چنین می ستاید: غذای خویش را با آنکه آن را دوست دارند، به مسکین و یتیم و اسیر می خوراند (سوره انسان: ۸).

لازمه جست وجوی معنا مسئولیت شخصی است. هیچ کس و هیچ چیز نمی تواند به ما احساس معنا و منظور در زندگی بدهد و این مسئولیت خود ماست که راهمان را پیدا کنیم و آن گاه که آن را یافتیم، در آن پایداری کنیم. پاسخ ما نه سخن و اندیشه بلکه باید عمل باشد. نبودن معنا در زندگی روان نژندی است. ویژگی این حالت نبودن هدف، معنا و احساس تهی بودن و ناامیدی است. به اعتقاد فرانکل (۱۹۷۸)، سه عامل جوهر وجود انسان را تشکیل می دهد: معنویت، آزادی و مسئولیت. بدون آن ها یافتن معنا و منظور در زندگی میسر نیست. معنای زندگی برای هر کس یکتا و ویژه طرز تفکر اوست و از کسی به کسی و از لحظه ای به لحظه دیگر تفاوت می کند (کوری، ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۲).

جهان بینی دینی به جهت پذیرش موجود ابدی و متعالی و زندگی اخروی، حیات انسان ها را معنادار می سازد. معنا و هدف زندگی از نظر ادیان کاملاً مشخص است. اسلام دنیا را مزرعه آخرت می داند. در مصادر روایی و متون اسلامی زندگی مادی انسان ها جنبه امتحان دارد و هدف غایی از زندگی، قرب الهی دانسته شده است. برای رسیدن به این هدف، انسان ها از طریق عبادت و اطاعت خداوند زندگی خود را معنادار می سازند. دین اسلام درکی عمیق از جهان و انسان ارائه می دهد و انسان را خلیفه خداوند روی زمین می داند. گاهی دگرگون ساختن شرایط یا دوری گزیدن از آن ها در توان ما نیست. در چنین شرایطی، تنها راه معقول پاسخ گویی، پذیرفتن است. شیوه ای که سرنوشت خود را می پذیریم و شهادتی که در تحمل رنج و وقاری که در برابر مصیبت نشان می دهیم،

آزمون و سنجش نهایی توفیق ما به عنوان یک انسان است. سلامت روان یعنی از مرز توجه به خودگذشتن، از خود فراتر رفتن و جذب معنا و منظوری شدن. ویژگی دیگر انسان از خود فرارونده، تعهد و غرقه شدن در کار است. جنبه مهم کار محتوای آن نیست بلکه شیوه انجام دادن آن است؛ زیرا از راه کار معنا می یابیم نه در آن. پس تقریباً در هر شغلی می توان معنا یافت (شولتس، ترجمه خوشدل، ۱۳۹۴). خداوند در آیاتی از جمله آیات ۳۱۹ و ۳۹۳ سوره بقره و آیات ۱۳ و ۱۱ و نیز ۳۳۱ و ۳۳۸ سوره اعراف و به ویژه در آیه ۱۹ سوره اسراء به صراحت از شاکله و شخصیت وجودی انسان سخن می گوید که با عمل ساخته می شود و رفتارهای آینده و آتی او نیز براساس همین شخصیت و شاکله وجودی است. به این معنا که «از کوزه همان برون تراود که در اوست.» آیاتی چون آیه ۳۴ سوره لقمان و ۱۲ و ۱۳ سوره صافات و ۳ سوره طور و ۱ سوره جمعه و نیز آیاتی دیگر بر همین معنا تأکید دارند و از نقش و اهمیت خاص و بسیار مهم اندیشه و کار در زندگی بشر سخن به میان آورده اند. معنای زندگی هر کس به همان اندازه واقعی است که وظایف زندگی (کانگ و همکاران، ۲۰۰۹). فرانکل (۱۹۸۶) معتقد است که افراد افسرده، ناامید و بی قرارند و مایوس، و آن هایی که احساس تنهایی می کنند، اغلب از بی معنایی در زندگی شکایت می کنند (کوری، ۱۳۹۲). به نظر می رسد که معنادرمانی نوعی هشیارافزایی باشد که به ترکیب پسخوراند شخصی و آموزش قانع سازی در قالب فلسفه وجودی متکی است. معنادرمانی، رویکردی فلسفی درباره وجود است که به مضامین مهم زندگی مانند معنای درد و رنج، خلأ وجودی، زندگی و مرگ، آزادی و مسئولیت پذیری در قبال خود و دیگران، معنایابی و کنار آمدن با بی معنایی می پردازد (محمدپور، ۱۳۸۵). بدیهی است که از این دیدگاه، هدف زندگی کاهش تنش یا زندگی بدون تنش نیست بلکه از آنجا که جست وجوی معنا، وظیفه ای مبارزه جویانه است تنش درونی فرد را افزایش می دهد و او را به تلاش برای آنچه باید کسب کند، وا می دارد. این سطح از تنش برای رهایی فرد از احساس دلنگی، بی دردی و غلبه بر «خلأ وجودی» لازم است؛ تلاش و تکاپوی حاصل از تنش معنাজویی، یأس انسان روان نژند را به احساس امید و موفقیت بدل می سازد (رحیمیان، ۱۳۸۷).

با توجه به اهمیت معنا در زندگی، تحقیقات بسیاری در این زمینه صورت گرفته است. نصیری و جوکار (۱۳۸۷) در پژوهش خود نشان داده اند که میان معناداری زندگی و امید و شادی و رضایتمندی از زندگی، رابطه معنادار مثبت وجود دارد و میان معنای زندگی با افسردگی، رابطه معنادار منفی وجود دارد. نتایج تحقیق فخار و همکاران (۱۳۸۷) نشان داد که مشاوره گروهی با رویکرد معنادرمانی بر بهبود سلامت روان زنان تأثیر دارد. این روش به ویژه بر کاهش اضطراب و فشارهای روانی زنان سالمند مؤثر

جان بزرگی (۱۳۸۶) از پژوهش خود چنین استنباط کرد که باورهای مذهبی بر سلامت روان تأثیر معنادار دارند. اولین گام در سفر زندگی این است که افراد مسئولیت بپذیرند

زندگی بررسی و چنین استنباط کردند که افرادی که توانسته‌اند مثبت‌اندیش باشند و معنایی در زندگی بیابند، از سلامت بیشتری برخوردارند. معنادرمانی افق دید فرد را وسعت می‌بخشد و با روش‌های افزایش آگاهی وجودی و به چالش کشاندن مراجع با پرسش‌هایی در مورد معنا و هدف زندگی، به وی کمک کند تا برای زندگی خود معنایی بیابد. پژوهش‌های متعدد تأثیر معنادرمانی را بر ابعاد مختلف سلامت روان مورد بررسی قرار داده‌اند. در همه این پژوهش‌ها، مفاهیم معنادرمانی (آزادی، مرگ، معنای زندگی و تنهایی) از دید وجودی مورد بررسی قرار گرفته‌اند. همچنین، پژوهش‌های متعددی با رویکردهای مذهبی و دینی انجام شده که دارای نتایج قابل توجهی بوده است. بهرامی و رضانی (۱۳۸۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده‌اند که باورهای مذهبی در سلامت روان و کاهش افسردگی افراد تأثیر مثبت و معناداری دارند. همچنین، جان بزرگی (۱۳۸۶) از پژوهش خود چنین استنباط کرد که باورهای مذهبی بر سلامت روان تأثیر معنادار دارند. اولین گام در سفر زندگی این است که افراد مسئولیت بپذیرند. یالوم و لشیچ (۲۰۰۵) معتقدند که وقتی افراد نقش خود را در به وجود آوردن وضع ناگوار زندگی خودشان تشخیص دهند و بپذیرند، این را نیز می‌پذیرند که فقط خود آن‌ها قدرت تغییر دادن وضعیت را دارند (کوری، ۱۳۹۲) چالش واقعی افراد این است که بتوانند در دنیایی که تنها هستند و سرانجام باید با مرگ روبه‌رو شوند، زندگی کنند. معنادرمانی با ایجاد آگاهی در مراجع که انسان آزاد است اما روی دیگر آزادی احساس مسئولیت و انتخاب است، به وی کمک می‌کند تا خود را مسئول زندگی خویش بداند. انسان ناامید کسی است که معنا و هدفی در زندگی ندارد؛ چرا که نخواسته است مسئولیت انتخاب‌های خود را بپذیرد یا جرئت آن را نداشته است. آشنایی با باورهای مذهبی می‌تواند به وی کمک کند تا برای خود معنایی بیابد. در آموزه‌های دینی آمده که هیچ انسانی بهیوده خلق نشده و خداوند از آفرینش او هدفی داشته است. او می‌تواند هدف را جست‌وجو کند و به زندگی خود روحی دوباره بدمد. معنا در از خود فراروندگی پیدا می‌شود و اینکه فرد بتواند به فراتر از خودش بیندیشد و برای مشارکت در اقداماتی که موجب رفاه جامعه می‌شوند، راهکارهایی پیدا کند (پروچاسکا و نورکراس، ۱۳۹۲). دین اسلام کامل‌ترین دین است و لذا آنچه را لازمه سعادت و سلامت انسان است، دارد. عمل به آموزه‌های دینی و آگاهی از فلسفه آن و ایمان به خدا و ائمه اطهار (ع) همواره می‌تواند زندگی انسان را غنا و معنا ببخشد.

بوده است. غلامی و بشلیده (۱۳۹۰) اثربخشی معنویت درمانی بر سلامت روان زنان مطلقه را بررسی کرده و نتایج مثبتی را گزارش داده‌اند. نواب (۱۳۹۴) اثربخشی معنادرمانی با رویکرد اسلامی را برای کمک به بهزیستی زنان به کار برده و نتایج مثبتی را نشان داده است. بنابر نتایج این پژوهش، معنادرمانی سبب افزایش بهزیستی روان‌شناختی زنان می‌شود.

سوری (۱۳۹۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که معنادرمانی گروهی بر کاهش پرخاشگری در پسران نوجوان نقش مثبت داشته است؛ یعنی نمره دانش‌آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه گواه دارای تفاوت معناداری است. نتایج پژوهش کاپیانی و رحیمی (۱۳۸۱) نشان داد که معنادرمانی گروهی سبب کاهش افسردگی در گروه آزمایش می‌شود؛ در حالی که گروه گواه تغییری را نشان ندادند. نتایج پژوهش اصغری و همکاران (۱۳۹۱) نیز نشان داد که معنادرمانی گروهی به مثابه یک روش توان‌بخشی در بهبود افسردگی سالمندان تأثیری بسزا دارد. آنگ و جیاکینگ (۲۰۱۲) در بررسی رابطه معنا در زندگی و رضایت از زندگی ۵۱۹ بزرگسال دریافتند که فراگیری روش‌های معنادرمانی در زندگی به‌طور چشمگیری با افزایش خشنودی و رضایت از زندگی رابطه دارد. همچنین، اسپیک و همکاران (۲۰۰۸) در پژوهش خود دریافتند که اثربخشی معنادرمانی گروهی و معنادرمانی اینترنتی در کاهش افسردگی مؤثر است اما اثربخشی معنادرمانی گروهی به‌طور چشمگیری از این دو بالاتر است. نتایج پژوهش ناگاتا (۲۰۰۸) که نقش معنادرمانی را در کاهش دردهای مزمن بیماران بررسی کرده است، نشان می‌دهد که معنادرمانی به مثابه یک روش درمانی، شیوه‌ای مؤثر و قوی در فعالیت‌های حیاتی انسان است. چونگ و چونگ (۲۰۱۲) نقش مثبت‌نگری و داشتن معنا را در

جدول ۱. خلاصه جلسه‌های مداخله معنادرمانی هوتزل (به نقل از سوری، ۱۳۹۴)

جلسه	اهداف	خلاصه محتوای جلسه
جلسه اول	ایجاد ارتباط اولیه	• ساماندهی جلسات • توجیه آزمودنی‌ها • آشنایی اعضای گروه با همدیگر
جلسه دوم	آشنایی با معنادرمانی	• معرفی رویکرد معنادرمانی و آموزش اصلاحات مهم معنادرمانی • مشخص کردن اهداف درمان از طریق افزایش آگاهی در مورد خود واقعی
جلسه سوم	آموزش معنادرمانی	• ارائه شیوه‌های معنادرمانی • افزایش گفت‌وگوی اعضا با یکدیگر • شناخت و پذیرش احساسات و آگاهی اعضا نسبت به آزادی و مسئولیت انتخاب
جلسه چهارم	افزایش خودآگاهی	• بررسی معناخواهی و جست‌وجوی معنا و شیوه‌های آن با هدف افزایش و تعمیق خودآگاهی درونی • حمایت مشاور از اعضا در برابر ترس و نگرانی از حرکت به سوی خود تازه
جلسه پنجم	معنایابی در موقعیت مختلف	• به چالش کشیدن اعضا • به بحث گذاشتن شیوه‌های معناخواهی در تحصیل • دوستی و محبت و رنج
جلسه ششم	استفاده از آگاهی وجودی برای مهار افکار منفی	• معنایابی در ابعاد گوناگون زندگی • بازسازی خود، تحلیل وجودی مفاهیم آزادی و انتخاب • تبیین رابطه آزادی و انتخاب در زندگی اعضا با استفاده از فنون افزایش آگاهی وجودی در مهار افکار و احساسات منفی آن‌ها
جلسه هفتم	افزایش مسئولیت‌پذیری	• آموزش برای افزایش مسئولیت‌پذیری برای معنا • کمک به مراجع برای گوش دادن به ندای وجدان • سؤال از مراجعان درباره معنا و افزایش مسئولیت‌پذیری نسبت به خود و دیگران • آشنایی با انواع ارزش‌ها، انتخاب ارزش و پذیرش مسئولیت آن • معنایابی از طریق ارزش‌های تجربی، نگرشی و خلاق
جلسه هشتم	افزایش افق دید و پذیرش تنهایی	• آموزش افزایش افق دید درباره منشأ معنا • درک و پذیرش تنهایی به عنوان واقعیت اجتناب‌ناپذیر • درک نقش صمیمیت در تحمل احساس تنهایی
جلسه نهم	تحلیل وجودی مسئله مرگ	• آموزش تحلیل وجودی مسئله مرگ به عنوان مکمل زندگی و هدایت‌کننده‌ی آن با استفاده از فن پیشنهاد معنا • اصلاح نگرش‌ها و گسترش افق‌های فکری در حوزه معنا
جلسه دهم	تمرین معنایابی	• آموزش درک معنا و هدف از زندگی و نقش بی‌هدفی در بروز مشکل • متعهد شدن به هدف خاصی در زندگی آینده از طریق تحلیل وجودی هدفمندی و معناجویی در زندگی
جلسه یازدهم و دوازدهم	آموزش خودشکوفایی و قصد متضاد جمع‌بندی جلسات	• آموزش مفهوم خودشکوفایی • آموزش فن قصد متضاد

وقتی که افراد نقش خود را
در به وجود آوردن وضع ناگوار
زندگی خودشان تشخیص دهند
و بپذیرند، این را نیز می‌پذیرند
که فقط خود آن‌ها قدرت تغییر
دادن وضعیت را دارند

نقد و ارزیابی معنادرمانی

مانند هر مکتب روان درمانی دیگر، معنادرمانی نیز دارای نقاط مثبت و منفی است:

بشناسد. او این کار را از رهگذر کمک کردن به درمان‌جو برای یافتن راهنمای درونی‌اش انجام می‌دهد.

نتیجه‌گیری

در کل، معنادرمانی به‌عنوان یک روش مشاوره‌توان بخشی گروهی به افراد کمک می‌کند که درک جدیدتری و عمیق‌تری نسبت به زندگی و شرایط آن به دست آورند و ترغیب شوند که امیدوارتر به زندگی ادامه دهند و به‌راحتی در مقابل اتفاقات زندگی تسلیم نشوند. هنگامی که انسان احساس می‌کند وجود و هستی‌اش به منبعی لایزال پیوند خورده و خود را متکی به چارچوب‌ها و تکیه‌گاه‌های گسترده‌ای مانند مذهب و فلسفه‌ای که برای زندگی کردن انتخاب کرده است می‌بیند، معنی زندگی را در می‌یابد و احساس می‌کند (اورباچ، ۱۳۸۷) آنگاه با آرامش بیشتری مشکلات را می‌پذیرد و با آن‌ها کنار می‌آید. اولین گام در سفر زندگی این است که افراد مسئولیت بپذیرند. یالوم و لیش (۲۰۰۵) می‌گویند وقتی که افراد نقش خود را در به وجود آوردن وضع ناگوار زندگی خودشان تشخیص دهند و بپذیرند، این را نیز می‌پذیرند که فقط خود آن‌ها قدرت تغییر دادن وضعیت را دارند (کوری، ۱۳۹۲). چالش واقعی افراد این است که بتوانند در دنیایی که تنها هستند و سرانجام باید با مرگ روبه‌رو شوند، زندگی کنند. معنادرمانی با ایجاد آگاهی در مراجع که انسانی آزاد است اما روی دیگر آزادی احساس مسئولیت و انتخاب است، به وی کمک می‌کند تا خود را مسئول زندگی خویش بداند. انسان ناامید کسی است که معنا و هدفی در زندگی ندارد؛ چرا که نخواستار است مسئولیت انتخاب‌های خویش را بپذیرد یا جرئت آن را نداشته است. آشنایی با باورهای مذهبی می‌تواند به وی کمک کند تا برای خود معنایی بیابد. در آموزه‌های دینی آمده که هیچ انسانی بی‌هوده خلق نشده و خداوند از آفرینش او هدفی داشته است. او می‌تواند هدف را جست‌وجو کند و به زندگی خود روحی دوباره بدمد. معنا در از خود فرا روندگی پیدا می‌شود و اینکه فرد بتواند به فراتر از خودش بیندیشد و برای مشارکت در اقداماتی که موجب رفاه جامعه می‌شود، راه‌هایی پیدا کند (پروچاسکا و نورکراس، ۱۳۹۲). دین اسلام کامل‌ترین دین است؛ لذا آنچه لازمه سعادت و سلامت انسان است، دارد. عمل به آموزه‌های دینی و آگاهی از فلسفه آن و ایمان به خدا و ائمه اطهار(ع) همواره می‌تواند زندگی انسان را غنا و معنا ببخشد.

ارزشمندترین سهم معنادرمانی این است که مردم را مسئول زندگی خودشان می‌داند (کاردن، ۲۰۰۳). معنادرمانی دیدگاه فلسفی آسانی از نوع بشر ارائه می‌دهد. پترسون (۱۹۷۳) ارزش معنادرمانی را در همین صراحت و سادگی آن می‌داند و برخلاف سایر رویکردهای وجودگرا، رویکردی خوش‌بینانه و سازنده از وجود آدمی ارائه می‌دهد و تنها مکتبی است که فنون خاص خود دارد. در عین حال، پژوهش معنادرمانی در مقایسه با سایر مکاتب روان‌درمانی به ویژه در قلمرو وجودی مناسب است. معنادرمانی روشی مؤثر برای واژگون کردن تجربه افراد از افسردگی در جامعه معاصر است. این پیام معنادرمانی می‌گوید که تحت هر شرایطی با پذیرش مسئولیت زندگی و تحقق معنایابی می‌توان مفهومی از کنترل و لیاقت را به‌دست آورد که در نوع خود بی‌نظیر است (دیوسین، نیل و کرینگ، ۲۰۰۴).

از سوی دیگر، برخی رویکرد معنادرمانی را بیش از حد سلطه‌جویانه می‌دانند (تیمبلین، ۲۰۰۴). معنادرمانی بیش از حد بر زندگی شخصی فرانکل استوار است؛ به‌طوری که تیمبلین (۲۰۰۴) یکی از پایه‌های نظری فرانکل را زندگی‌نامه و تجربه‌های شخصی‌اش می‌داند. رویکرد معنادرمانی هرچند پشتوانه پژوهشی مقبولی دارد، مبهم بودن، چند تعریف داشتن برخی مفاهیم و حتی غیرقابل تعریف بودن برخی از آن‌ها در درون خود با محدودیت‌های پژوهشی روبه‌روست.

انتقاد دیگر از سوی کاردن (۲۰۰۳) مطرح شده است: فرانکل در آثار خود از کتاب مقدس وام می‌گیرد ولی در اکثر موارد منابع وام‌گیری خود را پنهان می‌کند. کاردن (۲۰۰۳) به برخی تناقض‌ها در گفته‌های فرانکل اشاره می‌کند؛ از جمله، اینکه فرانکل می‌گوید زندگی در هر شرایطی معنا دار است، جمله‌ای غیرسقراطی است. معنادرمانی هرچند یک نظام روان‌درمانی معنوی است، هرگز خدای مذهبی خاص، عقاید فرقه‌ای و امثال آن را القا نمی‌کند (فرانکل، ۱۹۶۷). نکته مهم دیگر این است که معنادرمانی به‌طور مستقیم با علائم روبه‌رو نمی‌شود بلکه می‌کوشد نگرش را عوض کند. واژگونی نگرش شخصی نسبت به علائم درواقع، معنادرمانی را به یک روان‌درمانی شخصی‌نگر تبدیل کرده است (فرانکل، ۱۹۴۷، به نقل از پترسون، ۱۹۷۳).

۱. درمانگر به درمان‌جو کمک می‌کند تا معنای خود را درون مثلث معنا کند.

۲. درمانگر باید استقلال و تمامیت درمان‌جو را به رسمیت

منابع

۱. قرآن کریم. (۱۳۷۵). ترجمه مهدی الهی قمشه‌ای. تهران: انتشارات رشیدی.
۲. بهرامی، فاضل و رمضانی فرانی، عباس. (۱۳۸۴). نقش باورهای مذهبی درونی و بیرونی در سلامت روان و میزان افسردگی سالمندان. *توانبخشی* ۶(۱): ۴۷-۴۲.
۳. پروچاسکا، جیمز و نورکراس، جان. (۱۳۹۲). نظریه‌های روان درمانی، ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: انتشارات رشد.
۴. جان بزرگی، مسعود. (۱۳۸۵). جهت‌گیری مذهبی و سلامت روان. پژوهش در پزشکی، ۳۱(۴)، ۳۴۵-۳۴۵.
۵. راجرز، کارل رانسوم. (۱۳۹۲). گروه‌های رویارویی: بحثی در روان‌درمانی گروهی. ترجمه فرهاد ماهر. تهران: انتشارات رشد.
۶. رحیمیان، حوریه بانو. (۱۳۸۷). نظریه‌ها و روش‌های مشاوره و روان‌درمانی. تهران: انتشارات مهرداد.
۷. سوری، حسین. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش معنادرمانی گروهی بر ناامیدی و پرخاشگری دانش‌آموزان پسر دبیرستان. *مجله دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*.
۸. شارف، ریچارد. (۱۳۸۱). نظریه‌های روان‌درمانی و مشاوره. ترجمه مهرداد فیروزبخت. تهران: رسا.
۹. شفیع‌آبادی، عبدالله. (۱۳۹۲). پویایی گروه و مشاوره گروهی. تهران: انتشارات رشد.
۱۰. شولنس، دوآن. (۱۳۹۴). روان‌شناسی کمال: الگوهای شخصیت سالم، ترجمه گیتی خوشدل. تهران: انتشارات پیکان.
۱۱. صغری، ندا؛ علی‌اکبری، مهناز و دادخواه، اصغر. (۱۳۹۱). معنادرمانی گروهی به‌عنوان روش توان‌بخشی کاهش افسردگی زنان سالمند. *نشریه مطالعات ناتوانی*، ۲(۱)، ۳۸-۳۱.
۱۲. غلامی، علی و بشلیده، کیومرث. (۱۳۹۰). اثربخشی معنویت‌درمانی بر سلامت روان زنان مطلقه. *فصلنامه مشاوره و روان‌درمانی خانواده* ۱(۳)، ۳۴۸-۳۳۱.
۱۳. فخار، فرشاد؛ نوایی‌نژاد، شکوه و فروغان، مهشید. (۱۳۸۷). تأثیر مشاوره گروهی با رویکرد معنادرمانی بر سطح سلامت روان زنان سالمند. *مجله سالمندی ایران*، ۳(۷)، ۶۷-۵۸.
۱۴. فرانکل، ویکتور. (۱۳۸۰). انسان در جست‌وجوی معنی، معنی درمانی چیست. ترجمه نهضت‌فرنودی، مهین میلانی. چاپ یازدهم. تهران: انتشارات درس.
۱۵. قدرتی، سیما. (۱۳۸۷). بررسی اثربخشی گروه درمانی مبتنی بر دیدگاه فرانکل بر افزایش سلامت عمومی بیماران مبتلا به MS. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره خانواده. دانشگاه علامه طباطبائی.
۱۶. قربانمنش، مسعود. (۱۳۸۶). تأملی بر نظریه لوگوتراپی امیل فرانکل: «اراده معطوف به معنا».

۱۷. کاویانی، حسین و رحیمی، پریسا. (۱۳۸۱). مسئله‌گشایی در بیماران افسرده اقدام‌کننده به خودکشی. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۷(۴)، ۳۰-۲۵.
۱۸. کوری، جرالسد. (۱۳۹۲). نظریه و کاربست مشاوره و روان‌درمانی، ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: نشر ارسباران.
۱۹. محمدپور یزدی، احمدرضا. (۱۳۸۵). ویکتور امیل فرانکل بنیان‌گذار معنادرمانی (فرادیدی بر روان‌شناسی و روان‌درمانی وجودی). تهران: انتشارات دانژه.
۲۰. نصیری، حبیب‌الله و جوکار، بهرام. (۱۳۸۷). معناداری زندگی، امید، رضایت از زندگی و سلامت روان زنان (گروهی از زنان شاغل فرهنگی). *نشریه پژوهش زنان* ۶(۲)، ۱۷۶-۱۵۷.
۲۱. هدایتی، ناجی. (۱۳۸۵). اثربخشی مشاوره گروهی به روش معنادرمانی (فرانکل) بر کاهش ناامیدی در نوجوانان سنین بین ۳۱ تا ۳۱ ساله هنرستان آزادگان سقر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه علامه طباطبائی.
22. Ang R.P., & Jiaqing, O(2012). Association between caregiving. meaning in life, and life. satisfaction beyond 50 in an Asian sample: Age as a moderator. *social Indicators Research*. 108(3), 525-534.
23. Aten, J.D., & Schenck. J.E.(2007). Reflections on religion and health research: An interview with Dr. Harold G. Koennig. *Journal of Religion and Health*, 46(2), 183-190.
24. Barnes, R. C. (2000). "Victor Frankl Logo therapy: spirituality and meaning in the new millennium". *TCA journal*.
25. Blair, R.G.(2004). Helping older adolescents search for meaning in depression. *Journal of Mental Health Counseling*, 26, 333-347.
26. Cheung, F. M., & Cheung, S.F. (2010). The role of meaning in life and optimism in promoting well-being personality and Individual Differences, 48(5), 658-663.
27. Frankl, V.(1969). The Will to Meaning New American Library

مشاوره تربیتی و تحصیلی ضرورتی اجتناب‌ناپذیر

هانیه ملکی

کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی



و خانوادگی امری طبیعی و عادی است. اصولاً زندگی انسان آمیخته با مسئله‌هاست. رفتار غیرطبیعی این است که لزوم مشاوره با متخصص غیرطبیعی و غیرضروری تلقی شود.

یک سؤال بسیار مهم و اساسی این است که برای ارائه خدمات مشاوره‌ای به دیگران، چه لوازمی باید وجود داشته باشد؟ بدیهی است که هر کار مهمی به شرایط مهم محتاج است. چنانچه در کار مهم مشاوره لوازم و شرایط در نظر گرفته نشود، نه تنها این کار آثار مثبتی ندارد بلکه عکس آن ممکن است رخ دهد؛ یعنی وضعی پیش آید که پیامدهای منفی بروز کند. بدین ترتیب، یکی از استلزامات مشاوره مؤثر این است که هر دو طرف، یعنی مشاور و مراجع، به مقوله مشاوره نگرش قلبی داشته باشند.

شاید بپرسید مگر ممکن است غیر از این باشد؟ یعنی مگر می‌شود فردی در مقام مشاوره باشد لکن نسبت به کار مشاوره نظر مثبت نداشته باشد؟ پاسخ این است که امکان دارد این وضع پیش آید. اگر به مشاوره تربیتی، تحصیلی و یا هر نوع دیگر آن صرفاً به عنوان یک شغل نگاه شود، این مشاوره برکت نخواهد داشت و نخواهد جوشید. البته این قاعده در اغلب کارهای انسان صدق می‌کند. معلمی را در نظر بگیرید که معلمی صرفاً برای او یک حرفه است ولی عشقی در دل او نسبت به معلمی پدید نیامده است. چنین معلمی اطلاعاتی را انتقال می‌دهد ولی هرگز عشق به زیستن را نمی‌تواند در وجود یادگیرنده خلق کند. آنچه پدیده‌ای نو را رقم می‌زند و زنده‌دلی ایجاد می‌کند، عشق به کار است نه مشق کار. در مشاوره این ویژگی بیش از هر حرفه دیگری جلوه و ضرورت پیدا می‌کند؛ چون در مشاوره بناس «عبور کردن»، «زیستن» و «سازگار شدن» با واقعیت‌های زندگی را به مراجع بیاموزیم. این رسالت بی‌بدیلی است که جز با عشق به کار تحقق نمی‌یابد.

شرط دوم این است که مشاور خودش متعادل باشد و از وضع روحی و روانی مناسبی برخوردار باشد. حقیقتاً چگونه ممکن است فردی به‌هم‌ریخته و نامتعادل در موقعیت ارائه خدمات مشاوره‌ای قرار گیرد؟ مگر ممکن است رطب‌خورده منع رطب کند؟

انسان در هیچ عرصه‌ای از زندگی نمی‌تواند تنها باشد و یا تنهایی را برای خود انتخاب کند. با دیگران بودن، با دیگران زیستن، با دیگران مدارا کردن، از دیگران یاری گرفتن، با دیگران همدلی کردن، با دیگران همراه بودن و امثال این رفتارها زندگی را زیبا می‌کنند و به محبوبیت اجتماعی می‌افزایند. حس اجتماعی بودن و نیاز به مناسبات با دیگران به قدری مهم و ضروری است که اگر همه چیز دنیا را به آدمی بدهند ولی او را از روابط اجتماعی منع کنند، بی‌تردید راضی‌کننده نخواهد بود. خداوند انسان را اجتماعی خلق کرده و از همگان خواسته است که در هیچ‌یک از عرصه‌های زندگی، حیات اجتماعی را ترک نکنند و آن اصولاً قابل ترک نیست. یکی از مواردی که در آن احتیاج انسان به دیگران، به خصوص دیگرانی که از عقل و خرد لازم برخوردارند به‌طور شفاف آشکار است، مشورت است. کسی که به مشورت بی‌اعتنایی کند، به سوی تباهی پیش می‌رود. توانایی عقل و خرد انسان برای عبور از بسیاری از تنگنای زندگی کفایت نمی‌کند. نه تنها برای عبور از تنگناها بلکه برای پشت سر گذاشتن مسائل عادی زندگی نیز نمی‌توان تک‌روی کرد. استفاده از نظر دیگران شرط عقل است؛ زیرا اضافه کردن آراء دیگران به رأی خود به قوت عقل می‌افزاید و احتمال بروز و ظهور مصائب و مشکلات را کاهش می‌دهد. این موضوع زمانی قوت پیدا می‌کند که یک فرد با بحران و یا بن‌بست روحی و روانی مواجه می‌شود. پیدایش موقعیت‌های زندگی در امور تحصیلی، شغلی

اگر به مشاوره تربیتی، تحصیلی و یا هر نوع دیگر آن صرفاً به عنوان یک شغل نگاه شود، این مشاوره برکت نخواهد داشت و نخواهد جوشید. البته این قاعده در اغلب کارهای انسان صدق می کند.

دارد. برای مثال، چگونه ممکن است یک مشاور از اصول و قواعد علمی مشاوره اطلاعات کافی نداشته باشد ولی بتواند نقش مشاور را ایفا کند؟ این حقیقت نیز قابل طرح است که بسیاری از دانایان در وقت عمل متزلزل می شوند و نمی توانند مطابق دانسته های خود اقدام نمایند. شاید علت این باشد که رفتار واقعی آدمی از معادلات پیچیده شناختی، عاطفی، روانی، اعتقادی و اجتماعی ریشه می گیرد. علت اینکه ملاحظه می کنیم در علوم انسانی به طور عام و در رشته علمی مشاوره به طور خاص نظریه ها و رویکردهای گوناگون مطرح اند و گاهی با یکدیگر تضاد دارند، همین پیچیدگی هاست. لذا تأکید بر دانایی مشاور، اطمینان بخشی در باره رفتار مناسب و متین او نیست بلکه یکی از ارکان صلاحیت مشاور، دانایی است. ممکن است مشاور چنان منفعل و نامتعادل شود و جذب فضایی خاص گردد که نتواند از ذخایر دانشی خود بهره برداری کند.

شرط پنجم یک مشاوره مطلوب را در باورها و اعتقادات مشاور باید جست؛ همان چیزی که اگر غایب باشد، چه بسا دانایی ها و توانایی های او نیز در مسیر درست قرار نگیرند. حتماً در سایر کارها نیز تجربه کرده اید که خیلی اوقات کاری را بلدیم و دانش لازم در باره آن را نیز داریم لکن تمایلی به انجام دادنش نداریم. همه رویدادهای مهم در زندگی انسان به دلیل تمایلات و تعلقات قوی پدید می آیند و کارهای عظیم بشر نیز محصول علایق و روحیه های پایدار وی هستند. لذا در تربیت مشاور و یا حداقل در انتخاب مشاور مدرسه باید روحیه ها را نیز بررسی کرد. اگر چه تعلقات واقعی در عمل و هنگام مواجهه با واقعیت ها بارز و ظاهر می شوند، تا حدود زیادی می توان به طرق گوناگون به میزان و پایداری تعلقات پی برد. اگر مراجع به مشاور تعلق خاطری نداشته باشد، از دانایی و توانایی او کاری ساخته نیست. سه رکن اساسی رفتار یعنی «توانستن»، «خواستن» و «دانستن» را در هیچ یک از مراحل زندگی خود، از جمله در کار بسیار ریشه ای و سرنوشت ساز مشاوره، نباید فراموش کنیم.

ششمین شرط مشاوره مطلوب، «مشورت مشاوران» در موارد خاص است. درست است که یک مشاور وظایف خود را در موقعیت های خاص به تنهایی انجام می دهد، لکن مشاوران مدرسه چنانچه شورای مشورتی داشته باشند، در نحوه مواجهه با دانش آموزان به زوایای ظریف تری دست خواهند یافت.

همان طور که در پزشکی گاهی شورای پزشکان کارساز است، در مشاوره هم از این قاعده طلایی باید بهره مند شد. یک مشاور هر قدر هم که متخصص باشد، از مشورت همکاران

و هم رشته های خود بی نیاز نیست. لذا باید تربیتی داده شود که مشاوران مدارس مختلف با یکدیگر هم اندیشی کنند و تجارب زیسته خود را به اشتراک بگذارند.

چه بسا که آن ها از طریق این مشورت ها و باهم نگری ها به حقایقی برسند که هرگز در تکروی و تنهایی به آن دست نمی یابند.

لذا برای ساماندهی مشاوران عزیز و تقویت توانایی و صلاحیت مشاوره دادن در آنان باید برنامه ریزی کرد و از آن ها حمایت نمود. به خصوص در دوره دبیرستان که دانش آموزان معمولاً با برخی بحران های فکری مواجه می شوند و جز مشاور مدرسه پناهی ندارند. خانواده و دانش آموزان نیز به همه عناصر درون مدرسه اعتماد دارند و این اعتماد، مسئولیت همه ارکان مدرسه، از جمله مشاور، را دوچندان می کند و بر اهمیت موضوع می افزاید.

شرط سوم ناظر به ایفای نقش متقابل بین مشاور و مراجع است. مشاوره بر وزن مفاعله و به معنای شور متقابل است و چنانچه یکی از دو طرف آن آگاهانه وارد این عرصه مهم نشود، کار مشاوره کم ثمر و گاهی بی ثمر می شود. برای مثال، یکی از راهبردهای مشاوره ای، «خوب شنیدن» مشاور است. این نقش بستگی دارد به «خوب گفتن» مراجعی که برای حل مشکل خود به متخصص مراجعه کرده است. مشاور هر قدر متخصص باشد، محتاج داده ها و اطلاعاتی است که مراجع در اختیارش قرار می دهد. در واقع، مشاور محتاج اطلاعات و مراجع محتاج مواجهه منطقی و درست بر پایه این اطلاعات است. این یکی از ارکان بسیار مهم مشاوره مفید است. مشاوره مفید مشاوره ای است که به حل مشکل و یا کاهش آن منجر گردد. مشاوره از جهتی شبیه طبابت است و حقیقتاً طبیب اگر حادثی باشد، ابتدا به گفته ها یا اظهارات مریض نیاز دارد. البته گاهی گفته ها کفایت نمی کنند بلکه انجام دادن آزمایش ها و تحلیل نتایج آن ها به طبیب یاری می رساند. مشاور نیز همچون طبیب، بدون دریافت اطلاعات واقعی نمی تواند کاری صورت دهد.

خود به خود در این قسمت از مشاوره، جنبه های اخلاقی ظاهر می شوند. ارزشی به نام «صداقت» و پرهیز از ابهام آفرینی در فضای مشاوره بسیار مهم است. تصور کنید دانش آموزی به مشاور مدرسه رجوع کند ولی به هر دلیلی، اطلاعات غلط در اختیار وی قرار دهد. چه اتفاقی می افتد؟ جز این است که مشاور نیز تحلیل های غلط می کند و در نهایت بر اساس تحلیل های غلط راه حل پیشنهاد می دهد؟ لذا در مشاوره علاوه بر فنون، رعایت اصول انسانی و اخلاق نیز ضرورت دارد. داشتن دانش مشاوره ای کافی یکی دیگر از قابلیت های یک مشاور باصلاحیت است. در هر کاری، دانایی جایگاهی خاص دارد و بدون آن هیچ کار و حرفه ای به ثمر نمی رسد. برخی از توانایی های یک مشاور به دانایی او و برخی نیز به مهارت ها و توانایی هایش بستگی

منابع

۱. یادگیری زندگی سالم، مؤلف: دکتر حسن ملکی، انتشارات مدرسه
۲. خویشتن از هم سیخته، مؤلف: ر.د. لینگ، ترجمه: دکتر خسرو باقری
۳. مشکلات مشاوره و درمانگری با نگرش اسلامی، مؤلف: علی نقی فهیمی، انتشارات پژوهش، حوزه دانشگاه

خلاقیت

ویداذهبی

کارشناس ارشد رشته روانشناسی تربیتی

است و یا طی مراحل مستقل صورت می‌گیرد، از جدال‌های قدیمی و حل نشده علم روان‌شناسی است. نظریه رشد شناختی پیاژه ۱ از اصل مرحله‌ای بودن رشد حمایت می‌کند و بر آن است که کودک توانش‌های جدیدی به دست می‌آورد که در مرحله قبلی فاقد آن‌ها بوده است. بنابراین، هر کودک باید از مراحل مشخص رشد با ترتیب زمانی منظمی گذر کند تا به مرحله نهایی رشد خود برسد (پیاژه، ۱۹۵۴). مسلم است که پدران و مادران اولین مشاوران تربیتی کودک هستند و در این خصوص مسئولیت خطیری برعهده دارند.

ارتباط کلامی با کودک به همراه انجام دادن برخی بازی‌های تقویت‌کننده حس کنجکاوی و جست‌وجوگری، از عوامل مهم در پرورش نیروی خلاقیت است. جالب اینکه سینگر ۲ (۱۹۷۳) در تحقیقی که انجام داد، متوجه شد نوجوانانی که در دوران کودکی دوست خیالی داشته‌اند، از لحاظ پیشرفت تحصیلی و خلاقیت در هنر و ادبیات، از گروه همسن خود برترند (به نقل از تلخایی، ۱۳۸۰). از مقایسه کودکان خلاق با کودکان معمولی نیز چنین استنباط می‌شود که کودکان خلاق، آزادی عمل و اصالت رفتاری و شوخ‌طبعی و روانی کلام بیشتری دارند و بیشتر درگیر بازی‌های تخیلی می‌شوند (سینگر، ۱۹۸۳).

اما خلاقیت در سنین نوجوانی و جوانی وضع متفاوتی پیدا می‌کند. در بیشتر صاحب‌نظران در آرای مربوط به رشد شناختی، محدوده سنی نوجوانی و سال‌های نخستین جوانی را سنین انتهایی برای رشد نهایی فعالیت‌های ذهنی می‌دانند. در این دوره، مغز به نهایت رشد فیزیکی خود می‌رسد و تفکر صورتی، که حد اعلا رشد شناختی است، مستقر می‌گردد. در پی استقرار هوش و عملیات انتزاعی در دستگاه روانی فرد، او در زمینه تفکر صورتی،

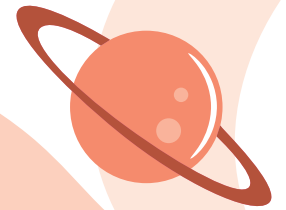
ما انسان‌ها توانایی‌های ذهنی بسیاری داریم که هر کدام سهم جداگانه‌ای در تسهیل فرایندهای زندگی دارند و از مهم‌ترین آن‌ها خلاقیت است. به‌طور خلاصه، خلاقیت را می‌توان هنر خلق ایده‌ها و کشف راه‌حل‌های جدید نامید؛ به‌ویژه در زندگی امروز که استفاده از این «هنر راه‌گشا» می‌تواند ضریب موفقیت‌های فردی را به طرز چشمگیری افزایش دهد و راه‌حل‌های بهتر و گاه مفید و مختصرتری را در اختیار افراد بگذارد. بی‌شک، آهنگ پرشتاب تغییرات همراه با نیازها و اقتضات جدید، افراد را با موقعیت‌های مختلفی روبه‌رو می‌سازد که لزوم مهم شمردن خلاقیت را صدچندان می‌کند، اما سؤال مهم این است که با چه شیوه‌هایی می‌توان این نیروی ذهنی خارق‌العاده را پرورش داد. آن‌گونه که تحقیقات علمی نشان می‌دهند، میان «خلاقیت» و «سن» ارتباط نزدیکی وجود دارد و نقطه مشترک ارتباط این دو، احتمالاً عامل تجربه و کسب معلومات است. دست‌کم در شرایط فعلی نمی‌توان سیر تحولی خلاقیت را با عرضه یک جدول زمان‌بندی شده پیش‌بینی کرد. با اینکه دوره شکوفایی خلاقیت، سال‌های اولیه بزرگسالی است و چهل سالگی نقطه اوج خلاقیت فردی شمرده می‌شود، باید توجه داشت که تحقق این امر، نیازمند لوازم و زمینه‌های قبلی است. دوره‌های کودکی، نوجوانی و جوانی سه دوره مهم برای رشد تدریجی خلاقیت است. با گذشت زمان و بالا رفتن سن افراد، محدودیت‌ها و موانع زیادی در مسیر شکوفایی خلاقیت ایجاد می‌شود که کار مربیان و مشاوران تربیتی را دشوار می‌سازد. برای پرورش خلاقیت می‌توان از همان دوران کودکی وارد عمل شد؛ همان زمانی که کودک تحت حمایت‌ها و محبت‌های والدین خویش قرار می‌گیرد و ذهن و روان او آماده پذیرش القائات مثبت محیطی است. البته اینکه هوش و خلاقیت امری پیوسته و مستمر

از مقایسه کودکان خلاق با
کودکان معمولی نیز چنین
استنباط می‌شود که کودکان
خلاق، آزادی عمل و اصالت
رفتاری و شوخ‌طبعی و روانی
کلام بیشتری دارند و بیشتر
درگیر بازی‌های تخیلی می‌شوند
(سینگر، ۱۹۸۳)

نتیجه آنکه، نقش اصلی در خلاقیت برعهده تجربه،
تعلیم و تربیت و محیط مساعد است. خلاقیت علاوه بر زمینه
مناسب ارثی، به عوامل متعدد درون فردی و میان فردی دیگر نیز
نیاز دارد. محیط مناسب، والدین آگاه، مربیان شایسته و برنامه‌های
آموزشی مبتنی بر ارزش‌گذاری تفاوت‌های فردی و سخت‌کوشی
از جمله لوازم خلاقیت‌اند. بنیامین بلوم ۴ (۱۹۸۵) محیط زندگی،
چگونگی رشد و نحوه آموزش ۱۲۰ نفر از افراد خلاق را در تحقیقی
مطالعه و بررسی کرده است. در این بررسی، فرضیه‌های او مبنی
بر نقش ارزنده و بسیار مهم فضای داخل خانواده و محیط مساعد
برای فرزندان، نقش آموزش و داشتن معلمان با تجربه و آگاه، و
اهمیت ساعات متمادی کار طولانی و سخت در ایجاد و گسترش
خلاقیت به اثبات رسیده‌اند.

اکنون نوبت پاسخ دادن به این سؤال است که افراد خلاق دارای
چه خصوصیات شخصیتی هستند و چه رفتارهایی از خود بروز
می‌دهند. محققان سرشناس آزمایشگاه روان‌سنجی دانشگاه
کارولینای شمالی آمریکا، از جمله تورستون و میلنجر (۱۹۵۴)،
طی پروژه‌ای مشترک با دانشگاه شیکاگو که قصدش ساخت
آزمونی معتبر برای سنجش خلاقیت (CREE) کارکنان شرکت
عظیم جنرال موتورز و شناخت افراد خلاق و غیرخلاق بود،
دریافتند که افراد خلاق، کار منظم و نظام‌دار را دوست ندارند،
کم‌حوصله‌اند، از گوش دادن به سخنرانی خوششان نمی‌آید،
بی‌قرار و ناآرام‌اند، در بیان عقاید خود صراحت دارند، اهل مطالعه
هستند اما نه برای حل مشکلات، تمایلات هنری مشخصی دارند،
وقت زیادی را در بیرون از منزل سپری نمی‌کنند، از مشکلات
نمی‌هراسند، نگرانی کمتری از آینده دارند و تحت شرایط فشار،
بهترین ایده‌ها را ارائه می‌دهند (یوسفی، ۱۳۹۱). مردم کنج‌کاو

استدلال‌های فرضی استنتاجی، تفکر منطقی و تفکر فراشناختی
به ظرفیت‌های جدید خود پی‌می‌برد و قدرت حل مسئله در وی
افزایش می‌یابد (پیازه، ۱۹۵۴). از سوی دیگر، بر حسب نظریه روانی
اجتماعی اریکسون (۱۹۶۸)، مرحله نوجوانی دوره انسجام هویت
و آماده‌سازی فرد برای ورود به زندگی بزرگسالی است. نقش
جنسی، هویت روانی و ارزش‌های اخلاقی و فرهنگی در این دوره
شکل می‌گیرند و نوجوان به همنوایی با دیگران و پذیرفته شدن
در گروه همگن تمایل شدیدی پیدا می‌کند. عموماً انتظار می‌رود
که نوجوانان به دلیل مسلط شدن به فرایند استدلال منطقی، از
قدرت خلاقیت زیادی برخوردار باشند؛ در حالی که در تحقیقات
موجود، همبستگی معناداری بین نوع فرایند تفکر نوجوان و میزان
رفتارهای خلاقانه او یافته نشده است (ولف، ۱۹۸۱). تحقیق
دیگری که درباره جامعه نوجوانان صورت گرفته، مؤید آن است
که به‌طور میانگین، ۱۳ سالگی از سنینی است که در آن کمترین
میزان خلاقیت وجود دارد (تورنس، ۱۹۷۵).



افراد خلاق، کار منظم و نظام‌دار را دوست ندارند، کم حوصله‌اند، از گوش دادن به سخنرانی خوششان نمی‌آید، بی‌قرار و ناآرام‌اند، در بیان عقاید خود صراحت دارند، اهل مطالعه هستند اما نه برای حل مشکلات، تمایلات هنری مشخصی دارند، وقت زیادی را در بیرون از منزل سپری نمی‌کنند، از مشکلات نمی‌هراسند

د: رویارویی با وضع مبهم^{۱۰}. از نظر افراد خلاق، برای اتخاذ تصمیمات و انجام دادن کارها لازم نیست همه‌چیز روشن باشد. در اینجا با تأکید مجدد بر این حقیقت که افراد خلاق خصوصیتی متفاوت و گاه متضاد با سایر افراد دارند، رئوس ویژگی‌های افراد خلاق را که در منابع مختلف آورده شده است، برمی‌شمریم:

۱. میل به استقلال و خودپیروی؛ ۲. قدرت تخیل و رویاپردازی؛ ۳. مشورت با دوستان نه با والدین؛ ۴. ارتباط نسبتاً سرد عاطفی با والدین؛ ۵. همانندسازی با دوستان؛ ۶. اجتناب از وقت‌گذرانی؛ ۷. میل به مطالعه، نقاشی و شعر گفتن؛ ۸. بیزاری از دروسی مثل ریاضی؛ ۹. شوخ‌طبعی و بی‌نظمی نسبی؛ ۱۰. ناسازگاری و تطابق مشکل؛ ۱۱. ابهام‌پذیری و تحمل پیچیدگی؛ ۱۲. پشتکار داشتن و فعال بودن؛ ۱۳. تحمل ناکامی‌ها و خستگی‌ناپذیری؛ ۱۴. انگیزه درونی قوی؛ ۱۵. ریسک‌پذیری و انعطاف؛ ۱۶. اعتماد به نفس و جسارت؛ ۱۷. بی‌اعتنایی به پاداش، نام و نشان؛ ۱۸. میل به ناشناخته ماندن؛ ۱۹. بی‌میلی به تعریف و تمجید؛ ۲۰. میل به آزادی و فرار از محدودیت؛ ۲۱. مهارت کلامی قوی؛ ۲۲. توجه به ارزش‌ها نه قوانین؛ ۲۳. نیل به دستاورد نه نتیجه و ... (کولدری رو ۲۰۰۱، به نقل از شیرازی، ۱۳۸۸).

پی‌نوشت‌ها

1. Piaget
2. Singer
3. Wolf
4. Bloom
5. Taylor&Borron
6. Estiz
7. needachievement
8. self control
9. tolerance for ammbiguity

منابع

۱. تلخانی، محمود. (۱۳۸۰). بررسی عوامل درون مدرسه‌ای مؤثر بر خلاقیت دانش‌آموزان کلاس پنجم ابتدایی شهرستان زنجان.
۲. سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۰). روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: دوران.
۳. شیرازی، رباب. (۱۳۸۸). «بررسی عوامل مؤثر بر خلاقیت در شغل معلمی از دیدگاه دبیران شاغل در مراکز دولتی پیش‌دانشگاهی استان تهران». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، الزهرا (س).
۴. یوسفی، فریده. (۱۳۹۱). «بررسی نقش سبک‌های فرزندپروری با خود کارآمدی و خلاقیت» دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.

5. piaget.j. (1954). The construction of reality in the chid. New York: Basic Books.
6. Runco. M.A. (1991). Divergent thinking. Norwood: Ablex.
7. Singer. J.L. (1983). The childs World of makebelieve. New York: Academic Press.
8. Torrance, E.P. (1975). Creativity Research in education. in I. A. Talor&J. W. Getzels.

هرگز خسته نمی‌شوند. برای آن‌ها زندگی یک پژوهش پایان‌ناپذیر است (رانکو، ۱۹۹۱). اقلیت خلاق مثبت‌اند و در میان تردیدها و نوسان‌های، جرقه امید و خوش‌بینی را روشن نگه می‌دارند. آن‌ها به پیشرفت فرهنگ معتقدند و به چرخ‌های تاریخ، توسعه و ترقی جامعه بشریت حرکت بیشتری می‌دهند. افراد خلاق خود را مقید می‌دانند که از حد انتظاری که دیگران از آن‌ها دارند، فراتر روند. این جملات تنها گوشه‌ای از اظهار نظر صاحب‌نظران در مورد خصوصیات افراد خلاق است. برخی از روان‌شناسان، مانند تایلور و بارون^۵، کوشیده‌اند خلاقیت را با ویژگی‌های شخصیتی مشخص سازند. آنان ویژگی‌های بارزی چون استقلال عمل، نسبی‌گرایی، اذعان به اشتباه، میل به پیچیدگی و تازگی و شوخ‌طبعی را به خلاقان نسبت داده‌اند. استیز^۶ نیز سلامت روانی، انعطاف‌پذیری، ترجیح پیچیدگی، استقلال رأی و قوه ابتکار را از جمله خصوصیات خلاقان بر شمرده است. افراد خلاق حتی از دوران کودکی معمولاً خصوصیات شخصیتی و رفتاری متفاوت، جالب و گاه عجیبی دارند. مطالعه در احوال دانشمندان و هنرمندانی که دستاوردهای اصیل و مهمی در رشته‌های تخصصی‌شان داشته‌اند، نشان می‌دهد که عوامل شخصیتی نظیر استقلال در قضاوت، برخورداری از انگیزه پیشرفت، ابتکار عمل و بردباری در برابر ابهامات از جمله شرایط مهم ر دستیابی به کشفیات خلاق هستند (سیف، ۱۳۹۰). باید بدانیم که بسیاری از صاحب‌نظران به بیان ویژگی‌های افراد خلاق علاقه‌مندند. استینر (۱۹۶۵) بارون (۱۹۶۹) و باربار کلاک (۱۹۷۹) از جمله این افرادند. در سال‌های میانی دهه ۱۹۸۰، توماس بکلی و دیوید بوید پس از مطالعه نوشته‌های مربوط به «روان‌شناسی خلاقیت»، سرانجام توانستند چهار عامل بعد به‌عنوان ابعاد مهم و عمومی زندگی افراد خلاق تعیین و بیان کنند:

- الف: نیاز به کسب موفقیت^۷. این قبیل افراد همواره در پی اهداف بلندپروازانه و موفقیت هستند.
- ب: خودکنترلی^۸. زندگی و سرنوشت این قبیل افراد را نه شانس بلکه اراده و کنترل خود تعیین می‌کند.
- ج: تحمل ریسک^۹. خطر کردن و ریسک بیشتر از خصوصیات افراد خلاق است.

گم‌شده زندگی

عباس پسندیده

اشاره

بی‌گمان، برخورداری از «سواد زندگی» و «مهارت‌های زندگی» باعث موفقیت می‌شود و علت بسیاری از ناکامی‌ها بهره‌مند نبودن از دانش و مهارت‌های لازم برای زندگی است. در عین حال، کسانی که از این مهارت‌ها و دانش برخوردار باشند، می‌توانند در زندگی به رضایت لازم برسند. «رضایت از زندگی» عنوان کتابی است که آقای عباس پسندیده به رشته تحریر درآورده است. در ادامه، بخشی از کتاب ایشان را برای شما آورده‌ایم. چنانچه به این مباحث علاقه‌مند باشید، می‌توانید این کتاب را از سازمان چاپ و نشر دارالحديث تهیه کنید.

«انسان و زندگی مفاهیمی هستند که هرگز از یکدیگر جدا نمی‌شوند. زندگی، جزء جدایی‌ناپذیر انسان است و هیچ راه فراری از آن نیست. پس انسان تا هست، باید زندگی کند. به بیان دیگر، انسان میان دوراهی زندگی و عدم زندگی قرار ندارد. بدون تردید، زندگی باید کرد اما می‌توان پرسید: زندگی گوارا و لذت‌بخش کدام است؟ بشر در جست‌وجوی خوشبختی است و در پی آن است که به زندگی رضایتمندانه دست می‌یابد. هیچ‌کس نیست که بخواهد زندگی همراه با ناراضی‌داری داشته باشد. رضایت‌خواهی، ویژگی فراگیر تمامی انسان‌هاست. انسان، گم‌شده‌ای به نام رضایت (احساس خوشبختی) دارد. دلیل این امر چیست؟

بستر کامیابی

رضامندی، بستر موفقیت و کامیابی است. هیچ انسان موفق نیست که از هنر «رضایت از زندگی» برخوردار نباشد. بدون رضامندی، امکان پیشرفت و موفقیت وجود ندارد. انسان‌های

موفق کسانی هستند که با زندگی خود مشکلی ندارند. اشتباه نکنید! نمی‌گوییم «در زندگی» خود مشکلی ندارند بلکه می‌گوییم «با زندگی» خود مشکلی ندارند. مشکل داشتن در زندگی، یک چیز است و مشکل داشتن با زندگی، چیز دیگر. اتفاقاً در بیشتر موارد، انسان‌های موفق با مشکلات زیادی دست و پنجه نرم کرده‌اند اما احساس ناراضی‌داری از زندگی نداشته‌اند. می‌توان گفت رضامندی از زندگی یکی از رازهای ناشناخته زندگی انسان‌های موفق است.

شما به زندگی پیامبران و اولیای الهی دقت کنید؛ آن‌ها بیشترین سختی‌ها را تحمل کرده‌اند اما ناراضی و ناامید و ناتوان نبوده‌اند و به همین دلیل است که موفق‌ترین انسان‌های تاریخ بشر نیز هستند. هنر رضایت از زندگی، بستری آرام برای پیشرفت و زمینه‌ای مطمئن برای بنای کاخ موفقیت انسان فراهم می‌آورد. پس، همیشه به یاد داشته باشیم که رضایت از زندگی بستر موفقیت‌هاست و بدون آن، رسیدن به خوشبختی، خیالی بیش نیست. انسان‌های موفق از عالم خیال به دنیای واقعیت قدم می‌گذارند و با کشف قوانین زندگی، کاخ موفقیت خویش را بنا می‌کنند اما سؤال این است که رضایت چیست و در کجا می‌توان آن را یافت.

گم‌گشته ناشناخته

آیا تا به حال از خود پرسیده‌اید که ماهیت «رضایت» چیست. انسان در جست‌وجوی رضایت از زندگی است اما آیا به این فکر کرده است که رضایت چیست و به دنبال چه چیزی می‌گردد و گم‌شده‌اش کدام است؟ راز موفقیت در یافتن یک گم‌شده این است که بدانیم گم‌شده چیست. کسی که نداند رضایت چیست، همانند کسی است که در بیابانی گسترده و پهناور در تکاپوست اما نمی‌داند به دنبال چیست. آیا او موفق خواهد شد؟

نمی‌گوییم «در زندگی» خود مشکلی ندارند بلکه می‌گوییم «با زندگی» خود مشکلی ندارند. مشکل داشتن در زندگی، یک چیز است و مشکل داشتن با زندگی، چیز دیگر. اتفاقاً در بیشتر موارد، انسان‌های موفق با مشکلات زیادی دست و پنجه نرم کرده‌اند اما احساس نارضایتی از زندگی نداشته‌اند

پیامدهای نشناختن رضایت

ناکامی یکی از پیامدهای این است که انسان نداند چه می‌خواهد و در جست‌وجوی چیست. کسی که نداند اساساً به دنبال چه چیزی باید باشد، چه بسا ممکن است گم‌شده خود را بارها و بارها ببیند و از کنار آن بگذرد ولی آن را نشناسد. تصور کنید که مادری فرزند دل‌بند خویش را در کودکی گم کرده‌است اما هیچ نشانی از او ندارد. همچنین تصور کنید که فرزندی در جست‌وجوی مادر خویش است ولی او را تا به حال ندیده و هیچ نشانی از وی در دست ندارد. این دو اگر چه ممکن است بارها همدیگر را دیده باشند، قادر به پیدا کردن یکدیگر نیستند. «یافتن»، غیر از «دیدن» است. شرط یافتن و پیدا کردن، «شناختن» است. کسی که در پی خوشبختی و رسیدن به شادکامی و رضامندی است، باید بداند که دنبال چه چیزی می‌گردد. اگر رضایت را نشناسد و نشانه‌ای از آن نداشته باشد، هر چه تلاش کند، کمتر می‌یابد و همین ناکامی، بر نارضایتی‌ها و تنیدگی‌های^۱ او می‌افزاید.

پدیده شگفتی است! کسی که به سمت چیزی حرکت می‌کند، باید بیشتر و بیشتر به آن نزدیک شود اما این کاوش، جوینده را بیشتر و بیشتر دور می‌کند و او را خسته و ناامید و رنجور می‌سازد و این همه، به خاطر این است که نمی‌داند در جست‌وجوی چیست.

گذشته از ناکامی، حیرت و سرگردانی نیز پیامد نشناختن ماهیت رضایت است. کسی که می‌کاود اما نمی‌داند در این پهنه هستی در جست‌وجوی چیست، حیران و سرگردان خواهد شد، قدرت انتخاب را از دست خواهد داد و گم‌شده خویش را نخواهد یافت و همین امر، بر نارضایتی و تنیدگی‌اش خواهد افزود. ناکامی و سرگردانی موجب ناامیدی و ناتوانی می‌شود. کاوشگر ناکام و سرگردان، ناامید و ناتوان می‌شود؛ نه آینده‌روشنی برای خود تصور می‌کند و نه توان حرکتی در خود می‌یابد. چنین کسی خسته و رنجور، در گوشه‌ای از کوچه پس‌کوچه‌های زندگی بر زمین خواهد افتاد و هیچ شوکی، او را به زندگی

بر نخواهد گرداند.

شما چطور؟ آیا می‌دانید رضایت چیست؟ آیا نشانه‌های آن را می‌شناسید؟ آیا نشانی خوشبختی را می‌دانید؟ اگر می‌خواهید موفق شوید، بهتر است نخست بدانید رضایت چیست و اساساً به دنبال چه چیزی هستید.

رضایت چیست؟ خوشبختی کجاست؟

بیست و دو سال داشتم و همان مسیری را در زندگی دنبال کرده بودم که اجتماع برای رسیدن به خوشبختی دیکته می‌کند. از دانشگاه فارغ‌التحصیل شده بودم و در مقام مهندس شیمی در شرکتی کار می‌کردم و درآمد بالایی داشتم. چه چیز دیگری می‌خواستیم؟ تمامی اجزای خوشبختی را در اختیار داشتم: ماشین، آپارتمان لوکس، یکی دو دوست ... خوب. دیگر چه چیز می‌توانی بخواهی ای مرد جوان؟

اما پیش از آن در زندگی هرگز به آن اندازه، احساس تیرروزی نکرده بودم. در اولین سال فارغ‌التحصیلی، در همان زمانی که در مقام مهندس شیمی در یک شرکت کار می‌کردم، گرفتار بحران هویت و ارزش‌های زندگی شدم. تمام کارهایی را که جامعه برای خوشبخت شدن دیکته می‌کند، انجام داده بودم اما هیچ دلیلی برای ادامه زندگی نمی‌یافتم ...^۲

آنچه خواندید شرح حال کسی است که از همه امکانات خوشبختی برخوردار بوده اما احساس خوشبختی نمی‌کرده است. به‌راستی، چرا او از زندگی خود راضی نبوده است؟ مگر خوشبختی چیزی جز این است؟ آنچه وی دارد، بسیاری افراد آرزوی او را دارند: تحصیلات عالی، شغل خوب، درآمد بالا، برخورداری از وسیله نقلیه و مسکن شخصی و ...؛ اما چرا از زندگی احساس رضایت نمی‌کند؟ جالب اینکه فرد مورد نظر تا وقتی به این مرحله از زندگی نرسیده، چنین احساس بدی نداشته است و شگفت اینکه وقتی به همه «امکانات خوشبختی» دست یافته، از «احساس خوشبختی» بی‌بهره است. مگر امکانات خوشبختی، احساس خوشبختی را به دنبال نمی‌آورد؟

نمونه‌هایی از این مورد کم نیستند. بسیاری از افرادی که به امکانات خوشبختی دست می‌یابند، احساس خوشبختی را تجربه نمی‌کنند و برعکس، بسیاری از کسانی که فاقد امکانات خوشبختی‌اند، از احساس رضایت از زندگی برخوردارند. به نظر می‌رسد میان تمکن مالی و رضایت از زندگی، رابطه‌ای (علت و معلول) برقرار نیست. گاهی دارندگان زندگی‌های مرفه از احساس رضایت از زندگی محروم‌اند و صاحبان زندگی‌های ساده، از زندگی‌شان رضایت دارند. کدام یک بهتر است: تمکن مالی یا رضایت از زندگی؟

افراد مختلف از یک رویداد، یکسان نیست. اگر رویدادها به عنوان واقعیت‌های خارجی نقش تعیین‌کننده‌ای داشته باشند، نباید میان داورى‌ها و ارزیابی‌های افراد مختلف، تفاوتی باشد؛ چون اصل رویداد، یکی بیش نبوده است. وقتی می‌بینیم به تعداد افرادی که یک رویداد را دیده و یا توصیف آن را شنیده‌اند ارزیابی‌های متفاوتی هم وجود دارد، به این نکته پی می‌بریم که علت این اختلاف، تفاوت در نگرش‌های افراد است.

ممکن است خیلی‌ها معتقد باشند که روحیه بد آن‌ها ناشی از عوامل خارج از کنترل آنان است. برخی افراد، روحیات بدشان را به هورمون و یا ویژگی‌های ژنتیک خود نسبت می‌دهند و به اعتقاد بعضی دیگر، اتفاقات به ظاهر فراموش شده دوران کودکی، در ضمیر ناخودآگاه آن‌ها همچنان موجود است و از این رو، روحیه‌شان به اصطلاح خراب است. در نظر جمعی دیگر، روحیه بد اگر ناشی از بیماری یا دل‌سردی از زمان حال باشد و ربطی به دوران کودکی نداشته باشد، واقع‌بینانه است. بعضی نیز روحیه خود را به وضع بد جهان، اوضاع بد اقتصادی، آب و هوای بد، مالیات‌ها، شلوغی خیابان‌ها، و امکان بروز جنگ نسبت می‌دهند. به اعتقاد آن‌ها فلاکت و بدبختی چیزی نیست که بتوان از آن گریخت.

هر یک از این موارد می‌تواند تأثیرگذار باشد اما این نظریه‌پردازی‌ها مبتنی بر این باور است که احساسات ما به دور از کنترل ما هستند! اگر می‌خواهید احساس بهتری داشته باشید، باید بدانید و درک کنید که به جای حوادث و رویدادهای بیرونی، افکار و طرز تلقی‌های شما هستند که احساساتتان را به وجود می‌آورند. دکتر دیوید برنز، پس از بیان نظریه‌های متفاوت یاد شده، چنین تصریح می‌کند:

«اگر می‌خواهید از روحیه بد نجات یابید، باید قبل از هر چیز بدانید هر احساس منفی ناشی از اندیشه منفی خصوصی است. اندوه و افسردگی ناشی از تفکر از دست دادن و باختن هستند.»^۵ اگر احساسات ما آن گونه شکل می‌گیرند که می‌اندیشیم، می‌توان به راحتی نتیجه گرفت که احساس رضامندی یا نارضایتی از زندگی، ریشه در چگونگی تفکر ما دارد و اگر چنین است، برای رسیدن به رضایت از زندگی باید در تفکراتمان

اکنون بهتر می‌توانید به این پرسش‌ها پاسخ دهید که معنای رضایت از زندگی، تمکن مالی است یا احساسی درونی؟ نشانه رضایت از زندگی چیست؟ آیا رضایت از زندگی یک واقعیت مادی خارجی است که بیرون از وجود ما قرار دارد و باید آن را در مال، موقعیت اجتماعی، شغل، مسکن، اتومبیل و ... جست‌وجو کرد یا اینکه یک احساس درونی است؟ آیا می‌توانید سیاهه‌ای از تمکنات مادی را ارائه دهید که در صورت برخورداری از آن‌ها مشکل رضایت از زندگی برای همه افراد حل شود؟

تصدیق می‌کنید که قضیه به این شکل نیست. ممکن است دو نفر از نظر مالی در شرایطی مساوی قرار داشته باشند اما یکی «راضی» و دیگری «ناراضی» باشد. حتی ممکن است کسی که در شرایط سخت‌تر قرار دارد، از زندگی خود راضی باشد اما کسی که در شرایط بهتری قرار گرفته است، ناراضی باشد. این تفاوت‌ها نشان می‌دهد که رضایت از زندگی یک احساس درونی است و هر چند منقطع از دنیای خارج و واقعیت‌های بیرونی نیست و می‌تواند تحت تأثیر آن‌ها باشد، وابسته به آن‌ها هم نیست و این امکان وجود دارد که انسان در بدترین شرایط نیز بتواند از زندگی، احساس رضایت داشته باشد. اگر چنین است، به نظر شما برای رسیدن به احساس خوشبختی و رضایت از زندگی، باید بیشتر به «کنترل احساس و مدیریت آن» پرداخت یا «تأمین امکانات مادی»؟

به نظر می‌رسد به نشانه‌هایی از احساس رضایت دست یافته‌ایم. البته من هم قبول دارم که هنوز باید بیشتر بدانیم تا به نشانه‌ها و نشانی این گم‌شده دست یابیم. اگر دریافتیم که رضایت یک احساس است و آن را در وادی عواطف باید جست‌وجو کرد، سؤال این است که سرچشمه احساسات انسان کجاست و چه چیزهایی در شکل‌گیری احساس نقش دارند؟

آن گونه که می‌اندیشیم، احساس می‌کنیم

احساس ناشی از تفکر انسان است. احساسات و عواطف ما آن گونه شکل می‌گیرند که می‌اندیشیم. همه احساسات منفی و مثبت، نتیجه مستقیم افکارند. بدون داشتن افکار غمگینانه نمی‌توان احساس غم کرد، یا بدون داشتن افکار خشمگینانه نمی‌توان احساس خشم کرد، بدون داشتن افکار حسدانه نمی‌توان احساس حسادت کرد و بدون داشتن افکار افسرده، نمی‌توان احساس افسردگی کرد.^۳ قرن‌ها قبل، اپیکور، فیلسوف یونان باستان، گفت که «نگرش و برداشت انسان‌ها از رویدادها بسی مهم‌تر و تعیین‌کننده‌تر از خود رویدادهاست».^۴ این، سخنی است درست و منطقی. دلیل آن را هم می‌توان در تفاوت واکنش افراد مختلف به یک رویداد، مشاهده کرد. معمولاً «ارزیابی»

کسی که به سمت چیزی حرکت می‌کند، باید بیشتر و بیشتر به آن نزدیک شود اما این کاوش، جوینده را بیشتر و بیشتر دور می‌کند و او را خسته و ناامید و رنجور می‌سازد و این همه، به خاطر این است که نمی‌داند در جست‌وجوی چیست

تجدید نظر کنیم. پس برای رسیدن به شادمانی و رضامندی، تهیه و تأمین امکانات فراوان لازم نیست؛ می‌توان با یک تغییر در تفکرات، به آن دست یافت.

رسید و بلکه شاید تنها راه ممکن همین باشد. شاید پرسید: چگونه چنین چیزی ممکن است؟ در ادامه بحث، در این باره بیشتر سخن می‌گوییم.

هماهنگی انتظارات با واقعیت‌ها

اگر نگرش انسان به زندگی، واقع‌گرایانه باشد، انتظارات او از زندگی نیز واقع‌گرایانه خواهد بود و در پی آن، احساسش نسبت به زندگی نیز واقع‌بینانه خواهد شد. شاید بتوان گفت که «هماهنگی انتظارات با واقعیت‌ها» کلان‌شرط شاد زیستن و رضایت از زندگی است. ناهماهنگی میان انتظارات و واقعیت‌ها موجب دوگانگی می‌شود و تضادهای بنیادینی به وجود می‌آورد که زیان آن‌ها جبران‌ناپذیر است. هرگز از یک کودک نمی‌توان انتظار بزرگسالی داشت و از یک بزرگسال نمی‌توان انتظار کودکی داشت. از یک زن نمی‌توان انتظار مرد بودن داشت و از یک مرد نمی‌توان انتظار زن بودن داشت. از دانش‌آموز دبستانی نمی‌توان انتظار پاسخ‌گویی به سؤالات کنکور را داشت و یک دانش‌آموز پیش‌دانشگاهی، انتظار ندارد که امتحان دبستان از او بگیرند و شرط موفقیت این است که انتظار ما از هر گروه، مطابق شرایط و مقتضیات همان گروه باشد.

در بحث رضایت از زندگی نیز همین‌گونه است. رضایت از زندگی هنگامی شکل می‌گیرد که انتظار ما از زندگی، واقع‌گرایانه باشد. بدون انتظار واقع‌گرایانه نمی‌توان زندگی موفق داشت. «ناکامی» پیامد ناهماهنگی میان انتظارات و واقعیت‌هاست که به افسردگی و نارضایتی تبدیل می‌شود. پس، باید انتظارات واقع‌گرایانه داشت و البته انتظارات واقع‌گرایانه در گرو شناخت صحیح از زندگی و دنیایی است که در آن زندگی می‌کنیم.

به بیان دیگر، ما اکنون در این دنیا زندگی می‌کنیم و در هر مسئله‌ای باید این واقعیت را مورد توجه قرار دهیم که دنیا قوانین خاص خود را دارد. این قوانین، را ما وضع نکرده‌ایم و آن‌ها به دلخواه ما نیز تغییر نخواهند کرد. پس باید قوانین یاد شده را به‌خوبی بشناسیم تا به موفقیت دست یابیم. برای مثال، قوانین فضا با قوانین زمین متفاوت‌اند و فضانوردان بدون توجه به قوانین فضا نمی‌توانند سفر موفق داشته باشند. ما نیز در این دنیا زندگی می‌کنیم و بدیهی است که موفقیت در این زندگی و پشت سر گذاشتن سختی‌های آن، به شناخت واقعی از دنیا بستگی دارد. اگر دنیا را با همه سختی‌هایی که ممکن است داشته باشد، آن‌گونه که هست بشناسیم، می‌توانیم به راحتی در آن زندگی کنیم. زندگی راحت در گرو شناخت دنیاست. پیامبر خدا (ص) درباره این اصل می‌فرماید:

«لو تعلمون من الدنيا ما اعلم لاستراحت أنفسكم منها»^۲

راه رضایت از زندگی و راز شاد زیستن، فرار از واقعیت‌ها و روی آوردن به تخیلات و توهمات نیست؛ باید دنیا را آن‌گونه که هست، شناخت. نگرش انسان به دنیا باید نگرشی واقع‌بینانه و هماهنگ با واقعیت‌های آن باشد

تفکر واقع‌گرا، شرط رضامندی

مهم‌ترین و بزرگ‌ترین رویداد برای بشر، زندگی دنیاست. زندگی در دنیا اولین تجربه‌ای است که بشر به یاد دارد. ما از دوران جنینی هیچ به یاد نداریم اما از این دنیا چیزهای بسیاری را به یاد می‌آوریم. انسان، هستی و وجود خود را با زندگی در این دنیا یافته است. البته زندگی دنیا تنها جزء حیات بشری نیست اما اولین تجربه به یاد مانده از هستی و وجود است. از سوی دیگر، به تعبیر پیامبر (ص): «دنیا مزرعه آخرت است»^۳ و همه آینده‌جاویدان وی در اینجا رقم می‌خورد. بنابراین، مهم‌ترین رویداد برای بشر، زندگی دنیاست.

اگر چگونگی تفکر انسان نقش تعیین‌کننده‌ای در احساس رضایت از زندگی دارد، سؤال این است که چه تصویری از دنیا باید داشته باشیم و زندگی را چگونه باید ببینیم تا به رضامندی دست یابیم؟ برای رسیدن به احساسی خوب از زندگی، شاید بتوان در «خیال» خود دنیا را بسیار زیبا، راحت و دوست‌داشتنی دانست و در پی آن، به احساسی خوب و رضایتمندانه از زندگی دست یافت. این نگرش، توهمی و تخیلی است و نمی‌تواند تأثیر پایدار و ماندگاری داشته باشد و همانند مواد مخدر یا داروهای توهم‌زاست که برای مدتی ارتباط فرد را با خارج قطع می‌کند و او را در خیالات واهی غوطه‌ور می‌سازد اما پس از تمام شدن اثر دارو، زندگی، بسیار سخت‌تر از آنچه بوده است، می‌گردد.

راه رضایت از زندگی و راز شاد زیستن، فرار از واقعیت‌ها و روی آوردن به تخیلات و توهمات نیست؛ باید دنیا را آن‌گونه که هست، شناخت. نگرش انسان به دنیا باید نگرشی واقع‌بینانه و هماهنگ با واقعیت‌های آن باشد. بنابراین، وقتی صحبت از تفکر و نقش آن در نشاط و شادابی زندگی به میان می‌آید، منظور، تخیل مثبت از زندگی نیست. برای رسیدن به احساس شادمانی، لازم نیست واقعیت‌های گاه سخت و تلخ زندگی را انکار کنیم. با تفکر واقع‌گرا نیز می‌توان به شادمانی و رضامندی

پیامبر خدا (ص) درباره این اصل می فرماید:
«لو تعلمون من الدنيا ما اعلم لاستراحت أنفسكم منها.»
اگر از دنیا آنچه را من می دانم شما هم می دانستید،
جان هایتان از آن احساس راحتی می کرد

اگر از دنیا آنچه را من می دانم شما هم می دانستید،
 جان هایتان از آن احساس راحتی می کرد.

با توضیحاتی که داده شد، اکنون بهتر می توان به عمق کلام
 امام علی (ع) دست یافت. امام علی (ع) درباره نقش تعیین کننده
 و محوری «شناخت دنیا» می فرماید:
 «من عرف الدنيا، لم يحزن للبلوى.»^۸
 هر کس دنیا را بشناسد، از بلاهای آن اندوهگین نمی شود.
 همچنین، آن حضرت در کلام دیگری می فرماید:
 «من عرف الدنيا لم يحزن على ما أصابه.»^۹
 کسی که دنیا را بشناسد، به خاطر مصیبت های آن غمگین
 نمی شود.

مصیبت ها و بلاها از عوامل بسیار مهم در احساس ناراضی اند.
 اندوه و افسردگی و ناراضی از پیامدهای بلاهای زندگی به شمار
 می روند و امام علی (ع) بر این اصل تأکید دارد که اگر کسی
 دنیا را آن گونه که هست بشناسد، از سختی های آن، اندوهگین
 و ناراضی نمی شود. حضرت نمی فرماید که دنیا باید جای
 خوشی ها باشد و نمی فرماید که تصور کنید دنیا پر از خوشی
 و راحتی است، بلکه می فرماید اگر دنیاشناسی تان واقعی باشد،
 با وجود سختی ها و با اقرار به وجود آن ها باز هم احساس
 ناراحتی و ناراضی به شما دست نخواهد داد. آموزه های
 زندگی ساز دین، انسان را به گونه ای تربیت می کند که در اوج
 سختی ها و در عمق گرفتاری ها نیز ناامید و افسرده نخواهد شد.

تعارضی میان سختی و ناخرسندی نیست

معمولاً این گونه می پنداریم که شادمانی و رضامندی،
 ضد سختی و گرفتاری است. آنجا که سختی باشد، شادی و
 رضامندی نیست و آنجا که سختی نباشد، شادی و رضامندی
 به وجود خواهد آمد، اما این، تصور نادرستی است. هیچ تلازمی
 میان این دو برقرار نیست. سختی، یک چیز است و ناخرسندی،
 چیزی دیگر. در قرآن کریم آمده است: «حملته أمة كرها.»^{۱۰}
 کره یعنی مشقت و سختی و کراهت یعنی ناخرسندی. مادر،
 در دوران بارداری، فرزند خود را با مشقت و سختی حمل
 می کند اما سؤال این است که آیا این کار، همراه با ناخرسندی

و ناراضی است؟ ممکن است این کار مشقت داشته باشد اما
 مادر با عشق، رضایت و خرسندی تمام، این کار را انجام می دهد.
 نباید تصور کرد پیامد قطعی سختی ها ناخرسندی و ناراضی
 است و شادمانی و دشواری، قابل جمع نیستند! انبیا و اولیای
 الهی بیشترین سختی ها را در زندگی کشیده اند اما هرگز ناراضی
 و ناخرسند نبوده اند. سیدالشهدا (ع) با وجود همه سختی ها و
 دشواری ها، راضی بود. برخی این گونه تصور می کنند که گویا
 امام حسین (ع) هیچ سختی و مشقتی را درک نکرده و یکپارچه،
 راضی بوده است. تصور آنان این است که درک مشقت و سختی
 یعنی ناراضی! در حالی که هیچ ملازمه ای میان این دو نیست.
 امام حسین (ع) همانند هر انسان دیگری، درد و رنج مبارزه و
 ضربت شمشیر و نیزه را می چشد اما ناراضی نیست. آن حضرت
 در عین اینکه بر بلاها صبور است، به آنچه خدا مقدر کند نیز
 راضی است. ایشان هنگام خروج از مکه در خطبه ای خطاب به
 یاران خود می فرماید:

«رضا الله رضانا أهل البيت، نصبر على بلائه.»^{۱۱}

رضایت خدا رضایت ما اهل بیت است؛ بر بلاي او صبر می کنیم.
 پس از تحمل ضربت های فراوان نیز در آخرین لحظات این گونه
 زمزمه می کند:

«صبرا على قضائك يا رب لا إله سواك.»^{۱۲}

صبر می کنم بر قضای تو، ای پروردگار من! هیچ خدایی جز
 تو نیست.

پی نوشت ها

۱. تنیدگی: فشار روانی، استرس (stress).
۲. روان شناسی شادی، ص ۱۳.
۳. ر. ک: شادمانی پایدار، ص ۱۲.
۴. رهایی از افسردگی، ص ۲۵.
۵. از حال بد به حال خوب، ص ۲۹.
۶. «الدنيا مزرعة الآخرة» (عوالی الآلای، ج ۱، ص ۲۶۷، ح ۶۶).
۷. شعب الایمان، ج ۷، ص ۲۸۶، ح ۱۰۳۳؛ المستدرک علی
 الصحيحین، ج ۳، ص ۷۲۸، ح ۶۶۴۰؛ کنز العمال، ج ۳، ص
 ۱۹۴، ح ۶۱۳.
۸. شرح نهج البلاغه، ابن ابی الحدید، ج ۲۰، ص ۲۷۱، ح ۱۳۷.
۹. غرر الحکم، ح ۲۲۵۸؛ عیون الحکم و المواعظ، ص ۴۳۵.
۱۰. سورة احقاف، آیه ۱۵: «و مادرش، او را با سختی حمل
 می کند.»
۱۱. أعيان الشيعة، ج ۱، ص ۵۹۳.
۱۲. مقتل الحسين (ع)، ص ۳۵۷؛ ینابیع المودة، ص ۴۱۸.

اثر بخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودکارآمدی و فرسودگی تحصیلی دانش آموزان دختر دارای افت تحصیلی در دوره دوم متوسطه

مهدیه شفیع نادری

دانشجوی دکتری روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شهرکرد

مقدمه

در فرایند فعالیت تحصیلی دانش آموزان عواملی وجود دارد که می تواند عملکرد تحصیلی شان را تحت تأثیر منفی قرار دهد. از جمله این عوامل می توان به افت تحصیلی اشاره کرد (لی، ۲۰۱۷، فویو، چن، وی و وانگ، ۲۰۱۸). افت تحصیلی به معنای عدم موفقیت در تحصیل می باشد که با معیارهایی نظیر مشروطی، معدل نامطلوب، تکرار درس، طولانی شدن مدت تحصیل، اخراج، انصراف و ترک تحصیل قابل بررسی است (ابراهیمزاده، قربانی، ناصریان و مردانی، ۱۳۹۴). بدیهی است که پدیده افت تحصیلی علاوه بر اتلاف هزینه ها، موجب دیرتر راه یافتن فرد به بازار کار، سرخوردگی و از دست رفتن روحیه دانش آموز شده و خسارات زیادی را به خود دانش آموز، خانواده ها و کشور وارد می کند (رومان، ۲۰۱۴) و ممکن است رفتارهای اجتماعی منفی نظیر ترک تحصیل یا ترک خانواده، اعتیاد به مواد مخدر و الکل، افسردگی و خودکشی را به دنبال داشته باشد (کاوادا، ۲۰۱۷). بروز افت تحصیلی به مرور زمان، سبب کاهش عملکرد تحصیلی دانش آموزان و شکل گیری فرسودگی تحصیلی شود (عظیمی، پیری و زوار، ۱۳۹۲). فرسودگی، حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند سنگینی نقش، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محول شده می باشد (وانگ، گنوان، لی، ژینگ و رای، ۲۰۱۹؛ لی، چوی و چا، ۲۰۱۷). فرسودگی تحصیلی، احساس خستگی ناشی از تقاضاها و الزامات تحصیلی، داشتن حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی و احساس عدم شایستگی تعریف می گردد (ژائو، آن، دینگ، یانگ، ژانگ و گاه، ۲۰۱۷) و می تواند سطح انرژی لازم برای انجام وظایف شناختی همراه با یادگیری و همچنین، امکان تمرکز بر روی منابع شناختی موجود را کاهش دهد (نوه، شین و لی، ۲۰۱۳). فرسودگی تحصیلی شامل سه بعد خستگی هیجانی (احساس فشار به ویژه خستگی مزمن ناشی از کار بیش از حد در فعالیت های درسی و بدبینی)، بدبینی (نگرش بدبینانه و بی تفاوتی نسبت به تکالیف، فقدان علاقه نسبت به کارهای مربوط به تحصیل و بی معنی پنداشتن آن ها) و ناکارآمدی (احساس شایستگی پایین، پیشرفت پایین و فقدان احساس موفقیت در تکالیف تحصیلی) می باشد (چرخ آبی، عزیزی ابرقویی و حیاتی، ۲۰۱۳).

روش

طرح پژوهش حاضر، از نوع نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه و مرحله پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه دارای افت تحصیلی شهر یزد در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود که جهت شرکت در این پژوهش، رضایت آگاهانه داشتند. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد. بدین صورت که ابتدا از بین نواحی آموزش و پرورش شهر یزد یک ناحیه انتخاب شد. سپس از بین آموزشگاه‌های دخترانه دوره دوم متوسطه ناحیه انتخابی، تعداد ۵ آموزشگاه به صورت تصادفی انتخاب گردید. در مرحله بعد، پس از مراجعه به آموزشگاه‌های انتخاب شده از معلمان و مشاوران این مدارس درخواست گردید تا دانش‌آموزانی را که طی نیمسال اخیر افت تحصیلی داشته‌اند را معرفی نمایند. سپس با بررسی نمرات و کارنامه‌های این دانش‌آموزان، تعداد ۴۰ دانش‌آموزی را که بیشترین افت تحصیلی را داشتند، انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه گواه). سپس گروه آزمایش در طی دو و نیم ماه ۱۰ جلسه آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی را به صورت هفته‌ای یک جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت نمودند. در حالی که گروه گواه در طول انجام فرایند پژوهش از دریافت این مداخله بی‌بهره بودند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل جنسیت دختر، داشتن افت تحصیلی (با توجه به تأیید معلمان و مشاوران آموزشگاه)، حاضر بودن در دوره دوم متوسطه، ابراز رضایت جهت شرکت در پژوهش و نداشتن بیماری جسمی حاد و مزمن (با توجه به پرونده سلامت و مشاوره‌ای آن‌ها) بود. همچنین ملاک‌های خروج از پژوهش داشتن بیش از دو جلسه غیبت، عدم همکاری و انجام ندادن تکالیف مشخص شده در کلاس و عدم تمایل به ادامه حضور در فرایند انجام پژوهش بود.

ابزار

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: جهت اندازه‌گیری خودکارآمدی تحصیلی در پژوهش حاضر از پرسشنامه استاندارد خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموز جینک و مورگان (۱۹۹۹) استفاده شد.

همچنین پرسشنامه فرسودگی تحصیلی: پرسشنامه فرسودگی تحصیلی توسط شائوفلی، مارتینز، پینتو، سالانوا و باکر (۲۰۰۲) ساخته شد.

روند اجرای پژوهش

پس از اخذ مجوزهای لازم و انجام فرایند نمونه‌گیری (مطابق با آنچه ذکر گردید)، دانش‌آموزان انتخاب شده (۴۰ دانش‌آموز) به شیوه تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (هر گروه ۲۰ دانش‌آموز). گروه آزمایش مداخله آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی را در طی دو و نیم ماه به صورت هفته‌ای یک جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت نمودند. برنامه مداخله‌ای در پژوهش حاضر برگرفته از برنامه آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی کابات‌زین (۲۰۰۳) بود که از پژوهش سلگی و ویسی (۱۳۹۷) اقتباس شده است. جهت رعایت اخلاق در پژوهش رضایت دانش‌آموزان برای شرکت در برنامه مداخله کسب و از کلیه مراحل مداخله آگاه شدند. همچنین به افراد گروه گواه اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهشی این مداخلات را دریافت خواهند نمود. همچنین به هر دو گروه اطمینان داده شد که اطلاعات آن‌ها محرمانه باقی می‌ماند و نیازی به درج نام نیست. در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در سطح آمار استنباطی از آزمون شاپیرو-ویلک جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس‌ها، آزمون موجهی جهت بررسی پیش‌فرض کرویت داده‌ها و همچنین از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای بررسی فرضیه پژوهش استفاده گردید. نتایج آماری با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS-۲۳ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

یافته‌های جمعیت‌شناختی نشان داد که دانش‌آموزان حاضر در پژوهش از رشته‌های علوم تجربی، ریاضی و فیزیک و ادبیات و علوم انسانی بودند که بیشترین فراوانی مربوط به رشته علوم تجربی بود (۴۵ درصد) بودند. این دانش‌آموزان ۱۶ تا ۱۹ ساله بودند که بیشترین فراوانی مربوط به ۱۸ سال سن بود (۴۲/۵ درصد). میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای وابسته پژوهش در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، به تفکیک دو گروه آزمایش و گواه، در جدول ۲، ارائه شده است. قبل از ارائه نتایج تحلیل آزمون واریانس با اندازه‌گیری مکرر، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو ویلک بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در گروه‌های آزمایش

و گواه در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری برقرار است (P) ۰۵/۰. همچنین پیش فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود که این یافته نشان می‌داد پیش فرض همگنی واریانس را رعایت شده است (P) ۰۵/۰. از طرفی نتایج آزمون t نشان داد که تفاوت نمره‌های پیش آزمون گروه‌های آزمایش و گروه گواه در متغیرهای وابسته (خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی) معنادار نبوده است (P) ۰۵/۰. همچنین نتایج آزمون موچلی بیانگر آن بود که پیش فرض کرویت داده‌ها در متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی رعایت شده است (P) ۰۵/۰.

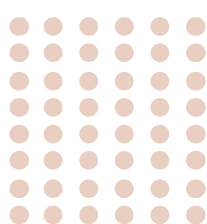
همانگونه که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که میزان F اثر تعامل مراحل و گروه برای متغیر خودکارآمدی تحصیلی (۳۹/۱۶) و برای متغیر فرسودگی تحصیلی (۹۶/۴۴) است که در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است. این یافته نشان می‌دهد که گروه‌های آزمایش و گواه از لحاظ متغیرهای پژوهش (خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی) در دو مرحله پس آزمون و پیگیری با یکدیگر تفاوت معنی‌داری دارند. جهت بررسی تفاوت میانگین گروه آزمایش آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی با گروه گواه در متغیرهای پژوهش، در جدول ۴ میانگین گروه آزمایش و گواه در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری گزارش شده است. همان گونه که نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، در متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی تفاوت میانگین گروه آزمایش با گروه گواه در مرحله پیش آزمون (۵۶/۰ و ۹۳/۰) معنی‌دار نیست و در نتیجه بین دو گروه آزمایش و گواه در این مرحله تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. اما تفاوت میانگین گروه آزمایش و گروه گواه در مرحله پس آزمون (۰۲/۰ و ۰۰۱/۰ و ۰۰۲/۰ و پیگیری ۰۲/۰ و ۰۰۱/۰) در متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی معنی‌دار می‌باشد. در نتیجه میانگین گروه آزمایش در این دو مرحله به صورت معنی‌داری متفاوت از میانگین گروه گواه می‌باشد. این بدان معناست که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی توانسته منجر به بهبود خودکارآمدی تحصیلی و کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای افت تحصیلی در دوره دوم متوسطه در مراحل پس آزمون و پیگیری گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای افت تحصیلی در دوره دوم متوسطه انجام گرفت. یافته اول پژوهش حاضر بیانگر آن بود که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی منجر به بهبود خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای افت تحصیلی شده است. این یافته همسو با یافته‌های اصلی آزاد و همکاران (۱۳۹۸)؛ مطیعی و همکاران (۱۳۹۸)؛ سلگی و ویسی (۱۳۹۷)؛

کارکسون و همکاران (۲۰۱۹)؛ باکوش و همکاران (۲۰۱۸)؛ و لو و همکاران (۲۰۱۷) بود. این پژوهشگران در نتایج پژوهش خود به نقش ذهن آگاهی در کاهش آسیب‌های روان‌شناختی، تحصیلی و بهبود پیشرفت تحصیلی اذعان داشته‌اند. چنانکه مطیعی و همکاران (۱۳۹۸) نشان داده‌اند که آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی باعث کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. همچنین سلگی و ویسی (۱۳۹۷) گزارش کرده‌اند که آموزش ذهن آگاهی می‌تواند منجر به کاهش حساسیت اضطرابی و بهبود خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان شود.

در تبیین یافته حاضر مبنی بر اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهبود خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای افت تحصیلی می‌توان گفت آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی سبب ایجاد احساس بدون قضاوت و متعالی از آگاهی می‌شود که بر اساس آن دانش‌آموزان می‌توانند هیجانات مثبت و منفی را بپذیرند (لو و همکاران، ۲۰۱۷). بنابراین آموزش آن به دانش‌آموزان دختر دارای افت تحصیلی، باعث می‌شود که آنان احساسات، هیجانات و نشانه‌های هیجانی فردی و تحصیلی خود را بپذیرند و قبول و پذیرش این احساسات و هیجانات، باعث می‌شود تا این دانش‌آموزان با آرامش حاصل از پذیرش احساسات و هیجانات، بتوانند پردازش هیجانی و شناختی بهتری را از خود نشان دهند. این فرایند باعث می‌شود تا آن‌ها روش‌های خلاقانه بهتری را جهت بهبود وضعیت تحصیلی خود بکار گرفته و با بهبود گام به گام عملکرد تحصیلی خود، توانمندی و خودکارآمدی تحصیلی بالاتری را نیز تجربه نمایند. علاوه بر این همچنین آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی در دانش‌آموزان دختر دارای افت تحصیلی باعث می‌شود که آنان با آگاهی از خلق و عواطف مثبت و منفی خود (باکوش و همکاران، ۲۰۱۸)، مخصوصاً هیجانات مثبت تحصیلی، احساسات منفی خویش نسبت به تحصیل را کاهش دهند که به تبع آن میزان هیجانات مثبت و شورانگیز نسبت به تحصیل در آن‌ها افزایش پیدا خواهد کرد. به عبارت دیگر، می‌توان گفت که دانش‌آموزان دختر دارای افت تحصیلی ممکن است به دلیل شرایط خاص روان‌شناختی حاصل از این افت تحصیلی، دچار خطای پردازش شناختی و هیجانی باشند. بر این اساس آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی با بکارگیری تکنیک پذیرش، با آن‌ها یاری می‌رساند که هیجانات خود را همانگونه که هستند، بپذیرند و انتظارات واقع بینانه‌ای از خود داشته باشد (لو و همکاران، ۲۰۱۷). این فرایند سبب می‌شود که آن‌ها اضطراب ادراک شده کمتری را تجربه کرده و بر این اساس بتوانند با پذیرش روانی و آرامش روان‌شناختی، پردازش تکامل یافته‌تری را از خود نشان دهند. کسب آگاهی نسبت به هیجانات و پردازش شناختی قوی‌تر، قدرت حل مسئله دانش‌آموزان را در مواجهه با هیجانات منفی تحصیلی بهبود می‌بخشد که این فرایند نیز به بهبود عملکرد و خودکارآمدی تحصیلی منجر می‌شود.



فرد از تجربیات لحظه آخر (مثلاً از طریق تمرکز بر تنفس) و برگرداندن توجه به زمان حاضر، بر سیستم شناختی، هیجانی و پردازش کارآمدتر اطلاعات این دو حوزه اثر می‌گذارد (هال و همکاران، ۲۰۱۸). این فرایند سبب می‌شود که دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی، با پردازش اطلاعات شناختی و هیجانی قوی‌تر و بکارگیری قدرت حل مسئله سازمان یافته‌تر، به شیوه هنجارمندتری به بهبود عملکرد تحصیلی مباردیت ورزند. بهبود عملکرد تحصیلی نیز به شکل طبیعی می‌تواند کاهش فرسودگی تحصیلی را در پی داشته باشد.

محدود بودن دامنه تحقیق به دانش‌آموزان دختر دارای افت تحصیلی در دوره دوم متوسطه شهر یزد؛ عدم مهار متغیرهای اثرگذار بر خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای افت تحصیلی در دوره دوم متوسطه و عدم تمایل بعضی از دانش‌آموزان جهت حضور در پژوهش از محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. بنابراین پیشنهاد می‌شود برای افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج، در سطح پیشنهاد پژوهشی، این پژوهش در سایر استان‌ها و مناطق و جوامع دارای فرهنگ‌های متفاوت، دیگر پایه‌های تحصیلی و مهار عوامل ذکر شده اجرا شود. با توجه به اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای افت تحصیلی در دوره دوم متوسطه، در سطح کاربردی پیشنهاد می‌شود با تهیه برشور و کتابچه‌ای علمی، آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی به دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی ارائه داده شود تا آن‌ها با بکارگیری محتوای این آموزش، جهت بهبود خودکارآمدی تحصیلی و کاهش فرسودگی تحصیلی خود گامی عملی بردارند.

یافته دوم پژوهش حاضر بیانگر آن بود که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای افت تحصیلی شده است. یافته حاضر همسو با یافته‌های قره‌آغاجی و همکاران (۱۳۹۷)؛ قاسمی جونبه و همکاران (۱۳۹۵)؛ حسن‌نیا و فولادچنگ (۱۳۹۴)؛ هال و همکاران (۲۰۱۸)؛ ژو و همکاران (۲۰۱۷)؛ و مک‌کلوسکی (۲۰۱۵) بود. این پژوهشگران در نتایج پژوهش خود گزارش کرده‌اند که ذهن‌آگاهی می‌تواند منجر به بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شود. چنانکه قره‌آغاجی و همکاران (۱۳۹۷) نشان داده‌اند که برنامه آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی می‌تواند منجر به کاهش تعلل‌ورزی و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شود. همچنین قاسمی جونبه و همکاران (۱۳۹۵) بر این عقیده‌اند که ذهن‌آگاهی می‌تواند به شکل معناداری تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌جویان را پیش‌بینی نماید.

در تبیین یافته حاضر مبنی بر اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای افت تحصیلی می‌توان گفت که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی می‌تواند با تغییر الگوهای معیوب تفکر و هیجانات و آموزش مهارت کنترل توجه، نقشی پررنگ در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد (مک‌کلوسکی، ۲۰۱۵). بر این اساس آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی با ترغیب دانش‌آموزان به تمرین برای توجه به ویژگی‌های تجارب هیجانی تحصیلی به شیوه‌ای خالی از قضاوت، موجب کدگذاری اختصاصی‌تر اطلاعات در حافظه هیجانی می‌شود که این فرایند می‌تواند از تداخل هیجانات مثبت و منفی تحصیلی پیشگیری کرده و سبب بهبود هیجان مثبت تحصیلی و انگیزش تحصیلی شود. علاوه بر این آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی با افزایش آگاهی

جدول ۳: تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر جهت بررسی تأثیرات درون و بیرون‌گرویی برای متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و

فرسودگی تحصیلی							
متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار f	مقدار b	اندازه اثر	توان آزمون
خودکارآمدی تحصیلی	مراحل	۶۹۴/۳۵	۲	۳۴۷/۱۷	۴۲/۳۵	۰/۰۰۰۱	۰/۵۳
	گروه‌بندی	۲۳۲۳/۲۰	۱	۲۳۲۳/۲۰	۱۱/۲۱	۰/۰۰۲	۰/۹۴
	تعامل و مراحل گروه‌بندی	۶۴۲/۰۵	۲	۳۲۱/۰۲	۳۹/۱۶	۰/۰۰۰۱	۰/۵۱
	خطا	۶۲۲/۹۳	۷۶	۸/۱۹			
فرسودگی تحصیلی	مراحل	۶۵۰/۸۶	۲	۳۲۵/۴۳	۸۱/۸۹	۰/۰۰۰۱	۰/۶۸
	گروه‌بندی	۲۰۵۰/۱۳	۱	۲۰۵۰/۱۳	۱۳/۲۵	۰/۰۰۰۱	۰/۳۱
	تعامل و مراحل گروه‌بندی	۷۶۶/۴۶	۲	۳۸۳/۲۳	۹۶/۴۴	۰/۰۰۰۱	۰/۷۱
	خطا	۳۰۲	۷۶	۳/۹۷			

جدول ۱: مداخلات مربوط به آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی (کابات زین، ۲۰۰۳؛ به نقل از سلگی و ویسی، ۱۳۹۷)

جلسه	موضوع	خلاصه جلسه
اول	هدایت خودکار	آشنایی با اعضای گروه و انتظارات آن‌ها، تعیین خط‌مشی گروه و توضیح پیرامون ذهن آگاهی، توضیح پیرامون اینکه ذهن آگاهی راه درست زندگی کردن است، تمرین خوردن کشمش، تمرین مراقبه واریسی بدن. تکلیف: انجام یکی از کارهای روزمره با ذهن آگاهی و واریسی بدن.
دوم و سوم	چالش با موانع	ده دقیقه تنفس با ذهن آگاهی، تمرین واریسی بدن. آموزش تن آرامی از طریق ایجاد تنش و رهایی عضلات و واریسی حس‌های بدنی، درخواست از افراد که همانطور که نشسته‌اند حالت فکوران به خود بگیرند؛ یعنی شانه‌های خود را شل کنند؛ چشم‌ها را ببندند و دست‌ها را روی دستگیره صندلی قرار دهند و سپس به گزگز، دما و حسی که در هر قسمت بدن خود تجربه می‌کنند، به ترتیب توجه کنند. تکلیف: آوردن توجه به یکی دیگر از فعالیت‌های روزمره، ثبت وقایع خوشایند، واریسی بدن و ده دقیقه تنفس ذهن آگاهانه
چهارم	ذهن آگاهی در حین حرکت	تمرین حرکات کششی همراه با ذهن آگاهی، تمرین قدم زدن آگاهانه، تمرین واریسی بدن. تکلیف: پیاده روی آگاهانه، واریسی بدن، ثبت تجربه‌های ناخوشایند
پنجم و ششم	ماندن در لحظه	تمرین ذهن آگاهی نسبت به شنیدن و فکر کردن، داستان بیره‌ای گرسنه، تمرین مکث سه دقیقه‌ای، تمرین واریسی بدن. تکلیف: واریسی بدن، استفاده از وسایل نقلیه همراه با ذهن آگاهی، مکث سه دقیقه‌ای
هفتم	پذیرفتن و اجازه دادن	تمرین مراقبه نشسته با آگاهی از تنفس و بدن، پذیرش، تمرین ایجاد یک مشکل و کار کردن روی آن از طریق بدن، تمرین مکث سه دقیقه‌ای (به همراه احساس پذیرا بودن)، تمرین واریسی بدن. تکلیف: واریسی بدن و مکث سه دقیقه‌ای
هشتم	افکار واقعیت نیستند	افکار جانشین، تمرین مکث سه دقیقه‌ای، تمرین واریسی بدن. تکلیف: واریسی بدن، مکث سه دقیقه‌ای و استفاده از آن در مواقع بروز احساسات ناخوشایند
نهم	مراقبت از خود	ارتباط بین خلق و احساسات، چگونه به بهترین نحو از خود مراقبت کنیم، تمرین واریسی بدن. تکلیف: تهیه لیستی از فعالیت‌های انرژی بخش و خسته کننده
دهم	به کارگیری آموخته‌ها و تمرین‌ها در آینده	تمرین واریسی بدن، بحث پیرامون تداوم تمرین‌ها و برنامه ریزی جهت انجام آن، بررسی مشکلات که مانع از انجام تکالیف می‌شوند.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد خودکارآمدی تحصیلی فرسودگی تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

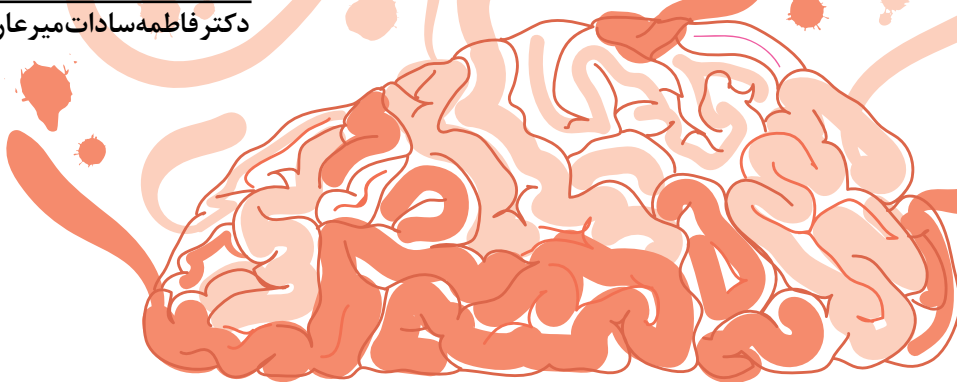
مؤلفه‌ها	گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خودکارآمدی تحصیلی	گروه آزمایش	۶۴/۸۰	۱۴/۷۰	۷۶/۱۰	۱۴/۳۰	۷۲/۵۵	۱۵/۶۴
	گروه گواه	۶۲/۲۵	۱۳/۱۷	۶۲/۵۰	۱۱/۹۷	۶۲/۳۰	۱۲/۴۰
فرسودگی تحصیلی	گروه آزمایش	۵۷/۱۰	۶/۸۱	۴۷/۲۵	۸/۶۸	۴۶/۴۰	۹/۲۵
	گروه گواه	۵۷/۱۵	۷/۷۵	۵۷/۶۰	۷/۸۷	۵۷/۵۵	۷/۸۷

جدول ۴: میانگین گروه آزمایش و گواه در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در متغیرهای پژوهش

مؤلفه	مرحله	مقدار t	درجه آزادی	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد برآورد	سطح معناداری
خودکارآمدی تحصیلی	پیش‌آزمون	۰/۵۷	۳۸	۲/۵۵	۴/۴۱	۰/۵۶
	پس‌آزمون	۳/۲۶	۳۸	۱۳/۶۰	۴/۱۷	۰/۰۰۲
	پیگیری	۲/۲۹	۳۸	۱۰/۲۵	۴/۴۶	۰/۰۲
فرسودگی تحصیلی	پیش‌آزمون	-۰/۰۲	۳۸	-۰/۰۵	۲/۳۰	۰/۹۳
	پس‌آزمون	-۳/۹۴	۳۸	-۱۰/۳۵	۲/۶۲	۰/۰۰۰۱
	پیگیری	-۴/۱۰	۳۸	-۱۱/۱۵	۲/۷۱	۰/۰۰۰۱

ویژگی‌های تدریس با رویکرد هنری - زیباشناسانه

دکتر فاطمه سادات میر عارفین



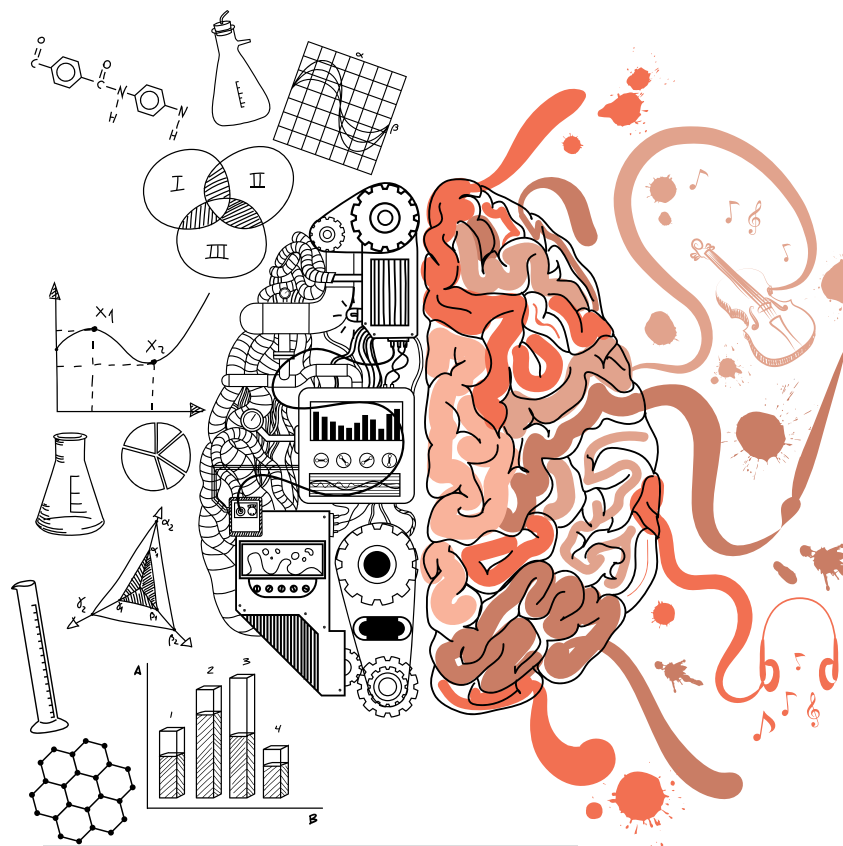
اشاره

تدریس و یادگیری به عنوان عناصر اصلی و اساسی کلاس درس، ماهیتی پیچیده و ظریف دارند. به همین سبب، کنش معلم در موقعیت‌های خاص باید بتواند این پیچیدگی‌ها و ظرافت‌ها را تحت کنترل در آورد و فرصت‌های مناسبی برای بهبود و توسعه اقدامات آموزشی خلق کند.

مقدمه

معلمان دلسوز و آگاه همواره برای کیفیت بخشی به اقدامات آموزشی خود به دنبال راهکارهایی تازه و نوآورانه‌اند تا یادگیری دانش آموزان را پایدارتر و مؤثرتر کنند. از سوی دیگر، باور داریم که آنچه یادگیری را معنادارتر، مؤثرتر، عمیق‌تر و ماندگارتر می‌کند، محیطی جذاب، دلنشین و پویاست و معلم به عنوان اصلی‌ترین عامل تأثیرگذار، در رأس چنین محیطی قرار می‌گیرد. لذا اگر گفته شود کلاس درس، بهترین و مناسب‌ترین جایگاه کسب تجربه فردی و جمعی به شمار می‌آید و تمهید و تدارک فضای کلاس درس از حیث فیزیکی و روانی توسط معلم و به لحاظ اهمیت و ضرورت در اولویت قرار می‌گیرد، سخنی گزاف نیست. مطالعات متعدد نشان می‌دهند که نظام آموزشی ما باید درصدد اجرای روش‌های تدریس با هدف فعال سازی دانش آموزان و بهبود یادگیری آنان باشد. در بسیاری از پژوهش‌ها، بررسی روش‌های تدریس فعال و مشارکتی یا مقایسه روش‌های تدریس سنتی و فعال، نشان از ضعف عملکرد آموزش در کلاس‌های درس دارد. برای مثال، بدری گرگری، رضایی و جدی گرگری (۱۳۹۰: ۱۰۸) در پژوهش خود گفته‌اند که روش‌های فعلی ما بیشتر برای انباشتن ذهن دانش آموزان از مطالب تکراری و همچنین تقویت «حافظه» تلاش می‌کنند و از هدف اصلی‌شان که «تفکر» است، دور افتاده‌اند. دهقانی و عماره (۱۳۹۷: ۵۴) نیز معتقدند که کاربرد روش‌های نوین تدریس به جای روش‌های سنتی و معلم‌محور می‌تواند از نظر استفاده بهینه از زمان و ارائه راهکارهای مفید جهت بالا بردن

اعتماد به نفس دانش آموزان و به دست آوردن ثبات اجتماعی در محیط مدرسه مؤثر باشد. حسینی نسب و فلاح (۱۳۸۷: ۴۴) در پژوهشی ضمن انتقاد به تدریس از طریق انتقال اطلاعات و معلومات، اذعان داشته‌اند که مدت‌هاست در نظام آموزشی ایران، معلمان با تکیه بر روش‌های سنتی و به ویژه سخنرانی، شاگردان را به حفظ و تکرار مفاهیم علمی ترغیب می‌کنند. این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که کیفیت تدریس رضایت‌بخش نیست و برنامه‌های تربیت معلم باید بسترهای لازم را برای تدریس با کیفیت فراهم کنند. نتایج آزمون‌های تیمز و پرلز نیز حکایت از آن دارند که رتبه ایران پایین‌تر از رتبه متوسط کشورهای جهان است.^۱ بر این اساس، در عالم آموزش، معلمان نسبت به آنچه در حال حاضر انجام می‌دهند، نیازمند کنش‌های متفاوتی هستند؛ بنابراین، تحول، نوآوری و ابتکار عمل باید از مهم‌ترین دغدغه‌های آنان باشد. از طرفی، هنر و زیبایی‌شناسی جزء مباحثی است که در دهه‌های اخیر توجه صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است؛ به گونه‌ای که آن را برای ورود به صحنه‌های آموزش به عنوان یک بستر جدید و به منظور حمایت از حرفه تدریس، ضروری دانسته و مطالعات گوناگونی را از این منظر به انجام رسانده‌اند. همچنین، باید گفت که منظر هنری - زیبایی‌شناسانه در تدریس، منظر مهمی است که برخی از صاحب‌نظران همچون آیزنر، ۱۹۹۴: ۲۰۰۳؛ گرینی، ۲۰۰۷؛ برودی، ۱۹۹۴؛ ولنس، ۱۹۹۱؛ شهید مطهری، ۱۳۶۱؛ علامه جعفری (به نقل از نوروزی و متقی، ۱۳۸۸) در آثار خود به آن پرداخته‌اند. شون^۲ (۱۹۸۴) نیز مطرح می‌کند که ما نیازمند کسی هستیم که با موقعیت تدریس به شکل هنرمندانه برخورد کند. پاینار و دیگران^۳ (۲۰۰۸: ۵۶۷) در کتاب خود از برنامه درسی به عنوان یک متن زیبایی‌شناسانه یاد می‌کنند و می‌گویند که در مدرسه ابعاد زیبایی‌شناختی برنامه درسی کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد. بنابراین با توجه به اقتضات و نیازهای جدید، امروز نظام آموزش و پرورش نیازمند معلمانی است که در مقام هنرمند، کنش زیبایی‌شناسانه را با



با توجه به اقتضائات و نیازهای جدید، امروز نظام آموزش و پرورش نیازمند معلمانی است که در مقام هنرمند، کنش زیبایی‌شناسانه را با اقتباس از عالم هنر به منصه ظهور برسانند و همچون هنرمندان، فرایند تدریس را به اثری ماندگار و جاویدان تبدیل کنند

اقتباس از عالم هنر به منصه ظهور برسانند و همچون هنرمندان، فرایند تدریس را به اثری ماندگار و جاویدان تبدیل کنند. این مقاله به دنبال آن است که نشان دهد چگونه موقعیت ناخوشایند و ناسامان و نیز کیفیت نابسنده آموزش را می‌توان با استفاده از رویکرد هنری - زیباشناسانه اعتلا بخشید؛ چرا که تاکنون از این زاویه به این موضوع به‌عنوان موضوعی جدید و بدیع توجه نشده است.

رویکرد زیبایی‌شناسانه در تدریس

براساس رویکرد زیبایی‌شناسانه، تدریس را باید با الهام از عالم زیبایی‌شناسی هدایت و مدیریت کرد. به عبارتی، معلم با الهام از عالم هنر همچون هنرمند به فرایند تدریس می‌اندیشد و تصمیماتی فکورانه اتخاذ می‌کند تا بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیری پایدار و عمیق بگذارد. بر این اساس، برای پی بردن به تدریس با کیفیت باید به عالم هنر نگریست و ویژگی‌های آن را در کار تدریس وارد کرد. از نظر آیزنر (۲۰۰۳: ۳۷۶)، هنرمندی صرفاً محدود به هنرهای زیبا نیست بلکه هر چیزی که خوب ساخته شده باشد، خواه عملی و خواه نظری، متعلق به عالم هنر و زیبایی‌شناسی است. از دیدگاه وی، هنرمند برای موفق شدن، نیازمند خوب دیدن یا درک عمیق است؛ مانند تجربه مربوط به ارتباطات کیفی که در کار او بروز و ظهور پیدا می‌کند و موجب قضاوت‌هایی درباره آن‌ها می‌شود. لذا زیبایی‌شناسی در تدریس از همین منطلق پیروی می‌کند و به درک عمیق معلم از پدیده‌های مربوط اشاره دارد. معلم با الهام و اقتباس از عالم هنر و همچون هنرمندان، به ابعاد و ظرافت‌های کار خود

می‌اندیشد و با توجه به شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای در موقعیت‌های گوناگون می‌تواند به‌خوبی تصمیم بگیرد و مؤثر عمل کند.

صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه تدریس

ملکی (۱۳۷۶: ۱۱) صلاحیت‌های معلمی را معرف مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی می‌داند که آموزگار با کسب آن‌ها می‌تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیرندگان کمک کند. از این‌رو، معلمان برای ایفای نقش حرفه‌ای خود و اتخاذ تصمیمات مناسب و مبتنی بر دانایی، به آموزش‌هایی در ابعاد گوناگون شناختی، عاطفی و مهارتی نیازمندند. رضایی (۱۳۹۶: ۱۵ و ۱۷) براساس سند تحول، شایستگی‌ها را مجموعه‌ای ترکیبی از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های فردی و جمعی ناظر به همه جنبه‌های هویت (در ابعاد فردی و جمعی) معرفی می‌کند. کریمی (۱۳۸۷: ۱۵۵) در پژوهش خود، صلاحیت معلمی را مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی تعریف کرده است که معلم با کسب آن‌ها می‌تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیرندگان کمک کند.

از آنجا که تدریس با رویکرد هنری - زیباشناسانه مستلزم برخورداری معلم از انواع شایستگی‌ها یا صلاحیت‌هاست، در این بخش به برخی از مهم‌ترین شایستگی‌های حرفه معلمی (سیزده مورد) در فرایند یاددهی - یادگیری پرداخته می‌شود.

۱. شایستگی تفکر یا تأمل حین عمل

امام جمعه و مهرمحمدی (۱۳۵۸: ۳۴) از قول شون بیان می‌دارند که کارگزاران ماهر در حین انجام دادن عمل، قادر به تأمل در عمل هستند. فرایند تأمل موجب بهبود عمل، رشد حرفه‌ای فرد و خلق دانش جدید حرفه‌ای می‌شود. معلم در بسیاری از مواقع براساس دانش قبلی خود عمل می‌کند و به نتیجه می‌رسد اما در مواردی که رفتار و کنش او براساس دانش قبلی به حل مسئله منجر نمی‌گردد - برخلاف تصویری که دارد - دچار شگفت‌زدگی می‌شود و این عامل او را به ابداع یا خلق یک راه‌حل جدید وامی‌دارد؛ یعنی او را به تأمل در باره اینکه «چرا این راه‌حل به نتیجه نرسید» مکلف می‌کند. این شگفت‌زدگی موجب آن می‌شود که با تأمل حین عمل بتواند ارزیابی تازه‌ای از مسئله داشته باشد، تدبیری تازه بیندیشد و تصمیمی خلاق اتخاذ کند. به اعتقاد شون، معلمان نیز همچون پزشکان که برای درمان بیماری و بهبود بیمار از خود سؤال‌هایی می‌کنند، از خود می‌پرسند: برای بهبود این وضعیت چه کاری می‌توانم انجام دهم؟ دانش‌آموزان در ارتباط با روشی که در تدریس این درس اجرا می‌کنم، چگونه عمل می‌کنند؟ این شایستگی کلان است و فراشایستگی و روح حاکم بر تمام شایستگی‌ها محسوب می‌شود.

۲. شایستگی تخیل‌ورزی (کنش متخیلانه)

معلم، حین عمل، موقعیتی را فرض و فرایند آن را تصور می‌کند. در این شایستگی، معلم در معرض موقعیت‌های خاص یا مسائل برآمده از

موقعیت کلاس درس قرار می‌گیرد. این مواجههٔ مداوم با موقعیت‌های مسئله‌دار، به تفکر یا تأمل عمیق، تخیل‌ورزی، پژوهشگری، تأمل در بارهٔ راه‌حل‌ها و یافتن راه‌حل‌های جدید، تصمیم‌گیری و سپس اقدام و عمل به تصمیم اتخاذشده منجر می‌شود. تخیل کردن مقدمه‌ای برای خلاق بودن به شمار می‌آید.

۳. شایستگی خلاق بودن (کنش خلاق)

معلم‌ان خلاق از قوهٔ تخیل و تفکر قوی برخوردارند. برای این گروه از معلم‌ان، موقعیت‌ها به سبب تفاوت‌های دانش‌آموزان، همواره ویژه و جدیدند و تصمیم‌گیری‌هایی جدید را می‌طلبند. به عبارتی، خلاقیت یا کنش خلاق و ابداعی در عالم هنر، مواجه شدن با موقعیت مسئله‌دار، قالبی تازه و متفاوت را دیدن است. معلم با هدف بهتر شدن فرایند تدریس و یادگیری به خلق موقعیت‌های تازه و نوآورانه دست می‌زند. به عقیدهٔ هنریکسن و میشر^۴ (۲۰۱۳)، خلاقیت در یادگیری مهارتی ضروری برای موفقیت در قرن ۲۱ و نکته‌ای برجسته است.

۴. شایستگی اتکا به دانش مربوط به پیشینهٔ دانش‌آموزان

از منظر این شایستگی، معلم تا حدی برای پیشینهٔ دانش‌آموزان اهمیت قائل می‌شود و تک‌تک آنان را با دقت مورد توجه قرار می‌دهد که تمایز و یگانه‌بودنشان از نظر شرایط یادگیری برای وی محرز گردد. هدف در این شایستگی، یگانه‌پنداری یا رسیدن به این باور است که انسان‌ها و یادگیرندگان موجودات یگانه‌ای هستند؛ یعنی به رغم شباهت‌های یادگیرندگان، معلم به درک اختصاصات هریک از آنان و متمایز بودنشان از حیث شرایط یادگیری ناآل می‌آید. در این مرحله، معلم نیازمند استفاده از روش‌های متنوع و سازگار با شرایط متفاوت دانش‌آموزان و پاسخ‌گو به جنبه‌های اختصاصی آن‌ها خواهد بود. در رویکرد هنری، آگاهی از پیشینهٔ اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، استعدادها، احساسات، تمایلات، توانایی‌ها، نیازها و ... دانش‌آموزان به منظور توجه به کیفیت آموزش از اهمیت خاصی برخوردار است.

۵. شایستگی نسبت ویژهٔ دیالکتیکی میان دانش نظری و عملی

تدریس فعالیتی سرشار از ظرافت، پیچیدگی و نیازمند هوشمندی و پویایی است و هر معلمی در حرفهٔ خود همچون سایر حرفه‌ها برای اثربخشی و بهبود، نیازمند انواع دانش و مهارت‌های مربوط است که وی را در موقعیت‌های گوناگون یاری دهند. تدریس با رویکرد زیبایی‌شناسانه، به برخورداری معلم از دانش نظری و بهره‌مندی از آن در عرصهٔ کلاس درس و عمل تربیتی نیازمند است. در این شایستگی، کاربرد نظریه‌ها در عمل و در مواجهه با موقعیت‌های برآمده از کلاس، مشروعیت پیدا می‌کند و برعکس، در بسیاری از مواقع پس از کاربرد نظریه و عملی ساختن آن، بازگشت به نظریه‌ها و مرور و مطالعهٔ آن‌ها ضرورت می‌یابد. در این صورت می‌توان گفت که نسبت میان دانش نظری و عملی، نگاهی دوسویه به مسائل کلاسی دارد. در این شایستگی، معلم توجه به نظریه‌ها و کاربرد آن‌ها را در اقدامات و مسائل کلاس درس برای خود یک تکلیف و التزام به شمار می‌آورد.

۶. شایستگی دیدن (تشخیص) مسئله در موقعیت

در رویکرد هنری یا زیبایی‌شناسانه، تشخیص، تصمیم و اقدام

به‌موقع و یا حتی بداهه در شرایط مسئله‌دار به‌طور جدی مطرح است؛ در حالی که در سایر رویکردها شناسایی موقعیت‌های چالش‌برانگیز اهمیت چندانی ندارد و معلم یا از کنار آن‌ها به‌سهولت عبور می‌کند و یا در تشخیص آن موقعیت‌ها دچار ضعف و ابهام است. مهرمحمدی (۱۳۹۲: ۳۰۵) دربارهٔ تشخیص موقعیت و تصمیم‌گیری‌های هنرمندانه اظهار می‌دارد که هنر در ذات خود، فراخوان عمل در غیاب فرمول و رویهٔ تثبیت شده است و کنش‌وران این عرصه را به اتکا به درک شهودی و احساس در تصمیم‌گیری‌ها هم‌زمان با بذل توجه به ظرایف و دقایق مرتبط با موقعیت دعوت می‌کند.

۷. شایستگی اتکا به هوش تأملی به علاوهٔ هوش تجربی

هوش تجربی یعنی اینکه معلم تجارب قبلی را به موقعیت‌های جدید تعمیم می‌دهد. این هوش با دانش و آگاهی‌های پیشین معلم مرتبط است و او را در حل مسائل جدید یاری می‌دهد. معلم در رویکردهای با اتکا به هوش تجربی و براساس تجارب پیشین، موقعیت جدید را بررسی می‌کند و از دایرهٔ رویدادهای گذشته خارج نمی‌شود. این در حالی است که معلمی که با رویکرد هنری - زیبایی‌شناسانه به تدریس می‌پردازد، علاوه بر اینکه همواره هوش تجربی را با خود دارد، دغدغهٔ عدم تطبیق و کاربرد تجربهٔ قبلی (هوش تجربی) با یک موقعیت جدید را نیز دارد و لذا در حل مشکل ایجاد شده، به گونه‌ای تأملی برخورد می‌کند و با استفاده از هوش تأملی، موقعیت را از جوانب و زوایای مختلف بررسی می‌نماید.

۸. شایستگی دغدغهٔ یادگیری مادام‌العمر و مستمر

در سند مبنای نظری تحول بنیادین وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰: ۲۱۹)، یادگیری یکی از ظرفیت‌های وجودی آدمی و منشأ اصلی بسیاری از تحولات در ابعاد وجودی او تلقی شده است. در این سند آمده که یادگیری، قابلیت مادام‌العمر آدمی است و بنا بر این، آدمی می‌تواند در تمامی مراحل زندگی تغییر کند.

معلم‌ان هنرمند، یادگیری را در هر زمان و تحت هر شرایطی، جزء لاینفک زندگی حرفه‌ای خود قرار می‌دهند و برای آن، اهمیت و ارزشی ویژه قائل‌اند. در نگاه هنری به تدریس، یادگیری جدید و به‌روز بودن موضوعیت دارد و معلم همواره برای یادگیری مطالب جدید در تکاپو و تلاش است و اساساً آن را برای خود، وظیفه و تکلیف می‌انگارند؛ همان‌گونه که هنرمند در آثار خود روزآمد می‌شود و موقعیت‌ها و اقتضات جدید را مورد توجه قرار می‌دهد.

۹. شایستگی تولید دانش حرفه‌ای

معلم در رویکردهای دیگر به تولید دانش موردنیاز خود چندان توجهی ندارد و آنچه را دیگران تولید کرده‌اند، مصرف می‌کند؛ در حالی که با نگاه هنری، او در تولید دانش سهم دارد که از آن می‌توان به‌عنوان دانش محلی یا اقدام‌پژوهی یاد کرد. معلم به‌عنوان پژوهشگر با فعالیت‌ها و اقدامات مرتبط با شرایط آموزش، به انجام دادن پژوهش در سطح کلاس مبادرت می‌ورزد. ایده‌پردازی و جسارت‌ورزی حرفه‌ای معلم منوط به برخورداری او از دانش و مهارت و نگرش است. مک نیف و وایتهد^۵ (۲۰۱۰: ۷) معتقدند که اقدام‌پژوهی یافتن راه‌هایی برای بهبود عمل است و بنابراین، موجب خلق دانش می‌شود.

هر اندیشه‌ای را باید با استفاده از نوع خاصی از رسانه و قالب خاصی از بیان به مخاطب منتقل کرد. این به معنای آن است که بین اندیشه و رسانه ارتباط بسیار مستحکمی وجود دارد و در عین حال، یک قالب واحد برای انتقال اندیشه‌ها، ایده‌ها و معانی متعدد نمی‌تواند پاسخ‌گو باشد

اظهار می‌دارد که این نوع کلاس‌های درس، از فناوری به‌عنوان وسیله‌ای برای تحریک کنجکاوی و الهام بخشیدن به تمایل دانش‌آموزان برای یادگیری استفاده می‌کنند.

۱۳. شایستگی التزام به سنجش آموخته‌های دانش‌آموزان با روش‌های غیرکمتی (خبرگی)

یکی از مهم‌ترین اقدامات آموزشی معلم به منظور دریافت بازخورد از فعالیت‌های مورد نظر، سنجش کلاسی است. در بعد سنجش زیر چتر رویکرد زیبایی‌شناسانه، سه نکته باید مورد توجه قرار گیرد:

۱. تنوع روش‌ها؛ ۲. تأکید بر سنجش تدریجی، تکوینی و فرایندی؛ ۳. تأکید بر داده‌های کیفی به جای داده‌های کمتی.

در رویکردهای سنتی، معلمان معمولاً به سنجش به‌عنوان ابزاری برای مطالعه دانش‌آموز و دادن انگیزه به منظور اخذ نمره و رتبه بهتر می‌نگرند و هدف نهایی آنان، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از طریق امتحانات و آزمون‌های مکرر است؛ در حالی که در رویکرد زیبایی‌شناسانه، معلم به درک عمیق‌تری از سنجش دست می‌یابد و آن را برای جرح و تعدیل اقدامات آموزشی خود به‌کار می‌گیرد. او در چنین وضعیتی، از ابزارهای متعدد سنجش کیفی استفاده می‌کند: انواع تکالیف و فعالیت‌های فردی و گروهی، پوشه‌های گزارش از فعالیت‌های درسی و کارهای عملی، فهرست‌های وارسی (چک‌لیست‌ها)، پروژه‌ها، خودارزیابی‌ها و دگرازیابی‌ها، کلیه بحث‌ها، گفت‌وگوها و اظهار نظرهارا، پرسش و پاسخ‌ها و معلم هنرمند انواع ابزارها و روش‌های سنجش را برای دریافت و ارائه بازخورد در مورد فعالیت‌های کلاسی به‌کار می‌گیرد. تنوع روش در سنجش آموخته‌های دانش‌آموزان به افزایش اعتبار یافته‌ها می‌انجامد. از سوی دیگر، در فرایند سنجش، دانش‌آموزان نیز می‌توانند درگیر شوند و از نتایج حاصل به نفع یادگیری‌های خود استفاده کنند. به عبارتی، می‌توان گفت که داده‌های سنجش از فرایند یاددهی - یادگیری حاصل می‌شوند.

جمع‌بندی

تدریس از منظر هنری - زیبایی‌شناسانه، آموزش هنر (تربیت هنری)^۹ به‌عنوان یک حوزه یادگیری و کاربرد هنر در تدریس^{۱۰} مانند کاربرد موسیقی در آموزش ریاضی، کاربرد نقاشی در آموزش علوم و ... نیست بلکه در تدریس زیبایی‌شناسانه^{۱۱} یا نگاه زیبایی‌شناسانه به تدریس، الهام گرفتن از عالم هنر مدنظر است. به عبارتی، همان‌گونه که هنرمند در یک اثر هنری به ابعاد و ظرافت‌های آن به منظور ایجاد کیفیت و مطلوبیت می‌اندیشد، معلم هنرمند نیز با دقت و تیزبینی و توجه به همه زوایای حرفه خود، کیفیت را در بالاترین مرتبه تعقیب می‌کند و این ویژگی، استفاده از هنر صرف به‌عنوان یک ابزار یادگیری و یا تلفیق هنر در موضوع درسی نیست بلکه عمل هنرمندانه معلم در مواجهه با موقعیت‌های کلاس درس می‌باشد. این هنرمندی به تعبیر

۱۰. شایستگی انعطاف‌پذیری و سیالیت در هدف‌های یادگیری دانش‌آموزان

در نظام‌های آموزشی و برنامه‌های درسی همواره اهدافی از پیش تعیین شده، راهنمای تدریس به شمار می‌آیند. اهداف هر برنامه درسی، نقشه راه معلم در جریان تدریس است. در رویکرد زیبایی‌شناسانه، معلم در اهداف و در نتیجه در روش دخل و تصرف می‌کند و انعطاف به خرج می‌دهد. معلم با حسن استفاده از فرصت‌ها و تدابیری که می‌اندیشد، زمینه فراگیری هدف‌های بیش‌تری را به منظور یادگیری‌های بیش‌تر دانش‌آموزان برای درس مورد نظر فراهم می‌کند. به عبارتی، معلم ممکن است در قالب فعالیت‌های یادگیری به بسط اهداف پیردازد و ابعاد و لایه‌های تازه و جدیدی را به هدف‌های یادگیری درس بیفزاید. به این ترتیب، حین انجام عمل و اقدامات آموزشی دست به ابتکار عمل می‌زند و به اتخاذ تصمیماتی نائل می‌آید.

۱۱. شایستگی کمک به ایجاد تجربه یادگیری لذت‌بخش

برای اینکه تجربه یادگیری برای دانش‌آموزان لذت‌بخش شود، عواملی که معلم باید به آن‌ها توجه کند، بسیار حائز اهمیت‌اند. از جمله عواملی که زمینه‌های لذت‌بخش شدن تجربه یادگیری را فراهم می‌آورند، می‌توان به تناسب رنگ، نور، چیدمان وسایل، ابزارهای فناوری، بیان معلم، حضور کل و گیاه و ... اشاره کرد. نمایش کارهای دانش‌آموزان روی دیوارهای کلاس نیز موجب افزایش اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان می‌شود. برای نمونه، دنتون (۲۰۰۸)، ترجمه میرعارفین (۱۳۹۱: ۴۰) از قدرت بیان معلم به‌عنوان یکی از قوی‌ترین ابزارهای تدریس یاد می‌کند و بیان می‌دارد که کلام یا گفتار به هر جنبه‌ای از تدریس نفوذ می‌کند. به اعتقاد وی نوع بیان معلم، چگونگی فکر کردن، عمل کردن و در نهایت یادگیری دانش‌آموزان را شکل می‌دهد.

۱۲. شایستگی التزام به استفاده از روش‌ها یا اشکال گوناگون در آموزش

یکی از عناصری که اهمیت تدریس را در فرایند یاددهی - یادگیری نشان می‌دهد، تشخیص‌های مناسب برای استفاده از امکانات و موقعیت‌ها از سوی معلم است. استفاده معلم از روش‌های متفاوت و خلاقانه در ارائه آموزش، مانند داستان‌گویی، نمایش، ایفای نقش، اینترنت و فناوری‌های جدید، به جذابیت و یادگیری بیشتر مطالب توسط یادگیرندگان کمک می‌کند. از سوی دیگر، هر اندیشه‌ای را باید با استفاده از نوع خاصی از رسانه و قالب خاصی از بیان به مخاطب منتقل کرد. این به معنای آن است که بین اندیشه و رسانه ارتباط بسیار مستحکمی وجود دارد و در عین حال، یک قالب واحد برای انتقال اندیشه‌ها، ایده‌ها و معانی متعدد نمی‌تواند پاسخ‌گو باشد. برای مثال، بوفو^{۱۲} (۲۰۱۵) ضمن آنکه داستان را در کلاس درس به‌عنوان روشی اساسی برای طرح بحث‌های معنی‌دارتر معرفی می‌کند، معتقد است که در هم آمیختن مؤلفه‌های انسانی و ایده‌های جذب شده براساس تجارب شخصی، نه تنها دانش‌آموزان را قادر می‌سازد که تمام نقاط را به هم متصل کنند بلکه می‌تواند آنان را یاری دهد که در درک خود از موضوع درس، احساس اعتماد بیش‌تری داشته باشند. وایرمن^{۱۳} (۲۰۱۶) نیز یکی از عناصر کلیدی در طراحی کلاس‌های درس جدید را ادغام فناوری نام می‌برد و در ادامه



سال جهش تولید

رشد

نحوه اشتراک مجلات رشد:

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 شماره آرمایش کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست، و ارسال فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک یا پست سفارشی یا از طریق دورنگار به شماره ۰۲۱-۸۸۴۹۰۲۳۳۳-۳۹۶۶۲۰۰۰

شماره شبا: IR180180000000000039662000

عنوان مجلات درخواستی:

نام و نام خانوادگی:
تاریخ تولد:
میزان تحصیلات:
تلفن:
نشانی کامل پستی:
استان: شهرستان:
خیابان:
پلاک: کد پستی:
شماره فیش بانکی:
مبلغ پرداختی:

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

امضا:

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

• تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۸۸۶۶۷۳۰۸

• Email: Eshterak@roshdmag.ir

• هزینه اشتراک سالانه مجلات عمومی رشد (هشت شماره): ۵۵۰/۰۰۰ ریال
• هزینه اشتراک سالانه مجلات تخصصی رشد (سه شماره): ۳۵۰/۰۰۰ ریال

هربرت رید^{۱۲} (۱۹۷۴)، به معنای انجام دادن تمام و کمال امور است. علامه جعفری نیز زیبایی شناسی و هنرمندی را تیزبینی و موشکافی در امور می‌داند (نوروزی و متقی، ۱۳۸۸) و آیزنر (۲۰۰۳) معتقد است که هنرمندانه بودن در هر کنشی، برترین شکل انجام دادن آن است. از این رهگذر، در رویکرد زیبایی شناسانه، معلم هنرمند مدنظر است نه معلم متخصص هنر، که در معنای نخست، کشف پیچیدگی‌ها و رمز و رموز حرفه تدریس، معلم را به‌سان هنرمندان به تمرکز و توجه دقیق دعوت می‌کند. از این منظر، معلم براساس شایستگی‌های سیزده‌گانه، انجام دادن بهترین شکل فعالیت‌ها را برای خود الزام‌آور می‌داند و آن را یک تکلیف می‌پندارد. برای مثال، برای به‌هنگام کردن دانش و اطلاعات مربوط به تدریس تلاش می‌کند؛ همان‌گونه که یک هنرمند در آثار خود روزآمد می‌شود و موقعیت‌ها و اقتضائات جدید را مورد توجه قرار می‌دهد. از سوی دیگر، استفاده از رویکرد زیبایی شناسانه در تدریس یک اتفاق از نوع همه یا هیچ، یا صفر و یکی نیست. به عبارتی، هرچه معلم از این ویژگی‌ها و شایستگی‌ها بیشتر برخوردار باشد و در انجام وظایف حرفه‌ای، بیشتر به ابعاد و ظرایف کار خود توجه کند، تصمیمات بداهه، به‌موقع و مؤثر را در دستور کار قرار دهد و مطلوبیت و کیفیت را برای اقدامات آموزشی رقم بزند، رویکرد زیبایی شناسانه‌تری را به کار گرفته است و متعاقب آن، تجارب دانش‌آموزان نیز زیبایی شناسانه‌تر خواهد شد.

پی‌نوشت‌ها

۱. نتایج مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز ایران

2. Schon
3. Pinar et al
4. Henriksen and Mishra
5. Action Research
6. McNiff, & Whitehead
7. Buffo
8. Wierman
9. Art Education
10. Arts in education
11. Artistic Education or Art of Teaching
12. H. Read

منابع

۱. میرعارفین، فاطمه‌سادات. (۱۳۹۸). طراحی و اعتباربخشی رویکرد زیباشناسانه در تدریس. رساله دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران.
۲. بدری گرگری، رحیم؛ رضایی، اکبر و جدی گرگری، جواد. (۱۳۹۰). مقایسه تأثیر روش تدریس مبتنی بر تفکر فعال (روش مشارکتی) و روش تدریس سنتی در یادگیری درس مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان پسر. فصلنامه علوم تربیتی، سال چهارم، شماره ۱۶، زمستان.
۳. دهقانی، بابک و عماره، نسیم. (۱۳۹۷). ارزیابی میزان یادگیری دروس ابتدایی در روش‌های نوین تدریس به جای روش‌های سنتی و معلم‌محور با نگاهی بر هنر نمایش و موسیقی (مطالعه موردی: دانش‌آموزان ابتدایی ناحیه ۱ بندرعباس). دو ماهنامه پژوهش در هنر و علوم انسانی، سال سوم، شماره ۱، پیاپی ۹، اردیبهشت.
۴. حسینی‌نسب، سیدداوود و فلاح، نوروز. (۱۳۸۷). تأثیر روش تدریس مشارکتی و روش تدریس سنتی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش به درس معارف اسلامی در مراکز پیش‌دانشگاهی شهر تبریز در سال تحصیلی ۸۸-۸۷. فصلنامه علوم تربیتی، سال اول، شماره سوم، پاییز.
۵. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۶). آزمون بین‌المللی تیمز در ایران. وزارت آموزش و پرورش به نقل از شهین مردانی، خبرگزاری فارس.

<http://oerp.ir/baztab/1396/5545>

۶. برویدی، هری. (۱۳۸۹). جستاری در تربیت زیبایی‌شناسی (ارزش‌گذاری بصیرتمندانه). مترجم: منیره رضایی. چاپ اول. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
۷. مطهری، مرتضی. (۱۳۶۱). فطرت. انجمن اسلامی دانشجویان مدرسه عالی ساختمان.
۸. نوروزی، رضاعلی و متقی، زهره. (۱۳۸۸). زیبایی‌شناسی از منظر علامه جعفری و پیامدهای تربیتی آن. فصلنامه مباحث بانوان شیعه، مؤسسه شیعه‌شناسی، شماره ۲۱، سال ششم، پاییز.
۹. ملکی، حسن. (۱۳۷۶). صلاحیت‌های حرفه معلمی. چاپ اول، انتشارات مدرسه.
۱۰. کریمی، فریبا. (۱۳۸۷). مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، سال دوم، شماره ۴، زمستان.
۱۱. رضایی، منیره. (۱۳۹۶). تعیین شایستگی‌های تخصصی و حرفه‌ای معلمان، متناسب با سند تحول بنیادین و مبانی نظری آن و اعتباربخشی شایستگی‌ها. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش، تابستان.
۱۲. امام‌جمعه، سیدمحمدرضا و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، دوره ۱، شماره ۳، پاییز.
۱۳. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). جستارهای نظروارائه در تعلیم و تربیت (تبیین چرخش زیبایی‌شناسانه در تعلیم و تربیت: درس‌های خرد و کلان برای بهبود کیفیت آموزش با الهام از عالم هنر). انتشارات دانشگاه تربیت مدرس، شماره پایانی: ۱۷۳.
۱۴. — (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی، آذرماه.
۱۵. دنتون، پاولا. (۲۰۰۸). قدرت بیان ما. مترجم: فاطمه‌سادات میرعارفین (۱۳۹۱). فصلنامه رشد آموزش قرآن، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، پاییز.
16. Eisner, ELLiOT W. (1994). The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs. Third Edition, Macmillan Publishing Company.
17. Greene, M. (2007). Art and imagination: Overcoming a desperate stasis. Contemporary Issues in Curriculum, 32, 38.
18. Vallance, E. (1991). Aesthetic inquiry: Art criticism. In E. Short (Ed), Forms of curriculum inquiry (155-172). Alliany, NY: State University of New York Press.
19. Pinar, William F; Reynolds, William M; Slattery, Patrick; Taubman, Peter M (2008). Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses. Peter Lang Publishing, Inc, New York, Washington D.C./ Baltimore.
20. Schon, Donald A. (1984). Publisher: Basic Books, ISBN: 0465068782, 9780465068784.
21. Eisner, Elliot W. (2003). Artistry in Education. Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 47, No. 3.
22. Henriksen, Danah & Mishra. (2013). Learning from Creative Teachers. Educational Leadership, February, Volume 70, Number 5.
23. McNiff, Jean & Whitehead, Jack (2010). You and Your Action Research Project. 3rd Edition, Routledge, First published.
24. White, N. (2007). THE EFFECTS OF BACKGROUND MUSIC IN THE CLASSROOM ON THE PRODUCTIVITY, MOTIVATION, AND BEHAVIOR OF FOURTH GRADE STUDENT. for the Degree of Master of Education in Divergent Learning, Columbia College.
25. Buffo, Sal S. The Power of Storytelling in the College Classroom. January, <http://www.facultyfocus.com/articles/effective-teaching-strategies/power-storytelling-college-classroom>.
26. Wierman, McKenna (2016). 4 Key Elements of 21 st Century Classroom Design. December, <http://www.gettingsmart.com/2016/12/21st-century-classroom-design/>.



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی دبستانی

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

رشد کودک برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و پایه اول دوره آموزشی ابتدایی

رشد نوجوان برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزشی ابتدایی

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

مجله‌های دانش‌آموزی متوسطه

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

رشد نوجوان برای دانش‌آموزان دوره اول آموزش متوسطه

رشد بهار برای دانش‌آموزان دوره اول آموزش متوسطه

رشد جوان برای دانش‌آموزان دوره دوم آموزش متوسطه

مجله‌های عمومی بزرگسال

به صورت ماهنامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند:

• رشد آموزش ابتدایی • رشد فناوری آموزشی

• رشد مدرسه زندگی • رشد معلم • رشد آموزش خانواده

مجله‌های تخصصی بزرگسال

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

- رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی • رشد آموزش پیش‌دبستانی • رشد آموزش تاریخ
- رشد آموزش تربیت بدنی • رشد آموزش جغرافیا • رشد آموزش ریاضی
- رشد آموزش زبان و ادب فارسی • رشد آموزش زبان‌های خارجی
- رشد آموزش زیست‌شناسی • رشد آموزش شیمی • رشد آموزش علوم اجتماعی
- رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش • رشد آموزش فیزیک
- رشد آموزش مشاور مدرسه • رشد آموزش هنر • رشد برهان متوسطه دوم
- رشد مدیریت مدرسه

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

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

• تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

• وبگاه: www.roshdmag.ir

باطنت نرند مباد

تنت به ناز طیبیان نیازمند مباد
وجود نازکت آزرده کز نند مباد

سلامت همه آفاق در سلامت توست
به پیچ عارضه شخص تو در دمنده مباد

درین چمن چو درآید خزان به یغایی
ریش به سروسسی قامت بلند مباد

در آن مقام که حُسن تو جلوه آغازد
مجال طعنه بدین خود پسند مباد

جمال صورت و معنی ز یمن صحبت توست
که ظاهرت دژم و باطنت نرند مباد

هر آن که روی چو ماهست به چشم بدیند
بر آتش تو به جز چشم او پسند مباد

شفا ز گفته شکر نشان حافظ جوی
که حاجت به علاج کلاب و قند مباد



۱۸ فروردین

روز سلامتی

(روز جهانی بهداشت)

گرامی باد

